

第15章 子どもの教育と支援に携わる スペシャリストとして

眞城 知己

本章のねらい

本書を通じて、教育におけるインクルージョンの様相は、北欧諸国間においても多様に相違があることが理解できたのではないだろうか。そして、それぞれの国で展開される教育制度の表面的な形態や一部の実践を見て、どこが優れており、どこが課題なのかという論評をしてもあまり意味がないことがうかがい知れたのではないかと思う。

日本の特別支援教育制度は、様々な新しい課題に直面しながらも、通常学校、それも通常学級における障害のある児童生徒に対する教育がインクルージョンの言葉とともに大きく拡大してきた。そして、これに伴って教員に求められる「専門性」も質・量ともに急速に拡大してきた。その場が通常学校の通常学級であったり、通級指導教室や特別支援学級、そして特別支援学校などの違いはあるものの何らかの特別な指導や支援を受けるようになった児童生徒の数は、21世紀になって相当な勢いで増加してきた。文部科学省では、従来のように特別支援学校に勤める教員だけでなく、特別支援学級の担任の特別支援学校教員免許状の保有をより促すようになったし、教員採用試験を行う都道府県の教育委員会も、特別支援学校教員だけでなく通常学校の教員に対して特別支援学校教員免許状の保有を積極的に求めるようになっていく。小学校や中学校の教員を目指す大学生や高校生からの「小学校や中学校の教員になりたい場合でも特別支援学校教員免許状を保有していた方がよいだろうか」という質問は、いまや大学の教員養成系学部で開催するオープンキャンパスでは定番の質問ともなっている。

さて、こうした状況の中で教育や支援のスペシャリストとして、何を意識し、理解しておけばよいのだろうか。最終章ではこの点について考えてみたい。

1 インクルーシブ教育において教員に求められる視点の置き方

(1) インクルーシブな学校体制の基本

都道府県の教育委員会が現職教員向けに開催している研修会の講座内容を俯瞰してみると、その内容は発達障害児の障害特性やそれをふまえた支援・指導に関するものが圧倒的に多い。とりわけ、行動面や対人関係面での支援・指導にかかわる内容は、どの自治体でも力を入れているようである。ソーシャル・スキル・トレーニング (SST) などは、まるで流行語のように講座の案内資料に登場してくる。また、とくに国語・算数を中心にした教科学習における具体的支援について取り上げたもの、さらに最近では合理的配慮の内容や取り扱いについてのものも見られるようになった。各校の特別支援教育コーディネーター向けには、知能検査や発達検査などの諸検査にかかわる内容や関連するアセスメント、校内委員会の運営に関する内容なども多くの自治体で用意されている。

繰り返し述べてきたように、教育におけるインクルージョンは、障害をはじめとした何らかの特別な対応を必要としている子どもを他の多数の子どもの中に「受け入れる」ことを軸とした考え方ではない。様々な原因によって生じている子どもの教育的ニーズの多様性を包含するために、学習環境を継続的に改善するための考え方である。そして、そのプロセスにおいて多様な属性が混在する集団 (学級・学校) の形が現れてくるのである。

そのため具体的な方法には子どもと学習環境との双方の関係性に注目することが必然的に要素として求められることになる。イギリスにおいて1970年代初頭に登場し、後にいわゆるウォーノック報告 (1978年: 障害児者教育調査委員会報告書) やその勧告を受けて1981年教育法によって制度化された「特別な教育的ニーズ」の用語とその考え方がインクルーシブ教育の文脈において用いられるのにはこうした背景があるのである。

このようにインクルーシブ教育の本質が学校改善を軸に据えていることを念

頭に置いた上で、今日の日本の特別支援教育制度のもとで進められるインクルーシブ教育に目を向けてみると、先に述べたように教員を対象にした研修プログラムは、その大半が子ども自身にかかわる内容に偏っていることに気づくはずである。厳密に言えば、子どもへの直接的な働きかけに見える指導方法も、それぞれの元の原理を紐解けば、学習環境への働きかけは必ず含まれている。しかしながら、短期間の研修では、そうした原理の理解まで深めることが難しく、結果的に、形式的に各指導法の手続きとその実施・評価といったマニュアル化できる部分ばかりが教員の意識の中に残るために、実践において子どもの混乱をむしろ悪化させてしまう事例が後を絶たない。たとえば、応用行動分析学によるアプローチは、的確な課題分析と適切な環境調整との連合が図られれば、非常に効果的な指導を提供することが可能なものであるが、つねに変動する両者の関係性に即時に対応するのは簡単ではない。高い子どもの観察力と相当のトレーニングが不可欠であるが、そのためには相応の時間と研修が必要なのである。ただし、こうした時間のかかる研修を多忙な日々の中で受け続けるのは誰にでも可能ではないし、まして原理の本質的理解はなかなか難しい。

