

# 特別支援教育とインクルーシブ教育

— 就学の場に着目して —

池田 浩明

## Abstract

The purpose of this paper is to discuss the relationship between special needs education and inclusive education with regard to where children study. It is said that Special Needs Education is education for students in consideration of individual educational needs according to MEXT. In Japan, children with disabilities usually attend special schools separated from regular schools. However, it seems that the level of inclusive education in Japan is not so different from that in UK and in USA, as only 0.6% of children attend these special schools. It is difficult to achieve inclusive education when children with disabilities can only be provided with an effective education by through special needs education. The observations above suggest that the most significant problem facing the promotion of inclusive education lies in the regular schools.

## 1 はじめに

1947年の教育基本法、学校教育法の成立は、障害児教育にとっても画期的な出来事であった。学校教育法の第6章にはじめて「特殊教育」が登場し、第71条で盲・聾・養護学校において小・中学校に準ずる教育を施すことが規定された。その後、1979年に養護学校教育が義務化され、障害のある子どもたちの誰もが学校教育を原則受けることができるようになった。戦後すぐに実施された盲・聾学校と同様に養護学校に行くことが、小・中学校等に行くのと同じように義務教育を受けることを意味するようになった。その後、盲・聾・養護学校、特殊学級に通う子どもたちの数は増え続けた。しかし、実はこのことが障害児を通常の（あるいは地域の）教育場面から遠ざけ、排除・排斥するいわゆる「分離・別学」の道を歩むこととなったとも考えられ、当時から、養護学校の義務制に対する根強い反対や疑問の声があった<sup>(20,41,47)</sup>。2001年の『21世紀の在り方』より特殊教育の見直しが始まり、2007年、学校教育法の一部が改正され、特別支援教育として新たなスタートをきった。盲・聾・養護学校等という特定の場で障害の種類

や程度にきめ細かく対応する特殊教育から特別な教育的ニーズに対応する特別支援教育への転換がなされた。それまで、社会の一隅で心ある者によって進められてきた障害のある子どもに対する教育が、一挙に教育全体、社会全体に広がろうとした。これらの動きには、ノーマライゼーション、インクルージョンの理念が大きく関与していることは疑えない。

そこで、本論では、障害のある子どもが学ぶ場に着目して、特別支援教育の目指す方向と障害のある子どもを通常の学級で指導することを目指すインクルーシブ教育について検討したので報告する。

## 2 特別支援教育の現状

### ① 特別支援学校在籍者数

2008年5月1日現在、特別支援学校小・中学部に在籍している児童生徒数は6万302人で全児童生徒の約0.6%、特別支援学級に在籍している児童生徒数は12万4,166人で同1.2%、通級による指導を受けている者は4万9,685人で同0.5%である<sup>(44)</sup>。これらを合わせると約2.3%が特別支援

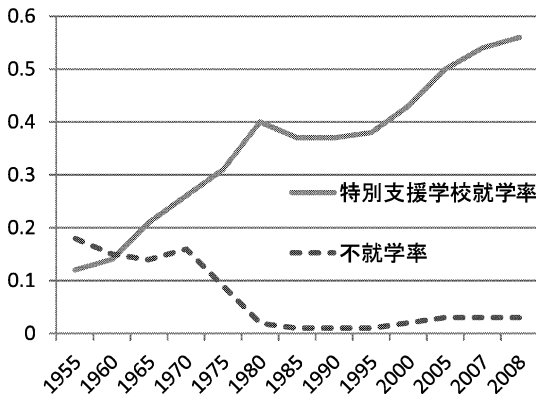


図-1 特別支援学校小・中学部在籍者の学齢児に対する割合（就学率）及び不就学率の推移（文部科学統計要覧 21 年版より作成）

教育を受けていることになる。また、障害を理由に就学猶予・免除を受けている者は 58 人で同 0.001% である。特別支援教育を受けている者の数、学校数、学級数ともに増加し続けている。特に知的障害児の特別支援学校での増加が特徴的である。病気を理由に長期欠席している児童生徒は 5 万 506 人、不登校は 12 万 9,345 人である。これらを単純に合計すると、通常の教育から離れている児童生徒の数は、36 万 4,319 人である。これは全児童生徒の約 3.4% である。文部科学統計要覧（平成 21 年度版）では、小・中学生は 1,071 万 4,159 人、学校数は 3 万 3,391 校、学級数は、39 万 8,598 学級である。図-1 は特別支援学校の就学率及び不就学（就学猶予・免除）率の推移である。1980 年以降は不就学率が極めて低い。

