

政策としての特別支援教育に関する多くの疑問 — 特殊教育から特別支援教育への移行期の中で —

Possible Problems of “Special Support Education” as an Educational Policy
— In the Transitional Period from “Special Education” to “Special Support Education” —

古 屋 義 博* 岡 輝 彦† 広 瀬 信 雄*
FURUYA Yoshihiro OKA Teruhiko HIROSE Nobuo

要約: 特殊教育から特別支援教育へ。立場や見方によって、この語句の意味づけは異なる。この語句が明記された『21世紀の特殊教育の在り方について（2001年1月15日）』以降、矢継ぎ早に、法改正、国や地方レベルで各種の調査研究協力者会議や審議会などの発足や提言、さまざまなモデル事業の実施などが進行している。ただ、特殊教育から特別支援教育への移行にかかわる原初的または根源的な多くの未解決の疑問が存在している。それらの疑問、例えば、「本当に必要な連携とは何か？」や「LD等の問題と盲・ろう・養護学校の再編成との関係とは何か？」などについて記述した。

キーワード: 障害児教育, 特別支援教育, 未解決の疑問, 教育行政, LD等

I はじめに

特殊教育から特別支援教育へ。立場や見方によって、この語句の意味づけは異なる。この語句が最初に明記された、省庁再編直後の2001年1月15日に文部科学省から出された『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）^[19]（以下、「21世紀報告」とする）』による説明を借りれば、“障害の種類や程度に応じた教育から一人一人のニーズに応じた教育へ”または“盲・聾・養護学校や特殊学級などの特別な場での教育から、一人一人の特別な教育的ニーズに応じた教育へ”となり、表面的ではあるが、概ねの合意は得られるであろう。

「21世紀報告」が出されてからは、矢継ぎ早に、法改正、国や地方レベルで各種の調査研究協力者会議や審議会などの発足や提言、さまざまなモデル事業の実施などが進行している。「先駆的な」「先進的な」「制度改正を先取りした」という表現に修飾された実践の紹介に煽られ、立ち止まり、冷静になり、これまでの、そして現在の障害児教育に関する十分な調査や研究、議論がしにくい状況にある。

筆者らも、障害児教育に関するさまざまな内外動向を追うだけで精一杯であるというのが本音である。そのような状況の中、部分的に、例えば、特殊学級（古屋・篠原, 2004^[5]）、情緒障害特殊学級（岡・広瀬, 2001^[20]；岡・広瀬, 2003^[21]；岡・広瀬, 2004^[22]；岡・広瀬, 2005^[23]）、就学基準（古屋・藤川, 2003^[4]；藤川・古屋, 2004^[3]）、寄宿舎（古屋, 2005^[8]）などの各論について、特殊教育から特別支援教育への移行、という文脈に載せて検討を行ってきた。しかし、そのような検討をすればするほど、特殊教育から特別支援教育への移行にかかわる原初的または根源的な未解決の疑問が浮上してくる。

そこで、本稿では、筆者らの最近の研究で扱った事項や、それらの研究の中で直接的には扱うことができなかった事項について広く触れながら、特殊教育から特別支援教育への移行期の中で浮上する原初的または根源的な未解決の疑問を列挙することを目的とする。

*障害児教育講座, †山梨県総合教育センター

II 原初的または根源的な未解決の疑問

1 本当に必要な「連携」とは何か？

2003年3月28日に公表された『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）^[31]（以下、「特別支援教育報告」とする）』には、“これまでも、個々の教員の努力や学校の独自の工夫により教育的ニーズに対応させる努力は行われてきたが、近年の教育をめぐる諸情勢の変化を踏まえれば、個々の教員の資質に任せた対応、又は学校のみによる対応には限界がきていると考えなければならない。（はじめに）”という現状認識や課題が示されている。そして、各学級担任や各学校による子どものそのような丸抱えではなく、「連携」による取り組みの必要性が繰り返し述べられている。この方向性そのものについて、我々に異論はない。ただ、その方向に進んでいく際に、熟慮を要することがある。

(1) 校内支援体制の中で学級担任が子どもの教育の責任を掌握しきれるか？

一人一人の学級担任に任されていた教育から全校体制へ、例えば校内委員会¹での取り組みの重要性が指摘されている。ただ、それにより教育の責任の所在が不明確になる恐れがある。

各学級担任が抱えている教育上の悩みを全校体制の中で共有していくことの必要性を否定するものではない。ただ、校内委員会に自分が担任する子どものことを話題にすれば問題が解決する、とは考えにくい。校内委員会でリーダー的な教師の発言に依存して、その後の教育の是非に関する原因をそれに帰属させればよいというものでもない。

その子どもの教育の実質的な責任者、キーパーソンは紛れもなくその学級担任である。校内委員会でのさまざまなアイデアを子どもとの日々のかかわりの中で具体化するのには、それも紛れもなくその学級担任なのである（玉井、2002^[27]）ということを見失ってはならない。

(2) 学級担任がその責任を外部機関に丸投げすることにならないか？

医療や福祉、労働などの専門の外部機関と学校との連携が強調されている。それを具体化する一つのツールである「個別の教育支援計画」も徐々に使用され始めた。この書類に外部機関との連携の様子についても記すことになる。ただ、これらの連携を、これまでも一人一人の子どもの教育的ニーズに応じて、関係者が試行錯誤しながら、そして地道に行ってきたのも事実である。

連携が強調されるが、連携することが目的ではない。この学級でのこの子どもの教育をよりよくするために、地域資源としての外部機関を選択的にどのように利用するのかについての検討が必要である。外部機関に過度に依存するシステムを構築するものではない。

特殊教育から特別支援教育への移行の牽引力になったのが、「学習障害（LD）」や「注意欠陥／多動性障害（ADHD）」、いわゆる「高機能自閉症」など（以下、語弊があるかもしれないが、「LD等」とする。このことについては後述する）の子どもの存在と必要な支援への注目である。さまざま

¹ここで言う「校内委員会」とは、『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）』の説明を借りれば、「学習面や行動面で特別な教育的支援が必要な児童生徒に早期に気付く。」「特別な教育的支援が必要な児童生徒の実態把握を行い、学級担任の指導への支援方策を具体化する。」ことなどをその役割として各学校に置かれる委員会である。学校としての支援方針を決め、支援体制を作るために必要な人たち、例えば、校長、教頭、教務主任、生徒指導主事、通級指導教室担当教員、特殊学級担任、養護教諭、対象の児童生徒の学級担任、学年主任等、その他必要に応じて外部の関係者から構成していくとされる。

まな連携によって、通常の学級の担任がLD等と判断や診断されるかもしれない子どもに注目して、学習や行動上のつまずきの原因をより多角的に考えられるようになるのかもしれない。しかし、そのつまずきについて、医療機関や他の教育機関などに依頼すれば一安心という構図をつくってはならない。一人一人の子どもの教育的ニーズは多様である。その多様さを細切れにして、各機関が分担するという発想は、子どもの発達の全体像もしくはその子どもの生活を丸ごと受けとめるという教育職の姿勢の喪失、もしくは教育職としてのその固有な専門性を放棄することにつながりかねない。学校で行われる教育のキーパーソンは無論、学級担任である。

(3) 盲・ろう・養護学校のセンター的機能はよりよい結果を生み出しているか？

「特別支援教育報告」で“地域の小・中学校等に在籍する児童生徒やその保護者からの相談、個々の児童生徒に対する計画的な指導のための教員からの個別の専門的・技術的な相談に応じるなどにより、地域の小・中学校等への教育的支援を積極的に行うことで、地域社会の一員として、地域の特別支援教育のセンターとしての役割を果たすことが重要である。(※改行あり)既にこのような取組を学習指導要領を踏まえて行っている盲・聾・養護学校もあるが、今後は、特別支援教育における地域のセンター的機能を有する学校としての役割を踏まえ、この相談等の業務をこれまで以上に重要なものと考えていくことが必要であり、例えば専門の部署の設置等による相談支援体制の充実、地域の研修会等の企画や支援を通じた指導上の知識や技能の小・中学校等への普及等の取組を積極的に行うことについて具体的な検討を行うことが必要である。(第3章3(1))”と、盲・ろう・養護学校のセンター的機能の範囲や内容が述べられている。

山梨県立ろう学校教育部(2005^[37])は、センター的機能の一つとして、難聴のある子どもが在籍する小学校や中学校等で行う、巡回指導型の通級による指導を積極的に進めている。しかし、その問題として“在籍校教職員²からの「専門家が来てくれるから安心」「難聴のことはよくわからないからお任せします」などの発言から「専門家が来てくれている」というろう学校への過剰な期待(p.12)”があると警告している。

盲・ろう・養護学校が、小学校や中学校等の「子ども」にどのような支援ができるのかという視点からの検討ではなく、小学校や中学校等の「各学級担任」がどのような支援を必要としているのかという視点からの検討をした上で、センター的機能の範囲や内容を個別に検討することが必要であろう。子どもの教育の実質的な責任者、キーパーソンは紛れもなく学級担任である。このことを、盲・ろう・養護学校のセンター的機能を担当・推進する教師は常に確認した方がよいであろう。

盲・ろう・養護学校のセンター的機能について、一人一人の子どもの多様なニーズを細切れにして、その一部を小学校や中学校等の学級担任が盲・ろう・養護学校の教師に丸投げして、盲・ろう・養護学校の教師がそれを丸抱えするという構図をつくってはならない。盲・ろう・養護学校の教師の専門性は別のところにある。

(4) 「できない」原因を障害に押しつけることにならないか？

特定の機関の批判になるので、出典は明らかにしないが、ある県が行った『特別支援教育推進体制モデル事業(平成15・16年度)』の報告書がある。“実態把握の基本的な考え方、実態把握の方法”として、フローチャートを紹介している。その骨子は、

