

文科省 4・27通知の問題性と原学級保障のインクルーシブ教育実践 としての意義に関する一考察

— 保護者アンケートの分析より —

A Study on the Problems of MEXT's 4/27 Notification and the Significance of the
“Gengakkyu-Hosho” as an Inclusive Educational Practice
— An Analysis of a Parents' Questionnaire —

濱元伸彦*

Abstract

This paper reveals, based on a parent survey, what the parents of schools in Osaka and other areas that are involved in the “Gengakkyu-Hosho” practices evaluate the notification issued by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in April 2022. Most of the parents who responded to the online survey were opposed to the notification. The two most common reasons given were “the negative effects of setting uniform standards for children with various disability” and “disruption of the environment in which children learn and grow together”. In this paper, we also reexamine the significance of the “Gengakkyu-Hosho” practices through an analysis of the parents' responses. Three points emerged as significant: (1) flexible support and accommodation to enable “learning together,” (2) securing a place where children feel comfortable and respecting the child's voice, and (3) creating a place for coexistence and building friendships. Based on these results, this paper reaffirms the significance of the “Gengakkyu-Hosho” practices for promoting inclusive education and points out some problems of the Ministry's notification that attempts to eliminate it.

キーワード：文科省 4・27通知、原学級保障、インクルーシブ教育

1. はじめに

文部科学省は2022年4月27日に各自治体の教育委員会などに対して、省通知「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について」（以下、4・27通知と略記）を出した。同通知は、特別支援学級（以下、支援学級）に在籍する子どもが通常学級で学んでいる時間が多い学校があることを問題視し、障害の特性に十分に対応した学習が行えるよう支援学級の適切な運用を教育委員会等に対して求めるものである。

しかし、通知に示される支援学級籍の子どもの学びの場や時間に関する新たな基準は、濱元（2022）が指摘するように、障害のある子どもの教育における「分離」を強め「インクルーシブ教育を受ける権利」に制限を設ける点で日本が批准する障害者権利

条約に照らして問題がある。実際、2022年8月に行われた国連・障害者権利委員会の対日審査後の総括所見（勧告）においても、この通知に対する懸念と撤回の要求が盛り込まれた。

さらに、本稿で特に注目したいのは、支援学級籍の子どもが「週の授業時間数の半分以上を目安に」支援学級で授業を受けるようにという4・27通知の内容が、大阪府などで取り組まれている「原学級保障」（障害のある子どもとない子どもが通常学級で共に学ぶことを保障する実践）の実践を否定し、その存続を難しくしている点である。原学級保障の取り組みは、インクルーシブな教育環境を築く実践としてとして捉えられており（濱元 2022, 原田ら 2020）、今回の通知がそうした実践の喪失につながることは、この取り組みを行う学校の保護者に大きな動揺があったはずである。それゆえ、原

* Nobuhiko HAMAMOTO 関西学院大学教育学部・准教授

学級保障に取り組む大阪府の小・中学校に子どもを
通わせている保護者が4・27通知とその影響をどの
ように捉えているのかを把握する必要がある。

このような4・27通知をめぐる保護者の意識を明
らかにするため、本稿では、4・27通知に関して
2021年の夏から秋の間に取られた保護者アンケート
の結果のデータに基づき分析を行う。分析にあつて
は、次の二つの研究上の問いを設定する。第一は、
保護者が4・27通知に対してどのような意見をも
っているかである。そして、第二は、保護者らは
現行の原学級保障の取り組みの意義をどのように捉
えているのかである。こうした問いに基づく分析に
より、改めて4・27通知のインクルーシブ教育の推
進に対する問題性を具体的に明らかにできるととも
に、日本の現行の教育制度内において可能なインク
ルーシブ教育の一つのモデルとして、原学級保障の
実践の意義についても再考できると考えられる。

2. 文科省4・27通知をめぐる問題背景

(1) 文科省4・27通知の内容

まず、4・27通知の内容を概観する。2022年4月
27日に出された同通知は、文科省が2021年度に行っ
た調査の結果に基づくものである。同調査は、10の
府県および政令市の小・中学校を抽出し、約千の支
援学級に通う計5658人の状況を調べている。調査の
結果、支援学級に在籍し、総授業時間数の半分以上
を「交流及び共同学習」として通常学級で過ごして
いた子どもは小学校、中学校ともに約5割に上った。
また、調査は、自治体内の97%の児童・生徒が
授業の半分以上を通常学級で受けている自治体もあ
ることも示している。

そうした状況をふまえ、同通知では、「障害のある
子供と障害のない子供が可能な限り同じ場でとも
に学ぶことを追求する」というインクルーシブ教育
システムの理念を引き続き重視しつつも、支援学級
在籍の子どもが大半の時間を通常学級で学んでいる
場合には、通常学級での「交流及び共同学習」のみ
が重視され、障害の特性に応じた支援が十分に提供
されないおそれがあると指摘している。また、支援
学級在籍の子どもに教育課程上組まれるべき「自立
活動」も実施されていないのではとの懸念も示して
いる。以上をふまえ、通知は「特別支援学級に在籍
している児童生徒が、大半の時間を通常の学級で学
んでいる場合に、学びの場の変更を検討すべき」

と述べ、支援学級ではなく通常学級での在籍を検討
させるよう各教育委員会に求めた。さらに、そうし
た「学びの場の変更を検討する」対象の子どもに対
しては、文科省が従来から進める「通級による指導」
も積極的に活用すべきだと指摘している。また、重
要なポイントとして、同通知は支援学級に在籍する
子どもについて、障害特性に応じた学習時間の確保
のため「週の授業時間数の半分以上を目安に」支援
学級教室で授業を受けるよう求めている。

