

多様化・国際化時代における 小学校カリキュラムの意義と編成方法

— 小学校学習指導要領のインクルーシブ教育の視座からの分析を中心に —

児 玉 奈 々

キーワード：カリキュラム改革、小学校学習指導要領、外国人児童生徒、
インクルーシブ教育、多文化教育

はじめに

日本社会が近年経験している多様化、国際化の動きは、多くの諸外国と同様に、人の移動によってもたらされるものが顕著である。日本の学校にも、言語、文化、国籍、生育環境などにおいて多様な背景を持つ子どもたちが多数在籍するようになってきている。その一例として、全国の公立学校に在籍している外国人児童生徒約7万人のうち日本語指導が必要な児童生徒は、2006（平成18）年9月現在、全体の約30%に当たる22,413人で、前年より8.3%の増加を記録したという文部科学省の調査結果がある。文部科学省が1990（平成2）年よりこの調査を始めて以来、日本語指導が必要な外国人児童生徒数は上昇の一途をたどっている。また、子どもが家庭や地域社会の生活の中で身につけてきた文化と学校文化とが相違するという文化的要因によって外国人の子どもが教育達成上の困難な状況に置かれ、低学力や学習困難などの問題を抱えるという事例が、日本の学校から数多く報告されている⁽¹⁾。このような子どもたちの受け入れや対応は、多様化、国際化時代を迎えた日本の学校現場における喫緊の課題となっている。

本論文では、日本の小学校カリキュラムを「インクルーシブ教育（inclusive education）」の視座から分析し、多様化、国際化の時代を迎えた日本の学校に求められる新しいカリキュラムの意義と編成方法について検討していく。

日本でカリキュラムという言葉は、授業や学習に先立って規定された「公的な枠組み」や「教育計画」を意味するものと理解されている。しかし、イギリスやアメリカなどにおいてカリキュラムは「学校教育における児童生徒の経験の総体」を意味する広義なものであり、日本においてはカリキュラムの本来の意味の一面しか表現されていない⁽²⁾。つまり、日本のカリキュラムは、学習指導要領などの形で公表される「公式な教育課程」を指すものとして語られてきた。一方で、「児童生徒の学習経験の総体」という広義のカリキュラムは、公式な教育課程に示される「顕在的カリキュラム」以外に教師と子ども、あるいは子ども同士の間関係の中で無意図的に学習されていく「潜在的カリキュラム」を含むものであり、それ自体が文化や社会に関する思想と理論を表現しているものとされる⁽³⁾。

すなわち、厳密な意味でカリキュラムを捉えれば、カリキュラムとは学校教育活動の方針・目標・実際を支える原理であり、カリキュラム研究は、学校教育のあり方そのものを問いなおす教育学研究における基礎的な作業だと言える。

「インクルーシブ教育」とは、1990年代より障害児教育の領域において用いられるようになった概念である。この概念は、「インクルージョン (inclusion) = 包摂、包括」を中心理念に、障害のある子どもの他、海外帰国、外国人の児童生徒などマイノリティの子どもたちからの「特別な教育的ニーズ」にも対応しうるものとしてその応用の可能性についての議論も始まっている。また、「インクルージョン」の概念を、「特別な教育的ニーズ」を持つ子どもたち以外のマジョリティの子どもたちも対象とした学校教育活動全体を支える理念として捉えようとする動きもある。本論文では、この「インクルージョン」という教育を支える新たな概念を視座に、日本の学校カリキュラムの捉え直しを試みる。過去の小学校学習指導要領上に記載されてきた、「特別な教育的ニーズ」を有する子どもたちを扱う教育課程編成の方針について「インクルージョン」の視点から批判的考察を行い、そこに見られる課題を整理する。そして、これから更なる多様化、国際化が進む社会で生きていくことになる児童の健全な育成の

ために、日本の学校がカリキュラム面でいかなる貢献ができるかを検討する。

なお、本論文では多様化、国際化への対応をテーマとした改革が最近始まった小学校のカリキュラムを取り上げる。現行の1998（平成10）年版学習指導要領において「総合的な学習の時間」が初めて設置・導入されたとき、「各学校においては、2に示すねらいを踏まえ、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする」という文言によって「国際理解」が総合学習の実践例の一つとされた。それにより、環境学習などと共に国際理解教育が「総合的な学習の時間」の具体的実践として注目され、各地の小学校で国際化への対応をテーマとした実践が試みられるようになった。2007（平成19）年度中の発行、2009（平成21）年度より段階的实施、2011（平成23）年度より完全実施が予定される新しい学習指導要領の案出過程においても、「小学生のもつ柔軟な適応力を生かして、言葉への自覚を促し、幅広い言語に関する能力や国際感覚の基盤を培う」⁽⁴⁾というように小学生の発達特性に対応した教育課程編成の方針についての言及があり、新学習指導要領では小学校段階における外国語活動が正式に導入されることになっている。

