

特教研 D-334

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル

第4号

2015年3月

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

目 次

1. 平成26年度研究課題一覧	1
2. 平成26年度研究成果サマリー	4
3. 研究報告	
(1) 国立大学が保有する「特別支援教育の専門性向上に資する資源」調査 …………… 新平 鎮博・棟方 哲弥・齊藤 由美子・石坂 務・神山 努	7
(2) 高次脳機能障害のある児童生徒の教育に関する試行調査 －特別支援教育の視点から－ …………… 新平 鎮博・日下 奈緒美・森山 貴史	12
4. 国際会議・外国調査等の報告	
(1) オランダ王国の小学校におけるインクルーシブ教育の実際 発達障害のある子どもの状況を中心に …………… 涌井 恵	18
(2) 欧州特別支援教育機構及びベルギー王国フランス語圏共同体教育事務所訪問調査 …………… 棟方 哲弥	26
5. 学会等参加報告	
日本特殊教育学会第52回大会参加報告 …………… 武富 博文	32
6. 事業報告	
(1) 日本人学校調査から見える特別支援教育の現状について …………… 海津 亜希子・田中 良広・伊藤 由美・横尾 俊・尾崎 祐三	38
(2) 平成26年度国立特別支援教育総合研究所セミナー報告 …………… 松見 和樹・牧野 泰美・小林 倫代	43
(3) 教育支援機器等展示室「iライブラリー」と支援機器等教材普及促進事業の紹介 …………… 土井 幸輝・西村 崇宏・新谷 洋介・金森 克浩・新平 鎮博	50
(4) 発達障害教育に関する情報の普及 … 渥美 義賢・梅田 真理・佐藤 肇・涌井 恵・岡本 邦広・柳澤 亜希子	56
7. 諸外国における障害のある子どもの教育	
…………… 企画部調査・国際担当・国別調査班	61
8. N I S Eトピックス	78

平成26年度研究課題一覧

特別支援教育のナショナルセンターとして、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに対応した教育の実現に貢献するため、国として特別支援教育政策上重要性の高い課題に対する研究や教育現場等で求められている喫緊の課題に対応した実際的な研究に取り組んでいます。こうした研究活動を、中長期を展望しつつ、計画的に進めるため、研究基本計画を策定しています。

平成24年2月には、国の政策動向等を踏まえ、平成20年8月に策定した計画の改訂を行いました。

1. 研究区分

NISEが主体となって実施する研究で、運営費交付金を主たる財源とするものについては、以下の区分に従って実施します。

- ① 専門研究A（特定の障害種別によらない総合的課題、障害種別共通の課題に対応した研究）
- ② 専門研究B（障害種別専門分野の課題に対応した研究）
- ③ 専門研究A、専門研究Bにつなげることを目指して実施する予備的、準備的研究等

なお、平成23年度から、中期目標期間（平成23年度～27年度）を見通して特定の包括的研究テーマ（領域）を設定し、複数の研究課題から構成された研究を進める「中期特定研究制度」を創設しました。包括的研究テーマとしては、「インクルーシブ教育システムに関する研究」及び「特別支援教育におけるICTの活用に関する研究」を設定しています。

2. 平成26年度研究課題一覧

平成26年度は、平成24年2月に改訂した研究基本計画に基づき、また、様々な研究ニーズを見極めつつ、以下の研究活動を年度計画に位置付けて実施しました。

1) 専門研究A

研究課題名	研究班	研究代表者	研究期間
中期特定研究（インクルーシブ教育システムに関する研究） インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を支える体制づくりに関する実際的な研究－モデル事業等における学校や地域等の実践を通じて－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,8212,18,105.html	在り方班	笹森 洋樹	平成25年度～26年度
今後の特別支援教育の進展に資する特別支援学校及び特別支援学級における教育課程に関する実際的な研究 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,9310,18,105.html	推進班	長沼 俊夫	平成26年度～27年度
中期特定研究（特別支援教育におけるICTの活用に関する研究） 障害のある児童生徒のためのICT活用に関する総合的な研究－学習上の支援機器等教材の活用事例の収集と課題の整理－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8,9311,18,105.html	ICT・AT班	金森 克浩	平成26年度～27年度

2) 専門研究B

研究課題名	研究班	研究代表者	研究期間
重度・重複障害のある子どもの実態把握，教育目標・内容の設定，及び評価等に資する情報パッケージの開発研究 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8.8214.18.106.html	重複班	齊藤 由美子	平成25年度 ～26年度
中期特定研究（特別支援教育における ICT の活用に関する研究） 視覚障害のある児童生徒のための教科書デジタルデータの活用及びデジタル教科書の在り方に関する研究－我が国における現状と課題の整理と諸外国の状況調査を踏まえて－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8.9314.18.106.html	視覚班	田中 良広	平成26年度 ～27年度
聴覚障害教育における教科指導等の充実に関する実践的研究－教材活用の視点からインクルーシブ教育システム構築における専門性の継承と共有を目指して－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8.9317.18.106.html	聴覚班	庄司 美千代	平成26年度 ～27年度
知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究－特別支援学校（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を通じて－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8.8213.18.106.html	知的班	尾崎 祐三	平成25年度 ～26年度
小・中学校に在籍する肢体不自由児の指導のための特別支援学校のセンター的機能の活用に関する研究－小・中学校側のニーズを踏まえて－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8.9319.18.106.html	肢体不自由班	徳永 亜希雄	平成26年度 ～27年度
インクルーシブ教育システム構築における慢性疾患のある児童生徒の教育的ニーズと合理的配慮及び基礎的環境整備に関する研究 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8.9324.18.106.html	病弱班	日下 奈緒美	平成26年度 ～27年度
特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8.9325.18.106.html	自閉症班	佐藤 肇	平成26年度 ～27年度
発達障害のある子どもの指導の場及び支援の実態と今後の指導の在り方に関する研究－通級による指導等に関する調査をもとに－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8.9326.18.106.html	発達・情緒班	梅田 真理	平成26年度 ～27年度

3) 専門研究A，専門研究Bにつなげることを目指して実施する予備的，準備的研究

「地域の状況に応じた『ことばの教室』の活動の実態に関する研究」を単年度で実施しました。

4) 共同研究

研究課題名	共同研究機関	研究代表者	研究期間
3D造形装置による視覚障害教育用立体教材の評価に関する実際研究 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8.9313.18.101.html	千葉工業大学	大内 進	平成25年度 ～26年度
視覚障害のある児童生徒のための校内触知案内図の作成と評価 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8.9316.18.101.html	早稲田大学	土井 幸輝	平成25年度 ～27年度
特別支援教育における支援機器活用ネットワーク構築に関する研究－高等専門学校との連携による支援ネットワークの構築－ 詳細はこちら→ http://www.nise.go.jp/cms/8.9318.18.101.html	独立行政法人 国立高等専門学校機構 仙台高等専門学校	金森 克浩	平成25年度 ～27年度
小児がん拠点病院を中心とした院内学級の実地調査と課題分析	独立行政法人 国立成育医療 研究センター	新平 鎮博	平成26年度 ～27年度

平成26年度研究成果サマリー

本研究所では、その年度に終了する研究課題の成果等をまとめた、研究課題ごとの「研究成果報告書」を刊行し、ウェブサイト上で公開しています。また、研究成果をよりわかりやすく普及していくため、研究成果報告書の内容を要約し、一冊にまとめた「研究成果報告書サマリー集」を刊行しています。

ここでは、「研究成果報告書サマリー集（平成26年度終了課題）」の中から、各研究課題の成果の「要旨」、「キーワード」を抜粋し、掲載しています。

なお、平成26年度に終了する研究課題の「研究成果報告書」は平成26年8月、「研究成果報告書サマリー集」は平成26年5月の刊行を予定しています。

【専門研究A】

**インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を支える体制づくりに関する実際的な研究
ーモデル事業等における学校や地域等の実践を通じてー**

【中期特定研究（インクルーシブ教育システムに関する研究）】

研究代表者： 笹森 洋樹

研究概要はこちら→ <http://www.nise.go.jp/cms/8,8212,18,105.html>

【要旨】

本研究では、インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を進める上で、地域（市町村）における体制づくりに重視すべき内容について、文部科学省のインクルーシブ教育システム構築モデル事業等の実践を通して検討した。体制づくりに重視すべき内容は、全国どこの地域（市町村）においても等しく取り組むべきもの（ナショナルミニマム）のグランドデザインとして、8つの視点から地域及び学校の事例とともにまとめた。8つの視点は、「体制づくりのビジョン」、「行政の組織運営」、「乳幼児期からの早期支援体制」、「就学相談・就学先決定」、「合理的配慮、基礎的環境整備」、「地域資源の活用」、「教育の専門性」、「社会基盤の形成」である。それぞれ具体的な下位項目を設け、内容の＜解説＞、＜機能するために＞考えられる人材やツール、仕組み等、そして地域事例の＜参考となる取組＞の3点で整理した。

【キーワード】 インクルーシブ教育システム、モデル事業、体制づくり、グランドデザイン

【専門研究B】

知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究 ー特別支援学校（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を通じてー

研究代表者： 尾崎 祐三

研究概要はこちら→ <http://www.nise.go.jp/cms/8,8213,18,106.html>

【要旨】

「児童生徒の学習評価の在り方について」の報告（中央教育審議会、2010）では、「各学校における学習評

価は、学習指導の改善や学校における教育課程全体の改善に向けた取組と効果的に結び付け、学習指導に係るPDCAサイクルの中で適切に実施されることが重要である」としている。しかし、本研究所の平成24年度専門研究D「特別支援学校（知的障害）における学習評価の現状と課題の検討（予備的・準備的研究）」における調査では、共通の観点を定めたり、評価の時期や方法を共有化したりする等、組織的に取組み、教育課程の改善にまで至る学校は少ないことが明らかになった。

そこで、本研究では、知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策を明らかにすることを目的とした。具体的には、①観点別学習評価の在り方、②学習評価を学習指導の改善に活かすための工夫、③学習評価を児童生徒への支援に活用する工夫、④組織的・体系的な学習評価の推進の4点について、研究協力機関の実践データや調査によって検討した。

その結果、観点別学習評価、指導と評価の一体化、児童生徒の発達を支援する学習評価の活用、組織的・体系的な学習評価を促すための評価計画のPDCAサイクルの構築についての課題を提示することができた。

