

インクルーシブ教育に関わる概念および論点の整理・検討 —主にインクルージョンおよびインテグレーションについて

A review of concepts and issues related to inclusive education;
especially inclusion and integration

大 平 壇

Dan OHIRA

特別支援教育研究ユニット

(令和5年9月29日受付, 令和5年12月22日受理)

本研究は、わが国において「障害者の権利に関する条約」に基づきその実現が進められるインクルーシブ教育について、それに関わる概念と論点の整理、検討を目的とした。まず、理念と現実的制約の問題を指摘した。本稿では前提として、インクルーシブ教育を「現実を変え得るものとしての理念」と捉えることとした。本稿では、健常者を標準とし、そこから外れるために分離されていた障害者を取り込む「インテグレーション」との違いを踏まえた上で、その語義から、「インクルージョン」をひとびと（社会）の「あり方」として＜標準を設定せずにすべての者が「込み」の状態＞を表す理念とした。これをもとに、これまでの言説等を統合的に検討、整理し、次のような点が指摘できた。「標準」に基づく状態は、構成要素に「差異」が無いこと（普通、通常）を前提とし、そこから外れる（差異がある）ものは無視される（排除）か、例外として対処（分離、特別）される。これに対し、「込み」の状態とは、「差異」があること（いわゆる多様性）を前提にして構成要素が「同じ」とみなされる。このことから、標準を前提としないインクルージョンに関わる用語として、「（～を）包容する」といった主客がある表現は概念と整合しない。主客がある表現はインテグレーションに該当する。インクルーシブ教育を説明する記述も、その意味においてインテグレーションの枠組みと違いがない場合も見受けられる。たとえばすべての子供が共に学習したとしてもそれだけではいわゆる「機能の統合」との違いが不明である。障害者かすべての者かといった対象の範囲や、健常児と障害児が共に学ぶか否かといった問題はいずれも理念の一表現形に過ぎない。同様に、制度、システムも理念が表現されたものである。各国が異なるシステムの実情をもとにインクルーシブ教育を定義（条約の文言を解釈）することが混乱の一因である。インクルーシブ教育はいわゆる“人権”の問題であり、学習の保障（発達保障）と二者択一ではない。二者択一的に後者を主張するのは標準に基づく枠組みで捉えるからである。

1. 問題の所在

わが国は、2014年（平成26年）に「障害者の権利に関する条約」（以下、障害者権利条約）を締結した。それに先だって国内では検討が行われ、教育分野においては2012年（平成24年）7月に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）「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）」（以下、特別委員会報告）が出された。つまるところ、わが国におけるインクルーシブ教育は、障害者権利条約をいわば出発点にしている。このことは、行政的に、障害者権利条約の履行を目的とする枠組みのなかで、インクルーシブ教育の推進が手段として位置づけられていることを示唆している。そこでの論理は具体的にはおそらくこうだ。障害者権利条約には、インクルーシブ教育システムを確実なものとするべしとある。そのためには障害者が general education system から排除されないようにすべしとある。この general education system には、特別教育や特別学校^{註1}も含

まれると合意されている（この点の詳細は長瀬（2008²⁶）に詳しい）。したがって、特別支援学校や学級など多様な学びの場を用意して行う特別支援教育はインクルーシブ教育である。ではなぜいわゆる対日審査⁸⁾で指摘されたような「ずれ」が生じるのか。そもそも論でいえば、本来、障害者権利条約は（障害者に関わる教育については）インクルーシブ教育という理念を実現する手段^{註2}であり、上述のようなわが国の枠組みとは逆となる。そのように考えれば、条約の文言等から不整合なく導かれたとしても、本来から「ずれ」であれば、それは「違う」と指摘されることになるだろう。

「理念を実現する」というときに、理念に合わせて「現実を変えていく」というアプローチに対して、行政的に実現を目指す場合には「現実的制約を踏まえる」というアプローチとなり、その場合には得てして「現実的制約に合わせ、解釈によって理念が変質される」ということが起こる。つまり、問題の本質は、理念ありき、なのか、現実優先なのか、で立場が異なることで生ずる、ということであろう。この点を明確にしないと議論がかみ合わないことになる。

特にわれわれ教員養成系大学は行政的に定められた枠組みでそれを実現していく、具体化していく、という現実的側面と、一方で理論的（ここでは理念的）にどうあるべきかという側面のはざまに葛藤に晒される。そうすると大学人は、自己一貫性を保とうとしてどちらかの立場に立って論を展開しがちだが、両者は分けて考えていいのではないだろうか^{註3}。

ここで、わが国において女性の権利を保障し、性別平等社会を実現するという理念は共通認識であるところ、この女性の権利を例にして理念と現実の問題を考えてみる。いわゆる企業は、利潤追求を目的とするものであり、利益を最大化することをその本性とする。女性が出産するとき、仕事を休まなければならない。すると、女性のキャリアは中断され、その間、男性はキャリアを積む訳だから、利益の最大化を目的とする集団においては、男性が出世しやすくなるのは現実的制約という点からみて至極当然のことである、ということになる。しかし、現代の社会においては（少なくとも目の先の）利益最大化を犠牲にしても、すなわち現実的制約を是とせず、理念を実現するために現実をどうしたらよいかという点で試行錯誤されている^{註4}。具体的には、残業を減らし休日を増やして仕事第一の風潮を是正する、男性も育休を取る、女性の役職者を一定数になるようにする（アフターマティブアクション）、テレワークの自由度を高めるなどである^{註5}。オールド・ボーイズ・ネットワーク（Old boys network: OBN）やガラスの天井、マミートラックなど、依然、問題は解決したとはいえないが、解決する方向で努力されている。現実的制約の点で女性に不利があってもやむを得ない、ということにはならない。現実的制約ありきでは現実を容認することになるから「仕方がない」となり、現実是不変であるということになる。むしろ現実と合わないからこそ理念は現実を変え得るものとしての意義があり、現実に合わせて変えたら理念はもはや無くてもよいことになる。すぐには難しくとも、すなわち現実的制約は認めつつも、理念の実現に向けて不断の努力を続ける、ということが肝要であろう。

そこで本稿では、まずは理念ありきとする、すなわち理念の実現に現実を合わせていくという観点で、目指す理念とは何なのか、関係する概念を含め、演繹的に現状を整理、検討することを目的とした。

2. ノーマライゼーション、インテグレーション、インクルージョンについて

インクルーシブ教育ということばが人口に膾炙して久しい。これは先述の通り、わが国が障害者権利条約の締結の枠組みで動いているからだろう。「インクルーシブ（な）社会」という表現^{註6}があるように、本来、理念としては教育に限ったものではなく、人々のあり方、すなわち社会のあり方に関するものである。なお、障害者権利条約においても Article 3 / General principles / (c) Full and effective participation and inclusion in society とある（国際社会におけるインクルーシブ教育の出発点といえるサラマンカ声明⁴⁵⁾でも building / developing an inclusive society と記述されている）。その理解のためには、条約以前におけるノーマライゼーション（ノーマリゼーション）normalization, インテグレーション integration, インクルージョン inclusion の流れを押さえなければならない。これを抜きには理念がわからず、結果として自らが何をしようとしているのかがわからないために、その実現のための手段において議論が錯綜することになる。Table 1 に、水野（2013²³）や野口（2017²⁷）などを参考に、理念（を表す用語）についてまとめた。

特に、教育におけるインテグレーション、インクルージョンの流れについて Table 2 に示した。一般的に統合教育は、場の統合を指すようだ。これは地域の学校に特別の学級を併設する形態である。しかし、わが国においては、通常の学級に統合する場合を指すことが多いように思われる。ただ図をみて分かるように、

Table 1 用語（概念）の整理

	ノーマライゼーション normalization	インテグレーション integration	インクルージョン inclusion
概念	原理：障害者の社会でのあり方をノーマル化	方法（実践概念）：ノーマライゼーション原理の実現の仕方	
標準（主体）	健常者	健常者	—
対象（客体）	[知的障害者]	障害者	(すべてのひと)
対象の捉え方	同じではない者 ＝差異ある者	同じではない者 ＝差異ある者	ひととしてすべて同じ者 (各人に差異がある＝多様性)
具体的内容	[処遇のノーマル化, 脱施設化, 権利保障]	健常者の社会へ 障害者を統合	すべてのひとが 「込み」の社会
教育の分野（用語）	—	統合教育	インクルーシブ教育

