

〈研究論文〉

アメリカ社会科におけるインクルージョン前史  
— 1980年代初頭メインストリーミング方略の検討を通して —

早瀬博典

## アメリカ社会科におけるインクルージョン前史

—— 1980年代初頭メインストリーミング方略の検討を通して ——

早瀬博典

### 1. はじめに

本研究の目的は、1980年代初頭アメリカ社会科で展開されたメインストリーミング (Mainstreaming) 方略の検討を通して、インクルージョンへと連なる前史を明らかにすることである。

社会科におけるインクルージョンは、「すべての子どものニーズ尊重と潜在能力開花を通して、社会的公正を実現できるように学校、教育、社会を変革すること」であり、能力主義に偏らない新たな市民育成原理となる<sup>(1)</sup>。しかし現状は、「指導法のパターン化による子どもの文脈軽視」により、授業方法の工夫に終始するとみなされ、「狭義のインクルージョン」に陥る問題が指摘される<sup>(2)</sup>。方法の工夫がインクルージョンの要であり、不可欠であることは言を俟たない。けれどもそこにとどまれば、「すべての子どものための教育」というインクルージョン理念を、目標と内容を含めて実践に反映させることは困難であろう。問題解決には、インクルージョンをニーズ尊重と市民への成長を両立させる「広義」で捉え直し、それを視点とした社会科の目標・内容・方法の変革が必要になる。

一方で、問題の背景となるインクルージョンが方法に傾斜した経緯は、十分な検討がなされていない。インクルージョンが世界的に周知された契機を問えば、1994年のサラマンカ声明という答えが一般的であろう。そこで「特別ニーズ (Special Needs)」が強調された背後には、「障がい児を通常教育に組み込む指導方略とその推進運動」を指すメインストリーミングの拡大があった<sup>(3)</sup>。メインストリーミングでは

方法の工夫が重視されたため、インクルージョンの前史であると同時に、研究や実践で方法が注目される原因となったわけである。この前提に立てば、インクルージョンの問題解決を図っていく上で、メインストリーミングの特徴と課題は重要な知見になると推測できる。

メインストリーミングに積極的な国の一つが、アメリカ合衆国 (以下、アメリカ) であった。とりわけアメリカ社会科は、全米社会科協議会 (National Council for the Social Studies, 以下、NCSS) が1980年に紀要を出版し、方略の開発と導入を通してメインストリーミングをいち早く取り入れた<sup>(4)</sup>。1980年代初頭は1970年代の残滓が色濃く残り、公民権運動の影響も冷めやらぬまま、女性や黒人といったマイノリティの社会科論が主張された時代である<sup>(5)</sup>。障がいのある子どもに焦点を当てた社会科論もこの時期盛んに取り上げられ、メインストリーミングを追い風として研究が大きく進展した。その文脈を踏襲して後に発刊されたプロGRESS・レポートは、いずれも方略を論点とする<sup>(6)</sup>。これらを考慮すれば、1980年代初頭に焦点を合わせ、アメリカ社会科のメインストリーミングにみられる特徴と課題を検討することで、インクルージョンの問題把握とその解決に向けた指針獲得を期待できよう。

類似の問題関心をもつ先行研究は、メインストリーミングからインクルージョンへの移行に関する理論的検討に重点を置き<sup>(7)</sup>、方略のような実践の手立てに注目したものはみられない。他方で社会科の先行研究は、社会参加や法教育といった多彩な社会科論が勃興した1970年代<sup>(8)</sup>、あるいは基礎・基本の重視に特徴づけら

れる1980年代中盤以降を論じることはあっても<sup>(9)</sup>、結節点となる1980年代初頭は見過ごしてきた。このような研究の間隙を埋めるとともに、社会科におけるインクルージョンの問題状況をより正確に理解するため、メインストリーミングの特徴と課題を議論の俎上に載せる。ここに本研究の意義がある。

研究目的の達成にあたり、まずメインストリーミングが拡大した背景と、社会科に導入された原則および方略を検討し、特徴を見出す視点を示す。次に示した視点に基づき、メインストリーミングに対応した授業記録と量的調査の分析を通して、そこにみられる特徴と課題を解明する。

## 2. メインストリーミングの拡大背景と社会科における原則

### (1) アメリカにおけるメインストリーミング拡大の背景

インクルージョンの起源の一つは、デンマークで発祥したノーマライゼーション(Normalization)にある<sup>(10)</sup>。そこには性質を異にする二つの潮流がみられ、一方は施設中心主義、もう一方はその批判から生じた脱施設主義と呼ばれる。前者は「障がい者の施設内生活をできるだけ施設外の通常の暮らしに近づける」もので、施設利用を前提とした<sup>(11)</sup>。対して後者は、「規範的な行動および外観と社会的な振る舞いを確立し、促進し、維持する」ことで、障がい者を権利主体として自立させ、共生をめざすものであった<sup>(12)</sup>。

二つの潮流のうち、アメリカに流入した主流の文脈は後者である。ヴォルフエンズバーガー(Wolf Wolfensberger)を中心論者とする「権利主体としての障がい者」という思想は、全米に広まって発展した。特別学級と通常学級の統合は、その象徴的な動きといえる<sup>(13)</sup>。1975年に成立した障がい者個別教育法(Individuals with Disabilities Education Act, 以下、IDEA)は、この動きを支えた。同法は、特別学級と通常学級を隔てる分離教育を「障がいの性質や程度により、支援およびサービスを活用した通常

