

## 寄稿論文

## 特別支援教育が日本語教育に貢献できること

高橋登 (大阪教育大学)

## キーワード

特別支援教育, インクルージョン, ユニバーサルデザイン, 合理的配慮, ICF

1. はじめに<sup>(1)</sup>

グローバル化の進展による人口の流動化とともに、日本でも児童生徒の言語的・文化的背景の多様化が進み、日本語指導が必要な児童生徒の数は増加の一途をたどっている(文部科学省, 2017)。日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数は、29,198人(2014年)から34,335人(2016年)で17.6%増、また、国際結婚家庭の子どもなど、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数も、7,897人(2014年)から9,612人(2016年)と21.7%増となっている。

こうした状況を受け、支援体制の整備も進みつつある。2014年改正の学校教育法施行規則第五十六条の二では、「小学校において、日本語に通じない児童のうち、当該児童の日本語を理解し、使用する能力に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、文部科学大臣が別に定めるところにより、第五十条第一項、第五十一条及び第五十二条の規定にかかわらず、特別の教育課程によることかができる」(文部科学省, 2014)とされ、「特別の教育課程」による対応が可能になった。これに伴い、以下の様な対応が取られている(文部科学省, 2016a): 1. 指導内容(児童生徒が日本語で学校生活を営み、学習に取り組めるようになるための指導), 2. 指導対象(小・中学校段階に在籍する日本語指導が必要な児童生徒), 3. 指導者(日本語指導担当教員(教員免許を有する教員)及び指導補助者), 4. 授業時数(年間10単位時間から280単位時間までを標準とする), 5. 指導の形態及び場所(原則、児童生徒の在籍する学校における「取り出し」指導), 6. 指導計画の作成及び学習評価の実施(計画及びその実績は、学校設置者に提出)。

これらの施策は、特別支援教育をモデルとし、対象となる児童生徒の特徴や、日本語教育の独自性を加味した制度設計となっている。「特別の教育的ニーズを有する子ども達の支援」という意味では、共通の枠組みで構想されていると考えて良いだろう。障がい児教育が特別支援教育と呼ばれるようになることの背景に、障がい・支援についての捉え方の大きな変化があり、そこから「特別の教育的ニーズを有する児童生徒の支援」という包括的な原理が成立することになった。それは日本語指導が必要な児童生徒の支援の際にも共有されるべき基本的な原理である。

枠組みの共通性だけでなく、支援の現場では、子どもの問題が日本語能力の不十分さが原因なのか、それとも何らかの障がい疑われるのか、判断に迷うことは多い。たとえば、幼稚園の朝の会で皆が集まって座り静かに先生の話の聞いている場面で、ひとり外で走り回っているとすれば、日本語の指示が理解できていないのか、母国では日本のような集団

活動をしてきていないので求められる様な振る舞いが身につけていないのか、何らかの障がいがあって衝動が抑えられないのか、様々な可能性が考えられ結論が出ないことがある。さらに、母語児であれば表面化しない程度の問題が、言葉が通じない・生活習慣が異なることにより顕在化している可能性もある。

こうした子どもに出会ったとき、日本語で検査を実施すべきか、対象児の母語で検査を実施すべきか、また、日本で生まれ育ち日本語を母語とする子ども達を対象として開発された検査で果たして適切に子どものことを理解することができるのか、支援者の悩みは尽きない。しかしながら、検査バッテリーの選択の問題に一気に行き着いてしまう前に、実際に考えるべきこと、なすべきことは沢山ある。そこに特別支援教育の蓄積が役に立つかもしれない。

こうした問題意識に基づき、本稿では最初に特別支援教育の歴史と現状について整理し、次にそうした現状のもとでの支援とは何か、特に合理的配慮、ユニバーサルデザイン、ICFといった特別支援教育の基本的な枠組みについて説明する。その上で、子ども達をアセスメントするとはどういうことなのかを概説し、アセスメントと支援の関係について考えてみたい。

## 2. 特別支援教育とは何か

2007年、従来の特殊教育から特別支援教育への転換が行われた。

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。(文部科学省, 2007)

実際、Fig. 1に示す様に、特別支援学校・特別支援学級・通級指導教室に在籍する児童・生徒数は急増している。2017年度の在籍児童数は305,372名で2000年度の2.9倍、在籍生徒数は110,863名で2000年度の2.5倍であり、義務教育段階の在籍者は4.2%に達している。グラフからも明らかな様に、人数の上昇は特別支援教育への移行に伴うものではなく、遡れば1990年代の半ばからこの傾向は続いているのである(文部科学省, 2018)。

### 2-1. 前史

近代的な障がい児教育は、19世紀半ば以降の近代的な公教育制度の普及とともに始まる。近代的な公教育は、国民に対して平等・公平な教育を保証するものであると同時に、能力主義的・国家主義的政策の実現のための選別とナショナリズムの涵養が目指されてきた(中村, 2003)。こうした二重性を持ちつつ教育制度が整備されるにしたがって、それについていくことの難しい子ども達が「障がい児」として顕在化する。その際に、障がいのある子ども達への教育は、子どもの権利の問題としてではなく、将来、社会が負うことになる負

