

# 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 － 2021年～2025年度 －

---



独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所





# 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。諸外国における、障害者の権利に関する条約に関わる取組等についても、情報収集に努めてきました。

国別調査班では、毎年度、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に、特任研究員として協力していただき、諸外国のインクルーシブ教育システムの状況についての情報を収集し、整理しています。

この冊子は、当研究所の第五期中期目標期間の令和3年度から令和7年度の5年間の同調査の結果を基にして作成したものです。

ここでは、日本を含めて、各国のインクルーシブ教育システムに関する施策、障害のある子どもの教育システム、通常の学校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、特別支援教育の対象者の割合とその学びの場の内訳等が示されています。

また、当研究所では、海外のインクルーシブ教育に関して造詣の深い研究者等を招いて講義をいただく所内学習会を開催していますが、その講義の内容を基にして、国別調査の対象となっていない国の状況についても取り上げています。

ここに示されているような、各国のインクルーシブ教育システム構築に向けた取組は、障害者の権利に関する条約等、国際的な動向も踏まえて、インクルーシブ教育システムの構築を進めるという点では同じでも、各国のこれまでの特別支援教育に関する施策・取組の歴史や、教育制度一般の特徴等を背景として、様々な取組がなされていると言えます。特別支援教育の対象者の割合とその学びの場の内訳についても、特別支援教育に関する制度や、これまでに用意されていた学びの場の種類や特徴等に応じて、各国で違いがみられると言えます。なお、そのような歴史や制度等を前提としながらも、各国において、インクルーシブ教育システム構築の一層の進展に向けて、新たな施策、取組がなされているということも分かります。

諸外国の取組を、そのまま我が国の参考にできるとは言えませんが、我が国の状況と各国の状況を並べてみることで、我が国の状況や取組について検討する一助になるのではないかと思います。また、少なくとも、なぜ、各国が、そのような状況にあるかを合わせて考えてみれば、参考となる取組や仕組み等もあることと思います。

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、参考にしていただければ幸いです。

国立特別支援教育総合研究所 研究企画部  
金子 健((命)国際担当部長)



# 目次

国別調査	1
国別調査について	2
各国の概要	3
インクルーシブ教育に関する施策・特別支援教育の 対象者・学びの場一覧	4
各国の動向	7
日本	8
アメリカ	10
イギリス（イングランド）	12
フランス	14
ドイツ	16
フィンランド	18
スウェーデン	20
韓国	22
オーストラリア	24
所内学習会から	27
イタリア	28
引用・参考文献	31
国別調査班・執筆者	37



# 国別調査

当研究所では、毎年度、諸外国のインクルーシブ教育に関して、「国別調査」を実施しています。

# 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

調査対象国は、アメリカ、イギリス、フランス、ドイツ、フィンランド、スウェーデン、韓国、オーストラリアです。

## 3. 調査方法

当研究所では、国別調査班として、アメリカ班、イギリス班、フランス班、ドイツ班、フィンランド班、スウェーデン班、韓国班、オーストラリア班の計8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。

この国別調査班によって、毎年度調査を行い、各国の情報を収集・更新しています。

## 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、令和3年度～令和7年度の5年間の調査結果の中から、各国のインクルーシブ教育システムに関する取組について、その概要と、各国の動向として、施策、障害のある子どもの教育システム、通常の学校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、特別支援教育の対象者の割合とその学びの場の内訳等を取り上げて、とりまとめたものを記載しています。

## 5. 調査期間

毎年度、5月～9月

## 各国の概要

ここでは、インクルーシブ教育に関する各国の概要として、インクルーシブ教育に関する基本となる施策、特別支援教育の対象者と学びの場を一覧で示します。

インクルーシブ教育に関する施策・特別支援教育の対象者・学びの場一覧

国	日本	アメリカ	イギリス(イングランド)	フランス
インクルーシブ教育に関する基本となる施策	「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)」(2012年)で、すべての子どもが同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、特別な教育的ニーズのある子どもに対して、その時点で最も的確に指導を提供できる、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくこと	障害のある個人教育法(Individuals with Disabilities Education Improvement Act: IDEA)(1990)による個別教育計画(Individualized Education Program: IEP)に基づき、「最少制約環境」(Least Restrictive Environment)における教育	「特別支援教育及び障害に関する実施要領:0歳から25歳まで」(2014)の施行により、EHCプラン(Education, Health, Care Plan)によって、乳幼児期から成人になるまで継続して支援	「障害のある人の権利と機会の均等、社会参加と市民性のための法律」(2005年法(障害者基本法))により、障害のある子どもも、原則、居住地に最も近い学校に籍を置くことを規定
特別支援教育の対象者	視覚障害(弱視を含む)、聴覚障害(難聴を含む)、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、言語障害、自閉症、情緒障害、学習障害、注意欠陥多動性障害	自閉症、情緒障害、盲ろう、視覚障害、聴覚障害、知的障害、学習障害、言語障害、重複障害、運動障害、外傷性脳障害、その他の健康障害	【特別な教育的ニーズを必要とする子どもを対象】 ■コミュニケーション、意思疎通に関わるニーズ ■認知や学習に関わるニーズ ■社会性、情緒面やメンタルヘルスの困難に関わるニーズ ■感覚器官や身体に起因するニーズ	知的障害または認知障害、精神障害、言語障害、聴覚障害、視覚障害、内臓疾患、運動障害、複数の合併障害、その他の障害、重複障害
特別支援教育対象者の学びの場(病院や家庭等は除く)	・通常の学校(通常の学級、通級による指導、特別支援学級) ・特別支援学校	・通常の学校(通常の学級、リソースルーム) ・特別支援学校	・通常の学校(通常の学級、リソースルーム、) ・特別支援学校 ・特別受入施設	・通常の学校(通常の学級、特別支援学級) ・医療社会施設(特別支援学校相当)

ドイツ	フィンランド	スウェーデン	韓国	オーストラリア
<p>連邦政府の基本方針(2020)により、「出生地、宗教、政治的信条、言語、出身地、背景、信仰、障害に関わらず、児童生徒には平等な機会を保障することが重要である」とされ、障害のみならず移民や言語的マイノリティも含めた学校教育の構築を要求</p>	<p>「基礎教育法」(2024)等により、「集団支援」と「個別支援」として、学級(あるいは、学級相当のグループ)単位の集団支援を基盤としつつ、それで不十分な場合は、児童・生徒に対する個別支援を行うことを規定</p>	<p>2011年の基礎学校と特別基礎学校それぞれの学習指導要領において、知的障害のない児童生徒は通常の学校で支援する方向性が確認され、特別基礎学校への就学は「権利」であることを強調</p>	<p>「障害者等に関する特殊教育法」(2007)において、統合教育を推進しながら障害のある子どもの教育を行うこと、さらに障害に応じて子どものニーズに合った教育を行い、子どもの自我形成を促し社会統合を目指すことを規定</p>	<p>「教育における障害基準」(Disability Standards for Education)(2005)が、各州の特別支援教育に大きく影響しており、教育現場での合理的調整及び過度な負担についての基本的な考え方を規定</p>
<p>【支援が必要な領域別に分類】 学習、視覚、聴覚、言語、身体的および運動機能の発達、知的発達、感情的および社会的発達、学習・言語・感情的および社会的発達、病弱、その他</p>	<p>「集団支援」と「個別支援」の対象となる全ての障害種で、自閉症を含む発達障害、言語障害、視覚障害、聴覚障害、知的障害等であり、特別支援学校では、視覚障害、聴覚障害、言語障害、肢体不自由、重度重複障害、神経疾患や自閉症等</p>	<p>注意欠如多動症、自閉スペクトラム症、聴覚障害または難聴、知的障害を伴う聴覚障害または難聴、盲ろう、後天性脳損傷、知的障害、慢性疾患、読み書きの困難、数学の困難、神経精神障害、運動障害、場面性緘黙、言語障害、視覚障害</p>	<p>視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、情緒・行動障害、自閉スペクトラム症、学習障害、健康障害、発達遅滞、コミュニケーション障害</p>	<p>知的障害、自閉スペクトラム症、言語障害、肢体不自由、メンタルヘルス、聴覚障害、視覚障害、盲ろう</p>
<p>・通常の学校(通常の学級) ・特別支援学校</p>	<p>・通常の学校(通常の学級、特別支援学級) ・特別支援学校</p>	<p>・基礎学校 ・適応基礎学校 ・特別学校 ・サーミ学校</p>	<p>・通常の学校(通常の学級、特殊学級) ・特殊学校</p>	<p>・通常の学校(通常の学級、特別支援学級) ・特別支援学校</p>



## 各国の動向

インクルーシブ教育システムに関する、各国の動向として、次の各事項を取り上げます。

- インクルーシブ教育システムに関する施策
- 障害のある子どもの教育システム
- 通常の学校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體制
- 特別支援教育の対象者の割合とその学びの場の内訳

なお、イギリスについては、イングランド、ウェールズ、スコットランド、北アイルランドでインクルーシブ教育を含めて教育制度等に違いがあり、ここでは、イングランドを取り上げています。

# 日本の動向

## 1. インクルーシブ教育に関する施策

「障害者の権利に関する条約」を2007年に署名、2014年に批准した。この間、障害者基本法の改正を2011年に、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律の制定を2013年に実施するなど、障害者に関する一連の国内法の整備を行った。また、2013年には、学校教育法施行令の一部改正により、障害のある子どももの就学先決定の仕組みの改正も行った。

2012年には、中央教育審議会初等中等教育分科会により、「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)」が示された。そこでは、共生社会の形成に向けては、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であること、すべての子どもが同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、特別な教育的ニーズのある子どもに対して、その時点で最も的確に指導を提供できる、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要であること等が、述べられている。

## 2. 障害のある子どもの教育システム

### (1)対象となる障害種

特別支援教育の対象となる障害種は、特別支援学校においては、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱であり、特別支援学級においては、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、自閉症・情緒障害であり、通級による指導では、言語障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、学習障害、注意欠陥多動性障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱である。

### (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、小学校、中学校、高等学校と特別支援学校がある。小・中学校には通常の学級に加えて、通級指導教室や特別支援学級が設置されている学校がある。また、高等学校には通常の学級に加えて、通級指導教室が設置されている学校がある。

### (3)特別支援教育の対象となる子どもの教育課程

小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、それぞれに学習指導要領が文部科学大臣告示として定められている。

特別支援学校の教育課程では、小学校、中学校、高等学校の各教科や領域に加え、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域である「自立活動」によって編成される。知的障害のある児童・生徒のための特別支援学校の教育課程については、自立活動が加わるとともに、小学校、中学校、高等学校とは別の教科等が設定されている。

特別支援学級では、小学校、中学校の学習指導要領を基にしつつも、特別の教育課程によることができ、自立活動を取り入れることと、児童生徒の障害の程度や学級の実態等を考慮の上、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標や内容に替えたり、各教科を、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実態に応じた教育課程を編成することとされている。

