



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

2020

インクルージョンと教育

すべての人とは誰一人取り残さないこと



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

2020

インクルージョンと教育

すべての人とは誰一人取り残さないこと

「教育2030インチョン宣言およびその行動枠組み」は、『グローバルエデュケーションモニタリング (GEM) レポート』の使命を、「SDG4および他のSDGsにおける教育に関する事柄のモニタリングと報告のための仕組みとなる」こと、併せてその責任を、「SDGs全体のフォローアップおよびレビューの一環として、すべての関係するパートナーが自らの責務を果たすことを支援するために、国家、および国際的な戦略の実施状況について報告をする」と規定している。本レポートは、ユネスコ内に設置された独立チームにより制作されたものである。

本レポートで用いる名称と記載方法は、いかなる国や領土、都市、地域あるいはこれら当局の法的地位ならびに国境や境界線の範囲についても、ユネスコの見解を示すものではない。

『グローバルエデュケーションモニタリングレポート』作成チームは、本レポートに記載されている事象の選択および提示方法、表明されている意見について責任を負うが、これらは必ずしもユネスコのもではなく、ユネスコはそれらの責任を負わない。本レポートに記載された見解および意見に関する最終的な責任は、レポートチームのディレクターが負う。

グローバルエデュケーションモニタリングレポートチーム

ディレクター: Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Erin Chemery,
Anna Cristina D'Addio, Matthias Eck, Francesca Endrizzi, Glen Hertelendy,
Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Milagros Lechleiter, Kate Linkins, Leila Loupis,
Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa,
Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman,
Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Will Smith, Laura Stipanovic, Morgan Strecker,
Rosa Vidarte and Lema Zekrya.

フェロー: Madhuri Agarwal, Gabriel Badescu, Donny Baum and Enrique Valencia-Lopez

『グローバルエデュケーションモニタリングレポート』は独立した年次出版物である。本レポートは以下の各国政府ならびに多国間援助機関および民間団体の資金により、ユネスコの推進と協力のもとに制作されたものである。



本出版物は Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO)のライセンスにてオープンアクセスによりダウンロード可能である(<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>)。本出版物の記載内容の使用により、使用者はユネスコオープンアクセスレポジトリの使用規約を承諾したものとする(<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>)。

本ライセンスは、出版物のテキストコンテンツのみに適用される。ユネスコに属すると明示されていない資料の使用については、以下のところから事前に許可を取ることが必要となる。

publication.copyright@unesco.org

UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France.



本出版物は次の形で引用され得るのが望ましい。UNESCO. 2020. *Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO.

本レポートに関する問い合わせ先:

Global Education Monitoring Report team
UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Email: gemreport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

グローバルエデュケーションモニタリングレポートシリーズ

2020 *Inclusion and education: All means all*
2019 *Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*
2017/8 *Accountability in education: Meeting our commitments*
2016 *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*

出版後に誤字や欠落が見つかった場合には、オンライン版にその修正を反映する。

www.unesco.org/gemreport

© UNESCO, 2020

First edition

Published in 2020 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
7, Place de Fontenoy, 75352
Paris 07 SP, France
and Center for the Study of International Cooperation in Education, Hiroshima University 1-5-1,
Kagamiyama, Higashi-Hiroshima, 739-8529, Japan

Typeset by UNESCO

Graphic design by FHI 360

Layout by CICE

カバー写真: Jenny Matthews/Panos

キャプション: 聖ピウス小學校でゴム跳びをする児童、シエラレオネにて (原題: *Pupils skipping at St Pius primary school, Sierra Leone*)

EFAグローバルモニタリングレポートシリーズ

2015 *Education for All 2000-2015: Achievements and challenges*
2013/4 *Teaching and learning: Achieving quality for all*
2012 *Youth and skills: Putting education to work*
2011 *The hidden crisis: Armed conflict and education*
2010 *Reaching the marginalized*
2009 *Overcoming inequality: Why governance matters*
2008 *Education for All by 2015: Will we make it?*
2007 *Strong foundations: Early childhood care and education*
2006 *Literacy for life*
2005 *Education for All: The quality imperative*
2003/4 *Gender and Education for All: The leap to equality*
2002 *Education for All: Is the world on track?*

インフォグラフィックの制作はFHIとAnne Derenneによる。

本概要レポートおよび関連するすべての資料は、次のリンク先よりダウンロード可能である。

<http://bit.ly/2020gemreport>

序文

教育が普遍的な権利として、そしてすべての人にとっての現実として今ほど最重要とされている時代はありません。急速に変化する私たちの世界は、絶えることのない大きな課題に直面しています。常識を覆す技術革新、気候変動、紛争、難民や避難民の増加、不寛容と憎悪といった課題は、今後さらに格差を拡大させ、数十年にわたって影響を及ぼすでしょう。新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) のパンデミックは、私たちの社会におけるこうした不平等や脆弱性を一層さらけ出し、より深刻なものとなりました。私たちは最も脆弱で不利な立場にある人々を支援することで、私たちに共通する人間性を脅かす長年の社会的違反を減らすための集団的な責務を、これまで以上に有しているのです。

これらの課題に直面するとき、教育におけるインクルージョンをテーマとしたGEMレポート2020のメッセージは一層胸を刺すものとなっています。本レポートは、教育の機会が不平等に配分され続けてしまうことに警鐘を鳴らしています。質の高い教育への障壁は、あまりにも多くの学習者にとっていまだに高くそびえたっています。COVID-19が拡大する以前でさえ、子ども、青少年、若者の5人に1人が教育から完全に排除されていました。また、スティグマ (偏見) や、ステレオタイプ (固定観念)、差別などにより、何百万人もの子どもや若者らが教室の中で疎外されています。

現在直面している危機は、こうした様々な形の排除をさらに永続化させてしまうでしょう。世界の就学者人口の90%以上が、COVID-19関連の理由による学校閉鎖から影響を受けており、教育の歴史上まったく前例のない断絶の渦中にあります。社会的格差やデジタル格差は、最も不利な立場にある人々を学びの機会の喪失やドロップアウトのリスクにさらしています。エボラ出血熱などの過去からの教訓が示しているように、健康上の危機は多くの人々、特に最貧困層の女子を置き去りにし、そのうちの多くは二度と学校に戻れないかもしれません。

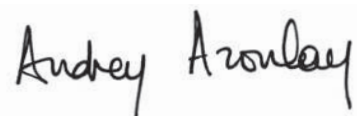
アイデンティティ、バックグラウンドや能力に関わりなくすべての学習者を包摂するインクルーシブ教育への理解を広げるといふ、すべての教育関係者に向けた本レポートの中心的な提言は、世界がよりインクルーシブな教育システムを再建しようとしている今、時宜を得たものだと言えます。

本レポートでは、排除の様々な形について、それらがどのように引き起こされ、私たちには何ができるのかを示しています。これは将来、より強靱で平等な社会の実現のための道づくりを目指すうえで、私たちが心に留めておくべき行動への呼びかけです。より優れたデータを集めるための呼びかけです。それなしには、私たちは問題の真の規模を把握・判断できません。また、これは、現在実施されている有効な政策事例に基づいて、そして重なり合う不利な状況を改善するために共に働くことによって、公共政策をよりインクルーシブなものにすることを呼びかけるものです。COVID-19に対処するにあたって、省庁や政府機関はそれができているのです。

私たちが進むべき将来の道を理解するうえで、本レポートから学ぶことは必須です。ユネスコは、世界が切に必要としている教育をともに作り上げ、学習者の学びが決して途切れないことを保証するために、国家や教育コミュニティを手助けする準備ができています。

私たちの時代の課題に立ち向かうため、より包摂的な教育へ歩みを進めることに議論の余地はありません。行動を起こさないことは選択肢にはありません。

オードレ・アズレ
ユネスコ事務局長



序文

社会的結束を追求し多様性が尊重される社会においては、様々な意見が自由に表現され、幅広い声が聞き入れられます。そうしたインクルーシブで民主的な社会を構築するうえで、教育はきわめて重要な役割を果たしています。

今年のグローバルエデュケーションモニタリングレポートは、教育システムの包摂性はそれを作り上げる立場の人たちがどれだけ包摂的なものにするにかかっていることを私たちに思い起こさせてくれます。不利な立場はこうしたシステムや文脈によって生まれる可能性があります。それは、人々のニーズが考慮されていないところに存在しています。

教育におけるインクルージョンとは、すべての学習者が価値を認められ尊重されていると感じ、はっきりとした帰属意識を持てることを保証することです。しかし、この理想に至るには多くのハードルがあります。差別、ステレオタイプ、疎外は現に多くの人を排除しています。ジェンダー、居住地、貧富、ハンディキャップ、民族性、言語、移民、避難民、性的指向、投獄経験、宗教、その他の信念や態度に関わらず、こうした排除のメカニズムは本質的には同じです。

本レポートは、インクルージョンの基礎としてすべての人にアクセスを保証することへの試みを含めて、打ち続く悩ましい教育格差について私たちに思い起こさせてくれます。しかしインクルージョンに向けた「すべての人とは誰一人取り残さないこと」によるアプローチはまた、子どもたちに貼られたあらゆる偏見のレッテルを引き剥がすことを意味します。そうしたレッテルによって採り入れられた学習アプローチは、子どもの潜在能力を制限し、すべての子どもにもたらしうる多様な学習アプローチの恩恵を無視することになります。

したがって、どのように教育システムが設計されるかが重要です。国は自国の教育システムが正しい軌道に乗っているか否かについて判断する際に何を重視するかを選ぶことができます。また、国は断片的なアプローチによってインクルージョンのアジェンダに対処することもできますし、あるいは一連の課題すべてに正面から取り組むこともできます。

完全なインクルージョンという理想に達するには、ジレンマや対立が伴います。私たちが現在享受している制度から、重度の障がいのある人を含めすべての学習者のニーズを満たすような制度へ移行することは、決して小さな功績ではなく、それどころか現実的には難しいかもしれません。本レポートでは、完全に理想的なインクルージョンにはデメリットもあることを否定していません。インクルージョンのための善意の取り組みが、規則を守ることの強制に変質したり、グループのアイデンティティを弱めたり、言語を排斥したりしてしまいます。排除されたグループをインクルージョンの名のもとに認知し援助することは、同時に彼らを疎外することになるかもしれません。変化のスピードを決めるには、実務的な課題もあります。従来の分離に基づいたシステムから引き返そうとしている豊かな国々にとっても、また、包摂的なシステムをゼロから作ろうとしている貧しい国々にとっても、課題はあります。

しかし、これらの課題を完全に認識したうえで、本レポートは、インクルーシブ教育を追求することの正当性を見出すことが本当に必要なかを問いかけています。インクルーシブ教育の恩恵について議論することは、奴隷制度やアパルトヘイトの廃止の利益について議論することと同等であることを本レポートでは言及しています。教育におけるインクルージョンとはプロセスであり、終点ではありません。その旅のさなかにおいて、多くの変化はお金をかけずに、次のような形として行うことができるでしょう。教員の言動として、学校の管理者が学習環境のために創り出す学校文化として、学校の選択肢が示された際に家族が下す決定の方法として、そして私たちの社会が未来に望むことについての決定として。

インクルージョンは政策立案者にとっての選択であるだけに留まりません。上からの押し付けでは決してうまくいきません。ですから、本レポートは、現在の考え方に立ち向かう準備ができているか、また教育はすべての人のためにあり、教育がすべての人にとってインクルーシブなものとなるよう尽力する心構えがあるか、ということを読者であるあなたに問うているのです。

ヘレン・クラーク

GEMレポートアドバイザリーボード議長（元ニュージーランド首相）



主要なメッセージ

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。

ヨーロッパおよび北アメリカの高所得国を除くすべての国において、最富裕層の若者の中等教育の修了度数を100とした場合、最貧困層はわずか18である。また少なくとも20の国（ほとんどがサハラ以南アフリカの国々）では、農村部に暮らす貧困層の若い女性はほとんど誰も中等教育を修了していない。

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。

世界の68%の国々がインクルーシブ教育についての定義を持つ一方、そうした定義が複数の疎外されたグループについて言及している国はわずか57%に留まっている。

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。

2015年以降、世界人口の13%を占める41%の国々は、主要な教育指数について内訳が分かる公開データの基となる世帯調査を行っていない。最も国勢調査の実施状況が芳しくない地域は北アフリカと西アジア地域である。ワシントン・グループの障がいに関する短縮質問紙調査（A Short Set of Questions on Disability）を用いた14カ国の最新データからは、障がいのある子どもが不就学児童人口の15%を占めていることが明らかとなっている。

何百万人もの人々が学ぶ機会を逃している。

中所得国では、過去15年間で就学率が25ポイント増えたにもかかわらず、15歳までの残存率はわずか75%に留まっている。就学者のうち半数が基礎的な内容しか学んでおらず、この割合は15年間横ばいである。さらに、多くの学力調査では生徒の習熟度が過大評価されている。たとえばラテンアメリカの15カ国における地域調査では、選択肢問題を当てずっぽうで回答した場合より低い正答率だった全体の4分の3にあたる児童生徒についても、十分な読解力があると評価されていた。

教育におけるインクルージョンにとっての重大な障壁は、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。

2018年の高中所得国及び高所得国の43カ国では、教員の3人に1人が生徒の多文化性をふまえた指導に対応していないことが報告されている。

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。

障がいのある子どもを事例に挙げると、世界の25%の国々（ただしアジアおよびラテンアメリカとカリブ海地域の40%以上）が分離教育に関する法律を設けているが、統合教育に関する法律を設けている国は10%、インクルーシブ教育に関する法律を設けている国は17%であり、残りの国々では取り出し授業（別の教室での授業）と通常学級での授業の組み合わせを選択している。1カ国を除くすべてのOECD諸国では、移民の児童生徒の半分以上が、移民を集約的に受け入れた学校に通っている。

