

# 障害児教育におけるインクルーシブ教育への変遷と課題

高橋純一・松崎博文

## 1. はじめに

本論文では、文献調査および事例検討により特別支援教育におけるインクルーシブ理念の課題をあげた上で、「交流及び共同学習制度」の観点から、その解決策を議論する。① まず、日本における障害児教育の始まりから義務教育としての特殊教育への変遷をまとめる。ここでは、明治・大正・昭和期における日本の障害児教育を概観した上で、昭和54年(1979年)に義務教育となった特殊教育の成立過程までを記述する。② 次に、特殊教育から特別支援教育への変遷過程をまとめる。ここでは、ノーマライゼーション理念の影響に呼応して、当時の障害児教育が分離教育と非難された経緯をまとめる。その上で、特殊教育から特別支援教育へと変遷していく過程を論じる。また、特殊教育と特別支援教育の違いについても論じる。③ さらに、特別支援教育からインクルーシブ教育への変遷過程についてまとめる。ここでは、インクルーシブ理念の影響を踏まえて、特別支援教育の課題について論じる。その上で、特別支援教育からインクルーシブ教育へと変遷していく経緯を論じる。また、特別支援教育とインクルーシブ教育の違いについても論じる。④ 最後に、インクルーシブ教育が含む課題を提示し、その解決策を探る。ここでは、文献調査および事例検討から、障害児教育におけるインクルーシブ理念の課題について論じる。特に、フル・インクルージョンとパーシャル・インクルージョンの観点から論じる。その上で、それらの課題に対する解決策を検討する。特に、筆者が関わっている広汎性発達障害児の事例検討から、障害の種類によっては通

常学級よりも特別支援学級を選択したいと考えている児童生徒や親も存在すること(生活の場と学習の場を分ける)、その際の学習環境形成に有効な手段として交流及び共同学習の重要性を考察する。

以上の議論から、障害児教育におけるインクルーシブ理念のあるべき姿についてまとめる。

## 2. 障害児教育の開始から特殊教育(養護学校義務化)への変遷

### 2.1. 戦前までの歴史の変遷

日本における障害児教育の歴史に関して、障害児教育が義務化された時点までを表1に列挙した。

明治5年(1872年)の「学制」において、障害児教育に関する学校の規定が見られた。ここでは、障害児教育に関する学校は「癩人学校」とされ(中野, 1976)、その設立の必要性が唱えられたものの実施までには至らなかった。その後、明治11年(1878年)に「京都盲啞院(現在の京都府立盲学校)」が設立されたことで日本の盲・聾教育が始まったとされる(中野, 1976)。特に、当時の盲・聾教育の始まりが、日本の障害児教育の始まりであるとする考えもある(三好, 2009)。

明治24年(1891年)には、石井亮一が東京に「孤女学園」を設立し、明治30年(1897年)には「滝乃川学園(現在の社会福祉法人滝乃川学園)」と改称した。これは、日本最初の知的障害施設とされている(参照: 石井, 1904, 1984)。

また、明治42年(1909年)には、千葉県に「東京市養育院安房分院(現在の社会福祉法人東京都船形学園)」が設立された。これは、病弱児の養

護と教育を担う常設施設であった。これが、日本における病弱教育の始まりと言える。

さらに、大正10年(1921年)には、柏倉松蔵によって、東京都に「柏学園」が設立された。これは整形外科学と教育を合わせた療育施設として、肢体不自由児の療育が行なわれた(中野, 1976)。このことが、日本の肢体不自由教育の始まりとされる。なお、日本最初の公立の肢体不自由者教育(単独)学校は、昭和7年(1932年)の「東京市立光明学校(現在の東京都立光明特別支援学校)」であったとされている。

昭和15年(1940年)には、大阪に「大阪市立思斉学校(現在の大阪市立思斉特別支援学校)」が成立された。これは、日本最初の公立の知的障害者教育(単独)学校であったと考えられている。

以上の経緯から、盲・聾教育(明治11年:1878年)、病弱教育(明治42年:1909年)、肢体不自由教育(大正10年:1921年)、知的障害教育(石井亮一の孤女学園は明治24年:1891年;公教育は昭和15年:1940年)のそれぞれが、別々の時期から始まったことが分かる。特に、知的障害教育は、盲・聾や肢体不自由などの身体障害のある児童生徒への教育よりも遅く始まったことが認められる。この要因は、江戸時代にまで遡る必要がある。江戸時代においても障害児教育が実施されていたことが分かっている(中野, 1976)。その主な実施場所は寺子屋であったため、カリキュラムは必然的に読み書き(習字)になる。そのため、盲・聾に対する指導は、比較的容易に行なうことができたものと推測される。一方で、知的障害あるいは精神障害に対する指導は、読み書きだけでは対応できないことが多い。以上の要因が影響したことで、盲・聾教育が開始された時期と知的障害教育が開始された時期には、少なくとも10年以上(公教育で考えれば60年以上)の差があるものと考えられる。なお、昭和16年(1941年)には、「国民学校令施行規則」において、“身体虚弱、精神薄弱その他心身に異常ある児童に対して特別な学級や小学校を設立する必要性”を唱えていたものの実現には至らなかった。したがって、戦前では、

上記の「東京市立光明学校(肢体不自由教育)」および「大阪市立思斉学校(知的障害教育)」の2校のみが各種学校として認可されているに過ぎなかったと考えられる。

## 2.2. 戦後からの歴史的変遷

戦後の障害児教育の歴史的変遷としては、昭和22年(1947年)に「教育基本法」および「学校教育法」が公布されると、盲学校、聾学校、養護学校の設立、さらには小学部と中学部の義務化に関する構想が打ち出された。翌年の昭和23年には「中学校の就学義務並びに盲学校及び聾学校の就学義務及び設置義務に関する政令」が施行された。このことにより、養護学校よりも先に、盲学校と聾学校の小学部における義務制が学年進行により始まった。盲学校と聾学校の中学部については、昭和29年(1954年)に義務制が学年進行により始まった。

