

発達障害児を包摂する通常教育のあり方

－誰もが尊重される共生社会を目指して－

菊池陽菜子

目次

はじめに

1. 発達障害とは何か
 1. 1 発達障害の種類と症状
 1. 2 発達障害の診断方法
 1. 3 発達障害児が抱える学校生活の難しさ
2. インクルーシブ教育とは何か
 2. 1 インクルーシブ教育の成り立ちとサランカ声明
 2. 2 障害者権利条約におけるインクルーシブ教育の必要性
3. 特別支援教育について
 3. 1 通常教育における排除の構造と増やされる障害児
 3. 2 親の視点
 3. 3 医療関係者の課題
 3. 4 課題の整理
4. 発達障害を包摂する教育に向けた制度改革
 4. 1 副学籍制度と選択的な特別支援教育
 4. 2 教員免許の制度改革
 4. 3 地域資源の活用と専門家との連携システム
5. 空間デザインと授業の工夫
 5. 1 教員及び支援員の加配
 5. 2 ICT の活用
 5. 3 教育のユニバーサルデザイン
 5. 4 一斉授業から協同学習へ
6. 共生社会とインクルーシブ教育

おわりに

参考・引用文献

はじめに

これまでのゼミでの学びを経て、「共生社会」というワードに興味を持った。共生社会とは、性別や人種や障害に関係なく、尊厳が守られ互いに支え合い、誰もが生き生きと生きることができる社会のことを指す。しかし、今我々が生活する社会は、人との違いに苦しみ、常に他人と比較され優劣をつけられる社会、競争の中で勝ち残っていかなければ価値が低いとされる社会である。これらの価値観が浸透する中で、全ての人の尊厳が守られる共生社会は実現しない。そして、この価値観が最初に生まれるのは、義務教育段階ではないかと考えた。日本の義務教育は、個性を排除し同調性を重んじる。全ての子どもが同じ内容を同じ速度で学び、ついていけない者にはスティグマを付与し、排除する。このような構造の中で育てば、上記の価値観が育まれるのは当然である。そのため、これらの価値観を突き崩し、共生社会の実現を目指すためには、人間の人格形成に大きな影響を与える義務教育期間において、そのあり方を改革する必要があるのではないかと考えた。

そして、その一つ的手段として、インクルーシブ教育に着目した。障害の有無や差異に関係なく、共に学び交流できる場で、子どもたちは互いの違いを認め合い、支え合いの心を育めるのではないか。教育の改革はすぐに成果が出るものではなくとも、長期的な視点で見れば、障害者及びマイノリティの差別や排除、ひいては全ての人の生きづらさの解消につながる第一歩になると考える。教室はまさに社会の縮図であり、教室空間は、数年後の社会の姿である。

本論文では、障害の種類を「発達障害」に絞り、共生社会を実現する一つ的手段としてインクルーシブ教育の可能性を検討する。インクルーシブ教育を、単なる場の統合を目指す概念として捉えるのではなく、全ての子どもの教育ニーズに応えるべく、通常教育を改革していく過程として捉える。インクルーシブ教育を漸進的に推進していく第一歩として発達障害児を包摂する通常教育の望ましいあり方を検討することを目的とする。

第1章では、発達障害の定義と症状、障害を持つ子どもが学校生活で抱える困難について述べる。第2章では、障害児教育の世界的な潮流やインクルーシブ教育の理念を法律の面から確認し、その必要性について論じる。第3章では日本における障害児教育の歴史や現状について述べ、通常学級の課題を整理する。第4章では、前章で整理した課題に対する制度面からの解決策を提案する。第5章では、共に学ぶ場が実現された上で全ての子どもたちのニーズに応えるための空間デザインや授業の工夫について検討し、第6章を本論文の総括とする。

1. 発達障害とはなにか

本章では、発達障害の概要と歴史、症状について論じ、論を進める上での前提知識を確認する。

発達障害という言葉が使われ始めたのは、アメリカにおける 1970 年の法律からである。その後、発達障害の範囲は拡大し、自閉症、難読症、その他の身体疾患までも含むように変遷していった。日本における発達障害の定義は、平成 16 年に制定された発達障害者支援法の中で次のように記されている。

「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠如多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。

この法律において「発達障害者」とは、発達障害を有するために日常生活または社会生活に制限を受けるものをいい、「発達障害児」とは、発達障害のうち 18 歳未満のものをいう。¹

1. 1 発達障害の種類と症状

本節では、本論文で扱う 3 つの発達障害（自閉症スペクトラム、注意欠如・多動症、学習障害）についてその定義と症状、日本における現状について確認する。

1. 1. 1 自閉症スペクトラム (ASD)

自閉症スペクトラムとは、以下 3 つの指標を満たす場合に用いられる診断名である。第 1 に、視線が合わない、友人関係を発展させにくい、興味を分かち合えないといった「相互的社会関係」における特徴がある。第 2 に、言葉や身振り手振りによるコミュニケーションが不得意であるという特徴である。第 3 に想像力の範囲が狭く深いため、こだわりや変化への抵抗が生じるという特徴である。(高岡 2007:33)

また、アスペルガー症候群とは、自閉症に似た症状を示す概念であり、イギリスの L・ウィングによって提唱された。彼女はアスペルガー症候群を、自閉症スペクトラムの一つとして位置付けた。上記に述べた典型的な自閉症の特性を示すにも関わらず、言語発達の遅れが見られないものが「アスペルガー症候群」と呼ばれている。

日本の 5 歳児における自閉症スペクトラムの有病率は 3.22%であり (2020 年度)、各年で有病率の増加は見られていない。また、自閉症スペクトラムを持つ子どもの過半数が注意欠如・多動症の併存があることが示されている。²

¹ 文部科学省, 2004, 「発達障害者支援法 (平成十六年十二月十日法律第百六十七号)」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1376867.htm(2023 年 12 月 17 日最終閲覧)

² 障害保健福祉研究情報システム, 2020, 「障害福祉 NEWS 2020 年 6 月通巻 No27」
<https://www.dinf.ne.jp/d/2/892.html>(2023 年 12 月 17 日最終閲覧)

1. 1. 2 注意欠如・多動症 (AD/HD)

AD/HD の特性は以下の 4 つに集約することができる。

第 1 に、多動であり、部屋から飛び出していくなどの特徴である。しかし、いつでもどこでも多動でなければ ADHD とは呼ばれない。さらに、多動はひとつ歳を重ねるごとに、その分だけ必ず軽くなるものであるため、年齢と共に多動が酷くなるようであれば、それも ADHD ではない。第 2 に、段取りがうまくいかず、準備が不得意であるという特徴。優先順位をつけるのが苦手で見についたところから次々と手をつけてしまったり、忘れ物が多かったりする特徴である。第 3 に、注意が集中しないという特徴。特定の好きな遊びに対しては集中力が続くものの、興味が湧かない時には注意力が乏しく、注意の持続時間が短くなってしまう。第 4 に、おしゃべりであるという特徴。落ち着きがなく最後まで質問を聞かずに衝動的に発言をしてしまったり、喋りが止まらなくなったりするという特徴を持つ。(高岡 2007:70)

日本の学童期における子どもの AD/HD 有病率は 3～7%と言われており、女兒に比べ男児の方が 3～5 倍多いとされている。

1. 1. 3 学習障害 (LD)

1980 年代に、アメリカの LD 合同委員会という機関が作った LD の定義によると、LD とは、「聞く、話す、読む、書く、推理する、あるいは計算する能力の習得と使用に、著しい困難を示すさまざまな群を総称する用語である」とされている。一人ひとりの子どもの脳の障害によって生じると推定されるが、文化や教育の影響も受けると言われている。

ここまで述べてきた定義は、教育の分野で用いられるものであるが、医学の分野が指す学習障害は、指し示す範囲が狭くなる。具体的には以下の 3 つが挙げられる。第 1 に、読字障害。年齢や知能から予想される程度に比べて、読みの速度や理解が極端に劣っている場合を指す。第 2 に、書字障害。知能も視力も劣っていないのに、漢字の偏と旁を逆に書いてしまうなどの間違いが多い。第 3 に、算数障害。例えば「二三」と表記すべきところを「二〇三」と書いたり、文章題の意味が理解できなかったりする場合を指す。(高岡 2007:57-58)

日本の学齢期における子どものうち、学習障害の可能性を有するのは 4.5%とされており、ADHD と同様に、男児の方が約 3 倍多いことが確認された。また、学年が上がるにつれその割合は低下していき、小学校 1 年生では全体の 9.8%、中学校 3 年生では 3.2%とされている。³

³ 日本経済新聞, 2012, 「小中学生の 6.5%に発達障害の可能性 4 割は支援受けず」
https://www.nikkei.com/article/DGXNASDG0404C_V01C12A2000000/ (2023 年 12 月 17 日最終閲覧)

1. 2 発達障害の診断方法

発達障害の診断に関して、確立した医学的検査方法はなく、現れる症状について医師が問診や行動観察を行い、必要に応じて心理検査や発達検査などを実施して、それらの結果が診断基準を満たしているかどうか、また日常生活・社会生活に著しい不適応を起こしているかどうかなどを総合的に見て診断される。また、発達障害の原因に関しても、脳機能の障害とされているが、誰もそれを根本的に証明した者はいない。もちろん親の育て方のせいで発達障害が出現するわけではないため、脳機能の障害というのは間違いではない。しかし MRI や CT などの脳波検査で可視化できるものでもない。

そして、自閉症スペクトラムと注意欠如・多動症には似た症状が現れることもあるため、誤診や過剰診断の危険が潜んでいる。病院によって診断がなされやすい、されにくいなど医師の裁量によるところも大きく、その基準は非常に曖昧である。このように、発達障害児といわゆる健常児との境目は明確ではなく、あくまで連続しているため、子どもの利益につながる場合は診断の範囲を広めにとり、不利益につながる場合は狭くとることが一般的であるとされている。(高岡 2007:71)

1. 3 発達障害児が抱える学校生活の難しさ

発達障害児が学校生活の中で抱える困難は個人の症状によるもの、環境や周囲の理解の欠如によるものなどさまざま挙げられるが、本節では、山中の先行研究から「授業における困難」「対人関係における困難」「障害児という眼差しにおける困難」(山中 2020:15-21)の3つを抜粋し、それぞれ論じていく。