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。

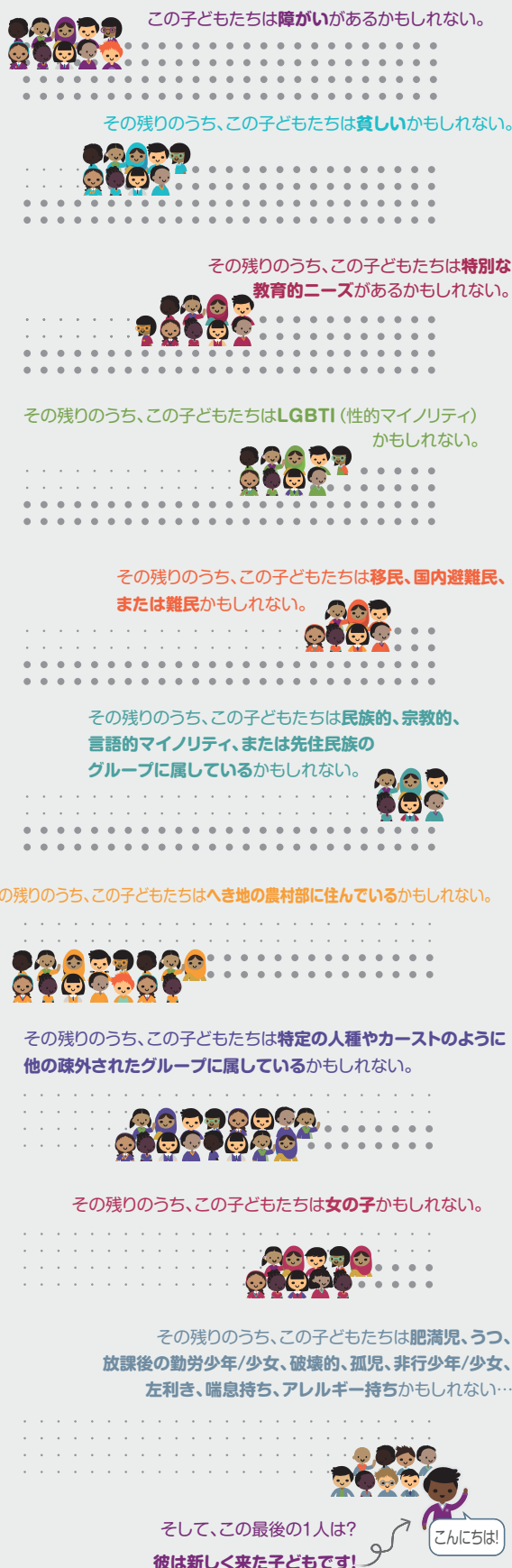
32のOECD諸国において、社会経済的に脆弱な学校や教室では、有資格教員が少ない傾向にある。ラテンアメリカでは、1990年代以降、条件付き現金給付事業によって、生徒の在学期間が0.5年から1.5年ほど延びている。世界の4分の1の国々が、疎外された人々の高等教育へのアクセスを助ける何らかのアフーマティブ・アクション（積極的優遇措置）を講じたプログラムを提供している。低所得国および低中所得国の約40%の国々は、COVID-19による危機のなかで、排除されるリスクを持つ学習者を支援するためのなんらの措置もとっていない。

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。

48カ国の教育システムでは、およそ25%の教員が、特別なニーズのある生徒を教えるための職能開発の必要性を強く感じると報告している。世界ではわずか41カ国しか、手話を公用語として認めていない。ヨーロッパでは、49カ国中23カ国の教育カリキュラムにおいて、性的指向や性同一性について明示的に取り上げていない。

図 1:
私たちみんなが共通して持っているものは「違い」である

100人の子どものうちのうち…



「すべての人々に包摂的かつ公正な質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」という持続可能な開発目標の第4のゴール (SDG4) の責務は、誰一人取り残さないことを誓った国連「持続可能な開発のための2030アジェンダ」の一部である。アジェンダでは、「最も不利な立場に置かれた人々のニーズが満たされる、公正・公平で寛容で開かれた、社会的に包摂性のある世界」をつくることを約束している。

教育における公平性と包摂性を達成するうえで、社会的、経済的、文化的要素は補完的にはたらくこともあれば対立的にはたらくこともある。もし、教育が学習者の多様性を問題としてではなく好機へのチャレンジとして捉えるのであれば、教育は包摂的な社会づくりの重要な出発点となる。すなわち、あらゆるタイプの個々の才能を見出し、その才能が開花するための環境を用意することである。残念ながら、カリキュラムからの排除、不適切な学習目標、教科書のステレオタイプ化、リソースの配分と評価における差別、暴力への忍耐、ニーズの無視をもたらす、いくぶん微妙な決定によって、不利な立場に置かれたグループは教育システムから締め出されている。

一見すると、インクルージョンをめぐる課題は、政治、リソース、文化といった文脈的要素によって、国およびグループごとに異なるように見える。しかし現実には、文脈によって課題が変わるということはない。教育システムは、障壁を克服し、到達度を高め、学びを改善するために、すべての学習者を尊厳をもって扱う必要がある。教育システムは、学習者のレッテル貼り、すなわち、教育的対応の計画と実施を容易にするという口実で行われてきた慣習をやめる必要がある。インクルージョンは、1つのグループに対して一度に達成され得るものではない(図1)。学習者は複数の交差するアイデンティティを持っている。さらに、それらのうち、学習能力をあらかじめ決定している特性は1つもない。

教育におけるインクルージョンは、まず第一にプロセスである

インクルージョンはすべての人のためにある。一般的に、インクルーシブ教育は、障がいのある人々のニーズや、特別支援教育と通常教育との関わりを連想させる。1990年以来、障がいのある人々の努力によって、教育におけるインクルージョンについてのグローバルな考え方が形成されてきた。その結果、2006年に国連で採択された「障害者の権利に関する条約 (CRPD)」の第24条に見られるように、インクルーシブ教育の権利という認識が生まれた。しかし、2016年の「一般的意見第4号」からうかがえるように、インクルージョンの意味するところは広い。同様のメカニズムは、障がいのある人々

だけでなく、ジェンダー、年齢、居住地、貧困、ハンディキャップ、民族性、先住民性、言語、宗教、移民や避難民という立場、性的指向や性自認、性表現、投獄経験、信念、態度といった理由で他者を排除している。COVID-19のパンデミックによっても如実に示されているように、ニーズは多様で多数あることを考慮していないのは、システムと文脈である。また、規則を定め、正常とは何かを規定し、それとの違いを異常とみなしているのは、社会と文化に他ならない。特別なニーズという概念を排して、参加と学びへの障壁という概念に置き換えるべきである。

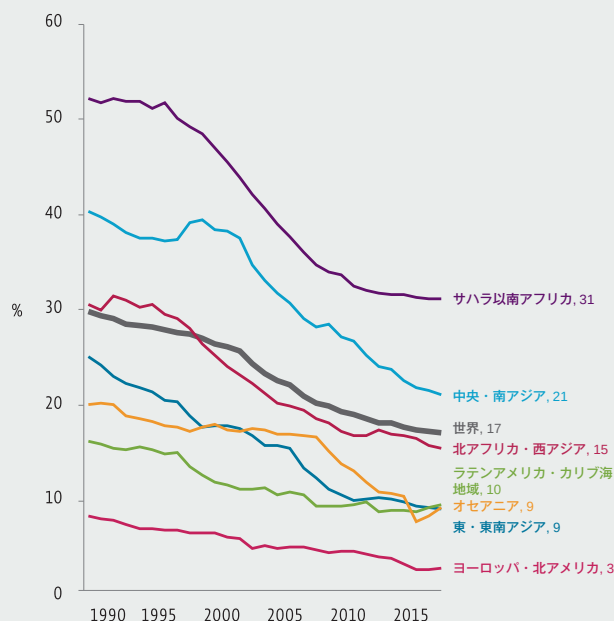
インクルージョンとはプロセスである。インクルーシブ教育は、社会的包摂という目標の達成に貢献するプロセスである。公平な教育を定義するには「平等」と「公平」の区別が必要である。平等とは物事の状態（何が）であり、インプットやアウトプットや成果で確認可能な結果を指す。一方、公平とはプロセス（どのように）であり、平等の担保を目的とした行為である。プロセスと結果は混ざり合っているため、インクルーシブ教育を定義することはかなり複雑である。本レポートにおいては、インクルージョンをプロセスと考えて議論している。プロセスとはすなわち、多様性を受け入れ帰属意識を高める行動のことであり、個々人のバックグラウンドや能力、アイデンティティに関わらず、一人ひとりに価値や可能性があり尊敬されるべきであるという信念に根ざしたものである。しかし、インクルージョンは物事の状態でもある。結果、CRPDや一般的意見第4号はそれを的確に定義することを放棄している。これはおそらく、結果がどうあるべきかについての見解が異なっているためであろう。

結果としての教育におけるインクルージョン:すべての人への教育から始める

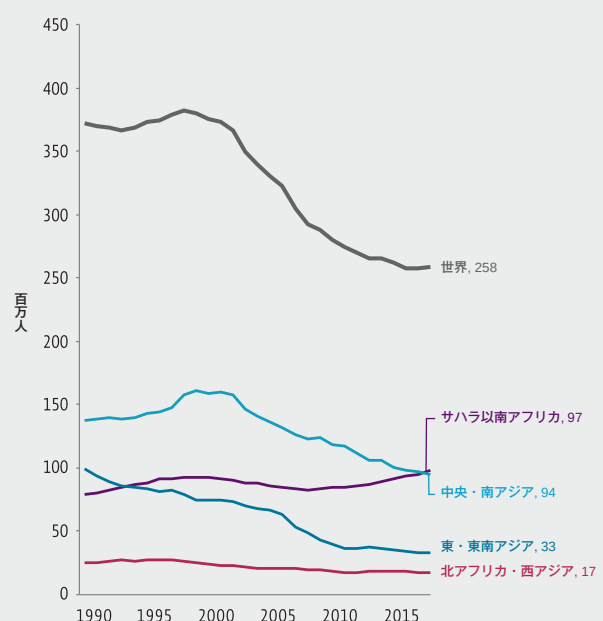
貧困と不平等は大きな制約である。極度の貧困は特にアジアで削減が進んできたとはいえ、いまだに大人10人のうち1人が、子ども10人のうち2人が、また、サハラ以南アフリカにいたっては子ども10人のうち5人が極度の貧困状態に置かれている。所得格差は世界の一部で拡大しており、縮小していた場合でも、国家間および国内において許容しがたいほど高いままである。人間開発における重要な成果の分配もまた、不均等に行われている。30の低所得国および中所得国においては、経済階層下位20%の5歳以下の子どもの41%が栄養失調状態にあるが、この割合は上位20%の2倍を超えており、教育の恩恵を受ける機会が著しく損なわれている。

図2:
10億人の子どもや若者のうち、4分の1は学校に通っていない

a. 初等教育・中等教育就学年齢の子ども、青少年、若者の不就学率、1990-2018年



b. 初等教育・中等教育就学年齢の子ども、青少年、若者の不就学者数、1990-2018年



GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig2
出所:UISデータベース。

教育への参加の進歩は停滞している。推定2億5,800万人の子ども、青少年、若者、つまり全体の17%は学校に通っていない(図2)。貧富によって就学率は大きく異なる。65の低所得国および中所得国における経済階層下位20%と上位20%の平均就学率の差は、小学校就学年齢で9ポイント、中学校就学年齢で13ポイント、高等学校就学年齢で27ポイントであった。最貧困層は留年や早期退学をする傾向にあるため、貧富による修了率の差はさらに大きくなり、小学校修了率では30ポイント、中学校では45ポイント、高等学校では40ポイントである。

貧困は就学、修了、学習の機会に影響する。ヨーロッパと北アメリカを除くすべての地域において、経済階層上位20%の若者の中学校就学および修了度を100とした場合、下位20%の若者の就学度は87、修了度は37であった。また、経済階層上位20%の若者の読解および数学における最低限の習熟度の到達度を100とすると、貧困層は約50であった(図3)。多くの場合、不利な立場は複数重なり合っている。教育から排除される可能性が最も高い人々は、言語、居住地、ジェンダー、民族によっても不利な立場に置かれている。データのある少なくとも20カ国では、貧しい農村部の若い女性で高等学校を修了した者はほとんどいなかった。

教育におけるインクルージョンの結果は捉えにくいかもしれないが、確かなものであり、幻ではない。

教育へのアクセスの普及はインクルージョンの前提条件であるが、障がいのある学習者や排除のリスクにさらされている他の不利な立場に置かれたグループにとって、インクルーシブ教育を達成する意味は何かと問われると、それについての合意形成はほとんどなされていない。

障がいのある児童生徒のインクルージョンとはどの学校で受け入れるかにとどまらない。CRPDは障がいのある子どもたちをどの学校で受け入れるかということに着目し、彼らが教育から排除されたり特別支援学校に隔離されてきたという長い歴史的傾向や、障がいのある子どもたちが多くの時間あるいはほとんどの時間を取り出し授業に追いやられてきた慣習を終わらせた。しかし、インクルージョンは、学校の支援と学校文化にさらに多くの変化をもたらすものである。CRPDは特別支援学校が条約に違反するものだとは言っていないが、障害者権利委員会の近年の報告ではますますその点についての指摘が増えている。CRPDは、インクルーシブ教育のあるべき姿については各国政府の裁量に任せており、完全なインクルージョンには障壁があるという認識を暗に示している。CRPDの責務に反する多くの政府の排他的慣習は公開されるべきである一方で、通常学校と教育システムの適応性には限界があることも認識されるべきである。

インクルーシブ教育は多様な目的を果たす。他者との相互作用を最大にすること(すべての子どもたちが同じ屋根の下で学ぶこと)と、学びの可能性を充実させること(どこにいても児童生徒が最も良く学べること)という望ましい目標の間には潜在的な緊張関係がある。他に考えるべきことは、システムが理想に向かって移行できる速度と、移行期に何が起こり得るかどうかである。また、早い段階でニーズを特定する必要がある一方で、それがレッテル貼りや差別や偏見の対象化につながるリスクをはらんでいるというトレードオフについても考える必要がある。

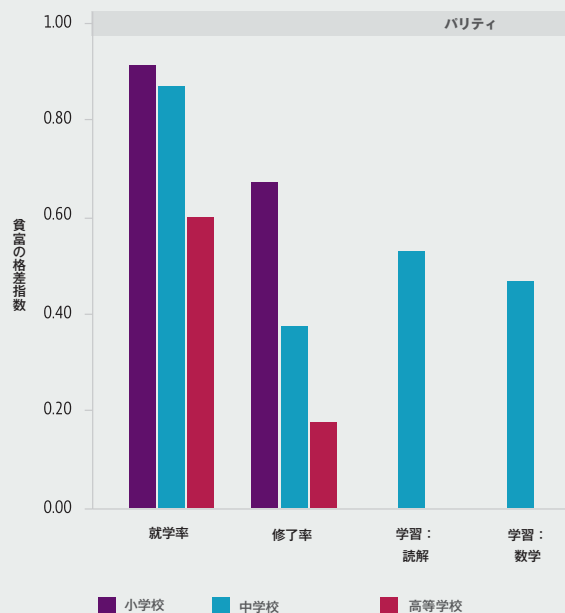
異なる目的を同時に追求することは、補完的となり得るが矛盾を抱えていることもある。政策立案者、議員、教育者は、インクルージョンについてのデリケートで文脈に左右されがちな疑問に直面している。彼らが認識しておくべきことは、分離教育の維持の権限を持つ人々の側に異論があること、さらには、急激な変化は潜在的に持続可能ではないことである。それらは、福祉の恩恵を受けるはずの人々に害を与える可能性がある。通常学校において、インクルージョンを達成させるための準備、支援、説明責任が不十分な状態で障がいのある子どもたちを包摂することは、排除の経験をかえって助長してしまったり、学校やシステムをよりインクルーシブにすることに対して揺り戻しを引き起こす可能性がある。

