

一人一人を大切にしたい新しい障害児の教育に関する研究（その4）

— 日本型のインクルージョン教育における理念，教育システム，新学習指導要領，自立活動領域に替わるスペシャルニーズ領域及び教育の関連サービス（訓練，医療的ケア）の新設について —

Desirable New Education for Challenged Children and Young People（4）

井 上 和 美

目 次

1. はじめに	44
2. 日本型インクルージョン教育の理念について	44
3. 日本におけるインクルージョン教育の柔軟で 多様性のある教育システムの全体構想	44
4. 日本型インクルージョン教育の柔軟で多様性のある 教育システムの各項目の説明	45
5. 一本化した学習指導要領案の作成	48
6. おわりに	50
参考文献	50

1. はじめに

現在、日本では「特別支援教育」が実施されている。さらに、教育審議会初等中等教育分科会は日本の今後の障害児教育について、インクルージョン教育システムによる教育をするべきだと答申している。障害児の状況に応じた多様性のある教育システムである。これにより、日本の障害児教育は、欧米先進諸国で広く行われているインテグレーション教育やイギリス、アメリカの幾つかの州で行われているインクルージョン教育と障害をもつ子どもたち一人一人の特別な教育的ニーズに対応した教育サービスの実施に近づくことが可能になった。たいへん喜ばしいことである。しかし、それ以外でも個別指導計画の質、障害児教育での障害の改善のトレーニングの質で大きく遅れている。また、学習指導要領も、日本の障害児学校の学習内容が通常学校とは別に設定されていることも適切ではないと考えている。

私は、20数年以上前に日本の障害児教育が欧米先進諸国で行われている障害児教育のレベル＝世界標準の障害児教育に大きく遅れている現状を知り、できるだけ早く追いつくために長年努力してきた。

日本の障害児教育を日本独自の良さはそのまま継続しつつ、できるだけ早く欧米先進諸国の障害児教育＝世界標準レベルの障害児教育に近づけるために、さらに欧米先進諸国が今後参考にしていくレベルの日本型のインクルージョン教育の実現のためにこの論考を書くことにした。子どもたち一人一人を大切にしたい視点から、日本におけるインクルージョン教育の理念、教育システム、新学習指導要領、自立活動領域に替わる新領域等について考察する。

2. 日本型インクルージョン教育の理念について

日本型のインクルージョン教育の理念については、次の六つの事項が重要であると考えている。

(1) 障害をもつ子どもも、障害をもたない子どもと同様にできるだけ地域で暮らす、生活することが最も重要である。つまり、ノーマライゼーションの理念に基づき、地域と一緒に暮らす、生活する権利がある。そのことは、障害をもたない子どもにとっても当然のことであるように障害をもつ子どもにとっても当然のことである。障害をもつ子どもが、地域で生活をするならば、学校生活もまたできるだけ自分が住んでいる場所の近くの幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、障害学校に通う権利があり、またそれが最適である。

(2) インクルージョン教育は、イギリスのように「特別な教育的ニーズをもつ子ども」全てをサービスの対象とするべきである。したがって、外国人のために日本語の習得レベルが不十分な子ども等の特別な教育ニーズをもつ子どもも対象とし、必要な教育サービスを提供する。

障害をもつ子どもに限らず、外国人である児童生徒への日本語教育のサービス等も対象とするのであるから、障害児への対応ではなく、障害児を含む「特別な教育的ニーズ」をもつ子ども全てへの教育サービスとしての設定である。そのことにより、インクルージョン教育の対象が障害児だけよりもより普遍性をもつ。その結果、障害児だけを「特別に扱う」印象が大きく薄れることはとても大事なことである。

(3) 学校教育において、障害をもつ子どもと障害をもたない子どもにどうしても必要なこと以外は、できるだけ異なる対応をしない方がよい。異なる対応をした分だけ「特別」になってしまうからである。

(4) 様々な工夫をしても、特別な教育的ニーズをもつ障害児等の子どもたちが特別な教育的ニーズをもたない子どもたちと同じ教室内で一緒に同一内容の学習ができないときは、場の統合を図る。

(5) インクルージョンを実施する上で重要なことは、障害をもつ子どもに対して「必要な配慮」は不可欠なことである。「必要な配慮」とは、適切に自分の能力を伸ばせる学習環境と教育システム、学校で快適に過ごせる生活環境を保障することである。

また、子どもに通常学級や学級での学習に大きな心理的ストレスが発生し学級種や学校種を変えることでのみ解決できる場合は、すみやかに所属先を変更できることはたいへん重要である。

