

人間性心理学の立場からみたインクルーシブ教育をめぐる 理念への一考察

古 賀 なな子*

要旨

通常の学級における特別支援教育のニーズの増加に伴い、本稿では、本邦における特別支援教育制度の動向を概観しながら、人間性心理学の立場からインクルーシブ教育をめぐる理念について考察した。障害の程度に応じた「特殊教育」から、子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じた「特別支援教育」への転換、「認定就学制度」廃止の背景には、障害の有無よりも、子どもの学習や生活上の困難に着目した特別ニーズ教育や、インクルーシブ教育の理念が影響している。また、個々の実態に応じ、子どもの主体性を重んじた個別の指導計画も、人間の実現傾向や個人を尊重する人間性心理学の態度に共通する理念の交差があるのではないかと考えられた。

キーワード：インクルーシブ教育、特別支援教育、人間性心理学、パーソン・センタード・アプローチ

1. 本稿の目的

本邦は2022年、国際連合障害者の権利に関する委員会 (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD) において、心身の障害をもつ子どもたちが通常の学級・学校から分離されている現状の特別支援教育制度について、国を挙げた改革が必要であると勧告を受けた (Table.1)。また、同年12月に文部科学省より報告された「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」によると、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒数の割合は、2012年においては推定値6.5%だったのに対し、2022年の調査では小・中学校において推定値8.8%と増加している。つまり、通常の学級における特別支援教育のニーズは増加の一途をたどっており、通常の学級におけるインクルーシブ教育について、再考する必要があると考えられるだろう。他方、心理臨床現場において、中田 (2022) は、心理臨床のパラダイムが「非人間化」「医療化」していると指摘する。2017年には公認心理師法が施行されたが、対象や疾患別の実践や研修が増え、対人援助職が症状などの一面しか

見ずに「人」全体を見ない傾向へと偏ってきていることに警鐘をならしたのである。人間性心理学は医療モデルとは異なり、「個人の尊重」を中心に置き、人間の実現傾向 (成長力、あるいは自己治癒力) や主体性に重きを置いた「成長モデル」であることに希少な価値をもっている (中田, 2022)。これは、障害の程度に応じた「特殊教育」から、子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じた「特別支援教育」へと転換した経緯や、インクルーシブの理念に基づき「認定就学制度」から「認定特別支援学校就学者」制度へと移行した経緯に繋がる、重要な理念の交差があるのではないだろうか。そこで本稿では、本邦における特別支援教育制度の動向を概観しながら、人間性心理学の立場から、インクルーシブ教育をめぐる理念について考察する。

2. 本邦における特別支援教育制度の動向

1980年、世界保健機構 (WHO) は、国際障害分類 ICDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) を発表した。しかし、疾患のマイナス面ばかりを捉えたものとして問題が指摘さ

*福岡県立大学大学院人間社会学研究科 心理臨床専攻 専任教員

Table.1 Committee on the Rights of Persons with Disabilities 勧告文

Japan

The Committee noted with concern that people with disabilities, especially people with intellectual and/or psychosocial disabilities, older people and children who require more intensive support, have been placed in institutions for long periods, thus being deprived of family and community life. It asked Japan to take expedited measures to end institutionalisation by reallocating its budgets from residential institutions to arrangements to support people with disabilities to live independently in the community.

The Committee also expressed concerns about children with intellectual and/or psychosocial disabilities, and those who require more intensive support are segregated from regular schools. It recommended that Japan cease segregated special education, and adopt a national action plan on quality inclusive education, with specific targets, time frames and sufficient budget to ensure that all students with disabilities are provided with individualised support at all levels of education.

(日本語訳^{*)})

委員会は、障害者、特に知障害のおよび／または心理社会的障害者、高齢者、より集中的な支援を必要とする子ども達が、長期にわたって施設に収容され、家族や地域社会での生活を奪われていることに懸念を示した。同委員会は日本に対し、入所施設から障害者が地域社会で自立して生活できるよう支援するための体制に予算を再配分することにより、施設収容を終わらせるための迅速な措置をとるよう求めた。

委員会はまた、知的障害および／または心理社会的障害をもつ子ども達や、より集中的な支援を必要とする子ども達が、通常の学校から隔離されていることに懸念を表明した。委員会は、日本における分離された特殊教育を中止し、すべての教育段階で障害をもつすべての子どもが個別の支援を受けられるようにするため、具体的な目標、時間枠、十分な予算を盛り込んだ質の高いインクルーシブ教育に関する国家行動計画を採択するよう勧告した。