1. 支援の気づきの第一歩は、さまざまな点で「気になる子」の洗い出しから始める。

²巡回指導の対象である子どもが在籍する小学校や中学校等の教職員のこと。

2. 「気になる子」についての丁寧な見とり

3. 専門的検査・診断の依頼

という流れである。そのステップ1と2では、ある研究会が作成した、LD等の子どもを「洗い出す」ことを想定したチェックリストを用いるとされている。LD等の子どもを「洗い出す」ために各学校での使用を想定するチェックリストの標準化を進める研究プロジェクトは多々あることは付け加えておく。

学校教育はそもそも授業、学級、学校での多様な関係性の中で子どもの発達を支援していくものである。また、関係性の中で子どもの実態は多様に変化する、というのが通説³である。これらのチェックリストは、例えば、学級担任の態度や学校の雰囲気、各学年の各教科の目標・内容の質的な変化などの「環境因子」、そしてその子ども本人のこれまでの成功体験や失敗体験の質的な変化などの「個人因子」を含めた「背景因子」とその子どもの属性（器質）との関係性を考慮に入れていない。そのようなチェックリストに学級担任が依存して、あるカットポイントもしくは相対評価で子どもを「洗い出し」て、医療機関への受診や他の専門機関へ相談を保護者に安易に勧めるといような学級担任としての責任の放棄を促進してしまう危険性と同時に、医療機関などの他の専門機関が学校教育に直接介入しようとする意図を感じる。

2 「特別支援教育」は「個別指導」であるとの勘違いはないか？

特別支援教育は、障害種やその程度に必ずしも依拠しない、一人一人の教育的ニーズに応じた教育をめざすものである。ただ、小学校や中学校等に、一人一人の教育的ニーズに応じた教育を具体化するには個別指導しかないという誤解がないだろうか。

(1) 個別指導に傾倒する原因となり得ないか？

LD等の子どもを「洗い出し」て個別指導のための場と人材を確保する。行動や情緒が不安定になった子どもを学級集団から一時的に離す、といういわゆるクールダウンのための場と人材を確保する。このような場や人材の確保の必要性が強調されている。

本来、学級にはさまざまな実態の子どもがいる。日々の授業では、その学級集団を基礎としながらさまざまな活動が営まれる。そのような本来の授業、学級、学校の姿が見失われ始めているという印象を持つ。授業、学級、学校は「治療」の場ではない。

例えば、自閉症といわれる子どもには、いわゆる「こだわり」「パニック」「自傷」といわれる行動や情緒の不安定さが現れることがある。それにより、集団の中での指導が立ちゆかなくなることは珍しくはない。このような不安定さは、友人間におけるトラブルに結びつきやすいと考えられがちである。「AさんとBさんを同じ教室で指導すると、トラブルの元になります。落ち着いて学習をさせるには、個別での指導が必要です。」といった学級担任の声を聞くこともある。

子どもの実態や現れる状態から、個別でかかわることが必要であったとしても、「集団一個別」の関係を十分に認識した上で指導を行っていくことが望まれる。個別指導を行う際には、対象となる子どもの集団への所属感を考慮した対応が求められる。

³例えば、世界保健機関（WHO）が2001年に承認した“International Classification of Functioning, Disability and Health（ICF）”など。

「特別支援教育報告」に“特別支援教育とは、従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである。(最終報告のポイント)”とあるように一人一人の教育的ニーズを把握することは重要である。しかし、個別指導をするために、一人一人の教育的ニーズを把握するという意味ではない。個別指導でねらえることもたくさんある。一方、集団の授業でしかねられないこともたくさんある。

保護者や子どもの教育的ニーズに応じるとは、学校に対する保護者の要求をそのまま実現することであると捉えている学級担任や学校も見受けられる。例えば、知的障害特殊学級に在籍する子どもの保護者が「国語、算数のみを特殊学級での個別指導をお願いします。あとは、できるだけ通常の学級で交流をさせてください。」と願うことがある。その願いの背景を受容すること、つまりあるがままに理解することが学級担任の役割である。しかし、その願いをそのまま具体化すればよいということではない。担任する子どもの教育課程編成や指導計画作成の実質的な責任者⁴は学級担任である。保護者の願いを受容して、話し合い、そしてその子どもにとってよりよい指導の過程を進行させる責任者、キーパーソンは学級担任である。

(2) 「個別の指導計画」は「個別指導」のための計画であるとの勘違いはないか？

「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」は特別支援教育を推進するツールの例である。

「個別の指導計画」は一人一人の子どもに対する教育の計画であり、それぞれの盲・ろう・養護学校で従来から作成されてきたものを、1999年3月の学習指導要領改訂で明文化されたものである(文部省,2000^[14])。これには、「自立活動」のみならず、さまざまな教科・領域、または個別の授業もさまざまな規模の集団の授業も、それらにかかわるものが網羅されている。つまり、個別指導だけの計画書ではない。

補足的な説明になるが、盲・ろう・養護学校では、「個別の指導計画」に表れる一人一人の子どもへのまなざしは、日々の授業の計画である「学習指導案(教案, 学習支援案など)」にも表れている。そこには、集団の授業の全体目標が掲げられるのみならず、8人の子どもがその授業に参加するのであれば、8人一人一人の目標やそれにかかわる配慮事項が書かれる。

「個別の教育支援計画」は「特別支援教育報告」によれば“障害のある児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考えの下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な教育的支援を行うことを目的とする。(参考1)”ものである。しかし、個別指導をするためのツールであるとの説明はどこにもない。

「個別の指導計画」も「個別の教育支援計画」も、学級の中から子どもを「洗い出し」て、そして個別指導をするための計画書ではなく、集団の中での目標やそれにかかわる配慮事項を明確化するためのツールでもあることを再認識する必要がある。

3 特殊学級や特殊学級の対象の子どもへの教育は本当に大丈夫か？

特殊教育から特別支援教育への移行の牽引役はLD等の子どもの存在と必要な支援への注目である。しかし、LD等の子どもへの注目が大きくなるのに伴い、一方で、従来の障害種への対応や、盲・ろう・養護学校や特殊学級などの「場」の機能の保障がどうなるのかという不安の声が多くなった。

⁴学校教育法第28条によれば、法令上の責任者は校長にある。

「21世紀報告」の段階では、LD等の子どもへの対応については、“なお、学習障害に対する指導体制については、上記の調査研究の成果等を踏まえ、通級による指導の対象の可能性について引き続き検討する必要がある。(第3章1-2)”または“今後、注意欠陥/多動性障害(ADHD)児や高機能自閉症児等への教育的対応に関する調査研究を行い、判断基準等について明らかにするとともに、効果的な指導方法や指導の場、形態等について検討することが必要である。(第3章1-2)”と具体的な方策については保留となっていた。また、特殊学級については、“特殊学級における教育の充実を図るため、小・中学校においては、特殊学級担当教員だけでなく、学校の教職員全体で支援するとともに、特殊教育に関する知識を有し指導力のある教員や、非常勤講師や特別非常勤講師、高齢者再任用制度による短時間勤務職員等の活用について検討すること。(第3章2-2)”と現状の特殊学級を充実させることが述べられている。

2002年10月22日に公表された『今後の特別支援教育の在り方について(中間まとめ)』の段階では、“制度の在り方について具体的な検討を行う場合に、特殊学級や通級指導教室の制度に必要な改善を行うことのみでなく、固定式の学級を設けず通常の学級に在籍した上で障害に応じた教科指導や障害に起因する困難の改善・克服のための指導を必要な時間のみ特別の場で教育や指導を行う形態(例えば「特別支援教室(仮称)」)とすることの必要性も含めて検討されるべきものとする。(第4章)”と特殊学級の存続と充実に加えて、「特別支援教室(仮称)」という構想を検討する必要性が提案されている。ここでは、特殊学級の存続と充実の案を残しつつ、「特別支援教室(仮称)」への移行も考えられるとの両論併記の記述になっている。

『今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)』では、“このため、小・中学校に在籍しながら通常学級とは別に、制度として全授業時間固定式の学級を維持するのではなく、通常の学級に在籍した上で障害に応じた教科指導や障害に起因する困難の改善・克服のための指導を必要な時間のみ特別の場で教育や指導を行う形態(例えば「特別支援教室(仮称)」)とすることについて具体的な検討が必要と考える。(第4章3(6))”と特殊学級を廃止する案が明記された。

特殊学級の在り方については、「21世紀報告」から『今後の特別支援教育の在り方について』の「中間まとめ」、そして「最終報告」へと概観すると、充実から廃止へと、その基本方針が徐々に変化していったことには注意しなければならない。また、ここには、(常勤の)学級担任を減らすという人員削減の意図が見え隠れする。

(1) 知的障害の子どもの教育はどうなるのか？

養護学校でも、特殊学級でも、そこに在籍する子どもの障害種で圧倒的に多いのが知的障害である。

2004年3月18日に初会合が開かれた「中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育特別委員会(以下、「特特委員会」とする)」が2004年12月1日に『特別支援教育を推進するための制度の在り方について(中間報告)^[1]』を公表した。そこには、「LD・ADHD・高機能自閉症」の名称が18か所で使用されているのに対して、「知的障害」は“盲・聾・養護学校制度の見直しについて(第3章)”の中で4か所で使用されているに過ぎない。それも、“特別支援学校(仮称)は、基本的には現在の盲・聾・養護学校の対象となっている5種類の障害種別(盲・聾・知的障害・肢体不自由・病弱)及びこれらの重複障害に対応した教育を行う学校制度とすることが適当である。”と、「特別支援学校(仮称)」の在り方を説明する中で扱われているに過ぎず、知的障害教育の在り方についての説明はない。また、“小・中学校における制度的見直し(第4章)”では、通常の学級に在籍している知的発達に軽度の遅れのある子どもへの対応は言及されていないに等しい。

