

肢体不自由特別支援学校における「準ずる教育課程」に対する一考察 「多様な教育の場」とするための課題提起

児嶋芳郎 特定非営利活動法人発達保障研究センター・埼玉大学教育学部非常勤講師
細淵富夫 埼玉大学教育学部特別支援教育講座

キーワード: 肢体不自由特別支援学校、「準ずる教育課程」、「多様な教育の場」

1. 問題の所在

現在、学校現場に対する管理・統制が強くなったために、自主的な教育課程編成が困難となり、創意工夫をした教育実践を行うことに難しさを感じる教員が増えているといわれる（たとえば、杉浦、2010）。

2009年に文部科学省（以下、文科省）によって「告示」という形で出された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（文部科学省、2009a）では、「第1章 総則」の「第2節 教育課程の編成」の「第1 一般方針」に、「各学校においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの章以下に示すところに従い、児童又は生徒の人間としての調和のとれた育成を目指し、その障害の状態及び発達の段階や特性等並びに地域や学校の実態を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとして、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする」とし、『特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）』（文部科学省、2009b。以下、「解説 総則等編」）には、「学校において教育課程を編成するということは、学校教育法（第82条の規定により特別支援学校に準用される第37条第4項）において、『校長は校務をつかさどり、所属職員を監督する。』と規定されていることから、学校の長たる校長が責任者となって編成するということである。これは権限と責任の所在を示したものであり、学校は組織体であるから、教育課程の編成作業は、当然ながら全教職員の協力の下に行わなければならない」と記されている。

また、その上で「学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童又は生徒に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」と、文書上では、校長が責任者となって、全教職員によって教育課程を編成することが示されており、またその教育課程の在り方として、各学校の「創意工夫」「特色ある教育活動」を奨励している。

だが、上述のように、実際の実践現場が直面している状況は、この学習指導要領の記述とは逆のものとなっており、看過できないものである。

一方、特別支援学校に在籍する児童生徒の障害の重度・重複化、多様化がいわれている。「解説 総則等編」によれば、「重複障害者とは、当該学校に就学することになった障害以外に他の障害を併せ有する児童生徒であり、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由及び病弱について、原則的には学校教育法施行令第22条の3において規定している程度の障害を複数併せ有

する者を指している」とされる。あわせて、「第7節 重複障害者等に関する教育課程の取扱い」には、「学校教育法施行規則及び学習指導要領においては、児童生徒の障害の状態等に応じた教育課程を編成することができるよう、教育課程の取扱いに関する各種の規定が設けられている。各学校においては、児童生徒の障害の状態等に応じたより効果的な学習を行うことができるよう、これらの規定を含め、教育課程の編成について工夫することが大切である」としている。

文科省が行った平成23年度学校基本調査(2012年2月6日発表)によれば、平成23年度の特別支援学校の在籍者数は126,123人であり、そのうち所属している特別支援学校が示している単独の障害のみがある児童生徒等が88,231人、障害が重複している児童生徒等が37,892人となっている。障害が重複している児童生徒等が3割にのぼっている。また、肢体不自由の障害のみを有している児童生徒等は3,751人であり、障害が重複している児童生徒等のうち肢体不自由を併せ有している児童生徒等は27,861人となっている。障害が重複している児童生徒等の7割強が肢体不自由の障害を併せ有していることがわかる。

現在は、上述のように、教育行政による、実践現場への管理・統制が強められ、とくに学習指導要領に示された内容の厳守が求められている。しかし、それは本来は学習指導要領に示されている内容とは相反するものである。

本稿では、現在の特別支援学校、その中でも肢体不自由特別支援学校に焦点をあて、教育行政による管理・統制が、教育課程編成においてどのような問題を顕在化させているのかを明らかにすることを目的としている。あわせて、その問題を解消するための方法について、若干の考察を加える。