また、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」の中央教育審議会への文部科学大臣の諮問文（文部科学省、2014）では「教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方を一体として捉えた、新しい時代にふさわしい学習指導要領等の基本的な考え方」の検討が求められており、本研究の「体系的な学習評価のPDCAサイクル」の中で学習評価を進めることが参考となると考えられる。

【キーワード】 知的障害、学習評価、観点別学習状況の評価、指導と評価の一体化、カリキュラム・マネジメント

[専門研究B]

重度・重複障害のある子どもの実態把握、教育目標・内容の設定、及び評価等に資する情報パッケージの開発研究

研究代表者：齊藤 由美子

研究概要はこちら→ <http://www.nise.go.jp/cms/8.8214.18.106.html>

【要旨】

本研究の目的は、重い障害のある幼児児童生徒の実態把握や、目標と指導内容の設定、適切な評価と指導・支援の改善というPDCAの過程に必要な視点や情報を提供する情報パッケージを作成し、現場での活用のしやすさや有用性を検証することである。本研究では、この情報パッケージの対象となる重い障害のある子どもを「複雑で多様なニーズのある子ども＝手厚い支援を必要としている子ども」と定義した。そのうえで、手厚い支援を必要としている子ども（及び家族）の「現在及び将来を支える教育計画を作成し実施する」という本人中心の計画（Person-Centered Planning）の観点から、個別の教育支援計画、個別の指導計画等の作成と実践に資する情報パッケージ「ぱれっと（PALETTE）」（試案）を作成した。研究協力機関においては、この情報パッケージ「ぱれっと（PALETTE）」（試案）について、①学校全体の取組に位置付けた活用、②研修や人材育成等における活用、③ケース検討等における活用等が行われた。活用の仕方を工夫することによって、この情報パッケージが教育計画（個別の教育支援計画、個別の指導計画）の立案と実施に役立ち、また、教員の振り返りの力を促したり、関係者同士が子どもの理解や方針を共有したりするツールとなりうることを検証できた。さらに、今後の普及に向けて情報パッケージの改良点が検討された。

【キーワード】 手厚い支援を必要としている子ども、本人中心の計画（Person-Centered Planning）、個別の教育支援計画、個別の指導計画

[共同研究]

3D造形装置による視覚障害教育用立体教材の評価に関する実際研究

研究代表者： 大内 進

研究概要はこちら→ <http://www.nise.go.jp/cms/8,9313,18,101.html>

【要旨】

本研究は、3Dプリンターの活用による、触覚の活用を前提とした視覚障害教育用立体教材の造型の在り方を検討するために千葉工業大学工学部と当研究所が平成25年度及び平成26年度に共同研究「3D造形装置による視覚障害教育用教材の評価に関する実際研究」として実施したものである。第I章の序論では、本研究の背景、目的、方法及び本報告書の構成について述べた。第II章では、視覚障害教育用触覚教材の開発を前提として、3D造型法について概説した上で、これから学校教育現場に普及していくと思われるFDM方式による3Dプリンターの特性と活用上の配慮点について詳説した。第3章では、実際に3Dプリンターを使って試作した視覚障害教育用立体触覚教材を紹介した。第4章では、さまざまな3Dプリンターが市販されるようになってきているが、造型精度や造型物の表面の触感などが、機種によって異なっており、触覚教材を作成するという観点からは、各プリンターの特性を十分に理解して選定する必要がある事を実験的な手法で示した。付録は、第2、3、4章を整理するとともに、平易な表現を工夫して「ガイドブック」としてまとめた。

【キーワード】 視覚障害、盲教育、触覚教材、3Dプリンター、ICT

国立大学が保有する「特別支援教育の専門性向上に資する資源」調査

新平鎮博・棟方哲弥・齊藤由美子・石坂務・神山努
(企画部)

要旨：特別支援教育を充実させるためには教職員の専門性向上が課題とされている。その課題克服に重要な役割を果たすと考えられるのが、教員養成及び現職教員の研修などを行っている国立大学である。そこで、「特別支援教育の専門性向上に資する資源」調査として、日本教育大学協会全国特別支援教育研究部門に加盟する52国立大学の機関及び所属する教員（以下、「大学教員」という。）個人を対象に、研修や研究に協力できる特別支援教育に関する専門性等の調査を実施した。大学は39大学（75%）、大学教員は169人（53%）の回答を得た。ほとんどの国立大学では、協定や組織としての協力など、教育委員会の研修等に既に協力していた。また、複数の大学間で協力しているのは32%であった。大学教員個人でみると、知的障害や発達障害等を専門にする大学教員が多く、他の障害を専門にする大学教員については都道府県レベルでみると必ずしも揃っていないことが明らかになった。また、学校種でみると、小・中学校に比べると高等学校を専門にしている大学教員は少なかった。各地域で、現在進められている大学と教育委員会の連携や大学間の連携の推進とともに、今後、全国の情報を提供できるシステムを検討することが必要であると考えられた。

見出し語：特別支援教育の推進、教員の専門性向上、国立大学が保有する人的資源

I. はじめに

中央教育審議会初等中等教育分科会による「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）」（平成 24 年 7 月 23 日）の中で、「5. 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等」が指摘されている。教職員の特別支援教育に関する専門性の向上には、特別支援教育を担う教員を養成している大学が有する、特別支援教育に関する研修が実施可能な大学教員等の資源の活用が最も期待されると考えられる。そこで、国立特別支援教育総合研究所（企画部）で、国立大学が保有する「特別支援教育の専門性向上に資する資源」調査を計画し、平成 25 年度に実施した。本稿では、その集計結果について報告を行う。

人への調査を依頼し、郵送による依頼と回収を行った。依頼は平成 25 年 12 月、回収期限は平成 26 年 1 月末とした。その後、期限を同年 3 月末に延長して再依頼を行い、調査票の回収を行った。

調査内容は、結果に示しているが、大学機関に対しては、特別支援教育科目の講習・研修等の実施の有無、教育委員会が主催する講習・研修等への協力の形態、講習・研修等に関して他大学との協力の有無などの調査項目である。

個々の大学教員に対しては、専門分野、教員対象の講習・研修や研究等で指導可能な領域（障害種と学校種）と教員対象の講習・研修や研究等で指導可能な内容、また、教育委員会への協力ができる範囲（エリアについては都道府県或いは全国とした）等の調査項目である。

II. 対象と方法

特別支援教育を担当する教員養成課程があり、日本教育大学協会全国特別支援教育研究部門に加盟する 52 国立大学を対象に、機関への調査と大学教員個

III. 結果

1. 回収数（率）

今回の調査では、日本教育大学協会全国特別支援教育研究部門に加盟する 52 国立大学（大学院大学を

研究報告

含む)に調査を依頼した。期日までに回答があったのは、39 大学 (75.0%, 1 大学は機関の回答なし)であった。各大学教員を対象とした調査の回収数は、文部科学省及び教育委員会に情報提供をすることに同意が得られた 169 人 (52.5%, 平成 25 年度の上記名簿記載 322 人中)であった。

2. 機関の調査結果

各大学が行っている、教員免許の認定講習、更新講習及びその他の研修の実施の有無については、図 1 に示した。以下、調査票の回収ができた 38 大学の頻度を示す。認定講習は 31 大学 (81.6%), 更新講習は 36 大学 (94.7%), その他の研修は 31 大学 (81.6%) と多くの大学で実施されている結果であった。実施時期についても図 1 に示したが、夏季休暇に実施されている割合が高く、大学入試期間 (前期・後期)を含む春季休暇中での実施は少なかった。認定講習は夏季休暇中に集中していたが、更新講習とその他の研修は、前期、後期 (冬季休暇期間を含める)にも比較的实施されていた。

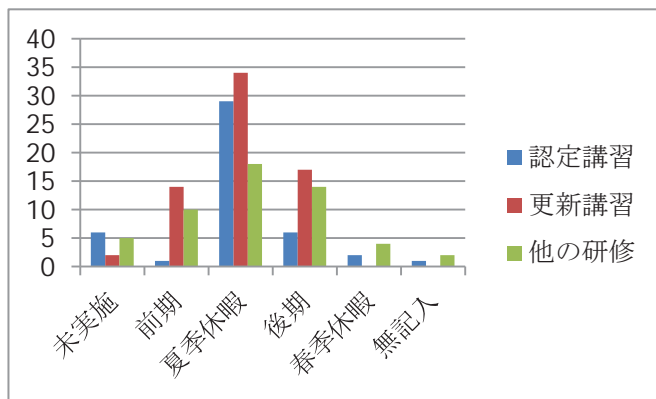


図 1 大学における特別支援教育科目の講習・研修などの実施時期 (グラフ中の数値は大学数)

教育委員会が主催する講習・研修に対する協力の有無について図 2 に示したが、無記入であった 1 大学を除く、全ての大学が協力していた。その協力の方法は、教育委員会との協定又は組織的な協力と回答があった大学は 32 大学 (84.2%)であった。

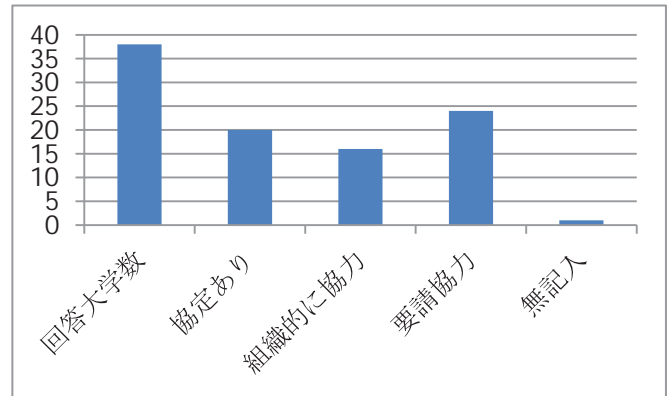


図 2 教育委員会が主催する講習・研修などへの協力の形態について (複数回答, グラフ中の数値は大学数)

※下記はグラフの用語の説明である

- 協定あり; 教育委員会と協定等を結んで協力をする。
- 組織的に協力; 教育委員会が実施する研修に組織的な協力をする。
- 要請協力; 教育委員会の要請により、教員が個々に協力をする。

また、大学間の協力については、図 3 に示したが、相互協力があるのは 12 大学 (31.6%)であり、他の都道府県に所在する大学との協力やプロジェクトによる連携などが記載されていた。

