

インクルーシブ授業をつくり出す視点 — 「すべての子どもたち」という言葉に着目して—

Perspectives on Creating Inclusive Classes — Focusing on the Phrase “All Children”

酒匂まどか
Madoka SAKO

鳴門教育大学
Naruto University of Education

要約

本稿の目的は、インクルーシブ教育における「すべての子どもたち」という言葉に着目しながら、インクルーシブ授業の実践化に向けて必要な視点を明らかにすることである。世界的な動向としてインクルーシブ教育への転換が推奨される中、その定義や解釈は各国においてさまざまであり、本来の理念が異なった形で解釈される事例も少なくない。本稿では、サラマンカ声明やユネスコの定義を再検討することを通して、「すべての子どもたち」が包摂されるインクルーシブな学級とは、「一人ひとりが多様な価値をもち、その価値が学習に豊かさをもたらす場」であるにとらえ、こうした認識がインクルーシブ授業の実践を支える可能性をもつことを指摘した。さらに、多様な子どもたちによる共同の学びをどのようにつくり出していけばよいか、「参加」と「差異」という視点からインクルーシブ授業の具体的な実践化に向けて検討した。

キーワード：インクルーシブ授業、すべての子どもたち、通常の学級、参加、差異

1. はじめに

1.1. 問題と目的

本研究の目的は、インクルーシブ教育で示されている「すべての子どもたち (all children)」という言葉の背景にある考えを考察することによって、先行研究を踏まえながら、インクルーシブ授業の実践化に向けて必要な視点を明らかにすることである。

インクルーシブ教育とは、1994年にユネスコとスペイン政府の共催による「特別なニーズ教育に関する世界会議」で採択された「サラマンカ声明」において提唱された概念である。「万人のための教育 (Education for All: EFA)」をさらに実現化するために、個々の違いや困難さに関わらず、「すべての子どもたち」を通常の学校に受け入れ、可能な限り共に学習することを目指すものである (UNESCO 他 1994)。かつてノーマライゼーションの理念のもとに、障害のある子ども

たちを対象に進められてきた統合教育 (インテグレーション) とは異なり、インクルーシブ教育では、障害の有無にかかわらず、学習・行動上の困難を抱えている子どもや、民族的、社会的、経済的な理由により教育から疎外・排除されてきた子どもたちを広く対象としている。そして、このような「特別な教育的ニーズ」を有する子どもたちを通常の教育に適応させるのではなく、個々のニーズに応答しながら、カリキュラムや指導法、学級組織などを多様化していくことが求められる。すなわち、「すべての子どもたち」を対象とした「共同的な学び」をつくることで、「学校教育全体の改革」を求めているところにインクルーシブ教育の大きな特徴がある。

しかしインクルーシブ教育の定義は、国や研究者などによって多様であり、一貫した見解が得られていないのが実状である (高橋・松崎 2014)。ユネスコの調査によれば、世界の68%の国々がインクルーシブの

定義をもっているが、複数の疎外されたグループについて言及している国は57%に留まっている(UNESCO 2020)。日本を例に挙げると、2012年「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)」において、「インクルーシブ教育システム」とは「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」であると定義されている。そこでは、「障害のある者」が「教育制度一般から排除されないこと」、「生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること」、「必要な「合理的配慮」が提供されること」等が必要であると述べられているように、その対象は「障害のある子ども」に極めて限定的である。外国籍の子どもたちやトランスジェンダーの子どもたちなど、より幅広いニーズが想定されていない。

また、世界的には分離教育もいまだ広く行われている(図1)。障害児教育に関していえば、およそ25%の国において、分離教育を提供することが法律で規定されている。特にアジア、ラテンアメリカとカリブ海地域では40%を超えている。それ以外の48%の国が、別教室での授業と通常学級での授業を組み合わせた方法を選択しており、インクルーシブ教育に関する法律を設けている国は17%であった(UNESCO 2020)¹。

