

論文

特別支援教育からインクルーシブ教育へ — 「障害者の権利に関する条約」をてがかりとして—

梅木幹司*1

キーワード：特別なニーズ教育、インクルーシブ教育、特別支援教育、障害者の権利に関する条約

1 はじめに

わが国では、障害のある子どもへの教育は、「特殊教育」という名の下で行われてきた。その特殊教育は、2007年より「特別支援教育」へと転換が図られ、従来の養護学校、盲学校、ろう学校は特別支援学校へと移り変わった。しかし、このような転換が行われたにもかかわらず障害のある子どもとない子どもは、原則、分離した教育システムの下に置かれているのが現状である。それは、1979年の養護学校義務化により強化されたといういきさつがある。

しかし、1970年代以降、世界的なノーマライゼーションの流れもあり、イギリスやアメリカなどにおいては、障害のある子どもとない子どもの統合教育（integration）の実践も行われてきた。わが国においても一部の自治体では、そのような取組を行っていたところもあるが、制度化には至らなかった。ところで、統合教育は、主に障害のある子どもとない子どもという二分法に立脚し、それらの子どもたちの共生を目的とした教育の取組であった。その後、1994年には「サラマンカ宣言」により、「特別なニーズ教育」及び「インクルーシブ教育」の概念を世界に広めた。さらに「サラマンカ宣言」から12年後の2006年には、国連において「障害者の権利に関する条約」が採択され、「インクルーシブ教育」についてのより具体的な方向性を明確にした。しかしながら、わが国は、「障害者の権利に関する条約」には未だ批准しておらず、現在、批准に向けての作業を行っているところである。

本稿では、「障害者の権利に関する条約」（とくに第

24条「教育」）の規定を検討材料とし、現在、わが国において議論が重ねられている「障がい者制度改革推進会議」の報告書等を基に今後のわが国におけるインクルーシブ教育へ向けての検討を行いたい。

2 特別なニーズ教育とインクルーシブ教育との関係

インクルーシブ教育という言葉は、障害者権利条約により世界に広まった観があるが、インクルーシブ教育という言葉の世界に知らしめたのは、「サラマンカ宣言」である。これは、1994年にユネスコがスペインのサラマンカで世界各国の政府代表と関係団体を集めて開催した「特別なニーズ教育に関する世界会議：アクセスと質」(World Conference on Special Needs Education: Access and Quality)で最終的に採択されたものである。ここにある「特別なニーズ教育(Special Needs Education)」は、イギリスのウォーノック報告^{註1}(1978年)以降世界に広まった概念であり、障害のある子どもたちへの教育だけでなく、あらゆるニーズのある子どもたちへの教育として示された概念とされている。

サラマンカ宣言では、特別なニーズのある子どもについて、障害のある子ども、ストリート・チルドレン、労働に従事している子ども、遊牧民の子ども、言語的・文化的マイノリティの子どもなど、これまで教育の場から排除されてきた子どもたち全てを指している。それは、サラマンカ宣言により大きく世界に広まった。しかし、この特別なニーズ教育という概念は、障害のある子どもに限定しているように受け取られる面もある。特に前述のサラマンカ宣言を採択した世界会議で

*1 山口福祉文化大学 ライフデザイン学部

は、障害者関係団体の参加はあったもののその多くは障害児教育関係者の参加により採択されたものである。この点について、わが国でインクルーシブ教育をいち早く提唱してきた堀は、「この会議の参加者は、インクルージョンをめざしながらもほとんどが障害児教育関係者であった。つまり、これまでの特殊教育（Special Education）を担ってきた専門家によって推進されてきたのである」¹⁾と指摘している。つまり、障害児教育関係者により推進された概念が特別なニーズ教育であり、それには、当事者である子どもたちやその保護者の意見表明がなされないまま推進されてきたという問題がある。したがって、特別なニーズ教育は、専門家の優位性の基に推進された概念であると言ってもよい。その専門家の優位性について同じく堀は、「SNE（Special Needs Education）は、その中の“Special”という語に端的に示されているように、これまでの特殊教育関係者の専門性に強く依存している。もちろん、これまでの成果に学ぶことは必要である。しかし、これまでにこのような特殊教育関係者の専門性によってエクスクルーション（Exclusion＝排除）が行われてきたという点を忘れてはならない」²⁾と述べている。それは、これまでの専門家主導による教育における障害のある子どもたちへの排除の歴史を認識することで、今後のインクルーシブ教育の適確なあり方を検討し推進することができるのである。

