

インクルーシブ教育のあり方と特別支援学校の役割 ～交流及び共同学習を通して～

山内 俊久 加藤 康紀

『教育学論集』第70号

(2018年3月)

インクルーシブ教育のあり方と特別支援学校の役割 ～交流及び共同学習を通して～

山内 俊久 加藤 康紀

1 はじめに

わが国の知的障害教育における「交流及び共同学習」に関する実践は、特殊教育時代から「交流教育」として取り組まれてきた。また、それはノーマライゼーション^{※1}の理念に基づいた統合教育として、特殊教育を受ける子供たちの自立・社会参加のための一つのプログラムであった。

特殊教育が特別支援教育へ移行された後、2009年に告示された特別支援学校学習指導要領で、障害のある子供とない子供との「交流及び共同学習」を計画的・組織的に行うことが規定された。そして、2014年、わが国の「障害者の権利に関する条約」への批准の後の「交流及び共同学習」は、共生社会形成に必要な「インクルーシブ教育システム」構築にとっても欠かすことのできない位置付けとなっている。

しかし、特別支援学校の状況から見た「交流及び共同学習」は、現状として、副籍制度のある義務教育である小学部・中学部を中心として推進されている。^{※2、※3}また、義務教育を終えた後期中等教育を担う高等部においては、その実施はわずかであり、特別支援学校高等部と高等学校の学校間の交流及び共同学習が、高等部の半数が実施しているものの、活動としては特別活動・学校行事が多く、交流等を実施する両校の調整が連携の課題であり、生徒の学びや相互理解を深めるためには、各教科・作業学習等の授業での実施が有効であるとの見解が示されている。^{※4}

2017年3月に告示された幼稚園新教育要領・小学校中学校新学習指導要領の改訂のポイントに、子供たちの発達への支援が取り上げられた。具体的には、特別支援学級在籍の場合や通級指導学級利用の場合、対象者全員についての個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成が明記されている。

また、2017年4月に告示された特別支援学校小学部中学部新学習指導要領の改訂の基本的な考え方では、「障害の重度・重複化、多様化への対応と卒業後の自立と社会参加に向けた充実」があげられ、主な改善事項として、「自立と社会参加に向けた教育の充実」をあげている。その具体的な内容として、幼稚部、小学部、中学部段階からのキャリア教育の充実を図ることが規定され、障害のない子供との交流及び共同

学習の充実（心のバリアフリーのための交流及び共同学習）が示された。

こうした流れの中で、2017年7月、文部科学省初等中等局においては、「心のバリアフリー学習推進会議」を設置し、学校教育の中で、①障害のある子供と障害のない子供の交流及び共同学習並びに②障害のある人と子供の交流を促進するために、各自自治体の関係者のネットワークづくりの促進をはじめ、国、自治体、学校関係者が実施することが必要な取り組みについての検討が始められた。制度の創設・設計は急速に進んでいる。

本研究では、「インクルーシブ教育」のあり方を明らかにするため、はじめに「インクルーシブ教育システム」とノーマライゼーションの思想との関係について考察した。次に、筆者の勤務する知的障害特別支援学校高等部における「交流及び共同学習」の取組、他県でのインクルーシブ教育システムの状況をもとに、初等教育から後期中等教育にいたるまでの「交流及び共同学習」、インクルーシブ教育システム構築のあり方を考察した。その上で、創価教育学体系の著者であり、本学の理念の礎でもある牧口常三郎先生の考えを通して、これからの共生社会の形成と「インクルーシブ教育」のあり方と特別支援学校の役割を考察した。

2 わが国におけるインクルーシブ教育システム構築までの流れ

(1) 共生社会の形成の源流～ノーマライゼーションの思想

インクルーシブ教育システム構築を通し形成される「共生社会」という考え方は、ノーマライゼーションの思想から生まれたと言われている。共生社会の形成に向けた時代の流れの源流には、N・E・バンクーミケルセン（1919-1990）によって提唱されたノーマライゼーションの理念がある。その理念の具体的内容について最初に考察したい。

① 意義と原則

バンクーミケルセンは、ノーマライゼーションの意義として「障害がある人たちに、障害のない人びとと同じ生活条件をつくりだすことを『ノーマライゼーション』といいます。『ノーマライズ』というのは、障害がある人を『ノーマルにする』ことではありません。彼らの生活の条件をノーマルにすることです。」としている。^{*5}これは、バンクーミケルセンから翻訳を委託された花村春樹（1950-）らが、1991年にバンクーミケルセン本人から渡された論文に示された言葉である。^{*6}また、1984年11月、スペイン・マドリッドでの「知的障害者の福祉に関する国際会議」におけるバンクーミケルセンの行った講演では、ノーマライゼーションの原則として「できる限り正常な生活」というキーワードをあげた。^{*7}

