

## 特別支援教育対象児童生徒増加の要因についての考察

### ー都道府県間の特別支援教育対象率の差異に着目してー

柴 垣 登\*

(2019年9月6日受付, 2020年1月14日受理)

#### 第1章 はじめに

本稿の目的は、特別支援教育対象率において都道府県間で差異があることに着目し、差異の要因を検討することを通して特別支援教育対象児童生徒が近年増加している要因について考察することである。なお、本稿において「特別支援教育対象児童生徒」とは、公立特別支援学校小中学部在籍児童生徒、公立小中学校特別支援学級及び公立小中学校普通学級に在籍し通級による指導を受けている者をいう。「特別支援教育対象率」とは、公立小中学校在籍児童生徒数と公立特別支援学校小中学部在籍児童生徒数を合わせた全児童生徒数(以下「全児童生徒数」という)の中で、特別支援教育対象児童生徒数が占める割合をいう。

2012(平成24)年の中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進(報告)」<sup>1</sup>(以下「特特委報告」という)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」であり、「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会」とであるとされている。インクルーシブ教育システムについては、次のように説明されている。

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幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、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必要である。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。

「多様な学びの場」への就学は、次のように決定される。

障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専

---

\* 岩手大学教育学部

門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定することが適当である。その際、市町村教育委員会が、本人・保護者に対して十分情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、最終的には市町村教育委員会が決定することが適当である。

このような「多様な学びの場」を整備し、就学先の決定を市町村教育委員会が行うという特別支援教育推進の方向性については、「障害の有無にかかわらず、すべての子どもは地域の小・中学校に就学し、かつ通常の学級に在籍すること」を原則とし、「本人・保護者が望む場合」に限って「特別支援学校に就学し、又は特別支援学級に在籍することができる制度」とすることを求めている障がい者制度改革推進会議<sup>2</sup>の構成員である大谷をはじめ様々な批判があった（清水2012、大谷2013、一木2014、堀2014など）。それらの批判は、それまでの分離別学を温存した特別支援教育を推進する日本的インクルーシブ教育システム<sup>3</sup>では、共生共学<sup>4</sup>を指向する真のインクルーシブ教育は実現されないというものであった。

障害のある子どもの教育をめぐる分離か統合かという議論は、戦後の我が国において継続して行われてきた。佐藤（2015）は、「分離派」と「統合派」という2つの立場<sup>5</sup>が障害のある子どもの教育をめぐる応酬を繰り返してきた状況は、「障害児教育として『分ける』方向と、統合・インテグレーションやインクルージョンとして『一緒にする』方向の2つの力が激しくぶつкаっている」という長瀬（2002）の論を引きつつ、現在においても「そのような状況に変化はなく、障害児の教育環境をめぐる議論はいまなお絶えることなく存続している」としている。澤田（2007）は、日教組という組織内部において一見矛盾するかのような一般の教育における「能力主義的差別」という教育観と障害児の「別学体制」がなぜ両立しえたのかを1950年代から60年代の日教組の言説に着目して検討し、一般教育と障害児教育における差別観が異なっていたことがその両立を可能にしたことを指摘している。コース制や補習授業によって生徒に差別観を生み出すような処遇を差別教育とする一般教育における「差別観」とは異なり、障害児教育においては、普通学級に在籍し障害児にとって適切とされる特別な教育が受けられない状況を差別とし、その差別を解決していくことが「別学体制」の推進であるとみなされてきたことがそのような両立を可能にしたとしている。堤（2019a）は、このような別学体制の推進について、このようなシステムがセーフティネットとなって、通常教育に適応できずに押し出された子どもを受け止めることができ、日本の学校教育システムの外に放り出されることを防ぐことができているとしている。インクルーシブ教育システムの構築を図る上で、今なお続く分離か統合かという議論においては、清水（2012）がいうように「インクルーシブ教育の漸進的実現には通常教育の改革が必須」であり、インクルーシブ教育システムの構築のためには、障害児教育をどのように改革するかという面からの議論だけでなく、「通常の学級にも多くの課題があることを知らせ」（落合2016）通常学校の改革を図るなど、通常教育と特別支援教育の関係性を問うことが求められる。

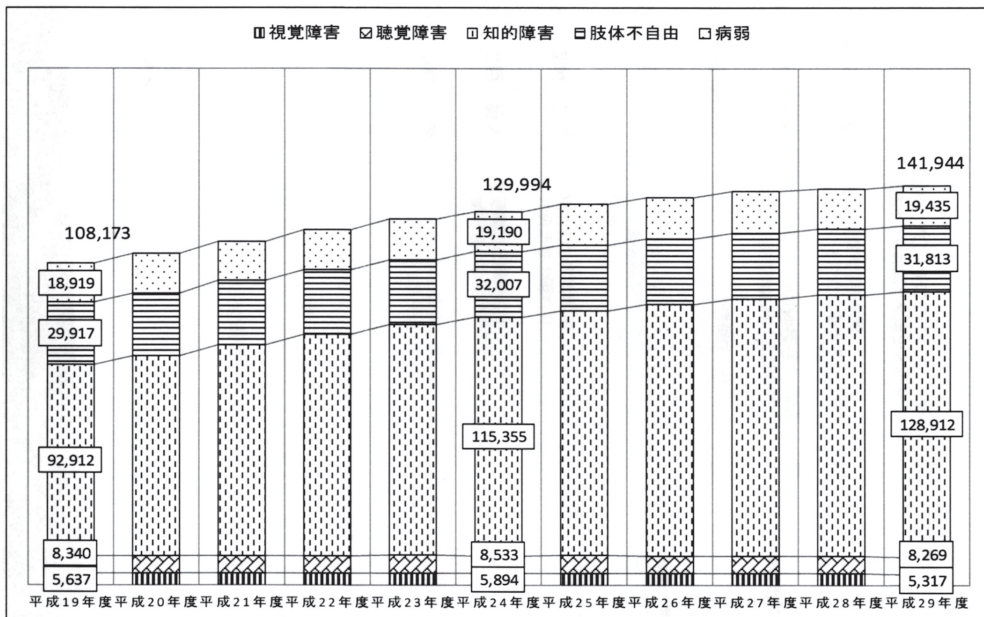
同じ場で共に学ぶことを追求するというインクルーシブ教育の理念から、筆者は基本的には統合を進めるべきであると考えている。ただし、それは無条件の統合ではなく、通常

学級において障害のない子どもと障害のある子どもたちが共に学ぶための様々な条件整備（教育内容や方法も含めて）を行うとともに、本人・保護者の選択によって就学先を決定することができるための多様な学びの場を整備した上での統合の実現である。インクルーシブ教育の理念に基づいたシステムを構築していく上で、「分離別学の肯定／否定をめぐる対立関係をその内部に胚胎しつつ展開してきた」戦後の我が国の障害児教育について、それぞれの「言説や知識を相対化し見直すことは欠かせない」（佐藤2018）と筆者も考える。ただ、それは少なくとも理念レベルでのあるべき姿についての議論や制度・政策レベルでの議論にとどまらず、学校現場の実情を踏まえた議論でなければならないと考える。でなければ、通常教育においても障害児教育においても様々な制約があり課題が山積する現場において実現可能なものとはならないであろう。

