

インクルーシヴ教育実験学校の構想  
—検討課題の設定にむけて—

真 城 知 己

A Design for Experimental Inclusive School

SANAGI Tomomi

千葉大学教育学部研究紀要 第59巻

平成23年3月1日発行

Reprinted from

Bulletin of The Faculty of Education, Chiba University

Vol. 59. March 1. 2011

# インクルーシヴ教育実験学校の構想 —検討課題の設定にむけて—

真城 知己

千葉大学教育学部障害児教育講座

## A Design for Experimental Inclusive School

SANAGI Tomomi

Faculty of Education, Chiba University

本稿では、インクルーシヴ教育に関する実験学校の必要性を、国連の動向を背景にしながらインクルーシヴ教育の考え方と特別な教育的ニーズ論の特徴を基軸に据えて論じた。日本における障害者権利条約(2006)の批准に向けた文部科学省での検討等において、その基本概念となるインクルーシヴ教育の概念が恣意的にとらえられやすいことへの危惧から、「個々の教育的ニーズの多様性を包含する範囲を拡大するプロセス」であるとの認識を確認すべきことを指摘した。そして、それを具現化するための具体的な課題の検証のためには、従来の学校種や制度を超えた実験学校が必要であることについて論じた。

キーワード：インクルーシヴ教育 (Inclusive Education) 特別な教育的ニーズ論 (Special Educational Needs)  
実験学校 (Experimental School)

### 1. 問題の所在

本論文の目的は、インクルーシヴ教育に関する実験学校の必要性について、その背景を明確にし、具体的な検討課題を導くための手がかりを用意することである。

#### 1) 今日の課題に対応する実験学校の必要性

障害者権利条約が国連において採択(2006)<sup>18)</sup>され、各国で批准、および批准に向けた動きが進められている。日本は、2007年に署名はしたが、2010年9月現在の時点では、まだ、批准をしていない。

障害者権利条約の批准のためには、その具現化に向けた実効性のある制度を用意することが必要なというまでもない。そこで、福祉及び労働の分野では厚生労働省が、法体系の分野では法務省が、そして教育分野については、文部科学省がそれぞれ関係する制度の策定に向けて検討を行っている。

特別支援教育分野においては、中央教育審議会初等中等教育分科会の中に設置され、2010年7月から開催されている「特別支援教育の在り方に関する特別委員会(以下、「特別委員会」)」によって、特にインクルーシヴ教育の実現を柱にした検討が進められている。

障害のある児童生徒への対応はこれまでも特別支援学校ばかりでなく、通常学校においても行われてきたが、インクルーシヴ教育に関する恣意的な解釈や誤解が絶え

ず、今日に至るまで混乱が続いている。

適切な概念理解に基づかない制度や実践が、むしろ通常学校から障害に起因した特別な教育的ニーズのある児童生徒を排除(=exclusion)する結果をもたらすといった深刻な事態を引き起こすことが危惧されることから、「特別委員会」には、日本におけるインクルーシヴ教育に関する適切な方策を示す責任がある。

とりわけ、児童生徒がその持つ能力を発揮し、発達を促されるよう十分に学習活動に参加できるようにする上で、教育課程をどのような考え方の元で具体化するのかが極めて重要な検討課題として横たわっている。

一方、これまでも通常学校における障害のある児童生徒への指導実践例は数多く報告されてきたが、いずれも、学校全体の教育課程を修正する導因となったり、教育的ニーズの多様性を包含するプロセスを支える教育課程を導くような結果は得られていない。

また、特別支援学校においても児童生徒の教育的ニーズの多様性は拡大する一方であるが、従前の教育課程では障害種を超えた多様性を包含できる教育活動を展開することの難しさに直面している。

文部科学省も、各自治体の教育委員会や学校においても、「一人ひとりに応じた」との言葉が盛んに用いられているが、これが単にバラバラな個人別の教育活動を指すのではないことは誰もが自覚していることである。

しかしながら、この表現が、ある学校に在籍するすべての児童生徒の特別な教育的ニーズへの対応が、その学校の教育課程上に明確な位置づけを持って説明されうるという意味であることを明確に理解できている教師がどれ程いるだろうか。

