

インクルーシブ教育システムの推進に関する一考察

若松 昭彦
(2013年12月6日受理)

A consideration about promotion of an inclusive education system

Akihiko WAKAMATSU

Abstract. Presently, neither reasonable accommodation nor fundamental environmental management for construction of the inclusive education system towards formation of convivial society is fully ready. Surveying the special needs education systems of foreign countries suggested that they have an understanding of a child's diversity, and the pliability for satisfying individual needs, and are stepping up efforts. In our country, the problem behavior of the juvenile student in elementary and junior high schools and high schools, students with a developmental disorder or an attachment disorder, students in high school divisions of a special needs school are increasing now, and the increase in resource rooms for students with disabilities, fullness of the special support education in a high school, etc. are needed. Based on such the present condition and subject, I raised offer of reasonable accommodation, the production of a class group as one of the fundamental environmental management, and the importance of advancing these with sufficient balance as what should be tackled by the school, university, and administration. Moreover, I proposed training of "the academic ability which is not visible", fullness of inclusive education, extension of resource rooms and the special support class, etc.

I. はじめに

1. インクルーシブ教育システム構築における課題

2006年12月に採択された「国連障害者の権利条約」は、「すべての障害者によるあらゆる人権及び基本的自由の完全かつ平等な享有を促進し、保護し、及び確保すること並びに障害者の固有の尊厳の尊重を促進することを目的とする」国際的原則である。そして、教育に関しては、障害者のこうした権利を実現するために、締約国が確保すべきこととして、「障害者が、他の者と平等に、自己の生活する地域社会において、包容され、質が高く、かつ、無償の初等教育の機会及び中等教育の機会を与えられること」、「個人に必要とされる合理的配慮が提供されること」、「学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられることを確保すること」などが挙げられている。なお、「合理的配慮」とは、「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合

において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう」と定義されている。

この「障害者の権利条約」は、批准後は憲法に準ずる法的拘束力を持つものであるため、条約の早期の批准・締結に向けた国内法令の整備が急がれている。例えば、2013年6月19日に成立し、2016年4月から施行される「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）は、障害者基本法4条の差別禁止規定を具体化する新規立法であり、障害差別を「不均等待遇」と「合理的配慮の不提供」と定義している。この法律の中に記載してある「合理的配慮」は、「障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施にともなう負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮を」することを意味している。また、行政機関等の場合は、差別的取扱いの禁止と合理的配慮の不

提供の禁止のどちらも法的義務（7条）となる。そのため、公立の小中学校は、特別支援学級と通常の学級のどちらにおいても、障害のある児童生徒に対する合理的配慮の提供が法的に義務づけられるということになる。

また、「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）」（中央教育審初等中等教育分科会，2012）でも、「合理的配慮」の充実と、その基礎となる環境整備の重要性が述べられている。「基礎的環境整備」の例としては、ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用、専門性のある指導体制の確保、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導、教材の確保、施設・設備の整備、専門性のある教員、支援員等の人的配置、個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導、交流及び共同学習の推進等が挙げられている。この基礎的環境整備は、上記の障害者差別解消法5条に定められている、行政機関等と事業者は、合理的配慮を的確に行うために、「自ら設置する施設の構造の改善及び設備の整備、関係職員に対する研修その他の必要な環境の整備に努めなければならない」という条項に対応するものであろう。

しかしながら、インクルーシブ教育システム構築のための合理的配慮や基礎的環境整備は、十分に整っていないというのが現状である。例えば、読みやすい薄い色が付いた用紙の使用、試験時間の延長、スベルのまちがいを減点対象にしない、ICTの利用等々、個々の子どもの認知特性、多様性に応じた合理的配慮は、教育現場に普及しているとは言えない。また、言葉による概念形成や認知が巧みな「聴覚言語型」、映像や視覚イメージによる把握や認知、思考の方が得意な「視覚空間型」、文字言語や数字や記号などを処理する能力に優れた「視覚言語型」（岡田，2012）など、子どもの認知様式のタイプの評価や、タイプに応じた教材・教具、授業構成の工夫なども、これからの課題である。杉山（2011）も、現在の特別支援教育における支援の工夫は、随分進歩したものの、まだ目が粗いと指摘している。一方、基礎的環境整備についても、教員や支援員等の専門性、特別支援学級や通級指導教室の整備など、多くの課題が残されている。それらの中には、学校や教

職員の努力だけでは限界があり、行政が積極的に働きかけなければ解決できないものもある。

現在、文部科学省も、調査研究を通じて合理的配慮の事例を収集したりしているが、諸外国の特別支援教育制度の中にも、我が国のインクルーシブ教育システム構築のために参考になるものがあると考えられる。そこで、次節では、それらについて概観する。

2. 各国の動向

(1) デンマーク

デンマークは、ノーマライゼーションの提唱者であるBank-Mikkelsenの祖国であり、インクルーシブ教育への取り組みが最も進んでいる国である（齋藤・Gabor，2010）。そのため、幼稚園と小学校の連携を円滑にするため、就学前の教育制度も充実しており、齋藤（2008）は次のように述べている。デンマークの幼稚園では、読み書きを教えることはなく、自然に触れて遊ぶことや遊びを通して友達と仲良くする力を養うことを目的としている。そして、義務教育ではなく、6歳から親の希望によって入学できる0年生を「遊びから学びへの移行の時期」と位置づけ、長い間じっとしていることや人の話に静かに耳を傾けることができるようにするための指導が行われている。このような指導を通して、0年生と1年生の交流や教員間の交流など様々なところで連携ができ、「小1プロブレム」の解決を図っている。

