

# 共生社会の形成に向けて

—特別支援教育のこれから—

小 林 あかり

## 目次

はじめに

### 1. 共生社会の概要

- 1. 1 障害者権利条約の締結
- 1. 2 インクルーシブ教育システムの構築

### 2. 特別支援教育の概要

- 2. 1 特別支援教育への変遷
- 2. 2 アメリカの制度の紹介
- 2. 3 日本の特別支援教育の課題

### 3. 共生社会の実現に向けて

- 3. 1 特別支援学級・特別支援学校のこれから
- 3. 2 理解の推進
- 3. 3 特別支援教育のこれから

おわりに

参考・引用文献

## はじめに

私が通っていた小学校・中学校には特別支援学級があった。週に数回程度設けられていた交流学习の時間で特別支援学級に在籍している人たちと共に過ごす中で、特別支援教育に興味を持ち、その現状や課題について詳しく知りたいと思った。そして日本は共生社会の形成を目指しており、その中で特別支援教育が大きな役割を果たしていることを知った。そこで、日本の特別支援教育の現状と課題を明らかにすること、共生社会の形成に向けて特別支援教育がこれからどうあるべきか考察することの二点を研究の目的とする。

本論文では、障害者権利条約の締結からインクルーシブ教育システムの構築について述べ、特別支援教育のこれまでの変遷と現状を明らかにした上で特別支援教育が今後どうあるべきか考察する。第1章では障害者権利条約の概要及び締結までの流れと、条約の中で述べられているインクルーシブ教育システムの構築について述べる。これらは共生社会の形成や特別支援教育の在り方について考える際に欠かせないものである。第2章では日本の特別支援教育の現状と課題を明らかにする。以前、特別支援教育は特殊教育と呼ばれていた。両者の内容や目的を確認した上で特殊教育から特別支援教育へどのように発展してきたか、その歴史をたどる。またアメリカで用いられている制度も取り上げ、日本の特別支援教育の課題の明確化に繋げたい。第3章では共生社会の形成に向けて必要な特別支援教育における具体的な取り組みについて考察する。

## 1. 共生社会の概要

「共生社会」について中央教育審議会が『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。」(文部科学省, 2012)と定義づけている。第1章ではこの共生社会の形成に大きく関係している「障害者の権利に関する条約」、及びこの条約により注目された「インクルーシブ教育システム」について述べていく。

### 1. 1 障害者権利条約の締結

2014年1月20日、日本で障害者の権利に関する条約(障害者権利条約)が締結された。

この条約の目的及び内容、締結までの経緯を主に外務省(2016)、姉崎(2011)を参考にまとめていく。

障害者権利条約は障害者の権利を実現するための措置等について規定された、障害者に関する初めての国際条約である。外務省(2016)によると、この条約の目的は、全ての障害者によるあらゆる人権及び基本的自由の完全かつ平等な享受を促進し、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である。条約の主な内容は、

条約の原則（無差別、平等、社会への包容等）、政治的権利、教育・健康・労働・雇用に関する権利、社会的な保障、文化的な生活・スポーツへの参加、国際協力、締結国による報告等、幅広いものとなっている。これらの内容については本節の後半で詳しく述べることにする。

次に条約作成に至る経緯、国連での条約採択から日本が締結するまでの流れを整理する。障害者権利条約作成にあたり国連では様々な取り組みが行われた。1975年に「障害者の権利宣言」が決議され、1981年に「国際障害者年」、1982年に「障害者に関する世界行動計画」と「国際障害者の十年」決議が採択され、障害者の権利保障の枠組みを示した。また1993年に「障害者の機会均等化に関する標準規則」が採択され、障害者の社会的障壁を取り除くべきとの理念が示された。しかし依然として障害者が人権侵害に直面している状況を改善するために、法的拘束力を持つ文書を作成する必要性が強く認識されるようになった。そして2001年12月に障害者の権利及び尊厳を保護し、及び促進するための包括的かつ総合的な国際条約を検討するためのアドホック委員会が設置された。このアドホック委員会では障害者団体は傍聴できるだけでなく、発言する機会も設けられた。これは「Nothing About Us Without Us（私たちのことを、私たち抜きに決めないで）」というスローガンの元、障害者が自身に関わる問題に主体的に関与するという考え方を反映し、名実ともに障害者のために条約を作成しようという国際社会の総意の表れである。日本からも延べ200名ほどの障害者団体の関係者がニューヨークの国連本部に足を運び、実際にアドホック委員会を傍聴した。日本の政府代表団には障害当事者が顧問として参加し、積極的に交渉に関与した。その後8回の会合を経て、2006年12月5日のアドホック委員会第8回会合再開会期において障害者権利条約案について採択された。そして2006年12月13日に国連総会において障害者権利条約が採択され、2008年5月3日に発効した。日本は2007年9月28日に高村正彦外務大臣（当時）が署名したが、条約締結の前に国内の法整備を始めとする障害者に関する制度改革を進めるべきとする意見が寄せられ、2014年1月20日に障害者権利条約を締結、同年2月19日に我が国について効力を発生するまでに様々な制度改革が行われた。2009年12月8日に内閣に「障がい者制度改革推進本部」が設置された。<sup>1</sup>内閣総理大臣を本部長として全国務大臣が構成員となっている。同年12月15日に障害者施策の推進に関する事項について意見を求めるため「障がい者制度改革推進会議」（以下、推進会議）が設置された。<sup>2</sup>推進会議は構成員の半数以上が障害当事者及びその家族であり、会議の様子を手話・字幕付きの動画で公開する、イエローカードルール（分かりにくい場合にイエローカードを示して再度説明を求めることが出来る）を取り入れるなど様々な先駆的な取り組みが行われた。そして2011年8月に障害者基本法の改正、2012年6月に障害者総合支援法の成立、2013年6月に障害者差別解消法の成立及び障害者雇用促進法の改正等が行われた後、日本は2014年に141番目の締結国となった。

<sup>1</sup> 「障がい」と表記されているのは、「障害」「障碍」など表記の仕方について様々な意見があることに配慮し特定の漢字を用いないこととしたためである。「障がい」の表記を推奨するものではなく、また漢字と平仮名を混ぜて書くことへの反対意見もあると明記されている。（第10回障がい者制度改革推進会議議事次第 資料5「障害」の表記について）

<sup>2</sup> 2012年7月に障がい者制度改革推進本部長決定により、障がい者制度改革推進会議は廃止された。

続いて障害者権利条約の内容とそれに関する日本の取り組みについて見ていく。今回は平等及び無差別と合理的配慮（第2条、第5条）、自立した生活及び地域社会への包容（第19条）、教育（第24条）の3つに的を絞って整理する。

まず障害のとらえ方について確認しておく。外務省（2016）によると、従来は障害を病気や外傷等から生じる個人の問題であり医療を必要とするものであるとする「医学モデル」が反映されていた。しかし障害者権利条約では、障害は個人の属性によるものではなく社会が作り出しているものであるとする「社会モデル」が反映されている。国連において、障害者の医療や支援に対するニーズと障害者が直面する社会的障壁の双方に取り組む必要があるとされ、この条約もこのような考えに基づき作成された。

