

教育におけるインクルージョンの国際比較（2005年調査） －障害のある子どものインテグレーション、及びインクルージョン－

徳 永 豊
(企画部)

平成17年度国別対応チーム

要旨：通常の学校で障害のある子どもに適切な教育を提供するインテグレーション、インクルージョンは重要な政策目標である。比較調査として、日本、アメリカ、イギリス、フランス、ドイツ、イタリア、カナダ、韓国、中国についてインクルージョンに関する基本情報を整理し検討した。検討項目は、①法令、報告書など公的な文書で、教育において、インクルージョンに類する用語として何が使われ、どのような定義になっているのか。②これらの用語等は歴史的にどのように変遷してきたか。③対象になっている子どもはどのような子どもか、実態のデータはどうなっているのか。④どのような点が課題として議論されているのか。これらの検討を踏まえて、発展途上国と経済発展国のインクルージョンについて、対象となる子どもの実態について及び教育サービスの連続体の必要性などについて考察した。

キーワード：インテグレーション（インクルージョン） 障害のある子どもの教育 概念規定 国際比較

1 はじめに

通常の学校で障害のある児童生徒に適切な教育を提供することは、すべての国で重要な政策目標となっている。この目標に向かっての取組が「インクルージョン」とされ、その実現に向けて具体的な施策が展開されている。このインクルージョンをどのように理解するかについては、それぞれの国、また研究者ごとで異なり、議論を深める上でも混乱の原因となっている。そこで、インクルージョンの概念、定義と主要国での導入状況等の国際比較を行いつつ、教育におけるインクルージョンについての考え方や方向性、取組の実態における相違点を明らかにし、我が国における特別支援教育の政策検討に資することが目的である。

2 比較調査の概要

(1) 調査対象

この比較調査の対象として、国際機関としてOECDを取り上げ、主要国としては日本、アメリカ、イギリス、フランス、ドイツ、イタリア、カナダ、韓国、中国を取り上げた。

(2) 調査方法

2005年7月に国立特殊教育総合研究所（現国立特別支援教育総合研究所）の研究者で、対象国ごとの調査チームを編成した。そして、インテグレーション及びインクルー

ジョンに関する既存の情報の整理や新たな情報収集を行い、情報提供を依頼した。次の調査項目に関して調査を行った。連邦制の国は、国としての情報を整理し、情報のある特定の州の取組とその州の位置づけ（先進的、平均的）、及び国の方針との関連を記述することとした。また記述内容は、出典を明示することとした。

(3) 調査項目

根拠となる法的に規定を明示しながら、以下の事項について、記述するよう調査を依頼した。

- 法令、報告書など公的な文書で、教育において、インクルージョンに類する用語として何が使われ、どのような定義になっているのか。
- これらの用語等は歴史的にどのように変遷してきたか。概念の違いがあれば、明確に記述する。
- これに類する理念にもとづく取組の実態として、対象となっている子どもはどのような子どもか、取組の実態のデータはどうなっているのか。例えば、特別学校在籍率の推移など、近年のデータの変化はあるのか。
- これに類する理念に向けての取組に関して、どのような点が課題として議論されているのか。

3 調査の結果

2005年に実施した調査の結果については、表1から表

5にその概要をまとめた。

(1) 国際的動向の概要

欧米等の障害のある子どもの教育は、20世紀前半までの地域社会における教会等による慈善的事業から、学校教育としての制度的な取組に推移してきた。これらの慈善事業や学校等の取組は、視覚障害や聴覚障害を中心に、障害のある子どものための学校を作り、障害のない子どもとは別に教育を提供する取組が中心であった。その後の1950年、60年代にデンマーク等において、障害のない子どもと一緒に教育を行うインテグレーションの考えの芽生えがあった。

1970年代にスウェーデンにおけるノーマライゼーションに関する幅広い議論を経て、イギリス、アメリカ、日本等においても障害のある子どもを通常の学校で教育を提供するインテグレーションが議論された。70年、80年代においては、欧米の公的政策としてインテグレーションが取り上げられている。

このインテグレーションに替わってインクルージョンの用語が使われるようになったのは、1994年のサラマンカ声明(Salamanca Statement)以降であり、国際機関や欧米の国々でもインクルージョンに関する議論が多くなってきている。

(2) 対象となる子どものカテゴリー

表1は、特殊教育、特別支援教育で対象となる子どもやインクルージョンを議論する際に対象となる子どものカテゴリーを整理したものである。

イギリスは、1981年に障害でなく「特別な教育的ニーズ(special educational needs)」の概念で、教育政策を検討するようになり、その後OECD等の国際機関も影響を受け、その対象を拡大している。

カナダでは、少数民族の言語を使用する者、特別な教育的ニーズのある生徒、地理・教育レベル・健康・性で不利な立場にある者を含むとされている。

特にUNESCOは1994年のサラマンカ声明において、多くの発展途上国の教育的な取組みを充実させるために、「障害のある子ども、英才児、ストリートチルドレン、働いている子ども、過疎地の子ども、遊牧民の子ども、言語的・民族的・文化的マイノリティの子どもなど」を含むとしている。

どのような子どもを対象とするかについて、特徴的な点として、OECD(2000)は特別な教育的にニーズに関して統計を取る際に混乱があるので、「障害(disabilities)」「困難(learning difficulties)」「社会的不利(disadvantages)」と異なるカテゴリーを検討している。

