

インクルージョン時代の障害児教育再考 (I)

特別教育の根拠としての特別教育ニーズ (SEN) 論

窪 島 務*

Rethinking Special Education in the Era of Inclusion (I)

The Theory of SEN as a Justification of the Special Pedagogy

Tsutomu KUBOSHIMA

キーワード：インクルーシブ教育、SEN、差違のジレンマ、特殊教育、障害児教育再考

1 インクルーシブ教育論議のレトリック

インクルーシブ教育とは何か、というその概念の教科書的説明には事欠かない。今日では実のところ『インクルージョン』は、なにか国際的な流行語となった。その由来や成長の軌跡を、過去20年間以上にわたるその使用の中にさまざまな定義と論争を認めることはできるが、確かなことは、今やそれは政策的文書、公約、政治的演説の礼儀作法であることである。それは、「すべての正しく思考する人々の議論においてほとんど義務的なスローガンとなった」といわれる状況にある。日本におけるインクルージョン議論の特徴を的確に、鋭く言い当てているように思われるこの文言は、2005年に出版され、その後版を重ねている Ann Lewis と Braham Norwich 編『特別な子どもたちに対する特別な教育指導?』(Special Teaching for Special Children?) の序言の書き出しである。その出版後15年を経てますますその指摘の正しさが明らかになってきた。同様に、「インクルーシブ教育は、正にグローバルな規範となった」(Powell, Edelstein and Blanck 2015; Nilholm and Göransson 2017)。しかし、とりわけ日本というそもそも「あいまい」で同調圧力の強い国において、その概念の無内容さ、無意味さを疑うことをせず、依存的信頼に身を任せ無邪気に、そして半ば無意識的に本筋を回避する心性ゆえに拡散している有力な社会的通念については厳密な吟味を要する。現代におけるインクルージョンおよびインクルーシブ教育もそうした社会的通念の一つである。インクルージョン概念は、その本旨は「特別の教育的ニーズ (SEN) のある子ども」を含む通常学級教育と通常学級教育学のカリキュラム問題の革新にあった (Salamanca Statement 2004)。日本のインクルージョン、インクルーシブ教育の第1の難問は、インクルージョンの一面化ないしは変質にある。筆者は当初、ウォーノック報告とサラマンカ声明に基づいて、障害のある子どもだけでなく、「特別の教育的ニーズ」(SEN) のあるすべての子どもの教育権保障のタームとしてインクルージョンを捉えてきた。しかし、2000年前後から、インクルージョンを「すべての子ども」が通常学級で学習する権利とのみ捉え、「特別の教育的ニーズ」と「権利」を対立させる図式が持ち込まれた。企業戦略と時代精神として登場した多様性 (diversity) の受容と対応によって、インクルージョン概念は障害児の固有の発達権とそれを保障する

* 滋賀大学名誉教授
NPO 法人 SKC キッズカレッジ

障害児教育を否定ないし黙過する方略に取り込まれ、飲み込まれつつある。障害児教育は障害のある子どもを含めてすべての子どもの発達権を保障する固有の意義をその正統性ととも否定され廃棄される危機にある (Powell 2018)。一方で、この狭い概念化は、special education を inclusive education で置き換えた。ドイツでは、障害者権利条約の訳語が問題になった。24条2項の the general education が allgemeines Bildungssystem と訳され、primary education が Grundschulunterricht と訳され言語の意味が大きくゆがめられた。その結果、インクルーシブ教育は通常学級の授業のみを指し、それ以外は権利侵害であるとする主張に大きく道を開いた。Speck (2019) は、権利条約を審議する連邦議会の議論に真剣さが欠けていたと指摘する。他方、ほとんど無意味になるほど、あるいはより悪くなるほどに広義になった。そして、教育的に重要な差異は看過されるようになった (Floria 2008)。第二の難問は、インクルージョンおよびインクルーシブ教育政策の下でむしろ SEN のある子どもの「排除」が進行していることである。諸外国のインクルージョン議論においてもその大きな特徴として、しばしば理念と現実の乖離が指摘されている。理念と現実の乖離という問題は、ある意味では物事の本質の一側面であり、それゆえ何事においても完全なる回避は不可能であるとするならば、問われるべきはその乖離の本質と社会的意味機能である。あるいは、それは実は乖離などではなく、同一コインの裏表、すなわち表の顔 (インクルーシブ教育) に対する裏面の顔 (排除のメカニズム) にすぎない可能性が濃厚になってきた、と筆者の目には映る。

現代社会におけるダイバーシティとインクルージョン (diversity and inclusion) 問題は、障害児教育問題どころか教育問題の領域をも大きく超えている。“Diversity & Inclusion Business Management” (D&I、あるいは DIBM) は文化論および企業経営論として喫緊の重要性を指摘される用語となっている。そこでは、中程度・重度の知的障害、重複障害のある人への視野はほとんど欠落している。圧倒的なそうした議論が、教育学者、教師、政策立案者、評論家に反作用を及ぼす。障害者不在、障害児教育論不在のインクルージョン議論が蔓延する。インクルージョンは今や経済界にも不可避の企業サバイバル戦略の一つになっている。経団連の「Society 5.0 における教育の方向性」の (1) に、多様性を重んじるとともに「誰も取り残さない教育」(ダイバーシティ&インクルージョン) をあげている。NEC も、「ESG 視点の経営優先テーマ「マテリアリティ」のひとつと位置づけ、社会課題を知る教育プログラムの拡充や、異なる価値観・文化を理解し受け入れる、インクルージョン&ダイバーシティを推進しています」(NEC: ダイバーシティ&インクルージョン (D&I) 推進レポート「インクルージョン&ダイバーシティの推進」)。ダイバーシティ (diversity) の「多様性」の中には障害児、とりわけ知的障害、重度の障害者は含まれていない可能性が大きい。多様性を受容する教育を強調するにつれて、「みんな」から障害のある子どもが希薄化・不可視化され、除外される傾向を強める (Miles & Sengal 2014)。それゆえ、インクルーシブ教育言説は、今まさに、その言説の批判的考察と吟味を必要としている。インクルーシブ教育は、その現実態において、障害のある子どもだけでなく、特別の教育的ニーズのある子どもを、必要とされている適切な教育から排除し、個々の子どもに権利として保障されるべき「最善の適切な教育」を奪うアリバイ的世論操作の装置に墮している。ユネスコの「すべての子どものための教育」(EFA) に対しても、インクルージョン/インクルーシブ教育は、より広い「すべての (for all)」という意味で使用することが可能であるが、そうすることで、異なる教育的アプローチや考慮を差異のこれらの領域をまたいで適用しうることを認識しないリスクを担うことになる。そこには、障害のある生徒の利益が二次的なものになるか、あるいは看過される危険性もある、という指摘が行われている (Miles & Singal 2010)。

