

科学研究費助成事業（科学研究費補助金）研究成果報告書

平成 25 年 6 月 3 日現在

機関番号：12102

研究種目：基盤研究（B）

研究期間：2009～2012

課題番号：21330173

研究課題名（和文）欧米型インクルーシブ教育の超克と東アジア・スタンダード・モデルの構築

研究課題名（英文）Re-Examining to the Essence of the Western Model and Building an East Asian Model of Inclusive Education : Its Prospects and Significance

研究代表者

岡 典子（OKA NORIKO）

筑波大学・人間系・准教授

研究者番号：20315021

研究成果の概要（和文）：

本研究では、東アジアは欧米との比較において文化的・社会的・教育的にどのような独自性をもつのか、さらにこうした東アジアの特質に立脚した新たなインクルーシブ教育モデルの提起にはいかなる意義があるのかについて究明することを目的とした。具体的には、（1）欧米型インクルーシブ教育の特質とは何かについて、その長所とともに問題点・矛盾点を整理したうえで、（2）欧米との比較における東アジアの社会的・教育的基盤、（3）東アジアにおけるインクルーシブ教育の認識と実態について検討した。さらに、これらをふまえたうえで（4）国際社会において東アジアモデルを提起することの意義を検討した。

研究成果の概要（英文）：

The aim of this study was to examine the possibility and meaning within the East Asian cultural, social, and educational background of realizing a different inclusion model from Western one. The details are as follows; (1) Limitations of the Western model (2) Social and educational background in East Asia (3) Understanding the reality of inclusive education in East Asia (4) Significance of East Asian model in international society

交付決定額

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
2009 年度	4,400,000	1,320,000	5,720,000
2010 年度	3,500,000	1,050,000	4,550,000
2011 年度	2,500,000	750,000	3,250,000
2012 年度	2,800,000	840,000	3,640,000
年度			
総計	13,200,000	3,960,000	17,160,000

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：教育学・教育学

キーワード：インクルーシブ教育、欧米モデル、東アジアモデル、カウンターパート、柔軟性、融合性

1. 研究開始当初の背景

インクルーシブ教育は、社会階層、貧困、人種・民族、文化・宗教、ジェンダー、障害や能力差等による社会的差別や排除の克服を旨とする教育政策であり、国際社会や各国政府が推進する教育改革運動である。しかしそ

の本質は、単なる学校教育の改善にとどまるものではなく、社会に存在するさまざまな差別や排除を解消し、すべての人の完全な社会参加を旨とする社会改革運動として、その最終目的は民主制社会の実現におかれている。

今日、学校教育における国際社会のスタン

ダードとして定着しつつあるインクルーシブ教育であるが、もともとは欧米を起源として各国に拡大したものであるため、その理念と方法論は欧米諸国の教育的・社会的・文化的特質と深く結びついている。

申請者らは、2002～2005 年度科学研究費「民主社会実現手段としてのインクルーシブ教育の社会的背景と理論的基盤に関する研究」（基盤研究 A、研究代表者 中村満起男）において、欧米社会のインクルーシブ教育が必ずしも社会的マイノリティに対する差別・排除の解消という本来の大目的に結びついていないという矛盾の実態を明らかにした。たとえば、インクルーシブ教育の究極的形態であるフル・インクルージョンが、マイノリティの当事者であるはずの聴覚障害者や視覚障害者らによって強い批判にさらされている事実は、この矛盾を明示する事例である。また、本研究に先立って、申請者らがアメリカ合衆国カリフォルニア州で実施した聞き取り調査でも、学力向上と教育格差の解消を掲げる NCLB 法の影響により、多様なニーズをもつ子どもが一律的なカリキュラムの修得と学業成績を強要されている実態が明らかとなった。

さらに、欧米型インクルーシブ教育が欧米諸国の特質と結びついているという事実は、国際社会においてインクルーシブ教育が真に定着するためには、従来のように欧米型を唯一のモデルとするのではなく、各国や地域の社会的・文化的基盤に根ざした理念と方法論が構築されなければならないことを示唆している。

