

III

インクルーシブ教育システムの 国際的動向

2024年3月にサラマンカ宣言から30周年を記念した国連の会議と報告が出された。

そこでは、改めて依然として障害をはじめ様々な理由で多様性が包含されず、教育から排除された子どもが世界中にあふれていることへの懸念が示された。

インクルーシブ教育は、概念要素に「多様性」「プロセス」「社会的公正」などの共通要素があるものの、その具体的様相は各国の教育制度の整備状況によって異なるし、それゆえに異なる教育制度をすべて網羅した統一的定義は理論的に困難である（眞城, 2021）。教育制度一般からの排除が特定属性を保有することが理由となる場合（例：障害があるために教育対象から除外される；女性であることを理由に教育機会が制限される）もあれば、反対に特定属性を保有しないことが理由となる場合（例：一定以上の社会階層に所属していないと教育機会が得られない）もあることを念頭におけば、教育における多様性包含を目指す教育におけるインクルージョンは、国や宗教などの違いによって定義を統一させられないことが理解できるはずである。

20世紀末から21世紀にかけて国連が目指す教育は、あらゆる多様性を包含した「質の高い教育」を万人に提供することである。サラマンカ宣言に至る過程での「子どもの権利条約」、そしてタイで採択された「万人のための教育（EFA: Education for All）」というスローガンの延長上に1994年のサラマンカ宣言は位置づけられる。この宣言によってインクルーシブ教育が世界的に知られるようになったが、直後の20年ほどの期間には主に従来の統合教育同様の説明が多くなされた。

日本では現在でもこの視点からの理解が少なくない。障害者権利条約第24条（教育）について障害者権利委員会が補注をした一般注釈 No.4（2016）を読んで、インクルーシブ教育を障害のある子どもとない子どもが共に学ぶことと同義であると理解した人は少なくないはずである。しかし、この表現には同一般注釈の中で言及されている前提がある。すなわち、世界中で障害のある子どもの多くが教育機会を得られておらず、あるいは質の低い教育しか受けられていないとの問題への認識が根底にあるということである。障害のない子どもが受けている教育の質に比して障害のある子どもが受けている教育が、十分に専門的な養成を受けていない教師が従事したり、教員以外の職員だけで指導していたり、施設や設備が劣悪であったり、障害に応じた適切な教材や合理的配慮が用意されていないために子どもの持つ学習能力が効果的に伸長させられていなかったり、通常よりも低い達成基準しか設定されていないなど、総じて公平な教育機会となっていない場合が世界中に依然として多いことが障害者権利委員会の強い懸念点なのである。

インクルーシブ教育について気をつけなければならないのは、「障害のある子どもとない子どもが共に学ぶ」ことだけに限定してとらえられやすいことである。Hodkinson（2024）は、「子どもが面する（周囲からの）態度や（学習）環境よりも共に学ぶことが重視される」点で20世紀末の統合教育論からのインクルーシブ教育の定義は許容し難いと指摘している。もちろん、共に学ぶことが否定されているのではないし、学齢期にかかわらず社会のあり方の上でも意義

があるが、それだけを至上に位置づけると有無を言わず特別支援学校を否定する論となってしまう。一般の学校では提供することが困難な専門性の高い教育は、一部の障害のある子どもにとって特別学校（日本では特別支援学校）が必要とされる場合があることは障害者権利委員会の専門委員も明言している（Morris, 2021）。

日本政府に対する障害者権利委員会総括所見（2022）では、分離された特別教育の永続化をやめるように勧告がなされたが、障害者権利委員会は日本の特別支援学校を全面否定したのではない。実際、様々な国に対する障害者権利委員会による総括所見を俯瞰してみると、特別学校制度を有する国に対して日本政府に対するほどに特別教育自体に懸念を示されたのはイギリスくらいである。デンマークやスウェーデンなどに対しては、特別学校制度が明確に存在していてもそれ自体に否定的勧告はされず、問題にされたのは障害のある子どもの教育に携わる教員やその他の関連職員の質が十分ではないことや、合理的配慮の提供が明確に制度化されていないことなどであった。

こうしたことから一貫してみえてくるのは、各国の教育制度で公正な質の高い教育を障害の有無にかかわらずすべての子どもが受けられるよう、国連が求めていることである。Ainscow（2024）がサラマンカ宣言 30 周年を記念した会議で論じたように、「子どもが教育制度に合わせるのではなく、制度が子どもに合わせる」、つまり、学校制度自体を変容させて多様性を包含できるようにすることこそが国連の考え方の要諦である。

現在日本で強調されているような単に通常の小・中・高等学校等で必要な医療や合理的配慮を提供すれば解決する範囲の問題ではない。現在の日本で「インクルーシブ教育システムの構築のために特別支援教育を推進する」との視点は、部分解にはなりうるものの特別支援教育を推進すればインクルーシブ教育システムが構築できるという誤解を招く。日々の実践に心血を注いでいる教師や学校が数多くある一方で、通常学級で上手く担任ができないことを理由に特別支援学級担任に異動させたり、学校内の教員数を増やすために特別支援学級籍の児童生徒を増やしたり、日本語を母国語にしない子どもに日本語での知能検査を受けさせて特別支援学級籍にさせるなど、特別支援教育制度の不適切な運用をする自治体や管理職の例は残念ながらいくらかでもある。

障害者権利委員会総括所見で厳しい表現がなされた理由の本質もここにある。障害のある子どもへの高い専門性の担保された教育機会が否定されたのではなく、現在の日本では依然として特定属性を有する子どもが排除されやすい教育制度であることに真摯に目を向け、多様性包含を教育制度の根幹に位置づけた新しい制度開発を求められているのである。国連のインクルーシブ教育の考え方は、単純に特別支援学校や特別支援学級を全否定する論ではない。通常の小・中・高等学校と特別支援学校は、あくまでも現行の学校教育制度上の仕組みでしかなく、前者における特別支援教育の拡大も、両者の単純統合も、いずれも理論的にはその実現がインクルーシブ教育の具現化と同値とはならない。21 世紀中葉に向けて新しい理念のもとでの抜本的な学校制度の開発と実施が求められている。

【文献】

Ainscow, Mel, Every learner matters and matters equally: Making education inclusive. UNESCO, 2024.

眞城知己「インクルージョンの概念」石田・是永・眞城編『インクルーシブな学校をつくる』ミネルヴァ書房、2021年

UNESCO, The Salamanca Statement Anniversary: 30 Years of Progress? 2024. （関西学院大学 眞城知己）