日本においてもインクルーシブ教育が声高に叫ばれる中で、実は、通常学級の「排他的性格」が強まっている、と疑わざるを得ない。フル・インクルージョン派は、特殊教育学校あるいは特殊教育学級の廃止などあらゆる形態上の分離教育をインクルージョンの基準と見なす。あからさまな排除から、学習集団・協同学習などにおける「自己排斥」(auto Exklusion; 孤立、埋没) までさまざまな形態がある。「自己排斥」とは、通常学級の中において集団へ参加できない状態、心理的社会的孤立、行動・

学習など表面的な「みんなと一緒に」に活動できているように見えてはいても、実は出番がなく陰に隠れている状態、さらには通常学級のみんなの中に埋没し、自尊心の喪失、自己疎外、内向化あるいは外向化の問題行動の出現などを指す。

米国で認知心理学やLD研究の分野で世界的に著名なKauffman, J.は一貫して米国におけるインクルージョン政策に批判的な立場をとり、多くの論文を発表している。米国で、連邦教育局主導で障害児教育を縮小し通常学級中心の教育制度改革が始まった2000年前後にKauffman (1999)は、「今日の障害児教育を特徴づけるものは、多くの意味において、危険な企てである。・・・われわれは、著しい混乱と危険の時期にいる」と指摘した。2004年以後、「危険な企て」は法令化され制度化されている(詳細は、窪島『発達障害の教育学』参照)。

Kauffman and Bader (2013)は、差違の中の差違(differences among differences)が障害のある人々が有する市民的教育権を保障するために認知されなければならないとして、特殊教育の焦点が効果的な指導ではなくインクルージョンであると考えたり、あるいは、すべての差違が同じであると仮定し、同じ治療方法でよいと考えるならば、特殊教育は、いつの日にか、生徒のニーズをネグレクトした恥ずべき時期があったと見ることになるであろう、とし、数あるインクルージョン問題の中で、とりわけ頻繁に言及される6つの誤りについて論じている。それらは筆者の関心と重なるところがある。6つの誤りとは、第1に、特殊教育は通常の教育のなかで実施可能な教育方法を発展させるべきであるという仮定である。それは、特殊教育が何であり、なぜそれが必要であり、どのように一般教育とは違うのかということを見逃している。第2に、すべての教育が特別であり、優れた教育は優れた教育であり、特殊教育は単なる優れた教育であって特殊な教育ではない、という仮定である。第3は、差違は生徒の特性にかかわらず同じ対処法でよい。インクルージョンがまさに問題となっている多様性(diversity)の本性にかかわらず、差違に対する対処法である。第4に、特殊教育は通常教育が生徒を落ちこぼした時に生徒が手に入れるべきものではなく、単に通常教育が改革を必要としているにすぎない、と仮定する。第5に、多階層教育(例えばRtI)が特殊教育の問題を解決する、と仮定する。第6に、障害のある生徒を含むすべての生徒が高いスタンダードを達成することを期待されるべきである、と仮定する。ただし、高いスタンダードとは一体何なのか?なぜそれが必要なのか、国家の設定する高いスタンダードにすべての子どもを合わせる必要があるのか?と彼らは問う。もちろん、個別抽出を基本とするKauffmanらの特殊教育の考え方と障害児学級や障害児学校というグループにおけるニーズの共通性に基づく教育の場の教育的価値を障害のある子どもたちのある部分の基本的発達権としてとらえる筆者らの考え方に違いがあるが、インクルージョン政策がいずれの観点からしても見過ごすことのできない致命的な問題を抱えているという認識では共通する。Kauffmanらは、米国のインクルージョン政策は、教育的にも法的にも間違っていると主張する。その一例として、すべての授業を同一の場所で提供するという2016年のカリフォルニアのインクルージョン計画(The Special Edge, 2016)が裁判でIDEAに違反しているとされた判決をあげている(Kauffman and Bader 2017)。

最近のヨーロッパの動向では、スコットランドをはじめとしてインクルージョンとの関連で「付加的支援教育」(additional support)という考え方が広がりつつある。それは、いわゆる障害ないし学習関連の特別な教育的ニーズだけではない広がりを持っている。ニューカマー、学齢年齢の母親、移動民(Travellers)、ローマチルドレン、栄養問題、反いじめ政策、出席停止と除籍、学校外のその他の教育なども含まれる。そうした中で、とりわけ日本においては、新自由主義的政策と思考方法によって、もともとの障害に関連する特別な教育的ニーズは、相対的にその位置が低下し、もともと知的障害および重度の障害のある生徒を視野の外に置いてきた多数者教育学にあつては、インクルーシブ教育はなじみ深い多様性の教育として再定位される。その際、インクルーシブ教育は、しかしながら知的障害および重度障害生徒の固有かつ独自の発達と学習保障に必要な不可欠の視点は欠落したまま、多様性の教育という進歩的レトリックに安住する思考方略を醸成した。

2 イギリスにおける動向

特別な教育的ニーズという概念を世界的に広げ、それを最も早く1981年教育法に採用したイギリスでは、とりわけ、インクルーシブ教育論の展開と具体的実施の課題化が日程に上がってくるに従い、SEN概念がさまざまに議論されてきた。また、現在も続いている。その過程において多くの障害児学校が閉鎖される中で、2000年に入ると障害児の固有の教育の場の教育的意義に関する議論も高まってきた。インクルーシブ教育と障害児教育の全体構造をどのように構想するかという問題は、ますます重要な議論となっている。ここではイギリスにおけるSEN概念をめぐる議論を取り上げ、なかでも障害児教育の固有の位置に関する議論をSEN/D概念を手がかりに深めてみたい。イギリスの教育政策の動向については、吉田(2005)、是枝(2014)、今井(2009)、清水(2002)、野口(2017)、小堀(2019)らの研究を参照した。

サッチャー第3次政権(1987年-1990年)は、1988年教育法改正によって教科と教育内容を国家レベルで統制するナショナルカリキュラムを制定し、ナショナルテストを行うことを規定した。その間、1981年教育法に採用された特別な教育的ニーズに基づく障害児教育政策にはサッチャー政権下においても実質的な変化はなかったと評価されている。保守党政権下で進められた新自由主義的教育政策は問題点が露呈し、1997年の総選挙で労働党政権が成立した。労働党政権下で、「特別な教育的ニーズと障害法」(Special Educational Needs and Disability Act 2001: SENDA)が成立し、障害児政策に大きなシフトがうまれた。障害者差別法令が学校に拡大され、その結果のひとつが、「ニーズ」から「権利」への用語におけるシフトであった。

2001年、特別な教育的なニーズ障害法(Special Educational Needs and Disability Act 2001)が成立した。この法律の成立によって、SENはSEN/Dと呼ばれるようになった。

