

# 英国の特別な教育的ニーズ概念に関する 理論的検討と「特別教育」改革の視座

新井英靖

## 1 問題の所在および研究の目的

1997年英国(注1)教育雇用省はインクルージョン教育(inclusive education)の推進を打ち出し、これまで以上に特別な教育的ニーズ(Special Educational Needs: 以下、SEN)をもつ子どもの統合を目指す方針を明確にした(Department for Education and Employment 1997)。インクルージョン教育への転換の際には、「人種」「文化」「民族」といった「多様(diversity)」な側面から子どものSENを捉える必要性が強調された(Frederickson, N. and Cline, T. 2002: 5-7)。一方で、障害児の通常学校への完全統合を主張する急進的な立場を取る研究者の中には、SEN概念は序列化を再生産しているにすぎず、他の子どもとの「差異」ばかりが強調されるので、SEN概念とインクルージョン教育が目指す理念とは相容れない側面があることを指摘する研究者もいる(Corbet, J, 1996: 7-8、真城 1999: 110、Mittler, 2000: 9など)。このように、インクルージョン教育とSEN概念の関連性は複雑であり、インクルージョン教育を推進する上でSEN概念をどのように位置づけるかについて今後、詳細な議論が必要であるが、こうした議論を行うためには、まずSEN概念そのものの理論的特徴を明確化する基礎的研究を行わなければならない。

SEN概念は1960年代に提起され、1978年ウォーノック報告(The Warnock Report)で使用されたものである。この報告を受けて1981年教育法では正式にSEN概念を採用し、従来の「障害」に対応する「特別教育」(注2)からSENに対応する「特別教育」へと転換し、その対象を大きく拡大した。これまでのSEN概念の成立背景に関する研究では、1960年代に「通常教育」と「特別教育」の分離された構造を再編成する必要性が認識されたことや(Hegarty 1994: 85)、戦後の通常学校におけ

---

新井英靖(あらい ひでやす)茨城大学教育学部

る学業不振問題の深刻化および1960年代の中等教育改革との関連性が指摘されてきた(真城 1993、新井 2003)。また、競争原理・市場原理にもとづく教育が支配的な中ではSENをもつ子どもの「さらなる排除が促進される」といった指摘など、新自由主義教育とSENにもとづく教育の関連性について多く指摘されてきた(Rouse,M and Florian,L 1997:329、Barton,L and Slee,R 1999:6など)。しかし、英国ではSEN概念の理論的特徴に関しては、「ラベリング」につながるといった指摘がなされる程度で、これまで体系的な研究は行われてこなかった。

SEN概念が提起された1960年代～1970年代は、「正常性の基準」をつくりだし、「そこからの逸脱の度合いにおうじて、異常性の領域を画定する」ことで社会を統治してきた近代福祉国家的社会政策の限界性が認識された時期であった(金田 2000:88-93、武川 1999:82)。教育においても、英国では1960年代以降、一元的価値にもとづき教育問題を評価するのではなく、価値観の多様性を認める中で教育問題を考える「規範的教育哲学」が生成されたことが指摘されている(宮寺 2000:162-166)。これらの指摘をふまえ、1960年代を英国の社会あるいは教育の一つの転機と捉えるならば、同時期に提起されたSEN概念はどのような特徴を有する概念であったのだろうか。すなわち、1960年代に提起されたSEN概念は「多様性」を承認した教育へと再編する理論的枠組みを有したものであったのか、それとも「異常性」や「差異」にもとづく従来の「特別教育」を理論的に脱却することができないものであったのだろうか。

そこで、本研究では1960年代のニーズ概念に関する議論を手がかりに、SEN概念の理論的特徴を明確化することを目的とした。この目的を達成するために、本稿ではまず、教育においてニーズ概念がいつ、どのような理由で提起されたのかについて明らかにし、SEN概念のそれと対比する中でSEN概念の特質を浮き彫りにしたいと考えた。具体的には、教育におけるニーズ概念およびSEN概念それぞれについて、(1)概念提起の理由(どのような教育上の課題を解決しようとして提起された概念であったのか)、(2)概念の理論構成(いつ、誰が、どのような理論を提起して構成された概念であったのか)、(3)ニーズ概念提起に伴う教育改革の視座(ニーズ概念の提起によって当時の教育をどのように改革しようとしたのか)の3点を分析課題とした。

## 2 教育におけるニーズ概念提起の理由とその特徴

### 1 教育におけるニーズ概念の起源と概念提起の理由

ニーズにもとづく教育が注目されるようになったのは、1940年代の米国にさかのぼることができる。当時、児童中心主義教育を先導してきたデューイ教育学に関する議論が継続される中で、「個人」の欲求や願望を重視する教育を展開することのみならず、「社会」との関連性が強調された。たとえば、タイヤーら (Thayer, V.T., et.al.) は「子どもの『内的な』能力 ('inner'capacity) を発達させることに専念して子どものニーズを満たそうとする人は、子どもの『内面 (inner self)』が『外的な』要求 ('outer'demands) から形成されていることに気づいていない」と指摘した (Thayer, V.T., Zachry, C.B. Kotinsky, R. 1939 : 27)。そして、タイヤーらはニーズの源として存在する「欲求 (wish)」や「願望 (desires)」は「過去の社会経験から生じ、直面している社会状況に対する反応として形成されるものである」ので、「学校は社会環境の統制または修正を通して欲求を充足させ、ふくらませていくことができる」として、教育における個人と環境の相互作用の重要性を指摘した (Thayer, V.T., Zachry, C.B. Kotinsky, R. 1939 : 37-38)。

