

障害者福祉と特別支援教育の連続的理解

—千葉県内の高等特別支援学校の事例から—

高木俊之*

1. 本研究の目的
2. スウェーデンの「特別高校」
3. 特別支援教育と国連の勧告
4. ノーマライゼーションの原理とわが国の「地域移行」
5. 特別支援学校の生徒数と学校数
6. 障害のある生徒の学ぶ学校
7. 千葉県立市原特別支援学校つるまい風の丘分校の事例
8. まとめ

1. 本研究の目的

梅永雄二が表現するように、「障害児」と呼ばれる障害¹⁾を持つ子どもたちも時がたつと大人になり「障害者」と呼ばれるようになる。そのように障害児から障害者へと成長するなかで、受けるサービスと属する環境に変化が生じてくる。わが国では障害児は教育の対象となり、障害者となれば社会福祉や労働行政の対象となっている(梅永,2009:3)。敷衍すると、障害児から障害者への成長が連続線上にないというわけである。

そしてわが国においては障害のある子どもと障害者の生活の場は、学校から施設を経て地域社会という一連のパターンができてしまい、一旦流れを外れると、方向を変えることや元に戻るのが困難になってはいないだろうか。軽度障害の場合、もっと緩やかに施設を経ずに学校と地域社会をつなぐ道があって良いと考える。その媒介となるものは、高校レベルの学校卒業後に職業的に自立して生活することを目指す学校であると考えられる。

そこで本研究は、わが国において「専門学科²⁾、普通科職業コースを有する特別支援学校」(職業科など高等部に専門学科を有する特別支援学校のことで以下「高等特別支援学校」とする)を、卒業後に職業的自立を目標とする制度として位置づけることを目的とする。研究の後半では、県内に10校もの高等特別支援学校を開設している千葉県の中で、県立高等特別支援学校である「市原特別支援学校つるまい風の丘分校」の取り組みについて述べる。その前に、まず海外での好事例を簡潔に紹介する。

2. スウェーデンの「特別高校」

特別支援教育のあり方を研究している高橋智らが指摘するように、スウェーデンではインクルーシブ教育の理念や方法が取り入れているが、知的障害特別学校は廃止されることもなく、基礎学校や知的障害特別学校の連携・協働を通じた教育が推進されている(高橋ほか,2021:183)。同じ研究グループの田部絢子らの調査によると、スウェーデンの「特別高校(gymnasiesärskola)」³⁾は、かつての「職業特別高校(yrkessärskola)」が改組されたものであり、知的障害を有する16歳～20歳が対象となっている。教育課程には「国家プログラム」と「個別プログラム」が策定されている。例えばストックホルム市にある聖エリク特別高校では、国家プログラムは1クラス12名、個別プログラムは5～8名で実施されている。その国家プログラムでは「ホテル・ツーリズム」「行政・商業・

経営」のコースの人気の高い。そして個別プログラムとしての職業訓練は一般労働市場への就労が可能な生徒を対象とし、職業プログラムを中心に学んでいる。卒業後はサポートを受けながら一般企業で働くことをめざしている。その在籍生徒数は2018年と2019年のスウェーデン全体で国家プログラムを3,556人、個別プログラムを2,616人が受けているという（田部ほか,2021:99-102）。

すると、スウェーデンでも、障害のある生徒への教育は、いわばインクルーシブと特別支援教育が並立した関係で行われているのである。その重要な視点は「職業」を重視していることだろう。

3. 特別支援教育と国連の勧告

2007年4月の学校教育法の改正によって、障害のある子どもに対する教育は「特殊教育」から「特別支援教育」に変わった。文部科学省によるとこの改正は「従来の特殊教育の対象の障害だけでなくLD(Learning Disability: 学習障害)やADHD(Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: 注意欠陥多動性障害)、高機能自閉症⁴⁾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または克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うもの」(柘植,2013:21)であるという。上記のLD、ADHD、高機能自閉症の社会的な認知度が上がって、その教育への必要性が高まったことが2007年の学校教育法の改正につながったと考える。それは、これまでより障害の対象を拡大し、その個々のニーズを把握することでその教育的支援を充実させ、将来の自立生活を可能とすることが目標であると考ええる。

それに加えて、この2007年の学校教育法の改正では、それまでの盲学校、聾学校、養護学校という3区分が特別支援学校という一つの学校制度になった。特別支援学校には小学部、中学部、高等部が併設されることが多い。それに加えて、特別の必要ある場合には高等部のみの特別支援学校、すなわち「高等特別支援学校(高特支)」も設置することができるようになったのである。実際に、軽度の障害を持った生徒が、将来の職業的自立を目指すための「職業科」を設けた高等特別支援学校が各地に設立されるようになってきている。このことについては、本研究の後半のテーマとして詳述する。

この2007年の改正は国立特別支援教育総合研究所の柘植雅義によると、22世紀になって振り返るときに、それまで100年以上続いた障害のある子どもに対する教育の考えや形から「大転換」したと歴史の本に書かれるだろう(柘植,2013:24)と述べられている。

さらに、同じく2007年の9月28日には、国連の採択した「障害者の権利に関する条約」(障害者権利条約)にわが国の外務大臣が署名をしている。それから15年を経た2022年には国連が日本の取り組みの審査を行い、9月9日に「強制入院や分離教育の廃止勧告」が提示された(『朝日新聞』2022年9月14日朝刊)。その内容は、日本の障害者の「地域移行」が進んでいない現状が指摘され、地域社会における自立した生活(脱施設化)と、インクルーシブ教育については緊急的な措置をとるべきであるというものである(『朝日新聞』2022年10月3日朝刊)。すでにインクルーシブ教育の導入は2012年に公表された中央教育審議会初等中等教育分科会報告「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」⁵⁾によって、2013年から学校教育法施行令の一部改正が行われているが、国連には十分には実施されていないと指摘された。

上述の2007年を始点とする「特別支援教育」と国連勧告に示された「脱施設化」「地域移行」「インクルーシブ」は、どちらも障害のある子どもや障害者の自立生活を実現するために考案されたものである。ところが、図1に示したように「インクルーシブ」と「地域移行」を、その根本である「ノーマライゼーション」と総称すると、「特別支援教育」と相容れない位置関係になってしまわないだろうか。

以上のようにわが国ではインクルーシブ教育の推進に反して、分離が進んでいることについて中根成寿は、障害を持つ子どもがどこで学ぶかは、基本的に保護者が決定するが、手厚い「保護」をもとめる「親心」は障害のあるわが子に「市民的統合」よりも「福祉サービスの利用者としての保護」を望むことになっているのが理由であるという(中根,2020:27)。また10年以上前の研究であるが、養護学校の校長など障害を持つ子どもの教育に長年携わってきた鈴木文治は次のように述べている。通常の学校からどのようにしてさまざまな教育的ニーズの

ある子どもたちが押し出されて、特別支援学校に集まるようになったか。それは軽度発達障害の子どもたちに焦点が当てられたことは特別支援教育の成果であるが、個別のニーズをとらえ、個別に対応することが、結果的に通常の学級から排除される流れをつくっているという（鈴木文治,2010:51;263）。保坂克洋も、この鈴木文治のいう「排除する学校」の論理を用い、特別支援教育の制度化を研究している(保坂,2020:15-16;23)。