そのような認識の中で、本稿が問題とするのは、インクルーシブ教育システムの構築をめぐっていまだに分離か統合かという言説の応酬が続く状況の中で、学校現場において特別支援学校や特別支援学級、通級による指導の対象となる児童生徒が年々増加している状況をどのように捉えるかということである。同じ場で共に学ぶことを追求するインクルーシブ教育の理念とは逆行するような状況が進行していることをどのように考えればよいのだろうか。

図1は特殊教育から特別支援教育へと移行した2007（平成19）年度以降の特別支援学校児童生徒数の推移を、図2は特別支援学級児童生徒数の推移を、図3は通級による指導の対象児童生徒数の推移を示したものである。いずれも文部科学省が毎年度作成している『特別支援教育資料』のデータを基に作成している。

一見してわかるように、特別支援学校児童生徒数、特別支援学級児童生徒数、通級による指導の対象児童生徒数のいずれも増加している。特別支援学校では、その増加の大部分を占めているのは知的障害の児童生徒である。2007（平成19）年度の特別支援学校に在学する知的障害者数は92,912人であったのに対して2017（平成29）年度には128,912人と約1.4倍となっている。特別支援学級では、知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級の在学者数の増加が著しく、2007（平成19）年度と2017（平成29）年度の比較では、それぞれ約1.7倍（66,711人→113,032人）、約2.9倍（38,001人→110,452人）となっている。通級による指導では、注意欠陥多動性障害や学習障害、情緒障害、自閉症の増加が著しい。2007（平成19）年度と2017（平成29）年度の比較では、注意欠陥多動性障害は約6.9倍（2,636人→18,135人）、学習障害は約6.7倍（2,485人→16,545人）、情緒障害は約4.6倍（3,197人→14,592人）、自閉症は約3.6倍（5,469人→19,567人）となっている。



複数の障害種を対象としている学校はそれぞれの障害種ごとに重複してカウントしているため、各校種の在学者数の合計と「計」の欄の在学者数は一致しない。

図1 特別支援学校在学者数の推移

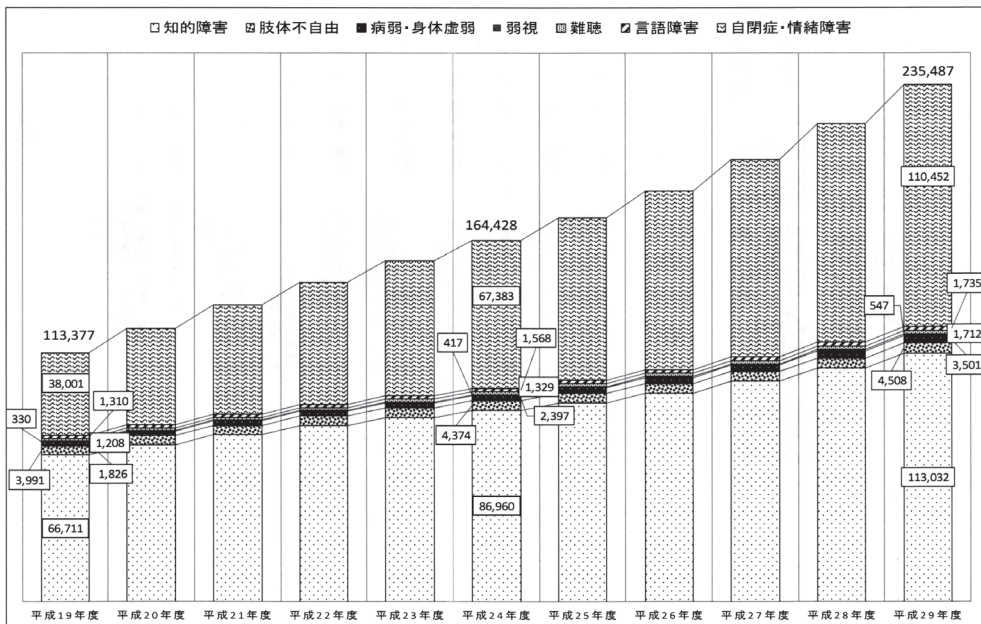


図2 特別支援学級在学者数の推移



## 特別支援教育対象児童生徒増加の要因についての考察

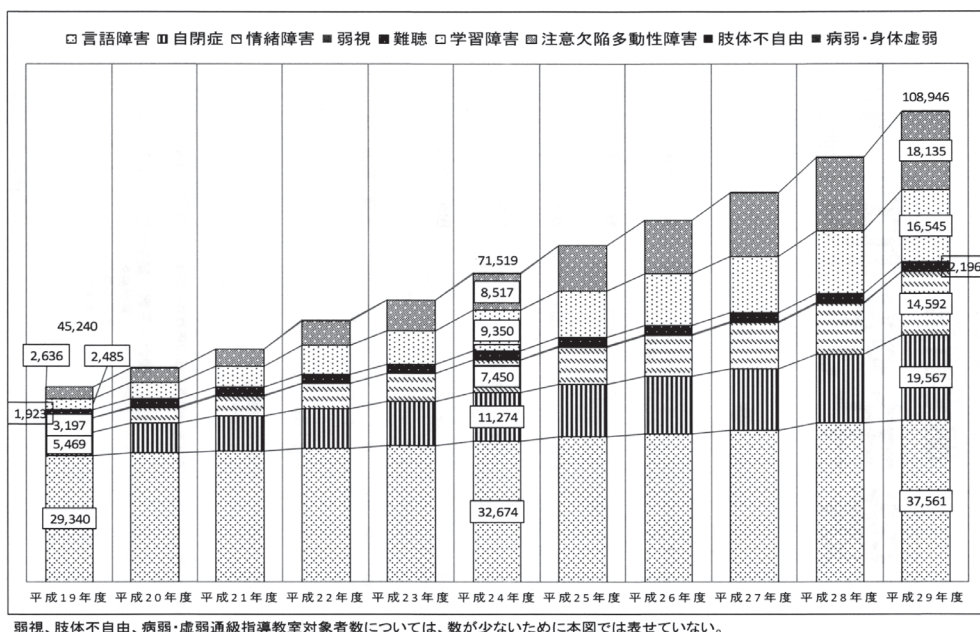


図3 通級による指導対象者数の推移

このような特別支援学校や特別支援学級、通級による指導の対象となる児童生徒が年々増加している状況について、鈴木（2010）は障害手帳を持たない児童生徒が多く在籍するようになったことを原因とし、問われているのは、障害のない子どもたちを特別支援学校・学級へ追いやっている小・中学校、高等学校の教育の在り方そのものであるとしている。堤（2019b）は、「通常教育の場から知的障害教育の場への流れ込み」として社会的文脈の中でこの状況を捉えているが、障害の有無にかかわらず通常の学級で共に学ぶことを目指すというインクルーシブ教育の理念から見たとき、時代の流れに逆行するような状況が何故起こっているのかを明らかにすることが必要である。また、このような状況が全国一律ではなく、都道府県によって特別支援教育対象率に差異があることが明らかにされている（柴垣2018）。

本稿では、このような特別支援学校や特別支援学級、通級による指導の対象となる児童生徒が年々増加している要因について先行研究をもとに考察する。その上で、特別支援教育対象率において都道府県間で差異があることに着目し、差異の要因を検討することを通して特別支援教育対象児童生徒が近年増加している要因について考察する。