養護学校の設立については、昭和25年(1950年)に「門司市立白野江養護学校(現在の北九州市立白野江小学校)」として、最初の公立病弱養護学校が設立された。その後、昭和28年(1953年)に「教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の判別基準」、昭和29年(1954年)に「盲学校、聾学校及び養護学校への就学奨励に関する法律」、昭和31年(1956年)に「公立養護学校整備特別措置法」が制定されると、より一層、障害児教育が整備され、養護学校義務化へと進んでいった。特に、「教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の判別基準」では、6種類(精神薄弱[知的障害]者、肢体不自由者、身体虚弱者、弱視者、難聴者、その他心身に故障のある者)と各障害において4段階の判別基準が決定された。そのなかで、昭和31年(1956年)に「大阪府立養護学校(現在の大阪府立堺養護学校)」、「愛知県立養護学校(現在の愛知県立名護屋養護学校)」、「神戸市立友生小学校(現在の神戸市立友生養護学校)」の3校が最初の公立肢体不自由養護学校として設立された。翌年の昭和32年(1957年)には、「東京都立青鳥養護学校(現在の東京都立青鳥特別支援学

校)」が、最初の公立精神薄弱（知的障害）養護学校として設立された。その後、全国に養護学校が設立され、昭和53年（1978年）には「教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育措置について」が制定された。さらに、昭和54年（1979年）には「学校教育法中養護学校における就学義務及び養護学校の設置義務に関する部分の施行期日を定める政令」が公布され、養護学校の義務制が達成された。

以上より、盲学校と聾学校の方が（小学部：昭

和23年（1948年）；中学部：昭和29年（1954年））、養護学校よりも早く義務制の実施されたことが分かる。一方で、養護学校の義務制は、その25年後の昭和54年（1979年）に実施された。盲学校と聾学校が養護学校よりも早く義務化された経緯については、大正12年（1923年）に既に「盲学校及聾学校令、公立私立盲学校及聾学校規定」が制定され、盲学校と聾学校の道府県への設置義務化がなされていたことが影響したと考えられる。その根底にあったのは、「京都盲啞院（明治

表1 障害児教育の変遷（特殊教育の成立まで）

年号	法令・学校等の設立	備考
明治5年	1872年 学制	障害児教育に関する規定（現実には実施されず）
明治11年	1878年 京都盲啞院が設立（京都）	盲・聾教育が始まる
明治24年	1891年 滝乃川学園が設立（東京）	日本最初の知的障害者施設
明治42年	1909年 東京市養育院安房分院が設立（千葉）	病弱教育が始まる
大正10年	1921年 柏学園が設立（東京）	肢体不自由教育が始まる
大正12年	1923年 盲学校及聾学校令、公立私立盲学校及聾学校規定	盲学校と聾学校の分離、盲学校と聾学校の道府県への設置義務化
昭和7年	1932年 東京市立光明学校が設立（東京）	日本最初の公立の肢体不自由者教育（単独）学校
昭和15年	1940年 大阪市立恩斉学校が設立（大阪）	日本最初の公立の知的障害者教育（単独）学校
昭和16年	1941年 国民学校令施行規則	身体虚弱、精神薄弱その他心身に異常ある児童に対して特別な学級や小学校を設立する必要性の提唱
昭和22年	1947年 教育基本法、学校教育法公布	盲学校、聾学校、養護学校の設立とそれらの小学部および中学部の義務化に関する構想
昭和23年	1948年 中学校の就学義務並びに盲学校及び聾学校の就学義務及び設置義務に関する政令	盲学校・聾学校の小学部への義務制が学年進行により施行
昭和25年	1950年 門司市立白野江養護学校が設立	日本最初の公立の病弱養護学校
昭和28年	1953年 教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の判別基準	教育措置に関する「6種類4段階の規準」
昭和29年	1954年 盲学校、聾学校及び養護学校への就学奨励に関する法律	就学費用について、国及び地方公共団体の支弁が義務化
昭和29年	1954年	盲学校・聾学校の中学部への義務制が学年進行により施行
昭和31年	1956年 公立養護学校整備特別措置法	公立養護学校の設置を促進し、教育の充実を図る
昭和31年	1956年 大阪府立養護学校、愛知県立養護学校、神戸市立友生小学校が設立	日本最初の公立の服体不自由養護学校
昭和32年	1957年 東京都立青鳥養護学校が設立	日本最初の公立の精神薄弱（知的障害）養護学校
昭和37年	1962年 学校教育法および同法施行令の一部改正に伴う教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育措置について	
昭和53年	1978年 教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育措置について	障害児の就学免除および就学猶予が廃止
昭和54年	1979年 学校教育法養護学校における就学義務及び養護学校の設置義務に関する部分の施行期日を定める政令：養護学校義務制	既に義務化していた盲学校・聾学校に加え、養護学校が義務教育の対象となる

11年：1878年）」の設立であり、上述したように幕藩体制化の寺子屋における読み書き（習字）指導であったと推測する。つまり、盲・聾教育については、江戸時代から既に指導がなされ始めていたために、盲・聾教育の方が知的障害教育よりも指導の開始が早く（京都盲啞院）、結果的に、盲学校と聾学校の方が養護学校よりも義務制が早く開始されたものと考えられる。

以上の盲学校・聾学校・養護学校の義務制実施をもって、障害のある児童生徒の就学の保障がなされ、日本における障害児教育が「特殊教育」として始まったと考えられる。

### 3. 特殊教育から特別支援教育への変遷：ノーマライゼーション理念の影響

特殊教育から特別支援教育への変遷について、主な動きを表2にまとめた。

日本の障害児教育が、特殊教育として義務化された当時、世界ではノーマライゼーション理念をもとにした動きが活発になっていた。ノーマライゼーションとは、“障害者や健常者などの障害の有無に関わらず社会参加できる環境を整備していくとする理念や運動”を指す。1950年代にデンマークの社会運動家バンク・ミケルセンらが参加していた知的障害者の家族会における施設改善運動から生まれた考え方である。