完全なインクルージョンにはデメリットもある。もし熟慮を欠いたインクルージョンが行われると、ある状況においては順

図3:

貧富によって就学、修了、学習に大きな差がある

就学、修了、読解および数学の最低限の習熟度到達における貧富の格差指数、教育段階別、一部の国々、2013-17年



GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig3

注: サンプルはヨーロッパと北アメリカの高所得国を除く。

出所: 世帯調査(就学率および修了率)とUISデータベース(学習)に基づくGEMレポートチームによる分析。

守への圧力が強まる可能性がある。グループのアイデンティティ、慣習、言語、信念は、価値がないとされたり、危険にさらされたり、根絶されたりして、帰属意識が損なわれることもある。グループの文化を守る権利と自己決定および自己表現の権利は、ますます強く認識されている。インクルージョンは、偏見からだけでなく、マイノリティが過半数を占める特定の領域においてのみアイデンティティが保たれ、エンパワーメントが達成され得るという認識からも抵抗を受けるかもしれない。包摂政策は、状況によっては積極的な社会的関与を達成するよりも、社会的排除を助長させる可能性がある。大多数に身をゆだねることは支配的な偏見を助長し、マイノリティの不利益を強めることにもなる。対象を限定した支援は、差別や偏見の対象となったり、レッテル貼りが行われたり、歓迎されない形でインクルージョンにもつながりかねない。

ジレンマの解決には意味のある参加が求められる。インクルーシブ教育は、対話と参加と寛容性に基づいて行われるべきである。政策立案者や教育者は、インクルージョンの長期的な理想について妥協したり価値を下げたりそこから転換すべきではなく、また、影響を受ける人々のニーズや選択を無視することがあってもいけない。基本的人権と原則は教育の決定において道徳的、政治的な方向性を示すが、それでもなお、包摂的な理想を達成することは簡単なことではない。十分に差異化され個別化されたサポートを提供することは、忍耐力とレジリエンス（強靱性）と長期的視点を必要とする。一部の子どもたちには適合するが他の子どもたちには適応を強いるような教育システムのデザインを捨てることは、法令によって簡単になせるものではない。世間一般に受け入れられている態度や考え方に対して、我々は挑まなければならない。インクルーシブ教育は、最良の意志と責務をもってしても手に負えないことが判明するかもしれない。それゆえに、インクルーシブ教育の野心を制限することを主張する人もいるが、前進するための唯一の方法は、障壁があることを認め、その障壁を解体することである。

インクルージョンは利益をもたらす。慎重な計画のうえで提供されるインクルーシブ教育は、学力、社会性や情緒の発達、自尊心、仲間の受容に改善をもたらすことができる。通常学校・通常学級に多様な児童生徒を包摂することは、スティグマ、ステレオタイプ化、差別、疎外を防ぐことができる。複線的な教育構造をなくし、単線的な主流システムでより効果的にリソースを利用することは、効率性の担保を可能にする。しかし、インクルーシブ教育を経済面から正当化することは、計画としては価値があるかもしれないが、十分ではない。必要経費全体の見積もりを可能にする理想的なシステムはほとんど見られず、利益は何世代にも及ぶため数値化は難しい。

インクルージョンはなくてはならないモラルである。インクルーシブ教育の利益について議論することは、人権の利益について議論することと似ている。インクルージョンは、持続可能な社会にとっての前提条件である。それは、公正、正義、公平に基づく民主主義における教育、そして、そうした民主主義のための教育にとっての前提条件である。また、「すべての学習者は重要であり、等しく重要である」（訳注：ユネスコ（2017）「教育におけるインクルージョンと公平性を保証するための指針」）という原則に従って障壁を取り除くための、体系的な枠組みをインクルージョンは提示する。インクルージョンは、学校がある特定の側面から評価されたり学校のパフォーマンスによってリソースが配分される場合と同様に、例外と排除を容認してきた教育システムの傾向とは相いれない。

インクルージョンはすべての児童生徒の学習を改善する。近年、低所得国および中所得国における学齢期の子どもたちの大半が基本的スキルの最低限の習熟度に到達していないという、学習危機の言説が注目を集めている。しかし、この言説は、排除、エリート主義、不公平など、最も遅れた国々の教育システムの機能不全を見落としている可能性がある。SDG4が各国にインクルーシブ教育の保証を明確に強く勧めているのは、偶然ではない。排除という根の深い障壁に対処しようとしにくい機械的な解決では、学習成果の向上までしか対応できない。インクルージョンは、教えることと学ぶことに対するアプローチの基礎でなければならない。

『グローバルエデュケーションモニタリングレポート2020』は、インクルーシブ教育の主要な政策的解決策、実施上の障害、調整メカニズム、財政上の手続き、モニタリングに関する問いを投げかけている。これらの問いは、可能な限り時間の経過による変化を考慮して検証されている。しかし、インクルージョンほど複雑な領域は、いまだ世界的規模で十分な記録がなされていない。本レポートは、アフガニスタンからジンバブエまで、各国が教育におけるインクルージョンという課題にどのように向き合っているのかを情報収集している。情報は最新の「ピア（PEER）」というウェブサイトですぐ入手でき、特に状況が似ている地域レベルで、各国は互いに経験と学びを共有するために情報を用いることができる。その情報は、2030年までの質的な進歩を確認するためのベースラインとして活用することが可能である。

本レポートは、インクルーシブ教育を提供するうえで各国が直面している課題や異なる文脈、個々の学習者、特に複数の特性を持つ学習者が直面する障壁や教育から排除されるリスクにさらされている様々なグループ、そして、排除は身体的（対人関係および集団関係）、心理的、あるいは組織構造的な形をとり得るという事実を認識している。本レポートは、各章が扱う以下の7つの要素を通してこれらの課題を扱い、COVID-19の渦中においてこれらの課題がどのように展開してきたかについて短いセクションを割いて述べている。

法律と政策

拘束力のある法的文書と拘束力のない宣言はインクルージョンに対する国際的な願いを示している。1960年にユネスコ総会で採択された「教育における差別待遇の防止に関する勧告」と1990年にタイのジョムティエンで採択された「万人のための教育世界宣言」は、「教育における待遇の平等、およびサービスを十分に受けていない人々に対する学習機会のアクセスにおける差別の撤廃」を保証する措置を講じることを各国に要請した。1994年にスペインのサラマンカで採択された「声明および行動枠組み」は、すべての子どもたちが「障がいがあったとしても通っているはずの学校」に在籍すべきであるという原則を提唱し、これは2006年に権利として承認された。これらの文書は、インクルージョンの進展にとって大きな意味を持つ国家の法律や政策に影響を与えることになった。

国家によるインクルーシブ教育の定義は広義にわたる傾向がある。本レポートの分析によると、68%の国々が、その法律、政策、計画、戦略の中でインクルーシブ教育について定義している。疎外されているグループすべてを含む定義は57%の国々に見られる。17%の国々では、インクルーシブ教育の定義は、障がいのある人々や特別なニーズのある人々しか含まれていない。

法律は教育において排除のリスクがある特定のグループを対象とする傾向がある。教育にすべての学習者を含めるという広い視野は、国家の法律から大きく抜け落ちていく。一般的な教育法規またはインクルーシブ教育に関する法律において、すべての学習者のための包括的な規定を示している国々はわずか10%であった。一般的に、教育省で考案された規定は特定のグループに関するものである。すべての国のうち、ある特性を持つ人々の教育法規が制定されている国々の割合は、障がいのある人々については79%、言語的マイノリティについては60%、ジェンダーの平等については50%、民族集団と先住民族については49%であった。

政策は教育におけるインクルージョンについて広い視野を持つ傾向がある。およそ17%の国々は、すべての学習者のための包括的な規定を含む政策を持っている。その傾向は文書の拘束力が弱いものほど強く、国家教育計画および戦略の75%は、すべての不利な立場に置かれたグループを包摂する意向であることを宣言している。およそ67%の国々は障がいのある学習者を包摂する政策を持っており、これらの政策に対する責任を教育省と他の省庁とでほぼ均等に担っている。

障がいのある児童生徒が通常学校に在籍かどうかについて、法律と政策の見解は異なる。25%の国々の法律には分離教育を提供することが規定されており、アジア、ラテンアメリカとカリブ海地域ではともに40%を超えている。およそ10%の国々は統合教育を、17%の国々はインクルージョンを義務づけており、残りの国々は取り出し授業と通常授業への参加の組み合わせを選択している。一方、政策においてはインクルージョン寄りの傾向が見られ、5%の国々が分離教育の政策規定を持つ一方で、12%は統合教育、38%はインクルージョンを選択している。法律や政策の中にはこのような善意が見られるにもかかわらず、政府はしばしばその実施を保証していない。

政策はすべての年齢および教育段階の間で矛盾がなく一貫している必要がある。幼児期のケアと教育へのアクセスは、居住地や社会経済的地位による制約を受け著しく不公平である。特に他者との交流、統合、遊びを軸とした子ども中心主義といった質も、インクルージョンを決定づける。子どものニーズを早期に特定することは適切な対策を立案するうえできわめて重要であるが、インクルージョンの名のもとに誤って違いを強調する可能性もある。一部の疎外されたグループを不相応に特別支援のカテゴリーに分類することは、法的な成功を勝ち取ったロマ族の児童生徒の教育権異議申し立てからうかがえるように、差別的な手続きを示唆する可能性がある。

早期退学を防ぐには多方面からの政策が必要である。教育システムはジレンマに直面している。留年は退学を増加させるように思われるが、自動進級を行うためには救済支援のための体系的アプローチが必要であり、多くの国々がその実施を宣言しているものの、進捗は芳しくない。法律と政策はインクルージョンと調和していない場合がある（たとえば、子どもの労働可能年齢や初婚年齢の低い国々において）。バングラデシュはセカンド・チャンス・プログラム（学び直しの教育プログラム）に多く投資する数少ない国の1つだが、それはSDG4を達成するうえで不可欠である。

政府は義務教育以降および成人の教育政策がよりインクルーシブになるよう努めている。技術教育および職業教育

は、脆弱なグループ、特に若い女性や障がいのある人々の労働市場への受け入れを促進することができる。マラウイで見られるように人々の可能性の扉を開くためには、学習環境をより安全でアクセス可能にすることが求められる。高等教育がインクルージョンを志向する場合、もっぱら定員数や学費軽減措置を講ずることによって、不利な立場に置かれたグループの高等教育へのアクセスを奨励しようとする傾向がある。しかし、71カ国のうち11%の国々しか包括的な公平性戦略を策定しておらず、別の11%の国々は特定のグループに限定したアプローチを練るに留まっている。デジタル面でのインクルージョン、特に高齢者を取り込むことは、情報通信技術（ICT）への依存度がさらに高まりを見せている国々にとっては大きな課題である。

16億人の学習者に影響を与えたCOVID-19の危機への対応は、すべての学習者を包摂することに十分な注意を払っていない。低所得国の55%が初等教育・中等教育においてオンラインによる遠隔学習を選択したが、後発開発途上国では全世界の12%しか自宅でインターネットにアクセスできていない。高度な技術が必要としないアプローチであっても、学習の継続を保証することはできない。エチオピアでは、最貧困層20%のうち、7%しかラジオを所有しておらず、どの世帯もテレビを所有していない。概して、低所得国および低中所得国のおよそ40%は、排除のリスクにある学習者をサポートしていない。フランスでは、3週間の都市封鎖の後、8%ほどの児童生徒が教員と連絡を取れなくなってしまった。

データ

教育における、インクルージョンに関するインクルージョンのためのデータは不可欠である。インクルージョンに関するデータは、取り残されるリスクのある人々と彼らが直面している障壁の深刻さを見極め、学習者グループ間の教育機会と成果のギャップを浮き彫りにすることができる。このような情報を利用することで、政府はインクルージョンのための政策を策定し、実施上のデータおよび容易には確認しづらい質的な成果に関するデータをさらに収集することができる。

脆弱性と結び付く特性についての質問を適切に作成するには細心の注意が必要である。統計や調査を通して収集された国民規模の教育格差に関するデータは、教育省の格差に対する意識を高める。しかし、その作成の仕方によっては、国籍、民族、宗教、性的指向、性自認や性表現のような特性に関する質問項目が、繊細な個人的アイデンティティに直に触れ、土足で入り込んで、迫害に対する恐怖を引き起こす可能性がある。

障がいについての質問作成は改善されてきている。障がいを正確に計測する方法について合意形成がなされるまでには、長いプロセスがあった。2006年、国連統計委員会の「障がい統計に関するワシントン・グループ」は、成人の重要な機能領域と活動をカバーする、統計や調査のための短縮質問紙セットを提案した。その後、ユニセフと協力して子ども用のモジュールが開発された。質問紙セットは、障がいに関する統計をその社会的モデルの水準に合わせ、これまで困難であった国際比較の課題を解決している。それらの利用頻度は、徐々に増えてきている。

障がいに関するエビデンスの質は以前より高いがまだ不完全である。2017-19年の複数指標クラスター調査(MICS)に参加し、より広範囲にわたる子ども用モジュールを利用している14カ国の分析によれば、不安症とうつ病率の高さを背景に障がい者の割合は12%に及び、国によって6%から24%と開きがある。これらの国々では、学校に通っていない子ども、青少年、若者のうち、15%が障がいがあった。就学年齢の健常者と比べると、障がいのある者の不就学率は、小学校で1ポイント、中学校で4ポイント、高等学校で6ポイントずつ高く、知覚障がい者は4ポイント、身体障がい者は7ポイント、知的障がい者は11ポイントずつ学校に通っていない割合が高かった。

