

諸外国における インクルーシブ教育システムに関する動向

— 令和元年度国別調査から —



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所
インクルーシブ教育システム推進センター

はじめに

国立特別支援教育総合研究所は、従前から、国別調査班を設け、諸外国の障害のある子どもの教育に関する情報を収集し、我が国の特別支援教育の施策に生かすための活動を行ってきました。

本研究所は、平成28年度から第四期中期目標期間に入り、インクルーシブ教育システム推進センターを設置するとともに、国際担当を設け、諸外国の障害者の権利に関する条約に関わる取組等についても、情報収集に努めることにしました。

障害者の権利に関する条約については、国連総会で平成18年12月に採択され、その後、各国が署名や批准の手続きを行ってきました。条約を批准してから施策を進める国、先ずは、自国の法制度を整備した上で、批准する国など、その取組には違いが見受けられます。

我が国は、後者の立場を取りました。それは、我が国における百数十年に及ぶ特殊教育の歴史や文化、社会情勢を踏まえた結果でもあると思います。

このように、それぞれの国には、様々な背景があり、それを理解しながら、インクルーシブ教育システムの推進を考えていく必要があります。単純に言葉や数字のみを比較することは避けて、その言葉がどのような機能を意味しているのか、それが制度として子どもにどのように波及しているか。また、数字についても、比較している言葉が、どのような概念規定をされ、どのような制度の下で示されたものかなどを推察する必要があります。

国別調査班では、当該国の障害のある子どもの教育や制度等について造詣の深い外部の方々などに、特任研究員として協力していただき、現在の各国の状況について整理することとしました。

この冊子をご活用いただき、我が国のインクルーシブ教育システムを一層推進するための資料として、それぞれの方々が、それぞれの立場で、特別支援教育の一層の充実にご尽力いただきますことを期待しています。

どうぞよろしくお願いいたします。

国立特別支援教育総合研究所
理事長 穴戸 和成

目次

国別調査について	・・・	1
インクルーシブ教育のアプローチの分類	・・・	2
諸外国の動向や取組について知ることの意義	・・・	2
諸外国の各学びの場における障害や特別な教育的ニーズのある子どもの割合	・・・	3
日本の動向	・・・	4
フィンランドの動向	・・・	6
韓国の動向	・・・	8
アメリカの動向	・・・	10
イギリスの動向	・・・	12
オーストラリアの動向	・・・	14
スウェーデンの動向	・・・	16
諸外国との交流		
韓国国立特殊教育院との交流	・・・	19
諸外国の動向について一所内学習会から一		
1. フィンランドの教育政策の動向	・・・	20
2. ドイツの特別教育	・・・	22
用語解説	・・・	23
令和元年度国別調査班メンバー	・・・	24

令和元年度国別調査

当研究所では、国別調査班（フィンランド班、韓国班、アメリカ班、イギリス班、オーストラリア班、スウェーデン班）を編成して、各国の教育事情に造詣の深い特任研究員の協力を得ながら、諸外国のインクルーシブ教育システムや特別支援教育に関する情報の収集と整理を行っています。

国別調査について

1. 調査の目的

国立特別支援教育総合研究所（以下、当研究所）では、我が国のインクルーシブ教育システムに関わる施策や教育実践への示唆を得ることを目的として、諸外国の障害のある子どもをめぐる教育実践や教育施策に関する動向を調査しています。

2. 調査対象国

令和元年度は、フィンランド、韓国、アメリカ、イギリス、オーストラリア、スウェーデンを調査対象としました。

3. 調査方法

当研究所では、国別調査班としてフィンランド班、韓国班、アメリカ班、イギリス班、オーストラリア班、スウェーデン班の計6班を編成しています。国別調査班は、当研究所研究員と各国の教育事情に造詣の深い特任研究員で構成しています。

令和元年度は、フィンランド、韓国、アメリカ、オーストラリア、スウェーデンの教育事情に詳しい特任研究員の協力を得て、各国の情報を収集・更新しました。イギリスについては、今年度は、当研究所インクルーシブ教育システム推進センター国際担当が、情報収集・更新を行いました。

4. 調査内容

インクルーシブ教育システムに関わる法令や近年の施策動向、学校教育システム（学校種と子どもの在籍数等）、障害のある子どもの学びの場と就学、教育課程、教員養成・免許制度、現職教員研修、障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制等について調査を行っています。

本冊子では、「近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向」と「障害のある子どもの学びの場」に加えて、今年度のNISE特別支援教育国際シンポジウムのテーマに関連した「通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制」と「日本における発達障害にあたる子どもの教育」を取り上げました。

5. 調査期間

令和元年5月～9月

インクルーシブ教育のアプローチの分類

欧州特別支援教育機構（2003）（現在の欧州特別ニーズ・インクルーシブ教育機構）は、欧州各国のインクルーシブ教育のアプローチを概観し、大きく3つに分類しています。このうち、我が国は、「多重線型」に該当します。同様のアプローチをとっている国としては、韓国、イギリス、オーストラリア等があります。

単線型

一般学校（mainstream）*ですべての子どもがインクルージョンされることを目指し、一般学校を中心にサービスを提供する

*日本では、幼稚園、小・中学校、高等学校等が該当します。

二線型

特別なニーズのある子どもは、特別学校または特別学級に在籍して、一般教育カリキュラム（mainstream curriculum）によらない

多重線型

一般教育と特別なニーズ教育の2つのシステムで多様なサービスを提供する

【出典】

European Agency for Development in Special Needs Education (2003) Special Needs Education in Europe: Thematic Publication.

諸外国の動向や取組について知ることの意義

欧州特別ニーズ・インクルーシブ教育機構のディレクターのメイヤー氏は、「各国は、教育、中でもインクルーシブな教育において、異なる地点、異なる歴史をもつ。これに関して、**全ての答えを持っている国は1つとしてないが、多くの国が革新的で明確な好事例を有している。すべての国が進行中である**」^{注)}と述べています。

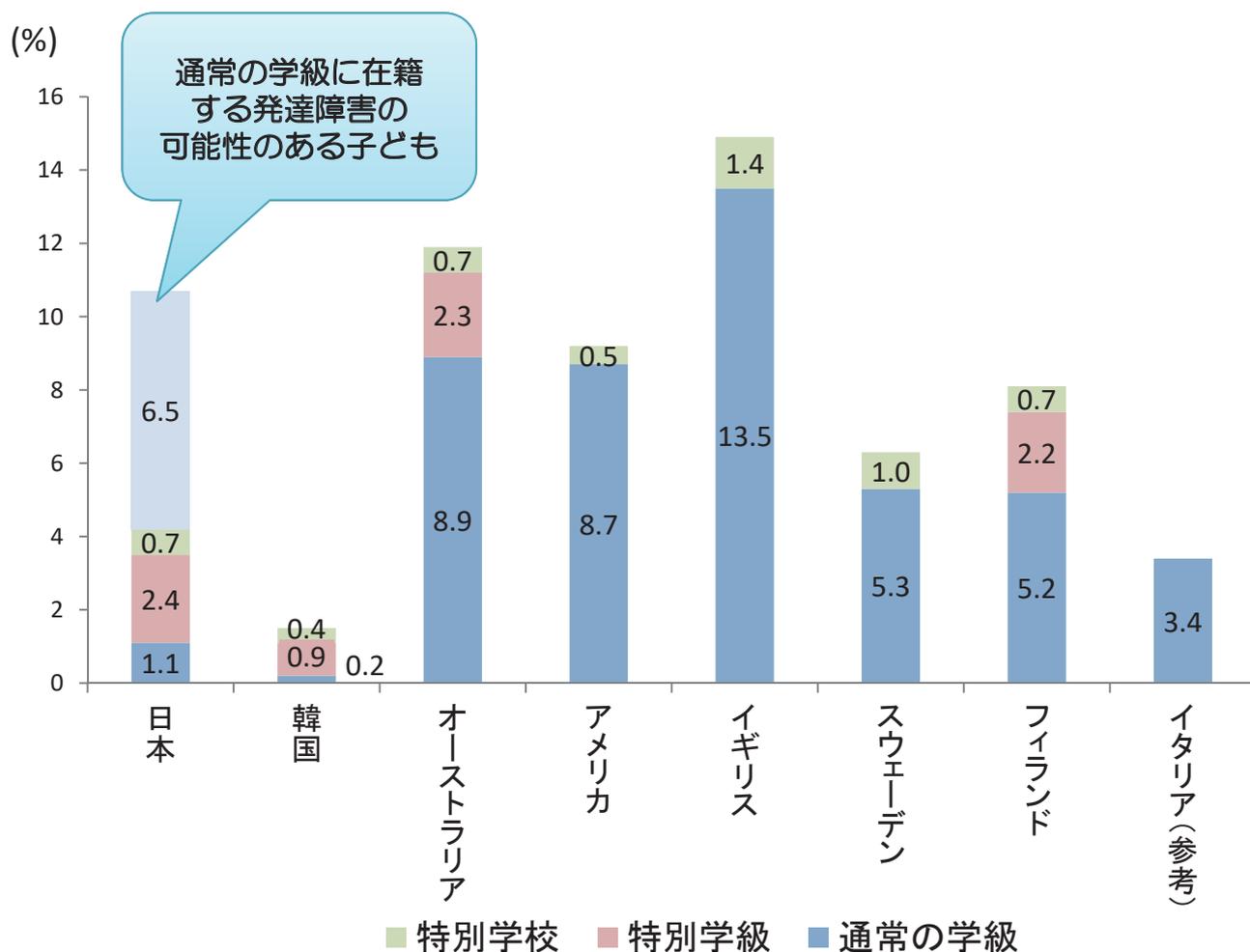
社会的背景や教育制度が異なる他国の取組をそのまま我が国に取り入れることは、できないものです。しかし、他国の取組を参考にして、我が国の文化に即しながら応用できることがあれば、新たな実践を創造するヒントにもなります。

