

明治大学 専門職大学院

2024 年 1 月提出 リサーチペーパー

題 名 日本におけるインクルーシブ教育の可能性について

— 英国と日本の比較からの考察 —

ガバナンス研究科 ガバナンス専攻

指導教員名 小林 清 教授

本人氏名 長岡 利行

修了年月 2024 年 3 月修了

日本におけるインクルーシブ教育の可能性について
－英国と日本の比較からの考察－
【要旨】

研究科名 ガバナンス研究科
専攻名 ガバナンス専攻

修了年月 2024 年 3 月
氏 名 長岡 利行

2022 年の国連勧告は、障害者と健常者を「分離」して対応する日本の障害者教育に対して、抜本的な見直しを求めるものであった。文部科学省がインクルーシブ教育の推進を始めて 10 年余りが経つが、インクルーシブ教育は一向に進んでいない。特別支援学校を卒業後、就労の場においては、一般労働者との人間関係を理由に離職するなど障害理解が進んでいない状況にある。本論文は、日本におけるインクルーシブ教育の可能性について考察することを目的としている。先進的にインクルーシブ教育を採用しているイギリスの先行事例をもとに、インクルーシブ教育によってもたらされる効果と課題を整理し、「分離した環境でのインクルーシブ教育は障害理解に繋がらないのではないか」を研究仮説とした。先行研究、アンケート調査、インタビュー調査、フィールドワークによる実証分析により、現段階ではインクルーシブ教育による障害理解の推進は限定的であり、それを阻む 3 つの要因として、自立に向けた政策が一貫性に欠けている点、教員の「質と量」の欠如、学校施設のバリアフリー化の遅れを明らかにした。それらを踏まえ、バリアフリー化に関して実効性のある政策提言を行った。

(495 文字)

以上

目次

第1章 研究の概要

1-1	研究の背景	1
1-2	研究の目的	2
1-3	研究方法	2
1-4	論文の構成	3

第2章 障害児教育から特別支援教育までの歴史と現状

2-1	障害児教育の歴史	
(1)	障害児教育の始まり	4
(2)	「特殊教育」から「特別支援教育」へ	4
(3)	「特別支援教育」から「インクルーシブ教育」へ	5
2-2	特別支援教育の現状	
(1)	特別支援教育の理念	8
(2)	障害の多様化の状況とそれらを支える特別支援教育の学びの場	8
(3)	特別支援教育を必要としている児童数の増加状況	9
(4)	障害者教育を支える教諭の現状	12
2-3	障害者雇用の現状	14
	小 括	16

第3章 先行事例研究

3-1	イギリスの事例から見るインクルーシブ教育によってもたらされる効果と課題	
(1)	イギリスのインクルーシブ教育の歴史と理念	17
(2)	障害のある子供への教育システム	19
(3)	専門性が高い私立学校	21
(4)	保護者の役割と支援	22
(5)	教員の資格と指導体制	23
(6)	イギリスの障害者就労の背景と状況	24
(7)	イギリスの障害者就労政策の課題	26
3-2	日本におけるインクルーシブ教育の現状	
(1)	日本のインクルーシブ教育の理念と取組み	27
(2)	東京都の特別支援教育の現状	29
(3)	東京都特別支援教育推進計画(第二期)実施政策の策定	31
(4)	東京都のインクルーシブ教育の取組み	34
(5)	医療的ケア児への支援の充実	35
(6)	保護者への支援の充実	38
3-3	日本とイギリスの障害者教育の比較分析から見える違い	
(1)	「障害」の捉え方の違い	39

(2) インクルーシブ教育の捉え方と対象者の違い	4 1
(3) 教員の専門性の違い	4 1
小 括	4 2
第4章 アンケート及びインタビュー調査とフィールドワークによる実証分析	
4-1 アンケート調査	
(1) アンケート調査の概要	4 4
(2) インタビュー調査の概要	5 0
(3) フィールドワークによる実証分析	5 3
第5章 調査研究のまとめ	
5-1 研究の結論	
5-1-1 インクルーシブ教育を阻んでいる3つの要因	6 1
(1) 自立に向けた政策に一貫性が欠けている	6 1
(2) 求められる教員の「質と量」	6 2
(3) 学校施設のバリアフリー対応	6 4
5-1-2 日本における真のインクルーシブ教育の実現	6 5
5-2 政策提言	
(1) 既存校舎を活用した通常学校と特別支援学校の「一体型校」の実現	6 6
(2) 「教育面」から見たインクルーシブ教育を促す「一体型校」へ	6 7
(3) 「経済面」から見た空き教室の有効活用によるコスト削減効果	7 0
研究の限界	7 1
謝辞	7 1
引用・参考文献	7 2
資料	7 4

第1章 研究の概要

1-1 研究の背景

障害者雇用促進法では、事業主に対し、常時雇用する従業員の一定割合以上の障害者を雇用することを義務付けている。民間企業は法定雇用率 2.3%、公的機関は 2.6%、都道府県などの教育委員会は 2.5%、独立行政法人は 2.6%¹⁾となっている。厚生労働省は、雇用・就業は、障害者の自立・社会参加のための重要な柱であると述べている。「働き方改革実行計画」(平成 29 年 3 月 28 日 働き方改革実現会議決定)には、障害者等が希望や能力、適性を十分に活かし、障害の特性等に応じて活躍できることが普通の社会、障害者と共に働くことが当たり前の社会を目指していく必要があると示している。こうした取り組みにより確実に雇用数は増加している。厚生労働省が 2022 年 12 月に発表した「令和 4 年 障害者雇用状況の集計結果」によれば、民間企業に雇用されている障害者数は 613,958 人となり、19 年連続で過去最高となった¹⁾。他方、障害者の 1 年後の職場定着状況を見ると発達障害者が約 21%、知的障害者が約 25%、身体障害者が約 30%、精神障害者が約 36%²⁾が離職している。令和 4 年の一般労働者の離職率は約 15%³⁾であることから、障害者の離職率は一般労働者の約 2 倍であることが分かる。障害者の離職理由で多いのは、「職場の雰囲気・人間関係」、「賃金・労働条件に不満」、「仕事内容が合わない」⁴⁾である。これらの問題はどこにあるのか。障害者の中には、自分の意思を伝えることが苦手な者も少なくはない。また、雇用主や一般労働者も障害者とのコミュニケーションの取り方が分からない。即ち、障害理解が進んでいないと言えるのではないか。そこには、日本におけるインクルーシブ教育が進んでいないことが最大の原因であると筆者は考えた。

近年は日本でも多様性という言葉をよく見聞きする。多くの人が多様性への理解を深め受け入れていると感じる。他方、障害者への理解という観点から多様性について考えたときに十分と言えるのであろうか。2022 年 9 月 9 日に国連の障害者権利委員会からの勧告が公表され、日本の障害児が特別支援学校や特別支援学級に「分離」されることで通常の教育を受けにくくなっているとの懸念を表明し、現状の特別支援教育をやめるよう日本政府に求めた。それに対し永岡文部科学大臣は、2022 年 9 月 13 日の記者会見で、多様な学びの場において行われる特別支援教育を中止することは考えていないと述べている。文部科学省(以下、「文科省」という。)は、「インクルーシブ教育システムの実現に向け、障害のある子供と障害のない子供が可能な限り共に過ごす条件整備と、一人一人の教育的ニーズに応じた学びの場の整備を両輪とし、取組んできた」と述べている。中央教育審議会(以下、「中教審」という。)は、障害児の自立や社会参加に向けた主体的な取組みを支援することが特別支援教育であり、健常児・教員・保護者の「理解と協力が不可欠」とであると提言している⁵⁾。この「理解と協力」という視点が非常に重要であると捉え、こうした精神を育む教育こそが障害児の自立や社会参加に繋がると考えた。多様性を尊重できる人間を育成するためには、「統合」でも「分離」でもなく、幼少期から健常児と障害児の交流体験を実現するた

めの環境が重要である点に着目した。文科省や中教審はでは、積極的な交流を推進すべく取り組みを行っているが、必ずしも効果をあげられていないと推測する。研究者も「障害理解に関する指導がその場限りの体験活動で終わらせてしまっている事例が多くみられ、活動が形骸化されている」と指摘し、「学びなき体験」「主体なき体験」が散在している。大切なことは、疑似体験だけではなく、体験を通じて物理的な面と人による支援から自分は何ができるかについて、それぞれが考えることが重要であり、交流や体験には「質」が求められると指摘している。

日本の障害教育の現状を調査し、先進的にインクルーシブ教育に取り組んでいるイギリスの事例研究を踏まえた上で、「日本でインクルーシブ教育を阻んでいる要因は何か」を明らかにしていくことを本論文は検証するものである。

1-2 研究の目的

筆者は、建築設計を通じて、多くの障害者施設の設計業務に携わってきた。業務を通じて、施設見学や現地調査など多くの経験を積むことができた。しかし、施設へ伺い、見学や調査を行い障害者と接する際に、どう接していいのかわからないというのが正直なところなのだ。「こういう事を聞いてもいいのか?」、「こんな事を聞くことによって相手を傷つけてしまわないか?」など自分自身の中で熟慮しながら発言しているのである。そうなる背景として、自身には障害者と接する機会がなく、障害理解が不足していることに気付いた。この状況は、筆者に限ったことではない。設計チームの議論でも、共通の課題であることが分かった。多くの人々は、多様性を認め合う時代であることは理解をしている。他方、障害者が特別支援学校を卒業し、就労したとしても、社員と上手くコミュニケーションが取れない等の理由で多くの障害者が離職している事実がある。まさに、障害理解が進んでいないことが要因であると筆者は推測する。

2022年9月に国連の障害者権利委員会からの勧告は、日本の特別支援教育を抜本的に見直さなければいけない内容であった。現在の特別支援学校の「分離」された環境を止め、通常学校への「統合」を進言されている。それは、インクルーシブ教育を推進するという事である。筆者は、障害理解が進まない理由として、子供のころから障害児と健常児の交流が少ないところに問題意識を持ち、「分離した環境でのインクルーシブ教育は障害理解に繋がらないのではないか」と考えた。本研究は、先進的にインクルーシブ教育を取り入れているイギリスを調査し、日本とイギリスの比較から「日本におけるインクルーシブ教育の可能性について考察すること」を目的とする。

1-3 研究方法

本研究においては、なぜ日本ではインクルーシブ教育が進まないのか、障害教育の歴史的変遷、国連勧告、先進的にインクルーシブ教育に取り組んでいるイギリス、日本の障害教育の取り組みを文献調査や先行研究から日本の障害教育の問題点を明らかにする。更に、障

害があり過去に特別支援学校、特別支援学級、通級学級の在籍経験のある方へのアンケート調査を行なう。アンケートの回答結果を踏まえ、障害者を雇用している一般企業や福祉的就労施設を運営している NPO 法人へインタビュー調査を実施し、一般社員と障害のある社員の職場での関係性を調べ、障害理解がどの程度進んでいるのか調査する。

また、オリンピック・パラリンピック教育に取組みインクルーシブ教育を行なった東京都調布市立飛田給小学校でのフィールドワークによる実証分析を行なう。当時の担当教諭にインタビューを行い、インクルーシブ教育を取り入れた事の成果と課題を明らかにする。

文献調査、先行研究、アンケート調査、インタビュー調査、フィールドワークによる実証分析から仮説を立て、その課題について明らかにしていく。その課題から実現性のある政策提言を行なうものとする。

1－4 論文の構成

本論文は、全5章で構成されている。

第1章は、研究の概要。障害者を取り巻く環境を取り上げ、研究の目的や研究方法を述べる。

第2章は、日本の特別支援教育の歴史と現状を整理し、特別支援教育を必要とする児童生徒数の増加状況や障害種別ごとの生徒児童数の具体的な増加状況を明らかにする。また、障害教育を支える教員の状況を調べ、教員不足や専門性に欠ける教員の育成について調査する。

第3章は、イギリスのインクルーシブ教育の歴史と理念を明らかにし、イギリスにおける特別な教育的ニーズである SEN(Special Educational Needs)がどのような基準によって決定するのか論説する。日本での障害教育の取組みについて具体的に調査する。SEN の対象が障害のみではなく、学ぶ力等によって決定するイギリスと日本との違いを考察する。

第4章は、調査研究とし、アンケート調査、インタビュー調査、フィールドワークによる実証分析を行い、「分離」から「統合」への必要性和、それに伴うインクルーシブ教育の実現のための3つの課題を示し、解決策を述べる。

第5章は、これまでの研究から日本の現状である健常児の減少と障害児の増加を踏まえ、「統合した環境でインクルーシブ教育を推進することが望ましい」として、空き教室を有効活用することによって、効果が得られるとした政策提言を行なう。

第2章 障害児教育から特別支援教育までの歴史と現状

2-1 障害児教育の歴史

(1) 障害児教育の始まり

今日に至るまでの日本における特別支援教育の歴史的経緯から理念や思想を確認したい。江戸時代の寺子屋には、盲児、聾啞児、肢体不自由児、精神薄弱児など多数の障害児が在籍していたことが報告されている⁶⁾。海外の特殊教育事情も、特に幕末から明治初期にかけて医学書や地理書、海外渡航者の見聞記、日記、報告書、来日外国人からの情報で知識層の間では知られていた。明治5年の「学制」において、障害児教育に関する学校の規定が見られた。ここでは、障害児教育に関する学校は「廃人学校」とされ、その設立の必要性が唱えられたものの実施までには至らなかった。その後、明治11年に「京都盲啞院(現在の京都府立盲学校)」が設立されたことで日本の盲・聾教育が始まったとされる。特に、当時の盲・聾教育の始まりが日本の障害児教育の始まりであるとする考えもある⁷⁾。

戦後の障害児教育の歴史的変遷としては、昭和22年に「教育基本法」および「学校教育法」が公布されると、盲学校、聾学校、養護学校の設立、さらには小学部と中学部の義務化に関する構想が打ち出された。翌年の昭和23年には「中学校の就学義務並びに盲学校及び聾学校の就学義務及び設置義務に関する政令」が施行された。養護学校については、昭和31年に「公立養護学校整備特別措置法」が制定されると、より一層、障害児教育が整備され養護学校義務化へ進んでいった。これら歴史的背景から盲学校・聾学校・養護学校の義務制実施をもって、障害のある児童生徒の就学の保障がなされ、日本における障害児教育が「特殊教育」として始まった。

(2) 「特殊教育」から「特別支援教育」へ

日本の障害児教育が特殊教育として義務化された当時、世界ではノーマライゼーション理念をもとにした動きが活発になっていた。ノーマライゼーションとは「障害者や健常者などの障害の有無に関わらず社会参加できる環境を整備していこうとする理念や運動」を指す。1950年代にデンマークの社会運動家バンク・ミケルセンらが参加していた知的障害者の家族会における施設改善運動から生まれた考え方である。

世界的な動きとしては、1971年に「精神遅滞者の人権宣言」、1975年に「障害者の権利宣言」が国連総会で採択された。1981年「国際障害者年」の指定においては、国連が「ノーマライゼーション理念」に基づいた世界の動きを「理念」で終わらせるのではなく実現させるための「運動」と意図した背景がある。特に、障害児教育に関しては、「全ての障害のある児童を通常学級へ」と示されている。そして、盲・聾・養護学校や特殊学級において分離された特殊教育を実施するのではなく、通常学級において障害のある児童も障害のない児童とともに学ぶ理念が主張された。

世界的なノーマライゼーション理念の流れの中で、日本を含む世界において「分離」から

「統合」への流れが加速していくことになった。国際連合の主導によって1982年に「障害者に関する世界行動計画」、1989年に「子供の権利に関する条約」が発表され、1993年の「障害者の機会均等化に関する基準規則」では、「統合教育」が使用される。

日本では、1993年「学校教育法施行規則改正」により、「通級制度」が始まった。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、通常の小中学校の教室を利用して障害に応じた特別な指導が始まった。2003年には、文部科学省の特別支援教育のあり方に関する調査研究協力者会議から「今後の特別支援教育のあり方について（最終報告）」が提出され、2007年には、特殊教育から特別支援教育へ転換を図ることが明記された。

日本において、分離教育から統合教育へと変遷していくには、ノーマライゼーション理念が大きな影響を及ぼした。ノーマライゼーション理念が媒介となることで、特別支援教育制度を変容させたと考えられる⁸⁾。

（３）「特別支援教育」から「インクルーシブ教育」へ

インクルーシブ理念を助長した世界的な流れとしては、1993年に国際連合において「障害者の機会均等に関する標準規則」が提唱された後、1994年にユネスコ国際会議において「サマランカ宣言」が提唱された。サマランカ宣言には、明確にインクルーシブ教育に関する記載がある。2006年には、国際連合において「障害のある人たちの権利に関する条約」が提唱されたが、この中には「あらゆる段階におけるインクルージョンの教育システムと生涯学習を保障する」や「人間の多様性の尊重、教育を個人の特別な状況に合わせることにより、子供の最善の利益を尊重すること」などの記載がある。これらは、共生社会の形成、社会における多様性の理解を目指した理念である。

2007年に発効された障害者権利条約によれば、インクルーシブ教育とは、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機能などを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にするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が一般的な教育制度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」が提供されるなどが必要とされている⁹⁾。文科省は「合理的配慮」について、障害者の権利に関する条約「第二十四条 教育」において、教育についての障害者の権利を認め、この権利を差別なしに、かつ、機会に均等を基礎として実現するため、障害者を包容する教育制度等を確保することとし、その権利の実現に当たり確保するものの一つとして、「個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。」を位置付けている。また、同条約「第二条 定義」においては、「合理的配慮」について、「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失っ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⁹⁾。これを受けて中教審は、インクルーシブ教育システム以下

のような報告を行っている。

表 2－1 世界的な流れと日本における障害児教育の変遷

	法令・宣言・報告等	備考
1872 年	学制	障害児教育に関する規定
1878 年	京都盲啞院が設立	盲・聾教育が始まる
1921 年	柏学園設立	肢体不自由教育が始まる
1947 年	教育基本法、学校教育法公布	盲学校、聾学校、養護学校の設立とそれらの小学部及び中学部の義務化に関する構想（日本）
1971 年	精神遅滞者の人権宣言	ノーマライゼーション理念の影響（国際連合）
1975 年	障害者の権利宣言	ノーマライゼーション理念の影響（国際連合）
1979 年	養護学校義務制	既に義務化していた盲学校・聾学校に加え、養護学校が義務教育の対象となる（日本）
1981 年	国際障害者年	障害者の権利宣言（国際連合）
1982 年	障害者に関する世界行動計画	障害者の機会均等化などの課題について 201 項目の提案、障害のある児童に対し通常教育に匹敵する教育の保障（国際連合）
1989 年	子供の権利に関する条約	障害のある児童に対する教育等の機会の保障（国際連合）
1993 年	障害者の機会均等化に関する基準規制	統合教育の記載（国際連合）
1993 年	学校教育法施行規則改正	通級制度の開始（日本）
1994 年	サマランカ宣言	インクルーシブ教育の記載（国際連合）
2003 年	今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）	特殊教育から特別支援教育へ転換を図る（日本）
2007 年	改正学校教育法により盲・聾・養護学校を特別支援学校制度開始	特別支援教育が正式に実施（日本）
2012 年	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)	・多様な学びの場の整備 ・交流及び共同学習の推進 ・教職員の専門性の向上

出典：高橋純一、松崎博文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(2014)より筆者引用作成

表 2－1 中教審初中分科会報告書の内容（2012 年 7 月）

・共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要があると考える。
・インクルーシブ教育システムにおいては、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幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応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必要である。小中学校における通常学級、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」を用意しておくことが必要である。
・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。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である。

出典：文部科学省 筆者引用作成

インクルーシブ教育とは、障害児教育と通常教育の二分されていたものを統合するだけでなく、一人ひとりの児童が違ふことは当たり前であり個性と捉え、全ての子供たちを始から分けずに包み込む教育、即ち、「個別の教育的ニーズ」を満たすことである。

障害者の権利に関する条約は、障害者の尊厳、自律及び自立、差別されないこと、社会参加を一般原則として規定し、障害者に保障されるべき個々の人権及び基本的自由について定めた上で、これらを確保し促進するための措置を締結国がとること等を定めている。日本は、2007 年に 114 か国目として署名。

表 2－2 障害者の権利に関する条約第二十四条教育の主要な条文(2008 年発効)

1. 締約国は、教育についての障害者の権利を認める。この権利をなしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、次の事を目的とするあらゆる段階における障害者を包容する教育制度及び生涯学習を確保する。
2. 締約国は、1 の権利の実現に当たり、次の事を確保する。 a) 障害者が障害を理由として教育制度一般から排除されないこと及び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。

出典：文部科学省 筆者引用作成

2-2 特別支援教育の現状

(1) 特別支援教育の理念

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、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。

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。

障害のある幼児・児童・生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っているものである¹⁰⁾。

(2) 障害の多様化の状況とそれらを支える特別支援教育の学びの場

日本では、障害のある子供に対し、それぞれの障害の状態に応じて特別支援学校、特別支援学級、通級指導学級といった多様な学びの場を提供し、少人数の学級編成、特別の教育課程等による適切な指導及び支援を実施している。

特別支援学校は、主に都道府県が設置し、障害の程度が比較的重い子供を対象として教育を行う学校である。1学級の標準は6名で、重度や重度重複の場合は3名としている。対象障害種は、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱となっている。平成19年4月から児童生徒等の障害の重複化等に対応した適切な教育を行うため、従来の盲・聾・養護学校の制度から複数の障害種別を対象とすることができる特別支援学校の制度に転換した。さらに、特別支援学校に在籍する子供たちの約3割は、複数の障害を併せ有していることも背景にあると考えられる。

特別支援学級は、区市町村が小・中学校に設置することが可能で障害の程度が比較的軽度な子供を対象とし、障害のある子供のために小・中学校に障害の種別ごとに置かれる8名を標準とした少人数の学級である。対象障害種は、知的障害、肢体不自由、病弱、身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、自閉症・情緒障害となっている。

通級指導学級は、区市町村が小・中学校に設置することが可能で小・中学校の通常の学級に在籍している障害のある児童生徒に対して、ほとんどの授業を通常の学級で行いながら、週に1単位時間から8単位時間程度、障害に基づく種々の困難の改善・克服に必要な特別の指導を特別の場で行う教育形態である。対象障害種は、言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、LD、ADHD、肢体不自由及び病弱・身体虚弱となっている。

他方、小・中学校の通常の学級に6.5%程度の割合で発達障害（LD・ADHD・高機能自閉症等）の可能性のある児童生徒が在籍しているという推計もなされている。これらは、知的発達に遅れはないが学習面や行動面での著しい困難を示す児童生徒を示している。この数値は、2012年に文部科学省が行った調査において、学級担当を含む複数の教員により判

断された回答に基づくものであり、医師の診断によるものではないが見逃せない指摘である¹⁰⁾。

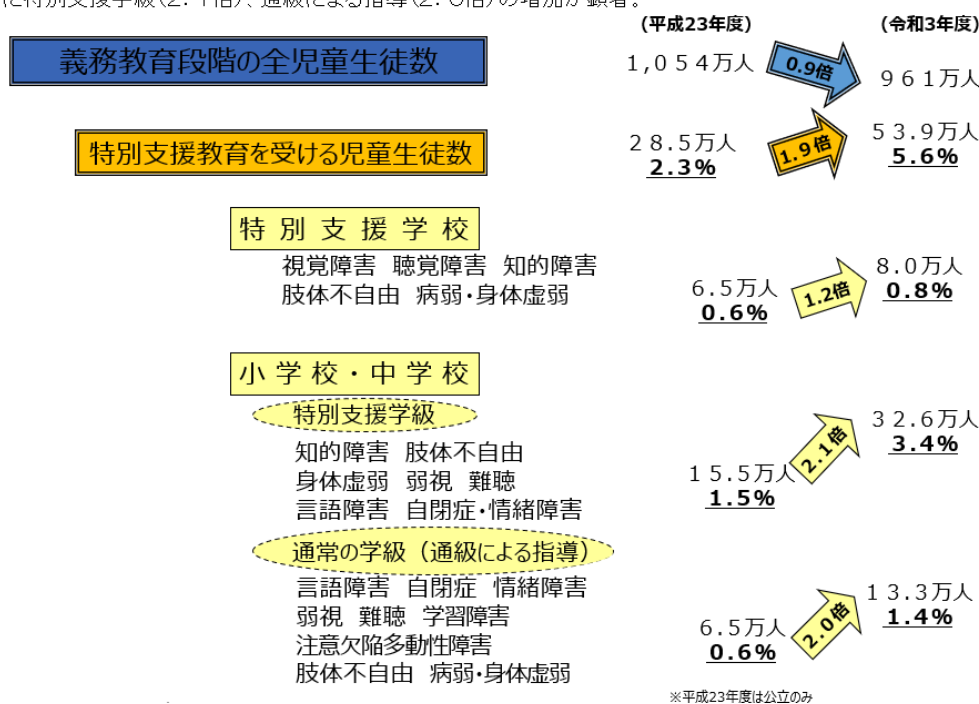
(3) 特別支援教育を必要としている児童数の増加状況

特別支援学校の児童数を 2011 年と 2021 年の比較によると義務教育段階の全児童数が 1,054 万人から 961 万人へ約 9%減少する一方で、特別支援教育を受ける児童数は 28.5 万人から 53.9 万人と、ほぼ倍増している。特別支援学校は、6.5 万人から 8.0 万人へ 1.2 倍増加、特別支援学級は 15.5 万人から 32.6 万人へ 2.1 倍増加、通級学級は 6.5 万人から 13.3 万人へ 2 倍増加となっている。

図 2-1 特別支援学校等の児童生徒の増加状況

特別支援学校等の児童生徒の増加の状況(H23→R3)

- 直近10年間で義務教育段階の児童生徒数は1割減少する一方で、特別支援教育を受ける児童生徒数はほぼ倍増。
- 特に特別支援学級(2.1倍)、通級による指導(2.0倍)の増加が顕著。



※発達障害(LD・ADHD・高機能自閉症等)の可能性のある児童生徒：6.5%程度の在籍率

この数値は平成24年に文部科学省が行った調査において、学級担当を含む複数の教員により判断された回答に基づくものであり、医師の診断によるものではない。

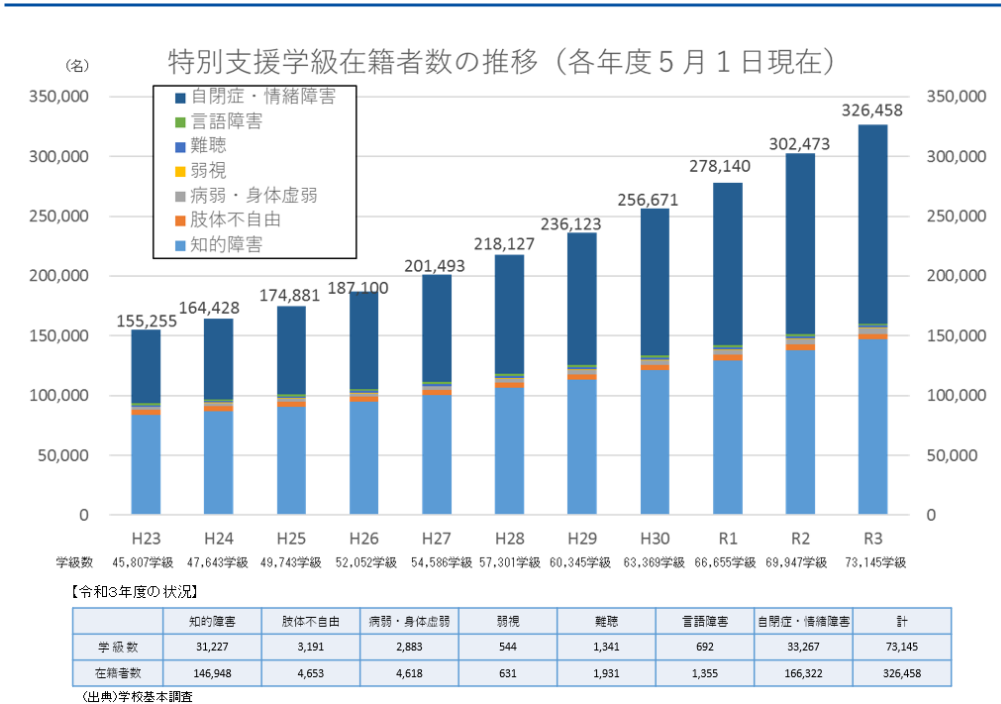
出典：ガバナンス研究科「福祉と教育のガバナンス」の配布資料より筆者引用作成

この状況から特別支援教育を受ける児童生徒数は全体の5.6%であることが分かるが、通常学校の潜在的に含まれるとする発達障害の可能性のある特別な支援を必要とする児童生徒の6.5%を含めた場合、さらに62.4万人が増加して116.3万人が特別支援教育を必要

