

〔論文〕

特殊教育から特別支援教育への転換

—その歴史的背景と近年の動向—

福山 恵美子
Emiko Fukuyama

大阪総合保育大学大学院
児童保育研究科 児童保育専攻

要旨：2006（平成18）年に「学校教育法の一部を改正する法律」が公布され、2007（平成19）年より従来の特殊教育から特別支援教育へと転換された。本研究の目的は、障害のある子どもの教育に関する動向の背景には、国際的・国内的な障害者観の転換とそれに対応した国全体の障害者施策の変化がある¹⁾ことを踏まえ、特殊教育から特別支援教育への転換の流れを様々な角度から明らかにすることにある。

第I章では、共生社会を支えるノーマライゼーションの理念をバンク＝ミケルセンとニイリエを取り上げて明らかにした。またニイリエのノーマライゼーションの思想と国連及び日本におけるノーマライゼーション実現のための動向について述べた。

第II章では、国際連合及び日本における障害者施策について述べ、特に「障害者権利条約」、「障害者差別解消法」についてより詳しく探った。

第III章では、障害の概念の変遷として、ICIDHからICFへの転換の経緯、ICFの各要素について述べた。

第IV章では、特別支援教育は「教育の場」を限定せず、一人ひとりの教育的ニーズを把握し適切な指導及び支援を行うという観点から、「教育の場」にも注目しながら特別支援教育に至るまでの歴史的経緯を明らかにした。

キーワード：特別支援教育、ノーマライゼーション、国際連合、共生社会、障害の概念

はじめに

国際連合が発足後、障害児教育の分野でも各国で様々な取組がなされた。すなわち、1975（昭和50）年12月9日に「障害者の権利宣言」が公布されて以降、障害者観の転換や障害者施策の変更、それに連動して障害児教育も大きな転換期を迎えた。

我が国でも中央教育審議会は、2005（平成17）年12月8日の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」において、「我が国が目指すべき社会は、障害の有無にかかわらず、だれもが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会である。その実現のため、『障害者基本法』や『障害者基本計画』に基づき、ノーマライゼーションの理念に基づき、障害者の社会参加・参画に向けた総合的な施策が政府全体で推進されており、その中で、学校教育は、障害者の自立と社会参加を見通した取組を含め、重要な役割を果たすことが求められている。その意味で、特別支援教育の理念や基本的考え方が、学校教育関係者をはじめとして国民全体に共有されることを目指すべきである²⁾」としている。

これらのことに鑑み、本研究においては、このような

障害のある子どもの教育に関する動向の背景には、国際的・国内的な障害者観の転換とそれに対応した国全体の障害者施策の変化があると捉え、国際連合の障害者施策の動向を軸にして、日本の障害者施策の変遷と特別支援教育への転換について述べる。具体的には、「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える³⁾」ノーマライゼーションの理念を探り、国際連合として障害者施策の「身体障害者の社会リハビリテーション⁴⁾」から「障害者権利条約」までの国際連合の取組、日本においては関連のある障害者施策及び「障害者権利条約」の締結に向けた国内法制度の整備の一環としての「障害者差別解消法」（平成28年4月1日より施行）までの取組を跡づける。その際「障害者権利条約」及び「障害者差別解消法」についてはより詳しく探っていく。さらに、WHOの障害の概念の変遷に言及し、特別支援教育は、「教育の場」を限定せず、一人ひとりの教育的ニーズを把握し、適切な指導及び支援を行うという点にも注目し、これまで実施されてきた障害のある子どもたちの「教育の場」にも注目しながら、特別支援教育に向けての歴史について述べる。

なお、本研究において障害者の歴史に触れる際、記述

は文末の文献を参考にしているので、文献に使われた用語や表現はできるだけ原文どおりに用いていることをご理解いただきたい。

I ノーマライゼーションの理念

1 ノーマライゼーションの2つの流れ

「ノーマライゼーションは障害者問題から始まり世界へ、そして、他の領域へ普遍化していった思想という点で大きな意義がある。また、ノーマライゼーションは1つの思想というよりは、北欧で生じた考えの2つの大きな思想潮流が徐々に1つの方向になっていったと理解することができる」と佐藤らは述べている⁵⁾。その2つの大きなノーマライゼーションの流れとは、デンマークのバンク＝ミケルセン (Niels Erik Bank-Mikkelsen, 1919-1990) と、スウェーデンのニリエ (Bengt Nirje, 1924-) が提唱したノーマライゼーションの流れと、アメリカのヴォルフエンズバーガー (Wolf wolfensberger, 1934-2011) の流れである。バンク＝ミケルセン、ニリエの提唱したノーマライゼーションはノーマルな生活環境の提供に重点を置き、制度改革に焦点が当てられるが、ヴォルフエンズバーガーのノーマライゼーションは、障害者の「社会的役割の実現」という考え方に変化させていった点が特徴的である。このことについて、茂木は、「ノーマライゼーションに関するヴォルフエンズバーガーの定義は、『可能な限り文化的に通常である身体的な行動や特徴を維持し、確立するために、可能な限り文化的に通常となっている手段を利用すること』となっている。彼は、社会の側で障害者に対する見方を変えるべきだということ言っている。しかし、もっとたしかなのは、彼が障害者の側にも『逸脱者』的特徴の除去・軽減を求めており、彼の理論は、障害者が障害とそのあらわれを覆い隠したり、否定したりすることによって、ノーマライゼーションが進むのだという見方に重きをおいたものであったといえる⁶⁾」と示唆している。

いずれのノーマライゼーションの考え方も、要約すると障害者よりむしろ障害者の置かれている生活条件や生活環境といった社会環境の現状やあり方に焦点を当てて問題を捉えようとする考え方といえる。今日では障害者福祉政策の基盤となる思想として広く受け入れられ、聞き慣れてしまった言葉と思われるが、この3人によりノーマライゼーションが提唱された時代とその背景からみると、この言葉は、それまでの価値観（入所施設を中心に知的障害者を処遇していた価値観）を根本的に変える社会変革に結びつく急進的な思想としての意味を含んでいるのである⁷⁾。

2 ニリエのノーマライゼーションの思想

ノーマライゼーションについては、1943（昭和18）年から1946（昭和21）年にかけて、福祉改革を目指す考え方としてノーマライゼーションの原理が紹介され、1946（昭和21）年のスウェーデン社会庁報告書「ある程度生産労働に従事することができる人たちのための検討委員会」の中で具体的にこの原理が取り上げられ、検討された⁸⁾。その後、1950年代にデンマークのバンク＝ミケルセンによって、「障害のある人たちに、障害のない人たちと同じ生活条件をつくり出すこと。障害がある人を障害のない人と同じノーマルにするのではなく、人々が普通に生活している条件が障害者に対しノーマルであるようにすること。自分が障害者になったときにして欲しいことをすること」と定義づけられた。その背景には、隔離の保護的で劣悪な環境の巨大施設に収容されている知的障害者の処遇の実態に心を痛めていたことがあった。バンク＝ミケルセンは、1951（昭和26）年に発足した知的障害者の親の会の活動に共鳴し、そのスローガンが法律として実現するように尽力したのである。その法律が1959（昭和34）年に制定された「障害者福祉法」であり、ノーマライゼーションという言葉が世界で初めて用いられた法律である⁹⁾。

ここでは、バンク＝ミケルセンに影響を受け、ノーマライゼーションの思想を整理する上で大きく貢献した¹⁰⁾ スウェーデンのニリエのノーマライゼーション思想について述べる。

ニリエは、ノーマライゼーションの原理について「障害の度合いが軽度であるとか、重度であるとかいうことに関わらず、また、親と一緒に生活していようが、施設で他の知的障害者と一緒に住んでいるかに関わらず、すべての知的障害者に適応されなければならない¹¹⁾」と主張し、ノーマライゼーションの原理を1969（昭和44）年に成文化した。当時は、知的障害者のケアを形成する相対的な原理を見つけ出すということが主要目的であり、障害者が社会で生活するニーズを示し、「医学モデル」による保護措置が必要ではないということを示すことであった。この原理は、「もっとも無力な、言語での意思表示ができず、言語による発言が理解できにくい人たちへの理解を高めるための一つのツールであった」と述べている。その後、2003（平成15）年のノーマライゼーションの8つの原理では「重複の機能低下のある、聴覚障害者、視覚障害者、運動機能障害者、てんかんや自閉症などにも当然適応され、さらに知的障害者にも適応されるものである¹²⁾」と言及されている。茂木は、「ニリエは、ノーマライゼーションは個人の尊厳の尊重から出発するものだとする。個人の尊重とは『人びとの間で自然

表1 ニィリエのノーマライゼーションの8つの原理

1969 (昭和44) 年	2003 (平成15) 年
①ノーマルな一日のリズム	①ノーマルな一日のリズム
②ノーマルな一週間のリズム	②ノーマルな一週間のリズム
③ノーマルな一年間のリズム	③ノーマルな一年間のリズム
④ノーマルな発達の段階	④ノーマルなライフサイクル
⑤自分の要望が尊重されること	⑤ノーマルな自己決定の権利
⑥男性も女性もいる世界で生活できること	⑥生活している文化圏にふさわしいノーマルな性的生活のパターン
⑦ノーマルな経済水準の要求	⑦生活している国にふさわしいノーマルな経済的パターン
⑧ノーマルな建物の基準	⑧生活している社会におけるノーマルな環境面での要求

『再考・ノーマライゼーションの原理-その広がりとは現代的意義-』 Bengt Nirje, 2008, pp.14-20, p.112 より筆者作成

に振る舞うことが可能であり許容されること』である。また、ノーマライゼーション原理は、すべての人が平等であるという平等主義にたっていることを明確にしている¹³⁾』と述べている。

表1に1969年と2003年のノーマライゼーションの8つの原理をまとめている。

ニィリエのノーマライゼーションの8つの原理は、健常者にとってはごく当たり前のことである。この当たり前のことを掲げる必要があるということは、障害者が地域の中で当たり前生きていくことがどれほど困難であるかを示し、それは現代においてもなお、必要とされる原理であると考えられる。

3 国際連合及び日本のノーマライゼーション実現への取組

ニィリエの尽力で、1971 (昭和46) 年に「知的障害者の権利宣言」が採択され、1975 (昭和50) 年には、対象を障害者全般にも拡大した「障害者の権利宣言」が採択された。1981 (昭和56) 年には、ノーマライゼーションの実現のために「完全参加と平等」をテーマに国際連合 (以下国連) で「国際障害者年」が定められるなど、国際的にも広がりを見せていった¹⁴⁾。

日本においては、1960 (昭和35) 年の「精神薄弱者福祉法」 (現・知的障害者福祉法) の制定に至るまで、知的障害者への制度的な取組はほとんどなかった。この「精神薄弱者福祉法」は知的障害者施設を法的に位置づけ、知的障害者に対する福祉サービスの公的な責任を認めた点で重要であった。入所施設の設定は増加し、70年代には、各都道府県でのコロニー設立政策 (入所施設群を同一地域に設立し、一貫したケアをする政策) によってよ

り推進されていった。このような状況の中、ノーマライゼーション思想が日本に輸入されたのである。日本では、入所施設の整備と地域福祉サービスの整備という理念的に相反する2つの施策を同時に推進させることになったのである¹⁵⁾。

1995 (平成7) 年の「障害者プラン」の副題を「ノーマライゼーション7カ年戦略」とし、2002 (平成14) 年の「新障害者プラン」では、「リハビリテーションとノーマライゼーションの理念を継承するとともに、障害の有無にかかわらず、国民誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う『共生社会』の実現を目指して」とある。ノーマライゼーションの理念は、地域生活と脱施設化の社会運動に多大な影響を与えたのである¹⁶⁾。

