

諸外国における障害のある子どもの教育

インクルーシブ教育システム推進センター・調査・国際担当・国別調査班

要旨：本稿では、国立特別支援教育総合研究所が毎年行っている諸外国の障害のある子どもの教育に関する基礎情報の調査結果を報告する。本年度はオーストラリア、フィンランド、フランス、イタリア、日本、韓国、スウェーデン、イギリス、アメリカを対象とした。調査内容は、障害者権利条約の批准状況、近年の施策の動向、教育システム、障害カテゴリー、就学基準・手続きであった。近年の注目すべき事象として、2014年9月にイギリスが従来のステートメントを EHC プラン（Education, Health and Care plan）へ移行し、早期と学齢期にそれぞれ2種類あった通常の学校における4つの支援を1つの SEN サポートにまとめるなど、大きな改革が進行していることに加えて、通常学校における SEN サポートの支援対象の子どもが減少傾向にあることが理解された。また、アメリカの初等中等教育法（ESEA: Elementary and Secondary Education Act）が2015年12月10日に、全ての生徒が成功する法（ESSA: Every Student Succeeds Act）として再認可されたことから、2001年におけるどの子も置き去りにしない法（NCLB: No Child Left Behind Act）の再認可の際と同様に、個別障害児教育法（IDEA: Individuals with Disabilities Education Act）の改訂が進むと考えられた。障害者権利条約の関連では、調査対象国で批准の遅れていたフィンランドが昨年5月に条約を批准し、昨年6月には日本が国連障害者権利の委員会へ締約国報告を提出した。さらに障害者権利条約の第24条に関する条文の公式な解釈となる「一般見解（General Comment）」が昨年11月に確定した。一方、先の SNE Country Data に代わる枠組みの1つとして、新たに Country Policy Review and Analysis（CPRA）の試行が始まった。

見出し語：障害のある子どもの教育、国際比較、統計情報

I. はじめに

本稿では、国立特別支援教育総合研究所が毎年度行っている諸外国の障害のある子どもの教育に関する基礎情報の調査結果を報告する。この報告は、特総研ジャーナルの創刊に合わせて掲載を開始したものであり、以来、毎年度、基本的な記述の枠組みを維持しながら、そこに記述する内容や統計情報を更新している。なお、教育制度に関する情報が更新されない場合や更新情報が入手できなかったものは、前年度と同じデータを、現時点で確認可能な範囲で最新のデータと位置づけて記述している。本年度から調査対象国を精選し、国別調査班を7班（アメリカ、イギリス、イタリア、フランス、韓国、北欧、オセアニア）に編成し、うち5班は新たに客員研究員の参画により、国際調査のより一層の深化を図ることとした。併せて調査対象国の精選を行った。これまで掲載してきた中国、ドイツ、ノルウェーにつ

いては更新しないため前号を参照頂きたい。このほかの国については、前号までと同様に、更新のないものはデータを再掲することで、毎年度の報告単体で、その時点における諸外国の障害のある子どもの教育の状況の全体像が把握できるように考えている。

本年度は、2012年を最後にデータの更新が行われていない欧州特別支援教育機構（European Agency for Special Needs and Inclusive Education）の SNE Country Data に依存していたイタリアとスウェーデンを当該国の政府機関のデータから得ることで更新した。このことにより、昨年度まで SNE Country Data に基づいて特別なクラスに分類されていたスウェーデンの知的障害特別学校の児童生徒数を特別な学校へ整理し直すなど、データの変化もあった。障害者権利条約の関連では、調査対象国で批准の遅れていたフィンランドが昨年5月に条約を批准し、昨年6月には日本が国連障害者権利の委員会へ締約国報告を提出した。さらに障害者権利条約の第24条に関す

Ⅲ. 方法

る条文の公式な解釈となる「一般見解 (General Comment)」が昨年11月に確定した。加えて、欧州特別支援教育機構は SNE Country Data に代わる枠組みの1つとして、新たに Country Policy Review and Analysis (CPRA) の試行を開始した。

さて、現時点における国連障害者権利条約の批准の現状はどうなっているだろうか。

障害者権利条約本文については、署名した国と地域は160、批准を済ませた国と地域が172（署名を経ずに批准する Accession という仕組みがあるため署名国より批准国が多い）、選択議定書については、署名した国は92、批准を済ませた国が92（条約と同様の理由によって未批准の国は28ヶ国ある）であった（United Nations, 2017年3月10日現在）。

日本は、2014年1月20日に141番目（地域としてのEUを含む。）の批准国となり、条約の第35条による締約国報告（各締約国、すなわち条約を批准した国は条約に基づく義務を履行するためにとった措置と進捗を批准の2年以内とその後4年ごとに、あるいは障害者の権利に関する委員会の求めに応じて報告する義務を負う）を国内の意見招請を終えて昨年6月に第1回日本政府報告を提出した段階である。これまで報告書の提出から総括所見が出されるまでに1年～2年を要していることを考えると、既に公開された他の国の総括所見を参考としてシステムの一層の改善を進めることも必要と思われる。これについてはIV章の4で説明する。

Ⅱ. 目的

本稿の目的は、オーストラリア、フィンランド、フランス、イタリア、日本、韓国、スウェーデン、イギリス、アメリカを対象として、各国の基本情報、通常の学校教育に関する情報、障害のある子どもの教育に関する情報を収集し、国際比較できる形で整理することである。

国別調査班を編成し、各国の政府が提供する統計データ、法律、制度に関する情報を収集する。さらに、国連などが提供する人口、就学者数、経済指標などの共通の基礎情報を加えて国際間の比較がしやすいように整理した上で、それぞれの特徴を検討する。

1. 国別調査班の編成

アメリカ班、イギリス班、イタリア班、フランス班、韓国班、オセアニア班（オーストラリア）、北欧班（フィンランド、スウェーデン）の7班を編成した。なお、本年度からアメリカ、イタリア、韓国、北欧の5つの班は新たに客員研究員の参画により、国際調査のより一層の深化を図ることとした。（組織は巻末に記載）。

2. 調査項目

調査項目は、以下のとおりである。

- 1) 基本情報（面積、人口、国民一人当たりのGDP）
- 2) 教育に関する基本情報（インクルーシブ教育システムの構築に係る教育の情報）
 - (1) 法令
 - (2) 近年の教育施策の動向
 - (3) 教育システム（教育行政のシステム、学校教育の構造、義務教育の年限、学校教育の年間スケジュール、カリキュラムの基準、教科書、等）
 - (4) 学校教育システム（各学校、児童数、学校数、学級サイズ、教員数）
 - (5) 特別な支援を受ける対象となる子どもの分類
 - (6) 障害のある子どもの教育の場
 - (7) 就学手続き
 - (8) 教員養成・免許制度
 - (9) 教員研修に関する取組
 - (10) 日本における「発達障害」にあたる子どもの処遇
 - (11) 学びの連続性・通常の学校カリキュラムと特別なカリキュラムの関連

IV. 結果と考察

以下に、それぞれの項目について各国の情報を示す。

1. 基本情報

表1に、オーストラリア、フィンランド、フランス、イタリア、日本、韓国、スウェーデン、イギリス、アメリカのそれぞれの基本情報を記述した。

基本情報は、国連本部統計部局（UN Statistics Division）、世界銀行（The World Bank）から公表される資料及び統計を基にまとめた（表1）。

国家としての教育事業を考える時、その国の人口や面積は、その実施を特徴づけるものの一つと思われる。また、国の経済指標と教育予算の占める割合を知ること重要と考えた。

「人口密度」については、日本と韓国は1平方キロメートルあたり300人を超えている。他方、オーストラリア、フィンランド、スウェーデン、アメリカは、40人を下回っている。

「一人当たりのGDP」は韓国を除くと\$35,000から\$62,000程度で平均値は\$48,000余りであった。韓国は3/5程度とやや少なかった。「一人当たりのGDP」に占める教育費の割合を初等教育と中等教育で見たところ、初等教育に18%~28%、中等教育に18%~37%程度となっており、国別に大きな差異はみられなかった。

2. 通常の教育に関する基本情報

ユネスコ統計研究所（UNESCO Institute for Statistics）のデータベースを基に各国の通常の教育の状況を表2に示した。ここでは、義務教育の開始年齢、義務教育年限、修了年齢、就学前教育、前期中等教育、後期中等教育の開始年齢と年限を示した。

