

1. 養護学校義務制実施（1979）の意味と教育権保障運動の歴史から

- ①義務制実施は、すべての障害児に教育を受ける権利（憲法26条）を保障する、「発達・学習権保障」運動の高まりと、養護学校義務制の実施。すべての障害児に「学校で教育を受ける権利」を求め、全国に広まった大きな運動の結果として、国が動かざるを得なかったという点で画期的なものだったのではないかと。宮城県でも、それまでの入所型更正施設に併設されていた養護学校の分教室等を独立開校させる応急措置によって次々に単独養護学校が開設された。
- ②義務制実施以後、養護学校にはそれまで就学猶予免除として学習権を奪われ、在宅にされていた障害の中度、重度の子どもたちが入学。学校教育の現場では、それ以前とは質的に変化せざるを得なくなる。
- ③義務制実施10年を経た頃、義務制実施で一気に増えた子どもたちが、中学部を卒業し始め、その後の行き場がない現実に直面し、全国的に後期中等教育の保障を求める運動が広がる。宮城では、私たちの呼びかけに多くの保護者達がこたえ、「宮城県障害児(者)の進路を拓く会」が結成される。拓く会は、高等部での足切り三原則などを批判しながら、「15の春を泣かせるな」を合い言葉に県議会への請願署名の取り組みや、学習会など、精力的に運動を進めた。それは、県政を動かし、その後、雨後の筍のこどく高等部が開設されていく。

2. 障害児教育をめぐる世界的情勢の変化、そして特殊教育から特別支援教育への転換

1994年 サラマンカ宣言

- ・ユネスコとスペイン政府によって組織された会議で、特別ニーズ教育とインクルージョン教育が提唱される。これは、すべての子どもたちが、障害も含め様々な理由により教育から排除されないことを目指して、個々が持つ「特別な教育的ニーズ」に応じた教育の質的量的保障を各国政府に要請している。その後の障害者施策等に大きく影響を及ぼしていく。

2001年 障害者権利条約

【特徴】

- ・障害のある人の権利を包括的・総合的に捉えて積極的な内容を盛り込もうとした。
- ・形式的な差別撤廃だけでなく、様々な面で特別な措置や合理的な配慮をして障害者の実質的な権利保障をする内容を考慮した。
- ・これまで積み上げられてきた普遍的な人権をより豊かにするという意義がある。
- ・障害のある人の人権に関する国際的な合意の到達点を示している。

【教育条項について】

- ・第1項：障害のある人の教育権を認め、教育に関して差別なしにあらゆる機会の平等を基礎として実現する。そのために、自由と多様性の尊重、最大限の発達、社会参加の確保をめざすインクルーシブな教育制度と生涯学習を確保することを規定。

- ・第2項：条件整備の義務を規定。
- ・障害を理由に一般教育制度から排除されない
- ・インクルーシブで質の高い無償の初等教育・中等教育へのアクセスの保障
- ・合理的配慮（Reasonable accommodation）の提供
- ・一般教育制度内での必要な支援の保障
- ・発達を最大限にする環境での効果的で個別化された支援方策の提供を確保すること（これには特別な学校なども含まれる）
- ・第3項：地域社会の構成員として教育に完全かつ平等に参加することを容易にするための生活技能および社会性の発達技能の習得をあげている。点字、手話、歩行など、盲、ろう、盲ろう者などの固有のコミュニケーションやアクセスの様式、手段・技能の習得の促進を規定。
- ・第4項：手話や点字などの専門性を持った教員の配置や研修を規定。
- ・第5項：一般の高等教育、職業研修、成人教育および生涯学習へのアクセスとそのための合理的配慮の提供を規定。

