

資料

日本における特別支援教育の制度変容 —政策や学習指導要領から見る特殊教育から特別支援教育への変遷—

田中真秀*¹ 佐久間邦友*²

要 約

本論は、日本における特別支援教育の制度変容について、第二次世界大戦後から現在に至るまでの「特殊教育」から「特別支援教育」への変遷を教育政策及び学習指導要領の観点より整理することを目的としている。具体的には、(1) 現状の特別支援教育の位置づけ、(2) 特別支援教育の歴史的な変遷、(3) 特別支援教育の視点の移り変わりを明らかにすることである。結果としては、(1) 現状の特別支援学校の位置づけは「地域の特別支援教育のセンター的役割」、(2) 特別支援教育の歴史的変遷は「障害の状態によって就学の猶予又は免除を受けている児童生徒に対して教育の機会を確保するため、障害の重み・障害の重複している児童生徒の教育に焦点を当てた条件整備・教育の機会確保」から「幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、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、適切な指導及び必要な支援」への変容、(3) 特別支援教育の視点の移り変わりのポイントは「特殊」から「教育的ニーズ」ということがわかった。現在は、多様なニーズを持った支援を必要とする児童生徒が存在する。また、多様なニーズの捉え方が複雑化している。学校等教育機関を中心に、様々な機関と連携しながら子どもへの支援・ケアを行っていく必要がある。

1. はじめに

本論は、日本における特別支援教育の制度変容について、第二次世界大戦後から現在に至るまでの特殊教育から特別支援教育の歴史的な変遷を教育政策及び学習指導要領の観点より整理することを目的としている。

具体的には、(1) 現状の特別支援教育の位置づけ、(2) 特別支援教育の歴史的な変遷、(3) 特別支援教育の視点の移り変わりを明らかにすることである。

なお、特別支援教育の制度変容について整理することの意味としては、子どもたちの教育に多様なニーズが求められている現在において、今後の特別支援教育に対する展望を提示することができるからである。また、教育職員免許法改正により教員養成においても特別支援教育を行う必要性が示されたなかで、教育関係者、とりわけ教師が「特別なニーズを有する子どもたち」への対応の方策や視点を示唆することができる。ここでの「特別なニ

ズを有する子どもたち」とは、心身等に障害があることにより、通常の学級における指導だけではその能力を十分に伸ばすことが困難な子どもたちを指す。

本論の研究方法は、制度に着目していることから、公開されている文章である文部科学省が示している資料や学習指導要領、中央教育審議会等の審議会の報告書などを基に、特別支援教育の経緯や現状について実態を把握した。調査方法は、上記の資料比較と傾向分析である。本論では、特別支援教育制度などの歴史的な変化を「変遷」、政策等の子どもたちへの制度全体に関する変化を「変容」と捉えている。

2. 現状の特別支援教育の位置づけ

2.1 特別支援教育の目的

文部科学省¹⁾によると、特別支援教育とは「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一

*1 川崎医療福祉大学 医療技術学部 健康体育学科

*2 日本大学 文理学部 教育学科

(連絡先) 田中真秀 〒701-0193 倉敷市松島288 川崎医療福祉大学

E-mail : mahon087371@yahoo.co.jp

人の教育的ニーズを把握し、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、適切な指導及び必要な支援を行うもの」である。2017(平成19)年4月から学校教育法に「特別支援教育」が位置づけられ、すべての学校において、障害のある幼児児童生徒の支援がさらに充実している。

2001(平成13)年10月に「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の中で、①児童生徒の重度・重複化に対応する障害別の枠を超えた盲・聾・養護学校の在り方と、②学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等、小中学校に在籍する児童生徒への対応が示された。2003(平成15)年3月の「今後の特別支援教育の在り方」を受け、2005(平成17)年12月8日に「特別支援教育を推進するための制度の在り方」がまとめられ、2006(平成18)年4月施行の学校教育法施行規則の一部改正がなされた²⁾。特に、「障害のある児童生徒などの教育について、従来の『特殊教育』から、一人一人のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う『特別支援教育』に転換する」、「盲・聾・養護学校の制度を、複数の障害種別を教育の対象とすることができる学校制度である『特別支援学校』に転換し、盲・聾・養護学校教諭免許状を『特別支援学校教諭免許状』に一本化するとともに、特別支援学校の機能として地域の特別支援教育センターとしての機能を位置づける」、「小中学校に置いて、LD・ADHDを新たに通級による指導の対象とし、特別支援教室の構想については、特殊学級が有する機能の維持、教職員配置との関連などの諸課題に留意しつつ、その実現に向けて引き続き検討する」ことが示された。

