

SDGs とインクルージョン

—— ユネスコ『教育における包摂と公正を確保するためのガイド』を手がかりに ——

荒川 智*

(2021年7月21日受理)

SDGs and Inclusion: UNESCO “Guide for Ensuring of Inclusion and Equity in Education”

Satoshi ARAKAWA

キーワード:SDGs4, インクルージョン, 包摂的で公正な教育, ユネスコ・ガイド

SDGsの第4目標(SDGs4)では「全ての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を保障し、生涯学習を促進する」ことが目指されている。しかし日本では、インクルーシブ(包摂的)教育を障害のある子どもの教育に関わるものと理解されることが多い。本稿ではSDGs4を受けてユネスコが採択した「ユンチョン宣言」およびそれを推進するために作成した『教育における包摂と公正を確保するためのガイド』を手がかりに、本来の包摂的で公正な教育とはどのような理念、原則に立つものであるのかを検討した。

包摂と公正の鍵のひとつは、全ての学習者を対象とすることであり、統合とは明確に区別されていることが、ユネスコの宣言やガイドで明確に示されている。さらに国連障害者権利委員会でも同様の意見を提示している。それに対し日本で議論され、文科省が進める「インクルーシブ教育システム」の施策は、障害に限定した非常に視野の狭いものであるといえる。「インクルーシブ」と言いつつ、その具体的施策はむしろ、既存の教育組織を前提とした統合に近いものと思われる。

はじめに

この数年でSDGsという用語が至るところで飛び交うようになってきている。周知のように、2015年の国連サミットでSDGs—「持続可能な開発目標」と訳されるが、“Development”を「開発」と訳すのは経済成長と環境保全の調和を一面的に強調するかの印象を与えるので、筆者は相応しくないと考える—は採択され、17の目標(ゴール)が設定された。

SDGsの第4目標(SDGs4)は「質の高い教育」で、「全ての人に包摂的かつ公正な質の高い教

*茨城大学教育学部

育を保障し、生涯学習を促進する」ことが目指されている。「包摂的な教育」とはあまり聞き慣れない用語だが、言うまでもなく「包摂的」は“inclusive”の訳であり、「インクルーシブ教育」といえば、多くの人に通じるであろう。

しかし、インクルーシブ教育という日本では「障害のある子と障害のない子が共に学ぶこと」と理解されることが多く、さらに文部科学省が進める「インクルーシブ教育システム」は、特別支援教育の施策の一環であるとする事ができる。文科省の施策の基盤となった2012年の中教審初等中等教育分科会報告で、障害者権利条約第24条「教育」の“inclusive education system”を参照しているのでやむを得ないといえなくもないが、条約の本来の趣旨は障害者を念頭にした教育のシステム(同報告では「共に学ぶしくみ」というよりは、全ての人を対象とした「包摂的教育制度」と解釈すべきである。これについては最後に再び言及する。

ところで、「包摂(的)」(inclusion, inclusive)は「排除(的)」(exclusion, exclusive)の対語である。とくに1980年代のヨーロッパを中心に、急激なグローバリゼーションや新自由主義の影響によって深刻化した、若者やマイノリティの貧困や周縁化といった社会的排除(social exclusion)を克服すべく、社会的包摂(social inclusion)の施策が展開された。日本でも民主党政権の時代に、子どもや若者の貧困、失業、ホームレスなどの問題の対策を検討する「社会的包摂推進室」が内閣府官房に設置されたことがある。

一方、インクルーシブ教育は、1994年の特別ニーズ教育に関する世界会議で採択された「サラマンカ宣言」で用いられたのを契機に、従来の統合教育(integration)に代わって世界に広がった用語である。その点では確かに障害児教育がひとつの源泉ではあるが、それだけではなく、上記の社会的包摂や、貧困層、マイノリティ層の不就学をなくすことを目指す1990年の「万人のための教育」(education for all : EFA)をその前進としており、サラマンカ宣言で言う「特別なニーズ」についても、対象は障害に限定せず、民族・言語的要因や貧困などによる学習困難を抱える子どものためのインクルーシブ(包摂的)な教育や学校(inclusive school)の構築が謳われている。

