

「教育臨床総合研究 6 2007研究」

## 特殊教育から特別支援教育への移行における諸問題 I

～ 障害の定義と診断および教育と発達の相互関係 ～

Problems on the Transition from Special Education to Special Support Education I  
 ～ The definition and diagnosis of disability and the mutual relation of education and  
 development of children ～

西 信 高  
 Nobutaka NISHI

### Abstract

Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology has issued many ordinances and documents on special education recently. A new concept of special support education proclaimed in them. However, the Meaning of the term is ambiguous. The definition and diagnosis of disability and the mutual relation of education and development of Children in such situation were studied in the first place. In cooperating with medicine, welfare agency and so on, The importance of educational perspective is emphasized.

キーワード; special education, special support education, developmental disorders, Diagnosis

## はじめに

従来の「障害児」教育は、その法令上の定義、制度、実際の運用において、ここ最近非常にめまぐるしい変化にさらされている。2001年1月15日、「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」は『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）』（以下、「2001年1月報告」という報告を出した。まさに「教育は百年の計」といわれるように21世紀を展望しているかのようなタイトルとなっている。しかしながら、その2年後に出された、「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」による2003年3月28日付けの答申『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』（以下、「2003年3月報告」）では、「特殊教育」は消え、「特別支援教育」となっているのである。わずかの期間のうちに、そもそものおおもとをなす基本的呼称が「特殊教育」から「特別支援教育」へと変わっているのである。

1998年（平成10年）に「精神薄弱の用語の整理のための関係法律の一部を改正する法律」が成立し、公的文書において「精神薄弱」が「知的障害」に改められることとなったが、これについてはそれまでの長期にわたる国民の意識の変化が反映されていた。つまり、一般的に「精神薄弱」という言い方は差別的な語感を含むものであるとの認識が長い年月をかけて広がっていたのである。しかしながら、これに比べれば、「特殊教育」から「特別支援教育」への移行は、そうした世論の成熟という点ではかならずしも十分ではない。この紀要を発行している島根大学教育学部における講義題目を例にとれば、2004年度以降は「特別支援教育」が使われているが、「養護学校教員養成課程」発足時（1966年）には「異常児教育」もあったのであるがそれはまもなく消え、そしてその後は長い間「障害児教育」という用語が使われてきたのである。用語の成熟度如何に関わらず、現実にはハイスピードで進行している。2001年1月には、文部科学省では、障害のある児童生徒の教育を担当する課であった「特殊教育課」が「特別支援教育課」へと再編された。島根県では2002年、松江市では2001年、それぞれ「特殊教育室」を「特別支援教育室」へと組織名称の変更を行っている。そのほかにも例を挙げれば、新たに提起された「特別支援教育コーディネーター」も、ごく短時日の間にすでに各学校に配置済みといった状況がみてとれる。障害児にかかわるさまざまな問題を、まさに権利の総合的・統一的保障の観点からコーディネートする教員の配置は当然必要ではある。しかしながら、「特別支援」ということばをかぶせることの合理性と科学性については、それなりに慎重な検討が不可欠と考えられる。さらにまた障害児学級の廃止についても、実際に現に実践を進めているその担当が反対を唱える動きも、一部には見られたものの必ずしも全国的なうねりとなったわけでもない。このように、いわばこれまでの障害児教育の蓄積を十分に吟味する暇もなく精算し、いとも簡単に政府の提起に従う傾向について、個人的には全体主義の復活を思わせるようなある種の恐怖心を感じている。

このような、いわば幅広い実践と世論の発展に十分裏打ちされているとは言い難い状況にあるがために、文部科学省関連の文書をよほど熟読していなければ、まさに時々刻々変化する情勢に対応できなくなる。現場の多忙化がますます進行する現状の下で、文書を直接読まずにただ伝達だけを受けて、そして内容を誤解もしくは曲解している例も散見するのである。

「地域の特別支援教育のセンター的機能」もそのような例の一つである。従来障害児学校の多くは都道府県立であるがゆえに、市町村立の小・中学校とは制度的にも機能的にも日常的なつながりは必ずしも緊密ではなく、それでも特に支障が生じない状況があった。しかしながら、今後は「小・中学校等の教員への支援機能」「小・中学校等の教員に対する研修協力機能」が求められるものとされている。同じ免許状の所持者であっても、その勤務する学校種別により、支援する側とされる側に格差づけられるという問題も指摘できるのであるが、いずれにせよ、障害児学校教員の意識と姿勢の大転換が求められているのである。それほどの自覚と責任が障害児学校に満ち、共通認識となっているがどうか。時折、障害児学校の教員から、小・中学校の教員は障害児学校についての理解が乏しいとする批判も聞くが、今後はそれは障害児学校側の努力不足によるのであるという点にむしろ重きが置かれることになる。また、具体的な授業場面では、一対一かあるいはそれに類似する手厚い教員組織の障害児学校で長年過ごした教員が、一人の担任が複数の障害児と向き合う障害児学級の担任に、あるいは通常学級の担任にいかなる「支援」をおこなうのか。こうした課題がまもなく現実のものとなろうとしているのであるが、身近には必ずしも学校側からの切迫感が感じられない。

