

# 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<sup>†</sup> —教職員に対するキーワードの認知度調査を通して—

藤井 慶博\*

秋田大学教育文化学部

本研究は、教職員を対象に特別支援教育とインクルーシブ教育システムに関するキーワードの認知度調査を行い、今後のインクルーシブ教育システム構築の方向性を探ることを目的とした。調査の結果、新しい「インクルーシブ教育システム」に関するキーワードの認知度は、これまでの「特別支援教育」に関するキーワードに比べ低かった。また、学校種や職種、特別支援教育への関心が認知度に大きく影響していた。これらの結果から、教職員は「共生社会の形成」という視点に立ち、インクルーシブ教育システムに対する正しい理解を深めていくことが必要とされた。さらに研修の拡充により、全ての教職員が特別な教育的ニーズのある幼児児童生徒の支援に関する一定水準の知識・技能を有する必要があることを提案した。

キーワード：インクルーシブ教育システム、教職員、キーワード、認知度

## I はじめに

2007年に学校教育法が一部改正され、我が国の障害児教育は「特殊教育」から「特別支援教育」への転換が図られた。この転換により、障害のある幼児児童生徒に対しては、盲・聾・養護学校や特殊学級及び通級指導教室といった特別な教育の場で特別な指導を行うといった考え方から、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた支援が、全ての幼稚園、小・中学校、高等学校においても必要であることが示された。その結果、特別支援教育に関する「校内委員会」の設置や「特別支援教育コーディネーター」の指名等、各学校における特別支援教育の体制整備は着実に進んできた。

特別支援教育制度創設と同じ時期である2006年に開催された第61回国際連合総会において「障害者の権利に関する条約」が採択され、2008年に発効することとなった。日本は2007年9月に同条約に署名す

るとともに、国内法の整備に着手し、2011年8月には障害者基本法を改正した。この法律改正を受け、中央教育審議会初等中等教育分科会は、2012年7月に「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）」を取りまとめた。この報告では、「共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要がある」といった方向性のもと、就学相談・就学先決定の在り方の改善、「合理的配慮」及び「基礎的環境整備」の充実、学校間や関係機関との連携、「交流及び共同学習」の推進、教職員の専門性の向上等が示された。この報告を受け、2013年9月には、障害のある子どもの就学先決定の仕組みに関する学校教育法施行令が改正されるなど、特殊教育制度から特別支援教育制度への大きな転換からわずか6年で学校教育全体に大きな影響を及ぼす更なる制度転換が進められつつある。

上野ら（2011）は、小学校教員がインクルーシブ教育に対して、関心や必要性の認識等は高いものの、知識が極端に不足していることを報告している。実

2014年2月12日受理

<sup>†</sup>Study into the Directions in Building the Inclusive Education System : Through Teaching Staff Survey on Keyword Awareness

\*Yoshihiro FUJII, Faculty of Education and Human Studies, Akita University

表1 調査したキーワードの名称

①	共生社会
②	インクルーシブ教育システム
③	特別支援教育
④	障害者の権利に関する条約
⑤	障害者基本法
⑥	教育的ニーズ
⑦	就学基準
⑧	就学指導委員会
⑨	教育支援委員会（仮称）
⑩	合理的配慮
⑪	個別の指導計画
⑫	個別の教育支援計画
⑬	基礎的環境整備
⑭	多様な学びの場
⑮	特別支援教育支援員
⑯	医療的ケア
⑰	特別支援学校のセンター的機能
⑱	域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）
⑲	交流及び共同学習
⑳	発達障害
㉑	特別支援学級
㉒	通級による指導

際、学校現場においては、「インクルーシブ教育」という名称は徐々に知られるようになってきているものの、「特別支援学校がやがてなくなり、全ての子どもが通常の学級に在籍する」といった誤解や不安が少なからずみられる現状もある。また、清水（2012）が指摘するように「合理的配慮という法律用語は、日本において馴染みがない」ため、これまで我が国の学校で行ってきた障害のある幼児児童生徒に対する教育上の工夫や配慮と合理的配慮とは、「どのように違うのか」といった疑問や戸惑いの声もあがっている。

そこで本研究では、学校の教職員が、これまでの「特別支援教育」と新しい「インクルーシブ教育システム」に関する内容をどの程度理解しているのか調査することにより、今後のインクルーシブ教育システム構築の方向性について検討することとした。

