

## インクルーシブ教育・保育の現状と課題 — 共生社会とささえあい —

遠藤 文子

### はじめに

障害や貧困や就学学習上の困難に起因する「特別な教育的ニーズ (special educational needs)」をもつ子どもたちを含むすべての子どもたちを効果的かつ包括的に教育することを目的とする「インクルーシブ教育 (inclusive education)」の語は、1994年にスペインのサラマンカにおいて開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議 (the World Conference on Special Needs Education)」で採択された文書「サラマンカ声明」を機に広まるようになった。声明では、教育上の機会均等の実践を梃子に、学校を包む社会全体の機会不公平な構制を是正し、だれもが地域社会で受容されるインクルーシブな社会の実現へと進む展望が示されている<sup>1)</sup>。

他方、区別・分離の方針からの転換が遅れた日本の学校現場では、2007(平成19)年の改正学校教育法によりそれまでの障害ごとに区分された「特殊学級」に代わって「特別支援教育」への一本化が企図され、当時批准作業を進めていた「障害者の権利に関する条約 (Convention on the Rights of Persons with Disabilities)」<sup>2)</sup> (2006年12月国連総会で採択、2008年5月発効；2014年1月に日本も批准書提出)への締結に先立つ国内法整備の兼ね合いのもと、2012(平成24)年の文部科学省報告「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」<sup>3)</sup>の指針にそって特別支援教育のいっそうの推進が「インクルーシブ教育」の標語と連結されて求められた。

後述するように、権利条約「第24条 教育」との連関で、上記「報告」に言われる「インクルーシブ教育」は障害者教育の制度的改訂と強く結びついている反面、サラマンカ声明に示されていた社会的な就学困難への目配りは幾分薄くなっている<sup>4)</sup>。

インクルーシブ教育を推進するための特別支援教育の研究は、2001年に「特別支援教育」の呼称が使われるようになって着手され、法律改正の2007年から活発となっている。2010年以降は通常学級における特別支援教育の研究が進められてきている<sup>5)</sup>。とくに、支援対象児への個別支

援に代わって、クラスの他の子どもへの対応や学級経営という視点からの研究が進められるようになった<sup>6)</sup>。

本論文では、障害のある子どもを取り巻く教育や保育の歴史的変遷と現状を整理するとともに、「共生社会」の基底としての「ささえあい」の行為に焦点をあて、「インクルーシブ保育・教育を行う場での人間関係の土壌づくり」について考察する。なお、本稿では、文部行政の用いる「インクルーシブ教育」が「幼児児童生徒」を対象にしていることから、幼稚園児に関しては、「インクルーシブ教育」の語を用い、就学前の幼児および保育園児に関しては「インクルーシブ保育」の語を用いることにする。

## 1 戦後の障害児教育の歴史的変遷

### 1-1 義務教育での障害児教育

戦後の義務教育における障害児教育は、1947年に教育基本法・学校教育法が公布され、盲学校・聾学校・養護学校への就学が義務化されることから始まった。しかし、重度の障害児については、就学免除・就学猶予の措置により、就学が許可されなかった。それから約30年後、1978年に就学免除・就学猶予が原則として廃止され、それにもない、1979年には養護学校が義務化され、ようやく重度の障害児も養護学校に入学できるようになった。しかし、障害児は養護学校または養護学級に在籍し、地域の学校や普通学級には「交流」という形での参加があるだけであった。

### 1-2 就学前の障害児保育

就学前の障害のある子どもたちの保育は、1960年までは、一部の篤志的な考えを持った幼稚園や保育所での受け入れはあったが、一般的には受け入れられることはなかった。

保育所での障害児保育事業は、厚生省より1974年に「障害児保育事業の実施について」および別紙「障害児保育事業実施要綱」が出され、開始された。同事業では、「保育に欠ける程度の軽い心身障害を有する幼児を保育所に入所させ、一般の幼児とともに集団保育することにより、健全な社会性の成長発達を促進する」こと等を目的として、「おおむね4歳以上」の幼児を受け入れていた。1978年には、この要綱は中止となったが、代わりに「保育所における障害児の受け入れについて」の通知が出され、「3歳未満児」で「中程度」の障害児の受け入れも行うようになるとともに、国による助成制度が整備され、1980年代に保育所での障害児保育がひろまっていた。