世界的な動きとしては、昭和46年（1971年）に「精神遅滞者の人権宣言」が国連総会で採択された。また、昭和50年（1975年）に「障害者の権利宣言」が国連総会で採択された。さらに、両宣言の実現を目指した動きとして、昭和56年（1981年）には、「国際障害者年」が指定された。「国際障害者年」の指定においては、国際連合が、“ノーマライゼーション理念に基づいた世界の動きを「理念」で終わらせることなく実現させるための「運動」と意図した背景がある。特に、障害児教育に関しては、“全ての障害のある児童を通常学級へ”という内容が謳われた。つまり、盲・聾・養護学校や特殊学級において分離された特殊教育を実施するのではなく、通常学級において障

害のある児童も障害のない児童もともに学ぶ理念が主張された。

このようなノーマライゼーション理念の流れのなかで、日本においても、分離教育は非難の対象となった。つまり、分離教育は、まず障害の有無によって子どもを「分離」する。それに基づいて、盲・聾・養護学校や特殊学級において通常学級と分離して実施する。障害のある子どもを通常学級から分離あるいは隔離しているという観点から、特殊教育は「分離教育」として非難された。「国際障害者年」のなかで謳われている“全ての障害のある児童を通常学級へ”に基づいて、日本を含めた世界において、「分離」から「統合」への流れが加速していくこととなる。障害のある児童と障害のない児童を通常学級に統合する考え方は「統合教育」と呼ばれている。これらは、インテグレーション（integration）やメインストリーミング（mainstreaming）と呼ばれた。どちらの考え方も、障害児を定型発達児と同じ教育環境におき、両者を区別することなく社会生活を共に過ごせるようにする試みと理解されている。清水（2003）によれば、メインストリーミングとは、“通常教育と障害児教育を可能な限り近接させる試み、あるいは障害児教育を通常教育（主流：メインストリームと呼ばれる）に合流させる”考え方である。一方、インテグレーションとは、“通常教育と障害児教育という分離している教育環境を一つにまとめる（統合：インテグレーションと呼ばれる）”考え方である。両者に共通しているのは、“一度分けられたものを統合する”考え方である。

統合教育の流れは、国際連合の主導によって世界的に進展していくこととなる。昭和56年（1981年）の「国際障害者年」の後、昭和57年（1982年）には「障害者に関する世界行動計画」が発表された。このなかでは、「障害者の予防」、「リハビリテーション」、「機会均等化」の整理と各国のなすべき課題についての201項目の提案がなされた他、障害のある児童に対して“通常教育に匹敵する教育の保障”を行なうことが指摘された。平成元年



(1989年)には「子どもの権利に関する条約」において、障害のある児童に対する教育等の機会の保障が謳われた。さらに、平成5年(1993年)の「障害者の機会均等化に関する基準規則」では、“統合教育”の表記が使用されている。

同じ時期に、日本では「学校教育法施行規則改正(平成5年:1993年)」により「通級制度」が始まった。これは、統合教育を推し進めるための制度であり、言語障害、難聴、情緒障害、弱視、肢体不自由、病弱、身体虚弱などのある児童生徒を対象として、小中学校の教室を利用して障害に応じた特別な指導を行なう制度のことである。通級指導教室の実施形態は様々であり、児童生徒が在籍する自校で実施されている場合もあれば、他校で実施されている場合もある。仮に、他校で実施されている通級指導教室に通った場合でも、自校での授業とみなすことができる。そのために、指導を受けた時間は、全て出席扱いにすることができる。つまり、通級指導教室で実施された指導内容は、小中学校の教育課程に一部替えることができることとされている。しかし、この制度で対象になる児童生徒は、通常学級に在籍していること、通常学級の学習に概ね参加ができること、特別な指導とは教科内容を補充する程度の内容であること、などの制約もある。したがって、通級制度は、統合教育を推し進めるために有用であるものの、それを完全に達成できるほどの効力がある制度ではないと考えられる。

平成13年(2001年)には、旧文部省が文部科学省へと名称を変更するにともなって、特殊教育課から特別支援教育課へと変更された。同年、文部科学省(21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議)から、「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について(最終報告)～」が提出された。そのなかでは、障害のある児童生徒の教育的ニーズを満たす特別ニーズ教育を目指すこと、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応を積極的に行なうことが明記されている。また、平成15年(2003年)

には、文部科学省(特別支援教育のあり方に関する調査研究協力者会議)から、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」が提出された。このなかでは、特殊教育から特別支援教育への転換を図ることが明記されている。さらに、平成16年(2004年)には「特別支援教育を推進するための制度のあり方について(中間報告)」が提出され、平成17年(2005年)には「特別支援教育を推進するための制度のあり方について(答申)」が、それぞれ文部科学省(中央教育審議会)から提出された。特に、「特別支援教育を推進するための制度のあり方について(答申)」においては、盲・聾・養護学校で対象となっていた盲・聾・知的障害・肢体不自由・病弱に関する障害に対応した教育を特別支援学校で行なうことが明記されている。そして、平成18年(2006年)の「学校教育法施行規則改正」により、通級制度の弾力化、および平成19年(2007年)4月からの特別支援教育の開始が決定された。通級制度の弾力化では、平成5年(1993年)の通級制度の開始時には対象となっていなかった学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)、および自閉症についても通級指導の対象となることが決まった。

以上のように、日本においても、分離教育から統合教育へと変遷していくことになった。この変遷に大きな影響を及ぼしたのはノーマライゼーション理念であった。すなわち、ノーマライゼーション理念が媒介となることで、特別支援教育制度を変容させたと考えられる(図1)。後押しとなった教育制度は、通級制度の開始と弾力化である。特に、通級制度の開始と弾力化については、新たに課題となっていた軽度発達障害への対応として評価ができる。軽度発達障害では、知的能力は平均域にあることが多いため、通常学級と特別支援学級(あるいは、特別支援学校)のどちらでの対応が適性であるのか苦慮するところである。通級制度は、通常教育と特別支援教育の両方の観点から指導できる点において、新たな指導形態を提供していると考えられる。

