

インクルージョン教育の変遷に関する考察

障がい児教育の歴史の変遷

谷村 和秀
愛知学泉短期大学

A study on the historic change of the inclusive education The change of the education for handicapped children

Kazuhide Tanimura

キーワード：インクルージョン教育 the inclusive education、障がい児教育 education for handicapped children

1. はじめに

障がい児教育については、2006（平成 18）年度より通級による指導の対象に新たに LD・ADHD が加えられたことなどにより、障がいのある幼児児童生徒の数は増加している。また、近年、小・中学校の通常の学級にも障がいのある児童生徒が在籍しており、発達障がいのある児童生徒は、通常の学級において、全児童生徒の約 6%の割合で存在することが指摘されている。

それらのことにより、平成 27 年 12 月 21 日付中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」の中で、「発達障害を含む特別な支援を必要とする幼児、児童、生徒に関する理論及びその指導法は、学校種によらず広く重要となってきたことから、教職課程において独立した科目として位置付け、より充実した内容で取り扱われるようにすべきである。また、科目のみならず、各教科の指導法や生徒指導、教育相談をはじめとした他の教職課程の科目においても、特別な支援を必要とする幼児、児童生徒への配慮等の視点を盛り込むことが望まれる。」と、述べられた。

それに伴い、「教育職員免許法施行規則及び免許状更新講習規則の一部を改正する省令（平成 29 年文部科学省令第 41 号）」が 2017（平成 29）年 11 月 17 日に公布され、2019（平成 31）年 4 月 1 日より

施行される。教諭、養護教諭又は栄養教諭の普通免許状の授与を受けるために必要な履修事項の中で、「特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」に関する科目を 1 単位以上の修得がなければならないこととなった。ここで掲げられている「特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒」とは、障がい児、貧困を抱えている子どもや母国語が異なる子どもなど特別な支援が必要な子どもである。そのことにより、教員の免許を目指す者は、障がい児の理解や教育的支援を学ぶことになる。

そこで本研究では、障がい児教育の歴史の変遷を明治時代から辿ることにより、障がい児教育がどのように展開されてきたのかを捉える。また、今後の障がい児教育を考察する。

2. 明治時代の障がい児教育

この章では、我が国において障がい児を集団で教育するために具体案が提案された明治時代である。その時代の障がい児教育を、障がいの種別ごとにどのように教育が行われてきたのかを述べる。

(1) 盲・聾啞教育

我が国において障がい児を集団で教育するための具体案が提案されたのは、1871（明治 4）年に官僚の山尾庸三が太政官に提出した建白書「盲啞学校ヲ

創立セラレンコトヲ乞フノ書」においてである。翌1872（明治5）年の「学制」には「其外廃人学校アルベシ」という規定がなされ、これが我が国の教育法制上、障がい児のための学校に関する規定が初めての登場となる。そこで示された「廃人学校」とは、諸外国の障がい児の諸教育施設を一括したもので、障がい児を教育の対象として考慮する認識があったと考えられる。その後、1878年（明治11）年に京都で小学教員であった古河太四郎の指導により盲啞院（後の京都盲啞院）が設立された。次いで、中村正直・山尾庸三らの組織した楽善会が1880（明治13）年に東京に訓盲院（後の東京盲学校と東京聾啞学校）を設置した。京都の盲啞院は1889年（明治22）年に市立盲啞院となり、東京の訓盲院は、1884（明治17）年に聾啞児童をも対象にして訓盲啞院と改称し、1885（明治18）年に文部省直轄学校となった後、1887（明治20）年東京盲啞学校に改組された。

これらの官公立学校の設立に促されて、障害者事業関係者を中心として特殊教育学校の法制化を求める機運が高まってきた。これにこたえて文部省は、1890（明治23）年の第二次小学校令において幼稚園・図書館などとともに「盲聾学校」を小学校に準ずる学校としてその設置・廃止などに関して規定した。ここに盲聾教育の法制上の準則が与えられることになった。同時に市町村立学校、私立学校の設置を認めた。また、1891（明治24）年には文部省令で「幼稚園図書館盲啞学校其田小学校ニ関スル規則」が出され、盲啞学校の制度上の基礎が明確にされた。これにより私立の盲啞学校が各地に開設されるようになった。それらと並行して1890（明治23）年には、東京盲啞学校の石川倉次らにより日本訓盲点字が翻案され、点字は盲啞学校の増加とともに全国的に普及していった。

1900（明治33）年の第三次小学校令は、尋常小学校の4年間の義務制と義務教育は無償となることが規定された。同時に小学校に盲啞学校を附設することも認められ、小学校に盲・聾児の学級を設けるところも見られた。明治20～30年代は学校教育の普及期であり、1900年（明治33年）には、小学校の就学率は90%に達した。

その後、1907（明治40）年の小学校令改正では、6年制義務教育が規定された。翌年、師範学校規定が制定され、文部省訓令の中に、盲人・啞人、心身発育不完全な児童のために、師範学校附属小学校の

中に特別学級を設け、教育方法を研究することが要望された。その結果、徳島、高知、和歌山、三重等の師範学校附属小学校に盲・聾児の学級が設置されました。明治30年代には盲・聾教育を行う学校が4校であったものが、1907年（明治40年）には38校に増加した。