2. 研究の目的

そこで本研究では、日本を含む東アジア諸国が、近い将来、欧米からの直輸入的なインクルーシブ教育を脱却し、自国の諸基盤に立脚したインクルーシブ教育を実現するため、東アジアにおけるインクルーシブ教育の構成要素と特質について総合的に究明することを目的とする。具体的には、(1) 欧米的インクルーシブ教育の革新性と理論的・実践的限界 について明らかにすること (2) 東アジアの社会的・文化的特長を把握すること (3) 東アジア各国の教育理念・制度・実態について横断比較を行い、その共通点と差違を明らかにすること (4) これらをふまえて東アジアにおけるインクルーシブ教育の構成要素を明らかにすることを目指す。

3. 研究の方法

上記の目的を達成するため、本研究では、文献研究と調査研究の2つの手法の組み合わせにおいて分析を進める。文献研究では、各国におけるインクルーシブ教育の発展過程、インクルーシブ教育の理念と制度等、マ

クロの視点からの分析を行う。調査研究では、各国におけるインクルーシブ教育の理念、制度、実態について、国による異同や地域間格差等を含め、ミクロの視点から事例的に把握する。なお、調査方法は、聞き取り調査とし、とくに以下の検討課題に着目する。研究対象としては、社会文化的・政治的・経済的に比較的近い立場にある日本と韓国を設定する。さらに、比較対象としての欧米諸国については、アメリカ合衆国（以下、アメリカ）、イギリスを中心に検討する。

研究方法としては、文献研究および聞き取り調査を用いる。文献研究については、日本、韓国、アメリカ、イギリスのインクルーシブ教育に関連する各種の一次資料、二次資料を用いる。また、聞き取り調査については、日韓両国の複数都市（日本2都市、韓国3都市）において、教育委員会の特別支援教育担当者、通常学校および特別支援学校の教員、ならびにインクルーシブ教育研究者に対し、インクルーシブ教育の目的と方法、対象、インクルーシブ教育を促進する社会資源と阻害要因、他国の影響、行政と専門家の役割、学校と地域コミュニティとの関係等について、インタビュー調査を実施した。

4. 研究成果

(1) 欧米型インクルーシブ教育（以下、欧米モデル）の特質とは何であり、どのような点に制約があるのだろうか。第一は、特殊教育かインクルーシブ教育かという単純化された二分法的図式の設定である。特殊教育批判を前提とする欧米モデルでは、旧来の障害児教育である特殊教育はインクルーシブ教育の対極的存在として位置付けられてきた。

第二は、特殊教育の要素でもあった障害種カテゴリーに独自の教育的ニーズの軽視と、分離的教育形態に対する一律の否定である。欧米モデルでは、公正な社会の実現のために差異に対する尊重を前提とするが、その一方で、障害種別の独自性には否定的である。また、障害のない子どもとの対等なピア関係など、社会的意義が強調される一方で、障害のある子どもの学習上の達成は十分には実現していない。たしかに、欧米モデルが提起する差異やそれに基づく差別・排除・隔離の解消という理念は革新的である。しかし、こうした理念を性急に普遍化しようとするれば、理念と現実との間に矛盾が生じるのは当然である。インクルーシブ教育が、その理念とは裏腹に障害者を孤立させ、自立と社会参加を阻害しているとする批判が、障害当事者や障害児教育専門家によって指摘されている。さらに深刻な点は、欧米モデルでは、しばしば社会的意義がインクルーシブ教育の重要な成果として強調されるにもかかわらず、実は障害のある子どもは通常学級のなかで必ず

しも仲間として受け入れられておらず、仲間関係における障害のある子どもの位置は低いままにとどまっているとの指摘さえみられることである (Wu, Ashman and Kim[2008]25)。

