

<原 著>

共生社会をめぐる特別支援教育ならびに インクルーシブ教育の在り方に関する一考察

—— Mary Warnock and Brahm Norwich (2010) の視点から ——

落合 俊郎*・島田 保彦**

共生社会をめぐる特別支援教育ならびにインクルーシブ教育に関して議論した。共生社会のアイデアは1998年から参議院で6年間かけて議論され、日本の社会的課題を解決するため考えられた。17年経て日本の現状を考えると、歴史にない少子超高齢化人口減少社会、未曾有の債務残高があるなかで、共生社会は、成長社会から定常社会、さらに縮小社会へと移行する日本の重要な在り方であると考えられる。日本の障害児教育は、国際的にみると multi track 方式といわれる通常の教育と特別支援教育の二つが併設された制度であり、国連障害者権利条約で述べられているインクルーシブ教育：one track 方式とは異なるようである。同じ two track 方式を取る英国の論点から、日本の特別支援教育の状況を考察した。two track 方式をとる場合のインクルーシブ教育の在り方として、特別支援教育を含め様々なレベルでの共生社会への協働・参画の絶え間ないチャレンジが必要であり、共生社会を構築することは日本の将来にとって喫緊の課題である。発達障害のある児童生徒のインクルーシブ教育だけでなく、社会的格差の拡大がある現在、大阪の経験をふまえて社会・経済学的な脆弱性のある家庭の児童生徒の教育的支援を含むインクルーシブ教育を目指す必要性を説いた。

キーワード：障害者の権利条約批准、インクルーシブ教育、共生社会

I. はじめに

今後の特別支援教育を考えると、少なくとも二つの大きな山があると考えられる。第一は国連障害者の権利条約批准後の国連障害者の権利条約委員会の審査にむけての準備、これは権利条約を批准した後、特別支援教育への影響として、第24条の教育の項目で言及されているインクルーシブ教育をどのように実現していくかという課題であろう。第二の山は次の学習指導要領改訂に向けて設立された中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会に向けて、第一の山の議論を次の学習指導要領にどう盛り込んでいくのかであろう。インテグレーション（統合教育）は、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒の関係で論ぜられるのにたいして、インクルージョンは障害のある児童生徒だけでなく困難を抱えるすべての児童生徒と社会との関係といわれるが、Mary Warnockら（2010）の視点に立って、日本で現在議論されているインクルージョンの課

題を共生社会の構築の課題と共に議論し、特別支援教育だけの課題ではないが、それぞれの制度や組織が共生社会を構成するためにどのような役割を演ずる必要があるのか議論する。

II. 問題と目的

共生社会については内閣府、文部科学省や厚生労働省などの公文書の中に頻繁にでてくるが、その原点に立ち返って意味を明らかにする必要がある。国連障害者の権利条約が可決されて以来、共生社会という言葉を目にする機会が更に多くなった。権利条約が議論になる以前から共生社会という言葉は使用されていた。共生社会は障害のある人々との関連で論じられることが多いが、実は我々すべての日本人が自分の問題として取り組むべき内容であることは残念ながら余り認識されていない。

インクルーシブ教育については、1994年、スペインのサラマンカ市で開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議」において、サラマンカ声明として採択され、インクルーシブ教育が特殊教育と通常の教育の

* 大和大学教育学部 広島大学名誉教授

** 大阪市教育委員会事務局指導部インクルーシブ教育推進室室長

国際的な在り方として位置づけられた (UNESCO, 1974)。現在、世界の特別支援教育の制度を鳥瞰すると、one track 方式 (通常の学校の通常の学級を主流とする制度) と multi track 方式 (通常の教育と特別支援教育の2つの制度を認める制度) がある。国連障害者の権利条約では one track 方式を原則としているようだが、日本においては multi track 方式で発展している。やがて来る国連障害者の権利委員会の審査で、日本はどのように説明するのかが課題であろう (落合・鄭・姜・崔, 2015)。文部科学省 (2012) の定義では「『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。このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である。」としている。共生社会>障害者の権利条約>インクルージョン>共同及び共同学習>合理的配慮の図式のなかで、それぞれの関係者が共生社会の住人として心をつなげて努力しなければならないことを説明したい。

Ⅲ. 研究方法

共生社会については、1990年代後半から議論されていて、政府から出された報告、法律、大綱、計画等をもとに調べ、インクルーシブ教育については、約20年間の特殊教育資料、特別支援教育資料をもとに、Warnock and Norwich (2010) による「英国 特別なニーズ教育の新たな視点2005年 Warnock 論文とその後の反響、ジアース新社」をもとに論考する。この本を選じた理由は以下の通りである。特殊教育から特別支援教育に移行しようとしたときにイタリア方式か英国方式かという議論があった。日本の特別支援教育は、英国同様 two track 方式であり、one track 方式のみの評価では日本の現状を議論できなくなるからである。国連障害者の権利条約のなかでインクルーシブ教育が位置づけられているが、まずは日本の現状を把握し説明しなければ、今後の特別支援教育の在り方を説明できない。例えば one track 方式の代表のイタリアと日本の特別支援教育の比較を行うと、もちろん将来的な展望や教室内の実践としてのみ比較することは可能であるが、制度的違いのみが目立ち、この数年で解決すべき課題への問題提起をするのが困難になるのではないかと。しかし、日本でも1970年代初頭から大

阪を中心としたインテグレーション (統合教育) の歴史があり、その中でどのような成果と課題があるのか文献等から明らかにしたい。

Ⅳ 研究結果

1. 共生社会についての研究から

(1) 共生社会に関する調査会について (内閣府共生社会政策統括官, 2005)

共生社会という言葉は国の機関においても、この言葉が含まれる名称の組織が誕生し、立法府においては、「共生社会に関する調査会」が1998年から2004年までの6年間設置された。参議院共生社会に関する調査会は、1998年6月16日に参議院議長に提出された「参議院制度改革検討会報告書」の答申に基づき、第143回国会の8月31日に設置された。その趣旨は「今日、我が国を取り巻く社会的環境は大きく変化しており、男性と女性、健常者と障害者、日本人と外国人、現役世代と年金世代など、社会を構成している様々な人々が、互いにその存在を認め合い、共生していく社会が求められている。本調査会は、このような共生社会についての的確な対応を目指し、我が国の社会における人と人との新しい関係を模索すべく新たに設けられたものである。」とされている。参議院に調査会が設立された理由は、参議院に解散がなく、議員の任期が6年であることに着目し、長期的かつ総合的な調査を行う目的で設けられた。そして、大局的な見地から、国政の基本的事項に関して調査を行い、その成果として、議員立法、決議、政策提言を行うなど、参議院にふさわしい調査機関としての役割を果せるからである。

(2) 今なぜ共生社会なのか

「共生社会形成促進のための政策研究会」(2005) による「『共に生きる新たな結び合い』の提唱 (詳細版)」では、1995年の阪神淡路大震災、2004年の新潟県中越地震による経験から話題提起されている。しかし、2015年の今を考えると、その後の2011年3月11日の東日本大震災、それによる東京電力福島第一原子力発電事故の問題、更に予測されている南海トラフの巨大地震等の大規模自然災害の懸念、少子高齢化の加速、国並びに地方の財政債務の増加、人口の減少=納税者の減少が加わり、2005年時点よりも更に大きな困難に直面し、経済的にはグローバリゼーションの加速の真只中で共生社会の構築を考えなければならない。「共生社会形成促進のための政策研究会」(2005) では、このような時代の流れに対して次の4つの見方ができ