1909（明治42）年文部省は直轄学校官制を改正して新たに東京盲学校を設立した後、翌年に東京盲啞学校を東京聾啞学校に改め、盲教育と聾啞教育とを分離させ、それぞれの発展を期すこととした。特殊教育が主として民間篤志家の努力に依拠して設立運営されている状況は次第に社会的に問題視され、関係者の間から特殊教育の振興、その教育の義務化・公共化が求められた。

（2）知的障がい教育、病弱教育

盲・聾啞教育以外の障がい児教育については、明治後半から次第に展開されるようになった。

知的障がい教育については、1890（明治23）年4月、松本尋常小学校の学業不振ゆえに落第せざるをえない子どものために特別な学級を設置したのが、我が国における知的障がい児のための特殊学級の始まりとされている。この学級は4年で廃止されたが、1896（明治29）年に長野尋常小学校に設けられた特別な学級「晩熟生学級」は、その後、城山、後町、鍋島田に学校が分かれた後も続き、大正期まで存続した。

また、1907（明治40）年の文部省訓令により、師範学校附属小学校においても特別な学級の設置奨励が行われ、各地で知的障がい児のための特別な学級が設置されました。例えば、岩手師範学校附属小学校、福岡女子師範学校附属小学校、広島師範学校附属小学校、丸山尋常小学校（北海道）等がある。しかし、これらも、戦前まで存続した東京高等師範学校附属小学校の特別な学級を除き、何れも短命に終わっている。

これらの特別な学級での指導は、いずれも障がいのない児童の教育課程の程度を下げ、懇切丁寧に教えることが中心であり、知的障がい教育独自の教育内容・方法を伴うものではなかった。こうした意味での知的障がい教育は、むしろ社会福祉的な施設にその起源を見出すことができる。学校教育の対象とならなかった知的障がい児のための施設として、石井亮一が創設した滝乃川学園（1891年：明治24年、

当時は孤女学院)では、知的障害児を保護収容し、エドワード・セガンの生理的方法を基礎として指導を行った。同様に1909(明治42)年には、京都に寄宿舎を附設した白川学園が脇田良吉によって設立された。

身体虚弱・病弱児の指導は、明治中期からの学校衛生の重視に伴い次第に課題視されてきたが、それが自覚的に取り上げられるのは大正中期以降であった。既に夏季休暇中の虚弱児保養施設としては1905(明治38)年東京の小児科医の提唱より神田精華小学校が妙枝山麓(ろく)に休暇集落をもうけている。恒常的な養護・教育施設の最初は1910(明治43)年に千葉県勝山に開設された東京市養育院安房分院である。

3. 大正時代から第二次世界大戦末期までの障がい児教育

この章では、大正時代からの第二次世界大戦末期までを、障がいの種別にどのように教育が行われてきたのかを述べる。

(1) 盲教育・聾唖教育(弱視・難聴を含む)

大正時代に入り、各地には私立を中心に小規模の盲唖学校が増加した。盲学校等の数は、1912(大正元)年で57校、1922(大正11)年で78校に及び、1907年(明治40)年に開始された全国盲唖教育大会等の集会在各地で催されるようになりました。1923(大正12)年には小学校令中の関係条文を独立拡充させて、特殊教育学校についての最初の独立勅令である「盲学校及聾唖学校令」が公布された。これは、盲学校と聾唖学校との分立を確認し、北海道及び府県にこれらの学校の設置を義務付け、市町村もそれらを設置し得るとした。盲学校・聾唖学校の編制は初等部と中等部とを本体とし、予科・研究科・別科を置き得るとした。そして、公立校の初等部及び予科では授業料・入学料などの徴収を禁じた。同月「公立私立盲学校及聾唖学校規程」が制定され、盲学校の修業年限は初等部六年・中等部四年、聾唖学校の場合は初等部六年・中等部五年を常例とし、入学資格はともに初等部は満六歳以上・中等部は初等部修了程度と定め、そのほか学科・学科目、教員資格、施設設備などを詳細に規定した。こうして盲学校・聾唖学校に限られていたとは言え、我が国の

特殊教育が従前の慈善事業への依存から公教育体制へと展開する画期が作られた。

また、同令は同時に盲・聾唖学校を小・中学校と同様に位置づけるとともに、道府県に設置義務を課しており、学校運営に必要なとされている費用は、道府県が負担することとされた。さらに初等部、中等部の二部制を基本としたことから、中等教育への道も開かれ、初等部等の授業料、入学金も免除する等の施策も明確にされた。同令が制定されたことにより、私立学校の道府県立移管が進められ、先に述べた京都盲唖院も1925(大正14)年に盲学校と聾唖学校に分離されました。さらに同年度からは、盲唖教育補助費が文部省予算に計上され国庫補助の道が開かれた。1924(大正13)年における盲学校の数は、国立1校、公立21校、私立50校の計72校、聾唖学校の数は、国立1校、公立17校、私立20校の計38校となった。なお、この時期には、教員養成機関の整備拡充も図られ、東京盲学校及び東京聾唖学校に師範部が設けられた。

