

# 我が国のインクルーシブ教育システム構築に向けた 特別支援教育の現状等

北海道文教大学 准教授 鈴木重男

我が国の教育課題としては、学校現場での「いじめ・暴力行為・不登校等」の生徒指導上の諸課題への対応、教師の体罰問題への対応、また障害のある幼児児童生徒の特別支援教育の充実に向けた対応などを上げることができる。特に2007年に実施された特別支援教育は、障害者の権利に関する条約（以後「障害者権利条約」とする。）を批准するためのインクルーシブ教育システムの構築に向けた具体的な取り組みが推進されようとしている。

このような中、文部科学省は、2012年7月、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）」<sup>(1)</sup>において、インクルーシブ教育システムとは「障害者権利条約に基づき、共生社会の形成に向けて、障害のある子どもが障害のない子どもと共に教育を受けることを追及するとともに、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」と定義し、このためにも小学校、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」を用意しておくことが必要と提言している。

本稿は、このような我が国のインクルーシブ教育システム構築に向けた取組方向などについて、先の中央教育審議会報告を基にその概要を整理・考察したものである。

## はじめに

我が国の文部科学省は、2012年7月、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）」において、インクルーシブ教育システム（inclusive education system）を次のように定義している。

インクルーシブ教育システムとは、「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであること」「障害のある者が「general education system」から排除されないこと」「自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること」「個人に必要な「合理的配慮」が提供されること」が必要であるとともに、一方、現在、特別支援教育として推進されている「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こと」「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」を用意しておくこと」がその仕組みであると定義している。

したがって、「インクルーシブ教育システム」とは、障害がある子どもと障害のない子どもが共に学ぶという、すべての子どもの教育の場を同じくする視点での「インクルーシブ教育」とは異なる教育制度と考えることができる。

このことは、先の報告に「個々の子どもの障害の状態や教育的ニーズ、学校や地域の実情等を十分に考慮することなく、すべての子どもに対して同じ場での教育を行おうとすることは、同じ場で学ぶという意味では平等であるが、実際に学習活動に参加できなければ、子どもには、健全な発達や適切な教育のための機会を平等に与えることにはならず、そのことが、将来、その子供が社会参加することを難しくする可能性がある。」と述べ、自立と社会参加を見据えて、実際の学習活動への参加こそ「平等」への視点であると提言して

いることにも表れている。

### 1 我が国の特別支援教育の現状

我が国の特別支援学校在籍者数は、幼児児童生徒の少子化傾向が顕著に表れ、小学校、中学校等の在籍者数が減少しているにもかかわらず、図1のように1990年代後半から増加傾向がみられる。