表2 障害児教育の変遷（特別支援教育の成立まで）

年号	法令・宣言・報告等の名称	備考
昭和46年	1971年 精神遅滞者の人権宣言	ノーマライゼーション理念の影響（国際連合）
昭和50年	1975年 障害者の権利宣言	ノーマライゼーション理念の影響（国際連合）
昭和54年	1979年 養護学校義務化	既に義務化していた盲学校・聾学校に加え、養護学校が義務教育の対象となる（日本）
昭和56年	1981年 国際障害者年	上記の宣言（精神遅滞者の人権宣言、障害者の権利宣言）の実現を目指した動き（国際連合）
昭和57年	1982年 障害者に関する世界行動計画	「障害者の予防」、「リハビリテーション」、「機会均等化」の整理と各国のなすべき課題についての201項目の提案、障害のある児童に対し通常教育に匹敵する教育の保障（国際連合）
平成元年	1989年 子どもの権利に関する条約	障害のある児童に対する教育等の機会の保障（国際連合）
平成5年	1993年 障害者の機会均等化に関する基準規則	統合教育の記載（国際連合）
平成5年	1993年 学校教育法施行規則改正	通級制度の開始（日本）
平成13年	2001年 文部科学省における「特殊教育課」が「特別支援教育課」に移行	（日本：文部科学省）
平成13年	2001年 21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について（最終報告）～	特別ニーズ教育を目指すこと、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応を積極的に行なうこと（日本：文部科学省）
平成15年	2003年 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）	特殊教育から特別支援教育への転換を図ること（日本：文部科学省特別支援教育のあり方に関する調査研究協力者会議）
平成16年	2004年 発達障害者支援法	平成17年（2005年）に施行（日本）
平成16年	2004年 特別支援教育を推進するための制度のあり方について（中間報告）	（日本：文部科学省 中央教育審議会）
平成17年	2005年 特別支援教育を推進するための制度のあり方について（答申）	盲・聾・養護学校を特別支援学校へ、交流及び共同学習の活用について（日本：文部科学省 中央教育審議会）
平成18年	2006年 学校教育法施行規則改正	通級制度の弾力化、平成19年（2007年）4月から特別支援教育の開始（日本）
平成18年	2006年 障害者の権利条約	日本は平成19年（2007年）に調印（国際連合）
平成19年	2007年 改正学校教育法（平成18年、2006年）により盲・聾・養護学校について特別支援学校制度開始	特別支援教育が正式に実施される（日本）

#### 4. 特別支援教育からインクルーシブ教育への変遷：インクルーシブ理念の影響

特別支援教育からインクルーシブ教育への変遷について、主な動きを表3にまとめた。

上述のように、日本においてノーマライゼーション理念が取り入れられ特別支援教育が成立した時期に、世界では既に新たな理念であるインクルーシブ理念が提唱され始めていた。インクルーシブ理念とは、障害の有無に関わらずともに学ぶ仕組みであり、“障害のある者が教育制度一般から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に

必要な合理的配慮が提供される等が必要”とされている。インクルーシブ理念を助長した世界的な流れとしては、平成5年（1993年）に国際連合において「障害者の機会均等に関する標準規則」が提唱された後、平成6年（1994年）には、ユネスコ国際会議において「サラマンカ宣言」が提出された。サラマンカ宣言には、明確にインクルーシブ教育に関する記載がある。さらに、平成18年（2006年）には、国際連合において「障害のある人たちの権利に関する条約」が提唱された。このなかには、“あらゆる段階におけるインクルーシブの教育システムと生涯学習を保障する（第24条）”や“人間の多様性の尊重、教育を個人の

特別な状況に合わせることにより、子どもの最善の利益を尊重すること（第17条）”、および“感覚障害のある子どもは、適切な場合には手話又は点字の教育を受けさせること及び手話又は点字で履修することを選択できる（第17条）”などが記載されている。特に、第17条の内容は、インクルージョンの流れに沿って、より具体的な内容になっていると考えられる。これらは、共生社会の形成、社会における多様性の理解を目指した理念である。

それまで提唱されてきた統合教育とインクルーシブ教育の違いを検討する。特殊教育までの障害児教育は、「分けること」から始まったと言える。昭和22年(1947年)の学校教育法、昭和54年(1979年)の養護学校義務制から、障害の有無によって障害児教育と通常教育とに二分されて教育が展開されてきた。これに対して、統合教育では、特殊教育において分けられた児童を再び一緒にする考え方を展開した。一方、インクルーシブ教育においては、子どもたちを障害の有無によって、そもそも分ける必要がないと考える。インクルーシブ教育では、二分法的な障害の「有無」ではなく、障害の連続的な「程度」と考える。これに関連して、統合教育が目指した障害児教育は、“特別な教育を必要とする児童に、通常教育組織のなかで特殊教育の方策を与える”であった。統合教育では、障害のある児童生徒を通常学級においたのみであり、“障害のある児童生徒を既存の学校に合わせようとした”と言える。つまり、学校や環境は調整せずに、障害のある児童が通常学級の教育システム（既述のメインストリーム）に合わせる考え方であった。一方、インクルーシブ教育では、“児童は一人ひとりユニークな存在であり、一人ひとり違うのが当たり前であり、それがすばらしい”と考える。つまり、インクルーシブ教育では、子どもたちを最初から分けずに、全ての子どもたちを包み込む（include）教育システムを構築することを目指している。その範疇で、一人ひとりの子どもたちがもつ「個別の教育的ニーズ」を満たす必要があると主張している。

