

第4章 「インクルーシブ教育システム」の検討

— 「障害のある生徒」に対する教員の意識に着目して—

小山田 建太

1. 問題の所在と研究の目的

昨今、中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）の「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）」において、「共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要がある」ことが提起されている。ここで「インクルーシブ教育システム」（inclusive education system、署名時仮訳：包容する教育制度）とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」を指し、「障害のある者が「general education system」（署名時仮訳：教育制度一般）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要」であるとも定義されている。

また回答申で指摘されるような、あらゆる児童生徒が同じ空間で「共に学ぶ仕組み」を描出する先行研究も多く確認される。二羽（2015）は、マイノリティに非排除的な学校組織が、その場の問題に応じて柔軟な体制を組織できる構形である「プロフェッショナル官僚制」の基で、子ども中心という規格を持ち、専門家の課題解決構造であるアドホクラシーや、生徒や親も巻き込んだハイパーアドホクラシーを現出させている実態を明らかにしている。また小山田（2017）は、「ふだん学校のなかで、障害のある子とクラスと一緒に勉強する」と回答する生徒が「誰もが同じくらいに豊かに暮らせる社会」や「人々が助け合って生きている社会」といった社会認識を強く持つことを示した上で、彼らが「他者や社会に対する幅広い安心感や信頼感を育んでいる」（小山田，2017，p.108）ことを示している。重ねて小国ほか（2015）は、大阪市立大空小学校での教育実践の整理から、「差別と排除の論理を不断に問い直し、互いの弱さを交わしあうような空間をいかに構築するのかに向けた継続的な営為」（小国ほか，2015，p.27）が、「包摂的 inclusive」な教育空間の成立させている実態を描出している。さらにはこのような教育実践が、学校を子どもたちや大人にとっての「社会参加の場」や「生活の場」（小国ほか，2015，p.10）とも定義し直す点に、「共に学ぶ仕組み」がもたらす重要な意義を見出すことができる。

しかしながら一方で、今日の学校教育における共生について詳細な検討を進めていく際には、多様なカテゴリに属する児童生徒の共生をより現象的に議論していく必要性も残さ

れている。岡本（2011）によれば、現在の「共生」とは〈社会の中の多様性の尊重〉の上に〈社会の凝集性〉を実現しようとする概念として存在しているが、それらを実際に両立させる上での困難さが立ち現れるという。また嶺井（2016）は、国連によって指摘される「インクルーシブ教育」が「基本的に通常学校の通常学級で受け入れる教育」（嶺井，2016，p. 176）である一方で、上述の回答申では「そもそもインクルーシブ教育とは何かということ定義していない」ことや、「障害のある子どもが障害のない子どもと「同じ場でともに学ぶ」ことと、障害のある子どもが違う場で学ぶこととが両立する仕組みになっている」（嶺井，2016，p. 149）ことについて言及している。

以上のような先行研究の議論を共生教育の文脈より捉えれば、今日その成立が期待される「インクルーシブ教育システム」が、教育空間の多様性を巻き込み、子どもたちや大人の「社会参加の場」や「生活の場」となりうることが示される一方で、その定義が明示されない「インクルーシブ教育システム」を構想していく際には、教育空間における〈社会の中の多様性の尊重〉と〈社会の凝集性〉とが両立する可能性をより現象的に把握していく必要があり、さらにはその教育の主体である教員が、教育空間の「共生」を実現させる“鍵”を握ることが推察される。

だが同時に本教員調査では、中学校・高校の教員が「共に学ぶ仕組み」に必ずしも肯定的ではないという結果も示されている。表1・2より「外国人・障害者のための社会づくりへの賛否」について教員調査（Q21）と生徒調査との回答結果を見れば、教員が生徒に比べて、「障がいのある人が暮らしやすい社会にすること」や「学校で、障がいのある生徒と障がいのない生徒と一緒に教室で学ぶこと」に賛成しづらい傾向にあることが分かり、これら2項目間の賛意のギャップもより大きなものとなっている。すなわちこのような結果から示唆されるのは、教員が生徒に比して、「学校で、障がいのある生徒と障がいのない生徒と一緒に教室で学ぶこと」に対する葛藤や懸念を持っているという可能性である。なおこのような傾向は、各項目の平均値（「賛成」を4、「反対」を1とする）を比較しても同様に確認することができる¹¹⁾。