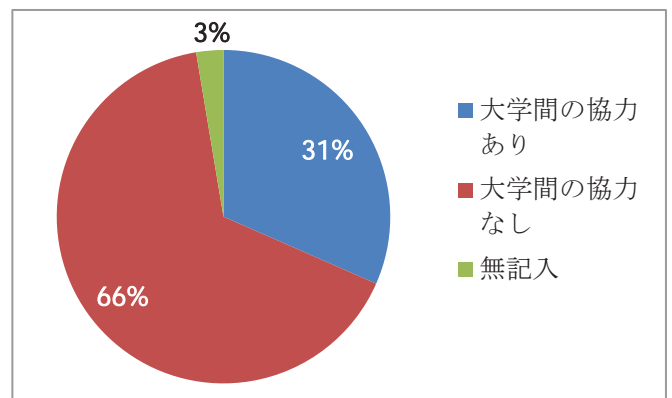


図 3 大学間の協力について

3. 各大学教員の調査結果

各大学教員の調査結果について、図 4～図 6 に示した。以下、調査に協力のあった 169 人を母数とした相対頻度を示す。

各大学教員の専門領域については図 4 に示したが、知的障害を専門にする教員が最も多く (46.7%), 続いて発達障害関連であった。関連領域では心理系が

研究報告

多くを占めていた。

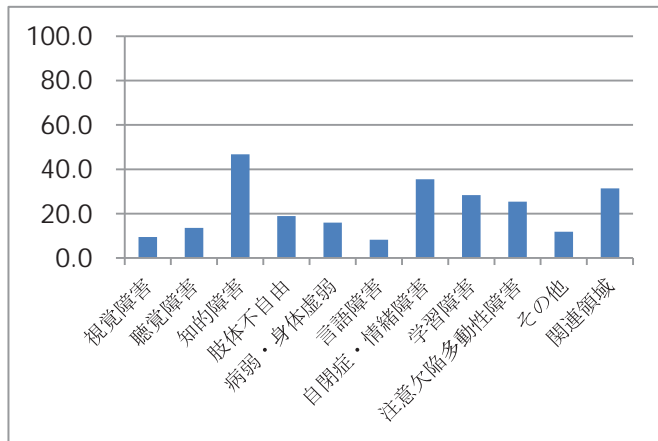


図4 各大学教員の専門分野 (複数回答, 相対比率%で示す)

次に、教員対象の講習・研修や研究など、指導可能な領域 (障害種と学校種) について、図5 a, 図5 b に示した。学校種では、特別支援学校 (84.0%) が最も多く、特別支援学級 (75.7%), 通級による指導 (59.2%), 通常の学級 (57.4%), 幼稚園 (47.3%), 小学校・中学校 (56.2%) であり、高等学校 (34.3%) が最も少なかった。障害種は、専門領域とほぼ同じであるが、専門外でも対応可能な障害種が加算されている。

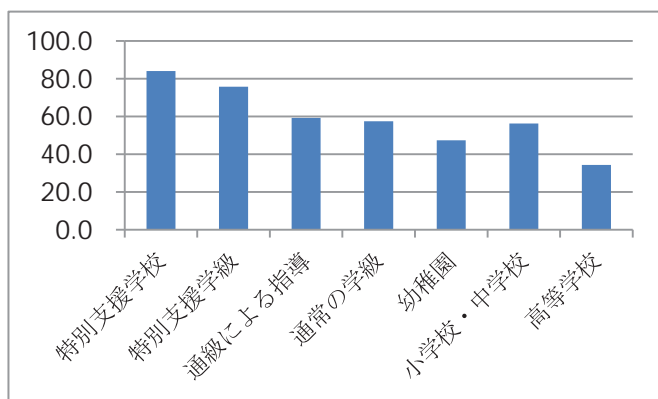


図5 a 教員対象の講習・研修や研究などで指導可能な領域; 学校種 (複数回答, 相対比率%で示す)

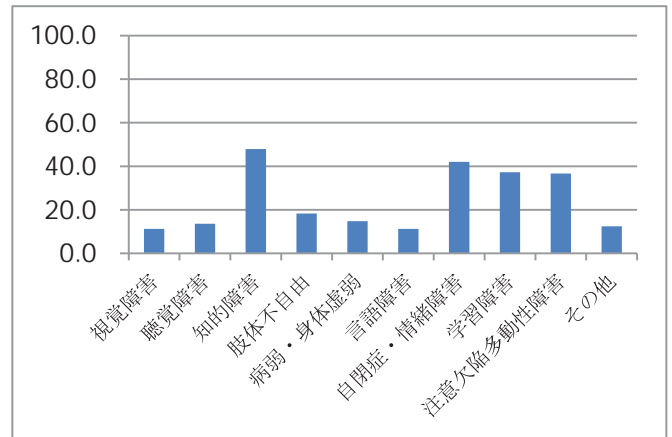


図5 b 教員対象の講習・研修や研究などで指導可能な領域; 障害種 (複数回答, 相対比率%で示す)

なお、教育職員免許法の中で特別支援教学校教諭免許状に関する免許法認定講習等の内容については、今回は詳細を分析しなかったが、教育委員会などに情報提供できるようにデータの整理は行った。

また、都道府県及び市町村教育委員会の要請による対応可能な地域について、図6に示したが、「大学のある都道府県以外への協力が可能」とする回答は、研究指導, 研修ともに、いずれも70%以上であった。

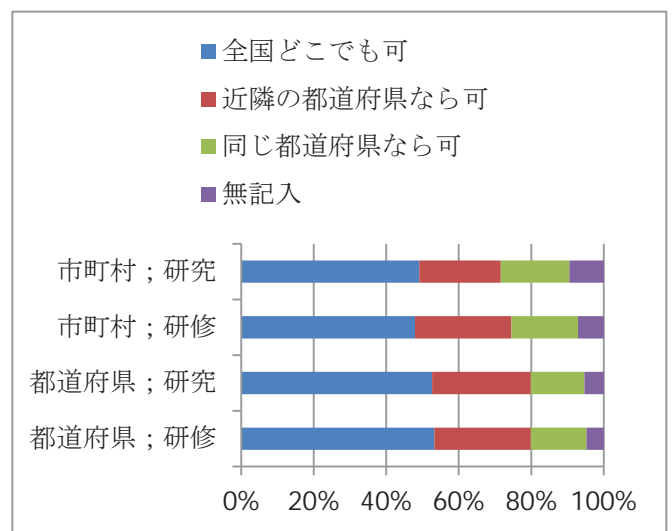


図6 教員対象の講習・研修や研究などで対応可能な地域について (複数回答, 相対比率%で示す)

最後に、先に述べた研修や研究の指導可能な領域と内容を比較したものを図7 a, 図7 b に示した。発達障害関連領域は、学校や学級による差は少ないが、小・中学校に比べると高等学校では少なかった。

研究報告

知的障害は比較的高い頻度であるが、特別支援学校や特別支援学級に比べると通常の学級では少ない。また、図4で示した専門教員が少ない他の障害は、全体的に低い頻度であった。

