

特別な教育的ニーズ論と専門性

—インタラクティブ・モデルの視点—

千葉大学教育学部助教授

真城知己

1 はじめに

特別ニーズ教育は、国によってその概念や対象が異なっています。

特別ニーズ教育は、ヨーロッパを中心に拡大してきましたが、対象を障害をもつ子どもたちだけに限定している国もあれば、外国籍の子どもや家庭での母国語が学校で使われている言語と異なる子どもの教育、薬物問題も含めた非行への対応、貧困、宗教など様々な教育的ニーズを包含して特別ニーズ教育として制度を考えている国など様々です。

それぞれの国や地域の特別ニーズ教育が異なるのは、教育制度や教育の基盤となる社会状況や文化的背景に差異があるからです。たとえば、知識や技能の獲得を柱にした教育課程が詳細まで定められている国と、内容は比較的緩やかで、むしろ「考える」教育課程となっている国では、学習結果への「評価」の基準が異なります。つまり、「学習上の困難」のとらえ方に違いが現れてくるのです。また、課程主義を採用している国と年限主義を採用している国では、「学習の遅れ」に対する支援の制度が異なります。こうした教育制度の違いは、その成立過程に各国ごとの事情があることがわかります。たとえば、母国語や宗教が異なる子どもへの支援を特別ニーズ教育の範疇に含めている国では、その国のそれまでの移民政策等をふまえて、少数の言語や宗教を尊重しながら支援を用意することが教育制度として不可欠な移民政策等の社会背景があるのです。

同様に、私たちが使っている「特別ニーズ教育」や「インクルーシヴ教育」といった用語は、英語での表記を元にしていますが、各国で使われているそれに対応する用語は、英語の意味とは異なるニュアンスをもっているのが通常です。

たとえば、「特別ニーズ教育」をデンマーク語に直訳すれば、special behov undervisningとなるはずですが、実際にはそうした表現は使われません。従来から使われてきたspecialundervisning（特別教育）という用語が特別ニーズ教育を表す言葉として（意味を変えて）そのまま使われていますし、「インクルーシヴ教育」あるいは「インクルージョン」に対して、rummelighedという単語が使われることもあります。これも英語圏での意味とは少し概念が異なります。

このように特別ニーズ教育の実際は、用語も含めて各国特有の背景のもとで様相が異なるのですが、基本的な方向性として、「障害」だけを想定するのではなく、学習における多様なニーズを包含した学校制度の構築が目指される流れがあることはたしかです。

私たちは、各国によって教育制度が異なることを「当たり前のこと」「あそこの国はよい（悪い）」といったような見方でとらえるのではなく、それを支えている社会・文化的特徴とともに、理論的基盤と関係づけながら考えることが必要です。

なぜならば、どのような考え方や理論を教育制度の基本として依拠しようとするかによって、教育実践の方向性が変わってくるからです。

日本では「特別支援教育制度への転換」という言葉が好んで用いられるようですが、「転換」と呼べるにふさわしいものとするためには、どのような将来像を特別支援教育に求めるのか、そして、そのために基盤に据えることが有効な考え方を明確にすることがとても大切なのです。

このように考えたとき、果たして今の特別支援教育は、どのような理念を基盤に据えているのでしょうか。「それはノーマライゼーションの理念ではないのか」といわれそうですが、日本の文化的背景において理論的にも実践的にも耐えうるノーマライゼーション論はいまだ確立されておらず、言葉自体は多くの方に知られるようにはなりましたが、様々な立場の方がそれぞれの論陣を張っている状況なのです。

ノーマライゼーションの概念は、シンプルな考え方のように、各国の社会・文化的状況に応じて様相を特徴づけようとする、理論的にはとても難しいものです。こうした例は、たとえば1980年代前半のアメリカ合衆国におけるノーマライゼーション概念への激しい批判に一端をみることができます。

こうしたことを念頭におくとき、これからの特別支援教育を考えるために、私たちはどのような考え方を基盤に据えようとするのかを意識すべきことが自覚できてきます。

もしもこれを怠ってしまえば、目先の方策ばかりに意識を奪われてしまって、全体の方向を見失い、迷走してしまうことにもなりかねません。

それでは、具体的にどのような考え方を基盤に据えればよいのでしょうか。

これに関して、一つの考え方として注目しているのが「特別な教育的ニーズ」論です。

ユネスコが提唱する特別ニーズ教育は、「万人のための教育」としてのインクルーシブ教育を具体的に推進する考え方です。冒頭で触れましたように、その具体的な展開は各国や地域の資源や制度背景の状況によって様々なのですが、特別ニーズ教育の核となる概念が「特別な教育的ニーズ」です。それゆえに、具体的な教育実践の展開を考えるために、この概念についてしっかりと考えることが求められています。

