

国立特別支援教育総合研究所

研 究 紀 要

第 51 卷

令和6年3月

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

目 次

事例報告

真部 信吾

行動問題のある自閉症支援における研修効果に関する研究－研修を受けた教師の意識と指導・支援方法の変容に関する事例から－

..... 1

調査資料

棟方 哲弥

障害者権利条約第24条の条文の解釈－我が国のインクルーシブ教育システム構築に向けた国の施策立案の基本資料として－

..... 15

(事例報告)

行動問題のある自閉症支援における研修効果に関する研究 —研修を受けた教師の意識と指導・支援方法の変容に関する事例から—

真 部 信 吾

(研修事業部)

要旨:本研究では、知的障害を伴う自閉症のある生徒の行動問題への対応として、指導経験の浅い教師に自閉症の障害特性や行動問題への対応に関する基礎的な内容の研修を実施し、担当する生徒A（生活年齢 17：1）への7か月間の指導・支援を通じた教師の意識の変容について考察した。自傷や他害等が頻回にあった生徒Aの実態把握の再整理、機能的アセスメント、ポジティブ行動目標の設定、支援計画の立案・実施、客観的な記録を踏まえて行った指導・支援によって、作業学習時及びその前後の時間の行動問題の減少と、自己選択による学習参加と適切な行動の増加が確認された。また、教師の意識の変容として、生徒Aの障害特性の理解が深まったこと、「環境の調整」や「支援のタイミング」、「記録の取り方」、「チーム支援における情報共有」等に関して、行動問題への対応に向けた具体的な方策を明確にもつようになるなどの変容がみられた。

見出し語: 自閉症,行動問題,教員研修,特別支援学校 (知的障害)

I. 問題と目的

教育分野における強度行動障害者支援は、「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告」(文部科学省,2021)の中で、「強度行動障害」という文言が用いられ、指導体制の在り方への検討を進めることや福祉と教育との連携をより一層重視することが示され、喫緊の課題の一つといえる。

強度行動障害は医学的診断の定義はないが、知的障害の程度だけでなく自閉症の特性の強さが大きく影響し、強度行動障害のリスクを高めることが報告されている(井上・岡田・野村・安達・辻井・大塚・市川,2012)。

特別支援学校(知的障害)には、自閉症と診断される児童生徒が各学部約4割から5割在籍している(国立特別支援教育総合研究所,2017)。自閉症の障

害特性を踏まえた学習環境の工夫や教材・教具の活用が約95%の割合で実施されている一方で、実態把握に基づく指導・支援の一貫性、継続性の必要性や特定の教師の負担感について指摘されている。これは、自閉症のある児童生徒の行動問題への対応に向けた支援体制や支援者間の協力関係を構築する難しさがあると考えられる(加藤・小笠原,2016)。また、自閉症のある児童生徒の行動問題への対応に向けた困難さとして、行動問題に関する情報の収集、記録の実施、支援計画の実行が挙げられている。これらは、自閉症のある児童生徒の行動問題の出現や不適切な指導・支援による状態の悪化が懸念され、自閉症支援の基本的な理解と適切な指導・支援を展開できる教師の養成が必要となる。

自閉症のある児童生徒の行動問題への対応を学ぶには、行動分析の知識の習得を目的とした講義に加え、実践場面での教授が有効であるとの報告がある

(宮崎・秦・宮崎・井上・川崎,2013)。また、教師が問題解決できるための条件として、具体的な課題設定を行い、その課題について具体的な支援プログラムを提供することや、問題解決型研修プログラムとして、記録に基づいた機能的アセスメントを検討し、支援計画を立案するプロセスの有効性が示されている(野呂,2012)。

近年の応用行動分析学では、行動問題の低減だけではなく、環境の改善によって適応行動を増加させる介入が増えてきており、激しい自傷行動や攻撃行動が減り、適応行動が増加することが示されている(平澤,2003)。平澤(2003)は、この適応行動の増加という成果を実現するための見解の一つとして、支援計画が機能的アセスメントと行動分析学の基礎原理に理論的に一致しているかという「技術的基準」と、支援計画が対象者や支援者を含む関係者の価値観や技能やその適応場面に内包される操作可能な資源に適合しているかという「文脈的基準」を明確にすることを示している。「技術的基準」は、行動問題の生起要因に関する情報収集と要因仮説の推定、それに基づいた環境調整と適応行動を形成する介入の計画立案を重要な条件としている。その上で、対象者の好みや強さ、ニーズを考慮することと、支援者の価値観や知識・技能、支援の実行に関するストレス等を考慮すること、実行する体制における資源やサポートを考慮することなどの「文脈的基準」の必要性を報告している(平澤・藤原・山本・左田・織田,2004)。「文脈的基準」は、応用行動分析学の専門家でなくても、教師が行動問題への対応や適応行動を増加させるための機能的アセスメントや支援計画を立案・実施する際の重要な視点となると考える。

一方、行動問題への対応に当たっては、行動問題に対して支援者の不安が高まることや、職場での調整や情報共有の困難さがある(Inoue・Kaneko,2020)ことから、支援者が安心して継続的に支援を実行できる支援プログラムが必要であることが示されている(岡村・藤田・井澤,2007)。

福祉分野において2013年から実施されている「強度行動障害支援者養成研修」では、「強度行動障害の基本的な理解」、「強度行動障害に関する制度及び支援技術の基礎的な知識」、「チーム支援」、「障

害特性の理解とアセスメント」等の講義と演習を組み合わせたカリキュラムが体系化されている。この標準的支援を普及していくために、仮説検証型の事例検討を実施することが勧められている(田熊,2019)。また、行動問題のある児童生徒に対して適切に対応することができるよう強度行動障害支援者養成研修等を、特別支援学校の教師等が障害福祉サービス事業所職員等とともに受講することが期待されており(文部科学省,2021)、この養成研修の内容が教育分野においても広く定着されることは、教師の専門性の向上や人材育成につながるものとする。

そこで、本研究では、行動問題への対応経験のない特別支援学校(知的障害)に勤務する教師1名を対象に、自閉症の障害特性や応用行動分析学等の基礎的な講義と、強度行動障害の状態につながるリスクの高い生徒Aを対象に機能的アセスメントや支援計画の立案等を行った。さらに、支援計画に基づいた生徒Aへの指導・支援の効果と、担当教師の自閉症支援に関する意識の変容について検討した。

なお、「強度行動障害」は、本人の健康を損ねたり、周囲の人に影響を及ぼしたりする激しい行動問題が、著しく高い頻度で起こり、継続的に特別に配慮された支援が必要になっている状態像として称され、「強度行動障害判定基準(旧法)」、又は「行動関連項目」による判定を基に支援区分認定を受けるものである。また、強度行動障害のある方の家族を対象に、最も本人の行動障害が重篤であった時期について調査した結果、中学校、高等学校の年齢段階で突出していることや幼児期・児童期の誤った対応の繰り返しや適切なコミュニケーション手段の獲得等といった必要な指導・支援がなされていないことが報告されており(社会福祉法人全日本手をつなぐ育成会,2013)、幼児期・学童期・思春期の支援として、強度行動障害に対する予防的支援の必要性が指摘されている(こども家庭庁,2023)。

以上のことから、本研究においても、強度行動障害として支援区分認定を受けていないものの、強度行動障害の状態像につながるリスクの高い生徒Aへ予防的支援を講じる観点から指導・支援を行った。

Ⅱ. 方法

1. 対象者

対象者は特別支援学校（知的障害）に勤務する教師Bの1名である。特別支援学校での教職経験年数は12年で、そのうち、自閉症のある児童生徒への指導経験年数は5年である。生徒A以外に行動問題のある生徒を担当した経験はなく、行動問題に対して計画的に指導・支援を行ったことはなかった。応用行動分析学に関する研修の受講経験もなかった。

教師Bが担当する生徒Aは、知的障害と自閉症の診断を受けている高等部2年の生徒（女）である。中学部1年時の田中ビネーVでは、精神年齢(MA)は4歳10か月で、知能指数(IQ)は35であった。

教師Bは、生徒Aが高等部1年から担当している。高等部入学当初から、泣く、自傷、他害、破壊等があり、教師Bの身体に損傷を負わせることもあった。生徒Aは、学校併設の福祉型障害児入所施設を利用しており、施設においても自室の窓ガラスを割ったり、休日に逃走し近隣のコンビニエンスストアの食品を購入せずにその場で食べたりするなどの行動問題もみられていた。施設職員との連携は、その日に起こった出来事を報告し合う程度であった。

行動観察開始時の実態把握として、教師Bは、生徒Aについて次のように整理した。

家庭への帰省が不定期で、予定に関する情報要求への固執や先の見通せない状況におかれると行動問題につながりやすいと考えた。作業学習や音楽の授業の様子から、ある特定の人の声や様々な音や声が飛び交う環境等の聴覚への過敏性の強さを推察した。また、生徒Aのコミュニケーションの実態として、文字等で視覚的に伝えることでスケジュールや指示内容の理解ができること、日常生活の簡単な指示であれば口頭でも理解できること、生徒Aの表出手段が、一、二語文での音声言語での要求や応答が主であることとして整理をした。

2. 実施期間

教師Bへの研修として、X年8月～X年12月の間に計5回（月1回）の講義（1回20分程度）をオンラインで実施し、講義後に、講義内容に関する演習として30分程度、生徒Aの実態把握の整理や行動問題への指導・支援の計画の立案等を行った。また、X+1年1月～X+1年3月の期間は、月1回30分

程度、生徒Aの記録の確認や指導・支援の評価、改善等を行った。生徒Aへの指導・支援は、教師Bへの研修実施に合わせて、X年9月～X+1年3月までの7か月間実施した。

3. 手続き

(1) 研修の内容

教師Bに実施した研修は、筆者が国立重度知的障害者総合施設のぞみの園が主管する「強度行動障害支援者養成研修」の内容を参考に許諾を得た上で特別支援学校の校内研修用に作成した研修プログラムで、「基本的な理解」「アセスメント」「支援計画の立案」「記録とチーム支援」「保護者、関係機関との連携」を内容で構成したものである。

支援者養成研修で扱われる事例は成人期の人で、すでに強度行動障害の状態となっている人への支援を検討することが主である。そのため、特別支援学校の教師の理解を促すためには、学校の教育活動との関連や認知発達過程である学齢期の児童生徒の理解や指導・支援の方法、学校組織の特徴を踏まえた内容に変更したり、加えたりする必要があった。

そこで、研修プログラム①では、「自閉症教育における支援の基本」の項を設け、障害特性等について概説したうえで、特別支援学校での教室環境や視覚的支援の具体例を示している。プログラム②は、自立活動との関連を踏まえた実態把握の内容としている。プログラム③、④は、機能的アセスメントやABC分析の内容、スキャッター・プロット等の記録の取り方等、応用行動分析学の内容を扱っている。プログラム⑤は、保護者支援や関係機関との連携に向けた具体的な方法等を示している。本研修プログラムは、講義20分程度、演習30分程度で構成していることが特徴である。そして、プログラムごとの演習として、実態把握やABC分析、支援計画等を検討するための各種シートを扱うこととしている。研修プログラム及び検討内容を表1に示した。

(2) 行動問題の状態の把握

生徒Aの行動問題の程度を把握するため、BPI-S 問題行動評価尺度短縮版（BPI-S copy right (c) ; Johannes Rojahn, 2011）の日本語訳版（井上・稲田, 2016）を実施した。BPI-Sは、自傷行動、常同行動、攻撃的／破壊的行動の項目に関する対象者の行

表1 研修プログラム及び検討内容

	研修プログラム	検討内容
8月	プログラム① 【講義】 ・特性の理解 ・行動問題が起きる理由 ・自閉症教育における支援の基本 【演習】 環境確認シート ・教室環境等の確認	・A児の行動問題の概要の確認 ・学習環境の整理 ・スケジュール等の視覚的情報の調整
9月	プログラム② 【講義】 ・実態把握の方法 ・自立活動の指導目標・指導内容との関係 【演習】 実態把握シート ・A児のアセスメント	・特性を踏まえた実態把握 ・行動問題の記録（ベースライン）の確認 ・標的行動と背景要因の確認
10月	プログラム③ 【講義】 ・機能的アセスメント ・支援の計画 ・コミュニケーション支援 【演習】 支援のアイデアシート ・冰山モデルでの整理 ・機能的アセスメント ・支援の計画	・冰山モデルによる整理 ・ABC分析 ・ポジティブ行動目標の設定と支援方法の検討【介入1】
11月	プログラム④ 【講義】 ・記録の方法 ・チーム支援 【演習】 ABC行動記録シート スキャッター・プロット ・記録の取り方	・行動観察記録の確認 ・支援方法の確認
12月	プログラム⑤ 【講義】 ・保護者（家庭）との協働 ・関係機関との連携 【協議】 ・保護者との協働の視点 ・関係機関との具体的な連携内容	・行動観察記録の確認 ・行動の分析・解釈 ・支援方法の再検討【介入2】
1月		・行動観察記録の確認
2月		・行動観察記録の確認 ・事例報告の作成の確認
3月		・行動観察記録の確認 ・行動の分析・解釈 ・事例報告の作成の確認

