

平成 29 年度 地域づくり海外調査研究事業調査報告書

**インクルーシブ教育の発展と地域共生社会の
実現について**

調査地：スペイン カタルーニャ自治州

調査日：平成 29 年 10 月 16 日～24 日

平成 30 年 2 月

一般財団法人地域活性化センター

総務企画部 研修交流課 鷺野 紘弥

(北海道岩見沢市から派遣)

目次

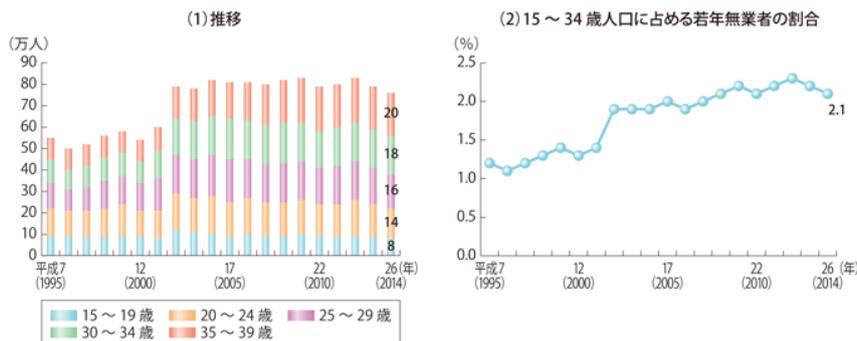
1. はじめに	… P 1
2. 国内外における教育・福祉施策の変遷	
2-1. 特殊教育から特別支援教育へ	… P 2
2-2. インクルーシブ教育システム実現に向けた取り組み	… P 3
3. 諸外国におけるインクルーシブ教育へのアプローチ	… P 4
4. 事例調査	
4-1. スペイン及びカタルーニャ自治州における障害者（児）教育の概要	… P 5
4-2. ムリエット市の取り組みについて	… P 6
5. 新たなインクルーシブ教育	… P 10
6. 地域共生社会の実現とインクルーシブ教育	… P 11
7. 終わりに	… P 12

1. はじめに

少子高齢社会が進行し続けている日本では、2025年には対GDP比率が24.4%になると推計される社会保障費の抑制や、サービスの供給を担う生産年齢人口の確保が喫緊の課題となっている。一方で、内閣府の調査では2014年における若年無業者（15～34歳の非労働力人口のうち、家事も通学もしていない者）数は約76万人にのぼり、様々な困難を抱え労働できていない若者は多く存在している。さらに、同じく内閣府が2010年に実施した調査では、15歳～39歳の広義の引きこもりの推計数は69.6万人とされており、把握できていない引きこもりを含めるとその数は300万人を超えとも言われている。これらの問題は劇的な改善が見られないまま推移しているが、困難な状況に陥る要因としては、「病気や怪我」によるところが大きい。近年は社畜、ブラック企業という言葉が話題になるように、ストレス社会が問題として取り沙汰されており、これに伴う鬱病の増加やLD、ADHDなどの病気に対する周囲の理解不足といった積み重ねが、現状を作り出す要因となっているとも考えられるだろう。

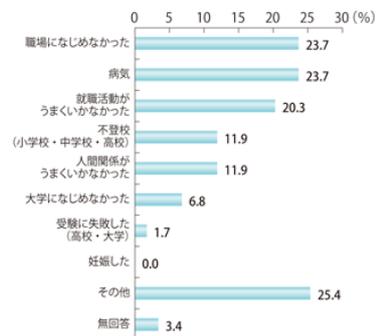
こうした状況のなか、政府は2016年6月2日に「ニッポン一億総活躍プラン」を閣議決定し、誰もが活躍できる全員参加型の社会を目指すことを宣言した。しかしながら、我々は本当の意味で多様性を受け入れる準備ができているのだろうか。文字通りの一億総活躍を実現するためには、ユニバーサルデザインなどの環境整備だけではなく、一人ひとりが様々なニーズを認識し、向き合い、そして対応できる社会をつくる必要があるだろう。だが、障害の持つ人たちの法定雇用率の引き上げなど、政府による法整備が進められる一方、日本の社会包摂に対する意識の壁はまだまだ高いと言わざるを得ない。本稿では、日本が歩んできた障害者支援の歴史を振り返るとともに、早くから多様性を許容してきた諸外国と、サマランカ声明の発信地であるスペインの取り組みを参考に、インクルーシブ教育を核とする子供の社会性の習得を考え、共生社会の在り方と地域の関わり方について考察したい。

図2 若年無業者数



出典：内閣府 平成27年度版 子供・若者白書

図1 ひきこもりになったきっかけ



出典：内閣府 平成27年度版 子供・若者白書

2. 国内外における教育・福祉施策の変遷

2-1. 特殊教育から特別支援教育へ

日本の教育施策を遡ると、1979年に養護学校の義務制が実施され所謂「特殊教育」が始まっている。これにより、障害のある児童生徒の就学が保証されることになるが、この教育は、障害の有無によって子供を「分離」し、さらにその結果に基づいて、養護学校や特殊学級と通常学級を区別して教育を行う「分離教育」と呼ばれるものであった。一方、同時期に諸外国では、障害者や健常者などの障害の有無に関わらず社会参加できる環境を整備していこうとする「ノーマライゼーションの理念」が活発となっていた。1981年に国連が宣言した「国際障害者年」のなかでは、“全ての障害のある児童を通常学級へ”と謳われており、障害のある児童と障害のない児童を通常学級に統合する「統合教育」へと進んでいくこととなる。

