

小・中学校教師と特別支援学校教師のインクルーシヴ教育 に対するイメージの特徴

真城 知己 千葉大学教育学部

要 旨： サラマンカ宣言と行動大綱(1994)以降、各国においてインクルーシヴ教育推進の具体化が進められてきた。そして日本の各自治体レベルでもインクルーシヴ教育の推進が意識されるようになってきた。しかし、「多様性を包含する範囲を拡大するプロセス」というインクルーシヴ教育の概念の本質は必ずしも十分に理解されているわけではない。例えば、sanagi(2014)⁸⁾においては200人の教師を対象にしたインクルーシヴ教育のイメージ調査が行われ、多様な実践形態をとりうるインクルーシヴ教育概念の本質とは直接的に関わらないはずの学習の場や学習集団の大きさに影響されたインクルーシヴ教育のイメージを有していることが明らかにされている。本研究では、通常学校の教師と特別支援学校の教師の間にインクルーシヴ教育に関するイメージにどのような特徴と相違があるのかを明らかにすることを目的とした。138名の教師の回答について、コンジョイント分析とクラスター分析を使用し、回答者を2つのグループに分けた。グループAは小・中学校の教師が多く、通級指導がインクルーシヴ教育を象徴するイメージであると理解している特徴が見られた。他方、グループBは特別支援学校の教師が多く、分離された環境を強く否定するのがインクルーシヴ教育であると考えている特徴があった。日本の特別支援教育制度において、通常学校で「インクルーシヴ教育」の用語が知られるようになった時期と通級指導教室の数が拡大する時期との符号や、インクルーシヴ教育が推進されると特別支援学校が縮小されるのではないかと想像されたり、すべての子どもが同じ学校で学ぶことがインクルーシヴ教育であるとの考え方がこうしたイメージ形成に影響したものと考えられた。

Key Words： インクルーシヴ教育、教師の態度、コンジョイント分析

● I. 問題の所在と目的

サラマンカ宣言と行動大綱(1994)以降、「インクルーシヴ教育」^{※¹⁾}の用語は世界的に普及し、各国においてインクルーシヴ教育推進の具体化が進められてきた。日本においても、「共生社会の形成に向けたインクルーシヴ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」¹³⁾に代表されるように、教育制度におけるインクルーシヴ教育推進の方向性が明確に示されるようになった。各自治体レベルでもインクルーシヴ教育の推進が意識されるようになってきた。しかし、「多様性を包含する範囲を拡大するプロセス」⁶⁾というインクルーシヴ教育の概念の本質は必ずしも十分に理解されているわけではない。例えば、sanagi(2014)⁸⁾は日本

において200人の教師を対象にしたインクルーシヴ教育のイメージ調査を行い、多様な実践形態をとりうるインクルーシヴ教育概念の本質とは直接的に関わらないはずの学習の場や学習集団の大きさに影響されて、教師がインクルーシヴ教育のイメージを持たれていることを明らかにしている。

このようなインクルーシヴ教育の概念が教師によって適切に理解されない状況のまま実践が展開されているのはなぜなのであろうか。

その一つのヒントを中央教育審議会の特別支援教育の在り方に関する特別委員会(以下:特特委員会)の論点整理に見ることができる。特特委員会は、「障がい者制度改革推進会議」の第一次意見(2010)⁹⁾において提示されたインクルーシヴ教育システム構築に関する問題認識をふまえて、インクルーシヴ教育システム構築に