学級での教育を十分に達成できない場合のみ」と定め、障がいのある子どもを可能な限り通常教育に合流させるものであった<sup>(14)</sup>。IDEA制定を契機に、「障がい児を通常教育に組み入れる教育理念と方法、および推進のための運動」を意味するメインストリーミングが、一般の教室で広まりをみせた。

メインストリーミングに際して、特別支援教育の関係者は社会科に大きな期待を寄せた。社会科は多様性尊重の立場から、すべての子どもを受け入れて民主主義を体現する使命を持つ、という認識があったためである<sup>(15)</sup>。加えて、特別な支援を要する児童生徒を含め、「家庭の一員、労働者、市民としての将来に向けた訓練を通じて、個人と社会の成長に寄与するカリキュラム」の伝統も影響した<sup>(16)</sup>。これらを根底に置く社会科では、単にメインストリーミングを導入するだけでなく、それを通して市民育成を図ることが望まれていた<sup>(17)</sup>。

メインストリーミングが昂揚した1980年代初頭、社会科研究者は上記の期待に応える研究を重ねた。全米の社会科を主導する立場にあったNCSSも、紀要『社会科におけるメインストリーミング』を出版し、迅速な対応姿勢をみせた。次に、その対応の内実に注目してみたい。(2) 社会科へのメインストリーミングの導入

#### ① NCSS関係者の障がい認識

社会科教師と研究者がメインストリーミングで直面した問題は、障がいのある子どもとは誰を指すのか、という問いであった。すなわち、障がいとは身体に損傷があることなのか、精神的なものが含まれるのか、生来のものか環境によるものかの検討が求められた<sup>(18)</sup>。この問いに解を得ることは、メインストリーミングの対象や範囲を決める上で重要であったが、同時に困難でもあった。障がいの実態は千差万別で枠組み設定が難しく、誤ったラベルを与えて人生を左右する事態にもなりかねないからである。

その困難さは、『社会科におけるメインストリーミング』で、障がいの意味が明確でないことから読み取れる。一方でそうした困難にもかかわらず、紀要では障がいの分類が敢行され

た。この分類を参考に社会科関係者の障がい認識を確認してみると、二つの見方を看取できる。一つは編著者であるハーリー（John G. Herlihy）らによるもので、障がいを「認知、身体、コミュニケーション、感覚、感情・行動」の五グループで捉える<sup>(19)</sup>。もう一つはアルパー（Sandra K. Alper）の分類で、「軽度知的障がい、学習障がい、行動障がい、難聴、視覚または身体障がい」の五つに分けて障がいを捉える<sup>(20)</sup>。

前者は認知やコミュニケーションといったパフォーマンスで、後者は知的障がいや学習障がいといった特性とラベルで障がい理解を試みている。そしてどちらも、Disabilityを「社会的構築物」としてみる「障がいの社会モデル」までは至っていない<sup>(21)</sup>。この点は、「障がいの社会モデル」を前提とするインクルージョンとの明確な差異である。

この状況を問題視した社会科研究者が、シェイバー（James P. Shaver）とカーティス（Charles K. Curtis）であった。彼らは1981年に、『ハンディキャピズムと機会の平等：社会科における障がい児指導』を著して、障がいとハンディキャップを峻別する重要性を説いた。曰く、「多くの人が障がい者として思い浮かべるのは、知的障がい者や視覚障がい者のような簡単に見分けられる人々である」。このように述べたシェイバーらは、実際のところ、多様な人々が障がい者に含まれると考えていた。すなわち、「何らかの精神的または身体的障がいを持つアメリカ人の数は様々に推定されている。現実的には約3600万人とされるが、5000万人以上いても不思議ではないという意見もある」として、障がいのある人の数は、一般的な認識よりも多いことを指摘する<sup>(22)</sup>。

続いて、認識のズレが生じる原因を「障がいやその組み合わせがハンディキャップになるのは、それらが人の機能を制限したり妨げたりする場合に限られる」と述べ<sup>(23)</sup>、障がいがある人として眼差される条件を「障がいの種類または程度が、学習、労働、コミュニティを越境し、満足のいく社会的関係を持つなどの、個人の能

力に有害な影響を与える場合」とする見解を示した。シェイバーらは、障がいを「社会的な状況により個人が能力を十分に発揮できない状態」と理解していたのである<sup>(24)</sup>。

次にシェイバーらは、社会生活で感じる、障がいに起因した自尊心低下に注目する。たとえば小人症や巨人症の人は、普通の人のために設計された洗面所やバスのステップを目にする度に、自分が社会に歓迎されていないと考える。結果、自尊心を奪われ、自己に対する態度が悪化することになる。これがハンディキャップである<sup>(25)</sup>。

ここでのハンディキャップは、社会制度や他者の態度によって負わされる、自己肯定感の極端な低下状態を指す。この自己肯定感に関連して、シェイバーらは子どものラベリングに慎重な姿勢をみせる。ラベリングと支援が対象者の自尊心を毀損し、自己肯定感の低下を招くことを危惧したのである。ただし彼らは、支援方法を考案する際に、障がいの分類が必要な場合もあることを認める<sup>(26)</sup>。シェイバーらが気にかけるのは、ラベルの影響を過度に一般化する余地、眼差し自体がハンディキャップの原因＝スティグマと化すことである。児童生徒の特性を知ることが大切だが、それによって障がいを強化してしまうジレンマが、ここで明らかにされている。