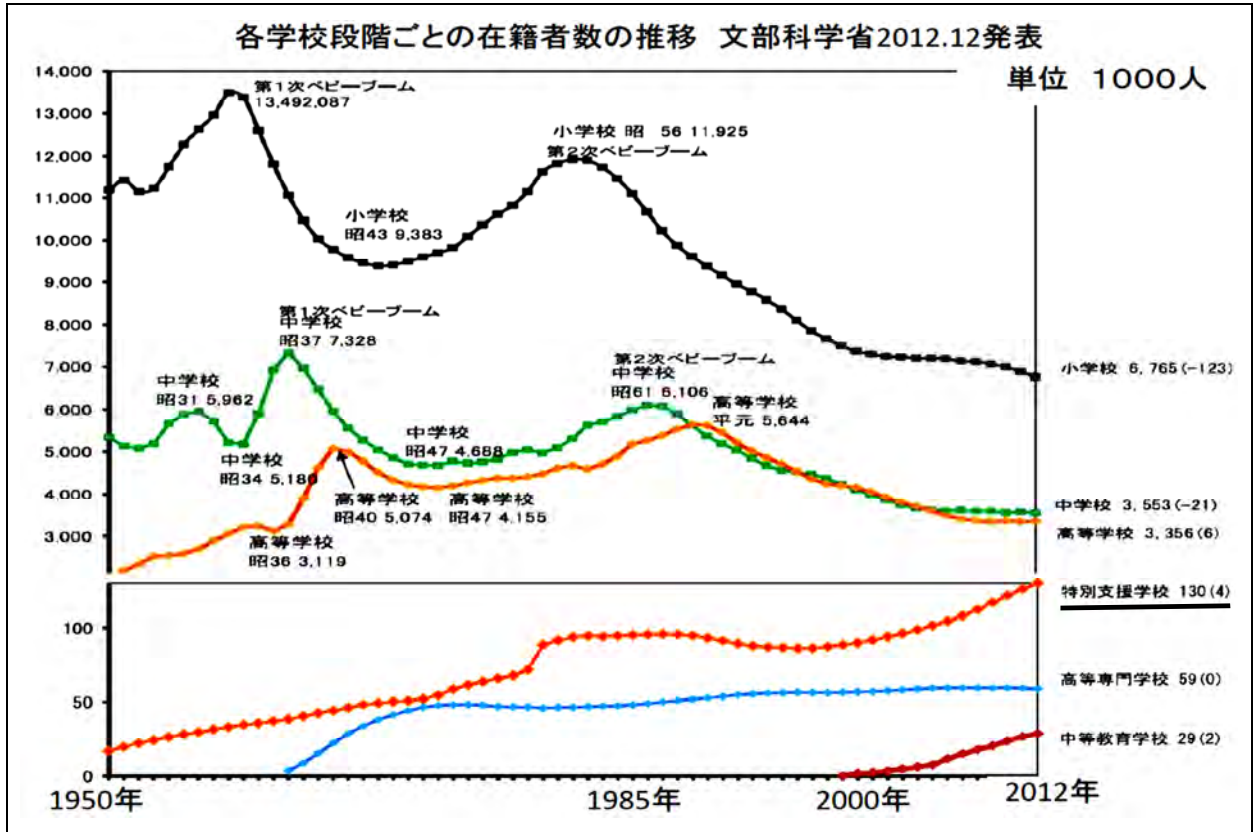


図1 我が国の各学校段階等の在籍者数の推移<sup>(2)</sup>

図2は、特別支援学校及び特別支援学級、「通級による指導」という我が国の特別支援教育の場で教育を受けている児童生徒数の2003年度と2012年度の比較である。なお、「通級による指導」とは、通常の学級に在籍しながら、週1～8単位時間程度、障害の状態等に応じて特別の指導を特別な場で行う教育形態で、2006年度よりLD(学習障害)児及びADHD(注意欠陥\多動性障害)児はこの「通級による指導」の対象となっている。

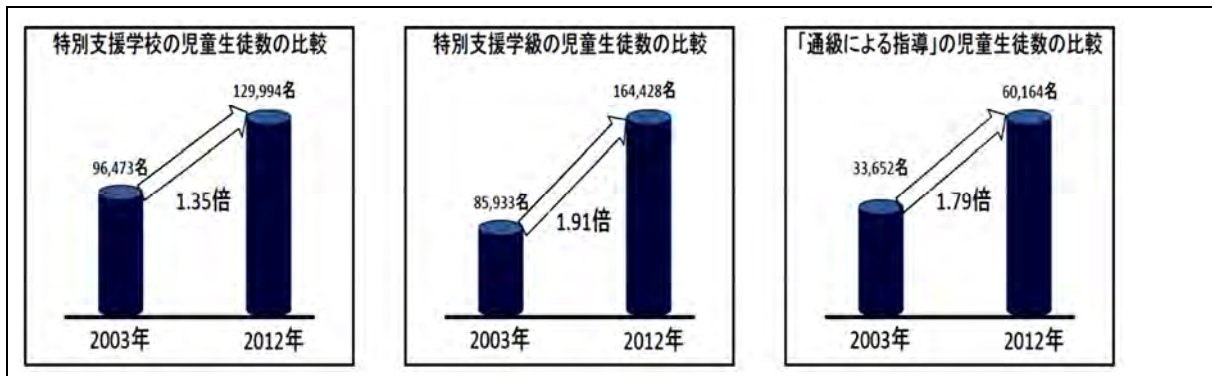


図2 特別支援教育対象の児童生徒数<sup>(3)</sup>

また、文部科学省は、2012年12月、通常の学級に在籍している児童生徒の約6.5%<sup>(4)</sup>に発達障害の可能性があるととして、図3の我が国の特別支援教育の概念図を公表した。

この公表により、我が国の義務教育段階では特別支援学校及び特別支援学級、通常の学級に在籍していながら通級指導教室に在籍する者、通常の学級に在籍している発達障害の可能性のある児童生徒の総計が1割程度になることが明らかになった(図5)。