とすることが分かる。これは、全体の約 12%である。この状況からも障害者と健常者がお互いを理解し合うことを学べる環境が必要であることは明らかである。特別な支援を必要とする児童生徒の自立と社会参加を見据え、通常学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった多様かつ連続性のある学びの場やインクルーシブ教育の理念を構築した教育環境の充実が求められているのではないかな。

日本には、約 10 人に 1 人の割合で何らかの障害を抱えている状況の中、「統合」や「分離」といった議論を超えた取組みの必要性を感じてならない。障害を抱えた児童生徒たちは、それぞれの学校を卒業し、社会の一員として社会参加していくはずである。本来は、そのための準備であり、障害者と健常者の相互理解を深めることのできる重要な期間と捉える必要があるのではないかな。

図 2-2 特別支援学級の障害別の児童生徒数・学級数

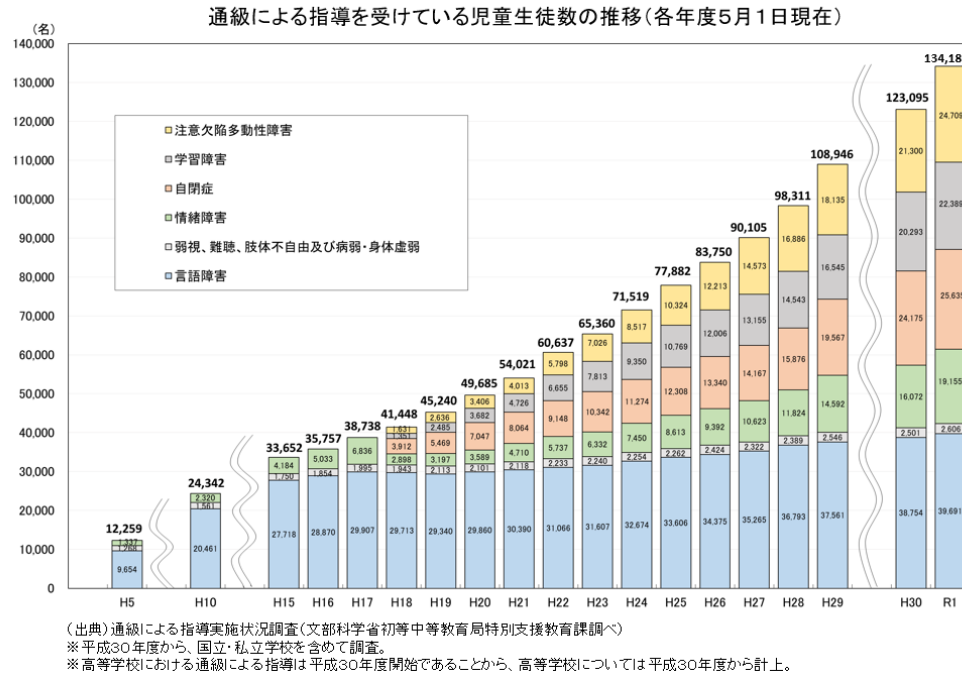


出典：ガバナンス研究科「福祉と教育のガバナンス」の配布資料より筆者引用作成

図 2-2 から分かるように、この 10 年間で知的障害と自閉症・情緒障害(ADHD)の児童生徒数が大きく増加している。特別支援学級における知的障害と自閉症・情緒障害についての程度を説明する。

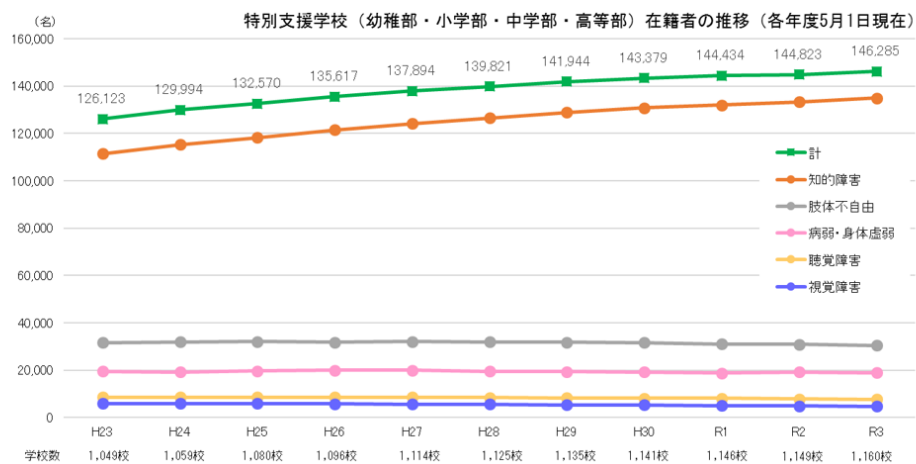
- ・知的障害－他人との意思疎通に軽度の困難があり、日常生活で一部援助が必要な状態。
- ・自閉症・情緒障害－他人との意思疎通及び対人関係の形成が困難であり、社会生活への適応が困難な状態。

図 2 - 3 通級指導を受けている障害別の児童生徒数・学級数
通級による指導を受けている児童生徒数の推移



出典：ガバナンス研究科「福祉と教育のガバナンス」の配布資料より筆者引用作成

図 2 - 4 特別支援学級の障害別の児童生徒数・学級数
特別支援学校の幼児児童生徒数・学校数の推移



【令和3年度の状況】

	視覚障害	聴覚障害	知的障害	肢体不自由	病弱・身体虚弱	計
学校数	84	119	801	354	154	1,512
在籍者数	4,775	7,651	134,962	30,456	18,896	196,740
学級数	2,054	2,759	32,095	12,114	7,518	56,540

(出典)学校基本調査
※平成19年度より、聴覚・知的障害に対応できる特別支援学校制度へ転換したため、複数の障害に対応する学校及び複数の障害を有する者について、それぞれの障害種に集計している。このため、学校数及び在籍者数のグラフと表の数値は一致しない。

出典：ガバナンス研究「福祉と教育のガバナンス」の配布資料より筆者引用作成

図2-4で障害別の児童数の内訳を見ると、10年間で障害別の児童数の内訳を見てみると視覚障害、聴覚障害、病弱・身体虚弱、肢体不自由は概ね横ばい又は減少に転じているのに対し、知的障害は大きく増加していることが分かる。厚生労働省は、知的障害を「知的機能の障害が発達期（おおむね18歳まで）にあらわれ、日常生活に支障が生じているため、何らかの特別の援助を必要とする状態にあるもの」と定義している。知的障害には、自閉症、情緒障害、学習障害、注意欠陥多動性障害が含まれている。症状の程度もIQや生活能力の評価により「軽度」「中度」「重度」「最重度」の4つに分類される¹¹⁾。また、程度判定に付記するものとして、保険面・行動面の判断も行われている。

（4）障害者教育を支える教諭の現状

特別な支援を必要とする子供に対して、専門的な知見を持った教師の存在は重要である。多様な障害種が混在する中で子供の指導を行うため、特別支援学校の教員には、障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を十分把握して、自立活動の指導等に反映できる幅広い知識、技能の習得や学校内外の専門家とも連携しながら指導に当たる能力が必要である¹²⁾。

特別支援学校の教員は、幼稚園、小学校等の免許状に加えて、特別支援学校教諭免許状を所持しなければならないが、相当免許主義の例外として、教育職員免許法附則第15項において、当分の間、特別支援学校教諭免許状を所持しなくても特別支援学校の教員となることができるとされている。「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」2015年12月21日中央教育審議会答申においては、同附則の廃止も見据え、2020年度までの間におおむね全ての特別支援学校教員が免許状を所持することを目指すことが提言され、国や各都道府県教育委員会等において取組みが進められてきたが、文部科学省「令和元年度特別支援学校教員の特別支援学校教諭等免許状保有状況等調査結果」によると、免許状の保有率は、83%に留まっている¹²⁾。

表2-3 特別支援教育に関わる教師の現状と課題

現状・課題
・特別支援教育の「個別最適な学び」と「共同的な学び」に関する知見や経験は、障害の有無に関わらず、教育全体の質の向上に寄与。 ⇒特別支援教育の専門性を担保しつつ、特別支援教育に携わる教師を増やしていくことが必要である。
・特別支援教育を必要とする児童生徒数が増えている一方で、小学校で70.6%、中学校で75.4%の校長が特別支援教育に携わった経験がない。 ⇒多くの学校で特別支援学級等の教職経験の無い校長が特別支援教育を含む学校経営を実施している。
・小学校等の特別支援学級の臨時的任用教員の割合は、学級担任全体における臨時的任用教員の割合の倍以上。 ⇒特別支援教育に関わる教師が、他の教師と比べて、長期的視野で計画的に育成・配置されていない。

出典：文部科学省 筆者引用作成

図 2 - 5 特別支援学校の教員の免許状保有率について

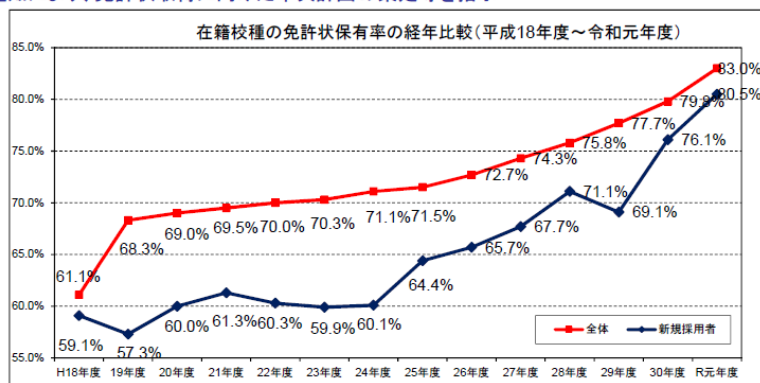
特別支援学校の教員の免許状の保有率の向上に向けて



(特別支援学校における在籍校種の免許状保有率の経年比較)

○免許状保有率: 83.0% (令和元年度) ⇒ 本来保有すべきもの
※教育職員免許法附則第15項(「当分の間」保有を要しないとする経過措置規定)

- ・特別支援学校全体の免許状保有率、新規採用者の保有率は上昇傾向
- ・通知により、免許状取得に向けた年次計画の策定等を指示

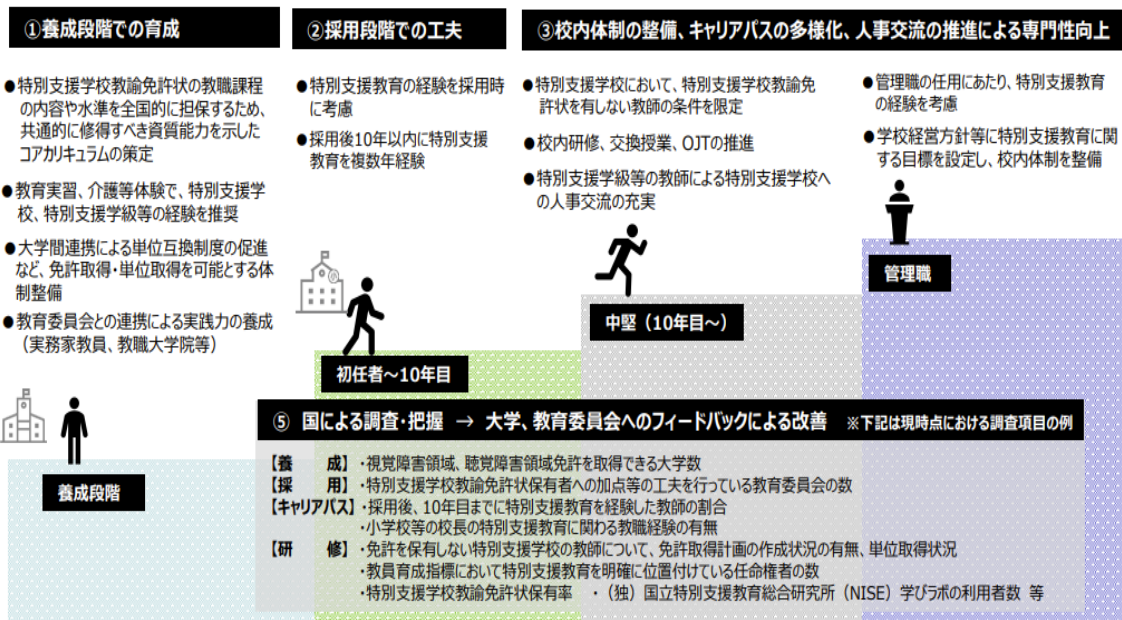


※平成18年度の全体及び新規採用者の数値は、在籍校種の免許状保有者の割合を示す。
平成19年度～29年度は、いずれの数値も「当該障害種の免許状保有者」と「自立教科等の免許状保有者(当該障害種)」を合わせた割合を示す。

※特別支援学級(小・中学校)担当教員で、小・中学校教諭免許状に加え、特別支援学校教諭免許状を保有している割合: 30.9%

出典: 文部科学省

図 2 - 6 特別支援学校の教員の専門性向上に向けた方策



出典: 文部科学省 特別支援教育を担う教師の育成の在り方等に関する検討会議報告

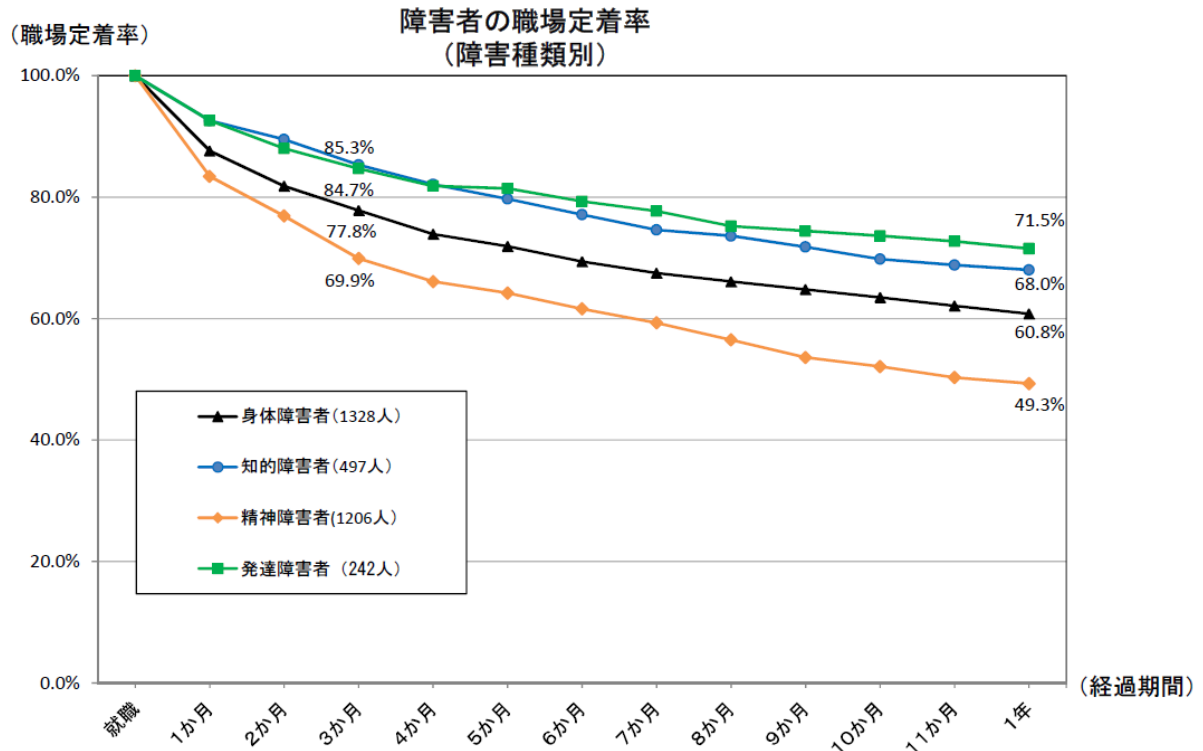
図2-5及び2-6から特別支援教育に関わる教諭免許状の取得が進んではいるが不十分であることが分かる。また、学校組織の上層部に特別支援教育の未経験者が70%を超えている状況である。その様な状況下、特別支援教育に関わる教師の専門性を向上させるための方策として、①養成段階での育成、②採用段階での工夫、③校内体制の整備、キャリアパスの多様化、人事交流の推進による専門性の向上等が挙げられている。特に、通常学校に採用後10年以内に特別支援教育を複数年経験させるために特別支援学校との人事交流を推進することや特別支援学級や通級の教師による校内研修、交換授業、OJTの推進など積極的な取組が見て取れる。更に、管理職の任用にあたり、特別支援教育の経験の有無なども考慮される点については、特別支援教育の経験のない教師に対する意識の変化など大いに期待ができるのではないかと考えられる。

2-3 障害者雇用の現状

障害者雇用促進法が改正され、2018年4月より障害者雇用義務の対象として精神障害者も加わり、これまで対象だった身体障害者、知的障害者と精神障害者も障害者雇用義務の対象となった。2021年3月には、法定雇用率の引き上げが行われ、民間企業は2.3%、公的機関は2.6%、都道府県などの教育委員会、独立行政法人などは2.6%となった。国の取り組みが功を奏し、民間企業に雇用されている障害者数は613,958人で前年度より2.7%増加し、19年連続で過去最高を記録している¹³⁾。今後、法定雇用率は定期的に見直され、民間企業は、2024年4月に2.5%、2026年7月に2.7%へ引き上げられる。公的機関も同様で、段階的に3%まで引き上げることが決定している¹³⁾。このような国の取り組みによって障害者雇用は、更に増加することが想定される。

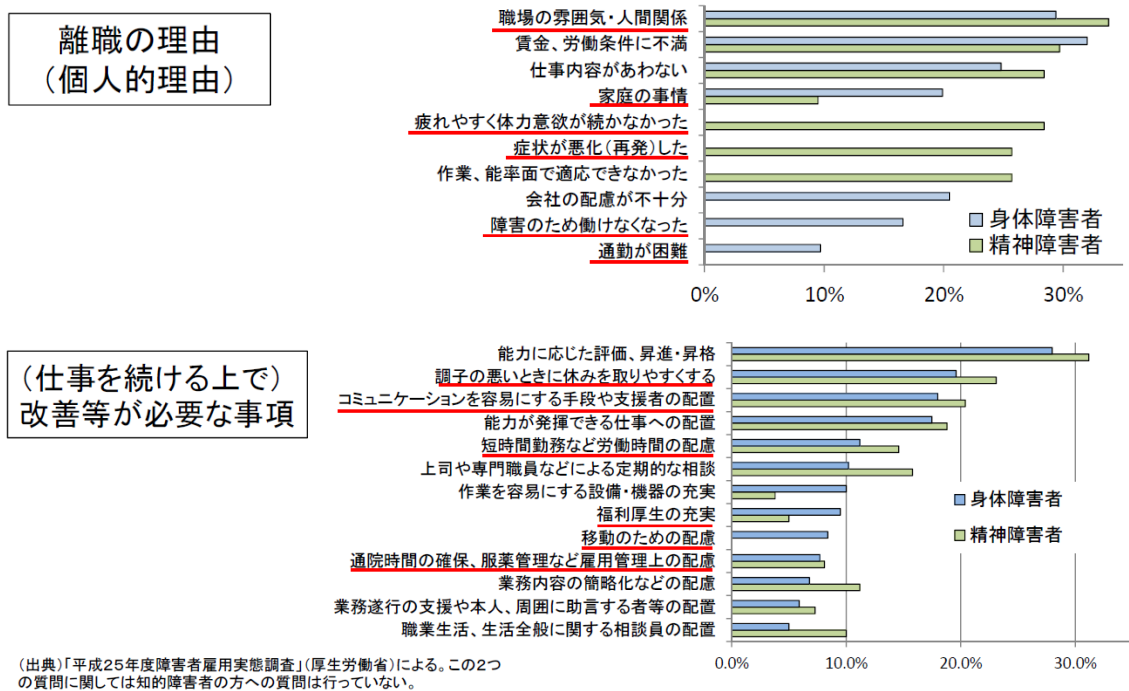
他方、障害者の職場定着状況については、多くの課題が見られる。就職後、1年で約30%の障害者が離職をしている。特に、知的障害や発達障害に比べ、精神障害については約50%の離職率であり、定着が困難であることが窺える。松田(2023)は、知的障害者の就労定着の調査について、「雇用主は障害者理解やコミュニケーションに困難さを感じ、社員は障害者雇用に対して否定感情を抱いていることが分かった。そのことが知的障害者の就労定着を困難な状況にしている。」と述べている¹⁴⁾。この調査では、雇用主側の視点にたが課題を明らかにしているが、知的障害者を理解することの難しさから、社員は障害者に対し否定的な感情を持ち、関わり方を困難な状況にしている。それは、障害者にとって働きやすい職場環境とは言えないはずだ。厚生労働省の障害者雇用の現状からも障害者の継続雇用の課題となり得る要因として、「職場の雰囲気・人間関係」、「賃金・労働条件に不満」、「仕事内容があわない」⁴⁾などの理由が上位を占めているが、これらの離職理由は、障害者に限った理由とは言えないのではないかと考えられる。一般社員も同様の理由で離職することが考えられる。着目すべきは、「疲れやすく体力意欲が続かなかった」や「作業、能率面で適応できなかった」という点についての対策が必要であり、障害理解に繋がる重要な視点ではないかと考えられる。

図2-6 障害者の職場定着率について



出典：文部科学省

図2-7 障害者の障害別の離職理由について



出典：厚生労働省

小 括

日本において特別支援教育の歴史は浅く、2007 年に「特殊教育」から「特別支援教育」へと転換し、盲・聾・養護学校を「特別支援学校」に一本化することになった。日本の特別支援教育の変遷は、海外の影響を多分に受けたと言える。1950 年代のノーマライゼーション理念や 1994 年のサマランカ宣言により国際社会で障害者の権利を認め、人間の多様性の尊重や教育を個人の特別な状況に合わせることにより共生社会の形成へと繋がっていったのではないか。日本は、国際社会の影響から 1993 年「学校教育法施行規則改正」により障害に応じた特別な指導が始まった。それは、世界的な流れとして分離教育から統合教育へ転回したと言える。しかし、日本は、完全なる統合教育ではなく、より多くの選択肢を用意し、それぞれの障害に合わせた中で一人ひとりの教育的ニーズに最も的確に応える指導であり、小中学校における通常学級、通級における指導、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」を用意することが日本の特別支援教育の特徴と言える。

特別支援学校などの児童生徒数は、大幅な増加となっている。特別支援教育を受ける児童生徒数が直近 10 年間で約 1.9 倍に増加し、更に、通常学校に潜在的に含まれるとする発達障害の可能性のある児童生徒は 6.5%居るとされている。それらを含めると日本には約 10 人に 1 人は、何らかの障害を抱えていることになる。特に、知的障害と ADHD の児童生徒が大幅に増加している。彼らの特徴としては、他人との意思疎通が困難なことである。将来に目を向けた時、障害者が社会参加するための環境整備には、施設的なハード面だけではなく、特別支援教育を必要とする人と健常者が共に学び、働き、生活する上で、障害理解が不可欠であることは間違いがないはずである。インクルーシブ教育システムは、多様性を認め、障害を理解すると共に健常者が障害者と接する機会を持つことによって理解を促し、促進される重要なプロセスであると考ええる。

障害者教育を支える上で高い専門的な知識を持った教諭の存在は重要である。しかし、特別支援学校の教諭免許状の取得率は、83%に留まっている。その様な状況の中、幼稚園、小中学校などの免許状で指導に当たっているのが現状である。特別支援教育を必要とする児童生徒数が増加する中で、70%を超える学校組織の上層部に特別支援教育に携わった経験がないことが分かった。今後、教員の専門性の向上のために、校内研修、交換授業、OJT の推進などが考えられている。更に、学校組織の管理職の任用にあたり、特別支援教育の経験の有無などが考慮される点についても、教員の意識の変化や指導力の向上に期待ができる施策である。

日本において共生社会の実現に向け、児童生徒の自立と社会参加を目指し、多様で柔軟な指導の提供を行なっている。また、その教育において、質の高い指導を実践していくための教員の育成に努めている。これらの取組みから障害者の一人ひとりの能力を最大限に引き出し、社会参加できる人間の育成に繋がると期待される。ただし、障害者と健常者の相互理解に向けた取組みについては、不十分ではないかと感じざるを得ない。

第3章 先行事例研究

3-1 イギリスの事例からみるインクルーシブ教育によってもたらされる効果と課題

日本とイギリスは、インクルーシブ教育のアプローチは多重線型に分類されている。多重線型とは、一般教育と特別なニーズ教育の2つのシステムで多様なサービスを提供することである。早い段階からインクルーシブ教育を提唱し、先進的な取り組みを行ってきたイギリスの先行事例からインクルーシブ教育をどのように推進しているのか具体的に調査し、その中でイギリスでのインクルーシブ教育によってもたらされる効果と課題を明らかにしていく。他方、日本が推進するインクルーシブ教育の理念を明らかにすると同時に、日本の小学校における障害理解に取り組んだ事例を挙げ、イギリスでのインクルーシブ教育との違いを明らかにしていく。更に、イギリスにおいてインクルーシブ教育を受けた子供たちが、どのような意識の変容に繋がり就労の場で効果を得られているのか調査をおこなう。このように①イギリスの先行事例、②日本の実情と事例の2つの視点から分析し考察していく。日本とイギリスの文献や資料から事例を基にインクルーシブ教育が障害理解に繋がり効果的に機能しているかなどを検証する。その上で日本の課題とこれから目指すべきインクルーシブ教育の姿を明らかにしていく。

(1) イギリスのインクルーシブ教育の歴史と理念

イギリスでは、1978年にメアリー・ウォーノックによる「ウォーノック・レポート」を受け、1981年の教育法において「特別な教育的ニーズ」という枠組みで子供の課題を把握することが制度化された。その後、1996年にブレア労働党政権の発足により、政府の方針として「インクルーシブ教育」の推進が掲げられ、その後10年以上にわたって制度的・実践的に整備・発展してきた。なかでも、1995年に「障害者差別禁止法：DDA (Disability Discrimination Act)」が制定され、続いて2001年には「特別な教育的ニーズと障害者法：SENDA(Special Educational Needs and Disability Act)」の制定と続き、1990年代半ばから2000年代初めにかけて、イギリスにおけるインクルーシブ教育の制度的な枠組みが形成されていった¹⁵⁾。このような流れは、1994年の「サマランカ声明」から始まったと考えられ、「インテグレーション」という言葉から「インクルージョン」へと変化していくことになる。