向けた特別支援教育の方向性に関する論点整理を行った(特特委員会,2010)¹²⁾。この中で、インクルーシブ教育に向かう方向性への明確な賛意(特特委員会,2010,1-(1)-2)¹²⁾を示した上で、日本におけるインクルーシブ教育と特別支援教育との関係は「共に学ぶ」及び「連続性のある多様な学びの場」という表現が用いられながら位置づけられた(特特委員会, 2010,1-(1)-3)¹²⁾。これに関わって、真城(2013)⁷⁾は、『共に学ぶ』ことがインクルーシブ教育の柱であるとのとらえ方が普及しているのは、「統合(integration)」と「包含(inclusion)」の概念が混同されて理解されている現れと懸念を示している。通常教育における学習機会を、個に応じて期間や追加された学習形態の多様性を有する何らかの形ですべての学齢児が得られるようにすることがインクルーシブ教育の基本にあることは共通認識が得られているが、概念的には「共に学ぶ」こととインクルーシブ教育の概念の両者は同義ではない。しかしながら、特特委員会が「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築」に言及する中で、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求する」との表現を用いていることから、この点を引用した説明が広く普及しているようである。特特委員会の報告で重要なのは、それに続く文章中に表れる「教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である」との指摘にこそインクルーシブ教育の概念の本質に関わる視点が触れられていることであるのに、一つの形態に過ぎない「共に学ぶ」のくだりの部分ばかりが多く自治体でのインクルーシブ教育に関する説明で用いられているようである。Topping(2012)¹⁴⁾は、「教員のとらえ方がインクルージョンの有効性に明らかに影響する」と述べているが、日本の現職教員がインクルーシブ教育に関してその概念の本質を十分に理解しないまま実践が展開されているとすれば、それは大変危惧すべき事態ではないだろうか。

日本における教師のインクルーシブ教育に関する理解の状況を把握するためには、「教師の有するインクルーシブ教育のイメージが学習集団の形態や大きさばかりが意識されている一方で、(概念の本質である)包含性(inclusivity)や多様性(diversity)に関するイメージがあまり意識されていない(Sanagi,2014)⁸⁾」という知見を量的質的にさらに検討する必要があると考えられる。

そこで本研究では教員を対象にした調査を実施し、さらなる知見を得たいと考えた。本研究では、その一つとして sanagi(2014)⁸⁾と同じ調査票を使用して、通常学校の教師と特別支援学校の教師の間にインクルーシブ教育に関するイメージの特徴の把握と、両者にどのような相違があるのかを明らかにすることを目的とした。

II. 方法

1. 調査対象

小学校、中学校、及び特別支援学校に勤務する教師150名を対象とした。回答に際して参加の任意性及び結果の利用、そして回答により個人が特定されない旨について説明を行い、同意を得た回答は142であった。このうち回答が不完全な調査票を除外し、最終的に138通を分析対象とした。回収率は92.0%であった。

2. 調査時期

2014年8月～10月(留置調査法及び郵送調査法を併用した)

3. 調査内容

1) インクルーシブ教育に関するイメージ 把握のための調査項目

本研究では、コンジョイント分析を利用した調査票を使用した。その理由は以下の通りである。

第一に、コンジョイント分析の全プロファイル法では同時に提示刺激が用意されるので、比較すべき要素を回答者が常に意識上におきながら評価した結果が得られるため、「いずれの要素を重視しているか」を明らかにしたい場合に特に有効であること。第二に、コンジョイント分析は、回答者ごとに各要素を構成する水準に対する評価結果を個別にプロファイルとして提供することから、コンジョイント分析によって得られた結果をクラスター分析などで二次的に処理することが可能であり、回答者の属性といった他の変数と関連づけた整理がしやすい処理方法であるためである。

本研究では、教師のインクルーシブ教育に関するイメージが、インクルーシブ教育の概念に密接に関わる要因の影響で形成されているのか、それ以外の要因の影響によって形成されているのかの状態を明らかにしたいことと、それを教師の勤務学校種との関連で分析したいことから、コンジョイント分析の手法を用いるこ

とがもっとも有効であると考えた。

調査票の構成は、Table 1 に示した各要因と水準によった。

Table 1 に示した4 要因(Factor 1 及びFactor 4 は、インクルーシブ教育の概念に特に関係が深い要因であり、Factor 2 及びFactor 3 は、インクルーシブ教育の概念とは直接関わらない学習形態等に関する要因である)を構成する各水準の組み合わせについて、直行配列により調査票で使用する組合せを抽出し、これに回答の妥当性検証のための組合せを追加した合計11 項目で調査票を構成した。なお、この項目抽出と分析にあたっては、SPSS ver.22.0 のコンジョイント分析プログラムを使用した。