1. 「インクルーシブ教育」概念の登場と定義のプロセス

「インクルーシブ教育」は、障害児教育の領域から出現した新しい概念であり、「インクルージョン (inclusion)」の原理が中心に据えられている。そして、この「インクルージョン」の原理は、障害者福祉において示された「ノーマライゼーション (normalization)」の理念を教育において目指す考え方である。

「ノーマライゼーション」は、1950年代にデンマークで巨大施設に隔離された知的障害のある子どもたちを地域に帰す親の運動から始まり、バンクミケルセン (Bank-Mikkelsen, N. E.) によってその考え方が提起され、1960年代に入ってスウェーデンのニリエ (Nirje, B.) によって具現化された理念である。この理念は、すべての知的障害者の日常生活の様式や条件を、社会の通常環境

境や生活様式に可能な限り近づけ、障害のある者も障害のない者も同じように社会の一員として社会活動に参加し、自立して生活することのできる社会を目指すものとして定義された。この「ノーマライゼーション」という新たな理念が各地に普及し、その流れは障害者の社会への「平等な参加」、「教育の機会均等」などを示した国連における「障害者の機会均等化に関する基準規則」の決議（1993年）をはじめとする国連や国連機関の取り組みへと繋がっていった。

そして、1994年6月にユネスコ（国連教育科学文化機関）がスペインのサマランカで開催した「特別なニーズ教育に関する世界会議」において、「特別なニーズ教育に関するサマランカ声明と行動大綱」（サマランカ声明）が採択された。この中で「すべての者の教育（Education for All）」という標語のもと、従来の特別教育に代わる「特別ニーズ教育」の理念、子どもの個々のニーズに対応する教育としての「インクルーシブ教育」の理念とその推奨方針が示され、「特別な教育的ニーズ」を持つ子どもを包摂する「インクルーシブ学校」が提唱された。

なお、「インクルージョン」という用語は、福祉分野、教育分野において定義が異なっており、教育分野に限って見ても明確に定義された上で使われているわけではない。サマランカ声明を政府として公式に支持すると最初に表明したイギリスのブレア政権も「インクルージョンはプロセス（過程）であり固定的なものではない」という見解を示しており、「インクルージョン」という概念は多義的なものとして理解されている。

また、イギリスのミットラーも、子どもたちを通常学校に入れる準備をし、子どもたちは学校に適応しなければならないという意味をもつ「インテグレーション（integration）」の概念と「インクルージョン」の概念との違いを正当化するに足るコンセンサスが十分ではないので公的には要約できないとしながらも、教育の分野における「インクルージョン」を「すべての子どもが、学校を提供するあらゆる範囲の教育的社会的機会に参加できることを保障するという目標のもとに、学校を全体として改革し作り直す過程に関係している」⁽⁵⁾ものと捉え、その改革の目指すところは「学校が用意するあらゆる機会に、学校

のすべての子どもたちがアクセスでき、参加できることを保障し、分離と隔離を避けること」⁽⁶⁾としている。

なお、ミットラーは「インクルージョン」の概念の登場に、それまでの教師、親、行政関係者が意識の中に深く取り込んできた「欠陥モデル＝子ども内モデル」から「社会的モデル」へとパラダイムが転換していく動きを見ている。「欠陥モデル＝子ども内モデル」は、学習と行動の困難の原因は主として子どもにあるとする考え方であるが、「社会的モデル」は、差別的で能力に欠けているのは社会と施設であり、障害者の社会参加への壁や排除を生み出している施設、規則、態度を変えることに注意を向けるものであり、「インクルージョン」の概念にはこの「社会的モデル」の考え方が示されているとミットラーは指摘する⁽⁷⁾。同じく、イギリスの社会的文脈から論じたバートンは、「インクルーシブ教育」は、差別された集団・個人を同化させたり、順応させたり、可能な限り「正常」にすることではなく、その関心は、障害の問題を完全に超越している、という見方に立ち、「インクルーシブ教育」をそれ自体が目的ではなく、インクルーシブな社会の創出・維持という目的のための手段と捉えている⁽⁸⁾。

「インクルージョン」の概念はその定義が確証されうる実践も十分ではないため、依然、発展のプロセスにあり、多義的である。しかしながら、「イクスクルージョン（exclusion）＝排除・除外」の反対語であり、「包摂」、「包括」、「包み込む」という意味をもつ「インクルージョン」は、社会から排除された人々を社会の一員として包み込むという考えを根底に置いた概念であると言えよう⁽⁹⁾。