第三の問題として、欧米モデルでは、家族を含む障害当事者と障害児教育専門家の関係が対立的緊張関係に設定されている点があげられる。専門家主導を特徴とする特殊教育に対し、欧米モデルのインクルーシブ教育では、当事者主導は重要な要素である。当事者の意見の尊重は当然のことであるが、実際には子どもの教育をめぐる当事者と専門家との間にしばしば深刻な対立を生じていることも事実である。また、たとえ対立に至らない場合であっても、障害児教育における専門家の判断はどのように、またどの程度尊重されるべきであるのか、といった問題は残る。

第四の課題としては、理念と実態の矛盾が挙げられる。たとえば、アメリカやイギリスでは、あらゆる差異を歓迎するインクルーシブな教育環境を形成しようとする一方で、ゼロ・トレランスに象徴される厳罰主義を導入しているが、このことは行動に問題をもつ子どもに対する通常教育からの排除に結びついている。ゼロ・トレランスが象徴する米英両国の厳罰主義は、インクルーシブ教育の推進がこうした問題の解決に結びついていない事実を示している。さらに、今日のアメリカやイギリスで強く求められる教育のアカウンタビリティは、インクルーシブ教育の推進によって通常の学級に措置されている多数の障害のある子どもを含め、特別な教育的ニーズをもつ子どもを不利な立場へと追いやる危険性をはらんでいる。適切な競争は教育の質を高めるうえで有効に作用する場合もあるが、とりわけ障害のある子どもの場合、子どもにとって教育がいかなる意義をもったかを真に評価できるのは、その子どもが成人して自立と社会参加を実現したのちになってからである。それゆえ市場原理に基づく拙速な成果主義は、障害のある子どもの教育的ニーズを軽視するとともに、彼らの示す中長期的な発達をも看過する懸念がある。

(2) 東アジアは、歴史的に欧米とは異なる精神的・文化的特質を育んできた。たとえば、権利と公正を社会関係の基盤とする欧米先進国とは異なり、東アジアは寛容・調和・共同体的結束といった要素が社会関係の成立・維持に重要な意味をもつ。このことについて、本研究の研究協力者である金・趙・洪(2010)は、東アジアのインクルーシブ教育は、ノーマライゼーション実現のための一方的なアプローチ(ヨーロッパ)や差別撤廃のためのマイノリティに対する人権的なアプロ

ーチ(アメリカ)とは異なり、人間のもつ無限の教育可能性への信頼に基盤を置く教育本質の復元を旨すべきであると指摘する。金らは、こうした主張の理論的基底として、東アジアに自生的に構築されてきた仏教と儒教に着目し、宗教と教育とは同一の目的を追求するものであるとの観点に立って、仏教、とりわけ大乘起信論のなかに、障害のある子どもを含むすべての衆生に教育可能性が開かれているとの観点を見出すことができるとする。これらをふまえて金らは、東アジアにおけるインクルーシブ教育は、韓国の伝統社会で綿々と続いてきた生活共同体としての「マウル」文化を学校文化に復元することで可能になると結論づけている。

一方、東アジアの特質は、学校文化のなかにも見出すことができる。たとえば、日本の学校教育では、学級は単なる学習集団の単位としてではなく、学校生活における定住の場であり、それぞれが独自の学級文化をもつコミュニティとして機能してきた。荻谷(2009)は、頻繁に教室の移動が行われる欧米の学校とは異なり、日本では子どもは学校生活の大半を学級に割り当てられた教室で過ごすことが平均的であるため、教室は子どもにとって、学習、食事、娯楽、遊戯、自治、作業など、さまざまな活動が累積される定住の場であり、学級は多様な役割を抱え込んだ共同体として機能すると指摘しているが(荻谷[2009]254)、このことは、日本においては欧米以上に、学級が子どもにとって所属意識やアイデンティティ形成の場となっていることを示している。Janson(2007)は、インクルーシブ教育の重要な意義として仲間文化(peer culture)の形成を挙げているが、学校生活の大半を各学級に割り当てられた教室で過ごす日本では、学級を単位とする仲間文化の形成がより実現しやすい条件が備わっているといえよう。