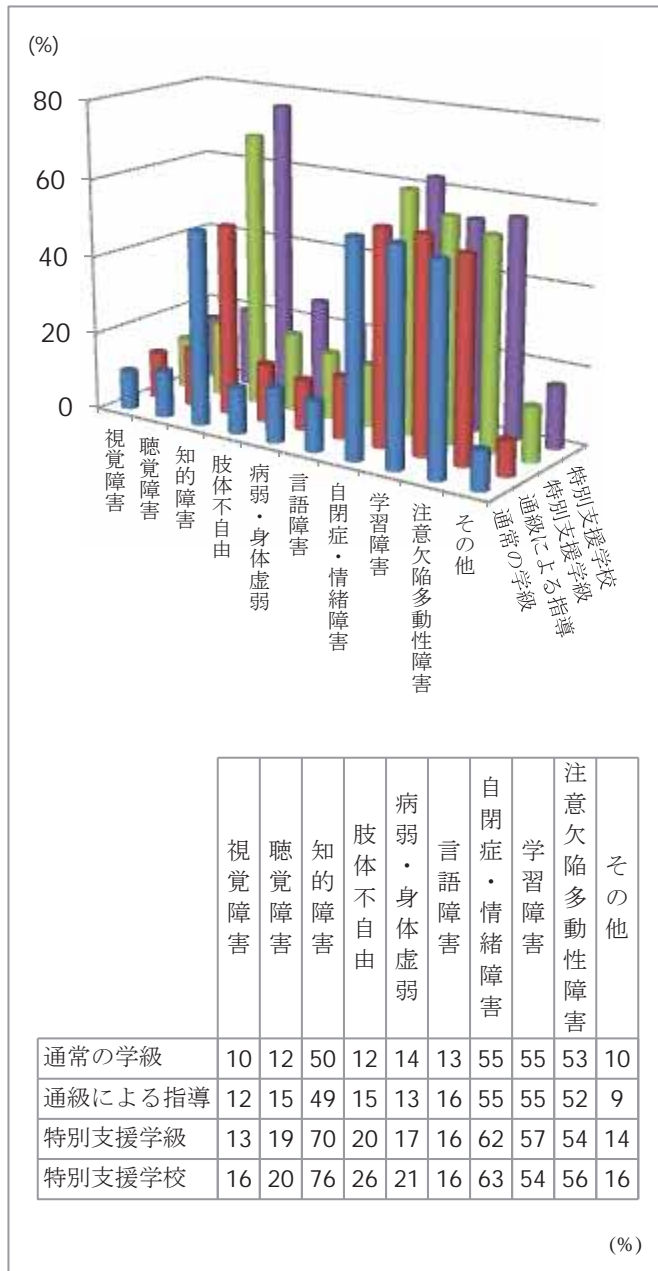


図7 a 教員対象の講習・研修や研究などで指導可能な領域（学校種と障害種の比較）

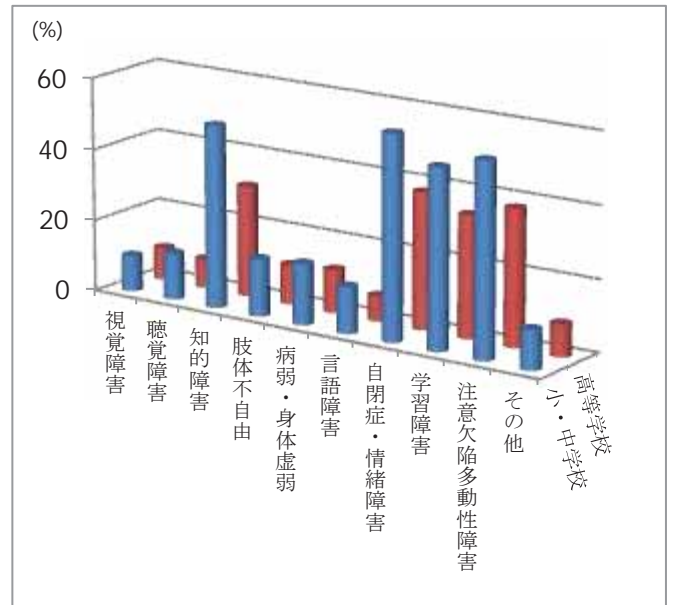


図7 b 教員対象の講習・研修や研究などで指導可能な領域（学校種と障害種の比較）

IV. まとめと課題

特別支援教育を推進するためには教員の専門性向上が必要であり、それを各教育委員会が実施する場合に、推進力の一つになるのが大学の協力であると考えられる。今回は、教育大学又は教育学部を有する国立大学を対象に調査を行ったが、回答のあった大学の結果からは、すでに多くの大学が教育委員会に協力していることが把握できた。また、今回の結果から障害種によっては専門家が少ない現状があり、国立大学は各都道府県に1校以上あるが、都道府県単位でみると、専門家がない場合も予想される。そのため、今後の教員の専門性向上を考えると、都道府県を超えた大きなネットワークによる大学の協力体制が必要であると推測できる。もちろん、私立大学などとの協力も必要であるが、大都市圏を抱える地域以外では都道府県内にある大学だけでは不足する。そこで、国立機関として何らかの協力関係が必要ではないかと考えられる。既に、いくつかの大学では、都道府県を超えた協力も行っていることが参考になる。また、都道府県を超えて協力できると回答した大学教員は7割以上であったので、その情報共有などが重要であろう。

今回、調査時期が大学の入試時期と重なったこと、

また、特に大規模な大学では調査の周知がされていないことなどがあり、今後、回収率を上げる工夫が必要であるが、分析という視点では、ほぼ傾向は把握できたといえる。

しかしながら、単に調査分析ではなく、情報提供を目的とすると、再調査などでは、さらに回収率を向上させるなどの工夫を行い、より精度の高い調査を行う必要があるといえる。その上で、我が国全体の特別支援教育の充実を図るための一つの方法として、教育行政機関（文部科学省及び教育委員会等）に情報提供することの有用性の検討なども必要である。

今後、再調査を検討しているが、情報提供を行う仕組みだけではなく、その運用面での課題の検討、あるいは、今回の結果が国の施策反映にどのように寄与できるのかという検討も必要であると考えられる。

少なくとも、このような調査を行った例はなく、本研究所の役割として重要であると考えている。

V. 謝辞

今回の調査で、協力いただいた国立大学及び国立大学で特別支援教育の教員養成と研究に従事する教員の方々に深く感謝をする。

引用・参考文献

中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）. 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）.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm（アクセス日、2014-12-14）

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2013）. 教育支援資料～障害のある子供の就学手続きと早期からの一貫した支援の充実～.

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm（アクセス日、2014-12-14）

高次脳機能障害のある児童生徒の教育に関する試行調査 — 特別支援教育の視点から —

新平鎮博*・日下奈緒美**・森山貴史***

(*教育情報部) (**教育研修・事業部) (***)教育支援部)

要旨：高次脳機能障害のある児童生徒の教育の実態を特別支援教育の視点から把握するために、全国の都道府県及び指定都市教育委員会の特別支援教育の担当課に調査を行った。その結果、高次脳機能障害のある児童生徒の担当部署を特別支援教育担当課とする教育委員会は48%、高次脳機能障害のある児童生徒を把握しているのは58%、在籍については特別支援学校、小・中学校の特別支援学級及び通常の学級のいずれにも在籍していることが明らかとなった。また、医療機関や福祉機関との連携が行われているのは半数以下であったが、各都道府県にある高次脳機能障害支援拠点機関については、連携の有無は別にして、存在を把握している教育委員会は77%であった。今後は、高次脳機能障害のある児童生徒の在籍状況や実態等をより詳細に把握するための調査研究が期待されるとともに、具体的な教育的支援の内容・方法に関する検討が必要であることを指摘した。また、様々な関係機関間の連携の充実や、高次脳機能障害に関する情報普及の推進が必要であると考えられた。

見出し語：高次脳機能障害、特別支援教育、医療との連携、支援拠点機関との連携

I. はじめに

高次脳機能障害は、国立障害者リハビリテーションセンターの高次脳機能障害情報・支援センターによると「学術用語としては、脳損傷に起因する認知障害全般を指し、この中にはいわゆる巣症状としての失語・失行・失認のほか記憶障害、注意障害、遂行機能障害、社会的行動障害などが含まれる。」とされている。脳損傷の原因としては、脳血管障害及び外傷のほか、急性脳症、低酸素脳症、脳腫瘍や小児がんの治療による後遺症などがある。

現在、厚生労働省は、国立障害者リハビリテーションセンターを中心に都道府県の高次脳機能障害支援拠点機関（以下、「支援拠点機関」という。）において、相談・支援の充実を図っているところである。この支援拠点機関は、地域の実情に応じて、医療機関や精神保健福祉センター、障害者支援施設等に設置されている。中島八十一を班長とする厚生労働科学研究「高次脳機能障害者の社会参加支援の推進に関する研究」（平成24年度～26年度）では、早期の診断治療、リハビリテーション、支援拠点機関を中

心とした相談・支援事業により、高次脳機能障害者の社会復帰等に関する取組が進められている。この研究には、高次脳機能障害のある児童生徒に対する教育的支援の必要性から、筆者らも研究協力者として協力を行っている。

成人では、社会復帰として、仕事への復帰や日常生活を取り戻すといった目的が明らかである。一方、小児の場合には、発育・発達途上にあるため、十分な教育が受けられるよう、個々の教育的ニーズに応じた支援や配慮が必要であり、それが将来の自立と社会参加につながるものと考えられる。しかしながら、小児を専門とする診断・治療とリハビリテーションを行う機関が全ての都道府県で充足されているわけではないため、地域によっては、そのような医療機関と学校との連携が難しいことが推察される。また、支援拠点機関における小児への対応など、課題は様々である。

このような状況において、「教育支援資料」（平成25年10月、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課）では、病弱教育の対象となる疾病の例として、高次脳機能障害が示されており、特別支援教育にお

ける取組の充実が期待されていると考えられる。

そこで、本稿では、高次脳機能障害のある児童生徒の教育の実態を特別支援教育の視点から把握することを目的として、全国の都道府県及び指定都市教育委員会を対象に試行調査を行い、今後の課題の検討を試みた。

II. 対象と方法

1. 調査の対象

特別支援教育の視点から高次脳機能障害のある児童生徒の教育の実態を把握するため、調査の対象は、47 都道府県及び 20 指定都市の教育委員会の特別支援教育を担当する課とした。

2. 調査の方法と内容

調査用紙を上記の教育委員会に送付し、郵送による回収を行った。平成 26 年 8 月に送付し、同年 9 月末を期限としたが、その後、同年 10 月末に期限を延期して、協力を依頼した。

調査の項目については、「III. 結果」で示すが、教育委員会における現状把握（担当部署、児童生徒の在籍校、研修の実施状況など）を問う質問と、他機関との連携（医療、福祉及び支援拠点機関との連携）について問う質問から構成されている。なお、調査用紙送付時に、前述の厚生労働科学研究の報告書の内、小児に関わる部分について、情報提供を行った。

III. 結果

1. 調査の結果

調査用紙は、47 都道府県及び 20 指定都市教育委員会の全てから回収することができた。以下では、各質問項目について自治体数（67）を母数とした頻度（%）を示した。なお、一部の質問項目では、都道府県と指定都市別に頻度を示した。

1) 高次脳機能障害のある児童生徒を担当する教育委員会内の部署について（図 1）

教育委員会内の担当部署については、「特別支援教

育担当」という回答が 48%、「特に決めていない」が 48%であった。少数ではあるが、「複数（福祉部局）」、「学校保健担当」などの回答もあった。

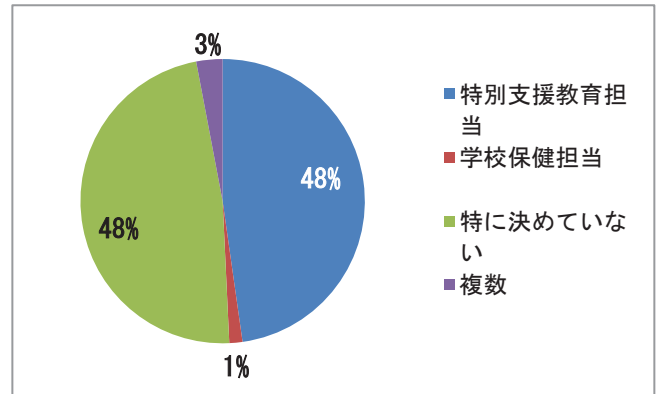


図 1 教育委員会内の担当部署

2) 高次脳機能障害のある児童生徒数の把握状況について（図 2）

高次脳機能障害のある児童生徒数の把握については、「ほぼ把握している」と「ある程度把握している」を合わせると 58%であった。

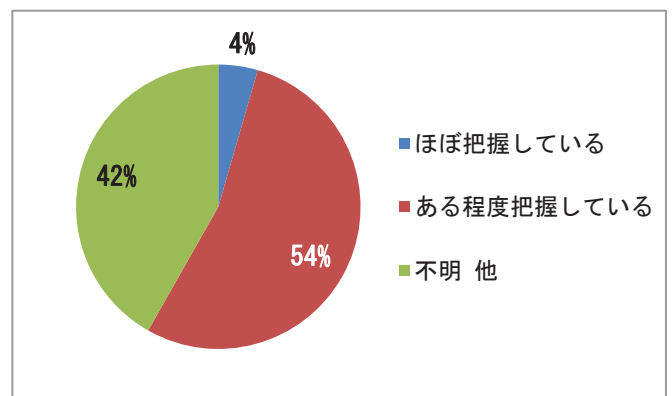


図 2 教育委員会としての把握状況

3) 高次脳機能障害のある児童生徒が在籍している学校・学級について（複数回答）（図 3）

高次脳機能障害のある児童生徒が在籍している学校・学級については、「把握していない」及び「未記入」の 30 教育委員会を除く 37 教育委員会の結果を図 3 に示した。都道府県教育委員会では特別支援学校における在籍状況、指定都市教育委員会では特別支援学級における在籍状況を把握している比率が多

