

インクルーシブ教育施策の現状と批判的検討 —当事者性に着目して—

18L044 豊田 頌

序 論

1947年にわが国では学校教育法によって特殊教育という枠組みが規定され、1948年には聾・盲学校が小学校や中学校と並び、原則的に義務教育の学校とされた。1951年の「児童憲章」において、全ての児童の権利保障が強調され、第11条に「障害児の適切な治療と教育と保護の保障」が掲げられた。しかしながら、その精神は教育施策に反映されず、むしろ意図的な障害者差別が教育施策として行われてきた。1953年の「教育上特別な取り扱いを要する児童生徒の判断基準」がその例で、障害のある者は、働けない者として蔑視され、障害児に対して差別や偏見が続くなか、1970年代の教育体制は、障害児を分けた分離教育の体制を一貫してきた（八幡、2006）。

一方で、国際的動向として、1975年に国連総会において「障害者権利宣言」が採択され、この宣言の実現を目指した動きとして1981年に「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¹⁾」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（高橋・松崎、2014）。1994年のサラマンカ声明（ユネスコ、2014）においては、特殊教育の理念が再確認され、インクルーシブ教育を提唱したサラマンカ声明及び特別ニーズ教育に関する行動の枠組みが採択された。

障害児教育が発展、普及していくなか、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、わが国の特殊教育は分離教育として非難の対象になった（金ら、2019）。この非難に応答する形で、わが国では2002年に就学基準が改正され、認定就学制度が開始された。これにより、市町村の教育委員会は、就学基準に該当し適切な教育を受けることができる特別な事情がある障害のある者を、認定就学者として小学校または中学校に就学させることができるようになった。翌年には、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（文部科学省、2003）が提出され、そこに「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る」こと、「これまでの特殊教育

の対象の障害だけでなく、その対象でなかったLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行う」ことが示された。そして、2006年の学校教育法改正により特別支援教育への本格的な転換が図られ、障害の重度・重複化へ対応できるように、それまで障害種別ごとに設置されていた盲学校、聾学校および養護学校を複数の障害種別に対応できるなど障害の種類にとらわれない特別支援学校への転換が始まった（阿部ら、2019）。2007年度以降、特別支援教育は発達障害のある子どもを含めて、障害により特別な支援を必要とする子どもが在籍する全ての学校において実施されることになり、障害のある子どもに対しては、特別支援学校や小中学校の特別支援学級、通級による指導等により自立と社会参加における指導や支援が行われた（文部科学省、2004）。

他方で、2006年に国連総会において、「障害者の権利に関する条約（以下、障害者権利条約）」が採択された。障害者権利条約は、すべての障害者の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り、インクルーシブ教育システムを推進するための方策が盛り込まれている。わが国は障害者権利条約に2007年に署名、2014年に批准した。

わが国においては、文部科学省（2012a）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（報告）」で、障害者権利条約第24条を踏まえたインクルーシブ教育システムの定義が示された。それは、「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」である。2021年の「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告」では、インクルーシブ教育を構築するため、①障害のある子どもと障害のない子どもが可能な限り共に教育を受けられる多様な学びの場の整備、②障害のある子どもの自立と社会参加を見据え、一人一人の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるよう、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の一層の充実・整備、が掲げられた。このことから、わが国は分離教育から障害のある児童生徒を包摂するインクルーシブ教育へと転換を図り、個に応じる特別支援教育がインクルーシブ教育の構築に必要であるという考えのもと、教育施策を策定・実施していることがうかがえる。

しかしながら、わが国がインクルーシブ教育を推進するにあたってはいくつかの障壁があることが指摘されている。例えば、韓ら（2013）及び有松（2013a）は、インクルーシ

ブ教育を行うための人的・物的な環境整備等が十分に行われていないなか、理念先行の性急なインクルーシブ教育導入への危険性を示唆している。

本稿では、筆者は、現状のインクルーシブ教育の推進は、当事者の声を踏まえてインクルーシブ教育理念や施策の内実を議論せず推進していることで、理念や施策では補完しきれない当事者の声を疎かにしていると考える。障害児を含む、マイノリティーの児童生徒を一般教育から排除してきたという社会的反省に基づいて、サラマンカ宣言及び障害者権利条約が採択された。それらに基づいてわが国はインクルーシブ教育を推進しているが、実際には現状のインクルーシブ教育の理念や施策には限界があり、結果として一部の当事者の声を取りこぼしている。例えば、広瀬（1997）は、行事や式のときに悪気なく特別支援教育の子どもの名前を落とされるというような担任の苦しみを挙げつつ、「通常学級の補助的・補完的意味で、『学級』としての認識が弱く、通常学校の中の一構成部分として忘れられやすい」立場に置かれていると述べている。また、特別支援学級に在籍しているというだけで特別支援学級の児童生徒は、周囲の児童生徒及び教師から差別的な取り扱いを受けることさえもある。

インクルーシブ教育の定義の曖昧さが露呈し、課題が浮き彫りになってきている状況を踏まえて、先行研究において、Kerstin Göranssonら（2014）は、インクルージョンに関する理解を次の四点に分析した。それらは、①障害のある子どもの通常学級措置としてのインクルージョン、②障害のある子どもの社会的／学習的ニーズを満たすこととしてのインクルージョン、③全ての子どもの社会的／学習的ニーズを満たすこととしてのインクルージョン、④コミュニティ創造としてのインクルージョン、である。Kerstinらによって見出されたインクルーシブ教育に関する四つの理解は、現代的なインクルーシブ教育の理念及び施策がどのような目的の下、推進されているのかを考察した点において評価ができる一方で、次の点において批評できると思われる。それは、分析する要素を社会的及び学習的ニーズのみに限定しており、依然、当事者性への配慮への不顧慮が見られるということである。

以上を踏まえて、本稿では当事者性に焦点を当てるため、1. 及び2. では当事者が抱く教育への要望を、①場所の共有に関して、②学習に関して、③生活に関して、④差別に関しての四つのカテゴリーに分けて、わが国によってインクルーシブ教育の推進に一翼を担うと認識されている諸教育施策によって、これらの要望がどの程度実現するか、あるいは生起するかどうかをボトムアップ的に分析、考察することとする。分析と考察は先行研究と筆者の経験、四年間の教職課程での学びに基づいて行った。当事者の要望と照らし合わせ体系的に整理することで、各教育施策がどのような帰結をもたらすのかについて予測ができると思われる。3. ではわが国がインクルーシブ教育を推進するにあたっての今後

の課題と展望を述べる。このようにして、インクルーシブ教育の理念や定義にとらわれるのではなく、当事者性に焦点を当てて論考していく。

1. 当事者の教育への要望

前述したように、本稿では当事者の要望を、①場所の共有に関して、②学習に関して、③生活に関して、④差別に関して、の四つのカテゴリーに分けて、インクルーシブ教育施策を分析し、考察する。まず1. では、四つのカテゴリーの詳細とその要望の具体例を述べる。一人の当事者からの教育への要望は単一である場合もあれば、複数の要望から構成される場合もある。当事者とは一般的に、障害あるいは特別な教育的ニーズ（Special Educational Needs、以下、引用文でない限り「SEN」とする。）のある児童生徒とその家族を指すが、本稿における当事者とは、障害あるいはSENのある児童生徒を指す。当事者の要望の所在は次の二つに分けることができる。第一に、実際に当事者から言語的に提示され顕在化した要望、第二に、さまざまな理由で表に出すことができない潜在的な要望である。以下に述べる要望は、障害あるいはSENのある児童生徒に特有のものではなく、すべての児童生徒にとっても同様に言えることは明らかである。

1. 1 場所の共有に関して

場所の共有に関しての当事者の要望は、以下の二つが挙げられる。第一に「通常学級の児童生徒と共にいたい」という要望である。第二に「SENの有無に関係なく、児童生徒と共にいたい」という要望であり、ある当事者にとっては妥協的なものでもある。これらの要望がどの程度実現するかは、制度・政策や教育体制、児童生徒の実態に左右される。前述したようにわが国では2002年の認定就学制度により、市町村の教育委員会は、就学基準に該当し適切な教育を受けられることができる特別な事情がある障害のある者を、認定就学者として小学校または中学校に就学させることができるようになったが、実際は制度・政策や教育体制の整備が不十分なため、通常の学校に通いたいという当事者の要望が必ず実現するとは限らないのが現状である（障害児を普通学校へ・全国連絡会、2008）。

文部科学省（2020a）は、近年、特別支援学校在学者数、特別支援学級在籍者数は増加していることを報告している（図1参照）。星加ら（2017）は、日本では別の場所で学ぶ生徒が増加していることの原因として「インクルーシブ教育」という言葉の中にある二面性が含まれているからだとする。それは、第一に「文字どおり同じ場で教育が受けられるようにしていくこと、その意味での空間的な統合を進めていくこと」である。もう一つは、「他の人たちと同じように学習へのアクセスを保障しようという考え方」である。星加ら

が述べるインクルーシブ教育の二面性に依拠すれば、前者は場所の共有に関するカテゴリーに、後者は後述する学習に関して、あるいは生活に関するカテゴリーに関係する。

1. 2 学習に関して

学習に関するカテゴリーの当事者の要望の例として、以下の三つが挙げられる。第一に「学習内容の程度は適切だが学習面での不安や負担を軽減したい」、第二に「学習内容の程度が高すぎるので適切な質の学習をしたい」、第三に「学習能力を高めたい」という要望である。

小学校で特別な配慮が必要なケースについて、高橋(2018)は以下のようにまとめ、「学習方法の変更」がまだ十分に支援として確立していないと指摘する(表1参照)。これは小学校での特別な配慮が必要なケースであるが、特別支援教育に関する教育施策の類似点が多いことから、中学校においてもおおむね同様と思われる。しかしながら、初等段階の教育と比較して、中等教育においては、教科ごとに、特別支援教育の量と質は実に多様であるため(田部・高橋, 2012)、学習面での支援はより手厚くなるか、あるいは支援を断念せざるを得ない可能性がある。

1. 3 生活に関して

生活に関するカテゴリーに属する当事者の要望は、第一に「学校でさまざまな経験をしたい」という要望、第二に「通常学級にいる児童生徒と共に教室にだけでなく実質的でナチュラルな交流をしたい」という要望、第三に「生活面での不安や負担を軽減したい」という要望が挙げられる。例えば、一般的に軽度自閉症の児童生徒は対人関係が苦手であるという傾向があるが、必ずしも「一切交流したくない」と思うことはなく、なかには「交流はしたいけどどうすればいいのかわからない」と思う児童生徒もいる。そうした児童生徒は生活に関する三つの要望を抱くことがある。また、肢体不自由の児童生徒が、車椅子を使用して校内を移動する際、階段は一種の社会的障壁になる。そうした児童生徒からは、「学校でさまざまな経験をしたい」という要望、「生活面での不安や負担を軽減したい」という要望が出うる。

