

論文

「インクルーシブ教育」という語句に付与される 意味の多様性から見出す論点

— 生活モデルを踏まえて —

西 脇 啓 太

早稲田大学先端社会科学研究所

アブストラクト：日本において、インクルーシブ教育についての議論が、教育政策や教育実践を展望するために行なわれてきた。インクルーシブ教育については、この教育が起こしうる問題に関する論考も示されるべきである。この問題意識において、本論文では、「インクルーシブ教育」という語句に付与される意味を公開されている文字資料での諸言説を比較しながら探る方法を使い、生活モデルという観点からインクルーシブ教育に関する論点を言語化する、という課題を設定した。〈対象者〉〈担い手としての地域〉〈場〉という内容においてこの語句の意味を調べる調査において、この語句には多様な意味が付与されているという結果が明らかになった。この結果を踏まえ、本論文では3つの論点を示した。

Discussion points from the diversity of meanings given to the term “インクルーシブ教育” [inclusive education]: Based on the life model

Keita NISHIWAKI

Institute for Advanced Social Sciences, Waseda University

Abstract: In Japan, inclusive education has drawn attention in the education policies and interpersonal practices for education. Regarding inclusive education, the issues this education may cause should also be considered. This study has two aims: the first is to investigate the meaning of “インクルーシブ教育” [inclusive education] from various discourses. The second is to present discussion points from the life model perspective based on the results. In a survey investigating the meaning of “インクルーシブ教育” [inclusive education], it became clear that diverse meanings were assigned to it. Based on the results, this study presents three points of discussion. There are individual and complex aspects of life. Difficulty in life also has these aspects. This study is a part of an accumulation aimed at considering education in light of these aspects. In other words, this study reviews education from the viewpoint of life models.

1 目的とその背景

本論文の目的は、「インクルーシブ教育」という語句に付与される意味を諸言説から探り、生活モデルという観点から論点を言語化することにある。

本論文では、この目的を、インクルーシブ教育が起こしうる諸問題に関する論考を行なう関心において設定している。日本において、教育に関する研究・政策・対人実践などを展望するために、インクルーシブ教育についての議論が行なわれている。インクルーシブ教育においては、排除・分離された対象などに対する包摂が目指される。「包摂」に関しては、「包摂策が新たな排除を生み出す可能性」(岩田 2008: 173) が指摘される。また、中島 (2009) による、「確かに、一般に集団から排除されるのは辛いことである。しかし、同じように辛いのは、無理やり集団に留まることを強制されることである。」(中島 2009: 160) との言葉に示唆されるように、「包摂」は、「強制」にもなりうる。こうした「可能性」や「強制」は、インクルーシブ教育においても無関係ではない。したがって、インクルーシブ教育についても、こうした「可能性」や「強制」といった諸問題に関する論考が示されるべきである。こうした論考に、本論文では関心を向けている。

2 先行研究・方法・構成

諸問題に関する論考として、原田 (2016)・日本教育学会 (2017)・赤木 (2018) を挙げることができる。①原田 (2016) は、「日本のインクルーシブ教育システムは包摂的か」(原田 2016: 73) という問いに対する論考である。論考においては、「日本のインクルーシブ教育は個人モデルに依拠し、サラマンカ宣言のいうインクルーシブ教育は社会モデルに依拠しているといえる」(原田 2016: 82) という整理が、試みられている。この整理を踏まえ、原田 (2016) は、「個人モデルに依拠している限り、問題は個人に還元され、学校・社会の側の問題は問われずに済む。そして、個人は保護される代わりに『障害者』としての役割を担わされ、社会の側からスティグマを貼られるリスクを負うことになる。」(原田 2016: 82) としている。②日本教育学会 (2017) は、「インクルーシブ教育をめぐる包摂と排除」というテーマにおける報告や討論などを記録したものである。記録によれば、木村泰子氏が、「日本の地域の学校は、インクルーシブ教育をやろうとすればするほど、『排除』の論理が大きくなっている」という見解を示しており、また、星加良司氏が、「現在の状況の中では、インクルーシブ教育は必ずしも『包摂』の方向に向かうだけでなく、『排除』の再生産や新たな形式の『排除』の産出に寄与している側面がある」という見解を示している (日本教育学会 2017: 55-6, 58)。両見解は、「排除」をもたらす「合理的配慮」(日本教育学会 2017: 56, 58) があるという理由から示される見解として共通している。③赤木 (2018) は、「わが国のインクルーシブ教育の進展と排除」に関する、「ユニバーサルデザインに基づく授業」を材料にしながらの論考である (赤木 2018: 67, 68)。論考においては、「同じ」や「つながり」から「構成」される「教育観」が「検討」される (赤木 2018: 69-70)。

そして、この検討を通して、「指導技術を精緻化すればするほど、その枠からはずれる子どもの行動や障害をより可視化する機能をもつ」インクルーシブ教育や、「ある少数の子どもが排除されて成り立つ、同質性の高いインクルーシブ教育」が、論考されている（赤木 2018: 71）。