日本においてもインクルーシブ教育の推進が活発化している。平成22年(2010年)には、文部科学省において「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」が開かれ、インクルーシブ教育理念の方向性が示された。さらに、平成24年(2012年)には、文部科学省(中央教育審議会)において「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」が提唱された。そのなかでは、“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”、“就学相談・就学先決定の在り方の検討”、“障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備”、“多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進”、“特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上”などが指摘されている。

障害のある児童生徒に対する障害福祉サービスおよび障害児支援もインクルーシブ教育を助長したと考えられる。平成16年(2004年)には「発達障害者支援法」が立法化され、平成17年(2005年)に施行された。さらに、平成22年(2010年)には、発達障害が「障害者自立支援法」に明確化された。平成25年(2013年)には、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(障害者差別解消法・障害者差別禁止法)」が立法化され、平成28年(2016年)の施行が予定されている。このなかでは、障害者に対する差別の禁止はもちろんであるが、特に「合理的配慮不提供の禁止」も努力義務として盛り込まれている。これは、“障害者が社会的障壁の除去を必要としている際には、それを実施する必要がある”と明記されている。平成24年(2012年)の「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」にも、インクルーシブ教育における合理的配慮の必要性が謳われており、インクルーシブ理念と通じるところがあると言える。

以上のように、日本においても、インクルーシブ教育の実施可能性が活発に議論されるようになった。統合教育からインクルーシブ教育への変

表3 障害児教育の変遷（インクルーシブ教育まで）

年号	宣言・条約・法令等の名称	備考
平成6年	1994年 サラマンカ宣言	インクルーシブ教育の提唱（ユネスコ・スペイン共催）
平成17年	2005年 特別支援教育を推進するための制度のあり方について（答申）	盲・聾・養護学校を特別支援学校へ（日本：文部科学省）
平成18年	2006年 学校教育法施行規則改正	通級制度の弾力化，平成19年（2007年）4月から特別支援教育の開始（日本）
平成18年	2006年 障害者の権利条約	日本は平成19年（2007年）に調印（国際連合）
平成18年	2006年 特別支援教育を推進するための制度のあり方について（答申）	盲・聾・養護学校を特別支援学校へ，交流及び共同学習の活用について（日本：文部科学省中央教育審議会）
平成19年	2007年 改正学校教育法（平成18年，2006年）により盲・聾・養護学校について特別支援学校制度開始	特別支援教育が正式に実施される（日本）
平成22年	2010年 特別支援教育の在り方に関する特別委員会	インクルーシブ教育理念の方向性を示す（日本：文部科学省）
平成22年	2010年 障害者自立支援法	発達障害の明確化（日本）
平成24年	2012年 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）	障害者の権利条約に基づいたインクルーシブ教育システムの理念（日本：文部科学省）
平成25年	2013年 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法・障害者差別禁止法）	平成28年（2016年）の施行予定，特に「合理的配慮不提供の禁止」（日本）

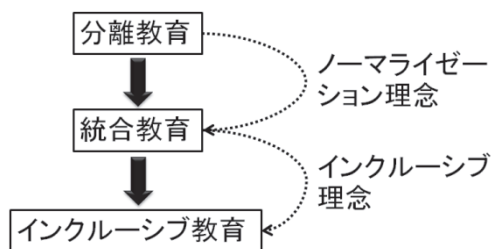


図1. 障害児教育に関する変遷。2つの理念が、それぞれの障害児教育の変遷において媒介して影響していることを示す。韓他（2013）を改変した。

遷に対して大きな影響を及ぼしたのは、インクルーシブ理念であると考えられる。つまり、インクルーシブ理念が媒介となることで、制度を変容させているものと推測できる（図1）。

## 5. インクルーシブ教育の課題

インクルーシブ教育については、研究者や教師などによって捉え方が異なっており、一致した見解が得られていないのが現状である。この観点から、インクルーシブ教育は理念の域を出ていないために、性急なインクルーシブ教育導入の動きも見られる（韓・小原・矢野・青木，2013）。イン

クルーシブ教育を実現するためには、様々な課題を克服する必要がある。

インクルーシブ教育の考え方としては、「フル・インクルージョン」と「サポータード・インクルージョン（あるいは、パーシャル・インクルージョン）」がある（由岐中・園山，2000）。前者は、全ての子どもを通常教育の流れにのせようとする考え方であり、特別支援学校や特別支援学級の存在そのものを否定するかのよう報告がなされている。一方、後者は、障害を考慮した上で、様々な形態で可能な限り通常教育の流れにのせようとする考え方である。したがって、特別支援学校や特別支援学級の存在そのものは否定していない。両者が目指すインクルーシブ教育は、児童生徒がもつ個別の教育的ニーズを達成しようとする点においては共通していると言える。しかし、特別支援学校および特別支援学級の存在について考慮したとき、両者には大きな差異が見られる。フル・インクルージョンの立場が考えるように、特別支援学校および特別支援学級を廃止して、障害のある児童生徒を通常学級に入学させ、障害児教育を行なうことは実現可能なかどうか、課題について取りあげながら議論していく。



まず、「教育体制」における課題がある。障害のある児童生徒を通常学級においた場合は、教師に加えて障害児教育を担当できる者が必要になる。それには、特別支援学校教諭免許状を取得した教師だけでなく、特別支援教育支援員などの配置が必要になる。特に、児童生徒が視覚障害や聴覚障害を呈していれば情報取得を代替できる者が必要になる。病弱児であれば、医師や看護師など医療従事者の介助も必要になる可能性がある。医療と教育との連携を機能させるためには、それらの立場の者が参加する「校内委員会」が常道的に開かれる必要がある。そのなかでは、担任、校長、副校長、特別支援教育コーディネーターに加えて、上述の特別支援教育支援員、医師や看護師の参加も必要になる可能性がある。通常学級において、それらの連携を十分に機能させることができなければ、児童生徒の学習が達成されないことになる懸念される。それに関して、「個別の指導計画」および「個別の教育支援計画」の作成はもちろんのこと、その内容の充実を図る必要もある。さらに、予算面から、特別支援教育支援員を配置するためには、障害のある児童生徒の障害度合いを証明する必要もある。つまり、「療育手帳」、「精神障害者福祉手帳」、「身体障害者手帳」などの発行が必要になる。特に、知的障害の有無に関しては、「療育手帳」と「精神障害者福祉手帳」のどちらを取得しているかで、特別支援教育支援員の配置の可否が異なることもある。今後は、手帳の発行基準についても、十分に吟味する必要がある。