青木(2016)は、特別支援教育の弱点として、「子ども同士の関係性の弱さ、すなわち子ども同士のつながる力を育てることの弱さ」を指摘している。特別支援教育の推進の結果として、「子ども-教育者」(とその背景の保護者)の関係に焦点化されがちな側面があることも指摘されている(打波, 2017)。このことから、わが国はインクルーシブ教育の実現のためにより特別支援教育を推進しているが、当事者の生活の充実の観点から、その推進には未だ課題が残っているとと言えるのではないだろうか。

1. 4 差別に関して

本稿では、差別に関してのカテゴリーに属する当事者の要望を分析するにあたって、スティグマの概念を用いる。スティグマとは、他者の否定的な態度や行動を引き起こす属性や特徴をさす。ただし、社会学者のアーヴィング・ゴフマンによれば、ある属性や特徴がスティグマになるかどうかは文脈次第である。よって、目を向けるべきは、属性や特徴そのものではなく、それらがスティグマとして生起する社会的文脈である（西倉、2018）。

スティグマには、他者によって「行使されるスティグマ」と潜在的スティグマ者によって「感受されるスティグマ」の二種類がある。差別行為をはじめとする他者の否定的反応が、実際に態度や行動で示されたという意味で「行使されるスティグマ」であるのに対して、「感受されるスティグマ」とは、スティグマが行使されるのではないかという恐怖心や障害者であることへの羞恥の感情を含むより複雑なものである（Scambler & Hopkins 1986）。

また、本稿では、西倉（2017）に従い、これまで潜在していた障害が露呈して他者に知られるという意味で、これを「障害の顕在化」と呼び、障害が社会的相互作用の焦点になるという意味で、これを「障害のスポットライト化」と呼ぶことにする。

日本の障害児教育は、障害児と健常児を分離して教育を行ってきた。この体制は、障害児が独立していくための能力を育てる支援をより集中的に行うことができる長所がある反面、健常児との分離によって社会的な偏見や排除意識がより強くなってしまいう短所があることが指摘されている（有松、2013b）。堤（2018）は、日本の通常学級を例にとり、ここでは従来「みなが同じように扱われるべき」とする形式的な平等主義が存在してきたことで、特別な支援を提供しているようであり、実際は「同化」、「適応」を求めるような環境がつくられてきたと指摘し、「『診断書』という免罪符」の獲得によって初めて、教員は形式的平等主義を公式的に打ち破ることができると述べる。ただし、星加（2015）は、これは「〇〇さんは障害者だから」という形で対象の子どもの障害者カテゴリーに当てはめる「障害のスポットライト化」の行為であり、「配慮を受ける側にとっても配慮する側にとっても、またその場に居合わせる他の児童生徒にとっても、『障害者』というカテゴリーが強く意識される」ことになると指摘している。

これらを踏まえて、差別に関してのカテゴリーに属する要望は、以下の三つが例に挙げられる。第一に「特別な扱いを受けていることによって周囲から差別的な取り扱いを受けてしまうので対処したい」という要望、第二に「特別な扱いを受けることで周囲の目気になってしまったので対処したい」という要望であり、これらは何らかの教育的手立てが施されている途中、あるいはその後生起する事後的なものである。そして、第三に「感受

されるスティグマ」に関係する、「差別的な取り扱いを受けるかもしれないので障害があることは隠しておきたい」という要望である。差別に関しての要望の生起の発端は次の二種類に分類できる。第一に、障害あるいはSENのある児童生徒を分離して教育することによるもの、第二に、児童生徒が特別な扱いを受けることによるもの、である。例えば、分離された教室で障害あるいはSENのある児童生徒が一時的あるいは継続的に指導及び支援を受けるための移動のさい、障害のスポットライト化が起こり、その児童生徒は周囲の目を気にすることがある。また、障害あるいはSENのある児童生徒が加配教員²⁾の支援を受けながら、他の児童生徒と共に通常学級で学習する場合、障害の顕在化及び障害のスポットライト化が起こり、その児童生徒は他の児童生徒からの注目の的になる。

2. 教育施策による要望の実現

2. では、特別支援教育及びインクルーシブ教育に関する諸教育施策の推進及び実施によって、当事者の教育への要望がどの程度実現するか、あるいは要望が生起するかどうかを分析、考察する。取り上げる教育施策は、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校、合理的配慮、交流及び共同学習、ユニバーサル・デザインの六つである。各節は概要、問題点及び課題、要望の実現の程度・要望の生起の三項で構成する。場所の共有に関して、学習に関して、生活に関しての要望の実現の程度は、教育施策の実施によって、直接的または間接的に実現する可能性が高い場合は○、実現する可能性が低い場合あるいは一時的に実現する場合は△、実現しない場合は×と表記する。差別に関しての要望は、教育施策の実施が、その要望を生起しうる場合は○、要望が生起しうるが可能性が低い場合は△、要望が生起する発端とならない場合は×と表記する形でまとめる。

文部科学省(2012b)と阿部ら(2019)を参考にして、本稿で取り上げる教育施策の関係は図2のように表すことかできる(図2参照)。

2. 1 通級による指導

2. 1.1 通級による指導の概要

わが国では、1993年の学校教育法施行規則改正により「通級制度」が始まった。高橋・松崎(2014)によると、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う制度のことであった。しかしその後改訂され、現在においては文部科学省のウェブサイトによると、通級による指導とは、「小学校、中学校、高等学校等において、通常の学級に在籍し、通常の学級での学習にお

おむね参加でき、一部特別な指導を必要とする児童生徒に対して、障害に応じた特別の指導を行う指導形態」のことである。通級による指導の実施形態はさまざまであり、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、通級による指導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。とされている。2006年の「学校教育法施行規則改正」により、通級制度の弾力化が決定され、1993年の通級制度の開始時には対象となっていなかったLD、ADHD、および自閉症についても通級による指導の対象となることが決まった。高橋・松崎は、通級による指導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できると述べている。また、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とし、通級による指導は、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する。

文部科学省の「令和元年度通級による指導実施状況調査結果について」（2020b）によると、通級による指導を受けている児童生徒数は年々増加している（図3参照）。2007年の特別支援教育への本格的な転換により、自閉症、LD、ADHDといった発達障害に位置づけられる障害、情緒障害のある児童生徒数が過去10年で約10倍になっていることが読み取れる。

2. 2.2 問題点及び課題

高橋・松崎は、通級による指導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、通常学級の学習におおむ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、などの制約もあることから、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指摘している。すなわち、通級による制度は、あくまで児童生徒の学習能力の向上及び生活の充実のための支援であると同時に、特定の状況において通常学級で学習するのに適していないと判断した／された児童生徒への追加的で補助的な措置である。

文部科学省（2021）の高等学校における「通級による指導」の実施状況調査では、国公立の高等学校等において通級による指導が必要であると判断された生徒の数が2,485人であり、そのうち実際に通級による指導を行わなかった生徒は1,479人であったことが報告されている。実際に通級による指導を行わなかった理由として、①本人や保護者が希望しなかったため、②指導体制が取れなかったため、③その他、が挙げられており、その内訳はそれぞれ、337人、1,085人、57人である。このことから、一部の生徒及び保護者は、

通級による指導が必要であると判断されたが、通級による指導を通じた支援よりも、他の生徒との学習、あるいは特別な取り扱いを受けることによって生じるとされる不安の予防的排除を優先していることがうかがえる。

2. 1.3 要望の実現・生起

場所の共有に関する要望から検討する。通級による指導が有効であることを認識している児童生徒が、「通常学級の児童生徒と共に行きたい」と要望した場合、通級による指導の仕組みから、通級による指導を受けている時間以外は通常学級の児童生徒と共に行うことはできるので実現する。しかし、通級による指導を受けている時間は通常学級の児童生徒と共に行うことができないのでその要望は完全に実現することはできない。「SENの有無に関係なく、児童生徒と共に行きたい」という要望は、上述したような理由から基本的に実現し、また同様に通級による指導を受けている児童生徒と共に学習することができるがあるので実現しうる。

学習に関しての、「学習内容の程度は適切だが学習面での不安や負担を軽減したい」という要望は、通級による指導の本来の目的であり、通級による指導を通して児童生徒は学習面での不安を軽減できるので実現しうる。「学習内容の程度が高すぎるので適切な質の学習をしたい」、「学習能力を高めたい」という要望は、通級による指導を通してその児童生徒に合った学習内容を学習することができるので実現しうる。しかし、前述した高橋・松崎(2014)の指摘を踏まえると、「学習内容の程度が高すぎるので適切な質の学習をしたい」という要望を実現するために学習内容を大幅に変更することは難しいだろう。

生活に関するカテゴリーに属する、「学校でさまざまな経験をしたい」、「通常学級の児童生徒と共に教室にいただけでなく実質的でナチュラルな交流をしたい」という要望は、通級による指導ではさまざまな社会的に意義のある経験の場を設けたり、通常学級の児童生徒との交流の場を設けたりすることはできないため直接的に実現されないが、通級による指導を通して友達とのコミュニケーションの取り方を学ぶことができるため、間接的に実現しうる。「生活面での不安や負担を軽減したい」という要望は同様の理由で直接的に実現しうる。しかし、通級による指導を受けることによって障害の顕在化及び障害のスポットライト化が起きることから、「通常学級の児童生徒と共に教室にいただけでなく実質的でナチュラルな交流をしたい」という要望は実現する可能性が低いと思われる。

通級による指導では、対象の児童生徒が通常学級から一時的に特別な場へ移動することで障害の顕在化及び障害のスポットライトが起るため、差別に関する三つの要望は生起しうる。

以上述べたことを表2及び表3に整理しているので参照されたい。

2. 2 特別支援学級

2. 2.1 特別支援学級の概要

文部科学省のウェブサイトによると、特別支援学級とは、「小学校、中学校等において以下に示す障害のある児童生徒に対し、障害による学習上又は生活上の困難を克服するために設置される学級」であり、その対象障害種は、知的障害、肢体不自由、病弱及び身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、自閉症、情緒障害である。

特別支援学級に在籍する児童生徒数の増加については1. 1で述べたが、他方で、特別支援学級数も増加している。文部科学省(2020c)によると、小学校の特別支援学級数は2010年時点で30,367学級、2020年には48,848学級に増加している。中学校の特別支援学級数は2010年時点で13,643学級、2020年には20,630学級に増加しており、小・中学校ともに過去10年でその数は約1.5倍に増加している。これらは、児童生徒の多様なニーズに応じる特別支援教育としての特別支援学級が充実していると同時に、通常学級とは別の場所学校生活を送る児童生徒数の増加を表す。

