

# インクルーシブ教育に向けた「学びの連続性」を考える

—各教育の場の「接近性」の観点から—

山中 冴子 埼玉大学教育学部特別支援教育講座

キーワード：インクルーシブ教育、学びの連続性、障害者権利条約

## 1. はじめに

差別や排除のない社会、いわゆるインクルーシブな社会の形成を目指す障害者権利条約（2006年国連採択、日本は2014年1月に批准）は、その教育条項（第24条）で、インクルーシブな社会形成に寄与するインクルーシブ教育の実現を前面に押し出している。より具体的には、障害者が一般的な教育制度から排除されないこと、各教育制度においては「合理的配慮」が提供されるべきこと、そして、「個別化された支援」も本条約に矛盾しない形で提供されるべきことが述べられている<sup>1)</sup>。障害者の教育権及び発達権の保障が、教育の場を問わず求められていると言えよう。

本条約を受けた日本におけるインクルーシブ教育の実現について、中央教育審議会特別支援教育に関する特別委員会による報告（2010年。以下、特特委員会報告）は、特別支援教育の充実がインクルーシブ教育の実現につながるとの見解を示した。これにより、日本におけるインクルーシブ教育のあり方をめぐって議論が一層活発化し、各自治体では具体的な取り組みが開始されることとなった。中でも重要なキーワードとなっているのが、「多様な学びの場」における「学びの連続性」であり、この保障に向けた道筋が、インクルーシブ教育に向けた特別支援教育の今後の道筋となると考えられる。

日本が障害者権利条約を批准して2年を経た現在、第1回政府報告書をめぐって関係団体では議論が活発化している。教育については特に、先のキーワードのあり方を実質的に問うていくための論点を整理並びに抽出することが求められる。そこで本稿では、今後の各教育の場での実践を高めていくために、「学びの多様性」をめぐってどのような議論がなされているのかを整理する。

## 2. 特別支援教育における「学びの連続性」

インクルーシブ教育はあくまでも理念であり、その解釈や追求の仕方は国や地域で異なるが、日本に限らず、インクルーシブ教育の実現を議題にすると、どこで学ぶのかといった就学形態のあり方やその選択について議論が集中にする傾向にある<sup>2)</sup>。特別支援教育はその理念として、児童生徒の自立と社会参加に向けて、教育の場を問わず児童生徒個々のニーズに対応することを謳っているが、いわゆる特別な場を中心に発展してきた特殊教育の仕組みを土台にしていることから、障害のある子どもと障害のない子どもが同じ場で学ぶことを追求しつつも、基本的には、それぞれの教育の場をどうつなぐかが重要視されている<sup>3)</sup>。特特委員会報告で言われる「学びの連続性」とは、児童生徒のその時々々のニーズに最適な場を準備するということを直接的には意味していると考えられよう。

「多様な学びの場」の保障においても、通常学級を主とした通常学校のキャパシティを高めることがおろそかになってはいけない。これは、あえて特別な教育の場の保障に関して、特段の言及を避けた障害者権利条約の趣旨でもある<sup>4)</sup>。通常学校がどう改革されるかに関わって重要とされるのが、特別支援学校のセンター的機能の発揮であり、障害のある人が通常の場合にアクセスする上で必要な「合理的配慮」の実施である<sup>5)</sup>。障害者権利条約批准に向けて、政府に対して様々な提案をしてきた日本障害者協議会は、特別支援学校が地域から隔絶されないようにすることや、通常学校での「合理的配慮」を保障すること、さらには、通級による指導や訪問教育のあり方も含め、本人も保護者も納得のいく就学形態を選択できるようにすることを強く求めてきた<sup>6)</sup>。それぞれの教育の場が隔絶されない、そして、本人も保護者も納得がいくための教育形態のあり方とは、それぞれの場を物理的に近くするという意味にとどまらず、子どものニーズをもって教育の場が質的にも明確に分け隔てられることを回避するという意味合いが込められている。つまり、通常学校における「合理的配慮」が、特別な教育の場への「接近性」をどう高めるのかといった観点が求められる。この観点がなければ、特特委員会のいう「同じ場で共に学ぶことを追求する」(特特委員会報告)ための具体的な策を提案することは難しい。