II 国連及び日本における障害者施策の取組

「国際連合 (United Nations: 連合国)」という名称は、第2次世界大戦中にアメリカのフランクリン・D・ルーズベルト大統領が考えだしたものである。中国、ソビエト連邦、イギリス、アメリカの代表が1944 (昭和19) 年にワシントンD・Cに集まって行った審議に続き、翌年の1945 (昭和20) 年、50カ国の代表が「国際機関に関する連合国会議」に出席するためにサンフランシスコに会合し、「戦争の惨害」を終わらせるという強い公約とともに国連憲章が起草され、1945年6月26日に署名された。ニューヨークに本部を持つ国際連合は、中国、フランス、ソビエト連邦、イギリス、アメリカ及びその他の署名国の過半数が批准した1945年10月24日に正式に発足した¹⁷⁾。

本章においては、障害者の権利を中心とした障害者施策にかかわる動向を述べる。

1 国連の障害者施策の始まり

国連の最初の障害者施策は、1950（昭和25）年に行われた経済社会理事会による決議「身体障害者の社会リハビリテーション」が始まりである。当時、第2次世界大戦での戦傷者を中心に障害者は保護や治療の対象であり、国連は、各国政府にリハビリテーションや障害予防に関する技術的援助を行っていた。その後、1950年代のデンマークにおける「ノーマラーゼーション」を目指した運動を受けて、60年代には脱施設化、障害者の社会参加を求める動きが加速した。ただし、この時代の取組は、障害のある人たちの福祉や公的サービスを受ける権利を保障するというレベルに留まっていたのである¹⁸⁾。

2 「障害者権利条約」が発効されるまで

1945（昭和20）年に採択された「国連憲章」は、二度にわたって人類に与えた戦争を省みて、国際社会における基本的人権と人間の尊厳及び価値の重要性を改めて確認している。国連発足後、人権保障を世界中の目標にしていこうとした取組が始まったのである¹⁹⁾。その最初が「世界人権宣言」（1948年）で、「国際人権規約（社会・自由）」（1966年）などにより、世界共通の普遍的な原理として生存権保障が定着した²⁰⁾。

障害者分野では、1971（昭和46）年に国連憲章において宣言された人権、基本的自由、平和、人間の尊厳、価値及び社会的正義などの原則を確認し、知的障害者が様々な活動分野で能力を発揮することを支援するため、各国に対して国内的、国際的行動を要請することを目的とした²¹⁾「知的障害者の権利宣言」がなされた。

1975（昭和50）年にはそれをより普遍化して「障害者の権利宣言」が採択された。この「障害者の権利宣言」では、障害のある人たちも、同世代の人たちと同じ権利を持っているということを明示している。その上で、固有の権利として障害に即した医療やリハビリテーション、教育や訓練などを明らかにしている。こうした考え方を、実際の社会生活において障害のある人たちに即して具体化していこうということで1981（昭和56）年の「国際障害者年」が設定されたのである。その後国連では、「障害者の10年」が進展していった。これについては、障害の発生予防やリハビリテーションに関しては、成果を挙げたものの機会均等の課題は十分ではないと議論された。1982（昭和57）年には、障害の予防、リハビリテーション、機会均等などを目的とした「障害者に関する世界行動計画」が国連において採択された。これを受けて日本政府でも「障害者対策に関する長期計画」を作成したのである。これは、障害者施策上、初めての本格的な計画で10年ごとに更新され、現在の「障害者基本法」に

基づく「障害者基本計画」に受け継がれていくことになる。そして、1993（平成5）年には法的拘束力はないものの国際的なスタンダードとなる「障害者の機会均等化に関する基準規則」（以下「基準規則」）が採択された²²⁾。

「基準規則」は、①前提条件（原則1～4）、②対象分野（原則5～12）、③実施方策（原則13～22）から構成されている。②の対象分野には、アクセスビリティ、教育、就労、所得保障と社会保障、家庭生活と人間としての尊厳、文化、レクリエーションとスポーツ、宗教の8分野が規定された。この「基準規則」は、加盟国に「完全参加と平等」の目標を達成するための法律を求めた。さらに、それが厳守されているかどうかを確認するモニタリングが各国政府に対し行われ、モニタリング委員会には障害当事者の団体がメンバーとなった²³⁾。

日本では、同時期に「心身障害者対策基本法」が改正され「障害者基本法」が成立したのである。「障害者基本法」において、「全ての障害者が、障害者でない者と等しく、基本的人権を享有する個人としてその尊厳が重んじられ、その尊厳にふさわしい生活を保障される権利を有する」と確認されている²⁴⁾。

各国の障害者法制においても新しい動向が見られるようになった。同時に地域的な取組として「国連・障害者の10年」を継続する目的でアジア太平洋地域では「アジア太平洋障害者の10年」が始まった²⁵⁾。このように世界各地における障害者の人権保障の取組を受け、2001（平成13）年の国連総会においてメキシコ大統領が「障害者権利条約」を提起し特別委員会の設置が決議されたのである²⁶⁾。その後8回の特別委員会が開催され、2006（平成18）年の第61回国連総会で「障害者権利条約」は採択され、2008（平成20）年に発効したのである。

3 日本における「障害者権利条約」批准までの取組

さて、日本における「障害者権利条約」への批准に向けての取組、である。2004（平成16）年に「障害者基本法」の理念・目的に差別の禁止、自立や社会参加の支援などを位置づけ、2011（平成23）年には障害者の定義に発達障害やその他の心身機能の障害がある者が加えられるなどの改正が行われた。2013（平成25）年には国際連合で採択された「国際人権条約」であり、障害者に対する差別の積極的な是正や合理的配慮を含む人権の保障を求める「障害者権利条約」の締結に向けて、国内の法整備の一環として「障害者差別解消法」が制定され、障害者差別の解消に向けての取組が法的に位置づけられて、同年12月に条約の批准が国会で承認され、2014（平成26）年ようやく批准がなされたのである²⁷⁾。

なお、障害者権利条約が発効されるまでの世界と日本

表2 障害者権利条約が発効されるまでの世界と日本の流れ

年代	世界の流れ	年代	日本の流れ
1945	国連憲章採択 ・より国際社会における基本的人権と人間の尊厳及び価値の重要性を確認。		
1948	「世界人権宣言」が採択される。 ・人権保障を世界中の目標にしていく取組の始まり。		
1966	「国際人権規約（社会・自由）」が採択される。 ・世界共通の普遍的な原理として生存権保障が定着。		
1971	「知的障害者の権利宣言」が採択される。 ・国連憲章で確認された原則を確認し、知的障害者の能力発揮を支援するため。	1970	「心身障害者基本法」制定。
1975	「障害者の権利宣言」が採択される。 ・障害のある人たちも、同世代の人たちと同じ権利を持っていることを明示した。 ・固有の権利として障害に即した医療やリハビリテーション、教育、訓練などを明らかにした。		
1981	「国際障害者年」が決議採択される。 ・障害者の権利宣言を実際の社会生活において障害のある人たちに即して具体化していくため。 ・その後国連では、「障害者の10年」が進展する。		
1982	「障害者に関する世界行動計画」が採択される。 ・障害の予防、リハビリテーション、機会均等などを目的とする。	1982	「障害者対策に関する長期計画」作成。 ・10年ごとに更新され、現在の「障害者基本法」に基づく「障害者基本計画」に受け継がれる。
1993	「障害者の機会均等に関する基準規則」が採択される。 ・法的拘束力はないが、国際的なスタンダードとなる。	1993	「心身障害者対策基本法」が改正され「障害者基本法」成立 ・全ての障害者が、障害者でないものと等しく、基本的人権を享有する個人としてその尊厳が重んぜられ、その尊厳にふさわしい生活を保障される権利を有する。
1993 ～ 2002	「アジア太平洋障害者の10年」の取組が始まる。 ・地域的な取組として「国連障害者の10年」を継続する目的で始まる。		
2001	国連総会において、メキシコ大統領が「障害者権利条約」を提起し、特別委員会の設置が決議される。 ・世界各地での人権保障の取り組みを受けて。		
2002 ～ 2006	8回の特別委員会が開催される。	2004	「障害者基本法」の理念・目的に差別の禁止、自立や社会参加の支援などを位置づける。
2006	第61回国連総会で「障害者権利条約」が採択される。		
2008	「障害者権利条約」が発効する。		
		2011	「障害者基本法」改正 ・障害者の定義に発達障害やその他の心身機能の障害がある者が加えられる。
		2013	「障害者差別解消法」制定。 ・「障害者権利条約」締結に向けて、国内法の整備の一環。 ・12月に条約の批准が国会で承認される。
		2014	「障害者権利条約」を批准。

峰島厚 木全和巳 荻原康一『障害者に対する支援と障害者自立支援制度』2009、玉村公二彦 中村尚子『障害者権利条約と教育』2008、佐藤久夫 小澤温『障害者福祉の世界』2000、社会福祉士養成委員会『障害者に対する支援と自立支援制度』2009を参考に筆者作成

の流れとして表2にまとめている。

4 「障害者権利条約」とは

清水は、「1994（平成6）年、ユネスコの『サラマンカ宣言と行動大綱』で、特別なニーズ教育とインクルーシブな教育の唱導があり、それが障害者権利条約につながっている²⁸⁾」と述べている。

藤本ら²⁹⁾は、「1994（平成6）年、ユネスコがスペイン政府との共催で開いた『特別なニーズ教育に関する世界会議』で採択された『サラマンカ声明と行動大綱』は、『特別なニーズ教育』（Special Needs Education; SNE）という用語を前面に押し出して、今後の教育の在り方を提起した。行動大綱を特徴づける基本原則として、『学校は、子どもの身体的、知的、社会的、情緒的、言語的条件、その他の条件のいかににかかわらず、すべての子どもを受け入れなければならないということである。これは障害児や優秀児、ストリートチルドレンや働いている子ども、僻地の子どもや遊牧民の子ども、言語的、民族的、文化的マイノリティの子ども、その他不利な立場に置かれた人々や辺境とそこに住む原住民の子どもを含むべきである』が挙げられる。特別なニーズ教育といわれるものの特徴は、従来の『障害児教育』よりも教育対象を拡大していることであり、また通常学校を含んで学校制度の改革を提案している。教育対象として、従来のような医学的・心理学的診断に基づいて障害があるとされた子どもだけでなく、社会的・経済的・文化的な要因によって学習に困難をもつに至った広範な子どもを念頭においている」と示唆している。

さらに、清水は「インクルージョンは『包み込む』の意味をもつ用語であり、社会の周辺に位置し社会的に排除され孤立した人々を社会の主流（メインストリーム）にもどすことを意味している。それが教育に適用されると、教育から排除されている子どもたちを学校という主流に『包み込む』ことを目標にした教育制度の見直しと改革であるとともに、障害児教育では障害児教育と通常教育の一体化を求める主張となるとし、『社会的包括』を意味するインクルージョン（inclusion）が社会的排除で

あるエクスクルージョン（exclusion）を除去してインクルージョンを実現することで、『インクルーシブな社会』の実現がめざされる。つまり、学校教育では、障害児を社会の主流から排除しない非分離主義の学校を目指すという意味で、『インクルーシブな学校（inclusive school）』の構築がめざされる³⁰⁾」と主張している。

先に述べた「障害者の機会均等化に関する基準規則」について、中村らは、「『障害者の機会均等化に関する基準規則』の『規則6教育』において『統合された環境での機会均等』の原則が示されている。すなわち、『特殊教育』の論理によって公教育から排除されてきた重度の障害児も含め、すべての子どもの発達・学習権を保障すること、できる限り通常の教育環境・条件下での教育を追求する教育的統合を進めることである³¹⁾」としている。