2009年6月、障害者権利条約の批准。イギリス国会は障害者権利条約の批准に当たって、権利条約の24条2項の「一般教育システム」に関連して、「イギリスの通常の教育システムはメインストリームスクールと特別学校の両者を含む」という解釈を確認している。それ以前からイギリスでは、「インクルージョンが意味することは、SENがある子どもが可能な限り通常学校で教育を受けるべきであるということだけでなく、カリキュラムや学校生活において仲間と一緒に十分に活動すべきであるということである」(Department for Education and Employment 1997)と理解されてきた。これは、権利条約のイギリス的解決方法である。障害者権利条約は実は、大きな問題点を未解決のまま抱え込み、それが多くの問題を生んでいる。インクルージョンの理解をめぐる深刻な対立は、障害者権利条約第24条にも関係する。特別な教育的ニーズに応じる一切の特別の教育の場を部分的にさえ認めない(フル)インクルージョン派は、第24条1項の教育の権利および目的に触れることがなく、目的と手段を逆転させる。Klemm(2018)は、障害者権利条約第24条の「目標(Zielvorgabe)」は、「特別の教育的ニーズのある子どもたちは、一般教育システムから除外されて、独立のかつ彼らのためにのみ作られた排除的学校(ドイツにおける促進教育学校などの)で授業を受けるべきではなく、そうした促進教育ニーズのない同年齢の子どもと一緒に、授業を受けるべきである」としていると述べる。Klemmの記述が、権利条約にはない多くのつけたしを含んでいることは別にして、Klemmのあげている条文は、第24条第2項であり、第1項の「目的」を実現するための方法についての項である。ここにも、フル・インクルージョン派がしばしば用いる手法として、第1項の「目的」を無視して、第2項にのみ言及するという権利条約第24条の読み方と扱いの特徴がある。Klemm(2018)の論考はもともと「インクルージョンは失敗した」という趣旨であるが、これにはSchumann(2019)らの反論が提出されている。「目的は数値化できないが、手段はエビデンスに基づく政策論として明確な数値(「排斥率」=障害児学校在籍率)で表示可能」である。ドイツでは、「一般的な教育制度」はしばしば「通常学級」と読み替えられる。(フル)インクルージョン派は、多様な教育形態の連続帯も否定する。彼らは、その実現の条件を主として二人担任制や学級定数などの条件整備、財政投資に見る。一方、多様

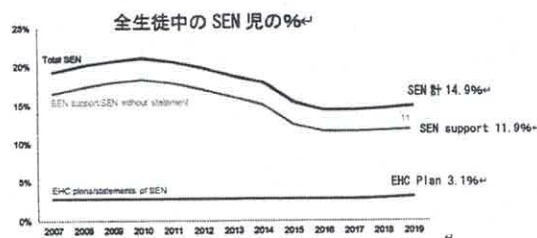
な教育の場の必要性を主張する人々は、前段の権利および目的に多く言及し、教育実践を重視して後段の手段を相対化する。米国の(フル)インクルージョン運動も、障害児教育法 (IDEA) の一つの原理である「最小制限環境」(LRE) を通常学級に限定して持ち上げる。(フル)インクルージョンを批判する人々は、同じく同法の「無償かつ適切な教育」を最優先の障害児教育原理として主張する (Garry Horn 2015, Mock & Kauffman 2015)。

2001年、SENコード・オブ・プラクティス (the SEN Code of Practice 2001)。2001年から2014年の間には、3つのレベル (School Action、School Action Plus、Statement) のSENがあった。この時期の学力向上政策が障害児教育にも影響している。いわゆる「アカデミー化」(academisation) である (アリソン・テイサム 2013, 青木 2015, 葛西 2017, 久保木 2019)。アカデミー化の生徒のプロフィールへの影響があり、そこから「学校のダイバーシティが増加し、逆にそれらの学校の内部で生徒のダイバーシティは縮小した」(Black, Bessudnov, Liu and Norwich 2019) という。すなわち、学校内で平準化が進んだということであろうか。

SEN/Dをフレームワークとする視点からは、次のような議論が提出される (Lamb 2009)。

「SENフレームワークは資源配分システムであり、それ故そのコアに対する政治的なものであること、そして定義的判断によって、関係する政治を取り除くのは容易ではないと言うことを認識しなければならない」。イギリスの状況についても、Lamb (2009) は、「ナショナルカリキュラムが策定されたとき、教育省は我々が問題にしている多くの子どもたちを無視した。子どもの学習状態を分析する主要な国家的ITフレームワークが策定されたとき、彼らはわれわれが問題にしている多くの子どもたちを除外した」と指摘している。その意味でSEN概念は機能していないが、それがSENであるという。2010年5月の総選挙で「特別な支援を必要としている子どもをメインストリーム (普通学校) にインクルージョン (包摂) する偏重を終わらせる」ことを公約して保守党は勝利した。

Green Paper 2011:「支援と抱負:特別支援教育とディスアビリティへの新しいアプローチ」は、「特別な支援を必要とする子どもたちのニーズを満たすために、一つの形態に入れることは、最大の効果をもたらすものではない」として、インクルージョンに否定的な見方を表明した。明示的であろうとなかろうと、子どもと直接対面する教師に教育課程編成権を認めない中央集権的カリキュラム政策は、必然的にある子ども集団を度外視し切り捨てる。



Department for Education: Special educational needs in England: January 2019

上図は、イギリスのSEN-SupportとEHC Planの認定を受けた子どものパーセントの経年変化である。EHC-Planの約40%が障害児学校在籍であるという。2010年から見て、特殊学校数は少しずつ減少した(2003年1,160校、2010年1,054校、2013年1,032校、2018年1,043校)。2018年には増加している。2003年から見ると特殊学校は10%の減少である。一方、生徒数は労働党政権が成立する2010年まで増加をしているが、その後大きく減少する。その後、しばらくして生徒数は増加していく。EHC児は、約3%でコンスタントに推移している。EHC児よりも軽度のSENサポート児は約12%、SEN児全体では約15%に上る。しかし、特殊学校は特殊教育制度の一部に過ぎない。多くの生徒が、いろいろの特殊学級、ユニット、通常学校に統合されているグループで教育されている (Swann, 1985)。2010

年以後の SEN 児のパーセントの減少は、2010 年の Osted 報告の結果、診断が厳密になったためである。すなわち、それまで SEN 児と判定されていた子どもの 1/4 が SEN を持っていなかった。2017 年ごろから増加に転じ、2019 年には、EHC-Plan のステートメントを持っている生徒は 2019 年には 3.1% に増加した。それは、SEN 児全体の 21% である (Black 2019、Department for Education, Department for Health 2015)。障害児学校と障害児学校生徒の増加は今日の世界的傾向である (Boyle, Anderson, and Swain 2015)。

3 SEN 概念の揺らぎ

2005 年、SEN 概念の創始者ともいえる Warnock 女史が、SEN 概念を導入したことが間違いだったといった時、Warnock は、SEN 概念とその機能を左右する SEN フレームワークを区別していなかった。インクルージョン、インクルーシブ教育概念と同様に、SEN 概念もさまざまな差異を希薄化させ、さまざまな障害概念、障害カテゴリーを SEN という単一カテゴリーに解消するところがあった。それにより、学術論文においても「SEN がある子ども」vs「ない子ども」という中身の無いカテゴリー分類によりインクルーシブ教育が論じられることになった。Ainscow らのフル・インクルージョン派では、「特別な教育的ニーズ」と「特別でない教育的ニーズ (non-special educational needs)」の違いは「古くさい」(outmoded) として放棄される。それゆえ、例外なく、障害児学校・学級の教育実践は分析の対象から外される。とはいえ、基本的な問題は、SEN フレームワークの方だった。

