

## 資料編

### (1) 通常の教育カリキュラムのアクセスとそこでの進歩

ーアメリカ合衆国における“最も制約の少ない環境における教育”の変遷ー

### (2) イギリスの Special Educational Needs の制度とインクルーシブ教育

## 資料編 (1) 通常の教育カリキュラムへのアクセスとそこでの進歩 —アメリカ合衆国における“最も制約の少ない環境における教育”の変遷—

齊藤由美子

### 1 IDEAと障害のある児童・生徒の教育

まず、はじめに、アメリカにおける、障害のある児童・生徒の教育に関する法律Individual with Disabilities Education Act (IDEA) (2004)について説明したい。アメリカの公教育は各州の責任で行われているが、州は、国の法律であるIDEAの基準に則って、障害のある子どもへの教育サービスを提供することが義務付けられている。この項では、IDEAによって定められるスペシャルエデュケーションの概念、及びIDEAによって保障される教育サービスの原則についてTurnbull, Turnbull, Shank & Smith (2004)を参考に説明する。

#### (1) IDEAによって定められるスペシャルエデュケーションの概念

IDEAではスペシャルエデュケーションを、“障害のある子どもたちの特別なニーズを満たすために、子どもの保護者に無償で行われる、特別に目的を持って計画された指導”と定義する。言い換えれば、スペシャルエデュケーションは、障害があるために普通教育ではその特別なニーズが満たされない児童・生徒のための教育である。スペシャルエデュケーションは障害のある子どもたち一人一人に個別に計画・実施されるが、それは“各々の特別なニーズを満たす”という意味であり、そのために、教育行政者や学校関係者は、教育サービスを提供する義務だけでなく、そのサービスによって子どもたちにとって望ましい結果 (outcome) を出すことが要求されている。IDEAは障害のある子どもが「無償の適切な教育」を受け、またその教育から実際の利益を受ける権利を実現するためのシステムとして構築されている。

多くの場合、児童・生徒個々の特別なニーズを満たすためには、関連サービス (related services) によって教育的な指導を補うことが必要となる。この関連サービスとは、“スペシャルエデュケーションの恩恵を受けるために、児童・生徒が必要とする補助的なサービス”と定義され、OT, PT, ST, 各種カウンセリング, 補助テクノロジー, 医療的サービス, 移動の手段とそれにかかるコストなどが含まれる。

IEDAの前身である全障害児教育法 (1975) が制定された当初は、スペシャルエデュケーションの対象となる子どもの年齢は6歳から18歳までであったが、この30年間における度重なる改正で、対象となる年齢の幅は広がり続けた。現在では0-2歳の乳幼児と家族へのサービス, 3-5歳の幼児へのサービス, 6-21歳の年長の子どもへのサービスが含まれている〔注①〕。

IDEAの6-21歳のサービスでは13の障害カテゴリーを規定しているが、この障害カテゴリーと各障害の定義が、その子どもがスペシャルエデュケーションサービスを受ける資格があるかどうか (eligibility) を決定するシステムに関わってくる。表15は6-21歳年齢グループの13の障害カテゴリーと、2008学校年度にそれぞれのカテゴリーで対象となった子どもの人数、カテゴリーごとの人数の割合を示したものである (U. S. Department of Education, 2010)。

表 15 IDEA に基づく教育サービスを受ける 6 歳-21 歳の子ども の 障害カテゴリーと人数

IDEA に基づく教育サービスを受ける6-21歳の子ども の 障害カテゴリーとその人数 (2008, Fall 50states & D.C.のデータ)		
学習障害 (specific learning disabilities)	2,522,735 (人)	42.87 (%)
言語障害 (speech or language impairments)	1,121,496	19.06
精神遅滞 (mental retardation)	475,713	8.08
情緒障害 (emotional disturbance)	417,872	7.10
重複障害 (multiple disabilities)	123,924	2.11
聴覚障害 (hearing impairments)	70,682	1.20
整形外科的障害 (orthopedic impairments)	62,332	1.06
その他の健康障害 (other health impairments)	648,112	11.01
視覚障害 (visual impairments)	25,790	0.44
自閉症 (autism)	292,638	4.97
盲ろう (deaf-blindness)	1,735	0.03
外傷性脳損傷 (traumatic brain injury)	24,857	0.42
発達の遅れ (developmental delay)	96,853	1.65
全ての障害	5,884,739	100.00

## (2) IDEAの6つの原則と“最も制約の少ない環境”

IDEAは、以下の6つの原則によって障害のある子どもが適切な教育を受ける権利を保障している。(Turnbull, Turnbull, Stowe, & Wilcox, 2000)。

- ① 拒否ゼロ (Zero reject) : いかなる児童・生徒も排除しない。
- ② 差別のない公平な評価 (Nondiscriminatory evaluation) : 学校は、児童・生徒に障害があるかどうか、あるとしたらどのような障害かを公平に評価しなければならない。
- ③ 適切な教育 (Appropriate education) : 学校は児童・生徒の評価に基づいて、また関連サービス (related services) や補助的サービスによる力の拡大を通して、個々のニーズに合った教育を提供しなければならない。
- ④ 最も制約の少ない環境 (Least restrictive environment) : 学校は適切であれば、障害のある児童・生徒を、可能な限り、障害のない児童・生徒と共に教育しなければならない。
- ⑤ 権利擁護の手続き (Procedural due process) : 学校は、学校が行う行為に対して児童・生徒、またその家族に防衛の手段を提供しなければならない。これは裁判に訴える権利を含む。
- ⑥ 保護者と児童・生徒の参加 (Parental and student participation) : 学校はスペシャルエデュケーションプログラムの計画、実施において、保護者や生徒と協力し合わなければならない。

これらのうち、「インクルーシブな教育」に関わってくるのは、特に③適切な教育と④最も制約の少ない環境 (LRE) であろう。障害のある児童・生徒については、“可能な限り”，障害のない児童・生徒と共に教育されることが第一のオプションであるが、この“可能な限り”という文言の説明として、“補助的なサービス・器具・工夫等を用いてもなお、その(障害のある)児童・生徒の適切な教育が、普通教育の場面では十分に提供できない場合のみ”に特別学級、特別学校等、普通教育の場から離れた教育が認められている。2008年の統

計 (U.S. Department of Education, 2010) によると、障害のある児童・生徒のうち、普通教育の場から完全に離された施設・学校で教育サービスを受けている児童・生徒は、障害のある児童・生徒全体の5.19% (内訳：特別学校や通所施設－2.94%；入所施設－0.37%；私立学校－1.11%；矯正学校－

0.37%；家庭や病院－0.4%など) であり、残りの74.8%は通常の学校に通い、個々のニーズに応じて通常の学級の外で教育サービスを受ける形態を取っている (内訳：80%以上の時間を通常の学級外で過ごす－58.49%；40-80%の時間を通常の学級外で過ごす－21.41%；40%以下の時間を通常の学級外で過ごす－14.9%)。これらの統計記述に見られるように、現行のIDEAでは通常の学級でのインクルージョンを大前提にしているのが特徴で、もしも障害のある児童・生徒が通常の学級外で教育サービスを受けることになる場合には、なぜその措置が必要なのか、また、どれぐらいの時間を通常の学級外で過ごすのかをIEPに明記することが必要になる。

このように、“個々のニーズに応じた適切な教育”と“最も制約の少ない環境での教育サービスの提供”の2つの原則のバランスのとり方が、障害のある児童・生徒のカリキュラムにとっての大きな課題と言えよう。次に“最も制約の少ない環境での教育サービスの提供”の観点を概観する。

## 2 最も制約の少ない環境での教育サービスの提供：歴史的な展開

ここではまず、アメリカにおいて“最も制約の少ない環境 (LRE)”という概念が、過去から現在までどのように解釈されてきたのかについてまず述べたい。

アメリカにおいて、「障害のある児童・生徒が、障害のない児童・生徒と共に学ぶ」という考え方は、IDEAの前身である全障害児教育法(EHA: the Education for the Handicapped Act, 1975)の中で、30年以上前にすでに提唱されていた。それは障害のある子どもが「最も制約の少ない環境」(LRE: Least Restrictive Environment)で教育を受けるという基本方針である。このLREでの教育をどうすれば保障できるのかというのが、アメリカの障害児教育が取り組んできた大きな課題の一つである。1975年以来、この「最も制約の少ない環境」での学習を保障する取り組みは以下の3つの段階を経て進展してきている。

- (1) メインストリーミング (Mainstreaming)：障害のある児童・生徒がどこで教育を受けるのかという、教育を受ける場所を問題にする。
- (2) インクルージョン (Inclusion)：障害のある児童・生徒が通常の学級のメンバーの一員と認められること、個別教育プログラムの目標に対する指導がいかにして通常の学級の中で実施されるのかということなど、集団の帰属 (membership) と個としての学習の保障を問題にする。
- (3) 通常の教育カリキュラムへのアクセスとそこでの進歩 (Access to and progress in general education curriculum)：障害のある児童・生徒が学習している内容が、通常の教育カリキュラムの内容とどのような関連があるのか、個別教育プログラムの内容と通常の教育カリキュラムとの関連性を問題にする。