上記のことを踏まえながら、本節においては「障害者権利条約」の目的、意義、教育の課題について述べる。

日本は、2014（平成26）年に条約の批准書を国連に寄託し、141番目の締約国となり、2月19日に発効となった。

「障害者権利条約」（以下、権利条約）は、前文、本文50条、末文から成る。「権利条約」の目的（第1条）は表3のとおりである³²⁾。

「権利条約」の目的は、「全ての障害者」が「あらゆる人権と基本的自由」を完全かつ平等に享有することの促進・保護・確保と、「障害者の固有の尊厳の尊重」である。つまり、「権利条約」は包括的に障害者の人権を規定するものであり、「障害者のために新しい権利を創出するものでなく、既に人権として確立されている諸権利を障害者に実質的に保障する」こととしているのである³³⁾。当たり前のことを当たり前のこととして保障している。このことは、まさにノーマライゼーションの理念に沿ったの目的である、といえる。

次に、「権利条約」の意義、である。峰島らは、この「権利条約」の意義について3点挙げている³⁴⁾。「1点目は、障害および障害者に関する新たな概念を示したことであり、重要なことは、障害の概念が固定的なものではなく、時代や社会環境の変化に伴い（例えば医療IT技術

表3 障害者権利条約の目的

<p>目的</p> <p>この条約は、全ての障害者によるあらゆる人権及び基本的自由の完全かつ平等な享有を促進し、保護し、及び確保すること並びに障害者の固有の尊厳の尊重を促進することを目的とする。</p> <p>障害者には、長期的な身体的、精神的、知的又は感覚的な機能障害であって、様々な障壁との相互作用により他の者との平等を基礎として社会に完全かつ効果的に参加することを妨げ得るものを有する者を含む。</p>
--

外務省 HP より筆者作成

の進歩により機能障害が生活上の障害とならなくなるように) 変化する概念であるとしている。2点目は、障害に基づく差別の概念を新たに示したことであり、2条を挙げて重要なことは、直接差別だけでなく、直接的に差別を目的としていなくても差別の実質的な効果を生じさせる間接差別および合理的配慮を提供しないことも差別に含まれると規定されたことである、としている。3点目は、『社会参加』すなわち(社会の立場からは)『障害者の社会へのインクルージョン』の達成のための具体的な方策が定められていることとして、『インクルーシブな社会』の実現のためには、障害者が他の者との平等を基礎として処遇されることが原則である(1条:目的)ことである。

また、玉村らも「権利条約」の意義として以下の3点を挙げている³⁵⁾。「1点目は、人類の人権保障の発展にとっての意義で、これまで積み上げられてきた普遍的な人権をより豊かなものにしていくということである。2点目は、条約が障害のある人の人権に関する国際的な合意の到達点を示していることで、少なくとも条約に書かれていることは実現しなければならないという国際的な指標を示していることは非常に重要なことである、としている。3点目は日本国内の障害のある人の権利保障を実質化させ、さらに発展させる契機となることで、『権利条約』は実体法の改善や修正を求めていくとともに、障害のある人の権利に即して新しい法律などを作らせていくという役割もあるということ」である。

また、この「権利条約」と教育の課題として玉村らは、3つの課題を挙げている³⁶⁾。

1つ目は、障害のある人の権利を基礎とした学校教育・生涯学習の構築である。権利をベースにして、その上で障害のある人のニーズを受けとめる教育を作っていくことである。

2つ目は、第24条の教育条項に即した教育改革、条件整備と教育実践の発展である。インクルーシブ教育の推進やそのための条件整備、合理的配慮や効果的で個別化された支援のあり方、さらには盲や聾などの障害の固有性に焦点を当てた教育制度の具体化など、である。第24条の詳細を表4にまとめている³⁷⁾。

第24条では、その目的や実現のための確保、措置などが細かに示されている。清水は、「障害児教育分野のインクルーシブな教育は、ダンピング(障害児をサポートなしで通常学級で学習させる行為=投げ込み)ではなくサポート付き教育であると要約できる。また、『サラマンカ宣言と行動大綱』を踏まえるなら、インクルーシブな教育は、障害者が通常学校から排除されないために通常教育を改革していることを意味しているのである³⁸⁾」と主

張している。

さらに玉村らは、「インクルーシブ教育は、通常学級に障害児をただいっしょにすることも、障害児学校の役割を否定するものでもない。「場」の問題としてのみ狭くとらえるべきではなく、教育全体を変革しながら、障害児を含めたすべての子どもの教育を豊かに保障していくものである。通常学級か特別支援学級か特別支援学校かという択一的な選択ではなく、障害児に必要な教育的ケアを総合的に保障する観点から検討していくことが必要である³⁹⁾」としている。

3つ目は、障害者権利条約のアクセシブルな形式での教材化である。障害がある人たち、特に知的障害のある人たちにも、障害がない人たちにも、あるいは子どもたちにも、条約の内容をわかってもらうという課題である。

この「権利条約」に批准することで、ようやく日本も国際的に足並みを揃えることができたのではなかろうか。今後は、障害者を取り巻く社会の中で、具体的にどのようにして実現していくかが我々に課せられた課題である。

5 「障害者差別解消法」の施行

国連の「障害者の権利に関する条約」の締結に向けた国内法制度の整備の一環として、全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に向け、障害を理由とする差別の解消を推進することを目的として、「障害者差別解消法」が2013(平成25)年6月に制定、2016(平成28)年4月1日から施行された⁴⁰⁾。

(1) 「障害者差別解消法」について

「障害者差別解消法」は、26の条文と附則からできっており、①障害を理由に差別的取扱いや権利侵害をしてはいけない、②社会的障壁を取り除くための合理的配慮をすること、③国は差別や権利侵害を防止するために啓発や知識を広める取組を行わなければならない、と定めている。

また、「障害者差別解消法」は、「障害者基本法」を具体的に実現するための法律でもある。「障害者基本法」第4条(差別の禁止)は、①差別をする行為を禁止し、②社会的なバリアを取り除くための合理的な配慮をしないと差別になる、と定めている。特に4条の2において、社会的障壁の除去は、それを必要としている障害者が現に存し、かつ、その実施に伴う負担が過重でないときは、それを怠ることによって前項の規定に違反することとならないよう、その実施について必要かつ合理的な配慮がされなければならない、としている⁴¹⁾。

さらに、「障害者差別解消法」では、障害を理由とする

表4 障害者権利条約第24条

項目	内 容	目的、確保、措置等
1	締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する。	(a) 人間の存在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。 (b) 障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。 (c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。
2	締約国は、1の権利の実現に当たり、次のことを確保する。	(a) 障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づいて無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。 (b) 障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、障害者を包容し、質が高く、かつ、無償の初等教育を享受することができること及び中等教育を享受することができること。 (c) 個人に必要なとされる合理的配慮が提供されること。 (d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けること。 (e) 学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられること。
3	締約国は、障害者が教育に完全にかつ平等に参加し、及び地域社会の構成員として完全かつ平等に参加することを容易にするため、障害者が生活する上での技能及び社会的な発達のための技能を習得することを可能とする。このため、締約国は、次のことを含む適当な措置をとる。	(a) 点字、代替的な文字、意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式並びに定位及び移動のための技能の習得並びに障害者相互による支援及び助言を容易にすること。 (b) 手話の習得及び聾社会の言語的な同一性の促進を容易にすること。 (c) 盲人、聾者又は盲聾者（特に盲人、聾者又は盲聾者である児童）の教育が、その個人にとって、最も適当な言語並びに意思疎通の形態及び手段で、かつ、学問的及び社会的な発達を最大にする環境において行われることを確保すること。
4	締約国は、1の権利の実現の確保を助長することを目的として、手話又は点字について能力を有する教員（障害のある教員を含む。）を雇用し、並びに教育に従事する専門家及び職員（教育のいずれの段階において従事するかを問わない。）に対する研修を行うための適当な措置をとる。この研修には、障害についての意識の向上を組み入れ、また、適当な意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式の使用並びに障害者を支援するための教育法及び教材の使用を組み入れるものとする。	
5	締約国は、障害者が、差別なしに、かつ、他の者との平等を基礎として、一般的な高等教育、職業訓練、成人教育及び生涯教育を享受することができることを確保する。このため、締約国は、合理的配慮が障害者に提供されることを確保する。	

外務省「障害者の権利に関する条約」より 筆者作成

差別の解消に向けた施策の基本的な方向や、「対応要領」や「対応指針」に盛り込むべき事項や作成に当たって留意すべき点、相談、紛争の防止・解決の仕組みや地域協議会などについての基本的な考え方を示している「基本方針」がある。国の行政機関や地方公共団体、民間事業者などが取組を進める上で役立つよう「不当な差別的取り扱い」や「合理的配慮」について、具体例や望ましい事例を示すものとして、「対応要領」、「対応指針」がある。これらのうち、国の行政機関等が自らの職員に向けて示すものが「対応要領」、民間事業者の事業を担当する大臣が民間事業者に向けて示すのが「対応指針」となっている⁴²⁾。

(2) 合理的配慮 (Reasonable accommodation) について

合理的配慮の定義は、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」である⁴³⁾。

また、内閣府は、「障害のある子どもに対する支援については、法令に基づき又は財政措置により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で教育環境の整備をそれぞれ行う。これらは、合理的配慮の基礎となる環境整備であり、それを『基礎的環境整備』と呼ぶ。これらの環境整備は、その整備の状況により異なるところではあるが、これらを基に、設置者及び学校が、各学校において、障害のある子どもに対し、その状況に応じて『合理的配慮』を提供する」としている⁴⁴⁾。

内閣府は、「『合理的配慮』は、障害者等の利用を想定して事前に行われるバリアフリー化、介助者等の人道支援、情報アクセシビリティの向上等の環境整備を基礎として、個々の障害者に対して、その状況に応じて個別に実施される措置である。したがって、各場面における環境の整備の状況により、合理的配慮の内容は異なることとなる。また、障害の状況等が変化することもあるため特に、障害者との関係性が長期にわたる場合等には、提供する合理的配慮について、適宜見直しを行うことが重要である⁴⁵⁾」としている。

合理的配慮は、「権利条約」でも教育条項において重要な概念となっている。ここで、合理的配慮としてアメリカの例を挙げておこう。法的根拠としては障害者教育法 (IDEA) やリハビリテーション法 504 条がある。

少人数の学級を前提として、比較的軽度な障害をもつ

た人に対しては、教室環境の調整 (座席の位置、外部刺激の軽減措置、教室環境の変更)、学習面の変更としては、時間延長、教授速度の調整、ピアチューター、特別な教材の利用、日課スケジュールの変更などがあり、その子に合わせた対応がされる。また、試験・テストの修正としては、時間の延長、様式の変更、テープや口頭にするなどがあり、さらに補助活用としては、手話通訳の配置、コンピューターの利用がある⁴⁶⁾。また、文部科学省は、合理的配慮の提供として考えられる事項については教員、支援員等の確保、施設・設備の整備、個別の教育支援計画や個別の指導計画に対応した柔軟な教育課程の編成や教材等の工夫等を挙げ⁴⁷⁾、さらに障害種別の学校における合理的配慮の観点を「教育内容」、「情報保障」、「心理面での配慮」、「支援体制」、「施設・設備」において障害種に応じた配慮を詳細に示している⁴⁸⁾。

具体的には、合理的配慮のそれぞれの障害共通の例として、バリアフリー・ユニバーサルデザインの観点を踏まえた障害の状態に応じた適切な施設整備、障害の状態に応じた専門性を有する教員等の配置、移動や日常生活の介助及び学習面を支援する人材の配置、障害の状態を踏まえた指導の方法等について指導・助言する理学療法士、作業療法士、言語聴覚士及び心理学の専門家等の確保、点字、手話、デジタル教材等のコミュニケーション手段を確保、一人ひとりの状態に応じた教材等の確保 (デジタル教材、ICT 機器等の利用)、障害の状態に応じた教科における配慮 (例えば、視覚障害の図工・美術、聴覚障害の音楽、肢体不自由の体育等) がある⁴⁹⁾。