2. 2.2 問題点及び課題

第一に、横江・窪島(2020)は、児童生徒を特別支援学級へ入級させるべきかどうか判断するにあたって用いられ、学校や地域で作られている恣意的な基準を取り上げ、それが「排除のメカニズム」として機能していることを批判し、この問題について検討するにあたっては地域的土壌と歴史的経緯を考慮することが必要であると述べている。障害あるいはSENのある児童生徒は望めば特別支援学級に入級できるわけではなく、能力的な観点で、ある種のハードルを越えなければいけない状況に立たされるということである。

第二の課題として、特別支援学級においては障害あるいはSENのある児童生徒に適した支援を提供できるが、他方で公立小・中学校における特別支援学級は通常学級の教室から空間的・物理的に分離されていることがほとんどのため、通常学級に在籍する児童生徒が、特別支援学級で児童生徒がどのような活動を行っているのかを知る機会が乏しくなってしまうことが挙げられる。しかし、堤(2018)は、特別支援学級が児童生徒にとってのアジール(緊急避難の場)としての機能を持つことを指摘している。堤の指摘を踏まえると、特別支援学級を単なる差別的で分離された場所として認識するだけでなく、特別支援学級は新たな存在意義を確立しうる、ということについて検討する価値があると思われる。

第三に、文部科学省(2018)によると、公立小・中学校の特別支援学級担当教員の特別支援学校教諭免許状保有率は30.8%と未だ保有率は低いままである。有松(2013a)は、「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」の審議のなかで、特別支援学級の混乱は担当教員の質をめぐって引き起こされているという指摘が相次いでいると述べている。特別

支援学級の担当は、通常の学級を担当することよりも一段下に見られ、長年の担当は極稀であり、ほとんどの人が1~2年しか経験を積めていないこと、特別支援学級を担当すること自体が劣った教師と認知される現場の意識が経験を積みにくくしていることが問題視されている。

2. 2.3 要望の実現・生起

特別支援学級への在籍そのものによって、場所の共有に関するカテゴリーに属する、「通常学級の児童生徒と共にいたい」という要望は直接的に実現しない。ただし、後述する交流及び共同学習を追加的に実施されることによって一時的に実現しうる。ここでは、交流及び共同学習の機能と分けて述べるため実現しないと思われる。「SENの有無に関係なく、児童生徒と共にいたい」という要望は特別支援学級には他の生徒が在籍しているため実現しうる。

学習に関する三つの要望は、特別支援学級では学習面での適切で手厚い支援を受けることができ、生徒の実態に応じた学習内容の変更ができるため実現しうる。

生活に関する「学校でさまざまな経験をしたい」、「生活面での不安や負担を軽減したい」という要望は、特別支援学級では生活面での適切な支援が受けられるため実現しうる。他方で、特別支援学級に在籍する児童生徒の「通常学級の児童生徒と共に教室にいただけでなく実質的でナチュラルな交流をしたい」という要望は、交流及び共同学習等の実施によって間接的に実現しうるが、事前の準備が十分に行えていない場合、通常学級の児童生徒は活動の体裁を守ることを目的として交流し、ナチュラルな交流にならない可能性がある。そのため、実質的でナチュラルな交流とするためには交流及び共同学習を実施することに加えて、通常学級における学級指導などの追加的・補助的な支援が必要である。ここでは、交流及び共同学習の機能に触れたうえで、それとは分けて述べるため実現しないと思われるが、特別支援学級に在籍していながら追加的な措置はなく、通常学級の一部の児童生徒との実質的でナチュラルな交流が主体的にできる児童生徒がいることは留意すべきである。

差別に関するカテゴリーに属する三つの要望は、特別支援学級が特別な扱いを受けるための場所として機能していること、交流及び共同学習においては「手厚い支援＝特別な扱い」を受け、障害の顕在化と障害のスポットライト化が起こることから生起しうる。

以上述べたことを表2及び表3に整理しているので参照されたい。

2.3 特別支援学校

2.3.1 特別支援学校の概要

文部科学省のウェブサイトによると、特別支援学校とは、「障害のある幼児児童生徒に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする学校」である。その対象障害種は、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由又は病弱（身体虚弱を含む。）である。

文部科学省（2020c）によると、特別支援学校数は、2000年時点で992校、2010年時点で1,039校、2020年には1,149校に増加している。文部科学省によるこの集計において、2007年以降は、複数の障害種を対象としている学校はそれぞれの障害種ごとに重複してカウントしている。特別支援学校数は増加していると同時に、1.1で前述した特別支援教育が本格的に実施された2007年からの特別支援学校に在学する児童生徒数の増加を踏まえると、特別支援学校1校当たりの在学者数は年々増加していることがうかがえる。

文部科学省（2018）の調査によると、特別支援学校の教員の特別支援学校教諭免許状保有率は79.8%となっている。これは本来取得しているべきものであるため、今後保有率を上げ特別支援学校の教員の専門性を向上する必要がある。

特別支援学校は都道府県に設置義務があり、小・中学校の特別支援教育に対するセンター的な役割が期待されている。2006年に改正された学校教育法の第71条の3では、特別支援学校のセンター的機能について触れており、「特別支援学校においては、第71条の目的を実現するための教育を行うほか、幼稚園、小学校、中学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、第75条第1項に規定する児童、生徒又は幼児の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努めるものとする」と規定されている。文部科学省（2005）によると、その具体的な内容として次の6つが挙げられている。それらは、①小・中学校等の教員への支援機能、②特別支援教育等に関する相談・情報提供機能、③障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能、④福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能、⑤小・中学校等の教員に対する研修協力機能、⑥障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能、である。

2.3.2 問題点及び課題

「障害者の権利に関する条約の理念を踏まえた特別支援教育の在り方に関する意見書」（文部科学省、2010a）では、「特別支援学校、特別支援学級の在籍者が増加している状況は、地域の学校がインクルーシブではなく、すべての子どもにとって安心して学習できない場になっていることの反映である」とらえることができる」と指摘されている。インク

ルーシブ教育施策としての特別支援学校での支援を推進すると同時に、一部の児童生徒を排除しているという、わが国の核心的な課題が逆説的に浮き彫りになっていることがうかがえる。

堀家(2012)は、特別支援学校において序列化される障害児の問題について以下のように述べている。特別支援教育への転換により新しい障害児が流入してきたことで、市場への積極的な参入が試みられる。特別支援学校のなかにも就職率100%をねらう高等部がつくられたり、盲・聾学校での進学率の高い学校が優遇されたりという現象が現れ始めた。就職率100%をねらう学校は、意図的に軽度の障害児を入学させる。しかしながら、昨今の経済不況による一般雇用事情とこれまでの障害児の就労状況を鑑みると、限られたパイの奪い合いとなることは必至であり、結局、新設された高等部は既存の養護学校の領分(就労先)を侵略せざるを得ないという現状がある。こうして、「労働力となる障害児」と「労働力にならない障害児」との線引きが行われる。通常の学校のなかで底辺に位置していた軽度の児童生徒は、「労働力とならない健常児」から「労働力となる障害児」への転身を図る。就労の機会が欲しい軽度の児童生徒とその家族と、法定雇用率をできるだけ軽度の障害者で満たしたい企業との利害が一致し、これまで就労の対象になりえた中程度の障害のある児童生徒は、その機会を奪われる。

堀家の指摘するインクルーシブ教育の現状を踏まえると、わが国はインクルーシブ教育を推進しているながら、能力主義の観点から、社会に適していない児童生徒を排除していると言えよう。

2. 3.3 要望の実現・生起

場所の共有に関しては、特別支援学校への在学は通常学級からの分離を意味するため、「通常学級の児童生徒と共にいたい」という要望は実現しない。ただし、後述する交流及び共同学習の実施によって一時的に実現しうる。ここでは、交流及び共同学習の機能と分けて述べるため実現しないと思われる。特別支援学校には他の児童生徒が在学しているため、「SENの有無に関係なく、児童生徒と共にいたい」という要望は実現する。

学習に関しては、特別支援学校では手厚い支援が受けられること、学習内容の変更が可能であることから、特別支援学校に在学する児童生徒の「学習内容の程度は適切だが学習面での不安や負担を軽減したい」、「学習内容の程度が高すぎるので適切な質の学習をしたい」、「学習能力を高めたい」という要望は実現しうる。

生活に関しては、「学校でさまざまな経験をしたい」という要望は、通常学校での経験と比較すると、その量と質は制限されているが実現しうる。他方で、「通常学級の児童生徒と共に教室に在るだけでなく実質的でナチュラルな交流をしたい」という要望は、交流及び

共同学習の実施によって実現しうる。しかし、ここでは、交流及び共同学習の機能と分けて述べるため実現しないと思われる。特別支援学校では生活面での手厚い支援が受けられるため、「生活面での不安や負担を軽減したい」という要望は実現しうる。

特別支援学校はその性質上、特別支援学級と比べて通常学級からの分離性がより強いため、特別支援学校の児童生徒が通常学級に在籍する他の児童生徒やその周囲の人々によって認知される機会が乏しくなる。そのため学校内において、差別に関する三つの要望が生起する可能性は低い。

以上述べたことを表2及び表3に整理しているので参照されたい。

2. 4 合理的配慮

2. 4.1 合理的配慮の概要

「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）」（文部科学省、2012a）によれば、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切な変更・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なものであり」、「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」と定義されている。文部科学省（2010b）は、合理的配慮の提供として考えられる事項を次のように挙げている。それは、第一に教員、支援員等の確保、第二に施設・設備の整備、第三に個別の教育支援計画や個別の指導計画³⁾に対応した柔軟な教育課程の編成や教材等の配慮、である。障害者差別解消法⁴⁾では、国公立学校での合理的配慮は法的義務、学校法人での合理的配慮は努力義務とされている。

2. 4.2 問題点及び課題

第一に、合理的配慮は能力主義から脱していないという点である。この点について、堀（2018）は次のように述べる。文部科学省（2015a）では、合理的配慮とは「障害者でないものとの比較において同等の機会の提供を受けるため」のものであり、「事業の目的・内容・機能の本質的な変更には及ばない」と記載している。義務教育の目的・内容・機能に関しては、憲法26条・教育基本法・学校教育法・同法施行令及び施行規則・学習指導要領において規定されている。義務教育の目的、内容、機能を、学習指導要領に定められた各教科の学力等を習得していくことであると考えれば、視覚障害や肢体不自由などの児童生徒にとっては、合理的配慮の提供により同じ教室で学ぶことが可能になる一方で、重度知的障害児は共に学ぶための「本質的能力」、すなわち学習指導要領に定められた各教科の学