また、幼稚園では、1972年の「特殊教育諸学校幼稚園部学級設置10年計画」によりすすめら

れるとともに、「私立幼稚園特殊教育費補助事業」の開始などにより、就学前の子どもたちが、保育や教育を受ける機会を得られるようになった。そして、1980年代には障害児保育実施の保育所や幼稚園が増加するとともに、心身障害児通園事業も充実していった<sup>7)</sup>。

### 1-3 日本でのインクルーシブ教育・保育の現状

学校現場に「特別支援教育」という言葉が入ってきたのは、2007年に施行された改正学校教育法以降である。それまでは、「特殊教育」の名称下で、障害の種類や程度に応じて特別な場で手厚い教育をおこなうことに重点が置かれていた。他方、「特別支援教育」では、障害のある子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援を行うことに重点が置かれている。また、発達障害の子どもたちも対象となり、通常の学級においても「特別支援教育」が実施されることとなった。

その後、2012年に、文部科学省の「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）」により、「特別支援教育」の推進が求められるようになった。幼稚園における特別支援教育については、2005年の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」の中で「幼児段階での早期発見・早期支援が重要である」ことが指摘され、幼稚園及び保育所との連携を考慮しながら、幼児段階における特別支援教育の推進の在り方についても検討が必要とされた。しかし、2015年の「特別支援教育体制整備状況調査」の結果では、小学校や中学校に比べて、体制整備が遅れがちとの結果が出ている<sup>8)</sup>。

## 2 外国のインクルーシブ教育

### 2-1 イギリスのインクルーシブ教育

イギリスでの障害のある子どもの教育は、1981年の教育法により、「それまでの障害カテゴリーを基にしたものから、学習における困難さから考えられる特別な教育的ニーズを基にしたもの」に変更された。この「特別な教育的ニーズ(special educational needs)」は、1978年のウォーノック報告で提唱され、「個々の子どもの障害のラベリングを回避することと、従来の障害カテゴリーの概念では支援されにくい学習遅滞の子どもの教育や、障害が複数ある子どもの教育を充実させること」を目的としている<sup>9)</sup>。それ以降、イギリスでは、インクルーシブ教育を基本方針とした特別なニーズ教育(special needs education)が展開されている。

仕組みとしては、特別な教育的ニーズの程度に応じて3つの支援段階が設けられている。第1は、子どものニーズを学校が把握し、通常学校内の支援チームが子どもを支援するスクール・アクションの段階、第2は、学校内の支援チームに加えて、地方教育当局の専門チームが巡回相談や支援を行うスクール・アクションプラスの段階、第3は、子どもに支援資金が付き、各学校が

専門家チームの援助のもと支援を行うステイトメントの段階である。第3のステイトメントは、各教育局で結成されたチームによる公式なアセスメントを経て認定される文書で、必要な教育手立てなどが具体的に書かれている。「2012年1月の時点で、支援の必要な子どもは161万人（全就学児童生徒の20.6%）であり、ステイトメントを有する子どもは22万6千人（全就学児童生徒の2.8%）」となっている<sup>10)</sup>。

イギリスのインクルーシブ教育については、その後、2005年ウォーノックが論文で述べているように、ステイトメントの発行する基準が曖昧なため、教育的支援にばらつきがあることなど、特別な教育的ニーズやステイトメント制度の見直しの必要が指摘されている<sup>11)</sup>。日本のインクルーシブ教育においても、障害の枠を外す方向性で進められているが、具体的な支援の方法が決められていないため、現在では、まだ学校によって支援の方法が異なるなど、イギリスのインクルーシブ教育と共通の課題が見られている。