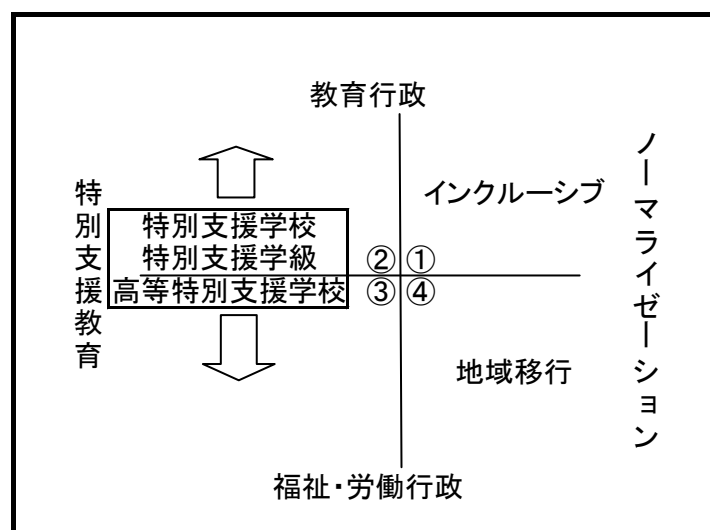


図1 特別支援教育とノーマライゼーションに関わる教育の類型

資料：著者作成

以上のことを含めて図示する。図1の縦軸に示したように、わが国では障害のある子どもに対する特別支援教育は教育行政として学校で行われる。それに対して地域移行への支援や就労への支援は地方自治体による福祉・労働行政として補助が行われる。そのため、特別支援教育と福祉・労働行政が接点を持つ第3象限が空白になってしまう。

そこで本研究では、図1に示した「特別支援学校・特別支援学級・高等特別支援学校」、その中でも高等特別支援学校は教育行政だけでなく、現実には福祉や労働行政とも関わりを持つ第3象限に位置づけられる役割を担っていることを論じる。そこで、本研究の最後に軽度の障害のある子どもの通う学校と、その卒業後の職業的自立生活の媒介として高等特別支援学校を位置づけることで、障害者福祉と特別支援教育を連続的に理解することにしたい。そのためにまず障害者福祉の基本原理であるノーマライゼーションのあり方について考えてみることにする。

4. ノーマライゼーションの原理とわが国の「地域移行」

4-1 ノーマライゼーションの原理

先にふれた国連勧告の根本にある、ベンクト・ニリエ(1924-2006)の「ノーマライゼーションの原理」について考えることにしたい。それは「知的障害やその他の障害をもつ全ての人が、彼らがいる地域社会や文化の中でごく普通の生活環境や生活方法にできる限り近い、もしくは全く同じ生活形態や毎日の生活状況が得られるように権利を行使するということ」(Nirje,1993=2004:130)である。しかし、ニリエの原理とは裏腹に日本では障害者の施設入所者は増加している。そのことについて『知的障害者の地域移行と地域生活』の著者である鈴木良は次のように述べている。1960年代以降、アメリカを含む福祉先進国が脱施設化を進めたのに対して、日本では行政・福祉関係者・親の会が協働して入所施設数を増加させた。そのことにより日本では分離教育が行われた結果、特別支援学校の卒業生が入所施設に入所するという（鈴木良,2010:102;117）。

このスウェーデン生まれのニリエのいう「障害者の地域社会における生活」を権利として、国や時代を越えてひと括りに論じるのではなく、現代日本の地域社会の実際に即して考えたい。特に「地域移行」の実態に日本的なあり方を検証する必要がある。まず日本の学齢期の障害児は、一日の中で特別支援学級や特別支援学校において過ごす時間の占める割合が多い。そして学校を卒業して入所した施設を出て地域社会で暮らそうとするならば、それは「地域移行」になるが、後述するようにその実現には困難が少なくない。

さらに特別支援教育に関する概説書(湯浅恭正編,2018)には、地域移行や障害者雇用について解説されていないし、障害者福祉に関する概説書(小澤温編,2020)には特別支援学校について触れられていない。しかし、これらは本来一体のものとして学ぶべきである。そこで、次に日本で実際に行われた知的障害者の「地域移行」について考察する。

4-2 大規模知的障害者施設からの「地域移行」の例

(1) 長野県の西駒郷

かつて田中康夫が長野県知事をつとめた 2000 年代に、知的障害者の地域移行が進められた。『読売新聞』によると、駒ヶ根市に立地する「西駒郷」は、県内唯一の大規模な知的障害者の施設として 1968 年に開設され、長野県と長野県社会福祉事業団が運営している。2004 年の入所者は 406 人で、平均年齢は 40.9 歳、平均入所期間は 16.5 年である。その施設老朽化に伴う改築論議を契機に田中知事が、関連事業に 8 億 4,651 万円を計上して見直しを進めた。具体的な長野県の構想は、2007 年度までに数人規模のグループホームを 96 か所設置し、入所者の半数以上の 250 人を移すという。2004 年 9 月には、19 か所 73 人の移行が完了した。しかし、西駒郷の保護者会の会長は、「理念は分かるが、将来にわたって大丈夫なのか」と不安を隠せないという。それに加えて、長野県では障害者の社会参加を促す方向に施策の転換を図るということで、年額 2 万円の障害児手当が廃止された。2003 年度は 1,080 人が対象で重度障害児の家族旅行や生活費の補填などに使われていたという（『読売新聞』2004 年 10 月 28 日朝刊[長野]）。

この長野県庁の取り組みは、障害者の大規模施設から地域における自立生活を可能とする積極的政策による「地域移行」の取り組みだと考えるが、予算確保のために障害児手当が廃止されている。

船本淑恵によると、長野県のこの取り組みは 2003 年度から 2012 年度までの 10 年間を期間とする「西駒郷基本構想」として策定され、前半 5 年間で「地域生活移行推進プラン」として、地域移行が集中的に進められたものであった。その最大の特徴は、地域生活移行の推進と地域生活支援体制の構築、日中活動の場の整備、充実の 3 点が同時に実施されたことにある(船本,2021:167-170)。この障害者の地域移行の実態をより詳しく明らかにした研究が待たれる。

(2) 宮城県の船形コロニー（現・宮城県船形の郷）

当時の宮城県知事だった浅野史郎は、2004 年 2 月に「みやぎ知的障害者施設解体宣言」を発表した。それは 2010 年までに仙台市北部に接する宮城県黒川郡大和町にある船形コロニーを解体して、当時 480 人ほどの入所者全員を計画的に地域移行させるというものである。それは、宮城県内の知的障害者の入所施設を、即刻解体すべしと言おうとしているのではなく、時間をかけて地域生活支援の充実を図ろうとしたものであった。そして地域の中で知的障害者が生活するためには、世話人の支援を受けながら 4、5 人で暮らすグループホームの整備が中心となるというものだった（浅野,2006:139-148）。