4・27通知は、大半の都道府県に対しては大きな
影響を及ぼしているようには見えないが、いわゆる
原学級保障に取り組んできた大阪府の自治体には激
震をもたらした(濱元 2022)。実際、大阪府では市
町村教委が通知に基づき、支援学級在籍の子どもへ
の対応の変更をトップダウンで下ろす動きが活発に
なっている。筆者が、各地の教員や保護者の声から
聞く情報によれば、大阪府内の多くの自治体では、
教育委員会が校長に、また、校長が教員らに4・27
通知の内容を履行する必要性を伝え、支援教育の方
針転換が進められている。そうした自治体では、子
どもが支援学級に在籍している保護者に対して個別
の懇談会や保護者説明会を通して、「支援学級在籍
の目安は週の半数以上の授業を支援学級で受けるこ
と」であると明示し、次年度以降、支援学級に在籍
するか、在籍する場合には、どの授業を支援学級で
受けるかなどを決めるよう求めているという。

こうした一方的な支援体制の変更について、戸惑
いや反感を覚える市民も多く、例えば、これまで
「ともに学びともに育つ」教育の推進に熱心だった
枚方市では、保護者や市民の反対運動が起こっており、
その模様は新聞等でも取り上げられている¹⁾。また、
同年10月末には、通知に従った自治体の支援
教育に関する方針転換が人権侵害にあたるとして、
その撤回を求める大阪府の保護者の人権救済申立書
が大阪府弁護士会に提出されており、現在(2023年
1月)も審査中である²⁾。

(2) 障害者権利委員会の総括所見における指摘

他方で、2022年8月には、障害者権利条約に関す
る対日審査がスイス・ジュネーブで行われた。審査
日程の中では、障害のある当事者やその家族を中心
とする訪問団メンバーのレポートやロビー活動を通
して(教育では)特に分離教育が進行している日本
の教育の状況が伝えられた。また、大阪府からは、

上田哲郎氏 (TOYONAKAWAKATSUDO) によるパラレルレポートの提出や様々な報告を通して 4・27通知が分離教育を促すことへの懸念が伝えられた (一木 2022)。それらをふまえ、障害者権利委員会が9月9日に発表した総括所見 (勧告) は、障害のある子どもを分離したままにしている特別支援教育の停止、通常学校における障害児の入学拒否の禁止、インクルーシブ教育推進のための行動計画の策定などを求めた。また、同所見は、4・27通知に対しても懸念を示し、その撤回を要求した。

しかし、この総括所見に対して、永岡桂子文部科学大臣は9月13日の記者会見で「現在、多様な学びの場で行う特別支援教育を中止することは考えていない」と表明した。また、委員会より撤回を求められた4・27通知についても、「インクルーシブ教育を推進するために行っているもの」だとしてこれを撤回しない姿勢を明確にした。一方で、「通級による指導」の拡充や特別支援教育支援員の増員にむけた財政支援を進めることもあわせて述べた。

(3) 4・27通知によってゆらぐ原学級保障の実践

原学級保障は、障害のある子どもが通常学級で他の児童生徒と共に学ぶことを保障しようとする教育実践である。それは、現在、大阪の人権・同和教育で一つの理念として重視される「ともに学びともに育つ」教育を具体化する取り組みだと言えよう。「共生・共学」を目指す実践は関東など他地域でも見られたが、原学級保障は大阪以外の他府県ではその言葉をほぼ聞かれないものであり、大阪独自の実践としての性格が強い (原田ら 2020)。こうした原学級保障の地域限定性の背景には、大阪という地域で人権・同和教育の実践および教職員組合の運動と障害者解放運動が互いに共闘関係で結びついたことがある。原学級保障の取り組みは1980年前後に大阪府各地で始まったと考えられ、現在まで、大阪府が掲げる「ともに学びともに育つ」教育の根幹になっている。むろん、通常学級/支援学級籍の区別は各学校に公式に存在するが、子どもたちの学校生活上は、全ての子どもが通常学級 (原学級) の名簿に入り、子どもたちもおおむね障害の有無で分け隔てられない環境の中で学校生活を送っている。また、支援学級の教員は「入り込み指導」という形で、通常学級に入りながら、支援学級の子ども (および他の子ども) の支援に関わり、いわばチームで指導する

体制が取られている。

とはいえ、原学級保障の実施形態は学校や自治体によりかなりのバリエーションがある (原田ら 2020)。支援学級籍の子どもが支援学級の教室を用いずフル・インクルージョンに近い形で取り組まれている学校もあれば、支援学級籍の子どもが国語・算数 (数学) など一部教科のみ選択的に支援学級で学んでいる学校もある。さらに、多くの学校では「通級による指導」も併用されたり、特別支援教育支援員や介助員も導入されたりしている。このように大阪府内でも違いがあるが、他府県に比べれば、大阪府では支援学級籍の児童がより多くの時間を通常学級で共に学んでいる実態があり、その点で、よりインクルーシブな環境が築かれていると言える。

しかし、4・27通知は、支援学級籍の子どもが「週の授業時間数の半分以上を目安に」支援学級で授業を受けるよう求めているため、その実施は、上記のような原学級保障を学校に止めるよう伝えているのに等しい。それがために、原学級保障に取り組んできた教員や、また、この取り組みにより「ともに学べる」ことを期待し支援学校ではなく地域の小・中学校を子どもの通学先に選んだ多くの保護者に対し、通知は大きな動揺をもたらしたと考えられる。

以上をふまえ、本稿では、保護者が4・27通知についてどのような意見をもっているのか、そして、これまでの原学級保障の取り組みをどのように評価しているのかについて検討していく。