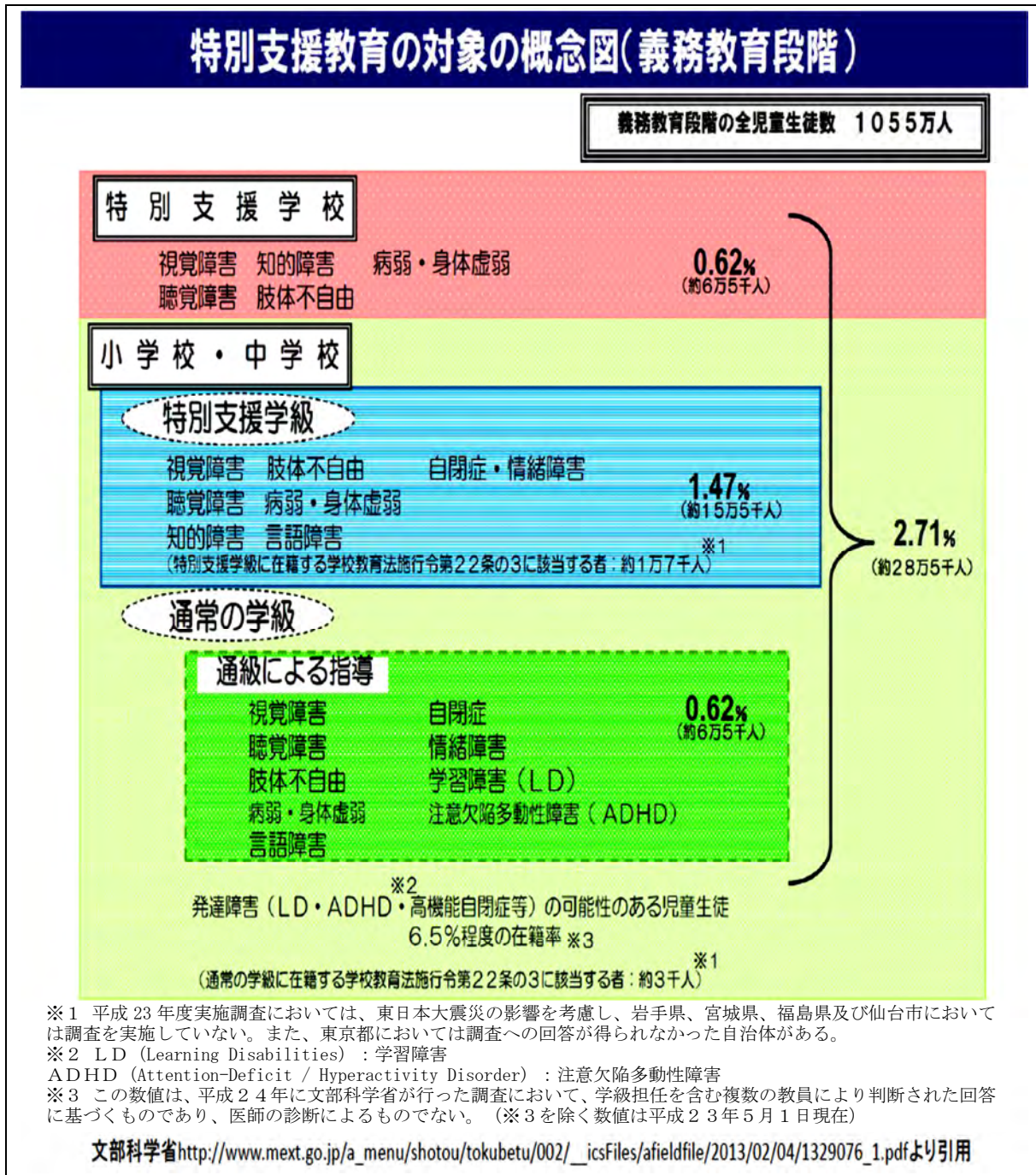


図3 我が国の義務教育段階の特別支援教育及び在籍児数<sup>(5)</sup>

## 2 新たな教育システムの構築

我が国の「障害者権利条約」国会批准に向けた新たな教育システムの取組について、それまでの教育等動向の整理するとともに、障害者権利条約と障害者基本法との関連、特別

支援教育とインクルーシブ教育システムとの関連について整理する。

### (1) 新たな教育システム構築に向けた内外の動向

我が国のインクルーシブ教育システムの構築は、2006年以前の特殊教育、2007年以降の学校教育法の一部改正により、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校においても特別支援教育を実施することが規定化されたことの延長として、その仕組みは推進されようとしている。

この新たなインクルーシブ教育システムは、「障害者権利条約」の我が国の国会批准に係る関係各部局等の動向、また発達障害に関する我が国の施策や特別支援教育制度も含めた文部科学省の施策動向とも深く関係している。これらを踏まえて整理したのが、表1である。