この、“通常の教育カリキュラムへのアクセス”という文面が初めて法律に登場したのは1997年のIDEA改正であるが、さらに2004年のIDEA改正ではNo Child Left Behind Act (NCLB: “一人も落ちこぼれを出さない教育”法) (2001)と、IDEAの“障害を持つ児童・生徒の通

常の教育カリキュラムへのアクセス”条項との整合性が確立された。これらの法律によって、障害のある児童・生徒に対しても、可能な限り、通常教育カリキュラムにおいて必要な教育サポートを提供しながら学習を保障すること、また、特別クラスで学習する児童・生徒でも、その個別の学習内容と通常教育カリキュラムとの関連付けを行うことが義務付けられることとなった。次に、障害のある子どものカリキュラムの変遷を見ながら、この「通常教育カリキュラムへのアクセスと学習の保障」条項の持つ意味について述べる。

### 3 特別なカリキュラムからユニバーサルデザインカリキュラムへ

カリキュラムとは「学校や学校システムによって採用されている、指導のための包括的な計画。その目的は指導的活動を導くことであり、期待される事柄、内容、方法、結果に一貫性を提供することである」とされる(Hitchcock, et al., 2002)。また、カリキュラムの4つの基本的要素として、「目標」「方法」「教材」「評価」が挙げられている(CAST, 2009)。障害のある子どもの教育のカリキュラムについての考え方は、時代背景とともに、以下のような変遷を遂げている。Hitchcockら(2002)の論説を中心に概説する。

#### (1) 特別なカリキュラム

1975年に障害のある子どもの教育を保障した最初の法律である全障害児教育法が施行された当時、通常教育カリキュラムは、障害のある子どもたちが集団の中に存在することを想定せず、「均質な力を持つ子どもの集団」を仮定しターゲットにした「一つのサイズをすべての子どもにあてはめる」目標、方法、教材、及び、評価が用いられていた。その当時の時代背景においては、全障害児教育法が義務付けた「子ども一人一人のニーズを満たすように計画された、特殊教育と関連サービスに焦点をおいた無料の適切な公教育」は大きな前進であった。しかし、この法律では「子どもの個別のニーズに応じる必要がある」ことを強調するだけで、どのようなカリキュラムを用いるのか、については明確に特定されなかった。存在する通常教育カリキュラムに子どもの多様性を受け入れる柔軟性がなかったため、教育者やカリキュラム開発者が、障害のある子どもたちの教育のために「特別なカリキュラム」を作成することになったのは、自然な流れであった、と言える(Hitchcock, et al., 2002)。

この特別なカリキュラムの発展によって、多くの障害のある子どもたちが恩恵を受けることとなった。視覚障害、聴覚障害、重度の知的障害など「低発生頻度」と呼ばれる障害のある子どもたちにとっては、学校への物理的アクセスが可能になり、学習を支援する教材が開発され、個々のニーズに焦点をあてたきめ細かい教育が受けられるようになった。学習障害やADHDといった「高発生頻度」と呼ばれる障害のある子どもたちにとっては、それまで「怠けている」とか「やる気がない」と見られがちであったが、適切な評価によって個人の学習のスタイルが理解されるようになり、彼らの学習のニーズにあった新たな指導法や教材が開発されていった(Hitchcock, et al., 2002)。

しかし、一方で、特別なカリキュラムの発展は、時代とともに様々なマイナス面も生み出すこととなった。Hitchcockら(2002)は、「障害のある子どもの特別なカリキュラムは『両刃の剣』であった」と述べる。90年代になると、障害のある子どもたちと障害のない子どもたちとのギャップがますます広がり、修復不能になるというマイナスの側面がクローズアップされるようになった(Karger & Hitchcock, 2003)。例えば、IEPの目標は個人の文脈の中

だけで完結してしまい、同年代の障害のない子どもの進歩と関連付けたり、実際社会でどのように機能するかということに関連付けたりして障害のある子どもの進歩が測られているわけではない。障害のある子どもにとっての評価は、IEPの個別目標に沿った進歩を見る評価であって、特に教科学習等における評価については「障害のある子どもが蚊帳の外である」ということが、特別なカリキュラムの課題として認識されてきたのである (Hitchcock, et al., 2002)。さらに、「障害のある子どもが通常の学級で一緒に学習する統合的な教育実践が効果をあげている」という研究報告が増加し、一方で、「障害のある子どものみの分離クラスでの学習や通常の学級から取り出された個別の学習の形態では、教育的効果があまりあがらなかった」という研究報告が増加したこと (Sailor & Roger, 2005)、通常とは別のカリキュラムで教育を受けることによって、普通教育の教師が子どもの本来の力を過小評価する機会が多くみられたこと (Turnbull, et al., 2004)、カリキュラムごとに高度に専門性を持つようになった特殊教育のコストが莫大になったこと (Hitchcock, et al., 2002)、また、子どもの障害や特性別に高度に分化した特別なカリキュラムの根拠が、治療モデルに基づいていることへの批判 (Sailor & Roger, 2005) など、障害のある子どもが特別なカリキュラムで教育を受ける上での、様々な課題が認識されるようになったのである。

## (2) メインストリームカリキュラム

このような課題を解決するために、1997年改正のIDEAでは、障害のある子どもを普通教育に組み入れ、通常の教育カリキュラムへの参加と普通教育のスタンダード（基準）に基づく評価を義務付けた。存在する通常の教育カリキュラムそのものは、多様性を念頭に設計されたものではないので、教育者は、カリキュラムそのものを変えることなく、目的、教材、指導法、評価を、障害のある子どもたちの様々なニーズを満たすことができるように変えていく必要があった。これはHitchcock(2002)らによると「メインストリームカリキュラム」と呼ばれる。

メインストリームカリキュラムでは、普通教育の教師と特殊教育の教師が緊密に連携して仕事をしなければならない場面が増えることとなった。文字を印刷した教科書の「代替バージョン」として、点字や拡大教科書、教科書を音声として吹き込んだテープ、低いレベルの読解力に合わせて内容を単純にした教科書などが用意され、さらに、子どもがわかるように教材の変更を工夫すること、補助機器を用いること、概念マップなど子どもの認知特性を考慮した様々なストラテジーを用いて教えること、ペア学習やグループ学習を行うことなど、障害のある子どもの進歩（向上）を通常の教育カリキュラムにおいて支えるために、様々なアコモデーションやモディフィケーションが工夫された (Hitchcock, et al., 2002)。Hitchcockら (2002) は、このメインストリームカリキュラムにおいて一番重要な出来事は「教育者の間に、“変わることが必要なのは子どもではなく、カリキュラムの方である” という考え方の転換が起こったことである」と述べている。

## (3) ユニバーサルデザインカリキュラム

メインストリームカリキュラムでは、障害のある子どものニーズを満たすための様々な工夫がなされたが、その基になる通常の教育カリキュラムは、本来均一な集団を想定してつくられたものであり、内容を伝達する手段は依然として紙媒体が中心であった。コアとなる集

団以外の子どもたち、例えば、障害のある子ども、特別な才能のある子どもや、英語を母国語としない子どもなど、多様なニーズのある子ども一人一人に対応できるカリキュラムとはどのようなものなのか、研究がすすめられた。

学習のユニバーサルデザイン (Universal Design for Learning: UDL) という考え方は、従来建築分野で実践されていた概念を教育分野に応用したものである (Orkwis & McLane, 1998)。教育に関する応用テクノロジーの研究機関であるCAST (Center for Applied Special Technology) は、UDLに関するナショナルセンターを設置し、UDLの普及に大きく貢献している (National Center on Universal Design for Learning, 2009)。UDLのアプローチは、人々の能力や学習スタイル、及び好みなどの多様性を前提として、全ての人々に平等の学ぶ機会を提供することを目的に設計されている (CAST, 2009)。従来の「均質な力を持つ子どもの集団」を仮定しターゲットにしたカリキュラムについては、「誰に対して教えるのか、何を教えるのか、いかに教えるのかが特定されてしまい、多くの多様性に応えることのできないカリキュラムである」として「カリキュラムに“障害がある” (disabled)」と論じている (National Center on Universal Design for Learning, 2009)。

CASTが提唱する学習のユニバーサルデザインには3つの基本原則がある。それは、多様な提示の方法を提供すること、多様な表現の手段を提供すること、多様な関与の手段を提供することである。UDLのナショナルセンターでは、これらの原則についてのガイドラインを作成している (National Center on Universal Design for Learning, 2009) がここでは3つの原則の概要を述べる。

### ①原則Ⅰ：多様な提示の手段を提供すること

これは、「何を学習するのか」の保障である。提供された情報を知覚し理解する方法は、子どもによって異なる。例えば、感覚障害 (視覚障害、聴覚障害など) のある子ども、学習障害 (ディスレクシアなど) のある子ども、言葉や文化の違う子ども、などは、学習内容にアプローチするための別々の方法が必要である。文字が印刷された教科書よりも、視覚的、聴覚的な方法で、情報を簡単に捉えることができる子どももいる。現実には、ある一つのタイプの提示の方法が全ての子どもにとって最適、ということはある得ないため、提示の仕方に選択肢が提供されていることは重要である。