(6) インクルージョン教育の対象となる「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもとその保護者には、情報の提供とていねいな相談のサービスが継続的に必要である。とくに、入学する学校と学級を決めるときには、詳しい情報の提供と丁寧な相談をしていくことが大事である。

日本のインクルージョン教育の全体構想と各項目の案の作成では、多くの先進諸国のシステムを検討した。とくにイギリス、アメリカ、ドイツ、フランス、イタリア、アイスランドとフィンランド、スウェーデン、ノルウェー、デンマーク等のシステムと実践を参考にした。

3. 日本におけるインクルージョン教育の柔軟で多様性のある教育システムの全体構想案

日本におけるノーマライゼーションとインクルージョン教育の理念を達成するための基本的なシステムの全体構想を表1のように考えた。

- (1) 学校教育法、学習指導要領を改訂する。
 - ・インクルージョン教育に合わせて改訂する。
 - ・後期中等教育（高等学校）まで義務化する。
 - ・各教育委員会、各学校に法律で幼児、児童生徒をより通常の教育に近づけることを義務付ける。
 - ・現行の5種類の学習指導要領を一本化する。
 - ・自立活動領域に替わるスペシャルニーズ領域を新設する。

表1 日本のインクルージョン教育における柔軟で多様性のある教育システムの全体構想

学校教育法, 学習指導要領の改訂 学校教育法をインクルージョン教育に合わせて改訂 高等学校教育まで義務化する 各教育委員会, 各学校, 教員に法律で幼児, 児童生徒をより通常の教育に近づけることを義務付ける 現行の5種類の学習指導要領を一本化する 自立活動領域に替えて, 教育の関連サービスの設定とスペシャルニーズ領域の新設		インクルージョン 支援センターの設置 都道府県教育委員会 インクルージョン支援センターの設置(人口3万人~4万人の地域ごとに設置する)						
通常学校と中度知的障害児(場の統合), 重度知的学校 <table border="1"> <tr> <td> 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 中等教育学校 </td> <td> 重度知的学校 (マルチ, 場の統合) </td> </tr> <tr> <td> 通常学級 リソースルーム マルチの軽度知的学級 (幼稚園を除く) マルチの中度知的学級 (場の統合) </td> <td> (幼), 小, 中, 高の各学部 重度知的学級 一定の地域ごとに小学校の敷地内に設置 建物は一体, 校庭は共有 小学校との交流を行う </td> </tr> </table>		幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 中等教育学校	重度知的学校 (マルチ, 場の統合)	通常学級 リソースルーム マルチの軽度知的学級 (幼稚園を除く) マルチの中度知的学級 (場の統合)	(幼), 小, 中, 高の各学部 重度知的学級 一定の地域ごとに小学校の敷地内に設置 建物は一体, 校庭は共有 小学校との交流を行う	聾学校 幼, 小, 中, 高の各学部 通常学級 リソースルーム 軽度知的学級 (幼稚園を除く) 中度知的学級 重度知的学級		
幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 中等教育学校	重度知的学校 (マルチ, 場の統合)							
通常学級 リソースルーム マルチの軽度知的学級 (幼稚園を除く) マルチの中度知的学級 (場の統合)	(幼), 小, 中, 高の各学部 重度知的学級 一定の地域ごとに小学校の敷地内に設置 建物は一体, 校庭は共有 小学校との交流を行う							
教育の関連サービス <table border="1"> <thead> <tr> <th>内 容</th> <th>実施の場所</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> 障害の改善のトレーニング </td> <td> 在籍している学校(通常学校の通常学級在籍児童生徒は選択制) </td> </tr> <tr> <td> 医療的ケア </td> <td> 在籍している学校 </td> </tr> </tbody> </table>			内 容	実施の場所	障害の改善のトレーニング	在籍している学校(通常学校の通常学級在籍児童生徒は選択制)	医療的ケア	在籍している学校
内 容	実施の場所							
障害の改善のトレーニング	在籍している学校(通常学校の通常学級在籍児童生徒は選択制)							
医療的ケア	在籍している学校							