これらの表記では、特別支援教育はLD等の子どもに特化したものであるとの印象がどうしても

持たれやすい。むしろ、学習や行動上の困難さがあるのは通常の学級に在籍している知的発達に軽度の遅れがある子どもやその周辺の子どものためであり、これらの子どもへの教育も当然含まれなければならない。

『通級による指導の対象とすることが適当な児童生徒について（平成5年1月28日付け文初特第278号通知）⁵』と『障害のある児童生徒の就学について（平成14年5月27日付け文科初第291号通知）⁶』では、知的障害の子どもの教育は、通級による指導からあえて除外されてきた。その理由は、1992年3月30日に「通級学級に関する調査研究協力者会議」から出された『通級による指導に関する充実方策について（審議のまとめ）^[36]』に“精神薄弱⁷については、精神発達の遅れやその特性から、小集団における発達段階に応じた特別な教育課程・指導法が効果的であり、そのため原則として、主として特殊学級において、いわゆる固定式により指導することが適切である。”との通りである。

この考えと「特別支援教室（仮称）」という、「学級」ではなく「教室」であるという構想との間には齟齬がある。現在、特殊学級に在籍している知的障害の子どもの教育を「特別支援教室（仮称）」という枠組みで検討することが果たして適当であるかどうか、慎重な検討が続けられることを願う。

(2) 「特別支援教室（仮称）」に従来の特殊学級の機能を残せば大丈夫なのか？

特殊学級の在り方についての議論は多い。「特特委員会」の中間報告^[1]では、“しかしながら、現行の特殊学級等を直ちに廃止することに関しては、障害の種類によっては固定式の学級の方が教育上の効果が高いとの意見があることや、重度の障害のある児童生徒が在籍している場合もあること、さらには特殊学級に在籍する児童生徒の保護者の中には固定式の学級が有する機能の維持を望む意見があることなどに配慮する必要がある。（第4章3）”と特殊学級の必要性に関する認識を示しながらも、“「特別支援教室（仮称）」の構想が目指すものは、各学校に、障害のある児童生徒の実態に応じて特別支援教育を担当する教員が柔軟に配置されるとともに、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒も含め、障害のある児童生徒が、原則として通常の学級に在籍しながら、特別の場で適切な指導及び必要な支援を受けることができるような弾力的なシステムを構築することであると考えられる。（第4章3）”と特殊学級の廃止に固執した論の展開となっている。

先にも述べた、特殊学級の在り方について、「21世紀報告」から『今後の特別支援教育の在り方について』の「中間まとめ」、そして「最終報告」へという流れの中での基本方針の変化の延長線上にある「特特委員会」のこの中間報告^[1]に対しては、批判が多かったのであろうか、2005年7月29日に示された「特特委員会」の答申素案^[2]には、“具体的な「特別支援教室（仮称）」のイメージとしては、以下の3つのタイプが想定される。その配置に際しては、地域の実情に応じ、柔軟かつ適切に対応することが重要である。

- 特別支援教室（教室中心タイプ）現在特殊学級に在籍している比較的重度の障害のある児童生徒を対象とするもの。ほとんどの時間をこの特別支援教室で過ごすタイプ
- 特別支援教室（交流中心タイプ）現在特殊学級に在籍しており、過ごす時間の割合は障害の状態等によるものの、相当程度の時間を通常の学級で交流している児童生徒を対象とするもの。

⁵小学校や中学校の通常の学級に在籍する軽度の障害（言語障害、情緒障害、弱視、難聴、肢体不自由者・病弱・身体虚弱）がある子どもに対する「通級による指導」に関する規定である。なお、その後の『障害のある児童生徒の就学について（平成14年5月27日付け文科初第291号通知）』に吸収され、失効した。

⁶盲・ろう・養護学校、特殊学級、通常の学級（「通級による指導」の活用）への在籍を検討するための障害の判断に関する留意事項が示されている。

⁷現在の「知的障害」。ただ、「知的障害」という用語の妥当性についても引き続き検討が必要である。

- 特別支援教室（通級タイプ）現在通級による指導を受けている児童生徒を対象とするものであり、一部の時間のみ特別な場での指導を行うもの。（第4章3）”

との文章が加えられた。「教室中心タイプ」と「交流中心タイプ」は現在の特殊学級と、「通級タイプ」は現在の通級による指導と似ている。玉虫色の調停案である。

しかし、「学級」と「教室」とは全く異なる。「学級」と「教室」の名称だけの違いで、実質的には現在の特殊学級の機能が維持されるとの理解は危険である。現在、特殊学級に在籍している子どもが交流学級（通常の学級）で授業を受けるといっても、その子どもの教育課程の編成や実施、評価の実質的な責任者は特殊学級の担任である。交流学級での学びもその教育課程上に明確に位置づけられ、特殊学級の担任の責任の範囲内に位置づけられる。通知表も指導要録も特殊学級の担任がその責任で書くはずである。在籍が通常の学級となれば、教育課程の実質的な責任者は通常の学級の担任となる。通知表も指導要録も通常の学級の担任が書くのが筋である。しかし、実際にそれができるのだろうか。子どもに「君の先生の名前は？」との質問に、または保護者に「担任の先生は？」との質問に、その子どもや保護者はどう答えるのであろうか。その子どもにとっての学校での居場所はどこになるのであろうか。

学級とは何か、その子どもの教育課程の実質的な責任者は誰か、という文脈で考えると、最近、あまり耳にしなくなったが、交流学級を意味する「親学級」や「母学級」という表現は、厳に慎まなければならない用語であった。

また、いわゆる「二重学籍」の実質的な構想、例えば本来の学籍以外の学籍としての「支援籍（埼玉県特別支援教育振興協議会、2003^[24]）」「副籍（東京都心身障害教育改善検討委員会、2003^[32]）」「地域学校籍（長野県・養護学校地域化推進協議会、2005^[17]）」などや、いわゆる居住地校交流についても、形ばかりが先行してしまい、実情、障害のある子どもの通常の学級へのダンプングになっていないか（古屋・重森、2005^[7]）ということについても慎重に検討しなければならないであろう。

4 教育行政上、注目されているLD等とはそもそも何なのか？

「特別支援教育報告」で“LD、ADHD、高機能自閉症により、学習面や生活面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒数は、既に述べたとおり、通常の学級に在籍する児童生徒の6%程度と考えられる（第4章2(3)）”とされ、この6%程度（正確には6.3%^[34]）という数値が、特殊教育から特別支援教育への移行を牽引している。施策を企画・立案していくには客観的な調査データ‘証拠（エビデンス）’が必要であると文部科学省初等中等教育局特別支援教育課・特別支援教育調査官（柘植、2004^[35]）は強調している。では、この6.3%という‘証拠（エビデンス）’と言われる数値をどのように理解すればよいのだろうか。

(1) LD等と6.3%との関連づけに問題はないか？

Aにより、例えばBやCなどが生じることがある。

Aにあたるのが、「LD等と判断や診断される脳の機能障害⁸」であり、BやCなどが、6.3%という数値をはじき出したチェックリスト^[34]、つまり子どもの学習や行動上のつまずき⁹に関する各項目である。

⁸ICFで言うBody Functionsの偏差。

⁹ICFで言うActivities / Participationの制限。

LDを想定した〔聞く・話す・読む・書く・計算する・推論する〕ことをつまづきについては、例えば、次のような項目がある。

- 聞き間違いがある（「知った」を「行った」と聞き間違える）
- 内容をわかりやすく伝えることが難しい
- 文章の要点を正しく読みとることが難しい
- 漢字の細かい部分を書き間違える
- 学年相応の量を比較することや、量を表す単位を理解することが難しい
- 目的に沿って行動を計画し、必要に応じてそれを修正することが難しい など全30項目

ADHDを想定した〔不注意、多動性－衝動性〕については、例えば、次のような項目がある。

- 学校での勉強で、細かいところまで注意を払わなかったり、不注意な間違いをしたりする
- 過度にしゃべる
- 順番を待つのが難しい など全18項目

知的障害を伴わない自閉症を想定した〔対人関係やこだわり等〕については、例えば、次のような項目がある。

- 友達と仲良くしたいという気持ちはあるけれど、友達関係をうまく築けない
- 会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある
- 他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている
- 動作やジェスチャーが不器用で、ぎこちないことがある など全27項目

これらの項目に示されている学習や行動上のつまづきが、生涯にわたり永続的に存在するいわゆる「障害」のサインとすることが妥当かどうかの議論は後述するが、少なくとも、BやCなどが生じているという結果は、Aを直接的に反映するものではない、というのが論である。この6.3%という数値の出所である『通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査結果^[34]』には、“本調査は、担任教師による回答に基づくもので、LDの専門家チームによる判断ではなく、医師による診断によるものでもない。従って、本調査の結果は、LD・ADHD・高機能自閉症の割合を示すものではないことに注意する必要がある。”と、この6.3%はLD等の子どもの割合を示すものではないと、慎重で中立的な説明がなされている。この6.3%という数値とLD等の子どもの割合とはそもそも無関係であるという認識が妥当であろう。

しかし、この調査を「参考資料2」として引用した「特別支援教育報告」の本文では、“LD、ADHD、高機能自閉症により学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒数について、平成14年文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」（別添）の結果は、その調査の方法が医師等の診断を経たものでないため、直ちにこれらの障害と判断することはできないものの、約6%程度の割合で通常の学級に在籍している可能性を示している。（第1章2(1)）”と但し書きは添えられているものの、あたかもLD等が約

