

「インクルーシブ教育」は、障害児のための教育か？

——特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告から学校の役割と合理的配慮を確認する——

庄司 和史（信州大学学術研究院 総合人間科学系 教授）

1. はじめに

平成24年（2012年）7月、中央教育審議会の初等中等教育分科会に設置された特別支援教育の在り方に関する特別委員会は、「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のための特別支援教育の推進（報告）」（以下、「報告」とする）を発表した。

インクルーシブ inclusive は、「包含する」という意味である。したがって、インクルーシブ教育は、地域には障害のある子供も障害のない子供も、様々な子供が存在するという、言わば当たり前のことを出発点にし、地域の子供達が一人も排除されることなく、どの子供達も個々が有する能力を最大限に伸ばすことができる教育を目指すという理念の教育を言う。言い換えるなら、そもそも教育には、共生社会の形成に対して大きな役割があり、これは共に学ぶことを通して実現されるものであるという考え方を具現化するのがインクルーシブ教育である。つまり、これは障害児教育の課題ではなく、教育全体の課題である。

平成19年（2007年）に学校教育法が改正され、わが国の障害児教育の制度は、それまでの特殊教育から特別支援教育に転換された。これは、従来の障害児教育の発想を根底から転換させるものであった。従来、障害児教育は、特殊学校（盲・聾・養護学校）、もしくは小中学校に設置された特殊学級に在籍する子供達を対象に行われるものであったのが、そうした「場」ではなく、障害のある子供の特別な「教育的ニーズ」に応じて展開されるものとなった。つまり、すべての学校で障害のある子供の教育的ニーズに応じて特別支援教育が行われなければならないことになったのである。この転換は、ある意味、1979年に養護学校が義務化され、特殊教育が制度的に一応の完成を見てから直ちに始まった21世紀の新しい障害児教育への出発の具体的な形であるとも言える。この歴史的な転換の意味するものは何かを確認することは、今後の学校教育全体を考えていく上で不可欠なものとなる。

「報告」は、平成19年の特別支援教育への転換後、検討を重ねていた特別委員会がこれからの特別支援教育の方向性を示したものである。本稿は、この「報告」で示された内容からインクルーシブ教育の理念を再確認し、学校の役割について議論を行うための一資料とすることを目的として、インクルーシブ教育は単に障害児のための教育を指すのではな

ということについて私見を述べるものである。

なお、本文の四角囲みの部分は、「報告」のうち、概要に示された原文である。

2. 「共生社会」と「インクルーシブ教育」の定義

「報告」においては、まず「共生社会」が定義されている。

「共生社会」とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。

ここには、①障害者等の社会参加が十分に行われてこなかったこと、②このような障害者等が積極的に社会に参加し貢献することが目指されること、③こうした社会は障害者だけでなく誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、多様な在り方を相互に認め合える社会であること、④そういう全員参加型の社会こそが「共生社会」であることの4点が示されている。

こうした「共生社会」の形成には、以下のようにインクルーシブ教育が大きくかかわるとされる。

障害者の権利に関する条約第 24 条によれば、「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system、署名時仮訳: 包容する教育制度)とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」(署名時仮訳: 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

障害者の権利に関する条約 Convention on rights of persons with disabilities は、あらゆる障害のある人の尊厳と権利を保障するための人権条約として国際人権法に基づき人権の視点から創られた条約で、2006 年 12 月第 61 回国連総会において採択された¹。インクルーシブ教育システムは、この中の第 24 条で定義されているが、「報告」ではこの条約に示され

¹ わが国は、2007 年 9 月に署名を行うが、批准については国内の法整備等を行った後の 2014 年 1 月であった。

「インクルーシブ教育」は、障害児のための教育か？

たものとして、インクルーシブ教育システムを、①人間の多様性の尊重等の強化すること、②障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させること、③自由な社会に効果的に参加することを可能とするものの3点を目的とする教育の仕組みであるとし、この仕組みには、①障害のある者と障害のない者が共に学ぶ、②障害のある者が「general education system」（教育制度一般）から排除されない、③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、④個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要であると明記されている。

