

# インクルーシブ教育の視点による 学校教育の変革の可能性について

## － ユネスコのインクルーシブ教育の理念と実践について －

中村 信雄

**要旨：**インクルーシブ教育は、1994年のサラマンカ宣言で承認された教育理念であり、特別な教育的ニーズがある子どもが通常の学校で学ぶことを原則としている。現在では、持続可能な開発目標（SDGs）により「包摂的かつ公正な質の高い教育」という世界の教育目標になっている。一方国内では、特別支援教育による多様な学びの場の整備によってインクルーシブ教育システムを構築しようとしている。そこで、本稿では、特別支援教育及び教育的ニーズがある子どもの教育とユネスコが提唱するインクルーシブ教育の考え方を比較検討し、今後の学校教育の変革の方向性について考察する。

**キーワード：**インクルーシブ教育、特別な教育的ニーズ、特別支援教育、ユネスコ

### 1 はじめに

インクルーシブ教育は、1994年にスペインのサラマンカで開催された特別なニーズ教育に関する世界会議において、障害のある子どもを含めた万人のための学校を提唱したサラマンカ宣言で示された教育理念である。1990年にタイのジョムティエンで開催された世界教育会議において、万人のための教育（EFA：Education for All）が世界の教育目標となったことを踏まえ、障害のある子どもを対象としたインテグレーション（integration：統合教育）に代わるものである。インクルーシブ教育は、障害のある子ども、ストリート・チルドレンや労働している子ども、言語的・民族的・文化的マイノリティの子どもが抱えている学習上の困難について、特別な教育的ニーズ（SEN：Special educational needs）と捉え、対象を限定することなく、すべての子どもを包み込む教育の実現を目指している。

その後、ユネスコは、万人のための教育（EFA）の実現に向け2000年にダカール（セネガル）で開催された世界教育フォーラムにおいて、2015年までにすべての子どもたちが自由で義務的な初等教育にアクセスし、修了できることを教育目標に掲げた。その方針は、2015年に国連で採択された持続可能な開発目標（SDGs：Sustainable Development Goals）に継承されており、教育については「包摂的かつ公正な質の高い教育（Inclusive and equitable quality education）」<sup>1</sup>が目標となった。

一方、国内では2007年（平成19年）の学校教育法の一部改正によって特殊教育から特別支援教育に移行し、LDやADHD、高機能自閉症といった通常の学級に在籍する障害のある子どもも対象に加わった。これにより、障害のある子どもは通常の学級に在籍していることが前提となり、どの校種、学級においても特別支援教育が進められることになった。そして、2014年の障害者の権利に関する条約（障害者権利条約）の批准によって国内の法整備が進められたが、権利条約の教育に関する項目にあるように、障害のある子どもの教育はインクルーシブ教育システムで行われることとなった。

このように、ユネスコなどが提唱している世界的なインクルーシブ教育が万人のための教育であること

---

に対して、国内におけるインクルーシブ教育は障害のある子どもの教育として捉えられており、理念や実践において大きく異なっている。そこで、本稿では、現在のユネスコのインクルーシブ教育の理念と実践について整理し、インクルーシブ教育の視点による学校教育の変革の可能性について考察した。

## 2 国内の特別支援教育とインクルーシブ教育システム

### (1) 特別支援教育と多様な学びの場

国内の障害のある子どもへの教育は、2007年（平成19年）に特殊教育から特別支援教育へ転換した。特殊教育は、盲・聾・養護学校、特殊学級という特別な場で、障害の種類や程度に応じて特別な担当者が指導する教育であった。これに対して、特別支援教育は障害のある子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援を行うことであり、通常の学級に在籍する学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等の障害を対象に加えている。そして、その推進のために、校内委員会の整備、特別支援教育コーディネーターの指名、個別の指導計画の作成と活用、専門家チームの設置、といった体制整備が進められてきた。また、通常の学級に6.5%<sup>2</sup>の発達障害の児童生徒がいることを踏まえ、幼、小、中学校学習指導要領では、個別の教育計画の作成と活用、各教科の学習上の困難に応じた指導内容や指導方法の工夫、障害理解教育、交流及び共同学習といった、特別支援教育に関する内容が加わった。さらに、高等学校における通級による指導が制度化されるなど、小・中・高等学校では特別支援教育が進められてきた。

