

特別なニーズ教育とインテグレーション学会

(略称：SNE)

会報 第5号

1999年3月発行

目次

1. 「特別なニーズ教育」とは
荒川智：特別なニーズ教育について考えること
2. 教育改革とSNE問題
湯浅恭正：教育改革とSNE問題
3. ADHD問題とその研究
徳永みな子：ADHD問題とその研究
4. 海外のSNE動向
渡辺益男：インテグレーション・インクルージョンからインタラクティブ・エデュケーションへ～インテグレーションの新しいモデル～
5. 資料「OECD報告」
茨城大学障害児教育学研究室：
『インクルシヴ・エデュケーションの実施』
6. 第4回研究大会報告
大久保哲夫：第4回研究大会を終えて
千賀 愛：特別なニーズ教育に対する期待
7. 学会彙報
8. 1997年度決算報告
9. 6月研究集会・第5回研究大会案内
10. SNE学会新入会員名簿

1. 「特別なニーズ教育」とは

特別なニーズ教育について考えること

荒川 智 (茨城大学)

<はじめに>

編集担当理事の渡辺健治氏から依頼されたテーマは、「SNEとは何か」であったが、会報のエッセイでもあるし、正直いって学術的に論じる用意もできていないので、あまり堅苦しく定義を論じるのはやめようと思う。

さて、特別なニーズ教育(以下SNE)について各人が様々なイメージを抱いているようで、そうすると厳密な定義をすること自体が非常に難しくなる。しかしSNEジャーナルの諸論文(例え

ば第3巻の窪島、清水両氏の)、あるいは障害児教育大事典(旬報社)の関連項目、その他のこれまでの議論では、SNEはおおよそ次のように説明されてきていると思われる。SNEは「特別な教育的ニーズ」(以下SEN)に対する教育的施策である。それは通常教育の有り様に関係して決まる相対的な側面を持ち、同時にそれぞれの歴史的・社会的条件によって左右されるものである。また、その対象を医学的、心理学的診断に基づいた障害児に限定するのではなく、少なくとも様々

な要因によって生じる学習困難、学校生活上の困難（不適応、不登校など）を持つ子どもをも対象に含めている。さらに、その内容は、特別な学習指導、生活指導に止まらず、アメリカという関連サービスに相当するものも考慮されなければならない、と。

論者によって表現や強調点は微妙に異なってくるだろうが、一応これが共通理解となっているという前提で、個人的にさらに検討していくべきだと考えている課題、疑問に思っている問題などをいくつか述べていきたい。

＜「障害」と「特別なニーズ」＞

まず、SNEの対象の関連について取り上げてみたい。これまでのSNE学会における議論や取組を見ても分かるように、SNEとは、障害児（障害によるSENをもつ子）への教育とそれ以外の要因によるSNEを持つ子への教育に一応区別され、それらを総称するものとされてきた。私自身、これまでの研究や実践の経緯・蓄積からして両者はいきなり一つにはまとめられないし、混同されるべきではないと思っている。またそれを論拠にしてなのか、従来の特殊教育ないし障害児教育からの対象の拡大ということが、しきりに強調されたりもしている。しかしでは、障害とそれ以外のSENの範囲の境界というものが厳然とした実体として存在するのかといえば、そうではない。現在の日本の障害の定義、ないし「特殊教育」の対象からいえば、確かにSNEの対象は遙かに広く考えなければならない。だが、障害の定義自体が国によって様々であり、とくにWHOの新しい障害概念ではますます社会的、環境的要因との相互関係が強調され、相対的な性格を強めようとしている。また障害とSENはぴったりと重なるわけではないが、国連のように障害を持つ人の割合を約1割と想定するなら、かなりの国で想定されるSENの発生率とさほど変わらなくなり、少なくとも今の日本の場合ほど大袈裟に論ずる必要はない。対象を論じる時、サービスの対象を広げようとする意図は理解できるのだが、本当に重要なのは障害児以外にも云々ということではないのではないか。

＜予防的施策の重要性＞

ところで、SNEは診断に基づいた障害児に限定しないということをすでに述べた。確かに今の日本の「特殊教育」より対象は広げるべきだと私も考える。しかしでは、（同じ論法でいえば）SNEの対象というのはSNEが明確に判定された子どもに限定されるべきなのであろうか。もちろん、学習困難や不適応には十分な対応をしていかなければならず、個々のニーズに対応していくためには、障害の診断やSENの判定は不可欠である。しかし医療やリハビリテーションの本来的役割がそうであるように、SNEの課題は決して事後対策に限定されるものではない。つまり予防的施策が同時に十分に講じられてこそ、本当の効果を発揮するものである。それは本来なら通常教育自体の課題であると言われてしまいそうであるが、私は当面はSNEと通常教育が共同で担わざるを得ない問題であると考えている。これまで、学習困難や不適応の問題はできれば学校で起こらない事が理想と考えられてきたように思う。しかし発想を変えるべきである。本当に問題なのはそれへの対応ができていないことで、学校である以上、学習困難や不適応の問題が起こるのは当たり前と考えた方が自然ではないだろうか。その人数や割合は次の問題である。

養護教諭の役割と重ね合わせてみよう。もしかしたら誰かがすでに述べていたかもしれないが、学校ではちょっとした怪我、病気は必ず起こるという前提で、何時でもそれに対応できるよう、学校規模に応じて養護教諭は配属されている。だがそうした応急処置だけでなく、怪我や病気が頻繁に起こらないように、また大病、大怪我に至らないような健康管理への配慮、すなわち予防ということもまた、養護教諭の重要な役割である。これと同じように、ある程度の学習困難や不適応は人数や割合は別にして必ず起こり、ただしそれを個々の子どものいわば「個別のニーズ」の段階に止め、言い換えれば通常教員による通常の条件下での対応だけでは特別なニーズへと進行してしまうことを未然に防ぐ、そうした役割を担うスタッフが必要なのではないか。つまり、障害児学級や通級指導の担当者とならんで、学校規模に応じて

そうした特別教員が配属されるべきだと私は考えている。それによってまた、ややもすると形式的、繁雑に、官僚主義的になりやすい診断、判定、登録、措置の手続きに依拠しなくてもよい、柔軟な対応も可能となっていくのではないだろうか。もちろん科学的診断と民主的プロセスを否定するのではなく、むしろこうした対応がなされることによってさらにそれぞれの十分ニーズに応えるための診断などの必要性が、関係者にもしっかりと認識されるようになっていくと思われるのである。

＜教育行財政改革との関連＞

以上のことは、SNEの行財政のシステム、とくに予算配分の原則とも深く関わってくる。これまでの「特殊教育」は、いわゆる「場の原則」を固持してきた。障害児の数を基に（特殊）学校に予算が配分されるものである。それに対し、いわゆる「人の原則」が提起されてきている。その子がどこに就学するかに関わらず、特別なニーズを持つ子どもに対し予算を配分せよというもので、いくつかの欧米諸国ではすでに試みられている。しかしこれは大事なことではあるが、他方でこれも従来の診断・判定手続きを前提とするものであることに変わりはなく、状況によっては予算獲得のために不必要な診断が増えたり、上で述べた形式的・官僚主義的弊害やラベリングの問題などが益々助長されかねない。それに対し、SENを持つ子どもが一定程度の割合でいることを前提にして学校や地域（校区）に必要な予算を講じるということも、一部の国で考えられ始めているようである。今後、予防的施策ということを行財政と関連させて検討していく必要がある。

＜SNEと通常の教育的ニーズ＞

次の論点に移りたい。SNEは通常教育との対比で（その前提としてSENは通常の教育的ニーズとの対比で）とらえられている。時々インクルージョンを念頭に置いてなのか、「特殊教育と通常教育の一体化」といった表現に出会うが、共同の実践という意味では分かるが、SNEが単なる教員の個人的配慮・努力ではなく、施設・設

備・人材に関する特別な予算に裏付けられた施策である以上、両者の区別は必要である。しかし、SNEやSENを相対的に規定する通常教育ないし通常の教育的ニーズとは何なのかというと、実は意外に曖昧に済まされているようにも思われる。いかに両者が相対的關係にあるとはいえ、もし、SENが通常の施策では対応できないニーズで、通常のニーズが特別な施策を必要としないニーズであるというのでは、単なる同義反復でしかない。それはそれとしても、例えばインクルージョンを真に進展させていくには、教育課程をはじめ通常教育の「個別化と共同化」を思い切って進めていくことが不可欠となると私は考えているが、その際、SNEの要件の一つである「特別な教育課程」の必要とは教育課程の個別化と共同化との関係でどのように理解すべきなのか、改めて検討していかなければならないであろう。

＜通常教育とSNEの同時・平行的保障＞

ところで、渡部昭男氏などから、通常教育とSNEは同時・平行的に保障されるべきであると論じられているが、私も同意見である。しかしその具体的イメージとなると、そのとらえ方もまた様々になるのではないだろうか。確かに障害児などが通常学級で学ぶとき、特別なケア・サービスがなされていれば、両者の同時・平行的保障というのは想定しやすい。また、少なくとも彼等に通常学級で過ごす時間が一定程度保障されていれば、トータルでは両者が彼等に保障されているともいえる。では、障害児学校・学級の中での指導はどうなるのであろうか。そこでも両者を同時・平行的に保障することは可能なのか、それとも、そこでの教育は、そもそも特別な空間における特別な教育課程に基づくものである以上はあくまでも特別な教育にすぎないのか（とくに知的障害児の場合など）。「通常」と「特別」を二分しただけでSNEを理解してしまうと、障害児学校・学級での指導は下手をすれば一時代前の「特殊教育」に逆戻りすることにならないだろうか。つまり、通常教育とSNEの関係についての議論は、教育行政論として、とくにインテグレーションに

即してはわかりやすいが、障害児教育の実践全体をも満足させ得るものになっているだろうか。これは私個人の疑問というより、個別のステップ指導や職業適応訓練のような内容に対抗して、人間としての普遍的な教育的ニーズに応える教育を模索し、想像してきた障害児教育現場において出てきそうな懸念ではないかと思うのだが。

＜普遍的ニーズとの関わり＞

このことを配慮して、以前私は、通常教育（的ニーズ）の中に普遍的ニーズという意味も含めて考えることを提起したことがある。「通常教育」と「普通教育」の混同であるという批判を敢えて覚悟してであった。私の以前の主張も十分なものではなかったし、今だに整理できてはいないが、かつていわれた「普通教育としての障害児教

育」という理念は、概念整理上たしかに不十分なところもあったものの、今の教育情勢の中で決して簡単に放棄してはならないと私は考えている。あるいは、先程障害児とそれ以外のSENの境界が実態として存在しているわけではないと述べたが、同じように通常教育（的ニーズ）と特別な教育（的ニーズ）を単に二分するのではない、もちろん同一視でもなく、しかしもう少しオーバーラップさせた概念が必要になってくるのかもしれない。

「通常」「特別」「普通」「個別」「専門」等々の「教育」「ニーズ」の関係、さらにそれらと「障害児教育」の関係については、渡部氏からいただいた批判（会報第2号など）も含めて、改めて論じたいと思う。

2.

教育改革とSNE問題

湯浅恭正（香川大学）

昨年（98年）、新学習指導要領を含めて教育改革案が出揃った。教育目標の柱である「生きる力」や「自己責任」論は、新自由主義的な教育政策の下で学校の位置づけを大きく転換しようとするものであり、その政治的文脈を把握することが必要である。私の関心から、SNEの実践論としてこの改革で気にかかる点をいくつか述べてみたい。

①目標を自己管理できる「強い自己」の形成を主張するこの改革は、「弱者」を学校の公共空間（園）からはじき出そうとするものである。しかも新学力観以降の教育政策は子どもの関心・意欲・態度を評価するという方向を前面に打ち出してきた。子どもの努力や要求を徹底して評価するこの立場は、SNE問題にどうかかわるのか。私達は新学力観のようにニーズをただ評価・把握するのではなく要求（ニーズ）する主体を育てていく指導のあり方を問わなくてはならない。そうでなければ「特別なニーズ」が当事者のレベルではなく、常に外側から

評価され、彼らはニーズを測定される対象でしかなくなる。特に指導責任を放棄する今日の政策での「ニーズに応じた序列化」に対抗するためにも、特別なニーズへの要求を組織する教育的指導論を展開することが課題である。

②個の自立を柱とする改革の方向は、障害児教育での養護・訓練が自立活動に改められることにも端的に示されている。障害の軽減・克服への主体的活動は特別なニーズ教育での学びの柱の一つである。学びの共同的性格を持たない自立活動は訓練主義に陥る。また「心理的適応」に代わって「安定」が自立活動で強調されているが、それは特別なニーズを持つ子どもに関わる集団のあり方と密接に関わっているはずである。特別なニーズ教育における集団・学級活動論について本格的に検討する時期にきている。今回の教育課程改革ではLD児への対応、通級問題、交流教育など、通常教育と特別なニーズ教育との接点になる課題が指摘された。こうした試み

を推進するためのシステムの整備は当然だが、インクルーシブな教育実践論を展開するには、ともに生活する集団・自治論を深めていくことが必要である。ところが新学習指導要領では、例えば学級活動が「生活や学習への適応」を図るなどとして、子どもたちの自治的世界をつくり出す方向とは逆の立場を強調している。こうした立場で進められる通級・交流の実践がどのような性格かは容易に想像される。通常教育では、総合的学習（総合学習ではない）の時間が改革の課題として大きく取り上げられ、福祉教育もその柱である。権利としての福祉教育をどう展開するのか、ここでも、学習の目的設定や過程を子どもの自治に支えられた学びとして成立させる指導論が議論されるべきであろう。また、福祉を総合学習に位置づけることによって、特別なニーズを持つ子どもとの恒常的な交わりの場をつく

3.