3. 研究方法

本稿では、4・27通知に対する保護者の見方を明らかにするため2021年に行われたアンケートの結果を分析する。同アンケートは、インクルーシブ教育の推進に関心をもつ大阪府内の保護者を中心とした学習会組織「わくわく育ちあいの会」 (代表・佐々木サミュエルズ純子氏) によりオンライン上で実施された。アンケートの対象は、大阪府など原学級保障を実践している公立小・中学校に子どもを通学させている保護者である。アンケートでは、回答者の基本情報として、子どもが「小学校低学年」「小学校高学年」「中学校」のいずれに該当するか、また、「通常学級籍」か「支援学級籍」かを尋ねている。アンケートの構成はシンプルであり、4・27通知に対する賛否の意思とその理由を記入する形になっており、また、通知に対する意見を書く欄も設けられ

ている。アンケートはGoogle Formsを使ってインターネット上に設置され、会に所属する保護者らが大阪の公立小・中学校に子どもを通わせている保護者に対して口コミやSNSによる呼びかけにより回答を集めた。その結果、2022年7月23日から10月27日までの約3ヶ月間で113件の回答があった。今回、筆者は、「わくわく育ちあいの会」の許可を得て、回答データを共有させてもらい分析を行った。

4. 分析結果

(1) アンケート結果の概要

まず、アンケートの結果の概要を示す。アンケートでは、4・27通知の内容について「おかしいと思う」「良いと思う」「よくわからない」の3つの選択肢で選び、その理由を書く形になっている。その回答結果を、子どもの学校での在籍先が支援学級か通常学級かに分けて示したのが表1である。回答の内訳であるが、賛成意見を表す「良いと思う」を選んだのが5件、反対意見を表す「おかしいと思う」を選んだのが91件、そして「よくわからない」を選んだのが17件であった。調査主体である「わくわく育ちあいの会」が、インクルーシブ教育推進の観点から通知に対して批判的な立場をとっていることもあり、アンケートの回答者にも通知に対して反対意見をもつ人が多くなった可能性はある。ともかく、回

答者の8割強が反対意見であったということが、本アンケート結果の特徴である。

以下では、通知に対する反対意見、賛成意見、それぞれに付された理由の記述に着目し、分析を行う。賛成意見に比して反対意見の数が圧倒的に多いため、後者（反対意見）に分析の主眼を置いて進めていくことを、あらかじめ述べておく。

(2) 通知に反対する回答の分析

通知に対する反対意見（「おかしいと思う」を選択）について、その理由の回答記述を分析し、どのような理由が内容に含まれているかをコーディングし、理由を分類した。その結果をまとめたのが、表2である。表に示すように、分析におけるコーディングから、表中のA～Gのような7つの理由が析出された。ちなみに、一つの回答の中に複数の理由が含まれている場合もあり、その場合には、一つの回答結果から個別の理由に分けてカウントしている。また、表3は7つの理由それぞれの記載例を抜粋して示したものである。

分析の結果、子どもが支援学級在籍か通常学級在籍かで、あてはまる理由の数に違いが見られた。子どもが支援学級在籍の場合には、A「一律の基準設定の弊害」(25件)が最も多く、その次に多いのがB「共に学び育つ環境が崩れること」(14件)であっ

表1. アンケート結果の概要（4・27通知に対する賛否の回答）

	おかしいと思う	良いと思う	よくわからない	合計
支援学級に在籍	53	3	9	65
通常学級に在籍	38	2	8	48
合計	91	5	17	113

表2. アンケート結果における4・27通知に対する反対の理由の分類結果

	理由	支援学級	通常学級	合計
A	(障害やニーズに関わらず) 一律の基準設定の弊害	25	10	35
B	共に学び育つ環境が崩れること	14	15	29
C	保護者の意見を聞かない一方的な決定	8	5	13
D	子ども自身の気持ちや居場所への考えの無視	5	3	8
E	インクルーシブ教育の考え方への逆行	5	1	6
F	教科指導の工夫や柔軟性を無視	3	0	3
G	教員の配置上の問題	3	0	3
その他	その他の理由	4	1	5
-	理由が不記載のもの	4	6	10
-	A～Gの複数の理由を含んだ回答（上記に計上）	14	3	17