このように指摘してしまうと、「そんな高度な対応は自分にはどうもできないし、そのための時間を確保することなど不可能」であると多くの教員に思わせてしまうかもしれない。その結果として、「専門的な指導はとて自分にはできないので、専門家にまかせてしまおう」という意識を生じさせてしまうことだけは回避しなければならない。

こうしたジレンマが、対応を用意すべき学校にとっての課題となることが指摘されている (Farrell, 2012)。通常学校に高い専門性を求めすぎてしまうと、むしろ支援の必要な子どもにかかわろうとしない教員を生み出す構造を学校内で発生させてしまったり、特定の教員と子どものベアが学校全体から切り離される構造を生じさせてしまったりという問題がかつてイギリスでは生じていたことも指摘されている (眞城, 2017)。

インクルーシブな学校を創造していくためには、すべての学校種とすべての教員が子どもの教育に対する責任を (濃淡はあれど) 必ずもつことが大前提で

ある。だからこそ、インクルーシブ教育を率先して推進してきたイギリスにおいては、通常学校やその教員が適切に責任を果たしているかが評価される仕組みが作られているのである（眞城, 2010）。

すべての教員が均等に役割や責任を分担するのではなく、しかしながら、特定の教員だけに責任を偏らせたり、管理職も含めて、特別な対応にまったく関与しない教員をつくったりしないように学校での体制を構築することが欠かせないということである。

(2) インクルージョンに対する明確なマインドセットをもつために

では、そのためには何が大切なのか。

本書の著者らの研究グループ（眞城・石田・是永）はこれまでにデンマークの全98市のうち80を超える自治体を直接訪問してインクルーシブ教育に向けた教員養成の特徴について尋ねてきたが（章末の付記参照）、そこでは学校長や教員、そして指導員であるペダゴグ（Pædagog）に対する研修で「インクルーシブな学校を作り上げていくための tankegang（英語で言う mindset: 「考え方」や「意識の持ち方」のこと）の変化を促すことが」何よりも重要であるとして力を入れているという声を数多く得てきた。もちろん、「意識の持ち方」だけに留まるのではなく、それを基盤にした実践力が求められるのは言うまでもない。大切なのは、インクルージョンに対する理解と意識の持ち方が欠けた状態での指導では、いくら指導方法の技術を学んでも子どもに有効なインクルーシブな学校の構築にはつながらないことが強く意識されているということなのである。非常に興味深いことに、応用行動分析学を基盤に据えた研修を実施している自治体や、家庭で応用行動分析学による指導を導入するための支援をしている自治体はあったが、それらは必ずその基盤となる理念を理解するためのポリシーとセットで提供されていたし、子どもの評価に関しても心理検査の活用を教員に対して直接的に実施している自治体は一つもなかったことが象徴的であった。

日本の特別支援教育において、心理検査を利用しながら子どもの能力の強い点と弱い点を明らかにし、検査結果のプロフィールをふまえて指導計画を立て

る方策は、検査結果がその子どもの学習環境との関係性の中でどのような状況を生み出しているのかを十分に整理できず、集団のダイナミクスの中で実践が上手くいかない場合には、当該の子どもが通級指導などの個別指導の場と通常学級とを頻繁に行き来する状況を生み出してしまう。この構造は、インクルーシブな学校を構築するための教職員のマインドセットを涵養しにくくさせる上、当該の子どもの不安を増幅させることがあるので注意が必要である。

子どもの能力や適性における弱い点を明らかにして、そこに集中的に働きかけることで困難の改善を模索する、いわゆる医学・心理学モデルは20世紀後半に強い疑問が呈されたものの、直接的に子どもの行動改善や障害に起因する特性に対応した指導効果が得られることから、日本では現在も欠かすことができない役割を担っている。

しかしながら、「他の子どもたちよりも少し不利が強い子どもたちに、その不利を解消できるように何か支援を用意しましょう」という視点の持ち方は、多数の中に少数の特別な支援を必要とする状態の子どもを「受け入れる」という意識を教員にも生みやすいという問題をもっている。つまり、これは第10章で述べたように、通常学校の「スタンダード（標準）」は維持されたままでそれにかかわる学校改善が相対的にあまり意識されないということを意味しており、インクルーシブ教育の本質への理解が十分に図られないままに制度が進行する問題を生じさせてしまう。これではいつまでたってもインクルーシブな学校づくりには向かっていけない。たんに障害児を通常学校に「ついていけるようにする」、すなわち通常学校に適応させようとするアプローチに留まってしまうからである。これが強くなると同調圧力や同化主義（assimilation）の問題を生じることも知られている（眞城, 2020; Armstrong et al., 2010; Norwich, 2012）。

教育におけるインクルージョンの考え方は、多数に特定の少数が「ついてこられるように受け入れる」という発想なのではなく、学習機会が得られない状態となる個人を生じさせないように、通常に付加したり、通常とは異なる対応（イギリスの教育法上はこの二つを指して特別な対応（special provision）と呼ぶ）が