もちろん、これは個々の教師の自覚の問題に単純に帰着される事柄ではなく、今日の課題への対応において通常学校と特別支援学校における教育課程が理論的基盤の

連絡先著者：真城知己 Tomomi SANAGI

sanagi@faculty.chiba-u.jp

〒263-8522 千葉市稲毛区弥生町1-33

千葉大学教育学部

Faculty of Education, Chiba University, 1-33, Yayoi-cho,

Inage, Chiba, JAPAN 263-8522

もとに、実践に応用するにたるだけの検討がなされていないことに起因しているのに他ならないし、また、その理論的基盤として特別な教育的ニーズ論を据える必要性に関する理解の欠如という問題への自覚が乏しいことも原因の一つであろう。

それというのは、特別ニーズ教育が、単に「障害」のある児童生徒だけを対象にしているのではなく、学校で用いられる言語とは異なる母国語を有する場合や、宗教や文化的特異性、虐待、薬物中毒、いじめ、家庭的事情といった多様な理由による教育的ニーズをもって学習活動に参加する児童生徒に、「通常に付加した、あるいは通常とは異なる」対応を用意する制度であるがゆえに、今日の学校が直面する多様な課題への対応が必然的に関連づけられてくることになるからである。学校教育制度全体の将来的方向を考える上で、いまもっとも包括的な視座を提供できるのが特別ニーズ教育なのである。

そして、学習活動への参加の程度を左右する要素の一つの核となるのが教育課程であると考えられている。

教育制度が相当程度まで整えられている国から、構築途上にある国まで、その状態によらず国連が特別ニーズ教育の視点を強調するのは、まさにこうした学校教育全体を整えていく制度として認識されているからである。

特別ニーズ教育の具体的な理論基盤である特別な教育的ニーズ論にもいくつかの考え方があがるが、相互作用モデルは、インクルーシヴ教育も含めた学校改革にもっとも明快に指針を与えるものである。

この考え方は、従来の障害児教育分野で提起されてきた考え方と密接な関係があるが、これまで少なからぬ国においては、通常学校と特別学校では異なる教育課程を設定してきたために、両者を融合した教育課程についての検討が十分には蓄積できなかった。

特に、通常学校と特別支援学校にまたがる教育課程に関する実証的研究が必要とされる状況である。

こうした研究を行うフィールドとしての学校は、従来の通常学校と特別支援学校の双方の機能を併せ持ち、かつ両者の教育課程の柔軟な適用の模索ができる状況下におかれなくてはならないが、小学校及び中学校と特別支援学校の設置義務が、それぞれ市町村と都道府県とに異なっていることや、具体的な教育課程の欠如、柔軟な学習集団編成の試行錯誤、教員の専門性の担保など、具現化に向けて解決すべき課題が山積している。また、よりどころとする具体的な指針も財政的裏付けもないために、異種の学校にまたがる機能を持つ学校設置に各自治体が踏み込まずにいるのは無理もない。

この問題は、インクルーシヴ教育を具体的に推進するための方策を導く教育の理論が適切に理解されていないことにも根本的な原因の一つがある。

さりとて、現実に通常学校における特別支援教育の一層の推進を国が進めようとしている中で、上記は喫緊の検討課題なのである。

国連が示す21世紀の教育の柱の一つであるインクルーシヴ教育の日本における具現化に向けた教育の理論とその具体的方策を提示するための実践的フィールドとして、従来の学校教育制度にはなかった新しい実験学校が求められているのである。

## 2) 国立大学附属学校をめぐる動向

文部科学省(2009)<sup>8)</sup>は国立大学法人の第二期中期目標・中期計画の策定に向けた附属学校の方向性を提示した。

そこでは、国立大学附属学校の新たな活用方策として、a. 外国人子弟等の積極的受入れによる教育の在り方の調査研究、b. 理数教育など優先的な教育課題に応じた先導的な指導方法等の開発、c. 学校の組織のマネジメント・人材育成の調査研究、d. 異学校種間の接続教育や一貫教育の調査研究、e. 特別支援教育への寄与、f. 児童生徒の勤労観、職業観を育てるためのキャリア教育の推進を具体的内容として示し、これらに積極的に取り組む大学に対して文部科学省が重点的な財政支援を講じることを明示した。附属学校の存在意義を「国の拠点校」及び「地域のモデル校」として再確認・明確化したものであり、「公立学校で実施するものとは異なる先導的・実験的な取り組みを中長期的視点から実施」する点が強調されている。

