

## 発達障害児者支援の今、そして未来へ ——特別支援教育の経緯を題材に——

平 雅夫

TAIRA, Masao

(社会福祉法人トポスの会 支援員)

### 1. はじめに

筆者は十年程前に、首都圏のある都市で障害者施設の設立に関わったことがあった。その際、近隣住民への説明会を開いたが、「危険」「うるさい」「怖い」といった理解不足を起因とした筆舌に尽くしがたい罵詈雑言を浴びせられ、設立そのものをあきらめざるを得ない経験をした。

当時は、学校教員という立場であったが、「将来の地域生活のために、学齢期にしっかりと教育をしていきましょう」と親や子どもを叱咤激励してきた我が身を振り返り、「地域生活の場の一つも作ることができないのか」と自らのふがいなさと、学校教育と地域社会の懸隔の大きさに落胆したことを今でも覚えている。

我が国の思い描くダイバーシティの進展した共生社会とは、果たしてどのような社会なのだろうか。そこには、誤解や偏見をむき出しにして障害児者を排除しようとする者、学校外や職場外でも障害のある友人・同僚と温かな交流を続ける者、そして障害児者に全く関心を示すことのない者、様々な人々が生活している。そうした多様な人々が生き生きと共生する社会とはどのような社会なのか、明確なイメージこそ湧きづらいが、きっと、すべての人々にとって、あらゆる地域生活上の「機会均等」が担保された社会なのだろうという期待感はある。

本稿では、発達障害児者支援の今と未来を論ずることが目的となる。そのために、発達障害児者支援の具体的な一歩となり、「共生社会の形成の基礎となる」ことを理念として掲げた「特別支援教育」の歩みを題材として論じてみたい。

「特別支援教育」は、単なる障害児への教育的支援として進められてきたわけではなく、通常の教育を含め、これまでの学校教育のパラダイムチェンジを要求した大改革として進められてきた。それは、発達障害児者支援の在り方に通じるものがある。発達障害児者支援は、発達障害児者個人への支援のみならず、「共生社会」の実現を目指した環境づくりの側面も強く、「特別支援教育」の推進と合致する点が多い。

また、「特別支援教育」は実施から10年以上経過した今でも解決していかなければならない多くの課題が取り残されている。そうした課題の背景には「発達障害は障害なのか個性なのか」「支援対象である発達障害児者は増えているのか」「集団の中での特別扱いではないのか」といった問題が潜んでいる。そうした問題を「発達障害児者支援」にひき

つけつつ考察することで発達障害児者支援の今、そして未来を論じてみたい。

## 2. 特別支援教育をめぐる

我が国では、1872年の「学制」発布によって、国民皆学が制度上位置づけられたが、現実的には「就学猶予・免除」が認められ、障害児は教育現場から著しく冷遇されていたといえる。

それは、発達障害の中核的な存在であり、L.Kanner（1943）によって「情感的かかわりの自閉的混乱」を示す子どもたちとして報告され、「自閉症」と命名された一群の子どもたちにとっても同様であり、ことばの理解・表出の困難さや多動等の問題のために、学校・教育行政当局によって教育の場への参加を拒否されることも少なくなかった。

そうした中、1971年の学習指導要領改訂によって、「交流教育」が明文化され、1979年の養護学校義務化に伴う判定基準の改正を経て、軽度知的障害児は、通常の学級で教育されることが原則となった。しかし、障害児の就学問題に関する運動や訴訟がマスコミ等によって顕在化したように、自閉スペクトラム症児の教育の多くは、これまで「隔離された障害児だけの学びの場」に限定されていたといえる。

こうしたセグリゲーション（分離教育）の常態化した我が国にあって、2001年にまとめられた文部科学省の「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）」は、障害者のノーマライゼーションの促進という基本理念を初めて提案し、これまでの障害児教育のあり方を抜本的に見直す画期的な報告となった。

報告では、①生涯にわたる支援、②教育、福祉、医療、労働等が一体となって相談および支援を行う体制、③盲・聾・養護学校等における教育の充実とともに、通常学級の特別な教育的支援を必要とする児童生徒等への対応、④就学指導の改善、⑤特殊教育に関する制度の見直し、の5つの基本提言がなされた。