さらに、学級に対する強い所属意識や愛着は、しばしば障害のある子どもの学級でも同様に見られる。ルテンダー&シミズ(2006)は、日本の特殊学級を視察した日米両国の研究者の印象の違いを指摘した論文のなかで、アメリカン研究者が通常学級からの隔離・排除の側面のみを問題視したのに対し、日本人研究者は、特殊学級に在籍する子どもたちがもつ「児童同士の情緒的な絆や学級への愛着」に着目したことを述べているが(ルテンダー・シミズ[2006]260-267)、日米の研究者が示す認識の違いは、日本の学級には、欧米とは異なる独自の機能が存在していることを示している。

日本の学級が親和性をもつ一種のコミュニティとして機能してきたのは、共同体的調和を重視する東アジアの文化的特質も重要な一因であったと思われるが、それに加えて、

少なくともこれまで、日本の学級が欧米に比較して人種や民族、宗教、文化的背景、社会階層等による差異や格差の少ない集団によって形成されてきたことともかわりがあると推察される。

一方で、日本の学級における等質集団的な要素は、異なる特徴や属性をもつ子どもに対するいじめや排除の問題を生じさせてきたし、学級王国という用語に象徴されるような学級のもつ閉鎖性・密室性も重要な問題として認識されてきた。こうした問題はいずれもあらゆる差異を歓迎するインクルーシブ教育の理念とは対極に位置するものであり、今後、克服されなければならないが、日本の学級がもつコミュニティとしての機能は、障害のある子どもにとって、通常学級が親和性ある所属意識とアイデンティティの根拠となりうる可能性を示唆している。

(3) 東アジアにおけるインクルーシブ教育の実態：①インクルーシブ教育の目的：日韓両国の学校（通常学校および特別支援学校）において、インクルーシブ教育の目的はどのように認識されているか。とりわけ、障害のない子どもとの共生と学業の達成の両立について現状をどのように認識しているのかについては、日韓ともに、インクルーシブ教育の促進が障害のある子どもとない子どもの相互理解、ひいては共生的な社会環境づくりに一定の意義があるという認識で一致していた。その一方で、日韓いずれにおいても、少なくとも現状のままでは、インクルーシブ教育が障害のある子ども、ない子どもの双方に対して十分な学力の保障をすることは困難であるとの指摘がみられた。とりわけ韓国の場合、障害のない子どもの学力を保障することが国家の目標として優先されるため、インクルーシブ教育はその許容範囲内において行われることが前提条件となる。

②インクルーシブ教育の対象：日韓ともに、インクルーシブ教育の対象は、現状では障害のある子どもに限定されている。しかし、日本では、重度の障害のある子どもであっても通常学校（通常学級）に在籍するケースはみられるのに対し、韓国では、重度の知的障害については、事実上、対象外である。実際、韓国では、重度の知的障害のある子どもの保護者が通常学校への就学を希望するケースはほとんどないが、もしそのような希望があった場合でも、就学先の決定は教育委員会が行う。さらに、韓国の場合、教育と福祉の連続性が必ずしも十分でないことも、重度の障害のある子どものインクルーシブ教育を妨げている要因であると考えられる。また、両国の学校はともに、貧困家庭の子ども、低学力、外国人子女など、障害以外のニーズをもつ子どもの教育問題を深刻に抱えており、今

後、こうした子どもたちの課題を含めてインクルーシブ教育の枠組みを構築するのかどうかは両国にとっての課題である。とりわけ韓国では、近年、校内暴力が深刻な問題となっており、被害者よりもむしろ加害者の情緒的サポートに関心が向けられるようになってきている。

