

インクルーシブ保育・特別支援教育の課題 ——障害観・発達観・能力観の問い直しによる可能性——

本 多 祐 子*

要旨

本稿は、インクルーシブ保育・特別支援教育の課題や支配的価値の問い直しによる可能性を明らかにすることを目的とした論考である。日本では、「インクルーシブ」を目指しつつも、障害のある子どもの「インテグレーション」が図られている現状にある。この課題に向き合うため、本稿では、「障害」や支配的価値の問い直しと共に、共同的な性質としての「能力」観、人と人とのつながり方を軸とする「発達」観、「能力」「障害」などを個に帰責する権力性の自覚の必要性や、保育者・教育者等からの「自分とは異なる存在との出会いに対する責任」に基づく「エイジェンシー」の生起が子ども達にこれらを醸成する力につながる可能性などに言及した。

キーワード：インクルーシブ保育、障害、支配的価値、能力の共同性、共生

1. 背景・目的

障害者権利条約が国連にて 2006 年に採択後、日本では、学校教育法が改正され(2006 年)特別支援教育の本格的実施が図られてきた。障害者基本法の改正(2011 年)、障害者総合支援法の成立(2012 年)、障害者差別解消法の成立および障害者雇用促進法の改正(2013 年)、障害者権利条約に批准(2014 年)後の 2016 年には障害者差別解消法

* 中部大学 非常勤講師

も施行され（2021 年改正）、各機関等によってこれらに基づく対応が図られている。

教育領域では、文部科学省（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構築のための特別支援教育の推進（報告）」において、共生社会の形成に向けて障害者権利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として、その構築のために特別支援教育を着実に進めていく必要性が謳われた。そして、同じ場で共に学ぶことの追求とともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒の自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できる多様で柔軟な仕組みや、義務教育段階における連続性のある「多様な学びの場」の整備等が図られている。幼児教育領域では、2017 年の学習指導要領改訂後も検討が重ねられ、2023 年 3 月には指導資料として、特別支援教育と幼児教育を別のものとした、障害のある幼児などだけを対象とした特別な指導ではない、全ての幼児に生きる力の基礎を培うものとしての考え方が示された（文部科学省、2023）。こうした動きにあるが、筆者の実感としては、依然、障害のある幼児児童生徒の教育を特別な指導と認識する関係者が多いように感じている。

この背景には、障害のある子どもの就学猶予・免除や、障害種と程度によって就学先が決められていた学校制度の歴史がある（栗田、2015）。2007 年に特殊教育から特別支援教育に名前が変わっても、障害のある児童生徒は特別な場で特別な処遇を受けることが望ましいとされ、障害者権利条約の批准後も、別学体制を解体する動きはないまま、特別支援教育をおおむね正当化されるかたちでの「日本型インクルーシブ教育」が指向されてきた（堀家、2018）。分離教育の歴史を残した「日本型インクルーシブ教育」の義務教育段階のシステムは、「多様な学びの場」を含む学校教育制度全般から排除しないことを前提に通常学校・学級との分離は維持されており、幼児教育領域にも「幼

幼稚園」と「特別支援学校幼稚部」が存在する。分離が前提にある日本の現状の中で、より「同じ場で共に学ぶこと」を追求していくには、現状の課題を認識すると共に、現状を正当化する支配的価値を問い直す姿勢が求められよう。

「分離」を前提としない「同じ場で共に学ぶこと」は、「多様な学びの場」の選択肢の少ない幼児教育・保育領域から追求する必要性が高いと思われる。すなわち、就学前の子ども達が「インクルーシブ」な環境で生活することができれば、「同じ場で共に学ぶ」意義の認識や、その後の「多様な学びの場」で学ぶ上での課題に向き合う力につながるとと思われる。関わる関係者や保護者達にも同様のことがいえるだろう。したがって、本稿では幼児教育・保育領域の「インクルーシブ保育」「特別支援教育」に着眼したが、本稿で扱う課題は、保育学・教育学・心理学・福祉学・医学等、単一学問領域のみでは考察困難な、これらの通念に支配的な価値を問い直すものであり、本稿は、その一助となることを目指している。

国連（2022）は、障害者権利条約についての日本の取組状況を審査し、2022 年 9 月に懸念事項や勧告等を公表した。その内容の一部は次の通りである。「懸念」として、障害者資格・認定制度を含む、法律、規制、実践にわたる障害の医学モデルの永続化、障害のある子ども達の分離された特別教育の存続、医療に基づく評価による障害のある子ども達の通常教育環境へのアクセスし難さや、特別支援教育クラスの存在などを示している。さらに「勧告」として、障害者資格・認定制度を含む 障害に関する医学モデルの要素を排除するために法律および規則を見直すことや、分離された特別な教育をやめる目的で、教育に関する国家政策、法律、行政上の取り決めの中で、インクルーシブ教育を受ける権利の認識や十分な予算等で質の高いインクルーシブ教育に関する国家行動計画を採択することなどを求めている。その他、障害の人権モデルについての認識を高めることや、精神保健医

療を一般医療から分離する制度を解体するために必要な立法措置および政策措置を採用することなども求めている。

この国連の指摘に依じていくには、公私の各立場にある日本人各々の価値変容が必要で、これまで自明視してきたことを問い直す姿勢が求められる。かつての筆者も「医学モデル」や「分離」教育に疑念すら抱かなかった立場にあったが、「障害の人権モデル（以下、日本の文献上多い表現に順じ「社会モデル」と記す）」が腑に落ちて以降、国連の指摘同様の課題意識を抱くようになった。そして筆者は、障害のある子どもやその保護者、関連の専門職等の背後にある「(障害の)医学(個人)モデル」の「障害」観によって、未来の共生社会を共創する多様な子ども達同士が同じ場で学び合う機会を奪われてきた可能性を感じてきた。