Committee on the Rights of Persons with Disabilitiesホームページより引用

^{*}筆者による

れ、2001年5月の総会において、改訂版としてICF (International Classification of Functioning, Disability and Health、以下ICF) が採択された。2009年改訂の学習指導要領においても、個別的教育支援計画の作成と自立活動の指導において、ICFの活用に言及されており、以降、本邦でもICFの理念を反映させながら特別支援教育制度が構築されてきた。また、2007年9月、「障害者の権利に関する条約（以下、障害者権利条約）」に署名し、様々な法整備が進められ、2014年1月20日に条約の締約国となっている。特に、2011年7月に改訂された障害者基本法において、障害者は「身体障害、知的障害、精神障害（発達障害を含む。）その他の心身の機能の障害（以下「障害」と総称する。）がある者であって、障害及び社会的障壁により継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける状態にあるものをいう。」とされ、「障害」の概念について再定義がなされた。つまり、「障害」が器質的な障害にとどまらず、社会的な障壁として生活が障害されていることが問題視され、国は共生社会の実現に向けた法整備や国民への啓発、教育制度体制の構築が求められることとなった。

2007年には、学校教育法などの一部も改正され、障害の程度に応じて特別な場で教育を行う「特殊教育」から、子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う「特別支援教育」へと転換された。これまで、障害の改善や克服を目的として特別な領域とされていた「特殊の教科」は、自立を目指した主体的な取り組みとして「自立活動」へと名称を変え、障害のある児童生徒の自立や社会参加をより意識した教育が考えられるようになった。これまでの通常教育と特殊教育という二元化されたシステムが改められ、インクルーシブ教育への転換を念頭に置いた仕組みへとなった。また、地域の実態や家庭の要請等により、障害のある児童生徒等又はその保護者に対して教育相談を行うなど、各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割（センター的機能）が、特別支援学校にはさらに求められるようになった。このように、障害種別ごとの教育から障害種別にとらわれない特別支援学校への転換、学校のもつ専門性と資源を活かした地域のセンター的機能への転換等、全ての学校種において特別支援教育が推進されることとなった。

以降、インクルーシブ教育システムの構築に向けて特別支援教育の在り方が検討され続けてきている。2012年7月、中央教育審議会・初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育構築のための特別支援教育の推進（報告）」において、本邦におけるインクルーシブ教育システムが示された。これによると、「共生社会」とは「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会」である。インクルーシブ教育システムにおいては、「同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要」であり、「連続性のある多様な学びの場」が必要とされている。さらに、障害者権利条約第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り、障害のある者が「general education system」（署名時仮訳：教育制度一般）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている（中央教育審議会、2012）。このように、学校教育においても共生社会を目指し、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みとして、インクルーシブ教育システムの構築が検討され続けているのである。インクルーシブ理念については、改めて後述する。

さらに、2016年4月1日には、2013年に制定された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（以下、障害者差別解消法）」が施行された。障害者差別解消法は、障害者基本法の基本的な理念にのっとり「全ての障害者が、障害者でない者と等しく、基本的人権を享有する個人としてその尊厳が重んじられ、その尊厳にふさわしい生活を保障される権利を有することを踏まえ、障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本的な事項、行政機関等及び事業者における障害を理由とする差別を解消するための措置等を定めることにより、障害を理由とする差別の解消を推進し、もって全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら

共生する社会の実現に資することを目的とする（第1条）」ものである。差別を解消するための措置として、不当な差別的取り扱いの禁止、および合理的配慮の提供が示されている。合理的配慮とは、障害者権利条約第2条によると「障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」である。同第24条（教育）では、「教育についての障害者の権利を認め、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容する教育制度等を確保することとし、その権利の実現に当たり確保するものの一つとして、「個人に必要とされる合理的配慮が提供されること」とし、教育現場における合理的配慮の基礎となる環境整備（基礎的環境整備）の重要性についても明記されている。