ところが、2005 年 10 月の宮城県知事選挙に浅野氏が立候補せず、知事が交代したことによって、①親の会も反対しているという理由で、2010 年までに船形コロニーを解体するという目標は、取り下げることになった。②「解体宣言」は刺激的なので県としては使わないことにした。③緊急時や他に代替手段がない場合は、船形コロニーで新規入所者を受け入れることになった（浅野,2006:151-152）。

しかし、浅野によると 2003 年度には 62 人、2004 年度には 74 人、2005 年度には 1 月末現在で 32 人が地域移行を果たしたため、船形コロニーの入所者は 286 人になった。その結果、比較的障害が軽い人だったり、行動障害が少なかったりという人たちが最初の頃に退所してグループホームに移ってため、親の会の構成も変わってき

たため、解体宣言の見直しを要請するようになったという（浅野,2006:153）。

この宮城県取り組みは、上記の長野県より一足早く出された積極的地域移行の取り組みであるが、これまたその後の追跡による効果の検証が明らかになっていない。この施設は現在も「解体」されず、名称を宮城県船形の郷と変えて運営されている。だが、障害者福祉政策においては、県知事のビジョンとそれを実現するための県庁の取り組みが重要であることは確かである。

（３）千葉県の袖ヶ浦福祉センター

上記の長野県と宮城県の例と異なり、千葉県はいわば必要に迫られた理由により地域移行を実施することにした。『朝日新聞』によると、2021年に県立袖ヶ浦福祉センターを2022年度末で廃止することを決定した。県立袖ヶ浦福祉センターは県社会福祉事業団が運営し、10代から70代の計38人が、成人向け施設「更生園」（定員90名）と障害児向け「養育園」（定員40人）に分かれて暮らしていた。千葉県が施設のあり方を見直すきっかけとなったのは、2013年に養育園にいた男性（当時19歳）が職員から暴行を受け死亡した事件が発生したからである。2020年の夏以降26人がグループホームや民間施設に移った。そして、事故後の調査では、2013年度までの10年間で、15人の職員が利用者23人に性的なものも含む虐待をしていたことが明らかになった。第三者の検証では、暴れたり自傷や他害があったりする強度行動障害など、特に支援が必要な人が集中し、職員が対応しきれなかったことが一因とされた（『朝日新聞』2021年7月28日朝刊）。

ところが千葉県庁のHPによると、この「養育園」の指定管理者を募集したところ、応募してきたのは元の千葉県福祉事業団一社だった。結局、「平成25年11月の児童虐待死亡事件を風化させずに伝えていくことで、事件を起こした事業者としての役割を果たす」⁶⁾として2023年3月31日まで指定管理者として運営を続けることになった。

以上の3つの事例から、大規模な知的障害者の入所施設からの地域移行にはさまざまな困難が伴うことが明らかである。まず障害者福祉政策は、年金保険料や介護保険の特別会計といった財源の裏付けがないため、市町村独自で障害者の入所施設を維持するのは財政的に困難であると考えられる。それゆえ県立施設が設置されることになるが、その地域移行となると、それは県内市町村に向けて行うことになる。しかし、受け入れ先となる自治体のグループホーム設置に関わる熱意や補助のあり方はさまざまであろう。また高齢者や子供に比べると、母集団が少数であると考えられる障害者福祉の充実を市町村レベルの首長選挙の争点にはしにくいことが想像される。さらに宮城県や長野県のようにある県知事が熱心に障害者福祉政策を推進しても、知事が交代すると当初の理念が薄れてしまっ、それを受け継ぐとは限らない。一般的な県条例では不十分である。

そうしたこともあって、これまで県財政で支えられる大規模な入所施設が維持されてきたと考えられる。それにもまして、これらの事例における利用者の施設入所以前の学校との関わりがわからない。施設に入所しない形で自立生活を実現するには、それ以前にどのような形で教育を受けることが望ましいのだろうか。前出の鈴木良は、カナダでは地域移行の取り組みにおいて、施設に重度知的障害者を入所させている家族が、グループホーム以外の選択肢を創り出した（鈴木良,2019:11）と述べていることから、日本とは根本的な違いがある。

とはいえ、わが国においても何かこれまでの取り組みを活かした、障害者の地域生活のあり方を、上記3事例とは別の形で、特別支援教育と連続的に考えたい。そこでまず特別支援学校の現状を次から述べることにする。

5. 特別支援学校の生徒数と学校数

まず『障害者白書』では、身体障害者・児の全体状況として18歳未満と18歳以上の人数があげられているが（厚生労働省編,2018）、障害の種類別の時系列データが示されていない。そこで、18歳未満の状況を把握するには文部科学省のまとめた特別支援学校の生徒数で見ることがその代わりとなると考えたい。

そこで、図2に視覚・聴覚・知的障害を持つ在学者数を示す。すると、視覚・聴覚障害の生徒数は1960年代に、聴覚障害の約2万人、視覚障害の約1万人を頂点として、その人数は一度大幅に減少したが、近年はやや増加傾向にあることがわかる。それに対して、知的障害の生徒数は1970年代からその人数が増え始め、しばらく5

万人台で推移していたが、2000年代後半、すなわち学校教育法の2007年改正後に10万人を超えるほどに増加し、現在は13万人以上となった。先に述べたように、インクルーシブ教育が可能となった2013年以降も知的障害のある生徒数は増えている。こうした特別支援学校の生徒数の増加について、堤英俊は軽度・境界域の知的障害や発達障害を有する子どもたち、すなわち健常／障害のグレーゾーンに生きる子どもたちの流れ込みに起因すると述べている(堤,2019:4)。

見方を変えれば知的障害のある特別支援学校の生徒数は、日本全体の少子化による小中高生の減少とは別の動きを示しているのである。そこで本研究では、その中で最も多い知的障害者に注目することにする。