また、「障害のある児童生徒の感覚・知覚・運動」における課題もある。視覚障害、聴覚障害や肢体不自由などの身体障害のある児童生徒に対しては、感覚・知覚・運動に関する支援が必要となることは当然である。一方で、知的障害、広汎性発達障害や注意欠陥多動性障害においては、感覚過敏やてんかん発作などの外見からは見えにくい障害をもっていることもある。特に、定型発達の児童では気にならない感覚刺激であっても、感覚過敏のある児童生徒にとっては不快刺激となることがある。そのような場合は、学習環境だけでなく、

生活環境に対しても配慮が必要となる。感覚・知覚・運動の観点からも、学校生活の全ての時間について、感覚過敏などの障害をもった児童生徒を通常学級に入れてしまうことは、現実的でないと考ええる。あるいは、クールダウンが行なえる個室を設けるなどの対応も必要となる。

さらに、「インクルーシブ教育を担う教師」における課題もある。インクルーシブ教育に対する教師の意識について、上野・中村(2011)は、小学校における通常学級教師に対してインクルーシブ教育に対する調査を行なった。その結果、インクルーシブ教育の必要性は認識しているものの、現状から見ると困難であるという意識があったり、インクルーシブ教育に対して消極的であったりする意見も見られた。同じような調査は、権・半澤・田中(2012)や今枝・楠・金森(2013)でも実施されている。さらに、諸外国においても調査が実施され、インクルーシブ教育に対する教師の態度や考え方、およびインクルーシブ教育の実践において教師が感じる自己効力感が、その推進に影響を及ぼすことが指摘されている(Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011; Forlin & Sin, 2010; Sharma, Loreman, and Forlin, 2012)。一般的に、教師がもつ指導の効力感の上昇は、児童生徒の学業成績の上昇や教室内における不適応行動の減少と関連がある(Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998)。したがって、インクルーシブ教育の推進のためには、教師がもつ指導の効力感を上昇させることが必要と考えられる。日本だけでなく諸外国の動向も見据えて、インクルーシブ教育を推進させるために必要と考えられている教師の態度や考え方、指導の効力感などについても実態把握を行なう必要がある。

さらに、教師のスキル獲得と向上も必要になる。特に、特別支援学校で独自に取り入れられている自立活動や作業学習、生活単元学習、遊びの指導、日常生活の指導などを担当できる教師を配置する必要がある。これらは、生活習慣を身につけたり対人的相互作用を促進したりする学習である。実施については、高い専門性が必要とされるため、

特別支援学校においても十分に機能しているとは言い難い現状がある(松崎, 1997, 1998)。これらを通常学校でも行なうことになれば, より一層, 教師の専門性の向上が必要とされると考える。

以上のインクルーシブ教育に関する課題とその考察から, インクルーシブ教育の実現には, フル・インクルージョンではなくパーシャル・インクルージョンが現実的であると主張する。パーシャル・インクルージョンを実現する施策としては, 既述の「通級制度(平成5年, 1993年)」と「通級制度の弾力化(平成18年, 2006年)」に加え, 文部科学省から提出されている「交流及び共同学習(平成17年, 2005年)」の活用が有効であると考える。交流及び共同学習とは, 特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒が, 通常学級で行なわれている学習に参加し, 障害の有無に関わらずともに学習することを目指す学習形態である。文部科学省によると, 活動の形態は様々である。例えば, 特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒が, 通常学級の児童生徒と一部の教科を受けたり, 学校行事や総合的な学習の時間をともに受けたりしている。

以下, 筆者が面接により関わった児童生徒について, 交流及び共同学習が十分に機能した事例を紹介し, インクルーシブ教育およびその実施形態について今後の課題を考察する。

## 6. 事例検討: 特別支援学級から通常学級への学籍移動に否定的な中学生

対象児は, X県の公立中学校特別支援学級に在籍する中学生の女子である。広汎性発達障害に加えて学習障害も重複している。知能指数(WISC-IV: 全IQ)は平均域を示している。対象児は, 視覚と聴覚に関する感覚過敏をもっており, 刺激のコントロールに困難さを示している。したがって, 視覚刺激が入りやすい時は眼鏡を外してわざと視力を落としたり, 聴覚刺激のコントロールのためにイヤマフをしたりしている。

幼稚園入園時から言葉の遅れや集団行動に困難を示すといった症状が見られた。病院を受診し,

広汎性発達障害と学習障害の診断がついた。

小学校は公立小学校特別支援学級に入学した。集団に入れない, 先生や他の児童とのコミュニケーションがとれないといった問題は生じたものの, 担任や特別支援教育支援員, 特別支援教育コーディネーターなど学校側の体制が充実しており, 対象児は有意義な学校生活を送れた。

中学校に進学するにあたっては, 地域の公立中学校特別支援学級を選択した。中学校入学後, 対象児は, より勉強がしたいと考えるようになり, 「交流及び共同学習」制度(以下, 交流教室)を利用して, 同じ中学校の通常学級の授業(国語, 数学, 理科, 社会, 英語)を受けるようになった。通常学級の各教科担当教員は, 対象児の努力を認めて通常学級の生徒と同じように授業を展開した。対象児は, 通常学級での授業を楽しんでいるようになり, それまで不登校気味であったが, 出席日数が増えた。定期試験も受け, 数学と理科については, 学年でもトップの成績を取ることができた。苦手ながらも, 国語と社会についても, 通常学級の生徒に劣らない得点を取ることができるようになっていった。