しかしながら、アメリカ、フランス、イタリアなどの多くの国々は、「障害」のカテゴリーで政策を展開している。これらの国では、自閉症や学習障害等、新たな障害のカテゴリーは増えつつも、基本的な枠組みは変わらない。

(3) インクルージョン等の定義と変遷

表2、表3、表4にOECD、イギリス、ドイツ等のインクルージョンに関する概念や定義、取組の概要をまとめた。

1) 掲げている理念

表2に示すようにインクルージョンを理念として掲げているのは、UNESCO、OECD・イギリス・カナダ(アルバータ州)、大韓民国(統合教育)、中国(随班就読)である。国際機関や経済発展国が掲げる意味、UNESCOに含まれている発展途上国が掲げる意味合いは、異なると推測されるが、詳細な点は後述する。

その他の国が今の段階で掲げている概念は表4に示すように、イタリア(Interrazione)、ドイツ(Integration)、フランス(Integration)、アメリカ(Least Restrictive Environments)、カナダ・オンタリオ州(Integration)、日本(交流教育、共同学習)であった。

2) 理念と掲げられた時期

インクルージョンについては、UNESCOと中国が、1994年に取り上げ、イギリスやOECDでは1997年頃から正式に議論されている。

インクルージョン及び類する概念の歴史の変遷をみると、主要国では、1970年前半頃までに、緩やかなインテグレーションの議論があり、国として正式の取組は、1970年後半である(イギリス;1978,1981年、イタリア1975,1977年、フランス;1975年、ドイツ;1960年)。インテグレーションの議論が積み重ねられ、イギリスは1990年後半にインクルージョンを導入し、イタリアやフランスはインテグレーションのままで政策を検討している。

国際機関は、そのような取組より少し遅れて、1980年中頃にインテグレーションが取り上げられ、1990年代にインクルージョの議論を展開している(UNESCO;1994,OECD;1997)。

インクルージョンを超える新たな概念として、OECD(2004)では「Equity」の議論が始められている。

3) インテグレーションの概念規定

インテグレーション及びインクルージョンについては、長年の議論の経緯で、その概念について様々な考えがある。

表1 インクルージョン、インテグレーション又は、現在の特別支援教育、特別なニーズ教育で対象となっている子どもとは（制度的に、統計的に、またはこれらの教育において一般的に話題とされているのか）

* 対応するサービスあり

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
OECD*1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UNESCO	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
日本	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
アメリカ*6	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
イギリス*2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	
フランス*5	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
ドイツ	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
イタリア*3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	**4	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
カナダ*7	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
韓国	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
中国	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

- 1 軽度の知的障害
- 2 中度の知的障害
- 3 重度の知的障害
- 4 言語コミュニケーション障害、言語コミュニケーション困難
- 5 聴覚障害、聴覚困難
- 6 聾
- 7 視覚障害、弱視
- 8 盲
- 9 情緒行動困難、逸脱行動、情緒混乱
- 10 運動障害、整形外科的障害
- 11 自閉症
- 12 長期病気療養を必要とする慢性病、健康上の疾患：病弱
- 13 移動民族の子ども
- 14 第一言語が母国語でない子ども、学校での言語と家庭での言語が異なる子ども
- 15 重複障害
- 16 盲ろう
- 17 特異な子ども、特別な教育的ニーズのある子ども
- 18 特異的な学習障害、学習障害
- 19 ADHD, ADD
- 20 高機能自閉症、アスペルガー症候群
- 21 英才児、優秀児
- 22 学習の遅れ、補習的な授業が必要な子ども
- 23 社会的不利な子ども、経済的貧困な子ども
- 24 先住民の子ども
- 25 犯罪[違反]者

- *1 OECDは、「SEN」を「障害」「困難」「社会的不利」に分けるが、その内訳は、このカテゴリーに類似するものであり、各国の状況に応じてデータを収集している。
- *2 イギリスは、障害でなくSENを使用している。障害カテゴリーはなく、ニーズのカテゴリーがある。このSENに含まれると考えられるカテゴリーを一で示した。
- *3 イタリアは、ICD-10に基づく医学的診断による。
- *4 移民で言語が異なり、ハンディキャップのある子どもは対象とされていた(モデナ・ポローニヤ)。
- *5 フランスは、近年、英才児・優秀児(21)、失読症・失語症、学業中断への取組を始めている。
- *6 アメリカの23,24,25については、IDEAにおいて規定はないものの、支援が提供されている場合がある。22については、1や18との区別が困難。IDEAにおいては、外傷性脳損傷の区分がある
- *7 カナダについては、アルバータ州の情報をもとに作成。

まず、インテグレーションの基本的な考えは、「障害のある子どもを障害のない子どもとともに教育すること」「障害のある子どもの教育を通常学級で実施すること」である(OECD, 1997)。この理念の実現に向けて、各国はそれぞれに取組を展開させる中で、概念そのものが変化してきた。

イギリスは、1981年教育法で、地方教育局やその他の機関に対して、基本的には通常学級での特別な教育的ニ

ズのある子どもの教育を義務づけた。その際に、インテグレーションを単に通常学級に在ることだけでなく、特別な教育的ニーズのある子ども、その他の子どもに適切な教育を実施することが前提条件となっている。

イタリアは、1971年に、部分的な統合教育が始められ、1975年に普通学校へのハンディキャップのある児童生徒の参加を促すため分離学級の段階的廃止、特殊学校の組織改編に着手した。そして、1977年に国として普通学級へ