それに続く「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（2003）では、「特別支援教育」を「従来の特殊教育の対象だけではなく、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」と定義づけた。

こうした提言が2007年の学校教育法改正によって制度化され、「特別支援教育」が、「学制」以来の130年ぶりの大改革（金子、2008）として関係者の耳目を集め開始された。

そして、「特別支援教育」の中核的なターゲットである発達障害児への支援が実現し、成人期以降の支援も含め、多くの混乱も惹起しつつも発達障害者支援も本格化し始めたのである。

### (1) 発達障害とは何か～用語をめぐる～

中学生になる息子が、「パパの仕事ってハッタツの仕事なんでしょ？」と話しかけてきた。突然の問い掛けに戸惑いながらも、その問い掛けのきっかけを尋ねてみた。どうやら息子のクラスに発達障害と推測される生徒がおり、その生徒が起こしたトラブルに対する教員の行動に納得がいかなかったらしい。

「ところで、『ハッタツ』って言ってたけど、どんな子が『ハッタツ』なの？」と息子に質問してみた。息子の顔は、「ハッタツ」なんて言わなきゃよかったと書いてあるくらいに、はっきりとした表情に変化した。「空気が読めなかったり、遅刻が多かったり・・・そんな感じかな。みんな使ってるよ。」と、早くこの話は止めてほしいと不機嫌そうに息子が返してきた。「なるほど。みんな使ってるんだね」と話を終えようとする、息子はそそくさと塾へと出かけていった。

以前、「シンショー」という言葉が小中学生の間で使われていたことがあった。学習活動等で上手く行かなかったり、友達との関わりがスムーズに行かなかった場合などに、「シンショー」という言葉が当たり前のように使われていた。その「シンショー」に変わる言葉として、「ハッタツ」という言葉が今は使われているようである。子どもたちのそうした言動をここでは論じるつもりはないが、少なくとも「特別支援教育」の実施や「発達障害者支援法」の施行以降、発達障害という用語の「認知」が急速に広まっていることは間違いないだろう。

そして、発達障害の「認知」の急速な進展の中で、次のような質問を日常的に受けるようになった。

「発達障害者って、危なくないんですか？」

「発達障害者が働くと二次障害になりやすいつって本当ですか？」

「知的障害に比べ、発達障害って軽いんですよね？」

「発達障害って個性なんですか？障害なんですか？」

「発達障害って治るんですか？治らないんですか？」

こうした質問は、相談に来所した本人、家族、障害者雇用を進める企業担当者、保育所、幼稚園、小中学校教員、高校のスクールカウンセラー、大学の学生相談室職員、福祉・医療関係者、区民向け講座に参加した一般区民等、様々な立場の方から投げ掛けられる。発達障害の「認知」が広まったことは否定するものではないが、「そもそも発達障害って、よく分からない」といった声を無視したまま、発達障害児者支援も「共生社会」の実現もままならないのではなかろうか。

2007年の文部科学省による「『発達障害』の用語について」の通知には「『軽度発達障害』の表記は、その意味する範囲が必ずしも明確ではないこと等の理由から、今後当課においては原則として使用しない」と示され、「軽度発達障害」が「発達障害」との表記に

換わることとなった。

これは、「軽度」という言葉を用いることによって、これまで気づかれにくく、特別な教育的支援の対象とならなかった LD 等の児童生徒を特別支援教育の枠組みに包括するといった本来の意図とは別に、「障害の程度が軽い」、「軽度であれば、特別な支援はいらない」といった誤解を招くおそれがあるためと考えられる。

しかし、同様な誤解を招くおそれのある「高機能自閉症」という用語については、「『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、といった声もある（柘植，2004）」といった問題の所在を認識しながらも使用のあり方については明言されないまま、使用が終息に向かっていった印象がある。

ところで、文部科学省では、「高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れが伴わないものをいう。」（2003）とし、概ね IQ70 以上を「高機能」として定義している。

こうした IQ のみを基準とした定義に対し、L.Y.Tsai(1992)の high-functioning autism の定義では、「ICD-10 の定義・診断基準を満たしている」「個別標準化テストで非言語性 IQ が 70 または、それ以上」といった知的発達の基準に加え、「『言語理解』、『表出言語』、『社会的スキル』のいずれも標準テストで 1 偏差以上低くない（8 歳未満）、2 偏差以上低くない（8 歳以上）」といった自閉症の中核的な問題である「ことばの理解・表出」、対人関係を中心とした「社会性の発達」も基準として明確化している。

