

インクルーシブ教育の概念における日豪比較

—「多様性」の潜在的な適用対象に焦点を当てて—

新川 広樹¹ 伊井 義人²

Comparison of Japan and Australia in the concept of inclusive education: Focusing on the potential application of “diversity”.

Hiroki SHINKAWA¹, Yoshihito II²

Abstract

Since the Salamanca statement, the philosophy of inclusive education penetrated into the school education of each country. However, from the viewpoint of the implementation process of inclusive education, its adaptation range varies slightly from country to country. Therefore, in this paper I would like to clarify the potential scope of diversity in terms inclusive education in Australia and Japan, which has been actively promoting inclusive education.

In both countries, special support education for children with disabilities is the main field of inclusive education. However, in Australia the cultural diversity and socio-economic background of children are also included in the scope of application and practiced. On the other hand, education in Japan focus on children with disabilities and deepen their practice. In this paper, we will consider the issues and the future image of inclusive education while taking into account the scope of their adaptation.

はじめに

インクルーシブ教育という用語が日本のみならず、世界各国に浸透し始めて、既に20年以上が経過しようとしている。インクルーシブ (inclusive) とは、「あらゆる人々を受け入れる、包摂する」という意味をもつと一般的には理解される。つまり、インクルーシブ教育とは、様々な属性や特性を持った人々を受け入れることを前提とした環境が求められていることがわかる。

インクルーシブ教育の考え方が最初に公の場に登場したのは、1990年にタイのジョムティエンで

開催された「万人のための教育 (education for all)」に関する世界大会である。その後、1994年にサマランカ宣言において、実際にインクルーシブ教育という言葉が使用され、その理念を世界各国に拡大していった。その影響は当然ながら日本にも及んでいる。2006年に改正された、日本においても教育基本法の「教育の機会均等」には下記のような条文が含まれている。

第四条

- 1 すべて国民は、ひとしく、その能力に応じた教育を受ける機会を与えられなければなら

所属:

¹ 藤女子大学非常勤講師

² 藤女子大学人間生活学部人間生活学科・教職課程

¹ Parttime Lecturer, Fuji Women's university

² Department of Human Life Studies, Faculty of Human Life Sciences Fuji Women's University

らず、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない。

- 2 国及び地方公共団体は、障害のある者が、その障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるよう、教育上必要な支援を講じなければならない。
- 3 国及び地方公共団体は、能力があるにもかかわらず、経済的理由によって修学が困難な者に対して、奨学の措置を講じなければならない。

ここでは「障害のある者」だけではなく、人種・信条・性別・社会的身分、経済的地位（理由）・門地によって生じる、教育の機会に関する「格差」の是正を目的としている。特に第二項では、「障害のある者」に対する教育支援が特記されている。これは、旧教育基本法には記載されていない項目であった。このように教育の機会の平等や障害者への支援についての法規的側面は、わが国でも整備されてきている。しかし、インクルーシブの本来の意味合いは、機会の平等を前提としながらも、教員の姿勢や態度を含む、教育実践自体の多様性や受容性を含んでいる。

本稿は学校教育における「多様性」の潜在的な適用対象に焦点をあてて、インクルーシブ教育について考察することを目的としている。先述のとおり、インクルーシブ教育に関する考え方の普及は、国際的な流れである。そして、その多くは障害者を対象とした特別支援教育に範囲を設定している。しかしながら、インクルーシブ教育はその起源に遡ると「万人」を受容・包摂することが一つの理念的背景となっている。そのような背景、および各国におけるインクルーシブ教育の制度整備状況は異なり、それが結果として各国のインクルーシブ教育政策で設定されている多様性の範囲の差異と導いている。

そこで本稿では、インクルーシブ教育を積極的に推進し、かつ移民社会を内包し文化的な多様性をもつオーストラリアと、日本のインクルーシブ教育における「多様性」の潜在的な適用範囲を明らかにしたい。

本稿の構成としては、第一にインクルーシブ教育の国際的な動向、第二に日本における特に国連の「障害者に関する条約」を批准して以降の動向、

第三にオーストラリアにおける適用範囲を障害者以外にも積極的に拡大しているインクルーシブ教育の動向について考察していく。

以上の考察を通して、インクルーシブ教育の潜在的な適用範囲の捉え方や現実の教育環境の相違を明らかにしていきたい。

1. インクルーシブ教育の国際的動向

インクルーシブ教育の理念的な嚆矢は、1990年にタイのジョムティエンで開催された「万人のための教育（education for all）に関する世界大会」にある。ここでは、インクルーシブという用語は使われていないものの、以下のことが確認されている。