6%いるとの論調になっている。そして、第4章に至っては“LD、ADHD、高機能自閉症により、学習面や生活面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒数は、既に述べたとおり、通常の学級に在籍する児童生徒の6%程度と考えられる。(第4章2(3))”と、論の危険なすり替えが行われていることに注意しなければならない。

そして、ついに、行政組織は異なるが、厚生労働省（平成16年事業評価書・整理番号30¹⁰）では、“高機能自閉症、アスペルガー症候群、ADHD（注意欠陥多動性障害）、LD（学習障害）等の発達障害者は、全国の小・中学校の児童生徒の6.3%と高い割合を占めている”とLD等の子どもが6.3%いることになってしまっている。

政策を進めるための‘証拠（エビデンス）’と呼ばれる数値の実態やその扱われ方とは、常にこのようなものなのであろうか。

(2) 「この学級」に6.3%という数値を当てはめてよいのか？

文部科学省は、2004年1月30日に“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（策定の背景及び趣旨）”を目的として、『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）^[15]（以下、「ガイドライン（試案）¹¹」とする』を公表した。

「ガイドライン（試案）」で“この6.3%という数値から、学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒が40人学級では2～3人、30人学級では1～2人在籍している可能性があり、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が「どの学級にも在籍している可能性がある」という意識をもつことが大切です。(第1部3(3))”と警鐘を鳴らしている。しかし、これにはいくつかの問題がある。

第一に、母集団の属性を無視しているということである。文部科学省は、この調査結果^[34]について、小学校1年生から中学校3年生までの各学年ごとの結果を公表していない。この6.3%という数値をはじき出したこのチェックリストで「洗い出」された子どもは学年進行に伴い減少することが容易に想像できる。一人一人の子どもをみつめる、という特別支援教育の理念に、小学校1年生から中学校3年生までをひとまとめにして論ずるという姿勢はなじまない。例えば、高校受験間際ではない中学1-2年生の学級ではより低い値になるであろうし、教科学習が本格化する、または抽象的な概念を多く扱うようになる小学校2-3年生の学級であれば、かなり高い数値になるはずである。学年によりその出現率に差があると考えられる教育行政上のLD等の現象をあえて「(生涯にわたる永続的な)障害」と捉えることにそもそも問題があるではないか。

第二に、分布の特性を無視しているということである。文部科学省は、この調査結果^[34]の分布を公表していない。あの6.3%という数値をはじき出した各チェックリストのカットポイントが妥当であったのか、またはあのカットポイントが少しずれるとどのような結果になるのかの議論¹²ができない状況である。カットポイントを境に2つのピークをもつ不連続な分布になっているとは考えられない。低学年ほど、カットポイントがある方にピーク（最頻値）が偏った分布になっているはずである。そのような分布であれば、そのカットポイントがわずかに変化しただけで、「洗い出」される率は大きく変化する。特別支援教育の理念に矛盾するかのようになり、得点の分布が公表されず、あの6.3

¹⁰厚生労働省ホームページ (<http://www.mhlw.go.jp/>) の「評価結果等」－「政策評価の結果」より。

¹¹文部科学省ホームページ (<http://www.mext.go.jp/>) の「小・中・高校教育に関すること」－「特別支援教育について」より。

¹²例えば、教育行政上のLD等のグレーゾーンは低学年を中心にかなり広いと予想でき、「6.3%」という数値を単純に参考にすることはできないであろう。

%という数値だけが示されても、行わなければならないフェアな議論はできない。また、「40人学級に2～3人の可能性」との単純な表現、‘キャッチフレーズ’のようなものにも危険性を感じる。

第三に、「40人学級に2～3人の可能性」との表現が、特別支援教育の理念に矛盾するような偏向を各学級担任や各学校に与える可能性についてである。実際には、特別な教育的ニーズを持つ子どもは、各学級に2人前後しかいないなどという単純なものではない。40人の子どもがいれば、40通りの偏差（Variation）があり、特別な配慮を学級担任に求めたいと感じている子どもは多く存在しているはずである（小西, 2004^[10]；古屋, 2004^[6]）。

教育行政は、行政側にとって都合のよい数値やそれを示すようなエピソードだけを作為的に利用していないかと我々は懐疑的になってしまう。統計学の基本的なルールやマナー（例えば、谷岡, 2000^[29]など）に則ったデータの公開がなされて、それに基づく議論ができることを願うところである。

(3) LD等の判断や診断がなければ、教育はできないのか？

文部科学省（2004）は「ガイドライン（試案）」で“児童生徒一人一人に適切な教育的支援をしていくスタートとなるのは、児童生徒の出している様々なサインに対して「変だな？」「どうしてかな？」という担任の気付きです。そして、「変だな？」「どうしてかな？」と気付いたら、次に「いつ」「どこで」「どのような時」「どんな問題が起こるか」を観察し、問題となっているつまずきや困難などの様子を正確に把握することが大切です。（※改行あり）児童生徒の出しているサインの中には、「これはサインなのかな？」と思うようなものの場合もありますが、それを見逃してしまったために、適切な対応が遅れてしまうこともあります。場合によっては、問題行動等につながることもあります。担任として、児童生徒の出すサインに気付く感性をもつことが大切といえるでしょう。（第3部「教員用」1(1)）」と記して、学級担任に対して、LD等の子どもが出すサインに気づくことを要求している。しかし、LD等の子どもにかかわらず多くの子どもがつまずきのサインを出しているはずである。

さらに、「ガイドライン（試案）」の第3部「学校用（小・中学校）」でLD等の子どもへの配慮事項として次のように説明している。

- 児童生徒の苦手な面を責めるのではなく、得意な面や努力している面を見つけて、ほめたり、クラスでさりげなく紹介したり、あるいは、単元全体の中のどこかに活躍できる場面を意図的に取り込んで発表の機会をつくったりして、自信をもたせるようにしましょう。
- 児童生徒の学習面での苦手なことや偏りについて理解しましょう。苦手なことをたくさん要求したり、みんなと同じ水準を要求したりするのではなく、一人一人の違いを大切に、努力や達成を認め、励ましていくようにしましょう。
- 児童生徒が安心して学習や活動に参加できるようにグループ編成や座席の位置などを工夫したり、仲間との遊びに入れるように担任から働きかけたりして、友達との関係がよい方向に広がるようにしましょう。なお、特別な配慮を必要とする児童生徒を意識しすぎるばかりに、差別感や孤立感等をもたせたり、他の子に不公平感を抱かせたりしないよう十分留意しましょう。
- クラスの児童生徒に対し、LD、ADHD、高機能自閉症について話題にする時は、児童生徒の発達段階等を踏まえ、適切な配慮が必要となります。
- 保護者とのこまめな前向きな情報交換を心がけましょう。小学校低学年などでは普段から連絡帳や電話で連絡を取り合ったり、必要によって話し合いをしたりする機会を設けましょう。

- 学級経営案の中に特別支援教育による支援の視点を位置付けましょう。

第4項目を除けば、すべての子どもに対して当てはまる、学級担任としては当たり前の配慮事項である。第4項目については、「ガイドライン（試案）」にあえてこう載せるかどうかの議論が必要である。第4項目に記されている「適切な配慮」とはいったい何なのかの説明も必要である。

玉永（2000）^[28]が“私は、中枢神経系の機能不調が明らかにある場合は、医学的な対処を初めになすべきだと思う。しかし、繰り返すが、”学習のできなさ”に対しては、教育現場で個々の子供の違いにいていねいに対応することが肝心である。そういう場合、私はLDというラベルは必要ないと思うのである。（p.162）”と、また“LDというラベルを、どの子にも使う必要はなく、一人一人の子供の特徴をとらえ、精魂込めて教え導く教育現場や家庭があれば、それでよいのだと私は確信している。（p.118）”と述べていることに我々も同感である。

(4) 結局、LD等の子どもに限定した教育を想定していないか？

平成15年度からはじまった『特別支援教育推進体制モデル事業¹³』は、「平成19年度までを目処に、すべての小・中学校においてLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒に対する支援体制の整備を目指すもの」とされている。結局、LD等の子どもに限定されている。

特別支援教育は、LD等の子どもに限定した教育を指しているのか。それとも、これまでの障害児教育の対象にそれらを加え、場を通常の学級に拡大する、ということなのか。

LD等の子どもへの対応と、従来の盲・ろう・養護学校および特殊学級などでの教育や制度上の整備についての議論は、むしろ切り離す方がよいのではないだろうか。いわゆる発達障害への対応やそのシステムの構築を図る以前に、発達障害とはどのようなことを指しているのか、を明確にしてからでもシステムの構築は遅くない。

(5) そもそも「発達障害」とは何なのか？

発達障害（developmental disorders / developmental disabilities）という用語は、『障害児教育大事典（旬報社）』によれば、公的に使用されたのは1970年のアメリカ公法（発達障害サービス法）が最初であり、その際、これに含まれるものは精神遅滞、脳性麻痺、てんかんのみであったが、後に自閉症や一部の学習障害が加えられ、その後、その概念もしくはその範疇は変化しているとされている。

「21世紀報告」ではただ1か所、「発達障害」という用語が“また、高機能自閉症児への教育は、現在、かん黙や習癖の異常などのいわゆる情緒障害児と同様に情緒障害教育の対象として主に情緒障害特殊学級等において行われている。しかし、自閉症は中枢神経系の機能不全による発達障害とされている一方、いわゆる情緒障害は、主として対人関係の軋轢などの心因性によるものとされている。（第3章1-2）”として使用されている。文脈上、ここで言う発達障害とはLD等に限定して、心因性の障害を別とするという立場である。また、「学習障害児、注意欠陥/多動性障害（ADHD）児、高機能自閉症児等」と、含みを持たせた、「等」が付く表現が繰り返し用いられる。

「特別支援教育報告」には、発達障害という用語は使われていないが、「LD、ADHD、高機能自閉症」という「等」がない表現が繰り返し用いられている。「ガイドライン（試案）」でも、そのタイトルからもわかるように「等」は使用されていない。

