

日本における近年の障害児教育の展開 —インクルーシブ教育に至る道程と今後の展開—

中 嶋 克 成

キーワード：特別支援教育 特殊教育 インクルーシブ教育 ダイバーシティ教育

1. はじめに

平成の約30年間に、わが国の障害児教育は大きなパラダイム転換を2度迎えた。一度目は、「特殊教育」から「特別支援教育」への転換である。2001年文部科学省によって、それまでの「特殊教育」の言い方に代えて、「特別支援教育」という呼称が採用されたのである。これは単なる呼称の変更ではなく、その理念の大きな転換を意味しており、中央教育審議会により「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（2005）でそのあり方について答申された¹⁾。

二度目のパラダイム転換は2012年7月23日に出された初等中等教育分科会報告「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」を一つの基点とする「特別支援教育」の「インクルーシブ教育」への転換である。以降、学校は児童生徒の障害の有無に関わらず、同じ場で共に学ぶことができる連続性のある「多様な学びの場」が求められることとなった。さらに2014年、日本は「障害者の権利に関する条約」に批准している。本条約の第24条「教育」にはインクルーシブ教育に関わる規定がある。

すなわち権利条約24条2項(e)で、「学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられること」とある。これにより特別支援学校や特別支援学級などの個別化された支援措置は完全なインクルージョンを目指して行われることとなった²⁾。

本稿では、上記2つのパラダイム転換を中心に障害児教育の政策動向を通して、特殊教育システムからインクルーシブ教育システムへの発展経路および構造変化を考察し、その特徴を明らかにする。そのうえで今後の障害児教育システムの方向性を考察したい。

2. 「特殊教育」から「特別支援教育」への変遷

「学制」では欧米の障害児学校の制度を模して、小学の種類の一つとして「其外廃人学校アルヘシ」と「特殊教育」について初めて規定したが、その実施は見なかった。「特殊教育」の起点には1878年の京都盲啞院設立とする説や、戦後1946年に開設された大和田国民学校の養護学級とする説など諸説あるが（例えば、藤井、2004など³⁾）、制度的に「特殊教育」が成立したといえるのは、1947年に教育基本法・学校教育法が公布（施行は1948年）により、盲学校・聾学校への就学が義務制になっ

1) 文部科学省中央教育審議会（2005）：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）。

2) 中嶋克成（2019）：特別支援学校教員養成課程における「視覚障害指導法」の現状に関する探索的研究—「視覚障害指導法」のシラバス分析を通して—。関西教職教育研究,4,pp.84-91.

3) 藤井聰尚（2004）：特別支援教育とこれからの養護学校。ミネルヴァ書房。

てから以降であろう（文部科学省学制百二十年史など⁴⁾）。

もっとも、「特殊教育」やそれに類する言葉は教育基本法公布前より使用されていた。

Cinii等の論文検索サイトでの初出は和田（1907）である（図1）。しかしながら、和田（1907）での「特殊教育」の使用は幼稚園教育において「上流の人か子弟か若しくは細民の子弟の爲めに必要」とする説（「特殊教育」）を批判し、広く一般に開かれた「一般教育」をこそ重要だとする文脈で使用したものであり、現在の意味での「特殊教育」の用法とは異なる。

現在の意味での「特殊教育」が登場するのは、三田谷（1917）の「特殊教育論」である（図2）。三田谷（1917）は、「特殊教育」について「こ

れは特別に級を造つて精神薄弱児童を教育すると云ふ仕組のもので独逸の補助學校及び補助學級（中略）である」としている。この「補助學級」は、「精神薄弱児のみを一團として」つくられたもので、当時は東京高等師範學校附属の特別級などに存在した。現在の特別支援學級に相当するものと考えられる。「補助學校」は前述の「補助學級のみを以て一校」を形成したものであり、現在の特別支援學校に相当するものである⁵⁾。

1953年には文部次官通達「教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の判別基準」が出される。この中では障害種は「盲・聾・精神薄弱・肢体不自由・病弱・言語障害・性格異常」の6種類に分類されており、「性格異常」が入っているという点で現在の分類とは異なる。ま

