

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

眞城 知己

本章のねらい

教育におけるインクルージョンの概念は世界共通の定義をすることができない。各国や地域における教育制度の状態が大きく異なっているからである。そして、「プロセスの状態」を表すことしかできないというインクルージョン概念自体の性質もわかりにくさの原因である。インクルージョンの概念は、最終の到達目標を示し得ない概念なのである。本章では、教育におけるインクルージョンの概念について、この概念が誤解される原因にふれるとともに、インクルージョン概念が継続的な学校改善への視座をもち、教育的ニーズの多様性を包含する範囲を拡大するプロセスであるという本質への理解を促したい。

1 教育におけるインクルージョンの定義は統一できない

意外に思われる人が多いかもしれないが、インクルージョンには全世界で統一された制度的定義が存在しない。正確に言えば、統一した定義をすることができないのである。インクルーシブ教育の概念定義もじつは「状態を表す」ことしかできない。これは国連が用いる教育におけるインクルージョンの概念が、国や地域ごとに大きく異なる基礎教育制度を広くカバーせざるを得ないためである。そのため、サラマンカ声明（UNESCO, 1994：第1章参照）をはじめとして機に応じて国連が表明するインクルージョンに関する方向性は、ゆるやかな枠組みを提供することしかできないのである。

その結果、教育におけるインクルージョンの概念や制度的定義は、各々の国や地域の教育制度の状態に応じて、その基本構成要素を含みながら具体化を図ることになる。そこで各国では国連の文書を「解釈」する。その際に、それぞれの国における基礎教育の整備状況や特別教育（日本で言う特別支援教育）の蓄積、その他の障害者を巡る社会的状況、さらには私的に政治活動を行う様々なロビー団体による働きかけが外的変数として影響を与える。また、インクルージョン概念を各国の社会状況や各種制度に整合性がとれるように翻案できない場合も多く、そのことが結果的に各国語間で「翻訳できない」状態を生じさせる結果となっている。日本においても国連の各種文書や声明について、「誤訳」として指摘される現象がしばしば見られるのは、日本の現行の制度文化との不整合が存在するためやむを得ない面があることは理解しておくべきである。

さて、インクルージョンの概念を正しく理解する上で、背景となる制度・文化が国や地域で異なるといっても概念の基本要素として含まれるべき共通項は存在している（真城, 2011a）。ところが、各国固有の外的変数の影響がインクルージョン概念の基本要素を正確に位置づけることよりも上回ってしまうことがある。

こうしてインクルージョンの概念を各国の制度に具現化する上で必要不可欠の要素（「プロセス」についての言及など）が欠落した定義や、インテグレーション（第1章参照）など従来の別概念と混同した定義、さらには恣意的に定義（らしき）ものを提起したものなどが多数登場することになり、とくに日本においては相当の割合で不正確な、すなわち含まれていなければならない基本構成要素が欠落したインクルージョン概念が拡散してしまうのである（真城, 2011b）。教育や社会におけるインクルージョンの最終ゴールを提示している定義もよく見られるが、インクルージョンの概念は理論的にプロセスしか表現できないため（Topping, 2011）、「到達点」が明示されている定義には、必然的に概念理解が不正確なものが多い。

こうした状況は、サラマンカ声明の文言解釈に終始してその基本的背景の理解が不足していたり、インクルージョンの概念がなかなか理解しにくかったり

することにも一因がある。以上を念頭に、本章では学校におけるインクルージョンの基本概念について理解することにしたい。

2 インクルージョンの概念への誤解が生じる理由

(1) それぞれの国や地域の状況とインクルージョン

日本も含めて教育におけるインクルージョンについての考え方は、ユネスコのサラマンカ声明における言及をもとにして説明されるのが一般的である。これは世界各国で共通している。

しかし、国連からの発信を受けている国や地域の教育の状況は、義務教育制度自体が成立していない国から、就学前教育から高等教育までを国民の半数以上が享受できる国まで大きな幅がある。子どもに対する基礎教育の機会が用意されていない国や地域では、障害や特定民族などの属性が一部対象者への教育機会の非提供の特定要因とならないため、そこにはインクルージョンの問題が生じし得ない。雑な表現をするなら、インクルージョンの問題が生じる以前の段階なのである。これから基礎教育の整備を図る段階にあるこのような国や地域の場合には、制度設計当初から特定の属性を有する子どもが一般教育制度から排除されないように留意することがサラマンカ声明の趣旨を反映することとなる。