こうした中、EFA達成に向けた国際社会の要請のもと、開発途上国では性急なインクルーシブ教育導入の動きも見られている。マラウイでは、人的・物理的

環境が整わないまま障害のある子どもたちを通常の学校に統合した結果、教員の負担が増大し、「インクルーシブ教育は教育の質に貢献しない」という意識が教員間で広がりつつある(川口2016)。またケニアでは、インクルーシブ教育に対する認識調査において、全体の約3割の教師が「障害のある児童は通常学校に適應することが求められる」と回答しており、インクルーシブ教育に対する理解が十分でないままに政策が進められている(大場2018)。一方、両調査とも、教育現場では人権的側面からインクルーシブ教育の必要性について一定の理解が得られていることも明らかになっている。しかしその実践に対し懸念が示される背景には、インクルーシブ教育が目指す共同的な学びとは一体どのようなもので、そこにどのような価値があるのかという、具体的な授業像が不明瞭であることも一因にあると考える。

インクルーシブ教育は教育政策の中心的課題として、その実現に向けて各国で転換が図られつつある。しかしその一方で、「すべての子どもたち」を対象としながら、「共同的な学び」をつくり上げ、「通常の教育を改革」という視点が抜け落ちている、あるいは異なる形で解釈され実践されている現状があると考えられる。それでは、すべての子どもたちが共に学び合う場とはどのようなもので、どのようにつくり上げていけばよいのだろうか。

このような問題意識に基づき、本稿では「すべての

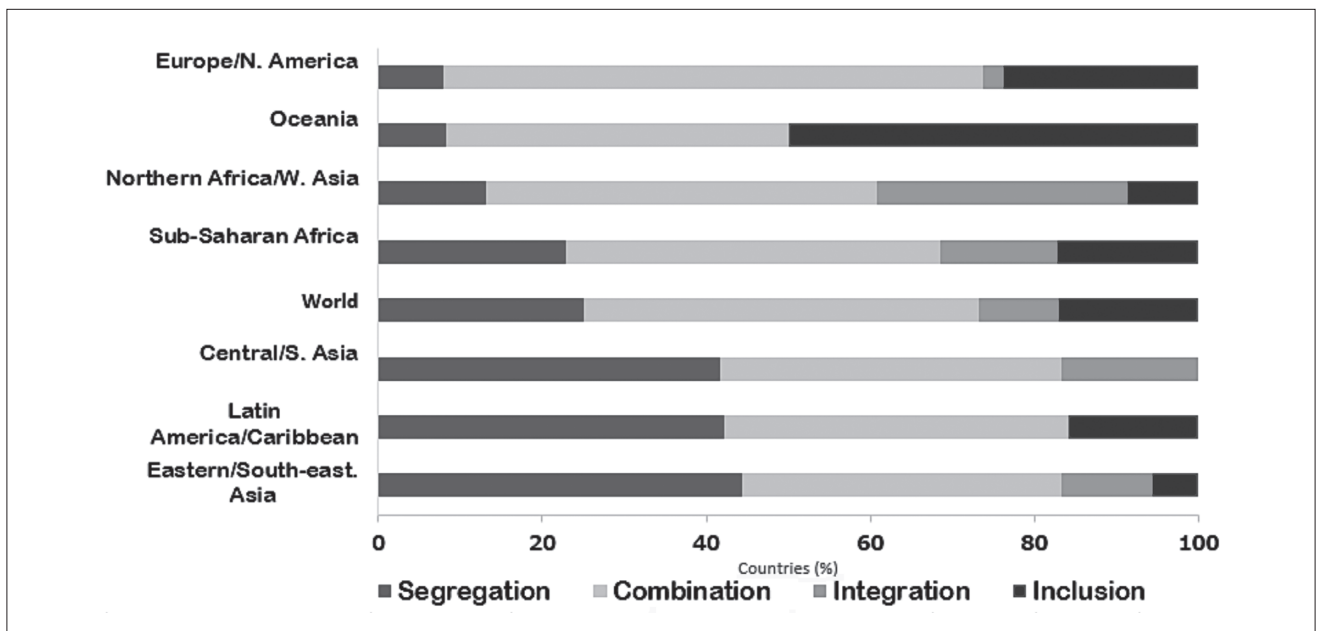


図1. 【地域別】障害をもつ子どもに関する学校教育の形態。(出典：UNESCO 2020, p.36)

¹ 一方、政策においては徐々にインクルーシブ教育寄りの傾向がみられるとしており、38%の国々がインクルーシブ教育を選択している。しかし政策立案に課題があるために、システム全体における一貫性の欠如や実行力の低さも指摘されている(UNESCO 2020)。