ところで、2013年9月には、学校教育法施行令改正により「認定就学制度」が廃止された。認定就学制度とは、文部科学省（2001）による「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」において、「一人一人の特別な教育的ニーズに応じた教育を行うためには、（中略）…市町村教育委員会が、障害の種類、程度の判断だけでなく、その地域や学校の状況、児童生徒への支援の内容、本人や保護者等の意見等を踏まえて総合的な判断を行い、小・中学校において適切に教育を受けることができる合理的な理由がある特別な場合には、就学基準上は盲・聾・養護学校へ就学すべき障害の程度に該当する児童生徒であっても、小・中学校に受け入れることができる」仕組みとして、2002年に導入された制度であった。つまり、就学基準に該当する障害の程度である場合は、自動的に盲・聾・養護学校へ就学するようになっていた仕組みに対し、例外として通常の小・中学校へと就学できる仕組みであった。しかし、障害の程度から子どもをみて、例外として認められれば通常の小・中学校への就学が可能という認定就学制度は、インクルーシブ教育の推進を考える上では疑問が残る。そこで、2013年の「学校教育法施行令の一部改正について（通知）」では、「就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を

決定する仕組みとすることが適当である」とされ、現在の「認定特別支援学校就学者」制度へと変更となった。あくまで通常の小・中学校における就学を基本とし、総合的に判断して特別支援学校が適切であると判断した場合に、特別支援学校への就学を認めることとし、障害状態だけでなく、教育的ニーズや学校や地域の状況、本人および保護者の意見などを総合的に判断して個別に判断・決定する仕組みが構築されたのである。

3. インクルーシブ教育の理念

1994年6月、ユネスコは「特別なニーズ教育に関する世界会議」を開催し、サラマンカ宣言を採択した。サラマンカ宣言によると「すべての子どもは誰であれ、教育を受ける基本的権利をもち、ユニークな特性、関心、能力および学習のニーズをもっており、教育システムはきわめて多様なこうした特性やニーズを考慮にいて計画・立案され、特別な教育的ニーズをもつ子どもたちは、彼らのニーズに合致できる児童中心の教育学の枠内で調整しなければならず、このインクルーシブ志向をもつ通常の学校こそ、差別的態度と戦い、すべての人を喜んで受け入れる地域社会をつくり上げ、インクルーシブ社会を築き上げ、万人のための教育（Education for All）を達成する最も効果的な手段であり、さらにそれらは、大多数の子どもたちに効果的な教育を提供し、全教育システムの効率を高める」とした。インクルージョン（inclusion）は、1990年代後半より、統合を意味するインテグレーション（integration）にとって代わり使われるようになった用語である（清水, 2011）。インテグレーションでは、障害児を通常教育の環境に出来る限りアクセスさせることに関心が寄せられていたのに対し、インクルーシブ教育においては、対象が全ての子どもへと拡大された（洪, 2009）。サラマンカ宣言では、様々なマイノリティや社会的不利にある立場の子ども達を「特別な教育的ニーズ（Special educational needs）を有する子ども」として、捉えるようになった。「特別な教育的ニーズ」は、もとも「ウォーノック報告」を受けてイギリスが1981年に制定した教育法の中で期待された概念であった。障害概念が見直され、対象を障害児に限定することなく、特別な教育支援のニーズをもつと判断される子どもとして、外国人や不登校児、被虐待児、いじめの被害児なども含んで考えるようになったのである。つまり、インクルーシブ教育の理念に基づく特別支援教育とは、「特別ニーズ教育」をいうものであり、本来、障害の

有無よりも、子どもの学習や生活上の困難に着目し、特別な支援のニーズをもとに、付加的にサポートを権利として提供しようとするものである（清水, 2011）。

しかしながら、是永（2017）は、北欧のインクルージョンおよびインクルーシブ教育の現状と課題をまとめた上で、急速なインクルージョンは、特別な支援を必要とする子どもが配慮無く通常学級で学ぶ状態としての「ダンピング」に繋がることを指摘し、通常学級におけるインクルーシブ教育を効果的に進めるためには、特別支援対象児割合の低下のみに焦点化するのはなく個々の背景を分析することが必要であると述べている。現実的には、本邦におけるインクルーシブ教育は発展途上であるといえるだろう。

