

小学校の教職員におけるインクルーシブ教育実践の 現状と課題

清都 康雄*・菊池 紀彦**

Current Status and Issues of Inclusive Education Practices among Elementary School Teachers

Yasuo KIYOTO* and Toshihiko KIKUCHI**

要 旨

2007年からの特別支援教育の開始にともない、地域の小中学校の通常学級に在籍する発達障害のある児童生徒に対しても、実態に応じた適切な指導支援が求められることとなった。特別支援教育の対象者数が増加し、法制度等の整備や理解の深まりがある一方で、教員の専門性が課題となっている。

また、2014年に我が国は障害者の権利に関する条約に批准した。条約にもとづいたインクルーシブ教育システムは「同じ場で共に学ぶ」としながらも「多様で柔軟な仕組み」を用意するとしたことについて、本来のインクルーシブ教育の理念との違いが指摘されている。

そのような状況において、学校現場等をはじめ様々な場面において障害理解を深めるための取り組みが実施されている。しかしながら、障害の有無にかかわらず共に過ごす就学前の施設においては障害理解教育を実施するまでもなく、日常の中で体験的に理解できているとすることができる。理解を深めるためにインクルーシブ教育システムがあるというものの、「障害理解」が必要な状況を作り出していると考えられる。本来のインクルーシブ教育とは異なった理念であるということを理解できていないまま研修を深めることはインクルーシブ教育の進展を困難にさせている可能性がある。

幼児期からの接続の場となる小学校の教職員のインクルーシブ教育についての意識を明らかにすることで、今後の障害理解教育の在り方やインクルーシブ教育の実践に向けた取り組みについて検討する方向性が示唆された。

キーワード：インクルーシブ教育、障害者の権利に関する条約、障害理解教育、共生社会

1. はじめに

特別支援教育が本格的に実施されて、まもなく15年が経過しようとしている。この期間における、障害のある子どもを取り巻く環境はめまぐるしく変化し、様々な法律や制度の制定および変更を通して充実したものとなってきている。「連続性のある多様な学びの場」として通常学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校が整備され、子ども一人ひとりに応じた教育が展開されている。このような制度の転換となる契機の一つとなったのは障害者の権利に関する条約に他ならない。条約の批准に向けて、我が国は長い年月をかけて障害者に関わる様々な法制度の制定や改正を行ってきた。しかしながら、条約における教育の理念に関わるインクルーシブ教育については、その言葉自体は

広く周知されてきているものの、深く理解されているとは言い難く、特別支援教育とは対照的なものと捉えられている可能性がある。

本稿では、特別支援教育の意義および目的について確認するとともに、実施されてから現在に至るまでの過程をなぞる中で、現状や課題を整理する。次に、特別支援教育の中核とも言える我が国のインクルーシブ教育システムの理念となっている障害者の権利に関する条約が締約国に求めている内容を確認する。その上で我が国の特別支援教育の進展においてどのように取り入れられたのかを確認し、本来のインクルーシブ教育の理念との違いについて指摘する。また、学校現場で行われている障害理解教育について、これまでの研究動向を整理する中で現状と課題について報告し、障害理解教育を実践する教職員の意識について確認する。

* 三重大学大学院教育学研究科

** 三重大学教育学部

最後に、これまでのインクルーシブ教育の充実に向けた様々な取り組みや研究の成果を踏まえ、本来のインクルーシブ教育が今後発展していくために必要となる方策について検討する。

2. 特別支援教育の展開

障害のある子どもの学びにおいては、将来の自立および社会参加を目的に、一人ひとりの障害種別や程度に応じて、盲・聾・養護学校や特殊学級等の特別な場で行われてきた。平成 19 年 4 月の学校教育法の改正により特殊教育から特別支援教育への制度の転換が行われた。これにより、従来の盲・聾・養護学校は特別支援学校に、小中学校の特殊学級は特別支援学級に名称が変更された。「特別支援教育を推進するための制度の在り方（答申）」（文部科学省，2005）によると、「特別支援教育とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである」と述べている。また、特別支援教育においては、小中学校の通常学級に在籍する知的な遅れはないものの、LD、ADHD、自閉スペクトラム症などの発達障害のある児童生徒に対しても、一人ひとりの実態に応じた適切な指導支援を行うことが求められることとなった。このような制度の変更により、従来の特殊教育の対象者の数に比べて、特別支援教育の対象者の数は大幅に増加することとなった。

