

諸外国における障害のある子どもの教育

ー通常教育及び障害のある子どもの教育課程を中心にー

インクルーシブ教育システム推進センター（国際担当）・客員研究員・国別調査班

要旨：当研究所では、インクルーシブ教育システム構築に資する諸外国の情報収集を行うに当たり、国別調査班を構成し、毎年、8ヶ国（アメリカ、イギリス、イタリア、オーストラリア、韓国、スウェーデン、フィンランド、フランス）の学校教育や障害のある子どもへの教育施策の動向を調査している。当研究所では、国別調査のより一層の深化を図るため、平成28年度より諸外国の教育事情に造詣の深い大学教員等を客員研究員として委嘱し、当該国に関する詳細な情報収集に努めている。我が国では、平成29年度に学習指導要領が改訂された。今回の改訂の基本方針の1つとして、障害のある子どもの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、「学びの連続性」を重視した対応が明示されている。本稿では、今回の学習指導要領の改訂を踏まえて、本調査項目の1つである「通常教育及び障害のある子どもの教育課程」に焦点を当て、各国の教育課程の基準について報告した。

見出し語：諸外国、通常教育、障害のある子どもの教育、教育課程の基準

I. 目的

国立特別支援教育総合研究所（以下、当研究所）では、諸外国の障害のある子どもをめぐる教育に関する情報を収集することで諸外国の教育施策の動向を把握し、我が国のインクルーシブ教育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、毎年度、諸外国の障害のある子どもへの教育に関する動向を調査している。

我が国では、平成29年度に小・中学校、特別支援学校等の学習指導要領が改訂された。今回の改訂の基本方針の1つとして、インクルーシブ教育システムの推進により、障害のある子どもたちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との連続性を重視（文部科学省、2017c）することが示された。この背景には、例えば、中学校から特別支援学校の高等部に進学するといったケースのように、個々の子どもの学びの連続性を確保することが重要となっていることがある。また、改訂された学習指導要領では、学びの連続性を重視した対応として知的障害のある子どものための各教科等の目標や内容について、各学部や各段階、幼稚園

や小・中学校の各教科等とのつながりに留意することを求めている。

こうした我が国の動向を踏まえて、本稿では、学びの連続性を考える上で重要となる教育課程に注目し、諸外国の状況について整理することを目的とした。

II. 方法

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班を編成している。また、平成28年度からアメリカ、イタリア、韓国、北欧（フィンランド、スウェーデン）の5班については、各国の教育事情に造詣の深い大学教員等を客員研究員として委嘱し、本調査に参画いただいている（各国別調査班の編成と担当者は巻末に記載）。

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) 学校教育に関する基本情報
 - 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，教育課程の基準，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」にあたる子どもの教育的対応
 - ⑪通常教育及び障害のある子どもの教育課程

本稿では、「Ⅰ. 目的」で述べたように「⑪通常教育及び障害のある子どもの教育課程」に焦点を当てることにした。なお，各国の基本情報（学校教育の構造，義務教育の年限，最近の教育施策の動向に関するトピック）は，巻末に資料として一覧に示しているのをごらんいただきたい。

Ⅲ. 結果

1. 各国の義務教育段階における障害や特別な教育的ニーズのある子どもの学びの場

我が国の障害のある子どもの学びの場には，特別支援学校，特別支援学級，通級指導教室，通常の学級がある。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2017b）の2016年度の調査によると，それぞれの学びの場における義務教育段階の障害のある子どもの在籍率は，特別支援学校は0.71%（70,939人），特別支援学級は2.18%（217,839人），通級による指導を受けている子どもは0.98%（98,311人）である。また，我が国では，通常の学級に発達障害の可能性のある子どもが6.5%の割合で在籍している。

「特別な学校」，「特別な学級」，「通常の学級」を設

けているのは，オーストラリア（ニューサウスウェールズ州），韓国，フィンランド，フランスである。原則，フルインクルージョンを堅持しているイタリアには，特別な学級は設置されておらず，ほぼ全ての子どもが通常の学校に在籍している。また，一義的に地域の学校（小中高）の通常の学級を検討し（齊藤，2017），障害のある子どもの在籍が通常の学級で過ごす時間の割合で示されるアメリカは，特別な学級の在籍に関する統計データが存在しない。他方，イギリスでは特別な学級は設置されていないが，健康上の理由や行動上の問題等により通常の学校に通学することが困難で指導上特別の配慮を要する子どもが通う「特別受入施設（Pupil Referral Unit）」がある。