平等及び無差別と合理的配慮（第2条、第5条）について、第2条では『障害に基づく差別』とは、障害に基づくあらゆる区別、排除又は制限であって、（中略）他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を認識し、享受し、又は行使することを害し、又は妨げる目的又は効果を有するものをいう。障害に基づく差別には、あらゆる形態の差別（合理的配慮の否定を含む。）を含む。』『合理的配慮』とは、障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享受し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。」と定義されている。また第5条では「障害に基づくあらゆる差別を禁止するものとし、いかなる理由による差別に対しても平等かつ効果的な法的保護を障害者に保障する。」「平等を促進し、及び差別を撤廃することを目的として、合理的配慮が提供されることを確保するための全ての適当な措置をとる。」と明記されている。これらを具現化したのが障害者差別解消法である。差別を解消するための措置として「不当な差別的取扱いの禁止」と「合理的配慮の提供」が掲げられている。

自立した生活及び地域社会への包容（第19条）について、「全ての障害者が他の者と平等の選択の機会をもって地域社会で生活する平等の権利を有することを認めるものとし、障害者が、この権利を完全に享受し、並びに地域社会に完全に包容され、及び参加することを容易にするための効果的かつ適当な措置をとる。」とされている。これについて障害者基本法では全ての障害者は「社会を構成する一員として社会、経済、文化その他のあらゆる分野の活動に参加する機会が確保されること」「可能な限り、（中略）地域社会において他の人々と共生することを妨げられないこと」と明記されている。また障害者総合支援法では、国及び地方公共団体は障害者が地域において暮らすことが出来るように障害福祉サービスを提供することとされている。

教育（第24条）について、教育についての障害者の権利を認め、「障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する」とし、「個人に必要とされる合理的配慮が提供されること」と明記されている。「障害者を包容するあらゆる段階の教育制度」はインクルーシブ教育システムと呼ばれ、障害のある子どもがその能力を最大限まで発達させ、自由な社会に効果的に参加できるようにするという目的の下、障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ仕組みである。インクルーシブ教育システムに関しては次節で詳しく述べていく。

障害者権利条約が締結されたことで「障害者の権利の実現に向けた取り組みが一層強化

されることが期待」(外務省, 2016) されている。様々な施策が条約の趣旨に沿っているか監視する「障害者政策委員会」、条約に基づく義務の履行についての報告を審査する「障害者の権利に関する委員会」が設置された。また人権尊重についての国際協力も一層推進されることが期待されている。

## 1. 2 インクルーシブ教育システムの構築

第1節で述べたインクルーシブ教育システムについて詳しくみていきたい。

障害者権利条約第24条(教育)によると、インクルーシブ教育システムとは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が教育制度一般から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供されること等が必要とされている。これについて推進会議では、障害の有無に関わらず全ての子どもが地域の小・中学校の通常学級に在籍することを原則とする意見書を出した。これに対して中央教育審議会の特別支援教育に関する特別委員会は、「同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある児童生徒に対して、その時点で教育的ニーズに最も的確にこたえる指導を提供できる多様で柔軟な仕組みを整備することが重要」であり、「小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学び場』を用意しておくことが必要」であるとした。そして2011年に障害者基本法が改正された際、教育に関して第16条で「国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。」と明記された。また特別支援学校はセンター的役割を果たすことが期待されており、小・中学校や地域の医療・福祉・労働等の支援ネットワークを構築し障害のある児童生徒への支援を行うなど「特別支援学校がセンター的機能を果たすことが、地域社会における共生社会の実現につながる」(長澤 2011: 22-23)と考えられている。インクルーシブ教育システムを構築するにあたり就学先決定の仕組みも見直された。以前は就学基準(障害の種類や程度による基準)に則り該当する子どもは特別支援学校や特別支援学級に入ることが定められていた。しかし改正後は本人の教育的ニーズ、本人や保護者の意向などを踏まえ、障害があっても通常学級に在籍することができるようになった。就学先の決定について保護者と教育委員会の意見が合わない時は、第三者を加えて調整するなど意見が一致するよう努めるとされている。(アメリカでは2004年の障害児教育法(IDEA)によりすべての子どもが通常学級に在籍することができるようになっている。)(姉崎 2011: 32)

共生社会の形成に向けて、障害者権利条約に基づいたインクルーシブ教育システムの構築が重要であり、そのためには特別支援教育を推進していくことが必要であると言える。

## 2. 特別支援教育の概要

「特別支援教育」の定義は2003年3月に「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」にて示された。それ以前は「特殊教育（障害児教育）」と呼ばれており、その内容にも大きな違いがある。第2章では特殊教育から特別支援教育への変遷をたどり、アメリカで確立されている制度との比較も交えながら日本の特別支援教育の課題を整理する。

### 2. 1 特別支援教育への変遷

特殊教育から特別支援教育への変遷をたどるにあたり、両者の特徴やその教育対象について確認しておく。

まず特殊教育について、身体障害及び知的障害を教育対象としており、障害を克服することを目的としていた。（発達障害は対象としていなかった。）障害の種類や程度に応じて盲・聾・養護学校や特殊学級といった特別な場で指導を行い、障害を克服し通常の生活が送れるようになるための手厚い教育を行うことに重点が置かれ、通常学級とは分離されていた。特殊教育のもとで盲聾養護学校は「特別な場での教育ゆえ一般の人が障害児教育の内容を知る機会はほとんどなく、盲聾養護学校は特別な学校と見られてきた」（長澤，2011：6）という。また特殊学級（現在の特別支援学級）は地域の中心となる小中学校に設置されていたが「同じ学校内の学級とは言え設置場所が校舎の片隅だったりすることが珍しくなく、やはり特殊学級も一般の人から見れば特別な存在だった」（長澤，2011：7）そうだ。

次に特別支援教育について述べる。その理念については「特別支援教育の推進について（通知）」にて以下のように明記されている。

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。（文部科学省，2007）

特別支援教育では特殊教育と比べてその教育対象は広く、通常学級でも行われることが分かる。また障害を克服することではなく、一人一人に合った必要な支援を行うことを目的としている。

以上を踏まえた上でまず特殊教育がどのように始まり展開されていったのかを盲・聾児、知的障害児、肢体不自由児、軽度障害児の順にたどる。次に盲・聾・養護学校及び特殊学級の拡充について述べた後、特殊教育から特別支援教育への転換について述べる。