表 3. 4・27通知に対する反対の理由 A～G の回答例

A	(障害やニーズに関わらず) 一律の基準設定の弊害
	児童生徒のニーズはそれぞれ違う。どれくらい支援学級で授業を受けるかは児童生徒自身や保護者が主体となって決めることであって、国から決められるものではない。柔軟な運用ができなくなれば、支援を受けたい児童生徒を排除してしまうことにつながる。(中学校・通常学級) 支援を必要としていても、通常級での学びが不十分とは限らない。なぜ、全員が別にしなないと出来ないと決めてしまうのか。それこそ、個々の特性を理解していないのでは。支援の方法も必要など個々に違うのが当たり前。それを見極めるのは、現場の先生や本人、保護者であって、学習の環境を一律に決めてしまうのは違うと思います。(小学校低学年・支援学級)
B	共に学び育つ環境が崩れること
	さまざまな個性の子供達が同じクラスで学ぶことで互いの事を理解し合うことが出来るはずだし。沢山の友達と過ごす事で学べる人生経験が何より地域の学校で学ぶ宝物なのに、それを取り上げるようなことはしないでほしいです。(小学校低学年・支援学級) わが子に障害はありませんが幼い頃から障害をもつ子と共に学べる環境を作っていただけで共に成長してきました。その子のおかげで私もわが子も学ばせていただく事も多くありました。共に育ち思い出を共有出来る大切なお友達の1人です。子供たちの環境を大人が勝手に変えるのは許されるものではないはずです。寄り添える政治をお願いします。(中学校・通常学級)
C	保護者の意見を聞かない一方的な決定
	子供たちのためという目線で考えられた通知ではないように思っただけ。子供達の特性に応じた支援とは言いながら、通級も整ってなく、支援できる人員も育ってない中で、あまりに乱暴な出し方だと思います。(中学校・支援学級) 学校の都合があるのもわかりますが、今回の決定は、いきなりで、極端で一方的すぎるのではと思います。当事者の方々の意見を聞き、寄り添っていきけるような日本の制度になって欲しいと思います。(中学校・通常学級)
D	子ども自身の気持ちや居場所への考えの無視
	教育環境を選ぶのは本人の意思であるべき。支援級に通う児童にとって何が1番良い教育環境なのか、まずは本人の意思が尊重されるべきあり、何が必要なのかは一人一人丁寧に見て柔軟に対応するべきなので、一括にすることで成長を妨げることになると思う。(中学校・通常学級) 困っているけれども、周りの友達に支援級に在席している事が、ばれたくないし本人の意志が強く、週の半分の時間を支援級ですごすのは、本人が拒否し、学校へ行きたくないといいそうだから。(小学校高学年・支援学級)
E	インクルーシブ教育の考え方への逆行
	枚方市在中です。大阪府特に本市は、他府県に比べて、インクルーシブ教育が進んでいる中、今回の文科省からの通知は、それに逆行するものと思うため。(小学校高学年・支援学級) 「ともに学び、ともに育つ」インクルーシブ教育を推進しているのですから、通常学級で学ぶことこそに大きな意味があるのではないのでしょうか。それは、支援学級の子どものみならず、通常学級の子どもたちにとっても同じくらい大切なことではないのでしょうか。個別の力を伸ばすことも大事ですが、通常学級のお友だちとの関わりの中で、社会性を身につけ、成長させてもらっているのです。個別の力を伸ばすためには療育に通えばいいのです。普通学校では、通常学級で学ぶことこそに意味があると感じています。(小学校低学年・支援学級)
F	教科指導の工夫や柔軟性を無視
	半分以上を支援級でと決めつけるのではなく、個々の発達状況に合わせて通常学級と併用して授業を受けられる方が子どもにとってプラスになると思います。障害児だからと言って、勉強が好きで、得意な科目がある子に対してほとんどの授業を支援学級で過ごす事で、勉強がわからなくなりその子の可能性を潰す事になるのでは?と思います。(小学校高学年・支援学級)
G	教員の配置上の問題
	現場の先生の意見を聞かず、教員の人数が少ないから弱い支援が必要な子の支援の時間、クラスの子との関わりが大切な発達に促す時間を減らすのはおかしい。支援の子どものためと言いつつ、別の事のために減らそうとしている。なぜ、教員が少ないのか根本的な事を考えないのと思う。(中学校・支援学級)

た。つまり、子どもが支援学級在籍の保護者の場合には、「週の授業時数の半分以上を支援学級で受ける」という基準が、一人ひとり異なる障害や学習上のニーズに適していないという見方がまず中心的だと考えられる。他方で、子どもが通常学級在籍の保護者の場合には、B「共に学び育つ環境が崩れること」(15件)が最も多く、その次がA「一律の基準設定の弊害」(10件)であった。「B」は、障害の有無に関わらず「共に学べる」環境が全ての子どもの成長につながるという見方に立つものだが、子どもが

通常学級籍の保護者もそうした環境に意義があると捉えていることが分かる。

また、すでに表1で示したように、今回のアンケート結果では4・27通知に対して「良いと思う」(賛成)を選んだ回答者は113件中5件と少なかったが、こちらもその理由の一部を表4に抜粋している。同表の意見のように、特に支援学級在籍の子どもで、通常学級での学習内容に子どもがついていけないと感じ、支援学級での個に応じた指導の時間をさらに増やしてほしいと望んでいる保護者は、「週

表4. 4・27通知について賛成の理由（一部抜粋）

支援学級に在籍している全ての子ども一律にとは思わないが、個別に対応してもらいたいと思う。我が子は、支援学級での学習を楽しみにしており、自分らしく居られる居場所にもなっている。取り出し教科以外の教科は、理解するのが難しい様で、座っているだけ。何を話しているか？わからない。と言う事も多々ある。同じ教室で学べない事＝共に学ぶ危機に繋がる事が理解できない。(小学校高学年・支援学級)

高学年になると勉強も難しくなる。一人一人ゆっくりと個々に見てもらおう方がよいと思う。(小学校高学年・支援学級)

の半数以上の授業時間を支援学級で」という通知の内容を肯定的に受けとめたと考えられる。

(3) 回答内容の分析による原学級保障の意義

以下では、4・27通知に反対する意見に基づき、保護者が原学級保障の取り組みのどのような点に意義を見出しているか明らかにしたい。前節のA～Gの反対理由とも重なる点が多いが、分析から大きく3つの意義を見出すことができた。加えて、それらの分析からは、原学級保障の実践の課題もまた浮かび上がってきた。以下、原学級保障の3つの意義と課題について順番に述べていく。

① 「ともに学ぶ」を可能にする柔軟な支援・配慮

【意見①】私の子供もですが、勉強がしんどくて支援学級を希望していますが、普段は通常学級で入り込んでもらって、わからず困ってる時だけ支援してもらっていて、なるべくみんなと通常学級で頑張ってもらいたいと思っても、今回のだと、みんなと頑張れる時も、支援学級のクラスに行かないといけなくなるので、それはちょっと違うなと思っています。子供によって困ってる事の内容も違うので、もう少し子供や親の気持ちに寄り添ってもらいたいと思います。(小学校高学年・支援学級)

この保護者が述べるように、「勉強がしんどくて」という学習面でのニーズに応えてもらえることが、子どもの主な支援学級の在籍理由である。通常学級への支援担任教師の「入り込み指導」により、授業の中で生じる「わからず困っている時」のみ子どもは支援を受け、これにより、おそらくほとんどの時間、子どもの「みんなと通常学級で頑張れる」状況がキープされていると考えられる。しかし、4・27通知に従えば、「みんなと頑張れる時も」すなわち、「ともに学べる時も」支援学級の教室で学ぶことを

求められ、仲間から分離されることになる。そうした子どもが通常学級に籍を変えた場合、通知に従えば「通級指導」が上の「入り込み指導」の代替措置となるかもしれない。しかし、「通級指導」では、リアルタイムの通常学級内の学習上の支援を行うことはできない点が問題である。