このように、特別支援教育の基本的なシステムは、障害のある子どもの個別の教育的ニーズに応じて、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある多様な学びの場の整備であり、それぞれの場において障害者基本法で保証されている合理的配慮による個別の支援を提供することである。

### (2) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築

国内におけるインクルーシブ教育システムの構築は、障害者の権利に関する条約の批准を契機に進められており、その目標を共生社会の形成においている。共生社会とは、多様な在り方を認め合える全員参加型の社会であり、その形成に向けて、「基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。」<sup>3</sup>としている。しかし、続けて、障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶことについて、「同じ場で学ぶという意味では平等であるが、実際に学習活動に参加できていなければ、子どもには健全な発達や適切な教育のための機会を平等に与えたことにならず、そのことが将来、その子どもが社会参加することを難しくする可能性がある。」<sup>4</sup>と、特別支援学校などの特別な教育の場の必要性を述べており、学級規模や教員数などの財源負担と併せて、障害のある子どもの学習への参加について懸念を示している。

このように、国内のインクルーシブ教育システムは障害者の権利に関する条約とそれに伴う法整備によって推進されてきたものであり、その理念と制度は障害のある子どもの教育の枠を越えることはない。また、同じ場で共に学ぶことの教育全体に対する効果は、障害のない子どもが障害を理解したり、副次的に不登校や学習困難などの支援に役立つという認識にとどまっている。

## 3 ユネスコにおけるインクルーシブ教育

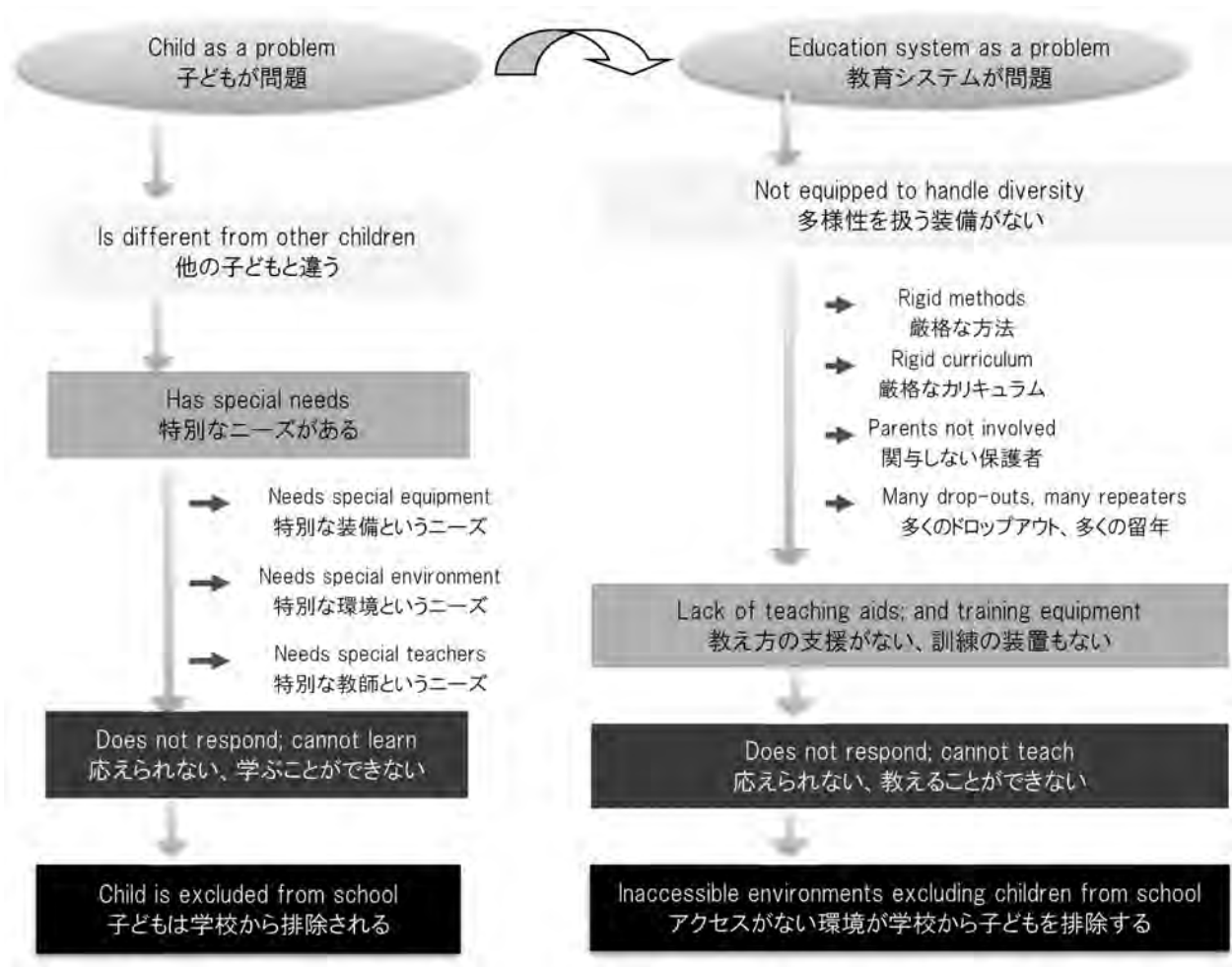
インクルーシブ教育は、前述のとおり、万人のための教育（EFA）の実現のためにサラマンカ宣言で批准された教育理念であり、その出発点は、障害者も含めて特別な教育的ニーズのある子どもが通常の教育システムで学ぶことであった。そして、現在では「インクルーシブ教育とは、すべての学習者に関与できる教育システムの能力を強化していくプロセス」<sup>5</sup>と考えている。ユネスコの考えるインクルーシブ教育