教育からの排除の問題をインクルージョンの視点から定義するには、排除対象が特定の属性を有している、または特定の属性を有していないという条件の存在が前提となる。もう少し具体的に言えば、前者は「障害」などの特定の属性を有している対象が、その属性を理由に教育機会の公平な享受ができない場合が例として挙げられるし、後者は基礎教育の対象となるために一定の社会階層という属性を有していることが必要とされる場合に、その社会階層に属していない子どもが教育機会を得られないといったことが例となる。

また、義務教育制度が成立しているなど、一定の水準で基礎教育制度が用意されている国や地域の場合には、そこでの特別教育（special education：日本の

場合には2006年度までの特殊教育が該当)の歴史的蓄積によってインクルージョンの問題の特徴が異なる。

たとえば、肢体不自由と知的障害のいずれもが重く、かつ常時医療を必要とする最重度の障害のある子どもについて、日本では提供される教育機会の妥当性にかかわる議論はあるものの、彼らは基本的人権の一つとして例外なく日本の学校教育の対象として教育を受ける権利が保障されている。しかし、世界中で日本ほど重い障害のある子どもたちが学校教育の対象になっている国はきわめて少なく、一般に国際比較等において優れた教育成果を上げていると評される教育先進国でさえ、そうした子どもたちが教育対象から除外されている国の方が圧倒的に多い。これは基礎教育段階における日本の学校教育制度が様々な意味で世界最高水準に整備されていることを示している。

最重度の障害のある子どもたちが、学校教育において設定されている教育の目標を達成するためには、通常用意されている教育的対応以外に、多くの追加された、あるいは異なる対応が用意されることが不可欠である。これらを通常学校のみで用意することには様々な点で限界があるため、特別教育(特別支援教育)の制度に根拠を得た対応が用意されてきた。またそれらの対応(これを国連では社会資源の一つとして捉えている)を有効かつ確実に届けるために特別学校(特別支援学校)や特別学級(特別支援学級)の制度を整備してきた。これは特別なニーズのある子どもたちが、サラマンカ声明で言うところの一般教育制度に包含される教育制度の状態であることを意味している。

(2) 一般教育制度への参加

この点について、サラマンカ声明が出された直後にはとくに教育におけるインクルージョンの考え方について誤解が多かった。それは特別学校の存在がインクルージョンに反するという主張に代表されるが、サラマンカ声明でも明示されているように特別学校の存在はインクルージョン概念とまったく矛盾せず整合性を有している。各国における初等中等教育制度の構造は異なっており、それらの総体として一般教育制度(general education system)の用語が使われ、

その下で教育の機会自体がすべての子どもに保障されており、かつ特定の対象者が受ける教育の質が明らかに他の教育機会よりも劣悪な質でない限り、教育制度上のエクスクルージョン(exclusion: 排除)⁽¹⁾とは見なされないからである。この点については現在でも「通常学校以外への分離はエクスクルージョンである」との主張を崩さない立場があるが、たんに異なる教育の「場」だけに焦点を当てて、「一緒でない」ことをもってエクスクルージョンであるとの論を展開することは、インクルージョンの概念に照らして考えると、妥当性に欠けてしまう。国連では、あくまでも特定の属性のある対象が受ける教育の質が、その他の多数が受ける教育機会よりも意図的に低いもの(不十分な学校の施設・設備、不十分な教育課程、指導力の不十分な教員など)にされているのでない限り、同年齢の子どもが受ける教育機会に様々な場が存在していることを問題視しないし、ましてそれをエクスクルージョンであるとは捉えていないのである。

さもなくば、ドイツのように職業教育を分離型制度で用意している国の制度は、制度構造自体がエクスクルージョンであるということになってしまう。同様に、前期中等教育段階(日本ではおよそ小学校高学年から中学校の年齢層が対象)で職業教育を旨とする学校を選択する制度を擁する国なども、同学年に占める同種校選択者の割合が比較的少なかったり、それらの子どもたちの蓋然的教科学力平均が低かったりするなどの「少数性・低位性」属性が伴えば、エクスクルージョンであるとする論理を導くことになりかねない。これは統合・分離論の枠組みがインクルージョンとは異なるパラダイムを有しているためでもある。この点についての詳細は別の機会にあらためて論じることにするが、いずれにしても学校におけるインクルージョンの考え方は、単一学校制度を前提としたものではなく、特別学校も含めてその国や地域における基礎教育にかかわる教育機会全体(これを一般教育制度とユネスコは呼ぶ)に参加することができていれば、そこから排除された対象とは見なさないのである。「インクルージョンの観点からは分離型教育制度は否定されるべきものである」との論を展開する場合には、相対的少数に対して提供される教育機会において総じて有利な点が存在しない(つまり不利な点しか存在していない)ことを証明できなければ論