表1 教員調査「外国人・障害者のための社会づくりへの賛否」(Q21)の回答(%)

	賛成	どちらか といえば 賛成	どちらか といえば 反対	反対	無回答	平均値
6. 障がいのある人が暮らしやすい社会にすること	56.8	39.4	3.3	0.5	0.0	3.53 (N=609)
7. 学校で、障がいのある生徒と障がいのない生徒が一緒に教室で学ぶこと	23.5	46.8	24.0	5.7	0.0	2.88 (N=609)

表2 生徒調査「外国人・障害者のための社会づくりへの賛否」の回答(%)

	賛成	どちらか といえば 賛成	どちらか といえば 反対	反対	無回答	平均値
5. 障害のある人が暮らしやすい社会にすること	71.2	25.3	1.6	1.3	0.6	3.68 (N=1088)
6. 学校で、障害のある生徒と障がいのない生徒が一緒に教室で学ぶこと	39.7	34.6	18.0	7.2	0.5	3.07 (N=1090)

それではここで、「学校で、障がいのある生徒と障がいのない生徒が一緒に教室で学ぶこと」に賛意を示す教員とは、どのような教育意識や教育経験を持つ教員なのだろうか。言い換えれば、このような教員がどのような教育意識を持ち、さらにはどのようにその教育空間の〈社会の中の多様性の尊重〉と〈社会の凝集性〉との両立を捉えているのかについて明らかにすることが、未だ明示的な定義を持たない「インクルーシブ教育システム」の実態に迫る知見の一つとなる可能性を考えることができる。

そこで本稿では、「学校で、障がいのある生徒と障がいのない生徒が一緒に教室で学ぶこと」に賛意を示す中学校・高校教員に着目し、彼らが持つ学校教育の役割意識や、「特別な支援や配慮」に関する意識、また教育実践の経験を確認することで、そのような教員が教育空間における「共生」をどのように捉えているのかについて明らかにし、さらには今日の「インクルーシブ教育システム」について考察を深めていくことを目的とする。

2. 分析対象とする変数

上述の調査課題から以下の分析では、「学校で、障がいのある生徒と障がいのない生徒と一緒に教室で学ぶこと」(以下、「共に学ぶこと」と表記する)にかかわる学校教育の役割意識や、「特別な支援や配慮」に対する意識、そして教育実践の経験について探索していく。また主な検討対象とする質問項目は、「重要だと思う学校教育の役割」(Q22)、「特別な支援や配慮をすることで「あり得る」と思うこと」(Q31)、「特別な支援や配慮によって起こり得ることが「問題だ」と思うか」(Q32)、そして「これまでの教員経験での指導や取り組み、実践の頻度」(Q27)である。なおそれぞれの項目は、第3節第1項の相関分析と重回帰分析では表3のように、第2～4項の一要因分散分析では表4のように変換して、分析に用いることとする。

表3 分析対象とする変数の一覧（相関分析と重回帰分析）

<p><従属変数></p> <p>◇「外国人・障害者のための社会づくりへの賛否」(Q21)の「学校で、障がいのある生徒と障がいのない生徒が一緒に教室で学ぶこと」(Q21-7:「共に学ぶこと」とする) →【「賛成」を4,「反対」を1とする】</p> <p><独立変数></p> <p>◇「高等学校教員」(CELL) →【「高等学校教員」を1,「中学校教員」を0とする】</p> <p>◇「勤務校」(Q4) →【「国公立中学校」,「国公立高等学校」,「国公立中高一貫学校」を1, 「私立中学校」,「私立高等学校」,「私立中高一貫学校」を0とする】</p> <p>◇「教職歴年数」(Q3)</p> <p>◇「性別」(Q1) →【「その他」(N=1)を除き,「男性」を1,「女性」を0とする】</p> <p>◇「正担任をしている」(Q14) →【「正担任をしている」を1,「副担任をしている」,「していない」を0とする】</p> <p>◇「重要だと思う学校教育の役割」(Q22) →【「とても重要」を6,「まったく重要ではない」を1とする】</p>