の考え方は、その刊行物から読み取っていくと次のようになる。

**(1) インクルージョンのガイドライン (Guidelines for Inclusion) とその後の刊行物から**

ユネスコは、2005年に「インクルージョンのガイドライン:万人の教育へのアクセスの確保 (Guidelines for Inclusion : Ensuring Access to Education for All)」を刊行し、そこでは障害のある子どもの教育とインクルージョンとの関係について、「特殊教育のインテグレーション (統合) の挑戦で欠損していることは、通常の学校の構成やカリキュラム、教授、学習戦略の変更を伴わなかったことだ」<sup>6</sup>と述べている。つまり、どのように特別なニーズのある子どもを教育するか、と考えるのではなく、どのように通常の教育を変えるか、という取り組みが欠けていたと考えている。また、特別なニーズについても「学校が組織的に行っている教育方法や厳格な教授法によって生徒が経験している困難さ」<sup>7</sup>と捉えている。

その考え方を図示したものがインクルージョン・レンズ (Inclusion Lens) (図1) であり、『インクルージョン・レンズ』を通して教育を見ることは、子どもを問題視することから、包括的なアプローチによって解決できる、教育システムの問題として見ることへの移行を意味する」<sup>8</sup>とある。つまり、教育的ニーズとは、子どもの障害や家庭環境といった子どもが持っている課題ではなく、学校に多様性を扱う装備がないという教育システムの問題として考えることである。これは、世界保健機関 (WHO) の国際生活機能分類 (ICF)<sup>9</sup> による障害の社会モデルと同じように、教育へ参加できないことの障壁が、学校教育システムという環境因子との関係で生じていると理解することである。



UNESCO (2005) Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All p.27

図1 インクルージョンレンズを通して見た教育 (Education through the Inclusion Lens)

このようなインクルーシブ教育を子どもの問題から教育システムの問題として見る視点をもとに、2009年のユネスコの刊行物である「教育におけるインクルージョンの政策ガイドライン (Policy Guidelines on Inclusion in Education)」では、インクルーシブ教育の有効性の検証に移行した。ここでは、インクルーシブな学校は、学習面で効率的であり、すべての子どもの保護やジェンダーへの対応により、子どもにやさしい学校となることが検証されている。

その後、格差や貧困、移民などの世界的な課題を踏まえ、インクルージョンには障害者や特別な教育的ニーズのある子どもの教育機会の確保に加えて、公正な社会を創造するための教育という意味も付加されてきた。そして、インクルージョンは、特別な教育的ニーズがある子どもが教育からの排除 (exclusion) されることへの対策となっている。この教育からの排除は、学校の在籍だけでなく、学習プログラムからの排除や意味のある学習経験からの排除など、学習活動への参加に関する内容も含んでいる。教育的排除と社会的排除との関連性について、「多くの国では、社会的排除のパターンは、しばしば教育的排除のパターンに影響し、教育的排除は社会的排除につながる」<sup>10</sup>と述べている。このように、インクルーシブ教育は障害のある子どもも含めて特別な教育的ニーズに対する教育であったが、貧困と格差、社会の分断といった課題に対する教育としての意味を持つようになった。