2) 結果の処理

回収されたデータは、コンジョイント分析によって処理を行った。また、処理後の各回答者のプロフィールの分類は、クラスター分析により行った。クラスター分析によって得られたグループに関して、教師の勤務先学校種とクロス集計を行い、属性とグループとの関連性を調べた。

III. 結果

1. 回答者

回答者の現在の所属は、小学校及び中学校に勤務する教師が99名(71.7%; 内訳：小学校67名, 中学校32名), 特別支援学校に勤務する教師が39名(28.3%)であった。

2. コンジョイント分析の結果

回答者全体についての相対的重要度の要約図を Fig.1 として示した。

Fig.1 における相対的重要度は、4つの要因のいずれに比重を置いて回答者が判断をしていたのかを全体を100として相対的に表し

ている。つまり、本調査における回答者が、インクルーシブ教育のイメージとして、どの要因の内容(水準)の影響を受けて判断していたのかが示されているということである。

Fig.1 において、数値の高い要因ほど、その内容がインクルーシブ教育のイメージ形成に影響を強く与えていたことを表している。この図からは、回答者が学習の形態に関わるイメージで構成されたFactor 2 及び学習集団の大きさに関わるイメージで構成されたFactor 3 に強く影響を受けてインクルーシブ教育のイメージを形成していたことが明らかである。

3. コンジョイント分析の部分効用値によるクラスター分析

コンジョイント分析による処理の結果は各回答者別のプロフィールとしても得られることから、これをもとにクラスター分析を行うことが可能である(君山,2006)¹⁾。そこで、各回答者について得られた部分効用値をもとにクラスター分析を行った。分類に関わる属性がさほど多様ではないので、比較的明確なクラスター構造が得られるウォード法(最小分散法)を用いて2グループに分類した。

この2つのグループの特徴を把握するため

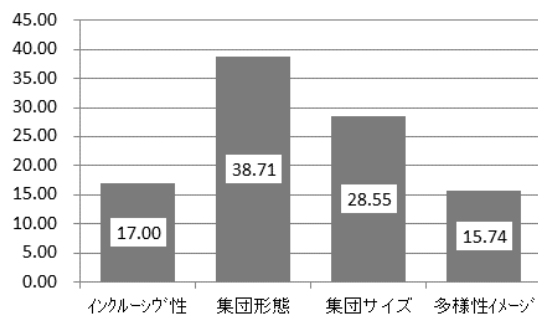


Fig. 1 回答者全員の平均相対的重要度 (n=138)

Table 1 調査票を構成した要因と水準

要因1 インクルーシブ性イメージ	(水準 1) 子どもを通常学級に入れるイメージ (水準 2) 環境が拡大して子どもが包含されるイメージ
要因2 学習集団の形態イメージ	(水準 1) 分離された学習機会の強い否定のイメージ (水準 2) 抽出による通級指導のイメージ (水準 3) 均質化された集団ごとの学習形態のイメージ
要因3 学習集団のサイズイメージ	(水準 1) 個別指導のイメージ (水準 2) 少数集団のイメージ (水準 3) 大人数集団のイメージ
要因4 多様性イメージ	(水準 1) 集団の中に障害のある子どもがいるイメージ (水準 2) 多様な属性を持った子どもで構成される集団のイメージ

に、まず、回答者の所属学校種とクラスター分析の結果で得られた2つのグループをクロス集計した(Fig.2).

Fig.2より、グループAは小学校及び中学校の教師が多数を占めていること、そしてグループBは特別支援学校の教師が多数を占めていることがわかる($\chi^2=70.364$, $df=1$, $p<.001$).

1) グループAの特徴

グループAについて、コンジョイント分析により得られた平均相対的重要度を Fig.3として示した.