## 2-2 フランスのインクルーシブ教育

フランスにおける障害のある子どもの教育は、通常学級に加え、初等教育段階には、「インクルージョンのためのクラス」、中等教育段階には、「インクルージョンのための校内ユニット」が通常学校の中にある。それらは、障害の種別に分かれており、ともに日本の特別支援学級に似ている。

また、障害のある子どもに対しては、「個々のニーズによって、通常の教科学習だけでなく、コミュニケーションの指導、日常生活の指導、身辺自立、運動・動作、点字、歩行訓練など、日本でいえば自立活動にあたる内容を指導することや、身辺の介助、医療的ケアなどが必要」となる。フランスでは、「これらを総合的に行う教育を特別教育（エデュカシオン・スペシアル）と呼び、厚生省系の障害児を対象とする療育施設が担当」している。この教育システムは、「国民教育省の知育中心の学校教育（アンセーニュマン）」とは別に発展してきた。特別教育施設においては、「厚生省系が所管する特別教育免許を持つ教員、同様に厚生省系が所管する特別教育指導士や言語矯正士などの国家資格を持つ療法士が主に指導」を行っていた。しかし、2009年に、「特別教育施設内に「学校ユニット」を設置することが法律で規定され、これらの施設においても国民教育省の学校教育のシステムが組み込まれる」こととなり、「通常学校と特別教育施設を行き来しながら就学する」ことも行われている<sup>12)</sup>。

フランスの障害児施策を見ていくと、日本と共通する部分がある。例えば、通常の学級に加えて通常の学校の中に「インクルージョンのためのクラス」や「インクルージョンのための校内ユニット」が用意されていること、日本の学習指導要領にあたる学校教育で習得すべき共通基礎が定められていることなどである。

しかし、大きく異なることは、フランスでは、原級留置や飛び級があることである。日本では、

学習指導要領があるが、それが習得されていなくても学年があがっていく。そのため、学習の積み残しが膨らみ、最終的にはついていけなくなる。しかし、フランスでは、習得できていないと、原級留置があり、これを繰り返す場合は、共通基礎の習得をあきらめ、職業自立を目指す教育が実施されることとなる。そのため、人より時間がかかって理解する人にとっては、何度も同じ内容をうけることができるので、確実に力をつけて上にあがることができる。

筆者が小学校の現場で勤めていた時に、学習障害の子どもに個別支援をおこなったが、もう一年同じ学年で学習することで、確かな力がつくのではないかと考えたことがあった。しかし、日本では、留年することはなく、生徒のほぼ全員が上の学年にあがる。日本では、留年せずに学年を進めることが人権に配慮していると考えられているが、本人にとっては、わからないまま進級するより、わかってから進級するほうが人権に配慮しているともいえる。

諸外国では、フランスのほか、フィンランドでも「教育の平等」をかかげ、原級措置がなされている。特別支援教育で、一人ひとりの子どもにあった支援を行う日本の義務教育だが、教育の大きな枠組みを変えずに、個から変えようとする日本の制度に限界がきている。

個別の支援を行うゴールは何なのか。義務教育では、学習指導要領にかかれてあるすべての学習の内容を教えることになっている。しかし、特別に支援の必要な子どもたちが同じ教室で学ぶとき、すべての内容が習得できるとは思えない。本来の「インクルーシブ教育」の求める「共に学ぶ場」を実現するためには、学習内容の枠組みを学年で分けるのではなく、習熟度でわかるなどの変更が必要である。

### 3 インクルーシブ教育の理念の実現に向けて

#### 3-1 インクルーシブ教育の理念

2013（平成 25）年 12 月に参議院で批准され翌年 2 月に効力を発揮することになる「障害者の権利に関する条約」の 24 条には「教育についての障害者の権利」を認め、締約国が①「人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること」、②「障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること」、③「障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること」を目的として、「障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する」教育システムの実現を求めている。すなわち締約国は、①「障害者が障害を理由として教育制度一般から排除されないこと及び障害のある児童が障害を理由として無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと」、②「障害者が、他の者と平等に、自己の生活する地域社会において、包容され、質が高く、かつ、無償の初等教