また別の例を挙げるならば、適正就学に関連しても、障害の「診断」は医師がするものであり教員は与らないとする考えも根強いものがある。医学的診断は、言うまでもなく医師が行う。しかし、ADHDやLDと診断された子どもで、心臓病や腎臓病その他の重篤な内部疾患の場合のように、医師からその病院に「入院」するように言い渡された子どもは果たして何人いるのか。まさに各方面の専門家との連携のもとで、乳幼児期から学校教育修了後までを見通した中でのそれぞれの時点でのきめ細かな「教育的」診断が、日々の実践に不可欠なものとして強く求められているのである。

「特別支援教育」は、混乱というほどの抜き差しならない状態に陥っているのではないが、いまここに挙げた例に限らずなお多くの問題をその内部にはらみながら進行している状況にある。本稿では、政府関係の文書を手がかりとして、「特別支援」の不明確性、障害の定義と診断にかかわる問題、障害と教育との関係等について一定の整理を試み、そのことを通じて今後の実践的検討課題を鳥瞰することをめざしている。

## I 特殊教育から特別支援教育へ

まず、具体的な「特別支援」教育の全体像を初めて示し、そしてその後の施策を方向づけているという点で大きな意味をもつ、『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』（2003年3月答申）をとりあげておきたい。特別支援教育の枠組みを概観する上で有効であるので、全体の章立てをつぎに掲げる。

<概要>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

<本文>

はじめに

第1章 特殊教育から特別支援教育へ

1. 特殊教育の果たしてきた役割
  2. 障害のある児童生徒の教育をめぐる諸情勢の変化
- 第2章 今後の特別支援教育の在り方についての基本的な考え方
1. 特別支援教育における基本的視点
  2. 質の高い教育的対応を支える人材
  3. 関係機関の有機的な連携と協力
  4. 「個別の教育支援計画」の必要性
  5. 特別支援教育コーディネーター（仮称）の役割
  6. 地域の総合的な教育的支援体制の構築と当該地域の核となる専門機関の必要性

### 第3章 特別支援教育を推進する上での盲・聾・養護学校の在り方について

1. 盲・聾・養護学校の制度
2. 障害種にとらわれない学校制度へ
3. 地域の特別支援教育のセンター的機能を有する学校へ
4. 「特別支援学校（仮称）」の役割

### 第4章 特別支援教育を推進する上での小・中学校の在り方について

1. 特殊教育に係る小・中学校の制度
2. LD、ADHD等の現状と対応
3. 学校内における特別支援教育体制の確立の必要

### 第5章 特別支援教育体制の専門性の強化

1. 総合的な取組の必要性
2. 国立特殊教育総合研究所の在り方
3. 国立久里浜養護学校の在り方

### 参考資料

1. 「個別の教育支援計画」について
2. 「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」調査結果
3. ADHD及び高機能自閉症の定義と判断基準（試案）等
4. 学校数・児童生徒数等の概要
5. 特別支援教育体制に関するイメージ図
6. 特別支援教育の在り方に関する調査研究について

この報告には、本文に先だって「概要」があり、内容が要約されている。全体を把握するのに好適であり、また本稿の展開に資するので、以下にその全文を掲げる。

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、平成13年秋に調査研究協力者会議を設置して検討を行ってきたところであるが、同会議ではこれまでの調査審議を踏まえ最終報告をとりまとめた（平成15年3月）。そのポイントは以下のとおり。

1. 現状認識
- 1 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

児童生徒の比率は近年増加しており、義務教育段階に占める比率は平成5年度0.965%、平成14年度1.477%となっている（平成2年度より減少傾向から増加傾向に転換）。

- 2 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。
- 3 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。また、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。
- 4 教育の方法論として、障害のある児童生徒一人一人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。
- 5 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。

## 2. 基本的方向と取組

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一人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」への転換を図る

### (1) 特別支援教育の在り方の基本的考え方

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。

#### 1 「個別の教育支援計画」(多様なニーズに適切に対応する仕組み)

障害のある子どもを生涯にわたって支援する観点から、一人一人のニーズを把握して、関係者・機関の連携による適切な教育的支援を効果的に行うために、教育上の指導や支援を内容とする「個別の教育支援計画」の策定、実施、評価(「Plan-Do-See」のプロセス)が重要。