ADHD問題とその研究

徳永みな子

ADHD (Attention Deficit
Hyperactivity Disorder)
What Can We Do?
Russell. A. Barkley, PH.D.
Director of Psychology,
Professor of Psychiatry
U. Massachusetts Medical Ctr.
1992年 37分

昨年の6月中間集会での窪島先生のご講演の中で、昨年5月29日、NHKで放送された「もっと僕のことを知ってほしい“注意力欠如・多動”の子ども達」番組に關してのコメントとともに、アメリカで市販されているビデオについて少しお話がございました。

そのビデオとは、Guilford Publication, Inc.のRussell. A. Barkley, PH.D. (Director of Psychology, Professor of Psychiatry, U. Massachusetts Medical Ctr.) による1992年制作の、3本のビデオ「ADHD-What Can We Do?」、「ADHD in The Classroom; Strategies for Teacher」、「ADHD - in Adults」のことです。

そこで、ここでは、NHKの番組が参考にしたと思われます「ADHD-What Can We Do?」の内容を簡単にご紹介します。

り出すことも可能である。ただ、それを現実のものにするための実践条件をどう確立していくのか、学校のカリキュラムづくりを進める条件整備が焦点である。

③教育課程論では、この他に編成の特例・弾力化をいっそう図ったり、養護学校に新教科を設置するといった改革が提案された。前者については、障害や発達に応じて教材文化を解釈・研究する授業づくりを進めなければ、「特別なニーズに応じた」安易な学習の課題設定ですませてしまう恐れも出てくる。後者については、こうした教科によって豊かな日常生活や卒業後の生活をめざすことが提起されている。しかし、そこでの生活とは何なのか、私たちの側でも、カリキュラムや授業づくりを通してその内容を具体的に示していくことが必要である。本学会でもぜひ取り上げてみたい課題である。

はじめに

- ・ADHDは、発達障害の一つで、(アメリカ合衆国で)200万以上の子どもたちがADHDを有しているといわれています。
- ・ADHDは、①注意を払うこと、②行動をコントロールすること、③活動レベルをマネージすることに、重大な障害をもたらします。
- ・ADHDは、治療されないと、生涯にわたる重大な問題をもたらすことがあります。

・ADHDを援助し、彼らの症状に対処するため、ADHDが取り上げられるようになって以来多様な治療法があります。例えば、①食事療法、②ビタミン療法、③感覚統合訓練、④カイロプラクティック治療など様々なものがあります。特に、これらの療法を組み合わせる用いることが、ADHDの症状に対処するのに有益です。

I. わかっていること

・先ず最初に、ADHDは治ったことはないということを理解しなければなりません。

・ADHDの原因は、注意持続時間、動機づけ、衝動性に関係した脳神経系の欠陥です。

・ある研究では、ADHDは、遺伝が原因であるとしています。

1) ADHDの多くの子ども達は、①不注意、怠慢、②衝動性、③活動過多の状態を示すことがあります。

2) ADHDが示す行動特性は、その年齢に不相応な、④固執性、⑤指示に従うこと、⑥ルールを聞き分けることが苦手・困難で、⑦目的にあまり関心を払わず、その瞬間に何が起きているかにより関心があります。

3) ですから、彼らADHD児は、①如何に行動するか、②如何に計画するか、③如何に目的を達成するかが理解できず、④遠い将来の生活を築き上げることは本当に困難です。

4) ADHDのそのほかの慢性的な状態は、①生活様式の変更、②カウンセリング、③医学的介入などで、管理統制が可能です。

5) ADHDを有する人々は、たとえ治療が成功しても、常に障害は存在しているということを覚えておくことが重要です。

II. 親のカウンセリング

・ADHD児と家族に提供できる最も重要な処遇は、カウンセリングと教育です。

1) ADHDの障害にうまく対処し、子どもと家庭を援助するために専門家が提供するカウンセリングに必須のものは；①家族歴、②障害の特性、③主な症状、④発達段階、⑤原因、⑥存在

する提供可能な処遇の選択を整える、ことです。

2) 家族は、①ADHDは、発達障害の一つである、②ADHDは子どもの人生に多くの点で影響を与えるものである、ことを理解すべきです。

・子どもがそのように行動するのは、たとえ目に見えなくても障害は存在するからです。それは、①障害を持つことに対し、他者が同情すべき、②子どもを、蔑んでもよい、③ルールに従わなくてもよい、ということではなく、子どもが持っている障害に対し苦悶していることを理解すべきです。

3) 家族を理解し、援助するのは、子どもを変えるのではなく、子どもが何をすべきかという親達の「期待」を変えることです。

・一旦期待を変えたら、家族は子どもがより成功をするために、子どもをとりまく環境を変更する方法を学ぶべきです。

・ポイントは、子ども自身を変えるのではなく、子どもを取り巻く環境を変えるのです。

・子どもの長所、欠点を学ぶことです。

4) 肯定的自己像を持てるように援助することが大切です。

・ADHDを有するものは、ADHDを理解しない頭の古い頑固ものから批判、非難、罰、排除・拒絶のようなことを多々受けます。

・それ故、教師と親は、ADHD児が自信を持てるように、「うまくやっていく」ことを期待し、教え、求めていかねばなりませんし、活動に集中するように援助しなければなりません。

5) ADHDに対処・援助するためのもう一つの効果的な介入は、行動療法を両親に訓練することです。

トークンシステムについての説明

・良い行動に対して肯定的な報酬を与えると共に、罰も学ぶ必要があります

タイムアウトシステムについての説明

・タイムアウトは家では効果的ですが、公共の場では実際的ではありません。

公共の場にはいるときの行動計画の例

・行動療法では、頻繁にフィードバックし、直ち

に報酬を与える必要があります。

・子どもは障害を持っているということを覚えておく必要があります。

・常にうまく行動するとは限りません。

6) その他に、①ソーシャルスキル訓練、②個別療法、③家族療法、そしてあるケースでは、④施設における処遇、などの対応法があります。また、⑤親の会も大きな援助となります。

III. 医療的処遇

・ADHDに有効で、助けとなる3通りの医療的処遇があります。

1) 刺激剤

・ADHDにとって大変有効で重宝です。

・薬は、Ritalin, Dexedrin, Cylertがあります。

・30分～45分で効きだし、2～4時間効き、一日2または3回服用し、一週間を通して使用します。

・非常に有効ですが、どの薬にもあるように副作用があります。副作用は、軽い不眠、食欲不振、一時的な成長抑制（これは適切な栄養でコントロールできます）、僅かですが、怒りっぽい、胃痛、頭痛、運動あるいは言語のチックなどです。

2) 抗鬱剤

・薬は、Imipramine, Desipramineがあります。

・一日2回服用します。

・寛容性や気分の問題、注意の促進、衝動的な行動、抑鬱・心配な気持ちを高揚することなどに対する短期療法に有効です。

・しかし、長期使用で効果は減少しますので、長期療法には使えません。

・副作用は、めまい、喉の乾き、便秘、紅潮、頻脈、不整脈、焦点を合わすことの問題、発疹などです。これらは永久的なものではなく、薬をやめればなくなります。

3) 抗血圧症の薬

・攻撃的、激情タイプのADHDに対して有効です。

・薬は、clonidineがあります。

・活動過多と衝動的な行動の改善と、攻撃的行動と激情を減少させることに有効です。

・この薬の効き目は劇的なものではありません。

4) 薬を飲んだときと飲んでいないときの子ども

の例

5) 薬を飲むか飲まないかを決定する要因には、①子どもの年齢、②症状の重さ、③子どもへの事故や誤使用の危険性、④他の処遇の成功の可能性、⑤チックやトゥレット症候群の既往歴の有無、⑥不安の標準レベル、⑦両親が処方された薬を正しく使用する見込み、があります。

・これらの薬は、ADHD児の生活をマネージすることに有効ですが、薬単独ではADHDに大して効果的ではなく、薬と他の処遇とを組み合わせる用いることで良い結果をもたらします。

・薬は、例えば、①子どもが受ける罰の減少、②学校での評価を高める、課題を完成させる、③友達を増やす、④組織に参加するという点で、ADHD児の質の高い生活を援助します。

IV. 教育的管理

・ADHDのティーンエイジャーの90%以上が、日中の課題を完成すること、テストを受けること、宿題を完成すること、これらの点において学校で困難を味わっています。その上にADHDの行動は学級で重大な問題を引き起こす原因となります。

1) 行動療法を用いているADHDのための特別学校（幼稚園）での例

2) ADHD児のための法的な権利：

①Public Law 94-142、②Disabilities Rights Act (Section 504)

おわりに

・ADHDは、慢性的な発達障害であり、成人になっても影響します。

・この障害を診断された多くの人は、生物学的原因が指摘されています。

・たくさんの対応する方法があります。もしそれらを組み合わせ用いれば、より成功した、幸せな、生産的な生活を導きます。

4. 海外のSNE動向

インテグレーション・インクルージョンからインターラクティブ・エデュケーションへ ～インテグレーションの新しいモデル～

渡邊益男 (明星大学)

昨1998年の「ヨーロッパSNEジャーナル」では、各国の教育改革が特集されたり、インテグレーションやインクルージョンに関する報告が掲載されたりしているが、ここでは、スペインのサラゴサ大学の Santiago Molinay Garcia 博士と英国リーズ大学の John Alban-Metcalf 氏の共著論文で、インテグレーションの新しいモデルとして主張されているインターラクティブ・エデュケーション (Interactive education または interactional education … 「相互作用的教育」の意) についての論文の内容を紹介しておきたいと思う。

インテグレーションとは、その語義は、何か他のものを結びつけて全体を構成することであって、現在全体であるものは異なった部分からなっているものであること、そしてそのうちのある部分は以前には欠けていたことを意味している。教育においては、全体を成している教育システムは2つ以上の部分から成っており、圧倒的多数を占めている通常学校に少数派である特殊学校を統合することであるわけである。ところが、文化人類学的研究によって明らかにされてきたことによれば、インテグレーションの過程はしばしば覇権争いになるのであって、支配的な文化が均衡を失った影響力と権力を行使するということが起こるのである。こうした事情は教育においてもそのまま反映され、標準的な生徒の支配的な文化が障害をもつ子どもたちに押しつけられるという問題が起こるわけである。国家カリキュラムの押しつけは、国連人権宣言に悖るものと解釈されうるといふ議論がなされたこともあった。もちろんそれを修正して使用するも使用しないも学校の裁量にまかされてはいる。しかし「規範」に同調すべしという命令は相変わらず存在しているのである。

インテグレーションは、公私にわたって様々な形

で宣伝されてきたにもかかわらず、その実践は広まらず、国によっては更に大きな差別を生みながら当初の理想からは後退するところまでしてきた。また、ウォーノック報告にいわれる2%の重度障害児でインテグレートされたものはきわめて少数に過ぎなかった。こうした反省からインクルージョンが主張されることになったわけである。

インクルージョンとは、その語義は、部分としてもつことであり、あるいはより大きな集団の一部として結びつけることである。しかし、それは物理的状态や単に量的な側面を指すものであること、また、支配的集団と従属的集団を意味していること、また、より大きな社会・教育圏である通常学校に、より小さな圏である特殊学校にいた生徒を引き入れるという政治的、社会的な意味合いが込められているものであること、などの問題がある。したがって、多くのポスト・モダンで新自由主義の社会の特徴である同調主義への批判が避けられないのである。教育の場合には、子どもたちには教育的ニーズの差異があるにもかかわらず、恰も障害をもった子どもたちも通常の子どもと同質の集団を成しているかの如くに扱われていることが問題なのである。生徒の特別な教育的ニーズに対応するためには、専門的な心理・教育学のスタッフ、とくに、専門的サポート・ティーチャーのサービスが不可欠であるにもかかわらず、こうしたスタッフの減少とともにそのサービスも減少していつているということも見逃せない問題である。そもそもインテグレーションもインクルージョンも、それ以前に使われていた用語よりは軽蔑的でない、イデオロギー的により中立的な用語として使用されてきたのであったが、次第にそうでなくなってきたことが批判されるのである。だからといって、今更分離教育に舞い戻るこ

とは全く考えられないことなのであって、こうした問題を解消する方法としてインターラクティブ・エデュケーション (相互作用的教育) という新たな用語が主張されているのである。

インターラクティブ・エデュケーションとは、Mira Stambak 教授の率いるバリーの特殊教育研究センターのメンバーを中心とする教育専門家グループによって、1980年代に始められたもので、落ちこぼれを防止し、すべての生徒と教師と家族の肯定的、健全な経験を促すやり方で、障害をもつ子どもたちの通常学校へのインテグレーション・インクルージョンを達成しようとするものに対しては、伝統的教育学は役に立たないという反省に立っているものである。それは、個人及び集団の人権を尊重する教育システムを創設するものであり、そのシステムは多数派である普通児と少数派である特別な教育的ニーズをもつ生徒両者の文化的特性とニーズを尊重し、かつ、両者に平等の重さを与えるシステムである。両者とも空間、時間およびカリキュラムを共有すること、同時に、それぞれに個別化された空間、時間およびカリキュラムが絶対的に尊重されなければならないとされている。このような教育に相応しい用語は、インターラクティブ・エデュケーションであり、それによって、インテグレーション・インクルージョンの肯定的な面は促進され、その否定的