## 特殊教育の始まりと展開

盲・聾児：1872年に学制が制定されると、国民皆学の理念のもと小学校への就学が奨励された。小学校は尋常小学、女児小学、村落小学、貧人小学（仁恵小学）、小学私塾、幼稚小学、廃人学校<sup>3</sup>の7種類が規定されており、条文中に「廃人学校アルヘシ」の文言が盛り込まれた。「廃人学校」は障害児のための学校の総称とされるがその内容は不明瞭で、実質的には障害児のための学校の設立には至らず、教育の整備は遅れを取ることになる。1878年に京都盲啞院が、1880年に楽善会訓盲院が設立される。京都盲啞院は古河太四郎によって作られた、日本で最初の盲聾学校である。（これらが設立される以前、江戸時代は寺子屋12校に1校の割合で盲児や聾啞児も健常児に混じって、統合教育という形態で特別な指導の工夫によって教育が行われていた。（姉崎，2011：2））明治時代は学校へ通う経済的負担が大きかったため一般家庭の就学率はあまり上がらなかった。1886年の第1次小学校令では就学義務の猶予規定が定められ、1890年の第2次小学校令では市町村に小学校の設置義務が課された。しかし障害児の就学義務の猶予・免除規定が定められ、障害児の教育は義務教育の対象から外されることとなった。また1900年の第3次小学校令では障害の種類によって就学猶予・免除規定が細かく明記された。（病虚弱児は就学の猶予、盲・聾啞・知的障害・肢体不自由児は就学の免除）このように小学校への就学義務を徹底させる一方、障害児の就学義務の猶予及び免除を当然のこととしたため、障害児のための教育は大きく遅れを取るようになった。1887年に設立された官立東京盲啞学校（前身は楽善会訓盲院。慈善的な拠金による運営が困難になりこの年から官営となった。）により盲・聾教育は大きな発展を遂げた。この学校を指導した石川倉次はブライユが発明した6点点字の翻訳に成功し、日本訓盲点字を考案した。これにより盲児の教育が向上し、またアメリカのベルの来日公演により手話法と口話法が普及した。その後1つの学校内で盲・聾の両方を指導することへの不利が説かれたため、1909年に文部省は東京盲学校を新設、翌年に東京盲啞学校を東京聾啞学校に改めた。これに伴い各学校規定も設けられ、「東京盲学校、東京聾啞学校は、それぞれ、盲人、聾啞者に普通教育を施し、ならびに須要な技芸を授けること、盲人教育、聾啞教育に従事する者を養うという学校の目的あるいは性格を明確」（文部省，1981）にした。そして1923年に盲学校及聾啞学校令が制定され、道府県に盲学校及び聾啞学校の設置が義務付けられた。初等教育は無償とされ、初等部と中等部の設置を原則とし、その目的が普通教育と職業教育に分けられた。知的障害児：小学校への就学率の上昇を受けて学業不振児が問題視されるようになり、1896年に長野県長野尋常小学校に「晩熟生学級」が設置された。これは4年間で学ぶことを5年かけて習得するものであり、後の知的障害特殊学級の先駆であると言える。同年、日本で最初の知的障害児者施設である「滝乃川学園」が設立された。そして1907年に文部省訓令第6号「師範学校規定ノ改正ノ要旨ト施行上注意スヘキ事項」が出され、「附属小学校ニ於テハ、規定ニ示セル学級ノ外、成ルヘク盲人、啞人又ハ心身ノ發育不完全ナル児童ヲ教育センカ為特別学級ヲ設ケ、之カ教育ノ方法ヲ攻究センコトヲ希望ス。」と述べられた。障害児のための教育の在り方についての研究が奨励されたことを受けて多くの師範学校の附属小学校に特別学級が設けら

<sup>3</sup> 最初は第29章で中学校の種類に入れられていたが、後に第21章の小学校の項に移された。



れた。教師不足や経済的困難から 10 年経たない内に廃止されたものが多かったが、東京高等師範学校の附属小学校に設置された特別学級は残り教育研究が行われ、今日の知的障害児教育の方法原理の基となった。その後 1940 年には日本で最初の知的障害児学校である「大阪市立思斉学校」が開校した。肢体不自由児及び病弱児：1921 年、日本で最初の肢体不自由児施設の「柏学園」が設立され、医療体操や身体機能訓練も行われた。1932 年には神奈川県に日本で最初の病弱児学校「白十字会林間学校」が開設されるなど、大正末から昭和にかけて病弱児・虚弱児学級が増設されていった。軽度障害児：科学の進歩により盲児と弱視児、聾児と難聴児の教育は分けるべきとされた。1926 年に東京聾啞学校内に日本で最初の難聴児学級が、1933 年に南山尋常小学校に日本で最初の弱視児学級が開設された。

### 盲・聾・養護学校と特殊学級の拡充

盲・聾・養護学校がどのように整備されていったかをたどる。まず盲・聾学校について、1900 年代に急速に学校が増設されたことを受け 1906 年から全国聾啞教育大会が、1911 年から全国盲啞教育大会が開催され、盲・聾教育の諸問題について話し合われると共に政府へ施策の要望が出された。文部省（1981）によると、施策の要望には「就学義務制、府県の学校設置義務、国庫補助、盲聾教育の分離等、当時の盲啞教育界がかかえていた重要懸案をほとんどもうらした」という。盲啞学校の社会的地位を高め、公的な補助や施策を引き出すための運動が続いた結果、1922 年に文部省は盲啞教育の国庫補助と学校令の制定の準備を始めた。そして 1923 年に盲学校及聾啞学校令が制定された。盲学校と聾啞学校を分離すること、道府県に設置義務を課すこと、初等部と中等部を置き初等部は授業料・入学料を無償とすることなどが定められた。その後 1947 年の教育基本法及び学校教育法によって小学校、中学校、盲・聾・養護学校が義務教育諸学校として位置づけられ、法律上は障害のある子どもの義務教育が実現するはずだった。しかし就学猶予・免除規定が別に設けられ、盲・聾・養護学校の設置義務や就学義務は別に政令で定めるとされたため義務教育化は実質延期された。（6・3 制の新しい学校制度構築を最優先事項としたため。）1956 年に盲・聾学校教育の小・中学校 9 年間の義務教育が完成した一方、養護学校は設置数も少なく義務化は大幅に遅れた。次に特殊学級について、1953 年に教育上特別な取扱を要する児童生徒の判別基準の明示がされた。重度障害児は就学免除、中度障害児は養護学校か特殊学級、軽度障害児は特殊学級か普通学級とされたが、養護学校が少なかったこともあり実質的には特殊学級が担っていた。1950 年代後半以降は肢体不自由児の施設内学級や病院内の院内学級など、知的障害児学級、肢体不自由児学級、病虚弱児学級が設置増設されていった。続いて養護学校について、1956 年に公立養護学校整備特別措置法が制定され、建物や教員の給与の半分が国庫負担となり学校数も増えた。1978 年には教育上特別な取扱を要する児童生徒の教育的措置について、就学の猶予・免除は生命・健康維持のため療養に専念する必要がある場合のみとし、翌年、養護学校が義務化された。これを受け、すべての子どもが就学可能になったという意味で全員就学と呼ばれた。（姉崎、2011：6）

