東京学芸大学教育実践研究　第21集　pp. 43-52，2025

# インクルーシブ教育の国際的動向と日本におけるインクルーシブ教育の推進

## ―― 特別支援教育をめぐる動向を踏まえて ――

守屋　仁香*・橋本　創一**・小柳　菜穂*

（2024年11月18日受理）

MORIYA, K., HASHIMOTO, S. and KOYANAGI, N.; International Trends in Inclusive Education and the Promotion of Inclusive Education in Japan: *In Light of Trends in Special Needs Education*.　ISSN 2759-4858

This study reviewed international trends in inclusive education, and the promotion of inclusive education in Japan regarding the education of children with disabilities. It also refered the efforts of Western countries to consider the future promotion of inclusive education in Japan. Even before the Salamanca Statement in 1994, which is said to be the first explicit statement of inclusive education internationally, there were international movements on children's rights.This statement triggered the spread of the ideas of inclusion and inclusive education, which was followed by the adoption of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) in 2006 and the Sustainable Development Goals (SDGs) in 2015, pledging to "leave no one behind". In Japan, education for children with disabilities has a long history. In preparation for the ratification of the CRPD, the concept of an "inclusive education system for building a cohesive society" was formulated. This study reviewed the efforts of inclusive education in Italy, the Netherlands, and the United States, and each country has developed the approach in its own way. Each country needs to pursue inclusive education in its own context. In Japan, in the context of inclusive education, discussions often focus on the education of children with "disabilities". However, it is necessary to consider how to meet diverse educational needs that are not limited to "disabilities", in line with the concept of the social model, and with reference to the efforts of other countries as well as Western countries.

KEY WORDS : Inclusive Education, Special Needs Education, Diverse Educational Needs

* *The United Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University*
** *Support Center for Special Needs Education and Clinical Practice on Education, Tokyo Gakugei University*

### 1．はじめに

2006年の国連総会で採択され，2008年に発効した障害者の権利に関する条約（以下，障害者権利条約）に基づき，各国でインクルーシブ教育に関する様々な取組が行われている。

日本は2014年にこの「障害者権利条約」を批准し10年が経過した。2022年８月には，スイスのジュネーブで，障害者権利条約の日本の建設的対話が開かれ，同年９月に国連障害者権利委員会から日本政府へ総合所見（勧告）が出され，教育分野においてもさらなるインクルージョンが求められている。

本稿は，インクルーシブ教育に関する国際的動向や障害のある子どもの教育に関する日本国内の動向を概観し，

* 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科
** 東京学芸大学　特別支援教育・教育臨床サポートセンター

さらには，欧米諸国の取組について諸研究や事例等を踏まえながら，今後の日本におけるインクルーシブ教育の推進について考察することを目的とする。

なお，本文中で，例えば，障害のある子どもが通う学校について，養護学校，特殊学校，特別支援学校，特別な学校等，異なる標記をしているが，基本的に当時の呼称や引用した文献の表記に従うこととした。

## ２．インクルーシブ教育の国際的動向

### ２．１　サラマンカ声明（宣言）以前の国連での子どもの権利に関する歴史的変遷

サラマンカ声明（宣言）以前の国連での子どもの権利に関する歴史的変遷は，以下のとおりである。

表１　国連での子どもの権利に関する歴史的変遷

| 年 | 国際的動向 | 備考 |
|---|---|---|
| 1948年 | 世界人権宣言 | すべて人は，教育を受ける権利を有する |
| 1959年 | 児童の権利に関する宣言 | 子どもは子どもとしての権利を有する |
| 1979年 | 国際児童年 | 世界の子どもの問題を考え，解決に向けて取り組もうという意識を高め，子どもの人権を包括的に保障するための枠組み作りが本格化 |
| 1989年 | 児童の権利に関する条約（子どもの権利条約）<br>※1994年日本批准 | 障害のある子どもの社会への参加にむけた方向性が示される |
| 1990年 | 万人のための教育世界会議 | 万人のための教育（EFA: Education for All）<br>全ての人に基礎教育を提供することを世界共通の目標とする |
| 1993年 | 障害者の機会均等化に関する基準規則 | 義務教育を実施している国では，最重度の障害を含め，あらゆる種類とあらゆる程度の障害を持つ女子・男子に教育が提供されるべきである |

1948年国連総会で採択された世界人権宣言第26章1項において，「すべて人は，教育を受ける権利を有する」と規定されている。1959年，国連総会において「児童の権利に関する宣言」が採択された。さらには，その20年後の1979年を「国際児童年」として定め，改めて世界の子どもの問題を考え，解決に向けて取り組もうという意識を高め，子どもの人権を包括的に保障するための枠組み作りが本格化した。1989年国連総会にて「児童の権利に関する条約（子どもの権利条約）」が採択され，1990年に発効した。日本は，1994年にこの「子どもの権利条約」を批准した。この条約の第29条において児童の教育は「児童の人格，才能並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること」を指向すべきであると規定された。さらに第23条において，「締約国は，精神的又は身体的な障害を有する児童が，その尊厳を確保し，自立を促進し及び社会への積極的な参加を容易にする条件の下で十分かつ相応な生活を享受すべきであることを認める」とし，障害のある子どもの社会への参加にむけた方向性が示された。（外務省（2007）児童の権利に関する条約[1] 参照）