また、韓・小原・矢野・青木（2013）は、デンマークにおける特殊教育は、分離型特殊教育→統合教育→分離型特殊教育（多様な特殊教育の形態も残す）というように変遷し、特別支援学校に通う障害児数は、2005年には1980年代の2倍以上に増加していると述べている。それは、つまり障害児／健常児というような両者の区別はなく、全ての子どもは一人一人がそれぞれ異なったニーズをもっているという点では同じ子どもであり、何ら違いはない。むしろ、そのニーズに対して最適な教育を行っていくことが重要であるという教育理念からくるものである。また、分離教育・統合教育などといった教育上の形式的なことには、それほどこだわりはないといった考え方なのである（齋藤・Gabor，2010）。

(2) イタリア

イタリアは、公立の特殊教育学校及び通常の学校内にも特殊学級が存在しない国である（藤原, 2010）。EU 圏諸国におけるインクルーシブ教育を受けている障害者の比率（2009）をみると、イタリアは99.60%の障害児がインクルーシブ教育を受けていることが明らかになった（韓・小原他, 2013）。

また、韓・小原他（2013）は、イタリアのインクルーシブ教育を支える様々な取り組みとして、支援教師の配置、学級小規模化、個別教育計画の作成、関係機関（特に地域保健機関）との連携協力などがあると記している。

(3) アメリカ

権・小原・韓（2012）によると、1980年代以降の国際的な障害者運動をふまえ、1990年アメリカでは「障害のあるアメリカ人法；American with Disabilities Act of 1990」が制定されるなど、障害者への差別禁止法や法制および障害者への政策が進展してきた。

都築・林（2013）は、米国ではインクルーシブ教育が進められており、障害のある子どももない子どももできる限り同じ場で教育することを理念としている。リソースルームでは、障害のある子どもが、通常学級に在籍しながら、必要な時間、少人数での学習指導を受けたり、テスト時に特別な配慮を受けたりできる。リソースルームは特別支援サービスの連続体の一部となっていると述べている。リソースルームとは、マクナマラ（1989）によると、「生徒が1日の授業のうち何時間かを特殊教育サービスを受けるために通ってくる教室のことである」とし、政府は「通常学級」のカテゴリーのうち、障害児が1日のすべてを通常学級で過ごす場合、「フル・インクルージョン」と呼ばれる。これが最も完全なインクルージョンであり、「リソースルーム」プログラムによって特別教育を受けている場合までを「インクルーシブ教育」と呼ぶ（都築・林, 2013）。また、都築・林（2013）は、リソースルームは、①障害別リソースルーム、②複数障害を含むリソースルーム、③障害種別を問わないリソースルームがあり、子どもにとって、通常教育教師と特別教育教師の両方から支援を受けられる、後の二次的な障害を予防できるなど利点がたくさんあることが示されている。

(4) イギリス

国立特別支援教育総合研究所（2011）は、イギリスの特別支援教育について次のように述べている。イギリスでの障害のある子どもの教育制度はSENと呼ばれている。これはSpecial Educational Needs（特別な教育的ニーズ）の頭文字から取られたもので、「特別な教育的な手立て（special educational provision）」を必要とするほど、「学習における困難さ（learning difficulties）」があるならば、その子どもは特別な教育的ニーズがあると捉えられている。障害の有無にかかわらず、「学習における困難さ」の有無が基本となる。

イギリスにおける就学の決定権は地方行政当局にあり、就学については、原則的に子どもは学区のいずれかの小学校に入学することとなっている。ただし、ステイトメントのある子どもについては、保護者が希望した場合、または他の子どもへの効果的な教育の提供と矛盾すると判断される場合は、特別学校（special school）に行くことになる。

また、宮内（2013）は、イギリスにおける「インクルーシブ教育」の定義は、基本的には「障害があっても、ない子どもと共に通常学校で学ぶこと」と述べている。「特別なニーズ教育」については、障害だけではなく、移民、虐待を受けている要保護児等、障害以外の何らかの要因で学習上支援が必要な子どもたちも対象となっている。

仕組みの上では、特別な教育的ニーズの程度に応じ、以下の3つの支援段階を設けている。最初の段階として、スクール・アクションがある。これは、子どものニーズを学校が把握し、通常学校内の支援チームが子どもを支援するという段階である。次の段階として、スクール・アクションプラスがある。これは、通常学校内の支援チームに加えて、地方教育当局の専門家チームが巡回相談や支援を行う段階である。最後の段階として、ステイトメントである。これは、子ども一人あたりに支援資金がつき、各学校が専門家チームの援助のもと支援を行う段階である。このような支援段階があることで、「多様な」ニーズに「柔軟」に対応できるようになる。

(5) 韓国

金・韓・田中（2010）によると、韓国では、

2008年に「障害者等に関する特殊教育法」が全面的に制定され、特殊教育に関する大きな法的整備が行われた。その内容としては、3歳未満の障害のある乳幼児の教育の無償化、満3歳から17歳までの特殊教育対象者の義務教育の権利、特殊教育支援センターの設置・運営の見直し等である。これは、小・中学教育を中心とした今までの制度から、乳幼児および障害成人のための教育支援に対する規定に変化したものであり、国家および地方自治団体の特殊教育支援についての具体的な役割も提示されたとしている。

