

## 第10章 「子どもの課題」とその捉え方

眞城 知己

### 本章のねらい

インクルージョンの考え方が「多様性を包含するプロセス」を概念要素の核に据え、学校制度の継続的改善を背景に登場したものであることは第Ⅰ部で述べてきた。第Ⅱ部では北欧4か国での事例を取り上げながら、現在の日本におけるインクルージョンの考え方に見られる視点の拡大や変化を促してきた。第Ⅲ部では具体的な課題に引きつけながらインクルージョンの考え方について理解を深めたい。その端緒として本章では、まず、いわゆる「子どもの課題」をどのように理解すればよいかについてインクルージョンの考え方の下での捉え方の特徴を提示し、日本の特別支援教育においてインクルージョン概念を用いることで、もたらされる学校改善のための視点について理解を深めることにする。

### Ⅰ 「困っている子」に課題があるのか

#### (1) 近年の傾向

かつての日本の特殊教育制度のもとでは20世紀末の時点でさえ、障害のある児童生徒が特別な指導を受けるための根拠は特別の教育課程編成としての学校教育法施行規則におけるいわゆる通級による指導くらいしかなく、とくに小学校や中学校の通常学級におけるLDやADHD、広汎性発達障害の児童生徒などが必要な対応を受けるための制度整備は決定的に欠けている状態であった。2007（平成19）年度より特別支援教育制度が施行されて、こうした通常学級に

在籍する児童生徒に対する「特別な支援」としての対応が質量ともに拡大したことは教育制度史上において重要な転機となった。それから10年が経過した今日までの幼稚園、小学校、中学校および高等学校、それに中等教育学校の通常学級における特別な支援に関する取り組みは、多くの教員の献身的な努力によってさらに前に進められようとしている。

このことの意義はとても大きい。同時に特別支援教育による通常学校における専門的支援の提供を巡る課題も数多く顕在化することとなった。

21世紀初頭には、「何か問題のある子ども」という見方ではなく、学校において苦しんでいる、あるいは困っているのは当事者である子ども自身であって、その本人により寄り添う姿勢を明確にするための「困っている子」という表現や、文脈に応じて「子どもの困り感」といった表現が多用された。あるいは、それらを柔らかく婉曲的に表現した「気になる子」という言葉もよく使われた。現在でもこれらの表現は散見される。

しかしながら、こうした子どもたちに特別な支援を提供する流れを見ると、「困っている子」という表現は情緒的用語に留まっていて、実際には子どもにかかわる何らかの「課題」を明確にして対応を図る、つまり「子ども自身に何らかの課題や問題が存在している」という見方が根強く残っていることがわかる。

現在、特別な支援を要すると判断される子どもの特定は、学級担任による第一段階のスクリーニングに始まり、特別支援教育コーディネーター等が関与する第二段階のスクリーニング、さらに学校外の専門機関とのかかわりと医療機関による診断などをふまえた対象の確定というプロセスが多くの自治体でおおむね定型化されている。

その過程でスクリーニングされる際の判断基準は、子どもの困り感ではなく、学習面での課題、行動面での課題、認知面での課題、対人関係での課題といったように、学習の遅れや他児とのトラブル、そして授業中の逸脱行動などの有無を障害特性と関係づけながら特別支援の必要性が判断されている。

こうしたスクリーニングの際に、子ども自身の受け止めにも意識は向けられ

ているのであるが、顕在化している課題と子どもの受け止めの扱いは、決定的に前者に比重が置かれている。

表10-1 子どもの困り感と顕在化している課題  
顕在化している課題

|    |    |    |
|----|----|----|
|    | あり | なし |
| あり | A  | B  |
| なし | C  | D  |

子どもの困り感

## (2) 支援の必要性の判断

表10-1のAのように、顕在化している課題と子どもの困り感の両者が確認される場合には、多くの関係者は何らかの特別な支援の必要があるということと一致するだろう。また、Dでは支援の必要性はただちにはなく、経過観察をしながら対応を用意していくと判断されるだろう。