III 障害の概念の変遷

「障害者権利条約」の意義として峰島らは、障害及び障害者に関する新たな概念を示したことを挙げている。新たな概念とは一体どのようなものなのであろうか。本章では、障害の概念の変遷を見ていくことにする。

1 「国際障害分類 (ICIDH)」から「国際生活機能分類 (ICF)」の成立まで

WHO (世界保健機関) は「障害とは何か」という問いを科学的な概念から整理することに着手し、病因や死因、感染症などに関する国際的な統計を管理するための共通コードとして 20 世紀初頭、「国際疾病分類 (ICD)」を作成した。これが活用される中で、急性期の症状やけがは治ったけれど、通常の社会生活を送るために保健・福祉などの特別な継続的支援を必要とする人たちの問題に焦点が当てられるようになった。その結果 1980 (昭和 55) 年に「国際障害分類 (ICIDH)」が誕生したのであ

る。「国際障害分類 (ICIDH)」の英語表記で注目したいのは、日本語で「障害」と一語で表記されている部分の英語が「Impairments (機能障害、あるいは機能・形態障害)」、「Disabilities (能力障害)」、「Handicaps 社会的不利」の3つで表現されている点である⁵⁰⁾。これらを図1に表している。茂木は、「ICIDH」は、障害は何かということを理論的に検討し、その障害モデルを明確な形にして提示する試みでもあったとし、さらに障害を医学的にだけでなく社会との関係においても把握する観点が導入されていたのが重要な特徴であった⁵¹⁾と、示唆している。さらに、峰島らも「『国際障害分類 (ICIDH)』は世界で初めて障害に3つのレベルがあることを定義し、障害が社会的不利を生む可能性について言及した」としている⁵²⁾。しかしながら、「国際障害分類 (ICIDH)」は機能・形態障害を背景とした能力障害や社会的不利を捉えることに重点をおいたことによって、障害のマイナス面を強調する結果となり、その不十分さを指摘する声が上がリ、2001 (平成13)年、世界保健機関 (WHO) は「国際障害分類 (ICIDH)」を改定したものとして、「国際生活機能分類 (ICF)」を提起するに至った。「国際障害分類 (ICIDH)」から「国際生活機能分類 (ICF)」への変化の中に、医学モデルから医学・社会統合モデルへ、人間と環境との相互作用モデルへと、この20年間の障害観の発展が読み取れる。国連の動向としても、「国際障害者年 (1981)」や「国連・障害者の10年 (1982～92)」の取組の中で、ノーマライゼーションの原理が広がった⁵³⁾。障害者の定義という観点からは、1975 (昭和50)年の「障害者の権利宣言」では、「『障害者』という言葉は先天的か否かにかかわらず、身体的または精神的能力の欠如のために、普通の個人または社会生活に必要なことを、自分自身で完全、または部分的に行うことができない人のことを意味する」⁵⁴⁾とし、国際基準としては初めて「障害者」を定義づけている⁵⁵⁾。これは基本的には、機能障害があり、そのために活動障害または参加障害を受けている人という趣旨の定義で、論理的といえる。その後、国連は2006 (平成18)年に「障害者権利条約」を

採択し、2008 (平成20)年に発効させた。第1条では、「障害者には、長期的な身体的、精神的、知的又は感覚的な機能障害であって、様々な障壁との相互作用により他の者との平等を基礎として社会に完全かつ効果的に参加することを妨げ得る者を含む」としている。ここでは、「障害者の権利宣言」と比べてより念入りに漏れる機能障害種別がないよう配慮しつつ、環境上の障壁との相互作用により社会参加が妨げられているという新しい要素を取り入れている⁵⁶⁾。

日本の取組としては、「障害者対策に関する長期計画 (1982～1992)」をさらに推し進め、ノーマライゼーションの理念のもとに「障害者対策に関する新長期計画」を策定した。さらにこの計画を進めるため「障害者プラン - ノーマライゼーション7か年戦略 -」(1996～2002)を示した。2002 (平成14)年からは新しい国の障害者施策である「障害者基本計画」が始まったのである。我が国における障害がある子どもの教育に関する動向の背景には、このような国際的・国内的な障害者観の転換とそれに対応した国全体の障害者施策の変化があったのである⁵⁷⁾。

2 国際生活機能分類 (ICF) とは

世界保健機関 (WHO) は、1990 (平成2)年から改定作業を始め、約10年かけて、2001年改訂版「国際生活機能分類 (International Classification Functioning, Disability and Health, Geneva)」を公表した。これは、従来の分類がややもすれば機能的障害⇒能力障害⇒社会的不利というようにバクトルが一方の方向に作用することのみに見られがちなことに対する批判に答えようとしたものである⁵⁸⁾。図2は、ICFの構成要素間の相互作用を示している。各要素の定義を述べる⁵⁹⁾。

- ・「心身機能」は、身体系の生理的機能 (心理的機能を含む) である。
- ・「身体構造」は器官、肢体とその構成部分などの、身体の解剖学的部分である。
- ・「活動」は、課題や行為の個人による遂行である。

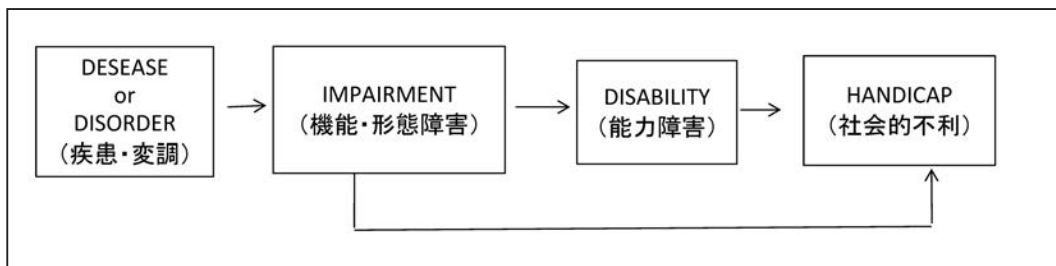


図1 ICIDH : WHO 国際障害分類 (1980) の障害構造モデル
DINF (障害保健福祉研究情報システム) より 筆者作成

- ・「参加」は、生活・人生場面への関わりである。
- ・「環境因子」は、人々が生活し、人生を送っている物的・社会的・態度的環境である。
- ・「個人因子」は、個人の人生や生活の特別な背景である。

今回の改訂は、図2に示すように、ベクトルの相互作用を重視、つまり環境要因を重視したのである。さらに言葉自体もできるだけマイナスのイメージを避け、「障害」という面だけではなく、人としての生活機能という面から分類したことは大きな改善である。そして、障害のある人の「生き方」まで視野に入れることの大切さを示している。「活動」や「参加」の状況を分析する形でその視野を大きく広げたのである⁶⁰⁾。

佐藤らは、「21世紀に入り先進諸国では、施設・病院から地域へとノーマライゼーションの見通しがある程度立ち、空間的に地域生活が実現した重度障害者が自分と自分の人生に満足できているかどうか、自信をもって社会参加できているかどうか、ということがますます大きな問題となる。その意味で、ICFは、環境の導入などで満足してはいけな。心身機能・身体機能および活動の次元はリハビリテーション・アプローチの対象であり、これに加えて主体・主観という独立した要素を位置づけてエンパワーメント・アプローチの対象とすべきではないか⁶¹⁾」と主張している。

第I章から第三章においては、ノーマライゼーションの理念、国際連合及び日本における障害者施策の取組に関して、「障害者の権利条約」までを日本の施策とも合わせて述べ、さらに障害の概念の変遷について述べた。これらのことを大まかにまとめたのが表5である。

IV 特別支援教育に至るまでの歴史的経緯

文部科学省の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」によれば、「これまでの特殊教育は、障害の種類や程度に対応して教育の場を整備し、そこできめ細かな教育を効果的に行うという視点で展開されてきた。具体的には、障害の状態によって就学の猶予又は免除を受けることを余儀なくされている児童生徒が多くいる事態を重く受け止めて、教育の機会を確保するため、障害の重い、あるいは障害の重複している児童生徒の教育に軸足を置いて条件整備が行われてきた」という。また、現状認識として「特殊教育諸学校(盲・聾・養護学校)若しくは特殊学級に在籍する又は通級による指導を受ける児童生徒の比率は近年増加しており……重度・重複障害のある児童生徒が増加するとともに、LD、ADHD等通常の学級等において指導が行われている児童生徒への対応も課題になるなど、障害のある児童生徒の教育について対象児童生徒数の量的な拡大傾向、対象となる障害種の多様化による質的な複雑化も進行している⁶²⁾」とある。

障害のある子どもたちの教育は初めから準備されていたものではなく、障害児教育の歴史は、障害のある子どもたちの教育を受ける権利を保障する歴史であるといっても過言ではない。

本章においては、特別な場で指導を行う「特殊教育」から教育の場を限定しない「特別支援教育」への歴史的転換を重視し、障害のある子どもたちの就学猶予・免除への経緯、養護学校設置への経緯、それに「教育の場」にも注目して、特別支援教育成立までの歴史的な動向を述べる。