2. 学習指導要領の厳守が及ぼす影響

上述のように、現在の肢体不自由特別支援学校に通う児童生徒の多くは障害を併せ有し、その中でも知的障害を併せ有する児童生徒が多い。

学習指導要領第2章第1節第1には、「視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である児童に対する教育を行う特別支援学校」の小学部の、「各教科の目標、各学年の目標及び内容並びに指導計画の作成と内容の取扱いについては、小学校学習指導要領第2章に示すものに準ずるものとする」とあり、第2章第2節第1には中学部においては「中学校学習指導要領第2章に示すものに準ずるものとする」とある。あわせて、第2章第7節第5には、「児童又は生徒の障害の状態により特に必要がある場合には」、「各教科及び外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないことができる」、「各教科の各学年の目標及び内容の全部又は一部を、当該学年の前各学年の目標及び内容の全部又は一部によって、替えることができる」、「中学部の各教科の目標及び内容に関する事項の全部又は一部を、当該各教科に相当する小学部の各教科の目標及び内容に関する事項の全部又は一部によって、替えることができる」とされている。

また、学習指導要領第1章第2節第5の2には、「視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校に就学する児童又は生徒のうち、知的障害を併せ有する者については、各教科又は各教科の目標及び内容に関する事項の一部を、当該各教科に相当する第2章第1節第2款若しくは第2節第2款に示す知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科又は各教科の目標及び内容の一部によって、

替えることができる」とされている。

加えて、学習指導要領第1章第2節第5の3には、「重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合には、各教科、道徳、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができる」とされている。

このことから、肢体不自由特別支援学校には、3つの教育課程が並立する可能性がある。第一が、小学校及び中学校の学年相応の各教科等の内容及び自立活動等の領域の内容によって編成される、または各教科の目標・内容の一部を取り扱わなかったり、当該学年及び学部よりも下の学年及び学部の目標・内容により編成する、「準ずる教育課程」。

第二が、知的障害特別支援学校の各教科等の目標及び内容の一部によって編成する「知的障害を併せ有する児童生徒の教育課程」。

第三が、肢体不自由及び知的障害の程度がともに重度で、各教科の学習が著しく困難なために、自立活動の内容を主として学習を進めることが効果的であると考えられる児童生徒のための「自立活動を主とした教育課程」。

3つの教育課程が並立するのは肢体不自由特別支援学校だけのことではなく、上述のように重複障害児が増えている現状においては、視覚障害、聴覚障害、病弱の各特別支援学校においても同様であろう。また、これは今回の特別支援学校学習指導要領の改訂によって生じた問題でもない。しかし、現在の東京都立肢体不自由特別支援学校では、教育行政より上述の3つの教育課程を明確に区分して編成することが求められ、しかも教育行政に提出した教育課程を厳守することが求められている。

従前の実践現場では、児童生徒の知的発達などの段階を考慮し、児童生徒の人数や教員数を加味して、各教科などの指導においては、いくつかのグループを編成して実践にあたってきた。あわせて、そのグループは各教科などによって変更される柔軟性をもったものであった。

だが、教育課程が3つに明確に区分され、その厳守を求められると、各児童生徒は自分が学ぶ教育課程にしばられてしまい、これまでのような柔軟な学習グループ編成が難しくなる。現在の「義務標準法」は、学級数等に基づく教員配置を行っている。3つの教育課程の明確な区分は、基礎的な学級をそれぞれの教育課程ごとに編制することとはリンクしていない。

実践現場においては、各教育課程の枠内でグループ編成の工夫は行われるであろうが、基本的な教員数にしばられ、また各教育課程の枠の厳守によるしほりから、従来のような柔軟なグループ編成が困難となっている。また、適切な学習集団の規模を確保することも困難となる。

以下、「準ずる教育課程」に絞って、その状況を見てみる。

東京都教育委員会（2011）は、東京都立肢体不自由特別支援学校16校を対象に2010年度に行った、「準ずる教育課程」で学ぶ児童生徒の状況について報告している。そこでは、小学部段階で「準ずる教育課程」で学んでいるのは50人（7.2%）であり、うち学年相当の学習をしている児童が19人（2.7%）であった。また、中学部では59人（17.4%）であり、学年相当の学習をしている生徒が24人（7.1%）であった。

東京都教育委員会（2011）は、「準ずる教育課程における課題」として、「集団規模における課題」を挙げ、「いつも少人数の授業であり、教師と児童・生徒の一对一の指導が多い」、また「学習内容における課題」として「少人数での授業で行なうため、児童・生徒の多様な意見や考え方を交換し合う授業展開が難しい」と述べている。この課題の克服方法として、研究指定