他国の動向や取組を知ることは、我が国がインクルーシブ教育システムを構築する上で、例えばどのように進めていけばよいかを考えるための示唆を得る機会になります。

注) 2019年9月に開催されたユネスコのフォーラム（「Inclusion & Equity in Education」）でのパネルディスカッションにおけるメイヤー氏のスピーチから引用したものです。



諸外国の各学びの場における 障害や特別な教育的ニーズのある子どもの割合



注1) 各国の教育省等の統計情報と特任研究員より提供いただいた国別調査に関する報告書を基に作成しています。

注2) 韓国とイギリスは2019年、アメリカは2016年、オーストラリアとフィンランドは2018年、スウェーデンは2018/2019年、イタリアは2009年の統計情報に基づいています。

注3) 義務教育段階の子どもが対象です(ただし、アメリカは6歳~21歳の統計値。韓国は初等学校、中学校、高等学校の児童生徒の統計値です)。

注4) 日本は、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2018)「特別支援教育資料(平成29年度)」を参考にしています。

注5) 「特別学校」「特別学級」は、日本ではそれぞれ「特別支援学校」「特別支援学級」に該当します。

注6) アメリカの特別学校の割合には、その他の学びの場(矯正施設や寄宿施設等)が含まれます。

注7) イギリスは、公立の初等学校、中等学校、特別学校の統計値です。

注8) フィンランドは、基礎学校に設置されている就学前教育に通っている子どもの数を含みます。

注9) フィンランドの「特別支援教育」は、「一般支援」「強化支援」「特別支援」の3層から構成されています。本統計は、このうち「特別支援」を受けている子どものみを対象としています。

注10) 義務教育期間や特別学級の位置付け等は、各国や各州によって異なる場合があります。



日本の動向

1. 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

我が国は、平成26年に障害者の権利に関する条約に批准しました。この条約の署名から批准に至る過程においては、障害者基本法の改正、就学先決定に関する学校教育法施行令の改正、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律の施行等、上記条約の趣旨を踏まえて様々な制度改正がなされました。

障害者の権利に関する条約に示された教育の理念を実現するために、中央教育審議会初等中等教育分科会において、平成24年に「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）」が取りまとめられました。この報告では、障害のある者とない者が同じ場で学ぶことを追求するとともに、子ども達の多様な教育的ニーズに対応できる連続性のある「多様な学びの場」において一人一人の十分な学びを確保することの重要性が示されました。我が国においては、障害者の権利に関する条約に掲げられたインクルーシブ教育システムの構築を目指し、特別支援教育をさらに推進していくことが求められています。こうした状況を踏まえて、平成29年には幼稚園、小学校、中学校、特別支援学校の学習指導要領が、平成30年には高等学校の学習指導要領が改訂されました。この改訂では、インクルーシブ教育システムの推進により、障害のある子ども達の学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園、小学校、中学校、高等学校と特別支援学校の教育課程の連続性を重視することが示されました。

2. 障害のある子どもの学びの場

我が国では、多様な学びの場として、小・中学校等の通常の学級、通級による指導及び特別支援学級、特別支援学校が整備されています。小・中学校等からの学びの連続性を確保し、生徒一人一人の教育的ニーズに即した適切な指導及び必要な支援を提供するために、平成30年度から高等学校においても通級による指導が実施されています。



視覚障害のある子どもの交流及び共同学習（理科の授業）

【出典】

文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説総則編。東洋館出版。

文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）。開隆堂。



3. 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

平成24年度に文部科学省が実施した調査結果によると、通常の学級には発達障害の可能性のある子どもが、6.5%程度の割合で在籍しています。また、平成25年の学校教育法施行令の改正により、就学の手続きが改められたことに伴い、障害のある子どもが通常の学級に在籍することが多くなっています。このため、通常の学級の担任や教科担任においては、発達障害を含めた様々な障害に関する知識を深め、適切な指導や必要な支援を行うことが期待されています。

通常の学級においては、障害への偏見や差別を解消する教育（障害理解教育）を推進することを通して、子ども達が多様性を受け入れる心情や態度を育むように工夫することが重要です。その上で、教育上特別の支援を必要とする子ども達に対して、適切な指導や必要な支援をすることが求められています。通常の学級担任は、特別支援教育コーディネーター等と連携して、教育上特別の支援を必要とする子ども達に対して個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成・活用することが求められています。

4. 通常の学級における発達障害のある子どもの教育

発達障害のある（可能性のある）子どもが在籍する通常の学級では、担任が彼らへの対応を一人で抱え込まないように、子どもの実態と指導・支援の方法について共有・検討するために校内体制を整備し、スクールカウンセラーや外部専門家等と連携して支援にあたっています。また、チーム・ティーチングや個別指導、習熟度に応じた指導、教材・教具の工夫等が行われています。

気が散りやすい子どもに対しては、例えば、黒板の周囲の掲示物を減らしたり、座席の位置を前方にしたりする等の配慮を行っています。

読み書きに困難さのある子どもに対しては、例えば、文章を読みやすくするために体裁を整えたり、拡大文字を用いたり、音声で読み上げたり等といったように子どもの困難さを別の方法で代替・補完したり、学習内容の分量を調整したりする等の配慮を行っています。

言葉による指示では学習内容や状況を理解することが難しい子どもには、例えば、絵や写真等を用いて理解を促す、見通しがもてないと不安になる子どもには日課や活動の手順を示す等の配慮を行っています。また、子どもが興奮した時には、気持ちを落ち着けるためのクールダウンの場所を設けている学校もあります。

【出典】

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2013）教育支援資料－障害のある子供の就学手続きと早期からの一貫した支援の充実－。

文部科学省（2017）発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン－発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気づき、支え、つなぐために－。



フィンランドの動向

1. 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

PISAの2012年の調査や国内外の学力調査の結果から、格差拡大が懸念され始めたことを契機として、フィンランドでは様々な形で教育改革に関する議論が進められています。2018年には、教育文化省が、『平等な基礎学校^{注1)}の未来』と題した報告をまとめました。この報告では、「全ての人に平等な教育機会を提供する世界最高の基礎学校の構築」が目標に掲げられています。