2. 日本の障害児教育体制への「インクルーシブ教育」概念の導入の可能性

サマランカ声明をきっかけとした「インクルーシブ教育」の概念の登場と普及という国際的な動向を見てきたが、本節では、この「インクルーシブ教育」という新しい観点を視座に日本の障害児教育体制の問題点を考察してみたい。

日本の障害児教育は、「分離・別学教育体制」を前提として行われてきた⁽¹⁰⁾。日本の障害児教育のカリキュラムについて考察するとき、学校教育法第73条、

学校教育法施行規則第73条、そして、学習指導要領という法律上定められた教育課程からその特徴をとらえることができるが、それ以上にこの「分離・別学教育体制」、障害のある子どもを異常、欠陥、特殊性を持った存在として捉え、特別の場で指導する「特殊教育」の考え方が日本の障害児教育のカリキュラムを支えているということに大きな問題を見出すことができるだろう。

第二次世界大戦後、学校教育法の提案・制定作業の過程で、戦前は義務教育の対象とされていなかった障害のある子どもたちに普通教育の徹底を図るという方針が示され、1948（昭和23）年度より盲学校、聾学校の設置の義務化が学年進行で実施された。しかし、養護学校の設置については義務化が実施されず、知的障害児のための学習環境の整備が遅れた。このため、「学校教育法中養護学校における就学義務及び養護学校の設置に関する部分の施行期日を定める政令」（昭和48年11月20日政令第339号）により1979（昭和54）年に養護学校の設置が義務化されるまでの30年間余りは、多くの障害児家庭には学校教育法第22条にある就学の猶予や免除が適用され、特に重度の知的障害のある子どもや重複障害児は本人や保護者が学校教育を受けることを希望しても、ほとんどの場合において入学は認められなかった⁴¹⁾。こうして戦後の民主化の実現と共にすべての子どもに普及するはずの日本の普通教育は障害のある子どもを除外する形で発展し、「分離・別学教育体制」が築かれてきたのである。

盲・聾・養護学校などの特殊教育諸学校の学習指導要領は、通常学校向けの学習指導要領に準拠するものとして位置づけられたため、通常学校向けの学習指導要領の発行から数年遅れで発行されてきた。1957（昭和32）年度には盲学校小学部・中学部の学習指導要領と聾学校小学部・中学部の学習指導要領が定められ、1959（昭和34）年度には盲学校高等部と聾学校高等部の学習指導要領が発行された。養護学校については、1962（昭和37）年度に障害種別に「養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編」、「養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編」、「養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編」が発行された。そして、何度かの改訂の後、1979（昭和54）年度の養護学校設置義務化の実施を受けて、障害児教育の学習指導要領が「盲学校、聾学校及び養

「養護学校小学部・中学部学習指導要領」と「盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領」という形でついに統一されるに至った。

戦後の「分離・別学教育体制」の中で、重度や重複の障害のある多くの子どもたちが就学猶予・免除適用によって教育の対象範囲外とされ、養護学校の設置を待ち続けていた。その一方で、軽度の障害のある子どもについては通常学校における就学受け入れが想定された。しかし、戦後に定められた学校教育法において、その第71条は「学校は、それぞれ盲者、聾者又は知的障害者、肢体不自由者若しくは病弱者に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施し、あわせてその欠陥を補うために、必要な知識技能を授けることを目的とする」とし、ここで想定されたのはあくまで通常の学校、通常学級に入れる子どもの受け入れであった。ここからは障害児がハンディキャップを克服して普通教育、通常学校における教育に適応していくことを目指す、適応・保障教育の原理が組み込まれていることがわかる。

その後、日本においては、サマランカ宣言をきっかけとした「特別ニーズ教育」、「ノーマライゼーション」、「インクルージョン」の概念の広がりという国際動向を受けて、まず1993（平成5）年度に通常学級に在籍する軽度の障害児が通常学校で教科等の授業を受けながら、特別の指導を特別の場で受ける「通級による指導」が制度化された。それまで障害のある子どもが学ぶ場と他の子どもが学ぶ場を分けるという前提で制度が作られてきた日本の障害児教育体制において、「通級による指導」の制度を導入することは画期的な動きであった。

2000年以降は、こうした特殊教育改革の動向も急速なものとなっていった。2001（平成13）年1月に文部科学省21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議によって公表された「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）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」では、学習障害、ADHD、高機能自閉症の子どもが、通常学級にいるさまざまなニーズを持った子どもたちとして取り上げられた。さらに、同年10月に文部科学省に「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」が設置され、2003（平成15）年には、報告書「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」