### ②原則Ⅱ：多様な表現の手段を提供すること

これは、「いかにして学習するのか」の保障である。自分の学習環境を操作でき、また自分が何を知っているかを表現できる方法は、子どもによって異なる。例えば、重度の運動障害のある子ども (脳性まひなど)、計画立てて実行することや構成することが難しい子ども (実行機能障害、ADHDなど)、また言葉の壁がある子ども、などは、課題へのアプローチの方法や習得したことを表現する方法が異なる。言葉で話すのではなく書くことで自分のことを表現できる子どももいれば、その逆もある。現実には、ある一つの表現の方法が全ての子どもにとって最適、ということはある得ないため、表現の仕方に選択肢が提供されていることは重要である。

### ③原則Ⅲ：多様な関与の手段を提供すること

これは、「なぜ学習するのか」の保障である。学習への関与の仕方やモチベーションは、子どもによってそれぞれ異なる。自発性や新規性によって、学習への取り組みが高まる子どももいれば、これらのアプローチでは学習に取り組めないばかりか不安になってしまうため、型に基づいて学習することを好む子どももいる。現実には、ある一つの関与の仕方が全ての子どもにとって最適、ということはある得ないため、学習への関与の仕方に選択肢が提供されていることは重要である。

以上、現在の米国における障害のある子どものカリキュラムの考え方を概観すると、学習のユニバーサルデザインを通常の教育カリキュラムへ導入することによって、障害のある子どもだけでなく、特別な才能のある子どもや、英語を母国語としない子どもなど、多様なニーズのある子ども一人一人の学習の機会を最大限に広げようとしていることが理解できる。しかしながら、通常の教育カリキュラムにおけるアコモデーションやモディフィケーションのみでは、障害の特性から生じる子どもの多様なニーズに応えられない場合も多々あることは想像に難くない。

次の項では、通常のカリキュラムへのアクセスを考慮しながらも、障害のある子どもの多様なニーズに応えるべく、適切な教育プログラムを決定するプロセスを示すモデルを紹介する。

#### 4 障害のある子どもの通常のカリキュラムへのアクセスモデル

通常のカリキュラムに学習のユニバーサルデザインの視点が導入されたとしても、障害の特性から生じる子どもの多様なニーズに応えるカリキュラムが必要であることには疑問の余地がない。例えば、視覚障害のある子どものカリキュラムには、通常のカリキュラムと同じ内容のコアカリキュラム（英語と他の言語に関する科目、数学・自然科学、健康・体育、美術・社会学、経済教育、職業教育など）に加えて、視覚障害のある子どもに特有の教育的ニーズに応える“拡大した（expanded）コアカリキュラム”として、以下の教育の内容が掲げられている（American Foundation for the Blind, 2009）；コミュニケーションのモードを含む補償的・機能的教科スキル、方向定位とモビリティ、社会的交流のスキル、自立生活のスキル、レクリエーションと余暇のスキル、キャリア教育、支援機器の活用、感覚の効率的活用に関するスキル、自己決定。同様に、聴覚障害のある子どものカリキュラムにおいても“拡大したコアカリキュラム”の考え方が存在する。

このように、感覚障害系の教育においては、通常のカリキュラムに通じるコアカリキュラムと障害の特性から生じるニーズに応えるカリキュラムを併用することは、比較的理解しやすい。しかし、特に知的障害のある子どもについては、通常のカリキュラムへのアクセスが提唱される際、知的障害に起因する特有の教育的ニーズへの対応が軽んじられがちであったことが指摘されている（Wehmeyer, Luce, & Bashinski, 2002）。

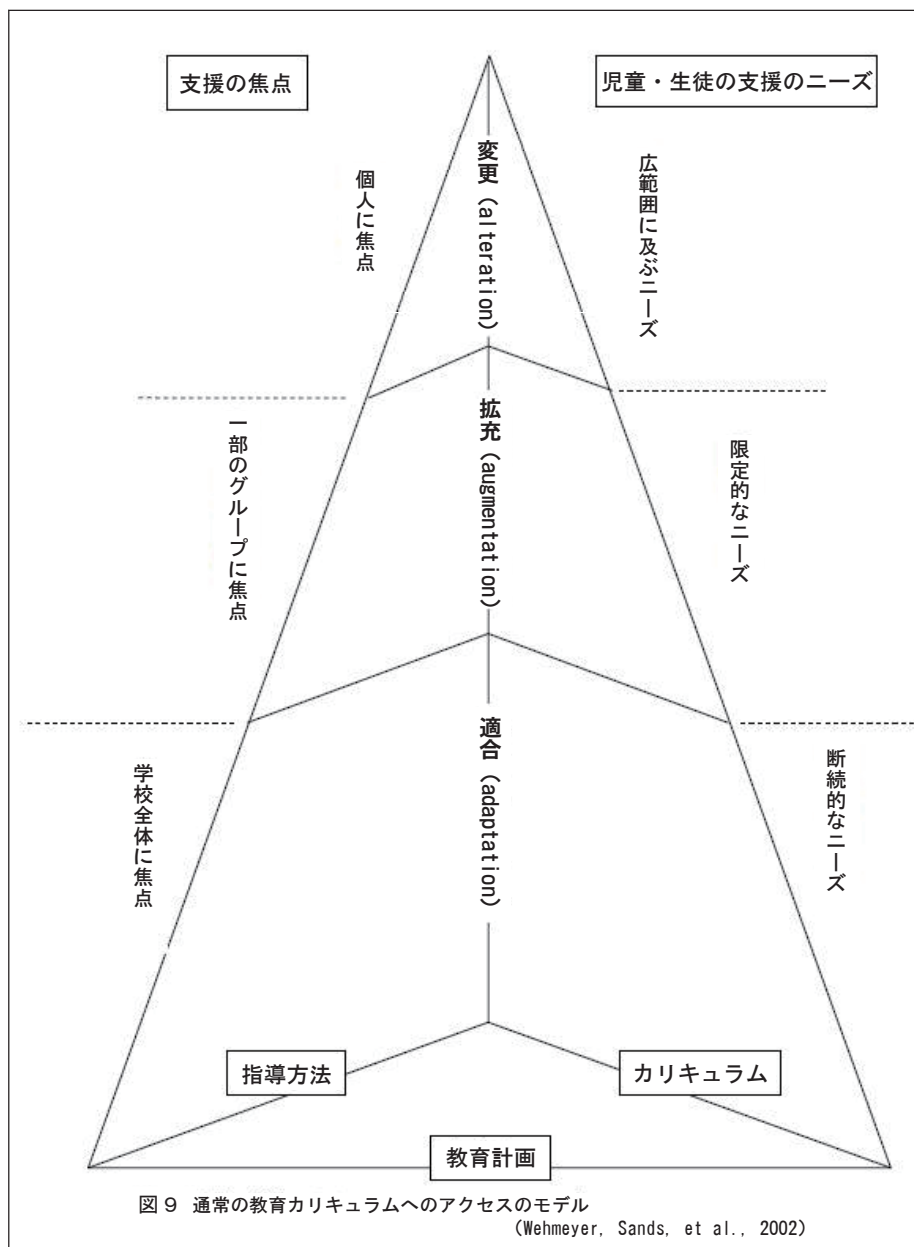
Wehmeyerら（2001, 2002）は、IEPチームが知的障害のある子どもの教育プログラムを決定する際に、通常のカリキュラムと、障害に起因する子どもの学習上のニーズの双方を考慮する、カリキュラムの三層モデルを提案している。

##### （1）カリキュラムの三層モデル

Wehmeyer, Sands, KnowltonとKozleski（2002）は障害のある子どもの通常のカリキ



ユラムへのアクセスを上下三層の構造からなる三角錐のモデルで説明している（図9）。



このモデルによると、三角錐の3つの側面であるカリキュラム (Curriculum)、指導方法 (Instruction)、教育計画 (Planning) は互いに緊密に連携しあっている。この三層モデルの最下層のブロックではカリキュラムの適合 (Adaptation)、中層のブロックではカリキュラムの拡充 (Augmentation)、最上層のブロックではカリキュラムの変更 (Alteration) が行われる。下層ほどサポートの頻度は少なく、また多くの子どもが通常の教育カリキュラムを共有しながら学習し、上層ほどよりサポートが集中的に必要で、個別化された指導や支援が要求されることを示している。

カリキュラムの適合 (Adaptation)、拡充 (Augmentation)、そして変更 (Alteration) の意味は、それぞれ以下のとおりである。

### ①カリキュラムの適合 (Adaptation)

カリキュラムの適合 (Adaptation) とは、UDLの原則に基づいて、カリキュラムの提示の

手段、表現の手段（モード）、学習への関与の手段を子どものニーズに応じて適合させることであり、学校で学習する全ての子どもを対象に、三層モデルを底部で支える土台として位置づく。提示の手段としては、子どものニーズや特性に応じて、文字の大きさや図を変える、手話、点字、オーディオテープ、ウェブ情報を用いるなど、様々な方法で学習内容を提示すること；表現の手段としては、子どもが自分の知識や考えを表現できる手段として、文字で書く、言葉で言う、絵を描く、ドラマで表現するなど、様々な表現の手段を用いること；様々な関与の手段としては、子どもが学習に自主的に取り組む手段として、選択を取り入れたり、一人一人の子どもに力に合わせて学習へのチャレンジと支援を組み合わせたりするなど、子どもが興味関心を持ち、学習持続するような、様々な関与の手段を用いること。先に触れたアコモデーションを用いながら、通常教育カリキュラムで学習する場合はこの部分にあたる。

