

## インクルーシブ教育システムの構築に向けた現状と課題

青木 猛 正

### 要 旨

教育的ニーズに応じた教育を実践する中で、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒がともに学びあうインクルーシブ教育、及びその実践例である交流及び共同学習は、共生社会の創出のために重要な教育活動である。小・中・高等学校におけるインクルーシブ教育システムの構築に向けた現状と課題について考察し、学校現場の組織的な取り組みの推進に必要となる教員の資質の向上や今後のあり方について提唱する。

キーワード：特別支援教育，教育的ニーズ，インクルーシブ教育，交流及び共同学習

### 1. はじめに

2006年第61回国連総会において採択された「障害者の権利に関する条約（以下、「権利条約」と呼ぶ）」は、2014年日本も批准した。批准に際して、「障害者基本法」の改正や「障害者総合支援法」の施行とともに、2016年「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が施行された。

「権利条約」では、障害者の人権や基本的自由の享有を確保し、障害者の固有の尊厳の尊重を促進するため、障害者の権利を実現するための措置等を規定している。障害者の平等を促進し、あらゆる「差別」の撤廃を目的とするためにも、「合理的配慮」を確保するための適当な措置を求めている。

権利条約第24条には、教育について触れられている。その内容は、「締約国は、教育についての障害者の権利を認める」とし、この権利を差別なしに、かつ機会の均等を基礎として実現するため、「あらゆる段階における障害者を包容する教育制度（inclusive education system）及び生涯学習を確保する」とある。

権利条約を受けて、障害者基本法第16条では障害者の年齢及び能力、特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、「可能な限り障害者である児童生徒が障害者でない児童生徒と共に教育を受けられるよう教育の内容及び方法の改善及び充実」を求めている。さらに、同条第3項では「交流及び共同学習の積極的な推進と相互理解の促進」を求めている。

これらのように、障害のある児童生徒が障害のない児童生徒とともに学ぶ場の構築が、障害者の権利の保障においても、また自立と社会参加においても重要な位置づけとなっている。さらにその根底には、共生社会の実現に貢献しようという考え方がある。

その目的は、障害者が精神的および身体的な能力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にすることとともに、人間の多様性の尊重等の強化がある。

すなわち、「権利条約」を遂行する中で、障害者の人権が保障され、社会参加を促すためにも、学校教育段階における「インクルーシブ教育」は不可欠なものとして位置づく。従来から特別なニーズ

に応じた教育が実践されている特別支援学校や特別支援学級はもちろん、幼稚園・小学校・中学校・高等学校においても趣旨を実現させることが大きな課題となっている。

なお筆者は、首都圏の高等学校の教諭・管理職、特別支援学校の管理職を経験し、現在は大学の教員養成課程において、「特別支援教育」を講義している。本論においては、それらの経験についても講じている。

## 2. インクルーシブ教育の実践

### 2.1 歴史的な視点

歴史的経緯では、1979年の養護学校義務制により、障害のある児童生徒に対しても学びの場の確保がなされた。しかしこの形態では、障害のある児童生徒とない児童生徒がそれぞれに学ぶ「分離教育」であることは否めない。その中で、障害のある児童生徒が障害のない児童生徒と共にいて共に過ごす、すなわち統合教育の発想である「インテグレーション (integration) 教育」を進める考えが出てきた。

しかしインテグレーション教育は、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒を区別することを根底に、同じ場所で教育することを意味している。これらの視点は「共にいる」「共に過ごす」ことであり、「共に学ぶ」の視点が込められていない。そのため、障害のある児童生徒が障害のない児童生徒と「共に学ぶ」視点として、「インクルージョン」の発想が出てきた。

「インクルージョン」は、主にビジネス用語として使用されることが多い。あらゆる人材が能力を最大限発揮し、やりがいを感じられるような環境を意味する言葉とされている。そのため、教育を強調する意味で、形容詞の「インクルーシブ」が使用されたと解している。

インテグレーション教育が「統合教育」である

のに対し、インクルーシブ教育は「包容する教育制度」と理解される。それを受けて、「インクルーシブ教育」は人間の多様性の尊重等を通して、障害のある者が教育制度一般から排除されないことと定義されている。