Lamb (2009) は、SEN フレームワークは資源配分システムであり、そのコアは政治的なものであること、SEN は SEN フレームワークそのものではなく、どのようなエレメントをわれわれは特別のニーズおよび障害について言及するシステムにおいて必要としているかが問題である、と述べる。そうした課題が近年ようやく意識されるようになり、個別障害を取り上げたインクルージョン研究やカリキュラム問題とインクルージョンの関係をターゲットにした研究 (Price 2015) がわずかながら生み出されてきている。

明らかなことは、1) SEN フレームワークは、いかなるシステムにおいても必要とされる原理である。2) フレームワークそのものは大いに乱用されてきた (Lamb 2009)。さらに、フレームワークが過剰に信頼されてきた。フレームワークは、規則通りに動かない。不適切な焦点化に加えて、過剰に早期発見に焦点化した。Statement への過剰な信頼。障害生徒と SEN 生徒が新しい方策の計画の際に無視されている法令、政策、実践の領域があまりに多い、という SEN フレームワークの問題点を指摘する。とりわけ、「ナショナルカリキュラムが策定されたとき、教育省は我々が問題にしている多くの子どもたちを無視した。子どもの学習状態を分析する主要な国家的 IT フレームワークが策定されたとき、彼らはわれわれ問題にしている多くの子どもたちを除外した」、すなわち、ナショナルカリキュラムそのものが、重度の知的障害のある子どもたちを除外したと指弾する。イギリスにおいて、こうした SEN フレームワークの機能不全に対してその原因を SEN 概念そのものの批判に向ける議論が多発した。中には、SEN 概念がインクルーシブ教育を邪魔している、という主張や「SEN 概念は、賞味期限を過ぎている」というものもあった。

教育行政がインクルーシブ教育を実際に実現しようとする本気度は、学級定数や二人担任制と教育支援員および介護職員などの通常学級の物的、人的条件整備いわゆる合理的配慮としての基盤的環境整備と学習目標と学習内容の柔軟な設定および編成などのカリキュラム問題に着手しているかどうかで測られる。ドイツで障害者権利条約の批准後にインクルーシブ教育の実施に向けて最初に法整備をした懸案の一つが通常学級における「異なる学習目標」(zielifferentes) と「同一の学習目標」(zielgleiches) の選択可能性であり、学級の人的構成における『定式』であった (NRW の「定式 25-3-1.5」、プレーメン・ハンプルクの「定式 20-5-2」)。「定式 25-3-1.5」は、1 クラス生徒数最大 25 人、内 3 人の SEN 児、1.5 人の加配教員を意味する。

2018年、EUのUN委員会レポートは次のように明言する。「例えば組織、カリキュラムおよび指導と学習目標に対する必要な構造的変化を行うことをしないで、障害のある生徒をメインストリーミング学級に措置することは、インクルージョンを構成しない」(EU;Office of the Secretary-General (2018))。この言明に従えば、近年の日本でインクルージョンとかインクルーシブ教育とかいわれているものは、そもそも原理的に「インクルージョンを構成しない」。「教育システムは、生徒がシステムに合わすことを期待するよりは、個別的な教育的応答を提供しなければならない」のである。Speck (2019)も、すべての障害児学校を権利侵害として閉鎖及び廃止することを主張するドイツのフル・インクルージョン派にたいして、ユネスコの文書を引用して次のように反論する。Unescoの「インクルージョンのガイドライン」(Unesco2005)は、「すべての者のための教育」(Schulbildung für alle)は当該国の教育システムの編入であり、「すべての者のための学校教育への権利」(Recht auf Schulbildung für all)を指しているのであって、通常学級の授業参加を指しているのではない。これをインクルージョンの「2列トラック」(twin track)と呼ぶ。それは、本論の主張と合致する。このように、障害児教育の場(学校や学級)の存在理由を、例外として承認することは、障害者権利条約の立場でもあり、ユネスコの「すべての者のための教育」(EfA)でも認知されている。しかし、それはあくまで「通常」に対する「例外」である。障害児教育の特別の場は、それ以上に、発達と学習のニーズからする権利論からするならば、さらに積極的な、「例外」ではなく、それではなければならないという必然性を込めた基本的人権としての特別ニーズ教育の場の正統性を構築する理論が求められる。本論は特別な教育的ニーズ論からするその端緒的試みである。

これをもう少しニーズ論に一般化した議論がNorwichやLewisらによって行われている。彼らは、SENという抽象的形式的概念でなく、ニーズの質ないし量的違いにフォーカスして教育指導が如何に特殊化される必要があるのか、すなわち特別な教育指導、特別な教育(special pedagogy)の意味と立ち位置をさまざまな角度から検討している(Norwich 1991, 1996, 2001, 2007, 2008; Lewis & Norwich 2000, 2001, 2004)。

Norwich (2008)は、「差違、インクルージョン、障害のジレンマ」を「共通カリキュラム」ジレンマ、「判定」ジレンマ、「親-専門家」ジレンマ、「インテグレーション」ジレンマという4つに要約しているが、その第一に、「共通カリキュラム」のジレンマをあげている。すなわち、障害および困難のある子どもが他の子どもと同じ学習内容と同じスピードで学習すべきか、あるいは幾分か異なる学習内容を学習すべきかというジレンマである。

Norwich (2008)は、特別な教育的ニーズはその賞味期限を過ぎている、という主張に対して、いくつかの点を指摘する。第一に用語の価値に関係する。SEN概念は、まず欠陥カテゴリーを排するところから出発した。Norwichは、SENは単なる「特別のニーズ」(special needs)ではないという。ただのスペシャルニーズは、領域横断的な一般的用語で、「障害」と同義である。一方、「特別な教育的ニーズ」(SEN)は教育用語である。第2に、SENは個人的ニーズにフォーカスする。個々人に起因する原因のアセスメントから始まる相互作用的概念である。WHOのa bio-psycho-social modelと同じである。これは、医学モデルと社会モデルの無意味な両極化を超越する。

ただし、SENは肯定的側面をもっているが、初歩的問題もあった。ノルビッチは、1978年のワーノック報告にはじまるSEN概念が、もともと医学的欠陥モデルからの離脱を意図したが、あまりに一般的な概念化は、SENを構成する個々のニーズの内容をおろそかにしたという欠点を有すると批判した(Norwich 2007)。それは、カテゴリーを放棄したのではなく、カテゴリーを置き換えただけだった。また、「誰もが特殊」であるという語用にも見られるように、概念の拡大化につながった。さまざま異なる障害がその違いを無視して単一の「ニーズ」と呼ばれることになった。インクルージョン、インクルーシブ議論においてさまざまな差違、違い、障害をカッコにくくり、モノトーンの差違、障害、人間、同じ(-学校、-教室、-人間、-指導、-教育内容、-カリキュラム etc)というレトリックが多用されることになった。SEN概念も多様な特別な教育的ニーズをひとくくりに、SENと