通級による指導では、小学校、中学校、高等学校の教育課程に加え、または、その一部に替えて、障害

に応じた特別の指導を行うことができ、自立活動の内容を参考とした指導がなされている。

### 3. 通常の学校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

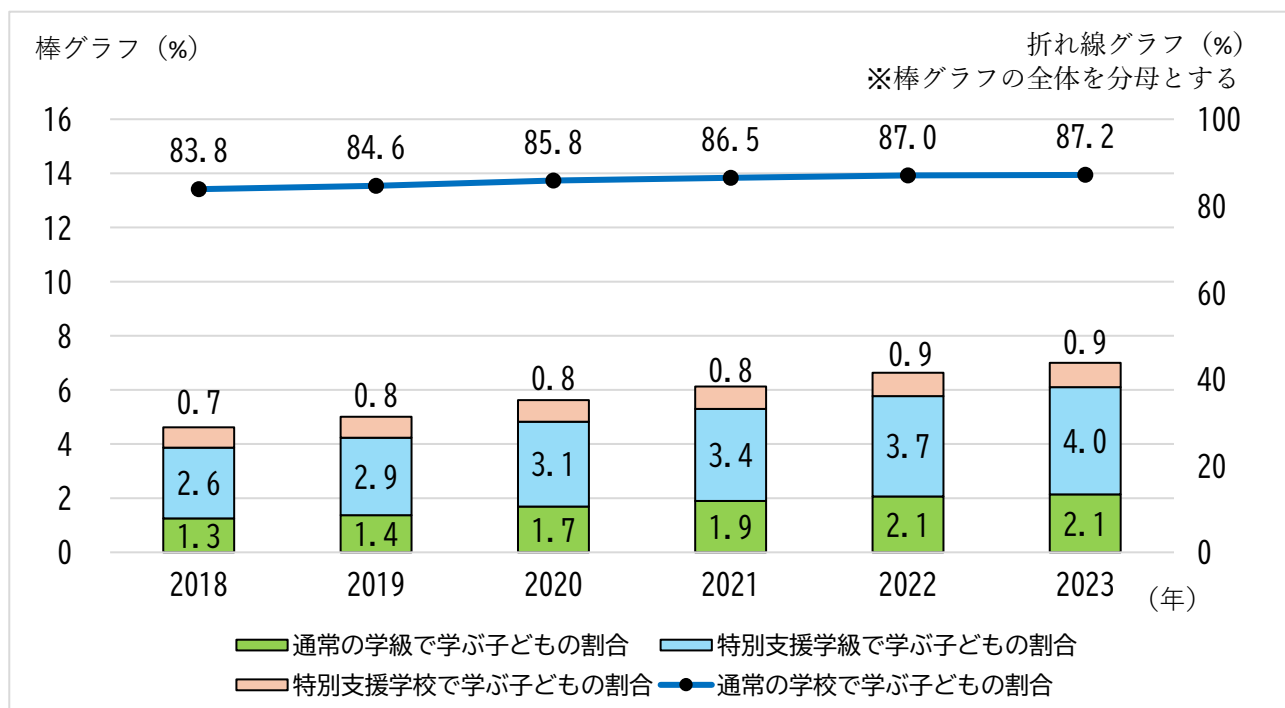
2007年の文部科学省初等中等教育局長通知「特別支援教育の推進について」によれば、校長が各校における特別支援教育実施の責任者とされている。各校では、校長のリーダーシップの下、①特別支援教育に関する校内委員会を設置すること、②特別な支援を必要とする子どもの実態把握を行うこと、③特別支援教育コーディネーターを指名すること、④関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」を策定し活用すること、⑤「個別の指導計画」を作成すること、⑥教員の特別支援教育に関する専門性を向上すること、と示されている。

また、学校における日常生活動作の介助を行ったり、学習活動上のサポートを行ったりする特別支援教育支援員の配置が行われている。

特別支援学校の「センター的機能」として、小・中学校等からの、障害のある子どもの教育に関する相談への対応、教員への助言・支援、障害のある子どもへの専門的な指導、情報・教材提供等が行われている。

### 4. 特別支援教育の対象者の割合とその学びの場の内訳

文部科学省の特別支援教育資料によると、2023年度に特別支援教育の対象となった小・中学校段階の児童・生徒数は658,328人であり、小・中学校段階の全ての児童・生徒に対する割合は7.0%であった。内訳は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児童・生徒が2.1%、特別支援学級で教育を受けている児童・生徒が4.0%、特別支援学校で教育を受けている児童・生徒が0.9%であった。特別支援教育の対象者を分母とすると、それぞれ、30.5%、56.6%、12.8%となり、通常の学校で学ぶ児童生徒の割合は87.2%となる。【他の年や経年変化については下図参照】



特別支援教育対象者が各学びの場に在籍している割合

# アメリカの動向

## 1. インクルーシブ教育に関する施策

義務教育に関する法律は各州で定められており、障害のある子どもの教育については障害のある個人教育法(Individuals with Disabilities Education Improvement Act:IDEA)] (1990)が制定されている。この法において、個別教育計画(Individualized Education Program:IEP)に基づく「最少制約環境」(Least Restrictive Environment)における教育が規定されている。この最小制約環境の中で、「公立、私立の施設、またはその他の養護施設にいる子どもを含む障害のある子どもは、可能な限り適切な範囲で障害のない子どもとともに教育され、特別な学級、分離された学校、またはその他の通常の教育環境から障害のある子どもを除外する措置は、子どもの障害の性質または程度が、補助的な援助やサービスを利用した通常学級での教育が十分な成果を達成できない場合に限られる」としている。さらに、「各々の公的機関は、特別教育およ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、『代替的教育措置の連続体』(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、通常学級、特別な学級、特別な学校における指導、在宅指導および、病院や施設における指導を含み、通常学級との連携によって提供される補足的サービスを備えたものとされている。

近年の施策としては、2025年1月、米国教育省により、「インクルーシブ教育実践の構築と持続」(Building and Sustaining Inclusive Educational Practices)と題するガイダンスが発行され、障害のある子どもを含むすべての子どもが、通常の教育環境で高い学力を達成できるように、インクルーシブ教育実践を全国的に広げ、持続的に支えるための指針が示された。

## 2. 障害のある子どもの教育システム

### (1)対象となる障害種

特別支援教育の対象となる障害種は、自閉スペクトラム症、盲ろう、情緒障害、視覚障害、聴覚障害、知的障害、重複障害、運動障害(Orthopedic impairment)、学習障害、言語障害(Speech or language impairment)、外傷性脳損傷(Traumatic brain injury)、その他の健康障害(Other health impairment)である。

### (2)障害のある子どもの学びの場

先述の通り、障害のある子どもは可能な限り適切な範囲で障害のない子どもとともに教育される。その上で補助的な援助やサービスを提供する場として、特別支援学校、寄宿施設、家庭・病院、矯正施設等がある。なお、通常の学校にはリソースルームが設置されている場合があり、障害のある子どもが、そこで学ぶこともある。

### (3)特別支援教育の対象となる子どもの教育課程

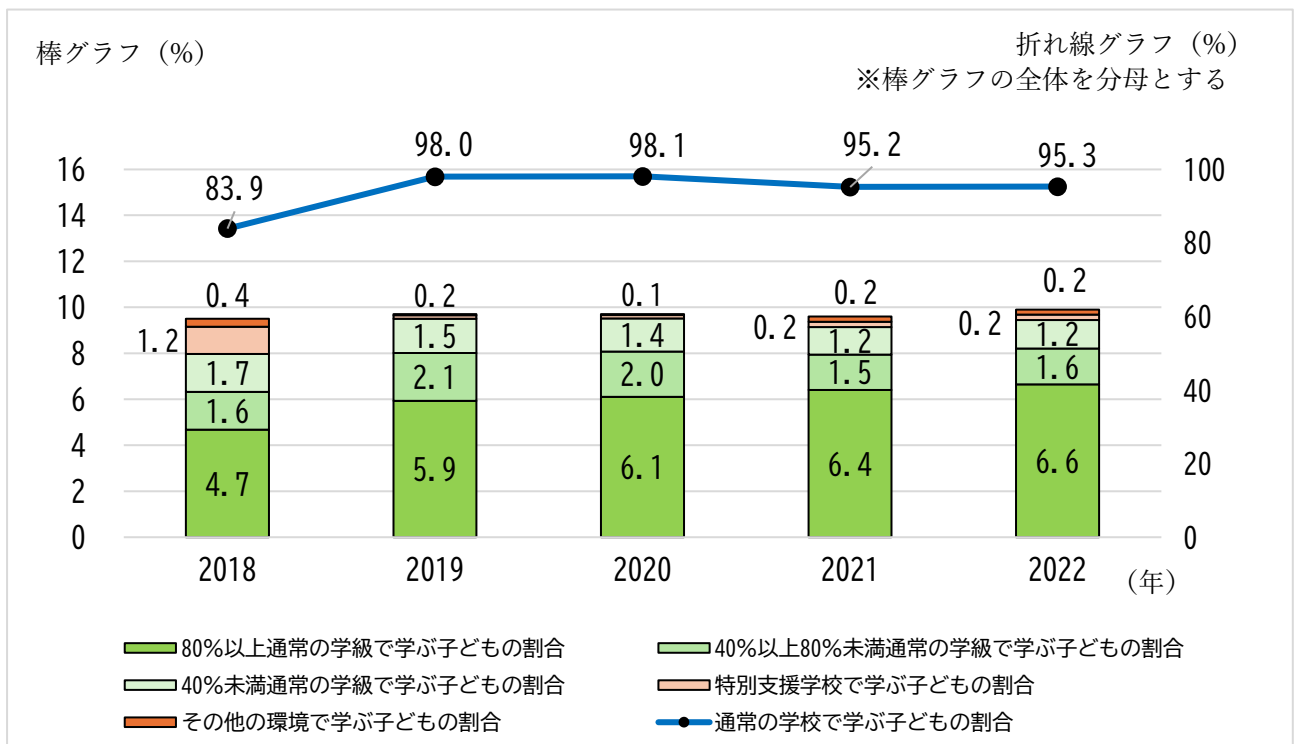
IDEAは「通常の教育カリキュラムへのアクセス」を規定し、「通常の学級における通常教育カリキュラムにアクセスすることを保障すること」を求めている。また、障害等のある子どもが、通常の学級で障害のない子どもと共に学習を行わない場合には、個別教育計画(IEP)にその理由を記さなければならず、通常教育との関係性が重視されている。

### 3. 通常の学校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

IDEA のもとで、障害のある子どもは、専門性を有する多様な専門職員(カウンセラー、通訳者、医療的看護サービス職員、体育教師及びレクリエーション専門職、心理士、作業療法士、理学療法士、言語聴覚士、言語病理士、歩行訓練専門職、ソーシャルワーカー)から支援を受ける。IDEA に規定する障害が認定されていなくても、教育的に困難に直面している子どもに対しても、リハビリテーション法 504 条が適用され、組織的な支援が提供される。また、障害が疑われないものの、学校での問題に直面していると考えられる生徒に対しては、504 条項でなく通常教育介入(regular education intervention)が採用されることがある。これは、「ビルディングチーム」(building teams)と呼ばれるチームを構成し、通常教育教員に指導上の支援を提供する。この介入法は放課後プログラムやチュータリングプログラム、モニタリングプログラムにも活用されている。また近年では、RIT(Response to Intervention)モデルが浸透しており、3層の支援レベルをもとに、全ての子どものニーズに対応できるようにしている。

### 4. 特別支援教育の対象者の割合とその学びの場の内訳

IDEA 実施に関する議会への年次報告書の中で、特別支援教育の対象者の割合と、その対象者が一日のどれくらいの割合で通常の学級で時間を過ごすかを報告している。2022 年において、IDEA パートBの対象となる5歳(就学年齢)から21歳まで対象者の割合は9.9%であった。その内、6.6%は1日の80%以上を、1.6%は1日の40%以上80%未満を、1.2%は40%未満を通常の学級で教育を受けていた。そして、0.2%は特別支援学校で、0.2%はその他の環境で教育を受けていた。特別支援教育の対象者を分母とすると、それぞれ、67.1%、15.7%、12.5%、2.4%、2.2%となり、通常の学校で学ぶ子どもの割合は95.3%となる。【他の年や経年変化については下図参照】



