

インクルーシブ保育の理念と方法

—保育実践の分析より—

鬼 頭 弥 生

Idea and Method of Inclusive Child-care
—from analysis of child-care practice—

Yayoi Kito

豊岡短期大学 論集

第 14 号 別 冊

平成 30 年 2 月 28 日 発 行

インクルーシブ保育の理念と方法—保育実践の分析より— Idea and Method of Inclusive Child-care —from analysis of child-care practice—

鬼頭 弥生

Yayoi Kito

1. 問題と目的

1994年に採択された「サラマンカ宣言」¹⁾により、インクルージョン、インクルーシブ教育という理念と実践が世界的な原則として目指される大きな契機となり、この概念が日本で広く行きわたるようになったのは、2006年の国連での「障害者の権利に関する条約」²⁾の採択以降である。この「障害者の権利に関する条約」は、インクルーシブ社会の実現を目的とし、教育においてもインクルーシブ教育が揚げられている。そして、“特別支援教育からインクルーシブ教育へ”というような著書や論文は昨今多く出ている。学校現場では、特別支援学校や特別支援学級が存在するために障害のある子どもは、その状態によって通常の学校、通常学級に通う子どもと分けて教育を受けているが、乳幼児期では、幼稚園・保育所と療育施設との並行通園をしている子はいるものの、園内に分離するクラスは存在しない。それゆえ、乳幼児教育こそインクルーシブな保育でなければならないと考える。そして、共生社会の実現のためには乳幼児期からの育ちが重要であることは言うまでもない。しかし、インクルーシブ保育についてはいろいろな捉え方があるものの、未だ先行研究・文献は少ない。この捉え方にもいろいろな違いがあるようなので整理し、インクルーシブ保育を明らかにしたいという考えに至った。よって、本稿はインクルーシブ保育について挙げている文献からインクルージョンの定義を押さえたうえで、インクルーシブ保育に取り組んでいる園の実践例より、インクルーシブ保育の捉え方とそれに基づく具体的な保育の方法を明らかにすることを目的とするものである。

2. インクルージョン・インクルーシブ教育とは何か

(1) ユネスコの定義

ユネスコは、2005年に『Guidelines for Inclusion』³⁾、2009年に『Policy Guidelines on Inclusion in Education』⁴⁾を出している。荒川は、『Guidelines for Inclusion』より「インクルージョンは、学習、文化、コミュニティへの参加を促進し、教育における、そして教育からの排除をなくしていくことを通して、すべての学習者のニーズの多様性に着目し対応するプロセスとしてみなされる」⁵⁾

とまとめている。さらに、『Guidelines for Inclusion』の原文にあたると以下の4つの定義が見られる。

1つ目「インクルージョンはプロセスである。すなわち、インクルージョンは、多様性に対する良い方法を見つけるための終わりなき探求とみなさなければならない。それはどのように違いを抱えながら生きていくのか、またどのように違いから学ぶのかを学ぶことである。このようにして違いは、あらゆる人々に学びを促進するための刺激として、より積極的に見られるようになる」

2つ目「インクルージョンは障壁の見極めと除去に関係している。そのため、政策と実践における改善の計画を立てるために様々な情報源からの情報の収集、照合、評価が必要である。それは、創造力と問題解決力を刺激するために様々な種類のエビデンスを用いることである」

3つ目「インクルージョンは、すべての生徒の出席、参加、達成に関するものである。ここでの“出席”とは、子どもが教育を受けている場所、またどのくらい確実に、そして時間通りに出席しているかである。“参加”は、彼らがそこにいる間の経験の質に関係し、したがって、学習者自身の見解を組み込まなければならない。“達成”とは、単に試験の試験結果ではなく、カリキュラムを通じた学習結果である」

4つ目「インクルージョンは、疎外、排除、または社会的基準に達していないといったリスクにさらされているかもしれない学習者のグループを特に強調することを伴っている。これは、統計的に最もリスクが高いグループが慎重に監視され、必要に応じて教育システムにおける彼らの出席、参加、達成を確実にするための施策が施されることを保証する道義的責任を示している」⁶⁾

