

ミャンマーの幼児教育関係者の インクルーシブ教育に対するイメージ

Thet Mon Myat Myint Thu 関西学院大学国際学部・ヤンゴン教育大学
眞城 知己 関西学院大学教育学部
關谷 武司 関西学院大学国際学研究所

要 旨：ミャンマーでは 2011 年に障害者の権利に関する条約を批准し、様々な領域において具体的な制度化に向けた取り組みを進めてきたが、幼児教育部門では新しい学校制度が開始されてから日が浅く、また教員養成制度も導入段階である。国連はこうした教育制度整備期にある国ではインクルーシブ教育の考え方を位置づけた制度設計の重要性を強調している。ミャンマーの初等教育のための小学校は幼児教育部門を含んで組織されており、本研究ではミャンマーの初等教育関係者(カリキュラム策定担当者、地区教育行政担当者、幼児教育部門を含む小学校長、同小学校教諭、保護者、教育短期大学教員、教育短期大学学生)を対象に、インクルーシブ教育の理解状況の調査を実施した。コンジョイント分析の手法による調査票を作成・実施し、属性グループごとに特徴を分析した。ミャンマーでは調査実施に国の制約があることから調査対象者数が限られるため結果の断定的な解釈は避けた。(幼児教育部門を含む)小学校教諭がインクルーシブ教育の考え方の特徴をもっともよく理解していることが伺えた。制度の萌芽期である時期こそ、関係者が意思疎通と知識の共有をもって協働しながら新しい教育制度にインクルーシブ教育の考え方を位置づけていくことが求められる。

Key Words： インクルーシブ教育，ミャンマー，コンジョイント分析

I. 問題の所在と目的

障害者の権利に関する条約(2006:以下、障害者権利条約)は、特別学校(日本でいう特別支援学校)が条約に反するものとは位置づけていない。この点についてはユネスコが毎年発行している世界の教育に関する報告の中でインクルージョンに焦点を当てた 2020 年版において言及されていることから明らかである(UNESCO, 2020)¹²⁾。

その一方で、2010 年代の半ば以降はユネスコは排他的で分離された教育について否定的なとらえ方を表明する傾向を特に強めるようにもなっている(UN Committee on the Right of Persons with Disabilities, 2015)¹³⁾。もちろん、それをもってユネスコが 20 世紀後半の統合教育運動のような特別学校の否定に象徴される「分離否定」に舵を切ったと解釈するのは早計である。「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(眞城, 2021a)¹⁴⁾からである。つまり、国連が分離的な教育の場を否定するのは、障害のある子どもが受ける教育の質が、他の多数の子どもに提供されている教育機会よりも低劣な質の場合に限定されるということである。

それでもなお、排他的で分離的な教育への否定的姿勢をユネスコが強めたのは、端的に表現すれば、各国においてインクルージョンの考え方を明確に取り入れた「通常学校の改善・改革」が遅々として進まない現状があるためである。

国連総会でのサラマンカ宣言と行動大綱(1994)¹⁵⁾の採択を契機に、ユネスコは教育におけるインクルージョンを推進するために「通常学校の改革」を常に問うてきた。障害者権利条

約の採択以降、(教育分野に関しては)教育機会における合理的配慮の提供義務を軸に、既存の学校制度の改革をより強く求めてきたことがその代表例である。障害者権利条約を批准した各国に対して、その履行状況の報告を求めて実施に不十分な状況が確認されれば改善勧告がなされるのであるが、教育に関しては障害者権利条約第 24 条(インクルーシブ教育に関する権利 **Right to Inclusive Education**)の履行状況の把握を通じてこれが行われている(例:クロアチアの報告(UNESCO, 2015)¹³⁾、キプロスの報告(UNESCO, 2017)¹⁵⁾。

また、障害者権利条約第 24 条の解釈の混乱を解消するために一般注釈 No.4(General Comment No.4, 2016)¹⁴⁾を発行して批准各国の教育におけるインクルージョンの推進を促している。

こうした取り組みにもかかわらず、障害者権利条約の採択から 10 年が経過してもなお通常学校の改革に取り組まず、結果として実質的に特別な教育の場しか選択肢がない状態であってもそれが遅々として改善されない現状が各地でみられることにユネスコは強い警鐘をならしているのである。これは現在の日本において、通常学級での授業についてこれられない子どもを特別支援の対象にすべきとの言動がむしろ拡大しているとの指摘(眞城, 2021c)⁹⁾が示す現状が、まさにユネスコが危惧する状況にあることを示している。

日本における 2000 年代に入ってからの特例支援教育対象者の急激な増加は専門教育の拡大の結果という側面もあるが、同時に通常学級や通常学校での教育のスタンダードが狭くなり、結果としてそこから排除の圧力が強くなっていることも要因の一つとして否定できないからである(眞城, 2021b)⁹⁾。すべての子どもが通常学級のみで学ぶべきであると述べているのではなく、必要な専門的教育の機会をしっかりと用意し、その選択の機会の自由を保障しながら、同時に通常学校・学級が教育的ニーズの多様性を包含できる範囲を拡大できるように努めるプロセスが伴わなければならないという眞城(2021a)⁷⁾の指摘をふまえるべきであるということである。

インクルーシブ教育の概念に照らせば、それは障害のある子どももをはじめとした特定の属性のある子どもを他の多数の中に受け入れる発想ではなく、環境を改善して結果的に多様な少数属性・条件のある子どもが包含される状