「スタンダード」に包含されるように学習環境を変化させていく過程を表すものであることをしっかりと意識しておきたい。

さらに、日本ではこうしたインクルーシブ教育の考え方を十分に深めないまま「可能な限りともに学ぶ」という表現を使って、現象を統合論として表層的に解釈させてしまっているために、インクルージョンの本質とはむしろ離れた状況が放置されている状況も見られる。おそらくイギリスで用いられた表現を形式的に採用したものと思われるが、イギリスでは制度構造的に学校改善を強く求める仕組みの存在を前提とした上で「可能な限りともに学ぶ」という表現が位置づけられている。そのことへの理解が不十分なままに、いくつかの研究において日本に紹介されたことが誤った解釈の原因であろう。

いずれにせよ、日本では通常学校での特別支援教育を進めていけばインクルーシブ教育になっていくとの誤解が生じやすいのである。日本の特別支援教育は、現行では学校教育法制度上の障害のある幼児児童生徒のみを対象にした制度である。他方で、北欧諸国の特別ニーズ教育はその対象が医学的な意味での障害に限定されているのではない。たとえ障害の診断を有することが判断材料の一つになっていたとしても、あくまでも特別な対応の必要性和それに対する本人と保護者の希望によって位置づけられている。もっとも、対象者の大半を障害のある子どもが占めていることから、現地の教員でさえ北欧の特別ニーズ教育は障害児教育と同義であると思込んでいる場合があるが、具体的な対応や学級における学習活動への参加の議論においては、まさに特別な教育的ニーズへの対応に関する捉え方が軸に据えられていることがわかるのである。そして、そうした議論において「特別な教育的ニーズ」という用語を使わずに学習への参加や子どもがつけるべき力を協議している例が多いのが興味深い。これは現地の教員に聞き取り調査を行っても、彼らが無自覚であるがゆえに調査ではなかなか拾い上げられにくいことなのであるが、多くの例において彼らの議論は、まさに個体と環境要因との関係性のもとで生じている特別な教育的ニーズの概念に即した内容となっているのである。

北欧のインクルージョンは一見すると統合教育のように見えるため、「統合

型」のインクルージョンと評されることも少なくないが、その実際は、個の尊重を基本にして環境との関係性を考慮し、より多くの子どもが参加できるように学習環境を改善しながら展開するというインクルージョンの本質を備えたものである。この点で、日本でイメージされてきた統合教育とは、決定的に異なる特徴を有しているのである。

繰り返しになるが、特別な子どもに対する教育なのではなく、特別な教育的ニーズに対して提供されるものであるという思考を軸に据えることが肝要なのである。

北欧の学校を訪問した多くの人たちが語る、「北欧の学校では、特定の子どもにつねに支援を用意しているのではなく、自然に必要な対応が用意されていると感じられる」という印象は、学校における特別な対応が、特定の子どもに対してなされているのではなく、他児に追加した対応が必要な場合、もしくは他児とは異なる対応が必要な場合という意味に限定された特別な教育的ニーズに対して提供されているからなのである。それゆえに、いつも特定の子どもに支援が用意されるわけではなく、必要に応じて適宜対応が用意されている様子が「自然に見える」のである。全体優先の文化ではなく、個人と他者の意志の尊重という文化が通底にあることが、北欧のインクルージョンの文化的特徴である。

補足であるが、かつて国際学校心理学会の会長を務めたこともあるファレル(Farrell, 2012)は、「通常学校にいればよりインクルードされていると言えるのか?」との課題提起をしている。こうした指摘はブースとエインスコー(Booth & Ainscow, 1998)の「(通常の)学校に通っているというだけでは十分ではない」という記述に象徴されるように、すでにインクルージョンの用語が世界的に知られるようになった頃から見られるものだが、つまり、障害をはじめとした様々な教育的ニーズのある子どもが通常学校に通えばインクルージョンになるわけではないということである。インクルージョンの考え方の本質が、子どもの教育的ニーズを包含する範囲を拡大するプロセスであり、学校制度がその方向性を維持しながら変容する状態をもって、世界中の子どもの教育機会

の保障を各国の基礎教育制度の整備状況に応じて進めていくことにあることを念頭に置けば、たんに通常学校にすべての子どもが通えばそれがインクルージョンを体現するのではないことは容易に理解できる。

しかしながら、21世紀に入ってもなお、学校におけるインクルージョンを「通常学校への就学」という限定的な視点に矮小化する人が少なからずいることをファレル (Farrell, 2012) の指摘は示している。1981年教育法以降のイギリスにおける特別な教育的ニーズへの対応に関する制度が通常学校に責任回避をさせないように試行錯誤を繰り返してきた過程が明らかにされているが (真城, 2010; 真城, 2017), それでも20世紀後半の「統合論」の視点は日本でも強く残っており、これがインクルージョンの概念理解が日本での確に進まない背景ともなっている。小学校や中学校などの通常学校がその制度と実質を変容させながら、特別な教育的ニーズのある子どもへの教育の責任を果たしていくことを意識したい。