本稿の構成は以下のとおりである。第2章では、特別支援学校や特別支援学級、通級による指導の対象となる児童生徒が増加している要因を、先行研究をもとに考察する。第3章では、都道府県間で特別支援教育対象率の差異が生じている状況を、文部科学省の学校基本調査や特別支援教育資料などのデータに基づいて確認する。第4章では、第2章、第3章をもとに特別支援教育対象者が増加している要因について、都道府県教育委員会の状況認識も加えて検討する。第5章では、本稿の結論を要約の上、今後の課題について述べる。

## 第2章 特別支援教育対象児童生徒増加の要因

本章では、先行研究をもとに特別支援教育対象児童生徒増加の要因について検討する。

### 1) 構造的要因

特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒が増加している状況については、「障害のある幼児児童生徒やその保護者において、より適切な指導や必要な支援を行う特別支援教育への理解が深まるとともに、一人ひとりの障害に応じたきめ細かな教育や専門的な進路指導の取組から、特別支援学校への評価と期待が高まり、入学者が増加した」（滋賀県教育委員会2012）とする捉え方があり、文部科学省や教育委員会の公的な認識はこのようになっている<sup>6</sup>。しかし、発達障害の児童生徒が通常学級から特別支援学校や特別支援学級に移行せざるを得ない構造があることがその主要な要因として指摘されている（鈴木2010、遠藤2010、熊地ら2012、木村2006）。

鈴木（2010）は、特別支援学校や特別支援学級の児童生徒の増加の要因について、①医療技術の進歩、②障害児医療の充実、③専門教育への期待、④環境ホルモン誘因説をあげた上で、これら一般的な要因とは別に教育界における構造的な問題があるとしている。それは「単純に特別支援教育の専門性が保護者に認められようになったり、個別の教育的ニーズに合わせる教育が広く社会的な認知を受けるに至ったという理由」ではなく、通常の学級（高校も含む）における「障害や様々な特別な教育的ニーズのある子どもたちへの対応が十分にできておらず、押し出された子どもたちが特別支援学級・特別支援学校へ送り込まれ」という「学校現場における排除（イクスクルージョン）が背景にあり、その押し出されている子どもたちとは「知的障害のない、対人・集団適応に課題のある発達障害と診断された子どもたち」であり、『『発達障害』の診断がつけられると、通常の学級での指導が困難とされて、特別支援学級・学校へと押し出され」、「この流れが、特別支援学校の過大規模化の背景にある」という構造的な問題を指摘している。遠藤（2010）は、増加現象の背景に「高等学校の統廃合問題・学力競争に伴う学校タイプ間の垂直的ヒエラルキーの高まりがあり、そのために社会的不安・いじめの回避・何らかの病理や居場所が見いだせなくなった本来通常教育で教育すべき生徒たちが、特別支援学校に流れ込んでくる構図が成立しつつある」としている。全国の知的障害特別支援学校に知的発達に遅れのない発達障害児がどれくらい在籍しているかを調査した熊地ら（2012）は、有効回答のあった313校の半数近くの45%の学校に知的発達に遅れのない発達障害児が在籍しており、それらの多くが小・中学校や高等学校から転入学してきている実態を明らかにしている。それらの発達障害児が転入学に至った理由としては、学業不振・学習困難が1/3近くを占める一方で、学校生活での対人関係の不適応や不登校・引きこもり、いじめを合わせたものが3割を超え、こういった二次障害の発現が転入学の理由となっていることを明らかにしている。木村（2006）は、1990年代に「発達障害」が教育制度の中に位置づけられていく過程の中で、「発達障害が教育問題の「リスク管理」の対象となりつつあることを指摘している。「障害名の付与は、社会や教育場面における困難な状態、問題、不安、あるいは危険性を抑えるためのもの」として機能し、教育の領域では「教室経営、いじめ、不登校問題を未然に防ぐため」に機能していることを指摘している。以上の先行研究の指摘からは、通常学校・

学級において「発達障害」が危機管理の対象として認識されることによって、様々な困難を防ぐために排除の対象となっていると考えられる。

## 2) 社会経済的要因

また、通常学校における排除の構造だけでなく、社会経済的な状況から特別支援教育の場が選択されていることも指摘されている。落合・島田(2016)は、近年の特別支援教育制度への在籍率の急上昇について「発達障害の『理解啓発』や『専門性の高まり』の効果だけでなく、社会経済的な格差によって生ずる子どもの将来への不安による特別支援教育への依存の高まりとして急増していることもありえる」ことを指摘している。堀家(2012)は、特別支援学校高等部生徒の増加の一因として就労に関わる問題を指摘している。通常の学校の中で「底辺に位置していた子どもたちは、『労働力とならない健常児』から『労働力となる障害児』への転身をはかる。どうにかして就労の機会が欲しい軽度の子どもたちとその家族と、法定雇用率をできるだけ軽度の障害者で満たしたい企業との利害が一致」することによって「就職率100%をねらう学校は、当然のことながら意図的に軽度の障害児」を入学させることになり、そのことが高等部生徒の増加の一因としている。「一人ひとりの障害に応じたきめ細かな教育や専門的な進路指導の取組から、特別支援学校への評価と期待が高まり、入学者が増加」している背景には、「社会経済的な格差によって生ずる子どもの将来への不安による特別支援教育への依存の高まり」があるとも考えられる。

堤(2019b)は、発達障害の子どもの保護者が知的障害教育の場を選択する要因について以下のように述べている。

近年の通常教育の場における異質な他者への排他性の強まりで、発達障害の子どもが、通常教育の場に居場所を見いだせないこと、中学卒業後、発達障害の子どもは、通級指導教室や特別支援学級などの個別抽出の形での補償教育を利用できないことを承知の上で、通常高校に進学するか、特別支援学校に進学するかの選択を迫られること、そして、昨今の通常高校においては、卒業後に、安定的な就職を得ることが難しくなっている反面で、知的障害特別支援学校の高等部の方は、なんとか就職先のパイプラインを維持しながら手堅い進路指導を続けていること(ただし、福祉就労を含む)、といった3つの社会的文脈の絡まりが考えられる。

知的障害特別支援学校における「軽度の在籍者割合が大きく増加しており、特に高等部において顕著」(井上2010)である背景には、現在の教育制度や学校の構造的問題、通常高校の問題、後期中等教育卒業後の就労の問題が絡み合って、特別支援教育対象児童生徒の増加という状況が生じているといえる。

## 3) 財政的要因

特別支援教育対象児童生徒が増加しているという状況について、財政的要因から検討したものは田中(2017a、2017b)を除いてはほとんどない。田中(2017a)は、公教育支出を規定する要因について文部科学省の「学校基本調査」と「地方教育費調査」に収録されている1983(昭和58)年度から2013(平成25)年度の義務教育費及び1993(平成5)年度