一 般 教 育 か 特 殊 教 育 か
和 田 實

幼稚園の缺點とか幼稚園の攻撃とか云ふ聲が一時盛んであつた昔の事ならいざ知らず、今時幼稚園其物の價値を危む人があらうとは思はなかつたのに是は又何とした間違ひにや幼稚園の効果を危む人が今の教育世界にあらうとは。然も夫れが幼稚園界にもあらうとは誠に意外な感に打たれざるを得ない次第である。斯る浮はつた考を持つた所の保母が此幼稚園世界にある以上は逆も我幼兒教育は發達することが出来ない。そこで我輩は思ふ存分これを攻撃して見たいと考へたので秃筆を呵して書き出しては見たが生來の筆不省、鋒先はいつかな動かない。

余事は措いて本題に入らう先づ然る所に一人の最もらしき保母の先生ありきと思召せ、此人或時

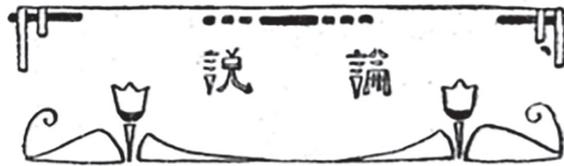
図1. 和田實（1907）「一般教育か特殊教育か」⁵⁾

4) 文部科学省：学制百二十年史

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318221.htm (2019年10月28日閲覧)

5) 和田實（1907）：一般教育か特殊教育か、婦人と子ども、7（10）、10-14.

6) 三田谷啓（1917）：特殊教育論、心理研究、11（64）、408-419.



心理研究 (第六十四號) (論説)

第十一卷 (第六)

第四號 (六一)

特殊教育論

ドクトル 三田谷 啓

一、國民の改善

現今吾人の前に横つて居る重要な問題は非常に多くある。學術界に於ても實業界に於ても、又家庭問題にしても、教育問題にしても、社會問題にしても甚だ多くある。しかし貧富貴賤を論ぜず又幼若男女を問はず國家の上下を一貫して居るところの重要問題は、恐らく日本民族の改善と云ふことであらう。言ひ換へて見ると日本の國民が如何にしてより強くなり、より賢く、より道徳的となるかの問題である。一言にして約めると如何にして國民の身體と精神とが改善されるかと言ふことになる。これには凡そ二つの道がある。その一つは積極的で、他の一つは消極的である。消極的と云へば濫用の如く聞えるけれども、決してそうではない、消極的のことを廣くして顧みずに置くとその爲めに積極的の事業が障礙を受けるのである。子がここに言ふところの消極的の事業とは例へば精神病者保護、犯罪人保護、浮浪者保護、貧民保護

図2. 三田谷啓 (1917) 「特殊教育論」⁶⁾

た、本通達では「白痴・痴愚・魯鈍・境界線児」の4段階の基準と、「就学免除・就学猶予・養護学校・特殊学級あるいは通常の学級」という教育措置が示されるなど、より一層、障害児教育が整備され、養護学校義務化へと進んでいった⁷⁾ものの「特殊教育」の「分離性」の法的根拠となるものであった。

この時期以降に成立した障害児教育に関連する団体は「特殊教育」の文言を使用している。例えば、「特別支援教育」に関する学会の

中でも最も規模の大きい学会の一つである「日本特殊教育学会」(会員数4000人超)もその一つである(1963年設立)。

この「特殊教育」の考えに大きな転機を与えたのが「ノーマライゼーション」の理念である。ノーマライゼーションを提唱したバンク・ミケルセンは、1951年に発足した知的障害者の親の会の活動に影響を受け、そのスローガンが法律として実現するように働きかけた。その法律が1959年に制定された「障害者福祉法」

7) 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.