表4 分析対象とする変数の一覧（1要因分散分析）

<p><独立変数></p> <p>◇「外国人・障害者のための社会づくりへの賛否」(Q21)の「学校で、障がいのある生徒と障がいのない生徒が一緒に教室で学ぶこと」(Q21-7:「共に学ぶこと」とする) →賛成=A, どちらかといえば賛成=B, どちらかといえば反対=C, 反対=D として, 4群化する</p> <p><従属変数></p> <p>◇「重要だと思う学校教育の役割」(Q22) →【「とても重要」を6,「まったく重要ではない」を1とする】</p> <p>◇「特別な支援や配慮をすることで「あり得る」と思うこと」(Q31) →【「あり得る」と思うを4,「あり得る」と思わないを1とする】</p> <p>◇「特別な支援や配慮によって起こり得ることが「問題だ」と思うか」(Q32) →【「問題だ」と思うを4,「問題だ」と思わないを1とする】</p> <p>◇「これまでの教員経験での指導や取組み,実践の頻度」(Q27) →【「よくあった」を4,「なかった」を1とする】</p>

3. 分析の結果

(1) 「共に学ぶこと」の賛意と、教員の学校教育役割意識との関連

まず始めに、教員による「共に学ぶこと」の賛意（Q21-7）が、どのような学校教育役割意識と関連するものなのかについて検討するため、「重要だと思う学校教育の役割」（Q22）との相関分析を行う。

表5 「共に学ぶこと」の賛意（Q21-7）と、「重要だと思う学校教育の役割」（Q22）との相関分析

10. 他者を尊重する態度や意識を育てる役割	.245***
7. 居場所を作る役割	.223***
11. 生徒同士の関係性をよくし、よりよい生徒集団をつくる役割	.205***
12. いじめや暴力等の生徒同士の問題を予防・発見・対処する役割	.200***
9. いま社会で起きている事柄・問題への敏感さを育てる役割	.198***
4. 自己実現を支える役割	.196***
1. 社会性やコミュニケーション能力を育成する役割	.174***
13. 地域に貢献する人材を育成する役割	.174***
8. 次の時代の社会の担い手を育てる役割	.161***
3. 基本的な生活習慣を身につけさせる役割	.139***
2. 規範意識を育てる役割	.134***
6. 学力・能力を育てる役割	.133**
5. 受験に成功させる役割	.039

***: $p < .001$, **: $p < .01$

表5より、「共に学ぶこと」の賛意には、教員による各種の学校教育役割の意識がかかわっていることが示され、特に「他者を尊重する態度や意識を育てる役割」（.245）や「居場所を作る役割」（.223）、さらには「生徒同士の関係性をよくし、よりよい生徒集団をつくる役割」（.205）などとの関連が強く表れている。

加えて、「共に学ぶこと」の賛意の背景をより幅広い説明要因とも合わせて検討するため、教員の学校種や教職歴などの属性変数²⁾をも説明変数として投入した重回帰分析を行う³⁾。

表6 「共に学ぶこと」の賛意（Q21-7）の背景要因の探索モデル（重回帰分析）

	モデル1	モデル2	モデル3
	標準化係数	標準化係数	標準化係数
(定数)	***	***	***
高等学校教員（基準：中学校教員）	-.021	-.021	-.009
国公立（基準：私立）	.041	.037	.028
教職歴年数	-.015	-.012	-.020
男性（基準：女性）	.030	.038	.017
正担任をしている	-.006	-.003	.001
学校 教育 役割			
他者を尊重する態度や意識を育てる役割	.251 ***		
居場所を作る役割		.229 ***	
生徒同士の関係性をよくし、よりよい生徒集団をつくる役割			.206 ***
調整済みR ² 値	0.055	0.044	0.034
F値	6.850	5.622	4.578
有意確率	0.000	0.000	0.000
度数	607	607	607

***: $p < .001$

その結果を表6より確認すれば、「共に学ぶこと」の賛意には、学校種や教職歴などの属性変数との関連が見られない一方で、「他者を尊重する態度や意識を育てる役割」や「居場所を作る役割」、さらには「生徒同士の関係性をよくし、よりよい生徒集団をつくる役割」が意識されることとの関連が見られる⁴⁾。以上の結果より、教員による「共に学ぶこと」の賛意とは、上述のような学校教育役割意識に基づくものであることが推察できる。

(2) 「特別な支援や配慮」が招く教育場面の「可能性」と「問題性」の想定

次に、「共に学ぶこと」の賛否によって、「特別な支援や配慮」が招く各種の教育場面を「あり得る」と想定する程度に差が生じるのかについて検討するため、「特別な支援や配慮をすることで「あり得る」と思うこと」(Q31)を従属変数に据えた1要因分散分析を行う。なお以下の表7～9では、5%水準以下の分散が確認された項目の結果を提示することとし、「多重比較」欄ではA～Dの4群間の差が5%水準以下で有意となった群関係について参照することとする。

