HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	特別支援教育政策の形成実施過程に関する考察 ： 政策理念をめぐる議論を中心に
Author(s)	曾, 漫純
Citation	公教育システム研究, 18, 29-46
Issue Date	2019-09-30
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/75778
Type	departmental bulletin paper
File Information	020_AA11562857_18.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

＜論　文＞

特別支援教育政策の形成実施過程に関する考察
―政策理念をめぐる議論を中心に―

曾　漫純*

――目　　次――

第 1 章　本稿の課題
第 2 章　インクルーシブ教育と特別支援教育
　1. インクルーシブ教育
　2. 特別支援教育およびインクルーシブ教育との比較
第 3 章　特別支援教育政策の形成及び実施過程
　1. 特殊教育から特別支援教育への転換を支えた理念とその影響
　(1) ノーマライゼーション理念の影響による特別支援教育の芽生え
　(2) インクルーシブ理念の影響による特別支援教育の推進
　(3) ノーマライゼーション、インクルージョン等の概念整理
　2. 特別支援教育政策の形成実施における論点と文部科学省の考え方
　(1) 障害者権利条約の日本語訳をめぐる論争
　(2) インクルーシブ教育の推進をめぐる賛否
　(3) 文部科学省の姿勢
おわりに

【キーワード】インクルーシブ教育、ノーマライゼーション、共生社会、
障害者権利条約、障がい者制度改革推進会議

第 1 章　本稿の課題

2007 年、発達障害の子どもを新たに特別な教育の対象に加え特別支援教育政策[1]がスタートした。これ大きな影響を与えたものの 1 つが 1994 年の「サラマンカ宣言」の採択という国際動向であり、もう 1 つは 2002 年の文部科学省による実態調査（文部科学省 2002）であった。

「サラマンカ宣言」において「万人のための教育（Education for All）」の枠組みの中に「特別なニーズ教育」が位置づけられ、それ以降、世界的にインクルーシブ教育が教育政策の中心的な課題となってきた（韓他 2014）。

日本では、2001 年 1 月の中央省庁再編を契機に、それまで初等中等教育局にあった特殊教育課が特別支援教育課となった。また、同年同月に発表された「21 世紀の特殊教育のあり方について（最終報

* 北海道大学大学院教育学院修士課程修了生（教育行政学研究室）
1 本論文では政策（Policy）を、広義に政策、施策、事務事業の総称として使う場合、狭義に政策を指す場合がある。

告)」において新たな障害児教育用語として特別支援教育が登場した。さらに、同年 3 月に、文部科学省は特別支援教育課が編集する雑誌の名称を『特殊教育』から『特別支援教育』に改称し、10 月に特別支援教育課の内に特別支援教育調査官（LD・ADHD・高機能自閉症等担当）を新設した。学習面や行動面で困難を抱えている児童生徒が義務教育段階の通常学級において 6.3%の割合で存在するという 2002 年の文部科学省の調査結果により、特別支援教育の推進が一層加速化するとなった。これをきっかけに、障害児（者）に関する教育の考え方や仕組みは大きく転換された。要するに、これが従来の特殊教育から特別支援教育への転換の宣言ともなった。

調査結果が公表されて 8 年後の 2010 年、中央教育審議会初等中等教育分科会に設置された「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」(以下、特々委) は特別支援教育の在り方に関して「論点整理」を公表し、インクルーシブ教育システム構築に向けての特別支援教育の推進という方向性を明らかにした。2012 年には特々委から「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)」が提出された。この報告は特別支援教育の現状を具体的に示すと同時に、インクルーシブ教育政策の導入に踏み出すと述べている。

ところが、特別支援教育を行うための人的・物的な環境整備等は十分確保されず、導入してからわずか数年でその限界が露呈し、学校現場では多くの混乱が生じていると有松（2012）は指摘する。筆者は日本政府の障害児教育に対する姿勢、具体的には特別支援教育からインクルーシブ教育への推進を前提として、今日の障害児教育の改革を進める姿勢に疑問をもつ。今日の特別支援教育はインクルーシブ教育を目指すものと捉えるならば、明らかにこれはインクルーシブ教育の提起する教育体制と乖離している。このような矛盾を如何に理解すればよいか。新しい理念・政策を検証することが重要な課題である。

先行研究では特別支援教育の条件整備の貧弱さに言及するものが多く、政策に関する研究は少ない。学校現場における混乱を制度設計上の破綻と捉えるものとして、三好（2009）がある。三好は「『サラマンカ宣言』以降、『インクルーシブ教育』が世界的主流となりつつあるが、その理論の中味に関する議論は未だに決着がついていない。日本においても同様に、『ノーマライゼーション』しかり、『インクルーシブ教育』しかり、このような横文字の用語はあまり吟味されずに輸入され、政策などのコンセプトに使用されることが多い」と指摘している。

特別支援教育の政策展開の起点は 1992 年中教審の通級指導に関する審議からと見られるが、2000 年代に入っても政策動向を検証する研究が存在しないとの指摘がなされていた（宮崎 2004；山口 2008)。政策内容の理解または到達について、有松（2013b）は「日本の教育施策に関して、障害児教育施策に対する政策評価分析が皆無であり、障害者サイドに立った障害児教育政策に対する政策分析が行われなかったことは、今日の障害児教育に大きな影を落としている」と問題を指摘している。

韓他（2013）は、①制度・政策の課題（法律上は分離教育を示唆する文言が含まれていること)、②教育体制の課題（人的・物的な環境整備が十分でないままインクルーシブ教育を進めることの危険性があること)、③教育現場の課題（インクルーシブ教育を行うことにより、教員の専門性がより求められること）という 3 つの視点から問題としている。また、韓他（2015）は「インクルーシブ教育のシステムを評価するためには、客観的な評価と主観的な評価の両方が必要となる」が、「現在日本においてインクルーシブ教育システムをそのように評価するためのツールは見当たらない」という。そこで、韓他は日本におけるインクルーシブ教育を評価するためのツールを開発するために、インクルーシブ

教育評価指標（IEAI: Inclusive Education Assessment Indicator）の開発を行い、その指標を用いて日本の制度・政策の分析を行ったが、その成果についてまだ十分議論されていない。柘植（2013）も「特別支援教育に関わる研究領域の全体像を見ると、特別支援教育に関する研究には、その手法や内容と関わって、教育学、心理学に集中している傾向があり、法律学、行政学、政策学、医学、保健学、福祉学、社会学、工学、情報学などと教育現場との交差に関する研究はほとんど行われていないことは問題である」と指摘している。

これまで行政分野において行われている特別支援教育制度に関する研究は、「その研究方法としては、憲法および諸法規を体系だてる法解釈的方法、大部の史資料に基づく歴史的方法、諸外国との比較検討による比較的方法などが採られてきた」（渡部 1996）。教育の現況とリンクしながら日本の教育に関する制度・政策を分析する研究が少ない。特別支援教育政策・制度に関する研究の多くは、制度理念または日本の政策自体と海外の先進国との比較の結果に基づき、日本の特別支援教育と世界のインクルーシブ教育とのギャップを見出すことに力を注いでいる。特別支援教育政策の研究もいくらかはある。その中では有松（2012；2013）の政策過程分析が参考になるが、政策自体の形成における各関連部署でなされていた議論の分析や文部科学省がインクルーシブ教育を提起するまでに至る過程の分析についてはまだ深められる余地がる。