これらの先行論考において諸問題が言語化される意義を認識しつつ、本論文では、インクルーシブ教育に関する論点の言語化を生活モデルという観点から試みる。生活モデルが、人間にとって重要らしき何か（たとえば尊厳・自己実現・QOLなど）を踏まえた生活に向けた理論として、ソーシャルワーク・看護・医療・カウンセリングといった領域を議論する場において、考察されつつある（30年後の医療の姿を考える会編 2017; 猪飼ほか 2018; 秋山 2012; 新田ほか編著 2021; 村瀬 2012）。こうした領域との連携が必要とされる領域でもある教育に関しても、生活モデルという観点からの論考は、被教育者の生活や生活問題を考えるための有意味な知見や論点を引き出しうる。教育という領域において展望されている事柄の1つが、インクルーシブ教育である。しかし、生活モデルに焦点を当てながらインクルーシブ教育に関する問題や論点を具体的に言語化する試みは、これまで示されてこなかった。この状況に、本論文が生活モデルに着目する理由がある。「生活モデル」に対しては、「複雑で多様な生活問題に対する援助」という表現を使いながらの説明が行なわれている（秋元ほか編 2003: 274, 463）。生活や生活問題には、多様性と複雑性がある。生活や生活問題は、人それぞれに異なる（多様性）。つまり、他者と全く同じ生活や生活問題を経験する者は存在しない。また、個人の生活や生活問題は、エコシステムのように複雑な因果過程での結果として生じる（複雑性）。本論文では、ICF（国際生活機能分類）・猪飼（2017: 21, 25-7）・猪飼ほか（2018: 78, 81）・中野（2018: 53, 55）での言語化を参照して、この複雑性を認める立場を採用している。本論文において、生活モデルは、こうした多様性や複雑性を認めながら個人の生活を考えたり支えたり個人の生活問題を考えたりその生活問題に向き合ったりする認識枠組みを意味する。本論文において、「生活モデル」概念の中核は、こうした多様性と複雑性である。本論文での「生活モデル」概念の設定は、遠藤（2015: 43）・猪飼（2017: 21-2, 29）・中野（2018: 53, 55）から示唆を受けるものでもある。被教育者の生活や生活問題にも、多様性と複雑性がある。これら多様性と複雑性を考える教育を展望する蓄積の一部に、本論文を位置づけることができる。

インクルーシブ教育に関する論点の言語化を試みるための方法として、本論文では、「インクルーシブ教育」という語句に付与される意味の範囲や様相を、公開されている文字資料での諸言説を比較しながら探る方法を使う⁽¹⁾。「インクルーシブ教育」という語句を用いて教育が議論されてきた中で、この語句の意味は、どのようにつくられてきたのであろうか。本論文では、これまでに公開されてきた先行資料を手掛かりに、そうした既存資料において「インクルーシブ教育」の意味がどのように書かれているかを探る⁽²⁾。本論文は、「インクルーシブ教育」という語句に対して少なくともこのような

(1) 本論文では、「インクルーシブ教育」という、片仮名と漢字から構成される語句に焦点を当てている。

(2) 本論文では、地方公共団体による文字資料も参照している。「インクルーシブ教育システム」ではなく「インクルーシブ教育」の意味が説明・公開されている資料の事例として、第3節（次節）では、葉山町政策財政部

意味が複数資料において付与されているという比較調査結果をレポートした上で、複数資料から裏付けられるその意味を踏まえての論点を示す試みである。つまり、本論文は、「インクルーシブ教育」という語句に付与される意味の全方位をレポートする試みではない。

本論文の構成は、次の通りである。第3節（次節）では、「インクルーシブ教育」という語句に付与される意味を探る。第4節では、第3節を踏まえて、生活モデルという観点から論点を言語化する。第5節（終節）では、まとめと問題提起を示す。

3 「インクルーシブ教育」という語句に付与される意味

「インクルーシブ教育」という語句には、どのような意味が付与されるのであろうか。

第1に、すべての子どもやすべての大人に向けられた教育という意味が「インクルーシブ教育」という語句に付与される場合がある。

こうした意味を1990年代にユネスコは公開している、とされる。日本は、1951年以降、ユネスコの加盟国であり続けている。ユネスコによる指針や勧告は、加盟国としての日本における教育に影響を与えてきた。このユネスコとスペイン教育科学省によって1994年に開催された「特別ニーズ教育に関する世界会議」において「特別ニーズ教育に関する、サラマンカ宣言と行動枠組み」が採択された。「サラマンカ宣言」には、インクルーシブ教育に関して、次のように訳されている内容が示されている。

われわれはすべての政府に以下を要求し、勧告する。

・……

・別のようにおこなうといった競合する理由がないかぎり、通常の学校内にすべての子どもたちを受け入れるという、インクルーシブ教育の原則を法的問題もしくは政治的問題として取り上げること、

(UNESCO & Ministry of Education and Science Spain 1994: ix =n.d.)

この訳によれば、「サラマンカ宣言」において、「インクルーシブ教育」は、「すべての子どもたち」に向けられた教育である。また、このようなインクルーシブ教育を行なう「インクルーシブ校」(UNESCO & Ministry of Education and Science Spain 1994: 6=n.d.) に関する内容が、「サラマンカ宣言」を踏まえた「行動枠組み」において、次のように示されている。

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・言語的もしくは他の状態と関係なく、「すべての子どもたち」を対象とすべきであるということである。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たちや遊牧民の子どもたち、言語的・民族的・文化的マイノリティーの子どもたち、他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 & Ministry of Education and Science Spain 1994: 6=n.d.)