- ・「教育の関連サービス」の項を新設し, 訓練, 医療的ケアを含める。
- (2) 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 中等教育学校
- ・全ての公立の幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 中等教育学校にリソースルームを設置する。
- ・全ての公立の小学校, 中学校, 高等学校, 中等教育学校に聾児を除くマルチの軽度知的学級と中度知的学級の2種類の障害学級を設ける。この中度知的学級の新設は, 場の統合を目的としている。
- (3) 聾学校以外の特別学校は, 聾児を除くマルチの学校とし, 重度知的障害児や重度知的障害をもつ重複障害児を対象とする。
- (4) 聾学校には, リソースルームと現在設置されているものと同様に軽度知的学級, 中度知的学級, 重度知的学級を設ける。
- (5) 教育の関連サービスの項を新設し, 「障害の改善のトレーニング(訓練)」と「医療的ケア」を位置付ける。
- (6) 地域にインクルージョン支援センターを設置し, 現在特別支援学校にある地域支援機能をそこに全面的に

移す。

4. 日本型インクルージョン教育の柔軟で多様性のある教育システムの各項目の説明

(1) 通常学校, 特別学級, 学習指導要領等

①通常学校

通常学校のマルチの障害学級は, 軽度知的学級と中度知的学級の2種類を設ける。アメリカの複数の州では, 数は少ないがマルチの特別学級が設置されている。(吉利2007) また, イギリスの2種類の特別学校(中度障害学校, 重度障害学校)は共にマルチの学校である。これらの制度を参考にした。

聾児を除くマルチの障害学級とは, 多くの障害の種類を対象とした学級である。すなわち, 聾児以外の学習障害, 注意欠陥多動障害, 盲, 弱視, 難聴, 軽度知的障害, 中度知的障害, 情緒障害, 自閉症スペクトラム, 肢体不自由, 病弱, 虚弱等の障害を持ち, かつ主に障害学級で学習することが適している児童生徒を対象とした学級である。

軽度知的学級は、軽度の知的障害か軽度の知的障害との重複障害をもち、主に軽度知的学級で学習することが適している子どもを対象とする。

また、中度知的学級は、中度の知的障害の子どもや中度の知的障害との重複障害の子ども及び軽度の知的障害等や軽度の知的障害等との重複障害をもち社会適応能力がかなり低い子どもを対象とした学級である。

この学級の対象児は、現行の知的障害学校の中度知的学級や肢体不自由、病弱、盲の各障害学校の中度知的学級に在籍している子どもである。つまり、マルチの障害をもつ中度知的障害児の学級である。

アイスランドでは、中度の知的障害児の一部が通常学校の学級にも在籍している。アイスランドの1995年と2005年の全児童生徒数は、ほぼ同じ数であるが、知的障害学校数は4校から3校に減少している。この期間に通常学校に在籍する知的障害児の数が増加したからである。また、アイスランドの知的障害児の親の会は、知的障害学校の対象児が通常学校の知的障害学級に在籍できるように運動してきた。(Tossebro 他1996)ここでは、それを参考にした。

②聾学校以外の障害学校

聾学校を除く障害学校の全てを、イギリスの聾児を除くマルチの中度障害学校（日本での軽度知的障害とその重複障害）とマルチの重度障害学校（日本での中重度知的障害とその重複障害）の制度を参考に、聾児以外の重度知的障害児を対象としたマルチの重度知的学校とする。

重度知的学校の対象児は、聾児を除く重度の知的障害や重度の知的障害との重複障害をもつ子どもたちである。重度知的学校は、重度の知的障害児、重度の知的障害を併せもつ自閉症児、情緒障害児、盲児、弱視児、軽中度の難聴児、肢体不自由児、病弱児等が在籍する学校として位置付ける。重度知的学校は、全学級が重度知的学級となる。

聾学校以外の障害学校の設置場所は、スウェーデンの全ての知的障害学校や横浜市の5つの重度重複障害児の肢体不自由学校と同様に地域の小学校の敷地内とする。また、小学校と建物を一体化して、子どもがいつでも行き来できるようにし、小学校と互いに交流をする。校庭も小学校と共有する。

①と②のシステムにすることにより、学校の対象となる障害児たちが、今まで以上に自宅に近い学校に通えるようになる。通学時間がより短くなり、子どもたちの体力的、時間的な負担が減少する。その分、遊んだり、自分のしたいことができたりするようになり、彼らの生活の質が向上する。通常学校に通う子どもとの生活の質の差が縮まるのである。また、子どもたちの生活により地域性が増加する。この面でも、通常学校に通う子どもとの差が縮まる。

③聾学校

聾児は、聾文化の中で成長する必要があるため、現在

の聾学校を継続する。

幼稚部、小学部、中学部、高等部に、通常学級、リソースルームと軽度知的障害、中度知的障害、重度知的障害を併せもつ聾児のための各々の教育課程の学級を設置する。リソースルームは、学習障害や教科の一部が下学

