

# 日本型インクルーシブ教育の構築に向けて —動向と課題—

青山 新吾<sup>※</sup>

Toward the Construction of an Inclusive Education System in Japan:  
Trends and Problems

Shingo AOYAMA

The term “inclusive education” has become widespread. However, the definition of inclusive education is not defined in the same way all over the world, because education systems differ from country to country. Thus, we will proceed to construct the Japanese model of inclusive education that takes into account our cultural and social conditions and the like. Therefore, the purpose of this paper is to extract the issues that should be examined hereafter in order to build an inclusive education system in Japan and identify the trends to make it effective. As a result, the following issues to be worked on were found: the fusion of general education and special needs education, the efforts based on the reform of general education, the detailed studies to clarify what is happening in the traditional approaches to the inclusive education, and consideration of the efforts of other countries in combination with these issues.

Keywords: inclusive education, inclusive education system in Japan, fusion

## 1 問題と目的

我が国の学校教育において、インクルーシブ教育ということばが聴かれるようになってきた。それは、例えば「インクルーシブ教育システム」であったり「インクルーシブ教育」であったりと、その表現は一定ではない。単に特別支援教育の実践をインクルーシブ教育と置き換えているだけのこともある。また、同じ用語を使用しているといっても、その語り手が具体的にイメージしている状況は必ずしも同じではない場

面にもよく出会う。これは、直島(2018)が、そもそも「インクルーシブ教育」の文言事態の捉え方が曖昧で、研究者や教員等によって異なっており、一致した見解がないと述べていることとも重なる。

このような状況は、何も我が国だけのことではない。斉藤(2017)は、諸外国それぞれで捉え方や状況が違い、世界共通のインクルーシブ教育が存在しているわけではないと指摘している。

眞城(2021)は、インクルージョンには

---

キーワード：インクルーシブ教育，日本型インクルーシブ教育，融合

※ 本学人間生活学部児童学科

全世界で統一された制度的定義が存在しないこと、それを正確に言えば、統一した定義をすることができないと述べている。その理由として、各国や地域の教育制度の状況が大きく異なっているからだと指摘している。

このような状況の中で、我が国は、どのような方向性を見だし、いかなるインクルーシブ教育のかたちを構想していくことができるのだろうか。先述の指摘から考えると世界共通のTHEインクルーシブ教育（川合，2016）を見つけて迫ろうとするのではなく、我が国の文化、社会的状況等を鑑みた「日本型インクルーシブ教育」を見だし、その構築に向けて進んでいくことになるのだと考えられる。そこで本稿では、インクルーシブ教育の国際的な動向を概観するとともに、我が国におけるインクルーシブ教育のこれまでの考え方を整理する。それらを踏まえて、現在取り組まれているインクルーシブ教育の現状を整理することで、日本型インクルーシブ教育の構築に向けて今後検討すべき論点を抽出することを目的とする。

## 2 インクルーシブ教育の世界の流れ

インクルーシブ教育の流れに強い影響を与えたのが、1994年にスペインのサラマンカでユネスコとスペイン教育科学省の共催で開催された「特別ニーズ教育に関する世

界大会」である。この世界大会において、サラマンカ宣言が採択された。これにより、通常の教育と特殊教育の国際的な在り方としてのインクルーシブ教育が明示されたのである。是永（2021）はUNESCOのサラマンカ宣言では「特別な教育的ニーズ」という用語が使用されていることを指摘している。特別な教育的ニーズとは、障害児やギフテッドや2E、言語的・民族的・文化的マイナリティの子どもやその他社会的不利な立場にある子どもなど、障害のみにとられないものである。

その後、2001年には世界保健機構から国際生活機能分類（ICF）のモデルが提唱された。これは、障害を「生活機能モデル」で捉えていくものである。障害を単に心身機能や身体構造だけで捉えるのではなく、「生活機能」とそれに影響を与える「健康状態」と「背景因子」との関係性で捉えていくのである。これは、障害を周囲との関係で捉えるという「社会モデル」の提案であり、インクルーシブ教育を進めていくこととも強い関連のある概念が示されたと考えられるだろう。そして2006年に、国連によって障害者の権利に関する条約が採択され2008年に発効された。その中でも第24条では、特に教育について示されている。その一部を抜粋して表1に示す。

ちなみに、表1で述べられている合理的

表1 障害者の権利に関する条約第24条第2項

---

「障害者が、障害を理由に、教育制度一般から排除されないことや、無償のかつ義務的な初等、中等教育から排除されないこと」  
 「障害者が、自己の生活する地域において、他の者と平等に包括され無償の初等及び中等教育の機会を提供されること」  
 「必要な合理的配慮が提供されること」

---

表2 障害者の権利に関する条約第2条

---

第2条：合理的配慮とは、他者との平等を基盤として、障害者がすべての人権及び基本的自由を享有・行使するために、必要かつ適切な変更及び調整であり、特定の場合において必要とされるものであって、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。