表1 インクルーシブ教育システム構築に向けた教育動向等

区分	国際的な動向	内閣府及び厚生労働省の施策	文部科学省の施策
平成4年 1992年			・文部科学省・学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する「調査研究協力者会議」を設置
平成5年 1993年	・障害者の機会均等化に関する国際連合標準規則の採決	・改正障害者基本法が公布、身体障害、知的障害又は精神障害を障害として一本化	・「通級による指導」制度が実施
平成6年 1994年	・「特別な教育ニーズのある児童生徒のインクルーシブ教育を普通学校で行う」とするサラマンカ宣言を採択		
平成9年 1997年			・介護体験特例法により小学校・中学校教諭免許取得に際する特別支援学校への2日間の体験活動が義務付け
平成10年 1998年		・精神薄弱を知的障害に用語変更、	・精神薄弱を知的障害に用語変更し、用語による偏見を改善化
平成11年 1999年			・「学習障害児に対する指導について(報告)」で、学習障害の定義、指導形態等が明確化 ・「養護・訓練」の名称が「自立活動」に変更
平成13年 2001年	・「障害者の人権及び尊厳を保護・推進するための包括的・総合的な国際条約(以後、障害者権利条約)」決議案が国連総会で採択		・「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」で、①LD、ADHD、高機能自閉症児等への教育的対応 ②盲・聾・養護学校のセンター的機能の発揮が提言
平成14年 2002年	・「びわこミレニアムフレームワーク」が採択。2015年を期限に、障害児が地域の初等教育機関に通学できるようにする教育プログラムの開発と、教育ニーズに応じた学校を選べることなどが決定 ・「障害者権利条約」特別委員会・アドホック委員会が設置	・「障害者基本計画」が閣議で、「障害者の社会への参加、参画に向けた施策の一層の推進を図るため、2003年度から2012年度までの10年間に講ずべき障害者施策」が決定。学習障害、注意欠陥多動性障害、自閉症などを含めて、教育的ニーズに応じた支援を乳幼児期から学校卒業後まで一貫した対応を実施	・学校教育法施行令の一部改正により、教育的ニーズに応じた就学指導と、盲・聾・養護学校の就学基準に該当する児童生徒のうち、小・中学校において適切な教育を受けることができる特別の事情があると認める者については、小・中学校に就学させることができる認定就学者制度が実施
平成15年 2003年			・「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」で、障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を提言
平成16年 2004年		・「障害者基本法」の一部改正で、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒の「交流及び共同学習」の積極的な推進が規定	・文部科学省によるロービジョン児の拡大教科書の無償給与の実施 ・点字教科書の無償配布実施を、9/1、都道府県教科書担当者会議で口頭指示
平成17年 2005年		・「発達障害者支援法」が施行され、発達障害の定義と発達障害児の早期発見と早期支援等が規定	・「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」で、特別支援教育に着実に転換するための具体的な制度について提言
平成18年 2006年	・第8回「障害者権利条約」アドホック委員会が条約草案が基本合意。 ・「障害者権利条約」が国連総会で採択	・「障害者自立支援法」の施行で、障害者の福祉サービスを「一元化」と就労へのアプローチ等が明確化	・教育基本法第4条に障害児の教育について規定 ・「学校教育法施行規則」の一部改正で、LD、ADHD児が通級による指導の対象。障害種として自閉症を認可。

平成19年 2007年	・「障害者権利条約」9月28日、我が国は署名		・「学校教育法」等の一部改正で、小中学校等での特別支援教育の実施、特別支援学校の複数の障害種の対応とセンター的機能の発揮、就学先の決定に係る保護者の意見聴取の義務化を規定
平成20年 2008年	・「障害者権利条約」は、4月3日までに20カ国が批准し、2008年5月3日に発効	・「障害児支援の見直しに関する検討会(報告書)」で、地域での放課後や夏休み等における居場所の確保を提言	・幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領が改訂。障害児等についての教育の実施と、特別支援学校等の助言又は援助を活用することを規定 ・障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の普及の促進等に関する法律が施行、教科書発行者へのデータ提出の努力義務を規定
平成21年 2009年		内閣府「障がい者制度改革推進本部」及び「障がい者制度改革推進会議」を設置	・高等学校学習指導要領が改訂。障害児等についての教育の実施と、特別支援学校等の助言又は援助を活用することを規定 ・特別支援学校学習指導要領が改訂。個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成を義務化。自立活動は、「人間関係の形成」区分、6区分26項目 ・高等学校における特別支援教育の推進について(高等学校ワーキング・グループ報告)で、高等学校での特別支援教育の充実を提言。高等学校在籍生徒に2.2%の発達障害生徒がいることを報告
平成22年 2010年	韓国「障害者等に対する特殊教育法」が施行		中央教育審議会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」を設置
平成23年 2011年		・「障害者虐待の防止、障害者の養護者に対する支援等に関する法律」が公布、学校は障害者虐待の早期発見に努めることなどが規定 ・「障害者基本法」一部改正、「可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮すること」などが規定	
平成24年 2012年		内閣府「障がい者制度改革推進会議」を廃止し「障害者政策委員会」を設置	・7月23日、中央教育審議会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」による「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、短期的、「障害者権利条約」批准までの施策と、中長期的、「同条約」批准後の10年間程度に向けた取組方策が提言

※「障がい者制度改革推進本部」及び「障がい者制度改革推進会議」は「障がい」を使用

## (2) 障害者権利条約と障害者基本法<sup>(6)</sup>との関連

我が国は、2007年9月、障害者権利条約に署名し、同条約は20各国の批准により、2008年、発効している。我が国は、現在、この批准に向けた関係法令の整備をしている段階である。