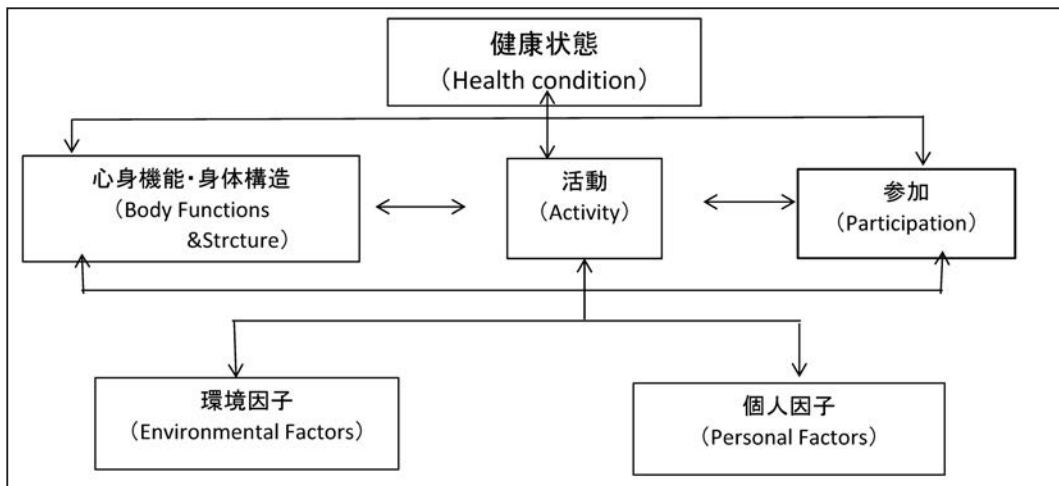


図2 ICF：国際生活機能分類（2001）の生活機能構造モデル
DINF（障害保健福祉研究情報システム）を参考に筆者作成

表5 国際連合及び日本の障害者施策

年	国際連合障害者施策	日本の障害者施策
1950 (昭和 25) 年	・「身体障害者の社会リハビリテーション決議」採択 (第 11 回国連経済社会理事会)	
1970 (昭和 43) 年		・「心身障害者対策基本法」公布
1971 (昭和 46) 年	・「知的障害者の権利宣言」採択 (「第 24 回国連総会」)	
1975 (昭和 50) 年	・「障害者の権利宣言」採択 (第 30 回国連総会)	
1976 (昭和 51) 年	・「国際障害者年 (1981) 決議採択 (テーマ「完全参加と平等」)	
1979 (昭和 54) 年	・「国際障害者年行動計画」採択 (第 34 回国連総会) ・「知的障害者の権利宣言」	
1980 (昭和 55) 年	・世界保健機関 (WHO)、「国際障害分類試案 (ICIDH-1)」	
1981 (昭和 56) 年	・国際障害者年 (完全参加と平等)	・日本が国際連合に加盟
1982 (昭和 57) 年	・障害者対策に関する長期計画 (1982) ・「障害者に関する世界行動計画」 ・「障害者に関する世界行動計画の実施」 ・「国際障害者の十年」(1983～1992)の宣言 (第 37 回国連総会)	・「障害者対策に関する長期計画」(～1992)
1983 (昭和 58) 年	・国連障害者の十年 (1983～1992)	「障害に関する用語の整理に関する法律」公布
1987 (昭和 62) 年		・「障害者対策に関する長期計画」後期重点施策 (1987) 策定
1989 (平成元) 年	・「子どもの権利条約」採択 (第 44 回国連総会) ・国際障害分類 (ICIDH) 誕生 ・「アジア太平洋障害者の十年」 1993～2002, 2003～2012, 2013～2022	
1993 (平成 5) 年	・国際連合で「障害者の機会均等化に関する基準規則」採択 ・「障害者の機会均等に関する基準規則」採択	・「障害者基本法」公布 ・「障害者対策に関する新長期計画」 ・「障害者基本法」公布 (個人の尊厳・社会参加) ・「障害者対策に関する新長期計画」(ノーマライゼーションの理念を施策に導入) ・「アジア太平洋障害者 10 年」への対応
1994 (平成 6) 年	・UNESCO 主催、特別なニーズ教育に関するサラマンカ声明と行動大綱	・厚生省、初の障害者白書刊行 ・「障害者対策に関する新長期計画 - 全員参加の社会づくりをめざして -」
1995 (平成 7) 年		・障害者対策推進本部「障害者週間」設定 ・「障害者プラン (ノーマライゼーション 7 年計画)」を設定
1997 (平成 9) 年		・「障害者の雇用の促進に関する法律」改正、知的障害者を雇用率の対象に含める。
1999 (平成 11) 年	・世界保健機関 (WHO)、ICIDH-2 回改訂草案活動の制限と参加の制限の制約を導入	
2000 (平成 12) 年	・UNESCO、世界教育会議、万人のための教育に向けた「ダカール行動枠組み」採択	
2001 (平成 13) 年	・世界保健機関 (WHO)、ICIDH を改訂し「国際生活機能分類」(ICF) 採択 ・第 56 回国連総会でメキシコ大統領が権利条約を提起、特別委員会の設置の決議	
2002 (平成 14) 年	・「第 2 次アジア太平洋障害者の十年」決議の採択 (2003～2012) ・第 1 回特別委員会 (障害者権利条約へ向けて)	・「障害者基本計画」が始まる。
2003 (平成 15) 年	・第 2 回特別委員会	

年	国際連合障害者施策	日本の障害者施策
2004 (平成 16) 年	・ 第 3 回特別委員会 ・ 第 4 回特別委員会	・ 「発達障害者支援法」成立
2005 (平成 17) 年	・ 第 5 回特別委員会 ・ 第 6 回特別委員会	・ 「発達障害者支援法」施行により、発達障害の早期発見・支援、学校教育や就労・生活における発達障害者への支援を開始
2006 (平成 18) 年	・ 第 7 回特別委員会 ・ 第 8 回特別委員会 ・ 第 61 回国連総会本会議において「障害者権利条約」を採択	
2007 (平成 19) 年	・ 障害者権利条約の署名への開放	・ 日本が「障害者権利条約」に署名
2008 (平成 20) 年	・ 「障害者権利条約」の効力発生	
2011 (平成 23) 年		・ 「障害者の虐待の防止、障害者の養護者に対する支援等に関する法律」 ・ 改定「障害者基本法」公布
2013 (平成 25) 年	・ 「第 3 次アジア太平洋障害者の十年」決議の採択 (2013 ~ 2022)	・ 日本で「障害者権利条約」締結の国会承認 ・ 「障害者基本計画」(2013) 策定 (25 年度 ~ 29 年度期間) ・ 「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」 ・ 「障害者基本計画」策定
2014 (平成 26) 年		・ 日本が「障害者権利条約」を批准 ・ 日本について「障害者権利条約」が発効
2016 (平成 28) 年		・ 「障害者差別解消法」施行

外務省 (人権外交) 「障害者を巡る国際的な動き」、中村満紀夫 荒川智 『障害児教育の歴史』 2003、笹本健 『今後の教育の展開に向けて - 意識改革の本来の意義 -』 プロジェクト研究 「21 世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」 2004、玉村公二彦 中村尚子 『障害者権利条約と教育』 2008 p. 21 をもとに筆者作成

1 寺子屋における障害児教育のきざし

ギリシア、初期ローマ時代における障害児の遺棄致死のいい伝えは惨酷であるが、我が国でも近年、古事記⁶³⁾、日本書紀⁶⁴⁾にある蛭児神話が、心身障害をもつ子どもが古代にも川や山谷に捨てられたであることを物語るものとして指摘されている。

仏教伝来後は、障害の出現は因果応報説と結びつき迷信がいつそう強くなり、加持祈祷による治癒を図ることが盛んであったが、聖徳太子 (574-622) や光明皇后 (701-760) などの仏教思想に基づく宮廷慈悲の例や行基 (668-749) による仏教的慈善の伝布も伝えられ、その対象となった孤児・捨て子・貧窮者の中に、障害者も混じっていたことが挙げられている。室町中期から戦国を経て徳川初期にかけて、庶民の生活は窮乏を増し、墮胎・子殺しが多く行われたが、一方では切支丹救済も行われた⁶⁵⁾。

そのような状況の中で、障害児教育は、盲人の職業教育を中心に成立・展開してきた⁶⁶⁾。1185 (文治元) 年平氏が壇ノ浦で滅亡し、1230 (寛喜 2) 年ごろ 『平家物語』 が書かれるが、これは当初から盲琵琶法師に語らせるために書かれたものであるとされている。『平家物語』を

語ることによって、盲人は芸能者としての社会的地位を得て、自立の道を獲得していったのである⁶⁷⁾。盲人を除く、聾啞者や、肢体不自由者たちは、ある種の職種を仲間の職能としてもち、自分たちの利益を守るといった組織的な生き方は持たなかったのである⁶⁸⁾。

その後、江戸中期以降の寺子屋においては盲児、聾啞児、肢体不自由児、精神遅滞児を含めてかなりの数の子どもたちが教育を受けていた⁶⁹⁾。表 6 は、乙竹岩造が指導し 3 カ年にわたって集められた各地古老の追想記録整理結果の該当部分を抜き出したものである。調査対象となった 3090 校のうち 266 校が盲・聾啞児を主体とし肢体不自由児なども含めた障害児童を在籍させていたのである。これら障害児のうちでは聾啞児の数が最も多かったそうであるが、これは寺子屋のカリキュラムが習字を主体としていたことによるとも解釈できる。肢体不自由児が通学したのは、こうした児童の職域が限定されており、文筆に関連した仕事に就くためであったからである⁷⁰⁾。とはいえ、加藤らは、「大多数の障害児はその障害故にこのような通学の機会すら与えられなかった⁷¹⁾」と述べている。

藤本らは、「明治後期から大正前期にかけて」を「障害

表6 特殊児童（主として盲・聾唖）の通学の有無

地域	通学あり	通学なし	不詳	計
関東地方	43校	342校	37校	423校
奥羽地方及び北海道	46	249	19	314
中部地方	60	613	53	726
近畿地方	57	629	39	725
中国地方	17	300	26	343
四国地方	24	247	18	289
九州及び沖縄県	19	231	21	271
全国計	266	2611	213	3090

乙竹岩造『日本庶民教育史』目黒書店 1929 中・下巻

加藤康昭 中野善達『わが国の特殊教育の成立』東峰書房 1967 p. 118 を参考に筆者作成

児教育における慈善主義の支配とその克服への志向」としている。またその時期を、日露戦争を境に前半と後半に分けている。前半期の特徴は、「明治前期に存在した否定的な流れが、障害児を義務教育から合法的に排除する就学猶予・免除制度などの確立となり、放任政策（慈善主義）が国策として基本的に支配していった点にある⁷²⁾」と示唆している。

本節以降は、障害児教育の変遷を整理しながら進めるために、藤本らの区分を参考にしながら述べていくことにする。

2 障害児教育における慈善主義の支配とその克服への志向（明治後期から大正期）

1872（明治5）年の学制では「此外廢人学校アルヘシ」と規定された。しかし、これは明治政府が殖産興業・富国強兵の理念のもとに上から与えたものであった。将来あれば望ましいという意味合いが「廢人学校アルヘシ」という消極性に表れている。

表7は、「就学義務の猶予・免除規定」を表している。小学校令が第一次、第二次改定されていく中で、就学猶予・免除の対象が具体的に区分されるようになり、障害児は義務教育の対象外となっていった。「第三次小学校令」では、「發育不全」（「病弱又は發育不完全」）などの場合は猶予の対象に、障害児（「瘋癲白痴又は不具廢疾」）は免除の対象にという分類がなされた。さらに、「国民学校令」では、「保護者の貧窮」が猶予・免除の事由から外されたため、「学校に行けない者」＝「障害児」という図式が成立したのである⁷³⁾。山口は、「日本における障害児教育の成立としての学校は、公教育の状況では無理で、公教育の枠外で努力がなされ成立したのである⁷⁴⁾」と述べている。

明治30年代を中心に地方において生活・教育要求に

基づいて私立盲聾学校在り相次いで設立された。東京盲聾学校において日本訓盲点字の確立もあり、教育方法の発展によって教育の可能性が増大し、関係者は盲聾教育振興の要求を高めていった。そして、東京盲聾学校は、全国に先がけて聾聾学校と盲学校に分離していったのである⁷⁵⁾。

1907（明治40）年、国は師範学校の充実を掲げ、師範学校附属小学校の実践の一環として、附属小学校に「特別学級」を設置することを奨励し、岩手、大阪、長野、福岡女子の各師範学校等に「特別学級」が設置されたが、各地の師範学校附属のエリート化が進み、必ずしも十分な役割を果たしたとは言えなかった⁷⁶⁾。

他方、石井亮一（1867-1937）の滝乃川学園を先がけとして、脇田良吉（1875-1948）の白川学園、川田貞治郎（1879-1959）の日本心育園（後に藤倉学園）、岩崎佐一（1876-1962）の桃花塾などの知的障害者施設が、先覚者の私的的努力によって創設されていった。病弱関係では、結核予防団体の白十字会による茅ヶ崎林間学校が設立されていった⁷⁷⁾。肢体不自由教育においては、1921（大正10）年に柏倉松藏（1882-1964）により「柏学園」が開設された⁷⁸⁾。

3 大正デモクラシーの高揚と障害児教育の発展（大正後期から昭和初期）

第一次世界大戦後における大正デモクラシーの高揚は、障害児教育を大きく前進させる契機となった。原敬内閣は、従来の「慈善（救済）事業」から「社会連帯」思想に基づく「社会事業」や「児童保護事業」の積極的推進へと政策を転換し、それと連動して文部省も普通事務局第四課（1919年設置→社会教育課）を中心に、「社会教育」の一環として障害児教育の積極的振興に乗り出したのである。この転換には、「救貧→防貧→教育」へと