『Policy Guidelines on Inclusion in Education』では、荒川の訳によると、「インクルーシブ教育は、すべての子ども一すなわち民族的・言語的マイノリティ出身、過疎地の対象者、HIV/AIDSの影響を受けた、障害や学習上の困難のある少年・少女を含む一の要素を満たすための、そしてすべての青少年や成人に学習機会を提供するための、学校や他の教育施設の変革に関わるプロセスである。その目的は人権、経済的地位、社会階級、エスニシティ、言語、宗教、ジェンダー、性的志向、能力における多様性に対する否定的態度、および多様性への対応の欠如の結果であるところの排除を取り除くことである」⁷⁾と定義している。

このように、ユネスコのガイドラインによるインクルージョンは、「多様性に対応するプロセスである」「障壁を見極め除去する」「すべての子どもの出席、参加、達成」「疎外・排除、またはリスクにさらされているかもしれないグループへの道義的責任」という言葉が強調されていることがわかる。また、荒川が言っているとおりの「障害のある子どもとない子ども」の二分法ではなく、すべての学習者を対象としている⁸⁾ことも理解できる。つまり、すべての学習者に質の高い教育を保障することだと言える。さらに、「通常学校の大きな改革を要求する」⁹⁾と提言している。ゆえにインクルーシブ教育は、国民すべての人を対象としたすべての学習者が出席、参加、達成できるように、通常学校、通常教育を改革し、常に見直し構築していくことであると言える。

(2) インテグレーションとインクルージョンの違い

インクルージョンとは、障害の有無に関わらず、すべての子どもが一緒に生活していくことが当たり前であるというノーマライゼーションの理念¹⁰⁾を基に、インテグレーションの発展型として、さらにはエクスクルージョン(排除)に対峙するものとして提唱された。インテグレーションは、「統合化」と訳され、セグリゲーション(隔離・分離)と対峙する理念である。インテグレーションについて直島は「仲間として受け入れるものの、障害児・者が健常児・者に求められる状況に適応できるように変えさせられたり、順応することを求められる面がある」¹¹⁾とし、茂木は、「統合教育においては通常学級のカリキュラム編成や教授法を特に変えることなく、障害児を通常学級に受け入れることだ」¹²⁾と述べている。保育現場においても、行事などの計画は、健常児中心であり、障害のある子は参加できない部分があっても仕方がないとみなされていた。この場合「参加できたらいいね」という解釈であって、「参加する」ことが前提ではなかったということである。

では、インテグレーションとインクルージョンの違いはなにか。インクルージョンは「包み込む」という意味を持ち、「包摂」「包含」などと訳される。これについても直島は、「障害の有無に関わらず、また能力にも関係なくすべての子どもが地域社会における保育・教育の場において包み込まれ、個々に必要な援助が保障された上で保育・教育を受けることを意味し、インテグレーションのように障害の有無の区別をしない」¹³⁾と言っている。茂木もまた、「インクルーシブ教育は、社会そのものを多様な人々が共生する場と考え、統合のように学力のレベルは問題にせず、通常学校の考え方や運営の仕方を変えて、障害児を含む特別なニーズを持つ子どももすべて包含する教育のあり方を追求しようとするものである。サラマンカ宣言にある特別なニーズを持つ子どもには、障害児だけでなく、おかれた環境の影響で特別な教育的ケアの提供が必要な状態になった子どもたちのことを指す」¹⁴⁾と言っている。この「特別なニーズを持つ子ども」についての解釈は、ユネスコのガイドラインにある内容と同じである。直島、茂木の見解は、ユネスコの定義にある「多様性に対応するためにより良い方法を探求し続けていくこと」であり「疎外・排除されてきたグループへの道義的責任」を果たすことが必要だと読み取れる。

よってインクルージョンとは、インテグレーションのように仲間として受け入れるものの、障害児・者が健常児・者に求められる状況に適応できるように変えさせられたり、順応することを求められたりすることではなく、あらゆる人々を対象とし、学習者の出席・参加・達成を保障することであり、この多様性に対応するために、常に今ある教育を目の前にいる子どもたちのニーズに合わせて教育・保育を創り出していくことだと言える。

3. 保育におけるインクルージョンとは

保育の分野でインクルージョンは、どのように捉えられているのか、定義から見ていく。保育の分野で、インテグレーションに値するのは統合保育¹⁵⁾と言われてきた。統合保育とインクルーシブ保