Bは顕在化している課題はないものの子ども自身が困り感を表明している状態である。この場合には、子どもの様子を観察しながら「配慮」が続けられることが多い。学習面での遅れが顕著ではない場合、あるいは学習成績で達成状況が良好な場合にこうした判断がされる傾向がある。

そして、Cは顕在化している課題があるものの子ども自身はとくに自覚がない状態である。子どもの障害がとくに発達障害または知的障害の場合には、本人の困り感の有無によらず特別支援の開始に向けた手続きが進められ、保護者との連携の下で、診断と前後して特別支援の対象として確定されることが多い。

このようにして、たとえば、通常学級での学習活動に参加する子どもの中に、顕著な離席行動のある子どもがおり、そしてその子どもに発達障害の診断がある場合、その子どもの発達障害の特性に応じて、ソーシャル・スキル・トレーニングや行動分析学を応用した「支援」が用意されることは、もはや定型化されるほどに広く行われるようになった。

しかしながら、そうした子ども自身に対する直接的な支援に関して、その子どもにかかわる「課題」が顕在化する環境要因への対応は、相対的に脆弱である。こうした指摘に対しては、実践に携わっている教員からは、「いやいや、

子どもが離席する原因となるような教室内の刺激を減らしたり、次の行動目安が立てやすいように指示内容を構造化して提示するなど、学習環境の調整もたくさん行っている」といった声があがってくるであろう。たしかにそうした工夫は以前と比較すればはるかに丁寧に行われるようにはなっている。

されど、インクルージョンの概念を本当に日本の学校教育制度に位置づけようとするのであれば、この程度ではすまないのである。なぜならば、インクルージョンは、概念の核となる要素からもわかるように学習環境の改善によって子どもの教育的ニーズの多様性を包含していくための考え方だからである。

筆者 (Sanagi, 2016, 2018) は、子どもの成績評価に際して、子ども自身の努力や学習状況と教員による専門指導の提供状況や必要な合理的配慮の提供状況とを相対化した結果、明らかに後者の考慮が不十分であることを示したが、いうまでもなく子どもの「課題」は、子ども自身によってのみ生じているわけではなく、子どもがどのような学習環境の下で学習活動に参加しているかの影響を直接的に受けている。特別支援教育制度になってから、通常学級における障害のある子どもに対する学習環境の改善がこの10年ほどできわめて顕著に進展したことは間違いないが、なお子ども自身の「課題」という見方への比重が高いことがわかる。

### (3) 学習環境との関係での見方

子ども自身のもっている自己資源としての様々な側面に関する特徴を把握することの必要性は明らかではあるものの、インクルージョンの概念から見た場合の「子どもの課題」の捉え方については危惧すべき傾向が強いまである。

たとえば、30人を超えるような大人数での一斉授業形式は、そこから排除される子どもを生じやすい要因として見なされ、より少人数での学習集団編制での参加機会がより多く求められる。与えられた机とすに着席して授業に参加するというルールがつねに求められることも、それがなければそもそも離席行動自体が課題にならなくなるので、固定的な学習スタイルの見直しが求められる。さらに、正解か不正解かを中心に進められる形式の授業は子どもに強い緊

張をしてしまうので、こうした授業の方法を見直すように求められることもある。

このような指摘に接すれば、ほとんどの学校教育関係者は「そんなことは机上の理想論であって、実際の授業や学級経営上は到底現実的ではない。だから、現在の条件の下でできるところから少しずつやるしかない」という印象をもたずである。毎日の学校生活の中で心の傷を深めている子どもたちを支えるために、日々、子どもにとってよりよい状況を用意できるように奮闘している教員であればあるほど、学校制度の不備や問題を指摘されても、それが解消されるまで待ってられないからこそ、理想論にしか聞こえないのである。

インクルージョンの考え方は、このように学校教育制度に対して強い影響をもつものである。それゆえにインクルージョンの考え方はそれを強く進めようとすればするほど、多くの議論を必然的に引き起こす。この点において、日本での議論は決定的に不足している。机上の議論をしている時間があれば少しでも直接実践を前に進めるべきとの意識が働くことは十分理解できるが、インクルージョンの考え方の本質や方向性を十分に議論して深めることなく、目の前の子どもへの支援にしか意識を向けていないと大きな問題を生じることにつながる。

