

インテグレーションモデルから特別な教育的ニーズ包含モデルへ

From an Integration Model to a SEN-Inclusion Model

眞城 知己*

Abstract

This paper examines how the widely used phrase in Japan, “educating children with and without disabilities together as far as possible,” has often led to practices grounded in assimilationist integration rather than genuine inclusion. When the “standard” of mainstream schools is assumed to remain unchanged, such practices tend to increase marginalization and segregation, even while being labeled inclusive. Using conceptual diagrams, the paper illustrates how these dynamics operate within everyday school settings. Drawing on international frameworks, including the UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities’ General Comment No. 4 (2016) and recent critical analyses by Graham (2024), the paper clarifies that inclusive education is not a matter of placement within mainstream settings but a process of transforming what is regarded as “regular” or “standard” in existing education systems. Furthermore, a simple set-theoretical mathematical model is introduced to demonstrate that an integration model of inclusion can generate a self-canceling cycle, in which the expansion of inclusion paradoxically results in a state where inclusion loses its substantive meaning. This structural characteristic helps explain contemporary phenomena such as the growth of pull-out instruction (resource room system) and special needs classes within mainstream schools. The paper also discusses practices criticized as “Fauxclusion,” where apparent inclusion conceals ongoing exclusion, and proposes a shift toward a SEN-inclusion model. This model conceptualizes inclusion as an ongoing reorganization of learning environments in response to diverse special educational needs, emphasizing systemic transformation of regular education rather than locational integration.

キーワード：インクルーシブ教育、インテグレーション、偽りの包含 (Fauxclusion)

I はじめに

障害者基本法の一部改正（2011）によって、「可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう（第16条）」にとの表現が用いられて以降、文部科学省に設置された特別支援教育の在り方に関する特別委員会の報告書（2012）¹⁾をはじめ、「可能な限り障害のある子どもとない子どもが共に学ぶ」との表現はそれ以前よりもさかんに使われるようになった。

この表現が用いられた意図は、いうまでもなく多くの障害のある子どもが地域の幼稚園、小学校、中学校等に通うことができるように取り組む必要性を強調することであったが、図らずも通常学級での授業に参加「できるなら」そうしてもらい、そうでな

ければ特別な指導の場において学習活動に参加してもらおうという短絡的な図式を日本国内各地に拡大させてしまった。学生の教育実習等の巡回指導で訪問した何校もの小学校で管理職を中心に多くの教員から「できるだけ」の言葉が発せられていた。

悪意なくこうした言葉が用いられていることにこそ、現在の日本におけるインクルーシブ教育を取り巻く、また、社会におけるインクルージョンの問題の根源をみせられたように感じられる。なぜならば、そこには「標準」や「多数派」は変わらなくて良いとの暗黙が強固に横たわっているからである。さらに、ここでいう「標準」の範囲が実は確実に狭くなっている、すなわち、連動する必然として標準の外におかれる対象が拡大していることへの気づきが希薄化していることこそが、「悪意のない排除」

* Tomomi SANAGI 関西学院大学教育学部・教授

とその正当化論理を強めてしまっているのではないだろうか(標準(standard)の問題は眞城(2021b)²²⁾を参照)。この問題は学校基本調査に小学校や中学校の通常学級に就学する何らかの障害のある児童生徒の数が掲載されてこなかったことや、大学進学率算出時の特殊教育諸学校・特別支援学校卒業生の除外問題(文部科学省, 2025)¹¹⁾などにも現れている。

マジョリティは自身が得ている特権に気づいていないという問題を出口(2021)⁵⁾が指摘しているが、学校において障害のある児童生徒の周囲の子どもだけでなく、通常学級を担任している教師にさえ特権がみえていない状況が根深く存在することが示唆される。

インクルーシブ教育の展開にかかわり、変化しないことを前提にした、あるいは変化する必要がないと考えられている現在の各国の教育制度の「現在の標準」を抜本的に変える必要があることをUNESCOや障害者権利委員会は求めている。第二次世界大戦後に数十年をかけて整備されてきた各国の教育法制度は細部に至るまで構成要素が相互に関連づけられ、またその運用を定めた規則が数多く用意されてきた。このため教育制度の基盤に多様性包含の考え方を位置づけるように変革することは、理念レベルから具体的制度に至るまで極めて難しいと受け止められている(Graham, 2024)⁷⁾。

共通認識されているのは、教育制度の基盤にインクルージョンの考え方を据えることが求められ、その延長上に描かれるのは多様な子どもたちが排除や周縁化されることなく参加する学校の姿である。多様性を包含する過程は、基礎教育制度が整えられた国ほど長く困難なものとなることから、常に改善のための努力を続けながら「可能性」を模索することとなる。つまり、「可能な限り」との表現は、多様性包含の範囲を拡大する不断の努力を促すための表現なのであって、現状に照らして「可能ならば」という意味に解釈してはならない。これではむしろ特定の条件を持った子どもを周縁化したり、排除する発想を正当化させてしまう。

日本政府に対する国連障害者権利委員会による総括所見(2022)³²⁾を受けて、多くのメディアや障害者団体は、「分離された特別支援教育が否定された」との論調でその内容を伝えた。分離された学校(特別支援学校)や学級(特別支援学級)を維持しようとする文部科学省に対して批判も強くなされたが、

冒頭で触れたように中教審の特別委員会報告(2012)でも「障害のある子どももいない子どももできる限り共に学ぶ」点の推進を明確に示している。

さて、「障害のある子どももいない子どももできる限り共に学ぶ」との表現はその前提となる条件を示さずに用いれば、「統合教育(integration: インテグレーション)」のことを指す。

この総括所見を巡っては、文部科学省の姿勢の問題であるとする指摘も多いが、通常学校の教師に「可能であれば」との限定付きでの意識を拡大しているのは、インクルーシブ教育の推進を謳いながら、通常学校の「標準」を変えないままインテグレーションが展開していることにも原因がある。

通常学校の標準をそのままに障害のある児童生徒が通常学級に在籍→通常学級での諸活動への参加に困難が発生→通級による指導や特別支援学級への転籍、という一連の図式が、特別支援教育制度に制度改正されてからの通級による指導対象者(特に学習障害やADHDのある児童生徒)や特別支援学級在籍者の急激な増加傾向の背景にある。

インクルーシブ教育の進展を妨げている要因の一つにインクルージョンとインテグレーションの混同があるのではないか、この疑問が本稿の課題意識である。教育の文脈におけるインテグレーションとインクルージョンの違いについて、若干の考察を加えながら今後の展開に向けた示唆を得ることを目的とした。

Ⅱ 近年のインテグレーションについての説明の特徴

20世紀後半には、教育分野で使われるインテグレーション(integration)の用語は障害児と非障害児を統合した教育の意味に限定して使用されたが、それでも多様な形態が提案され、社会的な相互作用や学習活動への完全参加など、「統合教育」として具現化を図るための段階設定も含めた階層的な構造が提示されていた(DES, 1978など)⁶⁾。