### 2.2 個別のニーズへの対応

伊藤 (2019) では、インクルーシブ教育の4つの要素である「教育の場」「参加」「達成」「支援」に着目し、先行研究をもとに整理を行った。その中の「教育の場」においては、「通常学級への就学が子どもの学習権であり、インクルーシブ教育で保障されるべきであることと捉える」とする「共生共学派」の視点がある。一方、「子どもの特別な教育的ニーズに応答することが学習権の保障であり、インクルーシブ教育で目指されるべきものである」とする「分離肯定派」の視点についても触れられている。さらに伊藤は、それぞれに関して「権利条約」の設立経緯を踏まえた論点整理を行っている。

それによると、共生共学派は教育的ニーズを有する子どもも含めて通常学校や通常学級への就学が子どもの権利であり、そこにインクルーシブ教育の意義があるとする主張である。実際、特別支援学校や特別支援学級はもはや不要であり、通常学級で特別支援教育を実践することが必要であるとの意見もある。

一方、子どもの有するニーズを踏まえた教育こそ重要であり、そのために多様な学びの場を用意することで学習権の保障となることが、分離肯定派の主張である。権利条約第24条第2項では、「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」「障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けること」が明記されている。「一般的な教育制度」とは、各国の教育行政により提供される公教育であり、我が国においては小学校

・中学校・高等学校のみならず、特別支援学校等も含まれている。

実際我が国では、就学段階において以前のように「特別支援学校への就学が適」等と通知する就学支援委員会ではなく、就学相談の形で教育・福祉・医療等が連携し、本人や保護者の意向を踏まえて、子どものニーズに応じた教育機関を選択できるシステムになっている。そのために、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある多様な学びの場が用意されている。

小学校卒業段階や中学校卒業段階で特別支援学校の中学部や高等部に入学する生徒はもちろん、

学年進行で特別支援学校に転校する児童生徒、特別支援学校から転出する児童生徒もいる。そのためのツールとして、「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」が重要性を増している。その結果、特別支援学校や特別支援学級の在籍者が増えている現状がある。

表1と表2は、学校基本調査をもとに、権利条約が採択された2006年度と2022年度の学校種別在籍者数の変化、および特別支援学級在籍者の割合である。なお、義務教育学校と中等教育学校の在籍者は、それぞれ学年に該当する小・中・高等学校の在籍者に含めている。

表1 学校種別在籍者数の変化（「学校基本調査」より）

年度	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校
2006年度	7,187,417	3,609,306	3,498,382	104,592
2022年度	6,196,688	3,245,395	2,972,508	148,635
変化率	86.2%	89.9%	85.0%	142.1%

表2 小学校・中学校における特別支援学級在籍者の割合（「学校基本調査」より）

年度	小学校	在籍者の割合	中学校	在籍者の割合
2006年度	73,151	1.0%	31,393	0.9%
2022年度	252,580	4.1%	100,858	3.1%

実際、筆者が特別支援学校の校長の際、就学相談の結果一定数の児童が入学した。もちろん、「分離肯定」に対応している児童もいるが、本来的には「共学共生」の取り組みが必要であろうと思われる児童も多い。特に後者については、当時の該当市の特別支援教育体制への不安や、特別支援学校のきめ細かい指導に期待する思いが強いようであった。しかし、一定期間の在籍の結果、地域の小学校に転校する児童もいた。

### 2.3 共に学ぶこと

小学校や中学校においては、通常学級や通級に

よる指導、特別支援学級の教育的ニーズに応じた教育が行われている。通常学級においても一定数の特別な教育的な配慮を要する児童生徒が在籍しており、個に応じた教育活動を展開する中で、実態の把握や特別支援教育支援員の配置等も行われ、共に学ぶ取り組みは整備されている。これは、共学共生の取り組みと位置づけることができ、さらに個別の対応として、通級による指導も行われている。

文部科学省「令和3年度特別支援教育資料」によると、2020年度在籍のうち通級による指導の対象児童生徒数は、小学校2.21%、中学校0.71%で

ある。2010年度と比較すると、小学校の対象者は約2.5倍、中学校の対象者は約5.2倍となっており、対象者の増加は明らかである。

特別支援学級については、特定の教科や特別活動、総合的な学習の時間等で、通常学級の児童生徒と共に学ぶケースがある。筆者が担当した「特別支援教育」の講義の事前課題として、「小・中学校で特別支援学級との交流はあったか」を問うた。その回答では、「普通に一緒に授業を受けていてクラスの一員という感じだった」「通常学級のクラスでも出席番号が振り分けられ、合唱祭や体育祭などの学校行事は一緒に行った」「クラスメイトとして、授業だけ特別学級で受けるという形だった」等があった。これらについては、インクルーシブ教育の趣旨に基づいた取り組みであると言える。