つまり、教育分野において特別支援教育に関する関係部署の間に、政策が形成された経緯またその背景にある当時の議論を研究している研究者は多くない。

第 2 章　インクルーシブ教育と特別支援教育

本稿ではインクルーシブ教育と特別支援教育の概念について深く検討するものではないが、行論の必要上、第二章ではごく簡略に両者の概念について整理しておく。

1. インクルーシブ教育

インクルーシブ教育に関する研究の大半は 1994 年の「サラマンカ宣言」以降の議論に集中しているが、河東田（2009）や清水（2010）はノーマライゼーションからインクル―ジョンまでの経緯を歴史背景、社会とのかかわりなどを踏まえて論じて整理している。

河東田（2009）はインクルーシブ教育の原点とも言えるノーマライゼーションの誕生から普及にかけて北欧・北米の研究者の議論を詳細に調べ、世界的に広まっていたノーマライゼーションの理念・原理とその変遷過程を明らかにしつつ、当初の“反施設・隔離”という思想から次代へ展望する新しい障害者対策の誕生までのプロセスを振り返っている。

清水（2010）はノーマライゼーションの理念の広がりとか各国への影響、障害者権利条約のインクルーシブ教育の意味を探ることによって、ノーマライゼーション、インクルーシブ教育、ソーシャル・インクル―ジョンの関連を明らかにした。インクルーシブ教育はすべての人を対象とした教育であり、すべての多様性に応えるべくあらゆる個々のニーズに対応して、排除と隔離を避けるものである。学校制度そのものに変化が求められる。清水（2010）の解釈によれば、インクル―ジョン理念は日本が提起した共生社会という概念に類似する部分がある。インクルーシブ教育は狭い意味の教育政策として理解するのでなく、社会政策の一環として位置付けるべきものである。

P・ミットラー（2002）は、「教育の分野でのインクル―ジョンは、すべての子どもが、学校が提供

するあらゆる範囲の教育的社会的機会に参加できることを保障するという目標の基に、学校を全体として改革し作り直す過程に関係している。それは、提供されるカリキュラム、アセスメント、学業成績の記録と報告、学校やクラスでの子どものグループ分けの決定、教育学とクラスでの実践、スポーツ、余暇とリクリエーションの機会を含んでいる」と述べている。

2005 年に UNESCO が発表した「インクルージョンのためのガイドライン」（UNESCO 2005）では、インクルージョンについて 4 つの要素を示している。①インクルージョンそのものは終わることのないものであり、②多様性に連続的に応える“プロセス”である。また、③あらゆる角度から吟味・検討が必要であり、④すべての生徒の参加・達成に関するものであり、すべての学習者を対象にするものである。

これを踏まえるなら、インクルーシブ教育の対象は障害者のみでなく、人種の違いまたは社会的・文化的マイノリティであったり、疎外・排除・基準点以下の学習グループであったりと幅広いものであるため、障害児教育という枠組みだけでは捉ええないものである。多様な学習ニーズに応じて、適切な学校教育を提供するものであり、学習者側が自分のニーズや障害の種類・程度に合った学校を消極的に選択するのではなく、学校側がすべての子どもに合うようにカリキュラム、教授法を工夫し、リソースの利用、地域との連携などを通じて質の高い教育を提供することが求められる。

要するに、インクルーシブ教育は普通学校に学習者を統合するインテグレーションではなく、学習者の多様性に応えられる教育制度への変換が伴うものであると考える。単に個々のニーズに応えて終わるだけでなく、学校の教育制度自体に変化が求められていることがその大きな特徴である。

2. 特別支援教育およびインクルーシブ教育との比較

中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（2005 年 12 月 8 日）において、特別支援教育は以下のように定義された。

> 特別支援教育とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的取り組みを支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。また、すでに、述べたとおり、現在、小・中学校において通常の学級に在籍する LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する指導及び支援が喫緊の課題となっており、「特別支援教育」においては、特殊教育の対象となっている幼児児童生徒に加え、これらの児童生徒に対しても適切な指導及び必要な支援を行うものである。

具体的な制度の在り方に関して、2003 年の「最終報告」と 2005 年の「答申」とは違う。従来の特殊教育から個々のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う特別支援教室への転換ということ以外にも、盲・ろう・用語学校教諭免許条を特別別支援教諭免許状に一本化し、特別支援学校を地域のセンター的機能として位置づけることも記している。

特別支援教育とは、特殊教育で取りこぼしてしまっていた狭間の障害（ADHD、LD など）にも対応していき、一人一人の教育的ニーズに応じた指導を柔軟的に行い、その学校だけでなくセンター的機能をもった、地域や家庭の関わり合いにおいて開放的・連携的なシステムであることがその特徴として挙げられている。

「サラマンカ宣言」以降、世界的に障害児教育の理念はインクルーシブへと転換した。既存の分離

別学体制は障害者の権利を侵害していると批判され、分離教育体制を撤廃するという潮流が広がっている。日本政府もインクルーシブ教育の方向に向かうというが、実際には分離教育は残ったままである。特別支援教育の対象に、従来対象となれなかったADHD、LDなどが含まれるようになった。しかし、根本的には、インクルーシブ教育により提起されている教育理念とは大きく違っている。特別支援教育と比較してインクルーシブ教育は次のような原則をもつ。①障害者に限定するのではなく、排除という概念を踏まえ、すべての人を対象とする。②多様なニーズを対応しつつ、通常教育を提供する。③生徒の多様性を考慮しつつ、学校自体の変革が求められる。④インクルーシブは終わりのないものであるため、教育だけのインクルージョンでなく、ソーシャル・インクルージョンこそが根本的な目的である。

筆者が見るに、現行の日本の特別支援教育はノーマライゼーションの理念を取り入れて成立したものと言ってよい。80年代の英米においてノーマライゼーションの具現化の1つの手段としてインテグレーションが提起され始めた。それ以来、分離別学体制的な統合教育は世界へ広がりつっていった。

現行の特別支援教育は「サラマンカ宣言」が提起したインクルーシブ教育と次の点で異なっている。

まず特別支援教育は子どもを障害児／健常児という二分法で捉えており、そのため、教育自体に変革が行われていない。つまり、特別支援教育の場合であれば、ニーズに応えるためのカリキュラム編成・教員配置の解決（特別支援教育を必要とする生徒のいるクラスに何人の教員を配置するかなど）といった「サラマンカ宣言」が要求していることを制度上において解決しなくても実行は可能である。

