

よりよい特別支援学級の在り方

—発達保障とインクルーシブ教育を手掛かりとした新たな可能性—

吉 山 佳 奈

目次

はじめに

1. 特別支援学級について

- 1. 1 特別支援学級のこれまで
 - 1. 1. 1 近現代における学校教育
 - 1. 1. 2 特別学級の成立
 - 1. 1. 3 特別学級の設立
- 1. 2 特別支援学級の制度
 - 1. 2. 1 障害児教育に関する制度
 - 1. 2. 2 特別支援学級に関する制度の変遷
- 1. 3 特別支援学級の現在
 - 1. 3. 1 特別支援学級の概要
 - 1. 3. 2 特別支援学級における教育

2. 発達保障とインクルーシブ教育

- 2. 1 発達保障について
 - 2. 1. 1 発達保障の発端
 - 2. 1. 2 発達保障の概要
 - 2. 1. 3 発達保障を目指す教育運動
- 2. 2 インクルーシブ教育について
 - 2. 2. 1 インクルージョンについて
 - 2. 2. 2 インクルーシブ教育の概要
 - 2. 2. 3 文部科学省による定義

3. よりよい特別支援学級の在り方

- 3. 1 特別支援学級の存在意義と問題点
 - 3. 1. 1 特別支援学級の存在意義
 - 3. 1. 2 発達保障とインクルーシブ教育の整理
 - 3. 1. 3 特別支援学級の問題点
- 3. 2 よりよい特別支援学級にするための現状における課題
 - 3. 2. 1 学校全体における協力体制の構築
 - 3. 2. 2 協力体制を構築するための機関の活用
 - 3. 2. 3 連携が望ましい機関
- 3. 3 よりよい特別支援学級にするための支援の構想
 - 3. 3. 1 特別支援学校教諭免許状について
 - 3. 3. 2 教員の専門性の向上
 - 3. 3. 3 よりよい教育に関する構想

おわりに

参考・引用文献

はじめに

特別支援学級とは特別支援学校とは異なり通常学級に通う児童にとって身近な存在ではあるが、同じ校内にありながら通常学級とは異なり独立した存在でもある。軽度の障害があると診断されて特別支援学級に在籍する児童が増えている現在、近くて遠いと感じられる特別支援学級とはどのような存在であるか、また今後どのような存在となるべきか見直して支援を行う必要がある。特別支援学校には独自の授業形態などが存在するが、特別支援学級の場合は通常学級の児童とともに過ごす時間が多く、また行事なども普通学級の児童にあわせたプログラムとなることが多い。一方で特別支援学級と通常学級との交流に齟齬が生じる場面や専門性が足りていない現状もある。そのため特別支援学級が必要としているものが何かを見直し、障害を持つ児童にとってのよりよい環境や特別支援学級に関わる人々の生きづらさが解消されるための解決策を検討したい。

本論では主に発達障害、知的障害を焦点化して論じていく。理由としては、近年発達障害であると診断される児童が増えてきていること、また私自身が発達障害や知的障害のある児童と関わる機会が多く特に関心を持っていることが挙げられる。発達障害とはスペクトラム的なものであり明確な診断基準というものは存在していないにも関わらず、簡単に診断が下されてしまう。このように発達障害と診断された児童は軽度の場合、普通学級ではなく特別支援学級に通う場合が多い。特別支援学校には独自の授業形態などが存在するが、特別支援学級の場合は普通学級の児童とともに過ごす時間が多く、また行事なども普通学級の児童にあわせたプログラムとなることが多い。このように普通学級と特別支援学校との間に存在する特別支援学級の役割や存在意義、そのよりよい在り方について考察する。

全体の構成としてはまず第 1 章において特別支援学級の成立と制度、現在の状況について述べる。2 章においては発達保障とインクルーシブについて提示し、1 項において主に特別支援学級で考えられている発達保障の成立、教育運動、考え方について述べた上で 2 項においてインクルーシブ教育の定義、日本における考え方について整理する。3 章ではよりよい特別支援学級の在り方を模索する。1 項では 1 章と 2 章を受けて浮かび上がった特別支援学級の存在意義を述べ、発達保障とインクルーシブ教育のメリットとデメリットを整理した上で特別支援学級に関する問題点について考察する。2 項では現状の制度や機関を活用したよりよい特別支援学校にするための方法について論じ、3 項ではよりよい特別支援学校にするための構想を述べる。特別支援学級について概観した上でインクルーシブ教育、発達保障について論じ、その上で社会にとってよりよい特別支援学級の在り方、そのための支援方法について検討する。

1. 特別支援学級について

1. 1 特別支援学級のこれまで

1. 1. 1 近現代における学校教育

中田（2011）を参考にすると、日本で最初の近代的学校制度を定めた基本的な法規は 1872 年に公布された学制である。これは欧米諸国の教育制度を基盤に作成されたものであり、寺子屋に代わる初等教育機関である小学校のもとになる法規だ。前年の 1871 年に明治政府によって教育行政機関である文部省が創設されていることから、明治維新後は教育制度の制定に力を入れられていたことが推測される。学制の目指す趣旨は 1871 年の太政官布告 214 号、いわゆる被仰出書から理解が可能である。¹「必ズ邑ニ不學ノ戸ナク家ニ不學ノ人ナカラシメン事ヲ期ス」という文言から国民皆学や教育の機会均等を読み取ることができる。

しかし学制は当時の国家財政や国民生活の実情に合わず小学校廃止を要求する運動などが勃発し、1879 年に廃止され新たに学校教育制度を規定する教育令が公布される。その後内閣制度創設にあたり 1885 年に帝国大学令、師範学校令、中学校令、小学校令という 4 つの学校令が制定される。しかし昭和期に入り戦時体制が強化される中で教育は軍国主義の色彩を強め、戦争の激化とともに 1941 年に制定された国民学校令など教育改革の多くは実行が困難となり、教育の正常な機能はほぼ停止していた。そして第二次世界大戦終結後、日本国憲法に国民の教育を受ける権利、教育を受けさせる義務、学問の自由を制定した。これに基づき 1947 年に教育基本法、学校教育法が規定される。教育基本法においては学問の自由、教育の機会均等を謳い、義務教育の普及の徹底を明らかにしている。

1. 1. 2 特別学級の成立

近現代における学校教育のこれまでを確認したところで、特別支援学級に焦点を当てて歴史を振り返る。ここでは戸崎（1993）、大泉（2011）を参考にした。特別支援学級は法規上 1947 年に成立した学校教育法において明確化されているが、特別教育を必要とする児童は学校教育法制定前から存在する。障害を持つ児童は人類発生と同時期に存在していたと推測されるが、人類が障害を持つ児童に対して特別な教育施設を設けて集団として教育を行うようになったのは 18 世紀後半以降ヨーロッパや北アメリカに限られた社会現象であった。一方日本においても障害を持つ児童は存在しており、障害児教育は近世の庶民教育機関である寺子屋でも取り組まれていた。しかし寺子屋においては障害を持つ児童のみに対する特別な教育は行われていなかった。

知的障害を持つ児童に対する特別支援学級と似た取り組みは 1889 年の事例が日本におい

¹「学制序文（被仰出書）は、学制の教育理念を明示したものであり、新しく全国に学校を設立する趣旨を述べ、また学校で学ぶ学問の意義を説いている。」（文部科学省ホームページ「二 学制の制定：文部科学省」

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317581.htm（2013. 12. 20）という文章を参考にした。

ては最も古いとされている。これは長野尋常小学校の試験成績別編成による成績不良の組である。それ以降では1890年に開設された長野県の松本尋常小学校における「落第生」学級、1896年に開設された長野尋常小学校における「晩熟生(鈍児)」学級においてその取り組みが行われていた。特別支援学級の設置には「これらの学級が設置されるようになった経緯は、義務教育就学率の向上とともに、知的発達の遅れのある児童の就学にともない、これらの児童の取り扱いが問題となり、これらの児童を落第させたり、居残り学習をさせたりし効果を期待したが、望ましい結果が得られず、一歩進めて、特別な学級編成をするという措置がとられるようになったわけである。」(全国特殊学級設置学校長協会 1982:8)という理由がある。つまり知的障害であるという診断が理由ではなく、現象として成績不良である児童の学力向上と救済を目的として特別支援学級が設置されたということが理解できる。1900年までに特別学級が開設された事例は4件あるが、そのすべてが長野県の公立小学校におけるものである。また長野県では全国に先駆けて1899年に「尋常小学校特別学級規定」が規定された。最初は子守児童等の不就学児を対象としたものであったが、次第に障害児教育関係分野でも使用されるようになった。このことから全国的な動向に先んじて長野県において特別学級が作り出されていたことが理解できる。