メインストリーミング期 NCSS の障がい認識は、社会科研究者によるパフォーマンスで捉える見方と、特別支援教育の研究者による特性で捉える見方の二種類存在した。その趨勢に対し、一部の研究者は障がいを社会的な状況に見出して、支援対象者の自尊心に配慮する重要性を説いていたのである。

## ②社会科におけるメインストリーミングの原則

先述の障がい認識のもと、NCSSは、社会科がメインストリーミングに対応する原則（Rationale）を提案した。ハーリーらは、メインストリーミングに「障がいのある子どもの知的・社会的・情動的スキルを開発・拡大・洗練させるために、適切な方略を提供すること、それに相応しい教師の態度および価値観が

必要」と述べる<sup>(27)</sup>。そして方略を重視する立場から、表1にみられる四つの原則を示した<sup>(28)</sup>。

まず、(A) 障がい者を社会的マイノリティとして位置づけることである。先述の通り1970年代から1980年代は、女性や高齢者、黒人、障がい者といったマイノリティの人々が声をあげ、社会的排除に対抗した時代であった。黒人や女性の排除が違法であるように、障がい者の排除もまた違法と主張されたのである。このような障がい者をマイノリティとする姿勢は、社会科における障がいの位置づけを一層明確化した。すなわち障がいは、社会科授業で市民の権利を学ぶ題材となり得る。たとえば、障がいが原因となって社会参加が妨げられる事例を取り上げ、法に反していることを理解し、公正な配慮を考える授業づくりに役立てることができる。

次に、(B) 公教育へのアクセスに関することがある。公教育は、子どもの学習権の尊重と社会的な要請の二重の意味で、障がいの有無にかかわらず、すべての子どもへの提供を前提と

する。よって公教育はメインストリーミングを歓迎すべきであり、その一翼を担う社会科も例外ではない。行政と制度の視点からも、メインストリーミングの社会科への導入が正当化されることは明白である。

さらに、(C) 学びの場をより現実的な空間にする提案として捉えることができる。社会科授業では、対話を通じた学び合いや社会参加のような、人々が関わる社会的相互作用を重視する。そのため、障がいのある子どもが教室にもたらず様々な要素は、子どもの経験を豊かに広げる素材となる。教室はそのような素材を取り入れることで、民主的な態度や価値発達を促す実験室へと変貌する。変貌した教室では、価値を扱う教育や、概念を発達させる授業を効果的に実践できる。メインストリーミングをこの側面から導入すれば、教室を現実社会に近づけ、社会科の学びをより真正なものへと発展させ得る。

そして、(D) 学校や学校教育をより大きな文脈に位置づける端緒とすることである。障がいに関する法の制定やその運用は、学校外コミュニティへの参加を意識した取り組みとな

表1 社会科におけるメインストリーミングの原則

内容	(A) 障がいをマイノリティとして捉える 障がいをマイノリティの一種として、シティズンシップの権利を学ぶための内容に組み込む	Herlihy らの提案 (社会科の観点)
学習環境	(B) 公教育へのアクセスを保障する 公教育は子どもの権利・社会的要請の二重の意味で障がいのある子どもに提供されるべきとする	
	(C) 学びを現実社会に応じたものに変える 障がいのある子どもとの学びを通して、学習環境を現実社会に近づけて真正の学びを実現する	
	(D) 学校教育をコミュニティへと開く 障がいに関する法を運用し、学外との連携を強め、学習環境を社会に開く	
方法	(a) インテグレーション 障がいのある子どもを障がいのない子どもと同じ通常学級に組み入れる。その際、適切に指導方法を工夫する	Alper の提案 (特別支援の観点)
	(b) プランニングとプログラミング 障がいのある子どものための教育計画を考案する。その際、多様な人材の専門的視点から指導方法を提案してもらう	
教師	(c) 責任の明確化 障がいのある子どものニーズを満たす際に、協働する教員がそれぞれ受け持つ役割や責任を、あらかじめ明確にしておく	

Herlihy, J. G., & Herlihy, M. (1980). pp.5-7 と Alper, S. (1980), pp.9-10 の記述を基に筆者作成

る。障がいを取り巻く社会的動向、たとえば反差別の条例制定をめざす組織や団体の活動を社会科授業に取り入れて、学校外機関との連携を図る契機とすることが望まれた。

ハーリーらは上記の原則を、社会科が子どもと教師、コミュニティの立場を考慮し、カリキュラムを拡張する営為に位置づけた。障がい児への配慮と学習環境の民主化を通して、社会科の内容(A)と学習環境(B, C, D)の枠を広げようと試みたのである。

対してアルパーは、特別支援を専門とする立場から、メインストリーミングを「特別な子どもに特別な教育サービスを提供すること」と解釈する。そしてこの理解のもと、(a) インテグレーション、(b) プランニングとプログラミング、(c) 責任の明確化を原則として提案する<sup>(29)</sup>。