障害者・児への基本的な制度を規定している障害者基本法は、2011年8月、一部改正して、同法第16条「教育」条項に、「可能な限り障害者である児童生徒と障害者でない児童生徒が共に教育を受けられよう配慮」と規定した。これは障害者権利条約のインクルーシブ教育への対応上の措置である。

第16条 国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育を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及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。

2 国及び地方公共団体は、前項の目的を達成するため、障害者である児童及び生徒並びにその保護者に対し十分な情報の提供を行うとともに、可能な限りその意向を尊重しなければならない。

3 国及び地方公共団体は、障害者である児童及び生徒と障害者でない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない。

4 国及び地方公共団体は、障害者の教育に関し、調査及び研究並びに人材の確保及び資質

の向上、適切な教材等の提供、学校施設の整備その他の環境の整備を促進しなければならない。

また、同法 16 条第 2 項では、「障害者である児童及び生徒並びにその保護者に対し十分な情報の提供を行うとともに、可能な限りその意向を尊重しなければならない。」と規定して、障害のある子どもの就学に際しての教育の場の選択や、学校等教育での教育内容・指導方法等に関しても、可能な限り保護者の意向を尊重して対応する必要のあることが明確化された。

### (3) 特別支援教育とインクルーシブ教育システムとの関連

先の中央教育審議会報告において、特別支援教育は「共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものである。」とインクルーシブ教育システム構築のために必要なものと位置付けられている。

ここで述べている「共生社会」とは、「これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。」と先の報告では定義されている。

したがって、上記の共生社会の形成のために必要なインクルーシブ教育システムを構築するために、特別支援教育は必要なもので、より一層、充実させるべきものと述べられている。

ではインクルーシブ教育システムとはどのような教育制度なのであろうか。先の報告は、インクルーシブ教育システムを「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。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」を用意しておくことが必要である。」であると定義づけている。

したがってインクルーシブ教育システムは、「同じ場で共に学ぶことを追求する」が「障害のある子どもの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」であり、「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」を用意」した教育制度であると先の報告は述べている。

## 3 インクルーシブ教育システムの概要

インクルーシブ教育システムは、先述したように「インクルーシブ教育」とは異なる教育制度である。この教育システムについて、先の報告を基に、特徴的な点をここで整理する。

### (1) インクルーシブ教育と我が国のインクルーシブ教育システムの相違点

インクルーシブ教育は、インテグレーション教育と同様に、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が同じ教育の場で共に学ぶ教育である。

インクルーシブ教育がインテグレーション教育と異なる点は、インテグレーション教育が教育の場の統合だけに止まっているのに対して、インクルーシブ教育は指導体制や教材・教具等も含めて制度化されている点である。

では我が国が制度化しようとしているインクルーシブ教育システムは、どのような教育制度なのか。

先の報告において、インクルーシブ教育システムでは、「障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。」が、「その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である。」と述べている。

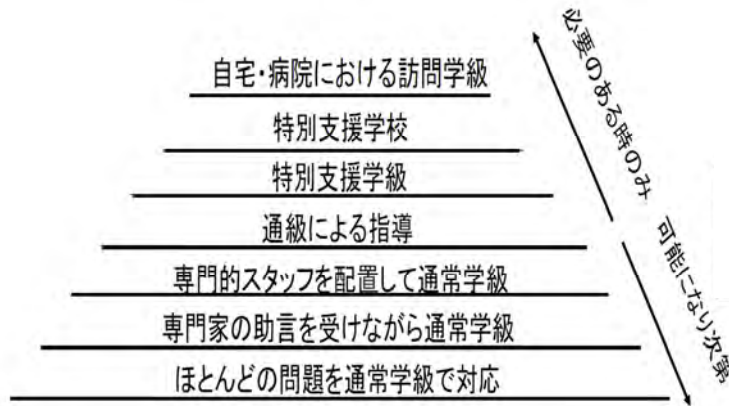


図4 我が国の義務教育段階の多様な学びの場の連続性<sup>(7)</sup>  
 インクルーシブ教育とまったく異なる教育制度であることへの留意が重要である。

したがって、我が国が進めようとしているインクルーシブ教育システムの最も本質的な視点は、「それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、」であり、「障害のある子どもと障害のない子どもが、同じ場で共に学ぶ」インクルーシブ教育とまったく異なる教育制度であることへの留意が重要である。

## (2) 合理的配慮について

障害者権利条約第2条で示されている「合理的配慮 Reasonable Accommodation」は、インクルーシブ教育システムを構築する際の重要な概念である。

先の報告においては、障害者権利条約に規定されている「合理的配慮」の否定は、障害を理由とする差別に含まれるとして、そのことへの留意の必要性を述べている。その上で、インクルーシブ教育システムの「合理的配慮」を次のように整理している。

障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、「学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、かつ「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」である。