が発行された。この報告書では、「特別支援教育とは、従来の特殊教育の対象の障害だけではなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、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に、適切な教育や指導を通じて必要なものである」とし、障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」へと基本方針の転換を図る姿勢が発表された。

それを受けて、2005（平成17）年に中央教育審議会は答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」を発表し、それまでの障害児教育が対象としてきた障害種以外の障害種を支援の対象としていく弾力化、障害種ごとに個別に設置されている盲・聾・養護学校の「特別支援学校（仮称）」としての制度化などを提案した。そして、2007（平成19）年に学校教育法の一部が改正され、「特殊教育」から「特別支援教育」へと法制が変わった。同年4月より施行された改正学校教育法では、その第71条で「特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする」と定め、改正前の条文にあった「欠陥を補う」という表現は削除された。このような特別支援教育体制という新たな動きには、従来の適応・保障教育の考え方からイギリスのミットラーの言う「社会的モデル」へのパラダイム転換の試行との共通性を見ることができる。

3. 「特別な教育的ニーズ」の概念と対象範囲

「インクルーシブ教育」は障害児教育の分野から提示されてきた概念であり、特別支援教育体制がスタートしたばかりの日本の障害児教育においても、今後はその視点を盛り込んだ上での改革の推進が期待されている。

この「インクルーシブ教育」の概念が提唱されたヨーロッパ各国や国際機関

の政策文書などにおいて、「インクルーシブ教育」の対象として「特別な教育的ニーズ」を持つ子どもがまず念頭に置かれているが、これらの文書で「特別な教育的ニーズ」として想定されているのは障害のある子どもだけではない。

「インクルーシブ教育」の理念の普及の端緒となった1994年のサマランカ声明では、「特別ニーズ教育」の対象者を次のように定めている。

「学校というところは、子どもたちの身体的・知的・社会的・情緒的・言語的もしくは他の状態と関係なく、『すべての子どもたち』を対象とすべきであるということである。これは当然ながら、障害児や才能児、ストリート・チルドレンや労働している子どもたち、僻地の子どもたちや遊牧民の子どもたち、言語的・民族的・文化的マイノリティの子どもたち、他の恵まれていないもしくは辺境で生活している子どもたちも含まれることになる。」

イギリスのミットラーも、「インクルーシブ教育」の対象を障害児に限っておらず、言語、宗教、文化、性別、貧富の差などにより社会的に除外されている人々の存在を前提としている¹²⁾。こうした見解には、英語を第一言語としない子ども、学校で正統と考えられている価値観と家庭の価値観が大きく異なる子どもの存在があり、それが子どもの学業不振や学習困難に繋がるなど大きな社会問題となっている、というイギリスの事情も影響している。

OECD（経済協力開発機構）は、1996年から1997年にかけて『特別ニーズ教育—その統計と指針』という調査を実施し、世界各国の学校教育制度下で特別な教育的支援・サービスを受けている子どもの割合を集計する国際比較調査の結果を公表している（表1）¹³⁾。

この表1からは各国の分類の仕方は様々であること、そして、「特別な教育的ニーズ」の対象となるカテゴリーとして障害以外のものを設定している国が約半数にのぼっていることがわかる。

表 1 OECD実施調査・世界23カ国における特別教育の対象となるカテゴリーの動向

カテゴリー	国 名
障害カテゴリーのみ	オーストラリア、ベルギー、チェコ、フランス、フィンランド、ドイツ、ハンガリー、イタリア、韓国、オランダ、ポルトガル、アメリカ
障害カテゴリー+言語的・文化的不利による学習困難	ギリシャ、アイルランド、ニュージーランド、スイス
障害カテゴリー+言語的・文化的不利による学習困難+才能児	スペイン、トルコ
分類しない	カナダ、デンマーク、メキシコ、スウェーデン、イギリス

出所：千賀、2007年、191頁の表を筆者が改変

「特別な教育的ニーズ (Special Education Needs)」という概念は、1978年、イギリスにおいて障害児 (者) 教育に関する調査委員会報告書 (ウォーノック報告書) が刊行された際に提唱されたものであり、ウォーノック報告書の刊行をきっかけに「特別な教育的ニーズ」という用語が急速に普及したと言われている。