1990年，タイのジョムティエンで「万人のための教育世界会議」が開催され，「万人のための教育（EFA: Education for All）」をスローガンとして，全ての人に基礎教育を提供することを世界共通の目標とするという国際的コンセンサスが形成された。

1993年に国連総会で決議された「障害者の機会均等化に関する基準規則」の規則６教育では，「政府は障害を持つ児童・青年・成人の統合された環境での初等・中等・高等教育機会均等の原則を認識すべきである。政府は障害を持つ人の教育が教育体系の核心であることを保障すべきである。」とし，「多様な障害を持つ人のニーズを満たすためのアクセシビリティと支援サービスが提供されるべきである。」や「義務教育を実施している国では，最重度の障害を含め，あらゆる種類とあらゆる程度の障害を持つ女子・男子に教育が提供されるべきである。」とも記載されている。（障害保健福祉研究情報システムWebサイトに掲載された長島修氏訳[2] 参照）

### ２．２　サラマンカ声明以後の国連でのインクルージョンに関する歴史的変遷

サラマンカ声明以後の国連でのインクルージョンに関する歴史的変遷は，以下のとおりである。

表２　国連でのインクルージョンに関する歴史的変遷

| 年 | 国際的動向 | 備考 |
|---|---|---|
| 1994年 | サラマンカ声明 | インクルージョン，インクルーシブ教育の捉え方を宣言 |
| 2000年 | 万人のための教育（EFA）ダカール行動枠組み | EFAに向けて，国際社会が教育分野で取り組む具体的目標の設定 |
| 2006年 | 障害者権利条約<br>※2014年日本批准 | 障害者の権利の実現のための措置など |
| 2015年 | 持続可能な開発のための2030アジェンダ | 地球上の「誰一人取り残さない（leave no one behind）」ことを誓う |

### ２．３　特別なニーズ教育における原則，政策，実践に関するサラマンカ声明ならびに行動の枠組み

1994年にユネスコとスペイン政府がスペインのサラマンカ開催した特別なニーズ教育に関する世界会議において，「特別なニーズ教育における原則，政策，実践に関するサラマンカ声明ならびに行動の枠組み（Salamanca Statement on principles, Policy and Practice in Special Needs Education and a Framework for Action）」が採択された。この「サラマンカ声明」はインクルーシブ教育を国際的に初めて明示した文書であった（嶺井，2021）[3]。下記のように教育におけるインクルージョン，インクルーシブ教育の捉え方を宣言している。

・すべての子どもは誰であれ，教育を受ける基本的権利をもち，また，受容できる学習レベルに到達し，かつ維持する機会が与えられなければならず，
・すべての子どもは，ユニークな特性，関心，能力及び学習のニーズをもっており，
・教育システムはきわめて多様なこうした特性やニーズを考慮にいれて計画・立案され，教育計画が実施されなければならず，
・特別な教育的ニーズをもつ子どもたちは，彼らのニーズに合致できる児童中心の教育学の枠内で調整する，通常の学校にアクセスしなければならず，
・このインクルーシブ志向をもつ通常の学校こそ，差別的態度と戦い，すべての人を喜んで受け入れる地域社会をつくり上げ，インクルーシブ社会を築き上げ，万人のための教育を達成する最も効果的な手段であり，さらにそれらは，大多数の子どもたちに効果的な教育を提供し，全教育システムの効率を高め，ついには費用対効果の高いものとする。

さらに，各国政府に対しては，以下を要求し，勧告している。

・個人差もしくは個別の困難さがあろうと，すべての子どもたちを含めることを可能にするよう教育システムを改善することに，高度の政治的・予算的優先性を与えること，
・別のようにおこなうといった競合する理由がないかぎり，通常の学校内にすべての子どもたちを受け入れるという，インクルーシブ教育の原則を法的問題もしくは政治的問題として取り上げること，
・デモンストレーション・プロジェクトを開発し，また，インクルーシブ教育に関して経験をもっている国々との情報交換を奨励すること，
・特別な教育的ニーズをもつ児童・成人に対する教育設備を計画・立案し，モニターし，評価するための地方分権化された参加型の機構を確立すること，
・特別な教育的ニーズに対する準備に関する計画・立案や決定過程に，障害をもつ人びとの両親，地域社会，団体の参加を奨励し，促進すること，
・インクルーシブ教育の職業的側面におけると同じく，早期認定や教育的働きかけの方略に，より大きな努力を傾注すること，
・システムを変えるさい，就任前や就任後の研修を含め教師教育計画は，インクルーシブ校内における特別なニーズ教育の準備を取り扱うことを保障すること。