すべての人々——子ども・若者・成人——は、基本的な学習ニーズに合うようにデザインされた教育機会から恩恵をえるべきである。これらのニーズは、人が生活し、能力を開花し、尊厳を持って生き、働くこと、そして学び続けることができるために必要な本質的な学習手段と基本的な学習内容の両方からなるものである。（第一項）

このような教育には誰もがアクセスでき、さらに公正さを促進するべきものであることも再確認されている。

1993年には、国連総会「障害者の機会均等化に関する標準規則」では万人ではなく、障害者に対象を絞った規則ではあるが、障害児の教育は統合された環境で行われるのを標準とし、分離的な特殊教育を例外的とした。つまり、機会の均等という概念だけではなく、教育環境における公正さを意識しているといえる。

インテグレーション（統合的）な教育環境とは、障害者とその他の属性をもつ者がともに学ぶ環境を意味する。そのような障害者への教育提供を「一般教育に適応させ、学校や地域社会において、理解され、受け入れられる」ための環境を整備することが求められている。その環境の中には、物理的な条件だけではなく、教育課程の柔軟性や追加及び変更、質の高い教材や教員研修や支援担当の教員の整備なども必要であることが指摘されている。そして、通常の学校システムが、障害者の

ニーズを十分に満たさない場合には、「特殊教育」つまり、分離的な教育も視野に入れる必要があるとしている。ここでは、すべての人たちの特性を受容することを前提とするインクルーシブの前段階である、「通常・伝統的」な学校教育の中から、これまでは「分離」されてきた特性を有する者たちを受け入れる条件を整備する段階に留まっていたのである。

そのような条件整備が徐々に進んでいく中、1994年のユネスコとスペイン政府が開催する「特別なニーズに関する世界大会」では、にはインクルーシブ教育という言葉が含まれた初めての国際声明「特別なニーズ教育に関するサマランカ声明および行動要綱」(サマランカ声明)が示されることになった。その内容は以下のとおりである。

- ・すべての子どもは誰でも、教育を受ける基本的権利を有し、また、社会的に容認できる学習レベルに到達し、かつそれを維持する機会が与えられなければならない
- ・すべての子どもは、ユニークな特性、関心、能力そして学習のニーズをもっている
- ・教育システムは幅広く多様な特性やニーズを考慮し計画・立案され、教育計画が実施されなければならない
- ・特別な教育的ニーズをもつ子どもは、彼らのニーズに合った子ども中心の教授法の枠内で調整する、通常の学校にアクセスしなければならない
- ・このインクルーシブ志向をもつ通常の学校こそ、差別的な態度と向き合い、すべての人を温かく受け入れる地域社会を創造し、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果的な手段であり、さらにそれらは、大部分の子どもたちに効果的な教育を提供し、教育システム全体の効率を高め、ついに費用対効果の高いものとする。

ここでは、以下の三点を指摘しておきたい。

第一に、その対象者である。サマランカ宣言は1990年の「万人のための教育」を引き継ぎ、その枠組の中での「特別な教育的ニーズ」を持った子どもたちへの教育環境の整備が示されている。そのため、内容的には障害をもつ子どもたちを意識した内容が多いが、声明を構成する文章自体の主

語は「すべての子ども」となっている。

第二に、システムとしてインクルーシブ教育を考えている点である。これは同時にインクルーシブ「志向」をもつ学校を整備することを目的の一つとして掲げていることにも関連している。つまり、教育計画は柔軟に実施されるが、学校はあくまでもインクルーシブ社会を実現するための手段やプロセスであるという認識である。そのため、特にここではインクルーシブ思考の学校が達成すべき成果については言及されていないのである。

第三に、インクルーシブ教育の費用面も含めた「効果性」に言及している点である。教育目標自体は抽象的でありながらも、費用や効果について言及している点は意外とも考えられる。

その後しばらく期間があり、2006年には国連で「障害者の権利に関する条約」が採択され、翌年にはわが国も批准する。同条約の第24条には、教育についての障害者の権利を認めることを大前提としながら、差別なしに障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保することが記載されている。インクルーシブ教育は、同条約の日本政府訳によれば「包容する教育制度」となっている。この条約の影響を得て、特殊教育から特別支援教育へ転換されることとなる。

