

インクルーシブ教育システムの推進に関わる現状と課題

—海外のインクルーシブ教育施策を基にした検討—

小柳津 和 博

Current Status and Issues Related to Promotion of Inclusive Education System

—Study from the Inclusive Education Policy Overseas—

Kazuhiro OYAIZU

1. はじめに

近年、教育・保育の現場でコンピテンシーという視点が広がりを見せている。渡部（2017）⁽¹⁾は、コンピテンシーを対人関係や人格特性・態度など、数値化して評価することが難しい「見えにくい能力」と定義し、教育においては子どもたちの効果的・効率的な学習を促すために重要な役割を果たしていると述べている。また、主体的・体験的な学びが重視されてきている流れにおいて学習者（子ども）の数値化しにくい能力を教育の対象としようとする傾向が高まっているとしている。支援者（教師）側の視点においても、日本における教職の専門性として教科指導能力からコミュニケーション能力へと教員に求められている能力そのものが変化している（飯田、2016）⁽²⁾ように、学習者、支援者の両者においてコンピテンシーの育成が求められてきている。

21世紀に入り、日本の学校ではPISA型学力に注目が集まったこともあり、相互作用や関係性という視点から学力を捉えなおす動きが顕著となった（新井、2018a）⁽³⁾。PISA（Programme for International Student Assessment）とは、OECD（経済協力開発機構）が進める国際的な学習到達度に関する調査であり、15歳児を対象に読解力・数学的リテラシー・科学的リテラシーの3分野について3年ごとに調査をしているものである（国立教育施策研究所、2018）⁽⁴⁾。新井（2018a）⁽³⁾は、これらの側面を重視する学力を「キー・コンピテンシー」と呼び、この力を育成することが全世界的な課題と述べている。「キー・コンピテンシー」の育成には「相互作用的に道具を用いること」、「異質な集団で交流すること」、「自律的に活動すること」など困難な状況を乗り越えていくことが重要とされており、多様な子どもが相互に認め合いながら学ぶことを目指している点でインクルーシブに通じるとしている。

教育におけるインクルーシブの視点は、1994年のサマランカ声明において「万人のための教育（Education for All）」の枠組みの中に「特別なニーズ教育」が位置づけられて以降、世界的な中心施策になってきている。特にインクルーシブ教育システムの構築が世界中で求められ

てきているが、韓ら(2013)⁽⁵⁾が指摘するようにインクルーシブ教育システムの定義には十分な国際的な共通理解がまだなく、各国が独自の理念・思想に基づいてインクルーシブ教育を展開している。国際的にも共通理解が十分でないインクルーシブ教育については、学習者である子どもはもちろんのこと、支援する側の教師にとっても理解を深められていない現実があるのだろう。国際的な動向を踏まえて国内のインクルーシブ教育(保育)をより一層充実したものとするため、インクルーシブな学びを推進する上での課題を可視化し、学習者(子ども)・支援者(教師)の両者の側面から見た共通理解を広げていくことが必要であると考えられる。そこで本稿では、日本と海外のインクルーシブ教育の現状と課題を整理し、日本型のインクルーシブ教育システム構築を推進するために必要な視点を浮かび上がらせることを主たる目的とした。

2. インクルーシブ教育の現状と課題

(1) 日本におけるインクルーシブ教育

サマランカ声明以降「障害者権利条約」が国連総会で採択され、日本においても2007年に署名、2014年に批准をしている。署名から批准に至るまでに国内法の整備が必要であり、それらの整備を進める中でインクルーシブ教育システムの構築が検討されるようになった。日本政府は同条約を批准したことで、インクルーシブ教育システムの構築を目指す義務を国際的に負った(清水, 2017)⁽⁶⁾といえる。

2007年の特別支援教育本格実施によって、わが国の障害児教育が大きく改革された(金ら, 2019)⁽⁷⁾。特に、障害の重度・重複化や複数の障害種に対応するため、特別支援学校へのパラダイムシフトが図られただけでなく、これまでの障害児教育の制度で届きにくかった幼稚園や高等学校に対しても特別支援教育の広がりが図られた。その後、保育所保育指針(2017)⁽⁸⁾において、保育所も幼児教育を行う施設としての認識を明らかにしたことで、幼児教育・保育の分野にもインクルーシブ教育(保育)という視点が広がったと考えられている。