#### 2 特別支援教育コーディネーター(教育的支援を行う人・機関を連絡調整するキーパーソン)

学内、または、福祉・医療等の関係機関との間の連絡調整役として、あるいは、保護者に対する学校の窓口の役割を担う者として学校に置くことにより、教育的支援を行う人、機関との連携協力の強化が重要。

#### 3 広域特別支援連携協議会等(質の高い教育支援を支えるネットワーク)

地域における総合的な教育的支援のために有効な教育、福祉、医療等の関係機関の連携協力を確保するための仕組みで、都道府県行政レベルで部局横断型の組織を設け、各地域の連携協力体制を支援すること等が考えられる。

### (2) 特別支援教育を推進する上での学校の在り方

#### 1 盲・聾・養護学校から特別支援学校へ

障害の重複化や多様化を踏まえ、障害種にとらわれない学校設置を制度上可能にするとともに、地域において小・中学校等に対する教育上の支援(教員、保護者に対する相談支援など)をこれまで以上に重視し、地域の特別支援教育のセンター的役割を担う学校として「特別支援学校(仮称)」の制度に改めることについて、法律改正を含めた具体的な検討が必要。

## 2 小・中学校における特殊学級から学校としての全体的・総合的な対応へ

LD、ADHD等を含めすべての障害のある子どもについて教育的支援の目標や基本的な内容等からなる「個別の教育支援計画」を策定すること、すべての学校に特別支援教育コーディネーターを置くことの必要性とともに、特殊学級や通級による指導の制度を、通常の学級に在籍した上での必要な時間のみ「特別支援教室（仮称）」の場で特別の指導を受けることを可能とする制度に一本化するための具体的な検討が必要。

### （3）特別支援教育体制を支える専門性の強化

- ・国立特殊教育総合研究所、国立久里浜養護学校のほか、研究実績の豊富な大学等が密接に連携協力することにより、専門性の高い総合的な特別支援教育体制の構築を図ることが重要である。
- ・同研究所は、企画調整機能を強化し、より効果的・効率的な研究・研修推進体制を構築。
- ・同養護学校は、近年課題となっている自閉症の教育研究を行う学校として基礎的な研究を含め総合的な取組のため、大学の附属学校となり、その機能が最大限に発揮されることが期待。
- ・なお、特殊教育教諭免許状については、障害の重度・重複化や多様化を踏まえ、総合化など制度の改善が期待。

この「概要」では、「特殊教育」を「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う」というように、教育の場、つまり物理的空間に着目して定義している。しかしながら、「特別支援教育」については、そのような「場」は問題にせず、「障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う」こととされる。論理的整合性は図られていない。実際、子どものニーズに応じて「特別の場」すなわち障害児のための学校が必要となる場合もあるのであり、それゆえに特別支援学校として存続させるのである。

この報告の本論をみると、なぜ「特別支援教育」かといえは、対象の拡大、教育の場の多様化、教育目的としての「自立」の強調、地方分権化のもとでの教育委員会の役割の変化、これらが従来の「特殊教育」では包含できない内容として現れているため、と解釈できる。しかし、これとてもやはり説得力には欠けると言わざるを得ない。

第1章の締めくくりとして「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。」という文章があるが、特別支援教育にかかわるさまざまな問題を考えるうえでは、この文章は見落とすことのできないものである。財政問題が本文中でこのように強調されることは、従来の答申や報告にはなかったことである。これは、言うまでもなく2001年（平成13年）4月に発足した小泉内閣によって急速に深化することとなる「構造改革」の一環をなすからである。この「自立」は、その後の障害者自立支援法に引き継がれている。厚生労働省等によるパンフレット<sup>1)</sup>には、つぎのような記述がある。

はじめに

障害保健福祉施策は、平成15年度からノーマライゼーションの理念に基づいて導入された支援費制度により、飛躍的に充実しました。

しかし、次のような問題点が指摘されていました。

- ① 身体障害・知的障害・精神障害といった障害種別ごとに縦割りでサービスが提供されており、施設・事業体系がわかりにくく使いにくいこと
- ② サービスの提供体制が不十分な地方自治体も多く、必要とする人々すべてにサービスが行き届いていない（地方自治体間の格差が大きい）こと
- ③ 支援費制度における国と地方自治体の費用負担のルールでは、増え続けるサービス利用のための財源を確保することが困難であること  
 こうした制度上の課題を解決するとともに、障害のある人々が利用できるサービスを充実し、いっそうの推進を図るために、障害者自立支援法が制定されました。

#### 障害者自立支援法のポイント

- ① 障害の種別（身体障害・知的障害・精神障害）にかかわらず、障害のある人々が必要とするサービスを利用できるよう、サービスを利用するための仕組みを一元化し、施設・事業を再編
- ② 障害のある人々に、身近な市町村が責任をもって一元的にサービスを提供
- ③ サービスを利用する人々もサービスの利用量と所得に応じた負担を行うとともに、国と地方自治体が責任をもって費用負担を行うことをルール化して財源を確保し、必要なサービスを計画的に充実
- ④ 就労支援を抜本的に強化
- ⑤ 支給決定の仕組みを透明化、明確化  
 障害のある人々の自立を支えます