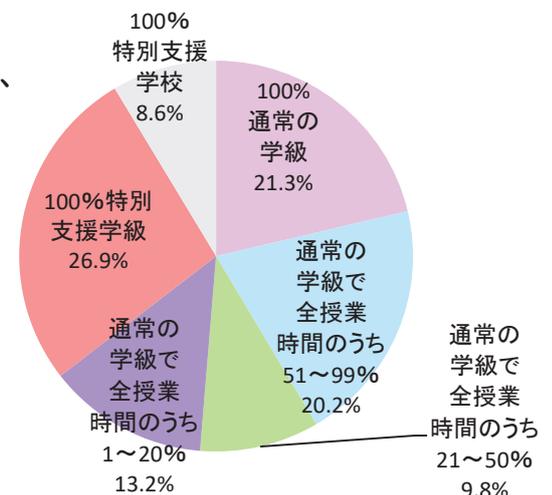
近年、特別支援教育については、政治の場やメディア等で議論されることが増えてきており、主に議論されているのは学習環境に関するものです。その背景には、「インクルーシブ教育（フィンランドのメディアは、全ての子どもに対する支援の在り方を「一般支援」^{注2)}「強化支援」^{注3)}「特別支援」^{注4)}の3段階にモデル化した2011年の改革を「インクルーシブ教育」と称しています）の結果、特別なニーズを必要とする子どもにとっても、彼らと共に学ぶ子どもにとっても、その子どもを導く教員にとっても学習環境・教育環境が悪化しているとする見方が広がっています。このため、2011年の改革の効果検証が求められており、教育文化大臣も特別支援教育の改革に着手する意向を示しています。

2. 障害や特別な教育的ニーズのある子どもの学びの場

障害等による特別な教育的ニーズのある子どもの学びの場は、通常の学級、特別支援学級、特別支援学校があります。

特別な支援を提供している教育機関としては、①一般学校（一般教育において特別な支援を受けている子ども）、②公立の特別支援学校、③全国6カ所に設置されている国立の特別支援学校であるヴァルテリ（Valteri）学校^{注5)}、④私立の特別支援学校、⑤社会福祉サービスである特別ケアと連携して運営されている公立・私立（財団）の特別支援学校（エルメリ（Elmeri）学校）、⑥国立のスクールホーム^{注6)}、⑦私立のスクールホーム、⑧院内学級があります。

フィンランドでは、特別なニーズのある子どもについて、どの程度（時間）、通常の学級で授業を受けているのかという視点から統計がとられています（図1）。



注) 図1のグラフの「100%通常の学級」から「通常の学級で全授業時間のうち1~20%」に該当する子どもは、3頁のグラフの「通常の学級(5.2%)」に、「100%特別支援学級」は3頁の「特別学級」に、「100%特別支援学校」は3頁の「特別学校」にそれぞれ該当します。

【出典】

フィンランド統計局HP

図1 「特別支援」を受けている子どもの学びの場



3. 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

フィンランドにおいて通常の学級で提供される支援としては、以下の4つが伝統的に行われており、現在の支援の基盤になっています。

1つ目は、子どもの学習に責任をもつ「教員（例えば、担任や各教科担当等）による支援」です。学習進度の遅い子どもや成績の基準を満たさない子どもに対し、特定の課題を克服するために支援が提供されます。

2つ目は、「学校支援員による支援」です。学校支援員は、教員と連携しながら授業内で子ども達の支援を行います。その形態は、特定の子どもに対するマンツーマン指導や小集団指導、教員による活動を支援等と様々です。特別なニーズのある子どもは、無償で学校支援員による支援が受けられます。学校支援員が従事できるのは、原則として教員の監督の下で行われる支援業務のみで、教育活動を行うことはできません。

3つ目は、「特別支援教員^{注7)}による支援」です。特別支援教員による支援は、教員や学習支援員による支援では十分に対応できない子どもに対して提供されます。この支援は、主に母語と算数・数学が中心です。

4つ目は、「学内外の関係者から構成される支援グループによる支援」です。これは、子どもの成績不振や授業でのつまずきが、家庭等の学校外の問題によって引き起こされるものである場合に行われます。



通常の学級担任と特別支援教員との協働による算数の授業場面

4. 日本における発達障害にあたる子どもの教育

発達障害に相当する子どもに対しても、「一般支援」「強化支援」「特別支援」の3段階モデルに基づいて教育が行われますが、運用は自治体や学校によって多様です。

例えば、都市部の比較的学級規模の大きい学校では、通常の学級での学習を基盤としつつも、学習において少人数の環境の方が望ましいと判断された子どもに対しては、少人数グループを編成して指導を行っています。これは、とりわけ言語系の科目や算数・数学等、基礎的なスキルに関連する科目で多く見られます。

また、特別なニーズのある子どもに対する支援としては学習支援員を配置する他に、適切なタイミングで、適切な支援を提供することを目的として、2018年より特別支援教育の専門家を結ぶ「VIPネットワーク」が立ち上げられました。この取組には、教育文化省と国家教育庁、国立の特別支援学校であるValteri学校があたっており、フィンランドを5つのエリアに分けて運用しています。これには、近隣地域の連携を強化する意図もあります。



韓国の動向

1. 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

韓国では、「障害者等に関する特殊教育法」により、特殊教育^{注1)}対象者には幼稚園課程から高等学校課程（満3歳～満17歳）までを義務教育とし、早期発見の体制を構築し、発見後すぐ満3歳未満の乳幼児に対する早期無償教育を提供しています。また、各市・区・郡の教育支援庁に特殊教育支援センター^{注2)}を設置し、地域中心の教育サービスが円滑に行われるようにしています。

韓国では、「教育が希望になる社会づくり」をスローガンに掲げ、人材育成、全ての人々に機会と希望を与える教育、安心して通える安全な学校づくりを目指しています。その上で、特殊教育分野においては、2018年より「第5次特殊教育発展5カ年計画」に着手し、①均等で公正な教育機会の保障、②統合教育^{注3)}と特殊教育支援の質的充実、③進路及び高等・生涯教育支援の強化、④障害共感文化^{注4)}の強化に取り組むことが示されています。

近年の特殊教育における最も大きな課題は、障害者の生涯教育（生涯学習）です。大学教育を受ける障害学生について、障害による差別をなくすために各大学に障害学生支援センターを設置し、障害学生への支援を義務化しました。また、障害のある成人のための生涯教育機関を支援することを通して、生涯教育に力を入れています。

2. 障害のある子どもの学びの場

韓国では、初等教育から中等教育までの9年間は義務教育期間で、かつ、無償教育期間です。特殊教育は、幼稚園から高等学校までの15年間は義務教育であり、就学前（満3歳）から特殊学校高等部（専攻科）までが無償教育期間となっています。

障害のある子どもの学びの場としては、「通常の学級（統合学級）」「特殊学級^{注5)}」「特殊学校^{注6)}」「特殊教育支援センター」「巡回教育^{注7)}」「院内学校^{注8)}」があります。

韓国では、初等学校、中学校、高等学校に在籍している障害のある子どもは、必要に応じて国語や算数・数学等の特定の授業を特殊学級で受けています。韓国では、障害のある子どもは通常の学級または特殊学級に籍を置くという考えではなく、「学校に在籍する子ども」として捉えています。



特殊学級担任、通常の学級担任、教科担当教員等による指導の連携を図るための協議会の様子



3. 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

韓国では、特殊学級担任が通常の学級（統合学級）の授業に①通常の学級担任と対等な役割で参加したり、②通常の学級担任が主に授業を担当して、特殊学級担任が補助的な役割を担ったり、③特殊学級担任が主に授業を担当し、通常の学級担任が補助的な役割を担う、といった形で協力体制を組んで指導にあたっています。また、支援員が担当教員の指示を受けて、特殊教育の対象である子どもの教育活動の補助、身辺処理、給食や校外学習等の活動、登下校活動等の補助を行っています（写真1）。