有松(2013)⁽⁹⁾は、特別支援教育への制度が検討される中で、特殊教育学校・特殊学級は従来通り存続して名前のみが変わるということになったことが、特別支援教育政策の限界点を近くに手繰り寄せる結果になったという。本来であれば、100万人程度いるといわれる発達障害のある子ども、障害の診断はないが特別のニーズを必要とする子どもたちに対する新しいシステムが必要であった。それにもかかわらず、名前が変わっただけの障害児に対する教育の枠組みを超えない特別支援教育の中に、それらの子どもたちを新たに対象とするという看板の付け替えだけでは、制度的に大きな矛盾が起きたと指摘している。保育所保育指針(2017)⁽⁸⁾や幼稚園教育要領(2017)⁽¹⁰⁾にも特別支援教育制度の考え方が浸透してきている。しかし、未だ「障害児保育」という枠組みで捉えられており、インクルーシブ保育にはまだ距離がある(小山, 2018)⁽¹¹⁾。教育・保育の両面から見ても、わが国は「障害」と「特別のニーズ」が切り分けて考えられるところまでは至っていないのが現状であろう。

新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告(案)(文部科学省, 2020)⁽¹²⁾

では、これからの特別支援教育の方向性としてインクルーシブ教育システムの理念を構築するため、以下の2点を着実に進めることを求めている。①障害のある子どもと障害のない子どもが可能な限り共に教育を受けられる多様な学びの場の整備。②障害のある子どもの自立と社会参加を見据え、一人一人の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるよう、通常の学級・通級による指導・特別支援学級・特別支援学校といった連続性のある多様な学びの場の一層の充実・整備である。これら2点を推進するために計画的・継続的な共に学ぶ活動の更なる充実と、教育的ニーズの変化に応じた多様な学びの場の間での教育課程の円滑な接続を図るとしている。また、同報告(案)は、障害のある子どもの学びの場は固定したものではなく、連続性のある学びの場において柔軟に見直されるべきであるとしている。さらに、障害のある子どもの就学前の学びの支援として、特別支援学校幼稚部・幼稚園・保育所・認定こども園のほか、児童発達支援センター・児童発達支援事業所・民間の療育センターなどであり、具体的に多様な学びの場があることを示している。これらから見てわが国の特別支援教育は、今後「障害のある子ども＝特別の教育的ニーズのある子ども」という捉えで制度設計を進めていこうとする考えが見られる。

湯浅(2018)⁽¹³⁾も指摘するように、日本の特別支援教育は障害に特化したものであり、その枠内での議論にとどまっていることから、国際的な動向である「特別ニーズ教育」とは異なっているのである。清水(2017)⁽⁶⁾は、インクルーシブ教育を多様な子どもが対等・平等に共生する教育システムであるとしている。そして、学校等での学習や生活で「困り」に直面することが多い「障害児を含む多様なニーズのある子ども」が他の子どもたちと通常の学校生活を享受できるシステムを作ることがインクルーシブ教育への道になると述べている。今こそ特別なニーズとは何かを問い直し、障害に特化した特別支援教育の枠組みを再考するためにインクルーシブ教育を手掛かりにする(湯浅, 2018)⁽¹³⁾ことが必要ではないだろうか。今後は、日本における特別支援教育の理念について研究を深め、障害児を限定とした制度ではなく、全ての子どもの教育的ニーズを対象にした制度の適合性を検証していくことが重要(金ら, 2019)⁽⁷⁾である。

(2) 海外(イギリス)におけるインクルーシブ教育

イギリスは、障害ベースではなく学習上のニーズで子どもの教育を行っている先進的な国であり、法律においてSEN(Special Educational Needs)を明記している(金ら, 2019)⁽⁷⁾。インクルーシブ教育の検討をする上で、以下の四つの視点からイギリスの障害児政策を分析することが重要であると有松(2013)⁽⁹⁾は述べている。①イギリスがニーズ教育・インクルーシブ教育発祥の国であり、ニーズ教育施策とインクルーシブ教育政策を共に政策として法制化した唯一の国であること、②イギリスと日本の障害児教育施策には相似関係にあること、③両国(イギリスと日本)の障害児教育制度と公教育制度に相似するものが多いこと、④ニーズ教育とインクルーシブ教育をめぐる政策論争が存在していることの4点である。また、飯田(2017)⁽¹⁴⁾においては、日本と英国の障害児教育は政策方針について共有をしており、日本のインクルー

