

## インクルーシブな学校改革の検討

— “Index for Inclusion 4th edition”の「学びと参加に対するバリア」の議論から—

基礎教育学コース 森和宏  
基礎教育学コース 久島裕介  
基礎教育学コース 渡邊真之  
基礎教育学コース 末岡尚文  
基礎教育学コース 橋諒治

指導教員 片山勝茂

### はじめに

本稿は、“Index for Inclusion : a guide to school development led by inclusive values 4th edition” (2016、以下第4版についてのみ“Index”と省略する)に基づいて、同書における中心的な概念の一つである「学びと参加に対するバリア」(barriers to learning and participation) 概念を検討し、現代日本のインクルーシブな学校改革への示唆を求めることを目的にしている。

“Index”とは、イギリスにおけるインクルーシブな学校開発の実践的な手引き書として、トニー・ブース (Tony Booth) とメル・エインスコウ (Mel Ainscow) によって開発、公刊されたものである。私たちはこの“Index”のタイトルを「インクルージョンのための指標：インクルーシブな価値基準による学校開発のためのガイド 第4版」と訳出している。“Index”は、インクルーシブな文化の創出とその発信地として学校を位置づけている。このため“Index”は、インクルーシブな学校改革を支援するための理論枠組みを提示するのみならず、学校改革の指標や教職員、保護者、子どもに向けたアンケートを有するなど、現実の学校改革にコミットしようとしている点が特徴的である。

“Index”は Part 1 から Part 6 によって構成されており、Part1 から Part3 はインクルーシブな学校改革が理論的に説明されており、Part4 は指標 (それらに付随する質問事項は約1000個にもわたる)、Part5 はすぐに使用できるアンケートが用意されている (Part6 は参考文献や参照すべき条約や宣言などの引用集である)。なお、同書の編者であるメル・エインスコウとトニー・ブースの主張はイギリス労働党のインクルージョン政策に取り入れられ、“Index”の初版がイングランドの全校に配布されたことが今井(2010:84)では紹介されている。

“Index”は価値主導型の学校開発を目指しており、ここでの価値とはインクルーシブな価値基準(inclusive values)を指している。このとき、“Index”ではインクルーシブな学校開発における3つの大きな側面があることを指摘されている。1つ目は、インクルーシブな文化(cultures)を創造することである。これにはインクルーシブなコミュニティの建設やインク

ルーシブな価値基準の確立が含まれ、文化を変えることは学校開発を持続させるうえで欠かせないものとされている。2 つ目は、インクルーシブな方針 (policies) を生み出すことである。どのように学校を運営し計画を練るのかについてであり、すべて人のための学校を開発すること、多様性のための支援を組織することが盛り込まれている。3 つ目に、インクルーシブな実践 (practices) を展開することである。これは何が学ばれ教えられるのか、あるいはどのように学ばれ教えられるのかについてであり、すべての人のためのカリキュラムを構築することのほか、学びを編成することが含まれている。詳しくは後述するが、本書の指標 (Part4 の部分の相当) ならびにそれらに付随する質問項目は、この 3 つの側面によって構成されている。



(図 1 : 学校開発における Index の 3 つの側面)

Tony Booth and Mel Ainscow, *Index for Inclusion: a guide to school development led by inclusive values 4th edition*, Cambridge: Index for Inclusion Network, 2016, p.51

“Index”では、それぞれに 9～14 個にわたる指標が設けられ、さらにその一つ一つの指標にもおよそ 20 個程度の質問項目へと細分化されている。また、“Index”のアンケートは、教職員のみならず、保護者や子どもたち (高学年用と、平易な言葉遣いによって記された低学年用の 2 種類) に向けたアンケートが用意されている。“Index”の提示したアンケートは、子どもや保護者をも対象に含みこんで構想されている点で特徴的である。やや本筋からはそれるが、イギリスでは SEN のある子どもについて、地方教育局による特別な支援が保障される根拠となる“Statement”の発行には子ども、保護者の意見が必要であり、この継続にあたっては annual report の提出が義務付けられているなど、子どもや保護者の声を聴くことが制度的に保障されていることも、このようなアンケートが構想される背景となつてい

ると考えられる。

なお、“Index for Inclusion”はこれまで 4 つの版を重ねており、第 1 版は 2000 年、第 2 版は 2002 年、第 3 版は 2011 年、第 4 版は 2016 年に公刊されている。同書はこれまで 50 近い国で翻訳されており、これまで日本では、第 2 版に基づいた邦訳が試みられていたほか (Booth and Ainscow 2002=2005)、イギリスのインクルーシブ教育実践の理論として第 2 版が検討されてきた (今井 2010)。ただ、編者のトニー・ブース自身も記しているように、

2011年に刊行された第3版は、それ以前の版から抜本的に改訂して構成されており、本稿が取り上げる第4版についても、この第3版からある程度の変化が施されている(例えば、「インクルーシブ的価値基準による学校開発のためのガイド」という副題は第4版に新しく追加されている)。以上に確認したように、これまで日本で紹介されてきた第2版と、本稿で取り上げる第4版はかなりの差異があり、その差異は総じて2点に要約できる。