## II 対象と方法

### 1 対象

A県の幼稚園・保育所、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の教職員のうち、筆者が講師として参加した研修会の参加者と、学校に直接依頼し承諾が得られた432名を対象とした。

表2 特別支援教育に関する情報収集先の選択肢

①	校（園）内の研修・会議
②	校（園）外の研修・会議
③	教員免許更新講習
④	免許法認定講習
⑤	自主研修
⑥	書籍
⑦	リーフレット等
⑧	マスコミ（新聞、テレビ、ラジオ等）
⑨	インターネット
⑩	その他（具体的に記述）

## 2 調査期間

2013年7月～9月

## 3 調査内容

### 1) 回答者の属性

校種、職名、年代、教職等経験年数、特別支援教育経験年数、特別支援教育への関心等について、該当する選択肢により回答を求めた。

### 2) 特別支援教育及びインクルーシブ教育システムのキーワード

「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）」（中央教育審議会初等中等教育分科会、2012）の文中から、筆者が22のキーワードを選出した（表1）。それぞれのキーワードについて、「名称を知っているか、知らないか」を問い、知っている場合には、「内容も良く知っている」、「内容も大体知っている」、「内容は良く分からない」、「内容は全く分からない」のいずれかを選択するよう求めた。

### 3) 特別支援教育に関する情報の入手方法

特別支援教育に関する情報をどこで得ているかについて、表2に示した10の選択肢を提示し、主なもの3つ以内で選択するよう求めた。

## 4 調査方法

筆者が講師として参加した研修会の参加者に対しては、研修会場で調査用紙を配布し、研修会開始前に回答を求め、回答後すぐに回収した。また、学校に直接依頼した教職員に対しては、筆者が調査用紙を学校宛てに送付し、教職員が回答したものを学校ごとに取りまとめて返送してもらった。

## 5 回収状況及び分析方法

### 1) 回収状況

得られた432名の回答のうち、記載に不備のあった45名を除いた387名（89.6%）の回答を分析対象とした。なお、表3には分析対象とした回答者の校種と職名別を示した。

### 2) 分析方法

分析に当たっては、「名称を知っている」と回答したもののうち、「内容も良く知っている」を4点、「内容も大体知っている」を3点、「内容は良く分からない」を2点、「内容は全く分からない」を1点

とした。また「名称を知らない」と回答したものを0点とした。さらに、質問した22のキーワードを、「特別支援教育キーワード群」（主に、これまでの特殊教育や特別支援教育の制度の中で使われてきた用語）と、「インクルーシブ教育システムキーワード群」（主に、「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）」以後に使われるようになった用語）の2群に分類し（図1）、語群ごとに分析した。

平均値の比較には、対応のないt検定及び分散分析を用いた。多重比較検定にはScheffe法を適用し

表3 分析対象とした回答者の属性（N=387）

校種	人数	職名別	
		校長・園長・教頭・副園長	教諭・講師・養護教諭・保育士
幼稚園・保育所	52名	6	46
小学校	101	11	90
中学校	75	17	58
高等学校	91	5	86
特別支援学校	68	0	68
計	387	39	348