サラマンカ宣言(1994)²⁹⁾以降はインクルーシブ教育の用語が用いられるようになり、インテグレーションの概念は意味を変質させていった。

21世紀に障害者権利条約が採択(2006)されると、インテグレーションの定義は「包摂(inclusion)」や「分離(segregation)」などの用語と比較しながら行われるようになる。多くの国が障害者権利条約

の批准を済ませた2010年代に、それはより明確になった。UNESCO (2017)³⁰はインテグレーションについて、「『特別な教育的ニーズ』があるとラベルをつけられた学習者は、一定の調整や支援資源を提供された上で通常教育環境 (mainstream education setting) に配置されるが、それは既存の構造や態度、変更されていない環境に適応できることを条件としている (p.7)」と説明している。また、障害者権利委員会は、障害者権利条約第24条についての補注をした General Comment No.4 (2016)³¹ (一般注釈第4号) において「インテグレーションは、その施設で標準的に求められることに適応できるとの理解のもとで、障害者を既存の通常教育施設 (mainstream educational institutions) に配置する過程 (para.11)」と説明している。この障害者権利委員会の説明は、国連人権理事会 (UNHRC) (2013)³³による「インテグレーションとは、障害のある生徒が通常の学校に配置されることであり、その生徒が学校の標準化された要求に適応できる限りにおいて行われる。このインテグレーション・アプローチは生徒が確立された標準に対応する能力を高めることにのみ焦点をあてる (para.4)」という説明を反映したものである。

これらの説明に共通する21世紀の国連機関によるインテグレーションの説明は、いずれも通常学校における「標準」への適応が条件とされていることが特徴である。この点において、「通常」を変革させることに軸をおいたインクルーシブ教育との違いが明確になる。

Graham (2024)⁷は「インテグレーションはインクルーシブ教育と両立しない (“Integration is not compatible with the right to inclusive education” Graham, 2024, p. xvii)」とまで言い切っているが、それはこのような20世紀とは異なる21世紀のインテグレーションの用語の位置づけの変化を背景にしているのである。

Ⅲ インクルーシブ教育とインテグレーションの混同がもたらす問題

Northway (1997)¹²は、インテグレーションがメインストリームへの同化 (assimilation) を前提とした理解につながりやすい問題を内包する点を指摘し、それが20世紀末のインクルージョンへの流れをもたらしたと述べている。

日本の小学校や中学校では、通常学級での対応が難しい場合に、通級による指導や特別支援学級の利用を考えるという教師の意識が強くなっていることがいくつもの研究で示唆されている (例：鶴宮 (2022)²⁸, 治部 (2023)⁹など)。このことを念頭におけば、通常学級に適応できることが暗黙の了解になっている問題の所在が明らかとなる。近年の日本においてインクルーシブ教育の名のもとにメインストリームへの無意識の同化的発想が拡大していることや、同じ場にいること、すなわち位置的統合 (locational integration) (に一部社会的統合 (social integration) と機能的統合 (functional integration) の機会を織り交ぜたもの) をインクルーシブ教育と呼び、一見すると仲の良いクラスメートの関係が十分に構築されているようでも実は多様性包含の本質がふまえられていない例も存在する。

もちろん、一緒にいることを否定しているのではない。しかし、Rodriguezら (2015)¹⁵が現在のインクルーシブ教育は皆が同じ枠に入るとの発想になってしまっていて、個の違いに応じた個別化された教育の提供が可能となるように環境を変化させることを妨げてしまっていると指摘しているように、インクルージョン、すなわち多様性包含の本質について制度面での明確な位置づけが欠如しているだけでなく、学校において教師の理解が浸透していない状態で表面的統合を進めるだけでは、むしろインクルーシブ教育の進展を困難にすると考えられているのである。

同様の例は各国で報告されていて、たとえば、Schmidt (2015)²⁵はデンマークで障害のある生徒を通常学級に統合した際の他の生徒との関係形成について検討した結果、むしろ当該の生徒が集団の中で周縁化 (marginalize) されてしまった事例を報告している。誤解のないように補足すれば、この論文は障害のある生徒が通常学級に参加することを否定しているのではなく、教師が (無意識に) 同化主義的インテグレーションの思考をしている状態で、個々に構成される学習集団内での相互交渉に計画的かつ意図的な関与を行わなければ周縁化が起きてしまう具体例を示し、インクルーシブ教育と称して通常学級での学習活動への形式的参加を強引に進めてしまうことへの懸念を示したのであった。

障害児と非障害児を統合した状況での周縁化の発

生は、通常学校を「標準」に想定し、必要な配慮の提供を伴って通常学校に「受け入れる」ことを求める形でインテグレーションの場合に確率が高まる。Graham (2024)⁷⁾は、「通常」学校と表記される際の原語の一つであるメインストリーム (mainstream) の語義と発想がインクルージョンの考え方にそぐわないことを指摘している。メインストリーム、すなわち「主流」は変わらないもの、変わる必要がないものとして前提化されてしまうということである。この指摘は、かつて Wolfensberger (1983³⁴⁾, 1984³⁵⁾ が北欧のノーマライゼーションの考え方をアメリカ合衆国に導入しようとした際に「同化主義」であるとの強い批判を受けて新たに SRV (Social Role Valorization) の概念を提案した経緯にも通じるものである。Wolfensberger は北欧発のノーマライゼーションの理念をアメリカ合衆国に紹介し、その考え方を広めようと試みたが、当時、障害者をはじめとしたマイノリティの「主流化 (mainstreaming)」運動が、マイノリティ固有の文化や習慣をそのまま受容することなく、白人文化や英語の使用など「同化するなら受け入れる」ことを前提とすることへの強い抵抗感が障害者の主流化運動への批判として噴出したのであった。

現在の日本におけるインクルーシブ教育推進の際に用いられる「可能な限り障害のある子どもとない子どもが共に学ぶ」という表現や実践が教育行政や教師の意識に同化主義的インテグレーションの発想がある状態で展開されることは、インクルーシブ教育を推進しようとするほどに当該の児童生徒が「特別な指導は特別な場で」扱われる傾向を強めてしまうことにつながる。1980年代にアメリカ合衆国で生じた問題の再発にもなりかねないのである。真城 (2023a)²³⁾ は通級による指導の対象になった学習障害や ADHD のある児童生徒の急増傾向が加速的になっていることを数理モデルを用いて示しているが、こうした通常学級に在籍する障害のある児童生徒に対する専門的指導は「通常学級外で行われる」もので、通常学級ではその標準を変えないままに「できる範囲で対応すればよい」との解釈が拡大してしまうと深刻な状況につながる。通級指導対象児が加速的に増加している傾向は、特別支援教育への理解が高まったからではなく、通常学級での学習を含む諸活動への参加困難の程度、あるいは活動の妨げの程度によって特別な指導の場に移す判断がなさ

れている事例が背景にあるのではないか。筆者が小学校教員に予備的インタビューをした際にも、「あの子はそろそろ通級の対象にしようか」、「落ち着かないことが多くなってきたから支援学級への転籍を保護者に交渉しよう」といった会話が学校内で交わされているとの証言が得られている。