表2 インクルージョンの使用とその定義について

理念として明記している	UNESCO OECD*1 イギリス*2 カナダ*3 大韓民国*4 中国*5
理念として明記していない	ドイツ イタリア フランス アメリカ

*1 OECDは、97年のOECD Proceedings :Implementing Inclusive Educationにおいて、Inclusive Education を明記し、「現存する学校に子どもが同化する意味のインテグレーションを越えた概念で、学校システムの変化、教育者の見方の変化、教育の目的を再考することを求める概念である」としている。対象としている子どもは、SENのある子どもであり、各国間のカテゴリーの違いを越えて比較可能な指標として「障害」「困難」「社会的不利」で整理しようとしている。

*2 97年のグリーンペーパー(コンサルテーションペーパー)により、明記した。「インクルージョンは、固定した状態ではなく、一つの過程である。SENのある子どもが通常学校で教育を受けるだけでなく、授業と生活において、同年齢の仲間と共働することを可能とするものである。……しかし、特別な目的がある場合には分離された手だてが必要な場合もあろう。インクルージョンには、子どものニーズに応じた教育カリキュラムとその指導が含まれなければならない。」としている。対象となる子どもは、SENのある子どもである。

*3 カナダ政府教育委員会資料: Access, Inclusion and Achievement: Closing the Gap (Fifteenth Commonwealth Conference of Education Ministers) Edinburgh, Scotland, 27-30 October 2003で明記した。教育におけるInclusivenessとは年齢、性、教育水準、言語、身体的健康、地理、居住地などについての状態や能力に基づいて、個人やグループの特別な学習ニーズを満たすことを意味している。対象となる子どもは、少数民族の言語を使用する者、SENのある生徒、地理、教育レベル、健康、性で不利な立場にある者である。

*4 「統合教育」、フル・インクルージョンをさすものではなく、様々な形態で学習・社会参加をめざすものである。小・中等教育法、特殊教育振興法、教育公務員昇進規定等で明記した。特殊教育対象者の正常な社会適応能力の発達のために一般学校で特殊教育対象者を教育するか、特殊教育機関の在籍生を一般学校の教育課程に一時的に参加させて教育することをいう(特殊教育振興法第2条6号)。対象となる子どもは、全ての特殊教育対象者である。インクルージョンとしての理念に含めるか否かの検討が必要である。

*5 「随班就読」(班は学級、読は学ぶ)として、94年の「障害のある児童、少年の随班就読の展開についての試行方法」で明記した。「随班就読」とは、英語で言うとLRC「Learning in Regular Class」、日本語に訳すと、「通常学級での学習」を意味する。インクルージョンとしての理念に含めるか否かの検討が必要である。

のインテグレーションを規定し、1992年に、学校、社会、職場、文化の各分野への包括的な統合の枠組みを規定した。インテグレーションについては、教育だけでなく、すべての分野における理念とされている。

アメリカでは、インテグレーションの概念でなく、Least Restrictive Environments (LRE)の概念で議論されてきた。1975年にLREが規定され、最も制約の少ない教育環境を保証し、限りなく通常の学級の中での教育を行うことを義務づけた。分離教育は極めて限定的にまた厳しく制限されるが、認めていないわけではないとされている。基本的には通常学級を基本としつつ、寄宿舎のある特別学校までの教育サービスの連続体を準備し、ニーズに応じた教育サービスを組み立てていくやり方である。

4) インクルージョンの概念規定

1990年代から議論されているインクルージョンの基本は、サラマンカ声明である(UNESCO; 1994)。

その前書きには、「この声明と行動のための枠組みを特徴づけているのは、インクルージョンの原則 (the principle of inclusion) であり、『万人のための学校 (school for all)』であり、誰であろうと排除することなく、個々の違いを尊重し、学習を支援し、個々のニーズに適切に応じられる『万人のための学校』を目指し進むことである。」とされている。インテグレーションとの違いは、対象とする子どもの広がりや排除しない「学校づくり」を特徴とする点である。

その「特別なニーズ教育に関する行動の枠組み」において、インクルーシブな学校の基本原則は、「すべての子どもたちが、どのような困難やあるいはどのような違いがあったとしても、可能な限り一緒に学ぶこと」とされている

表3 インクルージョンに類似する用語、その定義と変遷

OECD *1	Integration	イタリア *5	Integrazione インテグラツィオーネ 統合
日本 *2	「交流及び共同学習」「交流教育」「交流活動」「認定就学者」	フランス *6	Intégration(統合)。他に、形容詞つきで intégration educative(教育での統合)、 intégration scolaire(学校教育での統合)
イギリス *3	Integration	アメリカ	替わる用語としてLeast Restrictive environments (LRE) が公的には使用されて いる
ドイツ *4	Integration	カナダ	Inclusive setting(アルバータ州)、 Integration(オンタリオ州、ケベック州、ブ リティッシュコロンビア州)など

*1 94のOECD Documents The Integration of Disabled Children into Mainstream Education – Ambitions, Theories and Practicesで、障害のある子どもの教育を通常学校で実施することを意味した。対象としては、障害のある子どもであるが、SENについても記述がある。それより以前に、87年にOECDは、ヨーロッパ・コミュニティの公的政策として掲げたとの記述がある(1994文献)。

