

特別支援学校のセンター的機能の活用

～インクルーシブ教育進展への対応～

札幌大学非常勤講師 鈴木重男

平成19年4月から特別支援教育制度が施行し、我が国もインクルーシブ教育の実施を明確にしました。このインクルーシブ教育の我が国の進展状況は、「障害者が障害を理由として教育制度一般から排除されないこと及び障害のある児童が障害を理由として無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。」と示された「障害者の権利に関する条約（参考資料1）」の国会での批准をメルクマールとしてみるすることができます。

本条約は、平成19年9月、我が国も署名しており、平成20年5月に既に発効しています。今後、本条約が批准された時、我が国の特別支援教育は、障害の種類や程度等を問わず、その教育的ニーズに応じて、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等で適切に実施されるインクルーシブ教育が、より一層、進展された段階になるインクルーシブ教育制度が出来上がるものと考えます。

また、その時、インクルーシブ教育の対象となった特別の教育的ニーズのある幼児児童生徒（以後、児童生徒等とする。）が在籍する幼稚園、小学校、中学校、高等学校等を支える仕組みが各校に設置される特別支援教室と特別支援学校のセンター的機能です。

本稿は、特に道内各盲学校のインテグレーション教育草創期の状況や、筆者の拙い実践資料等を踏まえて、今後の特別支援学校が発揮するセンター的機能を活用した幼稚園、小学校、中学校等での学校経営について整理・考察したものである。

1 インクルーシブInclusive教育の進展

我が国のインクルーシブ教育は、サラマンカ宣言が契機となり、「障害者の権利に関する条約」の批准により完成すると思っています。

しかし、我が国は、平成19年4月の学校教育法改正により、インクルーシブ教育を基本とする特別支援教育を明確化しました。文部科学省は、ここにいたるまでの「特殊教育」の間にも、多くの点でインクルーシブ教育の実施に向けた仕組みを整備していました。

例えば、平成5年度の「通級による指導」の実施、平成14年度「認定就学者制度」の実施、平成15年度「交流及び共同教育」の用語の使用、平成16年度「義務教育で学ぶ視覚障害児への拡大教科書及び点字教科書」を無償給与、平成19年4月1日施行「就学時の保護者の意見聴取の義務付け」や「LD、ADHD、高機能自閉症」を特別な教育的ニーズとして障害に認定したこともその一つと挙げることができます。特に「LD、ADHD、高機能自閉症」への対応は、今までも通常の学級に在籍していた児童生徒等への着目であることから、この児童生徒等への適切な対応を通じた仕組み「特別支援教室」が制度化したときには、既存の障害のある児童生徒等にも一元的に活用・運用することができ、インクルーシブ教育がより進展した姿になるものと考えます。

(1) サラマンカ宣言

1994年6月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」では、92カ国政府と25国際組織が確認した「サラマンカ宣言」がインクルーシブ教育を各国が制度化するよう表明しています。次は、サラマンカ宣言の冒頭の宣言部分（国立特別支援教育総合研究所データベース資料を引用）です。

92カ国の政府と25の国際組織を代表し、1994年6月7日から10日にかけて、ここスペインのサラマンカに集まった「特別なニーズ教育に関する世界会議」の代表者であるわれわれは、特別な教育的ニーズをもつ児童・青年・成人に対し通常の教育システム内での教育を提供する必要性と緊急性とを認識し、さらに、各国政府や組織がその規定や勧告の精

神によって導かれるであろう、「特別なニーズ教育に関する行動の枠組み」を承認し、万人のための教育へのわれわれのコミットメントを再確認する。

われわれは以下を信じ、かつ宣言する。

- ・すべての子どもは誰であれ、教育を受ける基本的権利をもち、また、受容できる学習レベルに到達し、かつ維持する機会が与えられなければならない、
- ・すべての子どもは、ユニークな特性、関心、能力および学習のニーズをもっており、
- ・教育システムはきわめて多様なこうした特性やニーズを考慮にいれて計画・立案され、教育計画が実施されなければならない、
- ・特別な教育的ニーズを持つ子どもたちは、彼らのニーズに合致できる児童中心の教育の枠内で調整する、通常の学校にアクセスしなければならない、
- ・このインクルーシブ志向をもつ通常の学校こそ、差別的態度と戦い、すべての人を喜んで受け入れる地域社会をつくり上げ、インクルーシブ社会を築き上げ、万人のための教育を達成する最も効果的な手段であり、さらにそれらは、大多数の子どもたちに効果的な教育を提供し、全教育システムの効率を高め、ついには費用対効果の高いものとする。