## (2) SDGs とインクルーシブ教育

インクルーシブ教育は、2015年に日本も含めて国連の全加盟国が批准しているSDGs (持続可能な開発目標) に盛り込まれている。SDGsは、貧困、飢餓、健康、ジェンダーなど17項目の目標を設定しているが、包摂性 (インクルーシブ) を、誰一人取り残さないという意味で、主要な概念として提唱している。<sup>11</sup>そして、教育に関する目標を以下のように定めている。

「Goal 4 : Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all 全ての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を確保し、生涯学習の機会を促進する」<sup>12</sup>

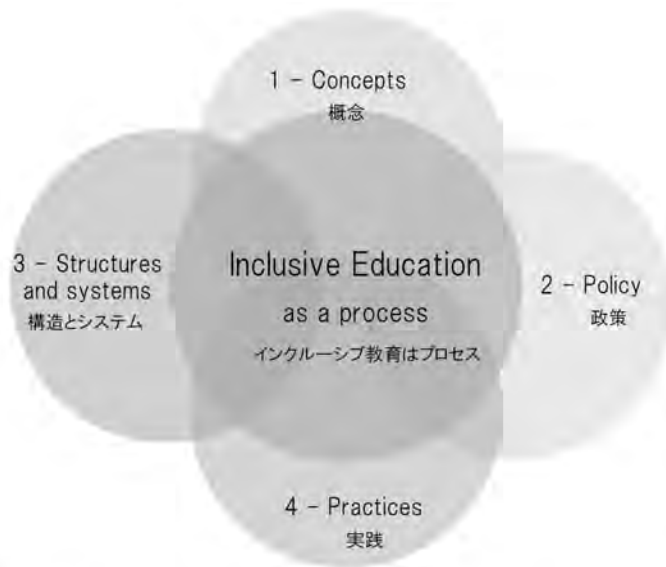
このインクルーシブ教育の施策や実践において、社会の理解や意識および支援が欠如していることに対しては、地域レベル、国レベルのアドボカシーと対話を通して取り組むとしているが、一律の施策や定義づけを求めているわけではない。また、インクルーシブ教育と障害児教育との関係についても、すでに特別支援学校などが整備されている国では、正規の学校を支援するリソースセンターへの移行を推奨し、まだ初等教育の就学率が十分でない国では、障害のある子どもを含めて、すべての子どもが学ぶことができる学校の実現を求めている。

## 4 インクルーシブ教育の具体的なアプローチ

### (1) インクルーシブ教育の枠組みについて

インクルーシブ教育という視点は、子どもの個別の問題から教育システムの問題へ転換することであるから、インクルーシブ教育という概念が提供するものは、個別の支援の充実ではなく、教育全体の枠組みを見直すことである。そこで、ユネスコは、この教育制度のレビュー (評価) について、図2のような4つの次元を示している。

そして、それぞれの次元では、①概念：インクルーシブ教育が重要な教育の原則となっていること、②政策：インクルーシブ教育が重点的政策であること、③構造とシステム：人的財政的な資源が脆弱な学習者に届き、質の高い支援となっていること、④実践：学校は学習者の多様性に対する準備ができていて、というように、多層的で一体となった展開が必要であることを指摘している。



UNESCO(2016)  
Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education p15 Figure 1.1:

図2 Dimensions of the National Review Framework

## (2) インクルーシブな学校・インクルーシブな教室の開発

次に、ユネスコが考えるインクルーシブな学校と教室の特徴について、2016年にユネスコが刊行している「Reaching Out to All Learners : a Resource Pack for Supporting Inclusive Education」から、主に国内のインクルーシブ教育にはない観点を述べてみる。