¹³“学習障害（LD）のある児童生徒に加え、注意欠陥/多動性障害（ADHD）や高機能自閉症のある児童生徒を含めた、総合的な支援体制の充実を図る”ことを目的として、文部科学省が47都道府県に委嘱した事業。

「特特委員会」の中間報告^[1]では、「LD・ADHD・高機能自閉症等」と「等」が復活して、その註釈として、“LDは学習障害（Learning Disabilities）、ADHDは、注意欠陥／多動性障害（Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder）を意味し、「等」はアスペルガー症候群を含む。（はじめに：注1）”と記されている。

しかし、発達障害者支援法が平成16年12月10日に制定（平成17年4月1日施行）された関係で、その後の「特特委員会」の第18回会議（平成17年7月29日）で示された『特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申素案）^[2]』では、“発達障害とは、発達障害者支援法第2条において、定義規定が設けられており、脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもののうち、ICD-10（疾病及び関連保健問題の国際統計分類）における「心理的発達の障害（F80-89）」及び「小児（児童）期及び青年期に通常発症する行動及び情緒の障害（F90-98）」に含まれる障害と考えられる。これらの障害は、基本的に、従来から、盲・聾・養護学校、特殊学級若しくは通級による指導の対象となっているもの、及び小・中学校の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支援体制整備の対象とされているもののいずれも含むものである。（第1章：注3）”と急激な拡大となっている。例えば、「21世紀報告」では除外したはずの、例えば「選択性緘黙（コードF94.0）」「一過性チック障害（F95.0）」「吃音（F98.5）」なども含むというニュアンスである。

文部科学省が想定する発達障害について、あくまでも、概略のみを記しただけだが、その範疇は揺れ動いている。この定義に関する議論や研究に、教育職は積極的に関与しない方がよいであろう。先に述べたように障害名がはっきりしたとしても、実際上の教育にはあまり役に立たないからである。これに関する議論や研究については、分類（判断や診断）することを専門とする研究者や行政官に任せておくことが得策であろう。子どもたちをどう教えるかは、分類することとは異なる営みなのである。

(6) 「高機能自閉症」などの用語は妥当なのか？

この項にかかわるその他の疑問として、「高機能自閉症」を始めとするさまざまな用語への違和感についてである。

用語としては、「高機能自閉症」ではない自閉症は「低機能自閉症」となる。「低機能自閉症」という用語を使用する著書や論文も見たことがあるが、教育職は特にその職種の固有性からして、子どもをそのような目で見ることは許されない。

文部科学省（柘植, 2004^[35]）も“LD・ADHD・高機能自閉症は、知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒であり、そのことから、「障害」とか「欠陥」というような表現が適切ではない、という声もある。そのようなことから、学習障害や注意欠陥／多動性障害をそれぞれ、LD、ADHDと表記することも増えてきている。また、高機能自閉症についても「高機能」という表現は、「低機能」を想定しそれとの関係で使われることから適切ではない、という声もある。このように、「学習障害」「注意欠陥／多動性障害」「高機能自閉症」という表記については、このような多様な考えがあることに注意する必要がある。（p.20-21）”と、「高機能自閉症」の用語にかかわる問題の認識がありながら、なおも繰り返し無条件で使用し続けていることに疑問を感じる。さらに、この引用の中にあるように「学習障害」を「LD」に、「注意欠陥／多動性障害」を「ADHD」に言い換えても、我々がこれまで示してきたさまざまな疑問を解決できないことは明らかである。

「特別支援教育」という用語についても検討しなければならないであろう。「特別支援教育」とい

う用語は「21世紀報告」で“学校教育法に規定されている「特殊教育」や「特殊学級」等の名称や文言について見直すべきであるとの意見があるが、今後上記の検討と併せて、例えば「特別支援教育」等「特殊教育」に代わるべき適切な名称について、特殊教育関係団体や広く一般の意見を聞きながら検討することが望まれる。”と一つの案として示されたに過ぎない。用語は概念を基盤とする。しかし、矢継ぎ早に展開される政策により、残念ながら、その概念について検討するための時間も土俵もない。

その他、「仮称」のままの「特別支援学校」や「特別支援教室」についても、用語だけの問題ではなく、その概念について、時間をかけて検討を行わなければならない。

特別支援教育という理念は「21世紀報告」で示された。これまでの、そして現在の障害児教育をさまざまな角度から点検しながら、21世紀中に、すなわち100年かけて、どのようによりよくしていくのかという一種のグランドデザインであると我々は理解している。時間をかけるべきところには、十分な時間をかけるべきであろう。

(7) 「発達障害」の専門家はなぜ少ないのか？

「発達障害に関する専門家は少ない」ということをしばしば聞く。前述したように、「発達障害」の概念そのものが揺れ動いている。また、発達障害という他の障害種の上位概念、または集合名詞のようなものに包括される教育行政上のLD等についても、前述したように、視覚障害や聴覚障害、知的障害、運動障害などの生涯にわたり永続的に存在する障害ではないのかもしれないという特徴がある。このように実像が不明な対象を自分の専門領域とするということは技術的に困難である必然として、「発達障害に関する専門家は少ない」ことが生じているのではないのだろうか。

5 LD等の問題と盲・ろう・養護学校の再編成との間の関係とは何か？

「21世紀報告」では、盲・ろう・養護学校および特殊学級などの充実と、通常の学級に在籍するLD等の子どもへの対応の緊急性については、別々に論じられた。

「21世紀報告」や「特別支援教育報告」を理論的に後押しした平成4年6月に発足した「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方法に関する調査研究協力者会議」が平成11年7月2日に公表した『学習障害児に対する指導について（報告）^[9]』では“学習障害児の多くは通常の学級に在籍していることから、これらの児童生徒に対する指導は、中間報告で指摘したとおり、通常の学級における指導を基本に対応していくことが重要である。(5(1))”と「学習障害の子どもへの対応は通常の学級で」と強調されている。その後の「21世紀報告」「特別支援教育報告」「ガイドライン（試案）」「特特委員会」でも、「LD等の子どもへの対応は通常の学級で」という基本姿勢は一貫し続けている。しかし、具体的な施策（案）とこの基本姿勢との間には不自然な不整合がある。

(1) 市町村教育委員会や通常の学級の改革が最初に求められるのではないのか？

通常の学級での取り組みの論議はどこでされているのか。例えば、小学校や中学校を管轄する国や地方自治体レベルの行政組織と、同じく障害児教育を管轄する行政組織との連携は進んでいるのだろうか。LD等の子どもへの対応の主体は通常の学級の担任である。特に、小学校や中学校を管轄している市町村教育委員会の存在、管轄下の小学校や中学校への指導力が、特別支援教育の理念を実現

する重要な鍵である。そのためにも、市町村教育委員会の担当者がLD等について正確に理解できるように十分な研修の機会が保障されなければならない。

小学校や中学校の通常の学級での指導の方法、例えば学級経営、教科指導、子ども理解の在り方などを見直していくことが最初に行われるべきである。「特別支援教室（仮称）」を設置するかどうかの検討はそれからでも遅くない。特に授業、学級、学校のあるべき姿に関する検討は、教師の資質の向上を論じる上で必要不可欠である。学級の中に一人一人の子どもの居場所がつけられているかどうか、個別的な対応が必要であったとしても、「集団一個別」の指導の場の関係やそれぞれの役割を教師が踏まえているかどうかの検討が必要である。

(2) 総合免許（案）になぜLD等を入れ込まなければならないのか？

LD等の子どもの学籍は現在どこにあるのか。政策としての特別支援教育が進行したときに彼らの学籍はどこにあるのか。紛れもなく通常の学級である。LD等の子どもの教育課程の編成や実行、評価の実質的な責任者は誰か。通常の学級の担任である。つまり、小学校や中学校等の教諭である。

そのような論から考えると、どの教員免許をまず最初に改革しなければならないか。常識的に考えれば、小学校や中学校等の教員免許であり、盲・聾・養護学校教諭免許ではないと判断できる。

例えば、「教職に関する科目（41単位：小学校1種免許の場合、以下同様）」を構成する「教育の基礎理論に関する科目（6単位）」の中の「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程（障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。）」に関わる科目（教育職員免許法施行規則第6条）を拡充することが最も常識的な判断であろう。

しかし、現在進行中の案¹⁴は、それぞれ独立している盲学校教諭免許、聾学校教諭免許、養護学校教諭免許を統合して、さらにそこにLD等に関する科目を入れ込む、というものである。1種免許を例にすれば、現在、それぞれ最低単位数は23単位¹⁵である。これら3つの専門性を保障するには、換言して、3つの教員免許を取得しようとするならば、単純に考えると総単位数は69単位（23単位×3）である。現在進行中のその案は、総単位数を26単位とするものである。障害児教育の専門性の大幅な切り下げである。また、その26単位の構成についてもいくつかの疑問があるが、これについては別に論じたい。

教員免許の扱いを典型的な例として、このように理念と施策（案）にはさまざまなねじれ現象がある。このねじれ現象が生じている根本的な原因は、国・地方自治体の厳しい財政事情、すなわち“近年の国・地方自治体の厳しい財政事情等に鑑みれば、人的・物的資源の量的な拡充を単純に図るという考えは現実的ではなく、盲・聾・養護学校や特殊学級等においてこれまで蓄積された指導の経験やノウハウ等を有効な資源として最大限に活用するという視点で取り組む必要がある。（『今後の特別支援教育の在り方について（中間まとめ）』¹⁶”という表現で象徴されるところにあるのであろうか、または全く別のところにあるのであろうか。このことについても、別に論じたい。