特別支援教育対象者が各学びの場に在籍している割合

注:通常の学校においては、通常の学級の他、リソースルームで学ぶこともある。

# イギリス（イングランド）の動向

## 1. インクルーシブ教育に関する施策

従来の「特別支援教育(SEN)実施要領」(2001)に替わるものとして、2014年に「特別支援教育及び障害に関する実施要領:0歳から25歳まで」が施行された。この改訂により、特別な支援を必要とする子どもや青少年が、乳幼児期から成人になるまで継続して支援を受けられるようにするとともに、保護者や本人の意向の反映、関連機関との連携などを取り入れ、子どもがより確実に支援を得られるようになった。また、教育的ニーズについての判定書に代わり、EHCプラン(Education, Health, Care Plan)により特別支援教育の提供が保障されることとなった。2023年に特別な教育的ニーズと障害及び代替支援(※1)計画改善計画(SEND and Alternative Provision Improvement Plan)が公表された。この改訂の主なミッションとして、成人、就職に向けた十分な準備により子どもの可能性を引き出すこと、親との信頼関係のもと子どもが適切な場所とタイミングで支援を受けられるようにすること、子どもや若者のニーズに応えるための財政的安定を提供することが挙げられている。

※1:特別支援学校に通わず、また何らかの理由で主流の環境に通うことができない子どもに地方自治体が提供する教育

## 2. 障害のある子どもの教育システム

### (1)対象となる障害種

以下の特別な教育的ニーズを必要とする子どもを対象としている。

#### ■コミュニケーション、意思疎通に関わるニーズ

自閉スペクトラム症を含むスピーチ、言語、コミュニケーションに関わるニーズ

#### ■認知や学習に関わるニーズ

中度および重度の学習困難、重度重複の学習困難、特定領域の学習困難(読字、書字、算数の学習障害など)

#### ■社会性、情緒面やメンタルヘルスの困難に関わるニーズ

引きこもり、問題行動、精神疾患、自傷行為など

#### ■感覚器官や身体に起因するニーズ

視覚障害、聴覚障害、重複障害、肢体不自由など

### (2)障害のある子どもの学びの場

特別支援教育対象の子どもの学びの場は、通常の学校、特別支援学校、特別受入施設(Pupil Referral Unit) (※2)がある。なお、通常の学校では、リソースルーム(Resource Provisions (RP)、SEND Units)が設置されている場合があり、子どものニーズに応じて、そこで学ぶこともある。

※2: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特別な配慮を要する子どもが通う施設

### (3)特別支援教育の対象となる子どもの教育課程

公立の通常の学校は、ナショナルカリキュラムを基準に教育課程を編成している。特別支援学校では、子どもの病気や障害に応じた学習課題を教科の中で取り扱うといった柔軟な対応がとられている。

多様な教育的ニーズのある子どもの評価ツールとして、各教科におけるレベルを段階的に評価する従来

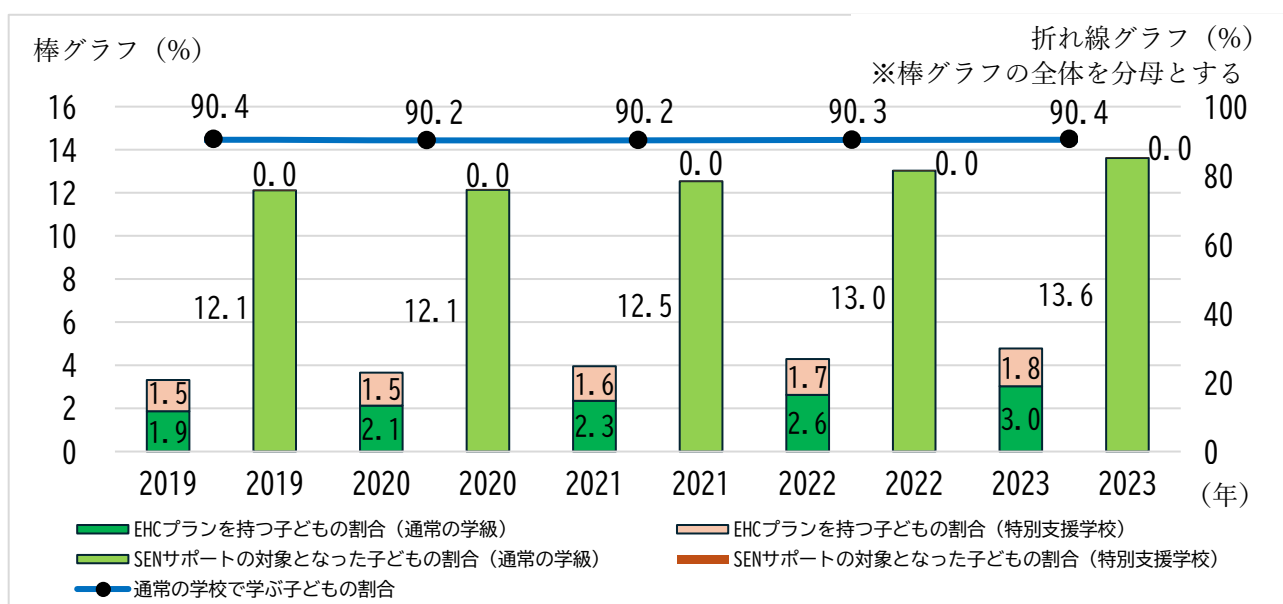
の Performance scale に替わって、教科スキルではなく、探索、実現、予測、持続性、イニシエーションの5つの領域を設け、それらを関連付けながら評価する Engagement model が適用されてきている。

### 3. 通常の学校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(TA)が配置されている。TAには行動規範が作成されており、その中で「TA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」「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」「計画的かつ根拠に基づいた支援を行うこと」「TA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」が示されている。また学校によっては、SENユニットやリソース提供支援体制(Resourced Provisions)が設置・設定され、特別なニーズのある子どもが、学業だけでなく、社会的スキル、感情的リテラシー、自己調整を自分のニーズに合った方法で学習できるように指導・支援を行っている。リソース提供支援体制は、特別な教育的ニーズがあり、大半の時間を通常の学級で学ぶ子どもを対象としたサポートシステムである。

### 4. 特別支援教育の対象者の割合とその学びの場の内訳

特別支援教育の対象者を、EHCプランを持つ子どもと、持たないが支援が必要な子どもである SEN サポートに分類している。2023年に保育園、小学校、中学校段階で EHCプランを持っていた子どもは434,354人で、その割合は4.8%であった。また SEN サポートの対象となった子どもは1,238,851人で、その割合は13.6%であった。EHCプランを持つ子どもの内、通常の学校で学んだ子どもの割合は3.0%、特別支援学校で学んだ子どもの割合は1.8%で、EHCプランを持つ子どもの数を分母とすると、それぞれ、63.2%、36.8%であった。また、SEN サポートの対象となった子どもを含めて、特別支援教育の対象者を分母とすると、通常の学校で学ぶ子どもの割合は90.4%となる。【他の年や経年変化については下図参照】



特別支援教育対象者が各学びの場に在籍している割合

注:通常の学校では、リソースルーム(Resource Provisions (RP)、SEND Units)が設置されている場合があり、子どものニーズに応じて、そこで学ぶこともあるが、このグラフでは、「通常の学級」に含まれている。

# フランスの動向

## 1. インクルーシブ教育に関する施策

フランスでは、「障害のある人の権利と機会の均等、社会参加と市民性のための法律」(2005年)で、障害のある子どもも、原則、居住地に最も近い学校に籍を置くことが定められた。

一方、通常教育での困難がある子どもは、小・中・高等学校に設置されるインクルージョンのためのローカルユニット(Unités localisées pour l'inclusion scolaire:ULIS)や医療社会施設(Institut médico-social)(厚生省管轄だが特別支援学校に相当)を利用するなど、教育の場としては各種の場合がある。なお、医療施設において教育を受ける場合もある。

こうした中、2024年には、SESSAD École を創設しての試みが始まった。SESSAD は、特殊教育および在宅ケアサービス(Les services d'éducation spéciale et de soins à domicile:SESSAD)のことであり、従来から医療社会施設等の医療、リハビリテーション等を含む専門スタッフが、小・中学校等に通う障害のある児童生徒を支援する仕組みとしてあったものだが、SESSAD École は、教育的支援と医療・社会的支援を組み合わせた支援を学校内で実施する試みである。また、2027年までに、県障害者センター(Maison départementale des personnes handicapées:MDPH)(障害児・者支援のための一元的窓口で、支援のためにはそこへの申請が必要)を通さずとも学校教育に関する支援を実施できるなど、障害のある児童生徒への対応を、より迅速化するために、地域インクルーシブサポートセンター(pôles inclusifs d'accompagnement localisés:PIAL)が学校教育支援センター(pôles d'appui à la scolarité:Pas)に変更される。

## 2. 障害のある子どもの教育システム

### (1)対象となる障害種

国民教育省による統計データ集における分類では、知的・認知障害、精神障害、言語障害、聴覚障害、視覚障害、内臓疾患、運動障害、複数の合併障害(plusieurs troubles associés)、その他の障害、重複障害となっている。

なお、ULIS が対象とする障害種は、認知機能または精神機能の障害、言語および学習の特定障害、広汎性発達障害(自閉症を含む)、運動機能の障害、聴覚機能の障害、視覚機能の障害、複数の関連障害(複数の障害または障害を伴う疾患)となっている。また、医療社会施設は、対象とする障害種ごとのものがあり、その障害種は、知的障害、行動障害、重複障害、視覚障害、聴覚障害、運動障害となっている。

### (2)障害のある子どもの学びの場

障害のある子どもは、国民教育省管轄の通常の学校(小・中・高等学校)では、通常の学級及び特別なクラス(ULIS)で学ぶ。また、前述のように、厚生省管轄だが特別支援学校相当の医療社会施設や医療施設も、障害のある子どもの学びの場となっている。医療社会施設に通う子どもは、この施設内に設置される学校教育ユニット(Unites d'enseignemen:UE)で学校教育を受けることができる。2016年以来、この学校教育ユニットを、国民教育省管轄の通常の学校内に設置することが強く推奨され、近年、その設置が進められている。この場合、障害のある子どもは、医療社会施設で学ぶとともに、通常の学校に一定程度通って、その学校教育ユニットでも学ぶ。

### (3)特別支援教育の対象となる子どもの教育課程

学校教育においては、ナショナルカリキュラム(Programmes scolaires)が1つあるだけで、特別支援教育の対象となる子どもの教育課程はない。障害のある子どもについても、学校教育については、この教育課程であり、指導方法や指導内容の工夫により、また人的・物的支援も受けながら学ぶ。また、医療社会施設では、ナショナルカリキュラムとは別のカリキュラムとなる。

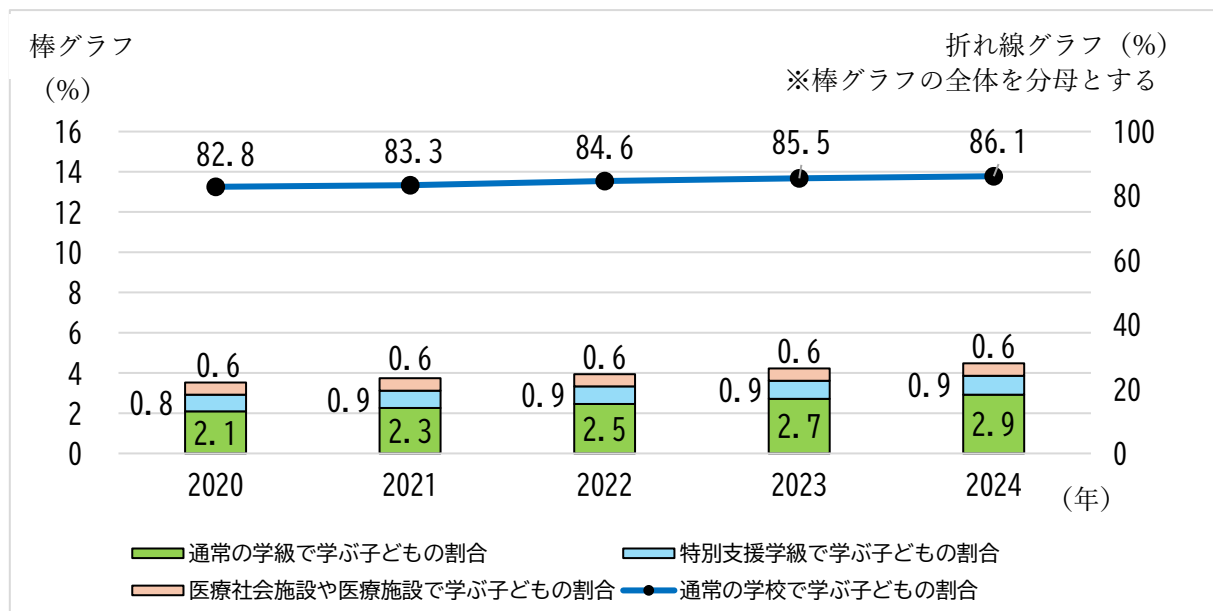
## 3. 通常の学校における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