①グローバルな環境問題に強い着目がなされている点である。環境持続性(Environmental sustainability)という言葉が幾度も登場するように、本書では環境への関心が教育において欠かせないものとして認識されている。加えて、本書が提供するインクルーシブな価値基準に沿ったカリキュラム開発においても、21世紀型のカリキュラムとして環境問題を組み入れたカリキュラムの開発が提起されている。

②指標に付随する質問事項が充実した点である。先に記した通り、“Index”の指標は3つの側面(文化、方針、実践)で構成されており、それぞれ20個程度の指標が設けられ、さらにその一つ一つの指標についてもおよそ20個程度の質問項目へと細分化されている。ここで設けられている指標や質問項目は、後述する「学びと参加に対するバリア」が学校のあらゆる側面の中に潜んでいるのと同様に、学びと参加に対するバリアを減らすための資源もまた、学校のあらゆる側面の中で見つけることができるという発想のもと、このようなバリアや資源に学校が気づき、改善し、活用していくための手がかりとして活用することが期待されている。

このような特質を有する“Index”を検討するにあたって、本稿は「学びと参加に対するバリア」概念について分析を試みたい。「学びと参加に対するバリア」概念とは、詳細は後述するが、「特別な教育的ニーズ」の限界をふまえ、学校組織、子ども同士の関係性といった学校における相互作用の関係だけでなく、家族やコミュニティ、国内外の出来事や政策の内にも存在する「バリア」を明らかにし軽減することを目指して設定されたものである。この概念に着目するのは、「特別な教育的ニーズ」の限界を指摘し、「バリア」に着目するという視点は、必ずしも日本の文脈では中もこうされてこなかったものの、インクルーシブな学校改革をすすめる上で、またインクルーシブ教育に関する研究の発展のために重要な視点を有しているからである。

本稿は、以下のような構成をとる。第1節では、特別支援教育と「特別な教育的ニーズ」についての論点を整理する。第2節では、こうした従来の特別支援教育には批判的な論調をとっているインクルーシブ教育研究における「特別な教育的ニーズ」論を描出する。これらの整理をふまえて、第3節では、“Index”における「学びと参加に対するバリア」概念の検討を行う。おわりにでは、本稿の議論を「参加」、「特別」、「ニーズ」の3つの観点からまとめつつ、インクルーシブな学校改革の実践的な取り組みへの示唆を得る。なお、本稿で用いる訳語については、特段の注がない限り、筆者らを含めた研究グループによってなされた翻訳に依拠している。

## 第1節 特別支援教育と「(特別な) 教育的ニーズ」

本節では、特別支援教育における「(特別な) 教育的ニーズ」の位置づけを整理したい。日本における障害児教育施策は2007年4月の学校教育法改正によって、障害の種類や程度に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から、通常の学級に在籍する児童生徒も含めて、障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し適切な教育的支援を行う「特別支援教育」へと転換した。それまでの「障害の種類別」から「個々のニーズ」へと焦点が移ったことを考えれば、「(特別な) 教育的ニーズ」という概念は特別支援教育のキー・ポイントのひとつと言ってよいだろう。

ところで、ここで敢えて「(特別な) 教育的ニーズ」と「特別な」を括弧に入れたのは、後述するようにその用法が「特別な教育的ニーズ」という表現に固定されていないことによるものであり、またそのことが本稿の議論において重要な視点を含んでいるためである。使用されている表現には「特別な」という文言の有無に限らず、いくつかのパターンが見られるが、便宜上「(特別な) 教育的ニーズ」という括りを与えておくこととする。整理にあたっては、次の二つの点に着目して行いたい。

一つは、特別支援教育における「(特別な) 教育的ニーズ」という言葉の用法である。特別支援教育に関連するいくつかの公式の文書から確認してみたい。

そしてもう一つが、インクルーシブ教育との関連である。後述するが、日本においてはインクルーシブ教育の推進のために特別支援教育の充実が掲げられている。そこで、特別支援教育のなかでも、文科省のいうインクルーシブ教育システムとの関連から「(特別な) 教育的ニーズ」について確認してみたいと思う。

### 1-1 「(特別な) 教育的ニーズ」の用法

まず、「(特別な) 教育的ニーズ」という概念が初めて公式に使用されたのは、文部科学省に設置された「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」による「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～(最終報告)」(2001年)である。

この報告の本文中には「(特別な) 教育的ニーズ」に相当する表現が用いられている箇所は25箇所みられる。そのうち19箇所が「特別な教育的ニーズ」となっており、また他の箇所についても表現こそ違うものの「特別なニーズ」、「特別のニーズ」などがほとんどであり、「特別な教育的ニーズ」という用法が通底されていることがうかがえる。