な面は取り除くことができると考えられているのである。

インターラクティブ・エデュケーションの原理は、その学習概念と教育学的原理にある。学習とは、思考の結果起こるプロセスであって、その主題は、能力、知識・経験、動機、生物学的・心理学的成熟度、その文化の表現能力、などの点で異なった生徒たちによって行われる協同的、相互依存的プロジェクトであるとされる。また、その教育学的原理とは、①生徒のアイディアを支持すること、②差異を認める社会的環境の創設、③差異が排除や差別にならないための専門的心理・教育学的支持の存在、④個人および集団の差異を尊重し、かつ、同化し合って共通の文化を形成しようとする学校内社会環境の創設、⑤アクション・リサーチによって、カリキュラム計画を絶えず修正していくこと、⑥生徒のグルーピングは常に異質的で柔軟であること、⑦教育の評価基準を根本的に変革すること、などの点にある。

以上、この論文からわれわれは、大きく①インテグレーション以前、②インテグレーション、③インクルージョン、④インテグレーション・インクルージョンの問題克服の新段階、の4つの発展段階が区別でき、今や第4の段階の試みがなされていることを窺い知ることができるのである。

5. 資料 「OECD報告」

『インクルシヴ・エデュケーションの実施』

茨城大学障害児教育学研究室

昨年のSNE学会第4回大会の総会で、SNEに関する限り最新の情報を会員に提供するために、会報を年2回発行する方針が承認された。本校はその趣旨にそって、現在茨城大学において、米田・荒川研究室合同の障害児教育学ゼミ、および荒川担当の大学院障害児教育学演習において購読している上記文献の訳文を紹介するも

のである (原題は OECD Proceedings "Implementing Inclusive Education" 1997)。今回掲載するのは、序文と第1章～第4章までである。文章の再チェックをする時間がなく、誤訳や稚拙な表現も多いと思うので、ここからの直接の引用は避けていただきたいが、最近の傾向を把握する上で何らかの参考にいただければ幸い

である。

なお各分担訳の全体の取りまとめは、茨城大学研究生の広田泰彦君が行ってくれたことを付記しておきたい。

(荒川 智)

INTRODUCTION

過去20年の間に、障害のある人々に対する社会的責任に関する我々の見解には多くの変化があった。障害者が教育を受けたことに対してどのように答えるのか、また彼らがどの程度社会に貢献できるか、貢献すべきなのかについての考え方に多くの変化があった。OECD内で、この期間を通して教育調査研究センター(CERI)はこの分野における調査に取り組み、制度改革を検討することに尽力している。

これらの変化は、障害者が直面する教育問題の、市民運動やヒューマニストの関心、綿密な調査に基づいた理解によって、原動力を与えられてきた。現在教育システムにおける障害児や障害者のインクルージョンを推奨するために政策は改善される必要がある、という幅広い信念がある。そのうえ、障害をもった卒業生や成人は労働市場にもっとアクセスすべきだ、という考え方が今や幅広く受け入れられている。

障害者は適切なサポートがあれば、職場で有効に使える多くの技能をもっていると幅広く認識されている。科学技術における加速度的な発展は、こうした確信にさらに付加的な力を与えている。そして、障害者が他の労働者と一緒に対等の条件で働くことができるようにするために必要とされるサポートの種類を認定するという実質的な仕事が進められてきた。

CERIによって組織された上部の会議に続いて、これらはずっとOECDの総会によって承認された。そこでは、特別な教育的ニーズをもつ子どもの通常学校内のインテグレーションが、インクルージョンに向けた最初の本質的な最初のステップであるとみなし、リソース分配やカリキュラム開発、そして教員養成を承認した。また障害者にとっての有給雇用の重要性についての関心が、OECD加盟国において高まっていることを

総会でも言及した。

人間にとって、障害のために経済的に依存している、もしくは非常に低収入である状態におかれることは、社会の道理と機会均等の承認された概念に反している。労働はただ生計を立てるための方法以上のものである。それは社会的承認と自己肯定を意味する。

受け身的な依存にいる非常にたくさんの人々を維持するためのコストは、国々にとってかなりのものであるはずである。特別な教育的ニーズをもつ子どもたちのための分離された学校教育のコストが、インクルージョンの基本原則にもとづいて、彼らを教育するためのコストよりも、より大きいというふうにたいてい見積もられていることに気づくだろう。

障害をもつ人々を通常の職場に含めることは、持ちつ持たれつを必要とする。相互理解は障害をもつ人々ともたない人々の両方によって調整がなされ、発展していかなければならない。

この文脈で、通常教育における障害をもつ子どもたちのインクルージョンは、とりわけ重要な問題である。イタリアからの証言は、例えば、通常学校において教育された障害をもつ生徒たちが、分離された雇用で働くという希望は決してもっていないことを示す。

より保護とか援助とかを必要としている世界に対して、日本のイニシアティブにより、機動力が強化され、OECDはこの分野において活動し続けるだろう。インクルーシブ・エデュケーションへの挑戦、そして生涯学習の展開においてその発展は大きなものであり、それを成し遂げることを経験させる問題を解決することはたやすいことではない。これらの間に、最も効果的にリソースを使う方法を、作成するという問題がある。教育、健康、職業訓練、行政(社会事業)、そして労働市場のような全く異なる領域での政策とサービスの調整においてもまた、多くの問題がある。この出版物と一緒に集められた資料は、この種の問題を解決に関して成功するための道にそって、私たちを手助けするための豊富でかつ重要な見識を提供する。

第1章

OECDプロジェクト：メインストリーム・スクールに特別なニーズをもつ生徒を統合すること

(Peter Evans and Don Labon)

序

1978年から、OECDの the Centre for Educational Research Innovation (CERI：教育研究革新センター)は、障害をもつ人々のための人道的処遇を促進するプロジェクトにかかわってきた。最初のプロジェクトは、障害をもつ青少年たちの通常の中高等学校へのインテグレーションを調査し、2番目のプロジェクトは、障害をもつ若者の、学校から仕事や自立生活へのトランジションに関与した。ここで報告される活動は、3番目のプロジェクトで、タイトル“Active Life for Disabled Youth—Integration in school (障害をもつ青年の活動的生活—学校におけるインテグレーション)”のもとで、1990年に開始されたものである。このプロジェクトは、3つの段階で構成されていた。第1段階は、参加した21のOECD加盟国におけるインテグレーションに関して、現在の原理と実践を確認することに焦点を当て、第2段階は、この領域におけるよい実践例を提供し得る事例研究の発展に関係し、第3段階は、結論の普及にあてた。

第1段階：各国の報告

プロジェクトの第1段階についての枠組みは、CERIスタッフ、この分野で国際的な専門知識をもつコンサルタント、加盟国の代表者によるミーティングを通して確立された。参加者によって採択された、作業上のインテグレーションの定義は「障害をもつ人ともたない人の間の相互関係を最大限にするそのプロセス」というものであった。参加者はそのとき、次のことを含む主なトピックを確認した。

・インテグレーションに関しての各国の方針と、例えば法律を通して実行されたそれらの方針の範囲。

- ・各国の個々の教育組織と特別的な教育的施策。
- ・特別な教育的ニーズ全般、個々の障害、通常学級における援助から、特別学校への措置の範囲にまで及ぶスペシャル・エデュケーションの施策のタイプの割合に関する統計。
- ・特別な教育的ニーズをもつ子どもたちに提供するカリキュラムの性質、彼らが教室に行く物理的アクセスを得ることができるようにする建築物の設計の程度、子どもたちの感覚的・運動的な困難を補うために利用される設備と特別な訓練、能力と興味の幅広い範囲をもった子どもたちに適するように、カリキュラムを多様化する方法、子どもたちの学習達成度を評価する学校の方法。
- ・すべての教員にとっての、最初の教員養成の段階で、子どもたちの特別な教育的ニーズに対応する際に手助けとなるものが存在していることを含む、教員養成コースの整備、障害をもつ子どもに広くかかわる選択をした専門家の最初の教育訓練の存在、この分野を専門とすることを選んだ経験のある教員が利用できる、また必要とされる現職教育が普及し、深まること。
- ・子どもたちの特別な教育的援助への要求の評価における、彼らの教育的措置に関する決定における、学校の運営における、教室での援助の供給における、義務教育後あるいは雇用へのトランジションにおける、地方、国レベルでの変化を主張することにおける親の関与。
- ・スペシャル・エデュケーションのリソースの活用、統合された環境でのスペシャル・エデュケーションと分離された環境でのスペシャル・エデュケーションの比較上の費用、インテグレーションを奨励する、あるいは奨励しない財源の分配の種々の方法の範囲。

承諾された観点を基礎にして、各国の代表者は1991～92年の期間を通じて、OECDの事務局に向けて作成され、提出される各国別の報告書の準備をした。

第2段階：事例研究

プロジェクトの第2段階は、第1段階と部分的に重なっている。1991年に、そのときプロジェクトに参加した19のOECD加盟国の代表者は、共通の概要に基づいて、国ごとに1つかそれ以上の事例研究においての報告を集めるということで、意見が一致した。その事例研究は、関係した国々におけるインクルーシブ・エデュケーションの助けとなるよい実践を説明するものとして選ばれた。学校と他の関連したサービスは、典型的とはいえない実験的なプログラムの一部となるよりはむしろ、それらの地域の中での一般的な教育施策に貢献していた。事例研究のための枠組みの中心は、ユニットの概念であった。ユニットは前後関係において考慮される特定の改革となるはずのものであった。改革は、例えば個々の子ども、クラス、学校、学校のグループ、教員養成プログラムや地域のサポートサービスといったレベルで起こり得るものであった。事例研究のための枠組みは次のことを含んでいる。

- ・その目的、運営、継続、調整、財政上のサポート、他のサービスとの結びつき、また、インテグレーションを高める範囲に関するユニットの機能の説明。
- ・そのユニットの成果の評価、特にそのユニットが提供したカリキュラムに関しては、そのユニットが障害をもつ生徒に与えた社会化の経験、サポートサービスとの連携、連携された保健、教育、社会的サービスが相互に統合されているかという範囲。
- ・そのプログラムの開始に関する中心的な質問の解答、潜在的な問題を避けるためにとられた段階、直面した困難や発見された解決、依然として残っているあらゆる障害物、そのプログラムの実行の結果として獲得された見解、それらが到達した結果に対する計画の外側にいる一般の人々の反応。

1つのユニットに関するあらゆる情報の事例は、関連した資料の熟読を通して集められる。たいいてい事例は、それに続いて、その活動に直接関与するか、もしくはそれらのプログラムに助言し、

もしくはその活動に助言し、組織し、管理し、監視してきたことを通して、その展開をすでに知っている人々との議論がなされた。アンケートはいくつかの事例で利用された。たいいてい議論は、現場を訪問する中で生じた。いくつかの事例で、議論は専門家はもちろん、子どもや両親も一緒に行われた。たいいてい訪問活動は、格式ばらず、インテグレーション事業を直接観察した。

全部で64の事例が着手され、それらの報告は1993年に完成した。その中の19事例は、個々のもしくは一つのクラスのレベルのものであり、1つの学校について焦点を合わせたものが16、いくつかの学校が関係するものが15、学校外の支援サービスが4、訓練プログラムについては10ケースであった。

結果

個々の国別の結果と1993年中に仕上げられた事例研究の集約、さまざまな結果からなる正式な報告書は、1993年末に始まる普及段階のスタートに間に合うように、OECDの事務局、プロジェクトのコンサルタント、各国の代表者に還元された。いろいろな要素を含んだ調査結果は、1995年に『Integrating Students with Special Needs into Mainstreaming School』というタイトルの下、1冊の冊子としてOECDにより出版された。

各国の報告結果からの編纂物

各国の報告から作られた編纂物は、特別な教育的ニーズをもつ子どもの出現率及び現在までのところ各国のOECDメンバーによるそうした子どもたちになされる教育的施策に関する、最も広範囲な一連の統計を載せている。各国間のデータの比較は、用語の多様性によって困難にされ、明らかに教育的な分類体系に基づいた国際的な一致が必要だった。示された統計値は、さまざまな障害が認定され、教育的施策において各国で際立った違いを示した。

以前の障害児に対する医学的分類の主眼点は支配的な信仰をもたらしてきた。その信仰は特別な教育的ニーズが適切に満たされているなら、彼ら

の発達は早められ、障害児の大部分を生産的で比較的普通の生活に導けるであろうというものである。それぞれの特別学校で教育を受けた多くの子どもたちは通常学校に通うことによって特別な教育的ニーズをもつ子どもからなるより大きなグループと一緒に利益を得られ、得られるべきだというような視点のためへの実質的な支援があった。このころのOECD加盟国の政府方針はインテグレーションの広がりを持っていた。そして同意された原則でもって、主眼点は実際にインテグレーションを達成するのに最も効果的な手段を決定することに移った。