この訳によれば、「行動枠組み」において、「インクルーシブ校」は、「障害児」や「ストリート・チルドレン」といった特定の子どもたちに特化して焦点を当てる学校ではなく、「『すべての子どもたち』を対象と」する学校である。このように、「サラマンカ宣言」と「行動枠組み」において、インクルーシブ教育は、「すべての子どもたち」に向けられた教育である、とされる。それでは、「サラマンカ宣言」と「行動枠組み」は、インクルーシブ教育を、「子ども」という年齢層に特化して焦点を当てる教育としているか。必ずしもそうとはいえない。なぜなら、①「サラマンカ宣言」においては、「特別な教育的ニーズをもつ児童・青年・成人に対し通常の教育システム内での教育を提供する必要性と緊急性」と訳されている内容が示されており、②「行動枠組み」においては、「中等教育や高等教育への特別なニーズをもつ青年や成人のインクルージョンを保障する」と訳されている内容が示されているからである (UNESCO & Ministry of Education and Science Spain 1994: viii, 18=n.d.)。このように、“インクルーシブ教育は「青年」や「成人」に向けられた教育でもある”という解釈をしりぞけない内容が示されている。

以上のような背景もあり、以下のような資料において、すべての子どもやすべての大人に向けられた教育という意味が、「インクルーシブ教育」という語句に付与されている。荒川 (2012) は、ユネスコによって2009年に発行された『『教育におけるインクルージョンのための政策指針』』において示されているとする「すべての青少年や成人」という内容を前提に入れながら、「インクルーシブ教育は決して『障害のある子とない子』という二分法ではなく、すべての学習者を対象としています」としている (荒川 2012: 41)。同様の認識は、荒川 (2013: 12-3, 21) や荒川 (2017: 11-2) にも示されている。また、真城 (2011) は、『『個々の教育的ニーズの多様性を包含する範囲を拡大していくプロセス』を、インクルーシブ教育と呼ぶ』とし、「インクルーシブ教育は通常学校に限らずあらゆる教育の機会に関わる概念である」としている (真城 2011: 4, 5)。また、石川ミカ氏仮訳・長瀬修氏監訳による訳文においては、国連障害者権利委員会は、「インクルーシブ教育を受ける権利に関する一般的意見第4号 (2016年)」において、「すべての人」や「すべての学習者」に向けられた教育として「インクルーシブ教育」を説明している、とされる (United Nations 2016: 1, 3, 4=n.d.)。

第2に、「障害者」や「貧困者」などの特定の生活状況にあるとされる人に特化して焦点を当てるような偏りを避けつつ包括的に対象を設定する教育、かつ、「子ども」や「児」という対象 (年齢層) に焦点を当てる教育、という意味が「インクルーシブ教育」という語句に付与される場合がある。秋元 (2007) において、「インクルーシブ教育」は、「校区あるいは学校や学級に存在しているそれぞれに違った背景や特性をもつすべての子どもを対象とする」教育である (秋元 2007: 28)。「すべて

の子ども」という表現は、講談社（2023）や原田（2024: i）においても使われている。「すべての子ども」という表現ほど包括的な表現ではないにせよ、特定の生活状況（たとえば「貧困」）にあるとされる子どもに特化して焦点を当てる表現ではない包括的な非限定的表現を使いながらインクルーシブ教育を示す言語化も、たとえば次の①②③のように存在する。①清水（2011: 4）においては「多様な特別ニーズ児」という表現を使いながら、②堤（2019: 7）においては「社会的に周縁化されやすい子ども」という表現を使いながら、③湯浅（2019b: i）においては「障害のある子どもだけではなく、発達の基盤に重い課題のある子ども」という表現を使いながら、インクルーシブ教育を示す言語化が、行なわれている。以上のように、特定の生活状況にあるとされる人に特化して焦点を当てる教育ではない教育として、かつ、大人や成人ではなく「子ども」や「児」に焦点を当てる教育として、「インクルーシブ教育」を捉える言語化が、行なわれている。

第3に、「障害」があるとされる人に焦点を当てる教育という意味が「インクルーシブ教育」という語句に付与される場合がある。2006年に「障害者の権利に関する条約」が国連総会において採択された。日本は、2007年にこの条約に署名した（批准：2014年）。この条約における第24条でのテーマは、「教育」である。日本政府訳によれば、第24条において、「締約国」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を確保する」よう求められている、とされる（United Nations 2006: 14=2014）。なお、同訳において、「インクルーシブ教育」という語句は使われていない。第24条を受け、中央教育審議会は、2012年に、「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、次の解釈を示した。その解釈は、「障害者の権利に関する条約第24条によれば、『インクルーシブ教育システム』（inclusive education system, 署名時仮訳：包容する教育制度）とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みである」という解釈である。当解釈において、「インクルーシブ教育システム」は、「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」として説明されている。この説明による影響からか、「障害」があるとされる人に焦点を当てながら「インクルーシブ教育」について言語化する方法がつけられている。上野ほか編（2014: 99）・中村編（2018: 2）・橋本編集代表（2019: 23）・葉山町政策財政部政策課編（2025: 77）には、そうした言語化が示されている。なお、日本政府は、国連障害者権利委員会による「日本の第1回政府報告に関する総括所見」の原文を訳すなかで、「障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）」（United Nations 2022: 14, 18 =n.d.: 13, 14, 18）という表現を使っている。