また、特別支援教育の目標・目的はほぼ統合教育と同じである。現行の特別支援教育は障害児も健常児も同じ場所で教育を受けるが、多様性に応じた教育ではなく、障害児を健常児にてきるだけ近づけ、普通にしていくことが目標になっている。このように特別支援教育はインクルーシブ教育と大きく違っているのである。

第3章　特別支援教育政策の形成及び実施過程

1. 特殊教育から特別支援教育への転換を支えた理念とその影響

（1）ノーマライゼーション理念の影響による特別支援教育の芽生え

第二次世界大戦後の日本においてはしばらくの間、障害児教育の整備は非常に遅れていたが、1970年代に入って、従前の「特殊教育」政策への批判や不就学をなくす運動[2]が広がる。1970年に心身障害対策基本法が制定され、不十分ながらようやく日本も障害者の総合的な権利保障に対する施策が進められ始める。1979年には養護学校教育が義務化された。

この頃、世界ではノーマライゼーション理念を基にした動きが活発になり、その実現の手段として統合教育という概念も登場する。国連総会は1971年に「精神遅滞者の人権宣言」、1975年に「障害者の権利宣言」を採択した。そして、国連総会はノーマライゼーション理念を単なる理念として終わらせないようと意図し、理念を具現化する運動を起こした。1981年は“国際障害者年”と定められ、全ての障害のある子どもを通常学級へという考え方に基づいて、日本も含め、世界において分離から統

[2] 1960年代になると、就学猶予・免除となった子どもの数は減少しつつあったが、依然として多数に上っていた。発達保障や権利としての障害児教育の考え方が広がるとともに就学猶予・免除への批判が強まり、各地で不就学児実態調査が行われた。子どもの権利が保障されていない実態が明らかになり、全国で不就学をなくす運動が広がっていった。中村・荒川（2010）参照。

合[3]への流れが加速していくこととなる。

1982 年には「障害者に関する世界行動計画」が発表された。この中では、“障害者予防”“リハビリテーション”“機会均等化”が整理され、各国のなすべき課題についての 201 項目の提案がなされたほか、障害のある児童に対して“通常教育に匹敵する教育の保障”を行うことが提起されていた。1989 年には「子どもの権利に関する条約」において、障害のある児童に対する教育等の機会の保障が謳われた。1993 年の「障害者の機会均等化に関する基準規則」では統合教育の表記が使用されていた。日本では“国連障害者の十年”（1983～1992）の取り組みによって、日本の障害者政策も大きな進展を見せ始めた（中村・荒川 2010）。

通級制度は 1960 年から既に“ことばの教室”“きこえの教室”というかたちで定着していたが、関係者の要望によって学校教育法施行規則改正（1993 年）を契機に本格的に制度化された。通級指導は通常学級に在籍する障害児の問題を文部省が正式に認識した点で意味が大きいが、通級制度は統合教育を完全に達成できるほどの効力はない。この制度で対象になる児童生徒は通常学級に在籍していること、通常学級の学習に概ね参加ができること、特別な指導とは教科内容を補充する程度の内容であることなどの制約があるからである（高橋・松崎 2014）。

海外では 1970 年代に英米に生まれた特別な教育的ニーズやインテグレーションの概念を発達・学習権保障の観点から位置づけ直した。障害児教育改革の提案は 1980 年代半ばから本格的に行われるようになった。文部省は 1990 年代初頭まで特殊教育制度に固執する態度をとってきたが、その間、障害児学校・学級在籍率 1%を割り込み、既存の制度の改革が避けられない状況になった（中村・荒川 2010）。

以上のような国内・国外の情勢を受けて、文部科学省も通常学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒への対応をより積極的に進める方向に動き始めた。2001 年、文部科学省に置かれた「21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」は「21 世紀の特殊教育の在り方につて～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について（最終報告）～」を提出した。同報告書の冒頭は次のように書かれている。

> 我が国では、障害者の自立と社会参加の一層の促進を図るため、1993 年 12 月に障害者基本法が制定され、教育、福祉、労働など各分野にわたって、中長期的な観点からノーマライゼーションの理念を実現するための取組が進められている。また、特殊教育においては、近年、幼児児童生徒の障害の重度・重複化や多様化、より軽度の障害のある児童生徒等への対応や早期からの教育的対応に関するニーズの高まり、高等部への進学率の上昇、卒業後の進路の多様化などが進んでいる。

特別支援教育はこのように社会のノーマライゼーション[4]や障害の重複化・多様化への対応として打ち出されたものといえる。

日本においても分離教育から統合教育へと次第に移行が進んでいった。この進展に大きな影響を及

---

[3] 障害のある児童と障害のないし児童を通常学級に統合する考え方は「統合教育」（integration）またはメインストリーング（mainstreaming）と呼ばれている。清水（2010）は「メインストリーミングに関して、二つの考え方がある。通常教育と障害児教育を可能な限り近接させる試み、或いは障害児教育を通常教育に合流させるという考え方である。それに対して、インテグレーションとは、通常教育と障害児教育という分離している教育環境を 1 つに纏める考え方である。両者の共通点としては、一度分離されたものを統合することである」と言っている。

[4] 同報告書では、ノーマライゼーションは「障害のある者も障害のない者も同じように社会の一員として社会活動に参加し、自立して生活することのできる社会を目指すという理念」と定義されている。

ぼした理念はノーマライゼーションであったと考えられる。高橋・松崎（2004）も「ノーマライゼーション理念が媒介となることで、特別支援教育制度を変容させた」と述べている。

（2）インクルーシブ理念の影響による特別支援教育の推進

上述のように、日本においてノーマライゼーション理念が取り入れられ、特別支援教育の最初のモデルが成立した。ところが、同時期に世界では既に新たな理念であるインクルーシブ理念が提唱され始めていた。これも特別支援教育に関する制度の変容に影響を与えたと考えられる。

このインクルーシブ理念は、障害のある者が教育制度一般から排除されないことと自己の生活する地域において教育の機会が与えられることなどとされている[5]。

1993 年に国際連合において「障害者の機会均等に関する基準規則」が提唱された。1994 年には、ユネスコ国際会議において「サラマンカ宣言」が提出された。「サラマンカ宣言」には、初めて明確にインクルーシブ教育に関する文言の記載がある。2006 年には国際連合において障害者権利条約が採択された。この条約には、「あらゆる段階におけるインクルージョンの教育システムと障害学習を保障する」（第 24 条）や「人間の多様性の尊重、教育を個人の特別な状況に合わせることにより、子どもの最善の利益を尊重する」（第 17 条）などと記載されている。とりわけ、第 17 条の内容は、インクルージョンの流れに沿ってより具体的な内容になっていると考えられる。これらは、共生社会の形成及びその多様性の理解を目指した理念である。

2010 年に文部科学省によって特々委が設置され、2012 年に報告書「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」が提出された。そこでは、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、就学相談、就学先決定の在り方の検討、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、多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進等が指摘された（中村・荒川 2010；高橋・松崎 2014）。