日本の義務教育期間は初等教育の開始年齢から前期中等教育の終了学年までであるが、フィンランド、フランス、イタリア、スウェーデン、イギリスは義務教育の終了年齢が後期中等教育の途中の学年となっている。

アメリカの義務教育年限は州により異なっており、9年~13年（文部科学省、2016、p.40）である。

対象国の教員一人当たりの幼児児童生徒数の平均は、就学前が16人、初等教育が14人であった。フィンランド、スウェーデンは就学前が12人、10人であり、日本は26人と多い。

初等教育の教員一人当たりの児童生徒数はイタリアが12人、スウェーデンが10人であった。なお、表には示さなかったが、上記のUNESCOの統計データに原級留置（repeaters）の割合の数値があったのはフィンランド、フランス、イタリア、韓国であった。また、韓国の就学前教育開始年齢は、2009年まで5歳であったものが2010年から3歳になり、これに合わせて就学前教育の年限も3年間となっている。この状況は最新の情報においてもこれまでのところ変化はみられない。

表1 各国の基本情報^{1)・2)}

		表1 各国の基本情報 ^{1)・2)}								
		オーストラリア(連邦)	フィンランド	フランス	イタリア	日本	韓国	スウェーデン	イギリス	アメリカ
面積	km ²	7,692,024	336,855	551,500	302,073	377,930	100,266	450,295	242,495	9,833,517
人口	千人	23,491	5,451	64,062	60,783	127,132	50,424	9,645	64,308	309,326
人口密度	人/km ²	3	16	116	201	336	503	21	265	32
一人当たりのGDP	US\$	61,926	49,824	42,733	34,909	36,194	27,971	58,939	46,332	54,630
上に占める一人当たりの教育費の割合	上段：初等教育(%)	18.3	20.7	18.4	20.5	23.8	-	25.7	25.1	20.6
	下段：中等教育(%)	16.5	34.7	26.8	22.6	25.8	-	31.1	30.0	22.8

1) (出典) 面積、人口、人口密度は、UN Statistics Division, Demographic Yearbook 2013, pp. 58-66, <http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/dyb/dyb2014.htm>より作成。2014年のデータ。人口は、アメリカは記載された最新が2010年で在外軍人等を含まない数字、それ以外は2014年の推計値として示された値。人口密度は、アメリカのみ本表の計算値による。

2) (出典) GDP、及び一人当たりの教育費は、The World Bank, Indicators, <http://data.worldbank.org/indicator/>の「Education」「Economy & Growth」より作成。GDPは2014年、教育費の割合はスウェーデン、イギリスが2011年のデータ、その他は2012年のデータ。

表2 通常の教育に関する基本情報¹⁾

表2 通常の教育に関する基本情報¹⁾

		オーストラリア (連邦)	フィンランド	フランス	イタリア	日本	韓国	スウェーデン	イギリス	アメリカ
就学前教育	開始年齢	4	3	3	3	3	3	3	3	3
	年限 (年)	1	4	3	3	3	3	4	2	3
義務教育	開始年齢	5	7	6	6	6	6	7	5	6
	年限 (年)	10	10	11	12	9	9	9	11	12
	修了年齢	15	16	16	17	14	14	15	15	17
前期中等教育	開始年齢	12	13	11	11	12	12	13	11	12
	年限 (年)	4	3	4	3	3	3	3	3	3
後期中等教育	開始年齢	16	16	15	14	15	15	16	14	15
	年限 (年)	2	3	3	5	3	3	3	4	3
教員一人当たりの児童生徒数 ²⁾	就学前	-	12	20	13	26	14	10	15	14
	初等教育	-	13	18	12	17	18	10	18	14

1) (出典) UNESCO Institute for Statisticsよりデータをカスタマイズして作成。データが揃った2015年で統一した。韓国の就学前教育開始年齢は、2009年まで5歳であったものが2010年から3歳となっている。

2) 2013年のデータ (ただし、就学前のイタリアとスウェーデンは2007年、初等教育のスウェーデンは2010年。韓国は初等教育は2014年のデータが最新)。教員とは、Teaching Staff であり、公立と私立、フルタイムとパートタイムを含んだ数。なお、教員一人当たりの児童生徒数は、法律等で規定された学級サイズではない。

3. 連続性のある多様な学びの場に関する基本情報

それぞれの国の障害のある子どもの教育の場について表3に示す。今年度は、更新が行われていない European Agency for Special Needs and Inclusive Education の SNE Country Data を主たる情報源としてきたイタリア、スウェーデンについて、当該国の政府機関のデータから得ることで更新した。このことにより、昨年度まで SNE Country Data に基づいて特別なクラスに分類されていたスウェーデンの知的障害特別学校の児童生徒数を特別な学校へ整理し直すなど、データの変化もあった。

さて、わが国では特別支援教育は全ての学校で行われることになっているが、文部科学省の特別支援教育資料に総計データが示されているのは「特別支援学校」、「特別支援学級」、「通級による指導」となっており、諸外国の基礎情報の整理について前回と同じ「特別な学校」、「特別な学級」、「通常の学級」という枠組みで整理することとした。

表3の第1行目と第2行目は、障害者権利条約の署名、批准を行った期日を記載した。この障害者権利条約は、必ずしも署名を経て批准を行う必要はなく、批准のみを行うこともできる。このため、表3のオーストラリアについて見ると選択議定書の署名なしに直接に批准 (これを Accession と呼ぶ) が行

われている。なお、フィンランドが昨年5月11日に障害者権利条約を批准したことにより、対象国の中で権利条約本文に批准していないのはアメリカ1ヶ国となった (2017年3月10日時点)。

次に、対象児童生徒についてみると、韓国が1.33%、スウェーデンが1.26%と少ないが、スウェーデンの場合、ほぼ全数が知的障害特別学校であるのに対して、韓国は、全体の割合こそ少ないが、日本と同じように多様な学びの場を提供している。日本は3.58%、イタリアは3.44%と近いが、ほぼ全ての児童生徒が通常の学校に就学するイタリアと多様な学びの場を提供する日本とは大きな違いがある。その一方でフィンランドとイギリスは支援の割合が大きく、通常の学級での支援の割合が顕著に高いことがわかる。対象の割合に着目して分類も可能であるが、その構成比率の比較が必要であろう。障害の発生率が国際間で大きく変わらないとすれば、3%以下のグループは、障害への対応が中心であり、それ以上では、学習困難への対応が加わると考えられる。表からは読み取れないが、フランスは学習障害等について、「障害」としてではなく、別の個別の学習計画を作成して支援を行う仕組みを持っている。アメリカが特異的学習障害を「障害」と位置づけて IDEA の対象としていることと比較して利点などがあるか

諸外国の状況調査

検討することも必要と思われる。

1) 特別な学校について

学校が障害のある子どもを含む全ての人に開放される法律を持つイタリアの0.04%を除けば、アメリカの0.28%からイギリスの1.41%となっており、日本の0.69%は、今回の対象国の中位にあたる。日本は現在も増加傾向にあり、保護者の意向もしくは他

の児童生徒の学習の妨げになる場合のみに特別な学校へ入るイギリスと、考え方は異なるが、今後、同程度まで増加する可能性も否定できない。スウェーデンは知的障害と重度重複障害以外の単一の感覚障害等は通常の学級に就学していることから、割合ではイタリアの30倍程度の特別学校就学者の割合があるものの、それらのインクルーシブ教育システムの構築については日本の参考になると考えられる。と