動について、頻度（1～4）、重症度（1～3）の得点から最も当てはまるものに○をつけ、それぞれの合計得点を算出するものであり、得点が高い方が頻度、重症度が高いことを指す。なお、常同行動の下位尺度には重症度評価欄はない。

本評価尺度は、強度行動障害として認定するものではないが、生徒Aの行動問題の特徴や強度を把握することができ、支援の検討に重要な情報となるものとして実施した。

（3）機能的アセスメントと支援計画の立案

X年4月からカレンダーに記していた行動問題の様子を確認したところ、音楽と作業学習の授業時間、またはその前後の時間に行動問題が生じやすいことが推察された。そこで、X年9月から1か月間をベースライン期(以下、BL期)とし、週の中での授業時数が多い作業学習時を取り上げて記録した。

8月、9月に実施した研修内容と合わせて、生徒Aの実態把握と作業学習における環境の確認を行った。また、機能的アセスメントを行うために行動問題が起こった時の状況を、これまで通りのカレンダーへの記録に加え、教師Bの対応とその後の行動を

追記し、ABC行動記録となるようにした。

BL期の記録から、まず、作業学習の教室環境として、作業音が鳴り、教師や他生徒の音が飛び交う等の状況があった時に作業状態が悪化することが確認できた。また、生徒Aの作業内容の変更があった日や作業学習の担当教師が繰り返し口頭で指示をすることがきっかけとなり行動問題が生起することが確認された。そして、行動問題が生起すると、別室に移動し落ち着くまで待つといった対応がとられていた。作業学習開始前の教室では、「行かない」と連呼して自傷や泣く姿や、教師Bの言葉かけやタイマー提示にも反応せず生徒Aの好子である本を読み続ける様子が確認された。これらの記録から、作業学習への「回避・逃避の要求」と「物・活動の要求」との仮説を立てた(図1)。また、行動問題の事後対応で、作業室から教室へ移動し、落ち着いた後に教室で作業に取り組んだ様子から、ポジティブ行動目標として「活動場所を自分で選んで作業学習ができる」とした。これらの情報を踏まえて「ストラテジーシート」(井上・井澤,2007)を参考に支援計画(図2)を立案した。

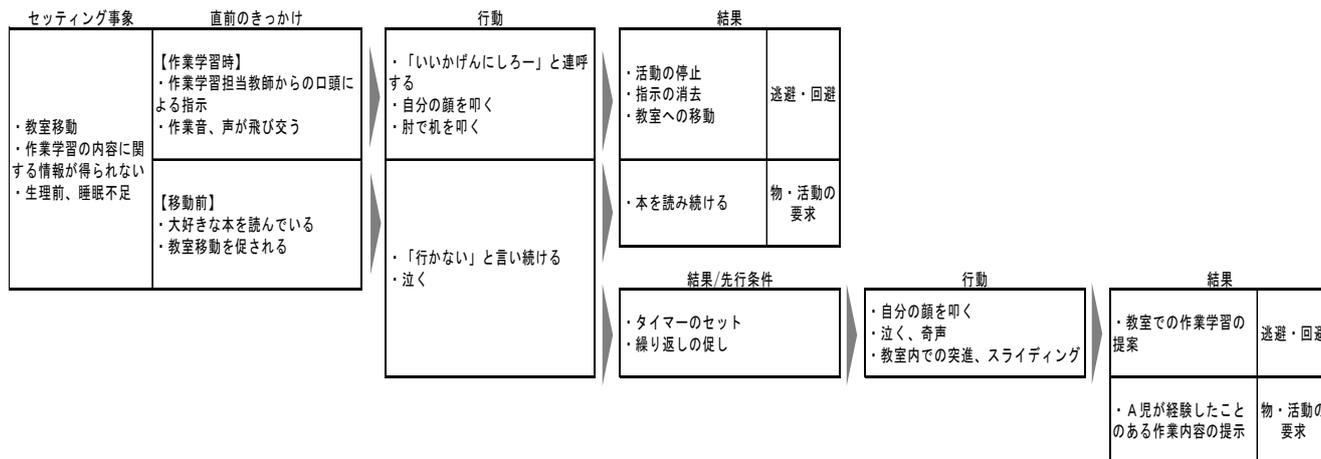


図1 作業学習時の機能的アセスメント

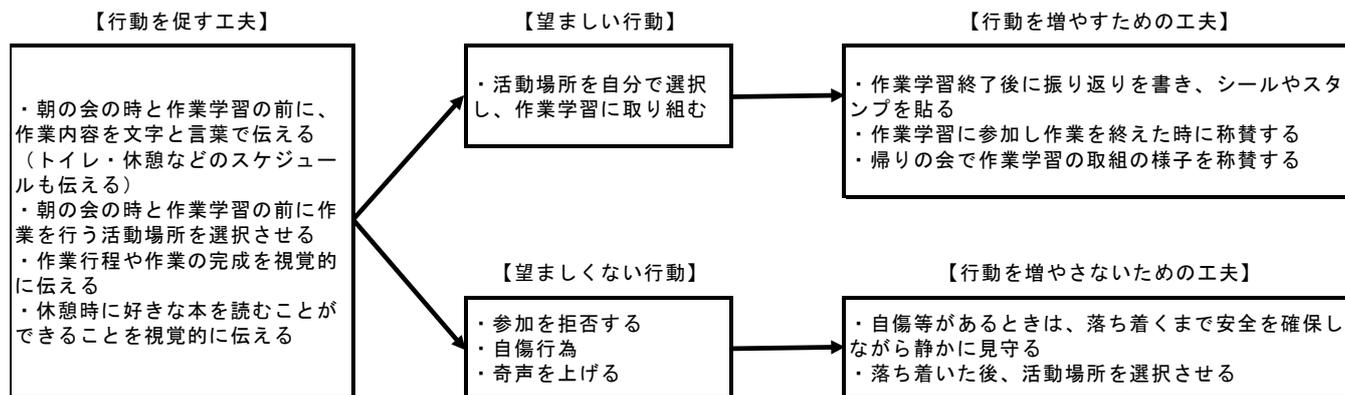


図2 支援計画

(4) 評価方法

① 支援計画の実行と効果の評価

作業学習の時間の、作業室、教室のそれぞれの参加率を算出し、そのうち参加した際のそれぞれの場所での行動問題の生起率を算出する。また、作業時間の前後での行動問題の生起率を算出する。

② 学校生活における生徒Aの行動問題の評価

BPI-S 問題行動評価尺度短縮版の日本語訳版 (井上・稲田,2015) を行動観察開始前の8月と行動観察終了後の3月に測定した。

③ 研修内容の理解に関する自己評価

各研修実施前に研修内容に関する理解度を測る自己評価アンケートを行った。研修内容に関する全15項目について、1：全く当てはまらない、2：当てはまらない、3：どちらともいえない、4：当てはまる、5：とても当てはまる5段階で自己評価するものである。また、行動観察終了後の3月に再度、自己評価アンケートを実施した。

なお、自己評価アンケートの項目は研修プログラムの内容に合わせて筆者が作成したものであり、自

己評価の結果と合わせて表2 (p.9) に示す。

Ⅲ. 結果

④教師Bの意識の変容

行動観察終了後に教師Bへの聞き取り調査を実施した。聞き取り調査はオンラインでの半構造化面接で行い、所要時間は22分であった。調査項目は、自閉症の支援に関する項目(2)、行動問題への対応に関する項目(3)、保護者等との連携に関する項目(1)から構成した。面接における回答は、教師Bに許可を得た上で、オンラインのレコーディング機能により記録し、得られた音声データを文字化した。

(5) 倫理的配慮

筆者の所属先の倫理審査委員会において承認を得た。また、教師Bが勤務する特別支援学校の管理職に、文書及び口頭で研究の目的、研修プログラム及び事例研究の内容、個人情報の取扱いについて説明し、書面にて承諾を得た。また、教師Bを通して生徒Aの保護者に文書及び口頭で研究の目的、事例研究の内容、個人情報の取扱いについて説明し、保護者から書面にて同意を得た。

1. 支援計画の実行と結果

介入I期では、支援計画に基づき朝の会時、作業学習開始前時に、活動場所の選択の機会を設けた結果、活動場所として教室を選択した生徒Aの作業学習の参加率は100%で、10月は25%の割合で行動問題が生起したが、11月は行動問題の生起はなかった。

介入II期は、作業学習の朝礼に参加し、作業学習担当者へ作業を行う場所を伝えることを行動目標とした。12月から3月の作業学習の参加率は100%で、2月、3月は、作業室での朝礼後に教室へ移動し作業学習を行った参加率が100%であった。12月の参加率は、教室が40%、作業室朝礼後から教室が60%であり、1月は、作業室が50%、教室が16.7%、作業室朝礼後から教室が33.3%であった(図5)。それに伴い、12月の行動問題の生起率は、教室での行動問題が100%であり、1月は、作業室での生起率と作業室朝礼後から教室での生起率が100%であった。2月、3月は作業室朝礼後から教室での生起率がそれぞれ55.6%と28.6%と下がった(図6)。