学校調査がインクルージョンに関して深い知見を提供してくれることもある。OECDによる2018年の生徒の学習到達度調査(PISA)では、15歳の生徒の5人に1人が学校で自分をよそ者のように感じると報告している。ブルネイ・ダルサラーム、ドミニカ共和国、アメリカ合衆国ではその割合が30%を超えていた。調査に参加したすべての教育システムにおいて、社会経済的地位の低い生徒は帰属意識をあまり感じていなかった。教育行政に関するデータを活用することによって、インクルージョンに関する質的なエビデンスを収集することができる。ニュージーランドでは、児童生徒がケアされ安全で守られているという実感があるか、肯定的な関係を確立したり、他者のニーズを尊重したり、共感を示す能力があるかといったソフト面における指標を、国家レベルで体系的にモニタリングしている。低所得国および中所得国のほぼ

半数は、障がいのある児童生徒の教育行政に関するデータを収集していない。

データは分離教育が継続して行われている地域を示してくれる。ブラジルでは、政策転換によって通常学校に通う障がいのある児童生徒の割合が、2003年の23%から2015年の81%に増加した。アジア太平洋地域では、障がいのある児童生徒のほぼ80%が通常学校に通っており、キルギスの3%から東ティモールとタイの100%までばらつきがある。いくつかのデータによれば、女子、言語的マイノリティ、宗教コミュニティなど、特定のグループに教育を提供する学校もある。そうした学校のインクルージョンへの貢献度は不明瞭である。なぜなら、先住民族の学校を例に挙げると、学校は伝統、文化、経験が尊重される環境を提供することができる一方で、彼らの疎外された立場を永續させることにもつながるからである。PISAなどの学校調査では、チリやメキシコを含む国々で深刻な社会経済的分離が生じていることが明らかとなっている。そのような国々で一定の社会経済的混合を達成するためには、全児童生徒の半数が転校を必要とすることになる。この種の学校分離の状況は、2000年から2015年にかけてほとんど変わることはなかった。

特別な教育的ニーズの特定には議論の余地がある。ニーズの特定化作業によって、教員は生徒のニーズを知り、サポートや援助のねらいを定めることができる。しかし、子どもたちは仲間、教員、管理者によってラベルをつけて整理されることになり、特別なニーズがあるとみなされた児童生徒に対して、型通りの行動や医学的アプローチの奨励を促すことにもなりかねない。近年、ポルトガルは、特別なニーズを決定するためのカテゴリー化を行わないアプローチを法制化した。学習困難というようなレッテルを貼ることで、低い期待を満たすことで満足してしまう可能性がある。ヨーロッパでは、特別な教育的ニーズが必要であると特定された児童生徒の割合は、スウェーデンの1%からスコットランドの20%まで幅がある。学習障害はアメリカ合衆国では特別なニーズの最大のカテゴリーであるが、日本では知られていなかった。このような違いが出てくるのは、政策的示唆と同様、各国がこの種の教育を、制度、資金、必要となる研修など、どのように構成しているかで大方説明がつく。

ガバナンスと財政

インクルーシブ教育の保証は教育政策の担い手だけの責任ではない。サービスを統合することによって、子どもたちのニーズを考慮する方法だけでなく、サービスの質と費用対効果も改善することができる。統合が実現するのは、あるサービス提供者が他のサービス提供者へのアクセス仲介機能を果たす場合である。ヨーロッパ18カ国のインクルーシブ教育の提供について、主に障がいのある児童生徒を参照してマッピングしてみたところ、教員、学校運営、学習教材の担当は教育省、検査、判断、リハビリの担当は保健省、財政支援の担当は社会的保護を担う省であることがうかがえた。

責任を分担することは水平的な協働、協力、調整を保証するものではない。深く根付いた規範、伝統、官僚的な仕事文化は、縦割り化されたサービス提供からのスムーズな移行を妨げる。また、リソース不足も原因の1つである。ケニアでは、郡レベルの教育評価リソースセンターの3分の1が、障がいのある子どもたちの教育へのアクセス拡大に乗り出したが、設置が想定された分野横断チームの代わりに配属されたのは事務官1人であった。明確に定義され、責任の所在がわかる観測可能な基準が必要である。ルワンダでは、視学官が教室の包摂性を評価できるような基準が開発された。また、ヨルダンでは、様々なアクターがそれぞれ異なる基準を用いて特別支援教育センターにライセンスを与え認定していたが、新しい10年戦略ではこの課題に取り組むことになっている。

政府の各階層の垂直統合と地方政府へのサポートが必要である。中央政府は地方政府に委任する業務には十分な予算をつけるとともに、そのキャパシティを開発する必要がある。子どもたちを多くの国立寄宿学校から移そうとしたモルドバの改革は、子どもたちの受け入れ先である地方政府の施設や学校に資金が回されなかったために頓挫している。また、ネパールで行われた学校セクタープログラムと初のインクルーシブ教育ワークショップの中間評価では、中央政府の一部のポストは地方分権の一環として移譲されたものの、教育サービスの提供を支援する地方政府のキャパシティが脆弱であることが明らかとなっている。

教育における公平性と包摂性のためには3つの財政措置が重要である。第一に、政府が地方自治体や学校へ就学児童生徒数に応じた補助金を配分する際に生じる相対的な損失を補う場合と補わない場合がある。アルゼンチン連邦政府は、農村部人口と不就学人口を考慮に入れて、州政府に包括補助金を分配している。これに加えて州も教育に支出して

いるが、各州の歳入規模が大きく異なるため、結果的に不平等に寄与している。第二に、教育資金政策およびプログラムは、現金給付（奨学金など）と支払い免除（授業料など）の形で児童生徒とその家族を対象とすることができる。およそ4分の1の国々は、高等教育のアクセスのためのアフーマティブ・アクション・プログラムを持っている。第三に、教育以外の財政政策やプログラムは教育に大きな影響を与える可能性がある。長期的には、ラテンアメリカにおける条件付き現金給付は、在学期間を0.5年から1.5年ほど延ばすことになった。

障がい者が包摂される教育への資金調達にもっと目を向ける必要がある。対象を特定したプログラムによって一般的な資金調達メカニズムを補完する、複線的な資金調達アプローチが推奨される。政策立案者は、サービス提供の基準と必要経費を明確に定める必要がある。また、特別なニーズの特定率が上昇すればするほどコストが増大するという課題に取り組み、幅広いニーズに合わせて対象となるサービスに優先順位をつけ、資金調達や提供の方法を設計しなければならない。他のグループや一般財政のニーズを犠牲にして、特別なニーズがあると診断された子どもたちへの追加サービスやさらなる分離教育が行われることを避けるために、地方自治体と学校への働きかけを維持しながら結果を提示する必要がある。フィンランドはこの方向へ歩みを進めている。

豊かな国々でさえ障がいのある児童生徒のための教育財政に関する情報が不足している。ヨーロッパの国々のインクルーシブ教育の財政をマッピングするプロジェクトでは、18カ国のうち5カ国しか情報を持っていないことがわかった。各国の歴史やインクルーシブ教育への理解、地方分権のレベルは異なっているため、一概に理想的な財政メカニズムについて述べることはできない。いくつかの国は、特別なニーズがあると認定される生徒数を実際より多く数える可能性のある複数の重み付け（たとえば、障がいの種類別カウント）から、通常学校を対象にしたシンプルな計算方法へと移行している。多くの国々は、リソース、設備、キャパシティ向上の機会を共有するネットワークづくりを促進している。

貧しい国々は特殊教育からインクルーシブ教育への転換のための資金調達に苦慮していることが多い。一部の国々は、障がいのある児童生徒のインクルージョンを向上させるための予算を増加している。モーリシャスの2018-19年予算では、特別なニーズがある児童生徒のための教材、実用品、家具、備品を用意するため、1人あたりの年間助成金が4倍に増額された。

カリキュラム、教科書、評価

カリキュラムの選択次第で包摂的で民主的な社会が促進されることも妨害されることもある。カリキュラムは、内容においても実践においても、排除のリスクにあるすべてのグループが教育プロジェクトにとってなくてはならないことを再確認する必要がある。一部のグループにとって、異なる基準による異なるカリキュラムを用いることは、インクルージョンを妨げスティグマを生むことになる。しかし、多くの国々では今もなお、障がいのある児童生徒に特別なカリキュラムを教えたり、難民に本国へ帰ることを奨励するために本国のカリキュラムのみを教えたり、成績不振の子どもを進度の遅い教育コースに追いやる傾向がある。課題は様々な地域で生じている。ボスニア・ヘルツェゴビナの国内避難民、ペルーのジェンダー問題、タイの言語的マイノリティ、タンザニアのブルンジ人難民やコンゴ人難民、カナダの先住民族がそうである。ヨーロッパでは、49カ国のうち23カ国のカリキュラムが、性的指向と性自認や性表現を真正面から扱っていない。

インクルーシブなカリキュラムは適切で、柔軟性があり、ニーズに対応している必要がある。南アジアとサハラ以南アフリカの市民主導の調査からは、カリキュラムの目標と学習成果との間に大きなギャップがあることが際立って見られる。ウガンダの小学校算数のカリキュラム研究が示しているように、カリキュラムがより恵まれた児童生徒と特定のタイプの知識に応える時、農村部と都市部の間には実施上の不平等が生じる。知識のギャップをなくし、学習と理解の速度を上げるために、特に小学校においては母語で学ぶことが不可欠である。インドのオディシャ州における多言語教育は、およそ1,500の小学校と21の民族語を教授言語としてカバーしている。手話に関しては、世界中でわずか41カ国しか公用語として扱っておらず、そのうち21カ国はEU諸国である。オーストラリアでは、19%の児童生徒がカリキュラムの調整を受けている。カリキュラムは教育の終着点をもたらすのではなく、継続的な教育機会の道を提供するものでなければならない。

教科書はステレオタイプを永続させる可能性がある。民族的、言語的、宗教的マイノリティや、先住少数民族がどのように教科書のなかで表現されるかは、歴史のおよび国家的文脈に大きく依拠している。各国のマイノリティの扱いに影響を及ぼす要因には、先住民族の存在、単一または複数の民族グループによる人口的、政治的、経済的な支配、分裂または紛争の歴史、国民性の概念化、移民の役割などがある。教科書がマイノリティ集団をどのように認知するかによって、彼らが「他者」として認識されたり自分自身でそう認識する程度が、軽減することもあれば増大することもある。特定の人々の集団をある特性と結びつけて不適切に描写したり記述することは、非支配的なバックグラウンドを持つ児童生徒に、事実がねじ曲げられている、あるいは理解されていないという思いや、不満感、疎外感を抱かせることにつながりかねない。多くの国々において女性とは過小評価され、ステレオタイプ化されている。中学校・高等学校の英語の教科書の文章や画像に女性が出てくる割合は、インドネシアで44%、バングラデシュで37%、パキスタンのパンジャブ州で24%であった。女性は社会的地位の低い職業に就いていることが多く、内向的な性格として描かれている。

質の高い評価はインクルーシブ教育システムにとって不可欠な要素である。多くの場合、評価はきわめて狭義に設計されており、ある学校への入学や学内のクラス分けを決定するなど、政府のインクルージョンへの責務と矛盾するシグナルを発している。たとえば、国家間の大規模な総括的評価は、障がいや学習困難を抱える児童生徒を除外する傾向にある。評価は、児童生徒のタスクに焦点が当てられるべきである。すなわち、彼らがどのように課題に取り組むか、どの課題が難しいのか、成功を可能とするためにいくつかの側面をどのように適応させることができるかということが第一に考えられるべきである。教育サイクルの終わりに実施する単発的な統括的評価から、教育過程で日常的に実施する形成的評価に移行することは、インクルーシブ教育の目的に適った評価を行うための取り組みを支えることになる。テストを取り入れることは不可欠であるが、児童生徒を1つの型に当てはめているようでもあり、その妥当性は疑問視されている。代わりに、学びを証明することが困難な児童生徒を、評価がどのようにサポートできるかに重点が置かれなければならない。サハラ以南アフリカの7カ国においては、児童生徒の評価に関する最低限の知識を持っている教員はいなかった。

インクルーシブなカリキュラム、教科書、評価の改訂のために様々な要因を調整する必要がある。利害関係者が協働し戦略的に考えることができるよう、キャパシティの開発が必要である。また、すべての当事者がプロセスを所有し同じ目標に向かって取り組むためには、パートナーシップも必要である。カリキュラム、教科書、評価をインクルーシブなものにする試みを実現させるためには、設計、開発、実施における参加型のプロセスを伴う。

教員と特別支援教育支援員

インクルーシブ教育において、すべての教員はあらゆる児童生徒を教えられるよう準備をしておかなければならない。教員が、すべての児童生徒の成功を可能にするような価値観、知識、姿勢をもって変化の主体とならない限り、インクルージョンは実現できない。多くの場合、教員の姿勢には、インクルージョンの原則への責務と、教員自身が準備できているか、また、教育システムが教員をサポートするためにどれほど準備ができているかという疑問が混在している。教員は、社会的偏見やステレオタイプに影響を受けないとは限らない。インクルーシブな指導が教員に対して求めることは、多様性に対して開かれていること、また、すべての児童生徒は教室と生活経験を結びつけて学ぶと認識していることである。教師教育と専門的な学習機会の多くはそれに応じて設計されているが、一部の児童生徒を学びが足りない、学べていない、あるいは学ぶ能力がないと決めつけた捉え方は、教員が児童生徒一人ひとりの学習能力は無限であると信じることに難しさを感じているということなのかもしれない。

インクルーシブな指導への準備不足は教授法の知識とのずれから生じている可能性がある。OECDの2018年国際教員指導環境調査 (TALIS) によると、およそ25%の教員は、特別なニーズがある児童生徒を教えるための職能開発の必要性が高かった。また、サハラ以南アフリカのフランス語圏の国々のうち、小学校2年生と6年生を担当する教員の8%しかインクルーシブ教育についての現職研修を受けていなかった。異なるタイプの生徒のために異なるタイプの教員を別々の学習環境で用意する、という負の遺産を克服することは重要である。質の向上のために、教師教育は、教授法、学級経営から複数の専門家チーム、学習評価法にいたるまで、すべての学習者を包摂するための指導に必要な側面を、多

方面にわたってカバーしなければならない。また、教員が新しいスキルを教室での実践に融合させるためには、フォローアップ支援を行う必要がある。カナダのニューブランズウィック州では、包括的なインクルーシブ教育政策のもと、自閉スペクトラム症のある児童生徒をサポートするための教員研修の機会が導入された。