表7 就学義務の猶予・免除規定

法 令	就学義務の猶予	免 除
第一次小学校令 明治 19. 4 1886	事由：疾病、家計困窮、 其他止ムヲ得サル事故 (府県知事県令の許可)	な し
第二次小学校令 明治 23. 10 1890	事由：貧窮、疾病、其他已ムヲ得サル事故 (監督官庁の許可を受けて市町村長が)	
第三次小学校令 明治 33. 8 1900	事由：病弱ハ發育不完全 事由：保護者の貧窮 (いずれも監督官庁の認可を受けて市町村長が)	事由：瘋癲、白痴又ハ不具廢疾
国民学校令 昭和 16. 3 1941	事由：病弱、發育不全其ノ他已ム ヲ得サル事由 (市町村長は地方長官に報告)	事由：瘋癲、不具廢疾 (地方長官の認可を受けて市町村 長が)
学校教育法 昭和 22. 3 1947	事由：病弱、發育不全その他やむを得ない事由 (監督官庁の定める規定により、都道府県教委の認可を受けて市町村 教委が)	

荒川勇 大井清吉 中野善達 『日本障害児教育史』福村出版 1976 p. 47 をもとに筆者作成

いう障害者政策における発想の転換があった。個々人の人格と権利を尊重して「教育の機会均等」を徹底し、その「能率」を最大限に発揮させて「社会的能率」や「文化」の向上に貢献させていくことが「デモクラシー」であるという時代思潮が障害児教育の振興・発展を根底から支えていた。このようにして障害児教育は、先覚者による私的個別的発展の段階から公的組織的発展の段階へと移行したのである⁷⁹⁾。

1922(大正11)年に7月には、就学義務規定は欠いたものの「普通教育」の保障を明記した「盲学校及聾啞学校令」が制定された⁸⁰⁾。盲聾以外の「特殊児童」の教育においては、1920(大正9)年に東京市の林町小学校の校内の「教育能率」を高めるため、「特別学級」(促進学級)が設置された。ピーク時(1923[大正12]年)には、463学級あったが、昭和恐慌による財政難の影響で後退を余儀なくされた。また、軍国主義の台頭・支配もあって、軍事力(兵力)に積極的に貢献しない知的障害学級は減少の一途を辿った。

病虚弱児教育は、東京市においては「能率」増進の観点から「体の強弱によって児童を分類して教育するのはきわめて合理的」として、1926(大正15)年から「特別学級」が設定されていった。

肢体不自由教育では、高木憲次(1889-1963)が1929(昭和4)年より本格的に「手足不自由なる児童」のための学校建設に取り組み、1932(昭和7)年日本で最初の公立の肢体不自由児学校である東京都立光明学校の開設

を実現させるに至った⁸¹⁾。

4 昭和ファシズムと障害児教育の変容・崩壊(十五年戦争期)

この時期は、戦争を回避する方向と侵略によって軍事的に解決する方向という2つの対抗軸を生み出したが、結局後者の超国家主義的・軍国主義的な流れが、前者の弾圧に勝利して支配的となり、戦時体制を担う「皇国民錬成」の障害児教育へと徐々に変容し、破滅の道を進んでいった⁸²⁾。

1941(昭和16)年「国民学校令」が公布された。しかし、これは教育における戦時体制の仕上げともいえるべき法令であった⁸³⁾。

盲聾啞教育の義務制実施は結局見送られ、戦後に持ち越しとなったのである。また、それ以外の障害児教育は、同令施行規則第53条及びその下位の文部省令において「盲・聾啞以外の障害児教育機関が「養護学校(学級)」という名称で初めて法令上に登場した。1941(昭和16)年に太平洋戦争が開始され、盲・聾啞学校生徒は学徒動員により銃後の支えを担わせられたものの、基本的に障害児・者は、戦争に役に立たないものとみなされ「非国民」「殺潰し」と蔑まれ、人間としての尊厳を極度に冒瀆されていったのである⁸⁴⁾。

5 憲法・教育基本法制の成立と障害児教育

1945(昭和20)年8月15日、日本はポツダム宣言を

受諾した。戦後の障害児教育は、聾教育関係者がいち早く再建に立ち上がることによって開始された。また、米国教育使節団の報告書は、①年齢相応の各学校段階において心身障害児に注意を払うこと、②盲児、聾児及び通常の学校ではそのニーズを十分満たせない重いハンディキャップをもつ児童のために、別個の学級・学校が用意されるべきこと、③心身障害児の教育は義務教育法で規定すること、を明記したのである。以後、障害児教育は学校教育の一環に位置づけられていった⁸⁵⁾。しかしながら、山口は、「1947（昭和22）年に公布された学校教育法は、障害児教育の場を義務教育制度の一環とした点で画期的であったが、義務化延期と就学猶予・免除規定は、日本国憲法及び教育基本法の理念を十分反映したものは言えず、障害児教育の大きな課題となった⁸⁶⁾」と述べている。ただし、盲・聾学校に関しては1948（昭和23）年4月に「盲学校及び聾学校の就学義務及び設置義務に関する政令」が公布され、学年進行ではあるが、義務制が実施された⁸⁷⁾。

その後、1953（昭和28）年6月に特殊教育の内部の整備である「教育上特別な取り扱いを要する児童生徒判別基準について」が作成され、文部省事務次官名で関係通達された。これにより、特殊教育の対象である「障害児」の基準が明確に示されたのである。これ以降、時代状況の変化に応じて「判別基準」は改定されていくが、障害の程度によって教育の場が振り分けられる契機になったという点で、この通知は重要になるのである⁸⁸⁾。

1967（昭和42）年4月、文部省は「特殊教育総合研究調査協力者会議（以下調査協力者会議）」（座長辻村泰男）を発足させた。同会議は1969（昭和44）年3月に、「特殊教育の基本的施策のあり方について」（いわゆる辻村報告）を発表した。そこでは、「特殊教育の改善充実のための基本的な考え方として」として、①「心身障害児の能力・特性等に応じ、柔軟で弾力的な教育的取り扱いをすること」②「普通児とともに教育を受ける機会を多くすること」③「早期教育および義務教育以後の教育を重視すること」④「すぐれた教員を養成し、確保すること」⑤「一般社会に対する啓発活動を徹底すること」という方針が提言されている。障害児学校、学級における指導だけでなく、今日でいう通級指導や交流教育などの多様な教育の場を教育的統合の観点から整備すること、在宅児や医療・福祉機関にいる子どもへの教員派遣といった重度障害児の教育保障を進めることが述べられ、1980年代以降の障害児教育政策を先取りするような先駆的な内容が示されている⁸⁹⁾。

この調査協力者会議では、辻村泰男座長から「大学の医学部に附属病院が不可欠であると考えられているのと

同様に教育研究所にも学校を置くことが不可欠である」という提案があった。この提案は協力者の大方の賛成を得ることができ、1971（昭和46）年に国立特殊教育研究所が設立され、1973（昭和48）年に国立久里浜養護学校が開設されることになったのである。国立久里浜養護学校は約31年間にわたり重度・重複障害児に対する教育実践を行った⁹⁰⁾。

文部省は、辻村報告を受け、1972（昭和47）年、「特殊教育拡充整備計画」を策定した。昭和40年代から障害児教育に関する民間教育運動、親の会や教育関係団体の運動は活発となり、義務化実施の要求が高まってきた。こうした世論の動向や養護学校の整備状況を踏まえ、1973（昭和48）年11月、ようやく養護学校義務制実施の予告が出された。それは「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期日を定める政令」として示され、1979（昭和54）年度から、養護学校義務制実施が確定したのである⁹¹⁾。

6 特殊教育から特別支援教育へ

サラマンカ声明以降、「特別ニーズ教育」の考え方が日本に浸透し、その内外動向に対応して2001（平成13）年に文部省が「特殊教育課」を「特別支援教育課」に課名変更し、以後地方教育行政・関係団体等において「特殊教育」から「特別支援教育」に名称変更する動きが進行した⁹²⁾。

21世紀の特殊教育に関する調査研究協力者会議が2001（平成13）年1月にまとめた「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」において、障害のある児童生徒等の視点に立った一人ひとりのニーズに応じた教育的支援の在り方が提言された。これを受けて、2002（平成14）年には就学基準の改正と認定就学制度が開始された。就学基準の改正については、就学基準が厳密なものから、弾力的なものに改められた⁹³⁾。つまり、対象児に関する考え方が、医学的な疾患だけでなく、教育的な活動の支援を加味した総合的なものとの考え方に変ってきているのである⁹⁴⁾。

また、就学手続きの弾力化については、「障害のある児童生徒の就学について」（文部科学省）が出されたことにより、「認定就学制度」が始まった。これで「市町村の教育委員会は、就学基準に該当する障害のある者を認定就学者として小学校又は中学校に就学させることができる」となったのである。また、就学先を判断する際には慎重な判断を求めており、「専門家の意見や保護者の意見を聴いて、児童生徒にとって最もふさわしい教育を行うという視点に立って適切に判断すること」とある。それまで、就学先の決定は専ら「専門家」が行うこ

ととされていたが、ここで初めて保護者の意見も重視されることとなったのである⁹⁵⁾。さらに、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議が2003(平成15)年3月にまとめた「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」では、障害の程度に応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図ることが目指されている。2004(平成16)年12月には発達障害者に対する生活全般にわたる支援の促進等を図るための「発達障害者支援法」が成立し、2005(平成17)年4月から施行されている。中央教育審議会は2004(平成16)年2月に初等中等教育分科会に特別支援教育特別分科会を設置して、特別支援教育を推進するための制度の在り方について検討を重ね、2006(平成17)年12月に「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」をまとめている。この答申に基づいて、障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から障害のある児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換と、盲・聾・養護学校の「特別支援学校」への転換、小・中学校等における特別支援教育の推進に向けて学校教育法等の一部改正が2007(平成18年)6月になされ、2008(平成19)年4月から従来の特殊教育の対象の障害だけでなく発達

障害も対象に含めて特別支援教育が開始されたのである⁹⁶⁾。

本章においては、障害のある子どもたちが就学猶予・免除となった経緯、養護学校義務制への経緯を「教育の場」にも注目しながら述べてきた。これらのことをまとめたのが、表8である。なお、表8は特殊教育から特別支援教育への歴史的経緯の中で教育の対象の観点から「就学猶予・免除」、「辻村報告」、「養護学校義務制」、「就学基準の改正」、「ニーズに基づく特別支援教育」についても時系列で記述している。

おわりに

本研究では、ノーマライゼーションの理念について、国連及び日本における障害者施策の動向、障害の概念の変遷、障害のある児童生徒の「教育の場」にも注目しながら特別支援教育に至るまでの歴史的な経緯を述べてきた。

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全ての学校に

表8 障害児教育の動向

年代	法令	年代	教育の場に関する動向	対象となる児童生徒
		江戸時代中期以降	藩校・寺子屋における障害児教育の試み	
1872	学制頒布		「癡人学校アルヘシ」	
		1878	1878 京都に盲啞院設立	
1880	改正教育令公布 就学督促と不就学理由の明確化	1880 1885	東京楽善会訓盲院で授業開始 楽善会訓盲院文部省へ移管	
1886	第一次小学校令公布 義務教育制度確立 障害児の就学猶予を規定			就学猶予・免除 ・第一次、第二次と改定される中で就学猶予・免除の対象が具体化され、「障害児」は義務教育の対象外となる。
1890 1900	第二次小学校令公布 第三次小学校令公布 就学猶予・免除の対象が具体的に区分され、「障害児」は、義務教育の対象外となる。 第三次小学校令で「発育不全」(「病弱又は発育不全」)などの場合は、猶予の対象に、「障害児」(「瘋癲白痴又は不具廢疾」)は免除の対象にという分類がされる。	1896 1909 1910 1911 1916 1921	長野県長野尋常小学校に晩熟生学級設置 脇田良吉 白川学園設置 東京盲学校設置 東京聾啞学校設置 川田貞治郎 日本心育園創設 岩崎佐一 桃花塾創設 柏倉松藏 柏学園創設	・第三次小学校令で、「発育不全(病弱又は発育不全)」などの場合は、猶予の対象に、「障害児(瘋癲白痴又は不具廢疾)」は、免除の対象にという分類がなされる。 ・障害児教育の成立としての学校は、公教育外の努力で成立していった。
1922	盲学校及聾啞学校令公布	1932 1933 1940	東京私立光明学校設立 東京市南山尋常小学校に弱視学級設置 大阪市立思齊学校設立	