「高機能自閉症」と診断されても、自閉症の障害特性からくる諸問題が軽微ということを示すわけではないといった論調が我が国でも以前は散見されていたが、これは、自閉症の問題が IQ のみでは推し量ることができないことを示すものであり、IQ のみを基準とした文部科学省の「高機能」の定義が教育現場に一時的な混乱をもたらしたことも意味する。

自閉症は、その「自閉」といった呼称から、親の育て方の問題といった心因論を想起させ、現在も「ひきこもり」や「不登校」とほぼ同義としてしばしば一般の人に捉えられ、不当な処遇を被ることもある。つまり、自閉症ほど用語の問題によって不当なハンディや誤解を負わされてきた障害はないのである。

しかし、そうした経緯を、ほとんどの関係者が周知しているにも関わらず、この「軽度」「高機能」をめぐる用語については、安易に使用されてきた印象が拭えない。

それが誤解を生むことになり、「軽度発達障害」がそのまま「発達障害」という用語として定着しつつある現状も認識すべきである。

厚生労働省のホームページには、  
「軽度発達障害は、軽い障害である」  
「知的障害を伴う自閉症は、発達障害には含まれない」  
「広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害だけが発達障害だ」

といった誤解が記載されており、「以前は、知的な遅れを伴わない高機能自閉症、アスペルガー症候群、学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(AD/HD)などを『知的障害が軽度である』という意味で『軽度発達障害』と称することがありました。しかし、知的な遅れがない人の中にも、その他の部分で重篤な困難さをもっているケースがあります。ですから、『障害そのものが軽度』と誤解される可能性を危惧して、最近では『軽度発達障害』という言葉は、あまり使われなくなってきました(平成19年3月に文部科学省から『軽度発達障害』という表現を、原則として使用しない旨の通達が出されました)。」「発達障害は、知的な遅れを伴う場合から知的な遅れのない人まで広い範囲を含んでいます。知的障害を伴っていても、自閉症としての理解に基づいた支援が必要である場合も多いことに留意すべきです。」と説明がある。

発達障害児者支援の現場にいと、発達障害は、「大学などにも進学している知的遅れがない、もしくは軽微な障害者」といった知的水準のみに着目されている場面に遭遇することがある。そして「大学に行ける能力があるのに」「知的遅れがないわりに」といった不当な評価を受けることや「知的遅れがないのだから、このサービスは不要」といった区別を受けていることもしばしば遭遇する。

また、発達障害は親の躰のせいなのかといった一時代前のような質問を受けることも少なくない。

こうした発達障害児者の支援の現状は、「軽度」「高機能」といった用語を安易に普及させ、引っ込めざるを得なくなってしまった「特別支援教育」から学ぶ点は大きい。「発達障害」という用語の「認知」から「理解」へといかに推進させていくかが「共生社会」を実現する上でも、大きなカギとなろう。

## (2) 発達障害は増えているのか～支援対象の拡大をめぐる～

「発達障害は増えているのか？」この問いは、「発達障害とは何か」という問いと同様に必ずといってよいほど議論される問いである。教育現場のみならず医療・福祉現場でも、発達障害が増えているといった悲鳴にも似た声を聞くことも多い。

ここでは、「特別支援教育」の経緯のみならず、アメリカでの調査なども含め、検討してみたい。

自閉スペクトラム症(ASD)の有病率は、かつては小児1万人につき、4～5人として認識され、注意欠如・多動症(ADHD)の有病率については、概ね小児の3～4%として認識されていた。

この有病率であるが、1980年代以降、国際的な傾向として、年代が新しくなるたびに有病率が上昇した結果が示された報告がなされている。

## 特集

そうした傾向を示すものとして、アメリカの疾病対策予防センター（Centers for Disease Control and Prevention : CDC）のアメリカ国内における自閉スペクトラム症（ASD）と注意欠如・多動症（ADHD）の有病率の推移に関する報告があり、表 1、表 2 としてまとめてみる。

