

■ 論 文

韓国の障害児教育の歴史的展開とインクルーシブ教育の現状と課題

金 仙玉*

Current Status and Issues of Historical Development and Inclusive Education of South Korea Children with Disabilities

Sunok KIM

キーワード：韓国の障害児教育, インクルーシブ教育, 障害者権利条約, 合理的配慮, 正当な便宜
Education of Children with Disabilities in South Korea, Inclusive Education,
Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Reasonable
Accommodation, Legitimate Accommodation

はじめに

韓国における障害児の公教育の保障は1977年の「特殊教育振興法」制定にはじまる。この法により、全国の市・郡に公立特殊学校及び特殊学級が設置されるなど、特殊教育発展の土台が築かれた。同法は1994年に一部改正され、そこには障害児教育の質的向上に向けた統合（インテグレーション）教育及び個別化教育・巡回教育や就学に対する差別の禁止などに関する規定が盛り込まれた。しかし、「特殊教育振興法」は、初等・中等教育を中心として定められており、就学前の乳幼児及び学校教育修了後の成人のための教育支援に対する規定と、国・自治体の責務規定が不十分で、特に統合教育の現場では、十分な教育的配慮がなされていないと指摘されていた¹⁾。こうした問題を解決するため、2007年には「特殊教育振興法」を「障害者等に対する特殊教育法（以下、「特殊教育法」）」に法改正し、3歳からの幼稚園課程から18歳までの高等学校課程までが義務教育となり、3歳未満及び高等学校課程後の専門科課程が無償教育と

なった。また、同年に「障害者差別禁止法（以下、「差別禁止法」）」が制定され、さらに2008年12月に「障害者権利条約（以下、「権利条約」）」を批准している。このように2006年半ばから非常に短期間で障害児教育への法制整備は急速に進んでいるが、権利条約批准をめぐるインクルーシブ教育²⁾の具体的な法整備とその運用の実態にどのような課題があるかは必ずしも明らかではない。

権利条約の教育条項（第24条）では、とりわけインクルーシブ教育が強調されており、条約の批准国である韓国もインクルーシブ教育を推進していくための具体的な法制整備が求められているといえる。こうした背景のもとで、本稿では、まず韓国の障害児教育の歴史的展開を考察する。その上で、韓国のインクルーシブ教育の現状を分析し、どのような課題があるかを検討することを目的とする。なお、研究方法は主に文献研究に依るが、必要に応じて障害児の親に対するインタビュー調査を用いる。

* 愛知県立大学人間発達学研究科博士後期課程在籍

1. 韓国の障害児教育の歴史的展開

韓国の障害児教育の始まりと展開について概括する。なお、表記上混乱を防ぐために、現在韓国の障害児教育分野で使われている用語を用いることにする。用いる用語は以下の表1に示す。

表1 障害児教育に関する基本用語の韓日比較表

ハングル	日本語訳	(参考) 日本の特別支援教育における表現
특수교육	特殊教育	特別支援教育
특수교육교원 (특수교사)	特殊教育教員 (特殊教師)	特別支援教育教員
특수학교	特殊学校	特別支援学校
특수학급	特殊学級	特別支援学級
정당한 편의	正当な便宜	合理的配慮

(1) 障害児教育の始まり (1870年～1910年)³⁾

1870年代の朝鮮王朝末の開花思想⁴⁾は、西洋諸国や日本の影響を受けて、朝鮮の近代化を目指す運動によって展開した。その中で、教育の「実用化」、「民主化」、「救国化」を強調する新教育運動（教育的開化運動）が展開され、韓国でも伝統的な経典中心の教育を脱皮し、新しい学問専修のための近代学校が設立されるに至る⁵⁾。近代学校の設立という一連の流れの中で外交視察団の帰国報告文書や当時の開花書籍などを通じて外国の障害児教育が紹介された。

たとえば、1881年朴定陽（パク・ジョンヤン）などの紳士遊覧団⁶⁾は、日本の各種教育機関について報告する中で当時の日本の盲啞院を紹介しており、これは韓国に外国の障害児教育が紹介された最初の記録と評価されている⁷⁾。また、代表的な開化思想家であった兪吉濬（ユ・ギルジュン）は、日本と欧米を視察した後1895年に『西遊見聞』を発表する。『西遊見聞』第17編の貧困のところ、肢体不自由及び病虚弱児教育の幼児院、精神遅滞教育の痴児院、視覚・聴覚障害児教育の盲人院・啞人院について当時の欧米の障害児教育を紹介している。金柄夏（キム・ビョンハ、2011）は、兪吉濬の『西遊見聞』の内容は福沢諭吉の『西洋事情』（1866年、1870年）の内容を多く参照、引用しており、次のよう

に述べている。

当時、韓国では西洋を紹介する資料はほとんどなく、兪吉濬は軟禁状態で参考文献の持参が制限されたまま本を執筆しなければならないということから、『西洋事情』を多く参考せざるを得なかったと思われる。しかし、『西遊見聞』の全体的な構成と体制は『西洋事情』とは相当に異なっていて、新しい内容を多く反映している。たとえば、第14編「開花の等級」は『西遊見聞』の独創的な内容である⁸⁾。

こうした外国の障害児教育が文書と書籍を通じて紹介される段階を経て、韓国で障害児教育が始まったのは、1898年に、アメリカの宣教師で医師であるロゼッタ・ホール女史（Hall, Rosetta Sherwood 1865年～1951年）が設立した平壤盲学校である。1908年、ホール女史は、本格的な聾教育の準備のためイ・イクミンなどを中国に派遣し、同僚宣教師⁹⁾が運営する聾学校でイ・イクミンに聾教育のための方法を研修させた。イ・イクミンが帰国した後の1909年、ホール女史は韓国最初の聾教育を始め、平壤盲学校は平壤盲啞学校に改称され、1945年まで継続された¹⁰⁾。

(2) 植民地時代の障害児教育 (1910年～1945年)

1910年からは日本による植民地時代が始まる。金蘭九（2004）は、植民地時代の障害児教育について次のように述べている。

1905年12月、日本は朝鮮に韓国総督府を設置した。初代総督は、伊藤博文である。当時の朝鮮における孤児養育、障害児更生施設は、僅かに外国人が布教の傍ら経営している2・3か所を数える他、朝鮮人の事業としては1906年2月に設立した京城孤児院が唯一であった。この京城孤児院は、朝鮮人李和の創始で当時91名の孤児を収容していたが、1910年2月、当時の京城府（今のソウル市）が官権で京城孤児院を強制的に収容した。