そこで表7の結果を見れば、「共に学ぶこと」の賛意が示されることによって、「特別な支援や配慮」が招く各種の教育場面が「あり得る」と想定されなくなる傾向が確認され、「生徒同士の関係に目を向ける必要が増すこと」以外の8項目で有意な結果（5%水準以下）が示されている。またここで特に「あり得る」と想定されなくなる教育場面は、「学校や学級の集団性が薄れること」($F(3, 609)=7.47, p < .001$)や、「教育の場の統一性が失われること」($F(3, 609)=6.73, p < .001$)が挙げられる。

表7 「共に学ぶこと」(Q21-7)の4群による
「特別な支援や配慮をすることで「あり得る」と思うこと」(Q31)の差

「特別な支援や配慮」をすることで、次にあげることが、「あり得る」と思いますか。思いませんか。

学校で、障がいのある生徒と障がいのない生徒が
一緒の教室で学ぶこと

	学校で、障がいのある生徒と障がいのない生徒が 一緒の教室で学ぶこと				F値	多重比較
	A群 賛成 (N= 143) 平均(SD)	B群 どちらかと いえば賛成 (N= 285) 平均(SD)	C群 どちらかと いえば反対 (N= 146) 平均(SD)	D群 反対 (N= 35) 平均(SD)		
授業が進めづらくなること	2.90(0.78)	3.10(0.61)	3.24(0.72)	3.37(1.03)	5.66**	A<B, C
当該する生徒以外の生徒への 対応に時間を割けなくなること	2.97(0.75)	3.12(0.65)	3.25(0.71)	3.40(1.03)	4.37**	A<C
学校が果たすべき役割が 増えること	3.29(0.72)	3.32(0.62)	3.49(0.65)	3.60(0.91)	4.20**	
教員がすべきことが増えること	3.42(0.69)	3.40(0.62)	3.54(0.60)	3.66(0.87)	2.74*	
生徒のプライバシーに立ち入る ことが多くなること	3.17(0.75)	3.13(0.67)	3.31(0.69)	3.51(0.92)	3.64*	
気にしていなければならない ことが増すこと	3.36(0.67)	3.35(0.60)	3.43(0.63)	3.66(0.73)	2.79*	B<D
教育の場の統一性が失われること	2.39(0.91)	2.59(0.74)	2.79(0.84)	3.03(1.07)	6.73***	A<C, D
学校や学級の集団性が薄れること	2.08(0.86)	2.29(0.79)	2.51(0.87)	2.74(1.12)	7.47***	A<C, D

***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

重ねて、同様の項目の賛否によって、「特別な支援や配慮」が招く各種の教育場面を「問題だ」と想定する程度に差が生じるのかについて検討するため、「特別な支援や配慮によって起こり得ることが「問題だ」と思うか」(Q32)を従属変数に据えた1要因分散分析を行う。

そして表8の結果より、「共に学ぶこと」の賛意が示されることによって、「特別な支援や配慮」が招く各種の教育場面が「問題だ」と想定されなくなる傾向が確認され、全9項目で有意な結果(1%水準以下)が示されている。またここで特に「問題だ」と想定されなくなる教育場面は、「授業が進めづらくなること」($F(3, 609)=21.10, p < .001$)や、「教員がすべきことが増えること」($F(3, 609)=11.53, p < .001$)、「当該する生徒以外の生徒への対応に時間を割けなくなること」($F(3, 609)=10.54, p < .001$)、「気にしていなければならないことが増すこと」($F(3, 609)=9.43, p < .001$)、「生徒同士の関係に目を向ける必要が増すこと」($F(3, 609)=9.12, p < .001$)、「学校が果たすべき役割が増えること」($F(3, 609)=8.50, p < .001$)、「生徒のプライバシーに立ち入ることが多くなること」($F(3, 609)=7.36, p < .001$)、そして「教育の場の統一性が失われること」($F(3, 609)=7.09, p < .001$)が挙げられる。重ねて多重比較より、A群(あるいはB群)が、「特別な支援や配慮」の「問題」をより明確に想定していないことが理解される。