さらに、韓国では、障害のない子どもが障害のある子どもの学習や移動、遊び等をサポートする「ピア・サポーター」を導入しています（写真2）。



写真1 通常の学級担任と支援員が指導にあたっている様子



写真2 通常の学級でピア・サポーターの支援を受けながら授業に参加している様子

4. 日本における発達障害にあたる子どもの教育

韓国では、2019年6月に「基礎学力保障法」が議決されました。この法律では、初等学校1年生から高等学校1年生の全ての子どもを対象に、国語、算数・数学、英語、社会、理科の基礎学力診断テストを実施し、段階的に学習支援を行うことをめざしています。

本議決に関わって、韓国教育部は「幸せな出発のための基礎学力の支援の充実のための方策案」において、以下のように学習支援の程度による補充指導の例（表1）を示しました。

表1 学習支援の程度による補充指導の例

軽微な学習の遅れ	短期間で改善可能	グループ指導では改善困難
授業内	放課後	放課後/長期休暇
即時指導	グループ指導	個別指導

また、この方策案には、円滑な学級運営のために教員免許状を有する者や退職教員等を支援員として積極的に配置していくことが示されています。特に、小学校低学年の子ども、ADHDや自閉スペクトラム症等の情緒面や行動面に関わるニーズのある子ども等に優先的に配置することが示されています。



高等学校（特殊学級）での支援員のサポートを受けながらの職業教育



アメリカの動向

1. 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

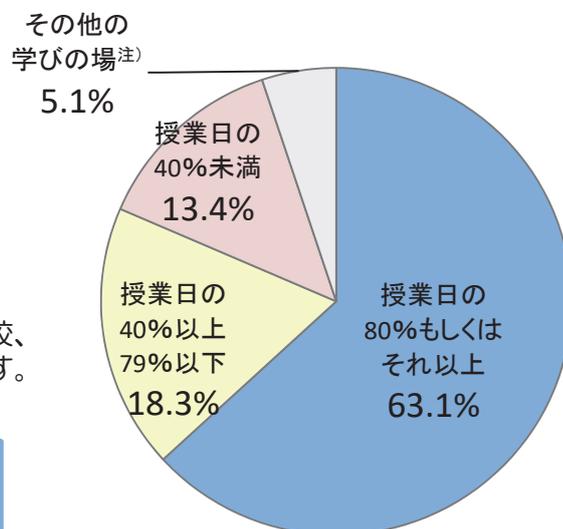
アメリカでは、「1965年初等中等教育法」の改正法として、2015年に「全ての生徒が成功するための教育法」(Every Students Succeeds Act : ESSA) が再認可されました。この法律は、①経済的に不利な子ども、②人種・民族グループ、③障害のある子ども、④英語学習者といった不利な立場に置かれた子ども達の教育格差を是正し、教育の機会均等をめざしています。また、この法律では、障害のある子どもを初等中等教育法の説明責任制度に組み込み、教育成果の向上を求めています。

2017年に連邦最高裁判所は、障害のある子どもに対する「無償で適切な公教育 (Free Appropriate Public Education : FAPE)」の保障に関する法解釈を示しました。従来、FAPEの要求は、「最小限を満たすもの」であれば足りると解釈されてきました。しかし、この裁判によって、実質的に意味のある教育成果が求められることが判示されました。このため、今後は、法が課す教育成果の水準が議論になることが予想されます。

2. 障害のある子どもの学びの場

アメリカでは、障害のある子どもに対しては、連邦法によって無償で適切な教育を行う場合、「最少制約環境」の条項に基づき、可能な限り障害のある子どもが障害のない子どもと共に教育を行うことがめざされています。このため、障害等のある子どもの95%が、「通常の学校 (regular school) 注1)」に就学しています。残りの約5%の子ども達は、「特別な学校 (special school) 注2)」、「寄宿施設」、「家庭・病院」、「矯正施設」等で教育を受けています (図1)。

アメリカでは、個別教育計画 (Individual Education Plan: IEP) を策定する時に、子どもが週に何時間 (どの割合で) を通常の学級で過ごし、障害に応じた特別な指導を何時間受けるのかが明記されます。



注) 「その他の学びの場」とは、特別な学校、寄宿施設、家庭・病院・矯正施設等です。

【出典】

アメリカ教育省 (2018) 障害者教育法 (IDEA) の実施に関する第40回議会年次報告書

図1 障害のある者 (6~21歳) が通常の学級内で過ごす時間の割合



3. 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

アメリカでは、障害者教育法（Individuals with Disabilities Education Improvement Act : IDEA）に基づき、障害のある子どもに対して高い専門性を有する多様な特別教育に関連するサービス職員（例えば、カウンセラー、ソーシャルワーカー、言語聴覚士、言語病理士、作業療法士、理学療法士、歩行訓練専門職、体育教師及びレクリエーション専門職、医療的看護サービス職員、通訳者等）が、障害のある子どものニーズに応じて連携し、支援を行っています。

アメリカでは、IDEAに規定する障害と認定されなくても教育的な困難に直面している子どもには、より広範に「リハビリテーション法504条項」が適用されています。IDEAが特別教育プログラムに資金を提供する法律であるのに対して、リハビリテーション法504条項は、連邦政府の財政援助を受けているプログラムや活動における障害に基づく差別を禁止する法律です。504条項の下で支援資格が認定されると、504条項プランに基づいた組織的な支援が行われます。

アメリカでは、「全ての子どもを対象としたユニバーサルな支援」を行うために、電子黒板や具体物等を活用して情報を提示し、子どもの動機付けを高める工夫を行っています。また、個々の子どものスキルに応じて学習を進めるために、個々の子どもの学び方や選択を尊重した学習活動が展開されています。例えば、1つの教室の中で3つの活動（担任による小グループ指導、iPadを用いた聞き取り学習、個別の読書）を同時に展開したり（写真1）、全員が必ず行う学習活動（Must Do）と選択して行う学習（May Do）を提示したり（写真2）しています。



写真1 読み書き指導における学習場面

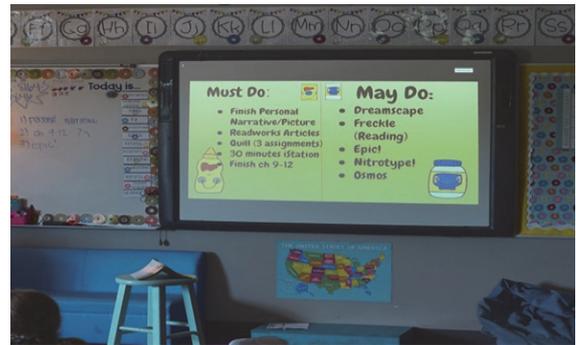


写真2 「Must Do」と「May Do」

4. 日本における発達障害にあたる子どもの教育

IDEAに規定されている「特異性学習障害」「自閉症」「その他の健康障害」に含まれている注意欠陥多動性障害のある子どもは、適格性の認定を経てIEPの作成に基づく支援を受けています。



イギリスの動向

1. 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

2011年に教育省が発表した緑書を受けて、2014年に「子ども・家族法」が制定され、特別な教育的ニーズや障害のある子どもに関する新たな制度が導入されました。具体的には、教育・保健・福祉を一本化した計画（EHCプラン：Education, Health, Care Plan）が導入され、関係諸機関との連携が義務付けられました。

また、2014年には、実施規則「特別な教育的ニーズと障害の実施規則—出生から25歳まで—」が改変されました。この実施規則では、特別な教育的ニーズや障害のある子どもが成人になるまで継続して支援を受けられることが示されました。

2. 障害のある子どもの学びの場

障害のある子どもの学びの場としては、保育学級（学校）、初等学校、中等学校等、特別学校（special school）があります。イギリスでは、これらの学校の設置形態として、公立・公営学校、公費の補助を受けない独立（私立）学校、アカデミー（地方当局の管轄から独立した公立学校で中央政府から直接、資金を受ける）、フリースクール等があります。