特殊教育から特別支援教育への転換

年代	法令	年代	教育の場に関する動向	対象となる児童生徒
1941	国民学校令「保護者の貧窮」が猶予・免除の対象からはずされる。	1942	整枝療護園設立	・保護者の困窮が猶予・免除の対象から外され、障害児が免除の対象となった。
1947	教育基本法、学校教育法公布 学校教育法施行規則 中学校の就学義務並びに盲学校及び聾学校の就学義務及び設置義務に関する政令	1947	国立教育研修所内に特殊学級設置	・学校教育法は義務教育制度の一環としたが、就学猶予・免除の規定は残る。
1950	盲学校及び聾学校の就学義務に関する政令	1950	山梨県立盲学校盲聾児の教育開始	
1953	文部省初等中等教育局長、「教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の判別基準について」通知 学校教育法施行令（政令）制定	1958	公立重症心身障害児施設秩父学園創設	
1959	中央教育審議会「特殊教育の充実振興について」答申	1959	岡山市立内山下小学校難聴学級設置	
1961	学校教育法改正、第六章特殊教育は大幅に改正			
1967	特殊教育総合研究調査協力者会議、「特殊教育の基本的な施策のありかたについて」（辻村報告）			辻村報告 ・座長の辻村泰男の、教育研究所にも学校をおくことが不可欠であるという提案で、国立久里浜養護学校が設立される。 ・対象は、就学免除や猶予が適用され、公立の特殊教育諸学校に入学できなかった児童を受け入れたが、常態的に医療的ケアが必要な重度の障害児は対象から外した。
1973	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期日を定める政令	1971 1973	国立特殊教育総合研究所設置 国立久里浜養護学校開設	
1978	特殊教育に関する研究調査会、「軽度心身障害者に対する学校教育の在り方」報告 文部省「教育上特別な取扱を要する児童・生徒の教育措置について」通達	1978		養護学校義務制 ・就学義務の猶予又は、免除については、「治療又は生命・健康の維持のため療養に専念することを必要とし、教育を受けることが困難又は不可能な者については、保護者の願い出により、就学義務の猶予又は免除の措置を行うこと。なお、就学義務の猶予、免除の措置については慎重に行うこと、とある。 (1978年10月6日 文部省初等中等教育局長通達「教育上特別な取扱を要する児童・生徒の教育措置について」) 通達
1979	養護学校義務制実施	1979	養護学校義務制実施	
1982	文部省「心身障害児に係る早期教育及び後期中等教育の在り方について」報告			
1999	特殊教育諸学校の幼稚部教育要領、小学部・中学部・高等部の学習指導要領改訂、「養護・訓練」が「自立活動」に改められる。			
2001	文科省「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～（最終報告）」			就学基準の改正 ・特別な教育的ニーズに応じた教育を行うため、学校教育法施行令第22条の3に規定する盲・聾・養護学校に就学すべき児童生徒の障害の程度に関する基準を医学、科学技術等の進歩を踏まえ、教育的、心理学的、医学的な観点から見直すこと。
2002	文部科学省「学校教育法施行令の一部を改正する政令」及び「障害のある児童生徒の就学について（通知）」により、就学基準を改め、障害児の小・中学校への就学手続きを弾力化。			また、市町村教育委員会が、児童生徒の障害の種類、程度、小・中学校の施設・設備の状況等を総合的な観点から判断し、小・中学校において適切に教育を行うことができる合理的な理由がある特別な場合には、盲・聾・養護学校に就学すべき児童生徒であっても小・中学校に就学させることができるよう就学手続きを見直すこと。
2003	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）」			2002年1月 文科省「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～（最終報告）」
2004	文部科学省「小・中学校におけるLD, 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）」 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）」で、盲・聾・養護学校の「特別支援学校」（仮称）への転換、小・中学校における「特別支援教室（仮称）」の研究開発、教員免許制度の見直しを提言			

年代	法令	年代	教育の場に関する動向	対象となる児童生徒
2006	文部科学省「特別支援教育を推進するための制度の在り方」について（答申） 学校教育法等の一部を改正する法律公布 特殊教育から特別支援教育へと転換			ニーズに基づく特別支援教育の推進 ・現在、小・中学校において通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する指導及び支援が喫緊の課題となっており、「特別支援教育」においては、特殊教育の対象となっている幼児児童生徒に加え、これらの児童生徒に対しても適切な指導及び必要な支援を行うものである。 文科省「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」

中村満紀夫 荒川智『障害児教育の歴史』2010、羽田野真帆『障害児の制度的変遷に関する一考察－学校教育制度における「障害児」の排除と包摂の過程に着目して－』2008、守屋國光編『特別支援教育総論』p.5 2015、甲賀崇史 安藤隆男「久里浜養護学校の設置過程」2013をもとに筆者作成

において実施されるものである。この点においては、特別支援学校のセンター的機能として「小中学校等に在籍する障害のある児童生徒等の教育について、必要な助言・指導を行うよう努めること」と「特別支援教育の推進について（通知）」で明記されている。

また、「特別支援教育の在り方について（最終報告）」（2003）では、「特殊教育教諭免許状保有率が特殊教育諸学校の教員の半数程度であるなど専門性が不十分な状況であること、専門性の向上のためには、個々の教員の専門性の確保はもちろん障害の多様化の実態に対応して幅広い分野の専門家の活用や関連部局間及び機関間の連携が不可欠であることが挙げられている。さらに、教育の方法論として、障害のある児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを専門家や保護者の意見を基に正確に把握して、自立や社会参加を支援するという考え方への転換が求められていることも挙げるとともに、近年の厳しい財政事情等を踏まえ、既存の人的・物的資源の配分について見直しを行いつつ、また、地方分権にも十分配慮して、新たな体制・システムの構築を図ることが必要である⁹⁷⁾」としている。

公立の幼稚園、小学校、中学校、高等学校では、学校教育活動上の日常生活の介助や、学習上の様々な支援を行う「特別支援教育支援員」の配置もなされた。関係機関との連携も特別支援教育を実施していくためには重要である。支援が必要な幼児児童生徒を間におき、様々な立場の人たちが連携しながら特別支援教育は進められなければならないのである。特別支援教育に携わる人たちがチームを組み、支援を必要とする幼児児童生徒へよりの確に支援する特別支援教育実施のための専門性向上等に努めていくことが今後の課題の一つである。

引用文献

1) 笹本健 2004「今後の教育の展開に向けて－意識改革の本

来的意義－（プロジェクト研究「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」）p.81
 2) 文部科学省 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」2005
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801/004.htm 2016年8月5日
 3) 峰島厚 木全和巳 荻原康一 2009『障害者に対する支援と障害者自立支援制度』 弘文堂 p.60
 4) 峰島厚 木全和巳 荻原康一 2009『障害者に対する支援と障害者自立支援制度』 弘文堂 p.60
 5) 佐藤久夫 小澤温 2000『障害者福祉の世界』 有斐閣アルマ pp.55-56
 6) 茂木俊彦 2003『障害は個性か』 大月書店 pp.106-108
 7) 佐藤久夫 小澤温 2000『障害者福祉の世界』 有斐閣アルマ p.58
 8) 河東田博「新説 1946年ノーマライゼーションの原理」2005 立教大コミュニティ福祉学部紀要第七号 p.14
 9) 峰島厚 木全和巳 荻原康一 2009『障害者に対する支援と障害者自立支援制度』 弘文堂 p.14
 10) 茂木俊彦 2003『障害は個性か』 大月書店 p.104
 11) Bengt Nirje, 2008 Normaliseringsprincipen
 ハンソン 友子（訳）『再考・ノーマライゼーションの原理－その広がりとは現代的意義－』 現代書館 p.13
 12) 前掲書 p.114
 13) 茂木俊彦 2003『障害は個性か』 大月書店 pp.110-111
 14) 峰島厚 木全和巳 荻原康一 2009『障害者に対する支援と障害者自立支援制度』 弘文堂 p.15
 15) 佐藤久夫 小澤温 2000『障害者福祉の世界』 有斐閣アルマ pp.61-62
 16) 峰島厚 木全和巳 荻原康一 2009『障害者に対する支援と障害者自立支援制度』 弘文堂 p.15
 17) 国際連合広報センター、その憲章と機構
<http://www.unic.or.jp/info/un/>
 2016年11月15日
 18) 峰島厚 木全和巳 荻原康一 2009『障害者に対する支援と障害者自立支援制度』 弘文堂 p.60
 19) 玉村公二彦 中村尚子 2008『障害者権利条約と教育』 全障研出版部 p.16

- 20) 佐藤久夫 小澤温 2000 『障害者福祉の世界』 有斐閣アルマ p.47
- 21) 社会福祉士養成委員会 2009 『障害者に対する支援と障害者自立支援制度』 中央法規 p.4
- 22) 玉村公二彦 中村尚子 2008 『障害者権利条約と教育』 全障研出版部 pp.19-20
- 23) 峰島厚 木全和巳 荻原康一 2009 『障害者に対する支援と障害者自立支援制度』 弘文堂 p.61
- 24) 前掲書 p.11
- 25) 玉村公二彦 中村尚子 2008 『障害者権利条約と教育』 全障研出版部 p.20
- 26) 前掲書 p.21
- 27) 峰島厚 木全和巳 荻原康一 2009 『障害者に対する支援と障害者自立支援制度』 弘文堂 p.73
- 28) 清水貞夫 2010 『インクルーシブな社会をめざして』 クリエイツかもがわ p.200
- 29) 藤本文朗 小川克正 1996 『障害児教育の現状・課題・将来』 培風館 p.151
- 30) 清水貞夫 2010 『インクルーシブな社会をめざして』 クリエイツかもがわ p.157
- 31) 中村満紀男 荒川智 2003 『障害児教育の歴史』 明石書店 p.91
- 32) 障害者保健福祉研究情報システム 障害者の権利に関する条約
<http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/rights/adhoc8/convention131015.html#ARTICLE1>
 2016年11月15日
- 33) 峰島厚 木全和巳 荻原康一 2009 『障害者に対する支援と障害者自立支援制度』 弘文堂 p.63
- 34) 前掲書 p.4
- 35) 玉村公二彦 中村尚子 2008 『障害者権利条約と教育』 全障研出版部 p.24
- 36) 前掲書 pp.32-33
- 37) 障害者保健福祉研究情報システム 障害者の権利に関する条約 第24条
<http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/rights/adhoc8/convention131015.html#ARTICLE24>
 2016年11月15日
- 38) 清水貞夫 2010 『インクルーシブな社会をめざして』 クリエイツかもがわ pp.200-201
- 39) 玉村公二彦 中村尚子 2008 『障害者権利条約と教育』 全障研出版部 p.9
- 40) 内閣府 障害を理由とする差別の解消の推進
<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai.html>
 2016年11月15日
- 41) 日本障害フォーラム (JDF) 障害者差別解消法って何 p.7
www.normanet.ne.jp/~jdf/pdf/sabetsukaisyohou2.pdf
- 42) 内閣府 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律についてよくあるご質問と回答
http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65_qa_kokumin.html
 2016年11月1日
- 43) 文部科学省 HP 合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ報告 2012年2月13日
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/046/attach/1316182.htm
 2016年11月1日
- 44) 内閣府 「障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及び基礎的環境整備」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1325887.htm
 2016年11月1日
- 45) 内閣府 障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針
<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai/kihonhoushin/honbun.html>
 2016年11月5日
- 46) 玉村公二彦 中村尚子 2008 『障害者権利条約と教育』 全障研出版部 pp.41-42
- 47) 文部科学省 特別支援教育の在り方に関する特別委員会(第3回) 2010 合理的配慮について
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1297380.htm
 2016年11月1日
- 48) 文部科学省 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ(第7回) 障害種別の学校における「合理的配慮」の観点(案) 2011
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/046/siryu/attach/1314384.htm
 2016年11月17日
- 49) 文部科学省 特別支援教育の在り方に関する特別委員会(第3回) 配付資料 別紙2 合理的配慮の例 2010
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1297380.htm
- 50) 藤本文朗 小川克正 1996 『障害児教育の現状・課題・将来』 培風館 pp.4-5
- 51) 茂木俊彦 2003 『障害は個性か』 大月書店 pp.36-37
- 52) 峰島厚 木全和巳 荻原康一 2009 『障害者に対する支援と障害者自立支援制度』 弘文堂 p.4
- 53) 佐藤久夫 小澤温 2000 『障害者福祉の世界』 有斐閣アルマ pp.17-18
- 54) 障害保健福祉研究情報システム (DINF) 1997 II 障害者の権利宣言
<http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/intl/un/unpwd/po20po27.html#020>
 2016年11月20日
- 55) 峰島厚 木全和巳 荻原康一 2009 『障害者に対する支援と障害者自立支援制度』 弘文堂 p.61
- 56) 佐藤久夫 小澤温 2000 『障害者福祉の世界』 有斐閣アルマ pp.32-33
- 57) 笹本健 2004 「今後の教育の展開に向けて－意識改革の本来的意義－(プロジェクト研究「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」) p.81
- 58) 山口洋史 2004 『これからの障害児教育』 ミネルヴァ書房 pp.3-4