### ① 学校文化

インクルーシブな学校の特徴として、まずインクルーシブ教育の価値観の共有が必要である。「学校の既存のメニューに適さない子どもたちの存在は、新しい教え方を試す際に、教師が互いに協力する共同的文化を求める」<sup>13</sup> いうように、新たな試みには、学校文化の変容が不可欠である。そして、「教師の共同目標の達成には共同的文化が存在している。校長は、伝統的に競争的、個人主義的な教授法である現状に挑戦しなければならない。」<sup>14</sup> といったように、学校全体が共同的文化に変容していくことの必要性を述べている。

### ② 学習

すべての子どもが学習できる教室とは、教師が多様性の増大にどのように対応すべきか、について考えることである。伝統的な授業では、多様性を負の要素として捉えることが多いが、インクルーシブな授業では「学習は個人的なプロセスであり、各参加者は、その経験を独自のバージョンを‘構築する’という考えを強調している。」<sup>15</sup> とあるよう、それぞれの子どもの興味と経験を生かし、学習が主体的に構築されると考えている。

同様に、伝統的な授業では、何らかの理由で授業に参加できない生徒について、参加しない生徒に問題がある、あるいは一部の生徒は基準を達成できない、と考える。これに対して、インクルーシブな授業では「すべてのクラスの生徒の参加を刺激し、支援できる新しい教授法の開発」<sup>16</sup> を求めており、その実現のための方向性として、協同的な学習をあげている。

協同的な学習では、「クラスの全メンバーに対して高い学習水準を達成することができる教室と同時に、参加を最大限にする教室の状況を作り出すための生徒間の共同を促進することは、可能性のある取り組みであることの強力な証拠がある。さらに、この証拠は、そのような実践が例外的な生徒を支持する有効な手段となることを示唆しており、例外的な生徒とは、クラスに新規

に参加した子ども、異なる文化や言語の背景を持つ子どもたち、障害のある子どものことである。」<sup>17</sup>と述べている。また、そのために必要な要素として、発言や聞く態度などの規則の確立、公平性、肯定的な雰囲気などを指摘している。

### ③ 教師・学習アシスタント

インクルーシブ教育を、特別なニーズのある生徒に対する教育と捉えると、教師に求められる専門性は、障害や個別支援の知識と考えることが多い。それに対し、インクルーシブ教育をすべての子どもの教育と考えた場合、教師に求められる力も異なってくる。学習が遅れる生徒には、学習状況の把握や評価方法、個別の教育計画、行動観察やチェックリストの活用、他の専門家との連携などを基本としつつも、実践においては、授業研究や即興的な対応などが重要であると指摘している。

インクルーシブな授業の開発では、日本の授業研究を事例としてあげている。ビデオ録画などで生徒の反応を見て、教師の実践や計画した活動について、学習に躓いたところを手探りで探し出し、教師の実践を振り返ることが効果的である。また、「研究は、より効果的な実践を開発できる風土をつくる際に、学校の文脈の重要性を指摘している。」<sup>18</sup>とあるように、特別なニーズのある子どもがいることで授業の進捗状況が懸念される時に、教師がどう認識するかに対して授業研究が影響するという指摘は的確である。

即興性については、多様性に対応できる経験豊富な教師は、教材やクラス、教室の環境条件など、相互の様々な要素を考慮した上で「実際には多くの場合、直感的なレベルで行われている」<sup>19</sup>と述べている。そして、教師が、自分の実践を発展させることができるのは、「授業が予想通り行くことが少なく、それぞれの授業に多くの驚きがあり、それゆえ変化するための多くの可能性がある」<sup>20</sup>と省察できるからである。つまり、多様性に対応できる教師は、日々起こる想定外の出来事に柔軟に対応し、行為を省察し、学校の文脈の中で適切な指導を行っている教師である。

また、特別なニーズがある子どもには、支援のためのアシスタントが配置されることがある。しかし、教師も子どももアシスタントへの依存が進むと、「アシスタントの行動が、特定の生徒とクラスメイトとの間に障壁として機能する」<sup>21</sup>ことになる。これは、子どもが、クラスメイトや教師ではなく、アシスタントに話しかけ、助けを求めるようになるからである。このような状況を避けるため、必要とする場面に必要なだけ支援をすることが必要であり、この状況を「ホットスポット」<sup>22</sup>と呼んでいる。担当の教師は、この「ホットスポット」を発見し、連携して迅速に対応することで適切な支援となる。