力等を習得するための前提となる学習能力を有していないとの理由で、通常学級から排除されてしまう可能性がある。すなわち、合理的配慮／非合理的配慮という区分が「通常学級で学ぶための本質的な能力」の有無という観点を顕在化させ、知的障害児の普通学級からの排除と特別支援学校への就学強制が合理的配慮として是認されてしまう危険性がある。また、合理的配慮の一環としての加配教員の配置は、一斉指導のあり方の現状を維持することになる。榊原（2013）は、支援員・加配教員による支援の提供は、一斉指導のあり方の現状維持を可能にすると指摘している。佐藤（2019）は榊原の議論に依拠して、「特別支援学級担任が通常学級へと入り込み、そこで求められる各種の指導・支援を提供していく」なかでも、障害児の差異を吸収することで、「一斉指導のあり方の現状」につながると述べている。

第二の問題点として、アクセスとプライバシーのジレンマが挙げられる。西倉（2017）は、配慮提供のされ方に問題があって障害の顕在化を招いているのではなく、配慮提供そのものに障害の存在を明らかにしてしまう要素が含まれているため、いかに適切な方法で提供されようとも、障害の顕在化は避けられない場合があることを指摘している。このことが原因で合理的配慮の実施を拒否する児童生徒がいるということである。

2. 4.3 要望の実現・生起

場所の共有に関しては、支援員・加配教員の配置といった合理的配慮を通して通常学級における支援が可能のため、「通常学級の児童生徒と共にいたい」、「SENの有無に関係なく、児童生徒と共にいたい」という要望は、実現しうる。

学習に関しての三つの要望は、合理的配慮は個別の教育支援計画や個別の指導計画に対応した柔軟な教育課程の編成や教材等の配慮ができるため実現しうる。

生活に関しては、教員支援員等の確保、施設・設備の整備、柔軟な教育課程の編成や教材等の配慮といった合理的配慮ができるため、障害あるいはSENがあり通常学級に在籍する児童生徒の「学校でさまざまな経験をしたい」、「生活面での不安や負担を軽減したい」という要望は実現しうる。上述したように合理的配慮の提供にあたっては障害の顕在化を避けられない場合があり、そのため「通常学級の児童生徒と共に教室にだけでなく実質的でナチュラルな交流をしたい」という要望の実現には、通常学級における他の児童生徒への指導は不可欠である。しかし、合理的配慮には他の児童生徒への指導の事項がないため、この要望が実現する可能性は低い。

差別に関しての三つの要望は、合理的配慮は配慮提供のされ方によっては障害の顕在化をまねくため、生起する可能性がある。しかし、児童生徒の障害の状態や程度によっては、あるいは合理的配慮の仕方によっては差別に関しての要望の生起を予防することがで

きるため、ここでは差別に関しての要望は合理的配慮によって生じづらいと思われる。

以上述べたことを表2及び表3に整理しているので参照されたい。

2. 5 交流及び共同学習

2. 5.1 交流及び共同学習の概要

交流及び共同学習とは、「障害のある子どもと障害のない子どもが、運動会や文化祭などの学校行事や、児童会・生徒会活動、総合的な学習の時間のほか、国語や算数などの教科の学習において活動を共にすること」(文部科学省、2010c)である。その実施主体は小・中学校及び特別支援学校等である。文部科学省(2019a)は、交流及び共同学習は、「相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面があり、この二つの側面を分かちがたいものとして捉え、推進していく」必要があるとしている。また、交流及び共同学習のおおよその手順として、①関係者の共通理解、②体制の構築、③指導計画の作成、④活動の実施(事前学習、活動の当日、事後学習)、⑤評価、の五項目を挙げている。

障害のある児童生徒との交流及び共同学習等実施状況調査結果(文部科学省、2017)では、特別支援学級と通常の学級間の交流及び共同学習を行っている小学校および中学校は80%を超えていることが報告されている。特別支援学級が設置されている小・中学校の数を踏まえると、特別支援学級を設置している学校のほとんどにおいて交流及び共同学習が実施されていると考えられる(安里、2021)。

2. 5.2 問題点及び課題

交流及び共同学習のねらいと結果に対しては懐疑的な見解がある。「『交流及び共同学習』では『インクルーシブ教育』は実現できない」(文部科学省、2010d)では、子ども、保護者、教員を対象とした交流及び共同学習の意義に関するアンケート調査の結果を示し、見えてきたことを次の四点に分けている。第一には「交流及び共同学習をして良かった」という意見、第二に「交流及び共同学習は共生社会のきっかけ作りにはなる」という意見、第三に「交流及び共同学習の取り組みは、障害のある子とない子が接することは日常的ではないことを子どもたちに教えてしまう」という意見、第四に「交流及び共同学習ではなく地域の学校で日常的に一緒に過ごすことが共生社会につながる」という意見、である。このアンケートにおける評価は、交流及び共同学習の事前学習及び事後学習の充実によって改善されるものなのか、それとも交流及び共同学習の実施それ自体が原因で改善され得ないものなのかについては検討の余地がある。

2. 5.3 要望の実現・生起

場所の共有に関しての「通常学級の児童生徒と共にいたい」という要望は、交流及び共同学習の実施によって一時的に実現しうる。交流及び共同学習の実施回数を増やす、あるいは交流及び共同学習を通して障害のある児童生徒が通常学級の児童生徒との交流や学習に慣れていくと、この要望の実現回数は増加するだろう。障害あるいはSENのある児童生徒は交流及び共同学習の実施前から、特別支援学級に在籍あるいは特別支援学校に在学していることから、「SENの有無に関係なく、児童生徒と共にいたい」という要望は元々実現している。

学習に関しての三つの要望は、特別支援学級、あるいは特別支援学校での学習と比べて、交流及び共同学習のなかでは、教員は手厚い支援を全面的に施すことが困難な場合があるため、実現する可能性は低い。しかしながら、教員は交流及び共同学習の実施前に、障害あるいはSENのある児童生徒にとって学習負担の少ない学習内容と学習方法を選択し、計画することはできる。

生活に関しての「学校でさまざまな経験をしたい」という要望は、交流及び共同学習を通して通常学級の児童生徒との交流ができるため一時的に実現しうる。学級指導などで十分な事前準備を行わない限り、「通常学級の児童生徒と共に教室にいただけでなく実質的でナチュラルな交流をしたい」という要望は、交流及び共同学習の実施によって実現する可能性は低い。通常学級における他の児童生徒への指導が行われるとその質は向上するだろう。交流及び共同学習を通して障害あるいはSENのある児童生徒は、必要に応じて特別支援学級担当等による支援を受けながら、他の児童生徒との対人関係能力を向上することができるため、「生活面での不安や負担を軽減したい」という要望は実現しうる。

交流及び共同学習に参加する、障害あるいはSENのある児童生徒は、交流及び共同学習の事前学習の段階あるいはそれ以前から通常学級の児童生徒から障害者として認識されることがあるため、差別に関しての三つの要望は生起しうる。

以上述べたことを表2及び表3に整理しているので参照されたい。

2. 6 ユニバーサル・デザイン

2. 6.1 ユニバーサル・デザインの概要

障害者権利条約において、ユニバーサル・デザイン（以下、UD）とは、「調整又は特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲で全ての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計」をいい、UDは、「特定の障害者の集団のための補装具が必要な場合には、これを排除するものではない」と定義されている。

教育、特に授業における近年のUD論の中心は「焦点化」、「視覚化」、「共有化」である。

桂(2015)によると、それらを端的に言うと、焦点化とは「ねらいや活動をしばること」、視覚化とは「視覚的な理解を重視した授業にすること」、共有化とは「一人の考えのよさが他の子たちに分かち伝わるようにすること」、である。

2. 6.2 問題点及び課題

窪島(2014)は、UDの授業づくりに対して、「一人ひとりの子どもの違い、多様さに応じた学習の指導をその場の子どもの関係の中で様々な形に作り上げていくという発想」がまったくない「指導の平準化、画一化である」と指摘している。しかし、桂(2016)に見られるように、UDの授業づくりが目指すのは、個々の児童生徒の多様性を尊重し、それらを積極的につなげていこうとすることで学びを深めていく授業の形であることを踏まえるならば、窪島の指摘はUDの授業づくりの目標を正確にとらえていないことになるだろう。湯浅(2015)は、インクルーシブ授業における『『巻き込み』型の考え方や特別な支援を授業の一般的な対応に解消する考え方は、いずれも、特別なニーズ教育を求めている当事者の権利論からではなく、通常の学習集団への同化論が軸になっている」と批判している。そして、湯浅はそうした同化論ではなく、「多様性・差異のある子どもたちが共同して学びに値する集団を当事者の目線からつくること」が必要であると指摘している。湯浅の「当事者の目線からつくる」という視点は、本稿の目的と類似するものであり、本稿の当事者性に焦点を当てた諸教育施策の考察にあたって重要なものとなる。

吉田(2015)はUDを意識した授業づくりに対する批判的な論考について整理しており、そのなかに「UDを意識した授業づくりがどんな障害にも対応できるわけではないという批判」がある。この批判は、あくまでUDは「最大限可能な範囲で全ての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計」の配慮であり、UDを意識した授業づくりの対応範囲は限定的であることからくるものだろう。例えば、LDに属する識字障害(ディスレクシア)のある児童生徒は、UDのフォントの文字を用いることで、学習へのアクセシビリティが確保できる。しかしながら、肢体不自由の児童生徒にとってはスロープの設置等で学校の利用へのアクセシビリティは確保できるが、教室を移動しやすいように教室環境を変えるとといった対応は予算面や体制面の観点から困難なことがあるため、教室での学習へのアクセシビリティを確保するに至りづらい。これを踏まえて、菊池(2020)は、UDを意識した授業づくりが特別支援教育の一部であるにしても、UDを意識した授業づくりを実践しているからといって特別支援教育の取り組みとして十分なわけではないということを留意すべきだと指摘し、土居(2021)は、教育のUD化の限界を自覚することは重要であると述べている。

2. 6.3 要望の実現・生起

場所の共有に関しての「通常学級にいる児童生徒と共にいたい」、「SENの有無に関係なく、児童生徒と共にいたい」という要望は、UDを意識した授業づくりによって実現する可能性がある。例えば、LDやADHDなどの発達障害のある児童生徒はUDを意識した授業づくりによって刺激を軽減し授業に参加しやすくなるため、他の児童生徒らと場所を共有することができる。

学習に関しての「学習内容の程度は適切だが学習面での不安や負担を軽減したい」、「学習能力を高めたい」という要望は、UDを意識した授業づくりによって学習負担の軽減が見込めるため実現しうる。UDを意識した授業づくりでは、授業者は学習方法を変更することはできるが個別に学習内容の変更はできないため、「学習内容の程度が高すぎるので適切な質の学習をしたい」という要望は実現しえない。

発達障害のある児童生徒の「学校でさまざまな経験をしたい」、「生活面での不安や負担を軽減したい」という要望は、UDを意識した授業づくりによって一部の学校生活へのアクセシビリティを確保できるため実現しうる。「通常学級の児童生徒と共に教室にいただけでなく実質的でナチュラルな交流をしたい」という要望は、UDを意識した授業づくりとその実践は障害の顕在化が起こりづらいため、通常学級に在籍する、障害あるいはSENのある児童生徒から生起する可能性は低いですが、他の教育施策によって生起したこの要望を問題解決的に実現することはできない。