このようにインクルージョンやインクルーシブ教育は、決して障害児者だけを対象とした概念ではなく、このことはこれまでも論じてきた(荒川・越野2013, 荒川2017)。ただし今から振り返ると、サラマンカ宣言ではインクルーシブ教育の明確な定義がなされているとは言えない。その後、ユネスコは2005年と2009年にインクルーシブ教育に関する『ガイドライン』を公表し、ある程度定義を明確にさせるが(荒川2020)、SDGs4によって、「包摂的」と「公正」がセットになったことは改めて認識する必要があるだろう。

そこで本稿では、SDGs4を踏まえて2017年に作成されたユネスコの『教育における包摂と公正を確保するためのガイド』(A guide for ensuring inclusion and equity in education. : 以下『ユネスコ・ガイド』)を手がかりに、改めてSDGsが目標とするインクルージョンやインクルーシブ教育について考察したい。

1. SDGs4と「インチョン宣言」

周知のように、SDGs4には2030年までに達成すべき10の下位目標(ターゲット)が設定され

ている。簡略化して示すと以下のようになる (UN,2015)。

- 4.1 全ての女兒男児に無償・平等で質の高い初等中等教育の保障
 - 4.2 全ての女兒男児に乳幼児期のケアと早期教育へのアクセスの保障
 - 4.3 全ての女性男性に適切で質の高い技術・職業訓練・高等教育へのアクセスの保障
 - 4.4 雇用やディーセントな仕事のための適切なスキルを持つ成人の増加
 - 4.5 ジェンダー格差をなくし、障害者、先住民など弱者層の教育や職業訓練への平等なアクセスの保障
 - 4.6 全ての若者と多くの成人の読み書き計算能力の達成
 - 4.7 全ての学習者が持続可能な発展のための知識・技能を獲得することの保障
- 残り 3 つは a,b,c 表記になり、
- 4.a 障害やジェンダーに配慮した教育施設の建設と改善、および非暴力・包摂的・効果的な学習環境の提供
 - 4.b 発展途上国における高等教育入学のための奨学金の充実
 - 4.c 発展途上国における質の高い教員の確保
- (なお、4.5 と 4.a の正式な文章は後述)

これらを受けてユネスコは 2015 年 5 月に、ユニセフ、世界銀行等と共催で韓国のインチョンで世界教育フォーラムを開催し、「インチョン宣言 2030 年に向けた教育—万人のためのインクルーシブで公平な質の高い教育と生涯学習に向けて」(Incheon Declaration Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all)、さらに 12 月の総会で「2030 年に向けた教育：行動大綱」(Education 2030: Framework for Action)を採択した。

行動大綱では、「2015 年から 2030 年までの期間、よりアンビシャスで普遍的な教育アジェンダを設定した」(UNESCO, 2015, p.5)とし、上記の下位目標(ターゲット)について、詳しくその意義や方略の指標などについて述べられている。のめられている。

例えば「下位目標 4.5 : 2030 年までに、教育におけるジェンダー格差を無くし、障害者、先住民及び脆弱な立場にある子どもなど、脆弱層があらゆるレベルの教育や職業訓練に平等にアクセスできるようにする」については次のように論述されている。：

52. 貧困への注目は依然として優先課題である。なぜなら貧困はそれ自体が世界のあらゆるレベルとあらゆる地域における包摂への最大の障壁であるからである。教育への投資は収入の格差を減じ、また多くの教育プログラムは、家族や学習者が教育への財政的困難を克服するのに役立つ革新的方法を見出している。・・・

53. インクルーシブ教育を達成するために、学習者の多様性とニーズによりよく応えられるように教育制度を変革することを政策は目指すべきである。このことは平等な教育への権利を充足する上での鍵となり、パラグラフ 5 で詳述されているように、単なるアクセスだけでなく、排除され、脆弱な立場に置かれ、あるいは周縁化される恐れのある者への特別な配慮を伴いつつ、全ての生徒の

参加と達成に関わっている。(p.18) :

また「下位目標 4.a : 子ども、障害及びジェンダーに配慮した教育施設を構築・改良し、すべての人々に安全で非暴力的、包摂的、効果的な学習環境を提供できるようにする」については以下の論述がある。:

64. 「この目標は、障害の状態の背景に関わりなく、万人の学習を促進する適切な物理的インフラと安全で包摂的環境のニーズに着目する。質の高い学習環境は、すべての学習者、教師、その他の教育職員に取って本質的である。理にかなうクラスサイズを確保し衛生的な設備を提供するために、あらゆる学習環境は万人にアクセス可能で適切なりソースとインフラを持つべきである。適切な衛生設備を完備する小学校の平均パーセンテージは、126 の発展途上国において、2008 年の 59.96 から 2012 年の 68.96 に上昇しているが、最も貧しい 52 国やその他の低所得の国ではこの標準に 2 校中 1 校しか該当しない。」

65. 「少女及び女性とその学習環境において安全を感じることを確保することは、彼女らの教育を継続するための鍵となる。貧困の始まりは少女をより性的な暴力、ハラスメント、強制、いじめへの弱い立場にさせやすくする。学校に関わるジェンダー・ベースの暴力は序女子教育にとって重大な障壁となる。多くの子どもたちが学校で継続的な暴力にさらされている。: 毎年推定 2 億 4600 万人の女子と男子が、学校の中や周辺で継続的に嫌がらせやいじめを受けている。前期中等教育におけるジェンダー不平等がある国の 3 分の 2 において、それは女子が被っている。・・・」 (p.22) :

インチョン宣言は本文 20 項目であるのに対し行動大綱は 109 の項目に及んでおり、理解するのは容易ではない。そこで、この宣言の内容を推進するために、政策立案者、教育関係者に簡潔かつ具体的行動指針として作成されたのが、今回取り上げる『ユネスコ・ガイド』であるといえる。

2. 『ユネスコ・ガイド』の概要

〔序〕

序文からは以下の 2 段落を取り上げたい。

「全ての学習者を包摂し、各々の学習者が等しくまた個性化された (personalized) 教育的進歩の機会を持つことを保障することは、依然としてほとんど全ての国における大きな課題である。基礎教育へのアクセスを拡大するために過去 20 年以上にわたりなされてきた進展は推奨できるにもかかわらず、学習の障壁を最小限にし、全ての学習者が学校や他の真の包摂的 (インクルーシブ) な環境を経験するための努力がさらに必要である。」

「このことは、学習の過程や成果においてだけでなく、教育へのアクセス、参加、修了におけるあらゆる形態の排除、周縁化、不均衡、脆弱さ、そして不平等を予防し着目するステップを歩むことを含んでいる。それはまた、全ての生徒の学習の向上と民主化のための機会として、学習者の多様

性の理解を要求する。」(UNESCO, 2017, p.3)

冒頭から「全ての学習者」が包摂の対象であることが強調されている。

【1】教育におけるインクルージョンと公正

第1章は序文で述べられていることが、さらに具体的に言及される。

ミレニアム 2015 の取り組みなどによって、過去 15 年における初等教育分野でのめざましい進捗が見られたものの、まだ 2 億 6 千 3 百万人の 6-17 歳の子（多くは女子）が学校に行っていないという事実を目を向けるべきである(Global Education Monitoring Report, 2016 から引用)。

また、貧困層の子どもは一般の子どもに比べ不就学が 4 倍、初等教育の未終了者が 5 倍となっている。しかも比較的豊かな国でも、グローバリゼーションと難民の増加により不平等と格差が広がっているのは重大である。

前述の行動大綱は、不平等、とりわけジェンダーに注意を払いつつ、さらに貧困、先住民、特別ニーズ・障害の人々に焦点を宛てているとされる。

「中心的メッセージはシンプルである。：全ての学習者が重要であり、それも平等である。」しかし実践に移すとき、状況は複雑になるという。関係者の思考と実践の変化を求めるからである。それは学校におけるクラスの実践から国の政策のレベルまで同様である (p.12)。

包摂的(インクルーシブ)で公正な政策は、「生徒の抱える困難は」組織、教授法、学習環境など「教育システムそれ自体の局面から生じる」ということの承認を求める。」さらにこのことの承認は、概念の変革を求める。「個人差を固定化された問題と見なすのではなく、学習を民主化し豊かにする機会として見なす」ことが必要である (p.13)