さて、総合免許にかかわるこの案は、現実性や現状認識も著しく欠いたものであることを付け加えたい。このことについては次の2つの例を挙げれば十分であろう。

¹⁴中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会特殊教育免許の総合化に関するワーキング・グループが作成。

¹⁵ただ、23単位では少ないため、内規や運用でより多くの単位数を課している大学が多いと考えられる。

¹⁶リストラもしくはスクラップ・アンド・ビルドの発想が表現されたこの中間まとめに対しては批判が多かったのか、その後の最終報告では、“人員の配置、施設や設備の整備等について適正な条件整備を図ることも課題の一つであり、近年の国・地方公共団体の厳しい財政事情等を踏まえ、既存の特殊教育のための人的・物的資源の配分の在り方について見直しを行いつつ、また、地方公共団体においては地域の状況等にも対応して、具体的な条件整備の必要性等について検討していくことが肝要である。”と表現が変わっている。

第一に、例えば、養護学校から盲学校へ、養護学校からろう学校へ異動した教師は、これら3つの学校はお互いに全く異なる学校であり、「特殊教育諸学校」とか「障害児学校」とかの名称でひとくくりにして論じることができないことを痛感する。「特特委員会」でのこれまでの議論の中でも、盲学校、ろう学校、養護学校が全く別物であるという意見が繰り返し出されている。

第二に、教員養成という次元で考えると、「視覚障害」「聴覚障害」「知的障害」「肢体不自由」「病弱」「言語障害」「情緒障害」「LD等」「重複障害」の9区分を扱える教員の定員（と生理・病理系教員）を各大学が確保しなければならない。現在の養護学校教諭免許で考えると、理屈からは「知的障害」「肢体不自由」「病弱」の3区分と生理・病理系がナショナルミニマムとなる。平成17年度の旧国立大学の障害児教育関係講座（50大学）の現員は最小2人、最大12人（45人という特殊な大学を除く）の範囲であり、算術平均4.9人（中央値4人）であり、多くの大学は辛うじてナショナルミニマムの教員を維持している（ただ、19校（38.0%）が、教員3人以下である）。しかし、総合免許となると、最低10人¹⁷が必要となる。よって、教員養成系単科大学を除く大半の地方大学は現状の定員を大幅に増やすか、非常勤講師を多く抱え込むかの選択に迫られる。しかし、国立大学の法人化やその他の要因による予算の削減により、それらは容易ではない。総合免許に対応できない大学が続出するのではないかと、という現状認識がこの計画にあるのであろうか。いやむしろ、そのことを意図しているのだろうか。また、これら9区分の障害種に対応するための教育実習を実施することは現実的には不可能に近い（都築、2005^[33]）。その不可能を可能にするためには、教育実習の質を落とす方法しかない。

教員の質の向上は、特別支援教育という理念の実現の根幹を支える最も重要な要素である。現在の質を逆に落としていくような案については理解しがたい。

6 教育政策はやはり強引なのではないか？

冒頭に述べたように、「21世紀報告」が出されてからは、矢継ぎ早に、法改正、国や地方レベルでの各種審議会・委員会などの発足と提言、各種のモデル事業などが進行している。「先駆的な」「先進的な」「制度改革を先取りした」という表現で煽られている。しかし、冷静になったとき、その煽り方や煽られ方にいくつかの疑問が浮上する。

(1) 努力規定と義務規定を混同していないか？—「個別の教育支援計画」を例にして—

「個別の指導計画」は、1999年の学習指導要領改訂で、盲・ろう・養護学校でその作成が義務化された。しかし、多くの盲・ろう・養護学校では、特に大きな混乱はなかったようである。なぜなら、“また、従前の養護・訓練¹⁸については、これまでも個別に指導計画を作成して指導するなど、個に応じた指導が実践されてきており、その成果も上がってきているところである。（改訂）今回の改訂では、こうした指導において従前から作成されている「個別の指導計画」について、学習指導要領に明示した。（文部省、2000^[14]）”とあり、盲・ろう・養護学校で培われた実践を学習指導要領で明文化したに過ぎなかったからである。

「個別の教育支援計画」については、各学校からのそのようなボトムアップでないために、実際どのように活用されるのかは不安である。「個別の指導計画」にすでに「個別の教育支援計画」の趣

¹⁷ [知的障害と肢体不自由][情緒障害と知的障害][病弱と重複障害]などの組み合わせで科目を担当できる教員も多いので、実際はこの人数よりも少なくても対応できる。しかし、例えば、[聴覚障害とLD等][視覚障害と言語障害]などの組み合わせで教育・研究業績のあるような人物は皆無に近いはずである。

¹⁸現在の「自立活動」のこと。

旨、例えば他機関との連携や中・長期的な目標などを盛り込んでいた盲・ろう・養護学校では、結果的にボトムアップになるが、そうではない学校やその導入が検討されている小学校や中学校の特殊学級や通常の学級では、結局、事務処理の増加として捉えられて、形式的な処理になってしまうのかもしれない。

さて、「個別の教育支援計画」に関連して、全国特殊学校長会（2004^[38]）は“全国特殊学校長会としては、全国の盲・聾・養護学校の多くが、平成16年度中には、各校における「個別の教育支援計画」の作成・実施・評価について検討し、平成17年度実施に向けて準備をする（p.8）”と冒頭に記しているが、その後のQ&Aの章（第2章）になると“すべての盲・聾・養護学校で、平成17年度に「個別の教育支援計画」に基づき実際の教育的支援が実施されることとなりますので（p.23）”と表現している。「個別の教育支援計画」の作成について、これがあたかも義務規定であるかのように変化させ、各学校を煽っているような印象を受ける。

これも出典は明らかにしないが、ある県の教育委員会が発行している冊子を見ると、『新障害者計画の重点施策実施5か年計画^[25]』、通称「新障害者プラン」の“盲・聾・養護学校において個別の支援計画を平成17年度までに策定する。（6(1)）”をその本文で引用しながらも、“「個別の教育支援計画」については、平成17年度中に特殊教育諸学校において作成しなければならない事項である。”と「作成しなければならない」と単なる国の計画に過ぎなかったものが義務規定であるかのような縛りをかけ、各学校を煽っているように感じられる。

養護学校教育の義務制を例にしているが、国と県・市町村との関係について、宮崎（2004^[12]）は“文部省がさほど厳格に養護学校教育義務制を実施する意図がなかったというなら、なぜ全国各地で、校区の学校の普通学級に「障害」を持つわが子を通わせたいと願う保護者と市町村教委との間で小ぜりあいが続出したのか、という疑問が出されて当然です。（※改行あり）その答えは、地方の小役人ほど、日頃きびしく統制できなくて腹立たしく思っているところを、お上の威光でもって、この際、厳格すぎるぐらいに厳格にやってやろうという、まさに「小役人」的体質が露骨に出されたということに起因します。「小役人」には指導主事はもちろん小・中学校の校長や教頭、場合によっては教員も含まれます。要するに、下へ行くほどきびしくなります。なぜならそれは利害関係に直結しているからなのです。（p.78）”と「下へ行くほどきびしい」と指摘している。特別支援教育に係る施策についても、そのような現象があるかもしれない。

この「新障害者プラン」について、越野（2005^[11]）は、ここに盛り込まれた事項のいくつかはすでに破綻していると指摘している。これはプランに過ぎず、法的な義務規定ではない。「しなければならないこと」と「するのが望ましいこと」とを関係者は、その出典・大元を確認して、冷静に判断した方がよいのだろう。杉浦（2004^[26]）は“「報告」¹⁹が出されて数か月、文科省や地方教育行政は「報告」があたかも規定の方針であるかのように強力な行政指導をすすめてきました。まだ法改正もされていない中での法改定への地ならしをするかのような行政指導は、三権分立の基本にかかわる違法行為でもあります。（p.39）”と、最近の教育行政のやり方が違法行為であると指摘している。

(2) 「ナショナルミニマム」という用語を誤って使用していないか？

「特別支援教育報告」では、“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、量的な面において概ね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。（第1章1(2)）”と記されている。

ナショナルミニマムとは、『現代福祉学レキシコン（雄山閣出版）』によれば、国家が保障すべき国

¹⁹ 『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』のこと。

民の最低限度の生活水準 — 生存, 医療, 教育, 住宅, 栄養などにかかわる最低水準 — の意味であるが, 絶対的な基準はなく, 社会の変化に伴い変化する, とされている。新たな教育的ニーズに対応するために, 既存のある領域を切り崩して回す, というものではないはずである。しかし, 「特別支援教育報告」では, 続いて“近年の国・地方公共団体の厳しい財政事情等を踏まえ, 既存の特殊教育のための人的・物的資源の配分の在り方について見直しを行いつつ, また, 地方公共団体においては地域の状況等にも対応して, 具体的な条件整備の必要性等について検討していくことが肝要である。(第1章2(2))”と, 配分の見直し, つまり既存のパーツの再構成・リストラをにおわせている。スクラップ・アンド・ビルドの発想かもしれない。スクラップされる領域は必然的にサービス低下が生じる。これではナショナルミニマムという用語の誤った使用である。

盲・ろう・養護学校のセンター的機能を例にして考える。地域の小学校や中学校等からその役割が期待されていることは否定できない。しかし, そもそも, 現行の『盲学校, 聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領(文部省, 1999)』には“地域の実態や家庭の要請等により, 障害のある児童若しくは生徒又はその保護者に対して教育相談を行うなど, 各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割を果たすよう努めること。(第1章第2節第7の2(12))”と, 努力規定として記されているに過ぎない。例えば, 保護者はその盲学校もしくはろう学校, 養護学校に期待して, 自分の子どもを通わせている。それらの学校は, センター的機能を果たすために学部から専属の教師, 一般的にはその学校の中で最も専門性の高い教師を捻出して対応している。理屈で言えば, センター的機能に力を入れれば入れるほど, 自校の教育を充実させるための人材資源の量も質も減ずることになる。盲・ろう・養護学校に通う子どもやその保護者にとっては, その量と質の水準の実質的な切り下げである。また, 別項でも論じたが, 小学校や中学校等に関与すればするほど, その小学校や中学校等の担任が, やってくるその盲・ろう・養護学校の教師に子どものことをすべて任せてしまうことになりかねない(すると, ますます, その盲・ろう・養護学校の教師の学外での業務が多くなり, 自校の人材資源の量も質も低下する, という悪循環になる)という不安は否定できないであろう。

(3) ナショナルミニマムは“概ね達成”されているのか?