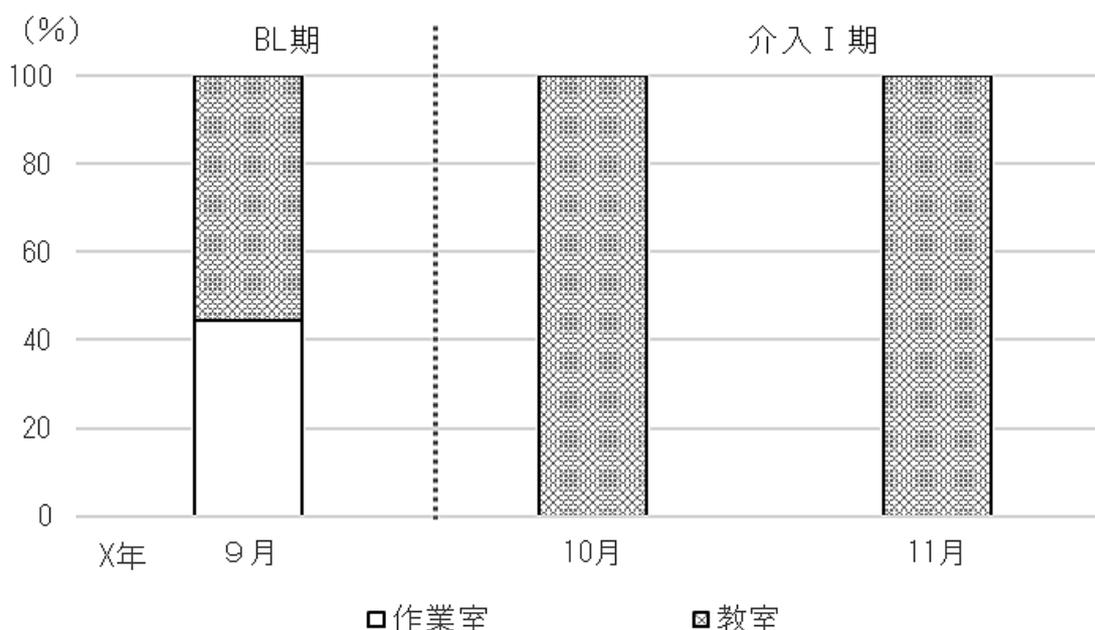


図3 作業学習の教室ごとの参加率①

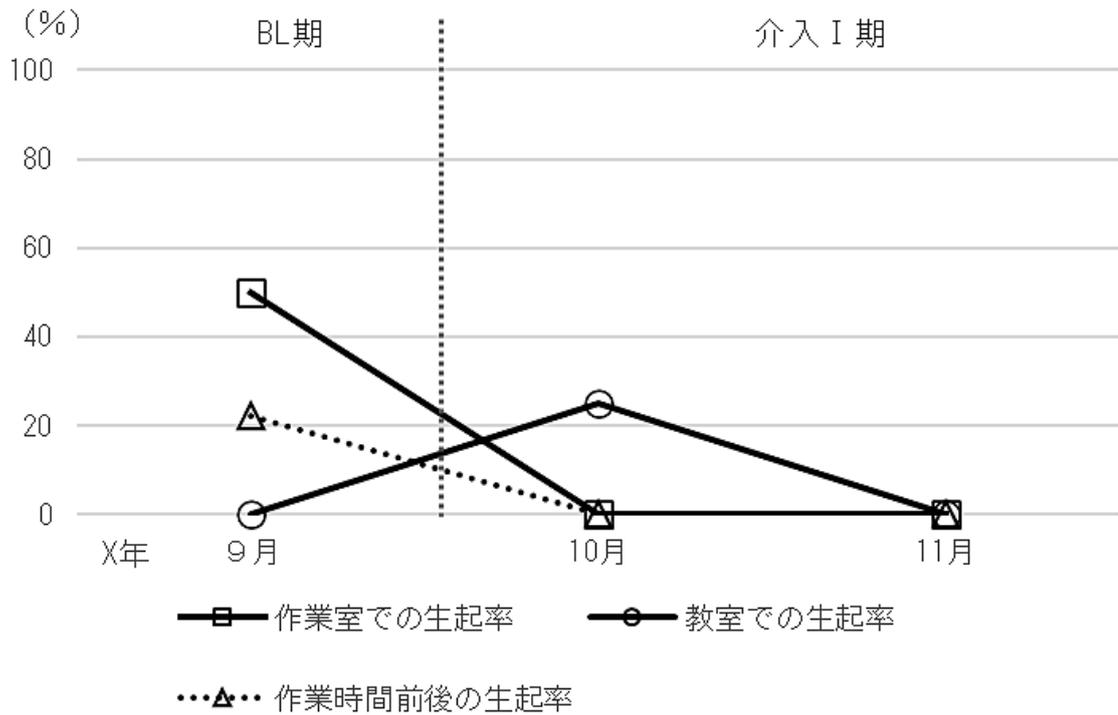


図4 行動問題の生起率①

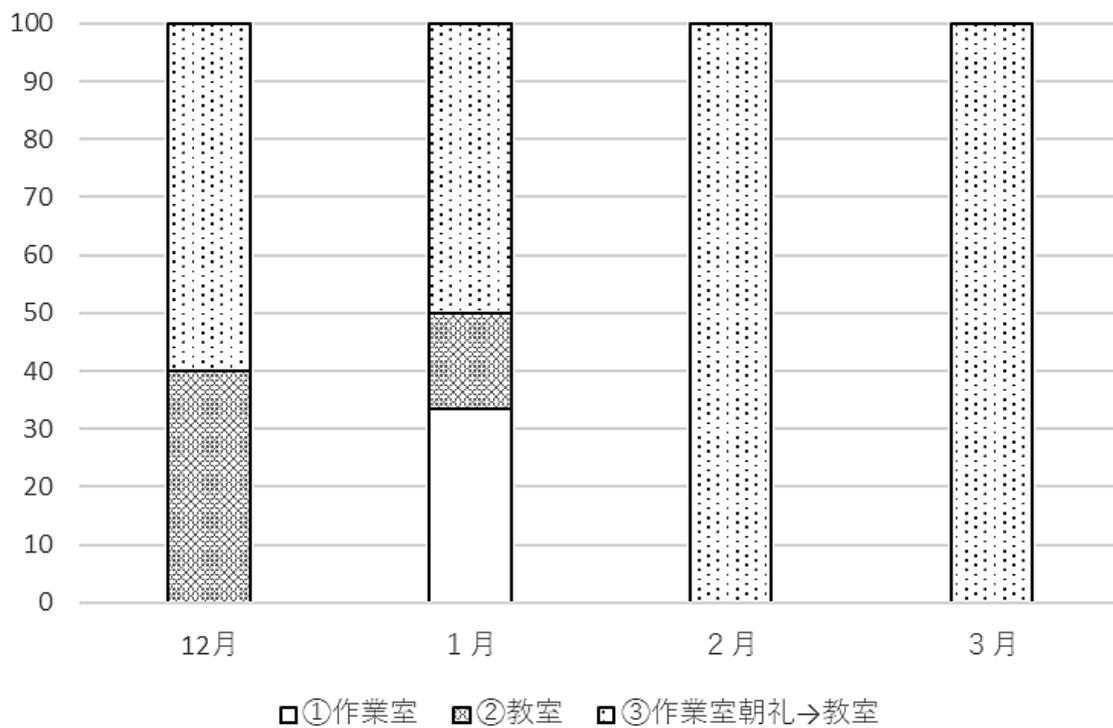


図5 作業学習の教室ごとの参加率②

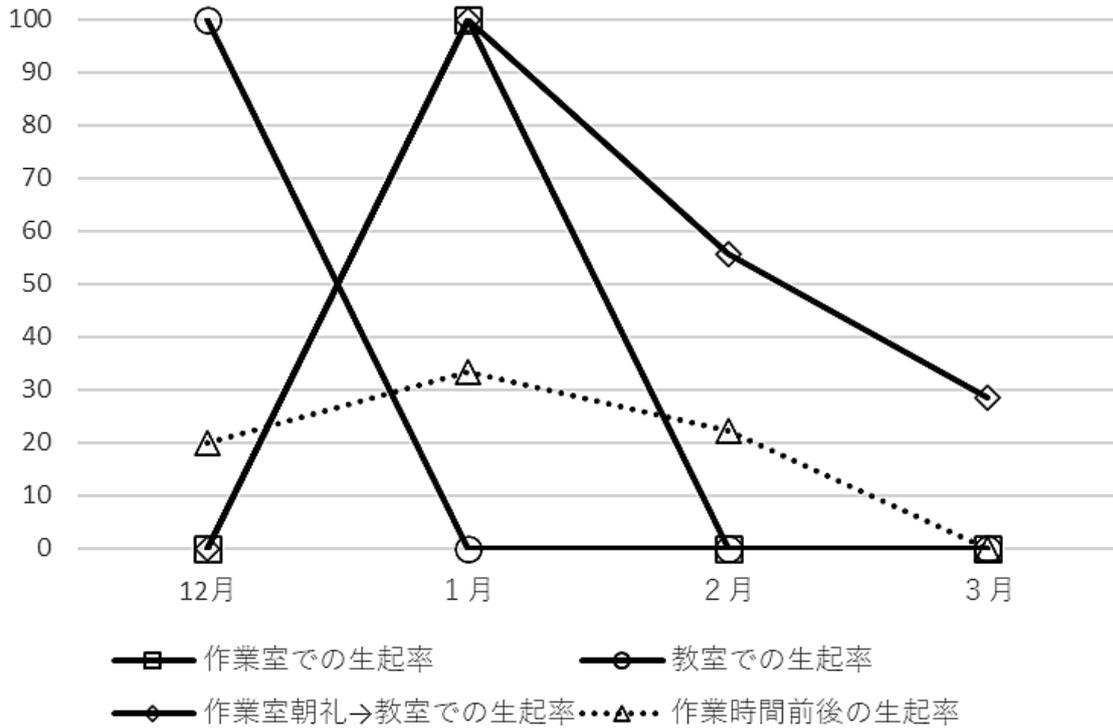


図6 行動問題の生起率②

2. 学校生活における生徒Aの行動問題の評価

行動観察前に測定した BPI-S の得点は、自傷行動の頻度 6、重症度 2、攻撃的／破壊的行動の頻度 3、重症度 2、常同行動の頻度が 16 であった。行動観察後は、自傷行動の頻度 5、重症度 2、攻撃的／破壊的行動の頻度 2、重症度 2、常同行動の頻度 10 であった。全ての種類の行動問題において頻度の得点が下がり、特に常同行動においての改善がみられた。

3. 研修内容の理解に関する教師Bの自己評価

各研修前に実施した研修内容の理解に関する教師 B の自己評価の評価点が 33 点に対し、行動観察終了後の自己評価の評価点は 58 点となり、「冰山モデルでの行動問題の背景要因の整理」、「ABC 分析による行動の機能の仮説を立てる」、「ABC 分析を踏まえた支援計画の立案」等の項目の評価点が上がった。

4. 教師Bの意識の変容

行動観察終了後の 3 月に実施した聞き取り内容を表 3 に示す。

自閉症の特性を踏まえた学習環境の調整に関する

工夫について、「多くの情報があると本人が混乱するので、精選して掲示等をしている」や、「本人が知りたがっている給食の献立だとか、学級通信、日課が 2 週間分ずつとか書いてあるので、そのあたりは掲示して本人がいつでも見られるようにしている」との回答が得られ、「見通しをもたせること」と「視覚的情報を調整すること」の工夫が挙げられた。

次に、自閉症の特性に応じた指導・支援として必要なことについて、最初の実態把握が大切とし、「行動観察したり、本人が発する言葉をメモしたり、その発している言葉だけの意味というよりは、その言葉の奥にある本質の、本人が本当に聞きたい部分というのは何か分かるために、記録をつけたりしている」と記録の意味を押さえていた。具体的な手立てとして、「見通しをもたせること」、「視覚的情報を調整すること」を踏まえて、「タイミング」や「周りの先生との共有」といった工夫点について述べた。

行動問題への対応に必要な教師の専門性について、「何が本人にとって苦手なのか、嫌悪感なのかというところを学んでいく必要がある」とし、聴覚

表2 自己評価アンケート項目及び評価

		項目	各研修前	3月
①	1	自閉症の特性について説明できる。	3	4
	2	行動障害が起きる理由を説明できる。	2	4
	3	環境の構造化について説明できる。	3	4
②	4	障害特性を踏まえて具体的な行動により実態把握ができる。	2	4
	5	実態把握と自立活動の区分内容との関係を説明できる。	3	4
③	6	氷山モデルでの行動問題の背景要因を整理することができる。	1	4
	7	ABC分析による行動の機能の仮説を立てることができる。	1	4
	8	ポジティブ行動目標を設定することができる。	3	4
	9	ABC分析を踏まえた支援計画を立案できる。	2	4
	10	コミュニケーション手段等の獲得のための支援を説明できる。	2	3
④	11	客観的な記録種類や方法について説明できる。	1	3
	12	職員間での共有に必要な情報を説明できる。	3	4
⑤	13	保護者支援に必要なカウンセリング技法を説明できる。	2	4
	14	個別の教育支援計画の活用方法や連携のポイントを説明できる。	2	4
	15	担当児童生徒の連携する関係機関先を説明できる。	3	4
評価点			33	58

過敏に留意しながら、「言葉に発しなくても見せただけで落ち着いてくる」という生徒Aへの指導・支援の成果を踏まえて述べた。また、「他の対応する先生に同じことをしてもらったり、クラスの中でも今こういう状況なのでこういう対応をしてくださいというのが具体的に伝えられる」と、チーム支援の具体も述べた。

行動問題への対応をする際の記録の取り方で気をつけていることについては、「目標を設定して、できたかできなかったか」、「問題行動の前後の記録、何があったのでこうなった」とABC行動分析の手法について述べており、自己評価アンケートの評価とも一致する。そして「時間」、「自傷の回数」、「発した言葉」といった記録を簡潔にまとめるための観点を明確にしている。また、入所施設での生活で「他害があったか」、「頓服を飲んだのか」、「何時に寝て何時に起きて夜中どうだったのか」を施設の職員に簡単に書いてもらうといった、記録の共有や関係機関との連携の具体について述べた。

行動問題への対応をする際のチーム支援で必要なことについては、「情報の共有」を一番に挙げ、行動問題があった時には「他害でくるので、手を伸ばして近づかないように」や「自傷したらクッションがあるのでそれを机に敷いてください」などの「具体的な対応方法を伝えること」を挙げた。その対応方法の発信として、「心強く思っている先生がいるので、その先生にも相談して、(中略)『こういう言い方のほうが皆さんには伝わるだろう』って教えてくださるので、それで伝える」といった「柔軟な対応」をとっている。

支援の困難性が高い自閉症児の保護者等との連携のポイントについては、生徒Aの主な連携先が入所施設職員であることから、「何時に寝て、頓服を何時何分に何包飲んだとか、排便があったとか、あとこだわりもちゃんと書いて、アンパンマン大図鑑、登校へのこだわり、奇声、頭突きとか具体的なことも書いて、あった時にはそれに丸をして持ってきてくださって」といった学校と施設とで「共有する情

