

## [論文]

# インクルーシブ教育の現状とシステム構築に向けた 一考察

加藤 哲\*

## 要 旨

本研究は、我が国におけるインクルーシブ教育の現状を整理し、インクルーシブ教育システム構築に向けて、視覚障害教育、聴覚障害教育、後期中等教育段階の軽度知的障害教育における新たな取り組みについて、現行制度にこだわらない形で考察したものである。

視覚障害特別支援学校及び聴覚障害特別支援学校の児童生徒数の減少により生じているインクルーシブ教育の課題を、障害のない児童生徒を障害のある児童生徒の集団に組み込む「逆統合」の形態を導入することで解決を図ること、及び、軽度知的障害を対象とする特別支援学校高等部の生徒数の増加により生じている課題を単位制高等学校に軽度知的障害教育の課程を組み込むことにより解決を図ることが可能であると考えた。

Key words：インクルーシブ教育システム、逆統合、単位制高等学校、特別支援教室構想

## はじめに

2006（平成18）年に学校教育法が改正され、2007（平成19）年4月1日から特別支援教育がスタートして10年が経過した。この10年間の特別支援教育をめぐる国内外の環境の変化はとても大きく、特に、2006（平成18）年12月に国連で採択された「障害者の権利に関する条約」に2014（平成26）年12月我が国が批准したことにより、インクルーシブ教育システム（inclusive education system）の構築を目指した本格的な取り組みが展開されている。

「インクルーシブ教育システム」については、障害者の権利に関する条約第24条において、「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」と定義されている。

障害のある児童生徒がその居住する地域の学校において、障害のない児童生徒と共にニーズに応じた教育を受けることができるように、基礎的環境を整備することが求められている。

しかし、特別支援教育の現状を見ても、まだインクルーシブ教育システム構築の条件整備

---

\* 淑徳大学総合福祉学部教授

の段階であり、障害のある児童生徒のインクルーシブな教育環境が整っているとは言い難い。

2003（平成15）年3月に特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議が「今後の特別支援教育の在り方（最終報告）」で提言した「特別支援教室構想（制度として全授業時間固定式の学級を維持するのではなく、通常の学級に在籍した上で障害に応じた教科指導や障害に起因する困難の改善・克服のための指導を必要な時間のみ特別の場で行う形態）」は、今後のインクルーシブ教育を実現する具体的な構想として理想的なものと感じられたが、15年を経た現在も、今後の見通しが立っていない。

この間、特別支援学校においては、1997（平成9）年度より児童生徒の増加傾向が続き、特別支援学校の狭隘化と教室不足を招く結果となり、教室不足解消のための取り組みが大きな教育課題となるなど深刻な事態を招いている。教室不足解消に向けた取り組みは自治体によって異なるが、新たな特別支援学校の設置、分校・分教室の設置など、障害のある児童生徒が小・中学校の児童生徒とは生活の場を異にする、いわゆる「分離教育」の場が拡大する方向で進んでいる。特に知的障害特別支援学校高等部への中学校からの進学者が増加していることから、軽度知的障害者を対象とした高等部のみの特別支援学校、いわゆる高等特別支援学校を新たに設置したり、高等学校内に特別支援学校の分校や分教室を設置する動きがみられるようになった。こうした取り組みは教室不足の解消を図りながら、後期中等教育段階の職業教育の充実を図るという、時代の要請に沿った側面も持っている。

一方で、視覚障害特別支援学校、聴覚障害特別支援学校の児童生徒数は減少傾向が続いている。小・中・高等学校への就学・進学が進んだ結果であり、インクルーシブ教育が進んでいると捉えることができるが、認定特別支援学校就学者として特別支援学校へ就学している児童生徒は、日常的には、インクルーシブな環境の外に置かれた存在となっている。

こうした様々な課題の解決を図ることが、インクルーシブ教育システムを構築する上で不可欠の要素である。本稿では、現行の教育制度にこだわることなく、インクルーシブ教育システム構築の新たな展開の可能性を探ってみたい。

## I インクルーシブ教育が目指すもの

「障害者の権利に関する条約」第24条において、「締約国は、教育についての障害者の権利を認める」とし、「その権利の実現に当たり、次のことを確保する」と謳っている。

- (a) 障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づい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。
- (b) 障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、障害者を包含し、質が高く、かつ、無償の初等教育を享受することができること及び中等教育を享受することができること。

「一般的な教育制度から排除されない」「自己の生活する地域社会において、障害者を包容し、質が高く、かつ、無償の初等教育を享受することができる」とは、障害のある児童生徒がその居住する地域の学校において、障害のない児童生徒とともに教育を受けることであり、その教育の内容が、児童生徒の教育的ニーズを満たすものであるということである。