この国際的な潮流は日本においても例外なく影響を与えており、1993年の学校教育法施行規則の改正により、通級制度（注1）を含む総合教育の推進が開始された。2001年には、文部科学省から提出された「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について（最終報告）～」において、障害のある児童生徒の教育的ニーズを満たす特別ニーズ教育を目指すこと、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応を積極的に行うことの2点が明記された。さらに、国連によって「障害者権利条約」が採択された2006年には、学校教育法施行規則の改正により、通級指導教室の弾力化に加え、障害のある児童生徒の状態に応じた指導の一層の充実と、障害の多様化に適切な対応を目指すことにより、特殊教育から特別支援教育へ段階が移行することとなった。こうして、日本の教育もノーマライゼーションの理念を基に、分離教育から総合教育へと進んできている。特に、昨今LD、ADHDなどの増加が顕著であるなか、選択肢の一つとして通級指導を考えられるようになったことは、今日に繋がる大きな成果であろう。

図3 特別支援教育の成立までにおける障害児教育の変遷

年号	法令・宣言・報告等の名称	備考
1993年	学校教育法施行規則改正	通級制度の開始（日本）
2001年	文部科学省における「特殊教育課」が「特別支援教育課」に移行	
2001年	21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について（最終報告）～	特別ニーズ教育を目指すこと。通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応を積極的に行なうこと
2003年	今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）	特殊教育から特別支援教育への転換を図ること（特別支援教育のあり方に関する調査研究協力者会議）
2004年	発達障害者支援法	平成17年（2005年）に施行
2004年	特別支援教育を推進するための制度のあり方について（中間報告）	
2005年	特別支援教育を推進するための制度のあり方について（答申）	盲・聾・養護学校を特別支援学校へ、交流及び共同学習の活用について
2006年	学校教育法施行規則改正	通級制度の弾力化、平成19年（2007年）4月から特別支援教育の開始
2006年	障害者の権利条約	日本は平成19年（2007年）に調印（国際連合）
2007年	改正学校教育法により特別支援学校制度開始	特別支援教育が正式に実施される

出典：高橋・松崎(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(部分)

2-2. インクルーシブ教育システム実現に向けた取り組み

このようにして、徐々に日本にもノーマライゼーション理念が浸透していくなか、1990年以降、国際的標準として、新たに「インクルーシブ教育」が提唱され始めた。特別支援教育は、原則としてその対象を障害児に限定し、分離された特別な場所において教育するシステムである。対して、インクルーシブ教育の考え方は、障害の有無に関わらず同じ場で共に学ぶことを追求すること、個別の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の2点がポイントとなっている。さらにいえば、児童は一人ひとりユニークな存在であり、違うのが当たり前で素晴らしいと考え、そのうえで、それぞれが持つ個別の教育的ニーズを満たすという考え方である。(インクルージョン理念)

1994年にユネスコとスペイン政府共催で行われた“特別なニーズ教育に関する世界会議”で提唱されたサマランカ声明では、教育の幅広い枠組みに「特別なニーズ教育」が位置付けられ、そのためには通常学校の改革が求められるという方向性と、インクルーシブ教育の理念そのものを国際的に示した。さらに2006年には、国際連合において「障害のある人たちの権利に関する条約」が提唱されている。この条約のなかには、人間の多様性の尊重、教育を個人の特別な状況に合わせることにより子供の最善の利益を尊重することや、感覚障害のある子供は、適切な場合には手話又は点字の教育を受けさせること及び手話又は点字で履修することを選択できることといったインクルーシブな理念をより具体的に示した記載がある。これらは共生社会の形成と社会における多様性の理解を目指したものであった。

日本の教育施策としても、2010年に「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」が組織され、2012年には「共生社会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」が提唱されるなど、インクルーシブ教育への動きは活発化している。このなかには、推進時における合理的配慮(注2)の必要性が謳われており、教育的ニーズに的確に応えた指導の重要性が示された。また本国は、2007年に署名をしていた国連・障害者権利条約を、2014年に批准しており、インクルージョン理念に基づき、多様性に対応し続けていくことを国際的にも宣言したともいえる。近年は、上記のような報告などに加え、障害者差別解消法や生活困窮者自立支援法など、国内の教育・福祉に関する法律が多数整備されてきており、地域共生社会の実現に向けた一連の取り組みは、障害者の捉え方を変えつつある。しかしながら、インクルーシブ教育は理念の域を出ていない部分があることも事実であり、目指すべき方向性を今一度見つめ直す必要がある。次項では先進的な取り組みを行ってきた諸外国の動向を基に、現在取り組まれているインクルーシブ教育の現状を整理したい。