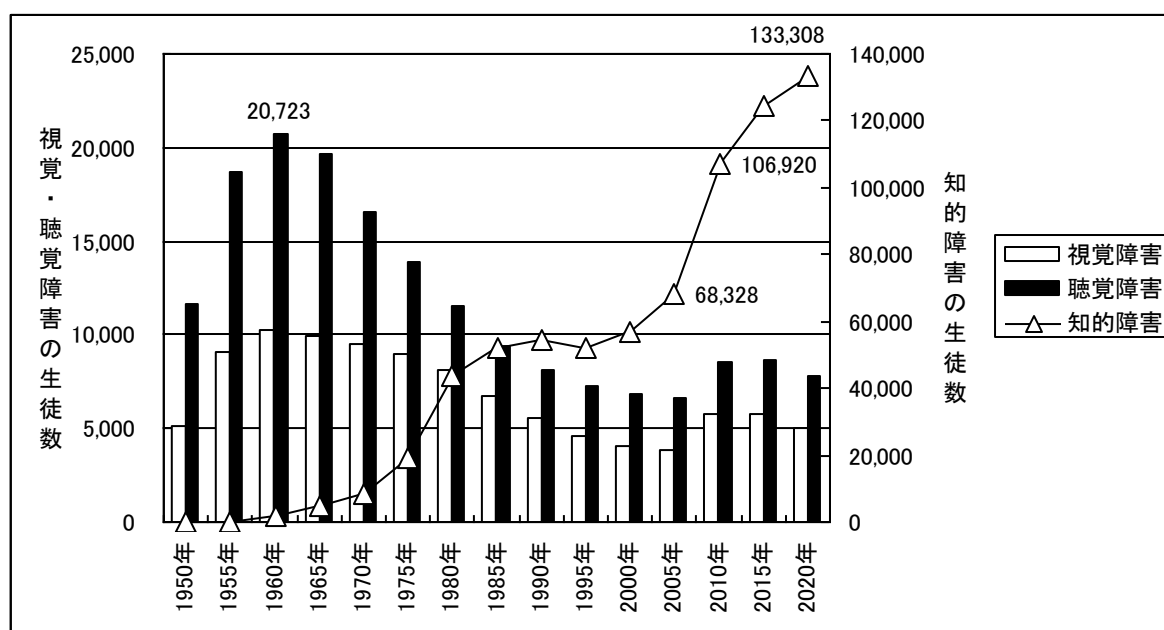


図2 特別支援学校在学者数の推移(国・公・私立計)

資料:文部科学省初等中等教育局特別支援教育課編(2021:16)から作成

さらに別の角度から統計データを分析する。図3に見られるように、知的障害者は身体障害者に比べて、男女別の人数に差がみられる。知的障害者の特別支援学校では、実際には7:3で男子生徒が多く、1クラス8名のうち女子1名の場合も珍しくない⁷⁾。

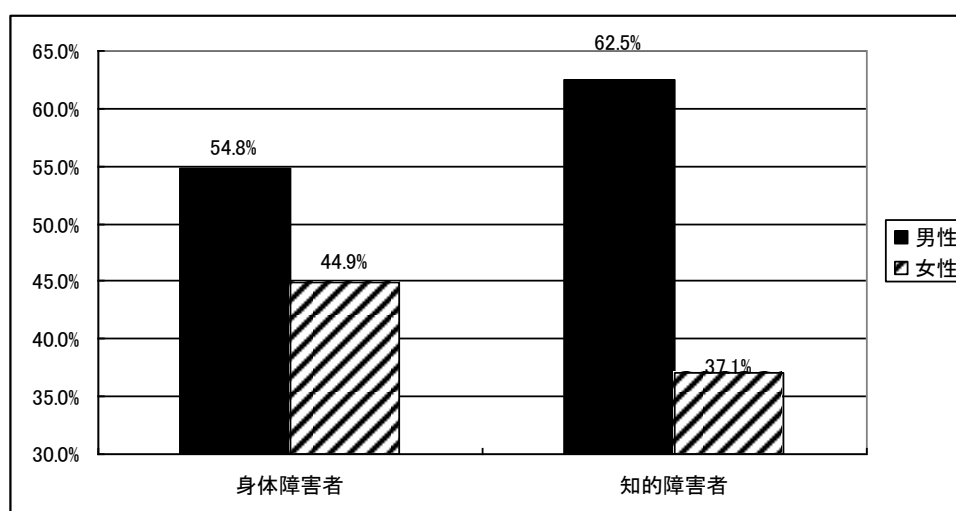


図3 65歳未満の障害者の性別割合

資料:厚生労働省編(2018:236)から作成

ロバート・スコットは『盲人はつくられる』で、視覚障害は学習された一つの社会的役割であり、それはその人の障害という条件に本来そなわっているものでなく、社会的な学習を通して身についてくることを述べた(Scott,1969=1992:23)。これを敷衍すると、日本の知的障害のある特別支援学校の生徒数も、障害のある生徒の増加というよりも、学校教育法の改正という制度の変化によってつくりだされ、増加したと理解することもできる。それならば、生徒数の増加に対応して学校数・教員数も増加しているはずである。

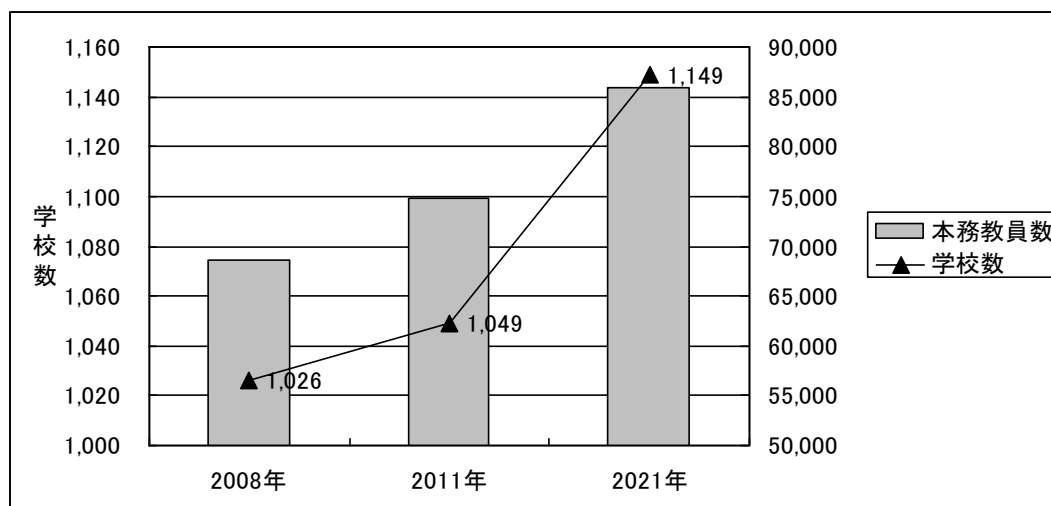


図4 特別支援学校数と本務校教員数の推移

資料:文部科学省初等中等教育局特別支援教育課編(2009:無ページ;2012:29;2021:2)から作成

そこで、図4で特別支援学校数とその本務校教員数について見ると、改正の翌年の学校数は1,026校だったのが、その後13年間で100校以上設置されて、1,149校になった。特別支援学校の1クラスあたりの生徒数は高等部は8人とされるので、それならば学校に加えて教員数も増加しているはずである。同様に図4によると2008年には、約68,000人だった教員数が、2021年には約85,000人へ2万人以上の教員が増加している。先に日本全体の少子化による小中高生の減少と逆行する特別支援学校の生徒数について述べたが、学校数と教員数も同様の動きを示していることが明らかである。