4. 人間性心理学からみたインクルーシブ教育の理念

(1) 人間性心理学からみた「教育」

人間性心理学とは、人間の主体性・創造性・自己実現などの肯定的側面を強調した現代心理学の一つの包括的なパラダイムであり、第一の潮流である精神分析、第二の行動主義の潮流を批判し、これらを相補すべく、1960年代に米国で生まれた第三の潮流である（伊藤, 2022）。人間性心理学という枠組みの中に、どのようなアプローチが含まれるかは明確でない（久羽, 2022）が、その代表例として、パーソン・センタード・アプローチ（Person-centered Approach、以下PCA）を発展させたRogers, C. R.が1957年に提示した「治療的パーソナリティ変化のための必要十分条件（The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change）」はあまりに有名であろう（Table.2）。PCAの考えでは、個人は自分自身のなかに、自分を理解し自己概念や態度を変え、自己主導的な行動をひき起こすための巨大な資源をもっており、そしてある心理的に促進的な態度についての基底可能な風土が提供されさえすれば、これらの資源は働き始める（Rogers, C. R., 1986/2001）。人間への基本的信頼に基づき、あらゆる有機体に備わっている、成長し、発展し、その可能性を十分に実現しようとする傾向（実現傾向/actualizing tendency）を基盤にしているともいえる（Rogers, C. R., 1986/2001）。人間性心理学が人間を信頼するというのは、人間は苦悩の中にあっても自らの意志をもって世界と人生とに対峙し、そこに意味を見出し、自身の人生の責任を自らに引き受けて成長することを選ぶ、ということへの信頼である（久羽, 2022）。PCAが「非指示的」といわれる所以も、人間が潜在的にもつ実存

Table.2 Rogers, C. R (1957) の治療的パーソナリティ変化のための必要十分条件

- (1) 2人の人が心理的な接触をもっていること。
- (2) 第1の人（クライアントと呼ぶことにする）は、不一致（incongruence）の状態にあり、傷つきやすく、不安定な状態にあること。
- (3) 第2の人（セラピストと呼ぶことにする）は、その関係のなかで一致しており（congruent）、統合して（integrated）いること。
- (4) セラピストは、クライアントに対して無条件の肯定的配慮（無条件の積極的関心^{*}）（unconditional positive regard）を経験していること。
- (5) セラピストは、クライアントの内的照合枠（internal frame of reference）を共感的に理解（empathic understanding）しており、この経験をクライアントに伝えようと努めていること。
- (6) セラピストの共感的理解と無条件の肯定的配慮（無条件の積極的関心^{*}）が、最低限クライアントに伝わっていること

村山正治（訳）（2001）セラピーによるパーソナリティ変化の必要にして十分な条件，ロジャーズ選集（上）より引用

^{*}unconditional positive regardの訳語は様々あるが、本稿では坂中（2015）に従い「無条件の積極的関心」を用いた。

傾向への信頼にあるだろう。

PCAは、セラピーのみならず、コミュニティ形成や教育など様々な分野に適用されている。では、指示的なイメージの強い「教育」について、人間性心理学はどのように考えてきたのだろうか。倉戸（1983）によれば、心理臨床の立場からみた人生における主な目標は、精神的に健康な、あるいは熟達した人格の持ち主になることであり、Maslow, A. (1962) に従えば「自己実現 (Self-actualizing) へ志向する人間」、Rogers, C. R. (1942) に従えば「十分に機能しつつある人間 (Fully functioning person)」、Perls, F. (1969) に従えば「独立した、あるいは統合された人格 (integrated personality) への過程」である。Rogers (1967/2001) は、教育の目標は学習を促進することであり、教師の真実性 (realness) あるいは純粋性 (genuineness) の態度が学習を促進すると考えていた。真実性 (realness)、受容 (acceptance)、共感的理解 (empathic understanding) といった人間の成長を促進する風土を構成する条件は、人間の成長を目標とする状況であればどんな場合にも、例えば先生と教師の関係においても通用するものである (Rogers, C. R., 1986/2001)。この真実性が、学習者への尊重、配慮、信頼と敬意を含んでいるとき、学習を促進する風土が高められる。真実性が敏感で正確な共感的傾聴を含むとき、自主的な学習と成長を刺激するような自由の風土がそこに存在し、学習者は発達するものである (Rogers, C. R., 1967/2001)。つまり、学習が促進されるためには、そのための風土が必要であり、その風土は教師のパーソンセンタードな態度があれば必要十分であると考えられてきた。Rogers (1957/2001) は、「他人に教える事の出来るものは、