我が国の障害児教育は、障害のある児童生徒の発達を保障し、自立を図るという視点から、児童生徒の障害の状態、発達段階に応じた手厚い教育が実践されてきた。特別支援教育の中心的役割を担う特別支援学校の目的は、2006（平成18）年に改正された学校教育法において「特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けること」と規定されている。この目的を達成するためには、一人一人の発達段階に応じた教育課程を準備することが最も大切であり、そのために「特別支援学校」という特別な場で「幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育」としながらも、「特別の教育課程」によることを可能とする教育が実践されてきた。

2007（平成19）年度からスタートした特別支援教育は、それまでの特殊教育で育ててきた専門性のもとに、発達障害を新たに対象に加え、全ての教育の場で展開されるものとして質的転換が図られ、様々な仕組みが作られた。特別支援学校のセンター的機能、特別支援教育コーディネーターの指名、校内委員会の設置、特別支援教育支援員の配置など、関係者・関係機関が連携協力して進めるシステムが作られている。共に学ぶ機会の保障としては、「交流及び共同学習」の推進が謳われている。

2013（平成25）年9月には、学校教育法施行令の一部が改正され、新たな就学先決定の仕組みが示された。義務教育段階において、特別支援学校から通常学級まで連続性のある「多様な学びの場」を用意し、これまで学校教育法施行令22条の3（就学基準）に該当する児童生徒が小・中学校に就学するケースを「認定就学者」として例外扱いをしていた仕組みを見直し、基礎的環境整備・合理的配慮のもと小・中学校へ就学することをあるべき姿としている。そして、その条件が整っていない場合に「認定特別支援学校就学者」として特別支援学校への就学を認定するという新たな仕組みである。

2012（平成24）年7月、中央教育審議会初等中等教育分科会から出された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」では、「特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠のものである」とし、次の3つの考え方に基づき、特別支援教育を発展させていくことが必要であるとしている。

- 1 障害のある子どもが、その能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加することができるよう、医療、保健、福祉、労働等との連携を強化し、社会全体の様々な機能を活用して、十分な教育が受けられるよう、障害のある子どもの教育の充実を図ること

- 2 障害のある子どもが、地域社会の中で積極的に活動し、その一員として豊かに生きることができるよう、地域の同世代の子どもや人々の交流等を通して、地域での生活基盤を形成することが求められている。このため、可能な限り共に学ぶことができるよう配慮すること
- 3 特別支援教育に関連して、障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎をつくっていくこと

## Ⅱ 特別支援教育を受ける児童生徒数の推移

特別支援学校に在籍する児童生徒数が増加傾向を示すようになったのは、1997（平成9）年度からであるが、児童生徒数の推移の状況は障害種毎に異なる。

視覚障害特別支援学校、聴覚障害特別支援学校の児童生徒数は、1959（昭和34）年度まで増加していたものが、1959（昭和34）年度をピークに減少に転じ、以降緩やかな減少傾向を示し現在に至っている。聴覚障害について見ると、近年の人工内耳等、補聴機器技術の発展により、聴覚活用の可能性が格段に拡がり、ろう学校でなく通常の学校が聴覚障害児の主要な教育の場になってきているためである（鳥越、2015）。視覚障害特別支援学校においても同様の傾向が見られるが、もう一つの傾向として「重複障害」児童生徒の割合が増加していることが指摘されている（松田、2012）。2017（平成29）年度の聴覚障害特別支援学校の重複障害の割合が41.9%なのに対して、視覚障害特別支援学校は62.5%となっている。

児童生徒数の増加傾向が顕著なのは知的障害である。知的障害特別支援学校の児童生徒数は1989（平成元）年度まで増加傾向を示していたものが、1989（平成元）年度をピークに一旦減少傾向に転じる。我が国の0～14歳の子供の数は1981（昭和56）年度より減少傾向を示しており、1989（平成元）年度からの減少傾向はそうした少子化の流れに沿ったものである。しかし、小学校、中学校が対前年比1%前後で減少していく中で、1997（平成9）年度より特別支援学校の児童生徒数は増加傾向に転じ、対前年比3～4%という割合で大幅に増加し、様々な課題をはらんで現在に至っている。図1は特別支援学校在籍児童生徒数（知的障害）と知的障害特別支援学級の児童生徒数の推移を、学部別、学校別に表したものである。特別支援学校では、高等部生徒数の増加傾向が最も顕著で、特別支援教育がスタートした2007（平成19）年度から2017（平成29）年度までの10年間で1.51倍の伸びを見せている。小・中学部はどちらも1.29倍なので、高等部段階で大きく伸びているのがわかる。この増加をもたらしている要因の一つは、小・中学校の特別支援学級の児童生徒数の増加である。小学校知的障害特別支援学級の児童数の増加は、同じ10年間で1.76倍、中学校知的障害特別支援学級の生徒数の増加は1.51倍である。特別支援学校高等部の生徒数は、特別支援学校中学部からの進学者と地域の中学校特別支援学級および通常学級から