シブ教育における課題解決に際して英国の取り組みが非常に示唆的な事例にあたりと述べている。これらのことから、日本のインクルーシブ教育の課題整理に取り組む本研究において、比較検討する海外のインクルーシブ教育の対象として、イギリスを取りあげることとする。

飯田 (2014)⁽¹⁵⁾によると、イギリスでは、1981年に特殊教育学校 (Special School) と普通学校 (Ordinary School) の選択を可能とする形でインクルージョンの制度を実現し、インクルージョンを媒介する概念として SEN (Special Educational Needs) を導入した。その後、1993年の施行規則において SEN 支援教育を実行力のある政策として展開する中、SEN コーディネーター (Special Educational Needs Coordinator: SENCo) を実現している。課題としては SEN コーディネーターの職務範囲が不明確なことや周囲の教員の理解不足などが指摘されているが、わが国の2007年の特別支援教育コーディネーター設置に際してイギリスの取り組みが参照され、重要な先行事例となっている。2001年には「特別な教育的ニーズと障害者法：SENDA」が制定され (新井, 2018a)⁽³⁾、特別な教育的ニーズや障害のある子どもも通常学校において教育を受けられる強固な権利が与えられたことでインクルーシブ教育が推進された。

新井 (2018a)⁽³⁾によると SENDA の制定後、民間任意団体であるインクルーシブ教育センター (CSIE) がインクルーシブ教育をさらに推進するために「インクルージョンの指針 (Index for Inclusion)」を改定した。ここでは、「特別な教育的ニーズ」の概念に代わるものとして、「学習と参加に対するバリア」という表現を使い、バリアを最小限にする方法について示されたという。具体的な方法として、「学校やコミュニティの中の支援資源 (resources) を集めること」が重要であるとしている。資源に当たるものとして「他人の学習をお互いに支援し合うことができる」ようにすること、「スタッフが子ども同士の発達を支援する能力をもっていること」など人間関係の調整に関わる視点についても言及されているという。小柳津 (2020)⁽¹⁶⁾は、インクルーシブ保育において子ども同士の関わり合いを継続するためには、協働的な学びが必要であり、共に教え合う横並びの関係を構築することが重要であると述べてきた。共に教え合う横並びの関係を継続するためには、全ての子ども同士で共に学ぶことが有意味でなくてはならない。全ての子どもたちにとって有意味とするためにも、イギリスの取り組みのように「スタッフ (日本で言えば教師・保育者) が子ども同士の発達を支援する能力をもっていること」が重要であると考えられる。つまり、横並びの関係である子ども同士が互いに価値ある存在として理解し合えるような集団の育成を日本の教師 (保育者) は求められていくのだろう。

2004年には、特別な教育的ニーズや障害のある子どもに関して「達成のための障壁の除去—特別な教育的ニーズのための政府戦略— (Removing Barriers to Achievement—The Government's Strategy for SEN—)」が出され、これまで指摘されてきた地域格差を含む多様な障壁を除去するために特別な教育的ニーズや障害のある子どものための政府方針として四つの主要な領域における計画を明らかにした (水野, 2019)⁽¹⁷⁾。達成のための障壁の除去に関する具体的な領域として、①早期介入、②学びへの障壁の除去、③期待と達成を高める、④共同体の改善と実現があるとされ、その内容を規定している。内容において筆者が特に注目した点に、①早期介入、②学びへの障壁の除去がある。①早期介入では、具体的内容に「学習における困難さがあ