多くの学校で、インテグレーションの機会は通常学校の柔軟な組織と学級内でのサポート・ティーチャーの配置を通して高まった。このおかげで幾人かの子どもは特別学校から通常学校へと移ることができ、学級が能力に従い能力別に編成されるならば、またその年度末までに定められた基準に達成することに失敗した一定の割合の子どもたちが、次の年も同じ学級に残り同じ勉強を繰り返さなければならないならば、フル・インテグレーションは不可能である。中等学校の学術的・就業前の要求はフル・インテグレーションへの重大な問題を提示した。もっともそれらの問題の多くは解決可能なようにみえた。前途有望ないくつかの国の展開の特色は通常学校のリソース・センターと学校間の協力を含んでいた。

いくつかの学校はすべての子どもに標準的なカリキュラムを提供したり、いくつかは特別なニーズのある子どもに別々のコースを提供したり、そしていくつかの学校はさまざまな能力をもつ子どもたちが同じ教室で自分自身のレベルにあう一人であるいはグループで類似した課題で勉強することができるよう十分に分けられたカリキュラムを提供した。この3番目のアプローチ、すなわち学級内のカリキュラムの多様化というアプローチはまだ今までのところOECD加盟国のわずかな数カ国でしか一般化されていないが、一般的に支持を得続け広範なインテグレーションを支えるであろうと思われる唯一のアプローチであった。効果的であるためには、国家的、地域的、局所的な政策レベルでの支持と、柔軟なサポート・サービス、

教授・指導に関連した形成的評価、学級の教員間の高度な技術が必要とする。

さまざまな能力をもつ子どもを教育することは複雑であるので、さまざまな能力をもつ子どもを教育することをすべての教員の最初の教員養成における本質的な部分にしてしまうと、教師教育の整備に賛成するには困ったケースがある。多くの現職教員は効果的なインテグレーションが必要とするような態度、技術、理解をもっていないので、現職教育がインテグレーションへのあらゆる動きにしる、重要な役割を果たす。この分野における教師教育の専門家によって進んだ教師教育が要求されている。教師教育に関するあらゆる3つの方の例は報告されているが、それぞれのその後の進展、その有効性の評価はかなりの余地があるように思われた。

OECDの国々で、親の関わりはスペシャル・エデュケーションの発展の中で、推進力となってきた。特別なニーズをもつ大多数の子どもたちに関しては、その力はインテグレーションにとって有利となってきた。それらの子どもたちの評価や教育的措置の中で、パートナーとしてみなされている親の権利は、いくつかの国の中で認められている。けれども実際には、専門家はそれらの権利が尊重されるということを必ずしも保障しない。しかしながら、学校の一日一日の仕事の中で、親たちの参加がますます増えるという喜ばしい兆候があった。

インテグレートした、また分離したスペシャル・エデュケーションの費用の比較は非常に計算しにくい、実際計算してみると、特別なニーズをもつ大多数の子どもたちにとってインテグレートされた環境における教育はさほど費用がかからず、いずれの場合でも、特別学校への措置よりも費用がかかっていなかったということを示すような証拠すらある。資金割り当てのいくつかの方法は、他のものよりもインテグレーションを促進するものとして考えられる。

報告書の主要部は、国家レベルであろうと、地方・地域レベルであろうと、どんなインテグレーション計画も有効に示すことができる大事な特徴を概観することで結ばれている。これらの特徴

は、特別なニーズを必要とするかどうかの確認、専門家との相談、今もっている能力のアセスメント、目標設定、実施、その評価、そして調整という点で述べられた。その報告書の付属書類は、それぞれの国ごとの基準に基づいて、特別な教育的ニーズに関係する政策、法令、人口統計の簡潔な記述から成り立っている。

事例研究から得られる結果

報告書の大部分は、最も小さいものからはじめて、ユニット（単位）の大きさにしたがって選ばれた事例研究の提示から成り立っている。最初の事例は、特別な教育的ニーズに合致するような教育が採用されるような方法を検討しながら、個々の教育に焦点を当てている。教師が使った授業方策は、主流となっているカリキュラムの選択された部分だけを教えたり、子どもたちが通常の学習教材にアクセスできることを保障するような科学装置を利用したり、特別な学習の援助を提供したり、既存のものとは違うカリキュラムの内容を導入したり、個人あるいは小集団の作業のために、通常教育から定期的に抽出して指導することが含まれていた。

こうした指導戦略は特別なニーズをもつ子どもたちに学習上の利益を提供し、教師や健常の子どもにもまた社会的に有益なものがある一方で、研究におけるより不安な結果の一つは、特別なニーズをもつ子どもたちがしばしば社会的に孤立していることである。いくつかの研究はこの孤立が少なくなるような手段について言及している。

こうした戦略が全体としての学校教育の背景に位置づけられて初めてインテグレーションの発展の全体的な形が浮かび上がってくる。学校におけるインテグレーション・プログラムの事例は、成功した学校全体の方針の実施を促進すると思われてきた条件に関する一連の声明に根拠を与えた。これらはプログラムに関する心からの助長や評価、授業の柔軟な組織、さまざまなレベルにおける個人及び集団プログラム、学習上のスキルと同様ソーシャルスキルをも発展させるプログラム、特別な教育的ニーズの専門知識同様一般的

な信頼性をもてるようなサポート・スタッフ、指導と同様に協議、計画する時間をスタッフに与えるような条件整備を含む。

学校におけるインテグレーションの整備は、通常学級の外的要因によって影響を受け得るような方法が考えられている。これらは両親や他の一般社会のメンバーの貢献を含み、以前ならば特別学級で教育を受けていたであろう子どもたちの通常学校へのインテグレーションをさらに助長するうえで、特別学校のスタッフがますます大きくなっていく役割を果たしているところのアウトリーチの仕事を含む。現職教育はインテグレーションを促進する重大な役割をもっているようにみられる。そのようなトレーニングを行うようなスタッフは、通常学級、特別学級、外部のサポートサービス、あるいは教員養成機関に配属されることができ、それぞれのグループは成すべき特別の種類

の貢献をもっていた。その報告はそれから、インテグレーションに対する現在の問題点についての事例研究の中で発見された諸問題の報告を、その開始、実行、維持、評価の特徴を際立たせながら定義している。可能な解決法を示しているその報告の主要部の最終章は第2段落のために準備された事例研究の報告だけでなく、その計画の第1段階に寄与している国の報告にも考慮している。それは一連の簡潔な報告書を通して、インクルーシブ・エデュケーションの中でよい実践の主な特徴であると思われるようなものを要約する。その報告に追加されたことは国の基準に基づいて参加した19の加盟国の中で着手された64の事例の要約である。

第3段階：普及

そのプロジェクトの初めの第2段階から得られた結果をあわせて提出している1993年暮れまでに文書化されたレポートは国の代表者に配布され、彼らがその結果を自国の中でさらに普及することができるようにしている。さらに2つの国際会議を計画し、1つをヨーロッパで、もう1つをアメリカで開催された。まず、1993年12月にオランダのバールで行われ、2回目は1995年6月にアメリカのメリーランド州のベセスタで行なっ

た。間もなくそのプロジェクトの初めの第2段階で得られた結果が詳しく述べてある冊子の刊行物が出されたすぐあとに、会議に招待された人々はそのプロジェクトの参加者、スペシャル・エデュケーションの分野における国際的な専門家や学識経験者、行政関係者、スペシャル・エデュケーションの実践家、障害に関した他の専門家、ボランティア団体や親の会の代表者が含まれている。出席者の合計は200を越えた。

今回の出版物は、1995年の出版物の姉妹編として役立つ。それは、2つの背景文書から成り立っていて、このうちの1つと、1992年までの展開についての国別レポートの作成に続いてなされた、それぞれの加盟国の催しについての簡潔な最新情報を用意してある文書は、したがって続いた、2つの国際会議から生じた23の文書から得られた。その国際会議に続いて、参加者は会議で公表したものを刊行目的に向けて適切に修正するように求められた。

その会議の文書は、改革、組織化、サポート、資金という表題の下に、4つの主要なテーマでまとめられている。実際、大部分の文書は1つのテーマ以上に4つのすべてに関連した情報に触れている。したがって、この領域における問題点は相互に関連している。しかしここで採用された大まかな分類は、それぞれの趣旨を検討されるように意図されていて、そういった意味で読者の手助けとなるだろう。

改革の表題の下に集められた7つの論文は、全体としての教育システムとより一般的な社会、例えば家庭生活や仕事の世界における両方の改革のための広いプラットフォーム（基本方針、根拠）の一部としての、特別な教育的ニーズをもつ子どもたちのためのインクルーシブ・エデュケーションと関係している。考えられる問題点は、改革の実施における政府レベルにおいて経験された問題と、教育改革に対する背景を提供するだけでなく、教育改革に本来備わっているような社会的な要因を認める重要性と、もしインクルーシブ・エデュケーションに必要な改革が継続するならば、子どもたちと教師たちの役割双方についての関係者の認識における全く根本的な変化の必要性を含

む。

2番目のテーマは、組織のことである。ここに集められた6つの論文は、インクルーシブ・エデュケーションに関する限りではすべてが有益であるとは限らないが、多様なレベルでの組織のさまざまな結果を説明している。ナショナル・カリキュラム、全国的なリソース・センター、似通った職業上の関心をもつ地域のグループ、学校内と学校外の双方において教育に対する援助を提供するための学区レベルでのシステム、教師の学級内での意志決定の方略、指導計画とその成長の評価を導く個人の評価、などである。

第3群のテーマで提供するサポートの概念は、学校外の専門的なサポート・サービスによって提供されるアドバイスを通してのみならず、親や行政官によって提供することができる教育的サポートの種類を考案した、更なる6つの論文を通して調査された。多専門領域における教育が強調され、任意団体の貢献について、学校内と学校外のサポート・システムの相対的メリットを比較したり、特別学校のスタッフがインクルーシブ・エデュケーションに対して成しうる貢献が考察されている。

責任ある財政措置（アカウンタビリティ・ファウンディング）のタイトルの下に提出されている4番目の群では、インクルーシブ・エデュケーションに関する最も厄介な問題のいくつかを論じている。他の群に含まれているいくつかの論文はすでに責任ある財政措置に関係する問題について言及されており、この群に含まれる4つの論文ではさらに進めた議論をしている。それらの4つの論文ではこれらの問題の複雑性を説明し、特別なリソースの必要性の程度を評価する試みを分析し、おそらく不本意ながらも分離を促進してしまうシステムの修正の方法を考察する。最後の論文ではアセスメントにおける地域的な差異に焦点を当て、子どもたちの特別なニーズの認定と報告における全国レベルで直面しうる困難について強調し、必然的にどの程度彼らの資金が要求されるかは根拠が示される。

この出版物はOECDの「学校でのインテグレーション」プロジェクトの最終的な公式の結果

から構成されているが、この出版物と1995年の出版物は翌数年の間この分野で仕事をする人たちに有用な関連資料を供給し続けるだろうと期待する。それらの出版物は、まず第1に国務大臣が国際的な文脈の中で自分の国のインテグレーション政策の実践をレビューすることを可能にさせるように計画されている。しかしながら、両方の出版物とも、教師や特別な教育的ニーズに関係する他の専門家たちや、障害児がいる家族が関心をもつような情報を含んでいる。

第2章

OECD加盟国における最近の展開 (By Don Labon and Peter Evans)

序

この論文は、インクルーシヴ・エデュケーションについてのいくつかの最近の展開をまとめている。これは、Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools (メインストリーム・スクールへの特別なニーズを持つ生徒のインテグレーション) という刊行物 (OECD, 1995年) に従っている。それは、1990年から1996年にわたって、OECDの Centre for Education Research and Innovation (教育研究革新センター) と参加している21ヶ国によって請け負われたプロジェクトの最初の第2段階の結果を報告している。

プロジェクトの第1段階を反映している刊行物の第1部は、1992年に提出された国別報告について述べ、通常学校における特別な教育的ニーズを持つ子どもの教育についての実践をとりわけ考慮しながら、加盟国におけるスペシャル・エデュケーションの原理、実践、見通しをまとめている。それは、良い実践の例を報告しているケース研究を提供している加盟国を含んでいる。プロジェクトの第3段階は、成果の普及で成り立っている。

この論文のデータベースは、19の加盟国の代表者によって提供された1992年以降の展開についての報告から成っている。ここで使用された節の

見出しは、1995年版の要約において簡略化されたデータのベースラインから。

政策と法律

報告を提供しているすべての国々において、公表された政策は、障害を持つ生徒のインクルーシヴ・エデュケーションをサポートし続けている。

オーストラリアにおける学校と学校卒業後のレベルでのインクルーシヴ・エデュケーションは、The 1992 Disability Discrimination Act (1992年障害者差別に関する禁止法)、The 1993 National Equity Program for School (1993年学校に関する国家 (国民) 平等プログラム)、The Working Nation initiative の遂行を通して強化されてきた。目的は、インクルージョンを増進することであるが、トータル・インクルージョンではない。強調点は、それ自身の目的としてのインテグレーションというよりも、教育的機能を増進させることにある。