第4に、インクルーシブ教育に関与する「地域」の位置づけに対する認識に差異がある理由において、「インクルーシブ教育」には担い手に関しての一致ではない意味が付与されている。「行動枠組み」においては、「インクルーシブ校の発展には、地域社会が中心的役割を演じなければならない」（UNESCO & Ministry of Education and Science Spain 1994: 41=n.d.）と訳されている内容が示されている。また、国立特別支援教育総合研究所（2017）には、「インクルーシブ教育システムにおいては、本

人、保護者、教員、学校を地域が支える仕組みが整っていることが求められる」（国立特別支援教育総合研究所 2017: 104）との内容が示されている。こうした内容が示される地域に関して、荒川智氏は、「インクルーシブ教育入門——すべての子どもの学習参加を保障する学校・地域づくり」と題する書籍において、「インクルーシブ教育は、決して特別支援教育の中だけでは完結しません。……すべての教育の関係者、さらに親や地域住民などと共同で、民主主義的にすすめていかなければならないのです。」（荒川 2008: 25）との認識を示している。また、荒川氏は、「インクルーシブ教育はまだ障害児教育の問題と思われがちですが、排除のないインクルーシブな学校や地域をつくるというのは、教育全体を貫く一つの重要な原理であり、私たちが正面に掲げるべき課題、すなわち『旗』にしていかなければなりません」（荒川・越野 2013: 105）との認識も示している。二宮ほか（2013）においても、同様に地域づくりが重視されている。二宮ほか（2013）には、「インクルーシブ教育」は「学校内の体制や仕組み、授業作りのみで推進されるものではない」との認識が、示されている（二宮ほか 2013: 22）。具体的には、(1)「インクルーシブ教育が検討されている今日、学校種の問題や適性配置、就学指導など教育に関わる制度、在籍の問題、学校内の体制、授業作り、教師の専門性などが議論されるのと同等に、インクルーシブな地域づくりが議論されなければ、インクルーシブ教育は、子ども達の生活を支える教育には向かわず、誤った方向に歩み出してしまう」との認識や、(2)「障害のある子ども達の生活を支える地域作りをも視野に入れた『地域型インクルーシブ教育』が必要になるのではないか」との認識が、示されている（二宮ほか 2013: 23）。荒川氏による認識や二宮ほか（2013）による認識とは異なり、担い手としての学校をつくることをより重視するよう提案しているように読める認識も、以下のように示されている。湯浅（2019a）は、「インクルーシブ教育をめぐる論点」というテーマでの論考の中で、「インクルージョンの思想は、学校づくりを軸にしながら、地域の多様な人々との協働を生み出す創造的な実践を要請している」としている（湯浅 2019a: 12, 13）。このように、湯浅（2019a）においては、「地域の多様な人々との協働」も展望されつつ、「学校づくり」が「軸」とされている。また、秋元（2007）は、pp.25-26において、「インクルーシブ教育を具体的にすすめていく方法」として5つの「ステップ」を示している。その5つは、①「学級担任主導」、②「校内支援連携」、③「校外非専門家の活用」、④「校外教育機関の活用」、⑤「校外専門機関の活用」、である。③は、校内での「支援人材が不足し必要な支援が充分になされない場合に」になってからの「ステップ」である。すなわち、学校内での取組みの優先度が高く（①②）、地域（「地域人材」等）を「活用」する「ステップ」は3番目となっている。このように、秋元（2007）においては、学校という担い手のみでまずは取り組む事柄という意味が「インクルーシブ教育」という語句に付与されている、といえる。

第5に、インクルーシブ教育の場に対する対極的ともいえる認識がつけられている理由において、「インクルーシブ教育」という語句には場に関しての一樣ではない意味が付与されている。「行動枠組み」は、「インクルーシブ校」に関する見解を示す中で、「特殊学校」および「特殊学級やセクション」への「措置」は「例外であるべきである」という考えを示している（UNESCO & Ministry of Education and Science Spain 1994: 12=n.d.）。このように、「行動枠組み」においては、通常学校におけ

る通常学級への通学を原則とする考えが示されている。この考えに通じるものとして、同じ場での教育（場を分離しない教育）を原則とする「インクルーシブ教育」を言語化する認識が存在している。そうした認識を示す資料として、秋元（2007: 28）・姉崎（2011: まえがき, 38）・渡邊（2021: 10）・日本視覚障害者団体連合（n.d.）を挙げることができる。場という空間の分離を例外とするそのような認識もあれば、対極的に、分離を例外としない認識もある。中央教育審議会（2012）には、「インクルーシブ教育システムにおいては、……小・中学校における通常の学級、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である」という見解が、示されている。この見解では、「多様な学びの場」としての分離が、原則的に認められている。この見解に通じるように、「学び」に関する「多様な」「場」を例外としない「インクルーシブ教育」を言語化する認識が存在している。伊丹市（2014: 4）・品川区（2018: 4）・秘書広報課（2023: 3）・中谷（2023）には、そうした認識が示されている。

以上、「インクルーシブ教育」という語句にはどのような意味が付与されるのか、についてみてきた。この意味を諸資料から探った結果、この教育に関する認識として、次の状況①②③が明らかになった。①対象者に対する認識が一樣ではない。②担い手としての地域に対する認識も一樣ではない。③場に対する認識も一樣ではない。これらの状況を踏まえると、「インクルーシブ教育」という語句には多様な意味が付与されている、といえる。