## ② 転入転出数

特別支援学校から小・中・高等学校へ転出した人数は、2007 年度 4,449 人で、小・中・高等学校から特別支援学校へ転入した者は 1 万 403 人であった。2001 年以後特別支援学校への転入者数の方が常に上まわり、通常の学校から特別支援学校へ子どもたちが流入していることを示している。

## ③ 認定就学者数

2008 年度の認定就学者数は小・中学校合わせて 2,561 人となっている。認定就学者とは、特別支援学校就学に相当する者が、特別の事情があるときに通常の学校に就学できる制度であり、特別支援学校への転入とは逆の人の動きを示す数である。

2002 年に認定就学の制度ができてからは増加し続けている。この数は、いわゆる発達障害ではない障害のある子どもが通常の学校に就学している人数を示していて、特別支援学校在学者に対して約 4% 程度、小・中学校の在学者の 0.02% である。認定就学者数はインクルーシブ教育の現状を示す指標の一つと考えられる。

## ④ 通常の学級の実態調査

『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に関する実態調査』が 2002 年に実施された。学習が行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は 6.3%（約 68 万人）、学習面で著しい困難を示すものは 4.5%、行動面で著しい困難を示すもの 2.9%、学習面と行動面ともに著しい困難を示すもの 1.2% であった。この数字は発達障害等の診断をもとにした数字ではなく、あくまでも教育的な数字であることに留意すべきである。2002 年の調査以降全国的な調査はない。しかし、発達障害が特別支援教育の対象となる契機となった。特別支援教育とインクルーシブ教育の接点にかかわる調査であった。

## ⑤ 就学指導

2009 年の『特別支援教育の更なる充実に向けて（審議の中間とりまとめ）』（以後『中間まとめ』という）では、早期からの教育相談・支援の充実と就学指導の在り方について中間報告がされた。この『中間まとめ』の資料「市町村就学指導委員会等における調査審議及び実際の就学について」によれば、平成 20 年度では、特別支援学校小学部就学が望ましいとされた 6,791 人中 1,363 人が小学校に就学し、同様に小学校が望ましいとされた 2 万 5,818 人中 112 人が逆に特別支援学校を選んだ。1,363 人の障害のある子どもが通常の学級に就学したことを示している。『21 世紀の在り方』を受け、2002 年の『障害のある児童生徒の就学について（291 号通知）』により、長い間特殊教育の就学について規定していた『309 号通知』（昭和 53 年）が見直されて廃止された。この 2009 年の『中間まとめ』では、認定就学の制度が見直された。

## ⑥ 交流及び共同学習

道内の 60 校の特別支援学校は、217 校の幼・小・中・高等学校と交流及び共同学習を実施してい

る<sup>(40)</sup>。北海道にある幼稚園 562 園、小学校 1,307 校、中学校 687 校、高等学校 325 校、中等教育学校 1 校計 2,882 校<sup>(39)</sup>のうち、7.5%の学校で交流が実施されたが、9 割以上の学校では行われていないことを示している。札幌市においては、特別支援学校在籍児が居住校区の学校で交流及び共同学習する地域学習校の取り組みがされている。2004 年度では、小・中学校合わせて 134 校 (43.9%) で交流が実施されていることから<sup>(18)</sup>、交流実施学校数はもう少し増えるのではないだろうか。交流実施学校数の少なさが印象的である。

