

# 障害者権利条約から見た日本の特別支援教育の課題

## —— 誰も排除しないインクルーシブ教育を実現するために

一木玲子 (大阪経済法科大学  
アジア太平洋研究センター)

### 1. 日本のインクルーシブ教育の現状

2020年の夏に、国連で障害者権利条約第一回日本審査が行われる。障害者権利条約（以下、条約とする）では、障害者は障害のない人と同じ場で学ぶインクルーシブ教育を受ける権利があると明記し、締約国に分離教育制度からインクルーシブ教育へ移行するよう求めている。ところが、日本の状況を見ると、特別支援学校や特別支援学級の在籍者数が増加しており、条約に逆行する現象が起きている。なぜこのような現象が起きているのか、そして、日本でインクルーシブ教育を実現するために、学校でできるとりくみについて考えていきたい。

表1は、文部科学省特別支援教育資料（平成29年度）から作成した、1995年と2019年の特別支援学校と特別支援学級の数と在籍者数を比較したものである。特別支援学校と特別支援学級の在籍児童生徒数は、少子化の影響で徐々に低下していたが、1993年から特別支援学級在籍児童生徒数が、1995年から特別支援学校在籍児童生徒数が、一転増加し始める。その数はどんどん増加し、1995年と2019年を比較すると、特別支援学校は157校、在籍児童生徒数は55,500人増加し、特別支援学級も、22,292学級が60,350学級に、児童生徒数も66,039人が236,123人と、学級数、在籍児童生徒数ともに約3倍にもなっている。特記す

べきことは、子ども全体の数は少子化のために減少していることである。

この間、2006年に国連で障害者権利条約が成立した。2012年には文部科学省中央教育審議会答申「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」が出され、文部科学省も条約批准のために国内法を整備する方向性を示した。そして、2014年に日本政府は障害者権利条約を批准している。日本は条約を批准しており、子ども全体の数も減少しているのに、分離される障害のある子どもは増加している。このような条約に逆行する奇妙な現象が現在進行していることを押さえておきたい。

### 2. 障害者権利条約のインクルーシブ教育の定義

さて、ここで、条約のインクルーシブ教育の定義を確認しておく。まずは、差別の定義として、条約4条に「『障害に基づく差別』とは、障害に基づくあらゆる差別、排除又は制限であって、政治的、経済的、社会的、文化的、市民的その他のいかなる分野においても、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認識し、享有し又は行使することを害し又は無効にする目的又は効果を有するものをいう。障害に基づく差別には、合理的配慮を行わないことを含むあらゆる形態の差別を含む。」と規定

表1 1995年から2019年の公立の特別支援学校と特別支援学級の数と在籍者数の増加状況

	1995年	2019年	増減比
特別支援学校数	978校	1135校	157校増
在籍者数	86,444人	141,944人	55,500人増
特別支援学級数	22,292学級	60,350学級	38,058学級増
在籍者数	66,039人	236,123人	170,084人増
子どもの数	12,236,687人	10,551,542人	1,785,325人減

している。これをもとにして、教育に関して規定している24条では、「2 (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われること」などと記載されている。(下線は筆者)。

これをさらに詳しく説明しているのが、条約一般的意見4号である。これは、条約24条を実施するための締約国のガイドラインであり、2016年に障害者権利委員会が公表したものである。インクルーシブ教育の定義についてここでさらに詳細に規定されている。例えば、パラグラフ11では、排除、分離、インテグレーション、インクルージョンの違いが下のように説明されており、インクルーシブ教育は分離教育でも統合教育(インテグレーション)でもないと明確に書かれている。

パラグラフ11をまとめたものが以下である。

・排除とは、直接的または間接的に、教育を受ける機会を妨げられたり、否定されたりするときに発生する。

・分離とは、教育が特定の機能障害やさまざまな機能障害に対応するために設計され、障害のない生徒から切り離されて行われるときに発生する。

・統合(インテグレーション)とは、障害のある人は既存の主流の教育機関の標準化された要件に適合できるという理解の下に、彼らをそのような機関に配置するプロセスである。