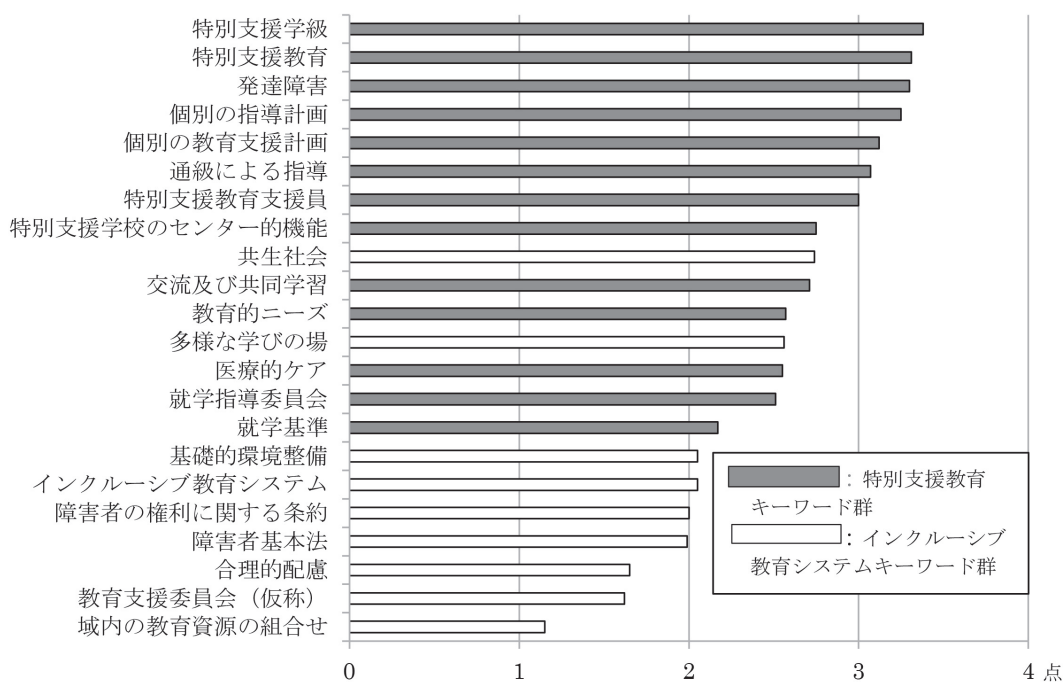


図1 回答者全体によるキーワードごとの平均点 (N=387)

た。統計学的有意はいずれも  $p$  値が .05未満と定義した。

### Ⅲ 結果

#### 1 キーワードの認知度

##### 1) 回答者全体の状況

回答者全体によるキーワード全体の平均点は2.52点であった。語群ごとの平均点では、特別支援教育キーワード群が2.90点、インクルーシブ教育システムキーワード群が1.98点であった。キーワードごとの平均点を図1に示した。平均点が3点以上だったキーワードは、特別支援教育キーワード群では、「特別支援学級」(3.38点)、「特別支援教育」(3.31点)、「発達障害」(3.30点)、「個別の指導計画」(3.25点)、「個別の教育支援計画」(3.12点)、「通級による指導」(3.07点)、「特別支援教育支援員」(3.00点)の7つであった。一方、インクルーシブ教育システムキーワード群では平均点が3点以上のキーワードはなく、最も点数が高かったのが「共生社会」(2.74点)であった。

平均点が2点未満だったキーワードは、特別支援教育キーワード群では一つもなく、インクルーシブ教育システムキーワード群では「域内の教育資源の組合せ(スクールクラスター)」(1.15点)、「教育支援委員会(仮称)」(1.62点)、「合理的配慮」(1.65点)、「障害者基本法」(1.99点)の4つであった。

##### 2) 校種による比較

表4に、校種別に比較した結果を示した。キーワード全体では、特別支援学校が3.11点で最も高く、小学校(2.74点)、中学校(2.56点)、幼稚園・保育所(2.20点)、高等学校(1.99点)の順となった。分散分析の結果、特別支援学校での認知度が他の校種に比べ有意に高かった。また、小学校と中学校は、それぞれ幼稚園・保育所と高等学校に対しては有意に高かったが、双方では差が認められなかった。

次に、特別支援教育キーワード群では、特別支援学校が3.45点で最も高く、小学校(3.20点)、中学校(2.99点)、幼稚園・保育所(2.55点)、高等学校(2.28点)の順となった。分散分析の結果、特別支援学校での認知度が幼稚園・保育所、中学校及び高等学校に対し有意に高かったものの、小学校に対しては差が認められなかった。小学校と中学校は、それぞれ幼稚園・保育所と高等学校に比べ有意に高かったが、双方の間では差が認められなかった。

一方、インクルーシブ教育システムキーワード群では、特別支援学校が2.62点で最も高く、小学校(2.08点)、中学校(1.95点)、幼稚園・保育所(1.69点)、高等学校(1.57点)の順となった。分散分析の結果、特別支援学校での認知度が他の校種に比べ有意に高かった。小学校は、幼稚園・保育所及び高等学校に対しては有意に高かったものの、中学校に対しては

表4 校種による比較 (N=387)