毎年、文部科学省が公表している特別支援教育資料によると、令和元年における特別支援学校における在籍者数は 144,434 人で平成 19 年の盲・聾・養護学校における在籍者数の 108,173 人に比べるとおおよそ 1.3 倍に増加している。特別支援学級については平成 19 年の 113,377 人のおおよそ 2.5 倍となる 278,140 人となっている。また、通級による指導の対象者数にいたっては 134,185 人で平成 19 年の 45,240 人のおおよそ 3.0 倍である。人口全体における子どもの総数が減少しているにも関わらず、特別支援教育の対象者数がいずれも顕著に増加していることについては、特別支援教育における法制度等が整備されてきていることに加えて、特別支援教育に対する理解が年々深まってきているということが言えるであろう。

一方では、特別支援教育を担う教員の専門性が喫緊の課題となっている。特別な支援を必要とする児童生徒数の増加については上述したが、障害の重度重複化や多様化していることに加え、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とす

る児童生徒に関する調査結果」（文部科学省，2012）から、通常学級に発達障害の可能性のある児童生徒が約 6.5%在籍していることが示されるなど、特定の教員だけでは対応できない状況になってきている。

「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～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，2021）では特別支援教育に関わる専門性は全ての教師に求められるものとしていることから、今後の教職員研修や免許制度についても検討が必要であろう。こうした特別支援教育の更なる充実を目指した取り組みと並行して、インクルーシブ教育の理念が広まりを見せる。

3. 障害者の権利に関する条約について

2014 年に我が国は障害者の権利に関する条約（以下、障害者権利条約）に批准した。同条約が国連総会で採択されたのが 2006 年、日本が署名したのは 2007 年であり、インクルーシブ教育の理念が登場した 1994 年のサラマンカ声明からは 20 年もの長い時間が経過してからのことであった。すべての子どもの教育を受ける権利を保障し、特別な教育的ニーズを持つ子どもたちを包括した教育の場を提唱した同声明は忘れられることなく今日に至っている。教育についての障害者の権利を示した第 24 条の政府公定訳を見ると、「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」を権利の実現に向けて締約国に求めている。また、「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、障害者を包容し、質が高く、かつ、無償の初等教育を受け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」と続き、障害のある子どもを排除することのない教育環境を創出するよう義務づけた。

障害者権利条約の批准に向けて我が国は様々な整備を行っている。高橋・松崎（2014）がまとめたインクルーシブ教育への変遷を見ると、2006 年の学校教育法の改正、2010 年の障害者自立支援法の改正および 2013 年の障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律など、関連する法制度が整備されてきたことが分かる。前項で述べた 2007 年からの特別支援教育の実施もこの流れの一つであり、日本は世界の国々から少し遅れをとりつつも障害のある人々の教育の充実に向けて着実に前進してきた。

条約の批准に先駆けて文部科学省（2012）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）」において、障害者

権利条約に基づいたインクルーシブ教育システムの理念についての方向性を示した。この報告では、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、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である」としており、特別支援学校を含めた多様な学びの場を用意することでインクルーシブ教育を進展させていくと述べている。これを受けて様々な施策が講じられた。障害のある子どもの教育環境の整備における点では、就学先の決定の在り方に関して変更が加えられたり、合理的配慮について周知徹底が図られたりするなど、充実した取り組みが行われ一定の成果を見ることができている。

しかしながら、同報告の中でインクルーシブ教育システムについて「障害のある者と障害のない者とが共に学ぶ仕組み」であるとしたことについて、原田(2016)は障害者権利条約の原文との齟齬について指摘している。原文には「障害のあるなし」については書かれていないことや、サラマンカ声明においても同様であることは着目すべき点である。また、障害者権利条約は障害のある子どもの学びの場について地域社会から排除されないことを強調しているにも関わらず、「同じ場で共に学ぶ」としながらも「多様で柔軟な仕組み」という表現のもと地域における小中学校以外の選択肢として特別支援学校があることについては理念に反していると言わざるを得ない。すなわち、世界的な潮流であるインクルーシブ教育と、我が国におけるインクルーシブ教育システムは全くの別物であるということである。

4. 障害理解について

共生社会の形成を目指す学校教育における取り組みの一つとして交流及び共同学習が挙げられる。文部科学省(2019)は「交流及び共同学習ガイド」において、交流及び共同学習は障害のある子どもにとっても障害のない子どもにとってもお互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会となること、相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むようにすることなど、意義・目的について述べている。また、障害のある子どもにとっては社会参加につながる重要な機会である一方、障害のない子どもにとっても障害理解を深めることができる意義のある教育活動の一つである。