イギリスは1981年に制定された教育法において、ウォーノック報告書の内容を受けた特別支援教育の方針を打ち出した。ここでは、「特別な教育的ニーズ」の対象となる子どもとして従来の特殊教育の対象とされていた障害種に加え、学習障害児や英語を母語としない移民の子どもなどもその対象とした。なお、イギリスでは、当初、特別支援教育の理念において「特別な教育的ニーズ」を持つ子どもを出来る限り通常の学校で教育する「インテグレーション」の原則がとられていたが、1990年代に入り、労働党が政権を握ると、特別支援教育をさらに前進させることを目指して、それまでの「インテグレーション」から「包括する」という意味を持つ「インクルージョン」へと理念の転換を図り、「インクルーシブ教育」として推進していく方針を発表した⁽⁴⁾。

オーストラリアのクイーンズランド州では、すでにインクルーシブ教育ユニットという名称の州の機関が設置されている。インクルーシブ教育ユニット

は、文化的・言語的多様性、ジェンダー、遠隔地教育、学習困難などにかかわる様々なプログラムを実施し、州立学校における多様な生徒への支援として先住民教育、英語以外の言語教育、第二言語としての英語教育、希有な才能を有する生徒の教育、障害児教育、遠隔地および遠隔教育、社会的に不利な環境にある生徒の教育、その他の特別な配慮を必要とする生徒の教育を進めている⁽¹⁵⁾。

多様化、国際化の時代においては、旧来の国民国家的パラダイム内では予想し得なかった教育的ニーズが出現し、これらの「特別な教育的ニーズ」を持つ子どもたちの実数も増加している。学校教育はこのような時代において、広い視野と柔軟な体制を備えて、「特別な教育的ニーズ」を持つ子どもたちに応じていかなければならない。

4. 「インクルーシブ教育」によるカリキュラム改革

前節において、「インクルーシブ教育」は、障害のある子ども以外の「特別な教育的ニーズ」を持つ子どもも対象にしているという拡がりのある概念であることが確認されたが、「インクルーシブ教育」の対象者について、さらにその範囲を広げ、インクルージョンによってもたらされる利益は除外された子どもに限定されるのではなく、すべての子どもの上に存在するという考えを示すミットラーなどの論者がいる⁽¹⁶⁾。

多くの移民を受け入れてきた欧米諸国の学校教育現場では、自身が移民経験をもつ移民第一世代の子どもや移民家庭に生まれた第二世代の子どもは、学業不振などの学習上の困難を抱えやすいことが指摘されてきた。これらの移民国家では、第二言語教育、母語教育といった「特別な教育的ニーズ」を持つ子どもを対象とする教育に加え、学校内、教室内のすべての子ども対象に互いの文化や多様な文化への理解を深める異文化理解教育、人種、宗教などを理由とした差別の根絶を目指す反差別教育などが行われ、学校全体で課題を解決するという方針もとられてきた。1971年に世界で初めての多文化主義政策の導入を宣言し、雇用、文化振興などあらゆる領域で政策を推進してきたカナダにおいては、多文化教育とはここに挙げたような、様々な教育実践を含む広い概念であ

り、近年では多文化社会カナダの市民として社会への所属意識を育成するシテイズンシップ教育などの新しい動きも含むのとなっている⁽¹⁷⁾。

荒川智は欧米諸国の多文化教育の動向の考察を通して、「すべての子どもを視野に入れカリキュラムを含めた学校教育全体の改革」が目指された形で展開を見せている多文化教育の動向は障害児教育のインクルージョンと共通の基本原則が追求されている、と指摘している⁽¹⁸⁾。

1994年のサマランカ声明においても、カリキュラム編成にあたって用いられるべき原理について次のように触れられている。

「カリキュラムは子どものニーズに適合させられなければならない、その逆であってはならない。そこで学校は、さまざまな能力や関心をもつ子どもたちに適合したカリキュラムでの教育機会を準備しなければならない。

特別なニーズを持つ子どもたちは、通常のものとは異なったカリキュラムによってではなくて、通常のカリキュラムの枠内で付加的な指導上の支援を受けるべきである。その指導原理は、すべての子どもたちに、付加的な援助やそれを必要としている子どもたちに支援を準備しながら、(他の子どもたちと、) 同じ教育を提供すべきだということである。」

サマランカ声明では「特別ニーズ教育」のカリキュラムは柔軟性を内包したものであることが提案されており、多様化、国際化時代の学校において運用される教育課程は、「インクルーシブ教育」の理念を組み入れて編成されていくことが期待されているのである。

5. 多様化・国際化の進展に伴う学校教育問題の出現と「インクルーシブ教育」

「インクルーシブ教育」は、日本の特別支援教育の文脈では想定されていない対象やその対象にかかわる問題にも対応しうる概念である。外国人の滞在長期化などにより国際化の問題への対処が差し迫った課題となっている日本の教育現場においても、国際化の問題を外国人児童のみにかかわる問題として対処