これは、教育が「共生社会」の形成という大きな目標の上に展開されるというものであり、障害のある者など誰もが排除されないインクルーシブな教育を行うことが重要であるということ、こうしたシステムを構築するとき、障害のある子供が、教育制度一般から排除されず、その地域において障害のない子供と共に学ぶことができ、その能力が最大限伸びるような個に応じた配慮を受けることができるという特別支援教育のシステムを整備していくことが重要になるということが示されている。

3. 多様な学びの場

「報告」の定義に関する記述からも分かるが、インクルーシブ教育システムは、単に、障害のある子供を地域の学校の通常の学級に在籍させて、ただ障害のない子供と一緒に教育を行うという形態のみを指すのではない。障害のある子供達の教育においては、障害のある子供の自立と社会参加を促すということが重要であり、そのために、個々の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供することが必要である。そのために、多様で柔軟な仕組みの整備が必要であることが示されている。

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、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応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。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である

図1は、この「報告」の中で参考資料として示されている「連続性のある多様な学びの場」である。言うまでもなく、学校は子供の学びの場の中核である。様々な状況にある子供達が一人も排除されないで教育を受けられるように、学びの場がより柔軟で多様性をもつことが求められている。

日本の義務教育段階の 多様な学びの場の連続性

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児童生徒に対して、その時点で教育的ニーズに最も確に答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。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要。

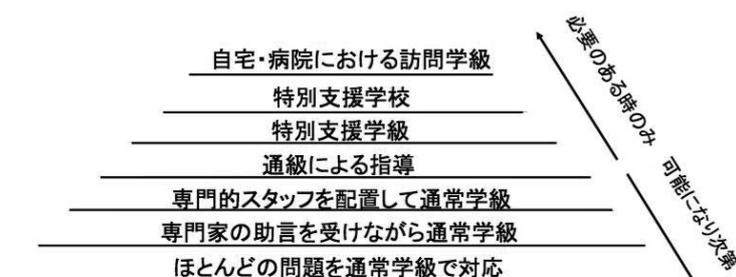


図1 連続性のある多様な学びの場(「報告」資料より)

4. 特別支援教育

「報告」では、インクルーシブ教育システムを構築するために重要な役割を果たすものとして特別支援教育を位置づけている。教育は、誰一人として排除せずすべての子供が対象となる。このことを具現化するためには、歴史的にもっとも排除されてきた障害のある子供がその能力に応じて最大限伸び、自立し、社会参加することができるようにしていく必要がある。そのために、特別支援教育が重要な役割を担っていくという認識が強く示されている。

具体的には、以下の3点が示されている。

○1 障害のある子どもが、その能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加することができるよう、医療、保健、福祉、労働等との連携を強化し、社会全体の様々な機能を活用して、十分な教育が受けられるよう、障害のある子どもの教育の充実を図ることが重要である。

○2 障害のある子どもが、地域社会の中で積極的に活動し、その一員として豊かに生きることができるよう、地域の同世代の子どもや人々の交流等を通して、地域での生活基盤を形成することが求められている。このため、可能な限り共に学ぶことができるよう配慮することが重要である。

○3 特別支援教育に関連して、障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中で、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である。次代を担う子どもに対し、学校において、これを率先して進めていくことは、インクルーシブな社会の構築につながる。

ここで示されているのは、①様々な専門領域と連携し、社会全体の機能を活用し、教育を充実させること、②障害のある子供が地域の中で排除されたり孤立したりすることがないように可能なかぎり共に学ぶことができるようにすること、③周囲の人々が障害者理解を深めていくということ、という3つの重要な役割である。特別支援学校は、こうした特別支援教育の推進にかかわる重要な専門教育機関であり、特別支援学校が発揮しなければならないとされるセンター的機能は、こうした理念が基盤にあるものである。

さらに、以下のように示し、形式的な統合教育ではなく、個々が生きる力を身につけているかどうかということが本質的な視点であることを述べられている。

基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身につけていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である。

5. 就学基準に関して

次に「報告」においては、就学先の決定に関する内容が示されている。就学基準については、これについては、まず、以下のように、従来の仕組みを改めるべきであるということが示されている²。

就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。

² 「報告」を受けて、2013（平成25）年8月に学校教育法施行令の一部が改正され、就学先の決定に関しては、①就学先を決定する仕組み、②障害の状態等の変化を踏まえた転学、③視覚障害者等による区域外就学等、④保護者及び専門家からの意見聴取の機会の拡大と改められた。これは、同年の9月1日に「学校教育法施行令の一部改正について（通知）」として周知されている。