これと平行して、日本教育大学協会は大学・学部の附属学校園の改革状況について実施された2つの全国調査の結果を分析した上で、提言を行っている<sup>9)</sup>。

これによれば、「存在意義である『国の拠点校』『地域のモデル校』としての役割をしっかりと果たすことができるような附属学校園を創造していかなくてはならない。……学校改革の推進組織に、附属学校園の意志が反映できるシステムが重要である(p.8)」と提言されている。また、「各附属学校園の特色を大事にしつつ、具体的には『国立大学附属学校の新たな活用方策に関するとりまとめ』に示されている学校改革に関する各提言の実現に向けて努力すべきである(p.9)」とも触れられている。

このように各附属学校園には、公立学校とは異なる役割が期待されていることへの自覚が促されているが、一方で、現状において附属学校園特有の厳しい環境条件の下で学校への要求ばかりが強くなることへの危惧も示された。

ただし、附属学校の存在意義に関して、今後一層厳しい議論が行われるようになることが、多くの識者に共通した見解であることに鑑みれば、これまで以上に国の学校教育制度への積極的な提言を実証的に提示していく役割が求められるようになることは明らかであろう。

その際、各教科や分野・領域における固有の教育課題への取り組みを超えた国の将来を見据えた教育について、世界的な動勢との関連を説明できるようにすることは、最低限求められるはずである。

少なくとも、国が国立大学附属学校の活用方策の具体例をあげ、そこに重点的な財政支援を講ずることまで触れた事実をふまえれば、これに応えようとする姿勢は相応の処遇に甘んじざるを得なくなることは十分に予想されることである。

反面、これまで大学・学部との意思疎通や協働が必ずしも十分に図られてこなかったことへの反省もふまえて、大学・学部と附属学校園とが効果的な関係形成を構築し、公立学校では取り組めないような先駆的な教育実践に着手する格好の機会でもある。

実験学校の構想は、国によって示された今後の附属学

校園の方向性に合致させ、今日的課題への対応を意識している。

本論文は、附属学校園＝実験学校という単純な図式でとらえているわけではないが、実験学校としての要件をもっとも効果的に担いうる位置にいる組織としての附属学校園の可能性は大きく念頭に置いている。

## 2. インクルーシブ教育

冒頭で触れた「特別委員会」において、障害者権利条約に照らしたインクルーシブ教育の実現に向けた検討が進められているが、ここで留意しなければならないのは、そこで取り上げられるインクルーシブ教育のとらえ方についてである。

端的に表現すれば、インクルーシブ教育で用いられるインクルーシブ (inclusive) が示す「包含する」対象は、「教育的ニーズの多様性」である。

インクルーシブ教育については、様々な定義があるが、共通する要素は、それが「個々の教育的ニーズの多様性を包含する範囲を拡大するプロセス」であるということである。

すなわち、単に「障害」のある児童生徒と「障害」のない児童生徒と一緒に教育を受けられるようにすることだけがインクルーシブ教育なのではない。サラマンカ宣言と行動大綱 (1994)<sup>16)</sup>の「やむを得ない事情 (compelling reasons) のない限り通常学校にすべての子どもが enroll (注:「在籍」と訳す文献もあるが、日本の「学籍制度」は特殊なのでここではそのまま表記した) するように (p. ix)」との表記を基本にした記述が多く国でもみられる。しかしながら、(運動団体が恣意的に用いる場合を除いて) その意味するところは、「通常学校における教育を受ける機会を保障する方向性」ということであって、「通常学校だけに」との趣旨ではないし、「障害」のある子どもだけを対象にしているのでもない。あらゆる子どもの教育的ニーズを包含することを目指すプロセスがインクルーシブ教育の考え方だからである。

この点について、「特別委員会」の第一回目の議事録をみると、インクルーシブ教育を「障害のある児童生徒を包容する教育制度<sup>3)</sup>」として狭義にとらえられているように見受けられる点がやや気がかりである。

