

第3章 「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育の 枠組みの検討と展望

第2章では、現行制度の「重複障害」の教育の枠組みの下で行われている「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育の現状把握を行った。「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の多様な教育のニーズに応えようとする学校現場の様々な取組や課題が明らかになるとともに、現行の「重複障害」の教育の枠組みの見直しの必要性も示唆された。第3章では、これらの課題の解決に向けて「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育の新たな枠組みを検討する際に目指すべき方向性を示唆する視点をいくつか提供したい。

第1節では、日本で批准の準備が進められている「障害者の権利に関する条約」に関連して、インクルーシブな教育の方向性の中で「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の教育をどのように考えるべきかを論ずる。第2節では、日本より一足早くインクルーシブな教育の方向性を打ち出した諸外国（アメリカ、オーストラリア、イギリス、ドイツ）における、「複数の障害を合わせ有する子ども」の定義とその教育の特徴について紹介する。

第1節 障害者の権利に関する条約と複数の障害を併せ有する 子どもの教育が目指す方向性

～インクルーシブな教育と一人一人の教育的ニーズに関する意識的な視座～

1. 障害者の権利条約を巡る我が国の動向

戦後、日本の障害がある子どもの教育制度は、教育基本法第4条において、障害があろうともなかつても、全ての子どもが就学の機会（教育の機会）を与えられていることを前提とし、障害の種類や程度に対応して（筆者傍線）教育の場を整備するとともに、きめ細やかな教育を効果的に行うという視点で展開されてきた。そしてさらに、障害の状態に応じた適切な教育を行うために、特殊学級の設置、また通級による指導の制度化を図り、障害のある子どもの教育制度を充実させてきた、という経緯がある。

一方、平成13（2001）年1月に今後の特殊教育の在り方に関する報告書「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～」が出されて以降、平成15年3月には「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告書）」、平成17（2005）年12月には「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」が出され、特別支援教育を推進するための制度整備に関し一人一人のニーズに応じた教育を展開していく、（筆者傍線）とする基本的な考え方が示されてきた。

さらに我が国における障害のある児童生徒等に関する教育制度は、国内外の情勢の変化を踏まえながら、「特殊教育」から「特別支援教育」への大きな転換に取り組み始め、小・中学校を包含した障害のある子どもの教育が、より弾力的に運用されることとなり、平成18（2006）年には学校教育法の一部が改正され、翌年には施行されている。また平成19（2007）年12月に教育基本法も

改正され、我が国においては「特殊教育」から「特別支援教育」へ名実ともに新たな第一歩を踏み出すこととなった。

他方、国際的な動向では、2006年（平成18年）12月には国連で「障害者の権利条約」が採択され、第24条で教育に関する障害者の権利について示されたことで、国際的に障害者を包容する（筆者傍線）教育制度及び生涯学習を確保することが求められることとなり、我が国も、平成19年9月には「障害者の権利条約」に署名した。

この「障害者の権利条約」は遠からず我が国においても批准されることと推測されるが、その背景にある「包容：インクルージョン」の考え方に関しては、文部科学大臣が「教育制度はよりインクルーシブな方向へと移行していくことは国際的な潮流です（2007年季刊特別支援教育より）」と述べていることから、今後の我が国における障害のある子どもの教育制度に関与する重要な意味を持っていることはいうまでもないことであろう。

2. インクルージョンの理解（一人一人の教育的ニーズとの一体化）

「インクルージョン」とは、本来「社会集団内の人々が人種や民族、性、年齢、障害等々、他者との違い（差異）を認め合うとともに、違いにより社会の他の構成員から社会的な不利を負わされる形態の社会的排除がなく、多様な利害が調整され、合意された見解のもとで社会的に結合していることを意味する一種の社会モデル構造」（平塚・植田2003）というように、人権を基軸とした人間の多様性（Diversity）を当たり前のことや喜ばしいこととして容認していくような社会改革の方向性を示す概念であるといえる。

また、日本における障害者施策は、ノーマライゼーションという考え方に依って立っているが、その実現化の中核である障害者基本計画（2002）においては、ノーマライゼーションとは「障害者を特別視するのではなく、一般社会の中で普通の生活が送れるような条件を整えるべきであり、共に生きる社会こそがノーマルな社会であるとの考え方」と解説されており、その基本的な方針に「障害の有無にかかわらず、国民誰もがその能力を最大限に発揮しながら、安全に安心して生活できるよう、建物、移動、情報、制度、慣行、心理などソフト、ハード両面にわたる社会のバリアフリー化を強力に推進する。・・・」と記述されている。

すなわち、「ノーマライゼーション」の理念とは前述の「インクルージョン（個々の人間の多様性の包容）」の考え方に立脚し、それを障害がある人々を対象に当てはめたもの、（筆者傍線）と定義づけることができるのである。換言すれば、「ノーマライゼーション」の考え方と障害者権利条約における「インクルージョン」の考え方は、その基礎を同じくしたものであり、必要条件、十分条件の関係性にある、ということである。

また、「一人一人の教育的ニーズ」とは、もともとイギリスにおける障害児・者の教育調査委員会の報告書（1978年：ウォーノック報告）にある「特別な教育的ニーズ（SEN）」の概念に由来している。当時イギリスの特殊教育制度では盲、聾、弱視、難聴、虚弱、糖尿、教育遅滞、てんかん、不適応、肢体不自由、言語障害の障害カテゴリーが使われていたが、ウォーノック報告では、①医学的観点からの障害カテゴリーは子どもが必要としている教育とは対応していない、②障害を子ども側の要因としてのみ捉えている、③障害のあるなしは明確に区別されるものではなく、連続したものである、等の点から、新たな教育学的な観点を示したものである。すなわち、医学的、病理学

的観点から診断された障害ではなく、学習の困難さと教育的手だてによる観点ということができる。

さらに、この概念（語句）は国連における教育の枠組の中で使用され、広く国際的に再認識されたのは「特別なニーズ教育に関する世界会議」において採択された1994年の「サラマンカ宣言」である。そして、「障害者の権利条約」は、このサラマンカ宣言と密着しその延長線上に存在しているものなのである。

その「まえがき」では「・・・会議は、＜特別なニーズ教育＞における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明ならびに行動の枠組み（Salamanca Statement on principles, Policy and Practice in Special Needs Education and a Framework for Action）」を採択した。これらの文書は、インクルージョン（inclusion）の原則、「万人のための学校」－すべての人を含み、個人主義を尊重し、学習を支援し、個別のニーズに対応する施設に向けた活動の必要性の認識を表明している」と唱われており、障害児も含めた、子ども一人一人の教育的なニーズを大切にした教育に関する国家レベルでの行動指針が記載されている（筆者傍線）。

すなわち、「個別のニーズ」あるいは「子ども一人一人の教育的ニーズ」という考え方は、「インクルージョン」あるいは「ノーマライゼーション」という考え方に必然的に包含されているものであり、我が国において「インクルージョン」や「ノーマライゼーション」の方向性を教育の分野において実現化していこうとするならば、障害のある子どもをいわゆる「障害種」という医学的、病理学的観点から捉えるのではなく、第一義的には「一人一人の教育的ニーズ」という観点から捉えた教育の展開が必須であることは言うまでもないことであろう。

また、人間の多様性の包容というインクルージョンの定義からすれば、「インクルーシブな教育」とは、その範囲は単に障害のある幼児児童生徒に留まることなく、学校教育を受けている全ての多様性を有する幼児児童生徒がその対象とされるのである。

3. 制度（システム）の変革とともに教育現場に求められるもの（インクルージョンの方向性に躊躇や不安を示す意識について）

昨今「インクルーシブな教育を目指す」と、従来から脈々と培われてきた～障害児への教育方法や内容が希薄となり、現場の指導者の専門性が失われるのではないかと「インクルーシブな教育や個々のニーズ教育とは新しい考え方であり、従前に培われた（障害種とその特性を基軸とした特殊教育の）知見を無視あるいは否定するものではないのか」とかという多少の危惧を包含した論調をよく耳にすることがある。

ここでは、障害のある子どもの教育にさまざまな形で携わっている私たち自身が抱くこのような意識の背景を中核に据えて論を進めていきたいと思う。

（1）インクルージョンやノーマライゼーションに取り組むための意識転換

現在、特別支援教育が展開される教育の場の範囲は小・中学校に及んでいる。このような展開を更に促進していくには、いわゆる「障害のある子ども」の教育に携わっている「特別支援教育」の分野から小・中学校の教育の場に対し積極的な働きかけを行うこと必然的なものであろうし、そのために制度（システム）の側面からもそのような環境を整えていくことは大変重要なことである。しかしながら、変革とは制度の側面からのみならず、教育現場に携わる人々の意識の側面からの改

革も重要な要素といえる。

今、私たち特別支援教育の展開に携わっている者個人が留意せねばならないのは、「制度がそうなったから」という発想ではなく、それぞれの場における個人の中で、改めて教育の理念の原点に立ち返り、自分自身が依って立っている（特別支援教育や障害種別の教育）分野の枠組みを再構築してみる、という思考を個人が持つことが重要なことではないだろうか。

（２）障害者観について

1995年版の「障害者白書」では、障害者を取り巻く社会環境においてノーマライゼーションの進展を阻む物理的な障壁、制度的な障壁、文化・情報面の障壁、意識上の障壁について言及している。さらに、「……これらの障壁を除去することによって障害者が各種の社会活動を自由にできるような平等な社会作りを目指す」、「障害のある人が社会参加しようとしたとき、最も大きな問題となるのは社会の中にある心の壁である」（筆者傍線）と、ノーマライゼーションの進展を阻む障壁は物理的・制度的な側面だけではなく、私たち個人が持っている心理的な要素（障害者観）も関与している、と言及している。

そして、個人の障害者観やその総体としての社会の障害者観の変遷過程を以下のようにまとめている。

- ① 障害者を社会にとって役に立たない、迷惑な存在とし、好奇や時には嫌悪の目で見ると。今日でもまだこのような偏見と差別の障害者観は払拭されていない。
- ② 「かわいそう」「気の毒」という憐れみや同情の障害者観で、優越な立場から不幸な障害者のために何かをしてあげようとする姿勢であり、障害者やその家族には決して心地よいものではない。
- ③ 今日ふつうの考え方として定着しているのは、障害者は障害のない人と同じ欲求・権利を持つ人間であり、社会の中で共に生きていく仲間である、という「共生」の障害者観である。