育の機会及び中等教育の機会を与えられること」、③「個人に必要とされる合理的配慮が提供されること」、④「障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を教育制度一般の下で受けること」、⑤「学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられること」を確保しなければならない<sup>13)</sup>。

2012年の文部科学省の「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）」はこの障害者の教育権利の実現に向けての準備作業で、「障害のあるものと障害のない者が共に学ぶ仕組み」を教育行政のフィールドで立ち上げようとする試みである。

上記③に登場した「合理的配慮」という新語は「障害のある子どもが、ほかの子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」を指している<sup>14)</sup>。

### 3-2 学校園での具体的な取り組み

この理念を学校現場で実行していくとはどういうことなのか、先駆的な取り組みをしているA市の学校園の実践から見ていきたい。

インクルーシブ教育を実践するための方法として教育環境のユニバーサルデザイン化がある。ユニバーサルデザインとは、「すべての子どもにとって、参加しやすい学級をつくり、わかりやすい授業をする」という発想である。A市では、授業づくり・学級づくりのユニバーサルデザイン化チェックシートをつくり、各クラス・学校で取り組んでいる。幼稚園・保育所の保育室の環境でいえば、①子どもが自分の持ち物をどこにどのように片づけたらよいか分かるようになっている。②毎日違う道具や教材があるのか、またどこに片づけたらよいかみてわかるようになっている。③1日の予定を表やホワイトボードに書くなどして、1日の生活の流れを子どもが確認できるようになっている。という項目がある。発達障害の子どもにとって、視覚的に訴えることによって理解しやすいという考えがその根底にあるが、他の子どもたちにとっても、教師の指示によって動くのではなく、見通しをもって自分の力で活動に取り組むなどの利点がある<sup>15)</sup>。

### 3-3 インクルーシブ教育の課題

国の施策を中心にインクルーシブ教育・保育の現状を見てきたが、次に課題について述べる。

障害児教育は、障害別の養護学校や養護学級で行われていた分離保育から、地域の学校における統合保育、そして現在進められているインクルーシブ教育・保育へと変化してきた。この統合保育からインクルーシブ教育・保育への転換のためには、保育の場の共有だけでなく、教室にいる子どもたちの関係づくりが大切となってくる。しかし、それは、そんなに簡単なことではない。

浜谷の巡回相談の事例<sup>16)</sup>に見られるように、しばしば奇声を発したり、ルールから逸脱した行動をとったりする広汎性発達障害児Aに対し、Aの逸脱行動に影響を受けて類似の行動をとるBがいる。保育士としては、広汎性発達障害のAに対して注意をすることはかえってAを不安定にするため、特に注意しないようにする。そんな時に、Bのような子どもがクラスにいと、担任がBに注意をすることになる。するとBは反論する。それに対して、担任はAに対して注意をせざるをえなくなる。ほかにも、保育士のように注意するC、もっと逸脱行動をするようにAを挑発するDなど様々な子どもたちがクラスにいる。また、BCDのように意見をいう子どもは措いて、他の黙ってる多数の子どもたちの意見にはどう処すればいいのか。同種の事例は、小学校勤務時にも筆者もしばしば経験したことである。担任として、Aの障害を理解するのは大切なことであるが、BCDの置かれている立場やその他の多数の子どもたちへの理解も、クラスの子も同士の関係づくりに必要となる。

## 4 共生の作法としてのインクルーシブ保育

### 4-1 文部科学省の共生社会像

前述したように、文部科学省は、「共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約<sup>17)</sup>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」と構想している<sup>18)</sup>。