フランスの教育システムでは、教師(Énseignant)とは別に、教員免許ではなく教育者(Éducateur)という資格を持った人が配置されている。

通常の学級における障害や教育的ニーズのある子どもへの指導体制は、特別支援教育に関わる多様な専門職の活用によって成り立っている。中でも、障害児介助員(AESH)と特別支援教育指導員(Éducateur spécialisé)の役割が重要とされている。障害児介助員は、障害のある児童・生徒の教育を支援するため、資格や学位をもった専門職であり、公立学校でインクルーシブ教育を推進するために配置されている。Éducateur は一般的な教育にも携わる者であり、Éducateur spécialisé は特別支援教育の専門性のある指導員となる。また、その教育は個別就学計画に基づいて実施されている。

## 4. 特別支援教育の対象者の割合とその学びの場の内訳

特別支援教育の対象となる子どもは、通常の学校(通常の学級、特別支援学級)と病院や医療社会施設で学ぶ。国民教育省の統計によると、2024年に特別支援教育の対象となった初等・中等教育段階の子どもの数は563,345人であり、その割合は4.5%であった。その対象者の内、通常の学級で教育を受けている子どもの割合は2.9%、特別支援学級では0.9%、医療社会施設や医療施設(病院)では0.6%であった。特別支援教育の対象者を分母とすると、それぞれ、65.2%、20.9%、13.9%となり、通常の学校で学ぶ子どもの割合は、86.1%となる。【他の年や経年変化については下図参照】



### 特別支援教育対象者が各学びの場に在籍している割合

注:2021年からは、特別支援学級には、ULIS の児童生徒に加えて、UEEA (les unites d'enseignement élémentaire autisme) という、初等教育段階での自閉症児のための学級の児童の数も含まれる。

# ドイツの動向

## 1. インクルーシブ教育に関する施策

ドイツ連邦共和国は16州から構成され、常設文部大臣会議(Kultusminister Konferenz:KMK)の教育方針の元で各州が教育法を制定して学校教育が行われている。ドイツ連邦政府が定める基本法に基づいて、各州が地方分権構造のもとで教育を管轄し、教育法や学習指導要領を定めて、幼児教育から義務教育、中等・高等教育、生涯学習、職業教育や教員養成が展開されている。基本方針において、ドイツの教育制度は「出生地、宗教、政治的信条、言語、出身地、背景、信仰、障害に関わらず、児童生徒には平等な機会を保障することが重要である」とされ、障害のみならず移民や言語的マイノリティも含めた学校教育の構築を求めている(2020年のKMK決議)(KMK,2020)。また、2009年、国連の障害者の権利に関する条約への批准を受け、「インクルーシブ教育とは障害のある人とない人が共に生活し、共に学ぶことである」との方針のもと、障害に応じた早期の診断・支援や幅広い年齢層、すなわち就学前から初等・中等・高等教育、職業教育における特別な支援の実現を提起した。また、インクルーシブ教育のもとでは複数の関係機関の間の密接な連携が必要であるとし、行政管轄を超えた協力の強化と改善を州の責任のもとで進めることが盛り込まれた。

ベルリン市(ベルリン市は州と同格で、ベルリン州ともいう)では、市内全12区に「学校心理・インクルーシブ教育相談・支援センター」を設置し、教師や保護者、児童生徒を対象にした支援事業を展開しており、相談から診断、学校との調整役などを担っている。

## 2. 障害のある子どもの教育システム

### (1)対象となる障害種

特別な教育・支援の対象となる子どもの分類は支援が必要な領域別に分類されている。その領域は学習、視覚、聴覚、言語、身体的および運動機能の発達、知的発達、感情的および社会的発達、学習・言語・感情的および社会的発達、病弱、その他である。

### (2)障害のある子どもの学びの場

特別支援教育教育対象の子どもの学びの場は、通常の学校、特別支援学校がある。通常の学校には、特別支援学級の設置はなく、通常の学級のみである。

### (3)特別支援教育の対象となる子どもの教育課程

各州でカリキュラムを定めており、基礎学校は6学年までを基本とするが、5、6年生からギムナジウムなどの他の学校種に移行することも可能なことから、カリキュラム運用が複雑化しないように、「何を学ぶか」を主軸において教育課程が組まれている。ベルリン市では、同じ学校で様々な能力差のある児童生徒が学ぶことを想定して、例えば達成すべき学習段階の年限を伸ばすなど、障害やドイツ語以外を母語とする特別なニーズのある子どもにとって学習面で柔軟な対応が取りやすい教育課程の編成を可能にしている。2004年1月に施行されたベルリン教育法では、特別なニーズのある子どもが通常の学校へ就学した際にも、知的障害の特別支援学校の教育課程を適用することができるようになった。学習障害や知的障害の子どもを対象とした特別支援学校については、子どもの実態に応じたカリキュラムが適用されて

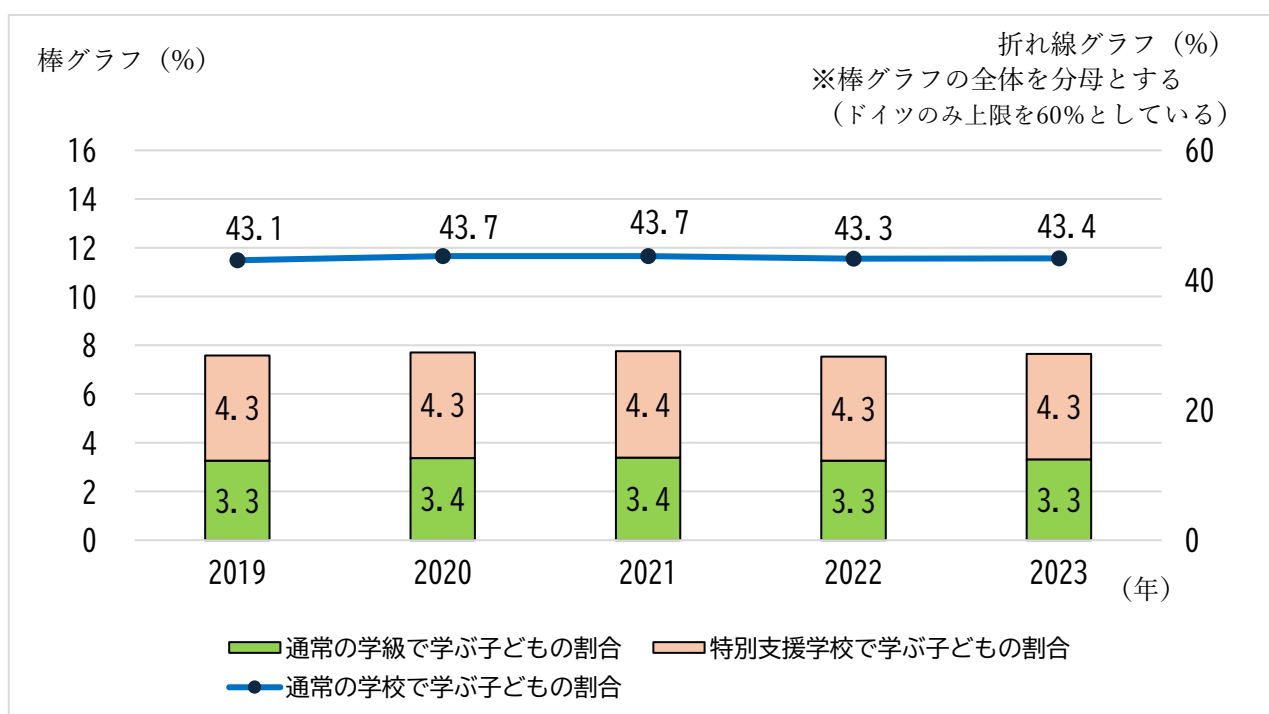
いるが、それ以外の特別支援学校は通常の学校と同様のカリキュラムが適用されている。

### 3. 通常の学校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

特別な学級が設置されていないため、支援センターや特別支援学校が、障害のある子どもが通常の学級で支援を受けながら授業に参加できるよう、支援機器の提供や環境整備を行ったり、特別支援教育の教員を派遣して巡回指導を行ったりしている。巡回指導については、その対象は、就学前段階、基礎学校、中等教育段階への導入段階、基幹学校、実科学校、ギムナジウム、統合型総合制学校、市立のシュタイナー学校など、多様な支援先となっている。日本のような通級による指導の利用申請の形式をとらず、在籍は通常の学級のまま特別支援学校の教員が巡回して対応にあたることで柔軟な対応が可能になっている。特別なニーズのある子どもがいる各学級には、担任教師の他に児童教育士(Erzieher)の資格を持つ補助教員が加配され、担任教師と連携しながら補助的な役割を果たしている。

### 4. 特別支援教育の対象者の割合とその学びの場の内訳

特別支援の対象となる子どもは、通常の学校(通常の学級)と特別支援学校で支援を受ける。2023年に特別支援教育の対象となった小学校、中学校段階の子どもの数は608,097人であり、その割合は7.6%であった。その対象者の内、通常の学級で教育を受けている生徒の割合は3.3%、特別支援学校で教育を受けている生徒の割合は4.3%であった。特別支援教育の対象者を分母とすると、それぞれ、43.4%、56.6%となり、通常の学校で学ぶ子どもの割合は、前者の43.4%となる。【他の年や経年変化については下図参照】



特別支援教育対象者が各学びの場に在籍している割合

# フィンランドの動向

## 1. インクルーシブ教育に関する施策

フィンランドでは、これまで、特別支援教育を含む学習支援について、三段階の支援（一般支援・強化支援・特別支援）を行ってきたが、2024年の基礎教育法等の関連法の改正及び教育課程基準の修正を経て、2025年8月より、「集団支援」と「個別支援」からなる新たな学習支援制度が始まった。新たな学習支援制度は、学級（あるいは、学級相当のグループ）単位の集団支援を基盤としつつ、それで不十分な場合は、児童・生徒に対する個別支援を行う、というものである。集団支援には、①教員による一般的な学習支援（補習等）、②指導言語に関する支援、③特別支援担当教員等と連携して行う指導等を含んでいる。一方、個別支援は、児童生徒個人のニーズに基づき、継続的・定期的に行う必要があるものであり、①特別支援担当教員による個別指導（グループ、あるいは通常学級内）、②特別支援担当教員または特別支援学級担当教員による小グループでの指導、③特別支援学級担当教員による特別学級での指導、④通訳・介助サービスや補装具・補助機器の提供等から構成される。

また、2021年の義務教育の18歳までの延長に伴い、特別なニーズのある子どもの後期中等教育進学に際して必要となる学習の場の決定について、教育文化省は、地域における教育の提供、自宅から教育機関までの距離と交通の便、特別なサポートや特別な配慮の必要性、生徒個人の希望、教授言語（フィンランド語またはスウェーデン語）、生徒個人の希望や能力などについて考慮するとしている。