Fig.3からは、グループAの教師が特に学習の形態に関するイメージ水準から構成されて

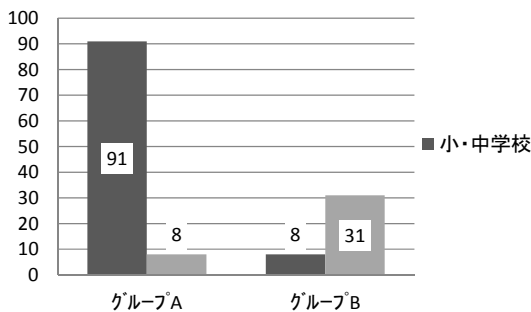


Fig. 2 クラスタ分析のグループと所属学校種のクロス集計グラフ

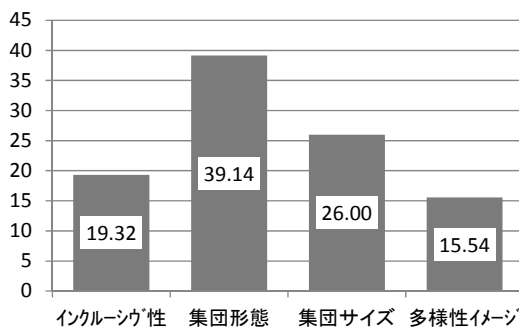


Fig. 3 グループAの平均相対的重要度 (n=99)

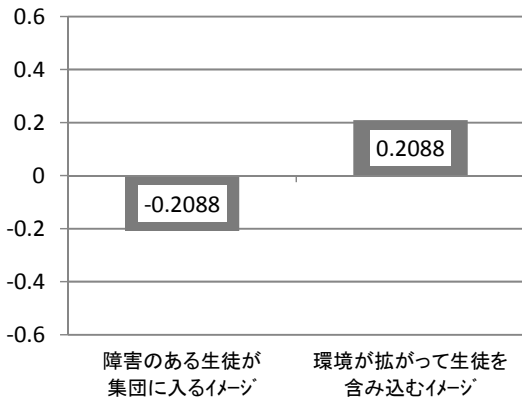


Fig. 4 要因1の部分効用値 (インクルーシブ性イメージ)

いる Factor 2 によってインクルーシブ教育のイメージを形成していることがわかる. 詳しく分析するために、各要因に関するグループAの部分効用値の平均値をプロットした図を Fig.4~Fig.7として示した.

小学校及び中学校の教師が大半を占めたグループAに分類された教師のインクルーシブ教育のイメージにもっとも大きな影響を与えていた Factor 2 の部分効用値は Fig.5に示されているが、これを見ると「通級指導(resource room system)」に関する水準が高い値を示している. このことはこの水準の内容がグループAの教師が有するインクルーシブ教育のイメージを最も象徴していることを意味している. 同時に、「均質な学習集団による学習の形態(homogeneous group setting)」は、マイナスに大きな値を示していることから、このグループの教師が「これはインクルーシブ教育ではない」と考えていることを示している. Fig.4と Fig.7は、インクルーシブ教育の概念に直接的に関わる水準を含んだ要因であるが、このグループの教師が(要因内だけで見ればという条件付きではあるが)わずかながらも正確なイメージを有していることも読み取ることができる.

Fig.4~Fig.7を要約すると、グループAに分

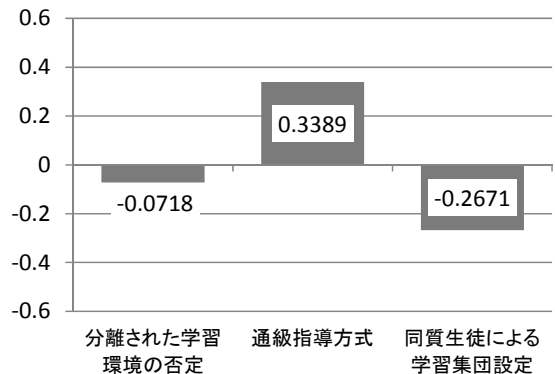


Fig. 5 要因2の部分効用値 (学習集団の形態)