その実現に向けて「障害のある子どもとない子どもができるだけ同じ場で共に学ぶことをめざすべきである」とし、「共に学ぶことを進めることにより、…同じ社会に生きる人間として、互いに正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶなど、個人の価値を尊重する態度や自他の敬愛と協力を重んずる態度を養うことが期待できる」と謳われる<sup>19)</sup>。

しかし、この相互理解と相互扶助の学習は、社会や学校現場で理念通り実践することができるのだろうか。

内科臨床医の赤林朗は「理念として、思想として、ある程度の支持を得ているものが、なぜか実際の場で生かされていない。何か問題が生じそうだという危機感が持ち上がると、「こうすれば」という理念はすぐ提唱されるが、実際のレベルで冷静に判断してみると、それが理念通りには機能していないことがある<sup>20)</sup>と述べているが、同様の指摘が、共生社会の実現を旨とする「インクルーシブ教育」の構想についてもなされる惧れがある。

### 4-2 「ささえあい」とは

生命倫理学者の森岡正博によると、「ささえ」は「ささえの訴えかけ」に対して「答える」ことからはじまるとされる。この答えることの具体的な内容として、障害者に手を貸したり、患者

に情報を与えたり、貧しい人に食料をあげたりすることが挙げられ、情報や物資や言葉を誰かに与えることが「ささえること」であるとされる<sup>21)</sup>。

生命倫理学者の土屋貴志は、「障害／健常」「病気／健康」「異常／正常」という二分法を否定したうえで、あえて、そのような範疇を立てる必要があるのではあれば、それはあくまでも「本人の不便や苦痛」を第一の基準として行わなければならないとしている。その上で、「ささえ」はささえられる「本人の不便や苦痛の軽減のために行われる（べきである）」としている。さらに、「ささえ」を考える時、「ささえられる人は障害をもち・病気であり・異常で、ささえる人は健常・健康・正常」という図式を立てるべきではないと主張している。これは、① ささえる人とささえられる人の関係が対等でなくなる、② ささえられる人の個性が見過ごされがちになるからである。②に関しては、「ささえ」の行為は「ささえしてほしい」と訴える人の要望や意志に即して行われるものであり、「障害」という先入観で見ることによって「ささえ」の訴えを受け取る感性を曇らせるからである<sup>22)</sup>。

では、なぜ、ささえあえ合わなければならないのか。土屋は、「ささえのシステム・制度」の提案を目指すとともに、「障害者差別」を考える上で、今まで隔離してきた障害者問題を、「障害を持つ人」が当たり前存在する社会を目指すことが必要であり、今後「要介護老人」が増えることを考えれば、職業的に「ささえ」をまかなうだけでは不可能になる。「障害者」や「要介護老人」が当たり前存在する社会は「我々はささえあって生きていかなければならないのだ」という規範倫理が広くゆきわたった世の中にならなければならない」と述べている。

#### 4-3 共生を促す保育ツール

今回の共生社会にむけた文部科学省の動きは、「障害者」「要介護老人」が社会で暮らすためにいかに「ささえあう」人材を育てるかということにあるのではないか。「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）」の中でも、「共に学ぶことを進めることにより、生命尊重、思いやりや協力の態度などを育む道德教育の充実が図られるとともに、同じ社会に生きる人間として互いに正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学ぶ」と述べている。

しかしそのためには、今までの障害者に対する「隔離政策」にともない培われた「障害者」に対する「ささえあげ」「なにかしてあげる」という「意識」<sup>23)</sup>が変わる必要がある。子どもたちの場合、感受性の形成初期である保育期からの環境を考慮する必要がある、乳幼児期から児童生徒にかかわる保護者はもとより、保育士や教師たちの意識の変容が求められる。

平成 26 年に配布された「わたしたちの道德」小学校 1・2 年版に『およげない りすさん』<sup>24)</sup>という読み物教材がある。「あひるとかめと白鳥が池の中の島へあそびにいく相談をしているときに、りすがきて「いっしょにつれてって」というが、みんなは「りすさんはおよげないからだ