るとしている。「一点目は、自由競争がますます進んでいく過程で、社会の多くの人々が競争のみに目を奪われがちとなり、とすれば他者への配慮や思いやりが失われかねないことに対する危機感から、社会の一員としてバランスの取れた在り方を模索する動きとしての見方である。二点目は、時代の流れの中で希薄化してしまった人間どうしのぬくもりや潤いを大切なものと捉え、改めて人間関係の重要性を見直そうとする動きとしての見方である。三点目は、人間どうしの良好な関係の構築、各人の個性を生かした多様な関係は、社会を活性化させ、社会経済の発展に寄与するとの立場から、自由で活力ある経済社会のための望ましい条件として捉える見方である。四点目としては、従来の伝統的な共同体の制約にしばられず、個人の自立を前提に、共に生きるための新たな関係性をつくっていくとする個人レベルの試みとして理解する見方である。いずれにしても、今後の社会の在り方を考える上で、人と人との関係の在り方が社会の真の豊かさにとって重要な要素であるとの認識ではすべて共通しているといえるp.1。」としている。更に、共生社会形成の意義として、「共生社会という言葉の持つ柔らかなあるいは情緒的なイメージのみにとらわれることなく、人々が共生する上で求められる厳しさの部分についても認識しておく必要がある。すなわち、共生社会は、自由主義化の中で個人々の活動について選択肢が広がり、社会が多様化し、行動様式や生活文化が異なる者と対峙する機会が増えることを意味するし、個人々は自尊感情を持ち自立した人間として、自分と同じ考え方や行動様式を持っているとは限らない他者と接触し、ときには葛藤しながらその者を理解し必要な配慮と支援を行っていくという、主体的な行動が期待され、我々の強い決意が必要である p.4。」としている。そして、「共生社会の形成促進と自由主義・市場経済化の動きとの関係は、経済構造改革がそうであるように、共生社会の形成の過程でトレードオフ（二律背反）の関係が見られることがあるが、その基盤が整った後においては相互補完の関係になると考えられる p.5。」「共生のテーマとしては、子ども・若者、高齢者、障害者、女性、外国人などに着眼するが、一般的にリスクの高いといわれるこれらの層を社会的に包含していくことによって連帯感が生まれ、さらに彼らを経済的な生産活動に引き込むことによって、結局は当該社会のアウトプットに貢献することとなる。共生のためには、その基盤や条件を整備することが不可欠であり、これによって社会のすべての構成員が自由に活動で

き、自由に関係を構築でき、当該社会の効率性や生産性にも貢献できるようになる。p.5」としている。

(3) 共生ないし共生社会に関する学問的議論の整理

三重野（2000）の論点を引用して、共生とは、異質なものの多様なものが、それぞれの差異にもかかわらず、共に在り、共に存在し、生きることを表し、他者を受容し、ときには葛藤し、ときには協働することを意味するとした。人と人との関係における共生の概念には、差異を差異として認め、許容するパーソナリティ、自己、自我の存在が望まれ、同質性と異質性が錯綜したなかでの共存、共生的結合が主要テーマとなるとともに、差異を踏まえた他者への許容性、そこにおける対話が必要とされることを指摘している。また、利益に基づいた共生のみだけでなく共感に基づいて共に在るということも論点になるとし、共生社会には「生活の質」に対して社会全体が責任を負うという視点があり、人びとの連帯、統合が重視されることも指摘している。

この報告書より先に、近江は、研究プロジェクト「早稲田大学共生研究会」を1998年に発足させ、ヨーロッパ諸国の大学と共同研究を行い、共生社会と政治形態・社会の在り方との関係を明らかにしている。田村と寄木（2004）は、共生社会の重要な構成員として三つの市民を提案している。まず、市民意識とは自分たちが住んでいる地域に愛着をもち、様々な困難に対して、自ら考え自ら克服しようとする意識であり、自己満足と社会満足を享受する意識である。三つの市民とは、生活者市民：一般に市民ないし住民といわれる人々で、消費者、勤労者、障害者をはじめ、当該地域で生活している老若男女の全ての人々を表す。また、様々な市民組織やNPOやNGO組織もここに入る。ここで期待されるのは、国家の実情や課題を把握し、今何を行わなければならないかを自覚し、お金を稼ぐということにこだわらずボランティアに参加することが期待され、当然、国家や自治体はそのような行動をとるに値する国家像あるいは自治体像を示さなければならない。企業市民：事業者市民、法人市民：大企業から小規模企業、ひいては個人企業まで含まれる。商店主は事業者市民だが家庭人としては生活者市民であり、企業に営利活動（利潤追求）を放棄するように求めることはないが、自らも社会を構成する市民としての自覚を持ち、公共的役割や社会的貢献のために前向きな姿勢をとることが期待される。行政市民：行政を担当するのは公務員であるが、彼らも市民の一員として自覚を持ち、公的役割や社会的貢献のために前向きな姿勢をとることが期待されるとしている。そして、

近江（2002）が述べているように、最も重要なことは、これら三者にとって共通の目標は「役割相乗型」の公共政策を追求することである。社会構成員全員が行政システムに参加することによって、シナジー（Synergy）効果の発生が期待され、その相乗効果に依拠して組み立てられたものが「役割相乗」型社会であり、この意味では共生社会とは、市民の参加を前提とした社会モデルである。

(4) 各大綱・計画等からの抽出

共生社会形成促進のための政策研究会（2005）では、「青少年の育成に関する有識者報告書」（2003年4月）、「青少年育成施策大綱」（2003年12月）「高齢社会対策の推進の基本的在り方について一年齢から自由な社会をめざしてー」（2001年9月）、「高齢社会対策大綱」（2001年12月）「障害者基本計画」（2002年12月）から学術的な論点から浮かび上がった6つの視点をあげている。6つの視点のもと、共生社会の対象は当然全ての社会構成員であるが、特に青少年、高齢者、障害者について論じている。ここでは紙面の都合上、障害者問題に関係する論点のみ紹介する。

①他者と共生できる自分・自己を形成しているか

<障害者>

国民誰もが同等に参加、参画できる共生社会は、行政だけでなく企業、NPO等すべての社会構成員がその価値観を共有し、それぞれの役割と責任を自覚して主体的に取り組むことにより初めて実現できるものであり、国民一人一人の理解と協力を促進し、社会全体としてその具体化を着実に推進していくことが重要である。

②異質な他者と何らかの関係性を持つ力を備えているか

<障害者>

21世紀に我が国が目指すべき社会は、障害の有無にかかわらず、国民誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会とする必要がある。国民誰もが同等に参加、参画できる共生社会は、行政だけでなく企業、NPO等すべての社会構成員がその価値観を共有し、それぞれの役割と責任を自覚して主体的に取り組むことにより初めて実現できるものであり、国民一人一人の理解と協力を促進し、社会全体として、その具体化を着実に推進していくことが重要である。

③社会へのアクセスが不当な理由で阻害されていないか

<障害者>

障害者の社会への参加、参画を実質的なものとする

ためには、障害者の活動を制限し、社会への参加を制約している諸要因を除去するとともに障害者が自らの能力を最大限発揮し自己実現できるよう支援することが求められる。障害の有無にかかわらず、国民誰もがその能力を最大限発揮しながら、安全に安心して生活できるよう、建物、移動、情報、制度、慣行、心理などソフト、ハード、両面にわたる社会のバリアフリー化を強力に推進する。