【意見②】学校において支援を受けたいから支援学級に在籍しています。これまで、抜き出しで作文や漢字の練習をしてもらい、クラス入り込みでグループ活動参加支援と図工時などの指示支援を受けてきました。

今回急に支援級の子供は1日の半数を支援級に在籍するよう言われ、とまどっています。通常級でうまく過ごせるための支援を受けたいのに。

それであれば通級を選べと言われていますが、通級では教科指導は行わないと言われています。教科授業を抜き出して、自立活動が行われるようですが、我が子の困りどころはそこではありません。人の気持ちもわかるし、情緒も安定しています。

指示が不明瞭だと何をしたいのかわからない、優先順位がわからない、動作が遅れるため指示を聞き逃す、形の区別がつきにくいので漢字が覚えられない、こういうところに問題があります。次年度からは支援級に在籍しても通級を利用しても必要な支援が受けられません。(小学校高学年・支援学級)

意見②についてであるが、ここでも通常学級の授業の中で支援のニーズ（グループ活動や図工における指示の支援）があることが指摘されている。これらは、通常学級の授業内でリアルタイムにあらわれるニーズであるので、支援学級や通級指導において受ける教育や支援では対応できないものである。保護者は、子どもが指示を理解したり、「形の区別がつきにくい」点に関する支援を受けたりといった、

授業の中での合理的配慮を必要としているのであり、抽出による「自立活動」については「我が子の困りどころはそこではない」と率直に述べている。支援担当の教員に代わり特別支援教育支援員がこの配慮を行える可能性もあるのかもしれない。しかし、この児童の「困りどころ」に即した適切な支援を行うためには、一定の専門性が必要であるし、本人および保護者の声に直接的に向き合える立場であることも重要である。また、より分かりやすく、参加しやすい授業づくりを進めるための相談や協働を教科担当の教員とできるのは、支援員ではなく支援担当教員なのではないかと考えられる。

【意見③】 支援学級に在籍しているものの、全ての授業を通常学級で受けています。現時点では試験での配慮も受けていない状態です。ですが、出来る事と出来ない事の差が激しいので、板書や図形等では支援を受ける可能性もあるので在籍しています。また、対人面での不安もあるので支援級を選びました。学力面ではなんら問題がなくてもコミュニケーション等の理由で在籍を決めた方もいるのではないのでしょうか？

息子は小学校の頃から支援学級で授業を受ける必要がほとんどありませんでしたが、図工や算数の図形、手先を使う授業では支援級を利用させていただきました。週一度あるかないかの取り出しでは、SSTをはじめ感覚統合等もしていただき、中学に向けての土台を養っていただきました。

発達障害は出来る事と出来ない事の差が大きいからこそ、苦手な部分にぶち当たった時に支援を受けられる体制を望んで支援学級を選びましたので、今回の改正は、今後に向けて不安になりました。また、色んな子がいるからこそ学べることもあるのではないかと思います。(中学校・支援学級)

意見③も同様である。子どもは「発達障害」であると記されているが、「出来る事と出来ない事の差が激しい(大きい)」ことが特徴とされており、「苦手な部分にぶち当たった時に支援を受けられる体制」を保護者は求めている。支援学級では図形や手先を使う内容の学習などで授業を受けているが、逆に言えば、そうした、特に苦手な内容を除いては、ほとんどの教科で、コミュニケーション面で支援を得ながら通常学級で授業を受けられるのである。また、

週1回程度行われる「SSTをはじめ感覚統合等」の活動は「中学に向けての土台」になったと書かれており、保護者の実感としては、本人の成長に意義があったと捉えられている。ただ、「週の半分以上を支援学級で」という通知は、この意見を読む限り、時数として多すぎ、「不安」と書かれているので望ましいものではない。かといって、通常学級に在籍し、通級指導のみになったり、専門性が十分に伴わない特別支援教育支援員の支援だけで現在受けている支援の代替となりうるのかは、疑問である。

以上をまとめると、原学級保障における指導方法が効果的に用いられている場合には、支援担の教員が子ども本人の学習ニーズや本人・保護者の思いを受けとめ、子どもが苦手とすることのみに適切な個別支援を行い「ともに学ぶ時間」をより広げられていると考えられる。

②子どもの居場所を守る・子どもの声の尊重

前項では「ともに学ぶ」ことにむけた柔軟な支援・配慮について述べた。他方で、そのような柔軟な支援・配慮が支えている別の側面は、支援学級にいる子どもについても、学校生活の基盤を「原学級」に置き、子ども本人の声を聴きながら彼／彼女らの学校生活における居場所を守ることである。

例えば、次のような保護者の意見を見てみたい。前項での他の意見とも重なるが、この意見では、支援学級で「半分サポートして欲しいか」は「場合による」と指摘しており、その子の「苦手」に配慮し必要な時に支援学級を利用できるのが「一番いい」と述べている。ここでは、意見の後半部の内容に目を向けたい。

【意見④】 半分サポートして欲しいかは、場合によってだと思います。運動会の時期であれば、体育苦手で、苦痛で行けないとか、同じ教科内でも、授業内容によっては、話し合いや発表は教室だったりとか、算数などは単元によって、行き来。そのような使い方が一番いいです。[例えば] 不登校気味の子でも、自分のコンディションによっては、通常学級で過ごしたりできる日もあれば、全く入れない日もあります。

また当たり前のように、順調に授業を支援で受けたり通常で受けたり出来ていた子どもも、秋以降、追い出しムードになると、ちょっと支援の先

生に注意されることが増えると、毎年のように支援の教室に行けなくなり、話し合いを重ねることになってますが、規制されると、嫌がるこどもを無理やり支援につれてったりしなければならなくなり、学校に行きたくないと夜に泣き出したり、チック症状が出たりと、本当に困ります。うまく自分の気持ちを言えなかったりするので、子供自身が受けたい、居心地の良い場所で過ごせる自由をうばわないで下さい。自分がその時に一番必要なのは安心できる場所を確保することです。(小学校低学年・支援学級)