（国立特別支援教育総合研究所訳　サラマンカ声明[4] 参照）

### ２．４　「万人のための教育（EFA）」ダカール行動枠組み

2000年にセネガルのダカールで開催された世界教育フォーラムでは，「万人のための教育（EFA）」ダカール行動枠組みが採択され，国際社会が教育分野で取り組む，以下の具体的目標が設定された。

（1）最も恵まれない子供達に特に配慮を行った総合的な就学前保育・教育の拡大及び改善を図ること。
（2）女子や困難な環境下にある子供達，少数民族出身の子供達に対し特別な配慮を払いつつ，2015年までに全ての子供達が，無償で質の高い義務教育へのアクセスを持ち，修学を完了できるようにすること。
（3）全ての青年及び成人の学習ニーズが，適切な学習プログラム及び生活技能プログラムへの公平なアクセスを通じて満たされるようにすること。
（4）2015年までに成人（特に女性の）識字率の50％改善を達成すること。また，全ての成人が基礎教育及び継続教育に対する公正なアクセスを達成すること。
（5）2005年までに初等及び中等教育における男女格差を解消すること。2015年までに教育における男女の平等を達成すること。この過程において，女子の質の良い基礎教育への充分かつ平等なアクセス及び修学の達成について特段の配慮を払うこと。
（6）特に読み書き能力，計算能力，及び基本となる生活技能の面で，確認ができかつ測定可能な成果の達成が可能となるよう，教育の全ての局面における質の改善並びに卓越性を確保すること。

（文部科学省（2001）国際教育協力懇談会第3回懇談会資料2別紙1[5] 参照）

### ２．５　障害者の権利に関する条約（障害者権利条約）

障害者の人権及び基本的自由の享有を確保し，障害者の固有の尊厳の尊重を促進することを目的として，障害者権利条約が2006年に国連総会において採択され，

2008年に発効した。日本は2007年に条約に署名し，2014年に批准した。この条約の第24条は教育に関するものであり，以下のように規定されている。

**第24条　教育**

締約国は，教育についての障害者の権利を認める。締約国は，この権利を差別なしに，かつ，機会の均等を基礎として実現するため，障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する。当該教育制度及び生涯学習は，次のことを目的とする。

(a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ，並びに人権，基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。

(b) 障害者が，その人格，才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。

(c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。

2　締約国は，1の権利の実現に当たり，次のことを確保する。

(a) 障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づいて無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。

(b) 障害者が，他の者との平等を基礎として，自己の生活する地域社会において，障害者を包容し，質が高く，かつ，無償の初等教育を享受することができること及び中等教育を享受することができること。

(c) 個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。

(d) 障害者が，その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けること。

(e) 学問的及び社会的な発達を最大にする環境において，完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられること。

（外務省（2014）障害者の権利に関する条約　第24条[6]より一部抜粋）

## 2．6　持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals: SDGs）

持続可能な開発目標（SDGs）とは，2001年に策定されたミレニアム開発目標（MDGs）の後継として，2015年9月の国連サミットで加盟国の全会一致で採択された「持続可能な開発のための2030アジェンダ」に記載された，2030年までに持続可能でよりよい世界を目指す国際目標である。17のゴール・169のターゲットから構成され，地球上の「誰一人取り残さない（leave no one behind）」ことを誓っている（外務省，2015）[7]。

この持続可能な開発のための2030アジェンダにおいて，教育に関しては，以下のように記載されている。

我々は就学前から初等，中等，高等，技術，職業訓練等のすべてのレベルにおける包摂的で公正な質の高い教育を提供することにコミットする。性，年齢，人種，民族，に関係なくすべての人々が，また障害者，移民，先住民，子供，青年，脆弱な状況下にある人々が社会への十全な参加の機会を確保するために必要とされる技能や知識を獲得するめの生涯学習の機会を有するべきである。安全な学校及び結束力のある地域社会や家族等を通じ，国が人口ボーナスを享受できるようにすることにより，我々は，子供や若者に彼らの権利と能力を完全に実現するための育成環境を提供するよう努める。

（外務省（2015）持続可能な開発のための2030アジェンダ（和文仮訳）[8]より一部抜粋）

17のゴールのうち，目標4が教育に関するものとなっており，「すべての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を確保し，生涯学習の機会を促進する」ことが目標に掲げられている。

## 2．7　2020年ユネスコのグローバル エデュケーション モニタリング レポート

2020年ユネスコに設置された独立チームにより発行された「グローバル エデュケーション モニタリング レポート」において，「インクルージョンと教育」がテーマとなった。そこで記された主要なメッセージは以下である。

・アイデンティティ，バックグラウンド，そして能力は教育の機会を左右する。
・差別，ステレオタイプ化，偏見のメカニズムは，排除の危機に直面しているすべての学習者にとって似通ったものである。
・前進は見られるが，多くの国々では取り残された人々に関するデータの収集や報告，データの活用が行われていない。
・何百万人もの人々が学ぶ機会を逃している。
・教育におけるインクルージョンにとって重要な障壁は，その達成が可能で望ましいものであるという信念の欠如である。
・一部の国々がインクルージョンへ移行する一方，分離教育はいまだ広く行われている。
・財政は最もそれを必要とする人たちを対象とする必要がある。
・教員，教材，学習環境は多様性を受け入れることの利点を無視していることが多い。