*2 「21世紀の特殊教育の在り方」(01)、通知148号(02)、特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領(71)等による。「ノーマライゼーションは、障害のある者もない者も同じように社会の一員として社会活動に参加し、自立して生活することのできる社会を目指すという理念であり、交流及び共同学習とは、障害のある子どもたちが、障害のない人たちと、学校教育の一員として活動を共にすることをいう。対象としては、障害のある子どもである。

*3 78年のウォーノック委員会報告に、「障害のある子どもを障害のない子どもとともに教育することを英国では、インテグレーションと表現するが、スカンジナビア諸国やカナダでは正常化(normalisation)と認識しており、アメリカでは、この傾向を主流化(mainstreaming)とよんでいる。」とある。76年教育法で、ゆるやかな理念となり、78年のウォーノック委員会報告で、第2章の小項目に、インテグレーションがある。81年教育法では、地方教育局その関係者に「特別な教育」と「統合教育」の義務を定めた。保護者の意見を考慮し、①適切な教育、②他の児童への効果的な教育、③財源の有効活用④の3つの条件が満たされれば、通常の学校で教育を提供することとした。この基本方針は、93年教育法、96年教育法においても同様であった。対象は、SENのある子どもである。

*4 60年西ドイツ常設文部大臣会議「特殊教育制度の整備に関する勧告」、94年常設州文部大臣会議決議の「ドイツ連邦国における学校の特殊教育的対応」、95年「学校における特殊教育的対応の一層の発展に関する法律」による。

*5 48年イタリア共和国憲法で、「健全な生徒、障害のある生徒とともに、万人に開かれた学校」と統合の理念が規定されていたが、70年代までハンディキャップのある児童生徒は特殊学校や分離学級に在籍していた。71年に「重度の知的障害・身体障害がある場合を除き、義務教育は公立学校の普通学級において実施されねばならない」と定め、不完全な統合教育が始動した。75年に普通学校へのハンディキャップのある児童生徒の参加を促すため分離学級の段階的廃止、特殊学校の組織改編に着手され、1977年に、国として初めてハンディキャップのある児童生徒の普通学級へのインテグレーションを規定した。92年に、ハンディキャップ者の学校、社会、職場、文化の各分野への参加に関する包括的な統合の枠組みを規定した。

○1971年3月30日法律第118号第28条、1992年2月5日法律第104号第1条(ハンディキャップ者の援助、社会的統合及び諸権利に関する枠組み法)、1994年4月16日委任立法第297号第314条

*6 障害者基本法(75)、通達(82, 83)、教育基本法(89)、および障害児の学校教育推進計画(Handiscol, 98～)関連文書などによる。教育分野での統合は、障害のある子どもを、通常学校に入れることであり、通常学級に個々の障害児を入れる「個別の統合」に加えて、統合学級、統合教育ユニットという日本での特殊学級に当たるものに集団で入れるもの「集団での統合」として、統合教育として考えられている。また、教育分野での統合は、社会的統合、社会への組み入れのために重要な方策であると考えられている。対象となる子どもは、知的障害、聴覚障害、視覚障害、運動障害の子ども他、病気を理由とした困難をもつ子ども、パーソナリティ(人格)における困難をもつ子ども、行動における重度の困難をもつ子どもで、その障害にもかかわらず通常学校での教育が可能な者である。

ている。それを基本原則としつつ、「特別学校や固定的な特別学級、特別ユニットへの就学は、例外的な対応である。通常学級における教育が、その子どもの教育ニーズ、及び社会的ニーズを満たすことができないことが明確に実証される場合か、又は、その子どもや学級の他の子どもの学校生活を考えた場合に、その選択が必要となるような場合である。このような希なケースに限って、特別学校などへの就学が提案されるものである。」としている。

そのインクルーシブな学校は、「学校に通う生徒の多様なニーズを認め、それらに応じなければならない。また学びのスタイルの違い、進み具合の違いに応じなければならない。このためには、適切なカリキュラム、組織的な調整、教授方法の工夫、リソースの利用、地域との連携などで、質の高い教育を提供するもの」と記述されている。

さらに、「特別な教育的ニーズ」とは、「障害のある」か「学習に困難のある」「すべての子どもや青年について言

表4 インテグレーション、インクルージョンに関連するデータ

	日本 *1	イギリス*2	ドイツ	イタリア*3	フランス*4	アメリカ*5	カナダ*6	大韓民国*7	中国*8
障害等を理由に義務教育を受けていない子どもの割合	0.001% (04)	データなし	不明	不明	0.24%(99/00) (厚生省系特殊教育施設に在籍している者のうち学校教育を受けていない者)	不明	不明	0.027%: 障害を理由とした就学猶予者(03)	不明
義務教育段階等で特別学校に在籍する子どもの割合	0.48%	1.06% (04)	国のデータは不明 NRW州では約4%(00)	不明	1.2%(99/00) 上記の義務教育を受けていない数も含む。それを除けば、1.0%	3才から21才で、0.768%(01/02)	国レベルのデータは不明	0.29%(03)(学校教育全体)	データは不明

*1 義務教育段階等で特別学級に在籍する子どもの割合は0.83%であり、通級による指導が0.33%である。LD、ADHD等と考えられる児童生徒の割合は6.3%だが、特別な教育サービスを受けている割合は高くない。