2. 日本におけるインクルーシブ教育の動向

2-1. 歴史

日本におけるインクルーシブ教育の歴史は、2006年に国連総会において「障害者の権利に関する条約」が採択され、その翌年の2007年に日本が条約に署名したことを契機として始まっている(国立特別支援教育総合研究所, 2017a)。これ以降、障害者に関する一連の国内法の整備が進み、2014年には「障害者の権利に関する条約」に批准、2016年には「障害者差別解消法」が施行されることとなった。日本の教育行政において「インクルーシブ教育」という言葉が本格的に用いられ始めたのは、2012年の中央教育審議会初等中等教育分科会「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)」以降のことである。

ここでいう共生社会とは、「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会」とされる。

この報告では、インクルーシブ教育システムの要件として、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられていること、個人に必要な合理的配慮が提供されること等がとりまとめられている。また共生社会の実現に向けて、小・中学校における通常の学級、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」を用意しておくことが必要であるとしている。

このように多様な教育システムの提供を通じてインクルーシブ教育の実現を目指す施策は、イギリスやオーストラリアとともに「多重路線型アプローチ」に分類されると考えられ、イタリアやスウェーデンのように通常の学校においてフルインクルージョンを目指す「単線型アプローチ」、ベルギーやドイツのように特別な教育ニーズのある子どもたちが異なるカリキュラムに基づいて教育を受ける「二路線型アプローチ」とは区別される(野口, 2017)。

これらの経緯から察するに、日本におけるインクルーシブ教育の概念は、多様性を認め合う共生社会のために導入されたものの、特別支援教育の位置づけを問う文脈で進展してきた背景があり、障害のある子どもの教育機会をどのような場で担保するかという枠組みにおいてのみ議論されているのが現状といえる。

2-2. 対象

文部科学省は、2014年にモデル事業を通じて集められた「合理的配慮」の実践事例を「インクルーシブ教育システム構築支援データベース」(以下、インクルDB)としてウェブサイト上に公開している。合理的配慮とは、「障害者の権利に関する条約」第2条において「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」と定義される。

インクルDBでは、中央教育審議会初等中等教育分科会報告(2012)に基づき、対象児童生徒の各障害種別に合理的配慮の実践事例が検索できるようになっている。この「障害種」の内訳は、「視

覚障害」「聴覚障害」「知的障害」「肢体不自由」「病弱・身体虚弱」「言語障害」「自閉症」「情緒障害」「学習障害(LD)」「注意欠陥多動性障害(ADHD)」である。

また「合理的配慮の観点」として、その適用範囲が示されており、「学习上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮」「学習内容の変更・調整」「情報・コミュニケーション及び教材の配慮」「学習機会や体験の確保」「心理面・健康面の配慮」「専門性のある指導体制の整備」「子ども、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮」「災害時等の支援体制の整備」「校内環境のバリアフリー化」「発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮」「災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮」が挙げられている。

しかしながら、ここに狭義の障害には含まれないような社会的不利¹、つまり性的マイノリティ、宗教的少数派、少数民族、在日外国人、貧困家庭、機能不全家族などに対する合理的配慮の事例は含まれていない。さらに言えば、障害のない子どもにも共通する一般的なニーズ、例えば、勉強のやる気が起きない、宿題を忘れやすい、朝起きられない、感情のコントロールが苦手といった問題は、なんらかの障害がある子どもに重複した問題でない限り、合理的配慮の対象としては扱われていない。すなわち、障害の有無にかかわらず、「誰もが」インクルーシブ教育の対象に含まれるという前提は認識されにくい構造となっていることが指摘される。

野口(2016)は、インクルーシブ教育の定義について、1) インクルーシブ教育の対象はすべての子どもであること、2) 教育システム自体を子どもたちの多様性に合わせて変えていくこと、3) 多様なニーズに対応できるより良い方法を模索し続ける終わりのないプロセスであることを強調し

¹ 世界保健機関(WHO)が1980年に発表した国際障害分類において、障害は3つのレベルに区分され、(1)機能障害(impairment):心理的、生理的、解剖的な構造又は機能のなんらかの喪失又は異常、(2)能力低下(disability):人間として正常とみなされる態度や範囲で活動していく能力の(機能障害に起因する)なんらかの制限や欠如、(3)社会的不利(handicap):機能障害や能力障害の結果として、その個人に生じた不利益であって、その個人にとって(年齢、性別、社会文化的因子からみて)正常な役割を果たすことが制限されたり、妨げられたりすること、とそれぞれ定義される。