---

配慮とは、同条約第2条によって表2のように定義されている。

そして、2015年には、国連総会で「持続可能な開発目標（SDGs）」が採択された。その中の目標4では2030年までに、障害のある人、先住民、脆弱な状況にある子どもたちを含む、脆弱な人々に対する教育におけるジェンダー格差を排除し、すべてのレベルの教育と職業訓練への平等なアクセスを確保することや子ども、障害者、ジェンダーに配慮した教育施設を構築、改善し、すべてのレベルの教育と職業訓練への平等なアクセスを確保することが示されている。また、目標8では2030年までに、青少年や障害者を含むすべての男女の、完全かつ生産的な雇用とディーセントワーク、同一労働同一賃金を達成するとされている。

このように、インクルーシブ教育は世界的な流れの中で推進されていると言えるが、その具体的な展開は、各国の事情に即して様々である。是永（2021）は、キッピスらのインクルーシブ教育の解釈の類型化を紹介して3つのタイプを示している。それによると第1のタイプはインクルーシブ教育をみんなのための教育の基本的な最低基準を確保することおよび人種、宗教、性別または障害などの区分により個人の差異が分類されない異質の学習者層を扱うことによって特徴付けられる総括的な取組としている。第2のタイプはインクルーシブ教育を万人向けとしながらも、実際には特定グループにとくに焦点を当てた概念として構成するものである。第3のタイプはインクルーシブ教育を主に障害のある人を対象とした概念として広く理解する傾向にある。

以上、インクルーシブ教育を推進することに影響したと考えられる世界的な動きを概観した。その影響を受けた我が国ではどのような動きがあったのであろうか。いや、そもそもその影響を受ける以前に我が国に

はインクルーシブ教育の萌芽と呼べるものは存在していなかったのだろうか。

### 3 インクルーシブ教育の日本の流れ

#### (1) 分離・共生の対立構造

伊藤（2019）は、我が国において、通常学級での教育を前提として捉える「共生共学派」と子どもの特別な教育的ニーズに回答するためには通常学級とは異なる場での教育を容認する「分離肯定派」それぞれにおいて研究が蓄積されてきたことを指摘している。しかし、その蓄積は「分離肯定派」のものが多く、それは子どもの障害は子ども自身に起因するという医療モデルがされてきたことが要因であると考えられた。その後堀（1997）の研究をきっかけに「共生共学派」からの研究知見も蓄積され始めたと述べている。このようにそれぞれが研究知見を積み重ねる中で伊藤（2019）は、「共生共学派」と「分離肯定派」それぞれが、インクルーシブ教育の実現に向けた論理を有していると指摘している。前者は、通常の学級への就学が子どもの学習権であり、後者は、子どもの特別な教育的ニーズに回答することが学習権の保障であるとするのである。そして、それぞれがその学習権こそ、インクルーシブ教育で目指されるべきものであると主張されてきたのである。

このような状況の中、我が国は特別支援教育の時代へと進んでいった。

#### (2) 特別支援教育以降の流れ

2007年の学校教育法の一部改正によって、特別支援教育が法制化され、本格的に実施されることとなった。その後2009年に内閣府へ障害者制度改革推進会議が設置された。翌2010年、「障がい者制度改革推進のための基本的な方向について（閣議決定）」が発表された。これにより我が国は、先述した国連の障害者権利条約の批准に向けて、国内法を整備する方向に進み始めたと言えるだろう。翌2011年には障害者基本

法が改正された。その改正では、合理的配慮の概念を規定している。そして2012年には、中央教育審議会・初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育構築のための特別支援教育の推進（報告）」が示されたのである。ここでは、教育現場における合理的配慮の提供についても丁寧言及されている。

つまり、我が国は障害者の権利に関する条約を批准する方向に向けて国内法の整備を確実に行ったと言える。その批准のためには、教育におけるインクルーシブ教育の推進が不可欠であり、具体的には合理的配慮の概念を浸透できるような取組を進めることが重要であったと考えられる。2014年に、我が国は障害者の権利に関する条約に批准する。そして2016年には、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）が施行され、重要な法整備は確実に進んできたのである。ここまでの動きを表3に示す。

### (3) インクルーシブ教育システム

インクルーシブ教育システムとは2012年

の中央教育審議会・初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育構築のための特別支援教育の推進（報告）」によって述べられたものである。

これは、障害のある児童生徒に対して、可能な限り同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、その時点で教育的ニーズに最も的確にこたえる指導を提供できる多様な柔軟な仕組みの整備を行うことが求められるものである。そして、そのために図1に示した通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校等の連続性のある多様な学びの場を用意し、その充実を図る

#### 連続性のある多様な学びの場

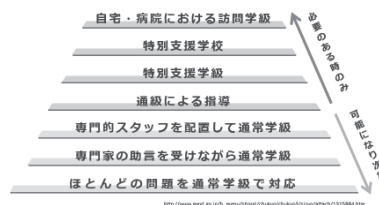


図1 連続性のある多様な学びの場

文部科学省(2012)「共生社会の形成にむけた」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）」参考資料4

表3 インクルーシブ教育の進行

1994年	スペインのサラマンカでユネスコとスペイン教育科学省の共催で開催された「特別ニーズ教育に関する世界大会」。サラマンカ宣言が採択される。
2001年	世界保健機構から国際生活機能分類（ICF）のモデルを提唱
2006年	国連によって障害者の権利に関する条約を採択
2007年	学校教育法の一部改正によって特別支援教育を法制化
2010年	「障がい者制度改革推進のための基本的な方向について（閣議決定）」
2011年	障害者基本法を改正
2012年	中央教育審議会・初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育構築のための特別支援教育の推進（報告）」
2014年	我が国は障害者の権利に関する条約に批准
2015年	国連総会で「持続可能な開発目標（SDGs）」を採択
2016年	障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）を施行