1995年の障害者差別禁止法は、雇用や仕事、教育、輸送などのサービスを受ける際に、障害があることにより差別されることを禁止したものである。教育分野に関しては、「障害者の入学に関する調整」や「障害者が学校にアクセスできるように設備を提供すること」とし、その成果を年次報告することを義務づけた¹⁵⁾。1997年の教育に関するグリーンペーパーの中で「インクルーシブは、プロセスであり、固定した状態ではない。インクルージョンが意味することは、SENである子供が可能な限り通常学校で教育を受けるべきであるということだけでなく、カリキュラムや学生生活において仲間と一緒に活動すべきである」と定義している¹⁶⁾。

表 3 - 1 特別な教育的ニーズに関する行政・立法関連施策の変遷

	主な内容
1978 年 教育法	ウォーノック報告書 ・ 障害別カテゴリーを廃止し、「特別な教育的ニーズ」という教育的観点进行提示
1981 年 教育法	・ 障害カテゴリーの撤廃 ・ 特別な教育的ニーズの概念の導入 ・ 総合教育の原則 ・ 保護者の権限の拡大 ・ 特別な教育的ニーズの法定評価手続きの導入
1988 年 教育法	・ ナショナル・カリキュラムの導入 ・ 学校選択の導入
1993 年 教育法	・ 特別な教育的ニーズ調停機関の設立 ・ 教育的ニーズの具体的方針と SEN コーディネーターの設置
1994 年 教育施行令	・ 特別な教育的ニーズに関する施行規則の詳細規定 (サマランカ声明)
1996 年 教育法	第 316 条を修正し、それぞれの対応を明確に義務づけ ・ 地方教育局は、特別な教育的ニーズのある子供を発見すること ・ ニーズのある子供についてアセスメントを行うこと ・ 教育的・医学的・心理学的・その他要因を考慮すること ・ ステートメントを作成すること
1996 年 緑書発行 (グリーンペーパー)	1996 年教育法における特別な教育的ニーズのある子供を含む、 全ての子供に対する教育の質の向上のための具体策を提示
2001 年 特別な教育 的ニーズ・障害法	保護者の支援と権利保障のために保護者への情報提供の法的根 拠が示される (保護者へのアドバイスと情報提供)
2004 年 児童法	児童の保護のための組織的体制を整備
2010 年 平等法	障害を理由とする差別の撤廃

出典：内閣府 平成 22 年度障害のある児童・生徒の就学形態に関する国際比較調査報告
(2010 年) 筆者引用作成

「特別な教育的ニーズ」の概念に代わるものとして「学習と参加に対するバリア」という表現を使い、以下のように説明している。「学習と参加に対するバリアという考えは、あらゆる子どものための教育を改善するために必要なことに直接注意を向ける目的で使用
するものである。生徒は学習と参加に対するバリアを経験するときに、困難に直面するの
である。バリアは学校のあらゆる側面において見出されるものであり、それは、コミュニ
ティの中や地域および国の方針に見られるものと同じである。バリアは、生徒間の相互作

用において、または生徒が教育される内容や方法においても生じるものである。」こうしたバリアを最小限にするために「インクルージョンの指針」では、「他人の学習を互いに支援し合うことができる」ようにすることや、そうした子ども同士の学び合いを組織するには、スタッフ（教職員）の能力が重要であり、学校の文化・方針・実践を変えることが必要であると考えられている。それは、子どもに不足しているものを補おうとする「医療モデル」ではなく、「社会的モデル」を採用することが強調されている。そのために、学校に存在する「差別的な態度や行動、制度的なバリア」を改善することを目指すことが不可欠であると考えられている¹⁵⁾。「医療モデル」とは、障害を医療的問題として定義され処理されることである。そうすることによって、問題の本質を外に追いやってしまうことになってしまう。「社会的モデル」として障害を捉えることにより、学校の方針・施設・文化生活の改善に繋がるとしている¹⁷⁾。

（２）障害のある子供への教育システム

イギリスでは、障害のある子供の教育は SEN と呼ばれている。SEN とは Special Educational Needs（特別な教育的ニーズ）の頭文字からきている。SEN の特徴として、障害の有無ではなく、障害のある子供の「学習における困難さ」の有無によって、一人ひとりに合わせた「合理的配慮」や「特別な教育の手立て」を用意することを基本とし、教育内容はナショナル・カリキュラムを基にしたもので行われている。ナショナル・カリキュラムは、1988 年教育法によって導入され、イギリスの地方教育局が管轄する義務教育段階（5 歳から 16 歳）の初等中等学校に適用され、全国共通に指定された主要教科（国語、数学、理科）と、その他の基礎教科（歴史、地理、技術、芸術、体育、音楽、外国語）で規定されている。児童・生徒の教科の到達目標、学習プログラム、そして、教育評価の手順が定められ、各ステージで習得されるべく各教科の知識、技術及び理解力などの到達目標が示されている¹⁷⁾。

特別な教育的ニーズの有無については、法定評価によってステートメントを得るというプロセスが必要とされ、学習の困難さが大きい子供に発行される¹⁸⁾。このステートメントには、特別な教育的ニーズがどのようなものであるかということや、必要な教育の手立てについて具体的に記述される。地方行政当局や学校は、このステートメントに書かれた教育的な手立てを用意する義務が生じる。他方、学習の困難さが比較的軽いと判断される子供には、このステートメントは発行されない場合があり、このステートメントが発行されるか否かで、子供の就学のプロセスが異なる。

イギリスの就学の決定権は地方行政当局にあり、ステートメントの有無に関わらず、原則的に子供は学校区のいずれかの公立小学校（プライマリースクール：5 から 11 歳）に入学することになる。ステートメントのある子供については、保護者が希望した場合、または、他の子供への効果的な教育の提供が困難と判断された場合は、特別学校（日本の特別支援学校に該当）に行くことになる。特別学校は、学習における困難さが大きい子供が行くとされている。プライマリースクールの中で、ステートメントはないが特別な教育的ニーズのある子

供については、1994年に導入された施行規則により5つの段階のステージがある¹⁹⁾。各ステージの特徴的な工夫として、ステージ1から3までを校内のSENについての体制を整備する教員であるSENコーディネーター(SENCO)と段階的な教育の手立てを用意するスクールアクションとスクールアクションプラスという支援がなされ、4から5については地方行政当局を中心に必要な措置を検討し、個別教育計画によって定期的な評価を行い教育的な効果が得られなければ法定評価によりステートメントを得ることか可能となっている¹⁸⁾。

図3-1 SENの対象となる児童生徒数とその割合

	全児童生徒数	特別学校在籍者	ステートメントを有しているもの	SENはあるがステートメントを有していない者	平均学級サイズ
初等教育学校 (5~11歳)	3,496,260	25,570 株(0.7%)	80,640 (2.3%)	690,390 の(19.7%)	25.8
前期中等教育学校 (11~16歳)	3,097,140	47,970 株(1.5%)	117,930 (3.8%)	598,470 (19.3%)	24.3
合計	6,593,400	73,540 株(1.1%)	198,570 (2.6%)	1,288,860 株(19.5%)	—

出所：文部科学省 イギリスにおける障害のある子どもの教育について

図3-1は、2010年時点のSENの対象となる児童生徒数である。初等教育学校(プライマリースクール)の学校数は16,971校、前期中等教育学校(セカンダリースクール)3,128校である。プライマリースクールの1、2学年においてクラスの生徒数は30名以下の規定はあるが、その他の学年の規定は無く平均学級サイズは25.8名となっている。セカンダリースクールにおいては、クラスの生徒数の規定は無く、平均学級サイズは24.3名となっている。特別学校は1,054校あり、各障害の状態によって学校が用意されている。その中には、病弱児のためのHospital schoolも含まれている²⁰⁾。

イギリスでのインクルーシブ教育を見る上で、障害とは別の側面で捉える必要がある。それは、単に特別な教育的ニーズのある子供を障害の問題とするのではなく、人種、移民、宗教、貧困など社会階層の問題として捉え、社会的・教育学的の両面で考えなければならない。これらの問題については、地域によって様々な違いがあり、ナショナル・カリキュラムの改善と共に教員やスタッフの専門性の向上や外部機関との連携なども必要とされている。

イギリス東部のケンブリッジシャー・カウンティ(Cambridgeshire)に属するハンティングドン市にある、ハーバー・コミュニティスクール(The Harbor Community School)の事例をあげる。ハーバー・コミュニティスクールは、男子校である(2023年ホームページより)。ケンブリッジシャー・カウンティの人口は852,523人、うちハンティングドン市の人口は19,830人である。表3-2からもイギリスにおけるインクルーシブ教育を捉えたとき

に、障害の問題だけではなく、人種、移民、宗教、貧困など多様な問題を含んでいることが読み取れる。

表 3-2 ハーバー・コミュニティスクールの生徒(11 歳)の概要(2004 年度)

	ハーバー・コミュニティスクール(212 人)	ケンブリッジシャー・カウンティ内の学校(3,267 人)
特別な教育的ニーズのある子供	42.4%	18.5%
無償給食対象児	26.4%	39.6%
英語が第一言語でない子供	24.5%	57.3%
人種の特徴 (5%以上に限る)	英国白人 65.6% アフリカ系黒人 11.8%	英国白人 19.4% インド 15.5% パキスタン 12.2% アフリカ系黒人 9.1% カリブ海系黒人 7.7%

出典：新井英靖 インクルーシブ授業の国際比較研究 第6章第2節 (2018)

英国インクルーシブ教育におけるカリキュラム開発の方法(2014)

筆者引用作成

(3) 専門性が高い私立学校

イギリスには、私立学校(インディペンデントスクール)も存在し、教育委員会の直轄下には置かれず、独自の方式で学校を運営している。7 から 11 歳または 13 歳までの子供が学ぶプレパラトリースクールは、国内に 500 強のスクールが存在している²¹⁾。2010 年において、特別な教育的ニーズがありステートメントを有していない児童・生徒は 58,570 人とステートメントを有している児童・生徒は 13,840 人在籍している¹⁷⁾。これらの学校では、ナショナル・カリキュラムの対象でなく、様々な障害に関する独自のカリキュラムの開発と専門的な教員やスタッフが充実している。また、障害の種別ごとに支援を行う民間団体との強い連携もとられている。私立の特別学校は、教員やスタッフの専門性を維持、発展させていく上で特別学校の必要性は、当分重視されていくと推測されている。いくつかの地域では、これらの私立学校が地域における SEN のセンター的役割を担っており、障害の種別によっては公立学校への外部支援サービスを始めているところもある。

近年では、「エデュケーション・ヴィレッジ (Education Village)」と呼ばれる新しい取組も始まっている。これは、公立学校、特別学校、ユニットが同じ敷地内に整備され、児童・生徒が状況委に応じて各施設を柔軟に活用しながら教育を受けるものである。社会の中で暮らしている子供は、異なることが当たり前であるという前提にたち、一人ひとりの子供の違いを認めながら全てを包み込む地域・学校・学級が望ましいという考えに基づき

実践されている²²⁾。

エデュケーション・ヴィレッジの先駆的な取組と知られているダーリントン・エデュケーション・ヴィレッジは、2004年の児童法の実現目標として挙げられた5つの柱である、①健康であること、②安全に暮らせること、③生きる力を身に付け楽しむこと、④社会の一員として生きていけること、⑤経済的に困らない生活ができることを実践するための教育村として存在している。地域で孤立したエデュケーション・ヴィレッジではなく、学校のあるコミュニティとの連携を深め、他地域の公立学校と共に連携し、地方教育局、社会福祉センター、保健局と協力し、特別な教育的ニーズ、SENと通常教育を包括的に考え、行政、学校現場、地域などでそれぞれの立場を生かしながら運営されている。このような取組は、SENや特別な教育的ニーズを有する子供たちのためにインクルーシブ教育の拡大がどのように変化してきているのかを理解するためにも重要とされている²³⁾。

(4) 保護者の役割と支援

イギリスでは、保護者の「学校選択」の自由が認められている。しかし、ステートメントが発行されていない児童・生徒に関しては、保護者の希望と他の子供への効果的な教育の提供と矛盾しない限り、一般学校で教育されなければならないと規定されている。保護者が就学手続きを行う中で既述のように法定評価を必要とする場合には、地方行政当局が招集する専門家チームとのミーティングに参加し意見を表明することができる。ステートメントの発行の可否、就学先や教育の手立てについて意義がある場合には、これらのミーティングの中で調整がなされるが、調整が付かない場合は SEND 裁判所に訴えることができる²⁴⁾。

SEND 裁判所には年間 300 件程度の訴えがあり、その内容はステートメントの発行を要求するもの、ステートメントに記載された教育の手立てが適切に用意されていないことを不満とするものなどではあるが²⁵⁾、就学決定の不服申し立ての件数が最も多く、次に、SENに関する特別な教育的対応や支援に対して異議を唱えるケースと障害に関わる差別に対する事例が多く見られる。各裁判の詳しい内容については、「教育法監視」という月刊誌が発行されており、保護者は裁判内容を追跡するなど情報が開示されている¹⁷⁾。保護者を支援する仕組みとして SEN Parent Partnership Service が地方行政当局には設置義務があり、保護者に寄り添った第三者機関として、保護者に情報提供や法定評価の会議に一緒に参加するなどの支援が行われている²⁶⁾。同時に、民間のチャリティー団体やファミリー・サポート・サービスといった団体による多様な支援が行われている。

2001年に成立した特別な教育的ニーズと障害者法の修正には、「保護者へのアドバイスと情報提供」の中で、保護者の支援と権利保障のために、保護者への情報提供の法的根拠が示されている。その中で地方教育局は、保護者に対してアドバイスと情報を提供する義務があり、地方教育局以外に他の関係機関へサービスの提供を委託することもできるとしている。このようにイギリスでは、障害を持った子供たちへの教育支援はもとより、保護者へも手厚い支援が用意され、孤立することのないような政策が整備されている。

表 3－3 保護者へのアドバイスと情報提供の内容

・特別な教育的ニーズの内容を決定する過程において、保護者の権利、役割や責任のもとに、中立で正確な情報を保護者に提供する。
・特別な教育的ニーズについて、地方教育局以外の保健サービス、社会保障・福祉サービス、その他民間機関などの情報を提供する。
・特別な教育的ニーズに関する法律と施行規則で定められている全ての手続きに関して、中立で正確な情報を保護者に提供する。
・保護者への研修などを通して、特別な教育的ニーズに関するアドバイスを保護者に行う。
・保護者に教員や地方教育局の担当部署のスタッフと良い関係を構築できるような研修を実施する。
・学校、地方教育局のスタッフ及びその他の政府機関と協働して、保護者との積極的な連携ができるようにする。
・保護者の意向について十分に理解し、特別な教育的ニーズに関する地方行政と保護者の間で更なる理解の進展を図る。

出典：内閣府 平成 22 年度障害のある児童・生徒の就学形態に関する国際比較調査報告（2010 年）、イギリスとアメリカ合衆国における障害のある子どもの就学について
補足 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 中澤恵江 筆者引用作成

（５）教員の資格と指導体制

教員免許取得は、大学の教員育成コースである PGCE(Postgraduate Certificate in Education または、Professional Graduate Certification in Education)を受けることによりプライマリースクールやセカンダリスクールの教員免許を取得することができる²⁷⁾。特別学校の教員免許は、プライマリースクールかセカンダリスクールの資格を基礎免許とした上で、必要とされる修士課程を修めることが要件とされている。SEN に関連しては、視覚障害教育教員免許、聴覚障害教員免許、重複障害教育教員免許がある。また、特別学校に採用されても 4 年程度の取得猶予期間があり、その場合、勤務しながら大学に通うことができる。このように、教員は専門性の高い教員免許の取得が求められる。すべての教員が質の高い教授方法を身につけるべく研修などの充実させてきたことは、イギリスのインクルーシブ教育の特徴と言えるのではないか。

更に、特別な教育的ニーズのある子や低学力児にはティーチングアシスタントや学習援助助手が配置される。ティーチングアシスタントや学習援助助手が配置され、教員との協働により「効果的な教授・学習」の提供に繋がり、学校全体の学力の向上に寄与している。他方、ティーチングアシスタントや学習援助助手を配置することでの問題点も指摘されている。1. 教師が特別な教育的ニーズのある子供が学習できるように子供の課題を計画すると

いう機会が少なくなってしまうこと。2. 子供が独力で学習する機会がほとんどなくなってしまうこと。この2点について Ofsted(Office Standards in Education)教育水準監査局から指摘を受けている。

イギリスにおいては、障害のある教員を含む様々なバックグラウンドを持つ教員を学校現場に配置することを目指している。2010年の統計では、教員養成コースの学生36,770人のうち、6%にあたる2,140人の学生が何がしかの障害を有しているとしている。教員育成コースを希望する障害のある学生のために財政援助として、学生の希望に応じて本人に支給される。地域によっては、50%の学費が免除され、学習支援のためにソフトウェア、デジタルレコーダー、授業のノートを取る筆記支援、手話通訳者、学習支援者の配置などの支援が行われている。特に、障害のある教員によって、児童・生徒がどのような状況でも多くのことが達成可能であるという意識、社会における多様性や個に対する尊敬・敬意というものを与える重要な存在であると考えられている¹⁷⁾。

(6) イギリスの障害者就労の背景と状況

1981年の教育法において「特別な教育的ニーズ」という課題を制度化するなど早い段階からインクルーシブ教育に取り組んできたイギリスであるが、職場において障害理解が進んだ環境が実現できているのであろうか。1995年の障害者差別禁止法を受け、差別なく相互理解が進み共生社会がつけられているのか、文献などから考察したい。

イギリスにおける障害者雇用の歴史は古く、1944年から1996年までは障害者雇用法(Disabled Persons Employment : DPE)に基づき、割当雇用制度が採用されていた。これは、雇用側の罰則適用もされることがなく、十分に機能しなかったため、1996年に廃止された。その後、1998年に障害者雇用において最も重要な施策である「障害者ニューディール(New Deal for Disability People : NDDP)」が始まった。障害者ニューディールとは、「福祉から就労へ」というプログラムで障害者を実質的に労働市場へ参加させる枠組みが作られた。障害者ニューディールは、1998年から2011年まで実施され、障害者雇用に関して大きな転機になったと言える。

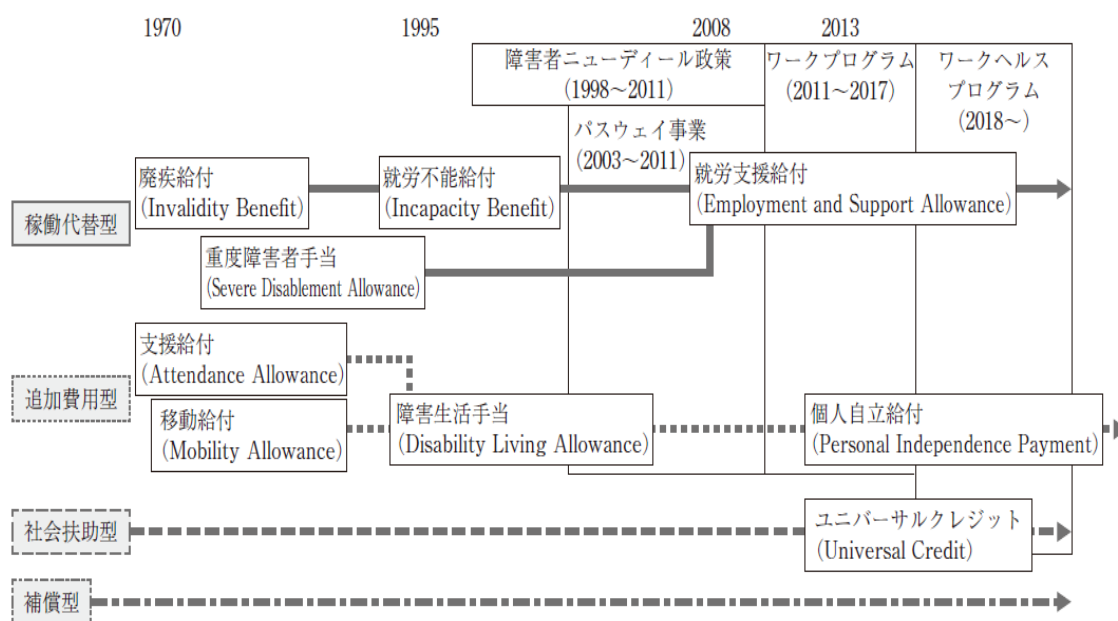
時を同じくして、失業保険の対象者となるべき層が障害者手当を申請し、その結果、受給者が急増するという問題が深刻化したため、社会保障給付全体を抑制する上で、障害者手当の適正な実施が重要課題とされるようになった。NDDPは、障害者の雇用政策であると同時に、社会保障給付全体を抑える目的でもあった。2003年からは、パスウェイ事業と呼ばれる障害が原因とする就労不能給付や所得補助の受給者を対象としたもので、全ての受給者に就労重点面接を義務化し、就業した者には、経済的インセンティブを設けたが、受給者数を減少させる効果は少なかったとされている²⁸⁾。

2011年には、NDDPとパスウェイ事業を統合する形のワークプログラムが開始された。ワークプログラムの特徴としては、就労訓練を委託する団体組織にインセンティブを設けたことである。求職者手当(Job-seeker Allowance)と就労支援給付(Employment and Support

Allowance : ESA)の受給者を年齢などで分類し、就労訓練プログラムへの移行時期などを定めた。新たな仕組みとして、プログラム参加者が就労し、それが継続するほど委託先に報酬が入るようインセンティブを与えたことである。それにより、プログラム自体が「労働市場に近づいた」とされた。しかしながら、その成果は限定的であった。2014年の会計検査局からの指摘で従前のプログラムと同程度の成果しか見られなかったのである。就労支援給付受給者の成果が予想よりも下回っていた。原因としては、プログラムの期間などが短かったなどが理由とされている²⁹⁾。

2018年からは、ワークヘルスプログラムがイギリス全土で展開される。これは、障害者以外も対象となり、ホームレス、DV被害者、元介護者など2年以上就業していない人、かつ12ヶ月以内に就労が見込めなさそうな人を対象とし、最長21ヶ月のプログラムが提供され、生活全般のアセスメントを実施した上で、就労に向けた活動計画を支援することを目的としている。プログラムの提供は、組織団体へ委託される。従前のプログラムよりも生活全体に対するアセスメントを実施し、就労に繋げていく志向が強いとされている。

図3-2 NDDP以降の障害者雇用政策と所得保障の政策の流れ



出典：松溪智恵 イギリスにおける障害者の労働市場参加に向けた施策の現状(2019)

障害者への所得補償制度についても触れておきたい。障害者を労働市場へ参加するためのプログラムを整備すると同時に、所得補償制度も変化している。2008年には、就労不能給付からESAへ転換が行われ、20歳以前に障害を有し、働けない状態になっている人等を対象にした重度障害者手当(SDA)が廃止され、ESAに一本化された。所得補償制度には、「補償型」、「稼働代替型」、「追加費用型」、「社会扶助型」の4タイプに分けられる。

表 3 - 4 所得補償制度の内容

	主な内容
補償型	従軍などの戦争事由や就業中の事故により障害を持った人に対する保障。
稼働代替型	障害や疾病が原因で仕事ができないことに対する保障。
追加費用型	障害や疾病によって日常生活を送る上で追加的にかかる費用を保障。
社会扶助型	稼働所得のみでは最低生活水準に満たない場合に所得保障を行う制度。

出典：松溪智恵 イギリスにおける障害者の労働市場参加に向けた施策の現状
筆者引用作成

1944 年から DPE が始まり多くの政策が取られて、「福祉から就労へ」と舵を切って進めてきた。障害者を障害の種別ではなく、その障害が「労働」するにあたって、どの程度影響するのかに焦点が絞られている。障害者雇用政策は、より個人に合わせたプログラムを提供することを推進し、また、委託団体へのインセンティブが付加されることで、障害者が労働市場へ近づき自立した生活に向けた動きであり成果と言えるのではないか。

(7) イギリスの障害者就労政策の課題

2016 年のグリーンペーパーには、「障害者や長期的に健康状態の悪い人が希望を持ち、健康と労働と障害の間に重要な関係があることを理解し、前向きな活動が行なえる社会」とし、2027 年までに障害者の就労人口を 100 万人増やすことを目標に、福祉制度、職場環境、医療制度の改革に取り組んでいるとされている³⁰⁾。政府の政策により、社会全体で障害者の就労を支援しようとする機運が高まっている³¹⁾。

他方、障害者への差別は存在し、一般雇用へ移行しにくい状況がある。労働市場への参加を強調しすぎることは、多様な障害の状態により、就労を目標としない人を社会が排除する要因となったり、障害者の中で分断を生んだりする可能性がある²⁸⁾とされている。また、技術的進歩により人手を必要としない職場、簡単な作業の減少などにより就労場所を見つけにくくなっているケースもあるとしている。産業構造の変化に伴って、ワークヘルスプログラムのよりパーソナルなメニューの提供が求められ、障害者が働くことに対して、より一層の社会全体が前向きに捉え、相互理解が重要である²⁹⁾と考える。

3-2 日本におけるインクルーシブ教育の現状

この章では、日本におけるインクルーシブ教育の現状と国内で最も多くの障害のある幼児・児童・生徒を抱えている東京都の取組みや東京都内で東京 2020 オリンピック・パラリンピック競技大会の開催都市でパラスポーツを知り、応援することを通して、障害理解を軸に授業実践による研究の取組み事例を取り上げ、それらの取組みや事例から特別支援教育を取り巻く環境の変化や児童生徒の意識の変容などを明らかにすると同時に、教育政策から得られた効果や問題点を検証する。

(1) 日本のインクルーシブ教育の理念と取組み

日本における特殊教育から特別支援教育、そしてインクルーシブ教育への変遷については第2章で既述したとおりではあるが、2006年に国連において障害者権利条約が採択され、世界的にインクルーシブ教育を推進する流れが明確になった。日本は、2007年にこの条約に署名し、2011年に障害者基本法が改正され、2013年に障害者差別解消法が成立し、関連する法令等の整備が進められた³²⁾。近年では、2022年9月に国連の障害者権利委員会から日本政府へ勧告(総括所見)が出された。それは、「分離教育」を中止し、インクルーシブ教育を受ける権利を認めること等の要請を受けた。その後、当時の永岡文部科学大臣の記者会見では、「勧告の趣旨を踏まえまして、インクルーシブ教育システムの推進に向けた取組を進めていきたいと考えている」との発言であった。他方、「障害のある子供と障害のない子供が可能な限り共に過ごす条件整備と、それから、一人一人の教育的ニーズに応じた学びの場の整備、これらを両輪として取り組んできた」と述べている。即ち、全てを「統合」するのではなく、多様な学びの場の提供を継続していくということではないのか。

表3-7 国連「障害者の権利に関する委員会」政府報告(2022年9月9日)

障害者権利委員会による日本国政府に対する総括所見(第24条関係抜粋・仮訳)

52. インクルーシブ教育の権利に関する一般的意見第4号(2016年)及び持続可能な開発目標4、ターゲット4.5及び指標4(a)を想起して、委員会は以下を締約国に要請する。
- (a) 国の教育政策、法律及び行政上の取り決めの中で、分離特別教育を終わらせることを目的とし、障害のある子どもがインクルーシブ教育を受ける権利を認識すること。また、特定の目標、期間及び十分な予算を伴い、あらゆる教育レベルにおいてすべての障害のある児童／生徒が合理的配慮及び必要とする個別化された支援を提供されることを確保するために、質の高いインクルーシブ教育に関する国の行動計画を採択すること。
 - (b) すべての障害のある子どもに対して通常の学校へのアクセシビリティを確保すること。また、通常の学校による、障害のある児童／生徒の通常の学校への通学拒否が禁止されていることを確保するための「非拒否」条項及び政策を策定すること、及び特別学級に関する政府の通知を撤回すること。
 - (c) すべての障害のある子どもに対して、個別の教育要件に見合う合理的配慮を保障し、インクルーシブ教育を確保すること。
 - (d) 通常の学校の教員及び教員以外の教育職員に、インクルーシブ教育に関する研修を確保し、障害の人権モデルに関する意識を向上させること。
 - (e) 点字、イーजीリード、ろうの子どもに対する手話教育を含む、拡大・代替コミュニケーション様式及び方法の、通常の教育環境での利用を保障し、インクルーシブ教育環境の中でろう文化を推進し、盲ろうの子どものためのインクルーシブ教育へのアクセスを保障すること。
 - (f) 大学入試及び学習過程を含め、高等教育における障害のある学生の障壁を扱った国の包括的政策を策定すること。