校3校で試験的に取り組まれたのが、「ICTネットワークを利用し、遠隔会議システムを活用した授業」である。今後、ICTネットワークを活用した授業については、東京都立肢体不自由特別支援学校16校へ拡大していくことが検討されている。しかし、この方法でほんとうに学び合う関係が児童生徒の間にできるのだろうか、疑問がのこる。

東京都教育委員会が述べている「課題」は、そもそも少人数である「準ずる教育課程」の枠内だけで教育活動を進めようとしているために起こっているのではないか。従来の、柔軟な学習グループ編制を行うことによって解消することができるものではないか。

特定の教育課程の厳守を求めることの影響の一つを、ここに見ることができる。

3. 「準ずる教育課程」の実際

東京都では、肢体不自由特別支援学校の「準ずる教育課程」に焦点が当てられている。東京都教育委員会は、「東京都特別支援教育推進計画第二次実施計画」に基づいて「特別支援学校におけるキャリア教育推進委員会」を立ち上げ、研究を進めている。そして、2011年3月に『「肢体不自由特別支援学校キャリア教育推進委員会」報告書』を発表している。この報告書では、「肢体不自由特別支援学校の児童・生徒のキャリア教育とは」、「特別支援学校の卒業後の生活を視野に入れ、『自立と社会参加』を目指し、社会的自立や職業的自立」をする力を育てる教育だとし、「準ずる教育課程を中心」に報告を行っている。

それでは、「準ずる教育課程」では、実際にどのような教育課程が編成されているのか。ここでは、東京都立肢体不自由特別支援学校の中学部の教育課程について、各学校がホームページで公表している週時程表を手がかりに見てみる。

まず、中学校の標準となる授業時間数を見てみる。学校教育法施行規則第73条の別表第2には、各教科及び領域の標準となる授業時数が示されている（1単位時間は50分）。また、年間35週として計算するものとなっており、別表第2に示されている標準となる授業時間数をこの35週で割り、1週単位の授業時間数にすると、国語：4、社会：3、数学：4、理科：3、音楽：1.3、美術：1.3、保健体育：3、技術・家庭：3、外国語：4、道徳：1、総合的な学習の時間：1.4、特別活動：1、合計：29となる。

筆者は、東京都立肢体不自由特別支援学校中学部の5校の「準ずる教育課程」の週時程を調べた。結果は表のようになった。実際の教育活動が、この週時程の通りになっているかどうかは明らかではないが、肢体不自由特別支援学校中学部には、特別支援学校独自の領域である「自立活動」があるため、若干のちがいはあるものの、表の結果を見る限り、たしかに中学校の教育課程に「準じて」いることがわかる。このことは、上述したように、学習指導要領には各学校の「創意工夫」「特色ある教育活動」が示されているが、それは文言上のものだけで、実際には学習指導要領に沿った教育課程の編成を実践現場が行っているということであり、逆にそれを教育行政が実践現場に求めているということであると考えられる。

4. 「準ずる教育課程」を求める背景

以上のように、東京都立肢体不自由特別支援学校では、「準ずる教育課程」の厳守が教育行政より求められ、実践現場に対して少なくない影響を与えている。それにも関わらず、なぜ教育

表 東京都立肢体不自由特別支援学校中学部の5校の「準ずる教育課程」の週時程

	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保体	技家	英語	道徳	総合	特活	自立	計
A校	4	3	3	4	1	1	2	2	3	1	1	1	2	28
B校	4	3	4	4	1	1	2	2	4	1	1	1	2	30
C校	4	3	4	3	1	1	3	2	4	1	1	1	1	29
D校	4	3	4	3	2	2	2	2	3	1	1	1	1	29
E校	3	4	4	4	1	0	2	2	3	1	1	2	2	29