④社会へのアクセスが単にもたれあいや依存のみを求めるものとなっていないか（積極的に自分から社会にアクセスしているか）

<障害者>

- ・21世紀に我が国が目指すべき社会は、障害の有無にかかわらず、国民誰もが相互に人格と個性を尊重し、支え合う共生社会とする必要がある。
- ・共生社会においては、障害者は社会の対等な構成員として人権を尊重され、自己選択と自己決定の下に社会のあらゆる活動に参加、参画するとともに、社会の一員としてその責任を分担する。
- ・障害者が地域において、自立し安心して生活できることを基本に基盤整備を一層推進するとともに、障害者の日常生活の支援体制を充実する。

⑤社会の中に、人と人との関係が自発的かつ多様に張り巡らされているか

<障害者>

- ・社会全体でのバリアフリー化を推進する観点から、企業、市民団体等の取組を積極的に支援する。
- ・障害者が地域で完全に安心して生居できるよう、ITの活用による地域のネットワークを構築する。
- ・支援体制は、障害者本人、ボランティア、地域住民の参加の下に関係機関の緊密な地域的協力により構築する。

⑥人と人との関係を維持しうる社会環境になっているか

<障害者>

- ・共生社会においては、障害者は、社会の対等な構成員として人権を尊重され、自己選択と自己決定の下に社会のあらゆる活動に参加、参画するとともに、社会の一員としてその責任を分担する。
- ・障害者が地域で安全に安心して生活できるよう、ITの活用による地域のネットワークを構築する。
- ・障害者が地域において、自立し、安心して生活できることを基本にその基盤となる住宅、公共施設、交通等の基盤整備を一層推進するとともに、障害者の日常生活の支援体制を充実する。

さらに、⑦共生社会の形成によって個人の生活上の満足度が高まるか。⑧共生を後押しする政策決定過程が存在するか。以上の①から⑧の8項目のうち、⑥から⑧の構成要素である上位5つの視点を横断的に取り入れ、横断的視点(1):各人が、しっかりした自分を持ちながら帰属意識を持ちうる社会。横断的視点(2):各人が異質で多様な他者を互いに理解し、認め合い、受け入れる社会。横断的視点(3):年齢、障害の有無、性別などの属性だけで排除や別扱いされない社会。横断的視点(4):支え、支えられながら、すべての人が様々な形で参加・貢献する社会。横断的視点(5):多様なつながりと、様々な接触機会が豊富に見られる社会。の5つの視点をあげ、「社会像」、「促進要因」、「もたらされる効果」の項目について分析し、社会の様々な構成員の間で共生社会の姿を共有化するための指標体系を作成している。そして、マトリックスを構成し、横軸を「共生度指標」、「青少年との共生に関する指標」、「高齢者との共生に関する指標」、「障害者との共生に関する指標」の4つの領域にし、縦軸を横断的視点(1)～(5)にして、具体策を検討できるように作成されている。

(5) 共生社会にかかわる我が国を取り巻く新たな社会状況

①少子超高齢化の加速

文部科学省(2015)中央教育審議会教育課程企画特別部会論点整理 補足資料「1.2030年の社会と子供たちの未来」p.7. p.8で指摘しているように、今世紀に入ってから、日本の高齢化率は欧米主要国を上回って世界一が継続すると予測されている。2030年には65歳以上の高齢者の割合が30%を越し、急速な高齢化は世界の中で日本がまず経験し、韓国や中国などが日本を追い、同様の動向にある途上国も日本以上に急速、急激な高齢化に突入すると考えられる。欧州の中では出生率水準を反映して、フランス、英国、スウェーデンのグループはそれほど高齢化率が高まらないのに対して、ドイツ、イタリアのグループは、東アジア諸国並みに高齢化率が高まると予測されている。一方人口は、出生より死亡が上回る自然減の影響で明治以降初めて2011年から人口減に転じた。少子化加速のなかで高齢化が進みながら人口減が起きるということは、社会福祉的な対応を必要とする高齢者が増え、それをまかなう税金を納める納税者が減るということであり、様々な改革を行わなければならないのは当然のことであろう。更に生産年齢人口は減り続け、2030年は2010年と比較すると約8割(総人口の約58%)になり、2060年までには約半数に減るとしている。

②政府債務残高の推移について

債務残高対GDP比を見ると、韓国(35.5%)、スウェーデン(48.8%)、ドイツ(88.3%)、米国(102.1%)、英国(102.4%)、フランス(109.3%)、イタリア(142.2%)、ギリシャ(167.3%)、そして日本(218.8%)と大きく水をあけて多い。もうひとつ懸念すべきことがある(社会実情データ図録, 2015; 財務省, 2015)。それは政府債務残高が太平洋戦争終戦直前よりも多くなったということである。太平洋戦争による債務残高の急騰は終戦と復員による終焉、その後の人口ボーナス等で財政債務を減少させたが、今後は財政的には終戦のない戦争が永続しているような状況であり、その意味では大きな決断が必要である(小黒一正, 2015)。もはや「ゆりかごから墓場まで」を保障する「大きな政府」の維持は不可能で、「小さな政府」の中でどのようにやりくりすべきか考えなければならない。経済成長によって予算を獲得してから社会保障を吟味するだけの時間的余裕があるかどうか懸念すべき事態に陥っている。むしろ、萱野(2015)が述べているように、日本は成長社会から定常社会、そして縮小社会に既に入り、現在は縮小社会のフロントランナーになっていて、その解決の手本はどこにもなく、成長を前提とできない状態での資本主義の在り方としての共生社会の追及を本腰を入れて考えなければならないのではないのか。

2. この20年間の特別支援教育制度への在籍率の変遷について

2013年以降、国連障害者の権利条約の批准に向けて、様々な施策・法律が作られた。2000年前半は発達障害のある子どもたちへの支援、2010年以降は国連障害者の権利条約批准のための国内法の整備と法体制が準備された。インクルーシブ教育は通常の学級の中で、障害のある子どもとない子どもがともに学ぶということが原則であるが、経年変化をみると動向は逆の方向に動いているようにみえる。文部科学省(2015)中央教育審議会教育課程部会特別支援教育部会資料9によれば、現在の特別支援教育制度である特別支援学校、特別支援学級、通級による指導の3つの制度について以下のように述べている。義務教育年限での特別支援学校への在籍率は、この十年間で1.3倍に増加し、約6万9千人在籍している。小・中学校の特別支援学級では、同じくこの十年間に2.倍に増加し、約18万7千人在籍している。そのうち学校教育法施行令22条の3(特別支援学校在籍相当の障害の重い児童生徒)に該当する児童生徒が1万7千人在籍している。通級

による指導は、10年間で2、3倍、約8万4千人が教育的支援を受けている。また、通常の学級には学校教育法施行令22条の3に該当する児童生徒が約2千4百人在籍している。

更に特別支援教育制度に在籍する児童生徒の割合を10年ごとにみると Table 1 のようになる。1970年代初頭から1990年代初頭にかけて、特別支援教育制度への在籍率が下がり、その後上昇し、1993年と2013年の20年間を比較すると実に3倍以上に増加していることがわかる。理由は不明だが、1990年代後半から、この2つの制度に在籍する児童生徒数は着実に増加している。