③専門家と保護者との関係：日本、韓国ともに就学先の決定に際して、保護者からの意見聴取は義務となっている。また、いずれの国においても、最終的な決定権は教育委員会にある。ただし、肢体不自由のある女子生徒の就学をめぐる争われた2009年の奈良県での訴訟からも見てとれるように、日本においては、保護者の意向の尊重は、より重要な意味をもつようになっている。専門家と保護者との関係について、日本では、少なくともこれまで障害児教育専門家と当事者との間には欧米に比較してより穏やかな関係性が維持されてきた。その背景には、学校を教育に関する個人の権利を充足する場として捉える欧米とは異なり、個人の権利を尊重しつつも、共同体における社会的調和を重んじ、人間関係や共益を重視しようとする東アジアに共通の文化的特質が存在していると考えられる（Kwon [1998]27-74；ベル[2000]5；Wu, Ashman & Kim[2008]26-27）。すなわち、学校内での子どもと教師の関係が権利-義務に設定されている欧米とは異なり、日本では教師と子どもは、いずれも学校あるいは学級という共同体の構成員としての役割が期待されることで、対立・衝突よりはむしろ、協調・融和をはかろうとする意図が両者のなかに潜在的に存在してきたと思われるのである。

④障害のない子どもおよびその保護者からの異議：障害のある子どもと同じ場で学ぶことについては、日韓いずれにおいても、障害のない子どもの保護者からの異議は存在していたが、その際の対応には両国で違いがみられた。日本では教育委員会が間に入り、学校・障害のある子ども・障害のない子ども（及び保護者）全員が納得できる対応を模索するとの回答が得られたのに対して、韓国では、障害のない子どもの保護者に対し、障害のある子どもの立場の理解を求めるのが基本的な対応との回答であった。

(4) 東アジア・モデルが提起しうるインクルーシブ教育の意義は、インクルーシブ教育か隔離・排除か、当事者主義か専門家主導か、あるいは中央集権か地方分権かといった拙速な二項対立図式に陥ることなく、両者のもつ優れた要素を選択的に摂取することで、より緩やかなインクルーシブ教育への道すじを具体化することにあると考える。このことは、2012年7月に日本で中央教育審議会から

出された報告書「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」の内容からも明確に見てとれる。予測される様々な課題に対処しながら慎重かつ確実にインクルーシブ教育を推進し、連続性のある多様な学びの場の整備を重視した点、さらにインクルーシブ教育を特別支援教育の対極ではなく、発展の延長上に位置づけた点は、東アジアの社会的・文化的特質である柔軟性・融合性とも合致する。東アジアのインクルーシブ教育が、欧米モデルのカウンターパートとして、新たなインクルーシブ教育のモデルを国際社会に提起することにより、インクルーシブ教育はいっそう幅広く、柔軟な理念と方法論をもつ教育・社会改革として再構成できると考える。

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文] (計 10 件)

- ①中村満紀男(2012)インクルーシブ教育に関する学術研究の成果と課題ー日本が分離を選択した理由の源泉と意義に関する比較的検討ー。筑波大学特別支援教育研究：実践と研究、第6巻、p. 41-47. (査読なし)
- ②中村満紀男・洪 浄淑(2011)東アジア特殊教育共同体構築における日本の特別支援教育の位置と役割。特殊教育ジャーナル：理論と実践(韓国語雑誌)、第12巻4号、p. 481-501. (査読あり)
- ③池川由美・押川あかね・戸ヶ崎泰子・木村素子(2011)障害児の集団適応評定尺度と健常児とのコミュニケーション評定尺度の改訂。宮崎大学教育分科学部附属教育実践総合センター研究紀要、第19巻、p. 49-61. (査読なし)
- ④河村久・腰川一恵・佐々木順二・芳賀明子(2011)小学校の校内研修での「特別支援教育の歩き方」DVDの内容評価に関する検討ー校内支援を充実するための研修用映像教材の効果と課題ー。児童学研究、第13巻、p. 75-82. (査読なし)
- ⑤河村久・佐々木順二・東原文子・腰川一恵(2011)特別支援学校教育を踏まえた教育実習事前指導のあり方を探る。聖徳の教え育む技法、第5巻、p. 1-18. (査読なし)
- ⑥Noriko OKA(2010)Prospects for building an East Asian model of inclusive education and its significance : Re-examining the essence of the Western model and relationship between the community and people with disabilities in Japan. The Japanese Journal of Special Education, Vol. 47, No. 6, p. 515-532. (査読あり) <http://hdl.handle.net/2241/106771>