第二次世界大戦後になると、教育におけるニーズ概念は中等教育改革の中心的概念として取り上げられた。米国の中等教育は、1900年の時点では11%の生徒しか中等教育を受けていなかったが、1950年には14歳～17歳の青年の73%が中等教育を受けるようになり、中等教育が大衆化し、それに伴い多様な生徒が通うようになった。そのため、「青年のニーズ (the needs of youth)」にもとづく教育プログラムを開発する必要性が高まったが、子どもは「能力、関心、期待という点で同質」なものとして教育課程が編成されており、中等学校の教育課程は「選択性」が少なく、生徒の多様化に十分に対応できていなかった (Brinks,W.G. 1953 : 6)。また、「科学技術の革命により経済・産業界の変化」により、「青年期の職業に関するニーズが増大し、中等学校の教育課程に職業前教育、職業準備教育、職業体験を含める」必要性が生じたことなど、社会の変化に応じた多様な教育課程を編成することが求められ、ニーズ概念を基礎とした中等教育改革の必要性が論じられた (Brinks,W.G. 1953 : 2-3)。

1950年代に米国で展開されたニーズ概念に関する議論は、英国においても同様に行われた。1952年に英国教員組合 (N.U.T.) から出された報告書『中等学校のカリキュラム』では、「身体的・精神的な発達速度は個々によりかなり多様であるというばかりでなく、同じ子どもでも異なる時期ではかなり多様である。さらに、同じ人の異なる側面、すなわち、身体的成長の速度と精神的成長の速度はそろっていない」というように生徒の多様性が指摘され (N.U.T. 1952 : 8)、「学校はニーズの多様性に対応しなければならない」と指摘した (N.U.T. 1952 : 23)。その後、英国では、初等教育改

革の素案を示した1959年の政府報告書『初等教育』の中で、「子どもを精神的、情緒的、知的、身体的ニーズをもつ存在として認識すること」が重要であると指摘されるなど（HMSO 1959:10）、初等教育改革にもニーズ概念が用いられるようになった。以上のように、教育におけるニーズ概念は第二次世界大戦前後の中等教育改革が議論される中で注目された。米国で議論されたニーズ概念が英国にどのように受け入れられ、定着していったかという歴史的検証は今後の課題として残されているが、教育におけるニーズ概念提起の背景に子どもの多様化への対応があったと考えられる。

## 2 教育におけるニーズ概念の理論構成

### ①差異の補償としてのニーズ概念

それでは、1950年代以降に米英において注目されたニーズ概念はどのような理論に立脚したものであったのだろうか。英国で1960年代に教育におけるニーズ概念を体系的に論じた研究者としてディアードン（Dearden,R.F.）（注3）が挙げられるが、ディアードンのニーズ概念は米国の理論に依拠しているので、ここではまず、米国で提起されたニーズ概念の理論構成について見ていくことにしたい。

1952年に米国で刊行された教育年報の中でロー（Low,M.C.）は、ニーズを「現在の欠乏（deficiency）を想定し、理想的なゴールに向かって将来変化することを期待すること」と考えたが、このときニーズとは社会の変化に応じて動的に捉えるべきであると指摘した（Low 1953:30）。そして、ニーズ充足の方法は、「自分と他人との差異を理解し、受け入れること」や「身体的または他のハンディキャップを埋めるのに有用なものを発見し、発達させていくことが必要である」というように、理想的状態と現在の状態との「差異」を埋める方法の開発だと指摘した（Low 1953:30）。こうしたニーズ概念の基本的特徴は「特別なニーズ（special needs）」においても同様であった。ギルクライスト（Gilchrist,R.S.）は「青年の特別なニーズを充足するプログラムを計画するときには、教育者はたいてい専門的な何かを提供する」と述べ（Gilchrist,1953,141）、特別なニーズをもつ生徒の教育は専門的な「補償」的対応であると指摘した。ただし、このときの「特別なニーズをもつ生徒」とは、アカデミック教科のカリキュラムに合わない生徒全般を指しており、障害児などの「特異的な生徒（exceptional students）」はその一部であった。そのため、青年の多様な特別なニーズを充足させる方法も職業教育の充実といった中等教育のカリキュラム改革や「良い教授方法」の提供などが含まれ、必ずしも「専門家による補償的対応」のみ必要と

指摘されていたわけではなかった (Gilchrist, 1953, 142-143)。

1950年代後半になると、教育課程論として論じられたニーズ概念は教育哲学の分野で取り上げられるようになった。米国の教育哲学者アーチャンボルトは、教育におけるニーズ概念について、「ニーズ概念が教育政策の決定に何らかの価値をもつもののだとしたら、有機体の厳密で客観的な欠乏を示さなければなら」ないが、同時に「ニーズとは、個人の一側面である切望する意識や無意識からではなく、個人を取り巻く環境との関係において生じる物質的欠乏 (objective deficiency)」も示さなければならないと指摘し、個人と環境の相互作用に注目することが重要であると指摘した (Archanbault, 1957, p41)。