しかし、日本の特別支援教育では、他の学習困難について言及せず、“障害児のための教育改善”“障害児の学習環境を健常児と同じにする”という方向に改革を進めたことから分かるように、インクルーシブ教育に関する理念の解釈は不十分であったと思われる。また、「障害児のために」という考え方が強調されすぎたために、「逆に障害児と他の子どもたちの違いをより強く認識するようになるという現象も起きている」と指摘されている（インクルーシブ教育推進研究プロジェクトチーム 2012）。

日本においてインクルーシブに関する理念の解釈を巡って、様々な論争が起こっている。玉村・中村（2008）や嶺井・ラストマイヤー（2008）によると、「サラマンカ宣言」等で示されるインクルージョンは決して場所的統合だけを意味するのではなく、教師の専門性育成や施設・カリキュラムの充実化などを伴い、個々のニーズに応えていくことで初めて実現できるものである。これに従えば、障害児だけのインクルージョンではなく、特別な教育的ニーズを持つ子ども全体のインクルーシブであるということを日本の特別支援教育が正しく理解・実践できているとは言い難い。

（3）ノーマライゼーション、インクルージョン等の概念整理

特別支援教育はノーマライゼーションの理念の影響を受けて形成されたが、またその時期はインク

[5] インクルーシブ教育の理念の理解については、玉村・中村（2008）や嶺井・ラストマイヤー（2008）のサラマンカ宣言や障害者権利条約に関する考察が最も詳しい。

ルージョンの理念が日本に紹介された時期であり、特別支援教育はそれが微妙に重ねられる形で影響を受けている。それゆえ、特別支援教育に関わる二つの理念の特徴と関係性を明らかにしなければ、現在の特別支援教育を理解することは難しいであろう。これまでノーマライゼーションとインクルーシブをきっちり整理した研究は多くない。ここではノーマライゼーション、インクルージョン、そして共生社会と特別支援教育の関係を簡単に整理しておきたい。

①ノーマライゼーションとインクルーシブ

ノーマライゼーション原理は対人処遇や社会サービスに関わる普遍的な概念としてよく知られている。ノーマライゼーション原理は、バンク―ミッケルセンにより初めて提起され、ニィリエとウォルフェンスベルガ―による二つのノーマライゼーション原理が生成と発展を跡付けてきた。ただし、ニィリエとウィルフェンスベルガーのノーマライゼーション原理は同一の用語を使用していても、それはまったくと別物である。

前者のニィリエのノーマライゼーション原理は、年齢やライフステージの各段階で、経済や社会生活等の側面を人権の平等性に依拠しながら、障害者の日々の生活を可能な限り通常化するという生活主義と言ってよい理論であるのに対して、後者のウィルフェンスベルガーの原理は、障害者が劣等処遇されるに至る根源的プロセスを解消するのに、障害者を取り込む環境の通常化と、障害者本人が社会の中で逸脱していると見られないようにすることを求めることである（清水 2010）。

そして、ノーマライゼーションという理念は成文化され、実践段階に入ってから、様々な議論や実践を積み重ね、障がいの受容とノーマルな生活条件の提供という国際的に共通の認識がなされるようになった。根本的に、ノーマライゼーション原理は何よりも障害者への隔離主義的対応に対抗する理論であり、障害者はサポートを必要としながらも市民として通常の地域生活を送ることを可能とするよう求める理論である。

一方、「サラマンカ宣言」に提起されるインクルーシブの理念によれば、インクル―ジョンの主張は、「地域生活を営みながらも、正規雇用市場から見放され貧困化して、社会的関係や人間的絆から疎外されている事から、社会の主流から排除されたり、孤立している人たちを社会の主流に位置づけることである。障害者に限定しないで、家庭内暴力被害者、引きこもり、外国人労働者とその子弟、自殺者、ニートやフリーター等を含めて、地域社会の中で社会的関係と人間的つながり関係の中に取り戻すというのがその主張である」（清水 2010）。

今日のインクルージョンまたはインクルーシブは従来のノーマライゼーション原理を土台にして発展してきたものであると考えてよい。障害者に限らず、社会の経済・文化・教育からの排除、加えて人間的絆から排除された者への社会正義と公平を求めるのがその主張である。ゆえに、インクルージョンの主張を 1 つの社会政策として位置付けるべきであると提起する学者（P・ミットラーなど）もいる。

②共生社会とノーマライゼーション、インクルーシブ

共生社会という用語は、政府文書を初めとしていくつかの学問分野で使用されている。それはインクルーシブな社会、ソーシャル・インクルージョンと同義の言葉と理解されていることが多い。インクル―ジョンは“包含”“包み込む”の語義であり、多様性を包み込む社会が共生社会であると考えら

れている。

共生社会を打ち出したのは「障害者基本計画」（2002 年）である。冒頭の「基本的な方針」には次のように書かれている。

> 21 世紀に我が国が目指すべき社会は、障害の有無にかかわらず、国民誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会とする必要がある。
> 共生社会においては、障害者は、社会の対等な構成員として人権を尊重され、自己選択と自己決定の下に社会のあらゆる活動に参加、参画するとともに、社会の一員としてその責任を分担する。
> 他方、障害者の社会への参加、参画を実質的なものとするためには、障害者の活動を制限し、社会への参加を制約している諸要因を除去するとともに障害者が自らの能力を最大限発揮し自己実現できるよう支援することが求められる。

同計画の前身は、1994 年に制定された「障害者対策に関する新長期計画」である。「障害者基本計画」には、ノーマライゼーションとリハビリテーションの理念の下に推進されてきた「新長期計画」を継承すると書かれている。つまり、2002 年障害者基本計画はノーマライゼーションを継承し、その理念のもとで共生社会を構築するとしているのである。

2005 年の特々委「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」においても、「我が国は、障害の有無にかかわらず、国民誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会に移行しつつある」と記された。

2007 年 4 月 1 日、特別支援教育を開始するに当たって文部科学省が発した通知には、「特別支援教育は、障がいのある幼児児童生徒へととどまらず、障がいの有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるもの」であると書かれている（「特別支援教育の推進について（通知）」）。

また、2012 年の「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）」には、「共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要がある」と記されている。

障害者基本計画はノーマライゼーションを理念とし、それを基礎とした施策によって共生社会を目指すとした。他方、その後の文部科学省は特別支援教育とインクルーシブ教育を結び付け、特別支援教育を通じて共生社会をめざすものと位置づけられている。

前述したように、ノーマライゼーションとインクルージョンの根本思想は通念しているが、ノーマライゼーション原理は障害者と健常者の差異の存在を提示し、それをノーマルなものにするように努力することで、あらゆる差別や排除を無くしてゆくとするものであるのに対して、インクル―ジョンはその差の存在を重視せず、包み込むことで多様性・個性を受け止める社会を要求している。この 2 つの理念は根本思想で通底していると言えるものの、異なる部分があるといえる。

日本政府によって提起された「共生社会」という用語の概念は、十分な議論は行われないまま、ノーマライゼーションとインクルーシブの間にある差異を理解せず使用されている。