（ユネスコ（2020）グローバル エデュケーション モニタリング レポート概要（日本語サマリー）[9]より一部抜粋）

## ３．日本におけるインクルーシブ教育の動向

### ３．１　特殊教育から特別支援教育，障害者権利条約批准までの歴史的変遷

日本における障害のある子どもの教育に関する歴史的変遷は，以下のとおりである（文部科学省（2017）[10] 及び田中ら（2019）[11] 参照）。

### ３．２　日本におけるインクルーシブ教育システム

日本においては，障害者権利条約の批准に向けて，2012年に文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会[12] 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。本報告では，「共生社会」，「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム」の考え方や，「インクルーシブ教育システムの定義」等について，以下

表３　日本における障害のある子どもの教育に関する歴史的変遷

| 年 | 日本国内の動向 | 備考 |
|---|---|---|
| 1878年<br>（明治11年） | 京都盲唖院設立 | 日本で最初の盲・聾教育機関 |
| 1923年<br>（大正12年） | 盲学校及び聾唖学校令制定 | 全国に盲・聾学校の設置を義務化 |
| 1941年<br>（昭和16年） | 国民学校令公布・施行 | 身体虚弱児，知的障害児の学級・学校の編成 |
| 1946年<br>（昭和21年） | 大和田国民学校に養護学級が開設 | 戦後最初の特殊学級の復興 |
| 1947年<br>（昭和22年） | 教育基本法・学校教育法の公布 | 盲学校・聾学校・養護学校への就学の義務化。ただし重度の障害者に対しては就学免除・就学猶予の措置が執られ，ほとんどの場合就学が許可されなかった |
| 1979年<br>（昭和54年） | 養護学校就学義務化（及び訪問教育の本格実施） | 前年に就学猶予，就学免除が原則として廃止されたことにより，重度重複の障害者も養護学校に入学できるようになる。一方普通学級からの障害児の排除も見られた |
| 1993年<br>（平成5年） | 学校教育法施行規則の一部改正 | 「通級による指導」制度化 |
| 2002年<br>（平成14年） | 学校教育法施行令の改正 | 就学制度改正により，就学基準に該当する児童生徒について，その障害の状態に照らし，就学に係る諸事情を踏まえて，小学校又は中学校において適切な教育を受けることができる特別の事情があると市町村の教育委員会が認める場合には，小・中学校に就学させることができるよう就学手続を弾力化 |
| 2005年<br>（平成17年） | 発達障害者支援法制定 | すべてのライフステージにおいて，発達障害のある方の自立及び社会参加に資するようその生活全般にわたる支援をはかり，もってその福祉の増進に寄与すること |
| 2006年<br>（平成18年） | 学校教育法施行規則の一部改正 | 通級による指導の対象は，自閉症と情緒障害が分けられるとともに，LD，ADHDが新たな対象となる |
| 2006年<br>（平成18年）<br>2007年<br>（平成19年） | 学校教育法等改正<br>特別支援教育の本格的実施 | ・「特殊教育」から「特別支援教育」へ<br>・盲・聾・養護学校から特別支援学校<br>・特別支援学校のセンター的機能<br>・小中学校等における特別支援教育など |
| 2007年<br>（平成19年） | 障害者権利条約署名 | インクルーシブ教育システムの理念，合理的配慮など |
| 2009年<br>（平成21年） | 文部科学省初等中等教育局長通知（平成21年2月3日付け20文科初第1167号） | 特別支援学級の対象に自閉症を明記 |
| 2011年<br>（平成23年） | 障害者基本法改正 | 障害者権利条約への対応<br>（十分な教育が受けられるようにするため可能な限り共に教育を受けられるよう配慮，本人・保護者の意向を可能な限り尊重など） |
| 2012年<br>（平成24年） | 中央教育審議会初等中等教育分科会報告 | 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進<br>（就学相談・就学先決定の在り方，合理的配慮，多様な学びの場の整備，教職員の専門性向上など） |
| 2013年<br>（平成25年） | 障害者差別解消法制定 | 合理的配慮提供の法的義務など<br>就学制度改正（「認定就学」制度廃止，総合的判断（本人・保護者の意向を可能な限り尊重）など） |
| 2014年<br>（平成26年） | 障害者権利条約批准 | － |

のように記載されている。

・「共生社会」とは，これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が，積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは，誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い，人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。このような社会を目指すことは，我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である。

・障害者の権利に関する条約第24条によれば，「インクルーシブ教育システム」（inclusive education system，署名時仮訳：包容する教育制度）とは，人間の多様性の尊重等の強化，障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ，自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下，障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり，障害のある者が「general education system」（署名時仮訳：教育制度一般）から排除されないこと，自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること，個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。

・共生社会の形成に向けて，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り，その構築のため，特別支援教育を着実に進めていく必要があると考える。