学年末に差し掛かった時期に, 対象児は, 特別支援学級担任, 校長, および副校長から, 通常学級への学籍移動を打診された。これは, 学校側において, 対象児が通常学級で十分に学習できるといった判断があったためである。加えて, 学校側としては, 交流及び共同学習制度を積極的に推進したくないといった事情もあったようである。それは, 特別支援学級と通常学級との両方での対象児への対応を面倒と感じたことが理由のようであった。対象児, 母親, 担任, 主治医との面接, および対象児, 母親, 校長, 副校長, 担任を交えた面接が実施された。そのなかでは, 学校側としては, 対象児に通常学級に学籍移動を勧めたが, 主治医, 対象児, 母親は特別支援学級のままで良いと考えていた。

その上で, 筆者と対象児, および母親との面接も行なった。その結果, 対象児が抱えている悩みが浮き彫りになった。対象児は, 「勉強をするの

は楽しいため交流教室に参加したいが、感覚過敏や刺激のコントロールの困難さの観点から特別支援学級に在籍したい”旨を主張した。交流教室では、授業の形式が構造化されているため、比較的、刺激のコントロールが難しくない。しかし、授業の合間の休み時間や昼食の時間になると、様々な刺激が様々な強さで入力されるため、情報が散乱してしまい、パニックの様相を呈してしまうこともあるとのことだった。したがって、対象児は、休み時間や昼食などの構造化されていない時間帯は、特別支援学級などで過ごしたいと主張した。つまり、刺激が過入力状態になることを割ける目的と同時に、過入力状態になってしまったときにクールダウンできる環境が欲しいという主張であった。この面談は、2014年3月現在、継続中である。

以上の事例から、交流及び共同学習の制度について、一定の効果が見られたと言える。特に、交流教室をきっかけとして、対象児の登校日数が大幅に増加したことは注目できる。交流教室という特別支援学級とは異なった雰囲気、障害のある児童生徒の不登校を解消できる可能性を示唆するものかもしれない。この点については、他の事例も集めて検証を行なうべきであると考えられる。

本事例について、フル・インクルージョンとパーシャル・インクルージョンの観点から考察する。フル・インクルージョンの観点からは、対象児は特別支援学級ではなく通常学級に在籍するべきであると言える。特に、学校側から打診されたように、通常学級への学籍移動を行なうことが望ましいと考えられる。しかしながら、対象児は、感覚過敏などの問題を抱えており、通常学級での生活は困難であると推測される。そのような状況では、再び不登校が増加する可能性も考えられる。したがって、対象児が望んでいるように、学習場面でのみ通常学級に在籍する方が望ましいと考えられる。この点において、フル・インクルージョンよりもパーシャル・インクルージョンの考え方が妥当であると主張する。対象児が望む学習場面については、比較的構造化されて刺激のコントロール

がしやすい場合において通常学級でも在籍が可能である。

一方で、環境が構造化されていない休み時間や昼食の時間については、刺激のコントロールに困難があるため特別支援学級が望ましい。学習場面では通常学級が機能し、生活場面では特別支援学級が機能するものと推測できる。これを可能にしたのが、交流教室であったと考えられる。本事例は、交流及び共同学習制度が、十分に機能したものであると言える。

## 7. 交流及び共同学習の推進に向けて

以上の事例から、交流及び共同学習の一定の効果が見られたと考えられるが、同時に課題も見つかった。まず、「教育評価の平等性」である。対象児は、通常学級の授業内容を学習し、定期試験を受けるまでに至っている。その得点は、通常学級の生徒に劣らないものであった。しかし、成績評価の際には、通常学級の得点に組み込まれなかった。通常学級で授業を受け、定期試験まで受けたのであれば、成績評価として、その努力を認めるシステムが望まれる。交流教室における教育評価システムの改善を行なうことで、より一層、交流及び共同学習の活用が期待できる。

また、「教科書供与」の問題がある。対象児は、通常学級の授業で必要な教科書やワークブックの支給を受けられなかったために、自費で購入し授業を受けた。通常学級の生徒と同じように授業を受けるのであれば、授業に必要な物品の供与は当然のこととして受ける必要がある。対象児が通う中学校を管轄する市役所の担当者のお話では、制度上認められないとして、対象児への教科書供与を見送った。交流教室において、通常学級の生徒と同じ環境で学習を展開するためには、授業に必要な物品の供与を制度として明確化する必要もあるかもしれない。

さらに、パーシャル・インクルージョンを推進するための方策としては、交流及び共同学習制度が架け橋となる（八幡、2012）。これに加えて、通級制度も活発に運用されている（黄・細川・阿



部, 2002; 松崎, 2004; 大塚・石田, 2013)。前者は, 特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒を対象としたものである。一方, 後者は, 通常学級に在籍するなかで軽度の障害をもっていたり, 学習に困難を示したりする児童生徒が対象である。児童生徒の障害種および障害の程度に合わせて, 交流及び共同学習制度に即して指導を進めるか, あるいは通級制度に即して指導を進めるかを適宜選択する必要もある。そのなかでは, 子どもの適性を考慮した適性就学, あるいは適性就学の指導が望まれる(松崎・斎藤, 1997; 松崎, 1998; 松崎・昼田, 2000)。特別支援教育あるいは通常教育のどちらを選択したとしても, 通常学級あるいは特別支援学級との交流が盛んに行なわれることが望まれる。

## 8. まとめ

本論文では, 日本における障害児教育制度の歴史を概観した上で, インクルーシブ教育における課題を提示した。また, 事例検討を用いて, 通級制度や交流及び共同学習制度の観点から, その解決策を考察した。