特別支援学校は、日常的に通常学級において共に学び合うことは困難になるため、下記で取り扱う「交流及び共同学習」がその役割を担うこととなる。交流及び共同学習は、特別支援学校が対象の形態のみならず、特別支援学級と通常学級の活動も含むのが一般的である。

なお、交流及び共同学習には個々の児童生徒が地域の小・中学校で実施する「直接交流（居住地校交流）」の他、学年対学年等で実施する「学校間交流」、制作物等を通じた「間接交流」がある。以下においては、基本的に「直接交流（居住地校交流）」を対象として扱う。

### 3. 交流及び共同学習のあり方

#### 3.1 交流及び共同学習の意義

交流及び共同学習は、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒が、通常の学級の児童生徒たちや地域社会の方々と「学校教育の一環」として活動をとともにすることと定義される。教育的ニーズに基づいて多様な学びの場に在籍する児童

生徒にとって、様々なふれあいの機会を持つことの意義は大きい。

この教育活動により、障害のある児童生徒は、様々な人々と関わり合いながら生きていく力や、将来の社会生活に必要な資質が養われ、積極的な社会参加に繋がる。障害のない児童生徒は、障害のある人と自然な関わりや自然な支援の行動が育まれるとともに、多様性についての理解がなされ、共に支え合う意識の醸成に繋がるとされている。これらは、まさに共生社会の創出に繋がるものである。

交流及び共同学習には、相互の触れ合いを通じ、豊かな人間性を育むことを目的とする「交流」の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする「共同学習」の側面がある。そのためにも単なる「交流」で終えることなく、共に学びあう「共同学習」を踏まえた二つの側面を明確に捉えて推進することが必要となる。この視点を持って取り組むことを通して、交流及び共同学習はインクルーシブ教育システムの一環として位置付くものとなる。

交流及び共同学習をより機能的に運営するために、都道府県や政令指定都市では特別支援学校に在籍する児童生徒に対し、居住する地域の小・中・高等学校等に副次的な学籍を置く取り組みが行われている。寺島・吉井（2020）では、「副次的な学籍」を持つことによって、障害のある子供たちが、居住する地域の子供の一人として、また地域の子ども会の一員として、地域の学校に通う子供たちと分け隔てなく学びあうことが、共生社会を形成する一つの姿である」と述べている。すなわち、在籍する学校や学級は異なっても、副次的な学籍があることでお互いの存在を認め合い、同じ地域で学ぶ友だちとしての意識が持てるようになる。

この副次的な学籍の名称としては、「交流席」（岩手県、岐阜県、浜松市等）、「支援籍」（埼玉



県、長崎県等)、副籍(東京都、滋賀県、兵庫県、福岡市等)、「副学籍」(長野県、横浜市等)等がある。

### 3.2 事例「支援籍」

副次的な学籍の代表例として、埼玉県教育委員会が実施している「支援籍」がある。その取り組みは他都道府県よりも早く、2004年～05年を試行期、2006年～07年を普及期、2008年以降を定着期として実施されてきた。特別支援学校に在籍する児童生徒が居住地の小・中学校に支援籍を置くことにより、その学級のクラスの一員として、教科学習や特別活動、特別な教科道徳等、実態に応じて一定の学習活動が行われている。この支援籍を実施する上で大切にされていることは、「おかえりなさい」の意識を持つことであり、そのための環境整備(例えば教室の机や下駄箱の常置)も行われている。

埼玉県では、この支援籍を「通常学級支援籍」と呼んでいる。その他「特別支援学級支援籍」や「特別支援学校支援籍」も行われている。これらは、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒が、特別支援学校等で「自立活動」等の必要な指導を受ける学習形態であり、まさにニーズに応じた対応と言える取り組みである。

この支援籍による学習活動は、在籍校の教育課程上に位置づけられ、生徒指導要録にも記載される。そのため、事前に学習活動を確認し合い、在籍校において事前の準備が必要となる場合もある。その上で、有効な教育活動を実施し、適切な評価が求められる。

埼玉県教育委員会(2011a)には支援籍の様々な事例が掲載されている。その中に、通常学級支援籍として、支援籍校の小学校(pp.40-41)、中学校(pp.42-43)の入学式の出席事例がある。これは単なる交流にとどまらず、同じ学校の児童生徒としてお互いを認識しあうことに繋が