2 学校における諸検査をめぐる

今日では、知能検査をはじめとして、様々な発達検査、子どもの障害や行動特性を把握する検査が数多く開発されている。そして、それらが幼児期における、いわゆるグレーゾーンにいる子どもたちへの早期対応への接続促進に用いられたり、就学時の健康診断をより多角的に行うことに利用されたり、就学後の学習効果の改善や行動問題の対応に活用されるなど、特別支援教育制度の下ではこうした諸検査の利用はごく当たり前のように行われるようになった。20世紀後半に、学校において知能検査の実施をしようとすれば、たちまちに鞆たもとを買い、強く批判された時期があったことを知る人たちからみれば、驚くほどの変化である。この間に検査の開発に携わった人たちが、検査の有効利用によって子どもたちに多くの利益がもたらされることを地道に実証してきたことがその背景にある。

しかしながら、心理検査は、実施条件や結果の解釈に必ず制約や限界が伴っ

ていることが十分に理解されていないまま利用されてしまうと様々な問題を生じる。

たとえば、測定結果の誤差の問題である。

あらゆる測定には必ず誤差が発生する。自然科学分野では、それゆえに同条件での測定を繰り返して、得られた結果に誤差の影響が生じないようにする手続きがとられている。他方で、とくに知能検査などは、短時間に連続して測定をすることができない。被検査者に学習効果が生じる可能性があるためである。このため一度知能検査を受けた子どもは、少なくとも半年ほどの期間を空けなければ同じ検査を受けることができないといった指示がされている。

さて、ここで問題が生じる。たとえば、注意集中の困難と多動傾向の強い子どもが、ある知能検査を受ける場合を想定してみよう。はたして、その子どもは検査を受けるのに適切な状態であるかどうかを、きちんと判断されているであろうか。もし、これが不十分のまま検査を受ければ、検査方法の性質上、明らかにその子どもの不注意や多動傾向が検査結果に影響を与えることになる。定められた時間内に適切な反応がなされなければ、その項目は不通過 (「できなかった」「無反応」と評価されざるを得ないからである。たまたま検査の途中で他に気になることが生じたりしても、検査で求められる応答ができなければ、そのような状況は考慮されないうまま、「不通過」とされてしまう。これらはいずれも測定誤差を生じさせることになる。つまり、不正確な検査結果が得られることになってしまうのである。もちろん、膨大な被験者の協力の下に標準化が図られた検査では、そうした誤差も含んで妥当な解釈ができるように開発がなされているのであるが、それでも誤差の大きさを完全にはコントロールできない。測定誤差は必ず残るのである。このため、各検査では、測定結果はあくまでも仮説であり、実際の様子などで裏づけがとれた場合にはじめて意味づけをするようにとの指示がなされるのが通例である。しかしながら、測定結果を裏づける行動を見つけようと意識して子どもの行動観察をすれば、バイアスがかかってしまうので「そのように解釈できる」行動は必ず見つけることができると言っている。測定誤差の影響を完全に解消する理論的方策は今のところ存

在していない。

このように心理検査に伴う測定誤差の問題は、不可避免的に生じるものである。だからこそ、心理検査はその結果の利用の仕方が重要となってくる。

就学時に教育委員会が実施する知能検査や発達検査は、それだけをもって就学先を決める決定的な判断材料としては利用しないことになっているが、実際には、いくつもの教育委員会が測定誤差のある検査結果を用いて推奨する就学先を保護者に伝えている。ひどい自治体になると、弱視の子どもに知的発達の遅れがないことを証明するために（視覚障害に配慮されていない）知能検査を実施している例があるとさえ聞かえてくる。20世紀後半に知能検査の利用に強い嫌悪反応が示されたのは、検査自体の問題ではなく、こうした検査結果の不適切な利用によっていたのである。イギリスでは1970年教育法が施行されるまで、知能検査でIQ50未満の子どもは学校教育の対象外とされていたが、これなどは不適切な検査利用の最たる例である。

日本では、検査結果を「就学相談」ではなく「就学先決定」の場面で用いることの問題が現在も続いており、各教育委員会における適切な利用がとくに求められている。

就学後の学校における検査の利用も同様である。たとえば小学校において、特別な支援の必要性を判断する際に、安易に心理検査が用いられている事例を各地で聞くようになった。これも測定誤差の問題で説明したバイアスの存在等を念頭に置けば、とくに注意が必要であることが理解できるはずである。小学校での特別支援の対象児童の事例検討会などでは、いまだに知能検査の結果プロフィールをとうとうと語る報告に閉口することがあるが、（たとえ検査実施の研修を十分に受けたとしても）教員が学校において諸検査を実施・活用する際にはくれぐれも慎重さを忘れないようにしたい。

