The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	インクルーシブ教育研究の論点整理 ： インクルーシブ教育の4つの要素に基づいて
Author(s)	伊藤, 駿
Citation	教育文化学年報. 2019, 14, p. 22-31
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/72908
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

インクルーシブ教育研究の論点整理
―インクルーシブ教育の4つの要素に基づいて―

伊藤　駿

1. はじめに

本稿の目的は，障害者権利条約を日本が批准して以降のインクルーシブ教育研究に焦点を当て，今後の研究の蓄積に向けた論点整理を行うことにある。インクルーシブ教育研究は，2010 年代に入るまでほとんど認知されていなかったが，2012 年に「共生社会の構築に向けたインクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育の推進」が文部科学省に答申されたことを受け，2013 年以降，インクルーシブ教育と名のついた研究が急に蓄積されはじめる。論文データベースの cinii で検索をしてもその蓄積スピードの著しさは明らかである（図 1）。

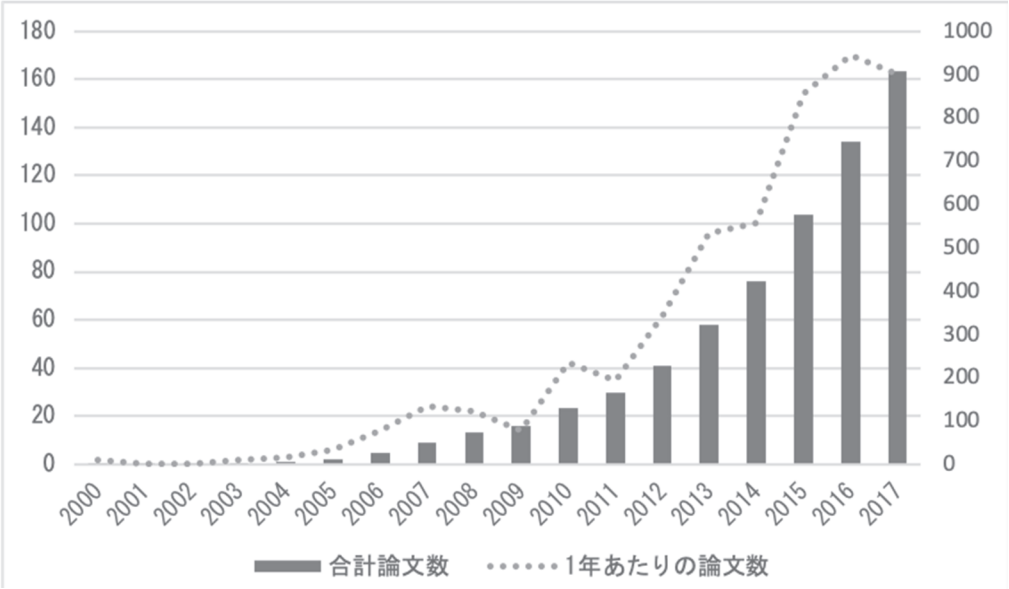

図 1　インクルーシブ教育研究の蓄積

ところで，インクルーシブ教育とは，どのような教育，学級の状態を指すのであろうか。例えば堤（2018, p.58）はその定義を「エクスクルーシブ教育（排除的教育）の対概念で，障害，人種，国籍，言語，宗教，虐待，いじめ，貧困といった多様な理由による社会的に周

縁化されやすい子どもとそうでない子どもとが地域の学校で『ともに学ぶ』教育のこと」と述べる。他方で，合理滝配慮を欠いた状態での通常学級への統合は「ダンピング」（堀家 2002, p.338）でしかないことは言うまでもない。これらのことを踏まえれば先の堤の定義に加えて必要な配慮が提供されること，という視点が必要であろう。

しかしながら，これまで日本を含む世界中で具体的なインクルーシブ教育の姿を追求し，その定義づけが試みられてきたが，現在のところ明確なインクルーシブ教育の定義は存在していないことも指摘されている（野口 2015）。それは，各国，各地域の状況や歴史的背景が異なることで，インクルーシブ教育自体もそれぞれの文脈が重視され，実践が展開されているためである（Florian 2009）。日本では障害のある子どもとその親が通常学校への就学を希望し実現させてきたという歴史的背景を重視し，通常学級への就学を前提としたインクルーシブ教育を想定する「共生共学派」と先の文部科学省の答申を受け，特別支援教育の延長線上でインクルーシブ教育を捉え，通常学級と異なる場での教育も容認する「分離肯定派」の分断が国内においても継続している（長瀬 2002，佐藤 2015）。