・インクルーシブ教育システムにおいては，同じ場で共に学ぶことを追求するとともに，個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して，自立と社会参加を見据えて，その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる，多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級，通級による指導，特別支援学級，特別支援学校といった，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。

### ３．３　「インクルーシブ教育システム」と「インクルーシブ教育」の定義

上述のとおり，日本において「インクルーシブ教育システム」とは，主に「障害のある者とない者がともに学ぶ仕組み」と捉えられている。一方で，サラマンカ声明にも記されているとおり，国際社会において「インクルーシブ教育」は障害に限ったものではない。さらに，原田（2016）[13]は，日本のインクルーシブ教育は障害を個人モデルとして捉え，サラマンカ声明のいうインクルーシブ教育は障害を社会モデルとして捉えているとし，両者の根底にあるモデルの違いを指摘している。「個人モデル」（または，「医学モデル」）は，障害を器質的・生物学的な意味における障害（impairment）と結び付けて捉えようとする考え方で，「社会モデル」は，障害を社会現象（disability）として捉え，その原因を学校や社会の中にあるバリアに求める考え方である。

石谷ら（2024）[14]は，「日本ではインクルーシブ教育を障害児教育の延長上に議論することが多い。しかし，インクルーシブ教育とは障害だけでなく社会的・文化的・宗教的な背景や階層，性別，性的指向性などを理由に人と人のとの間に境界線を引かず，等しくその価値を認める態度であり多様な教育的ニーズを持つすべての子どもたちを包摂する。」と述べている。

インクルーシブ教育については，多様な定義，捉え方が存在するが，黒田（2007）[15]は，「世界銀行，ユネスコの主要文書からは，全ての学習者はそれぞれ個別の教育ニーズを有しているという基本的な認識の上に，インクルーシブ教育を，学習者の障害をも含んだ多様性を積極的に評価し，これを教育の質の改善にもつなげられるように，障害児のみではなく，全ての学習者を巻き込んで，教育システム全体を変革していく過程である，という定義が読み取れる」としている。

また，眞城（2021）[16]は，「インクルージョンには全世界で統一された制度的定義が存在しない」と指摘した上で，「教育におけるインクルージョンについて日本や北欧の現在の学校教育制度の構築状況を背景にして端的に定義すれば以下のように表現することができる。すなわち，教育におけるインクルージョンとは“教育的ニーズの多様性を包含する範囲を拡大するプロセスであり，それをその方向性を持った学校制度の継続的改善と変容の過程に位置付けた状態”である。」としている。さらに，「教育におけるインクルージョンの考え方の重要性は，既存の教育制度を前提にするのではなく，つねに現在の学校制度を問い直しながら子どもの教育的ニーズの多様性を包含する方策を模索し続けることこそにある」としている。

### ３．４　国連障害者権利委員会による対日審査の総合所見（勧告）

2022年８月に，スイスのジュネーブで，障害者権利条約の日本の建設的対話が開かれ，同年９月に国連障害者権利委員会から日本政府へ勧告（総括所見）が出された。教育に関する記載は以下のとおりである。

委員会は，以下を懸念する。

(a) 医療に基づく評価を通じて，障害のある児童への分離された特別教育が永続していること。障害のある児童，特に知的障害，精神障害，又はより多くの支援を必要とする児童を，通常環境での教育を利用

しにくくしていること。また，通常の学校に特別支援学級があること。

(b) 障害のある児童を受け入れるには準備不足であるとの認識や実際に準備不足であることを理由に，障害のある児童が通常の学校への入学を拒否されること。また，特別学級の児童が授業時間の半分以上を通常の学級で過ごしてはならないとした，2022年に発出された政府の通知。

(c) 障害のある生徒に対する合理的配慮の提供が不十分であること。

(d) 通常教育の教員の障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）に関する技術の欠如及び否定的な態度。

(e) 聾（ろう）児童に対する手話教育，盲聾（ろう）児童に対する障害者を 包容する教育（インクルーシブ教育）を含め，通常の学校における，代替的及び補助的な意思疎通の様式及び手段の欠如。

(f) 大学入学試験及び学習過程を含めた，高等教育における障害のある学生の障壁を扱った，国の包括的政策の欠如。

障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）に対する権利に関する一般的意見第4号（2016年）及び持続可能な開発目標のターゲット4.5及び4（a）を想起して，委員会は以下を締約国に要請する。

(a) 国の教育政策，法律及び行政上の取り決めの中で，分離特別教育を終わらせることを目的として，障害のある児童が障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）を受ける権利があることを認識すること。また，特定の目標，期間及び十分な予算を伴い，全ての障害のある生徒にあらゆる教育段階において必要とされる合理的配慮及び個別の支援が提供されることを確保するために，質の高い障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）に関する国家の行動計画を採択すること。

(b) 全ての障害のある児童に対して通常の学校を利用する機会を確保すること。また，通常の学校が障害のある生徒に対しての通学拒否が認められないことを確保するための「非拒否」条項及び政策を策定すること，及び特別学級に関する政府の通知を撤回すること。

(c) 全ての障害のある児童に対して，個別の教育要件を満たし，障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）を確保するために合理的配慮を保障すること。