残念ながら「特別な教育的ニーズ」の概念についても、いまだに世界共通の定義がなされるには至っていませんが、その中の一つの考え方として、個体と環境の相互作用に注目したとらえ方があります。このモデルに特に名称が与えられているわけではないのですが、私は仮にインタラクティブ・モデル（相互作用モデル）と呼んでいます。

このインタラクティブ・モデルの原型はイギリスのガリフォード（Gulliford, R.）を中

心に提起されたものです。そして、後に「特別な教育的ニーズ」という言葉を世界的に有名にした「ウォーノック報告」では、環境要因に注目したニーズのとらえ方を提案するに至ったのです。ここでは、この考え方を私なりに発展させたものを簡単にご紹介します。

2 特別な教育的ニーズ論（インタラクティブ・モデル）の考え方

インタラクティブ・モデルを端的に表現すれば、これは子どもの特別な教育的ニーズを、「個体要因」と「環境要因」の両者の相互作用によってとらえる考え方であることです。

かつて、この考え方を次のように定義しました。

『特別な教育的ニーズ論』は、子どもの学習上の困難を引き起こしている原因や構造を、子ども自身の要因（個体要因）と子どもを取り巻く周囲の要因（環境要因）との相互作用によって生じる動的な状態を表す概念としてとらえ、必要な対応を導くとともに、子どもの学習環境を不断

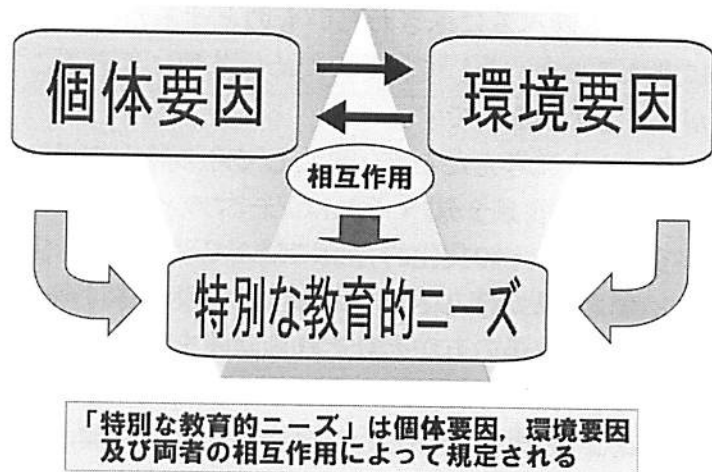


図1 (SEN論 p.51より)

に高めようとする考え方である。そして、「特別な教育的ニーズ」とは、「個体要因と環境要因の相互作用の結果として生じ、または維持されているものであり、それへの教育的対応の開発・提供とその維持のために通常の教育的対応に付加した、あるいは通常の教育的対応とは異なるコスト（費用・時間・労力）が必要な状態（真城, 2003）」

つまり、特別な教育的ニーズを、子ども自身ばかりでなく周囲の学習環境によって、常に変化する性質のものとしてとらえるのがインタラクティブ・モデルの特徴なのです。

環境要因を考慮すること自体は、決して新しいことではありませんし、また、インタラクティブ・モデルだけに特有のものでもありません。子どもの学習環境を整えることは、19世紀初頭の「アヴェロンの野生児」への教育実験の頃から行われてきたことであり、今日のあらゆる教育実践で意識されていることでもあります。

その中で、インタラクティブ・モデルの特徴は、特別な教育的ニーズへの環境要因の影響をしっかりと評価することと、特別な教育的ニーズがその状態を動的に変化し続ける性質をもっている点ととらえる点です。

たとえば、現在の指導方法のどのような点が子どもの特別な教育的ニーズを軽減しているのか、そして同時に指導方法における何が特別な教育的ニーズを強めてしまっているのか、

るのかの両者を評価するとともに、それが現在の状態で、ニーズが強められる方向にあるのか軽減される方向にあるのかを見極めようとするのです。

同様に、子どもの学習内容、教材、教師、教室など、子どもを取り巻くあらゆる学習環境について、それらが子どもの特別な教育的ニーズにどのような影響を及ぼしているのかを考えようとしています。