4 意味の多様性から見出す論点

「インクルーシブ教育」という語句には多様な意味が付与されているという結果において、どのような論点を見出すことができるか。この問いを、以下では、生活モデルという観点を踏まえながら考察する。

第1の論点は、「インクルーシブ教育」という語句の意味の多様性を構成する現象の1つとしての、「障害」があるとされる人に焦点を当てる教育という意味がこの語句に付与される現象が、生活や生活問題に関して何を示しているのか、という論点である。

「障害」があるとされる人に焦点を当てる教育という意味を「インクルーシブ教育」という語句に付与する言語的実践は、ある生活問題を「障害」として解釈する方法に結びつきうる。たとえば、孤立・不安・コミュニケーション困難・学習困難などが、「情緒障害」「知的障害」「発達障害」といった類型に分類・解釈される。「学校現場」では「既成の『発達障害』概念を拡張適用すること」が行なわれている、との見解もある（原田 2018: 169）。「障害」として解釈・単純化された生活問題や生き苦しさは、個人的要因による問題として認識されやすい。多様で複雑な生活問題が「障害」に単純化される、とする。この単純化は、状況によっては、生活問題の軽減につながるかもしれない。他方、この単純化は、多様な個性（言語・宗教・民族など）や様々な状況（不登校・被虐待・貧困など）から複合的・複雑につくられる可能性のある生活問題に関する言語化を抑制しうる。したがっ

て、この単純化が入り込んだインクルーシブ教育は、生活やその問題の多様性・複雑性を前提とした生活モデルからは論点となる。

「障害者」を包摂する教育をインクルーシブ教育の中核とする認識は、「高齢者」を地域で包括するケアを地域包括ケアの中核とする認識に似ている。似ている理由は、「包」む対象者としての焦点を特定の者に当てる様相が両認識において共通しているからである。地域包括ケアが議論される過程において、高齢化社会を乗り越えるための対策としてこのケアを位置づける言説がつくられた。この言説において、地域包括ケアを根拠づける要は、高齢化対策にある。しかし、地域での包括的なケアは、生活やその問題に向き合うための方法としてつくられてきた。たとえば、地域での包括的なケアの草分けともいえる佐久地域でのケア（たとえば農民やその家族への出張診療・健康教育・保健活動など）は、高齢者の生活やその問題のために特化した取り組みとして実践されてきたわけではない。地域包括ケアを根拠づける要を高齢化対策に求める認識は、「高齢者」という特定の者に対象者としての焦点を当てる認識である。特定の者に対象者としての焦点を当てる認識は、インクルーシブ教育と「障害者」包摂教育を同等化するような認識としても具体化される。「障害者」を包摂する目的に特化した教育としてインクルーシブ教育を言語化するこうした具体化は、生活モデル（生活問題は「障害」に特化して起因するとは限らないという前提でのモデル）から論点となる。「インクルーシブ教育」や「地域包括ケア」や「社会的包摂」といった語句は、生活やその問題に関わる従来の政策や対人実践での限界を乗り越える必要性を背景に、2000年代・2010年代・2020年以降において使われ続けてきた語句として、共通している。インクルーシブ教育については、地域包括ケアや社会的包摂に関わる歴史も踏まえながら「何がインクルーシブ教育なのか」「なぜインクルーシブ教育なのか」を慎重に考察してゆく必要があるのではないか。

第2の論点は、インクルーシブ教育に関与する「地域」の位置づけに対する認識に差異がありながらも「地域」が担い手とされる、という現象を踏まえての、そもそも地域は個人の生活にどのような影響をもたらしうるか、という論点である。

地域は、地域の存続のためには個人を軽視・抑圧しうる。たとえば、地域は、地域のための利益と個人のための利益が両立しない場合には前者を優先する傾向にある。また、たとえば、地域は、地域規範から逸脱する個人を時としてコントロール・抑圧する。井上（2001）での表現を借りれば、「中間的共同体」という側面において、地域は、「逸脱個人に対して非法的・非公式的な制裁をきわめて実効的に加える」力をもつ（井上 2001: 122, 163, 164）。こうした地域を担い手にする「包摂策が新たな排除を生み出す可能性」（岩田 2008: 173）が問題となる。生活モデルには、個人それぞれの感受性や信念への尊重すなわち多様性への尊重が組み込まれている。こうした尊重を前提にした上でインクルーシブ教育の担い手としての地域をどう機能させるかが、生活モデルという観点からは問われることになる。

地域は、人を審査し、基準を満たした人にメンバーシップを授与したり、基準を満たさない人に対して排斥的な対応を行ったりする。この基準として、地域風紀・地域治安・地域利益などがあるだ

ろう。たとえば、「ソト」から来たとみなされる人や、「問題行動」を起こすとされる人や、「犯罪者」とされる人などは、時として、地域風紀や地域治安に悪影響を及ぼす存在として監視されたり嫌厭されたり排斥されたりする。審査する側（地域構成員）は、「異質」な人の問題性や加害性には敏感になりがちであり、同時に、「異質」な人に対する審査に加わる自らの問題性や加害性には都合よく鈍感になりがちである。地域構成員によるこうした意思決定やふるまいも、地域原理には含まれる。つまり、地域原理は、個人の生活に問題や困難を引き起こす背景に関わりうる。地域や農村や都市に関する研究において探究されてきた地域原理を踏まえながらの考察が、地域を担い手とするインクルーシブ教育に対しては必要である。すなわち、地域によるインクルーシブ教育というアイデアにおいては、審査や意思決定などに関する地域そのものの原理が、問われることになる。