出典：ガバナンス研究科「福祉と教育のガバナンス」の配布資料より筆者引用

表3－8 永岡文部科学大臣(2022年9月13日大臣記者会見)

(略) 文部科学省では、これまででもですね、障害のある子供と障害のない子供が可能な限り共に過ごせるように、通級によります指導の担当教員の基礎定数化ですとか、また、通常級に在籍いたします障害のある子供のサポートなどを行います「特別支援教育支援員」に対します財政支援や、また、法令上の位置付けなどに取り組んでまいりました。**引き続きまして、勧告の趣旨を踏まえまして、インクルーシブ教育システムの推進に向けた取組を進めていきたいと考えている**ところでございます。

あとは、やはり、障害者権利条約に規定されておりますインクルーシブ教育システムというのは、障害者の精神的、また、身体的な能力を可能な限り発達させるといった目的の下に障害者を包容する教育制度であると、そういう認識をしております。これまでの文部科学省では、このインクルーシブ教育システムの実現に向けまして、障害のある子供と障害のない子供が可能な限り共に過ごす条件整備と、それから、一人一人の教育的ニーズに応じた学びの場の整備、これらを両輪として取り組んでまいりました。特別支援学級への理解の深まりなどによりまして、特別支援学校ですとか特別支援学級に在籍するお子様が aumentando 中で、**現在は多様な学びの場において行われます特別支援教育を中止することは考えてはおりません**が、引き続きまして、勧告の趣旨も踏まえて、通級によります指導の担当教員の、先ほどもお話し申し上げましたけれども、基礎定数化の着実な実施などを通して、**インクルーシブ教育システムの推進に努めてまいる所存**でございます。そうですね、通知の撤回がありました、お答えいたします。

昨年度、文部科学省が、特別支援学級の在籍児童生徒の割合が高い自治体を対象に行いました実態調査におきまして、特別支援学級に在籍いたします児童生徒が、大半の時間を通常の学級、普通学級でございますが、通常の学級で学び特別支援学級において障害の状態等に応じた指導を十分に受けていない、また、個々の児童生徒の状況を踏まえ、特別支援学級では自立活動に加えまして算数や国語の指導のみを行うといった**不適切な事例が散見をされた**ところでございます。

こうした実態も踏まえまして、**ご指摘の通知は、特別支援学級で半分以上過ごす必要のない子供については、やはり、通常の学級に在籍を変更することを促すとともに、特別支援学級の在籍者の範囲を、そこの授業が半分以上必要な子供に限ることを**ですね、目的としたものでございまして、むしろ**インクルーシブを推進するもの**でございます。勧告で撤回を求められたのは大変遺憾であると思っております。引き続きまして、**通知の趣旨を正しく理解をしていただけるように、周知徹底に努めてまいりたい**と思っております。

出典：ガバナンス研究科「福祉と教育のガバナンス」の配布資料より筆者引用

2012年に中教審初中分科会報告には、「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機能等を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とが共に学ぶ仕組みである」としている。同時に「多様で柔軟な仕組みを整備することが必要である。小中学校における通常学級、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を用意していくことが必要である」³³⁾ともしている。この間、文部科学省はインクルーシブ教育システム構築モデルスクールやモデル地域を指定し、実践研究を進めてきた。これらは、「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を着実に推進していくため、各学校の設置者及び学校が、障害のある子供に対して、その状況に応じて提供する『合理的配慮』の実践事例を収集するとともに、交流及び共同学習の実施や、域内の教育資源の組合せを活用した取組の実践研究を行い、その成果を普及する」ことを目的に行われた³³⁾。ここで明らかなことは、文部科学大臣の発言内容や中教審による「インクルーシブ教育システム」の考え方は、障害の状態に合わせて多様で柔軟な環境を整備するものであると示されている。

SDGsの視点からもインクルーシブ教育は、国境を越えた世界的な課題であると言える。SDGsとは、2015年の国連総会において全会一致で採択された「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ」のことである。17の目標が掲げられており、「誰一人取り残さない」という原則がある。全ての子供たちを包み込むのと同時に、これま

でサポートされてこなかった子供、若者、障害者、難民、移民などが安心して過ごせる環境づくりの支援が必要とされている。17 の目標の中で目標 4 は「質の高い教育をみんなに」は、障害のある人、障害のない人、貧困家庭、性的少数者、外国籍の子供も全ての子供たちが質の高い教育を受けられるような環境を目指す目標である。最近では、日本の多くの小中学校で SDGs に関して取り上げ、理解が深まってきていると感じている。

(2) 東京都の特別支援教育の現状

2021 年の総務省の統計による公立の特別支援学校生徒数が最も多いのは、東京都である。都道府県別の特別支援学校生徒数の上位 5 自治体は、以下の表の通りである。

表 3-5 都道府県別 特別支援学校生徒数

順位	都道府県名	特別支援学校生徒数(公立)	対人口比率
1	東京都	13,045 人	0.1%
2	大阪府	9,642 人	0.1%
3	埼玉県	8,105 人	0.1%
4	神奈川県	7,870 人	0.08%
5	愛知県	7,227 人	0.09%

出典：総務省 統計ダッシュボード(2021 年)より筆者引用作成

表 3-6 東京都の特別支援教育児童生徒数の将来推計

(単位：人)

学校・障害種別	令和 3 年度 (実数)	令和 6 年度	令和 9 年度	令和 13 年度
特別支援学校*1	13,045	14,529	15,460	15,832
視覚障害	230	243	241	233
聴覚障害	654	662	652	629
肢体不自由	2,055	2,128	2,093	2,008
知的障害	9,901	11,263	12,247	12,747
病弱	205	233	227	215
小・中学校*2	45,183	57,306	62,519	62,225
知的障害(特別支援学級)	11,247	12,443	12,684	12,056
情緒障害等(特別支援教室)	29,048	39,103	43,471	43,831
その他	4,888	5,760	6,364	6,338

*1 区立特別支援学校を含む。 *2 義務教育学校及び中等教育学校を含む。

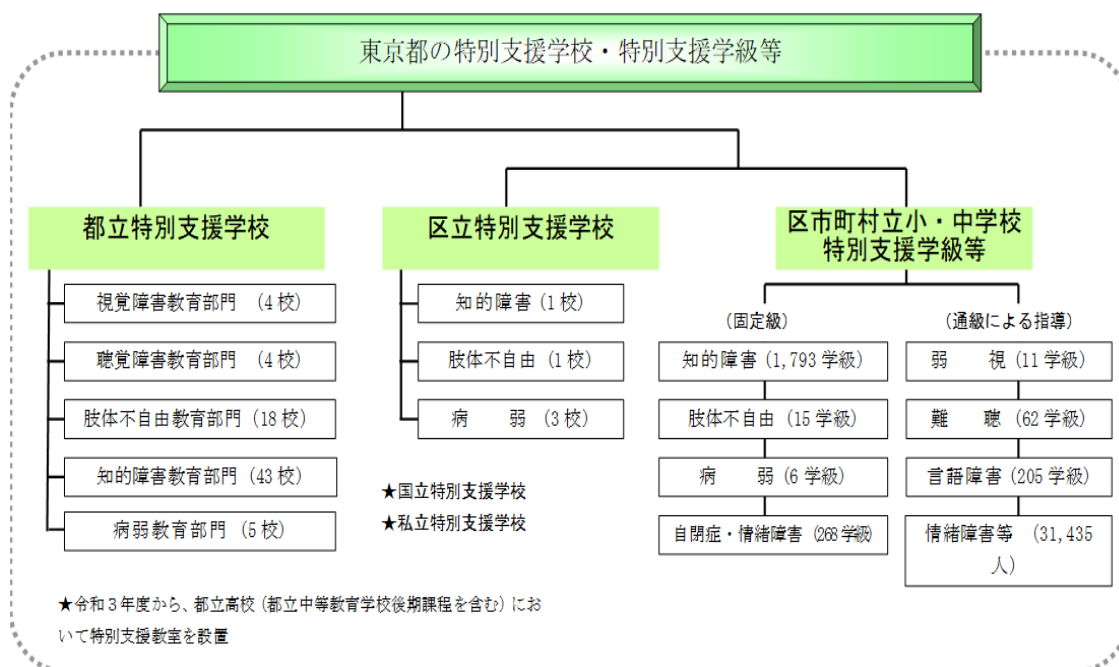
出典：東京都特別支援教育推進計画(第二期) 第二次実施計画(2022 年)

東京都の特別支援教育の進展に伴い、児童生徒数は増加傾向が続いている。今後の特別支援教育の充実を図る上で、対象となる障害のある児童生徒などの将来の人口推計が重要となる。2021年度の在籍者数が13,045人に対し、2031年度には約15,800人まで増加する見込みとなっている。特に、知的障害特別支援学校の在籍者数については、今後10年間で約2,800人増加することが見込まれている。

この状況を受け、東京都における特別支援教育を推進するための基本的な方向性を示す「東京都特別支援教育推進計画」(2004年11月)及び「東京都特別支援教育推進計画(第二期)」(2017年2月)を策定し、基本理念である共生社会の実現に向け、都内の全ての学び場において特別支援教育の推進を図っている。長期計画である推進計画(第二期)は、2017年度年から2027年度までの11年間に対し、政策を推進するための具体的な事業計画を明らかにする実施計画を第一次(2017年から2021年)、第二次(2022年から2024年)、第三次(2025年から2027年)という計画期間を定めている。

東京都教育委員会は、推進計画(第二期)の策定に当たっては、国の動向を踏まえつつ、東京都内の区市町村との役割分担を明確にし、区市町村教育委員会や各学校における実態を踏まえ、障害のある児童生徒の能力を最大限に伸長するための最も効果的な方法により、特別支援教育の充実を図っていく考えを示している³⁴⁾。

図3-3 東京都の特別支援学校(58校)・特別支援学級の体系図



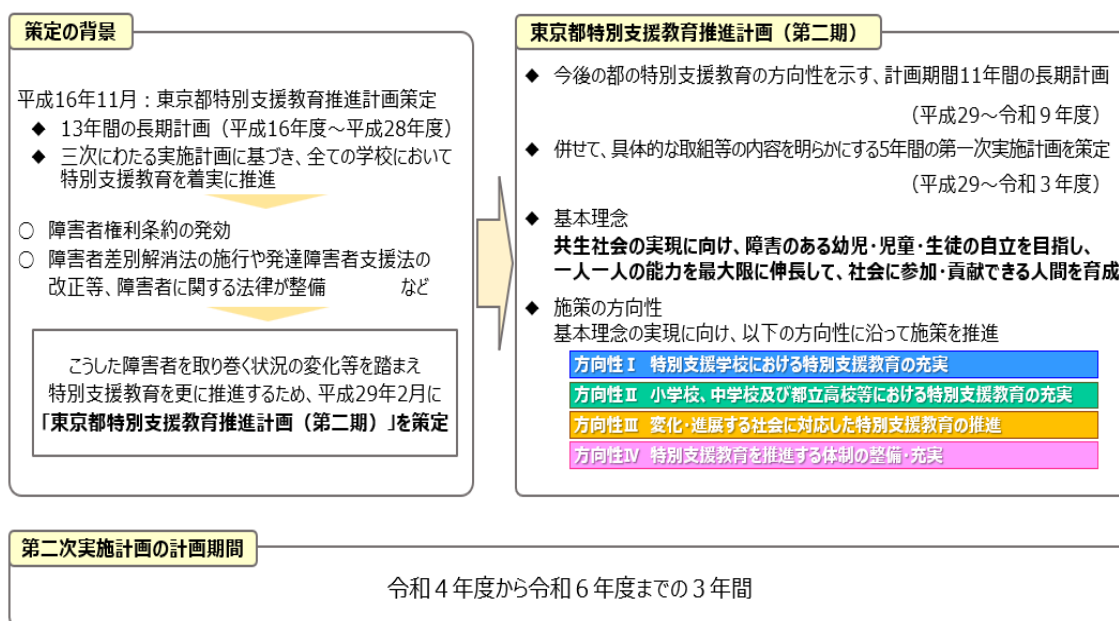
出典：ガバナンス研究科「福祉と教育のガバナンス」の配布資料より筆者引用

（３）東京都特別支援教育推進計画(第二期)実施計画の策定

これらの状況を受け、東京都における特別支援教育を推進するための基本的な方向性を示す「東京都特別支援教育推進計画」(2004 年 11 月)及び「東京都特別支援教育推進計画(第二期)」(2017 年 2 月)を策定し、基本理念である共生社会の実現に向け、都内の全ての学び場において特別支援教育の推進を図っている。長期計画である推進計画(第二期)は、2017 年度年から 2027 年度までの 11 年間に対し、政策を推進するための具体的な事業計画を明らかにする実施計画を第一次(2017 年から 2021 年)、第二次(2022 年から 2024 年)、第三次(2025 年から 2027 年)という計画期間を定めている。

東京都教育委員会(以降、都教育委員会)は、推進計画(第二期)の策定に当たっては、国の動向を踏まえつつ、東京都内の区市町村との役割分担を明確にし、区市町村教育委員会や各学校における実態を踏まえ、障害のある児童生徒の能力を最大限に伸長するための最も効果的な方法により、特別支援教育の充実を図っていく考えを示している³⁴⁾。

図 3－4 東京都特別支援教育推進計画（第二期）



出典：ガバナンス研究科「福祉と教育のガバナンス」の配布資料より筆者引用

図 3－4 にある推進計画(第二期)では、四つの施策の方向性ごとに将来像を示しながら、実現に向けた第二次実施計画を展開している。

施策の方向性Ⅰ 特別支援学校における特別支援教育の充実

障害のある幼児・児童・生徒の社会参加や社会貢献を円滑に実現できるよう、特別支援学校の指導内容・方法や合理的配慮の提供、基礎的環境整備の充実を図る。

- ・主体的・積極的な社会参加に向けた個に応じた指導・支援の充実

＜実施計画＞

- 個別指導計画の評価を活用した教育課程の充実
 - 知的障害のある児童・生徒の学習支援アセスメント(特別支援学校版)の開発
 - 都立特別支援学校高等部における知的障害・視覚障害・聴覚障害の進路指導の充実
- ・多様な教育ニーズに応える特色ある学校づくりの推進

＜実施計画＞

- 知的障害特別支援学校の規模と配置の適正化
 - 職能開発の設置の推進
 - スクールカウンセラー等の活用による教育相談の充実
- ・質の高い教育を支える教育環境の整備・充実

＜実施計画＞

- 医療的ケア児への支援の充実
- 医療的ケア児専用通学車両の運行、医療の専門的知見の活用、入学後の保護者付添いの短縮化

施策の方向性Ⅱ 小学校、中学校及び都立高校における特別支援教育の充実

小・中学校及び都立高校等に在籍する障害のある児童・生徒が、障害の状態や教育的ニーズに応じた指導・支援を受けられるよう、指導内容・方法や合理的配慮の提供、基礎的環境整備の充実を図る。

- ・小学校、中学校における特別支援教育の充実

＜実施計画＞

- 知的障害特別支援学級の指導内容・方法の充実
 - 知的障害のある児童・生徒の学習支援アセスメント(特別支援学級版)の開発
 - 副籍制度の充実による交流活動の推進
 - 学校におけるインクルージョンに関する実践的研究
 - 特別支援教室の円滑な運営
 - 発達障害のある児童・生徒が在籍学級で安心して過ごせる体制の充実
- ・都立高校における特別支援教育の充実

＜実施計画＞

- 都立高校等に在籍する障害のある生徒への適切な支援の実施
- 通級による指導の充実
- 発達障害教育に対する教員の理解推進

施策の方向性Ⅲ 変化・進展する社会に対応した特別支援教育の推進

主権者教育や防災教育、心身の健全育成などの取組みを推進するとともに、障害者スポーツや芸実文化への興味・関心を高め、社会に参加・貢献できる人間を育成する。

- ・変化する社会において自立して生きるための力の育成

<実施計画>

- 特別支援学校における宿泊防災訓練の充実
- ・ ICT 機器(デジタル)を活用した教育活動の展開

<実施計画>

- デジタルを活用した指導内容・方法の研究・開発
- TOKYO スマート・スクール・プロジェクトの推進
- ・ 豊かな心と健やかな体を育むためのスポーツ・芸術教育等の推進

<実施計画>

- 特別支援教育の理解促進に向けた障害者スポーツ・芸術教育等の推進
- 芸術系大学等と連携した芸術教育の推進

施策の方向性Ⅳ 特別支援教育を推進する体制の整備・充実

質の高い特別支援教育を推進するため、教員の専門性向上や学校・区市町村への支援の充実、関係機関との連携強化を図ると共に、広く都民の理解を促進する体制を整備する。

- ・ 専門性の高い教員の確保・育成

<実施計画>

- 人事異動・配置の活用による専門性の向上
- 特別支援教育に関する研修の充実
- ・ 学校や区市町村に対する総合的な支援体制の充実

<実施計画>

- 就学相談の機能充実
- ・ 関係機関等との連携強化及び特別支援教育の理解促進

<実施計画>

- 特別支援学校卒業生の職場定着支援

出典：東京都特別支援教育推進計画(第二期) 第二次実施計画(2022 年)より筆者引用作成

更に、特別支援学校や特別支援学級では、規模と配置の適正化を行いながら、多様な教育ニーズに即した特色ある教育活動を推進している。

① 複数の障害教育部門を併置する学校の特色を活かした教育活動の展開

⇒児童生徒の障害の重複化に適切に対応するため、複数の障害教育部門を設置する併置校を開設している。例として、肢体不自由と病弱を併置、知的障害と病弱を併置、知的障害と肢体不自由を併置、視覚障害と知的障害を併置、聴覚障害と知的障害を併置など、それぞれの障害教育部門が持つ専門性を効果的に組合せ、指導の充実を図るとともに、その取組みの成果を他の特別支援学校や特別支援学級へ普及している。

② 視覚障害や聴覚障害のある乳幼児への早期からの適切な支援

⇒視覚障害や聴覚障害のある乳幼児に対し、早期からの支援を適切に行っている。視覚障害のある乳幼児に対しては、触察経験(ものに触れ、形状などを理解すること)等を豊か

にする教育的支援や保有する視力を最大限に活用する能力を育てる支援。聴覚障害のある乳幼児に対しては、多様なコミュニケーション手段の習得に関する教育的支援や保有する聴力を最大限に活用する能力を育てる支援。地域の小中学校と連携し、視覚障害や聴覚障害のある児童生徒に対する就学支援などを支援している。

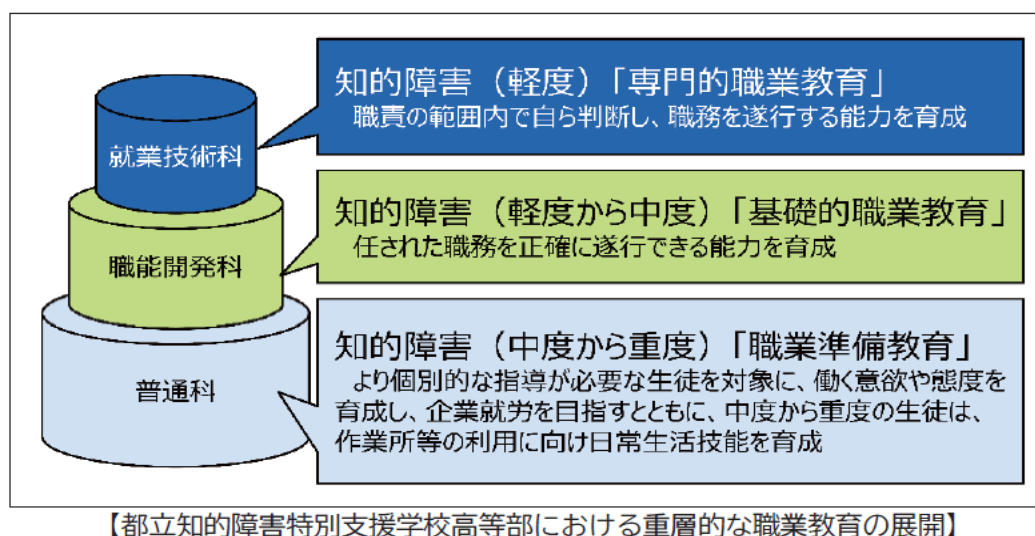
③ 島嶼地区における特別支援学校の分教室の設置

⇒島嶼地区に在住する生徒については、特別支援学校寄宿舎への入舎を認め、後期中等教育の場を確保している。八丈分教室では、2021年度から3年間モデル事業として、八丈高等学校の生徒との交流や共同学習、島内の団体や企業と連携した就職などの進路指導を通して、島嶼における特色ある教育内容などを検討している。

④ 職能開発科の設置の推進

⇒職業教育を主とする専門学科として、都立知的障害特別支援学校高等部に、知的障害が軽度の生徒を対象とした就業技術科や知的障害が軽度から中度の生徒を対象とした職能開発科を設置し、生徒の企業就労を促進している。就業技術科については、都立知的障害特別支援学校に5校設置しており、全都的な体制を整備している。職能開発科については、既設の2校に加え6校を新たに設置し、計8校で行う。

図3-5 就業教育の考え方



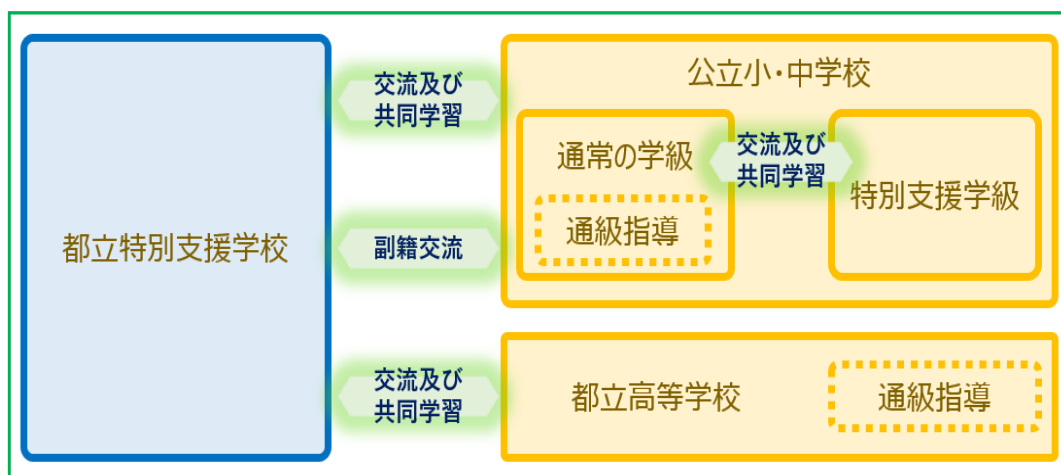
出典：東京都特別支援教育推進計画(第二期) 第二次実施計画(2022年)

(4) 東京都のインクルーシブ教育の取組み

東京都では、東京で働き、暮らす誰もが、共に交流し、支え合う共生社会「インクルーシブシティ東京」を実現するため、多様な人々が支え合う環境づくりを推進し、一人ひとりがお互いを認め合い、尊重し合う社会の実現を目指している。共生社会の実現のためには、未来のある幼児・児童・生徒が多様な学びの場を創出するなど、教育のインクルージョンの推進

が特に重要な項目として東京都教育施策大綱に示されている。

図3-6 東京都におけるインクルーシブ教育の取組みイメージ



出典：ガバナンス研究科「福祉と教育のガバナンス」の配布資料より筆者引用

交流及び共同学習

⇒障害のある子供と障害のない子供、あるいは地域の障害のある人とが触れ合い、共に活動することで、経験を深め、社会性を養い、豊かな人間性を育むと共に、お互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会となるなど、大きな意義を有するとしている。これらの取組みは、通常学級と特別支援学級、特別支援学校と公立小中高等学校で実施している。

副籍交流

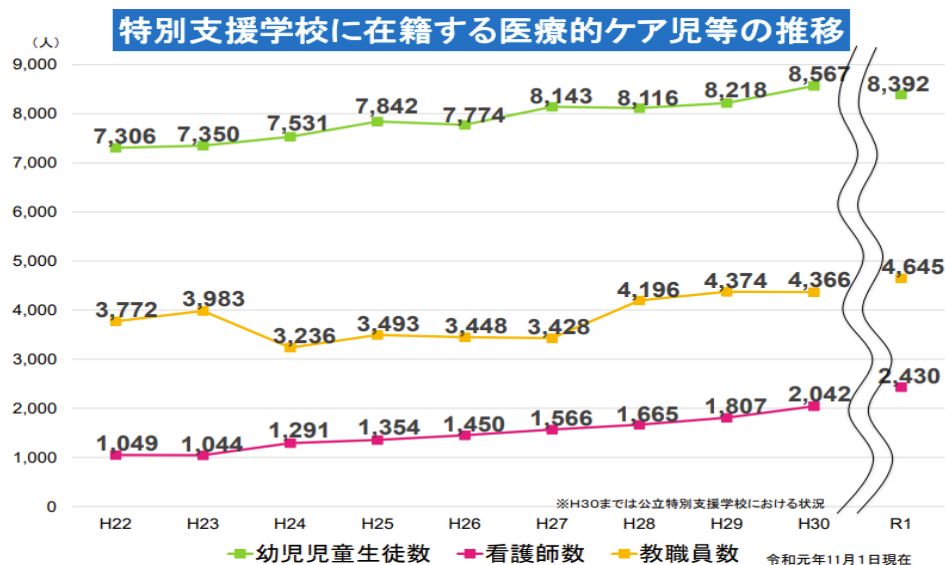
⇒都立特別支援学校の小中学部に在籍する児童生徒が、居住する地域の区市町村立小中学校に副次的な籍(副籍)を持ち、直接的に学校行事などへの参加による交流や、間接的に学校便りや学級便りの交換による交流を通じて、居住する地域との繋がりを促している。

(5) 医療的ケア児への支援の充実

医療的ケア児とは、日常生活及び社会生活において恒常的に医療的ケアを必要とする児童(18歳以上の高校生等を含む)を示す。具体的には、人工呼吸器による呼吸管理や喀痰吸引その他の医療行為とされている。