の進学者の数を合わせたものとなるので、中学校知的障害特別支援学級の生徒数の増加が反映されたものと捉えることができる。又、図1から2014（平成26）年度以降の小学校知的障害特別支援学級の児童数の増加が顕著であることが読み取れる。これは、特別支援学校高等部生徒の増加傾向が、今後も続くことを示している。

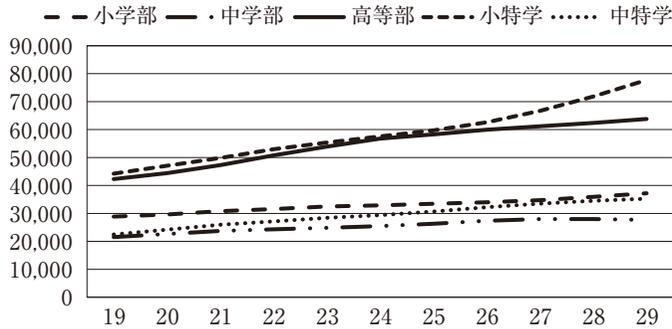


図1 特別支援学校在籍児童生徒数（知的障害）、小・中学校特別支援学級児童生徒数の推移

資料出所：文部科学省『特別支援教育資料』平成19年度～平成29年度

国立特別支援教育総合研究所から2010（平成22）年に出された研究成果報告書では、特別支援学校在籍者増加要因の背景をまとめ、1996（平成8）年度以降の社会事象として「発達障害への注目と関連する法整備」「特別支援教育体制への転換とその推進」をあげている。また、教育委員会関係者が考える増加要因としては「特別支援教育に関する理解の浸透」が最も多く、「特別支援学校への評価・期待」「特別支援学級の増加」がそれに次いでいた、とまとめている。

2013（平成25）年に学校教育法施行令が一部改正され、就学先の決定において、保護者の意見を尊重するようになった。そのような中で、特別支援学校への就学者が増えていることから、保護者の理解が浸透したと言えるかもしれない。又、高等部生徒数の増加が顕著であることから、中学校通常学級や特別支援学級に在籍していた軽度知的障害のある生徒が高等部への進学を希望する流れが大きくなってきたことが分かる。

しかし、特別支援学校児童生徒数増加の背景には特別支援教育に対する肯定的な評価の側面だけでなく、小・中・高等学校における障害のある児童生徒に対する無理解や偏見、差別、いじめの問題、将来への不安、経済的な問題等、様々な問題が横たわっているのではないだろうか。

障害者の権利に関する条約において、「一般的な教育制度から排除されないこと」が謳われ、我が国でも、特別支援教育の推進を通してその実現を目指しているわけであるが、実態はどうであろうか。鈴木（2010）は「特別支援教育は、今まで特別支援教育の側の領域とされていた子どもたちを、通常の教育の領域とするものである。そのためには教員の意識改革や指導システムを徹底的に検討し、新たな学校を作り上げることが求められている。だが実際にはこの新しい制度によって、形態を変えた排除が起りつつあるのではないか。」と指摘している。その背景とし

て、学級担任や特別支援教育担当者の専門性の問題がある。「特別支援学校の方が専門性の高い教員がいて、質の高い教育がうけられる」という理由で就学先決定がなされている小学校の実態や、特別支援学校高等部に、「障害の軽い生徒、障害ではないがさまざまな課題を抱える生徒が大勢入学してくる」実態が紹介されている（鈴木，2010）。本来、小・中・高等学校で学ぶべき児童生徒が、基礎的環境が整備されていないために排除されている実態である。

学校教育法施行規則の一部が改正され、2018（平成30）年度より、高等学校における「通級による指導」が開始されるなど、小・中・高等学校における特別支援教育担当教員の配置が拡がりを見せ、その充実に期待が寄せられているが、障害のある児童生徒が、その教育的ニーズに応じた教育を、小・中・高等学校で受けることができるようになるまでには、まだまだ時間が必要であると思われる。

もう一つの排除の実態は、児童生徒による差別やいじめの問題である。いじめの問題は全ての校種において深刻である。いじめが原因で自殺する児童生徒が後を絶たず、深刻な事態が生じるたびにいじめの定義が見直されてきた。2011（平成23）年10月に大津市で起きた、中学2年生のいじめによる自殺事件は、学校と教育委員会の対応を巡り大きな社会問題に発展し、教育委員会制度の見直しと、「いじめ防止対策法」の制定に至る結果を生んだ。

東京都教育委員会が2014（平成26）年に公表した「いじめ問題に関する研究報告書」によると、「いじめられた経験があるか（期間を限定しない）」の間に「経験がある」と答えた割合は特別支援学校72.9%、小学校71.0%、中学校63.5%、高等学校61.4%と、全ての校種で高い割合となっているが、特別支援学校の割合が最も高い。いじめられた経験があると回答した特別支援学校の児童生徒の中には、小・中学校においていじめを経験したケースが多く含まれているのではないかと推測する。