彼は、第二次世界大戦中に、ナチスドイツ軍による強制収容所で生活し、戦後は、デンマークにおける国の知的障害者施策の行政責任者であった。大規模な収容施設に

よる知的障害者の隔離施策を非人道的なものにとらえた。

彼は、このキーワードを、1971年の国連「知的障害者の権利宣言」に見出し、1981年の国連・国際障害者年の「完全参加と平等」というスローガンにもその意図がこめられたとした。そしてこのキーワードについては、彼の講演・論文・最終講義の随所に触れられている。その一つに彼の言葉にはノーマライゼーションの意味として、「非常に大事なことは、その国で障害のない人が普通に生活している通常の状態と、障害がある人の生活状態とを可能な限り同じにすることで、知的な障害そのものをノーマルにするということではない」^{*8}（傍点は筆者）とある。この傍点の意を汲み筆者は、わが国のインクルーシブ教育システムの義務教育段階における多様な学びの場には連続性があり、教育現場に立つ教師は、完璧ではなくとも「可能な限り」「同じ場で学ぶことを追及する」という姿勢を示すことが重要と考える。

② ノーマライゼーションの三つの条件分野と教育に対する考え方

バンクーミケルセンは、障害者を含めたすべての人々に基本的で重要なことは、「住む場所」「職場など活動する場所」「余暇時間を過ごし休息する場所」の三つを持つ権利であるとし、それぞれについてのノーマライゼーションの視点からそのあり方に言及している。すなわち、生活条件、教育・職業、余暇時間とレクリエーションである。本研究では、教育について考察する。

知的障害児を含めた全ての子供に教育の機会が与えられなければならないとするともに、全ての学校における「特殊教育」（筆者注：「特別支援教育」）の必要性を求めている。^{*9}「特殊学校」の存在を前向きには捉えない記述もあるが、重度の障害児に対する専門性を否定しているものでもない。^{*10}

1990年8月24日、日欧文化交流学院においてバンクーミケルセンが花村春樹らに語った最終講義の記録に、次の言葉があったと記録されている。

「しかし、重度の障害のある場合や重複障害の場合には、同じ教室や学校で同じ方法と一緒に教育するのは適切とは思いません。そのような教育の仕方は、ノーマライゼーションではありません。すべてを同じにするということではなく、条件を可能な限り同じにするということがノーマライゼーションです。そのために本人の障害の状況からみて、特別な学校あるいは学級で特別な方法で教育するほうが適切な場合は、その特別な方法をとることがノーマライゼーションの考えかたです。すべての人を画一的に教育するのではなくて、一人ひとりの違いに応じたもっとも必要とされる教育が行われることが大切です。そのことを子どもの時から日常の中で体験を通して学ぶことが必要です。適切に学ぶことができる条件を整えることが、ノーマライゼーションです。

人間にはいろいろな障害があり、いろいろな障害がある人が社会の中にいることを、一般の人に知らせるのは大切です。そのことと、すべての人を一緒に教育することは違うのです。」^{*11}

このことは、わが国の特別支援教育が目指してきたことであり、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の意義はここにある。

(2) インクルーシブ教育システム構築への潮流

わが国においても、「障害者の権利に関する条約」への締結に向けて、インクルーシブ教育システム構築の準備が進められてきたと見ることができる。特殊教育から特別支援教育への移行の動きの中でもこの準備が進められていた。その一つのきっかけとなったのは、特殊教育対象児拡大の必要性であろう。

① 特殊教育の対象児拡大の必要性

バンクーメルセンによるノーマライゼーション運動が注目されていた1950年代のわが国の特殊教育においても、小・中学校特殊学級及び養護学校において知的障害教育の取組が始まった。そして1979年の養護学校全入制度のスタートに伴い、1980年代には、障害の重度・重複化とともに、障害の多様化にも即応しながらの教育であった。戦後30年かけて初めて、視覚・聴覚・肢体・病弱に加えて、知的障害も含めた全ての障害種に応じた専門の学校教育体制が整備されたことを意味した。しかしながら、国際社会の動きから見れば、それは批判的な意味で「分離教育」と言われた。

知的障害の軽い児童生徒のための教育方法の在り方が課題となった1990年代には、アメリカ合衆国では「援助サービスの有無にかかわらず普通学級にいる障害児」や「普通学級に出席しそれに加えて補助的な指導サービス」を典型的な統合（インテグレーション）形態にあるレベルの特殊教育としてわが国に紹介された。^{*12}

しかし、諸外国の特殊教育とわが国の状況を比較する中で、諸外国の特殊教育の対象児は、軽度・境界域の知的障害児、自閉症児、学習障害児等も含まれており、わが国が対象児としている範囲よりも広いことが指摘された。^{*13} 障害の多様化への対応として、新しく「発達障害」への理解と対応のあり方がクローズアップされた。

教育方法としてはできるだけ統合教育という方向と、その一方で障害に応じた適切な教育という二つの側面が必要である。そのことを考えてその関係性を図示したものが、「特殊教育プログラムの連続性」という考え方（1962年、M. レイノルズ）である。^{*14}

② 特別支援教育への移行

わが国の特殊教育は、2000年代以降に特別支援教育への転換が進められ、その対象は知的障害を伴わない発達障害児まで拡大し、特別支援教育はすべての学校で実施されるものとなった。また、「通級による指導」の制度化^{*15}が、順次、拡充されることで、連続性のある「多様な学びの場」が実質的に整備されてきたといってもよい。それとともに、特別支援学校において、「個別の教育支援計画」を活用した個の教育ニーズに応じた学びのあり方や、自立と社会参加に向けたキャリア教育・職業教育の改善充実が進められ、就学前から学校卒業後の一貫した教育支援体制が整備されてきた。