### ②カリキュラムの拡充（Augmentation）

カリキュラムの拡充（Augmentation）とは、通常教育カリキュラム自体に変更を行うのではなく、通常教育カリキュラムに加えて、障害のある子どもが学習の仕方を学ぶストラテジーを学んだり、カリキュラムを理解しやすくしたりすることであり、対象となるのは学校の一部のグループである。知的障害のある子どもについては、ノートの取り方のスキル、社会的交流のためのスキルの獲得や、自分で目標や計画を立てて自分のペースで進める学習ストラテジー、問題解決や自己調節などのストラテジーなどは、それを身につけることで通常教育カリキュラムにおいて向上（進歩）するための大変重要な要素である（Wehmeyer, Sandsら, 2002）。カリキュラムの拡充については、感覚障害のある子どもの教育における“拡大したコアカリキュラム”との間に、一部概念的な共通性があるように思われる。

### ③カリキュラムの変更（Alteration）

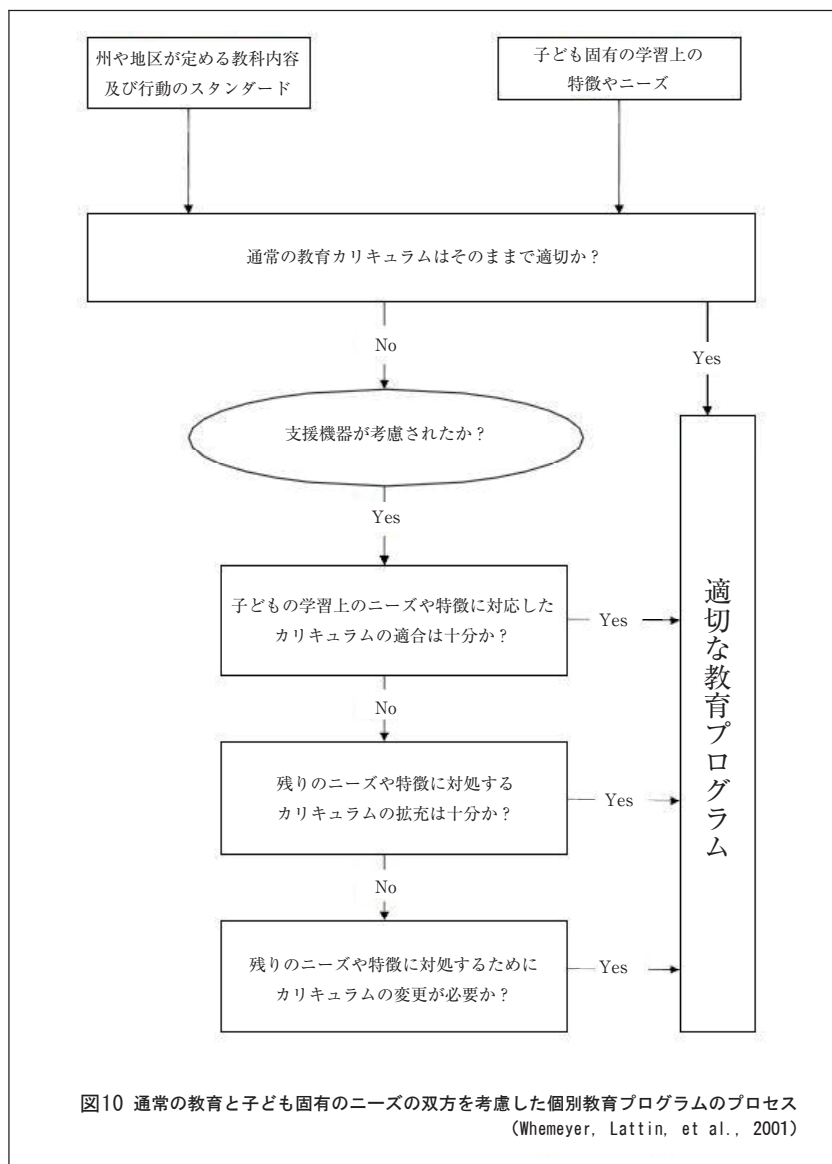
カリキュラムの変更（Alteration）とは、通常カリキュラムに変更を加えることであり、子ども個人に焦点をあてて、三角錐の最上段に位置づく。カリキュラムの変更（Alteration）は、従来、重度の障害のある子どもに用いられてきた機能的（functional）カリキュラムと呼ばれるものであり、自立する力や、生活の質を高めるために必要な知識やスキルを獲得するものである。Wehmeyer, Sandsら（2002）は、特に知的な障害の重い子どもの障害の特性に応じた“適切な教育”を保障するためにはこのカリキュラムの変更（Alteration）が必要であることを認めながらも、その変更の実施にあたっては、“インクルーシブな環境で行うべき”という留意点を述べている。

“ほとんどの変更（Alteration）カリキュラムはユニバーサルデザインの基本原則に則っていないので、通常教育カリキュラムへのアクセスの妨げとなるともいわれる。・・・アクセスの妨げにならないために、変更（Alteration）を行う場合にも、その子どもの年齢相応の、インクルーシブな環境において行うことが望ましい”

この考え方には、「特別なカリキュラムのみを展開することが普通教育のカリキュラムで学ぶ子どもたちとのギャップを広げてきた」という過去の政策評価への反省が反映していると思われる。

## (2) 通常の教育カリキュラムと個別のニーズの双方を踏まえた教育プログラムの決定プロセス

それでは、このカリキュラムの三層モデルを用いて、通常の教育カリキュラムと子どもの障害に起因した個別のニーズの双方を考慮した教育プログラムは、どのように決定されるのだろうか。図10はその教育プログラムを決定するプロセスをフローチャートで図示したものである (Wehmeyer, Sands, ら, 2002)。



プログラムを考慮する際には、まず、子どもの家族や周囲の人々からの情報及びアセスメントから得られた情報などをもとに合意された個別の学習ニーズと、州や地域で設定された学習内容及び行動のスタンダード（基準）の二つを念頭に置く。その上で、個別の学習ニーズに応えるために通常の教育カリキュラムが手をいれずにそのまま使えるかどうかを検討する。もし、通常の教育カリキュラムがそのままでは個別のニーズに応えられないと判断した場合には、コミュニケーションや学習活動に必要な支援機器を導入することで解決できる課題なのかどうかを検討する。

支援機器を導入することでも個別のニーズに応えきれない場合には、まず、カリキュラムの適合 (Adaptation) の部分で、必要なアコモデーションが適切に行われているかどうかを

検討する。もし、適切なアコモデーションを行うことで個別のニーズに応えられたら、それがその子どもの適切な教育プログラムとなる。

カリキュラムの適合 (Adaptation) の部分で応えられなかった個別のニーズがある場合には、それらの残りのニーズについて、次に、カリキュラムの拡充 (Augmentation) を考慮する。もし、拡充したカリキュラムの内容で個のニーズに対応できた場合、カリキュラムの適合 (Adaptation) に加えて、その拡充した (Augmentation) カリキュラムが、その子どもにとっての適切な教育プログラムとなる。

さらに、上記のプロセスを経ても、応じることが困難な子どもの個別のニーズが残っている場合に初めて、カリキュラムの適合 (Adaptation) 及び拡充 (Augmentation) に加えて、カリキュラムの変更 (Alteration) を検討することになる。

### (3) 通常の教育カリキュラムに関連づけたカリキュラムの拡充と変更

ここで注意したいことは、先にWelmeyer, Sandsら (2002) の言葉を紹介したように、カリキュラムの拡充 (Augmentation) 及びカリキュラムの変更 (Alteration) を行う場合の当該の子どもの学習の場については、もちろん通常の学級以外の場所で行うこともあるが、必ずしも通常の学級からの取り出しを意味していないことである。先にWelmeyer, Sandsら (2002) が述べたように、ある子どものカリキュラムの変更 (Alteration) を行った場合でも、その学習機会はモディフィケーションという形で通常の学級において提供され、そこでの向上 (進歩) が図られることは頻繁に行われている。2008年4月に調査訪問を行ったカリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル」(School-wide Application Model: SAM) の実践では、通常の教室における授業の中で、学習障害のある子どものニーズに応じたカリキュラムの適合 (Adaptation) (写真42)、言語障害や英語を母国語としない子どものニーズに応じたカリキュラムの拡充 (Augmentation) (写真43)、重度の知的障害のある子どものニーズに応じたカリキュラムの変更 (Alteration) (写真44) が子どもの必要に応じて適宜行われながら、それぞれの向上 (進歩) が図られている場面を観察できた (齊藤・藤井, 2009)。