インクルーシブ教育をめぐる課題として指摘されていることの一つに、「インクルージョンの価値は総じてコンセンサスが得られているものの、教育の文脈における具体的な手段についてはほとんど意見が一致していない (Terzi, L. (eds.), 2010)<sup>15)</sup>」ことがあげられている。

これがまさにインクルーシブ教育をめぐる、様々な利害関係者が自らの主張を軸に据えた「インクルーシブ教育」論を展開している現状を表している。

たとえば、分離教育制度への批判的立場から、統合教育 (integration) を推進しようと活動してきた人たちの中には、インクルーシブ教育の考え方の元では、「特別支援学校 (特別支援教育制度施行前は盲・聾・養護学校)」を原則として廃止することが必要だと指摘する人もいた。

特に社会的レベルでのフル・インクルージョン (full

inclusion) を目指す運動に取り組んでいる人たちの中には、特別な学校や学級の存在自体を否定することがインクルーシブ教育には不可欠であるとの主張がみられることもあったが、正確に理解すべきことは、インクルーシブ教育の考え方が、特別な教育の場 (例えば日本においては特別支援学校や特別支援学級など) の存在を否定していないということである。

インクルーシブ教育を提唱しているユネスコにおいても特別な学校等は、社会資源としてその必要性が明確に認識されている。

また、諸外国で展開される議論や実践の一部を引用しながら論じている文献の中にも、自らの主張に都合のよい部分だけを抽出して、彼の国ではこのような制度が実施されている、日本においてもそれを実現すべきという論が展開されることがあった。

たとえば、古くはかつて1970年代の「イタリアでは『完全統合』」といって、特別学校を全廃してすべての児童生徒が通常学校に通えるようになってきている。こうした制度が可能となっている国があるのだから、日本においても同様の制度が実施できないはずはない。」との主張の陰で、イタリア語では「完全統合」ではなく単なる「学校統合 (l'integrazione scolastica)」という用語で展開された制度であったことや、重い障害を持った児童生徒が教育制度自体から排除されていたり (就学免除)、義務教育制度が課程主義によることを背景に、義務教育段階で進級できずに留年している児童生徒の中の相当割合が何らかの障害を持った児童生徒で占められていたこと、さらには、特別学校の廃止がそもそも財政削減を理由としていたために、通常学校における必要な支援が用意されない、などの問題点が伏せられていたことがあった。このような必要な支援を用意せずに障害のある児童生徒を通常学校に転籍させることは、「ダンプینگ」と呼ばれ、むしろ「統合された環境の中での分離」として「最悪の統合教育」とさえ評されたことがあったが、その当時、こうした負の側面も適切にふまえた論が紹介されることは少なかった。

比較的最近においても、イギリスでは特別な教育的ニーズに関する「判定書 (Statement)」を発行された生徒は通常学校において教育を受けようとする、という政府方針から、「イギリスでは全員が通常学校において教育を受けることが原則とされている」と説明されることもあるようである。しかし、これも正確ではない。

「判定書」を発行されている生徒は、「合理的な理由」がない限り通常学校において教育を受けることとされているのであって、その基準について例示はされているものの厳密なものではない。保護者の希望で特別学校で教育を受ける児童生徒も多数存在しているし、通常学校と特別学校の両方で教育を受けている児童生徒も少なくない。これは1980年代に政府が「統合教育」に積極的に取り組もうとしたものの、むしろ通常学校における特別な指導の質が低下した問題を今なお引きずっているからでもある。

そして、日本のように、いずれか一方の学校種だけを固定的に選択する性質が強いシステムではないのである。イギリス政府は、今日に至るまで通常学校が従来より

も特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する教育の責任をより拡大するようにとの方針を一貫して示してきたが、特別学校を廃止することがインクルーシブ教育につながるという政策を公に示したことは一度もない(真城, 2010)<sup>14)</sup>。インクルーシブ教育に関するイギリス政府の指針に「インクルージョンは、地域と地域住民の意識を高め、通常学校と特別学校、そして関係機関が、相互に支え合い、生徒を支援するような協力を強めるものである<sup>15)</sup>」と明記されていることからこれは明らかである。