### Ⅲ 特別支援学校における「逆統合」の取組みの可能性

#### 1. 視覚障害特別支援学校と聴覚障害特別支援学校の現状

図2は、特別支援教育がスタートした2007（平成19）年度から2017（平成29）年度までの全国の視覚障害特別支援学校と聴覚障害特別支援学校の幼児児童生徒数（幼・小・中・高、国公立）の推移である。幼児児童生徒数には、視覚障害のみを対象とする特別支援学校に加え、複数の障害種を対象とした特別支援学校に在籍する幼児児童生徒も含まれている。両障害とも2013（平成25）年度以降明らかな微減傾向を示している。単一障害の割合は、視覚障害37.5%、聴覚障害58.1%である（文部科学省，2017）。

2017（平成29）年度の視覚障害特別支援学校と聴覚障害特別支援学校における1学級当たりの幼児児童生徒数は、視覚障害特別支援学校では、幼稚園2.3人、小学部1.9人、中学部2.2人、高等部2.6人となっている。聴覚障害特別支援学校では、幼稚園3.2人、小学部2.9人、中学部3.2人、高

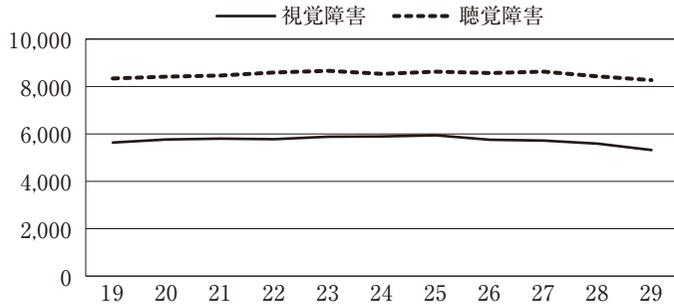


図2 視覚障害特別支援学校及び聴覚特別支援学校の幼児児童生徒数の推移  
資料出所：文部科学省『特別支援教育資料』平成19年度～平成29年度

等部3.3人である。学級編制の標準は普通学級については小・中学部6名、高等部8名、重複学級については小・中・高とも3名である。前述の1学級2～3名という数値は、重複学級でみると妥当な数値であるが、単一障害学級でみると少ないと言わざるを得ない。小・中学校に準ずる教育課程における指導が、きわめて少人数の学級で行われている実態である。

## 2. 「逆統合」とは

「逆統合」とは障害児の統合保育の一形態として実践されているものである。一般的に行われている統合保育とは逆に、障害のある幼児集団に障害を持たない幼児を統合する形態である。園山（1994）は障害児保育の形態を整理し、「分離保育」「交流保育」「広義の統合保育」の3形態に分け、「広義の統合保育」をさらに3つの形態に分けて整理している。「狭義の統合保育」「逆統合保育」「特別保育」の3形態である。「狭義の統合保育」は一般的に行われている「障害を持たない幼児集団の中で数名の障害を持つ幼児と一緒に保育する」という形態であるのに対して、「逆統合保育」とは「障害を持つ幼児集団の中で数名の障害を持たない幼児と一緒に保育する」形態として位置づけている。我が国では実践例が少ないが、米国では統合特殊保育が担当する形で、我が国よりも多くの場所で行われていると紹介している。

特別支援学校における取り組みとしては、筑波大附属大塚養護学校（現大塚特別支援学校）幼稚園において、1994（平成6）年度から1996（平成8）年度までの三年間、逆統合保育の実践に取り組み、神田ら（1998）によってその報告がなされている。統合児の募集は、公募はせず、在学した統合児の知り合いや「公開保育」の見学者から希望を募り、幼稚園幼児7名の中に健常幼児7名が加わり、幼稚園の日課に即して一年間共に活動するという内容で実践された様子が報告されている。

保護者の評価としては「比較的良かった」こと、今後の課題としては、「統合児の適正規模」「逆統合保育の効果の検討」「地域の幼稚園・保育園との交流」などがあげられている。

## 3. 聴覚障害教育における「逆統合」

わが国の聴覚障害教育における「逆統合」の取り組みは見当たらないが、海外における取り組みがいくつか紹介されている。

鳥越（2012）は、「Co-enrollment（あるいはco-teachin）の取り組み」として欧米数カ国における先進的な取り組みを紹介している。Co-enrollmentとは、「健聴児と聴覚障害児がともに同じクラス（学校）に在籍（就学）する」という意味で、「通常学級に聴覚障害児が複数名在籍し、通常学級担任とともに聴覚障害専門の教師が協働で授業を行うこと」を特徴としたもので、「教室をバイリンガル（手話と音声言語）にするとともに、健聴児や教師も手話を学び、聴覚障害児と直接的にコミュニケーションを取ることが推奨される」と紹介している。