## 2. 障害のある子どもの教育システム

### (1) 対象となる障害種

特別支援教育の対象となる障害種は、上記の、「集団支援」、「個別支援」の対象となる全ての障害種となるが、自閉症を含む発達障害、言語障害、視覚障害、聴覚障害、知的障害等となる。また、特別支援学校では、視覚障害、聴覚障害、言語障害、肢体不自由、重度重複障害、神経疾患や自閉症等を対象としている。

### (2) 障害のある子どもの学びの場

「特別支援」を受ける子どもの学びの場は、通常の学校（通常の学級、特別支援学級）、公立の特別支援学校、国立の特別支援教育機関であるヴァルテリ学校（Valteri-koulu）（※1）、私立の特別支援学校、エルメリ学校（Elmeri-koulu）（※2）、国立のスクールホーム（Valtion koulukoti）（※3）、私立のスクールホーム、院内学級がある。

### (3) 特別支援教育の対象となる子どもの教育課程

通常の教育課程基準と特別支援教育の教育課程基準を分けることなく、一体的に運用している。1980年代まで、視覚障害児や聴覚障害児の教育課程基準は、基礎学校のものとは別に編成されていたが、1994年に公布された「全国基礎学校教育課程基準」以降、ひとつの教育課程基準としてまとめられることとなった。1997年以降、それまで「特別ケア」として例外的に社会福祉行政の中で行われてきた重度の知的障害児に対する教育も、基礎教育の一環としての位置付けに改められている。

※1:特別支援学校としての機能を有しているが、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

※2: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

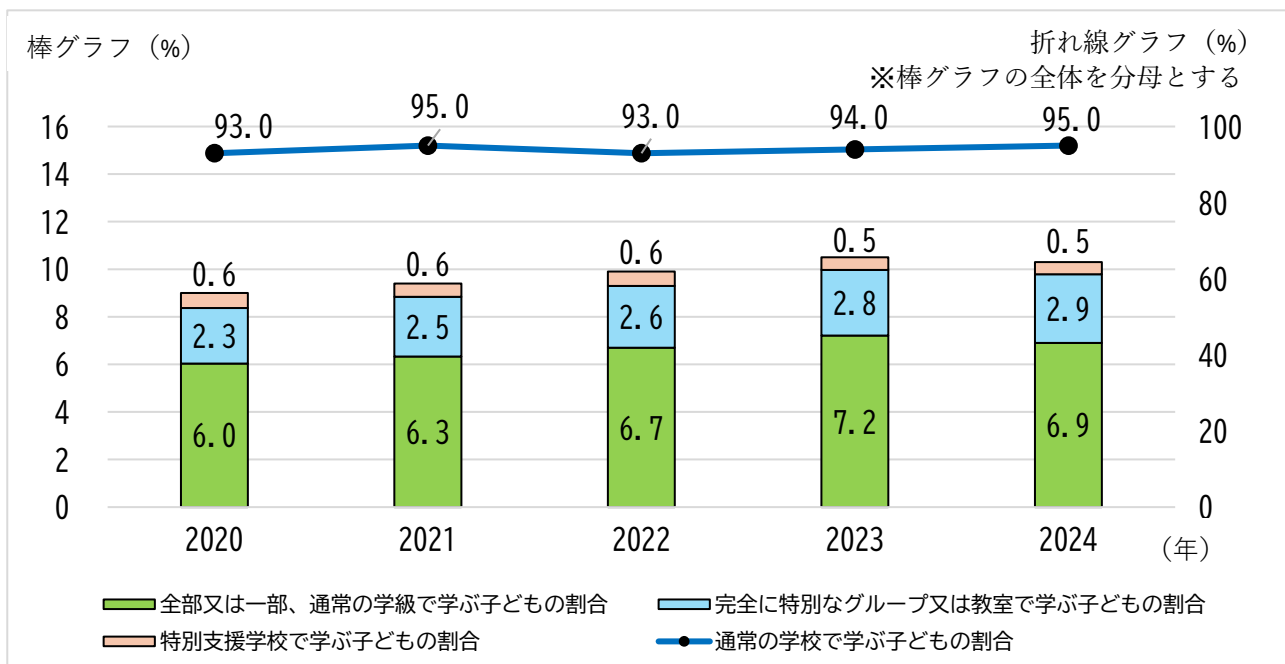
※3:児童福祉施設で、いわゆる矯正教育施設のこと

### 3. 通常の学校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

基礎教育を担う総合学校には、多様な専門家から構成される児童支援グループと呼ばれるサポートチームが設置されている。グループは、校長、養護教諭(学校看護師)、学校医、学校ソーシャルワーカー、学校心理士、特別支援教諭、学修・進路指導カウンセラー(進路指導や履修指導などを行う)などから構成されるが、必要に応じて学級担任も参加する。チームは、連携して児童・生徒の問題の解決・改善に取り組む。また、特別なニーズのある子どもに対する支援を目的として、学習支援員を配置しているほか、介助支援や通訳(手話等)支援も無償で受けることができる。

### 4. 特別支援教育の対象者の割合とその学びの場の内訳

特別支援教育の対象となる子どもは通常の学校(通常の学級、特別支援学級)と特別支援学校で学ぶ。通常の学級で支援を受ける子どもは、実態に応じて、通常の学級で教育を受ける割合が異なる。2024年は「特別支援教育」の対象となった子どもは56,972人で、その基礎教育を受ける子ども(1～9年生)における割合は10.3%であった。その対象者の内、全部又は一部を通常の学級で教育を受けている生徒の割合は6.9%、完全に特別なグループ又は教室で教育を受けている生徒の割合は2.9%、特別支援学校で教育を受けている生徒の割合は0.5%であった。特別支援教育の対象者を分母とすると、それぞれ、67.0%、28.0%、5.0%であり、通常の学校で学ぶ子どもの割合は95.0%となる。【他の年や経年変化については下図参照】



特別支援教育対象者が各学びの場に在籍している割合

# スウェーデンの動向

## 1. インクルーシブ教育に関する施策

近年の教育施策の動向として、主にインクルーシブ教育システムや特別支援教育に関する施策は、通常学校としての基礎学校、適応基礎学校(Anpassade grundskolan)(※1)、特別学校、主に少数民族のサーミ族を対象としたサーミ学校という枠組みは維持した上での「統合の推進」が挙げられる。

2011年の基礎学校と特別基礎学校それぞれの学習指導要領においては、知的障害のない児童生徒は通常の学校で支援する方向性が確認され、特別基礎学校への就学は「権利」であることが強調された。結果として、特別基礎学校在籍児童生徒数は減少に転じたが、通常の学校において不適応を示す児童生徒への対応策が必要になった。2022年の学習指導要領においては9年制義務教育学校としての基礎学校と特別基礎学校双方向の統合教育の保障もより強調され、特別基礎学校の名称は2023年以降、適応基礎学校に変更された。

※1:後述のように、従来は「特別基礎学校」と言われていたが、2023年以降、この「適応基礎学校」と言う名称になったものである。

## 2. 障害のある子どもの教育システム

### (1)対象となる障害種

特別支援教育の対象となる障害の分類は機能障害と呼ばれ、特別支援教育庁はその分類を注意欠如多動症、自閉スペクトラム症、聴覚障害または難聴、知的障害を伴う聴覚障害または難聴、盲ろう、後天性脳損傷、知的障害、慢性疾患、読み書きの困難、数学の困難、神経精神障害、運動障害、場面性緘黙、言語障害、視覚障害としている。

### (2)障害のある子どもの学びの場

特別支援教育対象の子どもの学びの場は、基礎学校、適応基礎学校、特別支援学校、サーミ学校があり、適応基礎学校は主に知的障害のある子どもを対象としており、特別学校は主に聴覚障害、視覚障害、重度の言語障害、または複数の障害の組み合わせを持つ生徒を対象としている。

### (3)特別支援教育の対象となる子どもの教育課程

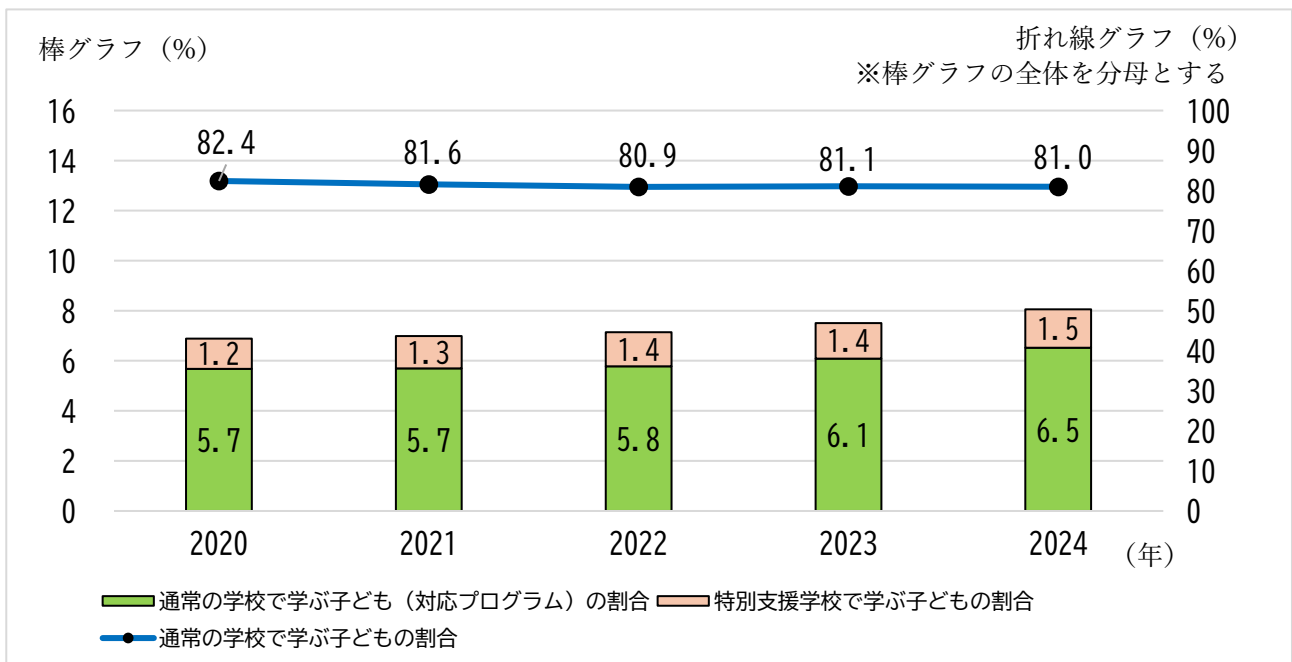
基礎学校、適応基礎学校、特別支援学校それぞれに学習指導要領がある。教育課程の分類として、適応基礎学校には知的障害基礎学校と訓練学校の教育課程があり、軽度の知的障害児が就学する知的障害基礎学校は基礎学校と同じ教科で、個々の児童生徒に合わせた教育を行う。重度の知的障害児が就学する訓練学校は教科ではなく、芸術活動、コミュニケーション、運動、日常活動、現実理解の5つの「領域」で構成される。近年は知的障害児の「個の統合」も推奨されており、通常の学級において適応基礎学校の教育課程を履修する場合もある。その際、基礎学校の教育内容を変更せずに方法を視覚化、構造化等の方法論で対応する場合と、基礎学校において適応基礎学校の教育内容を指導する場合がある。これらの児童生徒に対応する教員は、1つの学級における2つの学習指導要領や評価を念頭に教示することが求められる。