まだ特別支援教育制度が施行される前の時期であるが、ある小学校に協力をしてもらって、一つの学級の全員にある知能検査を実施し、その結果をふまえて障害の有無にかかわらず全員に個別に計算と漢字の学習のための教材のポイントを簡便にフィードバックしたことがある（真城、2001）。この研究は通常学

級に在籍する障害のある子どもに対する適切な指導を模索するために、その子どもの認知情報処理様式の特徴を把握するとともに、情報処理様式の類似した他の子どもへの働きかけと連動させることで効果が得られるかどうかを把握することが元来の目的であった。しかし、研究の過程で気づいたことは、その学級担任は学級内の子どもがどのような情報処理特性を有しているのかを検査の実施前の段階でほぼ正確に把握できていたことであった。この知見は、検査の実施前に行動観察や授業実践を通じて、教員が子どもの学習の様子をどれだけ把握できているかの重要性を示唆するものであった。つまり、実践場面での検査は先に実施するものではなく、教員の把握した子どもの様子を裏づけ、それをさらに次の実践につなげていくことでその効果を発揮するということである。その後イギリスの中等学校におよそ1年間毎週継続的にかかわった際にも、子どもに必要な対応を検討するために行われた教育心理士による情報収集の過程において、検査は必要のある場合に限り情報収集の最後の段階で実施されていたに過ぎなかった。これもまずは教員による行動観察と実践場面における子どもの学習の様子を丁寧に把握することが重視されていたからに他ならない。あくまでも学校において実施される検査から得られる情報は、教員が自ら把握した情報を補うものであった。ちなみに、デンマークにおける就学先決定では、特別な対応を受ける根拠を得るために医療機関から「診断」をしてもらおうとする保護者の増加が問題となっているが、各市の教育当局が就学先を決定する目的でこうした検査を積極的に使うことはない。また、学習障害の子どもに対する個別指導においても知能検査を利用するのではなく、本人と保護者と協議の上で、「何を学習するために、内容や方法をどのようにするか」を定めていくのが通例である。

さて、学校における検査の実施は、子どもの心理的負荷も十分に考慮することが必要である。とくに、スクリーニングに引き続いて行われる検査は、その後の診断にもバイアスを与えてしまうことがあるので、本人の学校における心理的負荷や自尊感情の状態を慎重に判断しながら実施するようにしたい。

なお、心理検査の実施に際しては、学校外の専門家に依頼することも少なく

ないが、専門家によって提供された知見は、単独で取り扱うのではなく、各学校の諸条件の下で総合的に判断する際の情報の一つとして扱うことが肝要である。ある専門家による知見や助言は、どの条件の下でもっとも効果的となるのか、あるいは、他の条件との関係性によっては、「合成の誤謬」（第10章参照）が生じて、むしろ子どもにマイナスの影響を与えることさえあるということを理解しておきたい。インクルーシブな学校は、動的に変化する状況の中で子どもの教育的ニーズを包含するプロセスを通じてつくられていくのであるから、多角的・総合的な判断が大切なのである。教員が検査結果の内容を理解できるようにしておくことは最低限必要であるが、その専門知識は単独で用いるのではなく、他の条件とバランスをとりながらどのように実践に応用するかが肝要である。多職種で、また教員も複数で子どもを丁寧な観察すること、そして「課題」と考えられる内容以外の当該の子どもの様子をたくさん記録することから始めるとよいだろう。

3 特別な支援の必要性を通常学級での学習活動に「ついてこられないこと」で判断しないように

インクルーシブな学校の構築のためにとくに意識されることが大切なのは、学習や行動面で支援の必要性を判断する際に、集団での学習活動に「ついてこられないこと」だけを判断基準にしないということである。通常学級の「スタンダード（標準）」を変化させることなしになされるこの判断は、明らかなエクスクルージョンと見なされるからである。

しかしながら、この判断基準が無意識にもたれてしまっている可能性がある。通常学校の教員が、何を基準に通常学級と通級指導などの特別な指導を提供する場のいずれでの学習参加が適当であると判断するかについて行った意識調査の結果（Sanagi, 2017）からは、通常学級での学習活動についてくるのが難しいと思われる場合に、通常学級ではなく個別指導等の学習の場に参加することが適当であると捉えられる傾向があることが示唆されている。とくに発達障害