研究報告

いという結果であった。

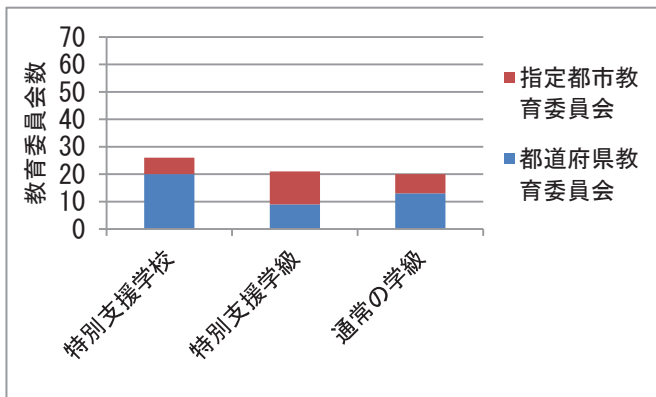


図3 在籍する学校・学級の把握状況（複数回答）

4) 高次脳機能障害のある児童生徒（保護者）が、教育について相談できる教育機関について（複数回答）（図4）

高次脳機能障害のある児童生徒の教育について相談できる教育機関について、未記入の1教育委員会、「その他」の3教育委員会を除き、63教育委員会（94%）で、いずれかの教育機関において相談対応ができるという回答であった。都道府県教育委員会と指定都市教育委員会と若干分布は異なるが、全体でみると、「教育センター」と「教育委員会」での相談が73%、「学校」での相談が70%（特別支援学校48%、小・中学校29%）であった（いずれも回答の重複を含む）。

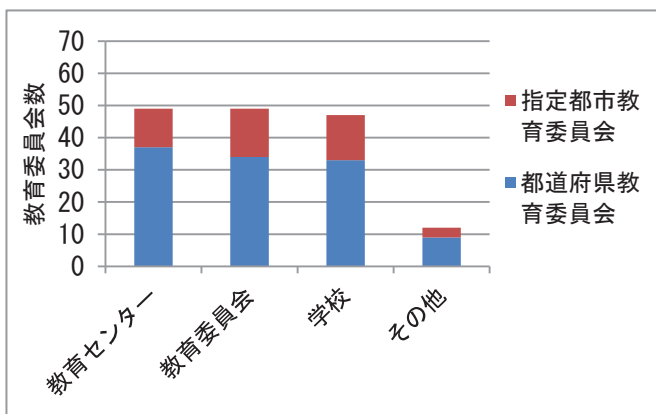


図4 相談できる教育機関（複数回答）

5) 高次脳機能障害に関する教育委員会主催の教員研修会について（過去3年間）（図5）

高次脳機能障害に関する教員研修会を過去3年間で実施した教育委員会は5%（内、毎年実施は2%）であった。

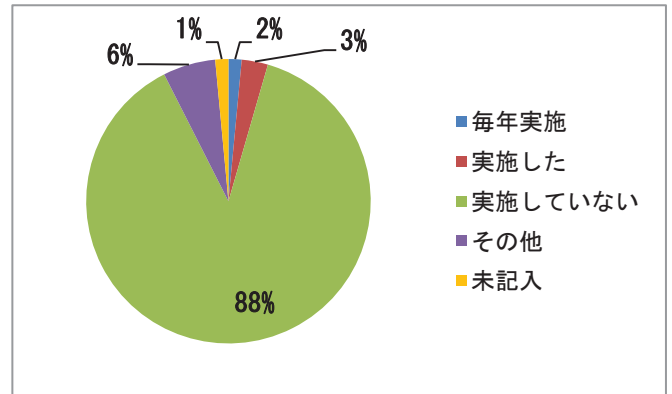


図5 過去3年間の教員研修会の実施状況

6) 高次脳機能障害のある児童生徒への支援に関する資料の有無について（図6）

高次脳機能障害のある児童生徒への支援に関する資料は、都道府県及び指定都市教育委員会が作成した「独自の資料」はなく、「他の機関・組織の資料」を利用している教育委員会が19%であった。

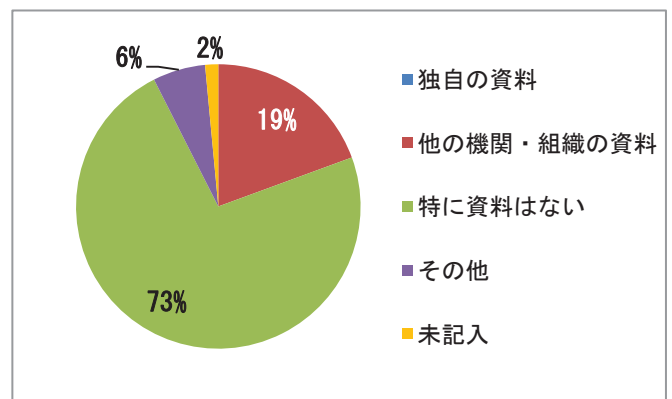


図6 支援に関する資料の有無

7) 他の機関との連携について（図7 a, b）

高次脳機能障害のある児童生徒を支援する上で、医療機関及び福祉機関との連携の状況は、ほぼ同じ傾向であり、「連携している」と「個々のケースで連絡がある」を合わせても半数以下である。なお、この結果は、あくまで都道府県及び指定都市教育委員会が把握している連携の状況であり、個々のケース

や各学校における連携の状況を調査したものではない。

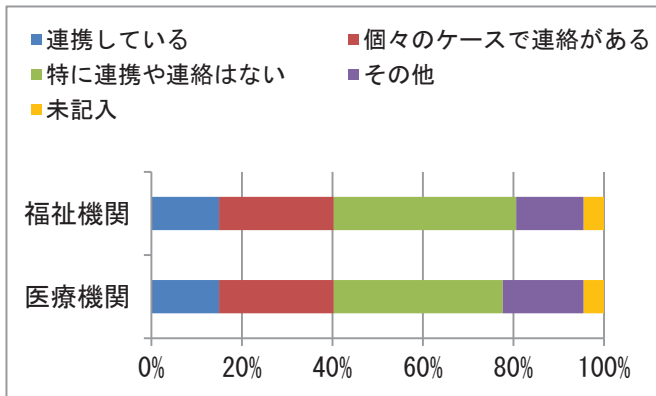


図7a 他機関（医療、福祉）との連携の状況

また、支援拠点機関との連携の状況は、「連携している」が24%、「存在は知っているが連携していない」が52%であり、連携の有無は別にして、都道府県及び指定都市教育委員会の76%で支援拠点機関の存在が把握されていた。なお、支援拠点機関の存在の把握状況は、都道府県教育委員会と指定都市教育委員会で差はないが、「連携している」と回答した教育委員会は、16都道府県に対して指定都市は0であった（支援拠点機関は都道府県単位の設置であり、指定都市にはない）。

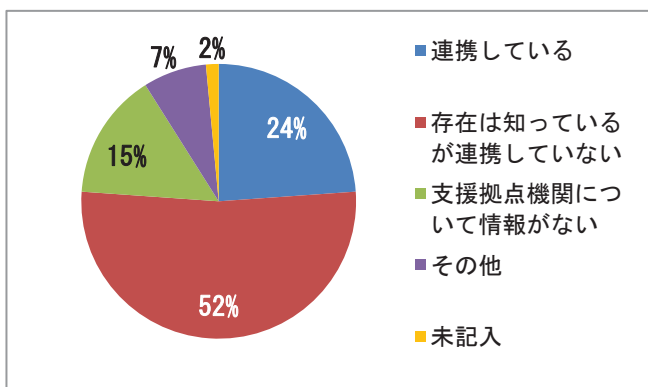


図7b 支援拠点機関との連携の状況

8) 課題について

高次脳機能障害のある児童生徒の教育における課題に関する自由記述があった教育委員会は43.3%であった。要約すると、現状の把握、情報普及や理解

啓発等、医療機関や福祉機関（支援拠点機関を含む）との連携など、本調査の質問項目に関連する内容以外に、教育現場での具体的な支援方法や配慮に関する情報の必要性等が課題として挙げられた。また、「福祉サービスが分かりにくい」、「専門機関が不足している」といった教育機関だけでは対応が困難な内容もあった。

指定都市教育委員会の中には、インクルーシブ教育システムの構築を見据え、小・中学校における指導体制に関する不安や、専門的な指導を行うための教育環境の整備などを課題として挙げるところもあった。

IV. 考察

1. 高次脳機能障害のある児童生徒の把握

わが国における高次脳機能障害者数については、渡邊・山口・橋本・猪口・菅原（2009）や蜂須賀・加藤・岩永・岡崎（2011）の調査研究が報告されているが、学童期から大学生までの就学については、支援対象者が約7,000人と推計されている（中島，2014）。このことから、正確な数値は把握できないが、学童期から大学生までの高次脳機能障害者の内、何らかの支援が必要な者は1万人に3～4人前後と推計される。各教育委員会において、こうした児童生徒の正確な把握が望まれるが、本調査では、高次脳機能障害のある児童生徒数の把握状況について「不明他」と回答した都道府県及び指定都市教育委員会が42%、また、在籍している学校・学級については「把握していない」及び「未記入」の自治体が約45%あった。したがって、現状では、高次脳機能障害のある児童生徒の把握状況に関する自治体間の差が小さくないことがうかがえる。これには、高次脳機能障害のある児童生徒への支援を担当する教育委員会内の部署が「特に決まっていない」（48%）ところが多いことも少なからず影響していると思われる。

高次脳機能障害の症状には様々な程度があるため、特別支援学校や特別支援学級、通常の学級など、多様な学びの場における教育の充実が望まれる。加えて、入院治療中に、特別支援学校（病弱）や病院内

にある病弱・身体虚弱特別支援学級で教育を受けている児童生徒に対しては、前籍校への復学支援も重要である(栗原, 2014)。しかしながら、小・中学校等における高次脳機能障害のある児童生徒への教育的支援に関する研究報告は非常に少なく(野口・室田・郷右近・平野, 2005)、その現状把握は大きな課題の一つであるといえる。本調査では、それぞれの学びの場における在籍児童生徒数は調べておらず、今後は、より詳細に在籍状況や実態等を把握するための調査研究が期待される。さらには、具体的な教育的支援の内容・方法の検討も必要であると考えられる。