め」と断り、りすを置いて池の中の島へ遊びに行く。でも、りすを置いていったみんなは遊んでいても楽しくなく、次の日、りすにあやまりかめの背中にのせて一緒に島に遊びに行く」という話である。この話のテーマは「ともだちとなかよく」であるが、障害者問題として置き換えると、りすのおよげないという「障害」に対して、かめが自分のできる「背中にのせて連れていく」ことで、共に生きる、遊ぶことができるという教材に用いられる。学校では、「自分のできることを人のために使うことが大切」という徳話で終わってしまう。しかし視点を変えると、能力の未達や障害は、当人の客体的特性ではなく、むしろ環境の支援態勢との関連で決定されるともいえる。例話でいうと、かめの背中にりすは乗ることができたが、りすのかわりに象だったら、かめは背中に乗せることができない。むしろ、社会の障壁をなくす考え、例えば岸から島まで橋をつくれば、りすは自分の力で島に渡ることができる。このような視点をスタッフが持ち、描画や工作物を介したり、ゲームを考案したりして、子どもたちにわかりやすく示すことで、「共生教育」のメッセージはより具象的に変容可能となる。

## おわりに

保育士や幼稚園教諭と共に「インクルーシブ保育」について話す機会があったが、そのほとんどが、「個別の支援」とともに「クラスの中で共に生活することの難しさ」を語っていた。「発達障害の知識」や「インクルーシブ保育の理念」は了解しつつも、実践の試行錯誤に戸惑いを感じるとのことであった<sup>25)</sup>。

学齢期になると、障害児でなくとも「小1プロブレム」と指摘されるように、「時間が守れない」、「席についておれない」、といった学習作法の形態変化への不順応の課題は珍しくない。これに比べると、幼稚園や保育所での、障害のあるなしをふまえて互いの遊び資源をもやいあって遊んでいる幼児たちの姿は、日々のトラブルを学習機会として、「インクルーシブ保育」の理念を自発的、主体的に体現しているようにも見える。そのもやい遊びを性善説的に理想化するわけではない。差別や排除の振るまいも皆無ではないし、なにより厚生行政が共生社会の構築を唱道し、教育行政がインクルーシブ保育・教育を提唱しているという現況が、そうでないリアリティを反証しているとも言える。まして今日の情報格差社会では、すでに学童期前から、階層2極化への水路分けが始まっていることも否定できない。共生教育のモットーとは裏腹に、学力調査の公表等に見られるように、知力重視のグローバルな競争社会で富裕層の教育需要に格付けされた学校運営のもとで、若い選民たちのニーズにも合理的配慮はしっかり応えている。

だからといって、臆してはならないし、挫けてもならない。むしろ階層2極化の亢進があるからこそ、共生社会のグランドデザインが不可欠なのである。「人権、基本的自由及び人間の多様

性の尊重を強化」したことの結果として、社会的経済的成功者が出来るのは、自由競争社会としては健全である。にもかかわらず、生老病死の障害苦はだれにも必然であるから、「障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とする」システムがなくてはならない。

障害者と共生するインクルーシブ社会実現のイメージは時系列的にゆりかごから高齢者介護までのライフステージを越境していく。どのステージにも手拔きがされてならないが、思うに、幼児期のインクルーシブ保育・教育の重要さは、そこで人間関係の基本作法が身に着けられる初期設定のゆえに、力説されすぎることはない。インクルーシブに保育・教育される環境のなかで、幼児たちは共生の基本作法をおぼえることができる。そこから初動がはじまり、共生的人間性が成長していき、やがては社会のデファクトスタンダードとなる。それは保育者養成機関に身を置く者の本願であるだけでなく、超少子高齢化社会に必需の理性概念<sup>26)</sup>でもある。