差別に関しての三つの要望は、UDを意識した授業づくりの恩恵を受ける対象はその授業を受けている全児童生徒であり、元々通常学級に在籍している児童生徒の障害の顕在化を避けることができるため生起しづらい。

以上述べたことを表2及び表3に整理しているので参照されたい。

これまでの分析で、わが国のインクルーシブ教育施策の限界と、新たな可能性がみえてきた。可能性としては、インクルーシブ教育施策の実施によって、場所の共有に関して、学習に関して、生活に関しての当事者の要望を実現しうることが分かった。他方で、限界としては、わが国のインクルーシブ教育施策は差別に関しての要望を生起しうることが明らかになった。このようなわが国のインクルーシブ教育施策の欠陥を補うために、どのような方策を取れるだろうか。3. では、2. で取り上げたインクルーシブ教育施策の課題を除き、依然残存する課題に触れ、今後のインクルーシブ教育の展望を述べる。

3. インクルーシブ教育の課題と展望

3.1 インクルーシブ教育の曖昧さ

現行のインクルーシブ教育の曖昧さによって当事者性への不顧慮が生じている。序論で述べたようにインクルーシブ教育の定義は障害者権利条約に示されているが、実際のインクルーシブ教育の理念や手法は多様である。例えば、フル・インクルージョンとプロセスとしてのインクルージョンがある。清水（2007、2011）によると、フル・インクルージョンは、すべての障害児が権利として通常学級で教育指導されるべきであるとし、他方で、プロセスとしてのインクルージョンは、学校は多様な手法を用いて、多様な児童生徒を包摂し排除をなくすことに努力すべきだとする。

インクルーシブ教育の性質について、以下のような指摘がある。

インクルーシブ教育政策は、ほとんどの人が反対することが難しい事柄である。しかし、実際にはこぞって賛成するようなことであるかどうか冷静に見ることが必要である。その意味は、さまざまな教師や教育部門の自らの価値体系によって解釈されている。インクルーシブ教育は確立されたルールや手続きがある静的な実在ではない。

(Frederickson & Cline, 2002)

Fredericksonらの指摘を踏まえると、教員はインクルーシブ教育について肯定的な印象を受け取り、インクルーシブ教育の多様な理念や手法を自らの価値観に基づいて消化しようとする。そして、多忙な職務が相まって、教員はインクルーシブ教育の内実や機能について教員間での批判的な議論をしないまま、インクルーシブ教育の推進に組織的に取り組む。結果として、教員はインクルーシブ教育に関して異なる方向性を持つ他の教員と協働しているなかで、「何がインクルーシブ教育なのか」について共通認識のないまま、形骸的なインクルーシブ教育実践を行う。教員が形骸的な実践をしては、本稿で取り上げた差別に関してのカテゴリーに属する当事者の要望の生起に対して教員は気づきづらくなり、当事者にとってのその要望の重要性や意義の理解が疎かになる。ロジャー（2017）は、元々はすべての人のために意図されてはいなかったインクルージョン・プロジェクトは、広範な任務であり、特別と通常の教育という考え方にインクルーシブ教育を結びつけている限り、その批判的な能力は譲歩されてしまうと述べる。

星加（2015）は、まず私たちが考えるべきことは、『「分ける／分けないこと」の具体的な中身やその機能に丁寧に向き合い、それぞれの文脈を踏まえて問題を解きほぐしてやること』だと述べている。岩淵（2021）は、多様性をこれから奨励すべきものとしてではな

く、すでに日本社会に存在してきたものとして認識して、様々な差異をめぐる構造化・制度化された不平等や差別の歴史と現状をしっかりと理解する必要があると指摘している。つまり、単にインクルーシブ教育の推進や多様性の奨励をするだけでは不十分であり、同時に批判的に物事を見る目を養うべきということである。

3. 2 障害のモデルと特別な教育的ニーズ論

障害のモデルとして代表的なものが二つある。第一に、障害の個人あるいは医学モデルであり、障害を個人の問題としてとらえる。第二に、障害の社会モデルであり、障害を主として社会的障壁によってつくられた問題としてとらえる。公益財団法人日本ケアフィット共育機構ウェブサイトによると、社会的障壁の具体例として、施設や設備による障壁、ルールや条件による障壁、明文化されていないがマジョリティが従うしきたり、無知や偏見、無関心、などが挙げられる。

障害の個人モデルからの脱却を図るため、教育分野ではどのような取り組みができるだろうか。ここでは、イギリスでの事例を取り上げる。イギリスでは、1978年に「ウォーノック報告」が出され、1981年の教育法に「特別な教育的ニーズ論」が導入された。ウォーノック報告は、通常学校にいる20%の児童生徒にも教育的支援が必要なのことが分かったことなどから特殊教育制度の再考のための委員会報告として出された。SENという概念は、個人・医学モデルからの脱却を目指したもので、「なにができないか」ではなく、教育者の立場からの「なにが必要か」への転換を図るものであった(有松、2013b)。このようなSENの概念は、わが国では2001年から頻繁に使用されるようになった。「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」(文部科学省、2001)はその一例であり、現在においても、例えば、文部科学省(2020d)では、「障害のある子供の教育的ニーズの変化」に於ける、といった文言が記載されている。

しかしながら、SEN論では限界があることが指摘されている。例えば、SEN論を提唱したウォーノックは以下のように述べている。

障害を問題にするのではなく、子どもたちに必要なニーズを問題にするという考え方は致命的な結果をもたらしてしまった。なぜならひとたび、子どもたちのニーズが公的にアセスメントされ、そのニーズへの対応に公的資金が提供されるとなると、何が必要なのかだけではなく、なぜそれが必要なのか求められるからである。その上に、さまざま障害によって生じる差異におけるニーズも不可欠になる。(Warnock, 2010)

これを踏まえて、有松(2013a)は、政策として登用され「公的資金」や「公的アセス

メント」が絡むとニーズの厳密な把握が求められるようになり、障害という因子の分析も必要になってニーズ教育概念との矛盾が生じると述べている。一人ひとりに対する厳密で公正なニーズ把握は難しく、アセスメントにかかる費用が増大したことによって支援が困難になったということだ。しかし、SEN概念は障害にとらわれず教育者の立場から「なにが必要か」に着目した点で評価できる。また、児童生徒への多角的なアセスメントと児童生徒の成長に寄与できるので、SEN概念の使用にあたっては一定の利点がある。当事者の視点と教育者の視点を述べたSENの概念の両輪で進めていくことで、当事者性を顧慮しながら、さらに取りこぼしのない教育につながるだろう。

3. 3 教員の意識の変容

前述したように、有松（2013a）は、特別支援学級の担当は、通常学級の担当より一段下に見られるということを報告している。特別支援学級の担当が劣っているという教員の見方は、特別支援学級に在籍している児童生徒への差別を間接的に行っているようなものであり、当事者性への配慮を欠いているので、このような教育現場における教員の意識ではインクルーシブ教育の実現からは程遠くなる。教員の特別支援学級に在籍する児童生徒に対する差別的な取り扱いが、直接的にその児童生徒を苦しめることもあれば、他の児童生徒がそれを見てその児童生徒に負のレッテルを貼り、このことが他の児童生徒による差別的な取り扱いにつながり、その児童生徒を苦しめることさえもある。今野（2021）は、インクルーシブ教育において、導入そのものへの意見表明ではなく、自分の関わる範囲で関連した何らかの問題化を恐れる教員の内面を想像するのは難しいことではないとし、そうした「ためらいの感情」についても、議論される必要があると述べている。

では、上述したような教育現場の教員の意識を含めて、インクルーシブ教育の実現のために、それらをどのように変容していくことができるだろうか。下無敷・池本（2008）は、個別の指導計画を作成することで小中学校の教員の8割近くが今後の指導に見通しをもち、6割が効果を認めているが、同時に作成にかかる手間や負担感があること、計画の「手だて」や「評価」の作成に自信がない教員が5割程度いることを報告している。小木曾・都築（2016）は、教育現場では着実に特別支援教育への理解や必要性が広まり、特別な支援を必要とする児童生徒のみならず、すべての児童生徒にとっても有益なものである評価する教員が増えてきた一方で、必要性は高く感じつつも、自身の特別支援教育に対する不安や困難さは依然多くの教員が抱えていることを示している。高橋ら（2014）は、特別支援学校教員を対象にインクルーシブ教育に対する教師の態度や考え方、障害児指導の自己効力感を調査している。その結果、障害のある児童生徒への指導経験が豊富な者はインクルーシブ教育に対する積極的な態度を示すことから、障害児指導の経験が蓄積されていくことによりイ

ンクルーシブ教育の実施に対して前向きな態度をもつようになると述べている。また、高橋らは、障害のある児童生徒に対する指導に自信のある者、指導経験が豊富な者はインクルーシブ理念に即した指導や他職種との協働に対して高い自己効力感を保持しており、この自己効力感がインクルーシブ教育を推進する際の重要な要因の一つであると指摘している。

以上を踏まえると、小木曾・都築が指摘するように、教員が抱える不安や困難さにアプローチし、意識と実際の差を埋めていくことが、インクルーシブ教育の推進につながると考えられる。文部科学省（2018）は、統合型校務支援システム⁵⁾の導入を進めている。太田（2021）は、これは教育委員会や学校教員の教育関係者のみが利用可能な、「閉じられたネットワーキングサービス」だとし、特別支援教育にかかわる教員の自らの問題解決のための主体的な学びに有効であると述べている。教員の不安を取り除くだけでなく、教員が障害あるいはSENの有無関係なく、すべての児童生徒と共生するうえで必要となる精神やその方法を主体的に模索することが求められる。

3. 4 教員養成課程

2015年の中教審答申では、特別支援教育に関する一定の知識・技能の習得のため、独立した科目として位置づけ、より充実した内容で取り扱われるようにすることが提案された（文部科学省、2015b）。この答申に沿って、2017年に教育職員免許法及び同法施行規則に改正があり、教員養成課程の学生は「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解（1単位以上取得）」に関する科目を全員が履修することになった（文部科学省、2019b）。Forlinら（2014）の教員養成大学の学生を対象にした調査からは、自身の特別支援教育に対する懸念事項として、自分の学級にSENのある児童生徒が在籍することによる仕事量の増加や、そういった児童生徒を指導するために必要な知識と技能の欠如、インクルージョンに対する自身の理解の低さなどが報告され、現場に入る前の教員養成の段階から不安感や負担感があることが示されている。今野（2019）は、教育実習後に特別支援教育の知識に関する主観的到達度を調査している。その結果、学生は障害に特化した具体的な知識、基本的な指導法、校内組織体制、関係機関との連携等の修得について不十分さを感じていた。永瀬・藤田（2021）は、わが国においては障害理解教育を実践できる教員の養成が十分に行われていないことを指摘したうえで、実践を計画・実施できる、児童生徒における障害や障害者問題に対する理解の深まりや、障害観や障害児・者への態度の変化を評価できる、等の資質をどのように養成していくのかについて検討する必要があるとしている。