乳幼児期のインクルーシブ保育や特別支援教育に関する研究は、筆者が調べた限り、義務教育段階のものに比して少ない。乳幼児期の障害のある子どもに関する研究としては、発達障害やその可能性のある子どもやその保護者の支援に関する研究、視覚・言語・聴覚の障害や肢体不自由など、心身機能の特性に応じた個別の療育・支援等に関する研究などの蓄積はあるが、「障害」そのものの捉え方や現行の仕組みの前提を問うような研究はあまり見当たらない。したがって、本稿では、「インクルーシブ保育」「幼児期の特別支援教育」に関する先行研究の概観を通して課題を明らかにするとともに、インクルーシブ社会の実現に向けて、支配的価値を問い直すことによる可能性を明らかにすることを目的とした。

なお、「保育」と「教育」は目的が異なるが、本稿では、保育および幼児教育の領域に共通する課題の検討を目的にしているため、引用箇所の他はこれらの明確な区別はせず、インクルーシブな保育と幼児教育をいずれも「インクルーシブ保育」と表記するとともに、「特別な教育的ニーズ」のある幼児の支援・教育・保育の意においては、保

育と教育の区別をしていない。また、「子供」「子ども」「障害」「障がい」「しょうがい」などの表記についても多様な議論があるが、本稿では、引用箇所の他は「子ども」「障害」と表記している。

Ⅱ．障害児保育・特別支援教育・特別なニーズ教育・インクルーシブ保育について

「障害」の捉え方については後述するが、本章では、障害児保育、特別支援教育、特別なニーズ教育、インクルーシブ保育等の歴史や理念、日本の現状を捉えていく。

まず、「障害児保育」は、基本的には、心身に障害のある子どもを対象とした、一般の保育施設で受け入れて行う保育のことで、日本の障害児保育は、障害児保育事業実施要領（1974 年）によって制度化され、分離保育から、通常保育の場に障害児を受け入れ共に保育する「統合保育」、包括的な（インクルーシブ）保育へと転換が目指されている。2003 年からは一般財源化し、全ての保育所で障害児を受け入れやすくするための補助がなされ、近年は通所事業の利用形態が多様化し、保育所以外での障害児への保育事業が広がってきており、気になる子どもや海外にルーツのある子ども、医療的ケア児、障害の診断はないものの配慮を要する子どもも障害児保育の対象になっている。

「統合保育」の前提は「障害のある子ども」と「障害のない子ども」として分けた捉え方であるが、「インクルーシブ保育」では、障害の有無に関係なくいろいろな子どもがいることを前提とし、「すべての子ども」が配慮の対象となるような、柔軟な保育を創造することが求められている（勝浦，2021．上島，2021）。

現在の特別支援学校幼稚部や児童発達センター等の障害児施設における、障害児のみを対象とした保育形態である「分離保育」は、障害特性や発達状況に応じたカリキュラム、少人数の保育体制、理学療法士等による機能訓練が受けられることがメリットとされる。一方で、

子どもにとって必要な支援は、場所を限定することなくどこでも提供されるべきとの考え方の拡がりから、幼稚園や保育所においても障害児に対する専門性が期待されており、障害児施設は地域での育ちを支える後方支援としての役割が求められている（上島，2021）。また「療育」は、元々は肢体不自由児に対する治療教育的概念で、脳性麻痺等により身体に障害がある子どもたちが社会的に自立できるよう、学際的な知見を統合したチームアプローチが行われていた。その後、「注意深く特別に設定された特殊な子育て」として、肢体不自由に限らない障害児への医療・教育・福祉にまたがるケア全体をさす概念と発展し、現在ではほぼ同義で発達支援という言葉も用いられている（熊田，2021）。

「特別支援教育」は、教育基本法改正（2006 年）において「国及び地方公共団体は、障害のある者が、その障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるよう、教育上必要な支援を講じなければならない（第 4 条第 2 項）」との規定が新設され、学校教育法改正（2007 年）で、障害のある子供の教育を特別な場で行う「特殊教育」からの発展的な転換が図られたもので、「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な取組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（文部科学省，2012）」である。「特別支援教育」では、子供の障害の状態等の変化に伴う子供一人一人の教育的ニーズの変化の把握や継続的かつ適切な対応のため、個別的教育支援計画や個別の指導計画の P-D-C-A サイクルの充実が求められている（文部科学省，2021）。すなわち「特別支援教育」は、理念としては分離教育からの転換が図られていたが、その内容は、子どもの自立や社会参加に向けた生活や学習上の「困難を改善又は克服」するための「教育的ニーズ」に応じた「適切な指導」および「必要な支援」として把握されてきた。

しかし、21 世紀の日本の障害児教育にも影響を与えた 1994 年サラマンカ声明の「万人のための教育」に基づく「特別なニーズ教育 (Special Needs Education : SNE)」は、障害者だけでなくすべての人達へのものとして宣言されたもので、ここでの「特別な教育的ニーズ」の概念は、支援を必要とする、困難さをもつ、すべての子供たちを対象とした教育のことで、日本の特別支援教育のような障害児に限定的な解釈ではない。2005 年ユネスコは、グローバル化の中で多様な子ども達が参加していくための「特別なニーズ教育」は、社会的排除されている人々の自己選択、自己決定といった権利を保障すること、「メインストリーミング (米国に登場し英国にも取り入れられた、障害のある子ども達が「より制限のない環境」によって適切な範囲で、一般教育の子ども達と一緒に学ぶことを前提に、障害のある子ども達を一般教育に統合する考え方)」の考え方を見直し、統合からインクルージョンに変えていくこと、合理的配慮の解釈にある包摂しようとする社会の義務を、社会的公正の考え方のもと理解していく必要があることを示している。この見直しが求められている「メインストリーミング」の考え方は、障害の重い子ども達にとっては利用できないとの批判や、子ども達の自主性や自立を支えられていないという課題が指摘されている (荒巻, 2019)。