### 3. 通常の学校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

通常の学校において不適応を示す児童生徒への対応策として、リソース学校(Resursskolor)が設立され、追加調整の必要性に応じた特別な支援が通常の学校内で保障される。特別な支援の対象となる児童生徒には、学習困難や学習障害、学校不適応の状態を示す児童生徒が含まれ、通常の教育の教育課程の内容や時間割の変更が校長の判断のもと行われる。全ての児童生徒に作成される「個別発達計画」以上に支援が必要な場合は、対応プログラム(Åtgärdsprogram)が策定され、必要に応じて特別な学習集団の編成や個別指導が行われ、評価においても特別な対応が取られる。また通常の学級自体をいくつかの小集団に分割して指導することもある。この対策プログラムの策定に際しては、可能な限り分離せず、常に統合を志向しつつ教育を行うことが原則とされている。学級担任やアシスタント教員による配慮、特別教員による介入・コンサルテーション、児童生徒アシスタントによる付加的支援、児童生徒のニーズに合った教材の提供も行われる。通常の学級外では、期間を限定した個別抽出指導や同様の教育的ニーズを有する子どもの小グループ指導がある。さらに、障害の有無に関わらず、不適応を示す子どもの支援のためフレックスグループを設置している学校もある。

### 4. 特別支援教育の対象者の割合とその学びの場の内訳

教育庁の報告書の中で、通常の学校で対応プログラムを受ける子どもや、特別学校で学ぶ子どもの人数やその割合を報告している。2024年において、特別支援教育の対象となったのは90,416人で、その義務教育段階の子ども(7~16歳)における割合は8.1%であった。その対象者の内、通常の学校で対応プログラムを受けていた子どもの割合は6.5%、特別支援学校で教育を受けていた子どもの割合は1.5%であった。特別支援教育の対象を分母とすると、それぞれ、81.0%、19.0%となり、通常の学校で学ぶ子どもの割合は、前者の81.0%となる。【他の年や経年変化については下図参照】



特別支援教育対象者が各学びの場に在籍している割合

# 韓国の動向

## 1. インクルーシブ教育に関する施策

韓国では、「障害者等に関する特殊教育法」(2007)が定められており、この法の下、障害のある子どもの教育や福祉等に関する支援を行っている。この特殊教育法は、統合教育を推進しながら障害のある子どもの教育を行うこと、さらに障害に応じて子どものニーズに合った教育を行い、子どもの自我形成を促し社会統合を目指すことを目的としている。

教育部(文部省)の2024年度特殊教育運営計画の中では、その統合教育の充実が掲げられている。具体的には、統合教育に関する研修の拡大による教員のスキル強化、通常の教員と特殊教育教員の連携の強化、障害理解教育の充実による障害者に対する偏見の解消と日常的な障害共感文化作り等である。

近年、統合教育推進のためのモデル校である「ジョンダウン学校」(※1)が全国的に拡大しており、2018年に17か所の学校が運営を開始して以来、2023年時点では158か所の学校で運営されている。この「ジョンダウン学校」では、通常の学級の教員と特殊教育教員が協力しながら指導する協力教授を積極的に実践している。

※1:「ジョンダウン」とは、韓国語で、「親しい」や「仲がいい」という意味である。

## 2. 障害のある子どもの教育システム

### (1)対象となる障害種

特殊教育の対象となる障害種は、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、情緒・行動障害、自閉スペクトラム症、学習障害、健康障害、発達遅滞、コミュニケーション障害である。

### (2)障害のある子どもの学びの場

特殊教育対象の子どもの学びの場は、通常の学校(通常の学級、特殊学級)、特殊学校、特殊教育支援センター、院内学級がある。

### (3)特別支援教育の対象となる子どもの教育課程

特殊教育対象の子どもに対して、通常の教育課程の他に、「特殊教育課程」が定められている。この「特殊教育課程」は、さらに以下の3つに分類される。

#### ①共通教育課程

小学校と中学校段階の障害のある子どもを対象に、小・中学校の教育課程に準じて編成された教育課程。

#### ②選択教育課程

高等学校段階の障害のある子どもを対象に、高等学校の教育課程に準じて編成された教育課程。

#### ③基本教育課程

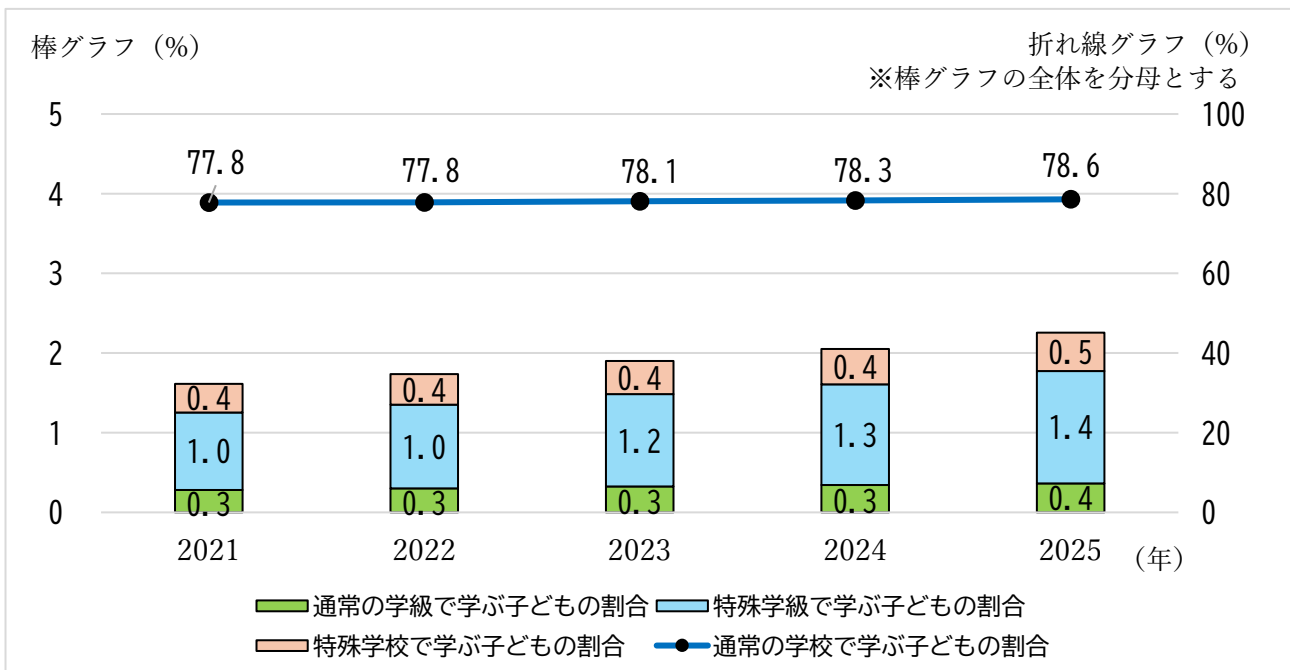
①や②の適応が困難な子どもを対象に、学年の区分をせず、また障害の種類や程度に応じながら、各教科の水準を調整して編成する教育課程。

### 3. 通常の学校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

統合学級(特別支援教育の対象者が学ぶ通常の学級のこと)で学ぶ子どもに対して、特殊教育教員や支援員が中心となり、統合学級の授業の補助的な役割を担ったり、学習や身辺処理等の補助を行ったりしている。各地域に設置された教育支援庁には、特殊教育支援センターがあり、そこに所属する特殊教育教員が、地域の統合学級で学ぶ特殊教育対象者に対して、巡回指導という形で支援を行っている。2025年に巡回指導の対象となった小学校、中学校段階の統合学級の子どもは、1,174人(小学校:817人、中学校:357人)であった。巡回指導の形態は、支援が必要な子どもを取り出して行う個別指導が基本だが、学校の要望に応じて、巡回指導に行った特殊教育教員が統合学級の授業に参加し、統合学級の教員と一緒に授業を進める場合もある。巡回指導の教員は、個別の指導計画や授業計画を統合学級の教員と一緒に作成しながら進めている。特殊教育支援センターは、それ以外にも、子どもの学びの場を検討するためのアセスメントや、特殊学級が設置されていない学校の教員や保護者を対象とした障害理解教育、障害者の人権教育等に関する研修会を行っている。

### 4. 特別支援教育の対象者の割合とその学びの場の内訳

国立特殊教育院の2025年特殊教育年次報告書によると、2025年に特殊教育の対象となった小学校、中学校段階の子どもは83,913人で、その割合は2.3%であった。その対象者の内、通常の学級(統合学級)で教育を受けている子どもの割合は0.4%、特殊学級で教育を受けている子どもの割合は1.4%、特殊学校で教育を受けている子どもの割合は0.5%であった。特殊教育の対象者を分母とすると、それぞれ、16.1%、62.5%、21.4%となり、通常の学校で学ぶ子どもの割合は78.6%となる。【他の年や経年変化については下図参照】



特別支援教育対象者が各学びの場に在籍している割合

# オーストラリアの動向

## 1. インクルーシブ教育に関する施策

オーストラリアでは、連邦政府の「障害者差別禁止法(Disability Discrimination Act 1992)」と「教育における障害基準(Disability Standards for Education 2005)」が、各州の特別支援教育に大きく影響している。「障害者差別禁止法」は障害者に対する差別を禁止し、「教育における障害基準」は教育現場での合理的調整及び過度な負担についての基本的な考え方を定めている。具体的には、就学、カリキュラムの発展及び認定・実施、支援サービス、虐待や嫌がらせに関して、合理的調整や過度な負担についての考え方が示されている。この「教育における障害基準」は5年ごとに効果検証を実施することとなっており、2020年には3回目の効果検証が実施された。その中で、障害のある児童生徒やその家族をエンパワーしていくこと、教育関係者の知識及び能力を強化していくこと、教育機関に障害基準に関する説明責任を根付かせること、早期教育・ケアの分野における意識と能力を高めることが示された。

さらに、2020年に改訂された連邦政府と各州における全国教育指針「オーストラリアの若者の教育目標に関するアリスプリングス宣言」では、全てのオーストラリア人がインクルーシブで差別から解放された質の高い教育にアクセスできるようにすることや、個々の能力を開花させるための個別化された学習を促進することなどが示された。