地域からの影響を考える着眼点として、個人が生活する上での権利を挙げることができる。権利への影響に関して、地域での「音」を材料にしながら考えてみたい。地域内では、様々な音が発せられる。こうした音は、たとえば「静かな街を考える会」によって問題提起されてきたように、人によっては騒音となる。たとえば、①住宅地まで侵入してくる選挙カーから大音量で連呼される挨拶や感謝などのアピール、②物干し竿・灯油・卵などを売るための巡回車両から放たれる大音量での訪問通知、③防災行政無線から毎日放出される大音量での強制的通知、④防犯を名目にパトカーや地域団体の車から大音量で放たれる注意喚起などは、人によっては生きた心地がなくなるほど不快な騒音（生活問題を起こす一因）である。定型的な音や録音された音が、拡声器やスピーカーを通して大音量となって、公共空間や私的空間に拡散される。この拡散によって、生活の中での落ち着き・休息・集中・思考・学習などが阻害される。日中に赤ん坊をやっと寝かしつけた親や、夜間での仕事のため日中に睡眠をとっている就業者や、日中に読書や勉強をしている学習者などによる、日中を静かに過ごしたいニーズは、地域での騒音によって抑圧される。以上のような音が気にならないで平然としている人が多数を占める地域には、平然としてはいられない人のもつ「人格権」への脅威がある。拡声器からの音声やスピーカーからのメロディは、地域で生活する人の鼓膜を日常的に叩いている。したがって、知らなくてよい状態を望む人の生活環境を守る権利や、不快な音を聞きたくない人の静穏生活を守る権利は、地域での日常を対象とするテーマである。生活の多様性を前提にする生活モデルからは、インクルーシブ教育の担い手にもされる地域からの、こうした権利に対する影響も、問題となる。

第3の論点は、学歴主義やみんな主義に結びついた教育とインクルーシブ教育（意味の多様性を可能にする教育）との関係を、多様で複雑な生活やその問題からどのように考えるか、という論点である。

学歴主義は、意味の多様性を可能にするインクルーシブ教育に影響をもたらさう。日本での「通常」教育は、学歴社会を背景にした学歴主義に結びついてきた。広田（1999）によれば、「学歴主義」は、「高度成長期に社会のすみずみに広がった」（広田 1999: 131）。インクルーシブ教育は、「通常」教育に結びついている学歴主義という日本的特徴からの影響を受けうる。というのも、「インクルーシブ教育」という語句には、多様な意味を構成する一部としての通常学級への包摂という意味も付与されるからである（たとえば、姉崎（2011: まえがき, 38）・渡邊（2021: 10））。学歴主義には、分離を

促す側面がある。なぜなら、限られた時間で学歴取得のために必要な知識を教えるには、学力層ごとに教育を行なう分離が効率的だからである。学歴主義が根付く日本の社会・学校教育界の中で、「通常」教育が行なわれる「場」への包摂という意味も可能になるインクルーシブ教育は、個別の複雑な生活やその問題を考えた場合どのような形において可能となるか。学歴主義は、インクルーシブ教育において対象となる人すなわち包摂されていない人をつくり出してきた教育構造そのものに関わっていないか。インクルーシブ教育は、学歴主義に関する問いを立てる道具になるのかもしれない。

意味の多様性を可能にするインクルーシブ教育は、みんな主義による影響を受けうる。日本において、通常学校をはじめとする教育現場という「場」では、「みんな主義」と呼べるような考えが、正しくて善い考えにされやすい。みんな主義は、教育者の中にも被教育者の中にも入り込んできた。教育者による「みんなのことを考えよう」「これはみんなの問題です」「みんなにとって嬉しいニュースがあります」といった発言は、教育現場において自然である。教育現場での学習・給食・遠足・運動会・卒業などは、被教育者みんなで取り組むべき活動とされる。こうして、みんな主義を善とする認知や行動が、被教育者に対して要求される。被教育者は、みんなにしっかり所属できる心身をつくり上げてゆく努力を要求される。被教育者においては、みんなと居ない人には「ぼっち」と揶揄される可能性があり、みんなの「空気」が「読めない」人には「KY」と揶揄される可能性がある。また、教育現場は、みんなで食事をしていない状況での強い恥ずかしさを被教育者に感じさせやすい空間になっている。「ぼっち飯」という言葉や「トイレ飯」と呼ばれる食事形態は、この恥ずかしさに結びついている。みんな主義では、孤独の中ではなく多様な人間関係（みんな）の中で快活に生きる人が、理想とされやすい。しかし、多様な人間関係を望まない人もいる。また、みんな主義では、みんなが喜びそうな出来事に対してみんなと同じように喜ぶふるまいが、理想とされやすい。しかし、嬉しくないのに嬉しいふりをするふるまいには、後ろめたさやしんどさが生じうる。また、みんな主義では、みんなが語りそうな言葉をみんなと同じように語る行為が、理想とされやすい。しかし、みんなと異なる個人的な言葉が抑圧される状況に対して不快や苦痛を感じる人もいる。「インクルーシブ教育」という語句の意味は、一定にはされておらず開かれている。その分、この意味にみんな主義も流入しやすい。それだけに、みんな主義からの影響を受けるインクルーシブ教育を背景にする諸問題についての考察を放置してはならないのではないか、という問題提起を生活モデルから見出すことができる。というのも、生活モデルは、多様な個性それぞれの生活を前提とするからである。