「インクルーシブ」は、1980 年頃からアメリカなどで用いられるようになった「インクルージョン (inclusion : 包含)」の形容詞系で、1994 年のサラマンカ声明によって市民権を得た用語である。すべての多種多様な人々が、障害、国籍、人種、文化、性別や性的指向、信仰などによって不利益を被ることなく、互いを尊重しあいながら能力を十分に発揮しその人らしい生き方を保障する環境のことで、社会から排除される人々を受け入れ尊厳が守られる社会を目指す社会的包括 (ソーシャルインクルージョン) の概念から教育や保育にも波及したとされる。人は違いによって区別されるのではなく、どのような子

どもも「一人ひとり違って当たり前」との前提に立ち、必要な支援を保障していこうとするのがインクルージョンの考え方である。インクルーシブ保育の現場では、多数派と少数派という概念や枠組みで捉えるのではなく、すべての子どもがそれぞれに合った適切な支援を受け、周囲とつながりをもちながら共に成長していく取り組みを示し、特に障害のある子どもが他の子どもと差別されることなく同じ場所と時間を共有しながら互いに育ち合う環境を示すことが多いとされる。一方、「インテグレーション（integration：統合化）」は、ノーマライゼーションの考え方を受けて生まれてきた、分離教育（分離保育）と相対する考え方であり、社会から分離（セグリゲーション）されてきた障害児を、障害のない子どもと一緒に教育・保育しようとするもので、メインストリーミング(主流化)とも呼ばれる(林, 2021. 三木, 2022)。

以上の通り、理念としては「インクルーシブ」を目指している日本の保育・幼児教育であるが、分離保育・教育を存続しながら、「特別なニーズ教育」の必要性を障害のある子どもに限定的に捉えた、「インテグレーション」が図られている現状にある。

Ⅲ．インクルーシブ保育に関する研究動向と課題

本章では、インクルーシブ保育の研究動向から、その本質や課題を捉えていく。

田中（2018）は、障害児保育と特別支援教育の関係性を歴史的に整理し、その萌芽期から、障害児保育と特殊教育の発展期の関係性の任意期を経て、特別支援教育の発足と展開によって関係性の構造化が図られた経緯を示し、今日、特別支援教育制度に基づく障害児の就学支援政策は、就学前の発達支援の取り組みと学校との一貫した総合的な連携・協働を築きつつあるとしている。島澤（2021）は、障害児保育および特別支援教育に関する先行研究の動向を、「障害児の保育」「発達の理解」「障害児保育の課題」の項目にて整理している。そして島

澤は、障害児の保育や特別支援教育においては、保育者が障害児の特性や行動、対応について理解し適切な知識と技術をもって保育することが必要として、こうした関わりが子どもの活動への積極的な参加や、保育者の理解や考え方の転換といった成長につながることを考察している。

園山・藤原（2017）は、幼児期のインクルーシブ教育・保育に関して、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」における記載事項の変遷から、新しい各年版で障害に関連する記載が少しずつ増し、特別支援教育に関する新しい体制が幼児期の教育・保育に取り入れられてきた経緯を示している。このように、「障害児保育」「特別支援教育」「インクルーシブ保育」は、これらの関連性が検討されつつも、すべての子どもの共生を図る「インクルーシブ」の理念の追求よりは、障害のある子への適切な保育・教育の実践や研究が重視されてきたものと思われる。

高橋（2019）は、研究時点における CiNii に登録されている「インクルーシブ保育」を冠する論文の内、学会や協会、研究所・研究センター（大学附属は除く）が発行する学術誌に掲載されている論文 11 件について、次の 3 つの視点でまとめている。第一にインクルーシブ保育を実践する上での保育者の専門性に焦点を当てたもの、第二にインクルーシブ保育の制度的考察を行ったもの、第三にインクルーシブ保育実践に関わるものである。そして高橋は、インクルーシブ保育に関する課題を次の 3 点にまとめている。第一は、インクルーシブ保育とは何か、インクルーシブ保育の必要性といった根源的な問いがほとんど検討されていないことである。そして、インクルーシブ保育の目的は、多様な個人がいることを前提にすべての子どもにとって充実した保育を提供することであるが、統合保育と同様のものと捉えられている可能性、インクルーシブ保育は従来の保育を問い直す契機を含む営みである中で、「障害児」のみにフォーカスしてインクルーシブ保

育を検討することの危うさを指摘している。第二は、科学的なアセスメントの強調により客観的な基準で測定しやすい子どもばかりに目が向いてしまうことになりかねず、固定した見方で子どもを見ようとし、しない保育者としての心構えをもつことの必要性である。第三は、インクルーシブ保育実践は多様な個人が前提となっているからこそ、定式化された方法は通用しないと考えるのが妥当との視点である。そして高橋は、インクルーシブ保育を実現する際のヒントは、インクルーシブ保育は困難と捉え過ぎないことや、子どもを変えるのではなく周囲が変わること、どのようにしたら目の前にいるすべての子どもが安心して過ごせるのか、そのために周囲はどのような必要なのかを子どもに関わるすべての大人が考えることが第一歩なのだろうとしている。

この高橋の指摘からは、「インクルーシブ保育」を考えることは、保育そのものや保育者の専門性を問い直す契機となり、多様な個人を前提に、すべての子どもとかわるもの、固定した見方で子どもを見ようとし、定式化した方法は通用しないとした心構えが求められることが捉えられる。そのためには、高橋も述べるインクルーシブ保育そのものの根源的な問い、意義、背後の価値などの問い直しなどが求められよう。したがって、次に、高橋も挙げている、インクルーシブ保育の意義と実践上の課題を述べた堀（2017）の整理をみていく。

堀（2017）は、障害者問題の歴史的経緯を、ノーマライゼーションからインクルージョンへの動き、サラマンカ宣言とインクルーシブ教育の理念などから整理した上で、障害者権利条約で重視される、当事者主体の視点、障害者観の転換、医学モデルから社会モデルへの転換、CBR（Community based Rehabilitation）の観点などを述べている。そして、インクルーシブ保育の意義を、子どもを保育の主体とみること・子どものニーズを尊重すること・多様性を尊重すること・インクルージョンにつながる社会環境を創り出すこととしてまとめ、実践事例を