IV. 考 察

1. グローバリゼーションのセフティーネットとしてのインクルーシブ教育

(1) グローバリゼーションの進展と社会的格差・教育的格差

近年、巡回相談を実施していると、次のようなこと

に気がつく。学校からの依頼で、発達障害の疑いのある児童生徒に対応していると、原因が障害ではなく、家族に社会・経済的な課題があるケースが増えている。Fig. 1 は、グローバリゼーション、社会的格差、インクルーシブ教育と共生社会の関係を模式図にしたものである。マラソンで走るときのように、ゆっくりとしたスピードの市場主義の時代には、ほぼ円形の集団を作って走ることができる。それぞれ余裕があり談笑しながらのジョキングといった走り方である。日本では1980年代から1990年代の社会に似ている。一億総中流といわれ、格差も現在の北欧並みに小さかった時代である。しかし、市場主義がグローバル化し、競争が激しくなると、スピードが速くなるにつれてマラソン集団が細長くなるように差が大きくなり始める。そして、ゆっくり走れば脱落しないランナーも脱落し始める。市場主義が高度化すると産業界ではより高度の知識が必要となり、労働効率が高くなると、経済成長があっても「雇用なき経済成長」となる可能性もある。スピード化について行けない家族も多くなり、教育分

Table 1 日本の特別支援教育制度への1973年から約10年ごとの就学率の変遷

西 暦	1973 年	1983 年	1993 年	2003 年	2013 年	2014 年
特別支援学校在籍率	0.28%	0.38%	0.37%	0.47%	0.65%	0.67%
特別支援学級在籍率	0.90%	0.62%	0.51%	0.78%	1.70%	1.84%
通級による指導在籍率	なし	なし	0.09%	0.305%	0.76%	0.82%
特別支援教育制度在籍率	1.18%	1.00%	0.97%	1.56%	3.11%	3.33%

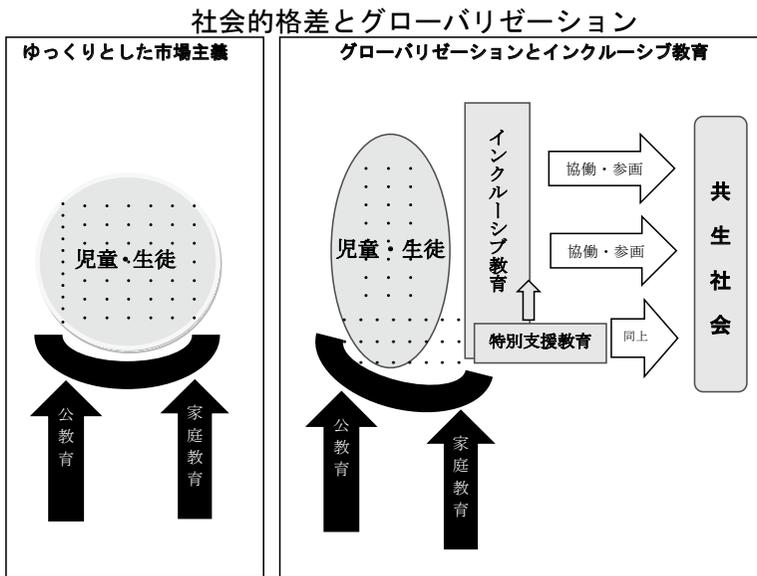


Fig. 1 グローバリゼーション、特別支援教育、インクルーシブ教育と共生社会の関係について

野にも高次な知識が求められ、教員もそれに合わせた準備が必要となる。ゆっくりとしたスピードでは落ちこぼれなかった家族にトラブルが生じ、彼らの支援を行う体制を準備しなければならない状況になる。教育は公教育と家庭教育に支えられている。財政削減によって公教育費が削減され、社会・経済的格差によって家庭教育の力が弱くなると、グローバリゼーションによって生ずるあるいは要求される競争力を支える十分な教育力がなくなり、そこからこぼれ落ちる子どもたちがより多くなる危険性がある。そして、学業不振や行動問題が生じ、家庭の責任だとされても家庭教育力が低下すると、それを解決することができず、社会的格差の連鎖が生じ、社会の質の低下が生じる。このような状況は「就学援助を受ける児童生徒数の推移」(文部科学省, 2014)から推察される。学用品費・遠足費・修学旅行費などの学校教育費や給食費の支払いが困難な家庭に対して、就学援助制度がある。これらの子どもの割合は、1995年には6.10%だったが、2012年には15.64%となって大きな社会問題となりつつある。このような意味で障害児のみを支援するのではなく、教育的困難のある全ての子どもたちを支援する体制、つまりインクルーシブ教育の必要性・充実が急務になっているのではないか。

(2) インクルーシブ教育に関する OECD の見解：社会・経済的な困難をもつ子どもたちの支援

OECD の Evans (2008) によれば、特別な教育的ニーズのある子どもとして、カテゴリー A：例えば感覚、運動または神経学的損傷が原因の障害、カテゴリー B：例えば行動障害または情緒障害、学習困難のある子ども、カテゴリー C：社会・経済的、文化的あるいは言語的要因から一次的に生ずる不利益をもつ子どもたちのように、障害のある子どもだけではなく、社会・経済的な原因による困難も特別な教育的ニーズがあるとしている。現在の社会情勢を考えると、障害児の権利のためのインクルーシブ教育の実現と社会的な格差の影響によって学力の低下や行動問題を引き起こしている児童生徒も支える仕組としてのインクルーシブ教育を整備しなければならないだろう。日本が今後もグローバリゼーションを進めるのであれば格差是正の努力やその対策をすべき、そのセーフティーネットの一つとしてインクルーシブ教育の役割を考えなければならない。そして近年の特別支援教育制度への在籍率の急上昇も、発達障害の「理解啓発」や「専門性の高まり」の効果だけではなく、社会経済的な格差によって生ずる子どもの将来への不安による特別支援教育への

依存の高まりとして急増していることもありえる。共生社会形成促進のための政策研究会 (2005) が述べているように、すべての社会構成員、つまり、Fig. 1 のなかのトップランナーとして走る児童・生徒も、特別支援教育に在籍している児童生徒や社会福祉の支援を受けている人々も共生社会への共同・参画、役割相乗型の能動的参加が必要であり、それが未曾有の少子超高齢化、他に類のない債務残高をかかえる日本の宿命ではないか。

(3) 大阪の「学校改善のためのガイドライン：学校力向上のためのガイドライン」スクールバスモデル

大阪の要保護・準要保護家庭の割合は全国一で、全国平均よりも10ポイントも高い(文部科学省, 2014)。志水 (2012) は大阪の教育の現状を分析し、「しんどの子どもを中心とした学校・学級づくり」という大阪の伝統的なスローガンがインクルージョンという考え方に非常に近いと述べている。そして大阪府教育委員会 (2008) によって作成された「学校改善のためのガイドライン」の中で「力のある学校」のスクールバスモデルを出している。力のある学校とは、社会・経済的な困難性と学力低下や問題行動の多さと相関があるといわれるなかで、社会・経済的な困難がある地域でも学力水準を下支えしている学校のことである。そして、力のある学校の要件として以下の八つをあげている。①エンジン *teachers*：気持ちのそろった教職員集団(チームワークを引き出すリーダーシップ、信頼感にもとづくチームワーク)、学び合い育ち合う同僚性、②ハンドル(アクセル・ブレーキ) *organization*：戦略的で柔軟な学校運営;ビジョンと目標の共有、(柔軟で機動性に富んだ組織力)、③前輪(左) *guidance*：豊かなつながりを生み出す生徒指導;(一致した方針のもとでのきめ細かな指導、子どもをエンパワーする集団づくり)、④前輪(右) *effective teaching*：すべての子どもの学びを支える学習指導・多様な学びを促進するための授業づくり、基礎学力定着のためのシステム)、⑤後輪(左) *ties*：ともに育つ地域・校種間連携;多様な資源を生かした地域連携、(明確な目的をもった校種間連携)、⑥後輪(右) *home-school link*：双方向的な家庭とのかかわり;(家庭とのパートナーシップの推進、学習習慣の形成を促す働きかけ)、⑦内装(インテリア) *environment*：安心して学べる学校環境;安全で規律のある雰囲気、(学ぶ意欲を引き出す学習習慣)、⑧ボディ(外観) *rich school culture*：前向きで活動的な学校文化;(誇りと責任感に根ざす学校風土、可能性をのばす幅広い教育活動)をあげている。