1. 1. 3 特別学級の設立

1901年から1914年において特別学級の開設が全国的に見られ、公立小学校において26例、師範付属小学校において12例が確認されている。1905年までは公立小学校における開設のみであったが、1906年大阪府師範学校附属小学校においても特別学級が開設された。1908年には付属小学校を中心に開設事例が多く存在するが、これは1907年に出された文部省訓令第6号による特別学級の奨励の影響である。その後特別学級開設校の事例は一時期確認できなくなるが、1920年頃から増加傾向となり1922年から1925年にかけて激増する。増加要因として東京市と大阪市における特別学級の設置推進がある。この時期に開設が確認されている公立小学校112校のうち48校が2市における事例である。1928年から1936年において特別学級開設事例は多くない。東京、京都、大阪といった都市部を中心に一定数の開設が見られるが、師範付属小学校における開設数は減少した。1937年から1945年までは特別学級の新たな開設事例がほとんど見られなくなり、1941年の国民学校令施行直後に数校の事例が見られたのみである。つまり1889年から1945年までにおいて「事例数を開設年を通してみると、1908(明治41)年を中心とする小さな山と、1922～1925(大正11～14)年を中心とする大きな山が見られる。また1937(昭和12)年を過ぎると新たな開設事例はほとんど見られなくなる」(戸崎1993:6)という傾向が存在することが判明した。

このように日本では20世紀以前より特別支援学級と同じ役割を持つ学級が設置されており、特別支援教育に対するニーズは長く存在することがわかる。欧米諸国と比較すると特別支援教育の開始が遅く、特別支援教育を行う教育機関も少なかったが「第二次世界大戦前における知的障害児学校(施設)数の少なさも、「精神薄弱」論脅威が乏しかったこと、すなわち、相対的にはあれ、知的障害者は社会に受け入れられていたことを示唆する。」(筑波大学特別支援教育研究センター・斎藤2006:6)とあるように知的障害を持つ人が排除すべきものとしてではなく社会においてともにいる人として認識されていた可能性がある。また筑波大学特別支援教育研究センター・斎藤(2006)によると欧米諸国において知的障

害を持つ児童は標準から逸脱しており社会的に脅威を与える存在とされていたため、障害のない子どもと地域社会を保護する目的で知的障害児に対する特別支援学級が設立されたということからも理解が可能である。

特別支援学級の呼称には様々なものがある。日本において最初に開設されたとされる松本尋常小学校においては落第生組と呼ばれていた。戦前、学級の対象児童を示した呼称としては劣等児学級、低能児学級、成績不良児学級、落第生学級、晩熟成学級、遅進児学級、丙児学級がある。また学級の機能等を示した呼称としては特別学級、補助学級、促進学級、個別学級、分離学級、養護学級、特殊学級、特（督）励学級、遊動学級があり、その他には梅組、花組、二組、C組といったものがある。このような様々な呼称には「戦前の特別学級は、法的・制度的根拠を持たないまま、その多くが学校独自の努力で維持されていた。したがって、それだけ学校独自の条件や特別学級を開設させた必然性が、特別学級の形態や内容をも決定したと言えるかもしれない。戦前の特別学級は法的裏づけを欠いた分だけ多様であったと言えるかもしれない。それは学級の呼称においても表れている。」（戸崎1993:14）という理由があると考えられる。

1. 2 特別支援学級に関する制度

1. 2. 1 障害児教育に関する制度

この節においては橋本（2006）、全国特別支援学級設置学校長協会（2012）を参考にした。日本の障害児教育制度に関する法体系は日本国憲法第26条の教育を受ける権利・義務教育の無償に依拠しており、教育基本法、学校教育法、学校教育法施行令といった順序で整備されている。戦後1947年に日本国憲法と教育基本法が制定され、憲法第26条の無償の義務教育保障と教育基本法第3条の教育の機会均等に基づき学校教育法が制定された。学校教育法は心身の発達段階に応じた適切な教育を実施することを目的としており、都道府県に対する盲・聾・養護学校の設置義務が制定された。

「実際の義務制の実施は政令で定められ、盲・聾学校は1948年から学年進行で行われていたが、養護学校の義務制は約30年後の1979年になって初めて実現した。」（橋本ほか2006:13）とあるように知的障害を持つ児童に関する法整備は身体障害を持つ児童に関するものより遅れていた。また満6歳の子どもを修学させる義務が学校教育法17条において保護者には義務づけられているが、学校教育法第18条において病弱、発育不完全その他やむを得ない事由のため就学困難と認められる者の保護者に対しては就学猶予または免除が認められている。²「障害児教育を支える制度・関連機関は文部科学省の管轄下に置かれているが、障害児の生活支援や保健・福祉は厚労省の管轄となり、主に18歳未満を対象とする児童福祉法と18歳以上の障害者基本法と障害種別の関連法によって支えられてきたが、2006（平成18）年4月より障害者自立支援法が施行され、大きく変わろうとしている」（橋

² 文部科学省ホームページ「就学義務の猶予又は免除に関する就学事務処理上の留意点について（通知）：文部科学省」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/shugaku/detail/1313681.htm（2013.12.20）を参考にした。

本ほか 2006:15) とある。

1. 2. 2 特別支援学級に関する制度の変遷

特別支援学級の設置については学校教育法第 81 条において規定されている。1978 年には文初特第 309 号である「教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の教育措置」が適用された。ここでは身体障害や知的障害を持つ児童に関する教育措置や就学指導体制の整備について述べられている。知的障害を持つ児童に関しては重度、中度、軽度の知的障害に関する基準が述べられており、学校教育法施行令の表知的障害者の項に規定する程度に達しない知的障害者は特殊学級において教育することと述べられている。³

2002 年には学校教育法施行令の一部改正により文初特第 309 号「教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の教育措置」が廃止され、文科初第 291 号「障害のある児童生徒の就学について」において盲・聾・養護学校に修学する障害の程度を定めた基準と就学手続きが見直された。特殊学級に就学する知的障害児に関しては「知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通に軽度の困難があり、日常生活を営むのに一部援助が必要で、社会生活への適応が困難である程度のもの」という程度が規定された。自閉症等発達障害に関しては通級による指導の項目で規定されており、情緒障害者に関する基準として「自閉症又はそれに類するもので、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程度のもの」とされている。⁴特別支援学級の対象者は知的障害、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、情緒障害を持つ児童生徒を対象としているため、このような障害との重複がない広汎性発達障害、LD、ADHD 等は対象となっていない。「ただし、知的障害、言語障害、情緒障害などがある場合は、対象となる場合もあります。」(全国特別支援学級設置学校長協会 2012:40) とされている。

2006 年に学校教育法が一部改定され、特殊学級という名称から特別支援学級への名称の変更や盲・聾・養護学校の名称が特別支援学校に一本化されるという改正があった。ここでは特別支援学級において教育を行うことが適当であるとされる対象が特別支援学級に在籍する幼児、児童生徒とその他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒を対象としており障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする規定されている。その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒という文面が改定前はその他心身に故障のある者で、特殊学級において教育を行うことが適当なものとされていた。このような改定の背景として「①特殊学級(障害児学級)の在籍者は 1 学級当たり 2.79 人(平成 14 年 5 月、義務教育)と少人数であり、その数は特殊学級(障害児学級)在籍者よりも重度と考えられる障害児をかかえた養護学校の学級定数より小さいということ、②また、通常学級に 6.3%在籍するといわれる LD、ADHD、高機能自閉症の子ども