また、姜・金・大杉（2010）によると、韓国の特殊学校（149校）の学校数は毎年少しずつ増えてきたが、学生数はむしろ減少している。その反対に、一般学校に配置され統合教育を受けている障害学生数が毎年増加している。そして、一般学校内に設置する特殊学級も最近5年間に年平均500余学級ずつ増加している。韓国の特殊学級は日本の「通級指導教室」に相当し、特殊学級に

所属した学生は一部の時間のみ特殊学級にきて、別途のプログラムにより教育を受け、多くの時間を通常学級で一般学生と共に教育を受けている。

Ⅱ. 日本の現状と課題

1. 特別支援学校

文部科学省の調査によると、2005年の特別支援学校数は1,002校なのに対し、2012年は1,059校と、7年間で57校増加している。また、2005年の特別支援学校在籍者数は101,612人なのに対し、2012年は129,994人と28,382人増加している。図1、図2の通り、知的障害に関する特別支援学校の校数は、2005年と比べて、2012年では146校増えており、在籍者数は47,027人増加している。知的障害に関する特別支援学校は、校数・在籍者数の両方で増加が一番多いという結果になった。

そして、井上・猪子・菊地・大崎・涌井（2010）によると、2009年度在籍者の療育手帳程度別の状況は、軽度判定が小学部約1,000人（在籍率5%）、

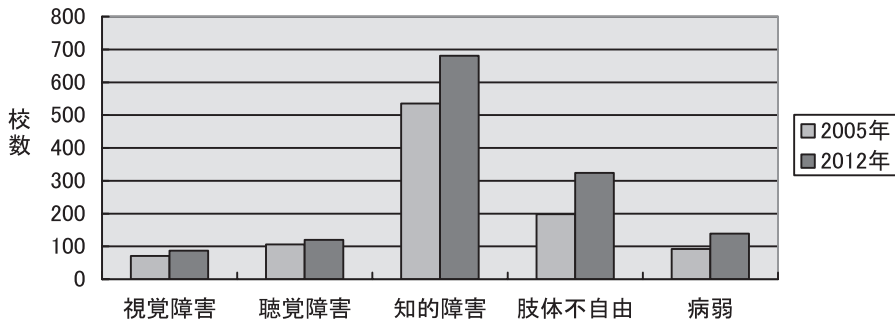


図1 学校種別にみた校数の変化

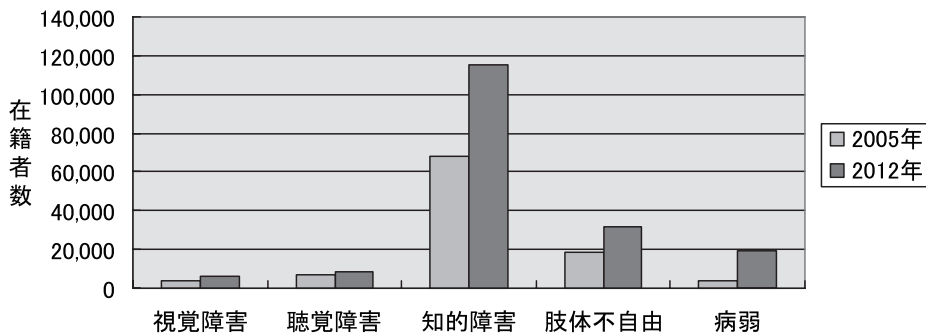


図2 学校種別にみた在籍者数の変化

※ 図1、図2の2012年の学校数及び在籍者数は、特別支援学校で設置されている学級を基準に分類したものである。複数の障害種を対象としている学校・学級、また、複数の障害を併せ有する児童生徒については、それぞれの障害種ごとに重複してカウントしている（文部科学省HPより）。

中学部約1,400人(9%)に対して、高等部は約9,900人(28%)と非常に多く、小中学部と高等部では在籍者の構成が大きく異なっていることが浮き彫りになっている。

また、特別支援学校高等部卒業生の進路状況は、2012年では、社会福祉施設等入所・通所者の割合が66.6%に達する一方で、就職者の割合は27.8%にとどまっているなど、職業自立を図る上で厳しい状況が続いている。

2. 小中学校・高等学校における特別支援教育

(1) 問題行動の増大

2013年4月1日現在におけるこどもの数(15歳未満人口)は、前年に比べ15万人少ない1649万人で、1982年から32年連続の減少で過去最低となった。

そのような中、学校や社会の状況は次の通りである。学校の状況について、まず、いじめについて述べる。2013年9月14日発行の中国新聞記事によると、前年度末の調査で広島県内の学校の内じめは2.6倍、1313件になったという報告がなされた。小学校は616(前年度は231)件、中学校は593(前年度は215)件、高等学校は101(前年度は56)件、特別支援学校は3(前年度は4)件と、過去最多だった1994年度の1419件に次ぐ水準になった。全国を見ても、いじめの認知件数は、小学校33,124件(前年度より3,785件減少)、中学校30,749件(前年度より2,574件減少)、高等学校6,020件(前年度より998件減少)、特別支援学校338件(前年度より42件減少)と、様々な対策を講じている結果、減少しているものの、小中学校では3万件以上報告されており、依然として深刻な状況が続いている。

