

インクルーシブ教育と障害による固有のニーズ

—— ユネスコの三つの刊行物(2021)を手がかりに ——

荒川 智*

(2022年8月24日受理)

Inclusive Education and Specific Needs caused by Disabilities: From 3 Publications of UNESCO

Satoshi ARAKAWA

キーワード:インクルーシブ教育 障害 学習環境 マイノリティ 貧困

ユネスコが推進するインクルーシブ教育は、その対象を障害のある人に限定せず、様々なマイノリティや弱者層を含め、すべての人を対象に、その差異と多様性を尊重し学習への参加を保障しようとするものである。そのこと自体は非常に重要であるが、他方で、障害による固有のニーズは単に差異や多様性に解消されるものではない。

本稿では、ユネスコが2021年に刊行したインクルーシブ教育に関する3つの刊行物『幼児期対策』『生涯学習対策』『学習環境対策』を取り上げ、そこにおいてインクルーシブ教育との関係で、障害をどのように捉え位置づけているのか検討し、障害による固有のニーズとは何かを考察するものである。

障害による固有のニーズを単に障害特性で説明するような孤立的な理解ではなく、ジェンダー、エスニシティなどの複合的脆弱性、とりわけ貧困との負の連鎖が他のマイノリティよりも顕著に表れやすい点を考慮して、ニーズの具体的な中身とそれへのマルチセクターの対応を検討すべきであることが示唆された。

はじめに

ユネスコの多くの文書で示されるインクルーシブ教育は、その対象を障害のある人に限定せず、種々のマイノリティや弱者層で学習から排除されやすい人を含め、すべての学習者を対象としている(荒川、2013など)。この点でまず、文科省が進める「インクルーシブ教育システム」が「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」とされ、対象が限定されていることとは対照的である。

また障害者権利条約第24条では、就学前から高等教育・職業教育までを含め、あらゆる段階の教育システムを対象にインクルーシブと形容されているのに対し、日本のインクルーシブ教育シス

*茨城大学教育学部

テムは、基本的には初等中等教育段階の一部である特別支援教育の枠内で、いくつかの施策（交流及び共同学習や特別支援学校のセンター的機能など）の組み合わせにとどまっている。

このように二重の意味で対象が限定されているのであり、インクルーシブ教育の理念について改めて議論が必要である。インクルーシブ教育はすべての人を対象とすべきであり、差異や多様性の尊重と学習への参加の保障がキー概念となっている。

ただしその一方で、障害のある人の教育的ニーズについては、単に差異や多様性に解消されたり埋没したりしてはならない固有のものがあることにも留意する必要がある。

SDGs 4やインチョン宣言では「すべての人にインクルーシブ（包摂的）かつ公正な質の高い教育を保障」することが掲げられているが、その下位目標では特にジェンダーと障害、貧困、先住民などが排除されやすい弱者層やグループとしてとして挙げられている（UNESCO, 2017, p.3~4）。

それを受け、ユネスコの2017年の文書でも、これらのグループが弱い立場の学習者として位置づけられているが、障害に関しては特別学校（special school）との関連で他のグループとはやや異なる扱いをしているものの、とくに固有のニーズについて取り上げられているわけではない（荒川、2021）。

そこで本稿では、2021年に出された以下の3つの文書を下に、ユネスコが障害（単にインペアメントだけでなく活動と参加の困難）をどのように捉え位置づけているのか検討し、障害による固有のニーズについて考察したい。

- ・ 『幼児期のケアと教育におけるインクルージョン』（以下『幼児期対応策』）（UNESCO, 2021a）
- ・ 『都市におけるインクルーシブな生涯学習：弱者グループのための政策と実践』（以下『生涯学習対策』）（UNESCO, 2021b）
- ・ 『障害のある学習者を質の高い学習環境へ歓迎する—インクルーシブ教育に向けて動いている国々をサポートするツール』（以下『学習環境対策』）（UNESCO, 2021c）