しかしながら、その後特別支援教育の準備、施行の段階に移っていくにつれて用法は一変する。2003年の文科省「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」、2005年の中教審「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)」、2007年の文科省「特別支援教育の推進について(通知)」を見てみると、打って変わって「特別な教育的ニーズ」という表現は一度も使用されていない。代わって登場するの

は、「障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズ」であり、繰り返しを避けるために「障害のある」が省略されることはあるものの、ほとんどがこの用法に統一されており、意図的な用法であることを読み取ることができる。

では、その意図とはどのようなものだろうか。管見の限りでは高倉（2015）はその用法に言及している唯一の研究である。高倉(2015:40)は「表記が短期間で変化していることから見ても、当時、この用語・概念の導入にあたっての概念整理は、必ずしも確定的ではなかったことが推察される」としており、その定義が曖昧なままになっていることを問題視している。しかしながら、高倉の整理は2001年と2003年の調査研究協力者会議の報告にのみ依拠している点において十分でない。特別支援教育への移行後も含めた文書において一貫して「障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズ」という表現が用いられていることを考えれば、むしろその明確な意図を検討する必要があるように思われてならない。

そこで重要になるのが、「特別な教育的ニーズ」概念の定義である。詳細は第2節に譲るが、この概念はもともとイギリスで提起されたものであり、「学習上の困難」を抱えている子どもたちの多様な背景に焦点を当てるものである。当然、そこでは「障害」に問題は限定されていない。また、「今後の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の議事要旨を確認すると、イギリスやアメリカでは「全体の10～20%の特別な教育的ニーズをもつ子供に対応している」との発言も記録されており、障害だけでないニーズへの対応に言及されていた可能性が窺える。

他方で、日本の特別支援教育は従来の特殊教育からの転換であり、障害のある子どもを対象とするという制度的枠組みについては転換後も変化はみられない。

これらの状況を踏まえれば、上記の用法の変化によって、特別支援教育が障害のある子どもを対象とすることを明確化する意図を持っていたことが推察できる。

## 1-2 インクルーシブ教育との関連

続いて、インクルーシブ教育との関連を確認しよう。日本において公式にインクルーシブ教育の方向性が打ち出されたのは、2012年の「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）」が最初である。報告書のタイトルと重なるが、以下にその要点を引用する。

共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要があると考える。（文部科学省 2012:第1節第1段落）

ここにおいて、前項で確認した「障害のある子どもへと対象を限定する」という発想は、特別支援教育のみならずインクルーシブ教育にも適用されることとなったのであ

る。この点は、日本におけるインクルーシブ教育の議論が 2014 年の障害者権利条約への批准に向けた国内法・教育制度等の整備の必要という文脈から立ち上がってきたことから了解される。

また、2012 年の報告にあたっては「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」の議論の中でイギリスの「特別な教育的ニーズ」の概念が、障害カテゴリーに限定しないものであることが言及されている(文部科学省(2011)「資料 6-1：イギリスにおける障害の子ども教育について」特別支援教育の在り方に関する特別委員会(第 10 回)配布資料)。しかしながら、この点は最終の報告においては削ぎ落とされており、子どもたちの抱える、障害に限らない多様な困難へのまなごしの弱さが一層浮き彫りになるだろう。

## 第 2 節 インクルーシブ教育研究における「特別な教育的ニーズ」論

### 2-1 「特別な教育的ニーズ」概念の端緒と展開

第 1 節では、日本の文部科学省が構築を進める「インクルーシブ教育システム」における「(特別な) 教育的ニーズ」概念が、障害のある子どもの問題として把握されていることを指摘した。そもそも「特別な教育的ニーズ」とは、イギリスの「ウォーノック報告」を契機として使用されるようになった概念である。以下、ウォーノック報告について、石塚・徳永(2002)の整理を参照する。

ウォーノック報告は、1978 年のマリー・ウォーノックを議長とする障害者・児の教育調査委員会に提出された報告書であり、この報告を受け、1981 年の教育法において「特別な教育的ニーズ」は、診断された障害についてではなく、教育的援助について言及する教育学的な概念とされた。この概念規定は継続され、1996 年教育法では以下のように記されたと石塚・徳永は整理している。

- (1) 「特別な教育の手だて」を必要とするほどに、「学習における困難さ」があるならば、その子どもは、「特別な教育的ニーズ」を有するとする。
- (2) 「学習における困難さ」とは、
  - a. 子どもが、同年齢の子どもと比べて、学習において有意に困難さを有する場合、
  - b. 子どもが、学区又は学校にある施設設備を十分に利用できない困難さを有する場合、
  - c. 5 歳以下で、上記の状態に当てはまる場合、あるいは特別な教育の手だてがなければ上記の状態になる可能性のある場合である。
- (3) 「特別な教育の手だて」とは、
  - a. 2 歳以上は、同年齢の子どもに提供される教育に、さらに追加された教育、あるいはその教育とは異なる教育の手だて
  - b. 2 歳未満は、全ての教育の手だてである。(石塚・徳永(2002:第 2 節))