次に、不登校について述べる。小中学校における不登校児童生徒数は、小学校22,622人(前年度より159人増加)、中学校94,836人(前年度より2,592人減少)の合計117,458人(前年度より2,433人減少)である。全児童生徒数に占める不登校児童生徒数の割合は、小学校0.33%(304人に1人)、中学校2.64%(38人に1人)、合計1.12%(89人に1人)。また、高等学校における不登校生徒数は56,292人(前年度より585人増加)で、不登校生徒の割合は1.68%(前年度1.66%)である。小中学校の不登校児童生徒数を合わせると17万人を

超えており、より一層の対策が必要である。また、東京シューレ理事長の奥地(2013)によると、最近の不登校として、「ネットいじめ」が広がり、大きなストレスを抱えている子が多くなってきていると感じており、誹謗中傷メールが学校でも家でも1日中追いかけてくるので、心が休まらない状態が続いていると、以前よりひどい状況であることを明らかにしている。

さらに、学級崩壊について述べると、東京都教育委員会(2013)は、区市町村立の1306校を対象として、小学校第1学年における不適応状況の発生に関する質問紙調査を行った。不適応状況とは、“入学後の落ち着かない状態がいつまでも解消されず、教師の話を受けない、指示通りに行動しない、勝手に授業中に教室の中を立ち歩いたり教室から出て行ったりするなど、授業規律が成立しない状態へと拡大し、こうした状態が数か月にわたって継続する状態”を指す(東京都教育委員会, 2013)。その結果、2012年度に不適応状況が発生した学校の割合は21.1%、学級の割合は11.8%に上っていた。

また、社会の状況について、まず、虐待について述べる。全国の児童相談所における児童虐待に関する相談件数は、児童虐待防止法施行前の1999年度(11,631件)に比べ、2011年度(59,919件)には約5倍に増加している。また、児童養護施設に入所している子どものうち、53.4%は虐待を受けている(厚生労働省雇用均等・児童家庭局, 2008)。なお、児童自立支援施設は65.9%、情緒障害児短期治療施設は71.6%の児童が虐待を受けている。

次に、児童生徒の自殺について述べる。文部科学省初等中等教育局児童生徒課(2013)では、小中高等学校から報告のあった自殺した児童生徒数(2011)は202人と、前年度(156人)より46人(29.5%)増加している。一方、警察庁の統計では、集計時期が異なるものの2011年に自殺した小中高生は353人と開きがある。文部科学省によると、事故死にしてほしいと望む遺族に配慮するケースなどがあるためという。

さらに、ニートやフリーターについて述べる。ニートの状態にある若者は、2002年以降60万人台で推移し、2011年は60万人となっている。また、フリーター数は2003年に217万人に達して以降、5年連続減少していたが、その後2年連続で増加

を続けており、2012年は176万人となっている。

適切で、なおかつ特別な配慮が十分になされていれば、学校での問題行動はより減少しているはずである。小中学校・高等学校での特別支援教育が、今まで以上に重要視されなければならない。

(2) 発達障害や愛着障害等の増加

有松(2013)は、特別支援教育が克服を目指した普通学級の混乱はより増していると指摘している。また、発達障害児も含めた何らかの学習に困難を抱えている、いわゆるグレーゾーンの子どもたちは65万人から100万人が在学していると言われ、この子どもたちにどう対応していくかが大きな課題であるとも述べている。

また、米澤(2013)によると、愛着障害は、反応性愛着障害としてDSM-IV-TRに規定されている。その分類として、①子どもの基本的な情緒欲求の持続的無視、②子どもの身体的欲求無視、③主たる保育者の頻繁な交換による安定した愛着形成の阻害の何れかが原因とされ、通常、幼児期、小児期または青年期に初めて診断される障害に分類されている。大人の都合に合わせる育て方の問題、すなわち、子どもの発達と特性に応じていない支援が心理的な影響として現れており、発達障害が先天的脳機能障害に対して、愛着障害は後天的環境によって生ずる点が異なると述べている。

そして、桑原・田中・中村・江田(2009)によると、現在の日本では、社会的養護を必要とする児童の数は4万人を越えており、そのうち4分の3の児童が児童養護施設に措置されている(厚生労働省「平成14年度児童養護施設入所児童等調査」より)。児童養護施設の多くは、時代背景に合わせて施設に対する社会的ニーズも変化している。桑原ら(2009)は、現在では児童虐待による入所児童の割合が高く、保護者が存在しない児童は希であると指摘している。

さらに、桑原ら(2009)は、被虐待児童における心理的特徴として、児童虐待が子どもの反社会的行動と関係することを示唆している。被虐待児によく見られる行動として、周囲の大人に対する試し行動が挙げられる。無理な要求をしたり、執拗にわがままを繰り返したりすることで、接する大人の対応の限界を計っているという問題があ

る。被虐待児に共通して見られる特徴としては、「自分は必要のない子だから」「自分が悪い子だから」と虐待に至った原因を自己に向ける傾向がある。自己評価が極度に低い子が多い。また、自尊心が傷ついているため、自信がなく、諦めが早く、新しく経験する出来事や小さな失敗に対して投げやりな態度を示す。また、衝動的で、自他への攻撃性が強い子どもが少なくない。その結果、些細なことでパニックを起こして暴れるような問題行動が日常生活上に現れてくる。このように、自分自身の力では、どうしようもできないような負のスパイラルが起きているのである。「困る」子どもではなく、現状を変えたくても変えられなくて「困っている」子どもなのである。ちなみに、児童自立支援施設の入所児童にも63.5%の被虐待体験が報告されており、身体的虐待、性的虐待、心理的虐待の比率は児童養護施設の入所児童の場合より高率である(厚生労働省「平成19年度社会的養護施設に関する実態調査」より)。