特別支援教育における枠組みの変容の背景には、子どもの生活の変化を踏まえた課題や子どもを取り巻く環境の変化、そして子どもの在り方がある。また、特別支援教育の推進の背景には「ノーマライゼーション」の考え方がある。具体的に日本では障害者の自立と社会参加の一層の促進を図るため、1993(平成5)年に障害者基本法が制定されて以降、教育・福祉・労働など各分野にわたって、中長期的な観点からノーマライゼーション理念を実現するための取組みが進められている。ノーマライゼーションとは、2001年(平成13)年1月に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の示した「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)」³⁾によると、「障害のある者もない者も同じように社会の一員として社会活動に参加し、自立して生活できる社会を目指すという理念」を指す。

2014(平成26)年に障害者権利条約の批准、2016(平成28)年には障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(以下、障害者差別解消法)が施行となり、障害を理由とする差別の解消を推進することにより、すべ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ながら共生する社会が目指された。このことにより、学校教育でも、障害のある方から何らかの配慮を求める意思の表明があった場合には、負担にならない範囲で社会的障壁を取り除くために必要な「合理的配慮」を行うことが求められた。

2.2 それぞれの障害に配慮した教育とその対応

現在、文部科学省はそれぞれの障害に配慮した教育として、①視覚障害、②聴覚障害、③知的障害、④肢体不自由、⑤病弱・肢体虚弱、⑥言語障害、⑦自閉症・情緒障害、⑧LD・ADHDの8つの教育について示している⁴⁾。以下、文科省が示している特別支援教育の特徴とその対応方法についてまとめる。それぞれの障害に配慮しなおかつ発達段階に対応した特別支援学校・特別支援学級での対応方法について示している。

①視覚障害⁵⁾は視力や視機能が十分でないため、見えない/見えにくい状態をさす。特別支援学校では、幼稚部で物の触り方や見分け方についての援助や保護者への教育相談、小中学部では視覚障害に配慮した学習を行う。触ることで物を理解し、点字の読み書き、白杖やパソコンについて学ぶ。高等部では、進路を見据えたあん摩マッサージ指圧師、はり師、理学療法士等の国家資格の取得を目指した職業教育を行っている。

②聴覚障害⁶⁾は、身の回りの音や話し言葉が聞こえにくい/聞こえない状況をさす。特別支援学校では、一人一人の言語面・運動面・知識面などの発達の状態や社会性を把握した上で、生活に役立つ内容について体験を重視しながら、個に応じた指導や少人数の集団で指導を行っている。小学部では基本的な生活習慣や日常生活に必要な言葉の指導、中学部では集団生活や円滑な対人関係、職業生活についての基礎的な指導などが行われ、高等部では、家庭生活、職業生活、社会生活に必要な知識、技能、態度などの指導を中心に、木工、農園芸、食品加工などの作業学習から職業教育を行っている。

③知的障害⁷⁾は、記憶・推理・判断などの知的機能の発達に遅れがみられ、社会生活への適応が難しい状態をさす。知的障害の子どもたちに対応する教科内容を中心とした教育課程を編成し、一人一人の発達の状態や社会性を考慮した個に応じた指導や少人数の集団で指導を行っている。小学部では基本的

な生活習慣や日常生活に必要な言葉の指導、中学部では集団生活や円滑な対人関係、職業生活についての基礎的な指導などが行われ、高等部では、家庭生活、職業生活、社会生活に必要な知識、技能、態度などの指導を中心に、木工、農園芸、食品加工などの作業学習から職業教育を行っている。