5 まとめと問題提起

本論文の目的は、「インクルーシブ教育」という語句に付与される意味を諸言説から探り、生活モデルという観点から論点を言語化することにあった。第3節では、〈対象者〉〈担い手としての地域〉〈場〉という内容においてこの語句の意味を調査した結果として、この語句には多様な意味が付与されている、との結果を示した。第4節では、前節での結果を踏まえ、生活モデルという観点から次の

3つの論点を見出した。①「インクルーシブ教育」という語句の意味の多様性を構成する現象の1つとしての、「障害」があるとされる人に焦点を当てる教育という意味がこの語句に付与される現象が、生活や生活問題に関して何を示しているのか。②そもそも地域は個人の生活にどのような影響をもたらさうか（インクルーシブ教育に関与する「地域」の位置づけに対する認識に差異がありながらも「地域」が担い手とされる、という現象を踏まえての論点）。③学歴主義やみんな主義に結びついた教育とインクルーシブ教育（意味の多様性を可能にする教育）との関係を、多様で複雑な生活やその問題からどのように考えるか。

最後に問題提起を示したい。インクルーシブ教育に関しては、ある状況を排除・分離に起因するものとして捉える方法や包摂するべき対象としてその状況を捉える方法が誰に対してどこまで有効かという問題も、生活問題（あるいは生きづらさや人生苦）の多様性や複雑性を踏まえた場合にはある。とはいえ、インクルーシブ教育は、従来のアプローチでは課題のあった何かを変化させる契機でありうる。「インクルーシブ教育」という語句の意味が多様になる状況は、「では、何を変化させなければならないのか」という問題に対して諸説があることを示している、ともいえる。従来のアプローチでは見えなかった対象や対応方法を見出す踏み台としてこの語句が機能してゆくためには何が有効か。有効な手段の1つとして、生活モデルという観点からの研究を挙げることができるのではないか。この問題を本論文では提起したい。

引用文献

- 赤木和重, 2018, 「わが国のインクルーシブ教育の進展と排除」『教育』864: 67-73.
- 秋元雅仁, 2007, 「第1章 インクルーシブ教育を理解するために」日本教職員組合障害児教育部『特別支援教育からインクルーシブ教育へ——実践のための提案と指針』アドバンテージサーバー, 17-50.
- 秋元美世・藤村正之・大島巖・森本佳樹・芝野松次郎・山縣文治編, 2003, 『現代社会福祉辞典』有斐閣.
- 秋山正子, 2012, 「医学モデルから生活モデルへ——何が起るかわからない訪問看護の不安を軽減する」『訪問看護と介護』17(10): 900-1.
- 姉崎弘, 2011, 『特別支援教育とインクルーシブ教育——これからのわが国の教育のあり方を問う』ナカニシヤ出版.
- 荒川智, 2008, 「第1部 インクルーシブ教育の基本的な考え方」荒川智編著『インクルーシブ教育入門——すべての子どもの学習参加を保障する学校・地域づくり』クリエイツかもがわ, 11-26.
- , 2012, 「インクルーシブ教育とは？」『みんなのねがい』545: 40-2.
- , 2013, 「第1章 インクルーシブ教育ってなに？」荒川智・越野和之『インクルーシブ教育の本質を探る』全国障害者問題研究会出版部, 10-21.
- , 2017, 「インクルーシブ教育の実現に向けて——現状と課題」『ノーマライゼーション——障害者の福祉 2月号』37(2): 10-3.
- 荒川智・越野和之, 2013, 「対談 インクルーシブ教育を私たちの旗に」荒川智・越野和之『インクルーシブ教育の本質を探る』全国障害者問題研究会出版部, 95-105.
- 猪飼周平, 2017, 「基調講演 今あらためて生活モデルとは？——これからの支援文化を作り上げるために」30年後の医療の姿を考える会編『今あらためて生活モデルとは？』30年後の医療の姿を考える会, 19-58.
- 猪飼周平・朝比奈ミカ・中野智紀・日置真世, 2018, 「座談会 生活モデルで支援を紡ぐ」『訪問看護と介護』23(2): 77-87.