特別な教育的ニーズまたは障害のある子どもの割合をみると，全体では韓国が1.52%（韓国教育部，2017），スウェーデンが1.26%（Skolverket，2016）と少ない。しかし，スウェーデンの場合は，その割合に占めるのは知的障害特別学校に在籍する子どもであるのに対し，韓国は全体の割合こそ少ないが日本と同様に多様な学びの場を提供している。

フィンランド（16.4%）（Statistics Finland，2016），イギリス（16.92%）（Department for Education，2017），オーストラリア（ニューサウスウェールズ州）（9.77%）（インクルーシブ教育システム推進センター国際担当・国別調査班，2017）は，通常の学級に在籍する障害のある子どもまたは特別な教育的ニーズのある子どもの割合が顕著に高い。ところで，通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズや障害のある子どもの学びの場は，2つに分けられる。1つは，特別な支援の場が通常の学級ではない場合である。日本の場合，通常の学級に在籍しながら通級による指導を受けている子どもが，それに該当する。もう1つは，通常の学級担任と特別な教育的ニーズコーディネーター（SENCO）が子どものニーズを特定し，支援について検討したり，外部の専門家の支援や助言を受けたりする等の SEN サポート（SEN support）が提供されているイギリスや，通常の学級での支援を第一に考え，学習環境の整備を行っているフィンランドのように，通常の学級の中で支援が行われる場合である。我が国では，通常の学級に発達障害の

可能性のある子どもが、約6.5%存在している。このため、医師による障害の診断の有無にかかわらず、全ての学級で全ての子どもの成長を促進する基盤的な環境整備(文部科学省, 2017a)が求められている。

一方、特別な学校に在籍する子どもの割合は、原則としてフルインクルージョンが堅持されているイタリアの0.03% (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) を除けば、アメリカの0.28% (U.S. Department of Education, 2016), 韓国の0.4% (韓国教育部, 2017), フィンランドの0.8% (Statistic Finland, 2016) イギリスの1.35% (Department for Education, 2017) の中で日本の0.71%は中位に当たる。

2. 通常教育及び障害のある子どもの教育課程の基準

(1) アメリカ

IDEA (Individual with Disabilities Education Act) 施行規則 (§ 300.115) は、「(a)各々の公的機関は、特殊教育及び関連サービスに対する障害のある子どもたちのニーズを満たすために、「代替の教育の場の連続体 (Continuum of alternative placements)」が活用できることを保障しなければならない」と規定している。この連続体は、通常の学級、特別な学級、特別な学校における指導、在宅指導及び病院や施設における指導を含み、通常の学級との連携によって提供される (リソースルームまたは巡回による指導のような) 補足的サービスを備えたものとされている。そのうえで、IDEA は「通常教育カリキュラムへのアクセス」(access to the general education curriculum) を規定し、「通常の学級における通常教育の教育課程にアクセスすることを保障すること」を求めている (§1400 (C) (5))。さらに、IEP の策定に当たって、「子どもが、通常の学級における活動 (中略) に障害のない子どもと共に参加しない場合には、その範囲についての説明」が求められている (§.1414 (d) (1) (A) (V))。

(2) イギリス

当国では、義務教育段階において全国的な教育課程の基準としてナショナルカリキュラム (National Curriculum) が定められている。学校は、このナシ

ョナルカリキュラムに基づきながら、各校の特性を考慮した教育課程を編成している。ナショナルカリキュラムは、公費によって運営されている公立学校のみ適用され、独立学校 (independent school) には適用されず、その採用は任意になっている (文部科学省, 2016)。なお、公費により維持される学校のうち、地方当局 (Local Authority) の管轄から独立した公立学校であるアカデミー (academy) 及びそれと同じ枠組みをもつリースクール等は、ナショナルカリキュラムを遵守する義務はない (文部科学省, 2016) とされている。

特別学校や特別受入施設 (Pupil Referral Unit) では、ナショナルカリキュラムに準じた教育が行われている。例えば、中等教育段階の特別学校では、ナショナルカリキュラムに準じながら、それぞれの病気や障害に応じた学習課題を教科の中で取り扱ったり、体育や公民の課題として扱ったりと柔軟な対応をしている。義務教育資格となる中等教育修了一般資格 (General Certificate of Secondary Education : GCSE) が、子どもの将来にわたって就職にも影響を与える重要な資格と考えられているため、GCSE の主要科目 (core subject) である英語、数学、理科に重点を置く場合が多い (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, 2017)。