が成り立たない。ユネスコがインクルージョンの推進に際して、一見「みんなのための学校 (a school for all)」を志向しているように見えつつ、たとえば障害のある子どもを対象にした特別学校を、他の学校種では提供できない「専門的教育」を提供する教育機会としての質の高さを根拠に国連ではインクルージョンにかかわる社会資源として捉えているのは、上記の条件成立が国や地域によって異なっていることが背景にあるからなのである。

(3) 最重度の障害のある子どもとインクルージョン

さて、日本では最重度の障害のある子どもも一般教育制度に包含しているが、上述したように、そもそも彼らを学校教育の対象としていない国は少なくない。特別学校制度を有する国だけでなく、特別学校を廃止して原則として「すべての子ども」が地域の通常学校に通っていると説明している国でさえ、最重度の障害のある子どもがじつは「すべての子ども」に含まれていない場合が一般的に存在していることを十分に認識しておくべきである。OECDの国際比較の中でのインクルージョンにかかわる内容も、実際には各国間で同じ基準での比較ではないことに留意しなくてはならない。たとえば、通常学校と通常学校以外の特別な教育の場における特別なニーズのある子どもの在籍割合は、各国におけるインクルーシブ教育の進展状況を比較するためによく引き合いに出されるが、重い障害のある子どもの中に学校教育の対象になっていない子どもがどのくらい存在しているのかを示してその影響を考慮しながら比較を行わない限り、より重い障害をもった子どもに教育を保障している国ほど、特別な教育を受ける子どもの割合が高くなり、インクルージョンの進展が「遅れている」ように見えてしまう。日本は最重度の障害のある子どもたちが教育対象とされていない国よりも、インクルージョンの「割合」が数値上低く表現されるということである。なお、近年の国際比較統計においては、インクルージョンに関する比較と表現されているが、言うまでもなくこれは正確にはインテグレーションの国際比較であることにも留意されたい。

さて、しかしながら、通常学校以外の教育の場における特別な教育的ニーズ

のある子どもの在籍割合が高いことをもって日本の特別支援教育が国際的にインクルージョンの推進において後れをとっていると評することが不適切なのは明白である。教育を受ける権利を保障されている子どもの範囲が広いことは、国の教育制度がそれだけインクルージョンの性質を備えていることを意味しているからであり、サラマンカ声明で言うところの「一般教育制度への包含」が重度の障害のある子どもに対して実現されているということを示しているからである。もちろん、それをもって日本での学校におけるインクルージョンの課題がすでに解決できていると評価できるわけでもない。学習機会への実質参加(真城, 2012)が保障されていなければならないからである。

このように最重度の障害のある子どもたちを含めた学校教育制度においてインクルージョンの整備を進めようとする国の場合と、そうした子どもたちに学校教育の機会を提供していない国の場合とでは自ずと様相は異なる。まして、就学率が極端に低い、すなわち学齢期の大半の子どもが教育を受けられていない国や地域のことを念頭に置けば、教育におけるインクルージョンの定義を各国共通で一様に行うこと自体に無理があることは容易に理解できるはずである。現に世界で教育の機会を得られていない子どもは、日本で言う初等教育と前期中等教育段階を合わせて1億2000万人もいる。後期中等教育段階まで含めれば2億6000万人もの子どもが教育の機会を得ることができていないと推定されている(UNICEF, 2017)。こうした子どもたちが生活する国や地域では、とりわけ障害のある子どもが不利な条件に置かれやすいことに留意が必要であるといえ、学校教育制度が一定水準に整えられている国と同じインクルージョンの定義を用いても何ら実態の解決は導かれない。

(4) 過度の語義的な理解や恣意的な解釈の問題

結局のところインクルージョンの問題は各国でどのように学校教育制度が整えられてきたのかを反映することになる(Armstrong et al., 2011)という指摘に象徴されるように、学校におけるインクルージョンの問題は、その国の教育制度の状況によって定義自体が異ならざるを得ないのである。