オーストラリア連邦学校法の1993年改正は、初等教育の目的と課題を社会統合の概念を含むものに広げた。それを実行するために、小学校の意味する概念が広げられ、今や適当な場合には、特殊学級のカリキュラムを採用することができる。特別な障害に関する以前の専門用語は、今ではより一般的な特別な教育的ニーズという概念にすでに置き換えられている。

ベルギーの現時の政策が強調している点は、特殊学級への措置を減らす試みの中で、小学校では教育内容の多様化のための施策を増やすことが強調される。現行の規則は、通常学校における障害のある子どもにサポートを提供するために改正され、特殊学校から通常学校に戻ってくる障害のある子どもに対しては、特殊学校の教師による1年間のサポートが与えられているのだが、そのサポートは、重度の学習困難をもつ子どもにまでは広げられていない。

デンマークの1994年教育法は、一方では教育の一般的な目的を確認することに対する責任と、カリキュラム指針を作ることに責任を保持しているが、教師と生徒に、個々の生徒が達成しようとする課題を共同で確定するという責任を与

えている。

フランスでは、1989年の教育法の可決以来、地方当局には障害のある子どもすべてを教育するという義務が生じている。1991年の改正では、彼らのうちの一部が、卒業証書、CAPを獲得する目的をもって、通常学校に統合されることを提供した。

ドイツの法律は、通常学校における教育への権利を、それらの権利を行使するかどうかという決定への責任を親にもたせることによって、障害のある子どもの権利として認めている。特別な教育的促進の指針は、16州すべてに今や存在している。

1995年にアイルランドで可決された義務教育に関する法律は、スペシャル・エデュケーションへの言及を避け、またそれぞれの生徒は個々の能力に最も合致する教育を受けられるということを強調することで、特別なニーズをもつ子どもに関する重要課題を再確認している。

イタリアの1992年教育法 (1994年に大統領の布告により強化された) は、障害を持つ子どもを認定する基準を述べ、個別教育計画に導く手順を確立し、現存する学際的な連携を強化した。

通常学校と特殊学校が、まだオランダの立法においては、別々の法律に従属している一方で、その両方の教育環境におけるスペシャル・エデュケーションを含んでいる単一の法律を通すことが審議中である。包括された特殊学校は、軽度から中度の行動上もしくは学習上の困難をもつ子どもたちのための学校である。そして、提案された立法もまた、アト・リスクな乳児も考慮したものである。

1991年にスタートし、5つの省庁を含んでいるノルウェーでのスペシャル・エデュケーションの再評価は、1997年にその勧告を審議するために開かれる議会に間に合うよう出版される白書で、当然完成されることになっている。1つの考慮は、利用者がそれらにもっと容易にアクセスができるように、現在のサービスのコーディネーションを改善していただく。

スペインでは、1995年から実行することを計画された立法は、特別な教育的ニーズの概念を確

立することが期待されている。それによって、特別な援助やカリキュラム適用を必要とするすべての生徒を包括するように、障害に関する事柄を広げる。その意図は、社会的不利を持つ子どもと才能ある子どもをもカバーすることである。それは、措置、手続きの方法、カリキュラム適用、そして親としての権利と義務の検討を含んでいる。

インクルージョンを図るために、現在スウェーデンの法律は、スペシャル・エデュケーションへの照会を定めていない。

イギリスの1993年教育法第3章は、1981年教育法に定められたスペシャル・エデュケーションの組織をもとに作られている。1993年教育法は、子どもたちの特別な教育的ニーズに関係しているステートメントを完成させるための法的な時間制限を設けている。1993年教育法は、通常学校に対して特別なニーズに関する方策を公表するように要求している。1993年教育法は、特別なニーズを満たすために申し出された組織に同意していない親たちに、独立法廷に訴える権利を与えている。すなわち、1994年に交付された施行規則は学校と教育当局が実践のための法を尊重するように要求している。

アメリカ合衆国では、1990年の障害者教育法への改正は、子どもの発達の評価をリサーチすることと教師のトレーニングに対して、資金の配分を考慮することを含んでいる。プロセスだけでなく結果を評価に含めることは責務の重点が移されているようである。このことは、主に現在ある州ごとにかなり異なるけれども、その地方の障害児の約半分は使われている評価システムに含まれていないためである。

教育組織

オーストラリア、ドイツ、ギリシア、アイスランド、ノルウェー、スペイン、トルコ、イギリス、アメリカのすべての国からの報告は、通常学校で教育される障害のある生徒の割合が増え続けていることを示している。義務教育後の教育を受けている障害をもった生徒数の増加についての指摘もある。

オーストラリアでは、ここ10年における主な傾

向が、特殊学校より通常学校の特殊学級かユニットにおいて軽度や中度の学習障害をもつ生徒の入学に向かっている。

オーストリアにおいて、特殊学校に措置された子どもの数は一定のままであるが、特別な教育的ニーズをもっていると認められた子どもたちの数は増加している。地方のレベルにおいて、ある特殊学校は初等学校をサポートしたり、彼ら（初等学校）に情報を提供したりするリソース・センターとして機能している。現行の試験的なインクルーシブ・エデュケーションに関する研究において、統合されたクラスは障害をもつ4人の子どもたちを含む、20人学級を基本に編成されており、どちらか一方がスペシャル・エデュケーションを専攻する、2人の教師によって指導されている。試験的な研究は、1997年まで続くことになっている。

ベルギーにおいて、多様化を進める政策は通常学校や就学前クラスにいる年少の子どものために配置された予備教員に支えられている。それにはこの配置が続けられることは、配置された教員が効果的に利用されるかどうかにかかっている。

インクルーシブ・エデュケーションの展開における、カナダのニューブラウンズウィック州の教育省によって国際的に先導されたことに従えば、1993年から1994年の間、学区の生徒サービス監督官が情報を提供し、1994年に出版された「インクルージョンのための最も良い実践（“Best Practice for Inclusion”）」という記録資料の製作を通じてこの進展を強めようと努めた。記録資料は諸原則を打ち出しており、学区や学校、教室、地域社会レベルでの最善の実践の特色を提示している。1995年の間、記録資料はそれらの学校におけるインクルーシブ・エデュケーションのためのプランの実施を評価するために、学区に利用されている。

デンマークでは、義務教育は子どもたちの Cross-ministerial committee を通して全国的に運営されることが続いている。学齢人口のたった約1%がいろいろな意味で特別な教育的ニーズを必要としていると認められている。しかしこれらのうち特殊学級に措置されている一部は、これまで

の10年間で4分の1から3分の1に増えている。教育の機会が大多数の子どもたちにとって献身的に改善され続けてきたが、このことは困難の拡大を抱える約15%ほどの子どもたちにはあてはまらず、彼らの困難の拡大は、将来的な障害よりも主に失業によって悪化される社会的不利の増大に帰すべきである。

大学に在籍する障害をもつ学生たちのために指名されたコーディネーターによって、フランスでは高等教育において多くの進展がみられる。障害をもつ学生が利用できるコースのタイプと資金供給の機会についての情報が公開されている。例えば、身体に障害をもつ学生に対して卒業論文を書くときに書記的な援助が受けられる。近年、大学に入学する障害をもつ学生数は20%増加している。そうした評判にもかかわらず、しかしながらそうした施設を提供することに関して送れている大学もある。

ドイツでは、特殊学校に通学している人数の割合は現在3.3%まで低下している。この変化は1994年の常設文部大臣会議（各州教育文化大臣常設会議）の勧告によって強化された。それによって、障害をもっている基礎学校の年齢の子どもたちは、あるインテグレーションの条件に基づいて通常学校に入学することが求められている。150校ほどでは、実験的にインクルーシブ・エデュケーションプログラムに従事している。障害を持つ子ども2名を含んだ20名のクラスによる、週8時間のサポート・ティーチャーをプラスしたフル・タイムの教員によってなされていて、そのうち1人はもし可能ならばスペシャル・エデュケーションの専門家であるといったモデルの実施が展開の中に含まれている。

ギリシアでの展開は、ヨーロッパ連合の HELIOS II プログラムに由来するよい実践と1993年の小・中学校におけるティーチング・サポートの発展に関する国家の布告によって支援されている。通常学校のティーチング・サポートによって援助されている障害をもつ生徒の数は、1993年から1994年の2年間で15%増加した。

アイスランドにおける義務教育実施の責任は、国家から地方自治体に移されてきている。

スペシャル・エデュケーションを再調査するために1991年にアイルランドで設立された委員会は1993年に報告を行い、まれな例外的な事情を除いて、スペシャル・エデュケーションは通常学校で行うべきであるということを勧告した。またこの報告では、障害をもつ子どもに関して健康と教育についての調整委員会を設立することを勧告し、そのことは現在行われている。20の地方委員会を介して教育の経営を提案した白書が刊行されている。

イタリアで1970年代から行われているインクルーシブな教育政策とその実施によって、1993年にすでに国家システムにおける義務教育年齢の子どもたちの99.9%が通常学校へ通っている。正式に障害をもっていると査定された2%のみが、主に通常学級の中で専門家のティーチング・サポートを受けている。

1991年から、軽度から中度の行動もしくは学習困難をもつ子どもたちのための特殊学校と通常学校の間の協力が、地域的ネットワークの形をなすことによって、オランダで取り組まれているプロジェクトがある。そのねらいは、これらのネットワークにおいて、特殊学校が教師へのアドバイスの形態及び特殊学級を通じて、通常学校にサポートを提供するだろうということである。その国はまだこれらの特殊学級に通学している3.8%の子どもたちがいる。1995年にプロジェクトの中間報告は、より一般的に計画が実践に移されることにまだ十分成功していなかったという結論を下した。1996年にさまざまな種類の学習困難をもつ子どもたちのための学校が、より一般化された特殊学校としての機能に合併されるだろうということに同意された。

1997年からノルウェーにおける義務教育は、これまでは7歳で、今は6歳から開始され、ゆえに10年間続く。よりたくさんの特殊学級が閉鎖され、重度の学習障害を持つ子どもたちのための施設はほんのわずかあるだけである。そして能力センター（Competence center）がさらに進んでそれらのサービスを発展させた。それぞれのセンターがそれ自身の運営集団をもっていて、国営のセンターはより希少でより重度の障害に、地域のセン

ターはより軽度の困難に、サービスを提供し続けている。後期中等レベル（年齢16歳から19歳）で、障害をもつ生徒のためのインクルーシブ・エデュケーションを拡大するための近年の傾向がある。ほとんどが通常教育環境とはいっても、初等学校より中等学校により多くの分離がまだ存在し、特殊学級においてはまだ30%である。そして聾児のための特別な学校が存在し続けている。学校間及び学校の内部にたくさんのバリエーションがある。例えば、アカデミックコースよりも、職業コースの方でより多くのインクルーシブ・エデュケーションがある。

スペインで障害をもつほとんどの生徒は、現在通常学校に通学している。特別学校はより重度な複雑な障害をもつ生徒にだけ利用され、通常学校と特別学校の間の連携が強化されている。中等学校は特別なニーズをもつ生徒への配慮を受け、生徒の進歩が中心的にチェックされている。いくつかの聴覚障害をもつ生徒たちの学校で、手話通訳者が提供されている。

1990年からスウェーデンのスペシャル・エデュケーションは、地方自治体がすべての州の教育に事実上完全に責任をもつという程度まで、地方分権化されてきた。地方自治体は行政区レベルにまで責任を委譲することで、それ自身である程度まで地方分権化している。国家は、助言者、いくつかのリソース・センター、聾児のための特別な学校教育を提供し続けている。しかし国家は、同様に聾児の教育を地方自治体に委ねようと試みている。

トルコの91校での先行研究は、幼稚園、小学校、中学校の教育段階で、特別なニーズをもつ子どものインテグレーションを促進する手段として請け負われてきた。対策は、現職教育、建築上の配慮、教材の開発を通してサポートされる。

アメリカ合衆国では、すべての州は、重度の学習困難をもつ子どものニーズに特に注意を払った、インクルージョンのためのシステムをもっている。より多くの障害を持つ子どもが通常学校のプログラムにインクルードされることによりこのシステムの歪みが現れ始め、これらの展開へ反対する必要性があり続ける。文部省の指導のもと

で、the Goals 2000 プログラム（西暦2000年計画？）は、障害をもつ子どもだけでなく、すべての子どもに対して設定された目標を含んでいる。インクルージョンの実践における発展は、教師が多専門領域チームにおいて仕事をするのを援助する教員養成プログラムについてのニーズを引き起こしている。

カリキュラム

オーストラリアでは、ナショナルカリキュラムの枠組みは1994年に導入され、障害を持つ生徒の不利になるような過程なしで、カリキュラムの内容が教えられ、進歩が評価される方法を考慮するようになった。ひとつのありそうな結果は、障害のある生徒が伝統的に特殊学校で教えられてきたカリキュラムよりもさらに広範囲なカリキュラムへのアクセスをもつだろうということである。ナショナルカリキュラムの枠組み内で、個別教育計画が障害のある生徒のために開発されている。そのプログラムは学校卒業が近づいている生徒たちに、仕事あるいは義務教育後の準備を助けるようなトランジション・プログラムをもっている。

カナダのニューブラウンズウィックでは、ある年齢のレベルのカリキュラムから次のカリキュラムへのスムーズな移行を促進することが強調されている。これは初期段階での予備的な活動から始まって、中等段階で家庭と強く結合したカリキュラムを通して、高校での学習上の実的な活動の範囲まで、スムーズな移行は進行している。この枠組み内で多層の指導方法の利用を与えられ、たいいていの障害のある生徒は、現在段階的に廃止されている特別なコースへのニーズなしでもやっいていくことができる。