表 1 アメリカにおける ASD の有病率の推移

調査年	地域数	小児 1000 人あたりの有病数（範囲）	平均有病率
2000	6	6.7（4.5～9.9）	0.7%
2002	14	6.6（3.3～10.6）	0.7%
2004	8	8.0（4.5～9.8）	0.8%
2006	11	9.0（4.2～12.1）	0.9%
2008	14	11.3（4.8～21.2）	1.1%
2010	11	14.7（5.7～21.9）	1.5%

CDC 報告書によると、自閉スペクトラム症（ASD）に関しては、2000 年～2010 年の 2 年ごとの推移が示されているが、平均有病率は、2000 年の 0.7%から 2010 年の 1.5%に上昇しており、およそ 2 倍の増加を示している。ただし、およそ 14 の地域が対象となっているが、地域間でばらつきがかなり大きく、そのまま妥当な数値とするには慎重な姿勢が望まれよう。

一方、2013 年 5 月に改訂された米国精神医学会の診断基準（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th:DSM-5）が示した有病率である約 1.0%とはほぼ合致しており、1%の有病率が世界的な共通認識としてよかろう。

その現時点の認識からすれば、1 万人に 4～5 人とした時代と比べれば、顕著な増加といえよう。

表 2 アメリカにおける ADHD の有病率の推移

調査年	平均有病率（範囲）
2003	7.8（5.0～11.1）
2007	9.5（5.6～15.6）
2011	11.0（5.6～18.7）

注意欠如・多動症（ADHD）に関しては、アメリカは他国に比べ有病率の高さが指摘されることもあるが、2003 年から 2011 年の間に 1.5 倍の増加を示している。

また、DSM-5 では、小児で約 5%、成人で約 2.5%としており、これを基にしても、3

～4%として認識されていた時代からは増加していることになる。

ところで、我が国の疫学調査は、ASD を対象としたものに限定的であり、ADHD 等も含む、発達障害全般の調査はなく、2002 年の文部科学省による調査が初めてともいえる。以下は、特別支援教育の混乱も含めて、文部科学省の調査を考察してみたい。

表 3 文部科学省による著しい困難を示す児童生徒の割合

困 難 領 域	2002 年調査	2012 年調査
学習面または行動面	6.3%	6.5%
行動面：ASD 的困難（対人関係・こだわり）	0.8%	1.1%
行動面：ADHD 的困難（不注意・多動・衝動性）	2.5%	3.1%
学習面：LD 的困難	4.5%	4.5%

文部科学省は 2002 年に、全国の 41, 579 人の児童生徒に対し、「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」を実施した。その調査によると、知的な遅れはないが「学習面か行動面で著しい困難を示す」児童生徒が 6.3% 在籍しているという結果となり、教育関係者のみならず、多くの人々の関心を集めた。そして、我が国における「発達障害」の割合の根拠とされる数字として考えられるようになった。

2005 年度当初における特殊教育の対象児は、盲・聾・養護学校、特殊学級、通級指導学級を合わせても、全児童生徒の 1.6%であったことを考えると、この 6.3%という数字により「特別支援教育」では、少なくとも 8%近い児童生徒が対象となり、急激な対象児の増加という事態に直面することになった。

この対象児の急激な増加によって、「個に応じた教育支援」を提供する場となる「通級指導教室」の全校配置（特別支援教室構想）や多様な教育的ニーズに応える教育方法の開発、十分な力量を備えた教師の養成、特別支援教育担当教員の増員などが緊急の課題とされた（石渡，2006）。文部科学省においても、早期総合支援モデル事業や高等学校支援モデル事業の拡充、特別支援教育担当教員の加配、特別支援教育支援員の配置など、その対策にいち早く着手したが、対象の拡大に伴う課題は質・量ともに数多く残されている。

例えば、量的な問題としては、早期発見・早期支援について、発達障害に関する専門医が量的に不足しており、初診まで半年待ち、1 年待ちであるケースも少なくない。こうした早期発見・早期支援の入り口となる医療的なサービスの量が十分に満たされていないのは早急に解決すべき課題の一つである。