通常学校と特別学校などの地域資源が協力しながら、生徒の特別な教育的ニーズへの対応を図ることを模索し続けてきたことが実際の姿なのである。

すなわち、イギリスにおけるインクルーシブ教育に向けた政策の軸は、「通常学校の責任の範囲を拡大する」原則であって、特別学校の存在の有無という視点で考えられているのではないということである。

特別学校の存在について焦点をあてるのは、統合教育(あるいは分離教育)に関する次元の議論であって、教育的ニーズの多様性を包含するという発想に立つインクルーシブ教育の議論においては、学校種自体は問題ではない。いずれの学校種においても、いかに教育的ニーズの多様性を包含できる範囲を拡大できるかが課題だからである。

本論文でいうインクルーシブ教育実験学校は、通常学校と特別学校の双方の側面を持つが、合併や「学校統合」は目的ではなく、異なる次元の発想による構想である。

繰り返しになるが、「特別委員会」が「障害のある児童生徒を包容する教育制度」との表現を用いていることは、暗黙に通常学校で障害のある児童生徒が学ぶことしかインクルーシブ教育にならないと説明されているかのようである。こうした視点は、障害者権利条約の日本語仮訳にも誤解を与えかねない。

### 3. 障害者権利条約の日本での批准に向けた動きにみるインクルーシブ教育のとらえ方

障害者権利条約(2007)<sup>16)</sup>では、インクルーシブ教育について、第24条第1項で取り上げている。

(Article 24-Education)

1. States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and life long learning. (p. 16)

この条項についての外務省による日本語の仮訳は、以下のようになっている。

1. 締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、次のことを目的とするあらゆる段階における障害者を包容する教育制度及び生涯学習を確保する。

障害者権利条約にある条文なので、ここでいう「インクルーシブ教育」は、障害のある児童生徒について特に焦点をあてた文脈で用いられている。

しかし、この文脈で用いられている「インクルーシブ教育」の表現をもってインクルーシブ教育全体の意味であると理解することが不適切なのはいうまでもない。

外務省による訳でも、英語のインクルーシブ教育という原文に対して「障害者を包容する」という表現を用いているのは、障害者権利条約の文脈で使われていたことに留意したからのことであつたのかも知れない。

ただ、残念なことに、この日本語訳だけをみた人に、障害のある人を包含することがすなわちインクルーシブ教育であるとの誤解を招きやすくなっている。

「特別委員会」が障害者権利条約の批准を念頭においていることから、インクルーシブ教育の意味について同条約の表現を意識せざるを得ないことは理解できるが、インクルーシブ教育が「障害」以外の様々な教育的ニーズの多様性を包含するという点を明確にした上で論じないと、上述したような誤解を容易に与えてしまい、ひいては「障害のある児童生徒を通常学校に包含することがインクルーシブ教育である」というような恣意的に狭義の意味づけをされかねない。

これは、日本の特別支援教育制度が、今現在も「障害児教育」と同義であることから、他の様々な教育的ニーズをも視野に含めた制度として構想できないことが背景要因にあるのだろう。

「障害のある子どもを包含する」制度と、「教育的ニーズの多様性を包含する」制度の比較を念頭において両者を混同しないようにしたい(両者をマトリクスにして考えると分かりやすいであろう)。

本論文でいうインクルーシブ教育実験学校は、特別な教育的ニーズ論をふまえ、「障害」も含めた多様な教育的ニーズを包含する教育制度を構築するための検討を行うおうと構想するものである。

### 4. 特別な教育的ニーズ論の視座

特別な教育的ニーズの概念に関する相互作用モデル(interactive model)については、これまでも論じてきたが<sup>12)13)</sup>、特別な教育的ニーズという言葉に含まれる「特別」とは、「通常と呼ばれる状態に付加する、または通常とは異なる」という意味しか持っていない。そして、これが児童生徒を指す言葉ではなく、児童生徒への対応について使われる言葉であることがわかる。

この考え方は、学習上の困難の原因を子どもだけに求めた「欠陥モデル(defective model)」からの転換も特徴であるが、様々な学習環境がどのように児童生徒の教育的ニーズに影響しているのかとらえる視点を提供している意義が大きい。