※ 表中の [] は、当初の内容であることを示している。




※ 社会政策分野においてソーシャル・インテグレーションという語も用いられたようだ（主に移民、難民について用いられるようだ）が、Table 2 の※に示したように、統合教育の「段階」としてのソーシャル・インテグレーションという用語との混乱があるためか、教育分野においてはあまり使用されない。一方、ソーシャル・インクルージョンという場合も、ソーシャル・インテグレーションと同じ意味で用いられている（眞城、2021b³²）とされ、概念的にはっきりしない²¹。また、このことを踏まえると、ソーシャル・インクルージョンという用語には、主流から外れるひとびとを取り込むという主客のニュアンスがある（インテグレーションと同じ）ようにも思われる。このことについて、水野（2012²²）が inclusive society をインクルージョンが実現する社会とわざわざ訳したことには、主客の無い状態であるという含意があるとも思われるのである。なお、障害者権利条約においては social inclusion という語は用いられず、inclusion in ~ (society あるいは community など) というように表記される。いずれにせよ本稿では、インテグレーションは標準が設定され、それが主体となる場合、インクルージョンは標準が設定されず、すべてのひとが主体となる場合とし、単にインクルージョン等と表記して社会の水準におけるそれを表す。

これ自体はインクルージョンと変わらない。では何が違うかといえば、Table 1 に示したように、インテグレーションが健常者と障害者とを区別した上で障害者を統合する—その本質は健常者を標準としている^{註7}ということだろう—のに対し、インクルージョンはそもそも区別しない「込み」の状態^{註8}をいう点が異なる。

インテグレーションは、健常者を標準とした社会のあり方を前提としていることから、健常者が障害者を統合する図式が成立する。その延長に発生した概念であるインクルージョンもまた、健常者が障害者を包容、包摂する、と理解されがちである。確かに include は他動詞であり、そこには主体と客体がある。そのため、インクルージョン、インクルーシブも、健常者が障害者を包容、包摂する、と無意識的（あるいは意図的？）に認識しがちである。しかし、Longman Dictionary of Contemporary English には、inclusion は 1 [uncountable] the act of including someone or something in a larger group or set, or the fact of being included in one とある。前半はやはり主体と客体関係を示す内容だが、後半は「含まれてひとつになっていること」（状態）を示している。つまり、健常者を主体としなければならない必然性はない^{註9}。加えて、健常者が障害者を「包容する」、「包摂する」とした場合、「統合する」と何がどう違うのか不明である^{註10}。よって、その本質を鑑みれば、最終的に目標とされる状態として、インクルージョン、インクルーシブはすべてのひとが「込み」の状態にあること（主客がない結果としての状態）、と解すべきと思われる。その本質とは、「健常者を標準とする」状態（たとえば社会）を前提とするか否かにあろう（「健常者を標準とする」ということそれ自体は、東（2008¹⁸）、布留川（2004¹¹）、窪田（2009¹⁶）、佐藤（2016³⁰）も同様の考えを示しているし、障害者権利条約一般意見 4⁶）にも同様の記述がある。「標準」について、図式化して示す（Fig. 1）。医学的屬性で以て健常であること（健常者）を標準とする枠組みでは、それ以外の属性の者（障害者）は標準外となる。したがって、健常者を標準とする集団（主流）に、標準外である障害者を統合する（インテグレーション）ということになる。障害者権利条約一般意見 4 にも「インテグレーションは、障害

Table 2 教育におけるインテグレーション、インクルージョン

表中の図は UNICEF (Definition of Inclusive Education / Inclusive Education for Children with Disabilities, Waltham, M.) を元にして作成した。

段 階	インテグレーション integration		インクルージョン inclusion
	場の統合*1	機能の統合*2	(もとからひとつ)
状 態	通常の学校に 特別の学級を設ける	通常の学級で 共に学ぶ*3	通常の学級で 共に学ぶ*3
			
障害者権利条約 における	分離教育 ^{6), 8)}	統合教育	インクルーシブ教育

*1 Locational integration (ウォーノック・レポート, 1978)。一般的にインテグレーションは、場の統合を指すようだ(図のように UNICEF ではこれを integration としている)。場どうしが統合される、という意味に当たる。注意したいのは、「場を同じくする」というとき一般的には同じ教室にいることを指すと捉えられるが、場の統合というときは、場(通常の学級)と場(特別の学級)を同じ校舎や敷地に同じくすることを指す。「場の統合」は、歴史的には統合教育に当たるが、現在では分離教育とみなされるといってよいだろう(障害者権利条約一般意見 4 には障害のない子供から分けられた環境での教育は分離 Segregation とされている)。

*2 Functional integration (ウォーノック・レポート, 1978)。特別なニーズを持つ子供と通常の学級の子供が、同じカリキュラムの目標や活動を追求しながら一緒に教育を受ける(教室を同じくする)。スウェーデンでは場の統合の次の段階として、共に学ぶ機能の統合段階が認められる(小笠, 1999²⁸⁾)。アメリカでは 1975 年の全障害児教育法で障害児を可能な限り通常の学級で教育するとした(いわゆるメインストリーミング)。日本でも統合教育というとき、この状態を指すことが多い。たとえば高橋・松崎(2014³⁶⁾)は、「障害のある児童と障害のない児童を通常学級に統合する考え方は『統合教育』と呼ばれている。」「日本では『学校教育法施行規則改正(平成 5 年:1993 年)』により『通級制度』が始まった。これは、統合教育を推し進めるための制度であり…」としている。ただし、単に同じ教室にいるだけで共に学べていない場合は、「ダンプ」³⁷⁾といわれる。

※ ウォーノック・レポートでは上記の中間に Social integration 社会的統合という段階を設定しており、そこでは特別学級の子供が通常の学級の子供と学級外で交流する。

*3 あくまで結果としての現象。サラマンカ声明においては、あくまで原則であり、他の可能性もあり得るとしている(たとえば、本当に必要な手立てとして別に学ぶ)。インテグレーションおよびインクルージョンにおける本質的な違いは、矢印の有無であり、具体的内容は Table 1 を参照。この意味では、インテグレーションは障害児を対象としたのに対してインクルージョンはすべての子供を対象とするものであるという見方も結果の事象をみているだけであり、本質的には「込み」であるために障害に限定されず、すべての子供が対象となる、ということであろう。また、インテグレーションにおいてダンプとしないために「特別な教育的ニーズ」によって特別な手立ての必要性を捉えることになる(障害カテゴリーよりも対象は広いとされたが)。

者を既存の主流となる教育機関に配置するプロセスであり、障害者がそのような機関において標準となる要件に適応できるという理解に基づいている」という記述がある。これらをわが国の現状に当てはめて図式化したものを Fig. 2 に示した。これに対して、インクルージョンは、インクルーシブ教育について「障害の有無で分けない」という表現があるように、属性を問題としない(=すべて「込み」の状態)ということであり、すなわち医学的な正常性などの属性によって「標準」を設けない(敢えていうなら、すべて「込み」の状態をデフォルトとする)ということである。

なお、このことからわかるように、インクルーシブ教育は、本来、「障害者」に限定されない。すべてのひとを「込み」にするというあり方にしていこう、ということだから、当然に障害以外にも、これまで標準から外れると認識されてきたすべての属性が対象である^{註 11)}。

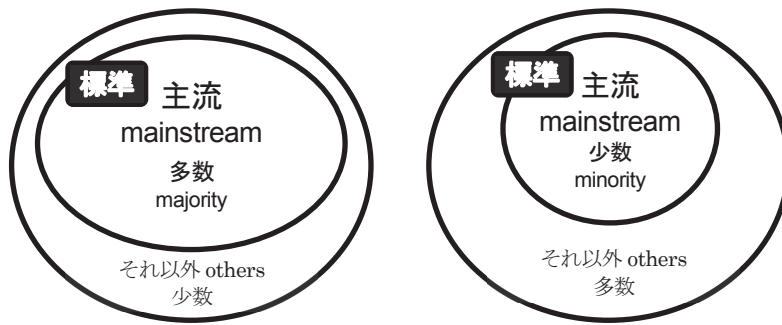


Fig. 1 標準と主流

「主流」をなすひとびとの属性が「標準」となる。「標準」となる属性を満たすひとびとが「主流」となる。たいていは多数（マジョリティ）だが、少数（マイノリティ）の場合もありうる。

医学的な心身の状態についての属性に基づく場合に、健常者が主流・標準となり、障害者はそれ以外となる。現実には、どの属性でみるかによって、入れ子やあるいは／および重複関係となる。たとえば教育制度において障害があると認定されない場合には標準となる健常児として通常の教育の対象となるが、そのなかにはいわゆる「授業についていけない子」や不登校の子供など、十分に学習が保障されていない子供たちがおり、それを除くより小さい主流とに分けられる。