表2-1 日本のインクルージョン教育における柔軟で多様性のある教育システム案—通常学校（幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校）

学級等	対象児
通常学級	現在の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校の学習内容が適している子ども 外国籍で日本語の習得が不十分、学習障害等の子どもの個別のニーズに対応した教育を含む
リソースルーム	外国籍で日本語の習得が不十分、学習障害、一部下学年の内容の学習の子どもと軽度の知的障害や軽度の知的障害を含む重複障害をもち、主に通常学級で学習している子どもへの支援 通常学級内での支援とリソースルーム内での支援を行う
マルチの軽度知的学級（幼稚園を除く）	軽度の知的障害等や軽度の知的障害等との重複障害をもち、主に学級で学習することが適している子ども
マルチの中度知的学級	中度の知的障害や中度の知的障害との重複障害をもつ子ども 軽度の知的障害や軽度の知的障害との重複障害をもち、かつ社会適応能力が低い子ども

※学習障害等には、軽度知的障害を含む。

※子ども一人一人の教育的ニーズ、特別な教育的ニーズに対応した教育サービスを行う。

表2-2 日本のインクルージョン教育における柔軟で多様性のある教育システム案—聾学校以外の学校

学校の種類	学級	対象児等
重度知的学校	重度知的学級	重度の知的障害や重度の知的障害との重複障害をもつ子ども 聾児を除くマルチの障害 小学校と場の統合

※子ども一人一人の特別な教育的ニーズに対応した教育サービスを行う。

表2-3 日本のインクルージョン教育における柔軟で多様性のある教育システム案—聾学校

学級等	対象児
通常学級	現在の幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等学校の学習内容が適している子ども 学習障害等の子どもの個別のニーズに対応した教育を含む
リソース ルーム	学習障害や一部下学年の内容の学習の子どもや軽度の知的障害をもつが通常学級で学習している子ども等への支援 通常学級内での支援とリソースルーム内での支援を行う
軽度知的学級 (幼稚部を除く)	軽度の知的障害等と聾の重複障害をもち、主に学級で学習することが適している子ども
中度知的学級	中度の知的障害と聾の重複障害をもつ子どもと軽度の知的障害と聾の重複障害をもち、かつ社会適応能力がかなり低い子ども
重度知的学級	重度の知的障害と聾の重複障害をもつ子ども

※学習障害等には、軽度知的障害を含む。

年の内容の学習の子どもや軽度の知的障害をもつが主に通常学級で学習している子どもへの支援を行う。通常学級内での支援とリソースルーム内での支援を行う。

また、日本の聾学校では、全在籍児童生徒の約3割が知的障害との重複障害児である。軽度知的学級は、軽度の知的障害と聾の重複障害をもち、主に軽度知的学級で学習することが適している子どもを対象とする。中度知的学級は、中度の知的障害と聾の重複障害をもつ子どもと軽度の知的障害と聾の重複障害をもち、かつ社会適応能力がかなり低い子どもを対象とする。重度知的学級は、重度知的障害と聾の重複障害をもつ子どもを対象とする。

現在日本で行っているように、障害種別の学校とし、複数の種類の障害児を同一学校で障害種別の部を分けて設定する学校を多くすればよいと考える人もいるだろう。また、中度知的障害の学校と重度知的障害の学校に分けた方がよいと考える人もいるだろう。それらの考えがあることは理解している。しかし、多様性の中で生活することがより大事であると考え、原則としては一緒に同じ学級で学習する方がよりよいと判断した。

④聾児は、聾文化の中で育つ必要があるため、インクルージョン教育を実施しているイギリス、アメリカのミネソタ等複数の州やインテグレーションを実施しているスウェーデン等と同様に聾学校は学校の中では別系統として位置付け、今の通りとする。

⑤日本の文化・習慣や日本語の習得が不十分な児童生徒の日本の文化・習慣の学習や日本語能力向上のサービスは、その学校のリソースルームで提供する。
また、現在の言語障害や情緒障害等の通級教室は廃止

し、各通常学校のすなわち幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校のリソースルームがその教育サービスを提供する。現在日本で通級教室に通っている児童生徒の約60%は他校の通級教室に通っている。そして、その他校通級は児童生徒に大きな負担となっている。他校通級している児童生徒から、その負担を取り除く必要がある。また、それにより、同じ通常学級の他校の通級教室に通う必要のない子どもとの違いや負担の差も少なくなる。また、より地域性も増す。