教員が指導を児童生徒のニーズに適応させるためには、適切な労働条件とサポートが必要である。カンボジアでは、過密な教室、教材不足、内容が難しすぎるカリキュラムという状況の中で、子ども中心の教授法を用いることが本当に可能かという疑問の声が教員の間から起こっている。学習評価に重きを置き、標準化された内容を教えてほしいという声に応えて指導することは、教員の実践をより困難にしている。特に分離教育からインクルージョンへ移行しようとしているシステムにおいては、異なる学校間の教員同士が協力することによって、多様性という課題への取り組みが支えられる。そうした協力は、同じ学校の教員間ですらなされていないことがある。スリランカでは、特別支援学級を担当している同僚と協力している通常学級の教員はほとんどいなかった。

特別なニーズがある児童生徒の通常学級への受け入れに伴い、特別支援教育支援員が増加してきた。しかし、世界的には支援員の供給は不足している。教員組合への調査の回答からは、少なくとも15%の国々において、支援員はたいてい不在か、あるいは活用されていないことが報告されている。教室での学習や指導補助は特に助けとなることが多い。そのため、支援員の役割は教員の仕事を補うことであるとされているが、多くの場合、それ以上のことが要求される立場に置かれている。支援員の職能開発は高い専門性のレベルでなされていないことが多く、増大する専門性への期待は、質の低い学び、仲間とのやり取りへの妨害、能力の高い指導へのアクセスの減少、スティグマにつながる可能性がある。オーストラリアでは、障がいのある児童生徒の有資格教員へのアクセスは、システムの無資格支援員への過度の依存によって、部分的に妨げられている。

教員の多様性は人口の多様性に遅れをとっていることが多い。これは構造的な問題の結果として生じる場合があり、疎外されたグループの出身者が資格を取得し、その後学校で教え、教職に留まることを妨げている。教育システムは、これらの教員が独特の視点を提供し、すべての児童生徒のロールモデルとなることによってインクルージョンが補強されるということを認識する必要がある。インドでは、人口の16%を占める指定カースト出身の教員の割合は、2005年の9%から2013年の13%に増加した。

学校

教育におけるインクルージョンはインクルーシブな学校を必要とする。価値観や信念、対人関係といった学校の雰囲気や決定づける学校文化は、顕在化あるいは潜在化して児童生徒の社会性、情緒の発達および幸福と結びついてきた。OECD諸国において、学校に「属している」と感じている児童生徒の割合は、移民のバックグラウンドを持つ児童生徒が増えたことと自国民の帰属意識が薄れてきたことを背景に、2003年の82%から2015年の73%に減少した。

学校長はインクルージョンという共通のビジョンを育むことができる。学校長はインクルーシブな教授法に舵を取り、職能開発のための活動計画を立てることができる。通常学校で特別なニーズがある児童生徒を受け持つ教員についての国際比較研究によれば、学校長が指導的リーダーシップを強く発揮している環境で働いている教員ほど、職能開発の必要性が低い。学校長の仕事はますます複雑になってきているが、5分の1近く（クロアチアでは半数）は指導的リーダーシップ研修を受けていない。また、47ある教育システムのうち、全体の15%の学校長（ベトナムでは60%以上）が、公平性と多様性を促進するために職能開発が早急に必要であると報告している。

学校でのいじめや暴力は排除を引き起こす。11歳から15歳の子どものうち、3分の1は学校でいじめを受けたことがある。性的、民族的、宗教的マイノリティや、貧困家庭の子ども、特別なニーズがある子どもなど、社会的規範や典型とは異なるとみなされる子どもたちは最も犠牲になりやすい。ニュージーランドでは、レズビアン、ゲイ、バイセクシュアル、トランスジェンダー、インターセックスの児童生徒がいじめられる可能性は、3倍高かった。ウガンダでは、同級生や教職員から暴力を受けた経験がある健常児の割合は53%であるのに対し、障がいのある児童生徒は84%が暴力を受けていた。いじめや暴力を防止し対処するために、学級運営における実践、指導、方針において、教職員の責任と行動が特定されなければならない。また、児童生徒へのサポートと互いを尊重する雰囲気の醸成に代わって、懲罰的なアプローチが

採られることがあってはならない。

学校は安全でアクセス可能な場所でなければならない。学校への通学、校舎の設計、衛生設備は、アクセスの可能性、受容性、適応性という原則に反していることが多い。アフリカ、アジア、ラテンアメリカの11カ国の女子児童生徒の4分の1以上は、学校の行き帰りの道が安全だとまったく思わない、もしくはほとんど思わないと回答している。ブルンジ、ニジェール、サモアでは、「障がいのある児童生徒のための適切な施設と教材」（訳注：SDG4、指標4.a.1）を所有している学校は1校もなかった。また、スロバキアでは、15%の小学校と21%の中学校しかその基準を満たしていなかった。各国の基準はさまざまで、学校は基準のすべての要素を満たしていないため、信頼できる比較可能なエビデンスは捉えられていない。さらに、モニタリングのキャパシティは脆弱で、データは独立して検証されていない。

アクセス可能な施設・設備はすべての児童生徒をサポートしていないことが多い。年齢、体の大きさ、能力によらず、すべての人のニーズに応え、機能性を高めるために、CRPD（障害者権利条約）はユニバーサルデザインの普及を唱えている。最初からフル装備にする場合、コストは1%増で収まるが、完成後に改修する場合は5%増かそれ以上かかる。援助プログラムはユニバーサルデザインの原則を広めるのに役立っている。オーストラリアの支援を受けて建設されたインドネシアの学校は、利用しやすいトイレ、手すり、スロープが取り付けられ、政府はすべての新設校に対して同様の措置を講じている。

補助技術によって参加もしくは疎外が決定される。補助装置とは、入力技術（適合キーボードとコンピュータ入力制御、音声入力、音声認識ソフト）や出力技術（スクリーンリーダーと拡大鏡、三次元プリンタ、点字電子手帳）を指す。代替・拡張通信システムは音声に代わり、補助リスニング装置は音を明瞭にし周囲の雑音を低減する。このような技術は学校の修了率を高め、自尊心や楽観的な気持ちを高めてくれるが、リソース不足のために利用できないか、教師教育が欠如しているために効果的に用いられていない場合が多い。

児童生徒、親、コミュニティ

疎外されてきた児童生徒の経験を考慮する。不利な立場に置かれた児童生徒の見解を、当事者抜きで記録することは難しい。彼らが望むインクルージョンは、その脆弱性、通学している学校の種類、異なる学校での経験、専門的な支援の程度とその慎重さに左右されるということがわかっている。通常学校に通う脆弱な児童生徒は、取り出し授業の方がより注意が払われ雑音が減るという理由で好ましいと考えるかもしれない。学外でのインクルージョンを保証するものではないにせよ、児童生徒を障がいのある仲間とペアにすることは、受容と共感を高める。

大多数の人々はマイノリティや疎外されている児童生徒をステレオタイプ化しやすい。否定的な態度は、受容性の低さ、孤立、いじめにつながる。トルコのシリア難民は、否定的なステレオタイプがうつ、スティグマ、学校からの疎外につながると感じている。ステレオタイプは、児童生徒の期待と自尊心を低める可能性がある。スイスでは、女子は男子よりも科学、技術、工学、数学に向いていないという考えを女子が内在化しており、これらの分野で学位を取得することを思い留まらせている。教員は教育における差別と戦うこともできるが、存続させることもできる。ブラジルのサンパウロの数学教員は、白人と同程度に習熟し態度の良好な黒人生徒よりも、白人生徒を合格させる割合が高かった。中国の教員は、農村部から移住してきた児童生徒に対して、都市部の児童生徒よりも好意的でない見方をしていた。

親はインクルーシブ教育の推進者となることもあれば抵抗者となることもある。親はジェンダー、障がい、民族、人種、宗教に対して差別的な偏見を抱いている場合もある。ドイツでは約15%、中国の香港では約59%の親が、障がいのある子どもたちが他の子どもたちの学習の妨げになることを恐れている。脆弱な子どもを持つ親は、選択できるならば、子どもの幸福が保証される学校に行かせたいと望んでいる。親は、通常学校がニーズに応じてくれると信頼する必要がある。年齢が上がるにつれ学校で求められるものはより大きくなるため、自閉スペクトラム症のある子どもの親は、子どものニーズに合った学校を探さなければならないことがある。オーストラリアのクイーンズランド州では、特別支援学校に通う児童生徒のうち、37%が通常学校からの転校生であった。

親の学校選択は包摂と分離に影響を与える。選択肢を与えられた家族は、不利益の多い地方の学校を選ばないかもしれない。デンマークの都市では、移民の児童生徒の割合が7ポイント増加すると、私立学校に通う住民の割合が1ポイン

ト増加している。レバノンでは、大部分の親が同じ宗派の私立学校を好む。また、マレーシアでは、政府が学校の人種差別待遇を廃止する措置を講じているにも関わらず、民族ごとに組織され質によって差異化された私立学校の流れが階層化を助長している。遠隔授業やオンライン授業の形をとった通常教育がインクルージョンにとって有効となる可能性はあるものの、親がホームスクーリングを選択して自己隔離を好むことは、インクルーシブ教育の限界を試すものである。

障がいのある子どもの親は悲惨な状況に置かれていると感じることが多い。親は、障がいの早期の特定と、子どもの睡眠、行動、看護、慰め、ケアの管理においてサポートを必要としている。早期介入プログラムは、親が自信を持ち、他の支援サービスを利用し、子どもを通常学校に入学させることに役立つ。また、相互支援プログラムは、連帯、自信、情報を与えることができる。障がいのある親は、貧しく教育をあまり受けていないことが多いため、学校に来ることや教員と何かをすることに壁を感じている。ベトナムでは、障がいのある親の子どもは就学率が16%低かった。

市民社会はインクルーシブ教育の権利を提唱し監視役を務めてきた。障がいのある人々のための組織、障がい者団体、草の根の親の会、開発と教育にアクティブな国際NGOは、政府の責務の進捗状況を監視し、権利の実現のためのキャンペーンを行って、インクルーシブ教育の権利を侵害から守ってきた。アルメニアでは、NGOキャンペーンによって、2025年までに全国的にインクルーシブ教育を展開する法律および予算の枠組みが成立した。

市民社会団体は政府と契約して、あるいは独自にイニシアチブをとって教育サービスを提供している。これらのサービスは政府の手の届かないグループ（たとえばストリート・チルドレン）を支援し、政府のサービスの代わりを務める可能性がある。ガーナのインクルーシブ教育政策は、NGOに対して、リソースの手配、資金増加の提唱、インフラ整備への貢献、モニタリングと評価に携わることを求めている。アフガニスタン政府は、地域住民に頼ったコミュニティでの教育を支援している。しかし、NGOによって設立された特定のグループのための学校は、教育におけるインクルージョンではなく分離を促進することもある。NGOは政策と同じスタンスで活動すべきであり、サービスを流用したり限られた資金を取り合ったりしてはならない。



ADENE

提言

すべての人とは誰一人取り残さないこと：学習者の多様性は称賛されるべき強みである。

世界がインクルーシブ教育に取り組んでいるのは偶然からではなく、それがすべての子ども、若者、大人の学びや可能性を実現する、質の高い教育システムの基本であるからだ。ジェンダー、年齢、居住地、貧困、ハンディキャップ、民族、先住民族、言語、宗教、移民や避難民という立場、性的指向、性自認や性表現、投獄経験、信念、態度によって、何人も教育への参加ならびに教育の享受を差別されてはならない。その前提として重要なことは、学習者の多様性を問題としてではなく好機として捉えることである。もしインクルージョンが不便なものとなされたり、学習者の能力レベルは決まっているという思いを人々が抱くならば、インクルージョンを達成することはできない。教育システムはすべての学習者のニーズに応える必要がある。

インクルージョンに関する根深い障壁と幅広い課題は、世界が2030年目標を達成する機会を脅かすものである。以下の提言は、それらを踏まえてのものである。

1 インクルーシブ教育についての理解を広める：アイデンティティ、バックグラウンド、能力に関わりなく、すべての学習者を包摂しなければならない。

インクルーシブ教育の権利はすべての学習者を包含しているが、多くの政府においてはこの原則がまだ法律、政策、実行の基礎に置かれていない。教育システムは、多様性を讀え、すべての人が価値を高め、可能性を秘めており、尊厳をもって扱われるべきことを信じるもので、すべての人が基礎を学ぶのみならず、持続可能な社会をつくるために世界が必要としている幅広いスキルを学ぶことを可能にする。このことは、インクルーシブ教育部門を新しく設立しなければならないということではない。むしろ、誰も差別したり拒絶したりしないということであり、多様なニーズを満たす合理的な措置をすべて取り入れ、ジェンダーの平等に向けて取り組むということを意味する。生涯学習を促進するため、介入は幼児期から成人期まで一貫して行われるべきであり、そのような形で教育セクターの計画準備にインクルーシブな視点が取り入れられるべきである。

2 取り残された人々を対象にした財政措置を講ずる：何千万人もの人々の教育へのアクセスがないうちは、インクルージョンとは言えない。

児童労働、児童婚、10代の妊娠のような、教育アクセスを阻む壁に対処するための法的手段が整い次第、政府は複線アプローチをとり、すべての学習者を包摂する学習環境の整備のために一般資金を配分すると同時に、最も取り残された人々を支援するためにできるだけ早く、対象を絞った資金を配分する必要がある。学校へのアクセスにおいて、早期の介入は、障がいが発達と学習に及ぼす潜在的な影響を大幅に軽減することができる。

3 専門知識とリソースを共有する：これはインクルージョンへの移行を維持する唯一の方法である。

多くの点で、インクルージョンの達成には運営上の課題がつきものであるとも言える。多様性に対応するための人的および物的リソースは不足している。これまでの歴史において、リソースが一部分に集中し不平等に分配されてきたことが、分離教育の負の遺産として残っている。専門家の知識が通常学校とノンフォーマル教育をサポートすることを保証するために、柔軟にリソースを移行させるためのメカニズムとインセンティブが必要である。

4 コミュニティや親と意味ある協議を行う：インクルージョンは上から強制することはできない。

教育におけるインクルージョンの政策設計をする際、政府はコミュニティの意向に等しく耳を傾けるためのオープンスペースを設けるべきである。学校は実践の設計および実施において、保護者会や児童生徒のペアリング方式を通して、学校の壁の内外でのコミュニケーションを増やすべきである。すべての人の考えが大切にされなければならない。