であり、本法は「ノーマライゼーションという言葉が世界で初めて用いられた法律」^{8) 9)}である。1975年、国際連合で「障害者の権利宣言」が採択され、国際社会に対して障害者に対する差別と不平等の是正を訴えた。1976年12月の第31回の総会において「完全参加と平等」をテーマに「国際障害者年」(1981年)が定められた^{8) 9)}。さらに1989年、「子どもの権利に関する条約」が採択され、障害のある子どもに対する教育等の機会保障が提言された。

同1989年、日本では学習指導要領の平成元年改訂(告示)が、個性を尊重した教育を目指して行われた。小学校は1992年度、中学校は1993年度から、高等学校は1994年度の第1学年から学年進行で実施されることになった。さらに、1993年には「障害者基本法」成立し、全ての障害者が、障害者でないものと等しく、基本的人権を享有することが明文化された。さらに「通級による指導に関する充実方策について(審議のまとめ)」で示された考え方にに基づき、同年の学校教育法施行規則の改正により、小学校及び中学校における通級による指導が制度化された¹⁰⁾。

この時期の障害児教育の国際的な動きとしては、「障害者の機会均等に関する基準規則」の採択(1993年)により、「統合教育」が記載¹¹⁾されたことがあげられる。これにより、心身に障害をもつ児童生徒と、障害のない児童生徒とを一緒に教育することがより推奨されたものの、本規則による法的拘束力はなかつ

た。また、アジア地域では「国連障害者の10年」の地域的な継続として「アジア太平洋障害者の10年」開始されている。

1994年には、スペインのサラマンカで開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議」において、障害のある子どもを含めた万人のための学校を提唱した「サラマンカ宣言」(The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education)が採択された。「サラマンカ宣言」では、「個人の差異や困難によらず、すべての子どもを包含する教育システム」として、インクルーシブ教育(inclusive education)の萌芽がみられる。前述の文言だけみると「特殊教育」や「特別支援教育」は否定されているような印象を受けるが、ここで述べられているインクルーシブ教育については、上田・金(2014)によると「サラマンカ宣言がすぐに特別支援学校を不要としているのではなく」¹²⁾、「インクルーシブな学びは、特別支援が必要な子とその周囲の仲間との連帯のための最も効果的な手段であるべき」¹³⁾「特別支援学校や特別支援学級などへの永続的な措置は例外とすべきである」¹³⁾と指摘している。

学校教育ではなく障害者全体に関わることであるが、わが国では1995年の「障害者プラン(ノーマライゼーション7カ年戦略)」が設定され、7年後の2002年には「新障害者プラン」が設定された。「新障害者プラン」は、「重点施策実施5カ年計画」とも言われ、新障害

8) 峰島厚・木全和巳・荻原康一(2009):障害者に対する支援と障害者自立支援制度.弘文堂.

9) 福山恵美子(2016):特殊教育から特別支援教育への転換—その歴史的背景と近年の動向—.大阪総合保健大学紀要,11.91-113.

10) 通級学級に関する調査研究協力者会議(1992):通級による指導に関する充実方策について(審議のまとめ).

11) 玉村公二彦・中村尚子(2008):障害者権利条約と教育.全障研出版部.

12) 上田征三・金政玉(2014):障害者の権利条約とこれからのインクルーシブ教育.東京未来大学研究紀要,7.19-29.

13) The Salamanca and Framework for Action on Special Needs Education, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (閲覧日2019年10月28日)

者基本計画の前期5年間で重点的に実施する施策や目標について定めた内容となっている。特に「共生社会」の実現のために障害のある方の社会参加を図ることを謳っている点で現在のインクルーシブの理念の一端がみられる。

上述のような流れから日本の「特殊教育」を見直そうという機運が高まった。2001年には文部省（当時）が障害児教育に関係する担当課名を「特殊教育課」から「特別支援教育課」に変更しており、以後この名称変更の流れは地方公共団体をはじめとする関係団体等に広がっていった¹⁴⁾。一方で当時の学校教育法が想定する「特殊教育」は、視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱及びその他の障害（情緒障害や言語障害）を対象にするのみであった。21世紀の特殊教育に関する調査研究協力者会議が2001年1月にまとめた「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等の視点に立った一人ひとりのニーズに応じた教育的支援の在り方が提言された¹⁵⁾。さらに、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議が2003年3月にまとめた「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、「特殊教育」から「特別支援教育」への転換を図ることが示された。「特別支援教育」については、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、「その対象でなかったLD、ADHD、高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、