表3 自閉症支援と行動問題への対応に関する意識

項目	回答
自閉症の特性を踏まえた学習環境の調整に関する工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・あまり多くの情報があると本人が混乱するので、精選して掲示物等をしている。 ・自分で欲しいものをすぐ手に入れたくなるので、見えないように紙を貼ったりして、本人に入る情報が少なくなるようにしている。 ・カレンダーにこだわりがあるため、ひと月ずつ貼るようにしている。 ・本人が知りたがっている給食の献立だとか、学級通信、日課が2週間分ずつとか書いてあるので、そのあたりは掲示をして、本人がいつでも見れるようにしている。 ・見通しをもたせることと、刺激にならないようにすることを意識している。
自閉症の特性に応じた指導・支援として必要なこと	<ul style="list-style-type: none"> ・本人の実態に応じた指導・支援が一番大事になってくると思うので、やっぱり最初の実態把握というところが大切になってくる。 ・行動観察したり、本人が発する言葉をメモしたり、その発している言葉だけの意味というよりは、その言葉の奥にある本質の、本人が本当に聞きたい部分というのは何かが分かるために、記録をつけたりしている。 ・見通しをある程度持たせてあげる。必要以上に持たせてしまうと、それが刺激になってしまうので、そこは精選しながらというか、いつそれを伝えるのかというタイミング、行事とかがある時にも、いつ伝えたほうがいいのかというところを周りの先生とも共有しながら、本人に伝えるようにしていた。
行動問題への対応に必要な教師の専門性	<ul style="list-style-type: none"> ・研究のほうに関わらせていただいて、聴覚過敏であるとか聞くことができて、それを基に声かけとかすぐ減らすことができて、本人の他害・自傷・奇声とかいうのも少しずつ減っているし、なったときにも大きくならないようになってきた。 ・何が本人にとって苦手なのか、嫌悪感なのかということろを学んでいく必要があるのかな。ただ、その見分け方というのが、まだ自分にはよく分からないところがあるので、そういうところを勉強しないといけないかな。 ・本当に必要なことはちゃんと伝えるけれども、彼女がこだわりを持っていることを発したときには、前はそれは、「いや、今それは違うよ」とかって言葉で返してたんですけれども、返されるとすぐ反応して、さらにパニックが大きくなるということがあったんですが、今はそれを紙に書いたりして、言葉に発しなくても見せただけで落ち着いてくるということがあるので、やっぱり大事なのかなと思った。 ・他の対応する先生に同じことをしてもらったり、クラスの中でも今こういう状況なのでこういう対応をしてくださいというのが具体的に伝えられるので、誰のときにもちょっとパニックは減ってくるのかなとか、パニックになってもその対応ができるのかな。
行動問題への対応をする際の記録の取り方で気を付けていること	<ul style="list-style-type: none"> ・毎日授業の対応とかをとっているんですけど、最初にやったのは、〇〇さん（生徒A）の目標を設定して、できたかできなかったかというところをつけたりした。あとは、問題行動があった前後の記録、何があったのでこうなったんだろうというところとかもつけたりした。 ・日々、割と簡潔に書くようにしている。だから書かないように。時間だとか、何時に何が起こったとか、例えば自傷したら何回やったとか、言葉が発したら何を言ったとかをできるだけ書くようにしている。 ・今やっているのが、〇〇（入所施設）での生活が、夜の様子とか、学校帰ってからの様子が全然分からなかったの、ちょっと他害があったらその状況を簡単にいいので、頓服を飲んだのかとか、何時に寝て何時に起きて夜中どうだったのかという簡単なことを書いてもらって、紙にもらうように、2週間ぐらい前からして、それが学校でも生かせるようにしている。
行動問題への対応をする際のチーム支援で必要なこと	<ul style="list-style-type: none"> ・やっぱり情報の共有というのがすごく大事なので、問題行動があった時には、全員、高等部の教職員に職朝とかで連絡をして、こういう対応してくれと、同じ対応をしてもらえように情報共有をしている。 ・例えば〇〇さん（生徒A）が他害でくるので、手を伸ばして近づかないようにとか、具体的なことを言ったりしている。自傷したら、クッションがあるのでそれを机に敷いてくださいとか、ちゃんとこういうふうなことをしてください、と言っている。 ・心強く思っている先生がいるので、その先生にも相談して、「これで先生、いいですかね、こうやって言って大丈夫ですかね」って確認しながら、「いや、こういう言い方のほうが皆さんには伝わるだろう」って教えてくださるので、それで伝えるようにしている。
支援の困難性が高い自閉症児の保護者等との連携のポイント	<ul style="list-style-type: none"> ・夜の様子、学校から帰ってからの様子が全く分からなかったの、ちょっと他害があったら、簡単にいいので教えてくれという形で、職員さんに言った。そうすると、ほとんど毎日紙も別に作ってくださって、何時に寝て、頓服を何時何分に何包飲んだとか、排便があったとか、あとこだわりもちゃんと書いて、アンパンマン大図鑑、登校へのこだわり、奇声、頭突きとか具体的なことも書いて、あった時にはそれに丸をして持ってきてくださっている。 ・「スイカ」と発言して自傷行為があったためリスベリドンを服用、と具体的に書いてくださっている。朝の様子も、何時に起きて、夜中は起きていないとか、何回起きたとかも具体的に書いてくださっているの、だからちょっと調子が悪いと、今日寝てないからこうなのかな、ということも考えられたりするし、朝テンション高いって書いてあると、何にこだわっているんだろうというので、こっちは気をつけて〇〇さん（生徒A）の言葉を聞いたりするようになった。 ・最近、ガラスを頭で頭突きして割るとか、学校でもガラスに飛びついていくというところがあったので、学校で試してよかった、「〇〇さん（生徒A）、痛いよ」って書いた紙を、絵つきのやつを、施設職員さんにもお渡ししてやってもらったりとかした。

報の明確化」について述べた。また、「学校でもガラスに飛びついていくというところがあったので、学校で試してよかった、『〇〇さん（生徒A）、痛いよ』って書いた紙を、絵つきのやつを、施設職員さんにもお渡ししてやってもらった」といった、効果のあった「支援の共有」が挙げられた。

IV. 考察

本研究では、強度行動障害につながるリスクの高い知的障害と自閉症のある高等部の生徒Aへの対応について、これまで行動問題への対応経験がない特別支援学校（知的障害）に勤務する教師Bを対象に、基礎的な研修の実施や支援計画の検討を行い、教師Bが指導・支援を行った結果、どのような意識

の変容がみられたかを明らかにした。その結果、生徒Aの行動問題の改善がみられ、教師Bが「環境の調整」や「支援のタイミング」、「記録をとる際のポイント」、「チーム支援の具体的な方策」等を明確にもつようになるなどの意識の変容がみられた。そして講義と演習を組み合わせた研修プログラムの実施と生徒Aへの指導・支援を通して、行動問題への対応が浅い教員であっても、行動問題への対応を可能とすることが確認された。しかし、対象者が一人であったことや、月1回の行動問題への対応に向けたコンサルテーションを実施したことから、そのコンサルテーションの効果や実践への影響についての要因は明らかにできておらず、教師が自力で計画立案やチーム支援を通して対応するまでに至っていない。

1. 研修プログラムについて

研修プログラムは、「強度行動障害支援者養成研修」の内容を参考に許諾を得た上で特別支援学校の校内研修用に作成したものである。行動問題への対応に関する標準的な内容として示した応用行動分析学の内容について、教師Bの自己評価の変容から、事前評価段階では、氷山モデルやABC分析、記録の方法などの評価点が1点であり、研修後に評価点が上がったことの必然性は考えられる一方で、内容の取扱いの必要性は高いといえる。特別支援学校(知的障害)の教員を対象に行った研修において、半田・加藤(2021)は、行動問題の定義、記録方法、ABC分析、機能の推定、適応行動の選定、適応行動を増やす先行子操作と結果操作、行動問題を減らす結果操作に関する説明と演習から構成し、富田・末永・原田(2023)は、個人攻撃の罫、三項随伴性、行動の原理、強化子の種類、ABC分析、課題分析、チェイニング、シェイピング、分化強化、機能的アセスメント、行動の機能、目標の立て方、アセスメントを生かす8つの支援の視点、プロンプト、積極的行動支援、競合行動バイパスモデルについて内容を選定している。それぞれ、知識・技法の向上と、理論や根拠に基づいた実践への推進を示唆していることから、本研修プログラムで取り扱う内容の範囲について検討の必要性が考えられる。

また、講義と演習を組み合わせた研修と対象児の

支援計画の立案を行うことの効果(野呂,2012)については、生徒Aの行動の改善から、研修と実践とを連動させることの一定の効果は示唆できる。支援計画立案の質的変容には、研修の中で補完したり、演習でグループワークしたりすることが必要であり(松下, 2020)、本研究では、対象となる教師1名を対象としていることから、グループワーク等の効果についても検証することが必要と考える。本研修プログラムの目的とする特別支援学校の校内研修として取り扱うことに向けて、校内の自閉症支援に関する共通理解と教師一人一人の行動問題への対応に向けた指導・支援の向上に関して、今後検証することが課題である。

2. 研修と実践の連動による教師の意識の変容

教師Bへの聞き取りから、生徒Aへの指導・支援を通じた意識の変容として、生徒Aの障害特性や行動問題の状態から、「見通しをもたせること」と「視覚的情報を調整すること」といった自閉症の特性に合わせた支援を意識していることが分かった。また、大久保・井口・石塚(2015)は、行動分析学に関する基礎的な知識の獲得が、妥当性の高い行動支援計画を立案するための前提となる可能性を示唆している。教師Bが立案した支援計画は、研修で得た知識等をもとにABC行動記録をとり、作業担当者の生徒Aへの関わり方や作業室での騒音等を踏まえて実態把握や環境の整理をしたことで、生徒Aの聴覚への過敏性に配慮して、作業場所の調整を可能とする支援が支援計画の中で整理されている。その結果、介入I期で生徒Aは全ての回で「教室で行う」ことを選択し、11月中の行動問題の生起率が0%であった。このことから、研修と実践の連動により教師Bの「自閉症の感覚特性に関する理解が深まったこと」がいえる。

また、行動観察時のビデオ記録において、作業内容を板書して示す支援、作業学習の流れを一定にする支援、休憩の際に生徒Aの要求に教師Bが適切に応える支援などが確認でき、聞き取りにおける「環境の調整」や「支援のタイミング」の具体的な回答につながったと考える。そして、教師Bが「記録を取る際のポイント」、「チーム支援の具体的な方策」を明確にもてるようになったことは、教師B以

外の教師が介入しても作業室で落ち着いて活動する姿から得られた意識の変容と考えられる。

研修で得られる知識や支援計画の立案等の演習、実践との効果的な連動と、行動問題に対する対応を行ったことのない教師の意識の高まりとの関連が考えられる一方で、今後、様々な経験年数や段階にある教師の事例により、研修プログラムの有用性や実践効果について検証することが必要と考える。

3. おわりに

教育分野における強度行動障害支援は、強度行動障害の状態像とする判定基準がないことで、教師の捉えが異なることが考えられる。強度行動障害支援の共通理解を促進しつつ、現在、行動問題があり強度行動障害につながるリスクの高い児童生徒には、一人一人に応じた実態把握と適切な支援が求められる。自閉症のある児童生徒への指導経験の浅い教師や行動問題への対応経験のない教師であっても、行動問題のある児童生徒の実態把握や機能的アセスメントといった理解を深め、適切な支援を実行できる教師の養成が図られることを望みたい。

Ⅲ. 謝辞

本研究に御協力いただきました生徒Aと保護者、教諭松浦裕子氏、関係の先生方に厚く御礼申し上げます。また、本事例の実施にあたり指導を賜りました山口大学教授松岡勝彦氏に感謝を申し上げます。なお、本研究はJSPS 科研費 JP21K20254 の助成を受けたものです。

文献

- 井上雅彦・井澤信三(2007). 自閉症支援—はじめて担任する先生と親のための特別支援教育. 明治図書.
- 井上雅彦, 稲田尚子(2016). 行動障害の評価尺度 BPI (Behavior Problems Inventory) 日本語版の開発に関する研究. 医療・教育・福祉の連携による行動障害のある児・者への支援方法に関する研究平成 27 年度総括・分担研究報告書, 7 - 11
- 井上雅彦, 岡田涼, 野村和代, 安達潤, 辻井政次, 大塚晃, 市川宏伸(2012). 強度行動障害における自閉性障害との関連性—日本自閉症協会評定尺度 (PARS) 短縮版による分析. 精神医学, 54(5), 473-481.
- 大久保賢一・井口貴道・石塚誠之(2015)機能的アセスメントの実施を標的とした研修プログラムの効果—参加者が行う「情報収集」と「支援計画の立案」における変容の分析—. 行動分析学研究, 29(2), 68-85.
- 岡村章司, 藤田継道, 井澤信三(2007). 自閉症者が示す激しい攻撃行動に対する提言方略の検討—兆候行動の分析に基づく予防的支援—. 特殊教育学研究, 45(3), 149-159.
- 加藤慎吾, 小笠原恵(2016). 知的障害特別支援学校の教師が行動問題支援過程において直面する困難の検討. 特殊教育学研究, 54(5), 283-291.
- 国立特別支援教育総合研究所(2017). 特別支援学校(知的障害)に在籍する自閉症のある幼児児童生徒の実態の把握と指導に関する研究—目標のつながりを重視した指導の検討—. 平成 28~29 年度基幹研究(障害種別研究)研究成果報告書.
- こども家庭庁(2023). 強度行動障害を有する者の地域支援体制に関する検討会 報告書.
- 社会福祉法人全日本手をつなぐ育成会(2013). 強度行動障害のある人の行動障害の出現機序及び家族の支援ニーズに対するヒアリング調査. 厚生労働省平成 24 年度障害者総合福祉推進事業強度行動障害の評価基準等に関する調査について報告書, 65-110
- 田熊立(2019). 千葉県における強度行動障害者支援の人材養成研修について. 発達障害研究, 41(2), 134-140.
- 富田(神井)享子, 末永統, 原田(2023). 知的障害特別支援学校における応用行動分析学に関する教員研修の実践—大学と連携した取り組み—. 大学教育実践ジャーナル, 22(15), 119-126.
- 野呂文行(2012). 行動障害を示す発達障害児への対応に焦点を当てた教員研修プログラムの開発. 科学研究費助成事業(科学研究費補助金)研究成果報告書.
- 半田健・加藤哲文(2021). 機能的アセスメントに基づく行動支援計画の立案に関する知識獲得を標的とした研修が知的障害特別支援学校教員にもたらす効果. 障害科学研究, 45(1), 199-210.

- 平澤紀子(2003). 積極的行動支援(Positive Behavioral Support)の最近の動向－日常場面の効果的な支援の観点から－. 特殊教育学研究, 41(1), 37-43.
- 平澤紀子, 藤原義博, 山本淳一, 左囀東彰, 織田智志(2004). 教育・福祉現場における積極的行動支援の確実な成果の実現に関する検討. 行動分析学研究, 18(2), 108-119.
- Masahiko Inoue, Shuhei Kaneko(2020). Survey of Japanese Welfare Facility Staff and Special School Teachers Facing Difficulties at Work with Persons with Challenging Behaviors, *Yonago Acta Medica*, 63(4), 326-334.
- 松下浩之(2020). 小学校教師を対象とした機能的アセスメントにもとづく行動支援計画立案の研修効果の検討. 障害科学研究, 44(1), 75-86.
- 宮崎光明, 秦基子, 宮崎美江, 井上雅彦, 川崎総大(2013). 応用行動分析学に基づく自閉症児への課題学習の指導に対する校内研究モデルプログラムの開発. とやま発達福祉学年報, 第4巻, 35-44.
- 文部科学省(2021). 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告.