表8 「共に学ぶこと」(Q21-7)の4群による

「特別な支援や配慮によって起こり得ることが「問題だ」と思うか」(Q32)の差

(Q31と同項目について、)仮に「あり得る」として、そのことは、「問題だ」と思いますか。思いませんか。

学校で、障がいのある生徒と障がいのない生徒が
一緒の教室で学ぶこと

	A群	B群	C群	D群	F値	多重比較
	賛成 (N= 143) 平均(SD)	どちらかと いえば賛成 (N= 285) 平均(SD)	どちらかと いえば反対 (N= 146) 平均(SD)	反対 (N= 35) 平均(SD)		
授業が進めづらくなること	2.62(0.83)	2.86(0.72)	3.27(0.69)	3.37(1.06)	21.10***	A<B, C, D B>C, D
当該する生徒以外の生徒への 対応に時間を割けなくなること	2.78(0.82)	3.00(0.71)	3.25(0.70)	3.43(1.09)	10.54***	A<B, C, D B<C
学校が果たすべき役割が 増えること	2.58(0.97)	2.82(0.76)	3.09(0.81)	3.11(1.13)	8.50***	A<B, C B<C
教員がすべきことが増えること	2.59(0.94)	2.95(0.80)	3.18(0.79)	3.20(1.11)	11.53***	A<B, C, D B<C
生徒のプライバシーに立ち入る ことが多くなること	2.49(0.80)	2.68(0.82)	2.90(0.82)	3.00(1.06)	7.36***	A<C, D
生徒同士の関係に目を向ける 必要が増すこと	2.22(0.85)	2.52(0.78)	2.74(0.83)	2.60(1.14)	9.12***	A<B, C B<C
気にしていなければならない ことが増すこと	2.38(0.88)	2.62(0.78)	2.88(0.79)	2.94(1.16)	9.43***	A<B, C, D B<C
教育の場の統一性が失われること	2.49(0.96)	2.54(0.80)	2.85(0.82)	3.00(1.03)	7.09***	A<C, D B<C
学校や学級の集団性が薄れること	2.53(0.97)	2.59(0.82)	2.82(0.87)	3.03(0.95)	4.77**	A<C, D B<C

***: $p < .001$, **: $p < .01$

以上の結果をまとめれば、「共に学ぶこと」の賛意が示されることによって、「特別な支援や配慮」が招く各種の教育場面が「あり得る」と想定されなくなり、さらにはそれらの教育場面が「問題だ」とも想定されなくなるということが確認できる。言い換えれば、「学校や学級の集団性が薄れること」などの「可能性」が想定されなくなり、ひいては、「授業が進めづらくなること」や「教員がすべきことが増えること」、「当該する生徒以外の生徒への対応に時間を割けなくなること」などの「問題性」がより明確に想定されなくなるのだといえる。

(3) 教育的な指導や取組み、実践との関連

最後に、「共に学ぶこと」の賛否によって、どのような教育的な指導や取組み、実践が経験される傾向があるのかについて検討するため、「これまでの教員経験での指導や取組み、実践の頻度」(Q27)を従属変数に据えた1要因分散分析を行う。

表9 「共に学ぶこと」(Q21-7)の4群による

「これまでの教員経験での指導や取組み、実践の頻度」(Q27)の差

これまでの教員経験の中で、次のような指導や取組み、実践をすることが、どの程度、ありましたか。

	学校で、障がいのある生徒と障がいのない生徒が 一緒に教室で学ぶこと				F値	多重比較
	A群	B群	C群	D群		
	賛成 (N= 143) 平均(SD)	どちらかと いえば賛成 (N= 285) 平均(SD)	どちらかと いえば反対 (N= 146) 平均(SD)	反対 (N= 35) 平均(SD)		
外国籍の生徒がいるクラスにおいて、その生徒に対する周囲の生徒の理解を促す指導をすること	2.17(1.07)	2.09(0.89)	1.84(0.88)	2.03(1.01)	3.51*	A>C B>C
社会で障がいのある人や外国の人と出会うことを前提に指導内容を考え、実践すること	2.50(0.92)	2.39(0.82)	2.16(0.85)	2.23(0.77)	4.53**	A>C B>C
共生について考えさせる内容で教科指導をすること	2.45(0.95)	2.32(0.83)	2.15(0.85)	2.17(0.95)	2.87*	A>C
障がいのある人との交流機会を設ける取組みをすること	2.51(0.97)	2.28(0.85)	2.09(0.92)	1.91(0.89)	7.27***	A>C, D
高齢の人との交流機会を設ける取組みをすること	2.24(0.92)	2.21(0.83)	2.00(0.89)	1.97(0.98)	2.96*	
さまざまな差異をお互いに尊重し合える集団づくりの取組みをすること	2.80(0.86)	2.57(0.77)	2.44(0.89)	2.46(0.95)	4.63**	A>B, C
多様性を認め合う生徒の関係づくりの取組みをすること	3.08(0.76)	2.79(0.71)	2.73(0.82)	2.54(0.92)	7.35***	A>B, C, D
地域の産業を学び、地元へ貢献することについて考える機会を設けて指導すること	2.59(0.89)	2.47(0.85)	2.32(0.90)	2.26(0.85)	2.97*	A>C
今、住んでいる地域とは別の地域で暮らすことについて考える機会を設けて指導すること	2.36(0.90)	2.19(0.83)	2.06(0.84)	2.14(0.94)	3.06*	A>C