(d) 通常教育の教員及び教員以外の教職員に，障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）に関する研修を確保し，障害の人権モデルに関する意識を向上させること。

(e) 点字，「イージーリード」，聾（ろう）児童のための手話教育等，通常の教育環境における補助的及び代替的な意思疎通様式及び手段の利用を保障し，障害者を包容する教育（インクルーシブ教育）環境における聾（ろう）文化を推進し，盲聾（ろう）児童が，かかる教育を利用する機会を確保すること。

(f) 大学入学試験及び学習過程を含め，高等教育における障害のある学生の障壁を扱った国の包括的政策を策定すること。

（外務省（2022）障害者権利委員会による第１回政府報告に関する総括所見（和文仮訳）[17] より一部抜粋）

窪島（2023）[18] は，インクルージョン概念をめぐる障害者権利条約そのものと権利委員会の齟齬について次のように指摘する。「障害者権利条約は，特殊学校・特殊学級など障害児の特別の制度について肯定も否定もしていない。つまり判断は保留され，加盟諸国に委ねられたともいえる。にもかかわらず，権利委員会は，フル・インクルージョンの立場から「勧告」を発出した」。前述した，日本における障害のある子どもの教育に関する歴史的変遷からも明らかなように，日本は1878年に盲・聾教育機関が誕生し，特殊教育から特別支援教育と発展する過程において，重度重複障害児に対しても教育を保障するよう制度を整えてきた。窪島（2023）[18] は，こうした世界的に見ても早くから重度の障害児の教育保障に取り組んできた日本の歴史的経過からも，重度の障害のある子どもや発達障害の子どもをそのニーズに応じて特別な条件と専門性を持って教育的に指導することが必要であるということについて一定の価値意識が国民に形成されていると指摘するとともに，日本におけるインクルージョンについて「特殊教育を排除するフル・インクルージョンではなく，特殊教育を内包するインクルージョンとして現実的に発展する展望を持つことができる」と述べている。

日本のインクルーシブ教育を検討する上で，他国の取組について知ることは必要である。青山（2022）[19] は，「インクルーシブ教育は様々な要素が複合的に織りなす重層的な取組である。日本型インクルーシブ教育の構築を目指し今後検討すべき論点として，通常の教育との「融合」や通常の教育の改革を基盤とした取組，これまでの日本における取組の中で何が起きているのかを明らかにする具体的な検討そして他国の取組をこれらの論点と重ね合わせて検討することを抽出した。これらの論点についてこれからの研究を進めていくことが課題で

ある。」と述べている。他国の取組について，Meijerら（1994）[20]は，諸外国のインクルーシブ教育に向けたアプローチについて，3つのタイプに分類している。まず，①非分離を強調した単線型政策のイタリア，スウェーデンである。また，②大規模な特殊学校システムである複線型政策のオランダ，ドイツ，ベルギーである。そして，③柔軟な教育システムである多線型政策のデンマーク，イギリス，アメリカ合衆国である。

そこで，上記①からイタリア，②からオランダ，③からアメリカ合衆国を選択し，それぞれの動向や特徴的な取組について概観する。

## ４．欧米諸国におけるインクルーシブ教育の展開

### ４．１　イタリアの動向

橋本（2021）[21]や藤原（2010）[22]によると，イタリアにおいては1960年代末の社会運動の高まりを背景に，学校教育における障害児の分離についての議論が高まった。加えて，1970年代に入ると法改正が行われ，1975年当時教育省補佐官であったフランカ・ファルクッチ氏よりファルクッチ特別委員会が設立され，新しい学校の在り方についての報告の後，1977年法律517号により小中学校障害児学級の廃止とそれに伴う学級編成，教員配置，学校への専門職介入等の施策が規定された。藤原（2010）[22]は，この“特殊学級の廃止”が法制化された法律517号について，「ここで注意したいのは，義務教育として20年代に認定されていた通常の学校に設置されていた聾学級（1928年４月26日第1297法）及び盲聾の学童の義務教育（1928年２月５日第577法第175条）の廃止と，全ての子どもの通常学級学習権保障であり，“特殊学級の禁止ではない”という点である。とはいえ既に保障されていた特定の障害者の義務教育に関する法を廃案にし，障害のある全ての子どもに学習権を認め，それは通常の学級で実行されるとしたことで，これまで認知されていなかった障害のある子どもにも門戸が開かれたのである。結果，通常の学校では特殊学級が編成されず，通常の学校で他の生徒と同様に学ぶことを希望する子どもは，直接通常の学級に入り，希望しない子どもは既成機関で学習生活を送るようになる。」と述べている。橋本（2021）[21]は，「イタリアにおいては一貫して国レベルで教育におけるインクルージョンが展開され，現在も障害の程度及び種別にかかわらず，すべての児童生徒は通常学級で学習することが原則となっている。」と述べ，加えて，「学級編成については，障害のある児童生徒が在籍する学級では児童生徒数が20人以下に規定されており，障害のある児童生徒が在籍する学級では，授業において教科教師と支援教師の２人で，20人以下の児童生徒を指導する。」と説明している。