ここで言及される「追い出しムード」が何を意味するのかわかりづらいが、おそらく支援学級での学習機会の確保のために、教員から支援学級に行くことを促される状況を指していると考えられる。ただ、そのような促しや「規制」を子ども自身は嫌がっており、子どもが「夜に泣き出したり、チック症状が出たり」という記述から、それが、大きな不安やストレスをもたらしていることが分かる。そこで、この保護者は、子どもの学校生活について「一番必要なのは安心できる場所を確保すること」だと指摘し、4・27通知に対して、「子供自身が受けたい、居心地の良い場所で過ごせる自由をうばわないで下さい」と訴えている。こうした保護者の視点から改めて考えさせられるのは、4・27通知が支援学級籍の子どもの学校生活の中での「居場所」を支援学級へと固定化させるものだという点である。他方で、「居場所」を学校生活の多様な場として広く捉えようと、子どもが安心して過ごせる居場所を確保するためには、子ども自身の声を受けとめ尊重することが求められる。そして、そうした声を受けとめ尊重し、それを受けて調整できる立場として支援担当教員があるとも考えられる。

③共生の場づくり・仲間づくり

最後に、原学級保障により守られてきた、障害の有無に関わらず共に学び生活する環境やそれを基盤にした仲間づくりについてである。この点を指摘する声は、前述のように、通常学級在籍の保護者にも多かった。

【意見⑤】[これまで]色々な子どもたちがいる学校だからという中で、色々なカタチで支援を受けられるという支援の方法が今の時代に合った教

育方法と感じていました。支援を受ける子ども受けていない子ども共に互いの生活を尊重し合える、分かり合えるいい環境だと思いました。

が、今後このようなカタチに変えられると、子どもたちの中でも偏見や境界線ができ分かり合える環境がととも減るのではと感じます。

もしも、通常級、支援級とキツバリ線引きしてしまったら、支援の仕方では、学習面だけ受ける子は、通常級だけでは学習がついていけなくて困り、特別支援級だけでは、生活面に物足りなさを感じてしまうのではないのかと思います。

子どもたちが、一人一人認め合いながら、許しあいながら、心をつながり合えるそんな環境を作れることを望みます。(小学校低学年・支援学級)

この保護者は、原学級保障が支えてきた「共に学び育つ」環境について、「支援を受ける子ども受けていない子ども共に互いの生活を尊重し合える、分かり合えるいい環境」であり、「今の時代に合った教育方法」と評価している。そして、4・27通知に即した仕組みとなった場合、「ともに学べる」時間が減り「子どもたちの中でも偏見や境界線ができ分かり合える環境がととも減る」と懸念している。

また、次の意見では、4・27通知について、原学級保障を行っている小学校に通う6年生の子どもの意見を、保護者がそのまま取り上げて述べている。

【意見⑥】え？何で？○○○(支援学級の通称)の皆は普通に教室におりただけおっらしいやん。自分のクラスにおられへん理由がわからへん。同じクラスの子が1日の半分以上おらへんのは寂しいし、普通におかしいやん。おりたくない時は別やけど。授業は、その科目が得意な子、早くできた子がわからへん子を教えてあげたらいいやん。でも、子どもではうまく説明できひんこともあるから、そういう時は先生の定番やん。だから、もっと先生がいっぱいおっくれたら皆が困ることが少なくなると思うけど？校長先生も教頭先生も音楽の先生も、あいてる時間は教室にきてくれたらいいのに。先生が増やされへんやったら、今より教室にいる人数が少なくなったらいいかもしれへん。でもそうするんやったら、やっぱり先生を増やさなあかんってことになるんか…。

これは、小6の娘の意見ですが、私も全く同じ意見です。(管理職の先生方はお忙しいと思うの

で、そこは娘に説明しましたが) (小学校高学年・通常学級)

支援学級の皆は「普通に教室におりただけおつたらいいやん」という言葉には当の子どもの「上から目線」がやや感じられなくもない。しかし、「自分のクラスにおられへん理由がわからへん」「同じクラスの子が1日の半分以上おらへんのは寂しいし、普通におかしいやん。」という表現には、支援学級に所属しているかどうかに関わらず「共に同じクラスの一員」であるという仲間意識が強くあらわれており、それが通知により学ぶ場を分け隔てられることへの疑問が述べられている。そして、分け隔てられる理由が、支援学級在籍の子どもに対してより手厚い教育を提供するためなのだとすれば、クラス(通常学級)に入れる教員を増やすことで、それを解消するべきだとの意見を表明している。

④原学級保障の課題

以上の箇所では、通知に反対する保護者の意見から、原学級保障の意義を見いだすことができた。しかし、これまでの原学級保障の取り組みが全てうまくいっていたと単純に評価してよいわけでもない。支援担教員の指導可能な時数やカバーできる支援の限界など、様々な課題もある。以下の保護者の意見は、いずれも通知に対しては「反対」のものであるが、しかし、その意見の中には、子どもに対する支援の課題に関する言及も含まれている。

【意見⑦】 現在我が子の学校は、支援級での学習は国語と算数のみという一律の枠があるので、通知の調査結果にあることと同じ状況であり、やはりそこはおかしいよなあと感じておりました。しかし、支援級で過ごす時間が多くても少なくとも、その子にとって適切な状況を考慮せず「一律」で決めてしまう事には違和感を感じます。支援級で過ごす時間は、一人ひとりに応じてその子にとって良い状況で考えられると良いと思います。(小学校高学年・支援学級)