## 2. 障害のある子どもの教育システム

### (1)対象となる障害種

特別な教育・支援の対象となる子どもの分類は、知的障害、自閉スペクトラム症、言語障害、肢体不自由、メンタルヘルス、聴覚障害、視覚障害、盲ろうである。

### (2)障害のある子どもの学びの場

特別支援教育教育対象の子どもの学びの場は、通常の学校(通常の学級、特別支援学級)、特別支援学校がある。

### (3)特別支援教育の対象となる子どもの教育課程

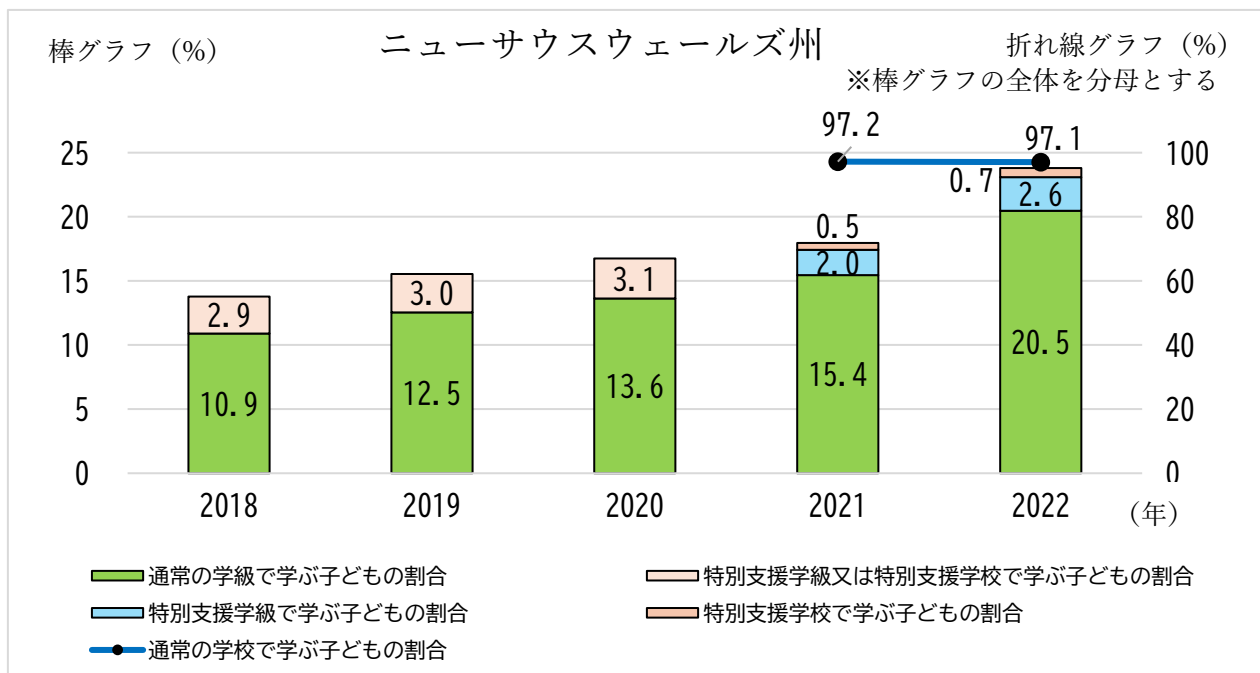
オーストラリアでは、各州の裁量により教育が行われており、シラバスは各州で策定されているが、2013年からナショナルカリキュラム(オーストラリアン・カリキュラム)が導入された。オーストラリアン・カリキュラムは、障害のある児童生徒をはじめ、多様性を包摂するインクルーシブなカリキュラムとして設計されている。別立てでの特別支援教育のカリキュラムは定められていない。しかし、先の「障害者差別禁止法」や「教育における障害基準」を根拠に、各州策定のシラバスをもとに、各教育現場ではカリキュラムの合理的調整がなされなくてはならない。あくまでも障害のない児童生徒と同等であることが目指され、全ての子どもが同じ教育機会や選択肢にアクセスできること、生活年齢にあった形で学習文脈にアクセスできることなどが求められている。また、全ての子どもが、7つの汎用的能力(リテラシー、ニューメラシー、ICT 技能、創造的・批判的思考力、倫理的理解、個人的・社会的能力、異文化間理解)を、各学習領域を横断して獲得することが目指され、具体的な内容や方法は個に合わせて柔軟に変更することが合わせて推奨されている。

### 3. 通常の学校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、支援の対象を学習上・行動上の困難がある子どもとしており、これらの子どもは必ずしも障害の診断は必要なく、主として通常の学級に在籍している。これらの子どもを含めて、通常の学級に在籍している特別な教育的ニーズのある子どもの支援に対して、軽度の調整を要する子どものための予算枠組み(Low level adjustment for disability)及び、州教育省の定める障害区分に該当しニーズが複雑な場合の統合予算支援(Integration Funding Support)の2つで対応している。どちらも学習支援チームが必要と認めた上で、学校長の裁量のもと、個々のニーズに合わせて各学校で専門教員や学習支援員を増やしたり、学級担任が専門的な研修を受けられたりできるようにしている。

### 4. 特別支援教育の対象者の割合とその学びの場の内訳

特別支援教育の対象となる子どもは、通常の学校(通常の学級、特別支援学級)と特別支援学校で支援を受ける。ニューサウスウェールズ州において、2022年に特別支援教育の対象となった小学校、中学校段階の子どもの数は188,000人であり、その割合は23.8%であった。その対象者の内、通常の学級で教育を受けている生徒の割合は20.5%、特別支援学級で教育を受けている生徒の割合は2.6%、特別支援学校で教育を受けている生徒の割合は0.7%であった。特別支援教育の対象を分母とすると、それぞれ、86.0%、11.0%、3.0%であり、通常の学校で学ぶ子どもの割合は97.1%となる。【他の年や経年変化については下図参照】



特別支援教育対象者が各学びの場に在籍している割合

注:2018年~2020年は、特別支援学級で学ぶ子どもと特別支援学校で学ぶ子どもの数を合計した数値となっており、2021年~2022年は、別々の数値となっている。



## 所内学習会から

当研究所では、海外のインクルーシブ教育に関して造形の深い研究者等を招いて講義をいただく所内学習会を開催しています。その講義の中から、上記の国以外の国の一つとして、イタリアのインクルーシブ教育の状況を取り上げます。

# イタリアのインクルーシブ教育について

令和7年2月21日と7年7月9日の2回にわたり、星美学園日伊総合研究所客員研究員(国立特別支援教育総合研究所名誉所員)の大内進先生より、「イタリアのインクルーシブ教育」についてご講義いただきました。

ここでは、その内容の一部を紹介します。

## 1. 通常の学校におけるインクルーシブ教育を支える仕組み

イタリアで、通常の学校においてインクルーシブ教育を支える仕組みは右図の通りであり、①**担任教師**の他、②**支援教師**、③**アシスタント**が障害のある子どもの指導・支援に当たっている。

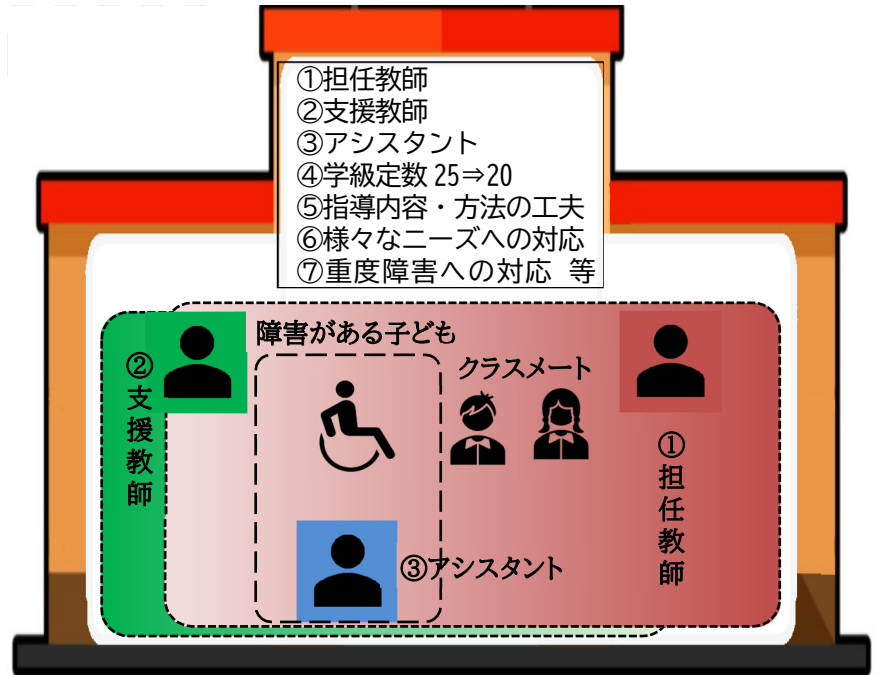
担任教師は、学級全体の運営に責任を持っている。支援教師は、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の指導及び学校生活の支援を行い、個別の指導も行う。ただし、障害のある児童生徒だけでなく担任とともに、クラス全体に対しても責任をもっている。アシスタントは、教員資格はないが、障害がある児童生徒の生活面をサポートする役割があり、障害が重度の子どもが在籍する場合などに配置されている。

④**学級定数**については、通常、学級の児童生徒定数は25～27名であるが、障害児が在籍している学級の定員は20名としている。なお、クラスメートも障害児への支援の重要な資源とされており、このことは、共に生きるという観点から双方にとって有益であるとされている。

⑤**指導内容・方法の工夫**として、授業形態については、教師主導による一斉学習は限定的で、グループ学習、協同学習、個別学習など様々な形態で、子どもの自発性・主体性を重視し、授業が柔軟に展開されている。また、幼・小学校段階では、「知識の詰め込み」より「人間形成や学び方の基本の獲得、コミュニケーションスキル、学習態度の形成等」を重視している。障害がある子どもは、個別教育計画(PEI)(※1)に基づいて学習を行い、個別指導も適宜行っているが、通常の学級の授業形態が多様で、柔軟に展開されているため、障害の有無にかかわらず共に学びやすく、個別の指導も特別視されにくい。

⑥**様々なニーズへの対応**として、イタリアでも、発達障害児への対応が大きな課題となってきた。これについて、2010年に「学習障害児教育法」が制定され、特別なニーズ(BES:Bisogni Educativi Speciali)のある学習障害(DSA)等の子どもへの適切な対応のための法整備がなされた。

⑦**重度障害への対応**としては、イタリアでは、1992年2月1日基本法104号の精神が基本であり、「障害が重くても通常の学校への在籍が原則であり、通学が困難な場合は施設内学級等で対応する。」こととなっている。このことについて、例えばジェノバの例では、重度の障害児に対して、学校と関係機関が



連携してサポートしている。学校では、前述の支援教師、アシスタントの配置の他、設備の整ったスペースを用意している。また、地域保健機関(AUSL:日本の保健所に相当)(詳細は後述)は、必要に応じて学校へ看護師を派遣している。自治体は送迎、医療具、医薬品の提供を行い、社会支援オペレーターの派遣、食事サービスの提供もしている。

なお、その子どもが、学校での全生活を在籍学級で過ごすわけではなく、個別教育計画に基づいて生活し、個別の指導や、療育機関と連携したりして活動する場合もある。

※1:障害がある子どもの教育・学習を保障するために、一定期間における指導計画を記述した個別の教育計画で、校内組織において地域保健機関(AUSL)や保護者の協力を得て作成する。

## 2. インクルーシブ教育を支える関係機関等

インクルーシブ教育を支える外部機関等として、**地域保健機関 (AUSL)**、**地域支援センター (CTS)**、**インクルージョン地域センター (CTI)** 等が挙げられる。

このうち、**地域保健機関 (AUSL)** は地域単位ですべての住民に医療・保健サービスを提供する事業者(日本の保健所に相当)である。イタリア全土に 200 余りの拠点がある。この機関は障害児への支援の要であり、医師・看護婦・PT・OT・ST・心理・SWなどのスタッフがそろっており、全障害領域をカバーし、支援教師とも連携している。さらに、この機関は、障害児の出生時あるいは障害発生時から継続的に支援を行い、学校教育期間中も支援の要として関与している。なお、障害児の入学時において、機能プロフィール(※2)の作成や個別教育計画(PEI)作成にも参画している。

**地域支援センター (CTS)** は、障害や学習障害がある児童生徒の学習指導の支援における ICT や教材の活用を強化するために設けられたものである。これは、自治体単位で組織されている教育支援センターである。**インクルージョン地域センター (CTI)** は、インクルージョンを支えるために設けられた、地域の学校、行政機関、障害者協会などで構成されるネットワークである。さまざまな資源を地域で互に利用できるようにし、良質の情報を共有することにより各学校の実践を支援し、その向上を図っていこうとすることを目的としている。そのため、このセンターは、スキルの高い教員等で構成されている。

その他、障害者団体による支援も実施されており、積極的に学校を支援している。例えば、視覚障害の場合、盲人協会や盲人図書館が、国や州の支援を受けた視覚障害教育支援サービスにより、学校を支援している。ICT の活用についても、視覚障害情報支援サービスがあり、日本の自立活動にあたる内容に対応している。また、視覚障害専門領域の指導専門スタッフを学校へ派遣し、点字や歩行、ICT 活用等の指導や相談及び支援活動を展開している。