⑦松矢勝宏・高野聡子(2010)特別支援教育から生涯学習へ。総合リハビリテーション、第38巻4号、p. 341-345. (査読なし)

⑧木村素子(2010)アメリカ通学制聾学校における聾者の社会的統合ーその歴史研究の動向と課題ー。特殊教育学研究、第48巻1号、p. 55-65. (査読あり)

⑨佐々木順二(2009)日本の特別支援教育の現況と課題：長期欠席児童および要支援・要保護児童を中心に。現場特殊教育(韓国国立特殊教育院)、第16巻4号、査読なし、62-65

⑩池川由美・戸ヶ崎泰子・大山正子・猪俣千夏・小野智弘・木原伸幸・押川あかね・木村素子(2009)障害のある子どもと障害のない子どもとの交流及び共同学習が子どもの相互理解行動に及ぼす影響。宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要、第17巻、p. 99-113. (査読なし)

[学会発表] (計 5 件)

①岡 典子。日本におけるインクルーシブ教育の可能性と課題ー低発生頻度障害の観点からー。第8回障害科学学会大会、2013年3月2日、筑波大学

②岡 典子。日韓におけるインクルーシブ教育の理念・制度・実態と課題ー日韓両国の教育関係者への聞き取り調査からー。第1回日韓合同ワークショップ、釜山大学・韓国特殊教育学会共催、2012年7月15日、釜山大学(韓国)

③飯田朋子・渋谷旭・山田翔子・高野聡子・松矢勝宏。障害がある市民と楽しむ大学市民講座ーグリーンワークカレッジの活動を中心として。日本職業リハビリテーション学会第38回大会、2010年8月27日、神奈川県保健福祉大学

④中村満紀男・岡 典子・金 炳廈・趙 源逸・洪 浄淑・渡部 昭男・李 明實。インクルーシブ教育の東アジアモデルの可能性と意義ー欧米モデルの理論的・実践的隘路の克服。日本特殊教育学会第47回大会、2009年9月20日、宇都宮大学

⑤Motoko KIMURA, Partnership between the Chicago day schools for the deaf and the public schools at the end of 19th century : Its educational goal, curriculum, and an interaction with deaf children & hearing children. The 21st International Conference on the Education of the Deaf, July 21st, 2010, Vancouver, Canada

[図書] (計 4 件)

①松矢勝宏・宮崎英憲・高野聡子(2010)特別支援学校教師になるには。ベリカン社、p. 1-140.

②岡 典子(2009)障害児教育と分離・統合問題。安藤隆男・中村満紀男編著「特別支援教

育を創造するための教育学」, 明石書店,
p. 35-45.

③岡 典子(2009)特別支援教育とインクルーシブ教育との関連. 安藤隆男・中村満紀男編著「特別支援教育を創造するための教育学」, 明石書店, p. 154-165.

④中村満紀男・岡 典子(2009)特別支援教育の意義と本質－特別支援教育への転換とその意義－. 中村満紀男ほか2名編著「理解と支援の特別支援教育」, コレール社, p. 9-24.

6. 研究組織

(1) 研究代表者

岡 典子 (OKA NORIKO)
筑波大学・人間系・准教授
研究者番号: 20315021

(2) 研究分担者

佐々木 順二 (SASAKI JUNJI)
九州ルーテル学院大学・人文学部・准教授
研究者番号: 20375447

高野 聡子 (TAKANO SATOKO)
聖徳大学・児童学部・講師
研究者番号: 00455015

木村 素子 (KIMURA MOTOKO)
宮崎大学・教育文化学部・准教授
研究者番号: 60452918

中村 満紀男 (NAKAMURA MAKIO)
福山市立大学・教育学部・教授
研究者番号: 80000280