【2】インクルージョンと公正の政策分析

第2章では、「概念」「政策の言明」「構造とシステム」「実践」の4つの次元で政策分析がなされている。その際、それぞれで4つの要点項目が挙げられている。

【次元1 概念】

「概念」の要点項目

- 1.1 包摂と公正はすべての教育政策・計画・実践を導く包括的原理である。
- 1.2 ナショナル・カリキュラムはすべての学習者に有効に対応するように企画される。
- 1.3 学習者やその家族と関わる全てのパートナーは、教育における包摂と公正を進める国の政策目標を理解しサポートする。
- 1.4 教育制度内で全ての学習者の出席、参加、達成をモニターするシステムがある。：

「包摂(インクルージョン)と公正は、個々の政策に焦点を当てると言うよりも、すべての教育

政策・計画・実践を導くべき包括的原理である。この原理は、教育が人権であり、より公正で包摂的で結束したコミュニティの土台であることを承認する。」

まさに核心となる概念である。インクルージョンは決して障害のある人に対する個別の施策ではなく、筆者の表現を使えば「通底の原理」なのである。このことは日本ではほとんど理解されていないのが現状である。

続けて、その際、平等な教育へのアクセスの保障と多様性の本質的価値と人間の尊厳の承認が重要となる。差異は積極的観点から学習の促進やジェンダー平等のための刺激であり、包摂と公正は単に学習へのアクセスだけでなく、平等な学習空間を築くことである (p.18)。

そのためには学習の定義をより広げる必要もあるという。

「学習が教師から示される知識の獲得として狭く定義される限り、学校は厳格に組織された教育課程と教授実践に閉じ込められてしまうだろう。まさに対照的に、包摂的なカリキュラムは、生徒が自分の経験を意味づけることをしながら積極的に従事するときに学習は成立するという観点に基づく。」 (p.19)

教師の役割は教授より、ガイドやファシリテートであり、それによって生徒の多様なグループが共に学ぶことを可能にする。彼らは共通の学修目標や活動の枠組みのもとでも自分のペースや方法で学べることができ、それを通して帰属意識やシチズンシップも涵養されていくのである。

ところで、教育成果のデータ収集と活用も必要となってくるが、そこには注意も必要である。なぜなら「それは単なるスキル獲得という、狭い教育観を反映する」からである。多くの国で学力テストの点数とその比較に躍起になる傾向があるが、本当に「よく機能している教育制度」は、不利益のあるグループにも配慮しながら、全ての学習者の参加と達成に焦点を当てた政策を求める」はずである。「しばしば見られるような『何を測定できるかを価値づけるよりも、何が価値づけられるかを測定する』(イギリスの特別ニーズ教育研究者 Ainscow からの引用)必要がある。」 (p.21)

重要かつ正しい指摘だと考えられるが、現実には本末転倒のことが進行していると思わざるを得ない。

【次元2 政策の言明】

「政策の言明」の要点項目

- 2.1 国の重要な教育政策文書に包摂と公正がしっかりと強調されている。
- 2.2 国、地方、学校レベルの上級職が教育における包摂と公正のリーダーシップを果たしている。
- 2.3 あらゆるレベルのリーダーは包摂的で公正な教育実践を展開する一貫した政策目標を名言する。
- 2.4 あらゆるレベルのリーダーは非包摂的、差別的、不公正な教育実践に挑戦している。

ここではまず、基本的な包摂的実践の指示（mandate）を明言する法令の重要性が述べられる。「たとえ急進的改革が望まれながら実現しないところであっても、政府レベルでの原理の言明は議論を引き起こすし、コンセンサス形成のプロセスを始めることはできる。」

特殊教育制度が維持されている国の場合、一般教育制度とは所掌する行政の部署も財政や教育課程などの管轄も別々であることが多く、まずは一般教育と特殊教育の法制の統合、すなわち単に特殊教育制度を一般教育法制の傘下に置くだけでなく、二つのシステムの併合が、さらにはそれにとどまらず、福祉・保健（公衆衛生）部門との統合も必要だとしている（p.23）。

日本では特別支援教育に関する法制は、基本的部分は学校教育法に包含されているが、福祉・保健部門との法的統合は難しそうである。

続けて、そうした法制が整備された上で、一方では、行政や学校現場のどのレベルで「より重要なのは、特定の学校の文脈で起こる学習の社会的プロセスをレビューし整理説明する（unpack）空間を提供することについてであり、そのプロセスをインフォームする行動と思考である」（Ainscowからの引用）とする。