1994年教育法の下、デンマークでは、特別なニーズをもつ個々の子どものためのカリキュラムは、扱われる教科の範囲と、週の授業時間数、そして教育的到達度の評価に対する調整に関して修正される。

ドイツでは、統合によって新しく加わった州の教師は、依然として新しいカリキュラムに順応しなければならない状態で、その教師の一部にとっては、この順応は社会的な問題に建設的に関与す

る時間をほとんど与えないほど重荷となっている。一方、通常学校の教師の態度は、インクルーシヴ・エデュケーションに必ずしも好意的なわけではなく、態度におけるいくつかの改善は、特殊学校のスタッフとの協力が増えることを通して、また、障害のある子どものための就学前プログラムを通して奨励されている。いくつかの州では、特別な教育的ニーズをもつ子どものためにもっと一般的に職業訓練と仕事の可能性を改善するための措置が講じられている。

アイスランド教育省は、義務教育と義務教育後の両方をカバーする新しいカリキュラムを導入する予定である。

オランダで開発される予定の、より一般化された特殊学校は、小学校で実施されるのと同じカリキュラムを提供する予定である。

スペインでは、文章化された指針が特別な教育的ニーズを満たすようなナショナルカリキュラムを、教師が採用するのを助ける目的でガイドラインが発行されている。教材のいくつかは、重度の学習困難をもつ生徒を教えるときに利用するように企画されている。

親と地域とのかかわり

オーストラリアにおいて、1992年に完成したインクルーシヴ・エデュケーションにおける効果的実践に関与している、連邦資金プロジェクトは、教育の意思決定におけるパートナーとなるべく権限を強めることと、スペシャル・エデュケーションのための資金にかかわる重要な委員会に親や地域の他のメンバーをつかせることの重要性を主張している。

ニューブラウンズウィックの教育省は、子どもたちの教育に親たちのかかわりが進展に責任を持つコンサルタントが指定されている。対になった読書法（Pair reading）と子どもに動機づけをするいくつかのプログラムが開発されてきており、州を越えたマルチメディア・プレゼンテーションがある。

デンマークでは、たいいていの親たちは、教育のクオリティをますます要求している。特別な教育的ニーズという領域について、彼らはもっと厳密

な診断を要求している。そして、ここ数年の特別学級への子どもの措置の数の増加は、部分的には親たちの要求に応じているといえる。

フランスの地方当局は、障害を持つ生徒のための学校の設備について、親たちは何が利用できるかについて、公表することになっている。

統一以来ドイツは、特に新しい州において、教育に対する親と地域社会のかかわりの改善がとりはかられてきた。しかしながら、普通の子どもの親の中には、まだ障害を持つ子どもの存在によって、子どもの教育は遅れるかもしれないという心配がある。このために、インクルーシヴ・エデュケーション・プログラムを開発する上で、特別な配慮がなされる必要がある。

ギリシャの障害児をもつ親たちは、彼らの子どものためのティーチング・サポートを得ることにますます関心を示しているし、ティーチング・サポートを確保するために通常学校の教師と協力している。

アイスランドでは、彼らの子どものもつ障害にかかわる親の組織と、自分自身障害を持つ人たちで運営する組織の両方が強まりつつある。

オランダでの特殊学校への措置の縮小のために提案された協定の一部として、子どものケアについての常任委員会は通常小学校や特殊学校の子どもの措置についてアドバイスをし、措置決定における親の関与が強調されるだろう。

スペインでは、サポートサービスのスタッフが、聴覚障害が原因である問題を含めたコミュニケーション障害がある子どもをもつ親たちを援助する際に利用するためのビデオテープが開発されていた。

スウェーデンの親たちは、障害がある子どもたちのためのより質の良いインクルーシヴ・エデュケーションを働きかけている。また、政府は学校の仕事に対する現在非常に限られた関与を強めようと模索している。しかし、学校は多分このことに抵抗するだろう。

サポートサービス

オーストラリアでは、1993年の「全国公正学校プログラム」の一部として、補正予算は、障害

のある生徒が学校卒業後に生活を設計するのを、スクール・トランジション・オフィサーが援助し、巡回教師によって彼らに提供されるようなサポートサービスの開発に手助けするように、用意されている。特有な障害に関しての任意団体は、サポートサービスの発展に特に影響を及ぼしている。

ニューブラウンズウィック州では、もはや特別学校はない。一方で、他の州の寄宿制教育を受けている感覚障害を持つ子どもたちのいる家庭もある。インクルーシヴ・エデュケーションが進むにしたがって、寄宿制の教育のニードは減少しつつある。そして、そのような場所の数は10ないしそれ以下になるように計画されている。

現在、フランスでは障害の早期通知システムをとっていて、複数の専門領域が組織されている。

ドイツにおいて、通常学校や特殊学校に基づく多専門領域のリソースセンターは、障害を持つ子どもたちやもっと広い範囲で恐れのある子どもたちに対して、就学前の段階からサポート・サービスを提供している。彼らは、アセスメントを引き受けたり、アドバイスを与えたり、教育上の措置に関して勧告したりする。新しいネットワークの一部として、教育・保健、福祉のサービスにおけるスタッフの業務を統合しようと努めており、さまざまな任意団体と連携している。1つのねらいは彼らが関係するいろいろな団体に責任の分担を促進することである。

スペインでは、障害を持つ特に中等レベルにある生徒たちに関したサポート・サービスに従事する人々の数が徐々に増え続けている。

トレーニング

オーストラリアでは、通常学校で学んでいるより多くの障害を持つ生徒たちが増えるのにしたがって彼らに伴う業務は、教員養成とイン・サービスプログラム（現職教育）の両方において重要性が増し続けている。

オーストラリアにおける教員養成制度は、現在インテグレートされたクラスを教えるための教師を訓練する義務を負わされている。インテグレート・プログラムの中で、スペシャル・エデュケー

ションの訓練のための特別手当はなく、これはスペシャル・エデュケーションのための訓練の場を論じるのに逆効果を与えている。

ニューブラウンズウィックでは、教員養成コースにいるすべての学生は、子どもあるいは成人のどちらか一方のインクルーシヴ・エデュケーションに関係した選択科目から選んだスペシャル・エデュケーションの一学期間のコースをとっている。カナダでは、全体として教師のためのナショナルイン・サービストレーニングプログラム（現職教育）が1994年に導入された。このプログラムは身体障害をもつ子どもたちが体育への参加を最大限に引き出すように計画されている。こうした特定のプログラムの実施に加えて、重点はニューブラウンズウィック州では、学区レベルと各学校レベルの両方で多面的なレベルでの指導の活発化（個別化）と互いに学びあうことの活発化（共同化）にある。

ギリシアでのインクルーシヴ・エデュケーションが盛んになるにつれて、教師のための関連した訓練も盛んになっている。スペシャル・エデュケーションの2年間のコースに参加する教師の数は、1993年から1994年の間にほぼ2倍近くになっている。

ノルウェーにおけるスペシャル・エデュケーションのための教員養成は、多くの国々から教師たちの注意を引きつけていて、現在は単科大学の基盤から移されており、総合大学のシステムに合併されている。総合大学のキャンパスに位置づけられることは、その研究活動を発展させる学会の見通しをさらに高めるだろう。

スペインでの教員センターのネットワークを通して提供されているスペシャル・エデュケーションの現職教育は新しいテクノロジーに関連した概要が含まれている。インクルーシヴ・エデュケーションの発展は、スペシャル・エデュケーションのみでなく、一般的なカリキュラムの開発が必要とされているので、1994年に国のスペシャル・エデュケーションのためのリソース・センターは、すべての生徒のためのカリキュラムの開発と関連した新しいセンター内にインテグレートされた。

リソース

オーストラリアでは、インクルーシヴ・エデュケーションの発展がコスト的に有効であることがわかったという事実によって、教育当局がスペシャル・エデュケーションのための資金のいくらかを、重い障害のある学齢前の子どもと生徒に転換することが可能になっている。

オーストリアでは、学校のための資金はさまざまな団体から出資されていて、さまざまなグループが学校建設の資金を提供し、スペシャル・エデュケーションの教師（特殊学校の約4000人とインテグレートされた学校の約2000人）の給与は教育省によってなされ、教員養成は連邦レベルでサポートされ、本などの教材は財務福祉省によって払われている。

デンマークでは、広範囲にわたるスペシャル・エデュケーションの資金は、徐々に州レベルから地方公共団体レベルへと変えられてきている。

ドイツでは、近年インクルーシヴ・エデュケーションの資金が増加している。障害を持った生徒には特別な財政支援が提供されている。通常学級や特別学級における障害をもつ生徒から要求される技術的な設備は、しばしば福祉サービスによって提供されている。

オランダでは、特別学校での子どもたちが特別な資金提供を受けるということが実態として続いている。特別なニーズをもつ通常学級の子どもが、厳しい条件のもとでいくらかの特別な資金提供を受けている。こうした取り決めは政府レベルで再検討されていて、それは1998年から新しい法律が実施される見込みであり、生徒を基本とした財政措置に関する白書が準備中である。分離された教育を現在の3.8%から2%に減らすのがねらいで、特別学校は2%の生徒分の予算しか受け取れず、他の1.8%の子どもは初等学校に通っていることになるだろう。同じ過程が中等教育レベルで始められている。

スウェーデンにおいて、国は州に20時間の特別な指導時間の援助以外に、通常学校における子どもの特別なニーズに合致するための援助なら、どれでも資金を支払う。それが学校に対して過剰な提供がされるよう促し、地方自治体に不必要な補

助金を要求しようと促すので、この取り決めは改正に迫られている。

スイスにおける連邦傷害保険は、障害をもつ子どもが通常学級で教育を受けることを、より容易に認められるように改正されている。現在のところ、彼らが特別学級にいる場合のみ適用され、このことがインクルーシヴ・エデュケーションを妨げる役目をする。

イギリスで1994年に発行された施行細則は、政府の保険・社会サービス局とのパートナーシップに基づき、地方当局と協議しながら、教育省により施行されている。これについての実施と、1993年教育法から生じている他のスペシャル・エデュケーションの発展は、学校が特別な教育的ニーズのための彼らの方針を発展させるのを促進するために、地方教育当局が親とのパートナーシップ計画を発展させるのを促進するために、そして教員養成に役立てるために、資金を認めるというプログラムを通して、財政措置がなされている。

アメリカ合衆国において、1990年障害者教育法への改正は、州の財政システムがインテグレーションかセグレーションかに関して中立であるという必要条件を伴っている。

第3章

万人にとってのクオリティ：スペインの教育改革からのインクルーシブ・スクールに関するいくつかのコメント (by Alvaro Marchesi)

序

この文書は、10年前に始められた、スペインの教育改革におけるインテグレーション・プロジェクトにおける経験にもとづいてまとめられている。3つの一般的な結論が明確にされるはずであった。

・第1には、多分最も重要なことであろうが、特別な教育的ニーズをもつ子どもたちの教育と必要な変化が、もし同時に教育システム全体に必

要な変化がなされなければ、十分に始められないかもしれない。それは教育システム全体であり、インクルーシヴ・エデュケーションを可能にさせるために改革されるであろうただ1つの側面ではない。

・強調される第2の結論は、インテグレーションが学校における新しい展望を必要とするということであり、そしてそれはそれぞれそしてすべての生徒に対する明確な個別の要求に敏感である。インクルーシヴ・エデュケーションはあらゆる生徒たちを担当している教員の責任だけではない。それは、その学校全体の責任でなければならない。そしてそれは、特別な教育的ニーズをもつ子どもたちに提供するための教育目標、組織、評価体系、方法論をといったものを再検討しなければならない。

・第3の結論は、社会での変化に敏感になり、それらに可能な限り急速にその教育システムを適合させることが必要であるということである。もしそうでなければ、私たちは時代遅れになること、魅力的だが、実際の影響を全くもたない考え方を支持することのリスクを負う。新しい経済と社会状況が起こっている。失業%の増加、就職戦線の激化、教育システムの需要の増大、そしてそれは必ずしも均質とは限らないが、私たちの社会や学校におけるますます大きくなる異文化の広がり、人種主義と排外主義の増大、多元主義の増大、価値観の変化と人間関係と社会組織についての概念の変化がある。

同時に、しかしながら、人々は学校での高いクオリティを要求し、そして彼らの関心により良く応える学校を選択する。今、その質問は、インクルーシヴ・スクールがますます多くの両親たちに選択されるよう、インクルーシヴ・スクールを改良するためには、教育当局者は何をしなければならないか、ということである。

これらの通常の結論に加えて、スペインの教育改革の経験から、万人に開かれ、高いクオリティをもつように、学校が影響を及ぼす3つの最も決定的な要因を示すことが可能である。つまりインクルーシヴ・スクールに対する、教師の専門性の発達、学校の組織的改良と、教育当局者たちの責