生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育を通じて必要な支援を行うもの¹⁶⁾とされ、その対象が拡大された。2004年には「発達障害者支援法」が成立し、発達障害に関し、学校教育における支援や就労の支援を記載された。

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）」では、特別支援学校は、「基本的には現在の盲・聾・養護学校の対象となっている5種類の障害種別（盲・聾・知的障害・肢体不自由・病弱）及びこれらの重複障害に対応した教育を行う学校制度¹⁷⁾」であり、「複数の障害に対応した教育を行う学校の設置を可能とするもの¹⁷⁾」とされ、2006年以降に「特殊教育諸学校」を「特別支援学校」に一本化するなどの制度変更の起点となった。これを受け、2006年6月に成立した改正学校教育法では、「その他心身に故障のある者で、特殊学級において教育を行うことが適当なもの」が「その他教育上特別の支援を必要とする児童・生徒及び幼児」という文言に変わった。学校教育法施行規則で、通常の学級において特別の教育課程によることができるものに学習障害や注意欠陥多動性障害が追加され、特別支援教育の対象に含まれるようになった（表1）。

このように制度化された「特別支援教育」について、文部科学省が定義する「特別支援教育の理念」では、「特別支援教育は、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

14) 中村満紀男・荒川智（2003）：障害児教育の歴史. 明石書店.

15) 21世紀の特殊教育に関する調査研究協力者会議（2001）：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）～.

16) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2003）：今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）.

17) 文部科学省中央教育審議会（2005）：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）.

表 1. 学校教育法施行規則

<p>学校教育法施行規則</p> <p>第73条の21</p> <p>小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程において、次の各号のいずれか該当する児童又は生徒（特殊学級の児童及び生徒を除く。）のうち当該障害に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、文部科学大臣が別に定めるところにより、第24条第1項、第24条の2及び第25条の規定並びに第53条から第54条の2までの規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。</p> <p>一 言語障害者</p> <p>二 自閉症者</p> <p>三 情緒障害者</p> <p>四 弱視者</p> <p>五 難聴者</p> <p>六 学習障害者</p> <p>七 注意欠陥多動性障害者</p> <p>八 その他障害のある者で、この条の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当なもの</p>

表 2. 「特殊教育」から「特別支援教育」（平成元年以降）

年代	世界の流れ	年代	日本の流れ
1989年	子どもの権利に関する条約 ：障害のある子どもに対する教育等の機会保障	1989年	学習指導要領改訂 ：「個に応じた指導」など
1993年	「障害者の機会均等に関する基準規則」採択 ：法的拘束力なし。統合教育の記載。	1993年	「障害者基本法」成立 ：全ての障害者が、障害者でないものと等しく、基本的人権を享有する。
1993年	「アジア太平洋障害者の10年」開始 ：「国連障害者の10年」の地域的な継続。	1993年	「学校教育法施行規則」改正 ：通級制度。
1994年	「サマランカ宣言」 ：障害のある子どもを含めた万人のための学校		
2001年	「障害者権利条約」提起 ：特別委員会の設置が決議。	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。
		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
		2004年	発達障害者支援法 ：発達障害に関し、学校教育における支援や就労の支援を記載。
		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） ：特殊教育諸学校を特別支援学校へ
2006年	障害者の権利条約 ：日本は2014年批准	2006年	学校教育法施行規則改正 ：2007年から特別支援教育開始

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¹⁸⁾とされている。また、「特別支援教育」は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、「知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施される¹⁸⁾」とその対象を拡大している。

3. 「特別支援教育」から「インクルーシブ教育」へ

前述したように、インクルーシブ教育の端緒となったのは「サラマンカ宣言」ではあるが、「特別支援教育」からいかなる道程を経て「インクルーシブ教育」に至ったのであろうか。