この法律に対しては、国会上程・審議の段階から、障害者に関連する多くの団体が強く反対した経緯がある<sup>2)</sup>。応「益」負担の問題等々が指摘され、「自立阻止法」とも揶揄されたのである。そして政府は法の成立後、このような世論に押される形で負担の軽減策をいくつか打ち出している。さらに詳しい検討が求められるのであるが、ここではこの法と特別支援教育との関連性を指摘するのみにとどめておきたい。

2003年3月報告の基本的内容は、その後の中央教育審議会の答申『特別支援教育を推進するための制度の在り方について』（2005年・平成17年12月8日）において、一層具体化されることとなる。「答申の概要」が付されているので次に掲げる。

#### 特別支援教育の理念と基本的な考え方

- 障害のある幼児児童生徒の教育の基本的な考え方について、特別な場で教育を行う「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」に発展的に転換。  
 盲・聾・養護学校制度の見直しについて
- 幼児児童生徒の障害の重度・重複化に対応し、一人一人の教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援を行うことができるよう、盲・聾・養護学校を、障害種別を超えた学校制度（「特別支援学校（仮称）」）に転換。
- 「特別支援学校（仮称）」の機能として、小・中学校等に対する支援を行う地域の特別支援教育のセンターとしての機能を明確に位置付ける。  
 小・中学校における制度的見直しについて

- 通級による指導の指導時間数及び対象となる障害種を弾力化し、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）を新たに対象とする。
- 特殊学級と通常の学級における交流及び共同学習を促進するとともに、特殊学級担当教員の活用によるLD、ADHD等の児童生徒への支援を行うなど、特殊学級の弾力的な運用を進める。
- 「特別支援教室（仮称）」の構想については、研究開発学校やモデル校などを活用し、特殊学級が有する機能の維持、教職員配置との関連や教員の専門性の向上等の課題に留意しつつ、その法令上の位置付けの明確化等について、上記の取組の実施状況も踏まえ、今後検討。  
(注) 「特別支援教室（仮称）」とは、LD・ADHD・高機能自閉症等も含め障害のある児童生徒が通常の学級在籍した上で、一人一人の障害に応じた特別な指導を必要な時間のみ特別の場で行う形態。  
教員免許制度の見直しについて
- 盲・聾・養護学校の「特別支援学校」（仮称）への転換に伴い、学校の種別ごとに設けられている教員免許状を、障害の種類に対応した専門性を確保しつつ、LD・ADHD・高機能自閉症等を含めた総合的な専門性を担保する「特別支援学校教員免許状（仮称）」に転換。
- 「当分の間、盲・聾・養護学校の教員は特殊教育免許の保有を要しない」としている経過措置を、期限を設けて廃止。

ここでもやはり、「特別な場で教育を行う『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』に発展的に転換」となっている。

そして、これらの答申・報告を受ける形で、「学校教育法等の一部を改正する法律（平成18年法律第80号）」が2006年（平成18年）6月21日に公布され、2007年度当初（平成19年4月1日）から施行されることとなった。公布直後の事務次官通達（2007年7月18日付け、18文科初第446号）の冒頭の記述は以下のようである。

今回の改正は、近年、児童生徒等の障害の重複化や多様化に伴い、一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育の実施や、学校と福祉、医療、労働等の関係機関との連携がこれまで以上に求められているという状況に鑑み、児童生徒等の個々のニーズに柔軟に対応し、適切な指導及び支援を行う観点から、複数の障害種別に対応した教育を実施することができる特別支援学校の制度を創設するとともに、小中学校等における特別支援教育を推進すること等により、障害のある児童生徒等の教育の一層の充実を図るものであります。

改正の概要及び留意事項については下記のとおりですので、関係各位におかれては、その趣旨を十分御理解の上、盲学校、聾学校及び養護学校の特別支援学校への円滑な移行を含め、適切な対応をお願いするとともに、各都道府県教育委員会におかれては、所管の学校及び域内の市区町村教育委員会に対して、各都道府県知事におかれては、所轄の学校及び学校法人に対し、速やかに周知を図るようお願いいたします。

また、本改正法については、参議院文教科学委員会及び衆議院文部科学委員会において、改正法による改正後の学校教育法第71条の3に規定する特別支援学校を行う助言又は援助（センター的機能）の十全な発揮、特別支援学校の教員免許状の取得促進、就学先の指定に際しての本人・保護者の意向の十分な聴取及び相談機能の充実、障害のある児童生徒等と障害のない児童生徒等との交流及び共同学習の積