さらに、就学先の決定については、以下のように明示されており、一度決定した就学先が変更できないのではなく、柔軟な見直しができるものとしており、このことも非常に重要な点として理解しておく必要がある。

就学時に決定した「学びの場」は固定したものではなく、それぞれの児童生徒の発達³の程度、適応の状況等を勘案しながら柔軟に転学ができることを、すべての関係者の共通理解とすることが重要である。

就学の決定に関しては、障害の状況や発達、本人や保護者、家族の意向など個々の実態を具体的に把握して進めることが重要である。行政的な決定のプロセスは不可欠であるが、従来言われた「措置」という考え方ではなく、教育の主体が子供であることに十分に配慮したものである必要がある。このことについては、様々な事例も検討しながらさらに議論を重ねる必要がある。

6. 「合理的配慮」についての考え方

「合理的配慮」³については、まず、以下のように説明されている。文中の「条約」とは、障害者の権利に関する条約である。また「本特別委員会」とは、「報告」を行った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である。

条約の定義に照らし、本特別委員会における「合理的配慮」とは、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義した。なお、障害者の権利に関する条約において、「合理的配慮」の否定は、障害を理由とする差別に含まれるとされていることに留意する必要がある。(下線は、筆者による)

この中には具体的に「合理的配慮」を検討する場合に鍵となる用語、表現がある。以下、「障害のある子ども」「学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更調整を行う」「個別に

³ 合理的配慮については、2012（平成24）年2月に「合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ報告-学校における「合理的配慮」の観点-」が本特別委員会報告として公表されている。

必要」「均衡を失した又は過度の負担を課さない」「障害を理由とする差別」の5点について述べたい。

(1) 障害のある子ども

「障害のある子ども」とは、一般には、障害の診断を受けた子供と考えることができるかもしれない。それでは、単純に「合理的配慮」を行うためには、障害の診断を受けていることが条件となるのであろうか。このことは、「報告」の中では明示されていない。しかし、例えば、文部科学省は、平成24年12月に、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」⁴を公表し、その中で、「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒」が、通常の学級に平均で6.5%在籍していることを示している。これらの子供達は、まぎれもなく「発達障害のある可能性のある」子供達である。同様の調査結果は、平成14年にも6.3%と報告されており、こうした児童生徒の存在は、通常の学級においても特別な支援の展開が必要であるという重要な根拠となっている。つまり、「障害のある子ども」には、通常の学級に在籍している平均6.5%の「障害である疑いがある」子供達を含めなければならないのは当然のことである。

また、医学的診断があっても法的に障害者として認定されない場合も多くある。例えば、難聴は、身体障害者福祉法では70dB以上の高度難聴以上が認定の対象で、補聴器が必要だとされる軽度、中等度難聴は、認定されない。しかし、軽度や中等度の難聴も、発達上配慮が不可欠で、学校教育を受ける上で様々な困難に直面するのは明らかである。こうした子供達も含めて「障害のある子ども」と考えるべきである。発達障害についても、ある面、難聴と同様の連続性の障害だとも言える。また、環境によって発症する症状の程度が大きく異なるという特徴を有していることも、他の障害同様に言うまでもない。生理学的な異常状態のみで重さを測ることができないのが障害である。

ただ、「合理的配慮」を計画するのに障害の診断が必要ないということではない。診断は、支援開始の条件にはならないが、具体的な支援の計画を立案したり評価したりしながら支援を進行させるとき、つまり、特別な支援の展開過程において不可欠になるものである。

(2) 学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更調整を行う

これは、「合理的配慮」は学級担任や教科担当教員が個人の判断のみで配慮するというのではなく、組織的に行われるものであるということを示している。もちろん、学級担任や教科指導担当者は、それぞれの指導計画の中で具体的な子供の実態に合わせて環境を調

⁴ 文部科学省による。調査は、平成24年の2月から3月にかけて、全国（岩手、宮城、福島を除く）の公立の小・中学校（標本学校数600校）の通常の学級に在籍する児童生徒を母集団として実施された。