育の違いについて太田・河合は、「統合保育は障害のある子もない子もともに同じ場で体験や活動をするが、障害の有無ありきの発想から出発し、インクルーシブ保育は、個人差や多様性を認めることから始まり、どの子も大切な存在として一人ひとりが伸びやかに育つ保育、子ども同士が育ち合う保育を目指し、いろいろな子どもがいることを前提とした保育である」¹⁶⁾と言っている。統合保育のように、ただ同じ場所で共に過ごすだけではインクルーシブ保育とは言えない。このことは、保育者として第一に個人差や多様性を認めることが重要な視点であり、すべての子どもが参加・達成できることを目指すという点はユネスコの定義に値する。保育者はつい、先のことを考えるあまり、皆と同じレベルに少しでも近づけてあげたいという思いから出発しがちであり、発想の転換を求められると言える。同様に、芦澤も統合保育のあり方に対して、「健常児の保育の在り方を変えずに障害児を受け入れるため、その環境が合わなくても、無理にいななければならない状況も起こり得る課題がある。これに対してインクルーシブ保育は今までの保育を見直し、障害のある子もない子も、共に自分らしく生き生きと生活できるように新たな保育環境を作っていくことである」¹⁷⁾と言っている。このことはユネスコの定義にある「インクルージョンはプロセスである」の解釈に値する。河合は、「一人ひとりの願いや特別なニーズを包み込むような、しなやかで開かれた保育づくりがインクルーシブ保育実現の鍵であり、共に育ち合う仲間として子ども一人ひとりの参加が不可欠」¹⁸⁾と述べている。浜谷も、「互いに異なるということが尊重され、それらの意見が平等に尊重される参加状態であること」¹⁹⁾と言っており、両者の見解は、ユネスコの定義「多様なニーズに対応」「すべての子どもの出席・参加・達成」を含んでいる。山本も「特別なニーズを持った子どもたちを尊重し、個々の子どもの発達を保障しながら子どもたちが育ち合える保育をつくりあげていくこと」とし、「クラスから特別なニーズを持つ子どもを排除しない教育・保育がインクルーシブ保育であり、気になる子とその周りの子どもたちの関わり方、集団関係を問い直す必要がある」²⁰⁾と述べている。このことは、ユネスコの定義「すべての子どもの出席・参加・達成」「プロセスである」が含まれ、今ある通常教育を改革し常に見直し構築していくことに値する。さらに、堀・橋本は、「インクルーシブ保育は本来、子どもたちを何らかの理由で分離せず、違いがあるからこそ豊かに育ち合えるとの考えに基づき支援していくことを意図している。各自の尊厳を認め合いながら生きて人間力を培うという理念において実践されていくもの」²¹⁾と言っている。このことは、ユネスコの定義の1つ目の内容に値する。

次に、インクルーシブ保育と言える内容と援助方法についてみていく。浜谷は、「子ども一人ひとりの多様性と基本的人権を保障してどの子も保育に参加するためには、一人ひとりの意見を対等・平等に尊重し、時には保育者が思いを代弁し、子ども同士を繋げ、自分と違う子に対して関心を向け、仲間意識が育っていく保育内容であることが重要である」²²⁾と言っている。障害があるなしにかかわらず、お互いにできるところを認め合えるような関係性から仲間意識が芽生え、多様な参加方法でどの子も平等に尊重されている保育内容がインクルーシブ保育であると考えている。さらに、堀は「インクルーシブ保育において、4つの手だてを連動させて実践することが重要であり、『個の成長を大事

にする手だて』『個と個の関係を作る仲間づくりの手だて』『クラスづくりという手だて』、そしてこの実践が展開できる『保育環境を整備する手だて』、これを連動させながら実践していくことで、子ども同士が育ち合える状況を創り出していくことができる²³⁾と述べている。また、橋本は「保育という対人援助では、いったん私たちがマイナスを見たところにプラスを見出し、失敗と感じたところに達成を見出すことを心がけるという『加点評価』の視点が大切である²⁴⁾」と言っている。この視点がなければ、いつもできないことだけが浮き彫りになり、個人差・多様性を認める視点には至らないと考える。保育は「環境を通して行うもの」と言われており、今まで挙げてきたインクルーシブ保育における視点はすべて人的(保育者)環境次第と言える。山本も「一人ひとりを尊重するだけでなく、どの子どもも可能な限りの発達を遂げることを保障すること、互いに差異・異質な部分も認め合い、相手の立場に立って行動できるように仲立ちをすることが保育者の大事な役目であり、多様な参加方法を保障するためには、環境の工夫と集団づくり²⁵⁾が鍵となる²⁶⁾」と言っている。