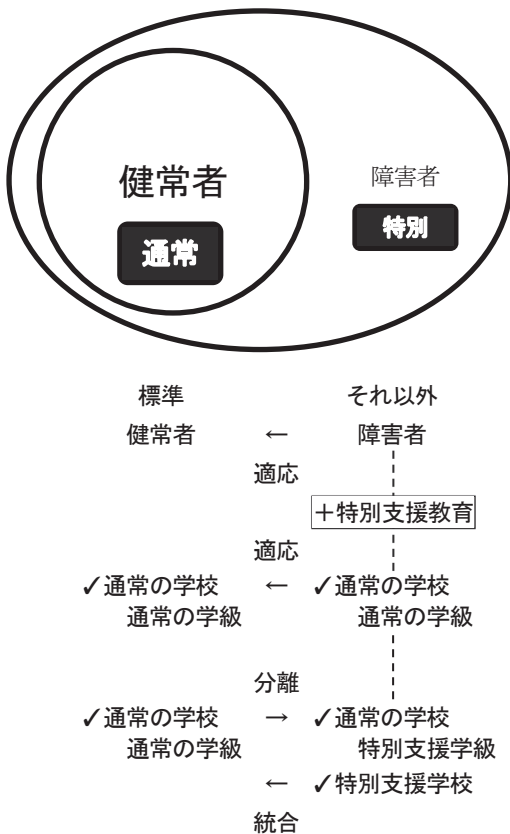


Fig. 2 健常者を標準とするシステム例

標準となる主流に適応できるようにするために、特別の教育が行われる。場が分離される場合も、同様である。場としては、困難が改善等されたならば特別支援学校から通常の学校（特別支援学級）へ（場の統合）、あるいは特別支援学級から通常の学級へ（機能の統合）と統合される。

3. インクルーシブ教育について

インクルーシブ教育という用語は、わが国においては障害者権利条約の締結を出発点とした枠組みで広く使われ始めたことは既に述べた。

条約における an inclusive education system (at all levels) は、「障害者を包容する（あらゆる段階の）教育制度」と訳されている（外務省ウェブページ¹²⁾、執筆時現在。令和4年9月文部科学大臣記者会見でもこの表現が使われている²⁵⁾。そもそも「障害者を包容する教育制度」という訳によれば、誰か（主体）が障害者（客体）を包容することになる。誰かとはいうまでもなく健常者であり、前提に健常者を標準とする社会であることが訳の意味に包含されている。先述の通り本稿では、本来、インクルーシブとは、含まれてひとつになっている状態だから、そこに主体・客体はなく、健常者を標準としない、すべてのひとが「込み」の状態をデフォルトとしていると解すべきである^{註12)}。

また、an inclusive education system は、署名時の仮訳では「包容する教育制度」としていたのにその後、「障害者を～」という限定が付される表記になっている。また、特別委員会報告において、「障害者権利条約第24条によれば」とした上で、「インクルーシブ教育システム」は「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」である、とされた。これらからわが国では、ひろく一般にインクルーシブ教育とは「障害者を包容する教育」あるいは「障害のある者と障害のない者が

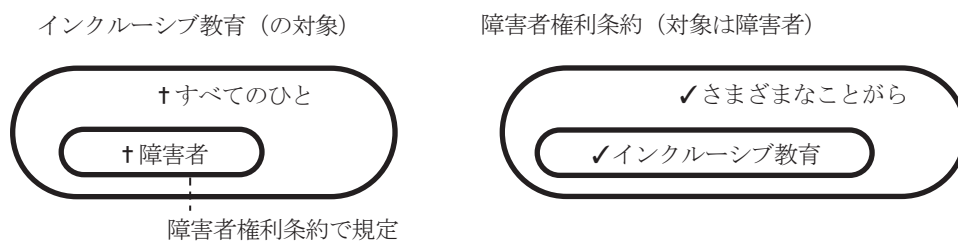
共に学ぶ教育」とされることも少なくない。この命題は真だろうか。既に述べたように、インクルーシブ教育は本来、障害者に限定されるものではない。周知の通り、インクルーシブ教育を国際的に初めて明示した文書とされるサラマンカ声明において、インクルーシブ教育のアプローチは“万人のための教育 Education for All”の目的を推進するものであり、すべての子供たち、特に特別な教育的ニーズ special educational needs のある子供たちに学校が提供されるようになることだと示された。UNESCO はインクルーシブ教育について次のように示している⁴²⁾。An inclusive approach to education means that each individual's needs are taken into account and that all learners participate and achieve together. … For example, where a child has a disability he or she would not be separated from other learners in school and learning assessments and progress would take the disability into account. また、UNICEF はインクルーシブ教育について次のように端的に表している⁴³⁾。Inclusive education means all children in the same classrooms, in the same schools. It means real learning opportunities for groups who have traditionally been excluded – not only children with disabilities, but speakers of minority languages too. したがって、先の命題は真とはいえない (Fig. 3)。

ではなぜ上記のような「ずれ」が生ずるのか。第一義的には、先述のようにわが国において「インクルーシブ教育」という用語の公式使用は障害者権利条約に基づいていることから、条約の対象である「障害者」に限定する意図があろう。それ以外にも考えられる要因はある。ひとつには、障害者権利条約には定義は明記されていないにも拘わらず、否、それ故に条約の文言を踏まえながら上記のように“定義してしまった” (原田, 2016¹⁷⁾) ことによる。そのさらに前提には、次のような問題があるのではないか。先にインクルージョンは、障害の有無などを問題にしない、「込み」の状態と述べたが、そのことは、たとえば「障害」という概念が無くなることを意味するものではない^{註13}。インクルージョンを目指す枠組みにおいても「障害」の概念自体はある。したがって、障害者権利条約は、あくまで (すべてのひとのなかから特に) 障害者について規定しているに過ぎない。しかし筆者のような非家には、そのことがともすれば本質を見失わせやすくしていると思われる。この点について Fig. 4 にまとめた^{註14}。なお、この意味においては、インクルーシブ教育を求める障害者権利条約を履行するということは、障害者への対応をきっかけとしてすべての子供を対象とするインクルーシブ教育を実現する、ということの意味する (cf. 註2)。

上記 UNESCO および UNICEF の記述には、「すべての学習者が共に …」 「学校において分けられない」 「すべての子供が同じ教室、同じ学校で学ぶこと」とある。インクルージョンの本質は健常者を標準とするのではなく、すべて「込み」とする理念であるとすれば、その結果が教室を同じくするとか、共に学ぶといった事象として表現されるに過ぎないといえる^{註15}。特に各国の行政施策に影響を及ぼす文書において、施策上は結果としての事象 (制度、システム) に注目することになるからであろう、ともするとインクルーシブ教育は障害のある子供等と健常児が教室を同じくするか否かという問題に矮小化されがちに思われる (Table 2 から分かるように、インテグレーションの時代から引き継がれているようだーインテグレーションとインクルージョンの本質的な違いを認識せずに後者について議論することによって)。特に「場のインクルージョン」という主張もある (教室を同じくしないあり方もあるのではないかと、ということ)。そこには両者に、インテグレーションとインクルージョンの本質的な違いについての理解以外にも異なる前提があり、前提についてコンセンサスが得られていないことによると思われる。具体的には、教室を同じくする立場は、本質的には分離されずに共に学ぶことを重視する立場であり、障害のある子供等のいわゆる“人権”^{2), 10), 19)} を第一に重視する立場である^{註16}。基本的には現状における理念重視の立場と一致しよう。これに対して批判的な立場、すなわち特別学校などの肯定派は子供の「学習」を第一に重視する立場^{註17}と思われる (単に「機会」が与えられるだけではなく、子供が成長できるかどうか)。基本的に現状における現実 (的制約) 重視の立場 (保守的立場に該当する) と一致しよう^{註18}。つまり、「場のインクルージョン」と敢えていうとき、それは現実的制約のある中で学習を保障しようとすると同じ教室とするのは無理だ、したがって同じ教室での学習にこだわる必要はないのだ、ということだろう^{註19}。しかしそもそも、理念からいえば障害等を理由に教室を分けたらインクルージョンではない (現実的制約の立場は、現実に合わせて理念を解釈によって変更しようとしがちである^{註20})。インクルージョンの「理念」(「現実」と合わないゆえに現実を変え得る) を実現するという観点からすれば、学習の保障 (現実的制約が元にある) は別の問題^{註21}であって、教室を同じくしてその上でどのようにして学習を保障するのか、ということである。いうまでも無く、単に教室を同じくするだけでは、いわゆる「ダンピング」である (アメリカでメインストリーミングと