その上で、行政や学校現場でのリーダーの役割の重要性が強調される。教師が典型的な授業の中で行う多くのことは、暗黙の知識も含め、オートマチックで直感的なレベルで起こるのであり、個々の教師には自分の実践について立ち止まり、考え、他の教師と会話する時間もほとんどない（p.25）。だからこそ「学校共同体の中での包摂的で公正な価値に関わる『包摂的文化』とコンセンサスの創造」がリーダーには期待されるというのである（p.26）。

日本でも様々な場面で「リーダーシップの発揮」が強調されるが、だからこそリーダーの質が問われることとなる。

【次元3 構造とシステム】

「構造とシステム」の要点項目

- 3.1 弱い立場の学習者への質の高い支援がある。
- 3.2 全てのサービスと施設が包摂的で公正な教育政策と実践をコーディネートする中で、学習者や家族と一緒に関わっている。
- 3.3 人的、財政的サポートが弱い立場の学習者の利益となる方法で分配されている。
- 3.4 教育における包摂と公正を進める上で、特別学校やユニットのような特別な施策に対する明確な役割がある。

次元3ではサポートやコーディネート、あるいはリソースの配分や連携などあり方がポイントになってくる。その際、脱中央集権化された体制、仕組みもいくつかの国で見られる。

「学校間の協働が学習者間の多様性に対応する個々の組織の能力を強めることができるという根拠もある。」それは特に周縁化される生徒にとっての利益につながるとともに、教員にとっても学力の劣る生徒に対する自分の実践を見直すインパクトとなる。

「その結果、学校の既存のルーティーン内では教育することが困難な生徒は、『問題のある』と見なされるのではなく、教師が自分の実践をより応答的で柔軟にするために再吟味するよう促す者と見なされる。」(p.29)

他方で、「特別学校やユニットは、より包摂的であることを模索するなら、通常学校をサポートするリソース・センターとして活動することにより、必須の役割を果たしうる。」通常の学校と特別学校やユニットの二つのセクターの共同は、少なくとも社会的孤立を最小限にすることにとって重要であり、特別学校のスタッフは、最も弱い学習者のサポートという歴史的課題を持続することが求められる。ただし、特別学校のような施設がない国については、リソースは地元の学校に配分されることになる。

なお、ここではニーズと権利と機会の区別の必要が指摘される。すなわち、全ての学習者は固有のニーズをもつ一方で、地域の学校に参加する権利も有している。親は、あまりにもしばしば「ニーズと権利の間の選択を強いられ」ており、本来なら「選択が必要となくなるような教育制度の創造が目標となるべきである」とされている (p.31)。

筆者としては全ての子どもが地域の学校に在籍することは基本的に賛成だが、では特別学校やユニットへの参加あるいはそこからの支援を選択することが、どのように位置づけられるのか、さらに検討を要すると思われる。

【次元4 実践】

「実践」の要点項目

- 4.1 学校や他の学習センターが、地域の共同体から来る全ての学習者の出席、参加、達成を促進する方略を持っている。
- 4.2 学校や他の学習センターが、未達成、周縁化、排除の危険にある学習者のサポートを提供する。
- 4.3 教師や支援スタッフは教員養成の期間に学習者の多様性に応える用意を備えている。
- 4.4 教師や支援スタッフは、包摂的で公正な実践に関する継続的な専門的研修に参加する機会がある。

ここでは、特別な支援に関わる実践のあり方が問われている。

「非常にしばしば、特殊教育の特徴 (hallmark) でありつづけてきた個別化された対応のあり方が、実際にはクラス全ての学習者を含み込む指導の形態や学校の条件から注意を逸らしている。このことは、なぜ、特殊教育から輸入された実践に依拠するインクルージョンに向けた努力が、メインストリームの設定ではありながら、分離の新たなより巧みな形態を広めていくのかを説明する助けに

もなる。」

逆説的に、支援スタッフの存在が、彼ら無しでは包摂的で公正な実践は無理であり、より多くの子が個別教育計画を必要とするのだと、多くの教師に感じさせてしまう。

これまでは、特殊教育の考えや実践をメインストリーミングの文脈に移植することが試みられてきたが、そうした「個別化された (individualized) 計画」の枠組みから クラス全体の個性化 (personalized) された学習の枠組みへの転換が必要であるとする。