実際の教育に関しては、聾教育において、手話・筆談による教育から講話法が台頭した。1920(大正9)年には講話法による私立の日本聾話学校が設置され、1920代に各地に広がった。1925(大正14)年には文部省後援第1回聾口話教員養成講習会が開催され、1935(昭和10)年頃、聾教育における口話法体制が確立した。

難聴である子どもへの教育は、欧米難聴教育の影響を受け、東京聾唖学校に1926(大正15)年に一学年おきに難聴学級を設けることになった。この背景には、歯牙伝導補聴器の開発や大学の耳鼻咽喉頭科学教室などの情報、便宜の提供などがあつた。1934(昭和9)年には、東京市小石川区磯川小学校に難聴学級が設けられた。

弱視である子どもへの教育は、1933(昭和8)年に東京市麻布区南山尋常小学校に弱視学級が開設され、3、4年生7人で発足した。1940(昭和15)年には、複式3学級で3人の教員が配置された。この学級は、最初「弱視学級」の名称だったが、当時の弱視学級が視力の保護・保存を目的としていたことから、後に「視力保存学級」に改められた。この学級は、11年余り続いたが、1945年(昭和20年)4月に閉鎖され、再開されることはなかった。

(2) 知的障がい教育、肢体不自由教育、病弱教育

1) 知的障がい教育

1922（大正 11）年頃からは、第一次世界大戦後の西欧民主主義の導入に伴い、大都市を中心に、公立小学校に学業不振児や知的発達に遅れのある子どものための特別な学級が設置された。その後、1940年（昭和 15 年）には知がい障害教育のための初めての独立した学校として、大阪市立恩斉学校が創設されました。1941 年（昭和 16 年）には国民学校令が公布され、この施行規則第 53 条において「身体虚弱、精神薄弱其ノ他心身ニ異常アル児童ニシテ特別養護ノ必要アリト認ムルモノヲ為ニ学級ヲ編制スルコトヲ得」として示された。また、その時の文部省令第 55 号によって、それまで様々な名称で呼ばれていた特別の学級は、養護学級、養護学校として称されることになった。

2) 肢体不自由教育

肢体不自由児の療護施設としては、1921（大正 10）年に柏倉松蔵が東京に設置した柏学園が最初である。当時は心身障害の概念について明確でない点があったため、肢体不自由児が虚弱児の学級で教育される場合も少なくなかった。

肢体不自由児の学校として初めて独自に設立されたのは、小学校に類する各種学校として 1932（昭和 7）年に開設された東京市立光明学校である。第二次世界大戦前を通じて独立校としてはこの光明学校一校のみであったが、小学校の肢体不自由児特別学級は茨城・大阪など教府県に 14 学級が設けられた。栄養学級・養護学級などと呼ばれた虚弱病弱児のための特別学級は 1935（昭和 10）年には全国で 209 学級に達した。

教育審議会は 1938（昭和 13）年の国民学校等に関する答申において、心身障害児に特別の教育施設を設けること、及び盲・聾啞教育を速やかに義務教育とすることを提案した。文部省は国民学校令起草の当初、盲・聾啞教育の義務制化を構想したもの、財政上などの理由から実施できなかった。しかし、国民学校制度において盲学校と聾啞学校とは国民学校と同等以上の課程とされ、また「身体虚弱、精神薄弱其ノ他心身ニ異常アル児童ニシテ特別養護ノ必要アリト認ムルモノヲ為ニ学級又ハ学校ヲ編制スルコトヲ得」と規定され、それらの施設は養護学級又は養護学校と呼ばれることになった。さらに、中学校や高等女学校においても養護学級を編制し得ることとした。このような特殊教育振興方策の前進と戦

争による食糧不足から生じた体位の低下や栄養不良の増加とのために、国民学校の養護学級はいったん激増したが、戦局の進行に伴い次第に閉鎖されることになっていった。

3) 病弱教育

1912（大正元）年に高松市立四番丁尋常小学校が実施した夏休み休暇集落が実施され、結核対策の施設としても意義が認められた。このように身体虚弱児童の養護は結核予防対策につながるとされ、大正中期には全国に開設されるようになった。その他、日本赤十字社も各地に休暇を利用した夏期保養所を設けた。恒常的なものとしては、1917（大正 6）年、結核予防団体白十字会が、神奈川県茅ヶ崎町に設けた白十字会林間学校が知られている。ここでは、児童に尋常小学校に準ずる教育を実施していた。

同様に 1925（大正 14）年、日本赤十字社千葉支部は、千葉県安房郡富浦村に富浦海浜学校を設立した。この学校では、尋常小学校 3 学年以上を入学資格、一期間を 3 か月とし、その後開設された多くの学校が、この条件に沿った形となり影響を与えている。身体虚弱児のための養護学校として開設されたものとして、1926（大正 15）年東京市鶴巻尋常小学校における学級がある。1927（昭和 2）年には、東京市麴町尋常小学校に開放学級が 1930（昭和 5）年には麻布区本村尋常小学校に戸外学級が設置された。文部省の 1924（大正 13）年の身体統計検査によると、身体虚弱児童は全国平均の 5%（約 50 万人）といわれ、学校保健上重要な課題となっていた。養護学級は、このような情勢のもとに、1932 年（昭和 7 年）には全国 87 学級、収容児童 2,935 人であったものが、1942（昭和 17）年には 1,616 学級、64,891 人に達していた。