図4 インクルーシブ理念に基づく障害児教育の変遷

年号	法令・宣言・報告等の名称	備考
2010年	特別支援教育の在り方に関する特別委員会	インクルーシブ教育理念の方向性を示す
2010年	障害者自立支援法	発達障害の明確化
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)	障害者の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
2013年	障害者差別解消法	合理的配慮不提供の禁止
2014年	障害者権利条約の批准	国際的責務を負う

出典：高橋・松崎(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(部分)

3. 諸外国におけるインクルーシブ教育へのアプローチ

ヨーロッパでは、EU加盟国を中心に「欧州特別支援教育機構」を設置している。欧州特別支援教育機構では、Meijer,C.J.W(2003)により特別な教育的ニーズに対する施策について、次のように3つのカテゴリーに区分けしている。

(1) 単線型アプローチ

ほぼ全ての子供たちを通常の教育で育てることを目的とした施策や実践のことで、フル・インクルーシブ教育とも言われる。通常の学校に対し、より幅広いサービスや環境を整えることでサポートしている。代表として、スウェーデン、イタリア、スペイン、ポルトガル、ギリシャなどが挙げられる。

(2) 多重路線型アプローチ

通常の教育と特別な教育との間に、ニーズに応じた教育の場を設けており、様々な角度から対応できるようなサービスを展開している。代表として、イギリス、オーストリア、フィンランド、デンマーク、アイルランド、フランスなどが挙げられる。なお、特別支援教育に加えて通級制度が備わっている日本もここに分類されると考えられる。

(3) 二路線型アプローチ

通常の教育と特別な教育が明確に分けられたシステムである。特別な教育ニーズを持つ子供達は、特別学級や特別学校などで学んでおり、障害のない子供達と共に学ぶカリキュラムではない。代表として、ベルギー、スイス、オランダ、ドイツなどが挙げられる。

このようにインクルーシブ教育に対するアプローチの手法には多様なものがあるが、国連が求めている理想の形は、あらゆる分離型特別支援教育を許さないフル・インクルージョンである。しかしながら、現在の特別支援教育を基本とした日本の教育体制にこれを当てはめることは、特別支援教育員配置などの体制整備や、通常の設備では日常生活に支障をきたす子供への配慮、さらには教員の習熟度の問題など、様々な困難が生じるであろう。単純に障害のある児童生徒全員が通常学級に入学することが理想的な教育の姿であるとは考え難い。これまで歩んできた教育の歴史や背景を踏まえた日本型インクルージョンを考えるべきであろう。

教育先進国であるイギリスでは、障害を持つ子供達が通常学級へ通うために必要な教育的について、関係する行政職員や専門家と家族が話し合う場が設けられており、国家として定められた教育が適切に受けられるシステムを構築している。一人ひとりの子供に焦点を当てており、ケースバイケースを徹底して考える仕組みである。基本的には単線型アプローチを主としているが、教師の負担を考慮し、現場に特別な教育的支援についてのコーディネーターを置くといった配慮も欠かしていない。20年以上をかけて試行錯誤してきたイギリスの教育システムは、一つの完成系と言える。また、諸外国の傾向について、Meijer,C.J.W (2010)では、特別教育システムよりも、通常の教育システムの中での支援が充実している国のほうが、保護者の満足度が高いというデータが示された。多種多様な

ニーズを持つ子供達にとって、インクルーシブ教育の望ましい在り方を結論付けることは容易ではないが、アプローチの手法を考える根拠の一つとなりえるものと言える。また、上記資料では、カテゴリ（3）に属する国々について、法的枠組みを含めて通常、特別それぞれのシステムの間で独自のサービス体型を形成しつつあると述べている。このように近年は、二路線型アプローチの国々を中心として教育施策の見直しが図られており、障害者権利条約を早くから批准してきた国々を含め、インクルージョン理念に基づく施策は過渡期と言えるだろう。

4. 事例調査

4-1. スペイン及びカタルーニャ自治州における障害者（児）教育の概要

本項では、日本版のインクルーシブ教育を考えるヒントを探るため、前述した「特別なニーズ教育に関する世界会議」の開催地であり、世界各国に大きな影響を与えたスペインの事例を紹介したい。なかでもスペイン北東部に位置するカタルーニャ自治州は、GDPの2割を占めるいわばスペインの屋台骨であり、その医療や教育のレベルも相対的に高い。こういった点から、本稿ではスペインカタルーニャ自治州を調査地として選定した。

西欧諸国全般に言えることだが、1950年代以降、デンマークの「知的障害者福祉法」（1959年）や、1971年に国連総会で採択された「知的障害者の権利宣言」などの影響は非常に大きい。スペインにおけるインクルージョンも、こうした考え方の深化に伴って発展を続けており、1982年に制定された「障害者社会統合法」によって、各サービスは居住地の近くで提供されることが定められるなど、障害者それぞれのニーズに合わせるという考え方が浸透していった。

カタルーニャ自治州では、インクルージョンの理念が広まっていくにつれて、通常の学校でも障害の軽い生徒を受け入れるようになっていった。2009年には教育制度の指導指針の一つとしてインクルーシブ教育を定めており、現在では障害児の60%が通常の小学校へ、残りの40%は州内に約100か所ある特別学校へ通っている。（障害を持つ児童は1クラス2～3人程度）自治州内の通常の学校には、地域政府が給与を負担するサポート教師が派遣されており、授業を受ける児童をサポートしているが、複数のクラスを巡回しているため、授業によってサポートの有無が異なるという問題も生じている。