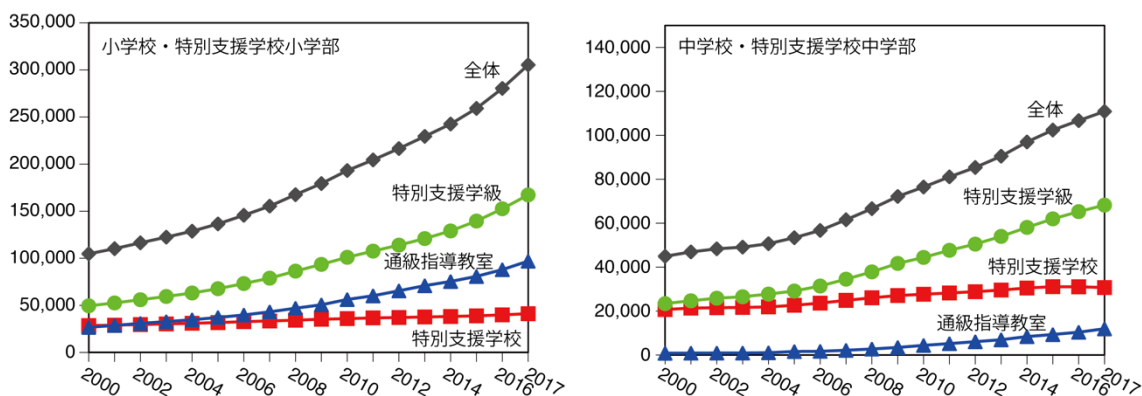


Fig. 1 特別支援学校・特別支援学級・通級指導教室在籍児童生徒数の推移  
 特別支援学校は2007年までは盲・聾・養護学校 (文部科学省, 2018より)

担の軽減といった経済的な効用の論理から正当化されてきた。したがって「教育可能性」がまずは制度が整備される理由であり、そうしたことから知的障がい子ども達の教育よりも盲・聾教育が制度的には先行して整うことになり、さらには同じ論理から、重度の知的障がい子ども達は公教育から制度的に排除されていった。また、19世紀末から20世紀半ばまでは優生思想の影響力が強く、障がい児・者の社会的な排除を正当化するものとなっていた(中村, 2004)。

その一方で、19世紀後半から始まる労働者・女性の権利要求や子どもの権利に対する認識の深まりの中で、「世界児童憲章」(1922年)や「児童の権利に関するジュネーブ宣言」(1924年)が採択され、そこには社会防衛としての障がい児教育ではなく、権利としての障がい児教育へという変化への芽生えもあった(荒川, 2003)。さらに第2次世界大戦後、欧米諸国で障がい児の学ぶ場の整備が進んだが、それは別の見方をすれば、教育の権利の保障と言いつつも、通常の教育の場から排除される子ども達を生み出し続けることでもあった。また、そもそも障がい種別による教育制度は、そうした場で教育を受ける子ども達に否定的なラベルを貼ることにもつながるものであった(スティグマ問題)。

一方1960年代は、アメリカの公民権運動に代表されるように、世界的に少数者に対する権利擁護の運動が高まった時期であり、それは障がい児教育に内在する矛盾解消の動因ともなっていた。障がい児教育に関しても「特別な場での教育」という分離主義的な政策に強く反対し、たんなる交流ではなく、さらに一歩進んだ、ともに学ぶ統合教育(インテグレーション)が志向されたためである。アメリカでは70年代にメインストリーミング運動として取り込まれてきたが、こうした運動は、一方で障がい児をたんに通常の学級に置いておくだけでは子どもの学ぶ権利が守られたことにならないという批判(投げ入れ, ダumping批判)を受けることになった。子ども達を通常の教室に置いておくだけで、障がいのある子ども達に固有の教育的なニーズに十全に応えることができないならば、形式的には教育を受ける権利を守っているように見えても、実質においてはそれを守ることにならないのではないか、というのがダumping批判のポイントである。統合教育についての急進的な立場では、権利を守るために目指したことが、それだけでは実質的な意味での子どもの権利を守ることにはかならずしもつながっていかないという、新たな矛盾を抱え込むことになったのである。インクルージョンの前史はTable 1のようにまとめられる。

Table 1 障がい児教育の前史

第二次世界大戦～	障がい種別・目的別の学校・施設の整備 ・ 社会防衛・養護の対象から権利の主体へ ・ 学校の拡充・隔離とスティグマ
1960年代	差別撤廃の機運・ノーマライゼーション ・ 隔離と排除からノーマルな生活の実現へ
1975年	障害者の権利宣言 ・ 同等の権利を持つ，社会的統合の促進
1981年	国際障害者年 ・ すべての障がい児に教育を保証。普通教育に匹敵，普通学校と密接な繋がりを持って行われるべき

(中村・荒川, 2003などに基づいて作成)