2012年7月、国は「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、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のために、同じ場で共に学ぶことを追及し、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重要だとした。そのために、小・中学校における通常の学級、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」の用意が必要とし、「日本の義務教育段階の多様な学びの場の連続性」の考え方が参考資料に示された。^{*16}

わが国における義務教育段階での多様な学びの場は、以上のように整備されつつある。後期中等教育においては、「高等学校における通級による指導」の導入に向けた検討が2014年度から始められ、制度運用の開始に向けて法令改正等も進められている。^{*17}

3 知的障害特別支援学校高等部における「交流及び共同学習」の実際

(1) 東京都立青鳥特別支援学校の取組

① 東京都教育委員会における取組

東京都教育委員会では、「特別支援教育理解啓発推進事業」として、特別支援教育、特別支援学校及び障害のある幼児・児童・生徒について広く都民に理解啓発を図るために、23区東部、23区西部及び多摩地区のそれぞれにおいて、理解啓発フェアを開催している。^{*18} これらでは、盲・ろう・特別支援学校と高等学校のコラボレーションによる舞台発表の場や高等学校・特別支援学校の個々の交流活動等の展示発表も行われている。各校からすれば、「交流及び共同学習」の立案にあたり、その計画の柱となり、理解啓発フェアで展示される各校の取組にも、個々の特別支援学校と高等学校との交流が徐々に広がりつつあることがうかがえる。

筆者が勤務する青鳥特別支援学校は、毎年の参加を続け、2017年度は舞台発表で表現活動部にK高等学校チアリーディング部とのコラボレーションによる発表の場が用意された。青鳥特別支援学校の校歌に表現活動部生徒が振りをつけ、それをビデオレターにして交流校へ送付、それぞれが練習をして当日発表という企画であった。当日になって初めての実際の対面になったが、ビデオを通してお互いに練習してきた生徒それぞれが初対面とは思えないような息の合わせ方であった。

② 青鳥特別支援学校における取組

2017年度理解啓発フェアにおける展示で、青鳥特別支援学校との交流活動を進めるM高等学校（以下、M校と表記）が青鳥特別支援学校との交流活動について展示発表した。^{*19} M校は総合的学習の時間「人間と社会」を第一学年で履修しており、その授業として青鳥特別支援学校のPTA行事等でのボランティア活動を実施している。

履修生徒はそれらの行事参加を通して、特別支援学校生徒・卒業生との交流の機会をもってきた。

さらにM校の校長は、特別支援学校生徒と交流活動の拡大を求めている。そこで、M校文化祭で、青鳥特別支援学校の作業学習で運営する「ブルーバードカフェ」の出張営業を依頼、青鳥特別支援学校は生徒会役員生徒による「ブルーバードカフェ」をM校文化祭に出店した。

「ブルーバードカフェ」自体も、開店して10年が経過し、地域でも「特別支援学校生徒さんの喫茶店」という認知度はあったことからM校生徒、保護者にも好評を得た。しかし、参加にあたってはいくつかの課題があった。

第一に、これまでにM校からの交流を受け入れてきたところで、そのM校文化祭に特別支援学校生徒が参加することは時期早尚で、まずはM校文化祭への展示発表や代表生徒による表敬訪問から始めることが良いとの意見があった。しかし、「ブルーバードカフェ」はM校校長自身がよく知るほど、地域での知名度がすでに浸透していた。そのために、突然の出店ではあったが「あの学校の喫茶店がある」という声となった。何よりもM校生徒自身が、青鳥特別支援学校へのボランティア活動により、その参加を意識していた。

第二に、高校生の特別支援学校生徒への理解度が不明であるとともに、知的障害が中軽度の特別支援学校生徒には、小・中学校時代の苦い経験等もあり、高等学校生徒にはマイナスイメージをもってしまっているかもしれないという点である。確かにその懸念はあり、送り出す特別支援学校側には当該生徒への配慮が必要である。またむしろ、知的障害が中重度の生徒の理解啓発こそ、一般高校生に求めたいという願いが特別支援学校教員にはある。

筆者は青鳥特別支援学校でのボランティア活動に参加するM校生徒の様子から、回数を重ねるごとに知的障害の程度に関わらず、生徒・卒業生との距離感を近づけていく姿を見た。障害のあるなしに関わらず、誰もが対人業務を含む場合、その経験回数を重ねて、その場の雰囲気慣れていくしかない。特別支援学校生徒の理解啓発を高校生に図るためには、そうした場を提供していくことが特別支援学校の責務と考えたからである。

第三に、今回の交流活動が両校の校長によるリーダーシップで進められたことから、両校の「交流及び共同学習」として計画化を今後どのように進めていくかという課題がある。学校を取り巻く状況は常に一定とは限らず、年度ごとに変わっていくものもある。そうした課題にも即応しながら、持続可能な「交流及び共同学習」の計画を当該校の担当者を明確にしお互いに連携の上で立案していく必要がある。