4. 第二次世界大戦後から養護学校教育義務制までの障がい児教育

この章では、第二次世界大戦後の 1945（昭和 54）年から養護学校の義務制が実施される 1979（昭和 54）年までの障がい児教育の変遷を述べる。

(1) 第二次世界大戦直後から 1964（昭和 39）年までの障がい児教育

第二次世界大戦後、日本国憲法及び教育基本法に基づき、新しい学校教育制度を定めた学校教育法が

1947（昭和 22）年に公布された。学校教育法は、六・三制義務教育制度の根幹として、我が国の学校教育体系を根本的に改めた。また、この中で教育機会均等理念の具体化の一つとして、特殊教育諸学校の義務制実施が目指された。

学校教育法では、特殊教育を行う学校として、盲学校、聾学校及び養護学校という三種類を設け、これらの学校には、幼稚部・小学部・中学部及び高等部を置き、そのうち小学部と中学部は必置とし、かつ、この両部への就学は義務制とした。さらに、このほか、小学校、中学校及び高等学校には特殊学級を置くことができるとして、通常の学級での教育の困難な児童・生徒に対する教育が配慮された。

制度上ではこのように規定されたが、終戦後の財政状態の下でその実現は決して容易なことではなかった。特殊教育諸学校の設置が、都道府県に義務付けられることになっていたが、盲学校・聾学校はともかく養護学校については従前ほとんど取り組みがなされていなかったのである。そこで、1948（昭和 23）年度に学齢に達した盲児・聾児について盲学校、聾学校への就学を義務付け、以後学年進行により完成していく方式により盲・聾学校の義務化だけがまず施行されることになった。

養護学校は学校教育法に初めて規定された学校で、当初は「精神薄弱、身体不自由その他心身に故障ある者」を対象としていた。実績に乏しいために義務制施行から取り残された特殊教育のこの分野について、1947（昭和 22）年の夏、占領軍総司令部に置かれた民間情報教育局（CIE）の援助で開かれた長期合宿講習において、盲・聾教育と並んで精神薄弱教育の班が設けられ、続く教育指導者講習（IFEL）でも、盲聾教育以外の分野の諸問題が取り扱われた。そして1950（昭和 25）年ごろから、精神薄弱、肢体不自由、身体虚弱などの児童生徒の特殊教育についての研究討論も活発に行われるようになり、これらの対象者のための特殊学級を開設しようとする機運が生まれてきた。1952（昭和 27）年 8 月、文部省初等中等教育局に設置された特殊教育室は、養護学校、特殊学級の教育振興の道を開くことを当面の重要課題としていた。特殊教育室が当面した課題は、①義務化された盲・聾児の就学率の低調の打破と、②精神薄弱、肢体不自由、病弱・虚弱児等に対する特殊教育の立ち遅れの打開であった。

盲学校や聾学校への就学は、一般の小学校や中学

校の場合に比べ、保護者の経済的負担が大きく、これが就学率の低調の原因になっていたことから、1954（昭和 29）年に、「盲学校、聾学校及び養護学校への就学奨励に関する法律」を制定して、就学奨励・援助の方策を強化した。

他方、盲・聾児以外の特殊教育の振興については、まず、特殊教育の対象とすべき児童生徒の範囲を明確にし、該当する児童生徒の実態を把握して、施策立案に必要な基礎データを得ることが先決であったため、文部省は、1953（昭和 28）年 6 月、「教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の判別基準」を通達し、年次計画によって、障害の種類別に特殊教育の対象となる児童生徒の実態調査を実施した。その結果、文部省では、早急に養護学校及び特殊学級の増設を推進する必要があることを認め、取りあえず特殊学級の増設を奨励するために、1957（昭和 32）年度からその設備費の補助を開始した。

養護学校については、義務教育の早期実施を目標として、1956（昭和 31）年、「公立養護学校整備特別措置法」が制定され、建物の建築費、教職員の給与費、教材費等について、他の公立義務教育諸学校と同様に国の負担又は補助の道を講じた。さらに、1959（昭和 34）年の中央教育審議会の「特殊教育の充実振興について」の答申に基づき、養護学校は、精神薄弱、肢体不自由、病弱という対象のそれぞれに応じて別種の学校を設けることとして、1960（昭和 35）年度から年次計画により、その増設を図った。盲学校及び聾学校学習指導要領小学部・中学部一般編は、1957（昭和 32）年 3 月に制定されていたが、1958（昭和 33）年の小学校及び中学校の学習指導要領の改訂に伴い、1964（昭和 39）年に盲学校及び聾学校学習指導要領小学部編が、1965（昭和 40）年に同様に中学部編が、それぞれ文部省告示により公示された。養護学校については、その歴史が浅いため、取りあえず1963（昭和 38）年及び1964（昭和 39）年に学習指導要領が次官通達により制定された。

（2）1965（昭和 40）年から養護学校教育義務制までの障がい児教育

急速に特殊教育の量的拡大が図られていくとともに、1965（昭和 40）年以降に質的な充実やきめ細かな配慮が必要とされ、新しい観点から特殊教育振興策を樹立する必要が生じてきた。そのために、1967（昭和 42）年度においては、児童生徒の心身