1. 様々な弱者グループと障害

まず、『幼児期対応策』および『生涯学習対策』での弱者グループと障害の位置づけをしてみる。

(1) 『幼児期対応策』

この文書では、幼児期の教育等の重要性を次のように認識している。

「教育におけるインクルージョンは、生涯学習の基盤が構築され、基本的価値と態度が形成されるためには、早期からスタートしなければならない。学習と発達における不平等は小学校が始まる前から出現する。子どもの小学校が始まるときになってインクルージョンに着目し始めるのでは、まさに遅すぎるのである。」（UNESCO, 2021a p.1）

「質の高い幼児期のケアと教育（以下、ECCE；early childhood care and education）におけるインクルージョンは、とりわけ不利な家庭の子どもにとって重要である。それは、幼児期に始まる

教育システムにおけるインクルージョンの全体的ビジョンを設定すること、ECCEを政府の優先課題にすること、アットリスクにある（家庭に対する）ペアレント・プログラムと幼児期介入プログラム（ECI；early childhood intervention）を提供すること、教師教育とマルチセクションの継続的な協働を通してインクルーシブな指導アプローチを進めることによって推進されることができると述べている。」（p.2）

世界銀行の2010年の報告でも「質の高いECCEが家庭での不利を補償し、不利な子どもがより有利な子どもと平等に強力な生活のスタートを切れるようにすることが証明されている」と述べている（p.3）。

では「アットリスク」や「不利」とは具体的には何を指しているか。

まず、「貧困は排除の最も顕著な要因を代表する」のであり、富裕層の子どもと最貧層の子どもでは就学前教育への参加率は7倍の格差があることを挙げている。また「居住地も相対的な排除要因であり、都市部と田舎では2.5倍の格差があること、「たとえ田舎の子どもがECCEサービスを受ける場合でも、しばしば訓練されていない職員に不適切な施設でケアされている」としている。この他、「両親の教育レベル、エスニシティ、言語、障害の状態が子どものECCEへの低い参加率に影響している」（p.4）と述べている。

推進すべき具体的政策として政府がすべき16の施策が挙げられているが、そのうち障害に焦点を当てているのは、3番目の障害者権利条約の批准と実行、8番目の「発達の遅れの疑いのある子ども、および発達の遅れや障害がある子どもを識別し、プログラムを提供するために、ECIの政策、方略、そして法律を策定する」（p.5）ことである。

結論として次のように述べられている。

「ジェンダー、貧困、居住地、エスニシティ、言語、法的身分、発達の遅滞、障害といった排除の要因の結びつきから生じる問題を経験するかもしれないすべての排除された子どもの固有のニーズに応えることが必要であることが、世界中で経験されている。対応は、周縁化、差別、分離、そしてラベリングを拒絶する、すべての人のためのインクルージョンという広い枠組みでなされなければならない。」（p.6）

障害は無視や軽視されているわけではないが、あくまで不利の一つ、排除を生み出す背景の一つに位置づけられている。

（2）『生涯学習対策』

こちらの文書における弱者の位置づけはどうであろうか。

前文ではまず、この間のCOVID-19パンデミックによって、多くの人の学習機会が奪われ、弱者はさらに弱い立場に置かれているという事態に触れた上で、次のように述べられている。

「インクルーシブな学習は、しばしばインクルーシブ教育の観点から議論されてきたがジェンダー、社会・経済的地位、エスニシティ、その他の要因に関わりなく、すべての子どもの初等中等教育への権利および高等教育への平等なアクセスのような問題として、インクルーシブな生涯学習はフォーマルな教育システムを越えた平等な学習機会に依拠するものである。」（UNESCO, 2021b, p.6）

障害が「その他の要因」に括られているのは気になるものの、この文書では、先の『幼児期対策』よりも障害が明確に位置づけられている。本章で具体的に取り上げられている弱者グループとは「移民、アットリスクの若者、デジタル上排除される人々、障害のある人などを含む」(p.10)。

グループごとの抱える問題、ニーズ、課題の違いにも注目している。

「デジタル上排除される人びと」とは、ICTの環境とスキルの欠如によって学習から排除される人びとであるが、インクルーシブ教育における最近の新たな課題でもあり、ユニークな観点であるといえる (p.319)。