さらに白書では、上記①および②の障害者観は、障害者を障害のない人とは異なった特別の存在と見る点では共通しており、「意識上の壁そのものである」とも明記している（筆者傍線）。

換言すれば、①および②から③の障害者観への転換は、する者の視点からされる者の視点（利用者中心主義）への転換ともいうことができるし、さらには障害のある人々が、障害（欠陥）の改善・克服することで一般社会への参入権を獲得する、という「健常者」の優位性に基づく発想から本来的（共生的）平等の発想への転換、ともいうことができる。

以上のように、障害者白書のいう障害者観(①～③)の変遷過程は、障害者を特別視し、排除したり、障害のない人々による高見から障害者を捉えようとしたりする観点(①～②の段階)から、障害者の立場に立った「共生」の観点へと大きく転換していることを示しているし、「インクルージョン」や特別支援教育の考え方の根幹となるもの(障害者観)そのものを表現しているもの、と言えよう。そして、このような障害者の立場に立った「共生」の観点は、「障害者基本計画(2002)」の基本的な方針の中の横断的視点における、「利用者本位の支援」という表現に包含されている。

さらに、誤解を恐れずに言及するならば、いわゆる従前から「特殊教育」の分野において課題とされてきた「インテグレーション」という考え方は、「ノーマルな人々」と「障害のある人々」という区別を前提としてそれらを一緒にする、という立場であるため、その考え方の基本は決して「インクルージョン」と通底したものではない。すなわち、「インテグレーション」とは「インクルージョ

ン」や「ノーマライゼーション」に向かう過程における一つの形態を示すものではあるが、決して同等な障害観（理念）を表現しているものではない、ということである。

また、平成7（1995）年の「障害者白書（1995）」において社会の障害者観の変遷過程が取りあげられたことは、以下に示すその年の前後に行われた障害者施策の動向とあながち無関係ではないのである。

1993年には「アジア・太平洋障害者の10年」がはじまり、それへの対応として、「障害者対策に関する新長期計画（1993～2002）」が設定されている。さらにその年には従前から国の障害者に対する基本制度を定める法律である「心身障害者対策基本法（1970）」が改正され、「障害者基本法」と呼ばれるようになった。そして、改正された「障害者基本法」には、従前とは異なる障害者観に関する大きな変化を読み取ることができるのである。

概括的には、①「個人の尊厳」としてあった障害者に対する捉え方に関する条項を「基本理念」として上位に置き換え、障害者はあらゆる社会の分野に活動に参加できることを積極的かつ明確に示していること、②障害者施策に関する具体的な計画である「障害者基本計画」の策定を明言していること、③「医療、保護」という条項から、「保護」の文言を削ること、等である。すなわち、ここに至って、従前より以上に「理念」に基づく施策が強調され、「保護」から「積極的な社会参加」、すなわち「障害者の権利」への新しい流れが「心身障害者対策基本法」以来23年を経て、制度的にも明確に位置づけられた、ということができる。

端的に言うならば、現在の日本の障害者施策の理念は、制度的にも1993年以降既にインクルージョンの方向性を明示しているのである。

（3）タテ型社会の意識

誤解のないように、あらかじめ本論では特別支援教育に関する制度の側面ではなく「私たち自身がそのような意識を持っているのかも知れない、という認識をすることが重要なことである」と個人が持つ意識に関して、反省的に記述している、ということを述べておきたい。

タテ型社会とは、社会にあるさまざまな社会集団の観点から個人を見るという考え方から成り立っており、どの社会集団に帰属させるか、どの組織の一員にさせるか、といった観点から個人を捉えようとする力が強く働いている社会のことをいう。

このような集団の中では、その中における秩序や規範は動かし難い既存のものと判断され、個人はその鋳型にはまるべきだ、という力学が強く影響する傾向があり、新しくその社会に入ろうとするものは、そこに成立しているルールや習慣等の秩序を尊重せねばならないと考えられている（河野2002）。

河野（2002）はさらに、社会における組織（集団）には一定の目的があり、それらの目的や対象は本来的にはそれら組織（集団）の外部（一般社会）に存在するのだが、このような社会（タテ型社会：筆者加筆）における組織（集団）は閉鎖的・自己完結的（集団や組織内に成立している価値観や秩序の方を重要視した内向きの意識が働く）になりやすい傾向があり、そしてそのような傾向ゆえに外部に存在する目的や対象を見失いやすくなる、といっている。さらに河野は、よりメタな観点から、このような社会とは先進諸国に追いつこうとするキャッチアップを目指す国家社会（開発途上国）の在り方であって、日本はこのような段階をとうの昔に乗り越えているはずでありながら、まだその段階を意識の上で抜け切れてはいないのではないか、とも述べている。

以上のようなことを、子どもの教育に携わっている私たちの分野に引きつけて言及するならばそれは「障害種別の教育の枠組みにかかわる集団」としての意識ということができよう（筆者傍線）。

なぜならば、前述の、「インクルーシブな教育を目指す」と、・・・現場の指導者の専門性が失われるのではないかと「・・・従前に培われた（障害種とその特性を基軸とした特殊教育の）知見を無視あるいは否定するものではないのか」との論調の意識的背景には上記のような枠組み意識が働いているのではないかと推測されるからである。

すなわち、特別支援教育とは個別の支援計画の概念図（図1）にあるように、本来幼児児童生徒の社会参加へ向けた生涯（時間軸・生活範囲の空間軸）にわたる観点からその連続として展開されねばならないのであるが、これまでは私たちは、学校という限定された時間・空間や、さらに障害種別やその程度に配慮した教育（あるいは～教育という分野）という限定された枠組みの中に身をおいてさまざまな教育的活動を行っていた結果、そこでの活動が障害のある子どもの生涯（生活全部）に対しては必要条件であるにも拘わらず、あたかも必要・十分条件であるかのように捉えちがえてしまっていたのではないかと、ということである。

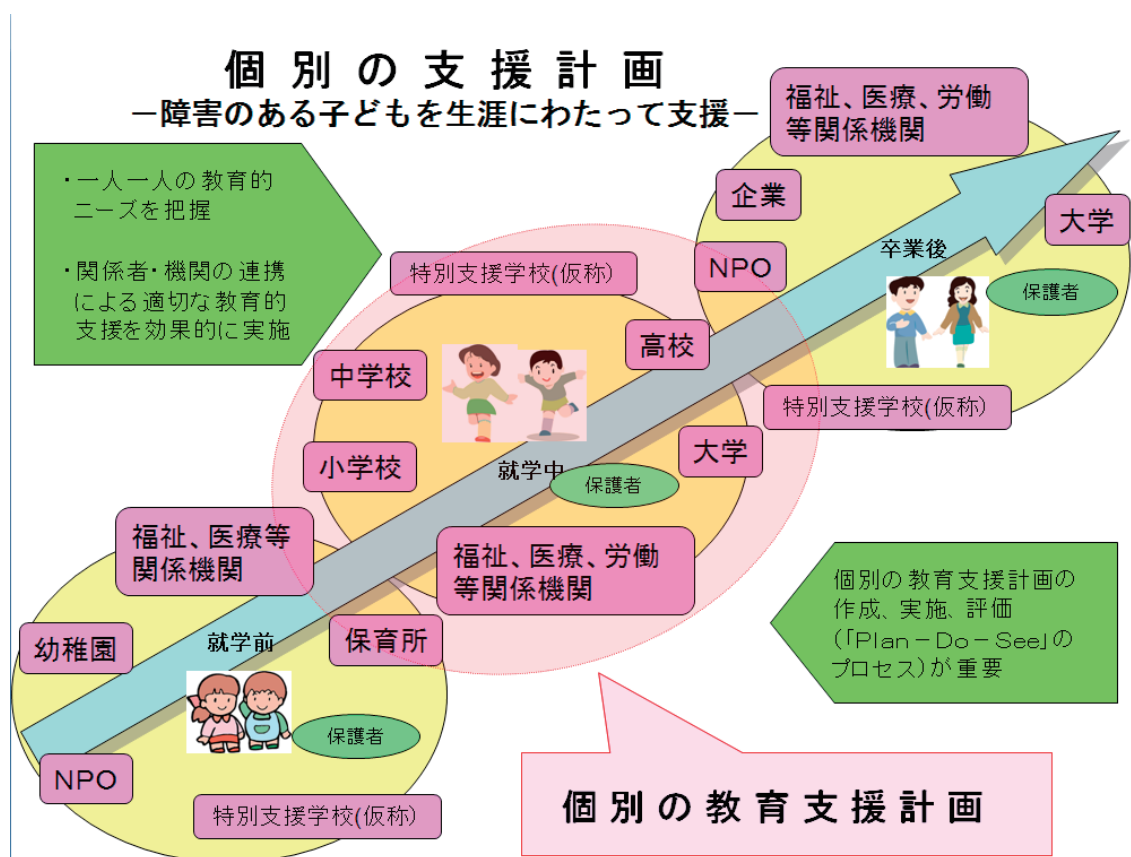


図1 個別の支援計画の概念図に観られる生涯にわたる子どもの支援

今後、「インクルーシブな社会」あるいは「インクルーシブな教育」の実現を目指して教育活動を展開していこうとするならば、まず私たちが行わねばならないことは、より広い観点からしかも連続した時間軸で自分自身の依って立つ「立ち位置」を捉えて子どもを観ることが出来るかどうか、フィードバック（対象化：ダブルループ学習）を行うことが重要である。（図2参照）