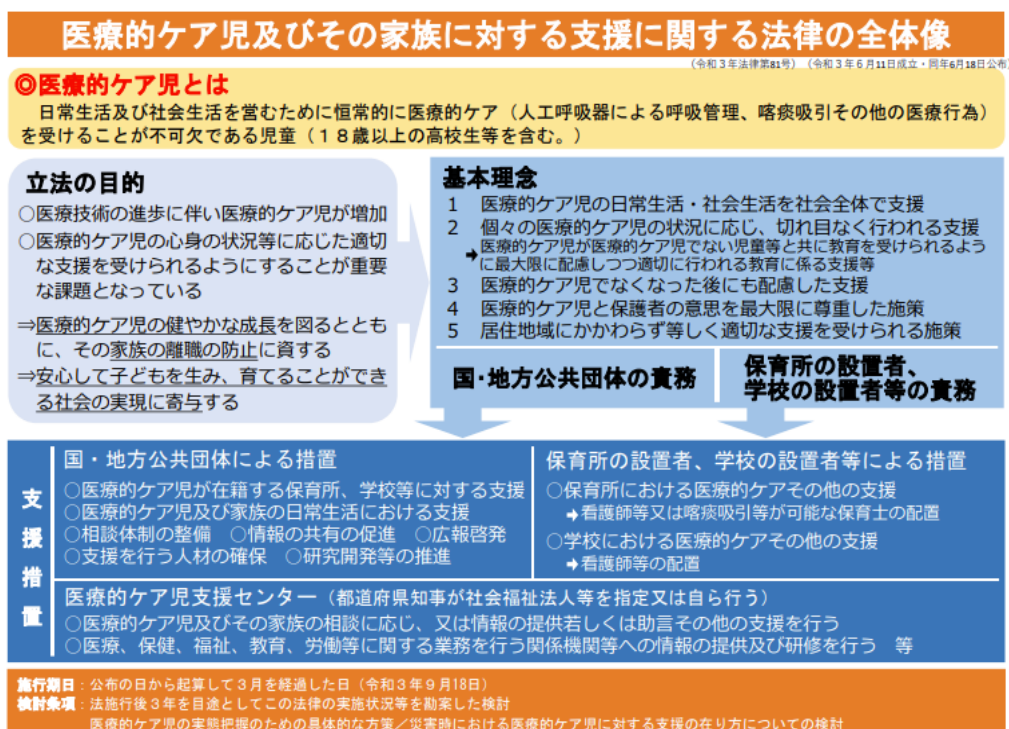
医療技術の進歩や在宅医療の普及を背景に、医療的ケア児は、増加傾向にあり、肢体不自由以外の特別支援学校、小中学校や都立高校にも医療的ケア児が在籍している。都教育委員会では、都立学校において安全な医療的ケアを実施できる体制を整備するため、非常勤看護師の配置を進めている。また、人工呼吸器管理などの高度な医療的ケアについてガイドラインを策定している。

図 3 - 7 特別支援学校に在籍する医療的ケア児等の推移



出典：厚生労働省 学校における医療的ケア児の支援について(2021 年)

図 3 - 8 医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律の全体像



出典：文部科学省 学校における医療的ケアの充実について(2022 年)

人工呼吸器の管理

⇒近年の医療技術の進歩により、医師の詳細な指示がなくても、看護師が取り扱うことが可

能な医療機器が普及してきたことから、2018 年度から 2 年間に亘って人工呼吸器を適切に管理するための校内体制や実施方法を検討するモデル事業を行っている。2020 年度からは、モデル事業の成果を踏まえ、実施する都立特別支援学校に主任非常勤看護師を増員するなど体制整備に取組み、児童生徒の状況を確認した上で、校内での保護者の付添いをなくし負担の軽減に努めている。

胃ろうからの給食の注入

⇒胃ろうからの初期食の注入については、自然食材からの栄養摂取による健康の保持や皆で給食を楽しむ食育の充実を目的として、2019 年度から 2 年間のモデル事業を実施し、初期食の注入を行う際の条件や留意点をまとめた。2021 年度以降、準備の整った都立肢体不自由特別支援学校から初期食の注入による給食の提供を実施している。

医療的ケア児専用通学車両の運行

⇒スクールバスの車内での医療的ケアを必要とする児童生徒の通学については、車内での安全な環境確保が難しいことから保護者の送迎に委ねられていた。2018 年度以降、都立肢体不自由特別支援学校において、看護師が同乗する専用通学車両の運行を開始している。

しかし、医療的ケアを行う看護師が不足する状況が続いており、看護師の人材確保を強化するため、看護師の勤務形態の多様化への対応や専用通学車両乗車時の報酬単価の引き上げ、看護師以外の職の新設などによる校内で医療的ケアを実施する人材の確保により、既に在職している看護師の専用通学車両への乗車を促している。

入学後の保護者付添いの短縮化

⇒医療的ケア児については、入学後、学校看護師に対処方法などの引継ぎを行うまでの間、保護者に付添いを依頼している。医療的ケア児が在籍又は新たに入学する全ての都立特別支援学校において、新入生・在校生を問わず、保護者付添い機関の短縮を図ってきた。特に、人工呼吸器など高度な医療的ケアが必要な場合は、付添い期間が長期化するケースが生じていた。2021 年度から都立肢体不自由特別支援学校 6 校において、健康観察などの医療的ケア実施に向けた手順を入学前から行うことにより保護者の付添い期間の短縮に向けたモデル事業に取り組んでいる。

図 3－9 保護者の付添い期間の短縮化



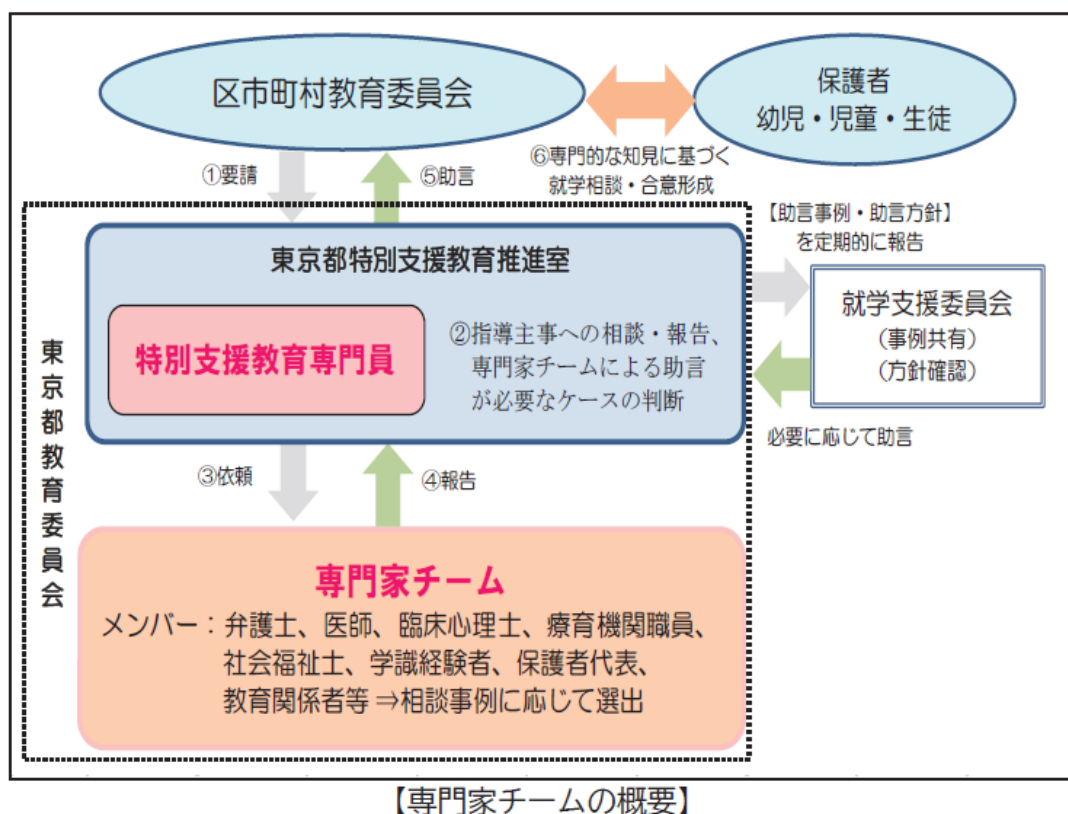
【都立特別支援学校における医療的ケア児の保護者付添い期間の短縮化の概要】

出典：東京都特別支援教育推進計画(第二期) 第二次実施計画(2022 年)

（６）保護者への支援の充実

保護者にとって障害のある児童生徒の就学は、とても大きな判断を必要としている。親としての子供への思いや期待がある一方で、子供の障害の状態や程度などを専門的な知見に基づいた助言を必要としている。保護者の意向を尊重しながらも、客観的な視点に立ち、就学に関する情報提供が重要かつ求められている。東京都では、障害のある児童生徒の能力を最大限に伸長できる就学先を決定するためには、医療の進歩や法改正などを踏まえ、様々な状況の変化にも対応できる視点を持った専門家チームとして、「東京都特別支援教育推進室」を設置し、区市町村教育委員会がおこなう就学相談の合意形成を支援している。専門家チームは、就学相談以外にも、「就労支援機能」、「関係機関との連絡調整機能」、「理解啓発機能・情報提供機能」なども備えている。

図３－１０ 東京都特別支援教育推進室の概要



出典：東京都特別支援教育推進計画(第二期) 第二次実施計画(2022 年)

3-3 日本とイギリスの障害者教育の比較分析から見える違い

これまで日本とイギリスの障害者教育に関する制度、歴史的背景や変遷について文献から調査を行ってきた。日本とイギリスでは、3つの違いについて、取り上げたい。(1)「障害」の捉え方の違い、(2) インクルーシブ教育の捉え方と対象の違い、(3) 教員の専門性の違いについて説明し、ここでの違いを明らかにすることによって、日本のインクルーシブ教育の可能性に向けた課題を検証し、これまでにまとめたい。

(1)「障害」の捉え方の違い

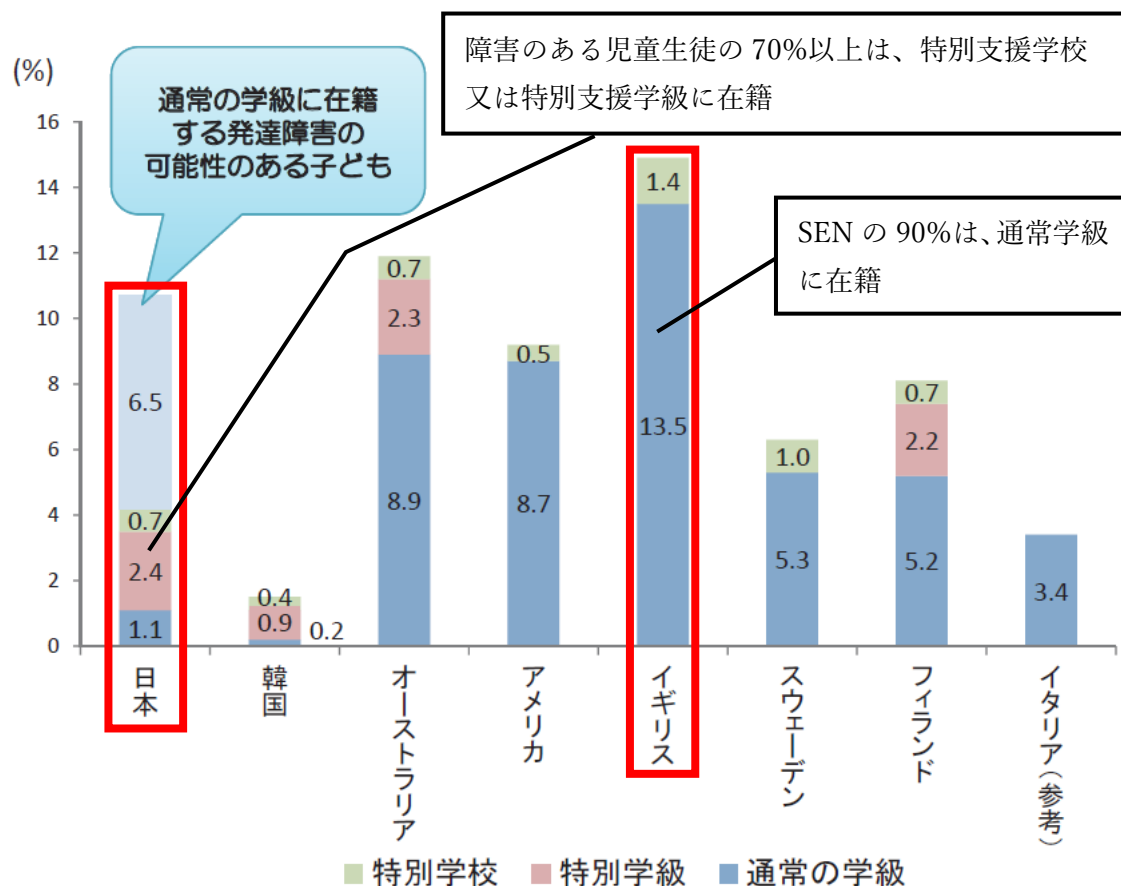
日本においては、障害の種別ごとに特別支援学校、特別支援学級、通級指導学級といった「多様な学びの場」を提供している。更に、通常学級には、潜在的に約6.5%の発達障害の可能性のある児童生徒が在籍しているとされ、毎年、特別支援学校のニーズは高まっている。障害の可能性のある児童生徒の保護者も、より専門的な教育を行なう特別支援学校に子供たちを通学することを選択するようになっている。それは、特別支援学校、特別支援学級、通級指導学級へ通う児童生徒数の増加状況からも見て取れる。これは、障害に対する意識の変化を意味するのではないか。以前の日本では、障害者自身が、自信の欠如、劣等感、引け目を感じながら生活をし、保護者も障害のある子供に対し、責任を感じるなどの感情を抱き生活をしていたとされている。しかし、社会全体が多様性を認め合うなど共生社会の実現に向け、理解が深まっていると言えるのではないか。障害があっても隠さず、その子供にとってより良い環境を選択する社会に変化してきたと捉えることができる。

他方、イギリスは、障害に対する捉え方が日本とは大きく異なる。イギリスでは、障害や特別な教育的ニーズを SEN とされている。SEN は、障害の有無ではなく、「学習における困難さ」の有無によって決定される。そこには、障害があっても学ぶ力があれば SEN には該当しないという事である。この考えは、初等中等教育課程で適用され、主要教科(国語、数学、理科)と基礎教科(歴史、地理、技術、芸術、体育、音楽、外国語)で規定されている。SEN の決定には、法的評価を必要とし、特別な教育的ニーズの児童生徒には、ステートメントが発行される。これは、児童生徒に障害があったとしても、学習の困難さが軽度であった場合は、ステートメントは発行されない。別の見方をすれば、障害がなくても学習の困難な児童生徒については、SEN の対象となるのである。障害の有無で分けるのではなく、学習という明確な軸が示されている。この考えは、障害のある児童生徒の「社会参加や自立」を促す政策と捉えることができるのではないか。多様な児童生徒が同じ教室で学び、それぞれの違いについて学校生活を通じ、体験し理解を促す環境であり、一緒にいることでしか学べない教育がイギリスの特徴と言える。

3-1(1)で述べたイギリスの「インクルージョンの指針」から障害というカテゴリを見た場合、日本は「医療モデル」、イギリスは「社会モデル」と捉えることができるのではないか。日本は障害別に適切な教育を施すモデルではあるが、障害にも軽度・中度・重度と状態によって大きく異なる。日本では、障害のある子供は、基本的な方針としては、特別支

援学校、特別支援学級、通級指導学級に在籍することになっている。イギリスは障害の有無ではなく学習という軸により法定評価の判断で教育を施すモデルと言える。その考え方の違いによって障害児童数も大きく異なることになっている。

図 3－1 1 障害や特別な教育的ニーズのある子供の各学びの場の割合



出典：独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 インクルーシブ教育システム推進センター
諸外国におけるインクルーシブ教育システムに関する動向 筆者引用加筆

図 3－1 1 のように、日本の障害のある児童生徒の多くは、特別支援学校、特別支援学級、通級指導学級に在籍している。直近 10 年間で特別支援教育を受ける児童生徒が 1.9 倍に増加している要因として、通常学級に在籍している発達障害の可能性のある児童生徒が特別支援学校、特別支援学級、通級指導学級へ転籍しているためであると推測される。他方、イギリスでは、障害や特別な教育的ニーズのある子供の多くは、通常学級に在籍している。殆どの諸外国もイギリスと同様に障害のある児童生徒などは、可能な限り通常学級に在籍している。即ち、インクルーシブ教育が推進されていることが見て取れる。イギリスでは、共生社会の実現のためには、可能な限り障害や特別な教育的ニーズのある子供と健常児が共に過ごす環境が整備され、相互理解に繋がっている。

（２）インクルーシブ教育の捉え方と対象の違い

日本におけるインクルーシブ教育システムは、中教審初中分科会報告書で示されているように障害のある子供と障害のない子供とが可能な限り同じ場所で共に学ぶことを目指すとしている。しかしながら、一人ひとりの教育的ニーズのある幼児児童生徒に対しては、「個々に最適と思われる指導」を提供していくとし、多様で柔軟な仕組みとして、通常学級、通級指導学級、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」を用意することが必要としている。これは、「統合」するのか、「分離」するのか分かりにくい。更に、「個々に最適と思われる指導」ということは「分離」された環境を前提に判断がなされているのではないか。保護者が各自治体の教育委員会や各小中学校で児童生徒の就学について協議しても、「分離」された教育環境の中で「最適解」を見出していると感じざるを得ない。

イギリスの場合は、３－３（１）で述べたように、法定評価によってステートメントが発行されるなど、国が示した方針や基準が明確になっている。グリーンペーパーで定義された、「SEN である子供が可能な限り通常学校で教育を受けるべきであるということだけではなく、カリキュラムや学生生活において仲間と一緒に活動すべきである」という考えが公立学校において実践されている。

もう一つ大きな違いがある。それは、日本のインクルーシブ教育システムの対象は、障害であるが、イギリスの場合は、インクルーシブ教育の対象は、障害に限定されていない。イギリスでは、障害とは別に人種、移民、貧困、宗教など複数の問題を抱え広範囲であるといえる。それらの問題は、障害とは別の側面で捉え、インクルーシブ教育を推進している。即ち、イギリスのインクルーシブ教育は、広範囲で複数の問題を包括的な視点に立ち取組んでいるのである。日本の状況とは大きく異なる中でインクルーシブ教育に取組まなければならない困難さがうかがえる。３－１で述べたが、これらの問題は、イギリスの中でも地域によって状況は異なり、それぞれに合ったナショナル・カリキュラムを改善し、教員などの専門性を向上するよう努めながら専門家や外部機関との連携が必要とされている。日本とイギリスの人口を比較すると、イギリスの人口は日本の約 55%である。障害のある児童生徒数を比較すると日本は、発達障害の可能性のある児童生徒を含めると約 116.3 万人に対し、図 3－1 のイギリスにおける SEN 及び特別な教育的ニーズのある子供の数は、約 156 万人と日本に比べ 40%多いことになる。このことからイギリスのインクルーシブ教育には、障害以外の多様な問題を多く含んでいることが読み取れる。

（３）教員の専門性の違い

日本では、障害者教育を支える教員の質を高めるために特別支援学校教諭免許状の取得を推進しているが、計画通りの結果を出せていない。2015 年の中央教育審議会答申で 2020 年までには、概ね、全ての特別支援学校教員が免許状を所持することを目指したが、達成できていない。特別支援学級などを持つ学校経営に携わる校長についても、70%以上が特別支

援教育の経験を有していない状況にあり、特別支援教育の現場において、専門性や特別支援教育に関する理解に欠けている状況にある。また、同時に特別支援教育の専門性を担保しつつ、特別支援教育に携わる教員を増やすことも大きな課題としている。2022年5月7日付の東京新聞でも指摘している、「特別支援教育を受ける児童生徒の増加に教員の配置が追いつかない現実がある。文科省によると、昨年5月時点で特別支援学校の教員の17%、支援学級の担任教員だと24%が臨時的任用の非正規雇用だ。支援学級担任が専門の教員免許を持つ割合は31%にとどまる」³⁵⁾としている。実際の特別支援教育の現場では、増加する児童生徒に対して教員を配置することで手一杯という状況であり、専門性を高める余裕がないことが分かる。

他方、イギリスでは、プライマリースクールやセカンダリスクールの資格を基礎とした上で、特別学校の教員に必要とされる修士課程を修めることが要件とされている。また、特別学校に採用されたが、その資格を取得していない場合は、4年程度の取得猶予期間があり、勤務しながら大学に通うことができる。更に、注目すべき政策として、障害のある人を支援し教員へ育成している点である。2010年の統計では、教員育成コースの学生36,770人のうち、6%にあたる2,140人の学生が何らかの障害を有している。当然ながら、経済的支援や学習支援など政府の手厚い援助がある。障害のある教員がSENの対象となる児童生徒の身近に居ることにより、彼らに希望を与え、多くのことが達成可能であるという意識の変容に繋がると考えられている。

小 括

インクルーシブ教育を先進的に取組んでいるイギリスと日本では、単純な比較はできないかもしれない。日本の障害に絞られたインクルーシブ教育とイギリスの広範囲にわたる複数の問題を含めたインクルーシブ教育では、異なることは当然であろう。しかし、障害という課題に絞り比較するならば、やはり日本とイギリスでは違っていると感じざるを得ない。日本での「分離」から「統合」への議論では、「分離」することを前提に可能なことについては一緒に行う。他方、イギリスでは、「統合」が前提にあり、その中で不可能なことは「分離」という全く異なる考え方である。日本とイギリスにおける特別な教育的ニーズのある子供が通常学級に在籍している割合からも明確である。日本の「分離」を前提にした環境では、健常児との相互理解に繋がりにくく、将来に目を向けた共生社会の形成に向かっていけないのか疑問である。

日本でも、文献や国又は自治体が策定した報告書などから共生社会の形成に向けた取り組みは十分に理解できる。東京都が策定した「東京都特別支援教育推進計画(第二期)、第二次実施計画」は、細部にわたり、障害のある幼児・児童・生徒の能力を最大限に伸長できるよう、個々にあった多様な学び場を用意するとしている。そのことにより、障害の状態に合わせたカリキュラムによって、個人の能力は向上するであろう。しかし、その子供が身に付けた能力を活かし、自立していくためには社会へ出ていかなければならない。その時に、障害

者と健常者が相互理解し、多様性を認め合うには、幼少期から多様な人が当たり前に存在する環境が必要で、それがインクルーシブ教育を取り入れる重要な意味なのではないのか。その環境により育まれる「障害理解」こそ、共生社会の形成の始まりであると考える。

イギリスでのインクルーシブ教育の目的は、明確である。特別な教育的ニーズを SEN とし、その定義は障害ではなく、学ぶ力を軸として評価していることである。即ち、「障害者」や「健常者」で判断していないということである。SEN の対象となる児童生徒も可能な限り通常学級で学び、個々の能力を高め自立を目指していくのである。その先にあるのは、イギリスの方針である「福祉から就労へ」と繋がっている。それは、「障害者が労働するのではなく、労働者の中に障害者もいる」²⁸⁾とされている。インクルーシブ教育を受け育んだ経験があるからこそ、実現していると推測する。イギリスの労働・年金省(DWP)の発表では、「1年間でESA(就労支援給付)の対象者の1%にあたる人が就職した場合、240万ポンドの節税にあたり、260万ポンドの経済効果を見込めることや、本来働ける人を失業者として扱うことによって年間70億ポンドの余分な支出となる」と説明している。これは、SENの対象者の「自立」という目標に向けて政府の横断的な連携が必要であり、実践していると捉えることができる。

イギリスの子供たちがインクルーシブ教育を受けたことにより、差別やいじめがないかという点、そうではない。障害児だけではなく、人種、移民、宗教、貧困などの広範囲にわたる複数の問題を抱え、それぞれが複雑に入り組んだ社会である。それでは、イギリスの制度が機能していないのかという点、そうではない。イギリスでは、「福祉から就労へ」の目標に対し、国全体で法整備を進め、社会からの理解を得て、多くの成果を上げている。まさに、パラダイムシフトによってプライマリースクール、セカンダリスクール、そして特別学校のカリキュラムから就労に向けた「福祉から就労へ」と繋がり、インクルーシブ理念が時代の変化に順応していると捉えることができるのではないか。

第4章 アンケート及びインタビュー調査とフィールドワークによる実証分析

第1章から第3章まで、文献調査や先行研究から調査を行ってきた。明らかになったことは、イギリスは、インクルーシブ教育を通じて、全ての子供たちの将来に目を向けた「自立」を教育の柱にしていることである。まさに、イギリスの方針である「福祉から就労へ」と繋がっている。それに対し日本は、特別支援教育としての制度や政策は、障害者に寄り添ったものになってはいるが、障害のある児童生徒が学校を卒業した後の「自立」へ向けた教育になっているものではない。それは、「分離」や「統合」という議論から前進せず、本来目指すべきインクルーシブ教育が実現していない。即ち、イギリスのような、一貫性のある教育にはなっていないということである。筆者は、障害児と健常児の分離された環境を踏まえ、「分離した環境でのインクルーシブ教育は障害理解に繋がらないのではないか」と仮説を立てた。その上で、アンケート調査、インタビュー調査、フィールドワークによる実証分析を行ない、「日本でインクルーシブ教育を阻んでいる要因は何か」を明かにしていく。

4-1 アンケート調査

日本で特別支援教育を受け、特別支援学校を卒業し、一般就労又は福祉的就労についている方々や、その保護者を対象にアンケート調査を行った。特別支援学校、特別支援学級、通級指導学級を通じての経験、または、交流活動を通じて感じたことなど記入式を中心に行った。各図表については、Q6、Q8、Q10の自由意見を合わせて分析している。

(1) アンケート調査の概要

アンケートの配布数：70名（回答者数：36名）（アンケート項目は資料1を参照）

参加者の属性：企業で一般就労している、及びA型・B型事業所で就労している方

アンケートの見かた

- ・アンケート用紙は、72pg.に掲載している。
 - ・選択式の回答については、項目ごとに定量的な図表を作成している。
 - ・記述式の回答については、以下の質問についての自由意見を掲載している。
- Q6 一般企業に就職すると仮定した場合、不安に思うことは何ですか？ また、企業に期待したいことは何ですか？
- Q8 障害理解が進まない理由として教育の場で障害児童と健常児童が分離されていることやインクルーシブ教育が進んでいないことが理由と考えますか？ または、国の制度の問題等を含め、その他にどのような理由が考えられますか？
- Q10「皆様が望む教育環境について」、自由な意見をお聞かせください。
- ・自由意見については、47pg.に掲載している。
 - ・各図表については、自由意見を基に分析している。

Q 1 回答者の年齢及び障害についてお聞かせください。

図 4 - 1 回答者の年齢構成

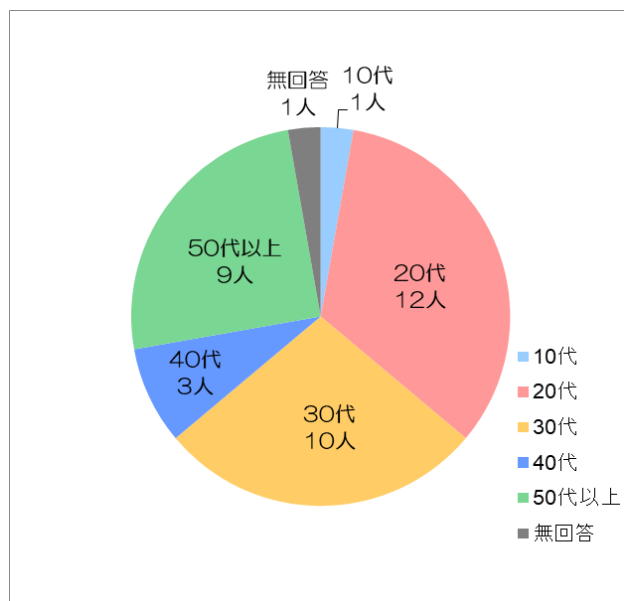
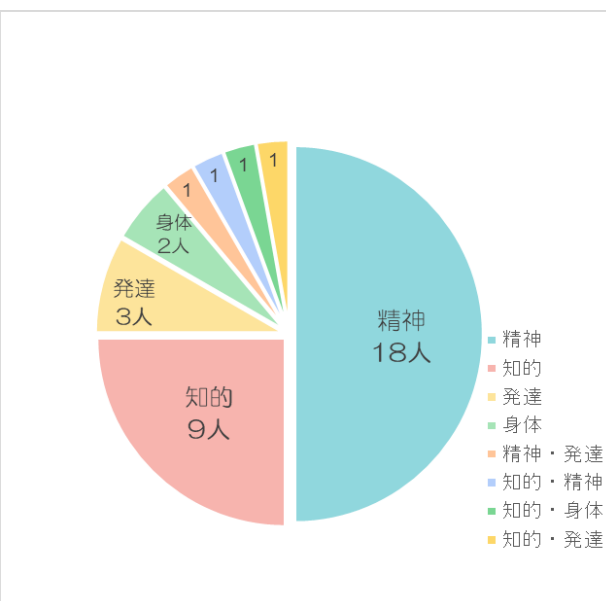
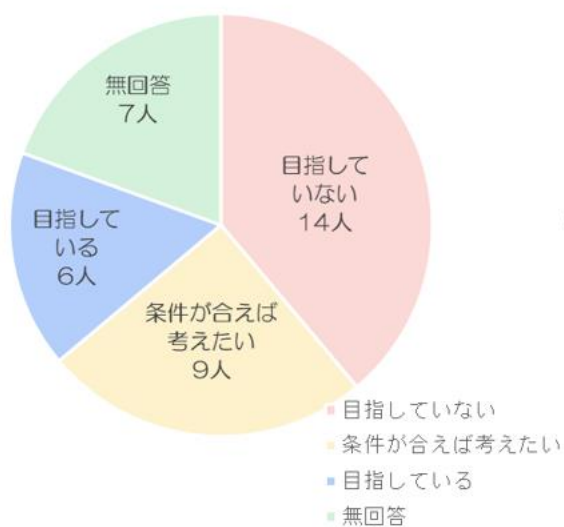