するのではなく、国際化をすべての子どもにかかわる問題としてとらえるという視野の拡大が求められる。

日本において、教育が国際化との関連で初めて語られた時期として、日本が1953（昭和28）年から参加した「ユネスコ国際理解教育協同学校計画」に遡ることができる。「国際理解」については文部省も1961（昭和36）年に『我が国の教育水準』の中で「児童生徒に対し広く世界の歴史や現状に目を開かせ、他の国民の生活についての理解を深めさせることが、学校教育の大きな使命」と示しており、国際理解の教育がこの使命にこたえるものとした。具体的には、①基本的人権の尊重、②日本と諸外国との相互理解と協力、③国際的協力機関についての理解と協力などを、学校のすべての教育活動を通じて指導を行う、という方針が採られていた。

1980年代には、経済的・政治的機能という側面で日本が定義され、国家同士の相互関係の調整という意味の国際化が、当時の日本の課題とされた。その頃、東京都など地方行政レベルで国際化政策の策定作業が着手され、「異文化理解」、「人間理解」、「コミュニケーション能力」などをテーマとし、日本人の子どもたちが世界の中の日本人として海外諸国・地域との交流や交易を進めていけるような力の育成を目指す「国際理解教育」が教育における国際化の具体的な推進策として取り上げられるようになった¹⁹⁾。

一方で、日本国内の学校現場における外国人の子どもたちの教育については、1990年代まではほとんど論じられることがなかった。というのも、1990年代以前は、日本政府による厳しい入国管理行政によって外国人の入国者数そのものが少なく、当時の在日外国人として最大グループであった在日朝鮮人についても日本社会への同化が求められていたからであった。1960年代は、海外帰国児童生徒の問題が、国際化の影響を受けて日本の教育現場が対応しなければならない新しい動向のひとつとして取り上げられていた²⁰⁾。海外から帰国する児童生徒は日本で育った子どもたちと異なる文化を身につけていて、それが帰国後の学習環境への適応に困難をきたす原因になっているという指摘など、学校教育への適応問題という観点から海外帰国児童生徒の存在がクローズアップ

され、その対応策が検討された⁽²⁾。

1990（平成2）年6月の出入国管理および難民認定法の施行（改正は1989年）は、南米日系人などのニューカマーと呼ばれる外国人入国者数の急激な増加という量的変化をもたらし、併せて、日本社会の外国人問題の質的な変化ももたらした。多くのニューカマーの子どもたちが日本の学校へ就学するにあたって問題となったのは、学校における日本語指導の問題である。日系南米人をはじめとするニューカマーの子どもたちは、日本語を解さないで教育現場に入ってくる場合がほとんどであった。教育行政側には、まず学校内で日本語指導という点で子どもたちの受け入れ態勢を整備することが求められ、学校教育現場における子どものための日本語教育の推進についての議論が始まり、ニーズの高い学校への日本語指導員の派遣など外国人の子どもたちの学校への適応を目指した指導が行われていった。

表2 小学校学習指導要領の障害のある児童、海外帰国児童などについての記述の変遷

発行年度	教育課程の特例についての記述	障害のある児童についての記述	海外帰国児童などについての記述
1958 (昭和33) 年度	「特殊学級の教育課程については、児童の実態に対応し、特に必要がある場合は、特別の教育課程を編成し実施することができることとなっている。」	「児童が心身の状況によって履修することが困難な各教科は、その児童の心身の状況に適合するように課さなければならないこととなっている。各学校においては、このような児童については特別な配慮をしなければならないこと。」	
1968 (昭和43) 年度		「学業不振の児童については、特別な配慮のもとに指導を行うこと。」「心身に障害のある児童については、児童の実態に即した適切な指導を行うこと。」	

1977 (昭和52) 年度		「学習が遅れがちなの 児童、心身に障害の ある児童などについて は、児童の実態に即 して適切な指導を行 うこと。」	
1989 (平成元) 年度		「心身に障害のある 児童などについては、 児童の実態に即した 適切な指導を行うこ と。」	「海外から帰国した 児童などについては、 学校生活への適応を 図るとともに、外国 における生活経験を 生かすなど適切な指 導を行うこと。」
1998 (平成10) 年度		「障害のある児童な どについては、児童 の実態に応じ、指導 内容や指導方法を工 夫すること。特に、 特殊学級又は通級に よる指導については、 教師間の連携に努め、 効果的な指導を行う こと。」	「海外から帰国した 児童などについては、 学校生活への適応を 図るとともに、外国 における生活経験を 生かすなど適切な指 導を行うこと。」