この定義に基づけば、「特別な教育的ニーズ」は子どもの学習上の困難が基準であり、障害だけでなく多様な困難を持つ子どもが対象になると考えられる。

イギリスで使用されるようになった「特別な教育的ニーズ」の概念は、1994年の「サラマンカ声明」で使用されたことを受け、世界的な広がりを見せた。この声明は、スペインのサラマンカでユネスコとスペイン政府共催による「特別なニーズ教育に関する世界会議」において、「万人のための教育」の目的を前進させるために採択され、以下のことが宣言された。

- 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ちており、
- 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もつ子どもたちは、彼らのニーズに合致できる児童中心の教育学の枠内で調整する、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。（ユネスコ(1994:第2段落)、下線は引用者)

日本のインクルーシブ教育研究者は、これらの国際的動向を積極的に受け止め、インクルーシブ教育を「障害」のある子どもに対する教育ではなく、「特別な教育的ニーズ」に応じる教育として転換していくことを主張している。例えば、堀(2017:85-86)は、ウォーノックが初めて用いた「特別な教育的ニーズ」という概念は「障害児観の画期的な転換であった」とするとともに、その後のサラマンカ声明における「特別な教育的ニーズ」概念を、「診断された「障害」ではなく、障害のある子どもと、障害はないけれども学習の困難がある子どもも含めて、幅広い観点から、子どもの教育的援助について言及する教育概念」であると説明した上で、子どもひとりひとりのニーズに応じる実践が必要なのだと論じている。また、原田(2016:75,82)も、サラマンカ声明の眼目を、「学校教育が、障害のあるなしに関わらず、個々人の「特別な教育的ニーズ」に応じて「すべての子どもたち」に提供されるべきこととする点である」と集約した上で、このようなインクルーシブ教育の意味を文部科学省が矮小化し、「インクルーシブ教育の名の下に、個人（医学）モデルに依拠する特別支援教育の枠組みを堅持しよう」としていることを批判している。

## 2-2 「特別な教育的ニーズ」という概念自体の問題

上述したように、文部科学省が「障害のある子どもの教育の問題」としてインクルーシブ教育を捉えているのに対して、すべての子どもが有している「特別な教育的ニーズ」に応じるインクルーシブ教育の実現が主張されてきた。しかしながら、この「特別な教育的ニーズ」という概念自体には、以下のような問題も存在する。

第一に、あくまでも「特別なニーズ」への焦点化であることが孕む問題である。佐伯・呉(2017:101)は、「特別な教育的ニーズ」という言葉が最初に用いられた「ウォーノック報告」も、いわゆる「定型発達児」を基準にして「欠陥を補う」ことが「教育的ニーズ」に応えることとしており、従来の障害児教育の理念と大幅に異なっているわけではないと述べ、それに対して「サラマンカ宣言」においては、すべての子どもが、それぞれ「独自の(ユニークな)特性、独自の(ユニークな)関心、独自の(ユニークな)能力、独自の(ユニークな)学習」に対するニーズをもっており、それに対応するのが「インクルーシブ教育」であるとしていることに注目している。「特別なニーズ」という言葉を用いることは、すべての子どもが「ニーズ」を持っているのだということが見落とされてしまう危険性があると言えよう。

第二に、「学習」に問題が限定されているという点である。「ウォーノック報告」において、「特別な教育約手だて」を必要とするほどに、「学習における困難さ」があるならば、その子どもは、「特別な教育的ニーズ」を有すると記述されていることから明らかなように、「特別な教育的ニーズ」は「学習」における問題として説明されている。しかし、今日、学校を能力の発達を目指す「教育の場」としてではなく、「生活の場」、「社会参加の場」として位置づけ直すことが提起されており(小国ほか(2015:25-27))、「学習」に問題を限定している「特別な教育的ニーズ」の概念に「参加」や「社会的包摂」の視点を付け加える必要がある。

第三に、特に現場での教育実践において、「特別な教育的ニーズ」という概念がスティグマとして機能する恐れがあるという問題である。原田(2018:170-171)は、イギリスの学校における授業観察やインタビュー調査から教師の認識枠組を分析し、現場においては、「特別な教育的ニーズ」に対して教師や同級生から、「低い」「劣った」というネガティブな眼差しが差し向けられるなど、「特別な教育的ニーズ」概念が、困難を抱える子どもたちに対するスティグマとして機能する恐れが指摘されている。

このように、「インクルーシブ教育システム」を批判する論者の中でこれまで積極的に使用されてきた「特別な教育的ニーズ」という概念は万能ではないと言えるだろう。

### 第3節 Indexにおける「学びと参加に対するバリア」概念の検討

本節では、“Index”における「学びと参加に対するバリア」(以下、「バリア」と省略することがある)についての記述や指標・アンケートへの反映について検討したい。なお、訳出は本グループによるものである。



### 3-1 「特別な教育的ニーズ」の問題点と「学びと参加に対するバリア」の意義

“Index”における「学びと参加に対するバリア」の位置づけは、「特別な教育的ニーズの置き換え」という節のなかで明確に表明されている。“Index”は「特別な教育的ニーズ」について、「子どもたちにラベル付けをし、個別に介入する」という点を厳しく批判する。その要点は以下の六点である（Booth and Ainscow 2016=校正中）。