したがって、サラマンカ宣言により世界に広まった特別なニーズ教育は、本来の意味でのインクルーシブ教育とは符号を等しくする概念とは言いがたく、本来の意味でのインクルーシブ教育は、サラマンカ宣言から12年後の「障害者の権利に関する条約」の採択において、より明確に提起されたと考えることができる。

3 「障害者の権利に関する条約」におけるインクルーシブ教育

2006年12月13日、国連において「障害者の権利に関する条約（Convention on the Rights of Persons with

Disabilities）」（以下「障害者権利条約」という。）が採択され、2008年5月3日に発効した。この障害者権利条約の策定過程においては、“Nothing about us without us”（私たち抜きに私たちのことを決めるな）が障害のある人たち共通の思いを示す理念として使用された。この障害者権利条約は、いままで障害者が社会の中で位置づけられてきた治療や保護の客体、またはマイノリティとしての存在ではなく、権利主体であるという障害者観の転換を図ることを主な目的とし、それについての取組を各国に要請している。そして、この障害者権利条約では、第24条において教育にかかる条項が規定されている。第24条では、インクルーシブ教育についての定義づけはなされていないものの随所にインクルーシブ教育という言葉が明記されており、今後の一般教育制度（general education system）についてのあり方が示されている。なお、ここからは日本政府による公式訳は、Inclusive Educationについて「包容する教育制度」と翻訳しているなど、必ずしも条約の原文が日本語訳として正確に反映されていないことから、障害者権利条約の策定作業や交渉過程に携わった長瀬の日本語訳を基に第24条での注目すべき事項について述べることとする。

第24条では、第1項において「締約国は、教育についての障害のある人の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしにかつ機会の平等を基礎として実現するため、あらゆる段階におけるインクルーシブな教育制度及び生涯学習であって、次のことを目的とするものを確保する」³⁾とし、これらの権利を実現するに当たり、第2項において以下のように規定している。

「(a) 障害のある人が障害を理由として一般教育制度から排除されないこと、及び障害のある子どもが障害を理由として無償のかつ義務的な初等教育又は中等教育から排除されないこと。

(b) 障害のある人が、他の者との平等を基礎として、その生活する地域社会において、インクルーシブで質の高い無償の初等教育及び中等教育にアクセスするこ

とができること。

(c) 各個人の必要(ニーズ)に応じて合理的配慮が行なわれること。

(d) 障害のある人が、その効果的な教育を容易にするために必要とする支援を一般教育制度の下で受けること。

(e) 完全なインクルージョン^{註2}という目標に則して、学業面の発達及び社会性の発達を最大にする環境において、効果的で個別化された支援措置がとられること⁴⁾

このように障害者権利条約は、障害のある子どもが、障害を理由として一般教育制度から排除されることなくインクルーシブ教育を教育の主流に位置づけることにより、ソーシャル・インクルージョン^{註3}の実現を目指すことを締約国に要請しているのである。

しかしながら、インクルーシブ教育を教育の主流に位置づけるということは、これまでの障害種別による個別的な教育システムを通常教育に一本化するということでもある。これには、障害者権利条約の策定過程においても異論を唱える団体もあった。それは、世界ろう連盟 (WFD)、世界盲人連合 (WBU)、世界盲ろう者連盟 (WFD_b) である。これらの当事者団体は、ろう児、盲児、盲ろう児への教育については、ろう学校や盲学校が教育システムの中で選択肢としてなければならないと主張したのである。これは、手話や点字という彼らのコミュニケーション手段とそれらを言語として使用する文化的側面から彼らのアイデンティティの確保を堅持するための主張であったと考えることができる。このような主張の結果、最終的には第3項において以下のように記された。

「3 締約国は、障害のある人が教育制度及び地域生活に完全かつ平等に参加することを容易にするための生活技能及び社会性の発達技能を習得することを可能としなければならない。このため、締約国は、次のことを含む適切な措置をとる。

(a) 点字、代替文字、拡大代替〔補助代替〕コミュニケーション^{註4}の形態、手段及び様式、並びに歩行技能

の習得を容易にすること。また、ピア・サポート〔障害のある人相互による支援〕及びピア・メンタリング〔障害のある人相互による助言・指導〕を容易にすること。

(b) 手話の習得及びろう社会の言語的なアイデンティティの促進を容易にすること。

(c) 盲人、ろう者又は盲ろう者（特に子どもの盲人、ろう者又は盲ろう者）の教育が、その個人にとって最も適切な言語並びにコミュニケーションの形態及び手段で、かつ、学業面の発達及び社会性の発達を最大にする環境で行なわれることを確保すること⁵⁾