比較的重要でないものであり、行動に重要な影響を与えるものはほとんどないか、全くないものである」「行動に意味のある影響を与える唯一の学習は、自分で発見したものであり、自分のものにしていった学習である」「教えること (teaching) の結果はつまらないものである」とまで述べ、学習者の自主性と、それを尊重する風土を重視していたといえる。

心理臨床の「教育」に近い機能として、「スーパービジョン」があるが、PCAのスーパービジョンの特徴は、スーパーバイザー個人の潜在力を信じ、技法や関わり方を教えるのではなく、スーパーバイザーは自分で自分のスタイルを探索する能力をもっていると信頼することである (中田ら, 2016, p.106)。教育に関しても、特定の指導法、指導内容は重要ではなく、子どもたちが自らの学習することを促す土壌づくりがあれば「必要十分」であることがうかがえる。Rogersの「必要十分条件」についても、本来beingについて論じられたものであり、PCAはその在りようの実践 (並木, 2018) であり、doingを示したものではない。

(2) 特別支援教育における自立活動と個別の指導計画の作成

PCAの立場からみれば、教育に関しても、学習を促す土壌があれば必要十分であると述べた。では、特別支援教育における学習内容はどのように定められているのであろうか。本邦における義務教育段階の教育内容および目標については、文部科学省が定める「学習指導要領」にて明記されている。小・中学校等の教育では子ども達の年齢に即して系統的・段階的に教育内容が配列されているが、障害のある子ども達の場合に

は、日常生活において様々な困難が生じることから、個々の障害による学習上または生活上の困難を改善・克服するための指導が必要とされている。そのため、特別支援学校では各教科に加えて「自立活動」の領域が設けられている。特別支援学校学習指導要領（平成29年告示）によると、自立活動とは、「個々の幼児/児童または生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、心身の調和的発達の基盤を培う」ことを目的とした指導である。具体的には、「個々の児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等の的確な把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、指導目標及び指導内容を設定し、個別の指導計画を作成」した上で、行われるものである。自立活動の内容は、人間として基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上または生活上の困難を改善・克服するために必要な要素で構成されており、それらの代表的な要素である27項目を「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の6つの区分に分類している。これらの区分を元にアセスメントし、個々の実態に即して、指導の道筋そのものを組み立てていく。これは自立活動の時間における指導だけでなく、各教科等を通じて学校の教育活動全体を通じて行われるものである。特別支援学校のみならず、特別支援学級や通級による指導においても同様である。

このように、自立活動の指導に当たる上で作成される「個別の指導計画」は、指導目標（ねらい）や指導内容について、その計画の妥当性を常に検討し調整することが求められる。つまり、子どもの実態に応じて、オーダーメイドの目標や内容が検討されるといえるだろう。ここに、個人を尊重する人間性心理学に通じる理念の交差を感じることができる。通常の学校における教育は集団であるが故に、学習指導要領に基づきある程度一貫した学習内容が決められている。しかし、多様な教育的ニーズをもつ子ども達が増加する現代において、固定された学習内容を、自身の発達段階やその時々の教育的ニーズに応じて適切に学ぶことが出来る子ども達は、相対的に減少しているのではないだろうか。一方で、自立活動が目指す「自立」は、自身が抱える困難に対して「主体的」に改善・克服するための知識や態度を養うことであり、例えば「本人が実現したい願い」に沿って計画されるものである。障害や症状を消失させることは出来ないが、問題や症状を自

分なりに抱え、主体的に適応できるようになることを重視された教育であると考えられる。苦悩の中にあっても自らの意志をもって対峙し、自身の人生の責任を自らに引き受けて成長することを信頼し（久羽, 2022）、個人のもつ実現傾向を尊重した指導計画が作成されることが、特別支援教育において求められているといえよう。障害名や疾患名、固定された発達段階の概念にとらわれず、本人や周囲のもつ力や、本人の思いを尊重し、主体的・自立的に生きていくための土壌づくりを養う視点が、個別の指導計画の作成過程には求められているということが出来るのではないだろうか。