表示した。学術論文においても、障害児教育のアセスメント、指導法を問題にしながら、どういう障害、どういう行動特徴、認知特性のある子どもをターゲットにしているのかを問わずに論を展開する論文が一般的になった。SEN概念があたかもノンカテゴリーでもあるかのような非現実的空論も目立った。ドイツのインクルーシブ教育におけるノンカテゴリー化はあらたなアセスメントステータスを持った「インクルージョン児」ないしは、「LES児」(SENの75%を成す、学習、情緒・社会性発達、言語領域困難)というより曖昧なカテゴリーに置き換えられただけだった。

SENに代わる2つの選択肢として、(1)「付加的サポートニーズ」(Additional support needs)または「付加的ニーズ」(additional needs)があり、これは差異に対する「多様性スタンス」(a differentiation stance)にあたる。(2)個人モデルを廃止して社会モデルに変える。社会モデルは、障害またはSENは主に社会的バリアーと偏見によって定義されるとされる。すなわち、社会的に除去されうると考える。差異に対しては「共通性スタンス」(a commonality stance)にあたる。しかし、2つのスタンスはともにリスクを抱えている。多様性スタンスは分離、価値低減、スティグマにつながるリスクを、共通性スタンスは個別ニーズの無視と不適切な制度につながるリスクを抱える。2つのスタンスは「差違のジレンマ」と呼ばれる関係にある。ノルヴィチ(2019)はこれに対して、第3のパーспекティブ、すなわち、統合的アスペクトと固有性のアスペクトを結合する第3の視点、「結合的専門化」(connective specialization)概念を主張する。

インクルーシブ教育の定義も実際も非常に大きく異なっている。Placementが、分離を回避するために、インクルーシブ教育の最も頻繁に使用される基準になっているように思われる。インクルーシブ教育において、教育指導と学習プロセスの質は低い優先順位しか持っていない。問題は、障害児教育(学)の専門性・独自性を実践的かつ理論的に確かなものにするという課題にかかわる。インクルーシブ教育論で説かれる「合理的配慮」(アコモデーション)は、主として環境の条件整備であることが看過される。その土台の上に教育活動が実践される。教育内容を子どもに合わせて修正するモディフィケーションは、2000年を前後して余り触れられなくなった。米国では、IEPにさえ、教育内容の修正を記述することに対する強い抑制政策がとられている。教育内の要件としてのカリキュラム内容(とその修正の必要性および可能性)と授業実践(子ども-学習内容-教師)の総体を、教育実践の事実として捉える議論が必要である。

米国のコフマンらは、一貫して学習の「場」のもつ教育的意義を論じている(Kauffman and Lloyd 1995)。一般教育学は、教育の社会的側面を強調したが、集団の持つ教育的意義と抑圧的機能が並列に論じられ、集団と協同の渦に埋没し埋もれざるを得ない特別のニーズのある子どもの息づかいは不可視化された。SENのある子どもに必要とされる専門的教育と「安心と自尊心」を保障する「教育の場」が有する人格発達論的意義を、教育的価値の観点および権利論として深める必要がある。いま、障害児教育の場でさえ、「できる」かどうかの基準がエビデンスとして推奨され、スキル指導とドリル学習が広がり、ユニバーサルデザイン論や学習規律、応用行動分析など行動主義的介入がもてはやされている。通常学級の教師、多数者教育学には、「条件(合理的配慮)さえあれば」、SEN教育が通常学級でも可能であるかのような錯覚が生じる。障害児教育の専門性と実践、障害児教育教師の役割は、通常学級を支援する副次的サポート機能に格下げされる。この動向は、障害児教育行政の底流にある「場から機能へ」の転換、「支援学級の特別支援教室化」につながる危険性を孕んでいる。

4 Norwich and Lewis (2007) の Pedagogic Positions モデル

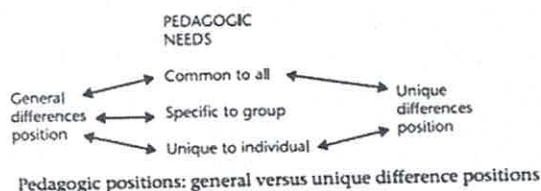
ノルビッチは、1978年のウォーノック報告にはじまるSEN概念が、もともと医学的欠陥モデルからの離脱を意味したが、あまりに一般的な概念化は、SENを構成する個々のニーズの内容をおろそかにしたという欠点を有すると批判した(Norwich 2007)。こうした批判は同時にラベリング(障害診断)批判に対する批判を意味する。そこから一歩進め、ノルビッチは、ラベリング(障害診断)の有用性

についても言及する。SEN 概念とアセスメントは、ある時期から、インクルーシブ教育に不都合な概念および実践として批判されるようになった。それは、特別な教育的ニーズ概念が、特別な教育へのニーズと特別な教育の場を表現していると理解されたからである。実際、SEN 政策によるステートメントを有する子どもの多くが、障害児学校に入学したことにもそれが示されている。インクルーシブ教育議論の「すべて」に本当に「すべての子ども」が含まれるかどうかというときの中心的課題は、知的障害児および重度の障害児であった。ところが、いまや、インクルーシブ教育の焦点は、「すべて」というフレーズとレトリックを用いながら、知的障害のない発達障害、障害以外の多様性を意味するダイバーシティ論に取って代わられたかの感がある。「すべての多様性が同じ」だというレトリックは、事実を問わない。Cera (2015) は、自閉症教育について論じながら、米国の IEP、イタリアの PEI、イギリスの EHC など ASD のニーズに応じる計画が必要だとし、サービスの「連続帯」を認める。連続帯は、ただののっぺりしたグラジュエーションではなく、形態上の違いをも含んでいる。そのように考えれば、ドイツにおける議論のように、促進教育センターに置かれた「一時的学習グループ」(temporäre Lerngruppe) を内的多様化だと強弁する必要もなくなる。

知的障害児とインクルーシブ教育について、スウェーデンでも同様の議論がある。スウェーデンには、日本と同じではないが類似の特別の教育が通常学級内で行われており、これを巡る議論があるので参考になる。Michailakis ら (2009) は、スウェーデンのインクルーシブ教育に基づいて、明確に「知的障害のある子どもたちの学校教育」と表現する。国際的なインクルーシブ教育の議論で目につくのは、奇妙なことに障害種別と障害程度を考慮しない抽象的で一般的な議論の蔓延であり、Michailakis らの議論のように障害種別と程度の明記はむしろ例外である。論文の結論は、「“すべてのもののため一つの学校” という理念およびインクルージョンのカスケードの見方は、幻想である。逆に、教育システムへの知的障害児のインクルージョンは、すべての学校レベルにおいて、再排斥につながる」とある。