2009年9月、国連で採択された「障害者の権利条約」(2006年)を締結するために、国内法制度の整備を目的とする「障がい者制度改革推進本部」が内閣に設置された。「障害者制度改革推進本部」の「障がい者制度改革推進会議」第14回でまとめられた「障害者制度改革の推進のための基本的な方向」をもとに行われた閣議決定(2010年6月29日)では、教育の課題について下記のように示されている。

上田・金(2014)によると、下記閣議決定の内容は障害者権利条約の教育(第24条)の条項に対応している。この閣議決定により「これまで障害を理由に就学先を分けられてきた『原則分離』の仕組みから、インクルーシブ教育へ向かう本格的な取り組みが始まった¹⁹⁾

(2) 教育

- 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といふ障害者権利条約のインクルーシブ教育システム構築の理念を踏まえ、体制面、財政面も含めた教育制度の在り方について、平成22年度内に障害者基本法の改正にもかかわる制度改革の基本的方向性についての結論を得るべく検討を行う。
- 手話・点字等による教育、発達障害、知的障害等の子どもの特性に応じた教育を実現するため、手話に通じたい者を含む 教員や点字に通じた視覚障害者を含む教員等の確保や、教員の専門性向上のための具体的方策の検討の在り方について、平成24年内を目途にその基本的方向性についての結論を得る。

出典：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/_icsFiles/afieldfile/20

工 程 表					
	平成21年12月～平成22年	平成23年	平成24年	平成25年	平成26年
横断的課題のスケジュール等	障がい者制度改革推進本部の設置(平成21年12月)	●障害者基本法抜本改正・制度改革の推進体制等に関する法案の提出	●次期障害者基本計画決定(12月目途) ●障害者総合福祉法案(仮称)の提出	●障害者差別禁止法案(仮称)の提出(改革の推進に必要な他の関係法律の一括整備法案も検討) 8月までの施行	
(2) 教育	・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といふインクルーシブ教育システム構築の理念を踏まえた制度改革の基本的方向 (～22年度内)		・手話・点字等に通じた教員等の確保・専門性の向上に係る方策 (～24年内目途)		

図 3. 閣議決定 (2010年 6 月 29 日)

出典：https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/pdf/kihon-gaiyo.pdf

18) 文部科学省 (2007)：特別支援教育の推進について (通知)。

といえる。

また、同2010年には文部科学省において「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」が開かれ、「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児童生徒に対して、その時点で教育的ニーズに最も確にこた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」であり、「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、インクルーシブ教育理念の方向性が示された。さらに同委員会2012年7月の「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」では、「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²⁰⁾と規定し、「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²⁰⁾とし、「インクルーシブ教育」の重要性について共生社会という広い射程から再度示している。文部科学省でも、「インクルーシブ教育システム構築事業²¹⁾」を2013年から特別支援教育の一環として推進している。その中で、「インクルーシブ教育システムの構築に必要な要件」として、文部科学省では下記の3つの要件をあげている。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと ② 障害のある者に対する支援のために必要な教育環境が整備されること（基礎的環境整備） ③ 障害のある子供が、他の子供と平等に「教育を受ける権利」を行使するため、個々に必要となる適当な変更・調整（合理的配慮）が提供されること |
|---|

出典：文部科学省「インクルーシブ教育システム構築事業」²¹⁾

その要件達成のための具体的な方策として、文部科学省では①新たな就学先決定（就学先決定に必要な早期からの情報提供や相談会の実施。早期支援コーディネーターの配置）、②障害のある児童生徒への専門的支援（小・中学校を支援する特別支援学校に「言語聴覚士」や「作業療法士」等を配置）、③合理的配慮（「合理的配慮協力員」の配置）、④医療的ケア（医療職の専門家の活用推進。学校に「看護師」を配置）などを掲げている（図4）。