写真42 学習障害のある子どものパソコンを使った反復練習（カリキュラムの融合）



写真43 言語障害のある子どもと英語を母国語としない子どものSTによる小グループ指導（カリキュラムの拡充）



写真44 重度の知的障害のある子どものペグさし学習と仲間からのサポート  
(カリキュラムの変更)

以上、Wehmeyer ら (2001, 2002) のグループの論説を参考に、「通常の教育カリキュラムへのアクセス」と「障害のある子ども固有の学習上のニーズ」の双方を考慮したうえで教育プログラムを決定する、カリキュラムの三層モデルの活用を紹介した。障害のある子どものカリキュラムについての考え方は、1975年の全障害児教育法によって権利として提供されることになった「特別なカリキュラム」から、1997年及び2004年のIDEAに規定された「通常の教育へのアクセスとそこでの向上（進歩）」を具現化する「ユニバーサルデザインカリキュラム」に至る現在まで、大きな変遷を遂げてきた。アメリカ合衆国における現行のカリキュラムについての考え方は、「通常の教育」及び「障害のある子どもの教育」の双方について、その時々の方針についての時代の変化に対応した評価と、カリキュラムの意味の問い直しを重ねた結果であるという視点が、この小論によって提示されたと考える。

## 5 終わりに

アメリカ合衆国のIDEAに規定された「通常の教育カリキュラムとそこでの向上」の意味と、その歴史的な経緯は、障害者の権利に関する条約の批准に向けて「日本型のインクルーシブ教育」を模索する日本の現状に対して、多くの示唆を与えるものであると思われる。

「発達障害」の子ども、理解力の高い特別な才能のある子ども、また、情緒的側面の支援が必要な子どもなど、多様なニーズのある子どもたちが在籍する通常の学級において、「学習の場をみんなで共有する」だけでなく、「通常のカリキュラムの中でいかに一人一人の子どもたちがその子どもなりの向上（進歩）を図っていくのか」という視点をもつことは、一歩踏み込んだ質の高いインクルージョンを進める上で大きな課題であろう。また、障害のある子どものカリキュラムについての三層モデルの視点は、特別支援学級や特別支援学校で学習する障害のある子どもについて、教科学習と自立活動との関係を含めた教育プログラムにつ

いて概念的に整理し、子どもがどこで何を学ぶべきかを精査するための示唆に富むものである。

<文献>

American Foundation for the Blind (2009).The expanded core curriculum for Blind and VI children and youth.

<http://www.afb.org/Section.asp?SectionID=44&TopicID=395&DocumentID=2117> (アクセス日, 2009-10-04)

Center for Applied Special Technology (CAST) (2009).What is universal design for learning? <http://www.cast.org/research/udl/index.html> (アクセス日, 2009-10-04)

Hitchcock,C., Meyer,A., Rose,D.,& Jackson,R.(2002). Technical brief: access, participation, and progress in the general curriculum. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.

[http://www.cast.org/publications/ncac/ncac\\_techbrief.html](http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_techbrief.html) (アクセス日, 2009-10-04)

Karger,J.& Hitchcock,C.(2003). Access to the general curriculum for students with disabilities: a brief for parents and teachers. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.

[http://www.cast.org/publications/ncac/ncac\\_accessparents.html](http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_accessparents.html) (アクセス日, 2009-10-04)

Lee, S., Amos, B.A., Gragoudas, S., Lee, Y., Shogren, K.A., Theoharis, R., & Wehmeyer, M.L. (2006).Curriculum augmentation and adaptation strategies to promote access to the general curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 41, 119-212.

National Center on Universal Design for Learning (2009).

UDL Guidelines. <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines> (アクセス日, 2009-10-04)

Orkwis,R.& McLane,K.(1998).A curriculum every student can use: Design principles for student access. Reston,VA: ERIC Clearing House on Disabilities and Gifted Education.

Sailor,W.& Roger,B(2005).Rethinking Inclusion: School-wide applications. Phi Delta Kappan,86, 503-509.

齊藤由美子(2010).通常のカリキュラムへのアクセスとそこでの向上 ―アメリカ合衆国における障害のある子どものカリキュラムについての概念の変遷と現在の取組―.

世界の特別支援教育,24,53-62.独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.

齊藤由美子, 藤井茂樹(2009).米国における教育のシステムチェンジの試み〜カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル (School-wide Application Model: SAM)」の実践.世界の特別支援教育,23,57-69.独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., & Smith, S. J. (2004). Exceptional lives: Special

education in today's school (4<sup>th</sup> ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

U.S. Department of Education (2009). Raising achievement: alternate assessments for students with disabilities.

<http://www.ed.gov/policy/elsec/guid/raising/alt-assess-long.html> (アクセス日, 2009-10-04)

Wehmeyer, M.L., Lance, G.D., & Bashinski, S. (2002). Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: A multi-level model. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37, 223-234.

Wehmeyer, M.L., Lattin, D., & Agran, M. (2001). Achieving access to general curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision making model. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36, 327-342.

Wehmeyer, M.L., Sands, D.J., Knowlton, H.E., & Kozleski, E.B. (2002). Teaching students with mental retardation: Providing access to the general curriculum. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

#### <脚注の説明>

##### ① アコモデーション (accommodation)

障害のある子どもが内容を理解したり与えられた課題に取り組んだりするために、学習環境、内容のフォーマット、教育支援機器などに変更を加えることを指す。視覚障害やディスレクシアの子どもにテキストを読み上げるコンピューターを用いること、視覚障害・運動障害・学習障害の子どもたちのテスト時間の延長などである。アコモデーションでは基本的に教える内容の変更は行わない。

##### ② モディフィケーション (modification)

教えている全ての内容を理解することが難しい子どものために、指導内容やカリキュラムを調整して変えること指す。例えば、通常の学級にいる理解がゆっくりしている知的障害のある子どものために、宿題の数を減らしたり、内容を単純化したりすることなど。

##### ③ 関連サービス (related services)

障害のある子どもの個々の特別なニーズを満たすためには、多くの場合、特殊教育に加えて関連サービス (related services) によって教育的な指導を補うことが必要となる。この関連サービスとは、“特殊教育の恩恵を受けるために、子どもが必要とする補足的なサービス”と定義され、OT, PT, ST, 各種カウンセリング, 補助テクノロジー, 医療的サービス, 移動の手段などが含まれる。

##### ④ 代替アセスメントを受ける子どもの割合 (2%)

ちなみに、この2%という代替アセスメントを受ける米国の子どもの割合は、日本で現在、特別支援学校と特別支援学級に在籍する子ども、及び、通級による指導の対象となっている



子どもの割合と同程度である。日本では通常の学級に在籍するLD, ADHD, 高機能自閉症等の「発達障害」があるとされる子どものグループに関しては、米国においては、そのほとんどが、子どもに必要なアコモデーションやモディフィケーションを受けながら通常の教育カリキュラムで学び、州の学力アセスメントを受けていることになる。

## 1 はじめに

イギリスではインクルーシブ教育を進めるために、制度設計の工夫と様々な教育的な手立てを用意してきている。特に、Special Educational Needsと呼ばれる概念は、他国の障害のある子どもの教育と比較しても特色のあるものであり、今後の我が国の特別支援教育における、障害と教育の在り方に参考となるとらえ方ということができよう。

本稿では、イギリスのSpecial Educational Needs (SEN) 制度に至る、これまでの歴史的な流れをおさえた上で、イギリスのインクルーシブ教育への取組の現状と、インクルーシブ教育上の課題について報告したい。

## 2 イギリスの障害児教育について関する概要

### (1) SENの定義

イギリスの障害のある子どもの教育はSpecial Educational Needsと呼ばれ、一般的にSENと呼ばれている。SENの定義は1996年教育法の中で、「特別な教育的な手立て (special educational provision)」と「学習における困難さ (learning difficulties)」という概念を用いて、「特別な教育的な手立て」を必要とするほど、「学習における困難さ」があるならば、その子どもは「Special Educational Needs」を持つとすると記されている。

この定義ではSENに対するはっきりした判断基準 (criteria) が記されていないため、教育的な支援の基盤を障害種に置いてきた我が国にとって、どのような場合にこの規定が該当するかを判断することは難しい。

英国のSENに関する判断基準がない理由は、障害のラベリング (刻印づけ) を止めて、子どもの実態に即した教育を行うということをその理念としたためである。そのため、SENがあることは、ラベリングではなく、能力や学習環境を一人一人の子どもで査定し、「学習における困難さ」を基本に規定されることとなる。つまり、SENにおける「教育的ニーズ」は「学習の困難さ」と対になる考え方なのである。したがって、SENがある状態とは「学習の困難さ」がある場合であり、「学習の困難さ」があるとは、その子どもが学習をしていく上で、「特別な教育的な手立て」が必要である場合とされている。つまり、SENの概念の基には「学習の困難さ」という現象があり、その現象を環境的な条件から解消あるいは軽減し、さらには力を高めるための「教育的な手立て」を必要としていることを「SEN」と言い換えることになる。SENにおける「学習の困難さ」と「特別な教育的な手立て」の定義は表16のように記述されている。具体的な「学習の困難さ」を表す例は多岐にわたり、見えの困難さ、聞こえの困難さ、移動の困難さ等、従来の障害分類から判断されやすいものもある。また、読みや書きの困難さなどは、複数の要因が考えられ、学習の困難さ (この場合は知的障害や学習障害以外の要因も考えられる) は幅広い概念である。こういった学習の困難さの程度に応じて、特別な教育的な手段を考えるというのが「学習の困難さ」と「特別な教育的な手立て」