## ②規範的概念としてのニーズ概念

米国のニーズ概念をめぐる議論を受けて、英国では1960年代にディアードンが教育におけるニーズ概念を体系的に論じた。ディアードンは1950年代米国の教育哲学者アーチャンボルトの論文に依拠しながら、ニーズ概念を成立させる条件として年金受給者のニーズを例にして次の点を指摘した。すなわち、「年金受給者の年金を増やしてほしいというニーズは、彼らの置かれている状況を事実として示すことで確立するわけではな」い。それは、イギリスの年金受給者が「世界のある地域と比較すれば、彼らは大変快適な生活を送っていることになる」からである。しかし、年金受給者を取り巻く環境が「不適切」であり、年金を支給するニーズがあると見なされるのは、イギリス人が「下回ってはならないと思う生活水準」を下回っているからであると指摘した (Dearden 1966 : 7)。このような例からディアードンは、①生活水準のようなある種の標準 (norm) があること、②この標準に到達していないという事実があること、③実際に必要性があること、の3点がニーズの規準となることを指摘した (Dearden 1966 : 8)。

このとき、ディアードンはベンとピーターズ (Ben and Peters) の「食料がほしい (want) というときには、単にその人の心的状態を描写しているが、食料を必要としている (needs) というときには、たとえ食料が手に入ったとしても、食料がもっともな水準に到達していないことを表している」という指摘を参考例としながら、「XはYを必要としている (X needs Y)」という状態は、「XはYを欲している (X wants y)」という状態と必ずしも一致しないと指摘した (Dearden 1966 : 7)。つまり、ニーズとは個人内の「欲求」からのみ導かれているのではなく、社会的な標準との関係で決定されるものであると指摘した。こうした議論をふまえて、ディアードンは「望ま

しい基準 (standard) や望ましい法則、あるいは適切性や効率性は、観察や経験によって決定されるものではなく、「ものごとが多様に存在する」中で示される「標準」をもとに、社会的に決定されるものであり、このことから、ニーズは「規範的概念 (normative concept)」と捉えるべきであると指摘した (Dearden 1966 : 7)。

こうしたニーズの捉え方を基礎としてディアードンは、児童中心主義教育の批判を展開した。すなわち、児童中心主義教育は、「①子どもの興味が社会的に学習されたものであるということを見無視していること、②実際の興味と権威主義的な指導の間で (子どもが - 筆者) 選択できるようになっていないこと、③動機となる興味は大変望ましいものであるということに違いないが、それだけで教育的な価値のすべてとなるかどうかは疑わしいことの3つの理由から不十分な教育理論であると指摘した (Dearden 1968 : 22-23)。もちろんディアードンも、「面白くない決まりきった学習で、機械的な練習や単調な骨折り学習を前提としている教育には何の正当性もない」ことを指摘しており、画一主義的な教育を批判し、児童中心主義教育の意義を一定程度認めている。しかし、教育は子どもの「興味」に加え社会的な規範を考慮しなければならず、そうでなければ「子どもが必要としていること (needs) は、子どもが欲していること (want)」となり、教育はすべて「子どもの興味から出発するべきだ」ということになってしまうと指摘した (Dearden 1968 : 17)。こうした理由から、「児童中心主義的な理論は、『方法論的には説得力があるが、目的論的には弱い』」と批判した (Dearden 1968 : 24)。

以上のように、ディアードンは教育におけるニーズ概念を「差異の補償」を基本原理としながら、社会の標準との関連性を強調し、「規範的概念」として理論を構成した。このとき、ディアードンの教育改革の視座は画一主義的な教育と児童中心主義教育の双方を批判し、これらとは異なる視座で教育改革を構想しようとするものであった。以下、1960年代の英国初等教育改革であるプラウデン報告に対する批判をもとに、ディアードンらの教育改革の視座をみていきたい。

### 3 ディアードンらの教育改革の視座

1967年に出されたプラウデン報告は、これまで1933年に出されたハドウ報告 (The Hadow Report) と同じく「児童中心主義的思想に立つもの」として評価されてきた (稲垣他 1984 : 240、新井 1990 : 65 など)。プラウデン報告では、「子どもの自然的本性 (nature) と調和しない限り、考え (policy) の進歩や、新しい技

術 (new equipment) の獲得も望ましい効果をもたらすことはない」といった発達観に立ち、「個人差 (individual differences)」および子どもの発達に影響する遺伝と環境の「相互作用」を考慮して教育を行うことの重要性が強調された (Department of Education and Science 1967a : 7-13)。同時に、「多くの初等学校における指導は子どもの経験から離れたところで行われているので、子どもを混乱させ続けている」と指摘し、教育における教師の指導性よりも子どもの経験に価値をおいた点に特徴があった (Department of Education and Science 1967a : 195)。