ことが重要である。

このインクルーシブ教育システムは、制度的に特に新しいものではない。従来の特別支援教育の制度を整理したものといった印象である。先述したように、インクルーシブ教育の形態は世界各国で異なっている。我が国においては、現在このような形態を取っており「日本型インクルーシブ教育」といった呼ばれ方をするとときもある

上記のように、インクルーシブ教育システムは、障害のある児童生徒に対して、可能な限り同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、その時点で教育的ニーズに最も的確にこたえる指導を提供できる多様で柔軟な仕組みを指す。そこでは、連続性のある多様な学びの場の充実が重要だとされている。学校教育法施行令の改正などにより、就学のシステムを改正して、学びの場を児童生徒が選択できるように取り組まれているのが現状である。それぞれの学びの場は連続しており、実態に応じて学びの場を選択したり変えたりできるとされているのである。このように、インクルーシブ教育システムを進めるための論点は多岐にわたるが、その中に教育課程の問題がある。それ

ぞれの学びの場における教育課程はどのようになっているのだろうか。多様な学びの場の教育課程は表4のように整理できる。

我が国の小・中学校の通常の学級においては、教育課程は単一であり、各学年の児童生徒が履修する目標及び内容を変化させることはできない。これにより、通常の学級では児童生徒の実態に関わらず、扱われる教育の目標や内容は同一となる。従って、通常の学級においては、その教育課程を変えず、指導法の工夫等を最大限度行うことによってその学習活動にできるだけ参加できること、学べることに取り組むことになる。これはアコモデーションと呼ばれるものであり、現在、特別な支援や合理的配慮として取り組まれている内容と重なるものである。

なお、我が国では、特別支援教育は小・中学校等の通常の学級における発達障害と言われる児童生徒への教育的ニーズに対応するといったイメージが強くなっている感じがあるが、実際には、発達に障害のある児童生徒だけを対象とはしていない。例えば、2015年に文部科学省が「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の

表4 多様な学びの場における教育課程編成の違い

- 
- 特別支援学校
    - 視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱
      - ・ ・ 通常の教育課程に準じる + 自立活動
    - 知的障害・ ・ 知的障害のある児童生徒の各教科 + 自立活動
    - ※訪問教育・ ・ 重複障害者等の取扱いに従った教育課程編成
  - 特別支援学級
    - 特別の教育課程・ ・ 特別支援学校の教育課程を参考にするなど
  - 通常の学級
    - 通常の教育課程
  - 通級による指導（通常の学級に在籍する児童生徒に対する特別の教育課程編成）
    - 通常の教育課程 + 自立活動（特に必要な時は障害の状態に応じて各教科の内容を取り扱いながら行うことができる）
-

実施等について（通知）」が発出されていることも忘れることはできない。また2016年に文部科学省が「医療的ケア児の支援に関する保健、医療、福祉、教育等の連携の一層の推進について（通知）」が発出されていることも重要である。文部科学省は、広い視野からの通知を発出することで、インクルーシブ教育システムの推進を図るための取組を明確にしようとしていると考えられるのである。

なお原田（2015）は、我が国が障害者権利条約の批准に向けて、その整合性を図る一方、従来の特別支援教育の枠組みも堅持しなければならないというジレンマに直面したこと、そこで“general education system”の解釈に当たり、「教育制度一般」つまり特別支援学校も含まれるものとしたと述べている。そしてこのことによって、日本のインクルーシブ教育は特別支援教育とインクルーシブ教育という異なる指向性を持つ2つの教育システムを巧妙に接合することができたと指摘しているのである。この指摘は、この後概観する日本の取組とそこから得られる知見とも大きく重なっていくのである。

以上、我が国における文部科学省が推進を図る特別支援教育の延長上にあるインクルーシブ教育システムの考え方とその経緯を概観した。しかし、我が国におけるインクルーシブ教育の取組は概観してきたインクルーシブ教育システムだけではない。そこで、インクルーシブ教育システムに限定せず、我が国におけるインクルーシブ教育の取組を整理してみたい。

#### 4 日本型インクルーシブ教育の構築に向けて

ここでは、我が国におけるインクルーシブ教育の取組をいくつか取り上げ、その内容や蓄積された知見を整理する。本研究が対象とする日本型インクルーシブ教育は、

特別支援教育の延長上にあるインクルーシブ教育システムに限定しないからである。

##### (1) 関西圏の実践

我が国のインクルーシブ教育を概観するにあたり、関西圏の実践を抜きには語れない。原田ら（2018）は、関西圏、とりわけ大阪が人権・同和教育が積極的に取り組まれてきた地域であり、「原学級保障」と呼ばれる統合教育の実践に取り組んできたことなど、インクルーシブな教育風土を強くもった地域であることを指摘している。「原学級保障」とは、特別支援学級担任は、支援担当として通常学級に入り込み、在籍児童生徒を中心に他の児童生徒と合わせて支援することにより、特別支援学級の児童生徒が通常の学級で共に学ぶシステムである。これに特別な法的裏付けがあるわけではなく、あくまで現行制度の柔軟な運用であるとされている（原田ら、2018）。