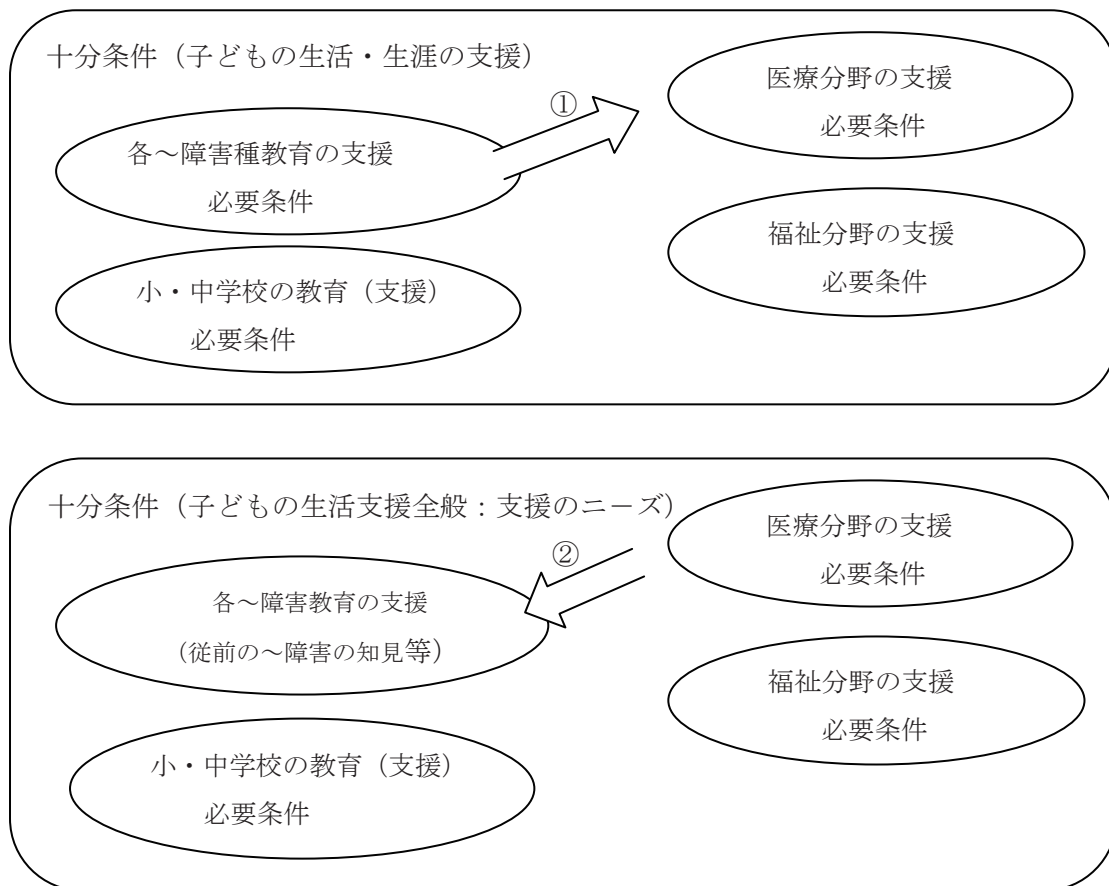


図2 ①の観点から②の観点へ子ども個々を捉える立ち位置（観点）の転換

私たちはこれまで、制度に則った～障害（児）あるいはそれに準拠した～障害教育という分野に身をおき、さまざまな活動を行ってきた（行っている）経緯がある。

今後、障害のある子どもの教育をさらに発展させていくためには、私たちはそれぞれの分野において培ってきた知見等は子どもの（教育）生活全般（教育的ニーズ）に対して決して必要十分な条件ではないという認識のもと、改めてそれらの知見等（必要条件）と子どもの実存（人間としての人格を持って生きる個人）からのニーズ（十分条件）との関連性を明確にし、それぞれ自分自身が身をおいている分野の再構築を図っていかねばならないのである。

（４）外国語翻訳上の誤解

「ことば」は私たちの意図や考えを伝達するメディアとしてその重要性は高い。そして、「ことば」は私たちの意識を大きく支配するものとして認識されている。

しかし、外国語を日本語に置き換えるとなると、その過程においてさまざまな齟齬が生起してくる。すなわち、「ことば」にはその国の文化や習慣等が含まれているため、本来の意図や意思を正しく伝える文脈を成立させることが容易ではないのである。ましてや、教育にかかることばや考え方を表現する翻訳には、その意味から相当な慎重さが必要になってくる。例えば「自立活動」と

ということば一つ取ってみても、そのイメージを外国の教育者や研究者等に対し正しく伝えようとする時、字面どおりの直訳では全く役に立たないのである。

さて、ここで取り上げることばとは、「ノーマライゼーション」や「インクルージョン」という日本で使われることば、特に「インクルージョン」ということばについてである。

前述したように、「インクルージョン」とは、人間の多様性を包容する社会改革の方向性（理念）を示すことばであり、英語表記（文脈）においては専ら「Inclusive Education（インクルーシブな教育）」あるいは「regular schools with this inclusive orientation（インクルーシブな方向性を志向した通常学校）」というように、「インクルージョン」を志向する意思を有した（実現化を目指した）活動や場所を修飾する形容詞として表現されるのである。

日本語においては、文脈の上から「Inclusion」の概念を最も表していると思われる「包容」の語句を当てて、直訳（翻訳）を行っていることは既に承知の事実である。

他方、「インクルージョン（inclusion）」には、一般名詞の「包み込むこと」や「包含すること」という意味があり、日本ではこれらを単純に「インクルージョンする」という動詞（外国語は文法上名詞をサ変で動詞化することが多い）で転用されることが多い。

この転用は、日本語の文脈においてさらに「インクルージョンするために」とか「インクルージョンする目的は」に変化する過程を通じ、結果としてあたかも「インテグレーション（統合）」というイメージにすり替わって流布してしまう、という状況を生み出すこととなる。

「インクルージョン」という語句が、昨今頻繁に使用されているにもかかわらず、その明確な概念が捉えにくくなっているのは、このように使用する過程における混同や誤解が要因の一つとなっているかも知れない。今後は、「インクルージョン」という語句の使用に際し、そのことばが有する正確な意味が伝わるような細心の配慮が必要であろう。

以上、障害のある子どもの教育に携わる私たち自身の内的・意識的な観点に焦点を当てながら述べてきた。

今、障害の重複した子どもの教育を展開するにあたり、もしも私たち自身の意識の中に「一人一人の教育的ニーズ」と「障害種別」の捉え方が整理されることなく混在し、かつ「重複障害」のイメージをそれぞれの障害種別分野の知見等の加算的総和である、という捉え方をしているとするならば、それは現在の我が国が志向している障害者施策と決して連続したものにはならないであろうし、結果的には障害のある子どもの利益にはならないであろう。

さらに、視野を私たちの周りの一般社会に転ずるならば、例えば企業分野では、プロダクトアウト（生産者中心の経営の考え方）からマーケットイン（利用者のニーズを重要視した経営の考え方）への転換が行われているし、医療分野ではインターディシプリナリーカンファランス（一人の患者＝利用者を多数の専門分野によって治療する体系）が志向されている状況がある。このように、今、私たちを取り巻く一般社会においても、もはや先進諸国に追いつくためのキャッチアップの志向ではなく、フロンランナーという創造的で成熟した社会を目指すために、大所高所から改めて自分自身が所属する専門的な集団や組織の在り方を見直す、という大きな流れがある。

このように、私たちが身を置く特別支援教育の分野での意識の転換は、決して私たちの分野だけのことではなく、広く一般社会とも同様な動きである、ということも再確認することが必要であろう。

引用・参考文献

- 1) 河野哲也,「ノーマライゼーションをはばむ考え方について」, 特別研究成果報告書「通常の学級において留意して指導することとなっている児童生徒に対する指導および支援体制の充実・整備等に関する研究－連携・協力の本質にあるもの－」, p9-16, 2002.
- 2) 笹本健,「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－」 P3-P4, 2002.
- 3) Tina Arlt,「Entwicklungen im Sonderschulsystem nach der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung in Nordrhein-Westfalen, besonders bezogen auf Schülerinnen und Schüler mit schweren Mehrfachbehinderungen」 研究実施グループ依頼レポート, 2010.
- 4) 内閣府（現内閣府）平成7年度版「障害者白書」1995.
- 5) 平塚・植田「ソーシャルワークにおける価値の分析」第17回アジア太平洋社会福祉教育専門職会議発表論文, 2003.9-2005（掲載）
- 6) 季刊特別支援教育, 文部科学省, 2007.
- 7) 個別の支援計画の概念図（文部科学省特別支援教育課説明資料より）

第2節 諸外国における「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の定義と教育の特徴

1 はじめに

第1節では、我が国の特別支援教育の中心概念である「一人一人のニーズに応じた教育」が「インクルージョン」という考え方に必然的に包含されたものであることを論述した。さらに、教育に携わる者の意識の問題に言及し、特別支援教育の展開にあたって「一人一人の教育的ニーズ」と「障害種別」の捉え方が整理されることなく混在していること、「重複障害」のイメージがそれぞれの障害種別分野の総和として捉えられていることなどが、我が国が志向するインクルーシブな施策の実現を阻んでいるとする危惧が述べられた。一方で、ここでいうところの教育に携わる者の意識は、我が国における教育制度やシステムの影響を多分に受けている、とも言えるのではないだろうか。

前述したように、日本における「重複障害」の枠組みは、現時点では学校教育法施行令第22条の3に規定される障害の種類と程度を複数併せ有する児童生徒であり、イメージとして「重複障害」が複数の障害種別分野の総和として捉えられていると考えてよいだろう。

しかしながら、制度上の「重複障害」のある子どもの概念と、学校現場で現実に対応すべき複雑な教育的ニーズを有する子どもの状況との間にしばしば乖離が生じていることは、第2章の現状把握からも明らかになっている。障害者の権利に関する条約の批准を視野に入れた障害者制度改革においては、インクルーシブな教育の実現に向けた制度改革が検討されつつあるが、「複数の種類の障害を併せ有する子ども」がどのように定義され、教育システムの中に位置づけられるかについては注目されるところである。

それでは、日本より一足早く、インクルーシブな教育への制度的な転換を図った、また図ろうとしている諸外国では、「複数の種類の障害を併せ有する子ども」をどのように定義しているのだろうか。また、その定義によって構築される教育のシステムの特徴はどのようなものであろうか。本節では、アメリカ合衆国、オーストラリア（西オーストラリア州）、イギリス、ドイツにおける「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の定義とその教育の特徴を概観し、今後の日本における定義や制度の見直しに際し、参考となる視点を整理することを目的とする。

