

インクルーシブ教育の現在

－ ユネスコと EU におけるインクルーシブ教育 －

Current Status of Inclusive Education: Inclusive Education in UNESCO and EU

中村 信雄

Nakamura Nobuo

要旨：持続可能な開発目標（SDGs）における教育分野の目標は「包摂的かつ公正な質の高い教育」である。この目標の達成に向けて、ユネスコは中間報告としてモニタリングレポートを作成し、EUは「特別なニーズとインクルーシブ教育のための欧州機構」によって、インクルーシブ教育の理念に基づいて、政策と実践のためのプロジェクトを進めている。これらの報告を基に、生徒の多様性に対する教育としてのインクルーシブ教育の成果と課題、そして今後の方向性について考察した。

キーワード：インクルーシブ教育、ユネスコ、EU、特別なニーズとインクルーシブ教育のための欧州機構

1 はじめに

インクルーシブ教育は、ユネスコが1994年のサラマンカ声明で提唱した世界の教育理念である。この声明は、1990年の世界教育会議で提唱された「万人のための教育（EFA）」という教育目標に向けて、それまでのインテグレーション（統合教育）に代わり、インクルージョン（包摂）の実現を目指すものである。インクルーシブ教育は、障害のある子どもだけではなく、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教育における困難について、特別な教育的ニーズ（SEN）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」を意味している。

2000年に国連で採択されたミレニアム開発目標（以下MDGs）では、EFA実現のために、開発途上国の就学と女子教育を課題として「ターゲット2.A 2015年までに、すべての子どもたちが、男女の区別なく、初等教育の全課程を修了できるようにする」¹と設定された。MDGsでは特別なニーズに対する記述は表面には出ていないが、障害者のことが特に考慮されなかった理由として、障害に対する概念の変化がある。障害がある人々に対して、医療とリハビリの必要性によって定義された人（医療モデル）、または社会的・経済的支援の受領者（チャリティーモデル）と考えられてきたが、世界的な障害者権利運動における新しい「社会モデル」は、障害者が受けている制約が、文化的・社会的・経済的障壁によって生み出されている、と考えるようになった。そして、この社会モデルは、医療や福祉、教育など、障害者の社会参加を含む、人権モデルの概念において広がっている。インクルーシブ教育の定義でも、特別なニーズは「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」となり、この視点の転換はインクルージョン・レンズ²として表現されている。そして、このレンズを通して視ると、特別なニーズは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

課題となる。

2 SDGs と GMR におけるユネスコのインクルーシブ教育

2015 年に国連で採択された持続可能な開発目標（以下 SDGs）は、貧困、飢餓、健康、ジェンダーなどの分野で 17 項目の目標を設定しているが、「誰一人取り残さない」という表現を用いて、包摂性（インクルージョン）を主要な概念として提唱している。そして、教育に関する目標を以下のように定め、ユネスコは国連機関として目標の達成状況を報告している。

SDGs 目標 4 : すべての人々への包摂的かつ公正な質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する³

(1) グローバル・エデュケーション・モニタリング・レポート

SDGs の教育分野の進捗状況を示すために、ユネスコはグローバル・エデュケーション・モニタリング・レポート（以下 GMR）を作成した。その役割は、SDGs 全体のフォローアップの一環として、すべての関係機関が自らの責務を果たすことを支援し、国家および国際的な戦略の実施状況を報告をすることである。

ユネスコは、GMR を作成する前段階として、インクルーシブ教育の定義の曖昧さを認めている。サラマンカ声明で提唱したインクルーシブ教育がメインストリームの学校改革であることに対して、時間の経過とともにインクルーシブ教育と特別教育という用語があいまいに併合されてきたことから、インクルーシブ教育の概念を明確にするためにコンセプトノート⁴を刊行している。それは、すべての学習者を教育することが、実現が遠すぎて議論が曖昧になっている現状があり、障害や他の特定の子どもたちのコミュニティを設定しようとした結果、「インクルージョン」という用語が一部の国では障害を持つ人々の教育となっている状況を踏まえたものである。