- 59) 厚生労働省 HP 「国際生活機能分類－国際障害分類改訂版－」
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html>
 2016年11月20日
- 60) 山口洋史 2004 『これからの障害児教育』 ミネルヴァ書房 p.4
- 61) 佐藤久夫 小澤温 2000 『障害者福祉の世界』 有斐閣アルマ p.18
- 62) 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）」 第I章 特殊教育から特別支援教育へ 2003
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361225.htm
 2016年11月17日
- 63) 国立国会図書館デジタルコレクション, 7コマ (古事記)
<http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1184132>
 2016年11月17日
- 64) 国立国会図書館デジタルコレクション, 9コマ (日本書紀)
<http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2545037?tocOpened=1>
 2016年11月17日
- 65) 荒川勇 大井清吉 中野善達 1976 『日本障害児教育史』 福村出版 pp.11-12
- 66) 中村満紀男 荒川智 2003 『障害児教育の歴史』 明石書店 p.108
- 67) 日本ライトハウス 21世紀研究会編 2002 『我が国の障害者福祉とヘレン・ケラー－自立と社会参加を目指した歩みと展望－』 教育出版 p.110
- 68) 荒川勇 大井清吉 中野善達 1976 『日本障害児教育史』 福村出版 p.13
- 69) 荒川勇 大井清吉 中野善達 1976 『日本障害児教育史』 福村出版 p.14
- 70) 加藤康昭 中野善達 1967 『わが国の特殊教育の成立』 東峰書房 pp.118-119
- 71) 加藤康昭 中野善達 1967 『わが国の特殊教育の成立』 東峰書房
- 72) 藤本文朗 小川克正 1996 『障害児教育の現状・課題・将来』 培風館 p.35
- 73) 羽田野真帆 2008 「障害児教育の制度的変遷に関する一考察－学校教育制度における「障害児」の排除と包摂の過程に注目して－」『共生教育学研究』第3巻 p.49
- 74) 山口洋史 2004 『これからの障害児教育』 ミネルヴァ書房 p.44
- 75) 藤本文朗 小川克正 1996 『障害児教育の現状・課題・将来』 培風館 p.36
- 76) 山口洋史 2004 『これからの障害児教育』 ミネルヴァ書房 p.55
- 77) 藤本文朗 小川克正 1996 『障害児教育の現状・課題・将来』 培風館 p.37
- 78) 荒川勇 大井清吉 中野善達 1976 『日本障害児教育史』 福村出版 p.94
- 79) 藤本文朗 小川克正 1996 『障害児教育の現状・課題・将来』 培風館 pp.37-38
- 80) 中村満紀男 荒川智 2003 『障害児教育の歴史』 明石書店 p.121
- 81) 中村満紀男 荒川智 2003 『障害児教育の歴史』 明石書店 pp.122-124
- 82) 藤本文朗 小川克正 1996 『障害児教育の現状・課題・将来』 培風館 p.39
- 83) 荒川勇 大井清吉 中野善達 1976 『日本障害児教育史』 福村出版 p.106
- 84) 藤本文朗 小川克正 1996 『障害児教育の現状・課題・将来』 培風館 pp.40-41
- 85) 藤本文朗 小川克正 1996 『障害児教育の現状・課題・将来』 培風館 pp.41-42
- 86) 山口洋史 2004 『これからの障害児教育』 ミネルヴァ書房 p.62
- 87) 荒川勇 大井清吉 中野善達 1976 『日本障害児教育史』 福村出版 p.42
- 88) 羽田野真帆 2008 「障害児教育の制度的変遷に関する一考察－学校教育制度における「障害児」の排除と包摂の過程に注目して－」『共生教育学研究』第3巻 pp.50-51
- 89) 中村満紀男 荒川智 2003 『障害児教育の歴史』 明石書店 p.145
- 90) 甲賀崇史 安藤隆男 2013 「久里浜養護学校の設置過程－「実験教育研究施設」から「養護学校」への転換－」障害科学研究, 37 pp.169-173
- 91) 山口洋史 2004 『これからの障害児教育』 ミネルヴァ書房 pp.66-67
- 92) 中村満紀男 荒川智 2003 『障害児教育の歴史』 明石書店 p.185
- 93) 守屋國光編 2015 共生社会と特別支援教育 守屋國光(編)『特別支援教育総論』 風間書房 p.5
- 94) 山口洋史 2004 『これからの障害児教育』 ミネルヴァ書房 p.90
- 95) 羽田野真帆 2008 「障害児教育の制度的変遷に関する一考察－学校教育制度における「障害児」の排除と包摂の過程に注目して－」『共生教育学研究』第3巻 p.54
- 96) 守屋國光編 2015 共生社会と特別支援教育 守屋國光(編)『特別支援教育総論』 風間書房 p.5
- 97) 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）」2003 第I章 特殊教育から特別支援教育へ
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361225.htm
 2016年11月17日

参考文献

- 有松玲 2013 「ニーズ教育（特別支援教育）の“限界”とインクルーシブ教育の“曖昧”－障害児教育政策の現状と課題－」立命館人間科学研究, 28 pp.41-54
- 有松玲 2013 「障害児教育政策の現状と課題－特別支援教育の在り方に関する特別委員会審議の批判的検討－」Core Ethics Vol. 9
- DINF 障害保健福祉研究情報システム イギリスにおける1981年法の成立 リハビリテーション研究 第40号
- 古山萌衣 2011 「障害児教育政策の歴史的展開にみる特別支援学校の意義」名古屋私立大学大学院人間文化研究科 人間文化研究 第16号 pp.69-84

古山萌衣 2011 「わが国の障害児教育におけるパラダイム変化とその課題」

名古屋市立大学大学院人間文化研究科 『人間文化研究』第14号 pp.99-113

堀家由紀代 2012 「特別支援教育の動向と教育改革～その批判的検討～」 佛教大学教育学部学会紀要 第11号

今川奈緒 2012 「インクルージョンと分離をめぐる一考察」 大原社会問題研究所雑誌 No. 640

河合康 石部元雄 1986 「イギリス特殊教育の動向－「ウォーノック報告」及び「1981年教育法」以降における－ 心理障害学研究 Bull. Spec. Educ. 10(2) : 153-160, 1986

河東田博 2005 「新説1946年ノーマライゼーションの原理－The New Principle Normalization of 1946」 立教大学コミュニケーション福祉学部紀要第7号

文部科学省 学制百年史 特殊教育の発展

佐々木全 我妻則明 2015 「通常学級における特別支援教育の課題について－発達障害を巡る動向と実践上の課題の変遷に注目して－」岩手大学教育学部附属実践総合センター研究紀要 第14号 pp.435-439

齊藤由美子 2013 「講演会報告：諸外国における障害のある子どもの教育政策の動向－英国・米国を中心に－」 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル 第2号

高橋純一 松崎博文 2014 「障害児教育におけるインクルーシブ教育への変遷と課題」

人間発達文化学類論集 第19号 pp.13-26

竹内まり子 「特別支援教育をめぐる近年の動向－『障害者の権利に関する条約』の締結に向けて－」 文教科科学技術課 調査と情報 第684号

山崎裕子 2006 「障害を『理解する』とは何か？－生き方の問題としての問い直し－」

法政大学懸賞論文優秀論文集 法政大学懸賞論文審査委員会

八幡ゆかり 2013 「特別支援教育における自立活動の今日的意義－歴史の変遷の分析を通して－」 鳴門教育大学研究紀要 第28巻

文部省 「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について（報告）」 1975年3月31日 特殊教育の改善に関する調査研究会

文部科学省 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（答申） 2015年12月21日 中央教育審議会

文部科学省 特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）

障害者施策をめぐる国内外の動向

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801/003.htm

2016年5月25日

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1295927.htm

文部科学省 「日本の障害者施策の経緯」 2016年6月2日

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317552.htm

2016年6月3日

内閣府 「障害者施策の主な歩み」

<http://www8.cao.go.jp/shougai/ayumi.html>

2016年7月20日

内閣府 平成22年度障害のある児童生徒の就学形態に関する国際比較調査報告書

各国の状況 第I章 イギリス（1）

http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/tyosa/h22kokusai/2_1.html#2-1

2016年7月25日

http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/rehab/r040/r040_011.html#D011

2016年7月27日

文部科学省 学制百年史 盲学校・聾学校教育の義務化

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317778.htm

2016年7月27日

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）のポイント」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryu/attach/1361207.htm

2016年8月2日

謝辞

本論文作成に当たり、ご指導、ご助言をいただきました大阪総合保育大学名誉教授 守屋國光先生を始め生涯発達学会の皆様にご心よりお礼を申し上げます。

Change from Special Education for the Special Needs Education : The Historical Background and Recent Trend

Emiko Fukuyama

Osaka University of Comprehensive Children Education Graduate School

Abstract

In 2006, the “Law to Amend Part of School Education” was announced, and since 2007, there has been a shift from traditional special education to special needs education. This study aims to clarify the various angles of the recent trend from special education to special needs education, based on the shift of international and national views on disabled persons and the corresponding flow of policies for disabled persons in the country, which are background to the movement of education for disabled children.

Chapter 1 clarifies the concept of normalization supporting a inclusive society, citing Bank-Mikkelsen and Nirje. It also states Nirje’s idea of normalization and trends toward realizing normalization in the United Nations and Japan.

Chapter 2 states the policies for disabled persons in the United Nations and Japan and explores further detail the “Convention on the Rights of Persons with Disabilities” and the “Disability Discrimination Elimination Law” in particular.

Chapter 3 describes the history of shift from ICDH to ICF and each element of ICF to examine the transition of the concept of disability.

Chapter 4 clarifies the historical background of special needs education, from the viewpoint that it is not limited to educational settings and that it understands each individual’s educational needs and provides the appropriate guidance and support, while also focusing on educational settings.

Key words : special needs education, normalization united nations, inclusive society,
concept of disability