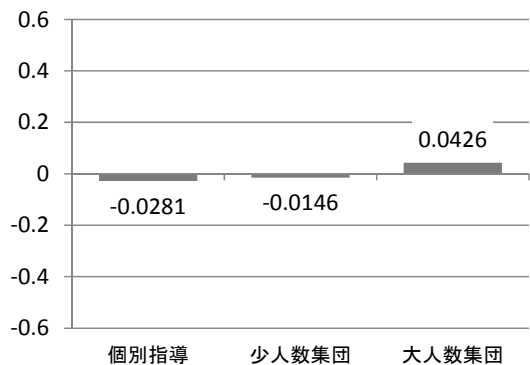


Fig. 6 要因3の部分効用値 (学習集団のサイズ)

類された教師は、通級指導をインクルーシブ教育のイメージを最も象徴する形態ととらえており、かつ通常学級が子どもを「受け入れていく」イメージ(Fig.4)と「均質な学習集団による学習の形態」を否定するイメージ(Fig.5)によって、インクルーシブ教育のイメージが形成されている特徴があるといえることができる。

2) グループBの特徴

次に、グループBのコンジョイント分析の平均相対的重要度を Fig.8 として示した。

Fig.8 からは、グループAと同様にグループBの教師が Factor 2 と Factor 3 によってインクル

ーシブ教育のイメージを形成していることがうかがわれた。平均相対的重要度からは、グループBの教師が Factor 3、すなわち学習集団の大きさがインクルーシブ教育のイメージ形成に大きく影響していることもうかがわれた。

さらに具体的な特徴を明らかにするため、グループBの各要因に関する部分効用値の平均値をプロットした図を Fig.9~Fig.12 に示した。

特別支援学校の教師が多くを占めたグループBの教師のインクルーシブ教育に関するイメージに影響を与えていた Factor 2 と Factor 3 の特徴を見てみると、まず学習の形態に関わ

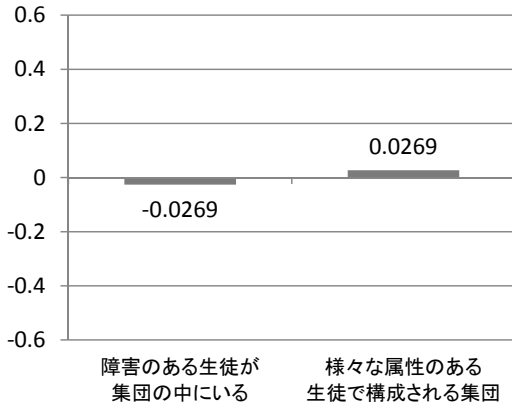


Fig. 7 要因4の部分効用値 (多様性イメージ)

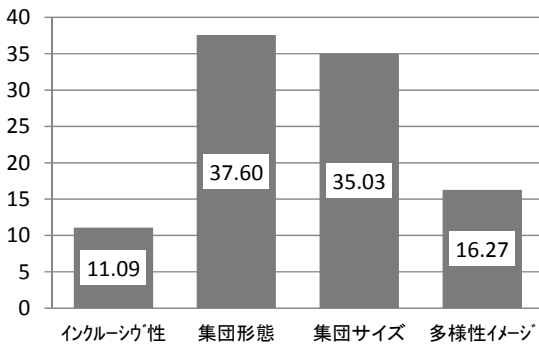


Fig. 8 グループBの平均相対重要度 (n=39)

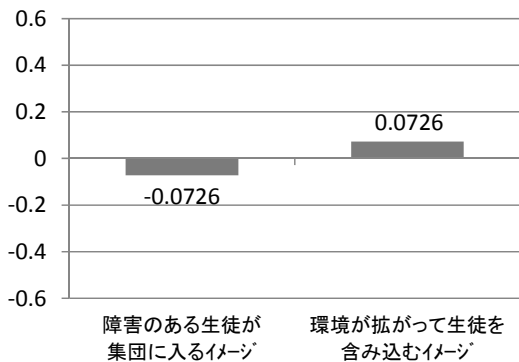


Fig. 9 要因1の部分効用値

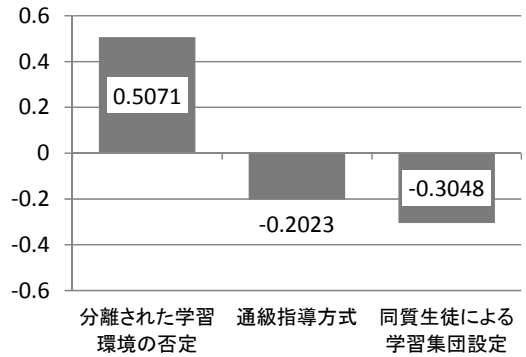


Fig. 10 要因2の部分効用値 (学習集団の形態)