*2 判定書のある子どもの割合は3%(04)、判定書の子ども60%は通常の学校で教育を受ける。14.4%の子どもに判定書がなくSENがある。

*3 教育段階毎のハンディキャップのある児童生徒の在籍率は、幼児教育 0.92%、初等教育 2.12%、中等教育 2.60%、後期中等教育 1.16%である。

*4 義務教育段階等で特別学級に在籍する子どもの割合は、1.3%(99/00)。

*5 通常学校に在籍する障害のある児童生徒の割合は 11.26% (01/02)である。通常学級と特別学級を区別していない。

*6 オンタリオ州:比較的障害の重い児童生徒が2.8%(03/04)、特殊教育プログラムやサービスを受けている児童生徒の割合は、13.8%である。ブリティッシュコロンビア州:04/05年のデータでは、身体的依存、聾・盲、中度・重度・最重度知的障害、身体障害/慢性疾患、視覚障害、難聴、自閉症、集中的行動介入/重度の精神疾患を合わせて3.3%、軽度知的障害、天才、学習障害、中度の行動支援/精神疾患が合わせて6.9%となっている。(5年前は、それぞれ2.7%、7.8%)

主要な州のガイドブック等では、アルバータ州:Inclusionとは通常の学級と近隣の学校において特別な教育的ニーズのある児童生徒に対して特別に計画された教授であり、支援である。近隣もしくは地域の学校でInclusive settingによる教育を補償することは、教育委員会において考慮される最初の措置である(Standards for Special Education, 2004)。オンタリオ州:教師は、ユニバーサルデザインと特化した教授を提供する原理とガイドラインを通じたInclusiveな環境により、多様な児童生徒の学習を計画することができる(Education for all:The Report of the Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students With Special Education Needs,Kindergarten to Grade 6, 2005)。ブリティッシュコロンビア州:Inclusionの原則は、教育のあらゆる局面で目標を追求するために全ての児童生徒の学ぶことに対する公平なアクセスと機会を与えることである(Special Education Policy Framework for British Columbia, June 1995)。

*7 義務教育段階等で特別学級に在籍する子どもの割合は、0.32%(03)である。特殊教育対象者の一般学級配置は0.02%である(03)。

*8 全国に特殊教育学校が1,531カ所、盲学校在籍学生は3万4100人、聾学校在籍学生は10万2800人、知的障害の学校及び補完学級に在籍学生は24万9千人(01)である。

及する用語」であり、「障害のある子ども、英才児、ストリートチルドレン、働いている子ども、過疎地の子ども、遊牧民の子ども、言語的・民族的・文化的マイノリティの子どもなど」が含まれるとされている。

5) OECD等による概念規定

OECD(2004)の概念規定については、「今の学校に子どもが同化する意味のインテグレーションを越えた概念で、学校システムの変化、教育者の見方の変化、教育の目的を再考することを求める概念」であり、イギリスでは「固定した状態ではなく、一つの過程である。特別な教育的ニーズのある子どもが通常学校で教育を受けるだけでなく、授業と生活において、同年齢の仲間と共働することを可能とするものである。・・・しかし、特別な目的がある場合には分離された手当てが必要な場合もあろう。インクルージョンには、子どものニーズに応じた教育カリキュラムとその指導が含まれなければならない」(Department for Education and Employment,1997)とされている。

このようにインクルージョンのポイントは、①多様な子どもを対象とする(障害のある子どもだけでなく、多様な支援を必要とする子どもが含まれている。議論の前提として、対象とする子どもが明確でないと、議論がかみ合わない

い場合がある。障害のある子どものみでなく、インクルージョンを議論する場合もある。)、②多様な学習の困難から生じる多様なニーズに応じて、適切な学校教育を提供する、③そのためには、適切なカリキュラム、教授方法の工夫、リソースの利用、地域との連携などで、質の高い教育を提供できるように学校が変化する必要がある、の3点と考えられる。

6) インクルージョンからの展開

近年の動向として、インクルージョンに関する議論は、「どのような学校で教育を受けるか」から、「どのような適切な教育を受けるか」に移りつつある。この点は、インクルージョンの基本であり、それがより明確化してきている。この背景には、すでに学習に困難のある多くの子どもが、小学校や中学校にいて、その子どもに適切な教育内容や指導方法が提供されない場合は、結果としてその教育がそれらの子どもを排除(exclude)していると考えられるからである。

例えば、OECD(2004)は、「インクルージョン」という視点よりも「教育における均等さ(equity)」の概念で検討している。この均等さには、「機会の均等さ」「学習環境・方法の均等さ」「成果や達成度の均等さ」「実現や成果

の均等さ」で議論されている。さらに調査結果からは、次のような記述があった。

イギリスでは、「すべての子どもが学習の過程に、十分にかつ効率的に参加できることを可能とするように、学習や評価、資格付与の適切な機会を提供すること」とされている。

また、アメリカでも「通常の教育カリキュラムに障害のある子どももアクセスできるようにすることが加えられている。この考えは、2004年の修正でもNo Child behind法との関連でさらに強化されている」とある。

さらに、カナダでは「年齢、性、教育水準、言語、身体的健康、地理、居住地などについての状態や能力に基づいて個人やグループの特別な学習ニーズを満たすこと」を意味するとしている。