③ 地元地域における交流等の活動

平成29年度の青鳥特別支援学校の交流等の活動は、表1のとおりである。

表1 平成29年度 青鳥特別支援学校における交流等の活動

時期	名称	内容・特徴
7月	前期クリーンデイ	地区青少年委員会主催の地域の清掃活動。地域の中学校2校も参加。PTA活動のため保護者と生徒で参加だが、障害の軽重に関わりなく参加できる。
7月	夏まつり	PTAが運営主体で開催。作業製品販売、喫茶営業等に希望生徒が運営参加。M高生がボランティア活動・模擬店で参加。
9月	M高校文化祭	上記②参照
10月	区役所における作品展	区役所を会場にした通学区域内の小・中学校特別支援学級及び特別支援学校の児童生徒の美術作品を展示。
10月	特別支援教育理解啓発推進事業「第7回中部フェスタ」	上記①参照
11月	紙工製品の納品	作業製品を飲食店に納品。引率者と代表生徒だが、障害が中重度生徒の作業班なので、当該生徒には貴重な機会である。
11月	都立特別支援学校社会貢献事業「高齢者デイサービス施設訪問」	喫茶班生徒による高齢者施設訪問。
12月	後期クリーンデイ	前期クリーンデイに同じ
12月	クリスマス会	夏まつりと同じ運営体制で、内容は演奏などの舞台鑑賞が中心。
3月	M中学校作品展	美術科、家庭科等での作品を展示。同校では設置される夜間学級と通常の学級、特別支援学校の作品展示により、地域の理解啓発につなげようとしている。

この他にも青鳥特別支援学校では、卒業生のための青年教室を年間5回開催し、M校や、近隣地域、ボランティア団体にも支援を呼びかけている。

教育課程内の活動や、障害のない子供との交流に限ると若干のものしか残らない。しかし、産業現場等における実習や部活動における対外試合・発表等を除いても、このように様々な地域交流等の活動の機会がある。その動きは、近年の防災教育推進の必要性からも、一層強くなっている。

そうした場合は、学校の運営を支える学校外の組織・団体により提供されている。学校を中心に見ると、すでに学校を支えるネットワークが存在し、その中で様々な地域交流等が展開される。今後、交流及び共同学習を本格的に実施するためには、学校がもつ家庭や地域社会とのネットワークを十分に踏まえ、整理しておく必要があると、筆者は考える。

(2) 大阪府の高等学校等における「ともに学び、ともに育つ教育」の推進

大阪府では「ともに学び、ともに育つ教育」を基本とし、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、特別支援学校で、一人ひとりのニーズに応じた教育を行い、一人ひとりの生活自立と社会的自立をめざす「支援教育」の充実に取り組んでいる。その特徴の一つが、小・中・義務教育学校への支援学級設置校率が99%（平成27年5月1日現在）に達していることである。また、後期中等教育の場として、特別支援学校高等部のほかに高等学校にも、「知的障がい生徒自立支援コース」及び「共生推進教室」という制度を構築して、知的障害のある生徒が高等学校で学ぶ取組を進めている。^{*20}

平成28年4月、大阪市立特別支援学校12校が府に移管され、就労支援をはじめとする府市それぞれのノウハウを共有させるなどして、幼児児童生徒一人ひとりの能力や可能性を最大限に伸ばし、将来の自立や就労をはじめとした社会参加への切実な思いを受け止めた教育を推進するとしている。^{*21}

平成28年5月1日現在、特別支援学校高等部の在籍者数が4,273人に対し、平成27年度に府立高校に在籍した障害により配慮を要する生徒は2,503人であった。そのために、大阪における特別支援教育は、高等学校に在籍する障害のある生徒への指導・支援の在り方も、今後取り組むべき課題として大きく認識されている。^{*22}

以上のことから、大阪府の高等学校における特別支援教育の取組について考察することが有意義と考える。

① 知的障がい生徒自立支援コース

高等学校のカリキュラムや授業内容を工夫し、知的障害のある生徒が学び、障害の有無にかかわらず、ともに高校生活を送り、交友を深めていくことをめざす。本コースを設置する高等学校は、府立高校9校と市立高校2校であり、それぞれの学科も普通科及び専門学科、総合学科となっている。

生徒はコースを設置する当該高等学校のクラスの所属となるが、授業の実施方法は、そのクラスでの授業（付き添い教員等がいる授業とない授業を含む）、所属クラスを離れコース生徒が集まって行われる小集団授業、個々のニーズをふまえ、生徒の状況に応じた個別の授業とが設定される。学習評価については、生徒の障害の状況に応じた各教科・科目の学習目標が設定され、その達成のようすを基準にした個人内評価によって行われる。卒業証書についても当該高等学校の卒業証書が授与される。教育課程は高等学校学習指導要領に基づくものである。

入学者選抜については、「共生推進教室」と共通である。応募資格には療育手帳を所持している者又は児童相談所等の公的機関により知的障害を有すると判定を受けた者であること、また、「自主的な通学が可能であること」が必要である。そのことから、志願する者には、知的障害があることを「オープン」にすることを受け入れておく必要がある。「共生推進教室」とどちらを選択するかの判断も求められてくる。また、その募集人数は平成28年度入学者選抜においては各設置校3人とされ、倍率が