ている。我々は、この「すべての子ども」と「多様性」という概念の捉え方にこそ、日本のインクルーシブ教育の抱える問題が集約されていると考える。つまり、「すべての子ども」という表現が真に子どもの多様な属性を反映させた概念として扱われず、また「多様性」という表現が障害特性など一部のわかりやすいニーズに使用され、障害の枠組みを超えた特性を含むことが認識されていない実態がインクルーシブ教育の実現において障壁となっているのではないだろうか。

2-3. 「多様性」概念の扱いに関する課題

日本では、障害のある子どもの特性を捉えるために個別的教育支援計画を作成し、それに応じて教育支援体制を整えるというのが通例である。ただし、先述したように、障害のない子どもの認知特性などを特別なニーズとして捉え、個別的教育支援計画を作成し、合理的配慮の対象とするということは想定されにくい。これは、子どもの多様性を理解するための観点が「障害特性」という概念に押し付けられ、すべての子どもに適用可能なスケールとして現場で扱われていないためと考えられる。

例えば、インクルDBの事例でも取り上げられることの多い、注意欠陥多動性障害(ADHD)の中核症状である不注意と多動性・衝動性は、診断の有無にかかわらず、連続性のある概念であることが明らかにされている(Frazier, Youngstrom, & Naugle, 2007)。つまり、「障害」を特徴づける症状自体はすべての子どもに適用可能なスケールであり、そのための合理的配慮もまた、診断がつかないような軽度の不注意、多動性・衝動性にも役立つ可能性があるといえる。

合理的配慮を実践する上でアセスメントの対象となる「認知特性」もまた、障害児に限定された特性を指す概念ではなく、すべての子どもに適用可能なスケールである。一言に認知特性と言っても、全体像を直観的に理解する「同時処理」、細部から順序立てて理解する「継次処理」の二つのタイプ(松村・石川・佐野・小倉, 2010)を指すこともあれば、他方で、言語による概念形成や認知が優位な「聴覚言語型」、映像や視覚イメージによる把握や認知が優位な「視覚空間型」、文字情報や数字など記号の処理が優位な「視覚言語型」の3つのタイプ(岡田, 2012)を指すこともあり、多

様な枠組みを内包している。

マイノリティの概念について一例を挙げると、日本では性的マイノリティの代表例として、しばしば「LGBT」という表記が用いられるが、欧米(特にカナダなど)では「LGBTTIQQ2SA²」などの総称によって多様なセクシュアリティが表現されている(Lamoureux & Joseph, 2014)。さらに、これらの性的指向の多様性をマイノリティだけの問題として捉えるのではなく、マジョリティとの連続性の中で位置づけるというモデルが提唱されている(Epstein, McKinney, Fox, & Garcia, 2012)。このように、子どもの多様性を顕在化するための構成概念は、本来、障害を超えて無数に存在するものである。多様性の概念の枠組みを広げるためには、こうした個人差を表わす様々なカテゴリーや連続性のあるスケールに触れる機会を増やし、自分自身もその中に位置づけられるという「当事者性」を高めることが有用と考えられる。

日本の多様性に関する教育実践において、当事者性を高めるための取組はまだこれからの課題といえよう。若松(2013)は、今後の日本のインクルーシブ教育を推進する上では「個への支援」と「集団への支援」がバランスよく機能すること、つまり個に合わせた教育支援体制を整えるだけでなく、子ども同士が互いの特性等を理解し合い、助け合って共に伸びていこうとする集団づくりを進めることが不可欠としている。このインクルーシブ教育を下支えする集団の雰囲気づくりは「基礎的環境整備」と呼ばれる概念にも通じており(国立特別支援教育総合研究所, 2017b)、そのための具体的な実践方法は模索されている段階にある。

集団づくりをテーマとした実践例としては、「構成的グループ・エンカウンター」「ソーシャルスキルトレーニング」「思いやり育成プログラム」「ストレスマネジメント」などの取組が日本でも一部の学校現場で試みられ始めている(戸田, 2006)。このような実践は、子ども同士のコミュニケー