り、その後のインクルーシブ教育の発展が期待できる事例である。

しかし、筆者が埼玉県の肢体不自由特別支援学校の教頭のとときの経験であるが、小学部在籍の児童が支援籍校の運動会で学習活動を展開することになった、その小学校では対象児童を来賓席に招き、参加競技の際にグラウンドに出ていた。これではお客様扱いで競技に参加しただけであり、本来の目的である交流及び共同学習が行われたとは言えない状況であった。

支援籍校である小学校の言い分は「危ないから」であった。しかし、支援籍学習には特別支援学校からは担任が同行し、安全面での配慮は行われている。児童同士が関わり、共に応援し共に競技に参加する。それこそが交流及び共同学習の意義である。さらに、このような学校行事に際しては、当日のみの参加ではなく事前の取り組みにも関わることで、その学校の児童としての活動が期待できる。

埼玉県教育委員会(2011b)では、支援籍学習の効果として、障害のない児童生徒にとっては「障害者に対する差別や偏見といった心の障壁が取り除かれる」とし、障害のある児童生徒にとっては「異なる環境への対応力や、大きな集団での社会性が培われ、さらには地域とのつながりが広がることになる」と評価している。通常学級支援籍において共に活動し共に学び合うことにより、地域の子どもたちの中でその児童のことが認識され、街中で会った際にも声を掛け合うようなこともある。それこそが支援籍学習の評価として重要なことである。

実際、埼玉県内の特別支援学校では、小学校の近隣に住んでいる児童が近所の小学校に入ることもできなかったが、支援籍学習を通してその小学校の校庭で遊ぶことができるようになった事例がある。地域の子どもとして認識されるとともに、地域社会で自立するための自信と力に繋がって

る。

また、通学班で一緒に小学校に登校して朝の会まで参加し、その後特別支援学校に戻って通常日課の取り組みを行う事例もあるとのことである。このことにより、通常学級の児童にとってもクラスの一員としての意識が強く持てるようになるであろう。

### 3.3 交流及び共同学習の状況

文部科学省（2017）では、交流及び共同学習の実施状況の調査結果が報告されている。交流及び共同学習を実施している学校数の割合は、表3のとおりである。

表3 交流及び共同学習実施学校数の割合

学校種	小学校	中学校	高等学校
特別支援学校	37%	23%	4%
学校種	小学校	中学校	—
特別支援学級	81%	80%	—

※ 文部科学省（2017）より

国立特別支援教育総合研究所（2021a）では、交流及び共同学習の充実に向け、保護者へのインタビュー調査、自治体における調査等をもとに得られた知見を整理している。それによると、保護者のインタビュー調査の対象となった児童生徒の交流及び共同学習の実施状況が詳細に著わされている。特別支援学級在籍の発達障害の児童は、1日の中でも一定時間実施されているが、知的障害の児童は朝の会や学校行事、特定教科で実施されている。それに対し、特別支援学校の児童生徒は、月1回から年3～4回となっている。

このように、特別支援学級は同じ校内であることからインクルーシブ教育の土壌があるため、実施回数も多くなるのは自然である。ただし、障害種による実施回数の差が存在し、これらは教育的ニーズによる結果と考えられる。

特別支援学校は、実施に対する事前の調整や指導の必要性、さらに多くの場合保護者の同道を求めため、実施回数は抑えられてしまう。事前の調整に関しては、目的や意義の共有、実態の把握、学習の形態や交流学級の児童生徒との関係等が必要となる。そのためには、該当の学級担任はもちろん、特別支援教育コーディネーターの役割も大きくなる。

これらの交流及び共同学習に関して同書では、保護者調査結果の考察に際し共通して意識されている視点として、次の4点を提示している。

- ・友だちとの交流を助け、深めること
- ・自己について認識していくこと
- ・できること（学習面、行動面、他者との関係・コミュニケーション等）を増やすこと
- ・友だちと同じ場で過ごし、意識する中でこそ期待できる育ちがあること

これらは、本人の成長を通して感じられることである。

さらに、交流及び共同学習を推進するために、「教員の障害理解、専門性や実践力の向上」「教員同士、さらには教員と保護者における子どもの実態・特性等の共通理解」「学習活動のねらいや保護者の願い等に関する意見交換」等が重要になるとしている。教員の日常業務は多々あるが、関係する教職員と保護者が十分に情報共有を図り、意見交換を行うことにより交流及び共同学習の意義を明確にし、その成果について確認することが不可欠になる。