この「特定なグループに対する教育的排除」は、構造的な不平等によるものであり、子ども、青少年、大人を問わず、排除のリスクに関するメカニズムは、グループに関係なく共通した仕組みによる。つまり、対象の別ではなく、多様性に対するシステムの問題である。学習者の多様性に対して、「問題としてではなく好機へのチャレンジとして捉える」⁵のであれば、包摂的な社会づくりの出発点となることができる。そして、教育が公正と包摂性を達成する上での障壁は、「その達成が可能で望ましいものであるという信念の欠如」⁶と GMR は報告している。

(2) 教育におけるインクルージョンに向けて：25 年後のサラマンカ声明

表 1 は、ユネスコのインクルーシブ教育に関連した主要な会議とステートメントであるが、各声明において、インクルージョンと合わせて教育における公正について表明してきた。そして、2020 年には、「教育におけるインクルージョンに向けて～25 年度のサラマンカ声明～」を刊行し、インクルージョンの出発点であるサラマンカ声明から 25 年後の現在の状況と課題、そして今後推奨される行動を示している。

教育におけるインクルージョンについては、すべて子どもに質の高い学習機会への完全な参加とアクセスを保障するという基本原則と、多様性を尊重し、あらゆる形態の差別を排除することを再確認している。また、新たな課題として、交差性の概念（差

表 1 インクルーシブ教育に関連した会議とステートメント

1990 年	万人のための教育(EFA)
1994 年	サラマンカ声明
2000 年	世界教育フォーラム会議
2015 年	教育に関する世界フォーラム:インチョン宣言
2019 年	教育における公正と包摂:カリのコミットメント

別や抑圧に関連する他の特性と交差するときに不利な点が悪化するという認識)と、教育、社会、文化レベルで必要とされる変革の規模の大きさと複雑さを強調している。

さらに公正の課題として、教育システムのランキングを改善するという圧力の高まりが、インクルージョンと公正に関する新たな障壁を生み出しているという認識も生まれている。学校の自律性、学校間の競争、保護者の選択がますます重要視されているが、説明責任と学校間の競争の激化と相まって、低所得者やマイノリティの家庭の学習者にさらに不利益をもたらすことが懸念されている。例えば、保護者の選択と学校間の競争により、チリやスウェーデンなどの国では、成功していると思われる学校とそうでない学校との間のギャップが広がっていることが報告されている。⁷

さらに、この報告書は近年の世界的な重要課題について、気候変動、パンデミック、難民と移民の増加、経済の構造変化による労働市場の変化とデジタル革命によって生み出される若者に求められる新しいスキルを挙げている。人工知能を活用した教育は、個人の環境、国籍、文化、性別、障害の状態、年齢などに関係なく、すべての人が利用できることが重要である。これらのテクノロジーが提供する機会において、十分に考えられた介入が行われなかったときには、「構造的、経済的、社会的、政治的な不均衡を悪化させ、さまざまな人口統計上の属性（性別・年齢・地域・職業）による不公平をさらに強化する可能性がある」⁸というところに本当のリスクがある。そして、このようなリスクに対して、「インクルージョンと公正の明確な定義」「参加の障壁の特定」「教師に対するサポート」「カリキュラムと評価手順の設計」といった行動指針の重要性を述べている。

3 EUにおけるインクルーシブ教育と欧州機構

EUにおけるインクルーシブ教育は、31の加盟国で構成されている「特別なニーズとインクルーシブ教育のための欧州機構」（以下欧州機構）によって進められている。欧州委員会は、障害者の社会参加のために、1983年の第1次行動計画から第2次の「ヘリオス（Helios）I」、第3次の「ヘリオスII」と一連の行動計画を進めた後に、デンマーク政府の主導で1996年に欧州機構を設立した。当初は「特別なニーズ教育の開発のための欧州機構」だったが、EUにおけるインクルーシブ教育のプラットフォームとして機能するために、2014年に名称変更した。欧州機構の主な役割は、教育分野におけるインクルーシブな政策と実践の改善を支援することである。そして、インクルーシブで公正な教育の機会によって、すべての学習者の権利を保障し、学習者の人生のチャンスと社会に積極的に参加する可能性を高めることを目指している。その重点的な活動は、インクルーシブ教育に関連する国の政策レビューや優先的な課題に焦点を当てたテーマ別プロジェクト、技術支援などのコンサルタント業務、セミナーやワークショップである。