いうよりも、主に経済的事情によって通常の学級に障害児を入れる場合—すなわち何ら手だてを講ずることなくただ入れる—が見受けられた(安藤, 2001¹⁾)。特別支援教育の在り方に関する特別委員会論点整理(委員長試案)にも、「環境整備が進まないまま、インクルージョンを進めることは、結果として教育のダンピング(特別な教育を必要とする子どもが何らの配慮もなく通常の学級で学んでいる状態)となる危険性がある」^{註22}と述べられている(金・小原・権・下篠, 2019¹⁴⁾も同様の指摘をしている)。しかし、わが国においては盲・聾・養護学校、特別支援学校を主とした特殊教育、障害児教育(特別支援教育)とそれを支える「発達保障論」の伝統により、障害のある子供の「学習」を第一に考える傾向が強いことから、その心配は杞憂と思われる。むしろ、それをインクルージョンに取り組まない理由としてしまう蓋然性が高い。換言すれば、本来の意味(あくまで本稿における、だが)でのインクルージョンの理解が進まないために通常の学級において学習を保障する環境整備が進まない、と捉える方が妥当だろう(cf. 註19)。つまり、ダンピング云々は学習の保障の問題であり、インクルーシブかどうか(理念)の問題とは別である。本来、両者は二項対立的、二者択一的なものではないということだ。たとえば教室を同じくした上で、どうしたら「学習」

- a) 本来のインクルーシブ教育 (の対象)
- b) 障害者権利条約に基づく枠組みにおけるインクルーシブ教育 (の対象)



- c) 上記 a,b を合わせた関係 (e-1) とその前提となる現状における関係 (e-2)

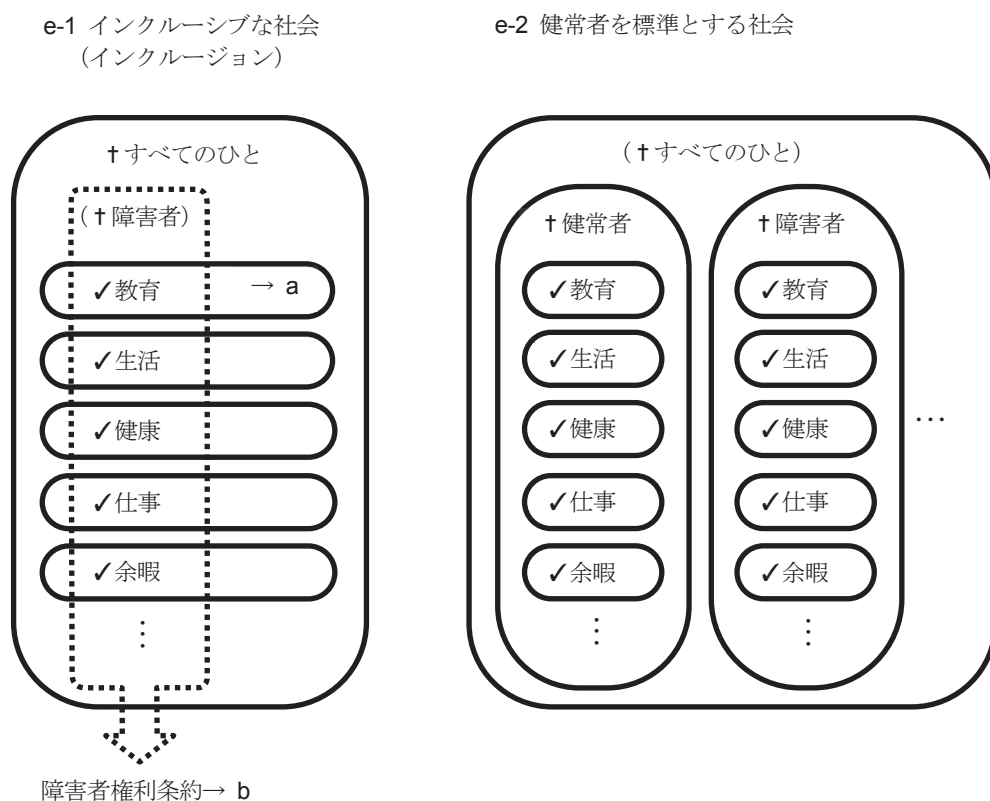


Fig. 4 インクルーシブ教育と障害者権利条約

を担保できるか、あるいは「学習」できるような条件をどうすれば教室を同じくしても担保できるかを考えるべきことだろう^{註23}（なお、委員会の指摘それ自体は結果的にそうなっている）。よくいわれるように、できない理由を考えるのではなく、どうやったらできるのかを考える、という問題だろう。しかしながら、どうやって学習を担保するかを含め、理念を具体化するシステムが具体的にどのようなものになるのかは今後、実践を含めた検討（議論、実践、修正、その意味での「プロセス」）が必要である。

現状において、インクルージョンの定義はそれを口にする人の数だけ存在するといわれる（清水、2007³⁴）。また、インクルーシブ教育が具体的にどのようなものかについては、上述のように国連（UNICEFなど）のウェブページ等のリソースでは明示されているものの、条約批准した各国においてその実態は多様である。これは先述の通り、条約では理念の内容については触れられていないため、各国が自国の行政上の現実的制約等を踏まえて解釈した結果であろう^{註24}。穿った見方をすれば、確かに理念をそのまま実現すべしとなると現実的にはすぐには難しい面があり、したがって明記を避けつつ「インクルーシブ教育」-それが何かは条約以前に共有されていることを前提にして-の実現のみを示し、当面、各国が将来的に実現していくことを目標としながら各国の事情を踏まえつつできる範囲で漸次的に達成していく、ということを実意としていると考えることもできる。確かに、社会権の漸進的实施^{註25}が、各条項に示す代わりに Article 4 / General obligations に示されている（長瀬、2008²⁶）。また、長瀬²⁶は、“Article 24 / Education の 2. In realizing this right, States Parties shall ensure that: (e) Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion.” について、「『学業面の発達及び社会性の発達を最大にする環境』はインクルーシブな教育環境と、そうでない環境両方があると理解される。ただ、交渉の経過をみると、『完全なインクルージョンという目標』を見失ってはならない点に留意が必要である」と述べている。冒頭で述べたように、やはり理念の実現に向けて不断の努力を続けることが肝要である。このことについて清水（2011³⁵）は、障害者権利条約がインクルーシブ教育に関して、英国のインクルージョン推進者たちの多くが採用している「プロセスとしてのインクルージョン」（清水、2007³⁴）という立場をとっていると指摘している。「“プロセスとしてのインクルージョン”とは、固定的なものでなく、フル（完全な）・インクルージョンというゴールを目指して、漸進的に前進していくプロセスとしてインクルージョンを理解する立場」である（清水、2011³⁵）。理念と現実的制約という観点からみれば、これ（プロセスとすること）はまさに両者をなんとか整合させるために生まれた、現実主義的な概念といえよう。そのように概念化することによって、「現実的には難しい」で終わらず（そのため理念を変質させることを防ぎ）、理念としてのインクルーシブ教育の実現に向けて努力し続けることが担保されるという意義があろう。古山（2011¹⁵）もプロセスとしてのインクルージョンに基づいてインクルーシブ教育の議論を進めるべきだとしている。いわゆる「プロセスとしてのインクルージョン」の考え方については窪田（2009¹⁶）が詳しく解説している。それによれば、「これまでのインクルージョン概念が、学校が到達すべきインクルーシブな状態を規定し、それ以上発展する必要性がないと学校に錯覚させてしまうことに問題点があった」として、90年代後半に入って Sebban, J. や Booth, T. らによって提唱された^{註26}。上述の通りインクルーシブ教育が具体的にどのような状態のものなのかを示した⁴² 上で実践のためのガイド（ライン）として UNESCO が示している定義（UNESCO, 2005³⁹; 2009⁴⁰; 2017⁴¹）はこの範疇に入ると思われる。UNESCO（2017⁴¹）のガイドでは、インクルージョンは “A process that helps to overcome barriers limiting the presence, participation and achievement of learners.”（学習者の同席、参加、達成を制限する障壁の克服を促進するプロセス）であり、インクルーシブ教育は “Process of strengthening the capacity of the education system to reach out to all learners.”（すべての学習者に手を差し伸べるといふ教育システムのちからを強めるプロセス）であるとしている。しかし、この意味でインクルージョンを単に「プロセスとして」定義すると、たとえば健常者と障害者が分離されている状態から両者がインクルーシブな状態になるプロセスとして、上記のように「（障害者）を包容・包摂する（教育）」という訳もあり得ることになる。すると主客があることになり、したがって標準が設定されていることになるから、本稿の立場においては、本稿がインクルージョンの本質的、核心的とする概念と矛盾する、あるいは整合しないことになる。また、先述のように標準によって主客が生まれるということはインテグレーションの枠組みであることを意味するから、実質的にはインテグレーションの枠組みにあるのに、わが国の教育は（プロセスとしての）インクルーシブ教育である、といえることになってしまう。さらに、プロセスであるということは、常に途中にあることを意味する。このことは「飛んでいる矢は止まっている」ではないが、