2～3倍に及び、狭き門である。選抜方法が、調査書、推薦書及び面接であり、「ともに学び、ともに育つ」との府の教育方針を十分に理解してのぞむことが必要と思われる。

② 共生推進教室

職業学科を設置する府立知的障害高等特別支援学校の共生推進教室を、府立高等学校に設置し、両校の連携協力で高等支援学校の生徒が、高等学校生徒と共に学び、交友を深めていくことをめざす。平成28年度においては、大阪府立の知的障害高等支援学校4校が共生推進教室の本校とされた。共生推進教室を設置する高等学校は、高等支援学校1校につき2校あり、8校の府立高校に共生推進教室が設置された。

自立支援コースとの大きな違い、すなわち共生推進教室の特色は、就労支援の取組の充実で、共生推進教室所属の学籍が置かれる本校の知的障害高等支援学校で週に1回程度、職業に関する専門教科を学ぶ。また、卒業証書は知的障害高等支援学校が授与し、共生推進教室を設置した府立高校からは、ともに学んだことを示す証明書が発行される。

③ エンパワメントスクール

大阪府では、生徒の「わかる喜び」や「学ぶ意欲」を引き出し、しっかりとした学力と社会でがんばる力を身に付けるために、新しいタイプの高等学校として「エンパワメントスクール」の設置を平成27年度から進めてきた。平成29年度現在では、6校であるが、今後2校が新たに設置される計画がある。平成27年度に設置されたのは3校である。平成30年3月に、3校のエンパワメントスクール1期生が卒業するが、平成26年度入学生の状況より改善が見られているとのデータがある。^{*23}それによれば各校の欠席者数3～7割減少、遅刻者数3～5割減少、中退者数4～6割減少で、学校行事の活性化がはかられたとされる。

筆者は、平成27年度に設置の3校のうちの1校を訪問し、人権教育担当教員及び自立支援コーディネーターからの聞き取りを行った。同校にも知的障がい生徒自立支援コースが設置されているが、自立支援コース所属生徒以外にも、特別支援教育の必要がある生徒は数多く存在するとのことであった。そのため学校は、地域の福祉・医療等の関係諸機関との緊密な連携体制も構築している。自立支援コース以外に支援体制が必要になる生徒には、知的障害があることをオープンにしていない生徒、知的障害を伴わない発達障害のある生徒、そして愛着障害のある生徒なども含まれる。特に、愛着障害は知的障害・発達障害のある生徒にも認められることが多い。その意味で学び直しの仕組みがエンパワメントスクールの中心である。そのために教員には「育て直し」の姿勢をもって、生徒一人ひとりに向き合うことが重要である。

近年、特別支援学校にも愛着形成に課題の見られる生徒を見る。愛着障害の克服には、「安全基地」と「学び直し」が必要とされ、家庭が担う役割は大きいとされる。しかし、児童虐待件数の増加が毎年報告されていく中で、それに取り組む教員の精神

的負担も大きく、その傾向はますます色濃くなっている。そうした学校現場にある教師の側の心構えとして、「育て直し」という姿勢をもって子供に向き合うことが必要であると筆者は考える。

4 考察

インクルーシブ教育システムの構築に向けて、多様な学びの場が整備されつつあるが、小・中学校、高等学校、特別支援学校では、特別支援教育と通常の教育の狭間にある子供たちをどのように育てていくべきか、試行錯誤もある。筆者は、これまでの交流及び共同学習の自校での取組、フィールドワークによる以下の点を考察した。そして、牧口常三郎先生の視点から、今後のインクルーシブ教育のあり方とともに、特別支援学校の役割を考察した。

(1) 後期中等教育における「交流及び共同学習」について

後期中等教育における交流及び共同学習について見ていくと、その対象を「障害のない子供」と限らなくても、生徒が学びを深める場は、様々あると考えられる。本来、社会生活への移行を直前としていることが高等部教育であり、一人一人の社会生活への移行のあり方に応じた交流及び共同学習が求められている。また、むしろ「障害のない子供」に限定すると、参加できる生徒は一部に限られることもありえる。

一方で、「障害のある子供」は、一生涯の活動分野が限定的にならざるを得ない傾向もある。学校卒業後は、職場と生活の場以外には活動の場がない等の声が、卒業生やその家族からよせられることがある。ノーマライゼーションの理念の一つにもあるように、できる限り参加の機会を社会全般の中で追求することが必要であり、そのためにも義務教育段階から後期中等教育に至るまでの積み上げも重要である。そうした取組は、当事者にとっては、自分が支援として利用する社会資源の開拓といえる。それは、バンクーミケルセンがノーマライゼーション三つの条件として示したうちの一つである「余暇時間を過ごし休息する場所」への参加を促すための方法の一つでもある。

(2) 知的障害特別支援学校高等部生徒の出身校の状況

後期中等教育における「交流及び共同学習」を考える上で、どのような教育歴で後期中等教育に至ったかを考える必要がある。

筆者が勤務する東京都を見た場合、義務教育段階までの教育歴を見ると、表2のような区分である。

表2 高等部在籍者の出身中学の区分（2017年、山内）

出身中学校の区分	職業学科(主に軽度の知的障害)	普通科(軽度、中度、重度)
病院内学級など	ほぼゼロに近い	
特別支援学校中学部		ほぼ5割程度
特別支援学級	8割程度	ほぼ5割程度
通級指導学級利用	合わせて2割 通級の方が多い	若干名程度
通常の学級		