2 アメリカ合衆国における重複障害(multiple disabilities)のある子どもの教育

(1) アメリカ合衆国における障害種カテゴリーと重複障害(multiple disabilities)の定義

アメリカ合衆国における障害のある子どもの教育については、Individual with Disabilities Education Act (IDEA：障害のある個人の教育法、2004)に規定されている。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により交付金を受ける仕組みになっている。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と各障害のカテゴリー、重複障害に関する定義について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、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、障害があるために通常教育ではその特別なニーズが満たされない子ども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法律である。

多くの場合、子どもの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、子ども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35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。

② IDEAによって定められる障害種のカテゴリー

IDEA に基づく6 - 21歳の教育サービスでは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1は6 - 21歳年齢グループの13の障害カテゴリーと、2008年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 1

IDEA に基づく教育サービスを受ける6－21歳の児童・生徒の障害カテゴリーとその人数（2008, Fall 50states & D.C.）

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
肢体不自由(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

ここに挙げられている人数は、それぞれのカテゴリーの定義の基に有資格（eligible）となった障害のある子どもの人数である。次に、他の障害種カテゴリーとの関連で、重複障害（multiple disabilities）について IDEA の定義を見てみたい。

③ IDEAにおける重複障害および重度障害の定義

「重複障害:multiple disabilities」について IDEA はこう定義している。「複数の障害があること（知的な遅れと肢体不自由、知的な遅れと盲など）、そしてそれによって引き起こされる教育の課題が深刻で、単一の障害のための特別な教育のプログラムではニーズに対応できないこと」。重複障害のある子どもの割合は、スペシャルエデュケーションサービスを受けている全ての子どもの 2.1% であるが、ここで注意したいのは、「複数の障害があること」だけでは重複障害のカテゴリーには分類されない、ということである。例えば、視覚障害と軽度の運動障害がある生徒を想定した場合、もし、この生徒のニーズに視覚障害単一の教育プログラムで対応できるようであれば、この生徒は「視覚障害」のカテゴリーに入ることとなる。また、この重複障害のカテゴリーには、視覚障害と聴覚障害を併せ有する子どもは含まれていない。彼らは盲ろう（Deaf-blindness）として別のカテゴリーに分類されている。カテゴリーが異なるということは、教育的ニーズの違いやそのプログラムの特殊性を反映しているといえる。さらに、障害のカテゴリーではないが、法律上様々なサービスの対象となる「重度の障害のある子ども: children with severe disabilities」の定義はこう記

されている。「障害の身体的、知的、情緒的課題が大きいため、高度に専門化された教育的、社会的、心理的、医学的サービスが必要で、また、それらのサービスを受けることによって能力が高められ、社会参加や自己実現が可能になるような子ども」。

これらの定義に見られるように、IDEA の障害の定義には障害の類型による説明（例えば、「自閉症」、「視覚障害」など）と共に、機能上の説明（例えば、「専門化された教育サービスによって社会参加や自己実現が可能になるような子ども」）が用いられている。ここで示されている“障害”の概念は、障害を治療や克服すべき対象の病気として見るとらえ方ではなく、“障害のある個人がより健康で活動的になり、最大限の社会参加や自己実現を促すためには、どんな環境からのサポートが必要か”，というとらえ方である。IDEA はこの目的を達成するための教育面におけるサポートや条件整備を保障するシステムを記したものといえる。

（２）米国における重複障害教育の特徴

① 最も制約の少ない環境における教育

IDEA には、障害のある子どもは“最も制約の少ない環境において教育をうけること”が規定されている。「最も制限の少ない環境（Least Restrictive Environment）」の規定は 学校は、適切であれば、障害のある子どもを可能な限り、障害のない子どもと共に教育する、という規定である。これは重複障害（multiple disabilities）のある子どもの教育においても例外ではない。重複障害（multiple disabilities）のある子どもも、“可能な限り”，障害のない子ども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、その子どもの適切な教育が、通常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、通常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、重複障害（multiple disabilities）のある子どものうち、通常教育の場から完全に離れた施設・学校で教育サービスを受けている子どもは、重複障害（multiple disabilities）のある子ども全体の 24%（内訳：特別学校や通所施設－19.0%；寄宿舎のある特別学校－1.9%；私立学校－0.3%；矯正施設－0.2%；家庭や病院－2.5%）であり、残りの 76%は通常の学校に通い、個々のニーズに応じて特別学級やリソースルーム等通常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%以上の時間を通常学級外で過ごす－13.7%；40～80%の時間を通常学級外で過ごす－16.4%；40%以下の時間を通常学級外で過ごす－45.9%）。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、もしも障害のある子どもが通常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学級外で学習するのかを個別教育プログラム（IEP: Individualized Educational Program）に明記することが必要になる。また、IDEA には、「通常教育カリキュラムへのアクセスとそこでの進捗（Access to and progress in general education curriculum）」の規定があり、障害のある子どもが学習している内容が、通常教育カリキュラムの内容とどのような関連があるのか、IEP の内容と通常教育カリキュラムとの関連性を問題にしている。重複障害のある子どもの IEP の目標への取り組みを年齢相応の通常学級における学習活動の中で展開する実践が進められている。

② 個々のニーズに応じた適切な教育：チームアプローチ

重複障害 (multiple disabilities) のある子どもの教育的ニーズは、子ども自身や家族からの情報や、様々なアセスメントの情報からチームによって決定されるが、IEP を作成しそれらのニーズに対応する際には、現在の実態を踏まえて将来に向けたインクルーシブな生活の構築が計画の指針となる。

重複障害 (multiple disabilities) のある子どもの教育サービスの対象となる事項としては、知的な機能 (intellectual functioning)、適応スキル (adaptive skills)、運動発達 (motor development)、感覚の障害 (sensory impairments)、コミュニケーションスキル、健康に関する特別なケアなどがあげられる。分業、専門職化の進んでいるアメリカでは、これらの多領域に及ぶニーズに対応するために、多くの専門職のチームによる協働 (collaboration) を行うことになる。重複障害 (multiple disabilities) のある子どものチームになる可能性のあるメンバーとして挙げられているのは、子ども本人、保護者や家族のメンバー、スペシャルエデュケーション教師、通常教育の教師、補助教師 (para professional)、PT、OT、ST、補助的テクノロジーの専門家、学校心理士、ソーシャルワーカー、管理者 (校長、プログラムコーディネーターなど)、視覚障害専門教師、モビリティスペシャリスト、聴覚専門家、学校看護師、栄養士、医師などである (Orellove, & Sobsey, 2004)。複数のアセスメント (公正な評価のために必要) と本人・保護者の希望を考慮し、それぞれの子どもの教育的ニーズ、関連サービス、IEP の目標とその教育的アプローチの方法がチームによって決定される。また、どのような関連サービスがどれくらいの頻度で提供されるかについてもチームによって決定される。

複数の専門職者による効果的なチームの構成の仕方については長年研究が重ねられてきた。チームメンバーの役割分担の仕方やチームが何を目標としているかで、チームは3つの形態に分類されている (Orellove, & Sobsey, 2004)。

- 1) 多専門職チーム (multidisciplinary teams) : チームメンバーはそれぞれ独立分業して子どもや家族に関わり、それぞれが目標を持って関わる (例えば PT は PT の目標、ST は ST の目標のみに別々に関わる)。チームメンバー同士の情報交換はほとんど存在しない。
- 2) 専門職者間チーム (interdisciplinary teams) : チームコーディネーターが存在し、メンバー同士は連絡を取り合っている。メンバーは多専門職チームと同様、独立分業して別々に子どもや家族に関わる。
- 3) 超専門職チーム (transdisciplinary teams) : チームコーディネーターが存在し、チームメンバー同士は緊密に連携し合っている。超専門職チームでは、専門職は独立分業して子どもに関わることはせず、役割の譲渡 (Role release) によってサービスが基本的に一本化される。(例えば、子どもと家族の主訴が PT の領域ならば、PT が子どもや家族と関わる主メンバーになり、PT はその関わりの中で同時に OT の領域の目標にも取り組む。この場合、OT はコンサルタントとして PT に必要な知識や技術を伝授する)。これによって、子どもや家族はサービスを受ける際に何人もの専門職者と個別に対応するのではなく、決まった少人数の専門職者との信頼関係を築くことになる。

近年、特に重複障害 (multiple disabilities) のある子どもの教育や、幼児期の教育の分野で、超専門職チーム (transdisciplinary teams) の形態が提唱されてきている。このチームの大きな特徴としては、子どもや家族の願いをもとにチームメンバー共通の目標が決められ、その共通の目標を達成するためにメンバーが専門的技術や知識を駆使すること、また、“セラピー”と称する細切れ

の時間ではなく、日常の生活場面や活動の中で必要なサービスが提供されること、などがあげられる。超専門職チームの形態を用いることで、専門職者と家族は同等のパートナーとして関係を築き、チームの協働によって子どもや家族の QOL を高めることが期待される。

(3) まとめ

ここでは、アメリカ合衆国における重複障害の定義と、重複障害のある子どもの教育の特徴について概観した。“個々のニーズに応じた適切な教育”と“最も制限の少ない環境での教育サービスの提供”の2つの IDEA の原則のバランスをどうとるのが、重複障害のある子どもの教育にとっての課題であろう。重複障害のある子どもの教育では、個々のニーズに基づいて個別教育プログラムが作成される必要があるが、その教育サービスの提供の仕方については、子どものインクルーシブな生活を支える形で行われることが期待されている (Renzaglia, Karvonen, Drasgow, & Stoxen, 2003)。米国は、2009 年にオバマ大統領が障害者の権利条約に署名したが、未だ批准はされていない。しかしながら、現在のアメリカ合衆国における教育法令によるシステムは、障害者の権利条約の要件を満たしているといえるだろう。

引用文献

- Orelove, F. & Sobsey, D (2004). *Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach*. Paul H Brookes.
- Renzaglia, A., Karvonen, M., Drasgow, E., & Stoxen, C. (2003). Promoting lifetime inclusion. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 140-149.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., & Smith, S. J. (2004). *Exceptional lives: Special education in today's school (4th ed)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- U.S. Department of Education (2010). Individuals with disabilities education act data. https://www.ideadata.org/arc_toc10.asp#partbCC (アクセス日, 2011-01-18)