「アットリスクの若者」とは実際にはニート (NEETs) を想定し、学校から職場への移行支援に関する総合的なプランを通じたニートの予防と、すでに教育・雇用・訓練から脱落している若者への関与が求められる (p.320)。

移民・難民については、その要因は紛争、災害など多様であり、特に移動してきたばかりの人々に対して、彼らの様々な背景の違いを考慮しながら、新しい環境・言語に慣れるための基本的サービスへのアクセスと質の高い教育の確保が求められる。

また高齢者に関しては、都市の生涯学習の政策でしばしば見過ごされてきたもので、むしろこれからの変革の出発点と位置づけられている (p.321)。

これらのグループとならんで障害のある人々についても、最上位というわけではないが、独自の問題として位置づけられている。

2. 『生涯学習対策』における障害の位置づけ

同文書の第4章が、「持続可能な都市：障害のある人のインクルージョン、公正、および生涯学習」である。

それによれば、1994年のサラマンカ宣言、2006年の障害者権利条約、さらにそれ以降の様々な取り組みが国連やユネスコでなされ、また各国でも色々な政策が打ち出されてきているが、インクルーシブ教育の進展は教育的排除、差別、機会の欠如によって依然として阻まれている。例えば2018年のユネスコの統計によると、25歳以上の非障害者は障害のある人より50%以上長い教育年限を有している。

「この章では、障害者が直面し人間発達を妨げる排除の経験に着目する。と同時に政府、機関、社会によって見過ごされがちな貧困と障害の連関性についても着目する。」(UNESCO, 2021b, p.175)

「排除の文脈では、障害者は極端に弱い立場にある。実際に“彼らは明らかに貧困な生活をし、高い割合で暴力、無視、非難の経験をし、あらゆる危機に晒された地域社会において最も周縁化されている(ことを国連の文書も示している)”。」(p.177)

貧困と障害の関係はすでに1990年代から認識されている「にもかかわらず、国際的ガイドラインや国の公的政策を通しては、この関係を考慮し軽減するためにほとんど何もなされておらず、このことが世界の何百万の人々に影響しているにもかかわらず依然として無視されている」。また、このような貧困と障害の危険なサイクルは、彼らの健康問題によって打ち破るのをさらに困難にして

いる (p.184)。そして以上のことは、発展途上国特有の問題ではなく、先進国でも同様なのである (p.188)。

こうした文脈から、「包摂的 (インクルーシブな) 発展」 (inclusive development) の概念が 21 世紀に入り形成されてくると言う。

「包摂的發展は、包摂されるグループや個人およびウェルビーイングと社会から広範に排除されるグループと個人を詳査する持続的プロセスを意味する。」

この概念は、さらに「持続的都市」の概念とも関係してくる。

「持続的都市と包摂的發展は提携した概念である。：両者とも、データを関連付け、社会的、政治的、経済的プロセスを理解する新しい方法を導入する。両者はまた、“誰が特定の財から利益を受けるか”そして“どのようにしてエンパワーから周縁化されるのか”といった問いを生じさせる。」

したがって、持続可能な発展を実行する都市は、包摂的發展の概念を採用すべきなのである (p.186)。

加えて、「持続的都市は包摂的でアクセシブルの両方でなければならない。それらが分かちがたい相互依存的な概念である以上は」。また、インクルージョンとアクセシビリティは「原理」である一方で、都市の包摂性がアクセシビリティに依存する以上は、アクセシビリティは権利でもある (p.190)。

「(さらには) 安全は物理的アクセシビリティを超えるものである。：それは、ウェルビーイングの感覚と人があらゆる種類の危険な状態にないという現実性を含む。この意味では、アクセシビリティの質は、障害者が様々な文脈で体験する安全の程度によって評価される。」

「他方で自律性は、人が様々な空間、リソース、用具を用いるために有している自由と (全体的でないし部分的) ケイパビリティに関係する。」 (p.196)

しかし、アクセシビリティはインクルージョンや生涯学習にとって重要だが、その概念は十分に理解され、具体化されていない。たいていは表面的で、物理的アクセシビリティにとどまっているのが実情であるという (p.208)。