***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

表9の結果より、「共に学ぶこと」の賛意が示されることによって、多様性を包摂するための教育的な指導や取組み、実践が経験されるようになる傾向が確認され、上記の9項目で有意な結果(5%水準以下)が示されている。またここで特に獲得される教育経験は、「多様性を認め合う生徒の関係づくりの取組みをすること」($F(3, 609)=7.35, p < .001$)や、「障がいのある人との交流機会を設ける取組みをすること」($F(3, 609)=7.27, p < .001$)が挙げられ、「さまざまな差異をお互いに尊重し合える集団づくりの取組みをすること」($F(3, 609)=4.63, p < .01$)や、「社会で障がいのある人や外国の人と出会うことを前提に指導内容を考え、実践すること」($F(3, 609)=4.53, p < .01$)などにもその傾向を見出すことができる。

なおここで特に関連が見られない教育経験としては、「障がいがある生徒がいるクラスにおいて、その生徒に対する周囲の生徒の理解を促す指導をすること」(10%水準)や、「外

国人との交流機会を設ける取組みをすること」、「不登校やいじめ、非行など、生徒が抱えたり引き起こしたりする問題を積極的に取り上げて実践すること」、「生徒間の対立や衝突が起きないように指導をすること」、「生徒間で対立や衝突が起きることを前提に指導をすること」、そして「大学進学について考える機会を設けて指導すること」が挙げられる。

4. 本稿のまとめと考察

以上の分析結果から、今日の教育空間における「共生」、ひいては「インクルーシブ教育システム」について、どのような示唆を見出すことができるだろうか。本節では、上述までの結果を以下の3点として整理・提示する。

まず第1に、「共に学ぶこと」の賛意とは、「居場所を作る役割」や「他者を尊重する態度や意識を育てる役割」、さらには「生徒同士の関係性をよくし、よりよい生徒集団をつくる役割」といった学校教育役割が教員によって意識されることに基づくものであることが示唆された。

第2に、「共に学ぶこと」への賛意が示されることによって、「特別な支援や配慮」が招く各種の教育場面の「可能性」が想定されなくなり、さらには、それらの「問題性」がより明確に想定されなくなるということが確認できた。また想定されなくなる具体的な「可能性」には「学校や学級の集団性が薄れること」などが挙げられ、「問題性」には「授業が進めづらくなること」や「教員がすべきことが増えること」などが挙げられた。

重ねてこのような結果を、今日の「共生」概念が〈社会の中の多様性の尊重〉と〈社会の凝集性〉との両立を目指す概念であるという視点から捉えれば、「共に学ぶこと」に賛意を示す教員が、「特別な支援や配慮」によって教育空間の〈社会の凝集性〉が「拡散」する「可能性」を想定しておらず、さらにはその「拡散」による「問題性」もより明確に想定していないという結果が示されたといえる。

また第3に、「共に学ぶこと」への賛意が示されることによって、多様性を包摂するための教育的な指導や取組み、実践が経験されるという傾向が確認された。またその具体的な教育経験としては、「多様性を認め合う生徒の関係づくりの取組みをすること」や「障がいのある人との交流機会を設ける取組みをすること」などが挙げられた。これらより、「共に学ぶこと」に賛意を示す教員によって経験される教育活動とは、教育空間における〈社会の中の多様性の尊重〉を実現しようとする教育活動であることが理解された。