障害のある子どもの教育にかかわる行政が進めている, 進めようとしているさまざまな施策の立案を支える前提は, “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, 量的な面において概ね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。(「特別支援教育報告」第1章1(2))”という判断によるものである。その判断は本当に妥当なのか。

1979年に養護学校教育の義務制が実施された。四半世紀前のその当時の水準と比較すれば, 就学猶予・免除を受けている子どもはごくわずかとなり, 学習の「場」の保障は大きく進んだと言える。しかし, よりよい学習の機会が, ナショナルミニマムとして保障されたかという点, 遅々としている領域も多い。例えば, 未だに学習機会に制限の強い訪問教育の存在や, 機能や目的面でナショナルミニマムが十分に議論されていない寄宿舎の存在などがある。

子どもの学習の機会を最先端で保障するのは教師自身である。盲学校教諭免許, 聾学校教諭免許, 養護学校教諭免許を当該学校に勤務しながらそれを保有しない教師, つまり無免許教師はいかかわらず多い²⁰。2004年5月1日現在で, 当該学校の免許保有率は, 盲学校23.7%, ろう学校35.4%, 養

²⁰“小学校、中学校、高等学校又は幼稚園の教諭の免許状を有する者は、当分の間、第三条第一項から第三項までの規定にかかわらず、盲学校、聾学校又は養護学校の相当する各部の教諭又は講師となることができる。(教育職員免許法附則

護学校 59.4%である（文部科学省, 2005^[16]）。特別支援教育の極めて重要な領域を担うはずの、現在の特殊学級の担任の盲学校教諭免許、聾学校教諭免許、養護学校教諭免許の免許の保有率はさらに低いと言われている。

教師の免許保有率の低さについては、2005年5月20日に初会合が開かれた「教職員配置等の在り方に関する調査研究協力者会議」でも、“特別支援教育の充実に関する議論では、理念はいいが、相当数の教員配置が前提となっている。特殊学級については、一定の免許の保有が義務付けられておらず、担当教員の専門性も大きな問題である。（第8回参考資料4²¹）”と、特別支援教育の理念はいいが、それを具体的にするための基盤の脆弱性が指摘されている。教育行政は打つ手の順番を間違っているのではないのだろうか。

若干の補足ではあるが、文部科学省（2005^[16]）は、次に示すグラフ（図1参照）を紹介している。あたかも、免許保有率が急上昇しているかのように感じられる。しかし、これは読者の印象や価値判断を操作する、いわゆる「びっくりグラフ²²」の典型である。免許を持たずにその学校の教師となるのは、常識的に考えれば異常であり、その全員が当該学校の免許状を保有することがナショナルミニマムである。その前提で、中立的なグラフを作成すれば図2のようになるであろう。教師の質²³という面で、ナショナルミニマムの達成は遅々としていると言えるかもしれない。

(4) 「認定就学者」は結局、小学校や中学校へのダンピングになっていないか？

「21世紀報告」で“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。（第1章2(4)）”として、“市町村教育委員会が、障害の種類、程度の判断だけでなく、地域や学校の状況、児童生徒への支援の内容、本人や保護者の意見等を総合的な観点から判断し、小・中学校において適切な教育を受けることができる合理的な理由がある特別な場合には、小・中学校へ就学させることができるよう就学手続きを見直していくことが必要である。（第1章2(4)）”と、就学指導については、学校教育法施行令第22条の3の就学基準を踏まえつつも、一人一人の子どもの個別・具体的な事情を総合的に判断することとされた。

「21世紀報告」の提言を受けて、2002年4月24日に学校教育法施行令が改正され、“盲者等のうち、市町村の教育委員会が、その者の心身の故障の状態に照らして、当該市町村の設置する小学校又は中学校において適切な教育を受けることができる特別の事情があると認める者（同施行令第5条2）”として、「認定就学者」という枠組みが示された。これも、特別支援教育、すなわち「場からニーズへ」を具体化する一つとして明確に位置づけられる。

茂木（2002^[13]）は、“筆者がいう弾力化²⁴は「心身の故障の程度」の把握にたち、同時に障害以外の諸要因の吟味を行って、個々の子どもの教育的ニーズを総合的に明らかにし、さらに教育条件の整備状況なども勘案するという、ていねいな手続きをとることを必要条件とした弾力化である。言い換えれば、そのような手続きを省略して無制限な弾力化をはかろうとするのは、それを意図してではないとしても、結果として障害児のダンピングにつながる恐れが大きく、無責任であるとの批判をまぬかれないであろう。（p.45）”と「認定就学者」のことも含めながら指摘している。

ダンピングにつながる恐れは、恐れではないかもしれない事実を、藤川・古屋（2004^[3]）は新施行令が適用された平成15年度入学生に対する山梨県内の市町村教育委員会の対応に関する調査で明

16) ”をその法的根拠とする。

²¹文部科学省ホームページ (<http://www.mext.go.jp/>) の「審議会情報」より。

²²ダレル・ハフ著・高木秀玄訳『統計でウソをつく法』講談社、1968年より。

²³教員免許状が教師としての一定の「質」を保障する一つの‘証拠（エビデンス）’と仮定する。

²⁴障害児教育を受ける権利、その資格認定のための基準としての「心身の故障の程度」の運用の弾力化。

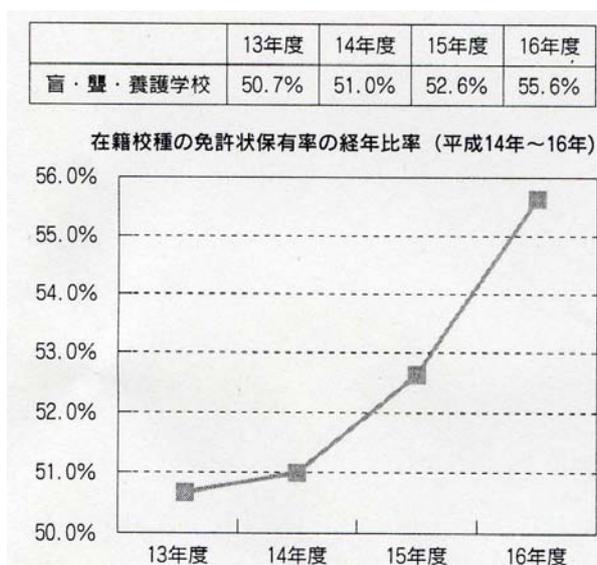


図 1: 文部科学省（2005）作成のグラフ

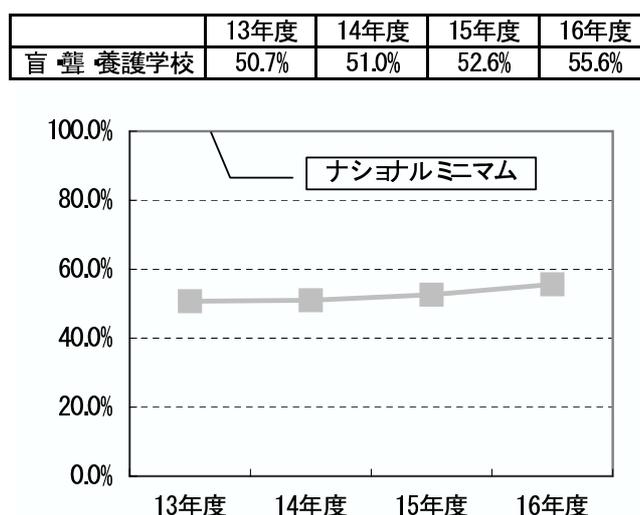


図 2: 筆者らが改編したグラフ

らかにしている。特殊教育から特別支援教育への移行にかかわる具体的な施策の一つとしての「認定就学者」という枠組みはつくられたが、実際の教育基盤を市町村教育委員会や小学校などが中心となって整備しているかは疑問である。政策としての特別支援教育が打ち出す新しい名称や枠組みを、実質的な条件整備を伴わないまま進行させている代表的な例かもしれない。

(5) 教職員を増やさなければそれはできないのか？

特別支援教育の理念を実現するためには、それなりの予算（人材）が必要であろう、という考えがある。

文部科学省は平成 18 年度概算要求に『第 8 次公立義務教育諸学校教職員定数改善計画（5 年計画）』を盛り込んだ。それによれば、5 年後の改善総数として「特別支援教育の充実」として小学校

に1390人、中学校に1039人を計画している。現在の経済状況を考えると、文部科学省の担当官の努力を否定するものではない。ただ、この増員計画にどの程度の期待ができるのであろうか。平成17年度の学校基本調査²⁵によれば、全国に公立小学校は22857校、公立中学校は10238校ある。単純に計算すると、5年後の増員結果は、公立小学校では16.5校に1人、公立中学校では9.9校に1人である。例として、ここ山梨大学のある甲府市（県庁所在地）を想定する。甲府市には公立小学校が24校、公立中学校が10校ある。すると、ここ甲府市全体で、1人か2人の小学校教諭と1人の中学校教諭が増員されるだけである。この増員計画にどの程度の期待ができるのであろうか。