(3) 通級による指導の問題

通常学校における特別支援教育推進にあたって重要な位置を占めるものが、通級指導教室である。この通級指導教室は、1993年度より制度化されたものであるが、特別支援教育の本格実施に先立つ2006年度より、新たに学習障害者、注意欠陥多動性障害者をも通級指導の対象とすることとなった(今西・玉村, 2010)。また、通級指導教室の対象の拡大に伴って、全国的にはこの通級指導教室の設置の促進と拡充が大きな課題となっている(今西・玉村, 2010)。横尾・松村・大内・笹本・西牧・小田・當島・藤井・笹森・牧野・徳永・滝川・太田・渡邊・伊藤・植木田・亀野(2009)の特別支援教育体制についての調査によると、全国の約34,000校の小・中学校の中から、それぞれ1,000校を無作為抽出し、対象とした学校に質問紙を送付した結果、通級指導教室の設置状況は、小学校では全体の13%、中学校では全体の10%であった。また、平子・菊池(2012)の通級指導教室の今後の在り方について検討する調査では、保護者の半数以上が通級指導教室における指導回数や指導時間の増加を望むという結果になった。通級指導教室の担任は、在籍校児童や保護者に対する通級指導教室への理解、通級指導教室を利用

する児童の増加や保護者への対応、関係機関との連携、環境整備の4点を課題として挙げていた(平子・菊池, 2012)。

(4) 高等学校の特別支援教育

文部科学省は2009年、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議「高等学校ワーキング・グループ」を立ち上げ、特別支援教育の必要性・体制整備の状況について報告した。

また、ワーキング・グループの報告によると、小・中学校の通常の学級に6%程度の割合で発達障害のある児童生徒が在籍している可能性があることから考えると、97%を超える進学率である高等学校においても、発達障害により支援が必要な生徒が多く在籍していると推測される。中学校の特別支援学級の生徒の23%(2,470人)が高等学校等(高等学校本科・別科、高等専門学校)に進学している実態もある。しかしながら、高等学校においては、多様化した生徒の実態に対応した改革が進められているものの、体制整備への着手が遅かったことやリソース面・制度面からの支援が現時点では十分なされていないことなどの要因もあり、小・中学校に比べ、校内委員会の設置、実態把握の実施、特別支援教育コーディネーターの指名といった基本的な体制整備は遅れている。特別支援教育支援員についても、一部の自治体において単独事業で配置されているものの、財政事情の悪化等もあり、地域数、人数とも拮がりが見られない実情であるとしている。まだまだ取り組むべき多くの課題が残されていると言える。

また、2年経った2011年、文部科学省は、「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」を行った。その結果、高等学校における2010年度の長期欠席者数は83,881人、在籍者数に占める割合は2.62%となった。その内訳は、不登校53,084人(1.66%)、経済的理由2,225人(0.07%)、病気13,351人(0.42%)、その他15,221人(0.47%)と不登校の割合が圧倒的に多い結果となった。

暴力行為(対教師暴力、生徒間暴力、対人暴力、器物破損)の発生件数は、2009年度は、高等学校9,833件となり、ここ数年横ばいの状況が続いているという結果になった。

高等学校の特別支援教育体制の課題について

は、「平成24年度特別支援教育体制整備状況調査」(文部科学省, 2012)の結果から、「実態把握」については70%を超えているものの、「個別の指導計画の作成」16.9%、「個別の教育支援計画の作成」14.0%と、実態を把握してもまだ具体的な支援にはつながっていない現状がうかがえる。また、「巡回相談」35.8%、「専門家チーム」25.0%、「研修」41.7%となっており、特別支援教育に関する研修の実施や生徒への支援に関する助言等も含めて、外部の専門家や専門機関との連携もこれからの段階にあるということが分かった。

それに加えて、課程・学科等の教育環境の多様性の問題、実態把握の難しさ、入学者選抜と教師の意識の問題、二次的な障害の予防とまわりの理解が課題として挙げられた(大城・笹森・梅田・渥美・小林, 2012)。

Ⅲ. 今後の展望と対策

1. 学校教育で取り組むべきこと

(1) 合理的配慮

「合理的配慮=個への支援」として、多様性・個別性の理解を進めていくことがある。本柳(2009)が述べているように、障害特性や認知特性を踏まえ、一人一人にあわせた「特別な教育的な手立て」を用意するということがインクルーシブ教育システムの基本となる。また、インクルージョンは、子どものニーズに合致した教育指導とカリキュラムを包含しなければならない。下記に、多様性の理解を行った2つのケースについて述べる。

1つ目は、杉山・小倉・岡(2008)が述べた読字・書字困難という学習障害を抱える生徒のケースである。

この生徒は、一つの物事を理解するためには、常に全体のイメージをつくる必要があると、その中で個々の知識の多面的な関係性が理解されて初めて理解が可能となるという実態がある。本人の抱える能力の凹凸をそのまま反映して成績が上がったり下がったりするため、小中学校の教師の評価は、「努力不足」や「ふざけている」と誤解され、厳しいものだった。しかし、高等学校から最先端の教育を求めイギリスへ留学した。その学校では、読字障害というハンディキャップに対して、的確な指導を繰り返し行ったり、生徒の興味を優先し、全体像を常に理解できるようにカリ

キュラムを変更したりした。その結果、この高校の教師は生徒の発想力を高く評価し、AAスクール（世界で最も先端的な建築教育が学べる所）へ進学して、卒業することができた。