² Lesbian: 女性の同性愛者、Gay: 男性の同性愛者、Bisexual: 両性愛者、Transgender: 性自認と生物学的な性が一致しない者、Transsexual: 性別移行した者、Intersex: 中間的な性自認の者、Queer: 本来は差別用語だがそれを肯定的に自称する者、Questioning: 性の在り方を模索している者、2-Spirit: 北アメリカの先住民で男性と女性の魂の両方を持つ者、Ally: 性的マイノリティの活動を支持する者

ションを促進するだけでなく、子どもたちにコミュニケーション能力やストレス対処能力といった、障害児以外にとっても有益なスキルに触れる機会を増やし、多様なニーズに関する当事者性を高めるように機能するかもしれない。

しかしその実、これらの教育実践は、多様なニーズと向き合うというよりは、ユニバーサルな支援方法として「集団に適応するためのスキルを一律に教える」という意味合いで実施されているのが現状である。学級集団を対象としたユニバーサルな介入プログラムの利点は「リスクの高い子どもを抽出することによって生じる周囲からのラベリングを回避できること」と紹介されている(佐藤・今城・戸ヶ崎・石川・佐藤・佐藤, 2009)。このことが暗に示しているのは、多様なニーズを有する子どもに個別的な支援を行うことが当たり前のこととして、肯定的に受け入れられていないという学校現場の実態である。そのため、学級の集団づくりを進めているつもりが、このような隠れたメッセージによって他者の多様性に対する非寛容性を育ててしまっている作用があることが危惧される。

マクグラス(2007)は、インクルーシブな学級の雰囲気を作る上で教師に求められる態度をアセスメントする尺度を紹介しており、「環境調整や課題改善は、学級に入る数名の子どもたちにとって必要不可欠なだけでなく、学級の子どもたち全員にとってよいものであると考えている」「障害のある子どもも障害のない子どもも含むすべての子どもたちが、あなたの学級にいることに価値を感じている」などの項目を示している。日本における基礎的環境整備の発想は、確かに前者の要件である「学級の子どもたち全員にとってよいもの」を提供できる可能性がある。しかしながら、後者の「すべての子どもたちが学級にいることに価値を感じている」感覚については、集団づくりが目的化されることによって息苦しさを感じる子どもを生み出さないような「多様性を尊重する雰囲気づくり」が今後の課題といえる。

3. オーストラリアにおけるインクルーシブ教育の動向

3-1. 歴史

オーストラリアにおけるインクルーシブ教育に

関する動向で重要となるのは、1992年の連邦政府の障害者差別禁止法(Disability Discrimination Act 1992)である。時期的に考えると、サマランカ声明に僅かに、先んじることとなる。これは「障害者への差別を回避する、さまざまな領域における基準を示したもの」であり、その後のインクルーシブ教育の動向にも大きな影響を及ぼしている(片岡, 2012)。

ただし、より具体的な基準が示されたのは、それから10年以上経過し、2005年に制定された「教育における障害基準(Disability Standard for Education 2005)」まで待たねばならなかった。ここでは、就学、教育への参加(アクセス)、カリキュラム開発・評価・指導法、支援サービス、ハラスメントとその被害における基準が設定され、各州への実施が促されることとなった。さらに、「障害者の権利に関する条約」にある合理的配慮(reasonable accommodation)に相当する合理的調整(reasonable adjustments)に伴う調整内容が、「過度な負担」であるか否かを判断する際の参考基準となった(山中, 2010)。そのような流れの中で、「障害者の権利に関する条約」に同国は2007年に署名、2008年7月には批准している。

そして、2008年にはオーストラリアの全国的な国家教育指針となっている「オーストラリアの若者にとっての教育目標に関するメルボルン宣言(Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians)」(以下、メルボルン宣言)が公表された。教育に関する事項は州権限となっている同国では、連邦政府および州政府のすべての教育担当大臣によって、この宣言が作成されたことは、そこで記載された項目の浸透性を考える上でも意義あることである。この際、連邦政府の代表として参加したのは、後にオーストラリアで初の女性首相となるジュリア・ギラード(Julia Gillard)であり、当時は教育担当大臣とソーシャル・インクルージョン担当大臣、副首相を兼務していた。つまり、連邦政府を代表してこの宣言の作成を担った政治家が、教育とインクルージョンの両方の担当大臣であり、両者の考えを有していたことは注目に値する。

メルボルン宣言では、直接的にインクルーシブ教育についての言及は見られない。しかし、その目標は「オーストラリアの学校教育は、公正と卓越のいっそうの促進を目指す」「すべてのオース