以上のインクルーシブ教育の推進にあたっての教員養成課程における課題にどのように取り組めるだろうか。富山・佐野（2021）は、インクルーシブ教育の推進とGIGAスクー

ル構想⁶⁾を踏まえて、ICTによる支援の有効性と、児童生徒をアセスメントし、ICTを活用して支援の可能性を広げていくことの重要性を指摘し、このことが今後教員になる教員養成課程の学生にとって必要不可欠な実践的課題になると述べている。打波・大淵(2018)は、教員養成課程における学生が学生間の多様性を実感したうえで、一人ひとりの属性を問わない形で学びを深める必要があるとし、「特別支援教育やアクティブ・ラーニング⁷⁾の観点を身につけた学生が教育現場に出た際に、多様性に配慮した教育活動を展開することで、共生社会の実現に間接的に貢献できる」と述べている。鳥海(2021)は、「他の教職課程の科目においてもインクルーシブ教育の視点を取り入れ、大学での学びを学校現場での指導経験と往還させながら理解する仕組みが必要である」と指摘している。武井ら(2021)は、教員養成においては、障害理解をするとともに、学生にその困難さに対する支援方法を考えさせる必要があるとし、障害の疑似体験は有効な手段であると述べている。これらの指摘を踏まえると、大学で知識や技術を身につけ、同時に教育現場に赴きながら、当事者の視点に立って多様性を尊重する態度とその実践力が必要であると思われる。

3.5 通常学級における学級経営

インクルーシブ教育の推進にあたっては、障害あるいはSENのある児童生徒が通常学級への参加を望む場合、また、たとえそのような児童生徒がいなくても、通常学級に在籍する児童生徒への指導を行い、障害あるいはSENのある児童生徒を差別なく受け入れる風土を築く必要がある。このことから、3.で上述した課題及び2.で明らかにしたわが国のインクルーシブ教育施策の欠陥を補うために通常学級における学級経営の視点が有効であると筆者は考える。以下に、インクルーシブ教育を推進するうえでの不可欠となる学級経営について、先行研究を踏まえて述べる。

赤坂(2019)は、通常学級における特別支援が機能するためには学級経営の視点は欠かせないこと、全ての児童生徒の過ごしやすさ・学びやすさは子ども一人ひとりの能力的なものに加えて、教師や他の児童生徒との関係性や態度、配慮などからも少なからぬ影響を受けていると指摘する。小林ら(2020)は、「学校とは『誰かが違う』のではなく、『誰もが違う』ものであるということ、教師が子どもたちに示していく必要がある」と述べている。松尾(2021)は、多様性を前提にした学級経営とクラス会議の実践について報告しており、子どもが自身の困り感やつまずきを安心して表明できる学級経営を提起している。湯浅(2015)は、差異に応じて分離的な指導を提供する場合においても、それが「生活する子ども集団においてどう議論され、導入されたか」が検討されなければならないと指摘している。それは、「当事者の思いが仲間のなかでどのように大切にされ、差異を引き受けながら、自らの困難さに挑もうとする意識をどう育てるのか」という視点をもつことであ

り、教師には、このように「生活する子ども集団の質」を常に問い続けることが求められると述べている。

結論

2. において、わが国のインクルーシブ教育施策は、場所の共有に関して、学習に関して、生活に関しての当事者の要望を実現しうることがわかった。他方で、わが国のインクルーシブ教育施策は差別に関しての要望を生起しうることが考察できた。本稿では、4つのカテゴリーの要望に限定して考察しているので、必要に応じてその要望のカテゴリーの種類及びそのカテゴリーに属する要望の具体例を拡大していく余地がある。また、本稿では当事者を障害あるいはSENのある児童生徒に限定して考察した。しかしながら、当事者というのは、本来その保護者や兄弟姉妹といった家族も含まれるので、より当事者性に焦点を当てるのであれば家族の要望にも着目していくことができる。その際、当事者本人の要望はその家族との関係や家族の要望との相互作用によって生起、変化するので、様相が複雑になり当事者本人の要望が見えづらくなることは留意する必要がある。どのような児童生徒も学校教育を受けるということは共通であるため、本稿で例示した当事者の要望は、障害あるいはSENのない児童生徒にとっても同様に言えることである。

3. では、「インクルーシブ」教育の曖昧さや障害モデルといった、教育施策以外のインクルーシブ教育に関わる課題を取り上げ、展望を述べた。インクルーシブ教育の推進のための当事者の差別に関する要望の、予防、あるいは実現にあたっては、学級指導や教員の意識改革等、2. で取り上げた施策以外の方策が必要であることがわかった。

本稿では、いくつかのインクルーシブ教育施策と課題を取り上げたが、重要なのは単にインクルーシブ教育を推進することより、そのインクルーシブ教育の実践が児童生徒にどのような変容をもたらすのかを批判的に検討することではないだろうか。社会的要請や一教員個人の信条に沿って教育をするだけでなく、当事者の視点に立って彼ら彼女らの要望に気づき、それに応えるための指導及び支援を行うことが求められる。

註

¹⁾ ノーマライゼーションは、バンク・ミケルセン (Bank-Mikkelsen, N. E.)、ニリエ (Nirje, B.)、ヴォルフェンスベルガー (Wolfensberger, W.) らによって体系づけられていった障害者福祉の基本思想である。そのうちバンク・ミケルセンはノーマライゼーションの原理を「障害者が、その国の人たちがしている普通の生活とまったく同様な生活をする権利をもつこと」として定義した。

- 2) 加配教員とは、習熟度別指導のための少人数指導の実施、いじめや不登校等への対応など、学校が個々に抱える課題の解決を目的として配置される教員のことである。
- 3) 個別の指導計画とは、「初めて通級による指導を担当する教師のためのガイド」によると、「個々の児童の実態に応じて適切な指導を行うために学校で作成されるもの」であり、「一人一人の指導目標、指導内容及び指導方法を明確にして、きめ細やかに指導するために作成するもの」である。他方で、それとは別に個別の教育支援計画が作成されることがある。これは、「教育、医療、福祉、労働等の関係機関が連携・協力を図り」、「継続的な支援体制を整え、それぞれの年代における児童の望ましい成長を促すため」に作成されるものである（文部科学省、2020e）
- 4) 障害者差別解消法は、内閣府ウェブサイトによると、全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に向け、障害を理由とする差別の解消を推進することを目的として、2013年6月に制定された。
- 5) 統合型校務支援システムとは、「教務係系（成績処理、出欠管理、時数管理等）・保健系（健康診断票、保健室来室管理等）、学籍系（指導要録等）、学校事務系など統合した機能を有しているシステム」を指し、成績処理等だけでなく、グループウェアの活用による情報共有も含め、広く「校務」と呼ばれる業務全般を実施するために必要となる機能を実装したシステム」である。情報システムの利用による校務における業務負担の軽減に加え、情報の一元管理及び共有が期待されている。
- 6) GIGAスクール構想は、文部科学省によって2019年から始まった全国の児童生徒一人に一台の端末とそれを利用するための環境を整備するという取り組みである。これは、個別最適な学びと創造性を育む学びに寄与するものとされている（文部科学省、2019c）。
- 7) アクティブ・ラーニングとは、文部科学省（2015c）によると、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」であり、「学習者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」ことを目的としている。

「障害」は「障がい」「障碍」といった表記があるが、本稿では法律の表記である「障害」に統一している。

参考・引用文献

- Frederickson, Norah and Cline, Tony (2002). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*, Open University Press.
- Goffman, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday & Company, Inc. (G. アーヴィング著、石黒毅訳(1970)『行為と演技—日常生活における自己開示』誠信書房)
- Goffman, Erving (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall. (G. アーヴィング著、石黒毅訳(1970)『スティグマの社会学—烙印を押されたアイデンティティ』せりか書房)
- Kerstin Göransson and Claes Nilholm (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education, *EJSNE*, Vol. 29,

Issue 3, 265-280.

Scambler, Graham and Hopskins, Anthony (1986). Being Epileptic: Coming to Terms with Stigma, *Sociology of Health & Illness*, Vol. 8, Issue 1, 26-43.

Warnock, Mary and Norwich, Brahm (2010). *Spacial Educational Needs: A New Look*, Bloomsbury Academic. (メアリー・ウォーノック、ブラーム・ノーウィッチ著、宮内久絵、青柳まゆみ、鳥山由子監訳 (2012) 『イギリス特別ニーズ教育の新たな視点—2005年ウォーノック論文とその後の反響—』ジアース教育新社)

青木新吾 (2016) 「インクルーシブ教育ってどんな教育？」学事出版。

赤坂真二 (2019) 「学級経営の意味と課題」『日本学級経営学会誌』第1巻、1-4

阿部敬信、木船憲幸、阪木啓二、沖本悠生、井上佳奈 (2019) 「乳幼児教育における特別支援教育の推進—特別支援教育から、インクルーシブ教育システムの構築へ向けて—」『人間科学』第1巻、38-48

有松玲 (2013a) 「障害児教育政策の現状と課題—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—」『Core Ethics』第9巻、立命館大学大学院先端総合学術研究科、1-13

有松玲 (2013b) 「ニーズ教育（特別支援教育）の”限界”とインクルーシブ教育の”曖昧” —障害児教育政策の現状と課題—」『立命館人間科学研究』第28巻、立命館大学人間科学研究所、41-54

今野紀子 (2019) 「教員養成における特別支援教育の課題」『東京電機大学総合文化研究』第17巻、115-118

今野博信 (2021) 「インクルーシブ教育へのためらいを考える：発達障害の生徒参加と学級風土の秩序意識との関係について」『室蘭工業大学紀要』第70巻、125-136

岩淵功一 (2021) 「多様性との対話—ダイバーシティ推進が見えなくするもの」青弓社、19

ヴォルフ・ヴォルフフェンスベルガー著、中園康夫、清水貞夫訳 (1996) 『ノーマリゼーション』学苑社

打波文子 (2017) 「保育学生への『特別支援教育』の教授法に関する検討」『淑徳大学短期大学部研究紀要』第56巻、31-44

打波文子、大淵裕美 (2018) 「保育者・教員養成機関と『特別支援教育』：特別なニーズを持つ幼児児童生徒および学生のアクティブ・ラーニングを軸に」『淑徳大学短期大学部研究紀要』第58巻、43-55

太田容次 (2021) 「インクルーシブ教育時代の教員養成の現状と課題」『発達障害研究：日本発達障害学会機関誌』第42巻 (4)、293-305

小木曾誉、都築繁幸 (2016) 「特別支援教育体制とインクルーシブ教育システムに関する一考察」『障害者教育・福祉学研究』第12巻、愛知教育大学障害児教育講座、155-163