このように、インクルージョンの議論が、社会運動論としての議論から、より教育的な内容、方法、評価及びその成果を問題とする教育政策の議論に移りつつある。

7) 理念に向かった取組

理念としてのインテグレーション、インクルージョンの議論は、基本的に国際機関及び主要国としても反対できないものであろう。どのような理念を掲げても、それを実際の施策として展開する上では、多くの課題がある。それは、インクルージョンを掲げている国でもまた、インテグレーションを掲げている国でも同じである。

ア イギリスの取組

例えば、イギリスはインクルージョンを掲げながら、「保護者は、地方教育局などから得られる情報をもとに、就学させたい学校の希望を述べ、その希望については、次の条件を満たせば、地方教育局は認めなければならないとされている。①子どもの年齢、能力、技能、特別な教育的ニーズを考慮して、選ばれた学校が適切である。②その選択が、在籍する他の子どもの教育の妨害にならない。③地方教育局の資源の有効活用である。」と、条件付きのインクルージョンである。また、近年特別学校の廃止や重度の自閉症の子どものインクルージョンに関して、国内的にも議論がある。

イ カナダとアメリカの取組

カナダのオンタリオ州では、1982年にカナダの権利と自由の憲章(The Canadian Charter of Rights and Freedom)において、児童生徒を分離して、特別なクラスに措置するという教育委員会の決定が人間の平等の権利の違反にあたるかもしれないという内容を示した。しかしながら、1997年のイトン事件における最高裁判所の決定では、特別なニーズのある児童生徒の措置が、児童生徒の利益を主要な決定要因として、状況に応じて決めるべき

であるということが示された。1998年に制定された規則181では、児童生徒のニーズと保護者の希望に添ってれば、特別の(exceptional)児童に対して最初に考える措置は、適切な支援を提供しながら通常の学級に在籍させることであり、教育省は、通常学級での多様で連続的なサービスを提供することと通常学級でニーズが満たされない児童生徒のために連続的な措置のオプションが利用可能とすることを方針として掲げている。」とされている。

アメリカでは、LREの考え方において、いわゆるイクルージョンとの大きな相違は、「個別の教育計画(IEP)に基づいた支援を提供するために、通常学級や通常の学校での教育を基本としつつ、教育の適切性の視点から必要であると認められれば特別学校(Special school)も選択肢となることである。このLREの考え方の基本には、前提は通常学校であり、個別のニーズの明確化とそれへの対応がある。従って、LREはニーズやアセスメント、IEPとの関連で実施されるものであり、単体では実施されない考え方である。」とされている。

このように、インクルージョンを理念として掲げながら、それを展開する政策は多様であり、条件なしに「インクルージョン」を理念とする国は少ない。それぞれの国で、インクルージョンという理念に向かって、取組を充実させていることがわかる。

4 状況の整理として

インクルージョンについて議論する際に、いくつかの混乱が生じることが多い。それを避けるために、明確にしておいた方がいい点について検討する。

(1) 発展途上国におけるインクルージョン

中国が理念として「インクルージョン」を掲げている。またUNESCOは「インクルージョン」を理念として、多くの発展途上国を含め世界の国々を先導している。

発展途上国における「インクルージョン」とイギリスやドイツなどのOECD加盟国に代表される経済発展国における「インクルージョン」とは、その役割や機能が異なる。基本的理念は、「多様な子どもを受け入れ、適切な教育を提供する学校づくり」であるが、現実的にめざす目標が異なる。

発展途上国においては、障害のない子どもの義務教育の整備も不十分な国が多く、その中において障害のある子どもの教育を考えた場合に、教育のための特別な設備の導入等は想定外である。つまり特別学校を設立するか、通常の学校に受け入れるかという選択肢でない。障害のある子どもが学校教育を受けるのであれば、通常学校であり、その

学校から排除されないような「インクルージョン」を理念とするわけである。つまり、障害のある子どもの基本的な教育を受ける権利を、どのような形態であっても、維持するために「インクルージョン」が機能する。

一方、経済発展国の多くは、障害のある子どもの教育に関する基本的な権利として、特別学校を整備してきた経緯がある。その中で、「インクルージョン」が議論され、障害のある子どもであっても包む込む社会を目指す方向で、教育のあり方が検討されている。ここでの課題は、「基本的な教育の権利」に留まらず、共生社会で生きていくために、どのような学校教育が適切なのかという、より複雑な課題である。

このようにUNESCOを中心に議論されている「インクルージョン」とOECDで議論されている「インクルージョン」は、その背景とする文脈が異なる。The World Bank (2004) は、この違いを「北のインクルージョン」「南のインクルージョン」と表現している。

(2) 極端な理念としての「フルインクルージョン」

もう一つの課題は、「ゆるやかな連続的なインクルージョン」と「フルインクルージョン」(及び「フルインテグレーション」)の議論である。これは、イギリスやアメリカでも話題となっている点である。

「フルインクルージョン」とは、「どのような障害や多様性があっても、すべての子どもに通常学校で教育を提供する」こと理念として掲げる考え方である。子どものニーズに応じた教育サービスの連続性という考えでなく、通常学校のみが適切な学校とする。この理念においては、特別なサービスである「特別学校」「特別学級」は廃止することが目標とされる。

「インクルージョン」が話題となる際には、この極端な「フルインクルージョン」が代表とされ、議論が混乱することが多い。つまり、「インクルージョン」の考えについては、幅があり、「フルインクルージョン」はその中でも極端な考えである。