³ 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所ホームページ「特別支援教育法令等データベース ―学校教育／就学指導―教育上特別な取り扱いを要する生徒の教育措置について(通達)―」http://www.nise.go.jp/blog/2000/05/c1_s531006_01.html (2013. 12. 20) を参考にした。

⁴ 文部科学省ホームページ「障害のある児童生徒の就学について」http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20020527001/t20020527001.html (2013. 12. 20) を参考にした。

たちに対応するのに着目し、現教員数を増大させないまま再編配置により、今後の障害児教育に対応しようという姿勢があるといえよう。」（清水・藤本編 2005:35）という考えがあったが改定後は「学校教育法第 81 条第 1 項は、平成 18 年の改正により新たに設けられた規定で、特別支援教育の基本的な考え方、方針を示したものであり、特別支援教育を推進する上で、最も重要な規定であるともいえる」（全国特別支援学級設置学校長協会 2012:17）とも考えられている。

1. 3 特別支援学級の現在

1. 3. 1 特別支援学級の概要

特別支援学級におけるサービスの概要としては「特別支援学級（小学校・中学校）では、障害の種別ごとの少人数学級で、障害のある子ども一人一人に応じた教育を行います。特別支援学級は、学校によって、個別支援学級、なかよし学級、ひまわり学級など、様々な呼び方があります。通常の学級は、定員 40 人からですが、特別支援学級は生徒数 1 人からでも編成でき、最大は 8 人となっています。ただし、学校によっては、数人程度集まらないと編成しない場合もあります。」（一般社団法人日本発達障害ネットワーク 2012:40）とされている。

特別支援学級とは小学校学習指導要領解説総則編、中学校学習指導要領解説総則編を参考にすると、障害によって通常の学級における指導では十分に指導の効果を与えることが困難である児童のために少人数で編成された小学校及び中学校における学級の一つであること、適切な運営のためにはすべての教師の理解と協力が必要であること、学校全体の協力体制づくりを勧めつつすべての教師が障害について正しい知識と認識を深め教師間の連携に努める必要があることが理解できる。「学校全体の協力体制づくりの中に特別支援学級の教育課程の編成が含まれる。校内に教育課程編成委員会（検討・改善委員会）が組織され、教育課程の編成について、検討、協議、評価、改善等を進めているのであれば、特別支援学級の教育課程の編成についても同様に、組織的に行うことが必要である」（全国特別学級設置学校長協会 2012:18）とあるように通常学級と同様の扱いが必要であり組織として協力体制を作り上げる必要があることがわかる。「学校を基盤とした教育課程の編成においては、①教員一人一人が教育の担い手としての主体者としての意識をもつこと、②学校組織の問題分析力や解決力を高めること、そして、③地域・社会との連携体制を構築することが大切となる。ことに特別支援教育においては、学校組織及び教員個々が自律性と地域・社会との連携体制を構築・運営することが欠かせないであろう。」（斎藤 2006:116）とされていることから、教育課程の編成においては組織全体だけではなく教員一人一人の高い意識が求められていることが考えられる。

1. 3. 2 特別支援学級における教育

特別支援学級の教育課程の編成については小学校学習指導要領解説総則編、中学校学習指導要領解説総則編において解説されている。教育課程編成の特例とされ、「①特別支援学級においては、特に必要がある場合、特別の教育課程によることができる（学校教育法施行規則第 138 条）。②特別の教育課程を編成する場合、特別支援学校小学部・中学部学習指

導要領を参考として、次のことなどにより、実情に合った教育課程を編成する。ア「自立活動」を取り入れる。イ各教科の目標・内容を下学年の教科の目標・内容に変える。ウ知的障害特別支援学校の各教科に変える。」（全国特別支援学級設置学校長協会 2012:15）とされている。また小中学校学習指導要領解説総則編において直接は触れられていないが、学校教育法施行規則第 130 条において各教科の全部又は一部を合わせて授業を行うことができること、知的障害のある児童生徒又は複数の障害を併せ持つ児童生徒を教育する場合において必要のあるときは、各教科、道徳、外国語活動、特別活動、自立生活の全部又は一部を合わせて授業を行うことができるとされている。⁵

特別支援学級を担任する教員には教員免許法による当該校種の免許、つまり小学校に設置されている特別支援学級での指導を行う場合は小学校の免許、中学校に設置されている特別支援学級での指導を行う場合は中学校の免許が必須である。「さらに、近年、障害のある児童生徒の障害が重度化・重複化・多様化する中で、特別支援教育に対するより高い指導の専門性を身に付ける必要があることから、上記の学校種に応じた免許に加えて、特別支援学校の免許状を取得することが望ましいと考えられている。」（全国特別支援学級設置学校長協会 2012:208）とあるように、特別支援学校だけではなく特別支援学級で指導を行う教員にも専門性が求められている。

特別支援学校の免許状は教育職員免許法において規定されている。専修免許状、一種免許状、二種免許状があり、それぞれ視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱の種別に分かれている。2010 年の段階で特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有者の割合は 70%であるが、特別支援学級を担任する教員の特別支援学校教諭免許状保有者の割合は小学校で 33%、中学校で 27.4%であり特別支援学校における保有率と比較するとかなり低いことが判明する。⁶

現在の名称としては新宿区にある小学校の特別支援学級を例にとると若竹学級、若草学級、新苑学級、若葉学級、柏葉学級、わかまつ学級、生活学級、青空学級、八千草学級といった呼称がある。⁷このような比較から現在では学級名に対象児童を称した呼称や学級の機能を示した呼称は少ないことが理解できる。

⁵ 法令データ提供システム「学校教育法施行規則」

<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S22/S22F03501000011.html>（2013. 12. 20）における第百三十条を参考にした。

⁶ 文部科学省ホームページ「資料 7：特別支援教育に係る教育職員免許状について：文部科学省」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1312981.htm（2013. 12. 20）におけるデータを参考にした。

⁷ 新宿区ホームページ「新宿区：特別支援学級・特別支援学校」

http://www.city.shinjuku.lg.jp/fukushi/file06_04_00046.html（2013. 12. 20）を参考にした。

2. 発達保障とインクルーシブ教育

2. 1 発達保障について

2. 1. 1 発達保障の発端

この節では全国障害者問題研究会出版部（2012）、大泉（2011）を参考に論じる。発達保障という考え方は第二次世界大戦敗戦後に糸賀一雄、池田太郎、田村一二によって戦災孤児や生活に困窮する子どもたちの受け入れのために滋賀県にて開設された近江学園がきっかけとなっている。近江学園は「復興の邪魔者として社会から排除される子どもたちにとって「何ヨリモ温ク楽シイ、ソシテ腹ノクチクナル家庭」（近江学園要覧）となることをめざし、かれらが共に育ち合う姿に平和と民主主義の実現を託した戦後の大きな一歩だったのです。」（全国障害者問題研究会出版部 2012:30）とされ、戦災孤児と知的障害児の共同生活を通して子どもたちの自立や社会性の成長が目指されていた。

また「近江学園では、ひとりの子どもが質のちがう複数の集団活動をもって、豊かな次元形成と高次の可逆操作獲得を保障する編成原則をとっている、つまり、可逆操作特性の階層の次元形成期からつぎの次元形成期までを生活集団とし、そのなかでは性、生活年齢、障害の種類を区別の原理にするのではなく、切磋琢磨するような要因として生かすようにし、学習集団は似たものどうし、労働集団はさらに質的に異なる次元形成期の子どもたちといっしょの集団をもつというようにしている。指導者も集団指導体制をとるようにし、多様な一貫性のなかでの子どもの発達の自由の増大とゆたかな人格の基礎をきずいていくことを目標としているのである。そこでは、個人の社会化のために集団を手段化するのではなく、社会的存在である個人がその属する集団の発展へのとりくみをとおしてゆたかに個性化していくことを慎重に追求しようとしている。」（大泉 2011:69）と集団による成長を重んじつつも個性を重視した教育が行われていたことがわかる。