1910年8月の日韓併合の後、日本は大韓帝国を朝鮮と改称し、京城府に朝鮮総督府を設置した。初代総督は、寺内正毅である。ところで、日韓併合以後、いわゆる日本の植民地政策で、朝鮮の人々の生活は総体的な貧困状態に到達した。とくに、政治的混乱と列強

の経済的な搾取によって、従来の教育・職業・各種の福祉制度は有名無実になった。そのような状況の中、同年9月、朝鮮総督府官制（勅令第354号）が公布され、救恤慈善事業に関する事務は朝鮮総督府内務局地方課の所管になった。その際、日本の皇室より朝鮮に臨時恩賜金3千万円が渡された。続いて、1911年、孤児の養育基金として、日本の臨時恩賜金より50万円が朝鮮総督府に渡された。そこで、朝鮮総督府は、京城府が官権ですでに1910年2月に強制的に収容した京城孤児院の事業を土台にし、同年6月「朝鮮総督府済生院規程」（朝鮮総督府令77号、全文8条）を制定した。

1912年、朝鮮総督府は韓国全域に「朝鮮教育令」を実施する傍ら、同年2月には、朝鮮総督府済生院医療部を設置した。以降、朝鮮総督府は京城府に朝鮮総督府病院を、各道に道慈恵病院を開設した。続いて、同年3月27日、朝鮮総督府は、勅令第43号により「朝鮮総督府済生院官制」（全文7条）を制定・公布し、同年4月1日から施行された¹¹⁾。

「済生院官制」の制定・公布により、1913年3月に朝鮮総督府は済生院内に養育部と盲啞部を設け、養育部は主に孤児を養育・保護し、盲啞部は盲者と啞者に対して普通教育を実施し、生活に必要な機能を教えることを教育の目的としていた¹²⁾。盲啞部の履修科目は、修身・国語（日本語）・朝鮮語・算術・音楽・針按及び体操の計7科目であり、修業年限は盲生科3年、啞生科は5年、盲生の速成科1年も設けられた。1914年には「按摩術・鍼術・灸術営業取締規則」を制定し、盲啞部の卒業生には鍼・灸・按摩師の免許を与え、盲人の自立を促進した。こうした状況の中で1921年に済生院盲啞部教師である朴斗星（パク・ドソン）は学生たちと「朝鮮語研究委員会」を組織し、ハングル点字の作りに力を注ぎ、1926年に6点の点字を発表する¹³⁾。1935年には李昌浩（イ・チャンホ）牧師によって平壤に光明盲学校が、1938年には済生院の盲啞部卒業生である孫龍洙（ソン・ヨンス）によって元山盲学校が設立された。

一方、「文教の朝鮮」によれば、一般学校内に設置された最初の特殊学級は1937年にソウル東大門公立小学校に設けられた病虚弱児養護学級であり、その運営実態は「文教の朝鮮」第193号（1941年10月号）において具

体的に述べられている。そして、1969年にソウル月溪（ウォルゲ）小学校に弱視のための特殊学級が、1970年には大邱七星（チルソン）小学校に精神薄弱児特殊学級がそれぞれ初めて設置された。家庭訪問制教師学級は肢体不自由児のみを対象にして1963年に初めて設置された¹⁴⁾。

以上のように、韓国の障害児教育は、西北地方である平壤の盲啞教育を中心に発達し、キリスト教の宣教師と韓国のキリスト教人の努力により、救貧保護的な性格を持ちつつ発足した。ここに韓国における公的障害児教育の胎動を見ることができる。植民地時代の済生院は、韓国最初の公立障害児教育機関として解釈することもできるが、障害児教育機関というよりも障害児と孤児を共に救済保護することが一次的目的であったと言える。

(3) 解放後の障害児教育法制整備（1945年～現在）

1945年8月に日本の植民地から解放後、アメリカ軍政期の1945年10月に済生院盲啞部を6年制初等学校の国立盲啞学校へ改編し、1947年9月に5年制中等部を設置した。1948年に公布された「制憲憲法」第16条は「すべての国民は、均等に教育を受ける権利がある。少なくとも初等教育は、義務的であり無償とする」と明示し、この条項に基づいて1949年に「教育法」が制定された。同法第81条は、「すべての国民は、能力に応じて均等に教育を受ける権利がある」とし、特殊学校の設置義務や特殊学級の拡充等が明示された。しかし、第98条に「不具、廢疾、病弱、發育不完全またはその他やむをえない理由」により、親は就学義務を免除・猶予されると規定し、特殊教育における公教育の整備を遅らせた¹⁵⁾。むしろ、1950年代前後に民間人によって法に依らない私立の特殊教育施設が多く設置される。最初の私立の特殊教育施設は1946年に李永植（イ・ヨンシク）牧師が設立した大邱盲啞院（現大邱ヨンファ学校（聾）・大邱クァンミョン学校（盲）の前身）であり、済生院盲啞部出身である朴永生（パク・ヨンセン）などが教師として赴任し、女子盲学生2名と12名の聾学生を収容しスタートした。また、韓国最初の肢体不自由児特殊学校は1964年に延世大学セブランス病院に設置された小児再活院附属小学校（現延世再活学校）¹⁶⁾であり、精神遅

表2 特殊教育振興法の主な改正内容

区分	制定（1977年）	一部改正（1994年）	全部改正（2007年）
法律名	特殊教育振興法	特殊教育振興法	障害者等に対する特殊教育法
特殊教育の目的	生活に必要な知識と機能教育	自主的生活能力伸長，生活安定，社会参加	統合教育の環境提供及び自己実現，社会統合
特殊教育の定義	点字・口話及び補装具などを用いた教育・矯正・職業指導	特性に適合した教育課程，方法・教育媒体を通じた教科教育，治療教育及び職業教育	特性に適合した教育課程及び特殊教育関連サービス提供
特殊教育方法	分離教育及び部分統合教育	分離教育，統合教育，巡回教育，個別化教育，保護者教育，進路教育など	同左
特殊教育実施場所	特殊教育校及び特殊学級	特殊教育校，特殊学級，一般学級，病院，障害者福祉施設，家庭など	特殊教育支援センター追加
統合教育	－（規定なし）	希望時一般学校に配置可能，一般学校内の便宜施設義務化	希望時一般学校に配置可能，一般学校内の便宜施設義務化
義務教育及び無償教育	義務教育：小，中 無償教育：幼，高（1988年完成）	義務教育：小，中 無償教育：幼，高（1988年完成）	義務教育：幼，小，中，高 無償教育：2歳以下
治療教育	矯正教育の一環として実施	矯正教育の一環として実施	治療教育条項を削除し，治療支援を教育関連サービスに含む