繰り返しになるが、義務教育制度自体が整備されていない、あるいは就学率が低い国や地域においては、たとえば障害のある子どもの教育におけるインクルージョンの問題というのは就学の機会自体が得られるかどうかはその子どもの障害の有無が影響している場合に顕在化する。つまり、教育機会の不供給という様態が「障害」を理由にして生じている場合に、国連が指摘する一般教育制度からの排除が顕在化するということである。一定水準の基礎教育制度が整備されているものの不就学となっている子どもの不就学理由に「障害」が明記されている場合も、これに準じて一般教育制度からの排除がなされる構造を有しているとしてインクルージョンにかかわる問題があると見なされるのである。こうした状況に対しては、インクルージョンの対語としてのエクスクルージョンが成立する。

サラマンカ声明において、また、障害者の権利に関する条約（障害者権利条約）においても、教育におけるインクルージョンの具体的な様態が国や地域によって異なることが認識されているのは上述してきたような理由が背景にある。それにもかかわらず、日本ではサラマンカ声明や障害者の権利に関する条約におけるインクルージョンの訳やその語義的理解に焦点が当てられすぎているばかりか、これを自らがそれまでに主張してきた論点に引きつける概念の恣意的な解釈が後を絶たない。このことがむしろユネスコが用いようとしたインクルージョンの考え方の本質的な理解を妨げることにもなっている。

3 教育におけるインクルージョンの概念の理解のために

(1) インクルージョンを「是」とする暗黙の前提

教育文脈におけるインクルージョンの定義が多様な視点やイデオロギーを背景に変化してきたことを多くの研究者が指摘してきた (Farrell, 2012)。また、教育におけるインクルージョンの概念が妥当であるかどうかという疑問は、以前より各国の理論研究者の間で指摘されてきたことである (Armstrong et al., 2011; Topping, 2011; Norwich, 2012など)。

何よりもインクルージョンの考え方を「是」とすることが暗黙の前提であるかのような扱いは、日本においても他の多くの国と同様である。現在、日本でインクルーシブ教育に疑義を呈するような表現をすれば、たちまちのうちに「インクルージョンを否定するなんて差別的な考えだ」「障害のある子どもたちを通常学校から排除しようとしているのではないか」といった声が聞こえてくるのは想像に難くない。

しかしながら、それらの中にはインクルージョンにかかわる議論の中で登場する「排除 (エクスクルージョン) の問題」のトピックを引用しながら「統合 (インテグレーション)」論の主張を展開しているものや、近年の、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律 (障害者差別禁止法) や障害者の権利に関する条約の批准に絡めて通常学校以外の場における教育機会を否定する論を展開する際に「インクルージョン」を用いているだけのものが少なくない。もちろん、こうしたインクルージョンの用語の不正確、あるいは恣意的な運用は日本だけでの問題ではない。社会的インクルージョンに関する文献が比較的多く発行されているイギリスでも、社会運動に絡む書籍を中心に、それぞれの立場から主張してきた論を補強するのに都合のよいように定義を恣意的に行っているものがあり、そうした文献を引用しながら、「インクルージョンとは」と説明しているものも多い。共通するのは、インクルージョンの考え方への否定的論調に対して、障害のある人たちを含む特定の属性を有するマイノリティを排除する考え方であると批判的に対置することである。

(2) インクルージョンの不正確な理解がもたらすもの

こうした状況に対して、ウエストウッド (Westwood, 2013) は定義が極端に限定的であるか、あるいは何でもありの広範な定義がされていると指摘しているし、トッピング (Topping, 2011) も「母性やアップルパイに並ぶような“good thing”としてインクルージョンが語られること」を指摘して、インクルージョンの考え方が暗黙是とされることに危惧を表明している。このようにインクルージョンは何か良いものであって否定の余地がないとする捉え方の危

うさを指摘する声はつねにある。それでは、なぜインクルージョンを暗黙是とすることが危惧されるのであろうか。

端的な答えは、インクルージョンの不正確な理解が、結果的に子どもに不利益となって返ることになるからである。また、誤った制度設計を導いてしまう可能性があるためである。