この意見では、原学級保障が取り組まれている小学校の一部で行われている、国語と算数の2教科のみ一律で支援学級在籍児童を抽出にするという実践について言及されている。例えば、小学校で上記2教科を抽出にするならば、週の指導時間数の多い2

教科ではあるものの、おおむね1日2時間、支援学級で学ぶ機会があるということで、原学級からの抽出の時間は週の半数を下回る。しかしながら、国語や算数においても、一人ひとりの子どもについて見れば原学級で「共に学べる」内容はあるはずであり、個の状況を考慮せずその2教科だけを抽出するとすれば、個に応じた柔軟な支援・配慮とは言い難い。この保護者が指摘しているように、「その子にとって適切な状況を考慮せず『一律』で決めてしまう」点では、4・27通知と共通しているとも言える。

【意見⑧】 我が子は、通常学級になじめず、教室に入れません。ですが、支援学級担の不足で、どうしても通常学級に入って学習しないといけない時間が沢山あり、時間割り変更等、受け入れがたいことの連続に、不登校になってしまいました。現在、支援学級担の先生と、支援学級で抽出授業が受けられる時間(1日1～2時間)だけの登校をしております。

本当に今回の文科省の通知通りに現場が動けるよう、教員数が確保されるなら、我が子のような場合は、吉報になるのかもしれませんが、地域の学校を選択した本来の希望は、通常学級の子どもたちと一緒に過ごす時間をもちたい!という思いからなので、ゆくゆくは通常学級で学べる時間を増やしていければとの希望を抱きながら、日々を送っているのが現状です。

上述の通り、やはり個々によって必要な支援や配慮は千差万別。文科省が行おうとしていることは、統合教育から大きく外れ、特別支援が必要な子どもたちを疎外しようとしているようにさえ感じられます。

発信されるニーズに、柔軟に対応できる教育現場の構築に力を注いでいただけたら良いのと思います。(小学校低学年・支援学級)

上は、原学級での集団生活に不適應を感じ不登校傾向にある児童の保護者の声である。この児童に対する支援では、学校側の組織体制にも課題があり、この児童が現状で参加できる支援学級での抽出授業が1日1～2時間と限られている。回答した保護者は、同様の状況にいる他の保護者ならば、4・27通知によって、より多くの授業を支援学級で受けられることを歓迎するかもしれないと述べている。しかし、同保護者にとって、支援学校ではなく地域の小

学校を選択した「本来の希望」は「通常学級の子どもたちと一緒に過ごす時間を持ちたい」との思いによるものであり、それゆえ、特別支援が必要な子どもたちの「阻害」につながりうる通知に対しては反対の立場だと主張している。

一方で、このように不登校傾向にある子どもや、通常学級での集団生活に何らかの理由で適応が難しい子ども、あるいは、外国にルーツをもち抽出による日本語指導が必要な子どもなど、通常学級外での支援も必要な児童生徒にどのように柔軟な支援を行えるのか、この点に原学級保障の取り組みが今後考えていくべき課題があると言えよう。

最後に、4・27通知に賛成する保護者の意見も、通常学級における合理的配慮など、実践上のヒントがあると考えられるため、一つを取り上げたい。

【意見⑨】 うちの子は知的障害が重度なので、おそらく今より支援が手厚くなるだろうと期待している。うちの子だけを考えれば今回の通知は良いと思う。でも知的障害がない発達障害の子ならば、通常級に支援員を3人以上に増やすなど、合理的配慮の受けられるようにしなければいけない。通級はどの小中学校にも設置しないとイケない。環境を整えておく必要がある。LDの子は通級でタブレットPCを使ったノートの取り方や読み上げ機能の使い方などを学び、通常級で授業を受けやすくなれば良いなあと思う。環境を整えることなく情緒級の子が退級し、通常級で何も支援されず学ぶことになれば不登校になる子が増えるだろう。(小学校高学年・支援学級)

重度の知的障害のある子どもの保護者の声であるが、通知に反対する保護者とは異なり、支援学級での個に応じた指導が長くなることを望んでいるため、通知の内容に賛成している。「ともに学びともに育つ」教育を推進している地域の学校においても、そうした声をもつ保護者もいることは受けとめなければならない。一方で、この意見では、通知を受けて、いわゆる「発達障害」のある子どもで支援学級を退級する子どもへの合理的配慮や通級指導の教室の整備の必要性を主張している。しかし、原学級保障を続ける自治体においても、こうした合理的配慮をどのように整えていくか、また、通級指導と原学級保障の組み合わせをどのように図っていくかは引き続き考えなければならない課題である。

5. 結びにかえて

本稿では、4・27通知に関する保護者アンケートの分析から、主に、二つの課題について検討した。

第一に、本アンケート回答で多数を占めた反対の立場の回答について、どのような理由で反対しているのかを明らかにした。特に多かった理由が、通知による「A 一律の基準設定の弊害」と「B 共に学び育つ環境が崩れること」である。まず、「A」からは、通知に記される「週の授業時数の半分以上を支援学級で受ける」という基準が、個々の子どもの障害や学習上のニーズの違いを無視するものであり、個に応じた柔軟な支援や配慮を難しくすることへの懸念が確認された。次に、「B」については、この理由に基づき回答した保護者は現行の「障害の有無に関わらずともに学べる」という環境を高く評価しており、特に支援学級籍の子どもの保護者については、そのように「ともに学べる」ことを期待して学校（あるいは自治体）を選んで就学したと考えられる。そのように「ともに学べる」環境が通知の影響で壊されることへの懸念が回答理由の中で確認された。「障害の有無に関わらず共に学べる」ことは、インクルーシブ教育の中心的な理念であり、かつ文科省のインクルーシブ教育システムにも含まれる考え方であるが、それらと通知の内容との乖離が保護者の指摘からも浮き彫りになっている。