## 2-2. インクルージョン・特別支援教育へ

こうした中で、1970年代以降、欧米諸国の中でもそれぞれの国の事情によって具体的な展開は異なっているものの、大きな流れとしては、障がいによって子どもを教育の場から排除するのではない、すべての子どものための教育へ、また障がい種別による分離ではなく、子ども達の教育的なニーズに柔軟に対応する教育へと転換が進んできた。大きな枠組みとして、このような形で現在の障がい児教育を支える理念はインクルージョンと呼ばれる (UNESCO, 1994)。

インクルージョンでは、「万人のための教育 (Education for All)」という標題のもと、すべての子ども達を含み、違いを認め合い、個別のニーズに応える学習環境を用意することが目指される。その際には、障がいの有無で子ども達を区分するような見方には立たないということが強調される。そうした見方がこれまで、障がいに応じた教育という名の下に、結果としては通常の教育から障がいのある子ども達を排除することになってきたと考えるからである。そして、子どもの障がい、あるいは学習上の困難に関するニーズを特別な教育的ニーズと呼び、それは子どもだけに原因が求められるものではなく、そうした困難を生み出す環境的な要因も関連するものであると考える。

子ども達が学校生活を送る中で学習上の困難を経験することは、障がいの有無にかかわらずしばしば起こるものであり、特別な教育的ニーズは特定の子ども達に限られるものではない。したがって障がいのある子ども達の特別な教育的ニーズもまたその連続線上に位置すると考えることができる。そして、すべての子どもがともに学ぶことを原則とした上で、個別の教育的ニーズに応えられるように教育課程を柔軟に編成することで、学校を、すべての人の相違と尊厳を尊重する社会を築き上げるための練習の場として位置づける。そうしたインクルーシブな学校を梃子として、インクルージョンは、差別的な態度と戦い、すべての人を受け入れるインクルーシブな社会の実現を目指すのである。

Table 2にまとめた様に、国際的には1989年の「子どもの権利条約」、1994年の「サラマンカ宣言」、2006年の「障害者の権利に関する条約」等により、インクルージョンの理念が具体化する中で、それに対応する形で日本国内でも2000年代に入って急速に法整備とそれに伴う態勢の整備が進んでいる。

この様に見てくると、障がい児教育の歴史は排除から包摂へ、また、学習権等の諸権利の実質的な意味での実現の追求、そしてそのための社会環境整備へと進んできたことがわかる。その中で、「障がい児の支援」から「特別な教育的ニーズを有する子どもの支援」という、より包括的な枠組みが形作られ、また、支援も個人に焦点化するのではなく、環境の調整も含めた体系性が重視されるようになった。こうした障がい児教育の歴史をふまえるならば、日本語教育も「特別な教育的ニーズを有する子どもの支援」という大きな枠組みのもとで考えるべき問題であり、また、子ども達の困難を理解する際にも、問題を個人に

Table 2 インクルージョンへの道筋

1989年	子どもの権利条約 ・ 特別なケアへの権利, 特別なニーズを認める
1993年	障害者の機会均等化に向けた基準規則 ・ 統合された環境での機会均等の原則 ・ メインストリーム校での教育
1994年	サラマンカ宣言(ユネスコ・スペイン政府共催の「特別なニーズ教育に関する世界会議」) ・ 「特殊教育」から「特別な教育ニーズ教育」へ ・ インクルーシブな学校で特別な援助を受ける ・ 既存の通常学級システムに障がい児を同化させるインテグレーションから、子ども観の修正・教育目的の再考なども含む「学校システム」それ自体の改革を目指す
2002年	文科省全国実態調査 学習や生活について特別な支援を必要とする児童生徒が6.3%程度の割合で通常の学級に在籍している可能性
2004年	発達障害者支援法 発達障害者の定義と社会福祉法制における位置づけを確立し、発達障害者の福祉的援助に道を開くため、発達障害の早期発見・発達支援を行うことに関する国及び地方公共団体の責務・発達障害者の自立及び社会参加に資する支援
2006年	障害者権利条約 障害者の人権・基本的自由の享有を確保し、障害者の固有の尊厳の尊重を促進するため、障害者の権利を実現するための措置等を規定。例えば障害に基づくあらゆる差別(合理的配慮の否定を含む)の禁止、障害者が社会に参加し、包容されることを促進など、教育分野ではインクルーシブ教育システムの理念、合理的配慮の提供など
2007年	特別支援教育の本格実施 ・ 「特殊教育」から「特別支援教育」へ ・ 盲・聾・養護学校から特別支援学校 ・ 特別支援学校のセンター的機能 ・ 小中学校等における特別支援教育
2011年	障害者基本法改正(障害者権利条約対応) ・ 十分な教育が受けられるようにするため可能な限り共に教育を[受けられるよう配慮しつつ教育の内容及び方法の改善及び充実 ・ 本人・保護者の意向を可能な限り尊重 ・ 交流及び共同学習の積極的推進[など
2012年	『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のための特別支援教育の推進』(中央教育審議会初等中等教育分科会報告) ・ 就学相談・就学先決定の在り方 ・ 合理的配慮, 基礎的環境整備 ・ 多様な学びの場の整備, 学校間連携, 交流及び共同学習等の推進 ・ 教職員の専門性向上[など
2013年	障害者差別解消法制定 ・ 差別の禁止, 合理的配慮提供の法的義務[など
2013年	就学制度改革(学校教育法施行令改正) ・ 「認定就学」制度の廃止, 総合的判断(本人・保護者の意向を可能な限り尊重) ・ 柔軟な転学など
2014年	障害者権利条約批准
2015年	差別解消法に基づく政府としての基本方針の策定・文部科学省所管事業分野の対応指針の策定
2016年	障害者差別解消法施行