また、スペインはフル・インクルージョンを基本軸として推進しているが、カタルーニャ自治州では心理教育アドバイスセンター（現在200カ所）や乳幼児発達早期支援センター（現在86カ所）を州内各所に設置し、子供を持つ親に通常学校か特別学校のどちらに就学すべきかというアドバイスを行うなど、関係機関の整備によりインクルーシブ教育を実

図5 カタルーニャ自治州の障害者人口(2008)

	男性		女性		計	
	千人	%	千人	%	千人	%
6歳未満	5.6	23	3.4	14.7	8.9	19
6～44歳	48.1	24.6	26.7	14.6	74.8	19.7
45～65歳	51.7	59.5	85.7	95.1	137.4	77.6
65～79歳	68.7	178.3	96.9	208.6	165.6	194.9
80歳以上	34.7	301.9	99.2	480.3	133.9	416.5
合計	208.8	58.5	311.9	85.9	520.6	72.3

出典：黒田学他（2013）「スペイン・カタルーニャ自治州における障害児教育・福祉に関する調査研究」, P. 25

践する土台を作り上げていることも特徴である。

4-2. ムリエット市の取り組みについて

今回視察したムリエット市 (Mollet del Vallès) は、州都バルセロナから約 17km に位置する人口 52,242 人 (2014 年)、行政面積 10.8 km² の都市である。コンパクトな都市として発展してきた本市は、早くから社会的弱者に対する支援に取り組んできた。特に最近 10 年間は障害者施設、ケアホーム等の整備や、新たなサービスの提供など、その包括的な障害者支援の仕組みは自治州の中でも注目が高まっているところである。また、本市は障害者支援を続けていくことが、より良い暮らし (まち) の形成に繋がると考えており、都市目標には「社会事業、健康、文化、雇用に関する資産を守ることでできない市民に対する権利を提供し守ること」という一文を据えている。そのため、市民団体は市議会から資金を含むバックアップを受けながら広くネットワークを構築している。



地図データ：2018Google

ムリエット市における障害者へのサービス供給の中心には、IMSD(Instituto Municipal de Servicios a las personas con discapacidad)と呼ばれる市立の障害者支援センターがある。本センターは、1969 年に創設された「弱者に賛同する地方自治体委員会」が、翌年市議会によって支持されたことによって生まれたものである。ここでは、乳幼児から成人まで、それぞれの状況に応じた支援を実施しており、ライフステージに応じた総合的なサポート体制を整えていることが特徴である。本センターの目的は、障害者へのサービス供給 (早期介入、障害児教育、職業訓練、障害者雇用)、障害の予防や研究、精神障害者の雇用及び社会的統合であり、後述する 4 つの主要な機関 (施設) のほか、デイケアセンター、療養所、ケアハウス、後見マンションなどを管理している。必要な財源はセンター設立の経緯から、主にムリエット市が負担しているほか、広域的施設として周辺地域からも受け入れを行っている関係上、カタルーニャ州自治政府も資金提供を行っている。

【IMSD の管理する主要な機関】

- ①CDIAP (乳幼児発達早期支援センター)
- ②CAN VILA SCHOOL (カンビラ特別学校)
- ③CO DEL BOSCH (職業訓練センター「森」)
- ④CET ALBORADA (アルボラーダ特別職業センター)

今回の視察では、IMSD 管理者のモンセ氏、カンビラ特別学校ディレクターのアントニオ氏帯同のもと、②を中心に視察を行った。下記に各施設の概要と視察から得た情報を記載する。

図6 IMSD を中心とした組織図



(1) CDIAP (乳幼児発達早期支援センター)

本センターは、発達に問題を抱えている0歳から3歳の子供を支援する機関である。利用料金は無料となっており、常駐する6名の精神科医と、6名の専門員(心理学者、言語聴覚士、小児神経科医、理学療法士など)が対応する。子供は必要に応じて一時的にセンターで預かることもあるそうだが、慢性的なスタッフ不足もあり、基本的には診察と症状の予防が支援のメインである。専門員の中にはセラピストがいることが特徴の一つであり、各家庭をセラピストが直接訪問し、障害児との付き合い方を含めた様々なアドバイスするなど、家族のケアにも重点を置いている。

(2) CAN VILA SCHOOL (カンビラ特別学校)