表3 特別なニーズのある子どもの教育に関する基本情報

		表3 特別なニーズのある子どもの教育に関する基本情報								
		オーストラリア (NSW州) ²⁾	フィンランド ³⁾	フランス ⁴⁾	イタリア ⁵⁾⁶⁾	日本 ⁷⁾	韓国 ⁸⁾	スウェーデン ⁹⁾	イギリス ¹⁰⁾	アメリカ ¹²⁾
国連障害者権利条約 ¹⁾	上段：署名年月日	2007/3/30	2007/3/30	2007/3/30	2007/3/30	2007/9/28	2007/3/30	2007/3/30	2007/3/30	2009/7/30
	下段：批准年月日	2008/7/17	2016/5/11	2010/2/18	2009/5/15	2014/1/20	2008/12/11	2008/12/15	2009/6/8	未批准
同選択議定書 ¹⁾	上段：署名年月日	署名無し	2007/3/30	2007/9/23	2007/3/30	未署名	未署名	2007/3/30	2009/2/26	未署名
	下段：批准年月日	2009/8.21	2016/5/11	2010/2/18	2009/5/15			2008/12/15	2009/8/7	
特別な学校	児童生徒数	5,207	4,394	79,714	1,835	69,933	25,961	16,737	97,982	187,816
	割合 (%)	0.71	0.80	0.61	0.04	0.69	0.39	1.26	1.41	0.28
特別なクラス	児童生徒数	16,478	11,479	84,421		201,493	46,645			
	割合 (%)	2.24	2.10	0.65	無し	2.00	0.71	9)	11)	14)
通常の学級	児童生徒数	72,000	141,627	194,557	155,971	90,270	15,344		1,034,925	5,825,505
	割合 (%)	9.77	25.93	1.50	3.40	0.89	0.23	不明 ¹³⁾	14.89	8.69
対象全体	割合 (%)	12.72	28.84	2.77	3.44	3.58	1.33	1.26	16.30	8.97
全児童生徒	人	736,698	546,100	12,968,300	4,588,251	10,098,611	6,612,395	1,325,498	6,950,742	67,039,493

1) (出典) 国連障害者権利条約及び選択議定書の署名と批准は、<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/latest-developments.html>より (2017/3/10現在)

2) (出典) オーストラリアはIN BRIEF MIDYEAR CENSUS, 2014; Statistical Bulletin, Schools and Students in New South Wales, 2014; Special education classes and provisions, NSW Department of Education and Communities, 2014, Office of Education (2014) Schools and students in NSW: 2014 statistical bulletinによる。なお、データは障害種別の内訳のある州立学校に限定し、通常の学級の数値に学習困難などへの対応を加えたものであり、就学者数はFull-time換算となっている。(2017/3/10現在)

3) (出典) フィンランドは、Statistics Finland, Education 2016による。Special Education は、Special Supportあるいは、Special-needs supportと名称が変更された。さらにGeneral support, Intensified support, Special supportがあり、これらのうち3/4はpart-time special educationと呼ばれている。通常クラスでの授業を受けない特別学級と特別学校の子どもはSpecial supportを受ける一群である。

4) (出典) フランス Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche: RERS 2016による。データは幼稚園から高等学校年齢を含む。特別な学校のデータは厚生省系の管轄となる教育施設である。本表のデータは後期中等教育を含むデータである。

5) (出典) イタリアは、本年度から<http://www.istat.it/en/files/2015/09/ItalyinFigures2015.pdf>のデータによる。なお、特別な学校のデータはSNE Country Data 2012によった。

6) イタリアは、法律によって特別な学級を置かず、特別な学校は原則ないとされる。その一方で、SNE Country Data 2012 には特別な学校71校が存在しており、健常児の就学が確認されている。

7) (出典) 日本は、義務教育段階の統計であり、特別支援教育資料(平成27年度) p.3による。義務教育段階のデータであり、幼児児童生徒全体では2.8%となっている。

8) (出典) 韓国は、教育部(2016)「特殊教育年次報告書2016」による。学齢期全体。なお、学齢期全体(幼稚園から高等学校で保育所を含まない。)の人数は、本年度から同部の2016教育統計年報による。

9) (出典) スウェーデンは、本年度から<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/snabbfakta-1.1208210>のSkolverket(2016a). Snabbfaktaによる。データは高校を含む。なお、SNE Country Dataでは、知的障害特別学校がUnitとされていたものを特別な学校として整理した。

10) (出典) イギリスはDfE: Schools, Pupils and their Characteristics, January 2016, DfE: SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN ENGLAND, January 2016による。なお、数値は公立学校(state funded)のもの。全体では2010年の21.1%から2016年には14.4%に減少している。また、児童生徒数は明らかで無いが、特別な学級(SEN Unit)が全学校数の7.2%に、リソース提供は全学校数の9.8%にある。

11) (出典) DfE: SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN ENGLAND, January 2016に、児童生徒数は明らかで無いが、特別な学級(SEN Unit)が全学校数の7.2%に、リソース提供は全学校数の9.8%にある。

12) (出典) アメリカは、U.S. Department of Education(2016) 38th Annual Report to Congress on Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2016及び、<https://www2.ed.gov/programs/osepidea/618-data/static-tables/index.html>による。本表は6-21歳のデータによる。州ごとに支援対象の割合はことなり、6.5%程度から12%程度のばらつきがある。

13) スウェーデンは通常の学級に多くの障害のある児童生徒が存在する(知的障害と重複障害以外)とされるが、統計は見当たらない。

14) アメリカは障害のある子どもの統計データが、通常の学級で過ごす時間の割合で示されている。このため特別なクラスとしての統計がないため、通常の学級のデータとして記載した。なお、通常で過ごす時間が40%未満である場合を以前の統計の如く特別クラスと考えると13.5%となる。

ところで、フランスの特別な学校と分類されているものは厚生省系の管轄となる教育施設である（この中に学校教育ユニットという教育省の教員が指導する場を作ることで、教員による教科指導と教育施設の指導員による自立活動的な指導を必要に応じて行うようにしている）。

2) 特別な学級について

特別な学級の存在の統計が公表されている国々（オーストラリア、フィンランド、フランス、日本、韓国）と、それらの存在が統計上表れていない国々（イギリス、アメリカ）及び無しとされた国（イタリア）があった。

アメリカは障害のある子どもの統計データが通常の学級で過ごす時間の割合で示されている。このため特別なクラスとしての統計がないために、通常の学級のデータとして記載している。しかしながら、通常で過ごす時間が40%未満である場合を以前の統計では固定式の特別クラスとして扱っていた経緯からすれば、この割合（13.5%）程度が特別なクラスと考えられる。また、イギリスについても児童生徒数は明らかではないが、特別なユニット（SEN Unit）が全学校の7.2%に、リソースを提供するとされる学校は全学校数の9.8%となっている。

アメリカの統計の例を参考にすれば「特別な学級」にせよ「通常の学級」にせよ、国別の比較を進めるためには、例えば、支援を受ける場と過ごす時間などの実態が明らかになるデータが望まれよう。

3) 通常の学級について

対象児童生徒の割合が高い国は、通常の学級に在籍する割合が大きい。別の言い方をすれば、対象児童生徒の割合が高い国は、対象者の多くが通常学級において支援対象となっている。この例外は、今回は調査の対象としていないがドイツである。支援対象の8割が特別な学校の在籍で占められている。

ところで通常の学級での支援は、2つに分かれる。1つは、特別な支援の場が通常の学級でない場合である。もう1つは、特別な支援の場も通常学級にある場合である。日本のデータは、通級による指導であるため、前者となる。これに対して、イギリス、

フィンランドは、通常の学級内での支援の仕組みを併せ持っている。後述するOECDの国別比較用カテゴリー（OECD, 2000, 2004, 2005）で言えば、カテゴリーBの学習困難への支援の制度を持つ国と考えられる。

今回の集計では、オーストラリアのNSW州について、学習困難への支援を加える形で作表したが、今後は、アメリカやイギリスなどのように明確に支援する対象を特定する形態をとっていないわが国の約6.5%の発達障害の可能性のある児童生徒の数字を含めた支援の仕方と国際比較の際のデータの取り扱いが課題となると考えられる。

4. 障害者権利条約の第35条に定められた各国の国連の障害者の権利に関する委員会への報告書の提出状況

条約の第35条によれば、各締約国（批准した国）は条約に基づく義務を履行するためにとった措置と進捗を障害者の権利に関する委員会に報告する義務を負う。まず、条約が自国内で効力を生じた後2年以内に国連事務総長を通じて同委員会へ報告する（同条の1）ものとされる。各国の国連の障害者の権利に関する委員会への報告書の提出状況と第24条の教育に関する報告内容について報告する。