そして、各環境要因が子ども自身のどのような要因と関わっているのかという関係（相互作用）を浮かび上がらせることによって、適切な支援の方策を探ろうとするのがこの考え方の特徴です。

「個体要因」と「環境要因」の相互作用の結果、特別な教育的ニーズを強めたり、軽減する循環構造が形成されますが、それをイメージ化した図を示します。

インタラクティブ・モデルでは、このイメージをもとに、どのような「個体要因」と「環境要因」とが関わり合って、ニーズが強められているのかを整理し、どの要因にどのような働きかけや変化をもたらすことでニーズが軽減されるように導けるかを考えるのです。

個別抽出指導の場面で、子どもの「障害」の心理学的な特徴のみを評価して対応を図ることも可能ですが、それは大学の教育相談や発達相談クリニック等での「個別臨床」のやり方であって、学校という組織の中では、同じ方法をそのまま導入しようとしても、考慮すべき他の要因（例：個別指導に

対する本人や他児の受け止め、その学校全体の教育活動における位置づけ等）を無視するわけにはいかないことから、うまく応用がなされていない例も少なくありません。

時には、そうした状況を十分に考慮せずに、あたかも独立した場として個別指導が位置づけられてしまっている通常学校での実践がありますが、これではむしろエクスクルーシブ（インクルージョンの反対概念：排他的という意味）な学校状況を構築してしまうことが各国で報告されてきましたし、特別学校でも単なる個別指導の寄せ集めのような実践に陥る可能性が高くなることが知られています。

つまり、子ども自身の要因（＝個体要因）だけに注目するのでは、適切な支援を用意したつもりが、むしろ別の問題を新たに引き起こしてしまう事態になりかねないということが危惧されるのです。

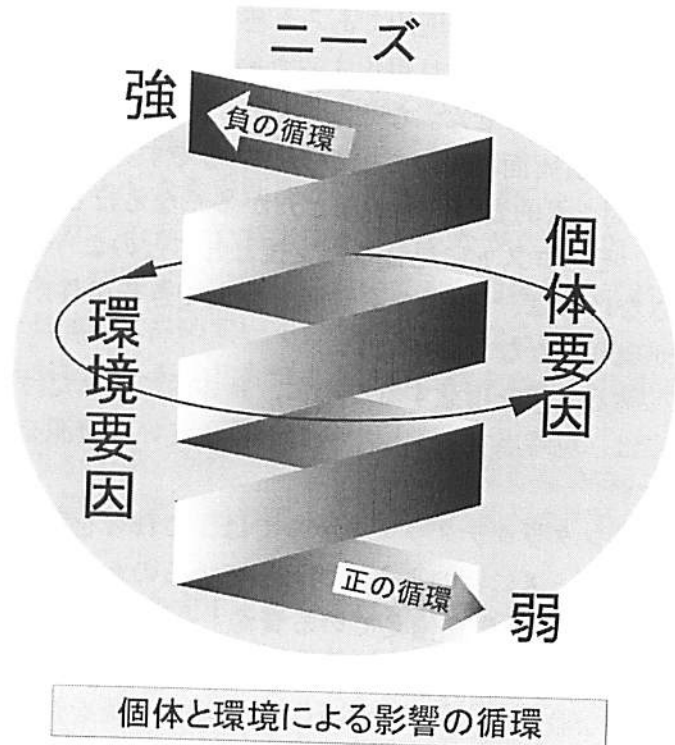


図2 (SEN論 p.55より)

インタラクティブ・モデルでは、このような状況を引き起こさないように環境要因の状態とその影響を評価します。

3 特別な教育的ニーズ論と専門性について

また、「専門性」という観点から考えた場合、各学校や教師がどのような資源を保有し、どのような教育実践を提供することができるのかを具体的に示すことが求められるのですが、このことを確実に行うためにもインタラクティブ・モデルの考え方は有効です。

「ニーズの強いところには、それに応じた十分な支援を提供できるように」との発想は、多くの人が合理的であると感じるはずです。

しかし、これを具現化するためには、提供できる支援の内容を具体的に提示しなければ成り立ちません。なぜならば、ニーズの強さの程度に幅があるように、支援の程度にも量・質両面において幅があるからです。さらにいえば、より高度な、あるいは支援量（時間、人的資源、場所など）が多くなるほど、必要なコストも増えるのが通常ですから、そのコストに見合った支援としてどのような内容のサービスを提供できるのかを示さなければ、（際限なく資源を投入できる条件が用意されない限り）財政的にシステムが成り立たないからです。