そこで本稿では，インクルーシブ教育に明確な定義がないことを認識しつつ，インクルーシブ教育の 4 つの要素として指摘されている「教育の場」「参加」「達成」「支援」に着目し，先行研究の整理を行う（Ainscow and Miles 2015, Scottish Government 2017）。なお本稿では基本的に日本の事例に着目した研究を優先して検討するが，特に 3 項の達成については国外での研究の蓄積が著しいため国外事例が中心となっている。そのうえで，インクルーシブ教育の論点整理を行い，今後の求められるインクルーシブ教育研究の方向性を示すことをめざす。

2. 先行研究の検討

1）教育の場

インクルーシブ教育の場，つまり「どこで教育をするのか」（Slee 1999）という問いをめぐっては，先にも述べたとおり，通常学級での教育を前提として捉える「共生共学派」と子どもの特別な教育的ニーズに応答するためには通常学級とは異なる場での教育を容認する「分離肯定派」，それぞれにおいて研究が蓄積されてきた。しかし，戦後から 1990 年頃までは子どもの障害は子ども自身に起因するという医療モデルが採用されていたため，分離肯定派からの研究蓄積が顕著であった（志水・髙田・堀家・山本 2014）。そうした中，堀（1997）が戦前から続く障害児を取り巻く教育制度や実践について精緻に整理を行い，子どもの権利保障のため，統合教育に向けた道程を示したことを嚆矢に，共生共学派からの研究も徐々に蓄積されるようになった。ただし，この分離肯定派と共生共学派の間にある分断は架橋されることなく，それぞれがそれぞれの理念に基づいて研究が蓄積されている（佐藤 2015）。

こうした状況の中で，日本のインクルーシブ教育システムが包摂的かというラディカル

な問いを立て，障害者権利条約の和文訳を分析した研究として原田（2016）がある。原田は，先の文部科学省（2012）が，インクルーシブ教育を提唱したサラマンカ宣言が有していた意味内容を矮小化させていると指摘した。本項の教育という場に照らせば，サラマンカ宣言において，“general education system”と記された内容を「教育制度一般」と訳出することによって，通常学級とは異なる場での教育を前提とする特別支援教育もインクルーシブ教育の一つと解釈したことがそれにあたる。また長瀬・東・川島（2012）によれば，国連の「障害者権利条約に関する特別委員会」においては第 8 回委員会まで，general education system には特殊教育を含まない通常教育システムの意味で用いられていたという。なお日本は第 7 回委員会において，「一般教育制度」から「一般」を削除することを提案するもの，それは否決されている。しかし，中国などの数カ国が general education system に，特殊教育を含まない場合はその条約に同意できないという強硬姿勢を示したことによって，特殊教育を含むという前提の解釈が容認されたと指摘している。

他方で，学校教員から，障害のある子どもも通常学級で学ぶべきである，もしくは学ぶことに意味があるという指摘もされてきた（片桐 2009, 木村 2015）。また特別支援学級を設置せず，通ってくる子ども全員を通常の学級で教育する大阪市立大空小学校を取り上げた映画『みんなの学校』も同様のことを発信しているといえよう。『みんなの学校』では，発達障害に限らず「生きづらさ」を抱えた児童が共に学ぶ中で，お互いの意識を変容させていく様子が取り上げられている。

こうした研究から垣間見えるのは，共生共学派と分離肯定派，それぞれがインクルーシブ教育の実現に向けた論理を有しているということである。前者は，通常学級への就学が子どもの学習権であり，インクルーシブ教育で保障されるべきであることと捉える一方で，後者は，子どもの特別な教育的ニーズに応答することが学習権の保障であり，インクルーシブ教育で目指されるべきというのである。

2）参加

1 節で述べたようにインクルーシブ教育においては，障害をはじめとする特別な教育的ニーズを有する子どもたちが単に「通常学級にいる」というのではなく，通常学級で行われる様々な活動に参加できるようにすることが必要である。もちろん特別支援学校といった通常学級と異なる場での教育についても検討すべきであろうが，特別支援学校においては子どもたちの特別な教育的ニーズに応答するために個別もしくは少人数での教育が行われる。本項では，あくまで通常学級の中に障害等を有する児童が「参加」していく様子を明らかにした研究に焦点を絞る。