第1に、授業における困難である。LD や ADHD の特性を持つ子どもにとって、従来の一斉授業の形に特別な配慮なしでついていくのは困難を伴う。授業についていくことができないだけでなく、一見周りから見れば他の子と違いがわからない、見えにくい障害であるため、「怠惰な子」というレッテルを貼られやすい。さまざま努力をしても、個人の力ではどうにも解決できない壁に身動きを取れない子どもは多い。できない自分に劣等感を抱いたり、無力感を感じたりし、自己肯定感が下がってしまう。そして学習意欲が下がってしまうという悪循環である。学習意欲の減退は、さらに「できない子・やらない子」というレッテルを強化し、また、進路選択の幅が狭まってしまふなどの二次的な課題も生まれる。

上記の困難は、従来の日本の義務教育が、学力向上に重きを置き、競争をさせることで子どもたちのやる気を引き出すという形をとっていることに起因する。発達障害を有する子どもにとって、苦手な分野で競争をさせられ、苦手を克服することに重きを置かれる環境で学ぶことが楽しいはずがない。個々人の「好き」や「得意」に焦点を当て、柔軟な授業形態に変えていくことが必要である。

第2に、対人関係の困難である。発達障害の特性を有する子どもは、先に述べたように、一般的にコミュニケーション能力に課題があり、対人関係のトラブルが起こりやすい。相手の気持ちを察した行動が苦手であり、クラス内での孤立につながる行動を悪気なくしてし

まうことがある。それが「いじめ加害」として発展してしまうものもあれば「いじめ被害」を受ける立場になることもあり得る。学校の中で深い人間関係を築くことが難しく、希薄な友人関係の中で生活をすることが多い。それが不登校や問題行動などの二次障害を招く原因になることもある。相手の感情を掴みにくいという特性を周囲が理解し、相手の気持ちを察することや、思いやりを持つことを前提としないコミュニケーションの形や新たな構造が求められている。

第3に、障害児という眼差しにおける困難である。これは主に教師側が、子どもが繰り返す問題行動や生活の難しさに対して、型にはまった対応をすることによるものである。1人の児童/生徒である前に「障害児」としての眼差しがあり、この行動にはこの対応というような、決まりきったシステムの中で対処されることで、個人として受け入れられている、認められているという感情を抱きにくい。教師側の価値観による、子どもへの一方的な関わりが、信頼関係構築の妨げになっており、子どもに不信感や諦め、疎外感を抱かせる要因になっている。個人として向き合ってもらっているという感覚を育むため、障害児である前に1人の人間であり、児童/生徒であるという眼差しの転換が必要であり、個別化した関わりを持つことが重要である。

上記に挙げた学校生活を送る上での困難は、個々人の症状と、周囲の理解の浅さや適切な対応を取られていないことによる、複合的な原因によって起こっている。学校側の配慮や授業形態の変革によって、解消される困難も多くある。学校側に求められるのは、苦手を克服するための療育ではなく、好きや得意を伸ばす授業であり、気持ちを察することを前提としないコミュニケーションの形であり、一方的な偏見の押し付けを排除し、1人の子どもとして個別化した対応をとっていく柔軟さである。

2. インクルーシブ教育とは何か

2. 1 インクルーシブ教育の成り立ちとサラマンカ声明

インクルーシブ教育の始まりは、1994年にスペインのサラマンカ市で行われた、ユネスコとスペイン政府共同開催の、「特別なニーズ教育に関する世界会議」である。そこで「Education for all（万人のための教育）」が提唱され、インクルーシブ教育の理念と方向性が示された、「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明ならびに行動の枠組み(Salamanca Statement on principles, Policy and Practice in Special Needs Education and a Framework for Action)」(以下、サラマンカ声明)が採択された。サラマンカ声明の冒頭では、以下のような宣言がされている。

すべての子どもは、ユニークな特性、関心、能力及び学習のニーズをもっており、教育システムはきわめて多様なこうした特性やニーズを考慮に入れて計画・立案されなければならない、(中略) このインクルーシブ志向を持つ通常の学校こそ、差別的態度と戦い、す

べての人を喜んで受け入れる地域社会を作り上げ、インクルーシブ社会を築き上げ、万人のための教育を達成する最も効率的な手段であり、さらにそれらは、大多数の子どもたちに効果的な教育を提供し、全教育システムの効率を高め、ついには費用対効果の高いものとする。⁴

また、各国政府に、教育システム改善のための政治的・予算的優先性を与えることや、通常の学校内にすべての子どもたちを受け入れるという原則を法的問題もしくは政治的問題として取り上げることが求めている、

つまり、インクルーシブ教育とは、障害を持つ子どもに限らず、エスニシティはもとより、言語的、文化的マイノリティの子どもなど、通常の教育から排除される恐れのある子どもに焦点を当て、特別な教育的ニーズを持つ全ての子どもに十分な教育を保障するために、通常教育の改革を求めるものであり、その改革のプロセスのことである。また、社会的インクルージョン⁵を実現するための一つ的手段であると言える。変わらなければいけないのは子どもたちではなく、教育システムの側が、多様なニーズを考慮に入れて計画されなければならないことが、サラマンカ声明の中で強く示されている。

その後、2015年にユネスコは、「インチョン宣言」⁶を行っている。単なる場の統合ではなく、公平公正な質が担保されなければならないことが宣言されており、そのために生涯学習という年齢軸を超えた教育の重要性も確認されている。インチョン宣言では、すべての人に対して上記のような教育の権利を保障することが、2030年に向けての目標として掲げられている。

2. 2 障害者権利条約におけるインクルーシブ教育の必要性

障害者権利条約とは、障害者の人権及び基本的自由の教授を確保し、障害者固有の尊厳の尊重を促進することを目的として、2006年に国連総会において採択された、障害者の権利実現のための措置などについて定める国際的な条約である。条約には、「障害の社会モデル」の考え方が反映されており、差別禁止や合理的配慮、雇用、自立した生活や地域社会への包容などについて記されている。条約第24条では教育に関する権利について述べられており、以下のことが求められている。

⁴ 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所，2011，「サラマンカ声明」

https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html#sen2_02_g (2023年12月17日最終閲覧)

⁵ ホームレス、失業者、移民難民、障害者など社会的に排除され孤立した人々を社会的なつながりの中に包み込んで社会の一員として支援していくもの

⁶ 文部科学省，2015，「【仮訳】仁川(インチョン)宣言」

<https://www.mext.go.jp/unesco/002/006/001/shiryo/attach/1360521.htm> (2023年12月17日最終閲覧)

- (a) 障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと。
- (c) 個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。
- (d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度のもとで受けること。
- (e) 学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられること。⁷

障害者権利条約は、障害のある子どもが完全に普通教育の中に包摂された状態を理想としており、その実現のための配慮や支援措置を求めている。つまり、障害者権利条約が目指す教育の形は、サラマンカ声明で示されたインクルーシブ教育の形である。現在、障害者権利条約は、日本を含む 180 の国と地域で採択されている。ノーマライゼーションの理念に基づき、特別なニーズのある子どもを普通教育の中に包摂していく取り組みは、世界的潮流となっていると言える。

しかしながら日本では、毎年特別支援学校の児童/生徒数が増加しており、世界的な潮流に逆らっている現状がある。この事態をどのように解釈すればよいか、次章では日本の障害児教育についてその成り立ちや役割を考察していくこととする。

3. 特別支援教育について

3. 1 通常教育における排除の構造と増やされる障害児

3. 1. 1 発達障害の増加と特別支援教育の高まり

特別支援教育とは、特別なニーズを持つ子どもに、適切な教育を提供するため、健常児と場を分けて指導及び必要な支援を行う教育形態である。⁸特別支援教育を受ける生徒の数は、平成 16 年度から増加の一途を辿っている。少子化の影響で、義務教育段階の児童生徒数は毎年減少し続けているにも関わらず、特別支援学校に通う児童生徒数は、平成 16 年から約 1.3 倍に、通常学校の中にある特別支援学級を利用する児童生徒数は、約 2 倍に増えている。平成 24 年に文部科学省が行った調査では、発達障害（LD, ADHD, 高機能自閉症）の可能性のある児童生徒数は、通常学級の中に 6.5%も在籍していると発表されている。（文部科学省 2013:51-52）

以前に比べ、発達障害を持つ子どもが統計上増えており、特別支援学校の必要性がより高まっている理由の一つには、平成 16 年に成立した「発達障害者支援」が関係している。こ

⁷ 外務省ホームページ「障害者の権利に関する条約」
p28<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf>

⁸ 文部科学省「特別支援教育の理念と基本的な考え方」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1396565.htm

の法律では「発達障害者が個人としての尊厳にふさわしい日常生活・社会生活を営むことができるように発達障害の早期発見と発達支援を行い、支援が切れ目なく行われることに關する国及び地方公共団体の責務を明らかにする」ことが目的とされている。⁹発達障害の早期発見や一貫した支援が重要とされ、これまで障害とは見なされてこなかった「落ち着きのない子ども」「発達が周りより遅く読み書きが苦手な子」などに脳機能の障害として病名が付き、種類も細分化された。子どもの落ち着きのなさや発達の遅れを「障害」として捉えることにより、子育て方法や親の責任によるものではないという救いや安心感は一定確保される。しかし、個人の病気として判断することで「障害の個人モデル」の視点に基づき、治療することや、苦手を矯正していくことに着眼点が置かれがちになる。そして「個別のニーズに適した教育」という耳馴染みの良いキーワードによって、通常教育から排除され、特別支援教育へと流れていく子どもが増えるのである。

前章でも述べた通り、発達障害は健常児と地続きであり、境目はない。行動観察や医師の診察によって判断されるため、妥当性は担保されるが確証はない。本来発達の速度や特徴の違いは誰にでもある。その凹凸の大きさによって早期のうちからラベリングをされ、その後の人生の方向性を決定づける判断になりうる。発達障害者支援法は、発達の大小を障害の個人モデルに落とし込み、通常教育からの排除の拡大と、特別支援学校の需要を高める役割を担っている。障害児は増えているのではなく、発達障害者支援法、及び法律制定元である文部科学省の計らいによって子どもが障害化され、「増やされている」のである。