との関係だといえる。

一方、障害のラベリングをやめ、学習の困難さを中心に教育的な手立てを考える英国の教育であるが、実際には、従来の障害種を専門にして教育を提供することも可能である。特に視覚障害や聴覚障害については、盲学校や聾学校も存在しており、障害概念そのものを排斥したわけではない。「SEN」で新たな枠組みを作ったが、これまでの障害種別の対応も維持しながら教育を提供しているのである。

このように英国のSENは、定義の仕方は論理的で明快であるが、実際に教育活動で運用していくためには、その都度「学習の困難さ」と「特別な教育的な手立て」を検討する必要がある、具体的な手続きが難しい現状にある。そのために、SENの定義は曖昧だと述べられることが多い。

また、このSENを明確化する手続きとしては、「判定書（ステートメント）」の作成が重要な役割を担う。判定書の作成手続きは、医療、福祉、教育、心理などの関連する分野の専門家が子どもの評価を行い、その実態から「学習の困難さ」を査定し、そこに必要と考えられる「特別な教育的な手立て」を明らかにするものである。その手続きとしては、教師を含めた専門家と保護者がその内容について同意して作成されることになる。したがって、専門家からの客観的な視点だけではなく、本人や保護者の感じるニーズも反映されることになる。

表16 「学習における困難さ」と「特別な教育的な手立て」の定義

「学習における困難さ」
a) 子どもに、同年齢の子どもと比べて、学習において有意に困難さがある場合、 b) 子どもが、学区又は学校にある施設設備を十分に利用できない困難さがある場合、 c) 義務教育学校に就学する年齢以前で、上記の a), b) の状態に当てはまる場合か、特別な教育的な手立てがない場合、または、上記の a), b) の状態になる可能性のある場合である。
「特別な教育的な手立て」
a) 2歳以上の子どもの場合は、同年齢の子どもに提供される教育に、さらに追加された教育、あるいはその教育とは異なる教育的な手立てを特別な教育的な手立てという。 b) 2歳未満の子どもの場合は、全ての教育的な手立てが特別な教育的な手立てである。 (1996年教育法)

## (2) 障害の定義とラベリング

SENの基本的な概念には、ラベリングをおこなわないことをその理念に掲げているが、アセスメント等においては、そこでどういった障害のある子どもであるかという考え方は必要であろう。実際にイギリスの教育省から出されている統計資料では、プライマリースクール、セカンダリースクール、特別学校に在籍する児童生徒の障害毎の児童生徒数を報告している(表17)。

ただし、この児童生徒数は障害が重複している場合は、それぞれのカテゴリでカウントされているので、カテゴリの児童生徒数の総数と在籍者数は一致していない。

表17 教育省の統計資料上の障害カテゴリーと特別学校への種別毎の児童生徒数 \*8

	Primary Schools		Secondary Schools	
	School Action Plus	ステートメントあり	School Action Plus	ステートメントあり
特異な学習困難 (Specific Learning Difficulty)	30,300	2,460	35,600	9,210
中度の学習困難 (Moderate Learning Difficulty)	76,690	7,390	53,820	14,120
重度の学習困難 (Severe Learning Difficulty)	2,310	2,740	900	1,800
重度で重複した学習困難 (Profound & Multiple Learning Difficulty)	380	1,010	80	260
行動, 情緒, 社会性の困難 (Behaviour, Emotional & Social Difficulties)	51,650	7,290	72,250	10,020
言語とコミュニケーションのニーズ (Speech, Language and Communications Needs)	66,520	13,890	10,670	9,150
聴覚障害 (Hearing Impairment)	4,130	2,720	4,190	2,160
視覚障害 (Visual Impairment)	2,700	1,330	1,870	1,630
感覚重複障害 (Multi-Sensory Impairment)	310	200	120	120
肢体不自由 (Physical Disability)	7,200	5,480	3,940	5,080
自閉症スペクトラム障害 (Autistic Spectrum Disorder)	8,310	11,630	5,840	10,100
他の困難・障害 (Other Difficulty/Disability)	10,780	1,780	14,830	1,550
	261,280	57,920	204,110	65,200

これらの障害カテゴリーのうち、言語コミュニケーションのニーズや中度学習困難、重度学習困難、特異な学習困難は聞き慣れない用語だが、それぞれの定義は表18のようになっている(定義については、参考文献を元に横尾が作成)。

表18 障害カテゴリーの定義

---

言語コミュニケーションニーズ (Speech Language and Communications Needs)

言語コミュニケーションニーズは、日本における言語障害教育に近い概念で、言語に関わる発音や発語など言語運用にかかわるニーズに対して用いられる。\*9

中度学習困難 (Moderate Learning Difficulty)

中度学習困難は知的障害などがあるため、適切な教育的な介入がなされなければ、期待されるレベルより低い到達度となる程度の学習困難である。ここでの教育的ニーズはカリキュラムの小規模な改変等でまかなうのは難しい。\*5

重度学習困難 (Severe Learning Difficulty)

重度学習困難は明確な知的障害や認知障害があるために生じる、学習困難である。学校では支援を伴った活動が行われる必要がある。学習の困難の他にも移動やコミュニケーション、知覚、身辺自立の困難さもある場合が多い。\*5

特異な学習困難 (Specific Learning Difficulty)

特異な学習困難は、様々な学習困難に対して用いる包括的な用語である。例としては、書字障害、統合運動障害、ADHD、アスペルガーなどがあげられる。以前は、多くの場合ディスレキシアの同意語として用いられてきたが、近年はディスレキシアはこの領域の中の一つのグループとして用いられるようになってきている。\*5

---

### 3 イギリスの障害児教育の歴史

#### (1) ウォーノック報告以前の障害児教育

イギリスにおける障害児教育の始まりは、1760年代にトーマス・ブレイウッドにより開かれた聾学校、1791年にヘンリー・ダネットにより開かれた盲学校開設により始まる。しかしながら、イギリスにおける障害のある子どもの教育が近代的な法体系とともに確立されたのは、1944年教育法からである。この法律では、「特別な教育的取り扱い (special educational treatment) を要する子どもの障害」として、盲、弱視、聾、難聴、虚弱、糖尿、教育遅滞、てんかん、適応障害、肢体不自由、言語障害の11分類が規定されている。

この法律では、障害の程度が軽い子どもを「educable」として、地方教育局 (LEA: Local Educational Authority) がその責任を負い、メインストリームスクールへのインテグレーションや特別学校での教育を行い、障害の重い子どもについては「ineducable」として地方保健局 (LHA: Local Educational Authority) がその責任を担い、病院や施設で訓練を受ける形で、実質的には就学免除の形を取っていた。

これらの就学に関する「educable」「ineducable」が撤廃されるのは、1970年教育法においてである。この法律により、障害のある子どもの全員就学がほぼ実現し、地方教育局が全ての子どもの教育に対して責任を持つこととなっている。

しかしながら、この全入によって障害のある就学児童が増大するとともに、専門家の要請、義務教育終了後の措置、障害種別カテゴリーの検討、統合教育の方向性などの様々な課題が表面化することとなる。

これらの課題を検討するために、1973年に生命倫理学者であるマリー・ウォーノック (Mary Warnock) を委員長にした「障害児教育調査委員会」(Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Youth) が設置されることとなった。この委員会が1978年に提出した報告書が「ウォーノック報告」と呼ばれ、現在のイギリスの障害児教育であるSENの基礎となったものである。

## (2) その他の教育改革の影響

この時期以下のような教育改革が行われており、ウォーノック委員会の議論の中にも影響を与えている。

### ① 中等教育改革 1965年～1970年

11歳時エリート選抜を行うために実施されていた選抜試験 (Eleven Plus Examination) をやめ、地域に共通の中等学校を設けようというコンプリヘンシブ・スクール (Comprehensive schools) 構想。地域のすべての子どもを受け入れることを原則とすることを想定したため、障害などの問題をもつ子どもの教育についても検討することが求められた。

### ② 補償教育 1968年プラウデン報告

子どもの学習の到達度に違いが生じることの原因を、子どもの知能や他の生得的な能力に基づいて考えるのではなく、社会環境や家庭環境、生育歴に目を向け、それにより、子どもの教育的ニーズに注目し教育することを前提とした考え方。

### ③ 保護者の学校教育への参加 1977年テイラー報告

「補償教育の考え方を通じて子どもの持つ社会的・家庭的な問題に対応するために重要となる保護者を学校教育の理解者、あるいは協力者として連携していくことが必要であることから、保護者が積極的に学校教育へ参加し、その発言権を補償する手立てを提案した。