以上のように、障害のある人の生涯学習を推進していく上で、包摂的發展、持続的都市、アクセシビリティ、安全という概念を結びつけながら、以下のような結論と推奨策を提言している。

「結論 1. 障害のある人は社会の周縁にとどまっている。」

ここでは、「排除と闘う」「貧困を減じる」「障害者の声を聞く」「排除」の概念を定めるという 4 つの推奨策が出されている。特に 4 番目については次のように強調する。

「国際的な文書や学術的出版物は「インクルージョン」の概念に焦点を当てる傾向がある。排除の概念は依然として包摂的政策、運動、アプローチの背景にとどまっている。しかし、インクルージョンを推進するためには、排除との闘いが必要である。したがって、排除の概念の明確な理解が至急なされなければならない。排除は障害者の実際の生活において具体化されるからである。」 (p.206)

「結論 2. 障害者は彼らの権利のシステムティックな無視を経験する。」

ここでは、「態度的な障壁と闘う」「複合的脆弱性への社会的注意を与える」「障害者に対する暴力の研究の促進」の 3 つの推奨策が打ち出される。

「ジェンダー、人種、性的志向、犯罪歴などのような、より態度的障壁を生じさせる他の差異と結びついている障害者に、社会的注意が向けられるべきである。」

「これまで、この（暴力の）問題の調査はほとんどなされていない。包摂的文化にコミットする包摂的都市は、この問題についての科学的調査を進めるべきである。」(p.207)

「結論 3. 我々は『私たち抜きに私たちのことを決めないで』のモットーを奉じなければならない。」

貧困層と同様に障害のある人たちも沈黙を強いられている場合が多く、彼らの声を聴取し、反映させるシステムや組織の構築が提言されている。

「結論 4. ウェルビーイングと QOL を改善する適切な情報を集める。」

障害者権利のオブザーバー組織や、障害のある有能な専門家が運営するサポートの「イニシアティブセンター」の創設によってアクセシビリティを具体化が奨励されている。(p.208)

全体的に特に目新しいと言える提言内容には思えないが、それは、障害のある人のインクルージョンやインクルーシブ教育が期待されるほどの前進をしていないということの反映であるとも言えよう。とくに「複合的脆弱性」や暴力の問題など、障害（だけとはいわないが）固有の問題としてより注視すべきことである。

では最後の『学習環境対策』では、どのような提言がなされているであろうか。

3. 『学習環境対策』の提言

(1) インクルーシブ教育の正当性と一貫性のためのエリア

この文書では、前稿で取り上げた 2017 年の文書 (UNESCO,2017) と同様に SDGs4 実現という課題意識が前面に出されていると同時に、COVID-19 の影響によって、15 億人の学習者が学校でのクラスターの影響を受け、20%が学校から排除がされていること、途上国の 40%はパンデミックの危険へのサポートができていないことが、最初に指摘されている (UNESCO, 2021c, p.1, p.3)。

その上で続いて、障害がキーとなる障壁であることが強調される。9300 万から 1 億 5000 万と推定される障害のある子の 80%は途上国に住んでいること、学校へ通えない子は同世代の 2.5 倍に及ぶこと、ジェンダーや貧困などとの障壁と結びつくとさらに増幅されること例に挙げ、障害のある子の教育への権利を保障するために、排除、差別、不平等との闘いは鍵なのであるとする。

「なぜインクルーシブ教育制度を発展させるのか？」という自問に対し、障害者権利条約に関する国連障害者権利委員会の「インクルーシブ教育を受ける権利に関する一般意見第 4 号」(2016 年) や SDGs4 で示すように、インクルーシブ教育は平等な教育の提供の中心的課題であり、すべての学習者と社会に利益をもたらすものであるとする。なぜならそれには教育的、社会的、経済的な正当性があるからである。教育的正当性とは、個人差に応える指導法の発展によって包摂的で多様で刺激に富む環境へのアクセスを保障することで、すべての人の「神経可塑性」(neuroplasticity)