このように第3項 (a) においては、コミュニケーション手段としての点字や手話の習得について容易にすることを明確にした。また、(b) においては、盲やろうの言語的アイデンティティの促進を明確に記した。そして、(c) においては、「学業面での発達及び社会性の発達を最大限にする環境で」という記述により、盲、ろう、盲ろうという具体的障害に言及して、「環境」という文言を用いることにより、インクルーシブ教育の中で盲学校、ろう学校の存在を支持した。

ここまで、障害者権利条約第24条の「教育」により、インクルーシブ教育についての捉え方を見てきた。障害者権利条約におけるインクルーシブ教育とは、障害のある子どもが一般教育制度や地域から排除されることなく、その子どもたちの個人のニーズに応じて合理的配慮が行われることにより、発達と尊厳が尊重され、また、特定のコミュニケーション手段を用いる人達のアイデンティティの尊重とその習得を容易にする環境の確保を重視しているということが理解できる。

このように障害者権利条約におけるインクルーシブ教育の捉え方が明確にされたが、それを受けてのわが国の動向について次章で確認することとする。

4 障害者の権利に関する条約に向けてのわが国の動向

わが国は、障害者権利条約について 2007 年 9 月 28

日に署名を行った。しかし、未だ批准には至っておらず、現在その批准に向けて作業が進められているところである。ここでは、その主だった動向からインクルーシブ教育へ向けての捉え方について述べることにする。

わが国では、障害者権利条約の批准に向けて「障がい者制度改革推進会議」を内閣府において設置した。これは、全閣僚で構成されている「障がい者制度改革推進本部」の下部組織として位置づけられ、2010年1月に発足し、2010年6月7日に「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）」、2010年12月17日に同じく「障害者制度改革の推進のための基本的な方向（第二次意見）」（以下「第2次意見」という）を取りまとめ公表した。また、「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」は、「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」及び前述の「障がい者制度改革推進会議」での検討を議論し、2010年12月24日「論点整理」として取りまとめ公表した。これらの中で、批准に向けた動向として「第2次意見」、「論点整理」の2つの報告書について以下に取り上げることにする。

この2つの報告書は、就学先の考え方に大きな差異があり、これは障害者権利条約におけるインクルーシブ教育の捉え方の根幹に関わるものと考えられる。「第2次意見」では、「障害のある子どもは、障害のない子どもと同様に地域の小・中学校に就学し、かつ通常の学級に在籍することを原則とし、本人・保護者が望む場合に加え、ろう者、難聴者又は盲ろう者にとって最も適切な言語やコミュニケーションの環境を必要とする場合には、特別支援学校に就学し、又は特別支援学級に在籍することができる制度へと改めるべきである」⁶⁾と記しているのに対し、「論点整理」では、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある児童生徒に対して、その時点で教育的ニーズに最も的確にこたえる指導を提供できる多様で柔軟な仕組みを整備することが重要。子ども一人一人の学習

権を保障する観点から、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学びの場』を用意しておくことが必要」⁷⁾としている。このように「第2次意見」では、地域の通常学級への就学を原則とし、特別支援学級や特別支援学校への就学については限定的に認めているのに対し、「論点整理」では、同じ場で共に学ぶということは「追求」という言葉でとどめるとともに通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった連続性のある「多様な学びの場」を用意することが必要としている。このようにこれら2つの報告書には、障害のある子どもたちの就学場の捉え方に差異がある。この捉え方の違いについて清水は、「この対立の背景には、学校教育法施行令に定められる一連の就学先決定の手続きに関する対立がある」⁸⁾と指摘している。これは、「第2次意見」が障害があるかないかに関わらず地域の小・中学校に就学し、かつ通常の学級に在籍することを原則としていることから、同じく清水は、「一連の就学手続きは不要になると考えていると理解できる」⁹⁾としている。これに対し、「論点整理」では、「就学基準に該当する障害のある子どもは、特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者に対し十分情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、最終的には市町村教育委員会が決定」¹⁰⁾としている。就学先の決定については、本人または保護者の意見表明権を最重要視し、行政が最終決定権を持つということのないシステムの構築が必要である。最終的な判断を行政が行うならば、インクルーシブ教育の本質に関わる問題であると考えなければならない。