あり方の見直しといいながらインテグレーションの枠組み内での対応に終始して本来のインクルージョンの枠組みに移行しないと云った事態を容認しかねない。したがって、本稿の捉え方に立つと、「インクルージョンはプロセスである」という概念は採用できないことになる^{註27}。本稿では理念についての検討、整理であるため、インクルージョンはあくまで理念、すなわち結果としてのインクルーシブな状態を指すものとする^{註28}。しかし、このことはもちろん、上で述べたとおり、プロセスを否定するものではない（条約の趣旨にも含まれている）。インクルーシブ教育は、特別教育ではなく通常の教育の改革であるとされるが、それは直ちに実現することが困難であることは明白であるから、あくまで実現するまで努力するそのプロセスが許容されると解釈すべきと思われる。インクルージョンをプロセスとするのではなく、インクルージョンの実現に至る努力をプロセスとする。まとめると本稿では、インクルーシブ教育は理念としてあり方（状態）を表し、その具現化されるものを制度、システムとする。さらに、インクルーシブ教育と、その実現のプロセス（「プロセスとしての～」というとき、これを指していると思われる）および実現後の維持のプロセスとを区別するものとする（Fig. 5^{註29}）。しかし、国際的にはプロセス（あるいはそれを含むもの^{註30}）として定義する方向で進んでいることから、実際には多くその定義を採用することになるだろうが、その場合にも、「プロセス」あるいは「含む」は、あくまでも結果としての状態（あり方）を明確にした上で、すなわちその延長線上に結果としての状態に至ることを明確にして用いることが重要だろう。

4. おわりに

障害者権利条約のインクルーシブ教育システムについて、基本的には大枠で日本はイギリスの後追いをしてきたと云ってよいだろう。特別な教育的ニーズから特別支援教育へと踏襲してきたという流れがある。general education system に特別学校が含まれるということを確認した上で批准したということも同じである（ただしイギリスはこれについて解釈宣言し、通常の学校への就学については留保した一方、わが国はいずれもしていない）。しかし一方で、障害者権利委員会からイギリスは2重システム、わが国は分離教育と評価された。これは就学のシステムに依るところと思われる。また、イギリスは“disruptive”と判断される子供が拒まれるという報告があることが懸念^{註31}されている。これらのことから、インクルーシブ教育を

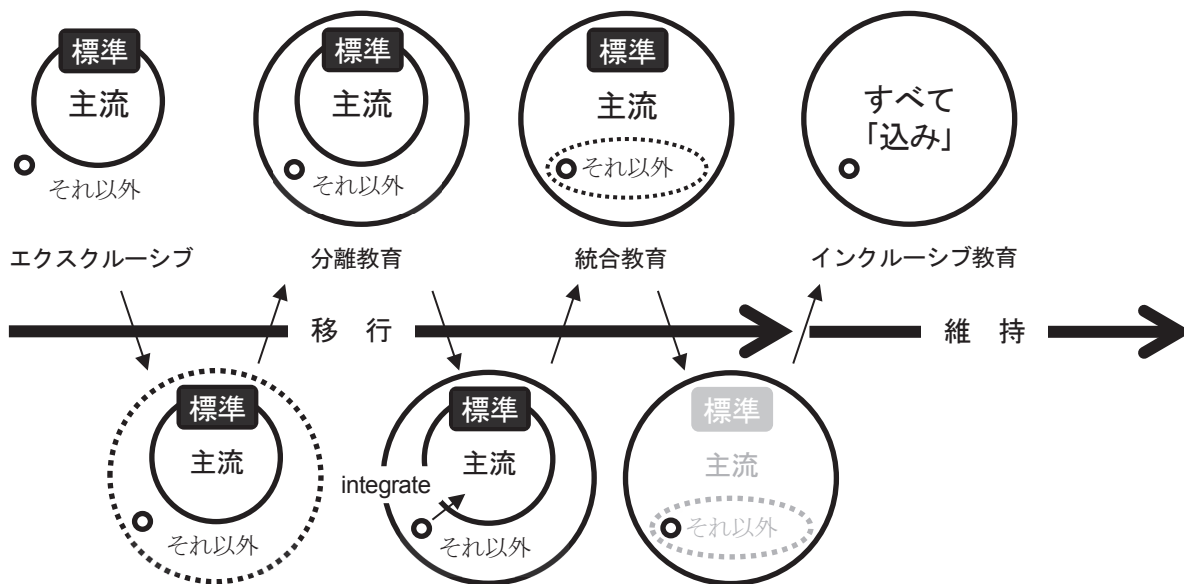


Fig. 5 あり方（状態）の移行プロセスと維持プロセス

図の上段はあり方（状態）を、下段はプロセスを表す。教育対象外として主流から排除されたエクスクルーシブから、教育対象となるも主流からは分離された分離教育へ移行する。主流以外を主流へ統合するプロセスを経て統合教育へ移行する。統合教育から主流を廃することで区別がなくなり、インクルーシブ教育へ移行する。

単に「同じ教室」と捉えてそれだけに固執して本当の意味（本人にとってということ）でのニーズを十分に満たせなかったり、就学システムとしてインクルーシブのかたちをとっていても実態として健常者を標準とするあり方を改めない限り、結果としてインクルーシブな状態が実現できない^{註32}ことを示唆していると思われる。したがって、理念としてのインクルーシブ教育を制度、システムに表わすには具体的にどのような要件となるのか、さらにはそれを本当の意味で機能するにはどうしたらよいのかといったことについて今後、検討していく必要がある。

- 註1 わが国では、special education は特殊教育、special schools は特殊教育諸学校などと称されてきた。しかし、special を特別と表すことも一般的になっている（特別な教育的ニーズ、特別支援教育など）。そこで本稿では文脈上、明らかに特殊と表記するのが適当な場合は特殊を、それ以外は特別を訳として用いた。
- 註2 障害者権利条約の目的が「障害者の」権利の保障であるとすれば、インクルーシブ教育は教育分野において「障害者の」権利を保障する手段ということになる。しかし、後述するようにインクルーシブ教育は「すべての子供の」権利が保障された教育という理念であることから、障害者だけを対象にしてもインクルーシブ教育は実現できないため、障害者権利条約はそれを実現するための一手段と捉えるべきであろう。
- 註3 本研究の直接的動機は、インクルーシブな社会の構築につなげるために障害者理解の推進が必要であるという指摘（特別委員会報告）を踏まえ、いわゆる障害（者）理解教育の充実を図ろうとしたところ、インクルーシブ社会の構築や、ICFによる障害の捉え方などの前提の変化から、従来の障害（者）理解教育は内容的に見直しが必要であるということになったが、わが国の実態と本来の概念とが乖離しているように思われるところから、行き詰まってしまったことによるものである。しかし、そもそものインクルーシブ教育の概念がはっきりしないことから、まずは概念の整理、検討を本稿の目的としたところであり、特定の立場での主張をしようとするものではない（理念ありきで捉えた場合にどのように概念が整理されるのかを検討するものである）。
- 註4 実際には、（男性を主流とした）社会を維持する上で女性が働くことに利益があるからという動機に基づいており、限定的かもしれないが。すなわち、真に解消するためには（労働）社会の男性を「標準」とする前提、すなわちマインドセットを見直す必要がある。
- 註5 インクルーシブ教育の問題と異なるとすれば、女性の権利については、具体的な現実的諸問題を解決して実現する主体となるのは主に民間であり、これについて行政はいわば音頭取りということになるが、インクルーシブ教育についてはその主体が行政である、という違いがある。
- 註6 特別委員会報告。同報告では「共生社会」という用語が使われているが、両者の関係は不明。
- 註7 障害者権利条約一般意見4の11に同様の記述がある。
- 註8 「標準」に基づく状態は、構成要素に「差異」が無いこと（普通、通常）を前提とし、そこから外れる（差異がある）ものは無視される（排除）か、例外として対処（分離、特別）される。これに対し、「込み」の状態とは、「差異」があること（いわゆる多様性）を前提にして構成要素が「同じ」とみなされる（なお、差異を補整するために実際に必要となる手だてがアクセシビリティや合理的配慮であり、それはもはや「通常の措置」である。）。
- 註9 本稿執筆時現在、国連の Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) | Division for Inclusive Social Development (DISD) のウェブページ⁹⁾にも、「本条約（※障害者権利条約）は、障害のある人に対する態度やアプローチを変えるために国連が何十年にも渡って取り組んできたことを受け継ぐものである。これによって、障害者を慈善、医療、社会的保護の「対象」とみなすのではなく、権利を有する「主体」とみなそうとする動きは、新たな高みへともたらされる。」とある。
- 註10 結果、本質ではない、「同じ屋根の下」かどうかといった事象の水準で表現された違いで以て認識しようとすることになるのだろう。
- 註11 このことはまた、「標準」あるいは「主流」とされるものも、「健常者」ではなく、女性や貧困、不登校といった様々な理由から教育において排除されてきた、あるいは困難があるとみなされてきた者を除く属性の者であるということを示している。換言すれば、標準として設定されている枠組みに適合・適