5 まとめとして

ここでは、「インクルージョン」をどのように理解するかについて、インクルージョンの概念、定義と主要国での導入状況等の国際比較を行いつつ、教育におけるインクルージョンについて検討してきた。インクルージョンを含めそれに類する概念をどのように整理することが政策検討に役に立つのだろうか。

(1) 経済発展国のインクルージョン

UNESCOを始めとする国際機関において、インクルージョンが話題となる場合に、発展途上国を含め多くの国々を対象とする。インクルージョンは理念であり、それに向かう段階は、文化・歴史・経済状況で異なる。発展途上国における現実的な課題と経済発展国の現実的な課題は異なる場合が多い。この点を整理することは重要であろう。

(2) 対象となる子どもについて

「インクルージョン」については、障害のある子どもの教育において話題となる場合が多い。しかしながら、UNESCOが示す概念は、「障害のある子ども、英才児、ストリートチルドレン、働いている子ども、過疎地の子ども、遊牧民の子ども、言語的・民族的・文化的マイノリティの子どもなど」をその対象とする考え方である。この点は、イギリスやカナダもその方向にある。

アメリカは対象となる子どもを「障害のある子ども」として、LREを提案している。また、イタリアやフランス等は、「障害のある子ども」を対象として、「インテグレーション」を掲げている。

例外はあるものの、基本的には、インクルージョンの場合には「多様な子ども」を対象とし、インテグレーションの場合は「障害のある子ども」を対象とする場合が多い。インクルージョンの議論を展開する場合に、その対象となる子どもをどのように想定しているのかについて明確にする必要がある。

(3) 教育サービスの連続体

インクルージョンを議論する際に、どのような教育サービスを想定しているか、明確にする必要がある。「通常学校で通常学級」に限定するのか、特別学校を含め「教育サービスの連続体」を想定するかである。多様な子どもを受け入れるための「学校づくり」を核とするインクルージョンをより強調すれば、「通常学級で」を基本とすることになる。

また、「教育サービスの連続体」を想定する場合においても、連続体の基本を通常学校に置くのか、特別学校に置くのかで異なる。この違いは大きく、慎重に検討する必要がある。

さらに、インクルージョンを展開していく上では、学校関係者の意識改革が重要となる。「連続的なサービス」「徐々に変化する」ということは、意識改革につながる可能性が低く、インクルージョンが効率よく展開しないという難しさを含むと考えられる。

(4) 受け入れる状況の構造について

インクルージョンを考える上では、多様な子どもを受け入れる「学校づくり」が重要になる。学校関係者、周囲の

子どもの意識改革，障害のある子どもに適切な環境，そして授業，教材が必要となる。これらは障害のある子どもでなく，受け入れる学校がどう変化するかの問題である。子どもに適切な教育を提供できるように，どのように学校を改革できるかが大切になる。この点は，インクルージョンのみの特徴かというところではない。

障害のある子どもを対象とする「インテグレーション」においても，OECD（1994）では「同化」ではなく「相互適応」をモデルとしていて，その「相互適応」は，インクルージョンの「学校づくり」である。

その意味では，理念を実現する段階として，「インクルージョン」と「インテグレーション」には異なる点はないと考えられる。「インクルージョン」においてより明確に「学校づくり」を強調されているだけであろう。

(5) おわりに

我が国においては，共生社会を目指し，特別支援教育が展開されている。共生社会に向かって，特別支援教育を進める中で，教育において「インクルージョン」又は「インテグレーション」，さらには基本コンセプト「X Y X」を理念として掲げ，小・中学校における教育を改善していくことが求められている。

そのような議論を展開していく上で，ここで指摘した点について整理しながら，生産性の高い議論が必要となる。

付記：報告がこの時期になったことと一部引用等が不備な点をお詫び申し上げます。

引用・参考文献

- 1) 国立特殊教育総合研究所（2002）主要国の特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査研究 科学研究費補助金(特別研究促進費(2))研究成果報告書 国立特殊教育総合研究所
- 2) 国立特殊教育総合研究所（1994）就学指導に関する調査報告書. 平成5年度心身障害児の教育指導の改善に関する調査普及事業. 国立特殊教育総合研究所
- 3) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2002）就学指導資料 文部科学省
- 4) OECD(1994) OECD Documents - The Integration of Disabled Children into Mainstream Education - Ambitions, Theories and Practices. OECD. 徳永豊，袖山啓子訳（1997）OECD報告書「教育における障害のある子どものインテグレーション - 理想とその理論及び実践 - 」全国心身障害児福祉財団
- 5) OECD(1995) Integrating students with special needs into mainstream schools. Paris:OECD.
- 6) OECD(2000) Special Needs Education: Statistics and Indicators. Paris:OECD.
- 7) OECD(2004) Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages . Paris:OECD.
- 8) Department for Education and Employment(1997) Excellence for all children-Meeting Special Educational Needs-. The Stationary Office U.K.1997. 国立特殊教育総合研究所(1999) すべての子どもに，よりよい教育を - 特別な教育的ニーズに応える-英国：教育・雇用省. 世界の特殊教育（XⅢ），69-109.
- 9) The World Bank(2004) Inclusive Education ; An EFA Strategy for All Children. Education for All Working Papers.
- 10) UNESCO(1994)The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education.