⑥以上の多様性のある学校種と学級種、学校機能を設定するが、その運用は柔軟に行う。

⑦アメリカでは、法律で全ての教員に、特別な教育ニーズをもつ子どもたちが、できるかぎり通常の教育より制約の少ない通常の教育に近い場所、形態で学習できるように努めることを義務付けている。日本でも、法律を制定し、全ての学校、教育委員会、教員に特別な教育ニーズをもつ子どもたちが、できるかぎり通常の教育が制約のより少ない通常の教育に近い場所、形態で学習できるように努めることを義務付ける。

各教育委員会、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校とその教員は、幼児、児童生徒ができるだけ多くの時間を通常学級で学べるように努める。また、聾学校以外の学校とその教員は、児童生徒ができるだけ通常学校または通常学級で学習できるように努力する。

また、全特別学校とその教員も、通常学校とその教員と同様に児童生徒ができるだけ学校の通常学級か通常学級により近い場所、形態で学習できるように努力する。

⑧通常学校では、具体的にはユニバーサルな教材と指導方法の開発を進め授業で実施していく。ユニバーサルな教材と指導方法は、学校全体で継続して開発していく。

⑨リソースルームは、通常学級で主に学習している子どもへの支援を行う。リソースルームスタッフが、通常学級に行き、側に付いて学習支援を行う必要のある幼児、児童生徒の学習支援を行う。子どもにリソースルームスタッフが支援するだけでは不十分となる教科・領域の学習は、通常学級で学習せずに、リソースルームでリソースルームスタッフの指導を受けてその教科の学習を行う。
⑩通常学級の週時間数の40%程度以上を学級外で学習する必要が生じた場合、その子どもの在籍学級をスムーズに通常学級から軽度知的学級に移す。そして、通常学級の幼児、児童生徒と一緒に学習可能な教科は通常学級に行き、彼らと一緒に学習する。その通常学級内でリソースルームスタッフによる学習支援が必要な場合は、リソースルームスタッフが入って支援する。

小学校、中学校の軽度知的学級では、文部省時代の初等中等局長が通常学校の知的障害学級の学習内容について通達した通り、下学年の内容を基本とするが、現行の特別支援学校学習指導要領の中の知的障害特別支援学校の内容である主に中度の知的障害をもつ子どもが学習している内容も参考にして学習する。高等学校の軽度知的

学級では、知的障害特別支援学校の内容も取り入れて学習する。具体的には、小学校では知的障害特別支援学校の内容の小学部の生活科、算数科、国語科等を、中学校では知的障害特別支援学校の内容の中学校の生活科、算数科、国語科、作業学習等を一部導入する。高等学校では、「進路」を中核に据えながら下学年の教科の学習と作業学習、生活スキルの学習等を行なう。

全ての教科・領域の学習が通常学級では学習が不十分になる場合は、週の学習時間の全てを軽度知的学級で学習する。

⑪通常学校でのインクルージョン教育を支援するために、都道府県教育委員会がインクルージョン支援センターを人口3万人～4万人の地域ごとに設置する。このセンターは、専門家を置き通常学校への巡回相談、支援をする。

この制度は、イタリアのインクルージョン支援センター、フランスの地域支援センターとイギリスは日本と同様に障害学校が地域支援を担っているが、あまりうまく行っていないことを参考に考えた。現在の特別学校の地域支援の役割を移行する。

⑫経過期間として、地域の実情に応じて暫くの間マルチの中重度障害学校を設立してもよい。また、暫くの間地域の実情に応じて、盲学校、知的障害学校、自閉症学校、肢体不自由学校、病弱学校やそれらの併設障害学校を設けてもよいこととする。

(2) 通常学級におけるリソースルームスタッフによる学習支援の実際

このシステムは、アメリカのミネソタ州のインクルージョン教育を行っている中学校で特別教育教師であったPeggy A. Hammekenの実践を参考に考えた。(Peggy2007)

通常学級におけるリソースルーム担当教員、スタッフによる学習支援の実際は、次のように行う。

- ①同じ種類の特別な教育的ニーズをもつ児童生徒を複数同じ学級に在籍させて、スタッフ1名で2名または3名の児童生徒の学習支援が行えるようにする。こうすることで、合理的にまた予算を抑えて学習支援を実施できる。
- ②リソースルームに主婦や大学生等の教員免許を持たないパートタイマーを数人から十数人雇用し、リソースルーム教員の指揮のもと、通常学級内での学習支援とリソースルーム内での学習指導を担っていただく。これにより、ここでも合理的にまた予算を抑えて学習支援を実施できる。
- ③リソースルーム教員も、通常学級内での学習支援とリソースルーム内での学習指導を行う。
- ④通常学級内の子どもの支援で特別な教材が必要なときは、リソースルームスタッフがその作成、準備を行う。