その後孤児問題が解決されるにつれて近江学園は知的障害児を対象とした施設へと移行した。近江学園は児童福祉法による施設であったため 18 歳で退園となるが、障害の重い児童が 18 歳では社会に出られないという問題が生じた。このような問題に対し、「学園では障害の重い子どもたちの受けとめをめぐって、単なる隔離・保護でよいのかと議論が続きました。しかし、糸賀たちは、子どもたちと日々かかわるなかで、この子たちなりの内面の豊かさに気づかされます。糸賀はそうした子どもたちとの人格的なかわり合いを「発達の共感」ととらえることで、障害の重い子どもを「永遠の幼児」「沈殿者」としてきた内なる差別意識を克服しようとししました。」（全国障害者問題研究会出版部 2012:31）という考え方によって障害が重くても発達しており、人格の育ちや生活の豊かさにつながる共感関係や社会的なひろがりが必要であると考えられるようになった。

2. 1. 2 発達保障の概要

発達保障における発達には「タテへの発達」と「ヨコへの発達」が存在する。「タテへの発達」とは人間が新しい能力を獲得し高度化させていくことを示すのに対し、「ヨコへの発達」は能力の段階が同じでもそれを使う場面や相手が異なっても発揮できるようになった

という変化を示している。つまりこれは先に述べた共感関係や社会的なひろがりという面で発達したということである。「発達保障を考えるとときの「発達」の内容は、能力の向上や拡大だけではない。様々な力の獲得と無関係ではないが、気持ちの育ちや価値意識の深まりなど、人格が豊かになることも、「発達」の大切な内容として考えられてきた」（全国障害者問題研究会出版部 2012:4）ということである。

発達保障において発達とは権利であると考えられているため、その権利の主体は当然その人自身であるとされる。そのためキャリア教育など本人の要求からではなく他者によって障害のある人に対して変化を求められる行為は正しい発達ではないとされている。キャリア教育等と大きく異なるのは、発達保障は問題行動を発達要求としてとらえるという部分だ。全国障害者研究会出版部(2012)によると障害児教育を正しく発展させるためには個々の児童が何をするができるのかという共通部分を大切に「散らかす子」ではなく「散らかすことのできる子」と考え、その力に依拠して次の段階に進む指導を考えることが重要であるということが発達保障の考え方である。発達保障においては発達を妨げるものを明らかにし、権利としての発達に必要とされる条件を作り出すために発達の可能性を障害のある人と発達保障論者とが押し広げてきたのである。

2. 1. 3 発達保障を目指す教育運動

大泉（2011）によると発達保障を目指す教育運動として 1969 年に開催された第 18 次日本教職員組合・第 15 次日本高等学校教職員組合合同教育研究全国集会第 19 分科会「障害児教育」における問題提起がある。「障害児の教育権」研究会のメンバーが権利としての障害児教育をすすめる上で重要と考えた 5 点の問題提起を行った。提起された問題とは教育を受ける権利の主体をすべての国民と等しく障害を持つ児童本人にも平等に認めるということ、発達を保障する上で必要なことを「教育を受ける権利」と受動的なものではなく「学ぶ」という能動的なものとして捉え直すこと、障害を持つ児童が発達における障害を起こされがちであるという点に着目して教育権が他の権利によって奪われないようにすること、教育の内容は全面発達の保障を目指すものでなければならないということ、命と生活と健康を守りあらゆる差別を許さない民主運動と正しく連携して前進しなければならないということである。

このような発達保障を目指した運動の背景としては障害者に対する差別、発達していくために必要とされている基本的権利、つまり生存・学習・医療・労働・参戦などの権利が障害者であることを理由に不当に侵害されている事実があった。また特別支援学校において発達保障が主流な考え方となっている理由としては、1958 年の調査で多くの知的障害・発達障害を持つ児童が普通学級のなかで忘れられていること、重い障害を持つ児童が特殊学級内にいることで困難が多く、学級の増設だけでは困難が解決されることが判明し、発達保障を推進する人々が養護学校設置運動を行って養護学校が設置されたことが挙げられる。発達保障を推進する人々にとって障害を持つ児童が権利を侵害されずに発達するために必要であると考えた教育機関が現在の特別支援学校へと繋がっているのである。つまり児童の持つ障害が重ければ重いほど学校教育や福祉から排除され見放されるという現実に対して、障害のある児童にも権利としての教育を保障し不就学をなくそうとする運動も力を増すのである。

丸山・河合・品川（2012）によると京都府与謝の海養護学校（現在の京都府立与謝の海支援学校）において「すべての子どもにひとしく教育を保障する学校をつくろう」「学校に子どもを合わせるのではなく、子どもに合った学校をつくろう」「学校づくりは箱づくりではない、民主的な地域づくりである」という理念が掲げられた。重度の障害を持つ子どもは学校の宝であり、それは「障害の重い子どもを全教職員で支えるというだけでなく、一人ひとりが知恵を出し合い、発達していく子どもへの信頼と希望を「宝」のように分かち合うことが、学校に学ぶすべての子どものねがいを受け止めていく懐深い教育につながる、そのために必要な教育条件を獲得していこうとする決意の表れでした。」（丸山・河合・品川 2012:42）とある。

2. 2 インクルーシブ教育について

2. 2. 1 インクルーシブ教育とインクルージョンの違い

インクルーシブ教育⁸とは一般的には障害のある児童と障害のない児童とが共に学ぶ教育であると理解されている。誤解を与えないためにインクルーシブ教育と似た教育方法であるインテグレーション⁹について先に述べる。「ユネスコの定義などを参考にすれば、インテグレーションとは障害のある子どもを対象にして、一般教育の中で特別な教育を施すことであるのに対し、インクルーシブ教育は、学校から排除される（おそれのある）子どもに焦点を当てつつ、多様なニーズをもつすべての子どもを対象にしています。」（荒川 2006:2）とある。

インテグレーション教育はインクルーシブ教育と比較して「インテグレーションも障害のある子どもが、通常の学級で教育を受けるということでは、その状態像からすれば同じように見られる。しかし、インテグレーションの場合、学校に入学した子どもたちは、彼らの障害、母国語、文化、能力を考慮されることなく、現在の学校環境（カリキュラム、方法、評価、規則）に適応しなければならない。インクルーシブ教育の場合は、多様性を前提としているがゆえに、多様性に合致させるべく通常の学校、学級の改革が不可欠なのである。」（渡邊 2012:16）と定義される場合もある。荒川（2006）によるとインテグレーション教育は障害のある児童を単に通常の学級に投げ込むだけになってしまう場合がある。また欧米諸国において通常学級についていける程度で完全統合、部分統合、交流といったように対応の分類を行った施策もあったが、通常学級の在り方が根本的には改められなかったため結果的に障害のある児童に通常教育への同化を強いることとなり固有のニーズやアイデンティティを無視する傾向を生んだという例もある。そのため、インテグレーションは子どもが学校に適応することを求めたのに対し、インクルーシブ教育は学校が子どもに適応することをめざすのだという論調も存在する。

また清水・藤本（2005）によるとインクルーシブ教育から派生した考え方として、すべ

⁸ インクルージョンともされる。品詞として「inclusion」は名詞「inclusive」は形容詞であり、どちらも包み込む、包括という意味を持つ。

⁹ 統合教育ともされる。また清水・藤本（2005）によると 1990 年代以前はアメリカにおいてメインストリーミング（mainstreaming）という用語が使用されていた。

ての障害児に対して障害がない場合に就学すると考えられる通常学校ないし通常学級に適切な教育が保障されるのに必要なサポートと教育システムを多様に用意して共同学習を保障するような措置が可能であるとする主張であるフル・インクルージョン論が存在する。

2. 2. 2 インクルーシブ教育の概要

国際連盟やユネスコにおいて定義されているインクルーシブ教育とは「万人のための教育 (Education for All)」という標題のもと、すべての子ども達を含み、互いを認め合い、個別のニーズに応える学習環境を用意することが目指される。その際には、障害の有無で子ども達を区別するような見方には立たないということが強調される」(高橋 2011:251)とされている。また「インクルーシブ教育の推進において具体的な合理的配慮を検討していく上で、最も重要なことは、手段や方法ではなく障害者を身近に受け入れていく意識や心情である。それが具現化したの合理的配慮である。障害者の権利条約は、排他的・差別的な人間の心理を克服することに究極的な目標があるとする。人種や精査、年齢などのさまざまな差別とともに、障害についても、これからの世界が解決しなければならない重要な課題である。そして、すべての人々が共生することが正常な社会だということの認識を広めることが大切である。」(渡邊 2012:38)ということからも理解できるように、インクルーシブ教育において重要なことは障害に対する考え方である。