インカ ルードヴィヒ・矢崎・嶋根（2013）は、ドイツにおける取り組みを、「予防統合／逆統合」として紹介している。ドイツでは2校において実践され、聴覚障害者にとっては、技術面・人的面で最適な条件下にあり、障害のない生徒にとっても、少人数クラス、充実した設備、教員数の多さなどの面でメリットがあると指摘している。

原島ら（2018）は、このドイツにおける「予防統合／逆統合」の実践校の一つであるサミュエル・ハイニッケ実科学校についての視察報告をしている。生徒480名のうち約210名は聴覚障害者、約250名はAPD（聴覚情報処理障害）及び音声言語聴取や読み書きに何らかの教育的ニーズを抱えている生徒たち、残り20名はその兄弟姉妹（健聴者）という報告である。

#### 4. 「逆統合」の取り組みの可能性

このように「逆統合」は、我が国においては逆統合保育という形で保育の現場で実践され、海外では欧米諸国で、新しい取り組みとして実践され始めている形態である。我が国の聴覚障害特別支援学校や視覚障害特別支援学校においても、こうした取り組みは可能ではないだろうか。サミュエル・ハイニッケ実科学校において過半数を占めるAPDのある生徒は、現在の我が国の特別支援教育においては、その多くが発達障害として通常学級に在籍し、生徒によっては通級による指導を受けている。我が国の聴覚障害特別支援学校の対象となる聴覚の程度は、学校教育法施行令において規定され、「両耳の聴力レベルがおおむね六十デシベル以上のもののうち、補聴器等の使用によつても通常の話声を解することが不可能又は著しく困難な程度のもの」とされている。APDのある生徒で、LDやADHDに近い状態像を示す児童生徒は、就学基準に照らし合わせると聴覚障害特別支援学校の対象とはならない。しかし、聴覚障害特別支援学校はそうした児童生徒にとっても、学習環境面で最適な条件下にあると言える。

サミュエル・ハイニッケ実科学校では、全くの健聴者の就学も認めている。聴覚障害児童生徒の兄弟姉妹やその保護者は、良き理解者であり、認められれば入学を希望するケースが出てくることは容易に理解できる。大学の教職課程において特別支援学校の教師を目指す学生の中には、兄弟姉妹が障害者であったり、両親が障害者福祉や特別支援教育に携わっているケースが少なくない。そのような環境で育ってきた児童生徒は、この教育の良き理解者となる可能性が高い。

神田ら（1998）は実践経過報告の中で、兄弟姉妹で同じ保育を受けられたことに感謝する保護者の声や純粋に障害のある児童とともに学ぶことを希望し、障害のある子と一緒に学ぶことを自然な形で毎日楽しみにしている様子と、保護者自身の意識も変わったという感想を紹介してい

る。「逆統合」の取り組みが制度化されれば、様々な動機から入学を希望する障害のない児童生徒が集まってくることが予想される。

現在、特別支援学校小学部普通学級の学級編制の標準は1学級6名である。在籍児童が2名だった場合、残りの4名枠を、APDを持つ子や健聴児等への入学枠として柔軟に対応することは可能と考える。それが実現すれば、聴覚障害のある子にとっても、また障害のない子にとっても最適の教育環境となり、インクルーシブな環境と言える。こうしたインクルーシブな教育環境が地域で実現されれば、これまで、やや無理をしながら通常の学校に就学していた聴覚障害児童生徒もこうした環境のもとで学ぶことを求めるようになることが期待できる。

鷺尾（2002）は、聴覚障害児童生徒のインテグレーションは補聴器の普及や早期教育の実施によって、他の障害種に先んじて、1965（昭和40）年代から進んできたが、新たな課題として「インテグレーションした聴覚障害児への指導や援助のあり方」「インテグレーションすることを無条件に是とすることへの批判」の2つが生じていることを指摘している。これまでの聴覚障害教育が音声言語の習得に目標の主眼がおかれ、音声言語能力が獲得され、教科学習面で落ちこぼれることがなければインテグレーションは成功としてきたことへの批判がある、ということである。通常学級におけるインテグレーションを成功させるためには、コミュニケーションの問題、情報保障の問題、周囲の人たちの障害理解の問題、関係者の連携協力の問題と多岐にわたる。そのための実践研究や様々な取り組みがなされ、「ユニバーサルデザインの授業」という視点からの優れた取り組みも見られる。インクルーシブ教育の進展に伴って、基礎的環境整備と合理的配慮が進んでいくことが期待されるが、全ての教育の場でそれを実現できるようになるまでには、かなりの時間が必要とされると考える。

こうした様々な課題を解決し、インクルーシブな教育環境を実現する手段の一つとして、「逆統合」のシステムは有効であると考ええる。

## 5. 準ずる課程における「逆統合」

「逆統合」の具体的な取組みについて、聴覚障害教育を中心に述べてきたが、視覚障害教育、肢体不自由教育においても、幼・小・中・高等学校に準ずる教育を行っている課程（以下「準ずる課程」と記載）では同様の取組みが可能であると考ええる。