障害児教育制度の歴史については, 特殊教育の成立(養護学校義務化), 特別支援教育の成立を経て, インクルーシブ教育へと変遷する過程を概観した。その結果, 分離教育から統合教育への変革にはノーマライゼーション理念が影響したことが考察された。また, 統合教育からインクルーシブ教育への変革にはインクルーシブ理念が影響したことが考察された。インクルーシブ教育については, フル・インクルージョンとパーシャル・インクルージョンの観点から考察した。そのなかでは, 特別支援学級に在籍する広汎性発達障害をもつ生徒が通常学級への学籍移動を拒否している事例について触れた。それは, 対象児がもつ感覚過敏が原因であり, 通常学級で授業を受けたいが, 生活は特別支援学級が良いという主張であった。このことから, 学習場面は通常学級で過ごせたとしても, 生活場面は特別支援学級を望む児童生徒もいることが明らかとなった。この点について,

交流及び共同学習制度が機能していたと結論した。

インクルーシブ理念が世界的に影響を及ぼし, 日本においても, インクルーシブ教育の実現が推し進められている。障害の有無に関わらず, ともに共生できる社会を実現するのは世界の喫緊の課題であると言える。一方で, 障害の有無を考慮せずに, 全ての子どもを通常教育の流れにのせてしまうことは(フル・インクルーシブ), 障害のある子どもにとってより良い発達や教育を促すことができるのだろうか。障害を考慮した上で, 様々な形態で可能な限り通常教育の流れにのせることの方が, 障害児教育においては現実的であると考えられる。

## 引用文献

- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 50-65.
- 権明 愛・半澤嘉博・田中 謙 (2012). 特別支援教育に関する小中学校の教員の意識に関する研究: ある自治体の教員調査を通して. *SNE ジャーナル*, 18, 80-96.
- 今枝史雄・楠 敬太・金森裕治 (2013). 通常の小・中学校における障害児理解教育の実態に関する研究(第II報)―実施状況及び教員の意識に関する調査を通して―. *大阪教育大学紀要*, 第IV部門, 61, 63-76.
- 韓 昌完・小原愛子・矢野夏樹・青木真理恵 (2013). 日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と今後の課題に関する文献的考察―現状分析と国際比較を通して―. *琉球大学教育学部紀要*, 83, 113-120.
- 黄 淵熙・細川 徹・阿部芳久 (2002). 学習障害児を対象とする通級指導の実態―言語障害通級指導教室を中心として―. *特殊教育学研究*, 40, 51-60.
- 石井亮一(著) (1904). 「白痴児其研究及教育: 完」. 丸善株式会社.
- 石井亮一・石井筆子他(著) (1984). 「白痴児 其研究及教育 石井亮一伝」. 株式会社日本図書センター.
- 松崎博文・斎藤隆康 (1997). 福島県における特殊学級の現状と課題―小学校の場合―. *福島大学教育実践研究紀要*, 32, 39-46.
- 松崎博文 (1997). 福島県の特殊学級における養護・訓練



- の現状と課題—小学校の場合—。福島大学教育実践研究紀要, 33, 25-32.
- 松崎博文(1998)。福島県の特級学級における養護・訓練の現状と課題(続報)—中学校の場合—。福島大学教育実践研究紀要, 35, 55-62.
- 松崎博文(1998)。福島県における特級学級の現状と課題(続報)—中学校の場合—。福島大学教育実践研究紀要, 34, 47-54.
- 松崎博文・昼田源四郎(2000)。障害児の早期療育に関する研究—福島県内の盲・聾・養護学校における療育相談等の実施状況—。福島大学教育実践研究紀要, 38, 103-110.
- 松崎博文(2004)。特殊教育の現状と軽度発達障害児を取り巻く状況—特殊教育から特別支援教育への転換—。福島大学教育実践研究紀要, 46, 107-114.
- 三好正彦(2009)。特別支援教育とインクルーシブ教育の接点の探究—日本におけるインクルーシブ教育定着の可能性—。人間・環境学, 18, 27-37.
- 中野善達(1976)。「第一章 障害児教育の発足」。荒川勇・大井清吉・中野善達(著)『日本障害児教育史』。福村出版。
- 大塚 玲・石田元美(2013)。静岡県における発達障害を対象とした小学校通級指導教室の現状と課題。静岡大学教育学部研究報告(人文・社会・自然科学篇), 63, 55-70.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 21-21.
- 清水貞夫(2003)。「特別支援教育と障害児教育」。かもがわ出版。
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- 上野光作・中村勝二(2011)。インクルージョン教育に対する通常学級教員の意識について。順天堂スポーツ健康科学研究, 3, 112-117.
- 八幡ゆかり(2012)。わが国におけるインクルーシブ教育のあり方—統合教育の歴史的背景を踏まえて—。鳴門教育大学研究紀要, 27, 65-79.
- 由岐中佳代子・園山繁樹(2000)。米国におけるインクルーシブ教育の動向と課題。西南女学院大学紀要, 4, 69-81.

(2014年4月17日受理)

## The Changes and Problems in Inclusive Education

**TAKAHASHI Junichi and MATSUZAKI Hirofumi**

The implementation of inclusive education has been recently proposed in primary and secondary education in many countries. In inclusive education, children who require special education support are educated together with typically developing children in general classes. Although many studies have examined the effectiveness of inclusive education, researchers have indicated that some general education teachers experience problems in their relationships with children who have disabilities, such as intellectual disabilities. In the present paper, we discuss historical changes and problems in inclusive education. First, we address historical changes regarding special education in the establishment of the compulsory education system in Japan. Second, we examine the historical change in special education from “separated education” to “integrated education,” by which the normalization principle was emphasized. Third, we describe the historical change from “integrated education” to “inclusive education,” by which the principle of inclusion was emphasized. Considering these historical changes, we examine problems involved in inclusive education in terms of the learning and living environments of children with intellectual disabilities, as well as in terms of developmental disorders in school settings. We suggest solutions to current problems by considering a case study. This paper partially supports the system of inclusive education promoted by Japan’s MEXT, because it enables, among other activities exchanges between special education and general education.