紹介している。

インクルーシブ保育の理念は、浜谷 (2018a, 2023)、伊丹 (2022)、鬼頭 (2017) などが、サラムンカ宣言や、統合保育 (インテグレーション) との違いなどの視点などから整理している。これらに共通するのは、統合保育のように、同質性を前提に、少数派の子どもが、多数の子どもと同じ場所で共に過ごしたり活動に参加したり、みんなと同じようにできるようにするのではなく、多様性を前提に、すべての子ども達が共に、子ども同士が育ち合える保育をつくっていくプロセスであるとした視点である。すなわち、インクルーシブ保育は、適応・同化主義的な保育ではなく、一人ひとりが違うことを前提に、すべての、一人ひとりかけがえのない、特別であり異なる子ども達が、対等な関係で平等に活動に参加する保育をつくろうとするものであって、一緒の場にいる (統合されている) けれども一人ひとりの違いや権利・尊厳が大切にされない状態ではない (浜谷, 2023)。

しかし、久保山 (2023) は、近年の学会発表等において使われている「インクルーシブ保育」の大半は、従来の「障害児保育」や「統合保育」と同様の意味で使われているとし、障害のある子どもがどのように変容し多数派である集団に入っていけるようになったかについて検討するだけでは、「障害児保育」や「統合保育」の発想や実践と変わらないと指摘している。そして、障害のある子のまわりにいる障害のない子どもたちにとっての意義も確認し、共通理解をつくることが必要で、それは保育者のあり様や保育の見直すことになり、保育者だけでなく、保育の研究者が保育の質を、特別支援教育の研究者は保育の現場になじむ特別支援教育の在り方を探求し、保育学と特別支援教育の融合を目指す必要があるとしている。また久保山は、いま保育者の目の前にいる子どもたちが、「予測困難な時代」といわれる今後の社会を生き抜く力は、多様性を理解し尊重する経験から培われていくため、いま、子ども達が多様な子どもと接して共に生きていく経験

が必要であるとしている。その上で久保山は、共生社会を生きるには、同じであることばかりではなく、違いを前提にした価値観を持っていることが必要で、共生社会の担い手を育む保育がインクルーシブな保育といえるとしている。

一方、筑波・七木田（2018）は、特別支援教育が目途とするインクルーシブ教育の対象とする子どもは全ての子どもであるが、よく議論に上がるのは障害を持った子どもに対しての支援についてであり、その時に考えられる立場が、療育的立場（医学的アプローチ）と教育的立場（教育的アプローチ）であり、両立場について度々検討されてきたとしている。そして先行研究を引き、子どもの不適切とされる行動が、日本において 1990 年代後半から「発達障害」という医療的カテゴリーで説明され始め、発達障害者支援法が可決され（2004 年）、この概念が保育現場に入ること、子ども達をその特性で見ようとする捉え方が取り入れ始めたことを述べている。そして特別支援教育が共生社会の形成のための方策であるにも関わらず、その子どもの個性によって本来の自分とは異なった「病人役割」をおわされるのは、元々の意義と反対の方向性をもってしまったと指摘できるとしている。

さらに筑波・七木田は、先行研究を引きながら、障害特性により、障害理解と関連させて支援していくことの有用性は論じられてきたが、障害特性による理解は、子どもの発達における特異性を十分に扱えない問題性が指摘されていることを述べている。その上で、障害特性の分析に基づいた集団における個別の支援は保育者と障害者の二項関係を生み、結果的に集団からの排除を助長する可能性があることを課題視し、障害特性だけに注視しての支援ではなく、その障害を生起させている他の機能やその時間的な背後にも働きかけながら、人としての発達全体を支援する視点を持つ必要性を述べている。そして筑波・七木田は、共生社会の形成とは、障害者・健常者を分ける、分けないということが要点ではなく、一人ひとりがその違いを受け止めて

自由な相互関係を作っていくことが重要として、すべての子ども同士が自ら選択した「遊び」を通して自由な相互関係を形成していく過程について、子ども・管理者・保育者・保護者・関係機関を結び付けていながら研究される必要性を考察している。

インクルーシブ保育における子ども同士の関わり合いを促す視点として、小柳津・野々村（2022）は、重症心身障害児を含む集団における保育場面の分析を通して、その保育の専門性を 8 項目の説明概念と 4 種類の創造力という構成概念が存在する可能性を考察している。その説明概念は、①保育展開を予見・予想できる力、②確かな子どもの見立てから保育展開を創造する力、③即効的・即時的に必要な保育・手立てを創造できる力、④即時的に子どもの自己調整力を補助する力、⑤子どもの意思を確認・理解・尊重し、子ども同士の生活の中で関わり合いに結び付ける力、⑥喜びの共有・共感を事実として言語化し、次に期待する関わり合い場면을創造できる力、⑦子どもを信頼し、子どもだけの空間（世界）を創り出せる力、⑧期待する姿を明確に言語化し、未来につながる関わり合いの芽生えを創造する力、の 8 つであり、構成概念は、①予見的想像力、②即時的想像力、③共感的想像力、④未来的想像力、の 4 つとしている。

浜谷（2018b）も、インクルーシブ保育の実践例を通して、保育者が最初から明確な実践の見通しをもっていたわけではなく、臨機応変に実践を作ったのが共通した特徴であるとし、見通しが不確実な中で保育実践を創造することの重要性を述べている。それは、「正しく」「専門的に」ではなく「楽しく」保育しようとする展開、障害児の一般的特徴に関する「専門家」が知っている「正解」に従い保育していかうとするものではない、保育者と子どもとの対話から生まれるその子の像をもとに創られる保育実践などの例からである。また、何か問題が生じたときに、責任問題を考える志向が強いときには排除が生じやすい力学が働くが、免責することでインクルーシブな状況が生まれ