態をつくる過程を意味している。

もしも、教員や教育行政担当者のインクルーシブ教育の概念理解が前者、つまり「受け入れ型」に留まると通常学校・学級の継続的な改善への視座に欠けてしまいやすく、「ついてこれられない子ども」を排除することを合理化して通常学校・学級の改革が後手に回ることが懸念される。これでは「通常」の授業を妨げないように授業に参加することが求められるというマインドセットがインクルーシブ教育を進める上で深刻な障壁となってしまう(sanagi, 2018)⁶⁾。

他方で環境変化の責任を明確にする後者であれば、通常学校・学級の改善が前提となり、障害者権利条約の合理的配慮の推進が適切に組み込める構造をつくりだすことが可能となる。

さて、ミャンマーは日本に先立つ 2011 年に障害者権利条約を批准したが(日本は 2014 年に批准)、学校におけるインクルージョンの具体的展開に関しては、現在も専門性を備えた教員養成のカリキュラム作成を模索する段階にある。教育制度の基本整備を行う段階にある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宣言の趣旨を反映する(眞城, 2021a)⁷⁾」ことになる点を念頭におくとき、上述したインクルージョンの理念と概念を制度設計者や教員がどのように理解しているのかが、ミャンマーの教育におけるインクルージョンを推進する上で重要であることが導かれる。

折しもミャンマーでは 2017 年に学校教育制度が改正され、一年間の幼児教育部門と、その後の五学年をあわせた新制の小学校制度が施行された。現在のミャンマーの初等教育は幼児教育部門を併設して「小学校」と呼ばれているということである。指導に当たる教員養成は二年制の「教育短期大学」で行われる(幼児教育と初等教育が一体で扱われる)。

さて、ミャンマーの小学校は 2016 年までは幼児教育部門も含めて教科教育のみで構成された五年課程だったが、この 2017 年の改正により幼児教育部門独自の教育課程を新たに策定して六年課程となった。ただし、そこにインクルーシブ教育の考え方を明確に位置づけるには至っていない段階である。

そこで本研究では、新しい幼児教育段階のカリキュラムの策定と教員養成に着手したミャンマーをフィールドに調査を実施し、制度設計

者や幼児教育部門を含む小学校教諭，さらにその段階の教員養成に携わる教育短期大学の教員や学生，保護者を対象にインクルーシブ教育の理解に関する調査を実施し，特徴を明らかにすることを目的とした。

なお，上述のようなミャンマーの学校制度の特徴をふまえ，本論文で以降「小学校」と表記する場合には，日本でいう幼児教育と初等教育の両方を扱う学校制度を示す。

II. 方法

ミャンマーにおける調査は具体的な調査対象者，質問紙の内容等に関してミャンマー政府の許可が得られた範囲でしか実施することができない制約がある。このため調査対象者の数や地域は限定された。調査はヤンゴン市の一つの地域で実施した。

1. 調査対象

2020年1月(留置調査法)

2. 項見出し

調査対象者は，地域の行政担当者，小学校長，小学校教諭，保護者，教育短期大学教員，教育短期大学学生であった。全員が調査対象としての許可を得られた対象であるため回収率は100%であった。回答に際しては任意性や回答により個人が特定されない旨について説明を行い同意を得た。信頼性の低い回答を削除し，最終的な分析対象者は33名であった。

3. 調査内容

(1) インクルーシブ教育に関するイメージ把握のための調査項目

通常の知識を問う形式による調査研究は，回答者に不正解への不安を生じさせたり，ミャンマーの場合には政府に対する批判的姿勢の誤

解が生じる懸念もあるが，本研究で使用したコンジョイント分析の調査票は，複数のイメージを組み合わせて提示刺激を構成し，それに対する態度を測定することからこうした回答者の不安を生みにくい特徴がある。本研究では，sanagi(2018)⁶⁾で使用された複数の図の組み合わせで構成されるコンジョイント分析用の調査票をミャンマーの小学校の実際に合わせて一部改変し，ミャンマー語に翻訳した調査票を用いた。この調査票はタイトルつきのアイコン図を使用するため言語の違いによる影響を小さくできるように開発されたものである。

調査票は，Table 1 に示した各要因と水準で構成した。

コンジョイント分析での各提示項目は，Table 1 に示された4つの要因から各一つの水準を組み合わせて構成される。Factor1 からFactor4 までの各要因を構成する水準数は，それぞれ2, 2, 3, 2なので，これらすべての水準の組み合わせは $2 \times 2 \times 3 \times 2 = 24$ 通りあるが，コンジョイント分析の手法を用いると，直行配列計算によって回答の妥当性検証のための項目も含めて11種の組み合わせの調査項目を用いれば，それ以外の組み合わせはすべて計算で導くことができる。コンジョイント分析は，各水準に対する回答者の判断一貫性について検証できるようになっており，回答者が組み合わせについて考慮せずに回答した場合(例：すべての項目について同じ評価点と回答した場合)には分析対象から除外する判定が容易にできることから，信頼性の高い評価を行うことができる。

なお，Factor 1 及びFactor 2 は，インクルーシブ教育の概念に特に関係が深いインクルージョンのイメージと多様性に関する要因，Factor 3 は，インクルーシブ教育の概念そのものとは直接関わらない学習の場に関する要因，Factor 4 はインクルーシブ教育が目指すゴールのイメージで構成した。これによって回答者がインクルーシブ教育についてどのような概