3 西オーストラリア州における教育ニーズの高い子どもの教育

(1) 西オーストラリア州における障害種のカテゴリーと障害の定義

オーストラリアは、連邦、州とテリトリー、地方の3つのレベルの政府からなる議会制民主主義の国である。オーストラリア憲法の下、学校教育の財源と実施については、6つの州・2つのテリトリーの政府が責任を負っている。連邦法である障害者差別禁止法（Disability Discrimination Act : Commonwealth Government of Australia, 1992）のもと、すべての公立・私立の学校は、障害のある子どもたちに合理的な学習の調整と学習の機会（reasonable learning adjustment and opportunities）を提供しなければならない。障害者差別禁止法に基づいて作成された、障害者の教育に関するスタンダード（Disability standards for education: Commonwealth Government of Australia, 2005）がこれらの要件を明確に示しており、インクルーシブな教育環境を推進するために学校が何をすべきかのガイドラインを提供する（Forbes, 2008）。本稿では、西オーストラリア州における特別な教育ニーズの概念と各障害のカテゴリー、障害が重複する場合の定義について説明する。

①特別な教育ニーズの概念

1) 障害がある場合の予算措置システム

西オーストラリア州の学校において、特別な学習のニーズによって支援が必要な子どもが在籍する場合、学校は“スクールズプラス”という予算プログラムによって必要な支援を行う財源を得ている（Department of Education and Training, 2010）。スクールズプラスは学齢児全体の3%に対する支援を行うべく制度設計されている。これは障害のある子ども全体のパーセンテージより少ない。

スクールズプラスの予算措置対象となるかどうかの認定については8つのカテゴリーがあり、それぞれのカテゴリーに判断基準がある。そのカテゴリーに認定されるかどうかについては専門家による特別なアセスメント又は診断を要し、さらに、スクールズプラスチームによって教育省の加算基準に合致していると承認されることが必要である。8つのカテゴリーは以下の通りである。

- ①全般的な発達の遅れ（6歳以前）
- ②知的障害
- ③自閉症スペクトラム
- ④視覚障害
- ⑤ろう及び難聴
- ⑥重度の精神疾患
- ⑦身体障害
- ⑧医療的・健康上のニーズがある状態

予算措置の対象となる判断基準は、医学的な診断の基準とは別であることに留意が必要である。学校がスクールズプラスから予算を得ることができるのは、その子どもがこれらのカテゴリーの一つ以上で予算措置の対象となると認定された場合、また、障害があることによって、その子どもがカリキュラムにアクセス／参加することが難しいと判断された場合である。

スクールズプラスの予算措置対象となる認定を受けた場合、その子どもに対して行われる追加の支援・学習の調整（adjustment）のレベルによって学校に配分される予算や教員の数が決定される。追加の支援や学習の調整のニーズのレベルについては、予算措置の仕組みと連動したチェックリストが用いられており、子ども一人一人について、オンラインのチェックリストで必要な支援の度合いが明らかにされる。学校は子どもの保護者と環境調整に関する詳細を相談しながら決めていく。

スクールズプラスの対象となる障害カテゴリーには、いわゆる日本でいう「重複障害」というカテゴリーは存在しないが、「これらのカテゴリーの一つ以上で予算措置の対象と認定された場合」にあたると思われる。「追加の支援・学習調整のニーズのレベルが高い」という観点で見ると、西オーストラリア州のシステムでは知的障害がどの程度重度であるかが大きなポイントとなる。教育ニーズのレベルが高い子どものほとんどは、知的障害と何らかの障害を併せ有していると考えられるため、ここでは知的障害の定義を紹介する。

<スクールズプラスの対象となる知的障害の定義>

- ・知的な機能が優位に平均より低いこと：個別に行った IQ テストで IQ70 以下。
- ・そして、同時に適応的な機能（その人と同じ文化のグループで年齢に応じて期待される標準に効果的に適応していること）が重度に障害されていること。「重度の障害」とは、標準化され子どもの文化にあったアセスメントで、以下の領域のうち少なくとも 2 つの領域において平均の 2 標準偏差以下であることをさす。

コミュニケーション
セルフケア、家庭での生活
社会・対人的スキル
コミュニティ資源の活用
自己主導性
機能的な（生活で用いる）学習スキル
働くこと
余暇活動
健康
安全

- ・発現が 18 歳以前であること

2) 教育ニーズのレベル

支援と学習調整のレベルをもとに、スクールズプラスの対象となった子どもたち一人一人の教育ニーズは EN（Educational Needs）1 から EN5 まで 5 つの段階のいずれかに認定される。EN1, EN2, EN3 は知的障害がないケースであり、EN4 以上は知的障害や重い自閉症など行動上のニーズがあるケースを含む。各レベルの学習支援や調整の概略を述べる。

EN 1（教育ニーズ 1）

通常のカリキュラムで同年齢の仲間と一緒に学習する（軽いアレルギーがある子ども、ひもを結んだりするのに少し支援の必要な程度の運動障害のある子ども、弱視で拡大文字を用いる子ども、補聴器を装着する子どもなど）。

EN 2（教育ニーズ2）

大人の監督をより必要とする状態で、通常のカリキュラムで同年齢の仲間と一緒に学習する（インシュリン注射など大人の監督を要する子ども、介助を要する運動障害のある子どもなど）。

EN 3（教育ニーズ3）

同年齢の仲間と一緒に通常学級で学習するが、カリキュラムや目標を子どもに併せて調整する。特に読み書きや数の学習については個別の指導を要する（高機能自閉症の子ども、全盲で点字を使う子どもなど）。

EN 4（教育ニーズ4）

ほとんどの学習領域において個別化された目標を設定する。社会性の学習や、学習成果の汎化をめざした指導を要する（知的障害のある子ども、自閉症の子どもなど）。

EN 5（教育ニーズ5）

子どものニーズに合わせてプログラムを作成する。目標や内容をより綿密に関連させた個別計画と詳細な汎化の計画を要する。ニーズに応じ生活をベースにした学習、集中的な身体プログラムなどを行う（重度の知的障害のある子ども、重度の自閉症の子ども、健康への配慮が必要な重度・重複障害のある子どもなど）

上記の教育ニーズのレベルによって、学習集団における教員と子どもの人数比が変わる。通常学級において教員：子どもの比が1：23.8であるのを基準とし、EN 1はその1.5倍（1：15.8）、EN 2は2倍（1：11.9）、EN 3は2.5倍（1：9.5）、EN 4は3倍（1：7.9）、EN 5は3.6倍（1：6.6）の係数を用いて学校で必要な教員数が算出される。また、教員に加え、必要な支援の程度に応じた人数のアシスタント教員が割り当てられる。

（2）西オーストラリア州における教育ニーズの高い子どもの教育の特徴

① 教育ニーズに応じたサービスの場の連続体

上記の予算措置の構造が、障害によって追加的な学習支援が必要な場合のリソースの構造に結びついている。西オーストラリア州において障害のある子どもが学ぶ教育の場には、「通常のクラスで支援を受けながら学習する」「教育支援ユニット Education Support Unit（通常学校内の特別教室）」「教育支援センター Education Support Center（通常学校と敷地を同じにした特別学校）」「教育支援学校 Education Support School」等のタイプがある。居住地の通常学校で対応が可能なのは軽度の教育ニーズであり、教育支援ユニット、教育支援センター、教育支援学校の順に重度の教育ニーズに対応することが可能になる。

教育ニーズの高い子どもたち（EN 4、EN 5）の教育の場は、多くは教育支援センターや教育支援学校であり、特に教育支援学校では、重い障害のある子どもの教育ニーズに応じて教室環境や設備などがセットアップされている（水治療用のプール、スノーブレン、ナースステーション等）。また、カリキュラムを子どものニーズに合わせて最も柔軟に作成できるメリットがある。

近年、整備が進められてきたインクルーシブモデルの学校では、通常学校内に特別なクラスと特別な学習のための設備がある。建物の構造・配置や教育環境の整備の仕方など、ニーズに応じた環境を保障しつつ通常の子どものたちとの学習や関わりが持ちやすい設計になっている。すべてのレベルの教育ニーズ（EN 1～EN 5）に対応する学習環境や設備を完備しつつ、必要に応じて同年齢の

障害のない子どもたちとの学習や関わりを可能にする、新しいタイプの学校として注目されている。

② 個々のニーズに応じた教育サービスの提供

上述したように、西オーストラリア州の教育システムでは、障害種ごとに学校が設けられているわけではない（コミュニケーションの保障が課題となる聴覚障害のある子どものみの学校は存在するが、視覚障害者のみ、肢体不自由者のみの学校は存在しない）。子どもが弱視と軽い運動障害があっても（教育ニーズ EN1, EN2 レベル）、知的な障害がなければ、通常学校の通常学級で学習している。通常学級の教員は、通常の子どものカリキュラムフレームワークを基本に、障害のある場合にどのような追加的な支援や調整が必要かについて書かれた基礎カリキュラム（foundation curriculum）と呼ばれるパッケージを活用する。すべての学校に学習支援コーディネーター（Learning Support Coordinator）と呼ばれる研修を受けたスキルのある教員がいて、個別の指導計画（IEP）の作成、学習の調整のサポートなどをクラスの教員と共に行う。教育ニーズに応じてアシスタント教員が配当される。また、学校の要請に応じて、「インクルーシブな学校教育センター」（Center for Inclusive Schooling）と呼ばれる西オーストラリア州のセンターから、専門性の高い教員が学校訪問し、教員のコンサルテーションを行うサービスがある。センターには運動障害、知的障害、自閉症、聴覚障害、視覚障害のチームがある。通常学校にいる視覚障害、聴覚障害のある子どもについては、教員へのコンサルテーションだけでなく、子どもが専門家から直接サービスを受けることもできる。子どもにとっては居住地の通常学校で教育を受けられるメリットがある。日本でいういわゆる重度・重複障害のある子どもなど、教育ニーズが高い子ども（教育ニーズ EN5 レベル）には、州の機関から学校に専門職が派遣され、ニーズに応じたサービスが提供されるシステムがある（PT, OT, ST, 視能訓練士、聴覚専門家など）。教育の内容は、特に高校レベルでは将来的な地域での生活に必要な具体的なスキルを学ぶ（コミュニティアクセスの学習など）ことに焦点が置かれていることが印象的であった。