普通科においては、特別支援学校中学部出身者と中学校特別支援学級出身者とが、半数ずつになり、個の教育ニーズも多様である。また、普通科の場合、その出身学級から考えても、保護者はすでに障害受容を形成し、高等部卒業後の進路希望としては障害をオープンにした進路選択を前提に進められる。わが国の障害支援制度は、それが前提として設計されている。

しかし、知的障害が軽い場合、最初から障害をオープンにした進路選択を前提に学校卒業後の進路希望をもっているとは限らない。できれば「普通に」と願うのは誰にでもある。職業学科であっても、障害をオープンにした進路選択を進めることは普通科と変わらない。

特別支援教育への乗り換えをどのように受け入れていったかについて、主に知的障害が軽い生徒によって構成される高等部職業学科生徒の保護者からの聞き取りを実施した朝日滋也は、就学前から初等教育段階で次のようなプロセスがあったと報告する。^{*24}

- ・ 幼児期は一般の保育園・幼稚園で過ごし、発達が緩やかであったり、多動気味であったり、何らかの支援を必要としていた幼児だった。
- ・ 母親の多くは、わが子が、きょうだいや他の子とどこか違うことに気がつき、療育機関などで相談を受けていた。
- ・ 小学校高学年までには、知的障害のあることがわかり、小学校高学年で、あるいは中学校進学時に、特別支援学級に転学することが多い。
- ・ 転学のきっかけは、小学校高学年になると勉強が急に難しくなるとともに、友達付き合いの点で本人が困っている姿を見て、決断に至ったという方が強い要因である。

支援を必要とする子供は、いずれ自己の弱い面や障害に気が付き、それを受け入れる時期を迎える。その際、同年齢の子供たちとの関わりの中で、自分のよさや特長をたくさん気付いてきた子供は、障害の受容だけではなく自分自身を肯定的に受け入れ新しい目標をもつことができると、朝日は考える。

知的障害特別支援学校高等部で交流及び共同学習を進めるに際し、実際にはこのような多様な生徒がいる。

筆者は、特に中等教育全体を通して子供自身の自己理解をうまく促していくためには、初等教育段階からの子供の自尊感情・自己肯定感を育む必要があると考える。

(3) ネットワーク形成の必要性

上記の考察は、立ち位置を特別支援学校・特別支援学級にしていたものであるが、小・中・高校生にとって交流及び共同学習は、自分たちがこれから働く場や生活する場などがどのようなものなのか、「共生社会」とよばれる世の中でどのように生きていくべきかを考えさせる機会となっている。

2017年9月、国の第3回心のバリアフリー学習推進会議で報告された「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」によれば、「障害のある人との交流」について実施していない理由として、小・中学校では情報が少ないことが多く（小学校57%、中学校43%）、高等学校でも教科等の時数の確保（34%）とともに、情報が少ないこと（24%）が理由に挙げられている。^{*25} 特別支援学校に比較して設置数が多い小・中学校では、特別支援学級設置率99%の大阪府を除いては、交流及び共同学習の相手となる特別支援学校との組み合わせを作ることは難しい。そこで、「心のバリアフリー学習推進会議」第1回・第2回の議論においては、「ネットワーク形成の促進」の重要性が指摘されている。^{*26} すなわち、学校において、交流及び共同学習や障害のある人との交流を行うにあたり、教育委員会、福祉部局、障害のある人やその支援等に関わる社会福祉法人等の団体間のネットワークを形成することが重要であるとする。そのためには、関係者が「心のバリアフリー」の理解を深め、市町村レベルで教育と福祉の連携を具体的に進めるための体制づくりが重要であるとしている。

同会議は2018年3月まで議論が続けられる。交流及び共同学習による効果への期待は高いが、その効果がより多くの子供に及ぶようにするためには、障害のある子供とない子供との交流及び共同学習に限定せず、社会全般に広げたほうが良いと筆者は考える。社会は多様な人々により成り立つものである。その社会を「共生社会」とよべるようにするためには、すべての関係者によるネットワーク形成が必要であることは当然のことと言える。

しかし、こうしたネットワークを新たに形成するというよりも、既存のネットワークの整理と活用に着目することが大事である。

(4) これからの「共生社会の形成」ーインクルーシブ教育の推進

① 創価教育学における人間観・教育観、教育方法論

牧口先生は、そもそも特別支援教育を通常の教育と切り離して考えてはいない。すべての子供の幸福が教育の目的とする立場から言えば当然の帰結である。加藤・杉本らによれば、人間観・教育観においては、牧口先生の中には特別支援教育と通常の教

育に隔たりはなく、教育方法論において帰納的方法を求め、一人ひとりの子供と向き合ったとする。^{*27}

牧口先生が示した人間観の一つに「女中と墨」の例え^{*28}がある。身体障害等の目に見える障害に対して、知的障害等の目に見えない障害を理解すること、その障害受容あるいは自己理解の難しさを例えたものである。