5 政府機関、セクター、階層間の協力を確実にする：教育におけるインクルージョンは社会的包摂の一部にすぎない。

インクルーシブ教育について行政上の責任を共同で負う省庁は、ニーズの特定、情報交換、プログラムの設計において協力しなければならない。明確に定義されたインクルーシブ教育の任務を遂行するために、中央政府は地方政府に対する人的・財政的支援を保証する必要がある。

6 挑戦し隙間を埋める非政府アクターのためのスペースをつくる：彼らはインクルージョンという同じ目標のために努力しなければならない。

政府はリーダーシップを発揮し、NGOとの間に対話を継続することで、教育サービスの提供がインクルージョンにつながり、基準を満たし、国の政策に沿ったものであることを保証しなければならない。政府はまた、NGOが政府の責務履行を監視し、教育から排除されている人々のために立ち上がることができる環境をつくる必要がある。

7 ユニバーサルデザインを適用する：すべての学習者の可能性を実現するインクルーシブなシステムを保証する。

すべての子どもたちが、柔軟で適切な理解しやすい同一のカリキュラムから学ぶこと、すなわち、多様性を認識し多様な学習者のニーズに対応するカリキュラムから学ぶことが必要である。教科書のなかの話し言葉、手話言語、画像は、すべての人にとって可視化され、ステレオタイプが取り除かれたものでなければならない。評価は形成的で、児童生徒が様々な形でその学びを証明できるようにすることが求められる。学校のインフラ設備は、誰も排除することがないものであり、技術革新の大きな可能性を追求すべきである。

8 教育現場で働く人々を育成し、エンパワーし、やる気を高める：すべての教員はあらゆる児童生徒を教えられるよう準備しておく必要がある。

教員養成であれ職能開発であれ、包摂アプローチは専門家のためのトピックとしてではなく、教師教育の核となる要素として扱われるべきである。そのようなプログラムは、一部の児童生徒を学習不足あるいは学習不能と決めつけた捉え方に焦点を当てて挑まなければならない。学校長は、インクルーシブな学校文化を実現し、広める準備をしておく必要がある。教育現場で働く人々が多様であることも、インクルージョンを支えることになる。

9 配慮と敬意をもってインクルージョンに関するインクルージョンのためのデータを収集する：差別や偏見の対象につながるレッテル貼りを避ける。

教育省は、疎外されている人々にとっての不利益の規模がどの程度かを理解するために、他の省庁や統計機関と協力して、全国的なデータを一貫した方法で収集しなければならない。障がいに関しては、ワシントン・グループの短縮質問紙セットや子ども用の機能モジュールの利用が優先されるべきである。行政システムは、インクルーシブ教育サービスの提供のために、援助計画と予算のためのデータ収集に注力する必要があるが、インクルージョンの経験に関するデータも収集する必要がある。しかし、詳細で豊かなデータを得ることを求めるばかりに、学習者を傷つけてはならないという最優先事項がないがしろにされてはならない。

10 仲間から学ぶ：インクルージョンへの移行は簡単ではない。

インクルージョンとは、差別と偏見から離別し、様々な文脈や現実に適用され得る未来へ移行することを意味している。移行の速度もはっきりした方向も決められてはいない。しかし、教員ネットワーク、全国フォーラム、地域のおよびグローバルなプラットフォームで経験を共有することによって、多くのことを学ぶことができる。

ピア (PEER)



国の教育法規および教育政策の体系的なモニタリングのための新しいGEMレポートツール



このツールはピアラーニングを促進し、SDG4の中心的課題について、地域間での政策対話を活性化させることを目的としている。認定を受けた各国のユーザーは、コンテンツが適切で最新の状態が保たれるようテキストを編集でき、コンテンツはダウンロード可能である。

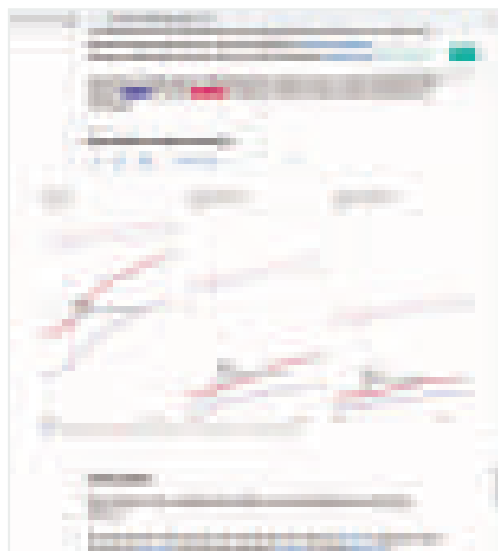
サイト作成時点で、160以上の国々におけるインクルージョンと教育についての7分野一定義、学校組織、法律と政策、ガバナンス、学習環境、教員と特別支援教育支援員、モニタリングに関する情報をまとめている。政府以外の教育提供者をマッピングした情報と政府以外のアクターに関する規制枠組みは、GEMレポート2021年版と併せて作成される予定である。

education-profiles.org

スコープ (SCOPE)



SDG4の主要な動向を共有するための新しい対話型GEMレポートツール



このツールによって、GEMレポートの読者は、主要なSDG4モニタリング指標に関するデータを入手することが初めて可能となった。5つのテーマ（アクセス、公平性、学習、質、財政）は、2030年目標に向けた進展に関する主な話題を集約している。

このツールは、7カ国語に対応しており、ユネスコ統計研究所（UIS）をはじめ複数の情報源のデータを取りまとめている。過去のGEMレポートのデータも活用しながら、インタラクティブな可視化を行うことで、地域あるいは世界の平均を参照しつつ国同士を比較することが可能となった。ユーザーはさらなる調査のために図やデータファイルを作ることができ、印刷、ダウンロード、そしてオンライン上やプレゼンテーションでの共有や利用も可能である。

education-progress.org

持続可能な開発目標における教育をモニターする

SDG4モニタリング枠組みの構築。SDGs指標に関する機関間及び専門家グループ（IAEG）は、指標枠組みと全232グローバル指標に関する最初のレビューを2019年に行った。SDG4については主に2つの進展がみられた。

第一に、ターゲット4.1に関する新たな2つめのグローバル指標として修了率を採用する、というUISの提案をIAEGが認めた点である。この提案によって、これまで『グローバルエデュケーションモニタリングレポート』が提唱してきたように、タイムリーさ、変動、複数の情報源といった世帯調査が抱える典型的な課題を克服しうる統計学的モデルを援用して、指標を推定する可能性が開かれた。このモデルを適用することで得られる結果は、本レポートのオンライン上で参照可能な新しいウェブサイト、「エデュケーション・プロGRESS」の特色であり、ユーザーはこのデータを用いて傾向を把握したり国、地域、世界の平均を比較することができる。

第二に、2回の失敗を経て、グローバル指標4.7.1を格上げする要請をIAEGが受け入れた点である。指標4.7.1は、持続可能な開発とグローバル・シティズンシップを主流化するための教育システムの取り組みを指し、第3階層（確立された方法論がない）から第2階層（方法論は確立されているが、各国は定期的にデータを収集していない）に格上げされた。この指標には依然として重要な課題が残る一方で、改訂案では、特に各国が独自の対応を示す参考資料を確実に提供することで一定の規律を導入している。

2019年3月までに、担当機関であるユニセフから計画の提出を受け、IAEGは3歳児から5歳児の発達に関するグローバル指標4.2.1を、第3階層から第2階層に格上げした。これはSDG4のグローバル指標から第3階層が消えたことを意味する。第3階層のままだったとすると、その指標はIAEGによるレビューの結果、不採択になっていたかもしれない。12のグローバル指標は、SDG4達成に向けた進捗の観点を広げることを目的とした31のテーマ別指標によって補完されている。2019年にデータが公開された時点で、UISはこれら43のグローバル指標およびテーマ別指標のうち、33の現状を報告している。

2019年8月にエレバンで開催された技術協力グループ会合の最も重要な成果は、SDG4に関する7つの指標について、各地域の各国が達成すべき最低レベルの基準値を開発することに合意したことである。教育に関する最も適切な事例として、欧州委員会の基準値設定プロセスが挙げられる。EU諸国は、2020年までの達成目標として掲げられていた7つの教育指標を、2030年までに達成されるべき基準値として再設定した。この提案はSDG教育2030ステアリング・コミティによって受け入れられ、SDG4地域別ステアリング・コミティが2020年にレビューする予定となっている。

SDG4モニタリングにおける主要なデータのギャップ。SDG4指標の進捗をモニターするうえでカギとなるデータソースは3つある。

世帯調査は、修了率といった教育指標を個人の特徴に沿って細分類する際の基礎となるもので、グローバル指標4.5.1（平等性指数）を概算するために用いられる。そのため、調査は頻繁に行われ、質問項目は比較可能であり、データは公開されるべきである。こうした条件を満たすのは59%の国々であり、人口の87%にあたる。北アフリカと西アジアは人口カバー率が最も低く（46%）、オセアニアはカバーされている国の割合が最も低い（29%）。

学習評価はグローバル指標4.1.1の情報源である。多くの国々が国際的評価に参加し、その結果を報告することを選ぶ一方で、国内評価も活用されている。たとえば、中国（中学校）やインド（小学校）における読解力のデータがそうである。UISデータベースによると、2014年以降、アフリカの26%の国々が小学校低学年の読解力のデータについて報告を続けており、これはアフリカの人口の28%にあたる。アフリカ地域では、「教育の質調査のための南東部アフリカ諸国連合（SACMEQ）」の第4回アセスメントについて、国別報告書の発行の大幅な遅れと、その結果の妥当性への疑問に悩まされている。UIS主導によるグローバルデータ連携の目的は、現在欠如している、アフリカ地域での学習評価に対するドナー支援に関する情報提供と、ドナーの取り組みの調整に対処することである。

研修を受けた教員の割合を示すグローバル指標4.c.1に関わる情報は、行政データから得られる。サハラ以南アフリカでは2016年以降、約58%の国々が初等教育についての報告をしているが、後期中等教育について報告している国々は

わずか25%である。同地域において最も人口の多い6カ国のうち、タンザニアのみが2015年以降最新の初等教育における教員数を報告している。研修を受けた教員の定義が曖昧であることはデータの解釈に影響を与えている。こうした課題に対し、UISが教員に関する新しい国際標準分類をもって対処するという新しいプロセスが2019年のユネスコ総会によって承認された。

ターゲット4.1 | 初等教育と中等教育

初等教育、前期中等教育、後期中等教育における修了率はそれぞれ85%、73%、49%である。修了率は在学率とは異なる。すなわち、2000年以降、修了率は緩やかであれ着実に増加してきたが、在学率は2000年代半ばから失速してきた。この不一致については今後調査する必要がある。2018年、サハラ以南アフリカは、中央アジア・南アジアを上回って学校に通っていない子ども、青少年や若者の数が最も多い地域となった（表1）。その傾向は今後ますます強まることが予想される。サハラ以南アフリカは、1990年の全学齢人口の12%を占めていたが、2030年までに25%になると予測されている。同地域にはまた学齢期を過ぎた児童生徒の在学についての最も深刻なケースもみられる。

2018年のPISAのデータは、高所得国が過去15年間でわずかに後退したことが強調されている（生徒の5人に1人が最低限の習熟度を下回っている）。中所得国（生徒の2人に1人が最低限の習熟度を下回っている）の停滞は進歩とみなすべきである。なぜなら、ブラジル、インドネシア、ウルグアイを含む多くの中所得国で、15歳以下の子どもの就学状況が向上したからである。ただし、その進捗の度合いはSDG4達成に求められるレベルには届いていない。注目すべきは学習成果の分布の底辺である。本レポートでは、国際評価において最低限の習熟度を上回る学習者の人数が、いくつかの国で過剰に見積もられている可能性を示す「床効果」に関する新しいエビデンスを紹介している。それは、多肢選択問題の成績が当てずっぽうによるものなのか区別がつかないからである。

表1:
在学に関する指標、年齢層別、2018年

地域	初等教育 学校に通っていない 子ども		前期中等教育 学校に通っていない 青少年		後期中等教育 学校に通っていない 若者	
	(千人)	(%)	(千人)	(%)	(千人)	(%)
世界	59,141	8	61,478	16	137,796	35
サハラ以南アフリカ	32,214	19	28,251	37	37,026	58
北アフリカおよび西アジア	5,032	9	3,998	14	8,084	30
中央アジアおよび南アジア	12,588	7	16,829	15	64,745	45
東アジアおよび東南アジア	5,697	3	9,016	10	17,870	21
ラテンアメリカおよび カリブ海地域	2,267	4	2,544	7	7,159	23
オセアニア	210	5	109	5	408	25
ヨーロッパおよび北アメリカ	1,133	2	731	2	2,503	7
低所得国	20,797	19	21,243	39	26,176	61
低中所得国	30,444	9	30,706	17	87,730	44
高中所得国	6,570	3	8,444	7	20,615	20
高所得国	1,330	2	1,085	3	3,275	8

出所:UISデータベース。

ターゲット4.2 | 乳幼児

幼児教育への参加に関するデータの解釈は、年齢層の定義の仕方、異なる制度上の仕組みの捉え方、早期入学における国特有の傾向によって左右される。小学校入学年齢よりも1歳下の子どもが正規の教育に参加していた割合は、2018年では67%であった（グローバル指標4.2.2。ジブチの9%からキューバおよびベトナムの100%まで幅がある）。最も顕著な進展が見られた国はラオスで、就学前教育の就学率が2011年の38%から2018年には67%まで向上した。最新のMICS（複数指標クラスター調査）のデータによると、17か国中9カ国において、この年齢層の子どもたちは就学前教育機関よりも小学校に多く通っていた。就学前教育の年数は国によって1年間から4年間まで幅があるが、参加の割合は2018年に52%であった。また、その割合は、チャドの1%からベルギーおよびガーナの115%までさまざまである（図4）。

MICSデータは子どもの正常な発達度合い（グローバル指標4.2.1）を測定する幼児期発達指数の算出に用いられている。マリとナイジェリアでは、4つの分野のうち少なくとも3つの分野において発達が正常であった子どもは、わずか60%強であった。しかし、1つの分野においてのみ発達が正常であった子どもの割合は、マリで5%、ナイジェリアで10%であったことから、ナイジェリアの方がより格差が大きいことが分かる。

ターゲット4.3 | 技術教育、職業教育、高等教育、成人教育

北アフリカと西アジアは近年最も高等教育が急速に拡大している地域であるが、国によってその程度は大きく異なる。2010年頃には、モロッコとスーダンでは若者の約15%が高等教育に入学したが、その後スーダンでは停滞する一方、モロッコでは36%にまで急速に増加した。アルジェリアとサウジアラビアでも急速な広まりを見せており、若い女性のおよそ3人に2人が高等教育に参加している。