Imray, P. and Colley, A. (2017) および Imray, P. and Hewett, D. (2015) は、本当にすべての子どもが、同一のカリキュラムを同一のやり方で学習するのか、とナショナルカリキュラムの「本当の危険性」を問い、重度重複学習困難 (profound and multiple learning difficulties) のある子どもたちは、「ニーズに即したカリキュラム」(needs-led curriculum) を必要としていることを主張する。そこに、他とは異なる「固有の教育」(distinct pedagogy) が存在する。以下では、彼らも言及し依拠している Norwich and Lewis の特別な教育的ニーズのある子どもたちがいかなる教育指導を必要としているかを考察するとき必要とされる基本的なフレームワークを検討する。Norwich and Lewis (2005, 2007) は、これを「教育的ポジション」(pedagogic position) と呼ぶ。

すべての子どもに対して同じ指導方略で対応する指導は、すべての子どもが同じ学習内容、同じ到達度 (同一学習目標)、同じ学びの方法で学習するという前提に立っている。これを教育指導の「共通性」(commonality) という。指導の共通性は、子どもの学習ニーズについても、すべての子どもが共通のニーズを持っているという前提に立つ。通常言語では、その場合、すべての人がまるごと「みんな同じ」と表現される。こうした捉え方が、フル・インクルージョン弁論の特徴である。「教育指導のニーズ」(teaching needs) は、「学習者のニーズ」(learners needs) に対応する。しかし、「教育指導のニーズ」が、そのままストレートに「学習者のニーズ」に対応する訳ではない。Norwich らは「教育的ニーズ」を、「すべての子どもに共通のニーズ」(common to all)、「グループに特異的なニーズ」(specific to group)、「個々人にユニークなニーズ」(unique to individual) の3つに区別する。優れた教育指導を細かに見れば、それぞれ異なる3つレベルに対応する方略を駆使している。どういう指導を行うかという教師の判断は、学習者のニーズをどう捉えているかによって左右される。Norwich らは、そこに、「ちがいが」に対する2つの重要な対照的な教育的ポジション (pedagogic position) があるという。すなわち、「一般的差違ポジション」(general difference position) と「ユニークな差違ポジション」(unique difference position) の2つが想定される。



教育的ポジション：一般的差異ポジション VS ユニーク差異ポジション
(Norwich & Lewis 2005, 2007)

これらのニーズの3つの形態は、いくつかのコンビネーションを構成しうる。「他と異なるニーズ」あるいは「固有ニーズ」(distinct needs)を含むコンビネーションが4つある。すなわち、「固有-ユニーク」ニーズ、「共通-固有」ニーズ、「固有、共通、ユニーク」ニーズ、そして「固有のみ」ニーズ。ユニークニーズを含むコンビネーションが、「共通-ユニーク」ニーズと「ユニーク」ニーズのみ。さらに、「共通ニーズ」のみが一つ、計7つのコンビネーションができる。何が個人にとってユニークであるか、また何がすべての人に共通かをいろいろのポジションによって認識する。

いずれのポジションにおいても指導と方略は、すべての学習者に共通のニーズと個人にユニークなニーズによって決定されるが、一方、一般的差違ポジションでは、指導は共通性を共有する「グループに特異的または固有のニーズ」からも情報を得る。このポジションでは、障害と困難を有する人々のサブグループの固有ニーズが前面に出る。その場合、「すべての人に共通のニーズ」と「個人の人々のユニークなニーズ」は、重要ではあるが、後背に退く。この見方は、一般的カテゴリーが指導の判断と方略にとって重要であるという認識の人に好まれる。特性×介入相互作用を探索する研究の伝統に見られる。一般的差違ポジションは、多少とも、インクルージョンに好意的である。「固有のグループニーズ」や「サブグループニーズ」を設定したところに、Norwichらの独創性と現実感覚がある。これも、1990年代より彼らが続けている障害児教育教師の実践に対するさまざまな調査とその分析のためのフレームワークの設定という関係の中で構想されたものであろう。

ユニークな差異ポジションでは、教育的判断と方略はただ共通性ニーズと個別的ニーズによってのみ形成される。ユニークな差異はより前面に出て、共通性ニーズはより背景に後退する。一般的特異的ニーズは認識されない。このポジションは、すべての学習者が、ある意味では、同じであり、また、すべてが異なっていると想定するポジションである。筆者の用語では多数者教育学の立場であり、今日の日本のダイバーシティの立場である。すなわち、すべての人の共通性と個人の人々のユニークさは認めるが、それはいつの間にか統合する。「みんな違う」と「みんな同じ」は、実はループして同一次元に帰還する。障害のある人とりわけ知的障害、重度重複障害を無意識に括弧にくくるダイバーシティ論の陥穽である。個々の人間の差異は、このポジションの中で、すなわち固有のニーズグループやサブグループの中ではなく、個人の人々のユニークさの中で、「みんな同じ」という社会的文脈に依存して調整される。この図式で重要な位置は、「グループの固有ニーズ」に対するポジションである。障害に起因するグループニーズは、共通性ニーズとも個人の人々のニーズとも相互作用し合う側面をもつ。

ニーズの3つの水準とそれに対する2つの差異ポジションの関係を Norwichらは以上のように構造化する。こうしたフレームに基づいて、さまざま指導のタイプの分析をエビデンスに基づいてレビューするのであるが、そのため実践的対応関係の方が理解しやすいが、理論的構造は難解である。学習者間の差異は、異なる指導に対する学習者のニーズにリンクして判定されうるかという問いに対しては、一般的な指導効果の研究は、多くの生徒に効果的なものは、すべての生徒にも効果的であると想定してきた。しかし、そこにはエビデンスはあまりないとされている。ユニークな差異ポジションは、他とは異なる SEN 教育方略を否定する。そして、SENがあると考えられる生徒も含むすべての生徒

の間にあるユニークな差異に関係する共通の指導原理があることを受け入れる。強いインクルーシブポジションを好む者が、この観点を受け入れやすい。教育的アプローチの共通性を主張する者は奇妙なようでいて、また分離教育に賛成もする。

特別な教育的ニーズにかかるほとんどの要件が、ジレンマに陥っている (Norwich 2008)。障害児教育は、単純な二分的判断ができない領域にある。それゆえ、そのジレンマを解きほぐしていくためにこうしたフレームワークを下に実践的事実に基づく分析が必要かつ重要であると思われる。同時に、SEN がいかに機能しうるかは、SEN 概念の問題ではなく、むしろその社会的文脈にある。インクルーシブ教育が、包摂ではなく、むしろ通常学級の排除的メカニズムを隠蔽し、加担している状況をみすえて、こうした概念の理論的考察を行うことが必要であろう。

しかしながら、この分析方法にも何か物足りなさを感じられる。Norwich らの特殊教育の必要性の根拠を明確にするという意図を持って、SEN 概念、差異のジレンマに対する探求に取り組む意思は十分に評価できる。そのためにこそ、筆者が最も必要な SEN のある子どもたちの発達、人格の発達の核にあるべき自尊心、プライド、安心への着目とそれを保障する場に対するアプローチが見えてこない。黄金基準としてのエビデンスに基づく議論を行うという戦略は正しいが、それが本来の目的の桎梏となる。それゆえ、最後にこの問題について多少の言及をしておきたい。