出所：キム・ウォンキョンほか，2009:66を基に筆者の一部修正による。

滞学校は1966年韓国社会事業大学内に設立された大邱保明学校である¹⁷⁾。私立の特殊教育校の殆どはキリスト教的人導主義，博愛精神を建学理念とし，設立当初は収容保護的な福祉施設から出発したが，その後学校制度へと変わったものが多い¹⁸⁾。1950年代から1970年まで全国的に国公立の特殊教育校は7校，私立の特殊教育校は25校が設置され，実際の特殊教育は私立の特殊教育校が担ってきた。

こうした中で，1970年代に入ってから国連による障害者の教育権を含む権利保障の取り組みが本格化し，1971年に「知的障害者の権利宣言」が，1975年には「障害者の権利宣言」が決議された。この宣言では「障害者は，……同年齢の市民と同等の基本的権利を有する」こと，障害者の能力と技能を最大限に発達させ，社会的統合を促進する教育・職業教育といったサービスを受ける権利があることが明示された。同年1975年にアメリカでは「全障害児教育法（Education for All Handicapped Children Act）が制定される。

これらの国際的な動向を背景として，韓国では1977年に「特殊教育振興法」が制定され，障害児教育を公的に保障し始めるようになる。同法は1994年に一部改正，2007年に全部改正され「特殊教育法」へと改称される。主な改正内容は以下の表2のとおりである。

1977年の特殊教育振興法では，特殊教育を「特殊教育対象児童・生徒に点字・口話及び補装具などを用いて教育・矯正（療育）職業指導を行うこと」と定義していたが，1994年の一部改正では，特殊教育を「特殊教育対象児童・生徒の特性に適合した教育課程・教育方法・教育媒体を通じて教科教育・治療教育及び職業教育などを実施すること」と定義されている。2007年の法改正による特殊教育法では，特殊教育を「特殊教育対象児童・生徒の特性に適合した教育課程及び特殊教育関連サービス提供を通じて行う教育」と定義している。すなわち，特殊教育対象児童・生徒に生活に必要な知識を備えるための教育課程と職業生活に適應するための職業教育，そして障害を矯正するための治療教育の遂行に重点を置いていたが，2007年の特殊教育法では，治療教育を削除し，特殊教育関連サービスの一つとして治療支援が位置付けられている。特殊教育関連サービスとは，2004年制定されたアメリカの障害者教育改善法（Individuals with Disabilities Education Improvement Act）で定められている関連サービスに近い用語で，特殊教育対象児童・学生の教育に必要な人的・物的サービスを意味しており，①相談支援，②家族支援，③治療支援，④補助人材支援，⑤補助工学機器支援，⑥学習補助機器支援，⑦通学支援⑧情報アクセス支援などが含まれる。

2. 政府の資料からみるインクルーシブ教育の現状

政府の統計資料を基に、インクルーシブ教育の運用実態を概観してみよう。

(1) 特殊教育対象児童・生徒選定と配置¹⁹⁾

特殊教育法上の特殊教育対象児童・生徒は「視覚障害、聴覚障害、知的障害、身体障害、情緒・行動障害、自閉症障害、意思疎通障害、学習障害、健康障害、発達遅滞」を指しており、同法15条及び施行令10条に基づく特殊教育対象児童・生徒の選定基準は以下の表3のとおりである。

また、同法15条・16条では特殊教育支援センターにより障害児に対する診断・評価の施行を定めており、特殊教育支援センターは診断・評価を行い、特殊教育対象児童・生徒の選定可否及び必要な教育支援内容に関する最終意見を作成し、教育長または教育監²⁰⁾に報告する。選定された特殊教育対象児童・生徒は該当特殊教育運営委員会の審査を経て、障害程度・能力・保護者の意見などを総合的に判断して居住地から最も近い一般学校の一般学級、一般学校の特殊学級、特殊学校に配置される。

(2) 特殊教育対象児童・生徒の現況

表4は、権利条約批准前後と差別禁止法及び特殊教育法制定前後である2007年から2013年の特殊教育対象児童・生徒の推移を示している。

表3 特殊教育対象児童・生徒の選定基準

障害類型	選定基準
視覚障害	視覚系の損傷が著しく、視覚機能を全く使えないか、補助工学機器のサポートを受けなければ視覚的課題の遂行が困難な者で視覚による学習が困難で特定の光学機器・学習媒体などを通じて学習したり、触覚または聴覚を学習の主な手段として用いる者
聴覚障害	難聴の損傷が著しく、補聴器を着用してもヒアリングを通じた意思疎通が不可能または困難な状態であるか、補聴器を着用しなければヒアリングを通じた意思疎通が可能であり、聴覚による教育遂行が困難な者
精神遅滞	知的機能と適応行動上の困難がともに存在して教育遂行が困難な者
身体障害	機能・形態上の障害を持っているか、体を支えることや手足の動きの困難など身体的条件や状態によって教育遂行上困難がある者
情緒・行動障害	長期間にわたって、次の各目のいずれかに該当し、特別な教育的措置が必要な者
	ア. 知的・感覚・健康上の理由ではないが、学習上困難がある者
	イ. 同年代や教師との対人関係に困難があり、学習上困難がある者
	ウ. 一般的な状況において不適切な行動や感情を示し、学習上困難がある者
	エ. 不快感やうつ病を示し、学習上困難がある者
	オ. 身体的痛みや恐怖を現し学習上困難がある者
自閉性障害	社会的相互作用と意思疎通に欠陥があり、制限的で反復的な関心と活動により教育的遂行及び日常生活適応にサポートが必要な者
意思疎通障害	次の各目のいずれかに該当し特別な教育的措置が必要な者
	ア. 言語の受容と表現能力が認知能力に比べて著しく不足する者
	イ. 調音能力が著しく不足し、意思疎通が困難な者
	ウ. 言葉を流暢に話す力が著しく不足し、意思疎通が困難な者
	エ. 機能的音声障害があり、意思疎通が困難な者
学習障害	個人の内的要因により、聞く、話す、注意集中、知覚、記憶、問題解決などの学習機能や読む、書く、数学など学業遂行上著しい困難がある者
健康障害	慢性疾患によって、3か月以上の長期入院または通院治療など継続的な医療的支援が必要で、学校生活及び学業遂行上困難がある者
発達遅滞	身体、認知、意思疎通、社会・情緒、適応行動のうち一つ以上の発達が同年齢に比べて顕著に遅滞して特別な教育的措置が必要な幼児及び9才未満の者

出所：韓国教育部『2013年特殊教育統計』なお、原表のハングルの日本語訳は筆者による。

表4 特殊教育対象児童・生徒の推移 (2007年～2013年)