原田ら（2018）は5人の共同研究により、関西圏の6校で実施したフィールドワークの結果を報告している。そして、その結果から得られた知見を以下のようにまとめている。第一に、現行制度の間隙をぬって多様なインクルーシブ教育実践が生み出されていたことである。研究対象のうちの4校では、全ての子どもを通常学級で学ばせる実践が取り組まれていたこと、あるいは他の1校では敷地内に設置された特別支援学校と一部の授業を共有していたことが示された。第二に、各校では「気になる子」「支援の子」などのカテゴリーを独自に作り出し、障害のある子どもだけではなく、社会・経済的あるいは家庭環境的な困難を背景に持つ様々なニーズのある子どもを特別支援教育の枠組みの中で捉えようとしていたことである。第三に「集団か個か」を巡る葛藤が顕在化していたことである。敢えて差異を教室内に持ち込み、葛藤を顕在化させることが肝要である点が指摘され、更にこ

の葛藤はポジティブに捉えられるべきあると示された。これらの知見は報告者も述べるように、関西圏の実践を代表しているものであるかどうかは不明である。この研究において取り上げられた6校が、関西圏を代表する学校ではないからである。6校は、インクルーシブ教育という視点で報告者が注目した学校であり、この6校以外で必ずしもインクルーシブ教育実践が行われているかどうかははっきりしない。しかし、少なくとも6校において、注目に値するインクルーシブ教育実践が行われていたことの貴重な報告であることは間違いない。

佐藤（2017）は同じく関西圏のある小学校における全盲の児童と直接的に関わってきた教員の学校における日常活動を多面的・網羅的に検討している。この、直接的に担当した教員は、制度上は視覚障害特別支援学級担任であったと考えられるが、通常学級において加配教員の役割を担い対象児童の学習を支援していた。本研究は、その教員の語りを半構造化面接法によって収集し、分析したものである。その結果、詳細な語りの分析によって明らかにされた当該教員の活動は、対象児童と児童を取り巻く人々の双方に働きかけ、両者を媒介し結びつけていくようなものであった。更に具体的に言えば、当該児童へのケア責任を周囲の教師達と共有し、教育責任を原学級担任と共有し、交友関係を手引きを通じて拡大し、通学を見守る仕組みを構築することであったと指摘している。

久保田（2018）は関西圏のある小学校において、全盲の児童と知的障害があり脳性まひで車イスで学校生活を送る児童の周囲との相互作用について行ったフィールドワークの様子を報告している。本研究はフィールドワークにおける参与観察の様子の記録と、教員や保護者へのインタビュー内容をデータとして分析されたものであ

る。その結果、「共に学ぶ」実践では「支援の子」であってもその教育において優先的に責任を持つべきなのは支援担ではなくて原学級担任であるということや、支援担は障害児につきっきりになってはいけないという「共に学ぶ」実践の原則の存在を明らかにしている。同時に、若手教員が「共に学ぶ」を実践してきた教員たちとの日常的な相互行為を通して実践的な水準で「共に学ぶ」教育の原則を継承しているものの、それが「当たり前」や「雰囲気」をそのまま受け入れて既に存在する「基盤」に乗ることで「共に学ぶ」教育の原則を素通りする可能性もあると指摘している。また、同じ取組を事例的に扱った佐藤（2018）の研究を基に、その論文では描かれていなかった具体的な実践の背景について佐藤へのインタビューを行い明らかにした星島（2021）の研究では、具体的な6つの背景要因を指摘している。その6つとは、家族の積極性、入学前の点字習得、通常学級担任と支援担任との水平的なコミュニケーション関係（佐藤, 2018）、周囲の子どもとのインフォーマルな関わり、学校の設置自治体からの具体的な支援、これまでの取組によって培われた地域性である。

野口（2020）は関西圏の小学校である大阪市立大空小学校を研究事例として詳細な検討を行っている。大空小学校の事例をフル・インクルーシブ教育すなわち全ての児童の教育を通常学級で行うものとして位置付け、そのフル・インクルーシブ教育の困難性を克服するためのポイントを指摘している。例えば障害の捉え方を「個人モデル」でその責任を子ども個人に帰属させず、学校がこの子が学ぶことができる環境をつくることに転換することが指摘されているのである。また、フル・インクルーシブ教育実現の理念に基づいた重層的な構造の構築を目指し、通常学校改革をどのように進め

るかが鍵となることも指摘されている。

このように、我が国における関西圏のインクルーシブ教育実践の蓄積とその知見には重要な蓄積がある。これらをどのように踏まえて「日本型インクルーシブ教育」を構築していくのかが問われているのである。

## (2) 特別支援教育とインクルーシブ教育

先述したように、我が国では特別支援教育の推進からインクルーシブ教育システムへと展開してきた。それを具体的に示した2012年の中央教育審議会・初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育構築のための特別支援教育の推進(報告)」では、障害のある児童生徒に対して、可能な限り同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、その時点で教育的ニーズに最も的確にこたえる指導を提供できる多様で柔軟な仕組みの整備を行うことは既に示した通りである。このための具体的な方法論として授業のユニバーサルデザインが注目されている。日本授業UD学会(2020)は、授業UDの定義を、特別な支援が必要な子を含めて、通常学級の全員の子が、楽しく学び合い「わかる・できる」ことを目指す授業デザインとしている。