学校種別では、高等学校の実施件数は多くないのが現状である。海口（2020）では要因として、①課程・学科が多様 ②支援に対する予算が貧弱 ③教員の意識の問題 を挙げている。

①に関しては、学科構成や多様な選択科目の導入により高等学校自体が多様化しており、各学校の状況によって特別支援教育の取り組みに大きな差があると言える。また、居住地校として認識が

十分ではないこともある。

②に関しては、高等学校が非義務教育であるため、国家予算の導入等小・中学校に比べて決して十分とは言えず、特別支援教育支援員の配置も思うに任せない状況がある。これは、児童生徒1人に1台のパソコンを配置する「GIGAスクール構想」の推進にも言えることである。

③に関しては、入学者選抜を経て入学してくる生徒のため、教育的ニーズへの意識自体が十分ではないことが挙げられ、特に学校間による意識の差が大きくなっている。

しかし居住地校交流の実施は十分ではなくても、学校間交流については様々な形態で実施されている。筆者の経験においても、高等学校総合学科の原則履修科目「産業社会と人間」の一環として特別支援学校との交流、専門教科「福祉」の履修者と特別支援学校の生徒との交流、生徒会の交流、教育課程外ではあるが部活動の交流等がある。さらに高等学校と近所にある小学校の特別支援学級の児童が、高等学校の登校門で高等学校の生徒会役員や野球部の生徒と一緒に、登校してくる高校生を対象に「朝の挨拶運動」の実践もある。

なお、コロナ禍で直接交流が困難な中、オンラインを活用したリアルタイムな取り組み（前出の特別支援学校の事例）が行われた。対象児童生徒のみならず特別支援学校の同じ学級の児童生徒も関わり、交流及び共同学習を希望していない児童生徒も共に学ぶことができた。さらに、通常学級の児童生徒も積極的に画面に関わり、大変盛り上がったとのことであった。

#### 4. インクルーシブ教育の課題

インクルーシブ教育は「権利条約」にも明記され、障害者基本法においても推進が示されている。これらを受けて、上述の通り、我が国ではイ

ンクルーシブ教育の実践として「交流及び共同学習」が行われている。その状況において、我が国なりの課題も表出されている。

小柳津（2021）では、イギリスと日本のインクルーシブ教育の比較を踏まえて、「これからの日本型インクルーシブ教育システム構築に向けては、障害の有無が前提にある教育ではなく、子どもたちが抱える学習上・生活上のニーズに最も的確に応える教育を展開するべきである」としている。特別支援教育やインクルーシブ教育に関して「障害」に特化した対応が求められているが、より幅広く捉えた「ニーズに応じた対応」が必要である。同じ障害種でも対象となる児童生徒の実態は様々であり、特性に応じた対応が行われてこそ、その成果も現れる。

さらに直島（2018）においても、「現在の日本の教育現場において、インクルーシブ教育が実質的に行われているとは言い難く、克服すべき課題が山積みである」とした上で、「まずは「インクルーシブ教育」や「教育的ニーズ」等の捉え方について、さらなる検討が必要である」としている。その上で「教員をはじめとした専門職一人ひとりの意識や専門性の向上」「子ども同士の関わり・仲間関係をどのように作っていくか」「すべての子どもにとって有意義な教育が展開されるためには何をすべきか」といった視点や考え方の重要性を述べている。

ここで指摘されているように、教員の意識や専門性の向上が重要となる。学校における日々の教育活動の中で、現象面にとらわれるのみではなく背景を踏まえて、個々のニーズにいかに対応していくのか。一人一人の児童生徒や家族の思いを受け止め、現在から将来の自立と社会参加に向けてどのような実践を目指すか。これらを明確にしておくことが求められる。

しかし、特別支援教育やインクルーシブ教育に対する認識や対応について、学校間や個々の教員



に差があるのも実際のところである。筆者の「特別支援教育」の講義において、受講者の事後の意見として「インクルーシブ教育は、自分たちが教員になったときに目指す大きな目標の一つである」「すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる」「インクルーシブ教育の理念や目的を理解している教員が必要不可欠だと思う」等の回答があった。今後の教職をめざす学生たちにとって、特別支援教育やインクルーシブ教育への取り組みが不可欠であるとの意識が芽生え、そのための資質や能力を高めていくことが期待できる回答であった。