群	校種	人数	M (SD)	多重比較
キーワード全体	幼稚園・保育所	52	2.20(.68)	特別支援学校>幼・保**, 小**, 中**, 高**
	小学校	101	2.74(.47)	小学校>幼・保**, 高**
	中学校	75	2.56(.56)	中学校>幼・保*, 高**
	高等学校	91	1.99(.73)	
	特別支援学校	68	3.11(.43)	
特別支援教育 キーワード群	幼稚園・保育所	52	2.55(.67)	特別支援学校>幼・保**, 中**, 高**
	小学校	101	3.20(.44)	小学校>幼・保**, 高**
	中学校	75	2.99(.52)	中学校>幼・保**, 高**
	高等学校	91	2.28(.72)	
	特別支援学校	68	3.45(.48)	
インクルーシブ 教育システム キーワード群	幼稚園・保育所	52	1.69(.81)	特別支援学校>幼・保**, 小**, 中**, 高**
	小学校	101	2.08(.63)	小学校>幼・保*, 高**
	中学校	75	1.95(.72)	中学校>高*
	高等学校	91	1.57(.82)	
	特別支援学校	68	2.62(.53)	

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

差が認められなかった。中学校は、高等学校に対して有意に高かったものの、幼稚園・保育所と小学校に対して差は認められなかった。

### 3) 管理職員と一般職員との比較

回答者を、管理職員（校長・教頭・園長・副園長）と一般職員（教諭・講師・養護教諭・保育士）とに分けて比較した結果を表5に示した。キーワード全体では、管理職員の平均点が2.83点で一般職員の2.49点を上回り、管理職員の認知度が一般職員に比べて有意に高いことが明らかとなった。また、語群ごとの比較においても、特別支援教育キーワード群、インクルーシブ教育システムキーワード群ともに、管理職員の認知度が有意に高かった。

### 4) 特別支援教育への関心による比較

特別支援教育への関心と認知度との関係について検討した結果を表6に示した。キーワード全体では、特別支援教育への関心が「大いにあり」と回答した群が2.88点で最も高く、次いで「まずまずあり」の

群が2.33点、「あまりない」の群が1.84点であった。「全くない」と回答した者はいなかった。分散分析の結果、キーワード全体及び語群ごとの比較において、特別支援教育への関心が高いほどキーワードの認知度も有意に高くなることが明らかとなった。

### 5) 特別支援教育の経験による比較

小学校と中学校の教職員を対象に、特別支援学級や通級による指導等、特別支援教育に携わった経験と認知度との関係について検討した<sup>註)</sup>(表7)。その結果、キーワード全体と特別支援教育キーワード群においては、特別支援教育の経験がある教職員の認知度は、経験のない教職員に比べて有意に高かったものの、経験年数による差はみられなかった。一方、インクルーシブ教育システムキーワード群では、経験年数だけでなく、経験の有無においても差はみられなかった。

表5 管理職員と一般職員との比較 (N=387)

群	職種	人数	M (SD)	対応のない t 検定
キーワード全体	管理職員	39	2.83(.36)	管理職員>一般職員**
	一般職員	348	2.49(.49)	
特別支援教育キーワード群	管理職員	39	3.23(.33)	管理職員>一般職員**
	一般職員	348	2.86(.51)	
インクルーシブ教育システムキーワード群	管理職員	39	2.26(.52)	管理職員>一般職員*
	一般職員	348	1.95(.63)	

\* p < .05 \*\* p < .01

表6 特別支援教育への関心による比較 (N=387)

群	関心	人数	M (SD)	多重比較	
キーワード全体	大いにあり	167	2.88(.59)	大いにあり>まずまずあり**, あまりない**	
	まずまずあり	182	2.33(.60)		まずまずあり>あまりない**
	あまりない	38	1.84(.71)		
	全くない	0			
特別支援教育キーワード群	大いにあり	167	3.26(.60)	大いにあり>まずまずあり**, あまりない**	
	まずまずあり	182	2.71(.61)		まずまずあり>あまりない**
	あまりない	38	2.19(.75)		
	全くない	0			
インクルーシブ教育システムキーワード群	大いにあり	167	2.34(.71)	大いにあり>まずまずあり**, あまりない**	
	まずまずあり	182	1.78(.71)		まずまずあり>あまりない**
	あまりない	38	1.35(.77)		
	全くない	0			

\*\* p < .01

表7 特別支援教育の経験による比較 (N=176)