Table 1 調査で設定した要因と水準

Factor 1 (Inclusivity Image)	(level 1) 障害のある子どもが通常学級に受け入れられるイメージ (level 2) 環境が拡大して障害のある子どもが包含されるイメージ
Factor 2 (Diversity Image)	(level 1) 集団の中に障害のある子どもがいるイメージ (level 2) 多様な属性を持った子どもで構成される集団のイメージ
Factor 3 (Attended Location Image)	(level 1) いつも同じ学習集団にいるイメージ (level 2) 一緒にいる学習場面と別々の学習場面が混在するイメージ (level 3) 専門指導のため別の場で学習に参加するイメージ
Factor 4 (Goal Image)	(level 1) 全員が一緒にいる学習集団構築がゴール (level 2) 学習集団で高度な専門的指導の確実な提供がゴール

念要素によってイメージしているのかを推測することができると考えた。分析には SPSS ver.27.0 のコンジョイント分析プログラムを使用した。

(2) 結果の処理

質問紙調査を通じて回収したデータは、コンジョイント分析プログラムで処理をし、回答者のグループごとに特徴を整理した。なお、コンジョイント分析は、すべての回答者について個別にプロファイルを算出するため、少人数の回答者でも分析を行うことが可能である。また、回答判断の一貫性評価を相関係数を指標に行うことができるので、信頼性に欠ける回答者を分析から除外して信頼性を高めることが可能である。この分析手法の特長は、とりわけ回答者数が多くない場合の分析では有効である。本研究の回答者においては、回答傾向の相関係数 (Pearson's R) が 0.8 を下回り信頼性が十分に高くなかった 3 名を除外し、残りの 33 名について属性グループごとに分析を行った(最終回収率 91.7%)。

● III. 結果

冒頭で述べたようにミャンマーでの調査の実施は、ミャンマー政府による許可を得た範囲

での調査に限定されることから、結果の解釈は限定的な表現を避けつつ、傾向を読み取ることに留意した。

1. 回答者

分析対象となった回答者は、小学校カリキュラム策定担当者 4 名、地区教育行政担当者 4 名、小学校長 5 名、小学校教諭 5 名、保護者 5 名、教育短期大学教員 5 名、教育短期大学学生 5 名の合計 33 名であった。なお、新制小学校にはすべて幼児教育部門が併設されている。

2. コンジョイント分析の結果

(1) 相対重要度による特徴

コンジョイント分析では、回答者がいずれの要因を判断の際に重視したのかを相対的に評価することができる。これは相対重要度として得られる結果である。

属性グループごとのコンジョイント分析の相対重要度のグラフを Fig.1-1 から Fig.1-7 として示した。

Fig.1-1 ~Fig.1-7 は、各属性グループの回答者がどの要因を最も考慮しながら回答判断をしたかが分かるように、各図において合計が 100 となるように各要因が相対的に示されている。

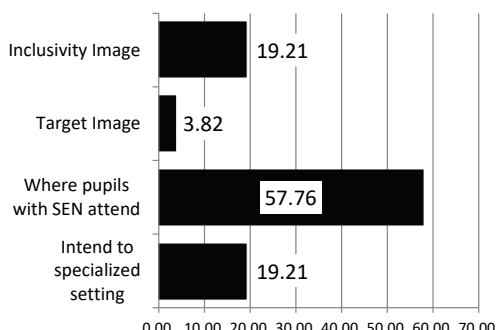


Fig. 1-1 Average Relative Importance Curriculum Team Member (N=4)

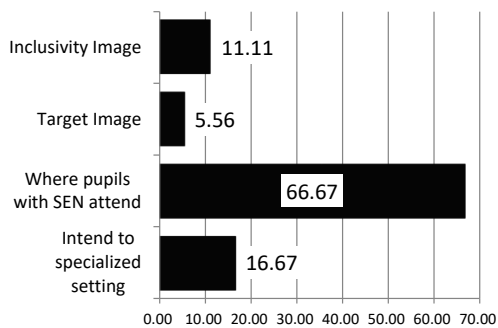


Fig. 1-3 Average Relative Importance Kindergarten Principal (N=5)

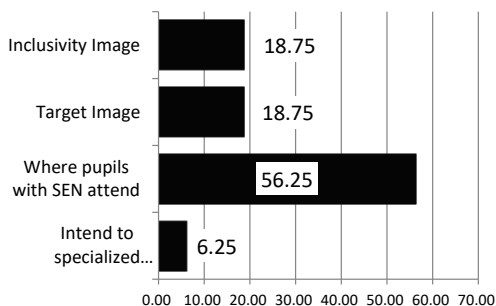


Fig. 1-2 Average Relative Importance Township Education Officer (N=5)

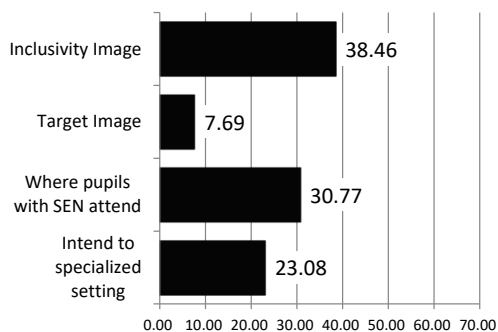


Fig. 1-4 Average Relative Importance Kindergarten Teacher (N=5)