当国では、障害や特別な教育的ニーズのある個々の子どもに対して、判定書 (statement) に替わり、必要な手続きを経た上で教育・保健・福祉に関わる支援やサービスを受けるための EHC プラン (Education, Health, Care Plan) が作成されている。

(3) イタリア

当国は、フルインクルージョンを前提としているため、障害のある子どもに対応した教育課程は編成されていない。このため、活動の場、指導形態、学習時間、評価等が、子どもの実態に応じて柔軟に対応されている。これらの内容は、すべて P.E.I (個別教育計画) に盛り込まれる。P.E.I は支援教師を中心に地域保健機関のスタッフと保護者の協力のもとで作成される。また、学級の教育課程、指導計画についても国の指針は大綱的であり、障害のある子どもが参加しやすいように柔軟に対応できる仕組みとなっている。

(4) オーストラリア

当国では、各州の裁量により教育が行われており、シラバスは各州で策定されている。当国では、2013年からナショナルカリキュラムが導入され、障害のある子どもを含む多様性を包含したインクルーシブなカリキュラムを編成することが要請されている。ナショナルカリキュラムが導入される以前は、知的障害に対応したコースの設定やシラバスの策定がなされていたが、現在は障害のある子どもに対応した教育課程は編成されていない。

当国の教育現場では、障害者差別禁止法や「教育における障害基準」を遵守し、各州策定のシラバスを基に教育課程の実施において合理的調整がなされている。このように、当国では、障害のある子どもが障害のない子どもと「同等であること (on the same bases)」が目指されており、同等に教育の機会にアクセスできることが求められている。また、当国では、教育課程の調整を行った後に個別化された学習が検討されるべきとされている (山中, 2015)。

(5) 韓国

初等・中等教育段階の各学校は、教育部長官が制定する「共通教育課程」に基づき、教育課程を編成している。当国には、障害のある子ども (特殊教育対象者) に適用することのできる特殊教育課程 (2015年に改訂) があり、初等・中等教育段階の特殊教育機関には、以下の3つの課程が設けられている。

- ① 共通教育課程：初等学生及び中学生を対象に、初等学校及び中学校教育課程に準じて編成された課程
- ② 選択教育課程：高等学校生徒を対象に、高等学校の教育課程に準じて編成された課程
- ③ 基本教育課程：特殊教育対象者の障害種や程度を考慮し、上記の教育課程を適用することが困難な子どもを対象に、対象者の能力に基づき学年を区分せず国語、社会、数学、科学、実科、体育、音楽、美術及び教育部長官が必要と認めた教科、特殊教育対象者の進路及び職業に関する教科のうち該当する教科の水準を調整し、適用できるように編成された課程

さらに、当国では、障害のある学生の高等教育の拡大及び学習権の保障、初等・中等教育を受け

られなかった成人の障害者のための「生涯教育」への支援を中心課題の1つに挙げている (韓国教育部, 2016)。後者の成人の障害者のための障害教育においては、49の障害のある成人の生涯教育施設 (夜学) において534名の教師が1,690名の学生を指導している。この生涯教育施設 (夜学) には、約2億5千万円の支援予算が当てられている。

また、当国では、障害のある子どもは、個人の能力を開発するために障害種や障害特性に適合する個別化教育を受けることができ、個別化教育計画に基づいて指導がなされている。

(6) スウェーデン

当国では、初等・前期中等教育段階の通常教育と知的障害特別支援学校では、それぞれ学習指導要領が制定されていたが、1994年にそれらは統合され、1994年義務教育学校制度のための学習指導要領 (1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94) が示され、通常教育の教育課程と特別教育の教育課程が共通の目標と方向性を有することとなった。しかし、2011年に再度、通常の学校、就学前学級、学童保育の学習指導要領 (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011) と知的障害特別学校 (Läroplan för grundsärskolan 2011) でそれぞれ学習指導要領が示された。

義務教育段階の知的障害特別学校には、知的障害基礎学校 (Grundsärskola) と訓練学校 (Inriktningen träningskola) の教育課程がある。相対的に軽度の知的障害児が就学する知的障害基礎学校では、基礎学校と同じ教科で個々の子どもに合わせて柔軟に教育を行うことができる。他方、相対的に重度の知的障害児が就学する訓練学校には、教科を統合した5つの領域 (芸術活動、コミュニケーション、運動、日常活動、現実理解) に基づき個々のニーズに合わせて学習活動が構成できる内容になっている。