われわれはすべての政府に以下を要求し、勧告する。

- ・個人差もしくは個別の困難さがあるとうと、すべての子どもたちを含めることを可能にするよう教育システムを改善することに、高度の政治的・予算的優先性を与えること。
- ・別のおこなうといった競合する理由がないかぎり、通常の学校内にすべての子どもたちを受け入れるという、インクルーシブ教育の原則を法的問題もしくは政治的問題として取り上げること。
- ・デモンストレーション・プログラムを開発し、また、インクルーシブ教育に関して経験をもっている国々との情報交換を奨励すること、
- ・特別な教育的ニーズをもつ児童・成人に対する教育設備を計画・立案し、モニターし、評価するための地方分権化された参加型の機構を確立すること、
- ・特別な教育的ニーズに対する準備に関する計画・立案や決定過程に、障害をもつ人びとの両親、地域社会、団体の参加を奨励し、促進すること、
- ・インクルーシブ教育の職業的側面におけると同じく、早期認定や教育的働きかけの方略に、より大きな努力を傾注すること
- ・システムを変えるさい、就任前や就任後の研修を含め教師教育計画は、インクルーシブ校内における特別なニーズ教育の準備を取り扱うことを保障すること。

このサラマンカ宣言では、障害のある児童生徒等と障害のない児童生徒等を分けずに「すべての子ども」「万人のための教育」と表現しています。サラマンカ宣言では、インクルーシブ教育は「このインクルーシブ志向をもつ通常の学校こそ、差別的態度と戦い、すべての人を喜んで受け入れる地域社会をつくり上げ、インクルーシブ社会を築き上げ、万人のための教育を達成する最も効果的な手段であり、さらにそれらは、大多数の子どもたちに効果的な教育を提供し、全教育システムの効率を高め、ついには費用対効果の高いものとする。」と、差別をなくする社会の意識改革を図るものであり、かつ全教育システムの効率化を図る費用対効果の高い標準教育モデルとして、富める国でも貧しい国でも世界で採用するよう提起されました。

(2) 障害者の権利に関する条約

我が国が、平成19年9月、国連において署名した「障害者の権利に関する条約」の第24条「教育」の条項は、外務省仮訳文http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/treaty/shomei_32b.htmlで次のようになっている。

第二十四条 教育

- 1 締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、次のことを目的とするあらゆる段階における障害者を包容する教育制度及び生涯学習を確保する。
 - (a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。
 - (b) 障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。

- (c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。
- 2 締約国は、1の権利の実現に当たり、次のことを確保する。
- (a) 障害者が障害を理由として教育制度一般から排除されないこと及び障害のある児童が障害を理由として無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。
- (b) 障害者が、他の者と平等に、自己の生活する地域社会において、包容され、質が高く、かつ、無償の初等教育の機会及び中等教育の機会を与えられること。
- (c) 個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。
- (d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を教育制度一般の下で受けること。
- (e) 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を確保すること。
- 3 締約国は、障害者が地域社会の構成員として教育に完全かつ平等に参加することを容易にするため、障害者が生活する上での技能及び社会的な発達のための技能を習得することを可能とする。このため、締約国は、次のことを含む適当な措置をとる。
- (a) 点字、代替的な文字、意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式並びに適応及び移動のための技能の習得並びに障害者相互による支援及び助言を容易にすること。
- (b) 手話の習得及び聴覚障害者の社会の言語的な同一性の促進を容易にすること。
- (c) 視覚障害若しくは聴覚障害又はこれらの重複障害のある者（特に児童）の教育が、その個人にとって最も適当な言語並びに意思疎通の形態及び手段で、かつ、学問的及び社会的な発達を最大にする環境において行われることを確保すること。
- 4 締約国は、1の権利の実現の確保を助長することを目的として、手話又は点字について能力を有する教員（障害のある教員を含む。）を雇用し、並びに教育のすべての段階に従事する専門家及び職員に対する研修を行うための適当な措置をとる。この研修には、障害についての意識の向上を組み入れ、また、適当な意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式の使用並びに障害者を支援するための教育技法及び教材の使用を組み入れるものとする。
- 5 締約国は、障害者が、差別なしに、かつ、他の者と平等に高等教育一般、職業訓練、成人教育及び生涯学習の機会を与えられることを確保する。このため、締約国は、合理的配慮が障害者に提供されることを確保する。