子どもたち」という言葉に焦点を当てながら、インクルーシブ教育の実践化につながる考えを明らかにしていきたいと考える。そのため、授業づくりや学習集団という、よりマクロな視点で議論を進め、近年の先行研究を参考にしながらインクルーシブ授業の視点を整理していきたい。

2. 「すべての子どもたち」とは－サラマンカ声明及びユネスコにおける定義－

2.1. 特別な教育的ニーズをもつ子どもたち

「サラマンカ声明」では、「すべての子どもたち」とは具体的にどのように示されているだろうか。その「特別なニーズに関する行動のための枠組み」では、次のように述べられている。

学校というところは、子どもたちの身体的・知的・社会的・情緒的・言語的もしくはほかの状態と関係なく、「すべての子どもたち」を対象とすべきである。これは当然ながら、障害児や英才児、ストリート・チルドレンや労働している子どもたち、人里離れた地域の子どものたちや遊牧民の子どものたち、言語的・民族的・文化的マイノリティの子どものたち、ほかの恵まれていないもしくは辺境で生活している子どもたちも含まれることになる (UNESCO 他 1994, p.6)。

さらに上記の内容に加え、ユネスコの政策文書 (2005, 2009) においても、被虐待児や経済的困窮児、紛争地域の子どもの、兵役に就いている子ども、エイズ

患者の孤児、性的マイノリティ、第二言語を母語として生活する子どもたちなど、これまで排除されがちであったグループを広くとらえ、「すべての子どもたち」に含まれるとしている。すなわち、医学的・心理的な判断に基づいた「障害」の有無によって、その対象を規定しているのではなく (窪田 2018)、「障害」であるかどうかにかかわらず、学習上・行動上の困難を抱えている子どもや、文化的、社会的、経済的などの多様な事情によって、疎外され排除されている子どもたちすべてが学校教育にインクルージョン (包摂) されなければならないとしている²。サラマンカ声明では、こうした多様な教育的ニーズをもつ子どもたちを受け入れる学校が、「インクルーシブ志向をもつ通常の学校」であり、「差別的態度を変え、すべての人を歓迎するという地域社会を創造し、インクルーシブな社会を発展させるための重要なステップになる」 (UNESCO 他 1994, pp.6-7) と提言している。

2.2. 通常学級の子どものたち

一方でインクルーシブ教育は、特別な支援を必要とする子どもたちに焦点を当てつつも、それ以外の子どもたち、つまりこれまで通常の教育を受けてきた子どもたちも、その対象であるとしている。ユネスコの定義 (表 1) を見ると、ここでも、インクルーシブ教育を特殊教育、すなわち障害児教育に特化したものであると狭く定義することは適切ではないことがわかる。また、インクルーシブ教育が目指すものは、特別なニーズのある子どもに個別の支援を提供することにとどまるものではなく「すべての子どもたち」が共に学ぶことを通して、どの子にとっても質の高い学びが保障さ

表 1. インクルージョンの定義

| インクルージョンであるものは： | インクルージョンでないものは： |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 多様性を歓迎する。 ・ 排除されている学習者だけを対象とするのではなく、すべての学習者に利益をもたらすもの。 ・ 排除されていると感じているかもしれない子どもたちも含む。 ・ 特定のカテゴリーの子どものたちを排除することなく、教育への平等なアクセスや対策を提供すること。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 特殊教育のみの改革。(正規・非正規教育両方の制度改革である。) ・ 多様性にのみ対応する。(すべての学習者の教育の質をも改善する教育である。) ・ 特殊学校。(通常の学校システム内で生徒に対して追加的支援を行うことである。)³ ・ 障害のある子どもたちのニーズにのみ応える。 ・ ほかの子供の犠牲の上に別の子供のニーズに応えるもの。 |

(出典: UNESCO (2005 p.15) より筆者邦訳)

² 最新の報告書では、コロナウイルスの感染拡大によって、教育機会へアクセスできず排除される層が新たに加えられたと指摘している (UNESCO 2020)。

³ インクルーシブ教育は特殊学校や学級を否定するものではなく、サラマンカ声明では、通常教育においてニーズに応じることができない場合は、例外として適切に提供される必要があるとしている (UNESCO 他 1994)。