アメリカ

- 1) The National Center for Education Statistics (NCES), <http://nces.ed.gov/>
- 2) The Office of Special Educational and Rehabilitative Services(OSERS) <http://www.ed.gov/about/offices/list/osers/index.html>

イギリス

- 1) Department for Education and Skill (2001) Special Educational Needs; Code of Practice. London, HMSO.
- 2) Department for Education and Skill (2004) Statistical First Release; Special Educational Needs in England January 2004. <http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000537/index.shtml>
- 3) Department for Education (1996) Education Act. London: HMSO.
- 4) The Advisory Centre for Education (2002) Special Education Handbook –The law on children with special educational needs, 9th ed.. The Advisory Centre for Education, London.
- 5) TeacherNet <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/sen/>

フランス

- 1) European Agency for Development in Special Needs Education: Special Education across Europe in 2003. <http://european-agency.org/site/info/publications/agency/ereports/06.html>, 2003.
- 2) European Agency for Development in Special Needs

Education: General information, France.
http://european-agency.org/site/national_pages/france/general.html, 2005.

- 3) Mége-Courteix, M. & Lesan-Delabarre, J. : Intégration, scolarisation, accueil des jeunes handicapés ou en grande difficulté en France memento pratique. éditions du Centre national de Suresnes, 1998.
- 4) Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, France : La scolarisation des jeunes handicapés Handiscol.
<http://www.education.gouv.fr/handiscol/default.htm>, 2005. (ここに、関係法令も掲載されている)

ドイツ

- 1) Schor, B.J. (2002) Mobile Sonderpaedagogische Dienste— Ein Integrationsmodell mit ZukunftAuerVerlag Muenchen.
- 2) 文部大臣会議議決(1972) 特殊学校制度法に対する勧告
- 3) 當島茂登(2002) ドイツ(NRW州及びBayern州)における特殊教育の動向, 国立特殊教育総合研究所報告書, 世界の特殊教育 17, 23-28

イタリア

- 1) G.L.I.P.-Provveditorato agli studi di Bologna (1998) Insieme! Guida all' Integrazione Scolastica: "Gli Accordi di Programma"

- 2) Provincia di Modena (2001) Accordo di Programma Provinciale per' Integrazione Scolastica di Allievi in Situazione di Handicap nelle Scuole di Ogni Ordine e Grado, Regione Emilia Romagna Bollettino Ufficiale.

- 3) A.Esposito (2001) La normative sulla integrazione degli handicappati nella scuola, Edizioni del Cerro.

- 4) Ministero dell' Istruzione, dell' Universit e della Ricerca Servizio per l' Automazione Informatica e l' innovazione Tecnologica EDS Italia S.p.A-Servizio di Consulenza all' Attivita Programmatoria (2003) L' handicap e l' integrazione nella scuola www.istruzione.it

なお、上記4点の日本語訳は、次に集録されている。

- 5) 石川政孝・笹本健・大内進・武田鉄郎(2005) イタリアのインクルーシブ教育における教師の資質と専門性に関する調査研究 平成14～16年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)(海外) 研究成果報告書 独立行政法人国立特殊教育総合研究所

大韓民国

- 1) 韓国特殊教育院 (KISE)
<http://www.kise.go.kr>
- 2) 韓国教育人的資源部(文部科学省-公的)
<http://www.moe.go.kr/>
- 3) アイソリ・ネット(パラダイス福祉財団-民間:保護者・本人向け) <http://isori.net/>

平成17年度国別対応チーム

(○印は各推進チームリーダー, *サブリーダー)

チーム	メンバー
アメリカチーム	○企画部 新井千賀子 企画部 海津亜希子 教育支援研究部 中澤 恵江 教育支援研究部 田中 良広 教育支援研究部 渡辺 哲也 教育支援研究部 涌井 恵 *教育研修情報部 渡邊 章 教育研修情報部 徳永亜希雄
イギリスチーム	企画部 徳永 豊 ○企画部 横尾 俊
フランスチーム	企画部 棟方 哲弥 ○企画部 金子 健
ドイツチーム	企画部 笹本 健 ○教育支援研究部 當島 茂登 教育相談センター 滝坂 信一
イタリアチーム	企画部 大内 進 ○教育支援研究部 石川 政孝 教育支援研究部 武田 鉄郎
カナダチーム	○教育支援研究部 篁 倫子 教育支援研究部 佐藤 克敏
大韓民国チーム	教育支援研究部 西牧 謙吾 ○教育研修情報部 大杉 成喜 教育研修情報部 渡邊 正裕
中国チーム	企画部 笹本 健 企画部 新井千賀子 企画部 大崎 博史 ○教育支援研究部 中澤 恵江

Comparative Study on Inclusive Education for Children with Special Needs

- Integration and Inclusion for Children with Disabilities -

Yutaka Tokunaga

(Department of Policy and Planning)

Research Teams for Study on International Comparison (2005), NISE

Summary

Providing adequate education for children with disabilities at ordinary schools (integration or inclusion), is an important policy objective. We conducted a comparative study of basic information regarding inclusion, using information from Japan, the United States, the United Kingdom, France, Germany, Italy, Canada, Republic Korea and China. The points we studied were: (1) What similar terms are used to describe inclusion and what definitions are given in laws, reports and other public documents with respect to education; (2) How these terms have changed historically over time; (3) What kind of children are targeted and what data is available; and (4) What issues are being debated. Based on this study, we examined issues such as inclusion in developing countries and developed countries, data on the targeted children and the need for a continuum of educational services.

Keywords: Integration (Inclusion), Education for children with disabilities, Concept of definition, International comparison