結局、日本が現在行っている特別支援教育のゴールは曖昧化している。例えば、通常教育と障害児教育という教育制度の両立体制という点では従来のものと変化が見られなかった。また、教育的支援の対象を「障害のある児童生徒」に限定している。通常教育と障害児教育を統合することで、障害の

有無に関わらず、すべての子ども一人一人が支援を必要としている存在であるというインクル―ジョン理念との決定的な差異はここにある。特別支援教育を推進すればインクルーシブが成立できるというような構図は、そもそもインクルーシブの原理的な理解を欠いたものではないかと考えられる。

2. 特別支援教育政策の形成実施における論点と文部科学省の考え方

これまで文部科学省はインクルーシブ教育を学校教育の基本に据えることに抵抗してきた。しかし、日本政府は 2006 年 12 月 13 日に国連で採択された障害者権利条約を受け入れた。これにより、文部科学省も同条約の精神を踏まえ、「インクルーシブ教育」を推進する姿勢を示すこととなる。しかし、それは明らかに「サラマンカ宣言」の理念と乖離している。以下では、①障害者権利条約の日本語訳をめぐる論争と②「インクルーシブ教育」の推進をめぐる賛否を検討し、それを通じて特別支援教育についての文部科学省の考え方を明らかにしていきたい。

(1) 障害者権利条約の日本語訳をめぐる論争

2006 年 12 月 13 日第 61 回国連総会は、障害者権利条約を満場一致で採択した。この条約には、障害のある人の人間としての尊厳の尊重、権利性に裏付けられた法制の整備、インクルージョン社会の確立が明記されている。日本政府は 2007 年 9 月 28 日にニューヨークでこの条約に署名した。しかし、国会承認は 5 年以上も後の 2013 年 12 月 4 日であり、効力が発生したのは 2014 年 2 月 19 日であった。

政府は国会において条約内容・方針に賛同するものの、条約の内容に抵抗する姿勢がその訳からうかがえる。政府訳は現行の障害児教育制度と障害者権利条約が衝突することを覆い隠すために、条約の文言を意図的に誤訳したといわざるをえない。これは単に日本語訳が不適切だったということで済まされるものではない。いかに障害者に関する権利を捉えるか、障害児権利条約が国内法と矛盾・衝突するかどうか、どのように国内法を整備すべきかに関わる重要な問題である。

そこで、障害者権利条約第 24 条「教育」の日本語訳を比較検討してみた。対象とするのは、①外務省版[6]、②文部科学省版[7]、③川島・長瀬仮訳（2008）の 3 つである[8]。すでに障害者権利条約の訳をめぐっては問題が指摘されているが、行論の必要上、本稿でも教育に関わる部分で訳の問題をあらためて確認しておきたい。

上記 3 つの訳を原文と照らして読むと、明らかに日本政府はインクルーシブ教育に対してネガティブな姿勢をとっている。障害者権利条約は、日本に価値転換・制度転換を求めて、障害による差別の禁止、合理的配慮の提供、インクルーシブ教育などを提起している。しかしながら、外務省版・文部科学省版の日本語訳は、原文にある条約精神に反している部分が見受けられる。その中でも重要と考えられるものを 2 つほど取り上げる。

1 つ目は、“inclusive” についてである。条約第 24 条の「an inclusive education system at all levels and lifelong learning」は、外務省版では「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」、

---

[6] 外務省「障碍者の権利に関する条約（略称：障害者権利条約）」（和文）
URL：http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf
[7] 文部科学省「障害者の権利に関する条約（抄）」
URL：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300898.htm
[8] なお、ここでは紙幅の都合上、原文及び各日本語訳の掲載は省略する。

文部科学省版では「あらゆる段階における障害者を包容する教育制度及び生涯学習」と訳されている。条約の inclusion は第 19 条（自立した生活及び地域に受け入れられること）、第 26 条（リハビリテーション）、第 27 条（労働）のいずれにおいても「社会に受け入れられる」と訳されているが、第 24 条（教育）だけは「包容」と訳されている。

2 つ目は、“the general education system”についてである。外務省版では「一般的な教育制度」と訳されており、これは多くの国が「一般教育制度」と訳しているものと大差ない。しかし、文部科学省版では「教育制度一般」と訳している。

大谷（2015）は訳語について次のように指摘している。

> 日本政府は、権利条約中の「インクルージョン」の公定訳を「包容」とした。しかし、これは誠にわかりにくい。確かにインクルージョンは、適切な和訳がなく、定義規定もない。しかし多くの人の異論の無いところでは、障害者は障害の有無にかかわらず、分け隔て無く社会に受け入れられる、ということであろう。
>
> インクルーシブ教育制度とは、人間の多様性や尊厳と自尊感情を育て、能力を最大限に発達させ、社会に効果的に参加することを目的とした教育制度である。・・・権利条約は、明確に、障害者に特別な学校や教育形態を設けて、障害者を地域の普通学校から排除することを否定し、一人ひとりに必要な合理的配慮を普通学校の中で保障すると規定したのである。
>
> わが国の障害児教育は、永く分離別学教育でなされ、2007 年からようやく特殊教育から特別支援教育への転換がなされた。この特別支援教育制度の中で各障害児になされていた支援は、あくまで個別支援であり、インクルーシブ教育における合理的配慮とは異なる。
>
> そして、この個別支援が措置としてなされるとき、すなわち、特別支援学校（学級）が措置されるときにも、あくまでも「完全な包容」（フルインクルーシブ）を目的とし、かつ学問的な発達のみならず社会的な発達を最大にする環境においてなされなければならないとした。要するに個別支援措置を例外とし、これに条件を付したのである。（一部省略）

文部科学省版では、条約のインクルーシブ教育の意味と異なり、特別支援学校を残しても問題のない訳となっている。ここには教育制度を改革せず、現行のままでも条約に見合ったものとしたいという日本政府の消極的な意向が見て取れる。

3 つ目は、“access”についてである。“access”は利用や参加といった意味を含むはずであるが、文部科学省版の第 24 条は「与えられる」と訳されている。“access”とは能動的な権利が含まれており、「与えられる」という受動的な意味ではないはずである。「機会が与えられる」とは形式的な機会は保証するということを意味しているようにも読むことができ、原文の趣旨から大きく後退させていると思われる。

ここではこれ以上論じないが、この他にも意図的な誤訳を挙げることができる。日本政府は一貫してインクルーシブ教育の導入に消極的な姿勢を示し続けている。文部科学省は、特別支援教育をどのような形で学校教育の中に組み込んでいこうとするのかについて、いまだに曖昧な状態のままとなっている。

(2) インクルーシブ教育の推進をめぐる賛否

ここでは、日本においてインクルーシブ教育推進に賛成／反対の立場の論点を整理することによって、インクルーシブ教育の現状を理解していく。そのアクターとして、以下では、①障がい者制度改革推進会議、②全国特別支援教育推進連盟、③文部科学省に着目して検討を進める。