群	経験	人数	M (SD)	多重比較
キーワード全体	経験なし	80	2.51 (.52)	10年以下>経験なし*
	10年以下	74	2.75 (.48)	11~20年>経験なし**
	11~20年	16	2.98 (.48)	
	21年以上	6	2.89 (.36)	
特別支援教育 キーワード群	経験なし	80	2.95 (.51)	10年以下>経験なし*
	10年以下	74	3.20 (.44)	11~20年>経験なし**
	11~20年	16	3.46 (.36)	
	21年以上	6	3.26 (.40)	
インクルーシブ 教育システム キーワード群	経験なし	80	1.87 (.63)	
	10年以下	74	2.11 (.68)	
	11~20年	16	2.29 (.76)	
	21年以上	6	2.35 (.42)	

\* p &lt; .05 \*\* p &lt; .01

### 3 特別支援教育に関する情報の入手先

特別支援教育に関する情報の入手先として回答者が選択した結果を図2に示した。「校(園)外研修・会議」を選択した教職員が74.2%と最も多く、次いで「校(園)内研修・会議」が68.7%、「書籍」が40.1%と続いた。また、「インターネット」や「マスコミ」、「自主研修」、「リーフレット等」を選択した教職員が一定数みられた。さらに、8.3%の教職員が「教員免許更新講習」をあげていた。

### IV 考察

#### 1 特別支援教育制度がもたらした成果

全体を概括すると、特別支援教育キーワード群に対する認知度がインクルーシブ教育システムキーワード群に比べて高いことが明らかとなった。これは、特別支援教育キーワード群のキーワードがこれまで学校等の現場で日常的に使われてきたことに加え、2007年の学校教育法改正にともない、全ての学校種において特別支援教育が推進されてきた成果と言えるであろう。

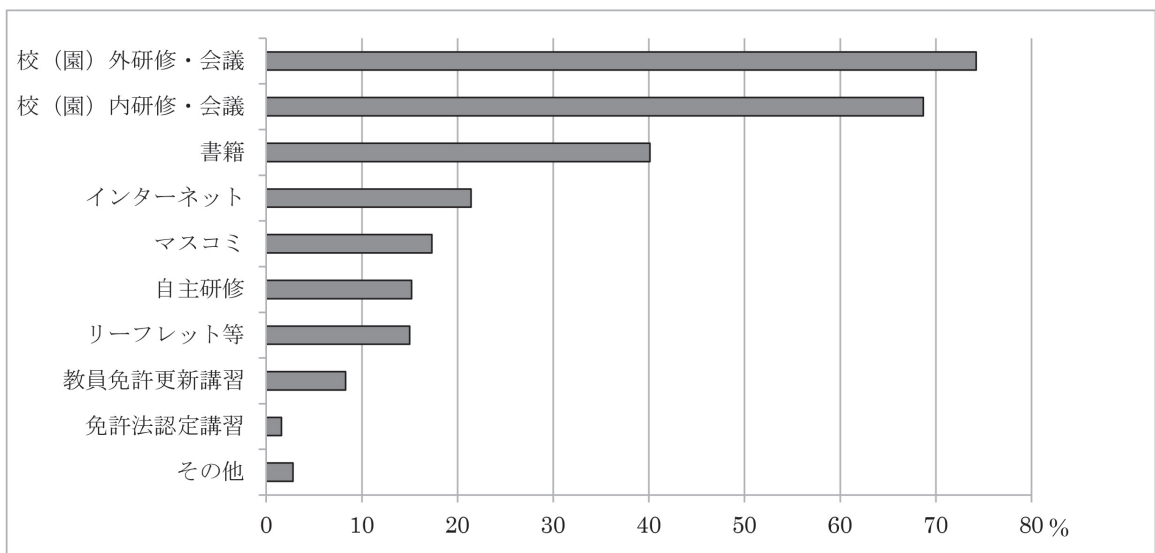


図2 特別支援教育に関する情報の入手先 (N=387)

文部科学省（2013）の「特別支援教育体制整備状況調査結果」によると、全国の公立幼稚園・小学校・中学校・高等学校における「個別の指導計画」の作成率は、2006年度の32.5%から2012年度には80.7%へ、同じく「個別の教育支援計画」では2006年度の17.1%から2012年度には64.3%へと大幅に上昇している。本調査において「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」に対する認知度が高かったのは、とりもなおさず特別支援教育体制の整備の進展によるところが大きいものと考えられる。

