

# 大学院生プロジェクト型研究・研究成果報告書

研究代表者：細川 剛（教育政策科学コース）

<b>■ 研究題目</b>
高等学校への知的障害生徒のインクルージョン -「参加のフレームワーク」による大阪府「知的障がい生徒自立支援コース」の分析から -
<b>■ 研究代表者・分担者（氏名、コース）</b>
細川 剛（教育政策科学コース・博士課程前期2年）
<b>■ 研究成果概要（目的、実施内容、結果、今後の課題など）</b>
<p style="text-align: center;"><b>問題と目的</b></p> <p>本研究の目的は、特別の入試枠を設けて知的障害者を受け入れている高等学校の事例を分析し、高等学校における知的障害生徒インクルージョンの特質を明らかにすることである。</p> <p>国際的に「同じ場で共に学ぶ」インクルーシブ教育が目指されている中で、我が国のインクルーシブ教育システムは分離的であると指摘されている（国際連合 2022）。さらに、高等学校の入学者選抜においては、受験者数が定員を満たしていないにも関わらず入学希望者が不合格となる「定員内不合格」が問題視されている（船後 2019）。高等学校には「適格者主義」が存在しているとされ（佐古田 2013）、それが障害を理由とする「定員内不合格」の背景要因と指摘されている（千葉「障害児・者」の高校進学を実現させる会 2020）。そもそも「同じ場で共に学ぶ」以前に、小学校や中学校と異なり高等学校には特別支援学級が設置されておらず、高等学校は知的障害者を対象とはしていない現状にある。障害を持つ中学生やその保護者には、他の生徒と同様に一般の高校で学びたいというニーズが存在しており、これらの現状は障害者の学習権に関わる問題として位置付けられる。</p> <p>障害者の包摂に関する先行研究について、義務教育段階を対象とした「共学型インクルーシブ教育」の在り方についての研究（小国 2019、野口 2020）は蓄積されている一方、高等学校における検討は十分にされてきたとは言い難い。そのため、これら義務教育を対象とした議論がそのまま高等学校に適用できるかは定かではなく、高等学校におけるインクルージョン実践を分析する本研究は、特別ニーズ教育研究の文脈に新たな知見を与えるものとして位置付けられる。</p>

## 方法

分析対象は「知的障がい生徒自立支援コース」を設置し、知的障害者を包摂する実践を行っている大阪府のA高校である。

調査方法はA高校の実践の観察とインクルーシブ推進担当教員への半構造化インタビューである。観察及び第1回目のインタビューは2024（令和6）年6月25日、第2回目のインタビューは2024（令和6）年8月24日に実施した。

分析視角にはラニ・フロリアンら（2023）の「参加のフレームワーク」を用いる。「参加のフレームワーク」とは、「自分たちの実践がすべての学習者のインクルージョンと達成を、なぜ、そしてどのように支援するのか、また、しないのかについて理解しようとする教師（と他の研究者）の支援を目的とした研究ツール」である。「参加のフレームワーク」は「参加とアクセス」「参加と協働」「参加と達成」「参加と多様性」の4つのセクションによって構成されている。そして、それぞれのセクションにおいて、「誰が参加し、誰が参加していないのか。決めているのは誰か。」「何が教室実践において参加を促進しているか。参加への障壁を強化する教室実践は何か。」「なぜ、参加を促進するそうした実践が行われているのか。なぜ、参加への障壁を強化する実践が行われているのか。」という問いを通して、インクルージョン実践の実態を明らかにするものである。

本研究ではA高校の実践を「参加のフレームワーク」の「参加とアクセス」「参加と協働」「参加と達成」「参加と多様性」の4つのセクションで整理し、そこから高等学校における知的障害生徒インクルージョン実践の特質を析出する。

## 結果

### 1 「参加とアクセス」セクションの分析

ここからは「障害者の受け入れ人数」と「受け入れ可能な障害の重さ」の関係が見出された。

大阪府「知的障がい生徒自立支援コース」の募集定員は1学年あたり3名で、特別募集の生徒は1学級あたり1人いない程度である。募集に当たって、障害の程度は問われていない。そのため、障害の程度によらず特別募集の生徒の学習参加を可能とするために、特別募集の生徒1名につき「入り込み」と呼ばれる支援担当者が付き添うこととなっている。すなわち、受け入れる知的障害者の数を抑制することであらゆる障害の重さの知的障害者のニーズに応答することが可能な制度設計となっている。これは、大阪府の一部の高等学校が歴史的に地域の障害者のニーズに応える形で、制度化以前から障害者を受け入れていたことに起因する。