### 特殊教育から特別支援教育への転換

20 世紀後半、ヨーロッパから「ノーマライゼーション」という考え方が紹介された。障

害のある人が社会の中で普通の生活が送れるように必要な条件整備を行い、「障害のある人と障害のない人が共に生きる社会がノーマルである」という考え方である。さらにユネスコではサラマンカ宣言によって「インクルージョン」が推進された。姉崎（2011）によると、インクルージョンとは通常教育と障害児教育を統一した1つのものとして学校システムを構想し、そのシステムの中で「特別な教育的ニーズ」をもつ障害児などに対応すべきであるとする考え方である。「教育分野におけるノーマライゼーション＝インクルージョン」と言えるだろう。このような考え方が広まる中で、通常教育と分離された特殊学級への批判が高まり、特殊教育の改革への機運が高まった。柘植（2013：145）によると、「その頃、いろいろな会合で、質疑応答の際に、これからの特殊教育に必要なものは何だと思いますか、という質問をよく受けるようになった。同じような感覚を多数の人が持っていることに気づいていった時でもあった。」という。特殊教育の最大の問題点は「現在でいう、知的障害のない発達障害（学習障害〔LD〕、注意欠陥多動性障害〔ADHD〕、高機能自閉症、アスペルガー症候群）への教育的対応が、日本の制度になかったこと」（柘植，2013：145）である。予算や人材の使い方も盲・聾・養護学校に集中しており、小中学校で学ぶ発達障害の子どもにほとんど回っていない状況であった。また、障害のある子ども一人一人の個別の指導計画の作成が制度として存在していなかった。アメリカを始めとする諸外国には IEP（Individualized Education Program (Plan)）という個別の教育計画作成に関する制度が存在していた。IEP については本章第 2 節で詳しく述べる。そして 2001 年に世界保健機関（WHO）が定めた国際生活機能分類（ICF：International Classification of Functioning, Disability and Health）において、「人の生活機能と障害は、健康状態（病気〈疾病〉、変調、傷害、ケガなど）と背景因子とのダイナミックな相互作用と考えられる。（中略）背景因子には個人因子と環境因子の 2 つがある。（中略）環境因子は生活機能と障害のあらゆる構成要素と相互に作用しあう。環境因子の基本的な構成概念とは、物的な環境や人的環境、人々の社会的な態度による環境による、促進的あるいは阻害的な影響力である」（厚生労働省，2002）と述べられている。本論文の第 1 章で述べた「障害の社会モデル」（障害は個人の属性によるものではなく社会が作り出しているものである）の考え方が出てきたのである。これは「障害の定義のパラダイムシフト」と呼ばれた。このように、通常教育との分離及び発達障害への対応への批判、障害の定義の変化等を受け、2003 年に文部科学省は「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」で特別支援教育の定義を定めた。そして 2007 年に「特別支援教育の推進について（通知）」において特別支援教育の理念が示され、実施が開始された。特殊教育から特別支援教育への転換である。

## 2. 2 アメリカの制度の紹介

第 1 節で述べた IEP（Individualized Education Program (Plan)）について詳しく見ていく。IEP はアメリカだけでなく、イギリスや韓国、オーストラリアなど諸外国に存在している。しかし各国によってその内容や位置づけが異なっているので、今回は最も先進的であると言われているアメリカにおける IEP について取り上げたい。IEP は日本で言う「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」にあたるものであるが、その内容や法的な位置づけは異なっている。アメリカでは IEP に関して IDEA（Individuals with Disabilities

Education Act：個別障害者教育法）第 614 条に詳しく書かれている。IEP には法的拘束力があるが、日本の「個別の指導計画」や「個別的教育支援計画」は学習指導要領の中で登場する語であり、法的拘束力はない。ここから IEP について詳細を述べていくにあたり、柘植ほか訳（2012）を参照した。IEP は IEP チームによって IEP ミーティングにおいて作成・改訂される。IEP チームの構成員は保護者、普通教育の教員、特別教育<sup>4</sup>の教員又は提供者、学校組織の代表（特別教育ディレクター、行政の責任者、学校長のいずれかであることが多い）、評価結果を解釈できる人、子どもに関する知識又は特別な専門的経験を有する学校関係者以外の者（友人や家族等）、子ども自身（必要に応じて）である。IEP ミーティングは年に 1 度開催され、次のような事案について協議する。①子どもの教科学習の習得度や機能的遂行能力の状態、②子どものニーズに合わせて進歩を測定できるよう設定された個別目標、③学校が提供する特別教育サービスや関連する支援の内容及び介助員等の補助的なサービスの内容、④子どもの進歩を評価する方法と保護者への情報提供について等。協議される内容の詳細は後で述べることにする。また年に 1 度のミーティングとは別に、いつでも IEP の見直しや改訂のためにミーティングを開催することができる。その際は IEP チーム全員を集めずに保護者と学校間の同意によって改訂することができるという柔軟性を有している。IEP ミーティングにおける保護者の役割は大変重要なものである。保護者は自分の子どもの教育に関して決定する権限が保障されており、IEP ミーティングにも積極的に参加することが求められる。IEP ミーティングが開催される日時に都合がつかない場合は学校側に日程調整を願い出ることが可能であり、開催場所へ行けない事情がある場合は電話ミーティング等の方法を採用することも可能である。また提案された IEP に同意できないと感じたときは協議の継続を求めたり、同意できる部分のみ実施してもらうこともできる。先ほど述べた IEP ミーティングで協議される内容について詳細を見ていく。

#### ①子どもの教科学習の習得度や機能的遂行能力の状態

教科学習の習得度は読み、書き、計算等の科目についてデータを集め、機能的遂行能力の状態はコミュニケーション能力、社会的スキル、ADL（日常生活活動）等が含まれる。客観的なアセスメントのデータや保護者及び教員が行う観察結果等を参考にしてデータを集める。

#### ②子どものニーズに合わせて進歩を測定できるよう設定された個別目標

①のデータを基に測定可能な目標を設定する。「測定可能な目標」とは、保護者や教員等が数えたり、観察したり、記述したりできるもので、子どもが一定期間内で無理なく達成できると考えられる内容が記述される。例えば「読みの力を高める」と「Gray 式音読テストで測定した場合に、読みの誤り方は不規則で、2 年生用の教材を使用して 1 分間に 110～130 語を音読できるようになる」では、後者が「測定可能な目標」である。このような

---

<sup>4</sup> 「特別教育」とは、「無償で障害のある子どもの個別のニーズに対応するために、特別に計画された指導である」と法律で定められている。その目的は、障害のある子どもが義務教育を終えた後の教育や就職、自立した生活に向けて準備することにある。

測定可能な目標を設定することで保護者も教員も IEP を修正する時期が明確になり、指導方法の調整もできるようになる。

#### ③学校が提供する特別教育サービスや関連する支援の内容及び介助員等の補助的なサービスの内容

関連サービス、補助的エイドとサービスに分けて述べる。関連サービスとは子どもが測定可能な目標を達成し、FAPE (free appropriate public education : 無償で適切な公教育) を受けることができるようにするための、発展的で修正可能な支援サービスのことであり、具体的には通訳サービス、理学療法や作業療法に関するサービス、カウンセリングサービス等が挙げられる。IEP に盛り込む際にはその関連サービスの実施回数、継続期間、実施場所、提案日等が記載されていなければならない。補助的エイドとサービスについて、これらを利用することによって障害のある子どもは障害のない子どもと一緒に教科学習や課外活動に参加することができる。<sup>5</sup>そのため補助的エイドとサービスは教科学習の時間だけでなく、課外活動や放課後のプログラムにおいても利用することができる。補助的エイドとサービスの例は次に示す通りである。優先的に座席を確保する、車いすやトイレの機器等の子どものニーズに特化した道具・器具を用いる、より多くの休憩を取る、拡大教材・点字教材を使用する、宿題の量を少なくする、テストの形式を変更する、ソーシャルスキルの指導を行う等。