(a) インテグレーションは、通常学級を「最も制限が少ない環境」と捉え、障がいのある子どもを組み入れることを指す。子どもは学校生活の一部、あるいはすべての時間を通常学級で過ごす。このとき、障がいのない子どもを含めた指導の統合が必要になる。それは、耳が不自由な子どものための指導上の工夫を、他の子どものニーズを含めて配慮するためにクラス全体で取り入れる、といったことである。

(b) プランニングとプログラミングとは、障がいのある子どもを念頭に置いた教育計画を考案し、その実施を通して教員間の連携を強めることを意味する。障がいのある子どもの学業的・社会的な成功を実現するには、綿密な教育プログラムに加えて、担当教員と支援人材を教育し、整備しておくことが重要となる。たとえば、特別支援教育に精通した教員は、適切な心理的配慮や機器の工夫を提案できるため、心強い支援を期待できる。

(c) 責任の明確化とは、障がいのある子どものニーズに配慮するために複数の教員が連携するとき、それぞれの受け持つ役割や責任を明確にしておくことである。全責任を担任のみが負う事態は避け、教員間の事前の話し合いで不明な点は解消しておくことが肝要となる。

上記のアルパーの提案は、方法(a, b)と

教師(c)に関連している。先のハーリーらの提案と比較すると、特別支援を専門としたアルパーは方法と教師、社会科を専門としたハーリーらは内容と学習環境に着目している。それぞれの専門性を活かした改善をめざしたが、この事実から読み取れる。メインストリーミング対応の原則は、特別支援と社会科の二つの側面から構成されたといえよう。

### 3. メインストリーミングに対応した方略の特徴とその課題

#### (1) アダプテーションの視点と授業記録にみる方略の特徴

NCSSは先述の原則を基に、メインストリーミングに対応できる社会科授業づくりの視点を掲載した。それが表2の指導方略、「アダプテーション(Adaptation)」である。その構成要素は、AからEの五つに整理された。

A. 話し方は、教師から子どもに向けた発話の工夫である。発話速度や声量の調整、子どもの方に顔を向ける話し方、黒板に何かを描きながら同時に話さないこと、子どもからの質問には繰り返しの応答を適宜行う、などが該当する。

B. ビジュアルエイドは、子どもの発言をリスト化して確認と振り返りを容易にし、映像やスクリプトには適宜字幕を入れ、また一部生徒に追加の情報を提供しておくことを指す。

C. グループワークは、特定の障がいがある場合に活動が困難になることを想定した、人数や人選の事前検討を意味する。

D. 一般的支援は、障がいのある生徒との事前打ち合わせに加えて、教師による授業中の細やかなケアや、機転を利かせることの意識づけを指している。

E. デリバリーは、教師が授業の事前事後で生じた教室の変化の確認、クラスの雰囲気への傾聴、また臨時教員との協働、必要に応じた個別教育計画の準備である。

これらは総じて教師主体の指導の工夫であり、事前、事後の授業準備だけではなく、教室の雰囲気や他教員との協働を含めて、障がいの

表2 メインストーリーミング期の指導方略「アダプテーション」

観点	方法
A. 話し方	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 自然なペースと声量で話す。過剰に発音しないこと</li> <li>2. 常にクラスの方を向いて話す。何かを描くときは話さないこと</li> <li>3. クラスに向かって話すときは、ペースを落とさないこと</li> <li>4. クラスの誰かの質問は必要に応じて繰り返すこと</li> </ol>
B. ビジュアルエイド	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 授業中に必要に応じてボード上にリストを書き込むこと</li> <li>2. 聴覚障がいのある生徒には字幕入りの映像やスクリプトを提供する</li> <li>3. 聴覚障がいのある生徒には取り上げられる背景やテーマを伝えておく</li> </ol>
C. グループワーク	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 聴覚障がいのある生徒にとってグループ活動は1対1で対話するより難しいため、グループは少人数にすること。</li> </ol>
D. 一般的支援	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 聴覚障がいのある生徒と定期的に相談し、適応策が適切であること、また生徒が必要な情報をすべて得ていることを確認する</li> <li>2. 聴覚障がいのある生徒のために支援していることをクラスには明らかにしないこと</li> <li>3. 教師自身が繊細にふるまい、かつ機転を利かせること</li> </ol>
E. デリバリー	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教師の巡回と症状の傾聴</li> <li>2. 資料部屋の用意と臨時教員の設置</li> <li>3. 補助チームとの事前計画、個別教育計画の作成、年間を通じた支援教材とサービスのスケジュール管理</li> </ol>

Herlihy, J. G., & Herlihy, T. M. (1980), p.57 より筆者作成

ある子どもを一般教室に組み入れることを第一の目的としている。またこの工夫は、学習内容や目標の変更をそれほど重視していない。アダプテーションのうち、内容に関わる変更はBのビジュアルエイドにとどまり、評価や目標と関わる項目は、Eのデリバリーのみである。A-Eを通じて、子どもの理解を助ける指導の工夫ではあるが、あくまでも通常の社会科授業を前提とする。それゆえ、障がいのある子どもを一般的な範疇で想定し、「教師」主体の学習プロセス変更に重点を置く傾向がある。

次に、アダプテーションを組み込んだ学習の実態を確認するため、紀要に掲載された授業記録を検討する。授業は「文化借用 (Culture

Borrowing)」と命名され、ミドルスクールの通常教室にて、社会科の時間に実践された。主たる支援対象は聴覚障がいの生徒であったが、生徒の障がいは周知しない方針がとられた。