## 注

- 1) WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION: ACCESS AND QUALITY, *THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION*, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.  
[https://www.unesco.de/file\\_admin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca\\_Declaration.pdf](https://www.unesco.de/file_admin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca_Declaration.pdf)  
; 邦訳は [http://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1\\_h060600\\_01.html#sen2](http://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html#sen2)  
(2017年12月8日閲覧、Webの閲覧日は以下同様)
- 2) Convention on the Rights of Persons with Disabilities  
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018094.pdf>  
; 邦訳は <http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf>
- 3) 文部科学省 中央教育審議会 初等中等教育分科会 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 [以下、「初中分科会 特別支援教育特別委員会」と略記]「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）」2012年7月23日。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm)
- 4) サラマンカ声明の Introduction 3. には身体的・知的・社会的・情緒的・言語的等々の条件で就学を阻害されている子どもたちの実例が列記され、教育機会不均等の克服への広い射程と強い意志が書き込まれている。“This should include disabled and gifted children , street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups.” 他方、日本での教育の inclusivity をめぐる施策は、障害者の学習権と処遇への配慮に縮減されている感がある。それは歴史や文化や政治情勢にからむ

視界の広狭ゆえの具体的被投性の問題でもあり、「包括」にも大陸的、島国的と、諸国の特色がある。声明にもその点は考慮されており、I. New thinking in special needs education の末尾には、声明の大枠指針が、国・地域・集落の生活にそくした重層的な調整によって補完される必要が明記されている。“14. This Framework is intended as an overall guide to planning action in special needs education. It evidently cannot take account of the vast variety of situations encountered in the different regions and countries of the world and must , accordingly, be adapted to fit local requirements and circumstances. To be effective, it must be complemented by national, regional and local plans of action inspired by a political and popular will to achieve education for all.”

- 5) 浜谷は、2010年の第48回特殊教育学会の80のシンポジウムを分類し、①障害種別の教育課題に関するもの、②種々の包括的なプログラムや特定のモデルや技法に関するもの、③特別支援教育体制・制度に関するもの、という特別支援教育の研究動向を概述している。浜谷直人「通常学級における特別支援教育の研究成果と課題」（日本教育心理学会『教育心理学年報』51集 2012年、所収）86頁。
- 6) アスペルガー障害が疑われる小学校3年生の児童をめぐって、個別支援の前にクラス単位の支援を行うことで問題行動に改善がみられたとする研究に、関戸英紀・田中基「通常学級に在籍する問題行動を示す児童にたいする PBS(積極的行動支援)に基づいた支援—クラスワイドな支援から個別支援へ—」（日本特殊教育学会『特殊教育学研究』48巻2号 2010年 135-146）が、小学校2年生の情緒障害特殊学級に在籍する児童について、個別支援ともに学級全体への支援を行い、改善がみられたという研究に、大久保賢一・高橋尚美・野呂文行「通常学級における日課活動への参加を標的とした行動支援—児童に対する個別支援とが級全体に対する支援の効果検討—」（『特殊教育学研究』48巻5号 2011年 383-394頁）がある。
- 7) 田中謙「障害児保育の歴史的変遷」（小川英彦編『基礎から学ぶ障害児保育』ミネルヴァ書房 2017年、所収）15-29頁。
- 8) 同上書 31頁。
- 9) 文部科学省 初中分科会 特別支援教育特別委員会 第10回 三田共用会議所 2011年5月27日、配布資料 6-1 国立特別支援教育総合研究所「イギリスにおける障害のある子どもの教育について」。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/13066642.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/13066642.htm)
- 10) 齊藤由美子「講演会報告:諸外国における障害のある子どもの教育政策の動向—英国・米国を中心に—」（『国立特別支援教育総合研究所ジャーナル』2号 2013年、所収）74-77頁を参照。  
<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/8001/20130331-104843.pdf>
- 11) 同上。