こうしたプラウデン報告は、ニーズ概念を提起したディアーデンらの英国教育哲学者から批判された。まず、ディアーデンは、プラウデン報告の発達観に対し、「子どもが『自然的本性』をもっているというのは疑わしい形而上学的な主張であり、私たちはこの『自然的本性』から常にスタートする原理を採用し、それを受け入れなければならないとは議論してこなかった」と指摘した (Dearden 1969:24)。そして、「国の学校 (states schools) は多様な差異 (various differences) がある中で、特定の主義に偏るのではなく、多元的社会において道徳的に受け入れられる生活様式や理想、すなわち生き方に関する多様な選択肢を見つけ出し得る」教育を提供しなければならないと主張した (Dearden 1969 : 30-31)。そして、プラウデン報告は「子どもは『成長』すべきであり、子どもたちは『発見することで学ぶ』べきだ」という基本姿勢に立ち、子どもの「自律性 (autonomy)」を尊重することに価値がおかれているが、子どもの「自律性」を尊重するのなら「すでに (成長の - 筆者) 他にも価値があると認めている」ことになるので、「自然的成長」にのみ価値をおくのは矛盾していると指摘した (Dearden 1969 : 32)。

こうしたプラウデン報告批判は、当時の英国教育哲学者に共通した論点であった。たとえば、1960年代の英国教育哲学を代表する研究者であったピーターズ (Peters, R.S.) は、プラウデン報告の「(A) 発達観」を「『生来からの成熟』に関する発達理論に傾倒している」と指摘した上で、「高度な産業社会の中で、科学に関する教科を若者が拒絶していても、私たちは自己選択的な活動を主張していけるのだろうか」と述べ、自然的成長のもとでの「(B) 自己教育」について批判した (Peters 1969 : 10)。そして、プラウデン報告が価値をおく「(C) 統合カリキュラム」については、「教科ごとのカリキュラム」で行うか、「統合カリキュラム」で行うかといった議論ではなく、「多様な子どもに対応できる多様なカリキュラム」が必要であると主張した (Peters 1969 : 10)。また、プラウデン報告は「旧来からの教授方法を反対の側面から転換しようとしたに過ぎない」ものであり (Peters 1969 : 18)、「私たちは即座に

教師という存在を消し去ることはない」と述べ教師による「指導」の重要性を強調した上で、ピーターズは「多様なタイプの子どもに対して多様な教科を指導する」のであるから、「多様な教授方法を試みなければならない」と主張し、教育の多様化が必要であると主張した (Peters 1969 : 20)。

以上のように、教育におけるニーズ概念を提起したディアーデンらは多元的社会の中での教育の多様化を教育改革の視座とし、「自然的成長」のみに価値をおくプラウデン報告を批判した。本研究では、教育におけるニーズ概念の提起やディアーデンらのプラウデン報告批判が1960年代以降の英国教育改革にどのような影響を与えたか十分論証しきれていないが、教育におけるニーズ概念は個人間の差異の補償を理論的基礎としながら、学校のカリキュラムや教授方法を多様化して子どものニーズに対応することを志向する概念であったと考えられる。

### 3 SEN 概念提起の理由とその特徴

#### 1 SEN 概念の起源と概念提起の背景

「特別教育」においてニーズという用語は、1929年ウッド報告 (The Wood Report) の中ですでに使用されている。そこでは、「特別教育」を提供するにあたり「低学年の児童や成人の障害をもつ人の数とニーズを考慮する」というように個に応じた対応の必要性を指摘する文脈の中で使用されていた (Board of Education and Board of Control 1929 : vi)。この報告書は、「教育上の成績、特別な才能、情緒的な反応、気分や性格などの異なる個人がもつ一般的な知的能力には大きな多様性がある」と考え (Board of Education and Board of Control 1929 : 7)、通常学校で学習の遅れを示す子どもの措置は、従来の特別学校 (special school) か通常学校 (regular school) という教育の場の選択ではなく、カリキュラムや教授方法 (teaching method) を多様化して対応する必要性を指摘した (Board of Education and Board of Control 1929 : 150-151)。その後、1929年ウッド報告を受けて1937年に政府報告書『遅滞児 (backward children) の教育』が出されたが、そこでは「個々のニーズに応じるための十分に多様な指導方法があるところでは…学校における学習遅滞 (backwardness) は少なくなるだろう」と指摘されるなど (Board of Education 1937 : 25)、遅滞児の教育は多様なアプローチを提供する中でニーズを満たすべきだと指摘された。このように、「特別教育」の分野でも、戦前から多様性に対応する



教育改革の実現を志向する中でニーズという用語を用いていた。

しかし、1929年ウッド報告以降の流れを受けて制定された1944年教育法は、学校のカリキュラムの多様化や教授方法の多様化を実現しようとしたものではなく、「特別教育」の対象規定の多様化を実現したにすぎなかった。そのため、従来からの障害カテゴリーにもとづく特別な教育の提供といった基本構造を大きく転換したものとはならなかった(注4)。1950年代以降、教育心理学研究によって「学習の遅れ」と「環境」の関連性について研究が進められると、一時的に特別な教育が提供されれば通常学級で学習できるように進歩する子どもがいることが認識され、障害カテゴリーにもとづき子どもを機械的に「分離措置 (segregated provision)」することに対する批判が高まり、個々のニーズへの対応に注目が集まった。こうした中で、1960年代に SEN 概念が提起された。