障害に関して全国悉皆調査を行うとともに、学識経験者等に委嘱して特殊教育に関する総合的研究調査を実施した。この結果、特殊教育の対象となる障害児の実態にかなりの変化が見られ、それに即したきめの細かな対策が要請されるに至った。文部省では、このような動向に沿って、まず、1967（昭和 42）年から、地域社会での特殊教育振興を進めるための拠点として特殊教育推進地区を設置し、1969（昭和 44）年から在宅障害児に対する家庭訪問指導のための研究指定校を委嘱するなどの試みを開始した。

また、特殊教育振興の基礎となる科学的研究を医学、心理学、教育学、工学等の関連する諸科学の協力の下に総合的・实际的に推進する特殊教育研究機関の設置の要望にこたえて、文部省は 1971（昭和 46）年 10 月、国立特殊教育総合研究所を神奈川県横須賀市に設置した。この研究所は、1971（昭和 46）年の年次計画により拡充・整備され、1973（昭和 48）年度から全面的に事業を開始した。

1) 特殊教育の内容の改善

特殊教育諸学校小学部・中学部の学習指導要領は、1968（昭和 43）年の小学校学習指導要領の改訂及び翌年 1969（昭和 44）年の中学校学習指導要領の改訂に呼応して、1971（昭和 46）年 3 月、文部省告示により学校種別ごとにそれぞれ改訂、公示された。この改訂の特徴は、心身の障害に即した特別の指導分野として、養護・訓練という新領域を設けた点にあった。なお高等部の学習指導要領は、盲学校及び聾学校について、1966 年（昭和 41）年に制定された。

2) 養護学校の整備計画と「義務化」政令

1971（昭和 46）年 5 月の参議院内閣委員会において、文部省設置法の一部改正法案に対する附帯決議の一項目として、養護学校義務制実施の促進が採択され、さらに同年 6 月に出された中央教育審議会答申が「これまで延期されてきた養護学校における義務教育を実施に移す」ことを提言したのを受けて、文部省では 1972（昭和 47）年度を初年度とする特殊教育拡充計画を策定した。特に養護学校については養護学校整備 7 年計画を立て、最終年度の 1978（昭和 53）年度までに、全対象学齢児童生徒を就学させるのに必要な養護学校の整備を図ることとした。

この計画を前提に、1973（昭和 48）年 11 月に、1979（昭和 54）年 4 月から養護学校の就学及び設置の義務制を実施する旨の予告として、「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」が公布され、1979（昭和 54）年度から養護学校教育が義務教育になることが確定した。

(3) 養護学校整備のための行財政施策

前項に挙げた政令公布に前後して、文部省では、養護学校未設置県の施設の新増築費補助率を 3 分の 2 にかさ上げするとともに、1974（昭和 49）年度からの第四次教職員定数改善計画において教職員定数の充実を図り、養護学校の整備を図ることとした。また、同年度から 1978（昭和 53）年度まで養護学校教育義務制等準備活動費補助、特殊教育訪問指導費補助を行い、また 1984（昭和 59）年度まで介助職員経費補助を行った。こうした中で、東京都では早くも 1974（昭和 49）年度から希望者全員の就学を実施するに至った。

これに先立つ 1973（昭和 48）年度には、1971（昭和 46）年度に設置された国立特殊教育総合研究所が全面的に事業を開始し、これと相互協力の下に重度・重複障害児の教育を行う学校として、国立久里浜養護学校を同研究所に隣接して設置した。また、1973（昭和 48）年 7 月には、特殊教育の改善に関する調査研究会を設けた。同研究会では、特殊教育の対象の拡大とともに課題となった重度・重複障害児教育の在り方に関し調査研究を行い、1975（昭和 50）年 3 月、在宅児に対する訪問教育、就学猶予・免除の運用等を内容とする報告をまとめ、次いで軽度心身障害児に対する学校教育の在り方に関する調査研究を行い、1978（昭和 53）年 8 月に報告をまとめた。義務制実施を半年後に控えた 1978（昭和 53）年 10 月には、これら調査研究の成果に基づき、義務制実施後の就学指導の基準として、初等中等教育局長名で「教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の教育措置について」（第 309 号通達）が出され、現在に至っている。

上記の拡充計画の期間中に養護学校は着実に整備され、1978（昭和 53）年には学校数で 500 校、児童生徒数で 5 万人を超えるに至った。他方、特殊学級についても同計画において増設することとされており、学級数は 1972（昭和 47）年の 17,330 から 1978（昭和 53）年の 21,508 学級に伸びた。しかし、児童生徒数は、養護学校が整備されたこと等により、13 万人余から 125,000 人余に減少した。なお、自閉症が情緒障害として位置付けられ、その教育が定着したのは、この時期である。

5. 障がい児教育の近代化への移行

養護学校の義務制が実施された 1979（昭和 54）年度から現在までの障がい児教育の展開を述べていく。

(1) 養護学校の義務制後の展開

1979（昭和 54）年 4 月の養護学校の義務制実施を境に大きく変化したのは、就学猶予・免除者の数である。就学猶予・免除者は、1972（昭和 47）年当時 5 万人前後、1978（昭和 53）年度には 1 万人近くあったものが、1979（昭和 54）年度には 3,400 人を切っている。就学猶予・免除者数は、以後も着実に減少を続け、1991（平成 3）年度には 1.203 人となっている。