欧州機構はプロジェクトの成果として、方法論レポート、文献レビュー、政策レビュー、最終概要レポートなどを公表している。このプロジェクトのテーマは、インクルーシブ教育の実践や成果、教師の専門性に関することから政策や予算まで扱っており、明らかにされた課題は、次のプロジェクトに引き継がれている。ここでは、インクルーシブ教育に対する取り組みがわかる2つのプロジェクトを紹介する。

(1) インクルーシブ教育におけるすべての学習者の達成の向上

このプロジェクトの原題が「Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education」であることから、RAプロジェクトとする。このRAプロジェクトは、30カ国が参加して2014年から2017年にかけて行われた。プロジェクトの目標は、学校が、若者の学習意欲と能力に直接的に影響を与え、参加とエンゲージメント（積極的関与、愛着心）を増やし、早期中退者の数を減らし、最終的にはすべての学習者の達成度を高めることである。プロジェクト開発は、イタリア、ポーランド、英国（スコットランド）の3つのラーニングコミュニティ（以下LC）で行われ、それぞれのLCは地域の学校グループと関係機関で構成され、学習者、教師、学校の指導者、研究者、保護者、地方および国の政策立案者が参加している。

RA プロジェクトの成果として、学校の構造とプロセス（学習者のグループ化、スタッフの配置、カリキュラムへのアクセスなど）をインクルージョン・レンズで捉えることで、「質の高い教育を提供する能力」「説明責任の問題」「市場ベースの改革と公正との対立」といった課題を解決できる、と述べている。そのために、LC ネットワークに参加している大学や地域の専門家の知識を導入し、多様なニーズに対処できる教師の専門的で熟達した能力を構築し、学校組織の実践的能力であるキャパシティ・ビルディングを高めることの重要性を述べている。





(2) 学校の失敗を防ぐ

原題が「Preventing School Failure」であることから、PSF プロジェクトとする。この「学校の失敗」は、OECD の報告書「教育の公平性と質」⁹でも定義されている概念であり、困窮している生徒と学校を支援することが、学校の失敗を減らし、経済成長を促進し、より公正な社会に寄与することである。欧州機構は、2018年から2020年にかけてPSFプロジェクトに取り組んできた。それは、OECD 諸国で多くの生徒が基本的な技能を習得できずに後期中等教育修了前に教育制度から脱落し、特に困窮または移民の家庭に育った生徒は達成が不十分で資格を得ずに学校を離れる傾向があり、彼らが通う学校は利用可能な資源が少ない、という背景がある。PSFプロジェクトでは「学校の失敗」に対して、両方の視点、つまり、「学校システム内で個人がどのように失敗するのか」という個人の視点と「学校システムが個々の学習者の教育をどのように失敗するのか」というシステムの視点で検討している。

学校の失敗は、「早期の退学」「低い学業成績」「社会に完全に参加できない、または成人期のウェルビーイングの貧困」という3つの現象として現れる。この課題に対して、PSFプロジェクトでは、政策要素やシステムの問題と個々の学習者との関連を検討し、「学校の失敗」を学校教育と生徒個人の問題に帰結するのではなく、表2の「エコシステムモデル」で対応することを提唱している。¹⁰

エコシステムモデルは、個人レベルのマイクロシステム、学校レベルのメソシステム、コミュニティレベルのマクロシステム、さらに国/地域レベルのマクロシステムという構造であり、このシステムの構成要素が学校の失敗に影響している。そして、学校がすべての学習者に公正な学習機会を提供するためには、エコシステムで示された各レベルにおいて、一貫した取り組みを展開することが「学校の失敗の防止」となる。