カンビラ特別学校は、3歳から20歳までに対応する特別学校である。現在、24の地域から159人(うち、ムリエット市からは49名)の生徒が通学しており、生徒が持つ障害の種類や程度も多様である。カンビラ特別学校では、肢体不自由、聴覚・視覚障害や知的障害など、様々な形で支援が必要な生徒が混在しているため、子供たちを年齢や障害の種類、程度によってクラスを分け、さらに各々が抱える課題により少人数のグループを作っている。それぞれのグループには、先生とエデュケーターと呼ばれるサポート人員が配置されており、一定の人員で生徒をサポートする体制を整えているが、(知的障害を持つ子供たちに対しては専門のスペシャリストが対応している)生徒一人当たりに対する教諭数は日本と比較して少ない。さらに、スペインには養護教諭がいないため、何かあった時の対応も全て教員が行わなくてはならず、高いスキルや円滑なコミュニケーションが求められている。しかし、このことは、役職に関わらず一人ひとりが責任者として自覚を持つことや、子供の持つ病気や問題ではなく、子供本人を主眼に物事を考えるカンビラの理念にも繋がっているという。アントニオ氏は、職員を採用する際は人柄を中心に細心の注意を払うと話しており、子供たちの多様性を支援する人材には高い意識を持って取り組んでいることが見て取れた。また、本校は近隣の教育大学とも連携しており、若い学生を多くインターン生として受け入れている。現地研修を通じて、知識では得られないノウハウを学べるだけでなく、現場に流れる緊張感を実際に感じる事ができる。当然簡単な現場ではないため挫折してしまう者もいるそうだが、この職業に就くことの大変さと喜びを社会に出る前に感じてもらうことは学生にとっても有益であり、さらには本市の障害者教育への理解を深めることにも繋がっている。

図7 平成28年度 特別学校在籍者数(日本)

(人)

生徒数	教諭	教諭1人当たりが持つ生徒数
139,821	65,861	2.12

※ここでいう教諭は主幹教諭、指導教諭、教諭、助教諭を指す。

(文部科学省統計要覧 9.特別支援学校より作成)

図8 カンビラ特別学校におけるクラス編成

(人)

	年齢	生徒数	グループ数	教諭	エドューケーター
幼児	3歳～6歳	26	6 (4.3)	6	4
小学生	6歳～12歳	44	8 (5.5)	9	6
中学生～成年①	12歳～20歳	37	5 (7.4)	6	2
中学生～成年②	12歳～20歳	26	4 (6.5)	4	3
複合的な課題を持つ生徒	9歳～20歳	16	4 (4)	4	2
知的障害を持つ生徒	3歳～20歳	10	0 0	3	0

教諭1人当たりが持つ平均生徒数	4.97
教諭＋エドューケーターが持つ平均生徒数	3.24

※1 () 内の数値はグループ内平均人数

※2 中学生～成年②は年齢が同じ者のうち、より重い障害を持つ生徒のクラス

※3 知的障害を持つ生徒に対しては、セラピスト等複数の専門家によって支援されている。

(カンビラ特別提供資料より作成)

本校の取組として特徴的なものの1つにグループ外交流がある。各クラスのグループの子供たちは、常に行動を共にするのではなく、週に数度は他のグループと共に過ごしてもらっている。言語、移動、摂食、注意欠陥など様々な問題を持つ子供が、普段見慣れない子供と触れ合うことは、多様性を感覚で感じることに繋がり、社会性の向上に非常に大きく寄与するという。カンビラ特別学校では、この社会性の向上が一つのテーマとして考えられており、そのために様々なアクティビティが準備されている。年間のスケジュールに必ず組み込まれている野外キャンプや、演劇もその一つであり、どのような障害を持っていても全員が必ず参加している。障害を持っている子供の親は、子供が生まれてから一度も離れたことがないことも少なくないし、自分の子供に出来ることは少ないという考えを持っていることも多い。子供たちが将来的に社会参加していくためにも、保護者に経験を積んでもらうことは非常に重要であり、様々な体験を通じて子供の可能性に気付いてもらうことを意識している。また、年1回子供たちが作成したジャムなどを販売するバザーを開催しており、地域の人にも彼らの存在と可能性を理解してもらおうと努めている。

また、カンビラ特別学校では、通常学校との併学を実施している。現在通学している児童生徒のうち、本校の他に通常学校へも並行して通学している生徒が30人(小学校程度23人、中学校程度7人)いる。これらの生徒は1週間のうち、カンビラ特別学校に来る日が1日～4日、残りの日数を通常の学校で過ごしており、子供に状況に応じてより良い環境を提供している。また、通学先の学級の子供たちには、定期的にカンビラ特別学校のアクティビティに参加してもらっており、通常の学校で生活する子供たちの理解を深めるとともに、通常の学校へ通学することが難しい子供たちにとっても貴重な機会となっている。

このようにカンビラ特別学校では、音楽、陶芸、絵文字教育、情報処理教育、見て触れる教育（校内にある畑でのネギの栽培等）、アニマルセラピーなど、様々な角度から子供たちの社会性を養い、感覚を伸ばしていくことに主眼を置いていた。障害の視点から子供たちを見るのではなく、子供の視点から物事を考え、彼らができることに学校が合わせることを意識したカリキュラムである。高倉（2015）では、教育的ニーズを既存の教育内容・方法・システムに子供を合わせるのではなく、可能な限り個々の子供に合わせてそれらを用意、あるいは柔軟に対応しようとする概念と論じているが、カンビラ特別学校の理念はこれを体現していると言えよう。

障害を持っていてもできることはあるという発想は、インクルーシブ教育を考えていくうえで重要な視点であり、人材育成や保護者へのケア、あるいは大学との連携は参考にすべき点であろう。帯同してくれたアントニオ氏は最後に、