#### ④子どもの進歩を評価する方法と保護者への情報提供

子どもの進歩を保護者に伝える手段としては年 4 回季刊で発行することもあれば、通知表を発行するときに渡すこともある。子どもの進歩を評価する方法としては教師による観察、教師が作成したテストの結果等主観的なものだけでなく、頻度(例: 10 回行ったうちの 9 回)、持続時間、正確さ等客観的なデータを集められる方法を取るべきである。②のように測定可能な目標を設定しておくことは子どもの進歩を適切に評価することに大いに役立つ。

次に学校卒業後の移行支援について述べる。義務教育を終えた後の教育や就職、自立した生活に向けた様々な準備をするため、子どもが 16 歳になるとき最初に適用される IEP (多くの場合は 15 歳の時に作成される IEP) に移行支援サービスを含める必要があり、測定可能な移行支援目標と移行支援サービスを記述しなければならない。移行支援サービスには大学と継続教育、職業教育、援助付きの雇用、自立生活と社会参加等が含まれる。測定可能な移行支援目標を作成する際には移行支援評価が使用され、学校はこの目標を達成するために必要とする移行支援サービスを提供する。移行支援評価の例としては適性検査、学力検査、関心と職業観、面談等が挙げられる。

続いてプレースメントの決定について見ていく。プレースメントとはアメリカでよく使われる用語で、日本で言う就学指導に似た内容である。プレースメントを決定する人は地

---

<sup>5</sup> IDEA によって、障害のある子どもの課外活動や他の教科学習以外の活動への参加が保障されている。

域によって異なっており、IEP チームが決定する地域もあれば子どもについて知識を有する別のグループが決定する場合もある。チームはまず、障害がなかったら通学するはずの学校の通常学級へのプレースメントを検討する。通常学級で満足のいく教育が可能か、また通常学級で教育するのにどのような補助的エイドとサービス及び支援が必要か等に関して協議する。プレースメントは一人一人に合わせて検討しなければならないため、障害の種類や程度に基づくプレースメント等は認められていない。また学校は代替プレースメントの連続性を提供しなければならない。「代替プレースメントの連続性」とは、子どもが特別教育サービスを受ける場所のことであり、最も制約の少ないものから最も制約の多いものまで連続性がある。障害のある子どもは LRE (least restrictive environment : 最も制約の少ない環境)<sup>6</sup>に入れなければならないため、通常学級、特別学級、家庭、病院、施設等、チームは全てのプレースメントの選択肢を検討しなければならない。また ESY (extended school year : 学年を越えた) サービスというものが存在し、FAPE において ESY サービスを受ける権利が保障されている。ESY サービスはサマースクール等とは違い、特別教育の延長である。従来の学年を越えて提供される障害のある子どもの特別教育や関連するサービスを指し、IEP チームによって認定されると ESY サービスを受けられる。ESY サービスの内容やサービスの長さも、個別化され子どものニーズに基づいたものでなければならない。

最後に IEP の見直し・改訂について述べる。本節の冒頭で述べたように、年 1 度の IEP ミーティングとは別に、いつでも見直し・改訂のためのミーティングの開催を要求することができる。見直し・改訂のきっかけになりうる事案としては IEP の長期目標に到達できるほどの進歩が見られない、子どものニーズに合致していない等の不安要素がある、IEP に示された長期目標を習得したため新しい目標が必要な場合等が挙げられる。IEP の改訂はチーム全員を招集せずに保護者と学校間の合意のみで改訂することも可能であるが、IEP が改訂された場合、学校は IEP チーム全員に変更点を伝えなければならない。

以上、アメリカにおける IEP について述べたが、その内容や法的拘束力、保護者の役割の重要性や目標設定の具体性等、日本における個別の指導計画や個別の教育支援計画とは異なっている点が多くあることが分かる。次節では IEP との比較も含めて日本の特別支援教育の課題について述べたい。

## 2. 3 日本の特別支援教育の課題

本節では現在の日本の特別支援教育における課題について、先の節で述べたアメリカの IEP との比較も交えながら整理したい。特別支援教育における課題は多くあるが、今回は①個別の指導計画、個別の教育支援計画の充実、②保護者の役割、③小中学校以外での特別支援教育の在り方、④取り出し指導の 4 つについて述べることにする。

まず①個別の指導計画、個別の教育支援計画の充実について、個別の指導計画とは「指導の目標や内容、配慮事項などを示した計画」、個別の教育支援計画とは「家庭や医療機関、

---

<sup>6</sup> 適切な補助的エイドとサービスがあれば通常学級での教育が可能な場合は、これがその子どもにとって「最も制約の少ない環境」である。

福祉施設などの関係機関と連携し、様々な側面からの取組を示した計画」(文部科学省, 2015)と明記されている。これらを作成することは学習指導要領において定められているが、アメリカの IEP のような法的拘束力には欠けている。IEP は IDEA (個別障害者教育法) にその詳細が明記されており、保護者や子どもが望む指導がきちんと盛り込まれない、学校側がしっかり対応してくれないといった場合は法に抵触することとなる。学習指導要領の法的拘束力についてはその有無や必要性に関して様々な議論があるが、特別支援教育には明確な計画や評価基準が必要であることを踏まえ、個別の指導計画、個別の教育支援計画について明確に法的拘束力を持たせる必要があると筆者は考える。

次に②保護者の役割についてである。先の節で IEP チームのメンバーとして保護者の役割の大きさを述べた。保護者の積極的な参加が望まれているのである。日本でも就学先決定の仕組みが改訂され、それまでは就学基準に該当する障害のある子どもは原則として特別支援学校に就学すると決められていたが、障害の状態や本人の教育的ニーズ、本人及び保護者の意見等を総合的に検討し就学先を決定することになっている。「本人及び保護者の意見」も考慮するとなっているが最終的に就学先を決定するのは市町村の教育委員会である。市町村の教育委員会は本人及び保護者の十分な情報提供を行うとされているが、本人及び保護者のいない場で決定されるという点には違和感を覚える。そのような重要な場でこそ保護者の役割は大切なのではないだろうか。