極的な推進、就労のための支援に努めることなどについて、別添2及び別添3の附帯決議が付されています。特別支援教育の推進に際しては、これらの点に十分留意されるよう御配慮願います。

なお、関係政令及び省令の改正については、追ってこれを行い、その内容については別途通知する予定ですので御承知おきください。

以上をみる限り、特殊教育がなぜ特別支援教育に変更されなくてはならないのか、必ずしも明確には示されていない。

単純な疑問として言えば、たとえば不登校の子どもについても、当然特別な教育的支援が必要となることは誰も認めるであろう。であるならば、全国に13万人もいるとされるそのような子どもたちも特別支援教育の対象となるのかどうか。「学力テスト」の実施が最近では大きな問題となっているが、そこで望ましい結果に到達していなかった子どもたちの教育的ニーズに応える特別支援教育は必要とならないのか。障害児もその障害に応ずる形での特別な支援が必要であるが、他方、障害児でない場合にあってもまさに個々のニーズに応じての特別な支援が必要となるのであり、いずれの場合においても素直に考えるならば当然「特別支援教育」となるであろう。

もう一つ別の観点から、若干の検討をしておきたい。旧ソ連において、1950年代後半に「教育と発達の相互関係」についての論争が行われた<sup>3)</sup>。革命後、教育の主要目的は社会主義建設の人材育成であり、子どもの発達の特性を無視する形でいわば「教育万能論」が広がっていた。これは、日本の第二次世界大戦前および戦中の教育を想起すれば、その状況が一定程度思い浮かべることができよう。この傾向は、1936年に行われた児童学批判、端的に言えば子どもの発達は環境の影響を受けない、つまり教育に依存しない固有の法則に従うものであるとする児童学を批判した運動を背景としている。知能テストは、教育をはじめとする文化的社会的環境に影響されない能力の存在を前提としているが、これに根拠を与える理論が、つまりは児童学ということになる。なお、知能テストは、最近では「発達テスト」と呼ばれることが多いのであるが、もともと知能テストは第一次世界大戦を契機に世界中に広まったものである。それは、「徴兵検査」において多数の者を時間をかけずにその能力を測るという要請に応えるものとして採用されたのである。つまり、能力により、軍隊内で配属部署を振り分ける効率的な方法として用いられたのである。その過程においては、当然個々人の生育歴や嗜好、興味・関心といった諸特性は無視されたのである。そうした相対的評価による振り分け、という知能テストの用いられ方に対する反省から、まさに「子ども一人ひとりの教育的ニーズ」を把握するための一助として活用しようとする姿勢を示すために、その内容や実施方法は同じであっても「知能テスト」ではなく「発達テスト」と言い換えてきているのである。

その児童学批判の極端な形での展開に対して、ほぼ20年後の1956年にコステュークが「子どもの教育と発達との相互関係について」という論文を『ソビエト教育学』に発表した。その後、1958年のザンコフの総括論文「教育と発達の問題について」に至るまで、誌上討論が展開された。コステュークはまず、どのような環境の下でどのような教育が行われるのか、このことが子どもの発達において決定的・主導的役割を果たすことを確認する。しかしながら、子どもの発達は環境や教育から直接的に導き出されるのではない、それらは子どもの発達の源泉であっ

て、発達を生み出す原動力となるものはそうした外的条件と子どもの間に生じる内的矛盾である、とした。そのような内的矛盾から生じる子どもの自発的・主体的な自己運動を、引き出し、方向づけ、開花させるのが、つまり教育の仕事であるということになる。

特別支援というとき、「支援」からはたしかに主体が子どもにあることが想起できるのであるが、これだけでは子どもがどの方向に進もうとするのかが曖昧になる。そして、先にみたように、最近では「自立」がその目指す方向として強く打ち出されているのである。したがって、「自立」について明確な規定が求められるのであるが、現状として感じるのは「自立」を職業的社会的自立と捉える傾向が一般的となっている。であるならば、障害の極めて重い障害者はそのような自立は見込めないため、その存在意義はどうなるのかといった問題も出てくる。さらに、その「自立」は健常児の教育においても同様に高く掲げられている目的であるのかどうか。そのように考えると、「自立」は、障害者と健常者の共通性よりも異質性を際立たせる内容といわざるを得ない。そのことは、同時に、「支援」というとき、むしろ障害に着目し、障害から教育内容や方法を導き出そうとする傾向が強くなることも示しているのであり、それを実感する場面も多く経験しているところである。本来的には教育に携わる者として、どのような人間に育てようとするのかその方向性を確固として堅持しておかなければならないものであるが、それよりも障害から教育課題を導き出す傾向が強いと言えよう。いずれにせよ、旧ソ連での議論も参考にしながら今後検討を進めていくべき課題である。