(文部科学省, 2016bなどに基づいて作成)

還元することは適切でないことがわかる。したがって、子どもの問題を日本語能力の不十分さによるのか何らかの障がいの原因なのかと問うこと自体、現実問題としては直面せざるを得ないものであるとしても、問いとしては必ずしも適切なものではないのである。

### 3. 基礎的環境整備とユニバーサルデザイン、合理的配慮

2006年に国連で障害者権利条約が採択された（日本の批准が最終的に認められたのは2014年）。同条約は障がい者の人権・基本的自由を確保し、障がい者の権利を実現するための措置等を規定するものであり、合理的配慮の否定を含む、障がいに基づくあらゆる差別を禁止、障がい者が社会に参加し、包摂されることを促進し、合理的配慮を提供することなどを規定している。同条約における合理的配慮とは、「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」であり、また、ユニバーサルデザインは「調整又は特別な設計を必要とすることなく、最大限可能な範囲で全ての人が使用することのできる製品、環境、計画及びサービスの設計」と定義されている（外務省, 2014）。

#### 3-1. 合理的配慮と基礎的環境整備

条約の批准に向け、国内でも法整備が進められ、さらに2012年には、中教審初等中等教育分科会による『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のための特別支援教育の推進』報告書が出されている（文部科学省, 2012）。報告書では、障がいのある子どもと障がい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であること、その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身につけていけるかどうか最も本質的な視点であること、そして、そのための環境整備の必要性が強調されている。

基礎的環境整備の充実は合理的配慮の前提となるものである。すなわち、障がいの有無にかかわらず、子ども達全体の教育に資するための基盤となる環境を整備した上で、子どもによって必要とされる合理的配慮を保障するのである。また、国、自治体はそのために必要な財源を確保し、基礎的環境整備の充実を図る必要がある。また、基礎的環境整備を進めるに当たっては、ユニバーサルデザインの考え方も考慮しつつ進めていくことが強調されている。基礎的環境整備は、インクルーシブ教育を実現するために必要な基盤となる環境整備の重要性を強調するものであり、Table 3のように整理されている。さらに、ユニバーサルデザインも考慮した上で、すべての児童生徒に資する形で環境を整備し、その上で、必要に応じて、とりわけ子ども達の学ぶ権利を十全に保障するために合理的配慮を行うという関係になる。合理的配慮についても、その考え方が報告書の中で整理されている（Table 4）。

Table 3 基礎的環境整備

- 
- ① ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用
  - ② 専門性のある指導体制の確保
  - ③ 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導
  - ④ 教材の確保
  - ⑤ 施設・設備の整備
  - ⑥ 専門性のある教員，支援員等の人的配置
  - ⑦ 個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導
  - ⑧ 交流及び共同学習の推進
- 

(文部科学省, 2012)

Table 4 「合理的配慮」の観点

- 
- ① 教育内容・方法
    - ① -1 教育内容
      - ① -1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮
      - ① -1-2 学習内容の変更・調整
    - ① -2 教育方法
      - ① -2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮
      - ① -2-2 学習機会や体験の確保
      - ① -2-3 心理面・健康面の配慮
  - ② 支援体制
    - ② -1 専門性のある指導体制の整備
    - ② -2 幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮
    - ② -3 災害時等の支援体制の整備
  - ③ 施設・設備
    - ③ -1 校内環境のバリアフリー化
    - ③ -2 発達，障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮
    - ③ -3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮
- 

(文部科学省, 2012)

### 3-2. ユニバーサルデザイン

障がいの部位や程度によりもたらされるバリア（障壁）に対処するのがバリアフリーデザインであるのに対し，ユニバーサルデザインは障がいの有無，年齢，性別，国籍，人種等にかかわらず多様な人々が気持ちよく使えるようにあらかじめ都市や生活環境を計画する考え方であり，提唱者であるロナルド・メイス（Ronald Mace）による以下の7原則が知られている<sup>2)</sup>。

- 1. 公平な利用 (Equitable use)
- 2. 利用における柔軟性 (Flexibility in use)
- 3. 単純で直感的な利用 (Simple and intuitive)
- 4. 認知できる情報 (Perceptible information)
- 5. 失敗に対する寛大さ (Tolerance for error)
- 6. 少ない身体的な努力 (Low physical effort)
- 7. 接近や利用のためのサイズと空間 (Size and space for approach and use)

教育分野のユニバーサルデザインをめぐる議論も活発である。たとえば、教育分野のデータベースとして知られるERICで「universal design」を検索すると675件がヒットし、このうち1999年以降が652件、2009年以降が423件であり、急増していることがわかる。日本でも、CiNiiで「ユニバーサルデザイン」と「教育」をキーワードとして検索すると685件がヒットし、このうち1999年以降が672件、2009年以降が480件と、傾向は同様である<sup>③</sup>。