④肢体不自由⁸⁾とは、身体の動きに関する器官が病気やケガで損なわれ、歩行や筆記などの日常生活が困難な状態をさす。肢体不自由のある子ども一人一人の障害の状態や発達段階を把握した上で、幼稚園、小学校、中学校、高等学校に準じた教育を行っている。同時に、障害に基づく困難を改善・克服するための指導である自立活動に力を入れている。自立活動の指導においては、身体の動きの改善を図ることやコミュニケーションの力を育てる指導をおこなっている。また、病院で機能訓練を行う子どもや医療的ケアを必要とする子どもには医療との連携した教育を行っている。高等部では、進路指導を重視し、企業や社会福祉施設と連携し、卒業後の生活を具体的に体験できるような実習を積極的に取り入れている。

⑤病弱とは、慢性疾患等のため継続して医療や生活規則を必要とする状態、身体虚弱とは、病気にかかりやすことから継続して生活規制を必要とする状態を指す⁹⁾。病気等により継続して医療や生活上の管理が必要な子どもに対して、必要な配慮を行いながら教育を行う。特に病院に入院・退院後に小中学校等に通学することが難しい場合は、学習が遅れない様に、病院に併設した特別支援学校やその分校、または病院内にある学級に通学する。授業では、通常の小・中学校等と同じ教科学習を行い、必要に応じて入院前の学校の教科書を使用する。自立活動の時間では、身体面の健康維持とともに、病気に対する不安感や自信の喪失などに対するメンタル面の健康維持のための学習を行う。なお、病弱教育といっても一概ではない。血友病、心疾患、喘息・アレルギー、てんかん、肥満、糖尿病等様々な病気と心の病気もある。

⑥言語障害¹⁰⁾とは、発音が不明瞭であったり、話し言葉のリズムがスムーズでなかったりするため、話し言葉によるコミュニケーションが円滑に進まない状況である、本人が引け目を感じるなど社会生活上不都合な状態であることをいう。

⑦情緒障害¹¹⁾とは、情緒のあらわれ方が偏っていたり、そのあらわれ方が激しかったりする状態を自分の意思ではコントロールできないことが継続し、学校生活や社会生活に支障となる状態をさす。自閉症とは、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉

の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とし中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。高機能自閉症とは自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

⑧LD（学習障害）とは、知的発達の遅れは見られないが、特定の能力に著しい困難を示す。ADHD（注意欠陥多動性障害）とは、発達段階に不釣り合いな注意力や衝動性、多動性を特徴とする障害である¹²⁾。脳などの中枢神経系に何らかの機能障害があると推定され、発達障害に分類される。学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指す。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、広汎性発達障害に分類されるものである。

これらに加え、上記で示した障害が重複して起こる重複障害として対応が複雑になる場合もある。

さて、旧学校教育法において規定されていた特殊教育の対象は6種類（視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱・その他の障害）であった。また、旧学校教育法に示されていた「その他の障害」については、学校教育法施行規則において情緒障害や言語障害が挙げられていた。加えて、改正学校教育法（2006年成立）では、旧法の「その他心身に故障のある者で、特殊学級において教育を行うことが適当なもの」という文言が「その他教育上特別の支援を必要とする児童・生徒及び幼児」という文言に改正され、「特殊学級において教育」から「教育上特別の支援」というように「支援」という単語が使用されており、学校教育法施行規則において、LDやADHDが追加されたのもこの法改正を機としたものである。

しかしながら、特別支援教育の種類を拡大させる

ことは、これまで支援対象ではなかった児童・生徒に対して有効かつ適正な教育を施すことができる反面、これまで障害とみなされてこなかった児童・生徒に対して障害を有する者というラベリング処理をすることにもつながっている。

3. 特別支援教育の歴史

3.1 特別支援教育の歴史の変遷

戦後、日本の特別支援教育（当時は、特殊教育）は1952年に文部省初等中等教育局に特殊教育室が設置されたことによる¹³⁾。日本の特殊教育¹⁴⁾は、障害の種類や程度に対応して教育の場を整備しきめ細かな教育を効果的に行うという観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ている児童生徒に対して教育の機会を確保するため、障害の重み・障害の重複している児童生徒の教育に焦点を当てた条件整備が行われてきた。2002（平成14）年時点で、盲・聾・養護学校が全国に993校設置されていた。障害の状態によって通学が困難な場合は、教員が家庭等において必要な指導を行う訪問教育の制度を設けていた。小・中学校等に就学して教育を受ける障害のある児童生徒に対しては、障害の状態に応じた適切な教育を行うために、特殊学級の設置や通級による指導（通常の学級に在籍してほとんどの授業を通常の学級で受けながら一部特別の指導を受ける制度のことで通級指導教室と称される）の制度化を図ってきた結果、障害を理由に保護者の申請により就学を猶予又は免除された児童生徒は非常に少なくなっている（全学齢児童生徒数の約0.001%）¹⁴⁾。