任のことである。わたしにそれらについてのいくつかのコメントをあなたに提出させてください。

教師の専門性の発達

通常学級で特別なニーズをもつ子どもへの教育は、すべての教師が関与することを必要としている。それらの生徒に教育的配慮を与えるのは単純なことではなく、2、3人のつながりをもたない教師の単独での善意によって基づいてなされない。教育的な共同体からの参加と努力が必要である。特別なプロジェクトへのチームワークと学校組織の重要性については、もう少し後で詳しく言及する予定である。今重要なのは、チームワーク、すなわち学校にとって自立性を効果的に発展するという可能性は、教師たちによる参加に基づくクオリティを保証するための根本的な要素なのである。

教師の役割がそれほど重要であるのならば、おのおの教師は教育にこれらの子どもたちの効果的な編入を促進するための条件を分析する必要がある。これらの条件はすぐに2つの言葉で定義できるだろう。関心と適性である。「関心」というのは、私は教師の態度、特別なニーズをもつ子どもの教育に関する彼らの理論と、それらの子どもたちへの教授に進んで参加しようという意志について言及しているのである。「適性」は、教師がうまくそれらを訓練するために、これらの子どもたちの要求をうまく満たさなければならない可能性と、そうするために利用可能な手段をもつことの可能性に言及している。2つの言葉は密接に結びついている。インテグレーションを実行に移すときに、最初のインテグレーションに対する積極的な態度は変化するかもしれない。そして反対に、学習障害をもつ子どもとの日常の積極的な経験は、消極的な態度を徐々に減らしていくのである。

教師の態度は職業上の満足感や職業上の展望とも密接に結びついている。インテグレーションには教師のより大きな努力が必要である。特別な教育的ニーズの教育が彼らの職業上の責任内に含まれると考え、比較的職業上の生活に満足している

教師だけが、うまく首尾一貫してこの課題を本気で請け負うだろう。

教師の職業上の満足感はいずれもインテグレーションを進めるうえでとても大切な要素である。教えるスタッフの基本的、その場で得られる職業上の満足感が、労働及び賃金の条件に依っているということは疑いようがない。しかしながら、報酬と職業上の満足感を同一視することはあまりにも狭すぎる。おそらく十分には認識されていないかもしれないが、教師の職業上の満足感の改善に大きく貢献している他の要素がある。よりすばらしい人的資源と学校における教材、より少人数のクラス、よりよいサポートやトレーニングの施設、より特別な評価、職業上の昇進があげられる。この点で、特別なニーズをもつ子どもたちに対する専門的な仕事への評価は、職業上の昇進の見地から表現すると、必要な刺激となりうるし、ある意味でこれらのより努力と準備を要するそうした教師の活動に、より大きな価値を帰する方法となるはずである。

「関心」が特別なニーズをもつ子どもを効果的にインテグレートするための必要条件であるならば、「適性」はそれを成し遂げるための十分条件である。どのようにして教師はそれらの生徒を教育するという提出された問題を解決するのに十分な適性があると感じるのだろうか。主に、適切なトレーニングを受けたり、永続的なトレーニングを保障されていると気づいていることによったり、必要なときには専門化された援助が受けられると知っていたり、そして、この仕事を請け負うために必要な人的、物的リソースを配置できることによってである。

教育的なクオリティを保障するために、教師の初期及び継続的なトレーニングを優先すべきである。このトレーニングは今現在のその教師の職業的熟練度—チーム内でカリキュラムについて決定する能力や、文化的、世代の変化について理解する能力、生徒たちすべての異なったニーズを世話するためのさまざまな方略などを多様化する能力をよく考えたものでなければならない。

学校の組織的な改革

学校は、個人的、自治的な方法においてすすめている教師一人ひとりの集合体ではない。学校は、それ自身の目的や規則、その環境における他の組織や機関に関連したコミュニケーション・システム、独自の参加や経営、リソースの管理についての独自の方法を伴う一つの機関である。ある学校は、これらすべての要素—すべてよく確立された目的、規則、参加、経営、関係、財政管理—を一致した、改定や定期的に更新される計画に有益である要素を持っているだろう。でなければ一方で、学校は、これらの要素を不明確にし、規則をつくるのを個人の力量に負うままにしているかもしれない。最初の選択は、すべての生徒をカリキュラムにアクセスさせるのに、明らかに最も適切であると思われる。

特別なニーズをもつ子どもの教育は、教育上の目的、必要なカリキュラムの適用の明確な定義、そしてそれらとの関連において用いられるべきアセスメントと進級のシステムの明確な定義を必要とする。さらに、これらの子どもたちへの教育的配慮は、子どもにかかわって働く教師たちの間で、彼らの方法、彼らがもつ期待、有用なリソースの使用法において、更なる調整を必要とする。おそらく、学習困難をもたない子どもの教育は、学校内に存在しているいかなるよい組織的發展もなしに引き受けられるであろう。しかし、特別な教育的ニーズをもつ子どもにとって、これは非常に困難である。それゆえ、特別なニーズをもつ子どもの教育的発達を増進させるために、全校的アプローチが特に重要であろうということが、明らかに確かなものとされ得るのである。より学習が進んでいる生徒よりも、最も著しい学習困難をもつ生徒の方が、学校の総合的なクオリティに非常に影響されるということを確認している、この事実を支持する教育研究からの証拠がある。

教師自身によって創造された個別的な教育計画の存在は、この学校全体のアプローチを実行に移すことを進んで行うという学校の意志を表している。特別なニーズをもつ生徒のインテグレーションにおいて、スペインで実行されたアセスメントは、学校間の差異と検討結果の差異を認めるため

に、最も重要な要因であった。また、教育計画は、コミュニケーションとコーディネーションにおいての統合と前進に対する教師の積極的な傾向を反映した。

これらの存在は出発点としてはよかったけれども、異なった計画の分析は、クオリティを考慮することも必要であるということを明らかにした。よい計画とは、すべての生徒の教育的ニーズをカバーし、教師間のコーディネーション、仕事の改訂、学校の成果の適用を含むものである。よい教育計画を生み出すための最も重要な条件は、以下のものであった。

1. 教師チームの結束と、インテグレーションの概念に関する基本的な意見の一致;
2. インテグレーションに対する積極的な態度;
3. 学校を組織することにおける有効性と柔軟性;そして
4. インテグレーションによって前進する教育上の変化に対応するための教師のトレーニング。

これまでのパラグラフで言及した事柄が、既になされてきた教師養成と態度にもたらされてきた。教育的計画を可能にさせることのためだけでなく、すべての子どものニーズにカリキュラムを合わせることもできるためにも、学校の組織的な改革はもっとも強力な戦術の一つであるということが強調されなければならない。

意志決定のプロセスとしてのカリキュラム概念(計画)は、教師の一人が全ての生徒に対して、適した教育を保障したいと思うことによって決定が容易になされ、かつよりよく組織された学校と十分に参加することを必要とする。教育は問題解決の継続的なプロセスだと理解されなければならない。したがって学校は正しい解決を見出すことができる協力的な組織でなければならない。

学校組織はこうした目的のために作られなければならない。そのためにも、教育のコミュニティ全体が含まれるような共通の計画を通して、教師が協力的な方法でカリキュラムを発展できるようにすることである。したがって、各学校に存在する組織のタイプを正しく理解する必要がある。また、どのような参加のタイプがあり、ど

のような問題を教師が解決しようと試み、どういうふうに取り掛かかのか、を発見する必要がある。

校長の役割は、そのプロセスにとって重要であり、提出された全ての問題に解決策を見つける参加組織をつくる能力に対するものとして主に定義されるべきだ。参加は、引き続き、相互理解が存在するとき、教育的なコミュニティの異なったメンバーがそれぞれお互いをサポートするときや彼らの教育的な目的が共有される時、にのみ可能である。

1つの学校の組織改革はちょっとした時間の合間に達成され得るようなものではない、もちろん外部から課せられてできるようなものでもない。それどころか、さらによりダイナミックで革新的な学校組織に到達する試みには以下のことを伴う。中・長期、働き、あらゆるイニシアチブに快く注意を向け、価値を見極める永続的な雰囲気は快く維持し、前項的なアプローチを適当なものとしてみなすこと。

インクルーシヴ・スクールのための教育当局の責任

インクルーシヴ・スクールの前進させることは、ただ単に学校や教師の責任ではない。それは教育当局の最高の英断である。その最善の英断はインクルーシヴ・スクールは学校が最善となしうるもっともよい方法である。そしてあるべきだという明確なメッセージを送らなければならないということである。

万人に開かれている学校に対するこうした責任は、例えば学校の私事化、子どもの能力や経済的な理由に基づく子どもの選別、そして学業成績によってのみ学校を評価すること、この種の教育にとって、不利益となるような他の選択を拒絶する責任に平行している。

しかし、万人に開かれていてさらに良質の学校だと確信するためには、両親たちにインクルーシヴ・スクールを選ぶことを奨励する要因を改善するために活発な仕事を必要とする。その介入は以下のことを目的としなければならない。

1. カリキュラムを採用することと生徒を組織す

ることを、それらの学校に対するより多くの自治性を許可すること。

2. より可能性の大きなものにも小さなものにも、すべての生徒によりよい教育的な返答を与えるようにそれらの学校に多くのリソースを供給すること。

3. 他の学校と比較して、教員の研修を組織したり、より専門な機会があることを保障し、それらの学校の教員のために一般的な優先権を与えること。

4. それらの学校が多くの経済上のリソースによって、より魅力的な教育計画をデザインすることを奨励すること。例えば、特別のカリキュラムスポーツやより集中した外国語教育、芸術的な特定の授業などを組織すること。

5. 教育当局によってそれらの学校が奨励されていて、また真に良質の学校であるといった明確なメッセージを送ること。

6. 学校がおかれている社会経済的環境と学校が受けているリソースの決定的な変数として、バランスのとれた評価モデルの中に組み込むこと。このモデルは、生徒、親、教師そしてそのコミュニティに対する教育の過程と結果を含んだものでなければならない。

これらは教育当局の重要なタスクである。教育当局はそれらの方針において仕事をしなければならず、また、異なった選択肢に直面したときには、インクルーシヴ・スクールに有利になるような決定をしなければならない。それはスペインのサマランカにおいて特別なニーズ教育に関する世界会議（1994年）において主張されたように。

“万人にとっての教育を達成するための最も効果的な手段としてのインクルーシヴ・スクールの発展は、政府のキーとなる政策として認識されなければならない、その国の発展の計画に優先的な地位を認められなければならない。コミュニティがインクルーシヴ・スクールの発展させるのにカギの役割を演じなければならないと同時に、政府の奨励とサポートもまた効果的かつ実現可能な解決を考案することにおいて不可欠なものである。”

第4章

オランダのインテグレーション

(by Cor J.W.Meijer)

序

オランダでは、あらゆる種類の障害や特別なニーズをもった子どもたちのケアすることが、特別学校でなされるために、スペシャル・エデュケーションと通常教育は完全に分けられているので、特別学校では、在籍する子どもの数に応じて直接資金提供を受けている。このことは、いろいろな要因の中で、我々のスペシャル・エデュケーションの構造がなぜ世界で最も大規模なもののひとつであるかということに、主たる要因となるものの一つである。つまり、4歳から12歳のすべての子どもの約5%がそれらの学校で教育を受けている。

教師や特別なニーズの専門家や政策立案者などの人は、多かれ少なかれ、近い将来の特殊教育の劇的な変化を期待している。このスペシャル・エデュケーションが形式と内容において、どのように展開するであろうということは、次のセクションで概観される。

問題

最近10年から15年の間にわたる、通常教育とスペシャル・エデュケーションにおけるオランダの政策は、今までで最も多い子どもの数を引きつけるスペシャル・エデュケーションの学校を、2つのタイプに主に特色づけられている。2つのタイプは、知的にノーマルな学習障害と知的に軽度の遅れのある学習困難の子どもたちのための学校である。これらの学校は特別なニーズをもつ子どもの70%の児童数をまかなっている（中央統計局、1993）。そしてそれらの学校は、過去10年で著しく増えた。この傾向は、小学校児童の5%が分離された特別学校に通っているという現在の状況をもたらしている。

スペシャル・エデュケーションは、さまざまなカテゴリーの学校からなる。表1は、過去10年間のいろいろなタイプの学校の、それぞれの学校に通っているすべての児童数のパーセンテージを示

している。そして（表1）ははっきりとオランダの状況を示している（Pijl and Meijer, 1991）。膨大な数の違ったタイプの学校（15種類）だけでなく、分離された教育環境の子どもたちのトータルなパーセンテージから見られるように、軽度の特別なニーズがその状況に最も最も貢献していることは明らかだ。

Table 1. 特殊教育における子どもの割合

	1981年	1985年	1989年
発達困難をもつ幼児	0.05%	0.10%	0.17%
聾	0.07%	0.04%	0.03%
難聴	0.08%	0.09%	0.09%
言語障害	0.08%	0.12%	0.15%
盲	0.01%	0.01%	0.01%
弱視	0.02%	0.01%	0.01%
肢体不自由	0.15%	0.11%	0.10%
病院で教育をうけている子ども	0.00%	0.05%	0.04%
慢性の病氣	0.15%	0.12%	0.18%
学習困難	1.30%	1.35%	1.42%
重度知的障害	0.33%	0.37%	0.36%
重度不応	0.15%	0.16%	0.17%
学習障害	1.47%	1.89%	2.11%
児童施設	0.04%	0.06%	0.07%
重複障害	0.05%	0.16%	0.19%
全体	3.89%	4.54%	4.94%