通級による指導を通じて障害にかかわる高度な専門的指導が提供されることは必要であるし、その役割は極めて重要である。しかし、特別な場だけに役割と責任を担わせることが問題であると考えられてきたのである (真城, 2023b など)²⁴⁾。インクルーシブ教育の概念が提起された理由は、まさにこうした通常学校・通常学級を変革する目的が源流にある。

現在、日本国内でインクルーシブ教育を推進しようとして障害のある児童生徒を積極的に通常学校に在籍させようとする過程で、むしろ同化主義的インテグレーションの意識を強めてしまうのならば大きな悲劇である。

現時点では、適切な個別指導や少人数学級などの通常学級以外での学習活動に一時的に過ごすこと自体は分離 (segregation) ではない (Thomas and Vaughn, 2004)²⁷⁾。まだ根本的システム変更が実現できていない現在の教育制度の条件下では、むしろ通常学級での学習参加だけしか選択できなくなってしまうと同化主義に陥りやすい問題が生じることも指摘されている (Norwich, 2012)¹³⁾。

教育制度の基盤理念の変更ができていない段階では「インクルーシブ教育では、すべての子どもが同じ場所で常に『共に学ぶ』ことが唯一の具体像ではなく、多様な学習形態や学習集団のサイズを適宜組合せ、利用しながら子どもの (教育的ニーズの) 多様性を包含できるように展開する」(真城, 2015)¹⁹⁾ イメージを持つことがバランスのとれた対応となるだろう。

IV インテグレーションの集合論的限界例示

インテグレーションモデルでインクルーシブ教育を考えてしまうことで生じる問題は、簡単な集合論数理モデルでも説明することができる。

単に位置的に統合 (インテグレート) するだけでは教育的ニーズが包含されず、学習活動への実質参加が図られないことが示される。

Fig. 1 は、ある属性を有する対象者で構成される部分集合 A が、全体集合 U に統合されていく過程概略を図示したものである。集団の中で対応が十分に用意されない子どもに対して、特別な対応を用意し、その対象者が拡大していくイメージである。これは日本でのインクルーシブ教育について、制度対象を拡大していくインテグレーションの様相をインクルージョンとの用語で説明される場合のトポロジーである。

Fig. 1 が表しているのは、端的にはインテグレーション型のモデルで包含を拡大する働きかけは初期段階では意味を持つが、それを100%まで推し進めると、その瞬間に包含というダイナミクス自体が自己消去して初期状態と論理的に同型の状態に戻ってしまうということである。インテグレーション型モデルでインクルージョンを進めようとする「何も含まない状態（無包含：nothing included）」と「すべてを含んでいる状態」は、集合論的には同一状態になりうる性質を内包していることへの気づきを覚えておきたい。実際には、サイクルが一周する

と構成要素間の相互作用ダイナミクスが変容しているので全体集合 U が示す状態は「新たな初期状態 U 」である点には留意されたい。

Fig. 1 を展開に沿って説明する。Stage 0 は初期状態、何も包含されていない状態である。学校制度全体で考えても良いし、各学校で考えても同様である。一部の子どもはその有する特別な属性に起因した特別な教育的対応を必要としているとの認識から、当該の子ども（個人又は小集団）に対して特別な対応が提供される（その範囲が部分集合 A ：Stage 1）。全体集合 U の要素数（= 人数）を N 、時刻 t において部分集合 A に包含されている要素数を $|A(t)|$ とすると、要素の増加を表す微分方程式は<式 1>のように表すことができる。

$$\frac{d|A(t)|}{dt} = k(N - |A(t)|), \text{ ただし } k > 0 \text{ <式 1>}$$

右辺の（）内はまだ A に包含されていない人数、 k は増加速度にかかわる係数である。全体集合の中で特別な対応を提供する対象の範囲を拡大させた（これを日本の多くの文献ではインクルーシブ教育

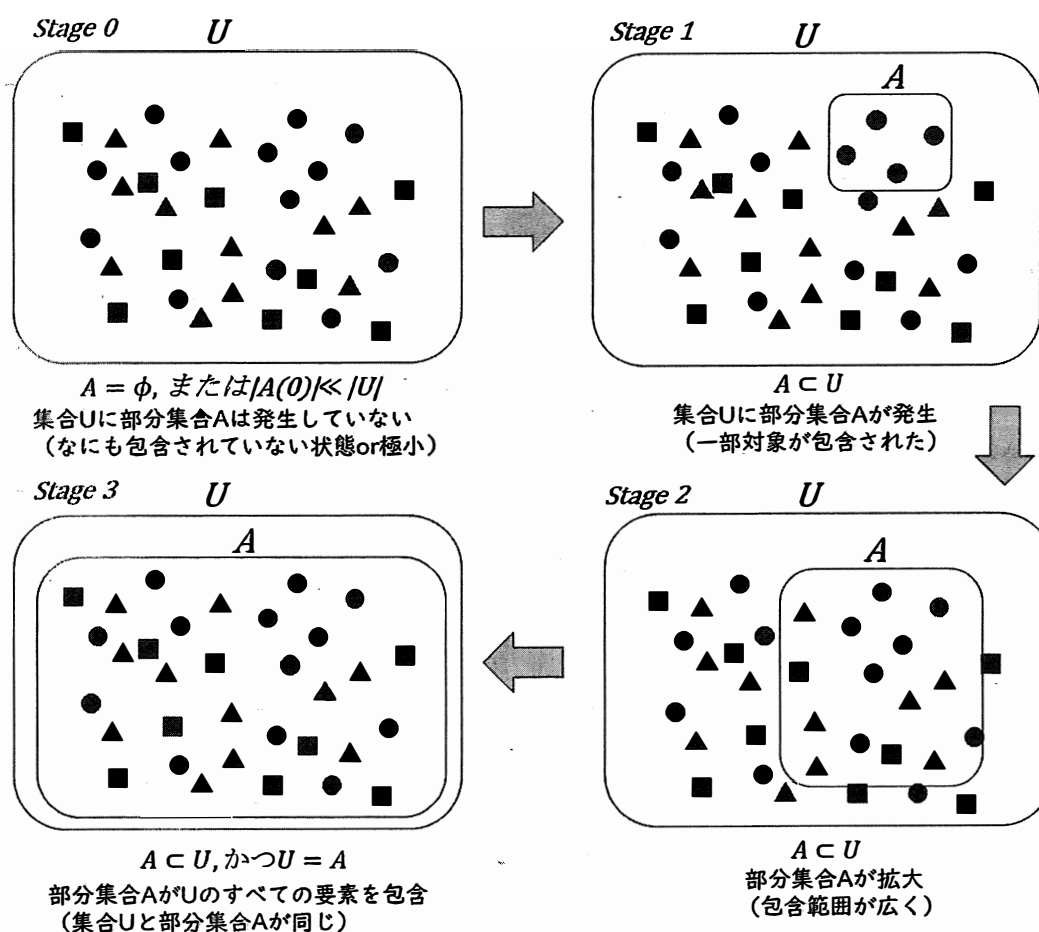


Fig. 1 部分集合が拡大し全要素包含すると $U=A$ 再同定になる一例 (もっとも単純なモデル例)