肢体不自由特別支援学校の実態をみると、単一障害在籍児童生徒の割合は10.9%となっており、聴覚障害（58.1%）視覚障害（37.5%）病弱（12.1%）と比較して最も少ない（文部科学省、2017）。肢体不自由単一障害児童生徒数は3,465人であり、肢体不自由の教育部門を設置している学校数は350校なので、単純に計算すると1校当たりの人数は約10名と極めて少ない。肢体不自由特別支援学校における逆統合の取組みも大きな意義があると考ええる。

特別支援学校のなかで、視覚障害、聴覚障害の単一障害を対象とする特別支援学校は少なく、視覚障害特別支援学校62校、聴覚障害特別支援学校86校となっている。各都道府県1～2校という実態である。2007（平成19）年度以降、複数の教育部門を設置する特別支援学校が増加し、5

障害全てを設置する特別支援学校も14校となった。視覚障害、聴覚障害と他の障害種を合わせて対象とする特別支援学校は、視覚障害教育部門設置校82校、聴覚障害教育部門設置校116校である（文部科学省，2017）。このような設置形態の特別支援学校が増えていくと、どのような障害種であっても地域で学ぶことが可能になるが、反面、同じ教育課程で学ぶ児童生徒の数が少なくなっていく現象を招くことになる。そこでは、学びの集団をどのように形成するかという課題が生じる。

「逆統合」の取り組みは、こうした観点からも一考の価値ある取り組みと言える。

## IV 単位制高等学校のシステムと高等特別支援学校

### 1. 高等学校における特別支援教育

学校教育法施行規則の一部が改正され、2018（平成30）年4月、高等学校における「通級による指導」がスタートした。ようやく、高等学校において、障害に応じた特別の指導が可能になったのである。しかし、ここで対象となるのは視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱、発達障害等であり、知的障害は対象とならない。高等学校内に知的障害生徒が学ぶ場をつくるのが、インクルーシブ教育システム構築にとって解決しなければならない課題の一つである。

高等学校に特別支援学級を設置することは法律上可能である。学校教育法第81条第2項で、「小学校、中学校、義務教育学校、高等学校及び中等教育学校には、次の各号のいずれかに該当する児童及び生徒のために、特別支援学級を置くことができる。」と定められ、知的障害の特別支援学級を置くことが可能となっている。しかし、特別支援学級を設置している公立高等学校はない。高等学校では入学選抜が行われており、知的障害があってもその入学選抜に合格すれば入学が認められる。そこには特別の教育課程は準備されていない。

### 2. 特別支援学校高等部の教育課程と卒業要件

特別支援学校高等部の卒業要件は、準ずる課程と知的障害の課程で異なる。

準ずる課程では高等学校に準じて単位制を取り、「卒業までに修得させる単位数を定め、校長は、当該単位数を修得した者で、特別活動及び自立活動の成果がそれらの目標からみて満足できると認められるものについて、高等部の全課程の修了を認定する」となっている。卒業に必要な単位数は74単位以上である。

一方、知的障害特別支援学校高等部においては、小・中学校（特別支援学校小・中学部を含む）同様、年間の総授業時数が定められている。高等部学習指導要領総則において、「学校においては、卒業までに履修させる各教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動及び自立活動のそれぞれの授業時数を定めるものとする。校長は、各教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動及び自立活動を履修した者で、その成果がそれらの目標からみて満足できると認められるものについて、高等部の全課程の修了を認定するものとする。」とされている。総授業時数は、各学年とも

1,050単位時間を標準とし、特に必要がある場合には、これを増加することができるとしている。また、「専門学科においては、専門教科について、すべての生徒に履修させる授業時数は、875単位時間を下らないものとする」とされている。これは高等学校における専門教科・科目に関する卒業単位数25単位に相当する。ちなみに、年間総授業時数の標準である1,050単位時間を3学年に渡って単位数に換算すると90単位となる。高等学校では、1981（昭和56）年度までは修得すべき単位数を85単位以上としていたが、1982（昭和57）年度に80単位に、2003年度には74単位に引き下げられ現在に至っている。全日制高等学校の週あたりの授業時数は、標準である30単位時間を超えて授業を行うことができるとされている。

このように見てくると、職業科を置く知的障害特別支援学校の教育課程について、高等学校学習指導における卒業単位数、必履修教科、教育課程編成時の配慮事項を全て満たすことができると考える。