教育課程をはじめ、学習内容、教材、指導方法、指導者、施設・設備など、当該の子どもに作用する様々な影響因を考慮することから、新たな学習環境を構築した際に、子ども自身との相互作用でどのような効果をもたらされるのかを検討する際には格好的分析モデルにもなるのである。

インクルーシブ教育実験学校のような新しい学習環境の検討には、この考え方を応用することが有効であると考えられるということである。

特別な教育的ニーズ論では、学習環境を整える際に、それまで「特別」と呼ばれていた（＝通常に付加する、または通常とは異なる）対応を「通常」と呼べる状態に変化させていこうとするのであるが（真城，2003）<sup>12)</sup>、その過程こそがインクルーシブ教育でいうところの「教育的ニーズの多様性を包含する範囲を拡大するプロセス」に合致するのである。

すなわち、特別な教育的ニーズの考え方は、インクルーシブ教育の具体的な方法論となる要素をもっているのである。

ユネスコでは、障害のある人と社会的に権利を剥奪された人たちを、とりわけ排除されやすい対象としてとらえていることから<sup>13)</sup>、インクルーシブ教育に関する言及では障害のある子どもに関わる記述が多くなっているが、インクルーシブ教育の理念においては、障害のある子どもも含めたすべての子どもの教育的ニーズを学校教育制度の中に、一部の人に不利益が生じないような公平に包含していくことが目指される。

そして、特別な教育的ニーズの考え方、特に相互作用モデルは、個体要因と環境要因との相互作用のダイナミクスにおいて、ニーズに対応できる環境を構築していくための具体的な方法論となるのである。

## 5. 実験学校における検証課題に関わるキーワード

文部科学省が示した国立大学附属学校の活用方針の枠組みは、それらが今後の日本における学校教育において積極的に取り組まなければならない優先度の高い重要な課題としてとらえられていることの一端を示す。

「教育的ニーズの多様性を包含する範囲を拡大する」ことを学校の基軸に据えるインクルーシブ教育実験学校は、外国籍児童生徒の教育的ニーズ、学習進度の速い児童生徒の教育的ニーズなども含めた今後の学校教育の枠組みをも問う検討課題を設定することになる。必然的に従来の学校種の枠組みを超えることから、そこに「異学校種間の接続教育や一貫教育」や、「学校の組織のマネジメント」の検討も含まれてくる。

このように、インクルーシブ教育実験学校は、学校教育に関する国の優先的検討課題への取り組みに符合する性格も持ちうるのである。

本節では、さらに具体的な検討課題として設定を検討すべき事柄をキーワードとして列挙する。

### 1) 障害者権利条約に示される「合理的配慮」の具体的水準の検討

障害者権利条約では、第2条において「合理的配慮 (reasonable accommodation)」が定義されている。

「合理的配慮」とは、障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。

この規定は、インクルーシブ教育を進める上で、一定の条件の下での特別な学習の場の設定に関するものである。「合理的配慮」の具体的水準の設定は、基盤におか

れる教育制度によっても異なるし、各学校がどのような機能を「環境要因」として具備しているか（しようとするか）によって影響を受けることになる。児童生徒の固有の事情と学習環境との関連づけ（「相互作用モデル」）を念頭に検討することになろう。

### 2) 「インクルーシブ教育に対応した教育課程」とその運用に関する具体的検討

インクルーシブ教育に関する文献のはほぼすべてに共通して課題として指摘されているのが、教育課程の問題である<sup>12)5)6)10)11)19)</sup>。

インクルーシブ教育を遂行する具体的な教育課程の枠組みが提示されない限り、各学校における実践への取り組みの促進は期待できない。

従来の学校教育制度の枠組みを超えた柔軟な教育課程のモデルの提示とその実証的研究が必要となる。

なお、特別学校においてさえ障害種ごとに教育課程に対する発想の根元において差違があることが指摘されている（Lewis, A. and Norwich, B., 2005）。

それほどに教育課程は、学校種や対象となる児童生徒によって大きく異なって展開されてきたのである。特別支援教育分野に特徴的な「自立活動」の位置づけもインクルーシブ教育実験学校での教育課程検討の重要な柱の一つとなる。