応する者が標準であり、それに適合・適応しない者が教育の対象外あるいは教育において困難があるとされる。このようにみれば、通常の教育において想定される「通常」あるいはそれを通常たらしめる「標準」がいかにあやふやなものかが分かる。

- 註12 国連対日審査のレポート⁸⁾には Inaccurate translation of the Convention into Japanese, particularly, of the terms “inclusion”, “inclusive” … とある。ただし、どのように不正確なのかは具体的には示されていない。
- 註13 インクルージョンにおいて障害の有無を問題にしないというのは、障害というものはないということでは当然なく、健常者を標準としない、ということの意味するものであろう。
- 註14 なお e-1 に関して、UNESCO は主に inclusion in education という表現を使用している。教育に視野を限定せず、社会のあらゆる領域を前提に、その中の教育の領域、という含意があろう。水野 (2012²²⁾) も「教育におけるインクルージョン」といういい方をしている。
- 註15 このことは、眞城 (2021a³¹⁾) のことばを借りれば、「概念」を本研究のように定義した場合に、それが表現される「制度的定義」がどのようなものになるのかについては、別に検討の余地があることを示している。たとえば、教室を同じくするという要件が不可欠なのか、ということもそのひとつである。
- 註16 アメリカでは人種差別に関して 1896 年の連邦最高裁のいわゆるプレッシー判決によって同等のものが提供されるなら分離されても平等であるとする「分離すれども平等」の原則が正当性を立証されたが、1954 年の連邦最高裁のいわゆるブラウン判決によって「隔離された教育施設は本質的に不平等である」とされた (Ravitch, 1983²⁹⁾)。こうした影響は「海を越えてヨーロッパの障害者運動に大きなインパクトを与えたと思われる」(佐藤, 2016³⁰⁾)。アメリカにおけるその後の公民権運動の成果は知られるところであるが、それは障害児を支援する人々の手本となり、1973 年のリハビリテーション法 504 条の成立に結実し (排除の解消)、その後の 1975 年全障害児教育法 (最小制約環境 = 分離への対応) へとつながることとなった^{29), 38)}。このような経過があるからこそ、分けられることなく「同じくある」ことが強く志向されるのだろう (Table 1 の「対象の捉え方」における「ひととしてすべて同じ者」はこれを示している)。分離の問題は、ともに育っていない者を、自らが属するコミュニティの一員だと意識することが難しいということにあらう。周知の通り、差別や偏見の一因は無知 (第一義的には「共に」した経験が無いことによる) である。サラマンカ声明において、インクルーシブな学校によって (すべてのひとが互いに) 歓迎的 welcoming なコミュニティが形成されインクルーシブ社会が構築されると述べられているのはそういうことであらう。
- 註17 本稿では「学習の保障」といった表現を用いているが、障害児教育の分野では「発達の保障」という表現をしてきた (発達保障論^{15), 33)}。なお、「学習権」については法学的に確立していないよう²⁰⁾ なので本稿では用いない。
- 註18 筆者は 2001 ~ 2003 年にかけてオーストラリア、アメリカ、イギリス、アイスランドを視察した。通常の学校でのインクルーシブ教育の様子もみることができた。受け入れ先のある教授は、地域の学校に通うということが大事なのだ、といていた。しかし、率直な感想は「通常でできる子がいる」というものだった。そこで重度の子供はどこにいるのか、そういう子供たちの学習はどのように保障されるのかと (何度か) 訊ねると、養護学校にいと答えてくれた (安藤 (2001¹⁾) も同様の観点でアメリカの実情を報告している)。当時、実質的には日本もインクルーシブ教育先進国とされる国とあまり変わらないか、むしろ中・重度の子供が通常の学校に入っているケースも多く (制度的には認められていないが保護者が強く希望したため、付き添いをするなどの条件でだが)、日本の方がよりインクルーシブな状態ではないかとすら思った (確かに 2003 年当時、特別学校該当の子供はおおよそイギリスで 1.16%⁵⁾、日本で 0.47%²⁴⁾ と、日本の方が少ない)。何よりも、訊ねている自分自身が子供の「学習」を第一に考えており、その対象はより重度の子供 (養護学校相当の子供) を念頭に置きがちであること (わが国の特殊教育、障害児教育においては、養護学校・特別支援学校相当の、とりわけより重度の障害児へと教育対応を志向してきたことによると思われる。実際、最重度の子供への教育保障という点では世界最高水準という指摘がある³¹⁾、対してインクルーシブ教育を推進する立場は地域の学校に通うことを第一に考えていることに気づき、このことがインクルーシブ教育の受け取り方に違いを生み出していると感じた (古山¹⁵⁾ も、養護学校義務化にかかわる澤田³³⁾ の指摘を踏まえ、インクルーシブ教育について同様の指摘をしている)。同じ権利に関するものだがこのような違いを生むのは、やはりいわゆる“人権”

の立場が、健常者を標準とせずに「込み」の社会を目指すために障害という属性を理由に分離されることなく皆と同じように地域の学校（同じ教室）に通うことを重視することになるのに対し、わが国は依然、健常者を標準とする社会であるため、障害者の権利として健常者と同様に教育（学習）を保障しよう（そのために特別な教育を提供しよう）、ということになると思われる。

註19 留意したいのは、ここでいう「現実的制約」は、健常者を標準とする場合（現状）における制約である、ということである。たとえば、健常児を標準にした教育—一定の知的理解力を前提にした集団での一斉授業による教授方法を採用するという現実的制約においては、障害のある子供は適応できない（学習を保障できない）、ということになる（そのために特別の教育 special education を施す）。一方、多様性に基づくインクルージョンを前提とする場合には、そうした教授方法はそもそも選択されない（子供の多様性を前提にすることから、学習形態・方法（参加のあり方）も多様に追求されることになる（荒川，2007²⁾；2008³⁾）のであり、その「現実的制約」はもはや存在せず、前提とはならない。サラマンカ声明や障害者権利条約一般意見4において通常の学校・教育における変革が強調されるのはそういうことだろう。インクルーシブ教育は特殊教育、障害児教育の改革ではなく、通常の教育の改革である（サラマンカ声明；一般意見4；荒川，2017⁴⁾ ほか）。ただしその上で、真の必要性（主に学習の保障）から場を分けることは、あり得るかもしれない。

註20 1978年に「特別な教育的ニーズ」の概念を提案することとなったいわゆる「ウォーノック・レポート」を答申した調査委員会の委員長メアリー・ウォーノックは、後に次のように主張している（以下、Terzi, L. (2010³⁷⁾ より）。a) インクルージョンの概念は、それぞれの子供が通常の学校で教育を受ける権利、あるいは「同じ屋根の下」で教育を受ける権利として理解されているが、b) 多くの子供たちが身体的にはインクルージョンされていても共通の学習プロジェクトから本質的には感情的に排除されているという点で、「悲惨な遺産」となっている。この状況は、情緒、行動的ニーズのある子供たちの場合や、自閉症の子どもたちや社会的不利に起因するニーズを持つ子供たちにとって顕著である。c) これらの子供たちにとってインクルージョンのプロジェクトは再考されるべきであり、特別学校に通う可能性を伴うべきである。したがって声明書とその発行プロセスを見直し、廃止しないにしても、少なくとも特別学校への「パスポート」として再検討するべきである。特別学校は、子どもたちが学び、本当の意味で帰属感を味わうことのできる、小規模で適切な専門学校であるべきだ。d) インクルージョンの概念に反映されるべきなのは後者である。a), b) から分かるように前提が共有されていないのは明らかである（本質的には本稿におけるインテグレーションの枠組みで捉えている）。その上で、b) にあるようにウォーノックは学習の保障を第一にしていることが分かる。その結果、c) のように、特別学校が積極的に容認されることになる。さらにはd) にあるようにインクルージョンの概念が解釈によって変質されることになる。