SEN 概念が提起された1960年代は学習困難を生じさせる「障害」以外の特別なニーズに関する調査が多く行われた。たとえば、プラウデン委員会が実施した全国調査では福祉的な側面で特別な対応を必要とするケースが全児童生徒の約9.1%に上ることや (Department of Education and Science 1967b : 346)、移民の子女が1960年代に急増し、平均約5%の移民の子女が英国の学校に在籍していることなどが明らかにされた (Department of Education and Science 1967b : 346)。こうした子どもたちは学習面のみならず、心理面や福祉面での対応が必要と考えられ、ソーシャルワーカーの配置の重要性や心理士の増加など多角的な対応が検討されることになった(注5)。

以上のように、「特別教育」におけるニーズ概念も「遅滞児」あるいは「学習困難児」の多様性が指摘される中で注目された。SEN 概念が提起された1960年代は「障害」以外の特別なニーズに対する対応が検討され、学習のみならず子どもの多様な側面を教育以外の専門機関からの支援も含めて多角的に対応することが模索された時期であった。

## 2 ガリフォードの SEN 概念の理論構成

1960年代に SEN 概念を体系的に論じた研究者としてガリフォード (Gulliford, R.) が挙げられる。ここではまず、SEN 概念を提起する際にガリフォードがどのような点に課題意識を持っていたのか、そしてその課題を解決するにはどのような方策を検討したのかについてみていきたい。1960年代にガリフォードが課題意識を向けていたのは、従来の特別学校に通う約1%の子どもに対する特別教育を「通常学校にい

る多くの遅滞児」に対しても利用できるようにすることであった。ガリフォードは、「多くの重度遅滞児に対する十分な計画 (arrangement) ができているのに、環境的な面から困難がある軽度遅滞児に対する計画が忘れられているとしたら不合理である」と述べ、「教育遅滞という広い概念」を有効に機能させることが必要であると指摘した (Tansley and Gulliford 1960 : 11)。具体的には、ガリフォードは「学習遅滞児のための特別学級 (special class) に加えて、知能には遅れはないが、学校の学習全般にわたり成果をおさめていない子ども、あるいはある教科において困難を示す子どもに対してリメディアル教育からの支援を提供することが必要である」と述べ、通常学級 (regular class) と特別学級の間置的な措置として「リメディアル教育」を整備し、学習困難児に特別な対応を提供する必要性を強く認識していた (Tansley and Gulliford 1960 : 12)。

ガリフォードは SEN 概念を提起する直前の 1969 年に『遅滞と教育的不全 (Backwardness and Educational Failure)』を著し、「特別教育」改革の方向性を示した。そこでは、「遅滞のタイプ」を次の 4 つに分類し、それぞれのタイプに応じた「多様なアプローチを可能にする必要があることを強調した (表 1 参照)。ガリフォードは以下の分類を「教育的不全の多様性 (varieties of educational failure)」と表現しており、「この区別は必要とされる特別な援助の程度によって決められる」と考えた (Gulliford 1969 : 13)。また、「学習遅滞児の成績の低さは、能力的な制限によることに加え、文化的に制限された背景をもつことによる」ことから生じているが、一方で「文化的剥奪は成績のみならず、能力的な発達にも影響を与えている」と指摘し、「個人」と「環境」の密接な関係性を指摘した (Gulliford 1969 : 15)。

こうした「特別教育」改革構想を示す中で、ガリフォードは 1971 年に著書『特別な教育的ニーズ (Special Educational Needs)』を著し、SEN 概念を提起した。本書では、「障害 (defects) - 盲・聾・身体障害・知的障害 - だけに注目することをやめ、個人の障害あるいは環境、またはしばしば 2 つの要素が関連して生じる『SEN』に着目する」ことが重要であると指摘した (Gulliford 1971 : 3)。ガリフォードは SEN 概念の提起の理由として、子どもの困難は「明確に区分できるものではなく、「子どもを固定的なカテゴリーに分類することはできない」こと、「多様なニーズ (variety of needs) に対応するための多様な資源 (variety of resources) が発展してきている」ことを挙げた (Gulliford 1971 : 3-7)。ここで言われたガリフォードの「多様なニーズ」とは「(1) 知的能力、(2) 言語スキル、(3) 情緒面の成熟、(4) 社会性の成熟、(5) 微細・粗大運動技能、(6) 道徳的概念」といった能力を多面的に捉えることであ

り (Gulliford 1971 : 27)、「多様な資源」とは、「学校保健サービス」「児童相談クリニック」「言語療法士」「教育福祉官」「児童局」といった関連機関を含めた「総合的なサービス (comprehensive services)」のことであった (Gulliford 1971 : 17-20)。しかし、ガリフォードの構想した SEN 児に対する教育措置は、「(理学療法や看護ケアといった-筆者) 特別なトリートメント、特別な施設設備あるいは改造された建物、特別な教授方法」を提供できる「特別学校 (special school)」や「段階に応じて子どもが進歩していく」ことができる「特別学級 (special class)」への措置を否定するものではなく、これらを含めた従来の「特別教育」に加えて、知的能力の高い学習困難児のための「リメディアル教育」の提供を整備するといったものであった (Gulliford 1971 : 10-12)。