Research on the Effectiveness of Training in Supporting Persons with Autism who have Behavioral Problems

MANABE Shingo

(Department of Teacher Training)

Abstract: Basic training was provided to a teacher with little experience in teaching children with autism how to deal with behavioral problems related to intellectual disabilities and autism and consider changes in the teacher's awareness through seven months of guidance and support for a student A with autism. As a result of the teacher reorganizing their understanding of the situation of student A, who has behavioral problems, conducting a functional assessment, setting positive behavior, and formulating and implementing a support plan, a decrease in behavioral problems during and after on-the-job learning and an increase in self-selected learning participation and appropriate behavior were confirmed. Additionally, changes in the teacher's awareness gained through providing support for Student A deepened their understanding of Student A's characteristics and behavior problems and clearly defined "environmental adjustments," "the timing of support," "how to keep records," and "sharing information in team support."

Keywords: autism, behavior problems, teacher training, special needs schools for intellectually challenged children

(調査資料)

障害者権利条約第 24 条の条文の解釈 -我が国のインクルーシブ教育システム構築に向けた国の施策立案の基本資料として-

棟 方 哲 弥

(発達障害教育推進センター)

要旨：障害者権利条約の一般的意見第 4 号 (CRPD/C/GC/4) は 2016 年に採択された同条約第 24 条に関する障害者権利委員会によるガイドラインである。その本文の脚注には論拠を示した文献や法規など 22 件の引用文献が付されている。これらの引用されている文献や法規を理解することに加えて、これまで障害者権利委員会が示してきた締約国への総括所見について判例的な解釈を行うことができれば、締約国報告の作成や障害者権利条約に即した施策の立案等に有用なのではないかと思われた。

そこで本論では、障害者権利条約第 24 条の条文について、それらの理解を踏まえた各条文の趣旨と成り立ち、条文に関連すると考えられる主要国の総括所見の内容を参考に整理を行った。その上で、日本政府への第 1 回の総括所見の内容について検討した。それらの内容は、これから実施される我が国の第 2 次及び第 3 次合併の国連審査に向けて重要な手がかりとなると考えられる。

見出し語：障害者権利条約、一般的意見第 4 号、締約国報告、コメンタール

I. 問題の背景

国連の主要な人権条約では、諸権利の基準や加盟国の義務についての基準を示すために「一般的意見 (General Comments)」が採択される場合がある。「一般的意見」と訳されるが、国連によれば、条約によっては「勧告 (recommendation)」とも呼ばれ、当該条約等に関して、各国の教育政策立案、施策の推進のガイドラインとなる重要な基準として位置づけられている (国連人権委員会, n.d.; 障害者権利委員会, n.d. など)。障害者権利条約の一般的意見第 4 号 (CRPD/C/GC/4) は 2016 年に採択された同条約第 24 条に関する障害者権利委員会によるガイドラインである。

障害者の権利に関する条約 (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) (以下、障害者権

利条約) の一般的意見第 4 号の本文の脚注には論拠を示した文献や法規など 22 件の引用が付されている。また、脚注にない引用も本文内に多くなされている。一般的意見は、締約国の総括所見における指摘事項の根拠となる重要な文書となっているが、実際の締約国報告の作成や障害者権利条約に即した施策の立案等に役立たせるためには、そこで引用されている文献や法規の理解に加えて、これまで障害者権利委員会が示してきた締約国への総括所見の内容も理解する必要がある。

ところで法律に関してコメンタールと言われる注釈が付された資料が刊行される場合がある。例えば、我が国では有斐閣による有斐閣コメンタール (例えば、新版注釈民法 (谷口・石田編, 2002) や注釈憲法 (伊藤・樋口・尾吹, 他, 1995)) や海外ではフランスの Dalloz による注釈法典 (例えば、Code de L'Education Commenté (Débène & Marillia, 2011) ,

Code du Handicap Commenté(De Broca & Bougrab, 2011)など)がある。例に挙げた注釈民法や注釈憲法,そして Code de L'Education Commenté など,1つの法律の条文を順に取り上げて記載するものがある一方で,Code du Handicap Commenté は,障害者に関連するさまざまな法律を参照しながら,例えば就学に関するテーマを挙げて,それに関連する各種法律の条文を取り上げている。それらの内容は,上記のいずれも条文,条文の趣旨,条文の成り立ちの沿革等が説明されており,その他に海外の同等の法律,学説,判例等が記載されているものがある。

障害者権利条約では,注釈版の条文は公開されていない。一連の一般的意見が公開されているが,これは条文と一対一対応したものではない。また,一般的意見は,条文についてのガイドラインであり,具体的な事例は記載されていない。上述のコメンタールにあるような実際の「判例」が示されることで,その条文が期待する具体的な内容が明らかになると期待される。総括所見の採択は裁判ではなく,あくまで障害者権利委員会の所見(observation)であるが,各国への総括所見の内容は,同委員会が下した判断として「判例」と同様の意味をもち,参考になるものと考えられる。

また,関連資料を合わせて読み解くことで,障害者権利条約の条文の背景や,なぜ,そのような文言が用いられているのか,その重要性を含めて理解することに繋がり,その意図がより明確になることが期待される。

以上を踏まえて障害者権利条約第24条について,上記の一般的意見第4号を参照しながら,それぞれの条文,条文の趣旨と成り立ち,関連する他の人権条約や国連の報告,関連学術論文を確認し,条文に関連すると考えられる主要国の総括所見の内容を判例と考えて条文の解釈を試みる。その際,総括所見においてインクルーシブ教育の構築が重要な論点であることから,障害者権利条約の第1項と第2項に焦点を当てる。本論では,それを基に,日本政府への第1回の総括所見の内容について検討する。それらの内容は,これから実施される我が国の第2次及び第3次合併の国連審査に向けて重要な手がかりとなると考えられる。

なお,障害者権利条約第24条については国連高等人権弁務官報告(A/HRC/58/29)が国連総会で採択(国連,2013)されている。この報告では国際人権条約や関連資料,学術論文,それまでの各国の総括所見の内容を踏まえた整理がなされている。また,我が国においても,各国の総括所見の内容について日本の取組に触れながらまとめた資料(徳永ら,2015)が存在する。しかしながら,一般的意見第4号が採択された2016年以前の報告であり,障害者権利条約,一般的意見,総括所見を照らし合わせる試みは見当たらないことから,本資料は,我が国以外の締約国の参考となることも期待される。

II. 目的

本資料では,障害者権利条約第24条について一般的意見第4号,関連条約や国連の報告書,主要国の総括所見の内容を,条文あるいは条文に示された内容に対応させて整理することで,今後の我が国の締約国報告の作成や障害者権利条約に即した施策の立案等に寄与する資料の作成を目的とする。

III. 手続き

障害者権利条約を教育に関して検討する場合には,教育に関する条項である第24条の条文を検討することは当然であるが,第24条以外の条文や,関連する人権条約との関係も重要となる。例えば,障害者権利条約一般的意見第4号はインクルーシブ教育への権利について述べたものであるが,その第IV章は Relationship with other provisions of the Convention(条約にある他の条項との関係)となっており,そこには障害者権利条約の他の条項との関連が記述されている。これによれば,障害者権利条約の第4条一般的義務は,インクルーシブ教育システム構築の漸進性,第9条のアクセシビリティは,第24条のインクルーシブ教育や合理的配慮の提供に密接に関連がある。また,一般的意見第4号では,他の人権条約を踏まえた事項の項目が多くある。加えて,条文の説明となっている第

II 章 Normative content of article 24 (第 24 条が遵守すべきと定めている事項) は、第 III 章 Obligations of States (締約国の義務) と第 V 章 Implementation at the national level (国内における条約の実施) などと合わせて解釈しなければ、障害者権利委員会による締約国報告における指摘を理解することは困難といえる。また、上述したように、これまでに公開されている総括所見の内容を「判例」として整理することは、条文の趣旨をより深く理解することにつながると考えられる。

ここでは、先に述べたコメンタールと呼ばれる注釈法規の例に倣って、障害者権利条約第 24 条の条文を提示し、それらについて一般的意見第 4 号の内容に加えて総括所見(ここでは日本、韓国、フランス、イタリア、スウェーデン)を「判例」と読み替えて整理を行う。取り上げる 4 カ国のうち、韓国とフランスは、吉利(2016)によれば日本と同じ「通常学級・分離教育措置並立群」であり、日本と比較しやすいこと、イタリアは「通常学級措置群」で、スウェーデンは「分離教育措置完結群」という、それぞれの特徴がある。日本の総括所見についての検討では、棟方(2023)による一般的意見の採択版とドラフト版の相違点なども援用して注釈を試みる。

資料は、それぞれ参考文献に示す Web サイトからダウンロードした。

IV. 結果と考察

1. 障害者権利条約第 24 条の条文について

日本語訳は、基本的には外務省訳としたが、我が国への総括所見に訳語の不正確さが指摘されていることから(CRPD/C/JPN/CO/1)、訳語には必要に応じて原文を付すこととした。なお、ここではインクルーシブ教育システムの構築を述べている第 24 条 1 項と 2 項を取り上げる。

第二十四条 教育

1 締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、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、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習(an

inclusive education system at all levels and lifelong learning)を確保する。当該教育制度及び生涯学習は、次のことを目的とする。

(a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。

(b) 障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。

(c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。

2 締約国は、1 の権利の実現に当たり、次のことを確保する。

(a) 障害者が障害に基づいて一般的な教育制度(the general education system)から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づいて無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。

(b) 障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会(in the communities in which they live)において、障害者を包容し、質が高く、かつ、無償(an inclusive, quality and free)の初等教育を享受することができること及び中等教育を享受することができること。

(c) 個人に必要とされる合理的配慮(Reasonable accommodation)が提供されること。

(d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度(within the general education system)の下で受けること。

(e) 学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する(consistent with the goal of full inclusion)効果的で個別化された支援措置がとられること。

上記を踏まえて、2011(平成 23)年に、障害者権利条約の批准に向けた取組の 1 つとして我が国の障害者基本法が改正され、第十六条第 1 項に「国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の

内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。(平成23年改正障害者基本法)」とされ、「可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ」という文言が新たに挿入された。その際、衆議院と参議院で行われた改正の審議では「可能な限り」という表現について、本人や保護者が特別支援学校や特別支援学級を望む場合は除いて、という意味である旨が説明された。合わせて、この文言の「共に教育を受けられるよう」とは、「可能な限り」と合わせて、特別支援教育をなくすという趣旨ではないとの説明がなされている(第百七十七回国会衆議院内閣委員会議録第十四号, 2011)。

この「可能な限り」という文言は、これ以降において交流及び共同学習について述べる場合にも用いられるようになっていく(文部科学省, 2019など)が、交流及び共同学習については、障害者基本法では第十六条第3項に別に示しているものである。これらのことから、第十六条第1項の「共に教育を受けられる」の部分は通常の学級に在籍して学ぶことを指すものと想定していたと考えるのが妥当と思われる。

2. 一般的意見第4号について

(1) インクルージョンの定義

第24条について採択された一般的意見第4号におけるインクルージョンに係る定義は、以下が特徴的である。すなわちインクルーシブ教育とは「全ての児童生徒に必要な配慮を提供して効果的に受け入れるために、通常の学校に受け継がれてきた行動様式、考え方、実践の変更を伴って、教育を受ける権利を妨げる障壁を取り除くための継続する前向きな取組のプロセスの結果である」(paragraph 10(d), General Comment No.4) (paragraph は以下, para. と記述する。)とされる。また、インクルージョン(Inclusion)は「該当する年齢範囲の全ての児童達に、彼らの要求や好みに最も適した平等で参加型の学びの経験や環境を提供できるとの視点に立って、その障壁を取り除くために、教育における指導内容、指導方法やアプローチ、構造や方略の変更や調整を具体化するための系統的

な形態の変更のプロセスを伴うもの」(para.11, General Comment No.4)とされる。

(2) 脚注・引用文献等

一般的意見第4号の脚注として表1に示す22件の文献等があった。表1では、各文献等の概要を含めて示す。その内容は人権に関する報告が中心であり、とりわけ、子供の教育への権利、障害のある子供の教育への権利について取り上げていた。

その他、児童の権利に関する委員会による、教育の目的に関する一般的意見第1号(2001年)(表1の引用番号4)、経済的、社会的及び文化的権利に関する委員会による、締約国の義務の性格に関する一般的意見第3号(1990年)(表1の引用番号15)、女子差別撤廃委員会による、「女子の教育を受ける権利に関する一般勧告草案コンセプト・ペーパー」(2014年)(表1の引用番号17)、児童の権利に関する委員会による、自己の最善の利益を主として考慮される児童の権利に関する一般的意見第14号(2013年)(表1の引用番号18)、国連人権高等弁務官事務所による、『人権指標：測定・実施ガイド』(ニューヨーク及びジュネーブ, 2012年)(表1の引用番号12)などがある。