と呼んでいる)状態が Stage 2 である。そして、最終的に全員(全要素)が包含された状態が Stage 3 となる。ここで初期状態の Stage 0 と Stage 3 が見かけ上同等の状態になっていることに気づく。実際には Stage 0 (ダッシュ)の状態であるが、それが初期状態となって、新たに別の対象を部分集合として包含範囲を拡大していく。このサイクルが繰り返されるインテグレーション型モデルは「部分を全体に統合」することに焦点が限局されてしまい、「何も含まない状態」にもなりうる危うさをもっていることがわかる。また、増加係数 k の単純な大きさではなく、部分集合 A が分化して新しい集合が登場する様子などをイメージしながら、全体集合 U の中で包含されないままの対象が固定化されていないかを確認するように応用すれば良い。

この過程図をメタファーにして考えた際に与えられる視点は、第一に Stage 1 でそれまで必要な対応を受けられなかった子どもが特別な対応を提供される個人又は集団として部分集合になる、つまり、この時点で対象の「境界 (boundary)」が発生することである。対象であるか否かに区別が発生するということである。これがインテグレーション論が登場した背景でもある。Stage 2 は統合される対象が拡大(部分集合 A に包含される要素が増加)している途中経過を示している。全要素を包含した Stage 3 は $U=A$ となるが、初期状態と相似状態(これを再同定 (reidentification) と呼ぶ)であることがわかる。

ただし、実際には部分集合 A は一時的であり、かつ対象が限定された少人数に留まるのが一般的である。そして、その少人数で構成される集合が全体集合の中で常に固定的に厚い境界を有した状態で存在しやすいこと、すなわち、特定の属性を有する小集団がまるで別の存在であるかのように位置づけられやすいことが問題となるのである。

1970年代のイギリスで補償教育 (Remedial Education: 治療的教育とも訳されてきた)の問題、すなわち、当時の統合教育の流れに沿って通常学校に通うようになった障害のある生徒に対して専門的指導を提供する Remedial Unit が設置されたものの、その担当教師と当該の生徒のペアが学校全体のカリキュラムとは分離・独立した存在になり、他の教師が役割と責任を分担しないことが問題視された。その後、1993年教育法の枠組みによって登場し

た特別な教育的ニーズ・コーディネーター (Special Educational Needs Coordinator: SENCO; 後に日本の特別支援教育コーディネーター制度のモデルになる)の一部が、自身の役割を補償教師のようにとらえて一部の生徒に専門指導を提供することだけにおいてしまったために、むしろ通常学校内で一部の生徒が周縁化され、インクルージョンの拡大の妨げとなった事例が1990年代後半の時期にさえ存在した(眞城, 2017)²⁰⁾。

インクルーシブ教育の考え方は、元来、通常学校における特定の対象者に追加的なサービスを提供することだけでは実現できないが、制度改正までの過程においては不可欠な対応である。通常学校内での専門教師による専門指導についてどのように考えれば良いかは後述する。なお、Fig. 1 は、類似した属性を有する子どもが小集団としてまとめられて対応が図られる構造がつけられ、その対象を拡大した延長に全員が対象に含まれるようになるものの、内部での個に応じた対応が不明瞭になることでのメリット・デメリットを考える際にも用いることができるだろう。

さて、同一の学級で相対的に多くの子どもが参加している中に、少数または個人が別の学習内容で場を共有している形の学習スタイルは、学習内容に応じて一時的に発生することがある。もしその状態が恒久的な形態として固定化される場合は Stage 1 の状態が永続化している状態である。この様子は、日本でインクルーシブ教育の具体例として賞賛的に扱われることもあるが、Graham (2024)⁷⁾ は Fauxclusion との造語を使って、これはインテグレーションよりもセグリゲーション (分離) に近い (p. 30) と痛烈に批判している。

Fig. 2 は Graham (2024)⁷⁾ が観察したオーストラリアのある小学校の教室での授業風景をスケッチしたものである。

一つの教室に3名の教師がおり、うち2名は多数を占める標準的生徒を担当し、1名は SEP (Special Education Program) の生徒たちを担当していて、大きく2つの学習グループが一つの教室でそれぞれに授業を受けている様子が描かれている。多数の生徒と1名ないしは少人数の SEP 生徒は異なる内容の学習をしている。こうした様子は日本の小学校の通常学級での「インクルーシブ教育」の実践好例として紹介されることがたびたびあるので、これがイ

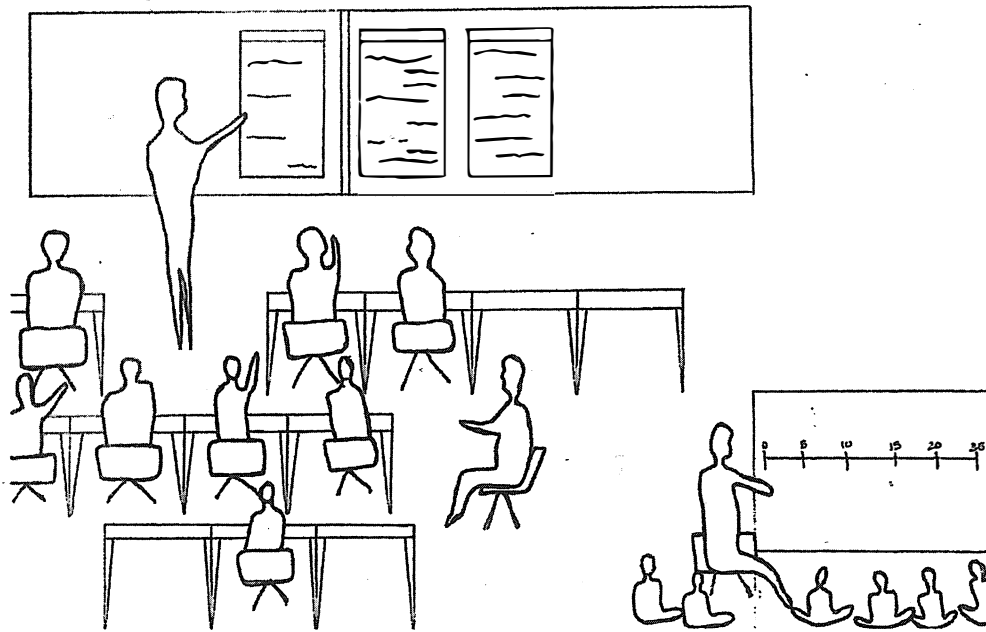


Fig. 2 Graham が批判する Inclusion 授業の参観スケッチ

出典：Graham, L. J. (2024) *Inclusive Education for the 21st Century*. p. 27より

ンクルーシブ教育だと思っている人も多いことだろう。

しかしながら、Graham (2024)⁷⁾は、こうした様子をインクルーシブ教育と呼ぶことを厳しく批判する。その理由は、同じ教室には居るが教室内の主流 (mainstream) は何も変わらない状態だからである。つまり、現在の「通常」のカリキュラムや、「通常」の評価、「通常」の学級運営などが変わらないのであれば、それはインクルーシブ教育とは呼べないとの指摘である。単に障害のある子どもを「通常学級に受け入れる」だけの取り組みは、本来のインクルーシブ教育とは異なり、マイノリティに同化や適応を求めるインテグレーションに過ぎないと Graham は考えているのである。インクルーシブ教育の考え方では、既存の学校教育制度における、教育目標、教育内容、学習手段、指導方法などあらゆる点における主流 (mainstream)、標準 (standard)、そして通常 (regular) を改善・再開発することに本質がある。

