

障害児教育において日本が北欧に学ぶこと

現在進みつつある少子高齢化社会の中で、少子化が進んでいるにもかかわらず障害児は増えている（二通，2007,）。日本の教育支援制度は充実しているが、障害児教育において今の日本の制度では十分でないと思われる。この状況に対応するためにも日本の障害児教育の制度は充実したものでなくてはならないと思う。日本の障害児教育はこのままでいいのだろうか。本稿では現在の日本における障害児教育の問題点をいくつか挙げ、福祉先進国の北欧諸国と比較をしながら、日本の障害児教育の改善点を探っていきたい。

日本では障害のある児童に対し「特別支援教育」を行っている。「特別支援教育」とは、ひとりひとりの教育的ニーズを把握し、児童の持つ力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するために、適切な指導及び必要な支援を行うことである（文部科学省 特別支援教育）。教育支援は三つの形態があり、視覚障害、知覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱（身体虚弱を含む）の五つの障害と、これらの障害を複数持つ児童を対象としている「特別支援学校」、小・中学校の通常の学級に置かれる少人数の学級で、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、自閉症・情緒障害を持つ児童を対象としている「特別支援学級」、小・中学校の通常の学級に在籍する、言語障害、自閉症、情緒生涯、弱視、難聴、学習障害、注意欠陥多動性障害などのある児童を対象としているおり、各教科の指導を通常の学級で行いながら、障害に基づく学習場や生活上の困難の改善・克服に必要な特別の指導を行う、「通級による指導」がある（文部科学省 特別支援教育）。就学先は障害の種類、程度により就学前に就学指導委員

会という専門家によって構成された機関により決定される。しかしその障害児に本当に支援が必要かどうか、支援の対象になるかどうかは障害の種類や程度で決定することはできないと思われる。この決定の方法では障害児、またはその保護者が望む就学先に就学することができないことがある。障害児やその保護者と専門家達との意見の食い違いは就学前からの障害児やその保護者に対する支援や教育、保護者に対する教育相談が不十分であるからだと考えられる。

次に通級への就学を希望する障害児が通常のへ就学できた場合の問題を挙げる。仮に通常の学級へ就学できたとしても、障害児を支える教員そして、その通常の学級に通う児童の問題がある。現在、日本では特別支援学校教諭免許という障害児に教育を行うための資格を取得している教員が少ない（姉崎，2011，p.98）。障害児を通常の学級に入れても教育状態が悪いと健全児にとっても、障害児にとっても良い効果ではない（菌部，2009，p.24）。そのため、障害児が通常の学級で十分な支援を受けることが難しいと考えられる。そして、通常の学級には健全な児童がいる。健全な児童の中には障害児を嫌がる子どもがいることや健全な児童の保護者が自分の子どもの学級に障害児と一緒にいることを嫌がることあると考えられる。健全な児童やその保護者が障害児を嫌がる理由は、健全な児童と障害児を分けて教育を行ってきた今までの日本の障害児教育の制度や障害を持っている人に対する差別意識、自分と違う人間に対する恐れなどの思想があると考えられる。これらのことから、日本では希望した就学先に就学できない場合があることや、通級による指導を希望する障害児が希望通り通常の学級に通いながら指導を受けることは難しいと思われる。

ここで北欧諸国の取り組みや政策を挙げてみる。

フィンランドでは就学前の支援が充実している。障害を持って生まれると、すぐに市の職員や保健士などの専門家の訪問、相談があり、親の会が組織され、専門的な支援を受けることができる（菌部，2009，p.29）。そのため保護者は教育の見通しを立てるこ

とができ、障害児ひとりひとりの希望にそった就学を実現していると考えられる。そして教員の専門的知識や技量のレベルが高く研修が充実している。(菌部, 2009, p.17)。したがって、障害のある児童は希望通りの学校に通い、どの学校、学級に就学しても十分な教育や支援を受けることができると考えられる。

スウェーデンでは学校の施設、設備が整っている。通常の学校と同じ敷地内に特別支援学校が建てられている場合や、通常の学級の隣に障害児学級を設けている場合がある(姉崎, 2011, p.52)。また、体育館や運動場などの施設は健全な児童も障害児も同じ施設を利用することができる(姉崎, 2011, p.52)。通常の学校と同じ敷地や隣に障害児の学校、学級を設置することや健全な児童と障害児が共有する場所があることにより場所による健全な児童と障害児の区別をなくしている。そして音楽祭や体育祭などの全校行事に障害のある児童は通常学級の児童と一緒に参加している(姉崎, 2011, p.53)。また、障害児と健全児を学習グループに編成し同じテーマについて調べさせる学習がある(姉崎, 2011, p.53)。このような施設、設備の設置や学習法、行事を一緒に行うことにより「みんなのための学校」、「みんな同じ学校の子ども」(姉崎, 2011, p.53)という意識を持たせることができると思われる。

ノーマライゼーション発祥の地であるデンマークでは、障害児教育は大きく三つに分けることができる。自閉症、視覚、聴覚など、比較的重度な障害を持つ児童を対象とした県自治体で設けている障害児教育、知的障害や情緒障害などの障害を持った児童を対象とした市自治体が設けている障害児教育、そして比較的軽度な障害を持った児童を対象とする小・中学校の校長の権限で行う障害児教育がある(姉崎, 2011, p.58)。この三つの形態を持つことにより、多くの特殊教育が必要である障害児に教育、支援を行うことが可能である。特に一つ目の県自治体で設けている障害児教育には、さらに細かく四つの形態があり、県立の障害児学校、県内でいくつか選ばれた市立小・中学校に県が障害児学級を設けるもの、地域の市立小・中学校の通常学級または障害児学級で障害児

に支援する教員をつけて教育を行うもの、治療・入所施設などに入っている子供を対象としたものなどがある。デンマークの教育支援の形態は日本にはないものである。

以上のことから、日本の障害児教育を北欧諸国のように障害児教育を充実させるにはまず、啓蒙、思想をもっと豊かなものへと発達させていき、障害児に対する差別などがない、障害児が生活しやすい環境を整えていかなければならないと思う。そして就学前の支援を充実させ、保護者と障害児本人の意思を取り入れた就学をして、施設、設備による健全児と障害児の区別をなくし、教員による支援を充実させ、障害児ひとりひとりの教育的ニーズに合った障害児教育を進めていく必要がある。そして日本の障害児教育をさらに充実したものにしていくためには、北欧諸国など諸外国の政策に頼るだけでなく、日本に合った独自の障害児教育の政策を作り上げていく必要があると考える。

(2864 字)

参考文献

- ・二通論 (2007) 「インクルージョン教育と特別支援教育の現実的展開:地域コーディネーター活動から考える〈特集:インクルーシブ教育と共同の原理〉」『障害者問題研究』35 巻 2 号
- ・藪部英夫 (2009) 『北欧 考える旅 福祉・教育・障害者・人生』全国障害者問題研究会出版部
- ・姉崎弘 (2011) 『特別支援とインクルーシブ教育』株式会社ナカニシヤ出版
- ・土屋恵司 (1980) 「北欧の障害児教育」『国立国会図書館月報 234 号』
- ・「日本経済新聞」(東京) 1998 年 11 月 13 日, 夕刊, 6 面
- ・文部科学省 特別支援教育 (http://www.mext.gp.jp/a_menu/01_m.htm)