まず堀家（2002）は，脳性麻痺による肢体不自由を抱えた児童，健司（仮名）が通常学級で教育を受ける様子をエスノグラフィーとして描き出した。そのうえで教師，健司，介助員それぞれのストラテジーを明らかにし，健司が学級内で抱える社会的不利益がいかにして生成されるのか，ということを考察している。その結果，健司の社会的不利益は自身が固有

に抱える器質的な機能不全や能力障害に帰せられるものではなく，周囲の人々のまなざしや，その認識に基づいて健司が受ける差別的な処遇のことであることを明らかにした。つまり，学級の活動に参加できるか否かは，障害児個人ではなく，周囲との相互作用の中で決定されるということができよう。

また，佐藤（2018）は全盲児（健太：仮名）が在籍する通常学級をフィールドに，健太と加配教員，そして担任教師の関係性に着目し，健太が学級内でメンバーシップを獲得していく様相を緻密に分析した。その結果，加配教員が担任教師の一部業務を代わりに担い，それによって空いた時間を担任教師が健太に関わる時間に充てることによって，健太は他の児童と同様の処遇を受け，学級内でのメンバーシップを獲得していったと解釈している。つまり「障害児—加配教員」という関係性が開放され，健太は他の児童と同様，学級メンバーの１人である，という「見かけ」が作り出されているのである。

最後に日本の事例を対象にしたものではないが，英国 4 地域の学校を対象にし，そのインクルーシブ教育実践を「参加の枠組み」（Framework for Participation）から分析した Florian et al.（2017）の試みを検討したい。この研究では，参加を「アクセス（Access）」「協働（Collaboration）」「達成（Achievement）」「多様性（Diversity）」という 4 つの観点に分け，それぞれの要素を構成する問いを提唱している。単純に学級の中にいるだけでなく，カリキュラムへアクセスできているのか，そしてそのアクセスは他者との協働を伴い，期待通りの成長を遂げられているのか，という参加の質を考察している。こうした枠組みは，本書でも述べられている通り，多国間，多地域間比較をする時の比較枠組みとしても用いることも可能になると考えられる。

参加という観点での研究を鑑みれば，その参加を規定するのは「参加する子ども」やその子どもに付随する特別な教育的ニーズではなく，むしろその周囲を構成する教師や子どもという人々や，カリキュラムやハードな学校環境によって規定されることが大きい。そう考えれば，そうした周囲のアクターや環境と特別な教育的ニーズを有する子どもたちの間でどのような相互作用が起こり，包摂／排除へとつながっていくのか，ということを検討していくことが必要だと考えられる。

3）達成

インクルーシブ教育の達成，つまり教育効果と言い換えられる研究も近年蓄積されてきている。特に国外においては，インクルーシブ教育が教育政策の主眼と置かれるために，その効果測定として研究が行われてきた。

例えば，Sermier-Dessemontet et al.（2012）は 34 名ずつ，「完全にインクルードされた」知的障害児と「完全に分離された特殊学校に通う」知的障害児を 2 年間追跡調査し，学力（読み書きおよび計算）と規範的な行動がどのように推移するのかを検証した。その結果，完全にインクルードされたグループのほうが，読み書きにおいては若干高い傾向を示し，計算及び規範的な行動には差がなかったことを報告している。

他方で，オランダの事例研究を行った Ruijs（2017）は，初等学校と中等学校において，特別な教育的ニーズを有する子どもが在籍することによって周囲の子どもの学力にいかような影響があるのか，ということを量的に検証した。その結果，特別な教育的ニーズを有する児童生徒の有無は，周囲の児童の学力に対して有意な影響力を持っていないと結論づけている。またその影響は特別な教育的ニーズの種類（行動障害や視覚障害など）にも関係は認められなかった。それまでの教育経済学の研究においては，逸脱的な行動を呈する児童生徒が学級に参入すると，他の児童の学力が低下するという言説が有力だった中（例えば，Carrell and Hoekstra 2007, Figlio 2007, Neidell and Waldfogel 2010）で，必ずしもそうした結果が得られるとは限らないということを示した。