①障がい者制度改革推進会議

2009 年 9 月に国内法整備を目的とする「障がい者制度改革推進本部」が内閣に置かれた。その中に、障害者及び家族の代表や有識者などによる会議体として「障がい者制度改革推進会議」が設置された。有松（2012）は、「推進会議による制度改革の到達点を精査することは、障がい者政策の現状を明らかにするために不可欠」と述べており、インクルーシブ教育推進について検討する上でも重要なアクターの 1 つである。

同推進会議が中核的な役割を担い、2010 年 1 月から精力的に議論が始まった。同年 1 月 12 月に第 1 回会議が開催され、2012 年 3 月 12 日までに全 38 回の会議が行われた。障害者政策全般にわたって議論される中、教育は以下の回で取り上げられている[9]。

回数	年月日	主要議題
第 5 回	2010 年 3 月 19 日	議論
第 9 回	2010 年 4 月 12 日	文部科学省・団体ヒアリング
第 16 回	2010 年 7 月 12 日	子どもの権利条約第 3 回総括所見報告
第 17 回	2010 年 7 月 26 日	文部科学省意見交換
第 18 回		文部科学省・団体ヒアリング
第 25 回	2010 年 11 月 15 日	文部科学省特々委員長試案ヒアリング
第 28 回	2010 年 12 月 13 日	障害者基本法の改正について（第二次意見のとりまとめ）

障がい者制度改革推進会議は、第 14 回までの審議を踏まえ、2010 年 6 月に「障害者制度改革の推進のための基本的な方向（第一次意見）」を公表した。そこでは、障害者権利条約に沿って、教育に関する方向性として以下の 3 点が挙げられている。

・障害のある子どもは地域の学校に就学すること
・本人や保護者が特別支援学校を希望する場合等にそこが選択できること
・個人が必要とする合理的配慮が保障されること

その後、同年 12 月に「障害者制度改革の推進のための第二次意見」を公表した。ここには、障害者基本法改正に向けて、日本政府に求める事項が端的に書かれているので、以下に引用する。

・障害のある子どもは、他の子どもと等しく教育を受ける権利を有し、その権利を実現するためにインクルーシブな教育制度を構築すること
・障害のある子どもとない子どもが、同じ場で共に学ぶことができることを原則とする共に、本人・保護者が望む場合に加えて、最も適切な言語やコミュニケーションを習得するために特別支援学校・学級を選択できるようにすること
・就学先の決定に際し、本人・保護者の意に反して決定がなされないことを原則とすること
・障害のある子どもの個別のニーズに適切に応えるため、合理的配慮や必要な支援が提供されるために必要な施策を講ずること

「第一次意見」と「第二次意見」では文言や内容に変化が見られる（有松 2013a）。教育においては、教育を受ける権利を明確にし、「障がいのある子どもは、障がいのない子どもと同様に地域の小・中学

9 「障がい者制度改革推進会議」の議事は内閣府の同会議 HP より。

校に就学し、かつ通常の学級に在籍することを原則」（第二次意見）とした。また、障害児への否定的な認識が反映されるとして、「障害予防」という表現は使用しないこととされた。

推進会議での教育に関する議論の中で、日本の障害児教育の現状とあり方の検討に触れているのは、第 9 回・第 17 回・第 25 回である。検討内容をまとめると、推進会議はインクルーシブ教育に賛成の立場にあることが分かる。障害者が排除されないために社会全体の力をつけるための最適な理念がインクルーシブであり、共生社会の実現のために、まず学校教育こそがインクルーシブ教育でなければならないというのが推進会議の主張である。

②全国特別支援教育推進連盟の意見

障がい者制度改革推進会議が統合教育の方針を示した後、全国特別支援教育推進連盟[10]からの反対意見が寄せられている。その主な主張は次の通りである[11]

1. 準ずる教育について
   ＊障害の状態などにより、小学校、中学校と全く「同じ」にはでないため、幅のある表記が望ましい、したがって現行のままでよい。
2. 学籍の一元化について
   ＊保護者の選択権に委ね、通学している学校と籍のある学校が個々に違うことになるとすれば、それは特別支援学校の存続の危機である。
3. 就学先の決定について
   ＊選択権は保障されるべきである。しかし、保護者の判断だけに委ねない協議の場も必要である。
4. 特別支援学校・特別支援学級の存続について
   ＊廃止に反対。障害のある子どもたちには条件整備のされた学校・学級が必要である。
5. 特別支援学校の寄宿舎について
   ＊障害によっては家庭だけでは適切なしつけや生活力を身に付けることが難しい。
6. コミュニケーションについて
   ＊障害に応じた様々なコミュニケーション手段を早期から身に付ける必要があり、特別支援学校の役割は大きい。
7. 職業教育と進路指導について
   ＊盲学校・ろう学校を含む特別支援学校などの教育に期待するところが大きく、更なる専門性の向上を望む。

推進連盟は国連決議である障害者権利条約の内容や、それを受けた障がい者制度改革推進会議の方針、そしてインクルーシブ教育の推進に対して反対の立場である。特別支援教育財政は生徒の増加に追い付けない状態にある。現在の特別支援教育の深刻な状況を見て、インクルーシブ教育へと転換することでなく、発展途中にある障害児教育を更に充実させてほしいというのが推進連盟の意見であった。

③文部科学省

障がい者制度改革推進会議では、文部科学省に対してもヒアリングや質疑を行われている。文部科

10 全国特別支援教育推進連盟は、特別支援学校の PTA を含む関係者、手をつなぐ会、日本肢体不自由児境界、父母の会など 14 団体から構成された特別支援教育に関わる当事者を中心とした団体である。
11 「障がい者制度改革推進会議における協議に対する意見（レジュメ）」「障がい者制度改革推進会議におきえる協議に対する主な意見」（障がい者制度改革推進会議 HP）。

学省が第 9 回の障がい者制度改革推進会議に提出した意見書に次のような記載がある[12]。

> 文部科学省としては、(略) 条件整備が整わない中での理念のみのインクルーシブ教育は、結果として、子どもの「能力を可能な最大限度まで発達させる」との目的（権利条約第二十四条）を損なうおそれがあることに留意すべきであると考える。

障がい者制度改革推進会議において、文部科学省担当者は特別支援学校がインクルーシブ教育と相反しない、インクルーシブ教育には特別支援学校等の多様な学びの場を用意しておくことが重要であると主張している（有松 2012)。

特別支援教育が成立する前の 2003 年 3 月、文部科学省が設置した「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」が「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告)」を公表している。そこでは主に、障害のある児童生徒の新たな教育ニーズに対応する体制や、新たな障害児教育体制に関わる法制度、すなわち障害種別の枠を超えた盲・ろう・養護学校の在り方と小中学校等における LD・ADHD 等の児童生徒への教育について焦点が当てられている。

協力者会議は、従来の盲・ろう・養護学校では、「新しい障がい」をもつ児童生徒への支援の問題を含む障害児教育の現実に対応できないとして、新たな包括的な枠組みを求めた。それが特別支援教育である。

先に述べたように、特別支援教育はインクルーシブ教育とは異なる原理をもつものである。しかし、文部科学省は別支援教育とインクルーシブ教育は対立するものではないという立場を一貫してとり続けている。