図 4 - 2 回答者の障害別内訳



Q 5 一般企業への就職を目指していますか？

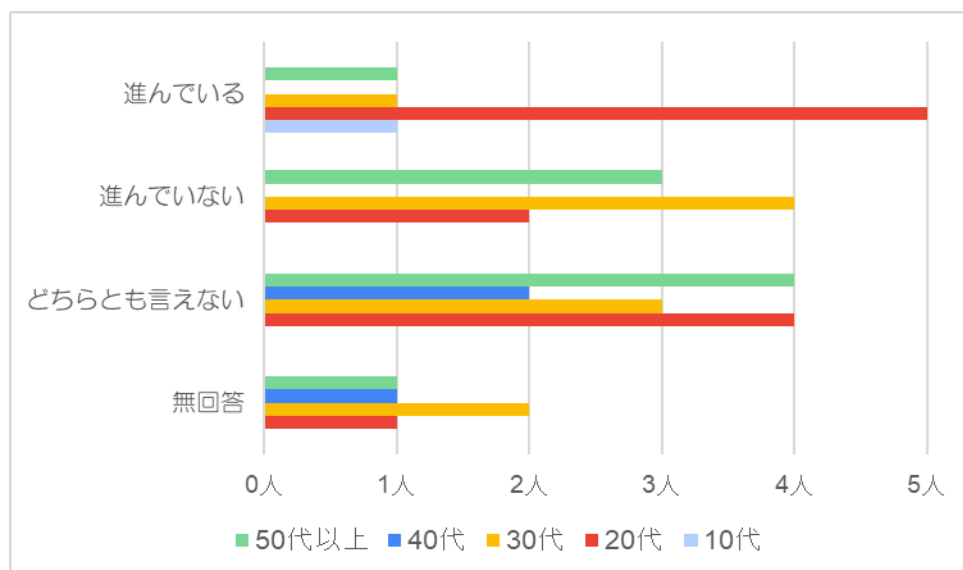
図 4 - 3 一般企業への就労希望状況



- ・「目指していない」の回答については、過去に一般就労の経験であり、「いじめ」、「企業の障害理解がない」、「人間関係で辛い経験がある」等の回答が多い。
- ・「目指している」の回答については、将来への「自立」を考えると賃金面を理由に一般就労を希望している。
- ・回答者の経験や体験によって、意見が分かれている。

Q 7 一般的に職場に限らず生活の場で障害理解が進んでいると感じますか？

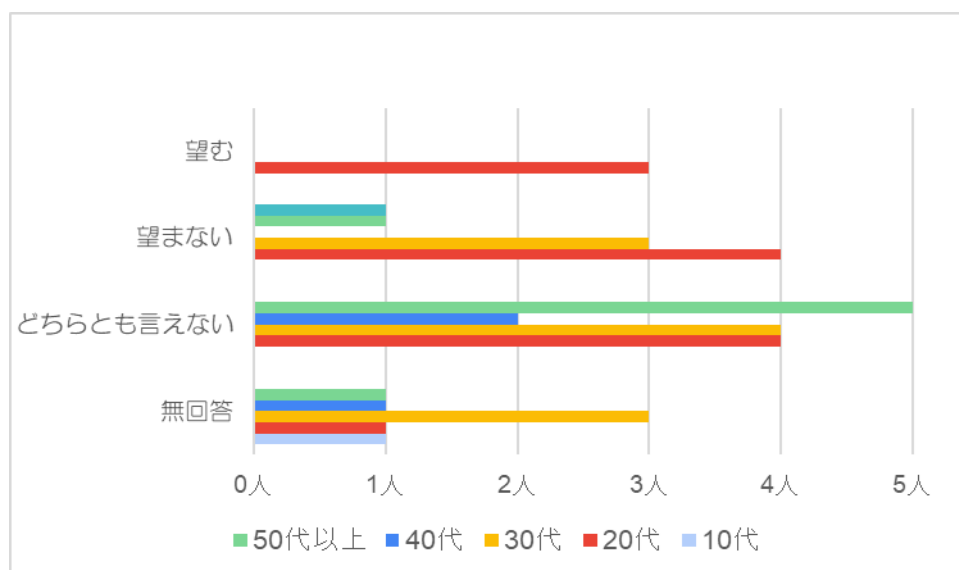
4-4 社会の障害理解について



- ・「進んでいる」と回答しているのは、20代が多く、通級や特別支援学級、特別支援学校において、健常児との交流によるものと考えられる。
- ・「どちらとも言えない」と回答した方は、交流を通じて「良い面」と「悪い面」の両方を経験や体験をしたことが理由として考えられる。

Q 9 現在は、特別支援学校と通常学校が分離されていますが、学校を統合し、インクルーシブ教育が推進されることを望みますか？

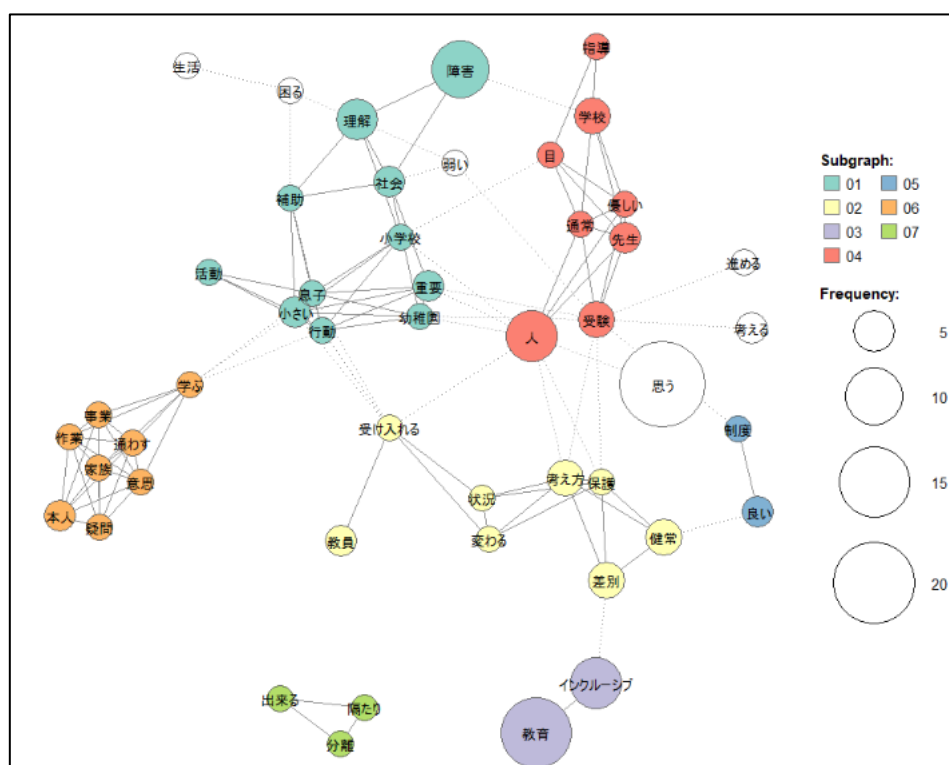
図4-5 インクルーシブ教育の希望状況



- ・傾向としては、「望まない」が多い。
- ・「どちらとも言えない」の回答からは、「望む」にしたいが、過去に通級などで「いじめ」にあった経験や体験により、「望む」にすることができなかったという意見があった。
- ・交流には、「質」が重要であることが明らかになった。

テキストマイニングによる自由意見の分析

図4-6 共起ネットワーク図



アンケートQ6、Q8、Q10の自由意見の一部を掲載している。障害のある方の回答も多く記載している。彼らが実際に「教育の場」でどのような経験や体験をし、どのような教育環境を望んでいるのか、または、保護者の立場から見た学校への要望など、生の声を伝えるために原文での記載とした。

- ・もうすでにリタイヤしている教員を再雇用して障害者にわかりやすくするためのカリキュラムを作成してマンツーマンで指導できるような学校ができてくれるといいと思う。
- ・個々にあった教育が出来き、ゆっくりでも成長して行ける環境ができればと思います。そして楽しめる環境であって欲しいと思います。
- ・教員の質、保護者（健常）の考え方等で状況は変わると思う。人に対する考え方、それぞれ置かれている状況によって心の余裕も違う。教育は人だと思うので、かなり難しい。ただ、インクルーシブ教育によって、次世代が差別なくいろいろな人を受け入れる経験を得

- ることによって少しずつ人に対する考え方が変わっていくのではと期待する点もある。
- ・幼少期の時からならす？のがいいのかなと思います。変に隔たりがあるとイジメの対象にされてしまうんじゃないですかね。それに分離されてしまうとお互いの視野がせまくなると思うし健常者さんだけとか障がい者さんだけとか不自然だと思います。症状にもよりますがある程度の報連相が出来るなら分離せず一緒に隔たりなく教育する方が良いかと思います。
 - ・本人の特性に応じて自由に選択できればよい。インクルーシブ教育は必ずしも進める必要があるかは疑問あり。
 - ・教育として、社会のさまざまな弱い立場（障害を持っている方）を理解することを教えるべき。知的障害の方が買物や生活上で困った時、うまく話せなくても理解してあげる方法。視覚障害の方が困った時の道案内、電車の上下車補助、白い杖、点字ブロックの意味。体の不自由な方、坂道や移動しにくい道で押してあげたりとか。
 - ・障がい者が成人後もう一度学び直せる教育、学校など卒業後の選択肢が少ないように感じる。本人の意志、作業適性がない（もしくはそのように思える）のに通わされている気がする。A 型 B 型事業所で仕事、作業をしなくても時間を過ごせる場所はないのか？余談ですが、事業所を利用する時本人の意思より家族の意思が優先されていないか家族が圧力をかけて無理矢理通わされてないか疑問。
 - ・inclusive 教育は基本的には賛成なのですが、健常児の側のうけ入れ体制（特に担任の先生や校長など）がかなり重要かと思います。そうでないと、障害をもった人がクラスにとけこめなかったり、自己肯定感が低くなったりと、辛いばかりであり実がない。しかし、幼稚園・保育園の年齢から、保護者に対しての教育次第では、その後もうまくいくかも。差別をなるべく減らすことが重要かと思う。個人的な意見で恐縮ですが、健常の兄弟がおります。中学受験や大学受験を考えた時に、現況のシステムの中にハンデもちの子を何も考えずに通常級に入れたら正直じゃまだと思ってしまいます。親として差別的考え方という自覚はあり、大いに反省する点ではありますが、良い考えも見つかりません。インクルーシブ教育は理想です。社会で弱い人に対してみんながもっと優しくなれると思うからです。インクルーシブ教育を進めるべきだと思います。あとは受験を受験のための学校の授業とのすりあわせというか制度の改革というか。
 - ・息子は幼稚園、小学校は補助教員をつけて頂き普通学級で過ごしました。障がい者への理解は小さければ小さいほど自然に受け入れられると思います。息子自身も小さい頃から集団行動や社会活動にふれる事によって情緒が落ち着いたと思います。お互いにどんな行動をとるか見せ合うことで学ぶ事が多いと思います。もちろんそれには補う人が重要だと思います。小さな頃から色々なサポートプランが立てられる専門家を養成して欲しいです。
 - ・小学校の頃に通常級との交流の時に「キモイ」と言われてもう二度と行きたくないと思いました。先生 1 人で何十人の生徒に目が行き届かなかったと思います。他にも嫌な思いをした友達はいっぱいいます。でも、今の職場の人たちは皆が優しくて障害の事も理解してくれています。障害者の社員がいっぱいいるからだと思います。会社では 3 カ月に一

回研修をしていて、ハラスメントとか厳しく指導しているので、学校でもちゃんと沢山の先生が目を光らせてインクルーシブ教育をすれば障害理解が深まるかもしれません。

- ・ インクルーシブ教育を進めても障害理解が進むわけではないと思う。 小学校～中学校時代にクラスに障害児がおり、先生からそういった子でこういう支援が必要だから気にかけてくれ（その子にはヘルパーさんのように常に先生が一人ついてた）という説明をクラスで受けていたが別に障害に対する理解が深まったり、偏見が無くなったわけではなかった。自分がインクルーシブ教育を受けている障害児と過ごしてもそうだったので、あまり意味がないと思う。
- ・ 給料について時々悩むことがあるから。
- ・ 差別されないか不安。
- ・ 学校教育をする教職員教育委員会の知識・認識が低い。それは県単位でレベルがかなり差があり、転居でそれをひしひしと感じた。
- ・ 障害者となったのは 17 歳。手足に麻ひがない為健常者に見える。高次脳機能障害は誰でもなる可能性がある。もっと学んで欲しい。理解して欲しい。障害に対する知識を学んで理解してその人に合ったサポート・社会になって欲しい。
- ・ 学校にいた頃、まだ普通学級にも参加してあった為、少しは理解してもらってる感じが、社会に入ると完全に別々の世界なので、一般の人とは触れ合う機会も少なく、理解してもらい機会が少ないと思う。

自由意見についての分析

記述式であったため無回答が多く、回答方式の工夫が必要であった。しかし、回答を得られた内容から実際に行われている教育現場の状況が垣間見ることができる。第1章1-1で既述した「交流や体験には「質」が求められる」ということが当てはまると言える。小中学校での交流が進んでいることは回答からも見て取れるが、「一緒に給食を食べる」、「通常学級で一緒に授業を受ける」などの疑似体験で終わってしまっていることが推測される。結果として、交流を通じて、「嫌な思い」しか残らないということが述べられている。まさに、交流には「質」が大切であるということが明らかになった。更に、専門性の高い教員や教員不足は、深刻な問題であることが回答からも読み取れる。教員自身が障害理解をしていないために、正しい指導を行なえていない。また、教員が少ないため児童生徒に目が届かない現場の状況が読み取れる。

インクルーシブ教育を推進することを望む回答が多い。障害者差別を無くしてほしい、共生社会を形成してほしいという願いを強く感じるものである。そのための、インクルーシブ教育であるならば、推進してほしいと望む声であると理解した。また、回答の中で幼少期からの交流は、障害理解に効果的であるとの回答も多くあることが見られる。

(2) インタビュー調査の概要

参 加 者 数：3名

参 加 者 の 属 性：大手企業の特例子会社の所長 2 名（2 社）、A 型・B 型事業所を運営する NPO 法人の理事長

インタビュー時間：約 30 分

手 法：共通質問を作成し、対面にて行った。

特例子会社 A（重度知的障害者 42 名を雇用。サポーター 6 名で指導している。）

	質 問	回 答
1	障害者雇用をする際の配慮事項はあるのか。	作業が単純なため、重度知的に限り採用している。軽度・中度の方では、飽きてしまう。
2	障害者雇用する場合の採用基準はあるのか。	自身で通勤できることが条件である。
3	障害者の職場配置について確認したい。	特性によって考える。
4	障害者の離職率について確認したい。	過去 2 年間で離職者はいない。
5	離職する場合の理由を確認したい。	
6	障害者と健常者が同じ環境で仕事をする場合の配慮事項はあるのか。	おぜん立てをしない、または、先回りをしない。まずは、やらせてみること。
7	Q6 の状況で、健常者の行動から障害理解は、進んでいると感じるか。	サポーターは、当然理解しているので、一般社会で障害理解が進んでいるかは、分からない。
8	障害者雇用のキャリアアップについて確認したい。	特に、なし。
9	健常者へ障害理解に関する研修などを行っているか。	社内と社外で行っている。2 から 3 日程度の研修がある。
10	健常者による障害者への差別的な言動を発見した場合、会社としての対応を確認したい。	社内規定により厳しく罰する。
11	保護者との連携について確認したい。	特に、なし。
12	多様性を認め合う共生社会の形成のために何が必要と考えるか。	特別扱いをしないこと。
13	日本はインクルーシブ教育が遅れているが、積極的に採用することによって障害理解は深まると思うか。	よく分からない。ただ、理解が深まるかもしれないが、逆に差別が広がるかもしれない。

着目すべき内容

- ・特別扱いをしない。まずは、やらせてみること。意外とできることも多い。

特例子会社B（知的・精神障害者13名、一般社員13名で作業している。）

	質 問	回 答
1	障害者雇用をする際の配慮事項はあるのか。	特に、なし。
2	障害者雇用する場合の採用基準はあるのか。	約3か月のテスト期間を設けている。
3	障害者の職場配置について確認したい。	適性を見て判断する。
4	障害者の離職率について確認したい。	過去2年間で1名が離職している。
5	離職する場合の理由を確認したい。	人間関係が主な理由。
6	障害者と健常者が同じ環境で仕事をする場合の配慮事項はあるのか。	一般的な合理的配慮を理解するぐらい。健常者も状況を理解した上で入社している。
7	Q6の状況で、健常者の行動から障害理解は、進んでいると感じるか。	初めは、戸惑いはある。
8	障害者雇用のキャリアアップについて確認したい。	あります。障害者の方であっても社内規定の等級が上がっていく。
9	健常者へ障害理解に関する研修などを行っているか。	全社的に行っている。どういう配慮が必要かなど研修を行なう。
10	健常者による障害者への差別的な言動を発見した場合、会社としての対応を確認したい。	就労規則に沿って処罰される。
11	保護者との連携について確認したい。	知的の方の場合、保護者の助言をもらうことはあるが、一定の距離感を持っている。
12	多様性を認め合う共生社会の形成のために何が必要と考えるか。	学校では、もっと一緒にいる時間があった方が良いと思う。
13	日本はインクルーシブ教育が遅れているが、積極的に採用することによって障害理解は深まると思うか。	一緒に仕事をしていて感じることは、思ったことはしっかり伝えること。遠慮してはいけな。そうすることによって理解は深まる。

着目すべき内容

- ・特別扱いをしない。一般社員は合理的配慮を理解した上で、障害者も一般社員と同じように働いてもらう。「この仕事は無理かな」と思っても、個人差はあるが、できることも多い。
- ・遠慮してはいけない。健常者、障害者とか関係なく、お互いに意見を伝えること。伝えることによって相互理解に繋がる。

NPO 法人(東京都と千葉県でA型・B型事業所を運営し、約 100 名の障害者を雇用している。)

	質 問	回 答
1	障害者雇用をする際の配慮事項はあるのか。	国の制度や基準に沿って決定している。
2	障害者雇用する場合の採用基準はあるのか。	全ての障害者が対象である。
3	障害者の職場配置について確認したい。	何でもやらせてみる。意外とできることも多い。特別扱いをしない。
4	障害者の離職率について確認したい。	数名程度はいる。
5	離職する場合の理由を確認したい。	体調面が殆どである。
6	障害者と健常者が同じ環境で仕事をする場合の配慮事項はあるのか。	B型の子は、声を出す、走り回るなどがあるため、落ち着く環境を作っている。
7	Q6 の状況で、健常者の行動から障害理解は、進んでいると感じるか。	頭で考える理解は進んでいるが、共生社会と言えるかと聞かれば不十分である。
8	障害者雇用のキャリアアップについて確認したい。	一般就労を希望すれば送り出す。
9	健常者へ障害理解に関する研修などを行っているか。	社外研修を活用し、当然、行っている。
10	健常者による障害者への差別的な言動を発見した場合、会社としての対応を確認したい。	社内規定により厳しく罰する。
11	保護者との連携について確認したい。	一定の距離間を置いている。
12	多様性を認め合う共生社会の形成のために何が必要と考えるか。	日本は、制度を作ることは上手いが、基本的には何も変わらない。実態が伴っていない。
13	日本はインクルーシブ教育が遅れているが、積極的に採用することによって障害理解は深まると思うか。	多様性を認めるなら、分けていては駄目だ。

着目すべき内容

- ・保護者から「この仕事はさせないで欲しい」などの要望に対しては、あまり聞かないようにしている。確かにできないこともあるが、できることも多い。
- ・グループホームに入居を希望する障害者に対して、躊躇するのは保護者が多い。「この子には無理です」と決めつけてしまう。子離れができない保護者が多い。

(3) フィールドワークによる実証分析

調布市立飛田給小学校では、「多様性を尊重し、互いを認め合える児童の育成」を目指し、オリンピック・パラリンピック教育を通した障害者理解を軸としてというテーマでの取り組みを行った。筆者は、その論文をもとに現地を訪ね、岩田順子教諭へ直接インタビューを行い、「自己理解」と「他者理解」が多様性を認め合えることに繋がるのか、調査をする事とした。学校が2年間の取り組みによって得られた効果を実証分析することにより、筆者の仮説や課題をどのように考え、捉えるべきなのか分析を行なう。

岩田教諭は、「この取り組みは、当時の校長の強いリーダーシップにより始まった。この飛田給小学校の目指した多様性とは、障害者に特化したことではなく、高齢者や外国人を含めた全ての人々が対象となっている。飛田給小学校の生徒たちが自然な形で多様性を認め合える気持ちを育むことができるよう、学級の道徳や総合の時間を使い、学習指導を行った」としている。



調布市立飛田給小学校 筆者撮影

調布市は、東京都のほぼ中央に位置し、豊かな自然に恵まれ、人口約24万人の自治体である。調布市内には、味の素スタジアム(東京スタジアム)や武蔵野の森総合スポーツプラザが整備され、2002年サッカー・ワールドカップや2019年ラグビーワールドカップなど多くの国際大会が開催されている。東京2020パラリンピック競技大会において、車いすバスケットボールの会場となることから、パラスポーツを知り、応援することを通して、障害者理解を進めることの意義があるとした。調布市は、共生社会の実現に向けた障害者スポーツの振興や様々な障害への理解促進など、「パラハートちょうふ」の取り組みを進めている。

調布市立飛田給小学校は、児童数417人で学級数は13学級である。通常学級のほか、通級指導教室拠点校の設置校でもある。現在、約30名の生徒が通級による指導に在籍している。学校北側には、味の素スタジアムや武蔵野の森総合スポーツプラザがあり、生徒はスポーツを身近に感じることができる環境と言える。こうした状況から予測困難な時代を生き抜き、多様性を尊重する共生社会の担い手となる児童には、「自分の得意や苦手なことを知り、自分を肯定する力」と「自分とは異なる環境や立場の人を認めていく力」が必要であるとしている。飛田給小学校では、東京都教育委員会の東京都オリンピック・パラリンピック教育を通して障害者理解を軸とした、教科横断的な授業実践による研究に取組むこととした。研究は、2019年度と2020年度の2年間、調布市教育委員会指定研究として全学年で障害理解に取組んだ³⁶⁾。

都教育委員会は、「東京都オリンピック・パラリンピック教育」とは、学術・文化・経済など様々な分野でグローバル化が進んでいる中で、東京が将来にわたって発展していくた

めには、多様な文化を受け入れ、あらゆる人々がお互いの人権を尊重し合い、共に力を合わせて生活する共生社会の実現が必要である。その実現のためには、これからの時代を生きる子供たちが、多様な価値観を持つ人々と協力・協働しながら課題を解決する力や外国人とも積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度、日本人としてのアイデンティティなど、豊かな国際感覚を身に付けることを目的とし、都内全ての公立の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校で実施した。東京 2020 オリンピック・パラリンピック競技大会は、子供たちの人生にとってまたとない重要な機会と捉え、2016 年から 2020 年度までの 5 年間をかけて取組んだとされている。重点的に育成すべき資質について 5 つが示された³⁷⁾。

① ボランティアマインド

⇒「支える」活動を通じて、社会に貢献しようとする意欲や他者を思いやる心などのボランティアマインドを醸成するとともに、子供たちの自尊感情を高める。

② 障害者理解

⇒障害の有無に関わらず、共に力を合わせて生きる共生社会を実現するため、障害者理解の学習・体験や障害者との交流を通じて、多様性を尊重し、障害を理解する心のバリアフリーを子供たちに浸透させる。

③ スポーツ志向

⇒子供たちが様々なスポーツを体験することにより、フェアプレーやチームワークの精神を育み、心身ともに健全な人間へと成長させる。

④ 日本人としての自覚と誇り

⇒日本や東京の良さを十分に理解するとともに、規範意識や公共の精神等を学び身に付けることにより、日本人としての自覚と誇りを持てるようにする。

⑤ 豊かな国際感覚

⇒世界各国の人々と積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するとともに、豊かな国際感覚を醸成し、世界の多様性を受け入れる力を育てる。

都教育委員会が示した 5 つの資質を醸成することにより、東京 2020 大会後のレガシーを見据えた取組みにしていくことが重要としている。大会を通じて 3 つのレガシーを価値あるものとして形成していくとした。

① 子どもたち一人一人の心に残る、掛け替えのないレガシー

⇒オリンピック・パラリンピックの感動が子供たちの記憶に残り、その後の人生の糧となるようなレガシーを残していく。

② 学校における取組みを、大会後も長く続く教育活動として発展

⇒多様性への理解や国際交流、ボランティア活動などが、大会後も継続して行われるよう発展させていく。

③ 家庭や地域を巻き込んだ取組みにより、共生・共助社会を形成

⇒学校でのボランティアマインドの醸成や障害者理解の取組みを家庭や地域へ波及させ、子供たちだけでなく、大人たちにも良い影響を与え、共生・共助社会の形成につなげる。

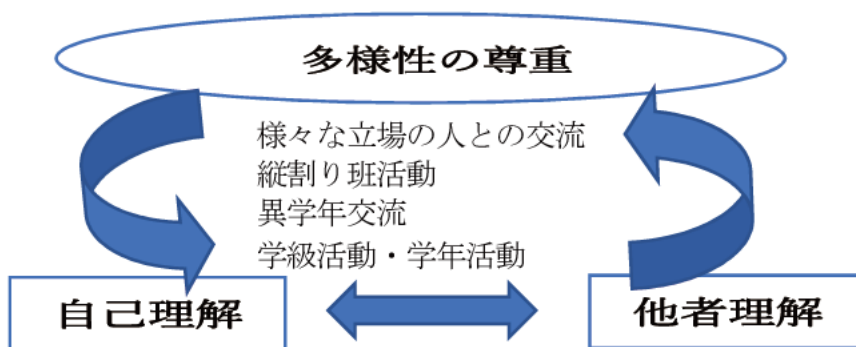
以上、東京都教育委員会「東京都オリンピック・パラリンピック教育」より抽出

飛田給小学校では、2016 年から障害者理解の取組みとして、障害者からの講話や交流、パラスポーツ体験などを全学年で行ってきた。しかし、活動を通じて障害者理解は深まり意識の変化を感じられたが、人々の多様性を認め合い支え合っていくことの大切さについては不十分な状況であった。本研究では、「自分と直接関係のない人であっても、また、障害のある人であっても、相手の気持ちに寄り添い、行動できる児童を育成することを目標とした」としている。筆者は、本研究の中で述べられている、「10 年後、20 年後の将来を見据え、互いの人権を尊重し、共に力を合わせて生活をする、共生社会の担い手を育むことを目指した」という視点に注目をした。