しかしインクルーシブ教育は国際的に確固とした共通理解がなされているものではなく、様々なインクルーシブ教育論が乱立している。これは「インクルーシブ教育は、国連がリーダーシップと援助を与えている世界的な運動であるので、どの国にも共通する施策があるわけではない。」(乾・中村 2009:4)であるからだと考えられる。

2. 2. 3 文部科学省による定義

文部科学省が示すインクルーシブ教育の定義について述べる。2007 年度に戦後の特殊教育から特別支援教育への転換が図られた。「特別支援教育に転換した目的は「障害のある児童生徒の教育的ニーズを把握し、柔軟に教育的支援の実施」を進めることです。」(渡部 2012:1)とされている。文部科学省は「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」とであると定義する「共存社会」の形成に向けてインクルーシブ教育システムを構築しようとしている。

日本においてインクルーシブ教育が意識され始めたきっかけは 2006 年に第 61 回国連総会において採択された Convention on the Rights of Persons with Disabilities (障害者の権利に関する条約¹⁰) である。日本は 2007 年に署名をしているが批准は未だに行っていない。現在までの経緯としては渡邊 (2012) を参考にする。2009 年に民主党政権が誕生し、障害者の権利に関する条約締結に向けた国内法の整備のために障がい者制度改革推進会議を設置した。この会議では 2010 年に第一次意見をとって障害者制度改革の推進のための基本的な方向を示し、その中でインクルーシブ教育の根幹にかかわるような考えを提起した。このような動きに対して文部科学省はインクルーシブ教育についての見解をまとめるため 2010 年に中央教育審議会初等中等教育分科会に「特別支援教育の在り方に関する特別委員

¹⁰ 日本国政府による仮訳であり、障害者権利条約とも訳される。

会」を設置し審議を行った。そして 2012 年中央教育審議会に対して「共生社会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」を提出したのである。

文部科学省の考えるインクルーシブ教育の基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもができるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきであるとしており、これは障害のある子どもが社会の様々な機関との連携によって自立し社会参加することができること、地域社会との交流を通して地域での生活基盤を形成すること、障害者理解の促進によってインクルーシブな社会の構築につなげることが重要であるという考え方に基づいている。¹¹

このインクルーシブ教育システムは障害者の権利に関する条約第 24 条において inclusive education system（障害者を包容する教育制度¹²）の実現にあたり障害のある児童が障害を理由として無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと、障害者が他の者と平等に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、効果的な教育を容易にするために必要な支援を教育制度一般の下で受けること、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よう求められている。¹³ここで述べられている合理的配慮とは特別支援教育の在り方に関する特別委員会によって障害者の権利に関する条約に照らし合わせた上で「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であると定義されている。¹⁴

¹¹ 文部科学省ホームページ「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） 概要：文部科学省」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm
（2013. 12. 20）におけるデータを参考にした。

¹² 日本国政府による仮訳であり、インクルーシブ教育とも訳される。

¹³ 外務省ホームページ「外務省：（仮訳文）障害者の権利に関する条約」
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/treaty/shomei_32b.html（2013. 12. 20）における仮訳文、また UNITED NATIONS enable「Convention on the Rights of Persons with Disabilities」
<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>（2013. 12. 20）を参考にした。

¹⁴ 文部科学省ホームページ「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） 概要：文部科学省」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm
（2013. 12. 20）におけるデータを参考にした。

3. よりよい特別支援学級の在り方

3. 1 特別支援学級の存在意義と問題点

3. 1. 1 特別支援学級の存在意義

1、2 章を受けて障害のある児童にとってよりよい教育とはどのようなものであるか、またそこに特別支援学級はどのようにかわるのか考察する。まず特別支援学級の存在意義について考える。特別支援学級とは通常学級に設置された学級であり、障害によって通常学級における指導では十分に指導の効果を与えることが困難である児童のために少人数で編成された小学校及び中学校における学級の一つである。そのため通常の学校に通いながら少人数指導を受けることが可能であり、必要であれば児童の状況に応じて通常学級における指導を受けることも可能である。また休み時間、放課後、学校行事など障害のある児童とだけではなく通常学級に通う児童とも触れ合う機会が多くある。これは障害のある児童側からのメリットだけではなく、通常学級に通う児童側へのメリットもあると考えられる。

障害のある児童側からのメリットとしては様々な児童とかわることができる、障害のある児童だけの環境にいる場合と比較して社会において普通だとされていることがわかりやすい等が考えられる。「通常学級では黙って座って聞いているだけでときたまの発言でしかなかったり、教えられる一方だった子たちや、一部の時間だけ学習支援教員に補助的に教えられていた子たちの中で、特別支援学級に入り、その子に合わせた歩み方で授業を組んだときに初めて意欲をもち、多彩な思考を表現する子もいるのです。」（荒川 2008:82）という場合もある。また通常学級に通う児童側からのメリットにおいては、障害のある児童と触れ合うことにより障害への偏見や差別がなくなる可能性があること、同情ではなく助け合い学び合うという感情が芽生えること、多様性を知り受け入れることが可能となることが考えられる。また社会にとっても障害のある児童と通常学級に通う児童とが近い環境で育つことによって根本的に障害というものを意識せずに共存することが可能な社会を作り上げることが可能となることが考えられる。

児童だけではなく親にとってのメリットも考えられる。精神的な面においては障害をもつ子どもの親の中には自分の子どもに障害があるということを受け入れることに関して苦しみ葛藤した人も存在する。一例ではあるがそのような人が自分の子どもは特別支援学校ではなく通常の学校へ通ってほしいと考えた場合、親にとっても子どもにとっても苦しくない妥協できる場として特別支援学級が考えられる。また物理的な面において特別支援学校は現状においてスクールバスなどで通わざるをえない人気の少ない場所に設立されていることが多い。荒川（2008）も特別支援学校に関して遠くて過密化していると述べている。小学校や中学校というほぼ毎日登校する場所において通いやすい場所にあるということは大きなメリットとなり得る。

また教員にとってのメリットも考えられる。障害のある児童、つまり特別なニーズのある児童が通常学級にいることによって現状の教育制度では教員の手が取られ、他の生徒に目が向かなくなり集団に対する教育が疎かになる場合がある。また集団における教育を重

視することで障害のある児童が授業についていけず様々な課題が生じる可能性も存在する。しかし特別支援学級があることによって、障害のある児童や通常学級に通う児童のニーズや様子を見ながら指導を行うことが可能となる。また通常学級に通う児童のみに対する指導を行う場合と比べて多くの経験をすることが可能となるため、教員の考え方にもよるが児童の多様なニーズを知り様々な指導方法を行うことによってよりよい教員となることができる可能性がある。

3. 1. 2 発達保障とインクルーシブ教育の整理

特別支援学級の問題点を考える前に、発達保障とインクルーシブ教育についてのメリットとデメリットをまとめる。本論において特別支援学級をよりよくするための方法を考察することを目的としているため、発達保障とインクルーシブ教育のデメリットを提示した上で、特別支援学級において可能となることを確認した上で発達保障とインクルーシブ教育のメリットを特別支援学級にどのように導入することができるか考察する。

発達保障は特別支援学校において多く取り入れられている考え方であり、人間が新しい能力を獲得し高度化させていくタテの発達だけではなく共感関係や社会的なひろがりによって能力の段階が同じでもそれを使う場面や相手が異なっても発揮できるようになったという変化であるヨコの発達を重視している。そのためキャリア教育など本人の要求からではなく他者によって障害のある人に対して変化を求められる行為は正しい発達ではないとされており、問題行動も発達要求の一つであるという考えを展開している。

ここから理解できる発達保障のメリットとして個々の児童の発達段階を大切にした上で専門的な支援を行っているということが考えられる。児童の発達段階においても児童に技術的または能力的な発達を強要するのではなく本人の成長過程に適応した発達段階を見極めて社会的なひろがりや共感関係を育むことを重視していることがわかる。これは障害名ではなく本人の個性やニーズを見るという姿勢だけではなく、障害について専門的な知識があるからこそ可能である。それは障害について専門的な知識があるために本人の特性であるのか障害特性であるのかといった区別が付きやすいという理由、また知識が基盤として存在しているからこそ個人に適した支援を行う余裕があるといった理由が考えられる。