トラリアの若者は、成功した学習者、自信に満ちた創造的な個人、活動的で知識ある市民となる」と設定されているとおり、どのような特性を有する若者も学校教育を通して「成功」することが望まれているのである（MCEETYA, 2008）。

教育を管轄する州政府のインクルーシブ教育の流れは、このメルボルン宣言よりも若干早い。フルインクルージョン化を推進するヴィクトリア州とは一線を画しながらも、インクルーシブ教育を積極的に推進してきたクイーンズランド州を例にとると、2005年には「インクルーシブ教育声明（Inclusive Education Statement 2005）」を公表している。そこでは「インクルーシブ教育はすべての人のためであると同時に、すべての人が携わるべきものである（Inclusive Education is for everybody and is everybody's business）」という前提が述べられている。この声明では、障害だけではなく、貧困やジェンダーなどの「多様性」への認識を高めるための研修機会の提供など教育制度面の目標も多く設定された。その一方で、「多様性」に対するカリキュラムや教授法・評価法の実施だけではなく、すべての生徒に対する高い期待を根底に据えて、「弱点を非難する文化」を排除するということまで目標として設定されている（本柳, 2009）。

クイーンズランド州では、現在もなお、インクルーシブ教育を推進する立場の「インクルージョン・コーチ」を8名配置している。これらのコーチは基本的には、政策提言を教育実践にどのように組み込んでいくかの方策を助言・支援し、結果的にはすべての生徒の学習成果を改善することを目標としている。実際の学校教育との協議に加え、エビデンスに基づいた計画を作成していく学校全体でのサポート体制の構築が目指されている。

また、このような多様性への対応は、近年、全国的な学力調査（NAPLAN）においても見られる。これは3・5・7・9年生を対象とした全国的な悉皆調査であり、リテラシーやニューメラシーなどの基礎学力を調査範囲としている。そして、この全国調査は、今後、紙媒体ではなくオンラインで実施される予定となっている³。オンライン化

の実現により、「テーラード・テスト設計」にもとづく、生徒の多様な学力レベルや特性に対応した個別の学力調査の実施が可能となってくる（木村, 2015）。

3-2. 対象

オーストラリアは、特に1970年代以降、学校教育における「社会的公正」の実現に関心を持ちつづけ、そこに多くの財政的な支援が実施されてきた。例えば、1973年に公表された「オーストラリアの学校（Schools in Australia）」では、不利な立場にある学校（disadvantaged school）に関する言及が多くなされているが、そこには社会経済的に低い（low socio-economic）地域にある学校、先住民や移民、つまり英語を第一言語としない生徒が多く在籍する学校、地理的に孤立している学校、就学前教育が普及していない地域の学校に対する連邦政府による支援の必要性が提起されている。この報告書では、障害のある子どもたちについては、通常学級での統合教育の可能性を示しているに留まっている（Karmel, 1973）。このように教育機会や教育成果に関する平等を「公正」な手段によって実現するという社会的公正の考え方は、カーメル報告を契機として、オーストラリア全体に広まっていった。

そのような社会的公正に関する考え方を前提にしながら、メルボルン宣言にはオーストラリアにおけるインクルーシブ教育の対象が明記されている。そして国家の教育目標と同時に、その達成が期待される「すべてのオーストラリアの若者」の範囲が記載されている。そこには、ジェンダー、言語、性的指向（sexual orientation）、妊娠（pregnancy）、文化、エスニシティ、宗教、健康（障害）、社会経済的な背景、地理的な場所に基づく「差別」から除外されなくてはならないと規定されている（MCEETYA, 2008）。教育的な成功を望む対象は、当然ながら障害者にとどまることなく、多様な背景を持った若者にある。

3-3. 「多様性」概念の扱いに関する課題

オーストラリアにおけるインクルーシブ教育は、これまで見てきたように社会的公正の実現を目指してきた歴史的・多文化的背景もあり、これまで推進されてきた。しかし、特に積極的に導入を進めてきたクイーンズランド州にはインクルーシブ

³ NAPLAN ウェブサイト（<https://www.nap.edu.au/online-assessment>）（2017年11月29日アクセス確認）

教育に対して「混乱、不満、罪悪感、疲労」が導入当初から見られているという指摘もある(Bourke, 2010)。

同州では、2005年のインクルージョン教育声明以前は、通常学級、特別支援学級などを併用しており、障害を持つ子どもに対しては、「特別な場所」での教育を認めていた(片岡, 2012)。つまり、インクルーシブ教育の導入は、政策主導で実施されてきたことが分かる。そして、先述のような混乱や不満が教員側から出された背景としては、インテグレーションからインクルーシブへの転換が政策・教育実践段階で上手くなされてこなかったと結果ともいえる。