れることであることがわかる。

3. 「すべての子どもたち」を包摂する学級とは

しかしながら実際には、「すべての子どもたち」が通常の学級で共に学ぶことができるようになるためには多くの課題を解決する必要がある。教育制度や学習環境の整備、カリキュラムの調整、教員の配置等、インクルーシブ教育は学校教育全体の改革であるために、改善すべき課題は多岐にわたる。しかしその理念は、個々のニーズに対応した学習環境を整えるだけで実現されるものではないだろう。果たして、「すべての子どもたち」が包摂される学級や学習集団とはどのようなものなのだろうか。

3.1. 通常学級における「同化」の問題

今日の教育現場において、インクルーシブ教育の実践を難しくする要因の一つとして、通常学級における「同化」の問題が指摘されている。

インクルーシブ教育以前に推進された統合教育は、「全ての障害のある児童を通常学級へ」という理念のもと、分離された特殊教育から、障害のある子どもと障害のない子どもを通常学級に統合するという考え方に基づいて行われた（高橋・松崎 2014）。しかしそこには、「多数」・「通常」の側に特別なニーズのある子どもを巻き込む（湯浅 2018, p.30）という論理があったといわれる。例えば、既存のカリキュラムは子どものニーズに応じて調整されることはなく、障害のある子どもが通常教育のカリキュラムを履修できるかどうか、できない場合はどのような活動で参加可能なのが検討されており、通常教育の教育環境や教育条件の変更が問われることはなかった（清水 2007）。

特別な支援を提供しているようでいて、実際は「同化」「適応」を求めるような環境は、統合教育という枠組みに限らず通常学級においても特徴的なものであり、こうした「同化」が生まれる要因として、「通常」の子どもたちが均質化されているという問題も指摘されている。日本の通常学級を例にとると、そこでは従来、「みなが同じように扱われるべき」とする形式的な平等主義が存在してきた（堤 2018）。子どもを「同じように扱うこと」が学級内での「平等」であり、能力差に応じた「特別扱い」は時に「えこひいき」として避けられる。一人ひとりが異なる生育・家庭環境にあり、それぞれに学習者として異なる課題を抱えているにもかかわらず、その背景の違いは後景に退かれ、

その差異が一元化されてしまうという（志水 2010）。そして、いわば多数派となった「通常」の子どもたちを想定した教育が行われるようになると、支援が必要な子どもたちは同化や適応を強いられるか、授業が理解できないまま放置、排除されてしまう（浜谷 2010）。あるいは、「同じ」を強調する枠から外れることで「問題のある子ども」として見なされることもある（赤木 2017）。

このように、一人ひとり多様であるはずの「差異」が均質化される、または「できる・できない」といった二分的な価値観で判断されるような学習環境は、子どもたちの関係性にも影響を与える。例えば、「学び合い」と称して、「わかる子ども」が「わからない子ども」に教えるという活動が習慣化すれば、子どもたちの間に「教える」－「教えられる」という序列の関係が生まれ、「わかり方の遅い」あるいは「わからない」子どもが固定化する恐れがある（吉田 2015）。

このような学級の状態、あるいは学習集団を図に表すと次のようになると考えられる（図2）。黒い点「●」は「通常」の子どもたちを表しており、均質化されて見なされている状態である。それ以外の子どもたちは、「特別な支援が必要な子ども」である。彼らの色が異なっているのは、教師によって、あるいは周囲の子どもたちによって、「同じ」枠にはまらないと見なされ、区別されているからである。また、このような学級では、子どもたちは場を共有しつつも、分離した（された）状態にあるといえる。

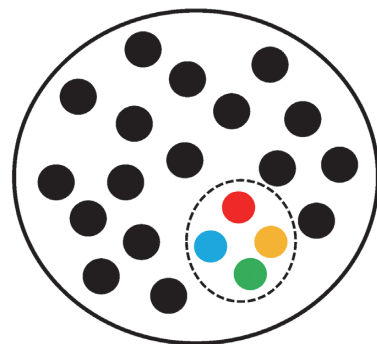


図2. 学級における同化・分離の状態。破線の内側の4つは周囲と「同じ」枠にはまらない「特別な支援が必要な子ども」を表しており、それぞれが異なる特徴をもっている。（出典：二宮信一（2019）「鹿児島県特別支援教育夏季研修会スライド」⁴より筆者による改変）