イギリスには、初等学校や中等学校等に特別学級は設置されていませんが、学校によっては障害特性や特別な教育的ニーズに配慮して、別途、「SENユニット」（Special Educational Needs Unit）を設けている場合があります。

また、イギリスには、健康上の理由や行動上の問題等により学校に通学することが困難で、指導において特別な配慮を要する子どもが通うための「特別受入施設（Pupil Referral Unit）」があります。



自閉スペクトラム症のある生徒を対象とした
SENユニット

A1 Lunchtime Activities				
Monday MLD (JW)	Tuesday HRA (MAG)	Wednesday MAG (MLD)	Thursday GBA (HRA)	Friday MAG
Games or Quiz	Drawing / Colouring or Homework	Newsround or Homework	Knex / Meccano or Board Games	Movie Club or Quiet Reading

SENユニットでの過ごし方
校内が賑やかになる昼食休憩の時間は、
この教室で好きな活動を選択して過ごして
います



3. 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

特別な教育的ニーズや障害のある子どもの教科指導を補完するために、ティーチング・アシスタントが配置されています。イギリスでは、過去にティーチング・アシスタントを多数導入した結果、果たしてその存在が特別な教育的ニーズのある子どもや障害のある子どもにとって役に立っているのかと、ティーチング・アシスタントの資質が疑問視されました。

こうした問題を受けて、イギリスでは、ティーチング・アシスタントと教師の役割を明確にするために、ティーチング・アシスタントの「行動規範」が作成されています。この規範には、ティーチング・アシスタントは、「学習進度が遅い子どもを指導するための教師の代行ではないこと」、「教師と連携して、自身が十分な役割を果たしているかを確認すること」、「ティーチング・アシスタントが支援を行う場合には、計画的かつ根拠に基づくこと」、「子どもがティーチング・アシスタントから学ぶことは、教師から学んだことを補完するものであること」等が示されています。

ティーチング・アシスタントが子どもにとって効果的に機能するためには、彼らが研修を通じて子どもに関する十分な知識をもつこと、支援のための準備や記録をとるための十分な時間が与えられることが必要であるとされています。



本日の振り返りの記録と翌日の授業の準備をしているティーチング・アシスタント

4. 日本における発達障害のある子どもの教育

一般学級（mainstream class）で学ぶ特別な教育的ニーズのある子ども（例えば、スピーチ・言語・コミュニケーションのニーズのある子ども）は、地方当局から付加的な予算援助（resourced provision）を受けることができます。また、初等学校や中等学校では、特定のSENのタイプ（例えば、自閉スペクトラム症）の子どもが、安心して過ごせる場所、落ち着いて学習に臨める場所として「SEN ユニット」が提供されます。これらはいずれも、原則、EHCプランを有する子どもが対象となります。

一般学級で学ぶ特別な教育的ニーズのある子どもや障害のある子どもに対しては、「SEN サポート」が提供されます。「SENサポート」では、担任がSENコーディネーターや外部専門家の助言を受けて保護者とともに個別教育計画を作成し、それに基づいて個々に必要な教材や教具（例えば、パソコンやタブレット等のICTの活用）が準備されます。



オーストラリアの動向

1. 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

オーストラリアでは、1990年代から障害者差別を禁止する法や施策の整備が進められてきましたが、各州でどのように障害者差別の是正が進められてきたのかについては、全国的な把握ができていませんでした。

この状況を打開するために、オーストラリアでは、2013年から「全国統一情報収集プログラム（Nationally Consistent Collection of Data on School Students with Disability）」を開始しました。教育分野では、全国の義務教育段階の公立・私立の全ての学校が実施している合理的調整^{注1}や支援と、それらの水準が可視化されています。全ての学校が、2015年からこの取組に参加しています。

2. 障害のある子どもの学びの場

オーストラリアでは、各州の裁量によって教育が行われているため、全国的に統一された障害のある子どもの教育の仕組みはありません。例えば、ニューサウスウェールズ州では、障害のある子どもの学びの場として「特別学校（school for specific purposes）」「特別学級（support unit）」があります。特別学校は、障害種に対応して設置されています。

オーストラリアでは、これらの他に「病院学校（hospital school）」「5年生以上を対象とした行動障害に特化したセンター（tutorial center）」「停学中の子どもたちの学校復帰を支援するためのセンター（suspension center）」があります。

3. 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

ニューサウスウェールズ州では、通常の学級内での支援の対象は必ずしも診断を必要とはしていませんが、「学習困難、軽度の知的障害、言語障害、行動障害、自閉スペクトラム症、精神疾患」が主な対象です。自閉スペクトラム症と精神疾患は、支援の程度が軽度の者とされています。一方、障害の程度が重くニーズが複雑な場合、診断があれば教員補助の雇用等の助成制度（Integration Funding Support）の対象となります。彼らを対象に、学習支援チームの検討をもって特別な支援を専門とする学習支援教員（Learning and Support Teacher）と教員補助員（School Learning Support Officer）の配置を行います。学習支援教員や教員補助員といったリソースの配置は、近隣の学校で共有する形でニーズを要する子どもの数等を踏まえて割り当てが検討されます。

学習支援教員は、学校規模によって割り当てられる勤務時間が異なります。学習支援教員は、子どもやその子どもに関わる教員に対して直接的に支援するにとどまらず、学習支援チームの一員として教員や保護者と協働したり、担任が個別の教育計画を立て、実施し、評価することを専門的に支援したりする役割を担っています。



通常の学級の中で障害のある子ども（左側手前の子ども）は、別課題を学習しています。複数のグループに分かれており、スクリーン前の教師のグループには、支援を要する子どもが集まっています



4. 日本における発達障害にあたる子どもの教育

(1) 学習支援員による支援

ニューサウスウェールズ州では、「学習上・行動上の困難」という広い括りを採用しています。この括りにおいては、障害の診断を必ずしも必要としません。このような子どもたちは、主として通常の学級に在籍しています。彼らを含め読み書き能力、計算能力、言語、行動面において軽度の付加的な支援を要する子どもには、学習支援教員が支援にあたります。

(2) 個別の学習支援計画を立てるためのツールの開発

ニューサウスウェールズ州教育省は、子どものプロフィールから個別の学習支援計画を立てるためのツール（Personalized Learning and Signposting Tool：PLASST）を開発しました。これは、教員がウェブサイト上で質問に答えながら子どものプロフィールを作成し、そのニーズや必要と思われる調整や支援を検討できるツールです。「PLASST」は特別支援学校や特別支援学級の子どもの対象ですが、幅広いニーズに対応すべく開発されたツールであり、通常の学級に在籍する発達障害のある子どもへの教育にも貢献しています。

(3) 早期からの読み書き能力、計算能力を高めるための指導

ニューサウスウェールズ州では、読み書き能力と計算能力を高める策として、「リーディング・リカバリープログラム（Reading Recovery Program）」（初等教育低学年を対象に短期間での集中的な介入を行う）を実施してきました。このプログラムでは、同州教育省による専門の研修を受けた教員が各学校を巡回し、抽出指導を行います。

近年は、就学前1年間の準備教育（幼稚園）段階から、読み書き能力と計算能力を確認する「ベスト・スタート・キンダーガーデン・アセスメント（Best Start Kindergarten Assessment）」が実施されています。早期に読み書き能力や計算能力に関わるニーズを把握し、初等教育での支援に円滑につなげることをねらっています。

2018年からは、新たなプログラム（「National Literacy and Numeracy Learning Progression」）として、就学1年前の準備教育（幼稚園）から10年生までを視野に読み書き能力と計算能力への早期介入を実施しています。従来からの早い段階での介入はもちろん、7年生を後期中等教育に入る前段階として、その後の支援を検討すべき時期と捉えています。このプログラムは、ナショナルカリキュラム（オーストラリアン・カリキュラム）の英語と算数・数学のシラバスに反映されています。