3. 1. 2 特別支援教育の成り立ちと文部科学省の意図

前項で、障害児は増えているのではなく増やされているのだと論じたが、その構造が確立した背景を理解するには、障害児教育の成り立ちや変遷を辿る必要がある。

特別支援教育が本格的に始動したのは2007年度からである。それ以前は、障害児に関する教育は「特殊教育」と呼ばれており、その制度は、1947年の学校教育法において最初に定められた。特殊教育が対象としていたのは、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱の5つの障害であったが、障害を持つ子どもが通常教育から排除されていく背景には、日本の産業体制の変遷が関係している。1960年代までは、大量生産を目的とする社会に適応できないからという理由で、身体障害者と精神障害者が施設や病院に収容されていた。しかし、そこに当てはまらない自閉症児の一部は、当時までの大量生産システムを主軸とする単純労働のもとでは、特に自閉症の診断を受けることなく、単に繰り返しの強い労働力として歓迎されていた。しかし時代が進み、1970年代にはより効率的な生産体制の確立を求めて、新たな技術革新に適応し得る高度な知的能力を産業界は重視するようになった。さらに

⁹ 文部科学省、2004、「発達障害者支援法」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1376867.htm(2023年12月17日最終閲覧)

70年代に進行する第三次産業への移り変わりは、労働能力としてコミュニケーションや臨機応変さも新たに重視されるようになっていき、繰り返しに強い労働力としての価値は下がっていく。ここに自閉症児の排除形態が整った。1970年代は学校自体も急速に生きづらい空間へと変容する時代であった。この時期、産業界における知的能力の需要が高まる中で、学校教育には「学歴」「偏差値」などに代表される抽象的で一元的で序列的な能力主義が浸透していった。この能力主義教育政策は、テストの成績が悪い子どもを障害児として排除する機能をより拡大していった。

このように、産業構造の変遷とともに、障害を持つ子どもの通常教育からの排除が拡大していき、その延長線上で特別支援教育が誕生した。2007年から本格始動した特別支援教育の理念は、「障害のある幼児・児童・生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点に立ち、生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活学習上の困難を改善または克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う。」ことである。¹⁰特殊教育に比べて扱う障害の範囲を大きく広げ、LD、ADHD、高機能自閉症などいわゆる発達障害も含まれるようになった。また、特殊教育では障害種別によって分かれていた盲・聾・養護学校などが、「特別支援学校」という枠組みに統一され、障害の種類ではなく、個々の教育的ニーズに合わせた教育の提供がなされている。

前章で取り上げた、サラマンカ宣言や障害者権利条約におけるノーマライゼーションの理念のもとで、日本の障害児教育（特別支援教育）は推進されていったはずであるが、障害のある子どもが完全に普通教育の中に包摂される、という理想状態にはまるで近づいていない。障害種別によって学校を分断する特殊教育に比べ、特別支援学校はさまざまな障害を包摂した場所として、進歩が見られるが、障害児と健常児の関わりは年に数回の交流学习にとどまっており、サラマンカ宣言の批准国が目指す教育の形とはかけ離れている。このような教育形態が当たり前とされている背景には、戦後から続いてきた特殊教育の歴史とそれ保持したい文部科学省や学校関係者の意図がある。サラマンカ宣言の理念を完全に無視しつつも、ノーマライゼーションやインクルージョンといった時代の流れにそれっぽく乗り、「個々人の特別なニーズに応える教育」として耳馴染みの良い言葉を使うことで、通常学校における排除の構造をうまく不可視化させているものが「特別支援教育」の正体である。特別支援教育という言葉だけを聞けば、表面的には障害児やそこに一括りにされる子どもたちのための行き届いた教育、きめ細かい手立てのようにイメージしてしまう。しかし実際にはこれからますます複雑で煩わしい事態が生じる可能性のある障害児教育の世界を、一方ではノーマライゼーションのポーズをとりながら、特殊教育と通常教育に在籍する指導困難な子どもを幅広く一括りにして教育行政の管理統制下におきたいという狙いが含まれている。実際に特別支援教育の理念に記されていた、「主体的な取り組み」「困難を改善または

¹⁰ 文部科学省，2005，「特別支援教育の理念と基本的な考え方」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1396565.htm(2023年12月17日最終閲覧)

克服」と言った文言は、障害を持つ子どもの矯正に重点が置かれており、社会を変えていくというノーマライゼーションの理念に反している。文部科学省や学校関係者は、特別支援教育という制度によって、ノーマライゼーションという世界的潮流に対するコンプレックスと、特殊教育へのこだわりや保守性をうまく調合し、いかにも障害を持つ子どもやその親にとって都合の良いもののように見せているのである。本当の教育や支援というものは、周囲の大人たちにとって好都合、というようなものであってはいけない。当事者である子どもたちにとってどうなのかという問いかけが必要だが、それがどこかに置き忘れられてしまっている。テストの点数や問題行動によって子どもをラベリングし、学びの場を分断するのは差別に他ならない。もはや遅れているのは子どもたちの発達ではなく、日本の義務教育構造や指導力の発達であろう。

3. 2 親の視点

前節では、通常学校における排除の構造と、文部科学省の意図について考察してきたが、本節ではミクロな視点に立ち返り、特別支援学級または通常学級に通う子どもたちの親は、子どもを取り巻く状況や学校教育についてどのように感じているかを考察する。特別支援学校及び特別支援学級へ通わせる選択をした親と、通常学校に通わせる選択をした親、それぞれの声を参考にしながら、学校側が抱える問題について考えていく。

3. 2. 1 通常教育を受けさせる親の声

まずは通常学級に発達障害の子どもを通わせている親の声を4つ取り上げる。¹¹

発達障害グレーゾーンの息子がいます。小学1年の時、担任の些細な言動、担任の発達障害への理解不足から不登校になったりしました。息子は通級や療育では「みんな違ってみんないい」と言うのに、学校や社会は「みんなおなじに」じゃないと駄目ということが理不尽で理解できない。と言います。学校側はまだまだ知識不足な先生が多く、対応が後手後手で余計に子どもを混乱させている気がします。(神奈川県/40代/母親)

小学校普通学級。中学校になり、マイペースが仇となり、給食食べるのが遅い、移動教室に行くのが遅い。1教科点数が悪い。それだけで、ベテラン先生は過去の経験で、精神科に行って、薬を飲むと出来るようになるので精神科へ行ってください。点数の悪い教科は、支援学級、通級学級へ行ってください。と、平気で子どもにいう担任がいるのも現実。担任が指導、注意する事もなく、すぐに【発達障害】にしたがる教師がいるのも現実です。言われる親からするととてもデリケートになる言葉ですので、教師自体【発達障害】につ

¹¹ NHK 福祉情報サイト ハートネット 「『発達障害』がある子どもの学校教育についての悩み」, 2017, <https://www.nhk.or.jp/heart-net/new-voice/bbs/49/1.html> (2023年12月17日最終閲覧)

いて勉強する必要があると思います。(千葉県 30 代/母親)

私の子どもは中学になってから LD と分かりました。どんなに努力しても英単語がまったく覚えられず読み書きができません。画数の多い漢字が書けません。普通級に在籍しているので配慮はありません。英語の読み書きができず、周囲には段々と違和感を持たれ、いずれ黙ってはいられなくなるのかと恐怖を覚え学校に行けなくなる日も続きました。理解してくれる先生もいますが、理解してもらえない先生もいます。そして残念なことに理解してもらえない先生に当たり、子どもは学校に「居場所」がないと感じてしまいました。知的には学べる能力はあるのに、読み書きが出来ないと、学ぶ権利さえないですか?イヤなら転籍ですか?転籍したら手厚く支援してくれて、進学の手援もしてくれますか?支援級だから進学は出来ないなんて言わないですよね?希望を…持って、生きる意味を探すことは… 障害者だから許されませんか?(神奈川県/50 代/母親)

現在中学生の子どもは、発達障害と ADHD の診断を受けています。しかし、なまじ高機能で勉強はできるため、子どもは中学校の担任からは、躰が出来てない、なまけている、親が甘い、と思われ厳しい扱いを受けてしまいました。結果、精神を病んで不登校になりました。子どもは、記憶力、論理的理解力は、親の私よりも抜群に高いです。ADHD らしい好奇心もととても旺盛です。発達障害らしい心の純真さ、まっすぐさ、裏表のなさ、ほがらかさもあります。どうして学校は、子どもの良い部分を見てくれず、出来ないことばかりをあげつらうのでしょうか。子どもをつぶして、平均化させて、管理しやすくしたいのでしょうか。発達障害の子どものあつかいの大変さはよくわかっています。日々、親は苦しんでいます。学校は苦しみたくないんでしょうね、子どものために。担任が、発達障害の子どもへの扱い方を変えれば、クラスの子たちの発達障害の子どもへの見方は、確実に変わります。イジメを助長するのは、異分子の存在を許さない学校そのものです。(母親)

以上の親の声から、従来の通常学校に子どもを通わせることに関して、共通して学校の対応の不誠実さや、周囲の理解に苦しんでいる様子が伺えた。「みんな違ってみんないい」が通用しない通常学級では、子どもを平均化し、管理しやすくするために苦手を克服していくことを求められ、得意な部分やいい部分を見てくれない。また、教師の知識不足からテストの成績によって子どもを発達障害だと決めつける事例も見られた。教師の態度はそのままクラスの雰囲気を作るため、それが原因でいじめの被害に遭ったり、不登校などの二次障害に陥ったりするケースも見られる。学習における困難への配慮が欠けていることが原因で子どもの自己肯定感が下がることも分かる。通常教育で必要なのは、得意を伸ばす教育や授業方法の見直しによって、障害を持つ子どもを含む全ての生徒が、生き生きと生活できる環境を整えていくことであり、そのために教師が発達障害の知見を身につけ、適切な対処ができるようになることが必要だと考察できる。

3. 2. 2 特別支援教育を受けさせる親の声

次に特別支援学校及び特別支援学級に子どもを通わせる親の声を2つ取り上げる。

知能障害の無い自閉症の息子、普通学級では落ち着いて学習出来ないので特別支援校に通わせました。そこで息子はみるみる知能指数が下がってしまいました。私の勝手な推測では、障害のある子は社会的には自分たちは迷惑をかけていると教えられるのではないのでしょうか？卑屈になり、ちょっとした事を注意されるだけで「ごめんなさい、ごめんなさい」と縮こまってしまいます。健常な子たちとキャンプも行けるし、そこで楽しそうに肩を組んで歌を歌うような子が、どうしてそうなったのか…。「障害児らしく振る舞う」事を教え込まれたとしか思えないんですけど。(東京都/50代/母親)