障害者権利条約批准を前に、通常学級が特別支援教育に対する「接近性」を欠いていること<sup>7)</sup>、文部科学省は特に通常学校改革に乗り気ではない様子が伝えられてきた<sup>8)</sup>。「学びの連続性」は多様な場を準備するだけでなく、また、それぞれの場を「交流及び共同学習」によって関わらせることにとどまらないものとして把握される必要がある。つまり、教育の場それぞれの「接近性」の在り方が「学びの連続性」の中身を規定するといえるであろう。

### 3. 各教育の場の「接近性」はどのように語られてきたか

各教育の場の「接近性」に関する議論の萌芽は、養護学校義務化前にすでにみられた。1970年代、就学猶予・免除の仕組みをもって行政的に『教育不可能』で『学校教育の対象にならない』子どもたちがつづられ、彼らを対象に「特殊教育」がなされるといった事態を克服すべきこと、「すべての子どもたちにとって基礎的に必要な教育」という意味での「普通教育」を障害のある子どもにも適切に保障するべきであることが、全員就学を目指す観点から主張されていた。そして、子どもたちに合った学校をつくるという意味での養護学校づくりと、通常学級含め、それぞれの教育の場が障害のある子どもの発達を保障する観点に立って学校教育を行うことが求められた<sup>9)</sup>。つまり、障害のある子どもへの教育が特別な場に限定されて理解されることを危惧する論は、養護学校義務化を前に、障害児の教育権にまつわる議論が盛んに行われた頃からあった。

しかしながら、先の日本障害者協議会が指摘するような、障害のある子どもは「隔絶」された特別な場へ半ば「強制的」に措置されるような状況が長く続き、また、通常学校では、障害にとどまらない理由で学習が困難な状態にある子どもたちの存在が把握されていた。このような状況を受けて、とりわけ1990年代前後から特別ニーズ教育を日本でどう実現できるのかについての議論が活発になり、「接近性」に迫る具体的な議論の契機が与えられた。

特別な教育的ニーズの考え方を示したウォーノック報告(1978年)は、よく知られるように、医学的診断による障害カテゴリーを採用し、それに対応する教育の場を特別な場とする従来の仕組みを転換することを求めた。そして、障害にとどまらず広く学習困難を対象とし(特別な教育的ニーズの規定)、学校種を問わず、特別な教育的ニーズへの対応を当たり前とすべきとした。荒川

によれば、特別ニーズ教育は子どもの教育的ニーズを通常教育に対するそれと特別なそれとで捉え、その双方を統合的に保障するもの、つまり障害児教育か通常教育かといった二者択一を超えるものであった<sup>10)</sup>。

日本では、特特委員会でも言及されたアメリカのカスケード論を踏まえて、特別な教育的ニーズに対応するための具体的な制度改革案が議論された。例えば越野は、教育の諸形態を「段階的に区分して用意する」ことの必要性を認めるにとどまらず、諸形態に「制度の谷間」を作らないこと、そして、諸形態間の円滑な移行が保障されねばならないことを述べた。そのためには、各形態の対象規定を「双方向的に拡張」すること、各形態で部分的な相違はありつつも広い対象に対して必要な条件を整備すること、通常学校内の教育相談機能および外部機関との連携を確立することを提言した<sup>11)</sup>。清水も、従来の医学的カテゴリーを主とした対象規定では漏れてしまう多様な教育的ニーズに対応するために、通常学校と特別支援学校サイド、双方からの「接近」が必要であることを述べた<sup>12)</sup>。また渡部は、後期中等教育に特に注目して、障害や特別なニーズを有する子どもへの教育条件整備が不十分であることを指摘し、例えば、通常の高等学校での教育と特別支援学校（当時は盲・聾・養護学校）の教育が同時に受けられるような仕組みを提案した<sup>13)</sup>。これは、後期中等教育段階における越野の言うところの教育対象を「双方向的に拡張」すること、そして清水の言うところの通常学校と特別支援学校双方からの「接近」を意味していると考えられる。