- ① 教育上の困難を子どものインペアメント（機能障害）から生じるものとして捉えることで、環境やシステムのあらゆる側面にあるバリアから目をそらさせる
- ② 「特別な教育的ニーズ」があると分類することにより、他のカテゴリーとの関連・相互作用の中で教育上の困難が生まれているかもしれないという考え方からも眼を遠ざけてしまう
- ③ 「ラベルのない」子どもたちが経験している困難も見えなくさせる
- ④ 子どもたちをさまざまな排除的な圧力を受けやすい存在としてみなすのではなく、何かが「欠乏」（あるいは「不足」）した存在として捉える
- ⑤ 「特別な教育的ニーズをもつ」子どもたちのことを、「EBD」「ADHD」「ODD」といった「異常」のカテゴリーの頭文字としてラベル付けするという、子どもたちへの敬意を欠いた行いも一般的な慣習となっている、といったことである。
- ⑥ 困難を経験していると捉えられた子どもたちに対しては、分離され「差別化された」個別のカリキュラムや、他の子どもや大人との関係を妨げるティーチングアシスタントによる細心の注意(close attention)が、(支援として)与えられるという、ステレオタイプな対応が繰り返される

このような問題点を指摘しつつ、子どもたちの「教育上の困難を解決することを手助けするために「学びと参加に対するバリア」を用いること」を“Index”は主張するが、「バリア」について“Index”は次のように把握している。

バリアは、建物やグラウンド、学校が組織される方法、子ども間や大人間、そして子どもと大人間の関係、教えと学びの方法など、学校のあらゆる側面との相互作用の中で発生しうるものです。バリアは、家族やコミュニティ内を含めた学校の領域の外や、国内や国政的な出来事、政策の中にも見つかります。（Booth and Ainscow 2016:46=校正中）

このような社会的なバリアを見つけ、軽減・除去していくことが子どもたちへの支援であると“Index”は言うが、上記の「特別な教育的ニーズへ」の批判も踏まえれば、その

力点が浮かび上がる。即ち、子どもたちの直面する困難を「障害の社会モデル」的な視点から把握し、それによって「個人モデル」的な把握によるラベリングや個別の介入による実質的な排除から脱却し、カテゴリーを限定せずに学校内のすべての子どもたちへの支援を充実させていく、というのが「バリア」の力点と言えよう。

### 3-2 指標・アンケートの活用

「バリア」に関して“Index”が興味深いのは、上記のような「バリア」に気がつき、改善していくための手掛かりとして、100 ページ以上に及ぶ指標やアンケートを用意していることだ。“Index”が「バリアと同様に、学びと参加に対するバリアを減らすための資源もまた、学校のあらゆる側面の中で見つけることができる」と言うように、ただ問題を浮き彫りにするのではなく、インクルーシブな支援を考えていくための示唆がそこには散りばめられている。

一つに 3-1 で取り上げたような理論的な側面についての言及である。例えば、「学びと参加に対するバリアは、社会的・物質的な環境の中のみならず、人間関係、教師からのアプローチ、学習活動の中でも生じるものとして捉えられていますか？」や「誰しもが学びと参加に対するバリアを経験するという事は理解されていますか？」などにはその理論的な卓越さが垣間見える。ただし、“Index”の指標やアンケートのユニークさは実践場面や個別具体的な場面に関するものの中に一層色濃く浮かび上がる。その量を考えれば枚挙にいとまがないが、以下にいくつか例示してみよう。

- ・職員室は、すべての教職員にとって歓迎的な空間ですか？
- ・すべての人は、呼ばれたい名前と正しい発音で、敬意を持って呼ばれていますか？
- ・控え目な子どもの学びは、より声高に貢献をする子どもと同じように奨励されていますか？

これらに示されることは、一見インクルージョンとは直接的な関係が無い項目であるように見えるかもしれない。しかし、まさしくその点にこそ「バリア」概念を“Index”が強調する理由があるのではないだろうか。

またアンケートについても同様に幅広い視点からの項目がみられるが、アンケートに特異なのは子どもや保護者用のアンケートが構想されている点である。その点をふまえて、こちらも興味深いものをいくつか例示してみたい。

- ・先生はひいきをしません。
- ・学校内には、昼休みに行ける快適な場所があります。
- ・先生たちは言ったことをやります。

- ・学校は今何をしているのかよく知らせてくれています。
- ・他の保護者に友人がいます。

前半の三つが子ども用、後半の二つが保護者用からの抜粋だが、どれもインクルージョンについての視点を広げるような項目になっている。

やや補足的に、アンケートを分析する際に生じる課題についてあらかじめ応えておきたい。それは、アンケートの答えで「はい」や「いいえ」が多い（あるいは少ない）ことが何を意味するのかを理解すること、即ちアンケート結果の解釈（そして実践との往還）が重要となるということである。この点については、“Index”がアンケートを通じて学校内の議論を活性化させていく必要性を指摘していたことに留意するべきであろう。