ること、「想定外」が楽しいドラマを生み出しインクルーシブな状況が生まれることなどを述べている。

以上から、インクルーシブ保育の理念は、障害のある子どもの多数派への統合を図る適応・同化主義的な保育・教育ではなく、多様性を前提に、共生社会の担い手となるすべての子ども達が共に、子ども同士が育ち合える保育を創っていくプロセスにあるといえる。これは、一人ひとりが特別であり異なる子ども達が、対等な関係で平等に活動に参加する、一人ひとりの違いや権利・尊厳の尊重を図るものである。その実践には、定式化した方法はないことを前提に、見通しが不確実な中で保育実践を創造することが求められる。こうした創造的なインクルーシブ保育を実践していくためには、保育者・教育者の中に、「障害児保育」「統合教育」とは異なる「インクルーシブ保育」の理念が内在化され、「想定外」のドラマを子ども達と共に創造するプロセスとしての保育・教育に臨む姿勢が求められよう。そのためには、まずは、「障害児」にフォーカスした、障害特性からのアセスメントに基づく子ども理解や、同質性への適応支援が、子どもの見方を固定化したり、子どもたち同士が違いを前提とした相互関係を築く機会を奪ったりしている可能性に自覚的になる必要がある。それは、「保育」「教育」の前提にしがちな、同質性を善とする「発達」観、個に備わると捉えがちな「障害」観、「能力」観など、自明視してきた価値を、共生に向けて問い直す作業となるだろう。

IV. 「障害」について

「日本型インクルーシブ教育」は、メインストリーミングの考え方に依る、生活や学習上の困難さを改善又は克服することを目的にした「特別な教育的ニーズ」の把握に基づく指導・支援であり、障害者権利条約が目指す、人権及び基本的自由の平等な享有や固有の尊厳の尊重の促進とは目的が異なる。国連による日本への指摘では「社会（人

権)モデル」の認識を高めることが求められているが、「障害」は、社会(人権)モデル、医学(個人)モデル、実存的次元や文化的次元、その基準を社会的構成物と捉えるか等によって異なる、時間軸でも変化する発展的な概念である。その中で本章では、「医学モデル」と「社会モデル」の統合ともされる ICF と、社会モデルの考え方を概観し、日本の現状や課題を捉えておく。

WHO(世界保健機関)は、専門家間の共通言語として「ICF(国際生活機能分類)」を示した。これは、2001年にWHOが健康状況と関連状況を記述する統一的で標準的な言語と概念的枠組を示した「健康の構成要素」の分類で、「疾病の結果(帰結)」の分類であった国際障害分類 ICDIH からの改訂版であり(障害者福祉研究会, 2002)、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編の「障害の捉え方と自立活動」の項においても ICF の障害観が挙げられている(文部科学省, 2018)。ICF は、「生きること」のプラス面と要素間の相互作用が重視され、「障害: disability」は生活機能(心身機能・活動・参加)の否定的側面、すなわち「機能障害(構造障害を含む, 以下同じ): impairment」「活動制限: activity limitations」「参加制約: participation restrictions」の包括用語とされる。ICF における「障害」は、人と物的・社会的環境との相互関係の結果生じる多次元の現象で、健康状況や機能障害の結果であると同程度に環境上の阻害因子の結果として生じるとの考えに基づき、疾病については中立的な立場をとり、権利擁護と社会変化への貢献が図られる。また個人は単に機能障害、活動制限、参加制約だけに還元されたり特徴づけられたりしてはならないことが強調されている(障害者福祉研究会, 2002)。

一方、障害者権利条約は、障害者を治療や保護の「客体」ではなく人権の「主体」として捉える障害者観に基づかれており、ICF とは目的も「障害」観も異なる(川島・東, 2012)。しかし、ICF は、条約が目的とする障害者の平等な社会参加の実現に向けて、多様な視点と中

立性の両者を提供しているともされる。障害者権利条約での障害者は、専門家の「支援の対象」「保護される人」等ではなく、障害のある人が、基本的人権を享有する主体的な存在として、障害のない人と同等にあらゆる場面に参加する権利（権利において「平等」）があるとの考え方が根幹にある。したがって、「社会モデル」では、「障害のある人のことを考慮せずに形成され営まれている社会システム全体が「障害（社会的不利）」を作っている」、「多数派に便利のように作られた社会に障害（社会的障壁）がある」と考えられ、社会全体の共同責任が認識される。なお「社会的障壁」とは、「障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものをいう（障害者基本法・障害者差別解消法）」と定義されており、「合理的配慮」は、「社会的障壁」を「除去」する手段としての「変更・調整」であって、「支援の対象」とされる少数派の多数派へ適応支援ではない。

日本では、2011年の障害者基本法の改正において、ICFの障害観や障害者権利条約の考え方が考慮された障害者の定義に改訂された。発達障害者支援法改正（2016年）時には「発達障害者」の定義に「社会的障壁」が追加され、障害者差別解消法施行（2016年）等、「社会モデル」の普及が徐々に図られた。しかし、諸制度活用の根拠の多くに診断書が活用され、疾患や機能障害の種類や程度でサービスが決められたり、発達障害者支援において認知機能評価が重視されたりする現状から「医学モデル」に基づく「障害」観が依然として支配的と捉えられる。筆者の実感としても、「合理的配慮」が適応支援目的として、権利擁護の力が援助希求等として誤認されている傾向を感じている。

ICFは機能障害の帰結としない「障害」観、障害者権利条約は権利主体の平等と参加保障に向けた「障害」観に立脚しているが、機能障害ゆえの保護の客体として「障害」が把握されがちな現状にある。合理的配慮の法制化以降、「障害者」を同定し専門家による機能障害の

アセスメントを経て必要な配慮が決定される組織的取組が、障害問題を再び機能障害ヘシフトさせる逆機能も課題視されている（星加，2018）。野崎（2011）は、障害をもつ人が「医療，福祉，看護，そして特別な教育が必要な人」として，専門家らの支援の対象とされる中で，その人たちは限られた条件の中で生活せざるを得ず，社会から差別的な視線を受ける現実，「援助」の名のもとに人権侵害が正当化される可能性，また「障害者すなわち障害者福祉の対象」という枠組みからの脱却を目指す必要性を指摘している。すなわち，幼少時からの「医療，福祉，看護，特別な教育が必要な人」への必要な「援助」は，社会の差別的な視線を助長し，人権侵害を正当化し得るということ，関連の専門家等や保護者等が認識し，これが最小限となる方策を検討していく必要がある。障害者権利条約の前文には「障害が発展する概念であることを認め」とあり，ICF で捉えても「障害」は要素間の相互作用で変化する概念であるといえる。