校種別の比較では、当然のことながら特別支援学校の理解が最も進んでいたが、これを除くと、小学校と中学校の理解が進み、幼稚園・保育所と高等学校が遅れているという結果となった。この理由として、小・中学校には特別支援学級や通級による指導等、従前から特別な教育の場が学校に設置されていたという環境的な要因に加え、特別支援教育体制の整備に取り組んできた歴史の長さ等の要因があげられよう。前述した文部科学省（2013）の調査結果では、「小・中学校に比べて幼稚園・高等学校は依然として体制整備が遅れが見られる」としながらも、「全体として体制整備が進んでいる状況がうかがえる」と報告されている。今後も、特別な教育的ニーズのある幼児児童生徒に対する支援や特別支援教育体制の整備を通して、インクルーシブ教育システム構築に関する教職員の理解や意識の向上が図られていくものと期待される。

## 2 インクルーシブ教育システム構築に向けた今後の方向性

### 1) 「共生社会の形成」の視点に基づくインクルーシブ教育システムの構築

中央教育審議会報告（2012）によると、インクルーシブ教育システムの構築は「共生社会の形成」のためとされている。つまり、インクルーシブ教育システムは、障害の有無を超えた共生社会の実現を目指し、障害のある幼児児童生徒の平等の権利を学校教育で保障するシステムである。したがって、インクルーシブ教育システムの理解を推進するうえで、「共生社会」に関する理解は欠くことのできないものであると言えよう。

小学校及び中学校の「学習指導要領解説道徳編」（2008）では、「生きる力」として必要とされる「豊かな人間性」の中に、「他者との共生や異なるもの

への寛容などの感性」をあげている。また、添田（2012）は、「共生」という概念が学習指導要領の教科・領域において広く使われていることに注目するとともに、特別活動が共生社会を担う資質の育成において重要な役割を果たしていることを指摘している。

このように、本調査で、「共生社会」の認知度がインクルーシブ教育システムキーワード群で最も高く、キーワード全体でも上位に位置したのは、「共生」という言葉が特別支援教育のみならず学校教育の様々な教科・領域等で取り上げられているからであろう。

本間（2003）は「人間社会に限って言えば多様な人々がいるという事、そして彼らの存在なくして今の自己というものを肯定できないという事を受け入れて初めて、真の共生社会を実現する事が可能になる」と述べ、「子供、老人、男女、白人、黒人、障害者、外国人、多様な人々がいて、初めて私たちは自己を定義する事ができる。すなわち多様性こそが自己のアイデンティティの根源」であると指摘している。このことから、インクルーシブ教育の目的である「共生社会の形成」は、幼児児童生徒にとって障害者や特別支援教育に対する理解だけでなく、自らの未来や社会を切り拓くためにも必要な理念と言えよう。幼児児童生徒に涵養すべき重要な理念であることから、まずもって教職員が「共生社会の形成」という視点に立ち、インクルーシブ教育システムに対する理解と意識向上を図っていくことが求められる。

### 2) インクルーシブ教育システムの理念と方向性の理解

本調査では、インクルーシブ教育システムキーワード群の認知度が、特別支援教育キーワード群に比べ顕著に低いことが明らかとなった。韓ら（2013）が「教育現場のみならず、行政や研究者の間においても、インクルーシブ教育の理念やシステムに対する理解が曖昧なままになっている」と指摘するように、学校現場においては「インクルーシブ教育により、特別支援学校や特別支援学級がなくなるのではないか」、また「就学先は本人・保護者の希望で決定される」といった誤解や混乱が少なからず生じている状況がある。

中央教育審議会（2012）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、幼児児童生徒に対して「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、「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」との方向性を示している。また、就学先の決定については、「本人・保護者の意見を最大限尊重」しつつ、「市町村教育委員会が総合的な観点から決定することが適当である」と示されており、学校教育法施行令の改正もすでに行われている。

文部科学省には、日本のインクルーシブ教育は、これまで整備してきた「多様な学びの場」といったシステム全体で機能させていくという方向性を丁寧に説明し、学校現場や教育関係者の混乱を解消することが求められよう。その中でも、本調査において特に認知度が低かった「合理的配慮」や「教育支援委員会（仮称）」、「域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）」等、学校現場と密接に関連する理念や制度に対する理解を推進していくことが是非とも必要である。