だからこそ、UNESCO も障害者権利委員会も、通常の学校教育制度を改善する方向性を各国が示さないまま、通常学校における特別教育 (Special education) を充実させるだけで対応しようとするのでは、むしろ障害のある児童生徒を永続的に分離させてしまう構造的排除を誘発するとして批判的に扱っているのである。

一部の児童生徒だけを対象に専門性の高い教師による指導が行われることを問題にしているのではなく、すべての教師が役割と責任を共有・分担する仕組みを十分に整えようとせず、役割と責任を一部の教師だけに担わせる制度に留まっていることが問題とされているということである。

なぜ、国連がこうした考え方、すなわちインクルーシブ教育の考え方の根底に学校教育制度における「通常」の変革を位置づけるのかは、国連のサラマンカ宣言30周年記念の基調論考を著すなど現在の世界のインクルーシブ教育の支柱となる考え方を提供してきた Ainscow がインクルーシブ教育について論じるようになるまでの過程で、子どもにとって効果的な学校 (effective school) やすべての教員が役割と責任を共有・分担するホール・スクール・アプローチ (Whole School Approach) を提案するなど一貫して学校を含む教育制度の根本的な開発・改善を訴えてきたことを念頭におけば理解の一助となろう。1980年代から1990年代終わりまでに行われた効果的な学校 (effective school) に関する議論 (Ainscow (1991)¹⁾, Reynolds (1991)¹⁴⁾, Stoll (1991)²⁶⁾, Rouse and Florian (1996)¹⁶⁾ など) が、インクルーシブ教育において求められる学校改善や学校開発の考え方の基盤となっていることがわかる。

V Fauxclusion (偽りの包含)

さて、Graham (2024)⁷⁾は、Fauxclusion (Faux+inclusion) という造語を用いて、一見、学校においてインクルージョンが進められているように見せかけて、実際には排除や永続的な分離が生じていることを一貫して批判的に指摘している。

Graham は多様な学習者が存在する条件での新しい学習活動を組織し直すことがなければ、それはあくまでも mainstream への同化にしかならないと主張する。通常学級が何も変わらず、子どもがそこに適合できるかどうかという発想は、インテグレーション型の発想であり、既存の本流 (mainstream) に子どもを合わせることを前提とした考え方であるとして批判しているのである。眞城 (2021b)²³⁾が指摘したスタンダード (標準) の設定による「標準外」の構造的発生の問題や、統合しても教育的ニーズが包含されなければ「見せかけの包含」であると批判的に論じていたことと同様の考え方である。

Graham (2024)⁷⁾が提示した、接点のない部分集合のみのセグリゲーション (分離)、通常を示す集合が変化しないままその近くにマイノリティの集合が押し込まれて存在しているだけのインテグレーション (統合)、そして、すべての構成要素が変化し、通常とそれ以外の区別がつかなくなる状態のインクルージョン (包摂) の違いを示す概念図 (Fig. 3) が、その主張を明快に表している。

学校教育制度は各国の教育施策の理念と法体系ばかりでなく、社会規範や中心的宗教なども含む社会制度と密接にかかわって成立しているものである。この視点からはインクルーシブ教育の様態は世界すべからく統一できるわけではない、このことは

Armstrong ら (2011)²⁾や眞城 (2021a)²¹⁾が指摘しているように、学術的にも明らかである。

インクルーシブ教育の概念が登場してくるまでの歴史を正確に理解することなく、自らの主張が正しいかのような論を展開するだけに終始したり、その選択を積極的に望む子どもや保護者の存在を無視して一方的に特別学校 (特別支援学校) 廃止論を唱えて、同調しない立場を全否定してしまうと、インクルーシブ教育の推進を謳いながら「排除」行動をするという深刻な自己矛盾を生じうる。特別学校か通常学校かとの二項対立の発想は、階層的二項対立に発展しやすい特徴があるので留意しなければならない (眞城, 2023b)²⁴⁾。

もちろん、これは教育的効果の高い専門性を有する教師によって通常とは異なる、あるいは通常に追加した教育的対応が他の学校種における環境よりも遙かに優れて提供できることを十分に合理的に説明できる専門性を特別支援学校が備えていることが前提である。

そして、教育行政的なエクスクルージョンが行われていないことも前提となる。

残念なことに、日本では各自治体の教育委員会による特別支援学校就学制度の恣意的な運用や、日本語が母語ではない子どもに日本語版の知能検査を実施して知的障害の判定をして就学先を決定したり、通常学級で対応が難しいことを理由に特別支援学級に在籍変更させたり、挙げ句には通常学級で大人数での指導が上手くいかないことや部活動指導担当をしないですむとの理由で特別支援担当に教師の配置換えをするといった、行政的エクスクルージョンの存在がある。これらは障害者権利委員会による総括所見勧告で指摘を受ける以前の問題であり、学校教

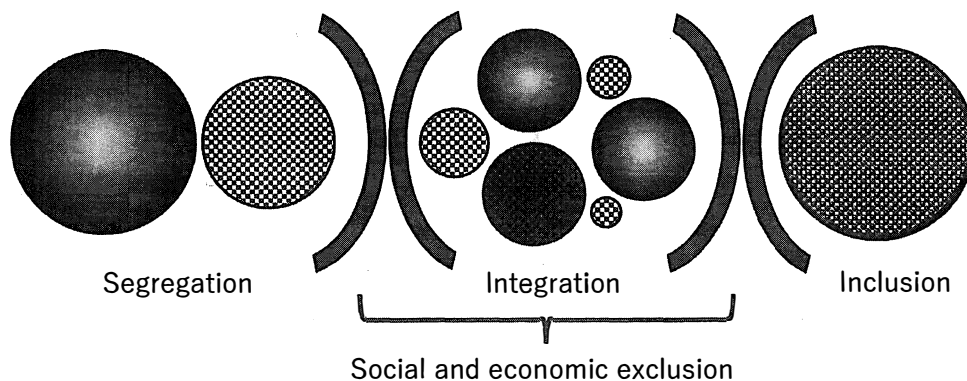


Fig. 3 Graham の Segregation, Integration, Inclusion 概念図

出典 : Graham, L. J. (2024) Inclusive Education for the 21st Century. p. 30より

育制度における差別的処遇に他ならない。

通常学校における一部教師の無自覚の差別的感情に基づく言動、専門的指導方法を習得しようともせず自己流で自習に近い授業を展開する特別支援学校や特別支援学級の教師、児童への点字指導どころか墨点字を読むことさえできない視覚障害特別支援学校教師や、指文字すら覚えていない聴覚特別支援学校教師、自立活動の指導に必要な基礎的な医学や心理学の知識を持たない教師を特別支援教育の「専門職として」児童生徒の指導に携わらせてはならない。各教師が強い自覚を持って専門性の向上に努めないのであれば、高い専門性を提供することができるがゆえに他の多数の児童生徒とは分かれた(separated)学校であることが合理的に説明できなくなってしまう。