・インクルージョンとは、対象となる年齢層のすべての生徒に、公正な参加型の学習体験と、彼らのニーズと選好に最も合致した環境を提供することに貢献するというビジョンを伴った、障壁を克服するための教育内容、指導方法、アプローチ、組織体制及び方略の変更と修正を具体化した制度改革のプロセスが含まれる。(組織、カリキュラム及び指導・学習方略などの構造的な変更を伴わずに障害のある生徒を通常学級に配置することは、インクルージョンにならない。統合は分離からインクルージョンへの移行を自動的に保障するものではない。)

排除、分離、統合、インクルージョンの4類型は、フランスの障害者の就労に関する通

知(LES AVIS DU CONSEIL ÉCONOMIQUE, SOCIAL ET ENVIRONNEMENTAL Mieux accompagner et inclure les personnes en situation de handicap: un défi, une nécessité (2014, p24))が、図を用いて説明している。これをもとにして、筆者が一般的意見4号パラグラフ11を図式化したものが図1である。

一目見てわかるのは、インクルージョンの図では、円の中の人の並び方がその他の円とは異なるということである。これは、インテグレーションのように障害のある人を既存の学校に配置するのではないということの表れである。パラグラフ11に書かれているように、「組織、カリキュラム及び指導・学習方略などの構造的な変更を伴わずに障害のある生徒を通常学級に配置することは、インクルージョンにならない。」のである。

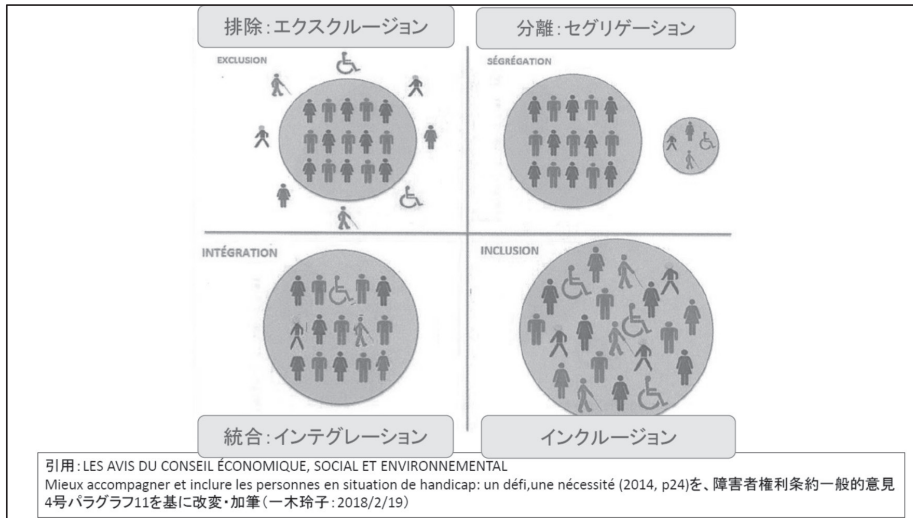
さらに、パラグラフ12では、インクルーシブ教育の基本的な特徴を示しているが、大きく分けると次の三点を提示している。

- ①学校全体の改革：障害児をとりまく全ての制度、全ての環境でインクルーシブ教育を推進する。
- ②障害のある学習者の権利を保障する：障害を理由に区別・排除・制限されない、分離されない、アクセシビリティの確保、合理的配慮の提供
- ③全ての学習者の権利を保障する：学習能力を認める、高い期待、多様性の尊重、「高く評価され、尊重され、受け入れられ、自分の意見に耳を傾けられていると感じなければならぬ」、「誰もが安心して、サポートや刺激を受け、自分の意見を表現できると感じる」、虐待といじめの予防と措置、生徒の関与、ピア・グループなど

つまり、インクルーシブ教育とは、障害者を含むすべての学習者の学ぶ権利を保障するために、インクルージョンを阻む社会的障壁を除去するように学校教育を改革することであるととらえることができる。