### ４．２　オランダの動向

ドイツで始まりオランダで広がった，一人ひとりを尊重しながら自律と共生を学ぶオープンモデルの教育，イエナプランがある。椎野ら（2014）[23]によると，イエナプランは，1920年代にドイツのペーター・ペーターセンによって創始され，1960年代にオランダで全国的に紹介され，1970年代以降オランダ教育改革の代表的なモデルとされるほどの影響力を持つようになった。さらに，椎野ら（2014）[23]はイエナプラン教育の特徴について次の4つを示している。①子どもたちがアクティブであること，②子どもたちが一緒に仕事（work）＝学習をすること，③異年齢（３学年）のグループを作ること，④生きる学びを行うことである。特に③３学年の異年齢グループを作ることについては，「学校は小さな社会である。違う年齢の子どもが一緒にいることで，小さいとはどういうことか，できないとはどういうことかを学ぶ。同学年の中では強くなく，できないことがある子どもも，下の学年の子を世話する中では自分は色々なことができるのだとわかる。３学年にすることで子どもたちはじっくりお互いに知り合うことができ，１年ごとにメンバーが入れ替わってもクラスの文化が保持される」とその意義について説明している。こうしたイエナプランを行っている学校を実際に訪問した久保（2008）[24]は，日本の子どもたちの様子を現地の子どもたちの様子を比較した上で，イエナプラン教育について，「イエナプラン教育は，子どもをユニークなかけがえのない価値を持つ個として尊重するところから始まる。そして，個が尊重される共同社会の形成をめざして働く人間を育成する場所として学校は存在している。だから，生徒と生徒，教師と生徒が，相互に尊重しあう環境をつくりながら，個の自立を育むことと，他者との関係の在り方を学ばせることが，教育活動全体を通して行われていた。」と述べている。

### ４．３　アメリカ合衆国の動向

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

アメリカ合衆国では，障害のある子どもに対しては，連邦法によって無償で適切な教育を行う場合，「最少制約環境」の条項に基づき，可能な限り障害のある子どもが障害のない子どもと共に教育を行うことが目指されている。このため，障害等のある子どもの95%が，「通常の学校（regular school）」に就学しており，残りの5%の子ども達は，「特別な学校（special school）」，「寄宿施設」，「家庭・病院」，「矯正施設」等で教育を受けている。アメリカ合衆国では，個別教育計画（Individual Education Plan: IEP）を策定する時に，子どもが週に何時間（どの割合で）を通常の学級で過ごし，障害に応じた特別な指導を何時間受けるのかが明記される。

（国立特別支援教育総合研究所（2019）諸外国におけるインクルーシブ教育システムに関する動向―令和元年度国別調査から―[25] より一部抜粋）

## 5．インクルーシブ教育に関する考察及び今後の展望

黒田（2022）[26] は，今後インクルーシブ教育をどのように進めていくべきかについて，「インクルーシブ教育が国際社会からのトップダウンのイデオロギーとしてではなく，各国における教育に関する社会的文化的伝統に対して，十分な柔軟性をもつ政策理念として，各国政府に受け入れられることが重要である。（中略）国際規範を金科玉条のように提示するだけではなく，各国の実情や個別の学習者のニーズに適合した，その国なりのインクルーシブ教育の導入努力を進めることで，インクルーシブ教育の現場への定着はより確実なものになっていくであろう。」と述べている。

各国において，その国のコンテキストに沿ったインクルーシブ教育の在り方を追求する必要がある。日本では，早くから重度重複障害児の教育を保障し，教育分野に限らず保健医療や福祉の分野とも連携してきたこと等から，障害児に対する教育方法等の専門性や多職種連携のノウハウ等は，今後のインクルーシブ教育の推進においても活かすことができるであろう。そうした日本がこれまで培ってきたものを活かしつつ，日本の状況にあったインクルーシブ教育の推進について検討していく必要がある。

一方，日本においては，特殊教育から特別支援教育，インクルーシブ教育システムと変遷していく中で，インクルーシブ教育を障害のある子どもの教育を中心として議論することが多いが，国際的に見ると「障害」に限ったものではなく，一人ひとりの子どもは異なる存在であるという前提に立った上で，多様な教育的ニーズに応えていこうとするものである。さらには，「障害」を議論するさいに，器質的・生物学的な個人のものとする「個人モデル」の考え方ではなく，社会現象として捉える「社会モデル」の考え方を広く一般化していく必要もあるだろう。すなわち，インクルーシブ教育の文脈において，「障害」に限らない多様な教育的ニーズに対し，“子ども”を変えるのではなく，学校や制度といった，子どもを取り巻く“環境”が変わることが求められているのである。宇野（2020）[27] が指摘するように，日本ではこれまで「みんな一緒に」「同じようにできる」ことが重視される教育環境にあったとも言える。学校や学級という一つの集団を構成している子ども一人ひとりは，誰一人同じではない異なる存在であるということを前提としながら，多様な教育的ニーズにどのように応えていくか具体的に検討していかなくてはならない。文部科学省（2012）[12] の言う，「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い，人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会」である共生社会の形成を目指すのであれば，子どもにとって小さな社会であると言える，“学校”も，「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い，人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の学校」にする必要があるのではないだろうか。