による人間の発達をもたらすからである。社会的正当性とは、差異への態度の変化をもたらし、そのことが非差別的社会の基礎となっていくからである。経済的正当性とは、おそらく特殊教育の維持より低コストであり、障害のあるなしにかかわらず、すべての人が学習を修了しキャリアを得ることで、経済的にも貢献するからである。

その上で、「一貫した活動を可能にするエリアの特定」がなされ、下図のようなダイアグラムで示されている。

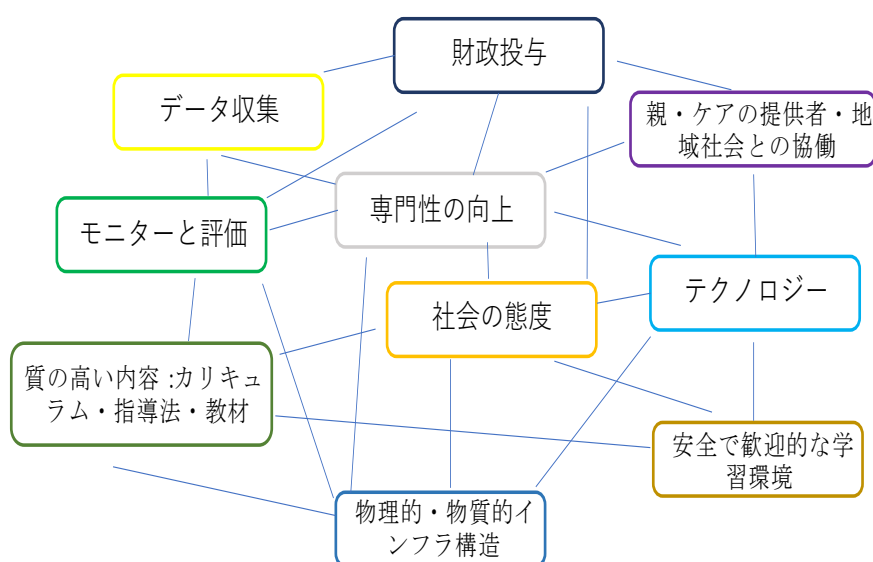


図 教育システムをインクルーシブにする10のキーのエリア

(UNESCO,2021c,p.4)

「各エリアは別々のものとして示されているが、すべてをカバーするシステムの出現を可能にする相互作用でもあることを意味する。」相互作用に欠けると、あるいは不十分だと活動の一貫性を損なうとして、相互作用の重要性が強調される。

「例えば、たとえインクルーシブなプログラムのための予算が増えたとしても、モニターや評価、質の高いデータ収集、専門性の向上が欠けたら、学習者は排除され続ける。しかし、もしすべてのエリアで働くステークホルダーが知見の共有と協働を通して積極的に相互に作用すれば、システムの一貫性は改善されるだろう。」

活動の内容は SDGs4 の方向で調整され、こうして、すべての学習者が歓迎され支援される教育のインクルーシブな制度につながるというのである (p.3~4)。

(2) 各エリアにおける活動ポイント

続いて、10のそれぞれのエリアが他のエリアとどのように関連するか、エリアごとにダイアグラムで示されている。それぞれのエリアでの行動するポイントについて、特に重要と思われる記述を要約する。

【データ収集と分析の強化】

家族調査、国勢調査、行政データなどを含む学校内外のデータが収集・分析される。とくに子どものファンクショニングの基礎データ収集の重要性である。子どものラベルはむしろスティグマや否定的態度に繋がるので注視が必要である (p.5)。

【インクルージョンへの財政投与】

「インクルーシブ教育は特殊教育よりコスト的に有効になり得るし、無職の障害者のための長期的な社会・経済的コストを減らすこともできる。」ただし、適切な財政は、正確でタイムリーなデータ、ステークホルダー間の有効な協働、インクルーシブ教育のモニターがないと不十分にもなる (p.6)。