しかし，「日本型インクルーシブ教育」が正当化されてきた歴史を踏まえても，教育者・専門職者等が自明視してきた障害の「医学モデル」からの脱構築や真の「社会モデル」の理解は安易ではない。佐藤（2023）は，障害の社会モデルというタームは，福祉行政の担当者や障害をもつ当事者，支援機関の関係者など，障害者に関わる人々の中の，そのまたごく限られた範囲において，（時に曲解や誤解を含みながら，曖昧かつ恣意的に）理解されただけのように思われるとしている。堀（2018）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構築のための特別支援教育の推進（報告）」の中で，就学先決定にあたって踏まえるべき点に「障害の状態，本人の教育的ニーズ」が置かれ「教育学，医学，心理学等専門的見地からの意見」が列挙されているとして，次の指摘をしている。それは，能力主義と専門家主導の医学モデルが強化されたもので，現行のシステムは「可能な限り普通学級での教育を保障する」という共生原理が欠落していること，

障害と「特別な教育的ニーズ」を基準に階層化された分離教育システムであることの指摘である。この「障害」観は、「機能障害」を「障害」とする「医学モデル」にあり、その前提には個人還元的な「能力」観があると捉えられる。

なお、川島（2013）は、英国社会モデルでの「障害：disability」では社会障壁と障壁を原因に生じた不利を意味し、米国社会モデルでは impairment（機能障害）と社会障壁との相互作用で生まれる不利を「障害」とするとしてした上で、いずれも生物医学的次元ではなく社会政治的次元に関する問題が重視され、障害者差別解消法の「障害の定義」の文脈で社会モデルの視点を生かすならば impairment が社会的構成物であるとの理解を前提に、当事者の不利：disability をいかに削減できるかとの観点から「障害：impairment」を法的に定義する方途が探られるべきとしている。星加（2007）は、disability 現象の多様な現れ方と生成のされ方に焦点を示し、非制度的位相における disability の生成/解消プロセスや、それに関与する impairment の社会的意味付けという論点を重視することが求められること等に言及している。すなわち、「日本型インクルーシブ教育」の正当化の根拠として社会的に構成される「障害」を、impairment を規定する社会政治的な課題を含めて問い直す必要性が捉えられる。

以上の通り、日本では、障害の「社会モデル」や ICF の周知が図られているが、その目的の理解が曖昧なまま、依然「医学モデル」が支配的な現状にある。その前提は「個」の客体化にあると思われるが、社会障壁との相互作用での不利も、環境との相互作用で生起する「能力」も、他者の関係性の中での「発達」も、個に帰責し得えない。多数派への「適応」を考えるその背景には、同質性を善とする支配的価値があると思われるが、インクルーシブ社会の実現には、異質性を前提に共生できる力が不可欠となる。この力を培う保育・教育には、共同的な性質としての「能力」観が求められよう。

V. 「発達」観・「能力」観の問い直しの意義

野崎（2015）は、日本の障害児教育には、発達を保障するための適切な環境を権利として要求する「発達保障論」と、障害児と健常児がともに生活し育ち合い、学び合おうとする「共生教育」の2つの思想があるとしている。そして野崎は、生は「根源的に他者とは異なる存在」として、「発達」観の転換に基づく教育の意義に言及している。それは、子どもの身体的・知的・精神的な機能を望ましい方向へ導こうとする従来の発達観から、「自分と異なる存在と出会い、あるいは出会い損ねながら、世界を感受していくそのプロセス」を支えていく、この社会における「人と人とのつながり方を軸とする発達」観への転換を通した、「自分とは異なる存在との出会いに対する責任」に基づく「主体」形成の教育である。

野口（2020）は、フル・インクルーシブ教育（「日本型インクルーシブ教育」に対し、特別支援教育を通常学校で包摂する教育）の実現困難性を先行研究から整理し、その克服に向けて、大阪市立大空小学校の実践の分析を通した提言をしている。紙幅の制約上、その説明は割愛するが、それは、「発達保障論」と医学モデルを根拠にした分離教育の存在の支配的認識である、障害を医学的・心理学的な克服の対象として捉える理論に対抗する概念の必要性から、「エイジェンシー」機能の生起による通常学校改革を通した「ケイパビリティ」の達成が考察されたものである。

また、分離教育の歴史の背後には優生思想があるが、田中（2017）は、優生思想のみを批判すればそれでよいというものではなく、なぜ、弱い立場の人が実質的に排除され、強い立場の人が利益を得るのか、その理由等を考えるべきとし、弱い者の排除か、みんなの協働か、有能の独善か全員の連帯かといった二項対立から、公共倫理に向かう必要性を述べている。日本の歴史に流れてきた「優生思想」や「発達保障論」の前提にある「発達」観から「共生」に向けた公共倫理に向か

うには、「自分とは異なる存在との出会いに対する責任」に基づく「主体」形成、「エイジェンシー」を生起する教育・保育が必要で、そのためには、次の「能力の共同性」概念の理解が不可欠であろう。