国際労働機関（ILO）のデータベースにある労働力調査は、成人教育と職業訓練の参加に関するグローバル指標4.3.1のモニタリングのためのデータソースとして用いられている。その調査の対象国は45カ国から106カ国へと増え、ヨーロッパ以外の地域にも広がっている。残された課題は、年齢幅のばらつきと調査対象期間のずれに加え、参加した成人教育と職業訓練の種類に関する標準化された質問項目が不足していることである。グローバル指標が過去1年間に対象にしているのに対して、多くの国の労働力調査は調査前月を対象にしている。このエビデンスから、高中所得国における、調査前月の平均参加率は3%にすぎないことがうかがえる（図5）。2016年の成人教育に関する調査は、成人教育への参加上の制約についての知見を示している。成人教育特有の障壁は一般的にあまり研究されていないが、こうした障壁は他の学びよりもはるかに成人の学びを阻んでいる可能性がある。たとえば、回答者の60%が成人教育に参加する必要があると感じていないことが挙げられる。デンマークを除くすべての国において、女性は家庭の負担と成人教育との葛藤に悩んでいると回答する傾向にあった。

刑事施設にはおよそ1,100万の教育を受ける権利のある人々がいるが、彼らのニーズに応えたプログラムは欠如している。刑務所における教育は多くの恩恵をもたらす。たとえば、アメリカ合衆国の2013年の研究では、矯正教育に参加した受刑者は、参加しなかった者に比べて再犯率が13ポイント低いことが明らかとなっている。

ターゲット4.4 | 職業スキル

基礎的なICTスキルに関するデータの入手可能性は改善しているが、これはいまだ裕福な国々に大きく偏っている。グローバル指標4.4.1は9つの基礎的なICTスキルを含んでいる。全世界の3分の1以下の国々では、少なくとも成人の半数が4つ以上の基礎的なICTスキルを持っているが、低所得国および中所得国で、3つ以上のスキルを持つ成人が半数いると報告している国はない。今年、世界各国は、国際電気通信連合（ITU）が推奨する質問項目に新たに導入したICTスキルを採用する予定である（たとえば、プライバシーとセキュリティに関するスキルの追加）。

ヨーロッパのICT調査は、デジタル技能の習得と、それに関連する学校、職場、家庭の重要性を示唆している。ICTスキルは仕事にとって有用であるにもかかわらず、2018年には回答者の10%しかICTのOJT（オン・ザ・ジョブ・トレーニング

図4:

貧困国では就学前教育を受けている人口が少ない

幼児教育および就学前教育における純入学率、国の所得グループ別、2018年

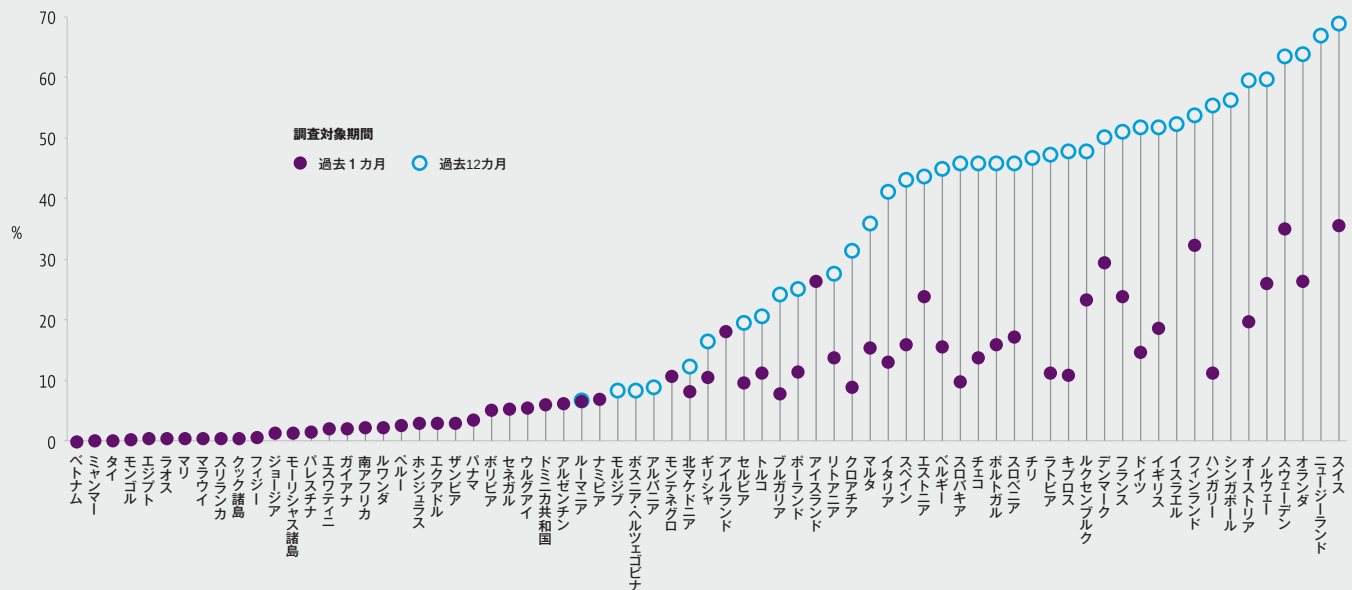


GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig4
出所:UISデータベース。

図5:

成人教育の参加率は調査対象期間によって異なる

学校教育あるいはノンフォーマル教育を受けた成人の割合、調査対象期間別、2018年以降

GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig5

出所: 欧州連合統計局およびUISデータベース。

グ)に参加しておらず、20%のみがコンピューター、ソフトウェア、アプリケーションの専門性を高めるための一般的な活動に少なくとも一度参加した。ICTスキルの向上は、特に若者の間で、無料のオンライントレーニングや自主学習を通して、より頻繁に行われている。これらの選択肢は費用面、時間的制約や地理的制約の克服に役立っているが、ジェンダー格差は残されたままとなっている。

ターゲット4.4は起業スキルの開発も想定している。アフリカとアラブ諸国では90%以上、アジア太平洋地域では80%以上の起業家がインフォーマル部門で働いている。こうした地域において必要とされる訓練は、成長見通しが限られている小規模企業のニーズに合わせるべきである。

ターゲット4.5 公平性

就学前教育から後期中等教育にいたるまで、就学におけるジェンダー間の平等は世界的に見られる。しかし、これは国レベルの格差を隠している。低所得国における4階層のうち最貧困層においては、後期中等教育に入学する男子生徒を100とすると、女子生徒は多くて60である。低中所得国では、ジェンダー格差は女子あるいは男子のいずれも不利な立場にある可能性がある。4階層の最富裕層では女子100人に対して男子が91人であるが、最貧困層では男子100人に対して女子が多くとも92人である。本レポートでは、男女別学校の世界的な普及に関するエビデンスについてレビューを行っている。

貧富による教育格差では、経済階層下位20%と上位20%を比較することが通例である。貧困家庭ではより多くの子どもを持つ傾向にあるため、もしある国（たとえばアフガニスタン）で最も貧しい子どもの20%と、別の国（たとえばミャンマー）の最も貧しい子どもの25%を比較すると、国家間での比較によって誤った解釈が生まれる可能性がある。

ワシントン・グループによる障がいに関する短縮質問紙セットをMICSの項目に追加したことによって、教育における障がいの差について知見が拡大した。17歳以下（子ども用の機能モジュールに基づく質問項目）と18歳以上で質問を変えることは、障がいのある人たちの割合に異なる結果を生み、後者の割合を90%近く下げることができる。このことによって、異なるグループの年齢層（たとえば17歳から19歳）に対して計算された教育指標の解釈が困難になる。

ラテンアメリカでは先住民族に関する比較可能なデータが不足している。多くの国々がアイデンティティの自己認定を用いているが、一部の国々では国勢調査やほかの調査において、アイデンティティや言語についての公的な認定などの追加基準を盛り込んでいる。人口に関係する定義の不一致は民族の境界を曖昧にし、先住民族のアイデンティティを流動的なものにしてきた。つまり、異なる基準は教育指標を含め異なる結果をもたらすということである。ボリビア、グアテマラ、メキシコ、ペルーの世帯調査からは、先住民族の言語を話す15歳から17歳までの子どもは、自らを先住民族と認めているグループよりも、学校の就学率が3ポイントから20ポイント低いことが分かっている。

ターゲット4.6 成人の識字能力

世界中で、86%の成人と92%の若者が読み書きができる。女性は識字率が低い傾向のままであるが、若者世代ではその格差は縮小してきている。これらの数値は、2010年以前の21カ国の国民識字率と、新しく推定された72カ国の数値を含む。小学校を修了していない成人の数は比較的ゆるやかに減少し続け、2050年代までにアフリカでは10%強に留まるかもしれない。これは、仮に2030年までに初等教育修了の普遍化が達成されたとしても、成人の識字は課題として残り続けることを意味する。関連データのある25カ国では、いかなる種類であれ、障がいのある成人の識字率は障がいのない成人よりも低く、その格差の範囲はマリの5%からインドネシアの41%まで幅がある。

第3回国際成人力調査の結果によって、グローバル指標4.6.1にエビデンスが付け加えられた。2017年の時点でメキシコでは成人の51%、ペルーでは71%、エクアドルでは72%が、識字能力の最低習熟度を下回っていた。アメリカ合衆国では、計算能力の最低習熟度を下回る成人の割合が、2012-2014年の27.6%から2017年の29.2%に増えている。

ターゲット4.7 持続可能な開発とグローバル・シティズンシップ

ユネスコ1974年勧告（訳注：「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」）に関して2016年から2017年にかけて行われた第6回実施協議会合への83カ国の報告の分析をもとに、グローバル指標4.7.1についての議論がなされている。教育政策、カリキュラム、現職教員の教育、児童生徒の評価において、1974年勧告の基本原則を十分反映させている、あるいは一部採用している国は、わずか12%であった。持続可能な開発の内容に沿って定められた政策やカリキュラム枠組み、そして生徒の評価方法について教員を対象に十分に研修を行った国はほとんどなかった。ブルンジ、コロンビア、ミャンマーといったいくつかの国々では、教員がそれらに関連した研修をまったく受けていないにもかかわらず、生徒の評価が行われていた（図6）。93%の国がジェンダーに基づく暴力の防止に関する教育を行っている一方で、暴力的な過激主義の防止に関する教育を行っている国は34%、グローバル・シティズンシップ教育を行っている国は29%であった。

カリキュラムが環境の持続可能性と気候変動を含んだものに徐々に変化しているというエビデンスがある一方で、「典型的な」カリキュラム改訂が着想から施行に至るまでに要する期間について、体系的で国際的なデータ収集は行われていない。こうした移行に必要な時間は、変化、協議、試験的实施、検証の度合いによる。また、改訂には長くて5年の歳月がかかり、もし政治的な意見の対立があった場合、あるいはその過程のすべての段階において十分に注意が払われる場合はそれ以上の年数がかかる。それより著しく早い改訂は性急であると言えよう。ルーマニアは、マイノリティの歴史について書かれた教科書を2年で導入したが、教科書が教室に届いた際、教員は研修をまだ受けていない状態であった。

ターゲット4.a 教育施設・設備と学習環境

基礎的な月経衛生管理を欠いた小学校および中学校に通う女子の数は、のべ3億3,500万人にのぼる。また、衛生設備は車いすを利用する人にとって利用可能でないかもしれない。エルサルバドル、フィジー、ペルー、タジキスタン、イエメンでは、少なくとも80%の学校が衛生設備を改善したが、利用可能であったものは5%にも満たなかった。

29カ国では、極端な気温が学業達成に負の影響をもたらしている。東南アジアでは、日常的に平均気温よりも標準偏

差の2倍高い気温のもとで教育を受けている子どもは、平均気温で教育を受けている子どもに比べて、在学期間が1.5年短くなると予測されている。

2015年の学校保護宣言に署名した国は、2020年2月までに102カ国である。しかし、アフガニスタンでは、2018年後半の紛争によって1千校以上の学校が閉鎖され、50万人の子どもが学校に通えなくなっている。ブルキナファソ、マリ、ニジェールでは、2017年から2019年にかけての治安の悪化に伴って学校閉鎖が2倍に増え、40万人以上の子どもの教育が中断されている。

学校における体罰については132カ国が禁止している一方で、全学齢人口の半数の子どもたちが完全に体罰を禁じていない国で暮らしている。家庭内での体罰への強い反対と、学校における体罰の少なさとの間には、正の相関関係がみられる。しかし、インドと韓国における学校内の体罰は予測よりもはるかに多い。

人口1千人あたりの車の台数が8台である低所得国において、5歳から14歳の交通事故死は、10万人あたり6.2人である。一方、人口1千人あたりの車の台数が528台である高所得国においては、5歳から14歳の交通事故死は、10万人あたり1.7人である。60カ国の約25万kmの道路を調査したところ、車が時速40km以上で走行し歩行者も利用している道の80%以上が舗装されていないことが明らかとなった。