また、牧口の教育観においては、環境調整や支援のあり方にのみ偏るのではなく、一人の人間としての「学習者自身の内発性」が重要との考えがあるとする。インクルーシブ教育は与えられるものではなく、相互に創り上げるものであり、そこには「生きる喜び」が生まれてくる。子供と教師の関係で言えば「啐啄同時」の営みである。^{*29} 特別支援教育においても、障害理解と環境調整・支援のあり方に加えて「学習者自身の内発性」という視点が、これからの「共生社会の形成」を考えるうえで重要と筆者は考える。

② インクルーシブ教育における特別支援学校の役割

インクルーシブ教育は、学校のみで完結するものではない。牧口先生は、教育方法論の体系「普通方法と特殊方法」^{*30}で、教育主体を学校教育と家庭教育、社会教育に区分し、その三者について「共に同一個人的生活指導を目的とすることに於て同等であり、その時期と手段を異にすることによって区別される」^{*31}とした。その上で、「今後の学校教育をして自分の出来るだけの力を自覚せしめ、他の二つをしてその欠陥を補はしめなければならぬが、それにしては三者各々各自の領域を守りつゝ、全体の目的を意識して、互に計画的の連絡統制を維持して相提携するの途を講ずることが急務である」^{*32}と述べている。三者がそれぞれ「各自の領域を守ること」「全体の目的を意識すること」「互いが計画的の連絡統制を維持すること」を前提として、「全体に亘る計画を立てる」のが、学校の役割であるとする。^{*33}

ここには通常の教育と特別支援教育との区別はない。対象となる子供一人ひとりの生涯における「生きる喜び」を目指す教育者の発想がある。現在の特別支援学校には、すでに多くのネットワークが存在する。交流及び共同学習の計画を立案する際には、学校間交流及び居住地の学校との交流（副籍校も含めて）等を念頭に計画立案する。近年は、防災教育と関連させた学校の所在地での地域・学校との交流も進められる。特別支援学校の児童生徒にとって居住地は将来の福祉制度の支援利用の基礎となる。また、小・中学校、高等学校との交流は、それぞれの児童生徒の学習の幅を広げる。そうした教育効果も見通しながら、交流及び共同学習を展開していくことが重要である。

一方で、小・中学校、高等学校の生徒は、特別支援学校及び障害のある人たちとの交流等の活動を通して、共生社会の形成者としての主体性、自覚を育てていく。それぞれの学校が児童生徒にどのような学びを期待するかという目的を明確にして交流及び共同学習を設定していくことが、相互の「生きる喜び」の形成に必要である。

5 まとめ

共生社会の形成に向けたわが国のインクルーシブ教育システムにおける本格的な交流及び共同学習の実施は、取り組み始められたばかりと言える。課題は多いが障害の程度に関わりなくすべての児童生徒の参加を実現するために、様々な機会を現実に確保する必要がある。例えば、小・中学校、高等学校が障害のある子供との交流及び共同学習の機会を得ようとするとその機会に巡り合わせがない場合もあるという。しかし、このような場合でも多くの情報が互いに入手できれば、解決できることは少なくない。「生きる喜び」には、相互の主體的関わりが大事である。筆者は、一校長として、障害のある子もない子も含めて、より多くの子供が共生社会形成の担い手となってほしいと願うものである。

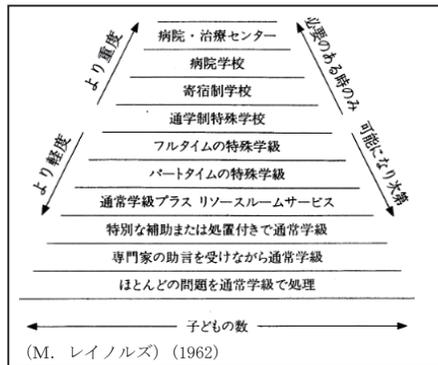
参考・引用文献

- 1 本文中は、「ノーマライゼーション」を使用するが、引用文献の中でデンマーク語訳である「ノーマリゼーション」を使用している場合は、引用文献によることとする。
- 2 杉本久吉「特別支援学校における交流及び共同学習の現状と課題—インクルーシブ教育制度との関連から—」(『創大教育研究第22号』, 2014年3月, pp.39-51.)
- 3 杉本久吉・加藤康紀「特別支援教育の現状と課題—『障害者の権利に関する条約』批准に向けた制度改正を控えて—」(『教育学論集第64号』, 2013年2月, pp.113-124.)
- 4 赤間樹・佐藤慎二「A県特別支援学校高等部と高等学校の学校間の交流及び共同学習に関する調査研究」(『植草学園短期大学研究紀要第17号』, 2016年, pp.91-99.)
- 5 花村春樹「『ノーマリゼーションの父』N・E・バンクーミケルセン その生涯と思想〔増補改訂版〕」ミネルヴァ書房, 1998年7月, p.167.
- 6 花村「『ノーマリゼーションの父』N・E・バンクーミケルセン」, p.165.
- 7 花村「『ノーマリゼーションの父』N・E・バンクーミケルセン」, p.156.
- 8 花村「『ノーマリゼーションの父』N・E・バンクーミケルセン」, p.190.
- 9 花村「『ノーマリゼーションの父』N・E・バンクーミケルセン」, p.161.
- 10 花村「『ノーマリゼーションの父』N・E・バンクーミケルセン」, p.174.
- 11 花村「『ノーマリゼーションの父』N・E・バンクーミケルセン」, pp.197-198.
- 12 小嶋英夫「交流教育と統合教育」(『精神薄弱教育実践講座刊行会「CROIRE クロワール精神薄弱講座第15巻交流教育」, 1994年4月, pp.36-46.)
- 13 山口薫「世界の特殊教育の動向」(『リハビリテーション研究 STUDY OF