#### 4. 「接近性」に関する最近の議論

##### (1) ウォーノックとノーウィッチの議論

ウォーノック報告から30年以上経ち、近年、ウォーノックは自らいくつかの論点を提出している。特別な教育的ニーズが障害カテゴリーの上位概念となっているにすぎないこと、そして、特別な教育的ニーズのある子どもが「精神的にエクスクルードされている」現実を前に、インテグレーションに代わって登場したインクルーシブ教育について、ウォーノックは「同じ屋根の下で学ぶこと」ではなく、「学習という共通した活動に参加すること」として理解すべきことを主張している<sup>14)</sup>。それに対してノーウィッチは、通常学校が適切に整備されればウォーノックが危惧する状況は回避可能であるとした<sup>15)</sup>。そして、あくまでもニーズとは「困難」ではなく「支援」を意味するというウォーノック報告の従来の見解に立ち返りながら、「教育的ニーズを特定できなかったことではなく、むしろインクルーシブな枠組みに適合する、幅広い、適切な支援を作り出すシステムがなかったこと」を問題として<sup>16)</sup>、「混合型の支援 (hybrid types of provision)」をいかに保障するかが重要との見解を示した<sup>17)</sup>。加えて、いわゆる「差異のジレンマ」を克服する上で、子どもたちの共通性に着目しつつ、「個々が必要とする支援に焦点を当て」て、最小限のラベリングを行うことを求めた<sup>18)</sup>。

この「差異のジレンマ」の具体的な克服の仕方や、「同じ」にどのような教育的意図を見出すかなど、古くて新しい問いは依然として残るが、ここから「接近性」を検討する上での重要な観点が見出せる。一つは、ラベリングに関わって教育の場を規定してきたカテゴリーのあり方である。そしてもう一つは、教育の場を決定づける要因として大きい教育課程や教育方法のあり方である。ノーウィッチの言う provision について、本稿で引用している文献では「支援」と訳されるが、荒川は「措置」と訳し、その中身はカリキュラムの修正から人的・物的サポートなどまでを含む幅広い

いものであることを指摘している<sup>19)</sup>。日本でも、例えば人的・物的サポートについては、例えば学校の福祉的機能などに着目して以前より議論されてはきたが<sup>20)</sup>、最近では、教育の場の「接近性」に迫る形で、支援を要する子どものカテゴリーや教育課程・方法といった、実質的な教育保障に関わる議論が展開され始めている。

## (2) 通常教育と特別支援教育の「共通性」を探る

徳永・一木・田中は、上記のウォーノックとノーウィッチの議論を踏まえ、インクルーシブ教育の土台としてある『同じで共通である』が『独自で異なる』という矛盾する考えを両立させるための議論として、「知的障害者の発達は、定型発達と質的に異なるのか否か」「知的障害者の学びや指導内容や指導方法の独自性は存在するのか」を問うている。そして、発達の異同を考察する際には、「発達の速度」「到達度」「発達を促す要因」「発達段階・経路」「発達のメカニズム」などの各側面での検討が必要であるとして、知的障害者の発達を質的に異なるものとして把握することは不適切であるとした。したがって、一つのカテゴリーを前提とするのではなく、発達の特性を踏まえて学びやすい方法を工夫する必要を指摘した<sup>21)</sup>。

子どもをカテゴライズすることに関連して中田は、神奈川県の高校改革を例に、インクルーシブな学校づくりを実現する第1歩として、支援を要する生徒をどのようなコンセプトで把握すべきかを考察している。そして、「軽度の認知的制約」というコンセプトを試み、生徒の困難を把握するだけでなく将来を展望できるコンセプト、「静態的」ではなく「動態的」なコンセプトが必要であることを述べた<sup>22)</sup>。