- 伊丹市, 2014, 『MANABITAMI』伊丹市教育委員会事務局学校指導課, (2025年5月22日取得, https://www.city.itami.lg.jp/SOSIKI/EDGAKO/EDGAKOSIDO/OMONA_TORIKUMI/TOKUBETU_SIEN_KYOIKU/1466045207087.html).
- 井上達夫, 2001, 『現代の貧困』岩波書店.
- 岩田正美, 2008, 『社会的排除——参加の欠如・不確かな帰属』有斐閣.
- 上野一彦・緒方明子・柘植雅義・松村茂治・小林玄編, 2014, 『改訂版 特別支援教育基本用語100——解説とここが知りたい・聞きたいQ&A』明治図書出版.
- 遠藤智子, 2015, 『『よりそいホットライン』の相談の中の『孤立』『家族(社会と法)』31: 30-44.
- 講談社, 2023, 「インクルーシブとは? 社会を包み込む理念からSDGsの実現へ SDGsにまつわる重要キーワード解説」, 講談社SDGs, (2025年5月26日取得, <https://sdgs.kodansha.co.jp/news/knowledge/42229/>).
- 国立特別支援教育総合研究所, 2017, 『インクルーシブ教育システム構築に向けた地域における体制づくりのグランドデザイン——文部科学省モデル事業等の実践を通じて』東洋館出版社.
- 真城知己, 2011, 「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.
- 30年後の医療の姿を考える会編, 2017, 『今あらためて生活モデルとは?』30年後の医療の姿を考える会.
- 品川区, 2018, 『広報しながわ』2096.
- 清水貞夫, 2011, 「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』39(1): 2-11.
- 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, (2024年7月15日取得, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm).
- 堤英俊, 2019, 『知的障害教育の場とグレーゾーンの子どもたち——インクルーシブ社会への教育学』東京大学出版会.
- 中島義道, 2009, 『差別感情の哲学』講談社.
- 中谷美佐子, 2023, 「インクルーシブ教育とは? 実践に必要なことや事例, 現状と解決策を紹介」, 朝日新聞SDGs ACTION!, (2025年5月26日取得, <https://www.asahi.com/sdgs/article/14851029>).
- 中野智紀, 2018, 「生活モデルの視点から展望する地域包括ケアと在宅医療の未来」『月刊 保険診療』1547: 51-55.
- 中村雅子編, 2018, 『働く広場——障害者と雇用 12月号』高齢・障害・求職者雇用支援機構.
- 新田國夫・宮崎之男・三上はつせ編著, 2021, 『在宅医療の事例30——暮らしの場で提供される超高齢社会の生活モデル医療』メディカ出版.
- 二宮信一・大友浩美・手代木了, 2013, 「障害のある子どもと地域をつなぐ教師の役割——津別町における特別支援学級の実践から考えるインクルーシブ教育」『へき地教育研究』67: 21-30.
- 日本教育学会, 2017, 「インクルーシブ教育をめぐる包摂と排除」『教育学研究』84(1): 55-60.
- 日本視覚障害者団体連合, n.d. 「インクルーシブ教育」, 日本視覚障害者団体連合ホームページ, (2025年5月26日取得, <http://nichimou.org/impaired-vision/education/inclusive-education/>).
- 橋本美保編集代表, 2019, 『改訂版 教職用語辞典』一藝社.
- 葉山町政策財政部政策課編, 2025, 『第五次葉山町総合計画基本構想・第1期基本計画』葉山町, (2025年9月24日取得, <https://www.town.hayama.lg.jp/soshiki/seisaku/11/4/5thgeneralplan/5thgeneralplan1stseason/15708.html>).
- 原田琢也, 2016, 「日本のインクルーシブ教育システムは包摂的か——サラマンカ宣言との比較を通して」『法政論叢』52(1): 73-85.
- , 2018, 「インクルーシブ教育に関する日英比較研究——『特別な教育的ニーズ』概念の違いに注目して」『法政論叢』54(2): 159-78.
- , 2024, 「はじめに」原田琢也・伊藤駿編著『インクルーシブな教育と社会——はじめて学ぶ人のための15章』ミネルヴァ書房, i-ii.
- 秘書広報課, 2023, 『広報ながれやま』1668, 流山市.
- 広田照幸, 1999, 『日本人のしつけは衰退したか——「教育する家族」のゆくえ』講談社.

- 村瀬嘉代子, 2012, 「生活を視野にいたれた心理療法——生活モデルの実践にもとめられること」『児童青年精神医学とその近接領域』53(3):243-7.
- 湯浅恭正, 2019a, 「インクルーシブ教育をめぐる論点——学校づくり」湯浅恭正・新井英靖・吉田茂孝編著『よくわかるインクルーシブ教育』ミネルヴァ書房, 12-3.
- , 2019b, 「はじめに」湯浅恭正・新井英靖・吉田茂孝編著『よくわかるインクルーシブ教育』ミネルヴァ書房, i-ii.
- 渡邊健治, 2021, 「インクルーシブ教育はインテグレーションを超えられるか?」『特別支援教育実践研究』創刊号:3-20.
- UNESCO & Ministry of Education and Science Spain, 1994, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, (Retrieved July 8, 2024, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>). (国立特別支援教育総合研究所訳, n.d. 「サラマンカ声明」, 国立特別支援教育総合研究所ホームページ, (2024年7月8日取得, https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html).)
- United Nations, 2006, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, (Retrieved October 29, 2024, https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf). (日本政府訳, 2014, 「障害者の権利に関する条約」, 外務省ホームページ, (2024年10月29日取得, https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html).)
- , 2016, *General Comment No. 4 (2016) on the Right to Inclusive Education*, (Retrieved October 31, 2024, https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/TreatyBodyExternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en). (石川ミカ仮訳・長瀬修監訳, n.d. 「インクルーシブ教育を受ける権利に関する一般的意見第4号(2016年)」, 障害保健福祉研究情報システム, (2024年10月31日取得, https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/rights/rightafter/crpd_gc4_2016_inclusive_education.html).)
- , 2022, *Concluding Observations on the Initial Report of Japan*, (Retrieved October 31, 2024, <https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100448720.pdf>). (日本政府訳, n.d. 「日本の第1回政府報告に関する総括所見」, 外務省ホームページ, (2024年10月31日取得, <https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100448721.pdf>).)