（3）まとめ

本稿では、西オーストラリア州における教育ニーズの考え方と、ニーズに応じた教育の場の連続体、障害が重複した場合の教育サービスの提供の仕組みについて概観した。インクルーシブモデルの学校などの取り組みなど、教育ニーズの高い子どものニーズに応じた学習環境を保障しながら、同年齢の障害のない子どもたちとの学習や関わりを可能にする取り組みが推進されている。さらに、英国などの研究者と共同し、さまざまな障害を重複した教育ニーズの高い子どもについて Complex disability（UK Department of Health, 2005）という概念を導入して教育や福祉の総合的なサービスのあり方を考える取り組みが行われているという。また、今後数年のうちに障害種のカテゴリーや、カリキュラムについてオーストラリア国内で統一する動きが始まっている。2008年に障害者の権利条約を批准したオーストラリアは、障害のある子どものニーズに応じたサービスとインクルーシブな環境の充実に向けて、新たな段階にチャレンジしている。

文献

Australian Government (2009). Disability standards for education. http://www.ag.gov.au/www/agd/agd.nsf/page/humanrightsandanti-discrimination_disabilitystandardsforeducation (アクセス日 2011 - 1 - 18)

Department of Education and Training (2010). Schools plus eligibility criteria <http://www.det.wa.edu.au/schoolsplus/detcms/navigation/publications/eligibility-criteria/> (アクセス日 2011 - 1 - 18)

Forbes, F.(2008). Australian country report . The role of special classes, resource rooms and other arrangements in regular schools- meeting individual educational needs while forming cohesive society. 第28回アジア太平洋特別支援教育国際セミナー，カンントリーレポート．国立特別支援教育総合研究所.

UK Department of Health(2005). Complex disability exemplar. National service framework for children, young people and maternity services. http://www.dh.gov.uk/prod_consum_dh/groups/dh_digitalassets/@dh/@en/documents/digitalasset/dh_4123815.pdf (アクセス日 2011 - 1 - 18)

4 イギリスにおける複雑なSENのある子どもの教育

(1) イギリスの特別な教育的ニーズと特別な教育的な手立て

イギリスの障害児教育では、1981年に障害カテゴリーを元にした教育から、特別な教育的ニーズ (Special Educational Needs) を元にした特別な教育的な手立て (Special Educational Provision) を行うという理念を採用している。

これは、1979年に政府の査問委員会「障害児教育調査委員会」(Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Youth)が出した報告書（通称ウォーノック報告）の中で、障害のラベリングを止めて、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するべきだと勧告したためである。この委員会では、障害は連続したものであることから、障害カテゴリーで子どもの実態を捉えると、カテゴリーの狭間にいる子どもがこぼれ落ちてしまうという立場をとっている。この考え方は、通常の学級にいて従来の障害のカテゴリーの対象にならないが、特別な教育的な手立てを必要としている子どもや、複数の障害があり複合した支援を必要とする子どもへの教育を適切なものにしようとする目的が背景にある。

この節では、障害カテゴリーではなく、特別な教育的なニーズを軸にした障害児教育を行うイギリスのSENの制度において、特別な教育的なニーズの概念やそこでの障害の定義、段階的な支援について説明する。

(2) 特別な教育的ニーズ(Special Educational Needs)の概念

特別な教育的ニーズ (Special educational needs) は、一般的にSENと呼ばれている。このSENの定義は1996年教育法の中で、「特別な教育的な手だて (special educational provision)」と「学習における困難さ (learning difficulties)」という概念を用いて、「特別な教育的な手だて」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。

「学習における困難さ」と「特別な教育的な手だて」については、表1のように定義されており、障害のカテゴリーや度合いについては何も述べられていない。前述したように障害のカテゴリーによる教育をやめ、一人一人の学習を行う上での困難さを元に、特別な教育的な手立てを用いて学習を行えるようにするという考え方がとられているということができよう。

そのためSENでは、はっきりした判断基準 (criteria) が記されておらず、一人一人の学習の困難さに対しての様々なアセスメントを行うことで、その困難さをはかる必要がある。

表1「学習における困難さ」と「特別な教育的な手だて」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充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、特別な教育的な手だてがない場合、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。
「特別な教育的な手だて」
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だてを特別な教育的な手だてという。 b) 2歳未満の子どもの場合は、全ての教育的な手だてが特別な教育的な手だてである。 (1996年教育法)

(3) 統計資料などで用いられる障害カテゴリー

SENのある子どもの教育では、障害カテゴリーを採用していないと説明してきたが、一人一人の学習の困難さを見積もることで、その困難さがどういったことに起因するのかについてが明らかになる。教育省が毎年出している統計資料 Special Educational Needs in England では、そのニードのカテゴリー (need of type) として以下の項目が出されている。また、それぞれのカテゴリーに対しては、一人一つのニードとはなっていないため、子どもによっては、複数のカテゴリーにカウントされているようである。

得意な学習困難 (Specific Learning Difficulty)
 中度の学習困難 (Moderate Learning Difficulty)
 重度の学習困難 (Severe Learning Difficulty)
 重度で重複した学習困難 (Profound & Multiple Learning Difficulty)
 行動、情緒、社会性の困難 (Behaviour, Emotional & Social Difficulties)
 言語とコミュニケーションのニーズ (Speech, Language and Communications Needs)
 聴覚障害 (Hearing Impairment)
 視覚障害 (Visual Impairment)
 感覚重複障害 (Multi-Sensory Impairment)
 肢体不自由 (Physical Disability)
 自閉症スペクトラム障害 (Autistic Spectrum Disorder)
 他の困難・障害 (Other Difficulty/Disability)

(4) 段階的な教育的な手立て

イギリスの SEN の特徴は障害カテゴリーをとっていないことから、一人一人の学習の困難さを見積もる必要がある。

2001 年に出されたコードオブプラクティス (Code of Practice) は、実施規則などと訳されるこ

とが多いが、実際には法的な拘束力はなく、SEN を学校で実施していく上でのガイドライン的な役割を持ったものである。このコードオブプラクティスの中で、SEN のある子どもに対する以下のような段階的な対応が示されている。

ステージ1

通常の学校で、担任やその他の教師が、子どもの生活の問題や学習上の困難さに気づいた場合に、学校内の担当教師（SEN コーディネーター）と連絡を取り、そのことを親に伝える。親に伝えると同時に、学校において、親を含めて話し合いの場が持たれ、(1) これまでの子どもの発達の経過、(2) 現在の家庭や学校での子どもの様子、(3) 考えられる原因とそれを解決する手だてなどが話し合われる。もし可能であれば、必要に応じて子ども自身から話を聞くこともある。この話し合いで、検討された手だてが実践され、それによって問題が解決されなければ、次のステージ2に進む。

ステージ2

SEN コーディネーターは親や関係する教師と話し合いを持ち、その子どもに適切な個別教育計画（IEP）を作成する。この教育計画には、(1) 教育内容、(2) 目標、(3) 次の見直し時期などが定められ、必要に応じて子どもの担当医や校医の意見も参考にされる。家庭での協力も求められ、学校と家庭の緊密な連携が必要とされる。この取り組みは、School Action と呼ばれており、地方当局（Local Authority）からの SEN に支出される資金などの提供はなく、校内のリソースを活用した教育的手立ての提供が行われる段階である。

次の見直しにおいて、明らかな解決が見られない場合に、次のステージ3に進む。

ステージ3

ステージ1, 2 を経て、学校が子どもにさらなる教育的な手だてを必要と考えた場合に、学校外の専門家（地方教育局の教育心理学者やそれぞれのニーズに関する専門教師など）にこれまでの経過を示し、アドバイスを受けながら、新たな教育計画を作成し、実践する。多くの場合は、この段階で子どもの学習における困難さは軽減し、その手だての効果が確認されることが多い。この取り組みは School Action Plus と呼ばれており、地方当局から SEN 向けに支払われる資金を元にして、教育的手立てを提供する段階である。

しかし、もしこの段階で期待した成果が得られない場合には、次のステージ4, 5 と進む。ここまでの3つのステージが、通常の学校を中心とした取り組みになり、その後のステージは地方教育局を中心とした取り組みとなる。いわゆる法定評価（statutory assessment）の段階となる。

ステージ4

地方当局が学校、親、他の専門家と連携しながら、子どもの特別な教育的ニーズに関する法定評価を実施するか否かを検討する段階であり、もしその必要があれば、子どもの関係する全ての分野から情報を集め、法定評価を実施する。

ステージ5

法定評価の結果と学校において取りうる手だてを検討し、「判定書 (Statement)」を作成するか否

かが検討される段階である。この「判定書」には、法定評価をとおして得られた問題点や特別な教育的ニーズの詳しい内容、またそれに対応するために行われる手だて（人的、物的資源の活用、さまざまなセラピーなど）が示される。この法定評価は、最低1年ごとに見直しが行われる。

このプロセスは小・中学校において SEN のある子どもへの対応となる。特別学校 (Special School) が適当と認められる子どもの大部分は、入学前に法定評価を経て判定書を得た上で、保護者が同意した上で特別学校が適切な教育的手立てを提供できると認め、判定書に就学先として記入される。

特別学校には、それぞれの特別なニーズの専門性が備えられており、一般の出版から出版社されている学校ガイドには、その学校が対象とする特別なニーズ Needs について記述されている（図1）。以下の例では、左側の学校は重度で重複した学習困難 (PMLD)、重度の学習困難 (SLD)、車イス使用可 (W)、右側の学校は、注意欠陥 (ADD)、注意欠陥多動 (ADHD)、情緒障害 (EBD)、中度の学習困難 (MLD)、車イス使用可 (W) を表している。

ANNIE LAWSON SCHOOL Nine Mile Ride, Ravens Wood Village, Crowthorne, Berkshire RG45 6BQ Tel: (01344) 755508 Head: Mr M Hughes Type: Co-educational Boarding and Day 11-19 No of pupils: B12 G9 No of Boarders: F19 Special Needs: PMLD SLD W Approved Independent 52-week care	HIGH CLOSE SCHOOL (BARNARDO'S)* Wiltshire Road, Wokingham, Berkshire RG40 1TT Tel: (0118) 978 5767 Head: Mrs S Paterson Type: Co-educational Boarding and Day 6-16 No of pupils: 64 No of Boarders: W44 Special Needs: ADD ADHD EBD MLD W Non-Maintained
---	--