ある支援を用意するために、具体的にどれだけのコストが見込まれるのかを示すためには、現時点で各学校や教師が備えている資源を明らかにすることが必要だということです。

インタラクティブ・モデルでは、これらを環境要因として評価し、子どもの特別な教育的ニーズにどのように関わっているのかの対応関係を明らかにしようとしています。

そして、「現在備えている資源」「今後、特に充実を図るよう重点をおく資源」「学校外に求める資源」などを具体的に整理していきます。こうすることで、各学校や教師が特別な教育的ニーズに対応する資源の整備を進めていけるのです。

これを別の角度からみれば、学校が持つ資源を整理しながら蓄積していくことで、様々な教育的ニーズへの対応を可能とする、すなわち、多様性への対応を図ることができる学校づくりを目指していくことができるということなのです。

たとえば、当初は「障害」をもつ子どものための支援を考えるための方策について、上述したような整理をしながら、質を高めていくことで、将来的に「障害」以外に起因した様々なニーズへの対応を可能とする学校環境を構築することになるのです。

例を挙げれば、初めは学習に困難のある子どもを対象にして開始された個別の抽出指導について、個体要因と環境要因の双方を意識しながらその学校の教育活動全体の中に位置づけていくことで、将来的にどの子どもにとっても有益な学校のシステムを創り上げていけるであろうことなどはイメージしやすいのではないのでしょうか。また、今後、総合化が進められることが示されている特別支援学校でも、従来の障害種別の実践の蓄積の寄せ集めではない、多様な子どもたちからなる学習集団における教育実践を考えて

いくための学習集団や教育課程といった環境要因の評価とそれをふまえた実践の構築がそのプロセスにおかれていくことでしょう。

インタラクティブ・モデルを念頭においた通常学級での学習場面における学習障害のある子どもへの専門的対応の視点が他の子どもたちの学習をも促進する学習環境の構築をもたらしたり、養護学校の総合化を図るプロセスの中で、視覚障害や聴覚障害のある子どもへの支援を、その学校の従来の資源と新たに整備する資源とに整理し、それらが当該の子どもたちにどのような環境要因としての影響を与えているのかを評価しながら進めることで、特別学校としての専門性をより高めることもより効果的に可能となるはずなのです。

つまり、インクルーシブな学校を構築することを目指すのであれば、こうした個体要因と環境要因の相互作用に注目した考え方を意識することの有効性が認められると考えられるのです。

特別支援教育制度が、障害のある子どもたちへの支援の質を高めるプロセスを手がかりにして、世界的な特別ニーズ教育の流れに符合するように、子どもたちの多様な教育的ニーズを包含できるような学校をはじめとした教育制度として創り上げていくことにつながる契機となるようにしたいものです。そうした将来像を見据えながら、特別支援教育に携わることで、盲・聾・養護学校（特別支援学校）においても、通常学校においても、それぞれの環境の中で専門性を具体的に高めていくことが可能となるのです。どのような学校像を目指すのかのイメージをしっかりとつことと専門性を高めるための方策が具体的になるということです。

環境要因をしっかりと評価するということは、学校が備えている専門性を具体的に表現することを可能にします。つまり、学校の内外に対して、その学校のもつ専門性を具体的に説明していくことが可能となるのです。

これが子どもたちや保護者への説明責任を果たすことになるばかりでなく、学校外の諸機関との連携を図る際にも、自らの学校が何をできるのかという専門性をしっかりと説明できることがいかに重要であるのか、そして、その前提としての校内の支援体制づくりが、単に校内委員会のような支援組織を立ち上げることではなく、どのような学校づくりを目指していくのかに深く関わっていることを、すでに先行して連携の構築等に携わっている特別支援教育コーディネーターたちは気がついているはずです。

特別支援教育が、多くの子どもたちが自らの可能性や自己効力感、そして学ぶことの大切さと楽しさをしっかりと感じながら明日も通って行くことができるようなよりよい教育の場を創り上げていく契機となるように、そして、その具体的な手続きとして特別な教育的ニーズの概念をこのインタラクティブ・モデルのような視点から把握することの可能性と有効性を感じていただくことができたならば嬉しく思います。

文献

真城知己（2003）：特別な教育的ニーズ論～その基礎と応用～，文理閣。