たとえば、「統合（インテグレーション）か分離（セグリゲーション）か」という議論は20世紀後半に日本でも盛んだった時期がある。極端な特別学校（当時の特殊教育諸学校）廃止論もその当時には見られたほどである。1970年代に三つの法律を擁して特別学校を全廃したイタリアの取り組みは「トータル・インテグレーション」または「完全統合」という言葉で紹介され、なぜそうしたことが日本で目指されないのかとの主張を展開する強い論考がいくつも見られた。しかし、じつはトータル・インテグレーションは英語圏の研究者が象徴的に用いた英語表記であり、イタリアでの元々の用語がたんなる「学校統合（Integrazione scolastica）」と表記されていたことから明らかなように、特別学校と通常学校を物理的に統合しただけのものだったことは当時の日本ではほとんど認識されていなかったようである。イタリアでは「学校統合」制度によって特別学校が廃止されても通常学校が適切な対応を用意できず、そのために発達に遅れのある子どもが小学校で進級できずに原級留置者が学年の1割を超えるまでに急増する問題が生じたことや、重度の障害のある子どもが学校教育の対象外に置かれて教育を受ける権利が剥奪されていたといった深刻な問題が発生し、それが1990年代後半においても継続していたことは筆者も現地調査（2000）で確認している。これにかかわり、そもそもイタリアでの特別学校廃止が財政上の問題で教育予算を削減するために実施されたことが明らかになるや、統合された環境下での分離が進むことへの批判が噴出し、欧州における最悪のインテグレーションであると酷評されたほどであった。

そして、通常学校への統合に過度に偏重した立場から通常学校と特別学校の「完全統合」や「一つの学校」ですべての子どもを教育するべきであるとの考えの延長上にインクルージョンを論じてしまうと、インクルージョンがいつの

間にか、障害のある子どもをはじめとした特定の属性を有する子どもを「通常学校にいかに対応できるようにするか」、あるいは「通常学校においていかに配慮を提供してもらうか」という論のいずれかまたは双方に帰着しやすくなってしまう。

（3）学校制度を問い直すためのインクルージョン

教育におけるインクルージョンの考え方の重要性は、既存の教育制度を前提にするのではなく、つねに現在の学校制度を問い直しながら子どもの教育的ニーズの多様性を包含する方策を模索し続けることにこそある。

通常学校にいかに対応させるかという発想も、通常学校でいかに配慮を提供してもらうかという発想も、いずれも根本的な学校制度のあり方への問いではなく、教育課程への同化主義や運用上の便宜供与にかかわる問題に過ぎない。むしろ、これはこれで解決が必要なことではある。しかしながら、教育におけるインクルージョンは、その源が学校改善（school improvement）の流れにおいて子どもの特別なニーズを包含するという国連のプロジェクト（Special Needs in the Classroom）にあることや、さらにその背景に、児童の権利に関する条約（1989年）の中での教育に関する思想があることなどを忘れてはならない。とくに、学校改善の問題が強く意識されたのは、1980年代までのインテグレーション（統合教育）が遅々として進まない状況に対して、より急進的な変化をもたらす学校改善を図る必要に迫られたからでもあった（Ainscow, 1994）。つまり、教育におけるインクルージョンの登場は、子どもが教育を受ける権利を保障できる学校制度の創設や既存の学校制度を改善する流れの上に位置づけられるものなのである。この強い自覚の上に、教育におけるインクルージョンが、継続的なプロセスを表す概念であることへの理解が図られなくてはならないのである。

4 インクルージョンと教育財政問題とのかかわり

(1) 教育に支払われる費用の差がもたらすもの

さて、学校におけるインクルージョンの問題は、つねに教育予算の問題ともにあるといっても過言ではない。これは上述したイタリアのインテグレーション（統合教育）が、適切な対応が用意されていない通常学級に障害のある子どもを予算削減のために放り込む（ダンピング：dumping）施策であると世界中から非難を浴びた事例と変わらない問題として続いていることを示している。

通常学校に通う子ども一人あたりにかかる費用よりも、特別学校に通う子ども一人あたりに要する費用が高くなることは日本ばかりでなく、北欧においても同様である。通常学校の特別学級に通う場合と比べても、特別学校に通う子どもの方が年間に要する費用は高くなる。