単位：人

配置類型		特殊学校				一般学校								計			
特殊教育対象児童・生徒						特殊学級				一般学級(全日制統合学級)							
年度		07	08	09	13	07	08	09	13	07	08	09	13	07	08	09	13
児童・生徒数	幼稚園	1,032	976	856	869	599	634	720	1,394	1,494	1,626	1,727	1,927	3,125	3,236	3,303	4,190
	小学校	7,657	7,458	7,271	6,633	22,498	22,887	22,469	21,087	2,597	3,629	4,295	5,798	32,752	33,974	34,035	33,518
	中学校	6,286	6,346	6,181	6,293	7,500	8,379	9,197	12,023	1,481	2,108	2,568	3,925	15,267	16,833	17,946	22,241
	高等学校	6,541	8,620	7,143	7,555	4,743	5,957	6,994	10,631	2,065	2,864	3,416	4,280	13,349	17,441	17,553	22,466
	専攻科	1,447	1,755	2,062	3,594	0	—	—	46	0	—	—	—	1,447	1,755	2,062	3,640
	計	22,963	23,400	23,513	25,138	35,340	37,857	39,380	45,181	7,637	10,227	12,006	15,930	65,940	71,484	74,899	86,249

出所：韓国教育人的資源部『2007年特殊教育統計』，教育科学技術部『2008年・2009年特殊教育統計』，教育部『2013年特殊教育統計』を基に筆者作成。

表4のように、一般学校に配置されている特殊教育対象児童・生徒の数も割合も増えている。2007年には、一般学校に配置された児童・生徒数は4万2977名6万5940名の特殊教育対象児童・生徒全体で65%であった。しかし、2013年には6万1111名が一般学校に配置され、比率も71%となっており、数字上では多くの特殊教育対象児童・生徒が一般学校の特殊学級と一般学級で教育を受けているといえる。課程別にみると幼稚園で67%から79%、小学校で77%から80%、中学校で59%から72%、高校で51%から66%、専攻科で0%から1%と全課程でその割合が増加している。特に幼稚園と中学校及び高等学校が10%以上増えている。差別禁止法と特殊教育法が一定の効果を上げている事がうかがえる。

一般学校に設置された特殊学級に通う児童・生徒は中学校と高等学校になるにつれて少なくなっている。上記でみた課程別の割合からもその傾向を読み取ることができる。多くの障害児の親は社会性を学んでほしいと願い小学校は一般学校に通わせているが、中学校はレベル別授業や教科別授業が多くて障害児がクラスの中で孤立し、ただ健常児と同じ場所にいるだけという状態になる場合が多いことと、成人期の自立生活を考えると中学校からは特殊学校に通う事例が多いと述べていた。

この表で興味深い数字として各課程別の総数は横ばいであるが、小学生の総数がおおむね3万3000人前後なのに対して中学生は2007年～2009年は1万7000人前後と小学生の半分強で2013年には2万2000人と小学生の3分の2程度であることがわかる。それ以外の生徒がどのような立場におかれているのかを検証し、高校生数が

中学生と同じような推移をたどっている事の要因の解明は今後の課題である。

3. 当事者の語りからみるインクルーシブ教育の現況

以下では、障害児の親のインタビュー調査の分析を通して、インクルーシブ教育の実態を考察する。

教育部（日本の文部科学省にあたる）は、「障害児と健常児が共に生きる学校文化の創造」を提起し、次の3つのインクルーシブ教育の推進方策を提示している。第1に、小・中・高等学校教科書に障害児関連内容を反映した教育課程の資料開発と指導力の向上を通じて健常児の障害児に対する理解と認識の改善を図る。第2に、障害体験の活動を通じて健常児と障害児が共に生活し、学ぶ学校教育の風土を醸成する。第3に、障害児施設などの奉仕活動を通じて健常児の障害児に対する認識改善を促すことである（教育人的資源部，2005）。このように国が政策的にインクルーシブ教育の推進方向を提示しているが、実際の教育現場は成績と大学入試のため、児童や生徒と親・教師は成績向上対策に没頭しているのが実態である。成績問題の深刻さは、「PISAショック」という言葉に象徴される。国際学力評価（PISA）の結果、世界1位がフィンランド、韓国が2位ということについてPISA責任管理者は、「韓国は勉強ができる国ですが、決して羨ましい国ではありません。韓国の学生たちは優秀な学生たちですが、幸福な学生ではありません（新聞「ハンキョレ」、2010年4月26日付）」と指摘しており、これに対してある現場の教師は次のように述べている。

朝晩、学校で勉強をし、塾の受講、夏・冬休みも奪われながら成績を上げることに没頭している。……(中略)過程は無視されて結果のみを重視する教育風土、目的のためであれば手段が正当化される教育観、私教育費が公教育費を超えて、私教育なしでは大学進学が難しい国、鉄のような学歴神話の社会で生き残るためには、ジャングル法則と適者生存の価値観で武装しなければならない。こうした抑圧的な教育現実がPISA ショックの悲しい現実である(新聞「ハンキョレ」、2010年4月26日29付29面掲載)²¹⁾。

こうした競争的な教育現場の状況のなかで、学級の成績平均を低くさせると言われて非難されがちな障害児に対する配慮や支援は現実的にどれほど可能なかという疑問が生じる。上記の国が提示している「共に生きる学校文化の創造」が学校現場でどのように実現されていくかが重要な課題であると考えられる。競争的な学校文化が共に生きる共同体的な学校文化へと変わる際に、教育におけるインクルージョン、すなわち、インクルーシブ教育を実現することができると思うからである。

それでは、教育現場ではインクルーシブ教育をどのように理解しているのであろうか。親の語りからこの命題について考える。障害児の親はインクルーシブ教育の実態について次のように述べている。

インクルーシブ教育を理解する視角は、一般的に障害児と健常児が同一の空間に居ることだとみる認識が蔓延しています。障害児と健常児が同一空間の中で学んでいることだと思い、教育面よりも安全性に重きを置き事故防止に最も注意を払っています。つまりインクルーシブ教育は障害児と健常児が同じ教室で授業を受けることだと多くの人々が理解・解釈しているのです。

また、特殊教育教師による身体的・精神的暴力も深刻な問題です。「特殊学校に転校して下さい」「問題行動が深刻」「この子の担当はつらい」といった表現が多々あります。深刻な暴力問題を起こした教師に対して「転勤措置」で終わらせてしまうので問題の根本的な解決にはなりません²²⁾。