吉崎（2014：42）は、ほかならぬ自分（だけ）のものと思っている能力も、じつは「他人に追っている部分」があり「他者に依存している」ということで、「能力は自分一人で身に着くものではない」こと、能力の公私も共同的なものであるとしている。竹内（1993：152-163）は、諸個人の自己の「能力」と観念されているものは、実は社会的諸関係（他者との関係から始まる）がつくりだす、諸個人の人間存在そのものから分離したものとして「能力の共同性」概念を述べている。竹内は、社会的諸関係として存在している能力には一定の共同性が現れており、自分個人の業績と思い混んでいることも、じつは多年にわたって当人の「能力」を育んできた教育的環境や仲間、「生をも支配する権力」までもが諸個人の「能力」を規定することを指摘している。そして、相互依存性に規定された社会的諸関係において、諸個人の能力自体は共同的なもの・共同性の体现者として立ち現れているのであり、人間の諸活動すべてにまで共同性としての能力把握が進化拡大されるなら、いっさいの「弱者」排除を破棄しうる共同性が展望されうるとしている。竹内は、この「能力の共同性」がきちんと把握されれば、相互関係自体であり共同的なものである能力を、「弱者」という個人に還元することは原理的に不可能となり、「弱者」排除の根拠に「能力」にかかわるいっさいをもち出せなくなるとして、能力主義や優生思想を乗り越える原理になることを述べている。

以上から、インクルーシブ社会の実現に向けては、異質性を前提に共生できる力が不可欠で、この力を培う保育・教育には、共同的な性質としての「能力」観、人と人とのつながり方を軸とする「発達」観、「能力」「障害」などを個に帰責することの権力性の自覚などが求められよう。こうして、「自分とは異なる存在との出会いに対する責任」

に基づく「エイジェンシー」が、保育者・教育者等から生起されることが、子ども達にこれらを醸成する力につながる可能性がある。

Ⅵ. むすびにかえて：まとめと課題

本稿では、インクルーシブ保育・幼児期の特別支援教育に関する先行研究の概観を通して、現状を支配的価値の次元から問い直し、インクルーシブ社会の共創に向けた課題や可能性を明らかにすることを目的とした。就学前の子ども達が「インクルーシブ」な環境で生活することができれば、「同じ場で共に学ぶ」意義の認識や、その後の「多様な学びの場」で学ぶ上での課題に向き合う力につながり得るし、関わる関係者にも同様の可能性が期待できるからである。現在の日本では、「インクルーシブ保育」「障害児保育」「特別支援教育」等の用語が混在する中で、理念としては「インクルーシブ」を目指しつつも、現状は、分離保育・教育を存続しながら、「特別なニーズ教育」の必要性を障害のある子どもに限定的に捉えた、「インテグレーション」が図られている状況にある。この課題に向き合うには、現状の支配的価値を問い直す必要がある。

インクルーシブ保育の理念は、障害のある子どもの多数派への統合を図る適応・同化主義的な保育・教育ではなく、多様性を前提に、共生社会の担い手となるすべての子ども達が共に、子ども同士が育ち合える保育を創っていくプロセスにあり、一人ひとりが対等な関係で平等に活動に参加する、一人ひとりの違いや権利・尊厳の尊重を図るものである。先行研究からは、その実践には、定式化した方法はないことを前提に、見通しが不確実な中で保育実践を創造することが求められることが明らかとされた。多様性を前提に、見通しが不確実な中で、すべての子ども達同士が育ち合える保育実践を創造するプロセスとしての保育の認識が必要である。こうした創造的なインクルーシブ保育の実現には、「障害児」にフォーカスした、障害特性からのアセスメントに基づく子ども理解や、同質性への適応支援が、子どもたちが

違いを前提とした相互関係を築く機会を奪っている可能性に自覚的になることが必要である。そしてそれは、同質性を善とする「発達」観、個の中にあると捉えがちな「障害」観、「能力」観など、自明視してきた価値を、共生に向けて問い直す作業となる。

日本では、障害の「社会モデル」や ICF の目的の理解が曖昧なまま、依然「医学モデル」が支配的な現状にある。その前提は「個」の客体化にあるが、社会障壁との相互作用での不利も、環境との相互作用で生起する「能力」も、他者の関係性の中での「発達」も、個に帰責し得えない。インクルーシブ社会の実現には、異質性を前提に共生できる力が不可欠で、この力を培う保育・教育が求められる。本稿では、現状の支配的価値を問い直す必要性を述べた上で、共同的な性質としての「能力」観、人と人とのつながり方を軸とする「発達」観、「能力」「障害」などを個に帰責することの権力性の自覚などによって、保育者・教育者等から「自分とは異なる存在との出会いに対する責任」に基づく「エイジェンシー」が生起されることが、子ども達にこれらを醸成する力につながる可能性があることに言及した。

本稿は、価値の次元の問い直しを図るものであり、抽象論の域を超えることができていない。また、紙幅の制約上、「医学モデル」や「発達保障論」の立場からの、「社会モデル」への批判論を述べることはできていない。しかし、筆者自身も、異なる価値の対立を越えて、両者の共通善が追求できる社会になることを願っている。こうした立場から、「障害」にまつわる課題は、共生社会の共創に向けた対話を拓くものと確信しており、本稿がその一助となれば幸いである。

文献

- 荒巻恵子 (2019) 日本標準ブックレット No.22 インクルージョンとは、何か？－多様性社会での教育を考える－, 日本標準.
- 浜谷直人 (2018a) 同質性 (同じ) を前提とする保育から多様性の尊重へ, 浜谷直人・芦沢清音・五十嵐元子・三山岳編, 多様性がいき

るインクルーシブ保育－対話と活動が生み出す豊かな実践に学ぶ
－ 第 1 章, ミネルヴァ書房, 3-45.

浜谷直人 (2018b) インクルーシブ保育時代までの歴史とインクルーシブ保育の実践上の課題, 多様性がいきるインクルーシブ保育－対話と活動が生み出す豊かな実践に学ぶ－ 第 7 章, ミネルヴァ書房, 205-228.

浜谷直人 (2018c) 見通しが不確実な中で保育を創造する－不確実さへの耐性と責任の問題, 多様性がいきるインクルーシブ保育－対話と活動が生み出す豊かな実践に学ぶ－ 第 6 章, ミネルヴァ書房, 183-204.

浜谷直人 (2023) インクルーシブ保育の風景 日常の中で感じる違和感を大切に, 芦澤清音編著, すべての子どもの権利を実現するインクルーシブ保育へ 多文化共生・障がい・家庭支援・医療的ケア, 序章, ひとなる書房, 11-20.