特殊教育は障害の状態等に応じた弾力的な教育的対応にも配慮があったが、障害のある児童生徒の教育の機会の確保のために重要な役割を果たしてきた。障害に対応した施設設備の条件整備が進められるなどにより、障害のある児童生徒の教育の基盤整備については全ての子どもの学習機会を保障するとの視点から、量的な面においてナショナルミニマムは達成されているとみることができる。

特別の教育的支援を必要とする範囲は対象児童生徒数の増加等に見られるように、量的に増加するとともに対象となる障害種の多様化により、質的に複雑化している。このため、制度の見直し、教育システムの再構築、指導面で高い専門性を有する人材の養成等の取組が必要である。

特別支援教育に関しては、個人による努力から、公立学校の設立へと移り変わりがあった。その中で、就学の義務化がなされ、重度の障害については受入れ困難な状況が続いていた歴史がある。しかし、昨

今は、対象となる障害も拡大し、それぞれの子どものニーズに応える教育へ移りかわっている。

以下は、特別支援教育の歴史の変遷を時系列に沿って示したものである。

1923（大正12）年に盲学校及び聾学校令が施行され、全国に盲・聾学校が設置義務化された。大正期や昭和初期にかけては個人重視・特殊教育の重要性が考えられていた。1941（昭和16）年に国民学校令が施行され、身体虚弱児、知的障害児の学級・学校編成がなされるようになったが実際には運用されなかった。

1946（昭和21）年に大和田国民学校に養護学級が開設されたことが戦後最初の特殊学級の復興とされている。1947（昭和22）年に教育基本法と学校教育法が公布され、盲学校・聾学校・養護学校への就学が1948（昭和23）年に義務化された。しかし、重度の障害者に対しては、就学免除、就学猶予の措置がなされ、就学が許可されなかった。

1993（平成5）年、文部省は「学校教育法施行規則第73条21第1項の規定による特別の教育課程」を告示した。これが通級による指導（『ことばの教室』）の規定・制度化であり、この頃から特別支援教育への転換がスタートする。

2001（平成13）年、文部科学省は、旧来の「特殊教育」という言い方に代えて、「特別支援教育」という呼称を使用し始めた。2004（平成16）年8月には、中央教育審議会が「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」中間まとめを発表、2005（平成17）年12月8日に答申された。2006（平成18）年3月には、学校教育法施行規則の一部改正が行われ「通級制の弾力化」が行われた。そして、2006（平成18）年6月15日「学校教育法等の一部を改正する法律案」が可決・成立し、6月21日に公布され、すべての学校において、障害のある幼児児童生徒の支援をさらに充実した特別支援教育が2007（平成19）年4月から正式に実施されることとなった。

文部科学省によれば、「特別支援教育」とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、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、適切な指導及び必要な支援をさす。

3.2 学習指導要領の改訂の経緯

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会特別支援教育専門部会¹⁵⁾の2007（平成19）年9月11日の資料によれば、盲学校、聾学校及び養護学校の学習指導要領は、従前は、学校種別ごとに制定されていたという。盲学校及び聾学校については、1957

(昭和32)年に小学部・中学部, 1960(昭和35)年に高等部に係る最初の学習指導要領が作成され, 養護学校については, 1963・64(昭和38・39)年に小・中学部, 1972(昭和47)年に高等部に係る最初の学習指導要領が作成された。ちなみに, 幼稚園の保育内容, 小学校及び中学校の教科, 高等学校の教科及び学科を準用していたという。

以下, 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会特別支援教育専門部会の2007(平成19)年9月11日の資料を参照¹⁵⁾し, 学習指導要領の変遷をたどる。