日本では「授業のユニバーサルデザイン研究会」が精力的に情報発信をしており（小貫・桂，2014 など），同研究会は2015年から日本授業UD学会として活動を展開している。同学会のホームページでは、「本来，授業で追究していた『わかる・できる』授業づくりを再考するとともに，特別支援教育の考え方を生かすことで，クラス全員の子どもたちが，楽しく『わかる・できる』授業をつくることを目指す」とされている（日本授業UD学会，2017）。同学会を含め，日本の教育分野におけるユニバーサルデザインは，特別支援教育，とくに自閉症，ADHD，LD等，通常の教室で支援を受けつつ学ぶことの多い発達障がいの子ども達の支援から蓄積されてきた知見をもとに，具体的な中身が提案されることが多い。たとえば小貫（2014）は授業の機能を参加・理解・習得・活用の4層に分け，それぞれのレベルで発達障がいの子どもがつまづく特徴と，授業でバリアを除く工夫を提案している（Fig. 2 参照）。参加のレベルであれば，授業で障壁となる発達障がいの子どもの特徴として状況理解の悪さを指摘することができ，障壁を取り除くための工夫として各種の構造化が考えられる。同様に，理解レベルの障壁としては認知の偏りが，それを取り除くための工夫としては身体性の活用や視覚化等が提案される（日本国内の状況に関しては，伊藤（2016）に詳しい）。

日本では授業の工夫に焦点が当たることが多いが，教育のユニバーサルデザインの取り組みはもっと多様である。たとえばワシントン大学DO-ITセンターでは，その名称の通り，

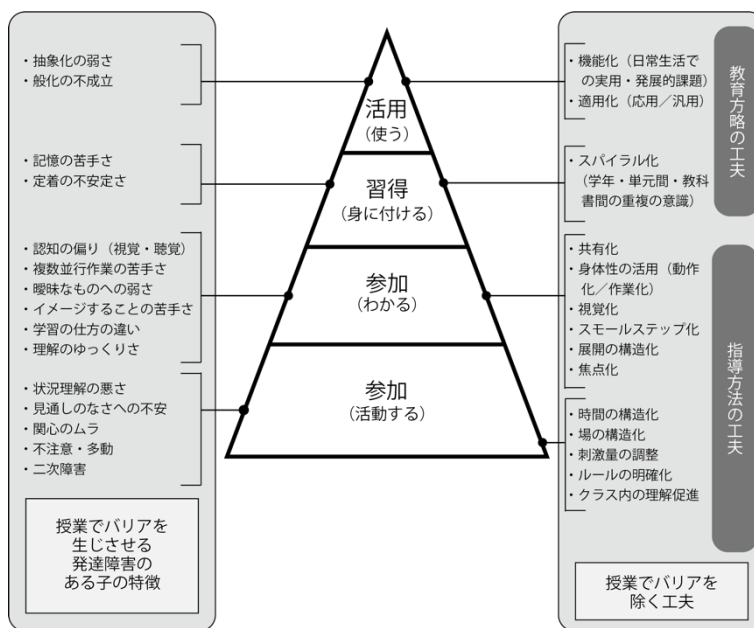


Fig. 2 授業のユニバーサルデザインのモデル図  
(小貫, 2014)





© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org, www.udlcenter.org.  
 CAST (2011). Universal design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.  
 [キャスト (2011) バーンズ亀山静子・金子晴恵訳] 学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン ver.2.0. 2011/05/10 翻訳版

Fig. 3 学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン (ver.2.0.)

情報機器の積極的な活用が前面に打ち出されている (DO-IT, University of Washington (UW), 2018 : DO-IT は Disabilities, Opportunities, Internetworking, and Technology の略)。また, CAST (the Center for Applied Special Technology) は, 学びのユニバーサルデザイン (Universal Design for Learning) を提唱する中で, コンピテンシーをもとにして目標とすべき3つの学習者像を提案している: 1. 目的を持ちやる気のある学習者, 2. 学習リソースが豊富で知識を活用できる学習者, 3. 方略的で目的に向けて学べる学習者。そのそれぞれが情動 (動機づけ), 認知, 方略使用に関する脳機能と対応し, それを支援するために, それぞれ3つのレベルで支援策・代替手段が提案されている。Fig. 3は「学びのユニバーサルデザイン (UDL) ガイドライン Version 2.0」(CAST, 2011)に基づくものであるが, CAST (2018) の Version 2.2 では, 3つの学習者像と関連する脳機能, およびそれぞれのレベルの位置付けが明確化され, より体系化されたものとなっている。

#### 4. アセスメントと ICF (国際生活機能分類)

インクルージョンの理念に基づくアセスメントと, それに基づく具体的な支援を考える際の準拠枠として重視されるのが ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health : 国際生活機能分類) である。ICFは1980年にWHO (世界保健機構) によって提唱された ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps : 国際障害分類) の改訂版である。