特別支援学級在籍のLDの息子(中学生)がいます。読み書き計算が極端に苦手で、板書もままなりません。ですが、友達とは普通に遊ぶことができ、5教科以外は楽しく交流学級に行っているため、本人は普通高校進学を希望しています。ところが、これまで教育相談に伺ったすべての公立高校から、「支援が必要ならば支援学校へ行かれたほうがいい。お子さんなら支援学校では優等生としてやっていける。」と言われてしまい親子で途方に暮れています。IQは80オーバーで療育手帳は取れません。何より本人がみんなと一緒に地域の高校に通って頑張りたいと願っているのです。少子化で定員割れし、空き教室もあるのに受け入れてもらえない…あなたのお子さんは地域にいない子、と言われているように感じてしまいます。(岩手県/40代/母親)

上記2つの声からは、特別支援学級に在籍していることで、通常学級の友達と関わる機会が少なくなり、性格がネガティブな方向に変化してしまう問題点や、障害者としての眼差しを強く受けるようになってしまうという課題が判明した。また、発達障害を持っている当事者自身はみんなと一緒に地域の学校に進学をして学びたいと願っている。しかし学校選択において親や当事者の意思は必ずしも反映されておらず、進路選択においても不利益を被っており、地域全体から排除されていることが分かる。「地域の子どもと同じように共に学び育つ」という、本人及び親の願いを叶えつつ、合理的配慮を受けながら通常学級の中で、苦手の克服を強制されない「その子にあった教育の形」を実現していくことが求められている。

3. 2. 3 学習の場から共感し理解し合う生活の場へ

障害のある子どもの、地域の学校への就学を求めた「子ども問題研究会」が開いた1976年の討論会においても、親たちが普通学級にこだわる理由が示されている。言葉がなかなか出てこない7歳の「良子」の母親である「今泉」は次のように述べた。

「子どもがどれだけ成長するかということを期待してはいけない」と思ったのです。というのは普通の子どもがどんどん伸びていっても知恵遅れの子どもがそれに追いつくような伸び方をするわけではない。だからこの子が生きやすいような世の中になった方がいいのではないかと思ったのです。そうするには理解してもらう、理解してもらうにはその中へ入れるということで普通学級に入れたわけです。(小国 2019:102)

理解してもらうことが目的であって、周りの子どもと同じスピードで成長することを今泉は期待していない。スピードは違っても、周りの子どもとの関係の中でその子なりの成長を感じ取ることが重要であると述べている。子どもたちが普通学級から切り離されてしまうことで互いに差異を理解し共感し合う関係の決定的な断絶が起こってしまう。義務教育とは、学びの場であるだけでなく社会参加をする場であり、生活をする場である。時に苦しさや難しさが伴うとしても、ぶつかり合い理解し合う人間関係を築いていく場であり、それは隔離された特別支援学校という場所では経験できないものである。通常教育を、進学に必要な知識を一方的に詰め込む学習の場所から、他者との関係のあり方を学ぶ生活の場へと転換させていくことが必要であると推察できる。

3. 3 医療関係者の課題

本節では療育の際や診断の際に障害児と関わる、医師や心理士に関する課題について検討する。

まずは、障害児の診断について、1970年に発足した「教育を考える会」(通称「がっこの会」)の中心人物であり、心理技術士である渡部淳が、障害児の診断において心理臨床や特殊教育の差別性に気づき、シンポジウムの冒頭に自戒を込めて示した問題提起を引用する。

僕達心理の者は、子どもたちの生活総体、子どもの置かれている状況総体に触れることができなくて、せいぜいプレイルームの中の1時間とかにだけで子どもに接して子どものことが全部わかったような顔をしてしまうんじゃないか、だけど、その僕達が1時間接するその裏には膨大な子どもが今まで生きてきた歴史、あるいはそこでの苦闘、そういう大変な子どもを抱えた親のいろんな苦しみや戦いがあるはずです。そこを僕達が十分受け止めきれずに知能テストがどうか、IQ値がどうかという形で切り捨ててしまう。そういうふうな仕事をしてきたのが僕達じゃなかったかと反省しているわけです。(小国 2019:223)

障害児や問題児を生み出し、振り分けることに加担してきたのが心理技術者ではないかという指摘とともに、知能テストやIQ値が子どもたちを振り分ける道具として機能してしまっている点も指摘されている。子どもの扱いやすさ、教えやすさを重要視し、共に育つ、共に生きるという視点を全く欠落させていること、そこで為された判別が子どもの生きる場

所、ひいては一生をも規定してしまう力を持っていることも問題とされている。渡部は、「判別は人としての当たり前の生活が剥奪されること」であるとした。(小国 2019:233) 渡部の主張は一定の勢力を得たが、臨床現場では現実的な対応が求められる。施設や判別を求める子どもたちがいて、その対応に迫られる時、「現実」と「理論」の対立の中で徐々に現場主義が優勢となり、渡部の主張は敗北することとなる。しかし、この主張は、医師や心理士が、短時間で現れる特性や数値によって子どもを振り分けており、その子の内面にある思いや願いを日常生活の中で汲み取ることはできないことを示唆している。渡部の主張は 1970 年代の日本においては勢力を弱めることとなったが、筆者としては、その子の行動の裏にある思いや願い、育ってきた環境や人との関わりなどを考慮しつつ、柔軟な診断がなされるべきであり、決して教えやすさや扱いやすさという、療育者や周りの大人にとって都合のいい判断ではなく、当事者の思いを汲んだ上で、これから進んでいく将来の人生も考慮した上で判断がなされるべきであると考えている。

次に療育をする際の課題について考える。近年、障害児教育に関するさまざまな書籍の出版や、海外での実践の情報が蓄積されてきたことにより、特別支援教育という名のもとにさまざまなマニュアル化が進行している。発達障害を持っている子どもたちに対して、一種のマニュアルを作ることに対応していこうとする動きが出てきている。もちろん療育者は、子どもがどのようなニーズを持ち、どういう利益を目指しているのかを考え、そしてそのニーズや利益を達成するために、どのように環境を調整していくかを仕事の中心に添えている。しかし専門家の多くは、日常生活の場面で「〇〇ちゃん」という固有名詞を持った障害児と関わっていない。発達や障害という視点では子どもを見るが、子どもの行動の背景や思いを日常生活の中で汲み取ろうという努力はほとんどしていない。障害を持つ子どもたちが一番求めているものは、日常生活を共にしている人たちや近所の子ども、普通学級の友達との豊かなふれあいと体験である。その中でできないことがあれば丁寧に教え、育てることである。専門家の役割というのは、そういう日常生活場面における具体的な提言であるが、現実にはこの具体的な提言ができない専門家が多くのいる。学者や専門家が具体的な子どもを目の前にしないままマニュアル化された訓練や療法を行うこと以前に、日常生活をいかに楽しく豊かなものにするかという人間的な関わりを模索することの方がずっと大事である。障害児との日常的な関わりの試行錯誤が結果的に「訓練」や「療法」と同じ内容につながることはたくさんある。しかし目の前の固有名詞を持った 1 人の子どもと向き合うことをしないまま、外部から子どもの成長を高めていこうとするマニュアル化された療育は、歪んだ形の成長を子どもたちに押し付けていく結果になりかねない。

3. 4 課題の整理

本章では障害児教育に関する課題について考えてきた。初めに特別支援教育の成り立ちから文部科学省の意図を考察し、世界的潮流と逆行している日本の義務教育の実態を批判的に論じた。ここでは、学校関係者や行政関係者など、周りの大人にとって都合のいい状況

に持ち込まれていること、当事者である子どもやその親の意思が欠落していること、そして耳馴染みの良い言葉を鵜呑みにし、無自覚なまま文部科学省の意図するところに帰着していることの危険性を述べてきた。将来の社会を担う子どもたちにとって、学校教育は未来の社会の縮図である。まずは無自覚に特別支援教育に賛同することをやめ、子どもにとって望ましい形を模索していくことが重要である。

次に親の声から学校現場の課題について論じた。学校選択の権利が当事者及び保護者に完全には保障されていないこと、それによって地域の子も達との関わりが絶たれ、障害を持っているという理由だけで「みんなと一緒に学びたい」という願いが蔑ろにされている事実があることが分かった。また、教員の知識及び経験不足によって「落ち着きがなく扱いづらい子」「勉強ができない子」の居場所がなくなり自己肯定感が下がったり、通常教育から排除されたりしている課題も見られる。これらの課題は単に経験や知識が足りないことだけが原因ではない。教員の業務の複雑化や多忙化、人手不足など学校現場におけるさまざまな課題を教員が偏に引き受けていることから生じるものである。さまざまな業務に時間や労力を取られ、教員の本質である、「子どもたちに向き合う」という使命が薄れている。上流部分のみの変革ではなく学校現場に即した解決策が求められる。

最後に療育者の課題について論じた。一人ひとりが生きてきた歴史や想いを汲み取らず、一度の問診や短い時間の行動観察のみで子どもの一生を方向性づけることの危険性と、対応のマニュアル化によって、「発達障害を持つ子ども」という枠組みの中でしかその子を見ていないことを指摘した。障害児というラベルを剥がし、一人の子ども/人間として人対人の関係性を築いていくことが求められている。

次章以降、ここまでで取り上げてきた発達障害児を取り巻く学校教育の課題を解決する具体的な施策について検討する。「場を共にしながら」「一人ひとりの教育的ニーズに応える」という両軸を通常教育を改革することで目指していく。4章では障害を持つ子どもを通常教育の中に包摂していく制度的な改革について提言する。5章では、共に学ぶ教室という場で、誰も排除されず、全員が生き生きと生活し、互いに理解し合い関係性を築いていくための方法を検討していく。

4. 発達障害を包摂する教育に向けた制度改革

本章では、前章で取り上げた障害児教育の課題を制度的に解決し、共に学べるシステムを作るための方法について3つ取り上げる。

4. 1 副学籍制度と選択的な特別支援教育

まず、通常学校で学びたいと願っているのに叶わないという課題を解決し、すべての子どもに地域の学校に通う権利を保障するために、就学先決定のプロセスにおける改革と学籍制度の改革について提案する。

初めに、障害を持った子どもの就学先の決定について、現行の制度では、市町村教育委員会による学校指定が行われ、子どもが就学する小・中学校が保護者に通知されるようになっている。要するに教育委員会が就学すべき特別支援学校を指定している学校指定制であり、本人・保護者の希望は聴取されるものの最終的な決定権を持っていない。この問題を解決し、本人と保護者の希望を叶えるために、文部科学省の「特別支援教育のあり方に関する特別委員会」（以下「特・特委員会」）の報告では、「教育支援委員会（仮称）」の設立を提案している。これは、現在障害児の就学支援を行っている「就学指導委員会」の機能を強化して「教育支援委員会」に変更するというものである。具体的に担う役割としては、以下のようなものが挙げられる。¹²