3.2.1 告示前の学習指導要領の変遷

1957(昭和32)年には, 盲学校及び聾学校の小学部・中学部について, 盲学校小学部・中学部学習指導要領一般編, 聾学校小学部・中学部学習指導要領一般編が作成され, 1960(昭和35)年には高等部について, 盲学校高等部学習指導要領一般編, 聾学校高等部学習指導要領一般編(事務次官通達)が制定された。その内容は, ①盲学校及び聾学校の教育目標を明記, ②指導時間数の弾力化や重複障害者等に対する配慮を明記, ③高等部の各課程(盲学校における理療甲・理療乙・音楽・普通, 聾学校における木材工芸・印刷・被服・理容・普通)の目標・科目等の明記である。

1963(昭和38)年には, 養護学校の小学部(精神薄弱教育については小・中学部)について養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編, 養護学校小学部学習指導要領病弱教育編, 養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編, 1964(昭和39)年には, 中学部について養護学校中学部学習指導要領肢体不自由教育編, 養護学校中学部学習指導要領病弱教育編(事務次官通達)が制定された。肢体不自由養護学校では, ①教科として「体育(保健体育)・機能訓練」を新設, ②重度・重複障害者に対する特例を明記(特別の教育課程)がなされた。次に病弱養護学校では, ①教科として「養護・体育(保健体育)」を新設, ②重度・重複障害者に対する特例を明記(特別の教育課程)がなされた。そして精神薄弱養護学校では, ①教育内容の示し方が従前の6領域から各教科等に分類, ②教育課程編成の特例が明記(領域・教科を合わせた指導)された。

3.2.2 告示後の学習指導要領の変遷

1964・65・66(昭和39・40・41)年には, 盲学校及び聾学校の学習指導要領が, 小学部から高等部まで順次改訂されるが, 同時に従来の事務次官通達から文部省告示とされた時期でもあった。この改訂では, 第一に教育課程の基準の明確化, 第二に教育の目標の明示, 第三に児童生徒の特性への対応, 第四

に各教科等の目標及び内容を精選及び基礎的な学習への重点化の4点を基本方針としていた。具体的には, ①教育目標を具体的に明記, ②各教科の目標, 各学年の目標・内容, 指導上の留意事項, 指導計画の作成及び学習指導の方針について具体的に明記, ③重複障害に対する特例を明記(特別の教育課程)という改訂を行うことで, 教育課程の基準が明確化され, 児童生徒の特性に合わせた目標をもった教育が可能となった。

1971(昭和46)年には, 盲学校, 聾学校及び養護学校の小学部・中学部について, 1972(昭和47)年には, 高等部について改訂された。この改訂では, 特殊教育の対象となる児童生徒の障害の状況に即応して, より一層きめ細かな教育を行うようにするため, 第一に教育目標を明確化, 第二に児童生徒の障害の種類や程度等に応ずるための教育課程の弾力的な編成, 第三に心身の発達上の遅滞や欠陥を補うために必要な指導分野を充実し, 心身の調和的発達を図ることを基本方針とした。具体的には, ①教育目標を各障害別に明確化, ②心身の障害の状態を改善・克服するため特別の指導分野「養護・訓練」の領域を新設(教科「体育(保健体育)・機能訓練」, 「養護・体育(保健体育)」の廃止), ③精神薄弱養護学校の各教科について, 独自の教育目標・内容の明示と小学部の教科として「生活」を新設, ④重複障害者等に係る教育課程編成の弾力化(下学年の内容と代替, 各教科等の一部に代えて「養護・訓練」を主とした指導など)を行った。このことにより, 障害の状況にきめ細やかな教育が一層進められた。

1979(昭和54)年の学習指導要領の改訂では, 従来の学校種別の学習指導要領を一本化し, 盲・聾・養護学校の小学部から高等部まで同時に改訂したことが特徴である。この改訂では, 児童生徒の心身の障害の状態及び能力・適性等に応じて可能な限り積極的に社会自立することを目指した教育の充実を図るため, 第一に小・中学校等に準じた改訂, 第二に児童生徒の障害の状態等に応じた教育課程の一層の弾力的な編成の配慮, 第三に養護学校教育の義務性の実施及び特殊教育をめぐる社会情勢の変化との対応が基本方針として示された。具体的には, ①重複障害児等に係る教育課程の一層の弾力化(精神薄弱養護学校の教科との代替, 各教科に代えて, 「養護・訓練」を主とした指導など), ②小・中学部の訪問教育に係る教育課程編成の特例の明記, ③「養護・訓練」の授業数の卒業単位数への換算, ④養護学校高等部(精神薄弱を除く)における職業教育に関する標準的な教科・科目の明記がなされることで, 児童生徒が卒業した際に社会で自立できるような教育