る子どもは、できるだけ早く彼らが必要としている支援を受けられるようにし、特別な教育的ニーズや障害のある子どもの親は適切な保育を利用できるように保障する」とある。これは、幼児期の教育として特別な教育的ニーズに適応した支援を保育に盛り込むことの重要性を国が示していることに大きな意味があると考えられる。また、②学びへの障壁の除去では、「全ての学校において初期段階でインクルーシブな実践を組み込む」とあり、「インクルーシブ」という言葉を用いて「初期段階」という発達初期の子どもたちを対象にして包摂的な実践が必要であるとしているのである。①②の視点からも分かる通り、イギリスでは発達初期のいわゆる乳幼児の段階から、インクルーシブ教育を実現するための施策が講じられている。インクルーシブ教育の実現により、乳幼児から成人に至るまで地域で共生できるような方向性を整えている点が先進的であり、わが国も参考にすべきであると考えられる。

イギリスの教育的ニーズの概念は「SEN」と「障害」の位置づけが明確である（金ら、2019）⁽⁷⁾が、イギリスにおいても「特別ニーズがある子ども」をどのように捉え、どのような教育実践を展開する必要があるのかについては議論の途上である。イギリスのインクルーシブ教育実践では、「共同的な学習」や「効果的な教授・学習」が推進されている。しかし、特別ニーズのある子どもを含めたすべての子どもの「差異」をどのように捉え、その「差異」を包摂（インクルージョン）する教育実践をどのように創出するかといった実践原理と具体的な教育方法論については検討の余地があるという。特にインクルーシブ教育実践においては、①学習上のバリアの除去、②通常の学級での適切な学習課題の設定、③子どもに合わせた指導スタイルの選択の三つの視点から、子どもの学習ニーズに応じて改善していくことが必要である（新井、2018a）⁽³⁾とされている。

3. 今後のインクルーシブ教育の在り方

(1) インクルーシブ教育をめぐる日本（特別支援教育）とイギリス（SEN）の違い

原田（2018）⁽¹⁸⁾はイギリスのSEN制度は日本の特別支援教育と概念の違いがあると述べている。SENはあくまでも現象に注目した概念であり、その要因を問うものではない。障害の有無にかかわらず特別な支援の必要な学習困難が発生していれば、そこにSENがあると考える。同様に障害があっても特別な支援の必要な学習障害が発生していなければSENではないとされるのである。例えば、SEN教育の拡大を図る取り組みとして才能児教育もSEN教育の一環として展開されている。飯田（2014）⁽¹⁵⁾の報告によると、2005年の「全てのものにとっての高度な基準、より良い学校：保護者と生徒の更なる選択」によって「個に応じた学習（Personalised Learning）」が明確化された。SEN教育で明確にされている「個に応じた学習」という視点は、これまでの日本の特別支援教育と似て非なるものと捉えることができるだろう。イギリスはインクルーシブ施策の早い段階から「個に応じた学習」という学習者（子ども）を主語にした視点で特別な教育的ニーズを捉えている。しかしながら、これまでの日本は、「個別指導」という言葉を長く用いてきた。「個別指導」は、教師が子どもに対して個別に指導を

行う必要があるという意図の込められた教師を主語とした言葉である。日本も2020年8月に示された中教審答申に向けた骨子(案)⁽¹⁹⁾において、令和の日本型教育として「個別最適な学び」という学習者を主語とする視点へと転換が図られようとしている。インクルーシブ教育の対象は「特別の教育的ニーズのある子ども」であることから考えても、学びに向かう学習者(子ども)が主語にないと成立しない。わが国における「個別最適な学び」という子どもを主語にした考え方の転換は、今後のインクルーシブ教育システムの推進を支える大きな一歩になると想像する。

金ら(2019)⁽⁷⁾は、現在の障害児教育に対する最も理想に近い概念がインクルーシブ教育であると述べている。インクルーシブ教育は、特別支援教育の限界や課題を補完すべく存在しているとされる。やはり日本においては、インクルーシブ教育の概念、特別の教育的ニーズの対象が曖昧であることから、特別支援教育の方向性が明確に統一できないのではないだろうか。具体的な例として、日本の特別支援教育においては、文部科学省が示す文書では「一人一人の教育的ニーズ」という文言の前に「障害のある」が付されることが多い。付されていない場合においても、それが「障害のある」ことを付さなくても文脈から分かるため省略しているのか、「障害のある子どもだけでなく、全ての子どもを対象とすること」を表すために付していないのかは判然としない(原田, 2018)⁽¹⁸⁾。韓ら(2013)⁽⁵⁾は、わが国でインクルーシブ教育の重要性が示されているにもかかわらず、法律上では分離教育を示唆する文言が含まれていると述べている。清水(2017)⁽⁶⁾も同様に、特別支援教育は分離的教育体制が原則にあってインクルーシブ教育ではないとの指摘がされている。新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告(案)(文部科学省, 2020)⁽¹²⁾においても、「障害のある」という言葉が付された記述は未だ多く、特別の支援を必要とするかどうかは現在も医療的診断に依存していると捉えることもできるだろう。つまり日本の特別支援教育は「障害のある子ども」を対象とする教育制度上の位置づけになっており、医学的な診断における障害はないものの特別の教育的ニーズのある子どもを対象として含めた意図が分かりにくくなっているのである。このことによって日本型のインクルーシブ教育と世界のインクルーシブ教育は差異があると指摘されることにつながっているのではないかと考える。