「以前の制度では子供が複数の学校に通うことは難しく、カタルーニャ自治州が進めてきたダイバーシティへの取り組みは一定の効果があったと思う。しかし、本当にインクルーシブ教育を推進し



モンセ氏、アントニオ氏と調査メンバー

ようとするのであれば、学校レベルの問題意識ではなく、地域を含めた大きな理解が伴うことが絶対条件である。法制度の整備のみでは、子供たちの成長する環境を作ることではできない」と話してくれた。カンビラ特別学校の特に優れている点は、地域から隔離された施設となることなく、子供たちの経験を通じながら地域の理解を深めていることだろう。子供たちが笑顔で校外活動に取り組む様子は大変印象に残っており、こうした環境をいかに整えるかが肝要と感じた。

（3）CO DEL BOSCH（職業訓練センター「森」）

職業訓練センター「森」は、18歳以上の知的障害を持つ84人が所属する職業訓練所のような施設である。施設のサービスはそれぞれの障害レベルに応じた区分けがなされており、仕事に就けるように訓練するプログラムである（SOI）と、そのレベルに達しない人々がうける作業療法サービス（STO）に大別される。STOに参加する利用者は、実際に仕事をするキャパシティはないが、仕事に行くという事実をもって本人に対してセラピーのような効果をもたらすことから、このセンターで簡単な作業をしてもらっている。また、SOIの利用者は、十分な能力を持つことが多いため、職業斡旋や社会的支援ネットワークの構築にも取り組んでいるが、スペインの不安定な労働市場の状況等により正式な契約には至らないなど、悪化した経済情勢の影響を受けているようである。

(4) CET ALBORADA (アルボラーダ特別職業センター)

アルボラーダ特別職業センターは、市の管轄のもと、非営利の組織として48人全員が最低賃金を確保して契約し労働している。地域にある大きなスポーツ会社や公立学校からチームや学校Tシャツのオーダーを受注しており、年間約37万ユーロの売り上げを生み出すなど地域経済に寄与している。本センターは、精神障害を持つ人々のための雇用を作り出し維持することを目的にしており、生み出されている商品は既にチャリティーとしての域を超えて価値が認められている。ただし、人件費などを含めた支出は約80万ユーロとなるため、年間収支は赤字であり、不足分は自治体からの補助により賄われている。

5. 新たなインクルーシブ教育

新しいインクルーシブ教育の在り方として、流動的異年齢教育を紹介したい。流動的異年齢教育とは、様々な年齢の子どもたちが一日の中で入り乱れて活動する様子を指す。この教育を行っているアメリカ、ニューヨーク州シラキュースにある私立学校「NewSchool」の取り組みについて、赤木和重(2017)『アメリカの教室に入ってみた』から事例を記載する。Newschoolは5歳児から中学生までが通学する全校児童生徒数32名の小さな学校であり、約4分の1の児童生徒が何らかの障害を抱えている。職員は正規の教員が3名、補助教員が1名、時間帯によって1~2名の学生ボランティアがいる。本校は子供たちに何らかのハンディがあっても、それぞれが主役になれるようなカリキュラムが考えられており、子供たちの学習は一人ひとり個別に手渡された週間学習表に基づいて行われる。学習環境は、1人、ペア、小集団、全員と活動に応じて変化しており、そこで誰と関わることが綿密に考えられている。このような教育の在り方について、赤木(2017)では3つの意義を挙げている。

1つ目は「自己肯定感の向上」である。日本の公立学校のように、同じ年齢の子供たちだけで、同じ教材を用いて学び、同じ目標を立てられ、同じ評価を受ける場合、子供同士の優劣が付きやすく、一部のできる子供を除き自己肯定感を下げってしまうことに結び付いてしまう。一方、NewSchoolでは、誰一人として同じカリキュラムを学んでいないため、他者との比較がしにくい環境にある。このことによって、他人と比べてではなく、過去の自分からどのように成長したかという点に意識が向き、自分を大切にしていくことに繋がる。

2つ目の意義は、「社会性の向上」である。国立教育政策研究所生徒指導研究センターの調査でも、異なる年齢層の子供が同じ活動することは、他人と上手く関わりをもてることを高く評価できる児童が増え、併せて学校への適応感も高まることが明らかになっている。

3つ目の意義は「障害という言葉をとことん意識しなくても良いこと」である。日本のように同年齢学級が基本であれば、障害のある子供は「できない」ことが顕在化してしまい、できないことと障害とが意識的に直結してしまう。しかし、NewSchoolのように流動的異年齢教育を行う場合、そもそも一律の基準が存在しないため、基準や平均から比較した「できなさ」が意識されない。

NewSchool の教諭によると、こうした教育の原点にはプライドの尊重があるという。障害のある子どももそうでない子ども、自分が劣っているとは思いたくないものであり、個々を大事にすることを突き詰めた結果行きついた結論が多様性のある集団であったそうだ。インクルーシブ教育を推進するという目的に導かれたのではなく、子どもたちへの配慮が前提としてあることに注目したい。