図1 学校が対象とする特別なニーズの記述の例(School for special needs,GABBITACS,2003)

（5）重度で重複した学習困難（Profound & Multiple Learning Difficulty)のある子どもの定義

これまで記述したように、イギリスの障害のとらえられ方は連続したものであるため、障害カテゴリーによって子どもをとらえるのではなく、教育的なニーズの中で障害を特別なニーズとしてとらえているということができる。したがって、障害が単一であろうが、複数であろうが、教育的なニーズの中で説明される。そのため、重複障害の定義はない。

しかしながら、重度で重複した学習困難については、独立した定義がなされている。その定義は以下のようになされている。

重症で複数の学習困難のある子どもは生徒が複雑な学習ニーズを抱えている。非常に重い学習困難に加えて、子どもが身体障害、感覚障害、また厳しい医療の状況のような、他の明確な困難がある場合、子どもに対しては、学習のニーズ上、身辺介助のためにも、高いレベルのサポートを必

要とすることになる。子どもは、視覚的な刺激やを非常に細かいステップに分けたカリキュラムを必要とするかもしれない。また、それらの児童生徒のうちには、ジェスチャーや視線でのポインティングやシンボル、とてもシンプルな言葉でコミュニケーションを行う。彼らの学校生活を通しての学習到達度は、P1 から P4 の P スケールの初期段階の範囲にとどまるかもしれない。

（6）特別な教育的ニーズの高い子どもへの教育

イギリスの教育内容は、ナショナルカリキュラムによって決められている。ナショナルカリキュラムは日本の学習指導要領にあたるもので、学習内容の大枠を定めたものである。その教授の仕方などは教師に任せられているが、生徒がうけるナショナルテストや学校監査を行う Ofsted によりその内容が評価されることとなっている。

このナショナルカリキュラムは、子どものその年齢段階で受けるべき学習内容を定めたものである。したがって、その年齢段階以下の内容が必要な特別な教育的ニーズの高い子どもへの学習内容すべてに適応することは難しい。そのため、P スケール (P-Scales) が用意されている。P スケールはカリキュラムではなく、細分化された到達目標基準で、ナショナルカリキュラムを行う子どもの到達目標の概要と重要なスキルについて設定している。たとえば、英語については表 1 のように表されている。

1) 共通基準

P1 (i) ; 活動に出会う : 反応的段階 : 突然の音や動きに驚く

P1 (ii) ; 活動に気づく : 人や物に短い時間注意を向ける : 人の関わりへの短い参加

P2 (i) ; 人物に応答し始める : 人物に興味を示す : 注意を向け、微笑む

P2 (ii) ; 人物に働きかける : 人に手を伸ばす、発声やしぐさで訴える : やり取りの形成

P3 (i) ; 意図的なやり取りの開始 : 指さし、自分の行為を確かめる、学習したことを繰り返す

P3 (ii) ; 相互的なやり取りの形成 : うなづく、拒否する : 課題解決的な行動

P スケールの目的は

- ・ 総括的な評価をする
- ・ 継続的観察による専門的な評価をする
- ・ ナショナルカリキュラム レベル 1 にむけての段階的発達を評価する
- ・ P scales 内、あるいは教科の枠を超えて、横断的な発達を評価する
- ・ 個々の生徒、あるいは生徒集団の到達目標を設定するための手段の一つとして活用する

といったもので、これらの到達目標に向けた授業での活動例を示したスキームオブワークス (Scheme of works) が出されている。特別な教育的ニーズの高い子どもへの教育内容については、このような到達目標を用いることで、ナショナルカリキュラムへつなげる教育活動が目指されている。

(7) まとめ

イギリスにおける SEN では、障害の概念が教育的なニーズの中で定義されているため、障害のカテゴリーを用いていない。障害は連続したものであることから、障害をカテゴリー分けせず、その教育的なニーズに対応した、特別な教育的な手立てを用いた教育を行うということが基本的な立場となるだろう。また、特別な教育的な手立てにおいても、その教育的なニーズに応じて段階的な用意がなされており、ニーズが軽い子どもから重い子どもまで、一人一人にあわせた教育を行う努力が行われている。

そのため、重複障害の概念は重度で重複した学習困難にのみであり、教育的ニーズが複数あること自体が前提の制度設計となっているといえることができる。

5. ドイツにおける文部大臣会議の勧告と促進ニーズの重点領域 (Schwerpunkt der Foederbedarf) (Foedern:促進する Bedarf:ニーズ)

ドイツにおける特殊教育の基本的な方向性が示されているのが、1994年の常設の各州文部大臣会議の勧告である。この勧告の構成は、①序文、②特殊教育促進ニーズの根拠、③特殊教育促進の実現、④特殊教育促進における職員の登用と資格の4部から構成されている。学習指導要領の新しい基本になっている促進ニーズ重点の課題については、上記③特殊教育促進の実現の中に記載されている。以下にそれを示すことにする。

特殊教育の促進ニーズは、特定または数種の成長分野からの障害のある子どものニーズの重点を教育と授業の課題に結びつけることである。これは、特に、学習力、運動力、言語力の低下、ならびに情緒的、社会的成長分野における低下との関係によく見られ、これには、個別のおよび総合的支援が必要である。重複障害のある子どもの場合は、基本的支援の確保は種々の促進ニーズの重点もあわせて考慮しなければならない。

勧告で示されている8つの促進ニーズの重点領域は以下の通りである。

(1) 学習行動と作業行動における促進ニーズの重点 (Lernen)

学習行動と作業行動の効果が低下した生徒に対する支援は、経験領域を前提条件としている。すなわち、この支援は、特に、運動、知覚、認識、モチベーション、言語によるコミュニケーション、相互作用、創造力のような能力開発の基本的領域が含まれている。ここでの学習は、教育内容を吸収し、処理を可能にし、学習結果により児童生徒の自信を高める。児童生徒の関心を喚起したり、個別的な学習を促し、学習方法を習得する。

(2) 言語能力、会話能力、伝達行為、言語能力低下を回避する能力の分野における促進ニーズの重点

ここでは言語能力の低下した生徒の(教育)支援のため、言語理解と言語使用に特に効果的な言語学習状況を選択し、方法を意識して計画し評価する。その結果、生徒が対話により言語を構築し拡張すること、また言語活動を克服し、コミュニケーションが可能であることを身をもって知るようになるためである。言語障害とコミュニケーション障害の発生条件の複雑さは、これらの障害の学習と経験に対する結びつきを考慮した、多次元的な特殊教育として構成された授業が必要である。この場合、自然な状況における伝達行為が特に重要である。主として言葉で伝達される学校の教育活動とそれに関連する文化習得との効果的な相互作用を確保するため、特別な対策を早期に実施しなければならない。この関係において、書き言葉を習得する際に予測可能な問題にも注意すべきである。

(3) 情緒的成長，社会的成長，自己調節の領域，ならびに行動障害を回避する能力の領域における促進ニーズの重点

ここでは情緒的成長，社会的成長および行動分野の障害を伴う児童生徒の支援は，教育上の支援を目的とし，理解レベルが高い場合，特に人間的温かさと教育心理学的支援により，基本的行動方法を構築することを目指している。数種類のサービス機関が参加している場合は，対策の調整が必要である。支援を行う場合には，必ず障害のある子どもの学習意欲を刺激し，作業能力を開発し，同時にそれを学校の学習内容に展開すべきである。芸術，スポーツ，技術の授業科目，プロジェクト，グループ教育方法は，特に対象指導生徒たちの支援に適しており，言うまでもなく，学校活動の枠内で適切な重要な位置を占めるべきである。

(4) 知的発達分野と知的障害を回避する能力分野における促進ニーズの重点

ここでは知的障害のある児童生徒の支援は，すべての発達領域を網羅する教育と生活実践的関連を伴う授業を含む。できる限り自立的で尊厳を維持する生活をするため，生活に伴う支援と社会的統合における積極的な生活克服のための特別学習支援が必要である。この支援は，認知的，言語的，知覚・運動の協調的，精神運動的，情緒および社会的発達のための対策を含んでいる。

(5) 身体発達と運動能力発達の領域における支援重点と運動領域の著しい障害と身体障害を回避する能力分野における促進ニーズの重点

ここでは運動能力の発達と身体発達に障害のある生徒の支援は，知覚能力と経験能力の拡張，自立運動可能性の拡大，特殊な補助機器の利用，毎日の仕事ができるだけ自力による処理の支援を目指すこととしている。精神運動の対策は，毎日の授業活動に含まれる。重要なのは，社会的関係の構築，自立作業能力の実際的な自己評価に導くことおよび，多くの場合は残る障害を受容することである。

(6) 聴覚領域，聴覚的知覚，聴覚障害を回避する能力分野における促進ニーズの重点

ここでは聴覚障害のある児童生徒に対する支援は，聴覚世界との出会いを可能にすることを示している。支援は残存の聴能力を訓練しながら，できる限り聞き取れる音声言語を促す。聴覚障害の学校は，手話のコミュニケーション形式を取り入れている。特別な支援重点は，システムの言語構成，個々の音を明確に発音する授業，読唇訓練，光学的オリエンテーション，振動覚，聴力トレーニングならびに補聴器の最適使用などである。教育内容は，常に，聴覚障害の児童生徒の特別な精神状態，大きな情報需要，コミュニケーション障害に合わせるべきである。書き言葉は，この教育活動において重要な位置を占めている。

(7) 視覚，視覚による感知，視覚障害を回避する能力領域における促進ニーズの重点

視覚障害の児童生徒に対する支援は，環境の開発，オリエンテーション戦略の開発，既知の環境と未知の環境の中で日常的な用事を処理するための行動方法を対象にしている。移動に対する支援と生活実践上の技能を取得するための授業が必要である。情報収集には，残存視力の活性化と触覚の筋運動感覚と聴覚による感知と言葉の訓練が決定的に重要である。更に，障害矯正目的と障害回避目的に適切なすべての技術補助器を利用すべきである。対象児童生徒は，リズム体操とダンスと