外務省ウェブサイト「障害者の権利に関する条約条文 (和文)」

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf> (参照日：2021.12.13)

桂聖 (2015) 「国語授業のユニバーサルデザイン—全員が楽しく『わかる・できる』国語授業づくり」東洋館出版社。

桂聖 (2016) 「日本授業UD学会HP理事長挨拶」<http://www.udjapan.org/massage.html> (参照日：2021.12.22)

菊池哲平 (2020) 「インクルーシブ教育システムにおける授業のユニバーサルデザイン化の意義に関する理論的検討」『熊本大学教育学部紀要』第69巻、47-56

金珉智、小原愛子、権借珍、下條満代 (2019) 「国際比較を通じた特別支援教育に関する制度・政策の変遷と現代的課題」『Journal of Inclusive Education』第7巻、40-49

窪島務 (2014) 「特別ニーズ教育の今日的課題と『インクルーシブ』教育論の方法論的検討」『SNE

- ジャーナル』第20巻(1)、日本特別ニーズ教育学会、75-88
 公益財団法人日本ケアフィット共育機構ウェブサイト「障害の社会モデル」
https://www.carefit.org/social_model/ (参照日:2021.12.28)
 小林あけみ、司城紀代美(2020)「通常の学級におけるインクルーシブ教育の在り方—児童理解と学級経営の視点から—」『宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要』第7巻、611-614
 榎原賢二郎(2013)「障害児教育における包摂と身体」『社会学評論』第64巻(3)、日本社会学会、474-485
 佐藤貴宣(2019)「インクルージョン実践における〔排除〕の可能性」『教育学研究』第8巻(2)、一般社団法人日本教育学会、287-299
 清水貞夫(2007)「インクルーシブ教育の思想とその課題」『障害者問題研究』第35巻(2)、82-90
 清水貞夫(2011)「特別支援教育からインクルーシブ教育の制度へ」『障害者問題研究』第39巻(1)、2-11
 下無数純一、池本喜代正(2008)「小中学校教員の特別支援教育に対する意識の変容」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第31巻、341-348
 障害児を普通学校へ・全国連絡会編(2008)「障害児が学校へ入るとき新版」千書房。
 高橋浩平(2018)『子どもを特別扱いすること』の検討』『インクルーシブ授業の国際比較研究』湯浅恭正、新井英靖編、福村出版、173-181
 高橋純一、松崎博文(2014)「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」『福島大学人間発達文化学類論集』第19巻、13-26
 高橋純一、五十嵐育子、鶴巻正子(2014)「インクルーシブ教育に対する知的障害を主とした特別支援学校教師の意識調査:SACIE質問紙とTEIP質問紙の日本語版作成の試み」『福島大学総合教育研究センター紀要』第17巻、19-27
 武井眞澄、水谷好成、土井幸輝(2021)「教員養成課程における視覚障害(弱視)の理解を深める授業実践—ICTを活用した資料を作成する体験の試み—」『宮城教育大学情報活用能力育成機構研究紀要』第1号、47-56
 田部絢子、高橋智(2012)「私立中学校における特別支援教育体制整備の現状と課題」『SNEジャーナル』第18巻、60-79
 堤英俊(2018)「日本におけるインクルーシブ教育の日常化の課題—〈理想〉と〈現実〉の相克をめぐって—」『インクルーシブ授業の国際比較研究』湯浅恭正、新井英靖編、福村出版、58-74
 土居裕士(2021)「通常学級におけるインクルーシブ教育の方向性に関する一考察:三つのデザインによる補完」『ノートルダム清心女子大学紀要』第45巻、12-21
 富山敦史、佐野智子(2021)「橘小学校との連携による教育現場に根ざした現代的・実践的な教員養成に係る研究報告(国語科I)—国語科におけるICT活用による授業観の変容に着目して—」『教育研究実践報告誌』第5巻(1)、50-59
 鳥海順子(2021)「インクルーシブ教育に必要な教員養成プログラム」『発達障害研究:日本発達障害学会機関誌』第42巻(4)、306-315
 内閣府ウェブサイト「障害者差別解消法リーフレット」
https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai_leaflet.html (参照日:2021.12.18)
 永瀬開、藤田久美(2021)「教職課程における障害理解教育を実践できる教員の養成に関する現状と課題」『山口県立大学学術情報』第14号、1-8
 西倉実季(2017)「合理的配慮をめぐるジレンマ—アクセスとプライバシーの間—」『合理的配慮—対話を開く、対話が拓く』川島聡、飯野由里子、西倉実季、星加良司著、有斐閣、163-180
 花村春樹訳著(2002)『「ノーマリゼーションの父」N.E.バンク=ミケルセン:その生涯と思想』ミネ

ルヴァ書房

- 広瀬信雄(1997)「特殊学級の教育指導構造にみる新しい課題—通常の学級と特殊学級との関係論の視点から」『学校教育研究』第12巻、148-163
- Forlin, Chris、川合紀宗、落合俊郎、蘆田智絵、樋口聡(2014)「日本におけるインクルーシブ教育システム構築における今後の課題—大学に課せられた役割を考える—」『広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要』第12巻、25-37
- ベントト・ニリエ著、河東田博、橋本由紀子、杉田穂子、和泉とみ代訳編(2005)『ノーマライゼーションの原理〔新訂版〕—普遍化と社会変革を求めて』現代書館。
- 星加良司(2015)『「分ける」契機としての教育』『支援』第5巻、生活書院、10-25
- 星加良司、小国喜弘、酒井朗、木村泰子、高橋智、倉石一郎(2017)「インクルーシブ教育をめぐる包摂と排除」『教育学研究』第84巻(1)、55-60
- 堀正嗣(2018)「合理的配慮をとらえなおす—能力主義批判の視点から」『障害学研究』第13巻、障害学会、110-124
- 堀家由妃代(2012)「特別支援教育の動向と教育改革：その批判的検討」『佛教大学教育学部学会紀要』第11巻、53-68
- 松尾英明(2021)「多様性を前提とした学級経営とクラス会議の実践」『授業づくりネットワーク』第37巻、36-41
- 文部科学省(2001)「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)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/010102.htm (参照日：2021.12.28)
- 文部科学省(2004)「小・中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」
<http://www.nginet.or.jp/box/monbu20040130.pdf> (参照日：2021.10.28)
- 文部科学省(2005)「特別支援教育のセンター的機能について」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1396565.htm (参照日：2021.12.19)
- 文部科学省(2010a)「障害者の権利に関する条約の理念を踏まえた特別支援教育の在り方に関する意見書」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298937.htm (参照日：2021.10.28)
- 文部科学省(2010b)「特別支援教育の在り方に関する特別委員会(第3回)配布資料3」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1297380.htm (参照日：2021.12.3)
- 文部科学省(2010c)『「教育の情報化に関する手引」について』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2010/12/13/1259416_14.pdf (参照日：2021.10.27)
- 文部科学省(2010d)『「交流及び共同学習」では「インクルーシブ教育」は実現できない』
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298938.htm (参照日：2021.10.28)
- 文部科学省(2012a)「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)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (

- 参照日：2021.11.22)
- 文部科学省（2012b）「障害のある子どもが十分に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」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1325887.htm（参照日：2021.12.27）
- 文部科学省（2012c）「特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1325887.htm（参照日：2021.11.13）
- 文部科学省（2015a）「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の促進に関する対応指針の策定について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1364725.htm（参照日：2021.12.27）
- 文部科学省（2015b）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（参照日：2021.12.27）
- 文部科学省（2015c）「教育課程企画特別部会論点整理補足資料（5）」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1361110_2_5.pdf（参照日：2021.12.24）
- 文部科学省（2017）「交流及び共同学習等実施状況調査結果」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/30/1397010-3.pdf（参照日：2021.12.2）
- 文部科学省（2018）「統合型校務支援システムの導入のための手引き」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/08/30/1408684-001.pdf（参照日：2021.12.27）
- 文部科学省（2019a）「交流及び共同学習ガイド（2019年改訂）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afieldfile/2019/04/11/1413898_01.pdf（参照日：2021.10.27）
- 文部科学省（2019b）「教育職員免許法及び同法施行規則改正前後の教職課程の科目等一覧」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/08/09/1415122_2_1.pdf（参照日：2021.12.23）
- 文部科学省（2019c）「子供たち一人ひとりに個別最適化され、創造性を育む教育ICT環境の実現に向けて～令和時代のスタンダードとしての1人1台端末環境～」
https://www.mext.go.jp/content/20191225-mxt_syoto01_000003278_03.pdf（参照日：2021.12.23）
- 文部科学省（2020a）「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議参考資料3」
https://www.mext.go.jp/kaigisiryu/2019/09/_icsFiles/afieldfile/2019/09/24/1421554_3_1.pdf（参照日：2021.11.18）
- 文部科学省（2020b）「令和元年度通級による指導実施状況調査結果について」
https://www.mext.go.jp/content/20200317-mxt_tokubetu01-000005538-02.pdf（参照日：2021.12.16）
- 文部科学省（2020c）「学校基本調査」<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528>（参照日：

2021.12.16)

文部科学省 (2020d) 「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告【概要】」

https://www.mext.go.jp/content/20210208-mxt_tokubetu02-000012615_1.pdf (参照日: 2021.12.28)

文部科学省 (2020e) 「初めて通級による指導を担当する教師のためのガイド」

https://www.mext.go.jp/tsukyu-guide/common/pdf/passing_guide_02.pdf (参照日: 2021.12.29)

文部科学省 (2021) 「特別支援教育資料 (令和2年度) 第二部調査編」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00009.htm (参照日: 2021.12.16)

文部科学省ウェブサイト「特別支援教育の現状」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002.htm (参照日: 2021.12.13)

文部科学省ウェブサイト「児童憲章」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1298450.htm (参照日: 2021.12.13)

安里健志 (2021) 『『交流及び共同学習』における UDLガイドラインに基づく授業実践の考察—特別支援学級に在籍する児童が交流学級に参加する場面において—』『奈良教育大学教職大学院研究紀要学校教育実践研究』第13巻、29-39

八幡ゆかり (2006) 「障害児教育における実践課題と歴史的背景」『鳴門教育大学研究紀要』第21巻、112-120

湯浅恭正 (2015) 「インクルーシブ授業の理論で問われるもの」『インクルーシブ授業をつくる—すべての子どもが豊かに学ぶ授業の方法—』インクルーシブ授業研究会編、ミネルヴァ書房、3-14

ユネスコ (1994) 「サラマンカ声明」『国立特別支援教育総合研究所』

https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html (参照日: 2021.12.3)