これまで見てきた2つの報告書から理解できることは、「第2次意見」については、インクルーシブ教育を障害者権利条約に即して新しい教育システムとして捉

えていることに対し、「論点整理」では、特別支援教育を踏襲した上で新しい教育システムとしてインクルーシブ教育を捉えていることがわかる。

5 インクルーシブ教育へ向けて

これまで、インクルーシブ教育について、障害者権利条約での考え方にに基づき、わが国がその批准に向けてどのような動きをしているのか、そこにはどのような論点があるのかについて概観した。ここでは、わが国において現在の特別支援教育からインクルーシブ教育へ転換させるためには、どのようなことが必要であるのかについて私見を述べたい。それにあたっては、障害者権利条約第24条第2項に記してある「一般教育制度」、「合理的配慮」、「地域社会」、「完全なインクルージョン」を手がかりとしたい。

5-1 「一般教育制度」をいかに捉えるか

障害者権利条約の策定過程において、一般教育制度（general education system）の捉え方について各国、各団体の間で意見が分かれた。それは、一般教育制度が特別学級や特別学校を含むかどうかという議論の対立であった。障害者権利条約の策定の最終段階までは、一般教育制度には、特別教育を含まないものとして捉えられていた。しかし、中国政府は、障害者権利条約の同意には、一般教育制度に特別教育を含むことが前提であると強行に主張した。これに追随するかたちで、ろう者、盲人、盲ろう者への分離された教育の必要性を訴える意見もあった。このような意見を踏まえて最終的には、第24条第2項の(d)において「障害のある人が、その効果的な教育を容易にするために必要とする支援を一般教育制度の下で受けること」と明記された。この一般教育制度とは、個別の障害に対して効果的な教育を必要とする限定的な特別教育を支持するものと判断される。しかし、重要なことは、その特別教育については、各国において単一の教育省が担うことである。他の省が、特別教育制度を担うという分離し

た体系での教育制度について長瀬は、「こうした体系では、教育省から障害児教育が切り離されてしまい、インクルーシブ教育の促進はまず省の壁にぶつかる危険性が高い」¹¹⁾と指摘している。わが国においてはこれまで、文部科学省が単一の省として障害児教育を管轄してきたわけであるが、分離教育の中で決して障害児教育が通常教育として位置づけられてきたわけではない。それは、特殊教育から特別支援教育へと転換された後も継続していることである。障害者権利条約の策定過程では、日本政府は、「一般教育制度」について「一般」という文言を外すようにと提案したり、公式訳として“general education system”を「教育制度一般」と訳すなど、従来の分離教育を踏襲しようとする姿がみられる。従って、今後の「一般教育制度」を考えることにおいて、従来の教育制度の中に特別支援学校や特別支援学級を重点的に位置づけるのではなく、あくまでも個別性に基づいた障害への配慮として限定的に位置づけることにより、今後の一般教育制度がその本質を持つと考えることができる。

5-2 「合理的配慮」について

障害者権利条約では、「合理的配慮」について、第2条の定義の中で『合理的配慮』とは、障害のある人が他の者との平等を基礎としてすべての人権及び基本的自由を享有し又は行使することを確保するための必要かつ適切な変更及び調整であって、特定の場合に必要とされるものであり、かつ、不釣り合いな又は過重な負担を課さないものをいう¹²⁾としている。それでは、この定義をいかにインクルーシブ教育へと適応させるかということであるが、この定義には3つの重要な意味があると考えられる。その1つめは、障害のある子どもがない子どもと同様に権利の享有や行使について実質的な平等を確保することにある。2つめは、障害種別を前提として画一的に判断するのではなく、個別性に基づき柔軟な対応が必要であるということ。3つ目は、必要以上の負担を障害のある子どもが利用する

あらゆる社会資源において課すべきではないということである。この3つめに関しては、意味を取り違えれば、最低限度の配慮のみで良いということになるが、障害のある子どもの生活は、自らで全てが完結するものではない。よってその子どもが生活する環境において最大限に権利を享有し行使できること、それに向けての取組を「合理的配慮」として様々な社会資源に対して要請しなければならない。そして、「合理的配慮」をインクルーシブ教育の実践を行う上での具体的な方策として作り出す必要がある。その具体化においては、障害のある子どもの生活を基本として類型化することがまず必要である。それは、カリキュラムの柔軟性や移動支援、医療的ケア、コミュニケーション手段の確保、学校でのハード面の整備、職員配置などがあげられるが、これらの類型化からさらに個人のニーズに応じた「合理的配慮」を行うことによって、インクルーシブ教育の意味をなすと考えることができる。