例えば、学習面又は行動面で困難を示す児童生徒の中に、明らかな脳障害の受傷が不明である場合には高次脳機能障害と診断されないこともある。また、小児がんの治療による副作用として、高次脳機能障害をきたす場合もある。こうした小児の高次脳機能障害に関する情報は少なく、本調査では、高次脳機能障害のある児童生徒への支援に関する資料について「特に資料はない」と回答した教育委員会が73%と多かった。インターネットを利用して入手できる情報としては、例えば以下の資料が挙げられる。

- ・全国特別支援学校病弱教育校長会「病気の児童生徒への特別支援教育 病気の子どもの理解のためにー高次脳機能障害ー」

http://www.zentoku.jp/dantai/jyaku/h25kouji_nou.pdf

- ・神奈川県立秦野養護学校「小児の高次脳機能障害支援ガイドブック」

<http://www.hadano-sh.pen-kanagawa.ed.jp/c-guidebook.pdf>

- ・千葉県千葉リハビリテーションセンター「小・中・高校生のための高次脳機能障害支援ガイド」

<http://www.chiba-reha.jp/artis-cms/cms-files/20120409-193202-1750.pdf#page=2>

2. 関係機関との連携

高次脳機能障害については、医療機関での治療とリハビリテーションの開始後、早い時期から教育的支援が必要であるため、学校と医療機関との連携は

不可欠である。しかしながら、本調査では、医療機関と「連携している」又は「個々のケースで連絡がある」と回答した教育委員会が、全体の半数以下であった。これは、福祉機関との連携についても同様の結果であり、今後、教育機関と関係機関との連携推進が望まれる。しかしながら、自治体によって連携が進まない大きな要因として、小児を専門とする高次脳機能障害の診断・治療及びリハビリテーションが可能な医療・福祉機関が、必ずしも全都道府県にないという現状がある。本調査においても、専門機関の不足が課題として指摘されており、今後何らかの対応が必要であると考えられる。なお、今橋(2014)が支援拠点機関を対象に行った調査では、教育委員会又は学校との連携について、「定期的に連携・連絡会を開催している」が7%、「不定期だが、必要時には必ず連携・連絡会を開催している」が38%、「特に連携・連絡会を持っていないが、担当者とは連絡がとれる」が41%という結果が報告されており、支援拠点機関については徐々に連携が進んでいることが推察される。

また、9割以上の教育委員会で、いずれかの教育機関において相談対応ができるという本調査の結果からみて、高次脳機能障害のある児童生徒に関する相談体制は整いつつあると考えられる。今後、教育相談を充実させていくためには、具体的な教育的支援の内容・方法に関する情報の充実、事例の蓄積、関係機関との情報の共有化などが必要であると考えられる。加えて、高次脳機能障害に関する教員研修会を過去3年間で実施した教育委員会が5%しかないという本調査の結果を踏まえると、高次脳機能障害に関する理解啓発のために、情報普及をより一層推し進めていく必要があるだろう。

謝辞

本調査で協力頂いた都道府県及び指定都市教育委員会の特別支援教育担当者に深謝する。また、研究協力の機会を与えて頂いた、厚生労働科学研究班長の中島八十一先生に感謝する。

最後に、高次脳機能障害のある児童生徒への教育

の充実のために、特別支援教育における取組が進むことを、執筆者一同願ってやまない。

引用文献

今橋久美子 (2014). 高次脳機能障害支援拠点機関における就学相談と支援のあり方に関する研究. 厚生労働科学研究「高次脳機能障害者の社会参加支援の推進に関する研究」平成25年度 総括・分担研究報告書.

栗原まな (2014). 小児の高次脳機能障害の理解と適切な支援. LD研究, 23 (2), 160-167.

高次脳機能障害情報・支援センター. 高次脳機能障害を理解する.

http://www.rehab.go.jp/brain_fukyu/ (アクセス日, 2014-12-14)

中島八十一 (2014). 高次脳機能障害者の社会参加支援の推進に関する研究. 厚生労働科学研究「高次脳機能障害者の社会参加支援の推進に関する研究」平成25年度 総括・分担研究報告書.

野口和人・室田義久・郷右近歩・平野幹雄 (2005). 獲得性脳損傷児・高次脳機能障害児への教育的支援の現状と課題. 特殊教育学研究, 43 (1), 51-60.

蜂須賀研二・加藤徳明・岩永勝・岡崎哲也 (2011). 日本の高次脳機能障害者の発症数. 高次脳機能研究, 31 (2), 143-150.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2013). 教育支援資料～障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実～.

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm (アクセス日, 2014-12-14)

渡邊修・山口武兼・橋本圭司・猪口雄二・菅原誠 (2009). 東京都における高次脳機能障害者総数の推計. Jpn J Rehabil Med, 46, 18118-2125.

参考文献

神奈川県立秦野養護学校 (2014). 小児の高次脳機能障害支援ガイドブック.

<http://www.hadano-sh.pen-kanagawa.ed.jp/c-guidebook.pdf> (アクセス日, 2014-12-14)

厚生労働科学研究「高次脳機能障害者の社会参加支

援の推進に関する研究」平成24年度 総括・分担研究報告書 (研究代表者 中島八十一)

厚生労働科学研究「高次脳機能障害者の社会参加支援の推進に関する研究」平成25年度 総括・分担研究報告書 (研究代表者 中島八十一)

全国特別支援学校病弱教育校長会 (2013). 病気の児童生徒への特別支援教育 病気の子どもの理解のためにー高次脳機能障害ー.

http://www.zentoku.jp/dantai/jyaku/h25kouji_nou.pdf (アクセス日, 2014-12-14)

千葉県千葉リハビリテーションセンター. 小・中・高校生のための高次脳機能障害支援ガイド.

<http://www.chiba-reha.jp/artis-cms/cms-files/20120409-193202-1750.pdf#page=2> (アクセス日, 2014-12-14)

オランダ王国の小学校におけるインクルーシブ教育の実際

発達障害のある子どもの状況を中心に

涌井 恵
(教育情報部)

要旨：2014（平成26）年度国際調査事業にかかり、オランダ王国の小学校におけるインクルーシブ教育の実際について、発達障害のある子どもの通常の学級における支援状況の把握を目的に、2014年9月に視察を行った。この視察とweb掲載資料等からまとめたオランダ王国における障害のある子どもへの教育の概要と、イエナプラン教育に基づく小学校等の視察先の機関から得た情報について報告する。

見出し語：インクルーシブ教育，オランダ王国，発達障害，通常の学級，イエナプラン教育

I. オランダ王国における障害のある子どもへの教育に関する概要

1. オランダ王国の教育の特色

オランダ王国では、1917年の憲法23条改正によって、「教育の自由」が確立した（リヒテルズ直子，2006）。「教育の自由」とは、「設立の自由」，「理念の自由」，「方法の自由」の三つのことである。「設立の自由」とは地域の人口密度に照らして最低人数とされる生徒数を集めることを証明できれば自分たちで学校を設立できるということ，「理念の自由」とは宗教団体や市民団体が独自の宗教・非宗教の理念に基づいてよいということ，「方法の自由」とは教材選択や学級編制などを含む教育方法について、学校や教員の自由裁量権が非常に広く認められているということである

（リヒテルズ直子，2004；European Agency for Special Needs and Inclusive Education，2010）。また、オランダ大使館・オランダ総領事館（2014）によれば、政府から以下のような財政面での支援がある。官庁によって創設された学校は公立学校と呼ばれ、その他の私的団体により設置された学校は私立学校と呼ばれるが、オランダの学校全体の4分の3以上は私立学校であり、一定条件を満たす限りどの学校も国から運営資金を受ける資格がある。また、教員の給与も政府より給付される。16歳までの子どもの学費は無料であるが、中等教育のレベルでは教科書や教材を保護者が負担

せねばならない。一方、保護者には所得とは関係なく児童手当が支給される。

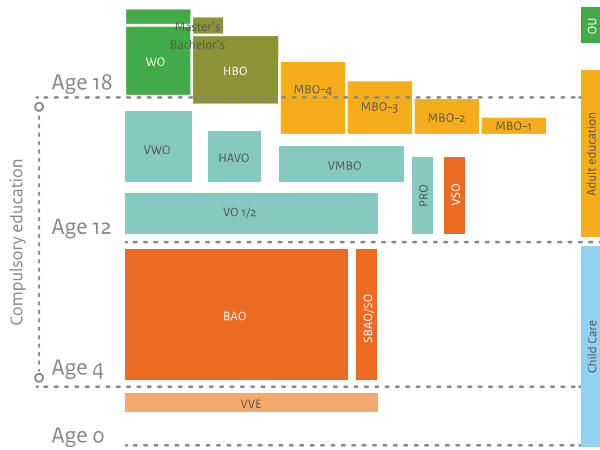
2. オランダ王国の教育制度

図1にオランダの教育制度（オランダ教育・文化・科学省，2014）について示した。オランダでは、5歳から18歳までが義務教育であるが、16歳から18歳までは定時制でも良いとされ、必要な科目及び達成目標は、学校別に法に基づいて設定されており、政府は、オランダ国内での卒業証書がいずれも一定レベルに達したものであることを保証している（オランダ大使館・オランダ総領事館，2014）。すなわち、日本と違い、小・中学校においても留年があるということである。

また、初等教育は4歳から12歳までの児童を対象としている。Dr.Schaepmanschool（小学校）の校長の話によると、小学校では日本のような入学式は行わず、4歳の誕生日を迎えた幼児の保護者は、自身で入学させる時期や学校を決めるとのことである。5歳の誕生日を迎える月の初めから、学校に就学する義務があるが、ほとんどの子どもが4歳台で入学している（European Agency for Special Needs and Inclusive Education，2010）。

また、学習面、身体面、社会性に障害のある者には、特別教育や特別ケアが提供される（オランダ大使館・オランダ総領事館，2014）。初等教育に関して

は、図1においてオレンジ色になっている BAO (Mainstream primary education; メインストリーム初等教育) と SBAO (Special primary education; 特別初等教育) と SO (Special education; 特別教育) が障



BAO	Mainstream primary education
BBL	Block or day release in vocational education
BOL	Full-time vocational programmes
HAVO	General secondary education
HBO	Professional higher education
MBO	Vocational education
OU	Open University
PRO	Elementary vocational training
SBAO	Special primary education
SO	Special education
VMBO	Pre-vocational secondary education
VO	Secondary education
VSO	Secondary special education
VVE	Early childhood education
VWO	Pre-university education
WO	Academic higher education