5. 一本化した学習指導要領案の作成

日本でインクルージョン教育を実施する場合、フォーマライゼーション、インクルージョン教育の理念に基づい

た学習指導要領の作成が必要になる。つまり、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、学校の学習指導要領を一本化する必要がある。

一本化することで、通常学校、通常学級、学級、学校が等価となり、現在の日本の学習指導要領に存在している障害児の教育が特別である印象は、大きく薄れる。

表2は、私が考えた一本化した学習指導要領の案である。内容は3種類設定した。また、学校リハビリテーションの中の自立活動領域は廃止し、その中の訓練部分は教育から外し教育の関連サービスとして位置付けた。

さらに、自立活動の中の訓練以外の内容である自分の障害の理解、特別な教育的ニーズのある障害児の進路指導や日本文化や習慣の理解と日本語の習得が不十分であること等は、新たに「スペシャルニーズ」領域を設定し教育に位置付けた。

日本の肢体不自由児の自立活動の特設時間の指導では、運動機能の低下防止・維持・改善は、その子どもの生涯の生活とライフステージによる身体と身体機能、運動機能の変化を見通して行っていく必要がある。そこまで考えて適切な訓練を実施することは、教育の範囲内だけでは不可能である。また、自立活動専科教員は高度な専門性が必要だが、日本ではその専門養成課程が教員養成大学、教育学部、教育学科にはない。自立活動に興味・関心の高い教員や自立活動専科教員に任命され者が、自主的に勉強して中心となって指導を進めている状態である。日本では、自立活動の特設時間の訓練実施（重度重複障害児の自立活動の時間の一部（朝の会、遊び等）を除く）が可能な高度な専門性をもつ者の養成は、パラメディカルスタッフの養成大学、専門学校が行っている。欧米先進諸国の中、学校内で訓練を行っているアメリカ、ドイツ等の国では、理学療法士、作業療法士、聴覚言語療法士等が訓練を実施している。（アメリカでは行動療法士、ドイツでは精神運動療法家が加わっている）それらの国では、日本と異なり「学校であるから教育的なりハビリテーションを行なわなければいけない」とは考えていない。私は、日本の肢体不自由学校以外の特別支援教育学校では、自立活動の訓練の実際を十分知っているわけではないが、どの障害種の学校も肢体不自由学校の訓練と同様の問題を持っていることは確かである。

また、自立活動という概念は、その範囲が広すぎることである。学習指導要領の自立活動の項を読むと、自立活動は学校リハビリテーションそのものであることがわかる。「自立活動の指導は、学校教育全体を通して行」い、具体的には特設時間での指導と各教科各領域における指導がある。しかしこれは広すぎる。自立活動には「障害の状態改善」と「発達」の両方の内容が入っていてその点でも扱う範囲が広すぎる。具体的には、訓練と重度知的障害児や重度知的障害と他の障害を併せ持つ重度重複障害児の学習内容の自立活動の一部である。彼らは、特別支援学校の学習指導要領の中の知的障害特別支

表3 日本のインクルージョン教育における幼稚園、小学校、中学校、高等学校、障害学校の教育内容を1本化した学習指導要領と教育の関連サービス案

内容名	対象となる子どもの学習内容	スペシャルニーズ	教育の関連サービス
内容1	重度の知的障害や重度の知的障害を含む重複障害をもつ子どもの学習内容	不十分であること等 障害の理解や特別な教育的ニーズのある進路指 導、日本の文化、習慣の理解と日本語の習得が	障害の改善のトレーニング・医療的ケア
内容2	幼稚園の子どもと軽度、中度の知的障害や軽度、中度の知的障害を含む重複障害をもつ子どもの学習内容		
内容3	小学校以上の通常学校や聾学校の通常学級で学ぶ内容 下学年の学習、障害等の子どもの個別の教育的ニーズに対応した教育を含む		

援学校の内容のみでは適切に学習が進まないため、訓練の自立活動以外に朝の会や遊び等の発達を目的とした学習時間を一部または全部自立活動の内容で行っている。どちらも自立活動である。重度知的障害児やその重複障害児の「発達」は、確かに知的障害等の障害の改善であるが、それは訓練とは別の領域として設定すべきである。