有松(2013)⁽⁹⁾は、日本の特別支援教育が「正確なニーズの把握とそれに基づく適切な教育的支援」を根幹にしているものの、ニーズの把握ということが第一義的には問題であると述べている。さらに日本では従来の医療診断がニーズ把握の唯一の手段になっており、これが実際の教育的支援に繋がらないことに警鐘を鳴らしている。正確なニーズの把握が第一義的な問題とされることの背景に、日本において「特別の教育的ニーズ」の対象が不明確であることが関与しているものと考えられる。インクルーシブ教育の対象である「特別の教育的ニーズ」が何を指すのか明確になっていない状況で、それらの教育を担当する保育者・教師に必要な能力(キー・コンピテンシー)の可視化が難しいとされるのは当然ともいえる。さらには、インクルーシブ教育としてわが国が求める「教育的ニーズに最も的確に応える指導」を展開する方法は不透明なままになってしまうのである。日本型のインクルーシブ教育が世界のインクルーシブ教育と

も肩を並べ、将来的には先導する立場となるためにも、「特別の教育的ニーズ」と「障害」を切り分けて整理していく必要があると考える。

水野（2019）⁽¹⁶⁾によると、イギリスの2001年「特別な教育的ニーズおよび障害者法：SENDA」において、専門性の共有化がより一層必要であるとして特別学校（Special School）の存在意義を高く評価すると共に、通常学校におけるインクルーシブ教育が推進されている。この視点がわが国の今後のインクルーシブ教育（保育）を推進するために必要であると考え。本国の保育制度でいえば、保育を受ける乳幼児段階において、障害だけでなく特別の教育的ニーズのある子どもたちは、地域における通常の保育所等で過ごすことを基本とするとともに、より専門的な助言を受けるために児童発達支援センターを活用するなど、籍をまたいで活用する取り組みが有効ではないだろうか。基本的には通常の園でインクルーシブ教育（保育）を保持し、児童発達支援センターによる専門的な支援を、子ども・家族・保育所職員も享受できるような仕組みを一層発展させていくことで、特別の教育的ニーズを社会が的確に捉えることにつながるかと考える。これは新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告（案）（文部科学省，2020）⁽¹²⁾において求められている「学びの場は固定したものではなく、多様な学びの場においてその能力を最大限に発揮すること」とされる方針にも関係するものと言えよう。また、保育所だけでなく児童発達支援センターも利用することによってその子を含む家族について、様々な学びの場が情報を得られることになる。多様な学びの場それぞれの視点による情報が、就学後の学校に集約されることにつながり、学校においても子どもたちの能力を最大限に伸ばす教育が展開できるようになるだろう。実際に同報告（案）では、特別支援学校と居住する地域の学校に副次的な籍を置く取り組みの推進を促している。このことから、幼児期から地域の保育所だけでなく、児童発達支援センター等の並行的な活用を進めておくことは、就学後の継続した副次的な籍の展開へとつながり、多様な学びの場の選択を保障することになると考える。