手塚・里見(2021)は、障害理解教育は障害に対する偏見や誤解を正しい理解へと導き人権尊重の態度を育てることにつながると述べており、そのような態度育成に向けて様々な年齢段階や学校等において障害理解

教育が幅広く行われている。また、障害理解教育とは、「障害のある人に関わるすべての事象を内容としている人権思想、特にノーマライゼーションの思想を基軸にすえた教育であり、障害に関する科学的認識の集大成である」と言われている(徳田, 2005)。加えて、金丸・片岡(2016)も障害理解教育とは、「障害のある人と共に生きる上で起こる偏見や差別を打開するために、障害や障害者問題に対する科学的な認識を深めることである」と述べている。このことからわかるように障害理解に関わる研究は数多く行われてきた。小学校および中学校を対象に行われた調査を見ると、障害理解教育の内容については障害シミュレーション体験、在籍児童の説明、交流および共同学習が多く行われていることが分かる(今枝・金森, 2013b)。これらの内容を障害種別について具体的に分析した研究では、障害シミュレーションについては肢体不自由および視覚障害が多い一方で、知的障害および発達障害は有意に少ないことから、障害に対する視覚的な気づきやすさが障害理解教育の実施内容に影響を及ぼしていることが明らかになっている(今枝ら, 2013b)。また、障害理解教育に関する小学校と中学校の教員の意識について行われた調査では、小学校の教員は低学年から始めた方が良いと考えているのに対して、中学校の教員では(小学校)高学年からの開始が良いと考えており障害理解教育の開始時期については意識の差があることから、義務教育段階における系統的なプログラムの必要性が示唆された(今枝・金森, 2013a)。しかし、この調査では小学校と中学校の教員間において大きな意識の差はないということが明らかとなっている。

教員養成の段階における障害理解教育における研究も数多く行われている。大学において障害理解を目的とした講義を受講した学生たちは障害をより身近に感じるようになったものの、教員養成学部の学生の方が障害への意識が高いことが明らかとなっている(高橋・中野・水内, 2020)。このことについては障害についての知識的な理解の有効性が示された一方で、体験的な理解の必要性についても指摘されている(高橋ら, 2020; 渡邊・山谷・荒井・金井, 2020)。保育士を目指す学生に対する調査からも、障害のある人との関わりを通して理解が深まり障害観が変化していったという報告がある(八田, 2020)。実際の関わりについては、公立の小中学校と私立の小中学校の教員の意識について比較した研究では、障害のある児童生徒の在籍傾向の違いが教員の意識に影響していることが明らかになっており(今枝・金森, 2016)、教員になる前の学生の段階から実際に教員になってからも、障害のある人との関わりが障害理解教育の実施に大きく関わってくると言えるであろう。

義務教育前の段階を見てみると、幼児期における障害理解教育の実践および実態に関する調査から、取り組みを行っていない施設が多く、幼児期からの障害理解教育は十分に浸透していないことが明らかとなっている（田村・嶋崎・中原・田尻・早坂・南野，2018；南野・田尻・早坂・嶋崎・中原・田村，2018）。しかしながら、保育所や幼稚園等における実際の現場を見てみると、障害のある子どもと障害のない子どもとを分けることなく、保育士らの適切な関わりを受けながら一緒に生活しており、そのような環境の中、幼児らは日常を通して障害に対する理解を体験的に会得できていると推察される。そのために就学前集団保育施設においては障害理解教育をあえて実施せずとも、そのような風土が根付いていると言えるであろう。

一方、小学校ではこれまでなかった特別支援学級という場が登場することとなる。さらに、これまで同じ空間で過ごしてきた特定の友だちが特別支援学校に就学した場合、同じ学校に通うことすらできなくなってしまう。このような突然の別れ（分離）を子どもたちは理解できていない可能性がある。障害理解教育の意義を改めて問い直す必要があると考えられる。加えて、就学前に開催される教育支援委員会による審議は子どもたちを分けることが目的になっていると言うことができる。「同じ場で共に学ぶ」とは言うものの分けられているのが現状である。このような、理念と実践が乖離している状況の中、子どもたちに対して障害理解教育を実施する教職員の意識、具体的にはインクルーシブ教育に対する認識や障害者権利条約の理念についての理解を明らかにする必要がある。