報告書提出のガイドライン（障害者の権利に関する委員会、2009）によれば、第24条の教育については以下のような内容が求められている。

1. 早期教育（early-stage education）、義務教育である初等中等教育、高等教育へのアクセス保証するための施策
2. 早期教育に在籍する障害のある男児、女児の数に関する情報
3. それぞれの教育段階における男児と女児の教育の著しい差異に関する情報と、それを助長する政策や法律の有無
4. 効果的な教育と完全な包容（full inclusion）を保証するための個別の合理的配慮や支援、学校や教材が利用可能であることを保証する法律や施策
5. 点字、手話、拡大代替コミュニケーション、移動などが必要な子ども、大人、教員のた

めの技術研修の提供

6. ろう者の言語的アイデンティティを促進するための施策
7. 教育が、一人一人に最も適した言語、方法、コミュニケーション手段、環境で行われるための施策
8. 教育に関わる職員への障害に関する十分な訓練を保証すること、また、障害のある人を教育チームに組み込むための施策
9. 高等教育段階の障害学生の数と割合
10. 男女別と専攻別の障害学生の数と割合
 11. 生涯に渡る教育へのアクセスを保証するための合理的配慮の提供やその他の施策
 12. 早期における障害とその教育ニーズの同定を保証する国の施策

(以上、障害者の権利に関する委員会、2009、pp.13-14より要約)

障害者の権利に関する委員会の Web サイトによれば、平成29年2月現在で報告書を提出している国は、日本を含めて102カ国となっている。例えば、ドイツは日本より5年程早い2009年2月に条約を批准し、2013年3月に最初の報告書を提出した。これに対して委員会は2014年3月に懸念や疑問点を指摘する。ドイツは2015年1月にこれへの回答を提出した。委員会はこれを元に2015年3月に総括所見を公開している。評価は条約全般にわたるものであるが、第24条に関する部分は、おおよそ、以下のとおりであった。

委員会はドイツで障害のある子どもの大部分が分離された特別な学校に在籍していることを懸念し、直ちに、全州において、高品質なインクルーシブ教育システムにアクセスさせるための方略、活動計画、必要な予算措置等を求め、分離型特別学校の量的削減を進め、通常の学校における合理的配慮を提供し、インクルーシブ教育のための教員養成、教材確保、通常学校での手話の提供を求めるとしている(障害者の権利に関する委員会による *Concluding observations on the initial report of Germany, 2015* より一部抜粋)。

なお、障害者の権利に関する委員会は、各締約国の報告を顧みて条約の第24条教育に関する条文の公

式な解釈「一般見解 (General Comment)」の試案を公開し意見招請を行った。そのメ切は平成28年1月であり、その時点の内容は、例えば、全ての施策や手立ては「完全な包容 (Full Inclusion)」に向けた方向性に沿うことが必要であること、通常の学校の特別な学級は分離型と考えることなどが示されていた。各国の政府や団体から賛否の分かれる意見が寄せられていたが、平成28年8月に採択された。「完全な包容」、特別な学級を分離型とする等の記述は改められ、この一般見解が正式に締約国のインクルーシブ教育システム構築の指針となった。

5. 各国の個別の状況

これまで各国の状況を一覧にして示すことで、国際間の相異ができるだけ明確に読み取れるよう工夫してきた。ここでは国ごとの記述を行う。具体的な内容として、対象とする障害種、就学基準や手続きについて記述する。また、一部ではあるが現時点で把握された近年の障害のある子どもの法令や教育施策の動向について記述する。

1) オーストラリア

(1) 障害カテゴリー

オーストラリアにおける障害のある子どもの教育では、差別禁止法に基づいた規定が『教育における障害基準 (Disability Standards for Education 2005)』(Australian Government, 2005) である。この中で障害とは身体的あるいは精神的機能が、部分的に、あるいはその全部が失われた状態等であることが説明されているが、具体的な障害名は記述されていない。また、学校教育において対象となる障害カテゴリーは各州で異なるため、ここでは、本研究所で調査対象としている New South Wales 州について紹介する。

2013年の *Special education classes and provisions* (NSW Department of Education and Communities, 2013) あるいは *Statistical Bulletin* (同) によれば、特別な学校 (special school, あるいは schools for specific purpose) の分類として「行動障害/情緒障害/精神疾患」、「病院学校」、「知的障害」、「その他」が挙げられている。同じく、支援クラス (support class) で対応する支援の分類として「情緒障害/精神疾患」、

「自閉症」,「聴覚」,「視覚」,「身体 (physical)」,「中度・重度知的障害」,「重度知的障害」,「盲ろう」,「軽度知的障害」,「分類の重複(中度から高度のニーズ)」,「自閉症と中度知的障害」,「言語障害」,「読み」,「個別指導」が挙げられている。そして、この支援クラスの支援の分類は、特別な学校の学級の受け入れ支援分類としても用いられているが「視覚」と「盲ろう」については、通常の学級の支援クラスでの対応がない。

同州の教育法 (Education Act 1990) によれば、障害の診断を必ずしも必要とはせず、特別支援教育の教員や専門家が、同年齢の子どもと同等の学習効果をあげることが難しいと判断すれば、特別支援教育のニーズがある者として対応することとなっている。知的障害が最も多いが、近年、自閉症とメンタルヘルスの子どもの増加が極めて顕著であり、その対応が急務とされている (NSW Department of Education and Communities, 2012)

(2) 就学基準・手続き

『教育における障害基準 (Disability Standards for Education 2005)』には、障害のある子どもは、障害のない子どもと同じ教育の場で就学する権利を有すること、また、障害のある子どもが障害のない子どもと同じ教育の場で学ぶことを保障するために合理的調整 (reasonable adjustment) がなされる権利があることが示されている。

(3) 近年の動向

オーストラリア全体として、HCWA (the Helping Children with Autism) が実施されている。この取組には二つの構成要素がある。一つめは、自閉症スペクトラム障害 (ASD) の生徒と一緒に働く教職員の専門性の向上、二つめは、両親と学齢の ASD 児の援助者が彼らの子どもの学校教師と管理職との生産的な協力を進展させるのを助けるためのワークショップの実施と情報提供である (National Institute of Special Needs Education, 2010, p.32)。

New South Wales 州では、その地域において、例えば、早期対応の専門性をもつ訪問教師、聴覚障害や視覚障害、自閉症や行動障害について特別な専門性を持つ訪問教師が、障害のある生徒と学級担任の支援ができるよう配置されている。地域の支援の職員

(人材) は、障害のある生徒の学習プログラムの計画化とアセスメントについて助言をし、合理的調整を通してカリキュラムにアクセスするような適切な支援に関する情報を提供している (玉村・片岡, 2014)。

また、2013年時点で全体の支援の対象が90,000人となっており、通常の学級には「統合支援予算プログラム」の支援で7,000人が在籍するとともに、65,000人以上の付加的な学習や支援が必要な児童生徒への支援が行われている。通常の学校に1,600のサポートクラスがあり、1,911人の支援教師がいる。また、106校の特別な学校が存在する (NSW Department of Education and Communities, 2013: 現時点で最新の資料)。

しかしながら障害者差別の是正について全国的な把握が容易ではなかったことから、2015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: NCCD)」が開始された (Education Council, 2016)。これは「障害者差別禁止法」や「教育における障害基準」に基づいて実施され、全国の義務教育段階のすべての学校 (公立・私立) が実施している合理的調整や支援、それらの水準を可視化する取組である。すべての学校は、毎年、同じ方法でデータを収集・報告することとなっており、政府機関による適切なサポートやリソースの提供、そして、学校関係者によるより良いサポートの提供に貢献する「質の良い情報」の継続的収集が目指されている。合理的調整 (reasonable adjustment) を4つの水準に分けて情報が収集される。具体的には教育課程全てにおいて個別指導を要する段階から、配慮は要するものの特段の調整を要しない段階までの4段階で把握するとされる。

なお、障害者権利条約については2008年7月17日に、また、同条約に関する個人通報制度等について定めている選択議定書については2009年8月21日に批准している。

2) フィンランド

(1) 障害カテゴリー

「軽度知的障害 (mild mental impairment)」,「中度または重度知的障害」,「聴覚障害 (hearing

impairment)」、「視覚障害 (visual impairment)」、「身体そしてその他の障害」、「自閉症及びアスペルガー症候群」、嚥下障害 (dysphasia: ここでは言語発達、言語理解、発声、学習に困難のある状態や巧緻性、情緒、注意の集中に課題のある状態)、「情緒または社会的障害」、「その他の障害」(European Commission, Organization of the education system in Finland 2009/2010, pp.198-199) とされる。