「保体」は「保健体育」、「技家」は「技術・家庭」、「総合」は「総合的な学習の時間」、「特活」は「特別活動」、「自立」は「自立活動」

行政は、「準ずる教育課程」の厳守を求めらるるのであろう。

筆者は、「職業的自立」「特色ある教育活動」という視点をその背景として指摘したい。

妹尾(2012)は、東京都教育委員会が策定した「東京都特別支援教育推進計画」においては、特別支援教育の目的として「税金の払える障害者育成としての職業的な自立」を置いたと指摘し、あわせて「人格の育成というよりも、将来の人材育成とい観点がより濃く打ち出され、そのためのキャリア教育が言われ、人材育成路線に沿った特色ある学校づくり」が求められるようになったと述べている。

この「職業的自立」「特色ある教育活動」「キャリア教育」の流れに、肢体不自由特別支援学校において「準ずる教育課程」の厳守を求めらるる動きも位置づくのではない。

文部科学省による学校基本調査では、特別支援学校高等部を卒業した肢体不自由児で大学等の高等教育機関へ進学した者は、平成19年度35人、平成20年度28人、平成21年度41人、平成22年度39人、平成23年度40人となっている。平成23年度に特別支援学校の高等部に在籍していた肢体不自由の障害のみがある生徒は1,516人である。

学年別の数が出されていないため、ここでは形式的に1学年500人と考える。上述のように、平成23年度の高等教育機関への進学者は40人であり、割合では8%となる。現在の一般の高等教育機関への進学率は53.5%であり、両者は大きく隔たっている。また、肢体不自由特別支援学校高等部卒業者の就職率は10.5%である。

このような状況において、大学等の高等教育機関への進学率を高めるための、また進学率の高さを「特色ある教育活動」とするための、「準ずる教育課程」の強調ではないかと、筆者は考える。

5. 教科の専門性の確保

しかし一方で、児童生徒や保護者において、「準ずる教育課程」を要望する声もあるであろう。その声に応えるためには、「準ずる教育課程」の内実を充実させる必要がある。ここでは、中学部に焦点をあてて一つの提起をしたい。

通常の中学校は教科担任制をとっている。各教科に応じた教員免許を有した教員が学習指導にあっているのである。「準ずる教育課程」の厳守をいうのであれば、この各教科に応じた教員免許を有した教員による教科担任を、肢体不自由特別支援学校中学部においても導入しなけ

ればならないであろう。通常の中学校において、各教科に応じた教員免許を有していない教員が教科指導にあたるということはない。しかし、特別支援学校においては、それははなはだ疑問である。

筆者は、教員免許の保有が、即教員の専門性の確保へとつながるといった短絡的な考えはもたない。だが、通常学校において認められないことが、特別支援学校において認められるという事態は、必要な教員を確保することを教育行政が計画的に行っていないということであり、またそれは教育行政が、障害児に対する教育の質を確保することを、通常の教育よりも低位に位置づけていることの証左であると考えられる。

知的障害のある子どもの教育においては、その障害ゆえに、各教科を厳密に区分するのではなく、教科を横断するような形で学習内容を組織する方が、児童生徒の学習内容の理解を進めることがあるであろう。しかし、「準ずる教育課程」の厳守を言うのであれば、教育行政はそのための教育条件整備をしなければならない。

学校教育法等の改正によって、2007年度から制度的背景をもってスタートした「特別支援教育」制度では、特別支援学校には「センター的機能」など、自校に在籍する児童生徒への教育活動に加え、新たな役割を果たすことが求められている。また、少子化傾向と反比例する形で、特別支援学校に在籍する児童生徒の数は増加している。しかし、このことに対する教育条件整備は追いついておらず、特別支援学校における教育環境は悪化している（たとえば、全日本教職員組合障害児教育部常任委員会、2012）。

実態として、「平成25年度東京都公立学校教員採用候補者選考実施要綱」では、特別支援学校の教員採用として、中学部については技術、中学部・高等部については国語、社会、数学、理科、英語、保健体育が、小学部から高等部にわたっては音楽、美術、家庭という教科別の枠組みがあるが、教科別の採用人数は示されていない。また、「平成25年度埼玉県公立小・中学校等教員採用選考試験要項」には、「中学校等教員」の枠組みの中で、「特別支援学校（中学部）教員」が示されているが、教科別の採用人数は示されていない。