2つ目は、ADHDの障害がある小1児童のケースを紹介する。

この児童は、音楽発表会で鍵盤ハーモニカを演奏する時に、左手で鍵盤ハーモニカを持ち、息を吹きながら右手で鍵盤を押さえるという複雑な動きができないという困難をもっていた。その困難に対して、どのようにすれば演奏できるか児童と共に考えていった。児童と話し合った結果、息を吹きながら鍵盤を押さえることはできるということが明らかになり、本番では机を用意して、机の上に鍵盤ハーモニカを置いて、学級のみならず一緒に演奏することができた。この児童は、できる喜びを感じ、その後も意欲的に練習に励むことができた。同じ児童のその他の例としては、最初は教室の座席を後ろにしていた。しかし、「後ろだったら、いろんなことが気になる」と訴えた。児童からの訴えに対して、児童に「どこの席だったら、集中できる？」と聞き、「一番前の先生のそばだと大丈夫」と言ったので、その通りにした。すると、以前と比べて授業に参加することができた。

この2つのケースに共通することは、“個をカリキュラムにはめ込む教育”ではなく、“個に合わせた教育支援体制”を整えていったということである。これらは、インクルーシブ教育システムの「合理的配慮」に相当する。

(2) 基礎的環境整備

「基礎的環境整備の1つ＝集団への支援」として、自治的な学級集団づくりを行っていく。このことに関して、国立特別支援教育総合研究所(2013a)は、「インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究」の中で、次のようなことを述べている。

インクルーシブ教育システム構築によって目指す共生社会は、「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」であり、「学校教育は『共生社会』の形成に向けて、重要な役割を果たすことが求められている」（中央教育審議会初等中等

教育分科会、2012）。

また、「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性とカリキュラムの開発に関する研究」（国立特別支援教育総合研究所、2013b）の中には、「多様な子どもたち一人一人のニーズに応じた教育の充実」を図るために、一人一人の教員が問題意識を持ち自己研鑽をしていくことが求められているとある。また、「多様な子どもたちの学びを支える教育の柱」という研修の内容には、「障害の有無にかかわらず、教員が多様な子どもたち一人一人の特性や状況を理解し、学級内で適切な人間関係を形成することは、インクルーシブ教育システムを進める上で基本的な土壌となる」と記載されている。

さらに、杉田(2013)は、学習指導要領特別活動編の改訂で、全体目標の中に「望ましい人間関係の形成」が加えられたことに着目し、子どもたちの学級集団は、学習する場でもあり、生活する場でもある。その空間に、多様な価値観や考え方を持つ子どもと一緒に学び、生活することになる。集団の中で共によりよく生きていくために我慢したり、折り合いをつけたりして生きていく「共生」の態度について経験的に学ぶ機会をつくるように心掛けるべきだと述べている。

それに加えて、河村(2012)も、学級集団づくりの現実的な流れを示し、「理想の学級集団」を「委任的なかわりができる『自治的集団成立期』の学級集団」とした。そして、その条件として、2つあげている。1点目は、一人一人の児童生徒に、学習や学級活動に意欲的に取組もうとする意欲と行動する習慣があり、同時に、児童生徒同士で学び合う姿勢と行動する習慣があること。2点目は、集団内に児童生徒の中から自主的に活動しようとする意欲、行動するためのシステムがあること。これらの条件の確立度で、学級集団の状態を把握することを提唱している。

また、赤坂(2013)は、「全員で賢くなるために、一人で出来ないときは援助を要請し、他者の成長に積極的に貢献する子どもを育てる。学力を高めるためには、学級集団づくりは不可欠」と述べている。

小中学校・高等学校・特別支援学校での教育活動を通して、揺らがぬ「集団＝基礎的環境整備」が培われているからこそ、前項で述べた「合理的

配慮」が活きてくるのである。

(3) 「個への支援」と「集団への支援」

「個への支援」と「集団への支援」が上皿天秤の左右、または、車の両輪となり、バランスよく機能することによって、よりよい学級環境になると筆者は考える。

「個への支援」を怠っていると、個々の能力を最大限発揮できず、「私は、こんな能力を持っている」や「ほくもやればできる」などの自己肯定感が育まれず、学習意欲の低下を招く。そして、学習意欲の低下は、将来的に、社会の形成者としての社会貢献への意欲の低下につながっていく可能性があるだろう。

一方、「集団への支援」を怠っていると、学級の児童生徒が個々バラバラになり、学級崩壊やいじめ等が起り、授業の成立が難しくなってしまうだろう。「人とつながっている」という安心感や「人のために動く」という帰属感を知らず、経験せずに成長した大人は、地域社会の一員であることを忘れ、自分さえよければいいという、自己中心的な発想で行動してしまうであろう。

このことについて、国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2012)は、発達障害やその傾向のある児童生徒がいる学級では、学級担任や教科担任は次の2つの視点での対応が求められるとリーフレットで報告している。2つの視点とは、「つまずきやすい」児童生徒に対して、個に即した助言や支援を行う、取り出し授業や補習授業を行う等の「個別支援(個別指導)」と、すべての児童生徒が互いの特性等を理解し合い、助け合っ共々に伸びていこうとする集団づくりを進める、分かりやすい授業づくりを進める等の「集団指導」である。