る。この相対重要度グラフを用いることでインクルーシブ教育のイメージがどの要因によって影響されているかの特徴を明らかにすることができる。通常、割合表示には円グラフを用いるが、コンジョイント分析ではパターン比較がしやすいように棒グラフで示すのが通例であるので本論文でもこれに従った。

全体傾向として最も特徴的であったのは、小学校教諭を除く属性グループにおいて、子どもが学習に参加する場 (Attended Location Image 要因) に最も注目してインクルーシブ教育のイメージを判断していたことである。国連では同じ場での教育機会をより重視する傾向を強めているが、単に同じ場に統合するだけで適切な教育が提供されないものは教育的「ダンピング」として強く否定してきたことを念頭におけば、多様性包含への方向性を持った学校改

善の視点が十分に位置づけられずに、表面的な学習の場のみ注目しすぎたインクルーシブ教育のイメージが保有されてしまうことは深刻な問題を引き起こしかねない。学習の場への注目が強いことは、ミャンマーにおいてインクルーシブ教育が「統合 integration」のイメージで理解されていることを現している。

学校改善の指標としては、調査票の Inclusivity Image 要因との相対的な関係を見ると特徴が浮かび上がる。これを Table 2 として示した。

Table 2 の Inclusivity Image 要因に注目すると、インクルーシブ教育に関わる学校改善の重要性を最も意識できているのが小学校教諭であること、最も意識できていないのがその養成に携わる教育短期大学教員であることが読み取れる。また、保護者を代表例に、教育の場に関する要因をインクルーシブ教育のイメージに強く結びつけてイメージしている傾向が伺える。国連が促すインクルーシブ教育の推進のための通常学校の改善を小学校教諭以外は十分に意識できていないようである。

Diversity Image 要因は、インクルーシブ教育の対象に関するイメージが障害のある子どもだけに限定されているか、多様な属性を持った子どもを包含することのイメージを持っているかに関する内容である。相対重要度でこの要因の値が高い場合は、回答者がどのような対象であるかを判断基準にしてインクルーシブ

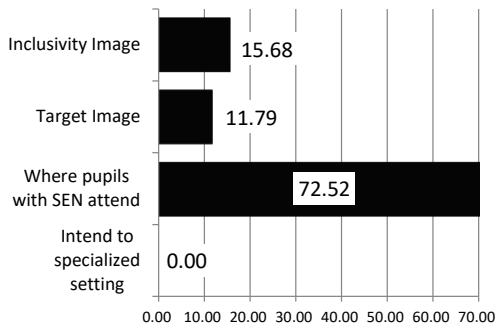


Fig. 1-5 Average Relative Importance Parent of children in a kindergarten (N=5)

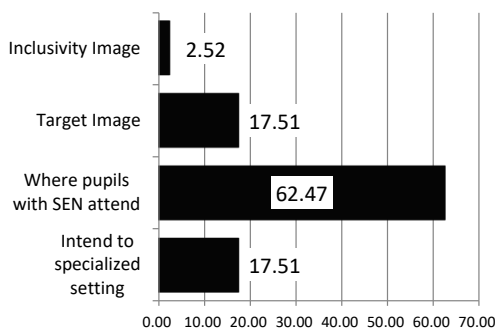


Fig. 1-6 Average Relative Importance Education College Instructor (N=6)

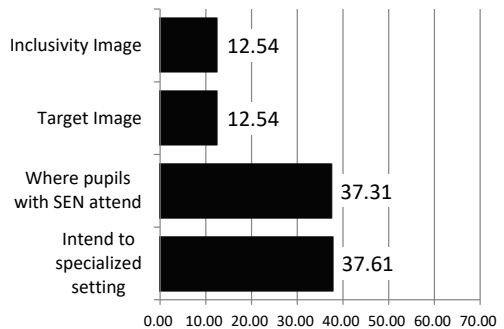


Fig. 1-7 Average Relative Importance Education College Student (N=6)

Table 2 Inclusivity Image 要因と Attended Location Image 要因の比率

	Inclusivity Image 要因	Attended Location Image 要因
カリキュラム策定担当者	19.2	57.8
地区教育行政担当者	4.3	60.9
小学校長	11.1	66.7
小学校教諭	38.5	30.8
保護者	15.7	72.5
教育短期大学教員	2.5	62.5

教育のイメージを持っていることを現している。Fig.1-2 からは、特に地区教育行政担当者がこの点を意識していることが読み取れる。

さて、Farrell(2012)⁴⁾が指摘するインクルーシブ教育における「統合」と「専門性担保」の対立構造への意識は Goal Image 要因に反映されてくる。この要因に関しては、保護者がインクルーシブ教育のイメージを判断する際にまったく考慮していない(相対重要度 0%)ことが特徴的であった。

(2) ユーティリティスコアによる特徴

Fig.1-1 から 1-7 までの相対重要度の評価は、回答者が 4 つの要因の中で、どの要因にもっとも注目してインクルーシブ教育のイメージを有しているのかの情報を与えるが、具体的な判断の要素はユーティリティスコア (Utility Score : 部分効用値とも呼ぶ) に反映される。