- ①保護者が子どもの障害を疑ったときに申し出を受け止めて必要な検査を提案
- ②障害の判明後、必要なアセスメントを実施し、支援サポートをする
- ③保護者参加のもとで適切な保育や教育の提案、個別の家庭支援計画を作成
- ④個別の家庭支援計画の実施状況をモニタリングし定期的に見直し
- ⑤保護者の心配事に対して相談支援にあたる
- ⑥相談支援の過程を通して適切な保育を確保し修学の間へとつなげる

最終的には就学校について市町村教育委員会に諮問し、当事者の希望に沿う形で就学先の決定を援助する役割を担う。要約すると、教育支援委員会とは、保護者が子どもの障害を疑った瞬間から相談支援の手を差し伸べ、その後も一貫してその家庭を支援していく機関として機能する委員会である。委員会を構成するメンバーは、保護者、本人、教育委員会の代表、通常学校のコーディネーター、特別支援学校のコーディネーター、小児科医、保育士などが理想とされており、地域全体で障害児とその家族をサポートできる体制を整えることが必要である。しかし、先に述べた通り、文部科学省は、子どもを障害化し、特別支援教育へと流す役割を担っている。あくまでも保護者や当事者が自らの意思を強く持ち、主体となって議論をすることを忘れてはいけない。耳馴染みの良い言葉に流されずに、あくまで意思決定のサポートをするための手段として「利用する」という位置付けにとどめなければいけない。また、就学先の決定について、イギリスやアメリカでは、本人や保護者の意見と行政の意見が一意しない場合、地方局や州に登録された中立の立場の仲介者が両者の間に立って合意点を見つけ、解決策を探るといった調整のための仕組みが用意されている。日本にそのまま当てはめるのは簡単ではないが、行政の意見を鵜呑みにせずに本人及び保護者が意思を表明できること、そのための仕組みが存在していることは見

¹² 文部科学省、2010「特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300893.htm (2023年12月17日最終閲覧)

習うべきであると考える。

次に、学籍制度の改革について提言する。日本では副学籍制度が認められている市区町村は存在するが、あくまで主学籍を特別支援学校の方に置いており、通常学校の子どもの交流を目的に、保護者の希望があれば、普通学校に副学籍を認める制度になっている。

¹³一方でフランスでは、全ての子どもが居住地校に学籍登録を行う制度がすでに整っている。申請を受けた学校は、障害を理由にそれを断ることはできない。しかしながら、学籍登録は必ずしもその学校に入学することを意味しない。居住地校に主学籍を置き、その上で本人と保護者に学校選択権を与える仕組みになっている。学びの内容や場所に柔軟性を持たせ、且つ地域の子どもや親をはじめとする全ての人が仲間として迎え入れてくれる安心感を生み出すことが期待される。日本でも地域の学校の通常学級に全員が主学籍を置き、必要に応じて特別支援学級の利用を検討する制度に改革していくことが望ましいと考える。なお、将来的には特別支援学校及び特別支援学級に副学籍を置くことなく、すべての子どもが普通学校の学籍のみで学びと日常生活の両方を保証されることが理想的である。しかしながら、通常教育の授業方法や学力至上主義などの課題が改善されず、発達障害を持つ子どもにとって十分な制度や支援体制が整っていない状態で、学ぶ場のみを統合しても、さらに困難を招くことになるだろう。まずは、特別支援学級や通級指導などの利用も検討しながら、「別の建物で学ぶ」という状態を解体していくことが漸進的なインクルーシブ教育の実現のために必要な手段であると考える。

4. 2 教員免許の制度改革

本節では、教員の障害児に対する理解の欠如や対応の不誠実さによって、子どもの居場所の損失や保護者の不安や不満が高まっているという課題、教員の理解、知識不足が原因で通常学校で子どもを学ばせることに反対する親もいるという問題を解決するため、教員免許の制度改革、及び教師の子どもに向き合うスタンスの改善について提言する。

この問題に向き合うための根本的な解決策は、すべての教員に障害児教育の素養を身につけさせることである。そのために、大学における免許取得制度の改革と新たな免許の創設を提案する。実際に特・特委員会の報告の中には「今後教員免許制度全般について検討する中で、特別支援教育関係の単位取得や免許制度のあり方について検討される必要がある」¹⁴との指摘がある。しかし現在、通常学校の教員はおろか、特別支援学校ですら30%以上の教員が特別支援学校教諭の免許状を保有していない。このような状況を改善するた

¹³ 文部科学省、2010、「副籍、支援籍、副学籍について」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298212.htm(2023年12月17日最終閲覧)

¹⁴ 文部科学省、2010「特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300893.htm(2023年12月17日最終閲覧)

めに2つの取り組みを取り上げる。

まずは、日本LD学会の取り組みである。日本LD学会の特別支援教育士資格認定協会が「特別支援教育士」や、その上の「特別支援教育スーパーバイザー」の資格を授与している。しかしこれは一民間の取り組みに過ぎず、国として障害教育に関する担当教師の専門性を確保できるようにする必要がある。そこで2つ目の取り組みとして、教員免許制度自体の改革である。現状の教育免許は、小中高と特別支援学校に二分されているという状況である。まずはそれを一括りにし、小中高の教員免許取得の条件に、障害児教育に関する科目の単位取得を必須にする必要がある。現状の教職課程でも1単位分は条件に含まれているが、1科目を学んだだけで、その後実践を積み、継続的に知識を積み重ねていくことをしなければ、特別な配慮を必要とする生徒を目の前にした際に適切な対応ができるとは言い切れない。教職課程の中で、障害のある児童生徒についての教育実習を履修し、基礎理論に関する科目のみならず、心理、生理、病理に関する科目や、指導法に関する科目も必須にしていく必要がある。

また、現在すでに教員免許を持っている教職員に関しては、改めて障害に対する基本的な知識・技能等や、実際に特別支援教育に携わる場合に身に付けるべき専門的な知識・技能等を、経験年次別研修や職務別研修を通して、身に付けられるようにしていくべきである。例えば、特別支援学級の新任担当者研修の形で実施することも考えられる。また、免許状更新講習の中に、より明確に位置付けて実施することも考えられる。そして、校内研修によって経験豊富な教員を中心とした教員間の学び合い、支え合いにより、学校内で専門的な知識・技能等を受け継いでいくことが重要である。国の事業として実施している「特別支援教育総合推進事業」は、校内研修を支援しており、各学校で抱えるさまざまな課題について、特別支援学校や特別支援教育センターが助言、協議する研修を組んでいる。ただ、研修というインプットの場のみでは体系的な知識が身に付かないため、研修と実践を効果的に組み合わせることが必要である。

ただし、国側が提供する研修や免許制度改革の方針などは、特別支援学校に対応できる教員を増やし、ますます増えていくであろう、特別支援学校の生徒数に対応するための手段であると解釈することもできる。研修や免許制度改革の目的は、あくまでも通常教育の中に特別なニーズを持つ子どもを包摂し、すべての子どもの学びと日常生活を保障することである。学校側は、文部科学省の目指すところに帰着せず、自校でさまざまな子どもを包摂していくための研修であり、免許制度改革であることを見失ってはいけない。

また、障害児教育に関する課題の中で「教員が障害を持つ子どもという枠組みの中でしか子どもに対処しない」「マニュアル化が進み一人の子どもとして向き合うことをしない」というものが挙げられている。知識や経験を身に付けることは、あくまでも目の前の子どもの困難と一緒に向き合い、考え、サポートしていくことが最終的な目的であり、障害児という枠組みの中で決まった対処法を学び実践できるようになることではない。教師に求められるスタンスは、障害児という前提を取っ払い、一人の児童生徒として子どもに向

き合うこと、そして障害の有無に関わらず、子どもの抱える課題に対して身につけた豊富な知識の中から最善の支援サポートを選び実践していくことである。「この子は勉強ができて扱いやすい子」「この子は落ち着きがなくて手のかかる子」とレッテルを貼らずに、その行動や特徴の背景や子どもの思いをしっかりと汲み取り、正面から向き合うスタンスを保つこと、それが本来の教員のあるべき姿であり、それを体現することが、親や当事者の不安を取り除き、他の子どもたちへの行動指針となり、クラス及び学校の雰囲気に関わっていくのだと考える。

4. 3 地域資源の活用と専門家との連携システム

前節で、教員の対応の不誠実さや知識経験不足を解決するための方法について論じてきた。知識や経験不足を補うための免許制度の改革や研修の充実などの施策であったが、教員が発達障害を持つ子どもに十分に対応できていないのは、知識や経験の不足だけが原因ではない。教員の業務の複雑化や多忙化、人手不足など学校現場におけるさまざまな課題を教員が偏に引き受けていることから生じるものである。前節の最後に触れた、「教員のあるべきスタンス」も多忙化する毎日の業務の中で実際に子どもに向き合う時間が取れなければ実現性の薄いものとなる。本節では、そのような教員のスタンスをより現実味を帯びた形で実現するためには、どのように教員の負担を減らしていく必要があるのかを検討していく。具体的には発達障害を持つ子どもに「学びを提供する」「友達と共に生活し関係性を築く場を提供する」という役割は学校及び教職員が担う。しかしその他の療育、例えばコミュニケーション能力の向上や感情のコントロール方法などいわゆる社会的スキルの獲得は、専門家との連携システムや放課後に学校外の療育施設を利用して、分けて行うべきだと考える。ここで留意すべき点は、療育を切り離す目的で子どもを特別支援学校へ行かせるのではなく、あくまで通常学級に通いながら、住み慣れた地域の中で必要なサポートを受けられるようにするということである。マニュアル化した対応ではなく個々人のニーズに寄り添いつつ、教員の負担を増やさない取り組みとして、本節では、アメリカのTEACCHプログラムと個別学習プログラムという療育方法について取り上げ、地域や専門家との連携の中で、療育の部分を教師の職務から分離し、教員にとっても子どもにとってもより良い形で支援サポートが提供されるためのヒントを探ることとする。