- 12) 文部科学省 特別支援教育特別委員会 第 10 回 配布資料 6-2 国立特別支援教育総合研究所  
「フランスにおける障害のある子どもの教育について」。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/siryu/\\_icsFiles/afieldfile/2011/05/31/1306551\\_4.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/siryu/_icsFiles/afieldfile/2011/05/31/1306551_4.pdf)
- 13) 『障害者の権利に関する条約』24 条 <http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf>
- 14) 文部科学省 特別支援教育特別委員会「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）」の「1. 共生社会の形成に向けて（1）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築」および「3. 障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備（1）「合理的配慮」について」を参照。
- 15) 伊丹市教育委員会『みんなの教室 みんなの授業 教育のユニバーサルデザイン化』2015 年 73-76 頁を参照。
- 16) 浜谷直人「障害児等のインクルージョン保育を支援する巡回相談」（心理科学研究会『心理科学』26 巻 2 号 2006 年、所収）5 頁を参照。
- 17) 障害者権利条約は、「障害者の人権及び基本的自由の享有を確保し、障害者の固有の尊厳の尊重を促進することを目的として、障害者の権利の実現のための措置等について定める条約」である。2006 年 12 月 13 日に国連総会において採択され、2008 年 5 月 3 日に発効した。我が国では、条約批准の前提となる関係法案の整備を進め、2013 年 12 月 4 日に参議院本会議で、条約の批准を承認し、2014 年 1 月 20 日に国際連合事務局へ寄託し、同年 2 月 19 日に効力が発生している。この条約の主な内容としては、① 一般原則（障害者の尊厳、自律及び自立の尊重、無差別、社会への完全かつ効果的な参加及び包容等）、② 一般的義務（合理的配慮の実施を怠ることを含め、障害に基づくいかなる差別もなしに、すべての障害者のあらゆる人権及び基本的自由を完全に実現することを確保し、及び促進すること等）、③ 障害者の権利実現のための措置（身体的自由、拷問の禁止、表現の自由等の自由権的権利及び教育、労働等の社会権的権利について締約国がとるべき措置等を規定。社会権的権利の実現については漸進的に達成することを許容）、④ 条約の実施のための仕組み（条約の実施及び監視のための国内の枠組みの設置。障害者の権利に関する委員会における各締約国からの報告の検討）、となっている。外務省「障害者の権利に関する条約」  
[http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index\\_shogaisha.htm](http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.htm)
- 18) 文部科学省 特別支援教育特別委員会「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）」の「1. 共生社会の形成に向けて」。
- 19) 同上報告の「1. 共生社会の形成に向けて（2）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 ④共に学ぶことについて」。

- 20) 赤林朗「心身医学的医療のめざすもの」(森岡正博編者『ささえあいの人間学』法蔵館 1994年、所収) 73 頁。
- 21) 森岡正博「『ささえ』の4つのカテゴリー」(森岡正博編者『ささえあいの人間学』法蔵館 1994年、所収) 263 頁。
- 22) 土屋貴志「障害が個性であるような社会」(森岡正博編者『ささえあいの人間学』法蔵館 1994年、所収) 250 - 251 頁を参照。
- 23) ここでいう「意識」とは、自覚された認識レベルだけでなく、深層心理学的な無自覚のレベルでの心的傾向も含み、社会的な形成仕方の変更によって変容可能なものと想定している。
- 24) 文部科学省『わたしたちの道徳 小学校 1.2年生』2014年 78-81 頁。
- 25) 遠藤文子「インクルーシブ保育の現状と課題」(聖カタリナ大学短期大学部保育学科 第18回保育学科リカレントセミナー、保育学科棟 2017年8月18日)。参加者は、新任から職歴20年にわたる現職の幼稚園教諭・保育士で30余名。
- 26) 「理性概念」とはカント哲学の用語で、自然科学での感覚的データを構成的に規定する「悟性概念」の対語であり、科学探究のさいに仮説として発見的統制的に機能する。悟性概念がたんに「概念」と呼ばれる場合には、理性概念は「理念」と縮称される。インクルーシブ教育・保育の構想はたんに絵に描いた餅ではない。実践困難であるからこそ、日々の課題克服を促すように機能してクリア可能な鍵の発見を導く理念なのである。