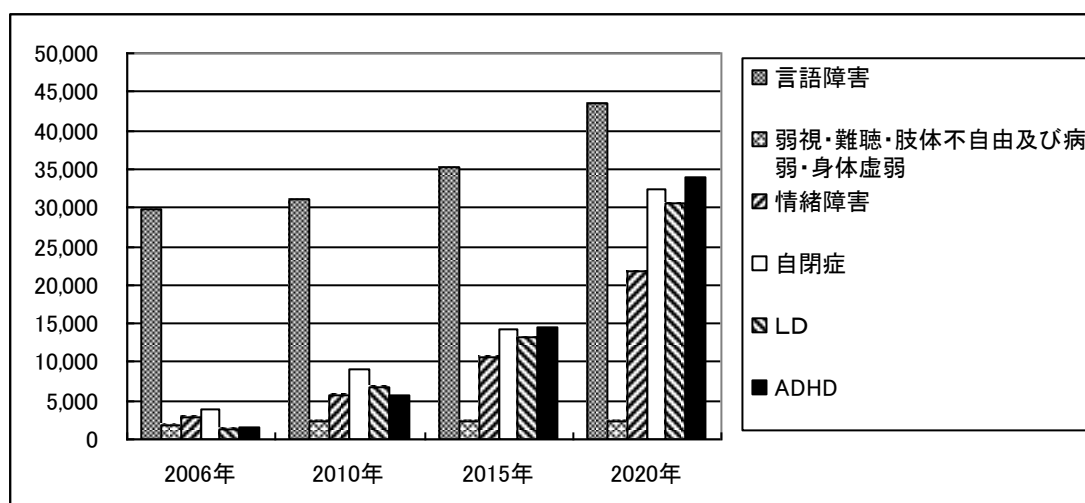


図5 障害種別、通級による指導を受けている児童・生徒数(小・中・高等学校計)

資料:文部科学省「令和2～3年度 特別支援教育に関する調査の結果について」⁸⁾から作成

最後に特別支援学校や学級とは別に、文部科学省は 1993 年から「通級指導」を可能としている。それは『朝日新聞』によると小中学校の通常学級の学習や生活で困ることのある生徒が、週何時間か別の教室や学校に行って、少人数や個別で指導を受けることを意味する。通常学級にいる障害のある生徒や発達障害のある生徒への支援を充実させることがその目的とされる(『朝日新聞』2022 年 7 月 8 日朝刊)。

その人数について文部科学省の HP を調べると、2006 年から ADHD、LD および自閉症の生徒も学校教育法施行規則によって通級による指導の対象とすることができるようになった。図 5 を見ると、通級指導を受けるのは、もともと言語障害の生徒が多かった。それが 2006 年度以降は、ADHD、LD、自閉症、情緒障害の生徒、特に前の三者が急激に増加して、それぞれ 30,000 万人を超えたことが分かる。2020 年度の障害種別の合計は、164,697 人⁹⁾なので、2006 年の 41,448 人と比べると約 4 倍に増加していることがわかる。

前出の『朝日新聞』によると、特別支援学級に在籍する生徒は、基本的に半分以上の時間はそこの特別なカリキュラムで授業を受け、通常学級には交流で行く。それに対して、通級指導は、通常学級に在籍し、一部だけ別に授業を受ける。さらに、通級指導の教室が自分の学校にない場合は、通級指導の時間だけ近くの学校に行く「他校通級」もあり、違う学校に行くのを嫌がる生徒には担当の先生が各学校を回る「巡回指導」を行う場合もあるという(『朝日新聞』2022 年 7 月 8 日朝刊)。

以上、概観してきたようにわが国の学校教育では、2006 年～2007 年から特別支援教育(特別支援学校と特別支援学級)と通級指導がシステム化されて、障害のある児童・生徒の教育が行われてきていることがわかる。すでに 15 年以上の取り組みがなされ、その人数はさらに増加する現状から、現代の学校教育を行うにあたっては、何らかの障害を持った児童・生徒への対応を抜きにしては語ることができないということだろう。

6. 障害のある生徒の学ぶ学校

6-1 知的障害者の特別支援学校数と高等部の全国的状況

		特別支援学校数(計)	高等部設置校			特別支援学校数(計)	高等部設置校
1	北海道	50	49	25	滋賀県	4	4
2	青森県	7	6	26	京都府	3	3
3	岩手県	6	5	27	大阪府	28	26
4	宮城県	21	16	28	兵庫県	21	19
5	秋田県	11	11	29	奈良県	6	6
6	山形県	13	9	30	和歌山県	1	1
7	福島県	14	13	31	鳥取県	4	4
8	茨城県	18	16	32	島根県	4	4
9	栃木県	10	9	33	岡山県	8	8
10	群馬県	21	15	34	広島県	10	10
11	埼玉県	29	27	35	山口県	1	1
12	千葉県	30	26	36	徳島県	6	6
13	東京都	35	22	37	香川県	5	5
14	神奈川県	18	17	38	愛媛県	5	5
15	新潟県	26	22	39	高知県	7	7
16	富山県	6	5	40	福岡県	18	16
17	石川県	6	6	41	佐賀県	3	2
18	福井県	4	3	42	長崎県	9	9
19	山梨県	4	4	43	熊本県	14	13
20	長野県	12	11	44	大分県	2	2
21	岐阜県	6	6	45	宮崎県	2	2
22	静岡県	14	13	46	鹿児島県	2	2
23	愛知県	21	20	47	沖縄県	9	9
24	三重県	8	8		合計	562	503

表 1 知的障害者だけを対象とする特別支援学校数と高等部設置校

資料:文部科学省初等中等教育局特別支援教育課編(2021:26)から作成

在籍生徒数が最も増加している知的障害だけを対象とする特別支援学校設置(国立、都道府県立、市町村立、私

立の合計)の現状を表1で見ることにする。現在も養護学校の名称が用いられている場合もあるが、それは20校以上の設置がある県がある一方で、県内に1ケタの学校しかない場合もあることが分かる。

障害のある子どもにとって特別支援学校の中学部を卒業すると、高等部への進学道がある。國本真吾によると、学校教育法の規定では高等学校にも特別支援学級を置くことができるが、実際には置かれていない。高等学校における特別支援教育は、必ずしも全国一律的な形でその教育が展開されているわけではなく、高等学校は義務教育段階に比べて特別支援教育体制の整備が遅れているとされる(國本,2015:222)。しかし、表1によると、2021年には全国の特別支援学校が562校に対して、高等部の設置は503校に上っていることから、その数はかなり増加していることが分かる。しかし、東京都と神奈川県は、その県内人口に比べて設置数が決して多くない。それよりも北海道、新潟県、埼玉県、千葉県、愛知県、大阪府における設置数が多いこともわかる。

6-2 千葉県における高等特別支援学校の設置状況

次に詳述する「高等特別支援学校」は、千葉県教育委員会のHPによると、千葉県では流山高等学園を初めとして県立9校、市立の千葉市立高等特別支援学校1校の合計10校が開設されている。2023年度の、千葉県立9校の総定員は296名に対して、志願者確定数は376名である。倍率は平均1.27倍である¹⁰⁾が、学校によっては定員割れの場合もある。千葉県内の人口や少子化に関わる地域差があるが、学校の開設数としては参考になる。

それに対して、他には都道府県や政令指定都市につき2~3校程度¹¹⁾が高等部単独で設置されていると考えられ、『日経産業新聞』によると、全国の総計が100校程度といわれる(『日経産業新聞』2022年5月19日)。すると千葉県における高等特別支援学校の設置数は、他県に比べると多い方であると考えられる。しかし、高等特別支援学校は学校名が「高等特別支援学校」とされていない場合があるため、全国的な都道府県別の学校数や定員については正確な数字が文部科学省編の『特別支援教育資料』にも明らかになっていない。