### 3) 「交流及び共同学習」の更なる推進

インクルーシブ教育システムの構築に関し、忘れてならないのは障害者基本法にも規定されている「交流及び共同学習」の更なる推進であろう。1979年の「心身障害児理解推進校」の指定以降、障害のある子どもと障害のない子どもの交流教育は長年にわたり続けられてきたにもかかわらず、キーワードの認知度は2.71点と十分と言える状況ではなかった。また、「交流及び共同学習」をインクルーシブ教育システムの構築といった文脈で捉えたとき、幼児児童生徒の居住地域の学校との交流及び共同学習の推進が一層重要になるであろう。東京都や埼玉県、横浜市などいくつかの自治体では、「副籍」、「支援籍」、「副学籍」といった名称で居住地校交流が進められてきている。今後、居住地校交流の推進といった観点から「交流及び共同学習」の意義が理解され、実践が積み重ねられていくことが求められる。

### 4) 全教職員参加型インクルーシブ教育システムの構築

管理職員と一般職員との比較により、管理職員の理解が進んでいることが明らかとなった。その理由として、第一に、管理職員の特別支援教育に関する

研修受講率が高いということがあげられよう。文部科学省（2013）の調査によると、全国の国公私立学校教員の特別支援教育に関する研修受講率は、教員全体では72.1%であるのに対し、管理職員は85.2%に上っている。本調査の結果にもこのことが大きく影響を及ぼしているものと推察される。

第二の理由として、学校評価制度の導入があげられよう。小学校設置基準及び中学校設置基準が制定された2002年以降、文部科学省は学校評価の充実を目指し「学校評価ガイドライン」を作成し、改訂を重ねている。その中には、評価の項目、指標を設定する際の例として特別支援教育があげられている。このことにより、学校運営の主体者である管理職員にとって、特別支援教育は学校を運営する上での重要な要素として意識されるようになってきたことがうかがえる。

清水（2013）が、「障害児、ニーズ児、通常の子どもたちが協働・共生者として育つのに重要な役割を果たすのは教師である。教師は新しい価値観の学校内確立に尽力しなければならない。その点で、教師以上に重要な役割とリーダーシップが求められるのが校長である」と指摘するように、学校文化の新たな転換とも言えるインクルーシブ教育システム構築のためには、管理職とりわけ校長のリーダーシップが大いに求められることになる。

また、本調査では、特別支援教育への関心の程度が、インクルーシブ教育システムの理解に大きく影響していることも明らかとなった。特別支援教育は、全ての学校・学級において必要であるという理念のもと創られた教育制度である。「インクルーシブ教育システム構築のためには、特別支援教育の推進が必要である」という考え方からすれば、特別支援教育を全ての学校・学級で更に推し進めていくことが必要とされる。そのためには、特別支援教育への関心の程度にかかわらず、全ての教職員が特別な教育的ニーズのある幼児児童生徒の支援に関する一定水準（Certain Level）の知識・技能を有することが必須となる。

一方、特別支援教育の経験の有無に関しては、特別支援教育キーワード群では差が認められたものの、インクルーシブ教育システムキーワード群では認められなかった。つまり、特別支援教育の経験者においても、インクルーシブ教育システムへの意識の転換が図られていない状況にあるものと推察され



る。特別支援教育の経験者は、全教職員参加によるインクルーシブ教育システム構築のキーパーソンとして、意識の転換や理解推進に積極的に努めていくことが求められよう。

#### 5) 理解推進のための方策と今後の方向性

本調査でも明らかとなったように、教職員の特別支援教育に関する理解を進めていくためには、まずもって校内外の研修の充実が必要と言えよう。各学校においては、インクルーシブ教育システムが全ての校種にかかわる教育制度改革であるといった状況に鑑み、校内研修の実施や校外への研修派遣を一層進めていくことが求められる。

一方、文部科学省では2013年度「特別支援学校のセンター的機能充実事業」を開始した。これまで特別支援学校のセンター的機能については、特別支援学校学習指導要領や「特別支援教育の推進について(報告)」(2007)等に示されていたものの、その実施については各特別支援学校やその設置者の自助努力に委ねられる状況にあった。このたびの事業化は、文部科学省が特別支援学校のセンター的機能をこれまで以上に積極的に推進するという姿勢を示したものと解釈できよう。したがって特別支援学校は、「域内の教育資源の組合せ(スクールクラスター)」の中核としてコーディネーター機能や障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能を拡充するとともに、自校の役割に関する情報を積極的に発信していくことが求められている。