続いて③小中学校以外での特別支援教育の在り方について、小中学校以外、つまり幼稚園と高等学校において特別支援学級及び通級による指導がないということについて述べる。日本では特別支援学級及び通級による指導は小中学校(義務教育)にしかない。幼稚園と高等学校では特別支援教育の対象と範囲の問題が複雑で、柘植(2013: 212)は「幼稚園では、場合によっては、この時期特有の成長の大きな個人差の現れなのか、あるいは、個性や気質のレベルの問題なのか、判断に迷うこともある。また、高等学校では、学習のつまずきや遅れが、不登校などの学習空白から生じたのかどうかという問題や、知的障害ではないものの全般的な遅れのような状態になっているのかとか、さらには種々の二次的な問題との関係から障害かどうかの判断がつきにくいということもありうる。」と述べている。幼稚園と高等学校における特別支援学級及び通級による指導の必要性についての議論はこれからも必要だと考えられる。また知的障害のある子どもについては次のように述べられている。「特別支援学校の分教室や分校の設置が、小中学校のみならず、近年、高等学校にも設置する動きが増えてきていて、さまざまな成果が報告されつつある。(通級指導教室や特別支援学級を設置しなくても)それで十分(あるいはそれがよい)、ということであれば、それでよいということを明確に示していくことが必要である。」(柘植, 2013: 213)

次に④取り出し指導について、現在、小中学校には特別支援学級及び通級による指導があるのは先で述べた。これらは通常学級における指導のみでは不十分とされる子どもが通常学級から取り出されて指導されるということで、「取り出し指導 (pull out)」と呼ばれるものである。この指導法に関していくつか課題があると考ええる。まず「通常学級に在籍しており通級による指導を受ける子ども」と「特別支援学級に在籍している子ども」がいにに着目する。前者は通常学級に籍があり、後者は特別支援学級に籍がある。どちらに籍を置くかは本人・保護者の意見や教育的ニーズによって決めることになっているので、例えば同じ学校で学ぶ障害のある子どもが、一方は特別支援学級で他方は通常学級という

ことになっていることがある。これについて「例えば、言語障害の通級による指導と特別支援学級での指導では、指導を受けている児童生徒の状態の切り分けや、指導の内容や方法の切り分けが不明確と感ずることがある。これは、情緒障害など、他の障害についても、同様に感ずることである。」(柘植, 2013: 222) と述べられている。さらに特別支援学級には「交流及び共同学習」の時間があり、通常学級の子どもと共に過ごす時間がある。仮にこれに多くの時間を割いた場合、通級による指導との線引きが曖昧になることが考えられる。これについて、通級による指導と特別支援学級を一本化するというのが「特別支援教室」という案である。「特別支援教室」については第 3 章で詳しく述べたい。そしてもう一点、通常学級から「取り出す」ということは、クラスの日常からその子だけいなくなるということである。取り出されている間にクラスで起こった出来事に参加できないのである。もし自分だけ知らない話題について友達が盛り上がっていたら、良い気分にはならないだろう。

このように、現在の日本の特別支援教育にはいくつか課題があることが分かった。次章ではこれらの課題解決、また共生社会の実現に向けての取り組みについて述べたい。

### 3. 共生社会の実現に向けて

#### 3. 1 特別支援学級・特別支援学校のこれから

特別支援学級及び特別支援学校のこれからの在り方について考えたい。

まず特別支援学級については、第 2 章で述べたように通級による指導と一本化し「特別支援教室」を推進することが効果的であると考ええる。現在導入が進められている特別支援教室の詳細について、東京都教育委員会(2015)を参照し、次にまとめる。

現在の通級による指導では、在籍している学級の授業の一部を抜けて他校に設置された通級指導学級へ通うこととなっている。この方法では「他校での指導」ということで、在籍している学級の教師と通級による指導を担当している教師との連携が図りにくい、移動中は授業が受けられない等が課題として挙げられる。そこで、すべての小中学校に特別支援教室を設置し担当教員が巡回して指導をするという特別支援教室の導入が検討された。実際に指導を行うのは「巡回指導教員」と呼ばれる人で、これまで通級による指導を担当していた教員である。また「特別支援教室専門員」と「臨床発達心理士等」も新たに配置される。特別支援教室専門員とは巡回指導教員や特別支援教育コーディネーター、在籍学級の担任等との連絡調整や個別の課題に応じた教材の作成、児童の行動観察や記録を行う者である。臨床発達心理士等は、児童の行動観察を行い、障害の状態を把握し、巡回指導教員・在籍学級担任等に指導上の配慮について助言をする役割を担う。通級による指導から特別支援教室になっても指導内容や指導時間は変わらず、在籍校で実施することで指導内容の充実につながると思われている。特別支援教室は平成 28 年度から東京都内の小学校で順次導入されており、平成 30 年度までには東京都内すべての小学校で導入することを目指している。また中学校では平成 30 年度から 3 年間のうちに導入することを目指し

ている。

この特別支援教室の指導の対象は発達障害の子どもであり、知的障害等の子どもは対象外である。筆者は、特別支援教室の指導の対象を拡大するべきではないかと考える。中には通常学級で過ごすことが困難な子どももいるかもしれない。しかし最初から対象外だとしてしまうのはいかなものかと考える。どこに在籍するかは本人の教育的ニーズや本人及び保護者の意見を考慮して決められるが、特別支援教室を利用するという選択肢も作るべきだと考える。

また特別支援学校については、センター的役割を担う重要な存在であるとされている。特定の障害を持った子どもだけでなく障害を併せ持った子どもへの指導も含め、高い専門性を有している。そのノウハウを活かし障害のある子どもへの指導・支援にとどまらず教員への指導・支援も積極的に行うことが求められている。これは非常に重要なことであるが、そもそも特別支援学校は「よく分からない特殊な学校」といったイメージを持っている人は多いのではないだろうか。どんなことをしているか分からない、郊外にあるから身近に感じないといった意見もあるだろう。そこで、特別支援学校を郊外ではなく地域の学校に併設させるという方法が有効なのではないかと考える。「併設させる」というのは、同じ敷地に校舎を建てて通路で繋ぎ、互いが自由に行き来できるようにし、物理的な距離を近づけるということである。こうすることで特別支援学校はそのセンター的役割を発揮しながらも身近な存在になっていけるのではないかと考えた。

### 3. 2 理解の推進

特別支援教育を推進するにあたり、障害への理解、特別支援教育への理解を深めることが大切であると言える。障害の有無に関わらず、子どもや親、教師、また広く一般社会に理解を求める必要がある。特別支援教育への保護者の理解に関して三浦（2011：117-118）によると、「学校では、特別支援教育に関して親への理解推進や啓蒙を図るために、『学校だより』や『リーフレット』を配布して知らせているはずである。しかし、まだまだ親の中には、『障害児に対する教育』『特殊学級の子どもたちに関すること』『通常学級から特別支援学級に移籍される』など、理解不足や誤解を生じていることがおおい。」という。また柘植（2013：7-9、234）によると、教師の理解不足が要因の1つとなって子どもの不登校や学習習慣の形成の支障を引き起こしてしまったケース、広く一般社会における障害への理解不足の結果として、ある自治体の条例案の検討段階で幼少期の子育ての拙さが発達障害を招く原因であるかのように記述されていたこと、新聞やテレビ等マスコミによる凶悪犯罪の報道においてあたかも発達障害であることが唯一最大の原因であるかのように報道されていたこと等が挙げられている。マスコミの力はとても大きく、誤った情報の拡散は大きな誤解を生んでしまう可能性がある。「発達障害の人は危険で、凶悪犯罪を起こしやすい」といった間違ったイメージを与えてしまうこともあるだろう。