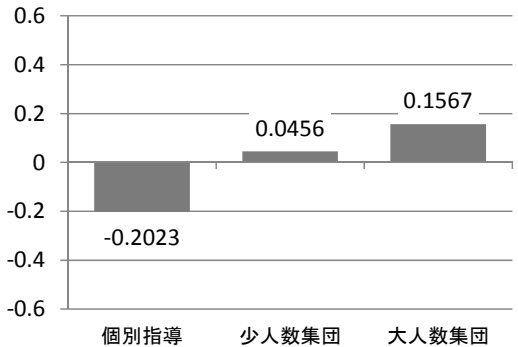


Fig. 11 要因3の部分効用値 (学習集団のサイズ)

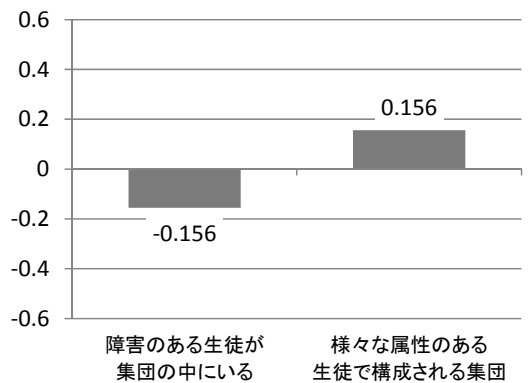


Fig. 12 要因4の部分効用値 (多様性イメージ)

る水準で構成される Factor 2 において、突出しているのが「分離された学習機会の強い否定」であった。また、「均質な学習集団による学習の形態」を否定するのがインクルーシブ教育であるとイメージされていることもわかる。学習集団のサイズに関する水準で構成した Factor 3 をみると、「個別指導」がマイナス、「大人数集団」がプラスの値になっており、グループ B の教師が、インクルーシブ教育では個別指導をするのではなく、大人数の学習集団で学習活動に参加するものであるというイメージを有していることが示された。Fig.12 からは、インクルーシブ教育の概念における重要な要素の一つである「多様な属性を持った子どもで構成される集団」のイメージが有されていることもわかる。

特別支援学校に勤務する教師が多くを占めるグループ B に分類された教師のインクルーシブ教育に対するイメージを Fig.9～Fig.12 から要約すると、以下のようにまとめることができる。すなわち、グループ B に分類された教師は、分離された学習機会や均質な学習集団による学習の形態を否定(Fig.10)するとともに、個別指導ではなく(Fig.11)、多様な属性のある子どもが一つの大集団で学習に参加する(Fig.11, Fig.12)ことが、彼らがイメージするインクルーシブ教育に近い内容であると回答していた。

● IV. 考察

本研究では、インクルーシブ教育に対する教師のイメージを把握する調査を実施した。Fig.1 において Factor 2 及び Factor 3 の 2 要因が高い値を示していたことは、sanagi(2014)の結果を裏付けるものであった。すなわち、インクルーシブ教育のイメージが概念に直接的には関わらない学習集団の形態や大きさと関連づけて形成されている教師が多いこと、他方で、インクルーシブ教育の概念に直接的に関わる包含性や多様性に関わる要因はイメージ形成の上では十分に考慮されていないことが、本調査においても確認された。

かつてノーマライゼーションの理念が、アメリカ合衆国において「同化主義(assimilation)」に陥る問題構造の指摘を受けたことがあった⁴⁾ように、現在ではインテグレーションも同化主義に陥りやすいものとして理解されるようになってきている(Norwich,2012)³⁾。それは、マイノリティが社会の標準とされる様式に「合わせる」