このことから、インクルーシブ保育の援助方法は、①個人差や多様性を認め②自分らしく生き生きと生活できる新たな保育環境を作り③全員参加となる様々なニーズを含んだ活動提供④多様な子どもたちそれぞれの意見が対等・平等に尊重され子どもの姿から出発する保育を創造⑤子ども同士が育ち合える保育環境の整備・充実⑥多様な参加方法を保障する集団づくり⑦互いの差異・異質な部分も認め合え、心が通い合う関係づくりの視点が土台となると考えられる。①③④⑥⑦は、ユネスコのガイドラインで強調している項目に該当する。②⑤は、ガイドラインの2つ目に取り上げた「障壁の見極めと除去に関係している」に新たな環境づくり・環境整備が含まれ、ここに挙げた視点は全てユネスコのガイドラインの内容と合致していると言える。

4. インクルーシブな保育実践

ここでは公刊されている4つの事例を挙げる。まず、障害児保育からインクルーシブ保育へと歴史的に取り組んできた2つの園の実践を見ていきたい。

(1) 葛飾こどもの園幼稚園の取り組み

葛飾こどもの園幼稚園は、障害児保育から誰もが一緒にの保育への発展を目指した取り組みである。クラスの仕切りをなくし、自由に子どもが行き交うことのできる園舎と考えたが、実際には、障害のある子どもたちが落ち着ける場とその子どもたちが意欲的に遊べる時間がやはり必要であることがわかる。そこで、障害のある子どもたちのクラスの場所であった遊戯室を誰もが自由に入り、遊びを自分から積極的に始められない子、自分だけの興味に集中したがる子、絵の具や粘土など素材を活かした活動に十分取り組みたい子たちも、同じ場に集うことができる場にしていった。障害のある子どもだけに焦点をあてるのではなく、誰もが来て遊べる子どもたちの出会いの場、じっくりと関わって人間関係をつくっていきけるコーナー活動の場となったことで、インクルーシブ保育の実現を可能にしていた。²⁷⁾ そのうえで、大切にしている集団として、保育者に頼らなくても、自分たちで考えながら

行動する“子ども自身による生活”へとつながっていくクラスづくりのために異年齢保育を基本としている。この基盤の上で小集団のグループ体制(1クラス3人担任制)をとり、保育内容や季節の活動に合わせ、2分割、3分割して行う保育実践をしている。このことにより見渡しやすい集団になり、幼い子どもでも関わりを楽しめ、自分の思ったことも主張しやすく、つながりも自然とできるグループ活動になる²⁸⁾と言っている。

この園の実践からは、インクルーシブ保育となる方法として前述した7つが全て含まれていることが読み取れる。どの子ども自分らしく参加でき、じっくりと人と関わることができることは、居心地の良い場の共有となり、どの子ども排除されることのない大事な保育実践である。

(2) 路交館保育所聖愛園の取り組み

歩けない脳性麻痺の子どもを含む5歳児対象の山登りをするときの取り組みを挙げ、園長の野島は以下のことを述べている。

この場合「どうしたら一緒にできるのか」という問題と「障害児の位置づけ」、このことを子どもと保育士で考え合うことが重要である。一緒に歩けなかったら何をしてもらおうのかを話し合い、自分たちでできることとできないこと、大人に助けってもらうことなどについて意見を話し合うことで「障害児の位置づけ」のあり方が周りの子どもに「やる気」「元気」を起こさせる。つまり、人と人との関係において、その一方だけが変わることはありえず、個人の課題を保育士が一方的に子どもを指導するためのマニュアルにしてはならない。したがって、個人の課題は、文字として表現されているか否かにかかわらず、保育士自身の成長のための計画書として捉える必要がある。また、保育士が障害児を受け止める姿勢を持っていると、周りの子どもも障害児を受け止めてくれるようになり、健常児は自分のできることをしたくなる。その行為を保育士が認めると、またしたいと思い、この繰り返しによって障害児と健常児がお互いを思いやり、対等な関係になっていく。どんなに障害が重くても、1人の人間として認められることで自分に自信がつき、周りの子どもたちは、障害児と関わることで「自分と違う人とどうやって一緒にやっていけばいいのか」を学んでおり、むしろ健常児の方が学んでいる場合が多い。障害児がいることで、どの子どもも自分の役割を持ち、自分らしく関わっている姿がみられる。