中長期的には現在の通常学校でもなく、特別支援学校でもない、新しい学校種の開発と制度化の検討が必要となる。

短期的に急激な変化を起こして対応しようとする、そのプロセスにおいて必ず大きな混乱と構造的不適応を発生させてしまう。佐藤(2023)¹⁷⁾の「質の高いインクルーシブ教育が保障されるまでの間、特別支援教育を選ばざるを得ない障害児が存在し続ける。このような障害児への支援が、総括所見を契機に軽視されてよいことにはならない。現在の障害児の教育も将来の障害児の教育も重要であり、条約はどちらの保障も締約国の義務としている」との指摘を心に留めて現在のあらゆる学校種・学級種における多様性包含を念頭においた質の向上に努めることが肝要である。

VI 特別な教育的ニーズ論による多様性包含の考え方

インクルーシブ教育と呼ばれて日本も含めて各国で展開されているものの中には、単なる位置的インテグレーション(locational integration)の一形態にすぎないものが少なからず含まれており、当該の障害のある生徒が周縁化されやすく、むしろ統合した状態からの部分分離を生じやすくするなどの課題が指摘されていることを説明してきたが、インクルーシブ教育の多様な解釈が溢れ、特に通常学校に障害のある子どもを通わせて、そこで必要とされる医療やその他の特別な対応や合理的配慮を提供するのがインクルーシブ教育になるという立場の考え方

が、むしろ学校教育における(何ら変化しない)「通常」に適應できる生徒しか包含対象としてみなされない扱いを助長してしまっている問題はもはや看過できないところまできているようである。Rodriguezら(2015)¹⁵⁾は、インテグレーションやインクルージョンなどの概念定義を(背景も含めて)適切に理解することが必要であるものの、もはやインクルーシブ教育は混同や混乱を引き起こすのであるから、(元来の意味での)インテグレーション概念を適切に運用する方が良いのではないかとの主張をしているほどである。

たしかに、UNESCOや障害者権利委員会が各国に求めるインクルーシブ教育の本質的特徴を具現化するのには、学校制度の抜本的再構築が必要なほどであるためにハードルが高い。とりわけ基礎教育制度をはじめとした学校教育制度の整備が進んでいる国ほど、教育制度を構成する様々な要素が相互に強固に結合して頑丈さを増しているうえ、詳細に至るまで「標準」とされる事柄が必然的に増加してきたために、その抜本的な制度改正はまるで目の前にそびえ立つバベルの塔のようにそれを崩すことが実現不可能であると思わされる。

教育制度全体を一度に変更することは現実的ではなく、徐々に移行させざるを得ないが、その過程における対応のためのモデルが必要となる。ここではその一例として眞城(2023b)²⁴⁾に示された特別な教育的ニーズの包含プロセスモデルによる多様性包含を簡単に紹介する。このモデルはあくまでも学校教育制度が大きく改正されるまでの「つなぎ」として理解されたい。

特別な教育的ニーズの考え方は、Gulliford(1971)⁸⁾によって、「個人の障害や環境条件、またはしばしば両者の組合せによって成る特別な教育的ニーズ(p.3)」として提起されたものである。若干の補足をすれば、個人の障害と環境条件の組合せで成立するという部分について、「個人の障害と環境条件は「または(or)」で結ばれている。すなわち、個人の障害に起因せずに、環境条件・要因のみに起因する特別な教育的ニーズをガリフォードは認めている(片山, 2021)¹⁰⁾との誤った解釈をしている論もあるが、「そのニーズの程度はこの二つの要因に常に関連して定まる」との続く文章や同書の各章構成をみれば明らかなおおりに、Gullifordの提起した特別な教育的ニーズ概念は障害をはじめとし

た個体要因がなければ成立しない（片山が指摘する or は、その直後に現れる and との関係で、and の繰り返しを回避する修辞上の理由で使用されたものであることも確認済みである）。

同概念は1978年のイギリス障害児者教育調査委員会報告書「特別な教育的ニーズ」（通称ウォーノック報告）において、子どもの障害だけでなく、あらゆることを勘案してその子どもに必要な教育を考えるために特別な教育的ニーズの概念を導入することとして、通常の教育的対応に付加した、あるいは通常とは異なる教育的対応を必要とした状態を「特別な教育的ニーズがある」と概念の核心が定められたものである。同概念については、Beveridge (1983)³⁾による定義の循環構造の問題などが指摘されたり、21世紀に入って障害以外の理由も含めて SEND (Special Educational Needs and Disability) との制度用語に変更されたこともあり、当初の個人と環境の相互作用による概念の特長は薄れた。イン

クルーシブ教育の考え方においては、特定の子どもをカテゴライズして特殊化する象徴的用語として上記の Graham (2024)⁷⁾などのように批判もされるほどである。

しかしながら、特別な教育的ニーズの原初概念に立ち返るとともに、それを具体的に日本で概念を応用した真城 (2003)¹⁸⁾による相互作用モデルは、今日のインクルーシブ教育の考え方の本質である多様性を包含するプロセス（過程）と関連づければ、その意義を再評価できると考えている。

さて、Fig. 4 と Fig. 5 は、特別な教育的ニーズの充足方法のうち、不足補完 (Fig. 4) と環境変容による充足 (Fig. 5) の概念イメージ図である。

不足状態に応じた補完は、外部からの 1) 資源投入・補充、2) 同胞の子どもからの提供による補充、そして、3) 当該の子ども自らが補充する形態に加えて、集合内の他者への逆提供もある。環境変容による充足は 1) 制度改定によるもの、2) 学校内で独