発達障害のある子どもを対象とした個別の抽出指導



スウェーデンの動向

1. 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

スウェーデンでは、基礎学校^{注1)}、高等学校、知的障害学校、知的障害高等学校、国立等の聴覚障害・重複障害学校、少数民族のサーム学校という枠組みを維持して、インクルージョンの推進が行われています。

スウェーデンでは、知的障害学校に在籍する子どもの増加への対応策として、2009年にアスペルガー症候群の子どものは、基礎学校で支援する方針が示されました。2011年には、基礎学校と知的障害基礎学校それぞれの学習指導要領において、知的障害を伴わない子どもは基礎学校で支援する方針が確認され、知的障害基礎学校への就学は「権利」であることが強調されました。この結果、知的障害基礎学校の在籍数は減少しましたが、基礎学校で不適応を示す子どもへの対応が問題視されるようになりました。

近年、スウェーデンでは、知的障害のある子どもが、基礎学校で知的障害基礎学校の教育課程を履修することが推奨されています。加えて、移民・難民家庭の子どもと、同伴者のいない18歳未満の「単身未成年難民」が問題となっています。このため、スウェーデンでは、2018年に学校法において彼らに対する対応を追加しました。

2. 障害のある子どもの学びの場

スウェーデンには、基礎学校と知的障害学校等があります。スウェーデンは1980年以降に学級編成枠を撤廃し、活動に応じて集団を編成しています。このため、特別学級が設置されておらず、基礎学校で柔軟な学習集団を編成することが可能となっています。具体的には、学習活動によって均等に集団を編成することもあれば、少人数と大人数の集団を編成する、また、1つの集団のみチーム・ティーチングで指導を行うといった体制がとられています。このように、スウェーデンでは、学習集団のサイズと教員配置を状況に応じて組み合わせて指導を行っています。

障害のある子どもに対しては、必要に応じて特別な支援としての個別抽出や特別指導のための集団が編成されています。特別学級が編成されていないため、障害のある子どもは、いわゆる通常の学級の一員として位置付いて学習を行っています（写真1、2）。



写真1 通常の学級（4年生）のパソコンを使用した作文課題の学習の様子



写真2 同じ教室でアシスタントと一緒に学習を行う様子

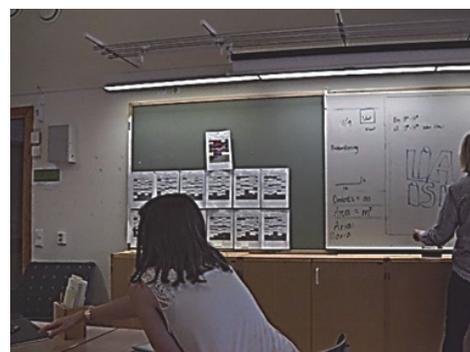


3. 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

ティーム・ティーチングに関しては、基礎学校の低学年においては通常の学級の教員とともに余暇教員（Fritidspedagog）との連携があります。また、基礎学校においてインクルーシブ教育システムを推進するために、特別教員（Speciallärare）や特別教育家（Specialpedagog）が雇用されている場合があります。

スウェーデンでは、不適応を示している子どもを支援するために「フレックスグループ」を設置している基礎学校があります。フレックスグループとは、障害の有無に関わらず学校に適應できない子どもに対して支援を行う指導の場の1つです。ここでは、原則、通常の学級と同様の指導内容を学習するとしながら、子どもに合わせた学習活動を保障しています。フレックスグループは、通常教員と特別教員の2名が運営に携わることを基本としていますが、学校によっては、例えば、算数教育の専門教員や自閉症教育の専門教員等が複数配置されている場合があります。

フレックスグループを利用する子どもは、基礎学校内で様々な専門家が介して行われる「子ども健康チーム会議」で決定されます。主な対象は、スウェーデン語、英語、算数の科目に困難さが高い子ども達です。彼らは、週2回程度、必要な教科に必要な時間、フレックスグループを利用しています。フレックスグループを利用している子どもは、状況が改善されると通常の学級に戻る時間を増やしていきます。フレックスグループでは、学習上の困難さを有する子どもが、自分でできることを増やしていくこと、子どもが落ち着ける場所を保障することを重視しています。



黒板には、フレックスグループ利用表を掲示

4. 日本における発達障害にあたる子どもの教育

基礎学校に在籍するADHDや知的障害を伴わない自閉症のある子どもに対しては、「対応プログラム」が作成され、個別指導の保障、特別な教育集団の編成、補償教育等が行われています。スウェーデンでは、障害のある子どもを含む全ての子どもに「個別発達計画」が作成されています。その上で、より特別な支援が必要な子どもには、「対応プログラム」が作成されています。「対応プログラム」が作成されている子どもには、特別な時間割が編成されたり、特別な学習の場が補償されたりしています。また、カスタムソフトウェアを搭載したデジタル機器や追加教材が提供されています。

スウェーデンにおいては、2011年の学習指導要領の改訂で知的障害を伴わない子どもは、基礎学校で学ぶことになり、それによって不適応を示す子どもが現れ、その対応が必要となっています。このため、スウェーデンでは、知的障害を伴わない自閉スペクトラム症や学習障害、不適応を示す子ども等に対して、校長の判断のもと教育課程の内容や時間割の変更を行ったり、柔軟な指導の場を設置したりしています。

○諸外国との交流

—韓国国立特殊教育院との交流—

○諸外国の動向—所内学習会から—

当研究所では、諸外国のインクルーシブ教育システムや特別支援教育に関する情報を収集するとともに、海外の研究機関等との交流や諸外国の動向に関する情報を所内で共有することを目的とした海外出張情報共有の会や特任研究員等をはじめとする諸外国の動向に造詣の深い研究者を招聘しての所内学習会を行っています。

諸外国との交流－韓国国立特殊教育院との交流－

1. 韓国国立特殊教育院について

韓国国立特殊教育院は、韓国の教育部（我が国の文部科学省）直轄のナショナルセンターとして、平成6年に設立された機関です。主に、特殊教育に関する施策立案及び研究、研修、情報支援、教育課程及び教科用図書の開発、進路・職業教育支援、人権・高等教育支援、生涯教育支援等の業務を行っています。

2. 韓国国立特殊教育院との交流

当研究所とは、平成7年に研究協力及び交流に関する覚書を締結し、これまで国際シンポジウムにおける職員の派遣や招聘等の交流を進めてきました。この度、覚書を更新し、研究協力及び交流をさらに進めていくことについて話し合いました。今後、韓国国立特殊教育院との交流を深め、韓国における障害のある子どもや大人への支援等について情報収集し、我が国に参考となる情報を発信していきます。



令和元年7月10日に
行われた覚書の署名式
左) 韓国国立特殊教育院長
右) 当研究所理事長

3. 韓国国立特殊教育院の「特殊教育対象の子どものための教育課程に関する国際比較分析」研究への参加

○研究の目的：諸外国における障害のある子どものための教育課程の現状を踏まえ、韓国の特殊教育の教育課程の今後の方向性について検討すること。

○方法：①日本、アメリカ、オーストラリア、フランスにおける特殊教育や教育課程の現状に関する文献調査、②韓国の教育現場の教員等を感じる韓国の特殊教育の教育課程に関する意識や上記の4カ国の教育課程の現状から参考になり得る事項について話し合うグループインタビュー及び質問紙調査を実施。

○主な内容：平成27年に改訂された韓国の特殊教育の教育課程の基準について、韓国の教育現場の教員や奨学官（我が国の指導主事）、有識者、保護者は、現在の教育課程が教科中心であり、特殊教育の対象の子どもを十分に反映していないことや、韓国の教育課程が学校の状況や子どもの実態によってもっと柔軟に編成されるべきであること等について課題意識をもっていることが明らかになりました。