表1 ガリフォードの分類する遅滞のタイプ

①重度の遅滞 (severely subnormal)	教科的な側面において学校の活動を行う能力に制限があり、人格発達や社会性の能力を発達させていく教育が必要な子ども。現状では、こうした子どもの教育は保健当局の管轄で、訓練センターで指導が行われているが、近く教育局へ責任が委譲される。
②教育遅滞 (educationally sub-normal)	能力の制限があるため、教育的遅滞 (educational retardation) が生じ、一般的に通常学校で提供されている教育の代わりに特別な教育形態を必要とする子ども。
③学習遅進児 (slow learners)	教育組織、カリキュラムや教育方法の点で特別な配慮 (special consideration) が必要な子ども (全児童生徒の 10%~ 15%)。
④遅れのある子ども (retarded children)	知能水準が平均かそれ以上で、教育における成績と子どもの能力の間に顕著な差が認められる子ども。リメディアル教育を提供して、子どもの能力水準まで学力を上げることが目的。

(Gulliford 1969 : 13 をまとめた)

### 3 SEN 概念と「特別教育」改革の視座

以上のように、ガリフォードの提起した SEN 概念は子どもの多様性に対応する枠組みを築こうとするものではあったが、そこで議論された「多様性」は子どもの特別なニーズを程度に応じて連続的に捉えるといったものであった。また、SEN に対する特別な対応は関連機関からの支援を含めた多様な資源を利用して提供するものとされたが、「特別学校」「特別学級」への措置を否定するものではなく、従来の「特別教育」と「通常教育」の間を埋める連続的な教育措置の整備を「特別教育」改革の視座としていた。こうしたガリフォードの改革の視座は当時の英国教育科学省が考える「特別教育」改革構想と基本的に一致していた。

たとえば、1967 年ブラウデン報告では、「子どもの知的・社会的・情緒的成長が多様である」ので、学校心理サービスと連携した巡回教員の利用やリメディアル教育クラスの活用といった多様なサービスを提供するなかで子どもの SEN に応じる方針が示された (Department of Education and Science 1967a : 302-303)。その後、中等教育においても、「ハンディキャップの状態の多様性 (diversity of handicapping condition)」を考慮し、子どもの多様な SEN に対して「連続的なケア」を整備することが指摘された (Department of Education and Science 1971 : 1-4)。こうした SEN をもつ子どもの多様性への認識は SEN 概念を提起した 1978 年ウォーノック報告においても継承された。ただし、ウォーノック報告では「重度障害児の特別学校への措置」を認めており、通常学校に通う SEN 児に対する具体的な対応も「カリキュラムに参加できるような特別な手段を提供すること」あるいは「特別な、あるいは修正されたカリキュラムの提供」が主であった (Department of Education and Science 1978 : 42)。これは、通常学校の教育を多様化し、SEN 児を含めたすべての子どもの教育を発展させるというよりも、SEN 児に対する「特別な措置」の提供に力点が置かれた改革指針であったといえる。

本論文では、ウォーノック委員会の審議過程が十分に明らかにされていないので、ガリフォードの SEN 概念が 1978 年ウォーノック報告にどのように反映されていたのかについて検討の余地が残されているが、本稿より SEN 概念は多様性に対応する必要性から提起された概念であったものの、「特別な措置」を連続的に整備することで特別教育の多様化を実現するといった視座をもつ概念であったと考えられる。

#### 4 まとめと考察

本稿では、教育におけるニーズ概念が「多様性」に対応する教育改革の中で

提起された概念であったことを明らかにした。SEN 概念についても同時期、特別教育の多様化を実現することを志向して提起された点において教育におけるニーズ概念をめぐる議論と共通していた。しかし、1960 年代英国教育哲学ではニーズ概念が社会との関連性を強くもった規範的概念であり、価値を多元的に捉えることの重要性が指摘されたのに対し、SEN 概念は発達段階（あるいは学業成績）といったいわば子どもの一側面を「連続的」に捉え、「教育措置の連続性」を整備することを「特別教育の多様化」と考えた点において、教育におけるニーズ概念と異なっていた。

1960 年代に提起された教育におけるニーズ概念は、教育の多様化の実現を目指したものであり、量的・制度的拡大を進めた「近代」から「現代」への移行を示唆する一つの理論的概念であったと見ることもできる。しかし、SEN 概念は必ずしも多元的価値を承認した教育の多様化を実現したものとはならなかった。この理由は、特別教育の発展過程と関連があると考えられる。すなわち、1960 年代の「特別教育」は、必ずしも「障害」に起因しない学習困難児への対応を迫られていた一方で、学校教育の対象外とされていた重度障害児の教育可能性および教育権の保障が認識された時期でもあった（中村 2003：82）。通常教育の分野では中等教育への進学率が高まり、中等教育が大衆化したことを受け、教育の多様化を実現するべく 1960 年代に「ニーズ」概念が提起されたが、「特別教育」にとって 1960 年代は、未就学児の義務教育を保障するといった近代学校教育成立以降、継続して存在した課題がまだ解決していなかった時期でもあった。そのため、SEN 概念は子どもの特別なニーズを多面的に捉える必要性が指摘されながらも、量的・制度的拡大といった近代的な公教育の発展を同時並行的に実現しなければならず、発達段階などの子どもの一面的な能力を「差異化」し、不足していた特別な教育措置を量的・制度的に拡大しながら特別な教育的措置の連続性を確保するといった「特別教育」改革の視座が形成されたのだと考える。