が進められた。

1989（平成元）年には、小・中学部及び高等部の学習指導要領を改訂するとともに、新たに幼稚園教育要領を制定した。この改訂では、障害者を取り巻く社会環境の変化や児童生徒の障害の多様化に対応するため、障害の状態や能力・適性等に応じる教育を一層進め、可能な限り積極的に社会参加・自立する人間の育成を図る観点から、第一に小・中学校等に準じた改正、第二に幼稚園教育要領の作成・児童生徒の障害の状態に応じた指導の一層の充実、第三に高等部における職業教育の充実を図ることが基本方針として示された。具体的には、①幼稚園教育要領の作成、②各教科の指導上の配慮事項の充実（精神薄弱養護学校小学部の各教科の内容について、発達段階に応じて3段階で明記）、③「養護・訓練」の内容の再構成、④養護学校高等部の標準的な学科を明記（精神薄弱養護学校高等部の職業に関する学科の新設及び専門学科に係る事項の明記）が行われ、指導の充実とともに高等学校での職業教育が充実した。

1999（平成11）年には、幼稚園教育要領、小・中学部及び高等部の学習指導要領を同時に改訂した。この改訂では、完全学校週5日制の下で、各学校がゆとりの中で特色ある教育を展開し、幼児児童生徒が豊かな人間性や基礎・基本を身に付け、個性を生かし、自ら学び自ら考える「生きる力」を培うことを基本的なねらいとした。まず幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改正に準じた改善、次に幼児児童生徒の障害の重度・重複化や社会の変化を踏まえ、一人一人の障害の状態に応じたきめ細かな指導の充実が基本方針として示された。具体的には、「障害の重度・重複化への対応」として、①「養護・訓練」の名称を「自立活動」に変更するとともに、目標、内容を改善。個別の指導計画の作成について規定、②高等部の訪問教育に係る規定を整備することが進められた。

次に、「早期からの適切な対応」として、①幼稚園において、3歳未満の乳幼児を含む教育相談に関する事項を新たに規定、②重複障害幼児について、指導上の留意事項を新たに示すとともに、指導計画作成上の留意事項を充実させた。「職業的な自立の推進等」として①知的障害養護学校において、中学部及び高等部に「外国語」を、また高等部に「情報」及び「流通・サービス」を、それぞれ選択教科として新設、②盲学校や聾学校の専門教科・科目について、科目構成の大綱化及び内容の範囲等を明確化、③交流教育について、その意義が一層明確化された。

2003（平成15）年には、小・中学部及び高等部の

学習指導要領の一部改正を行ない、学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容の確実な定着を図るとともに、各学校の裁量により創意工夫を生かした特色ある取組が可能となった。具体的には、児童生徒に知識や技能はもとより、学ぶ意欲や、自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力などの「確かな学力」を育成することが目指された。そして、「生きる力」をはぐくむという学習指導要領のねらいの一層の実現を図るため、①学習指導要領の基準性を踏まえた指導の一層の充実、②総合的な学習の時間の一層の充実という一部改訂が行われた。

4. 特別支援教育の視点の移り変わり

「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」¹⁶⁾によれば、今回の学習指導要領の改訂は、教育基本法、学校教育法などを踏まえ、これまでの我が国の学校教育の実践や蓄積を活かしたうえで、子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成することを意図している。その際、子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する「社会に開かれた教育課程」を重視するということが大切である。つまり、「社会に開かれた教育課程」というワードが今後の特別支援教育においても鍵となる。

そのうえで、知識及び技能の習得と思考力、判断力、表現力等の育成のバランスを重視する現行学習指導要領の枠組みや教育内容を維持した上で、知識の理解の質をさらに高め、確かな学力を育成。先行する特別教科化など道徳教育の充実や体験活動の重視、体育・健康に関する指導の充実により、豊かな心や健やかな体の育成を新学習指導要領では掲げている。