5. インクルーシブ教育の発展

以上のように、特別支援教育の制度開始からインクルーシブ教育への流れの中で、「障害を理由として排除されない」ことを求めた障害者権利条約の理念に基づいて、「同じ場で共に学ぶ」ことを示した我が国におけるインクルーシブ教育システムが重要な位置づけになっているにも関わらず、実際には分けることを前提とした制度を進展させてきたことを確認した。その上で、学校教育現場を中心にあらゆる年齢段階において障害理解教育が実施されてきた。共生社会の形成に向けたこれらの取り組みを担う教職員がインクルーシブ教育システムを正しく理解することが必要であるものの（藤井，2014）、本来のインクルーシブ教育とは異なった理念であるということを理解できていないまま、研修を深めることはむしろインクルーシブ教育の進展を困難にさせていると言うことができる。本来、「障害理解」とは、「障害」を「理解」することであり、健常者

が障害者をどう理解しているかということである。そうした理解を深めるためにインクルーシブ教育システムがあるとすもの、「障害理解」が必要な状況を作り出していると考えられる。障害理解教育を実施するまでもなく、当たり前のように共に過ごし、共に学ぶ環境こそが「共生社会」である。

インクルーシブ教育システムが充実していく中で、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒が増加している現状に対して依然として分離教育であるとの批判がある（一木，2020）。特別支援教育が本格実施される直前に小学校教員を対象とした意識調査において、特別支援教育の理念に対して肯定的であるものの、実践については負担感や自信の不足があることが明らかになっている（江田・小野・武田・山崎，2009）。現在のインクルーシブ教育においても、学級秩序の維持に対する不安から導入へのためらいがあると言われており（今野，2021）、今後の共生社会の実現に向けた学校における取り組みを推進する教職員を支援するために必要な研修等の方策を探る必要がある。

これまでも、インクルーシブ教育の進展に関わる研究は数多く実施されている。韓・矢野・米水（2015）はインクルーシブ教育システムの現在の問題と今後の課題を明らかにすることを目的としてインクルーシブ教育評価尺度（IEAT）を開発した。これを活用することで、組織の評価や目標設定が可能となり、実践が蓄積されつつある。また、インクルーシブ教育に対する教師の態度や意識の調査において海外で使用されている SACIE-R 質問紙と TEIP 質問紙の日本語版を作成し、特別支援学校の教職員に対して行われた調査では、教員養成過程における障害児教育に関わる学びや障害児指導の経験の豊富さがインクルーシブ教育の実施に対して肯定的な態度につながることが明らかになっている（高橋・五十嵐・鶴巻，2014）。しかしながら、通常の学校の教職員を対象としたインクルーシブ教育に対する意識を尋ねた調査は少なく、インクルーシブ教育システムとの違いについての理解に着目したものはほとんどない。また、子どもたちは障害の有無に関わらず一緒に生活することを基本とした就学前施設から、特別支援学級が存在し、別々に過ごすことが当たり前となる小学校へと場が変わることになるが、教職員という人的環境も異なる。したがって、小学校の教職員のインクルーシブ教育についての意識を明らかにすることは、教職員自身が持つ概念を転換させる契機となる可能性がある。インクルーシブ教育を推進させるにあたっては教職員研修の充実が必要であることは言うまでもない。ひいては、そうした取り組みが共生社会の形成者となる子どもたちの正しい認識を育む上で重要になってくると考えられる。

6. おわりに

特別支援教育の進展を概観する過程において、障害者権利条約の理念にもとづいたインクルーシブ教育システムが根底にあることを確認した。特別支援教育の対象者数が増加している要因として、関連法制度の充実や肯定的な理解の促進が考えられた。その一方で、特別支援学校をはじめとした「多様な学びの場」が用意されていること自体が「地域社会から排除されない」ことを強調した条約の理念と相反した状況にあるにも関わらず、本来のインクルーシブ教育との違いについて議論しにくい現状であると言える。また、様々な年齢段階や施設等において障害理解教育が実施されており、適切な理解を深めることについては一定の成果が認められる。しかしながら、そのような障害理解を必要としている状況を我が国におけるインクルーシブ教育システムが作り出している可能性についても指摘することができた。多様性が謳われる昨今において、障害者を取り巻く環境を今後さらに充実させていくためにも、現在実施されている取り組みについて見直しを図ることが必要である。そのためにも、教職員が障害者権利条約の理念やインクルーシブ教育について正しく理解した上で障害理解教育に取り組み、次の世代へとつなげていく必要があると考える。

今後の課題として、就学前施設からの接続の場となる小学校の教職員を対象としたインクルーシブ教育に関わる意識を明らかにすることが求められる。その結果にもとづいて、障害理解教育の在り方やインクルーシブ教育の実践に向けた取り組みについて検討することができると考える。

文 献

江田裕介・小野次朗・武田鉄郎・山崎由可里(2009) 特別支援教育への移行期における小学校教員の意識調査。和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 19, 47-54.