同時に、他者の個性も認めて「共に生きていく」ことに喜びを感じるようになるのである。²⁹⁾

野島の実践は、多様な人がいることを乳幼児の頃から知り、生活を共にすることで、いろいろな人がいて当たり前、違いを認め、助け合うことで、子ども同士が育ち合っていくことを証明しており、インクルーシブ保育の方法には、やはり前述した7つが含まれていると言える。さらに、自分と違う人とどうやって一緒にやっていけばいいのかを学べる働きかけにより、どの子どもも自分の役割を持ち、自分らしく人と関わっていくことができる取り組みは、保育者の子どもを捉える細やかな気づきが鍵となると考える。

(3) 植草学園大学附属幼稚園美浜幼稚園の取り組み

美浜幼稚園は、大学附属幼稚園となって(2008年)以来、研究機関とともに、インクルーシブ保育を目指して様々な取り組みを行っているのを見ていきたい。この園の目指すインクルーシブ保育は、障害のある子、気になる子、外国国籍を持ち言葉や文化の違いがある子どもたちを含めた保育である。さまざまな発達段階にある個性を持った子どもが「自発的に取り組める遊び」を園と研究機関で検証している。今回は、多様な素材が活用できる環境づくりとして様々な素材を配置した幾つかのコーナーを用意し、素材に誘発されて遊びをいかに展開させたのかを見ることで素材の重要性の確認とどのような素材の活用の仕方が良いのかを見出すことを検証している。素材を活かし、個人と集団を大切に保育の「子ども主体となる子どもの活動」を基本とし、この時の視点として①子どもの発達にふさわしい活動②喜んで取り組める活動③自発的に取り組める活動④熱心に一生懸命取り組める活動⑤安定した情緒のもとで活動を行った結果、自由に素材を出して作っていく姿が見られ、コーナーは様々な遊びの拠点となっていったことを証明している。新しい素材では新しいアイデアを次々に生み出し、周りの環境に刺激されて普段と違う遊びへと展開していったと同時に並行的に展開する遊びに触発され、他の遊びとの結びつきを強め、一体感が得られたことも挙げている。また、この展開の中で集団が苦手であるA児は、自由な行動を認めて貰いながら得意な部分を伸ばしていくことができ、今回のコーナー遊びでは、アトリエの一角がA児にとって過ごしやすい環境である上に、他児との交わりができた場ともなったことで、今後のインクルーシブ保育の手掛かりになったと検証している。一人ひとりの特性を尊重した場の提供ができたことにより、インクルーシブ保育を促すためには、子どもの遊びの刺激剤となる素材が有効であることがわかった³⁰⁾と述べている。

この園の取り組みは、インクルーシブ保育実現にコーナー活動の良さを打ち出しており、個人差や多様性を認め、「全員参加」となるいろいろなニーズを含んだ活動提供、互いの差異・異質な部分も認め合え、心が通い合う関係づくりの実践だと言える。

(4) 発達障害を持つ子どもの巡回相談での事例

最後は、最初からインクルーシブ保育として実践を行っていたわけではなかったが、芦澤が巡回相談で対応したことによって、インクルーシブな保育環境となっていった事例を見ていきたい。知的な遅れを伴う広汎性発達障害のコウ君が、3歳児クラスに途中入園されてきて、5歳児クラスとなって変化していった事例である。コウ君は最初、他の子どもたちと離れて担当保育者と二人で過ごす時期が続いており、「分離」の状態であったが、周囲の様子を見ながら子どもたちや活動への関心を育てていった。周囲の子どもたちも、少し離れてコウ君の様子に関心を持って眺めており、場所は離れていても、一人ひとりの子どもの意見が尊重され、それぞれがお互いに関心を持ちながら生き生きと生活しているこの状態はインクルージョンだと言え、この時期はコウ君が集団に入っていくための重要な準備期間となったと芦澤は述べている。次第に活動を通してコウ君の新たな能力を発見した保育者も、コウ君を変えるという意識から、コウ君の持っている力を伸ばそうという気持ちに替わっていき、