図1 オランダ王国の教育制度 (オランダ教育・文化・科学省, 2014)

害のある子どもに関わる教育となる。SBAO (特別初等教育) とは、学習困難 (learning difficulties) や行動問題 (behavioural problems) のある子ども、あるいは特別なケアや配慮が必要な子どものための教育のことである (The Dutch Inspectorate of Education, 2012)。SO (特別教育) は、身体的、感覚的または

知的な障害のある子どもや、精神医学的あるいは行動問題を抱える子どものための教育である。

特別学校 (special school) は、障害種別によって、①視覚障害、②聴覚障害、コミュニケーション障害、③身体的かつ/または知的障害、慢性疾患や重度の学習困難、④重度の精神医学的あるいは行動問題という4群に分かれて設置されている。また、オランダ王国では、特別学級 (special class) は設置されていない。視察先においても、時間割の中で取り出しの個別指導やグループ指導が行われていたが、特別な支援の必要な子どもを集めた特別な学級は設置されていなかった。

表1に義務教育を受けている子どもに占める特別な教育を受けている子どもの割合を示した。義務教育の年限が日本とは異なっているので、単純に%の値を比較することはできないが、おおよその傾向をつかむことは可能である。表1から、オランダでは5-18歳までの子どもの4.4%が特別な教育的ニーズのある子どもであるとされ、また、2.7%が特別学校に就学し、1.7%が通常の小・中学校の通常学級に就学していることがわかる。一方、日本では、2013年度の特別支援教育資料 (文部科学省, 2014) によると、6-15歳までの子どもの3.11%が特別支援学校、特別支援学級、通級による指導等の何らかの特別支援教育を受けている。そして、0.65%が特別支援学校に就学し、1.70%が特別支援学級に就学し、0.76%が通常の学級に在籍しつつ通級による指導を受けている。日本に比べてオランダは特別なニーズに対する教育を受けている子どもの割合自体が若干高めであり、オランダで特別学校にも通常の学級にも就学している子どもの割合は高いのだが、日本に比べると特別学校へ就学している割合が高くなっている。数カ所の視察の印象であるが、日本の自閉症・情緒障害学級に在籍していそうな子ども達が特別学校に通っている様子が見られた。特別学級がない分、特別学校の在籍率が高くなっていることが予想される。

II. 小学校等の視察先の様子

1. 視察機関等について

表1 オランダ王国における Special Needs Education の状況

	公立(人)						データの 収集年度	備考
	①初等教育 (5-12歳)	※1	②中等教育 (12-18歳)	※1	合計(①+②)	※1		
1. 義務教育の就学年齢にある子ども (特別な教育的ニーズのある子どもを 含む)	1,446,161		976,691		2,422,852		2011/2012年度	
2. 義務教育の就学年齢にあり、特別 な教育的ニーズのある子ども	53,898	3.7%	52,800	5.4%	106,698	4.4%	2011/2012年度	
3. 分離された特別学校に在籍する 特別な教育的ニーズのある子ども	32,797	2.3%	33,288	3.4%	66,085	2.7%	2011/2012年度	
4. メインストリームされた学校におい て特別学級に在籍する特別な教育的 ニーズのある子ども	—	—	—	—			—	オランダ王国では特 別学級は設置されて いない。
5. フルインクルージョン場面に在籍し ている特別な教育的ニーズのある子 ども	21,101	1.5%	19,512	2.0%	40,613	1.7%	2009/2010年度	義務教育年限(5-1 8歳)を超えている者 も含む。

※1: 表中の%は義務教育段階の子どもの総数に占める割合を算出したもの。
 ※European Agency for Special Needs and Inclusive Educationによるwebサイトの情報を元に作成(アクセス日2014/12/16)

視察期間は2014年9月20日～9月27日(8日間。移動日含む)であった。また、訪問先は次の8機関等であった(表2)。なお、本視察のコーディネーター及び通訳者はオランダ社会・教育研究家のリヒテルズ直子氏である。

表2 訪問先

1. Dr. Schaepmanschool, Locatie Ridderkerk (イエナプラン小学校)
2. CED-Groep, Rotterdam [オランダ国内最大規模の教育サポート機関(学校及び教員への専門支援を行う機関)]
3. NIVOZ (Netherlands Institute for Educational Matters) [教育研究機関 Luc Stevens 元ユトレヒト大学教授が設立]
4. De Pilot Openbare school [行動障害や行為障害のある子どものための特別学校]
5. Het Pluspunt OBS [ロッテルダム市の公立小学校(以前より特別支援教育に力を入れてきた学校で、受賞歴あり)]
6. Pro Rotterdam, Gemeente Rotterdam (ロッテルダム地域の小学校を束ねた「適切な教育」の協働組織)の代表者とロッテルダム市市庁 Passend Onderwijs (「適切な教育」)担当部署

7. Het Sterrenpad 小学校ほか(イエナプラン小学校、公立普通小学校、(学童)保育施設、重度障害者施設が入居したワイドスクール)
8. Kees Vreugdenhil (ケース・フルーフデンヒル) 氏 [脳科学の知見を教育に応用する本の執筆者。元教員]

2. 視察先の様子

1) Dr. Schaepmanschool, Locatie Ridderkerk (ドクター・スハエフマン小学校 リターケルク分校; イエナプラン小学校)

最初に「特別な支援を要する児童は何名いるのか」と尋ねると、「全員に対して、一人ひとりのニーズに合わせた教育を行っているので・・・」という回答であった。全ての子どもに対して個別に対応した教育を行っており、障害の有無に関わらず、学習の遅れている子どもにも、進んでいる子どもにも(英才児; gifted children), それぞれの子どもの進度に合わせて、その子どもに合った手立てを講じているとのことであった。実際、教室には注意集中のためのついたてが作り付けられている机がいくつかあったり、イヤホンやイヤマフを使用したりしている子どもが数名いたのだが、それを使用しているからと言って、そ

の子どもが必ずしもリュックサック政策(特別な支援が必要な子どものための政策)の対象であるわけではなかった(※注:「適切な教育」政策は2014年8月から開始されているが、ちょうど政策移行の過渡期であり、学校現場では前政策のリュックサック政策の予算によって当該児の特別な教育が賄われていた)。この学校におけるリュックサック政策の該当児は3名で、それぞれには全盲、言語障害、アスペルガー症候群の障害があった。この他にも特別な配慮が必要な子どもは何名もあり、読み書き障害、対人不安、攻撃的な行動のある子ども等への配慮が随時なされていた。但し、全国で共通の学力と発達のモニターテストにおいて、成績に個人内の伸びがみられなければ、より適切な教育的対応が得られる場を検討し、例えば特別学校へ転校することもあるとのことであった。

また、この小学校では学級はイエナプラン教育の考えに基づき2～3学年の幅の異年齢集団によって編成されていた。また、一人ひとり異なる各自の学習課題に取り組む自立学習の時間が設定されていた。自立学習の時間では、一人で勉強している子どももいれば、グループで机をつきあわせて子ども同士で質問し合いながら学んでいる子どももいたり、小グループに子どもを集めて先生が学習課題の説明をしていたり、また廊下にあるPCコーナーで友だちと課題に取り組んでいる子どもがいたり、多様な学習形態が一つの学級集団の中で繰り広げられていた。このことから、イエナプラン教育の形態は、一人ひとりの個人差や多様性に対応するインクルーシブな教育形態の一つであるとの示唆を得た。



写真1 電子黒板の前のサークルエリアにすわり、教師の説明を聞く子ども達(月の名前についての学習をしていた)

なお、イエナプラン教育について補足すると、イエナプラン教育では、対話(サークル)、遊び、学習(仕事)、催しを通して生きることを学ぶということを基本とし、経験による学習の深化を重視している。日本の知的障害教育における生活単元学習も生活や経験を重視した教育活動であり、とても類似点を感じた。

2) CED-Groep, Rotterdam [CED-グループ]

この機関は学校及び教員への専門支援を行う機関で、1990年代末に民営化された教育サポート機関の一つである。特別な教育的ニーズのある子ども達への教材開発を得意分野とし、通常の学級における教師向けのガイドブックを最近刊行したところのことであった。オランダでは教科書を学校が独自に選択・購入(教科書は一人ひとりに配布するのではなく、学校の共有財産になる)する。そのため、このセンターでは、教職員が教科書・教材選択について相談し公平なアドバイスをもらったり、実際にいろいろな教科書・教材会社の商品を手にとって見たりすることができる。しかし一方で、このセンター自体も民営化されたため、経営上、自社教材の売り上げを伸ばすことも必要となっている。

3) NIVOZ [教育研究機関]

NIVOZ(ニーボス)は元ユトレヒト大学名誉教授で所長のLuc Stevens(ルック・ステーヴェンス)氏が設立した教育研究機関である。Stevens氏は、リュックサック政策を検討した委員会のメンバーでもあった。元々は臨床心理学や心理テストの専門家であり、また、オランダのインクルーシブ教育の第一人者でもある。彼にインクルーシブ教育に関していくつかのインタビューをすることができた。まず、「インクルージョンの成功のために必要なことは？」という質問に対し、以下のように答えて下さった。インクルージョンの成功に対して、①教育の標準化(時間、内容、目的、通常教育における到達度規準)と②子ども観の問題という2つの障壁がある。神経科学の発展により、今日では学習のプロセス、学び方は障害の有無に関わらず一人ひとり違うことがわかっている。幅のある子ども達が通常の学級にいるのに、1つの方法のみでアプローチすると非常に時間の無駄が生じる。教師によるインストラクションモデル(聞いて学ぶ指導形態)は時代遅れである。柔軟な指導案をつくる必要があるとのことであった。子どもを「力をもった学習者」として捉え、また子どもに学習の当事者意

識を持たせることが必要であり、メタ認知、自己調整が重要となる。そして、その具体的な方法としては、子ども同士の学び合いと教育のICT化が有効である。というのも、子ども同士の学び合いによって、子どもが主体的に学んでいる様子は、自分自身、学校現場でよく見てきたし、教育のICT化により個別的なペースに応じ、個別的にフィードバックすることが可能となっていることを指摘できるからであるとのことだった。また、このことを英語で表現するならば、individualization（個別指導化）よりもpersonalization（個人設定化）という言い方が合っているとのことであった。