のある子どもは通常学級での一斉授業において学習内容が十分に理解できない経験を繰り返していたり、通常学級において他の子どもと適切な関係作りが上手くできずに疎外感を強く感じたりすることが少なくない。またこうしたことが複合的な要因となって、学級内で仲間はずれにされたり、いじめの対象になるなどの事態を引き起こし、結果的に自尊感情を著しく傷つけて不登校などの二次的な困難に直面させてしまっている実態が拡がっている。通級指導担当の教員からは、「通級指導が子どもたちにとっての避難場所になっている」とか、「ここ（通級指導教室）がなければ学校に来られなく（不登校に）なっている」といった声を必ずといってよいほど聞くことができる。そして、こうした担当教員の間では、通級による指導を受けている子どもたちが通常学級で他の子どもから軽んじられないようにと、本来は通級指導においては行うことが認められていない「補充学習」に特化した指導だけを行う事例が拡大・固定化しているようである。このようにしなければ当該の子どもが通常学級で自己効力感を著しく低めてしまったり、いじめのきっかけとなったりすることがあることを念頭に置けば、現状ではやむを得ないぎりぎりの対応であることは十分に理解できる。ただ、インクルージョンの考え方は、こうした状況に対して当該の子ども自身への特別な指導ではなく、周囲の学習集団の価値基準への意識を改めていく働きかけの考え方、つまり学校改善の考え方であることは、繰り返し指摘してきたとおりである。通常学校で専門的な障害児教育を効果的に実施することは必要であるが、インクルージョンの考え方の本質はあくまでも当事者を含む学校全体の改善が伴わなければならないのである。

もちろん現行の日本における通級指導において補充学習がまったく実施できないわけではないが、それには条件があって、児童生徒の「障害」の特性を踏まえた特別な指導を行う際に、その具体的な学習題材として各教科等の内容に関連づけて特別な教材や指導方法を用意することが不可避の場合にのみ合理化される。なぜならば、通級による指導は、あくまでも障害のある児童生徒に対して「障害による学習上または生活上の困難の改善・克服を目的とした指導」のために用意される「特別な教育課程」（学校教育法施行規則第140条及び第141条）

だからである。たんなる学習の遅れへの対応を意図した制度ではない。それにもかかわらず、「特別の教育課程によることができる」(同法第140条) ことのみを拡大解釈し、学校長や教育委員会の中には「(障害の有無にかかわらず) 通常学級での授業についてこられない子どもは特別支援の対象」という取り扱いを公然と行っているところまで出てきていることは、国際的には教育行政における構造的エクスクルージョンであり、深刻な問題である。

唯一の例外論理は、児童の権利に関する条約の第12条に規定される、子ども自身が「自己の意見を表明する権利」として、通常学級以外の学習の場を選択する場合にしか存在しないと考えられている (Pearson, 2016)。デンマークにおいて、通常学級に在籍する子どもが、通常学級以外の場で個別指導を受けるかどうかや、特別学級に在籍する子どもが通常学級での学習に参加する場合に、その教科や参加先の学級(必ずしも年齢相当の学年・学級に限定されない)を選択・決定するのが教員ではなく、子ども自身であるのは、こうした児童の権利に関する条約の規定が念頭に共有されているためでもある(保護者の同意も必要)。

教員や専門家による視点はすべてに優先されるわけではなく、子どもの意志と調和的にバランスをとることを意識したい。そのために年度内でも指導体制を変更できるようにする柔軟な制度と運用が求められるのである。

4 子どもたちを巻き込みながら インクルーシブな学校をつくっていく

(1) 子どもの意志の尊重

日本では、校内委員会に子ども自身が参加することは想定されていないが、児童の権利に関する条約の精神をふまえるならば、自らの支援にかかわる会議に当事者として出席することの意味はとても大きい。「専門的な内容は理解できないだろう」「自身の課題についての話題に出席することは教育的に問題がある」「子どもには負担が大きい」「校内委員会は保護者の要望を聞く機会では

ない」など、様々な反対意見が上ってくることは想像に難くない。しかしながら、校内委員会のすべてに参加させよと言っているのではなく、本当に子どもが校内委員会にまったく参加できる余地がないのか見直して、校内委員会への部分的な参加など少しずつでも実施してみれば、子ども自身が参加する機会をわずかでも用意することの意義が理解できるようになるはずである。イギリスでは特別な教育的ニーズへの対応を協議する会議への子ども自身の参加は保障されている権利となっているし、北欧諸国でも特別な対応の方針と内容を決定する前には、子ども自身の意志と保護者の承認を得るのが原則である。たとえば、デンマークで主に特別学級で学習活動に参加している子どもが、通常学級の授業に参加する際に、どの学年のどの学級に参加するかは、本人の意志によって、当該学年の場合もあれば、下学年の場合もある。教員はその選択に対して長所短所の情報提供は行うが、最終的な決定には子どもと保護者の同意をもって確定していくのである。その上で、学校は、子どもの選択における最大限の効果が得られるように指導を調整する。

日本でも特別な支援や指導を用意する際には、子どもの利益を最大にすることを当然考えるのであるが、教員が「これが専門的に正しい対応だ」と専門的知識や技術を次々に用意すると、そのアプローチのうちの一部は大きな効果を発揮するが、他方でその他が上手くいかなることがある。また、子どもたちが良い関係を作っているように見えても、それが表面的だったり継続できなかったりすることがある。

こうしたこと背景には、インクルージョンにかかわる専門的実践において教員や専門家といった大人が主導的役割をもち、子どもたち自身が自分たちでこうしてみようと進める要素が決定的に欠落している場合が少なくない。「自然なかかわりを」との言葉のもとに子どもたちに何らきっかけとなる環境を教員が用意していないのは論外であるが、複数の専門的対応が相互作用としてどのような影響を子どもに与えているのかのバランスはつねに意識しておかなければならない。