千葉県では2021年度までに3次にわたる「特別支援教育推進基本計画」と「特別支援学校整備計画」が立てられている。それによると、特別支援学校の過密状況への対応として、既存校への併設型を含む新設校等の設置と、既存校舎の増築等に対応するという(千葉県教育委員会編,2022)。特別支援学校教諭O氏によると、県立高校の規模や配置の適正化が進められており、その空いた校舎に特別支援学校を開設する形で学校数が増加している。その場合、もと小学校の校舎を高等特別支援学校に転用した場合、例えば水道やドアの高さなど、特別支援学校の生徒の体格に合わない場合も起こっているという¹²⁾。

7. 千葉県立市原特別支援学校つるまい風の丘分校の事例

具体例として千葉県市原市にある「千葉県立市原特別支援学校つるまい風の丘分校」について述べる。HPによると¹³⁾、同分校は2010年4月に、県立鶴舞桜が丘高等学校グリーンキャンパス内に開設された。同分校は、県内2番目の高等部職業課の特別支援学校である。「分校」に対する「本校」の高等部は普通科課程として、別に市原市能満で教育を行っている。本校は募集学区があり、分校は千葉全県が対象となる。

この「つるまい風の丘分校」は、1学年32名で、県内在住で「療育手帳」を持ち、将来の社会的・職業的自立をめざして、通学が可能な軽度障害の生徒が通っている。「園芸技術科」「流通サービス科」の「職業科」が設けられている。表2に示されたように、中学校時代は特別支援学級に通っていた生徒が多いことが分かる。

	出身生徒数
特別支援学校中学部	2
中学校の特別支援学級	80
通常の中学校	10
合計	92

表2 2019年度のつるまい風の丘分校の出身学校種別の生徒数(1~3年の合計)

資料: つるまい風の丘分校HPから作成¹⁴⁾

特別支援学校教諭〇氏によると同分校には、制服があり、電車で通学する風景は、健常者の高校生と何ら異なることはない。また今どきの高校生と同様にスマートフォンは必ず持っている¹⁵⁾。同分校は専門教育を主とする職業科の課程であるため、先にふれた高等特別支援学校という位置付けになるわけである。

図6の週日課例に示されたように、同分校では週三日の午前中は専門教科を集中的に学ぶことができることが、特別支援学校の高等部との違いである。上記の二つの学科には、以下のようにそれぞれ二つ、合計4つのコースが設けられている。

月	火	水	木	金
登校・始業前学習				
ホームルーム				
1	専門教科 国語 音楽 家庭/総合	専門教科 数学 美術 国語 職業	専門教科	専門教科
2				
3				
4				
昼食・休憩				
5	道徳	数学	情報	英語
6	特別活動	保健体育	社会	保健体育
清掃				
ホームルーム				
部活動		下校	部活動	委員会 環境整備
下校			下校	

生徒会本部

学年委員会

保健体育委員会

報道委員会

図書委員会

美化委員会



図6 つるまい風の丘分校高等部1年の週日課例と生徒会活動

資料:つるまい風の丘分校パンフレットから引用

①「園芸技術科」には「農業(野菜栽培、製品販売、食品加工)」と「園芸(花栽培、ガーデニング)」

②「流通サービス科」には「情報(事務、商品管理、販売、接客)」と「流通(清掃)」。

そして、1～3年生を通じて、職場体験や現場実習で、実際に働く経験を通して学んでいる。

英語、数学、国語、社会、美術、音楽、道徳、情報、保健体育も45分授業で実施されている。もちろん生徒会活動や運動系と文化系の部活動も行われている。

そして、高等特別支援学校はもともと卒業後の一般就労をめざしている。つるまい風の丘分校の実際について、以下「つるまい風の丘分校進路指導部資料」に基づき明らかにする。まず図7に見られるよう、「つるまい風の丘分校」の卒業生は、306名のうち、226名が卒業時に就職している。80%以上の時期もあったが、近年やや下がり気味なので、その就職率は平均74%である。ちなみに、千葉県の特設支援学校高等部の卒業生の就職率は、2020年度は36.4%なので、高等特別支援学校の就職率は高いといえる。

そして、第1期生から第6期生の卒業生数186名のうち、就職者数は141名である。そして卒業後3年の離職者は28名なので、つるまい風の丘分校の卒業生は80%という高い定着率を保っているといえる。また卒業後さらに、千葉市緑区にある「千葉県立障害者高等技術専門校(技専)」¹⁶⁾に進学する場合もある。ちなみに「障害者雇用促進法」の法定雇用率は、2021年3月1日以降に国や地方公共団体で2.6%、民間企業で

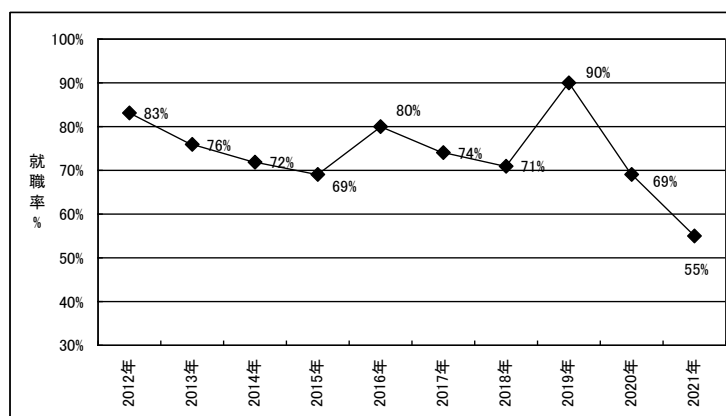


図7 つるまい風の丘分校就職率

資料:つるまい風の丘分校進路指導部資料から作成

は 2.3%に過ぎない。

以上のような職業的自立を可能とする実績は、軽度障害の子どもに対する高等特別支援学校の教員の努力の賜物である。



写真1 千葉県立市原特別支援学校つるまい風の丘分校
資料:つるまい風の丘分校パンフレットから引用

そして「つるまい風の丘分校進路指導部資料」によると、卒業後は、清掃、商品の品出し、飲食店の厨房で働く調理補助、事務作業などでパート、契約社員といった雇用形態の障害者雇用で企業に採用される実績を積み重ねてきている。千葉県の最低賃金 953 円で月平均労働時間が 147 時間とすると、約 14 万円になる。そこから社会保険料を引いて約 12 万円が手取りとなるという。特別支援学校教諭 O 氏によると、まずこうした障害者雇用で採用されて働き、20 歳になると障害基礎年金を受給して、それらを合わせることで自立生活を実現してきているという。また農業そのものに就職する者はいないという¹⁷⁾。

こうした高い就職率の背景には、卒業後の支援体制も整えられていることも関係している。それは、高等特別支援学校の卒業後も 2 年間は特別支援学校で相談に乗ることに加えて、千葉県内に 16 か所ある「障害者就業・生活支援センター（以下通称、ナカボツセンターとする）」との連携がある。「ナカボツセンター」は、「障害者雇用促進法」に規定された障害者への支援を行う機関である。