から2013（平成25）年度までの高校教育に関する都道府県パネルデータを用いて実証分析を行っている。その結果として、小中高校教育費に共通して、①1学級当たりの児童生徒数の見直しによって生じる支出の構造変化、②小規模校化による支出の抑制効果の発生、③2000年代に入り非正規教員の作用拡大による支出の抑制効果の発生の3つが確認されたとしている。加えて、小中学校費をめぐることは、特別支援教育費の拡充を目指す政府の教育行政の方針が、2000年代に入り、学校教育費の充足をもたらしていることが確認されたとしている。この実証分析で使用されているデータは、都道府県別の公立小中学校特別支援学級児童生徒数を都道府県別の公立小中学校児童生徒数で除したものである。2000年代に入りということは、まさに特別支援学級児童生徒数が増加していった時期と合致している。このことに関連して田中（2017b）は、特別支援学級と通級による指導の教員配置上の予算措置の違い<sup>7</sup>に着目して、特別支援学級と通級による指導では、教員を配置する上で必要となる財源確保という点で大きな差があることから、自治体の立場からすると県費負担教職員制度や義務教育費国庫負担金制度によって財源確保が確実な特別支援学級の整備に向かうインセンティブが生じやすいと考えられるとしている。また、実証的に検証されたわけではないが、少子化の進行により通常学級が減少を続ける中で、通常学級に代わって特別支援学級を増やすことで、学級数を維持することやその減少をなだらかにする効果が期待できることから、自治体が予算規模の維持や財源確保を優先し特別支援学級化に向かっている可能性を排除できないとしている。

以上の先行研究から、特別支援教育対象児童生徒増加の要因を検討する際には、教育制度や学校の問題、高校の問題などの構造的要因、後期中等教育卒業後の就労の問題など社会経済的要因とも関わって、田中が提起するような財政的要因についても視野に入れた総合的な検討が必要であると考えられる。

### 第3章 都道府県間における特別支援教育対象率の差異の状況

2015（平成27）年度の文部科学省の学校基本調査及び特別支援教育資料のデータに基づいて、都道府県間の特別支援教育対象率の差異の状況を確認する。

#### 1) 特別支援教育対象率の差異の状況

表1は、都道府県ごとの特別支援教育対象率と、特別支援学校対象率、特別支援学級対象率、通級対象率、知的障害対象率、自閉・情緒障害対象率を示したものである。なお、特別支援学校対象率とは、全児童生徒数に占める公立特別支援学校小中学部在籍者数の割合を、特別支援学級対象率とは全児童生徒数に占める公立小中学校特別支援学級在籍者数の割合を、通級対象率とは全児童生徒数に占める公立小中学校の普通学級に在籍し通級による指導を受けている児童生徒数の割合を、知的障害対象率とは公立小中学校特別支援学級在籍児童生徒数に占める知的障害特別支援学級在籍者数の割合を、自閉・情緒障害対象率とは自閉症・情緒障害特別支援学級在籍者数の割合をいう。

特別支援教育対象率が最も高いのは岡山県の5.42%、最も低いのは埼玉県の2.47%であり、約2倍の差が生じている。このような傾向は特別支援学級対象率でも同様であり、最も高い岡山県では3.60%、最も低い東京都では1.16%であり、約3倍の差が生じている。



## 特別支援教育対象児童生徒増加の要因についての考察

通級対象率においても都道府県間で差異が見られ、最も高い島根県の2.00%と最も低い大分県の0.39%では約5倍の差が生じている。

### 2) 特別支援教育対象率の差異の要因

このような都道府県間の差異が生じている要因を探るために、特別支援教育対象率、特別支援学級対象率、特別支援学校対象率、通級対象率の相関を求めた(表2)。結果は、特別支援学級対象率との間に強い正の相関があるという結果であった( $r=.77, n=47, p<.01$ )。

次に、特別支援学級の障害種別ごとの割合が特別支援学級対象率と関連があるかを探るために、特別支援学級対象率と知的障害対象率、自閉・情緒障害対象率との相関を求めた(表3)。結果は、知的障害対象率とは負の相関( $r=-.62, n=47, p<.05$ )が、自閉・情緒障害対象率とは正の相関( $r=.62, n=47, p<.05$ )があるという結果であった。

これらの結果から考えると、特別支援教育対象率の高低と特別支援学級対象率の高低の間には強い関連があり、特別支援学級対象率の高低と自閉症・情緒障害対象率の高低の間に関連があることから、特別支援教育対象率の高低には自閉症・情緒障害対象率の高低が関連していると考えられる。図4は、特別支援教育対象率と自閉・情緒障害対象率の散布図である( $r=.35, n=47, P<.01$ )。相関係数は弱い正の相関を示しているが、東京を外れ値として除外した場合( $r=.39, n=46, p<.01$ )、この図からも、他の道府県の散布の状況から特別支援教育対象率と自閉症・情緒障害対象率の間には関連があると考えられ、特別支援教育対象率の高低に自閉症・情緒障害対象率の高低が影響を与えているのではないかということが考えられる。

表1 都道府県ごとの特別支援教育対象率等

	都道府県	特別支援教育 対象率	特別支援学級 対象率	特別支援学校 対象率	通級対象率	知的障害 対象率	自閉・情緒障 害対象率
1	北海道	4.60%	2.95%	0.52%	1.16%	33.51%	57.01%
2	青森	3.42%	1.84%	0.87%	0.73%	44.35%	51.41%
3	岩手	4.02%	1.84%	0.84%	1.38%	54.62%	40.06%
4	宮城	3.43%	1.60%	0.62%	1.24%	45.10%	43.18%
5	秋田	3.05%	1.39%	0.91%	0.77%	55.51%	33.93%
6	山形	3.68%	1.69%	0.62%	1.40%	54.76%	40.28%
7	福島	3.13%	1.75%	0.81%	0.58%	60.07%	38.54%
8	茨城	4.47%	3.13%	1.01%	0.34%	40.84%	52.51%
9	栃木	4.76%	2.37%	0.89%	1.55%	52.35%	46.38%
10	群馬	3.97%	1.60%	0.71%	1.70%	56.31%	41.93%
11	埼玉	2.47%	1.18%	0.67%	0.64%	55.47%	43.40%
12	千葉	3.49%	1.86%	0.62%	1.03%	56.97%	35.57%
13	東京	3.53%	1.16%	0.79%	1.61%	92.89%	6.24%
14	神奈川	3.39%	2.06%	0.50%	0.85%	45.72%	51.04%
15	新潟	4.97%	3.05%	0.61%	1.36%	45.85%	51.75%
16	富山	4.21%	1.65%	0.83%	1.78%	56.14%	38.89%