本研究におけるコンジョイント分析結果として示されるユーティリティスコアは、正の値をとるものがインクルーシブ教育のイメージに近いと判断された水準、負の値はイメージとは異なると判断された水準を表している。各属性グループのユーティリティスコアを Fig.2-1 から Fig.2-6 に示した。なお、教育短期大学生 5 名については各回答者がそれぞれ異なるインクルーシブ教育のイメージをもっていたため、人数が少ないことも考慮してグループとして単一の特徴に集約することは回避した。

これらの図の Inclusivity Image 要因に注目すると、教育短期大学教員以外は、インクルー

シブ教育が学習環境を改善して多様性を包含するというイメージをしっかりと理解できていることがうかがわれた。

また、Diversity Image 要因をみると、地域の教育行政担当者、小学校教諭、及び保護者がインクルーシブ教育の対象が多様な属性を有する子どもたちを広く包含対象として理解していることがわかる(Fig.2-2, 2-4, 2-5)。一方、カリキュラム策定担当者、小学校長、教育短期大学教員は障害のある子どもだけに焦点をあててイメージしていることがうかがわれた。カリキュラム策定担当者と小学校長は、ユーティリティスコアの値が小さく、インクルーシブ教育の対象に関する要因自体を十分に意識できていないことも伺われた(Fig.2-1, 2-3)。保護者と教師が障害のある子どもだけでなく多様な対象を包含するのがインクルーシブ教育であると理解していることが特徴的であった。

インクルーシブ教育の到達目標について、小学校教諭を除く回答者がすべての子どもが一つのグループでともに過ごすイメージを有していることが示唆された(Fig.2-1, 2-2, 2-3, 2-5, 2-6 の Goal Image)。他方、小学校教諭は教育環境を改善して、障害のある子どもを含めた多様な属性のある子どもに専門的対応を提供する場を用意することの必要性を意識していることが読み取れた(Fig.2-4)。

ユネスコは、すべての学習を単独の通常学級で提供するだけでなく、必要に応じて他の学習の場も専門資源として活用しながら教育機会

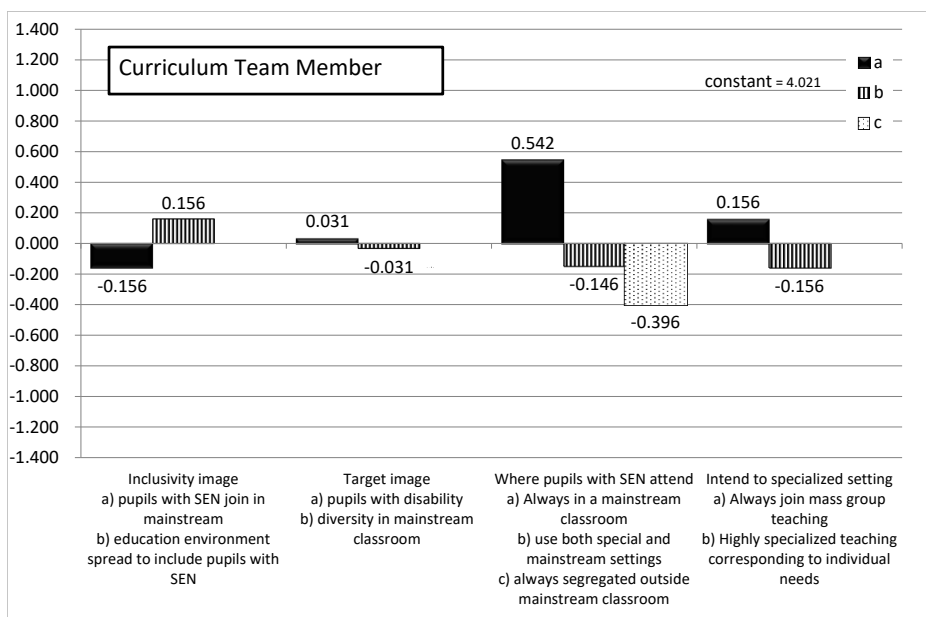


Fig.2-1 Utility Scores for Curriculum Team Member

を提供することをインクルーシブ教育に含めているが、通常学級の改善を常に求めてきた。このため Attended Location Image 要因の評価は様々な要因を多角的に評価する必要があるが、本調査からは小学校教諭が専門的対応の提供とともに通常学級以外の学習の場の必要性をインクルーシブ教育において意識している傾向がうかがわれた(Fig.2-4)。

一方で、保護者を中心に常に通常学級で学習活動に参加することがインクルーシブ教育で

あるとイメージしている回答者が多いことが示された(Fig.2-1, 2-2, 2-3, 2-5, 2-6)。

IV. 考察

インクルーシブ教育の本質は、子どもの教育的ニーズの包含が保障されることであり、これができていなければ同じ場での学習に参加していてもそれは「見せかけの包含」とされる(眞