また、SEN 概念が教育におけるニーズ概念と異なる特徴をもった背景には、ニーズ概念がもともと「欠乏」や「差異」を「補償」することを理論的支柱としていたことも関係している。すなわち、SEN をもつ子どもは、たとえそれが環境に起因するものであったとしても、一般の子どもとの「差異」や能力的な「欠乏」が認識されやすい。それゆえ一般の子どもは他者との「差異」を「多様性」の一つとして捉えることができても、SEN をもつ子どもの「差異」は「特別な措置」を提供する対象と捉えられてしまう。トムリンソン (Tomlinson, S) は、SEN 概念が法律に規定された直後から SEN 概念を「子どもや家族の欠損 (lack) を意味する欠陥のある」概念と批判しているが (Tomlinson 1984：71)、こうした SEN 概念の特徴を考えると、SEN という他

者との「差異」を「補償」するために連続的に教育措置を整備しようとする「特別教育」改革の視座が形成されたことは必然的な流れであったといえる。こうした改革の視座は、「障害」に対する特別な措置の提供という従来の「特別教育」が提供してきたアプローチを継承していると捉えることもでき、SEN 概念への批判に結びついていると考える。この点において、SEN 概念は通常学校内の多面的価値を承認し、カリキュラム改革等を通じて教育の多様化を実現するといった教育におけるニーズ概念の視座とは異なる視座をもつ概念であったと言える。

ただし、SEN 概念が以上のような理論的特徴をもっていたとしても、SEN 概念にもとづく「特別教育」改革の意義を全否定するものではない。その理由は黒崎がロールズの格差原理を理論的背景として、差異を認識し補償すること自体は「公正な機会の平等」であると述べていることと共通する(黒崎 1989:192)。重要なことは、「差異」が認識され、必要な教育措置が提供されるにあたり、その「差異」が序列化され固定化され、社会的に分離されることのない教育システムの構築である。SEN にもとづく「特別教育」の再編成を例に取るならば、SEN を識別すること自体が教育の多様化を阻むものとして考えるのではなく、SEN を多面的に捉え、その対応も個別の補償的対応を提供するばかりでなく、カリキュラムや教授方法の多様化あるいは多様な分野からの総合的な支援を整備することによって SEN を充足する学校教育へと改革することが SEN 概念にもとづく教育改革の重要な視座であると考えられる。

注1 本稿で「英国」とは「イングランドとウェールズ (England and Wales)」を指す。

注2 日本の「特殊教育」が養護学校や特殊学級といった特別な場における特別な教育に限定しているのに対し、英国の「special education」は教育の場に限定せず、特別な教育的ニーズを持つ子どもに対する特別な措置 (special provision) すべてを指す。そのため、英国の「special education」を「特殊教育」と訳すことは適切でないと判断し、「特別教育」という用語を用いた。

注3 1960年代の英国教育哲学は「分析哲学」が主流であり、教育の鍵となる概念(「学習」や「教授」など)の分析を通して教育の諸問題に対する解決方法を検討していた。当時、デアードンとともに英国1960年代の分析的な教育哲学をリードしていた研究者にピーターズ (Peters, R.S.) やハースト (Hirst, P.H.) がいる。

注4 1944年教育法において、特別教育の対象規定が「障害」に限定され、通常学校における「特別教育」の展開が実質的に実現しなかった背景については、今後さらに詳細な分析を行う必要がある。

注5 詳しくは、新井英靖（2000）イギリスの「学習困難児」問題への教育的トリートメントに関する一研究 - 1950年代から1960年代の通常学校における特別な教育の展開過程を中心に - . 『SNE ジャーナル』、第5巻、pp56-78. および新井英靖（2002）イギリス特別教育史の構想～第二次世界大戦後の「学習困難」問題と特別教育改革～. 『日英教育研究フォーラム』、第6号、99-108. を参照。