5 障害児学級・学校教育の自律的性格規定 (自己規定) の確立に向けて

1) 個々の子どもの学習と発達ニーズにもとづく権利論的アプローチを根幹にすえて

インクルージョンの達成基準としての exclusion (「排除」) 率を設定し、障害児学校在籍率を使用することの問題点は、明らかである。それは出発点にある分離教育の場としての障害児教育の場を、あるべきでないもの、閉鎖され、廃止されるべきもの、社会的悪として想定する思考様式に取りつかれているからである。分離教育の場としての特殊教育学校にも様々な形態がある。ドイツには「逆統合」という障害児学校を維持したうえでその障害児学校を障害のない子どもに開放して統合教育の場とする試みも行われている。(フル) インクルージョンは、障害児学校を一律に「排除」することによって、存在してはならないもの、必要悪として格付けする。それは、障害児学校の生徒にとっては、自己の存在そのものの尊厳に対する蔑視、差別的まなざしで見られることを意味する。その原因として、一方に新自由主義的政策の一つとしてのグローバリゼーション、基準の単一化 (同一基準での学力競争)、自由化 (選択の自由) と自由競争、および経済効率優先の教育政策と管理の中での統制誘導の強化などがある。他方で、教室における様々な矛盾、指導困難の蓄積、プライバタゼーションなど、単純化すれば、通常学級教育における息苦しさの拡大と排除傾向の進行である。日本の場合は、義務教育諸学校の貧困な物的・人的な環境条件が自由化なき学力競争を一層厳しいものにしてしている。

米国のコフマンらの「教育の場」を擁護する議論にしても、教育的ニーズに対する個別対応、プリアウトの必要性の主張であり、集団的な教育の場の教育的性格についての価値的認識は強くはない。「集団に参加しない自由」の保障から、小集団へ参加する社会的能力の発達、そこでの主体的な力の発動への発達論と人格の自由についての論証は発達保障という人権思想の展開を見た日本でこそ光輝をつけるべき課題である。

障害児教育は自律的規定性を持たないという 1980 年代の窪島の障害児教育の性格規定は、事実的關係においては間違っていないが、インクルージョン時代の今日においては、その性格規定は事実 (sein) 規定だけでなく、目指すべき価値 (sollen) 的規定が問われている。今日のインクルーシブ教育の時代、すなわち、一方で、障害児学級が明確に通常学級教育の補完的役割を割り当てられ、他方で障害児学校が教育制度から排除され戦前的福祉的役割を指定されかねない時代において、障害児学級教育がその本来の固有の存在根拠を確保する必要性があり、そのためにも自律的自己規定を担保することが重要になってきた。その自律的自己規定性を如何に論証しうるかが障害児教育学に問われている。

そのことが、通常学級の「排除」的傾向を一律に「排除」と措定することなく、差別的「排除」を抑制し、子どもの側の発達権と学習権を保障する仕組みに転換することが焦眉の課題となっている。

当然その自律的性格は、通常学級教育（が備えるべき教育力の質）をも相互作用的に規定することになる。すなわち、通常学級教育学の多数者教育学としての性格を払拭できるかどうか問われている。「学力の剥落」、「剥落する学力」は、能力主義的学力政策を批判して生きて働く学力を教育の課題として主張したものであった。しかし、今日的視点で見直すならば、そこに教育行政と教育学の共犯関係があることが浮かび上がる。教育の場の持つ意義は、学習（内容と方法）と人格発達の教育的必要性から規定される。個々の子どもの側からする学習ニーズと発達・学習への権利論的アプローチが根幹となる。

2) 障害児学級から SEN 学級への転換モデル案

①対象児

障害児のみを対象にする学級でないことを明示する。

- ・ 障害に起因するのではない学習困難、行動・社会性発達、家族関係、不登校、心因性疾患のある者
- ・ 学力不振（社会的要因による者も含む）で一時的に特別な授業を必要とする者
- ・ いわゆる境界線児で一時的にでも特別な授業・教育を必要とする者
- ・ 軽度知的障害（本来の該当児）
- ・ 中程度知的障害児（重度知的障害は原則として対象に含まないが、含まざるを得ないときの教育指導論も必要）。総じて、軽度 SEND の子どもが対象となる。

それぞれに固有の対応策が不十分な場合には、外国籍の子どもなども対象にすることができる。従来の「生徒指導的対応」対象の子どもが多くが、これによりよりよくかつ十分に対応可能である。

②制度

障害種別とその他の SEN 児に対応する制度整備を行う。

全校設置を原則とする。

様々なニーズに対応するために、1学級定数は基本を5人とする。

学級は、低学年・高学年を別に編成する。

担任教師は、1学級1.5人とする。すなわち、2学級の場合3担任。

さらに、低学年・高学年を別々の学級として年齢的発達を考慮した編成とする。

心理職、ケースワーカーなど教育と福祉および医療との密接な連携を可能とする。

通級指導教室も「通級指導学級」とし、原則全校設置とする。その上で学習障害通級指導学級を設置する。

③教育課程

教育課程・学習内容は、自律的規定の最重要の根拠である。教育課程は、学級の子どもの障害、学習と発達の状態、社会的環境等を考慮して、学校と担任が自主的に編成すべきものとする。

発達段階と学習レベルに応じた教科の学習、読み書き計算の3R'sの学習、「自立活動」（総合的学習）、知的支援学級・学校においても「教科あるいは障害および発達段階に即して3R'sの教育・知性の教育を基本的内容として重視する。通常学級の補完的教育でない教育内容と指導方法を創造し確立する。

「発達のニーズ」と「学習のニーズ」の二つを区別し保障する教育課程・学習内容の編成を行う。

④指導形態

多様なニーズと多様な課題に対応する多様な集団編成を可能とする。課題に応じて次のような複数の集団を保障する。

- ・ 個別指導（個別ニーズ）

(1) 障害の態様から、個別対応が必要な場合（音韻指導、ASD (AS) など、神経症への対応）

(2) 集団への移行を前提とする準備段階を含む多様な形態の集団の教育保障

- ・小集団 (学習集団)
- ・大集団 (生活集団 I)
- ・交流・共同学習 (生活集団 II)

障害児学級教育の現状及び将来に多くの関係者が危機感を抱いている。一つには、特別支援教育における指導方法をめぐる研究状況・トレンドにおける「要素主義・還元主義」、短期的反復訓練主義、社会適応主義 (教育目標における「自立訓練主義」もその一つに数えることができる) 等々である。これには主に研究者と研修行政に責任がある。二つには、障害児教育に経験も知識もない初任の担任の増大である。多くの関係者の危機感はこの点にある。この両者は実は不可分であり、後者が実際に隘路にはまり込むのは、前者の問題があるからである。ところが、この問題は個々の教師のキャリア形成にかかる研究と教育の方法論および教育観に深く関係するので問題は深刻である。インクルーシブ教育における障害児教育教師の通常学級に対する補完的・支援的役割の指定がこれに拍車をかける。特別の教育的ニーズの教育にかかる教員養成、研修の本格的プログラムの構築が求められる。