カテゴリーのあり方と不可分な課題としてある教育課程のあり方をめぐっては、先の徳永・一木・田中が、知的障害のある子どもへの教育内容や方法について、教育目標は通常教育と同じであること、そして、例えばよく言われる「生活経験を豊かに、具体的な場面で、実際の・具体的な内容で」は、知的障害の子どもにとどまらず、全ての子どもに重要なものと捉えた<sup>23)</sup>。

また名古屋は、知的障害教育課程の独自性が障害者権利条約に抵触しないかどうかを問う必要を指摘し、教育内容と教育目標の双方から知的障害教育教科と通常教育教科の連続性を検討している。米田らの研究も踏まえつつ、生活に必要な内容やスキルが合わせて系統的に示されている点を知的障害教育教科の特質を捉える一方で、学習指導要領の変遷、「原教科」の考えや取り組みを概観し、知的障害教育教科は通常教育教科との共通性や連続性が模索されてきたことを述べている。加えて、「生きる力」「キー・コンピテンシー」「アクティブ・ラーニング」等を例に、通常教育からの教育目標レベルでの「接近」が近年みられることを指摘している<sup>24)</sup>。

このように、障害者権利条約批准に伴い、カテゴリーや教育課程・方法に関わるところで、通常教育と知的障害を主とする特別支援教育の「共通性」が模索されていることがわかる。これらは、「接近性」を考察する上で不可欠な前提作業として位置づけられよう。

## (3) 「接近性」に迫る具体例

より具体的に、通常学級の授業改善に踏み込んで「接近性」を確保するための取り組みとしては、特特委員会報告でも言及された「授業のユニバーサルデザイン」を挙げることができよう。これは、よく知られているように、とりわけ発達障害の子ども達を視野に、通常学級の授業をどの子にも「わかる」ものとするための取り組みである。特殊教育から特別支援教育への転換を大きく促した発達障害のある子どもを支援するための視点を通常教育に積極的に導入するという意味で、大きな

期待が寄せられている一方、ユニバーサルデザインと言えども、子どものすべてのニーズに対応できるわけではないことや、授業の平準化を招く危険性などが指摘されている。教育方法的検討のもとでは、例えば、授業における子どものつまずきの捉え方や、一斉授業では限界があるために特別な指導を要する子どもを支える教員の専門性が、論点として提出されている<sup>25)</sup>。

加えて、教育目標や内容という次元で、具体的に「接近」をみてとれる好例のもう一つとして、キャリア教育を挙げることができよう。2000年代に入ってから関連する報告書が複数出され、2009年告示の特別支援学校学習指導要領にも明記されたことで、キャリア教育は特別支援学校でも様々取り組まれている。学習指導要領の枠組みが異なることから、取り組み方こそ特別支援学校としての独自性が認められるが、通常学校同様、勤労観や職業観を育てることが目的とされている。しかしながらこれについては、例えば尾高が、勤労観や職業観が何によって「望ましい」とされるのか、労働市場にただただ順応するための取り組みに成り代わっていないかなど、批判的な考察を加えている<sup>26)</sup>。そのような批判的考察は、障害のない生徒への取り組みに対しても、同様に重要な意味を持つものと考えられる。

以上を概観しただけでも、「共通性」を踏まえて「接近性」を確保しようとするためには、通常教育と特別支援教育双方にまたがった根本議論を要することがわかる。

今後、カテゴリーや教育課程・方法の議論を一層深める必要があるが、同時に、それらの結果として求められる教育成果とその評価のあり方の検討も必須となろう。これについては、「学びの連続性」や「接近性」という観点からどう議論がまとまっていくのかは定かではないが、全国規模の学力調査やテストが障害のある児童生徒の学力保障にも多大な影響を与えているといった指摘もあるし、客観テストでは計れない子どもたちの取り組みに対する評価をめぐる研究も進められている。川内によれば、教育成果や評価も「教師の実践の自由、子どもの参加、さらには地域、社会との関係」の開かれ方に関わるテーマである<sup>27)</sup>。ここでもやはり、早急に、通常教育と特別支援教育の「接近」を急くのではなく、根本議論の必要性が説かれている。