障害のある子どもが地域で共に豊かに生きていくためには、知り合うことや互いに理解しあうことが前提となるとことを示す事例などが報告されている<sup>(15,29,30)</sup>。交流及び共同学習は、障害のある子どもにもない子どもにも大切な学習活動であることが予想される。このことは、1969 年の『特殊教育の基本的な施策のあり方について』においてすでに「普通児とともに教育を受ける機会を多くする」ことが述べられている。さらに、2004 年の障害者基本法の改正では、交流及び共同学習という言葉が教育関係以外で使われ、積極的に進めることが求められた。教育の分野からの発信だけでなく、障害者基本法などに明記されるようになった。さらに、2009 年の学習指導要領の改訂でも交流及び共同学習は柱のひとつとされている。太田 (2007) は、この交流及び共同学習がノーマライゼーション、インクルージョンの理念の実現とも深くかかわっていると指摘している。

### 3 特別支援教育とインクルーシブ教育

#### ① インクルーシブ教育

「インクルージョン (教育)」、「インクルーシブ教育」については多くの概念規定がされている。その出発は 1994 年の『サラマンカ宣言』である。ピーター・ミッター (2002) は「インクルージョン教育」を「学校が用意するあらゆる機会に、学校のすべての子どもたちがアクセスでき、参加できることを保障し、分離と隔離を避けることである。このような政策は、人種的、言語的な少数グループ、障害のある、あるいは学習困難な子どもたち、学校を休みがち、あるいは排除されやすい子どもたちを含むすべての子どもの利益になるように計画される」(p.11) と述べている。安藤

(2001A) はそれまでのインクルージョンの概念を紹介しながら、「子どもたちの特別な教育的ニーズに応えるために、通常学級でのサービス提供を原則とし、教育システムが全体として機能するよう、特に通常教育の変革の実現を目指している」(p.67) と述べている。さらに、山口 (2008) は、インクルージョンとは、「除外しない、排斥しない、仲間外れにしない」(p.24) ことだと述べている。他にも津田 (1997)、伊藤 (1998)、井理 (2000)、安藤 (2001B)、古川 (2003)、徳田 (2004)、小野 (2005)、中村ら (2006)、鈴木 (2006)、清水 (2007)、荒川 (2007)、山口 (2009)、岡 (2009) などがそれぞれの立場からインクルージョンあるいはインクルーシブ教育の歴史や規定を述べている。

#### ② 特別支援教育とインクルーシブ教育

2005 年の『制度の在り方』で初めて、特別支援教育の理念にかかわって、『サラマンカ宣言』や「インクルーシブ」が言及された。しかし、特別支援教育とインクルーシブ教育との関係については直接触れられていない。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である」、さらに、「LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対しても適切な指導及び必要な支援を行うものである」と規定され、通常の学校での支援にも言及された。しかし、この答申では、学校教育法に定められている障害のある子どもの通常の学校での教育については明確に示されていない。「場の教育からニーズの教育へ」、「目指すべき社会は、障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し支えあう共生社会である」、「特別支援教育の理念は、学校教育が抱えている様々な課題の解決や改革に資する」、「特別支援教室 (仮称)」の構想について」などが述べられたが、インクルージョンと言うことばは用いられなかった。間接的に特別支援教育の方向性とインクルージョンとの関係が示唆されるのみである。さらに、特別支援教育は「これまでの特殊教育を否定するものでなく」、障害のある児童生徒の通常学校への就学が特に勧められているわけではない。

国際的な動向や認定就学制度に留意して慎重に就学先を決定することが述べられ、インクルーシブ教育という観点からは曖昧さが残った。

2007年の学校教育法の改正により、第8章で「特殊教育」が「特別支援教育」に改められ、第81条に小・中学校等での特別支援教育の規定が加えられ、通常の学校・学級での特別支援教育実施の根拠となった。この時の法改正に合わせて、『125号通知』が出され、特別支援教育は、「共生社会の形成の基礎」となるものとの認識が示されたが、残念ながら、この段階でもインクルーシブ教育には直接言及されていない。