WHOは医療・保健分野の国際的な統計基準を設けており (それにより初めて国際比較が

可能になる), その中心をなすのが ICF (国際生活機能分類) と ICD-10 (国際疾病分類) である。ICD-10 は疾病の分類指標であるが, 特別支援教育の分野では, アメリカ精神医学会の DSM-5 とともに精神医学領域の分類・診断の基準としてよく知られており, 障がい児の医学分野から見た際の基本的な診断基準・準拠枠となっている。

以下で, 上田 (2005) をもとに, ICIDH と ICF の特徴について見て行くことにしよう。

#### 4-1. ICIDH (国際障害分類) から ICF (国際生活機能分類) へ

1980 年に WHO によって提唱された ICIDH モデルでは, Fig. 4 のように疾患・変調 (disease or disorder), 機能・形態障害 (impairment), 能力障害 (disability), 社会的不利 (handicap) が矢印で結ばれている。障がいを大括りに考えるのではなく, 機能・形態障害, 能力障害, 社会的不利という 3つのレベルからなる階層構造としてとらえ, その全体が障がいであるとしたことが画期的であった, したがって, 障がいは個人に帰属する障がい (機能・形態障害) に還元されるわけではなく, たとえ機能・形態障害があっても能力障害 (毎日の生活上の不自由として直接感じられる, 広い意味の生活上必要な行為の能力が低下した状態) は解決可能であり, 仮に能力障害が残っても社会的不利を解決することができる と考える。

ICIDH は 1981 年の国際障害者年の世界行動計画に基本概念として採用されたことから, 障がい者運動に大きな影響を与えてきた。ただし, 直線的な因果関係があると読み取れる表現になっていることから, 機能・形態障害が能力障害を生み, それが社会的不利を生じるといように宿命論的なモデルとして受け取られることも多く, また, 「何ができないか」というマイナス面を中心に見たモデルである, 環境的な要因が重視されていないなど, 批判も多かった。こうした批判をふまえて改定されたのが ICF であり, 名称も, 「障害 (Impairments, Disabilities and Handicaps)」の分類から「生活機能 (Functioning, Disability and Health)」の分類へと変更されている。

ICF モデル (Fig. 5) では, 包括概念としての生活機能が重視される。生活機能は心身機能・構造, 活動, 参加を含む包括概念である。これらは生物レベル, 個人レベル, 社会レベルという 3つのレベルに対応している。ICF モデルで重要なのは, 何ができないのか, 失われたのかというマイナス面としての障がいだけでなく, 現に何ができているのか (「している活動」), 何ができるのか (「できる活動」) という, プラス面としての生活機能も重視している点である。また, 現在行っている活動 (「している活動」) と, 教育・訓練等の適切な条件を整えば可能になる活動, あるいは現在はしていないが機会があれば行うことが可能な活動 (「できる活動」) を区別し, 後者にも目を向けている点も重要である。



Fig. 4 ICIDH (国際障害分類モデル)

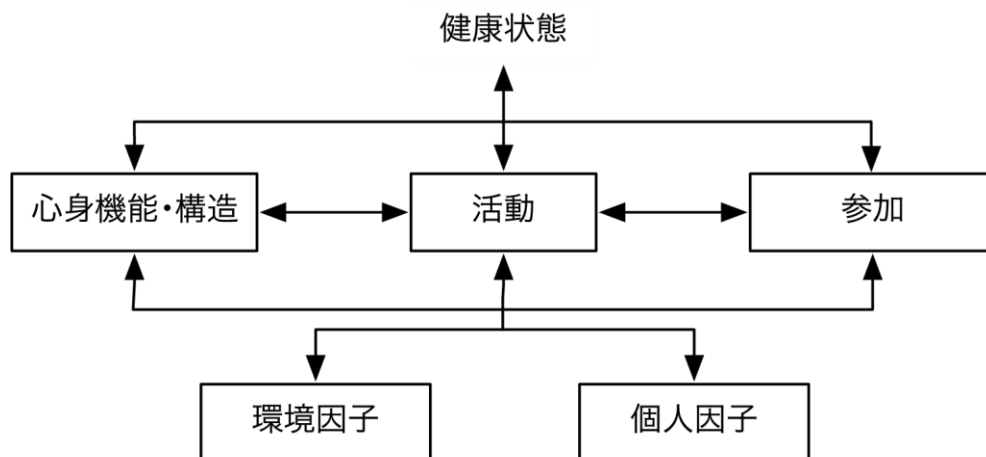


Fig. 5 I C F (国際機能分類モデル)

ICF モデルでは、すべてのレベルの間の相互作用を考えている。たとえば、心身機能の問題が活動の不自由を生じるだけでなく、活動が不活発になることにより心身機能が低下するというように、また、活動の制限が参加を制約するだけでなく、参加が制限されることにより活動が限定されるというように、レベル間には双方向の影響関係があるのである。心身機能と参加についても同様である。