そしてこれらの分析結果より浮かび上がるのは、「共に学ぶこと」に賛意を示す教員が、〈社会の凝集性〉と〈社会の中の多様性の尊重〉とを両立させようとする教育意識や教育経験を培っているという様相である。すなわちこのような意識や経験を培う教員によって、教育空間における〈社会の凝集性〉が維持され、〈社会の中の多様性の尊重〉が実現していくことが推察でき、ここに、あらゆる児童生徒の多様性を前提とする「インクルーシブ教育システム」における「共生」が実現する可能性を見出すことができる。

だが一方で、「共に学ぶこと」に賛意を示さない教員が、「特別な支援や配慮」が招く「可能性」や「問題性」をより明確に想定し、また多様性を受容しうる教育活動にも消極的となるという結果にも、同時に注意を払う必要がある。言い換えればこのような教員が、教育現場の「拡散」や職務の多忙化などを懸念している現状があり、このような事態に対しては、教員の労働環境の問題や、それに敷衍する教育現場の「合理的配慮」の在り方などを、より現実的に問い直していく必要があるだろう。

しかしながら本稿の結果から何より捉えられなければならないのは、そもそも「共に学ぶこと」の賛意とは、教員による「他者を尊重する態度や意識を育てる役割」や「居場所を作る役割」の意識に基づくものであるということである。小国ほか（2015）は、「包摂的 inclusive」な教育空間のなかに子どもたちや大人にとっての「社会参加の場」や「生活の場」を見出しているが、大空小学校初代校長の木村泰子先生は、子どもの学びにとって「絶対なかったらあかんのは、人権感覚やと思う」と語り、それが「優先順位の1番」であることを明言している（小国ほか、2015、p.13）。このような見解は、「包摂的 inclusive」な教育空間が、教員による明確な教育目標や学校教育役割意識の基に成立する実態を示しているといえる。

以上の知見を踏まえ、今日の「インクルーシブ教育システム」について検討を進めるとすれば、「学校で、障がいのある生徒と障がいのない生徒が一緒に教室で学ぶこと」に賛意を示す教員によって児童生徒の「共生」が実現していく可能性が推察されながらも、そもそもそのような学校や教育空間が多様な児童生徒に対して担っている、あるいは担うべき教育的役割とはどのようなものなのかについて再度理解を深めていくことが、未だ明示的な定義を持たない「インクルーシブ教育システム」の進退を握ると考えられるだろう。

[注記]

- 1) 表1・2の結果に重ねて、教員による「外国人が暮らしやすい社会にすること」や「学校で、日本人の生徒と外国人の生徒が一緒に教室で学ぶこと」への賛意も、生徒の回答と比較して大きく低下する傾向が確認される（生徒による回答の平均値がそれぞれ3.46と3.50であるのに対して、教員による回答の平均値はそれぞれ3.01と3.13となる）。この点に関して、「国民」カテゴリの越境志向が「障害」などその他の社会的カテゴリへの受容性にも結びつく可能性が指摘されているが（坂口、2017、坂口・島埜内・岡本、2014）、このような知見に基づけば、本調査における教員の「障害」カテゴリに対する受容性も、その他のカテゴリへの受容性と不可分のものとはいえない可能性が示唆される（例えば、「学校で、日本人の生徒と外国人の生徒が一緒に教室で学ぶこと」の賛意と「学校で、障がいのある生徒と障がいのない生徒が一緒に教室で学ぶこと」の賛意との相関係数は.401となる）。
- 2) ここで「高等学校教員」ダミーや「勤務校」ダミーなどの属性変数を加えた検討を行うのは、前述の中教審（2012）の答申が主に公立義務教育段階の学校に対する提言であるためであり、このような提言が与える影響力がそれぞれの教員の立場によって異なることが推察されるためである。
- 3) 以下の表10からも確認できるように、各種の学校教育役割は教員によってそれぞれ強く意識される傾向があり（それぞれの平均値は、4.18～5.04となる）、各項目間の相関係数も概ね高いことから、表6の重回帰分析ではそれらを同一のモデルに投入することを避け、表5の相関分析の結果から特に関連が強いと想定される項目を個別に選定し、投入することとしている。