さらに、この「合理的配慮」の小・中学校等での具体的な対応として、先の報告「資料3 合理的配慮について<sup>(8)</sup>」では、次の視点での対応を例示している。

- (1) 障害のある児童生徒等に対する教育を小・中学校等で行う場合には、「合理的配慮」として以下のことが考えられる。
  - (ア) 教員、支援員等の確保
  - (イ) 施設・設備の整備
  - (ウ) 個別の教育支援計画や個別の指導計画に対応した柔軟な教育課程の編成や教材等の配慮
- (2) 障害のある児童生徒等に対する教育を小・中学校等で行う場合の「合理的配慮」は、特別支援学校等で行われているものを参考とすると、具体的には次の対応が考えられる。

## 1. 共通

- ・バリアフリー・ユニバーサルデザインの観点を踏まえた障害の状態に応じた適切な施設整備
- ・障害の状態に応じた身体活動スペースや遊具・運動器具等の確保
- ・障害の状態に応じた専門性を有する教員等の配置
- ・移動や日常生活の介助及び学習面を支援する人材の配置
- ・障害の状態を踏まえた指導の方法等について指導・助言する理学療法士、作業療法士、言語聴覚士及び心理学の専門家等の確保
- ・点字、手話、デジタル教材等のコミュニケーション手段を確保
- ・一人一・障害の状態に応じた教科における配慮（例えば、視覚障害の図工・美術、聴覚障害の音楽、肢体不自由の体育等）

## 2. 視覚障害

- ・教室での拡大読書器や書見台の利用、十分な光源の確保と調整（弱視）
- ・音声信号、点字ブロック等の安全設備の敷設（学校内・通学路とも）
- ・障害物を取り除いた安全な環境の整備（例えば、廊下に物を置かないなど）
- ・教科書、教材、図書等の拡大版及び点字版の確保

## 3. 聴覚障害

- ・FM式補聴器などの補聴環境の整備
- ・教材用ビデオ等への字幕挿入

## 4. 知的障害

- ・生活能力や職業能力を育むための生活訓練室や日常生活用具、作業室等の確保
- ・漢字の読みなどに対する補完的な対応

## 5. 肢体不自由

- ・医療的ケアが必要な児童生徒がいる場合の部屋や設備の確保
- ・医療的支援体制（医療機関との連携、指導医、看護師の配置等）の整備
- ・車いす・ストレッチャー等を使用できる施設設備の確保
- ・障害の状態に応じた給食の提供

## 6. 病弱・身体虚弱

- ・個別学習や情緒安定のための小部屋等の確保
- ・車いす・ストレッチャー等を使用できる施設設備の確保
- ・入院、定期受診等により授業に参加できなかった期間の学習内容の補完
- ・学校で医療的ケアを必要とする子どものための看護師の配置
- ・障害の状態に応じた給食の提供

## 7. 言語障害

- ・スピーチについての配慮（構音障害等により発音が不明瞭な場合）

## 8. 情緒障害

- ・個別学習や情緒安定のための小部屋等の確保
- ・対人関係の状態に対する配慮（選択性かん黙や自信喪失などにより人前では話せない場合など）

## 9. LD、ADHD、自閉症等の発達障害

- ・個別指導のためのコンピュータ、デジタル教材、小部屋等の確保
- ・クールダウンするための小部屋等の確保
- ・口頭による指導だけでなく、板書、メモ等による情報揭示

(3) 「合理的配慮」について条約にいう、「均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」についての考慮事項としてどのようなものが考えられるか（例えば、児童生徒一人一人の



障害の状態及び教育的ニーズ、学校の状況、地域の状況、体制面、財政面等）。

### (3) 障害のある児童の就学の仕組み

障害のある子どもが小学校に就学するシステムについて、先の報告は、その仕組みを、現在の就学指導委員会との関連や障害のある児童生徒の教育的ニーズに対応した柔軟な転学等の対応も含めて次のように述べている。

- 就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門の見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。その際、市町村教育委員会が、本人・保護者に対し十分情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、最終的には市町村教育委員会が決定することが適当である。
- 現在、多くの市町村教育委員会に設置されている「就学指導委員会」については、早期からの教育相談・支援や就学先決定時のみならず、その後の一貫した支援についても助言を行うという観点から、「教育支援委員会」（仮称）といった名称とすることが適当である。「教育支援委員会」（仮称）については、機能を拡充し、一貫した支援を目指す上で重要な役割を果たすことが期待される。
- 就学時に決定した「学びの場」は固定したものではなく、それぞれの児童生徒の発達の程度、適応の状況等を勘案しながら柔軟に転学ができることを、すべての関係者の共通理解とすることが重要である。
- 就学相談の初期の段階で、就学先決定についての手続の流れや就学先決定後も柔軟に転学できることなどについて、本人・保護者にあらかじめ説明を行うことが必要である。