現在、国立特別支援教育総合研究(2014a, 2014b)を中心として、インクルーシブ教育システム構築のための書籍やホームページが設けられているが、これらは特別支援教育側からのインクルーシブ教育システム構築に軸足がかかっており、通常の教育側からのインクルーシブ教育システム構築には大阪の経験が役に立つのではないかと。またスクールバス理論のなかの「④前輪(右) *effective teaching*」のなかに特別支援教育的な手法やユニバーサルデザイン的な手法を取り入れるなどの工夫が必要なのではないかと。大阪市も2007年には「検証改善委員会」を設置し、全国学力・学習状況調査の分析結果を踏まえ、以下の5点を中心に学校改善支援プランをまとめた。「・少数指導の充実と授業改善の方策を示す。・児童生徒が自ら楽しく学べるような、学習教材の開発。・児童生徒の自尊感情、とくに自己効力感を高めるための取組。・児童生徒の学力向上について、教職員が課題を共有するためのシステム作り。・家庭・地域との連携や保護者が学校の取組に関与できるようにしなすけづくり。」である。

インクルーシブ教育の推進については、「共に学び、共に育ち、共に生きる教育」として、先進的に取組を行ってきた大阪市の現状からも考察を加えておきたい。

大阪市教育委員会では、2016年度より、所管する特別支援学校12校すべてを大阪府に移管することから、今後は、基礎自治体として、府立となる特別支援学校とも連携をとりつつ、教育施策としては、小中学校等に注力し、特別支援教育を推進していくことになる。そのため、2015年度より、所管する担当名を特別支援教育担当からインクルーシブ教育推進室として機構改編したところである。

まず、これまでの大阪市の特別支援教育の歴史をインクルーシブ教育の観点から振り返る。1907年に小学校令が改正され義務教育が6年制となり、文部省から全国師範学校附属小学校に特別学級の設置が勧告された。大阪市では、1910年に東平野尋常小学校に特別学級を設置したことに始まる、当時は知的障害を含む学業成績不振児を対象とした教育であり、その後、1920年に市立児童相談所学園部に精神薄弱学級を開設して実質的なスタートとなる。1945年までに30学級を超える特別学級を設置している。第二次世界大戦により、1945年に全特殊学級を解散するが、その後、特殊学級の設置を再開し、1962年には金塚小学校に難聴学級、1963年には、本田小学校に弱視学級、翌年には、大宝小学校にことばの教室を開設するなど、1960年代から

全国的に盛んになるインテグレーションのニーズに応えつつ、地域での特別支援教育に取り組んでいた。

大きな転機を迎えるのは、養護学校義務制実施となる1979年である。特別支援学校に関しても、「1900年私立大阪盲啞院開校を源流として、教育者、行政、民間の三者の協力により法規はどうあろうと、まず実行という考えからくる庶民的な独自の発展を遂げ」(「大阪市の養護教育」一財団法人養護教育振興会)以降、養護学校義務制以前に、7校の特別支援学校を開設している。

養護学校義務制実施に関しては、共生教育による地域での教育保障を要望する関係障害者団体の全国的な反対運動もあった中、地域小中学校に特殊学級を設置し取り組んできた大阪市においては、1977年に養護学校義務化を控え、大阪市就学指導委員会を設置し、翌年、就学指導に関する意見具申を受ける。その内容は、次の5点である。

- ①就学場の決定に際しては、盲・聾・養護学校、小中学校養護学級、通常の学級のいずれかといった固定的なとらえ方をせず、障害の状況、教育内容、教育条件を十分に考慮する
- ②障害のある子どもの将来を見通し、実態に即し、総合的、弾力的に措置し、教育諸条件を改善する
- ③就学指導は専門家の診断、判定等に基づき、保護者の意見を十分尊重しながら指導すること
- ④教育にあたっては、生活実態やニーズ、発達段階に即した教育課程のもとに健常児との交流を図り、地域社会と遊離しないよう留意する
- ⑤全市校園ですべての教員が障害のある子どもの理解を深め、積極的に教育に取組むこと

この意見具申は、近年の学校教育法施行令改正の主旨である①就学手続きの弾力化(認定就学の考え)、②専門家の意見聴取、③保護者の意見聴取の義務付けといった内容を先駆的に実施してきた内容にとらえており、現在の大阪市の就学指導のあり方の基礎になったものである。

この就学指導に関する意見具申を踏まえ、特別支援学校へのニーズを否定することなく、基本を地域の小中学校への就学において現在も取り組みを進めている。養護学校の義務制以降、小中学校への就学進学は着実に増加している。その当時より、大阪市は、同和教育をはじめとする人権教育の推進に重点をおいており、モデル的に推進する小中学校においては、原学級方式という形で、特別支援学級での授業だけではなく、通常の学級での共生教育に力点を置く取り組みが進め

られる等、交流を大切にしたい取組が小中学校で行われた。

Table 2 は、大阪市の義務教育段階における障害のある児童生徒の在籍推移であるが、過去10年で比較すると、特別支援学級在籍児童生徒数は約2倍、通常の学級で支援を要する児童生徒数は約5倍、特別支援学校在籍数は1.5倍と、圧倒的に、小中学校への就学進学割合が増加しており、義務制段階においては、障害があると推定される全児童生徒在籍数の約9割となっている。

この結果については、もともと、原学級方式をとる学校をはじめとする、通常の学級と特別支援学級間の交流学習実践の充実、小中学校への就学進学を希望する児童生徒・保護者の増加に加えて、その受け入れを支援するための大阪市の条件整備、今でいう合理的配慮が他都市に比べ突出して取り組まれていたことも大きな要因となっている。この点は、1991年8月、「国連・障害者の十年」終了後、障害者が障害のない者と同等に生活し、活動する社会を目指す「ノーマライゼーション」の理念の下、障害者対策として国より出された障害者対策に関する長期計画を受け継いだ、新長期計画の策定によるところが大きい。大阪市においても、障害者の社会への「完全参加と平等」の目標に向け、障害者と障害のない者が平等に生活し活動する社会をめざし、「機会平等の実現」「自立生活の確立」「権利平等の保障」「包括的リハビリテーションの推進」「連携の促進」の考え方のもと、1994年に「障害者支援に関する大阪市新長期計画（みんなのためのひとにやさしいまちをめざして）」を策定した。これを受け、教育環境におけるバリアフリー化も加速し、2014年度には、例えば、全小中学校424校に対し、エレベータ設置率は約94%、小中学校の特別支援学級へのエアコン設置

率は約95%、小中学校への全普通教室へのエアコン設置は、2016年度末に完了予定である。その他、障害のある児童生徒の支援にあたる人的サポート、肢体不自由児のための通学タクシー事業、1995年度から、人工呼吸器をつけた児童の小学校就学支援のための看護師派遣事業等、国の施策に先行して取り組んできたこと等が大阪市における地域の小中学校への就学進学率を押し上げてきたと考える。