たとえば、デンマークにおいては、障害のある子どもが特別学校に通う場合は年間36万クロネ（約700万円）の費用が自治体から割り当てられるのに対して、通常学校に通う場合には年間22万クロネ（約400万円）が割り当てられるが、後者は週に9時間以上を特別学級での学習活動に参加することが条件である。それよりも短い時間の子どもの場合には、割り当てられる額はもっと少なくなる。こうした費用の差はどのような現象を引き起こしているのだろうか。その概要は以下の通りである（千葉大学真城研究室，2011；及び章末の付記1の科研費プロジェクトによる）。

デンマークでは、2007年の大規模自治体再編によって、それまで存在したアムト（AMT：およそ日本で言うところの県に相当する行政単位）が廃止されたが、特別学校の多くはアムトが運営していたため、それらの特別学校は所在地の自治体にそのまま運営が移管されることとなった。日本流に言えば、県立の特別支援学校が、市立の特別支援学校となったということである。これに伴って特別学校を保有しない自治体は、近隣の自治体が運営する特別学校に当該の子どもを通わせるか、自らの自治体内の学校で新たに対応を図るかのいずれかを選

択する必要が生じた。

ここで上記費用の差が判断材料として顕在化したのである。つまり、他自治体の特別学校に通わせる場合には、その自治体は一人あたり年間36万クロネを他の自治体に支払う必要があるが、自治体内の地元の学校で対応すれば、その額を22万クロネまで引き下げることができるということである。その結果、それまで特別学校に他の自治体から通っていた子どもの中には、地元の学校に転校させられる者が出てくるようになった。転校先となった地元自治体では、新たに特別学校を設置したところもあれば、自治体立基礎学校（Folkeskole）に特別学級を新設したところもあった。他校に移籍した子どもの多い特別学校には空き定員が生じることとなったが、それを埋めたのは、「新たに診断をもらった子どもたち」であった。ここで言う新たに診断をもらった子どもたちの大半を占めたのはADHDや特異的学習障害（SpLD）の子どもである。

こうした動きの結果、デンマークでは2010/2011年（新年度の開始は8月後半からの学校が多い）には特別な対応を必要とする子どもの割合は急増し、学齢児全体の13%にまで上ることとなった。大規模自治体再編による特別学校の移管からわずか数年で急速に、一定の時間以上、特別な教育の場で学習活動に参加する子どもの数が増えていったのであった。

(2) 政府の動きと保護者・子どもの思い

こうして2010/2011年には、義務教育にかかる予算のおよそ3割までもを特別なニーズのある子どもに要する経費が占めるようになったのである。デンマーク政府は、13%の子どもが分離された環境にあることを問題視する声明を発表して、2011年に全国の基礎学校におけるインクルージョンの割合を96%にまで引き上げることを目標値として設定して周知した。一見すると、学校におけるインクルージョンに対する高い意識が背景にあるようにも見える方針であったが、その背景にはこうした財政上の理由も大きく影響していたのである。現在、この目標値はおおむね達成されたと判断されたこともあり撤回されているが、各自自治体から毎年報告された特別な予算措置を講じている子どもの割合

には、自治体によっては重い障害のある子どもの数をそもそも教育対象として含めていなかったものがあったり、時間数計算が不正確であったりするなど統計データの信頼性にも疑問の残るものであったことも知っておきたい。その要因には、とくに ADHD などの疑いのある子どもをめぐる恣意的な診断や学校での対応をめぐる不確定さが存在している。

たとえば、保護者の中には追加して特別な予算措置を得るために医師に相談して自らの子どもに「障害がある」旨の診断を発行してもらう人が出てきた。とくに世界的に診断基準の運用が曖昧で誤診が高率で生じていることも指摘されている ADHD の診断を得たいと希望する保護者が増えたことをデンマークの多くの自治体関係者が異口同音に証言している。これは本書の共同著者（真城・石田・是永）の研究グループがおよそ10年の期間をかけてデンマーク全土のおよそ8割の自治体で行ったフィールド調査から得られた情報の一つである（章末の付記2及び3参照）。

ここで明らかだったのは、保護者や子どもは、必ずしも「インクルージョン」の実現を求めているのではなく、あくまでも自らが得られる教育機会の実質的内容やその提供方法に関心があるということである。そして、自らが求める教育内容や方法が通常学校で提供されている場合にそれがインクルージョンと呼ばれるものであると思っている。自己選択と自己決定、そして自己責任の考え方が文化的特徴の一つである北欧諸国の場合には、とりわけその傾向が顕著であることは多くの自治体を調査する中での教員の証言に共通していた。