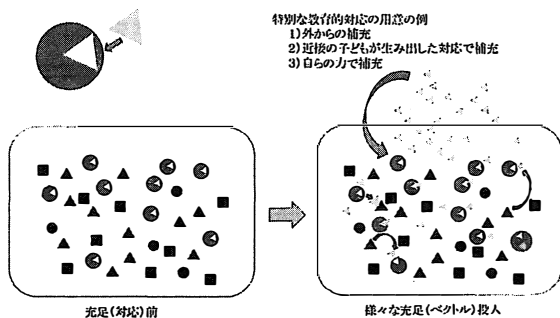


Fig. 4 特別な教育的ニーズ論の応用 (不足補完)
出典：真城 (2023b) より一部改変

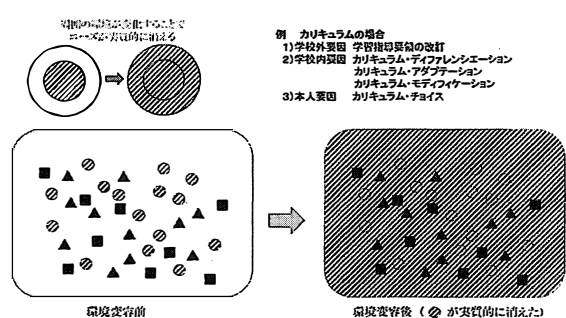


Fig. 5 特別な教育的ニーズ論の応用 (環境変容によるニーズ充足)
出典：真城 (2023b) より一部改変

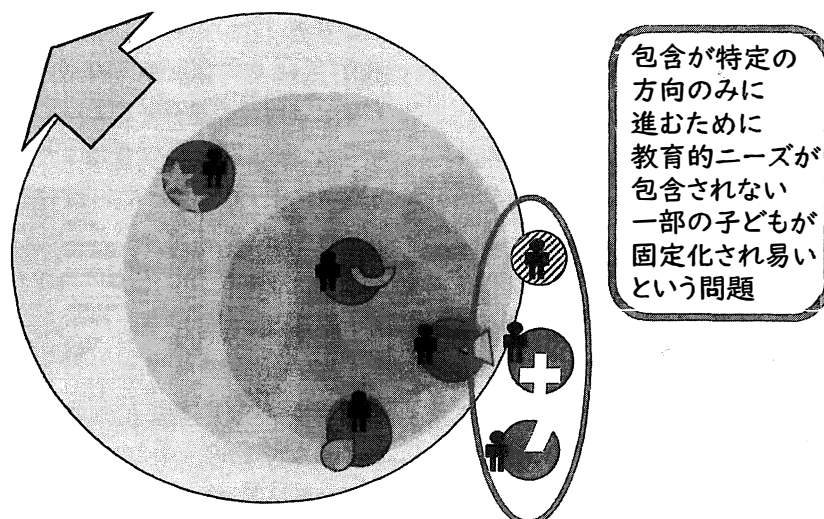


Fig. 6 包含方向が固定されエクスクルージョンが生じている状態
出典：真城 (2023b) より一部改変

自に行える分化 (differentiation)、及び3)子どもによる選択による方法を図に例示したものである。

Fig. 6は眞城 (2023b)²⁴⁾による特別な教育的ニーズ概念を用いて多様性包含のプロセスの図解からの引用である。補足すれば、通常の教育的対応に追加、もしくは通常とは異なる対応を必要としている状態を「特別な教育的ニーズが有る状態」とすれば、特別な教育的ニーズの充足によって対象児は学習環境に包含されていく。この様相こそがインクルーシブ教育のプロセスを表現しているのである。特別な教育的ニーズの包含が特定の方向にしか拡大しなければ、特別な教育的ニーズが永続的に包含されないままの状態におかれる対象が生じる。これがエクスクルージョンの状態である。

現在の日本において、位置的インテグレーションからインクルージョンに変容させるためには、この図解にあるように特別な教育的ニーズの充足の状態をイメージするとともに、特別な教育的ニーズの充足が包含方向に含まれていない対象が発生していないか意識すると良いかも知れない。

なお、特別な教育的ニーズの包含は、常に拡大方向にあるわけではない。包含範囲を拡げるための努

力をし続けなければ、すぐに包含範囲は縮小してしまうからである。だからこそ、多様性包含のための努力を継続しなければならないのである。

最後に、Fig. 7としてインテグレーションが統合と分離を繰り返すサイクル (循環) に陥りやすいことと、その循環から脱して、ディファレンシエーション (分化) した小集団が多様に発生と融合、消滅などの様相を示し、結果としてそのプロセスが継続することで集合全体として多様な要素が維持されるインクルージョンの展開に移行するイメージを図示した (参考用に集合記号を添えた)。

Fig. 7が示すように、部分集合の統合と分離ではなく、集合内に多様な要素集合が展開できるような環境を構築するためには、固定的な学習集団が前提の教育制度では難しい。学習内容や指導方法が集団の中で異なる時もあれば同一の時もある状態が多様に生じられるようにする場合も同様である。

「通常」を変化させないことが前提にされやすいインテグレーションと、常に様相が変化するインクルージョンの違いの理解を進めることが、学校教育制度における制度変革の第一歩になるのかも知れない。

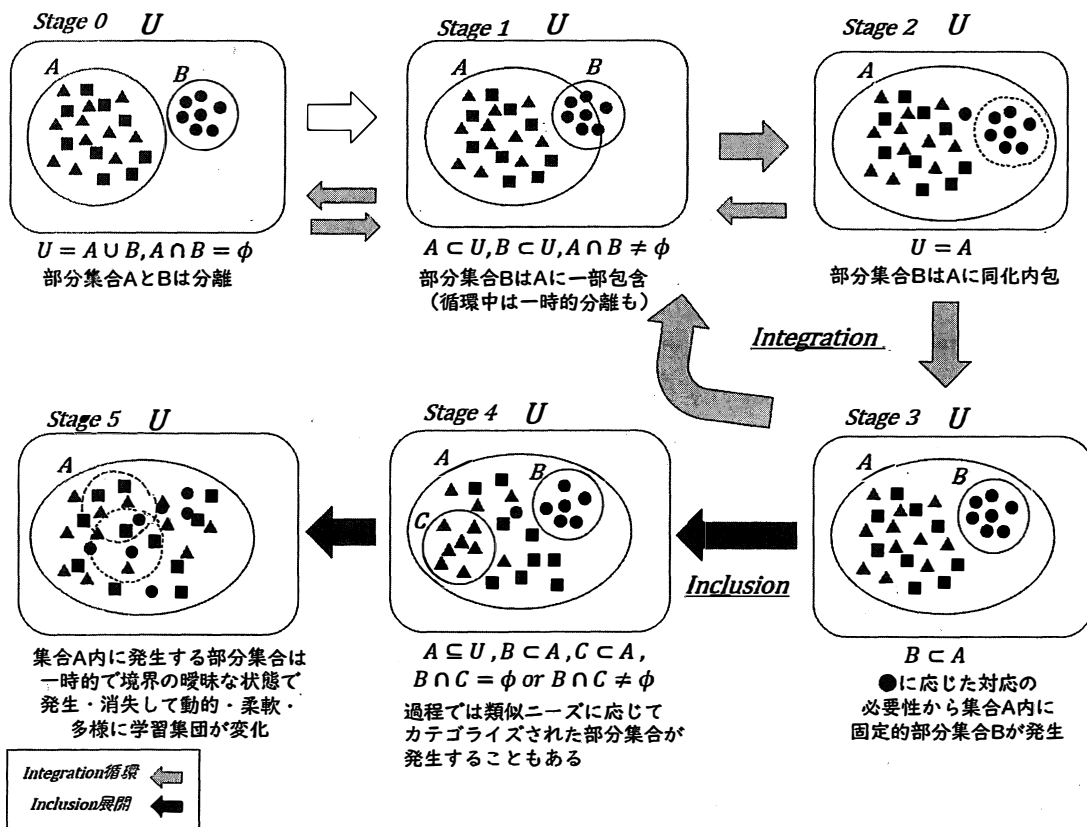


Fig. 7 Integration 循環と Inclusion 展開の一例

Ⅶ 結語

多くの人が学校の「通常」が変わることを願い、「通常」を変えられるように力を尽くしてきたのは、学校が子どもが安心して人とかかわり、自らの存在を大切に想えるようになり、他の子どもとともにそれぞれの潜在的な力を引き出してもらうことができ、何度でもやり直すことができる居場所になるようにするためであった。