横江真理子、窪島務 (2020) 「インクルージョン時代の障害児教育再考 (II): 障害児学級在籍児統計の分析方法とその動向」『滋賀大学教育学部研究紀要』第70巻、189-205

吉田茂孝 (2015) 『『授業のユニバーサルデザイン』の教育方法学的検討』『障害者問題研究』第43巻 (1)、18-25

ロジャー・スリー著、虎岩朋加訳 (2017) 「インクルーシブという逆説—差異の文化的政治学」『批判的教育学事典』明石書店、235-253

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』第83巻、113-120

(卒業論文指導教員 田中 利光)

Abstract:

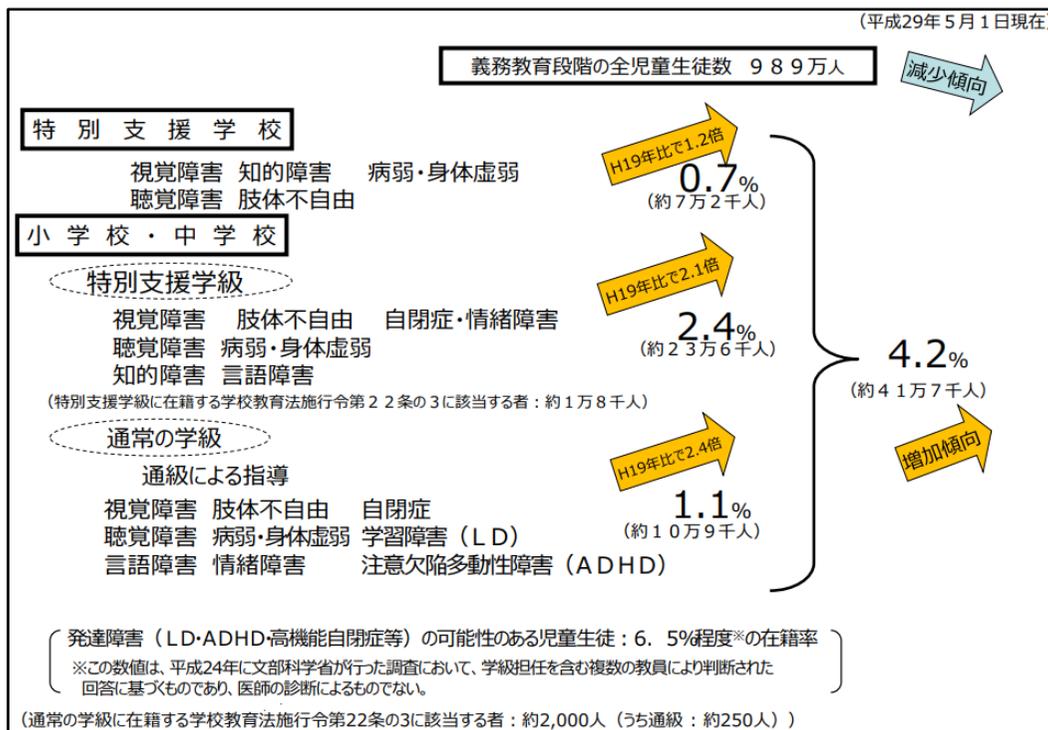
A Critical Study of Inclusive Education in Japan: Focusing on Students' Requests with Individual Educational Needs

I 8L044 Sho Toyota

The purpose of this paper is to critically study inclusive education measures that the national and prefectural government and schools from primary to secondary take in Japan, focusing on the students' requests with individual educational needs. The inclusive education measures I take up in this paper are special support services (1) in resource rooms, (2) in special support classes in regular schools, (3) in special schools, (4) as reasonable accommodation, (5) as peer interactions and cooperative learning, and (6) which are based on universal design for learning. The students' requests are divided into four categories: (a) sharing rooms, (b) learning, (c) social life and (d) discrimination. I analyze how inclusive education measures meet and cause the students' requests, based on prior research, my experience and studies in Keiwa's teacher training course.

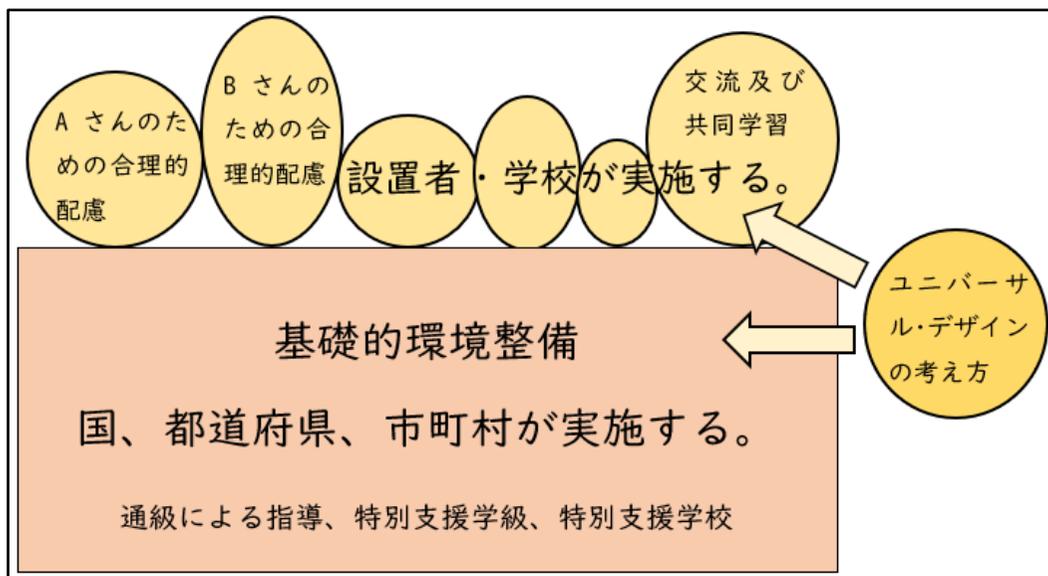
The outcomes of my study are that some inclusive education measures can meet the students' requests in categories a, b, and c, but those might cause requests in category d. I propose that (1) schools and governments take other additional measures to prevent and meet the students' requests in category d, (2) teachers and researchers reflect on the functions of inclusive/segregated education systems, (3) governments and schools extend the range of inclusive education measures to students with individual educational needs, converting the individual model of disability to the social model of disability.

図1 特別支援教育の対象の概念（義務教育段階）



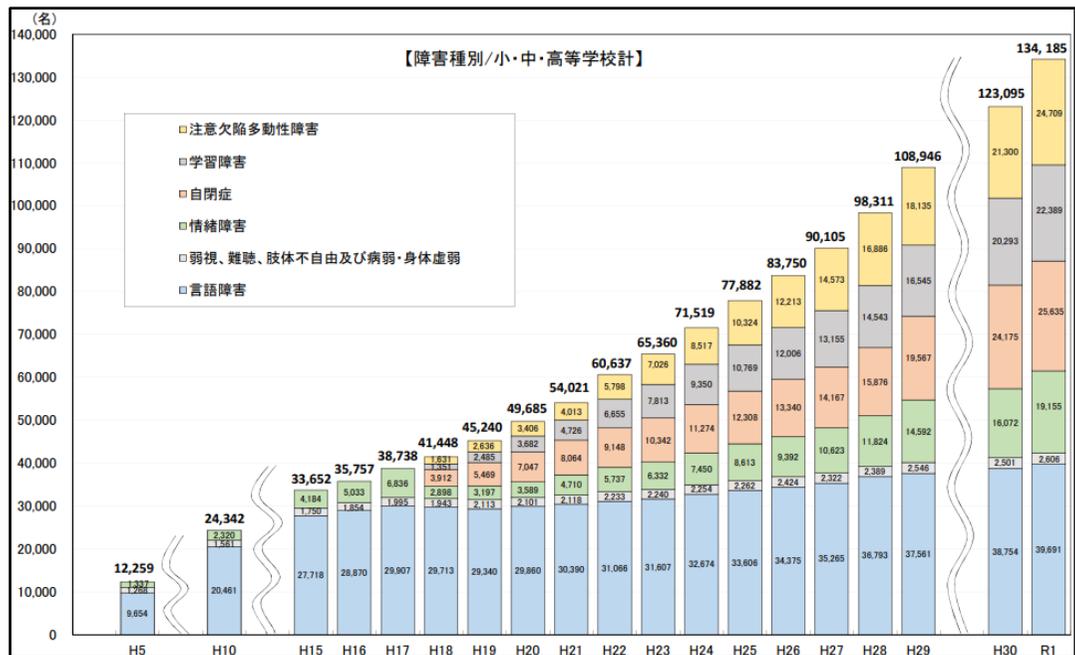
(出典：文部科学省(2020a)「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議参考資料3」)

図2 諸教育施策の関係



(出典：阿部ら(2019)を一部改変)

図3 通級による指導を受けている児童生徒数の推移



(出典：文部科学省(2020b)「令和元年度通級による指導実施状況調査結果について」)

表1 小学校で特別な配慮が必要なケース

障害の状態・程度	介助の人手	学習面での支援	生活面での支援
障害が重度	常に必要	困難	安全管理
軽度・ダウン症等	場合によって	学習内容の変更 学習方法の変更	ほぼ自立
軽度・自閉症等	場合によって	学習内容の変更 学習方法の変更	行動支援が必要
知的に遅れがない 発達障害	場合によって(トラブルが生じたときなど)	学習方法の変更	トラブルがないように見守る

(出典：高橋(2018)、179を一部改変)

表2 教育施策による要望の実現

カテゴリー	要望	①	②	③	④	⑤	⑥
場所の共有に関して	通常学級の児童生徒と共にいたい	○	×	×	○	△	○
	SENの有無に関係なく、児童生徒と共にいたい	○	○	○	○	○	○
学習に関して	学習内容の程度は適切だが学習面での不安や負担を軽減したい	○	○	○	○	△	○
	学習内容の程度が高すぎるので適切な質の学習をしたい	△	○	○	○	△	×
	学習能力を高めたい	○	○	○	○	△	○
生活に関して	学校でさまざまな経験をしたい	○	○	○	○	△	○
	通常学級の児童生徒と共に教室にだけでなく実質的でナチュラルな交流をしたい	△	×	×	△	△	×
	生活面での不安や負担を軽減したい	○	○	○	○	○	○

表3 教育施策による要望の生起

カテゴリー	要望	①	②	③	④	⑤	⑥
差別に関して	特別な扱いを受けていることによって周囲から差別的な取り扱いを受けてしまうので対処したい	○	○	△	△	○	△
	特別な扱いを受けることによって周囲の目が気になってしまうので対処したい	○	○	△	△	○	△
	差別的な取り扱いを受けるかもしれないので障害があることは隠しておきたい	○	○	△	△	○	△

※ ①通級による指導、②特別支援学級、③特別支援学校、④合理的配慮、⑤交流及び共同学習、⑥ユニバーサル・デザイン