### 2 「参加と協働」セクションの分析

ここからは「生徒同士の関わり合いの促進」と「教員の支援に対する意識差の解消」が高等学校への知的障害生徒インクルージョンの課題となることが見出された。

「生徒同士の関わり合いの促進」について、A 高校では特別募集の生徒の参加を可能にする「入り込み」の主体が教員に限定されていることが課題として指摘されている。教師－生徒間の関わりにより障害者の学習参加が保障されているが、それをいかに生徒－生徒間の関わりにより実現していくかが、インクルーシブの理念に照らし合わせた際の課題となっている。

「教員の支援に対する意識差の解消」について、インクルーシブ担当教員の語りから、高等学校に障害者を包摂することに対して葛藤を抱えている教員もいることが窺える。A 高校では、インクルーシブ担当教員が「先生によってはインクルーシブへのもやもやがあると思う」と教員間の意識の差を感じ取っていた。また、A 高校では組織全体でインクルーシブ教育を実践するべく、過去には分離されていた職員室が一箇所に集約されるなど、教員の意識啓発に向けた取り組みが行われている。

### 3 「参加と達成」セクションの分析

ここからは授業参加を保障し、進路決定に活かすための「個別の目標設定」と「個人内評価」そして「特別な科目の設定」の必要性が見出された。

A 高校の特別募集の生徒の学習評価は「個別の指導計画」に基づいて行われている。生徒の実態に応じたオーダーメイドの指導計画による目標の設定、支援の手立ての決定、それに基づく個人内評価により、個別の目標の下で一般の生徒と学ぶ場を共にしながら授業に参加することが可能となる。また、特別募集の生徒のための特別な科目が生徒の発達と進路決定に大きな役割を果たしている。これらの授業があえて一般生徒と異なる場で展開されていることを踏まえると、これらは特別支援学校の役割の一部を高等学校内に取り入れたものと見ることができる。高等学校においてもすべての授業を一般の生徒と同じ場で行うようなフル・インクルーシブ教育を志向することも可能ではあるが、進路決定を控えた段階にあって別学をある程度確保することの必要性が A 高校の実践から見て取れる。

### 4 「参加と多様性」セクションの分析

ここからは、インクルーシブ教育に対する一般生徒と教員の意識の変容プロセスの差異が見出された。

高等学校に知的障害の生徒を包摂する実践において、一部の教員はその価値に疑念や抵抗感を抱くことがある。対して、一般生徒は特別募集の生徒を肯定的に受容しているように見受けられる。A 高校では、特別募集の生徒を支援するための共生推進委員が存在し、様々な取り組みを行っている。特別募集の生徒の学校生活への参加を実現するために、一般生徒の存在が重要になっている。教員がインクルーシブ実践に価値を見出すのは、そのような一般生徒の姿を目の当たりにしたときである。インクルーシブ担当教員がインクルーシブ実践を「一般の生徒と特別募集の生徒、両方の成長につながる機会」と捉えているのも生徒の変容を実際に目の当たりにし、インクルーシブ実践の意義を確信しているからである。

## 考察

高等学校に障害者を受け入れる制度を設計する際には、施設整備費や人件費等の予算を考慮しながら「障害者の受け入れ人数」と「受け入れ可能な障害の重さ」のバランスを検討する必要がある。大阪府「知的障がい生徒自立支援コース」では、障害の程度を問わず障害者を受け入れるべく「障害者の受け入れ人数」を1学年あたり3名に抑制していた。特別募集生徒の学習参加は「入り込み」の支援により保証されているため、仮に「障害者の受け入れ人数」をより拡大するような制度を志向する際には、予算増による人員確保を行うか「受け入れ可能な障害の重さ」に制限を設けるかをしなければならないと考えられる。

高等学校への知的障害者のインクルージョンを実践レベルで実現するためには、教育課程および学習評価を柔軟に設計・運用し、特別募集の生徒の「達成」を保障する必要がある。「個別の目標設定」と「個人内評価」そして「特別な科目の設定」は、旧来の高等学校における学習観を転換させるものであり、「適格者主義」の払拭に至るための重要な鍵となる。さらに、実践においては「生徒同士の関わり合いの促進」を実現するための授業づくりの工夫や、「教員の支援に対する意識差の解消」をするための組織編成や研修を行っていくことが求められる。