## おわりに

ここまで、“Index”の「学びと参加に対するバリア」の概念について3節にわたり検討を行ってきた。

第1節では特別支援教育における「(特別な) 教育的ニーズ」の把握について整理した。公式文書における表記・用法に注目することを通して、特別支援教育がその対象を意図的に障害のある子どもへと限定していること、またそのような特別支援教育がインクルーシブ教育システムとして位置づけられることでインクルーシブ教育もまた障害のある子どもの問題として矮小化されてしまっていることを指摘した。

第2節では、「特別な教育的ニーズ」にかかわるインクルーシブ教育研究の動向を整理した。それらは第1節で指摘したような日本における特別支援教育の問題点を批判する上で重要な視点を提供するものではあったが、他方で「特別な教育的ニーズ」という概念そのものには限界があり、その点についてこれまでの研究が十分に言及していないことを明らかにした。

第3節では、このような「特別な教育的ニーズ」に代わるものとして、“Index”における「学びと参加に対するバリア」を取り上げ検討した。「障害の社会モデル」的な発想に立つことにより、ラベリングや個別の介入による実質的な排除に陥ることなく、障害等のカテゴリーに限らないすべての子どもたちへの支援の可能性について指摘した。また、そのような支援の実践的・具体的な在り方を考えていくうえで、“Index”の指標やアンケートがこれまでのインクルージョンの議論にはない視野の広がりをお我々にもたらししてくれるであろうことを示した。

最後に、以上の議論を中心に「参加」、「特別」、「ニーズ」の3つの観点からまとめつつ、インクルーシブな学校改革の実践的な取り組みへの示唆を得ることで結びの考察としたい。

### (1) 「参加」について

「バリア」概念の意義として、まず指摘できるのが「参加」を位置づけたことである。第2節では小国ほか(2015: 25-27)が学校を「生活の場」「社会参加の場」として捉えなおすことを引用し、インクルーシブ教育を学習だけでなく社会的包摂という視点から考える必要性を示唆したが、この点はサラマンカ声明も指摘しているところである。サラマンカ声明は通常学校におけるインクルージョンが「すべての人を喜んで受け入れる地域社会をつくり上げ、インクルーシブな社会を築き上げるための「最も効果的な手段」であるとしており、この点は。記述のように「特別な教育的ニーズ」が学習上の困難に依拠したものであり、社会参加を十分に位置づけたものではないと考えるとき、「バリア」が「学び」に加えて「参加」を位置づけたことの重要性を改めて指摘できよう。

また、この「参加」の視点に関連して日本の文脈では「共生社会の形成」という表現がしばしば見受けられる。日本のインクルーシブ教育システム(およびその構築のための特別支援教育の推進)においては「交流及び共同学習」の推進が「共生社会の形成」への対応として目指されてきた。文科省(2019:1)によれば、「相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面」から構成される。わけても、「交流」の点が子どもたちの「参加」との関連から考えられる必要があるが、それは「経験を深め、社会性を養い、豊かな人間性を育むとともに、お互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会」として設定されている。

これらを踏まえれば、「交流」においては一時的に活動を共有することで、障害のある子どもとない子どもの相互理解や人間性の向上が目指されているのであって、自ら社会に参加し、社会を形成していく一員となること、つまり日々の活動を作っていくことは重視されていない。このような日本のインクルーシブ教育の状況を鑑みても、子どもたちの「参加」の意義や可能性を改めて問い直す必要があるだろう。

### (2) 「特別」について

“Index”における「バリア」に関する記述を改めて振り返ってみると、そこには「特別な教育的ニーズ」による「特別」性の強調が「バリア」になりうる可能性が示唆されているように感じられる。わけても、困難に直面している子どもたちに焦点が限定されることで、「特別な教育的ニーズ」をもたないとされる子どもの抱える困難や、それを引き起こすバリアが不可視化されてしまうという別の問題が発生してしまうのではないか。この点については、これまでのインクルーシブ教育研究についての課題とも言うことができるだろう。後述の「ニーズ」論も踏まえて、「特別な教育的ニーズ」という個別の問題にどのように対応していくのか、改めて議論を重ねる必要がある。

もう一点、「特別」をめぐる考えたいのはスティグマの問題である。「特別な教育的

ニーズ」の導入の背景に障害カテゴリーがスティグマとして機能するのを避ける狙いがあったことを第2節で確認したが、“Index”も言うように、結果としては「特別な教育的ニーズ」もまた現実にはスティグマになっている側面を否定できない。

この点について、清水（2019:34-37）は呼称のもつスティグマ性を指摘する。「障害カテゴリーは自己肯定感を減じさせ、子どもの人格を損壊させることにつながりかねない」ものであり、「学校教育の現場での障害カテゴリーの使用は忌避されるべきである」という。他方で、「特別な教育的ニーズ児」という概念も一つのレイブル/ラベルである」とも指摘しており、「スティグマ化する可能性がある」という。その対応は、「そのときはそのときで変更を考えるべき」としており、あくまでも呼称の問題として把握している。