(3) 文部科学省の姿勢

以上から分かることは、まずインクルーシブ教育の捉え方やその評価をめぐって政府・審議会レベルで見解が一致していないことである。障がい者制度改革推進会議内では、サラマンカ宣言や障害者権利条約等に基づいた理解をもとにインクルーシブ教育を推進しようとする立場があり、その意見が反映して一次意見から二次意見へとインクルーシブ教育の原理が明確になるように修正が加わっている。他方、特別支援学校関係者や障害児父母会などはインクルーシブ教育を否定し、特別支援教育を維持発展させようという論陣を張っている。

文科省は、文言上はインクルーシブ教育の推進を否定していない。しかし、特別支援教育を維持発展させる姿勢が根本にある。

特殊教育から特別支援教育へと転換が進められた経過において、10 年足らずの間に 3 つの重要な「報告」が公表されてきた（次頁表参照)。それらにおいては、インクルーシブ教育の原理と相反する教育理念が提示されてきた。

伊藤（2006）は、「この 3 つの報告を読み比べてみれば、文部科学省はこれらの協力者会議をコントロールし、実質的な報告作成者になっている。官僚の政策意図は、実はしっかり貫かれていることが分かる」と述べている。すなわち、インクルーシブ教育に対する文部省・文部科学省のネガティブ

12 「ヒアリング項目に対する意見書【府省名：文部科学省】」（第 9 回障がい者制度改革推進会議、2010 年 4 月 26 日)。

な姿勢である。

世界では、ノーマライゼーションの他に、インクルーシブやフル・インクルージョンなどの理念が提起されている。文部科学省もインクルーシブ教育を政策推進の方向として掲げざるを得なくなった。しかし、これは「極めて安易な修正」（一木 2015）ではないだろうか。インクルーシブ教育概念について根本的な検討を欠いたまま、安易に特別支援教育をインクルーシブ教育に接合していると言わざるを得ない。

年月	タイトル	実施者	備考
1997 年 1 月	特殊教育の改善・充実について（第一次報告）	特殊教育の改善・充実に関する研究協力者会議	交流教育は統合教育の否定の上に成り立つもの；障害の種類による別学制度を維持すると主張；ノーマライゼーションの理念に触れていない
2001 年 1 月	21 世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）	21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議	ノーマライゼーションの進展に向け、障害のある児童生徒等の自立と社会参加を社会全体として、生涯にわたって支援するという今後の特殊教育の在り方についての基本的な考え方を示す
2003 年 3 月	今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）	特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議	特別支援教育の位置づけについて、「特別支援教育は、共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものである」とされる

おわりに

第二次世界大戦後、日本国憲法第 26 条において国民の教育を受ける権利は明記されたが、すべての障害のある児童生徒に対し、適切な教育の機会が保障されてきたとは言い難い。その後、世界でノーマライゼーショの考え方が広がると、日本でも徐々に分離から統合へと改革が行われ始め、2000 年代初頭には特別支援教育が提案された。そして、2012 年には特別支援教育の推進を通じてインクルーシブ教育システムを構築するという政策方向が示された。しかし、政府のいう“インクルーシブ教育の推進ための特別支援教育システム構築”という言葉には非常に懐疑的にならざるをえない。

隔離またはラベリングによってサポートを提供することはインクル―ジョンではないと考えられる。特別支援教育は健常者と障害の差異を区別した上で、サポートを提供し、できる限りその両者の間にある差を最小限に縮小しようとしている。特別支援教育は子どもを健常児と障害児という二分法で捉えているため、教育の目的や体制に変革をしなくても可能とされている。文部科学省は理念の本質を明らかにしないまま、教育改革を押し進めている。

インクルーシブという理念はそもそも実現可能なものなのだろうかという疑問は筆者にもある。イタリアは世界に先駆けてフルインクル―ジョンを制度化し実践しているが（一木 2005；一木 2015）、イタリアのインクルーシブ教育研究は少なく、十分な情報がない。そもそもインクルーシブ教育はたえざるプロセスであり、完成することはないともいえる。しかし、幼稚園から大学まですべての学校教育段階において、障害がある子どもも一般の学校で学ぶシステムを整えようとする姿勢がイタリアには見られる。インクルーシブ教育の推進において両国政府がそれに向き合う姿勢に大きな違いがあるように思われる。

インクルーシブ教育という理念を具現化するためには、長く多大な努力が必要であろう。しかし、

その前提としてまずインクルーシブ教育に対する共通認識を持つことが重要である。「サラマンカ宣言」のいうインクルーシブ教育が発展させるべきものであるとすれば、引き続きこの理念に関する考察が必要であるとあらためて指摘したい。

【参考文献・資料】

荒川智（2013）「障害者権利条約とインクルーシブ教育そして特別支援教育」『季刊人間と教育』第 78 号

有松玲（2012）「障害者政策の現状と課題―生徒改革の現状分析を通して―」『Core Ethics：コア・エシックス』第 8 号

有松玲（2013a）「障害児教育政策の現状と課題―特別支援教育の在り方に関する特別委員会審議の批判的検討―」『Core Ethics：コア・エシックス』第 9 号

有松玲（2013b）「ニーズ教育（特別支援教育）の“限界”とインクルーシブ教育の“曖昧”―障害児教育政策の現状と課題―」『立命館人間科学研究』第 28 号

遠藤俊子（2010）「特別支援教育の現状・課題・未来―インクル―ジョンを手掛かりとしてー」『日本女子大学大学院社会研究科紀要』第 16 号

E・G・ベンクト、二文字理明・石井昭男編著（2007）『ソーシャル・インクル―ジョンへの挑戦：排斥のない社会を目指して』明石書店

藤原睦治（1976）『「障害児」観再考―「教育＝共育」試論』明治図書

藤原睦治（1986）『「障害児の教育権」思想批判――関係の創造か、発達の保障か』現代書館

藤原紀子（2015）「イタリアにおけるインクルージョンの変遷と 1992 年 104 法」『世界の特別支援教育』第 24 号

T・ハウグヤン編（2004）『インクル―ジョンの時代―北欧発「包括」教育理論の展望―』二文字理明監訳；明石書店

堀家由妃代（2012）「特別支援教育の動向と教育改革～その批判的検討～」『教育学科 佛教大学教育学部学会紀要』第 11 号

一木玲子（1999）「イタリアの障害児統合教育制度を支える論理―法令文書の分析を中心として―」『関東教育学会紀要』第 26 巻

一木玲子（2000）「イタリアにおける障害児統合教育導入と学校改革―普通学校に焦点を当てて―」『日本教育制度学会』第 7 巻，第 3 号

一木玲子（2002）「統合教育に向けた障害児の障害の捉え方について―訴訟事例を通して―」『教育制度研究紀要』第 3 号

一木玲子（2005）「教育制度国外最前線情報―イタリアにおける障害児のインクル―ジョンの一事例―」『教育制度学研究』第 12 巻，第 3 号

一木玲子（2015）「教育予算から顕在化する文部科学省の『インクルーシブ教育システム』　2015 年度安倍政権の社会保障予算をどう読むか」『福祉労働』第 147 巻