デメリットとしては個人を重視しているため集団における指導や他者との関係性づくりが疎かになりがちであること、本人に適した成長過程を見守るという姿勢であるため庇護がなくなり社会に出なければならなくなった時に現状の社会では生きづらさを感じる場面が多くなること、かかわりがほぼ特定の人としかないと障害のある人と障害のない人とがかかわる機会が少なくなり共存社会への道が遠のくことが挙げられる。

インクルーシブ教育は障害の有無で子どもを区別するのではなく、学校から排除される可能性のある子どもに焦点を当てつつ、多様なニーズをもつすべての子どもを対象にして個別のニーズに応える学習環境が用意されているものである。日本におけるインクルーシブ教育は文部科学省によると障害のある子どもと障害のない子どもができるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきであるとしている。これは障害のある子どもが社会の様々な機関との連携によって自立し社会参加することができること、地域社会との交流を通して地域での生活基盤を形成すること、障害者理解の促進によってインクルーシブな社会の構築につなげることが重要であるという考え方に基づいている。

メリットとしては上記で述べられていることが考えられる。現状の日本においてはインクルーシブ教育が促進されつつも制度が整っていない現状においてはインテグレーションに近いものになりかねないので、日本で現在行われているインクルーシブ教育からわかるメリットについては考察しない。このような日本の現状を受けてインクルーシブ教育のデメリットとしては個別のニーズに応えられる学習環境が整備されていない場合は学校が作ったプログラムの押しつけとなり障害の有無にかかわらず学習指導においても生活指導においても効果的な教育が行われえない可能性があること、教員に障害をもつ児童に対する偏見や排除しようという考えが存在すると同じ場所で共に学んでいたとしても個別のニーズに応じて共に学ぶということは不可能となることが考えられる。

3. 1. 3 特別支援学級の問題点

発達保障とインクルーシブ教育のメリットとデメリットを受けて特別支援学級の現状における問題点について考えたところ、特別支援学級の教員における専門性の低さ、学校としての協力体制が出来ていない場合があることが挙げられる。

特別支援学級の教員における専門性の低さとしては、1章において2010年の段階で特別支援学校教員の特別支援学校教諭免許状保有者の割合は70%であるが、特別支援学級を担任する教員の特別支援学校教諭免許状保有者の割合は小学校で33%、中学校で27.4%であり特別支援学校における保有率と比較するとかなり低いことが判明する¹⁵と述べた通りである。教員の専門性が低いことによって障害のある児童に学習指導および生活指導において効果的な教育を行うことができていない可能性が高い。発達保障のメリットである個々の児童の発達段階を大切にしながら専門的な支援を行うためには障害名ではなく本人の個性やニーズを見るという姿勢と同時に障害についての専門的な知識が必要である。

特別支援学級に関する二つ目の問題点である特別支援学級に対する学校としての協力体制の少なさについては、小学校学習指導要領解説総則と中学校学習指導要領解説総則において適切な特別支援学級運営のためにはすべての教師の理解と協力が必要であること、学校全体の協力体制づくりを推進しつつすべての教師が障害について正しい知識と認識を深め教師間の連携に努める必要があることと述べられているが実際の学校運営においては意識されていないことがある。「特別支援教育で重要なのは、子どもを「点」として見るのではなく、発達の視点で「線」として見ることである。」(高橋 2011:187)とあるように特別支援学級と通常学級とで交流を行う場合は通常学級の教員も特別支援学級に通う児童についての知識を持つべきであるし、子どもは教室だけを活動の場としているわけではないためすべての教師からの見守りを考えた際には校長、教頭、養護教諭、スクールカウンセラーを始めとした学校全体として特別支援学級への協力を行うことが重要となる。また特別支援学級に通う児童の支援方針を決める際には学校の協力体制のもと外部の専門家や幼稚園・保育園との連携、中学・高校との連携、医療機関や療育機関等との検討を行うことが適切な支援を行うためには必要となる。

¹⁵ 本論 1. 3 特別支援学級の現在における文章より引用した。

3. 2 よりよい特別支援学級にするための現状における支援

3. 2. 1 学校全体における協力体制の構築

学校全体の特別支援学級に対する協力体制に関連する支援としては特別支援教育コーディネーター、スクールソーシャルワーカー、教育委員会、特別支援教育に関する校内委員会が存在する。特別支援教育コーディネーターとは高橋（2011）、筑波大学特別支援教育研究センター・斎藤（2006）によると特別支援教育を行うにあたり配置しなければならないものであり、校内の関係者や関係機関との連携調節、保護者との連絡窓口としての役割を担っている。学校によっては特別支援学級の担任が特別支援教育コーディネーターとなっている場合も多いが、「特別支援教育コーディネーターは、対象児の担任に対して、支援に関する日常的なコンサルテーション、また指導助言を行うとともに、教職間の意識改革、共通理解を促し、指導力を高めるために、校内研修を企画し運営に当たることも重要である。」（筑波大学特別支援教育研究センター・斎藤 2006:69）という意見も存在する。

スクールソーシャルワーカーは中野・佐藤（2012）によると児童・生徒が抱える問題をソーシャルワークの援助技術を活用し対応することで児童・生徒が等しく教育を受ける権利や機会を保証することが目的とされている。スクールソーシャルワークの対象は当事者である児童・生徒、家族、学校の教職員、地域の住民及び関係機関などであり機能としては相談機能、代弁機能、情報提供、調整、アウトリーチ¹⁶、連携がある。スクールソーシャルワーカーの配置形態はおおまかに分類すると「1. 複数の小・中学校を担当し、学校からの依頼で派遣される「派遣」方式。2. 指定された小・中学校に週 1 日から 2 日程度配置される「指定校配置」方式。3. 中学校区を対象として、小・中学校の連携、地域の関係機関、地域の学校支援者とのネットワークを構築していく「中学校区・拠点巡回」方式。」（中野・佐藤 2012:216）となる。

教育委員会は子どもの教育に直接関係する業務としては「①学齢児童・生徒の就学や幼児・児童・生徒の入学・転学・退学に関すること、②学校の組織編成、教育課程、学習指導、生徒指導および職業指導に関すること、③教科書その他の教材の取り扱いに関すること、④校舎その他の施設および教具その他の設備の整備に関することなどがある」（高橋 2011:196）とされている。

特別支援教育に関する校内委員会とは文部科学省による特別支援教育の推進について（通知）において述べられており、「校長のリーダーシップの下、全校的な支援体制を確立し、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒の実態把握や支援方策の検討等を行うため、校内に特別支援教育に関する委員会を設置すること。¹⁷」とされている。清水・藤本（2005）を参考にすると校長、教頭、養護教諭、生徒指導担当の教員、特別支援学級担任等から構成され、各担任の気づきを促しながら校内の特別な教育的ニーズをもつ児童の実態を把握

¹⁶ アウトリーチとは中野・佐藤（2012）によると援助の必要があるにもかかわらず自ら援助を求めない、求められない者に対して援助者側から働きかけることである。スクールソーシャルワークにおけるアウトリーチとは具体的には家庭訪問を指す。

¹⁷ 文部科学省ホームページ「特別支援教育の推進について（通知）：文部科学省」
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm（2013. 12. 20）におけるデータを参考にした。

して特別支援教育コーディネーターを中心に個別の支援計画を開発して必要かつ適切な教育的対応を行うことが役割とされている。「特別支援教育対象の児童生徒の指導で悩んでいる担任を孤立させることなく、学校全体の問題としてとらえ校内委員会を中心に対応していきます。」（全国特別支援学校長会・全国特別支援学級設置学校長会 2007:46）という役割も存在する。また校内研修のリード、専門家の巡回相談や支援を求めることが必要とされている。