## 4 ウォーノック報告での議論

### (1) 「障害児教育調査委員会」への諮問内容

「障害児教育調査委員会」への諮問内容は、「心身障害児童・青少年に対する英国の教育制度に再検討を加え、同時に、これら青少年の就業対策を含む医療面の改善策を考慮し、併せて以上の目的に沿った予算人員の最も効果的な配分等の方策について調査し、所要の勧告を行うこと」といったものであった。こういった内容から①就学前、障害のある幼児の教育課題、②障害のある子どもの統合教育、③特別教育諸学校の役割、④義務教育を修了した障

害のある生徒の教育課題，⑤特別教育の教員養成・研修計画の小委員会が設けられ，主に1) 障害の分類とラベリングの問題点，2) 統合教育，3) 障害のある子どもに対する生涯教育と専門家の関与，4) 保護者の協力について等が検討された。

## (2) 「障害のカテゴリー」から「支援の連続性」

1970年教育法により，従来「不適當」とされていた子どもも特別学校等で教育が受けられるようになっていたが，現場の混乱もあり，この委員会でも「教育をうける対象」について，議論が行われている。

この委員会では，従来の障害種別による教育によって社会的なラベリング（烙印づけ）がされることを防ぐことと，重複障害など複数の障害カテゴリーに該当する子どもや，学習遅滞などの従来の障害カテゴリーでは説明できない子どもに十分な教育的な手立てを提供することを議論した。

こういった中で障害のカテゴリーで考えるとその教育的支援からこぼれ落ちてしまう子ども達の「連続したニーズ」を拾い上げるために，「学習の困難さ」という概念を導入し，一人一人の子どもに対応した教育を行うSENを行うべきであるとした\*1。

## (3) ウォーノック報告における統合教育への言及

イギリスにおける統合教育への言及は，1944年の国会での議論から始まる（Parliamentary Debates: Hansard Vol 398 Col 703 (21 March 1944).）。そこでは，当時の教育大臣が「私は，障害のある子どもを分離する特別学校に入れることを普通の手続きとするようないかなる文言もこの法律に入れたいとは思わない。」と述べられており，統合教育に対する概念の導入は非常に早い。その30年後にだされたウォーノック報告の中では，可能な限りインテグレーションを推進することが目標とされ，位置的，社会的，機能的の3つのインテグレーション形態について述べている。

第1の位置的統合とは，特別学級を普通学校に設置したり，同一敷地内に普通学校と特別学校を設ける場合である。報告書では，この位置的統合にも十分その意義を認めている。そして，重度障害児のインテグレーションが進んでいるといわれるスウェーデンにおいてもこの形態が多いと報告している。

第2の社会的統合は，障害児が食事・遊び等の課外活動に健常児と一緒に参加する場合である。報告書では，この統合は個々の違いを受容しやすい低学年においてなされるほど効果的であるとしている。

第3の機能的統合は，最も完全な形のインテグレーションである。これは，SENがある子どもの活動が普通学校の教育課程の中に位置づけられて，彼らが普通学校の活動に完全に参加することを意味する。

## 5 SENにおける就学の規定に関する変遷

1978年に提出した「ウォーノック報告」をうけた1981年教育法(Educational Act 1981)によりSENにかんする制度が施行されるに至る。この法律の第2条第(2)項において就学に

関して規定され、表19の条件が満たされれば、判定書が作成されている子どもに対して普通学校における教育を保障することが地方教育当局の義務であると示された。その条件を表20に示す。

表19 SENにおける条件

---

子どもの親の意見が考慮されていること及び、子どもの普通学校での教育が、  
(a)子どもが必要とする特別な教育的対応を受けられること、  
(b)一緒に教育を受ける子どもへの効果的な教育の提供、  
(c)財源の有効な活用、と両立することであった。

---

この時点では、子どもが通常学級で学ぶということについての環境や財源の制約が影響し、その場合には通常の学校で学習することは必ずしも保証されていなかった。そのため、ステートメントのない子どもなどは、適切な教育的な手段が得られない結果となり、課題として提示されている\*1。

また、1988年にナショナルカリキュラム(National curriculum)と全国統一到達度評価(National test)の導入により、SENのある子どもに対しても評価が行われるようになり、この評価をどう位置づけるかなどが課題になった。

こういったSENの様々な課題に対して、1992年に、様々な行政分野に対して提言を行う組織であるオーディットコミッション(Audit Commission)から出された二つの報告書「Getting on the Act.」「Getting the Act Together」では、1981年教育法以降のSENにたいして表20のような問題を指摘している。

表20 オーディットコミッションが指摘したSENの問題点

- 
- ①SENを構成する概念が不明確であり、学校と地方教育当局の個々の責任が不明確であること
  - ②子どもの進歩及び子どもが受ける資源に対する学校と地方教育当局の責任が不明確であること、
  - ③地方教育当局に「81年法」を実施しようとする積極的な動機づけが欠落していること
- 

こうした、問題点に対応するため1994年にSEN実施規則(SEN Code of Practice)が発行されることになる。この実施規則は、法律ではなくガイドラインの位置づけだが、全ての学校においてSENについての学校方針(表21)を出すことが義務化され(義務については1993年教育法と1996年教育法の中で規定している)、すべての公立学校でSENを行うことが明文化されることとなった。



表21 SEN実施規則により義務化された学校方針

- 
- ①学校の特別な教育的対応についての基本的な情報,
  - ②SENがある子どもの発見, 評価, 対応についての情報,
  - ③学校の教職員の研修と学校外の機関とのパートナーシップについての情報
- また, SENCO の配置もなされることとなる。
- 

また, 同時期の1996年教育法では, これまでの就学にかんする規定改正が行われ, 1981年教育法より具体的に就学について述べられるようになり (表22), よりSENのある子どもは原則的に普通学校で教育されることが規定された。

表22 1997年教育法における就学規定

---

以下の第(2)節の条件が満たされている場合は, 親の希望に反しなければ, 子どもは特別学校以外の学校で教育されなければならない。

- (2)その条件とは, 特別学校以外の学校でその子どもを教育することが,
    - (a) 子どもの学習困難に必要な特別な教育的対応を子どもが受けられること
    - (b) その子どもと一緒に教育を受けることになる子どもに効果的な教育を提供すること
    - (c) 財源の効果的な活用と両立するということである。
- 

また, さらに2001年特別な教育的ニーズ・障害法によって, 環境と財政に関する条件は緩和され, 表23のように改められて現在に至っている。

表23 2001年特別な教育的ニーズ・障害法における就学規定

- 
- (3)第324条における判定書が作成されている子どもの場合は,
    - (a) 親の意向, 又は
    - (b) 他の子どもへの効果的な教育の提供,に反しない場合, 特別学校以外の学校で教育されなければならない。
- 

## 6 イギリスにおけるインクルーシブ教育の定義と進めるための手立て

イギリスにおいて, インクルージョンについて公的な文書で言及されたのは, 1997年の教育緑書が初めてである。この中で初めてインクルージョンという用語を採用し, 「インクルージョンはプロセスであり, 固定した状態ではない。インクルージョンが意味することは, SENがある子どもが可能な限り普通学校で教育を受けるべきであるということだけでなく, カリキュラムや学校生活において仲間と一緒に十分に活動すべきであるということである」のように定義した。

このように, イギリスにおいてもなるべく通常の学校の中で教育されること目指されているが, 現在のイギリスのSENにおいて, 当初ウォーノックがもくろんでいた20%の子どもに対してステートメントを発行することは財政的な状況から難しく, SENのある子ども全てに,

通常の学校で充実した特別な教育的な手立てを提供することはできていない。

しかしながら、ステートメントの発行にかかわらず、その子どもの特別な教育的ニーズにあわせて、通常の学校で行うものから特別学校で行うものまで段階的な教育的な手立てが提供される工夫が用意されている（図11）。

通常の学校で特徴的な工夫は、校内のSENについての体勢を整備するSENコーディネーター（Special Educational Coordinator (SENCO)）の存在と、段階的な教育的な手立てを用意するスクールアクション（School Action）、スクールアクションプラス（School Action Plus）の存在である。

SENコーディネーターは、日本の特別支援教育コーディネーターに似た役割をとる教員で、校内のSENのある子どもの拾い出しをおこなったり、SENのある子どもの教育について担任とともにIEPをたてたり、教育の評価を行ったりする役割を担っている。

スクールアクションは、SENがあると認められた子どもに対して行う支援の1番目の段階である。子どもの特別な教育的ニーズは少なく、多くは校内のリソースの工夫によって支援を行う段階である。IEPを作成した上で、授業の工夫やTAが積極的に関わることで支援を行う。

スクールアクションプラスは、スクールアクション段階での支援ではカリキュラムにアクセスすることが難しい子どもに対して行う支援の段階である。スクールアクションプラスでは、地方当局（Local Authority）が学校に対して資金の提供を行い教材の工夫を行ったり、地方当局から派遣された専門的な教員（巡回教員）を活用した個別の指導などを行う、スクールアクションよりも手厚い支援が行われる。

こうした形で、通常の学校の中でSENが進められるが、SENのある子どもの特別な教育的なニーズが、通常の学校の中で提供できない場合には特別学校において教育が行われることとなり、特別学校についてもインクルージョンの中で重要な教育的な手立てとして用意されている。特別学校への義務教育段階での在籍者数も決して少ない数ではなく、2010年段階で74,270名で、全生徒数の1.08%となっている。\*2