「文化借用」は文化に関する学習単元の2時間目である。授業目標は、文化の起源と生活への影響を特定することと、文化が流入する経路を推測することの二つであった。母国ではない他国の文化に気づき、生活への影響や起源の学習を通して、子どもによる「文化」概念の構成を目標とする。その記録のうち、学習プロセスを抽出すると表3のようになる。

授業は手続き、評価、終結の三段階で行われた。手続きでは、まず事例を確認・分類する

表3 授業記録「文化借用」の学習プロセス

	活動 (教師●、生徒○)	アダプテーション
手続き	<ul style="list-style-type: none"> <li>●文化の例を紹介する (カレンダー、コップ、綿シャツ、お茶など)。</li> <li>○事例に共通する要素を特定し、その起源を考える。</li> <li>○基準となる属性を基に事例をグループ化する。</li> <li>○グループにラベルを付ける。「他文化から借りたもの」と「私たちの文化のもの」に分類する。</li> <li>●地図を用いて借りてきたものの原産地を示す。</li> <li>○自分の生活の中で、他の文化から借りてきたものを特定する。</li> </ul>	<p>《A-1》《A-2》《A-3》 《A-4》 《B-1》《B-2》《B-3》</p>
評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>●質問をする「日常生活の中で、他文化から借りてきたものはなにか」。</li> <li>●質問をする「ガラス、綿、コーヒーの起源はどこか」。</li> <li>●質問をする「これら他文化はどのように私たちの文化に入ってきたか」。</li> <li>○「借りてきた文化」のリストをシンボル化し、地図を用意して、それら文化の起源となる国の位置にシンボルを書き入れる。</li> </ul>	<p>《A-1》《A-2》《A-3》 《A-4》 《B-1》《B-2》《B-3》</p>
終結	<ul style="list-style-type: none"> <li>○他文化から借りてきた日常生活上のアイテムについて簡単にレビューする。</li> <li>○他文化がどのように自文化に入ってきたかを議論する。</li> </ul>	<p>《C-1》</p>

Herlihy, J. G., & Herlihy, T. M. (1980), pp.56-57 より筆者作成

活動を通して、文化をみる視点を獲得する。続いてその視点から、日常生活に潜む「他文化 (Other Cultures)」を見出す活動を行う。次に評価では、教師の問いから「他文化」の判別、起源、流入経路をそれぞれ確認し、「他文化」の起源を地図に書き入れる。最後に終結では、日常生活にみられる「他文化」の事例をレビューし、流入経路を議論して、オープンエンドで終了となる。

上記のように展開された学習プロセスには、最初に文化全般について学び、それを足がかりに「他文化」へと対象を絞っていく構造がみられる。この構造に障がいのある生徒を組み入れるため、アダプテーションが導入された。

手続きと評価では《話し方》と《ビジュアルエイド》、終結では《グループワーク》の工夫がそれぞれ盛り込まれる。指導記録によれば、教師は指示出しや問いかけにあたり、丁寧な《話し方》を意識した。また板書と声かけを同時に行わないなど、一度に提供する情報量を減らすよう工夫した。学習プロセスでは、生徒の視覚に訴える《ビジュアルエイド》として地図を用い、文化グループをリスト化してボードに張り出した。終結部の《グループワーク》では、グループを少人数に区切ることが意識された。このようにして、障がいで学びが妨げられない工夫がなされた。

以上の授業「文化借用」は、一般教室に障がいのある生徒を組み入れる、メインストーリーミングの典型事例である。授業は一般的な聴覚障がいの生徒を想定し、アダプテーションの視点から学習プロセスと指導方法を構築している。そして指導方法に合わせるために、身近な日常生活で出会う文化を取り上げている。結果、障がいのある生徒が参加できるように、教師主体で内容と方法を工夫する特徴がみられる。

## (2) 量的調査で明らかにされたメインストーリーミング方略の課題

メインストーリーミングの成果と課題は、後(2004年)にNCSSで会長を務めるパッセの主導のもと、プログレス・レポートに整理された。パッセらの議論は、軽度障がいの児童生

徒にとって、社会科は難易度が高いという指摘から始まる。軽度障がいとは「学習障がい」、「軽度の精神的ハンディキャップ」、「行動障がい」を指し、そのような児童生徒に困難が生じる原因として、四つの問題が提示された。第一に、読解力に課題があること。第二に、情報の取得が困難であること。第三に、社会科教師はニーズへの配慮よりも、内容の指導に尽力する傾向があること。第四に、障がいのある子どもの高次の思考力は限定されるため、教師が注意深い指導を諦めること、である<sup>(30)</sup>。なお、ここでいう高次の思考力とは、意思決定や問題解決、探究といった複雑な学習プロセスで活用される思考力全般を意味している。

このうち第四の問題は、1990年前後の社会科を取り巻く状況と関連する。当時の社会科授業は探究や意思決定を重視し、高次の思考力の活用を要求したために、障がいのある児童生徒に困難を生じさせたのである。パッセらはこの事実を、社会科の高度化による児童生徒の実態からの乖離として捉えた。その改善のために試みられたのが、指導方略についての質問紙調査であった。