整したり教材を工夫したりする。あるいは、授業を行うときの、例えば、言葉遣い、発問、板書等についても工夫をすることは当然と言える。

教師は、障害のある子供の有無ではなく、すべての子供が分かる授業を目指すという役割をもっている。この意味では、障害のある子供が授業をする学級に居ようと居まいと、従来から様々な配慮が行われてきたとも言える。しかし、「合理的配慮」は、こうした個々の教師の個人的な努力や指導技術の範疇にあるものではない。「合理的配慮」は、そうした教師の実践の中で、障害のある子供に対して個別に取り立てて行われる配慮を、学校という組織によって総合的に、継続的に、一貫性を持って行い、障害のある子供の教育を受けさせる権利を保障することなのである。

障害のある子供に対してどのような「合理的配慮」が必要であるかは、個々の発達の状態や特性をよくとらえて検討されなければならない。そのためには、個別の教育支援計画や個別の指導計画との関係で整合された「配慮」となっている必要がある。このことによって、総合性や継続性、一貫性を担保する。

したがって、「合理的配慮」は、校内委員会や個別の支援会議を経て、本人や保護者を含めた関係者間で共通理解を図りながら決定され実行されなければならない。また、「合理的配慮」は、このように組織的な対応の中で定期的に評価され、必要に応じて変更調整を行うことになる。

(3) 個別に必要

これは、「合理的配慮」が一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるということを示している。一斉的、機械的に行われるものではない。そのためには、個別のアセスメントに応じて個別の教育支援計画や個別の指導計画が作成され、これに基づいて実施されなければならない。例えば、難聴児に対するノートテイクによる情報保障は、A児には有効だが、B児に対しては他の方法が有効である場合もある。また、発達障害のあるC児には支援員の配置が必要だが、D児には必要はないということもある。支援員がどのような支援を行うかについても、個々に異なるものである。さらに、同じ子供でも、学年が進むにつれて「合理的配慮」の内容は変わってくるのも当然であるかもしれない。「合理的配慮」には、こうした個別性が求められる。

(4) 均衡を失した又は過度の負担を課さない

これは、体制面や財政面で、均衡を失したものや過度の負担があるものは、合理的とは言えないということである。つまり、どういう「配慮」が「合理的」なのかということも均衡や負担という観点からよく検討せよということである。

障害のある子供が入学してきたので、その子供に合わせて、対象学年すべての時間割を変更した、というのは、合理的であるかどうか。また、それまで運動会で伝統的に行って

「インクルーシブ教育」は、障害児のための教育か？

きた「徒競走」をその学年だけは行わないという判断をすることは合理的と言えるかどうか。あるいは、過度に予算がかかるので、学習支援員は、週に8時間のみとし、その他は、授業に参加できなくても仕方ないというのはどうか等々といった具体的な事柄が問題になるのかもしれない。

なお、「合理的配慮」の決定については、こうした均衡を失っていないか、過度の負担が課されていないか、といったことも含め、「人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とする」といった目的に合致するかどうか」の観点から検討が行われることが重要となるということも「報告」の中で示されている。

(5) 障害を理由とする差別

平成19年の学校教育法改正によって、わが国の障害児教育のシステムは、それまでの特殊教育から特別支援教育に大きく転換した。この転換の重要な考え方の一つとして、障害のある子供の教育は、特定の場で行われるのではなく、特別な教育的ニーズに対応して行われるものというものがある。

従来は、単純に、普通教育と特殊教育とに大きく分けて考えられていた面があり、普通教育が行われている通常の学級には、特別な配慮が必要な障害児はいない、というのが一つの原則であった。したがって、もしも通常の学級に障害のある子供が入っていても、「特別な配慮は行わない」といった一種の「暗黙の条件」のようなものがまかり通っていたと言えよう。例えば、保護者の付き添いを条件として入学が許可されるといったようなことも関係者の間ではよく聞かれたことかもしれない。

しかし、前述したように、通常の学級にも特別な支援を必要としている障害のある子供が存在するということが、特殊教育から特別支援教育への転換の大きな根拠になっている。したがって、障害のある子供が学習している場所、特別な配慮が必要な子供がいる場所では、すべて「合理的配慮」が検討され、計画的に実行されなければならない。これを否定することは、障害を理由とする差別に該当するということである。