とくに支援を必要とする子どもが直面している課題を解消することは働きか

けの内容として不可欠であるが、課題を解消すればインクルーシブな学校ができあがるわけではない。

子どもが感じている困難や不安は、教科学習の時間やその他の時間などの場面の違いや、学習集団によってつねに変化しているので、そのすべての条件を教員や専門家だけでコントロールするのは不可能である。だからこそ、子どもたち自身の力を活かすことが欠かせないのである。さもなくば状況の変化に対応できる柔軟な学校は構築できない。インクルーシブな学校環境を構築するためには、子どもたちが自分自身で多様性を包含しながら秩序を保つバランスの取り方を生み出すよう考えて行動する機会を、教員や専門家が学校における様々な場面で用意することが不可欠なのである。そうしたことをどれほどの学校で意識できているだろうか。

残念ながら、子どもの課題となる行動やその個人内要因についての分析と対処方策の検討・実施には相当の労力と時間が割かれているのに比べて、子どもたち自身による学校づくりや集団づくりへの視座が不十分な事例が多いのではないだろうか。「子どもたち主体の相互関係はいつだって考えている」とほとんどの教員は意識しているはずであるが、発達障害のある子どもへの対応や「特別支援」という言葉が伴う事案になった途端に、教員主導や専門家主導のアプローチになり、子どもたち自身が環境を変容させ続けていくという側面が後退してしまうのはなぜなのであろうか。専門指導と称するアプローチの多くが、担当する教員のスキルばかりに焦点が当てられていて、子ども自身が自分たちの学校や学級、そして日常生活を見直して変化させていき、自身の存在とともに他者の存在を成立させるダイナミクスを構築する重要性への視座が決定的に欠落しているからではないのだろうか。

具体的な指導や支援の場面において、専門的な知見を最大限に通常学校において活かしていくことは、教育と支援に携わるスペシャリストとして間違いなく大切なことである。しかしながら、そのことばかりに極端な注力がなされると、当該の子どもにとっての教育機会が適切な状態からはむしろかけ離れたものになりかねない。教員が必死に「専門性」の提供ばかりに意識を奪われ、子

どもにとって「二度と通いたくない学校」となってしまうのは、何にもならない。

インクルージョンの考え方は、けっして子ども同士が「ことさらに仲良くする」ことをもたらすわけではない。ただ、それぞれの子どもが自身の存在とともに他者の存在を成立させ、共存することが基本の哲学である。誰もが相互に仲良くなるわけではない。まして、障害のある子どもに対して、誰もが「仲良く」「親切」であるわけでもない。「障害のある子どもと仲良くではなく、様々な友だちの中に障害のある子どももいる」(眞城, 2003) のが多様性が共存した状態である。ここで重要なのはそれに必要な環境構築に子ども自身が主体的にかかわることなのである。そして、インクルーシブな学校においてすべての子どもに基本となるのは、自らの居場所と相互尊重の意識を感じられていることである。

(2) 専門的対応で生じる子どもの負担解消を

「専門的」と呼ばれる指導や仕組みの提供は、それぞれに子どもにとって何かしらの有効な機会を提供するものであるから、それらを具体的に用意できるように努めることは教員や関係者の責務である。しかしながら、同時にそうした「専門的」な指導や仕組み自体が子どもたち自身に「不安」や「負担」を与えている側面も必ず存在する。これはどんなに効果が確認されている方法であっても、それが用いられる学校の場面が、専門指導の開発場面と完全に適用条件が一致することがないために必然的に生じることである。我々は、様々な支援や指導を提供する際に、その効果と子どもに与える不安と負担とのバランスをつねに考慮するようしなければならない。専門書や雑誌に示されている専門的指導の効果ばかりに意識を奪われて、その提供を受ける子どもや保護者が感じる不安や負担への視座が不十分になっている事例が数多く存在している。

学校長が「大丈夫。お子さんを私たちがしっかりと受け止めます。まかせてください」と保護者に伝える際に、根拠のない気休めの言葉かけではなく、しっかりとした指導と支援が提供できるという裏づけのもとに行えるようにした

い。

就学相談に携わる各自治体の教育委員会においては、就学前の段階での情報提供を丁寧に行うことはもちろんのことであるが、現状では保護者による学校選択の判断に必要なだけの情報が質量ともに十分ではないと受け止められていることが少なくない。就学の時点で二者択一的な選択を迫るのではなく、その後子どもの様子によって、年度途中でも柔軟に学校や学級を変更できるような仕組みを整えていくことが多様な教育的ニーズを包含するプロセスには欠かせない。