障害者権利条約一般的意見第4号は、第24条について述べたものであるが、引用された22件の文献のうち、特に、国連高等人権弁務官による「障害者の教育への権利に関する課題研究」の報告(2013)(表1の引用番号1)は一般的意見第4号(2016)以前に第24条について包括的なまとめとして、その理解が不可欠であると思われる。また、国連の「経済的、社会的、文化的権利委員会」による1976年に発効となった「経済的、社会的、文化的権利に関する国際規約」は、その一般的意見第13号(表1の引用番号3)をはじめとして22件中7件を占めており、障害者権利条約の漸進性についての理解をはじめとして、障害者権利条約に大きな影響があると思われる。次いで、子どもの権利条約は、その一般的意見第1号(表1の引用番号4)をはじめとして22件中5件を占めた。これらのことから一般的意見第4号は、それまでのさまざまな人権条約等を踏まえていることから、障害のある子供の教育への権利は、障害のある子供に特別なものではないこと、全ての子供の教育

表1 一般的意見第4号における脚注による引用文献一覧（本文の引用番号で掲載順。
同じ引用番号で複数の文献等がある場合には4-1など枝番とした。）

引用番号	文献の名称と一般的意見第4号での引用
1	A/HRC/25/29 and Corr.1 : 国連文書の記号で示されているのは、国連高等人権弁務官による「障害者の教育への権利に関する課題研究」の報告であり2013年に国連総会人権委員会第25回セッションで採択されたもの。Corr.1の文字は、一部修正版（この場合はアラビア語版のみ）を示す。障害者を含めて教育の普遍的権利（universal right）としての障害者権利条約の第24条にある「教育」を取り上げた報告であり、それまでの国際人権条約や関連資料、学術論文、それまでの各国の総括所見の内容を踏まえた整理がなされている。この文献の para.3 と para.68 を引用し「インクルーシブ教育のみ（only）が障害者に質の高い教育と社会性の発達の両方を提供するものであること（一般的意見第4号の para.2）」の根拠を示す。引用番号4-1では排除から統合、インクルージョンの定義等の根拠となっている。これらの重要な内容のほか全体で18ページ（48件の文献等の脚注がある）の報告書の最後には提言（Conclusions and recommendations）がある。また、本文で通常の学級と指すと思われる「mainstream schools」を脚注として「general education」「regular schools」そして「ordinary schools」と同義であり、障害のある子供のみを受け入れる「special schools」と正反対のものであり、「mainstream schools」は障害者権利条約の「general education」の用語と互換的に用いられる（p.4）と説明している。
2	Art. 1 (2) of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. : 障害者権利条約第1条（目的）の第2項である。同条約の対象となる障害（環境との相互作用に言及）を明文化する箇所であり、これを引用して一般的意見第4号が適用される対象が「実際に障害である（actual disability）場合と障害と見做される場合（perceived disability）を含む（一般的意見第4号の para.6）」の根拠を示す。
3	Committee on Economic, Social and Cultural Rights, general comment No. 13 (1999) on the right to education : 国連の「経済的、社会的、文化的権利委員会」による1976年に発効となった「経済的、社会的、文化的権利に関する国際規約（International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights）」の第13条に関する一般的意見第13号である。この para.1 には「教育は、それ自身が1つの人権であり、かつ、その他の人権を実現する不可欠な手段である」があり、これを引用して一般的意見第4号では「インクルーシブ教育が教育以外の人権を実現させる（一般的意見第4号の para.10(c))」の根拠を示す。なお、本表にあるように同国際規約は22箇所中の7箇所の脚注に表れており、同規約の一般的意見第3号、第11号、第13号が引用されている。
4-1	A/HRC/25/29 and Corr.1 : 番号1と同じ。引用されているのは para.4 に「障害者の学校教育制度は、典型的に、排除と分離と統合の3つのうちの1つであったこと」を述べて、その3つを説明した内容であり、続く para.5 でサラマンカ声明において全ての子供のための学校すなわちインクルージョンについて記述している。これを引用して一般的意見第4号では「排除、分離、統合、そしてインクルージョンがある中で前者3つの説明（一般的意見第4号の para.11）」を行っている。その根拠を示す。

4-2	<p>United Nations Children's Fund (UNICEF), <i>The Right of Children with Disabilities to Education: a Right-based Approach to Inclusive Education</i> (Geneva, 2012) : ユニセフによる障害のある子供の教育への権利について権利としてインクルーシブ教育を目指すための全体で 119 ページの声明書。その中に「インクルージョンについての理解 (p.10)」の中で、これまで分離、統合、インクルージョンがあることを説明している。これを引用して 4-1 と同様に一般的意見第 4 号の para.11 の根拠を示す。</p>
5	<p>Committee on Economic, Social and Cultural Rights, general comment No. 13 : 番号 3 の文献と同じ。この para.5 において、国際規約の第 13 条には、明示されていない男女平等や環境への敬意が、さまざまな人権条約等に含まれることが記載されており、一般的意見第 4 号で、同様に、さまざまな人権条約等を挙げたうえで「これらの文書には男女平等や環境への敬意が含まれる (一般的意見第 4 号の para.15)」の根拠を示す。</p>
6	<p>Committee on the Rights of the Child, general comment No. 1 (2001) on the aims of education : 子どもの権利条約の一般的意見第 1 号「教育の目標」。同条約第 29 条 (1) 1 項にある締約国が合意した子どもの教育の方向性について詳細に解説したもの。一般的意見第 4 号では障害者権利条約の教育の目標について記載する para.15 において教育へのアクセスに加えて、その内容を示す中で、その根拠を示す。</p>
7	<p>Committee on Economic, Social and Cultural Rights, general comment No. 13 : 番号 3 の文献と同じ。この para.6 において、教育に必要な要素「Availability」「Accessibility」「Acceptability」「Adaptability」を説明している。一般的意見第 4 号では para.20 において、障害者権利条約第 24 条第 2 項 (b) にある子供自身が居住する地域で他の子供と同様にインクルーシブで質の高い教育を受ける権利を説明する para.20 において教育システムが、上の 4 つの要素を遵守することを求める根拠を示す。</p>
8	<p>Committee on the Rights of Persons with Disabilities, general comment No. 2 : 障害者権利条約の一般的意見第 2 号は同条約第 9 条のアクセシビリティに関するものである。一般的意見第 4 号では para.22-24 で上の 4 つの要素のうちアクセシビリティを説明している。当該箇所は para.22 であり、教育システム全体がアクセシブルである必要性を述べた箇所の根拠を示す。なお、この文献は番号 10、番号 11 に併せて引用されている。</p>
9	<p>Committee on Economic, Social and Cultural Rights, general comment No. 13 : 番号 3 の文献と同じ。この para.6(c)において「Acceptability」について説明している。一般的意見第 4 号の para.25 は同様に「Acceptability」の説明であり、その根拠を示す。</p>
10	<p>Committee on the Rights of Persons with Disabilities, general comment No. 2 : 番号 8 の文献と同じ。この文献では para.23-26 にかけて、合理的配慮とアクセシビリティの関連について説明している。一般的意見第 4 号の para.28 は障害者権利条約第 24 条第 2 項(c)の個に応じた合理的配慮の提供に関する内容であり、この根拠を示す。</p>
11	<p>同上。一般的意見第 4 号では para.29 に引用されている。趣旨は番号 10 と同じ。</p>

-
- 12 Committee on Economic, Social and Cultural Rights, general comment No. 3 (1990) on the nature of States parties' obligations : 国連の「経済的, 社会的, 文化的権利委員会」による 1976 年に発効となった「経済的, 社会的, 文化的権利に関する国際規約第 2 条 para.1 にある 締約国義務の性格 (the nature of) に関する一般的意見第 3 号である。この para.9 は漸進性に関する説明である。締約国の義務履行 (目標の実現) が段階を踏んで行われることについて, 単に漸進的であれば良いわけではないこと (目標の達成には時間を要するためであり, 利用可能な最大限の資源を持って目標に向かうこと) を述べている。一般的意見第 4 号では para.39-58 に締約国の義務について述べている。引用されている para.40 は, (第 24 条のインクルーシブ教育の完全な実現に向けて) 利用可能な最大限の資源を使った措置による漸進的な努力を求めた上で, 通常の学校と特別なあるいは分離された学校という 2 つのシステムを維持することとは相容れない (This is not compatible with sustaining two systems of education: a mainstream education system and a special/segregated education system.) としている (あくまでインクルージョンに向けた目標に合致させる必要のあることを示す)。
-
- 13 同上。同じ para.40 において, インクルーシブ教育に向けた教育予算の再編成を奨励し, 後退となる措置が障害のある学習者に偏ることが無いことを述べる根拠を示す。
-
- 14 Letter dated 16 May 2012 by the Chair of the Committee on Economic, Social and Cultural Rights addressed to States parties to the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights : 国連の「経済的, 社会的, 文化的権利委員会」委員長から締約国への書簡である。当時の経済危機に際して「経済的, 社会的, 文化的権利に関する国際規約」の履行が退行の危機にあることを述べて, もし, 退行措置がある場合には, 一時的なものとする, その措置が, 特定の者に偏ることのないことを依頼するもの。一般的意見第 4 号の para.40 において, 番号 13 にある措置が, 危機的時期に限定された一時的な措置であり, 不平等を緩和するためのあらゆる可能な措置を含めたものでなければならないことを述べており, その根拠として示す。
-
- 15 Committee on Economic, Social and Cultural Rights, general comment No. 3 : 番号 12, 番号 13 と同じ。一般的意見第 4 号では para.41 において, 本文献の para.10 を引用して「締約国は, 最低でも, 教育を受ける権利の各側面の最低限の不可欠なレベルの充足を確保する最低限の中核的義務を有すること」を述べている。なお, 本文献の para.10 では, 利用可能な資源を最大限にするために必要な段階を踏む義務について述べている。
-
- 16-1 Ibid., general comment No. 11 (1999) on plans of action for primary education : 国連の「経済的, 社会的, 文化的権利委員会」による「経済的, 社会的, 文化的権利に関する国際規約第 14 条にある初等教育に関する活動計画に関する一般的意見第 11 号である。本文献の para. 2 では, 教育への権利が, 全ての人権が不可分で相互に依存である縮図であることを述べており, 一般的意見第 4 号の para.44 では, 締約国が, 全ての人権は不可分で相互依存していることを述べて, 教育がその他の権利の実現に不可欠であることを述べる根拠としている。(para.44 では, 続けて, 「その他の特定の権利が完全に効果的实施されるときにのみインクルーシブ教育が実現する」と述べている。)
-
- 16-2 Ibid., general comment No. 13 : : 番号 3, 番号 7, 番号 9 の文献と同じ。番号 16-1 と同じ箇所引用されている。この para.1 には「教育は, それ自身が 1 つの人権であり, かつ, その他の人権を実現する不可欠な手段である」と説明されている。
-

17	Committee on the Elimination of Discrimination against Women, “Concept note on the draft general recommendation on girls’ /women’ s right to education” (2014). 国連女子に対する差別撤廃委員会による女子差別撤廃条約第 10 条にある女子の教育への権利コンセプトペーパーである。一般的意見第 4 号では para.46 で障害者権利条約第 6 条障害のある女子に関する説明における根拠として示されている。
18	Committee on the Rights of the Child, general comment No. 14 (2013) on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration:子どもの権利条約の一般的意見第 14 号。第 3 条第 1 項にある「児童の最善の利益が第 1 に考慮される」に関する一般的意見。一般的意見第 4 号の para.47 は、障害者権利条約第 7 条障害のある児童に関するものであり、子供の最大利益が最優先である記載の根拠として示す。
19	Ibid., general comment No. 12 (2009) on the right of the child to be heard : 子どもの権利条約の一般的意見第 12 号。一般的意見第 4 号では、障害者権利条約第 7 条第 3 項にある「障害のある児童が、自己に影響を及ぼす全ての事項について自由に自己の意見を表明する権利とその支援を提供される権利」を述べる中で本文の「自己の意見を表明する権利」を根拠として示す。
20	Ibid., general comment No. 8 (2006) on the right of the child to protection from corporal punishment and other cruel or degrading forms of punishment : 子どもの権利条約の一般的意見第 8 号。同条約第 19 条と第 28 条の para.2;第 37 条を主な対象とした一般意見であり、一般的意見第 4 号では、障害者権利条約第 16 条搾取、暴力及び虐待からの自由に関する記述において根拠として示す。
21	Ibid., general comment No. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts : 子どもの権利条約の一般的意見第 17 号。同条約第 31 条にある休息及び余暇、その年齢に適した遊び及びレクリエーションの活動を行い並びに文化的な生活及び芸術に自由に参加する権利に関する一般的意見。一般的意見第 4 号では para.58 において学校におけるスポーツや余暇活動について述べる根拠として示す。
22	Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, Human Rights Indicators: a Guide to Measurement and Implementation (New York and Geneva, 2012) : 国連高等人権弁務官による人権指標に関するガイド (全体で 174 ページ)。一般的意見第 4 号では、障害者権利条約第 33 条国内における実施及び監視やインクルーシブ教育の進展に関する監視について述べる中で締約国が SDG’s Goal 4 に準拠した評価の枠組みを作成することを述べる参考として示す。