では、日本の学校教育制度は、これらインクルーシブ教育の基本的な特徴を押さえているのであろうか。以下、パラグラフ12の①②と③について検証していく。ここで特に注目したいのは、③のインクルーシブ教育の基本的な特徴

図1 障害者権利条約における、排除、分離、統合、インクルージョンの違い



は、障害のある子どもを含む全ての学習者の権利が保障される場であるとしている点である。日本の学校では、障害のある子どもが学習する権利と共に、障害のない子どもの学習する権利をも保障されているのであろうか。

### 3. インクルーシブ教育を受ける権利が保障されていない日本の法制度（パラグラフ12①②の検討）

一般的に、子どもは誕生後、保育所や幼稚園を経て小学校に入学する。だが、障害のある子どもは、制度として認めていない、条件整備が整っていないなどの理由で、保育所入所や幼稚園入園を断られることが多い。小学校入学に際しても、2018年に神奈川県川崎市で特別支援学校判定を受けた子どもの保護者が判定を不服として裁判を起すなどを筆頭に、「提訴 地元小へ就学求め 川崎市など障害理由に拒否 / 神奈川」毎日新聞2018年7月19日）、障害を理由として地域の学校への就学を拒否されるケースが後を絶たない。

入学したとしても、障害のある子どもが学ぶ環境が整っていないなどの理由で特別支援学校への転学を余儀なくされるケースがある。例えば、福岡県太宰府市の小学校で車いすを使用している児童の保護者がエレベーター設置を求め

て署名と要望書を市教委に提出した（「学校のエレベーター設置、対応に差 『共生共育』広がるも・・・費用が壁」、西日本新聞、2019年12月24日）。同様の署名活動は、静岡県湖西市や岡山県津山市でも行われている。そもそも不特定多数の者が使用する公共施設には、エレベーターの設置などのバリアフリー化は法律で義務とされており、特別支援学校はこの法律が適用されている。しかし、保育所、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、大学はこの法律の対象外になっている。したがって、費用は自治体の負担となるため、設置率に差が生じている。では、なぜ法律の対象外なのか。これら「普通学校」には障害のある子どもは在籍していないという従来の分離教育制度の方針が残っているためである。障害者を取り巻く法律全体の見直しを行わないまま条約を批准したひずみがあるところに現れている。

合理的配慮についても自治体により大きな差がある。医療的ケアを要する子どもが看護師配置の下普通学級で学んでいる自治体がある一方で、そのような制度がないために、保護者が学校に付き添わざるを得ない、特別支援学校を選ばざるを得ないなど、家庭にしわ寄せが行っている。愛知県名古屋市で、医療的ケアを要する子どもの保護者が、学校に付き添いを強制されたり費用負担をさせられたとして2018年に裁判

を起こしている（「医療的ケア児への付き添い要求は「障害者差別」自治体に330万円の慰謝料求め提訴」産経新聞2018年9月12日）。国が合理的配慮のガイドラインを作成し予算を確保していないから自治体による格差が生じる。本人や家族が頑張らないと、普通学級で学べない状況がある。

#### 4. 普通学級の中で学びにくさを感じる子どもたち～子どもたちの声から～ （パラグラフ12③の検討）

ある中学生から、長い手紙をもらった。一部を紹介する。

・ぼくは最後まで納得いかなかったのですが、お友達に危害を与えてしまうのは危ないと親が判断して、ぼくはひまわり学級に転校することになりました。

・ぼく自身も、先生に「一生けんめいがんばったら通常学級に戻れますか？」と何度も聞きましたが、だめでした。

・ひまわり学級での生活は、ひとことという監獄のようでした。

・ぼくがひまわり学級に入って一番悲しかったことは、「支援級」だとからかわれてしまったことと、3才上の姉が、学校で「支援級の弟」といじめられたことです。

・学校で勉強するのは、ぼく自身です。学校の先生はぼくのことを良かれとっていていろいろと指導してくださったと思います。でも、ぼくが納得いく形で学校に通わせてほしかったです。