第二に、本稿では、保護者の回答を分析することを通して「原学級保障」の意義について改めて検討してみた。その意義として、①「ともに学ぶ」を可能にする柔軟な支援・配慮、②子どもの居場所を守る・子どもの声の尊重、③共生のための場づくり・仲間づくりの3点が浮かび上がった。

①は、原学級保障における、障害のある子どもが「ともに学ぶ」ことにむけて行われる学習上の支援の側面であるが、それはまた、支援学級という分離的な環境で学ぶ機会をその子どもの実態に合わせて最小限にし、「ともに学ぶ」時間を最大化するものである。それに対して、②はこれと関連しているが、子どもや保護者の声を聴き受けとめながら、子どもが学校生活で自身の居場所をもてるように行う支援の側面である。特に原学級保障の取り組みでは、通常学級における授業に支援担教員も入り、授業担当者と共に協働的に子どもを見て支援できる。また、支援担教員は、子どもや親の声を受けとめつ

つ、原則として、子どもが通常学級をホームとしながら、学校生活に安心して参加できるよう調整や支援を行う。そのように捉えると、支援担当教員は支援学級籍の子どもの学習への参加に対する権利擁護（アドボカシー）の役割を果たしていると考えられる³⁾。通常学級での配慮や支援は、文科省が導入を進めようとしている特別支援教育支援員にも部分的に担えなくもないだろうが、しかし、教員らが協働して「ともに学ぶ」ことにむけた支援を個々の子どもに応じて適切に行うためには、高度な専門性と経験、そして権利擁護の考え方が求められる。その点において、現行の制度下ではやはり、支援担当教員が共に通常学級に入り、学級担任の教員と協働する仕組みが必要だと筆者は考える。

最後に、③の共生のための場づくり・仲間づくりである。そもそも原学級保障を基盤にした「ともに学びともに育つ教育」は、人権・同和教育の考え方に根ざし、障害の有無によって分け隔てられず育ちあう場を築こうとするものである。そこでは学校や学級での生活を「共生」の場として捉え、人権教育を基礎とした仲間づくりが取り組まれてきた。全ての子どもが「原学級」においてお互いを認め合い、仲間づくりが進められるためには、授業やその他の学級の生活での諸活動、休み時間の過ごし方など、切れ目なく子どもたちが共に過ごすことのできる環境づくりが欠かせない。それを可能にするのが原学級保障であり、もし4・27通知が求めるように「週の授業時間数の半分以上」を支援学級籍の子どもが支援学級で過ごし、授業ごとに支援学級と通常学級を行き来する状況になれば、原学級保障で支えられてきた子どもたちの仲間意識は弱体化するだろう。通常学級（原学級）を仲間意識を育む共生的な場にするためにも、学級での子どもの様子を見ながら、学級担任と支援担当教員の協働で支援・配慮を行う体制が望ましいと考えられる。

一方で、原学級保障の取り組みにも課題はある。原学級保障に取り組む学校の中でも、原田ら（2020）が指摘しているようにその考え方自体が多様化している現状があり、また、上述のように整理した意義が十分に教職員の間で共有されているとは言い難い面がある。特に、全ての子どもの学校生活や授業への参加ないしはインクルージョンを支える上で学級担任と支援担当教員の協働が必要であるとの認識は、多くの学校で今なお弱いと考えられる。障害者権利

条約や一般的意見第4号の考え方にも理論的な根拠を得ながら、インクルージョンにむけた子どもの支援・配慮を広げ、より柔軟にしていく必要がある。

最後に、本稿でその意義を再確認した原学級保障の実践は、「週の授業時間数の半分以上を支援学級籍の子どもが過ごすように」との4・27通知に従えば明らかに崩れるものであり、それは、日本のインクルーシブ教育の進展を考えれば、大きな損失だと言える。文科省は、原学級保障に基づく教育実践を日本において可能なインクルーシブ教育の一つのモデルとして認め、自身のトップダウン的な通知の影響でそれを失うことのほうに危機感をもつべきである。そして、学校現場や子ども、保護者と対話し学びあう関係をもちつつ、子どもの「インクルーシブ教育を受ける権利」の保障とそれにむけて取りうる多様な方策を模索できるよう、障害者権利委員会の勧告に従い、4・27通知を撤回するべきである。

【注】

- 1) 毎日新聞（大阪版）2022年12月4日朝刊記事「揺れる学校・保護者 文科省の特別支援学級児童「分離」通知」による。
- 2) 朝日新聞2022年11月1日朝刊記事「「障害ある子を分離、人権侵害」大阪の親子が人権救済を申し立て」による。
- 3) ここでの権利擁護（アドボカシー）に関する筆者の考えは、堀（2022）より着想を得た。

【引用参考文献】

- 二見妙子（2017）『インクルーシブ教育の源流：一九七〇年代の豊中市における原学級保障運動』現代書館
- 濱元伸彦（2022）「日本のインクルーシブ教育の歩みを止める4・27通知の問題性——障害者権利条約の理念に照らして」『福祉労働』173号，pp.154-161.
- 濱元伸彦（2021）「子どもの「共に生きることを学ぶ権利」の構想」『はらっぱ：子どもの人権・反差別・平和を考える』396号，pp.46-49.
- 原田琢也・濱元伸彦・堀家由紀代・竹内慶至・新谷龍太郎（2020）「日本型インクルーシブ教育への挑戦：大阪の「原学級保障」と特別支援教育の間で生じる葛藤とその超克」『金城学院大学論集 社会科学編』第16号2巻，pp.24-48.
- 堀正嗣（2022）『共に生きる教育宣言』解放出版社
- 一木玲子（2022）「国連は、どうして特別支援教育中止を勧告したのか——障害者権利条約第一回審査と総括所見から」『福祉労働』173号，pp.98-105.
- 一木玲子（2020）「障害者権利条約から見た日本の特別支援教育の課題：誰も排除しないインクルーシブ教育を実現するために」『アジア太平洋研究センター年報』第17号，pp.49-56.