### (4) 「子どもの課題」の捉え方の構造的問題

一つひとつの実践自体はよく考えられ、適切な工夫が行われていても、そうした実践全体を包括して見たときに、全体としての方向性が子どもたちにとってむしろ不利益をもたらし方向につながっているとしたら、どうであろうか。

つまり「合成の誤謬」と呼べる現象が起き始めているのである。

本章の主題である「子どもの課題」の捉え方にかかわることで言えば、たとえば、子どもに必要な特別な支援を考えるために、子ども自身の障害特性の状態や学習・行動面における「課題」をより詳細に、また、より正確に把握しようとする自体は、まさに子どもの利益を最大限にしたいがために行われていることである。しかし、その手続きとして用いられている方法や、その手続

## 第Ⅲ部 学校現場でインクルージョンをどのように実現するか

きが通常学校でどのように取り扱われているか、あるいはそこで用意されている特別な支援の仕組みや内容について当該の子どもや周囲の子ども、そして他の学級担任や管理職がどのように見ているかなどによって、本来の意図とはまったく異なる事態が引き起こされてしまうという経過は、すでに世界の様々な国や地域で経験されてきたことなのである。

現在の日本の通常学校における特別支援の展開を見ていると、それは1960年代後半から70年代にかけてイギリスにおいて急速に進展した「補償教育 (Remedial Education: 治療的教育とも呼ばれる)」の問題が再来しているのではないかとさえ思えてしまう。具体的には、1960年代半ば以降の中等教育改革によって進められた、学校統合を通じた総合制化を背景に、通常学級において特別な対応を必要とする生徒に対して、主に抽出指導の形態で対応が図られたものとして知られる。通常学級における学習活動において自尊感情を傷つけられ、他の子どもからの排除的行動にあうなどの不利益を被りやすかった知的障害を中心とした困難のある子どもに対して、障害への治療的対応を行いつつ不利益の補償を提供するというのが当初の意図であった。しかし、いつの間にか通常学級での学習についてこられない子どもを補償教室へ排除する流れに変質し、さらには対象となった子どもと専門的指導を提供する教員のペアが学校全体の活動からまるで独立した別個の存在であるかのように分離的 (segregated) に位置づけられていってしまった、という問題が生じたのである。その過程で、補償教育の対象となった子どもが利益を得られるどころか学校への帰属意識を低め、自己効力感を一層低めてしまうばかりか、そうした子どもへの差別的な意識を周囲の子どもに生じさせるなど、多くの問題点が指摘されるようになっていったのであった。通常学校における、この補償教育を巡る問題は、のちのイギリスにおけるインクルーシブ教育の大きな背景動機となっていくのである (眞城, 2017)。

補償教育を巡る問題への関心は、通常学校の在り方に関する新しい理念や議論を活発にした。国連でインクルーシブ教育の推進に大きな役割を果たしたエインスコー (Ainscow, M.) 教授らが、1980年代半ばにホール・スクール・アプ

ローチ (whole school approach) の概念を提案したのも、障害のある子どもへの専門的指導だけに注目して通常学校全体の方向性について十分に議論がなされなかったことへの強い問題意識が背景にある (Ainscow, 1994)。ホール・スクール・アプローチは概念の成熟化が難しく、多くの批判の下に見直しが迫られることとなったが、そこでの理念の柱が、現在もイギリスのインクルーシブ教育の方向性を考える際の羅針盤の一つとなっていることは知っておくべきである。

## (5) 将来像についての議論の不足

さて、現在の日本の特別支援教育にかかわる議論を翻ってみるとき、刊行されている書籍にせよ、雑誌の掲載論文にせよ、はたして学校教育の将来の姿にかかわる議論がどれほど取り扱われているだろうかと問われた際に、じつに心許ない状況であることに気づくはずである。子どもの評価や支援の段階を詳細に取り扱い、諸検査の結果をどのように具体的な指導に結びつけるかという内容や、通常学級における具体的な授業や教材の工夫などを取り扱ったものが大半を占めている。それだけ需要があるということのあらわれではあるが、それらの内容を総合したときに描かれる「学校の姿」は、いかなるものなのであろうか。