インクルーシブ教育推進研究プロジェクトチーム（2012）『共生のインクルーシブ教育へ私たちの考え方』国民教育文化総合研究所

井理聡昭（2000）「世界の特殊教育の動向をふまえたインクル―ジョンの意義と課題についての考察」『情

緒障害教育研究紀要』第 19 号
伊藤和夫（2006）「「特殊教育」から「特別支援教育」への転換―その意味―」『天理大学人権問題研究室紀要』第 9 号
韓昌完・小原愛子・矢野夏樹・青木真理恵 2013「日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と課題に関する文献的考察―現状分析と国際比較分析を通して―」『琉球大学教育学部紀要』第 83 号
韓昌完・小原愛子・韓智怜・青木真理恵（2014）「障害者基本計画における特別支援教育の基本方針に関する一考察―特別支援教育に関する基本方針の日韓比較を中心に―」『琉球大学教育学部紀要』第 84 号
韓昌完・小原愛子・上月正博（2015）「インクルーシブ教育評価尺度（IEAT）の開発」『琉球大学教育学部紀要』第 86 号
河東田博（2009）『ノーマライゼーションとはなにか―人権と共生の原理の探究―』現代書館
川島聡＝長瀬修（2008）「障害のある人の権利に関する条約　仮訳（2008 年 5 月 30 日付）」
http://www.normanet.ne.jp/~jdf/shiryo/convention/30May2008CRPDtranslation_into_Japanese.html
越野和之（2007）「2006 年学校教育法等改定による特別支援教育法制の成立過程」『SNE ジャーナル』第 13 巻,第 1 号
古山萌衣（2011）「障害児教育政策の歴史的展開にみる特別支援学校の意義」『人間文化研究』第 16 号
黒田学・平沼博将・石川政孝・バユス・ユイス・小西豊・荒木穂積・野村実（2014）「イタリア共和国エミリア・ロマーニャ州における障害児教育・福祉に関する調査研究」『立命館産業社会論集』第 50 巻,第 2 号
松井彰彦・川島聡・長瀬修（2011）『障害を問い直す』東洋経済新報社
嶺井正也（1995）「資料・ハンディキャップ者の援助、社会的統合及び諸権利に関する基本法（法律 104 号）とイタリ ア の統合教育」『福祉労働』第 66 号
嶺井正也、シャロン・ラストマイヤー（2008）『インクルーシブ教育に向かって 「サラマンカ宣言」から「障害者権利条約」へ』八月書館
嶺井正也（2009）「イタリアにおける包摂共生教育制度の成立と展開に関する試論」『人文科学年報』第 39 巻
P・ミットラー（2002）『インクル―ジョン教育への道』山口薫訳；東京大学出版会
三好正彦（2009）「特別支援教育とインクルーシブ教育の接点の探究―日本におけるインクルーシブ教育定着の可能性―」『人間・環境学』18 巻
宮崎隆太郎（2004）『増やされる障害児―「LD・ADHD と特別支援教育」の本質―』明石書店
茂木俊彦（1995）『新障害児教育入門』旬報社
中村満紀男・荒川智（2010）『障害児教育の歴史』明石書店
中村満紀男（2011）「インクルーシブ教育に関する学術研究の成果と課題―日本が分離を選択した理由の源泉と意義に関する比較的検討―」『筑波大学特別支援教育研究：実践と研究』第 6 号
長瀬修・川島聡（2011）「障害者の権利条約と子ども」加藤正仁・宮田広善監修、全国児童発達支援協議会（CDS Japan）編『発達支援学：その理論と実践　育ちが気になる子の子育て支援体系』協同医書出版社
落合俊郎（2010）「教育改革・社会改革としてのインクル―ジョンの意義」『日本教育政策学会年報』第 17

号
OECD 編著（2009）『世界の教育改革 3・OECD 教育政策分析―特別支援教育、キャリア・ガイダンス、高等教育ガバナンス、成人障害学習への投資―』稲川英嗣・御園生純監訳；明石書店
大谷恭子（2015）「障害者権利条約「言葉」考 「完全に包容された教育」」『ノーマライゼーション 障害者の福祉』2015 年 8 月号
http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n409/n409015.html
F・ペルカ（2015）『障害者権利擁護運動事典』中村満紀男・二文字理明・岡田英己子監訳；明石書店
柴崎律（1998）「誰でもほとんとは＜学びたがりや＞なのだ」『人権と教育』第 28 号
柴崎律（1999）「全障研と心身的障害者解放論の批判」『人権と教育』第 30 号
高橋純一・松崎博文（2014）「障害児教育におけるインクルーシブ教育への変遷と課題」『福島大学人間発達文化学類論集』第 19 号
滝村雅人（2007）「『特別支援教育』の在り方を考える」『人間文化研究』第 8 号
谷村綾子（2013）「政策分析の適用に関する一考察―特別支援教育政策を対象に―」『千里金蘭大学紀要』
玉村公二彦・中村尚子（2008）『障害者権利条約と教育』全国障害者問題研究会出版部
手塚和男（2015）「障害者権利条約における教育を受ける権利」『三重大学教育学部研究紀要』第 66 号
清水貞夫（2004）『アメリカの軽度発達障害児教育―「無償の適切な教育」を保障―』クリエイツかもがわ出版
清水貞夫（2010）『インクルーシブな社会をめざして ノーマリゼーション・インクル―ジョン・障害者権利条約』クリエイツかもがわ出版
清水貞夫（2012）『インクルーシブ教育への提言―特別支援教育の革新―』クリエイツかもがわ出版
障害者権利条約批准・インクルーシブ教育推進ネットワーク（2010）「『交流及び共同学習』では『インクルーシブ教育』は実現できない」中央教育審議会特別支援教育の在り方に関する特別委員会第 6 回配布資料（同会議 HP より）
障がい者制度改革推進会議（2010）「障害者制度改革の推進のための基本的な方向（第一意見）」
障がい者制度改革推進会議（2010）「障がい者制度改革の推進のための第二次意見」
柘植雅義（2013）『特別支援教育～多様なニーズへの挑戦～』中央公論新社
特別支援教育の在り方に関する調査協力者会議(2002)「『通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査』調査結果」(「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」参考資料 2)
特別支援教育の在り方に関する調査協力者会議(2003)「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」
特別支援教育の在り方に関する特別委員会(2010)「特別支援教育の在り方に関する特別委員会　論点整理」
特別支援教育の在り方に関する特別委員会(2012)「共生社会の形成に向けた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）」
UNESCO（2005）*Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All.*
http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf
渡部昭男（1996）『「特殊教育」行政の実証的研究－障害児の「特別な教育的ケアへの権利」』法政出版
山田真（2008）「特別支援教育はインクルーシブ教育にはなりえない」『はらっぱ』第 285 号