これらの取り組みを組織的・計画的に進めることによって、小中学校・高等学校での問題行動が増大している現状や、愛着障害が増加している状況、通級による指導が困難な実態等を打破できるのではないだろうか。「個への支援」と「集団への支援」は、まさしくインクルーシブ教育システムで求められている、よりよい「共生社会」への処方箋の1つであると考えられる。

2. 大学で取組むべきこと

(1) 「見えない学力」を育む

「見えない学力」(岸本, 1981)とは、情緒の安定、自発性の発達、適応能力の発達である。その上に、知的能力の発達(見える学力)が成り立つ。人格の発達で大事なものは、見える学力よりも見えない学力である。

この「見えない学力」を、小学校から大学まで一貫して育むための教育システムやカリキュラム、そして教員養成システムが必要であると考えられる。また、岸本(1981)は、基礎的な体力・運動能力、感応表現能力、基礎学力の3つの基礎的能力のうち、感応表現能力が教育活動を行うに当たって必要になると述べている。この感応表現能力とは、人のいうことが分かり、共に喜んだり悲しんだりできる力、他人に自分の思いを伝え、考えていることを的確に知らせる力のことを指す。大学で行われるべき教育システムの1つとして、協調性や対人関係調整能力など、社会の形成者としての基盤を養うことが必要ではないだろうか。

(2) インクルーシブ教育に関する講義・実践の充実

日本版インクルーシブ教育システムの構築に向けて、教員養成系大学の果たす役割は大きい。実習や研究等だけでなく、長期にわたって現場を体験し、指導法の開発などを行っていくべきであると大野(2013)は指摘している。

従って、インクルーシブ教育の充実のためには、2つの教育的側面を考慮する必要があると考える。1つは、多様な個性を持つ児童生徒一人一人のニーズを把握し、適切な指導支援を行う力の育成である。2つ目は、発達障害等の児童生徒を包含する学級集団づくりができる学級経営力を身につけることである。これらを身につけることによって、学校現場や地域社会が直面している諸課題の解決を図ることが可能になる。大学で行われるべき教育システムとして、講義と実践の両面で、教育現場で役立つ実践力を身につけることが必要ではないだろうか。

3. 行政で取組むべきこと

(1) 通級による指導の拡充

先に述べたように、「多様な」子どもたちの教育的ニーズに対して、「柔軟」に対応できる教育

システムを確立していくことが急務である。その中でも、学習につまずいている児童生徒を、在籍校内で柔軟に受け入れる自校通級システムに変革していく必要がある。本人や保護者、学級担任又は専門家等が判断して、「今日の学習は、私(本人)にとって難しい内容なので、別教室でゆっくり学習をしたい」や「次に学習する単元は、聴覚優先型指導より、視覚優先型指導の方が身に付きやすい」等、自分に合った教育を受けることができるようになる。そうすることで、児童生徒自身の自己理解も進み、指導方法を自己選択できるようになる。また、学級担任と通級指導担当の教師が連携しやすくなり、児童生徒本人の実態がより明確になってくる。そして、その実態や支援方法を保護者に説明することによって、親子関係の改善なども期待できるであろう。

(2) 特別支援学級の増設

文部科学省(2012)によると、特別支援学級の平均在籍者数は、表1のようになっている。

表1 特別支援学級の平均在籍者数

	小学校 (児童数/学級数)	中学校 (生徒数/学級数)
知的障害	約4名 (57,565 / 15,663)	約4名 (29,395 / 7,765)
肢体不自由	約2名 (3,226 / 1,927)	約2名 (1,148 / 738)
病弱・ 身体虚弱	約2名 (1,693 / 927)	約2名 (704 / 398)
弱視	約1名 (322 / 265)	約1名 (95 / 75)
難聴	約2名 (944 / 585)	約2名 (385 / 243)
言語障害	約3名 (1,454 / 450)	約1名 (114 / 83)
自閉症・ 情緒障害	約4名 (48,757 / 12,956)	約3名 (18,626 / 5,568)

※小数点第1位は、四捨五入して計算

表1から、小学校知的障害特別支援学級や自閉症・情緒障害特別支援学級の場合、4名が各学年に分散していると、学級担任は4学年分のシラバスを作成し、週案も普通学級担任の4倍の時間を費やして作らなければならないことが推測される。シラバスや週案作成も教師にとって重要な責務ではあるが、「児童生徒と向き合う時間の確保」という方針からすれば、相反する実態である。これは、中学校でも同様のことが言える。

上記のことから、特別支援学級の在籍者数上限である8名を、より少なくする必要はないだろうか。特別支援学級に在籍する全ての児童生徒は、特別な教育的ニーズを有しているので、学級担任1人では十分な対応が難しい。インクルーシブ教育システム推進のためには、今後、特別支援学級の増設、あるいは在籍限度数の削減が望まれる。

引用・参考文献

赤坂真二(2013) スペシャリスト直伝! 学級を最高のチームにする極意. 明治図書.

有松玲(2013) 障害児教育政策の現状と課題ー特別支援教育の在り方に関する特別委員会審議の批判的検討ー. Core Ethics, 9, 1-13.

井上昌士・猪子秀太郎・菊地一文・大崎博史・涌井恵(2010) 専門研究B「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究」. NISE RESEARCH SNAPSHOT, 62.

今西満子・玉村公二彦(2010) 奈良市におけるLD通級指導教室の現状と指導の展開. 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 19, 167-172.