日本においても議論や推進のための活動に熱心に取り組んでいると自負する人もいるだろうが、そのほとんどはインクルージョンという用語を使いながら、内容はインテグレーションにかかわるものである。少なくとも障害のある子どもを含めて何らかの特別な対応が必要な子どもについて「通常学校に受け入れを」という表現をしている論は、インクルージョンの概念が正確に理解できていない。

というのも、第2章で触れたようにインクルージョンは、その原理において通常学校にある属性を有する子どもを「受け入れるため」の考え方ではないからである。インクルージョンの説明においてしばしば言及されるサラマンカ声明でさえ、子どもを「受け入れる」ようにとの視点には立脚していない。「包

含する」という概念と、「受け入れる」という現象を混同したり、同義語として置き換えてはいけない。

サラマンカ声明では、あくまでも大多数が受けている教育から享受される利益を受けることができない子どもの教育機会を保障すべきであることを述べているのである。そして、注意しなければならないのは、その前提は、大多数が受けている教育機会を得られていない子どもが、より質の低い教育機会しか得られていないことが問題とされているということである。これは国連のそれまでの基礎教育機会の保障にかかわるあらゆる宣言において共通している点なのであるが、日本での議論はこの点を無視して、「通常学校・通常学級至上主義」とでも表現できるほどに、偏った論が張られることがある。教育機会の保障にかかわり国連が特別学校（特別支援学校）の存在を否定しないのは、そこで提供されている教育の質が通常学校よりも高い質を有している場合には、先ほどの前提と異なり、障害のある子どもに対する教育機会が、通常学校では提供できないような高度な専門性を有する高い質を保有していると判断される場合があるためである（真城、2010）。

#### （6）「通常学級がスタンダード」と固定的に見ないこと

このように理解を進めるとき、日本における学校教育制度を少しずつ改善しながらそこにインクルージョンの考え方を位置づけようとする際に、通常学校・通常学級に特定の子どもたちを「受け入れる」という発想ではなく、学習環境が変化する過程で子どもの教育的ニーズの多様性が包含されていく過程（プロセス）を構築するという発想が必要であることが再確認できるのである。

通常学級に「受け入れる」という発想が強ければ強いほど、通常学級の「現状」は固定されたままで、そこに適応することが求められる文脈も強くなってしまふ。そして、通常学級がスタンダード（標準）であるという常識こそが、インクルージョンの妨げになっていることに気づくはずである（真城、2012）。

あらためて言葉にするまでもなく、「子どもの困り感」に寄り添って適切な対応を用意しようとする際にも、障害特性の影響などの子ども自身に直接かか

わる要因について明らかにすることは不可欠の要素ではある。しかしながら、インクルージョンの概念の本質は、学習環境を子どもの教育的ニーズの多様性をより包含できるように変革させていくことであるので、子ども自身にかかわる要因だけに着目した対応では不十分であり、同時に学習環境の変容を伴わなければならないのである。すべての子どもが通常学級のみでの学習に参加することを固定的な最終ゴールとすることは結果的に教育的ニーズを包含できない状況を生み出すリスクを高めるという点でインクルージョンではないし、また、課題があると見られることを理由にその対応を通常学級の外で行うことが定型化されることもインクルージョンではないのである。

## 2 スタンダード（標準）とエクスクルージョン（排除）の相反的關係

### （1）スタンダードの範囲の問題

インクルージョンの概念への理解を深めてくると、じつは教育におけるインクルージョンの問題を、とくにエクスクルージョン（排除）の視点から見た際に、それが子どもの参加している学習環境におけるスタンダード（標準）の問題と相反的な関係で成り立っていることがわかる。