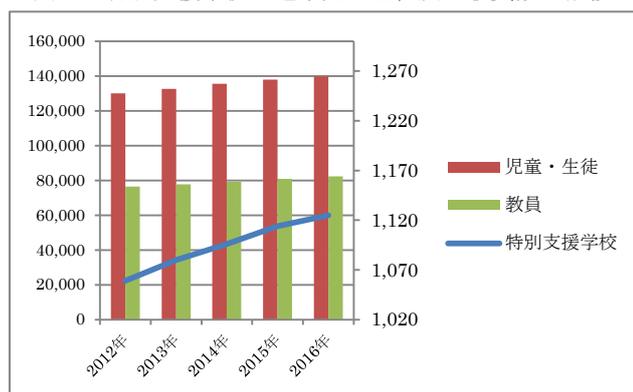
6. 地域共生社会の実現とインクルーシブ教育

現在、厚生労働省では、「地域共生社会」の実現に向け、「我が事・丸ごと」の地域づくりを育む仕組みへの転換を行っており、お互いが配慮して存在を認め合い、社会保障や産業などの領域を超えてつながりを持っていくことで、孤立せずその人らしい生活を送ることができるとともに、相互に作用しながら地域社会全体を支えていくことを目指している。その背景には、暮らしの支え合い機能の弱体化や、社会経済の担い手不足といった問題があるが、人口減少が進む中であって、特別学校と特別支援学校の通う生徒の数が年々増加している事実も真摯に受け止めなければならない。

地域共生社会を真に実現するためには、様々なステークホルダーが障害のある人を保護の対象ではなく、共に生きる人として対等にとらえ、それが当然であるという新しい障害観を前提として持つ必要がある。家族や専門家のみならず、教育や医療あるいは企業の CSR などの努力も求められるだろう。ニッポン一億総活躍プランでいう成長と分配の好循環を生み出す新しい経済社会システムは、こうして初めて現実味を帯びる。

インクルーシブ教育は障害を持つ人の社会性の向上に大きく寄与するとともに、多様性に対する寛容性を高めるという重要な役割があり、地域共生社会の実現の土台作りともいえる。しかしながら現在の教育は「他の子と同じ」あるいは「繋がりを持つ」という意識が強く、教室の中で皆が一斉に同じ授業を受けるためにはどうするかを課題として捉えることが多い。先に紹介した諸外国の実践事例では、各個人の持つ「違い」を可能な限り尊重する教育であった。元々多民族国家であり宗教観も様々な諸外国と日本とは、多様性を受け入れるスタート地点がそもそも異なっているが、NewSchool の事例を参考に優劣が付きやすい教育システムが与える影響は把握しておくべきであろう。また、現在の法制度上、年々増加している特別支援学級担任や、通級による学習を担当する教員は、特別支援学校教諭免許状を所持せずとも指導できるが、多様な子供たちへ適切な対応が求められる教員への負担も大きい。インクルーシブ教育を推進していくうえでは、

図9 特別支援学校・通学児童生徒及び教員数の推移



文部科学統計要覧（平成 29 年版）より作成

ハード、ソフトの両面から特別支援教育と、通常の学校の在り方を見つめ直すことが肝要である。インクルーシブ教育と地域共生社会の推進は密接な関係にあると言えるが、これらを従来の教育や福祉施策の一環として捉えるのではなく、地域の未来を担う重要な取り組みとして考えることが必要であろう。

7. 終わりに

本稿では、諸外国とサマランカ声明の発信地であるスペインの取り組みを参考に、これから考えていくべきインクルーシブ教育の在り方を考察したが、このテーマを考えた理由の一つに、筆者の派遣元である北海道岩見沢市での経験がある。本市では2016年4月から施行された生活困窮者自立支援法に基づき「岩見沢市生活サポートセンターりんく」を設置している。ここでは、金銭、健康及び家庭など様々な問題を抱えている人達に対し、相談支援、就労準備支援などを行っているが、相談者の置かれている状況は本当に多岐に渡り、これまで顕在化していなかった障害や金銭問題・家庭環境など、複合的な課題を抱えている方も少なくない。しかし、彼らがまちのイベント等にスタッフとして参加している姿に悲壮感はなかった。それどころか、商店街の清掃美化活動を十数年ぶりに復活させるというケースも生まれており、彼らを中心に周囲の人々が関わりながらまちを形成していく姿は、まさしく地域の力そのものであると感じていた。一方で、「普通とそれ以外」という分離教育的思考は未だ根強いと感じることも多い。幼少期から障害を持つ方々と触れ合う機会に恵まれないことは、言い換えれば「普通」という区別を受けてきたとも言える。こうした思考に至ることもある意味自然なことだろう。しかし、まちづくりという視点に立てば、商店街の人々のように地域にいる彼らの力に気付く人が増え、新たな担い手を創出していくことは大変重要である一方、分離教育的思考が連鎖することはせっかく生まれた新たな活動を潰してしまいかねない。地域の新たな担い手を許容する人材を創出していくことが重要であり、インクルーシブ教育の実践が、地域共生社会の実現と持続可能な社会のスタート地点といっても過言ではないだろう。