特別支援教育については、教育課程全体を通じたインクルーシブ教育システムの構築を目指すことが求められている。具体的には、①特別支援教育に関する教育課程の枠組みを、全ての教職員が理解できるように、通級による指導や特別支援学級における教育課程編成の基本的な考え方をわかりやすく示していくこと、②幼・小・中・高等学校の通常の学級においても、発達障害を含む障害のある子どもが在籍している可能性があることを前提に、全ての教科等において指導の工夫の意図、手立ての例を具体的に示していくこと、③通級による指導を受ける児童生徒及び特別支援学級に在籍する児童生徒については、「個別的教育支援計画」や「個別の指導計画」を全員作成すること、④2018（平成30）年度から制

度化される高等学校における通級による指導については、制度の実施にあたり必要な事項を示すことと併せて、円滑に準備が進められるような実践例の紹介等が求められること、⑤障害者理解や交流及び共同学習については、学校の教育活動全体での一層の推進を図ることが求められること、⑥2020年東京オリンピック・パラリンピック競技大会を契機とする「心のバリアフリー」の推進の動向も踏まえ、全ての人々が、障害等の有無にかかわらず、多様性を尊重する態度を育成できるようにすることという6点が求められる。

特別支援学校においても、①教育が普遍的に目指す根幹を堅持しつつ、社会の変化に視点を向け、柔軟に受け止めていく「社会に開かれた教育課程」の考え方、②育成を目指す資質・能力についての基本的な考え方、③課題の発見や解決に向けた「主体的・対話的で深い学び」の視点を踏まえた指導方法の充実、④カリキュラム・マネジメントなど、初等中等教育全体の改善・充実の方向性を重視しなければならない。

具体的には、①視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者に対する教育を行う特別支援学校においては、幼稚園の各領域や小学校等の各教科等の改訂内容を十分に踏まえ、その着実な実施、②知的障害者である児童生徒のための各教科の目標や内容について、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき整理、③各部門での円滑な接続を図るため、段階ごとに目標を示すとともに、各部や各段階の内容のつながりを整理し、中学部に新たに第二段階を設置、④小学部の教育課程に外国語活動の内容を加えること、⑤障害の程度や学習状況等の個人差が大きいことを踏まえ、特に必要がある場合には、個別の指導計画に基づき、当該各部に相当する学校段階までの小学校等の学習指導要領の各教科の目標・内容等を参考に指導できるようにすること、⑥児童生徒一人一人の学習状況を多角的に評価するため、各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を導入、⑦自立活動について、自己の理解を深め、自己肯定感を高めるなど、発達の段階を踏まえて内容を改善・充実するとともに、実態把握から指導・内容の設定までの各プロセスをつなぐポイントや、自

立活動における多様な評価方法について分かりやすく示すことである。

5. まとめと展望

2017(平成29)年の学習指導要領の改訂に合わせ、教育職員免許状に関する点でも大きな変化があった。それは教職課程科目の「教職コアカリキュラム」への準拠である。特に特別支援教育に関する科目の新設が求められたところであるが、そこでは、障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の把握や支援について学修する必要が生じている。

2017(平成29)年6月に文部科学省が公表した「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査(平成28年度)」¹⁷⁾結果によれば、日本語指導が必要な日本語籍児童生徒数は9,612人で前回調査より1,715人増加している。このように、「子供の日本語の能力に応じた支援の充実」がこれからの学校現場の課題の一つかもしれない。たとえば、海外から帰国した児童生徒や、近年増加傾向にある外国人児童生徒が、どのような年齢・学年で日本の学校教育を受けることになったとしても、一人一人の日本語の能力に応じた支援を受け、学習や生活の基盤を作っていくことができるよう、指導の目標や支援の視点を明確にして取り組んでいくことが必要であり、それが求められる。また、経済的に貧困な児童生徒に対する支援も必要であり、特別の教育的ニーズとは、そういった全てを包括的に捉えた概念に移り変わっている。