（2）日本型インクルーシブ教育の推進に必要な視点

イギリスでは政府が主導したインクルーシブ教育施策が先行した形になり、通常学校に多くの特別な教育的ニーズのある子どもが在籍するようになったが、実践を担う通常学校がそれに対応しきれなかった。日本におけるインクルーシブ教育システム構築に対する問題点として同様のことが起こっており、韓ら（2015）⁽²⁰⁾が以下の三つの視点から指摘している。①制度・政策の課題（法律上は分離教育を示唆する文言が含まれていること）、②教育体制の課題（人的・物的な環境整備が十分でないままインクルーシブ教育を進めることの危険性があること）、③教育現場の課題（インクルーシブ教育を行うことにより、教員の専門性がより求められること）の3点である。また、インクルーシブ教育システムに関する知識が曖昧なまま導入したことが大きな原因になっているとも述べている。イギリスと日本の両国のインクルーシブ教育（保育）において、国の理念・方針と、学びの場（保育所や学校等の現場）での実現可能性とで大きな乖離が起きてしまっていると考えられる。この両者の隔たりが、インクルーシブ教育推

進を難しくしているのではないだろうか。理念先行ではなく、具体的な方法と共にインクルーシブ教育システムの導入が必要である。その一つの具体的な案が先述した子どもの副次的な籍の展開にあると考えている。

韓ら (2015)⁽²⁰⁾はインクルーシブ教育システムの理念に則り、障害者の社会参加の促進について具体的に推進する必要があるとし、法律や計画・実践の各段階において「心身の自立性向上」を結びつけると共に、地域社会での活動や人間関係の構築などについて規定することの重要性を提唱している。特に IEAI (Inclusive Education Assessment Indicator) の開発を進める中で、日本型のインクルーシブ教育システムの理念の中心となる「学ぶ権利の保障」と「障害のあるものと障害のないものが共に学ぶ場の設定」を核として検討している。その中でインクルーシブ教育システムには、障害のある子どもとない子どもが共に教育を受けることで、学習熟度の差が従来よりも大きくなることを指摘している。そのため、より一層個々の実態に応じた適切な支援が提供されることが重要になるという。しかし、この一人一人の教育的ニーズに対して適切に応じる力がまだまだ現場では浸透していないために、不安を抱える現場と理念を追求する国との間の距離が開いたままになっているのではないだろうか。韓ら (2015)⁽²⁰⁾の指摘に対応する具体的な方策として、多様な学びの場の自由な選択を基にして、心身の自立性を高める学びの場の提供を進める必要があると考える。具体的には幼児を例に挙げると、心身の自立性を高める学びを享受するために専門的な教育を得意とする児童発達支援センターや特別支援学校を利用することが有効だろう。合わせて、地域社会での活動や人間関係の構築に関しては、地域の園や学校での学びの場が重要になると考える。つまり、専門機関と地域の園・学校の両方の学びの場を同時に活用することで、それぞれの強み（教育的ニーズにおいて必要とする最適な学び）に焦点を当てて身に付けていくことが望ましいのではないだろうか。副次的な籍を活用することが難しい場合は、積極的に交流および共同学習を活用することも、インクルーシブ教育システム構築には有効かもしれない。

韓ら (2015)⁽²¹⁾は、日本のインクルーシブ教育・保育において、「学習権の保障」の視点では教育を受ける権利は保障されているものの、保育を受ける権利の保障は法令等において十分ではないと指摘している。具体的には子ども・子育て支援法や就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律の一部を改正する法律には、保育を受ける権利の保障についての記載はないとし、保育を受ける権利の法令等の整備の必要性を述べている。これらのことから考えても、わが国の幼児期におけるインクルーシブ教育システム構築に向けた制度設計において、早急な検討が必要であるといえる。日本の保育においては障害の診断の有無により支援体制が変わるという課題がある。保育所保育指針 (2017)⁽⁸⁾においては子ども一人一人の特性に応じて発達の課題に即した指導を行うことが求められているが、発達初期の子どもたちにおいては障害があるかどうかは判然としない場合もあるだろう。ただ、障害がなくとも特別な教育的ニーズがある子どもが多数いることは社会情勢からは明確になっている。その子らのニーズに対して適切に応えられるような個別最適な学びを提供していくことが、今後の日本型のインクルーシブ教育（保育）の発展に大きく影響するものと考えている。