4. 3. 1 TEACCH プログラム

TEACCHプログラムとは、アメリカのノースカロライナ州で1972年以来公的な事業として地域一体となっていて行われている自閉症スペクトラム症の当事者とその家族を対象とした生涯支援プログラムのことを指す。「Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children」の頭文字を取ったもので、日本語では「自閉症及び、それに準ずるコミュニケーション課題を抱える子ども向けケアと教育」と訳される。このプログラムは人生を通して行われるもので、「構造化を特徴とした療育プログラム」

「家族・支援者サポート」「就労支援」などさまざまなサービス群から成立している。自治体と大学が主体となり、研究機関、専門家、家族、本人、地域コミュニティが一体となってプログラムを運用する。

TEACCH プログラムの特徴は次の4つに集約される。①ロースカロライナ州政府の全面的なバックアップと全州規模での実施。②幼児期から成人まで、一生を地域で生活するための長期的体系的プログラムであること。③自閉症スペクトラム症の困難を障害ではなく、「世界の捉え方が特徴的である」という態度で向き合い、世間の常識に合わせるのではなく、周囲の人々が当事者の見え方、感じ方を理解し、一人ひとりの優れた部分を発揮できるように支援していこうとする姿勢。④「予測不能な状態が苦手」という特性を持つ自閉症児に対して、整理され構造化された環境を作る。その中でも TEACCH プログラムの最も重要なポイントは、理論ではなく現場、子どもの行動に出発点があること、苦手の矯正ではなく、発達の凹凸を理解し、得意を伸ばしつつそのままの成長の仕方で自立していけるように環境を整えるという点にあるだろう。このプログラムは自閉症児の精神分析や理論的な特徴によって組まれるのではなく、一人ひとりの行動を見て、どう療育をしてどう反応を見てどう変えていくか、という考え方から出発したものである。また、スキル面の遅れや問題行動を改善するために投薬やその子自身にトレーニングを課すという方法ではなく、環境を変え整えていくことによって結果的に問題行動が少なくなる、子どもの発達が促されるという方法を取る。

プログラムの内容は療育、居住、就労、余暇活動など多岐にわたるが、本論文では教育の部分に焦点化し、プログラムで使われる技法の一つである「構造化」について取り上げる。TEACCH で用いられる構造化は、「物理的構造化」「スケジュール」「ワークシステム」「視覚的構造化」の4つを指す。具体的には、遊ぶ場所、休む場所、勉強する場所、など、活動と場所を結びつけ、エリアと期待される行動を対応させたり、ついたてや棚、カーペットなど、エリアを明確な仕切りで分けたりする。また、どんな行動をどのくらいの時間するのか、終わった後は何をして良いのかなど、細かい流れを可視化し見通しを立てる。そして、会話によるコミュニケーションではなく「実物」「絵やイラスト」「写真」によって視覚的に分かりやすくコミュニケーションを整理するなどが具体的な方法である。

しかしこのプログラムで用いられる構造化には留意すべき点もある。実際の取り組みの中で、最初は当事者のための療育だったはずが、いつの間にか個人の能力や興味を無視して、大人の都合に合わせて使用される場合があるという。(内山 2005:8) なんでも絵やカード、なんでもついたて、という個別化されていない「TEACCH もどき」が散見される。あくまでも構造化された環境というのは、一人ひとりの子どもにとって過ごしやすい空間にするための手段の一つであり、どの子どもにも当てはまる絶対的な解決策ではない。固定化した環境ではなくその日その場の状態を考慮し、また子どもの成長や示す特徴に沿って柔軟に環境を変化させていく、そして反応や結果を見てさらに改善していく、そういったプロセスを踏みながら生涯にわたって包括的なサポートをしていくことが重要である。そ

のためには、療育者側にも柔軟な発想や知識、技量が求められる。まずは TEACCH の基本理念を歴史的・心理的背景から理解したコンサルタントの存在、次に柔軟にプログラムを作成・実施できる療育者、そして療育者の指導のもと実際に支援をするアシスタントや支援員の存在が必要である。これらの人たちを養成するシステムが日本で出来上がっていない点は今後の課題として取り組まなければならない。しかしまずは、「学校と専門家が連携をとりながら、地域を巻き込んだ取り組みを推進していく」という方針は、教員が全ての業務を偏に引き受けるといった根本的課題を解決し、障害を持つ子どもにとって苦手の克服を強要しない柔軟な学びや療育の場を提供することにつながるだろう。

4. 3. 2 個別学習プログラム (IEP)

個別教育プログラムとは、アメリカで実施されている、障害を持つ子どもを支援する個別化したアプローチのことであり、通称「IEP」(Individualized Education Program) と略される。IEP の定義は以下のようになっている。

障害児の特異なニーズを満たすために特別に考案された指導を提供し、またはその提供を監督する権限を持った地方の教育機関または中間教育ユニットの代表、教師、障害児の親または後見人により、適当な場合には当該児童をも加えて構成される会合で、障害児一人ひとりのために作成された文章をいう。¹⁵

実際の個別プログラムが組まれる流れや、特徴は以下の通りである。まず、教育機関や親、当事者を含めて会議が行われ、障害の状態や現状の能力やニーズに応じた年間の目標を定める。次にその目標の達成に向けて必要とされる学級の大きさや通常のプログラムへの参加の仕方などを決定していく。当事者の利益の最大化に焦点を置き、特別な設備や適切な工夫についても記載する。年間目標達成のための短期目標も準備され、保護者が同意すれば、プログラムが実際に開始されることとなる。

IEP のメリットは大きく分けて 3 つある。1 つ目は、法律の裏付けである。IEP が最初に定義されたのは 1975 年に成立した「全障害児教育法」である。この法律制定の背景には、合衆国内に 800 万人存在している障害児の半分以上が、機会均等を可能とする適切な教育サービスから排除されている現状や、公教育の内部に適切な支援がないことで、家庭が責任主体となり、学校外部の居住地から遠く離れた場所で、自己負担のサービスを見つけなければならないなどの問題意識があった。さらに、適切な資金が与えられれば、個別のニーズを満たすサービスを提供できるところまで手続きの方法や支援策が進んできていることや、州や地方の取り組みを援助することは国益のためにもなるという積極的な意見

¹⁵ 小嶋英夫, 1989, 「アメリカの個別教育プログラム」『リハビリテーション研究』61 号 p2-9 https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/rehab/r061/r061_002.html (2023 年 12 月 17 日最終閲覧)

も見られた。このような背景のもとで作られた法律が裏側にあるからこそ、法が適応される州や地域では、障害児教育に十分に人員や費用などのコストをかけることができる。

2つ目は、法律の裏付けがあることに起因するが、プログラムを検討するメンバーの中に SBST と呼ばれる各学校内に設けられた専門家チームの存在があることだ。SBST は全ての公立学校に配置されており、最低でも学校心理学者、学校ソーシャルワーカー、特殊教育専門家、普通学校教員の代表者が含まれる。日本で言う作業療法士や言語聴覚士などに当たる専門家も配置されている。日本の特別支援教育における「個別支援計画」では、制作者の力量によって目標設定や計画の具体性に違いが出やすいことや、計画に作成者の主観が入りやすいなどの課題がある。SBST では、実態の把握をもとにした客観的な判断により、支援が具体的に示される。また目標設定の細分化によって分かりやすく実現性の高いものとなっている。また、SBST は IEP の作成に携わることはもちろん、教室や授業の観察、配布資料や記録の検討、児童生徒への聞き取り調査や学校職員の意見の傾聴なども行う。そして当該児童への援助よりも先に、教室の中の通常教育の教師の援助が SBST によって行われることもある。これらの取り組みは、障害児の個別ニーズに応えるために、通常学級を取り巻く問題を解決することが目的である。そもそも日本では全ての学校に臨床心理の専門家やソーシャルワーカーが常駐しているわけではなく、特別支援学校が通常学校への指導や監督を務めるセンター的機能として活用されている側面がある。それが特別支援学校を無くせない理由のひとつでもあるだろう。通常 30～40 人のクラスを教師 1 人で担当し、授業も学級内での問題も、個別ニーズへの対応も基本的に全てを行わなければならない。専門家が各学校に常駐してチームを作り、特別なニーズを持つ子どもの支援及び通常学級内での問題解決、担任教師のサポートなどに付くことができれば、教師の物理的及び精神的な負担はかなり軽減され则认为。このような取り組みによって、教師が一人ひとりの生徒に向き合う余裕が生まれることが期待できるかもしれない。

3つ目は、親の発言権の強さである。親が IEP 作成の会議に参加することはもちろん、プログラムに同意できない場合は拒否することもできる。1度開始されたプログラムも最低年に1度は進捗や不安点などを確認する会議が開催されることになっている。その機会以外でも保護者からの希望により、何度でも会議を開いて納得のいく説明を求めることができる。日本の個別支援計画では、現状や実態の把握、作成元が校内委員会という学校関係者のみになっており、学校外の様子などを上手く加味することができない。結果的に指導内容の選定が難しくなるという課題を抱えている。諸外国の就学先決定プロセスや TEACCH プログラムなどにも現れるが、日本に比ベインクルーシブ教育が進んでいる国は、保護者や当事者の権利が非常に強く保障されており、無意識のうちに学校関係者にとって都合のいい形に陥らない、あくまでも子どもにとっての理想的な環境は何かを大勢で話し合い決めていくプロセスがある。

ここまでアメリカの障害児教育に関する具体的なプログラムを取り上げその特徴やメリ

ットを日本の支援と比較しながら検討してきた。物理的な負担の大きさや精神面での困難を解消し、教師のスタンスの改善を目的に、地域や専門家との連携について、その方法を模索してきた。検討した結果、当初に期待した効果だけにとどまらず、親や当事者が主体となって権利を保障できる文化や、国自体が特別なニーズへの個別化したアプローチを通常教育の中で実施することが、国の利益になることを確信して政策に踏み出しているなどの特徴が見られた。日本でも、自らの権利を追求していく姿勢を強く持って行動を起こし、政府は人員や予算の増加に踏み切る必要があるだろう。

5. 空間デザインと授業の工夫

前章では、発達障害児を通常教育の中に包摂するための制度的な解決策について提言してきた。学籍制度の改革や教員免許の改革、さまざまなプログラムによる療育の結果、通常学級の中で共に学ぶ場は完成できるかもしれない。しかし、ハード面の改革だけでは、単なる「場の統合」に留まってしまう。本章では、同じ空間で学ぶ中で、一人ひとりの子どもが生き生きと学び生活をし、子ども同士の関係性を築いていくための授業の工夫や空間づくりなど、よりソフトな面に着目しながら検討していく。