### ④ 特別なニーズのある子ども

障害のある子どもも含めて、特別なニーズのある子どもを、どのように捉えるかは根本的な問題である。それは「多くの場合、特別な教育的ニーズのある生徒は別のやり方で扱わないといけない、と信じており、このことは、一部の生徒に対して、『私たち』の一部ではなく『彼ら』であるという見方を示している。」<sup>23</sup>とあるように、別な教育の必要性を必然的なものとして捉えている。そして、「生徒は『正常』と『正常未満』に分けられ、後者のグループには、しばしば別な形の教育が、常に追加されている。」<sup>24</sup>といったアプローチがとられる。

このような特別な支援の在り方について、特別な教育として開発されたアプローチは、その意図にかかわらず「クラス内のすべての学習者にアプローチできる教育の開発から注目をそらすことになる」<sup>25</sup>と指摘し、「別々のグループに分けられ、ラベル付けされ、他の学習者との違いを広げられている。」<sup>26</sup>と、その課題を指摘している。そして、「障害に応じて子どもたちを分類することが一般的に行われている。このようなアプローチは、多くの場合、管理上の理由で使用されているが、問題の意味の所在が子どもにのみにかかっているような傾向がある。」<sup>27</sup>と、子どもを見る視点への影響にも言及している。

それに対して、障害のある子どもが通常の学校に他の子どもと一緒にいることは、子どもの意識を変えることができ、その場合「影響を及ぼすものは、他の子ども達とスタッフの態度である」<sup>28</sup>と、教員や他の子どもとの関係が重要であると述べている。

## 5 インクルーシブ教育の捉え方

インクルーシブ教育という語は、国内やユネスコなどの様々な文脈において用いられている。それぞれの意味を、その文脈も含めて比較してみる。

### (1) 特別支援教育の推進によるインクルーシブ教育システムの構築

この場合のインクルーシブ教育システムは、従来の特別支援教育の延長として連続的な多様な学びの場を整備し、障害のある子どもの教育を充実させることを目指している。特別支援教育は「障害のある子ども一人ひとりの教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う教育」<sup>29</sup>であり、様々な教育の場があることでニーズに応じた適切な教育環境を構築しやすいと考えている。特に重度の障害がある子どもにとっては、安心して過ごせる環境を得やすいシステムである。

しかし、障害者権利条約や障害者基本法などを根拠に、障害のある子どもの教育の保証として規定されている以上、通常の教育（メインストリーム）の改善という意図は少ない。また、個別の支援が特別な場で行われることは、他者とのつながりや社会的な経験が得にくくなる。この点に対しては障害のある子どもと障害がない子どもと区分した上で、相互理解を進める交流及び共同学習で補おうとしている。

また、障害のある子どもを特別な学校で教育することに対して、通常の学級において他の子どもと同様に障害のある子どもが学ぶことを権利と考え、場の統合を目指す統合教育があるが、教育のダンピング（配慮がなく通常の学級で学んでいる状態）となる危険性が懸念されている。

### (2) 特別な教育的ニーズに対する子どもの教育としてのインクルーシブ教育

国内では、特別支援教育の対象として、特別支援学校や特別支援学級の子どもに通常の学級に在籍する6.5%の発達障害の子どもを加えて特別な教育的ニーズがある子どもとしているが、英国が20%程度、米国が10%程度の子どもに特別なニーズがあるとされ、学習困難、英才児など、教育的ニーズのある子どもを幅広く捉えている。

この特別な教育的ニーズを幅広く捉える傾向は国内の特別支援教育関連の文献にも見られる。学習の遅れがない発達障害の子どもを中心に、心理的な不安のある不登校傾向の子ども、いじめや行動上の問題なども発達障害との関連性が述べられている。文部科学省の生徒指導提要では「発達障害の理解」<sup>30</sup>が一つの項目となり、対人関係の困難さを感じている子どもに対して特別支援教育の視点で対応を検討する事例もある。このように、発達障害への関心の拡大と合わせて、様々な場面で特別支援教育との関連性が述べられている。

さらに、外国語を母語とした文化的背景が異なる子ども、経済的困難な家庭の子ども、虐待の経験がある子ども等に対する支援においても、学習への支援だけでなく心理的ケアや自己肯定感への配慮を求められており、それらは特別な教育的ニーズのある子どもとして捉えている。そして、通級による指導、特別支援学級、教育支援センター（適応指導教室）、国際教室、といったように、子どもの心理や発達の特性、文化的な背景といったニーズで分類し、個別で専門的な支援を用意することが多い。