つまり、本人・保護者の意見を最大限尊重しつつも、市町村教育委員会と学校等が本人の教育的ニーズと必要な支援についての合意形成を原則として、最終的には市町村教育委員会が決定する手続きの流れである。（図5）

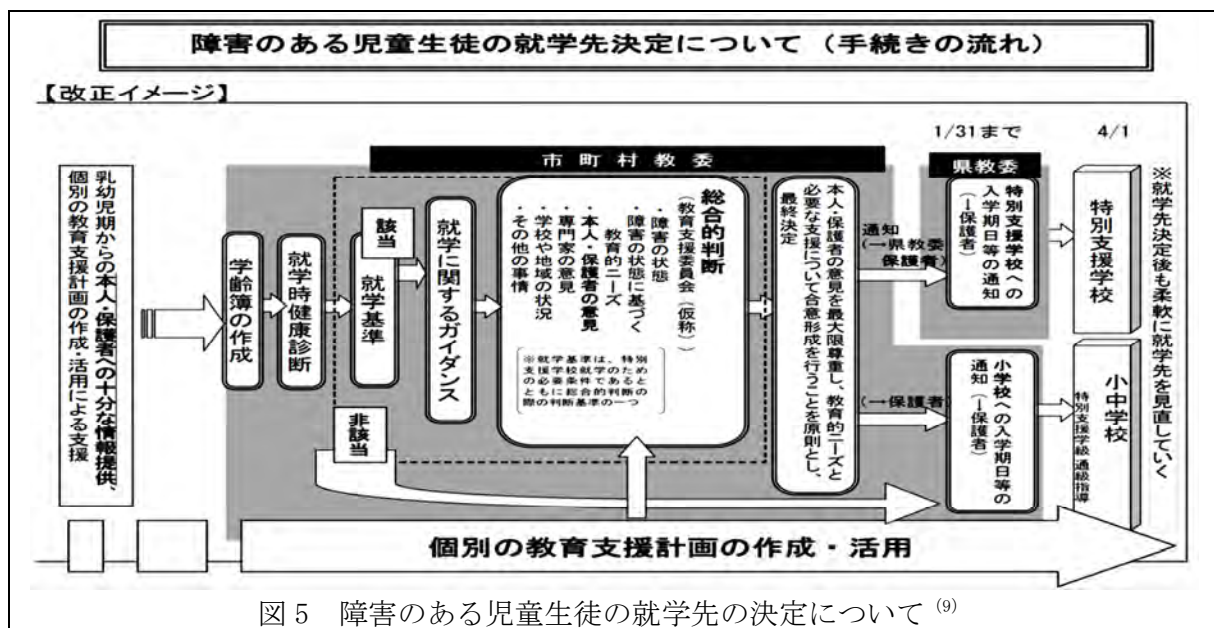
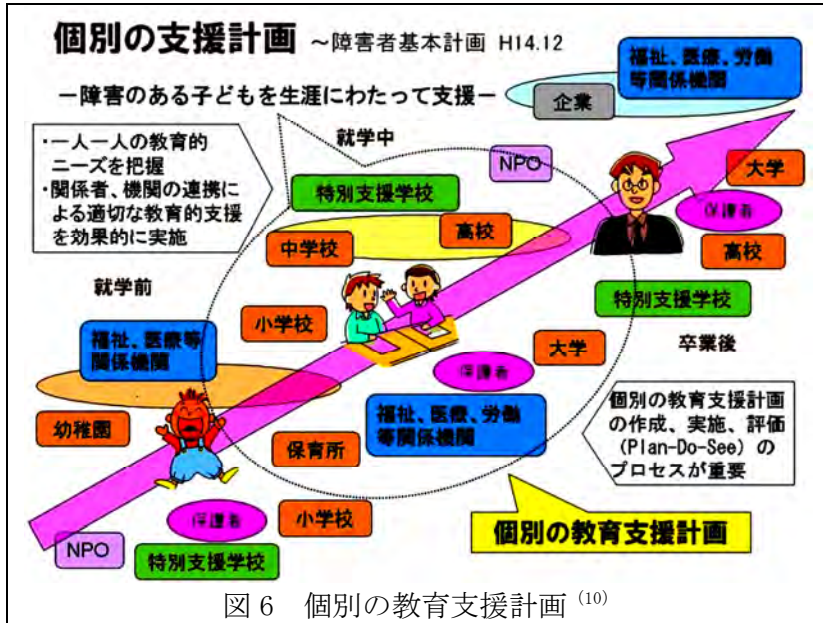


図5 障害のある児童生徒の就学先の決定について<sup>(9)</sup>

また、現在の就学指導委員会は、教育支援委員会（仮称）に名称変更されて、市町村教育委員会の下で作成された「個別の教育支援計画」を踏まえて、一貫した就学・修学支援がなされるよう提言されている。