また質的な問題として、幼稚園等では、「自由保育」の名のもとに実質的な放置がなされることもあり、ことばの遅れや問題行動が軽微な場合、子どもの教育的ニーズが見落と

されることが多く、着席スキルや一定の集団参加スキルなど学齢期までに身につけておきたいスキルを獲得しないまま入学してしまうことがある。そして、授業中の離席や集団からの逸脱といった、いわゆる「小1プロブレム」が顕在化し、「通常の学級にはふさわしくない子」「わがままな子」といったレッテルが入学早々に貼られてしまうこともある。

こうした状況は、これまでの特殊教育の対象ではなかった「発達障害的特性のある健常児」の存在やそうした子どもの教育的ニーズなど、教員に「発達障害」や「自閉スペクトラム症」などへの十分な知識・理解がないと往々にして起こりうることであり、知識・理解不足といった教員の質的な問題が、「そのうち何とかなる」といった楽観的な見解や「子育ての問題」といった責任転嫁を生み、多様な教育的ニーズを包摂しようとする「特別支援教育」の方向性を不明確にしてしまう面もある。

さらに、対象児の急激な増加が過度に喧伝されることにより、児童生徒が学習面や行動面で見せる困難を、すべて障害に根拠を求めようとする親や教員の増加である。「学習が伸び悩んでいるのは、きっと障害があるからに違いない」、「授業に集中しないので、医療的な診断を下してもらおう」といった発言を耳にする機会が増えてきつつある。

もちろん、学習面や行動面の困難さが障害特性といった「個体要因」からもたらされる場合もある。しかし、特別な教育的ニーズは、教授スキルや学級の雰囲気といった「環境要因」と「個体要因」の相互作用の中から生まれるといった視点を堅持しなければ、多様さを認めた「個に応じた教育支援」や「共生社会」の実現は難しくなるに違いない。

「発達障害は増えてるのか？」という問いについては、先述した DSM-5 など診断基準が確立し、診断がされやすくなったこと、また、診断基準の変更などにより診断概念が拡散したことにより、増加した印象を受けることもあろう。

また、小中学生の間にも浸透しているように発達障害の用語が定着し、保育士や教員、保護者などが発達障害の視点で子どもの状態を捉えることが増えたことも一つの要因となっていると思われる。

しかし、改めて文部科学省の調査における、学習面または行動面に著しい困難を示す児童生徒の総割合を見てみると、2002年の6.3%から10年を経た2012年の調査でも6.5%となり、ほぼ変化がないことが分かる。特別支援教育が開始されて10年以上経過する中で、「発達障害は増えている」と教育現場では叫ばれているものの、実態として大きな増加はないのである。

宮本(2015)の言葉を借りれば、今の我が国は、自由度は高いが許容度が低く、均質化した行動が要求されるため、状況理解が不良な場合に問題が「発達障害」として事例化してしまう傾向にある。「発達障害は増えているのか？」という問いの中で「印象」と「実態」のかい離について気づかされるが、そのかい離の背景を、我が国の均質化しないもの

への許容度が、むしろ低下している可能性も含めて検討していく必要がある。

発達障害児者支援の拡充は、「ダイバーシティ」や「共生社会」の実現と並行して進められるべきものであり、特別なものへの「排除」や「区別」と同義となってはならない。

「発達障害は増えているのか？」という問いの中に、「排除」や「区別」される者の増加という側面があるとしたならば、「ダイバーシティ」も「共生社会」の実現も霧散してしまうことになる。

### (3) 多様さを包摂する～「個別の教育支援計画」等をめぐって～

「障害者差別解消法」が施行された平成 28 年（2016）4 月前後に、研修会で「合理的配慮」についてふれてほしいと要請されることが多かった。そうした研修会の最後に行われる質疑応答の時間で以下のような質問に出くわすことになった。

「学習障害の子どもに計算機を使ってテストを受けていいとした場合、他の子どもが計算機を使いたいと申し込めたら、どのように答えたらいいのか」

「一斉指導が原則の学級運営の中で、一人だけ特別扱いはないか」

「『合理的配慮』をしてもいいが、甘やかすことになり、子どもの成長や発達の妨げにならないのか」

「『合理的配慮』は、障害者だけが得をする逆差別ではないのか」

矢継ぎ早に質問を繰り返す研修参加者に対し、自分なりに丁寧に応答しながら、「あれ？この質問や光景って・・・」と既視感にとらわれていた。

そして研修会場からの帰路で「個別の教育支援計画や個別の指導計画の研修の時にも同じような質問や光景があったなあ」と思いだしていた。

「個別の教育支援計画」は、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（2003）で提言されたものであり、「特別支援教育」の方向性を明確に示す一つの柱として位置づくものであった。