（資料：オランダ教育科学省、1990年）

スペシャル・エデュケーションへの紹介が増えていることは、明らかに目に見えている。スペシャル・エデュケーションと通常教育を統合するという政策の達成率が、インテグレートされた環境で教育される子どもたちの数で評価される場合、我々は、オランダが特にこの領域で成功しているわけでないということを結論づけなければならない（Meijer, Pijl and Hegarty, 1994）。

‘70年代後半から、いろいろな教育的プロジェクトが、通常教育における幅広い範囲の教育的

ニーズを扱う目的で計画された。例えば教師が訓練を受け、多くの実験的なプロジェクトが実施された。しかしながら、表をみると、これは照会が減るという結果になっていない。最近では状況の新しい分析が、別の政策の助けとなっている。

状況の分析

“Together to school again (もう一度ともに学校へ)” という名のもとで着手された政策が1990年に導入された (Ministerie van Ondrewijs en Wetenschappen, 1994)。(この計画は)現状の原因となっている。教育的な要因、ならびにシステムの特徴や政策の側面の分析に基づいている (Doornbos and Stevenes, 1987, 1988)。合衆国でのインテグレーションの成果における1986年のMadeleine Will (ウィル女史)の分析に従って、オランダ白書は次のような事柄を特徴づけている。

1 教育的な要因 子どもたちはそれぞれ異なっており、これらの差異は大きくなるように思われる。オランダの学校はこれらの差異の増大にうまく対処することができない。最近の10年間におけるあらゆる教育改革にもかかわらず、教育が主に平均的な生徒に向けられているということは明らかである。もし、教室の中で特別なニーズをもつ子どもが多すぎるとしたら、授業は困難になってしまう。サポートは、通常学校、それ自身の内部にはない。利用できるサポートは、通常学校の建物の外に、特別学校や学校相談サービスやその他のサポート組織に位置している。教師が思いつく唯一の解決策は、特別なニーズをもつ生徒を、より専門家がおおり、時間を取ることでできる特別学校に照会することである。しかしながら、特別な援助が必要である新しい子どもたちのグループが常にいるので、それは終わりのないプロセスである。教師が生徒をスペシャル・エデュケーションに照会するとき、彼らには教えるべき生徒たちの、より均質なクラスが残されることになる。そして、教師はこれが照会の利益のひとつだと認める。いいかえれば、彼らは同じレベルで、より均質なグループで、できる限り生徒の進歩

を保ちたいと願っている。

2 スペシャル・エデュケーションと通常教育は独立して動いているので、照会を促すものは、そのシステム自体なのである。特別な援助は、子どもが特別学校に入学したときに初めて利用可能である。例えば、パートタイム・サポート (part-time support) がひとつの解決策であったとしても、二つの並列システム (two-tier system) は、それを組織化する柔軟性に欠け、特別なニーズをもつ子どもは、子どもの施設・設備をもたらず代わりに、特別な施設・設備のところへ入れることを意味している。スペシャル・エデュケーションは、この状況において、魅力的な選択である。つまり、特別なニーズをもつ子どもたちのためのスペシャル・サービスである。現行のシステムは、通常学校が子どもたちを援助することを不可能にする。この意味で特別な援助は (照会の) 必要性を拡大する。

3 政策の要因 オランダの財政システムはインテグレーションを妨げる。学校にはそれぞれ別々に資金が提供されているという現状である。通常教育には特別なニーズをもつ子どもをうまく対処する誘因がない。教師や他の例えば心理学者などの専門家がスペシャル・エデュケーションにおいて費やす総時間数は、1つの学校にいる子どもの総数によって直接左右されているので、そのシステムはまた、スペシャル・エデュケーションにとって、照会された子どもをスペシャル・エデュケーションに適当なものとして評価することを魅力的にさせている。このいわゆる「法律の逆説」を考慮する価値がある。インテグレーションを宣言する一方で、事実上は、それは分離した特別学校のなかへの子どもの措置に「報酬を与える」。私たちはしたくないことを奨励している。財政は、生徒にリンクされるのではなく、彼らが受け入れる教育のタイプによる。通常学校で特別なニーズをもつ子どもを維持することは奨励されていない。インテグレーションの現行のシステムにとっては、「こらしめ」になっている。重要な質問は、「特別学校はどのように通常学校と異なるのか」ということである。研究者は、生徒の特

徴、教授法、教師の行動、組織などのなかで、たくさんの類似点を見つけてきた。それぞれの学校のタイプ間の明らかな違いを確認することは難しい。これは教師自身によってもまた確認される。例えば、ある特別学校は、普通学校と似ているし、またその逆もある。教育の施策やその有効性は、特別学校と小学校では多かれ少なかれ同じである。

その解決

オランダ政府は今、通常学校と学習障害児と学習困難をもつ子どもたちのための学校が、地域レベルで協力するという政策を通して、この状況を緩和させることに専念している (Ministerie van Ondrewijs en Wetenschappen, 1990, 1991)。これについてははじめのステップは、通常学校と特別学校の両方の学校群を設立することである。この学校群は、小学校の大集団と一緒に取り組んでいる1つあるいはもっと多くの特別学校で構成される。その結果、あらゆる特別学校、あらゆる通常学校が、全国的学校群ネットワークに所属することとなった。ほとんどが2つの特別学校を含めて、20から40ぐらいの学校で構成される。1つの平均の群で約5000人の生徒がいる。しかしそれは多様である。例えば、1集団につき、1万人を超えるものから、最も小さな集団では500人より少ないものまでである。

インテグレーションを奨励するための第2の政府の手段は、新しい財政構造である。この新システムの目的は、スペシャル・エデュケーションのための追加的な大部分のコストが、(特別学校のかわりに) 学校群に配置されるであろうということである。学校群はそのとき、特別学校における特別な施策を続けることを決定してもよい。それらはまた、何らかの形態で、通常学校に、その施策のある部分を移すことを決定することができた。そのキーポイントは、通常学校が特別な施策の構造に関する、意志決定過程に参加するということである。

ここに2、3の可能性な財政上のモデルがある (Meijer, Peschar and Scheerens, 1995)。第1はリソースを生徒につなぐ (例えば、voucher制

度、もしくは利用者中心の予算を通じて)。たとえばどこで生徒が教育を受けようとも、そのリソースは生徒に続く。けれども、これはある種のデメリットをもつようにみえる。それは時間のむだ、官僚的な登録の生産者と不必要な子どもたちのラベリングという結果になりうる。そのうえ、それもまた、特別な施策を必要とするとみなされた生徒たちの数に有利に作用しかねない。第2のモデルは、特別な教育的ニーズをもっている子どもたちの数にかかわらず、ある1つの学校群、特定の地域もしくは地方の範囲内で、生徒の数に基づいてリソースを分配することに基礎をおいている (それはカナダのニューブランズウィックで知られているように、「予算システム」もしくは「ブロック財政システム」)。このシステムは、特別なニーズの頻度に関して、大きな地域差はないということを暗に示唆している。事実、このモデルもまた、特別なニーズをもつ生徒の数の違いが、施策の程度によってほとんど決定される確信に基づいている。オランダにおいて、どのように財源が使われるのかを一緒に決定する学校群に、将来的には財源が割り当てられるだろう。特別学校に配分されるより多くの財政を支出することは、結果として統合される施策のために、支出をより少なくすることになる。

問題は、この政策がスペシャル・エデュケーションと通常教育をインテグレートする目的を促進するかどうかである。(特別な専門家の助言/時間/配慮の言葉で) 必要な設備なしに、インクルーシブ政策が成功の機会をほとんどもっていないといわれなければならない。この意味において、新しい財政構造を導入することは、インテグレーションのための必要な前提条件の1つである。そして、新しい財政システムが導入されるとき、個々の小学校のサイズがとても小さく、特別なニーズをもつ子どもたちのための効果的な施策を用意することができないので、学校群を構成することもまた必要な前提条件である。

6. 第4回研究大会報告

第4回研究大会を終えて

大久保哲夫（奈良教育大学、大会準備委員長）

これまで東京学芸大学を会場に開催されてきた大会が今回はじめて関西に移り、10月24日（土）・25日（日）に奈良教育大学で開かれた。「特別なニーズ教育」といっても一般的にはまだなじみが薄く、どれだけの参加者があるか心配されたが、幸い会費納入参加者は161人（正会員82人、臨時会員61人、学生会員18人）あり、まずは赤字をだすことなく、大阪教育大学からの16人の応援も加えた48人の大会要員に支えられ、大会を盛会に終えることができたことを関係の皆さま方に厚くお礼申し上げたい。

参加者数だけでなく、大会の内容も充実したものであった。

初日の自由研究発表は申込が25件あり、原理・歴史部会、制度・政策・運動部会（1）、同（2）、教育課程・内容部会、通常学級におけるSNE児の発達と教育部会の5つの部会に、うまく5件ずつ割り振ることができた。またせっかく関西で大会をもつので、自由研究発表と平行して入門講座を企画し、清水貞夫先生に「SNEとはなにか」、山口薫先生に「学習障害・学習困難とSNE」をご担当いただいた。その後のラウンドテーブルは文字通りその分野のご経験ゆたかな先生を囲んでお話を伺う会とすることにし、山口薫先生には入門講座に続き「学習障害児の教育を考

える」（参加者約32人）、藤島岳先生には「21世紀わが国の障害児教育システムを考える」（48人）、岡本稲丸先生には「盲・ろう学校義務制50年とこれから」（11人）というテーマをご担当いただいた。夜の懇親会には予想をはるかに上回る60人前後の参加があり、準備した料理はまたたくまになくなった。幸い学内の生協食堂だったので、冷蔵庫にある食材をなんとか追加することができた。

二日目は午前中に三つの課題研究をもった。テーマとおよその参加者数は「落ちこぼれ問題とSNE」（37人）、「子ども・青年の身体と心の問題—いじめ・不登校の問題も含めて—」（46人）、「障害児学校・障害児学級の授業研究」（59人）であった。そして午後は、総会に続き公開シンポジウム「学校の危機と特別なニーズ教育」（85人）をもった。

こうしてそれぞれの企画はご担当いただいた方々のお力により大変充実したものとなったが、今大会の担当理事としてシンポジウムを企画し、当日コーディネーターを予定していた窪島務先生が突然の入院で参加でなくなり、代役をお願いした高橋智先生やシンポジストの皆さんにこのシンポジウムの趣旨を十分にお伝えすることができず、ご迷惑をおかけしてしまった。

「学会発表」を経験した。反省点・課題は山積だが、同じ教育史やアメリカ教育史の研究をなさっている方々に貴重なアドバイスをいただくことができ、大変勉強になった。

SNE学会に参加すると、教育史、法制度、教育実践や心理臨床の分野など障害児教育や通常教育という枠組みを越えて実にさまざまな専門領域からの発表があることに驚いてしまう。これは、SNE学会が教育を受けている場や内容に規定されずに、「特別な教育的ニーズをもつ子ども」にとって最適な教育とは何か？という問題意識が参加者に共有されてるがゆえのことである。学会が発足する以前から現在に至るまで、特別なニーズ教育の構造や概念規定あるいは対象規定をめぐる活発な議論がなされている。このSNE学会を接点に、異なる専門領域の研究交流や議論が可能になるという意味では非常に「懐の広い」学会といえる。

最近、SNE学会に参加する院生を中心に、大会日と前後して行われる研究交流の場では、障害をもつ子どもが通常学級で学ぶ統合教育の形態を、固定式特別学級や養護学校の上位に位置づける傾向が弱まっている。つまり、完全な統合教育を目指すことが必ずしも絶対的な目標ではなく、特別な教育的ニーズをもつ子どもにとって、最適な学習の形態、仲間集団の形態を考える際の選択肢と

して、さまざまな教育の場があってよいのではないかと、勝手な「若手」によって議論され始めている。

これは、とくに障害を持つ子どもにとって発達の一定の時期に重要な意味をもってくるようだ。今回の安間芽久美さんの自由研究発表では、視覚障害におけるアイデンティティ形成期に分離教育体験（盲学校教育体験）が重要な意味をもつことが指摘され、通常教育側と定期的な交流の場をもつことは想定されるが、分離教育の形態が独自の教育的機能をもつことを示唆するものであった。分離か統合か、障害児教育か通常教育か、という二分法的な発想は子どもの実態と相いれないこともある、ということが今回の学会で実感したことのひとつであった。

また、今回の大会では、通常学級の学級崩壊や不登校の子ども、学習障害といった通常教育が抱える諸問題を考える際、障害児教育の理論と実践の蓄積を活かしていくことを期待する意見が出されていた。今後、SNE学会においては、障害児教育が通常教育の改革に協力し相互連携をはかるためのコーディネート的な役割とともに、障害児教育独自の機能を再認識し障害児教育の改革に位置づけていくことが重要になってくるのではないだろうか、期待している。

特別なニーズ教育に対する期待

千賀 愛（東京学芸大学大学院）

学生生活に慣れ始めた頃、先輩方の後について第1回SNE学会のお手伝いをさせていただいたことを契機に、教育学への関心が高まり、昨年から

「特別なニーズ教育学講座」に籍を置いている。これまで、学会のいわば裏方を見聞してきたわけだが、今回は歴史・原理のセッションで初めて