(3) 認定就学者制度

「認定就学者」は、平成14年4月の「学校教育法施行令の一部改正」で制度化されました。この制度では、認定就学者とは「就学基準に該当する児童生徒で市町村の教育委員会が小・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」として、小・中学校に就学しても違法ではないこととして示されています。

この認定就学者制度の実施以前は、小学校及び中学校の就学基準は、障害の程度により、特別支援学校と特別支援学級・通級による指導の場に決定するよう定められていました。しかし、実体としては、多くの障害の程度が重度の児童生徒が特別支援学校ではなく、特別支援学級・通級による指導・通常の学級に在籍している実体がみられ、認定就学者制度は、このような実体を矛盾なく整理・解決するための制度化ともいえます。

なお、平成14年5月27日、14文科初第291号「障害のある児童生徒の就学について（通知）」では、認定就学者の認定に当たっての留意事項が次のように示されています。

障害に対応した学校の施設や設備が整備されていること、指導面で専門性の高い教員が配置されていること等就学のための環境が適切に整備されていることにより、小学校又は中学校に就学できる場合が考えられること。このため、認定就学者の認定に当たっては、障害に応じた適切な就学のための環境が整備されていることについて十分に考慮してその判断を行う必要があること。

特に、2つ以上の障害を併せ有する場合、日常的に医療的ケアを必要とする場合のように、障害の種類、程度等によっては、安全上の配慮や障害に応じた適切な指導の必要があることに十分に留意し、慎重に判断する必要があること。

上記の点を踏まえ、障害の種類、程度等に応じた適切な教育の内容及び方法について

専門家の意見や保護者の意見を聴いて、児童生徒にとって最もふさわしい教育を行うという視点に立って適切に判断すること。

また、北海道特別支援教育振興協議会「就学指導のためのハンドブック」（平成20年2月）では、認定就学者の判断に際して、次の6点を例示しています。

- ①スロープやエレベーター等の施設の整備状況
- ②障害のある児童生徒の学習活動をサポートする学習機器等の設置状況
- ③障害のある児童生徒の教育に関する専門性の高い教員の配置状況
- ④ボランティアによる援助等地域における支援の状況
- ⑤通学時の安全性
- ⑥教育の内容と方法についての保護者の意向

さらに、小・中学校においては、特別支援学校に比べて、次の点での困難点があることを判断時の大事な視点することも述べられています。

- ①障害が重複していたり、日常的・応急の手当（医療的ケア）の必要な児童生徒に対する専門的な知識や技能に基づく指導が困難であること
- ②指導の効果を高めるための施設や学習設備の整備が十分でないこと
- ③障害の状態に対応するための十分な数の教員による指導が困難であることなど

（5）特別支援教室制度

我が国の障害のある幼児児童生徒（以後、障害児とする。）への教育は、平成19年4月1日の特別支援教育制度の実施により、大きな転換を迎えました。しかし、インクルーシブ教育の視点から見ると、時期尚早として導入されなかった「特別支援教室」制度の創設が極めて重要になります。この特別支援教室制度と特別支援学校のセンター的機能の発揮とが一体化して、地域の幼稚園、小学校、中学校等の通常の学級等に在籍している障害児を支える仕組みが各学校内に整備されたといえます。

「特別支援教室」制度は、平成17年12月の中央教育審議会「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）」で提言されましたが、平成19年4月施行の改正学校教育法時には法制化されなかったのは先の理由によります。

しかし、この特別支援教育制度への転換を決議した国会決議に際して、平成18年4月25日、参議院文教科学委員会で「特別支援教室」制度への早期移行に係る次の内容が付帯決議されています。