菊池(2020)は授業UDで頻繁に用いられる手立てとして「視覚化・共有化・焦点化」があることを示した上で、これらの手立てを講じたとしても知的発達に遅れのある子どもやその他身体障害を持つ児童生徒の困難が全て解決するはずはないことを指摘し、授業UDが全ての児童生徒が通常の学級で学ぶことを前提にしておらず、授業UDはフル・インクルージョンのための仕組みとして機能するわけではないと述べている。片岡(2015)も、UD教育と特別支援教育は、万人向けのデザインに対して個別化したデザインということで概念的にも

対立するはずであるが、「UD教育=特別支援教育」に近いかたちで捉えられているのは、実践レベルでの方法ばかりが伝えられ、UD教育の定義が明確でないことが1つの理由として考えられることを指摘している。田上・猪狩(2017)も、片岡(2015)の論を支持し、個のニーズに応じた追加的な支援の必要性は、普遍化されたユニバーサルデザイン教育で解消されない点に留意すべきであると述べている。また、特別な教育的ニーズとは固定的なものではなく、環境因子との関係で変化する相対的なものであり、その時代の「通常」との相対的な関係によって「特別」は変化するとしている。このように考えれば、我が国の学校現場における「通常」を改善していくという視点でUD教育の可能性を追求すべきだと指摘している。

また菊池(2020)は日本の授業UDは学習指導要領によって定められた教育課程の中で最大限にアコモデーションすることを目指した取組であり、モディフィケーションすなわち授業の内容や目標を子どもによって変更できないこと、それは我が国の通常学級の教育課程そのものに対する自由度の違いから方向付けられていることを指摘している。

このように概観すると、まずは特別支援教育と授業のUDの関係性について整理し、学校現場で共有を図ることが重要になると考えられる。その上で、授業のUDの背景にある我が国の通常の教育の在り方とインクルーシブ教育の関係性について言及していく課題が見えてくるのである。

青山(2016)は特別支援教育の弱点として「つなぐ・つながる」という視点の弱さを指摘した。この視点からの特別支援教育の取組は、制度上では交流及び共同学習しなく、明らかにこの視点が軽視されていることに言及している。その上で、小学校・



中学校における交流及び共同学習は、通常の学級の学級経営に大きく影響を受けるものであり、本来、交流及び共同学習は、通常の学級の学級経営の中で検討されるべきものであることを指摘している（青山, 2020）。

しかし、この「つなぐ・つながる」という視点には注意が必要である。赤木(2021)は日本的インクルーシブ教育は「同じ・つながり」を求める程度が高く、障害のある子もない子も、できるかぎり皆と同じことをする教育であり、障害のある子とない子が一緒に遊ぶ・学ぶというつながりを求める教育であると述べている。一方、赤木が実際に留学し研究者としてかつ保護者としてかかわったアメリカのシラキュース的インクルーシブ教育では、個々の違いを認めつつ、つながりを過度に求めないものであり、カリキュラム的にも違いを前提としたものになっているが、つながりは取捨して求めないものであったと述べている。赤木の指摘は重要であるが、「つながる」とは具体的に何を意味するのかがやや曖昧でもあり、このまま対比的にとらえることはできない。しかし、青山（2016）が内面のつながりや関係性を指した「つながり」を想定していることとも絡め、「つながり」の意味を検討していく必要性が明らかになったと言えるだろう。

### （3）令和の日本型学校教育とインクルーシブ教育

令和3年1月26日にとりまとめられた中央教育審議会の「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）では、「令和の日本型学校教育」の実現に向けて、これまでの日本型学校教育の良さを受け継ぎながら、更に発展させ、学校における働き方改

革やGIGAスクール構想を強力に推進するとともに、新学習指導要領を着実に実施することや、学校における授業の中で「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実することの重要性が示されている。この答申で示されている「個別最適な学び」とは何を指すのだろうか。同答申では、これからの学校教育においては、子供がICTも活用し自ら学習を調整しながら学んでいくことができるよう、「個に応じた指導」を充実することが必要であると述べられている。ここで言う「個に応じた指導」を同答申の説明によってより具体的に示すと以下ようになる。全ての子供に基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させ、思考力・判断力・表現力等や、自ら学習を調整しながら粘り強く学習に取り組む態度等を育成するためには、教師が支援の必要な子供により重点的な指導を行うことなどで効果的な指導を実現することや、子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことなどが必要であり、これを「指導の個別化」という。

また、基礎的・基本的な知識・技能等や、言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力等を土台として、幼児期からの様々な場を通じての体験活動から得た子供の興味・関心・キャリア形成の方向性等に応じ、探究において課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現を行う等、教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう調整することが必要であり、これを「学習の個性化」という。

更に、同答申では、以上の「指導の個別化」と「学習の個性化」を教師視点から整理した概念が「個に応じた指導」であり、この「個に応じた指導」を学習者視点から

整理した概念が「個別最適な学び」であると定義している。

また、「個別最適な学び」が孤立した学びにならないように従来の「日本型学校教育」において重視されてきた、探究的な学習や体験活動などを通じ、子供同士で、あるいは地域の方々をはじめ多様な他者と協働しながら、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、様々な社会的な変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となることができるよう、必要な資質・能力を育成する「協働的な学び」を充実することも重要であるとされている。