例えば障害を持つ子どもの場合、既存の学校システムや学級に組み込まれ、これまでの学校の習慣や規則などに標準化(normarize)されるのを教員がサポートするのが統合型の教育であり、一般の教員はこの形態に馴染んできたといえる。しかし、インクルーシブの考え方は、すべての子どもたちを包摂し、すべての生徒が通常の学校システムを構築する一部であると考えを前提としている。つまり、インクルーシブ教育は、これまでも示してきたように、すべての生徒のニーズを受け止める必要があるのである(Loreman et al., 2011)。

一見、理念先行型にも見受けられるインクルーシブ教育は、教育環境の整備をはじめ、さまざまなサポートなくしては、実現が難しいのは容易に想像できる。

まとめ

以上のように、日本とオーストラリアを事例として、インクルーシブ教育の動向およびその対象を視点としながら、両国が学校教育における「多様性」の扱いに関する課題を検討してきた。両国とも、国際的な流れに影響を受けつつ、直接的には「障害者の権利に関する条約」の影響を大きく受けている。しかし、その対象の捉え方には両国を比較すると大きな違いがある。

日本の場合、多くの論稿においてインクルーシブ教育の対象は障害のある子どもたちに限定されている。理念上は、「すべての子ども」を対象にしているはずのインクルーシブ教育の対象に、自分が含まれているという感覚が政策においても、教

育実践においても不足しているなど、当事者性が足りないともいえる。そのために、対象が障害児にとどまり、「すべての子ども」を対象とするインクルーシブ教育という感覚は乏しいという現実に直面する。また、集団づくりを目的の一つとしているのは日本のインクルーシブ教育実践の特色ともいえる。しかしながら、集団づくり自体を目的化することになると、集団内での「多様性」への寛容性を培うことを目的とするインクルーシブ教育の方向性としては葛藤を抱えることとなる。

その一方で、オーストラリアにおいては、インクルーシブ教育と学校における教育内容の個別化が同時進行で推進されている。しかし、先述のとおり、インクルーシブ教育システムへの疲弊感が教育現場から示されているのも事実でもある。すべての子どもたちの教育ニーズを受容するという考え方を推進すると、理念上は学校教育の個別化を推進することとなる。ただし、オーストラリアは多文化国家でもあり、政策的に社会的包摂(social cohesion)の推進を目的としてもいる。多様な特性を包み込むはずのインクルーシブ教育が個別化に進むと、オーストラリアにおいても方向性としては葛藤を抱えることとなる。個別化自体が、インクルーシブを意味するのかを再検討する必要もある。

日本とオーストラリアの両国に見られる、こうした葛藤は、一見すると対照的にも見える。しかしながら、どちらもインクルーシブ教育で扱うべき「多様性」概念の問題として捉えることが可能であろう。つまり、日本では「多様性」の範囲の(障害の有無に縛られた)狭さが課題であり、オーストラリアでは「多様性」の範囲の(教育が追いつかないほどの)広さが課題といえる。

ここで、サラマンカ宣言の項でも紹介した、「効果性」という着眼点に活路を見出すことができるのではないだろうか。すなわち、個人差を生じさせるすべての変数を、合理的配慮の対象とすべき特別なニーズとして捉えるのではなく、その特性に応じた教育的支援による効果の上積み期待できるものを優先的に、合理的配慮の対象として取り入れていくという考え方である。そのためには、理念的な議論に留まるのではなく、学校現場での実践を通じてエビデンスを蓄積し、インクルーシブ教育で扱うべき「多様性」の範囲の妥当化を図っていくことが不可欠である。そしてそれを追求し

ていくプロセスこそが、インクルーシブ教育が目指す方向性ではないだろうか。少なくとも、インクルーシブ教育における理念と制度、そして教育実践の間の葛藤について、それぞれの立場の当事者性を持って考えることが、インクルーシブ教育的志向を持った学校を構築する上での第一歩になるといえよう。