(2) 就学基準・手続き

基礎教育法 (Basic Education Act) は、2010年に改定されて、就学の決定は、Special-needs Support (特別ニーズ支援) の内容の決定という形で、教育サービスの提供者あるいは、子どもの居住する市の教育委員会が行う。この支援内容の決定にあつては、本人、親あるいは、親権者の意見を聞く義務 (shall hear) があるとともに、多種の専門家によって準備された報告を得ることが必要とされる (2010年の改定 Basic Education Act)。基礎教育法の改定前は、就学先決定は、Special-needs Education への直接の措置であり、保護者はこの相談を受ける義務 (shall be consulted) があり、可能であれば、医学的なあるいは社会面の評価が作られるべきである、となっていたものである (2004年の改定 Basic Education Act)。

特別支援を受けると決定された子どもの支援実施場所は2011年から以下のように区分されている。

1. すべての指導時間が、通常教育集団で提供される。2. 指導時間の内51%から99%が通常教育集団で提供される。3. 指導時間の内21%から50%が通常教育集団で提供される。4. 指導時間の内1%から20%が通常教育集団で提供される。5. すべての指導時間が、特別な集団もしくは学級で提供される (Statistics Finland, 2016)。

(3) 近年の動向

フィンランド統計局による“Special education 2011”には、2010年まで Special Education と呼ばれた部分は2011年には Special Support と呼ぶことにしていることが記載されている。通常の学校で必要があれば、まず General Support が行われ、それでも十分でなければ Intensified Support が行われ、さらに Special Support が行われる。

基礎教育法 (Basic Education Act) が2010年に改正

されており、17章にあった Special-needs Education が、Special-needs Support と変更になり、Enhanced Support (前掲書では、Intensified Support と紹介されている。)という支援の枠組みが新たに導入されている。Special-needs Education という用語は、Special-needs Support の一つの形式とされる。

2014年のナショナルコアカリキュラムの全面改訂によって、段階的支援の位置づけはより強固になった。

上記の支援の対象は、2015年では General support : 14.21%, Enhanced (又の名を Intensified) support : 7.42%, Special-needs support : 7.21%) であり、この合計は全児童生徒数の29%と高率となっている。

2017年に、フィンランド国家教育委員会 (Finnish National Board of Education) と国際移動性センター (CIMO: Centre for International Mobility) が合併して、フィンランド国立教育庁 (Finnish National Agency for Education) が設立される。

なお、障害者権利条約と選択議定書を2016年5月11日に批准した (UN enable, 2017/03/10確認)。

3) フランス

(1) 障害カテゴリー

教育省管轄は特別なクラス分類として「認知的障害 (知的障害)」、「聴覚単一障害」、「視覚単一障害」、「単一運動障害と複数障害」の4つが挙げられている。その一方で教育省管轄の学校と厚生省系管轄の教育施設に実際に受け入れられている障害カテゴリーは「知的・認知障害 (自閉症を含む)」、「精神疾患」、「言語と発話の障害 (学習障害)」、「聴覚障害」、「視覚障害」、「内臓疾患」、「運動障害」、「複数障害の合併」、「重複障害 (重度重複)」とされている。なお、教育省管轄の学校には「重複障害 (重度重複)」は存在していない (フランス教育省, 2016, p.21)。このほか適応教育 (adaptation scolaire) と呼ばれる学業不振児や行動障害の生徒のための教育部門が存在する。

(2) 就学基準・手続き

2005年2月11日障害者の権利と機会の平等、参加と市民権のための法の成立以降、義務教育年齢になると、保護者は、居住地に最も近い通常の学校へ学

籍を登録する（フランス教育法典 L.112-1）ことになる。この学校が学籍校（*établissement de référence*）となる。学籍登録を申請された学校は障害を理由にこれを断ることはできないが、この学籍の登録は、子どもがそのままその学校へ入学することを意味していない。学籍登録の後で作られる『個別の就学計画（PPS）』にしたがって、保健省管轄の教育施設や施設内の学校ユニット（*unité d'enseignement*）（*arrêté du 2-4-2009 - J.O. du 8-4-2009*）で教育を受けたり、家庭において国立遠隔教育センター（*CNED: centre national d'enseignement à distance*）の通信・訪問教育などで教育を受けたりする。しかし、通常の学校外で教育を受けている場合にも、この学籍が保持される（フランス教育法典 D.351-4）。

（3）近年の動向

2010年6月の通達（*la circulaire du 18 juin 2010*）により、中等教育段階の特別な学級である UPI（*Unités pédagogiques d'intégration*）は、その「統合教育ユニット」という名称が ULIS（*Unités localisées pour l'inclusion scolaire*）という「インクルージョン教育のための附置ユニット」というような名称に変更され、その機能が強化された。なお、その名称の中に“inclusion”という言葉が使われているように、教育省のウェブサイト等を見ても、これまで“*intégration scolaire*”と言っていたものが、“*inclusion scolaire*”と言うようになったようである。2011年からは、通常の学校に在籍する児童生徒の補助のため、既にあった AVS-i（個別の統合での学業補助員）、AVS-co（集団での統合での学業補助員）に、2011年より、ASCO（学業アシスタント：3年契約）が加えられ、その拡充が図られた。また、2014年度から、これまで期限付き雇用であった AVS を一定の条件を満たすことで、この制限を外すこととし、それによって、28,000人がこの恩恵を受けるとされる。

また、同2012年では障害児教育に携わる教員の数が、この6年で16.2%増加した。2012年からは AVS-i の数を増やすとともに、複数の児童生徒に個別の指導ができる AVS-M（*un auxiliaire de vie scolaire pour l'aide mutualisée*）が加わっている（*décret n°2012-903 du 23 juillet 2012*の規定による）。

また、子どもの障害の状況を評価するためのマニ

ュアル（GEVA-Sco）が作られ、関係者に広める措置が取られている。また、通常の学校の教員に対する障害児教育専門養成の新しい仕組みが提供されるようになった（フランス教育省、2013）。

2014年と2015年に個別就学計画（PPS）の内容、手続き、テンプレートが規定された。これには障害に応じた合理的配慮の項目が列挙されている。同様に2014年と2015年には学習困難（障害ではない）のための個別支援計画（PAP）が規定された。これはそれ以前に個別学業達成計画（PPRE）と個別受入計画（PAI）を統合した個別の支援プランである。なお、国民教育省から、2015年2月に就学満足度や社会的出自の状況について、2016年10月に障害のある子どもの就学や進級状況、2016年12月に通常学校での障害のある子どもの就学の進展について報告書が出されている。

権利条約と選択議定書を2010年2月18日に批准している。

4）イタリア

（1）障害カテゴリー

対象となる障害カテゴリーは限定されていない。障害の認定や機能診断は、1990年10月15日第295法第1条により、地域保健機関（ASL）で行われる（藤原、2010）。具体的には、国際保健機関（WHO）の国際分類により行われる（*European Commission, Organization of the education system in Italy 2009/2010*）こととなった。

（2）就学基準・手続き

1977年8月4日第517法で評価方法、進級試験廃止、学校法改定により、障害のある子どもに通常学校が開放される。さらに、1992年2月5日基本法第104号によって、障害の有無に関わらず、全ての子どもが地域の学校に就学することが保障される。その一方で、子どもを障害児として認定するかどうかの判断は保護者の権利として保障されている。保護者の申請のもと地域保健機関（ASL）が子どもの障害を認定し、機能診断書（PDF）を作成する。保護者が、入学申請書と共に、機能診断（PDF）を学校に提出することにより、学校での支援が開始される。

なお、表3にあるように、1,835人の児童生徒が特

別な学校に在籍しているが、これらの学校は統合教育の法律以前から存在していた学校（European Commission, Organization of the education system in Italy 2009/2010）と説明されている。現在、71校が存在する（European Agency for Development in Special Needs Education, 2012）との記述もある。これらは、旧来の特別な学校がその専門性を保持しながら、逆に健常の子どもを受け入れる形でインクルーシブな教育を実現しているとの報告もある。