このように「令和の日本型学校教育」の実現に向けて示された中央教育審議会答申を見ると、本稿においてここまで取り上げてきた我が国のインクルーシブ教育に関連する取組とそこで指摘されたいくつかの視点との重なりがある。例えば、通常教育の在り方の検討、個と集団の葛藤、個の特別な教育的ニーズの扱い、つながりの意味等の視点が、この中央教育審議会答申すなわち「個別最適な学び」や「協働的な学び」と重なっていると考えられるのである。そこで、この答申の整理と重ねるかたちで、我が国における取組を整理することで、令和型日本の学校教育がインクルーシブ教育の推進と重なっていく可能性につなげたい。

#### ① イエナプラン

近年、我が国で注目を集めているイエナプランは、ドイツのイエナ大学で教育学者ペーター・ペーターセンの考えを実践して始まったものである。2019年4月から長野県佐久穂町に日本で初めてのイエナプランスクール大日向小学校が開校し、2022年4月には広島県福山市の常石小学校で公立小学校初のイエナプラン校による教育が始まる予定とされている。イエナプラン校における学習の特徴として「ブロックアワー」と「ワールドオリエンテーション」があげ

られる。中川（2021）は「ブロックアワー」は基礎的な学びを個々が自立的に学ぶ時間であり、学習指導要領に準拠した課題を示された子ども達自身が、それらをどのように学ぶかを選択したり決定したりしていると述べている。これにより、その子の発達段階にあった学びの内容と学び方で進めていくことが可能になり、「個別最適な学び」の実現につながっていくとしている。これは、まさに「指導の個別化」と関連することであると言えるだろう。またイエナプランのハートと言われる「ワールドオリエンテーション」がある。中川（2019）によると、「ワールドオリエンテーション」は、子どもの内発的な問いからスタートし、教科横断的に探究を進める学習であり、ホンモノから学ぶことが重視され、基礎的に学んだことが活かされる場であるとされている。その目的は「誰かと共に生きることを学ぶ」ことであり、まさに「学習の個性化」と「協働的な学び」に大きく関わることであると考えられる。涌井（2015）は、イエナプランは対話（サークル）、遊び、学習（仕事）、催しを通して生きることを学ぶということを基本とし、経験による学習の深化を重視しており、日本の生活や経験を重視した知的障害教育における生活単元学習と、とても類似していると述べている。特別の教育課程を編成することによって行われる日本の知的障害児教育の学習形態や理念とイエナプランの類似は指摘のとおりである。それが、両者の教育課程の違いによって具体的にどのように機能しているかどうかの検討が今後の課題になると考えられる。

#### ② 多様性に応じる教育

多様な子ども達に対応できる教育を考える際に、人間それぞれが持つ力にはそれぞれ違いがあり、それぞれの強みを活かすことを大切にすることが考えられる。その際に多重性知能の考え方を活用した取組がな

されている。多重性知能とはアメリカの教育学者ハワード・ガードナー博士が提唱したものである。ハワード・ガードナーは多重性知能には「言語的知能」、「論理数学的知能」、「空間的知能」、「身体運動的知能」、「音楽的知能」、「対人的知能」、「内省的知能」、「博物的知能」の8つがあると述べている（Gardner, 1999）。この考え方を分かりやすいかたちに整理したのがトーマス・アームストロングの8つの力をピザの絵で表すというアイデアである（Armstrong, T, 2000）。さらにそれを涌井（2012）がマルチピザの図として示している。

それを基に、通常学級において、多様な子ども達の得意な部分を活かした授業や学習の取組がなされてきた。田中（2019）は漢字の学習にマルチピザの考え方を取り入れ、多重性知能の8つの力を使って漢字を覚える方法を子ども達と共に考える実践を行っている。そこでは「語呂合わせをする」「パーツに分けて足し算にする」「友だちと問題を出し合う」「自分でテストをしてみる」など、たくさんの覚え方が出て来たことが報告されている。この取組は、まさに「個別最適な教育」の中でも「指導の個別化」に大きく関わることでありと考えられる。

板垣（2020）は英語はディスレクシアが現れやすいため、そこにユニバーサルデザインの考え方を取り入れることが必要であると述べている。その指導例としてマルチメディアデイジー教科書やデジタル教科書の活用、多感覚を使ったアルファベット練習の重要性を示している。これらもまさに「指導の個別化」に関わることでありと考えられる。

このように、特別支援教育において取り組まれている数多くの研究実践、例えば海津（2021）が開発した多層指導モデルMIMなど、エビデンスを示した取組が「指導の個別化」の考え方の中で、今後注目を集

めていくのではないか。特別支援教育の文脈での取組が通常の教育すなわち令和の日本型学校教育の文脈に取り込まれる可能性が生じてきたと考えられる。

## 5 考察

本稿では、インクルーシブ教育の国際的な動向を概観するとともに、我が国におけるインクルーシブ教育のこれまでの考え方を整理した。そして、それらを踏まえて、現在取り組まれているインクルーシブ教育の現状を整理した。ここではそれを踏まえて、日本型インクルーシブ教育の構築に向けて今後検討すべき論点を抽出していきたい。