・通常学級の様子に慣れるのに、他の人よりも時間がかかるかもしれないけれど、しっかりと時間をかければ、まわりもぼくのことを「こういう子だ」と考えて行動してくれるようになります。ぼく自身もそうです。これからは、自分が希望したことが許される学校になってほしいです。そして、一人でも多くの人がいやな思いをして学校に通うことにならないようになってほしいです。

彼は、小学校三年時に担任から特別支援学級を勧められ、落ち着きがないことから投葉をも勧められたが、本人はどちらも拒否し、中学校では学校の反対を押しつけて普通学級で過ごしている。ここで注目したいのは、彼の手紙に

書かれている「学校の先生はぼくのことを良かれとっていていろいろと指導してくださったと思います」という部分である。学校は、彼がクラスメイトに危害を加えたら彼もクラスメイトも傷つくと思い、「彼のために」、「良かれと違って」、特別支援学級や投葉を勧めたと推測できる。先に指摘した、特別支援学校や特別支援学級の児童生徒の増加は、この周囲の大人の「良かれと違って」という行為が大きな部分を占めているのではないか。だが、これは同時に、普通学級にはこのような多様な子どもを受け入れる土壌がないことをも示唆している。

それを示す一つが、不登校児童生徒の増加である。小・中学校の不登校児童生徒数は2017年に144,031人と14万人を超えた。ここ数年の特徴としては小学校の長期欠席児童が増えていることである。原因についてはいろいろ調査研究されているが、普通学級で子どもが感じる不自由さが起因しているのではないかとと思われる事例を紹介する。

これは、あるブログで紹介されていた小学校4年生の子どもが学校に行きたくないといった時の母親の対応である。母親は子どもになぜ行きたくないのか、どうしてほしいのかを書いて、といったところ、以下のようにその子は書いた。

##### 【なぜ学校に行きたくないのか】

- ・じゅぎょうは動き回れない。
- ・うわぐつをずっとはいているから足がかゆい。
- ・もっと教科書じゃなくって本物を見たい。
- ・こうていがさばくみたいですねしかない、
- ・宿題が多すぎて、一日で、できないことがある。
- ・きゅうにじゅぎょうの内ようがかわってじゅぎょうの内ようの教科書を持ってなくて、じゅぎょうができない（理科→算数）
- ・じゅぎょう中「しゃべっちゃだめ」がいや。
- ・休みじかんがみじかくて、じゅぎょうがながい。
- ・立ったら、いのこりや、先生のところで立たされる。
- ・すわりっぱなしだと、足がきもちわるくなる。

##### 【どうしてほしいのか】

- ・立って、うしろで少しいそいでできればいい。
- ・たまに、うわぐつをぬいで、はだしになりたい。

- ・もっと、たくさん在所に行き、知りたい。
- ・くさがはえていて、おかがあったり虫がいてほしい。
- ・宿題はきまった数にしてほしい。
- ・じゅぎょうはきょうにかえないで、時間わりどおりにしてほしい。
- ・じゅぎょう中少ししゃべりたい。
- ・休みじかんをもっとながくして、じゅぎょうをみじかくしたい。
- ・足がきもちわるいから、少しでも立ちたい。
- ・くつをぬいで、足をのばしたい。

【どうしてほしいのか】を見ると、なんとたわいのないことなのかと思う。大人は職場では仕事の集中力が切れたら立ち歩いておしゃべりや体操などをして休憩できるし、「靴を脱いで足をのばす」などは自然に行っている。どうしてこれが学校ではできないのか、素朴に疑問に思う。子どもには自分の身体を自由に動かす権利はないのか。身体を動かす自由はないのか。このような理由で学校に行かなくなるとしたら、なんと悲しいことか。