「最終報告」では、「個別の教育支援計画」について、LD、ADHD、高機能自閉症を含む「障害のある幼児や児童生徒で特別な教育的支援の必要なもの」を対象に作成することが明文化され、「特別支援教育」の対象が従来の特殊教育の対象よりも拡大されることを示す一方で、それが二つのツールであることを指摘していた（清水，2006）。

その一つは、これまで「暗黒の 12 年間」とも揶揄され、他の関連諸機関とほとんど連携・協力を持つことのなかった閉鎖的な小・中学校及び特別支援学校等が地域に開かれ、関係諸機関との連携協力の下に「特別支援教育」を推進するために活用しうるツールという側面である。

そして、もう一つは、これまでの特殊教育では、乳幼児期から学校卒業期まで、障害児や保護者がそれぞれのライフステージに移行する際に、その教育支援が連続せずに分断さ

れていた反省を踏まえ、「特別支援教育」の連続性を堅持し、障害児の QOL 向上のために活用しうるツールという側面である。

こうした二つの側面は、「特別支援教育」が特殊教育の単なる発展形ではなく、通常の教育も含めた学校教育そのもののパラダイムチェンジを要求していたことを示すものといえる。

しかしながら、この「個別の教育支援計画」の策定は、学校教育そのもののパラダイムチェンジを要請した側面から、「先延ばし」という形での抵抗に遭ってきた。

例えば、文部科学省「特別支援教育体制整備状況調査結果」（2008）によると「個別の教育支援計画」の策定は、幼稚園から高等学校全体の約 3 割しか進んでおらず、高等学校に至っては、1 割に満たない状況にあった。

こうした「先延ばし」される状況については、「個別の教育支援計画」が、学校教育そのもののパラダイムチェンジを要請していることもあり、その取り組みが多く議論を惹起しながら、ゆるやかに進行することは理解できる。しかし、上記の文部科学省による同調査によると「専門家チームの活用」も 3 割程度の実施にすぎず、学校教育が、「閉鎖性」や「分断性」といった問題を直視せず、取り組みを先延ばしにしていた印象はぬぐえない。

この「個別の教育支援計画」策定の先延ばしともいえる事例は過去にも存在し、「新障害者プラン」で、2005 年度までに、盲・聾・養護学校において「個別の（教育）支援計画」を策定するということが明文化されていたにも関わらず、2004 年 4 月 1 日現在で、ほとんど実施されていない状況であった経緯を持つ（「盲・聾・養護学校における『個別の教育支援計画』について（中間まとめ）」,2004）。

「特別支援教育」は、「障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となる」と謳われているだけに、「個に応じた教育支援」の観点からも、社会参加の具体的かつ強力なツールとなりうる「個別の教育支援計画」の策定・活用が、十分に意義の理解を含めてさらに拡充しなければならない。策定こそ定着した現在だからこそ、その意義を改めて問い直す必要はあろう。

「個別の指導計画」については、1999 年における学習指導要領の改訂の段階で、すでに重複障害児などの児童生徒の指導において作成が求められ、実施されていたものである。

また、「最終報告」でも、「盲・聾・養護学校において学期ごと、または年間の具体的な指導の目標、内容などを盛り込んだ指導計画として毎年作成されてきた『個別の指導計画』は、一人一人の教育的ニーズに対応して指導の方法や内容の明確化を図るものであり、学校でのきめ細かな指導を行うために今後とも有意義なものとする」と書かれてある。

つまり、「個別の指導計画」は、「特別支援教育」導入に先駆けて盲・聾・養護学校等で取り組まれてきた経緯があり、これまでも「自立活動」はもとより、様々な教科・領域

や個別指導・集団指導などを網羅してきた（古屋ら，2006）。

また、集団指導が原則であった学校教育のスタイルでは、一人一人の教育的ニーズよりも、集団に適応することだけが過度に望まれたり、いわゆる「ダンピング」といった放置状態が頻繁に起きていたことが指摘されており、その反省を踏まえて、「個別の指導計画」は「個に応じた教育支援」の観点を授業及び教育活動に活かす目的から策定されるものでもある。