文献

- Ainscow, Mel; Dyson, Alan and Weiner, Saira: From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs. CfBT Education Trust
- BBC News (2020): Thousands of new special school places announced. 20 July 2020
- Black, Alison (2019): A Picture of Special Educational Needs in England. *Front. Educ.*, 06 August 2019 | <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00079>
- Boyle, Chris; Anderson, Jo; Swayn, Natalie (2015) : Australia lags behind the evidence on special schools. *The Conversation* August 5, 2015 5.35am AEST
<https://theconversation.com/australia-lags-behind-the-evidence-on-special-schools-41343>
- Black, A.; Bessudnov, A.; Liu, Y. and Norwich, B. (2019) ; Academisation of Schools in England and Placements of Pupils With Special Educational Needs: An Analysis of Trends, 2011–2017. *Front. Educ.* 4: 3. doi: 10.3389/educ.2019.00003
- Biamba, Cresantus (2016): Inclusion and classroom practices in a Swedish school: A case study of a school in Stockholm. *Journal of Education and Practice*. www.iiste.org ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online) Vol.7, No.3, 2016
- Berhanu, Girma (2014): SPECIAL EDUCATION TODAY IN SWEDEN *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe Advances in Special Education*, Volume 28, 209-241
- Cera, R. (2015): National Legislations on Inclusive Education and Special Educational Needs of People with Autism in the Perspective of Article 24 of the CRPD. In V. Della Fina, R. Cera (eds.), *Protecting the Rights of* Department for Education and Employment (1997) *Excellence for all children*
- Department for Education, Department for Health (2015): *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years*
- Department for Education (2019): *Special educational needs in England*
- Department for Education (2020): *Special educational needs and disability: an analysis and summary of data sources*
- Fuchs & Fuchs (1995). *Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Education Reform*. 213-242.
- Göranssona, Kerstin; Nilholmb, Claes and Karlssonc, Kristina (2011): Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education* Vol. 15, No. 5, June 2011, 541-555
- Horn, Garry (2015): Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*. 42 (3), 234-256
- Jordan, Kathy-Anne & Ramaswamy, Sudha (2014). *Global Perspective on Inclusion*. *Global Education Review*, 1 (1), 10-13
- Hornby, Garry (2012): Inclusive education for children with special educational needs: A critique of policy and practice in New Zealand. *Journal of International and Comparative Education*, 2012, Volume 1, Issue 1, 44-4, 24-33

- Hornby,Garry (1999): Inclusion or Delusion: Can one size fit all? Support for Learning,14.4.152-157
- Haug,P.(2017): Understanding inclusive education: ideal and reality. Scandinavian Journal of Disability Research. 19-3, 206-217.
- Imray, P. and Colley, A. (2017): Inclusion is Dead: Long Live Inclusion. Routledge Focus
- Imray,P. and Hinchcliff,V.(2012): Not fit for purpose: a call for separate and distinct pedagogies as part of a national framework for those with severe and profound learning difficulties. Support for Learning · Volume 27 · Number 4 · 2012
- Imray,P and Hewett,D. (2015): Challenging Behaviour and the Curriculum. In;Penny Lacey, Rob Ashdown, Phyllis Jones, Hazel Lawson, Michele Pipe(eds): The Routledge Companion to Severe, Profound and Multiple Learning Difficulties. Routledge. 2015/04/10
- Mock,D.R. & Kauffman, J.M. (2015): The delusion of full inclusion. Lawrence
- Kauffman and Lloyd (1995): A Sense of Place. The importance of placement issues in contemporary special education. In:Issues in Educational Placement,Lawrence Earbaum Associates
- Kauffman,J.M. (1999): Commentary: Today's Special Education and Its Messages for Tomorrow. The Journal of Special Education. 32-4. 244-254.
- Kauffman,James M. and Badar, Jeanmarie (2017) : It's instruction over place — not the other way around! Kappan December 2016/January 2017
- Kauffman, J. M., & Lloyd, J. W.(2011). Statistics, data, inclusion. Exceptionality, 17, 189–204. doi: 10.1080/ and special education decisions: Basic links to realities. 09362830903231986
- Kauffman, J.M. and Badar, J.(2013): Instruction, Not Inclusion, Should Be the Central Issue in Special Education: An Alternative View from the USA. Journal of International Special Needs Education
- Kauffman, James M.; Badar, Jeanmarie (2014): How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? Instruction, Not Inclusion, Should Be the Central Issue in Special Education: An Alternative View from the USA. Journal of International Special Needs Education. v17 n1 p13-20 May 2014
- Kauffman, J. M. (2017): Book Review; Inclusion is Dead: Long Live Inclusion, by Peter Imray & Andrew Colley: Inclusion is dead: long live inclusion, International Journal of Developmental Disabilities. <http://www.tandfonline.com/eprint/8eZGdvc2D9jPCPmXTjU3/full>
- Kollosche D. (2019) Reasons for Auto-exclusion: Why Students Reject Mathematics. In: Kollosche D., Marcone R., Knigge M., Penteado M., Skovsmose O. (eds) Inclusive Mathematics Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11518-0_26 Inclusive Mathematics Education pp 449-465
- Kruse,Stefan and Dederig,Kathrin (2018) : The idea of inclusion: Conceptual and empirical diversities in Germany. Improving Schools,2018,21 (1) 19-31, SAGA journals.
- Klemm, Klaus (2018) : Inklusionsziel verfehlt!.DENK-doch-MAL das online Magazin. (KStA 4.9.2018)
- Krischler, Mireille; Justin, J.; Powell, W. & Ineke, M.; Cate, Pit-Ten(2019) :What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education, European Journal of Special Needs Education, 34: 5, 632-648, DOI: 10.1080/08856257.2019.1580837
- Norwich, Brahm (2019) : From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission: A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils With Special Educational Needs/Disabilities. Front.Educ.,17. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00072>
- Norwich,B. and Koutsouris,G. (2017): Addressing Dilemmas and Tensions in Inclusive Education. Oxford Research Encyclopedia of Education
- Norwich, Brahm (2008) : Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. European Journal of Special Needs Education,23: 4,287 — 304
- Lamb,Brian (2009): The SEN framework in no longer fit for purpose? Journal of Research in Special Educational Needs,199-217
- Lewis, Ann, Norwich, Brahm (2005): Special Teaching For Special Children? Pedagogies For Inclusion.
- Lewis, Ann & Norwich, Brahm (2004): A critical review of systematic evidence concerning distinctive pedagogies for pupils with difficulties in learning,JORSEN 1 (1),26
- Lamb,Brian (2009): The SEN framework in no longer fit for purpose? Journal of Research in Special Educational Needs,199-217