一方で、集団で過ごしている中ではルールが必要である。これは子どものわがままである、という考えもあるであろう。そこで、もう一つ、子どもの声を紹介したい。これは、「イミシン」という動画サイトで紹介されている、学習障害のある子どもたちが代わるがわる先生に語りかけているものである。日本語訳を紹介する。(https://www.facebook.com/watch/?v=890927054342859)

先生へ (Dear teacher)

わかりにくい時もあるかもしれないけれど、でも本当はちゃんと話を聞きたいし勉強もしたい。でも私の脳は先生とちょっと違う。だから私について知ってほしいことがあるの。体を動かしていないと集中できないんだ。目を合わせなくても話はちゃんと聞いている。まっすぐ座っていなさいといわれたときは、脳的全領域を使ってそれをしなきゃいけない。 「もっと頑張る」と言われると悲しくなる。頑張るだけ頑張っているから。体を揺らしているときのほうが話に集中するこ

とができる。

指示をたくさん出されると、こんなにたくさん覚えられない!と思う。

ママとパパが宿題を全部してくれることもある。

私たちを助けるためにできることはこれ!

勉強中でも動いたり歩いたりさせてください。

話をするとき好きな方向を見させてください。

椅子を揺らしたり前かがみにさせてください。

何があっても私から休み時間を奪わないでください。

私が一人でもできる宿題を出してください。

指示を簡潔にしてください。

僕の脳が今何を必要としているか聞いてください。

もう一つ、私の脳は先生の脳とは違うかもしれませんが。でも同じくらい素晴らしいものなのです。

あなたの生徒より (Your student)

学習障害のある子どもたちが、学校で先生から、授業中歩き回らない、まっすぐ立ちなさい、体を揺らさないなどの授業中のマナーを指導されるのに対して、自分たちはそうすることが必要なのだ、勉強をするにあたってそこを注意されることは本質ではないことを訴えている。先生は「彼らのために」「良かれと思って」指導をしているのだろうが、それをするのは自分たちの多様性を阻害し可能性を委縮させ排除につながることを訴える。ここからは、多様な子どもと過ごすインクルーシブ教育は、マナーといわれる学校文化や価値観を見直すことも必要であることがわかる。

上のブログと併せて考えると、障害のある子どもだけでなく、障害のない子どもにとっても学習しやすい環境を、子どもたちと一緒に考えていくこと、だれも排除しない全ての学習者の権利を守る教室のルールを子どもの声を聴いて創っていくことがインクルーシブ教育につながる事がわかる。

2016年にアメリカ連邦政府教育省リハビリテーション教育課課長にインタビューした際に、以下の言葉を聞いた。「インクルーシブ教育と

は民主主義の実験場と思っている。子ども中心でないとできない。先生がすべてを知っていてそれを子どもに教えるという考えではだめ。自分の意見が言えて、自分が大事な人だと思うこと、わかることが大事。」これを踏まえて、アメリカでは小・中学校では教員が一方的に話す授業をなくし、子ども中心の授業を展開していた。

同様に、1981年の国際障害者年に、「一部の人を排除して成り立つ社会は弱くてもろい社会である」というスローガンがあったが、これをさらに読み解くと、“一部の人を排除して成り立つ社会は、他の多くの人にとっても抑圧的な社会であり、その抑圧はさらなる排除を生み出す”、と解釈できる。障害児を排除する学校は、さらに障害のない子どもをも何らかの理由をつけて排除する。誰も排除しないインクルーシブ教育を実践する過程では、子どもたち学習者の声を聴くこと、そして教員は一緒に考えて、全ての者が学習しやすい環境に学校や授業を変えていること、これが重要である。

## 5. 特別支援教育とインクルーシブ教育の違い～「良かれと思って」「善意」の横行

今まで見てきたように、障害者権利条約からみると、日本の「インクルーシブ教育」は、条約で差別とされている区別と排除を残し、特別支援学校と特別支援学級を存続させた。それだけでなく、普通学級を原則とする方向性も示しておらず、条約が求めるパラダイム転換が行われていない。そのため、従来の法制度がそのまま残り、予算配分も変更されていないため、普通学級で障害のある子どもが学ぶためのアクセシビリティや合理的配慮が保障されず、普通学級で学びたくても学べない。あるいは制限が発生し、本人や保護者や学校に負担が生じ、障害のある子どもを学校に歓迎できない状況になっている。