（3） パーソン・センタードな人間理解と個人を尊重した教育

障害者福祉の分野では、本人を中心に置いた計画を作ることを意味する「パーソン・センタード・プランニング」という概念が存在する。パーソン・センタード・プランニングは、アメリカにて1960年代後半から1970年代にかけて行われた知的障害者支援の「脱施設化」を背景にして体系化された（古井, 2010）。「本人中心の計画づくり」のマニュアル（2000/2004）によると、パーソン・センタード・プランニングは、計画や決定をするための枠組みであり、手法や手順を集めたものではない。障害者本人とその可能性と能力を築くための支援を行うものであり、サービスによって家族をコントロールするものではなく、自己決定と相互依存を促進する関係を結ぶことを支援するものである（カリフォルニア州発達障害局, 2004）。このパーソン・センタード・プランニングの源流はRogers, C. R.にあり（木口, 2016）、具体的な技法をもたないPCAにおけるセラピストのbeingに通ずるものがあるといえる。本人の実現傾向を信頼し、潜在的な力をエンパワーメントする点においても、障害者福祉の支援を考える上で重視されてきたことが分かる。

Rogers, C. R. (1957) は、先に述べた通り中核三条件の一つとして「無条件の積極的関心（unconditional positive regard）」、いわゆる「受容」をあげた。中核三条件以前よりも重視されてきた態度である（坂中, 2015）。建設的なパーソナリティの変化が起こることを教育に置き換えるならば、教師が子どもに対して無条件の積極的関心を体験していることに、教育的意義が生じると理解できる。「受容」は、相手の体験しているあらゆる側面を、自分の枠組みから否定をせず、何の条件も無く、一貫してそのまま暖かく受け止めてゆく態度であり、かけがえのない一人の個人としてあり

のままのその人を尊重し、心の底から大切にする態度であって、単なるスキルや技法ではない(坂中, 2015)。ある部分を選択的に受容することは「受容」ではなく「強化」であり、ある能力だけを褒める「価値の条件」を付けることと変わらない(中田, 2022)。例えば、個人の生物学的障害・疾病の面や、それに伴う生きづらさにのみ焦点を当てて受容することは、「無条件」の積極的関心とは言えないだろう。「感動ポルノ」という現象に傷つけられる当事者が存在するのと同じように、価値の条件を付与することなく、一人の人間を受け入れる態度が、より良い教育を行う上で重要なのではないだろうか。以上のことから、これまで障害の程度のみで学びの場を判断されていた特殊教育から、特別支援教育、インクルーシブ教育へと変遷を遂げている背景には、障害の一側面だけでなく全人的に子どもを理解し支援しようという人間性心理学に共通する理念があると考えられ、パーソン・センタードな人間理解がインクルーシブ教育の実現を考える上でも重要であると考えられる。

5. おわりに

本稿では、本邦における特別支援教育制度の動向を概観しながら、人間性心理学の立場からインクルーシブ教育をめぐる理念についての一考察を提示した。従来の障害の一側面のみを見る特殊教育から、対象を広げ、より個人の教育的ニーズに応えようとする教育への転換は、個人を尊重する人間性心理学の潮流と通ずる理念があると考えられた。現在の教員免許法では、教員養成課程での「生徒指導」の科目が必修となり、教師はカウンセリングマインドに基づいた傾聴の姿勢について学ぶことが必須となった。これはまさに、教師が一方的に教える伝統的教育から転換し、個々の子どもたちの個性を重視し、主体的な学びを保証していこうとする促進的教育であるといえる(内田・大島, 2012)。教育全体が子どもの主体性に重きを置くようになる一方で、心理臨床の現場は症状や問題に応じてマニュアル化され、心理援助が「非人間化」「医療化」しており(中田, 2022)、「人」全体を見なくなっている傾向に危機感が感じられる。インクルーシブな社会を目指す上でも、教育と足並みをそろえ、対人援助に共通する理念について再考する意義はあると思われる。

引用文献

Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2022). UN disability rights committee publishes

findings on Bangladesh, China, Indonesia, Japan, Korea, Lao, New Zealand, Singapore and Ukraine

(<https://www.ohchr.org/en/press-releases/2022/09/un-disability-rights-committee-publishes-findings-bangladesh-china-indonesia>) (最終閲覧日: 2023年12月12日)

中央教育審議会 (2012) 初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会, 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育構築のための特別支援教育の推進 (報告)

(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm) (最終閲覧日: 2023年12月12日)

古井克憲 (2010). 知的障害者に対するパーソン・センタード・プランニングの実践 特別支援教育や障害者地域生活支援における「本人を中心に据えた計画づくり」を目指して. 和歌山大学教育学部紀要 教育科学, **60**, 9-16.