## 文献

- 新井浅浩（1990）イギリスの初等学校におけるオープン教育に関する一研究 - プラウデン報告および70年代の動向 - . 日本比較教育学会紀要、第16号、65-76.
- 新井英靖（2003）イギリス「特別な教育的ニーズ」概念に関する基礎的検討 - 戦後イギリスの「学習困難児」の実態調査を中心に - . 茨城大学教育学部紀要、52号、263-275.
- Archanbault,R.D.（1957）The Concept of Need and its Relation to Certain Aspects of Educational Theory, *Harvard Educational Review*. Vol.27 No.1, 38-62.
- Barton,L and Slee,R（1999）Competition, Selection and inclusive education; some observations. *Inclusive Education* Vol.3 No.1, 3-12.
- Board of Education（1937）*The Education of Backward Children*, H.M.S.O.
- Board of Education and Board of Control（1929）*Report of the Mental Deficiency Committee*（The Wood Report）.
- Brinks,W.G.（1953）Introduction: The Youth-Needs Motive in Secondary Education. In Henry, N.B.(Ed.), *The Fifty-Second Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 1 Adapting the Secondary-School Program to the Needs of Youth*. The University of Chicago Press, 1-21.
- Corbett,J.（1996）*Bad-mouthing; The language of special needs*. The Falmer Press.
- Corbett,J.（1998）*Special Educational Needs in the Twentieth Century*. Cassell.
- Dearden,R.F.,（1966）'Needs'in Education. *British Journal of Educational Studies*, 14(3), 5-17.
- Dearden, R.F.（1968）*The Philosophy of Primary Education*. Routledge and Kegan Paul.
- Dearden, R.F.（1969）The Aims of Primary Education. In Peters, R.S. (Ed.) *Perspectives on Plowden*. Routledge and Kegan Paul. 21-41.
- Department for Education and Employment（1997）*Excellence for All Children*.

- Meeting special educational needs.* DfEE publications.
- Department of Education and Science (1967a) *Children and their Primary Schools- a report of the Central Advisory Council for Education.* Vol.1. H.M.S.O.
- Department of Education and Science (1967b) *Children and their Primary Schools- a report of the Central Advisory Council for Education.* Vol.2. Survey. H.M.S.O.
- Department of Education and Science (1971) *Slow Learners in Secondary Schools. Education Survey 15.* H.M.S.O.
- Department of Education and Science (1978) *Special Educational Needs- Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*(The Warnock Report). H.M.S.O.
- Frederickson, N. and Cline, T. (2002) *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity.* Open University Press.
- Gilchrist, R.S. (1953) Designing Programs to Meet the Special Needs of Youth. In Henry, N.B.(Ed.), *The Fifty-Second Yearbook of the National Society for the Study of Education.* Part 1 Adapting the Secondary-School Program to the Needs of Youth. The University of Chicago Press, 141-159.
- Gulliford, R. (1969) *Backwardness and Educational Failure. National Foundation for Educational Research in England and Wales.*
- Gulliford, R. (1971) *Special Educational Needs.* Routledge and Kegan Paul.
- Mittler, P. (2000) *Working towards Inclusive Education.* David Fulton Publishers.
- 宮寺晃夫 (2000) リベラリズムの教育哲学 多様性と選択. 勁草書房.
- Hegarty, S (1994) England and Wales. In Meijer, C.J.W. et al. (Ed.) *New Perspectives in Special Education; a six-country study of integration.* Routledge. 79-94.
- HMSO (1959) *Primary Education; Suggestions for the consideration of teachers and others concerned with the work of primary schools.* London.
- 稲垣忠彦他編 (1984) 子どものための学校-イギリスの小学校から-. 東京大学出版会.
- 金田耕一 (2000) 現代福祉国家と自由 ポスト・リベラリズムの展望. 新評論.
- 黒崎勲 (1989) 教育と不平等 現代アメリカ教育制度研究. 新曜社.
- Low, C.M. (1953) Determining the Nature of the Needs of Youth. In Henry, N.B.(Ed.), *The Fifty-Second Yearbook of the National Society for the Study of Education.* Part 1 Adapting the Secondary-School Program to the Needs of Youth. The University of Chicago Press, 22-43.



- 中村満紀男 (2003) 第二次世界大戦後の世界と障害児教育. 中村満紀男・荒川智編著『障害児教育の歴史』、明石書店、69-88.
- N.U.T., (1952) *The curriculum of the Secondary School*.
- Peters, R. (1969) "A Recognizable Philosophy of Education"; A Constructive Critique . In Peters, R. (Ed.) *Perspectives on Plowden*. Routledge and Kegan Paul. pp1-21.
- Rouse,M. and Florian,L. (1997) Inclusive education in the market-place. *Inclusive Education* Vol.1 No.4, 323-336.
- 真城知己 (1993) イギリスにおける特別な教育的ニーズ概念の導入背景に関する一仮説 - 中等教育改革を背景とした試み - . 石部元雄教授退官記念論文集刊行会編『障害者の教育と福祉 - 石部元雄教授退官記念論文集 - 』、73-124.
- 真城知己 (1999) イギリス - 障害概念の拡大と特別な教育的ニーズ - . 茂木俊彦・清水貞夫監修『講座 転換期の障害児教育 第6巻 世界の障害児教育・特別なニーズ教育』。三友出版。73-124.
- 武川正吾 (1999) 社会政策の中の現代 福祉国家と福祉社会。東京大学出版会。
- Tansley,A.E. and Gulliford, R. (1960) *The Education of Slow Learning Children*. Routledge and Kegan Paul.
- Thayer, V.T., Zachry, C.B. Kotinsky, R. (1939) *Reorganizing Secondary Education*. Appleton-Century-Crofts.
- Tomlinson,S. (1984) *A Sociology of Special Education*. Routledge and Kegan Paul.