質問紙では「指導技術・活用」と、「指導上の制約」に関するチェックリストが用いられた。また、ニーズのある子どもの「成功」と、「社会科指導の重要性」に関する教師の認識を測るため、5段階のリッカート尺度が採用された。調査は5つの州(ウェストヴァージニア・ヴァージニア・テキサス・ニューメキシコ・ニューヨーク)の小学校、中学校、高等学校で行われた。総数で197を数えた質問紙調査により、142の有効な回答を得ている<sup>(31)</sup>。

調査結果をまとめた表4を参考に検討してみたい。その際、教師がいかにして理論を実践に役立てたかを確認するため、アダプテーションを再度視点に用いる。

まず指導技術・活用では、最も頻繁に用いられる指導法はピア・チューター(42%)であり、次いで座席の工夫(41%)、個別指導(40%)、課題変更(31%)、読み物の変更(21%)、能力別グループ分け(20%)、テスト変更(20%)、



表4 メインストーリーミングで用いられた社会科の指導方略と教師の意識

教師の用いる方略とその使用率		
調査方法	項目（アダプテーションとの対応）	パーセンテージ
チェックリスト	指導技術・活用	
	ピア・チューター（E）	42%
	座席の工夫（D, E）	41%
	個別指導（A, B, C, D, E）	40%
	課題の変更（B, D, E）	31%
	読み物の変更（D, E）	21%
	能力別グループ分け（C, D, E）	20%
	テストの変更（D, E）	20%
	視聴覚の補助（B, D, E）	18%
	指導上の制約	
時間不足	14%	
材料不足	9%	
対応の不確実性	7%	
教師のメインストーリーミングに対する意識		
5段階 リッカート法	特別ニーズのある子どもの成功	
	平均程度	30%
	平均より低い	50%
	平均より遥かに低い	16%
	特別ニーズのある子どもへの社会科指導の重要性 他の児童生徒と同程度に重要	67%

Passe, J and Beattie, J. (1994), pp.229-230 の記述をもとに筆者作成

視聴覚の補助（18%）であった。また指導上の制約は、時間不足（14%）、材料不足（9%）、対応の不確実性（7%）であった。さらに障がいのある児童生徒の一般的な達成度は、平均程度（30%）、平均以下（50%）、平均より遥かに低い（16%）と認識されていた。その一方、障がいのある児童生徒への指導は、他の児童生徒と同程度に重要であるとする教師が67%にのぼった。

続いて、上記の結果をアダプテーションの視点から検討していく。

ピア・チューターは臨時教員を設置するため、《デリバリー》に相当する。

座席の工夫は教師の判断が要になることから《一般的支援》が該当する。

《個別指導》は子どもに合わせて話し方や映像資料、グループワークや一般的支援、デリバリーに至るまでオーダーメイドするため、すべてが含まれる。

課題や読み物の変更は生徒との事前相談が必要になるため《一般的支援》が該当するほか、

《ビジュアルエイド》による学習内容の変更が含まれる。ただし、ここでの課題は授業中に提供される作業課題を指し、評価の変更はなされない。

能力別グループ分けは、《グループワーク》が明確に該当し、事前準備が必要なため《一般的支援》が相当する。

テスト変更は事前の相談として《一般的支援》が含まれ、その上での個別計画の作成が《デリバリー》に当たる。ここでは評価の変更も行われる。

視聴覚補助は、《ビジュアルエイド》となる字幕入り映像の使用やボードを用いた字の拡大が該当する。どのような映像を用いるかの検討にあたっては、《一般的支援》となる生徒との相談が重要になる。

以上より、教師が実際に用いた方略に含まれるアダプテーションの視点を挙げると、A《話し方》が1、B《ビジュアルエイド》が2、C《グループワーク》が2、D《一般的支援》が6、E《デリバリー》が3であった。結果からは、

症状把握とその対応、あるいは対応に向けた意識付けが大半を占め、生徒の参加に向けた支援と教室の雰囲気づくりに精力が注がれたことがわかる。

一方で、メインストリーミングの原則に含まれてはいたはずの、方法の工夫や内容調整は十分でない傾向がみられる。メインストリーミングの原則は、内容や方法、学習環境を含めて社会科の変革を導くものであった。しかし実際の運用は、必ずしも理論の通りにはならなかったのである。以上の調査結果に基づき、パッセらは次の結論を下す。

「社会科教師は軽度の障がい児童生徒への支援を行ってはいるものの、その成功は限定的である。多くの社会科教師は、特別なニーズに対応するにあたり、時間・教材・専門知識に制約を感じている。また最も多く用いられる指導技術は伝統的な方法であり、認知面と行動面に障がいのある子どもの教育に関する最新の研究には、ほとんど注目がなされていない」<sup>(32)</sup>

パッセらの問題意識は、指導方法が伝統的なものから進歩せず、児童生徒のニーズに応じていないことに向けられた。調査で明らかになった方略に対しては、「個別指導は人気があるものの、それがどの程度効果的かは不明瞭である」、「ピア・チューターは学習をスムーズに進める助けになるかもしれないが、それが暗記にとどまるならば、社会科の概念を応用できる責任ある市民へと育てることはほぼ不可能である」、「特別な座席の配置は何かの利点があるかもしれないが…（中略）…学力向上との関係は不明である」といった問題点が指摘されている<sup>(33)</sup>。