今日の日本の特別支援教育は「地域（地域の園や小学校等）か、手厚い支援（児童発達支援センターや特別支援学校等）かの二者択一」を迫る貧しい選択肢から選ばざるをえない状況に置かれている（湯浅，2018）⁽¹³⁾。その課題の解消方法として小規模化、分散化に並べて二重学籍の検討が必要とされる。筆者も湯浅の考えに賛同しており、特に二重学籍の活用が今後のインクルーシブ教育（保育）の推進に寄与するものとする。子どもたち自身が多様な学びの場を行き来することで自由で多様な選択を推し進めることになるだけでなく、籍を置くどちらの学びの場の強みも享受することにつながると考える。自由な選択を進めるためにも、湯浅のいう「地域か、手厚い支援かの二者択一」から、まずは副次的な籍の有効活用を含めて「地域も、手厚い支援も『どちらも』」という選択肢を加えることを考えていけるだろう。

4. おわりに

これからの日本型インクルーシブ教育システム構築に向けては、障害の有無が前提にある教育ではなく、子どもたちが抱える学習上・生活上のニーズに最も的確に応える教育を展開すべきであるとする。現行のわが国の教育制度と今後の目指すべきインクルーシブ教育（保育）の連環を図っていきたい。その対策の一つに保育とインクルーシブ教育の親和性を活用することが考えられる。湯浅（2018）⁽¹³⁾はインクルーシブ教育実践の論理は、子どもたちのライフストーリーの中で広く把握されるべきであるとし、これまでのわが国の障害児保育がインクルーシブな世界の探求となってきたという。その理由に、障害児保育の実践は障害・発達・生活を視野に入れて集団との関連を追究してきており、子どもたちの居場所作り（学びの場づくり）に寄与してきた。このことから、障害児保育の論理をインクルーシブ教育に据えていくことが必要であるとしている。子どもの居場所としての学びの場づくりに寄与してきた保育の視点を今後の日本型インクルーシブ教育に取り込むような検討が必要であろう。

もう一つに、特別支援学校の自立活動の考え方の活用が有効であるとする。自立活動は目標の通り、幼児児童生徒の学習上・生活上の困難を改善・克服するために必要な学びを提供する。この視点がインクルーシブ教育システム構築と関連付けて検討できるのではないだろうか。2004年に英国教育技術省から出された「Excellence and Enjoyment」では、「学習とは知ることと学ぶべきことの間で相互に行き来するプロセス」であるとされ、子どもたちが学習活動を進めていくために教師が「足場かけ（scaffolding）」が重要であると考えられた（新井，2018b）⁽²²⁾。これは日本の特別支援教育における自立活動の考え方と近い。自立活動も子どもたちの調和的発達の基盤となるような学びとして位置づけられており、子どもたちが健やかに育つための「下支え」「足場」となる学習の領域と考えられている。小柳津・勝浦（2018）⁽²³⁾でも指摘したように、特別支援学校における自立活動の6区分と、保育の5領域は親和性が高く、発達初期の子どもたちにおいても特別の教育的ニーズを満たすための一人一人の学びの下支えになるはずである。自立活動の6区分27項目の視点から、対象となる子どもの学習上・生活上の困難を取りあげ、相互に関連付けることが、子どもたちの個別最適な学びへとつながる

ものと考える。

今後の特別支援教育は障害の有無による教育ではなく、多様な子どもたちの特別の教育的ニーズを把握し、そのニーズに的確に応えることによってインクルーシブ教育へつながるものと考える。今後も、海外のインクルーシブ教育制度から、わが国に活用できる視点を積極的に取り込みながら、日本型のインクルーシブ教育システムの推進を図る必要がある。

5. 今後の課題

本研究は、海外のインクルーシブ教育としてイギリスといった限られた国におけるごく一部の教育施策を基に検討したものである。今後はイギリスだけでなく、他の国の取り組みを参考にしながら、日本型のインクルーシブ教育の在り方について議論を深めていく必要がある。