このような様々な子どもが教室に在籍していることを前提に、授業のユニバーサルデザインなどの取り組みが提唱されているが、一斉授業での配慮などが多く、多様性を活用した協同学習といった実践は少なく、通常の教育（メインストリーム）の変革という文脈で実践されることは少ない。

### (3) ユネスコが考える教育システムとしてのインクルーシブ教育

ユネスコの文献で一貫して述べられていることは、インクルージョン・レンズを通して見ると、排除は子どもの問題ではなく教育システムの問題となる。それは、不登校や特別な場で学ぶ子どもなど、通常の学校や教室以外で学ぶ子どもの存在に対して、学校のシステムの変更によって教室で学ぶことを可能にできるかを考えることである。

ユネスコが取り上げるインクルーシブ教育の実践は幅広い。障害のある子どもの他に、経済的な困窮を背景に生徒の問題行動が多い地区での取り組みや家庭の文化的背景が異なることで起きる課題などが事例として取り上げられている。これらは、対象とする子どもも教育的ニーズも様々であるが、学校は多様な子どもに対して質の高い教育を行うという方針で一貫している。それは、すべての子どもを教育できる学校という教育システムに着目し、学校・教師の変容という視点で実践が評価されているからである。

現在、世界の教育課題は様々であり、子ども達にある特別な教育的ニーズも様々である。例えば、EUのインクルーシブ教育の研究では、民族紛争があった地域を研究推進地域とした教師向けツールの開発、移民や他国から移動してきた生徒の多い地区の学校の取り組み等があり、さらに早期退学の生徒や特別なニーズのある生徒の教育施策に対してインクルーシブ教育が反映されているか評価する取り組みがある。

これらに課題に対して、インクルーシブ教育という概念を原則とすることで統一的な取り組みが可能になる。現在の世界の教育目標である「包摂的で公正で質の高い教育」は、障害のある子ども、移民の子ども、民族対立、貧困などに対して課題別の支援体制を整えることではなく、すべての子どもが学べる学校がこれからの社会的変化に対処できる学校である。

## 6 インクルーシブ教育の視点による学校教育の変革

現在の特別支援教育では、学校におけるシステムの中核となるのは、特別支援教育コーディネーターである。コーディネーターという役割は、障害の専門家というより支援の調整や校内体制を整える役割であり、発達障害への支援が個別の治療的な関わりからチーム支援に移行するために必要である。同様に、文部科学省は、不登校の生徒などを支援する相談体制についても「教育相談コーディネーター」<sup>31</sup>を位置づける提言を行っている。これまでの不登校への対応は、心の問題として教師やカウンセラーが個別的・治療的に関わることが中心であったが、校内の相談体制を整備し関係者が協同的に動くことを重要視している。

国内では、神奈川県において、特別支援教育の開始時から、特別支援教育コーディネーターではなく教育相談コーディネーターという名称で組織に位置づけ、障害の有無にかかわらず支援が必要な子どもを支援する体制を整えている。その結果、支援が必要な子どもに対して、迅速にケース会議が開かれ、担任・学年・児童生徒指導担当やカウンセラー、ソーシャルワーカーなどのスタッフが協同的な関係を築き、柔軟な体制を構築してきた事例がある。

また、ユネスコが紹介する事例では、車椅子の生徒に対するサポートスタッフが連携することで多くの授業に参加できてきたことを受け、「同じようなアプローチが、行動の困難がある生徒の支援の戦略を開発する際にとられる」<sup>32</sup>と述べられている。つまり、子どものニーズが何であるかよりも、学校が支援するシステムを持っているかということが、インクルーシブな学校には重要であることを示唆している。

特別なニーズがある子どもが新たに加わると、学校は一時的に専門性をもったチームを立ち上げ、新たな対策を講じようとする。あるいは、子どもにとって適切な場を特定しようとするかもしれない。しかし、インクルーシブな学校は、子どもに合わせて教育システムの調整を試みるであろう。「それぞれの課題別に専門的なユニットがないことを理解することは重要です。それはメインストリームの中に含まれていません。」<sup>33</sup>という支援スタッフの言葉が示すように、子どもに合わせて柔軟なシステム変更ができる学校が、多様な子どもを教育できるインクルーシブな学校となる。