### 3) 「共同学習」の具体的検討

共同学習は、特別支援教育におけるキーワードである（「交流・共同学習」として使われる）。

狭義には、障害のある児童生徒が他の児童生徒と共に同時に学習活動に参加する形態を指すが、児童生徒の多様な教育的ニーズを包含する学習形態の一つであり、インクルーシブ教育に関わって、具体的な学習形態の検討の柱の一つとなる課題である。

学習集団の構成と運用、学習時間の設定、指導体制、教材、そして単元構成の視点等について、特別な教育的ニーズ論をはじめとした多角的な研究によって、具体的な指針を導く研究が必要である。

なお、特別支援に関連する共同学習の検討の際には、障害種ごとのカテゴリーの視点ではなく、個々の児童生徒の教育的ニーズの観点から実証研究の課題を設定しなくてはならない。

### 4) 「学習支援アシスタント」をはじめとした関連職員の活用に関する検討

特別支援教育における「支援員」制度をはじめとして、外国語に関わる職員、理科教育推進支援員などが、今日の学校には様々な関連職員が配置されるようになっているが、これらは個別に異なる制度のため、こうした関連職員も含めた学校の教育組織を総合的にとらえた検討が必要である。特に、柔軟な教育課程に対応した教育組織の構築のためには、教員だけではなく様々な関連職種との協同なくして具現化を期待するのは難しい。こうした関連職種等についての丁寧な検討が必要である。

おわりに

本論文では、インクルーシブ教育実験学校の構想について、特にその背景となる国連や文部科学省の動向にも触れながら必要性を述べてきた。

最後に4点あげた検討課題については、キーワードとして列挙したにすぎないが、これらの検討課題の設定については論を改めて取り上げたい。

現在、文部科学省は「教育課程特例校」制度を用意し、今後の新しい教育のあり方を実証的に検討する機会を支えている。インクルーシブ教育実験学校の構想は、こうした制度を活用しながら推進することでより効果的な取り組みとなろう。

注

- 1) Ainscow, M (1994): Special needs in the classroom. Jessica Kinglsey.
- 2) Beveridge, S. (1993): Special educational needs in schools. Routledge.
- 3) 中央教育審議会初等中等教育分科会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会（委員長：宮崎英憲）」。  
2010年9月15日時点で以下に議事録が示されている。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/siryo/1297371.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/siryo/1297371.htm)
- 4) DfES (2001): Inclusive Schooling—Children with Special Educational Needs—. Statutory Guidance. DfES/0774/2001.
- 5) Forlin, C. (2010): Teacher education for inclusion. Routledge.
- 6) Frederickson, N. and Cline, T. (2002): Special educational needs, inclusion and diversity. Open university.
- 7) Lewis, A. and Norwich, B. (2005): Overview and discussion: overall conclusions. Lewis, A. and Norwich, B. (eds.) Special Teaching for Special Children? pedagogies for inclusion. Open University Press.
- 8) 文部科学省 (2009) 国立大学附属学校の新たな活用方策等に関する検討とりまとめ。高等教育局大学振興課。
- 9) 日本教育大学協会附属学校委員会 (2009)：大学・学部の附属学校園における改革の現状と問題点。日本教育大学協会。
- 10) Nind, M., Sheehy, K. and Simmons, K. (2003): Inclusive education: learners and learning contexts. David Fulton.
- 11) 真城知己 (1996)：特別な教育的ニーズの評価の視点。SNEジャーナル, vol. 2, pp. 3-28.
- 12) 真城知己 (2003)：特別な教育的ニーズ論。文理閣。
- 13) SANAGI, T. (2008): Rethinking the concept of "Special Educational Needs" —an interactive model—. Bulletin of the faculty of education, Chiba University, vol. 55, pp. 1-5.
- 14) 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, vol. 32 (2), pp. 152-158.
- 15) Terzi, L. (eds.), Warnock, M. and Norwich, B. (2010): Special Educational Needs: a new look. Continuum.
- 16) UNESCO (1994): The Salamanca Statement Framework for Action on Special Needs Education. World conference on special needs education: access and quality.
- 17) UNESCO (2001): Open file on inclusive education. support materials for managers and administrators.
- 18) United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol.
- 19) Visser, J. and Upton, G. (eds.) (1993): Special education in Britain after Warnock. David Fulton.