出所：昭和33年度版、昭和43年度版、昭和52年度版、平成元年度版、平成10年度版の「小学校学習指導要領」を参考に筆者作成

ここまで見てきたように、日本人の子どもたちが海外理解を深める「国際理解教育」と「海外帰国児童生徒」「外国人児童生徒」という国際化時代の「特別な教育的ニーズ」を有する子どもたちについての教育は、それぞれ異なる対象が設定され、政策としては交わることのない動きであった。

表2にあるように、小学校学習指導要領上、海外帰国児童生徒など国際化とのつながりを持つ子どもたちの存在を考慮に入れた教育課程編成についての記述が登場したのは、1989（平成元）年度改訂版からであり、障害のある児童についての記述の登場とは30年もの隔りがある。

なお、現行の1998（平成10）年度版学習指導要領では「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」として、「海外から帰国した児童などについては、学校生活への適応を図るとともに、外国における生活経験を生かすなど適切な

指導を行うこと」と記されており、子どもたちの普通教育、通常学校における教育への適応が目指されるカリキュラム編成方針が示されている。「国際理解教育」の実践と在日外国人児童生徒教育の実践を、日本における多文化教育として捉えようとする取り組みなどもあるが²²⁾、先に紹介したカナダなどの欧米諸国の多文化教育の動向に見られるような「インクルーシブ教育」、「すべての子どもを視野に入れカリキュラムを含めた学校教育全体の改革」を目指した動きは、今回取り上げた小学校学習指導要領を見る限りであるが、日本のカリキュラム上ではまだ見られない。

おわりに

2007（平成19）年11月、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部は『教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ』を作成・公表した。このまとめには、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校向けの新しい学習指導要領の改訂に向けて、教育制度上に新たに位置づけられた特別支援教育の観点を含めた教育課程の編成についての言及がある。たとえば、「②幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等における特別支援教育」という項目においては、「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等の通常の学級に在籍する障害のある子どもに対し、必要に応じて、個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画の策定を行うこと、特別支援学校や特別支援学級における指導方法を参考とした指導を行うようにすることなど、個々の障害に応じて必要な配慮が適切に行われるようにすることを明確にする」と触れ、幼稚園、小学校、中学校、高等学校などの通常学級における指導の充実について方針が示されている。また、通常学校との交流教育や共同学習について「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については、双方の子どもたちの教育的ニーズに対応した内容・方法を十分検討し、早期から組織的、計画的、継続的に実施するよう努める」、「障害のない子どもが、障害のある子どもについての理解と認識を深めることが重要であることから、理解と認識を深めるための指導を充実する」としており、ここで目指されている教育体制、教育課程編成の方針には「インクルーシブ教育」

の理念に通じる点を見ることができる。

嶺井正也は、現行の学習指導要領である1998（平成10）年度の改訂の際に、国際的潮流の中で「インクルーシブ教育」の視座に立ったカリキュラムを求めていくことが日本社会がとるべき方向性であるとの見解を示している²³。嶺井は、1999年度改訂の小学校・中学校・高等学校の学習指導要領に初めて加えられた交流教育²⁴について、分けることがなければ不要の交流であるという「分離・別学教育体制」への反論的立場に立ちながらも、子どもたちの出会いの機会をできる限り作っていけるものと期待し、通常学校の学習指導要領に示された「教師間の連携に努め、効果的な指導を図る」という側面を生かして、「通級による指導」を受ける子どもの在籍学級に入り込んで連携指導を行うなど障害のある子どもと障害のない子どもがともに学ぶ場面を作り出すことができるという展望を示している²⁵。「インクルーシブ教育」の理念を活用してのカリキュラム編成方法は、日本の教育課程編成においても運用の可能性を十分持っているのである。

社会からの大きな期待を受け2007（平成19）年度より新しくスタートした特別支援教育体制は、「分離・別学教育体制」という従来からの制度的枠組み内でさまざまな規制を受けてはいるが、「インクルーシブ教育」の概念をうまく内在化させていけば、多様化、国際化時代の日本社会に応じた体制へと発展していく可能性を持つものと言えるだろう。

約10年ぶりの改訂となる新しい学習指導要領は、2007（平成19）年度内の公表に向けて、現在（2008年2月時点）、改訂作業中である。新しい学習指導要領は、特別支援教育の改革動向に沿った方向性を持つものとして示されるのであろうか。障害のある子どもをはじめ様々な「特別な教育的ニーズ」を持つ子どもたちに対応できるようカリキュラムを意義づけ、編成していくこと、そして、カリキュラム全体が改革されていくという真の意味での「インクルージョン」の実現は、国際的な潮流となっている。日本の教育においても柔軟な姿勢で変革を進めていくことが期待される。