5. 1 教員及び支援員の加配

まずは、教員及び支援員の加配である。発達障害を持つ子どもを通常クラスに入れたとしても、特別なサポートなしでは授業についていくことが難しい。ただ、授業を行う担任教師がそれを担うことも実質的には不可能である。そこで、担任教師以外の人員を教室に加配し、特別なニーズを有する子どもの授業内でのサポートを担当してもらうという施策である。実際に、日本の中でも特にインクルーシブ教育実践が進んでいる北海道札幌市では、2023 年度に 99 人を新たに加配している。¹⁶このような取り組みは、障害を持つ子どもが授業についていけずに自己肯定感や学習意欲を低下させるという課題の解決につながる。それだけでなく、通常クラスの中で、「特定の面倒見のいい子」がお世話係として負担を負うことを防ぐことにも効果的である。

ただ、加配された教師及び支援員は、担当する児童のことだけを考えればいいわけではない。加配者と担当児との関係が閉じた二者関係になってしまうと、「あの子にはいつも大人が付きっきりだ、他の子と違う」との認識が広まり、クラスの内部で健常児と障害児との分離が起こってしまう。結果的に担当児を集団から排除することを助長する危険性がある。そのため、加配者は、担当児の授業サポートのみを職務とするのではなく、担任とは違う視点で、他の子どもたちを観察したり関わりを持ったりすることが重要である。ま

¹⁶ DOTSU-NET 日刊教育版「札幌市教委インクルーシブ教育 5 年度 99 人を加配 交流、共同学習など」(2023 年 12 月) <https://education.dotsu.co.jp/articles/detail/95897>(2023 年 12 月 17 日最終閲覧)

た、加配者の雇用形態は、責任の所在を明らかにするため、コストはかかるが、ボランティアではなく正規の社員として雇用することが望ましい。

また、イギリスの教育制度では、地域の人を学校職員として雇い、子どもたちのメンターとして悩みに寄り添い、勉強以外の悩みも相談できる存在を作るという施策を行う学校がある。これは対象を発達障害児に絞ったものではないが、自分を尊重してくれ、手を差し伸べてくれる存在が教員以外にもいることは子どもたちにとってメリットの大きいものだと考える。教員側も、仕事の一部を地域住民に預けることで多忙化を防ぎ、結果的に人手不足の問題解決につながる可能性がある。また、メンター自身も正規の職員として給料をもらいながら働くことができ、適切な教育の提供によって、その恩恵が地域社会に還元されるという仕組みは、地域との結びつきを強化し、全員に利益をもたらす有効な策であると言える。

5. 2 ICT の活用

2021 年 7 月時点で、全国の公立小学校の 96.1%、公立中学校の 96.5%が 1 人一台のタブレット端末の利用を開始している。¹⁷これは、2019 年に文部科学省が発表した「GIGA スクール構想」に基づくものであり、「子どもたち一人ひとりに個別最適化され、創造性を育む教育 ICT 環境の実現に向けて、1 人一台の学習者用 PC と高速インターネット環境などを整備する 5 年間の計画」のことである。¹⁸2020 年に始まったコロナパンデミックの影響を受け、文部科学省は、より推進に力を入れている。この GIGA スクール構想による ICT の活用が、発達障害を持つ子どもを包摂するインクルーシブ教育を実現するために利用できる可能性を検討したい。

本節では ICT を使った授業の特徴とそのメリットを「学習者用デジタル教科書」「オンラインチャット機能」「大型モニターの活用」の 3 つに分けて検討する。

1 つ目に、学習者用デジタル教科書について。名前の通り、タブレット上で教科書を見ることができる機能である。デジタル教科書最大の特徴は、カスタマイズが可能な点である。これまでの教科書は、文字の大きさや字体、行間を変えることは一切不可能であった。しかし、デジタル教科書では、学習者のニーズに合わせてそうしたカスタマイズが可能となっている。ページをめくることで、余計な視線移動が入り読みづらいという子どもにとっては、ページが全てつながった状態になり、スクロールして読んでいける機能もある。読み書きが苦手な LD の特性を持つ子どもは、読み上げ機能を使ったり、タイピングによって文字入力をしたりこともできる。教科書に一度線を引いたらそれで終わりではな

¹⁷ ICT 教育 Lab, 2022 「中学校へのタブレット導入状況と、運用のヒント 3 選。」
https://kdc-ict.com/blog/q_and_a/p2641/ (2023 年 12 月 17 日最終閲覧)

¹⁸ 文部科学省, 2020, 「(リーフレット) GIGA スクール構想の実現へ」
https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_1.pdf

く、入力した内容は一瞬で消すことができ、何度も書き直せるため、より試行錯誤する機会が増えて、深い学びを提供することができる。逆に今まで、相当大きな負担をかけて子どもたちに授業を受けさせていたということが分かる。デジタル教科書によって、学習意欲や理解能力はあっても、読み書きができないから授業についていけない、という課題を抱える子どもをサポートし、救うことができそうである。

2つ目に、Teams というオンラインチャット機能について。この機能は、近年多くの小中学校で導入されており、クラスメイトが書いたノートや感想などを写真に撮って、全員が見られる形で、オンライン上で共有するというものである。共有して終わりではなく、友達を書いた感想や答えについて、コメントやスタンプで反応することができるものだ。この機能を使うことで、積極的な一部の人が発言をして授業が進む従来の形ではなく、消極的な子、大勢の前で意見を発表するのが苦手な子も、誰1人取り残さずに全員が授業に参加することができる。また他者のノートにコメントをつけるという行為によって、普段仲がいい悪いに関係なく、チャットルーム内の子どもたちの関係がどんどんフラットになる。自分の考えが周りに認められた、という感覚は、達成感につながり、学習意欲の維持に効果的である。教師側も全員の意見を吸い上げることができ、より効率的、効果的に授業を進めることができる。

3つ目に、モニターやディスプレイの使用である。モニターによって教科書だけでは補いきれない情報を、簡単に子どもたちに示すことが可能になる。発達障害を持つ子どもは、特に視覚的な情報を頼りにすることが多いため、イラストや写真を授業の中で用いることが望ましい。これまでは、イラストや写真を用いたいときは、教科書からコピーを取って、ハサミで切って、という作業が必要であった。しかし、モニターがあれば提示したい視覚情報を一瞬で転送することができる。子どもにとっても教師側にとってもメリットの大きいものであると言える。また、教師側が問題なく ICT 活用をするために、大学の授業や教員養成の時点から ICT 活用を促進していく必要があると言える。

東京学芸大学附属小金井小学校の教諭である鈴木秀樹は、自らの実践のもとで ICT を「I(いつも)C(ちかくで)T(たすけになる)」のものであると解釈している。¹⁹ICT の活用は、どんな子どもにとってもすぐに効果の出る特効薬ではないかもしれない。ただ、社会も学校もデジタル化していく中で、我々が当たり前に所有し、カスタマイズしながら生活に役立てているスマートフォンのように、個人個人が学びを自分のやりやすいように工夫し、助けを求められる設備が整いつつあることは、通常学級の中で困難を示す子どもにとって、共に学べる可能性を大幅に拡大するものであろう。

¹⁹ 鈴木秀樹(2022)『ICT×インクルーシブ教育 誰一人取り残さない学びへの挑戦』明治図書出版 p20

5. 3 教育のユニバーサルデザイン

教育のユニバーサルデザインとは、障害の有無に関わらず全ての子どもにとって分かりやすい効果的な学びのことを指す。これは街中で見られるユニバーサルデザインの建物や施設の発想と同じように、「誰にとっても使いやすい」学びの構造のことである。発達障害の子どもに焦点を置き、その子にとって分かりやすい授業や空間を整えていく。結果としてそれは障害を持つ子どもだけでなく、クラス全体にとっても学びやすい設計になっているというものである。ユニバーサルデザイン化された教育のキーワードは、「シンプル」と「ビジュアル」である。

「シンプル」とは、授業の狙いや活動を絞ることや、全員が集中しやすい教室空間を作ることである。例えば ADHD の特性がある子どもは、黒板周りの掲示物に注意が行ってしまい、授業に集中できないという課題がある。そこで、授業に関係のない情報はカーテンで隠すなどして、空間をシンプルなものにする。また授業内でもルールを明確に分かりやすく示し、曖昧な表現を避けるなどの工夫をすることが求められる。

次に「ビジュアル」とは、視覚的な手がかりや諸感覚を使った活動を効果的に用いる技法のことである。従来の授業では、聴覚情報が優位の話し合い活動が中心になっている。それを、センテンスカードや図形、イラストなどを用いて、視覚優位の授業に切り替える。「見れば分かる」授業は発達障害を持つ子どもが情報の整理をする際に役立つだけでなく、通常の子どもの学びにも好影響を与えることが分かっている。また、自閉症の特性を持つ子どもは、見通しの見えない状況で強い不安感を覚える。授業の流れを、目次などを用いて可視化しておくことや、用いる課題についてもできる限りスモールステップ化して、先を見通しながら安心して学べる環境を用意しておくことが重要だ。

ユニバーサルデザイン化された授業や教室空間は、教師自体が大きく変わらなくても少しの工夫で作ることができるため、発達障害を持つ子どもが通常学級で学ぶ方法としては、即効性があり効果的である。ただ、先生が教団の前に立ち、一方的に子どもに教える授ける従来の「一斉教授型」の授業形態をより効率的に行うためにテクニックとして捉えられてしまうという課題もある。一斉授業によって、分からないことを分からないまま放置し、なんとなく授業時間を過ごし、学習意欲が低下してしまうという課題は、発達障害の有無に関わらず、多くの子どもが抱えている。一斉教授型の文化に切り込めないという点では、全ての人を包摂した授業形態になっているとは言い難い。また、学校を学ぶ場という位置付けだけではなく、生活する場であり、他者との関係を築いていく場として構築していくためには、ユニバーサルデザイン化された授業及び人員の加配、ICT の活用だけでは不完全だと言える。次節では、従来の一斉教授型の授業方法を解体し、全ての子どもに適切な学びを提供しながら、コミュニケーションを学び、授業の中で関係性を築いていくことができる「協同学習」という授業方法について検討する。