スポーツを通じて、運動における安全性、ボディコントロールと正しい姿勢が得られる。特殊な材料を使った彫像の造形や音楽も視覚障害児には、大きな教育的価値がある。

(8) 長期継続疾病ならびに長期継続疾病を回避する能力分野における促進ニーズの重点

長期の疾病または定期的な間隔で病院に入院、または自宅療養しなければならない病弱児童生徒に対する支援は、個別授業またはグループ授業で行われ、この授業により卒業させることができる。特殊教育上の課題は、長期疾病と長期欠席から生じる精神的な負担、対象者の孤立を教育的に解消することである。達成可能な要件、達成経験、個人的な温かさは、自信、学ぶ喜び、生きる喜びと早期回復を当然のことながら向上させ支援する。

以上の8つの観点から、特殊教育を必要としている子どもの促進ニーズの重点領域が示されている。1994年に常設文部大臣会議でこの勧告が決議された。その後約10年を経て、その趣旨を生かした、促進ニーズの重点課題領域別の学習指導要領として示されはじめている。学習指導要領は学者、研究者、学校教育現場や各種団体等からの意見を聴取しつつ、各州の文部省が作成することになっている。学習指導要領は学校種別ではなく特殊教育の支援を必要としている児童生徒に対して、促進ニーズの重点領域として個別的、追加的に示されている。

(以上8つの促進ニーズの重点領域は、當島茂登:「ドイツにおける特殊教育の教育課程について」、21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究、国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究(平成13年度～平成15年度)、2004.を引用した)

NRW州

1994年(各州文部大臣会議の勧告)

- ・ 特殊教育のパラダイムを変える

Foederschwerpunkt(促進ニーズの重点) Foederbedarf(促進ニーズ)

- ・ インテグレーションの推進

旧		新
1. 盲学校	→	1. 情緒・社会性促進ニーズ重点
2. 弱視学校		2. 知的促進ニーズ重点
3. 聾学校		3. 聴覚促進ニーズ重点
4. 難聴学校		4. 身体運動促進ニーズ重点
5. 知的学校		5. 病弱促進ニーズ重点
6. 運動障害学校		6. 学習促進ニーズ重点
7. 病弱学校		7. 言語・会話促進ニーズ重点
8. 言語学校		8. 視覚促進ニーズ重点
9. 学習困難学校		
10. 教育支援学校(erziehungshilfe)		

(学校種) 2009 / 2010 教育年度	在学者数 / 全在学者数	
1. 情緒・社会性促進ニーズ重点 学校	11190/107976	10%
2. 知的促進ニーズ重点 学校	17692/107976	16%
3. 聞くこと・会話促進ニーズ重点 学校	3517/107976	3%
4. 身体運動促進ニーズ重点 学校	6944/107976	6%
5. 疾病による遅れ促進ニーズ重点 学校	2370/107976	2%
6. 学習促進ニーズ重点 学校	44132/107976	41%
7. 言語促進ニーズ重点 学校	11915/107976	11%
8. 視覚促進ニーズ重点 (盲・弱視) 学校	2211/107976	2%

ドイツにおいては、1994 年各州文部大臣会議における勧告において、既存の学校制度に基づく障害種から、児童生徒が促進すべきニーズを明確に設定し、各州における特殊教育の状況に従い、それらの実現化を目指し始めた。しかしながら、その方向性はあくまでもインテグレーションであり、インクルーシブな方向性ではなかった（観かたによれば、インクルージョンの方向を目指す一形態とも受け取れるが）。

なぜならば、ドイツにおける各州の教育制度は特別支援教育と通常教育が制度上分離されており、さらに通常教育が複雑に枝分かれしているという制度上の課題とその制度の中に存在する各教育分野の教師個々の心理的な背景があり、そのことが現在においても大きく影響しているようである（現在ドイツにおける多数の州では、インクルージョンを従前からのインテグレーションと解釈し、分離されている教育形態の中で、児童生徒を如何に一緒に教育できるかを目的としている）。

このようにドイツの現在の状況は教育制度上、日本で言う障害種は多くの州では促進ニーズとして取り扱われており、日本で言う障害種の重なりによる教育活動上の課題という捉え方そのものが存在しない。すなわち、Foederbedarf が重なっていれば、その内の最重要と思われるものがそれぞれのニーズ種に応じた特別学校へ就学するという形式である。ただし、前述したように、ドイツの学校制度も日本と同じく分離型であり、インクルージョンの方向性に対して、今後どのように制度上対処していくかが大きな課題となっている。

6 考察とまとめ

以上、アメリカ合衆国、オーストラリア（西オーストラリア州）、イギリス、ドイツにおける、「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の定義とその教育の特徴について概観した。国連障害者の権利条約の署名・批准の状況については、日本は 2007 年に署名を行い、現在、批准に向けての準備を進めている段階である。オーストラリアは 2008 年、ドイツとイギリスは 2009 年にそれぞれ批准を行っている。アメリカ合衆国は 2009 年に署名を行い、批准はまだ行われていない。批准の状況には差があるものの、ここで取り上げた 4 カ国全てにおいて、インクルーシブな教育の方向性の実現に向けた教育制度が検討され、国の実情に応じて改革が重ねられていた。4 つの国の教育制度はそれぞれであるが、「複数の種類の障害を併せ有する子ども」の定義とその教育の特徴には、共通点も見られる。いくつかの国に共通して見られる 4 つの事項に焦点をあてて考察し、第 2 節のまとめとしたい。

(1) 特別な教育的ニーズの概念

4カ国全てにおいて、制度の中に「特別な教育的ニーズ」の概念が取り込まれていた。これが最も顕著なのはイギリスの制度であり、「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」があるとすればSEN (Special Educational Needs: 特別な教育的ニーズ) があるとされる。SEN は子ども一人一人の学習の困難さのアセスメントを行うことによって決定され、対応される。教育的ニーズの決定には障害のカテゴリーは用いられない。

アメリカ合衆国と西オーストラリア州の制度においては、特殊教育の対象となる資格があるかどうかの決定については障害カテゴリーが用いられ、その後、特別な教育的ニーズが検討され必要なサービスが提供される仕組みであった。アメリカではニーズに対応する関連サービスの考え方やチーム連携によるサービスの提供の在り方、西オーストラリア州においては教育的ニーズのレベルを5段階に設定し、レベルにあった教育環境の中で必要なサービスを提供しているところが特徴的である。ドイツの学校制度は日本と同じく分離型であるが、日本でいうところの障害種は多くの州では制度上「促進ニーズ」として取り扱われており、学校によって促進するニーズの特色があるというシステムをとっている。

4カ国の中には、日本の特別支援学校のように対応する障害種を看板として掲げる教育制度を持つ国はなかった。日本においても、特別な教育的ニーズの概念とそのニーズに確実に対応する教育の仕組みの在り方が望まれる。

(2) ニーズの複雑さや支援の内容に焦点をあてた定義と定義に基づく教育支援

日本においては「重複障害」の定義は、文字通り「複数の種類の障害を併せ有すること」である。しかし、上述した教育的ニーズに焦点をあてる国々では、定義の中に教育的ニーズの複雑さや、学習や生活に必要な支援の内容が盛り込まれている。例えば、アメリカ合衆国において multiple disabilities は「複数の障害があること（知的な遅れと肢体不自由、知的な遅れと盲など）、そしてそれによって引き起こされる教育の課題が深刻で、単一の障害のための特別な教育のプログラムではニーズに対応ができないこと」という定義がなされる。ニーズに焦点をあてるため、日本のように「複数の障害があること」だけでは multiple disabilities のカテゴリーには分類されない。また、視覚障害と聴覚障害を併せ有する子どもは、さらに特殊な教育的ニーズを有するため、盲ろう (Deaf-blindness) として別のカテゴリーに分類されている。

このように教育的ニーズや支援の内容に焦点をあてた定義がなされるということは、定義に基づいた教育的支援の提供が保障されていることでもある。イギリスにおける「重症で重複した学習困難のある子ども」の定義には学習・生活支援やコミュニケーション支援等の内容が記されており、これらの支援が必要な子どもたちの像を容易にイメージできる。アメリカ合衆国においては、multiple disabilities のカテゴリーにいる子どもについて、ニーズが確定すれば、教員が感覚障害のスペシャリストやOT、PT、ST等の専門家とチームで対応することは一般的に行われている。

日本においては、制度上の「重複障害」のある子どもの概念と、学校現場で現実に対応すべき複雑な教育的ニーズを有する子どもの状況との間にしばしば乖離が生じていることについては先に触れた。教育的ニーズや必要な支援の内容に基づく定義を行うことで、それがどのような子どもを指すのか、また、どのような支援が必要な子どもなのかが明確になるものと考えられる。

(3) 教育の場の連続体及び段階的な決定プロセス

ドイツを除く、アメリカ合衆国、オーストラリア、イギリスにおいては、通常教育との関連で、通常の学級により近い教育の場から、より複雑な個のニーズに対応する教育環境まで教育の場の連続体が用意されている。特別な教育的手立てを講じることで通常の学級での学習が可能なケースから、校内のリソースを活用しつつ通常学級で学習を行うケース、外部の専門家の支援を得て通常学校内の特別なクラスをベースに学習するケース、特別な施設設備を兼ね備えた特別学校をベースに学習するケース等、連続する選択肢の中から個々の教育ニーズに応じた教育の場が決定される。これら3つの国では、適切な教育の場の決定が行われるよう、それぞれの決定プロセスにも段階的なルールが設けられていた。

日本においても、合理的な配慮の論議が始まっている。複数の種類の障害を併せ有する子どもの場合でも、的確な教育的ニーズの把握と合理的な配慮によって、これまで以上に教育の場の選択肢が増える可能性がある。

(4) インクルーシブな教育の保障

最後に、ドイツを除く、アメリカ合衆国、オーストラリア、イギリスでは、どんなに重度の複雑な教育的ニーズがある子どもでも、同年代の子どもとの学習や係わりを日常的に持つことを前提とし、地域でのあたりまえの生活を教育として支えようとし、インクルーシブな教育を保障している。現在のQOLを高める学習や生活の支援はもちろんのこと、今、子どもが持っている力をベースにして、学校を卒業するまでにさらにどんな力をつけたいかを明確に示し、卒後の生活をイメージして具体的なスキルを身につけることが学校教育の大きな目標となる。この視点は、日本における、複数の種類の障害を併せ有する子どもの教育においても重要であり、学校教育が果たすべき大きな役割であると考えられる。