しかし、前述の文部科学省「特別支援教育体制整備状況調査結果」（2008）の時期においては、「個別の指導計画」策定の割合は、約5割にとどまっており、初めて作成が言及されてから10年近く経過した段階でも、地域間格差や学校種による格差など、全体的なコンセンサスが得られていない状況にあった。

現在は、「個別の指導計画」は当たり前のように策定されるようになったが、「個別の指導計画」は、授業活動に活かされることのない義務的に作成された単なる書類といったイメージが持たれていたり、マンツーマンによる個別指導という授業スタイルを実践するための計画書であり、集団指導を実践する通常の授業スタイルには馴染まないといった誤解が存在するなどその意義が周知徹底されていないという課題は未だに残っている。

また、特別支援学級の教員等が障害児教育に対する専門的な免許取得した教員ばかりではないため、心理アセスメントなどの結果を十分に反映した内容とならず、担当教員の技量によって内容が著しく異なっていたり、形式的な内容のみに留まるなどの問題も存在する。

「特別支援教育」が、幼児児童生徒の「一人一人の教育的ニーズ」に対応するものならば、障害の程度のみならず、生活環境のアセスメントなど、十分な実態把握が必要であり、それを「個別の指導計画」に反映していくことは必須である。そのためには、担当教員や特別支援教育コーディネーターといった一人に責務を負わせるのではなく、校内委員会等が十分に機能し、多くの関係者が相談して策定していく組織改革が望まれているともいえよう。

先進欧米諸国のIEP（Individualized Education Program）は、その定着までに10年とも15年ともかかったといわれている。だからといって、我が国における「個別の指導計画」ひいては「個に応じた教育支援」の定着にも、それほどの長期間を費やす猶予が与えられていたわけではなかったはずである。15年という年月は、子どもが幼稚園に入園し、高等学校を卒業する年月に相当するものであり、悠長なことも言っていられなかったと思う。しかしながら、我が国の「個別の指導計画」ひいては「個に応じた教育支援」の定着は、未だに道半ばの印象がある。それは、多様さを包摂する「共生社会」実現の停滞を意味するだけに、十分な対策も含めて検討される必要はあろう。

#### 4. おわりに

筆者の大学院時代に、英文の翻訳を専らにする授業があった。退屈極まりない授業ではあったが、分け与えられた英文の訳だけは手を抜くこともできず、自分なりに訳出して行ったことがあった。

「おい、キミ。この訳は、『最小限の制約環境』となっているが、『必要最小限の援助環境』と訳を変えてくれ」と教授から指摘があった。

教授からの指摘は、**Least Restrictive Environment** に対してのものであった。

「先生に反抗するつもりはありませんが、**Restrictive** は、制約や限定的などと辞書にも書いてありますし、少なくとも援助なんて言葉に訳すのはおかしいと思います。」と、せっかく予習していったのにケチをつけられたと思い抗議すると、「たしかに直訳するとキミの訳になるだろう」と教授は返答してきた。さらに、「いいかい。もしキミがお風呂に入っていたとしよう。その時に、援助だ、援助だと言われながら、頭や体の先まで毎日毎日洗われ続けたらどう思う。今日は、頭を洗わなくてもものんびりお湯に浸かりたいって思うことはないかい？援助がうっとおしくなることはないかい？援助は時に制約や制限になることもある。だから、『必要最小限の援助環境』と訳出してほしいんだ。」

「キミは、これから、研究ではなく、実践に主なフィールドを持っていくって言ってたね。今日の『必要最小限の援助環境』をいつまでも覚えておくといい。」そう教授は結んだ。

教育、それから福祉へと実践のフィールドは移ったものの、自らの指導や支援が、「必要最小限」とはいえ欠けることなく十分に準備できているだろうか、そして、自らの指導や支援が、子どもたちや発達障害者にとって制約とはなっていないだろうか、教授とのやり取りは常に自分の中にはある。