つけ加えて言うならば、こうした議論を経て、ソ連においては60～70年代における初等教育あるいは科学教育の改革が行われていったのである。「特別支援教育」の展開過程と比べて、また最近の「ゆとり教育の見直し」「学力低下と指導要領の改訂」等々の文教政策の転変と比べて、こうした旧ソ連の改革の経緯は示唆的である。

このような発達と環境・教育との相互関係に関する論争は、たとえばワロン・ピアジェ論争など他にもみることができる<sup>4)</sup>。ワロンは、戦後のフランスの文教行政に大きな足跡を残した心理学者である。

## II 障害の定義と診断

すでにみたように、特殊教育から特別支援教育への転換をもたらす契機の一つに、LDやADHDへの対応があった。実際、「ADHD」は、学校現場ではごく日常的にこのことばが行き交うほどに急速に普及した用語である。そして学校において、多動であったり落ち着きがなかったり、あるいはまた行動が粗暴であったりすると、この子どもはADHDではなかろうかと考え、保護者に医療機関の受診を勧め、そして、ADHDなどの診断名がつくとむしろ「やはり…」と納得する、今やそのような例は珍しくない。

では、ADHDの定義もしくは診断基準はどのようなものであるか。

2003年3月28日の『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』では、参考資料の3として「定義と判断基準（試案）等」が示されている。ここでは、「診断」ではなく、慎重に「判断」ということばを使っている。その中で、「ADHDの定義と判断基準（試案）」をみると、以下のようになっている。

### 1-1. ADHDの定義

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。

※アメリカ精神医学会によるDSM-4（精神疾患の診断・統計マニュアル：第4版）を参考にした。

### 1-2. ADHDの判断基準

以下の基準に該当する場合は、教育的、心理学的、医学的な観点からの詳細な調査が必要である。

1. 以下の「不注意」「多動性」「衝動性」に関する設問に該当する項目が多く、少なくとも、その状態が6カ月以上続いている。

#### ○不注意

- ・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。
- ・課題や遊びの活動で注意を集中し続けることが難しい。
- ・面と向かって話しかけられているのに、聞いていないようにみえる。
- ・指示に従えず、また仕事を最後までやり遂げない。
- ・学習などの課題や活動を順序立てて行うことが難しい。
- ・気持ちを集中させて努力し続けなければならない課題を避ける。
- ・学習などの課題や活動に必要な物をなくしてしまう。
- ・気が散りやすい。
- ・日々の活動で忘れっぽい。

#### ○多動性

- ・手足をそわそわ動かしたり、着席していてもじもじしたりする。
- ・授業中や座っているべき時に席を離れてしまう。
- ・きちんとしていなければならない時に、過度に走り回ったりよじ登ったりする。
- ・遊びや余暇活動におとなしく参加することが難しい。
- ・じっとしていない。または何かに駆り立てられるように活動する。
- ・過度にしゃべる。

#### ○衝動性

- ・質問が終わらないうちに出し抜けて答えてしまう。
- ・順番を待つのが難しい。
- ・他の人がしていることをさえぎったり、じゃましたりする。

2. 「不注意」「多動性」「衝動性」のうちのいくつかが7歳以前に存在し、社会生活や学校生活を営む上で支障がある。

3. 著しい不適応が学校や家庭などの複数の場面で認められる。

4. 知的障害（軽度を除く）、自閉症などが認められない。

※アメリカにおけるチェックリストADHD-RS（学校用）、及びDSM-4を参考にした。

以上であるが、高機能自閉症も含めての「定義、判断基準についての留意事項」として、3点挙げられている。

- ADHDや高機能自閉症等は、医学の領域において研究、形成された概念である。教育的対応のための定義や判断基準は、現在ある医学的な操作的診断基準に準じて作成する必要がある。
- 判断基準は、都道府県教育委員会がその判断及び指導方法等について学校を支援するために設置することになる専門家で構成された組織（以下、「専門家チーム」という）において活用することを想定した。
- 専門家チームでは、医療機関と連携して、必要に応じて医学的診断が受けられるようにしておく必要がある。

試案として示されてはいるが、今後活用することが期待されている。

この基準をみると、はたしてどれほどの医学的知識や技能・技術が必要であるのか。否、むしろ学校からの情報提供がなければ「判断」がつかない性質のものも多数である。そして、これらの「基準に該当する場合は、教育的、心理学的、医学的な観点からの詳細な調査が必要である」とされる。列挙して記述する順番に過度に拘泥することもないが、ここでの順番は、まず「教育」、となっている。

養護学校の義務制実施を控えた前年、1978年（昭和53年）10月6日付けの文部省初等中等教育局長通達「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」（分初特第309号）では、本文冒頭に以下のような記述がある。