そのためには、各学校及び教育委員会等は、必要に応じ、発達障害者支援センター、児童相談所、保健センター、ハローワーク等、福祉、医療、保健、労働関係機関との連携を図ることも重要である。現在は、多様なニーズを持った支援を必要とする児童生徒が存在する。学校等教育機関を中心に、様々な機関と連携しながら子どもへの支援・ケアを行っていく必要がある。つまり、「チーム学校」として、教職員の気づきを学校内で共有し、養護教諭等を中心とした専門家との協働によるアセスメントで質の高い学校の機能強化が可能となる。

文 献

- 1) 文部科学省：特別支援教育について。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm, [2009]. (2018.9.28確認)
- 2) 文部科学省：特別支援教育について—14. 特別支援教育をめぐる制度改正について—。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/014.htm, [2009]. (2018.9.28確認)
- 3) 国立特別支援教育総合研究所：21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)——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一。
http://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b2_h130115_01.html, 2001. (2018.12.27確認)
- 4) 文部科学省：それぞれの障害に配慮した教育。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004.htm, [2009]. (2018.9.28確認)
- 5) 文部科学省：特別支援教育について一 (1) 視覚障害教育一。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/001.htm, [2009]. (2018.11.6確認)
- 6) 文部科学省：特別支援教育について一 (2) 聴覚障害教育一。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/002.htm, [2009]. (2018.11.6確認)
- 7) 文部科学省：特別支援教育について一 (3) 知的障害教育一。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/003.htm, [2009]. (2018.11.6確認)
- 8) 文部科学省：特別支援教育について一 (4) 肢体不自由教育一。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/004.htm, [2009]. (2018.11.6確認)
- 9) 文部科学省：特別支援教育について一 (5) 病弱・身体虚弱教育一。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/005.htm, [2009]. (2018.11.6確認)
- 10) 文部科学省：特別支援教育について一 (6) 言語障害教育一。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/006.htm, [2009]. (2018.11.6確認)
- 11) 文部科学省：特別支援教育について一 (7) 自閉症・情緒障害教育一。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/007.htm, [2009]. (2018.11.6確認)
- 12) 文部科学省：特別支援教育について一 (8) LD, ADHD の教育一。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/008.htm, [2009]. (2018.11.6確認)
- 13) 加澤恒雄, 小川陽弘：現代日本の中学校における特別支援教育の現状と課題—特別支援教育とはなにか—。広島工業大学紀要教育編, 10, 42-52, 2011.
- 14) 文部科学省：特殊教育から特別支援教育。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361225.htm, [2009]. (2018.9.28確認)
- 15) 文部科学省：戦後の盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の変遷。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/032/siryo/06081803/004.htm, 2007. (2018.9.28確認)
- 16) 文部科学省中央教育審議会：幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm, 2016. (2018.9.27確認)
- 17) 文部科学省：日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成28年度)。
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/1386753.htm, 2017. (2018.12.27確認)

(平成31年1月21日受理)

Institutional Change of Special Needs Education in Japan: Transition from Special Education to Special Support Education Seen from Policies and Instructional Guidelines

Maho TANAKA and Kunitomo SAKUMA

(Accepted Jan. 21, 2019)

Key words : special needs education, special support education

Abstract

This paper aims to clarify the transformation of the special support education system in Japan by organizing the transition of the course of guidelines from the Second World War to the present. Specifically, (1) arranging the current status of special Support education, (2) arranging the historical transition of special support education, (3) and clarifying the transition of the viewpoint of special support education. As a result, (1) The status of special support schools has been recognized as the "Center for Special support education in the region." (2) The historical transition of special support education is "to ensure education opportunities for students who are subject to school grace or exemption due to disability conditions," to secure the opportunity to develop conditions and education that focuses on the education of children with overlapping disabilities and disabilities to understand the educational needs of each child, to improve or overcome the difficulties of life and learning, and to provide appropriate guidance and necessary support. (3) The point of transition from the viewpoint of special support education was "special" and "educational needs". We need to support and care for children in cooperation with various institutions, especially in schools and other educational institutions.

Correspondence to : Maho TANAKA

Department of Health and Sports Science
Faculty of Health Science and Technology
Kawasaki University of Medical Welfare
Kurashiki, 701-0193, Japan

E-mail : mahotanaka@mw.kawasaki-m.ac.jp

(Kawasaki Medical Welfare Journal Vol.28, No.2, 2019 501 – 509)