【社会の中での肯定的態度の育成】

「多くの国で、障害は依然として否定的にみなされている。障害を取り巻くスティグマは、障害のある若者が、学習できないし教育する価値がないとみなして軽視する多くの原因となり得る。」スティグマの主たる要因には、早期からの分離による障害についての知識や経験のなさ、障害の隠蔽等が挙げられるが、インクルーシブ教育は、彼らが学習でき質の高い教育の価値があることを証明できる。

なお、社会的態度は政策決定にも影響を与え、教師や政治家なども態度形成のプロセスの一部として役割をはたす。もちろん「肯定的態度だけで包摂的モデルを形成するわけではないが、そのプロセスの重要な部分である」 (p.7)。

【親、ケアの提供者、地域社会との協働】

「学校インクルージョン・チーム」「学校リーダーシップチーム」を作ること、校長や地域のメンバーとのワークショップを開催することが推奨される (p.8)。

【専門性の向上を可能にし、改善する】

教員の養成段階と現職教育が重要ではあることは言うまでもないが、研修の計画段階で教員も参画すること、養成段階でのインクルーシブな理念や指導法を位置づけることが肝要である (p.9)。

【質の高い内容の保証】

カリキュラムの編成と実施がキーとなる要因であるが、そこでは障害の専門家、NGO や障害団体、そして教師がその過程に関与することで重要な役割を果たす。また継続的なアセスメントは重要だが、それは形成的なものであるべきで、形成的アセスメントは最も強力な介入の一つで、それが指導の柔軟性につながる (p.10)。

【学校をアクセス可能にする】

ユニバーサルデザインによる学校建築と移動手段の確保、とりわけ田舎での移動・通学は障害のある人が直面する大きな困難であること。また、どうしてもアクセスが不可能ないし困難な場合の遠隔・ハイブリッドの学習も整備する必要がある。これについては交通省や地方交通ネットワークとの協働も求められる (p.11)。

【学校環境をすべての学習者に安全かつ歓迎的にする】

いじめ、仲間はずれ、セクハラ 不公平などの問題は根強く、「学校は、生徒に他の文化、宗教、エスニシティ、セクシャリティ、そして障害について学ぶ機会を与えながら、多様性を祝福する場所であるべきである」。人間の多様性について学ばせることは、学校が安全で歓迎的になるだけでなく、多様な社会の形成にもつながる。

同時に、周縁化され弱い立場の学習者を支えるアセスメント、サポート・システムの構築も不可欠で、とくにスクール・カウンセラー、医療関係者、セラピストなどのサポートスタッフの役割は大きい (p.12)。

【ポテンシャルでデジタルな（ノン・デジタルも）テクノロジーの実現】

テクノロジーはインクルーシブな学習環境を作るツールであり、デジタル・リテラシーと技術変化への適応力は今日の本質的な生活スキルとなって。しかしこうしたデジタル・テクノロジーの利点は明らかだが、アクセスの平等が損なわれないようにすべきである。

コロナ禍による休校や遠隔授業で、何百万の学習者がデジタル手段から排除されている。とりわけ障害や貧困家庭で、リモート授業の参加が不可能なものが多く、遠隔授業はすべての学習者に配慮すべきである (p.13)。

【有効なモニターと評価】

テスト結果や予算についてだけでなく、態度、指導法、歓迎度などシステム全体の評価がなされ、改善のイニシアティブとなることが求められる (p.14)。

(3) それぞれのエリア同士の相互関係

この文書では上述の各エリア同士の相互関係の重要性が強調されている。ここではインクルーシブ教育の構築にとってとくに重要と思われる「財政投与」「質の高い内容」「専門性向上」「歓迎的な学習環境」「ケア提供者、地域社会との協働」の5つのエリアを取り上げ、それぞれが他のエリアとどのような相互関係があると説明されているか見てみよう。