学校教育法等の一部を改正する法律案に対する付帯決議

八、障害者基本法に基づき、障害のある子どもとない子どもの交流及び共同学習を更に積極的に進めること。また、特別支援学級に関しては、対象となる子どもの増加、教育の困難性などに十分配慮した施設設備に努めるとともに、特別支援教室にできるだけ早く移行するよう十分に検討を行うこと。

また、中央教育審議会「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）」は、「特別支援教室」のイメージやその運用等について、次のように提言しています。

①特別支援教室の方向

「特別支援教室」の構想が目指すものは、各学校に、障害のある児童生徒の実態に応じて特別支援教育を担当する教員が柔軟に配置されるとともに、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒も含め、障害のある児童生徒が、原則として通常の学級に在籍しながら、特別の場で適切な指導及び必要な支援を受けることができるような弾力的なシステムを構築すること。

②特別支援教室のイメージ

具体的な「特別支援教室」のイメージについては、LD・ADHD・高機能自閉症等を含め、障害のある児童生徒が、原則として通常の学級に在籍し、教員の適切な配慮、ティーム・ティーチング、個別指導や学習内容の習熟に応じた指導などの工夫により通常の学級において教育を受けつつ、必要な時間に特別の指導を受ける教室を、地域の実情、個々の児童生徒の障害の状態、適切な指導及び必要な支援の内容・程度に応じ、柔軟かつ適切に対応すること。

●特別支援教室Ⅰ

ほとんどの時間を特別支援教室で特別の指導を受ける形態。

●特別支援教室Ⅱ

比較的多くの時間を通常の学級で指導を受けつつ、障害の状態に応じ、相当程度の時間を特別支援教室で特別の指導を受ける形態。

●特別支援教室Ⅲ
一部の時間のみ特別支援教室で特別の指導を受ける形態。

③特別支援学校のセンター的機能の活用
設置者である市町村教育委員会においては、各小・中学校の「特別支援教室」が有するそれぞれの専門性を前提にしながら、特別支援教育のセンター的機能を有する特別支援学校及び関係機関との連携協力を進めるなど、各地域におけるニーズに応じた地域全体における総合的な支援体制を構築することが重要である。

(6) 就学時の保護者への意見聴取の義務化

平成19年4月、学校教育法施行令が一部改正され、同法第18条の2において、「翌学年の初めから認定就学者として小学校に就学させるべき者又は特別支援学校の小学部に就学させるべき者について、その就学の指定通知をしようとするときは、その保護者及び教育学、医学、心理学その他の障害のある児童生徒等の就学に関する専門的知識を有する者の意見を聴くものとする。」と規定されました。

障害のある児童の就学に際しての保護者への意見聴取が義務付けられたことにより、認定就学者制度の適用と特別支援学校小学部への就学に際しては、保護者の意向が強く反映されることになりました。

このことは、我が国の就学制度が実質として、保護者の意見を反映した学校選択を可能とした制度ともいえます。したがって、市町村教育委員会が保護者の意見に同調するのであれば、ある面で、障害の種類や程度等にこだわることなく、小・中学校の通常の学級で学ぶことのできるインクルーシブ教育が可能になった制度に移行したと考えることができます。

2 特別支援学校のセンター的機能

特別支援学校は、平成19年4月1日施行の改正学校教育法第74条により、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等の要請に応じて、必要な助言や援助に努めること、つまり「センター的機能」の発揮に努める必要があるものと位置付けられました。

学校教育法第74条
特別支援学校においては、第72条に規定する目的を実現するための教育を行うほか、幼稚園、小学校、中学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、第81条第1項に規定する幼児、児童又は生徒の教育に関し必要な助言又は援助を行うよう努めるものとする。

特別支援学校のセンター的機能は、中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（平成17年12月8日）」で、地域において特別支援教育を推進する体制を整備していく上での中核的な役割として位置付けられました。特に、小・中学校に在籍する障害のある児童生徒について、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒を含め、その教育的ニーズに応じた適切な教育を提供していくためには、特別支援学校が、教育上の高い専門性を生かしながら地域の小・中学校を積極的に支援していくことが必要とが述べられ、次の6カテゴリーのセンター的機能が例示されました。

- 小・中学校等の教員への支援機能
- 特別支援教育等に関する相談・情報提供機能
- 障害のある幼児児童生徒への指導・支援機能
- 福祉、医療、労働などの関係機関等との連絡・調整機能
- 小・中学校等の教員に対する研修協力機能
- 障害のある幼児児童生徒への施設設備等の提供機能