## 5. おわりに

「学びの連続性」という言葉のもとで、結局、特別支援教育の場が「選択させられた」といったような状態がもたらされることがあってはならない。そのためには、各教育の場の「接近性」が重要となる。これに関連して、これまでの議論と最近の議論の動向を概観すると、実は「接近性」に関わる議論の萌芽は、養護学校義務化前にまでさかのぼることができる。このことの重みを、まずは受け止めなければならない。

そして昨今、通常教育と特別支援教育の「共通性」を確認する議論が重ねられつつあり、実質的に「接近性」を確保しようとする取り組みをめぐる議論も個々に議論されている。これらの議論はとてもし義あることで、継承されねばならないが、通常教育と特別支援教育の双方にまたがる地道な根本議論を要することも合わせて明らかとなった。多岐に渡る論点が出されているが、改めて、それぞれの通常教育における先行研究の到達点と、特別支援教育における到達点のすり合わせが必要となる。その際、特別支援教育が特殊教育時代から蓄積させてきた知見や取り組みを、通常教育に積極的に取り入れていくことも合わせて重要となろう。養護学校義務化をめぐる動きに特に顕著のように、学校とは何か、学力とは何か等をはじめとする根本議論を、障害児の教育権保障の立場から積み重ねてきた歴史があるからである。

## 引用文献

- 1) 障害者権利条約の外務省訳は、以下のサイトを参照されたい。  
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf> (2016年3月23日アクセス確認)
- 2) 拙稿「障害者権利条約における教育条項をめぐる議論」『障害者問題研究』第34巻第1号、2006年、22-29ページ
- 3) 特特委員会の論点整理による。これについては、以下のサイトを参照されたい。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300893.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300893.htm) (2016年3月23日アクセス確認)
- 4) 前掲2
- 5) 特特委員会報告は、「合理的配慮」を障害のある児童生徒が障害のない児童生徒と実質的に平等な教育を享受するために必要とされる個別的な変更や調整としつつも、国や自治体が行うべき「基礎的環境整備」とは概念を分けたことがよく知られている。これらは相互補完の関係にあり、「合理的配慮」は「基礎的環境整備」がその在り方を大きく左右することから、教師の専門性として「合理的配慮」が短絡的に語られる事態は避けねばならず、「基礎的環境整備」を厳しく問いながら「合理的配慮」の中身を検討していかねばならない。
- 6) 中村尚子・菌部英夫「2010-2011年間の障害者制度改革議論における教育問題」『障害者問題研究』第39巻第1号、2011年、72-77ページ
- 7) 例えば、越野和之「第II部 わが国におけるインクルーシブ教育の論点」荒川智・越野和之著『インクルーシブ教育の本質を探る』全障研出版部、2013年、54-60ページを参照。
- 8) 例えば、中村尚子「文部科学省は『インクルーシブ教育』をどう捉えているのか」『みんなの社会』2008年、6-7ページを参照。
- 9) 例えば、河添邦俊・清水寛・藤本文朗『この子らの生命輝く日-障害児に学校を-』新日本出版社、1974年を参照。
- 10) 荒川智「第2章 障害児教育の概念と対象」茂木俊彦・荒川智・齋藤繁編『障害児教育改革の焦点』、1995年、49-96ページを参照。具体的に、ウォーノック報告では、①位置的統合、②社会的統合、③機能的統合の3つでインテグレーションを捉え、その推進を求めた。インテグレーションについては、拙稿「OECDの研究動向からみる障害児教育の展望」『障害者問題研究』第29巻第3号、2001年、80-84ページも参照されたい。
- 11) 越野和之「第3章 障害児の教育権保障と通常学校の改革」茂木俊彦・荒川智・齋藤繁『障害児教育改革の焦点』全障研出版部、2002年、73-78ページ
- 12) 清水貞夫「第4章 これからの障害児学校の課題」茂木俊彦・荒川智・齋藤繁編『障害児教育改革の焦点』、2002年、104-105ページ
- 13) 渡部昭男「第5章 後期中等教育と教育的統合」茂木俊彦・清水貞夫編著『障害児教育改革の展望』全障研出版部、1995年、212ページ
- 14) メアリー・ウォーノック、ブラム・ノーウィッチ著 ロレラ・テルジ編 宮内久江、青柳まゆみ、鳥山由子監訳『イギリス 特別なニーズ教育の新たな視点』、ジアース教育新社、2012年、40ページ
- 15) 同上、187ページ
- 16) 同上、95ページ
- 17) 同上、99ページ
- 18) 同上、112ページ
- 19) 前掲10、84-85ページ
- 20) 学校の福祉的機能やソーシャルワークの機能を充実させることで、特別な教育的ニーズに応えうる通常学校改革を提言するものとしては、鈴木庸裕「通常学校における学級・授業の転換と特別なニーズ教育」『SNEジャーナル』第5巻、2000年、18-37ページや、同じく鈴木による「学校ソーシャルワークからみた特別なニーズ教育」『SNEジャーナル』第12巻、2006年、28-48ページが示唆に富む。