上記の研究の他にも，認知的・非認知的を問わず学力に基づく効果測定は行われてきたが（Friesen et al. 2010, Kristofferson et al. 2015, Gottfried 2014, Hanushek et al. 2007），こうした状況に対してインクルーシブ教育が有していたコンセプトではなく，エフェクティブであるか否かが議論になってしまっているという指摘もされている（Topping 2012）。こうした批判は，堀（2018）の指摘するインクルーシブ教育のプラグマティックな正当化にすぎないと解釈することもできよう。また，Armstrong et al.（2010）は教育予算の削減のために，特殊学校を廃止するリーズニングとしてインクルーシブ教育が推進されているという側面も認識しなければならないと指摘する。ただし，日本において先にレビューしたような学力に基づくインクルーシブ教育の効果検証が驚くほど行われていないことにも注意を要する。そうした「露骨な」研究を行うことの倫理的是非はともかく，国外と比較した時に明確なエビデンスを欠いた議論が行われている現れとも捉えられよう。

こうした状況を考えれば，そもそもインクルーシブ教育の達成をいかに捉えるのか，という議論がまず必要である。しかしそのためには，1 節で述べたとおりインクルーシブ教育の定義を行うことが不可欠である上，いかにして測定するのか，という問題が浮上する。例えば，前項でみた Florian らの研究のように参加の度合いという観点でそれを測定することができるだろうが，Florian らの研究は実践の評価にすぎず，そうした実践の中で子どもたちがどのような成長を遂げたのか，という点は明らかにすることはできない。

4）支援

さて，本節の最後に支援をキーワードとする研究を検討していこう。支援に関する研究は，教科教育における具体的な支援方法の検討だけでなく，そもそも支援を行き届かせることに伴うジレンマやそれを克服する学校文化の諸相が検討されてきた。本来であればユニバーサルデザインにはじまる画一的な支援もここでは検討すべきであろうが，紙幅の都合上個別的な支援に限って検討していく。

そもそも日本の学校においては特定の児童生徒を「特別扱い」しない学校文化が指摘されてきた（志水・清水 2001）。他方，特定の児童生徒を支援するために教員加配が行われている。こうした状況の中で，インクルーシブ教育については，「形式上」特別支援学級に所属

し，支援学級の担任を確保し，実際には通常学級で「支援員」として活用することがある（三井 2015）。しかし加配教員をめぐっては，三好（2014）が指摘するように，支援員が特定の要支援児童生徒につきっきりになることによって，その児童生徒も異質な存在になってしまうこともある。こうした状況はMinow（1985）が指摘する「差異のジレンマ」と同様の状況と解釈することができよう。こうした状況を打破する可能性を追究した研究として，二羽（2015a）や原田（2018）の研究があげられる。二羽（2015a）は，合理的配慮をはじめとする，個人の差異を個人に帰属させた上で不平等を是正しようとする取り組みでは，ジレンマを乗り越えることはできず，むしろ学級や部活集団といった集団に差異を帰属させ，それに伴う不平等やスティグマの問題の解決を集団として志向することがジレンマを乗り越えることにつながると指摘した。また原田（2018）は大阪市立大空小学校の事例から，学校内の成員間によって生成される差異を「障害」として児童個人に帰属させるのではなく，教員集団全体としてジレンマを引き受け，共に解決しようとする姿勢が差異のジレンマを超克する可能性を有していると指摘した。

こうした研究を踏まえれば，いかにして児童の差異を，排除の理由にせず包摂する志向を有することができるか，ということが重要な視点になる。これに対して，非排除的な学校への変容を明らかにした研究として二羽（2015b）があげられる。二羽（2015b）は，学校外部の組織（教職員組合）などが醸成した包摂的な学校文化が個々の学校に浸透していくことで，地域の小学校全体が包摂的な学校文化を有するようになったと指摘している。他方，久保田（2018）は若手教員が包摂的な教育実践を「実践上」継承する一方で，その原則や歴史的背景が薄れることによって，「あやうさ」になっていることを指摘している。

さて本項で得られた知見を踏まえると，いかにして児童同士の差異を集団として引き受ける（≒認め合う）のか，ということが学級内での支援を可能にするキータームになっていると考えられる。先の三好（2014）を踏まえれば，支援員が差異を顕在化させる存在ではなく，いかにして「そこにいるのが当たり前」となるのか，ということは重要な問いであろう。また，久保田（2018）が指摘した若手教員への継承という点も今後追究されていく必要がある。加えて，成員間の差異を集団として引き受けるということがインクルーシブ教育の重要な点である中で，その集団は教員集団だけではなく，子ども集団やひいては学校の外にある大人集団にも通じよう。周囲の児童が「特別な教育的ニーズ」をどのように認識しているのか，また特別な教育的ニーズを有する児童が学級内にいることを保護者や周りの大人がどのように考えているのか，ということは，差異を集団として引き受けるという営みにおいて重要であることは想像に難くない。