特別支援学校のセンター的機能は、特別支援教育制度に明確に位置付けられました。この特別支援学校のセンター的機能に係る国内外の関連事項と整理したのが、次表です。

区分	国際的動向	厚生労働省	文部科学省	センター的機能
平成 5年 1993年	・「障害をもつ人びとの機会均等化に関する基準原則」が国連で「できるだけ統合された環境における教育の機会均等の原則」が採択。	・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一本化。障害者の自立及び社会参加により障害者福祉を増進することを目的。	・「通級による指導の対象とすることが適当な児童生徒について(通達)」により、「通級による指導」制度が実施。	・「通級による指導」で、小・中学校児童生徒を盲・聾・養護学校で指導することも可能になり、その授業時数が指導要録に反映化。
平成 6年 1994年	・サラマンカ宣言で「特別な教育ニーズに見合った教育をインクルーシブな普通学校で行う」と採択。			
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、判断基準並び指導形態及び場等が明確化。 ・盲・聾・養護学校学習指導要領等が改訂され、「養護・訓練」が「自立活動」に名称変更。	・改訂盲・聾・養護学校学習指導要領等で、「地域における特殊教育に関する相談センター」としての役割を果たすよう努力規定。 ・自立活動及び重複障害児の指導では、個別の指導計画作成が規定。
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、障害者に関する権利条約とする。)」決議案が国連総会で採択。		・「21世紀の特殊教育のあり方について(最終報告)」で、①LD、ADHD、高機能自閉症等への教育的対応 ②盲・聾・養護学校のセンター的機能の発揮が提言。	・「21世紀の特殊教育のあり方について(最終報告)」で、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	・ハイレベル政府間会合において、すべての人のための障壁のないかつ権利に基づく社会に向けた行動課題「びわこミレニアムフレームワーク」が採択。2015年を期限に、「障害児が地元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を開発することと、学習ニーズに最も適した学校を選べるような様々な教育の選択肢の提供」が明示。 ・「障害者に関する権利条約」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、平成 15(2003)年度から 24(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て適切に対応。	・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られる特別な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」への転換を図ることを	・「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」で、地域の特別支援教育のセンター的役割を担う学校として「特別支援学校(仮称)」の制度に改めることについて、法律改正を含めた具体的な検討が必要と提言。

<p>平成16年 2004年</p>		<p>・「障害者基本法」の一部改正で、基本的理念として障害者に対して障害を理由として差別その他の権利利益を侵害する行為をしてはならない旨を規定、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」の積極的推進が規定。</p>	<p>提言。</p> <p>・小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」で、小・中学校でのコーディネータ配置及び校内支援体制整備等の具体的推進の在り方、ADHD、高機能自閉症の定義が明確化。</p> <p>・文部科学省による視覚障害児の拡大教科書の無償給与の実施。</p> <p>・「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」の積極的推進が規定。</p> <p>・点字教科書の無償配布について、9/1 実施を都道府県教科書担当者会議で口頭指示。</p>	<p>・「小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」で、盲・聾・養護学校との連携の必要性が明記。</p>
<p>平成17年 2005年</p>		<p>・「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、幼児から成人までの一貫した支援の必要性が規定。</p>	<p>・特別視柄運教育を推進するための制度の在り方について(答申)」で、特別支援教育への着実に転換するための具体的な制度について提言。</p>	<p>・左の答申は、特別支援学校のセンター的機能を例示するとともに、特別支援教室設置とセンター的機能による支援の在り方も提言。</p>
<p>平成18年 2006年</p>	<p>・第8回「障害者に関する権利条約」アドホック委員会で条約草案が基本合意。</p> <p>・「障害者に関する権利条約」が国連総会で採択。</p>	<p>・「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。</p>	<p>・「学校教育法施行規則」の一部改正で、学習障害児、注意欠陥多動性障害児が通級による指導の対象。障害種として自閉症を認可。通級による指導の授業時数を弾力化。</p>	
<p>平成19年 2007年</p>			<p>・「学校教育法」等の一部改正で、特別支援学校の複数の障害種に対応とセンター的機能の発揮、小中高での特別支援教育の実施が制度化。</p> <p>・就学先の決定に係り保護者の意見聴取が義務化。</p>	<p>・学校教育法第74条で特別支援学校の小中高等へのセンター的機能の発揮が規定。</p>
<p>平成20年 2008年</p>			<p>・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、特別支援学校等の助言又は援助を活用することが規定。</p>	<p>・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、特別支援学校等の助言又は援助を活用することなどが規定。</p>