註21 ここでいう現実的制約は、註19にある標準を前提にした枠組みにおけるそれである。さらに、学習を保障するために必要があって分けることと、そのために制度（＝理念を反映して具現化されたもの）として分けることは別である。基本的に分けない、すなわち標準を設けない、インクルーシブ（な制度）だが、その上でもし本当に個人の学習を保障するためには教室を分ける必要があれば（たとえば、他者と教室を共にすることに著しく困難を示す特性がある、入院が必要であるなど）、そうしないことは逆に（いわゆる“人権”の問題はクリアしても）、学習やその他の権利を保障できていないことになる（その前段階として合理的配慮に係る不作為の可能性も考慮する必要がある。この点については今後、検討したい）。したがって、必要により結果的に分けることはあり得る（サラマンカ声明においては同様の記述があった）。しかし予め障害などのカテゴリーによって分ける制度とすることは、いわゆる“人権”の問題に抵触する、インクルーシブではないということであろう。制度論的な具体的問題については筆者には荷が勝つこともあるため、あくまで理論的に可能性として、ということであり、今後、検討の必要がある。なお、日本の特別支援教育のような制度を2線型のインクルーシブ教育システムという見方もあるが、本稿の観点からはそれはよくても異なる教育タイプのハイブリッドシステムであり、少なくともインクルーシブ教育とはいえない（審査レポートではイギリス⁷⁾ が a dual education system であるとされたのに対し、本邦⁸⁾ は segregated special education とされた）。なお、「他者と教室を共にすることが困難な場合は異なる場もあり得る」ということについて、標準を前提にした教育においてはそれが分離する理由になってしまう。イギリスに対する審査レポート⁷⁾ におい

て school authorities refusing to enrol a student with disabilities who is deemed to be “disruptive to other classmates” とあるがこれが該当しよう。このことは就学システムとしてインクルーシブのかたちをとっていても、実態（主にひとびとの認識）として健常者を標準とするあり方を改めない限り、結果としてインクルーシブな状態を実現できないことを示唆していると思われる。であるからこそ、「理念」の共有が肝要となる。

註22 「ダンプ dumping」は to put something somewhere in a careless untidy way (Longman Dictionary of Contemporary English) 何かを不用意に乱雑に置く (→放り込む, 投げ捨てるなど)。したがって、主語と目的語をとる。アメリカのメインストリーミング (インテグレーションのアメリカでの呼称とされる) では主体と客体が前提とされており、ダンプという用語は適切といえるが、本稿においてインクルージョンは主体と客体を前提としないために適切とはいえない (なお、わが国の現状はインクルージョンといっても健常者を標準とするインテグレーションに相当するから、委員会としての表現としては妥当)。

なお、本稿の観点からいえば、標準を設けるかどうか統合教育とインクルーシブ教育の本質的差異であって、確かに、学習が保障されるかどうかということではない (cf. Table 2, Fig. 4)。しかし、統合教育では標準を設定することでそこから外れるという意味での差異が生まれることから、それに対応する・しないという問題が生ずる (学習の保障) のに対し、インクルーシブ教育はそもそも個人に差異があることを前提に学ぶものであり (差異があっても同じように学ぶ)、したがって、インクルーシブ教育であることは自ずと学習が保障されることを意味するといえる。

註23 もっと端的に言えば、「インクルージョン」は (教育の分野に限らず) 社会のあり方に関するものであり、いわゆる“人権”の問題である一方、(社会を構成する分野の一つである)「教育」は「学習」の問題であるため、「インクルーシブ教育」は、いわゆる“人権”条件を満たした上で「学習」を保障するものである、ということであり、両者を分けた議論は適切ではないし、二者択一的な議論に至っては無意味である (そもそも註 22 にあるように、インクルーシブ教育ということは学習を保障するものである)。障害者権利条約の条文としても、「インクルーシブ教育の原則が、(第 24 条の) 第 1 項 (a) (b) を志向するかぎり、発達・学習権保障の立場と決して矛盾しない」(荒川, 2008³⁾)。

註24 眞城 (2021a³¹⁾) が同様の指摘をしている。このことについて眞城³¹⁾ は、各国や地域の教育制度の状態が大きく異なるため、インクルージョンの概念について世界共通の定義をすることができないからであるとする (そのため、プロセスとして表すしかない、としている)。本稿では、インクルーシブ教育は「あり方」、すなわち「状態」を表し、インクルーシブ教育システムはその具体化されたものとする。このように考えれば、ある「あり方 (状態)」についての概念を具現化した制度を前提に、それとは異なる概念を定義することはできない。たとえばインテグレーションの枠組みを前提とした教育制度のままインクルージョンを実現しようとするとは矛盾が生じるため、「解釈」をすることになる。したがって本稿は、現行の教育制度を前提とせず本質的なインクルージョンの要件について検討することを目的としている。これは、現実的側面に理念を合せず (変質させる) のではなく、理念に合わせて現実的側面を変えることを意味する。このことはまた、現行の「標準」を設定した教育制度を根本から変革することを意味し、サラマンカ声明や障害者権利条約一般意見 4 に示された「通常の教育の改革・変革」と通ずることになるといえよう。

註25 これについて川島・東 (2008³³⁾) は「たしかに社会権の『完全な実現』は漸進的に達成される側面があり、一般に短期間ではなしえないであろう。しかし、この概念は、その『完全な実現』に向けて、可能なかぎり迅速かつ効果的に措置を講ずる義務があることを意味しているのである」と述べている。

註26 (cf. 註 24) 「プロセスとしてのインクルージョン」というとき、a) 障害者権利条約における漸進的達成に相当する意味でのプロセス (その前提にはあるべきインクルーシブな状態、すなわちゴールが想定されている) と、b) 現実的制約からプロセスとしてしか定義できない (プロセスそのものとして定義する) という意味でのプロセスとが混同して用いられている場合もあるかもしれない。Sebba らが提起した問題は、現実的制約によって規定されるインクルーシブな状態 (したがって不十分な場合があり、にも拘わらずそれでよしとしてしまう) をいっていることから、その場合の「プロセスとしてのインクルージョン」は b) の側面を示している一方、具体的な内容は次の註 27 にあるように、a) の継続的実現努力としての側面も有しているように思われる。

註27 実際、窪田¹⁶⁾による「プロセスとしてのインクルージョン」に関する記述をみる限り、本稿における「インテグレーション」の枠組みに読み取れる。たとえばBoothらの“メインストリームの学校やコミュニティ、カリキュラムへの生徒の参加を増やすプロセス”といった記述である。Sebbaの“子供が同化するのではなく、(通常の)学校(すなわち、標準に基づく教育を行う学校)が、カリキュラム提供方法の再構築などによって変わることにより、様々な理由で排除されている地域の子供たちを受け入れる能力を高める(プロセス)”という内容からは、一見すると成立するように思われるが、通常の学校(標準に基づく教育を行う学校)に参加できるように「学校が変わる」としているのは学習を保障するためであり、これだけではいわゆる「機能の統合」の枠組みにも該当しうると思われる。その上で、現状の統合教育の枠組みにおいて最終的な「込み」の状態(インクルーシブ)を目指すプロセス(の途中)として解釈するとしても、Sebbaのいう「プロセスとしてのインクルージョン」は、制度、システムの問題を考慮していないといえる(たとえばイギリスは、ウォーノックが“インクルーシブというイデオロギーは、ステートメントを発行された子供たちに通常の学校に「インクルードされる」権利をも与えた”と批判している⁴⁴⁾ように、一応は通常の学校への就学が原則であり、ステートメントがある場合には保護者が希望すれば特別学校を選べることとなっている。このような場合には確かにプロセスとしてのインクルージョンは理解できるかもしれない)が、たとえば分離の制度、システムの場合は、そもそも通常の学校が自己変革を迫られるインセンティブが生じないし、仮に通常の学校がいくら自己変革をしたとしても、その手前で基準をもとに制度的に特別の場へ振り分けられてしまい、通常の教育へ取り込まれることはないことになる。また、仮に取り込めたとしても、制度が分離ならば、統合教育にしかならない(cf. Fig. 2)。