（3）近年の動向

原則としてフルインクルージョンが堅持されている。2009年に教育省から統合教育の改善のために「障害のある児童生徒の学校段階でのインクルージョンに関するガイドライン」が刊行されている。2012年12月21日労働省通達による障害者と同居する親戚支援の休暇や、2012年12月27日大臣令による特別なニーズのある生徒への指導方法と学校インクルージョンへの地域組織などがある。

2010年10月に学習障害のある子どものための法律が制定され、学習障害を知的障害と区別して学校教育を保障することが規定された。（関連法規：2010年10月8日法律第170号）

また、障害のある子どもの増加による支援教師採用も増加している。この教育年度からむこう3年で26,674人採用予定（2013/2014年度4,447名、2014/2015年度13,342名、2015/2016年度8,895名）。2013年4月17日大臣間協定（学習障害ガイドライン）について保健大臣と教育大臣が学習障害早期発見査定の協定に署名。

なお、障害者権利条約と選択議定書を2009年5月15日に批准している。

5）韓国

（1）障害カテゴリー

「視覚障害」、「聴覚障害」、「精神遅滞」、「肢体障害」、「情緒・行動障害」、「自閉症障害（これと関連する障害を含む）」、「意思疎通障害」、「学習障害」、「健康障害」、「発達の遅れ」、「その他」が大統領令によって定める障害と規定されている（障害者等に関する特別支援教育法第3章第15条）。

（2）就学基準・手続き

障害者差別禁止法において「教育責任者は、障害者の入学志願及び入学を拒否することはできず、転校を強要できず、『嬰幼兒保育法』による保育施設、『幼兒教育法』及び『初中等教育法』による各級学校は、障害者が当該教育機関に転校することを拒絶してはならない（障害者差別禁止及び権利救済に関する法律 第13条、2007）」とされる。

また、障害者等に関する特別支援教育法第3章第17条では、「教育長又は教育監は、第15条により、特殊教育対象者として選定された者を該当特殊教育運営委員会の審査を経て、次の各号の中の一つに配置し、教育しなければならない。1. 一般学校の一般学級、2. 一般学校の特殊学級、3. 特殊学校」、さらに、「教育長又は教育監は第一項により特殊教育対象者を配置する時には、特殊教育対象者の障害程度・能力・保護者の意見等を総合的に判断し、居住地に一番近いところに配置しなければならない。」とされる。

（3）近年の動向

2013年～2017年は教育部による『第4次特殊教育改善5ヶ年計画』が実施されており、教育格差の解消、専門性の強化による教育の質の向上、学校生活の質の向上が目標とされている（Kim Suk-Jin, 2016）。

また、韓国教育部（2016）による特殊教育年次報告書2016には、1. 特殊教育の教育力の再考、2. 特殊教育支援の高度化、3. 障害学生に対する人権保障、4. 障害学生の社会参加力量の強化などが示されている。

なお、障害者権利条約を2008年12月11日に批准している。選択議定書には署名、批准をしていない（UN enable, 2016年3月確認）。

注：上に述べた『障害者差別禁止法』並びに『障害者等に関する特別支援教育法』の訳文は、第13回障がい者制度改革推進会議差別禁止部会（平成24年2月10日（金））参考資料3によった。

6）スウェーデン

（1）障害カテゴリー

特別学校（Specialskolan）は「視覚障害と他の障害を併せ有する場合」、「重度の言語障害の場合」、「聾あるいは難聴で学習障害を併せ有する場合」、「先天

性の盲ろう」が対象であり、そのほかに「認知的障害」を対象とする特別プログラム（「養護学校」あるいは「知的障害基礎学校」、「特別ニーズ学校」とも紹介される）がある（European Agency for Development in Special Needs Education, 2011）とされる。知的障害基礎学校は、特別学校に比べて数が多く、2010/2011年のデータでは、特別学校の在籍児童生徒が501人に対して、知的障害基礎学校が12,115人（European Agency for Development in Special Needs Education, 2012）であり、そこでは通常の学校にある分離型の特別クラスとしてカウントされている。井上・猪子（2012）によれば基礎学校や高等学校に併設された特別なユニットとして紹介されている。

なお、2011年の基礎学校と知的障害特別学校それぞれの学習指導要領（Skolverket, 2011a, 2011b）において知的障害のない子どもは通常学校で支援する方向性が確認され、知的障害特別学校への就学は「権利」であることが強調された。

（2）就学基準・手続き

学校教育法には、第3条第2項と第3項は、知的障害、ろうや難聴のある場合に、それぞれ「養護学校」と「特別学校」が、入学を許可すべきこと、第4条には、その決定主体が、それぞれの学校の担当部局であり、保護者が関与することが可能であること、第5条で、異議申し立てができることが規定されていた。しかし、2011年から新しい学校教育法（Skollagen, 2010:800）が施行されていることから、就学の手続きについても確認する必要がある。

（3）近年の動向

2011年7月1日より、上記の新しい学校教育法（Skollagen, 2010:800）が施行された。なお、障害者権利条約と選択議定書を2008年12月15日に批准している。

近年は知的障害児の「個の統合」も推奨している。「個の統合」の際には通常学級において基礎学校の教育課程を履修する「通常学級の子ども」と通常学級で知的障害特別学校の教育課程を履修する「統合された子ども」が存在することになり、教員は必要に応じて配置されるアシスタント教員や子どもアシスタント、特別教員と協働しつつ、1つの学級における2つの教育課程や評価を念頭に教示することが求

められる場合がある（Skolverket, 2015）とされる。

7) イギリス

（1）障害カテゴリー

対象となる子どもは、「学習上の困難があり、特別な教育的な手だてを必要とする子ども」である。実施規則 Special Educational Need and Disability (SEND) Code of Practice: 0 to 25 years old では、主な困難やニーズとして規定されるのは、「認知・学習面のニーズ：特異な学習困難、中度学習困難、重度学習困難、重度重複の学習困難」；「行動・情緒・社会性の発達面のニーズ：行動、情緒、社会性の困難」、 「コミュニケーションや対人関係面のニーズ：言語・コミュニケーションに関わるニーズ」、「自閉症スペクトラム障害」；「感覚・身体面ニーズ：視覚障害、聴覚障害、盲ろう、肢体不自由」；「その他」である。

なお、上記の従来の特異な Special Educational Needs (SEN) Code of Practice (2001年) に替わるものとして、Special Educational Needs and Disability Code of Practice: 0 to 25 years old が2014年9月に施行された。また、この改変と関連して The Special Educational Needs and Disability Regulations 2014, The Special Educational Needs (Personal Budgets) Regulations 2014, The Order setting out transitional arrangements が規定された。これらの施策に基づいて、新体制への移行措置が2014年から取られている。従来制度で SEN 判定などによる支援を受けている子どもは、引き続き支援を受けながら EHC プラン (Education, Health and Care plan) を併用し、移行していくことになっている。さらに、The Children and Families Act 2014 に基づき、病弱児の教育に関するガイダンスが2014年9月に改めて発行された。様々な疾患や健康上の配慮の必要な病弱児 (children at school with medical conditions) の教育について、学校、教育委員会、関係機関が連携し支援する体制、手順に関する義務責任が明確化された。

特別学校が対象とする障害カテゴリーとしては「視覚障害」、「聴覚障害」、「言語コミュニケーション障害」、「自閉症」、「情緒障害」、「盲ろう」、「肢体不自由」、「中度学習困難」、「重度学習困難」、「重度重複障害」、「特異な学習困難」、「その他の障害」があ

る。

(2) 就学基準・手続き

判定書がある場合とない場合によって、就学の手続きが若干異なる。判定書がある場合は、親の意向または他の子どもへの効果的な教育の提供と矛盾しない限りは通常の学校で教育される（Special Educational Needs and Disability Act 2001による1996年教育法の改正）。その場合には、地方教育当局が保護者の意見を聞き取り（特定の公立学校か、私立学校か、特段希望がない等）を行い、それをうけて学校の提案を行い、判定書の学校欄に学校名を記入する。新制度の下での、従来の判定書からEHCプランへの移行に伴う就学の手続きについては、確認する必要がある。