これ以降、学校は児童生徒の障害の有無に関わらず、同じ場で共に学ぶことができる連続性のある「多様な学びの場」が求められることになった。この実現には個別の教育的ニーズを読み取ることのできる教員の存在が不可欠であり、各大学でもインクルーシブ教育システムに対応した教員養成を行っている²²⁾。

4. むすびにかえて

かような流れを受け、現在は、教員養成分野では、教育職員免許法及び教育職員免許法施行規則の改正に伴い、新たに教職課程の「教

19) 文部科学省（2010）：特別支援教育の在り方に関する特別委員会。

20) 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）。

21) 文部科学省ホームページ「インクルーシブ教育システム構築事業」

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_/_icsFiles/afieldfile/2015/06/16/1358945_02.pdf（閲覧日2019年10月30日）

22) 中嶋克成（2019）：特別支援学校教員養成課程における「視覚障害指導法」の現状に関する探索的研究—「視覚障害指導法」のシラバス分析を通して。関西教職教育研究第5号,14-24。

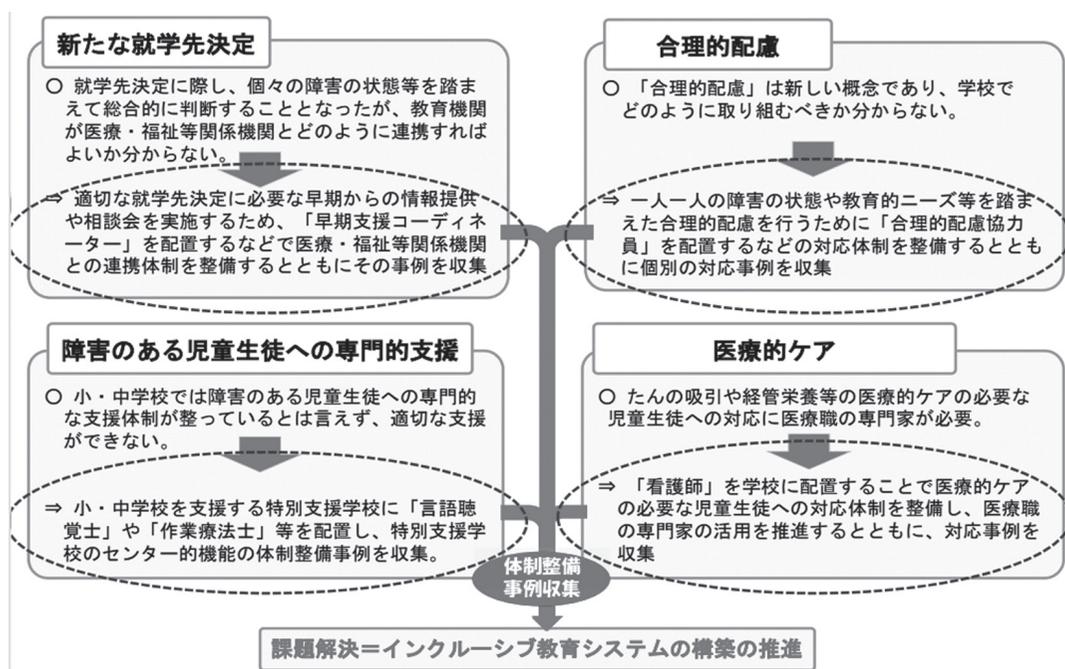


図4. インクルーシブ教育システムの構築の推進
 出典：文部科学省「インクルーシブ教育システム構築事業」²¹⁾

育の基礎的理解に関する科目」群に、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解（1単位以上修得）」（以下、科目「特別支援教育」）が組み込まれるなど、インクルーシブ教育を保証する大きな変革が行われた。加藤（2016）は、科目「特別支援教育」必修化について、中央教育審議会教員養成部会での論点を次のようにまとめている。「特別支援教育の更なる推進のためには、すべての教員が特別支援教育についての基礎的な知識及び技能を有する必要がある。現在は、教員養成段階において、特別支援教育に関する内容を含む科目を単位修得することになっているが、特別支援教育に特化した科目は必修となっていない。現行制度下でも、特別支援教育についての科目の履修を推奨するとともに、