ごく簡単に言えば、スタンダードの範囲が広がれば、相対的にそこから排除される教育的ニーズは少なくなるし、反対にスタンダードの範囲が狭くなるほど、そこに包含されなくなる教育的ニーズは相対的に増えることとなる。

これを模式的に示したのが図10-1である。

本章では、正確な表現をするために包含される（あるいは排除される）要素について「教育的ニーズ」との表記を使用しているが（その理由は第3章を参照のこと）、まだ教育におけるインクルージョンの概念についてイメージがおぼろげな場合には、「教育的ニーズ」の代わりに「子ども」と置き換えてイメージしてみてほしい。ただし、インクルージョンの概念が理論的に包含の対象とするのは、あくまでも子どもの「ニーズ（の多様性）」であることには十分に留意されたい。

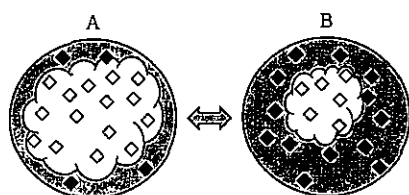


図10-1 スタンダード（標準）の範囲が狭ければ外に置かれる要素は増える

さて、図10-1の中央にある雲のような形はスタンダード（標準）の範囲を表し、菱形は「ニーズ（や子ども）」の要素を表している。つまり、「ニーズ（や子ども）」に関する要素がスタンダードに包含されている要素とそこに包含されていない要素があることをイメージしたものである。

AとBを見比べると、Aのようにスタンダードが広ければそこに包含される各要素は多くなるが、Bのようにスタンダードが狭ければその外に置かれる、つまり包含されない要素が多くなることになる。

少し抽象的なモデルであるが、この図を手がかりにしながら具体的な問題を考えてみよう。

## （2）インクルージョンの考え方における捉え方

学習面や行動面での事柄にあてはめて考えてみると、たとえば、通常学級での授業が固定のスタンダード（標準）として位置づけられると、通常学級における一斉授業の学習に「ついてこられるかどうか」という基準で、通常学級以外の学習の場への参加の判断が合理化されるようになってしまう。同様に、通常学級での学習に参加する際の授業参加態度のルールが固定されるほどに、そこで逸脱行動と判断される行動は顕在化しやすくなる。つい先日、ある中学校で朝礼の際に整列した隊列を乱す生徒は朝礼に参加させないという指示を学校長から出された特別支援学級の担任が途方に暮れていた。こうした強硬な条件が指示されることはやや極端ではあるが、このような柔軟さに欠ける環境であるほどに逸脱行動はむしろ生じやすくなる。環境条件の問題によって生じていると言ってもよいほどである。

他方、通常学校において何でも受容せよという極端なことを言っているのではない。一定の学習環境のスタンダードを提示して、それに照らして個々の子

どもが自らと環境との調整を行う学習機会の重要性はたしかに存在するからである。

ただし、多様性を包含することができる環境には、柔軟さが不可欠である。

個々の事象について考える際にはそれらを一次元上に配置してスタンダードの範囲の広狭をイメージし、柔軟さに欠けていないかどうかを考えればよい。こうしたスタンダードの範囲は学習面や行動面など様々な場面で設定することができる。図10-1はその総体を平面上に表しており、内容によってスタンダードの範囲が比較的広く設定されている事柄もあれば、スタンダードの範囲が狭い状態の事柄もあるということを模式的に表している。

インクルージョンの考え方では、学習環境を変化させて子どもの教育的ニーズを包含できる範囲を可能な限り広げようとするが、その際にもし学習環境にかかわる条件が変化することなく固定的であると、そこに「通常範囲内」と「通常範囲外」との間の境界線が発生する。この境界線も条件設定を厳密にすればするほど、まるで越えられない壁のような強固な境界となりかねない。スタンダードとスタンダード外の境界も柔軟に考えることが大切なのである。

## （3）日本型統合教育論におけるスタンダードの捉え方

インクルーシブ教育について、日本では「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」（特別支援教育の在り方に関する特別委員会、2012）との表現に象徴されるように、「統合教育」の視点から理解されるのが一般的である。