【参考文献】

- ・ Bourke, P. E. (2010). Inclusive education reform in Queensland: Implications for policy and practice. *The International Journal of Inclusive Education*, 14, 183-193.
- ・ 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)
- ・ Commonwealth of Australia (2006). Disability Standards for Education 2005 plus Guidance Notes.
- ・ Epstein, R., McKinny, P., Fox, S., & Garcia, C. (2012). Support for a fluid-continuum model of sexual orientation: A large-scale internet study. *Journal of Homosexuality*, 59, 1356-1381.
- ・ Frazier, T. W., Youngstrom, E. A., & Naugle, R. I. (2007). The Latent structure of attention deficit/hyperactivity disorder in a clinic-referred sample. *Neuropsychology*, 21, 45-64.
- ・ Hyde, N., Carpenter, L., & Conway, R. (2014). Diversity, Inclusion & Engagement (2nd edition), Oxford University Press (Australia and New Zealand).
- ・ 片岡美華 (2012). 〈オーストラリア〉より制限の少ない場への移行とニーズベースの支援提供への転換 渡辺昭男 (編) 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 三学書房
- ・ 木村 裕 (2015). 多様性を意識したカリキュラム編成と授業づくり — オーストラリアのナショナル・カリキュラムと全国学力調査に焦点をあてて — 伊井義人 (編) 多様性を活かす教育を考える七つのヒント — オーストラリア・カナダ・イギリス・シンガポールの教育事例から — 共同文化社
- ・ 国立特別支援教育総合研究所 (2017a). インクルーシブ教育システム構築に向けた地域における体制づくりのグランドデザイン — 文部科学省モデル事業等の実践を通じて — 東洋館出版社
- ・ 国立特別支援教育総合研究所 (2017b). インクルーシブ教育システム構築のための学校における体制づくりのガイドブック — 全ての教員で取り組むために — 東洋館出版社
- ・ Lamoureux, A., & Joseph, A. J. (2014). Toward transformative practice: Facilitating access and barrier-free services with LGBTTIQQ2SA populations. *Social Work in Mental Health*, 12, 212-230.
- ・ Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2011). Inclusive education: Supporting diversity in the classroom, Allen & Unwin.
- ・ マクグラス, C. (2007). インクルーシブ教育の実践 川合紀宗訳 (2010). 学苑社
- ・ 松村揚隆・石川浩之・佐野亮子・小倉正義編 (2010). 認知的個性: 違いが活きる学びと支援 新曜社
- ・ Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (2008). *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*.
- ・ 本柳とみ子 (2008). オーストラリアの学校教育における多様性への対応 — クイーンズランド州のインクルーシブ教育に着目して — 比較教育学研究, 36.
- ・ 本柳とみ子 (2009). オーストラリアの学校におけるインクルーシブ教育 — クイーンズランド州の公立学校を事例として — 早稲田大学大学院教育学研究科紀要 (別冊), 17, 123-133.
- ・ 野口晃葉 (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 (編) インクルーシブ教育ってどんな教育? 学事出版 pp.14-28.
- ・ 野口晃葉 (2017). インクルーシブ教育に関する国際的動向 落合俊郎・川合紀宗 (編) 地域共生社会の実現とインクルーシブ教育システムの構築 — これからの特別支援教育の役割 あいり出版 pp.133-149.
- ・ 岡田尊司 (2012). 発達障害と呼ばないで 幻冬舎新書
- ・ Queensland Government (2017). Inclusion Coaches
- ・ 佐藤 寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二 (2009). 児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性 教育心理学研究, 57, 111-123.
- ・ 玉村公二彦・片岡美華 (2014). オーストラリアにおける障害者権利条約批准と特別教育の方向 奈良教育大学教育実践開発研究センター 研究紀要, 131-137.
- ・ 戸田まり (2006). 学校で実施する社会性および人間関係の学習プログラム 北海道教育大学紀要 (教育科学編), 57, 123-133.
- ・ 上田征三・金 政玉 (2014). 障害者の権利条約とこれからのインクルーシブ教育 東京未来大学研究紀要, 7.
- ・ 八幡ゆかり (2012). わが国におけるインクルーシブ教育のあり方 — 統合教育の歴史的背景を踏まえて — 鳴門教育大学研究紀要, 27.

- ・山中冴子 (2010). オーストラリア障害児教育施策におけるインテグレーション・インクルーシブ教育 — 教育結果の追求と障害者差別の禁止 発達障害研究, **32**.
- ・若松昭彦 (2014). インクルーシブ教育システムの推進に関する一考察 学校教育実践学研究, **20**, 183-194.