への権利と同等であることが改めて理解される。
 一般的意見第 4 号には、脚注以外に、本文で、直接に引用されている文献や条項等がある。それらには、以下のような引用が行われていた(表 2)。

これらの引用については、脚注で示されていると同様、各種の人権に関する報告等が取り上げられているとともに、障害者権利条約の、第 24 条(教育)以外の条項が多く引用されている。

表2 一般的意見第4号における本文における引用文献一覧（掲載順）

番号	法律名称及び条文番号
1	The Convention on the Rights of the Child (1989) : 子どもの権利条約 (1989)
2	The World Declaration on Education for All (1990) : 万人のための世界教育宣言 (1990)
3	The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (1993) : 障害者の機会均等に関する標準規則 (1993)
4	The Salamanca statement and framework for action (1994) : サラマンカ声明 (1994)
5	Sustainable Development Goal 4 : SDG's 目標4
6	The CRPD Article 3 : 一般原則
7	The CRPD Article 4 (3) : 一般的義務
8	The CRPD Article 33 : 国内における実施及び監視
9	the 2030 Agenda for Sustainable Development : 持続可能な開発のための2030アジェンダ
10	The Convention against Discrimination in Education of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) : ユネスコ 教育における差別待遇の防止に関する条約
11	The CRPD Article 11 : 法律の前にひとしく認められる権利
12	The World Declaration on Education for All Article1 : 万人のための世界教育宣言
13	The Convention on the Rights of the Child Article 29 (1) : こどもの権利条約
14	The Vienna Declaration and Programme of Action (Part I, para. 33, and Part II, para. 80) : ウィーン宣言及び行動計画。Para. 33は教育に関する事項, para. 80は, 人権教育に関する事項

15	The Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education (para. 2): 人権教育のための国連10年(1995年～2004年)行動計画。Para. 2は、人権教育の目標
16	The CRPD Article 23 (3): 家庭及び家族の尊重
17	The CRPD Article 4 (1) (b): 一般的義務
18	Article 9 of the Convention and with the Committee's general comment No. 2 (2014)
19	The CRPD Article 30 (4): 文化的な生活, レクリエーション, 余暇及びスポーツへの参加
20	The CRPD Article 4 (2): 一般的義務
21	General Comment No. 3 (1990): 一般的意見第3号
22	Sustainable Development Goal 4 and the Education 2030 Framework for Action: SDG's
23	The CRPD Article 5: 平等及び無差別
24	The CRPD Article 6: 障害のある女子
25	The CRPD Article 7: 障害のある児童
26	The CRPD Article 8: 意識の向上
27	The CRPD Article 9: 施設及びサービス等の利用の容易さ
28	General Comment No. 1 (2014): 一般的意見第1号
29	The CRPD Article 16 (2): 搾取, 暴力及び虐待からの自由
30	The CRPD Article 19: 自立した生活及び地域社会への包容
31	The CRPD Article 23: 家庭及び家族の尊重
32	The CRPD Article 20: 個人の移動を容易にすること

33	The CRPD Article 25：健康
34	The CRPD Article 26：ハビリテーション（適応のための技術の習得）及びリハビリテーション
35	The CRPD Article 27：労働及び雇用
36	The CRPD Article 29：政治的及び公的活動への参加
37	The CRPD Article 30：文化的な生活，レクリエーション，余暇及びスポーツへの参加
38	The CRPD Article 33：国内における実施及び監視

これらの障害者権利条約の他の条項との関係で言えば，第3条一般原則，第4条一般的義務，第33条国内における実施及び監視をはじめとする全般的な内容はもとより，第5条平等及び無差別，第6条障害のある女子，第7条障害のある児童といった Normative Content と呼ばれる権利条約が遵守すべきと定めている条項（第24条の「教育」もその1つ）として18の条項との関連が示されている。

3. 障害者権利委員会による締約国報告ガイドラインと主要国の総括所見について

一般意見第4号を踏まえて（時期的には，一般的意見第4号の採択と並行して採択された）障害者権利委員会による締約国報告ガイドライン（CRPD/C/3）（2016）には，第24条について，(a)から(v)まで22項目の報告事項を求めている（国立特別支援教育総合研究所，2023）。その最初に以下のような報告事項を求めている（以下，読みやすさのために箇条書きとして番号を付している。）。

(1) 教育に関する法律において，全ての障害のある人のための実質的で効力のあるインクルーシブ教育への権利を含むインクルーシブ教育の明確な理解の上で，インクルーシブで平等な教育を提供する措置

(2) 全ての学校から「排除されない」という明

示的な文言並びに合理的配慮を受ける権利が規定されることを確保するための措置

(3) 障害を理由とした教育からの排除に対して，これを効果的に是正するための措置

(4) まだ分離的な教育環境に措置されている児童生徒数とその割合並びに，分離的な教育環境から，十分な個別の支援の下に通常のインクルーシブな教育環境へ移行した児童生徒数とその割合

これに関連すると思われる諸外国の総括所見の例には，以下のようなものがある。

まず，韓国は，日本と同様に多様な学びの場を提供する国であり（国立特別支援教育総合研究所，2023），権利条約の批准は2008年12月で，すでに2つの審査を終えている。初回の韓国に対する総括所見では「インクルーシブ教育ポリシーはあるものの，通常の学校の障害のある生徒が特別な学校に戻っていること，通常の学校に在籍する障害のある生徒が，ニーズに応じた適切な支援がある教育を受けていないことを懸念する（CRPD/C/KOR/CO/1）」とした上で「現行の教育のインクルーシブ教育ポリシーの有効性の研究の実施や支援技術やアクセシブルな教材やカリキュラム，アクセスしやすい学校環境を提供するなど教育施設における合理的配慮の提供の一層の推進，通常学校の教員と職員への訓練の重点化が必要である（CRPD/C/KOR/CO/1）」としている。第2次及

び第3次の合併審査では、初回の指摘に改善が見られないことから、インクルーシブ教育に関するポリシーの再構築が求められこととなった(CRPD/C/KOR/CO/2-3)。

次に、フランスの総括所見について紹介する。フランスも、日本や韓国と同様に、通常学級・分離教育措置並立群(吉利, 2016), すなわち多様な学びの場を提供する国に分類されている(国立特別支援教育総合研究所, 2023 等)。フランス政府は2007年3月30日に障害者権利条約に署名し、2010年2月18日に批准した。約4年間遅れて締約国報告を2016年5月18日に提出している。フランスは、歴史的に、障害のある子供の教育は、厚生省管轄で行われてきた経緯があり、2005年に、全ての障害のある子供は、居住地の通常の学校の学籍を持つことを教育法典で定め、教育省で教育を行う方向性へ移行中である。総括所見では、「多数の障害のある子供たちが、寄宿型の医療-社会施設を含む分離された教育状況に置かれており、あるいは、通常学校内の分離された学級に措置されていることを懸念している(CRPD/C/FRA/CO/1)」として「寄宿型の医療-社会施設を廃止し、そこに措置されていた全ての子供に必要な支援を行って通常の学校に受け入れること(CRPD/C/FRA/CO/1)」などが指摘された。ここで述べられている「医療-社会施設」は、厚生省系の教育施設であり、欧州各国の特別なニーズ教育に関する統計データベースにおいて特別な学校に分類されている(European Agency for Special Needs and Inclusive Education, n.d.)。したがって、韓国と同様に特別な学校への就学についての指摘であるが、フランスの場合には、この「学校」が教育省管轄ではないことを含めての指摘と考えられる。

その一方で、特別な学校の存在を報告しているにもかかわらず、総括所見で肯定的な評価を得た国もある。それがスウェーデンであった。

スウェーデンの総括所見(CRPD/C/SWE/CO/1)では肯定的側面の一つとして「委員会は、1.5%の子供が家族による判断に従って通常の学校以外で授業を受けているところのインクルーシブ教育システムを称賛する(The Committee commends Sweden for its inclusive education system, where 1.5

per cent of children are instructed outside of regular schools in accordance with the decision made by their family.)」との記載がある。総括所見の記述は、以上であるが、スウェーデンの締約国報告(CRPD/C/SWE/1)によれば「スウェーデンの教育システムは、インクルージョンの原則に基づいている」と明記した上で、そのほかの障害を含めて1.7%の子供のみが特別な場における教育を受けていることを報告している。これらを踏まえると、締約国報告において、学校教育の原則がインクルージョンである場合には、教育上の必要性和保護者の意思による通常の学校以外の教育の場の存在がある場合であっても肯定的に評価される可能性が示唆される。なお、上記の総括所見には1.5%という数字が示されているが、締約国報告には、上に示したように1.7%とある。総括所見の数字が、他の資料によった可能性もあるが、本稿では、当該資料を見出せていない。

その一方、スウェーデンでは、是永(2022)が報告するように知的障害特別支援学校は、基礎自治体立学校の一部として、地域で全ての子供の教育保障を目指す多元的インクルージョン実現の方策の1つであると示唆されており、他の国とは異なったアプローチで特別な学校を保持していると思われることから今後も丁寧に分析を行う必要がある。さらに、一般的意見第4号のpara.40は(第24条のインクルーシブ教育の完全な実現に向けて)利用可能な最大限の資源を使った措置による漸進的な努力を求めた上で、この漸進性を認めるという意味は、通常の学校と特別な、あるいは分離された学校という2つのシステムを維持することとは相容れない(This is not compatible with sustaining two systems of education: a mainstream education system and a special/segregated education system.)としている。これは締約国の義務とされており、スウェーデンへの肯定的意見の意図が、漸進性を認めた上でのものであるのか否か見極める必要がある。

次に、1992年2月5日基本法第104号により障害の有無に関わらず、全ての子供が地域の学校に就学することが保障される(国立特別支援教育総合研究所, 2017 など)イタリアの総括所見につい

て検討する。イタリアは、吉利（2016）において単一路線型（通常学級措置群）の例とされている国である。総括所見では、まず、インクルーシブ教育が法律に位置づけられていることを評価した上で、質の高い教育を実現するためのリソースの不充足が指摘されている。

イタリアの総括所見（CRPD/C/ITA/CO/1）の肯定的側面に para.4 として「（前略）委員会は、締約国が、この 30 年間にわたり、分離からの解放であるインクルーシブ教育システムの実施を希求してきたことを称賛する。」と記載がある。その上で、イタリアへの要請として para.56 に「委員会は、全ての学校段階で、インクルーシブ教育に関する法令等の実施を監視することで、教室におけるインクルーシブ教育、支援の提供、教員研修の質を高めるための、十分な資源、期限と特定の目標を持った行動計画を実施すること。（後略）」と記載がある。

4. 日本政府への総括所見について

日本政府に対する初回の締約国報告に対する総括所見の主な部分について、上記の障害者権利条約並びに一般的意見第 4 号、他の国の総括所見から、指摘の根拠、妥当性、今後の締約国報告のあり方について検討した結果は以下のとおりである。

（1）日本政府への総括所見の概要

初回の締約国報告に対する総括初見の採択の経過は以下のとおりである。

日本政府は 2007 年 9 月 28 日に障害者権利条約に署名し、2014 年 1 月 20 日に批准した。2016 年 2 月 20 日が提出の期限であった締約国報告を 2016 年 6 月 30 日に提出し（国連による公表日は 2017 年 10 月 4 日）、2022 年 8 月 22 日と 23 日の審査の後、2022 年 10 月 7 日付けで、初回の締約国報告に対する総括所見（CRPD/C/JPN/CO/1）が障害者権利委員会で採択された。

以下は、その「要請」の一部を訳出したものを、国立特別支援教育総合研究所（2023）から転載したものである。なお、この「要請」の前に、「懸念」として述べられている部分もある。

教育（第 24 条）

委員会は、インクルーシブ教育の権利に関する

一般的意見第 4 号（2016 年）および持続可能な開発目標 4、目標 4.5 および指標 4（a）を想起し、締約国に対し、次のことを強く要請する。

- (a) 分離された特別な教育を永続しないことを目的として、教育に関する国家政策、法律、行政上の取り決めの中で、障害のある子供がインクルーシブ教育を受ける権利を認識し、全ての障害のある児童生徒・学生が、あらゆるレベルの教育において、合理的配慮と必要とする個別の支援を受けられるように、特定の目標、期限、十分な予算で、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こと。
- (b) 全ての障害のある子供の通常の学校へのアクセスを保障し、通常の学校が障害のある子供を拒否することを許さない「拒否してはならない」条項と方針を打ち出し、特別な学級に関する教育省の通知を撤回すること。

（2）日本政府への総括所見の解釈と想定される対応

これらについて、これまで紹介してきた一般意見第 4 号、「判例」と位置付けた各国への総括所見を踏まえると、以下のような指摘ができるかもしれない。

すなわち、障害者権利条約第 24 条の「an inclusive education system」は、本論で紹介したスウェーデンへの総括所見の肯定的意見において「Committee commends Sweden for its inclusive education system」と記述されているように、インクルーシブな教育制度は、障害者権利条約の趣旨に基づいて、それぞれの国が独自に構築するものと理解される。また、障害者権利条約は、第 4 条の一般義務によれば、施策の推進等において、漸進性を許容しており、基本的な方向性が定まっている場合には、それが移行段階として、当初の目標を達成している理想的な姿でないことが許容される。