それに対して“Index”は「バリアの子ども」といったように、更に表現を変えたとしてもスティグマ化してしまう可能性に敏感であり、呼称ではないところに重きを置く。このように考えたとき、「特別な教育的ニーズ」のもつ「障害の個人モデル」的な性格や、それに基づく個別の介入・教育的対応が一種の「バリア」として機能することが、スティグマ化をもたらすことを改めて考える必要があるように思われる。

### （3）「ニーズ」について

最後に、「ニーズ」論に焦点を絞って考察をしたい。これまで“Index”が「特別な教育的ニーズ」を批判し、「学びと参加に対するバリア」を提起したことを前提としてきたが、それは「障害の社会モデル」的な発想に立つことで、子どもの抱える困難を個人の問題として捉えるのではなく、その背後にある学校や社会の構造的な問題に向けようとするものであった。ところでそれは、配慮を要請する個別のニーズやそのようなニーズへの対応自体を批判するものでは当然ない。

ここで、「ニーズ」概念をめぐる課題を明らかにする際に示唆的なのが上野の当事者主権、ニーズ論に関する一連の社会学的研究である。その指摘を本稿に引き取るとき、二点に注目したい。

一つ目は「ニーズ」概念の当事者性の問題である。上野（2011:第3章「当事者とは誰か—ニーズと当事者主権」第2節「ニーズの帰属する主体」第6-8段落）は従来の社会福祉学の「ニーズ」の定義について、「ニーズの判定者」が「当事者ではなく、第三者優位の概念構成がなされているという事実」を批判する。また、それに対して当事者の主観的な要求は「ダイヤモンド」として区別され、「ダイヤモンドはあきらかに否定的な含意を持っており、この区別そのものがパターンリスティックなものである」という。

この点について、「特別な教育的ニーズ」の議論を確認しよう。真城（2003:84）によれば「特別な教育的ニーズ」は「子どもの学習上の困難を生じさせている「個体要因」と「環境要因」による循環構造を明確にして、...（中略）...指導方針の決定につなげることが基本である」とされるように、教師や専門家からの視点で構成されている。この

点は、文科省のいう「一人一人の教育的ニーズ」についても同様である。

これに対して“Index”の「バリア」概念において重要なのは、指標やアンケートを通して、当事者のニーズをくみ取ろうとした点である。そしてこれまで確認してきたような質問項目を振り返ると、くみ取ろうとするニーズが、根強いパターンリズムのなかで時に「わがまま」として見過ごされてきたような事柄であることも興味深い。

二つ目は、当事者概念の定義である。上野・中西（2008:17-18）によれば当事者とは「ニーズの帰属する主体」と定義され、この定義には「ニーズの帰属先」であることに加えて、そのような状況に対する「主体化」の契機が含まれる。即ち、当事者とは、「問題をかかえた」人であるだけでなく、「ニーズを顕在化」させた個人であるという。「当事者である」ことはもちろん、「当事者になる」ことが重要とされており、この点について中西・上野（2003）から、その要点を引用してみよう。

当事者とは「問題を抱えた人々」と同義ではない。問題を生み出す社会に適応してしまえば、ニーズは発生しない。ニーズ（必要）とは、欠乏や不足という意味から来ている。私の現在の状態を、こうあってほしい状態に対する不足ととらえて、そうではない新しい現実をつくりだそうとする構想力を持ったときに、はじめて自分のニーズとは何かがわかり、人は当事者になる。ニーズはあるのではなく、つくられる。ニーズをつくるというのは、もうひとつの社会を構想することである。（中西・上野 2003:2-3）

この点もまた、“Index”が「バリア」の発見・軽減・除去のために指標やアンケートの対象に、子どもを含みこんで構成していた点と符合する。補足すれば、アンケートは学校について子どもたちが自由記述の形式で書く部分が用意されていること、また低学年の子どもと高学年の子どもで別のアンケートが用意されていることなどからも、その意識を読み取ることができる。また、「ニーズはつくられるものであり、ニーズをつくることがもうひとつの社会を構想することである」という上野の指摘は“Index”の社会構築主義的な視点に近く、「バリア」概念が単にニーズを批判したというよりも、「ニーズ」概念の組み換えであったと考えてもよいかもしれない。

最後に課題として、「当事者概念のインフレ」の可能性を指摘しておこう。ニーズの充足を「ケア」と考えるとき、「ケアに関与する主体には複数性」があり、いずれにも当事者性が想定される。この点については、上野（2011:第3章「当事者とは誰か—ニーズと当事者主権」第3節「当事者概念のインフレ」第4段落）は「当事者ニーズが第一次的なニーズであるのに対し、介護者のニーズはあくまでも当事者ニーズがあるからこそ発生した二次的なニーズ」であり、当事者インフレを避けようとした。この点について“Index”は言及しておらず、教育における「ニーズ」を考える上で改めて検討が必要になるだろう。