表2 エコシステムモデル

 Individual level	個人レベル (マイクロシステム)	<ul style="list-style-type: none"> ・パーソナライズされたアプローチ ・学習成果の低さに早く対処する ・原級留置の削減
 School level	学校レベル (メソシステム)	<ul style="list-style-type: none"> ・インクルーシブな学校をつくるリーダーシップ ・カリキュラム、評価、教育方法の拡大 ・キャリアパスの提供 ・ウェルビーイングのサポート
 Community level	コミュニティレベル (マクロシステム)	<ul style="list-style-type: none"> ・外部機関/サービスとの協力 ・家庭への支援
 National/ Regional level	国/地域レベル (マクロシステム)	<ul style="list-style-type: none"> ・社会的不平等と貧困に取り組み、公平性を促進 ・教育、保健、社会福祉、労働の協働的な関係 ・効果的で継続的な点検システムの開発

(POLICY FOR PREVENTING SCHOOL FAILURE WITHIN THE ECOSYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION SYSTEMS p2 を基に作成)

<https://www.european-agency.org/resources/multimedia/policy-preventing-school-failure-within-ecosystem-inclusive-education-systems>

[2020年4月14日参照]

4. インクルーシブ教育と特別な教育

(1) 特別な教育と通常の教育

国内における障害のある子どもの教育は、戦後の小学校・中学校に特殊学級を設置、盲学校・聾学校の就学義務、病弱・肢体不自由・知的障害の教育制度の整備に続いて、養護学校の義務化という経過を辿ってきた。この特殊教育の進歩と場の整備は、障害のある子どもに対する教育的介入を進め、教育困難という考え方を拒否し、排除に対抗してきた。

しかし、障害のある子どもに対する特別な教育は、分離された学校システムを構築し、特別な教師教育プログラムを開発してきた。このように特別な教育が単独で展開されたことは、教育全体の変化に対して抑制的に作用することとなった。そして、通常の教育システムと特別な教育システムという二つの教育システムは、「減少するのではなく、むしろ増加する依存関係を共有している」¹¹と考えられる。

また、通常の学校システムにおいて、特別な教育を内化し応用することで特別なニーズに対処しようとしているが、その結果、インクルーシブ教育が弱められることがある。このことを分析するためには、通常の教育と特別教育の関係を示すことが必要であり、「この試みによって、現代の教育政策および実践における排除の力を特定することができる」¹²と考える。インクルーシブ教育を進めるには、特別な教育と通常の教育が「図と地の関係」にあることを踏まえ、どのような相互関係が障壁になっているかを検討する必要がある。インクルーシブ教育は、特別支援教育と対比されるものではなく、通常の教育と特別な教育の総体と比較検討されるべきものである。

(2) 特別なニーズ教育

障害のある子どもの教育では、診断された障害名ではなく「特別な教育的ニーズ」(SEN)が使われるようになった。この「特別な教育的ニーズ」という概念は、1978年のイギリスにおける「ウォーノック報告」から始まり、1981年の教育法では、特殊教育の対象となる子どもを、「障害」のある子どもではなく「特別な教育的ニーズ」のある子どもとした。この概念は、「特別な教育的手だて」を必要とするような「学習における困難さ」がある子どもには「特別な教育的ニーズ」がある、というものである。そして、サラマンカ声明では、言語的・民族的・文化的マイノリティの子どもを含めて、子どもの学習上の困難について、特別な教育的ニーズとしている。イギリスでは、ほぼ20%の子どもが対象であり、国内でも、学習指導要領の「特別な配慮を必要とする生徒」として、障害のある生徒、海外から帰国した生徒や外国人の生徒、不登校生徒などを対象としている。