2009年の『中間まとめ』では、「一人一人の教育的ニーズに応じた」特別支援教育が求められ、課題の一つとして「障害者の権利に関する条約でのインクルーシブ教育と特別支援教育との関係が論点の一つになっている」(p.4)との認識が初めて示された。この報告ではこれまで「教育的ニーズ」の前につけられていた「特別な」と言うことばが消えている。さらに、就学先の決定にあたっては、「現在の認定就学制度は、その趣旨を更に進める形で、新しい仕組みに組み込んでいくことが適当である」(p.14)と述べられ、いわゆる固定的な「分離・別学制度」からの方向転換が示唆された。そして通常の学校との関係については、交流及び共同学習を進めることと副次的な学籍のことに触れて、地域とのかかわりを深める指針が示された。国連の『障害者の権利条約』の24条に関して、インクルーシブ教育システムでは、可能な限り障害のない者とある者が「同じ場所で」教育を受けられるようにすることが求められているが、「特別支援学校の存在は認められている」との認識を示した。さらに単なる「場の統合」ではなく教育の質が求められているとの解釈を示し、結論として、特別支援教育の充実を進めることは、インクルーシブ教育システムの実現に沿うものであるとした。

#### 4 考察と課題

2009年の段階で、特別支援教育とインクルーシブ教育の関係が示されたが、現実はどうであろうか。特別支援教育との関係の課題の第一点は、インクルーシブ教育と分離教育にかかわることである。すなわち、通常学級での特別な支援や、特別支援学校における教育（分離された教育）は隔離

であり差別であり、不平等・不公平であるのかというインクルーシブ教育の理念にかかわる点である。「分離は差別である」(石川ら、1999、p.3)、「分離教育の強制は差別である」(大谷、2004、p.199)、1979年の養護学校義務制に対する反対運動などの考えは、急進的もしくは穏健的なフル・インクルージョンの考えに近いと思われる。もともと欧米では特別な教育とインクルーシブ教育は対立的であるとされてきた<sup>(13)</sup>。一方、特別な学校の存在や、通常の学校での特別な支援は差別でも不平等・不公平でもないとの認識する立場がある。現在進められている特別支援教育の推進はインクルーシブ教育の実現につながると考えるかどうかである。荒川(2008)は、「インクルーシブ教育を、単なる就学の場の問題に矮小化してはならない」(p.16)と述べ、中村ら(2006)は、アメリカのフル・インクルージョンに対して分離=隔離の点から概念の問題点を指摘した。

しかし、インクルーシブ教育の実現において、教育の場の問題は大きな課題であることには変わりない。日本を含めて、ドイツ、イギリス、アメリカなど多くの先進国では、いまでも特別な学校等が存在し、特別な学校の制度が進んだ国では、特別な学校の存在が国連の『障害者の権利条約』を批准するかどうかの重要な点と認識されている。日本、アメリカ、カナダ、フィンランド、フランスなどは、条約に署名はしたが、まだ批准をしていない。日本でも図-1で示したように特別な学校への就学率が増加している。早くからインクルージョンを志向していたイギリス(2009.6.批准)でも、特別な学校への就学を希望する保護者が増えて、表-1に示したように特別な学校の在籍者の割合が1%を超えている。

表-1は各国の特別な学校で教育を受けている者の割合である。これまで、日本のインクルーシブ教育の遅れが指摘され<sup>(7)</sup>、障害のある子どもが特別な学校に分離・隔離されているといわれてきたが、表から分かるように、日本は必ずしも、特別な学校で学んでいる者が多いとは言えない。就学の経緯や通常の学級での教育的対応には課題もあろうが、森(1987)、乙武(1998)、あいびい編(2002)、武壮(2006)、乾(2009)など障害児者、家族らによる通常の学校・学級での就学体験手記等がある。特別支援学校、特別支援学級に在籍している身体障害児(肢体不自由、視覚障害、聴覚

表-1 国別の特別な学校（等）で学んでいる子どもの割合（%）

国	特別な学校で学んでいる子どもの割合		
フィンランド	*3.7		
デンマーク	*1.6		
ドイツ	*4.6		
スペイン	*0.4		
フランス	*2.6	0.6 <sub>(1)</sub>	1.2 <sub>(3)</sub>
イギリス	*1.1	1.16 <sub>(1)</sub>	1.06 <sub>(3)</sub>
スウェーデン	*1.3		
イタリア	*0.5		
アメリカ		0.36 <sub>(1)</sub>	0.768 <sub>(3)</sub>
日本		0.6 <sub>(2)</sub>	
韓国			0.29 <sub>(3)</sub>