学校全体で目指す児童像として、「様々な立場の人の存在やその人の気持ちを自分事として捉え、行動できる子供」としている。自分事として捉えるためには、色々な場面や状況を自分に重ね関連付けることが大切としている。具体的な姿として、以下の 3 つを挙げている。

- ・自己肯定感を持ち、上手くいかなことがあっても次に頑張ろうとする。
- ・友達に対して、お互いの個性を認め、受容的な態度で接しようとする。
- ・障害のある人、高齢者、外国の人など、様々な立場の人の様子を気付いたり、困っていたら声を掛けようとしたりする。

図 3－10 「自己理解」と「他者理解」のイメージ



出典：岩田順子 多様性を尊重し、互いを認め合える児童の育成 オリンピック・パラリンピック教育を通した障害者理解を軸として(2022)

飛田給小学校は、「障害者理解とは、一人一人への人間理解と捉え、他者を理解するためには、まず、自分を理解することが大切であると考えた。」とし、図 3－10 から読み取ることができる。飛田給小学校の生徒の特長としては、自信を持てない子供が多く、自分の良さに気付いていない。それは、アンケート結果からも明らかであった。アンケートでは、自分を肯定できない子供ほど、他者に対して無関心であることが分かった。教員は、生徒たちの自己肯定感を上げるための取組みを同時に行った。

表 3 - 7 学校全体の取組みと各学年の授業

パラスポーツ競技応援校 としての活動	道徳授業地区公開講座	第1学年 生活科：「高齢者との交流」	日常的な取組
		第2学年 生活科：「他者理解」	
		第3学年 総合的な学習の時間：「地域調べ」	
		第4学年 総合的な学習の時間：「障害者理解」	
		第5学年 総合的な学習の時間：「環境」	
		第6学年 総合的な学習の時間：「国際理解」	

出典：岩田順子 多様性を尊重し、互いを認め合える児童の育成 オリンピック・パラリンピック教育を通した障害者理解を軸として(2022)

岩田教諭は、「学校全体の共通の取組みとして、道徳授業地区公開講座、パラスポーツ体験、日常的な朝学習の中で自己理解・他者理解・友達関係づくりのミニエクササイズを行った。活動や体験は教科学習と教科横断的に関連させ、学年ごと年間計画を立て実践した。これらの取組みによって、生徒たちは障害者との会話から“私たちは、皆さんと何も変わらない。ただ、街にある少しの段差（バリア）でも困るときがある。その時に少しでも手を貸して下さい。”と直接話を聞き、交流をすることにより生徒たちも“そうなのか。私たちと同じだ。”と意識の変化が見られた」としている。更に、岩田教諭は、多様性を認め合う気持ちを育む上で、特に大切なことは、「知ること、触れ合うこと、交流することが大切である。そこから理解が深まり、他者を思いやる気持ちや自分とは違う人への思いやりに繋がった。障害児と健常児と一緒にいると子供たちは勝手に遊びだします。自然と交流は始まるのです。」とも述べている。筆者は仮説を「分離した環境でのインクルーシブ教育は障害理解に繋がらないのではないか」としたが、「分離」と「統合」に共通して言えることは、交流には「質」が問われている。その「質」の高い交流を実現するには、専門性の高い教員が重要であり、十分な教員数も必要である。また、岩田教諭は、「飛田給小学校の校舎は、段差が多く、施設全体がバリアフリー対応になっていないため、障害児を受け入れる際には、障害種が限定されてしまう。通常学校、特別支援学校、特別支援学級、通級などを統合し、インクルーシブ教育を実践することにより、多様性を尊重し、認め合える子供たちの育成は、間違いなく進むと思う。しかし、現在の日本では難しい。理由は、3点ある。1. 教員の専門性の不足、2. 教員数の不足、3. 施設のバリアフリー等の問題」が示された。

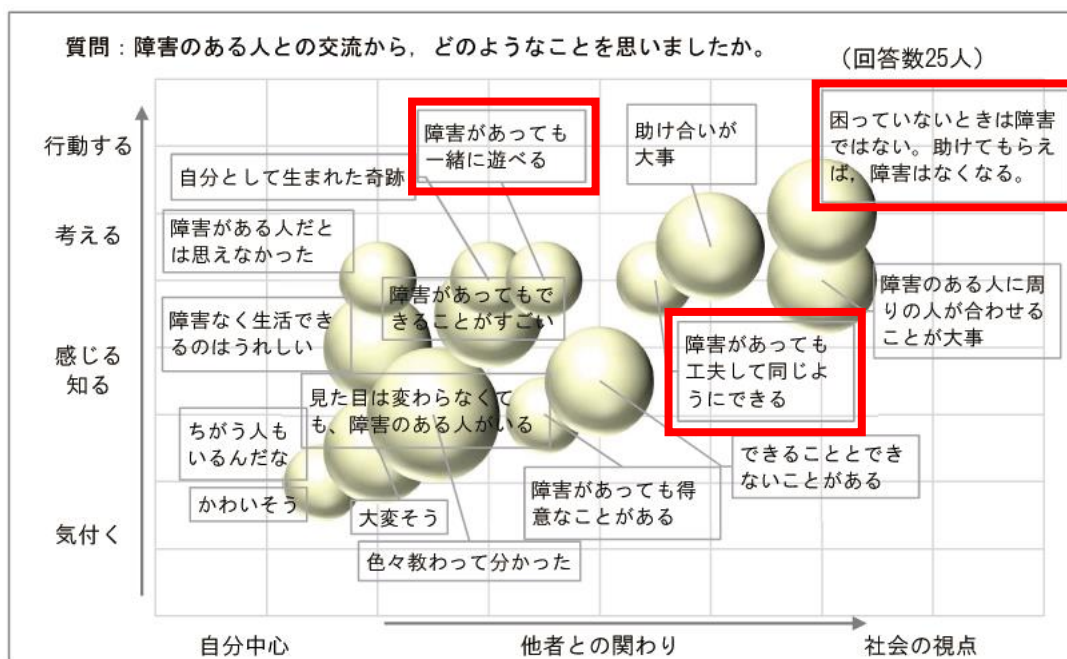
表 3 - 8 障害者理解に関わる全校活動計画（2020 年度）

学年	内容 重点	生活科 総合的な学習の時間	パラスポーツ体験	文化的事業
第1学年	自己理解	・自己紹介 ・自分の得意、不得意 ・学校探検（2年生との交流） ・ふれあい交流会（祖父母との交流）	ボッチャ	道徳授業地区公開講座 川端成道さんによるバイオリン演奏と講話 ＊プロのバイオリニストで視覚障害のある方の演奏とお話
第2学年	他者理解	・友達のよいところ ・学校探検（1年生との交流） ・地域めぐり	ボッチャ	
第3学年	地域	・わたしたちの飛田給（地域） ・ゲストティーチャーによる講話（おはやし、消防団、宮ノ下図書館） ・副籍交流	車いすバスケットボール	
第4学年	福祉	・高齢者（地域福祉センターとの交流、認知症サポート） ・視覚障害（点字体験、ダイアログ・イン・サイレンス） ・聴覚障害（手話体験） ・肢体不自由（車いす体験） ・ユニバーサルデザインの町作り	車いすバスケットボール	
第5学年	福祉と環境	・知的障害（わかば事業所との交流） ・障害のある人を取り巻く環境	パラ陸上	
第6学年	国際理解	・留学生との交流 ・日本の紹介	パラ陸上	

出典：岩田順子 多様性を尊重し、互いを認め合える児童の育成 オリンピック・パラリンピック教育を通した障害者理解を軸として(2022)

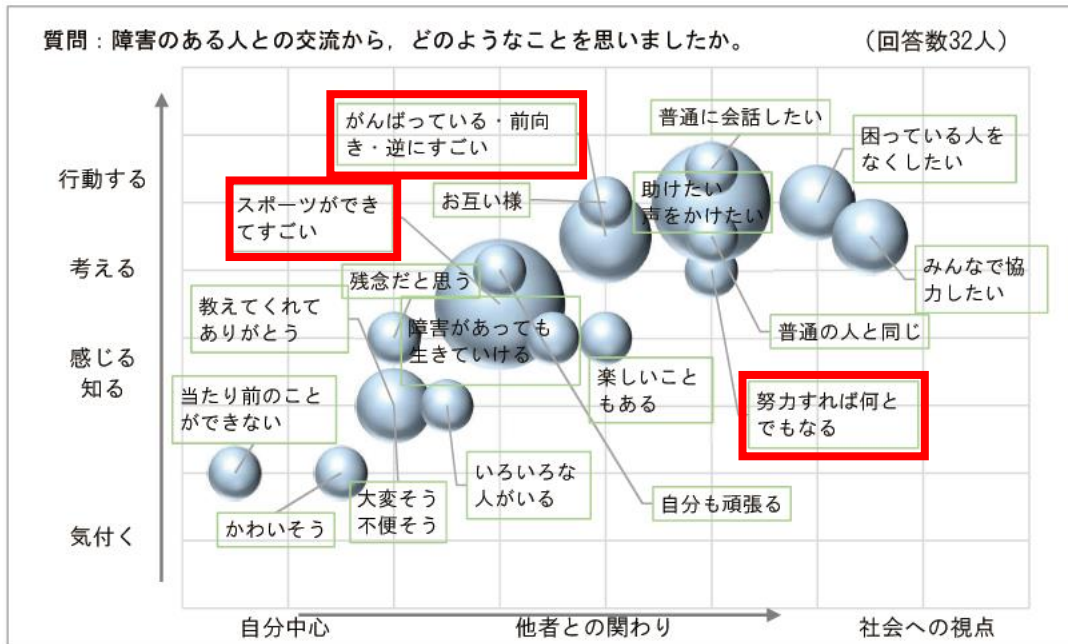
2年生6月実施

2 年生 12 月実施

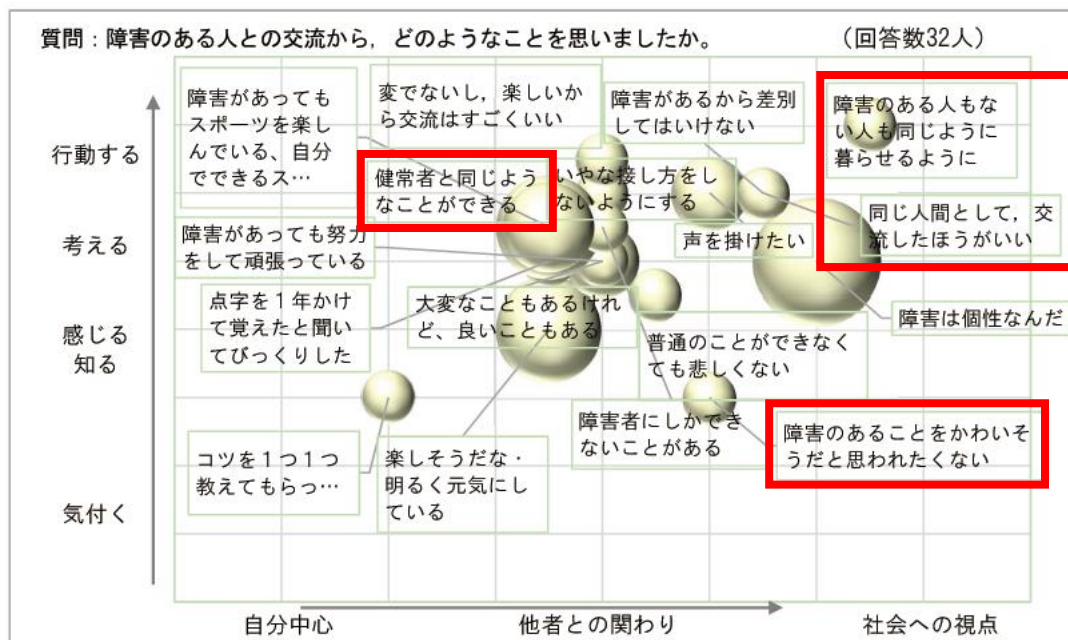


58

4 年生 6 月実施



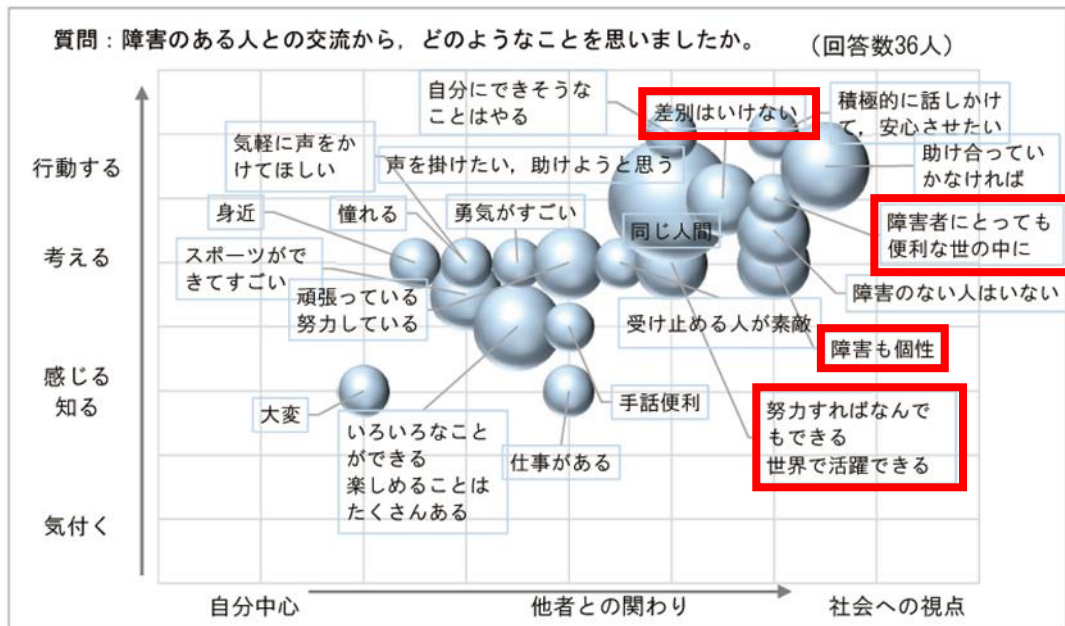
4 年生 12 月実施



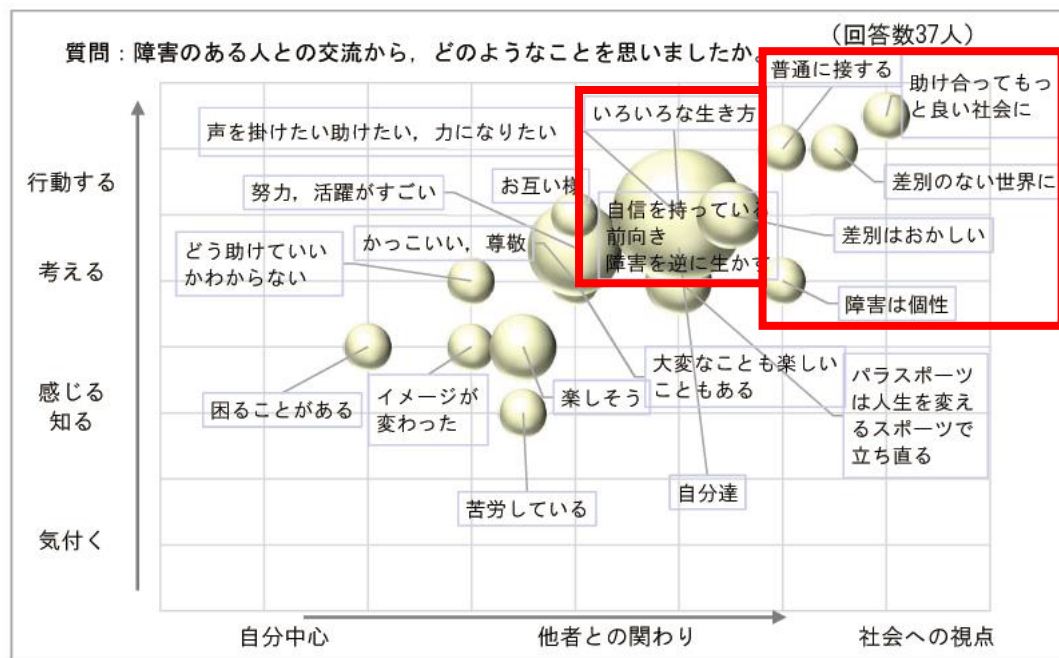
出典：岩田順子 多様性を尊重し、互いを認め合える児童の育成（2022）筆者引用加筆

パラスポーツ体験を行なったことが読み取れる。その中で、障害者を認め、障害者に寄り添った意見が多く見られる。確実に障害という多様性を認めつつ、障害理解が深まっていることが読み取れる。

6 年生 6 月実施



6 年生 12 月実施



出典：岩田順子 多様性を尊重し、互いを認め合える児童の育成（2022）筆者引用加筆

生徒たちの中に、「障害も個性である」という意識の変化が見られ、「みんな同じだ」という共生社会の形成に向けた意識が育まれている。広く社会に目を向けた視点で障害者理解を捉えた記述が多く見られる。

第5章 調査研究のまとめ

5-1 研究の結論

障害理解を推進していく上で、「日本のインクルーシブ教育の可能性について考察する」という研究目的を持ち調査を行った。その上で、研究仮説として「分離した環境でのインクルーシブ教育は障害理解に繋がらないのではないか」として研究を進めてきた。

「分離」と「統合」については、多様な考えのもとで、それぞれに違った意見がある。しかし、日本では1979年、既に義務化されていた盲・聾学校に加えて養護学校が義務教育の対象となったが、常に「分離」した環境で特別支援教育を行なってきた。2012年には、中教審の報告書に「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求する」と示されたにもかかわらず、10年以上経った今もインクルーシブ教育が推進されていない。本研究から得られた、インクルーシブ教育を阻んでいる3つの要因について述べたい。

5-1-1 インクルーシブ教育を阻んでいる3つの要因

(1) 自立に向けた政策に一貫性が欠けている

研究を進める中で分かったことは、日本では教育におけるインクルーシブと就労におけるインクルーシブとが分断され一貫性に欠けていることである。日本は、障害教育に対する制度や政策を策定する際には、障害児と健常児を「分離」した状態が前提で、物事が決められている。何故ならば、日本では、未だに障害を病気として捉え、専門家による個別指導が必要と考えられている。即ち、日本では、障害を「医療モデル」と捉えている。ところが、その環境で教育を受けた児童生徒が社会に出た途端、障害者と健常者が同じ場で仕事をするのが求められるのである。

他方、イギリスでは、1998年に策定された重要施策として「障害者ニューディール」があり、「福祉から就労へ」という障害者を労働市場へ参加させるプログラムが始まっている。障害の有無で判断せず、学ぶ力を軸にSENを必要とするのか判断し、ステートメントの発行を決定していく点は、日本の障害教育とは全く異なっている。イギリスは、障害者が自立する上で、就労を含めたインクルーシブ教育であることが分かる。

アンケート調査においても、「学校など卒業後の選択肢が少ない」との自由意見があった。これは、将来への不安であり、特別支援学校を卒業後に、自立した生活を描けていないと分かる。「統合」した環境を望まないと回答した保護者でさえも、自分たちが亡くなった後の障害を持った子供たちの生活への不安を隠さない。それであるならば、保護者が元気であるうちに、障害を持った子供に「自立」に向けた教育を受けさせるべきである。イギリスのグリーンペーパーにあった、障害者が希望を持ち、前向きな活動が行なえる社会を実現させるためには、教育から就労までの一貫した取組みが重要である。

(2) 求められる教員の「質と量」

第2章2-2(4)で既述したように、特別支援教育に関わる専門性の高い教員数が不足していることは明らかである。特別支援学校教諭免許状の取得率は、特別支援学校で約83%、特別支援学級で約30%となっている(2019年5月文科省調べ)。アンケートでも、障害児と健常児の交流の場において、教員の目が届かないがために、交流の「質」の低下に繋がっていると想像することができる。

図5-1 小学校の学校規模別教職員配置の基準例

(単位:人)

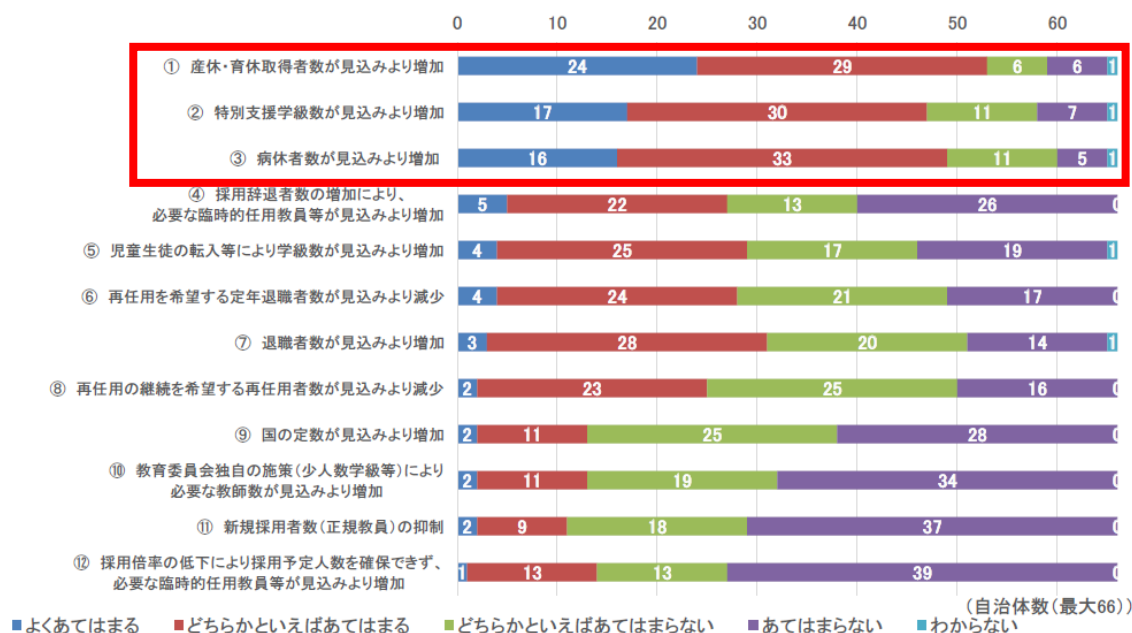
学級数	校 長	副校長・教頭	教					諭		教 員 計	養護教諭	事務職員	合 計
			学級担任	担 任 外	生徒指導	指導方法工夫改善	小 計						
3学級	1	—	3	0.75	—	—	3.75	—	—	4.75	1	0.75	6.50
6学級	1	0.75	6	1.00	—	0.25	7.25	—	—	9.00	1	1	11.00
12学級	1	1	12	1.50	—	0.50	14.0	—	—	16.00	1	1	18.00
18学級	1	1	18	2.60	—	0.75	21.35	—	—	23.35	1	1	25.35
24学級	1	1	24	3.00	—	1	28.0	—	—	30.00	2	1	33.00
30学級	1	2	30	3.50	0.5	1	35.0	—	—	38.00	2	2	42.00
36学級	1	2	36	3.90	0.5	1.25	41.65	—	—	44.65	2	2	48.65
42学級	1	2	42	4.50	0.5	1.25	48.25	—	—	51.25	2	2	55.25

出典：文部科学省 公立小中学校等の学級編成及び教職員数定数の仕組み(2020年)

筆者引用加筆

図5-1からも養護教諭の人数が少ないと感じる。これは、あくまでも基準であり、通級学級や特別支援学級に在籍する児童生徒数によって変化するが、そもそも教諭数自体が少ないのではないか。何が問題でこのような事態に陥っているのだろうか。少子化が進み、児童数が減少すれば学級数も減るはずであり、必要な教員数も自然減になるはずである。しかし、そうはなっていない。その一番の理由は、「特別支援学級が急増しているため」³⁸⁾と教育研究家の妹尾氏は指摘し、「自閉症で支援学級を必要とする児童が一人でもいると、支援学級を設置して、教員を配置する必要がある。また、東京近辺や名古屋、大阪など、都市部の自治体では職員の人口構成上若返りが起きていて、出産・子育て期にあたる女性教諭が多い。男性の育児休暇取得も増えている。」ともしている。

図5-2 文科省が自治体へ行った「教員不足の要因」についてのアンケート調査



出典：文部科学省「教員不足」に関する実態調査（2022年）筆者引用加筆

図5-2からも回答の①から③までが「教員不足の要因」の多くを占め、妹尾氏の指摘と重なっていることが分かる。また、第3章3-3(3)でも指摘したように、教員の非正規雇用の問題や長時間労働などの問題も抱えている。教員不足の要因には、特別支援教育を必要とする児童生徒数の増加が関係していることも要因の1つであることが分かった。しかし、そのための対策は、不十分ではないか。第3章3-1(5)で紹介した、イギリスにおけるSENの対象となっている障害のある生徒を国の支援により、教員へ育成していく取組みは、大いに参考になるはずである。障害者の自立にも寄与する。

教員不足については、学校単位や自治体単位で解決できる問題ではない。どんなにインクルーシブ教育システムなど優れたカリキュラムを文科省や中教審が策定したとしても、実際に指導する教員が不足しては、実行することは不可能である。文科省は、教育現場の実態に即した対策をとる必要がある。教員不足の状態が続くことによる被害者は、全ての児童生徒のはずである。

(3) 学校施設のバリアフリー対応

近年に新設された公立の小中学校は、耐震基準を満たし、当然ながら、バリアフリー対応がなされている。公立の小中学校は、1994年9月28日に施行のハートビル法や2006年12月20日に施行されたバリアフリー法に適合した整備が進められているため、段差を解消し、スロープやエレベーターの設置、車いすやオストメイト対応のトイレの設置、建物の出入口や廊下幅など車いすの移動に配慮した施設整備が進められているため、障害のある方にも優しい施設となっている。他方、それ以前の小中学校は、段差も多く、車いす対応のトイレなども無いため、障害のある児童生徒や介助する教員、サポーターにとって、使いやすい施設とは言い難い。