日本の特別支援学校内の訓練のシステムは、世界的に見て、学校内で訓練を行なっている国々に比べて大きく異質であり、また欧米先進諸国に比べて専門性が不十分で指導レベルが低い。学校は、学校内で訓練を実施するならば、教育的リハビリテーション、医学的リハビリテーションの垣根を越えて教育サービスのユーザーである子どもたちにとって最適な訓練を実施しなければならない。

通常学校の通常学校に在籍する障害児の訓練は、本人や保護者の選択制とし、学校の訓練を受けずに医療機関の訓練のみを受けてもよいし、医療機関と学校の訓練の両方を受けてもよいとする。その選択は、本人と保護者に任せてよいと考えている。

スペシャルニーズ領域は、障害をもっている、または日本の文化、習慣への理解と日本語の習得が不十分である等の特別な教育的ニーズがある子どもで、スペシャルニーズ領域の内容の学習が必要な子どもへの教育サービスとする。つまり、スペシャルニーズをもっている子どもにだけ提供されるサービスである。また、医療的ケアも教育の関連サービスとして位置付ける。

表4は、教育から外し、教育の関連サービスとして位置付けた学校での訓練、医療的ケアとそれらを実施する場所である。現行学習指導要領の「自立活動」は廃止し、自立活動の中の訓練の部分は、表3のように、「障害の改善のトレーニング」として位置付ける。

必要な子どもには、その子が在籍している学校で、訓練、医療的ケアのサービスを提供する。ただし、通常学校の通常学級、学級に在籍している子どもの中、医療機関等で医学的リハビリテーションを受けており、適切な質と量の訓練が実施されている場合は、学校での訓練は実施しなくてよい。

幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校(学級を含む)、学校のどこでも障害の改善のトレーニングと医療的ケアのサービスを受けられるようにするのである。

教育の関連サービスを必要としているどの子どもも、自分が在籍している学校で教育の関連サービスを受けられることはとても重要である。それによって、障害の改善のトレーニングと医療的ケアのサービスの面では、在籍する学校、学級が全く限定されなくなるのである。

イギリスは、インクルージョンの理念に乗っ取り、カリキュラムの表示方法において障害をもつ子ども全てをできるだけ通常学校の通常学級に在籍している障害をもたない子どもと同様に扱おうとしたのである。

しかし、イギリスのように、軽度知的障害、中度知的障害や重度知的障害をもつ子どもや、それらとの重複障害をもつ子どもの学習内容を全て教科に統合して表示することには無理がある。

ここから出発して、日本の新しい学習指導要領のあり方を考えていけばよいと考えた。

日本のインクルージョン教育では、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、学校の学習指導要領の内容を、一つの学習指導要領の中に異なる三つの内容を表示する方法が適していると考えられる。

名称を内容1、内容2、内容3とナンバーで設定し、内容名に通常学校、通常学校の特別学級、特別学校の区別がないようにする。それにより、名称に現行学習指導要領に存在した通常、特別の区別がなくなる。また、幼稚園の内容と軽度、中度の知的障害や軽度、中度の知的障害を含む重複障害をもつ子どもの内容を統合して内容2とする。つまり、内容名レベル、内容設定レベルでも特別な扱いがなくなり教育内容として同一となる。

内容1は、現在特別支援学校で行われている重度重複障害児の学習内容である、内容2は、現在の幼稚園、軽度や中度の知的障害児や軽度、中度の知的障害に他の障害を併せもった重複障害をもつ子どもの学習内容である。内容3は、現在の小学校、中学校、高等学校の学習内容である。

実際の運用は、子どもの実態に応じて、内容1のみ、内容1と内容2、内容2のみ、内容2と内容3、内容3のみのどれかを適用する。実際の運用は内容の三つの枠にとらわれず柔軟に運用する。

また、通常学校の通常学級や幼稚部を除く聾学校の通常学級の内容を、3つの内容の中1番目に提示する内容1に設定することは適切でないと考えた。

現行の学習指導要領は、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の順で表示されることが多い。それは、通常学校の通常学級に在籍する子どもを明確に優先している。そのため、重度障害学校に在籍する重度重複障害児の学習内容を内容1とし、現在の幼稚園の学習内容、通常学校の特別学級や中度障害学校に在籍している軽度や中度の知的障害児や軽度、中度の知的障害に他の障害を併せもった重複障害をもつ子どもの学習内容を内容2とした。さらに、通常学校や幼稚園を除く聾学校の通常学級の内容を内容3とした。