柴 垣 登

17	石 川	2.78%	1.27%	0.70%	0.83%	50.12%	45.04%
18	福 井	3.15%	1.52%	0.72%	0.93%	54.15%	45.58%
19	山 梨	3.64%	1.69%	0.83%	1.15%	44.97%	48.01%
20	長 野	4.65%	3.35%	0.76%	0.57%	35.48%	63.66%
21	岐 阜	4.33%	1.92%	0.73%	1.73%	58.17%	39.46%
22	静 岡	3.31%	1.56%	0.94%	0.83%	67.93%	31.03%
23	愛 知	2.78%	1.55%	0.57%	0.67%	46.22%	49.22%
24	三 重	3.63%	2.58%	0.52%	0.55%	44.70%	51.14%
25	滋 賀	4.64%	2.65%	1.00%	1.02%	57.56%	36.58%
26	京 都	4.12%	1.62%	0.70%	1.85%	59.29%	36.01%
27	大 阪	4.74%	3.51%	0.70%	0.56%	39.64%	49.04%
28	兵 庫	2.74%	1.68%	0.56%	0.51%	47.67%	44.36%
29	奈 良	4.25%	2.90%	0.82%	0.55%	35.31%	56.36%
30	和 歌 山	4.06%	2.17%	1.08%	0.84%	55.93%	40.88%
31	鳥 取	4.61%	2.78%	0.86%	1.00%	41.47%	52.99%
32	島 根	4.90%	2.20%	0.76%	2.00%	47.88%	44.50%
33	岡 山	5.42%	3.60%	0.68%	1.19%	36.18%	62.80%
34	広 島	3.57%	2.31%	0.58%	0.70%	40.38%	55.74%
35	山 口	4.82%	2.23%	0.87%	1.77%	40.71%	54.22%
36	徳 島	5.21%	3.33%	0.84%	1.09%	50.98%	42.86%
37	香 川	3.30%	2.08%	0.78%	0.45%	44.66%	44.48%
38	愛 媛	3.90%	1.92%	0.68%	1.34%	40.62%	53.11%
39	高 知	3.82%	2.74%	0.78%	0.31%	36.67%	53.19%
40	福 岡	3.31%	1.95%	0.75%	0.62%	61.69%	35.61%
41	佐 賀	4.51%	2.49%	0.81%	1.25%	40.12%	53.99%
42	長 崎	3.78%	1.48%	0.64%	1.70%	53.33%	41.11%
43	熊 本	3.88%	2.67%	0.49%	0.73%	36.65%	55.73%
44	大 分	2.88%	1.75%	0.75%	0.39%	59.58%	37.88%
45	宮 崎	3.82%	2.01%	0.83%	1.00%	41.96%	57.44%
46	鹿 児 島	3.74%	2.15%	0.84%	0.78%	53.84%	43.78%
47	沖 縄	3.65%	2.22%	0.81%	0.64%	49.97%	46.86%
全国平均		3.88%	2.15%	0.75%	1.01%	49.45%	45.63%

表2 特別支援教育対象率との相関

	特別支援教育対象率との相関	
特別支援学級対象率	$r=.77$	$p<.01$
特別支援学校対象率	$r=.23$	$p<.01$
通級対象率	$r=.24$	$p<.01$

表3 特別支援学級対象率との相関

	特別支援学級対象率との相関	
知的障害対象率	$r=-.62$	$p<.05$
自閉・情緒障害対象率	$r=.62$	$p<.05$

## 特別支援教育対象児童生徒増加の要因についての考察

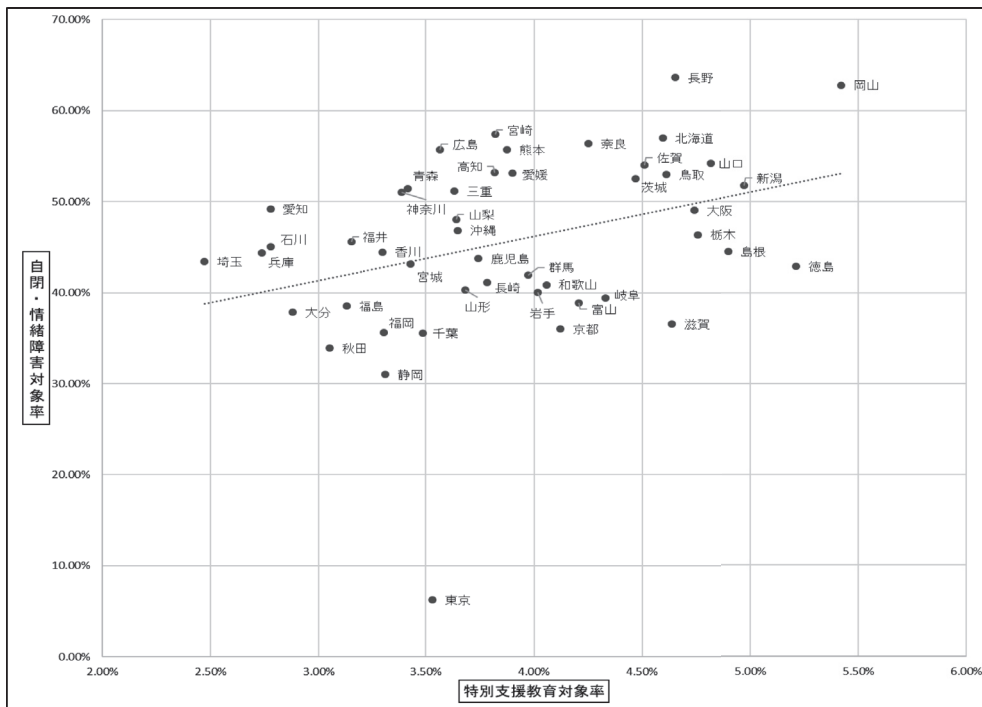


図4 特別支援教育対象率と自閉・情緒障害対象率の散布図

## 第4章 考察

### 1) 都道府県間の特別支援教育対象率の差異の要因

第3章で確認したように都道府県間の特別支援教育対象率に差異が生じており、その差異には特別支援学級対象率が強く関連していると考えられる ( $r=.77, n=47, p<.01$ )。実際に特別支援教育対象率の高さ(全国平均は3.88%)が1位の岡山県(5.42%)、2位の徳島県(5.21%)、3位の新潟県(4.97%)は、特別支援学級対象率の高さ(全国平均は2.15%)では、岡山県は1位(3.60%)、徳島県は4位(3.33%)、新潟県は6位(3.05%)と高くなっている。逆に特別支援教育対象率が最も低い埼玉県(2.47%)は、特別支援学級対象率も低く下から2番目(1.18%)、最下位は東京の1.16%)となっている。問題は、このような都道府県間の差異をどのように考えるかである。

都道府県間の特別支援教育対象率について検討したものに、古くは越野(1996)、最近のものとしては横内ら(2011)がある。越野(1996)は、障害児学級<sup>8</sup>の設置状況(学級設置率や障害種別ごとの学級数の増加や現象など)を検討し、都道府県間に地域格差が存在していることを指摘しているが、障害児学級設置率が伸びている自治体において情緒障害学級を中心とした「精神薄弱」学級以外の学級が増加していることから、「精神薄弱」学級以外の障害種別学級のあり方が全体の障害児学級設置率の変化を規定しているのではないかという仮説を提起するとともに、情緒障害学級を中心とする「精神薄弱」学級以外の学級がどのような学級なのかという実態把握の課題も含めてさらに検討される必要があるこ

とを指摘している。横内ら（2011）は、都道府県ごとの特別支援教育を受けている児童生徒を特別支援学校在籍率（特別支援学校在籍児童生徒数／＜小中学校在籍児童生徒数＋特別支援学校在籍児童生徒数＋特別支援学級在籍児童生徒数＞×1,000）、特別支援学級在籍率（特別支援学級在籍児童生徒数／＜小中学校在籍児童生徒数＋特別支援学級在籍児童生徒数＞×1,000）、通級指導対象率（＜通級指導対象児童生徒数／小中学校在籍児童生徒数＞×1,000）に変換してクラスター分析を行い、これらの関係の特徴から次の7つに類型化している。

- ① 特別支援学級在籍率、通級指導対象率とも高くはない群（類型Ⅰ－1）
- ② 特別支援学級在籍率、通級指導対象率とも平均的な群（類型Ⅰ－2）
- ③ 特別支援学級在籍率は低いが通級指導対象率は高い群（類型Ⅱ－1）
- ④ 全体的に高いが中学校の特別支援学級在籍率と小学校の通級指導対象率が著しく高い群（類型Ⅱ－2）
- ⑤ 特別支援学級在籍率は高いが、通級指導対象率は低い群（類型Ⅲ－1）
- ⑥ 全体的に高いが特別支援学級在籍率が著しく高い群（類型Ⅲ－2）
- ⑦ 特別支援学級在籍率の中でも中学校が高く通級指導対象率は低い群（類型Ⅳ）