これらの課題について、日本の教育課程における自立活動の指導、学校における教育課程の編成・実施、重度・重複障害のある子どもへの対応が参考になるとの意見が多くみられました。

諸外国の動向について―所内学習会から―

1. フィンランドの教育施策の動向（渡邊 あや 特任研究員）

令和元年7月18日に、特任研究員（フィンランド班）の津田塾大学の渡邊あや准教授に、「フィンランドの教育施策の動向」についてご講義いただきました。

（1）北欧型福祉国家の一員としてのフィンランド

1960年代頃からスウェーデンが福祉国家化を進め、フィンランドも他の北欧諸国とともにこれに続きました。フィンランドをはじめとする北欧諸国は、「社会民主主義レジーム（最低限度のニーズを基準とした平等ではなく、最も高い水準での平等を推進する福祉国家を実現しようとするもの）」の理念に基づいています。フィンランドでは、この理念に則り、教育においても全ての子どもに手厚い援助を目指しています。

（2）フィンランドにおける「インクルーシブ教育」の理念的基盤

北欧諸国では、義務教育段階において「誰もがひとつ同じ屋根の下で学ぶ」という理念に基づく学校モデル（総合制学校モデル）が掲げられています。フィンランドにおいては、平等を基調とする教育政策の下で1970年代に導入された「全ての子どもがひとつ屋根の下で学ぶ」ことを掲げた学校モデルが、インクルージョンの原理となっています。

（3）インクルーシブ教育をめぐる状況

フィンランドでは、普遍的な「基礎学校」モデルの構築と、子ども一人一人のニーズに応える教育の提供が行われています。後者については、フィンランドでは特別支援教育を広義に捉え、子どもの包括的支援方策の一環として実施されています。

フィンランドでは、少子化や都市化、財政状況の悪化に伴い学校の統廃合が急速に進められ、この10年間で基礎学校の数が減少しており、中でも特別支援学校の減少が顕著となっています。こうした状況には、インクルーシブ教育の理念の普及や2011年の特別支援教育の制度改革が影響していますが、学校統廃合の進展が理由の1つとして考えられています。

（4）「特別支援教育」制度の改革

2006年に、当時の教育省が審議会に就学前段階及び基礎教育段階における特別支援教育の開発に関する長期戦略を諮問しました。

翌年には、審議会が「特別支援教育戦略」を答申し、「早期介入・早期支援」「段階的支援（一般支援、強化支援、特別支援）^{注)}」、「教員養成の拡充」等を提言しました。2011年には基礎教育法の一部改正が行われ、早期介入・早期支援と計画的支援を骨子とする改革が行われました。

^{注)} 本誌22頁の「用語解説」をご覧ください。

図1は、段階的支援の「特別支援」と「強化支援」を受けた子どもの割合の推移です。2011年の特別支援教育の改革で、前述した3つの段階的支援が示されて以降、「強化支援」を受けている子どもの人数が増えています。

(5) フィンランドにおける「新たなニーズ」

「新たなニーズ」として、以下の6つが挙げられています。

- ①外国語を母語とする子どものフィンランド語の拡充
- ②国際的な背景のある子どもの母語教育の拡充
- ③言語教育・宗教教育の多様化
- ④学校の諸活動における多文化への配慮
- ⑤国際的な背景のある教員の養成
- ⑥「特別なニーズ」の複層化

フィンランドでは、外国語を母語とする子どものうち「特別支援」を受けている子どもの割合が増加しており（図2）、移民、難民、難民申請者子弟の教育と支援の在り方をめぐる議論が進められています。

(6) 近年の教育政策をめぐる動向と議論

フィンランドでは、教育環境・学習環境を改善することで「平等な基礎学校を取り戻す」ことを目指しています。教育の基盤となってきた「平等な学校」の原則を堅持しつつ、教育方法の開発や教員研修の充実、校長のリーダーシップの開発等によって新たな教育ニーズに対応していくこと、それを支える体制整備として財政的な基盤を保障することや教育に関する調査研究を開発すること等を提案しています。

特別支援教育やインクルーシブ教育については、①後期中等教育段階の特別支援教育として提供される職業訓練の見直し、②児童福祉・社会福祉サービスとの連携、③2011年に導入した3段階モデル（「一般支援」「強化支援」「特別支援」）の効果の検証の必要性が挙げられています。

【付記】本稿は、渡邊特任研員の所内学習会プレゼン資料と国別調査（フィンランド班）資料を基にまとめました。

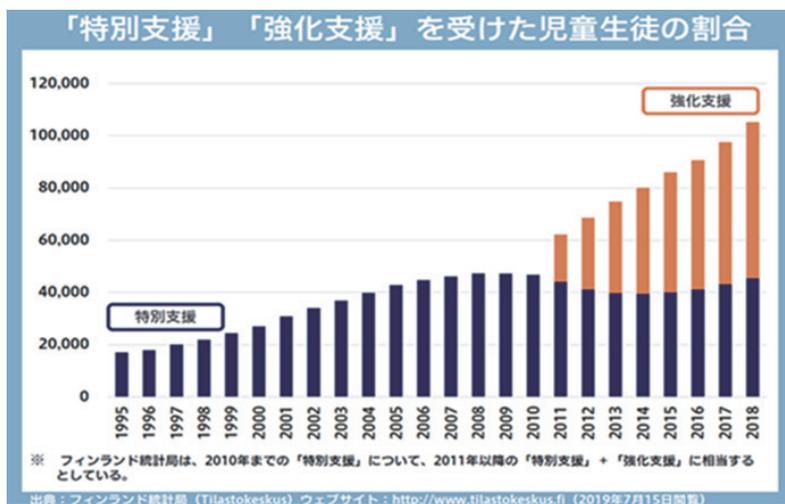


図1 「特別支援」「強化支援」を受けた児童生徒の割合 ※渡邊特任研究員の資料より

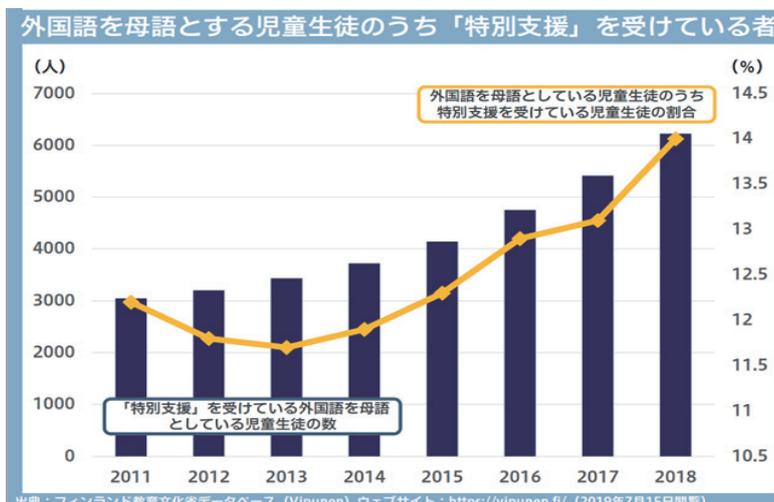


図2 外国語を母語とする児童生徒のうち「特別支援」を受けている者 ※渡邊特任研究員の資料より

諸外国の動向について―所内学習会から―

2. ドイツの特別教育（アネッテ・レオンハルト教授）

令和元年7月16日に、ドイツ・ミュンヘン大学のアネッテ・レオンハルト教授（専門は聴覚障害教育）より、ドイツの特別教育の変遷、大学（特にミュンヘン大学）における特別教育の履修課程、ドイツの教育におけるインクルージョンについて講演いただきました。

ドイツは16の州に分かれており、教育に関わる法律は各州で定められており、州によって教育制度が異なります。このため、例えば、特別学校を全て廃止する方向で動いている州がある一方で、一般学校と併行してその制度を維持しようとしている州があり、各州で特別教育についての議論が展開されています。

