

知的障害児のインクルーシブ教育の課題

日米の教育制度の実態の比較から

楠見友輔

（日本学術振興会特別研究員（PD））

KEY WORDS: 知的障害、インクルーシブ教育、日米比較

（目的） 本研究は、日米の知的障害教育制度の実態を比較することを通して、知的障害児のインクルージョンのための課題を明らかにすることを目的とする。日本では、子どものニーズに応じた教育を重視する立場により、特別支援学校に在籍する子どもが近年急増している（落合, 2015; 加藤, 2019）。一方米国では、IDEA 法施行以来、障害児の通常学級での学習保障が進んでおり（McLeskey, Waldron, & Redd, 2012）、効果的でインクルーシブな学校の開発が進められている（McLeskey, Waldron, Spooner, & Algozzine, 2004）。しかし、発達障害等の高発生の障害や身体障害に比べ、知的障害児や重複障害児のインクルージョンが低い程度に留まるという問題が生じている（National Center for Education Statistics, 2019）。

両国の特別支援教育制度は異なっているにも拘らず、知的障害児の通常学級へのプレースメントが進んでいないという点では一致しており、この背景に知的障害児のインクルージョンを妨げている何らかの要因が存在すると考えられる。本研究では、米国の知的障害教育の状況を調査した先行研究の結果と、日本における知的障害教育の制度を対比し、両者の共通性と差異を検討することによって、知的障害児のインクルーシブ教育の可能性を探る。

（方法） 日米の知的障害児教育の動向をインクルーシブ教育との関係で対比する視点として、①教育の場、②教育の内容、③教育の効果、の 3 点を設定した。2000 年以降に出版された米国の知的障害教育実践を対象とした調査研究から、米国の知的障害児の通常学級へのプレースメントの程度、アカデミックな教育課程へのアクセスの程度、教育の効果の動向を整理し、米国の知的障害児のインクルージョンの動向を①～③の関係に注目して図示した。その後、日本の知的障害教育制度を米国の制度と比較できるように図示した。その上で、①～③の構造で示される両国の知的障害教育制度の思想的背景を先行研究から明らかにし、それが知的障害教育に及ぼしている影響を考察した。

米国の知的障害教育制度の実態として、以下の研究を参照した。①については、Brock (2018) が米国の知的障害児の通常学級へのプレースメントの現状を、Kleinert ら (2015) が AA-AAS (代替達成スタンダード) の対象である重度知的障害児の通常学級へのプレースメントの現状を分析している。

②については、Butler ら (2001) と Hord & Bouck (2012) が知的障害児のアカデミックな教育課程へのアクセスの程度を調査しており、Wehmeyer ら (2003) と Soukup (2007) が教育の場とそこで実施されている教育内容の関係を分析している。また、AA-AAS の対象児の教育内容については Browder ら (2006; 2008) と Karvonen (2013) が調査を行っている。

③については、Freeman & Alkin (2000) が知的障害児のプレースメントと教育の効果の関係を扱った先行研究のレビューをしており、Cole ら (20002) が教育の場と教育の効果についての関係を分析している。AA-AAS の対象児の教育の場と教育の効果の関係は、Carter ら (2016) と Roach & Elliott (2006) によって明らかにされている。

（結果） 米国の知的障害児教育制度の実態は図 1 の左のように示された。これと対比した日本の知的障害教育の制度は図 1 の右のように示された。

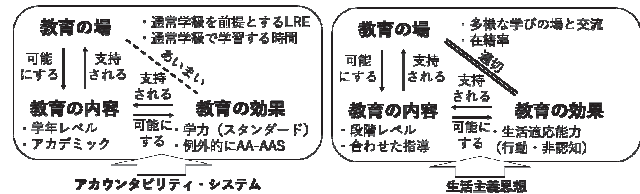


図 1：米国と日本の知的障害教育の構造

両国の障害児教育システムは 3 つの要素が関係し合っ構造的に維持されていることが示された。米国では、学力向上のために学年レベルのアカデミックな内容の教育が必要とされ、それが通常教育の場で実現しやすいことから、通常学級での教育が支持されている。ただし、通常学級での教育の方が知的障害児の学力を高めることの根拠はあいまいで、現実的には学力形成のために知的障害児が通常学級で学習する時間が低くなるという問題が生じている。

日本では、社会的自立に向けた生活適応能力の形成を目指して個の実態に応じた教育が重視され、それを可能にするための特別な教育の場が重視されている。特別な教育の場は、通常学級よりも環境と支援が充実していることから、教育の効果を高めると信じられており、知的障害児が通常学級で学ぶ時間は制限されるようになっている。

（考察） 両国の知的障害児のインクルーシブ教育に関する制度的課題の背景には、個人主義的能力観があることが考察された。米国の場合、個人主義的能力観は学力主義の枠組みで捉えられ、1980 年代から勧められたアカウンタビリティ・システムに基づく教育改革とインクルーシブ教育が結びつき、知的障害児の学力保障が重視されるようになっている（Gilmour ら, 2019）。しかし、学力保障という点からは、通常学級ではなく特別な教育の場が最も制限の少ない環境(LRE)として選ばれることがあり（Dudley-Marling & Burns, 2014）、これが知的障害児の通常教育へのプレースメントを妨げていると考えられる。日本の場合は、個人主義的能力観が伝統的な生活主義と結びつき（森, 2014）、学力形成の困難さから知的障害児の教育の場を通常教育から分離する必要性が強調されている。その上で、反学力主義の観点から個人主義的能力観が採用されることにより、教育目標が生活適応能力に設定され、行動の変化や非認知的能力の向上が評価の対象とされている。

以上のように、日米の知的障害教育制度は実態的に異なっているが、どちらも個人主義的能力観が、知的障害児の通常学級での学習機会の保障を困難にしていることが明らかにされた。知的障害児教育は他の障害児に比べて後回しにされやすいが（Anderson & Bigby, 2016）、知的障害児のインクルージョンを進めるためには、制度や支援の充実のみでは不十分であり、学校教育を支配する個人主義的能力観を変える必要があることが示唆された。

(KUSUMI Yusuke)