このことは、コウ君自身を認め、尊重する気持ちが強くなった表れだと芹澤は言っている。保育者のこのような気持ちは遊びを発展させることになり、保育者の意識が変わることで、クラスの中でのコウ君の位置づけが変わり、周りの子どもたちのコウ君に対する関わり方も変わっていったと芹澤は述べている。³¹⁾

この事例でのポイントは保育者のまなざしの変化である。先入観や思い込みは、多方面から捉えることができず、真の姿を見失うことになり、歪んだ子ども理解となってしまうと考える。このことによって、子どもが持っている可能性を引き出すことさえできなくなり、その子の発達の妨げにもつながる。先入観を持たずに、子どもの多様な姿を捉える視点は、保育者の専門性として重要な一つであると言え、どの子ども個人差や多様性を認めることから始まり、自分らしく生き生きと生活できるように新たな保育環境を作っていく実践につながると考える。

5. 総合考察

4つの実践から、インクルーシブ保育とは、保育者がどの子ども自分らしく参加できる多様な活動提供と、乳幼児の頃からいろいろな人がいて当たり前の保育環境を作ることで、互いの差異・異質な部分も認め合え、どの子ども自分の役割を持つことができ、生き生きと生活しながら育ち合える保育であると言える。保育者の視点が、周りの子どもに足並みを揃える視点から、多様性を認め、その子の持っている力を伸ばす視点に変わると、保育者自身に多様なニーズを含んだ活動に発展する発想が生まれ、インクルーシブ保育になっていくことも分かった。また、2つの園が基本としている異年齢保育は、子どもたちが主体的に取り組むことで、多様な子どもたちそれぞれの意見が対等・平等に尊重され、子どもの姿から出発する保育を創造する実践であり、インクルーシブ保育である方法が全て含まれていると言える。このように考えるとインクルーシブ保育は、年齢の枠を超えて関わり合うことで、差異・異質な部分も認め合い、相手を思い合う関係作りとなりやすい異年齢保育と通じるものがある。山本は、異年齢保育について「大きい子が小さい子に一方向的に憧れるという関係ではなく、年下の子ども同じ仲間として認め合う関係がつけられ、対等に主張できることで安心して自分を出すことができる、居心地の良いクラスとなっていく。異年齢保育の良さは、がんばっていることを認め合い、『できる』ことにこだわらない価値観を身につけていくことができること」³²⁾と述べており、この関係は、特別なニーズを持たない子と特別なニーズを持つ子に置き換えることができると言える。つまり、どの子ども日々の保育の中で自己肯定感を育てていくことが必要であり、一人ひとりが尊重され、多様な参加方法が保障されながら、子ども同士が育ち合う集団づくり・保育環境として異年齢保育は、インクルーシブ保育実現となりやすい可能性を持っていると言える。さらに保育所聖愛園で実践されている、共生社会を目指すのであれば、乳幼児期からいろいろな子がいて当たり前の世界を作っていくことは、保育者の役目であると考えられる。野島が「子どもの障害の有無にかかわらずお互いにできることを伸ばし、苦手なところを改め合える子ども同士の関係性を育てていくことに保育の本質があ

る」³³⁾とやっているように、インクルーシブ保育は、特別な保育実践でないことがわかる。保育者は偏った見方をなくし、多様な子どもの姿を捉える視点がインクルーシブ保育実践の鍵となると考える。今後、さらに様々な課題に着目し、当たり前の保育実践と捉えながら、インクルーシブ保育の取り組みを検証していくことが、筆者の研究課題である。

注・引用文献

- 1) 1994年6月7日から10日にかけて、スペインのサラマンカに92カ国の政府および25の国際組織を代表する300名以上の参加者が、インクルーシブ教育のアプローチを促進するために必要な基本政策の転換を検討することによって、「万人のための教育」の目的を前進させるために「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ宣言ならびに行動の枠組」を採択した。
- 2) 「障害者の権利に関する条約(障害者権利条約)」は、2006年12月13日、国連の第61回総会において採択され、2008年5月3日に発効された。日本は2007年9月28日に署名し、2013年12月4日、本条約締結のための国会承認を経て、2014年1月20日に批准へと至った。なお、この時点で本条約の締結国は世界139カ国およびEUであり、日本は140番目の締結国となった。なお、第24条では次のように明記している。