3. 論点整理

さて，本稿ではインクルーシブ教育に関わる先行研究を渉猟し，その内容を検討してきた。それぞれのインクルーシブ教育の要素ごとに求められる研究については，上記で述べてき

たが，ここで改めてその内容を振り返るとともに，研究の論点を整理していこう。

まず教育の場という点で，通常学校，通常学級への就学が特別な教育的ニーズを有する子どもも含め，子どもの権利であるという立場（共生共学派）と子どもの有するニーズに応答することが学習権の保障であるという立場（分離肯定派）それぞれの立場が存在し，それぞれの信念に基づいた研究が蓄積されていた。前節 3 項で参加について検討した際，特別な教育的ニーズを有する児童の参加度合いは，その児童自身ではなく，周囲によって規定されることを指摘した。その時，先の分離肯定派がこれまでに通常学級と異なる場において子どもたちのニーズに応答するために蓄積してきた知見が，ひいては通常学級への参加を高めることにも寄与できるのではないだろうか。こうした教育の場をめぐる議論を統合・架橋していく研究は，学術界だけでなく実践の場に対しても有用な知見を提示していくことができるだろう。

また達成や支援という点では，インクルーシブ教育のアウトカムをいかに想定するのか，特に認知的・非認知を問わない学力にその議論を終止させることなく，検討していくことが必要である。そう考えれば，例えば特別な教育的ニーズを有する子どもと周囲の子どもたちの関係性が卒業後どのように変化する／しないのか，といった長期的な研究から，帰納的にインクルーシブ教育のアウトカムを検討していくことも可能であろう。そしてそのためにいかなる支援が要求されるのか，という教育技術論的研究や，その支援を提供することに伴う差異のジレンマをどのように受け止めていくのか，という研究も求められている。また，障害に限らず，マイノリティの子どもたちの学習権を保障する議論では，いかに支援をしていくのかという点は避けて通れない。他のマイノリティと比較しても，障害のある子どもたちに対する研究は蓄積されており，そこから得られる知見を援用していくことはひいては他のマイノリティの子どもたちの教育課題にも言及しうると考えられる。ただし，学校の置かれた状況，また国や地域ごとの状況によって，「誰がマイノリティか」ということは変わってくるだろう。単純に数的少数派というだけでなく，不利な立場に置かれている子どもたちを含めた全ての子どもたちにとっての学習権をいかに保障することが可能になるのか。インクルーシブ教育は単に障害のある子どもを対象とするのではない，という言説はようやく広がりを見せはじめた。本稿で見てきたとおり，インクルーシブ教育をめぐっては様々な立場，イデオロギー的対立とも読み替えられる状況が続いている。ポジショントークに終始する議論ではなく，それぞれの立場で蓄積された研究知見を統合し，通常学級内でのニーズの応答可能性を高めていくことが必要なのではないだろうか。

最後に，本稿では，インクルーシブ教育に関連する研究を渉猟したと標榜しつつも，特に教育技術論的研究や特別支援学校における実践研究などは検討することができていない。この点は今後の課題としたい。

〈参考文献〉

Ainscow, M. and Miles, S., 2015, Developing inclusive education systems: how can

we move policies forward? Available at: http: //www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf [Accessed 4 March 2019].

Armstrong, A, C., Armstrong, D. and Spandagou, I., 2010, *Inclusive Education: INTERNATIONAL POLICY & PRACTICE*, Sage Publications.

Carrell, S. E., and Hoekstra, M.L., 2010, "Externalities in the classroom: How children exposed to domestic violence affect everyone's kids" *American Economic Journal: Applied Economic*, 2(1), pp.211-228.

Figlio, D. N., 2007, "Boys named Sue: Disruptive children and their peers" *Education Finance and Policy*, 2(4), pp.376-394.

Florian, L., 2009, "Towards an inclusive pedagogy" Hick, P., Kershner, R., and Farrell, P, T (eds)., *Psychology for Inclusive Education – New Directions in Theory and Practice*, Routledge.

Florian,L., Black-Hawkins,K. and Rouse,M.,2017, *ACHIEVEMENT AND INCLUSION IN SCHOOLS: second edition*, Routledge.

Friesen, J., Hickry, R., and Krauth, B., 2010, "Disabled Peers and Academic Achievement" Education Finance and Policy, Vol.5(3), pp.317-348.

二羽泰子, 2015a, 「『差異のジレンマ』を乗り越える学校教育の実践」『解放社会学研究』29, pp.7-24.