そもそも、2007年から始まった特別支援教育は、発達障害児を普通学級で教育支援するとした。これは、従来分離された場で行われていた特殊教育を、普通学級で通級という枠を用いて行おうというものである。問題点は、普通学級で発達障害のある子どもと一緒にどのような学

級運営や授業をするかという集団への視点を欠落させたまま、発達障害の特徴等の個人に焦点を当てることに注意が注がれたことである。普通学校の文化や価値観、授業方法を変えずに、発達障害の子どもたちに普通学級への適応を強要したのである。

さらに、2007年の特徴としては、全国学力テストがはじまり、学校全体、社会全体に子どもたちに点数学力をつけて評価する傾向が強まっていく。同じ年に改正教育基本法が成立し、2008年の学習指導要領改訂では、道徳教育の位置づけが強化された。この流れで、2018年度より小学校で、2019年度より中学校で道徳が教科化（評価化）された。多様なモラルの人が、その違いを超えて共存することを目指すルールを作りあう力を育むのではなく、理想とされるモラルがあらかじめ用意されており、多様なモラルが「問題のある」モラルとされ、教員だけでなく子ども同士からも理想とされるモラルの押しつけや同調圧力の強化が行われる。点数学力のある、普通学級のモラルを壊さない発達障害児のインテグレートが、特別支援教育の正体である。

特別支援教育はインクルーシブ教育ではなく、発達障害児等などの普通学級に適應できる子どものインテグレーションと、普通学級に適應できない発達障害児とその他の障害のある子どもの分離教育がセットになったものである。多様な子どもを受け入れられるよう普通学級の環境を創るという方向性ではなく、既存の普通学級に適應できるよう子どもに個別指導をし、適應できない子どもに対しては「善意の分離・排除」を行っていく。教員の心性もこの考えに蝕まれていく。

同時に、保護者にも「善意で」「良かれと思って」自分の子どもを普通学級から分離・排除する力が強まっている。従来は、国による“制度的（強制的）分離”であったのが、近年では本人や保護者による“自発的分離”ともいえるような、自ら分離された場を選ぶ傾向がみられる。依然として常態化している“落ちこぼれ”、いじめ、不登校という問題による学校不信や、「障害者は特別な場で教育を受けるほうがその子のため」という根強い障害者への差別・偏見の中、保護者が特別支援学級や特別支援学校を“選ばれている”現状がある。障害

者を分離・排除してしまう問題を社会で共有し解決するのではなく、障害のある本人や保護者の自己責任にすりかえられてしまっている。

特別支援教育が進むと、競争や同調圧力が子どもたちの中に静かに進行し、クラスになじめない子や知的障害児が取り残され、巧妙に自己責任という名のもと、分離・排除が進んでいく。共生空間を創造しようとする取り組みがバッシングされ適応を強いられる社会に我々は静かになじんでいってしまう。

## 6. 誰も排除しない学校・授業をベースに合理的配慮の保障を

ユネスコ「排除しないインクルーシブ教育を支えるためのリソースパック」では、「特別教育の特徴とされてきた個々に応じた対応に専念すると、学級に在籍するすべての学習者に手を差し伸べることができる教授形態を創造したり学校の在り方を確立することから目が反らされる結果につながる」、「インクルーシブな学校は、個々に応じた教育という計画の枠組みから、学級全体に関わる取組みを通して個人の学習を追究する視点への転換が必要である」としている。(ユネスコ「カリキュラム発展のための道具箱 全ての学習者にゆきとどくために：排除しないインクルーシブ教育を支えるためのリソースパック」2016 公教育計画学会HPにデータを掲載 ユネスコ I B E)