前半の語りは、インクルーシブ教育の捉え方に関する問題である。インクルーシブ教育という用語は、1994年スペインのサラマンカでユネスコとスペイン教育・科

学省共催の「特別ニーズ教育世界会議」において採択された「サラマンカ声明」で初めて使われた。この声明は、「インクルーシブな方向性を持つ学校こそが、差別的な態度とたたかい、喜んで受け入れられる地域を創り、インクルーシブな社会を建設し、万人のための教育を達成するためのもっとも効果的な手段である」とした。インクルーシブ教育はサラマンカ声明以降障害児教育分野で拡がりを見せ、各国の通常教育制度と障害児教育の発達段階や現状を踏まえて様々な形で進められている。権利条約の教育条項は、特にインクルーシブ教育が強調されており、インクルーシブ教育をインクルーシブな社会を創り出すための手段として位置付け、通常教育制度の改革を求めている。すなわち、インクルーシブ教育は「障害のある子とない子」という二分法的に捉えるのではなく、教育現場で排除されがちな障害児に焦点を当てながらすべての子どもが排除されないよう通常教育の在り方がまず問われるべきである。したがって、権利条約のインクルーシブ教育の意義を理解し、その理解を深めてインクルーシブ教育の捉え方を見直していく必要があると思われる。

後半の語りは、教員の資質に関する問題である。2007年に法改正された特殊教育法は、国・自治体に特殊教師に対しては通常教科教育に関する職務研修を、通常教育の教員に対しては特殊教育と関連した職務研修を実施しなければならないと規定している。しかし、教育現場における特殊教師のインクルーシブ教育に関する理解が乏しく、教師自身が障害児に対して偏見を持っている。これは教師の専門性以前の問題であり、なにより障害児教育に対する責任感・使命感を持つ必要があると考えられる。

4. 国家人権委員会の勧告からみるインクルーシブ教育の現況

それでは、障害児に対する教育差別の権利救済機関である国家人権委員会²³⁾はインクルーシブ教育をどのように理解しているのだろうか。以下の勧告は、2008年5月に出された「高等学校の特殊学級設置拒否」に対するものである。申立人たちは、知的障害を持つ保護者(親)たちである。申立の理由は、居住地から近い学校に特殊

学級設置を要求したが、被申立人（当該学校長）は法令に規定されている特殊学級設置義務を履行していない。これは障害を理由とした差別で、適切な授業を受けられない状況をつくっているとして、早急に特殊学級を設置することを要求したのである。これに対して国家人権委員会は以下の理由を挙げて当該学校に差別是正の勧告を出している。

特殊学級の設置は、特殊教育法と施行令に基づく義務事項であり、これを遵守するためには一般学級を減縮するなどの方法で教室を確保しなければならない。また、申立てられた学校は教室以外に別途の学習室を有しているにも関わらず、特殊学級を設置しないことは差別である。

さらに、特殊教育法第21条では「一般学校の長はインクルーシブ教育を実施する場合特殊学級設置基準にそって特殊学級を設置しなければならない」と、施行令ではなく法律で規定し特殊学級設置基準を強化している。申立人は教育施設へアクセスし、教科内容も健常児と同等な内容で授業を受ける権利がある。特殊学級設置が申立てられた学校に過度な負担や著しく困難な事情があるなどの正当な理由がない限り、特殊学級を設置しない行為は障害を理由とした差別行為に該当する²⁴⁾。

上記の勧告は、権利条約のインクルーシブ教育と深く関連している。同条約第24条の1項で「あらゆる段階におけるインクルーシブな教育制度であること」が明示されており、さらに第2項では、障害児者が住む地域社会のなかで、インクルーシブな初等・中等教育を受けることができることを確保することを国に対し求めていることである（同項b）。インクルーシブ教育の定義はこの条約には含まれていないが、反対語であるエクスクルージョン（排除）を考えれば、排除しない、分けないという方向性だけは確認できる。権利条約は原則的に地域の学校で学ぶことを謳っているのである。

国家人権委員会は障害児が住む地域社会の学校から排除されないことを原則としており、権利条約のインクルーシブ教育の意義が反映されていると解釈することができる。しかし、国家人権委員会は判断を導き出す過程で使われている用語の概念には曖昧さが残っている。例えば、特殊学級の設置理由について障害児に健常児と同

等な教育環境を提供するためであるとしている。しかし、次の2つの理由から、同等の教育環境を提供するためではなく、障害児の能力を引き出すことができる個性を配慮した適切な教育環境を提供するためであるとした方が望ましいと思われる。その理由は第1に、差別禁止法第5条2項では障害差別を判断する際に障害児の性別、障害の種類・程度、特性等を十分に考慮するように規定していることである。第2に、特殊教育法第2条6項ではインクルーシブ教育に関連する規定に特殊教育対象児童・生徒が障害の種類・程度に応じて差別を受けないことを盛り込んでいるからである。

5. 正当な便宜²⁵⁾の法制整備

以下では、教育分野の正当な便宜の提供義務者は、教育現場での差別を撤廃し、障害児の教育を実質に保障する概念である正当な便宜をどのように受け止めているかを検討する。具体的には、2005年に国会に出された差別禁止法案の教育条項に対して国会が出した『検討報告書（保健福祉委員会意見）』と差別禁止法の教育条項の成文化過程における論点を考察する。また、国家人権委員会が提示している正当な便宜の指針を検討する。

(1) 国会の『検討報告書』

保健福祉教育委員会の意見は次のようである。「教育は、障害児の経済、社会的自立を決定する社会統合の最も重要な要素という点において雇用と同様に差別が禁止されなければならない核心領域であると考えられる。しかし、教育機関の類型や財政状況、障害の類型及び程度などに対する考慮なしに一律的に差別禁止及び積極的措置の義務を課す場合、法と現実の乖離によって社会的に受容する可能性が低くなる」と述べている²⁶⁾。このような保健福祉委員会の立場は、正当な便宜提供に伴う費用と密接に関連している。障害児の教育権保障という側面と便宜提供の主体に対する義務付与という側面の間で適切なバランス点を見つけることが重要な課題であったのである。すなわち、障害児に最大の権利保障を提供するにあたって必然的に発生する費用をどのように負担するかという問題と、多様なサービスを合理的でバランスの調

和点をどこに求めるかが大きな争点であったのである。政府は正当な便宜の提供は、財政措置が必要になるので提供する側の負担や混乱を軽減させるために教育分野において正当な便宜提供の具体的な内容と基準を施行令に委任することになったという。もちろん正当な便宜の提供は財政支援を必要とする。しかし、障害児が必要とする正当な便宜は、政府自治体が予算を組んで実施するものだけでは不十分であり、政府自治体とNPOなどが連携することで財政的措置に頼らないでサービスを提供する方が現在模索されている（「新しい公共」概念など）。問題なのは、正当な便宜＝財政と結び付けることで国が権利条約の合理的配慮²⁷⁾の原理と意味を縮小させる危険性を内包していることである²⁸⁾。