岡山県、徳島県、新潟県は全体的に特別支援教育の対象率が高く、その中でも特別支援学級在籍率が著しく高いという類型Ⅲ－2に、埼玉県は特別支援学級在籍率、通級指導対象率とも高くはない類型Ⅰ－1に含まれており、第3章（表1）で示した結果と一致している。

横内らの研究では、各都道府県における特別支援教育の特徴を示したのみで、その特徴の背景となる要因については後日の課題としている。一方、越野の研究はそのデータが1990年代のものであり、それを現在の状況と単純に合わせて考えることはできないが、「精神薄弱」学級以外の障害種別学級のあり方が全体の障害児学級設置率の変化を規定しているのではないかという仮説と、情緒障害学級を中心とする「精神薄弱」学級以外の学級がどのような学級なのかという実態把握の課題も含めてさらに検討されることの必要性を提起していることは、現在の状況に通じているものとして興味深いものがある。

第2章で見たように先行研究からは、特別支援教育対象児童生徒の増加の要因として、現在の教育制度や学校の構造的問題、通常高校の問題から、発達障害の子どもたちが特別支援学校や特別支援学級に「送り込まれ」（鈴木2010）、「流れ込んで」（遠藤2010）きていることが指摘されている。それは、通常学校・学級において「『発達障害』が危機管理の対象として認識されることによって、様々な困難を防ぐための排除の対象」（木村2006）とされていることや、子どもたち自身が学業不振・学習困難、対人関係の不適応や不登校・引きこもり、いじめといった二次障害の発現によって転入学してきている（熊地ら2012）ことによって生じている。また、通常教育の場における排他性の強まりで、発達障害の子どもが通常教育の場に居場所を見いだせないことや、高校進学時に個別の補償教育を利用できない高校への進学か特別支援学校への進学かの選択を迫られること（堤2019b）、あるいは学校卒業後の就職のために保護者が特別支援教育の場を選択していること（堀家2012、堤2019b）、少子化による通常学級の減少という状況の中で自治体が予算規模の維持や財源確保のために特別支援学級を増加させている可能性（田中2017a、2017b）があることなどの要因も絡まって特別支援教育対象児童生徒の増加という状況が生じていると考えられる。



## 特別支援教育対象児童生徒増加の要因についての考察

都道府県間の特別支援教育対象率の差異の状況と、先行研究で指摘されている状況を合わせて考えた場合にいえることは、発達障害の子どもたちが特別支援教育の場に送り込まれたり、流れ込んできたりすることによって特別支援教育対象児童生徒が増加している状況があることは確かであるが、都道府県間で差異がある状況を踏まえたときには、それぞれの都道府県によって送り込みや流れ込みの状況は異なり、都道府県間の差異が生じている要因を比較検証する必要があるということである。例えば、特別支援学級対象率が最も高い岡山県と最も低い東京都では何が異なってそのような違いが生じているのであろうか。文部科学省が示す基準<sup>9</sup>では、特別支援学級の対象となる児童生徒の基準は、知的障害者は「知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通に軽度の困難があり日常生活を営むのに一部援助が必要で、社会生活への適応が困難である程度のもの」、情緒障害者は「一自閉症又はそれに類するもので、他人との意思疎通及び対人関係の形成が困難である程度のもの。二 主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、社会生活への適応が困難である程度のもの」と定められている。一見してわかるように、知能検査の数値など明確な基準があるわけではなく、解釈次第でなんとでもなるような曖昧なものである。堤（2019b）は、知的な遅れのない発達障害の子どもが知的障害の教育の場に転入することが可能となる理由について、発達障害と軽度知的障害という概念間の曖昧さがあることから読み替えの余地が生まれ、意図的に読み替えを行うことによって発達障害の子どもが「知的障害の子ども」として認定されることによって知的障害教育の場に転入していることを指摘している。都道府県間の差異が生じている要因として、このような曖昧さを積極的にであれ消極的にであれ、都道府県教育委員会や市町村教育委員会がどのように解釈し、実際の特別支援教育の場への就学を進めているかの違いがあると考えられる。

### 2) 都道府県間の特別支援教育対象率の差異についての教育委員会の認識

それでは、当の都道府県はそれぞれの特別支援教育の状況についてどのように認識しているのであろうか。例として、特別支援教育対象率が最も高い岡山県と最も低い埼玉県についてどのように認識しているかを、岡山県教育委員会が2018（平成30）年3月に出した『第3次岡山県特別支援教育推進プラン』（以下「推進プラン」という）と埼玉県教育委員会が2019（平成31）年3月に出した『埼玉県特別支援教育環境整備計画』（以下「整備計画」という）の内容に基づいて確認する。

まず岡山県の推進プランであるが、これは2013（平成25）年度から2017（平成29）年度までの5年間の同県の特別支援教育の取組の成果と課題をもとに、2018（平成30）年度から2022（令和4）年度までの取組の3つの柱とその取組の目標や工程を示したものである。3つの柱のうち「Ⅰ 一人一人の教育的ニーズに応じた特別支援教育の充実 ～継続性のある多様な学びの場の充実～」が特別支援教育の場の整備に関わる部分である。ここでは、小・中学校における特別支援教育の現状について「発達障害等の診断があると、小学校就学時に通常の学級と比較して、より手厚い『個の支援』を重視した特別支援学級が選択される傾向がみられ、本県では、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童生徒数が大幅に増加して」おり「実態が多様化して」と述べられている。今後の取組としては以下のように述べられている。

自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する知的発達遅れの児童生徒については、就学の段階で卒業後の進路を見据え、小・中学校にどのような学びの場があるのかなど、情報が十分に提供されることが必要です。その上で、自己理解や社会性等の「付きたい力」を明確にした自立活動の指導等を行いながら、障害の状況の変化を的確に把握し、最も適切な学びの場について柔軟に見直すことが大切です。通常の学級への転籍に当たっては、本人・保護者との十分な合意形成を図り、校内委員会で共通理解された合理的配慮を含む個別の配慮を個別の教育支援計画等に記入した上で提供するなど、転籍時の支援を確実に行うよう、市町村教育委員会等と連携して学校を指導するとともに、転籍の状況を調査によって把握するだけでなく、就学後の学校での支援の内容や就学の流れについて示したリーフレットを作成するなどして保護者への啓発の取組を充実させます。

岡山県教育委員会では、自県において自閉症・情緒障害特別支援学級の在籍児童生徒数が大幅に増加しており、その要因が知的発達遅れの児童生徒や保護者が「より手厚い『個の支援』」を求めて自閉症・情緒障害特別支援学級を選択していることであることを認識している。その上でこのような状況を課題として捉え、「障害のある児童生徒と障害のない児童生徒ができる限り共に学ぶことができるような適切な指導・支援を行うことが必要」であり、本人・保護者との十分な合意形成を図り、個別の教育支援計画等の提供など転籍時の支援の確実な実施を市町村教育委員会等と連携して学校を指導し、県としても転籍状況の把握や必要なリーフレットの作成なども行った上で知的発達遅れの児童生徒の通常学級への転籍を図ろうとしている。また、2014（平成26）年度から県独自の施策として実施している、特別な支援を必要とする児童生徒が通常学級に在籍しながら、週当たり数時間、障害特性に配慮して個別の教科の指導を実施する「特別支援教室」について、その有効性を検討するとともに今後の在り方を検討としている。