これは、至極もつともなことであると言える。

7. 地域単位でのシステムと交流・共同学習

「報告」では、地域のすべての子供一人一人の教育的ニーズに応えるためには、単一の学校という単位で考えるのではなく、地域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）を考える必要があるとする。

域内の教育資源の組合せ(スクールクラスター)により、域内のすべての子ども一人一人の教育的ニーズに応え、各地域におけるインクルーシブ教育システムを構築することが必要である。

このとき、特別支援学校は、地域の特別支援教育のセンター的機能の一層の充実が必要となる。

センター的機能は、特別支援学校が新たに果たす役割として、特別支援教育への転換の際に位置づけられた。従来、学校は、在籍する児童生徒を対象として教育を行う機関とされ、盲・聾・養護学校の特殊諸学校も同様であった。盲学校や聾学校においては、古くから就学年齢に達しない子供や事情によって入学できない在籍外の子供のために、母子相談や教育相談という形で支援を実施してきた歴史が長くあるが、あくまでも予科のサービスとしての事業であった⁵。

しかし、特別支援教育のシステムにおいては、通常の学校にいる障害のある子供達も障害児教育の対象とするということが明確に規定されており、通常の学級における障害のある子供の教育的支援に対して、特別支援学校は、それぞれの学校が保有する障害児教育の専門性を積極的に提供するということが求められている。これは、通級による指導や教育相談といった内容にとどまらず、各学校における「合理的配慮」の実施を支えるために整えられる地域の機能と考えることができる。

こうした特別支援学校のセンター的機能は、個々の障害領域に分割された特別支援学校がそれぞれバラバラに提供するものではなく、地域のネットワークの中で機能しなければならない。具体的には、例えば、地域内での教育資源の組合せ(スクールクラスター)の中でコーディネーター機能を発揮する、通級による指導など発達障害をはじめとする障害のある児童生徒等への指導・支援機能を拡充するといったこととなる。そのために、各特別支援学校の役割分担を、地域別や機能別といった形で明確化しておき、特別支援学校同士のネットワークを構築するということが重要となる。

⁵ 北原(1969)は、昭和43年5月現在の全国の聾学校における幼稚部就学状況を調査し、①全国107校のうち91校の聾学校に幼稚部が設置されており、②これは、昭和37年度に開始された文部省による幼稚部設置のための設備費補助を契機として急速に増加したこと結果であること、③しかし、全体的に整備が遅れおり、推定該当幼児6000人に対して実際の在籍幼児は1500人に過ぎず、④こうした入学できない幼児、あるいは年齢が達しない幼児を対象とした教育相談サービスが、正規の幼稚部の授業のほか各地で実施されはじめていること、⑤このような教育相談サービスを実施している学校は相当数あり、2歳児に関しては39校が母子指導という形で行っていること等を報告している。このような、ニーズに応じた対応は、明治から大正にかけて全国各地で盲児や聾啞児を対象とした「学校」が設立される歴史においても垣間見ることができ(佐藤,2013他)、障害のある子供の対象とした特殊教育が制度ではなく実践から発展したということができよう。

特別支援学校と幼・小・中・高等学校等との間、また、特別支援学級と通常の学級との間でそれぞれ行われる交流及び共同学習は、特別支援学校や特別支援学級に在籍する障害のある児童生徒等にとっても、障害のない児童生徒等にとっても、共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有するとともに、多様性を尊重する心を育むことができる。

「報告」では、障害のある子供と障害のない子供が様々な場面で交流したり共同学習したりすることが重要であるとされる。それは、「共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有するとともに、多様性を尊重する心を育むことができる」という意義があるとする。

このとき、この交流や共同学習が、単発だったり、イベント的になったりするのではなく、双方の学校において教育課程に位置づけられていることが必要である。計画的・組織的に進められる必要があるのである。また、こうしたことが、都道府県教委、市町村教委との連携の中で実施されることも重要となるとしている。