大城政之・笹森洋樹・梅田真理・渥美義賢・小林直紀(2012) 平成22年度～23年度 専門研究B(重点推進研究) C-90 発達障害のある子どもへの学校教育における支援の在り方に関する実際研究ー幼児教育から後期中等教育への支援の連続性ー. 101-123.

大野俊哉(2013) 新潟県における特別支援教育の昔・今・未来: 特別支援学校の変遷から. 上越教育大学特別支援教育実践センター紀要, 19, 1-6.

岡田尊司(2012) 発達障害と呼ばないで. 幻冬舎

- 新書.
- 奥地主子 (2013) 多様な学び認める社会に. 中国新聞11月20日掲載記事, 中国新聞社.
- 川島聡 (2013) 障害者差別解消法 Q&A. 2013年7月1日, <http://synodos.jp/faq/4699> (2013年9月29日閲覧).
- 河村茂雄 (2012) 学級集団づくりのゼロ段階 学級経営力を高める Q-U 式学級集団づくり入門. 図書文化社.
- 岸本裕史 (1981) 見える学力, 見えない学力. 大月書店.
- 金彦志・韓昌完・田中敦士 (2010) 韓国における特殊教育の動向 - 就学前教育・保育を中心に-. 琉球大学教育学部紀要, 76, 199-206.
- 桑原徹也・田中存・中村通雄・江田裕介 (2009) 現在の児童養護施設における教育的な課題と旭学園の取り組み. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 19, 1-8.
- 姜景淑・金圭一・大杉成喜 (2010) 韓国の特殊教育. 特別支援教育コーディネーター研究, 6, 19-24.
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局 (2008) 児童養護施設入所児童等調査結果の概要 (平成20年2月1日現在).
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2012) 発達障害と生徒指導 Leaf 3.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2011) 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 (第10回) 配付資料6-1: イギリスにおける障害のある子どもの教育について. 文部科学省, 2011年5月27日, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1306642.htm (2013年10月16日閲覧).
- 国立特別支援教育総合研究所 (2013a) 専門研究 A インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究 - 具体的な配慮と運用に関する参考事例一.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2013b) 専門研究 A インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究.
- 権偕珍・小原愛子・韓昌完 (2012) 障害者差別禁止法の国際動向に関する文献的考察 - アメリカ・イギリス・韓国・日本の国際比較を通して-. 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 4, 37-47.
- 齋藤修 (2008) デンマークの就学前教育制度. 盛岡大学短期大学部紀要, 18, 13-19.
- 齋藤正典・Gabor Toth (2010) デンマークにおける乳幼児期のインクルーシブ教育・保育. 相模女子大学紀要. A, 人文系 74, 59-70.
- 杉田洋 (2013) 自分を鍛え, 集団を創る! 特別活動の教育技術. 小学館.
- 杉山登志郎 (2011) 発達障害のいま. 講談社現代新書.
- 杉山登志郎・小倉正義・岡南 (2008) ギフテッド - 特別支援教育のもう一つの可能性 - 10回連載⑤ 二重に例外的な子どもたちへの特別支援教育. 実践障害児教育, 423, 48-53.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会 (2012) 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).
- 都築繁幸・林真知子 (2013) 米国の障害者教育政策に関する一考察 (2) - インクルーシブ教育システムを巡る問題を中心に-. 障害者教育・福祉学研究, 9, 53-64.
- 東京都教育委員会 (2013) 小1問題・中1ギャップの予防・解決のための「教員加配に関わる効果検証」に関する調査 最終報告書.
- 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議「高等学校ワーキング・グループ」(2009) 高等学校における特別支援教育の推進について. 高等学校ワーキング・グループ報告.
- 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分析を通して -. 琉球大学教育学部紀要, 83, 113-120.
- 平子雅張・菊池紀彦 (2012) 発達障害児に対する通級指導教室の役割とその重要性についての検討. 三重大学教育学部研究紀要, 63, 203-214.
- 藤原紀子 (2010) イタリアにおけるインクルージョンの変遷と1992年104法. 世界の特別支援教育 ④, 67-77.
- 本柳とみ子 (2009) オーストラリアの学校におけるインクルーシブ教育 - クイーンズランド州の公立学校の事例として -. 早稲田大学大学院教育学研究科紀要 (別冊), 17, 123-133.
- マクナマラ, B.E. (1989) リソース・ルーム: 通

- 常学級の手引き. 松下淑・小山正・坂本幸翻
訳 (1993). 福村出版.
- 宮内久絵 (2013) イギリスにおける障害のある子
どもの教育政策の動向. 国立特別支援教育総
合研究所ジャーナル, 2, 74-77.
- 文部科学省 (2012) 平成24年度特別支援教育体制
整備状況調査結果.
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2013) 平
成23年度「児童生徒の問題行動等生徒指導
上の諸問題に関する調査」について.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2012)
特別支援教育資料.
- 横尾俊・松村勘由・大内進・笹本健・西牧謙吾・
小田侯朗・當島茂登・藤井茂樹・笹森洋樹・
牧野泰美・徳永亜希雄・滝川国芳・太田容次・
渡邊正裕・伊藤由美・植木田潤・亀野節子
(2009) 平成18年度～19年度 プロジェクト研
究「小・中学校における特別支援教育の理解
と対応の充実に向けた総合的研究」. 国立特
別支援教育総合研究所研究紀要, 36, 29-44.
- 米澤好史 (2013) 愛着障害・発達障害への「愛情
の器」モデルによる支援の実際. 和歌山大学
教育学部紀要 (教育科学), 63, 1-16.