当国では、近年、知的障害教育課程を履修する子どもの通常の学級への「個の統合」を推奨している。「個の統合」とは、基礎学校の授業を受けつつ知的障害特別学校の教育課程を履修する個別統合、複数の障害のある子どもが通常の学級で学ぶグループ統合、可能な範囲で共に学ぶ交流学習、交流集団を固定化した共同学習等の多様な形態がある。「個の統合」

の際には、通常の学級で基礎学校の教育課程を履修する「通常の学級」の子どもと通常の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（Skolverket, 2015）。

その他の「個の統合」としては、学習内容を子どもに合わせて変更する方法がある。具体的には、通常の学級内で知的障害特別学校の教育課程の履修を行う場合、通常の学級で2つ以上の目標を設定し、異なる学習内容を保障する。このように、学級内で2つの教育課程の履修を保障するための配慮が、近年、当国では強調されている。知的障害特別学校の教育課程の履修に関しては、知的障害特別学校における履修のみならず通常の学校において通常学校の教育内容を変更せずに視覚化や構造化等の方法論で対応する場合と、通常の学校で知的障害特別学校の教育内容を求める場合がある。

なお、統合された教育での評価は、教育を受ける場ではなく知的障害特別学校、通常の学校どちらの教育課程を履修しているかに依拠する。

（7）フィンランド

当国では、基礎教育と基礎教育後に特別な支援を受ける子どもの49%は、全科目通常教育の教育課程(syllabuses)を履修し、14%は1教科で教育課程の個別化を行い、13%が2～3教科で、19%は4教科以上の教育の個別化を行う。また、教育課程の履修が困難な重度の障害のある子どもは、機能スキル(functional skill)に応じて学習することができ、特別な支援を受ける子どもの5%がそれに相当する(Statistics Finland, 2016)。

改正基礎学校法では、通常の学校の機能拡大と連続体としての支援を意図して、特別な支援は通常の学級における支援から特別学級や特別学校での特別ニーズ支援(special support)と段階的に位置づけられている(Ministry of Education and Culture, 2010, Section 16, 17.)。2014年ナショナルコアカリキュラム(National Core Curriculum)では、3段階支援が導入された。この3段階支援では、全ての子どもを対象とした一般支援(general support)がまず行われ、それが十分でなかった場合は強化支援(intensified support)のための教育的評価(pedagogical assessment)が行われる。基礎教育法に記載されている教育的評

価の観点としては、子どもの学習や学校教育の全体状況、子どもに提供される一般支援とその効果、学習や学校教育に関連する子どもの学習能力と特別なニーズ、支援のために設定される教育形態、学習環境、福祉等の他との調整等である(Finnish National Board of Education, 2011, p.11)。当国では、通常の学級での支援を第一に考えているため、学習環境の整備を念頭においた評価が行われている。

強化支援では、学習計画(learning plan)の作成が必須となっている。ただし、この学習計画は、一般支援の一環として任意に利用されることがある。また、子どもが復帰計画(rehabilitation plan)を有している場合にも、保護者の許可を得て学習計画による支援を利用することができる。通常の学習環境での多様なニーズに対応する学校の開発(Kesälähti, E., Väyrynen, S., 2013)が求められている当国では、強化支援が十分でなかった場合には教育的判定(pedagogical statement)が行われ、特別支援への移行や個別教育計画(individual educational plan)の作成について協議することが規定されている(Finnish National Board of Education, 2016)。

（8）フランス

当国では、教育課程が学校段階・課程ごとに国の法令により定められている。配当時間表及び各教科の学習指導要領(programme) (文部科学省, 2016)と共通基礎知識技能教養(socle commun de connaissances et de compétences et de culture)が規定され、学校はこれに基づき教育課程を編成している。当国では、障害のある子どもを含む全ての子どもが、共通の教育課程に基づいて教育を受けている。ただし、上述の教育課程に基づいて学習を行うことが困難な場合には、一人一人の状況に応じた個別教育計画(projet personnalisé de scolarisation : PPS)が策定され、同計画に基づいた教育と支援が行われる(文部科学省, 2016)。