〔注〕

- (1) 太田晴雄「日本的モノカルチュラリズムと学習困難」宮島喬／太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育—不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会、2005年、57-75頁。
- (2) 佐藤学『教育方法学』岩波書店、2006年、105-107頁。
- (3) 柴田義松『教育課程—カリキュラム入門』有斐閣、2000年。
- (4) 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）（案）』2008年、http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf（2008年1月30日採取）。
- (5) ピーター・ミットラー（山口薫訳）『インクルージョン教育への道』東京大学出版会、2002年、10-11頁。
- (6) 同上書、11頁。
- (7) 同上書、11-12頁。
- (8) レン・バートン「市場のイデオロギー、教育、そしてインクルージョンに対する挑戦」ハリー・ダニエルズ／フィリップ・ガーナー編著（中村満紀男／窪田眞二監訳）『世界のインクルーシブ教育 多様性を認め、排除しない教育を』明石書店、2006年、145頁。
- (9) 清水貞夫「インクルージョン」清水貞夫／藤本文朗編集代表『キーワードブック 障害児教育 特別支援教育時代の基礎知識』2005年、14-15頁。
- (10) 嶺井正也「インクルーシブ教育への願望が欠落」『解放教育』29（6）（通号378）、1999年、56-60頁。
- (11) 1948（昭和23）年度は全国で37,718人（就学免除者6,083人、就学猶予者31,635人）、1950年代は3万人台前後、1960年代は2万人台後半、1970年代に入ると1万人代後半という数値で推移してきた就学免除・猶予者が1973（昭和48）年に養護学校義務制実施が予告されて以後、1万人台前半にまで減少し、義務制が実施された1979（昭和54）年度にはその数値は3,367人（免除者963人、猶予者4,604人）となった（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課『特別支援教育資料（平成18年度）』2007年、http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/013/001.pdf（2008年1月30日採取））。

- (12) ミットラー、前掲書、2002年。
- (13) 千賀愛「特別ニーズ教育の国際比較」日本特別ニーズ教育学会編、荒川智／高橋智編集代表『テキスト特別ニーズ教育』ミネルヴァ書房、2007年、189-194頁。
- (14) 新井英靖「イギリスの特別ニーズ教育の動向」日本特別ニーズ教育学会編、同上書、207-213頁。
- (15) 本柳とみ子「オーストラリアの学校教育における多様性への視座の変容—クイーンズランド州の教育政策に着目して—」東京学芸大学国際教育センター『国際教育評論』No.4、2007年、35-50頁。
- (16) ミットラー、前掲書、2002年。
- (17) 児玉奈々・時田朋子「多文化問題と教育」小林順子／関口礼子／浪田克之介／溝上智恵子／小川洋編『カナダの教育2・21世紀にはばたくカナダの教育』2003年、213-230頁。
- (18) 荒川智「多文化教育の展開とインクルージョン—特別ニーズ教育との接点」『茨城大学教育学部紀要 教育科学』(55)、2006年、219-233頁。
- (19) Kodama, N. Possibilities for a Multicultural Society in Japan: A Case Study on Perceptions of Cultural Diversity in Educational Policies of Tokyo. The Japanese Society Research Institute. *Japanese Society*, Vol.VI, 2003, pp.5-24.
- (20) 江淵一公「異文化間教育（研究）の体系化のための覚え書き《総論編》」吉谷武志『異文化間教育の体系化に関する基礎的研究 最終報告書』平成8～10年度文部省科学研究費補助金〔基盤研究A(1)研究成果報告書〕1999年、1-17頁。
- (21) 文部省「第1章 教育機会の拡大 3 義務教育 (4) 海外勤務者子女の教育」文部省『わが国の教育水準（昭和45年度）』1971年、http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad197001/hpad197001_2_012.html（2008年1月30日採取）。
- (22) 田中圭治郎「日本における多文化教育の実態と今後の課題」『佛教大学 教育学部論集』第11号、佛教大学、2000年、157-174頁。
- (23) 嶺井正也「インクルーシヴ教育への展望をもとう」『教育評論』638号、2000年、26-29頁。
- (24) 盲・聾・養護学校版の学習指導要領には1989（平成元）年10月告示のものに初めて「交

流」という言葉が使われた（全国知的障害養護学校長会編著『新学習指導実践 新しい教育課程と学習活動Q & A 特殊教育<知的障害教育>』東洋館出版社、1999年、106頁）。

(25) 嶺井、前掲論文、2000年、28-29頁。