⁴ 図2及び図3は、北海道教育大学釧路校二宮信一教授に許可を得て、二宮氏の講演で紹介されたスライドを参考に、筆者が改変し作成したものである。

3.2. インクルーシブな学級とは

それでは、「すべての子どもたち」が包摂されている学級とはどのような状態だろうか。浜谷によれば、「インクルージョン」とは、「学級の子ども一人ひとりが異なり独自であること」を前提としながら、一人ひとりの意見や発達、違いが対等、平等に尊重されている状態である。そのような意味で、インクルーシブな学級には多元的な価値が存在しており、どの子どももその個性や持ち味を発揮して活躍する場を創り出すことができる（浜谷 2010）。こうしたインクルーシブな学級、学習集団の状態を、教師、あるいは子どもの目線から表したものが図3である。すべての子どもが異なる色で表現されているのは、一人ひとりが異なる存在であり、それぞれに価値があると見なされていることを表している。また、子ども同士が互いにその違いを認め、尊重し合いながら学級の中で共に学び、生活している状態である。

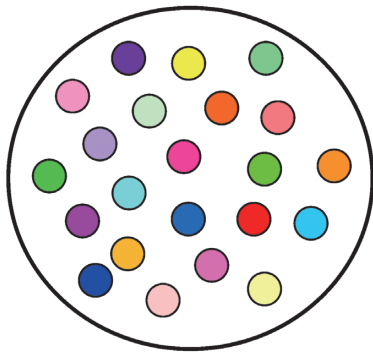


図3. インクルーシブな状態。一人ひとりが異なる存在であるため、すべての子どもが違う色で表現されている。（出典：二宮信一（2019）「鹿児島県特別支援教育夏季研修会スライド」より筆者による改変）

インクルーシブ教育を先駆的に行ってきた英国では、学校内でインクルーシブ教育を展開していくためには、3つの次元「インクルーシブな方針を生み出すこと」「インクルーシブな文化を創り出すこと」「インクルーシブな実践を展開すること」が必要であるとしている。3つの次元の中でも、その方針や実践を展開していくためには、インクルーシブな学校文化の創出が重要であると指摘している。学校文化は、教師による指導や子どもたちの学習の発展を支援することもあれば、妨害することもある。だからこそ、学校内でインクルーシブの価値を共有するような学校文化の構築が、他の次元においても変化や改善をもたらすという（Booth 他 2002）。学校文化には、教師の子ども観や授業観、学級内に生まれる子どもたちの関係性なども含まれるであろう。インクルーシブ教育における子どもたちの

差異や多様性は、「問題」ではなく、価値があり、学習を豊かにするものである（UNESCO 2003）。つまり「すべての子どもたち」を包摂する学級とは、「多元的な価値を内包し、学習に豊かさがもたらされる場」であるのとらえることができるのではないだろうか。そしてこうした学級や学習集団を育てていくことが、インクルーシブ授業の実現を支える素地になると考える。

4. インクルーシブ授業の視点

それでは、差異が存在しながらも、多様な子どもたちが共に学び合える授業をつくり出すためには、どのような視点をもつことが重要だろうか。

新井は、近年主張されているユニバーサルデザインの授業づくりは、「他の子どもとの差異を明確にし、それを可能な限り平準化するための特別な方法を提供しようとするものである」と指摘した上で、それとは対照的に、インクルーシブ授業とは「差異を承認し、共同する授業づくり」であると主張している（新井 2016, p.4）。また荒川は、インクルーシブ教育のキーワードは「学習などへの参加」、参加を促進し「排除をなくすこと」、そして「多様性への着目と対応」であると述べている（荒川 2012）。これらの指摘から、インクルーシブ授業の創出には、子どもたちの学習への「参加」が保障されること、そしてそれぞれの「差異（多様性）」に着目することが重要であることがわかる。そこで、「参加」と「差異」という視点から、インクルーシブ授業の実現化に向けた手がかりを検討していきたい。

4.1. インクルーシブ授業における「参加」とは

インクルーシブ授業において、学習への「参加」とはどのような意味をもつだろうか。浜谷は、子どもが学びの場に「参加」しているかどうかは、一人ひとりの意思や気持ちが対等、平等に尊重されて、生活（学び）のあり方が決定されているかどうか判断の基準になると指摘している（浜谷 2009, 2010）。その上で「参加（participation）」とは、協力し合いながら活動している「協調・共同（cooperation）」もあれば、共同的に活動しているわけではないが、同じ場で行動しながら、相互に関心をもち、肯定的な影響を与えている状態（symbiosis）や、相互に響き合いながら全体がにぎわっている状態（conviviality）も、「共生」的な状態として「参加」に含まれるとしている。一方で、お互いに関心をもち、お互いの活動に肯定的な影響を与える関係性があれば、別の場で学習や生活を選択することも、「共存・独立（coexistence）」の状態であるとして、「参加」とみなすことができると主張して