また，他国と日本の取組と比較検討することは，日本のインクルーシブ教育の推進について示唆を得ることにも繋がるため，本稿ではイタリア，オランダ，アメリカ合衆国の取組を概観した。今後は，例えば発展途上国等の欧米諸国以外の諸外国の取組等も踏まえながら，日本の強みを活かしながら，日本の状況にあったインクルーシブ教育を検討していくことが必要である。

## 文献


1） 外務省総合外交政策局人権人道課：児童の権利に関する条約，2007. https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jido/pdfs/je_pamph.pdf（参照：2024/11/14）

2） 障害保健福祉研究情報システム：障害者の機会均等化に関する基準規則，日本語版. https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/intl/standard/standard.html（参照：2024/11/14）

3） 嶺井正也：インクルーシブ教育の原点を確認する―サラマンカ宣言から25年―，専修大学教職教育研究，1，1-10，2021.

4） 国立特別支援教育総合研究所：サラマンカ声明. https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html（参照：2024/11/14）

5） 文部科学省：「ダカール行動枠組み」の目標，国際教育協力懇談会第3回懇談会，資料2，別紙1，

2001.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/002/shiryou/011202_c_1.htm（参照：2024/11/14）
6）外務省：障害者の権利に関する条約，第24条，2014.
https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html（参照：2024/11/14）
7）外務省：持続可能な開発目標SDGsとは，2015.
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/about/index.html#about_sdgs（参照：2024/11/14）
8）外務省：持続可能な開発のための2030アジェンダ，和文仮訳，2015.
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/pdf/000101402.pdf（参照：2024/11/14）
9）ユネスコ：グローバル エデュケーション モニタリング レポート概要，インクルージョンと教育，2020.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_jpn（参照：2024/11/14）
10）文部科学省：特別支援教育に関する基礎資料，2017.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/10/30/1397004-14-1_1.pdf（参照：2024/11/14）
11）田中真秀・佐久間邦友：日本における特別支援教育の制度変容―政策や学習指導要領から見る特殊教育から特別支援教育への変遷―，川崎医療福祉学会誌，28（2），501-509，2019.
12）文部科学省：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. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm（参照：2024/11/14）
13）原田琢也：日本のインクルーシブ教育システムは包摂的（インクルーシブ）か？―サラマンカ宣言との比較を通して―，法政論叢，52（1），73-85，2016.
14）石谷宏行・長尾悠里・赤木和重：公立イエナプラン教育校の設立過程に見るインクルーシブ教育の可能性：福山市立常石ともに学園設立をめぐる議会・教育委員会の議事録・会議録の分析から，神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要，17（2），25-38，2024.
15）黒田一雄：障害児とEFA―インクルーシブ教育の課題と可能性―，国際教育協力論集，10（2），29-39，2007.
16）眞城知己：教育におけるインクルージョンの概念―学校との関係から，石田祥代・是永かな子・眞城知己：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，19-34，ミネルヴァ書房，2021.
17）外務省：第１回政府報告に関する障害者権利委員会の総括所見，和文仮訳，2022.
https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100448721.pdf（参照：2024/11/14）
18）窪島務：障害者権利委員会「勧告」とインクルージョンの国際的議論の動向，日本の科学者，58（9），6-12，2023.
19）青山新吾：日本型インクルーシブ教育の構築に向けて―動向と課題―，ノートルダム清心女子大学紀要，人間生活学・児童学・食品栄養学編，46（1），1-14，2022.
20）Meijer, C. J. W., Pijl, S. J., & Hegarty, S. (Eds.)：New perspectives in special education: A six-country study of integration, London, Routledge, 1994.
21）橋本鈴世：イタリアにおけるインクルーシブ教育―現状と課題―，第67回日本小児保健協会学術集会，若手企画シンポジウム，80（3），307-311，2021.
22）藤原紀子：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，24，67-77，2010.
23）椎野信雄・上谷香陽：オランダのイエナプラン教育とオランダ社会のかかわりについて，文教大学国際学部紀要，25（1），41-51，2014.
24）久保礼子：オランダにおけるイエナプラン教育の展開―自立と協働を育む教育―，日本教育学会大會研究発表要項，67，220-221，2008.
25）国立特別支援教育総合研究所：諸外国におけるインクルーシブ教育システムに関する動向―令和元年度国別調査から―，2019.
https://www.nise.go.jp/nc/news/2020/0215（参照：2024/11/14）
26）黒田一雄：インクルーシブ教育のグローバルガバナンスと特別支援教育―その相克と連携可能性―，アフリカ教育研究13，3-11，2022.
27）宇野宏幸：「海外の実践から日本型インクルーシブ教育を考える―子どもの多様性，学校の多様性をふまえて―」報告，LD研究，29（3），162-164，2020.