ことを強いられるような構造として同理念が説明されたことも一因であった。

これに対してインクルージョンは、学校というコミュニティにおいて、すべての生徒の多様性に対応できるようにシステムを変更すること(Norwich,2012)³⁾との指摘に代表されるように、実践の形態においては多様な様相をとりうるものである。つまり、インクルーシブ教育では、すべての子どもが同じ場所で常に「共に学ぶ」ことが唯一の具体像なのではなく、多様な学習形態や学習集団のサイズを適宜組合せ、利用しながら子どもの(教育的ニーズの)多様性を包含できるように展開することが、理念を踏まえた具体像なのである。

もし、この点を念頭にいったインクルーシブ教育の概念が理解できていれば、本調査における Factor 2 及び Factor 3 については、多様な回答が相殺されて、平均相対的重要度は小さくなるはずであった。しかしながら、結果からは Factor 2 及び Factor 3 がむしろ大きな割合を占めており、インクルーシブ教育に関わる学習が多様な形態を取り得ることが十分にイメージされていない現状が浮かび上がってきた。

小・中学校教師が多くを占めるグループ A の場合、その中でも通級指導の形態がインクルーシブ教育のイメージを代表するものとしてとらえられていたことが示されたが、これは小・中学校においてインクルーシブ教育の名称が普及する時期と、通級による指導が拡大する時期が符合したことが背景因に存在しているのかも知れない。平成 26 年度に実施された「通級による指導実施状況調査」²⁾によれば、通級による指導が開始された平成 5 年度から特別支援教育制度が施行される前年度である平成 18 年度までに、通級による指導を受けた児童生徒数は約 2 万 9 千人の増加であったが、特別支援教育制度が施行された平成 19 年度から平成 26 年度までには 3 万 8 千人以上の増加をみた。特別支援教育制度の施行からわずか 5 年ほどで、それ以前の増加数を上回ってしまったのである。特別支援教育では、特殊教育制度下においては十分に支援がなされていなかった通常学校における障害のある児童生徒への支援の提供が重要な柱として位置づけられて説明されてきたが、その具体的な学習形態の代表例が通級による指導であったことは言うまでもない。そして、「インクルーシブ教育」の用語が、通常学校の教員に広く普及するようになってきたのも特別支援教育制度になってから

である。こうした符合が、おそらく小学校や中学校の教師のインクルーシブ教育に関するイメージ形成に影響を与えていたものと推測される。

他方、特別支援学校に勤務する者が多くを占めたグループBでは、分離された学習機会を否定することがインクルーシブ教育を特徴付ける要素であるとのイメージを有している特徴があった。これは、インクルーシブ教育についての説明を受ける際に、「どの子どもも地域の学校に」、「共に学ぶ」ことがキーワードに挙げられてきたためであろう。そして、冒頭でも触れた「障害者の権利に関する条約」の日本国の批准(2014)に向けた障がい者制度改革推進会議の意見を受けた「インクルーシブ教育システム」の構築に関わる特特委員会の報告において、「障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべき」¹³⁾との表現が用いられたことや、それらと平行して取り上げられてきた「合理的配慮」の提供に関する議論、さらには地域の学校における学習機会拡大のための特別支援学校の地域支援の充実などの通常学校での教育実践を軸とした内容がいずれもインクルーシブ教育の用語とともにその意義が説明されてきたことに対する特別支援学校教師の受け止めなどといった要因が複合的に反映されていたのであろう。つまり、「インクルーシブ教育が推進されるということは障害のある児童生徒が通常学校に通うようになることを意味しているのだから、インクルーシブ教育においては、特別支援学校のような特別な学習の場は縮小されるのであろう」と考えてしまって、こうしたイメージを持つようになったのかもしれない。この点に関しては、さらに丁寧な調査を実施して確認する必要があるだろう。

いずれにせよ、「適切な個別指導や少人数学習のように通常学級以外で子どもが一時的に過ごすことは、分離ではなく」¹⁴⁾、重要なのは「通常学級以外で過ごすことが、その子どもにとって mainstream の完全な一員であるということに影響を生じさせないようにすること」¹⁵⁾がインクルーシブ教育において留意すべき点だということであり、単なる統合(integration)とは明確に異なる概念であることを、しっかりと教師が理解できるようにしなければならないといえよう。