そして、生活機能に影響を与える2つの背景因子として、環境因子と個人因子を考える。環境因子には物質的な環境だけでなく、人的な環境、制度的な環境も含まれる。環境因子もまた、生活機能と相互作用するのである。たとえば、障がいのある子ども達への補助代替器具の使用のように、機能障害があっても適切な環境因子が働けば活動制限を生じないで済むし、バリアフリー環境が整備されるなど、適切な環境因子が働けば活動制限があっても参加制限が軽減される。また、個人因子は年齢、性別、民族、生活歴、価値観、ライフスタイル、コーピングストラテジーなど、その人個人の要因であり、言わばその人の「生き方」に関わる因子である。環境因子が個人因子に影響するだけでなく、個人による環境の選択という形で、逆向きの影響関係もある。

ICF は、もともとは統計のための分類指標であり、福祉、リハビリテーション、特別支援教育など、当事者へのサービスの活用のために広く用いられている（国立特別支援教育総合研究所・世界保健機関, 2005 など）。ICF が重要なのは、それだけでなく、ここまで見てきた様に、人が生きることの全体像を捉えるモデルを提示した点にあると言えるだろう。しかも、何ができないか、何が失われているのかというマイナス面だけでなく、何ができているのか、どの様にすればどの様なことができるようになるのかという、実現可能性も視野に入れたプラス面にも着目している点が重要である。さらに、特定のレベル・要因のみを過大視することなく、すべてのレベルを重視して全体的に捉え、レベル・要因間の相互作用を重視する。それにより、要素主義的な見方を克服し、心身機能・構造、あるいは健康状態を過大視してそこに問題を還元しがちな医学モデルを克服するだけでなく、逆に環境因子を過大視して生活機能の低下の原因も解決法も環境因子を過度に重視する社会還

元主義的な考え方も克服するものともなっている。「特別の教育的ニーズを有する子ども達の支援」に際しても、ICFは、当事者である子ども達と、支援者である各専門家が共通言語を持つことで、当事者が専門家と協力しつつ、正しく自己決定権を行使するための道具立てを提供するのである。

#### 4-2. アセスメントとは何か

特別支援教育分野では、専門性の高まりとともに、特別支援教育士、臨床発達心理士、公認心理師などの専門資格の必要性が認識される様になっている。いずれの資格でも、資格の要件として適切なアセスメントを行えることが求められており、資格取得のための講習会でも、また取得後の研修会でも、アセスメントの研修が数多く組まれている。また、現在では子ども達の認知、言語、社会性等の領域について多数の検査が開発され、それらを適切に使いこなすことの必要性も増しており、資格取得希望者を対象としたテキストでもそうした検査類の紹介に多くのページが割かれ(瀬戸, 2017; 上野・室橋・花熊, 2018などを参照)、講習会・研修会でも紹介される。こうしたことから、子ども達のアセスメントとは、それらのテストバッテリーを適切に使いこなすことであると誤解されることが多いように思われる。

またその一方で、心理測定論やテスト理論など、主に心理統計分野の研究が発展したことから、開発される検査類も、(心理測定論的な意味で)精度の高いものになりつつある。ただし、それは変数の測定について、精度を高めそれをコントロールするための理論的道具立ての整備が進んできたということであり、そのような理論の発展を背景として開発された検査はそれらの条件を満たすというだけであって、そうした検査を用いれば適切で正確なアセスメントが行えるわけではない。

アセスメント、とりわけ子ども達の心理的な諸側面に関するアセスメントは、対象者に関する情報を幅広く収集し、その情報を統合、対象者の心理的問題について総合的な査定を行う作業である。ICFモデルからもわかるように、アセスメントは総合的な営みである。対象児のことも、心身機能・構造、活動、参加の各レベルについて見る必要があるとされる。さらに、家庭環境、保護者の教育への意欲、学校や幼稚園の支援体制なども含め、環境因子についてもバランスよく情報を収集することが必要である。その際に、検査類に過度に期待・依存することは、子どもにのみ問題の所在を焦点化することになる。それは一種の還元主義であり、特別支援教育が、とりわけICFモデルが克服することを目指してきたことなのである。3つのレベルを全体としてどう評価するのか、周辺環境をどう見るのか、ユニバーサルデザインも含め、基盤的環境はどこまで整えられているのか。また、そうした配慮を行うことの先に、どういった子どもの将来像、自らの力で将来を切り拓く学習者としての子ども像を描いているのか。こうした包括的な営みが、子どもをアセスメントするということの中身なのである。

## 5. おわりに

本稿では、特別支援教育の歴史を概観し、現在のインクルージョンがどのような背景のもとで成立したものであるのかを見てきた。そうした歴史的な背景のもとで成立したのが現在の「特別の教育的ニーズを有する子ども達の支援」であり、そのための基本的な枠組み

がICFモデルである。その際に、支援を必要とする子ども達の未来の可能性を広げることが支援者としての私たちに課せられた課題である。それぞれの支援者が子ども達と関わることのできる時期は、子どもの一生のうちでごくわずかな期間に過ぎないが、子どもと関わることのできるその限られた期間に、私たちはその時にできる最大の支援を行う必要がある。そうした支援の積み重ねが子ども達の未来をより開けたものとするのであり、支援者の責任はそこにある。だからこそ、バランスが取れた包括的なアセスメントが必要とされるのであり、また、そうしたアセスメントに基づいたバランスの取れた支援が求められるのである。