なお、障害のある子どもの保護者及びクラスの他の保護者も、支援に参画している。障害のある子どもの保護者の参画については、障害児の機能プロフィール、個別の教育計画(PEI)の作成にあたっては、保護者あるいは親権代行者が参画することとなっている。クラスの他の保護者も、インクルーシブ教育推進の立場から校内委員会のメンバーとして参画したり、障害のある子どもの保護者との交流を行う等、積極的に支援に関与している。

※2:障害があると認定された場合、その障害の種類や程度および症状等について整理し、当該児童生徒の状態像と発達の可能性について記した書類であり、保護者の申請に基づいて作成される。この書類は、校内に協議会を組織して地域保健機関(AUSL)の担当者および保護者と協力して、対人関係、適性能力等について観察して、学校が作成する。その内容が学校教育に反映される。



## 引用・参考文献

### 各国共通

国立特別支援教育総合研究所(2021)研究所ジャーナル 第10号

国立特別支援教育総合研究所(2022)研究所ジャーナル 第11号

国立特別支援教育総合研究所(2023)研究所ジャーナル 第12号

国立特別支援教育総合研究所(2024)研究所ジャーナル 第13号

国立特別支援教育総合研究所(2025)研究所ジャーナル 第14号

文部科学省(2019)諸外国における特別支援教育の状況について,新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議資料

### 日本

中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)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)

文部科学省(2020)特別支援教育資料(平成30年度)

文部科学省(2020)特別支援教育資料(令和元年度)

文部科学省(2021)特別支援教育資料(令和2年度)

文部科学省(2022)特別支援教育資料(令和3年度)

文部科学省(2024)特別支援教育資料(令和4年度)

文部科学省(2025)特別支援教育資料(令和5年度)

文部科学省(2026)特別支援教育資料(令和6年度)

### アメリカ

U.S. Department of Education(2020)42th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act

U.S. Department of Education(2021)43th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act

U.S. Department of Education(2022)44th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act

U.S. Department of Education(2023)45th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act

U.S. Department of Education(2024)46th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act

### イギリス

Bury council(2024)Resource Provisions (RP) and SEND Units

<https://www.bury.gov.uk/social-care-and-support/child-care-and-support/children-with-disabilities/bury-send-local-offer/send-support-services/resource-provisions-rp-and-send-units>

GOV.UK(2023)Special Educational Needs and Disabilities (SEND) and Alternative Provision(AP) Improvement Plan  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/media/63ff39d28fa8f527fb67cb06/S  
END\\_and\\_alternative\\_provision\\_improvement\\_plan.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/63ff39d28fa8f527fb67cb06/SEND_and_alternative_provision_improvement_plan.pdf)

GOV.UK(2024)Guidance The engagement model Updated 15 April 2024  
[https://www.gov.uk/government/publications/the-engagement-model/the-  
engagement-model](https://www.gov.uk/government/publications/the-engagement-model/the-engagement-model)

GOV.UK(2025)Shape the future of Explore education statistics  
[https://explore-education-statistics.service.gov.uk/data-tables/fast-  
track/d47b562a-edde-4620-71e1-08dc758d6095](https://explore-education-statistics.service.gov.uk/data-tables/fast-track/d47b562a-edde-4620-71e1-08dc758d6095)

\*“special educational needs in England”で検索

水森ゆりか(2021)多様なニーズを持つ子どもが通う教育施設の質保証-イギリスにおける代替教育施設に対する評価の観点に焦点を当てて-,兵庫短期大学研究集録 No58-59 合併号

[https://www.hyogo-dai.ac.jp/research/activity/pdf/result\\_58\\_59\\_03.pdf](https://www.hyogo-dai.ac.jp/research/activity/pdf/result_58_59_03.pdf)

出井南奈帆, 浦崎源次(2016)イギリスにおける P scales 活用の課題-Mapledown School を例に-, 群馬大学教育実践研究,別刷第 33 号,P95~105

## フランス

APAJH (2023) Handicap 2023: Le guide pratique, Prat Édition

Ministère de l'Éducation nationale (2018) Guide pour la scolarisation DES ENFANTS ET ADOLESCENTS EN SITUATION DE HANDICAP 2018

[https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2019-11/guide-pour-la-  
scolarisation-des-enfants-et-adolescents-en-situation-de-handicap-1109.pdf](https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2019-11/guide-pour-la-scolarisation-des-enfants-et-adolescents-en-situation-de-handicap-1109.pdf)

Ministère de l'Éducation nationale (2020) Repères et références statistiques, 2020

Ministère de l'Éducation nationale (2021) Repères et références statistiques, 2021

Ministère de l'Éducation nationale (2022) Repères et références statistiques, 2022

Ministère de l'Éducation nationale (2023) Repères et références statistiques, 2023

Ministère de l'Éducation nationale (2024) Repères et références statistiques, 2024

## ドイツ

KMK(2020) Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen (Beschluss der KMK vom 15.10.2020)

KMK(2024)Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2023/2024

[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_Sopae\\_2023.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2023.pdf)

千賀愛,安井友康,山本理(2019)ベルリン市州フレーミング基礎学校における内的分化とステーション型授業:インクルーシブ教育の実践,北海道教育大学紀要(教育科学編)第69巻第2号

## フィンランド

石田祥代,是永かな子,眞城知己(2021)インクルーシブな学校をつくる:北欧の研究と実践に学びながら,ミネルヴァ書房  
Tilastokeskus(フィンランド統計局)(2025)

<https://stat.fi/julkaisu/cm10hgh0077g507w0qt6y99b4>

## スウェーデン

Elever i anpassade grundskolan Läsåret 2024/25 (教育庁統計資料)

<https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/beskrivande-statistik/2025/elever-i-anpassade-grundskolan---lasaret-2024-25>

石田祥代,是永かな子,眞城知己(2021)インクルーシブな学校をつくる:北欧の研究と実践に学びながら,ミネルヴァ書房

Särskilt stöd i grundskolan Läsåret 2020/21(教育庁統計資料)

<https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/beskrivande-statistik/2021/sarskilt-stod-i-grundskolan-lasaret-2020-21>

Särskilt stöd i grundskolan Läsåret 2021/22(教育庁統計資料)

<https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/beskrivande-statistik/2022/sarskilt-stod-i-grundskolan---lasaret-2021-22>

Särskilt stöd i grundskolan Läsåret 2022/23(教育庁統計資料)

<https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/beskrivande-statistik/2023/sarskilt-stod-i-grundskolan---lasaret-2022-23>

Särskilt stöd i grundskolan Läsåret 2023/24(教育庁統計資料)

<https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/beskrivande-statistik/2024/sarskilt-stod-i-grundskolan---lasaret-2023-24>

Särskilt stöd i grundskolan Läsåret 2024/25(教育庁統計資料)

<https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/beskrivande-statistik/2025/sarskilt-stod-i-grundskolan---lasaret-2024-25>

Skolverket(教育庁)

<https://utbildningsguiden.skolverket.se/grundskolan/om-forskoleklass-och-grundskola/om-anpassade-grundskolan>

Specialpedagogiska skolmyndigheten(特別支援教育庁) Funktionsnedsättningar

<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/>

## 韓国

国立特殊教育院(2021)2021年特殊教育年次報告書

[https://www.nise.go.kr/ebook/site/20210831\\_103102/](https://www.nise.go.kr/ebook/site/20210831_103102/)

国立特殊教育院(2022)2022年特殊教育年次報告書

[https://www.nise.go.kr/ebook/site/20230731\\_130419/](https://www.nise.go.kr/ebook/site/20230731_130419/)

国立特殊教育院(2023)2023年特殊教育年次報告書

[https://www.nise.go.kr/ebook/site/20230908\\_150026/](https://www.nise.go.kr/ebook/site/20230908_150026/)

国立特殊教育院(2024)2024年特殊教育年次報告書

[https://www.nise.go.kr/ebook/site/20240905\\_164806/](https://www.nise.go.kr/ebook/site/20240905_164806/)

国立特殊教育院(2025)2025年特殊教育年次報告書

[https://www.nise.go.kr/ebook/site/20250903\\_17381125434/](https://www.nise.go.kr/ebook/site/20250903_17381125434/)

## オーストラリア

NSW Department of Education(2024)NSW Disability criteria.

[https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/teaching-and-learning/disability-learning-and-support/disability-criteria/NSW\\_Department\\_of\\_Education\\_Disability\\_Criteria\\_2024.pdf](https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/teaching-and-learning/disability-learning-and-support/disability-criteria/NSW_Department_of_Education_Disability_Criteria_2024.pdf)

NSW Department of Education(2023) Annual Report 2022

[https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/en/home/about-us/strategies-and-reports/annual-reports/Annual\\_Report\\_2022\\_91548\\_FA\\_Online.pdf](https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/en/home/about-us/strategies-and-reports/annual-reports/Annual_Report_2022_91548_FA_Online.pdf)

NSW Department of Education(2022)Annual Report 2021

[https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/en/home/about-us/strategies-and-reports/annual-reports/DOE\\_Annual\\_Report\\_2021\\_20220531.pdf](https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/en/home/about-us/strategies-and-reports/annual-reports/DOE_Annual_Report_2021_20220531.pdf)

NSW Department of Education(2021)Annual Report 2020

<https://www.parliament.nsw.gov.au/tp/files/79781/Annual%20Report%202020%20of%20the%20NSW%20Department%20of%20Education.pdf>

NSW Department of Education(2020)Annual Report 2019

<https://www.parliament.nsw.gov.au/tp/files/77586/Annual%20Report%20-%20Department%20of%20Education%202019.pdf>

NSW Department of Education(2019)Annual Report 2018

<https://www.parliament.nsw.gov.au/tp/files/75902/DoE%20ARreport%202018.pdf>

## イタリア

大内進(2022)イタリアのインクルーシブ教育に学ぶ, アントネッロ・ムーラ(著), イタリアのフルインクルーシブ教育——障害児の学校を無くした教育の歴史・課題・理念(19-44), 明石書店

大内進(2025a)イタリアのインクルーシブ教育について, 国立特別支援教育総合研究所所内学習会資料

大内進(2025b)イタリアのインクルーシブ教育について②(-指導支援の実際を中心に-), 国立特別  
支援教育総合研究所所内学習会資料



## 国別調査班・執筆者

本冊子は、国別調査班の皆様から提出いただいた国別調査に係る報告書をもとに、下記の執筆者が作成したものです。なお、所属、職名等は、令和7年度時点のものです。

### 国別調査班

#### アメリカ班

吉利 宗久(特任研究員・岡山大学教授)

#### イギリス班

横尾 俊(研究所総括研究員・所内協力メンバー)

河原 麻子(研究所研究員・所内協力メンバー)

#### フィンランド班

渡邊 あや(特任研究員・津田塾大学教授)

#### スウェーデン班

是永 かな子(特任研究員・高知大学教授)

#### ドイツ班

千賀 愛(特任研究員・北海道教育大学札幌校教授)

#### 韓国班

李 熙馥(特任研究員・順天郷大学校研究教授)

#### オーストラリア班

山中 冴子(特任研究員・埼玉大学教授)

#### フランス班

田尻 由起(特任研究員・東洋大学人間科学総合研究所客員研究員)

### 執筆者

#### 研究企画部

金子 健((命)国際担当部長)

#### インクルーシブ教育システム推進センター(国際担当)

久保山 茂樹、伊藤 由美、佐藤 利正、冠 雄祐

## 発行元

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

研究企画部

金子 健 ((命) 国際担当部長)

ウェルビーイングS & I センター (国際担当)

(旧 インクルーシブ教育システム推進センター)

〒239-8585 横須賀市野比5-1-1

TEL : 046-839-6803

URL : <https://www.nise.go.jp/wsi/>

令和8年6月発行