### （1）通常の教育との「融合」

本稿で示してきたように、日本のインクルーシブ教育は、障害児教育や特別支援教育の流れから取り組まれてきていると言える。その流れは現在も変わってはいない。もちろん、授業のUDによる取組など、個と集団の両面へのアプローチに視点が向き始めているものの、それらとインクルーシブ教育との関係が整理されているとはいえない。そこで原田（2015）の指摘のように、特別支援教育とインクルーシブ教育の指向性の違いが整理されないまま、インクルーシブ教育ということばだけが一人歩きして混乱しているのが現状であろう。

インクルーシブ教育が、本来、全ての子どもにとっての学びを保障すると共に、多様な子ども達と「共に学ぶ」ことや「つながる」ことを指向するならば、その取組が障害児教育や特別支援教育の文脈からだけ論じられたり取り組まれたりすることにはならない。そのためには、通常の教育と言われている側から取り組まれること、すなわち特別支援教育と通常の教育の「融合」が必要になる。そのように考えると、中央教育審議会の「令和の日本型学校教育」の

構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」は日本のインクルーシブ教育を進めるにあたり重要な意味を有している。この答申で示されている「個別最適な学び」や「協働的な学び」で述べられていることは、本稿で概観、整理してきたインクルーシブ教育として重要だと考えられる視点と重なっているからである。しかし、この答申の構成を見ると、特別支援教育や外国人児童生徒等は別の章立てとなっている。しかし、これらを別枠で考えることなく「融合」した状態で進んでいくよう、つまり、通常の教育の文脈でインクルーシブ教育を検討して発信していくことが重要になる。日本型インクルーシブ教育の構築に向けて「令和の日本型学校教育」と重ね合わせながらの議論と取組が必要なのである。

## (2) 他国の取組知見を活用

上記の取組を進めるためには、他国の取組知見を活用することが必要である。本稿でも、オランダのイエナプランを取り入れた日本で唯一のイエナプラン校である大日向小学校を例に挙げたように、他国の取組や考え方がインクルーシブ教育を指向していたり、結果的にインクルーシブ教育と親和性が高かったりすることが考えられるからである。この他にも、ロンドン・ニューアム区の小学校におけるインクルーシブ教育実践の丁寧な報告(原田・濱元, 2017; 濱元, 2019)などから得られた知見を日本の実情と重ね合わせて取り組んでいく姿勢が求められる。

## (3) 更なる研究の方向性

本稿では、具体的な日本における取組として、関西圏での実践や授業のUD、イエナプラン校や多重性機能の考え方を取り入れた取組などを取り上げると共に、他国の取組を活かす必要性について指摘した。し

かし、これらの取組について、明確になっていることや不明確なことはどのように整理されているのだろうか。

佐藤(2018)は、今後の研究として、障害児と健常児との間に生起する日常的な相互作用・コミュニケーションに照準した経験的研究を指摘し、学校世界を舞台に、障害児を巻き込みながら展開する日々の相互行為とそれにかかわる技法や手続きを丁寧に記述・分析していくことが必要であると述べている。加えて、学校の内外で展開する重層的な日常実践や共同性のあり方に焦点化し、障害のある子どもの日常を支える多様なアクターたちによる学習や生活支援のダイナミズムを分析・記述することも重要な探求トピックだと主張している。これは重要な指摘である。「共生教学派」や「分離肯定派」(伊藤, 2019)それぞれの理念に基づいた研究の蓄積を更に進めるための詳細な事実の記述に基づいた研究が必要だと考えられるのである。青山・岩瀬(2019)は、岩瀬の通常の学級における実践を振り返って協働してインクルーシブ教育の文脈で丁寧に読み解こうと試みた。こういった細かな実践の記述に支えられた研究を重ねることで、具体的にそこで何が起きているのかを明らかにすることが必要なのである。また伊藤(2019)は特別な教育的ニーズを有する子どもと周囲の子ども達の関係性が卒業後どのように変化するか、しないのかといった長期的な研究から、機能的にインクルーシブ教育のアウトカムを検討していくこと、そのためにいかなる支援が必要なのかという教育技術論的研究やその支援を提供することに伴う差異のジレンマをどのように受け止めていくのかといった研究の必要性を述べている。伊藤の指摘通り、特別支援教育でなされている技術論的研究がインクルーシブ教育の文脈でどのように検討されているかなど、今後の

研究として取り組むべき課題は多いと考えられる。

インクルーシブ教育は様々な要素が複合的に織りなす重層的な取組である。日本型インクルーシブ教育の構築を目指し今後検討すべき論点として、通常の教育との「融合」や通常の教育の改革を基盤とした取組、これまでの日本における取組の中で何が起きているのかを明らかにする具体的な検討そして他国の取組をこれらの論点と重ね合わせて検討することを抽出した。これらの論点について、これからの研究を進めていくことが課題である。