なお、UNESCO(2017⁴¹⁾)のインクルージョンおよびインクルーシブ教育の定義を採用すると、本稿でいうインテグレーションの枠組み(標準が設定され、そこにそれ以外を統合する)であっても、いわゆるダンプングではなく学習保障がなされていれば(機能の統合)、これもインクルーシブ教育ということになってしまい、やはり統合教育と何が違うのかわからなくなってしまう。

註28 なお、障害者権利条約一般意見4の10(d)には、インクルーシブ教育は、「～のプロセスの結果である」と理解されるべきである、と示されている。

註29 この模式図からは、分離教育の枠組みから個々の子供を主流に取り込む「プロセス」を続けてもインクルーシブ(「込み」の状態)にはならず(機能の統合レベルの統合教育にしかならない)、制度・システムをインクルーシブなものに変更してからその実現「プロセス」を継続しないと成立しないことが示唆される。

註30 障害者権利条約一般意見4の11には、Inclusion involves a process of ~とある。

註31 ウォーノック⁴⁴⁾も、こうした子供が他の子供の学習の妨げになる(のでインクルーシブ=同じ屋根の下という意味で-は望ましくない)と述べている。cf. 註19, 註21, 註22。

註32 なお、この意味では、障害者権利条約にもある「フル・インクルージョン」について「教室を同じくする」とか「共に学ぶ」という現象で以て捉えようと、実現不能ということになってしまう。すなわち、常にパーシャル・インクルージョンということになる。一方で、本稿のように「込み」とした教育のあり方であると捉えれば(真の必要により、場を分けることもあり得る)、それが実現した状態を「フル・インクルージョン」は指すのだということが可能であり、完全には実現していないincomplete状態を、「プロセスとしてのインクルージョン」として理解することができる。

文献

- 1) 安藤房治(2001) インクルーシブ教育の真実-アメリカ障害児教育リポート-。学苑社。
- 2) 荒川 智(2007) インクルーシブ教育における参加と多様性の原理。障害者問題研究, 35(2), 91-99.
- 3) 荒川 智(編著)(2008) インクルーシブ教育入門:すべての子どもの学習参加を保障する学校・地域づくり。かもがわ出版。
- 4) 荒川 智(2017) インクルーシブ教育の実現に向けて:現状と課題。ノーマライゼーション:障害者の福祉, 37(2), 10-13.
- 5) Black, A. (2019) A Picture of Special Educational Needs in England-An Overview. *Frontiers in Education*, 4, doi: 10.3389/feduc.2019.00079.

- 6) Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016) General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education (CRPD/C/GC/4).
- 7) Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2017) Concluding observations on the initial report of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland (CRPD/C/GBR/CO/1).
- 8) Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2022) Concluding observations on the initial report of Japan (CRPD/C/JPN/CO/1).
- 9) Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) ウェブページ：Division for Inclusive Social Development (DISD) (un.org) (<https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>)
- 10) European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021) Country Policy Review and Analysis : Key messages for working with and for countries.
- 11) 布留川富雄 (2004) サラマンカ声明におけるインクルージョンの意義. 佛教大学教育学部学会紀要, 3, 245-255.
- 12) 外務省「障害者の権利に関する条約 (略称：障害者権利条約)」https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html
- 13) 川島 聡・東 俊裕 (2008) 第1章 障害者の権利条約の成立. 長瀬 修・東 俊裕・川島 聡 (編) 障害者の権利条約と日本：概要と展望, 生活書院, pp.11-34.
- 14) 金珉智・小原愛子・權借珍・下篠光代 (2019) 国際比較を通じた特別支援教育に関する制度・政策の変遷と現代的課題. *Journal of Inclusive Education*, 7, 40-49.
- 15) 古山萌衣 (2011) わが国の障害児教育におけるパラダイム変化とその課題. *人間文化研究*, 14, 99-113.
- 16) 窪田知子 (2009) イギリスの特別なニーズ教育におけるインクルージョン概念の探究－プロセスとしてのインクルージョンに着目して. *関西教育学会研究紀要*, 9, 66-81.
- 17) 原田琢也 (2016) 日本のインクルーシブ教育システムは包摂的か？ *法政論叢*, 52, 73-86.
- 18) 東 俊裕 (2008) 第2章 障害に基づく差別の禁止. 長瀬 修・東 俊裕・川島 聡 (編) 障害者の権利条約と日本：概要と展望, 生活書院, pp.35-73.
- 19) House of Commons Education and Skills Committee (Great Britain. Parliament.) (2006) Special educational needs : third report of Session 2005-06 (Memorandum submitted by the Centre for Studies on Inclusive Education, Ev 472-475).
- 20) 松原 悠 (2014) 判例における「学習権」の取り扱いに関する研究：学習者の学習の自由に着目して. *教育制度研究紀要*, 9, 23-54.
- 21) 嶺井正也 (2021) インクルーシブ教育の原点を確認する：サラマンカ宣言から25年. *専修大学教職教育研究*, 1, 1-10.
- 22) 水野和代 (2012) インクルーシブ教育の理論および起源に関する研究：1970年代以降のイギリスを中心に. *人間文化研究*, 18, 39-53.
- 23) 水野和代 (2013) ノーマリゼーション原理に関する一考察：その起源と本質的把握の試み. *人間文化研究*, 19, 63-77.
- 24) 文部科学省 (2004) 平成15年度特別支援教育資料.
- 25) 文部科学省「永岡桂子文部科学大臣記者会見録 (令和4年9月13日)」https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/mext_00300.html
- 26) 長瀬 修 (2008) 第6章 教育. 長瀬 修・東 俊裕・川島 聡 (編) 障害者の権利条約と日本：概要と展望, 生活書院, pp.137-166.
- 27) 野口友康 (2017) インクルーシブ教育に内在する多面性と二項対立的状況との矛盾に関する一考察. *総合人間学研究*, 11, 141-154.
- 28) 小笠 毅 (1999) 2「統合教育」へのスウェーデンの歩み／Ⅱ就学時健康診断と障害児の隔絶. 児玉勇二 (編) 障害をもつ子どもたち, 明石書店, pp.39-47.
- 29) Ravitch, D. (1983) *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1980*. Basic Books 末藤美津子 (訳) (2011) 教育による社会的正義の実現－アメリカの挑戦 (1945 - 1980), 東信堂.
- 30) 佐藤 安 (2016) ウォーノック報告 (イギリス, 1978年) についての一考察. *社会論集* (関東学院大学

社会学会), 22, 43-65.

- 31) 眞城知己 (2021a) 第2章 教育におけるインクルージョンの概念-学校との関係から. 石田祥代・是永かな子・眞城知己 (編著) インクルーシブな学校をつくる: 北欧の研究と実践に学びながら, ミネルヴァ書房, pp.19-34.
- 32) 眞城知己 (2021b) 【書評】 水野和代著 『イギリスにおけるインクルーシブ教育政策の歴史的展開』 (風間書房, 2019年). 日英教育研究フォーラム, 25, 105-108.
- 33) 澤田誠二 (2010) 教育における日本的平等観再考: 障害児教育をめぐる運動言説の社会学的分析をてがかりに. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 49, 43-52.
- 34) 清水貞夫 (2007) インクルーシブ教育の思想とその課題. 障害者問題研究, 35 (2), 82-90.
- 35) 清水貞夫 (2011) 特別支援教育制度からインクルーシブ教育の制度へ. 障害者問題研究, 39(1), 2-11.
- 36) 高橋純一・松崎博文 (2014) インクルーシブ教育への変遷と課題. 人間発達文化学類論集, 19, 13-26.
- 37) Terzi, L. (2010) Introduction. In Special educational needs: A new look 2nd edition, By Warnock, M. and Norwich, B., Edited by Terzi, L., Continuum, pp.1-9.
- 38) 都築繁幸 (2008) 米国の障害者教育政策に関する一考察. 愛知教育大学研究報告 教育科学編, 57, 17-27.
- 39) UNESCO (2005) Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all.
- 40) UNESCO (2009) Policy guidelines on inclusion in education.
- 41) UNESCO (2017) A Guide for ensuring inclusion and equity in education.
- 42) UNESCO ウェブページ: What you need to know about inclusion in education (<https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know>)
- 43) UNICEF ウェブページ: Inclusive education (<https://www.unicef.org/education/inclusive-education>)
- 44) Warnock, M. (2010) Special Educational Needs: A New Look. In Special educational needs: A new look 2nd edition, By Warnock, M. and Norwich, B., Edited by Terzi, L., Continuum, pp.11-45.
- 45) World Conference on Special Needs Education: Access and Quality Salamanca (1994) The Salamanca Statement and Framework for action on Special Needs Education. UNESCO.