また、義務制実施の前後から、これをめぐる議論の中で、障がいの種類と程度に応じた教育を推進するため、就学指導の充実と学校や社会における心身障害児の理解が新たな課題となり、文部省では、1981（昭和 56）年度から巡回就学相談活動事業費補助、1979（昭和 54）年度から心身障害児理解推進校の指定等の事業を行い、その充実、促進を図った。

1981（昭和 56）年は、国際連合により「国際障害者年」とされ、1982（昭和 57）年には 1992（平成 4）年までの 10 年間で「国連障害者の 10 年」と指定された。こうした動きを受け、国内では 1982（昭和 57）年 3 月「障害者対策に関する長期計画」、5 年後の 1987（昭和 62）年には「同後期重点施策」が決定された。行政の各般にわたる方策の中で、教育関係では、教育内容・方法の改善、学級編制・教職員定数の改善、地域社会の人々との交流の拡大などが提唱され、逐次実施に移された。

(2) 早期教育と後期中等教育の充実

養護学校義務制実施後の課題の一つは、義務教育前の早期教育の充実と義務教育後の養護学校高等部の整備であった。1980（昭和 55）年に設けられた特殊教育研究調査協力者会議は、1982（昭和 57）年に「心身障害児に係る早期教育及び後期中等教育の在り方」の報告を行った。養護学校高等部は各県において徐々に整備され、1995（平成 7）年で養護学校中学部卒業者の進学率は、ようやく 70%を超えた。なお、盲・聾学校では常に 90%を超えている。高等部の整備は医療、福祉関係機関との連携の下に

おける早期教育体制とともに、今後ともその一層の充実が課題であった。

(3) 軽度障害児の教育の充実

養護学校の義務制実施に伴う行政施策の中心は、それまで学校教育の対象とされなかった重度・重複障害児対策であった。こうした中で、特殊学級の児童生徒数は減少を続け、1991（平成 3）年には 74,000 人余となっている。

軽度障害児の教育充実策は臨時教育審議会の第三次答申等においても提唱されているが、懸案であった通級による指導の充実については、その方策を探るため「通級学級に関する調査研究協力者会議」を設け調査研究を行った結果、1992（平成 4）年 3 月、言語障害、難聴、弱視等を対象として、通級の制度化等を提言した。

また、この調査研究協力者会議においては、いわゆる学習障がい児（LD 児）問題についても調査研究の対象とし、学習障がい（LD）に関する基礎的な研究を行うとともに、これを取り巻く特別な援助を必要とする児童生徒を含めて指導方法に関する実践的な研究を実施することなどを提言した。

1980（昭和 55）年以降、インテグレーションの風潮が強まり、通常学級に在籍する「障がい児」も増えていった。それにもかかわらず、教育法制上の問題のために、彼らは何ら特別な対応が受けられずにはほったらかしの状態（ダンピング）にされることも少なくなかった。これらの問題の下で、「一般的な教育を受ける権利」と「障害からくる特別なニーズに応える教育（障がい児教育）を受ける権利」の保障が叫ばれるようになったのである。

国際的には 1989（平成元）年の「子どもの権利条約」は、障害児に対する「特別なケアへの権利」を定めている。これは「地域社会への積極的な参加を助長する条件」や「可能な限り全面的な社会的統合」、つまりノーマライゼーションと障がい児のよりよい発達を保障する原則、の 2 つが明示された。

平成になると国際的にノーマライゼーション、子どもの人権保障、インクルージョンを強調し、「個人ごとの特別なニーズに合わせた教育」を求める動きが活発になった。特に国連、ユネスコの動向は日本にも影響し、「いずれはどうかしなければなあ」といった問題意識のレベルに留まっていた日本の障がい児教育の問題への対処を、法律面、実践面共に大きく促進させ、「教育的包括」の創造を図っている。

1993（平成5）年に国連第48回総会決議で「障害者機会均等実現に関する基準原則」が発表され、「障害を持つ子ども、青年、成人の、統合された環境での教育の機会均等」つまり統合教育、これを原則とした。しかし、特殊教育という形態が最もその子どもにとって適切である、と考えられる場合には「特殊教育の考慮」も認めている。それは特殊教育の様々な支援サービス（質の高い教材や補助教員の提供など）を通常の教育と時間をかけて統合していこう、とするものである。

(3) 通級指導教室の制度化

「通級指導教室」とは、各教科の学習は主に「普通教室」で受け、障害の程度の応じた特別な指導をその「通級指導教室」で受けるという制度で、主な対象は比較的軽度の障害を持つ小・中学生である。

1994年のサラマンカ宣言は、すべての子どもは「教育への基本的権利」を有することを前提に、「特別な教育的ニーズを持つ者は、そのニーズを充たすことのできる子ども中心の教育理論の中で、適応させられるべき普通学校へのアクセスをもたなければならない」とし、その施策を述べたものである。

6. 特殊教育から特別支援教育制度への移行

2007（平成19）年4月から、「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、幼稚園・小・中・高等学校を含め、すべての学校において、障がいのある幼児児童生徒への教育をさらに充実していくこととなった。それまでの特殊教育から特別支援教育に移行するに至るまで、様々な検討がなされ、制度改革が行われてきた。