3 北海道の視覚障害児インテグレーション（統合）教育と盲学校のセンター的機能

インテグレーション教育は、学校教育法での障害の種類と程度等による就学基準が明確に制度的に実施されていた時代の教育の形態です。例えば、点字を使う児童生徒が地域の小学校、中学校等に在籍して教育を受けることをインテグレーション（統合）教育といたしました。

特に、視覚障害児は、点字等の触覚教材などがあれば、ある面、通常の学級で教育を受けることが可能なことから、学校教育法施行令で規定された就学基準に基づく盲学校への就学ではなく、地域の通常の学級に在籍していました。

インテグレーション教育の場合、点字教科書の作成や各種教材の点訳、地図・点図等の触覚教材の作成、歩行指導などの学校生活上の必要な技能・技術の指導は、保護者または支援者が行っていました。

北海道は、視覚障害児のインテグレーション教育が北海道札幌盲学校のセンター的機能の発揮により、昭和40年代後半より実施されてきました。

(1) 我が国と北海道の視覚障害児インテグレーション教育の歴史

我が国の視覚障害児のインテグレーション教育について、日本盲人福祉研究会「視覚障害者（児）の教育・職業・福祉～その歴史と現状～」(1989)は、次のように整理しています。

わが国で統合教育が進展をみせたのは、昭和40年代後半のことである。それは盲幼児の統合保育から始まり、小学校へと拡大し、さらに50年代の後半になって、中学校から高等学校へと広まっていった。その経過をみると、次の通りである。

盲幼児では、昭和47年には一挙に6人が私立幼稚園に入園した。小学校では、昭和47年に1人、48年に2人と続き、50年には一挙に6人が公立小学校に入学した。中学校では、昭和46年に1人、53・54年に1人ずつと続き、56年になって公立中学校に5人が入学した。高等学校では、昭和53年に2人あったが、その後中断し、昭和57・58年に1人ずつと続き、59年になって4人が公立高校に入学した。

(中略)

統合教育のもっともおくれているのが、高等学校である。昭和53年に、北海道の北星学園男子高等学校で、盲生徒との統合教育の実践がなされており、また、同年に仙台市立の高等学校に全盲の生徒が入学した例があるが、このあと全盲生の例では、昭和57年、大阪府立高校へ点字受験で合格した例(公立中学校で統合教育を受けていた)があり、大阪府が点字受験を認めるトップをきった。

本道の視覚障害児のインテグレーション教育は全国的にも早くから実施されている。

参考資料2は、進行性眼疾患により途中で失明状態になった道立高校生が点字教科書を用いて復学した事例である。この事例では、昭和48年度、北海道札幌盲学校寄宿舎に入舎して、復学に必要な点字触読や白杖歩行、カナ・英文タイプライター等の指導を受けている。翌年度、在籍していた道立高校に復学して、授業で用いる教科書等は札幌盲学校のセンター的機能により、点字教科書・教材に点訳され、それを用いて学習して卒業している。

また、上掲、日本盲人福祉研究会資料では、「昭和53年に、北海道の北星学園男子高等学校で、盲生徒との統合教育の実践がなされており」とあるが、実際は、参考資料3の毎日新聞(昭和50年6月3日付記事)にもあるが、昭和50年3月、北海道札幌盲学校中学部を卒業した点字を常用する生徒が、全国で初めての北星学園札幌北星男子高等学校への進学をし、同校を卒業してから北星学園大学に進学しています。

さらに、文字の教科書を使用することができる弱視児のインクルージョン教育は、昭和40年代初期から、北海道旭川盲学校での先駆的なドイツ製エレファックス(教材拡大印刷装置)の導入などの研究成果が全国的に高く評価され、道内各盲学校が積極的に弱視児教育への取組みを行い、この頃から、旭川盲学校や函館盲学校中学部を卒業した生徒の多くが保護者の居住する地域の高校に進学するようになりました。