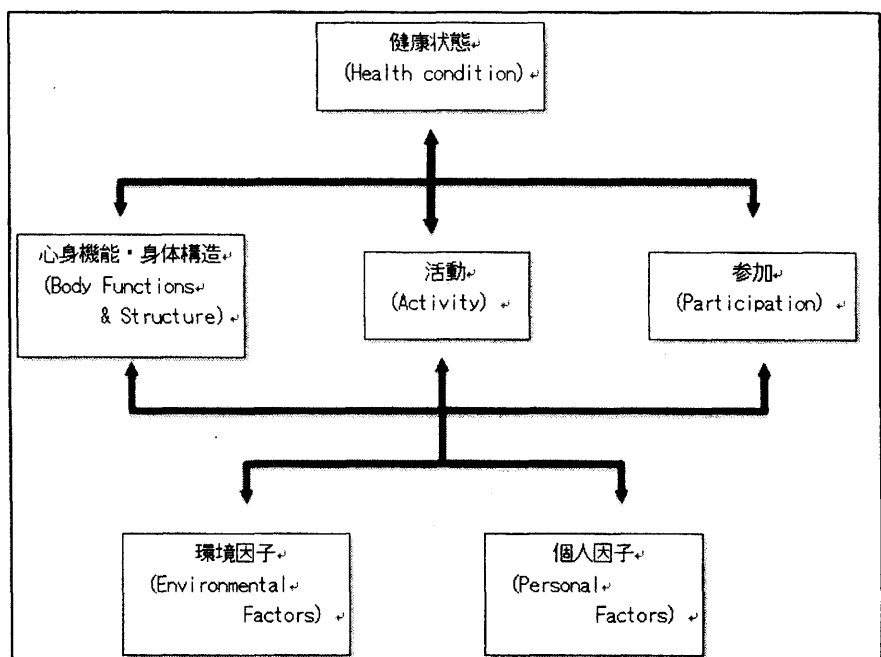
【合理的配慮と特別な措置】

- ・障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものを言うとして定義されている。
- ・合理的配慮をしない場合も、障害者に対する差別として認識されていることも重要
- ・インクルーシブ教育は、通常教育と特別ニーズ教育のコラボレーション。障害からくるニーズが満たされない、あるいはより積極的に社会参加していくための支援が必要である人たちに対しては、特別な措置として特別な学校で教育。「権利を保障し、それをより発展させていく特別な措置を差別と考えるてはならない」…第5条（平等と差別）

2001年 ICF（国際生活機能分類）による障害モデルの提唱

【特徴】

国際障害者年に先立ち提唱された（1980）国際障害分類（ICIDH）に変わる新たな障害のモデルとして「生活機能」に注目したモデルがWHOによって提唱された。障害を個人の問題とするのではなく、環境との関係でとらえる考え方が広まってきたことを受けて、世界の学者、関係者、障害者本人が集まり、検討を重ねた結果導き出されたモデルだという点で重要なのだと思う。



2005年 中教審で「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

- ・これまで文部科学省は、小中学校の通常学級には障害児は在籍していないという立場を取ってきたが、この答申で「小・中学校の通常の学級に在籍している児童生徒のうち、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している児童生徒が約6パーセント程度の割合で存在する可能性が示されており、これらの児童生徒に対する適切な指導及び必要な支援は、学校教育における喫緊の課題となっている」と、史上初めて認めた。
- ・この答申では、それまでの特殊教育諸学校を、「特別支援学校」として基本的には盲ろう知的肢体病弱といった障害種別をなくし、あらゆる障害の児童生徒を対象にするとともに、特別支援教育はすべての校種で、学校全体で取り組むものだとして位置づけた。そのため通常の学校（特に小中学校）では、すべての教員が特別支援教育に関するノウハウを身につけて対応することになる。また、これまで戦後日本の障害児教育を一方で支えてきた「特殊学級」を「特別支援教室」に統合する方針を明らかにしたことによって、保護者の間に不安が広がり、特殊学級という固定された教育の場を残して欲しいという要求運動が広がる。また一方で、小中学校で行われる「特別支援教育」に対する不安もあり、これ以後養護学校（特別支援学校）への編入学が増加の一途をたどることになる。
- ・その後学校教育法の改正等で法的な位置づけを加えられた「特別支援教育」体制は、すべての学校に特別支援教育コーディネーターを設置し、特別支援学校に「センター的な役割」を課すなどの新たな教育システムを構築しようとしていくものの、人的あるいは予算的な裏付けがきわめて乏しく、学校、教師に過度な負担を強いることにもつながっていく。