5-3 「地域社会」との協働

インクルーシブ教育は、教育現場だけで完結するものではなく、子どもたちが生活する地域社会のあり方を検討し、地域社会と協働することもその実現には必要不可欠である。これは、前節の「合理的配慮」とも密接に関係するものである。わが国では長年、障害のある子どもとない子どもは、分離された環境の中で教育を受けてきたということをこれまで述べてきた。この分離を原則とした教育制度において、障害のある子どもは、自分の住んでいる地域から離れた学校へと通学することを余儀なくされてきた。その結果として、地域の同じ世代の子どもたちや異年齢の子どもたちと交流する機会が絶たれてきた。また、保護者にとっても子どもへの付き添いや医療的ケアのために自宅と地域から離れた学校を数時間おきに行き来するなどの過重な負担を強いるという現状もある。確かに旧来の養護学校、現在の特別支援学校においては、障害に応じた専門的な教育を提供する場であるが、障害のある子

どもたちは、その専門的な教育を受けることと引き換えに地域社会での生活と切り離されてきたのである。これは、わが国の就学システムと関係している。学校教育法施行令第22条の3では、障害の程度を示し、それに基づいて都道府県教育委員会が最終的に就学先を決定するのである。したがって、居住地への配慮はあるものの都道府県という広範囲において就学地が決定し、地域から切り離されるという問題が残るのである。このような実情から鑑みて障害者権利条約では、第24条第2項(b)において「障害のある人が、他の者との平等を基礎として、その生活する地域社会において、インクルーシブで質の高い無償の初等教育及び中等教育にアクセスすることができること」と明文化した。また、前章で記した「第2次意見」においても同様に地域の小・中学校に就学することと通常の学級に在籍することを原則としている。このようにインクルーシブ教育を実現する上では、地域の学校に就学することを原則とした学校教育法を含む関係法規の改正を早急にする必要がある。

また、前章で取り上げた「論点整理」では、「第2次意見」と比較して斬新な内容ではないが、その中でも比較的重要な意見もあった。それは、「地域の中で、ソーシャルワーク機能をきちんと確保することが重要である」¹³⁾という一文である。その具体的内容までは踏み込んでいないが、インクルーシブ教育を実現するためには学校や保護者だけで担うのには無理がある。また、地域社会での共生を考える上では、障害のある子どもたちの義務教育終了後の生活支援も必要となる。そのためには、地域の中でソーシャルワークを機能的に確保し、子どもたちの人生の各段階で支える仕組みが必要である。そのためには、スクールソーシャルワーカーからコミュニティソーシャルワーカーへの連携と地域住民との協働体制のある仕組みを生み出すことが重要である。障害のある子どもたちも可能な限り、教育終了後の就労への支援を目的として、地域社会の一員として位置づける体制が必要なのである。

5-4 「完全なインクルージョン」(Full inclusion) を目指して

障害者権利条約におけるインクルーシブ教育について、清水は「プロセスとしてのインクルージョン」¹⁴⁾という表現をしている。これについて同じく清水は、「“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」¹⁵⁾としている。確かにインクルーシブ教育は、これまでの教育制度からのパラダイム転換を意味するものであり、教育制度のゴールであるように捉えられがちである。しかし、今まで示してきた「障害者権利条約」も「第2次意見」についても原則的には、障害のある子どもへの教育は地域の学校の普通学級であるという立場に立っている。しかし、ニーズに応じた教育という言葉により、障害の個別性に応じた専門的教育の場の存在も温存していることは事実である。それは、急激な転換による障害のある人たちへの不安を増大させることのないようにしている配慮とともに、まだまだインクルーシブ教育についての捉え方も多様であるということが考えられる。そこには、どうしても現行の教育制度が壁として立ちはだかっているようにも感じる。インクルーシブ教育を実現する上では、様々な環境整備や国内の財政面も必要になり課題も多い。しかし、これらの課題を乗り越えなければ次へのステージへ進むことはできないのである。インクルーシブ教育の到達点は、フル・インクルージョンであると筆者も考えている。それは、あらゆる子どもたちへの教育が一般教育制度のもとで受けられることである。

決して、インクルーシブ教育は、これまでの統合教育の延長線上に位置するものではなく、新しい教育のあり方であり、適切な教育のあり方である。その教育が実現し、それが進化することによりフル・インクルージョンやソーシャル・インクルージョンが実現されるのではないかと強く思うところである。従って、イ