3. 2. 2 協力体制を構築するための機関の活用

特別支援学級に対する学校全体の協力体制を整えるための要素を挙げたが、ただ配置するだけでは形だけの体制となり真の協力体制を整備することは不可能である。特別支援教育コーディネーターに関しては数人を指名して負担を減らし、異なる視点から支援方法を考えて実行することが必要であると考え。また特別支援学級の担任だけが特別支援教育コーディネーターとなった場合、校内の関係者との連携調節や保護者との連絡窓口としては機能するが担当する児童に関する仕事や事務仕事によって関係機関との連携調節まで手が回らなくなる可能性がある。特別支援学級の担任への日常的なコンサルテーションや指導助言を行うことも不可能となるため、特別支援学級の担任だけが特別支援教育コーディネーターを兼任することは避けるべきである。

スクールソーシャルワーカーに関しては対象が当事者である児童、家族、学校の教職員、地域の住民及び関係機関であることを考慮すると児童、家族、学校の教職員の現状把握や素早い行動、気軽に相談を受けることができるためにも可能な限り学校との連携が密である必要がある。問題が生じる前から普段の児童の様子や校内の状況を把握することによってスムーズな支援が可能になると考えられる。

教育委員会については就学前から義務教育終了まで、また卒業後の進路も見通した上で特別支援教育の制度を構築することが求められている。これはライフステージにおける段階の変化によって特別なニーズをもつ児童に対する支援が途切れることを防ぎ、一貫した支援を行うために必要なことである。具体的には学校や幼稚園・保育園などの機関において個人情報や支援方針を共有すること、児童や親のニーズに対応するために校舎や教具、教育システム等において受け入れの整備を行うこと、学校外の機関や人的資源を適切に活用できるように定期的に巡回相談を行い情報の提供や助言を行うことが考えられる。

校内委員会においては設置されるだけでは特別支援学級に関係する人々に対しての効果がないため、校内委員会が効果的に機能するために教育条件の整備や資金が必要となる。資金に関しては必要に応じて教育委員会や行政に状況を説明し理解を求めることが重要である。教育委員会や行政においては特別支援教育への理解に努め、実際の現場を見回ることによって現状の課題や改善点を把握することが必要とされる。

3. 2. 3 連携が望ましい機関

学校が連携することが望ましい関係機関としては中野・佐藤（2012）を参考にすると教育センター、特別支援学校、市町村、児童相談所、福祉事務所、発達障害者支援センター、保健所、少年サポートセンター、主任児童委員、民生・児童委員が挙げられる。行政機関に関しては課題に対して専門的な支援が可能とされる一方で手続きや利用資格等の条件が

課せられる場合もある。主任児童委員、民生・児童委員といった地域住民に関しては専門性という視点からは行政による支援と比べると劣るが児童の状況に合わせた柔軟な支援が可能となる。また地域において障害のある児童が生きる基盤づくりという面でも重要となる。

現状の特別支援学級に通う児童に関する支援としては相談機関として福祉事務所、児童相談所、知的障害者更正相談所、保健所と市町村保健センターが存在する。小田・杉本(2010)によると福祉事務所は社会福祉六法に関係する事務を取り扱い、都道府県、市には必ず配置されており様々な専門職が配置されている。児童相談所は児童福祉法に定められており、18歳未満の児童に関するあらゆる問題について相談に応じ、児童の利益を図るために援助や助言、指導を行う機関である。知的障害者更正相談所は知的障害者福祉法に定められている機関であり、都道府県には必ず設置されており知的障害者の社会参加と自立を援助するために医学的、心理学的、職能面などの専門的判定を行い、相談に応じる専門機関である。また保健所と市町村保健センターは地域の保健・衛生行政の拠点であり、児童福祉関係においては障害児の発達相談、健康診断、疾病や障害の知識の普及から相談等多くの業務を任されている。

3. 3 よりよい特別支援学級にするための支援の構想

3. 3. 1 特別支援学校教諭免許状について

よりよい特別支援学級にするために現状の制度や機関について述べたが、今後への期待として現状の制度や機関が活用された上でさらにより特別支援学級となるためにはどのような方法が考えられるか模索する。現状の特別支援学級における問題点として特別支援学級の教員における専門性の低さ、学校としての協力体制が出来ていない場合があることを提示した。学校全体としての協力体制に関しては現状における制度や機関を見直した上で適切に活用することによって構築される可能性があることが判明した。そのため特別支援学級の教員における専門性の低さを改善する方法について考察する。

特別支援学級を担任する教員の特別支援学校教諭免許状保有者の割合は特別支援学校の教員における保有率と比較するとかなり低いことがわかるが、単に特別支援学級の担任になる教員に特別支援学校教諭免許状を取得するよう制度化するだけでは意味がない。特別支援学校教諭免許状には専修免許状、一種免許状、二種免許状が存在する。また視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、身体不自由者、病弱者（身体虚弱者を含む）に関する教育の5領域である特別支援教育領域を定めて授与される。専修免許状は基礎資格として修士と幼・小・中又は高の教諭の普通免許状が必要であり、それに加えて50単位が必要とされる。一種免許状に関しては学資に加え幼・小・中又は高の教諭の普通免許状が基礎資格として必要であり、取得に必要とされる単位数は26単位である。二種免許状は短期大学士と幼・小・中又は高の教諭の普通免許状が基礎資格となり、取得に必要な単位数は16単位である。これは認定課程であるが、教育職員検定による取得方法も存在する。専修免許状を取得するためには特別支援学校教諭一種免許状に加えて特別支援学校で3年の在職年数、15単位が必要となる。一種免許状を取得するためには特別支援学校教諭二種免許状に加えて特別支援学校で3年の在職年数、6単位が必要となる。二種免許状に関しては幼・小・中

又は高の教諭の普通免許状に加えて特別支援学校、幼、小、中又は高の教諭の普通免許状で3年の在職年数と6単位が必要となる。必要な単位は大学の認定課程において修得することになるが、文部科学大臣の認定する免許法認定講習において修得することも可能である。¹⁸また通信制の大学も活用されている。

3. 3. 2 教員の専門性の向上

特別支援学校教諭免許状を取得するための条件を受けて、特別支援教育にかかわる教員の専門性を高めるためにはどのような方法が考えられるか考察する。特別支援学級の担任をする教諭に対して特別支援学校教諭免許状を取得することを義務づけると特別支援学級の担任をする教員の人数が減少することが考えられる。また通常の教諭免許状を取得するために必要な単位数が多いため、負担に感じて取得しない人が多く出る可能性がある。しかし特別支援学校教諭免許状取得のための単位数などの条件を軽くすると特別支援教育にかかわることへの情熱を持たずに教諭免許状を取得するついでとして取得し、結果として専門性の向上が行われないことが考えられる。

望ましい形としては教諭免許状を取得しようとする人自らが特別支援教育に関する専門性を高めたいと考えるようになることである。そのためには教諭免許状を取得しようとする人が特別支援教育や特別支援学校教諭免許状について興味関心を持つこと、興味関心を持った上で特別支援学校教諭免許状を取得しやすい環境があることが必要である。特別支援教育に興味関心を持つためには特別支援教育や特別支援学校教諭免許状の存在について教諭免許状を取得する早い段階で情報提供を行うことが重要である。その上で教諭免許状を取得するための必修科目において特別支援教育や障害に関する科目を設置すること、実際に特別支援教育を体感するために介護等体験または介護等体験よりも長期間の特別支援教育に関する実習を早い段階で行うこと、授業において特別支援教育に関係する教員や児童と触れ合う機会を作ること、特別支援教育に関するボランティアまたはアルバイトを積極的に提示することが考えられる。実際に障害のある児童とかかわることによって特別支援教育への興味関心を持ち、直接的または間接的に障害のある児童を指導するためには専門性を高めることが必要である、障害のある児童とかかわるためには様々なニーズをとらえることが必要となるため教員としての技術が向上するというメリットがあると自発的に考えるようになることが理想である。また学校全体での特別支援学級に対する協力体制を整えるためにも特別支援学級の担任になる教員だけではなく通常学級の担任になる教員も特別支援学校教諭免許状を取得している、または障害についての知識を持つことが大切である。