「参加を最大限にし、同時にクラス全てのメンバーの学習の高いスタンダードを達成することの両方を可能にするような教室の条件を作るために、生徒間の共同を促進するアプローチの可能性の明白な根拠がある。」 (p.33)

多くの国では今や「個別化された」施策が当たり前のように捉えられているが、それを再考し、「個性化された」施策への転換を奨励している。子どもの理解と指導・支援のあり方を考える上で、不可欠なことなのかもしれない。

3. 特殊教育、特別ニーズ教育とインクルーシブ教育

前述のように、1994年のサラマンカ宣言では、特殊教育に代わる特別ニーズ教育が提唱され、その中でインクルーシブ教育が言及されていた。ただし、特別ニーズ教育とインクルーシブ教育の関係は十分に整理されておらず、両者のかかなりの部分が重なるのか、どちらかが一方を包含するのか、読み方によって違って来る面もあった。

しかし今世紀入って以降の文書においては、両者の区別の必要が強調され、特別ニーズ教育がかつての特殊教育と同じような性格（特別学校における教育）で述べられているものも見受けられる（荒川、2020）。さらには、次の「4」で取り上げる『ユネスコ・ガイド』の用語解説においては、「特殊教育」「特別な教育的ニーズ」についての定義はなされているのに対し、「特別ニーズ教育」はその項目すらなく、もはやユネスコにおいて重要な概念としては扱われなくなっているのではないかとも思われる。

このあたりも次元4の内容に反映していると思われる。

旧態依然とした特殊教育の維持については厳しい評価をしているといえるのだが、一方で次元3においては、特別学校やユニットの役割も強調している。その点はサラマンカ宣言から一貫してはいるのだが、以前のように一部の子どもには特別学校が必要であるという認識がここでは明確には読み取れないのも事実である。特別学校への否定的立場が強まったとみるべきなのか、なお検討が必要であろう。

また次元4の最後の部分は、形の上ではメインストリーム（統合）でありながら、新たな分離も生んでいるという認識が示されており、統合教育とインクルーシブ教育が似て非なるものであるという認識を示唆している。このことは今後のインクルーシブ教育を進めていく上で極めて重要であり、同時にそれは障害者権利条約の解釈においても関わってくる。最後にそのことを取り上げる。

4. インテグレーションとインクルージョン

文科省のインクルーシブ教育システムの施策は、障害者権利条約を根拠に障害のある子の教育に焦点をあてている。しかし、果たして条約は障害のある者に限定してインクルーシブ教育を想定しているのだろうか。

障害者権利条約は、批准国に2年以内の報告書提出を義務づけている。またその報告書に対する疑問や反論を含んだ「パラレルレポート」が国内の関連団体から出される。国連障害者権利委員会は、その両者を参考にしながら、条約が求める施策がどれだけ履行されているか吟味し、各締約国に「事前質問事項」を示し、その後「建設的対話」と呼ばれる協議がなされる。日本は2014年に条約を批准し、2016年に政府報告者を提出し、2020年に建設的対話をする計画がされていたが、新型コロナウイルスの影響でまだ実現していない。

ところで国連障害者権利委員会は、各国が建設的対話の際に参考にすべく様々な「一般的意見」を表明しているが、その中に「インクルーシブ教育を受ける権利に関する一般的意見第4号」(2016年)がある。その第11項目で、次のような指摘をしている。：

11. 委員会は、排除、分離、統合及びインクルージョン（包摂）の違いを認識することの重要性を強調する。排除は、生徒が直接的または間接的に、何らかの形態の教育を享受する機会を妨げられたり否定されたりするときに発生する。分離は、障害のある生徒の教育が、特定の機能障害やさまざまな機能障害に対応するために設計されあるいは使用される別の独立した環境で、障害のない生徒から孤立した形で行われるような時に発生する。統合は、障害のある人は既存のメインストリームの教育機関の標準化された要件に適合できるという理解に基づき、彼らをそうした機関に措置するプロセスである。インクルージョンは、相応する年齢層のすべての生徒に、公正な参加型の学習体験と、彼らの要求や選好に最も合致した環境を提供することに貢献するというビジョンを伴った、障壁を克服するための教育内容、指導法、アプローチ、構造及び方略の変更と修正を具体化した制度改革のプロセスを含む。たとえば組織、カリキュラム及び指導・学習方略などの構造的な変更を伴わずに障害のある生徒をメインストリーム学級に配置することは、インクルージョンを成立させない。さらに、統合は分離からインクルージョンへの移行を自動的に保障するものではない。(UN, 2016, p.3)：