（3）教育財政の変動の影響によるインクルージョンの概念の変化

北欧におけるインクルージョンは、それが統合（インテグレーション）型であるとして紹介されるのが一般的である。たしかに、スウェーデンのような位置的統合が基本の学校配置や、デンマークの基礎学校と特別学校の隣接化による社会的統合の推進など、物理的環境条件としてはインテグレーション型と呼ぶのは間違いではない。一方で、デンマークのように特定の子どもに対する教育予算の偏りを解消する目的で「基礎学校以外で学習活動に参加する子どもの割

合を減じる」という方策をインクルージョンという用語を使いながら進めてしまったために、インクルージョンの概念が以前よりも「場」への関心に偏ったものに置き換えられつつある状況も見られるようになってしまっている。教育におけるインクルージョンの問題を考えると、教育財政の視点からの把握が不可欠なのはこうした現実があるからである。

5 教育におけるインクルージョンとは

最後に、教育におけるインクルージョンについて日本や北欧の現在の学校教育制度の構築状況を背景にして端的に定義すれば以下のように表現することができる。すなわち、教育におけるインクルージョンとは、「教育的ニーズの多様性を包含する範囲を拡大するプロセスであり、それをその方向性をもった学校制度の継続的改善と変容の過程に位置づけた状態」である。

付記

本書の共同著者（真城・石田・是永）が継続的にデンマークで実施してきたフィールド調査は以下の科研費による助成を受けたものである。

- 1) デンマークにおける地方分権制度とインクルーシブ教育に関する研究、基盤研究 (B) 研究代表者：真城知己，研究分担者：石田祥代・是永かな子，2008-2010年度，課題番号：20402069
- 2) デンマークにおける自治体再編の拡大特別ニーズ教育制度への影響に関する研究、基盤研究 (B) 研究代表者：真城知己，研究分担者：石田祥代・是永かな子，2011-2013年度，課題番号：23402068
- 3) デンマークにおける自治体条件差を包含するインクルーシブ教育制度構築過程の特質、基盤研究 (B) 研究代表者：真城知己，研究分担者：石田祥代・是永かな子，2015-2018年度，課題番号：15H05204

〈注〉

- (1) エクスクルージョンという用語は、教育制度上は無期停学や放校といった場合に従来から使用されてきた用語でもあるので、特別ニーズ教育にかかわるインクルー

ジョンの問題におけるエクスクルージョンという用語が使われる際には、別の意味として使われる場合とは区別して理解する必要がある。

〈文 献〉

- 千葉大学真城研究室 2011 デンマークの地域再編と特別ニーズ教育 DVD 資料
真城知己 2011a インクルーシヴ教育実験学校の構想—検討課題の設定に向けて—
千葉大学教育学部研究紀要, 59, 1-6.
真城知己 2011b 我が国におけるインクルーシブ教育に向けての動向の整理 特別
支援教育研究, 650, 4-6.
真城知己 2012 インクルーシヴ教育実験学校の構想(2)—学校教育目標を考える
ために— 千葉大学教育学部研究紀要, 60, 333-339.
Ainscow, M. 1994 *Special needs in the classroom*. Jessica Kingsley Publishers. pp. 6-8.
Armstrong, A., Armstrong, D., & Spandagou, I. 2011 *Inclusive education -International policy & practice-*. SAGE. pp. 4-7.
Farrell, P. 2012 Inclusive education for children with special educational needs:
Current uncertainties and future directions. In Armstrong, D. & Squires, G.
(Eds.), *Contemporary issues in special educational needs -Considering the whole
child-*. Berkshire, UK: McGraw-Hill Education. pp. 35-47.
Norwich, B. 2012 *How inclusion policy works in the UK(England): Successes and
issues*. Open university press. pp. 53-65.
Topping, K. 2011 Conception of inclusion: widening ideas. In Boyle, C. & Topping,
K. (Eds.), *What works in inclusion?* Open university press. pp. 9-19.
UNESCO 1994 *The Salamanca statement and framework for action on special
needs education*. World conference of special needs education: Access and quali-
ty.
UNICEF 2017 The state of the world's children 2017: Children in a digital world.
pp. 170-173.
Westwood, P. 2013 *Inclusive and adaptive teaching -Meeting the challenge of di-
versity in the classroom-*. Routledge. pp. 1, 14.