具体例としては、卒業生の A さんは、働いて 2 カ月で仕事内容が難しくなり、上司からの期待とプレッシャーで嘔吐や腰痛の症状が出た。そこで、母親から「ナカボツセンター」に相談があった。センターで A さんと面談し、その後、センター職員と特別支援学校の進路担当教育が会社を訪問して状況を確認した。そして、会社には A さんに対する配慮をお願いした。A さんも「ナカボツセンター」を定期的に訪問し、話を聞いてもらうことを続けている。

このように、特別支援学校は卒業時に就職を目指すだけでなく、卒業後も関係機関と連携して支援の努力を続けていることが改めて理解できた。

8. まとめ

これまでの内容から、障害のある子どもから障害者へ移行していく際の自立した職業生活の類型を考えることにする。図 8 に示した横軸に「障害の程度」と、縦軸に「卒業後の生活」の 2 つの軸を置く。

①第 1 象限:高等特別支援学校の卒業後に企業の障害者雇用で働く。その後、20 歳からは障害基礎年金を受給することで、自立生活につながっていく。本研究で述べた、軽度障害者の高等特別支援学校での職業教育が就職率の高さにつながっていることから、この類型の充実が求められる。

②第 2 象限: 障害の程度が重い場合でも、多数の支援員に支えられながら共同作業所に通って作業を行う。その具体例は、渡辺一史の『こんな夜更けにバナナかよ』に描写された鹿野靖明氏のように(渡辺,[2003]2013)に描かれている。

③第 3 象限:障害の程度が重く、障害者雇用で働くことが難しい場合は、施設入所や介助を受け在宅で生活する。

④第4象限:軽度障害の場合で、障害者雇用には採用されない場合は、A型とB型の就労継続の福祉サービスで仕事の体験をしながら、障害者雇用を目指す訓練を続ける場合もある。A型は、企業で働くのは難しいが、支援があれば働ける者で、最低賃金で働くタイプである。そしてB型は、企業で働くのが難しく、簡単な軽作業が向いている者で、「工賃」で働くタイプを意味する。

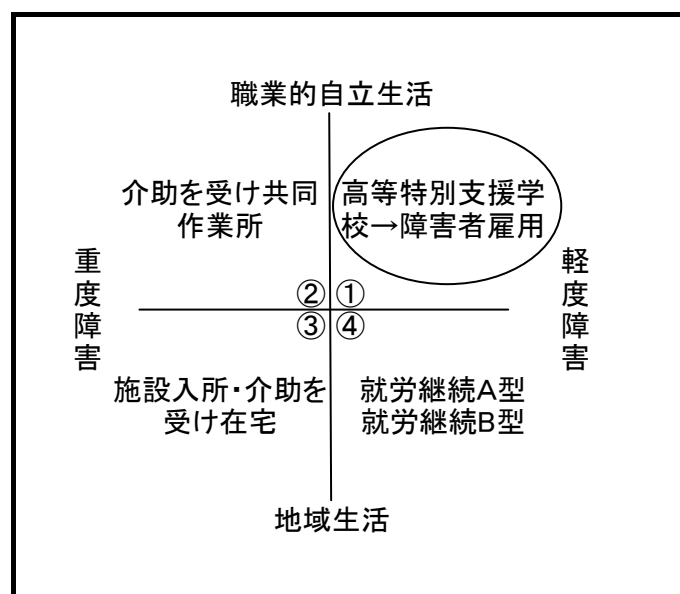


図8 障害の程度と学校卒業後の生活

資料：著者作成

上記①の類型は、学校から施設に入所することなく、就職することをイメージしている。したがって、施設入所後の「地域移行」ではない。これが可能なのは軽度障害であることが前提で、教育はインクルーシブではなく分離して受けるが、職業生活は社会と融合していく方向性を見出せる可能性がある。言い換えれば、特別支援教育とノーマライゼーションの間を媒介することが可能な類型と位置づけたい。

本研究の冒頭で紹介した高橋智が調査したストックホルム市内のエリクスダール基礎学校の副校長は、「インクルーシブ教育が推進されているなかで、基礎学校と基礎特別学校のどちらが良いということではなく、その子どもにとって最適な教育の場を選択できるようにすることを重視したい」（高橋ほか,2021:192）と述べた。別の言い方をすると、本来はインクルーシブ教育と特別支援教育の二択が許されることを、わが国のように同調圧力を背景に一択だけにして迫らないのが、スウェーデン流であると理解できる。スウェーデンにおいてノーマライゼーションの発想が社会的に浸透していること、あるいは多様性を認めることの土台には、こうした寛容さがあることを大いに学び取るようにしたい。

今後、行政に期待することは、県と政令指定都市レベルでは、わが国において増加する軽度の知的障害を持った子どもたちへの教育、特に「職業科」のある高等特別支援学校の増設や分校の設置を「特別支援教育推進計画」「特別支援学校整備計画」で検討するべきだろう。文部科学省では、その前提としてまず分校や分教室を含めた高等特別支援学校の正確な数と定員を把握することが先決である。

研究者としての課題は、わが国の高等特別支援学校と類似点があるスウェーデンの「特別高校」について詳しく調べることである。本研究では至らなかったが、わが国の高等特別支援学校の前身である高等養護学校が、1970年代後半に設立された際に、スウェーデンの「職業特別高校」のあり方を参考にしたのかどうかを調べ、その上で2007年の学校教育法の改正によって、高等部が独立して設置されることが可能になったプロセスを概観してみたい。

謝辞

本研究をまとめるにあたって、高等特別支援学校や特別支援教育の実際についてお話しいただいた特別支援学校教諭〇氏に感謝を申し上げます。〇氏やその勤務校のこれまでの取り組みについて、その一部でも記録することができていれば幸いです。

さらに匿名査読者のコメントと指摘のおかげで、海外の事例としてスウェーデンの「特別高校」について加筆することができ、さらに各所に修正を行い論文の構成を整えることができた。あわせて感謝を申し上げます。