## 引用文献

- 青山新吾 (2016) インクルーシブ発想とは。インクルーシブ教育ってどんな教育？。学事出版。
- 青山新吾・岩瀬直樹 (2019) 通常学級でインクルーシブ教育を実践するってどういふこと。学事出版。
- 青山新吾 (2020) 特別支援教育と学級経営ー学級経営に交流及び共同学習を位置付ける意味ー。日本学級経営学会誌2,1-4。
- Armstrong,T. (2000):Multiple Intelligences in the Classroom (2nd Ed.) .ASCD publications, Verginia USA. 吉田新一郎訳 (2002):「マルチ能力」が育む子どもの生きる力。小学館。
- 赤木和重 (2020) アメリカの教室に入ってみた貧困地区の公立小学校から超インクルーシブ教育までDVD付特別版。ひとなる書房。
- Gardner,H. (1999) Intelligence reframed. New York:Basic Books. 松村暢隆訳 (2001) MI:個性を生かす多重知能の理論。新曜社。
- 濱元伸彦 (2019) ロンドン・ニューアム区の小学校におけるTalk for Writingの実践に関する事例研究ーリテラシー教育によるインクルージョンの試みとしてー, 京都造形芸術大学紀要23号. 85-96. 原田琢也 (2015) 日本のインクルーシブ教育システムは包括的か？ーサラマンカ宣言との比較を通してー. The Japan Association of Legal Political Scienses, 73-85.
- 原田琢也・濱元伸彦(2017)ロンドン・ニューアム区の学校のインクルーシブ教育実践(Ⅱ)ー個のニーズへの対応と集団の包摂の両方を目指してー. 金城学院大学論集社会科学編14 (1). 1-23.
- 星島知佳 (2021) 日本におけるフルインクルーシブ教育の可能性ー全盲の児童の実践を例にー. ノートルダム清心女子大学人間生活学部児童学科卒業論文(未刊行)
- 堀正嗣 (1997) 新装版障害児教育のパラダイム転換. 明石書店.
- 板垣静香(2020)英語教育におけるユニバーサルデザイン. 国際学研究. 177-183.
- 伊藤駿 (2019) インクルーシブ教育研究の論点整理ーインクルーシブ教育の4つの様子に基づいてー. 教育文化学年報(14) 22-31.
- 海津亜希子 (2021) 多層指導MIM, 国立特別支援教育総合研究所HP, [http://forum.nise.go.jp/mim/index.php?page\\_id=](http://forum.nise.go.jp/mim/index.php?page_id=) (2021年9月15日閲覧)
- 片岡美華 (2015) ユニバーサルデザイン教育と特別支援教育の関係性についての一考察. 鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育科学編. 66. 21-32.
- 川合紀宗 (2016) インクルージョン・インクルーシブ教育に対する提言. 青山新吾他. インクルーシブ教育ってどんな教育？. 学事出版. 104-118.
- 菊池哲平 (2020) インクルーシブ教育システムにおける授業のユニバーサルデザイン化の意義に関する理論的検討. 熊本大学教育学部紀要. 69. 47-56.

- 久保田裕斗 (2018) 小学校における「共に学ぶ」実践とその論理. ソシオロゴス, 42, 37-55.
- 是永かな子 (2021) インクルージョンの萌芽と歴史的展開:石田祥代・是永かな子・眞城知己 (2021) インクルーシブな学校をつくるー北欧の研究と実践に学びながら. ミネルヴァ書房, 3-18.
- 中川綾 (2021) イエナプランのコンセプトとインクルーシブ~大日向小学校の開校をきっかけに考える~. 授業づくりネットワーク37, 42-47.
- 直島直樹 (2018) 日本におけるインクルーシブ教育の実現に向けた現状と課題ー特別支援教育をめぐる動向を踏まえてー. 相愛大学研究論集34 (2), 1-6.
- 日本授業UD学会 (2020) 日本授業UD学会HP. <http://www.udjapan.org/UDQA.html> (2021年9月12日閲覧)
- 野口友康 (2020) フル・インクルーシブ教育の実現に向けて大阪市立大空小学校の実践と今後の制度構築. 明石書店.
- 佐藤貴宣 (2017) 小学校における支援の組織化と教師のワークー全盲児童の学級参画を中心にー. 龍谷教職ジャーナル第5号, 1-17.
- 佐藤貴宣 (2018) インクルーシブ教育体制に関する社会学的探求ー全盲児の学級参画とメンバーシップの配分実践ーフォーラム現代社会学17, 188-201.
- 眞城知己 (2021) 教育におけるインクルージョンの概念ー学校との関係からー:石田祥代・是永かな子・眞城知己 (2021) インクルーシブな学校をつくるー北欧の研究と実践に学びながら. ミネルヴァ書房, 19-34.
- 齊藤由美子 (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 (2016) 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. あいり出版, 133-148.
- 田上美由紀・猪狩恵美子 (2017) 日本におけるユニバーサルデザイン教育を巡る研究動向ーインクルーシブ教育の実現を目指した通常学級改革の視点からー. 福岡女学院大学大学院紀要発達教育学第3号, 19-26.
- 田中博司 (2019) マルチ知能授業づくりネットワーク (32), 102-105.
- 涌井恵 (2012) 「学び方を学ぶ」テキスト<試作版>ー学びの達人(ふろしき忍者)になれるコツー. 平成21-23年度文部科学省科学研究費補助金(若手研究(B))「発達障害児の在籍する通常学級における協同学習のユニバーサルデザイン化に関する研究」(研究代表者:涌井恵, 課題番号:21730730) 研究成果物.
- 涌井恵 (2015) オランダ王国の小学校におけるインクルーシブ教育の実際発達障害のある子どもの状況を中心に. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル (4), 18-25.