教育行政は、自らの出した方針に対して、必要な教育環境整備に責任をもつ必要がある。「準ずる教育課程」を推進するのであれば、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭、外国語の各教科に応じた教員を採用すべきであるし、各教科の専門性を有する教員を配置するための、根本的な義務標準法の改正をする視点をもつ必要があるのではないかと考えられる。

中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会が2012年7月に発表した「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（中央教育審議会初等中等教育分科会、2012、以下、「報告」）では、「5. 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等」に、「(1) 教職員の専門性の確保」がある。そこには「すべての教員が身に付けるべき基礎的な知識・技能」として、「特別支援学校の教員については、特別支援教育の専門性を更に高めるとともに、教科教育の専門性をもバランス良く身に付けることが重要である。特に中等教育においては、教科担任制であることに留意する必要がある」と述べられている。

また、「(2) 各教職員の専門性、養成・研修制度等の在り方」の「特別支援学校教諭についての養成・研修」においては、「特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状（当該障害種又は自立教科の免許状）取得率は約7割となっており、特別支援学校における教育の質の向上の観点から、取得率の向上による担当教員としての専門性を早急に担保することが必要である。

このため、養成、採用においては、その取得について留意すべきである」と述べている。

ここで言及されているのは、特別支援教育に関する専門性のみである。教育行政は、特別支援学校教員、特に中等教育段階に携わる教員には教科教育の専門性が必要であるとしているにも関わらず、養成や採用、また研修などの具体的な方策に対しては示していないのである。だが、特別支援学校における教育の質を確保するための一つの側面として、教科教育の専門性の向上の方策を検討する必要があるのではないかと考える。

6. 「多様な教育の場」のための提起

肢体不自由特別支援学校に3つの教育課程が併存し、その明確な区分の厳守を求めることの問題点について述べてきた。この問題の解決方法としては、特別支援学校の基本的教育条件整備を抜本的に改善することが必要なことは明らかであるが、ここでは一つの方策として、筆者の私案を提起したいと思う。

「報告」では、「1. 共生社会の形成に向けて」の「(1) 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」において、「共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要」であり、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して...その時点で教育的ニーズに最も的確にこたえる指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である」と、「多様な教育の場」を整備する必要性を述べている。

また、「4. 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進」の「(2) 学校間連携の推進」には「特別支援学校を分校、分教室の形で、小・中・高等学校内や小・中・高等学校に隣接又は併設して設置するなど、地域バランスを考慮して、都道府県内に特別支援学校を設置していくことも方策の一つとして考えられる」と、「多様な教育の場」の整備に向けた具体策を示している。

障害者権利条約第24条第2項は、障害者が障害を理由にして教育制度一般（general education system）から排除されないと規定しているが、清水（2011）は、特別支援学校のシステムが「教育制度一般」の外に位置づいているとし、それは就学システムが関係しており、「学校教育法施行令（第22条の3）に就学基準が存在し、その基準該当者が障害児の中から判別されて、市町村の子どもから都道府県の子どもへと所管が変えられ、都道府県教育委員会が就学すべき特別支援学校を指定することになっている...さらに、特別支援学校は都道府県が設置義務を負い、通常の小・中学校の設置義務者が市町村であるのと異なっている。こうした就学システムでの別の手続きと学校設置義務者の区別により、特別支援学校と通常学校という二本分立の学校体系が成立している」と現状に対する問題を指摘する。

そして、特別支援学校のシステムが「教育制度一般」に「漸進的に包摂されるようにするとともに、特別支援学校児童生徒の居住地からの切り離しを漸進的に解消することを意図して、学校設置義務者が都道府県と市町村に二分された制度を一元化すること」を提起している。また、現在すでに市立特別支援学校が、特別支援学校の全数の一割を超えていることを挙げ、自身の提起の実現可能性へ言及している。

清水（2011）の提起は、都道府県立特別支援学校及び市立特別支援学校を、市立特別支援学校へと一元化するというものである。しかし、現在設置されている特別支援学校は、都道府県

立と市立を合わせて1,000校(国立・私立を除く。うち市立特別支援学校は123校)である。平成24年度に設置されている公立の中学校が9,860校であり、約10分の1程度となっている。この数では、設置義務者を市町村に一元化したとしても、単純に中学校10校の校区を1カ所の特別支援学校がカバーする形となる。