ある地域には「やみ通級²⁶」という用語がかなり以前からある（しかし、現在はあまり使われない）。この地域の特殊学級の熱意ある多くの教師が通常の学級に在籍している軽度の知的障害や不登校などの子どもとその保護者の希望に応じて、特殊学級で学力保障を行ったり、通常の学級へ緩やかに戻していくという取り組みをしていた。個別指導もあるし、特殊学級に在籍する子どもを含めた小集団の授業もあるし、時には通常の学級に籍を置く子どもだけの小集団の授業もある。「特別支援教室（仮称）」のめざす一つの形態である。

小学校や中学校等の熱意ある校長が一部の子どもの授業を毎週担当することも密かになされている。「これは校内の機密文書ですが」と、週の特定の時間に「担当：校長」と記されたある児童の時間割を見せられたこともある。特別な教育的ニーズを持つ子どもは非常に多く、それを（一部ではあるが）その小学校や中学校等の校長や教師の努力や工夫と責任で独自の取り組みを行ってきているのである。

たしかに、「特別支援教育報告」の“これまでも、個々の教員の努力や学校の独自の工夫により教育的ニーズに対応させる努力は行われてきたが、近年の教育をめぐる諸情勢の変化を踏まえれば、個々の教員の資質に任せた対応、又は学校のみによる対応には限界がきていると考えなければならない。（はじめに）”との認識も妥当であるが、一方で、“個々の教員の努力や学校の独自の工夫”次第という認識も妥当ではないのだろうか。

小学校や中学校等での特別支援教育の推進のために、市町村や都道府県の独自予算で「〇〇支援スタッフ」「〇〇加配」「〇〇訪問員」などの人員が充てられることもある。この取り組みを我々は否定はしていない。ただ、これらが実際にどのように機能しているのかの評価が必要である²⁷。少なくとも、人さえ付けばどうにかなる、というのは幻想であると我々は考える。

III おわりに

以上、政策としての「特別支援教育」に関する我々の疑問、特に原初的または根源的な未解決の疑問を列挙した。指摘した各事項の一部については、文献や統計の裏付けが不十分であり、今後、一つ一つについて詳細に検討しなければいけないと考えている。各事項でさまざまな例を紹介したが、我々が日頃一緒に活動している特定の仲間、例えば、盲・ろう・養護学校の先生方、小学校や中学校等の先生方、教育委員会の関係者をあたかも批判するかのような記述になるところもあった。しか

²⁵ 文部科学省ホームページ (<http://www.mext.go.jp/>) の「各種統計情報」より。

²⁶ これは、制度としての「特殊学級」や「通級による指導」がその対象と想定している以外の子どもを受け入れる方式であり、公言しにくいという特徴があった。

²⁷ 例えば、そのような加配（多くは非常勤教職員）が行われ、時には「TT（Team Teaching）」が可能な体制ができる。しかし、その加配の教職員と学級担任とが打ち合わせをする時間が十分に保障されないことが多い。そのため、結局、その加配の教職員は特別な教育的ニーズを持つ特定の子どもに付きっきりになり、学級担任もその加配の教職員にその子どものことを任せて、その子ども以外の子どもの授業をするという、1つの教室にあたかも2つの授業、単なる「TT（Two Teachers）」になっている場合もある。

し、特定のこの機関やこの人物を批判している、という意味ではなく、自戒として、または一般論としての考察を行ったのである。

また、これまで指摘した各事項については、我々自身のその時々現状認識の不確かさや脇の甘い言動により、教室で、教育相談で、講義や講演で、さまざまな人々に混乱や失望を与えてきたこと(過失)、または与えそうになったこと(ニアミス)が多々あったであろうという自戒の念を込めて書き進めた。しかし、このように各事項を整理することで、そのような過失やニアミスを限りなくゼロに近づけるための責任が我々にあることを最後に再確認したい。5年後、10年後の障害児教育が今よりも充実してほしいと願うからである。

参考文献

- [1] 中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育特別委員会、「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)」文部科学省. 2004.
- [2] 中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育特別委員会、「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申素案)」文部科学省. 2005.
- [3] 藤川健・古屋義博、「山梨県内の市町村教育委員会による就学指導に関する調査」山梨大学教育人間科学部紀要. 5(2), 207-217. 2004.
- [4] 古屋義博・藤川健、「特殊教育諸学校への新就学基準のよりよい運用についての検討」山梨大学教育人間科学部紀要. 4(1), 316-323. 2003.
- [5] 古屋義博・篠原真史、「特殊学級の担任教師が抱く困惑について」山梨大学教育人間科学部紀要. 6(1), 168-175. 2004.
- [6] 古屋義博、「重度・重複障害児教育」：鈴木陽子・井坂行男・東風安生(編)「特別支援教育への扉」八千代出版. 113-126. 2004.
- [7] 古屋義博・重森千秋、「山梨県における居住地校交流に関する調査報告」山梨大学教育人間科学部紀要. 6(2), 252-259. 2005.
- [8] 古屋義博、「特殊教育諸学校の寄宿舎の意義について — 山梨県内の寄宿舎指導員に対する意識調査から —」山梨大学教育人間科学部紀要. 7(1), 172-180. 2005.
- [9] 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方法に関する調査研究協力者会議、「学習障害児に対する指導について(報告)」文部省. 1999.
- [10] 小西一彦、「LD(学習障害)に関する教師の認識にについての調査— A市の全小学校を対象として—」山梨大学大学院教育学研究科(修士課程)平成15年度学位論文. 2004.
- [11] 越野和之、「「特別支援教育」が提起する課題にどうむきあうか」：越野和之・『みんなのねがい』編集部(編)「特別支援教育の光と陰」全障研出版部. 9-43. 2005.
- [12] 宮崎隆太郎、「増やされる障害児」明石書店. 2004.

- [13] 茂木俊彦, 「障害・教育的ニーズと就学指導」: 茂木俊彦・荒川智・齋藤繁 (編) 「障害児教育改革の焦点」 全障研出版社. 35-56. 2002.
- [14] 文部省, 「盲学校, 聾学校及び養護学校学習指導要領 (平成 11 年 3 月) 解説—自立活動編—」 海文堂出版. 2000.
- [15] 文部科学省, 「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)」 文部科学省. 2004.
- [16] 文部科学省, 「盲・聾・養護学校における特殊教育教諭免許状の保有状況」 特別支援教育. 18, 62. 2005.
- [17] 長野県養護学校地域化推進協議会, 「義務教育段階における自律教育システム/就学前及び卒業後を中心とした自律教育システム (最終報告)」 長野県教育委員会. 2005.
- [18] 21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議, 「21 世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～ (中間報告)」 文部省. 2000.
- [19] 21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議, 「21 世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～ (最終報告)」 文部科学省. 2001.
- [20] 岡輝彦・広瀬信雄, 「情緒障害学級の経営における保護者と教師—「親子学習会」の実践の分析を通して—」 教育実践学研究 (山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要). 7, 13-22. 2001.
- [21] 岡輝彦・広瀬信雄, 「情緒障害特殊学級と他種別の特殊学級における合同学習試論—障害カテゴリーの壁を超える—」 教育実践学研究 (山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要). 8, 11-22. 2003.
- [22] 岡輝彦・広瀬信雄, 「情緒障害特殊学級の実践からみた「特別支援教育」批判—A 児の指導経過と保護者との連携が示すもの—」 教育実践学研究 (山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要). 9, 13-22. 2004.
- [23] 岡輝彦・広瀬信雄, 「特別支援教育移行期における情緒障害児教育の展望」 教育実践学研究 (山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要). 10, 21-32. 2005.
- [24] 埼玉県特別支援教育振興協議会, 「ノーマライゼーションの理念に基づく教育をどのように進めるかについて (検討結果報告)」 埼玉県教育委員会. 2003.
- [25] 障害者施策推進本部, 「重点施策実施 5 か年計画」 障害者施策推進本部. 2002.
- [26] 杉浦洋一, 「「特別支援教育報告」の問題点はどこにあるのか?」: 越野和之・青木道忠 (編) 「「特別支援教育」で学校はどうなる」 クリエイツかもがわ. 27-42. 2004.
- [27] 玉井邦夫, 「スクールカウンセリングと障害児教育」: 山口勝弘・古屋義博 (編) 「子どもの発達支援—障害児教育のフィールドワーク—」 啓明出版. 98-108. 2002.
- [28] 玉永公子, 「LD ラベルを貼らないで!」 論創社. 2000.

- [29] 谷岡一郎, 「「社会調査」のウソ」文藝春秋. 2000.
- [30] 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議, 「今後の特別支援教育の在り方について (中間まとめ)」文部科学省. 2002.
- [31] 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議, 「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」文部科学省. 2003.
- [32] 東京都心身障害教育改善検討委員会, 「これからの東京都の特別支援教育の在り方について (最終報告)」東京都教育委員会. 2003.
- [33] 都築繁幸, 「免許問題等研究委員会報告 (1) — 免許の総合化についての研究 —」特殊教育学研究. 43(1), 61-65. 2005.
- [34] 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査研究会, 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査結果」文部科学省. 2002.
- [35] 柘植雅義, 「学習者の多様なニーズと教育政策 — LD・ADHD・高機能自閉症への特別支援教育 —」勁草書房. 2004.
- [36] 通級学級に関する調査研究協力者会議, 「通級による指導に関する充実方策について (審議のまとめ)」文部省. 1992.
- [37] 山梨県立ろう学校教育部, 「個々のニーズに応じた支援のあり方を考える — 事例研を通して —」山梨県立ろう学校研究紀要 (平成16年度). 5-18. 2005.
- [38] 全国特殊学校長会, 「盲・聾・養護学校における「個別の教育支援計画」 — 全国特殊学校長会中間まとめ (ビジュアル版)」ジアース教育新社. 2004.