林恵 (2021) インクルーシブ, 中坪史典・山下文一・松井剛太・伊藤嘉余子・立花直樹編, 保育・幼児教育・子ども家庭福祉辞典, ミネルヴァ書房, 33.

星加良司 (2007) 障害とは何かーディスアビリティの社会理論に向けて, 生活書院.

星加良司 (2018) 合理的配慮と医学モデルの影, 障害学研究, 第 13 号, 明石書店, 125-138.

堀家由妃代 (2018) インクルーシブ教育, 日本教育社会学会編, 教育社会学事典, 丸善出版, 708-709.

堀智晴 (2017) インクルーシブ保育の意義とその実践上の課題, 保育学研究 第 15 巻第 1 号, 84-99.

堀正嗣 (2018) 合理的配慮をとらえなおす－能力主義批判の視点から, 障害学研究, 第 13 号, 明石書店, 110-124.

伊丹昌一 (2022) インクルーシブ保育とは, 伊丹昌一編著, MINERVA

はじめて学ぶ保育 9 インクルーシブ保育論, 第 1 章 レッスン 2,
ミネルヴァ書房, 11-22.

勝浦眞仁 (2021) 障害児保育, 中坪史典・山下文一・松井剛太・伊藤
嘉余子・立花直樹編, 保育・幼児教育・子ども家庭福祉辞典, ミネ
ルヴァ書房, 210.

川島聡 (2011) 障害者差別禁止法における障害の定義—なぜ社会モデ
ルを用いるべきか. 松井彰彦・川島聡・長瀬修編, 障害を問い直
す. 東洋経済新報社, 289-320.

川島聡・東俊裕 (2012) 障害者の権利条約の成立, 長瀬修・東俊裕・
川島聡編 増補改訂 障害者の権利条約と日本—概要と展望, 第
1 章, 生活書院, 13-36.

川島聡 (2013) 権利条約時代の障害学-社会モデルを活かし, 超える,
障害学のリハビリテーション, 川越敏司・川島聡・星加良司編, 障
害の社会モデルその射程と限界 第 3 章, 生活書院, 90-117.

鬼頭弥生 (2017) インクルーシブ保育の理念と方法—保育実践の分析
より—, 豊岡短期大学論集 No.14, 433-442.

熊田広樹 (2021) 療育, 中坪史典・山下文一・松井剛太・伊藤嘉余子・
立花直樹編, 保育・幼児教育・子ども家庭福祉辞典, ミネルヴァ書
房, 210-211.

久保山茂樹 (2023) 共生社会の担い手を育むためのインクルーシブな
保育の実現, 発達 Vol.44, 64-71.

栗田季佳 (2015) 見えない偏見の科学—心に潜む障害者への偏見を可
視化する, 京都大学学術出版会.

三木美香 (2022) インクルーシブ保育とは, 伊丹昌一編, MINERVA
はじめて学ぶ保育 9 インクルーシブ保育論 第 2 版, 第 1 章レッ
スン 2. 11-22.

文部科学省 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育シス
テム構築のための特別支援教育の推進 (報告),
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1

321667.htm (2023 年 12 月 1 日 最終閲覧)

文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚園・小学部・中学部), chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_5.pdf (2023 年 12 月 1 日 最終閲覧)

文部科学省 (2021) 障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm (2023 年 12 月 1 日 最終閲覧)

文部科学省 (2023) 障害のある幼児と共に育つ生活の理解と指導 (令和 5 年 3 月), https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1341233_00002.htm (2023 年 12 月 1 日 最終閲覧)

文部科学省 (2023) 特別支援教育 新着情報等最近の動き https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm (2023 年 12 月 1 日 最終閲覧)

野口友康 (2020) フル・インクルーシブ教育の実現にむけて－大阪市立大空小学校の実践と今後の制度構築, 明石書店, 53-71.

野崎泰伸 (2011) 生を肯定する倫理へ－障害学の視点から－, 白澤社.

野崎泰伸 (2015) 「共倒れ」社会を超えて 生の無条件の肯定へ!, 筑摩書房, 138-153. 島澤ゆい (2021) 障害児保育および特別支援教育に関する先行研究の動向, 名古屋女子大学紀要 67, 175-184.

佐藤貴宜 (2023) あとがき, 佐藤貴宜・栗田季佳, 障害理解のリフレクション 行為と言葉が描く〈他者〉と共にある世界, ちとせプレス, 313-320.

障害者福祉研究会編 (2002) ICF 国際生活機能分類－国際障害分類研究版. 序論. 中央法規.

園山繁樹・藤原あや (2017) 幼児期のインクルーシブ教育・保育に関

インクルーシブ保育・特別支援教育の課題

する一考察－「幼稚園教育要領」と「保育所保育指針」記載事項の変遷を中心に－，人間と文化，島根県立大学短期大学部研究紀要 1，221-226.

高橋沙希（2019）インクルーシブ保育に関する研究動向，東京大学大学院教育学研究科附属バリアフリー教育開発研究センター活動報告 5，43-49.

竹内章郎（1993）「弱者」の哲学，大月田中良三（2018）障害児保育と特別支援教育の関係性，瀬木学園紀要 12，56-65.

田中智志（2017）何が教育思想と呼ばれるのか－共存在と超越性－，一藝社. 筑波晃英・七木田敦（2018）幼児教育におけるインクルーシブ教育の可能性について，広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 第 67 号，91-98.

上島遥（2021）統合保育・分離保育，中坪史典・山下文一・松井剛太・伊藤嘉余子・立花直樹編，保育・幼児教育・子ども家庭福祉辞典，ミネルヴァ書房，210.

United Nations （2022）Concluding observations on the initial report of Japan，*Convention on the Rights of Persons with Disabilities Twenty-seventh session*，
https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fJPN%2fCO%2f1&Lang=en（2023 年 12 月 1 日 最終閲覧）

吉崎祥司（2014）「自己責任論」をのりこえる－連帯と「社会的責任」の哲学，学習の友社.