いる（浜谷 2009）。例えば、障害のある子どもたちや学習上の困難を有する子どもたちが、通常の学級の内外で個に応じた指導を受ける場合や、習熟度に応じて学習コースを設定する場合などが挙げられるだろう。一人ひとりが平等に尊重され、子ども同士に互いを思いやる関係が築かれていれば、場を共有していなくても、どの子どもも対等な立場で学習に参加しているという考えである。

一方、湯浅は、差異に応じて分離的な指導を提供する場合においても、それが「生活する子ども集団においてどう議論され、導入されたか」が検討されなければならないと指摘している。それは、「当事者の思いが仲間のなかでどのように大切にされ、差異を引き受けながら、自らの困難さに挑もうとする意識をどう育てるのか」という視点をもつことであり、教師には、このように「生活する子ども集団の質」を常に問い続けることが求められるという（湯浅 2015, pp.5-6）。分化された学びの場を、教師や多数派によって決定されるような「排除」の場にするのではなく、学習上の困難を抱える子どもたちが、自分自身の学習のあり方をどのように受け止め、選択し、決定したのか、その過程を支援することが、対等な立場で学習に参加することにつながると思う。

一方、周囲の子どもたちもこうした仲間の思いに耳を傾けていくことが求められる。今井は、子どもたちの中に「困難な課題を抱える他者に応答する仲間としての学びの当事者性」を育てていくことが必要であると指摘している（今井 2015）。支援が必要な仲間が抱えるその「わからなさ」を、時には教師に対して代弁しながら、「ともに考えあうことのできる応答的なリーダーシップ=応答性」が、インクルーシブ授業を志向するうえで重要であるとしている（今井 2018）。

以上のことをふまえると、インクルーシブ授業における「参加」には、さまざまな状態、状況が想定されるが、重要なことは、学びの当事者である子どもたち自身が自分たちにとって必要な学びとその方法を共に考えていく過程である。そしてその過程を通して、対等な立場での「参加」が保障されると考える。特に、個別的な支援や分化された学習を、支援が必要な子どもたちと周囲の子どもたちがどのように受け止めていくのか、その過程にも注目していく必要がある。

4.2. インクルーシブ授業における「差異」とは

一方、学びにおける「差異」はどのようにとらえることができるだろうか。湯浅によれば、「個人差」が理解度の違いであるのに対し、「差異」とは、「とらえ方の多面的・多面的な違いを意味し、教材に対して多様な解釈を交わしあうための媒介になるもの」である

（湯浅 2014, p.168）。こうした「差異」に対する考え方は、キー・コンピテンシーに代表されるような汎用的な資質・能力の育成を基盤とする学習理論においても、重要なものとして位置づけられると考える。子どもが有する知識は、具体的・特殊的・個別的であり、あるいは不完全であったり偏っていたり、誤っていたりもするが、こうした不完全で断片的な知識は、他者との相互作用や対話を通して、洗練、統合されていく（奈良 2017）。インクルーシブな学級や授業が内包している「差異」は、学びの質を高める契機につながるといえる。

また湯浅は、「差異」があっても、子ども同士がそれを認め合い、つながり合えるような学習やプロセスが必要であると指摘する（湯浅 2014）。例えば新井は、言葉の力が弱く、支援が必要な子どもたちは、視覚的にわかるような支援を取り入れるだけでは学習への参加が難しいことを指摘した上で、教材に含まれる多義的な抽象語や感情を伴う言葉を軸に授業を展開することで、「感情（感性）」が能力の差異を超えて共通した興味を引き起こし、それらが重ね合わさることで学びが共有化された事例を紹介している（新井 2016）。