付記

本研究は日本学術振興会科学研究費補助金（20K02640）、桜花学園大学特別研究費による助成を受けて実施した一部である。

引用・参考文献

- (1) 渡部信一（2017）教育現場の「コンピテンシー評価」・「見えない能力」の評価を考える，i-iv，ナカニシヤ出版
- (2) 飯田明葉（2016）教員の専門性に関する議論—障害児教育の観点から—，東北大学大学院教育学研究科研究年報，65(1)，103-114
- (3) 新井英靖（2018a）序章 インクルーシブ授業の国際比較研究の目的と方法，湯浅恭正・新井英靖編，インクルーシブ授業の国際比較研究，16-24，福村出版
- (4) 国立教育施策研究所（2018）OECD生徒の学習到達度調査（PISA）<https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/index.html#PISA2018>（2020.12.31情報取得）
- (5) 韓昌完・小原愛子・矢野夏樹・青木真理恵（2013）日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と今後の課題に関する文献的考察—現状分析と国際比較分析を通して—，琉球大学教育学部紀要，83，113-120
- (6) 清水貞夫（2017）インクルーシブ教育・特別支援教育の動向と課題，黒田学編，世界の特別ニーズ教育と社会開発シリーズ4，アジア・日本のインクルーシブ教育と福祉の課題，92-104，クリエイツかもがわ
- (7) 金珉智・小原愛子・權偕珍・下篠光代（2019）国際比較を通じた特別支援教育に関する制度・政策の変遷と現代的課題，*Journal of Inclusive Education*, 7, 40-49
- (8) 厚生労働省（2017）保育所保育指針，フレーベル館
- (9) 有松玲（2013）ニーズ教育（特別支援教育）の限界とインクルーシブ教育の曖昧—障害児教育施策の現状と課題—，立命館人間科学研究，28，41-54
- (10) 文部科学省（2017）幼稚園教育要領，フレーベル館
- (11) 小山望（2018）第3章 わが国における統合保育の実情と問題点及びインクルーシブ保育の研究と課題，インクルーシブ保育における園児の社会性相互作用と保育者の役割，25-60，福村

出版

- (12) 文部科学省 (2020) 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告 (案) https://www.mext.go.jp/content/20201222-mxt_tokubetu01-000011890_2.pdf (2020.12.31情報取得)
- (13) 湯浅恭正 (2018) 第1章 インクルーシブ教育実践に関する理論的検討, 第1節 日本におけるインクルーシブ教育をめぐる研究動向と論点, 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, 28-41, 福村出版
- (14) 飯田明葉 (2017) 英国における障害児教育人材の育成構造—有資格教員の養成に着目して—, 日英教育研究フォーラム, 21, 103-114
- (15) 飯田明葉 (2014) 英国における特別な教育的ニーズ教育に関する研究—1993教育法制定過程に着目して—, 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 62(2), 37-50
- (16) 小柳津和博 (2020) インクルーシブ保育における関わり合いの意義—重症心身障害児と共に学ぶことによる教育的価値を考える—, 桜花学園大学保育学部紀要, 22, 27-37
- (17) 水野和代 (2019) 第9章 近年のイギリスにおけるインクルーシブ教育施策の展開, イギリスにおけるインクルーシブ教育施策の歴史的展開, 229-272, 風間書房
- (18) 原田琢也 (2018) インクルーシブ教育に関する日英比較研究—「特別な教育的ニーズ」概念の違いに着目して—, 法政論叢, 54(2), 159-178
- (19) 文部科学省 (2020) 中教審答申案に向けた骨子 (案) https://www.mext.go.jp/content/20200820-mxt_syoto02-000009404_4-1.pdf (2020.8.30情報取得)
- (20) 韓昌完・矢野夏樹・小原愛子・奥住秀之 (2015) インクルーシブ教育評価指標 (IEAI) の開発と日本の法令・制度政策の分析—日本型インクルーシブ教育モデル開発の観点からの分析—, *Asian Journal of Human Services*, 8, 66-80
- (21) 韓昌完・井上里歩・矢野夏樹 (2015) インクルーシブ保育の観点に基づいた日本の保育制度・政策の分析—インクルーシブ教育評価指標 (IEAI) を用いた評価・分析—, 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 7, 9-17
- (22) 新井英靖 (2018b) 第6章 英国のインクルーシブ授業を支える学習観とカリキュラム開発, 湯浅恭正・新井英靖編, インクルーシブ授業の国際比較研究, 231-260, 福村出版
- (23) 小柳津和博・勝浦眞仁 (2018) 神経・筋疾患の子どもに必要な保育・教育支援に関する研究—保育内容及び自立活動の視点からの検討—, 桜花学園大学保育学部紀要, 17, 65-76

(受理日 2021年1月7日)