ここまで、以上三点にわたって考察をしてきた。“Index”が提起してきた問いを総括すれば、「子どもにとって学校とはどういう場所であるべきなのか？」という問いであったと言えるだろう。この問いに応える上で、これまで見落とされてきた子どもたちの「ダイヤモンド」を拾い、それに基づき学校教育としての応答を改めて考え直そうとする視点が“Index”には含みこまれていた。そして、そのような視点が凝集されていたのが「学びと参加に対するバリア」の概念ではないだろうか。

本稿の主題は関連する動向の整理や「バリア」概念の基礎的な検討であり、実践的な可能性については示唆的なものにとどまっている。しかしながら、“Index”は指標やアンケートの使用を通して、実際に「バリア」に気づき、軽減していくことを強く主張した。実際の学校現場での活用やその際の可能性や問題点について明らかにしていくことは、今後の課題としたい。

#### 参考文献一覧

- 原田琢也(2016)「日本のインクルーシブ教育システムは包摂的(インクルーシブ)か? : サラマンカ宣言との比較を通して」『法政論叢』52(1):73-85.
- 原田琢也(2018)「インクルーシブ教育に関する日英比較研究 — 「特別な教育的ニーズ」概念の違いに注目して—」『法政論叢』54(2):159-178.
- 堀智晴(2017)「インクルーシブ保育の意義とその実践上の課題」『保育学研究』55(1):84-99.
- 今井理恵(2010)「インクルーシブ教育実践の理論枠組み—イギリスにおける Inclusive Schools 論に着目して—」『教育方法学研究』35:83-92.
- 石塚讓二・徳永豊(2002)「「特殊教育」および「特別な教育的ニーズのある子ども」の定義と特殊教育の現状について」『主要国の特別なニーズを有する子どもの指導に関する調査報告』平成11年度—13年度科学研究費補助金(特別研究促進費(2))研究成果報告書、国立特殊教育総合研究所  
([http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub\\_f/F-101/chapter03/chapter03\\_e02.html](http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_f/F-101/chapter03/chapter03_e02.html))、2020年5月7日閲覧。
- 小国喜弘・木村泰子・江口怜・高橋沙希・二見総一郎(2015)「インクルーシブ教育における実践的思想とその技法：大阪市立大空小学校の教育実践を手がかりとして」『東京大学大学院教育学研究科紀要』55:1-27.
- 文部科学省(2001)「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～ (最終報告)」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
- 文部科学省(2005)「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)」中央教育審議会
- 文部科学省(2007)「特別支援教育の推進について (通知)」

- 文部科学省(2011)「資料 6-1：イギリスにおける障害の子どもの教育について」特別支援教育の在り方に関する特別委員会（第 10 回）配布資料  
([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/siryu/1306551.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/siryu/1306551.htm))、  
2020 年 4 月 29 日閲覧。
- 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の構築のための特別支援教育の推進（報告）」中央教育審議会初等中等教育分科会
- 文部科学省(2019)「交流及び共同学習ガイド」
- 中西正司・上野千鶴子(2003)『当事者主権』岩波書店
- 佐伯胖・呉文慧(2017)「特別支援教育におけるニーズ概念の再検討：ニーズを「訴え」として見る」『田園調布大学紀要』12:97-116.
- 真城知己(2003)『図説 特別な教育的ニーズ論 その基礎と応用』文理閣
- 清水貞夫(2019)「「特別なニーズ教育」とノンカテゴリーの教育システム」『SNE ジャーナル』25(1):32-45
- 高倉誠一(2015)「「特別支援教育の理念」の解釈に関する考察—「特別な教育的ニーズ」概念の検討をもとに—」『植草学園短期大学研究紀要』16:39-45.
- Tony Booth and Mel Ainscow(2002)Index for Inclusion, CSIE, 2002. (トニー・ブース、メル・エインスコウ／中村満紀男・河合康・岡典子訳(2005)『インクルージョンの指標 2002 年版』筑波大学心身障害学系)
- Tony Booth and Mel Ainscow (2016) Index for Inclusion: a guide to school development led by inclusive values 4th edition, Cambridge: Index for Inclusion Network. (トニー・ブース、メル・エインスコウ／二羽泰子監訳 (校正中)『インクルージョンのための指標：インクルーシブな価値基準による学校開発のためのガイド 第 4 版』東京大学大学院教育学研究科附属バリアフリー教育開発研究センター)
- 上野千鶴子・中西正司編著(2008)『ニーズ中心の福祉社会へ——当事者主権の次世代福祉戦略』医学書院
- 上野千鶴子(2011)『ケアの社会学——当事者主権の福祉社会へ』[Kindle 版] 検索元 amazon.com、太田出版
- ユネスコ(1994)「サラマンカ声明」国立特別支援教育総合研究所  
([https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1\\_h060600\\_01.html](https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html)) 2020 年 4 月 23 日閲覧。