上述のように、「報告」では、「多様な教育の場」の整備の必要性が認められ、その具体策の一つとして、「特別支援学校を分校、分教室の形で、小・中・高等学校内や小・中・高等学校に隣接又は併設して設置する」ことが提起されている。この形式であれば、上述のような学校数の絶対的な不足は、ある程度解消されるであろう。だが、このままでは、小・中・高等学校内や小・中・高等学校に隣接又は併設して設置される特別支援学校の設置義務者は都道府県であり、両校間の連携が機敏に行われない危惧が生じる。

そこで筆者は、特別支援学校の設置義務者を市町村に一元化した上で、中学校の校舎内に、市立特別支援学校中学部の分教室を設置するという形を提起したい。現在、分教室ではなく、しかも小学部のことではあるが、2011年に開校した長野県須佐市立須佐特別支援学校(小学部のみ)は、市立小学校の校舎内に設置されており、筆者の提起は可能性のあるものだと考える。

筆者は、すべての特別支援学校に在籍する障害のある児童生徒を、この通常学校の校舎内に設置する市立特別支援学校の分教室に在籍させるということは意図していない。現在の特別支援学校は、設置主体を市町村に一元化しつつ、「報告」が述べている、地域内の「教育資源の組合せ(スクールクラスター)」の中核を担う機能をもちつつ、存続させる必要があると考える。

筆者の提起は、本稿でこれまで述べてきた、肢体不自由特別支援学校の「準ずる教育課程」で学ぶ中学部の生徒を、生徒の状況を十分に吟味しながら、慎重にしかし柔軟に、通常の中学校の校舎内に設置する市立特別支援学校の分教室に在籍させるというものである。これは、通常の中学校の教員が、市立特別支援学校の生徒の各教科の指導を担うことを意図したものである。通常の中学校と特別支援学校の設置義務者が、同じ市町村となることで、教員の運用も柔軟になるのではないか。当然、教員の担当時数は、特別支援学校の生徒を合算したものとする根本的な変更は必要であるが、上述の各教科の専門性を担保するという利点があるだろう。

現在の特別支援学級は肢体不自由児を対象としている。そのため、上述のようなことは現行制度のもとでも可能であるように思われる。しかし、「特別支援教育資料(平成23年度)」によれば(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、2012)、中学校に設置されている肢体不自由特別支援学級は705学級であり、現在の肢体不自由特別支援学級だけでは、筆者の提起を充足することはできないであろう。また、特別支援学級は1クラスの定員が8人であり、特別支援学校の6人よりも教育条件が劣る。あわせて、特別支援学校特有の領域である「自立活動」の指導も十分には行われないであろう。

また、高等部段階においては、現状の制度下でも、通常の高等学校の校舎内に肢体不自由特別支援学校の分教室を設置することはできると考える。この場合、設置義務者は同じ都道府県であることから、教員の運用を柔軟に行いさえすればいいだけである。現在すでに、神奈川県立特別支援学校では、通常の高等学校へ分教室を設置している。それは、知的障害特別支援学校高等部の在籍者数の増加に対する対策として行われているが、これを「多様な教育の場」の一環として、肢体不自由特別支援学校にまで拡大することは、検討の余地があることだと考える。

上述の筆者の提起を実現するためには、財政問題や制度面など多くの懸案を解消する必要がある

あるが、ここでは一つ、通学保障という点を指摘しておく。現在の特別支援学校ではその学区が広範囲にわたることもあり、スクールバスを運行して、児童生徒の通学保障を行っている。これは、障害児の教育権を保障するための当然の手段であると考える。このスクールバスがあることで、特別支援学校を選択する児童生徒や保護者もいるであろう。しかし一方では、これを学区が広範囲にわたるといふ基本的な教育条件整備を怠ることの免罪符に、教育行政がしている側面もあるのではないか。また、児童生徒や保護者においては、スクールバスでの長時間の通学に耐えられない、もしくはバス停までの送迎が困難であるという理由から、通常の小・中学校に通学するという、消極的な選択が行われている場合もあろう。