5. 4 一斉授業から協同学習へ

協同学習とは、1人の教師が大勢の子どもに対して一律に授業を行うのではなく、複数の児童/生徒が互いの差異を尊重しながら力を合わせて共通の課題を探究するという方法を取る。協同学習は、アメリカで1980年代半ばから、障害のある子どもとない子どもとが同じ教室で学ぶ場面の有効な教育方法として活用されてきた。チームで何か協力しないとできない課題を学習の中に組み込むことで、子どもたちの学力のみならず、社会性や仲間関係の改善に効果のある指導技法である。また、競争ではなく協力や、協同に価値を置く教育理念から出発するものである。ただ単にグループ学習をするのではなく、目標を共有し、役割分担をし、互いが力を合わせて成果を共有するチームとなることが求められる。

特に協同学習で大切にすべき点は、先生の誘導によってではなく、自分達でやり遂げたと感じさせることである。先生から「これを覚えなさい、こうしなさい」と指示されるのではなく、子どもから生まれる「ここわからない、どうするの?」という自然な問いを、少人数のチームで協力しながら紐解いていくことで、自分たちで「分かった・できた」を実感することができる。また、1人では手の届かない課題を仲間と達成することで、自分が誰かの役に立てたと感じることができる。もちろんグループには勉強ができる子どももいれば苦手な子もいる。一見、できる子どもにとっては新たな学びを得られないように感じるが、実際に、できることとそれを誰かに説明して理解させることは別次元であるため、勉強ができる子にとっても、より一層本質的に、課題に対する理解を深めることに役立つのである。

協同学習による授業のメリットは、子どもたちの関係性づくりを助長し、全ての子どもに適切な学びを保障する以外にも2つ挙げられる。1つ目は協同学習による授業では、一斉教授型の授業に比べて、授業中に教師が子どもの様子をじっくり観察する時間を多く確保することができる点だ。一つひとつのグループ、一人ひとりのこどもの様子を見て、適切なタイミングで適切なヒントを出すことでさらに学びが促進される。教師も子どもの様子を確認することで、従来では気がつくことができなかった、子どもが授業中に示す特性や困難に気がつくことができる。2つ目は、学力向上についてである。協同学習による教育改革を推進してきた学校は、そうでない学校に比べて、学力向上において卓越した実績を上げている。県内あるいは市内において、学力が最低レベルの学校が、県内平均や全国平均を凌駕し、トップレベルの水準に達することも珍しくない。この実績の最大の秘訣は、「学力の向上を目的としない」ことにある。協同学習による教育改革を施してきたどの学校も、改革の中心目的は、学力向上ではなく、1人残らず子どもの学ぶ権利を実現し、学びの質を最大限に高めることにあると言う。この目的を追求してきた結果、学力も同時に引き上げられたのである。

ここまで従来の一斉教授型の授業方法に変わる、新たな「協同学習」の可能性について検討してきた。もちろん導入のためには、適切な課題設定をし、子どもたちが解決策を探れるように適切なヒントを提示する教師側の技量が何よりも求められる。子どもの理解のスピードによっては、授業時間内に課題の遂行が難しい場合もあるなど、問題も残されている。

しかしながら、全ての子どもの学ぶ機会を保障し、かつ授業自体をコミュニケーション学習の場に変え、社会性を磨き、関係性を築いていける協同学習という手段は、これまでの義務教育の課題に切り込み、通常教育の改革によって発達障害児を包摂する教育のための具体的な手段のひとつになり得るだろう。競争ではなく協力を理念とし、その先に学力の向上が期待できるとなれば、導入の壁はそう厚くはないと考える。

6. 共生社会とインクルーシブ教育

本稿では、共生社会実現のためのひとつの手段としてインクルーシブ教育に着目し、その第一歩として、発達障害児を包摂する学校教育のあり方について考えてきた。初めにも述べたが、教室という空間は社会の縮図であり、何年か後の未来の社会の姿である。教育という場が全ての人の権利が尊重された共生的な空間でない限り、未来の社会が共生社会になり得ることはない。本稿では、「同じ空間で」「個別のニーズに応える」の2つをキーワードとし、その両軸を実現するために、通常学級を「学びの場」から「関係性を構築する場」へ変革していく方途を論じてきた。その中でも、従来の日本教育が大切にしてきた「集団性や社会性を育む仕組み」を活用しながら、異質な要素を積極的に取り入れ、教室という空間をさまざまな異質性がぶつかり合い、理解し合う場に変えていくことの重要性を述べてきた。もちろん初めから上手くいくはずはない。できないからと馬鹿にされたりいじめが起こったりするかもしれない。このような関係性は特別支援学校で生活している限りは生じえない。しかし、経験を持たずに遠い場所から同情される関係性よりも、直々にぶつかり合い、対話を通してコミュニケーションを取っていく「リアル」な関係性を築く方が、無関心・無関係という一方的な差別の関係よりもはるかに貴重なものである。障害児が一方的にケアの対象となるのではなく、多様な価値観、多様な考え方や疑問をぶつけ合いお互いが視野を広げていく。そのような活動の中で、固定化した人間関係を少しずつ解消しながら、共生的な関係構築を目指せる場所に通常学級を作り替えていく。その姿勢を、教師を筆頭に地域、保護者、児童/生徒が持つことが大切である。

授業においても生活においても、1人では達成できない課題がある。言い換えれば、誰もが誰かの助けを必要としており、その濃淡は違っても、誰もが他者の支えをあてにしなければ生きていけない「弱さ」を持っている。その共通認識を持ち、相手の弱さを否定したり攻撃したりすることをやめ、むしろ「弱さ」を他者と対等につながる資源にしていくことを目指す。学級として弱さを肯定する文化を育んでいくことで弱さを理由に特定の個人を排除することを阻止できる。本来共生社会も、弱さに共感し、互いを理解しあい支え合うことで成り立つものであると考える。理解し合うためにはまずぶつかり合うこと、そのためにはまず多様な人々が場所を共にし、生活し合う空間を作ること。それが、日本が目指すべきインクルーシブ教育の形であり、ひいては全ての人の生きづらさを解消する第一歩になり、共生社会実現の手段であるだろう。

おわりに

本稿では、共生社会実現の手段としてインクルーシブ教育の可能性について検討してきた。しかし、予算の問題や、教職員の移動などで、インクルーシブな教育文化が学校に長く根付かないなどの問題や、その解決策については論じることができなかったため、残された課題としたい。

また、競争主義的な義務教育を終え、高等教育へと当たり前に進んできた私たち健常者でありマジョリティ側の人間が、今後どのような方法で障害を持つ人とリアルな関わりを持ち、共生社会について自分ごととして考えていけるか、今後はより自分に引きつけて、共生社会とは何か、自分にできることは何かを模索し続けていきたい。

参考・引用参考文献

- 姉崎弘, 2011, 『特別支援教育とインクルーシブ教育:これからの我が国の教育のあり方を問う』ナカニシヤ出版
- 石川憲彦, 高岡健, 2012, 『発達障害という希望-診断名にとらわれない新しい生き方-』雲母書房
- 内山登紀夫, 2005, 「TEACCH の今日的課題」
https://www.ritsumeihuman.com/uploads/publications/102/14_3.pdf
- 小国喜弘, 2019, 『障害児の共生教育運動 養護学校義務化反対をめぐる教育思想』東京大学出版会
- 香川邦正, 大内進, 2021, 『インクルーシブ教育を支えるセンター的機能の充実』慶應義塾大学出版会
- 佐藤学, 2012, 『学校を改革する-学びの共同体の構想と実践』岩波書店
- , 2012, 『習熟度別指導の何が問題か』岩波ブックレット
- 清水貞夫, 2012, 『インクルーシブ教育への提言—特別支援教育の革新』クリエイツかもかわ
- 柴垣登「財政面から見た日本的インクルーシブ教育システムについての考察」『Core Ethics』Vol. 15(2019) p73-84
- 鈴木秀樹, 2022, 『ICT×インクルーシブ教育 誰1人取り残さない学びへの挑戦』明治図書出版
- 曾和信一, 2010, 『ノーマライゼーションと社会的・教育的インクルージョン』阿吽社
- 高岡健, 2007, 『優しい発達障害論』批評社
- 柘植雅義, 2015, 『ユニバーサルデザインの視点を活かした指導と学級づくり』金子書房
- 堤英俊, 2019, 『知的障害教育の場とグレーゾーンの子どもたち: インクルーシブ社会への教育学』東京大学出版会
- 内閣府, 2017, 『障害者白書』
https://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/h29hakusho/zenbun/pdf/s2_2-1.pdf
- 中尾繁樹, 村田健治, 2019, 「日本の個別の指導計画とニューヨーク市の IEP についての比較検証」『教育総合研究叢書』12号 p11-20 <https://core.ac.uk/download/pdf/236110673.pdf>
- 仲宗根望, 韓昌完, 2014, 「インクルーシブ教育を実現するための関連法令の整備に関する批判的考察」『琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター紀要』No. 6 p27-34
- 西永堅, 2018, 「共生教育としてのインクルーシブ教育」『共生科学』第9巻 p82-87
https://www.jstage.jst.go.jp/article/kyosei/9/9/9_82/_pdf/-char/ja
- 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か?-サラマンカ宣言との比

較を通して-」『法政論叢』52 巻 p73-85

平野華織, 谷昌代, 大井桂子, 別府悦子, 水野友有, ダーリンプロ規子, 西垣吉之, 2020, 「インクルーシブ保育・教育を担う加配保育者の在り方」『中部学院大学・中部学院大学短期大学部 研究起用』第 21 号 p13-21

宮崎隆太郎, 2004, 『増やされる障害児「LD・ADHD と特別支援教育」の本質』明石書店
文部科学省, 2013, 「放課後等の教育支援のあり方に関する資料 データ集」p51-52
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/03/16/1355830_1.pdf

文部科学省, 2020, 「(リーフレット) GIGA スクール構想の実現へ」
https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_1.pdf

山中徹二, 2020, 「障害のある子どもが抱える生きづらさと学校における支援」『子ども家庭福祉学』第 20 号 p14-26 https://www.jstage.jst.go.jp/article/jscfw/20/0/20_14/_pdf/-char/ja

渡部昭男, 2012, 『日本型インクルーシブ教育システムへの道-中教審報告のインパクト-』三学出版

渡部美緒, 藤野博, 2007, 「軽度発達障害児の学級への適応：親へのインタビューの質的分析」『東京大学大学紀要』第 58 号 p349-360 <https://core.ac.uk/download/pdf/15924897.pdf>