IV. まとめ

本稿では、諸外国における通常教育及び障害のある子どもの教育課程について報告した。アメリカ、イギリス、イタリア、オーストラリア、フィンラン

ド、フランスのように国で共通した教育課程の基準に基づいて教育を行っている国と、我が国や韓国、スウェーデンのように通常教育と障害のある子どものための特別の教育課程の基準を設けている国がある。ただし、前者の場合であっても、障害や特別な教育的ニーズのある個々の子どもに対応した指導や支援が行われるように、個別の教育（支援、学習）計画が作成・活用されている。これは、後者の場合でも同様である。我が国では、新学習指導要領において特別支援学級に在籍する子どもと通級による指導を受ける子どもにも、個別の指導計画と個別の教育支援計画の作成が義務づけられた。諸外国でのこれらの計画の活用の実際や具体を調査することにより、我が国で障害のある子どもへの個に応じた指導を充実していく上での示唆を得ることができると考えられる。

他方、知的障害の教育課程が適用されているスウェーデンでは、通常の学校で授業を受けながら知的障害特別学校の教育課程を履修することが推奨されている。我が国では、新学習指導要領において学びの連続性を重視した対応として知的障害のある子どものための各教科等の目標や内容について、各学部や各段階、幼稚園や小・中学校の各教科等とのつながりに留意することを求めている。上述したスウェーデンの取組から、知的障害のある子どもの学びの連続性を目標や内容面においてどのように担保すべきかについての示唆が得られると考える。この際も、個別の教育（支援、学習）計画がどのように活用されているのかも併せて検討していきたい。

河合（2017）は、個に応じた指導を行う上で、個別の指導計画と個別の教育支援計画は欠くことのできないツールであるが、個は学校の教育活動全体の中に位置付いて、はじめて光り輝くものであると述べており、教育課程と両計画の関連性を踏まえることの必要性を指摘している。したがって、今後は、各国で障害や特別な教育的ニーズのある子どもに対して作成されている個別の教育（支援、学習）計画が、教育課程とどのように関連づけられているのかについても把握していくことが必要であると考えられる。

引用・参考文献

○客員研究員による当該国の調査報告書

鄭仁豪（2018）. 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（2018）. 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（2018）. 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（2018）. 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.

山中冴子（2018）. 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（2018）. 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.

○その他文献

Department for Education（2017）. Special Educational Needs in England: January 2017.

<https://www.gov.uk/government/statistics/special-educational-needs-in-england-january-2017>（アクセス日：2018年2月26日）.

European Agency for Development in Special Needs Education（2012）. Country information: SNE data. <http://www.european-agency.org/country-information>（アクセス日：2018年2月26日）.

Finish National Board of Education（2012）. Distribution of lesson hours in basic education 2012. http://www.oph.fi/download/179422_distribution_of_lesson_hours_in_basic_education_2012.pdf（アクセス日：2018年2月26日）.

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（2017）. 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，6，102-118.

河合康 (2017). 個に応じた指導をめぐる経緯と課題—個別の指導計画, 個別の教育支援計画, 教育課程編成の観点から—. 特別支援教育の到達点と可能性—2001~2016年: 学術研究からの論考—. 柘植雅義・インクルーシブ教育の未来研究会編, p208-211, 金剛出版.

韓国教育部 (2017). 2017特殊教育統計.

韓国教育部 (2016). 2017年度特殊教育運営計画.

小島佳子 (2016). フランスにおける前期中等教育の特徴—統一コレージュの中の多様な教育機会の確保—. 国立教育政策研究所紀要, 第145集, 1-11.

国家教育課程情報センター. 2015国家教育課程改正. 2015改正教育課程.

Ministry of Education and Culture (2010) Basic Education Act (Perusopetuslaki) Amendments up to 1136/2010.

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.

文部科学省 (2017a). 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, 教育的ニーズに気付き, 支え, つなぐために—.

文部科学省初等中等教育特別支援教育課 (2017b). 特別支援教育資料 (平成28年度).

文部科学省 (2017c). 特別支援学校教育要領・学習指導要領説明会配付資料. 総則等編 (幼稚部・小学部・中学部).

Pirjo Koivula (2016) How to support learning. プレゼンテーション資料.

齊藤由美子 (2017). アメリカからの示唆—アメリカ合衆国 IDEA における障害のある子どもの教育の基本方針から日本への提言—. 特別支援教育の到達点と可能性—2001~2016年: 学術研究からの論考—. 柘植雅義・インクルーシブ教育の未来研究会編, p254, 金剛出版.

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](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3388)

[r/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3388](http://www5.skolverket.se/wtpub/ws/skolbok/wtpubext/trycksak/Record/k/3388) (2018年2月26日).

Statistics Finland (2017). Special education. One in six comprehensive school pupils received intensified or special support.

http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tau_007_en.html (アクセス日: 2018年2月26日).