(2) 差別禁止法の教育条項の成文化過程における論点

差別禁止法の教育条項の成文化過程における論点は、正当な便宜供与の適用範囲と内容に分けられる。まず適用範囲に関しては、「学院の設立・運営および課外教習に関する法律」による私設の教育施設（塾・予備校を含む）などを含むかどうか論点であった。障害当事者団体は、私設の教育施設が大きな比重を占める韓国の教育実情を考えると、私設の教育施設で便宜供与を受けないことは教育の多くの部分を放棄することになるとして、私設の教育施設も含むべきだと主張した。また、国・自治体で設置・運営する教育訓練機関、「道路交通法」に基づく自動車教習所、「青少年活動振興法」に基づく青少年活動施設なども含めることを要求した。これに対して政府は、民間企業の過度な経済的負担と私設の教育施設は公共性が弱く強制条項を適用することは困難である。しかし、特定規模以上の私設の教育施設は広報などを通じて支援が行われるよう政府レベルで努力すると約束し、自動車運転教習所を教育施設に含むのは無理だが、免許取得時の便宜供与については施行令で定めることを提案した。しかし、障害当事者団体は雇用分野においては小規模の事業所が適用対象であるのに、教育分野において小規模の教育施設が排除されるのは公平性を欠くと主張した。結局、私設の教育施設は規模と関係なく正当な便宜提供義務の対象から外された。

次に、正当な便宜の内容に関する論点である。障害当事者団体は教育責任者に対して①施行令に特殊教育法に規定されている理学療法、作業療法などの治療サービス提供を明示、代替学習教材の開発・提供、点訳、映像資料の提供と聴覚障害児・生徒のために手話が可能な教師を任用すること、②正当な便宜提供のための資料開発と関連して優秀な資料を提供した者に対して表彰など積極的な奨励策を講じて実行するよう施行規則に明示すること、③「障害者・老人・妊婦等の便宜促進保障法」に明示されている500m²以上の比較的規模が大きい予備校や建物主が運営する塾は障害児の教育に必要なヘルパーや点訳などを支援すること、④聴覚障害者の指導教師が手話能力を培養することができよう手話能力の検証制度の導入」などを要求した。政府は①に対しては、治療サービスの重要性は共感するが、学齢期の障害児・生徒に限って適用される内容を施行令に定めるのは施行上の問題が生じる可能性があるため、施行令上の明示は不適切だとし施行令に反映させなかった。②③④の要求も受け入れなかった。政府は、教育分野における正当な便宜についてその必要性は認めると表面的なことを言っているだけでより踏み込んだ意見は述べられておらず、権利条約の合理的配慮を含む教育条項と照らし合わせての議論は見られない。

(3) 国家人権委員会の『正当な便宜提供判断基準研究』の検討

国家人権委員会は2009年に『差別禁止法履行ガイドライン』を出した。そこには雇用、教育、施設物の利用において正当な便宜について大きく、基本原則・例外に分けており、これらを具体的に示したものとして正当な便宜内容を提示し、関連分野において適用させてきた。しかし、『ガイドライン』で提示している内容が主に視・聴覚障害児に対する便宜提供に関するものであり、知的障害児に対する正当な便宜の定めが課題として浮上してきた。国家人権委員会は研究者と障害当事者団体との共同研究を進め2013年知的障害児に特化した『正当な便宜提供判断基準研究（以下、判断基準研究）』を出している。『判断基準研究』では、知的障害児に対する正当な便宜について大きく、強調されるべき原則と検討観点

に分けている。

1) 知的障害児にとりわけ強調されるべき原則

①知的障害児の当事者の性格の認定

まず、正当な便宜提供を検討する上で当事者が正当な便宜提供を望んでいるかを確認する。望んでいるのであれば何を望んでいるかを問い、それに応じて措置を行うべきである。意思疎通に困難がある当事者の場合もまず当事者に意見を聞く。聞き取った意見を理解する上で困難な場合は親や専門家に意見を聴取することができる。

②物的サービス優先²⁹⁾

この原則は、知的障害児の当事者性が無視されたり、サービス提供者の環境的・心理的便宜によって人的サービスを提供しようとする慣行を防ぐためである。当事者から正当な便宜提供を要求された場合は優先的に物的サービスを提供する。十分な物的サービスが提供され人的サービスが必要でない場合は物的サービスを、物的サービスと人的サービスを混合して提供する場合は物的サービスを優先的に提供し、補完的に人的サービスを提供する。人的サービスのみを提供する場合は、他の物的サービスが提供できない場合に限って、例外的に提供する。

2) 「正当な便宜」の検討観点

①政策及び施策

正当な便宜提供の具体的な手段は個別政策においてより具体的に開発していく必要がある。

②施設物 (AAC: Augmentative & Alternative Communication 含む)

知的障害児が身体障害を持っている場合は身体障害児に適用される各種の正当な便宜を提供しなければならない。しかし、ここでいう施設物とは知的障害の特性とそれによって生じる困難を軽減または除去するための施設物であり、主に補完代替意思疎通器具と関連がある。また、知的障害児に正当な便宜を提供するための情報アクセス権などを実現する施設物の考案・変更・代替なども含む。

③人的便宜³⁰⁾

人的便宜は物的便宜の補完的な性格をもつ。物的便宜の提供にもかかわらず正当な便宜の提供として不足した場合人的便宜を付加的に提供する。また、当事者の成長

過程、習慣、意思疎通方式などの情報を得ることができない家族構成員とのパートナーシップも考慮する。

④情報アクセス

知的障害児は主体的に生きるための必要な情報を理解することに多くの困難がある。教育、雇用などの関連機関は多様な形態（わかりやすい文言、DVDなど）を用いて知的障害児から要求がある場合は情報を提供しなければならない。

⑤情緒支援

知的障害児に日常生活のみならず、正当な便宜を提供する過程において情緒的支援を行う。情緒支援が必要な理由は、知的障害児が享有する権利を請求し、サービスを受ける過程において心理的に委縮する環境に置かれる場合、権利を行使することが困難であるからである。したがって、情緒支援は正当な便宜提供の当初の目的を達成する環境整備的な性格を持つといえる。

以上のように、『判断基準研究』はとくに知的障害児の当事者性をいかに反映させるかが示されている。これはあくまでも原則を示したものに過ぎない。まずは知的障害児の特性を考慮し、彼らに対する表現の自由保障や自己決定のあり方を問わなければならない。その上で、教育現場において知的障害児の権利主体性や自己決定を視野に入れた正当な便宜の内容を定めていくべきである。