先述した「障害者差別解消法」が施行され、「合理的配慮」という話題が喚起された。「合理的配慮」は、「個々の違いを認め合い、誰もが暮らしやすい社会を作っていこう」（野沢、2015）とするものであり、自分なりに精一杯推進していこうと考えている。しかし、一方で闇雲に推進するのではなく、「必要最小限の援助環境」との整合性を常に意識し、行きつ戻りつする自分自身もいる。

改めて本稿により、「特別支援教育」のこれまでの経緯を考察してみると、施行段階から停滞したままであったり、負の影響も感じる事象もないわけではないが、少なくとも施行以前の教育事情よりも多くの子どもたちにメリットを与え進展してきた確信はある。そして、これからも行きつ戻りつするプロセスをたどりながら、進んでいくのだろうと思う。

それは発達障害児者支援も同様であるに違いない。

イギリスのブレア首相が公約の中で（1997）、特別支援教育でもあるインクルージョンを結果ではなくプロセスと位置付けたが、発達障害児者支援は、すべての人々が、個に

じた支援や配慮を均等に受けることができ、生き生きとした生活・人生を送れる、インクルーシブな共生社会の実現につながる終わりなき改革のプロセスといえるのかもしれない。

## [文献リスト]

- 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（2004）「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）」
- 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（2005）「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）」
- 古屋義博・岡輝彦・広瀬信雄（2006）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の中で—。教育実践学研究,11,51-74.
- 原理代・小方朋子（2007）高等学校における特別支援教育に対する理解—高等学校教員に対するアンケート調査の分析を中心に—, 香川大学教育実践総合研究, 14, 31-40
- 肥後祥治（2003）「校内委員会」を作るだけに終わらず、機能させるための組織的な運営, 実践障害児教育, 361, 学習研究社, 15-17
- 石渡和実（2006）障害者自立支援法の成立と施策の動向—ソーシャル・インクルージョンの実現をめざして—, 東洋英和大学院紀要, 2, 43-58
- 金子健（2008）国際的潮流と特別支援教育, 実践障害児教育, 1
- 小林重雄（2008）自閉症教育のシステム改革に向けて, 特別支援教育の実践情報, 119, 明治図書, 8-9
- 厚生労働省（2004）「今後の障害保健福祉施策について（改革のグランドデザイン案）」
- Luke,Y,Tsai.(1992) Diagnostic Issue High -Functioning individuals with autism,  
In Eric Schopler& Gary B.Mesibov(eds.),  
*High-FunctioningIndividuals with Autism*,  
11-38
- 文部省（2000）「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領の（平成11年3月）解説—自立活動編—」, 海文堂出版
- 文部科学省（2001）「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（2002）「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（2003）「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（2004）「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（2008）「特別支援教育体制整備状況調査結果」

## 特集

- 清水貞夫, 相澤雅文 (2006) 「個別の教育支援計画」と生涯ケア, クリエイツかもがわ
- 下無敷順一・池本喜代正 (2006) 小中学校教員の特別支援教育に対する意識, 宇都宮大学教育学部教育実践センター紀要, 29, 357-366
- 関戸英紀 (2004) 通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童に対する支援—有効な支援を行うための要件の検討—特殊教育学研究, 42(1), 35-45
- 高橋智・内野智之 (2006) 首都圏の高校等に在籍する軽度知的障害を含む軽度発達障害児の教育実態—高校等 1,344 校への質問紙調査から—, 発達障害研究 28(2), 145-158
- 柘植雅義 (2004) 学習者の多様な教育的ニーズと教育政策—LD・ADHD・高機能自閉症への特別支援教育—, 勁草書房
- 柘植雅義 (2004) 意識改革—「期待して待つ」のではなく「できることから始めてみる」—, 障害児の授業研究, 95, 明治図書, 50-51
- 柘植雅義・宇野宏幸・石橋由紀子 (2007) 特別支援教育コーディネーター全国悉皆調査, 特別支援教育コーディネーター研究 2, 1-75
- 内野智之・高橋智 (2006) 高校等に在籍する軽度発達障害児の教育実態—神奈川県の高校等への質問紙調査から—, 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 57, 231-252
- 全国特殊学校長会 (2004) 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