### 3. 単位制高等学校の教育課程と知的障害高等特別支援学校の教育課程

単位制高等学校の制度が定時制・通信制で導入されたのは1988（昭和63）年度である。高等学校における教育改革が進み、1991（平成3）年4月に出された中教審答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」において、「高校教育は、これまでの量的拡大への対応から、個々の生徒の特性にきめ細かく対応することができるよう、教育条件の充実も含め、その質的充実を目指すことが大切である」「生徒がそれぞれの個性に応じて学校・学科や教育内容等について多様な選択ができるシステムにすることが重要である」と改革の視点が示された。この答申を受けて、1993（平成5）年には単位制高等学校の全日制への拡大がなされ、1994（平成6）年には総合学科（普通教育・専門教育の選択履修を総合的に行う学科）の導入と、学校間連携、学校外学修の単位認定の導入がなされた。学校外における学修は多岐に渡るが、1998（平成10）年度からは、ボランティア活動や就業体験についても単位認定が可能となった。2015（平成27）年度には全日制・定時制・通信制を合わせて912校、うち全日制が584校となっている。

単位制高等学校は、学年による教育課程の区分を設けず、3年間で卒業に必要な単位数を修得すれば卒業が認められる高校である。生徒一人一人が、進路や興味・関心に応じて自分の学習計画を立て、自分のペースで学習することが可能なシステムとなっている。能力・適性や興味関心に幅があったり、多様な進路を希望したりする生徒で構成される集団には適したシステムである。このシステムを活用し、障害のある生徒一人一人に合わせた教育課程が用意されれば、ユニバーサルデザイン化された高校を実現することが可能になる。単位制高校では、一人一人が自分で時間割を作成するため、学習集団が固定化されず、不安定な側面を有するが、進路や興味関心に対応していくつかの履修モデルを準備すれば、同じ履修モデルを選択することによって、特定の集団を構成することも可能になると考える。軽度知的障害を対象とした特別支援学校高等部の教育課程を単位制高等学校の教育課程に組み込むことが可能であると考えられる。

#### 4. 学級編制と教員配置

現在、特別支援学校高等部ではさめ細かな手厚い教育が実践されている。それを可能にしているのが学級編制と教職員の配置である。

学級編制と教職員の配置については「公立高等学校の適正配置及び教職員定数の標準等に関する法律」に規定されている。ここで、教諭等の数を規定する要因は、学級数（学級編制の標準・生徒数）、学科数、課程数である。高等学校の学級編制の標準は40人であるのに対して、特別支援学校高等部の学級編制の標準は8人である。特別支援学校における指導・支援体制の手厚さを可能にしているシステムである。現在特別支援学校高等部で実践されている手厚い教育を高等学校に組み込むためには、何らかの制度改革が必要である。前述単位制高等学校において、特別支援学校高等部で実施されている職業教育の課程を組み込むに当たっては、各教科の履修人数や職業コース構成の人数制限をしたり、指導する教員の数を増やしたりすることが必要になる。学級編制は40人とし、HRや行事等はこの40人学級を単位として活動するが、教科学習における集団構成、実習に臨むときの集団構成は生徒の実態に配慮したものとす。このような現行制度の弾力的運用により、多様な進路選択が可能で、障害等にも十分配慮した対応のできる、ユニバーサルデザインの新しいタイプの高等学校づくりが可能になると考える。

### V 特別支援教室構想

インクルーシブ教育システム構築に向けての取り組みが進行し、就学先を決定する仕組みの改正、多様な学びの場の整備、高等学校における通級による指導の制度化など、これまでのシステムの見直しと整備、新たな取り組みの実現が図られている。一見インクルーシブ教育システムが着実に構築されようとしているかに見えるが、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が居住する地域の学校で共に学ぶという、インクルーシブ教育の原点に立ち戻って考えるとき、現在我が国で進行しているインクルーシブ教育システムが目指している方向性と、それを実現するための具体的な制度には課題が多いと言わざるを得ない。

特に、特別支援学校小学部、中学部で学ぶ知的障害のある児童生徒のインクルーシブ教育を巡っては課題が多い。この課題を解決するものとして「特別支援教室構想」がある。2003（平成15）年3月に特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議から報告された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」の中で初めて登場した構想である。2005（平成17）年12月に出された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」では、想定される特別支援教室として次の3つの形態が示されている。

特別支援教室1：ほとんどの時間を特別支援教室で特別の指導を受ける形態。

特別支援教室2：比較的多くの時間を通常の学級で指導を受けつつ、障害の状態に応じ、相当程度の時間を特別支援教室で特別の指導を受ける形態。

特別支援教室3：一部の時間のみ特別支援教室で特別の指導を受ける形態。

特別支援学校に在籍する知的障害児童生徒が対象になるのは、特別支援教室1になると思われる。現在行われている研究開発学校制度を活用した実践的研究は、「特別支援学級」と「通級による指導」に替わる制度に関するものがほとんどであるが、特別支援学校小・中学部の児童生徒も対象にした研究開発へと発展していくことを期待したい。

また、この取り組みに発展する可能性を持ったものとして、現在全国の自治体で取り組まれている小・中・高等学校敷地内への特別支援学校本校、分校、分教室設置の動きを指摘したい。柳本（2015）は全国の特別支援学校の分校・分教室の類型化とその特徴をまとめ、5つのタイプに分類している。その中のCタイプが「通常学校に設置される特別支援学校の分校・分教室等」であり、Cタイプは更に次の3つのタイプに分類されている。