8. 教員の専門性向上

「報告」の最後は、教職員の専門性について述べられている。

インクルーシブ教育システム構築のため、すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる。特に発達障害に関する一定の知識・技能は、発達障害の可能性のある児童生徒の多くが通常の学級に在籍していることから必須である。これについては、教員養成段階で身に付けることが適当であるが、現職教員については、研修の受講等により基礎的な知識・技能の向上を図る必要がある。すべての教員が多岐にわたる専門性を身に付けることは困難なことから、必要に応じて、外部人材の活用も行い、学校全体としての専門性を確保していくことが必要である。

特別支援学校や特別支援学級の担当教員だけでなく、すべての学校のすべての教員には、「特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる」としている。

大学の教員養成段階においては、例えば、教育心理学系の授業の中で、必ず心身に障害のある幼児児童生徒の理解に関する内容が含まれるように規定されている。また、小学校と中学校の義務教育段階の教員免許状を取得するためには、介護等体験が必須となっており、その体験活動は、高齢者や障害児等福祉施設での体験活動5日間と特別支援学校

での体験活動2日間という内容とすることが示されている。さらに、教員免許状取得後10年ごとに受講が義務づけられている教員免許状更新講習においても、必修領域の講習の中に必ず発達障害の理解に関する内容が含まれることが必要だとされている。

一方、「報告」においては、すべての教員が多岐にわたる障害児教育の専門性を身につけることは困難であるとし、外部人材を確保するなど学校全体としての専門性を確保していくことに努める必要があるとしている。

こうした専門性を確保し向上させるためには、研修制度を充実させていく必要がある。「報告」においては、前述した、教員養成段階においてはもちろんだが、現職教員を対象にした研修の充実が必要であると示されている。また、こうした研修は、実際に指導に当たる教員だけではなく、校長等の管理職や教育委員会の指導主事等を対象とした研修を実施していく必要があるとしている。

さらに「報告」では、特別支援学校の専門性の向上について、特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状取得率が約7割にとどまっている現状を示し、特別支援学校における教育の質の向上の観点から、当該障害種の免許取得率を向上させ専門性を早急に担保することが必要であるとしている。また、特別支援学級や通級による指導の担当教員の専門的な研修の受講等により、担当教員としての専門性を早急に担保し、その後も専門性の向上を図ることが必要であるとしている。

9. おわりに

インクルーシブ教育は、単に、障害のある子どもと障害のない子供が共に学ぶといった形式的な教育形態を意味するものではない。「共生社会の形成」という大きな目標に向け、できる限りの場面で「共に学ぶ」教育を実現するために、障害のある子供の能力、可能性を最大限に伸ばすことを具体的に実践するのが特別支援教育であり、それを個々に担っていくのが学校である。

学校は、それぞれの学校が単独で特別支援教育を推進するのではなく、障害のある子供の専門教育機関である特別支援学校と連携することが重要となる。つまり、特別支援学校には、地域の各学校で行われる特別支援教育を推進するための重要な役割がある。そのため、特別支援学校は、センター的機能を充実させる必要がある。

一方、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等の学校は、障害のある子供の教育や支援に対しての主体性を持つことが求められている。特別支援学校の通級による指導や、学校内に設置された特別支援学級等の指導のみが特別支援教育だととらえるのではなく、日々の教育活動すべてにおいて特別なニーズに応じた支援が展開されるように、学校の教育力を高めていくことが重要である。そのことが、障害のある子供を伸ばすことにつながるだけ

「インクルーシブ教育」は、障害児のための教育か？

でなく、障害のないすべての子供に対して「共に生きる」心と方法を学習させる。

また、特別支援学校にとっても、インクルーシブ教育の理念は、単に地域の通常の学級に在籍する児童生徒を支援するという概念のみでとらえるのではなく、在籍する障害の重い子供達の多様性も明確にとらえ、それらの子供達を一人も排除することなく、最大限伸ばすことを目指していくことも忘れてはならない。

インクルーシブ教育システムは、すべての学校に示された今後の方向性だと言える。

引用・参考文献

北原一敏「聴覚障害児幼稚部就学の状況」ろう教育,24(9)5-11.1969

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「特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理」2010.12.24

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「合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ報告—学校における「合理的配慮」の観点—」2012.2.13

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「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）」2012.7.24.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」2012.12.5

文部科学省「学校教育法施行令の一部改正について（通知）」2013.9.1.

佐藤忠道「小林運平／近藤兼一」（シリーズ福祉に生きる 64）2013.10.7.大空社