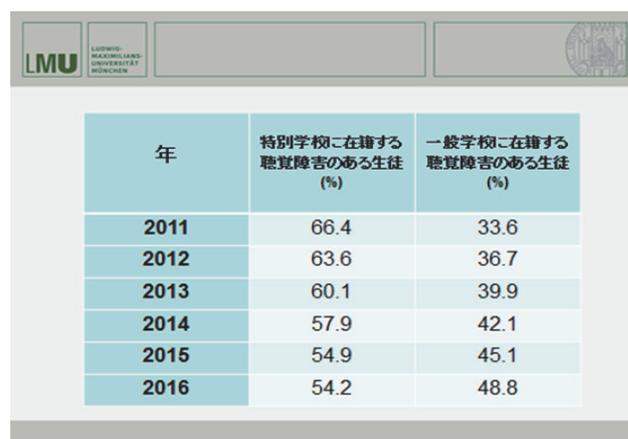
廃止の対象になっている特別学校は、学習障害や行動障害の子どものための特別学校です。この背景には、勉強についていけない子どもを一般学校から排除して特別な教育を受けさせているという批判が関与しています。

現在、ドイツ全体で大きな問題となっているのは、障害のある子どもの「進路」についてです。ドイツは小学校を卒業すると、基幹学校（卒業後、就職し職業訓練を受ける）、実科学校（卒業後、就職し職業教育を受ける）、

ギムナジウム（大学進学を希望する者が進学）の3つの進路があります。障害のない子どもは、学力によって小学校卒業後の進路先が決まります（例えば、成績によっては、ギムナジウムには進学できません）。しかし、障害のある子どもは、学力に関係なく進学先を選択することが可能となっています。こうした状況に、障害のない子どもの保護者から批判の声が上がっています。

ドイツでは、移民の家庭の子どもの数が非常に増えています。そうした家庭にも障害のある子どもが存在します。障害のある子どもとその保護者が、必要なサービスやサポートにアクセスできるように支援することが課題となっています。

レオンハルト教授は、「（ドイツでは）学校においてインクルージョンが強く求められる中で多くの子どもが一般学校に通うことになると思われるが、特別学校を全て廃止することに強い抵抗を示す保護者がいるため、従来のように一般学校と特別学校が併存していこう」との私見を述べました。



年	特別学校に在籍する聴覚障害のある生徒 (%)	一般学校に在籍する聴覚障害のある生徒 (%)
2011	66.4	33.6
2012	63.6	36.7
2013	60.1	39.9
2014	57.9	42.1
2015	54.9	45.1
2016	54.2	48.8

図1 特別学校と一般学校における聴覚障害のある子どもの在籍数の割合の経年変化
※レオンハルト教授の資料より（翻訳版）



【フィンランド】

- 注1) 基礎学校：義務教育期間である初等・前期中等教育（7～16歳）を提供する学校です。
- 注2) 一般支援：特別な教育的ニーズが生じる前に、全ての子どもを対象にした予防的な支援です。
- 注3) 強化支援：一般支援で十分な習得がなされなかった場合に、ニーズのある子どもに対して行われる支援です。
- 注4) 特別支援：強化支援で十分な効果が得られない場合に行われる支援です。
- 注5) Valteri（ヴァルテリ）学校：特別支援学校としての機能を有してはいますが、主たる役割は特別支援教育全般についての支援を担うコーディネーターやサポートセンター的なものへと変化しています。
- 注6) スクールホーム：児童福祉施設で、いわゆる矯正教育施設のことです。
- 注7) 院内学級：独立した学校（特別支援学校）として病院内に設置されていたり、特別支援学校や特別支援学級を有する学校の分教室的に運用されていたりします。複数の病院学校を有している自治体では、1つの学校の下に複数の分校があるという形で運用している場合もあります。
- 注8) 特別支援教員：特別支援教員養成課程において修士号を取得することが、資格要件となっています。

【韓国】

- 注1) 特殊教育：特殊教育対象者（特殊教育を必要とする者として認められた者）の教育的ニーズに応じるため特性に適した教育課程及び特殊教育関連サービスの提供によって行われる教育と定義されています。
- 注2) 特殊教育支援センター：特殊教育対象者の早期発見、診断や評価、特殊教育研修や巡回教育等を担当します。
- 注3) 統合教育：特殊教育対象者が初等学校や中学校等で障害種別、障害程度によって差別を受けずに同年齢と一緒に教育的ニーズに適した教育を受けることです。
- 注4) 障害共感文化：障害のある人を理解するだけでなく、障害のある人の気持ちやニーズを共に感じ、共に主張し、共に解決していく文化です。
- 注5) 特殊学級：統合教育を推進するために、通常の学級に在籍している障害のある子どもが必要な指導を受けるための学級です。
- 注6) 特殊学校：日本の「特別支援学校」のように、視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体障害・情緒障害（主に自閉症）の学校があります。
- 注7) 巡回教育：特殊教育教員及び特殊教育関連サービスを担当する者が、各学校や医療機関、家庭及び福祉施設等に特殊教育対象者を直接訪問し、実施する教育のことです。
- 注8) 院内学校：長期入院や継続的に医療的な支援が必要な子どもに学習の機会を与え、同年齢の子ども達との関係を維持し、学習面や情緒面への支援を行うことを目的に病院内に設置・運営されています。

【アメリカ】

- 注1) 通常の学校：特別な学校と対の概念であり幼稚園から高等学校までの地域の教育機関のことです。
- 注2) 特別な学校：障害のある子どものみを対象とした学校のことです。

【スウェーデン】

- 注1) 基礎学校：7～15歳の義務教育期間の学校のことです。

【オーストラリア】

- 注1) 合理的調整：2005年に制定された「教育における障害基準」に、「合理的調整の実施」が規定されています。「合理的調整の実施」については、「調整（adjustment）」「合理的調整（reasonable adjustment）」「過度の負担」に関する内容が示されています。合理的調整は、学習者のニーズと関係者の利害のバランスを考慮して調整を行うものとされています。

令和元年度国別調査班メンバー

インクルーシブ教育システム推進センター（国際担当）

星 祐子、柳澤 亜希子、李 熙馥、涌井 恵、生駒 良雄（以上、研究所研究員）

フィンランド班

渡邊 あや（特任研究員・津田塾大学准教授）

韓国班

鄭 仁豪（特任研究員・筑波大学教授）

李 熙馥（研究所研究員・国際担当）

アメリカ班

吉利 宗久（特任研究員・岡山大学教授）

齋藤 由美子（研究所研究員・所内協力メンバー）

オーストラリア班

山中 冴子（特任研究員・埼玉大学准教授）

スウェーデン班

是永 かな子（特任研究員・高知大学教授）

イギリス班

柳澤 亜希子（研究所研究員・国際担当）

国別調査の結果は、教育現場の先生方向けにわかりやすく小冊子にして刊行しています。初版（平成30年度刊行）は、「障害のある子どもの教育課程」と「障害のある子どもについての理解啓発」を取り上げました。

『諸外国におけるインクルーシブ教育システムに関する動向-平成30年度国別調査から-』

また、国別調査の詳細は、『国立特別支援教育総合研究所ジャーナル』（第8号まで刊行）に掲載しています。過去の国別調査や詳しい内容をお知りになりたい方は、こちらをご覧ください。

その他、諸外国のインクルーシブ教育システムの動向や取組については、以下の研究成果報告書でも取り上げています。

『平成28～29年度基幹研究（横断的研究）：我が国におけるインクルーシブ教育システムの構築に関する総合的研究ーインクルーシブ教育システム構築の評価指標（試案）の作成ー』

『平成28～29年度共同研究：インクルーシブ教育場面における知的障害児の指導内容・方法の国際比較ーフィンランド、スウェーデンと日本の比較からー』

当研究所HPの「報告書・資料」にアクセスしてください。

【発行元】

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

インクルーシブ教育システム推進センター（国際担当）

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1

TEL：046-839-6803

URL：https://www.nise.go.jp/nc/about_nise/inclusive_center

（令和2年1月発行）