北欧なども基本的に「統合教育」の形態でインクルーシブ教育を制度化しているのだから、日本もそれらと同様に考えることができると思われるかもしれない。しかし、たとえばスウェーデンの統合教育を成立させている条件と日本での統合教育とは、同じ用語が使用されていても学校制度をはじめとした制度と個人との関係性、学校と個人との関係性が大きく異なっており、表面的形態の類似性をもって論じること自体がそもそも不適切である。例を挙げると、学校選択への子ども自身の意向の優先度がスウェーデンと日本とでは大きく異なっている。自ら学習の場を選択する意志が優先されるかどうか、また、選択で

きる学習の場や時間数の設定に本人の希望が反映される程度、さらには学習成果に対する評価基準の違いなど、列挙すればきりがないうるほどに条件が異なっており、日本の場合はあくまでも「日本型の統合教育」であることに留意しなければならない。

そして、この日本型統合教育論のほぼすべてが、じつは通常学校を「スタンダード（標準）」として想定して論じられ、通常学校に「受け入れる」ことを要求するという展開が続けられてきたのであった。しかし、教育におけるインクルージョンの考え方は、あくまでも教育制度全体において「多様性を包含する範囲を拡大すること」である。

通常学校で現在展開されている授業をはじめとした学習活動が固定的なスタンダードである度合いが強ければ強いほど、また、そこでスタンダードであることにかかわる条件が厳密化されるほどに、包含することができる教育的ニーズは少なくなってしまう。そして、包含されなかった教育的ニーズがある状態の子どもに対して、この子には（発達障害等に起因する）「課題」があると判断して、その個体要因ばかりを詳細に分析して特別な支援を提供することは、たとえ通常学校で行われている実践であっても、それはインクルーシブ教育ではなく、「通常学校における障害児教育」である。通常学校において展開される障害児教育としての専門的指導とインクルーシブ教育とは同義ではないことを正確に理解しておきたい。インクルーシブ教育が従来からの障害児教育よりも優れているわけではないし、まして置き換えられるべきものでもない。そもそも両者は密接な関係性にあり、通常学校における障害児教育の在り方とインクルージョンの概念を正確に理解しながら「子どもの課題」の捉え方を見直して支援の軸についての議論と共通理解を図る必要がある。これをしないままに実践を進めざるを得ない状況であることが深刻な問題なのである。

インクルーシブ教育の考え方のもとでの「子どもの課題」の捉え方は、子どもの意思を尊重しながら、学校のどのような環境条件において他の子どもとは異なった指導や追加した指導が必要であるのかという視点から把握することが肝要である。子どもにとって特別な支援の必要性が顕在化する状況には、必ず

学習環境の条件とのかかわりが存在するからである。インクルーシブ教育の考え方は、「子どもの課題」を学習環境を改善するための手がかりとして捉えるのである。

### 3 学習環境を変化させる必要性

#### (1) 見せかけの包含の問題

インクルージョンの考え方は、「いかに通常学級についていけるようになるか」ではなく、学校制度を改善して子どもの教育的ニーズを包含できるようにするための継続的なプロセスに本質的意味を有しているということを繰り返し述べてきたが、教育におけるインクルージョンは、それ自体は目的や到達目標ではない。あくまでもすべての子どもが質の高い教育を受ける権利を保障するために学習環境と教育制度を整えるプロセスを表す概念である（真城、2011a）。それゆえにインクルージョンの考え方においては、「子どもの課題」について、それが顕在化する環境条件に視座が置かれるのである。

筆者（真城、2011b）は、「通常学級において著しい離席行動のある子どもへの支援に際して、離席頻度の抑制ばかりを考えてしまうようではいけない。仮に離席の頻度が減少し、着席していたとしても、実際に学習活動に参加して自らの力を引き出す時間になっていなければ、その子どもの教育的ニーズが包含されたとはいえないからである。これでは「見せかけの包含」である。また、ある子どもの教育的ニーズを包含するための対応が、同じ学習機会に参加している別の子どもの教育的ニーズを排除してしまうこともある。たとえば、学習進度が大きく異なる子どもで構成される学習集団では、状況に応じて学習進度の相違をふまえた対応が欠かせないが、授業進行を学習速度のもっともゆっくりした子どもに「合わせる」だけでは、学習進度の速い子どもの教育的ニーズが包含できないことがある。この場合、特定の子どものみが支援を得られる一方で、別の子どもの教育的ニーズが排除されてしまっているのである。もちろん、速度の速い子どもだけに合わせただけの場合も同じである」と指摘してい