また、本市には、バリアフリー体育館を持つ北海道教育大学岩見沢校がある。ここではアダプテッド・スポーツ体験（注3）などを通じたインクルーシブ教育を推進しており、2015年にはウィルチェアラグビーの日本選手権予選が開催されている。また、2016年からは芸術活動を軸に医療・福祉・地域の活性化などを考えるシンポジウム「北海道アール・ブリュッドフォーラム in 岩見沢」を毎年開催するなど、地域共生社会への注目度は日増しに高まってきていると言えるだろう。本市は北海道教育大学岩見沢校と連携し、2020年に開催される東京オリンピック・パラリンピックの事前合宿誘致にも取り組んでいるところであるが、誘致そのものを目的とせず、本市ならではのインクルージョンを考えていくことが、今後のまちづくりに大きく寄与するのではないだろうか。そのためには、カンピラ特別学校の取り組みを参考に、教育機関だけではなく、様々な団体が一体的に推進する仕組みづくりが重要であろう。

落合俊郎・川合紀宗(2017)『地域共生社会の実現とインクルーシブ教育システムの構築』によれば、欧米の教育関係者を日本の学校に案内すると、小学校のお昼時に1年生が白衣をつけて状況性にサポートされながらも給食当番として責任を果たそうとする姿や、特別支援学校で最重度といわれる子供たちに手厚く教員が配置され、丁寧に本人の意思を確認しながら関わりが持たれている姿は、一様に驚き称賛されるそうだ。これまで我々が当たり前だと感じている風景には、実は気づいていない特色や強みがあり、こういったところにインクルージョンを考えるヒントがあるのかもしれない。今後はこうした視野の広い視点を持ちつつ、地域の一員、行政職員の一員としてどのように関わっていくことができるかを模索していきたい。

※注1【通級制度】

言語障害、難聴、情緒障害、弱視、肢体不自由、病弱、身体虚弱などのある児童生徒を対象として、小中学校の教室を利用して障害に応じた特別な指導を行う制度のことである。通級指導教室の実施形態は様々であり、児童生徒が在籍する自校で実施されている場合もあれば、他校で実施されている場合もある。仮に、他校で実施されている通級指導教室に通った場合でも、自校での授業とみなすことができる。そのために、指導を受けた時間は、全て出席扱いにすることができる。つまり、通級指導教室で実施された指導内容は、小中学校の教育課程に一部替えることができるとされている。しかし、この制度で対象になる児童生徒は、通常学級に在籍していること、通常学級の学習に概ね参加ができること、特別な指導とは教科内容を補充する程度の内容であることなどの制約もある。

出典：高橋・松崎(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(一部)

※注2【合理的配慮】

障害のある子供が、他の子供と平等に「教育を受ける権利」を享受・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、障害のある子供に対し、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、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」

出典：文部科学省(2012)「中央教育審議会初等中等教育分科会報告(概要)」

※注3【アダプテッドスポーツ】

障害者や高齢者、子供あるいは女性等が参加できるように修正された、あるいは新たに創られた運動やスポーツ、レクリエーション全般を指す言葉。本来は1人1人の発達状況や身体条件に適応させたスポーツという意味。類義語にアダプテッド・フィジカル・アクティビティー(adapted physical activity)がある。日本では2003年頃からアダプテッド・スポーツという言葉が好んで使われるようになった。05年には日本体育学会の専門分科会の1つとして、アダプテッド・スポーツ科学分科会が認められた。

出典：コトバンク (<https://kotobank.jp/word/%E3%82%A2%E3%83%80%E3%83%97%E3%83%86%E3%83%89%E3%83%BB%E3%82%B9%E3%83%9D%E3%83%BC%E3%83%84-187680>)

【参考文献】

赤木和重 (2017) 『アメリカの教室に入ってみた』, ひとなる書房

伊藤三千代 (2001) 「スペインの障害者福祉政策と現状」, つくば技術短期大学テクノレポート, vol. 8

落合俊郎・川合紀宗 (2017) 『地域共生社会の実現とインクルーシブ教育システムの構築』, モリモト印刷

勝又幸子 (2010) 「国際比較からみた日本の障害者政策の位置づけ」, 季刊・社会保障研究

木船憲幸 (2017) 『そこが知りたい! 大解説インクルーシブ教育って?』, 明治図書出版

黒田学他 (2013) 「スペイン・カタルーニャ自治州における障害児教育・福祉に関する調査研究」, 立命館産業社会論集, 第 49 巻第 2 号

黒田学 (2016) 『世界の特別ニーズ教育と社会開発シリーズ③』, クリエイツかもがわ

黒田学 (2017) 『世界の特別ニーズ教育と社会開発シリーズ④』, クリエイツかもがわ

国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2011) 「子供の社会性が育つ「異年齢の交流活動」」

高倉誠一 (2015) 「特別支援教育の理念」の解釈に関する考察, 植草学園短期大学研究紀要 第 16 号

高橋純一・松崎博文 (2015) 「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」, 人間発達文化学類論集第 19 号

内閣府 (2016) 平成 27 年度版 子供・若者白書

三好正彦 (2009) 「特別支援教育とインクルーシブ教育の接点の探求」, 人間・環境学, 第 18 号

文部科学省 (2012) 「中央教育審議会初等中等教育分科会報告 (概要)」

文部科学省 (2017) 「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」

Meijer, C. J. W (2003) Special Education across Europe in 2003

Meijer, C. J. W (2010) Special needs education in Europe