このことは今後の課題として、インクルーシブ教育と近接する概念や理念の理解の構造を

明らかにする必要性が存在することを示唆している。

V. 小結

依然として、Terzi(2010)¹⁰⁾が指摘する、「インクルージョンの価値は総じてコンセンサスが得られているものの、教育の文脈における具体的な手段についてはほとんど意見が一致していない」状況が継続している中で、実践に携わる教師のインクルーシブ教育に関する適切な理解促進は極めて重要な喫緊の課題である。

インクルーシブ教育の概念が有する「教育的ニーズの多様性の包含」のためには、多様な学習機会に対する児童生徒や保護者の意識の持ち方にも変化が必要である。様々な子どもの教育的ニーズは相反することもしばしばあるため、それらのバランスをとることは容易ではないが、個々のニーズの総合体と環境との相互作用のダイナミクスの中で調和点を見いだすことができるはずである。インクルーシブ教育の概念が意味する多様性の包含プロセスを具現化するためのさらなる理論研究が求められているといえよう。実践者である教師のインクルーシブ教育の概念に対する理解がより促進されるような方策を模索したい。

注釈

※注) 本論文では文部科学省が行政用語として使用する「インクルーシブ教育」ではなく、従前より学術論文で使用されてきた「インクルーシブ教育」の表記を用いた。

備考

本論文は、「ノーマライゼーション理念に代わる調和理論の構築に向けた萌芽的研究」(科学研究費補助金. 挑戦的萌芽研究. 研究代表者: 真城知己. 課題番号: 26590255. 2014-2016年度)によって行われた研究の一部であり、Sanagi(2015):Are there any differences between mainstream and special schools teachers in the image on inclusive education? International Education Conference2015 London.において報告した内容に加筆修正したものである。

文 献

- 1) 君山由良(2006): コンジョイント分析. データ分析研究所.
- 2) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2014): 平成26年度通級による指導実施状況調査結果について(別紙2). 文部科学省.
- 3) Norwich, B.(2012): How inclusion policy works in the UK(England): successes and issues. Boyle, C. and Topping, K.(eds.) What works in inclusion? Open University Press. pp.53-65.
- 4) 真城知己(2009): インクルージョンに向けて. 石部元雄・上田征三・高橋実・柳本雄次(編)よくわかる障害児教育(第2版). ミネルヴァ書房. pp.10-13.
- 5) 真城知己(2010): イギリスのインクルーシブ教育. 発達障害研究, 32(2), 152-158.
- 6) 真城知己(2011): インクルーシブ教育実験学校の構想. 千葉大学教育学部紀要, 59, 1-6.
- 7) 真城知己(2013): 教科書指導書への特別支援教育の視点導入に関する研究. ー新しい教科書開発の視点構築に向けた教師への意識調査ー. 発達障害支援システム学研究, 12(1), 1-10.
- 8) Sanagi, T.(2014): What aspects of inclusive education are emphasized by teachers in Japan? International Business and Education Conference 2014. San Francisco. pp.366.
- 9) 障がい者制度改革推進会議(2010): 障害者制度改革の推進のための基本的な方向(第一次意見).
- 10) Terzi, L.(eds.), Warnock, M. and Norwich, B.(2010): Special Educational Needs: a new look. Continuum.
- 11) Thomas, G. and Vaughn, M.(2004): Inclusive education: a reader. Maidenhead. Open University Press. pp.137.
- 12) 特別支援教育の在り方に関する特別委員会(2010): 論点整理. 中央教育審議会初等中等教育分科会. 文部科学省.
- 13) 特別支援教育の在り方に関する特別委員会(2012): 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(報告). 中央教育審議会初等中等教育分科会. 文部科学省.
- 14) Topping, K.(2012): Conception of inclusion: widening ideas. Boyle, C. and Topping, K.(eds.) What works in inclusion? Open University Press. pp.9-19.

(受稿 H27. 4. 20, 受理 H27. 6. 10)