(3) 近年の動向

障害者権利条約を2009年6月8日に、選択議定書を2009年8月7日に批准している。その際、障害者権利条約第24条第2項(a)と(b)について「連合王国は、障害のある子どもが、自己の生活する地域社会の外にある、より適切な教育の提供が可能などこかで教育され得る権利を保持する。ただし、障害のある子どもの親は、その子どもが教育される学校の優先順位を表明する機会を他の親と同様に持つ。」とする留保と、「連合王国政府は、障害のある子どもの親が、障害のある子どものニーズに応ずることのできるメインストリームの学校や職員へのアクセスがより多くできるようなインクルーシブなシステムの開発を継続するものとする。連合王国政府は、連合王国における教育制度一般（general education system）には、メインストリーム学校と特別学校を含むものと理解しており、このことは本条約において許容される。」とする解釈宣言を行い、教育制度一般の中に、特別な学校が含まれることを示している（United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, Declarations and Reservations, UN enable サイト内）。

2011年度に発表された SEN 緑書（Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability - A consultation）に基づき、2012年度より、31の Local Authorities において、地域での連携、判定方法の改編と Education, Health and Care Plan の導入に関わることで、各個人を支援するための資金に

関わることで、民間団体の活用に関わることで、等について試行された。The Children and Families Act 2014, Special Educational Needs and Disability (SEND) Code of practice の施行に伴う新しい SEND システムの完全実施期限は2018年4月1日とされている。また、イギリスでは、通常学校における SEN サポートの支援対象の子どもが、減少傾向にあることが理解された。全体では2010年の21.1%から2016年には14.4%に減少している（Department for Education, 2016b）。

8) アメリカ

(1) 障害カテゴリー

個別障害児教育法（The Individuals with Disabilities Education Act of 2004, 以下「IDEA」）では、「知的障害」、「難聴（聾を含む）」、「言語障害」、「視覚障害（盲を含む）」、「（重篤な）情緒障害」、「肢体不自由（整形外科的障害：orthopedic impairments）」、「自閉症」、「外傷性脳損傷」、「その他の健康障害」、「特異的学習障害」（IDEA Sec.602 (3) (A) (i)）と「特殊教育と関連サービスを必要とする者」（IDEA Sec.602 (3) (A) (ii)）、さらに、3歳から9歳においては「発達の遅れ」（IDEA Sec. 602 (3) (B) (i)）とされる。また、施行規則（Federal Register）において「盲ろう」と「重複障害」（IDEA Sec.300.8）が加えられている。

(2) 就学基準・手続き

公立や私立の教育機関、その他介護施設にいる障害のある子どもを含めて、障害のある子どもが最大限適切であるように障害のない子どもと一緒に教育される。特殊学級、分離による学校教育、またはその他通常の教育環境から障害のある子どもを引き離す（removal）ことは、追加的な支援やサービス（supplementary aids and services）の利用を通常の学級内で行ったとしても、子どものその障害の性質や程度によって、教育目的を達成しえない場合に限定される（IDEA Sec.612 State Eligibility (5) より）。

さらに、IDEA Sec.614 (D) では、保護者の同意について「初期評価への同意」、「サービスへの同意」を規定しており、「サービスへの同意」については保護者の同意無しにサービスを実施しないこと（IDEA Sec.614 (D) (ii) (II)）としている。

(3) 近年の動向

IDEA2004では、懲戒 (discipline) の際のサービス、特異的学習障害に対する『介入に対する反応モデル (Response to Intervention (RTI))』の利用と早期介入サービスの拡充、IEP プロセスと評価の改善、州のモニタリングの強化、教師の専門性の向上と評価、私学における特殊教育、国の教材アクセシビリティの標準 (NIMAS: National Instructional Materials Accessibility Standard) への準拠、紛争解決などの適正手続きについて改善が図られている。

アメリカでは“Rosa’s Law”を2010年10月5日にObama大統領が署名した。この法律は、全ての連邦法に記載されている“Mental Retardation”の表現を“Intellectual Disability”へと名称する内容であり、IDEAの障害種別名称も変更となった (U.S. Department of Education, 2012)。

初等中等教育法 (ESEA) が2015年12月10日に Every Student Succeeds Act (ESSA) として再認可されたことから IDEA の改訂が進むと考えられる。ESSA 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のための教育格差の是正、機会均等を目指している。すなわち、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、州、地方政府の取組を後押し、教育成果の向上を求めている。National School Boards Association (2014) によれば、2011年には改正法の検討が予定されていたが、連邦議会における ESSA 制定に関する審議をまって、今日まで遅れているとされる。

なお、障害者権利条約を2009年7月30日に署名したが、批准していない。選択議定書には署名、批准をしていない (UN enable, 2017/03/10確認)。

V. まとめと今後の課題

本稿では、オーストラリア、フィンランド、フランス、イタリア、日本、韓国、スウェーデン、イギリス、アメリカにおける障害のある子どもの教育の最新の情報を現時点で入手可能なデータにより概観し、それぞれの国と地域の基本情報、通常の学校教育に関する情報、障害のある子どものための教育についての情報を整理した。

日本政府報告が提出されたが、諸外国の例では提出された報告には委員会によって厳しい意見が付されていることから、先行国の評価例を参考にしながら我が国の現状を丁寧に分析する必要がある。その際には第24条に関する条文の公式な解釈となる「一般見解 (General Comment)」の検討が前提となる。

また、日本における通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒の割合とされる約6.5%の数値を国際比較の統計にどのように位置づけるか、などを検討することが必要である。既にこの約6.5%を含めて、日本の特別支援教育の対象者を9%余りとする考え方 (柘植, 2013) もある。しかし、本稿の対象国でいえば、例えば、イギリスやアメリカのように支援すべき対象を認定する制度と現在の日本の制度を、横並びに考えることは難しい。その一方で、我が国の特別支援教育体制推進事業などは、イギリスのSENサポートと比較可能な支援サービスとして位置づくとも考えられる。今回は、従来通り約6.5%の数値を含まない形で整理を行ったが、これらの枠組みの整理は、引き続き、解決すべき課題である。

イギリスでは、通常学校におけるSENサポートの支援対象の子どもが、減少傾向にあることが理解された。全体では2010年の21.1%から2016年には14.4%に減少している。EHCプラン (旧ステートメント) のある子どもの総数は経年的な変化は殆どみられていない。2010年にSENがあると判断された子どもの1/4程度は、適正な判定がなされていなかった (Ofsted, 2010) との報告があるが、SENの定義からすれば、通常教育の改善が行われれば、SENと判断される子どもの数は減少することになる。これらの検討は今後の課題である。

ところで、欧州特別支援教育機構は、SNE Country Dataに代わる枠組みの1つとして、新たにCountry Policy Review and Analysis (CPRA) の試行を開始した。インクルーシブ教育システム構築の進展の指標として、障害のある子どもが学ぶ場について、それぞれの場の子どもの割合を定量的に把握し、諸外国を比較することを長く行ってきた欧州特別支援教育機構が、その限界を自覚して行われている取組とな

る。現在、フランス、リトアニア、ノルウェー、イギリスがパイロット的に資料を提出しており、これらの国の状況を日本の状況と比較することで、今後の我が国のインクルーシブ教育システムの構築に向けた政策上の貢献につながることを期待される。

引用文献

客員研究員等関連資料

鄭仁豪 (2017). 国際 (国別) 調査: 韓国の特別支援教育基本情報. 未公開資料, 国立特別支援教育総合研究所.

是永かな子 (2017). 国際 (国別) 調査: スウェーデンの特別支援教育基本情報. 未公開資料, 国立特別支援教育総合研究所.

是永かな子 (2017). 国際 (国別) 調査: フィンランドの特別支援教育基本情報. 未公開資料, 国立特別支援教育総合研究所.

大内進 (2017). 国際 (国別) 調査: イタリアの特別支援教育基本情報. 未公開資料, 国立特別支援教育総合研究所.

渡部愛理 (2017). 国際 (国別) 調査: イギリスの特別支援教育基本情報. 未公開資料, 国立特別支援教育総合研究所.

山中冴子 (2017). 国際 (国別) 調査: オーストラリアの特別支援教育基本情報. 未公開資料, 国立特別支援教育総合研究所.

吉利宗久 (2017). 国際 (国別) 調査: アメリカの特別支援教育基本情報. 未公開資料, 国立特別支援教育総合研究所.