同様の言葉を、2014年にカナダのプリティッシュ・コロンビア州にインクルーシブ教育の調査に行った際も、教育委員会の課長から聞いた。「ユニバーサルな学校や授業がベースにないと、多くの合理的配慮が必要になる。反対にそれらが豊かであれば合理的配慮は少なくなる。誰も排除しないユニバーサルな学校や授業を想像していくことが大事である」。カナダは移民の国であるので、英語やフランス語という公用語が堪能でない子どもたちが学年を問わずに入ってくる。これらの言語力が異なる子どもたちが安心して普通学級で学べるよう、小・中・高等学校の授業が創られ、その上に、障害のある児童生徒が必要とする合理的配慮が提供されるということであった。全ての児童生徒が普通学級で学ぶために、バリアフリーの学校施設、ソ

ファーなど「人気スポット」があり多様な形で授業に参加できる教室、他にも、教科書が三段階あり標準・平易・より平易な文章で同じ内容が書かれている、同じ授業を異なる課題を設定して一緒に受ける、学校のルールは子供たちが話し合って決める、障害のある子どもを対象とした教育課程は選択授業の中に組み込まれており必要であれば選択する、などがユニバーサルな学校や授業の例であると説明を受けた。その上に、視覚障害者には情報保障や移動保障、知的障害者にはコミュニケーション支援などの個人が必要とする合理的配慮が保障されるというものであった。図2はこの考えをイメージしたものである。(ブログから図を引用して筆者が日本語を書き足した。<http://www.seantriner.com/2016/09/27/equality-vs-equity/>)

日本でもこれらと同じような教育実践が行われている。例えば、兵庫県のある小学校で、発達障害のある子どもに合理的配慮としてテスト問題の漢字にルビをふっていたところ、自分もそれを使いたいという子どもがいたので、障害がなくても希望する子どもにはルビふりの問題用紙を配布するようにした。そうしたところ、今まで勉強に取り組まなかった子どもが熱心に勉強をするようになったという。例えば、熊本県の中学校で、車いすユーザーの生徒がいる学年で体育祭のクラス全員リレーをどうするか話し合ったところ、クラスの一人の生徒が自分がその子の車いすを押して走ると立候補した。同時に車いすユーザーの子が走る距離を他の生徒よりも短くする案が出たときに、走るのが苦手な生徒からも自分も距離を短くしたいとの意見が出た。先生たちは、この生徒の声を“なまけ”ととらえるのではなく、「走るのが苦手な自分も楽しい体育祭にするにはどうすればいいか」という体育祭とは何かという本質に迫る問いかけであるととらえた。そこで、走るのが得意な生徒だけが楽しい体育祭ではなく、運動が苦手な生徒も、全員が全力を出して楽しめる体育祭にするために、子どもたちと話し合っ、距離を三種類用意して、長い距離、中ぐらいの距離、車いすユーザーや足の不自由な子が走る短い距離、と選べるようにした。このようなルールの考え方は車いすの子どもの名前にちなんで「ももちゃんルール」となづけられ、球技大

会のバレーボールなどでも応用されたという。

これらの取り組みは、障害のある子どもが参加しにくい社会的障壁とは何かを周りの子どもたちが気づき、話し合い、合理的配慮を提案するとともに、その社会的障壁をなくす体験を子どもたちが共有し、ユニバーサルな方法やルールを作り出すとりくみととらえられる。子どもたちのつぶやきを侮らず聞き逃さない教員の姿勢が求められる。

障害のある子どもだけに合理的配慮をするのでは下手をすれば特別観が生まれてしまう。普通学級の既存の価値観や授業方法をそのままにして合理的配慮を行うのでは、学びにくい環境がそのままになってしまう。誰も排除しない学校・共生空間を創るために、子どもたち全員を「特別扱い」する。ユニバーサルな学校や授業と合理的配慮を子どもたちの声を聴きながら作り上げていくことが、だれも排除しないインクルーシブ教育につながるのではないかと考える。

図2 インクルーシブ教育のイメージ(合理的配慮とユニバーサルな学校・授業)