「障害のある人が障害を理由として一般教育制度から排除されないこと」

「完全なインクルージョンという目標に即して、学業面の発達および社会性の発達を最大にする環境において、効果的で個別化された支援措置がとられること」
- 3) Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All 2005年
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- 4) Policy Guidelines on Inclusion in Education 2009年
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e/pdf>
- 5) 荒川智・越野和之著『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 2013年 12頁
- 6) Guidelines for Inclusion 前掲書 15-16頁
- 7) 荒川智 前掲書 12-13頁
- 8) 荒川智 前掲書 13頁
- 9) Policy Guidelines on Inclusion in Education 前掲書 8頁
- 10) 1950年代のデンマークにおいて、知的障害児を持つ親の会による運動が発端となって生まれ、この運動に尽力したのが「ノーマライゼーションの父」と呼ばれるバンク・ミケルセン(Neils Erik Bank-Mikkelesen)である。当たり前の人間として生き、扱われる基本的権利が確立されることを目指し、世界最初にこの理念を反映させた法律(「1959年法」)がデンマークで制定された。1960年代に入り、スウェーデンのニリエ(Bnegt Nirje)がノーマライゼーションの理論化と制度化、具体的目標の提示に貢献し、その後世界中に広がっていった。
- 11) 堀智晴・橋本好市・直島正樹編著『ソーシャルインクルージョンのための障害児保育』ミネルヴァ書房 2014年 84-85頁

- 12) 茂木俊彦 著 『障害は個性か』大月書店 2003年 126頁
- 13) 直島正樹 前掲書 85頁
- 14) 茂木俊彦 前掲書 127頁
- 15) 1974年、保育園に障害児を受け入れて保育することを国が認め、統合保育の公的な制度が始まった。これを契機に障害児保育を実施する自治体が急速に増加し、統合保育は保育園で一般的になっていった。現在では、多くの幼稚園でも障害児が受け入れられている。
- 16) 小山望・太田俊己・加藤和成・河合高鋭 編著『インクルーシブ保育っていいねー一人ひとりが大切にされる保育をめざしてー』福村出版 2013年 12-25頁
- 17) 芦澤清音著『発達障がい児の保育とインクルージョンー個別支援から共に育つ保育へー』大月書店 2011年 10-40頁
- 18) 河合隆平「障害児保育からインクルーシブな保育を展開する」全国保育問題研究協議会 編著『困難をかかえる子どもに寄り添い共に育ち合う保育』新読書社 2011年 102-109頁
- 19) 浜谷直人 編著『発達障害児・気になる子の巡回相談ーすべての子どもが「参加」する保育へー』ミネルヴァ書房 2009年 15-48頁
- 20) 山本理絵「気になる幼児の発達を促す保育方法論」小川英彦 他編者『気になる幼児の保育と遊び・生活づくり』黎明書房 2011年 18頁
- 21) 堀智晴・橋本好市 前掲書 -はじめに-
- 22) 浜谷直人 前掲書 15-48頁
- 23) 堀智晴 前掲書 1-13頁
- 24) 橋本好市 前掲書 16-31頁
- 25) 集団を民主的に構成することにより、個々の民主的な人格を形成し、集団の中で子ども一人ひとりを捉え、自治的な集団活動を指導していく方法である。『現代保育用語辞典』フレーベル館 1997年
- 26) 山本理絵 前掲書 17-26頁
- 27) 太田俊己・加藤惟一 前掲書 115-120頁
- 28) 加藤和成・加藤純子 前掲書 128-130頁
- 29) 野島千恵子「障害児保育の実際」堀智晴・橋本好市・直島正樹編著『ソーシャルインクルージョンのための障害児保育』ミネルヴァ書房 2014年 132-155頁
- 30) 植草一世「大学付属幼稚園における保育の質を高めるための取り組みー子どもの遊びを活性化させるための素材活用ー」『植草学園大学研究紀要』第8巻 2016年 39-50頁
- 31) 芦澤清音 前掲書 51-52頁
- 32) 山本理絵・林若子 編著『異年齢保育の実践と計画』ひとなる書房 2013年 26-43頁
- 33) 野島千恵子 前掲書 153頁