財政投与

- ・ 質の高い内容・・・教育スタッフはインクルーシブな実践のための養成・研修を必要とし、それに予算を投じなければならない。；予算はインクルーシブな教室の中での質の高い内容へのアクセスを改善する。ICTや補助器具にも向けられる。
- ・ 専門性向上・・・予算は教師の養成・研修とインセンティブを与えるために使われる。良い教育・研修を受けた教師によって収集されたデータは、さらなる予算投与をもたらす。
- ・ 安全で歓迎的な学習環境・・・財政投与は、とりわけ脱中央集権的で学校リーダーシップチームによってコントロールされるならば、インクルーシブな学校環境の設計と建築に活用される。
- ・ 親、ケア提供者、地域社会との協働・・・脱中央集権的な財政投与は、一方で定期的なチェックを必要とするが、PTA等のような地域社会内のステークホルダーによって統制されることが可能である。(p.6)

親、ケアの提供者、地域社会との協働

- ・ 財政投与・・・政府機関や他の財政投与の組織と適切につながることで、学校リーダーシップチームや地方当局は、目標の定まった説明可能な資金調達のためのロビー活動ができる。
- ・ 質の高い内容・・・教師や学校リーダーシップチーム、インクルージョン・チーム、そして親との協働は、指導実践の展開を促進する。；インクルーシブな価値を備えているカリキュラムは、敏感な地域社会に貢献する。
- ・ 安全で歓迎的な学習環境・・・学校は、すべての子どもが学校の中で養育されケアされることを保障するために、親と地域社会と協働できる。
- ・ 専門性の向上・・・ステークホルダー（とりわけ障害の専門家）と教員養成機関・学校との協働は指導実践を豊かにするために重要である。(p.8)

専門性向上

- ・ 財政投与・・・養成・研修段階での専門性の向上には財政投与が求められる。；給与の増額は、インクルーシブな研修への参加のインセンティブとなす。
- ・ 質の高い内容・・・養成・研修段階での専門性の向上は、すべての学習者に質の高い内容をもたらす上で不可欠である。校長はサポートと研修のレベルを操作することができる。；それは障害の専門家からのアドバイスに基づくべきである。
- ・ 安全で歓迎的な学習環境・・・良い研修を受けインクルーシブな原理について教育を受けた教師は、教室をすべての学習者にとってより歓迎的にすることができる。；良い研修を受けた教師は、けんかやいじめの問題に対処できる。
- ・ 親、ケア提供者、地域社会との協働・・・学校リーダーシップチームは、親やケアラーを含む地域社会との結びつきを構築するために、省庁主導のワークショップに参加できる。(p.9)

質の高い内容

- ・ 財政投与・・・インクルージョンの原理と一致するカリキュラムの開発と改訂への財政投与はすべての生徒の学習の質を最大限にするために重要である。
- ・ 安全で歓迎的な学習環境・・・形成的アセスメントは、記述試験に苦しむ学習者にエンパワメントの感覚を与え、学校で歓迎されていると感じさせることで彼らをサポートに役立つ。
- ・ 専門性の向上・・・教師は、すべての学習者にアクセス可能な質の高い教育をもたらすために、しっかりと研修を受け継続的なサポートを受ける必要がある。
- ・ 親、ケア提供者、地域社会との協働・・・インクルーシブな価値に基づいて作られたカリキュラムは、親そして広く地域社会にまで及ぶ。；学習者は親やケア提供者と一緒に出張プログラムで教育される。(p.10)

安全で歓迎的な学習環境

- ・ 財政投与・・・学校包摂チームによって定められた脱中央集権的財政投与は、スタッフの研修意識に向けられる。；サポートスタッフと医療の専門家がすべての学習者にサポートを提供するために雇用されうる。
- ・ 専門性向上・・・インクルージョンの価値に精通し、その原理をよく理解している教師は、すべての学習者に配慮し歓迎するであろう。；障害のある子どもが学校で直面する問題をよく知っている教師は、きっとサポートを提供できるであろう。
- ・ 質の高い内容・・・カリキュラムと実施方法は、多様性と差異について教育し情報を与えなければならない。
- ・ 親、ケア提供者、地域社会との協働・・・親のグループや地域社会のステークホルダーは、いじめや周縁化に注意し防止することによって重要な役割を担う人物となる。(p.12)

これらを概観すると、とりわけインクルーシブな原理を扱う養成・研修の重要性、質の高い研修を受けた教師への期待、ステークホルダーの関与とチームの役割が強調されている。