おわりに

本稿では韓国の障害児教育の歴史的展開を踏まえ、権利条約の批准をめぐるインクルーシブ教育の現状を分析し、どのような課題があるかを検討してきた。その結果、韓国の障害児教育に関連する法制整備は国による権利保障の観点からみると多くの問題点と課題が残されていることが明らかになった。

第1に、権利条約におけるインクルーシブ教育の意義が深く論じられなかったことである。国は理念的にはインクルーシブ教育として「障害児と健常児が共に生きる学校文化の創造」を提起しているが、教育現場では物理的統合にとどまっている場合が多い。そもそも権利条約批准をめぐる条約との整合性からインクルーシブ教育に関する議論は乏しかった。したがって、批准国である

韓国は権利条約におけるインクルーシブ教育の意義を検討し、国が主体となって積極的に障害児と健常児が共に生きる学校文化を創造する通常教育の在り方を問い直していく必要がある。この取り組みがインクルーシブ教育の実現に近づくための第一歩である。

第2に、「正当な便宜」の再検討も課題となっている。権利条約の合理的配慮の意義の検討を踏まえ、差別禁止法と特殊教育法の正当な便宜との関係を理論的に整理する必要がある。韓国では差別禁止法が制定される前には権利条約における Reasonable Accommodation を合理的便宜や合理的配慮と訳して関連分野で言及されてきた。しかし、差別禁止法制定とともに障害当事者の主張（合理的配慮は福祉的で恩恵的なイメージがあるという）によって権利の主体性を際立たせるために「正当な便宜」という用語が導入された。正当な便宜の導入後、障害児教育において実質的な平等に関わる合理的配慮に関する議論や概念整理の取り組みは見られなくなった。結果、教育現場において特殊教育法上の特殊教育対象者一般に開かれた「特殊教育関連サービス」を正当な便宜や合理的配慮と捉えている³¹⁾。したがって、正当な便宜の概念の再検討、正当な便宜と合理的配慮との共通点及び相違点を理論的に究明すべきである。

第3に、障害児教育法制上の表現の問題である。インクルーシブ教育を実現するためには障害児や障害に対する認識の改善が重要であると述べながらも、障害児教育法制上は「特殊」教育、「特殊教育対象児童・生徒」、就学することに対して「配置」という表現が使用されている。こうした表現は、障害児教育がまだ特殊な扱いをされており、障害児が権利の主体であるという認識の弱さを示している。障害による身体的・行動上の特徴に目を奪われ、障害児も健常児と同様に個人差はあっても確実に成長していくという発達の視点が欠落しているためであると思われる。障害児を発達や権利の主体として理解するためには、障害児教育法制上の表現についての見直しの検討と表現の変更が必要であると考えられる。

本稿で述べている韓国における権利条約批准をめぐるインクルーシブ教育の課題は一面的であるかもしれない。今回考察された課題について教育現場での実践と照らし合わせながら多角的に分析していく必要があり、今後の研究課題としたい。

謝 辞

本論文の作成にあたり、望月彰先生と坪井由実先生から丁寧なご指導をいただきました。心より感謝申し上げます。

注

- 1) 佐藤竜二, 2010: 80.
- 2) 荒川 (2013: 12-13) は、インクルーシブ教育について「学習等への参加、排除をなくす。多様性への着目と対応をインクルーシブ教育のキー概念とし、学習者の差違や多様性は教授・学習上の問題としてではなく、学習を豊かにする機会として捉えるべきもので、排除されてきた、また排除される学習者に焦点を当てつつも、すべての学習者を対象としている。さらに、インクルーシブ教育は、平和教育、人権教育、環境教育などと同様に、教育全体に通底する原理の一つとし、誰ひとり排除せず、すべての子どもの多様性を尊重し、学習参加と全人格的発達を保障することを目指す」。権利条約や日本におけるインクルーシブ教育の関心は、障害の問題を超え、すべての学習者=すべての市民に対するものであり、インクルーシブ教育はそれ自体が目的ではなく、インクルーシブな社会を創りだし、維持するという目的のための手段として位置付けている。本稿では、荒川の見解に倣い、インクルーシブ教育を一人の子どもも排除せず、多様性を尊重し、学習参加と全人格的発達を保障することを目指すプロセスとして捉える。
- 3) 韓国では教育の歴史に関する研究の多くは教育の近代化が始まった時期を起点としている。教育の近代化が始まった時期は開花期 (1870年代から1910年に至る) であるとみており、本稿においても開花期からの障害児教育の展開を論じる。
- 4) 1876年の開港を前後して形成された政治思想であり、西欧文明を積極的に受け入れて朝鮮社会を改革し、近代国家を目指して유길준 (ユ・ギルジュン)、김옥균 (キム・オクギュン)、박영효 (パク・ヨンヒョ)、홍영식 (ホン・ヨンシク) などにより発展された (斗山百科事典)。
- 5) 教育的開化運動により近代教育を実施して国民の啓蒙、新しい知識、新技術を備えた有能な人材を養成するための政府による近代学校の設定が進められた (鄭撤1983: 3「開化期新教育思想の成長と近代教育の発展」全南大学 教育大学院修士学位論文)。
- 6) 1881年4月10日から約4か月にかけて日本に派遣した文物視察団 (62名) である。
- 7) キム・ヨンウクほか, 2009: 61.
- 8) キム・ビョンハ, 2011: 70. (日本語訳は筆者)。
- 9) 同上書 p. 85. Mills 女史とされており、1887年中国に初めて聾学校を設立した。設立初期には A. G. Bell の視話を基礎とした言語指導法が導入された。
- 10) 金蘭九, 2004: 131.
- 11) 同上書 p. 132.
- 12) キム・ヨンウクほか, p. 62.
- 13) 金蘭九, p. 135, キム・ヨンウクほか, p. 62.
- 14) キム・ヨンウクほか, pp. 62-63.
- 15) チョ・ゼグ, 2002: 21.
- 16) 再活とは、リハビリテーションの意味であり、正式名称は延