———, 2015b, 「マイノリティに非排除的な学校への変容:—制度と学校文化の視角から—」『教育社会学研究』97, pp.25-45.

Gottfried, M. A., 2014, "Classmates With Disabilities and Students' Noncognitive Outcomes" Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol.36, No.1, pp.20-43.

Hanushek, E. A., Kain, J. K. and Rivkin, S. G., 2006, "Inferring Program Effects for Special Populations: Does Special Education Raise Achievement for Students with Disabilities?" *Review of Economics and Statistics*, Vol.84, No.4, pp.584-599.

原田琢也, 2016, 「日本のインクルーシブ教育システムは包摂的(インクルーシブ)か?: サラマンカ宣言との比較を通して」『法政論叢』52(1),pp.73-85.

———, 2017, 「日本のインクルーシブ教育の課題と大空小学校の挑戦——子どもを「くくり」で見ない思想とそれを支える協働的なシステム」『解放社会学研究』31, pp.56-81.

堀家由妃代, 2002, 「小学校における統合教育実践のエスノグラフィー」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 42 巻, pp.337-348.

堀正嗣, 1997,『新装版 障害児教育のパラダイム転換』明石書店。

片桐健司, 2009, 『障害があるからこそ普通学級がいい』千書房。

木村泰子, 2015, 『みんなの学校が教えてくれたこと』小学館。

Kristoffersen, J. H. G., Krægpøth, M. V., Nielsen, H. S. and Simonsen, M., 2015, "Disruptive school peers and student outcomes" *Economics of Education Review*, Vol.45, pp.1-13.

久保田裕斗, 2018, 「小学校における『共に学ぶ』実践とその論理」『ソシオロゴス』42, pp.37-55.

文部科学省, 2012,『共生社会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）』http ://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm （2019/2/8 アクセス可）。

Minow, M., 1990, Making All the difference, University Press.

三井さよ, 2015, 「就学運動からまなぶもの」『支援』5, pp.59-72.

三好正彦, 2014, 「 "支援者"の役割に関する一考察」『大阪女子短期大学紀要』39, pp.81-93.

長瀬修, 2002,「教育の権利と政策：統合と分離，選択と強制」河野正輝・関川芳孝編『権利保障のシステム』有斐閣 pp169-182.

長瀬修・東俊裕・川島聡, 2012, 『障害者の権利条約と日本』生活書院。

Neidell, M., and Waldfogel, J., 2010, "Cognitive and noncognitive peer effects in early education" *The Review of Economics and Statistics*, 92(3), pp.562-576.

野口晃菜, 2016,「インクルーシブ教育を実践するための学校づくり・学級づくり」青山新吾『インクルーシブ教育ってどんな教育？』学事出版, pp.14-28.

Ruijs, N., 2017, "The impact of special needs students on classmate performance." *Economics of Education Review*, 58, pp.15-31.

佐藤貴宣 2015「障害児教育をめぐる[分離／統合]論の超克と社会科学的探求プログラム」『龍谷大学教育学会紀要』14,pp.13-31.

———, 2018, 「インクルーシブ教育体制に関する社会学的探究：全盲児の学級参画とメンバーシップの配分実践」『フォーラム現代社会学』17, pp.188-201.

Scottish Government, 2017, Consultation on Excellence and Equity for All: Guidance on the Presumption of Mainstreaming. Available at: https ://consult.gov.scot/supporting-learners/presumption-of-mainstreaming/user_uploads/sct04173422181.pdf[Accessed 8 February 2019].

Sermier-Dessemontet,R., Bless,S. and Morin, D., 2012,"Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behavior of children with intellectual disabilities" *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol.56(6),pp.579-587.

志水宏吉・高田一宏・堀家由妃代・山本晃輔 2014「マイノリティと教育」『教育社会学研究』95, pp.133-170.

志水宏吉・清水睦美, 2001, 『ニューカマーと教育：学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店。

Slee, R., 1993, “The politics of integration – new sites for old practice?” *Disability, Handicap and Society*, Vol4, pp.351-360.

Topping, K., 2012, “Conceptions of inclusion: widening ideas” in C. Boyle and K. Topping eds., *What Works in Inclusion?*, Open University Press, pp.9-19.

堤英俊, 2018, 「日本におけるインクルーシブ教育の日常化の課題—〈理想〉と〈現実〉の相克を巡って」湯浅恭正・新井英靖編著『インクルーシブ授業の国際比較研究』福村出版, pp.58-74.