これを見る限り、分離と統合については障害のある者に焦点化した定義をしているのに対し、インクルージョンは明確に「すべての生徒」を対象にした定義である。

一方『ユネスコ・ガイド』の用語解説では、次のような定義が記載されている。

- ・ インクルージョン・・・学習者の出席、参加、達成を制限するような障壁を克服することを援助するプロセス
- ・ インクルーシブ教育・・・全ての学習者に差し出される教育制度のキャパシティを高めるプロセス
- ・ インテグレーション・・・特別な教育的ニーズを持つとラベルを貼られた学習者が、適応とリソースを伴って、しかし彼らが既存の構造、態度、そして変更のない環境にフィットできるという条件の下で、メインストリームの教育環境に置かれる
- ・ メインストリーミング、メインストリーム教育・・・学習上の難題をもつ生徒を特定の時間・期間、彼らのスキルに基づいて通常学級で教育する実践
- ・ 特殊教育・・・特別な教育的ニーズを持つとカテゴライズされた生徒のためにデザインされたクラスや教授
- ・ 特別な教育的ニーズ・・・付加的サポートを必要と見なされるインペアメントを持つ子どもに関して、いくつかの国で用いられる用語」(UNESCO,2017,p.7)

インクルージョンとインクルーシブ教育の説明の違いや、統合（インテグレーション）とメインストリーミングの区別は、これまであまり一般的ではなかったので興味深いものの、あえてそのような区別や説明が必要なのか、微妙なところである。またここでは「特別な教育的ニーズ」や「学習上の難題」という用語を用いることで、統合やメインストリーミングについて必ずしも障害に限定した説明をしていない。

障害者権利委員会の定義の方が、ユネスコよりも統合やメインストリーミングに対してはさらに批判的な説明になっているといえるが、両者ともにインクルーシブ教育とそれらとを明確に区別している点は同様である。

おわりに

「障害のある子と障害のない子が共に共に学ぶしくみ」として「インクルーシブ教育システム」を提唱した2012年の中教審報告とその後の文科省の施策は、障害者権利条約に則しても、インクルーシブ教育を的確に理解しているとはいいがたい。さらにはSDGsからインチョン宣言、そして『ユネスコ・ガイド』に至る「包摂と公正」の原理に照らしてみても、その視点があまりにも狭いと言わざるを得ない。

国連障害者権利委員会の言う「組織、カリキュラム及び指導・学習方略などの構造的な変更を伴わずに障害のある生徒を通常学級に配置することは、インクルージョンにならない。さらに、統合は分離からインクルージョンへの移行を自動的に保障するものではない」という記述や、ユネスコの「適応とリソースを伴って、しかし彼らが既存の構造、態度、そして変更のない環境にフィット

できるという条件の下で、メインストリームな教育環境に置かれる」というインテグレーションの説明に照らせば、既存の通常の教育を前提に支援や合理的配慮のもとで障害のある子が障害のないこと共に学ぶという日本の「インクルーシブ教育システム」は、その用語とは裏腹に内実は「統合」の段階に留まっていると言わざるを得ない。

SDGs に即した教育の今後の展開を展望する上で、関係者のインクルージョン、インクルーシブ教育理解について、広い視野でのさらなる議論を求めたい。

引用文献

荒川智・越野和之、2013、『インクルーシブ教育の本質を探る』（全国障害者問題研究会出版部）。

荒川智、2017、「インクルーシブ教育の実現に向けて」『ノーマライゼーション』第37巻、第2号、10-13。

荒川智、2020、「特別ニーズ教育とインクルーシブ教育」、高橋智・加瀬進監修『現代の特別ニーズ教育』（文理閣）。

UN, 2015, Sustainable Development Goals. Goal 4 Quality Education.

<https://www.undp.org/sustainable-development-goals#quality-education>

UN, 2016, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education.

http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en

UNESCO, 2015, Education 2030 Framework for Action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all, Paris.

UNESCO, 2017, A guide for ensuring inclusion and equity in education, Paris.