また、課題や読み物の変更は、児童生徒の分断を引き起こしかねないことが危惧されている。たとえば、「障がいのない児童生徒が権利章典を学ぶ傍らで、障がいのある児童生徒は休日の数の暗記を課せられるかもしれない。それは容易に成立するが、障がいのある子どもを市民へと成長させるには無力である」<sup>(34)</sup>。パッセらはこのように考え、社会科はすべての児童生

徒を市民へと成長させることをめざしておらず、形式だけの「分離すれども平等」に陥っている、という認識へと至る。そしてその原因を、子どものニーズを充たすアプローチ、すなわち方法を中心とした方略が確立していない状況に見出した。それを最も明瞭に示すのが次の主張である。

「ほとんどの児童生徒は、障がいの有無にかかわらず、強い部分と弱い部分の両方を持っている。教育の専門家としての我々の努力は、そのような児童生徒のニーズを考慮し、それを通して指導技術を高めることに向けられるべきである…（中略）…成績の芳しくないすべての子どものニーズを充たすために注意を払わなければならない。異なるアプローチが必要である」<sup>(35)</sup>

ニーズに基づくアプローチ拡大を意図した上記に併せ、パッセらはその理由として、「障がいのある子どもに注意を払わない（＝市民育成から排除する）ことが正義に反する（injustice）」と付言している<sup>(36)</sup>。パッセらの構想は、障がいのある子どものニーズを視点とした授業方略の改善を意図する。そして改善の理由には、市民育成と正義の問題を挙げたところに、社会正義へと連なる思想を看取できる。

以上より、社会科におけるメインストリーミングの原則は、実践に十分に取り入れることができず、内容や目標、方法の変革は叶わなかった。その反省は、方法に焦点化した方略研究の興隆をもたらす一因となった。しかし同時に、子どものニーズと市民育成を、社会正義の要件として捉える思想の萌芽も見出されたのである。

#### 4. おわりに

1980年代初頭のメインストリーミングでは、子どもを通常学級の社会科授業に参加させる方略が開発され、一部の教室で実践された。しかし、その取り組みは特定の障がいに対応した支援提供にとどまり、内容や目標、方法を問い直すには至らなかった。原則を十全に活用した授業実践は、教育現場に広まらなかったのだ

る。

結果、研究者らの問題意識は指導方法の改善に向けられ、内容の調整や学習環境の整備は棚上げされた。インクルージョンが支援方法に傾斜しがちな原因の一つも、理論が実践と乖離したメインストーリーミングを一部反省し、方法に焦点化する文脈を引き継いだ点にある。

またメインストーリーミングでは、障がいを特別視した支援の提供自体がスティグマになることも課題とされた。その回避のために、すべての子どものニーズ対応として方略を発展させる、社会正義の思想との関連が生じたのである。

こうしたメインストーリーミングの特徴と課題を鏡とすれば、一部の子どもの特別視を避ける社会科方略の要件は、第一に支援の工夫にとどめず、第二にすべての子どものニーズ尊重と市民育成の両立を欠かさず、第三に授業実践との結び付きを強くすべきことが示唆される。

アメリカではその後、進展を続けた方略研究が社会科指導書やプログラムへと結実した。現在では実践を念頭に置く質的、量的な調査を踏まえ、内容や目標を含めた変革の重要性を示す論考もみられる<sup>(37)</sup>。理論と実践、双方の積み重ねが功を奏して、メインストーリーミングで果たされなかった変容が引き起こされつつあるといえよう。この動きに連動して、教師の役割への注目もなされている。それは、「型」に終始しない方略を、子どもの個性に応じた形で実践するには、教師の意識や経験こそが重要となるためである<sup>(38)</sup>。

教師が子どもの個性に応じることは、「広義のインクルージョン」を一人ひとりの学ぶ姿に合わせて実現する上でも大切になる。すべての子どもを市民に導く理論を実践へと具現化するため、「個に応じた学び」を担う社会科教師の意識調査を課題としたい。

## 謝辞

本研究は、JSPS 科研費 23K12762 の助成を受けたものである。

## 注

- (1) Urban, D. J, Jr. (2013). *Toward a Framework of Inclusive Social Studies: Obstacles and Opportunities in a Preservice Teacher Education Program*. Doctoral Thesis. Columbia University, p.13.
- (2) 青山真吾・岩瀬直樹 (2019) 『インクルーシブ教育を通常学級で実践するってどういうこと?』学事出版, 130-131 頁。
- (3) UNESCO Spain Ministerio de Educación y Ciencia. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.
- (4) Herlihy, J. G., & Herlihy, T. M. (1980). *Mainstreaming in the Social Studies*. NCSS Bulletin 62.
- (5) たとえば 1976 年には、女性を主題とした社会科論について次の書籍が出版されている。Grambs, J. D. (Ed.). (1976). *Teaching About Women in the Social Studies: Concepts, Methods, and Materials*. NCSS Bulletin 48.
- (6) Passe, J., & Beattie, J. (1994). Social Studies Instruction for Students with Mild Disabilities A Progress Report. *Remedial and Special Education*, 15 (4), pp.227-233. Passe, J., & Lucas, A. (2011). Social Studies Teachers' Beliefs and Practices for Teaching Students with Disabilities: A Progress Report. In T. Lintner and W. Schweder (Eds.), *Practical Strategies for Teaching K-12 Social Studies in Inclusive Classrooms*. IAP, pp.3-8. Lucas, A., & Passe, J. (2017). Are social studies methods textbooks preparing teachers support students with disabilities in social studies classrooms? *The Journal of Social Studies Research*, 41 (2), pp.141-153.
- (7) 都築繁幸・林真知子 (2013) 「米国の障害者教育政策に関する一考察 (2) —インクルーシブ教育システムを巡る問題を中心に—」『障害者教育・福祉学研究』第 9 巻, 53-64 頁。
- (8) 1970 年代の法教育, 社会参加についてはそれぞれ次の文献を参照のこと。江口勇治 (1993) 「社会科における「法教育」の重要性—アメリ