#### 【付記】

本稿は、2017年3月11日に開催された「子どもの日本語教育研究会第2回大会」（早稲田大学）のパネルセッション「複数言語環境下にある子どもの日本語教育と特別支援教育の接点と課題」の発表（「特別支援教育とは何か―発達につまずきをもった子ども達の支援のために―」）をもとに、加筆・修正を行ったものである。

#### 【注】

- (1) 本稿では「障がい」という表記を用いるが、法律等に関してはもとのままの「障害」の表記を用いる。
- (2) 多くのウェブページ・書籍等で「ユニバーサルデザインの7原則」の典拠は、ノースカロライナ州立大学ユニバーサルデザインセンター（Center for Universal Design, the North Carolina State University）のホームページ（<https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/>）とされているが、現在は閉鎖されている。
- (3) 2018年8月13日確認

#### 【引用文献】

- (1) 荒川智（2003）「公教育制度と障害児教育」 中村満紀男・荒川智（編）『障害児教育の歴史』第3章、明石書店、46-68.
- (2) CAST. (2011) *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. (キャスト (2011) バーンズ亀山静子・金子晴恵(訳) 『学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン ver.2.0』2011/05/10 翻訳版)  
<[http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL\\_Guidelines\\_JAN2011\\_Japanese.pdf](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_JAN2011_Japanese.pdf)> (2018年8月13日)
- (3) CAST. (2018) *Universal design for learning guidelines version 2.2* [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author.  
<[http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg\\_graphicorganizer\\_v2-2\\_numbers-yes.pdf](http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_numbers-yes.pdf)> (2018年8月13日)
- (4) DO-IT, University of Washington (UW). (2018) *DO-IT: Promoting inclusion and success for people with disabilities*.  
<<https://www.washington.edu/doi/>> (2018年8月13日)
- (5) 外務省 (2014) 障害者の権利に関する条約

- <[https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr\\_ha/page22\\_000899.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html)> (2018年8月13日)
- (6) 伊藤良子 (2016) 「インクルーシブ教育におけるユニバーサルデザインとは？」『東京学芸大学教職大学院年報』4, 13-23.
- (7) 国立特殊教育総合研究所・世界保健機関 (2005) 『ICF (国際生活機能分類) 活用の試み：障害のある子どもの支援を中心に』ジアース教育新社
- (8) 小貫悟 (2014) 「授業のユニバーサルデザインとは何か」小貫悟・桂聖 (編著) 『授業のユニバーサルデザイン入門：どの子どもも楽しく「わかる・できる」授業の作り方』東洋館出版社, 第1章, 23-45.
- (9) 文部科学省 (2007) 特別支援教育の推進について (通知) .  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/07050101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm)> (2018年8月13日)
- (10) 文部科学省 (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の構築のための特別支援教育の推進 (報告) .  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/\\_icsFiles/afiedfile/2012/07/24/1323733\\_8.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afiedfile/2012/07/24/1323733_8.pdf)> (2018年8月13日)
- (11) 文部科学省 (2014) 学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について (通知)  
<[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm)> (2018年8月13日)
- (12) 文部科学省 (2016a) 教育課程部会 総則・評価特別部会. 日本語指導関連資料  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryu/\\_icsFiles/afiedfile/2016/06/02/1371489\\_6.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryu/_icsFiles/afiedfile/2016/06/02/1371489_6.pdf)> (2018年8月13日)
- (13) 文部科学省 (2016b) 発達障害を含む特別支援教育の動向  
<<http://shinri-kenshu.jp/wp-content/uploads/2016/05/05morishita.pdf>>
- (14) 文部科学省 (2017) 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成28年度)」の結果について  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/06/1386753.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/1386753.htm)> (2018年8月13日)
- (15) 文部科学省 (2018) 特別支援教育資料  
<[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afiedfile/2018/06/27/1406445\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2018/06/27/1406445_001.pdf)> (2018年8月13日)
- (16) 中村満紀男 (2003) 「障害児教育の本格的始動—市民革命・産業革命期の障害児教育」中村満紀男・荒川智 (編) 『障害児教育の歴史』第2章, 明石書店, 23-45.
- (17) 中村満紀男 (編著) (2004) 『優生学と障害者』明石書店
- (18) 日本授業UD学会 (2017) 概要<<http://www.udjapan.org/business.html>>
- (19) 瀬戸淳子 (2017) 「言語発達のアセスメントの考え方」秦野悦子・高橋登 (編) 『講座・臨床発達心理学5 言語発達とその支援』第7章, ミネルヴァ書房
- (20) 上田敏 (2005) 『ICF (国際生活機能分類) の理解と活用』きょうされん
- (21) 上野一彦・室橋春光・花熊暁 (編) (2018) 『S.E.N.S 養成セミナー (第3版) 特別支援教育の理論と実践 I』金剛出版
- (22) UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)> (2018年8月13日)