理解の推進には多くの時間を要すると考えられる。また話が抽象的になりやすく、どのような手段を用いるか、その手段には根拠があるか（やみくもな取り組みは時間・労力共に無駄にしてしまう）をよく吟味した上で実行に移し、その結果をきちんと評価して改善に繋げるというPDCAサイクルに則ることが大切である。現在すでに教師への様々な研修、



子どもや親への啓蒙、セミナーやシンポジウムの開催、地域住民へ向けた広報誌の作成など多くの取り組みがなされている。障害への理解の推進に関して、中野区が発行しているなかの区報では「中野でともに生きる～障害への理解を広げよう～」と題して障害の特性などに応じた支援の方法が特集された。その中から一部を紹介する。(以下、なかの区報2017年10月20日号2、3ページより抜粋)

・視覚障害の方には：見え方、見えづらさには個人差があります。(中略) その状況にあわせて、音声や点字表示など、視覚情報に代わる配慮が必要です。例) 声を掛ける時は前から近付き、話し掛ける／案内をする時は、「それ」「あれ」「こちら」などの指示語や「緑の建物」といった視覚情報を表す言葉は避け、具体的な方向や距離を伝える。「左に曲がり20m 進んだ右側にお店があります」

・知的障害の方には：複雑な事柄の理解や判断、こみ入った文章や会話の理解、計算などが苦手なことがあります。障害の表れ方にはかなり個人差があり、その方の状態に応じた支援が必要になります。例) 支援者が一緒にいる場合でも本人の返事をじっくり待ち、内容を理解しているか確認しながら話をする／ゆっくり穏やかな口調で声を掛ける。また、写真や絵、記号などを使って意思疎通の工夫をする

・精神障害の方には：統合失調症やうつ病などの精神疾患によるコミュニケーション上の困難など、生活のしづらさを抱えています。例) 混乱する場合があるため、一度に多くのことを言わない

・発達障害の方には：社会的関係を形成することや読み・書き・計算の習得が困難、注意散漫で落ち着いていることが難しいなど、さまざまな生活のしづらさを抱えています。例) 「ダメ」という否定的な表現をせず、肯定的、具体的な伝え方をする／本人が言いたいことを話せるよう、落ち着いた環境や十分な時間を確保する

なかの区報では他にも高次脳機能障害や聴覚障害、内部障害の人への支援方法も掲載されている。先の抜粋からも分かるように、具体的な支援方法が示されており、またイラストなども用いられているため非常に分かりやすい。障害のある人とどのように接したらよいか分からないという意見をよく聞くが、このような分かりやすい内容が広報誌に掲載されているのはとても効果的だろう。また紙面での啓発だけでなく、スポーツや文化活動を通して交流することもお互いを理解するのに有効だろう。

障害のある人への具体的な支援方法を知る、特別支援教育は障害のある人のためだけの教育ではない(障害の有無に関わらず一人一人に合った教育を行う) ことを知るといったような、小さなことの積み重ねが理解の推進に繋がるのではないかと考える。

### 3. 3 特別支援教育のこれから

共生社会の実現に向けてインクルーシブ教育システムを構築していくにあたり、特別支援教育はこれからどうあるべきか述べてい。

繰り返しになるが、共生社会とは互いを尊重し、多様な在り方を認め合う社会である。障害の有無に関わらず様々なニーズを持った人がいるということを理解することは互いを

尊重するきっかけとなるだろう。そして様々なニーズを持った人がいることを知るにあたり、教育は大きな役割と責任を担っている。このことも踏まえ、基本的には障害のある子どもも通常学級で学ぶべきであり、また現在徐々に広がりを見せている特別支援教室についても、その教育対象に発達障害以外の障害も含めるべきであると考え。週に数時間の特別支援教室での指導だけでは不十分である場合には、アメリカの ESY サービスを用いることで対応できるのではないだろうか。ESY サービスでは従来の学年を越えた教育を受けることができ、その内容も個別化されたものである。詳しくは第 2 章の第 2 節で述べている。また、特別支援教室も取り出し指導の一環であるため、特別支援教室での指導中はクラスの子どもたちと共に過ごすことが出来なくなってしまう。そのことによる疎外感を軽減させるため、特別支援教室の指導の時間、他の子どもたちも通常通りの教室での授業ではなく、内容や難易度別のクラスに分かれての授業を行う等の工夫をする必要があるだろう。さらに、アメリカの IEP のように明確に法的拘束力を持った制度を導入することも検討するべきだと考える。個別の指導計画、個別の教育支援計画を作成することを定めるだけでなく、その内容や実際に活用する際の細かなことについても法的拘束力を有しているということで、より徹底されるだろう。ESY サービスや IEP 等は現在もアメリカで活用されているが、日本がこれらをただ単に真似することが必ずしも成功に繋がるとは考えにくい。日本の今の教育現場にうまく溶け込ませるような工夫が必要とされるだろう。そして、このような特別支援教育を同じように幼稚園、高等学校でも展開するべきだと考える。連続性を持たせることでより効果的な教育に繋がるだろう。

また、障害の有無に関わらず通常学級で学ぶにあたり、教育のユニバーサルデザイン化を図ることも効果的であると考えられる。「ユニバーサルデザイン」とは、1985 年アメリカノースカロライナ州立大学のロナルド・メイス氏が、あらゆる人にとって使いやすい、快適なデザインとして提唱したものである。障害者権利条約第 2 条（定義）では『ユニバーサルデザイン』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う。ユニバーサルデザインは、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。」と定義づけられている。似た考え方として「バリアフリー」があるが、これは障害のある人の困難を解消するという考え方であり、バリアフリーとユニバーサルデザインは異なる考え方である。つまり教育におけるユニバーサルデザインとは、“「より多く」の子どもたちにとって、わかりやすく、学びやすく配慮されたデザイン”である（阿部 2016）と言える。教育のユニバーサルデザインについて、阿部（2016）を参照し述べたい。ユニバーサルデザイン化は次の 3 つの柱から成ると考えられる。①授業のユニバーサルデザイン化、②教室環境のユニバーサルデザイン化、③人的環境のユニバーサルデザイン化である。

まず①授業のユニバーサルデザイン化について、個別に特別なことをする前にまず、クラスの子どもたち全体にとって「よりわかりやすい」授業を目指すことである。視覚化の工夫や子どもたちの理解度に合わせて授業内容を柔軟に変更させること等が挙げられる。授業のユニバーサルデザイン化とは基礎的環境の整備にあたることで、その上で個別の目標に応じた配慮を行うことが重要である。