CURRENT REHABILITATION」, 1996年1月, 第84号) http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/rehab/r084/r084_002.html#D002 (閲覧日 2017年10月29日)。

14 山口薫が、引用の図は下記のとおりである。

15 文部科学省編著「改訂第2版 通級による指導の手引 解説とQ&A」, 佐伯印刷,



2014年3月。

16 文部科学省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年7月, 参考資料4:日本の義務教育段階の多様な学びの場の連続性」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm, (閲覧日 2017年10月29日)。

17 文部科学省ホームページ「『平成27年度の報道発表, 高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について』(高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議報告) について, 2016年3月31日」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/03/1369191.htm, (閲覧日 2017年12月17日)。

18 東京都教育委員会ホームページ「報道発表資料」http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/gakumu/tokushi_rikaikeihatu_29.html#no02, (閲覧日 2017年10月29日)。

19 都立目黒高等学校ホームページ, http://www.meguro-h.metro.tokyo.jp/life/new_event.html, (閲覧日 2017年10月29日)。

20 大阪府「リーフレット『高等学校におけるともに学び、ともに育つ教育の推進』, 大阪府教育振興室支援教育課, 2016年7月改訂」, 大阪府ホームページ, <http://www.pref.osaka.lg.jp/shienkyoiku/jiritsu-kyousei/tomonimanabi.html>, (閲覧日 2017年10月29日)。

21 大阪府教育委員会「大阪の支援教育 平成28年度版」, 2016年10月, 『はじめに』, 大阪府ホームページ, <http://www.pref.osaka.lg.jp/shienkyoiku/osaka>

- shienkyouiku/index.html, (閲覧日 2017 年 10 月 29 日) .
- 22 大阪府教育委員会「大阪の支援教育 平成 28 年度版」 pp.1.
- 23 大阪府 ホーム ページ, <http://www.pref.osaka.lg.jp/attach/23751/00000000/7ES.pdf>, (閲覧日 2017 年 10 月 29 日).
- 24 朝日滋也「これからの幼稚園・こども園に期待すること—母親からのメッセージ—」(『月刊幼児教育じほう 43 巻 1 号』, 2015 年 4 月, pp.19-22.)
- 25 心のバリアフリー学習推進会議「『第 3 回心のバリアフリー学習推進会議』資料 3 : 障害のある児童生徒との交流及び共同学習実施状況調査結果」, 2017 年 10 月, 文部科学省ホームページ, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/10/30/1397010-3.pdf, (閲覧日 2017 年 12 月 17 日).
- 26 心のバリアフリー学習推進会議「『第 3 回心のバリアフリー学習推進会議』資料 4 : 心のバリアフリー学習推進会議 (第 1 回・第 2 回) の論議の整理 (案)」, 2017 年 10 月, 文部科学省ホームページ, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/10/30/1397010-4.pdf, (閲覧日 2017 年 12 月 17 日).
- 27 加藤康紀・杉本久吉「教育治療法の問題から読み解く特別支援教育—これからのインクルーシブ教育実践のあり方の考察—」(『教育学論集第 68 号』, 2017 年 3 月, pp.103-104.)
- 28 牧口常三郎「創価教育学体系 (下)」(『牧口常三郎全集第 6 巻』, 第三文明社, 1983 年 3 月, p.346.)
- 29 加藤・杉本『教育治療法の問題から読み解く特別支援教育—これからのインクルーシブ教育実践のあり方の考察—』 pp.102-104.
- 30 牧口「創価教育学体系 (下)」, pp.338-342.
- 31 牧口「創価教育学体系 (下)」, pp.339-340.
- 32 牧口「創価教育学体系 (下)」, p.340.
- 33 牧口「創価教育学体系 (下)」, p.342.

The Model of Inclusive Education and the Role of Special-needs School

— Through Exchange Activities and Collaborative Learning —

Toshihisa YAMAUCHI Yasunori KATO

In this article, first we investigate the relationship between the inclusive education system and the idea of normalization so that we can clarify the model of the inclusive education.

We next review “the exchange activities and collaborative learning” at the special-needs school where one of the authors works as well as the situation of the inclusive education system in other prefectures. Then we consider how we can construct “the exchange activities and collaborative learning” and the inclusive education systems from primary to upper secondary education.

Moreover, we get suggestions on the formation of cohesive society, the model of the inclusive education, and the role of special-needs schools, based on the view of Tsunesaburo Makiguchi, the author of “The Theory of Value-Creating Pedagogy” and the founder of the philosophy of Soka University.