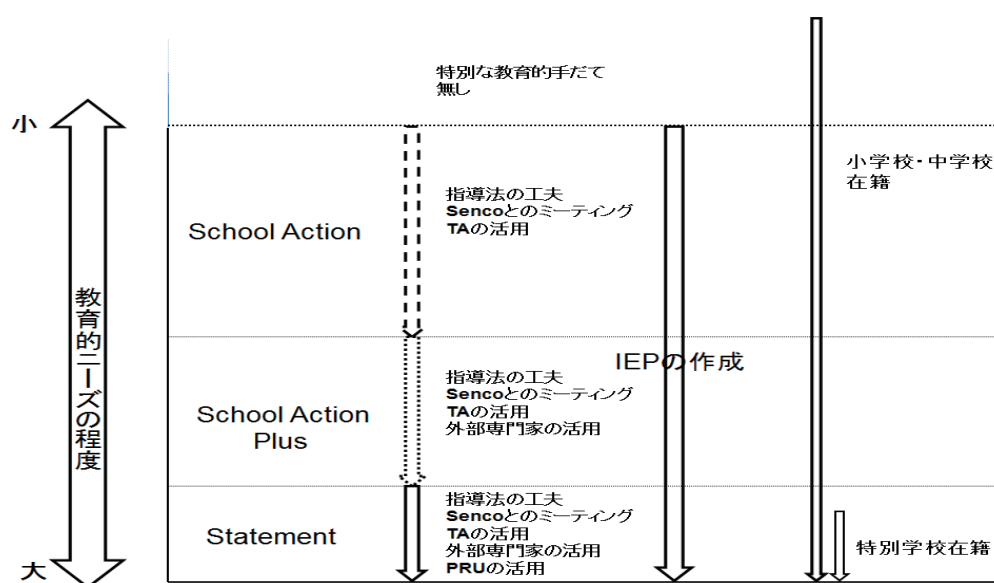


図11 SENにおける段階的な教育的な手立て

## 7 特別学校の存在に対する議論

インクルージョンを進める上では、特別学校の存在を制度上どう位置づけるのかが非常に大きな課題となる。イギリスにおいては、なるべくメインストリームスクールで教育することを目指しながらも、1%を超える子どもたちが特別学校に在籍している状況にあり、特別学校を廃止するという具体的な動きはないが（盲学校と聾学校については、整理統合が進んでこの20年で半分になったと言われている）、様々な議論が行われている。

特に近年の国連障害者権利条約の批准に向けた議論の中では、24条の通常の教育 (general education) の中に特別学校が位置付くかどうか論点となった。2008年に国会の人権合同委員会において、特別学校の障害者権利条約の位置付けについての議論と、政府や障害者団体からの意見の表明が行われている。

この合同委員会において表明された子ども学校家庭省（現在の教育省の前身）の見解としては、表24のようなもので、特別学校は特別な教育的な手立ての一つとしてとらえ、存続すべきであるというものであった。これに対して障害者団体やチャリティー団体からは幅の広い意見が述べられている（表25）。

なお、イギリスはこれらの議論を行った後、2009年6月に国連障害者権利条約を批准している。

表24 子ども学校家庭省の特別学校に対する見解\*4（横尾翻訳）

---

国連障害者権利条約は障害のある人が教育に対して、差別なく機会均等にアクセスできることを保障しているものだ。イギリス政府は各地方当局を通して、すべての障害がある子どもの能力開発を可能にするさまざまな手立てを開発し続け、インクルーシブ教育システムを開発し続けるよう心がけている。地方当局の支援サービスと特別学校とメインストリームスクールの協働によって、子どものもつ特別な教育的ニーズへの対応を保障できるのである。しかしながら、我々の国内法では特別な教育的ニーズのステートメントを持つ子どもの就学にあたっては、彼らの保護者がそれを望まない場合と他の子どもたちの効果的な教育の手立てと矛盾しない限りは、メインストリームスクールで教育されなければならないことになっている。我々は地方当局が、特別な教育的なニーズのステートメントを持つ子どもの就学を決定するときに、保護者の希望を考慮することができるようにし続けたいと考えている。したがって、特別学校は障害がある子どものために、地方当局の包括的な教育的な手立ての中で重要な部分のままで残されている。そして、我々はイギリスの通常の教育システムがメインストリームスクールと特別学校の両者を含むことで24条の(2)(a)への解釈的な申告とすることを提案したい。

---

表25 障害者団体やチャリティー団体からの特別学校に対する意見の例\*5

---

UNCCC (the United Nations Convention Campaign Coalition)

親が望んだからといって、特別学校に就学させることは人権の侵害であり、特別学校の存在には反対

RNIB (Royal National Institute of Blind People)

様々な子どもがおり、そこには多様な特別な教育的ニーズがある。これらの中には特別学校が適切な子どもいるため、特別学校は特別な教育的なニーズのある子どものために必要である。

RESCARE (The Society for Children and Adults with Learning Disabilities and their Families)

特別学校は幅広い教育的な手立てを提供してくれる。特別学校の閉鎖には断固反対である。

---

## 8 おわりに

イギリスの SEN は、インクルーシブ教育をめざしながら、その子どもの特別な教育的ニーズにあった教育的な手立てを段階的に用意するというシステムがとられている。そのシステムの中で、特別学校も教育的な手立ての一つととらえられている。本稿では詳述しなかったが、一人一人のニーズをはかるためのアセスメントも段階的に用意されており、手厚い教育的な手立てが必要な子どもには、ステートメントが発行される\*9。このような形で、ウォーノック報告で言及された、障害の連続性に対応した支援の連続性が行えるように図られている。

こういった教育の手立ての決定では、専門家の意見と保護者の意向が乖離する場合を考慮しなければならないが、イギリスの就学の決定を行うのは、地方当局 (Local Authority) である。しかしながら、保護者の意向をくみ取る会議や SEN のプロセスの中で保護者をサポートする公的な機関の存在や\*1、決定に対する不服申し立て機関の存在など就学の決定のプロセスについても連続性が用意されている。

イギリスで 2010 年 5 月に行われた総選挙では、これまでの労働党から保守党に政権が移行した。これによって、初等中等教育を管轄する子ども学校家庭省 (Department for Children, Schools and Families) も 11 月に教育省 (Department for Education) に名称が変更され改組も行われている。政策的な方針の変更も予定され、2010 年 2 月にだされた SEN に関する査問委員会であるラム審議委員会の提言内容\*5 についても大幅な見直しが予定されている。新政権の SEN に関する方針が示されるグリーンペーパーが 2010 年の秋に予定されていたが\*3、作成作業が遅れているようで本稿執筆時にこれを反映させることができなかった (2011 年 2 月の発表に延期されている)。保守党党首のキャメロン党首は自身が障害児の保護者であり SEN に対しても関心があるが、自分の子どもの受けた教育から、特別学校は非常に重要であることを述べていることから\*7、特別学校が現在の仕組みの中で存続していくことが予想されている。

国連障害者権利条約の批准を先に行った国のインクルーシブ教育として、今後の推移は我

が国の特別支援教育にとって参考になるであろう。

+引用・参考文献

- \*1 Department for education and science (1978) Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people (The Warnock Report), London: HMSO.
- \*2 DfE: Special Educational Needs in England: January 2010  
(URL:<http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000939/index.shtml>)  
(アクセス日 2010/10/26)
- \*3 DfE Special educational needs and disability green paper  
URL:<http://www.education.gov.uk/childrenandyoungpeople/sen/a0063729/special-educational-needs-and-disability-green-paper> (アクセス日 2011/01/06)
- \*4 Glossary of terms teachernet <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/sen/senglossary/> (アクセス日 2011/01/05)
- \*5 House of Lords House of Commons Joint Committee on Human Rights The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities First Report of Session 2008-09 ,2009
- \*6 Lamb Inquiry SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND PARENTAL CONFIDENCE 2010 shadow Education Secretary David Cameron: My personal crusade to save special schools THE INDEPENDENT  
URL:<http://www.independent.co.uk/opinion/commentators/david-cameron-my-personal-crusade-to-save-special-schools-493369.html> (アクセス日 2011/01/06)
- \*7 Statical First Release - Specaial Educational Needs in England, January 2010
- \*8 The Communication Trust 2010 Explaning speech,language and communication needs (SLCN)
- \*9 横尾 俊 我が国の特別な支援を必要とする子どもの教育的ニーズについての考察－英国の教育制度における「特別な教育的ニーズ」の視点から－ 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 35,2008
- \*10 横尾俊 欧州各国の状況～実地調査を踏まえて～ イギリス 専門研究 A 報告書 障害のある子どもの教育制度の国際比較に関する基礎的研究－我が国の現状と今後の方向性を踏まえて－ 国立特別支援教育総合研究所,2009
- \*11 横尾俊・渡部愛理 イギリスにおけるナショナルカリキュラムとそれへのアクセスの手立てについて国立特別支援教育総合研究所 世界の特別支援教育 24,2010