1992（平成4）年6月、いわゆる学習障害児に対する指導について、学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導法に関する調査研究協力者会議を設置し、1999（平成11）年7月に審議の結果を「学習障害児に対する指導について（報告）」として取りまとめた。

中央教育審議会では、1995（平成7）年4月、文部大臣から「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」に関する諮問を受け、総会における議論を経て、1995（平成7）年8月に第1小委員会を設置し、今後における教育の在り方及び学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方や一人一人の能力・適正に応じた教育と学校間の接続の改善について審

議を進め、1996（平成8）年7月、第一次答申を取りまとめた。ここでは、「障害等に配慮した教育の充実」（第1次答申第2部第1章(2)〔8〕）では、学習障がい（LD）児に対する指導内容・方法等についての研究を一層促進する必要があるとしている。

1996（平成8）年8月、教育課程審議会では、文部大臣から「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」に関する諮問を受け幼児児童生徒の人間として調和のとれた成長を目指し、国家及び社会の形成者として心身ともに健全で、21世紀を主体的に生きることができ国民の育成を期するという観点に立って審議を進め、1998（平成10）年7月、答申を取りまとめた。本答申では、従前の「養護・訓練」を「自主活動」と名称変更すること、高等部の訪問教育に関する教育課程の基準を整備すること、個別の指導計画と位置づけることなどが提言されたほか、「特殊教育及び通級による指導等に関する教育課程」（I3(5)ウ）では、学習障害児への対応の必要性を明記している。

2000（平成12）年5月、特殊教育を取り巻く当時の動向を踏まえ、21世紀の特殊教育の在り方について幅広く検討を行うために調査研究協力者会議を設置し、2001（平成13）年1月、「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）」が出された。

2001（平成13）年4月の文部科学省の諮問により、今後の教員免許制度の在り方について検討を進め、障害のある児童生徒等の重度・重複化等の課題に対応するために、当時、盲・聾・養護学校の別となっていた特殊教育諸学校免許状の総合化については、早急実現すべき課題であるとの方向性を示したものである。そこでは、特別支援教育を担当する教員は、障害の種類に応じた専門性が求められる一方、児童生徒等一人一人の教育的ニーズに対応した適切な指導や支援を行うことや、「特別支援学校（仮称）」が、地域の小・中学校等に対する支援を行うといった特別支援教育のセンター的機能を担うために、「特別支援学校（仮称）」の対象となる5種類の障害種別（盲・聾・知的障害・肢体不自由・病弱）以外の、言語障害、情緒障害に加えて、LD・ADHD・高機能自閉症児等を含めた様々な障害に関する幅広く基礎的な知識を有していることが期待された。

2001（平成 13）年 10 月、近年の障害のある児童生徒の教育をめぐる諸情勢の変化等を踏まえて、今後の特別支援教育の在り方について調査研究協力者会議を設置して検討を行い、2003（平成 15）年 3 月、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が出されました。この中には、今後の特別支援教育の展開に向けた様々な内容が盛り込まれた。

2002（平成 14）年 4 月、学校教育法施行令の一部改正が行われ、就学基準（当時；政令 22 条の 3）に該当する程度の障害のある児童生徒について、市町村の教育委員会が小・中学校で適切な教育を受けることができると認められた者について、小・中学校に就学（認定就学）することとし、同年 9 月より施行された。

2001（平成 13）年 12 月、内閣府は、「障害者基本計画、重点施策実施 5 か年計画」を発表した。ここでは、1993（平成 5）年度からおおむね 10 年間の計画期間とする「障害者対策に関する新長期計画」における「リハビリテーション」及び「ノーマライゼーション」の理念を継承するとともに、障害者の社会への参加、参画に向けた施策の一層の推進を図るため、2003（平成 15）年度から 2012（平成 24）年度までの 10 年間に講ずべき障害者施策の基本的方向について定められた。この中の「教育・育成」の項には、特別支援教育にかかわる重要な内容に触れている。この内容を加味して、後述する「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」がまとめられた。

2004（平成 16）年度 1 月、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」や閣議決定された「障害者基本計画」、「重点施策実施 5 か年計画」を受け、「小・中学校における LD（学習障害）・ADHD（注意欠陥/多動性障害）・高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」が取りまとめられた。これは各教育委員会や学校等において、小・中学校における LD・ADHD・高機能自閉症の児童生徒への教育的支援を行うための総合的な体制を整備する際に活用されることを目的として作成された。

2004（平成 16）年 2 月、中央教育審議会は、初等中等教育分科会に特別支援教育特別委員会を設置し、特別支援教育を一層推進すべきであるとの認識の下、学校制度等の在り方について（答申）」を取りまとめた。この答申では、特別支援教育の理念と基

本的な考え方、特別支援学校の制度への転換、小・中学校における制度的見直し、特別支援学校の教員免許制度等についての提言なされた。

この答申に基づき、学校教育法の改正により 2007（平成 19）年 4 月から、特別支援教育の制度へ移行した。

この他、特別支援教育への移行に伴う制度として、特別支援教育支援員の配置がある。小・中学校の通常の学級にも障害のある児童生徒が在籍しており、発達障害のある児童生徒は、通常の学級において、全児童生徒の約 6%の割合で存在することが指摘されている。また、2006（平成 18）年度より通級による指導の対象に新たに LD・ADHD が加えられたことなどにより、特別な支援を必要とする児童生徒の数は増加している。