\* 荒川（2008）（特別支援学校・学級で学ぶ割合）、(1)特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2009）資料、(2)文部科学省（2009）、(3)徳永（2008）

障害）の割合は、2006年度特殊教育資料によると約0.25%（約3万人）である。一方、厚生労働省の『平成18年度身体障害児・者実態調査結果』によると、身体障害者（視覚障害、聴覚・言語障害、肢体不自由者）数は人口比で0.44%である。これらのことから、特別支援学校等に在籍していない身体障害児数は、概算であるが、学齢児の約0.19%（約2万人）であることが推測される。図-1に示したように日本の不就学率が極めて少ないことを合わせて考えると、彼らは、通常の学級に在籍していることになるが正確な調査はない。弱視等児4,990人に関して、小・中学校の通常の学級に2,067人（41%）が在籍している調査結果がある<sup>(46)</sup>。障害のある子どもは通常の学校・学級にもいた。日本では欧米のような対立的な排除はなく、もう少し緩やかだった<sup>(43)</sup>ということが考えられる。従って、初めから、特別な学校で学ぶ者が少なかったのではないだろうか。

第二の課題は、『サラマンカ宣言』、ピーター・ミッテラン（2002）、古川（2003）、ペーデルら編二文字訳（2004）、金子（2008）、清水（2007）、荒川（2007）、山口（2008、2009）他多くが述べているように、インクルーシブ教育の実現は、通常の学校・学級の変革がかかわるということである。現在の通常の学校が抱えている様々な課題、例えば長期欠席（5万506人）、不登校（12万9,345

人）、いじめ（8万5,000件）、教育課程、学力、競争、入試等々は、インクルーシブ教育にとって手ごわい問題である。インクルーシブ教育がこれらの問題の解決に寄与するのか、あるいは、これらの問題が解決しない限りインクルーシブ教育の実現は困難であると考えるか。後者にかかわって、何の手だてもなく通常の教育に統合することをダンプ（投げ込み）と言って無謀であるという考えがある。インクルーシブ教育の「同じ場で学ぶ」という側面だけでなく、適切な支援あるいは合理的な配慮もまた重要な観点であり<sup>(22,33)</sup>、通常の学校の変革なしにはインクルーシブ教育の実現は困難であろう。

第三の課題としては、重度・重複障害児及び重度な行動障害の自閉症児に関してである。彼らが通常の学級で教育を受ける教育的意義・効果の判断が難しい。インクルーシブ教育の質の問題あるいは教育課程、教育内容の問題でもある。そして通常の学級が包み込めるかどうかの問題でもある。インクルーシブ教育は、これまであまり重度の障害のある子どもについては語られてこなかった。アメリカにおいても、重度の自閉症児は特別な学校で教育を受けている<sup>(6)</sup>。日本の0.6%の多くは重度・重複障害児であり、特別な学校が適切な教育の場として求められてきたのである。

第四の課題は、通常の学校の教師の意識に関することである。位頭（2007）は、2002年の調査から、重度の障害児も通常の学級で教育可能であるとする通常の学級の教師は徳島3.3%、神奈川1.2%であると報告している。条件整備がなされていない通常の学級では、重い障害のある子どもの教育は困難であるとする教員が圧倒的に多い（p.179）。「インクルージョンということばを知っているか」に対して徳島6.8%、神奈川64.5%である。障害のある子どもを受け入れる素地はまだ整っていないと考えざるを得ない。同様に、交流及び共同学習の経験をしていない9割以上の学校では、おそらく、重度の障害のある子どもを受け入れ、なおかつ教育的に意義があるとする者は少ないと思われる。

現在特別支援学校にいる0.6%（6万人）全員が3万余りの小・中学校の39万余りの通常の学級に受け入れられるとどうなるであろうか。平均1校に2人、6学級に1人の障害のある子どもが在籍することになる。教育の場所の問題として、通常

の学校・学級にとって包み込む教育、すなわち、インクルーシブ教育の可能性はどうであろうか。6.3%の発達障害児が通常の学級にいるという調査結果だけでも多くの教師や親は戸惑っている上に、重度の障害のある子どもが学級に来ることは想像すらできないのではないだろうか。