実際インクルーシブ教育を推進するためには、学校組織が一体的に取り組むことが求められる。国立特別支援教育総合研究所(2021b)では「園・学校がインクルーシブ教育システム構築・推進に主体的に取り組むための要件」として、①管理職のリーダーシップ ②機能的な校内支援体制と教職員間の相互協力体制 ③校内研修等を通じた教職員の専門性向上と授業づくり ④地域に開かれ、地域と連携した特別支援教育の充実」を挙げている。

①に関しては、学校運営は当然ながら校長をはじめとした学校管理職がその責を担う。そのためにインクルーシブ教育はもちろん、様々な教育課題や今後の方向性についての認識と理解を踏まえ、全教職員を指導することが必要である。特に特別支援教育推進のために、特別支援コーディネーターが十分に機能できる組織作りが求められるとともに、コーディネーターの負担を軽減できるシステムが必要となる。そのことを通して、より広く「多様性の容認」に関する意識を喚起し、一人一人の生徒を大切にする教育活動が求められる。

②に関しては、①をもとに教職員一人一人の特性に応じて、必要な役割を担える組織が必要である。特に特別支援教育に関する校内委員会を機能

させ、特別な教育的ニーズや課題、一人一人の背景等に関する情報の共有と共通理解が求められる。それらを通して指導や支援の体制を確立させるとともに、教員間で相談しやすい校内の雰囲気づくりが重要である。

③に関しては、学校内外の研修等により専門性の確立が不可欠となる。その上で、特に通常学級において、インクルーシブ教育を効果的に推進できる実践が求められる。これらを踏まえた学級経営や授業づくりが、これからの教員に求められる資質・能力となる。そのためにも、教育的ニーズへの理解が不可欠であり、教育的ニーズのある児童生徒が在籍していることを前提とした教育活動が求められる。

④に関しては、保護者や地域と連携を図る「チーム学校」の推進が求められる。特に特別支援教育においては、個々の特性に応じた関係機関との連携が不可欠であり、切れ目のない支援のためにも連携の強化が求められる。

さらに、インクルーシブ教育の実践に際しては、地域の理解と意識啓発がより重要となる。インクルーシブ教育を通して、一人一人の児童生徒の自立と社会参加が促されるとともに、社会全般として「心のバリアフリー」の実現が図られるよう、学校からの情報発信が必要である。

このように、教育を担う教員が正しい認識を持ち、教育課題として捉えて実践することが、児童生徒一人一人を生かすことに繋がる。そのためにも、学校組織としての取り組みが求められるところである。

今後は、特に高等学校の対応が求められる。上記のように高等学校における交流及び共同学習の実践はまだ少数である。小学校や中学校はもちろん、『高等学校学習指導要領』においても、第1章 総則、第6款 学校運営上の留意事項に、「障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生



活していく態度を育むようにすること」と、交流及び共同学習の実施が明記されている。そのためにも、各高等学校はもちろん、設置者や行政の対応も求められる。

現在は特別支援学校の在籍者の増加、特に高等部在籍生徒の急増を踏まえて、特別支援学校の開設が進められている。その事例として、高等学校と並置の高等部単独の特別支援学校や高等学校内に高等部の分校の開設等がある。このシステムを活用する中で、日常的に高等学校の生徒と特別支援学校高等部の生徒とが学習や活動を共にすることができ、インクルーシブ教育の推進に対して期待することができる。

## 5. まとめ

インクルーシブ教育は、教育的ニーズのある児童生徒の自立と社会参加のために必要な取り組みであるとともに、誰もが自身の特性を生かして社会生活を営むための「共生社会」の確立が目的であると言える。そこには、障害のある児童生徒はもちろん、障害のない児童生徒にも大きな意義がある。

しかし、特別支援教育に関わっている学校現場、特に特別支援学校からは、通常学級の温度差や意識の差について指摘する声を聴く。これらについては、学校の体制や市町村教育委員会の取り組みの状況によるものは大きいと考えられる。前出の特別支援学校の意見では、「インクルーシブ教育の概念が地域の先生方に根付いていないことが原因」と認識している。実際、障害のある子どもを地域で育てることより、障害の状況や支援・指導の困難さをもとに学びの場を判断する傾向がまだあるように感じているとのことであった。