2005年 障害者自立支援法

- ・多くの当事者関係者の反対を押し切って成立
- ・3障害（身体、知的、精神）の一元化。「公平な負担」を口実としてすべてのサービスが1割の「応益負担」に→これが大反対の原因
- ・障害を一元化して区分判定することにより、個々の障害の違いを考慮していないサービスもあると同時に、障害が重いほど負担額が増えるしくみに。これが憲法違反だと指摘される。
- ・憲法違反であると障害者当事者が起こした裁判→政権交代の後、大臣が謝罪、応益負担の廃止決定。
- ・2009年「障がい者制度推進本部」が設置され、その下におかれた「障がい者制度推進会議」において議論。
- ・2009年12月、自立支援法「改正」。法律の対象に発達障害者が加わるなどの前進もあるものの、延命法であるとの指摘を多くの障害者団体が強く主張するなど、反対運動が強まった。
- ・2010年1月、自立支援法違憲訴訟団と国が「基本合意」をかわし、訴訟取り下げ。
- ・2010年4月、「障がい者制度改革推進会議総合福祉部会」設置。
- ・2011年8月30日、「障害者総合福祉法の骨格に関する総合福祉部会の提言（案）」を決議。

2012年 障害者総合支援法

- ・名前こそ「自立」から「総合」と変えたものの、内容はこれまでとほとんど変わらないもの。骨格提言で示された「改善点」はほとんど反映していないという、明らかに「基本合意」に反するものと言える。

3. 現状と課題

(1) 過大過密の放置は障害者の人権の問題

- 特別支援学校や学級の増加傾向がとまらない
- 特に特別支援学校が限度を超えて過密化。過大な規模の学校が全国にどんどん広まる。
- 教室が足りない。校庭がない。500人を超える学校が生まれる結果に。
- 設置基準がない現状で、全国的に過密で過大な学校が放置されていても違法にならない。
- 現在的な課題は、学校増設運動と設置基準策定を求める運動

これら障害児の発達する権利、学習する権利を保障する運動は、私たちが進めてきた「権利としての障害児教育」を成立させるための基本的課題。

(2) 基本合意と骨格提言を出発点に

- 障害者自立基本法は違憲として提訴された「違憲訴訟」
- 民主党政権が非を認め支援法廃止と総合福祉法制定を約束した「基本合意」
- 「私たちぬきに私たちのことを決めないで」の理念に基づき交わされた「基本合意」の画期的な意義と「障がい者制度推進会議」での議論
- 障害当事者も含め参加した総合福祉部会で、全員一致で決定された「骨格提言」
- 骨格提言をほとんど盛り込まず、小手先の「修正」で成立した「障害者総合支援法」
- たとえ、政権が変わって、社会保障切り捨て、国民いじめの政治に急ハンドルを切り始めた現在においても、この「基本合意」と「骨格提言」の方向性こそが、これからの障害者問題を考え、運動をこれまで以上に進めていくための出発点になる。

(3) 「特別支援教育」をすべての障害児の発達を保障する「権利としての障害児教育」の方向へ

- 特別支援教育の「すべての教員がかかわる」という方向性によって、誤ったマニュアル主義に陥る傾向があり、「特別支援教育の担任は誰にでもできる」体制を作ろうとしている面が見られる。さらには臨時教員がいなければ成り立たない特別支援学校の実態があり、障害児教育としての専門性を保障する教育施策が求められている。
- 特に、宮城県は教員採用試験に特別支援教育の枠を作らず、小中高の採用試験合格者を特別支援教育教員免許取得の有無に関係なく配置しており、これは全国的にも少数県となっている。したがって、特別支援学校において特別支援教育教員免許取得者の割合がいつまでたっても100%に達することはない。
- いわゆる生活単元学習など「合わせた指導」の押しつけと教科教育否定の傾向が見られる。
- 「キャリア教育」の押しつけと、タックスペイヤーを育てることのみを追求し、就職率100%を目指すエリート高等養護学校などの問題がある。
- 個別の指導計画の画一的な運用と、PDCAサイクル押しつけなど「マニュアルさえあれば誰でもできる」方向性と対峙し、子どもの発達への要求に寄り添い、どんな障害があろうとも主権者として生きるための「権利としての障害児教育」が求められている。