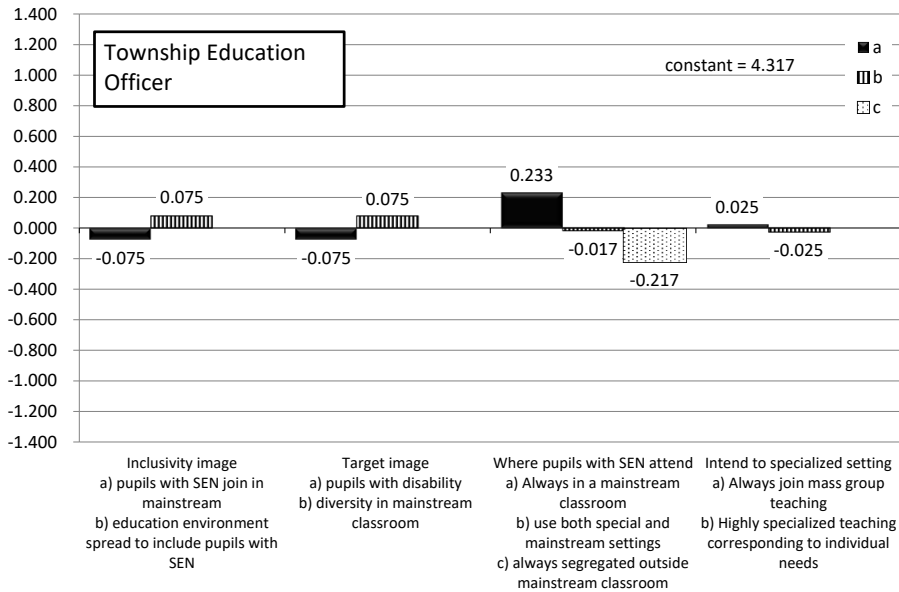


Fig. 2-2 Utility Scores for Township Education Officer

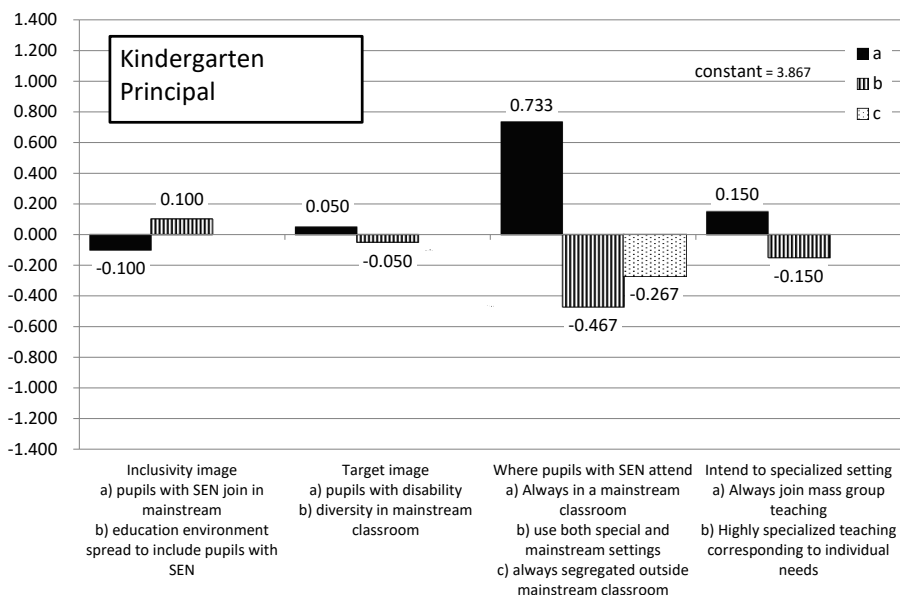


Fig. 2-3 Utility Scores for Kindergarten Principal

城, 2011)⁵⁾. 特別な教育的ニーズの概念が「通常に追加した対応, もしくは通常とは異なる対応を必要としている状態(眞城, 2003)⁴⁾」であることを念頭におくとき, 教育的ニーズの包含を意図したプロセスを継続させるためには, Norwich(2012)⁶⁾が指摘するように学校というコミュニティですべての子どもの多様性に対応できるようにシステムを変更することが求められるのである.

ミャンマーでは, まだ幼児教育における子どもの発達促進のための働きかけへの意識が行

政や保護者において十分ではなく, それゆえに単なる小学校課程への準備教育に留まらない幼児教育部門のカリキュラム策定と実践に携わる教員養成が新たに着手されたところである. ミャンマーは少数民族への対応を含めて社会における多様性包含を拡大するプロセスにあり, 国連が推進するインクルーシブ教育の考え方を取り入れた新しい幼児教育制度の構築が進められようとしている.