本稿では位置的インテグレーションだけでは教育における多様性包含が進展しないばかりか、包含対象を拡大したつもりが無包含と同等の状況となってしまうたり、周縁化を無意識に正当化する教師を生みやすくなるなどの課題があることを簡易に論じてきた。とりわけ「可能な限り共に学ぶ」との表現が本来持つ、可能性を拡大できるように努力し続けるとの趣旨がいつの間にか周縁化を伴う位置的インテグレーションにすり替えられることの問題点は、構造的排除や階層的二項対立の問題とともに十分に留意すべきであろう。

インクルーシブ教育が絶対是であると証明されているわけではない。だからこそ、何が「正しい」インクルーシブ教育なのかの議論に終始しても得られる知見は多くない。そうではなく、構造的・固定的に排除され続ける対象が「そもそも生じない」概念モデルの原理開発と応用を模索し続けること、その中に現在のUNESCOや障害者権利委員会が要請するインクルージョンがどのように位置づけられるのかを検討し、新しい学校の在り方を探っていききたい。

頻繁に使われる「共に生きる」との表現は、各個人が自立的・自律的で過剰に干渉せず、ありのままに存在しあうという意味で語られることがある。これは特に障害のある子どもや成人に対する過剰な干渉が、パターンリズムに遷移しやすく、むしろ当事者の自己選択や自己決定を制限し、個人としての尊厳まで他者が主導してしまうという問題がなお存在していることの現れでもある。

「共に生きる」との表現に込められた深い意味を常に問い直しながら、特定の子どものみが包含される学校ではなく、また、特定の子どものみが排除される学校でもない、単に他者とともに存在する意味だけの「共生」ではなく、相互に生かし合う「共生」を大切にしたい。

文献

- 1) Ainscow, M. (1991) *Effective schools for all: an alternative approach to special needs in education*. in Ainscow (ed.) *Effective schools for all*. David Fulton.
- 2) Armstrong, A., Armstrong, D., Spandagou, I. (2011) *Inclusive Education – International policy and practice*. SAGE. 4-7.
- 3) Beveridge, S. (1983) *Special educational needs in schools*. Routledge.
- 4) 中央教育審議会初等中等教育分科会 (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) (特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告).
[https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (最終閲覧 2025.12.16)]
- 5) 出口真紀子 (2021) みえない「特権」を可視化するダイバーシティ教育とは. 岩淵功一(編)多様性対話. 青弓社. 165-174.
- 6) Department of Education and Science (1978) *Special Educational Needs (Warnock Report)*. HMSO.
- 7) Graham, L. J. (2024) What is inclusion... and what is it not?. in Graham, L. J. (eds.) *Inclusive education for the 21st century. Theory, policy, and practice*. Routledge.
- 8) Gulliford, R. (1971) *Special Educational Needs*. Routledge & Kegan Paul.
- 9) 治部雄都 (2023) 通級指導教室を利用する生徒が在籍する通常学級の担任教師が行う学級経営の工夫. 学校臨床心理学研究 (北海道教育大学大学院教育学研究科学校臨床心理学専攻研究紀要) 19, 73-85.
- 10) 片山勝茂 (2021) 書評真城知己著『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, 2017)
- 11) 文部科学省 (2025) 松本洋平文部科学大臣記者会見録 (令和7年12月2日)
[https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/mext_00645.html (最終閲覧 2025.12.8)]
- 12) Northway, R. (1997) *Integration and Inclusion: Illusion or Progress in Services for Disabled People?* *Social Policy & Administration*, 31(2), 157-172.
- 13) Norwich, B. (2012) How inclusion policy works in the UK (England): successes and issues. Byle, C. and Topping, K. (eds.) *What works in inclusion?* Open university press, pp. 53-65.
- 14) Reynolds, D. (1991) *Changing ineffective schools*, in Ainscow, M. (ed.) *Effective schools for all*. David Fulton.
- 15) Rodriguez, C. C. and Giarro-Gil, N. (2015) *Inclusion and integration on special education*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 191(2), 1323-1327.
- 16) Rouse, M. and Florian, L. (1996) *Effective inclusive schools: a study in two countries*, *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 71-85.
- 17) 佐藤久夫 (2023) 障害者権利委員会からの勧告. 教育科学研究会『教育』. 929, 14-21.
- 18) 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.
- 19) 真城知己 (2015) 小・中学校教師と特別支援学校教

- 師のインクルーシブ教育に対するイメージの特徴。
発達障害支援システム学研究, 14(1), 27-34.
- 20) 眞城知己 (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.
 - 21) 眞城知己 (2021a) 教育におけるインクルージョンの概念. 石田祥代・是永かな子・眞城知己(編)インクルーシブな学校をつくる. ミネルヴァ書房. 19-34.
 - 22) 眞城知己 (2021b) 「子どもの課題」とその捉え方. 石田祥代・是永かな子・眞城知己(編)インクルーシブな学校をつくる. ミネルヴァ書房. 133-147.
 - 23) 眞城知己 (2023a) 通級による指導対象者数変化の数理モデル—発達障害のある児童生徒の増加傾向と予測の試み—. 発達障害支援システム学研究. 第22巻. 1号. pp.11-24.
 - 24) 眞城知己 (2023b) 国連障害者権利委員会勧告(総括所見)と特別ニーズ教育・インクルーシブ教育研究の課題. SNE ジャーナル, 29(1), 25-45.
 - 25) Schmidt, M. C. S. (2015). Sociofaglig inklusion og elevfællesskaber. Til didaktiseringen af kammerathjælp i matematikundervisning på folkeskolens begyndertrin. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 20 (2), 27-52.
 - 26) Stoll, L. (1991) School effectiveness in action: supporting growth in schools and classrooms, in Ainscow, M. (ed.) *Effective schools for all*. David Fulton.
 - 27) Thomas, G., and Vaughn, M. (2004) *Inclusive education: A reader*. Open University. Press. 137.
 - 28) 鶴宮慶 (2022) 通常の学級在籍児童の特別支援学級への転籍に関わる教師の認識と方略—教師と保護者の合意形成のプロセスに着目して—. 早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊30(1), 157-168.
 - 29) UNESCO (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: adopted by the World conference on special needs education*.
 - 30) UNESCO (2017) *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. 7.
 - 31) United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD) (2016) *General Comment No. 4 on the right to inclusive education*. para. 11.
 - 32) United Nations Committee on the Right of Persons with Disabilities (2022) *Concluding observations on the initial report of Japan*. CRPD/C/JPN/CO/1.
 - 33) United Nations Human Rights Council (2013) *Thematic study on the right of persons with disabilities to education*. General Assembly. A/HRC/25/29 and Corr.1, para. 4.
 - 34) Wolfensberger, W. (1983) Social role valorization: a proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*, 21(6), 234-239.
 - 35) Wolfensberger, W. (1984) A reconceptualization of normalization as social role valorization. *Mental Retardation*, 34(7), 22-26.

本論文は JSPS 科研費 23K02602 による研究成果の一部である。