しかし、障害児教育から特別なニーズ教育への移行については、障害の医学モデルの代替として新たなラベリングを生み、ニーズを明確にすればするほど差異を強調するというジレンマを抱えることになる。欧州機構のRAプロジェクトでは、「ニーズベースの障害モデルでは治療と補償的アプローチとなり、学校や教育システムの力量や能力を向上させることはできない」¹³と述べている。同様に、ユネスコのGMRでは、この「特別なニーズ」について、新たな排除を生み出す可能性を示唆し、システム側の障壁に視点を変えるように述べている。さらに、社会と文化が差異を強調している、という社会モデルに拠って、「特別なニーズという概念を排して、参加と学びへの障壁という概念に置き換えるべきである」¹⁴という方向性を示している。

障害のある人々にとっての「特別なニーズ」は排除の理由になる可能性があるが、同様のメカニズムによって、ジェンダー、年齢、居住地、貧困、民族、先住民、言語、宗教、移民や避難民という立場、性的指向や性自認、性表現、信念、態度といった理由も排除になりうる。特別なニーズを「生徒にある欠損の結果」とすると、それは障害の置き換えとなるが、システムの障壁の結果と考えると、インクルージョンはシステム全体の統一的な問題となる。インクルージョンを理解し実践するためには、概念の転換が必要である。

(3) インクルーシブ教育の課題

インクルーシブ教育に対する否定的な言説や困難さは、ユネスコの次の文に象徴される。

他者との相互作用を最大にすること（すべての子どもたちが同じ屋根の下で学ぶこと）と、学びの可能性を充実させること（どこにいても生徒が最もよく学べること）という望ましい目標の間には潜在的な緊張関係がある。¹⁵

この緊張関係やジレンマは、当事者にとっては、「特別なニーズに対する教育」と「権利としての教育」の選択となる。すべての学習者には、適切な教育を受けるというニーズがあるが、関連するさまざまな機会を提供する共通の社会制度（つまり、地元の主流の学校）に完全に参加する権利もある。多くの場合、保護者は子どものニーズを満たすか（特別な学校または別の教室への配置を意味する場合がある）、子どもが保障された他の学習者と同じ権利と機会（つまり、主流の学校に配置されること）について、選択することを余儀なくされる。

通常の学校において、インクルージョンを達成させるための準備、支援、説明責任が不十分な状態で障害のある子ども達を包摂することは、排除の経験を助長したり、学校やシステムをインクルーシブにすることに対して揺り戻しを引き起こす可能性がある。また、少数派の子どもにとっても、自分の居場所や所属意識の形成に対して、子ども自身が危機感を抱く懸念がある。完全なインクルージョンにはデメリットもある。もし熟慮を欠いたインクルージョンが行われると、少数派に対して同化の圧力が強まる可能性がある。グループのアイデンティティ、慣習、言語、信念は、価値がないとされたり、危険にさらされたり、帰属意識が損なわれることもある。グループの文化を守る権利と自己決定および自己表現の権利は、ますます強く認識されている。「マイノリティの集団は、分離されることでアイデンティティが保たれ、エンパワーメントされる、という考えからも抵抗を受けるかもしれない」¹⁶ という危惧もある。

それは、インクルージョンが違いを受け入れると同時に差異を強調し、少数派への支援は多数派からの分離という関係を有しているからである。状況によっては社会的参加を達成するよりも、社会的排除を助長させる可能性がある。対象を限定した支援は、差別や偏見の対象となったり、レッテル貼りが行われたり、歓迎されない形でのインクルージョンにもつながりかねない。しかし、このようにいくつかのデメリットや批判があったとしても、インクルーシブ教育は必要とされる。それは、社会的包摂と公正の確保など、現在の教育課題に対する教育の方向性を示しているからである。

5 インクルーシブ教育と学習・カリキュラム

「すべての子どもたちが同じ屋根の下で学ぶ」ことに対して、学習の進度が遅れたり達成状況の低下を指摘されることがある。あるいは、学校は学習者の多様性に対応できない、多様性は高コストとなる、という懸念もある。それに対して、ユネスコは、明確に「学習者の多様性は称賛されるべき強みである」¹⁷ と述べている。この学習の達成に対して、欧州機構の RA プロジェクト及び PSF プロジェクトは、次のような方向性を示している。