最後は、特別支援教育における就学にかかわることである。前段で見たように、柔軟な就学の扱いが進められたことも影響し、通常の学級に障害のある子どもが就学していることが分かる。しかし、法令では施行令22条の3に示された障害のある子どもは特別な学校への就学が適切とされている。今後は、保護者・本人の選択、本人に対する適切な教育が何処でされることがよいかを十分に検討したうえで、就学先が決定されるような仕組みが必要と考える。そのことが、インクルーシブ教育の実現への一歩となるであろう。

## 5 おわりに

山下久仁明著『ぼくはうみがみたくなりました』の自閉症の主人公淳一は、城ヶ島に行く途中の船の上でパニックを起こしてしまった。その時のことを、「周囲にいた乗客達が、軽蔑の視線を隠そうともせず、スーツと淳一から遠ざかった。子どもの体を守るように抱き寄せる母親もいた。怒っているような目もある。どうしてこんな奴を船に乗せたんだ、とでも言っている目もある。添乗員の中年の男も、呆れた目で傍観している。誰もが未知の動物と遭遇してしまったかのような不愉快そうな目で、彼を横目で注視している」(p.73)と描写した。この中の、「誰がこんな奴を船に乗せたんだ」というところがある。障害のある者、自分と違うものを排除しようとする心の動きが描かれている。それは無知から来るものか、障害理解が進むと消えるものか。作者はそこに望みを託しているように思われる。この小説は2002年に書かれた。脚色もあるが、作者自身の実体験が含まれているものと思われる。そして映画化された。映画でも小説でも、あるいは、テレビのドキュメンタリー番組でもバラエティ番組でもいいから、正確で、温かい障害理解の情報を発信していきたいものである。

障害のある子どもの学ぶ場という点を中心に特別支援教育とインクルーシブ教育の関係について

検討してきた。特別支援教育(特殊教育)は、通常の教育から排除された障害のある子どもに対して心を込めて教育してきたという自負がある。障害のある子どもが通常の学校で学ぶインクルーシブ教育の実現は、特別支援教育だけの問題ではなく、通常の教育の問題であり、そこにいる児童生徒、親、教師、そして地域の市民に負っている。インクルーシブ教育と特別支援教育を対立関係にとらえないことによって新しい展望が開かれると考え、検討を続けたい。

## 文献

1. あいびい編(2002) あいびい 障害を持つ娘あいをとりまく普通学級でのすったもんだ 千書房
2. 荒川智(2007) インクルーシブ教育における参加と多様性の原理 障害者問題研究 Vol.35, No.2 pp.11-19
3. 荒川智編(2008) インクルーシブ教育入門 クリエイツかもがわ
4. 安藤房治(2001A) インクルージョンに関する研究動向 特殊教育学研究, 39(2)pp.65-71
5. 安藤房治(2001B) インクルーシブ教育の真実—アメリカ障害児教育レポート 学苑社
6. 石川愛子+宮永潔(編著)(1999) マニュアル障害児のインクルージョン 地域の学校でいっしょに学ぶ 社会評論社
7. 位頭義仁(2007) 知的障害児の統合教育・インクルージョンに関する研究 風間書房
8. 伊藤隆二(1998) 全包括教育の思想 明石書店
9. 乾美紀・中村安秀(2009) 子どもにやさしい学校へインクルーシブ教育をめざして～ ミネルヴァ書房
10. 井理聡昭(2000) 世界の特殊教育の動向をふまえたインクルージョンの意義と課題について 情緒障害研究紀要大9号 pp.253-262
11. 大田俊巳(2007) 交流及び共同学習の経緯と背景 特別支援教育 No.25 pp.4-9
12. 大谷恭子(2004) 「差別禁止法」の視点から 障害児を普通学校へ全国連絡会 障害児が学校入ってから 千書房
13. 岡典子(2009) 東アジア・モデル構想の可能性と意義—欧米モデルの本質と日本社会の障害者との関係の再検討から— 日本特殊教育学会第47回学会・準備委員会合同企画ワークショップ第二部 資料 pp.3-17
14. 小野順平(2005) 日本におけるインクルーシブ教育について ～英国におけるインクルーシブ教育との比較を中心に～ 現代福祉研究 第5巻 pp.53-63
15. 大南英明(2007) 交流及び共同学習の取組 明