今後、小中学校への就学進学傾向は増々高まると予想しており、この統計が大阪市特有のものなのか、障害のある児童生徒の増加理由と併せ、全国的な傾向を大阪市としても把握したいところである。

インクルーシブ教育推進のため、現在、重点事業として、①特別支援教育サポーターの配置（577名）②インクルーシブ教育推進スタッフ（嘱託教員）配置、③臨床心理士、作業療法士、理学療法士等による学校園巡回指導、④小中学校への医療的ケアを支援するための看護師配置等を実施している。課題としては、より一層、小中学校が魅力的な学校として本人・保護者のニーズに応えられるよう、ハードソフト両面にユニバーサルデザインを取り入れ、①教員の専門性を担保するための研修強化、②受け入れのための一層のバリアフリー化③義務制における、小中学校への就学進学指導の徹底、④特別支援学校就学児への副次籍の取り扱いを含め、特別支援学校から小中学校への転学促進等があげられる。

なお、今後は、国への要望にも繋がるが、小中学校への障害のある児童生徒に係る人的サポートの拡充、特別支援学級と通常の学級間及び特別支援学校と原籍校となる小中学校間における交流及び共同学習が日常的に取り組めるよう、二重在籍による教員加配等が必要であるかと考える。

Table 2 大阪市の義務教育段階における障害のある児童生徒の在籍推移（2006～2015年）

西 暦	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
小・中学校特別支援学級 在籍児童生徒数①	2,994	3,225	3,592	3,785	4,101	4,369	4,640	4,983	5,451	6,074
通常の学級で支援を要する 児童生徒数(推計)②	745	1442	1826	2352	2747	3145	3297	3313	3,651	3,744
特別支援学校小・中学部 在籍児童生徒数	756	795	817	847	863	880	936	987	1,030	1,103
合計③	4,495	5,462	6,235	6,984	7,711	8,394	8,873	9,283	10,132	10,921
小中学校への就学・進学 率((①+②)÷③)×100	83.2%	85.4%	86.9%	87.9%	88.8%	89.5%	89.5%	89.4%	89.8%	89.9%

※②については、障害があると思われる児童生徒を含む各校長への聞き取りによる推計

しかしながら、これらの諸施策を講じても、大阪市の現状が示すように、義務教育段階における地域小中学校への就学進学率は9割程度がマックスであると考えられる。今後の方向としては、義務制においては、特別支援学校ではなく、小中学校への就学進学でスタートし在学率100%を目指すこと。また、後期中等教育段階では、高等学校への特別支援学級設置等の制度化による一層の高等学校進学促進を図り、小中高一貫した連続性のある教育のあり方を構築する必要がある。一方で、特別支援学校の役割としては、小中学校在籍児童生徒に対するリソースルームの機能を持たせる等、小中学校等への特別支援教育に関するセンター機能を充実させ、高等部においては、職業教育の専門性、充実を図る等、新たな機能の再構築が必要であろう。

2. インクルーシブ教育を実現するための通常の教育の実践について

(1) サラマンカ声明は世界のインクルーシブ教育を発展させたか

サラマンカ声明後、その効果を最初に検証したのは、Vislie (2003) である。声明が出された1994年前後の1990年と1996年の西ヨーロッパにおけるインクルーシブ教育の進展状況を考察している。特別支援学校と特別支援学級に在籍する児童生徒の割合がオーストリア、ベルギー、デンマーク、ドイツ、オランダでは増え、変わらないあるいは減少した国はイングランドとウェールズ、フィンランド、フランス、スペイン、スウェーデンであるとし、このように、西ヨーロッパにおいてもサラマンカ声明が採択されたことが、すぐインクルーシブ教育の進展にはつながらなかった状況があった。サラマンカ声明発令後20年経過したが、この間日本においては、特別支援学校在籍児童生徒は2倍弱、特別支援学級には約3倍、通級による指導を受けている児童生徒の割合は8倍と近年にない増加が見られ、インクルーシブ教育の推進とは逆の現象が見られた。日本においては、インクルーシブ教育を論ずる場合、「インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育の推進」という言葉が使われ、特別支援教育の枠組みで語られることが多い。そして、あたかも通常の学級に在籍する知的障害がない発達障害のある児童生徒の教育的支援をインクルーシブ教育としてしまいそうである。日本ではインクルーシブ教育の議論と国連障害者の権利条約批准の手続きが重なったため、教育分野では障害のある児童生徒に対するインクルーシブ教育という解釈が進んでいる。しかし、グローバ

リゼーションの進展とともに社会的格差の幅も広がってきており、家族の収入と学力とは相関があるともいわれるなかで、社会的格差が教育格差を生み、その格差の連鎖を止めなければ、社会の質の低下が生じてくる恐れもある。CIA (2014) よれば、主要国の中で、ジニ係数をもとに社会的格差の大きい順に述べると、中国 (47.3) 米国 (45.0)、ロシア (42.0)、トルコ (40.2)、タイ王国 (39.4)、ポルトガル (38.5)、イスラエル・日本 (37.6) となっている。これを反映するように日本での要保護・準保護が必要な児童生徒の割合が、2012年には全国平均が15.64%と増加し、大阪府の26.65%をトップに、20%を超えている都道府県が9ヶ所あるなどから、別の観点からもインクルーシブ教育の構築が必要だと考える。

(2) なぜ日本では特別支援教育制度への在籍者が増加するのか

発達障害のある児童生徒の教育支援や障害者差別の禁止・解消に関する法律ができて、一見インクルーシブと逆行するような現象がなぜ起きたのか、そのことを説明する必要がある。Warnock and Norwich (2010) の議論は、日本の現状と今後の展望を議論するうえで格好のテキストであると思われる。この本に基づいて議論を進めていく。

Warnock (1978) は、医学的・病理学的なカテゴリーによる行政的な分類からSEN (Special Educational Needs: 以下 SEN と標記) という概念を創設し教育的支援に必要なネーミングにしても新たなスティグマを生んでしまったということ、ステートメントを重視することによって差異のスティグマが生じたことと述べている。日本でも偏見やスティグマをなくすために、障害のある人々への理解・啓発が進み、さらに「〇〇障害」ということばを「〇〇症」と記述を変え、スペクトラムという概念の導入で、重度の障害のある人々から一般の人々までの連続体としてみる診断が開始されつつある。このような施策を行うと偏見や差別が消えるのかどうか。個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成するために子どもの特性を明確にして教育方法を見出そうとすればするほど、諸刃の刃のようにWarnock が言うように差異のジレンマとしてスティグマが生じるということにならないか。差別を禁止する方策として障害者差別解消法があるが、スティグマをどのようになくすかは、通常教育自体の変化がないとなくならないのではないか。当時の英国の教育省の意向で、社会経済的な困難が原因の子どもたちにもSENがあるとするのができなかったことは、現在

の日本においてもまったく同じで、特別支援教育の管轄なのか通常の教育の管轄なのかという議論と、日本での公的なインクルージョン論議は障害者の権利条約の批准に起因している、「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」とならざるを得なかったという面があった。しかし、社会的格差が大きくなり、その社会的格差の連鎖を断ち切るためのインクルーシブ教育の機能ということも考慮しなければならないし、OECDはすでに社会・経済的な困難による教育的困難をかかえる子どもたちにもSENがあり、インクルーシブ教育の対象としているということも考慮する時期にきていると思う。