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/stat-ic-tables/index.html> (アクセス日: 2018年2月26日).

付則

平成29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

イギリス班: ◎横尾俊, ○平沼源志, 小澤至賢, 滑川典宏

イタリア班: ◎武富博文, ○伊藤由美, 土井幸輝

フランス班: ◎新谷洋介, ○金子健, 村井敬太郎

オセアニア班 (オーストラリア): ◎神山努, ○竹村洋子, 土屋忠之, 杉浦徹, 山本晃

韓国班: ◎清水潤, ○大崎博史, 吉川知夫

北欧班 (スウェーデン・フィンランド): ◎玉木宗久, ○久保山茂樹, 深草瑞世, 定岡孝治, 江田良市

各国の客員研究員は, 以下の通りである (敬称略)。

アメリカ: 吉利宗久 (岡山大学教育学部准教授)

イギリス: 新井英靖 (茨城大学教育学部准教授)

イタリア: 大内進 (当研究所客員研究員)

オーストラリア: 山中冴子 (埼玉大学教育学部准教授)

韓国: 鄭仁豪 (筑波大学人間系教授)

北欧(スウェーデン・フィンランド): 是永かな子(高知大学教育学部准教授)

本稿は、客員研究員と国別調査班による報告書を基にインクルーシブ教育システム推進センター国際担当がまとめたものである。

謝辞

国別調査にご協力いただきました客員研究員の皆様と国別調査班のメンバーに感謝申し上げます。

資料 諸外国における通常教育に関する基本情報及び近年の教育施策の動向

	就学前教育		義務教育		近年の教育施策の動向 注1)
	開始年齢	年限(年)	開始年齢	年限(年)	
アメリカ	3	3	6	12	・初等中等教育法の改正として、「すべての生徒が成功するための教育法(Every Student Succeeds Act[ESSA])が2015年に成立。同法は、すべての子ども(経済的に不利な子どもや人種・民族グループ、障害のある子ども、英語学習が必要な子ども)の教育格差の是正、機会均等を目指している。
イギリス	3	2	5	11	・「Green Paper (政策提案書)」を踏まえて、「Special Educational Needs and Disability Code of practice: 0 to 25」(Ministry for Education, 2014)が発行された。0歳～25歳までの継続支援、当事者や家族の意思を反映した支援の決定、教育・保健・福祉の協力・連携の義務化とEHCプラン(Education, Health, Care Plan)の導入がなされた。
イタリア	3	3	6	12	・通常の学校の教員向けに、障害のある子どもの指導に関するガイドラインや特別な配慮を必要とする子どもの指導に関するガイドラインを示し、インクルーシブ教育の再認識を促している。また、現職教員の研修を義務づけ、専門性の向上に努めている。
オーストラリア	4	1	5	10	・1992年に施行された「障害者差別禁止法」の内容が、学校教育等でどのように進められているかについて把握するため、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)」が開始された。これにより、全国の義務教育段階のすべての学校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している。
韓国	3	3	6	9	・「第4次特殊教育発展のための5か年計画(13～17年)」において、11の重点課題を明記した。障害のある乳幼児教育の充実、障害のある子どもの人権保護及び教育の強化、インクルーシブ教育環境での障害のある子どもへの支援の強化、生涯教育の機会拡大と改善等が進められている。
スウェーデン	3	4	7	9	・知的障害特別学校に在籍する子ども数の増加により、2009年にアスペルガー障害の子どもは通常の学校で支援する方針が明示された。2018年の秋学期から就学前学級を義務化し、10年間の義務教育制度に移行する方針が打ち出されている。
フランス	3	3	6	11	・障害のある子どもは、基本的に通常の学級での受け入れが促進されている。支援のために一人一人の状況に応じた個人教育計画(PPS)が策定される。注2)
フィンランド	3	4	7	10	・就学前教育が、2001年からすべての子どもに権利として保障されている。2015年8月から、6歳の就学前教育が義務化されている。 ・近年の教育改革に関する論点は、就学前教育とケアの改革、一般中等教育におけるカリキュラム改革、試験の電子化、職業教育の改革、高等教育への入学、成人教育の充実、資金調達、学習環境に焦点化したICTである。

注1) フランス以外の国については、本研究所在クルーシブ教育システム推進センター客員研究員による調査報告書(2018)から引用した。

注2) 出典:「諸外国の初等中等教育」(文部科学省, 2016)