中央教育審議会（2021）では、「インクルーシブ教育システムの理念を構築し、特別支援教育を

進展させていく」ために必要なこととして、「学級担任間や教科担任等との連携による指導體制を整備」「特別支援学級と通常の学級の児童生徒が共に学ぶ活動の充実の観点から、特別支援学級の児童生徒が、特別支援学級に加え、在籍する学校の通常の学級の一員としても活動するような取組を充実」等を提言している。

そのために、全ての教員に「障害の特性等に関する理解と指導方法を工夫できる力」「特別支援教育に関する基礎的な知識」「合理的配慮に対する理解」等が必要であるとしている。加えて、「特別支援教育に学校全体で取り組む観点から、管理職の資質向上は急務であり、管理職向けの研修機会や内容の充実が強く求められる」と、管理職の姿勢を求めている。

すなわち、現在の教員にとって特別支援教育は必須の資質であり、個に応じた指導の一環として教育的ニーズを踏まえた取り組みが重要となる。インクルーシブ教育は、特別なニーズのある児童生徒のみならず、すべての児童生徒にとって有効な教育であることを強く認識することが求められる。

これらのことは、「障害」のみを捉えることではない。学校には、多様な特性のある児童生徒が在籍するのが必然である。常に他者を尊重し、ともに生きていく社会の構築に向けた教育活動を実践することは、これからの社会を生きる児童生徒に不可欠な資質となる。それは、「ダイバーシティ教育」の視点である。

筆者は、青木（2020）において「教育は画一化を求めるのではなく、個性の重視が大前提であり、一方的な価値観だけで対応してはならない。その視点から、個人が有する特性も大切な個性であり、大局的・長期的な視点が重要である。」と述べた。その上で、「生徒が自分をしっかりと持ち、お互い同士を尊重し合い、協働していく社会を構築する。そのためには、ダイバーシティ教育

の視点が不可欠である」とした。そのためにも、一人一人の児童生徒において、個々の「違い」を「豊かさ」として捉え、一人一人の良さに目を向けることができる資質が大切になる。これは、まさにインクルーシブ教育においても求められることである。

すなわち、インクルーシブ教育は「ダイバーシティ教育」の一環に位置付くものと捉えられる。

を目指して～全ての子ども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～（答申）  
文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領』  
青木猛正（2020）「ダイバーシティの視点から生徒指導を考える」『教職研究』34（立教大学）pp. 87-96

#### 【参考・引用文献】

- 伊藤駿（2019）「インクルーシブ教育研究の論点整理：インクルーシブ教育の4つの要素に基づいて」『教育文化学年報』14（大阪大学），pp. 22-31
- 寺島和彦・吉井勘人（2020）「特別支援学校在籍児童生徒の「副次的な学籍」の現状と課題－交流及び共同学習の視点から－」『教育実践学研究』25（日本教育実践学会），pp. 265-283
- 埼玉県教育委員会（2011a）『支援籍学習実践事例集』  
<https://www.pref.saitama.lg.jp/documents/192320/462380.pdf>（2022年8月15日閲覧）
- 埼玉県教育委員会（2011b）『支援籍指導資料－支援籍学習を効果的に進めるために』  
<https://www.pref.saitama.lg.jp/documents/24664/383730.pdf>（2022年8月15日閲覧）
- 文部科学省（2017）『障害のある児童生徒との交流及び共同学習等 実施状況調査結果』
- 国立特別支援教育総合研究所（2021a）『交流及び共同学習の充実に関する研究成果報告書』（第6章 総合考察）pp. 157-164
- 海口浩芳（2020）「高等学校におけるインクルーシブ教育の現状と課題－発達障害のある生徒への対応に注目して－」『人文・自然・人間学研究』44（拓殖大学），pp. 108-119
- 小柳津和博（2021）「インクルーシブ教育システム推進に関わる現状と課題－海外のインクルーシブ教育施策を基にした検討－」『桜花学園大学保育学部研究紀要』23（桜花学園大学），pp. 73-83
- 直島正樹（2018）「日本におけるインクルーシブ教育の実現に向けた現状と課題－特別支援教育をめぐる動向を踏まえて－」『相愛大学研究論集』34（2）（相愛大学），pp. 1-6
- 国立特別支援教育総合研究所（2021b）『我が国におけるインクルーシブ教育システムの構築に関する総合的研究最終報告書』（第4章 総合考察），pp. 40-51
- 中央教育審議会（2021）『「令和の日本型学校教育」の構築