筆者の提起を実現するためには、まずもって、学校への通学保障の制度を整備し、通学を保護者の責任としないことが必要であると考える。

7. おわりに

本稿では、「準ずる教育課程」の現状や、実践現場へ及ぼす影響、「準ずる教育課程」の厳守を求める教育行政の姿勢の背景には、「職業的自立」「キャリア教育」に基づいた「特色ある教育活動」があることについて述べた。加えて、一定の児童生徒や保護者には「準ずる教育課程」を求める人々もあり、この思いを達成するためには、各教科の専門性を有した教員の確保が必要であること、また通常の中学校の校舎内に肢体不自由特別支援学校の分教室を設置するという提起をした。

「報告」では、「1. 共生社会の形成に向けて」の「(3) 共生社会の形成に向けた今後の進め方」として、施策を短期（「障害者の権利に関する条約」批准まで）と中長期（同条約批准後の10年間程度）に整理し、短期的には「当面必要な環境整備の実施を図るとともに、『合理的配慮』の充実のための取組が必要」、中長期的には「短期の施策の進捗状況を踏まえ、追加的な環境整備点を検討していく必要がある」としている。その上で、「条約の理念が目指す共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育システムを構築していくことを目指す」と述べている。

「準ずる教育課程」を、児童生徒や保護者が求める「多様な教育の場」の保障の一環ととらえた場合、その推進自体には一定の評価をすることができるであろうが、それが実践現場の柔軟な教育活動を妨げる方向に作用している現状は看過することができない。また、インクルーシブ教育システムの構築が目指されている現在、「準ずる教育課程」は逆に、障害のある児童生徒を特別支援学校という枠の中に囲い込むような方向に作用することも考えられる。まずもって、「多様な教育の場」を保障するという、柔軟な発想に立った制度改革が必要であろう。

また、上述したように、教育課程の編成は本来実践現場自らが、児童生徒の状況や地域の実態を加味して柔軟につくり出していくものである。しかし、現在は教育行政の示した方向の枠の中で、なんとかやりくりするという状況である。「多様な教育の場」をどうすれば児童生徒に保障することができるのか、現在の制度の改革を視野に入れた、柔軟な発想を実践現場がもつ必要もあるであろう。

筆者においては、本稿で提起したことの実現可能性の精査、そもそも児童生徒や保護者が真に求める「多様な教育の場」とはどういったものであるのか、またそれには具体的にどのような制度改革が必要であるのか、また実践現場が柔軟な教育課程編成が可能となるための方策などを、さらに検討していくという課題がのこされており、今後も研究を進めていきたい。

引用文献

- 中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）.
（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm 2012年9月2日閲覧）
- 文部科学省（2009a）特別支援学校小学部・中学部学習指導要領．海文堂出版．
- 文部科学省（2009b）特別支援学校学習指導要領 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）．海文堂出版．
- 文部科学省（2012）平成23年度学校基本調査「特別支援学校」.
（<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001037157&cycode=0> 2012年9月15日閲覧）
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2012）特別支援教育資料（平成23年度）.
（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1322973.htm 2012年9月15日閲覧）
- 妹尾豊広（2012）障害児学校の自閉症をめぐる課題と教育実践．奥住秀之・白石正久編著，自閉症の理解と発達保障．全障研出版部，124．
- 清水貞夫（2011）特別支援教育制度からインクルーシブ教育の制度へ．障害者問題研究，39（1），2-11．
- 杉浦洋一（2010）教員管理と学習指導要領．障害者問題研究，38（1），37-45．
- 東京都教育委員会（2011）平成22年度特別支援学校におけるキャリア教育推進委員会「肢体不自由特別支援学校キャリア教育推進委員会」報告書．
（http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/shidou/23tokushi_career.htm 2012年9月15日閲覧）
- 全日本教職員組合障害児教育部常任委員会（2012）中教審初等中等教育分科会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」に対する見解．
（http://www.zenkyo.biz/modules/senmonbu_torikumi/top.php?senmonbu_id=84 2012年9月2日閲覧）

(2012年 11月 12日提出)

(2013年 1月 11日受理)