(1) 学習のパーソナライゼーション（学習の個性化）

ユネスコや欧州機構のプロジェクトでは、インクルーシブ教育の状況下では、学習者の参加とエンゲージメントを高めることの重要性を主張している。学習者のエンゲージメントを高めるには、教室内の多数を占める生徒を想定した「ワンサイズ・フィット」のカリキュラムが参加の障壁となっており、すべての子どもが学習へ積極的に参加できるよう支援する「学習の個性化」のアプローチが必要となる。¹⁸ このアプローチには、学習者中心のカリキュラムと評価のフレームワークの開発、及び、関係するすべての教育者が継続的に専門能力を開発する機会が必要である。学習の個性化は、学習者が主体的に学ぶことを意味するため、教師は学習者と一緒に学習プランを計画し、誰にでも学習のオプションを提供することが求められる。そして、カリキュラムの柔軟性が、学習の個性化と適切なサポートを可能にする。この学習の個

性化によって深い学びが可能になり、SENと特定された生徒を含め、すべての学習者に進歩と参加、そして成功に対して高い期待を持つことができる。

学習の個性化は、生徒の能力に合わせて教材の難易度を分けるような教師主導の習熟度別学習ではない。PSFプロジェクトの報告では、「学習の個性化」について、学習者中心の「個性化：personalised」と教師主導の実践である「差異化：differentiation」「個別化：individualisation」と区別し、「個性化されたアプローチが、移民の学習者やSENを持つ学習者など、リスクのある学習者のニーズに対処するために特に重要である」¹⁹としている。

この学習者中心のアプローチは、学習者が積極的に学習に関与し、持っているスキルと人生経験を使い、学習者の強みと興味を生かした学習体験を創り出し、達成基準に関するガイダンスを活用して評価を設計することである。つまり、学習内容だけでなく、自己学習のスキル、自己評価によるメタ認知的学習方略、教師の形成的フィードバック、協働的な関係を活かしたピアラーニングなど、学習者の主体性を基盤にした学習のことである。

(2) 学習のユニバーサルデザインと柔軟なカリキュラム

欧州機構やユネスコの報告では、有望なアプローチとして「学習のユニバーサルデザイン」が取り上げられている。それは、すべての子どもたちが、多様な学習スタイルに対応できるカリキュラムで学ぶことである。教科書は、話し言葉、手話言語、画像など、すべての人にとってアクセス可能でなければならない。評価は形成的で、児童生徒が様々な形でその学びを証明できるようにすることが求められる。学校のインフラ設備は、誰もがアクセスできるように技術革新の可能性を追求する。また、特別なニーズのある生徒に対しては、階層型のサポートモデルによって、効果的に対応できるようにする。このように、インクルーシブ教育のための学習のユニバーサルデザインは、一斉授業における指導の平準化やパターン化ではなく、学習者中心のアプローチを支援するものである。

カリキュラムの具体例について、インクルーシブ教育の指標として用いられる「index for inclusion」では、すべての子どもたちのためのカリキュラムとして、「食糧生産と消費のサイクル」「水の重要性の調査」「人々が地域と世界を移動していることの原因」といった学習テーマを挙げている。そのテーマに対して、子ども達が「自信を持って批判的に思考し、お互いから学びあい、相互に尊重する」という活動を行い、学校は「子どもたちが達成することを奨励するような評価」を行い、スタッフは「一緒に計画を立て、教え、論評し、学習支援のためのリソースを共有する」という項目を指標にしている。²⁰

このようなカリキュラムでは、教師の役割も変化する。欧州機構のRAプロジェクトでは、イタリアのLCの成果より、教師の役割が「理解することのコーチ」となったことを挙げている。それは「学習者が情報を処理し、知識を使うことで理解と伝達を強化し、重要な質問に答えることで理解を深めることができるようにした」²¹という関わりであり、そのために地元大学の支援を受けながら、教師の能力を高めることに取り組んでいる。