将来的には、必要な単位数を決めて、必修とすることも考えられる」とある。したがって、科目「特別支援教育」の必修化は、特別支援学校教員養成課程のみならず、教員免許養成課程にすべからく求められるものであり²³⁾、教科教育の教員免許取得にも必要になるなど、障害者教育の範囲のさらなる拡大がみられる。

さて、障害者教育については現在まで、障害を有するものを対象とする「特殊教育」～特別なニーズに対応しようとする「特別支援教育」～障害のあるなしに関わらず万人のための教育を志向するインクルーシブ教育、とその射程を広げてきたが今後はどのように進んでいくのであろうか。ここまで概観したように、障害者教育については、種々の動きがみられるものの基本的にはその対象の拡大

23) 加藤宏（2016）：教職課程での特別支援教科の必修化の意味するもの。筑波技術大学テクノレポート Vol.23（2）,27-32.

表3. インクルーシブ教育成立まで（特別支援教育開始以降）

年代	世界の流	年代	日本の流れ
(1994年)	(「サマランカ宣言」) ：特別なニーズ教育、インクルーシブ教育		
(2003年)	「第2次アジア太平洋障害者の十年」決議の採択 ：2003年～2012年	2007年	「高等学校における発達障害支援モデル事業」開始 ：モデル校による実践的な研究
2013年	「第3次アジア太平洋障害者の十年」決議の採択 ：2013年～2022年 「障害者権利条約」批准 ：日本は2007年に署名後、国内法制度を整備。2014年批准。	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提示
2014年		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）」 ：インクルーシブ教育理念の提示
		2013年	「インクルーシブ教育システム構築事業」開始 ：「合理的配慮」の普及・実践のための情報収集
		2016年	「障害者差別解消法」施行 ：障害を理由とした差別の禁止、公的機関での「合理的配慮」提供の義務化 「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」 ：対象の拡大、関係者の役割分担及び必要な資質について明記
		2017年	「保育所保育指針」、「幼稚園教育要領」、「小学校学習指導要領」、「中学校学習指導要領」改訂 ：インクルーシブ教育システムの充実

という方向で展開されている。この流れと方向を一にするものとして「ダイバーシティ教育」があげられる。「ダイバーシティ教育」について渡邊ら（2017）は「ダイバーシティとは、文化、人種、国籍、ジェンダー、障害、宗教、政治的信条などのそれぞれが多様であることを意味する。ダイバーシティ教育とは、これらの多様性を受け入れ、互いに尊重し合う態度や行動を醸成することである」と定義しており²⁴⁾、「障害の有無にかかわらず」と「障害」にのみフォーカスする「インクルーシブ教

育」よりさらに射程が広い。一方で、日本の学校教育の中では、「ダイバーシティ」の概念は未だ新しく、「外国籍をもつ子どもの受け入れや英語教育に論議がとどまっている」（深田ら、2018）²⁵⁾。国立教員養成大学を調査した中嶋（2019）の研究でもシラバス上に「ダイバーシティ」を掲載している大学は2校しかなかった²⁶⁾。今後ますます拡大していくであろう障害者教育の一つの方向として「ダイバーシティ教育」の議論が成熟していくことに期待したい。

24) 渡邊健治・大久保賢一・竹下幸男・深田将揮（2017）：日本の小学校における「ダイバーシティ教育」に関する調査. 畿央大学紀要, 14 (2), 25-40.

25) 深田将揮・竹下幸男・生野勝彦・渡邊健治（2018）：小学校教師のダイバーシティ教育に関する取り組みと意識についての一研究. Journal of Inclusive Education, VOL.5 1-17.

26) 中嶋克成（2019）：教員養成系大学における「発達障害」の取り扱いに関する研究—特別支援学校教員養成課程のシラバス分析により—. 一般社団法人日本LD学会 第28回大会（東京）論文集.529-530.