- a：地域性（通学負担の軽減）を重視して小・中・高等学校に設置されるタイプ
- b：職業教育の充実を重視して高等学校に設置される軽度知的障害生徒を対象とするタイプ
- c：共生・共育を目指して小・中・高等学校に設置されるタイプ

こうした取り組みは、将来の本格的なインクルーシブ教育システム構築に向けた基礎的環境整備になっていると考える。小・中・高等学校の児童生徒数減に伴って、施設設備に余裕が生まれている今がその好機であると考え、全国の自治体の取り組みに期待したい。

## おわりに

インクルーシブ教育の主役は児童生徒である。排除されることのない教育制度のもとで学ぶことを保障すべきであるが、学ぶ場を共にした結果、仲間から心理的に排除されることがあってはならない。2007（平成19）年1月に、千葉県で、県内国公私立の小・中・高・盲・ろう・養護学校177校の児童生徒が一堂に会し「いじめゼロ子どもサミット」が開催された。サミットでは各学校からの取り組みの発表があった後、自由な意見交換が行われた。その中で、千葉県立千葉盲学校の生徒会長からの提案があった。「私たちの学校では、いじめがありません。なぜならば、みんないじめを経験し、いじめられる辛さがよくわかっているからです。他の学校でもいじめがなくなしてほしい。」という内容である。生徒会長は、地域の中学校に通学していたが、高等部段階から千葉盲学校に進学したということであった。障害のある児童生徒が居住する地域の小・中・高等学校において、差別やいじめを受けることなく学べることが理想である。しかし、いじめの実態からは、全ての学校でその実現を図ることは難しいと言わざるを得ない。

2012（平成24）年に公表された中央教育審議会初等中等教育分科会報告「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」において、「就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見

地からの意見，学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。」との提言がなされ，2013（平成25）年に学校教育法施行令の一部が改正された。就学先の決定に関する「原則」を変更し，総合的な観点から特別支援学校への就学が適当であると認める者を「認定特別支援学校就学者」としたわけだが，筆者は特別支援学校で学ぶ児童生徒を認定するというシステムに不自然さを感じている。児童生徒が主体となり，自分が学びたいと思う学校を，自分で選択できるようになって初めて，差別のないシステムと言えると思う。そして，全ての学びの場で，障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学ぶインクルーシブな環境が用意されていることが求められると考える。

本稿で提案した取り組みを初め，多様な考え方や取り組みが存在すると思う。すでに，いくつかの自治体ではそのような取り組みが始まっている。試行的な取り組みを通して可能性を探りながら，障害のある幼児児童生徒一人一人が，仲間とともに自分らしさを発揮して学び，自分の可能性を信じて歩いていける，そのような教育の場が一日も早く実現することを願っている。

## 【文献】

- 中央教育審議会（1991）『新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について』。
- 中央教育審議会（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の構築に向けた特別支援教育の推進（報告）』，p.5.
- 原島恒夫・小淵千絵・大金さや香・芦谷道子・土井直・鈴木祥隆（2018）『高度医療時代およびインクルーシブ時代における聴覚障害教育 — ドイツにおける取り組みから —』。
- 神田基史・阿部幸子・根本文雄・大塚みどり・数原 照子・平田幸宏・京林由季子（1998）『精神薄弱養護学校幼稚部における逆統合保育の実践(6)：平成8年度の逆統合保育の概要と実践経過の中間まとめ』。
- 国立特別支援教育総合研究所（2010）『知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究』平成21年度研究成果報告書，p.95.
- 国連（2006）『障害者の権利に関する条約』第24条。
- インカ ルードヴィヒ・矢崎慶太郎・嶋根克己（2014）『ドイツと日本における聴覚障害者の統合教育』専修人間科学論集 社会学編 Vol.4, pp.175-186.
- 松田次生（2012）『特別支援教育体制における視覚障害特別支援学校（盲学校）の現状と展望に関する一考察』西九州大学健康福祉学部紀要第43号，pp.57-65.
- 鈴木文治（2010）『排除する学校』明石書店，pp.79-98.
- 東京都教育委員会（2014）『いじめ問題に関する研究報告書』。
- 鳥越隆士（2015）『聴覚障害児のインクルーシブ教育 — 合理的配慮としての手話活用の実践的検討 —』「理論と実践の融合」に関する共同研究活動成果報告書。
- 鷺尾純一（2002）『インテグレーション環境で学ぶ聴覚障害児・者への教育的支援』特殊教育学研究39巻4号，pp.91-97.
- 柳本雄次（2015）『通常学校に設置された特別支援学校分校・分教室に関する研究(2) — 都道府県の特別支援教育推進基本計画と先進的な取り組み —』常葉大学研究紀要（教育学部）第35号，pp.247-267.