図5-3 バリアフリー法の概要

出入口	廊下等	傾斜路																					
○主な基準 <table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th>義務基準</th><th>誘導基準</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>出入口の幅</td><td>80cm以上※1</td><td>90cm以上※2</td></tr> </tbody> </table> ※1 高齢者、障害者等が利用する居室等に至る1以上の経路に係る基準 ※2 直接地上に通じる出入口は120cm以上 		義務基準	誘導基準	出入口の幅	80cm以上※1	90cm以上※2	○主な基準 <table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th>義務基準</th><th>誘導基準</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>廊下の幅</td><td>120cm以上※1</td><td>180cm以上※2</td></tr> </tbody> </table> ※1 高齢者、障害者等が利用する居室等に至る1以上の経路に係る基準 ※2 廊下の状況により緩和・適用除外あり 		義務基準	誘導基準	廊下の幅	120cm以上※1	180cm以上※2	○主な基準 <table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th>義務基準</th><th>誘導基準</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>手すり</td><td>片側設置※1</td><td>両側設置※1</td></tr> <tr> <td>傾斜路の幅</td><td>120cm以上※2</td><td>150cm以上※2</td></tr> </tbody> </table> ※1 低位部分は適用除外 ※2 傾斜路の状況により緩和・適用除外あり 		義務基準	誘導基準	手すり	片側設置※1	両側設置※1	傾斜路の幅	120cm以上※2	150cm以上※2
	義務基準	誘導基準																					
出入口の幅	80cm以上※1	90cm以上※2																					
	義務基準	誘導基準																					
廊下の幅	120cm以上※1	180cm以上※2																					
	義務基準	誘導基準																					
手すり	片側設置※1	両側設置※1																					
傾斜路の幅	120cm以上※2	150cm以上※2																					
エレベーター及びその乗降ロビー ○主な基準 <table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th>義務基準</th><th>誘導基準</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>出入口の幅</td><td>80cm以上※1</td><td>90cm以上※3</td></tr> <tr> <td>かこの幅</td><td>140cm以上※1-2</td><td>160cm以上※3</td></tr> <tr> <td>乗降ロビーの広さ</td><td>150㎡角以上※1-2</td><td>180㎡角以上※3</td></tr> </tbody> </table> ※1 高齢者、障害者等が利用する居室等に至る1以上の経路に係る基準(適用除外あり) ※2 2000㎡以上の建築物における不特定多数の者が利用するものに限り ※3 不特定多数の者が利用するもので必要階に停止する1以上のものに限り 		義務基準	誘導基準	出入口の幅	80cm以上※1	90cm以上※3	かこの幅	140cm以上※1-2	160cm以上※3	乗降ロビーの広さ	150㎡角以上※1-2	180㎡角以上※3	便所 ○主な基準 <table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th>義務基準</th><th>誘導基準</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>車いす使用者用便房の数</td><td>建物に1以上</td><td>各階に原則2%以上</td></tr> <tr> <td>オストメイト対応水洗器具を設けた便房の数</td><td>建物に1以上</td><td>各階に1以上</td></tr> </tbody> </table> 		義務基準	誘導基準	車いす使用者用便房の数	建物に1以上	各階に原則2%以上	オストメイト対応水洗器具を設けた便房の数	建物に1以上	各階に1以上	※その他以下の施設に係る基準がある。 ・階段 ・ホテル又は旅館の客室 ・敷地内の通路 ・駐車場 ・標識 ・案内設備 ・浴室等 等
	義務基準	誘導基準																					
出入口の幅	80cm以上※1	90cm以上※3																					
かこの幅	140cm以上※1-2	160cm以上※3																					
乗降ロビーの広さ	150㎡角以上※1-2	180㎡角以上※3																					
	義務基準	誘導基準																					
車いす使用者用便房の数	建物に1以上	各階に原則2%以上																					
オストメイト対応水洗器具を設けた便房の数	建物に1以上	各階に1以上																					

出典：厚生労働省 バリアフリー法(建築物分野に限る)の概要

都立特別支援学校のN校長から話を聞いた際、「副籍交流がなかなか進まない。進まない原因は、受け入れる側の小中学校の校舎に段差やバリアが多く、トイレなども改修されていないため、対応が困難であることを理由に受け入れを拒否されるケースが多い」とのことであった。バリアフリーに対応していない校舎では、介助をする教員やサポーターの負担が大きく、ただでさえ、教員不足が原因で疲弊しているところに、障害のある児童生徒を受け入れる余裕がない。即ち、バリアフリーに対応していない校舎では、「交流」が進まないということは明らかであり、施設改修の対応が必要である。

日本における真のインクルーシブ教育の実現

日本の手厚くきめ細かな障害教育を否定するものではない。しかし、障害理解とは、特別扱いをすることではないとも感じている。この研究を通じて、障害のある方との会話の中で、彼らの障害を乗り越えることによって培われてきた「強靱な精神」を知ることができた。飛田給小学校でのインタビュー調査でも、生徒がパラリンピアンとの交流の中で、直接話しを聞くことにより得た「気づき」が意識を変え、行動の変容へと繋がっていくことが分かった。このように、インクルーシブ教育は、障害者と健常者の相互理解を促すためのものである。しかし、アンケート調査では、現在の状況でのインクルーシブ教育を望む声は少なかった。「学校でも沢山の先生が目光らせてインクルーシブ教育を行えば障害理解が深まるかもしれない」、「障害のある息子が、社会活動を通じて多くを学ぶ機会を得ている。その様な活動を支えるサポートプランが立てられる専門家を養成してほしい」などインクルーシブ教育を望んではいるが、それを支える専門性の高い教員や教員数の不足している事への不安の声も随所にみられた。

本研究は「分離した環境でのインクルーシブ教育は障害理解に繋がらないのではないか」を研究仮説としているが、現段階ではインクルーシブ教育による障害理解の推進は限定的であると言わざるを得ない。アンケート調査やインタビュー調査では、「統合」した環境でのインクルーシブ教育を望む声が多かったにも関わらず、「今の教育環境では、難しい」という意見も散見されたことがそれを裏付けている。現在の日本の教育環境に欠けている「自立に向けた一貫した政策」、「教員の『質と量』」、「学校施設のバリアフリー対応」の3つの要因が改善されたとき、初めて日本における真のインクルーシブ教育が実現されることが考えられる。

5-2 政策提言

研究の結論として、日本でインクルーシブ教育を阻んでいる3つの要因を述べてきた。1つ目が「自立に向けた政策に対し一貫性が欠けている」、2つ目が「求められる教員の“質と量”」、3つ目が「学校施設のバリアフリー対応」である。政策提言として、3つ目の「学校施設のバリアフリー対応」について行う。

本研究において、日本の特別支援教育は、特殊教育から特別支援教育への変遷や世界的な障害教育の取組みの影響を受け、インクルーシブ教育を推進すると宣言するも「分離」した状態を維持し続けている。本研究を通じて、イギリスの事例、アンケート調査、インタビュー調査、フィールドワークによる実証分析などを行った結果から、「統合した環境でのインクルーシブ教育を推進することが望ましい」と言える。

筆者は、この状況を踏まえ、障害理解を段階的に深めていく環境づくりとして、イギリスの「エデュケーション・ヴィレッジ」を参考にし、日本における空き教室を有効活用した通常学校と特別支援学校、特別支援学級、通級学級の「統合」したインクルーシブ教育を実現するために空き教室を改修することによって一体型校の整備を提言し、「教育面」と「経済面」の二つの視点から示す。

(1) 既存校舎を有効活用した通常学校と特別支援学校の「一体型校」の実現

第2章2-2(3)で既述したように、2011年から2021年の10年間で義務教育段階の全児童生徒数が1,054万人から961万人へ減少している。そこから特別支援教育を受ける児童生徒数を差し引いたとしても通常学校の児童生徒数は、118.8万人減少していることになる。仮に公立小中学校の割合を小学校67%、中学校33%と設定した場合、118.8万人の児童生徒数は公立小学校が79.6万人、公立中学校が39.2万人とすることができる。

表5-1 全児童数の増減数

	2011年	2021年	計
義務教育段階の 全児童生徒数-A	1054.4万人	961万人	▼93.4万人
特別支援教育を 受ける児童生徒数-B	28.5万人	53.9万人	△25.4万人
通常学校の 児童生徒数-C	1025.9万人	907.1万人	▼118.8万人

出典：筆者作成

児童生徒数が118.8万人の減少に対して、通常学級の学級編成の標準数の35人(小中学を同数と設定)で換算した場合、33,942教室の空き普通教室が生まれる計算になる。この33,942教室について、特別支援教育を必要とする25.4万人の児童生徒のために活用することができるのではないか。特別支援学校の1教室の標準は6名、特別支援学級の1教室の標準は8名であるが、学校教育法施行規則140条で定められた「通級による指導の対象」となっている自閉症・学習障害・注意欠陥多動性障害等の児童生徒について、多くは

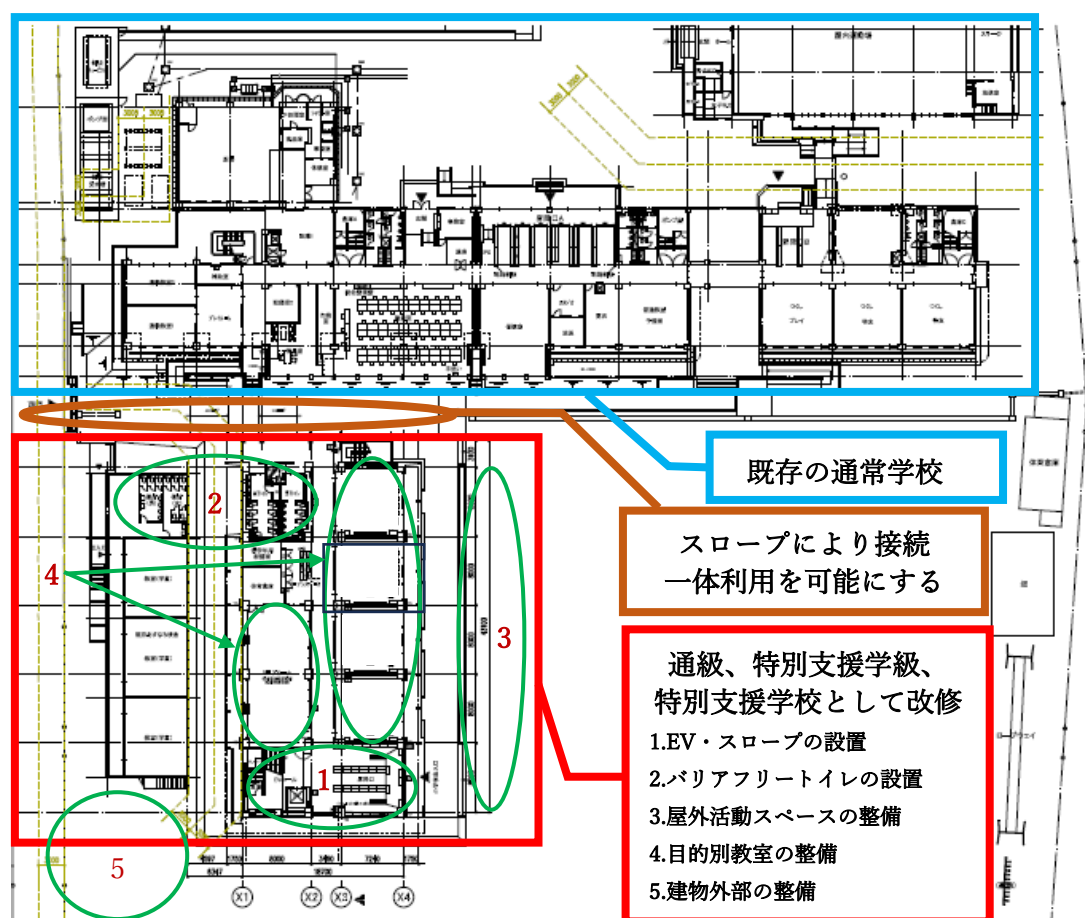
通常学級に在籍していると推測される。空き教室を活用し、障害児と健常児が同じ敷地内で共に学ぶことにより相互理解が進み、統合した環境でのインクルーシブ教育が実現できると考える。

(2)「教育面」から見たインクルーシブ教育を促す「一体型校」へ

図5-4の1階平面図の校舎は、1983年6月に竣工した築40年の公立小学校である。東京まで約40分の距離であることから人口の増加に伴い、校舎の増築を重ねてきた一般的によくある公立小学校のプランと言える。竣工後、生徒の増加に伴い、2回の増築を行なっている。生徒数の最大時で1年から6年まで24教室あった。しかし、現在は、全学年で12教室、約10,000㎡の校舎のうち、約3,000㎡が未利用の状態である。

学区内にいる障害のある児童生徒の保護者からは、現在の特別支援学校までの距離が遠いことを理由に、地域内に新たな特別支援学校の整備を熱望されている。このような前提として、図5-4に示した1から5までの改修計画をたて、障害児と健常児が同じ敷地内にそれぞれの居場所を確保しながらも、常にお互いの存在を確認しながら日常の風景として共に暮らすまちの様子となる学校づくりを目指した。このプランは、イギリスの「エデュケーション・ヴィレッジ」を参考に、統合した環境でのインクルーシブ教育を実現し、相互理解を促し共生社会の形成に繋がる施設整備として提言する。

図5-4 一般的な公立小学校をもとにしたインクルーシブ教育に繋がる改修計画案



1. バリアフリー対応

・エレベーターの設置



・スロープの設置



2. バリアフリー対応

・バリアフリースイートの設置



・シャワールームを併設したトイレの設置



3. 屋外スペースの整備

・屋外活動スペースの整備



・プレイグラウンドの整備



4. 目的別諸室の整備

・普通教室



・上肢下肢訓練室

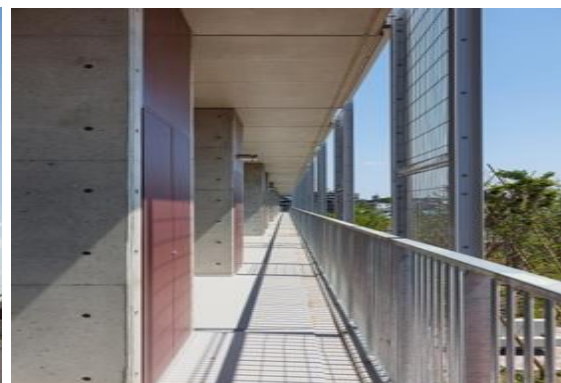


5. 建物外部及び周辺整備

・大型バス駐車場

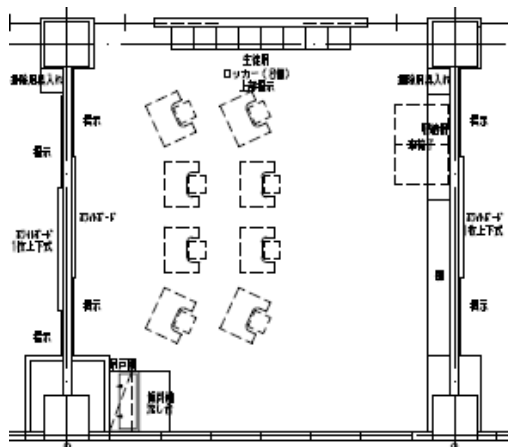


・避難バルコニーの設置

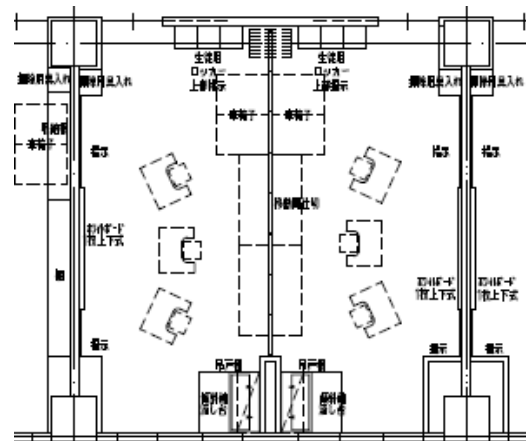


6. 普通教室イメージ

・8名教室



・6名教室



(3) 「経済面」から見た空き教室の有効活用によるコスト削減効果

過去 10 年で 25.4 万人の特別支援教育を受ける児童生徒数が増加したことにより、教室が不足している。東京都特別支援教育推進計画（第二期）の 3 か年においても、児童生徒数の増加に伴い、新たに 8 校の新設もしくは増改築・増改修を計画中である。このことから、25.4 万人の児童生徒の受け入れる学校施設として空き教室は、有効であると考えられる。25.4 万人を 1 教室の平均 6 名とすると、42,333 教室が必要である。42,333 教室を特別支援学校の平均を 30 教室した場合、1,411 校の新設校を整備しなければならない。既存の空き教室の 33,942 教室を有効活用することにより、8,391 教室の不足となり、279 校の整備で済む計算になる。更に、既存校舎の活用により、体育館や給食室、一部の特別教室などを共用することにより、整備面積を削減することが可能になる。

表 5－2 工事費の比較（土地費用は含まず）

（単価：R5 年度）

	新設(30 教室 - 10,000 m ²)	改修(20 教室 - 3,000 m ²)	備 考
建築 (耐震補強別途)	318,000 円／m ²	143,000 円／m ²	EV を含む
	3,180,000,000 円	429,000,000 円	
設備	206,000 円／m ²	144,000 円／m ²	
	2,060,000,000 円	432,000,000 円	
外構	27,000 円／m ² （整備 1,500 m ² ）	27,000 円／m ² （整備 600 m ² ）	
	40,500,000 円	16,200,000 円	
設計監理料	400,000,000 円	85,000,000 円	
計	5,680,500,000 円	962,200,000 円	1 校当たり

出典：筆者作成

（消費税別）

表 5－2 は、あくまでも計算上の想定ではあるが、既存校舎を有効活用することにより、機能を満たしながらも整備規模を縮小することが可能である。改修案の 3,000 m²を新設案の 10,000 m²に換算したとしても、整備費用は新設の約 56%で済むことになる。確かに、整備計画は、体育館や給食室、一部の特別教室を共用することが前提となっている。しかし、そこに「一体型校」のメリットがあるはずである。日常の学校生活を通じ、お互いが校舎を行き来することで障害を知り、交流する機会となり、共生社会の形成へと繋がっていくのではないか。この考えは、特別支援教育を段階的にインクルーシブ教育へ変換していくプロセスと捉えることができる。障害児と健常児のそれぞれがプライベートとパブリック空間を確保した上で、お互いが日常の風景の中に存在する環境が実現することによって、保護者や社会全体の障害理解に繋がるのではないか。施設整備にかかる財政負担も軽減できることで、自治体も取組みやすく実現性の高い提言であると考えられる。施設整備費を削減したことによって、その費用を教員の育成に活用してはどうか。統合した環境でのインクルーシブ教育を推進することにより、共生社会の形成に期待したい

研究の限界

最後に本研究においての限界について述べる。

第一に、障害種別は多様であり、軽度・中度・重度・重度重複等により、状態は大きく異なる。本来であるならば、それぞれの状態に合わせた調査が必要であり、その状態に合わせた教育システムや施設環境の提言を行なうべきである。調査に基づいた提言も定性的なものが多く、定量的に深度化を図る必要があったと言える。また、アンケート調査やインタビュー調査についても都心部のみで行なった為、対象地域が限定的であり地方での状況については、不確実性のあるものとなってしまった。

第二に、アンケート調査の質問内容について記述式を多く取り入れたが、障害のある就労者の回答には、無回答が多く見られた。可能か限り多くの方にアンケート調査への協力をお願いするのであれば、分かりやすい質問内容や回答方式への工夫が必要であった。また、インクルーシブ教育についての説明をアンケート用紙に記載をしていたが、十分に伝わっていないことが回答から推測された。「SDGs や多様性を認め合う」という理念は、社会に浸透しつつある。インクルーシブ教育についても同じように社会に広めていかなければ、共生社会の形成への理解が深まらないと言及できる。

謝辞

本論文の作成にあたり、アンケート調査やインタビュー調査にご協力をいただいた、多くの方々に感謝申し上げます。

NPO 法人タオの理事長においては、70 名の障害のある就労者や保護者の方へアンケートの配布にご協力していただき、感謝申し上げます。インタビュー調査においても、大手企業の特例子会社を紹介いただくのと同時に、理事長自らインタビュー調査に参加していただき、障害を取り巻く制度や政策の問題点など現場で起きている生の声を伺うことができたことが、大きな学びとなりました。

論文作成においては、小林清先生の豊富な行政経験から鋭い視点で筆者の論文についてご指導いただきましたこと、深く感謝申し上げます。筆者の障害理解への思いが先行してしまい、定性的な表現になる場面が多く、その都度、論文として論理立てた構成についてのご指導は、これからの人生に大いに役立つ事と確信しています。

改めて、学ぶことの重要性について再認識し、そして、学びによって得られる精神的な豊かさを感じています。また、ガバナンス研究科でゼミでの出会いを大切にしていきたいと思います。この学びから得た経験と知識を社会に貢献できるよう、また、自らが共生社会の形成に貢献することを決意し、ここに謝辞とさせていただきます。

引用・参考文献

- 1) 厚生労働省 令和4年障害者雇用状況の集計結果(2022)
- 2) 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構 障害者の就業状況等に関する調査研究(2017)
- 3) 厚生労働省 令和4年雇用動向調査結果の概況(2023)
- 4) 厚生労働省職業安定局 障害者雇用の現状等(2017)
- 5) 文部科学省 特別支援教育に関する中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(2005)
- 6) 文部科学省 「学制百年史」(2009)
- 7) 文部科学省 特殊教育の発展 (2009)
- 8) 高橋純一・松崎博文 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 (2014)
- 9) 文部科学省 特別支援教育の現状 (2021)
- 10) 文部科学省 特別支援教育の推進について (通知) (2007)
- 11) 厚生労働省 知的障害児(者)基礎調査：調査結果(2007)
- 12) 中央教育審議会 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して ～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (2021)
- 13) 厚生労働省 令和4年障害者雇用状況の集計結果(2022)
- 14) 松田浩一郎 知的障害者の就労定着および就労継続において重要視される条件に関する検討 ―雇用主と支援者の視点から― (2023)
- 15) 新井英靖 インクルーシブ授業の国際比較研究 第5章第1節 (2018)
- 16) 文部科学省 イギリスにおける障害のある子どもの教育について(2011)
Department for Education and Employment(1997)
- 17) 内閣府 平成22年度障害のある児童・生徒の就学形態に関する国際比較調査報告 (2010)
- 18) 文部科学省 イギリスにおける障害のある子どもの教育について(2011)
- 19) 是枝喜代治 イギリスにおけるインクルーシブ教育の実際(2014)
- 20) 文部科学省 イギリスにおける障害のある子どもの教育について(2011)
Department for Education : School ,Pupils and Their Characteristics(2010)
- 21) 山下佳世子 イギリスの学校とシンセティック・フォニックス(2012)
<https://kayokoyamashita.com/archives/1292>
- 22) 内閣府 平成22年度障害のある児童・生徒の就学形態に関する国際比較調査報告 (2010)
Cigman,R,(2007) Included or excluded : The challenge of the mainstream for some SEN children,London Routledge

- 2 3) 内閣府 平成 22 年度障害のある児童・生徒の就学形態に関する国際比較調査報告 (2010)
<http://www.educationvillage.org.uk/live/index.asp?section=homepage&link=visionethos>
- 2 4) 文部科学省 イギリスにおける障害のある子どもの教育について(2011)
Department for children, schools and families (2009)
- 2 5) 文部科学省 イギリスにおける障害のある子どもの教育について(2011)
Tribunals Judiciary : Search Decisions(2011)
- 2 6) 文部科学省 イギリスにおける障害のある子どもの教育について(2011)
Department for children, schools and families (2007)
- 2 7) 文部科学省 イギリスにおける障害のある子どもの教育について(2011)
TDA : Postgraduate certificate in education(PGCE)
- 2 8) 松溪智恵 イギリスにおける障害者の労働市場参加に向けた施策の現状(2019)
- 2 9) 松溪智恵 イギリスにおける障害者の労働市場参加に向けた施策の現状(2019)
Carter,Eleanor,(2018) Making markets in employment support : does the variety of quasi-market matter for people with disabilities and health conditions?
- 3 0) 松溪智恵 イギリスにおける障害者の労働市場参加に向けた施策の現状(2019)
Department for Work and Pensions, Government's response to the consultation on Disability Living Allowance reform (2016,2017,2018)
- 3 1) 山並美智子 イギリスの障害者就労促進政策とその課題(2000)
- 3 2) 湯浅恭平 インクルーシブ授業の国際比較研究 第 1 章第 1 節 (2018)
- 3 3) 中央教育審議会 初等中等教育分科会 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 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)(2012)
- 3 4) 東京都 東京都特別支援教育推進計画(第二期) 第二次実施計画(2022)
- 3 5) 小松田健一 東京新聞 特別支援学校・学級の生徒増加で教員不足(2022 年 5 月 7 日付)
- 3 6) 岩田順子 多様性を尊重し、互いを認め合える児童の育成 オリンピック・パラリンピック教育を通した障害者理解を軸として(2022)
- 3 7) 東京都教育委員会 東京都オリンピック・パラリンピック教育(2018)
- 3 8) 妹尾昌俊 東洋経済 「苦境に立つ学校現場、文科と教委は「教員不足とメンタルヘルス」対策に本腰を」(2023)

資 料

障害理解に関するアンケート調査

2023 年 10 月 23 日

明治大学公共政策大学院ガバナンス研究科 長岡 利行

現在、公共政策大学院においてリサーチペーパーを執筆しております。研究テーマとして障害をお持ちの方の就労を通じての「障害理解」や「インクルーシブ教育と障害理解の関係性」について取り組んでおります。アンケートを通じて障害理解に対する課題や問題点を明らかにしていきたいと考えております。

全て匿名で、所要時間は 10～15 分程度と考えております。【締切りは 11 月 6 日(月)】
何卒ご協力の程、よろしくお願い致します。

※アンケート結果は、リサーチペーパー執筆のためだけに使用させていただきます。

インクルーシブ教育とは、多様な子どもたちが地域の学校に通うことを保証すること。障害児童を「特別支援学校」又は「特別支援学級」などに分離せず、健常児童と同じ教室で授業を受けさせる統合教育を意味します。一人ひとりの児童が違うことは当たり前であり個性と捉え、全ての子供たちを最初から分けずに包み込む (include) 教育のことです。

連絡先：長岡 利行

該当するところを☑でチェックして下さい。

Q 1 差し支えない範囲でお聞かせください。

性別	☐ 男 ☐ 女	年齢	☐ 10代 ☐ 20代 ☐ 30代 ☐ 40代 ☐ 50代以上
障害	☐ 知的 ☐ 精神 ☐ 発達 ☐ 身体 ☐ その他		
所属		障害等級	

Q 2 これまでの就労経験及び就労訓練についてお伺いします。

就労年数	年（全ての就労経験のトータル年数をご記入ください）
就労先	☐ 現在の職場が初めて ☐ 他に経験有（一般企業・A型事業所・B型事業所・就労移行事業所など）

Q 3 Q 2で「他に経験有」と答えた方

差し支えない範囲で具体的な離職理由をお聞かせください。前の職場で、何らかの配慮がなされていたら離職は防げたと思いますか？ また、どのような配慮や措置が必要であったかお答えください。

--

Q 4 現在の職場を選んだ理由をお聞かせください。

--

Q5 一般企業への就職を目指していますか？

☐目指している ☐条件が合う企業があれば考えたい ☐目指していない

Q6 Q5で「目指している」「条件が合う企業があれば考えたい」と答えた方
一般企業に就職すると仮定した場合、不安に思うことは何ですか？ また、企業に期待したいことは何ですか？

Q7 一般的に職場に限らず生活の場で障害理解が進んでいると感じますか？

☐進んでいる ☐進んでいない ☐どちらとも言えない

Q8 Q7で進んでいないと答えた方

障害理解が進まない理由として教育の場で障害児童と健常児童が分離されていることやインクルーシブ教育が進んでいないことが理由と考えますか？ または、国の制度の問題等を含め、その他にどのような理由が考えられますか？

Q9 現在は、特別支援学校と通常学校が分離されていますが、学校を統合し、インクルーシブ教育が推進されることを望みますか？

☐望む ☐望まない ☐どちらとも言えない

Q10 Q9でインクルーシブ教育の推進を望むと回答された方
インクルーシブ教育をいつの時点から導入を望みますか？

☐幼稚園・保育園 ☐小学校 ☐中学校 ☐高等学校 ☐その他

最後です。

Q9・Q10に関して、皆様が望む教育環境について、自由な意見をお聞かせください。

11月6日(月)までにご提出をお願い致します。

ご協力ありがとうございました。