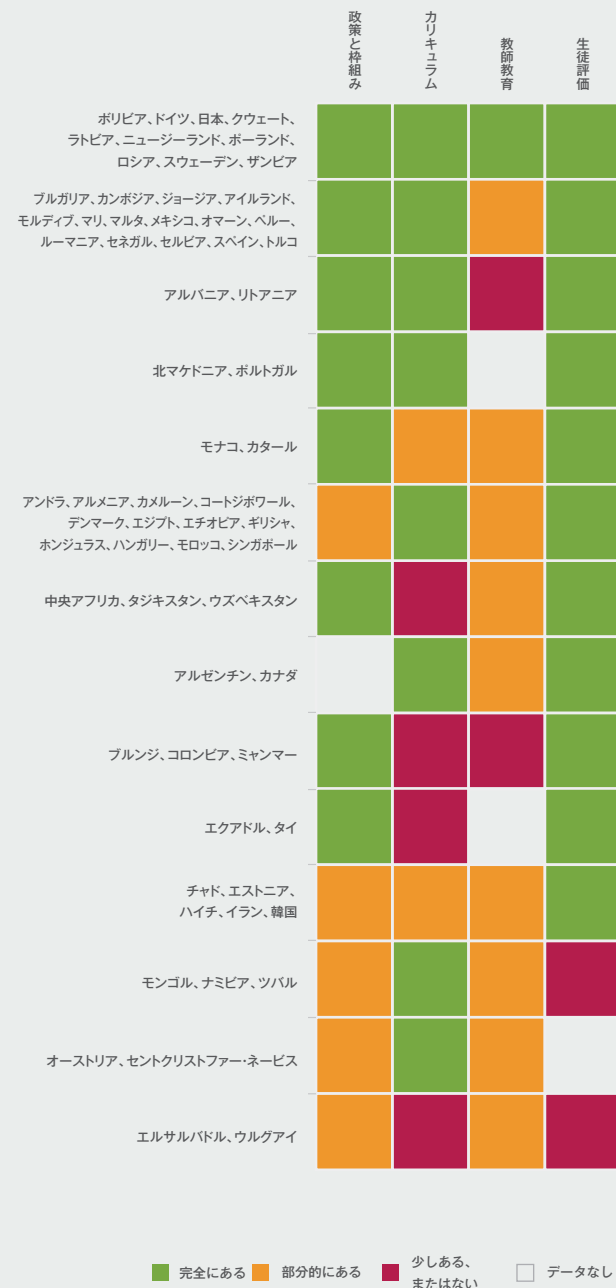
ターゲット4.b 奨学金

奨学金に対する援助額と学生が負担するみなし教育費の合計は2018年に35億ドルに上った。高等教育を受ける学生1人あたりの奨学金に対する平均援助額には大きな開きがある。学生数が同じ規模の国でも、100倍かそれ以上の違いがある。最も高い1人当たりの奨学金援助が、専門学位を海外でしか学べない、小島嶼開発途上国に流れている。その中でも、カリブ諸島は受けている1人当たり奨学金への援助は太平洋諸島よりもはるかに少ない。

本レポートのために行われた調査によると、推計3万件の奨学金は、2019年支援額の上位50の奨学団体によってサハラ以南アフリカの学生に提供された。これら

図6:

一部の国々では、持続可能な開発のための教育について生徒が評価されているのに教員はその研修を受けていない
分野および傾向別の1974年勧告の実施状況、2016-2017年



GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig6

注: この図は特有の回答傾向を持つ国々を示していない。

出所: ユネスコ (2019年)。

の奨学団体は、世界中の全奨学金の約94%をサハラ以南アフリカの学生たちに割り当てていることが、200以上の奨学団体への調査から分かった。奨学金の約56%は大学学部生に充てられた。

サハラ以南アフリカの学生を対象とした奨学金支給は政府のイニシアチブによるものが大半で、中国は年間1万2千件以上の奨学金を支給する最大の供給国である。2010年以降、奨学金の援助規模は世界的に停滞していたが、2015年以降はサハラ以南アフリカの学生が利用できる奨学金受給の機会が増えてきた。こうした傾向は今後5年間続くだろう。

奨学金支給団体は、プログラムの実績をインクルーシブという観点から検証する基準を持っていないことがある。本レポートのために意見を聴いた20の奨学団体のうちのほとんどの団体は、奨学生の性別以外の個人的なバックグラウンド特性に関する情報を提供することができなかった。サハラ以南アフリカ出身で、同地域外で暮らし、それまでとは大きく異なる学習環境で学んでいる60%の学生にとって、奨学金の出願と選考の手続きは彼らのニーズとの整合性が低かった。

ターゲット4.c | 教員

世界では、小学校および中学校教員の85%が国の定義による研修を受けていると推定されている。サハラ以南アフリカにおけるその割合は、初等教育で64%、前期中等教育で58%である。その一方、同地域の就学前教育の教員が研修を受けている割合は半数以下（49%）で、後期中等教育では43%である。補助教員についての情報をどう扱うかによっても、教員の充足度についてのデータの解釈が変わってくる。低所得国および中所得国のデータでは、支援員が指導に従事しているかどうかについて明示していることはほとんどない。OECDのデータはかなり明確に、チリとイギリスを含む同加盟国が就学前教育において補助教員に大きく依存していることを示している。労働時間に関するデータの分析によると、教員の労働時間の配分については十分に知られていない。少なくともいくつかの事例では、労働時間および指導時間に関する法定規則は現実を反映していない可能性がある。

9カ国におけるOECDのレビューによれば、就学前教育の教員は高い資格を持っているかもしれないが、必ずしも子どもと接する訓練を受けているわけではないことが確認されている。アイスランドでは後者の教員の割合が64%に留まった。給与に対する満足度が低いにもかかわらず、教職員は仕事に対する高い満足感を報告しており、その割合の範囲は韓国の79%からイスラエルの98%であった。

その他のSDGsにおける教育

ジェンダー平等、気候変動、パートナーシップに関する目標は、教育との間でまだ実現されていない高い相乗効果の可能性を有している。気候変動と対峙する効果的な方法に関するレビューでは、女子・女性の教育と家族計画が、80ある解決策の中で第6位と第7位に位置づけられた。また、レビューは、GEMレポートで推定された年間390億ドルの教育財政不足額を埋めることによって、2050年までに510億トン（51ギガトン）の排出量の削減をもたらすことができ、これは投資への「莫大な」リターンにつながると見積もっている。52の熱帯および亜熱帯の国々において、先住民族の人々と地域コミュニティは、森林地帯に蓄えられたすべての炭素量の少なくとも17%を管理しており、彼らの知識を守ることが命を守ることに繋がっている。2017年時点で、195のユネスコ加盟国のうち102カ国が、気候変動の緩和につながる教育の実施を支えることを目的に、気候エンパワーメント行動のための教育担当官を設置している。

ジェンダーは、すべての多様な利害関係者による資金調達パートナーシップにおいて、分野をまたいだ優先事項となっている一方、教育と気候変動との繋がりとはそれほど強くない。2015-2016年のグローバルな気候変動資金において、教育システムや女子教育の拡充、食品廃棄物と食事の行動変容、あるいは土地の利用と管理における先住民族の視点によるアプローチを明確に目的と設定した例はみられない。

財政

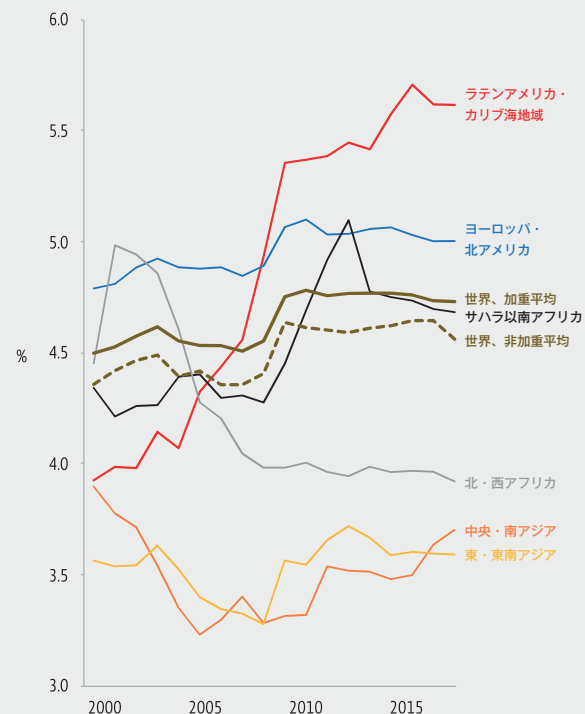
世界的にみると、2018年における教育への公的支出額の中央値は、国内総生産（GDP）の4.4%、政府の全支出額の13.8%であった。「教育2030インチョン宣言およびその行動枠組み」では、前者が4%、後者が15%を基準とすることに合意している。全体では、データのある141カ国中47カ国、すなわち3分の1の国々が、いずれの基準も達成していない（前年に比べて報告した国が7カ国減少したなかで4カ国の増加）。一連の支出データを報告する国の構成は毎年変化するため、一貫した時系列とするためにはデータの代入が必要となる。2000年から2017年においてGDPにおける教育支出の割合が停滞し続けているが、これは考慮すべき地域による違いを隠してしまっている。たとえば、ラテンアメリカとカリブ海地域では1.7%上昇している一方で、北アフリカと西アジアでは0.5%下降している（図7）。

2005年以降、援助規模は、主要援助国の国民総所得の0.3%程度で安定している。この期間、低所得国における対GDP比の援助の規模は2014年に7.9%まで下がり、2018年までに9.1%へと戻っている。2018年における教育への援助額は過去最高の156億ドルに達した。しかしそのうちの最大で47%、つまり74億ドルが最も必要とされている基礎教育と中等教育に対して低所得国および低中所得国に向けた援助であった。教育への人道支援は2012年から2019年にかけて7億500万ドルと5倍に増えた。

OECDは、援助の定義と援助額の算出方法の変更を行っている。「持続可能な開発のための公的総資金」による新たな算出は、教育に対して影響があることが予想されている。GPEのような多国間メカニズムについての新しいカテゴリーの導入で、それまで国々に配分された扱いとなっていなかった教育援助の割合が減ることになるだろう。また、人道的支援についてのセクターレベルの情報が提供されることになる。さらには、国際公共財、政策アドバイザリーサービス、研究活動への援助額も個別表示される。譲許性のある融資についてはグラント分（無償相当分）のみが援助とみなされる。

国が貧しければ貧しいほど、教育への家計支出の割合は増える。少数の国々のデータによると、ヨーロッパと北アメリカにおける中央値はGDPの0.5%であったが、サハラ以南アフリカでは1.9%であった。家計支出は、不十分な政府支出を補うものであることが多い。たとえば、世帯がGDPの少なくとも2.5%を教育に費やしている9カ国のうち6カ国では、政府による支出割合が4%未満であった。状況によって程度の差はあるものの、家計における息子と娘に対する出費額の差はジェンダーバイアスを映し出していると考えるかもしれない。

図7:
ラテンアメリカとカリブ海地域が最も大きな教育支出額の増額を記録した
GDPに占める公教育への支出の割合、2000-2017年



GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig7
出所: UISデータベースに基づく、GEMレポートチームによる分析。

グローバル エデュケーション モニタリング レポート 2020

概要

インクルージョンと教育

すべての人とは誰一人取り残さないこと

2020年6月発行

著 者 The Global Education Monitoring Report team @ UNESCO, 2020

翻訳監修 吉田和浩（広島大学教育開発国際協力研究センター長、教授）

翻 訳 吉野華恵（東京大学大学院教育学研究科）
須藤玲（東京大学大学院教育学研究科、特別研究員DC）

編集協力 大安喜一、若山洋子（公益財団法人 ユネスコ・アジア文化センター）
森本俊輔、日上奈央子、吉田華奈、徳田由美（独立行政法人 国際協力機構）
三宅隆史、小荒井理恵（教育協力NGOネットワーク）

発 行 The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(UNESCO), 7 place de Fontenoy, 75352, Paris 07 SP, France
広島大学教育開発国際協力研究センター（CICE）
広島県東広島市鏡山1-5-1（〒739-8529）

発行協力 公益財団法人 ユネスコ・アジア文化センター（ACCU）
東京都千代田区神田神保町1-32-7F出版クラブビル（〒101-0051）

印 刷 三原プリント株式会社

●本書は、ユネスコが発行した英文原版を広島大学教育開発国際協力研究センター（CICE）・吉田和浩監修のもと日本語翻訳し、ユネスコとCICEが共同発行したものです。

インクルージョンと教育

すべての人とは誰一人取り残さないこと

『グローバルエデュケーションモニタリングレポート2020』では、不利な立場に置かれた子ども、若者、成人を教育から締め出したり疎外される状況に置いてきた、社会的、経済的、文化的メカニズムに着目している。インクルーシブ教育の権利を守るための取り組みに拍車がかかり、各国は多様性を制度の中心に置いて、教育におけるインクルージョンというビジョンを広げつつある。しかし、善意に基づいた法律や政策の実施はしばしば行き詰まる。2030年までの行動の10年が始動する年に、そしてCOVID-19の危機によって潜在的な不平等が悪化してきているなかで出版される本レポートは、すべての学習者のニーズに取り組むことへの抵抗こそ、教育のグローバル目標達成にとって真の脅威となることを主張する。

『インクルージョンと教育:すべての人とは誰一人取り残さないこと』は、インクルージョンへのプロセスのカギを開けるテーマ、すなわち、ガバナンスと財政、カリキュラム・教科書・評価、教師教育、学校設備、生徒・両親・コミュニティの関係性について扱っている。本レポートは、学習者の多様性を称賛されるべき強みにするための、また、社会的結束の力とするための政策提言を行っている。

2つの新しいウェブサイトが『グローバルエデュケーションモニタリングレポート』第4版を補足している。「ピア(PEER)」では、各国がどのようにインクルージョンに取り組んでいるかについて、政策対話のための資料を提供している。「スコープ(SCOPE)」では、データに接し、特定のSDG4指標について探る機会を提供している。

「上からの押し付けによるインクルージョンでは決してうまくいきません。GEMレポート2020で読者であるあなたに問われていることは、今まで持っていた考え方に挑戦する準備はできているかということです。言い換えれば、教育はすべての人のためにあること、すべての人とは誰一人取り残さないことであると決意する準備はできているかということが問われています。」

The Right Honourable Helen Clark
GEMレポートアドバイザリーボード議長

「インクルージョンに向けた動きは無視できません。より良い世界を作り上げようと努力する誰に対しても、インクルージョンを無視することは理性に反しています。私たちは完全に達成することはできないかもしれませんが、しかし、行動しないことは選択肢にはありません。」

Audrey Azoulay
ユネスコ事務局長

「もし学校におけるアクセスとインクルージョンを推進しないとすれば、分離こそ、一人ひとりが多様な存在であることの『問題』を解決する実行可能な解決策だと信じて全世代を育成する、ということを選択していることになります。」

Ariana Aboulafia
マイアミ大学ロースクール学生
アメリカ合衆国

「自分が学校に受け容れられていると感じさせてくれた最も重要なステップは、障がいのない他の仲間と同じ学習環境に身を置くことでした。私は他のみんなと同じように歓迎され、同じように罰せられました。こうして私の劣等感を取り除かれました。」

Kikudi Marc
CONEPT
コンゴ民主共和国

「インクルーシブ教育は、教育制度の中で人権概念の進歩によって自然に生まれてきたものにほかなりません。これは時代の要請です。」

Percy Cardozo
プログラム長およびカウンセラー
インド

「私たちは子どもたちに対して、違いをネガティブなものとしてではなく、私たちすべてがより良い人間、より良い児童生徒、より良い市民になるためにそこから学べる何かとして扱うことを教える必要があります。」

Herminio Corrêa
ペアレンツ・インターナショナル役員
ポルトガル