次に②教室環境のユニバーサルデザイン化について、集中できる教室環境を工夫するこ

とが求められる。掲示物の工夫等により多くの子どもたちが快適に過ごせるよう環境を作ることができる。また、いわゆる「暗黙のルール」を視覚化する支援は非常に効果的である。特に自閉症スペクトラム傾向の子ども等は「暗黙のルール」を自然と身に付けることが困難であるため、「当たり前」「みんな知っている」と思われているルールを視覚化することで教室環境の改善に繋がることが期待される。

続いて③人的環境のユニバーサルデザイン化について、これは子ども同士が「支え合う・学び合う」クラス環境を育てることである。クラスの雰囲気をやわらかくし学び合うための環境や関係作りをしていくことで、間違いを冷やかす、失敗を笑うといった場面をなくし、「教室はまちがうところ」という思いを共有できる人的環境を整えることができる。クラス全体の社会性を高めることで自然に子どもたちが支え合う雰囲気ができ、教室が「共生共育」実現の場となる。

子どもとの個別の関わり方及びクラス全体への目の向け方も見直す必要がある。特に発達障害のある子ども、発達障害の診断はないが言動が気になる子どもとの関わり方やサポートの仕方は丁寧に考える必要がある。

例えば ADHD スタイルの子ども（注意力・集中力に課題がある、多動が気になる）には、「我慢しなさい」といった一方的な命令ではなく、エネルギーのコントロール方法を一緒に模索するという対応が効果的であるとされている。自閉症スペクトラムスタイルの子ども（対人関係のつまずき、臨機応変な対応が困難）には人との関わり方をより具体的に示す（場面ごとに図解する、「質問は一度に 3 つまで」と具体的な数字で示す）という対応が有効である。LD スタイルの子ども（聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する、の能力のうち、どれかに著しいつまずき）には、小さな成果を認め学ぶ楽しさを伝えることが必要である。また学業不振は本人の努力不足や怠けが原因ではないと理解することが大切である。

さらに個別の関わりだけでなく、気になる子どもの周囲にいる子どもも含めクラス全体に目を向けることも必要である。「気になる子ども」について、阿部（2014）は①模倣犯タイプ（問題行動を真似する）、②天敵タイプ（わざと刺激する）、③“影”の司令塔タイプ（“影”でコントロールする）、④ギャラリータイプ（クラスのトラブルを楽しむ）の 4 つのタイプに分類している。教育現場では個別の支援を始めとする様々な対応が求められているが、学級の安定を図ることが最優先事項であると言える。

このように新たな制度やサービス（IEP や ESY サービス、特別支援教室など）を取り入れる、正しい理解の推進、教育現場での実践（授業のユニバーサルデザイン化など）といったことの積み重ねにより日本の特別支援教育は発展していくのではないだろうか。そして特別支援教育の発展はインクルーシブ教育システムの構築へと繋がり、ひいては共生社会の実現に向けて前進することとなるだろう。

## おわりに

本論文では、日本の特別支援教育の現状と課題を明らかにした上で、これからの特別支

援教育の在り方についての考察を行った。その結果、現在日本の特別支援教育において、個別の対応を充実させることや小中学校に限らない特別支援教育の実践、取り出し指導の見直し等の課題があることが明らかになった。そしてこれらを解決することで特別支援教育は発展し、ひいては共生社会の形成へと繋がっていくのではないかと考えた。

共生社会とは、障害の有無に関わらず互いを認め合い、尊重し合える社会を指す。このような社会の形成を目指すにあたり、子どもの頃から障害の有無による隔たり等のない環境で過ごすことは有効であると考ええる。今後も特別支援教育のさらなる発展が期待されるだろう。

最後に、本論文において残された課題を述べる。第3章で述べた「特別支援教室」の推進についての課題を2点挙げる。1点目は、指導員の確保についてである。特別支援教室は通級による指導に代わるものとして導入されるが、全ての小中学校に設置するにあたり十分な数の指導員が確保できるか調査することが出来なかった。2点目は、指導環境の変化についてである。自閉症スペクトラム障害の子ども及びその傾向にある子どもは大きな変化への対応が困難であることが多いとされる。そのような子どもたちが指導環境の変化にうまく対応できるか検証することが出来なかった。これらを残された課題として今後考えていきたい。

## 参考・引用文献

- 姉崎弘, 2011,『特別支援教育〔第3版〕——一人一人のニーズに応じた教育の実現を目指して—』大学教育出版
- 外務省, 2016,「障害者権利条約」  
[http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index\\_shogaisha.html](http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html)(2017.12.01)
- 厚生労働省, 2002,「国際生活機能分類—国際障害分類改訂版—」(日本語版)  
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html>(2017.12.01)
- 厚生労働省, 2013,「障害者総合支援法」  
[http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi\\_kaigo/shougaihashukushi/soougoushien/index.html](http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/shougaihashukushi/soougoushien/index.html)(2017.12.01)
- 座主果林, 2008,『障害の「社会モデル」:「社会モデル」の意義と障害者の経験の記述における限界』  
<http://hdl.handle.net/10935/2535>(2017.12.01)
- 授業のユニバーサルデザイン研究会湘南支部(著),阿部利彦(編),2014,『通常学級のユニバーサルデザイン プラン Zero—気になる子の「周囲」にアプローチする学級づくり』東洋館出版社
- 柘植雅義, 2013,『特別支援教育 —多様なニーズへの挑戦』中央公論新社
- 東京都教育委員会, 2015,「公立小学校の特別支援教室導入について」  
[http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/gakumu/tokubetushien\\_kyoushitu.html](http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/gakumu/tokubetushien_kyoushitu.html)(2017.12.01)
- 内閣府, 2012,「障がい者制度改革推進本部」  
<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kaikaku/kaikaku.html>(2017.12.01)
- 内閣府, 2013,「障害者差別解消法」  
<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai.html>(2017.12.01)
- 内閣府, 2013,「障害者基本法」  
<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonhou/s45-84.html>(2017.12.01)
- 長澤正樹(編), 2011,『特別支援教育 平等で公平な教育から個に応じた支援へ』ぎょうせい
- 中野区, 2017,『中野でともに生きる～障害への理解を広げよう～』なかの区報
- ピーター・ライト／パメラ・ライト／サンドラ・オコナー(著),柘植雅義／緒方明子／佐藤克敏(訳), 2012,『アメリカの IEP(個別的教育プログラム)—障害のある子ども・親・学校・行政をつなぐツール』中央法規出版
- 文部科学省, 2003,「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361207.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361207.htm)(2017.12.01)
- 文部科学省, 2007,「特別支援教育の推進について(通知)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/07050101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm)(2017.12.01)
- 文部科学省, 2010,「特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1300890.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1300890.htm)(2017.12.01)

文部科学省, 2011, 「学制百年史—特殊教育の発展」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317674.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317674.htm)(2017.12.01)

文部科学省, 2012, 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm)(2017.12.01)

文部科学省, 2015, 「「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」について」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryo/\\_icsFiles/fieldfile/2015/12/07/1364742\\_04.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryo/_icsFiles/fieldfile/2015/12/07/1364742_04.pdf)(2017.12.01)

文部省, 1981, 『学制百年史』 株式会社帝国地方行政学会