本研究は, まさにその途上での関係者のインクルーシブ教育に対するイメージを把握する

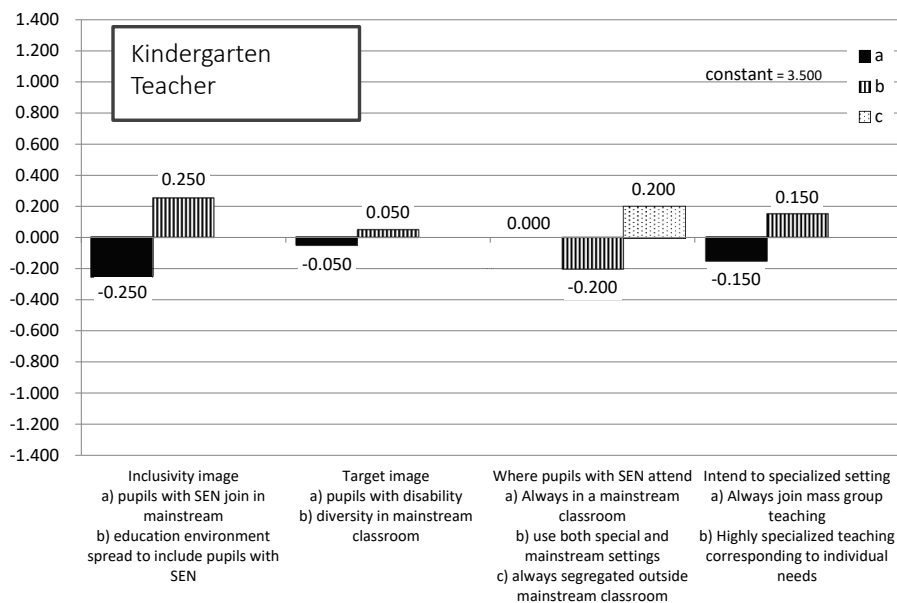


Fig. 2-4 Utility Scores for Kindergarten Teacher

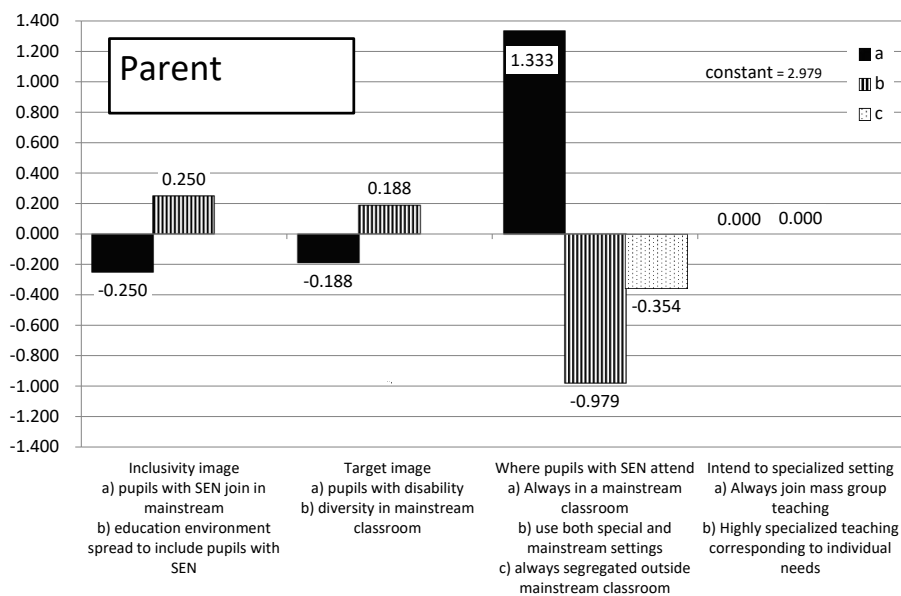


Fig. 2-5 Utility Scores for Parents

ものであったが、直接、実践に携わる(幼児教育部門のある)小学校教諭が環境を変化させて子どもの教育的ニーズを包含できるようにという最も重要な要素を意識できていたことは重要な発見であった。そして、教育環境を変化させて多様な属性のある子どもが教育機会に包含されるようにするとともに、障害のある子どもに対する必要な専門的対応が確実に用意できるようにすることまでをも見通してインクルーシブ教育を捉えていることが Fig.2-4 から読み取れたことは、実践の最前線にいる小学校教諭が子どもの発達支援の必要性を適切に認識していることを現していると考えられた。

保護者が障害のある子どもに他の子どもとともに過ごす教育機会を求めるのは、障害のある子どもの幼児教育の機会保障が十分ではない上に、特別ニーズ教育が具体的な制度と指導方法論を構築できていないミャンマーにおいては必然であろう。

Fig.2-1 から Fig.2-6 においては多くの属性グループで学習環境を変化させて多様性包含を進めるイメージを共有できていたことが示されたが、教育短期大学教員のみは障害のある「子どもを受け入れる」発想をもってインクルーシブ教育のイメージを有していることがうかがわれた。教員養成に携わる高等教育機関の教員は、特に正確なインクルーシブ教育への理解とマインドセット有することが不可欠であるが、障害のある幼児の多くが教育機会を得られていない現状を勘案すれば、ミャンマー国内

の様々な教育事情に詳しい大学教員がまずは教育機会そのものが得られるように受け入れを強く意識しているのはやむを得ない面もあろう。幼児教育の機会が広く普及している日本とは異なる段階にある中で、ミャンマー独自のインクルーシブ教育の考え方をふまえた幼児教育部門を含めた初等教育制度が整備されようとしているのである。

Thomas and Vaughn(2004)¹⁰⁾は、通常学級以外で過ごすことが学校の主流(mainstream)の完全な一員であるとの意識に影響を生じさせないことが重要であると指摘し、単なる位置的統合との違いを指摘している。日本でも荒川(2021)¹¹⁾が同様の指摘をしており、こうした視点をふまえたカリキュラム策定と教員養成が広く求められているといえよう。

さて、小学校長と小学校教諭との間での理解の違いが伺えたことは、実践の展開において課題となる可能性があり、地区教育行政担当者らとともにインクルーシブ教育の考え方を共有しながら教育制度を整備していくことが欠かせない。また、関係者それぞれの間にインクルーシブ教育の理解イメージの特徴の違いがみられたが、新しい教育制度の萌芽期だからこそ、関係者が意思疎通と正確な知識・マインドセットの共有を図り、協働して初等教育制度にインクルーシブ教育の考え方を位置づけていくことが求められているといえよう。