一方、「通常」の子どもたちの視点から、インクルーシブ授業の意義を問う研究もある。今井は、特別な教育的ニーズのある子どもと共に学ぶ意味を、「ニーズのある子どもの側からのものの見方、考え方、感じ方が提出されることで、教師や通常の子どもの当たり前にしての認識世界のあり方、さらには自己の生き方までをも鋭く問い直すこと」（今井 2018, p.85）であると述べている。こうした考えは、国語科教育を通してインクルーシブ授業を検討してきた原田の実践にも見られるものである。原田は、学習障害傾向のある子どもが、物語づくりを通して独自のユニークなことばを生み出したことに周囲の子どもたちが感化され、多くの言葉が生み出された事例（原田 2015）や、行動上の困難を抱える子どもが、物語の主人公の気持ちを自分の経験とつなげて語ったことで、その姿に喚起された他の子どもたちが新たに感想を書き始めた事例を紹介している（原田 2017）。原田は、支援が必要な子どもたちだけに学びが生まれるのではなく、その学びに感化、影響されながら、他の子どもたちにも学びが生み出されていく状態を「再包摂（リ・インクルージョン）」と定義し、その必要性を主張している（原田 2017, p.44）。すでに包摂された存在として位置づけられてきた「通常」の子どもたちの学びが、差異を通してどのように変容し、新たな学びが生み出されていくのか、その過程にも着目していく必要があるだろう。

このように、インクルーシブ授業の創出には、能力

の差に応じた配慮や工夫を行うことは当然のことながら、子どもたちの学習への参加のあり方、既存の指導法や学習内容を問い直す視点が求められている。どの子どもも、互いの差異を価値あるものとして認め合い、つながりながら学びをつくり出していくためには、教師自身がどのように教材を解釈し、授業を展開していけばよいのか、今後さらに検討していく必要がある。

5. おわりに

本稿では、「すべての子どもたち」という言葉に着目しながら、インクルーシブな学級、学習集団とはどのようなものかを問い直し、インクルーシブ授業の実践について、「参加」と「差異」という視点から検討してきた。しかしながら、これらはインクルーシブ教育や授業の一側面をとらえたにすぎず、今後さらに、障害や学習上の困難を抱える子どもたちを、どのような方法で支援していくのか検討していく必要がある。一方で、個別の支援と学級全体での支援を包括的にとらえながら、共同的な学びをつくり出すことも求められている。本稿では主に国内における実践を概観してきたが、今後さらに、海外の知見も踏まえながら検討を深めていきたい。

インクルーシブ教育への転換は開発途上国においても広がりつつある。これまで排除されてきた子どもたちを通常教育の中に統合することがゴールとなるのではなく、それぞれの国の状況や文脈に応じて、教師が、そして多様な子どもたちがどのような学びをつくり出していくのか、注目していくことが重要である。インクルーシブ授業は、その場にいる子どもたち一人ひとりの多様性に教師が応答しながらつくり出していくものであり、子どもが違えば、そこで生み出される学習集団や指導方法も変わる。そのような意味で、インクルーシブ教育は、あらゆる場面に応用できるような教育方法を提供するものではない。しかし各国における実践や経験から、インクルーシブ授業の実践に必要な指導観や集団観などを見いだしていくことができるだろう。その知見を共有していくことが、今後さらに重要になると考える。

謝辞

本稿を執筆するにあたり、資料の使用について北海道教育大学釧路校 二宮信一先生に多大なるご理解とご協力を賜りました。深く感謝申し上げます。

参考文献

- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*, Center for Studies on Inclusive Education. (2020年10月14日アクセス) : <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- UNESCO, Ministry of Education and Science Spain (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, UNESCO. (2020年10月4日アクセス) : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education-A Challenge and a Vision*, Paris, UNESCO, (2020年10月4日アクセス) : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785?posInSet=1&queryId=635d0ffc-c820-4c0c-b728-3dccc58c1ee99>
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris, UNESCO. (2020年10月4日アクセス) : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusive education*, Paris, UNESCO. (2020年10月4日アクセス) : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849?posInSet=13&queryId=8ae1eca5-f2e3-4e86-821b-8410f419eb4e>
- UNESCO (2020). *Inclusion and education: All MEANS ALL*, Paris, UNESCO. (2020年10月6日アクセス) : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718?posInSet=12&queryId=ee5f7027-a623-4b30-8d8f-fe2fb75bf963>
- 赤木和重 (2017). 『アメリカの教室に入ってみた 貧困地区の公立学校から超インクルーシブ教育まで』, ひとなる書房, pp.125-12.
- 荒川智 (2012). 「インクルーシブ教育の本質を探る」. 『みんなのねがい』 第545号, pp.40-42.
- 新井英靖 (2016). 『アクション・リサーチでつくるインクルーシブ授業－「楽しく・みんなで・学ぶ」ために－』, ミネルヴァ書房, pp.118-130.
- 今井理恵 (2015). 「参加と共同を軸にした授業づくりの方法論」. 『インクルーシブ授業をつくる－すべての子どもが豊かに学ぶ授業の方法－』, インクルーシブ授業研究会編, ミネルヴァ書房, pp.60-71.
- 今井理恵 (2018). 「インクルーシブ授業における子どもの参加・共同に関する教育方法的検討」. 『インクルーシブ授業の国際比較研究』, 湯浅恭正, 新井英靖編, 福村出版, pp.76-86.
- 大場麻代 (2018). 「ケニア小学校教師のインクルーシ