(3) 多様性と学習の達成

欧州機構のPSFプロジェクトは、早期の退学、低い学業成績、成人となったときの社会参加とウェルビーイングの貧困を対象としているが、教育からの排除を防ぐには、低い学業成績にできるだけ早く対処することの重要性を指摘している。「初等義務教育に入学したときに肯定的な結果を確実にするためには、幼い頃から質の高い教育を提供するための国内規定の枠組みを採用することが不可欠である」²²といった幼児の教育とケアの質は、これからのナレッジベースの経済における成功のためには不可欠な基盤と考えている。

また、学習の躓きによって学年を繰り返すことは、コストがかかる上に非効率であり、成果にも懐疑的である。学習の躓きに対しては、「学年途中の学習のギャップに対処することにより、留年を防ぐ」「反復

的な学習を文化的サポートに変える」という対策を推奨している。PSF プロジェクトの調査結果では、サポートによって教育からの流失を防止しできることを確認している。その他には、OECD の提言にある「早期進路選択の回避」や「学校選択制の運用によって生まれる差別の回避」などが教育からの排除に有効である。要約すれば、早期の介入と段階的な支援、キャパシティ・ビルディングやホール・スクール・アプローチの促進が、学校の失敗を防止し、多様性に対応できる取り組みである。さらに、学習面だけでなく、移民の学習者は学習の達成や幸福感が低い傾向があり、言語教育などのパーソナライズed サポートが必要になる場合があるが、一部の学習者には、クラブ、課外活動、放課後プログラムを通じて、「学校やコミュニティに属している」という感覚を養う必要があることを報告している。

6 インクルーシブ教育と今後の教育

これまで述べてきたように、ユネスコや欧州機構におけるインクルージョンはすべての児童生徒の学習を改善する目的を持っている。GMR では、学齢期の子どもたちの学習危機に注目するだけでなく、排除、エリート主義、不公平など、教育システムの機能不全に対抗するための原則としている。SDGs の目標 4 が各国にインクルーシブ教育を明確に強く勧めているのは、教えることと学ぶことに対するアプローチの基礎であり、持続可能な社会をつくるための公正と正義に基づく民主主義の教育にとっての前提条件と考えているからである。

ユネスコのインクルーシブ教育の定義は「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」²³ であるが、インクルージョンは、特別なニーズのある子どもが「同じ教室で学ぶ」という「状態」のことだと理解されていることがある。それに対して「プロセス」としているのは、多様性を受け入れ帰属意識を高める「行動」のことを意味しているからである。欧州機構の RA プロジェクトは、インクルーシブ教育について「why : なぜ」から「how : どのように」へ移行するための研究の必要性を指摘してきた。そのために、「すべての学習者を教育する教育学の開発」と「教師が同僚と新しいアプローチを試すことをサポートする」ことの必要性を示し、研究者と共同してアクションリサーチによる新しいアプローチの開発を求めている。

国内では、2021 年の「令和の日本型学校教育」で、SDGs に沿って「誰一人取り残すことのない、持続可能で多様性と包摂性のある社会」を目指すことを掲げ、生徒指導上の課題、外国人児童生徒の増加、発達障害のある児童生徒、子どもの貧困等により多様化する子どもの困難さに対応するために、学校の多様性と包摂性を高めることが必要と述べている。そして、「指導の個別化」と「学習の個性化」で構成された「個別最適な学び」を推進しようとしている。学習以外でも、特別なニーズのある児童生徒に対して、「教育相談コーディネーターの整備」²⁴ や「障害のある児童生徒、不登校や日本語指導が必要な児童生徒等に対する支援計画の統合」²⁵ といった支援に関する施策が示されている。今後は、障害・言語・文化・貧困によって学習困難な状況にある児童生徒に対して、特別なニーズに対する「個別最適な学び」を進めることになるであろう。