このような「お試し期間」とでも表現できるような就学当初の時期を設定する自治体がようやく現れてきたが、こうした子どもの様子を見ながら柔軟に学習参加の場を移せる期間こそがじつは「移行 (transition)」という用語がもつ本来の概念である。「移行」という用語は、日本の特別支援教育においては主に特別支援学校高等部からその後の社会生活等への遷移の段階で使われることが多いが、主たる所属先が変更になる際の双方の場を「徐々に移していく」状態を表す概念であることが十分に理解されていないことも少なくないようである。簡単に言えば、複数の場への参加が同時に生じる期間を設定して、徐々に次の段階に進んでいくことで、本人が安心して慣れていくことができるように遷移させる状態を「移行」と呼ぶのである。就学の際にもこうした期間をつくとともに、就学後にも複数の場を柔軟に行き来できるような期間を設定できるようにすることなくして、とくに支援を必要とする子どもたちにとっての学習機会をインクルージョンの考え方のもとで提供することにはつながらないのである。

ここでも「そうはいっても、教員や補助職員の配置などの制約がある上、年間のスケジュールなども考えると実現は難しい」という声が聞こえてくるが、実現させようとする意志をもち、そのために「専門家」と呼ばれる人や、保護者や自治体とともにインクルージョンの考え方とプロセスを学校に取り入れられる範囲を拡大するところに教育行政職のスペシャリストには自負をもっていたきたい。

そして、こちらが（これが最適と考えて）用意した選択肢を子どもや保護者が選ばなかった場合でも、それに対して保護者の理解が足りない責めるのではなく、彼らにとって最大限に効果をもたらされる方法を模索することが我々の仕事である。

すべての関係者が、子どもたちが学校に自分の居場所と他者から期待される役割があるという「安心」を感じることでできる学校をつくっていくことに尽力すれば、必ずより多くの子どもが包含されていく。各自がそこに向けたスペシャリストであるように願いたい。

決められた仕組みが頑なであればあるほど、そこになじめない子どもは増えていく。「スタンダード (標準)」が狭ければ狭いほど、その外に置かれる子どもは増えていく。インクルージョンの理念が児童の権利に関する条約で示された、子どもの意志の尊重という理念の直接の延長線上にあることをもう一度心にとめて、子どもの意志や選択と専門的指導や支援との調和を図ることを強く意識しておきたい。インクルーシブな学校は、そこに構築されていくのである。

「インクルーシブな学校というのは、完璧な状態に到達した学校のことというより、変化の途上にある学校のことなのである」(Ainscow, 2007) という言葉を胸に、教育的ニーズを包含できる範囲を拡大する「プロセス」を各々の学校の中に根づかせることができるように、教員やその他の専門家、保護者、地域、そして、子どもたち自身による調和的な精神の涵養を図るとともに、それに則った行動を促進していくことが本質的に重要なのである。子どもたちの支援と教育のスペシャリストとしての有り様は、ここに顕現化してくる。小手先の専門家風の支援スキルにばかり意識を奪われないように心しておきたい。

付 記

本章は、真城知己・石田祥代・是永かな子 デンマークにおける自治体条件差を包含するインクルーシブ教育制度構築過程の特質、科学研究費補助金（基盤研究 (B) 海外学術調査 課題番号：15H05204）による調査（2015-2018年度）をもとにしている。

〈文 献〉

- 文部科学省 2007 特別支援教育の推進について（通知）
- 真城知己 2001 小学校における統合教育環境下の障害児と同級生への同時学習支援
方略の実践的検討 科学研究費補助金（奨励研究（A）/課題番号：12710137/
2000-2001）
- 真城知己 2003 障害理解教育の授業を考える 文理閣
- 真城知己 2008 千葉県特別支援学校教諭免許状認定講習補足資料
- 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 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
- 真城知己 2020 インクルージョンに向けて 石部元雄・上田征三・高橋実・柳本雄
次（編）よくわかる障害児教育 第4版 ミネルヴァ書房 pp.10-13.
- Ainscow, M. 2007 Towards a more inclusive education system. In Cigman, R.
(Ed.), *Included or excluded?* Routledge. p. 129.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. 2010 *Inclusive education*.
SAGE. pp. 15-16.
- Booth, T., & Ainscow, M. 1998 *From them to us: An international study of inclu-
sion in education*. Routledge. pp. 39-41.
- Farrell, P. 2012 Inclusive education for children with special educational needs:
Current uncertainties and future directions. In Armstrong, D., & Squires, G.
(Eds.), *Contemporary issues in special educational needs -Considering the whole
child-*. Berkshire, UK: McGraw-Hill Education. pp. 35-47.
- Norwich, B. 2012 How inclusion policy works in the UK (England): Successes
and issues. In Boyle, C., & Topping, K. (Eds.), *What works in inclusion?* Open
university press. pp. 53-65.
- Pearson, S. 2016 *Rethinking children and inclusive education*. Bloomsbury. pp. 53-62.
- Sanagi, T. 2017 The effectiveness of conjoint analysis in educational research
fields. International conference for academic disciplines 2017 (University of
Freiburg, Germany). Presentation paper.