その意味では障害があることが理由で特別な教育の場が存在する場合にも、その場が「永続」するものであるのか、否かについて改めて検討が必要であろう。

ところで棟方（2023）は 2016 年 8 月 26 日に採択された一般的意見「インクルーシブ教育への権利（General Comment No.4）」のドラフト版への各

国政府や NPO からの意見招請を踏まえて修正の上決定された採択版が規定するインクルーシブ教育についての情報を整理している。そこではドラフト版に見られた通常の学校の特別のクラスやユニット（特別支援学級）が分離型のタイプとして説明された部分の削除（棟方, 2023）が明らかにされた。

それらを踏まえると、今回の総括所見の「懸念」の部分において、特別支援学級が、分離された特別な教育の場として取り上げられていることは、やや厳しいものと言えるかもしれない。

本論では、インクルーシブ教育システムの構築について中核となると思われる第 24 条の 2 つについて述べた。なお、第 24 条には上記のほか、合理的配慮、教員の研修、教材の提供などに言及した (c) から (f) がある。

（3）我が国の第 2 次及び第 3 次合併の締約国報告と審査に向けて

一般的意見は、それまでに提出された締約国報告書も踏まえて、障害者権利委員会が採択した正式な文書であり、その内容は締約国によって尊重されなければならない。その一方で、例えば、締約国のうち少なくとも 1 国が、特別な教育の場の重要性を指摘している（棟方, 2023）事実がある。

また、我が国に対する総括所見で特別支援学級に言及した部分については、すでに述べたとおりである。

我が国の第 2 次及び第 3 次合併の審査では、これまで述べてきたような障害者権利条約第 24 条の基本的な趣旨を踏まえて締約国報告を作成する必要がある。また、一般的意見第 4 号で引用された国連高等人権弁務官による「障害者の教育への権利に関する課題研究」の報告では、通常の学級を指すと思われる「mainstream schools」を脚注において「general education」「regular schools」そして「ordinary schools」と同義であり、障害のある子供のみを受け入れる「special schools」と正反対のものであり、「mainstream schools」は障害者権利条約の「general education」の用語と互換的に用いられる (p.4) と説明している。

さらに、前述の、同じく一般的意見第 4 号に引用された国連の「経済的、社会的、文化的権利委員

会」による 1976 年に発効となった「経済的、社会的、文化的権利に関する国際規約第 2 条 para.1 にある締約国義務の性格 (the nature of) に関する一般的意見第 3 号について触れたい。この規約の para.9 は漸進性に関する説明である。締約国の義務履行（目標の実現）が段階を踏んで行われることについて、単に漸進的であれば良いわけではないこと（目標の達成には時間を要するためであり、利用可能な最大限の資源を持って目標に向かうこと）を述べている。すでに述べたように、一般的意見第 4 号では、条約の履行の漸進性は認めながらも、通常の学校と特別な、あるいは分離された学校という 2 つのシステムを維持することは相容れないとして、あくまでインクルージョンに向けた目標に合致させる必要のあることが示されている。

これに関連するものとしてイギリスの例に触れたい。イギリスは特別な学校の存在に関する留保宣言をした上で障害者権利条約を批准し、それを維持してきた。障害者権利委員会から事前質問事項で、その留保の撤回について問われ、その回答では特別な学校を存続させるとして、それを撤回しないことを明言していたが、総括所見では、委員会の撤回を求める要請に変わりはなかったことも重要な情報と思われる。

棟方 (2023) で述べられたように、少なくとも、我が国を含めた締約国はこの一般的意見第 4 号の内容を具体的な水準で理解し、施策につなげるとともに、その施策が一般的意見の要請と整合性のあることを示していかなければならない。このことは、今回の第 24 条の条文の検討においても確認されたものと考えられる。

V. まとめ

障害者権利条約一般的意見第 4 号の本文の脚注として、その論拠を示した文献や法規など 22 件の引用などを確認した。特に、国連高等人権弁務官による「障害者の教育への権利に関する課題研究」の報告 (2013) は一般的意見第 4 号 (2016) 以前における障害者権利条約第 24 条についての包括的なまとめとして重要であり、国連の「経済的、

社会的、文化的権利委員会」による1976年に発効となった「経済的、社会的、文化的権利に関する国際規約は、その一般的意見第13号をはじめとして22件中7件を占め、子どもの権利条約は、その一般的意見第1号をはじめとして22件中5件を占めた。一般的意見第4号は、それまでのさまざまな人権条約等を踏まえていることから、障害のある子供の教育への権利は、全ての子供の教育への権利であることが再確認された。

一般的意見第4号は、障害者経路条約締約国の総括所見における指摘事項の根拠となる重要な文書となっているが、実際の締約国報告の作成や障害者権利条約に即した施策の立案等に役立たせるためには、引用されている文献や法規の理解に加えて、これまで障害者権利委員会が示してきた締約国への総括所見を参考にすることも重要である。

本論では、これらに基づき、一般的意見第4号について、その引用文献・法規・他の条約等を含めて取り上げ、加えて他の国の総括所見を「判例」として扱うことで、障害者権利条約第24条(教育)の条文についての一つの解釈を示した。さらに、これに基づいて、日本の総括所見並びに第2次及び第3次締約国報告に関する提案も行った。

注：本論文の内容は、著者が国立特別支援教育総合研究所(2023)「諸外国に対する障害者権利条約第24条に関する総括所見の内容について-韓国・ドイツ・フランスを中心に-」として、文部科学省の通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議(第7回)会議(特に「補足説明(報告者)」として)において発表した内容を含んでいる。

文献(引用文献・参考文献)

- Débène, M. & Marillia, F. (2011). Code de l'Education commenté : Edition 2011, Editions Dalloz, Paris.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education(n.d.), European Agency Statistics on Inclusive Education, <https://www.european-agency.org/activities/data>(アクセス日, 2024-1-5)
- De Broca, A & Bougrab, J. (2011). Code du handicap 2e édition, Editions Dalloz, Paris.
- 伊藤正己・樋口陽一・尾吹善人・他(1995). 注釈憲法, 有斐閣新書—法律注釈書シリーズ, 有斐閣.
- 外務省(n.d.).障害者の権利に関する条約(略称:障害者権利条約).
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogai-sha.html(アクセス日, 2024-1-5)
- 外務省(2014).障害者の権利に関する条約(本文 外務省訳). 2014-01-30.
https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html(アクセス日, 2024-1-5)
- 国連総会(2007).Convention on the Rights of Persons with Disabilities [A/RES/61/106].
- 国連(n.d.).United Nation Treaty Collection.
https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TR EATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=_en(アクセス日, 2024-1-5)
- 国連人権委員会(n.d.). General Comments.
<https://www.ohchr.org/en/treaty-bodies/general-comments>(アクセス日, 2024-1-5)
- 国連人権条約機関データベース(n.d.).UN Treaty Body Database.
https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=4&DocTypeID=5(アクセス日, 2024-1-5)
- 是永かな子(2022).スウェーデンにおけるインクルーシブ教育推進のための統合教育の保障-通常学校の学習指導要領と知的障害特別学校の学習指導要領の同時履修-.高知大学学術研究報告 71, 17-25.
- 国立特別支援教育総合研究所(2017). 諸外国における障害のある子どもの教育, 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 第6号, 102-118.
- 国立特別支援教育総合研究所(2023). 諸外国に対する障害者権利条約第24条に関する総括所見の内容について-韓国・ドイツ・フランスを中心に-, 通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議(第7回)会議資料.
https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/content/20230125-mxt_tokubetu02-000027205_4.pdf(アクセス日, 2023-10-1)
- 文部科学省(2019).「交流及び共同学習ガイド(2019

- 年3月改訂)」,
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1413898.htm(アクセス日, 2024-1-5)
- 棟方哲弥 (2023). 障害者権利委員会一般的意見「インクルーシブ教育への権利」(General Comment No.4) ドラフト版を巡る議論-ドラフト版から採択版における主要な変更と公開された意見-, 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, Vol.50, 国立特別支援教育総合研究所.
- 障害者権利委員会 (n.d.). General Comments.
<https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GC.aspx>(アクセス日, 2024-1-5)
- 障害者権利委員会 (2009). Guidelines on periodic reporting to the Committee on the Rights of Persons with Disabilities, including under the simplified reporting procedure.
https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FC%2F3%2F2&Lang=en(アクセス日, 2023-10-1)
- 障害者権利委員会 (2019). List of issues in relation to the initial report of Japan.
https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FC%2FJPN%2FQ%2F1&Lang=en (アクセス日, 2023-10-1)
- 障害者権利委員会 (2022). Concluding observations on the initial report of Japan, CRPD/C/JPN/CO/1. 第百七十七回国会衆議院内閣委員会議録第十四号 (2011).
https://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_kaigirokua.nsf/html/kaigirokua/000217720110615014.htm(アクセス日, 2024-1-5)
- 谷口知平・石田喜久夫編 (2002). 新版注釈民法. 有斐閣コメントール, 有斐閣.
- 徳永亜希雄・齊藤博之・堺裕・田中浩二・遠直美・山本薫 (2015). 教育(第24条), 特集 障害者権利条約の実行状況の評価と論点 : 26か国への総括所見から, リハビリテーション研究 (165), 23-27.
- UNESCO(2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education, UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> (アクセス日, 2024-1-5)
- 吉利宗久 (2016). インクルーシブ教育をめぐる国際動向, 発達障害研究, 38(1).

An Interpretation of Article 24 Education of the CRPD –As a fundamental resource for establishing national policies on Inclusive Education in Japan–

MUNEKATA Tetsuya

(Center for Promoting Education for Persons with Developmental Disabilities)

Abstract: The purpose of the present paper is to develop an interpretation of Article 24 of the CRPD and General Comment No. 4 of Article 24: Right to inclusive education. General comment No. 4 on Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD/C/GC/4) is the guideline of Article 24 of the Convention which was decided under the Committee on the Rights of Persons with Disabilities in 2016. The document contains 22 cited related human rights conventions, articles, and legislations for references. The author examined all the references as well as several other states parties' concluding comments which have been decided by the Committee and developed an interpretation of Article 24 of the CRPD. The author then applied the interpretation to analyze the contents of the first concluding comments of the Committee of CRPD to the government of Japan and discuss the issues. The results can be referred to as a useful resource for establishing national policies on Inclusive Education in Japan.

Keywords: CRPD, General Comment No.4, commentary(legal interpretation)

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 研究紀要審査・編集規程（抜粋）

（趣 旨）

第1条 この規程は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（以下「研究所」という。）における研究成果を中心とする特別支援教育に関する論文等を広く公開し、特別支援教育の発展に寄与することを目的として研究所が刊行する和文による研究紀要（以下「研究紀要」という。）の審査及び編集に関し、必要な事項を定めるものとする。

（刊 行）

第2条 研究紀要は、原則として年1回刊行する。

（論文等の種類）

第3条 研究紀要に掲載する論文等は、特別支援教育に関する次に掲げるものとする。

- 一 原著論文（実証的・理論的で独創的な論文）
- 二 事例報告（事例を対象とした研究で具体的・実践的な報告）
- 三 研究展望（特別支援教育に関する内外の研究動向及び文献資料の紹介等）
- 四 調査資料（調査又は統計報告及び資料的価値のあるもの）
- 五 その他（第1号から第4号に掲げるもの以外で独立行政法人国立特別支援教育総合研究所研究委員会規程（令和3年4月1日制定）第4条別表で定める研究紀要審査・編集部会（以下「部会」という。）において特に必要と認めるもの）

2 研究紀要には、部会が企画した特集テーマに基づく論文等を掲載することができる。

（論文等の募集及び依頼）

第4条 研究紀要に掲載する論文等（前条第2項の規定に係るものを除く。）は、研究所の職員（以下「職員」という。）から、未発表の論文等を募集する。なお、研究所が第4期中期目標期間に実施した地域実践研究事業に基づき、地域実践研究員として教育委員会から派遣されたことがある者が地域実践研究の成果等を投稿しようとする場合及び特別研究員が職員の協力を得て行った研究について投稿しようとする場合については、職員が共同執筆者となることを条件として、応募を認める。

2 前条第2項の論文等の執筆については、部会から依頼する。

（著作権）

第10条 研究紀要に掲載された論文等の財産権としての著作権は、研究所に帰属する。

編 集 部 会

*審査員を兼ねる

*金子 健	（部会長）	久保山 茂 樹
*牧野 泰美		*棟方 哲 弥
*山本 晃		吉川 知 夫

審 査 員

（五十音順）

伊藤 由美	井上 秀和
小澤 至賢	河原 麻子
柘植 美文	土屋 忠之
横尾 俊	吉川 和幸

国立特別支援教育総合研究所 研究紀要 第51巻

令和6年3月29日発行

代 表 者 中 村 信 一

編集兼発行者 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

URL: <https://www.nise.go.jp/nc/>

CASE REPORT

MANABE Shingo

Research on the Effectiveness of Training in Supporting Persons with Autism who have Behavioral Problems

..... 1

BRIEF REPORT

MUNEKATA Tetsuya

An Interpretation of Article 24 Education of the CRPD –As a fundamental resource for establishing national policies on Inclusive Education in Japan–

..... 15