(3) 特別支援教育インフレの恐れ

Warnock (2010) は、英国でステートメントをもつ児童生徒の数が増加し、同時に財政の緊迫化によって財源の問題が真のニーズではなく、提供可能な内容を記載するという本末転倒した動きを作ってしまう、保護者と教育委員会との対立がおきたということは肝に銘じなければならないだろう。日本でも財政の問題が議論されるなかで、在籍する児童生徒数や特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室の数が増加したとしても、そこで働く教員の専門性の担保や職業として安定が必要であることは言うまでもない。特別支援学校の教員は、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校の教諭免許状のほか、特別支援学校教諭免許状を有していなければならない(教育職員免許法第3条第3項)。しかし、第3条の規定にかかわらず、幼・小・中・高の教諭免許状を有する者は、「当分の間」特別支援学校の相当する部の教諭等となることができる(教育職員免許法附則第16項)としている。驚くべきことに、特別支援学級担任や、通級による指導を担当する教員については、特別支援学校教諭免許状を有すること等の法令上の規定はない。更に特別支援学級や通級指導教室の急増によって、担当する教員が正規採用以外の教員、つまり、臨時的任用教員、臨時採用教員、非常勤講師等として採用された教員が担当する状況になっていないだろうか。大いに懸念すべき課題である。

(4) インクルージョン批判に対して

Warnock (2010) は全ての子どもを「ひとつ屋根の下」で教育し、同じ場所にこだわるのではなく、自分がどこに所属しているかと実感できる体制のなかで教育を受けることが必要であるとしている。この意見は彼女が別学体制を容認あるいは推奨する根拠になっている。共生社会形成促進のための政策研究会(2005)

でも「④社会へのアクセスが単にもたれあいや依存のみを求めるものとなっていないか(積極的に自分から社会にアクセスしているか)」の項目が設けてあり、他の子どもたちの受容に頼るのみにしないためには、教員養成から考え直す必要があると思う。同報告の「横断的視点 (1) : 各人が、しっかりした自分を持ちながら帰属意識を持ちうる社会」全ての教員養成で特別支援教育の授業を必修化するというのも重要であるが、特別支援教育に関連する大学の授業は障害ごとに分かれ心理、生理、病理、あるいは教育について構成されていて、主に特別支援学校五領域の教員になるための授業と発達障害に関する内容である。通常の学校の通常の学級で起こる様々なトラブルに対して、それらの知識を応用するためにはどのような専門性が必要なか議論すべきである。このことは、Warnockが懸念している初等教育レベルでのインクルージョンはそう悪くないとしても、中等教育ではうまくいくことが少ないという懸念を払拭できる鍵でもある。彼女が述べているように、日本でもそうだが学校が学習効果、特に教科教育の成果を強く求める雰囲気になかで、ますますインクルージョンの実施が困難になっているというのも事実である。同書のなかでNorwichは、彼女がインクルージョンを「悲惨な遺産」と呼んだことはインクルージョンの成功例を無視しているとしている。志水(2012)が指摘するように、関西、特に大阪府におけるインクルージョンは古い歴史があり、その成果について検証しなくてはならないだろう。障害者権利条約で言及しているインクルーシブ教育が原則に近い形で実行されている国としてイタリアがあげられ、教科書中心の授業ではなく、アクティブ・ラーニングを主とするやり方である。中央教育審議会(2015)では、これからの初等中等教育の教育課程の在り方に言及して、アクティブ・ラーニングの導入を含めて、障害者権利条約に掲げられたインクルーシブ教育を射程に入れたアクティブ・ラーニングの導入を検討すべきではないだろうか。

(5) インクルーシブ教育実施の物理的条件

イタリアの例を見ると(独立行政法人教員研修センター, 2014; 萩原, 2011; 落合, 1997), 学級定員が25人で小学校では2学級3担任制、障害のある児童生徒が在籍している場合、支援教師や支援員が入るなどの条件で可能になっている。英国でのインクルーシブ教育の実施に対して、Warnockに社会的には重要なテーマだが学校教育では困難であると言わせた背景には、次のような学校の状況があるのではないだろう

か。平成26年度文部科学白書（p.184）によれば、一学級当たりの児童生徒数はOECD諸国の中で、チリ、イスラエル、日本、英国、韓国の順に多く、教員一人当たりの児童生徒数は、メキシコ、チリ、英国、トルコ、フランス、チェコ共和国、韓国、日本の順になっており、英国の教員一人当たりの負担が他のOECD諸国よりも多いということも大きな原因のひとつではないだろうか。

(6) 共生社会とインクルーシブ教育

インクルージョンという概念は単に教育上の話題ではなく、過去30年間に起きた政治・社会的な出来事に社会的インクルージョンという政治的思想の関与があったことについて、近江（2002）は、英国では政治形態が1970年代から第一の道：労働党政権（社会民主主義）、第二の道：保守党（新自由主義）、第三の道：新労働党という図式になったが、英国は、1976年の財政破綻の経験もふまえ自由市場主義と福祉国家主義の両者をかかなり純粋な形態で経験し、共生社会として一括すると、social inclusionやpositive welfareのように一人ひとりが市民として活躍する社会を構成するという世界観に到達したとしている。共生社会形成促進のための政策研究会（2005）では、共生社会の概念は、自由主義化、市場経済化や情報の高度化などの昨今の流れの中で注目されるべき概念であり、伝統的な共同体では注目されなかった流れであるとしている。また、アンソニー・ギデンズと渡辺（2009）は「第三の道」という均衡ある中道政治の路線は、英国が長い歴史のなかで、高い代償を払い、試行錯誤を重ねた末にやっと辿り着いた道であると述べている。しかし日本は西欧諸国が辿ったのと同じ道のりをこれから歩むことは不可能である。東日本大震災からの復興、悪化の一途を辿る国家財政、人類が経験したことがない深刻化する少子高齢問題など、今の日本は西欧諸国がおかした誤りを繰り返す財政的な余裕もないし時間の猶予もないとしている。障害のある児童生徒の権利としてのインクルーシブ教育だけでなく、グローバリゼーションの高まりと少子超高齢社会の中で市場主義改革と福祉改革の同時推進を行うために新しい市民意識をもった人々がその担い手となる必要がある。それには、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」だけではなく「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通常の教育の推進」も真摯に考え、両方からはたらきが急務であるとする。成長社会→定常社会→縮小社会への在り方としての共生社会を構築する

ため全社会構成員が協働・参画しなければならないことを自覚すべきである。

V. おわりに

共生社会という言葉は、「共生社会に関する調査会」が1998年から2004年までの6年間設置され議論してきた。その内容は2006年12月13日の国連障害者の権利条約の内容と類似しており、条約が採択される2年前に既に国内で同様の趣旨が提案されていたことに驚く。その内容は、当然、特別支援教育のなかだけで論ずる内容ではなく、日本の将来、いや、もう既に始まっている重要な事柄（人類未踏の少子超高齢化社会、未曾有の財政赤字、人口減少＝納税者の減少）のなかで、縮小社会になりつつある日本社会のなかで避けられない在り方としての共生社会であることを自覚し、我々が、まずは21世紀の初頭をどのように生き抜いていくのかというほどの課題であると思う。障害者の権利条約を批准し、やがて国連障害者権利委員会からの審査が入ることになる。教育分野ではインクルーシブ教育の進捗状況が当然議論になるであろう。これまでの他国に対する審査では国連は日本や英国のようなmulti track方式をモデルとしているのではなく、one track方式をイメージしているようである。機械的にone track方式が良いのかどうか、学校教育中はmulti track方式であっても、様々なレベルでの途切れない協働・参画のチャレンジを続けることによって、最終的に共生社会の構成員として活躍するためには、何をすべきか考えなければならない。日本にもインテグレーションの長い歴史があり、現在も続いている。その成果もまとめ、継承すべきであろう。そして、今後、インクルーシブ教育を推進するにあたり、特別支援教育においては、国が示す、特別支援学校を並列に置く「多様な学びの場の整備」に関し、「義務制においては、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、専門機関としての特別支援学校の機能を活用した多様な学びの学習の充実を図る」として取り組むことが必要ではないか。国際障害者権利委員会の審査に対しては、現行の特別支援教育の推進から、義務教育段階における障害のある児童生徒の小中学校への在籍割合の進展と、今後、特別支援学校の在り方を再検討することでの更なる共生教育の推進が重要な説明のポイントの一つになると考える。併せて、特別支援教育側からのみのインクルーシブ教育ではなく、通常の教育からのインクルーシブ教育はどのようにすべきか検討すべきで