表 10 「重要だと思う学校教育の役割」(Q22) 13 項目の相関

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	M	SD
1. 社会性やコミュニケーション能力を育成する役割	—	.643**	.431**	.431**	.175**	.387**	.290**	.442**	.346**	.583**	.469**	.348**	.372**	5.04	0.842
2. 規範意識を育てる役割		—	.553**	.421**	.180**	.371**	.305**	.443**	.344**	.553**	.420**	.401**	.408**	5.03	0.883
3. 基本的な生活習慣を身につけさせる役割			—	.394**	.141**	.185**	.342**	.321**	.320**	.400**	.303**	.325**	.353**	4.65	1.070
4. 自己実現を支える役割				—	.328**	.488**	.421**	.578**	.461**	.495**	.479**	.451**	.421**	4.77	0.831
5. 受験に成功させる役割					—	.435**	.287**	.292**	.276**	.148**	.186**	.284**	.244**	4.18	0.966
6. 学力・能力を育てる役割						—	.275**	.468**	.311**	.408**	.351**	.304**	.355**	4.87	0.870
7. 居場所を作る役割							—	.475**	.443**	.431**	.500**	.441**	.388**	4.47	1.042
8. 次の時代の社会の担い手を育てる役割								—	.571**	.537**	.489**	.477**	.576**	4.88	0.874
9. いま社会で起きている事柄・問題への敏感さを育てる役割									—	.506**	.436**	.448**	.510**	4.51	0.920
10. 他者を尊重する態度や意識を育てる役割										—	.631**	.528**	.454**	5.03	0.905
11. 生徒同士の関係性をよくし、よりよい生徒集団をつくる役割											—	.584**	.447**	4.82	0.922
12. いじめや暴力等の生徒同士の問題を予防・発見・対処する役割												—	.509**	4.78	0.978
13. 地域に貢献する人材を育成する役割													—	4.58	1.004

N = 609. **p < .001

4) なおその他の学校教育役割意識についても、表 6 のようにモデルを分けて同様の探索を行った結果、「いじめや暴力等の生徒同士の問題を予防・発見・対処する役割」、「いま社会で起きている事柄・問題への敏感さを育てる役割」、「自己実現を支える役割」、「社会性やコミュニケーション能力を育成する役割」、「地域に貢献する人材を育成する役割」、「次の時代の社会の担い手を育てる役割」、「基本的な生活習慣を身につけさせる役割」にはそれぞれ 0.1%水準以下で、また「規範意識を育てる役割」、「学力・能力を育てる役割」にはそれぞれ 1%水準以下で有意な結果が示され、一方で「受験に成功させる役割」には有意な結果が示されなかった。

【文献】

中央教育審議会初等中等教育分科会, 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)」, (2017 年 12 月 20 日取得, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm).

二羽泰子, 2015, 「マイノリティに非排他的な学校への変容—制度と学校文化の視角から—」『教育社会学研究』第 97 集, pp. 25-45.

小国喜弘・木村泰子・江口怜・高橋沙希・二見総一郎, 2015, 「インクルーシブ教育における実践的思想とその技法—大阪市立大空小学校の教育実践を手がかりとして—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 55 集, pp. 1-27.

嶺井正也, 2016, 「インクルーシブ(包摂共生)教育の国際動向—概念を中心に—」専修大学人文科学研究『人文科学年報』第 45 集, pp. 145-176.

岡本智周, 2011, 「個人化社会で要請される〈共に生きる力〉」岡本智周・田中統治編著『共生と希望の教育学』筑波大学出版会, pp. 30-41.

小山田建太, 2017, 「通常学校において「障害のある子とクラスで一緒に勉強する」生徒が持つ社会認識の探索」飯田浩之・桜井淳平編著『「共生」を実現する教育の実証的検討—「生徒調査」の結果より—(平成 26~28 年度日本学術振興会科学研究費助成事業 研究成果報告書)』筑波大学共生教育学(教育社会学)研究室, pp. 99-108.

坂口真康, 2017, 「中高生の「国民」カテゴリの越境志向が意味すること」飯田浩之・桜井淳平編著『「共生」を実現する教育の実証的検討—「生徒調査」の結果より—(平成 26~28 年度日本学術振興会科学研究費助成事業 研究成果報告書)』筑波大学共生教育学(教育社会学)研究室, pp. 47-58.

———・島埜内恵・岡本智周, 2014, 「日本の国際化に対する認識の検討—マイノリティ支援に対する認識との関連—」岡本智周・坂口真康編『共生社会に関する調査—2014 年調査報告—』筑波大学人間系研究戦略委員会, pp. 66-80.