- ブ教育に対するジレンマ－理念と実践の狭間で－』、『広島大学教育開発国際協力研究センター国際教育協力論集』, 21(1), pp.47-59.
- 川口純 (2016). 「グローバルガバナンスと「教育の質」－インクルーシブ教育政策を事例に－』、『国際開発研究』, 25(1・2), pp.47-55
- 窪田知子 (2018). 「特別支援教育とインクルーシブ教育の関係性に関する検討」. 『インクルーシブ授業の国際比較研究』, 湯浅恭正, 新井英靖編, 福村出版, pp.42-57.
- 志水宏吉 (2010). 『学校にできること－一人称の教育社会学』, 角川学芸出版, pp.45-46.
- 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), pp.82-90.
- 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』, (19), pp.13-26.
- 中央教育審議会 (2012). 「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のための特別支援教育の推進 (報告)」. 『文部科学省ホームページ』 (2020年10月4日アクセス)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm
- 堤英俊 (2018). 「日本におけるインクルーシブ教育の日常化の課題－〈理想〉と〈現実〉の相克をめぐって－」. 『インクルーシブ授業の国際比較研究』, 湯浅恭正, 新井英靖編, 福村出版, pp.58-74.
- 浜谷直人 (2019). 『発達障害児・気になる子の巡回相談－すべての子どもが「参加」する保育へ－』, ミネルヴァ書房, pp.22-26.
- 浜谷直人 (2010). 「指定討論：通常学級において、インクルージョンが実現されるために (通常学級における特別支援教育－集団の中での子どもの育ちを考える－研究委員会企画シンポジウム, I 日本教育心理学会第51回総会概要)」。『教育心理学会年報』, 49, pp.39-40.
- 原田大介 (2015). 「「言語活動の充実」とインクルーシブな国語科授業－小学校5年生のLDの学習者の事例から－」. 『インクルーシブ授業をつくる－すべての子どもが豊かに学ぶ授業の方法－』, インクルーシブ授業研究会編, ミネルヴァ書房, pp.72-82.
- 原田大介 (2017). 『インクルーシブな国語科授業づくり－発達障害のある子どもたちとつくるアクティブ・ラーニング－』 明治図書, pp.65-70.
- 奈須正裕 (2017). 『「資質・能力」と学びのメカニズム』 東洋館出版社, pp.152-161.
- 湯浅恭正 (2014). 「特別支援教育における教師の専門性」. 『新教師論』, 小柳和喜雄, 久田敏彦, 湯浅恭正編, ミネルヴァ書房, pp.153-173.
- 湯浅恭正 (2015). 「インクルーシブ授業の理論で問われるもの」. 『インクルーシブ授業をつくる－すべての子どもが豊かに学ぶ授業の方法－』, インクルーシブ授業研究会編, ミネルヴァ書房, pp.3-14.
- 湯浅恭正 (2018). 「日本におけるインクルーシブ教育をめぐる研究動向と論点」. 『インクルーシブ授業の国際比較研究』, 湯浅恭正, 新井英靖編, 福村出版, pp.28-41.
- ユネスコ (1994). 「サラマンカ声明」 「特別なニーズに関する行動のための枠組み」 『国立特殊教育総合研究所ホームページ』. (2020年10月4日アクセス): http://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html
- 吉田茂孝 (2015). 「すべての子どもが「わかる」授業づくりの方法論」. 『インクルーシブ授業をつくる－すべての子どもが豊かに学ぶ授業の方法－』, インクルーシブ授業研究会編, ミネルヴァ書房, pp.48-59.