このような状況を踏まえ、2006（平成 18）年度に行われた「学校教育法等の一部改正」において、特別支援学校制度の創設等と並び、小・中学校等において教育上特別の支援を必要とする児童生徒に対して、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うことが新たに位置付けられた。2007（平成 19）年度からは、このようなサポートを行う外部人材について「特別支援教育支援員」として、その配置に必要となる経費について、地方財政措置された。また、公立小・中学校に加え、2009（平成 21）年度からは公立幼稚園まで対象が拡充され、さらに、2011（平成 23）年度においては公立高等学校まで拡充された。

また、教育課程の基準について中央教育審議会では、2005（平成 17）年 2 月、文部科学大臣から、21 世紀を生きる子供たちの教育の充実を図るため、教員の資質・能力の向上や教育条件の整備などとあわせ、国の教育課程の基準全体の見直しについて検討するよう要請があったことを踏まえ、同年 4 月、初等中等教育分科会教育課程部会において、「人間力向上のための教育内容の改善充実や学習内容の定着を目指す教育指導要領の枠組みの改善などの観点から幅広く検討し、2006（平成 18）年 2 月、これまでの審議経過を「審議経過報告」として取りまとめた。加えて、2006（平成 18）年 3 月、初等中等教育分科会教育課程分科会に特別支援教育専門部会を設置し、特別支援教育に係る教育課程の改善充実等について検討を重ねた。

2008（平成 20）年 12 月、文部科学省では、同年

1月の中央教育審議会答申「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について」を受け、高等学校学習指導要領並びに特別支援学校用幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領及び高等部学習指導要領の改訂案を取りまとめ、公表した。

わが国は、2007（平成19）年には障害者権利条約に署名し、2009（平成21）年に批准することとなった。2011（平成23）年には、障害者基本法が改正され、「障害の有無によって分け隔てられることのない共生社会（インクルーシブ社会）の実現」「地域での共生」「合理的配慮の不提供を含む差別禁止」等が明記された。これらを具体化する法として、2013（平成25）年、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）が制定された。

7. 考察

本研究では、明治時代からの障がい児教育の歴史の変遷を辿った。

明治時代から特別支援教育が始まるまでの障がい児教育は、障がいの種別によって、学校の種類や教育的支援が行われていた。これは、障がい児（者）福祉分野でも、障害者自立支援法（2006年：平成18年）の施行までは、障がいの種別によって、障がい児の児童福祉施設や障害者福祉施設が社会福祉施設の種類が分けられていた。これらのことから考えられるのは、国際保健機関（WHO）が1980年に示された国際障害分類（ICIDH）で示されている、機能障がい（インペアメント）があることで、能力障害（ディスアビリティ）や社会的不利（ハンディキャップ）が起こるといったように、障がいの種類によっての教育上の困難があり、その困難ための支援という考えで、行なわれていたと考えられる。しかし、障がいの種別が細くなってきたことで、障がい児教育の対象が広がり、対象人数が多くなり、学校教育に従事する教員に求められる障がい児への支援の種類が多くなった。

そのことにより、1994年に国連によって発表されたサラマンカ宣言のインパクトが強いことも影響し、既存の制度を改革する必要があったことから、障がい児教育が「特別支援教育」として大きく転換されることとなった。

特別支援教育では、障がいの種別にとられるのではなく、障がい児を「個別化」として見ていくという視点に変わってきた。ここで挙げる「個別化」というのは、障がいというレッテルを貼るのではなく、一人一人のもっている能力をしっかりと確認することである。つまり、障がい児の「できないこと」だけに捉われるのではなく、障がい児のもっている能力を最大限に活用することにより、教員側の負担が減ることが考えられる。

そのためには、現在の障がい児教育で示されている「ノーマライゼーション」「権利擁護（アドボカシー）」「インクルージョン」等のキーワードの本質を教員側がしっかりと理解し、障がい児が「ひとりの子ども（人）」という視点で支援することが必要である。

引用・参考文献

- 1) 本間貴子：『MINERVA はじめて学ぶ教職[®] 特別支援教育—共生社会の実現に向けて—』、ミネルヴァ書房、33（2018）
- 2) 全国特殊学級設置学校長協会編著：『特別支援教育時代—変わる学校—』、三晃書房、24-33（2002）
- 3) 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所：『特別支援教育の基礎・基本 新訂版—共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築』、ジアース教育新社、24-33（2015）
- 4) 立花直樹・波田埜英治編：『新・はじめて学ぶ社会福祉^② 児童家庭福祉（第2版）』、ミネルヴァ書房（2017）
- 5) 石橋由紀子・伊藤由美・吉利宗久編著：『共生社会の時代の特別支援教育—インクルーシブ教育の今とこれから—』、ぎょうせい（2017）
- 6) 小林徹・栗山宣夫：『シリーズ 知のゆりかごライフステージを見通した障害児の保育・教育』、みらい（2016）
- 7) 文部省編：『学制百二十年』、ぎょうせい（1992）