一方埼玉県県の整備計画は、2014（平成26）年度から2018（平成30）年度までの5年間の同県の特別支援教育体制整備の取組の成果と課題をもとに、2019（平成31）年度から2021（令和3）年度までの3年間の取組の基本的な考え方や取組について定めたものである。同県の現状と課題としては、県南部の知的障害特別支援学校児童生徒数の増加と過密化、小・中学校の通常学級におけるユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりの推進や通級による指導の充実の必要性、高等学校での通級による指導の推進の必要性などがあげられている。小・中学校の特別支援学級については、特別支援学級在籍児童生徒の増加が顕著で特別支援学校在籍児童生徒数を上回ったこと、今後も当分の間特別支援学級在籍児童生徒の増加が見込まれること、特別支援学級の設置率がもともと低く（2013<平成25>年度には61.7%）、県として市町村教育委員会に設置の検討を働きかけた結果、設置率が2017（平成29）年度に78.8%に向上したことがあげられている。具体的にどの障害種の特別支援学級在籍の児童生徒が増加しているのか、自閉症・情緒障害特別支援学級在籍者の実態がどのようなものかは不明であるが、特別支援学級在籍児童生徒増加の背景に、全県の小学校1年生に対する特別支援学級1年生の割合が年々増加していること、小・中学校の通常の学級から特別支援学級へ転入する児童生徒が毎年一定割合でいることがあげられている。理由は明確にされていないが、小学校1年生に対する特別支援学級1

## 特別支援教育対象児童生徒増加の要因についての考察

年生の割合が増加していることや、通常の学級から特別支援学級へ転入する児童生徒が毎年一定割合でいることの意味は、岡山県と同じように知的発達の遅れのない児童生徒や保護者がより手厚い個別の配慮を求めていることが推測される。このような状況への対応として、市町村教育委員会に対して国の補助金の活用なども紹介しながら、通級指導教室や特別支援学級の適正な設置について働きかけるとしているが、そのような対応は知的発達の遅れのない発達障害の児童生徒の特別支援学級への転入を促進することになるのではないかということが危惧される。その結果として、特別支援学級に在籍する児童生徒、特に知的発達の遅れのない発達障害の児童生徒が増加したときに、そのまま特別支援学級の増加で対応するのか通常学級に戻すことで対応するのかということの是非の判断はここではしないが、同じ場で共に学ぶことを追求するインクルーシブ教育システムの構築を目指すという方向性からの慎重な判断が必要であろう。

岡山県と埼玉県という限られた例に基づいての検討ではあるが、都道府県間の特別支援教育対象率の差異の背景には、都道府県それぞれの現状や課題の認識と今後の特別支援教育推進の方向性の違いがある。データで明らかになったことの背景にあるそれぞれの都道府県の現状や課題を踏まえて、データが示している意味を考えることが必要である。

## 第5章 まとめと今後の課題

本稿では、先行研究や都道府県間の特別支援教育対象率の差異の状況をもとに、特別支援教育対象児童生徒が増加している要因として、知的な遅れのない発達障害の子どもたちが特別支援教育の場に送り込まれたり、流れ込んできたりしていること、送り込みや流れ込みの背景に、発達障害と軽度知的障害の概念の曖昧さがあり、その曖昧さによる都道府県教育委員会や市町村教育委員会の解釈と実際の特別支援教育の場への就学の状況に違いがあること、また予算規模の維持や財源確保などの財政的要因も影響している可能性があることを明らかにした。また、特別支援教育対象率が最も高い岡山県と最も低い埼玉県を例として、都道府県による特別支援教育対象率の違いの要因について、特別支援教育対象率の高低に大きく関わっている小・中学校の特別支援学級への就学や設置の考え方に基づいて検討した結果、本人・保護者の選択の傾向も含めて県教育委員会として特別支援教育推進の基本的な考え方に違いがあること、自閉・情緒障害対象率の差異に見られるように特に知的な遅れのない発達障害の子どもにどのように対応していくかに違いがあることが都道府県間の差異を生じさせている要因である可能性を明らかにした。そのような都道府県間の違いに着目し、先進的な取組を進めている都道府県の事例を共有していくことが、同じ場で共に学ぶことを追求するインクルーシブ教育システムを構築していくための実際の・具体的な方策を検討していく際に重要であると考えられる。

ただ、本稿では岡山県と埼玉県の事例しか検討できていない。今後の課題として、47都道府県すべてについて、それぞれの特別支援教育推進計画の内容や実際の体制整備の状況を明らかにし、そのことが特別支援教育対象率とどのように関連しているのかを検討していくことが必要である。

<註>

- 1 中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会「共生社会の形成のための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）」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm)（2019.8.15 閲覧）
- 2 2009（平成 21）年 12 月に、「障害者の権利に関する条約」締結に必要な国内法の整備をはじめとする国内体制整備のために内閣府に設置された。同会議は 2010 年 6 月に「障害者制度改革の推進のための基本的な方向（第一次意見）」を出し、教育については「障害の有無にかかわらず、すべての子どもは地域の小・中学校に就学し、かつ通常の学級に在籍すること」を原則とし、「本人・保護者が望む場合」に限って「特別支援学校に就学し、又は特別支援学級に在籍することができる制度」とするという方向性を示した。  
<https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kaikaku/kaikaku.html>（2019.8.15 閲覧）
- 3 2010（平成 22）年 7 月 20 日の特特委第 1 回会議の資料として示された「特別支援教育の在り方に関する論点（例）」の総論に、「日本的なインクルーシブ教育システムの構築を図る上で、現行の特別支援教育（特別支援学校、特別支援学級、通級指導、通常学級での指導・支援）をどのように位置づけるべきか」として「日本的インクルーシブ教育システム」という言葉が使用されている。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1296159.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1296159.htm)（2019.8.19 閲覧）
- 4 篠原はその著書（1991）において、共生・教育を目指す立場として『『共生・共学』のテーマを『人々が共に暮らす』ことという『社会・生活のあり方』の観点から模索してきた』と述べている。家庭と近隣をつないでひろげる「生活」の場である近くの普通学校の「子ども、子ども同士の生き合い、育ち合い、せめぎ合う場である」学級においてこそ、人々が共に暮らす「共生」社会・文化を創造することが可能となり、そのためには同じ場で学ぶ「共生・共育」が求められるとする。
- 5 佐藤（2015）は、「分離派」と「統合派」について次のように整理している。

「分離派」の代表的な団体には「発達保障」のスローガンを掲げる全障研があり、それに対し「統合派」に立ち共生共学を唱える組織には日本臨床心理学会や全障連などがある。前者が障害の種類と程度、そして発達段階に応じて適切な教育の場が保障されなくてはならないというのに対して、後者は障害の有無に関わりなくどの子も地域の普通校とともに学び、育つことを基本とすべきであるとする。また、前者では発達段階を見極める専門家とそれに応じた適切な指導や療育をおこなう専門職としての教師の役割が重視されるが、後者では、そうした発想は親や障害をもつ子どもの主体性を損なうものであるとして否定的にとらえていく。さらに、前者は障害の「克服」をそれをめざす発達保障こそが障害者の解放につながると主張するが、後者ではそうした考えは障害者を健常者中心の社会に同化させようとする企てであり、発達段階の低い存在として捉える発想であるからむしろ解放どころか差別を助長しかねないと考える。