#### 4 インクルーシブ教育システムの漸進的な構築

先の報告は、障害者権利条約にて示された「インクルーシブ教育システム」について、「諸外国においても、それぞれの課題を抱えながら、制度設計の努力をしているという実情がある。各国とも、インクルーシブ教育システムの構築の理念に基づきながら、漸進的に対応してきており、我が国も同様である。教育制度には違いはあるが、各

国ともインクルーシブ教育システムに向かうという基本的な方向性は同じである。」としている。

表2 インクルーシブ教育システムの漸進的構築

インクルーシブ教育システムの構築	
○短期的	「障害者の権利に関する条約」批准まで
	・就学相談及び就学先決定の在り方に係る制度改革の実施
	・教職員の研修等の充実
	・当面必要な環境整備の実施
	・「合理的配慮」の充実のための取組
○中長期的	「同条約批准後の10年間程度」
	・短期の施策の進捗状況を踏まえ
	・追加的な環境整備や教職員の専門性向上のための方策を検討
	・最終的には、条約の理念が目指す共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育システムを構築

この漸進的なインクルーシブ教育システムの構築については、「施策を短期（「障害者の権利に関する条約」批准まで）と中長期（同条約批准後の10年間程度）に整理した上で、段階的に実施していく必要があるとして、まず短期的には、就学相談・就学先決定の在り方に係る制度改革の実施、教職員の研修等の充実、当面必要な環境整備の実施を図るとともに、「合理的配慮」の充実のための取組が必要であり、それらに必要な財源を確保して順次実施していく。

中長期的には、短期の施策の進捗状況を踏まえ、追加的な環境整備や教職員の専門性向上のための方策を検討していく必要がある。最終的には、条約の理念が目指す共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育システムを構築していくことを目指す。」としている。

#### 5 おわりに

我が国の障害のある子どもに対する教育システムがどのように変わろうとも、障害のある子どもたちの教育の本質は、その子どもたちの持つ可能性を最大限に伸ばさせ、社会の中の一員として、自立させ、社会参加させることである。

このため、最も重要なことは、障害のある子どもたちの教育を担う教師の資質である。教師の資質の中核基盤は、障害のある子どもに対する使命感と教育的愛情、また常に学び続ける教師魂である。この中核基盤は、教えられて身に付くものではなく、教師本人が願

い、求め続けるうちに身に付くものである。

この教師の中核基盤の上に、教師としての人柄と力量が求められる。

まず教師の人柄は、障害のある子どもを教え導くだけでなく、障害のある子どもが教師を一人の人生の先輩として見習って、真似るような魅力を持たなければならない。障害のある子どもは、教師を真似て、良き手本として、将来、地域の中で生活する際に必要な礼儀・態度・言葉遣い等の諸行動を身に付けることができる。日々の学校生活で自然と身に付けることができるこのような生きるための力を付けるため、障害のある子どもを教育する教師の人柄は、非常に重要な要素である。

次に教師の力量は、一人一人の障害のある子どもの特性に応じた教育指導を行うことができることと、その特性に応じた教育指導の内容・方法を保護者に分かり易く説明し、家庭の支援を得ることができる能力のことである。この力量を身に付けるためには、障害のある子どもの良さを見つけることができる「目と耳（知識・思考力、分析力）」を養うことと、その良さを手掛かりにして子どもの持つ可能性を可能体にするための「手（技術）」を持っていることである。さらに、教師の行う教育指導の内容・方法とその指導結果を分かり易く保護者に説明できる「口（判断力・表現力）」が重要な要素と位置付けることができる。

我が国のインクルーシブ教育システムが成功するためには、このような資質能力を持つ教師の育成が求められることから、大学等の教員養成とそれ以上に特別支援学校及び小学校、中学校での日常的に実施される実践的な OJT（On-the-Job Training）システムが重要になる。

#### 引用文献等

- (1) 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会 2012 年  
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）
- (2) 文部科学省 2012 年 平成 24 年度学校基本調査（確定値）の公表について
- (3) 文部科学省 2012 年 特別支援教育資料（平成 23 年度）
- (4) 文部科学省 2012 年 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について
- (5) 文部科学省 2012 年 ホームページ  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/002/\\_icsFiles/afieldfile/2013/02/04/1329076\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002/_icsFiles/afieldfile/2013/02/04/1329076_1.pdf)
- (6) 障害者基本法 2011 年
- (7) 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会 2012 年  
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） 参考資料 4：我が国の義務教育段階の多様な学びの場の連続性
- (8) 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会 2012 年  
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）
- (9) 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会 2012 年  
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） 参考資料 16：障害のある児童生徒の就学先決定について（手続きの流れ）
- (10) 北海道立特別支援教育センター 2010 年  
特別支援学級担任のハンドブック（改訂版）