- カ社会科における「法教育」の検討を通して—」『社会科教育研究』第68号, 1-17頁。唐木清志 (2005)「1970年代のアメリカ社会科におけるシチズンシップ教育改革論議の特質—「参加」の視点から—」『筑波教育学研究』第3号, 25-42頁。
- (9) 江口勇治・唐木清志 (1991)「1980年代の教育改革とアメリカ社会科—「コア」をめぐる動きを中心に—」『社会系教科教育学研究』第3巻, 1-8頁。
- (10) Wolfensberger, W. (1980). The Definition of Normalization: Update, Problems, Disagreements and Misunderstanding. In R. J. Flynn and K. E. Nitsh (Eds.), *Normalization Social Integration and Community Services*. Austine, p.72.
- (11) Ibid., p.74.
- (12) Ibid., p.80.
- (13) Phelps, M. A. (1993). Inclusion and integration and school climate (ERIC Document Reproduction Service No. ED 372 574).
- (14) U. S. Congress, Public Law 94-142. (1975). Education for All Handicapped Children Act (November 29, 1975), 89 STAT.781.
- (15) National Council for the Social Studies. (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*. Washington, DC: Author, p.3.
- (16) Urban, W. J., & Wagoner, J. L., Jr. (2009). *American education: A history (4 th ed)*. New York: Routledge.
- (17) McCoy, K. (2005). op.cit.
- (18) Herlihy, J. G., & Herlihy, T. M. (1980). op.cit., pp.2-4.
- (19) Ibid., p.4.
- (20) Alper, S. (1980). What is Mainstreaming? In J. G. Herlihy., & T. M. Herlihy. (Eds.). *Mainstreaming in the Social Studies*. NCSS Bulletin 62, p.8.
- (21) 「社会モデル」は、障がい学 (Disability Studies) で示された、インクルージョンの理論基盤である。当事者運動によって見出された理論であり、障がいを社会的構築物とみなす。なお、イギリスとアメリカではそれぞれ異なる研究文脈があり、本文で触れた「障がいの普遍化」は、アメリカにみられる特徴である。Zora, I. K. (1982). *Missing Pieces: A Chronicle of Living With a Disability*. Temple University Press.
- (22) Shaver, J. P., & Curtis, C. K. (1981). *Handicapism and Equal Opportunity: Teaching about The Disabled in Social Studies*. Foundation For Exceptional Children, p.1.
- (23) Ibid.
- (24) Ibid.
- (25) Ibid., p.2.
- (26) Ibid., p.3.
- (27) Herlihy, J. G., & Herlihy, T. M. (1980). op.cit., p.5.
- (28) Ibid., pp.5-7.
- (29) Alper, S. (1980). op.cit., pp.9-10.
- (30) Passe, J., & Beattie, J. (1994). Social Studies Instruction for Students with Mild Disabilities A Progress Report. *Remedial and Special Education*, 15 (4), pp.227-228.
- (31) Ibid., pp.229-230.
- (32) Ibid., p.230.
- (33) Ibid.
- (34) Ibid.
- (35) Ibid., p.231.
- (36) Ibid.
- (37) Minarik, D, Grooten, R., & Lintner, T. (2021). A justice-oriented approach to addressing disability in social studies. In T. Hawley and P. Chandler (Eds.), *Handbook on teaching social issues, 2nd edition*, pp.339-348.
- (38) Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. (2018). *The Inclusive Classroom : Strategies for Effective Differentiated instruction. Sixth edition*. Pearson, p.21.

## **Prehistory of Inclusion in U. S. Social Studies Through An Analysis of Mainstreaming Strategies in the Early 1980's**

Hironori HAYASE

This study aims to clarify the prehistory of Inclusion through an analysis of Mainstreaming strategies in the early 1980s U.S. social studies.

In order to achieve the objectives of the study, I first examine the background of the expansion of Mainstreaming and the principles that led to its introduction into social studies, and present a perspective from which to identify the characteristics of Mainstreaming. Based on the perspectives presented, the characteristics and issues found in the Mainstreaming were elucidated through an examination of social studies lesson records and quantitative surveys that correspond to the Mainstreaming.

In the Mainstreaming program developed in the early 1980s, strategies were developed and implemented in some classrooms to involve children in social studies classes in regular classrooms. However, they remained limited to providing support for specific disabilities and failed to question the content and goals. On the other hand, the Mainstreaming issue was that the provision of support specifically for disabilities was itself stigmatized. To avoid this, a trend emerged to develop strategies to address the needs of all children, not just those with special needs.

The characteristics and Issues of Mainstreaming suggest that the requirements for a social studies strategy that avoids singling out some children are, first, that it not be limited solely to methods of support and, second, that it is essential to balance respect for the needs of all children with the development of citizens and, third to strengthen the connection to put into practice.