特別支援教育に関する精神的な環境を整えた上で、物理面である特別支援学校教諭免許状を取得しやすい環境について考察する。特別支援学校教諭免許状を取得することが可能な大学について、平成18年の調査を参考にする。一種免許状における盲学校教諭免許状の課程認定を有する大学は6大学、聾学校教諭免許状は12大学、養護学校（現在の特別支援

¹⁸ 文部科学省ホームページ「資料7：特別支援教育に係る教育職員免許状について：文部科学省」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1312981.htm (2013.12.20)におけるデータを参考にした。

学校) 教諭免許状は 98 大学である。¹⁹しかしほとんどの大学において学部や専攻学科が指定され、取得が限定されている。例として早稲田大学を取り上げる。早稲田大学において教育学部以外の学部においても教員免許状の取得は可能であるが、特別支援学校教諭免許状を取得できるのは早稲田大学教育学部教育学科における教育学専攻に所属する学生のみである。²⁰このように限られた生徒にしか特別支援学校教員免許状を取得することができないという現状においてはたとえ特別支援教育への興味関心を持ったとしても多大な熱意と努力がなければ特別支援学校教諭免許状の取得は困難である。そのため特別支援教育に関する専門性を高めるためには特別支援学校教諭免許状取得のための門戸を広げることが求められている。また免許取得は困難であるが特別支援教育に関する理解を深めたいという人のために大学における講座または大学への所属等関係なく受講することが可能である都道府県における教育委員会による講座を開催することが求められている。

3. 3. 3 よりよい教育に関する構想

学校としての協力体制を現状の制度や機関の活用によって構築することが可能であるとしたが、協力体制が構築された上で特別支援学級における児童への指導に関して特別支援学級における指導と発達保障の指導、インクルーシブ教育の指導を同時に行うことができる可能性がある構想がある。それは児童が通常学校、通常学級、特別支援学級、特別支援学校など複数の教室に複数在籍することである。様々な教室における指導や他者との関係づくりを行うことによって、また選択の自由があることによって教育の幅がより広がると考える。現状においては学習指導の進捗やホームルームを受ける場所、学習指導要領の横断による混乱等様々な問題点は存在するが児童や親にとって教育に関する選択肢が広がることはメリットが多いのではないかと考える。このような教育システムの構想は障害の有無にとらわれず集団における指導が行われた上で個々のニーズに合わせた教育が確立した時に可能となるのだと考えられる。

おわりに

本論文においては「よりよい特別支援学級の在り方とは」という問いを立て、特別支援学級について整理し、発達保障とインクルーシブ教育の考え方を手掛かりとして考察を行った。その結果、特別支援学級の存在意義としては障害のある児童にとって通常の学校に通いながら少人数指導を受けることが可能であること、障害のある児童と通常学級に通う

¹⁹ 文部科学省ホームページ「11 特別支援教育関係教員養成大学等一覧：文部科学省」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/013/028.htm (2013. 12. 20) におけるデータを参考にした。

²⁰ 早稲田大学教育学部教職課程ホームページ「在学生の方へ | 早稲田大学教育学部教職課程」における PDF ファイル「Ⅰ 教員免許状とは」「Ⅱ 免許状取得要件」(P. 8～P. 21)」
http://web.edu.waseda.ac.jp/tep/wp-content/uploads/tebiki_2013_02.pdf
(2013. 12. 20) におけるデータを参考にした。

児童にとって互いに触れ合う機会が多くあること、親にとって精神的な妥協点、物理的な通わせやすさがあることについて述べた。また教員にとって障害のある児童や通常学級に通う児童のニーズや様子を見ながら指導を行うことが可能となること、児童の多様なニーズを知ることからよりよい教員となることができる可能性が広がることがあると考えた。社会においても障害のある児童と通常学級に通う児童とが近い環境で育つことによって障害を意識せずに共存することが可能な社会を作り上げることが可能となることが理解できた。

よりよい特別支援学級にするために現状においては制度や機関を適切に活用することで問題点の一つであった学校全体としての特別支援学級に関する協力体制が構築可能であると確認した。特別支援学級の教員における専門性の低さという問題点に関しては、特別支援教育に関する専門性を高める必要があると考えて教諭免許状を取得する人が自発的に考えるような教職課程への見直し、特別支援学校教諭免許状を取得しやすい環境や特別支援教育に関して専門性を高められる環境を作り出すことが必要であるという結論に至った。

残された課題としては特別支援学級、発達保障、インクルーシブ教育といった制度や考え方のよい部分を合わせた障害の有無にとらわれず集団における指導が行われた上で個々のニーズに合わせられる教育の構想が不完全であったことが挙げられる。現状の教育にとらわれず自由な発想で児童・親・教員・社会等様々な立場から検討し、特別支援学級だけではなくよりよい教育といった部分まで考察を進めたかった。

卒業論文の研究内容を「特別支援学級」に関することにしようと決めたきっかけとして、サークルで特別支援学級に通う小学生と毎週接していたこと、特別支援学級の介助員としてアルバイトをしたこと、教諭免許状取得を目指していたこと、社会福祉士の資格取得を目指していたことが挙げられる。特別支援学級に関係する児童、親、教員を間近で見て実際に関わることによって、特別支援学級をよりよいものにするにはどのようにすればよいか日常的に考えるようになった。また将来特別支援教育に関係する職に就きたいと思うようになり、障害のある児童にとっても障害のない児童にとってもより効果的な教育方法や制度についてどのようなものが考えられるかという点に強く関心を持ったため改めて発達保障とインクルーシブ教育の間であるとされる「特別支援学級」について論じていこうと決意した。いつか、出来れば数年後に特別支援教育に直接関わる職に就いたときに、障害の有無にとらわれず集団における指導が行われた上で個々のニーズに合わせられるよりよい教育を考え実践することが私の目標である。

参考・引用文献

- 荒川智,2008,『インクルーシブ教育入門—すべての子どもの学習参加を保障する学校・地域づくり』,クリエイツかもがわ
- 一般社団法人日本発達障害ネットワーク (JDD ネット),2012,『新版・発達障害児のための支援制度ガイドブック』,唯学書房
- 乾美紀・中村安秀,2009,『子どもにやさしい学校—インクルーシブ教育をめざして—』,ミネルヴァ書房
- 大泉溥,2011,『日本の子ども研究—明治・大正・昭和—第13巻 田中昌人の発達過程研究と発達保障論の生成』,クレス出版
- 小田兼三・杉本敏夫,2010,『社会福祉概論 第2版』,勁草書房
- 清水貞夫・藤本文明,2005,『キーワードブック障害児教育—特別支援教育時代の基礎知識』,クリエイツかもがわ
- 全国特殊学級設置学校長協会,1982,『これからの特殊学級教育・第1集 特殊学級教育の理念と望ましいあり方』,明治図書出版
- 全国特別支援学級設置学校長協会,2012,『「特別支援学級」と「通級による指導」』,東洋館出版社
- 全国特別支援学校長会・全国特別支援学級設置学校長会,2007,『「個別の教育支援計画」の策定と活用 一人一人のニーズに応じた的確な支援のために』,ジアース教育新社
- 高橋登,2011,『障害児の発達と学校の役割—地域で学び、育つということ—』,ミネルヴァ書房
- 筑波大学特別支援教育研究センター・斎藤佐和,2006,『講座 特別支援教育 1 特別支援教育の基礎理論』,教育出版
- 戸崎敬子,1993,『特別学級史研究—第二次大戦前の特別学級の実態』,多賀出版
- 中田正浩,2011,『次世代の教職入門』,大学教育出版
- 中野啓明・佐藤朗子,2012,『教育・保育の基礎理論—障害発達の視点から—』,考古堂書店
- 橋本創一・霜田浩信・林安紀子・池田一成・小林巖・大伴潔・菅野敦編著,2006,『特別支援教育の基礎知識—障害児のアセスメントと支援、コーディネートのために—』,明治図書出版
- 丸山啓史・河合隆平・品川文雄,2012,『発達保障ってなに?』,全国障害者問題研究会出版部
- 渡部昭男,2012,『日本型インクルーシブ教育システムへの道—中教審報告のインパクト—』,三学出版
- 渡邊健治,2012,『特別支援教育からインクルーシブ教育への展望』,クリエイツかもがわ