- 21) 徳永豊・一木薫・田中信利「知的障害の子どもの発達や学び、その教育は、特異なものか？一定型発達の場合と何が同じで、何が異なるのか」『発達障害研究』第37巻、第3号、2015年、217-225ページ
- 22) 中田正敏「『様々な困難を抱えている生徒』に対する高等学校段階での教育の在り方について—生徒たちをどのようなコンセプトでとらえるのか—」『発達障害研究』第37巻第3号、2015年、209-216ページ
- 23) 前掲21
- 24) 名古屋恒彦「『障害者の権利に関する条約』の下での知的障害教育教科」『発達障害研究』第37巻、第3号、2015年、201-208ページ
- 25) 吉田茂考「『授業のユニバーサルデザイン』の教育方法学的検討」『障害者問題研究』第43巻第1号、2015年、18-25ページ
- 26) 尾高進「知的障害教育におけるキャリア教育と職業教育」『障害者問題研究』第38巻第1号、2010年、20-27ページ
- 27) 川地亜弥子「通常教育における教育的評価」『障害者問題研究』第43巻第1号、2015年、2-9ページ

(2016年3月30日提出)

(2016年5月10日受理)

# Discussions on “Continuity of Learning” for Inclusive Education in Japan

**Yamanaka, Saeko**

Faculty of Education, Saitama University

## **Abstract**

This paper reviews the discussions on “Continuity of Learning” that is important for implementation of inclusive education in Japan.

The germination of the related discussions goes back to 1970’s before special schools were made compulsory. However, ordinary education and special education had been separated strongly long time.

In 1990’s, the chance that makes the meaning of “Continuity of Learning” clearer was given from the viewpoint of “Special Needs Education”. From these discussions we can learn that “Interactive Accessibility” should be discussed as a key word for approaching “Continuity of Learning”.

Today, as a preliminary step, the discussions on commonality between ordinary education and special needs education begins to be discussed especially focusing on children’s category, curriculum and educational method. In addition, educational practices like “Universal Design Instruction” and “Career Education” are pointed as examples for considering “Interactive Accessibility”.

In future, it is important to learn the long-term accumulation of each discussion above. And comparing and adjusting those from both fields (ordinary education and special needs education) are necessary. Then to introduce positively special needs education field’s accumulation into ordinary schools is also indispensable.

**Keywords:** inclusive education, Continuity of Learning, Convention on the Rights of Persons with Disabilities