- 6 2017（平成 29）年 12 月 31 日の下野新聞「SOON ニュース」で「特別支援学級在籍者 4230 人、21 年連続増 明確な課題が基準」（ママ）という記事が掲載されている。栃木県内の公立小中学校の特別支援学級在籍者が 21 年連続で増加し、特別支援学校の在籍者も 2,565 人で過去最多となったというニュースであるが、増加の要因について県教育委員会は「発達障害の早期発見や保護者ら



## 特別支援教育対象児童生徒増加の要因についての考察

の特別支援教育への理解が進んだことが一因」と述べている。ただし、記事では「教育現場の意識も要因とみられている。現場では、通常の学級より通級指導、通級指導より特別支援学級へと児童生徒を移行させる構図があるという」と締めくくっている。

<http://www.shimotsuke.co.jp/articles/-/11015> (2019.8.21 閲覧)

- 7 特別支援学級は義務教育費国庫負担制度により通常学級の教員の人件費と同様に学級数に応じて教員が定数措置されるが、通級指導の担当教員は、2016（平成 28）年以前は加配措置として毎年度変動する仕組みとなっていた。ただし、2017（平成 29）年度からは小中学校の通級指導の担当教員も定数措置がされるようになっていく必要がある。
- 8 越野の論文は 1996 年のものであるため、現在の特別支援学級については「障害児学級」、知的障害については「精神薄弱」という表現がされている。
- 9 2002（平成 14）年文部科学省初等中等教育局長通知「障害のある児童生徒の就学について」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/t20020527001/t20020527001.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20020527001/t20020527001.html) (2019.8.23 閲覧)
- 10 通級による指導とは別のもの。通級による指導は、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服することが目的であり、特別の教育課程を編成する場合には自立活動の内容を参考として具体的な目標や内容を定め指導を行うことが必要である（2017〈平成 29〉年告示「小学校学習指導要領総則」）。各教科の補充指導を行う場合も、単なる学習補充、学力補充としてではなく、あくまで自立活動の目標を達成するための方法として必要である場合に限られる。そのため、岡山県では通級による指導とは別に県独自の取組として、障害特性に配慮して個別の教科の指導を実施する「特別支援教室」を設置して研究を行っている。

## <引用文献>

- 遠藤俊子「特別支援教育の現状・課題・未来」（『日本女子大学大学院人間社会研究科紀要』第 16 号，2010 年），55-68
- 堀智晴「教育状況の流れを変える」（『季刊 福祉労働』第 142 号，現代書館，2014 年），30-37
- 堀家由妃代「特別支援教育の動向と教育改革」（『佛教大学教育学部学会紀要』第 11 号，2012 年），53-68
- 一木玲子「文部科学省の障害者権利条約への姿勢を読み解く」（『季刊 福祉労働』第 142 号，現代書館，2014 年），38-48
- 井上昌士「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究」（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 平成 20 ～ 21 年度研究成果報告書，2010 年），42
- 木村祐子「医療化現象としての『発達障害』」（『教育社会学研究』第 79 集，2006 年），5-24
- 越野和之「障害児学級の設置状況とその地域格差の検討」（『教育実践研究指導センター研究紀要』，奈良教育大学，1996 年），79-88
- 熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤「特別支援学校に在籍する知的発達の遅れない発達障害児の現状と課題」（『秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門』巻 67 号，2012 年），9-22
- 長瀬修「教育の権利と政策－統合と分離、選択と強制」（河野正輝・関川芳孝編『講座 障害をもつ人の人権 1 権利保障のシステム』有斐閣，2002 年），169-182
- 大谷恭子「障害者制度改革の到達点と課題」（『季刊 福祉労働』第 141 号，現代書館，2013 年），56-65

- 落合俊郎「共生社会構築のための戦略としてのインクルージョンについて」(『季刊 福祉労働』, 第150号, 現代書館, 2016年), 59-69
- 落合俊郎・島田保彦「共生社会をめぐる特別支援教育ならびにインクルーシブ教育の在り方に関する一考察」(『特別支援教育実践センター研究紀要』第14号, 広島大学, 2016年), 27-41
- 岡山県教育委員会『第3次岡山県特別支援教育推進プラン』, 2018年  
[https://www.pref.okayama.jp/uploaded/life/552900\\_4405752\\_misc.pdf](https://www.pref.okayama.jp/uploaded/life/552900_4405752_misc.pdf) (2019.8.24 閲覧)
- 埼玉県教育委員会『埼玉県特別支援教育環境整備計画』, 2019年  
<https://www.pref.saitama.lg.jp/f2212/documents/tokubetsushienkyouikukankyouseibikikaku.pdf> (2019.8.24 閲覧)
- 佐藤貴宣「障害児教育をめぐる[分離／統合論]の解消と社会学的探究プログラム」(『龍谷大学教育学会紀要』第14号, 2015年), 13-31
- 佐藤貴宣「インクルーシブ教育体制に関する社会学的研究」(『フォーラム現代社会学』17, 2018年), 188-201
- 澤田誠二「戦後における障害児を『わける』論理」(『年報社会学論集』2007巻20号, 2007年), 96-107
- 柴垣登「特別支援教育対象児童生徒数の割合から見た都道府県間の差異」(日本特殊教育学会第56回大会発表原稿, 2018年)
- 柴垣登「財政面から見た日本的インクルーシブ教育システムについての考察」(『コア・エシックス』Vol.15, 2019年), 73-84
- 滋賀県教育委員会『知能併置特別支援学校における児童生徒増加への対応策について』, 2012年, 3  
<https://www.pref.shiga.lg.jp/file/attachment/2040713.pdf> (2019.8.21 閲覧)
- 清水貞夫『インクルーシブ教育システムへの提言』, クリエイツかもがわ, 2012年, 43-48
- 篠原睦治『共生・共学が発達保障か』, 現代書館, 1991年, 1-8
- 鈴木文治「障害と特別な教育的ニーズの間」(『田園調布学園大学紀要』第5号, 2010年), 187-200
- 田中宏樹「公教育支出の規定要因」(『同志社政策科学研究』19巻1号, 2017年a), 233-243
- 田中宏樹「インクルーシブ教育—通級と特別支援学級の選択は中立的か—」(同志社大学総合政策科学研究科「総政リレーコラム」, 2017年b)  
<https://sosci.doshisha.ac.jp/column/20171011.htm> (2019.8.22 閲覧)
- 堤英俊「通常教育の場と知的障害教育の場の関係性」(『知的障害教育の場とグレーゾーンの子どもたち』東京大学出版会, 2019年a), 63-79
- 堤英俊「知的障害教育の場への流れ込みという社会的現象」(『知的障害教育の場とグレーゾーンの子どもたち』東京大学出版会, 2019年b), 83-101
- 横内理絵・吉利宗久・柳原文正「特別支援教育の対象となる児童生徒の都道府県別比較」(『岡山大学教師教育開発センター紀要』第1号, 2011年), 1-8