このように設定することにより、学校教育で通常学校の通常学級がメインで通常学校の特別学級や特別学校がサブとの印象が生じないようにした。

6. おわりに

子どもたち一人一人を大切にしたい視点から、日本におけるインクルージョン教育の理念、教育システム案、新学習指導要領案等について考察した。読む人の役に立つようにできるだけ実践的な内容となるように心がけた。今後行われる日本のインクルージョン教育の実施に少しでも役に立つならばうれしく思う。

日本の障害児教育は（通常教育も）、この数十年間世界の障害児教育の中で井の中の蛙になっている部分がかかなりあったと考えている。良い所もあったが、基本的な所で不十分な部分もいろいろあった。日本は、世界レベルで普遍性を持つ障害児教育を創っていく必要がある。また、世界の障害児教育をリードしていくべきだと思う。

それは、世界に学び、創意工夫に努めれば、十分可能である。私は、今日本の障害児教育に最も必要なものは、比較実践障害児教育学だと考えている。

参考文献

- 1) 新井英靖 (2011). 英国の学習困難児に対する教育的アプローチに関する研究. 風間書房
- 2) 位頭義仁 (2007). 知的障害児の統合教育・インクルージョンに関する研究. 風間書房
- 3) 井上和美 (2010) 一人一人を大切にしたい新しい障がい児の教育に関する研究（その3）-日本におけるインクルージョンの実施、軽度の知的障がいをもつ肢体不自由児の学習内容（その2）の考察. 筑波大学附属桐が丘養護学校研究紀要, 46, 91-102
- 4) 井上和美 (2008) 一人ひとりを大切にしたい新しい障害児の教育に関する研究（その2）-インテグレーション、特別支援教育、専門性、下学年適応についての考察. 筑波大学附属桐が丘養護学校研究紀要, 37, 125-130
- 5) 外務省 (2006). 障害者の権利に関する条約 和文テキスト（仮訳文）2006/12/13
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/treaty/shomei_32.html (13/5/06アクセス)

- 6) 佐藤満男・佐藤貴虎 (2002). 日本の特殊教育とイギリスのインクルージョンの比較における一考察. 情緒障害教育研究紀要, 21, 213-221
- 7) 清水貞夫 (2010). インクルーシブな社会をめざして: ノーマリゼーション・インクルージョン・障害者権利条約. クリエイツかもがわ
- 8) 清水貞夫 (2011). 特別支援教育からインクルーシブ教育の制度へ. 特集 障害者権利条約とインクルーシブ教育の動向. 障害者問題研究, 39 (1), 1-11,
- 9) 特殊教育総合研究所 (2004). 21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究. 特殊教育総合研究所
- 10) 特殊教育総合研究所 (2002). 主要国の特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査研究. 特殊教育総合研究所
- 11) 特殊教育総合研究所 (2008). 世界の特殊教育 X X II (22). 特殊教育総合研究所
- 12) 特殊教育総合研究所 (2006). 世界の特殊教育 X X (20) 特殊教育総合研究所
- 13) 二文字理明 (2009). 1990年代のスウェーデンにおけるインクルーシブ教育の状況. 大阪教育大学紀要第4部門 教育科学, 58 (1), 151-162
- 14) 文部科学省 (2013). 中央教育審議会初等中等教育分科会. 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）
- 15) 吉利宗久 (2007). アメリカ合衆国におけるインクルージョンの支援システムと教育的対応. 溪水社
- 16) 渡部昭男 (2011). 日本型インクルーシブ教育システムへの道. 特別支援教育研究, 650, 7-10
- 17) 渡邊健治他 (2012). 特別支援教育からインクルーシブ教育への展望. クリエイツかもがわ
- 18) Jan Tøssebro, et al (1996) *Intellectual disabilities in Nordic Welfare States: Politics and everyday life*. Norwegian Academic Press, HoyskoleForlaget, Norway, 二文字理明訳 (1999) 北欧の知的障害者-思想・政策と日常生活. 青木書店
- 19) Peggy A. Hammeken (2007). *Inclusion, 450 Strategies for Success: A Partical Guide for All Educators Who Teach Students with Disabilities*. Corwin Press, Thousandos Oak, 重富真一他訳 (2008) インクルージョン-普通学級の特別支援教育マニュアル. 同成社
- 20) Warnock Mary, Norwich Brahm, Terz Lorella (2005). *Inclusion, 450 Strategies for Success: A Partical Guide for All Educators Who Teach Students with Disabilities*. Corwin Press, Thousandos Oak, 宮内久絵, 青柳まゆみ, 鳥山由子監訳 (2012) イギリス特別なニーズ教育の新たな視点: 2005年ウォーノック論文とその後の反響. ジアース教育新社