しかし、個別の指導や支援が包摂的に作用するとは限らない。ICT の普及など、環境の変化は、子どもが持っている教育資本を含めた能力差を可視化し、結果として分離と排除を強化する可能性がある。学校が多様性を受け入れ、包摂的で公正なラーニング・コミュニティとなるためには、ユネスコや EU が提言しているように、一人ひとりの子どもにある学習の困難さに対して、教育システムの変更で障壁に対処しようとするインクルーシブ教育の概念が必要となる。今後、SDGs が目標とする「包摂的で公正で質の高い教育」を構築するためには、インクルーシブ教育という概念が、エコシステムのように、個人レベルから政策レベルまでの全てにおいて統一的な原則となることが求められる。

-
- ¹ 国連開発計画駐日代表事務所,『ミレニアム開発目標』,国際連合,2015年,p.3
- ² 中村信雄,「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」,東京理科大学研究紀要第4号,2018年,p.121
- ³ 国連(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』,2015年,p.15
- ⁴ UNESCO, Concept note for the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion, 2018年,p.3, <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190167rus.pdf> [2018年8月23日参照]
- ⁵ 同上,p.10
- ⁶ The Global Education Monitoring Report team(広島大学教育開発国際協力研究センター訳),『グローバル・エデュケーション・モニタリングレポート概要』,2020年,UNESCO,p.9
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_jpn [2020年9月8日参照]
- ⁷ UNESCO, Towards inclusion in education:Status,trends and challenges The UNESCO Salamanca Statement 25 years on, UNESCO, 2020年,p.20
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246> [2021年1月30日参照]
- ⁸ 同上,p.23
- ⁹ OECD, Equity and Quality in Education Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD, 2012年,p.18,
<https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf> [2021年8月21日参照]
- ¹⁰ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Preventing School Failure Final Summary Report, 2020年,p.9
https://www.european-agency.org/sites/default/files/psf_final_summary_report_en.pdf[2020年4月12日参照]
- ¹¹ Roger Slee, Defining the scope of inclusive education, UNESCO, 2018年,p.17
- ¹² 同上,p.2
- ¹³ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education Literature Review, 2016年,p.56, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Raising%20Achievement%20%20AD%20Literature%20Review.pdf> [2020年6月22日参照]
- ¹⁴ The Global Education Monitoring Report team(広島大学教育開発国際協力研究センター訳),『グローバル・エデュケーション・モニタリングレポート概要』,2020年,UNESCO,p.10
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_jpn [2020年9月8日参照]
- ¹⁵ 同上,p.12
- ¹⁶ 同上,p.13
- ¹⁷ 同上,p.22
- ¹⁸ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education Lessons from European Policy and Practice, 2017年,p.15, https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra_lessons_from_european_policy_and_practice-web_0.pdf [2018年9月4日参照]
- ¹⁹ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Preventing School Failure Examining the Potential of Inclusive Education Policies at System and Individual Levels, 2019年,p.73, https://www.european-agency.org/sites/default/files/psf_project_synthesis_report_.pdf [2020年4月14日参照]
- ²⁰ Tony Booth and Mel Ainscow, Index for Inclusion, CSIE, 2011年,p.124
- ²¹ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, KEY ACTIONS FOR RAISING ACHIEVEMENT Guidance for Teachers and Leaders, 2018年,p.9, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key%20Actions%20for%20Raising%20Achievement.pdf> [2021年8月1日参照]
- ²² European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Preventing School Failure Examining the Potential of Inclusive Education Policies at System and Individual Levels,2019年,p.73, https://www.european-agency.org/sites/default/files/psf_project_synthesis_report_.pdf [2020年4月14日参照]
- ²³ UNESCO, A Guide for ensuring inclusion and equity in education, 2017年, UNESCO, p.7
- ²⁴ 文部科学省,「児童生徒の教育相談の充実について(通知)」,2017年

²⁵ 文部科学省,「不登校児童生徒, 障害のある児童生徒及び日本語指導が必要な外国人児童生徒等に対する支援計画を統合した参考様式の送付について (通知)」, 2018 年