藤井慶博(2014) インクルーシブ教育システム構築の方向性に関する検討 : 教職員に対するキーワードの認知度調査を通して。秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 (36), 89-98.

韓昌完・矢野夏樹・米水桜子(2015) インクルーシブ教育評価尺度(IEAT)の開発。琉球大学教育学部紀要 86, 119-128.

原田琢也(2016) 日本のインクルーシブ教育システムは包摂的(インクルーシブ)か? : サラマンカ宣言との比較を通して。法政論叢 52(1), 73-85.

八田清果(2020) 障害理解と障害観の育成について(1)

保育士養成校の学生への調査から障害理解の程度とその変化について把握する。小池学園研究紀要 (18), 35-42.

一木玲子(2020) 障害者権利条約から見た日本の特別支援教育の課題 : 誰も排除しないインクルーシブ教育を実現するために。大阪経済法科大学アジア太平洋研究センター年報 (17), 49-56.

今枝史雄・金森裕治(2016) 私立小中学校における障害理解教育の実態と 教員の意識に関する研究 : 公立小中学校との比較。LD研究 25(1), 92-104.

今枝史雄・楠敬太・金森裕治(2013a) 通常の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究(第I報) —実施状況及び教員の意識に関する調査を通して—。大阪教育大学紀要。第4部門, 教育科学 61(2), 63-76.

今枝史雄・楠敬太・金森裕治(2013b) 通常の小・中学校における障害理解教育の実態に関する研究(第II報) —障害種別に見る実施状況の分析を通して—。大阪教育大学紀要。第4部門, 教育科学 62(1), 75-85.

金丸彰寿・片岡美華(2016) 「交流教育」および「共同教育」と「障害理解教育」の関係性 —1960年代から2012年までの歴史の変遷を通して—。特殊教育学研究 53(5), 323-332.

今野博信(2021) インクルーシブ教育へのためらいを考える : 発達障害の生徒参加と学級風土の秩序意識との関係について。室蘭工業大学紀要 (70), 125-136.

南野奈津子・田尻由起・早坂聡久・嶋崎博嗣・中原美恵・田村知栄子(2019) 幼児期における障害理解教育の実践上の課題に関する調査研究。ライフデザイン学研究 (14), 139-152.

文部科学省(2005) 特別支援教育を推進するための制度の在り方(答申)

文部科学省(2007) 特別支援教育資料(平成19年度)

文部科学省(2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果

文部科学省(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構築のための特別支援教育の推進(報告)

文部科学省(2019) 交流及び共同学習ガイド

文部科学省(2020) 特別支援教育資料(令和元年度)

文部科学省(2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供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)

生川善雄(1995) 精神遅滞児(者)に対する健常者の態度に関する多次元的研究 : 態度と接触経験, 性, 知

- 識との関係. 特殊教育学研究 32(4), 11-19.
- 高橋純一・五十嵐育子・鶴巻正子(2014) インクルーシブ教育に対する知的障害を主とした特別支援学校教師の意識調査 : SACIE質問紙とTEIP質問紙の日本語版作成の試み. 福島大学総合教育研究センター紀要 (17), 19-27.
- 高橋純一・松崎博文(2014) 障害児教育におけるインクルーシブ教育への変遷と課題. 福島大学人間発達文化学類論集 (19), 13-26.
- 高橋咲良・中野裕美子・水内豊和(2020) 障害理解をねらいとした教養科目講義を受講した大学生の知的障害者に対する意識変容. とやま発達福祉学年報 11, 11-17.
- 田村知栄子・嶋崎博嗣・中原美恵・田尻由起・早坂聡久・南野奈津子(2019) 幼児期における障害理解教育の実践実態に関する調査研究. ライフデザイン学研究 (14), 149-160.
- 手塚知子・里見達也(2021) 小学校における障害理解教育の展望 : 「知見」と「かかわり」及び教師の役割. 山梨障害児教育学研究紀要 (15), 69-73.
- 徳田克己・水野 智美(2005) 障害理解一心のバリアフリーの理論と実践一. 誠信書房.
- 渡邊康男・山谷幸司・荒井龍弥・金井里弥(2020) 教職をめざす学生における障害理解の実態と課題. 仙台大学紀要52(1), 1-11.