ある。特別支援教育の最終段階とも言うべき高等部の卒業生の動向、特に就労については、特別支援教育の出口として重要な点であり、特別支援教育の説明責任を問われる事柄でもある。しかし、「共生社会に関する調査会」(2005)が示唆しているが、特別支援学校だけの責任ではなく、福祉施設と企業という二者択一ではない働き方、例えば欧米の定義にのっとった社会的企業の設立や企業のCSR(Corporate Social Responsibility)として障害者就労を支えることも共生社会の構築をめざして努力する必要があるのではないか。

文 献

- Central Intelligence Agency (2014) The world fact book, country comparison: Distribution of family income- GINI Index.
- 中央教育審議会(2005) 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申).
- 中央教育審議会(2014) 26文科初第852号 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について.
- 独立行政法人教員研修センター(2014) 平成25年度教育課題研修指導者海外派遣プログラム研修成果報告書特別支援教育の充実」イタリア(I-I団).
- Evans, P. (2008) 世界の特別支援教育の動向について, 日本LD学会第17回大会発表論文集, 84-108.
- 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導法に関する調査協力者会議(1995) 学習障害児等に対する指導について(中間報告).
- 国立特別支援教育総合研究所(2014a) 共に学び合うインクルーシブ教育システム構築に向けた児童生徒への配慮・指導事例ー小・中学校で学習している障害のある児童生徒の12事例, ジアース教育新社.
- 国立特別支援教育総合研究所(2014b) すべての教員のためのインクルーシブ教育システム構築研修ガイド, ジアース教育新社.
- 三重野卓(2000) 「生活の質」と共生, 白桃書房.
- 文部科学省(2010) 大阪市教育委員会 調査結果を活かした学校改善をめざしてー「学力」を伸ばす共通する8つの特徴ー. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/detail/1290834.htm (2015年12月2日閲覧)
- 文部科学省(2012) 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構築のための特別支援教育の推進(報告).
- 文部科学省(2015) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会. (第14回) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/kaisai/1360924.htm (2015年12月5日閲覧)
- 文部科学省(2015) 平成26年度文部科学白書, 184.
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課(2014) 平成24年度要保護及び準要保護児童生徒数について.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2003~2015) 特別支援教育資料.
- 文部省初等中等教育局特殊教育課(1993~2002) 特殊教育資料.
- 内閣府共生社会政策統括官(2005) 「共に生きる新たな結び合い」の提唱(詳細版) <http://www8.cao.go.jp/souki/live/syosai-pdf/honbun.html> (2015年9月15日閲覧)
- 萩原愛一(2011) イタリアの学習障害児教育法, 海外の立法247, 国立国会図書館調査及び立法考査局, 101-106.
- 落合俊郎(1997) イタリアの特殊教育制度, 落合俊郎監修, 世界の特殊教育の新動向, 日本知的障害福祉盟, 71-87.
- 落合俊郎・鄭東榮・姜美羅・崔明福(2015) 日本・韓国・中国におけるインクルーシブ教育の進捗状況に関する国際比較ー国連障害者の権利条約採択前後からの制度・環境整備・実施状況についての国際比較ー, 日本特殊教育学会第53大会, 自主シンポジウム83.
- 小黒一正(2015) 小黒一正教授の「半歩先を読む経済教室」戦時化する日本経済? 政府債務と「資金供給の量」太平洋戦争時のレベル以上に http://biz-journal.jp/2015/06/post_10358.html (2015年12月1日閲覧)
- 近江幸治(2002) New Public Management からの「第三の道」・「共生」理論への展開ー資本主義と福祉社会の共生ー. 成文堂.
- 大阪府教育委員会(2008) 子どもの笑顔が生まれる学校改善のためのガイドライン, 1.
- 志水宏吉(2012) 検証大阪の教育改革 いま, 何が起きているのか. 岩波ブックレット No.833, 岩波書店.
- 社会実情データ図録(2015) <http://www2.ttcn.ne.jp/honkawa/1157.html> (2015年12月1日閲覧)
- 萱野稔人(2015) 成長なき時代のナショナルリズム. 角川新書.
- 田村貞雄, 寄木勝美(2004) 役割相乗型社会による「三

- つの市民」と公共政策. 早稲田大学社会科学総合研究, 5(1), 49-66.
- UNESCO (1974) World Conference on Special Needs Education: Access and Quality Salamanca Statement: UNESCO. 翻訳: 中野善達 編 (1997) 2. 「特別なニーズ教育に関する世界会議: アクセスと質」(1994) と「特別なニーズ教育に関するサラマンカ声明と行動の枠組み」, 国際連合と障害者問題 重要関連決議論文集. エンパワメント研究所, 360-395.
- Visle, L. (2003) From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies, *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Warnock, M. & Norwich, B. (2010) Special educational needs: A new look, 宮内久絵・青柳まゆみ・鳥山由子 監訳 (2012) 英国 特別なニーズ教育の新たな視点2005年 Warnock 論文とその後の反響. ジェアース新社)
- 財務省 (2015) 財政健全化 http://www.mof.go.jp/comprehensive_reform/gaiyou/03.htm (2015年12月5日閲覧)
- (2015. 12. 17受理)

**Study of the Roles Relevant to Cohesive Society on Special Needs Education
and Inclusive Education: From the Viewpoints of
Mary Warnock and Brahm Norwich (2010)**

Toshiro OCHIAI

Professor: Yamato University, Emeritus Professor: Hiroshima University

Yasuhiko SHIMADA

Chief: Promotion of Inclusive Education Division, School Administration Department,
Secretariat to the Board of Education and educational institutions other than schools,
Osaka City Board of Education

Situation of special needs education and inclusive education in Japan was discussed relevant to build cohesive society. An idea of cohesive society was debated in the House of Councilors for 6 years from 1998 to settle social issues in Japan. It has passed 17 years, reviewing the current state of Japan, confronting the declining birthrate, super-aging society and enormous amount of debt, Japan seems to shift from grown-up society and regular society to reduction society which isn't in our history. This is the cohesive society, would be the unprecedented outstanding obligation for our future. Reviewing internationally, education of children with disabilities in Japan is the system juxtaposed the regular education and special needs education, it is called multi track system different from one track system recommended by UN-CRPD (Convention on the Rights of Persons with Disabilities). The situation of the Japanese special needs education was reviewed Britain's standing, where has the same multi track system as Japan has. Cooperation to build cohesive society and a constant challenge of social from the various levels are necessary involving special needs education system and regular education system. Necessity aiming at inclusive education involving educational support for children who have socio-economic vulnerability in their home in addition to children with developmental disorders. Integration implemented in Osaka might give important suggestion for inclusive education in Japan.

Keywords: Ratification of UN-CRPD, inclusive education, cohesive society