- 世大学セブランス病院小児再活院附則小学校である。
- 17) 朴在国・朴華文, 1997: 2.
 - 18) キム・ヨンウクほか, p. 64.
 - 19) 韓国では就学を配置と称する場合が多い。
 - 20) 教育長は教育行政機関である教育庁の最高責任者であり, 教育庁は特別市, 広域市, 道単位及び一つまたは2つ以上の市・郡, 自治区に置かれる地方教育行政機関である。教育監は各市・道の教育及び学芸業務を執行する市・道教育庁の長である。教育監は教育監選挙グループによって選挙で選ばれ, 教育長は教育監から任命される。
 - 21) 原文はハングルであり, 日本語文は筆者訳による。
 - 22) 2013年11月に実施した前ソウル市障害児者父母会長のインタビューによる。
 - 23) 国家人権委員会は2001年金大中政権時に制定された国家人権委員会法によって設置された平等権の侵害行為となる差別行為(性別, 障害, 社会的身分等18の類型)と基本的人権の侵害について調査・権利救済を行う司法, 立法, 行政という三権から独立した国家機関である。また国連や他国の人権機構と協力し, 国際人権規範の発展と普遍的人権規範を国内に実行させる役割を遂行している。2008年4月から差別禁止法の救済機関として位置付けられている。国家人権委員会には「障害者差別是正小委員会」が設けられ, そこが障害差別に関する審査を行い, 必要に応じて是正勧告を行う。是正勧告に従わない場合には法務部長官が是正命令を下すことになっている。
 - 24) 勧告文はハングルであり, 日本語文は筆者訳による。
 - 25) 差別禁止法における正当な便宜の定義は, 「障害者が障害のない人と同等に, 同じ活動に参画することができるようにするため, 障害者の性別や種別程度等を考慮した便宜施設・設備・道具・サービス等, 人的・物的諸般の手段と措置」と規定されている。
 - 26) 大韓民国国会の以下の URL 参照
www.assembly.go.kr なお, 原文はハングルであり, 日本語文は筆者訳による。
 - 27) 合理的配慮は権利条約における「Reasonable Accommodation」の日本政府の日本語訳である。合理的配慮は権利条約において国際人権条約として初めて導入された概念である。権利条約では「合理的配慮とは, 障害のある人が他の者との平等を基礎としてすべての人権及び基本的自由を享有又は行使することを確保するための必要かつ適切な変更及び調整であって特定の場合に必要とされるものであり, かつ, 不釣り合いな又は過重な負担を課さないもの」と定義している。
 - 28) 金仙玉, 2011: 32.
 - 29) 国家人権委員会の是正勧告(2008年12月3日)では, 物的サービス優先について次のように述べている。「障害者の選挙権行使を保障するために提供されるべき便宜の内容として選挙権を行使しようとする障害者であれば誰もが他の投票者や選挙関係者の好意的な助けに依存しなくてもアクセスできる場所に投票所を設置する。やむを得ずアクセスが困難な場所に投票所を設置した場合は臨時スロープなどの必要な設備を優先的に提供する。車いすに乗った障害者を関係者が直接に持ち上げて階段を上り下りする人的サービスは他に実現可能な方法がない場合に限って提供する」。
 - 30) 人的便宜とは, 障害者が障害のない人と同等に同じ活動に参

加できるようにするために一次的に機能する労働力である(国家人権委員会2011: 12)。

- 31) 2013年8月に実施した障害者教育権連帯事務局長のインタビューによる。

参考・引用文献

原典表記(ハングル)に加えて, 筆者による日本語訳を()内に記した。

- 松井亮輔・川島聡編(2010).『概説障害者権利条約』法律文化社
荒川智(2013).「インクルーシブ教育の国際的動向と日本の課題」『日本特別ニーズ教育学会第19回発表要旨集』, 12-13.
玉村公二彦(2006).「国連・障害者権利条約における合理的配慮規定の推移とその性格」『障害者問題研究』第34(1), 11-21.
玉村公二彦・中村尚子(2008).『障害者権利条約と教育』全国障害者問題研究会
佐藤竜二(2010).「韓国における障害のある子どもへの合理的配慮: 法的根拠と具体的配慮について」『世界の特別支援教育』(24), 79-84.
金仙玉(2010).「韓国における障害者の教育権保障に関する研究—障害者差別禁止法の教育条項を中心に—」愛知県立大学大学院人間発達学研究科修士学位論文
金参燮(2013).「韓国特殊教育の概要」『広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要』(11), 23-33.
金蘭九(2004).「障害児教育政策の史的展開—韓国の視覚障害児教育政策と日本との関わりを中心に—」『九州看護福祉大学紀要』6(1), 127-140.
姜景淑・金圭一・大杉成喜(2010).「韓国の特殊教育」『特別支援教育コーディネーター研究』(6), 19-24.
朴在国・朴華文(1997).「韓国における障害児教育改革」『リハビリテーション研究』98, 13-19.
교육인적자원부(2005).『2005년도 특수교육 운영계획』교육인적자원부특수교육정책과(教育人的資源部『2005年度特殊教育運営計画』教育人的資源部特殊教育政策課)
김영옥 외(2009).『특수교육학제4개정판』교육과학사(キム・ヨンウクほか『特殊教育学第4改訂版』教育科学社)
조재구(2002).『한국의 특수교육의 성립과 전개』경상대학교교육대학원석사학위논문(チョ・ゼグ「韓国の特殊教育の成立と展開」慶尚大学教育大学院修士学位論文)
김병하(2011).『한국특수교육론: 한국의 특수교육의 정체성』대구대학교출판부(キム・ビョンハ『韓国の特殊教育論: 我が国における特殊教育の正体性』大邱大学出版部)
김병하(2012).『특수교육의 역사와 철학』대구대학교출판부(キム・ビョンハ『特殊教育の歴史と哲学』大邱大学出版部)
김원경 외(2009).『최신 특수교육학2판』학지사(キム・ウォンギョンほか『最新の特教育学2版』学知社)
김남순(2008).『통합교육의 이론과 실제』교육과학사(キム・ナムスン『インクルーシブ教育の理論と実際』教育科学社)
정대영(2011).『특수교육학』창지사(ジョン・デヨン『特殊教育学』創知社)
김민희(2009).「특수교육의 실태 및 개선방안에 관한 연구」경

남대학교교육대학원석사학위논문 (김민희 「特殊教育
の実態及び改善方案に関する研究」慶南大学教育大学院修士
学位論文)
박숙자 외 (2012). 『특수교육학개론』 청목출판 (박·스크쟈
ほか 『特殊教育学概論』 青木出版)
국립특수교육원 (2009). 『특수교육학용어사전』 (国立特殊教育

院 『特殊教育学用語辞典』)
국가인권위원회 (2011). 『장애인차별금지법상 인적 편의제공에
관한 연구』 (国家人權委員會 『障害者差別禁止法上の人的便
宜提供に関する研究』)
국가인권위원회 (2013). 『정당한 편의제공 판단기준연구』 (国
家人權委員會 『正当な便宜提供判断基準研究』)