上記以外の文献

Australian Government (2005). Disability Standards for Education 2005.

<https://www.education.gov.au/disability-standards-education-2005>

Department for Education (2012). Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability.

<https://www.gov.uk/government/publications/support-and-aspiration-a-new-approach-to-special-educational-needs-and-disability-consultation>

Department for Education (2014). Special Educational Needs and Disability (SEND) code of practice: 0 to 25 years old.

<https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25>

Department for education (2015). Transition to the new 0 to 25 special educational needs and disability system, 3rd edition.

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/463320/Transition_Dept_advice_sept15.pdf

Department for Education (2016a). Schools, Pupils and their characteristics: January 2016.

<https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2016>

Department for Education (2016b). Special Educational Needs in England: January 2016.

<https://www.gov.uk/government/statistics/special-educational-needs-in-england-january-2016>

European Agency for Development in Special Needs Education (2011). Country information: SNE data - Sweden.

<http://www.european-agency.org/country-information>

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Country information: SNE data.

<http://www.european-agency.org/country-information>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). Data Collection Informing Inclusive Education.

<https://www.european-agency.org/news/data-collection-informing-inclusive-education>

European Commission (n.d.). Organization of the education system in Finland 2009/2010, Eurydice.

European Commission (n.d.). Organization of the education system in Italy 2009/2010, Eurydice.

Federal Register (2006). Monday, August 14, 2006:

Rules and Regulations: Assistance to States for the Education of Children With Disabilities and Preschool Grants for Children With Disabilities.

<http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/FR-2006-08-14/pdf/06-6656.pdf>

- 藤原紀子 (2010). イタリアにおけるインクルージョンの変遷と1992年104法. 世界の特別支援教育, 24, 67-77.
- フランス教育法典 (2010). Code de l'Education commenté, édition 2009, Codes Dalloz.
- フランス教育省 (n.d.). La scolarisation des élèves handicaps.
<http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>
- フランス教育省 (2016). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [RERS 2016].
<http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>
- 井上昌士・猪子秀太郎 (2012). スウェーデンにおける知的障害や発達障害のある人の学びの場. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 1, 49-53.
- 韓国教育部 (2016). 特殊教育年次報告書2016. 韓国教育開発院. 「2016教育統計年報」.
<http://kess.kedi.re.kr/> (アクセス日, 2017-01-22)
- Kim Suk-Jin (2016). 韓国の初等・中等教育におけるインクルーシブ教育システム構築に向けた現行の政策と課題, NISE 特別支援教育国際シンポジウム資料, 国立特別支援教育総合研究所.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2009). 専門研究 A 「障害のある子どもの教育制度の国際比較に関する基礎的研究: わが国の現状と今後の方向性を踏まえて」(平成20年度) 研究成果報告書.
- 文部科学省 (2016). 諸外国の初等中等教育, 教育調査第150集, 明石書店.
- National Institute of Special Needs Education (2010). JSEAP: Journal of Special Education in the Asia Pacific, Vol.6 December 2010.
- New South Wales Government (n.d.). Education Act 1990 No 8.
<http://www.legislation.nsw.gov.au/#/view/act/1990/8>
- NSW Department of Education and Communities (2013). Special education classes and provisions.
https://www.det.nsw.edu.au/media/downloads/about-us/statistics-and-research/key-statistics-and-reports/spe_c_ed.pdf
- OECD (2000). Special Needs Education - Statistics and Indicators.
- OECD (2004). Equity in Education - Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. (邦訳: 経済協力開発機構 (2007). 教育における公平性: 心身障害, 学習困難, 社会的不利を抱える生徒たち. 弓削俊彦 (訳). 技術経済研究所.)
- OECD (2005). Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages - Statistics and Indicators.
- Ofsted (2010). Special education needs and disability review, Report summary, the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills.
- 障害者の権利に関する委員会 (n.d.). State parties reports, CRPD, Office of the High Commissioner for Human Right Web site.
http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=4&DocTypeID=29
- 障害者の権利に関する委員会 (2009). Guidelines on treaty-specific document to be submitted by states parties under article 35, paragraph 1, of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD, United Nations.
- 障害者の権利に関する委員会 (2015). Concluding observations on the initial report of Germany, CRPD, United Nations.
- 障害者の権利に関する委員会 (2016). Article 24: Right to inclusive education, General comment No. 4 (2016), CRPD, United Nations.
- Skollagen (2010:800). SFS 2014:458.
<http://www.skolverket.se/regelverk/skollagen-och-andralagar> (アクセス日, 2017-01-08)
- Skolverket (2011a). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Reviderad 2016), Lgr11.
- Skolverket (2011b). Läroplan för grundsärskolan 2011 (reviderad 2016).
- Skolverket (2015). Integrerade elever.
<https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer>

[r/visa-enskind-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3388](http://visa-enskind-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3388)

Statistics Finland (2016). Special Education 2015.

http://www.stat.fi/til/erop/index_en.html

玉村公二彦・片岡美華 (2014). オーストラリアにおける障害者権利条約批准と特別教育の方向.

<http://www.nara-edu.ac.jp/CERT/bulletin2014/CERD2014-R26.pdf>

The World Bank. Data. <http://data.worldbank.org/>

柘植雅義 (2013). 特別支援教育. 中公新書, p.25.

U.S. Department of Education (2016). 38th Annual Report to Congress on Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2016.

U.S. Department of Education (2016). IDEA Section 618 Data Products: Static Tables.

<https://www2.ed.gov/programs/osepidea/618-data/static-tables/index.html>

UNESCO Institute for Statistics. Data Centre.

<http://uis.unesco.org/>

United Nations. UN enable.

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/>

United Nations. UN Statistics Division.

<https://unstats.un.org/home/>

※インターネット上の文献のアクセス日は、特に記載のない場合には、いずれも2017年3月10日。

参考文献

企画部調査・国際担当・国別調査班 (2016). 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, 5, 96-112.

企画部調査・国際担当・国別調査班 (2015). 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, 4, 61-77.

企画部国際調査担当・国別調査班 (2014). 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, 3, 70-84.

企画部国際調査担当・国別調査班 (2013). 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, 2, 33-47.

企画部国際調査担当・国別調査班 (2012). 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, 1, 30-42.

企画部国際比較・国際比較研究対応チーム (2006). 障害のある子どもの就学手続きに関する国際比較:国連障害者の権利条約検討の動向に関連して. 世界の特殊教育, 20, 55-66.

平成28年度の国別調査班のメンバーは以下のとおりである (◎は班のリーダー, ○は副リーダー)。

アメリカ班: ◎齊藤由美子, ○松井優子, 若林上総, 横山貢一, 北川貴章, 西村崇宏, 客員研究員: 吉利宗久

イギリス班: ◎横尾俊, ○半田健, 小澤至賢

イタリア班: ◎武富博文, ○伊藤由美, 土井幸輝, 客員研究員: 大内進

フランス班: ◎新谷洋介, ○金子健, 村井敬太郎

韓国班: ◎清水潤, ○長沼俊夫, 大崎博史, 客員研究員: 鄭仁豪

オセアニア班 (オーストラリア・ニュージーランド): ◎神山努, ○牧野泰美, 星祐子, 田中良広, 金森克浩, 森山貴史, 客員研究員: 山中冴子

北欧班 (フィンランド・スウェーデン): ◎涌井恵, ○玉木宗久, 久保山茂樹, 深草瑞世, 定岡孝治, 江田良市, 客員研究員: 是永かな子

謝辞

原稿の執筆は、インクルーシブ教育システム推進センター調査・国際担当 (棟方哲弥, 生駒良雄, 海津亜希子, 柳澤亜希子, 李熙馥) が、文献並びに、本年度に研究所として行った各国の国際 (国別) 調査: 特別支援教育基本情報資料 (未公刊) をベースに行った。多忙な中、所外から本研究所の客員研究員に就任下さり、資料を執筆頂いた吉利宗久先生 (岡山大学), 鄭仁豪先生 (筑波大学), 山中冴子先生 (埼玉大学), 是永かな子先生 (高知大学) と大内進先生に深く感謝申し上げたい。合わせて、イタリアについては外国調査研究協力員の藤原紀子氏, イギリスについては元外国調査研究協力員の渡部愛理氏に協力を得ていることを記して感謝したい。