- 治図書
16. 乙武洋匡 (1998) 五体不満足, 講談社
  17. 金子健(2008) インクルーシブ教育への可能性 発達障害白書 pp.7-11
  18. 坂上俊樹(2008) 札幌市における「地域学習校」の取組の現状と課題(I) 特殊教育諸学校への調査結果より 道都大学紀要 第33号 pp.96-103
  19. 清水貞夫(2007) インクルーシブ教育の思想とその課題 障害者問題研究 Vol.35, No.2 pp.2-10
  20. 篠原睦治 (1991) 共生・共学か発達保障か 現代書館
  21. 鈴木文治(2006) インクルージョンをめざす教育—学校と社会の変革を見すえて 明石書店
  22. 玉村公二彦 (2005) 国連・障害者権利条約草案における教育条項の形成と審議経過—インクルーシブ教育・合理的配慮と特別教育— 奈良教育大学紀要 第54巻 第1号 (人文・社会) pp.115-126
  23. 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)
  24. 津田道夫(1997) 情緒障害と統合教育—インクルージョンへの道— 社会評論社
  25. 徳田茂(2004) 地域の普通学級で学ぶということ 障害児を普通学校へ全国連絡会 障害児が学校へ入ってから 千書房
  26. 徳永豊(2008) 教育におけるインクルージョンの国際比較 国立特別支援教育総合研究所編 世界の特別支援教育 (22) pp.93-102
  27. 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あり方について
  28. 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議(2009) 特別支援教育のさらなる充実に向けて (審議の中間のとりまとめ) ~早期からの教育支援の在り方について~
  29. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 (2006) 「交流及び共同学習」に関する調査研究 平成17年度調査報告書
  30. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2008) 「交流及び共同学習」に関する実際研究プロジェクト研究成果報告書
  31. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2009) 障害のある子どもの教育制度の国際比較に関する基礎的研究—我が国の現状と今後の方向性を踏まえて 平成20年度研究成果報告書
  32. 中村満紀夫・岡典子 (2006) アメリカ合衆国におけるフルインクルージョン論と障害マイノリティ創出の諸要素—視覚障害と分離の視点から— 心身障害学研究, 29 pp.17-33
  33. 長瀬修, 東俊裕, 川島聡編(2008) 障害者の権利条約と日本 生活書院
  34. 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2001) 21世紀の特殊協育のあり方について (最終報告)
  35. ピーター・ミッテラン 山口薫訳 (2002) インクルージョンへの道 東京大学出版会
  36. 古川清治 (2003) 原則統合をもとめて「北海道・障害児普通学級入級訴訟」を再考する 千書房
  37. 武壮隆志・北村佳那子 (編著) (2006) 最重度・重複障害児かなこちゃんの暮らし 明石書店
  38. ペーデル・ハウグヤン・テッセブロー (編) 二文字理明 (監訳) (2004) インクルージョンの時代 北欧発「包括」教育理論の展望 明石書店
  39. 北海道教育委員会 (2008) 北海道の教育
  40. 北海道教育委員会 特別支援教育 HOKKAIDO 平成20年度版
  41. 村田茂(1997) 日本の肢体不自由教育—その歴史的発展と展望 慶応義塾大学出版会
  42. 森光好(1987) ほく負けないぞ—親と子の白血病闘病記— 北海道新聞
  43. 文部科学省(2002) 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に関する全国実態調査結果
  44. 文部科学省(2009) 特別支援教育資料(平成20年度)
  45. 文部科学省 (2009) 文部科学統計要覧
  46. 文部科学省 (2009) 小・中・高等学校等に在籍する弱視等児童生徒に係る調査の結果について
  47. 山口薫(2008) 特別支援教育の展開—インクルージョン(共生)を目指す長い旅路 文教資料協会
  48. 山口薫 (2009) 日本における発達障害の子ども・人への支援の歴史と展望 発達障害研究 31巻1号 pp.34-41
  49. 山下久仁明(2002) ほくはうみがみたくなりました ぶどう社