現在の特別支援教育は、専門的で個別的な支援を受けるために子どもが、教育の場を移動するようなシステムを指向している。しかし、個別的な対応は、ユネスコが指摘するように、子どもの学習機会や子ども同士が学びあう機会を少なくするとともに、子どもを障害や教育的ニーズに応じて区分し分離することにつながっている。子どもが、どの分類に属するかを特定することは、「学習者の分類には便利であり、追加的予算を獲得することには寄与するが、どのような分類であっても、そうするだけでは効果が得られることは、ほとんどない<sup>34</sup>」という研究報告があるように、子どもを専門家に預けるだけでは、学校の変革を抑制してしまうことになる。

インクルーシブ教育を実践することは、多様性に対応できる学校を創ることである。それは、子どものニーズに応じた学びの場を用意することではなく、教室が多様な学びが生まれ場所になることである。インクルーシブな学校・教室とは、さまざまなニーズがある子ども一人ひとりが、学ぶ意味を感じ、子ども同士が協同的な環境の中で多様性を受け入れ、主体的に学ぶことができる教室である。そして、現在の世界的な教育目標である包摂的かつ公正で質の高い教育の実現につながっている。

- <sup>1</sup> 外務省「(2015)「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ(仮訳)」  
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/pdf/000101402.pdf> (参照 2018-9-20)
- <sup>2</sup> 文部科学省 平成24年12月「『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のあ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』調査結果」
- <sup>3</sup> 文部科学省(平成24年7月)「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm) (参照 2018-9-20)
- <sup>4</sup> 同上 参照
- <sup>5</sup> UNESCO (2017) A guide for ensuring inclusion and equity in education p7
- <sup>6</sup> UNESCO (2005) Guidelines for Inclusion : Ensuring Access to Education for All p9
- <sup>7</sup> 同書 p9
- <sup>8</sup> 同書 p27
- <sup>9</sup> 厚生労働省 (2002)「国際生活機能分類－国際障害分類改訂版－」  
<https://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html> 2018年取得  
 ICF(International Classification of Functioning, Disability and Health)は、WHO(世界保健機関)で採択された、障害を含めて健康状況と健康関連状況、結果、決定因子を理解するための科学的基盤を提供するものである。
- <sup>10</sup> UNESCO (2012) Addressing Exclusion in Education p4
- <sup>11</sup> 外務省(2018年5月)「『持続可能な開発目標』(SDGs)について」  
[https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/pdf/about\\_sdgs\\_summary.pdf](https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/pdf/about_sdgs_summary.pdf) (参照 2018-9-20)
- <sup>12</sup> 国連2015年9月(外務省仮訳)「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ(原文：Transforming our world : the 2030 Agenda for Sustainable Development)」
- <sup>13</sup> UNESCO (2016) Reaching Out to All Learners : a Resource Pack for Supporting Inclusive Education p27
- <sup>14</sup> 同書 p28
- <sup>15</sup> 同書 p134
- <sup>16</sup> 同書 p114
- <sup>17</sup> 同書 p38
- <sup>18</sup> 同書 p116
- <sup>19</sup> 同書 p135

- 
- <sup>20</sup> 同書 p136
- <sup>21</sup> 同書 p74
- <sup>22</sup> 同書 p90
- <sup>23</sup> 同書 p123
- <sup>24</sup> 同書 p126
- <sup>25</sup> 同書 p126
- <sup>26</sup> 同書 p126
- <sup>27</sup> 同書 p58
- <sup>28</sup> 同書 p58
- <sup>29</sup> 文部科学省（平成 19 年）19 文科初第 125 号「特別支援教育の推進について（通知）」
- <sup>30</sup> 文部科学省（平成 22 年）「生徒指導提要」 p54
- <sup>31</sup> 文部科学省（平成 29 年）28 文科初第 1423 号 「児童生徒の教育相談の充実について（通知）」
- <sup>32</sup> UNESCO（2016）Reaching Out to All Learners : a Resource Pack for Supporting Inclusive Education p90
- <sup>33</sup> 同書 p90
- <sup>34</sup> John Hattie（監訳 山森 光陽）（2009）教育の効果 図書文化 p150