洪浄淑 (2009). 世界的動向としてのインクルーシブ教育とその革新的理念. 安藤隆男・中村満紀男 (編). 特別支援教育を想像するための教育学. 明石出版. pp.129-139.

伊藤義美 (2022). 人間性心理学. 臨床心理学中辞典. 野島一彦 (監修). 遠見書房. pp.347-348.

久羽康 (2022). 人間性心理学のアイデンティティー実存へのまなざしを中心に一. 人間性心理学研究, **39**(2), 123-129.

木口恵美子 (2016). 障がい分野におけるパーソンセンタード (本人中心) アセスメントに関する考察一オーストラリアの取り組みを参考に一. 東洋大学福祉社会開発研究, **8**, pp.13-20.

是永かな子 (2017). 北欧を中心としたインクルージョンおよびインクルーシブ教育の現状と課題. 教育学研究, **84**(3), 13-24.

倉戸ヨシヤ (1983). 心理臨床からみた集団. 臨床教育心理学. 氏原寛・倉戸ヨシヤ・東山紘久 (編). 創元社. pp.100.

文部科学省 (2018). 特別支援学校教育要領・学習指導要領 (平成29年告示).

文部科学省 (2019). 特別支援学校教育要領・学習指導要領 自立活動編 (幼稚園・小学部・中学部) (平成30年3月)

文部科学省 (2022). 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果.

(https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm) (最終閲覧日: 2023年12月12日)

- 中田行重・小野真由子・溝美穂・中野紗樹・並木崇浩・本田孝彰 (2016). パーソン・センタード・アプローチにおけるスーパービジョンの基本的考え方—Lambers (2013) の紹介—. 関西大学心理臨床センター紀要. **7**. 101-110.
- 中田行重 (2022). 臨床現場におけるパーソン・センタード・セラピーの実務. 創元社.
- 並木崇浩 (2018). パーソン・センタード・セラピストが“哲学する”意義—beingとセラピストの自己の利用の観点から—. 人間性心理学研究. **36**(1). 69-77.
- Rogers, C. R. (1957). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 2, 95-103. (伊藤博 (訳) (2001). クライエント・センタード/パーソン・センタード・アプローチ, H. カーシェンバウム・V.L. ヘンダーソン (編) 伊藤博・村上正治 (監訳) ロジャーズ選集 (上) 誠信書房, pp.162-185.)
- Rogers, C. R. (1967). The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning. In Leeper, R. (ED.), *Humanizing Education*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1-18. (池上和子 (訳) (2001). クライエント・センタード/パーソン・センタード・アプローチ, H. カーシェンバウム・V.L. ヘンダーソン (編) 伊藤博・村上正治 (監訳) ロジャーズ選集 (上) 誠信書房, pp.162-185.)
- Rogers, C. R., (1986). A client-centered/person-centered approach to therapy. In Kuash, I. & Wolf, A. (Eds.), *Psychotherapist's Casebook*. Jossey-Bass, 197-208. (中田行重 (訳) (2001). クライエント・センタード/パーソン・センタード・アプローチ, H. カーシェンバウム・V.L. ヘンダーソン (編) 伊藤博・村上正治 (監訳) ロジャーズ選集 (上) 誠信書房, pp.162-185.)
- 坂中正義 (2015). 無条件の積極的関心とは. 坂中正義・三國牧子・本山智敬 (編). *ロジャーズの中核三条件〈受容：無条件の積極的関心〉カウンセリングの本質を考える*. 創元社. pp.4-20.
- 清水貞夫 (2011). インクルージョンとインクルーシブな教育. 清水貞夫・藤本文朗 (編). *キーワードブック障害児教育*. クリエイツかもがわ. pp.14-15.
- State of California, Development of Developmental Services. (2000). *INDIVIDUAL PROGRAM PLAN PRESOURCE MANUAL A Person-Centered Approach*, Revised Edition. (カリフォルニア州発達障害局 (2004). *障害者福祉実践マニュアル—アメリカの事例・本人中心のアプローチ—*. 田川康吾 (訳). 明石書店)
- 内田利広・大島利伸 (2012). 学校における実践. 日本人間性心理学会 (編). *人間性心理学ハンドブック*. 創元社. pp.86-93.