注

- 1) 本研究における「障害者」は、東海聴覚障害者連盟相談役(当時)の後藤勝美の主張するように社会環境や政策的不備で不自由さを強いられている「社会的被害者」を意味する(『朝日新聞』2009年1月23日夕刊)。そのため「障がい者」という表記を用いていない。
- 2) 平成21年3月に告示された文部科学省の特別支援学校高等部学習指導要領の第1章総則第2節教育課程の編成第3款第1章に国語や外国語等の教科に加え、専門学科において「家政」「農業」「工業」「流通・サービス」「福祉」の教科を履修させることができる(川崎市教育委員会,2015:26)。
- 3) スウェーデン国会は2022年6月21日に教育法の改正案を可決し、2023年から知的障害特別学校、知的障害特別高校をそれぞれ適応基礎学校、適応高校へと名称変更することになった(『教育新聞』2022年12月10日)。
- 4) 高機能自閉症とは、「知能に明らかな遅れがない自閉症」(吉田,2003:14)のことで、それを含めたLD(Learning Disability:学習障害)やADHD(Attention-Deficit Hyperactivity Disorder:注意欠陥多動性障害)などの社会的な認知度が上がって、その教育への必要性が高まった。また、1994年にユネスコによって採択された「サマランカ声明」が背景にあって、大学における教職科目に2019年度生から「特別な教育的ニーズの理解と支援」が設けられたことも、この流れに沿っていると考えられる。
- 5) 文部科学省HP「特別支援教育について」(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1339311.htm) 2022年11月27日閲覧。
- 6) 「千葉県袖ヶ浦福祉センター養育園の指定管理者(候補者)の選定結果について」(<https://www.pref.chiba.lg.jp/shoji/shiteikanri/sodegaura/youikuennkekka-h30.html>)
- 7) 2022年6月9日(木)、特別支援学校教諭〇氏によると、現場での男女の割合はこれに近いものがあるという。なお〇氏は、2008年4月に新卒で採用されてから一貫して特別支援教育に携わっている人物である。
- 8) 文部科学省HP「令和2～3年度 特別支援教育に関する調査の結果について」(https://www.mext.go.jp/content/20220905-mxt_tokubetu01-000023938-10.pdf)2023年1月17日閲覧。
- 9) 文部科学省HP「令和2～3年度 特別支援教育に関する調査の結果について」(https://www.mext.go.jp/content/20220905-mxt_tokubetu01-000023938-10.pdf)2023年1月17日閲覧。
- 10) 千葉県教育委員会HP「令和5年度千葉県県立特別支援学校高等部普通科(職業コース)及び専門学科(知的障害者対象)の入学志願者確定数について」(<https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/shien/press/2022/041212b.html>)によると、流山高等学園、市川大野高等学園、市原特別支援学校つるまい風の丘分校、湖北特別支援学校、我孫子特別支援学校清新分校、印旛特別支援学校さくら分校、柏特別支援学校流山分教室、安房特別支援学校館山豊分校、大網白里特別支援学校の9校が県立の高等特別支援学校である。2023年1月17日閲覧。
- 11) 神奈川県では、横浜市の日野中央と二ツ橋が高等特別支援学校である。川崎市では、写真2の中央支援学校の高等部分教室を、専門学科を持つ高等特別支援学校化するかを含めた検討を行っているという(川崎市教育委員会,2015:23)。
- 12) 2022年6月9日(木)、特別支援学校教諭〇氏による。
- 13) 千葉県市原特別支援学校つるまい風の丘分校「学校紹介」HP(<https://www.chiba-c.ed.jp/ichiharatsurumai-sh/school-syukai/gakkousyukai.html>)による。2022年11月29日閲覧。
- 14) 千葉県市原特別支援学校つるまい風の丘分校「学校紹介」HP(<https://www.chiba-c.ed.jp/ichiharatsurumai-sh/school-syukai/gakkousyukai.html>)による。2022年11月29日閲覧。
- 15) 2022年6月9日(木)、特別支援学校教諭〇氏による。なお、それによってSNSを通じたトラブルも見受けられるという。



写真2 川崎市立中央支援学校
資料:著者撮影

- 16) 2022年6月9日(木)、特別支援学校教諭〇氏によると、技専は高等特別支援学校の卒業後に入学する。コース別に分かれており、就職が決まったら退学していくという。
- 17) 2022年6月9日(木)、特別支援学校教諭〇氏による。

引用文献

- 浅野史郎,2006,『疾走 12 年—アサノ知事の改革白書』岩波書店.
- 千葉県教育委員会編,2022,『第三次特別支援教育推進基本計画 第三次特別支援学校整備計画』.
- 船本淑恵,2021,『知的障害者コロニー政策の成立と展開過程にみる障害者福祉』法律文化社.
- 保坂克洋,2021,「なぜ特別支援教育を受ける子どもが増えているのか—障害児教育政策の転換点の検討を通して」『東海大学課程資格教育センター論集』19:15-26.
- 川崎市教育委員会編,2015,『第2期川崎市特別支援教育推進計画』
- 厚生労働省編,2018,『障害者白書(平成30年度版)』勝美印刷.
- 國本真吾,2015,「高等学校での特別支援教育」玉村公二彦ほか編『キーワードブック特別支援教育—インクルーシブ教育時代の基礎知識』クリエイツかもがわ:222-223.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課編,2009,『特別支援教育資料』.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課編,2012,『特別支援教育資料』.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課編,2021,『特別支援教育資料』.
- 中根成寿,2020,「障害者の地域生活への移行が停滞している要因はなにか? —障害者総合支援法におけるサービスパックの給付費と利用量分析から」『障害学研究』第16号:129-152.
- Nirje Bengt,1993, *The normalization principle-25 years later*(河東田博ほか訳編,2004,『[新訂版]ノーマライゼーションの原理—普遍化と社会変革を求めて』現代書館).
- 小澤温編,2020,『よくわかる障害者福祉(第7版)』ミネルヴァ書房.
- Scott Robert A.,1969, *The making of blind men : a study of adult socialization*, Russell Sage Foundation (三橋修監訳,1992,『盲人はつくられる—大人の社会化の一研究』東信堂).
- 鈴木文治,2010,『排除する学校—特別支援学校の児童生徒の急増が意味するもの』明石書店.
- 鈴木良,2010,『知的障害者の地域移行と地域生活—自己と相互作用秩序の障害学』現代書館.
- 鈴木良,2019,『脱施設化と個別化給付—カナダにおける知的障害福祉の変革過程』現代書館.
- 田部絢子ほか,2021,「スウェーデンにおけるインクルーシブ教育と知的障害特別高校の意義・役割—ストックホルムの聖エリク特別高校の訪問調査から」『尚絅学院大学紀要』82:97-109.
- 高橋智ほか,2021,「スウェーデンにおけるインクルーシブ教育と知的障害特別学校の役割—ストックホルム市の二つの基礎特別学校の訪問調査から」『研究紀要』(日本大学文理学部人文科学研究所)102:183-193.
- 柘植雅義,2013,『特別支援教育—多様なニーズへの挑戦』中央公論新社.
- 堤英俊,2019,『知的障害教育の場とグレーゾーンの子もたち—インクルーシブ社会への教育学』東京大学出版会.
- 梅永雄二,2000,『自立をめざす障害児者教育』福村出版.
- 渡辺一史,[2003]2013,『こんな夜更けにバナナかよ—筋ジス・鹿野靖明とボランティアたち』文藝春秋.
- 吉田友子,2003,『高機能障害・アスペルガー症候群「その子らしさ」を生かす子育て』中央法規.
- 湯浅恭正編,2018,『よくわかる特別支援教育(第2版)』ミネルヴァ書房.

abstract

The Continuous Understanding of Welfare for Persons with Disabilities and Special-Needs Education: A Case Study of Special Needs High School in Chiba Prefecture

Toshiyuki TAKAGI

With the revision of the School Education Law in April 2007, education for children with disabilities was changed from "special education" to "special support education". This was due to the increased social recognition of "high-functioning autism", LD (Learning Disability), ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), and the need for their education increased, which led to the revision of the School Education Law in 2007.

In reality, however, children and students with disabilities are subject to educational administration, but later, once they graduate from school, they become subject to welfare administration and labor administration. This study proposes a continuous understanding of "special support education" together with "welfare for persons with disabilities," based on the efforts in Chiba Prefecture to overcome the barriers of the life stages of schools and welfare for persons with disabilities.