ンクルーシブ教育の実現のためには、あらゆる人々の協働のもとに実現させなければならない。

6 おわりに

本稿では、インクルーシブ教育について、障害のある子どもたちとない子どもたちとの地域社会での共生した教育の実現を目指すという趣旨を中心として、主に「障害者権利条約」をてがかりとして述べてきた。

しかし、インクルーシブ教育の本来の目的は、障害のある子どもたちへの教育実践ではなく、あらゆるニーズのある子どもたちへの教育実践であり、これまでの教育制度からのパラダイム転換である。従って、従来の統合教育とは全く違った概念である。とはいえ、インクルーシブ教育について語る場合、障害のある子どもたちを中心として考えることで、今までの教育制度とは異なるものであるということを理解することが容易となる。これまで、障害のある子どもたちが地域から切り離され、排除された環境の中で教育を受け、生活をしてきた歴史は二度と繰り返してはいけない。そのためには、インクルーシブ教育の本来の意味をしっかりと理解することにより、その実現に向けての方策を慎重に検討しなければならない。障害を理由として排除されない社会の実現は、あらゆる障害のある人たちの希望であり、本来あるべき姿である。その実現に向けて、インクルーシブ教育がどのように展開され、どのように進展していくかについて、今後も展望しながら検討をし続けていきたい。

[註]

註1 1973年に教育科学省大臣のサッチャーが、「障害児者教育調査委員会」(Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young people)を設置して、特別教育制度の見直しとその改善策を諮問するため、ウォーノック女子(Warnock, M.)を委員長に選出し、その最終報告書として「特別な教育的ニーズ(Special Educational Needs)」と題する報告書を提出し

た。その報告書は、委員長の名にちなんで「ウォーノック報告」と言われている。

註 2 どのような障害があっても、いかなるニーズがあっても子どもたちを通常学校、通常教室において教育を行うという考え方。

註 3 日本語では、社会的包摂とも訳され、全ての人々を孤独や孤立、排除や摩擦から援護し、健康で文化的な生活の実現へとつなげ、また社会の構成員として包み支え合うという理念。

註 4 拡大代替〔補助代替〕コミュニケーション (augmentative and alternative communication) とは、主に重度身体障害者や知的障害者、自閉症の人たちが用いる口頭での会話や文章以外のコミュニケーションのことを指す。

[引用・参考文献]

- 1) 堀智晴；ちがうからこそ豊かに学びあえる～特別支援教育からインクルーシブ教育へ～，明治図書，2004, p.16
- 2) 同上，p.16
- 3) 長瀬修・東俊裕・川島聡；障害者の権利条約と日本～概要と展望～，生活書院，2008，p.249
- 4) 同上，p251
- 5) 同上，pp251-253
- 6) 内閣府；障害者制度改革の推進のための第二次意見，2010,p33
- 7) 文部科学省；特別支援教育の在り方に関する特別委員会論点整理，2010, p3
- 8) 清水貞夫；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，Vol.39 No.1，p.2，2011
- 9) 同上，p2
- 10) 前掲 7)，p3
- 11) 前掲 3)，p153
- 12) 同上,p219
- 13) 前掲 7)，p8
- 14) 前掲 8)，p5
- 15) 同上,p5
- 16) 嶺井正也；共育への道，アドバンテージサーバー，1998
- 17) 特別な教育とインテグレーション学会；特別なニーズと教育改革，クリエイツかもがわ，2002
- 18) 清水貞夫；特別支援教育と障害児教育，クリエイツかもがわ，2003
- 19) 中村満紀男 他；障害児教育の歴史，明石書店，2003
- 20) Peter Mittler；Working Towards Inclusive Education, David Fulton Publishers, 2000

From Special Needs Education to Inclusive Education - Considering "Convention on the Rights of Persons with Disabilities" and Some Opinions -

Motoshi UMEKI

Abstract :

Since 1970's, Some countries has brought Integrate Education into effect on education fields as Normalization has become more common all over the world, but in Japan just some cities have practiced it.

After "The Salamanca Statement and Framework for Action" in 1994, Inclusive Education became popular, but Special Needs Education described in this statement is different from "primary" Inclusive Education. It was in Convention on the Rights of Persons with Disabilities on 2006 that the focus of Inclusive Education was defined clearly. However, this convention has not been ratified in Japan yet.

During examination of it for official ratification in Japan, two different reports were issued from the Government. In these papers, we can see two different viewpoints about inclusive education in general education system.

As the review of Special Needs Education is undergoing in Japan, in the future, we will have to create new education system for achieving full inclusion.