そして文書の最終的結論として、「教育システムの範囲は学習者、学校、教育省だけではなく、交通省など他の省庁関係、デジタル専門家、地域の宗教・文化のリーダーまで及ぶこと、障害の専門家と障害団体も計画・実施・評価に関与すべきこと、複雑な相互作用の分析を通して、様々な領域・分野での協働を生み、一見すると無関係に思えるエリアとの調整を可能にし、活動の一貫性が確保できるとしている。

「すべての学習者が重要であり、等しく重要なのである。これが、よりインクルーシブな教育システムで強調されるキーのメッセージである。」(p.15)

おわりに一改めて障害による固有のニーズとは

ユネスコの三つの刊行物はその性格上、「ニーズ」について直接的に詳しく言及されているわけではないが、以上を踏まえ、改めて障害による固有のニーズをどのように捉えればよいだろうか。

障害によるニーズというと、よく障害特性に基づいて語られることが多いのではないかと。障害特性はたしかにニーズの一面と関わるかもしれないが、それだけで語ると孤立的なニーズ理解になる恐れがある。そうすると、ニーズへの対応、ひいては教育そのものも孤立的になり、インクルーシブ教育に逆行しかねない。

『生涯学習対策』では、障害についてその「複合的脆弱性」が指摘され、とりわけ貧困との関係に注目している。同時に暴力の対象となりやすいことも指摘している。こうしたことは、障害による固有のニーズとしてより具体的かつ詳細に把握されていく必要があるだろう。もちろんこうしたことが障害だけに該当するというわけではないだろうが、他の複数の要因と複合しやすいこと、とりわけ貧困との負の連鎖が顕著であること、そうした側面から固有のニーズを捉え、対応を検討していくことも可能である。

ところで、ユネスコのインクルーシブ教育の方針は重要であるものの、具体性に欠けるという指摘もある（例えば原田、p.32）。たしかにその通りなのだが、例えば教育課程を編成するのは、日本においても形式上は国や行政ではなく各学校とされている。欧米では程度はあろうが、個々の教員の教育課程に対する裁量が日本より大きいと思われる。そうするとユネスコは各国のこれまでの経験を例示はできても、ユネスコ自身が具体的なところまで考案するのは難しいかもしれない。

ただ、インクルーシブ教育を進めるための基本的な条件や基盤、そのための組織や方策はこれまでも様々に提起してきており、今回の『学習環境対策』の内容もひとつの参考になるのではないかと。

『学習環境対策』で示された10のエリアすべてに該当するかは分からないが、それぞれのエリアで示された内容は、何らかの形で障害によるニーズを反映していると思われる。したがって各エリアに即して障害固有のニーズを考察することもできよう。

もちろんこの文書はあくまで学習環境を築くための提言であり、その意味ではそこから示唆されるニーズの範囲、内容も限定的である。ただ、種々のエリアの相互関係という枠組みで捉えるという方法は、教育の他の課題におけるニーズ把握にも活用できるものと思われる。

障害特性だけで孤立的に捉えるのでもなく、同時に差異や多様性に解消されず、障害のある人その人の人間としての発達と生活全般との関わりの中で、障害固有のニーズがより鮮明に捉えられていくのではないだろうか。

引用文献

- 荒川智. 2013. 「I部 インクルーシブ教育の潮流」 荒川智・越野和之『インクルーシブ教育の本質を探る』, 9-51, (全国障害者問題研究会出版部) .
- 荒川智. 2021. 「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—」『茨城大学全学教職センター研究報告 (2021)』, 53-64.
- 原田大介. 2022. 『インクルーシブな国語科教育入門』(明治図書) .
- UNESCO, 2017. *Guide for ensuring of inclusion and equity in education*. Paris.

UNESCO, 2021a. *Inclusion in early childhood care and education*. Paris.

UNESCO, 2021b. *Inclusive lifelong learning in cities: Policies and practices for vulnerable groups*. Hamburg.

UNESCO, 2021c. *Welcoming learners with disabilities in quality learning environments: a tool to support countries in moving towards inclusive education*. Paris.