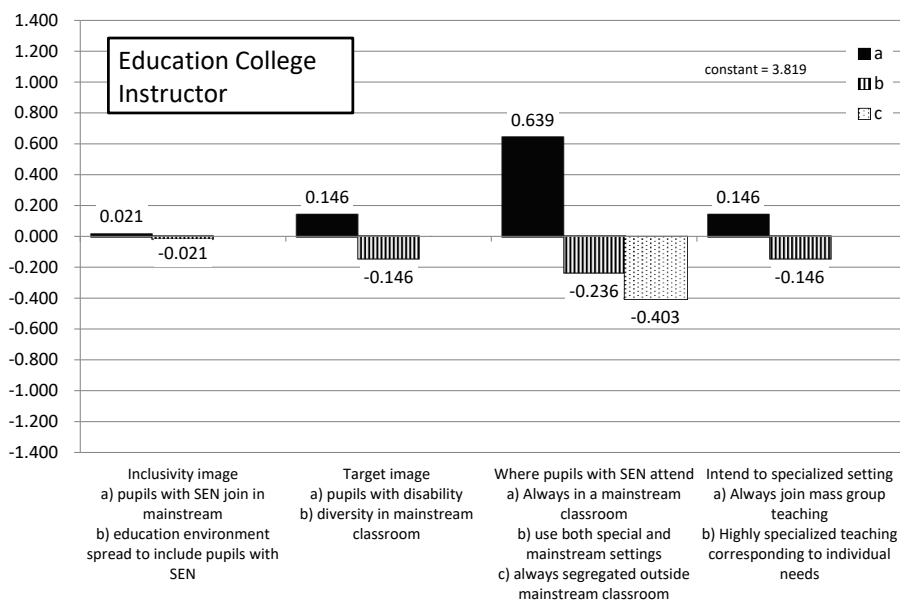


Fig. 2-6 Utility Scores for Education College Instructor

文 献

- 1)荒川智(2021)：特別ニーズ教育とインクルーシブ教育. 高橋智・加瀬進監修. 日本特別ニーズ教育学会編. 現代の特別ニーズ教育. 文理閣. pp.24-30.
 - 2)Farrell, P. (2012) : Inclusive education for children with special educational needs: current uncertainties and future directions Armstrong, D. and Squires, G. (eds) Contemporary issues in special educational needs -considering the whole child-, pp.35-47.
 - 3)Norwich, B. (2012) : How inclusion policy works in the UK(England): successes and issues. Boyle, C. and Topping, K. (eds.) What works in inclusion? Open University Press. pp.53-65.
 - 4)真城知己(2003):特別な教育的ニーズ論. 文理閣.
 - 5)真城知己(2011) : インクルーシヴ教育実験学校の構想. 千葉大学教育学部紀要. 第 59 巻, pp.1-6.
 - 6)Sanagi, T. (2018) : How do mainstream teachers think which is a suitable education setting for children with special educational needs in mainstream classroom or individualized setting? IJAS International Conference for Academic Disciplines 2018 in Freiburg . <http://www.sanagi.jp.net/files/freiburg2018poster.pdf>(2021.8.22 取得)
 - 7)真城知己(2021a):教育におけるインクルージョンの概念. 石田幸代, 是永かな子, 真城知己編. インクルーシブな学校をつくる. ミネルヴァ書房. pp.19-34.
 - 8)真城知己(2021b) : 「子どもの課題」とその捉え方. 石田幸代, 是永かな子, 真城知己編. インクルーシブな学校をつくる. ミネルヴァ書房. pp.133-147.
 - 9)真城知己(2021c):子どもの教育と支援に携わるスペシャリストとして. 石田幸代, 是永かな子, 真城知己編. インクルーシブな学校をつくる. ミネルヴァ書房. pp.203-222.
 - 10)Thomas, G. and Vaughn, M. (2004) : Inclusive education: a reader. Maidenhead. Open University Press. p.137.
 - 11)UNESCO (1994) : Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. ED. 94/WS/18. World Conference on Special Needs Education:Access and Quality.
 - 12)UNESCO(2020) : Inclusion and education. all means all. global education monitoring report summary 2020. p.13.
 - 13)United Nations Committee on the Right of Persons with Disabilities(2015) : Concluding observations on the initial report of Croatia. CRPD/C/HRV/CO/1. p.36.
 - 14)United Nations Committee on the Right of Persons with Disabilities(2016) : General comment No. 4 Article 24: Right to Inclusive Education. CRPD/C/GC/4.
 - 15)United Nations Committee on the Right of Persons with Disabilities(2017) : Concluding observations on the initial report of Cyprus. CRPD/C/CYP/CO/1.
- 注)一般注釈(General Comment)というのは, 障害者権利条約の批准各国が条約に定められる権利の実現に向けた取り組みを評価・推進するために設置されている障害者権利委員会(The Committee on the Rights of Persons with Disabilities)が各条項の解釈や推進への示唆を提供するために発行するものである。「一般意見」との訳語が当てられることもあるが, 委員会「に」寄せられるものではなく, 委員会「が」発するものなのでこの点を明快に表現するために本論文では一般注釈の語をあてている。

(受稿 2021.8.23, 受理 2021.10.6)