また、本調査では、教員免許更新講習の機会に特別支援教育に関する情報を得ている教職員が少なからずみられた。したがって、大学や教育委員会等が一体となってインクルーシブ教育システムに関する研修の機会を拡充していくことを提案したい。

## V おわりに

日本におけるインクルーシブ教育システムは「障害者の権利に関する条約」の批准により、スタートを切ったばかりである。インクルーシブ教育システムの構築には、これまでの特殊教育や特別支援教育で培ってきた専門性を担保しつつ、普通教育制度の大きな転換が求められるだけに相当の時間と労力が必要になるであろう。そのためには、「共生社会の形成」といった理念のもと、学校関係者のみならず、地域の人々も巻き込んだマインドの醸成や、日本の教育文化とのマッチングも必要であり、幅広い理解

推進と条件整備、そして実践や研究の蓄積が求められよう。その一環として、本調査を今後とも定期的・継続的に実施していきたい。

## 謝 辞

本稿の執筆に当たり、アンケート調査に回答いただいた教職員の皆様をはじめ、秋田大学教育文化学部の林良雄先生と武田篤先生にご協力いただきました。深く感謝申し上げます。

## 註

比較対象を小学校と中学校にした理由は、特別支援学校教職員は全員が特別支援教育の経験者となるが、幼稚園・保育所及び高等学校では経験者が極端に少ないため、結果から学校種による影響を除くためである。

## 文 献

- 中央教育審議会初等中等教育分科会(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)。
- 本間 篤(2003):多様性を基盤とした共生社会の創出に向けてー生物学的観点からの考察。21世紀社会デザイン研究, 2, 129-137。
- 韓 昌完・小原愛子・矢野夏樹・青木真理恵(2013):日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と今後の課題に関する文献的考察ー現状分析と国際比較分析を通してー。琉球大学教育学部紀要, 83, 113-120。
- 文部科学省(2006):義務教育諸学校における学校評価ガイドライン。
- 文部科学省(2007):特別支援教育の推進について(通知)。
- 文部科学省(2008):中学校学習指導要領解説道徳編。
- 文部科学省(2008):小学校学習指導要領解説道徳編。
- 文部科学省(2009):特別支援学校学習指導要領。
- 文部科学省(2010):副籍, 支援籍, 副学籍について。特別支援教育の在り方に関する特別委員会(第4回)配付資料6。http://www.mext.go.jp/b\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298212.htm (Retrieved 2014. 2.10)
- 文部科学省(2013):平成24年度特別支援教育体制整備状況調査結果。http://www.mext.go.jp/a\_menu/shotou/tokubetu/material/1334899.htm

(Retrieved 2014. 2.10)

文部科学省 (2013) : 特別支援学校機能強化モデル事業. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1339881.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h25/1339881.htm) (Retrieved 2014. 2.10)

障害者基本法 (2011).

清水貞夫 (2012) : インクルーシブ教育への提言－特別支援教育の革新. クリエイツかもがわ.

添田晴雄 (2012) : 共生社会に生きる力を育む特別活動の推進. 日本特別活動学会紀要, 20, 1-5.

上野光作・中村勝二 (2011) : インクルージョン教育に対する通常学級教員の意識について. 順天堂スポーツ健康科学研究, 3(2), 112-117

### Summary

Under this study, an awareness survey of teaching staff regarding keywords related to special needs education and inclusive education system was conducted to explore into the directions in building the inclusive education system in the future. The findings showed that an awareness level of the

keyword "inclusive education system" was low compared to "special needs education". Furthermore, awareness was influenced by the types of school, positions in schools and interest level for special needs education. The results revealed that the teaching staff needs to gain accurate understanding of the inclusive education system and to view the issue from the perspective of "development of a symbiotic society in which persons with and without disabilities can live together." Improvement and expansion of training programs is also proposed for all teaching staff members to enable them to gain a certain level of knowledge and skills in support of students and schoolchildren needing special educational needs.

**Key Words** : Inclusive education system, teaching staff, keywords, awareness

(Received February 12, 2014)