一方、視覚障害幼児教育では、北海道函館盲学校が通常のインテグレーション教育とは異なる視点での「混合教育」を昭和44年度から実施しています。函館盲学校の幼稚部は道内で最初に設置された幼稚部であり、視覚障害幼児の可能性を最大限に引き出すための方策として、視覚に障害のない通常の幼児が持っている力を活かした保育実践を行っていました。

このことについて、昭和48年度北海道函館盲学校研究紀要第3号に幼稚部担任坂上俊樹（岸本直人）は、次のように記しています。

幼稚部の生活の中で与えられる側にあるものは大きく分けて2つになります。1つは教師が与えられるもの、1つは子どもの集団が与えるものです。
教師が与えられるものの1つは本校幼稚部教育の方針の1つであり晴眼児を含めた集団生活の場を提供すること。1つは幼稚園教育施行規則にのっとった規則正しい時間配当と子どもの状態を判断した適切な教材・教具の選定能力、1つは、感情に流されず目の状況にとらわれない目的行動をとれること。更に、忘れてならないことは彼等の大切を友達になってやれることであると思います。
子ども1人1人とその集団が与えるものは教師が与えてやれるものに比してはるかに大きく、みごとに安いです。子どもには安っぽい酌量がない。子ども同志は常に対等にかかわり合い、安易な妥協や、哀れみや同情をこれっぽっちも持たず、ズケズケと、そしてどこまでも対等です。
本校の幼稚部のリーダーに常に晴眼児になります。彼等は活発で行動的で、新鮮で興味ある情報を毎日毎日持ち込んできます。リーダーになって当たり前です。そして彼等の動きは時間をおいて徐々に弱視児の中にも盲児の中へも生かされていきます。言語も、行動内容も、運動量も、すべてがそれまでの盲幼児の家庭とは比べものにならないほど多くなり、晴眼児を中心に遊びのグループが徐々に広がり、いくつかに分かれ、また壊され、つくられて、多くの友だちとの交わりを盲児も弱視児も経験していくのです。

昭和53年には、札幌市の中の島幼稚園で統合保育を受けていた盲幼児が、札幌市立小学校に入学を希望したことから、この問題が北海道議会に取り上げられている（参考資料4）。この事例は、小学校入学が適わなかった。

（2）視覚障害児インクルーシブ教育と盲学校のセンター的機能

点字を常用する視覚障害児が、小・中学校等の通常の学級に在籍してインクルーシブ教育が行われる場合、当該児及び当該受入れ学校が必要とする知識・技能等は、大きく3つのカテゴリーに分けることができます。

- ① 文字コミュニケーションに係る内容
- ② 学校内外の移動（含む、白杖の操作）に係る内容
- ③ 学習教材・教具に係る内容

この3カテゴリーの具体的な盲学校のセンター的機能について、栃木県総合教育センター教育相談部「盲学校のセンター的機能の開発－視覚障害児の支援からLD児、重複障害児の支援へ」（平成18年3月）では、次のように整理しています。

（ア）点字

基礎技能の習得を目指し、点字表記の理解、触読の練習、タイプライターや点字盤での書き、ノートへの書き方などの支援を行った。2年生の後半からは、基礎技能に加え、読速度向上の練習や学校で点字盤を使用するための練習など、応用的なものへと移行した。

（イ）歩行

白杖による伝い歩きの練習を行い、歩行地図をもとに屋外での一人歩きの練習を行った。2年生の夏季休業中には徒歩での通学に向けて、校門から玄関の靴箱までの白杖歩行の練習や自宅周辺の歩行と周辺地図の作成を行った。3年生では通学路で白杖歩行の練習を行った。縁石や壁がないため伝い歩きや交差点の発見が難しい道路が多かったが、通学路の特徴を一つずつ確認する指導を行った。

（ロ）教科学習

算数においては、学年が上がるとレーズライターによる桁数の多い筆算が困難になる。その代わりに必要になる珠算の練習を2年生から開始した。また、小学校の授業の中では時間をかけて確認したり練習したりすることが難しい、物差しの使い方や立体図形と平面図形の理解などにも取り組んだ。3年生になると、社会、理科、体育の教科学習について、小学校から相談