第1 教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の教育措置及び心身の故障の判断に当たっての留意事項  
教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の教育措置及び心身の故障の判断に当たっての留意事項は、次に掲げるところによることとし、特に心身の故障の判断に当たっては、医学的、心理学的、教育的な観点から総合的かつ慎重に行い、その適正を期すること

このように、最近に至るまで医学が筆頭に配置され、教育は最後尾に位置していたのである。「教育『学』的」となっていない点は教育学がいまだそのレベルにまで達していないという評価の反映であろうが、いずれにせよとりあえずは、むしろ最近注目されているADHD等は教育が一層の重責を担うべき障害であることを示していると理解できる。

しかしながら、「特別支援」もそうであったが、これらの用語に関してはいまだ流動的な点が多い。

2007年（平成19年）3月15日付け文部科学省初等中等教育局特別支援教育課の文書「『発達障害』の用語の使用について」において、以下のように述べられている。

今般、当課においては、これまでの『LD、ADHD、高機能自閉症等』との表記について、国民のわかりやすさや、他省庁との連携のしやすさ等の理由から、下記のとおり整理した上で、発達障害者支援法の定義による『発達障害』との表記に換えることとしましたのでお知らせします。

記

1. 今後、当課の文書で使用する用語については、原則として「発達障害」と表記する。  
また、その用語の示す障害の範囲は、発達障害者支援法の定義による。
2. 上記1の「発達障害」の範囲は、以前から「LD、ADHD、高機能自閉症等」と表現していた障害の範囲と比較すると、高機能のみならず自閉症全般を含むなどより広いものとなるが、高機能以外の自閉症者については、以前から、また今後とも特別支援教育の対象であることに変化はない。
3. 上記により「発達障害」のある幼児児童生徒は、通常の学級以外にも在籍することとなるが、当該幼児児童生徒が、どの学校種、学級に就学すべきかについては、法令に基づき適切に判断されるべきものである。
4. 「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。
5. 学術的な発達障害と行政政策上の発達障害とは一致しない。また、調査の対象など正確さが求められる場合には、必要に応じて障害種を列記することなどを妨げるものではない。

政府の一省の一課が特に第4項や第5項のような内容を一片の文書で処理することに奇異な印象を持つ。因みにここで触れられている発達障害者支援法などの定義を挙げておく。

○発達障害者支援法（2004年－平成16年12月10日法律第167号）（抄）

（定義）

第2条 この法律において「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する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として政令で定めるものをいう。

- 2 この法律において「発達障害者」とは、発達障害を有するために日常生活又は社会生活に制限を受ける者をいい、「発達障害児」とは、発達障害者のうち18歳未満のものをいう。
- 3 この法律において「発達支援」とは、発達障害者に対し、その心理機能の適正な発達を支援し、及び円滑な社会生活を促進するため行う発達障害の特性に対応した医療的、福祉的及び教育的援助をいう。

○発達障害者支援法施行令（2005年－平成17年4月1日政令第150号）（抄）

（発達障害の定義）

第1条 発達障害者支援法（以下「法」という。）第2条第1項の政令で定める障害は、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、言語の障害、協調運動の障害その他厚生労働省令で定める障害とする。

○発達障害者支援法施行規則（平成17年4月1日 厚生労働省令第81号）（抄）

発達障害者支援法施行令第1条の厚生労働省令で定める障害は、心理的発達の障害並びに行動及び情緒の障害（自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害、言語の障害及び協調運動の障害を除く。）とする。

「発達支援」「教育的援助」等々の用語が飛び交っている。

高校1年の少年による母子3人放火殺人事件が2006年6月に奈良県で起こった。そして、10月26日に家裁で少年審判があった。決定は、中等少年院送致とする保護処分であった。その決定要旨をみると、鑑定人はその少年を「特定不能の広汎性発達障害」と診断したとされる。そして「適切な教育・指導がなされないと、真の意味での更生は果たせないままとなることが危惧される。厳格な規制の下にある刑務所での処遇では、父による支配的な養育環境と相似形になる恐れがある」「広汎性発達障害であると指摘されているものの、これまで学校教育に適應してきたことや、集団生活の中で社会的スキルを身につける必要性が高いことに加え、中等少年院における個別処遇により発達障害への対応は十分可能であることにかんがみれば、医療少年院ではなく、中等少年院に送致するのが相当である。」

上記は決定の一部であるが、用語や概念がどのように理解されているか、具に検討するうえで好例と考えられる。しかしこの点も含めて、障害の定義や診断基準に関しては、改めて別稿で論ずることとしたい。