る。これは現在の日本で進められようとしているインクルーシブ教育システムが、ことさらに通常学級での学習活動への障害のある子どもの参加だけに焦点が偏っていること、そして、通常学級での対応において「子どもの課題」への対応に強い意識が向けられている一方で、当該の子どもにとっての学習になっているかどうか、さらには子ども自身の「受け止め」や「育ち」への視座が欠如しがちであるという問題を背景にしている。

## (2) 「子どもの課題」という見方に変化を

(障害のある)子どもの課題や問題に対して専門的支援を用意することに力点を置くか、すべての子どもの多様性に対応できる範囲を拡大できるように学習環境を変化させることに力点を置くか、という二つの視点の中で、インクルージョンの概念は、その本質的特性として後者に立脚していることは正確に理解されていなければならない。その上で、学校において、この両者のバランスを取っていくことが肝要なのである。

「すべての子に同じように対応しようとすれば、個人差を無視するリスクが生じるし、子どもごとに異なる対応をしようとすれば、一部の子だけにより多くの対応をすることでの不公平 (unfair) が生じるリスクが生じてしまう」(Cigman, 2006) との指摘があるように、通常学校において両者のバランスをとることは容易ではない。しかし、「子どもの課題」という捉え方をせず、「教育的ニーズ」に影響を与える様々な要因の中で、子どもが有する要因の一つにすぎないと捉える特別な教育的ニーズの概念(真城, 2003)の特徴をふまえて理解すれば、インクルージョンの概念はより適切にその本質を理解されるようになるであろう。インクルージョンと特別な教育的ニーズの概念の理解は、「子どもの課題」への視座への捉え直しをもたらしてくれるのである。

学習環境に不備がある場合に、その影響を最初に受けるのが「支援が必要」であるとされる子どもたちである。そして、そこで生じる事象はその「子どもの課題」として見なされることが多いが、子どもにかかわる情報収集はしつつも、「課題」があると捉えるのではなく、子どものもつある条件にかかわる事

象が顕在化しやすい学習環境に焦点を当てて、その改善によって教育的ニーズの多様性を包含するのがインクルージョンの考え方にもとづく視点なのである。

## 〈文 献〉

- 真城知己 2003 特別な教育的ニーズ論 文理閣
- 真城知己 2010 イギリスのインクルーシブ教育 発達障害研究, 32(2), 152-158.
- 真城知己 2011a インクルーシブ教育実験学校の構想—検討課題の設定に向けて— 千葉大学教育学部研究紀要, 59, 1-6.
- 真城知己 2011b 我が国におけるインクルーシブ教育に向けての動向の整理 特別支援教育研究, 650, 4-6.
- 真城知己 2012 インクルーシブ教育実験学校の構想(2) —学校教育目標を考えるために— 千葉大学教育学部研究紀要, 60, 333-339.
- 真城知己 2017 イギリスにおける特別な教育的ニーズに関する教育制度の特質 風間書房
- 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 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構築のための特別支援教育の推進(報告) 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会
- Ainscow, M. 1994 *Special needs in the classroom*. Jessica Kingsley Publishers. pp. 6-8.
- Cigman, R. 2006 *Included or excluded: The challenge of the mainstream for some SEN children*. Routledge. p. xxii.
- Sanagi, T. 2016 Teacher's view on a balance of pupil's effort and provision for grading. IAFOR International Conference on Education (Hawaii Convention Center), p. 49.
- Sanagi, T. 2018 How do mainstream teachers think which is a suitable education setting for children with special educational needs in mainstream classroom or individualized setting? International Conference for Academic Disciplines 2018 (University of Freiburg, Germany).