「教員の意識」をインクルーシブなものに転換していくためには、逆説的ではあるが、まずは障害者が同居するインクルーシブな場を作り出すことが必要であると考えられる。障害者が一般生徒と「共に」学ぶ空間を構築するためには、学校を「発達の場」から「生活の場」として捉え直す必要がある。一般生徒が自分たちの「生活の場」に障害者を受容し自発的な支援を行う姿は、野口（2020）が主張するところの「エイジェンシー機能」が生まれた状態である。この姿を受けて、教員は学校という場を「発達の場」から「生活の場」へと捉え直すことが可能になる。これは、小国（2019）の『『発達』概念を組み替えることによって、『障害』を含む多様な個性を持った子供たちが『共に』学ぶ空間を構築することが可能になる』という主張に合致する。

高等学校における知的障害生徒インクルージョンの特質は、義務教育との差異である入学者選抜や単位認定が存在すること、就労等の進路決定に起因する課題の克服から見出された。一方、インクルーシブな学びの場の実現過程は、義務教育を対象とした野口（2020）や小国（2019）の主張が、高等学校での実践においても同様に適用されることを示唆している。

今後の課題は、本事例と他の事例との比較分析を重ねることで本考察の妥当性の検証を行うことである。同じ大阪府内の実践や、他県の実践（神奈川県「インクルーシブ教育実践推進校」等）が比較対象として想定される。これらの検証を通して、高等学校における知的障害生徒インクルージョンの特質をより鮮明に描くことができると考える。

文献・資料

- 大阪府（2006）「知的障害のある生徒の高等学校受入れに係る調査研究最終報告」<https://www.pref.osaka.lg.jp/documents/9222/shusei20chousakenkyusaisyu.pdf>（閲覧 2024 年 11 月 20 日）
- 大阪府（2024）「高等学校における『ともに学び、ともに育つ』教育の推進：知的障がい生徒自立支援コース・共生推進教室について」[https://www.pref.osaka.lg.jp/o180030/koto\\_kaikaku/jiritsu-kyousei/tomonimanabi.html](https://www.pref.osaka.lg.jp/o180030/koto_kaikaku/jiritsu-kyousei/tomonimanabi.html)（閲覧 2024 年 11 月 20 日）
- 大阪府（2024）「令和 6 年度 大阪府公立高等学校特別入学者選抜の志願者数」[https://www.pref.osaka.lg.jp/documents/62075/240214\\_shigansya.pdf](https://www.pref.osaka.lg.jp/documents/62075/240214_shigansya.pdf)（閲覧 2024 年 11 月 20 日）
- 小国喜弘（2019）『障害児の共生教育運動：養護学校義務化反対をめぐる教育思想』東京大学出版会
- 国際連合（1993）「障害者の機会均等化に関する標準規則」<https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/intl/standard/standard.html>（閲覧 2024 年 12 月 21 日）
- 国際連合（2006）「障害者の権利に関する条約」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf>（閲覧 2024 年 12 月 21 日）
- 国際連合（2022）「第 1 回政府報告に関する障害者権利委員会の総括所見」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100448721.pdf>（閲覧 2024 年 12 月 21 日）
- 佐古田博（2013）『『適格者主義』を乗り越える：高校教育の真の改革に向けて』『季刊ひろば・京都の教育』第 173 号、<http://www.kyoto-kyoiku.com/hiroba2/hiroba173/hiroba173sakota.html>（閲覧 2024 年 8 月 14 日）
- 千葉「障害児・者」の高校進学を実現させる会（2020）「誰もがあたりまえに高校生になるための要望書」<http://www13.plala.or.jp/chiba-tomoni/koukou.htm>（閲覧 2024 年 11 月 30 日）
- 野口友康（2020）『フル・インクルーシブ教育の実現に向けて：大阪市立大空小学校の実践と今後の制度構築』明石書店
- 船後靖彦（2019）「文教科学委員会質疑（教員の働き方改革／定員内不合格）」<https://yasuhiko-funago.jp/page-191126/>（閲覧 2024 年 12 月 21 日）
- 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）」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo03/044/attach/1321669.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo03/044/attach/1321669.htm)（閲覧 2024 年 12 月 21 日）

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」[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm)（閲覧 2024年12月21日）

文部科学省（2022）「令和4年度高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査（公立高等学校）」[https://www.mext.go.jp/content/20221227-mxt\\_koukou01-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20221227-mxt_koukou01-1.pdf)（閲覧 2023年11月14日）

文部科学省（2023）「令和5年度高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査（公立高等学校）」[https://www.mext.go.jp/content/20231219-mxt\\_koukou01-000026790\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20231219-mxt_koukou01-000026790_1.pdf)（閲覧 2023年11月14日）

Florian Lani (Eds.) (2013) The SAGE Handbook of Special Education second edition、Sage Publications、(=2023、倉石一郎ら監訳『インクルーシブ教育ハンドブック』北大路書房)