### Ⅲ 教育内容・教育方法

ある小学校で、ADHDと診断されている6年生の子どもを見たことがある。個別学習の時間で先生と一対一で、おとなしく椅子に座り、熱心にとりくんでいた。先生の話では、診断と同時に処方された薬が効いたものと思われるが、劇的に変化した、ということであった。それまでは階上から物を投げるなど粗暴で危険な行動が目立ったという。特に厳しい学習面の遅れは指摘できず、ほぼ年齢相応の学力であるという。しかしながら授業が進められる中での受け応えをみると、むしろその遅れを感じた。

かけ算の九九を唱えることができることをもって「この子はかけ算ができる」と見誤ってしまう例は必ずしも少なくない。このかけ算を理解する段階で足踏みしている子どもでさまざまな「問題」行動を起こしている例を多く見ている。聴覚障害児の教育において経験的に言われてきた「9歳のかべ」に通ずるものを感じるが、この壁を乗り越えようとするがうまくいかず、その軋轢あるいはストレスが回りの人的関係の中で一種のゆがんだ形で表現されるのが、つまり「注意欠陥」「多動」等々ではなかろうかとの仮説を持っている。つまり、基礎として発達上のつまづきがあり、二次的・副次的な構造をもってこうした「行動障害」が発現するのはなかろうか、ということである。

かけ算の意味の理解と手法の習熟は9・10歳の発達の一つ内容をなすものであるが、教科書によってはその教授法に「外延量×倍＝外延量」を導入している例もある。しかし、「倍は、量と量との関係を表すものですから、2年生、3年生には大変高度な概念です。だから、累加という方法で理解させようとするのですが、倍と累加が結びついた形では×1と×0が説明が付きません。また整数倍の2倍、3倍、……がわかっても1倍、0倍というのは理解できないものです。(中略)そこで私は内包量×外延量＝外延量の立場で指導します。」

かけ算は高等学校段階の微分・積分に通じる入り口となる内容であり、つまりは青年期の発達を自らのものとする一里塚でもあるがゆえに、どの子どもにおいても非常に高いハードルとなって現れるのである。

「適切な教育」など、「適切」ということばが頻出するが、しかしはたしてどのような教育が「適切」なのか、この問題が実は核心部分をなしている。上に触れた家裁決定においても、集団生活や個別処遇といった内容にも言及があった。

その「適切」を担保する人的条件の整備拡充ということで、文部科学省は2007年度から通級指導担当教員の増員（全国で250人を上回る規模）や、教員志望の大学生を活用する「支援員」制度を導入するなどの施策を講じる。しかしながら、たとえばM市の場合、以前から小・中学校に市の独自予算によって特殊学級介助員、特別支援教育指導員、通級指導教室指導員、就学支援専門相談員を配置している。制度的には手厚い施策ではあるが、正規採用の教員のほかに、職種や雇用形態、さらには経験や専門性などにおいても多様な関係者が連携を保ちながら、それぞれの子どものニーズの把握にはじまる具体的な「特別支援」をどのように展開していくのか、実践的な課題はなお多く残されている。

「適切」ということばの響きは望ましく不可欠ではあるが、その具体化には、教員免許状を所持することの有無は別として、確かに高度の専門性が要求されるであろう。

## 注および参考文献

- 1) 厚生労働省、全国社会福祉協議会（2005）；障害者自立支援法における新制度説明パンフレット，P.2
- 2) 1例として大阪障害者センターの動き。法の成立後も、ニュース『OSTKみんなのしあわせ』において毎号対府交渉等々の活動が報告されている。
- 3) 2003年4月11日には、不登校問題に関する調査研究協力者会議が『今後の不登校への対応の在り方について』を報告している。そこでは文部科学省による調査結果として、国・公・私立の小・中学校で、2001年（平成13年）度には「不登校」を理由として30日以上欠席した児童生徒数は、小学生26511人、中学生112211人の合計13万8722人という人数が示されている。その後も、この数は毎年増加している。
- 4) 柴田義松，川野辺敏編（1976）；資料ソビエト教育学 — 理論と制度，p.210-222  
例として、ワロン（滝沢武久訳）；認識過程の心理学，大月書店 p.26-53，1962 原著の発行は1942年。
- 5) 各専門機関等の連携の重要性が言われるが、その内実化にはなお課題は多い。  
『月刊保団連』2006年5月号No.902 では「軽度発達障害の医療と療育」という特集が生まれ、医師等が寄稿している。その特集のタイトルは、「教育」ではなく、「療育」となっている。  
さらに、発達障害児の増加が特別支援教育への移行の契機になっていたのであるが、学校に配置される「学校医」の新たな役割についても本来ならば言及すべきであろう。
- 6) 多久竜太郎（1981）；かける1位数・多位数，国土社，p.12.
- 7) 佐藤暁（2003）；通常の学級で学ぶ発達障害児への教育的支援の実際，連載第1回-学校における支援の枠組みを考える，月刊実践障害児教育，4月号，p.42-47.