インタビューの中で著者の最も印象に残ったことは、上述の①のような政策的なことはすぐに変えられず、10年程時間がかかることもあるが、②は明日にでも変えられ、教師が子どもは「力をもった学習者」であるという子ども観に拠って立てば、授業実践はすぐに変わり、子どもにすぐに影響を与えることができるという発言であった。国立特別支援教育総合研究所における研修事業の意義について再認識した出来事となった。

さらにStevens氏に2003年から開始されたリュックサック政策についても尋ねた。回答の要旨についてまとめると、次のようなことであった。私(Stevens氏)は、過去40年掛けて子どもの個別の育ちを考えてきた。通常の学校にいわゆる軽度の障害のある子ども達(発達障害など)を受け容れ、重度の子どもは特別学校へ就学するというリュックサック政策の方針は失敗した。この政策では、子どもの障害を知能・心理テスト等でDSM-IVに基づいた詳細な分類に分析することが求められていたが、これは2年経って官僚主義的な施策になってしまった。知能・心理テスト等の数値だけに捕われることなく、学校間で話し合いながら、子どもの居場所(特別学校や通常学校)を決めるべきであり、診断、心理学的所見だけでなく教育学的な立場から子どもをみるべきであるとのことであった。実態としては、通常学校への就学を促進しインクルージョンを推進するという政策の意図と反して、これまで対象でなかった子どもの保護者も判定され予算措置されることを望んだため対象が拡大し、また特別学校就学児が増大し、予算がふくれあがってしまったという。

また、現在始まった「適切な教育」施策について

は、地域の協働組織が学校間の調整をし、子どもの就学先を決定するという仕組みはとてもよい動きであると評価しつつ、しかし、オランダでは(到達度が決まっているという)標準化が一番のネックとなり、学習困難や軽度の知的障害の子ども達が特別学校に戻る傾向は強まるだろうとも指摘をしていた。

最後に、オランダでは“特別学級”が存在しないが、設置の必要性について尋ねてみた。インタビューでは一瞬困ったような表情を浮かべた後、「オランダ王国では非常に長い間議論があり、自分自身は特別学級の設置はインクルーシブ教育の流れに逆行するとして反対の立場を取っていたが、一定の子どもには保護的な特別な場が必要な現実があることも理解している。通常学校の中に特別学級を設置する形態は、特別な指導もでき、かつ通常の学級においてインクルーシブな教育もできるので、最もフレキシブルな教育形態といえるだろう。」とStevens氏は答えた。

4) De Pilot Openbare school [デ・ピロート特別学校：行動障害や行為障害のある子どものための特別学校]

この学校は行動障害や行為障害のある子どものための特別学校であるが、在籍児の障害は自閉症スペクトラム障害、アスペルガー症候群、ADHD、行動障害、行為障害などであった。IQ60-70の範囲にある、行動障害の見られる自閉症スペクトラムのある児童はこの学校に就学する。自閉症スペクトラム障害のある子どもは、IQ60以下の場合には知的障害を対象とする特別学校に就学し、知的発達の遅れや行動障害はなく言語やコミュニケーションの障害がある場合はコミュニケーション障害の特別学校に就学する。自閉症スペクトラム障害という括りの学校はなく、それぞれが抱えるニーズや困難の種類によって、同じ自閉症スペクトラム障害の子どもでも、教育を受ける場が異なるのは日本と似ている。

見学した印象では、子ども達にはちょっとしたことで小競り合いをしたり、情緒が不安定だったりする様子が見られた。日本の自閉症・情緒障害特別支援学級や通級による指導に通う子ども達とほぼ同様かあるいはやや困難度の高い子ども達という印象で

あった。

どの教室も教育的な配慮から掲示物のほとんどない環境にしてあった。さらに、自閉症スペクトラム障害の児童のクラスではピクトグラムを、ADHDの児童が多いクラスでは文字による板書や掲示を多用するという様に、それぞれの教育的ニーズによって教室環境が異なっていた。



写真2 自閉症スペクトラム障害の子どものクラス（スケジュールや指示等にピクトグラムを使用）

5) Het Pluspunt OBS [ロッテルダム市立ヘット・ブルスプント小学校]

この学校は、以前より特別教育に力を入れてきた学校で、受賞歴もある。肢体不自由で専門性を持っており、学校の教室や廊下には様々な車イスがおかれていたり、実際に肢体不自由のある子どもが使用していたりした。また、肢体不自由のある子どもに合わせたコミュニケーションボード等がその子の机の周りに用意されていたりした。



写真3 肢体不自由のある子どもの座席



写真4 机にある電子式のコミュニケーションボード

イエナプラン教育の学校と同様に、教室前面にサークルエリアがあり、教室の後面や両脇には4～6名程度の机を合わせたグループの机や、壁や窓に向かった一人ずつの座席が数席あったり、ペアで机が並んでいたりといった教室環境であった。廊下も広く、ホールのようなスペースも沢山あり、そこにはPCコーナーや読書コーナー等が設けられていて、様々な場所で子ども達が学習していた。また、サークルタイムや自立学習の時間などもあった。イエナプラン教育の学校との違いは、基本的に単一学年のクラス編成であり（1クラスのみ教員数の事情により2学年合同の学級があった）、自立学習の時間に皆同じ教科の課題に取り組むということであった。なお、肢体不自由があったり、進度が遅かったりする子どもの机には他児との進度の違いについての（本人及び教員用の）メモが貼ってあった。

また、オランダの特別教育には英才児も対象に含まれており、前述の1)の小学校と同様にそれらに関する教科書や教材セット、PC等もあった。

6) Pro Rotterdam, Gemeente Rotterdam (ロッテルダム初等教育協働ネット)

ここでは、ロッテルダム地域の初等教育機関を束ねた「適切な教育」の協働組織の代表者モニック・デステルケ氏とロッテルダム市教育課の Passend Onderwijs（「適切な教育」）担当のファティマ・ベルカイド氏より Passend Onderwijs（「適切な教育」）の現状について伺った。この協働組織が管轄する地域はロッテルダム市と近隣の町村であること、リュックサク政策は予算制限なしの施策であったが、「適切な教育」政策では子どもの人口の5%を上限としているとのことであった。この5%とは、子どもの

知的な能力について正規分布を仮定したときの、
-2標準偏差以下でかつ-3標準偏差以下に当たる
0.1%の子どもを除いた 2.1%の子どもと、2標準偏
差以上3標準偏差以下の 2.1%と、3標準偏差以上
の0.1%を合計した $4.3\% + \alpha$ の子どもを対象として
いるということであった（図2を参照）。-3標準偏
差以下に当たる 0.1%の子ども達は、医療や福祉の
対象で、特別教育の対象とはなっていないとのこと
であった。

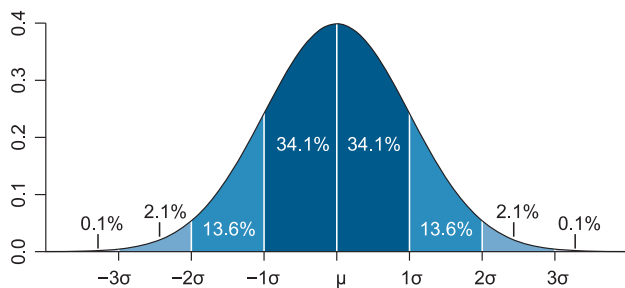


図2 標準正規分布のグラフ

[出典：“Standard deviation diagram” by Mwtoews - 投稿者自身による作品, based (in concept) on figure by Jeremy Kemp, on 2005-02-09. Licensed under CC BY 2.5 via ウィキメディア・コモンズ - http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Standard_deviation_diagram.svg#mediaviewer/File:Standard_deviation_diagram.svg]

政策実施からまだ2ヶ月弱しか経っておらず、これから様々なことに取り組むということで、課題等については今後明らかになるだろうということであった。

7) ワイドスクール

Het Sterrenpad 小学校というイェナプラン教育を行う小学校の他、公立普通小学校、学童保育施設、重度障害児施設が入居したワイドスクールも見学した。建物は1つで、小学校、学童保育施設、重度障害児施設は廊下続きで併設されている。二つの小学校は校長も理事会も全く異なる組織なのだが、一体的に教育活動が行われ、次年度は1つの組織として運営が行われるという。公立小学校でもイェナプラン教育の考え方や手法が随所に取り入れられていた。

この二つの小学校と重度障害児施設の子ども達は日常的な交流を行っているとのことであった。体育やイェナプラン教育の授業の一つである「催し」や「遊び」など、重度の障害のある子ども達でも参加できる活動があれば、小学校の子ども達が誘いに行ったり、休み時間に一緒に遊んだりするとのこと、ちょうど見学時には体育館で体育的な活動を一緒に行っていた。

このような取組は厳密には法外な取組であるが、インクルーシブ教育を体現した先進的な取組として、オランダ教育・文化・科学省の担当者もバックアップしているとのことであった。

8) Kees Vreugdenhil (ケース・フルーフデンヒル) 氏へのインタビュー

Bij K.Vreugdenhil (ケース・フルーフデンヒル) 氏は、脳科学の知見を教育に応用した書籍「Breinkennis---voor opvoeding en onderwijs (脳についての知識——育児と教育のために)」の執筆者で元教員である。初歩的な脳の構造の話や、男女の脳の性差、ワーキングメモリ等について論述されているとのことであった。生物学的な要因によって人の優劣について述べることを忌み嫌う隣国ドイツの影響もあり、これまでオランダ王国でも脳科学の知見は教育分野に余り広まっていなかったとのことであった。

Ⅲ. まとめ

今回のオランダ王国のインクルーシブ教育の状況に関する視察や文献から得た情報から、得られた示唆や注目すべきことについて以下にまとめた。

今回得られた示唆の一つは、イェナプラン教育(異年齢クラス、進度が個々バラバラ、経験を重視)は、能力の幅があり、多様な教育的ニーズを抱える子ども達が共に学ぶインクルーシブな通常の学級において、参考となる指導形態、指導の内容等であるということである。

二つめは、NIVOZ (ニーボス) 所長のStevens氏による、政策的なことはすぐに変えられないが、子どもは「力をもった学習者」であるという子ども観を教師が持つことはすぐにでき、明日から子どもにす

ぐに影響を与えることができるという主旨の発言からの示唆である。日本でも教師の意識を変えることの重要性はよく指摘されることであるが、どのような教育理念を持ってほしいのか研修等によって伝え広めていくことの意義と重要性を教えていただいた。

また、今回の視察により、日本と同様に、「特別教育」全体としては特別学校の在籍児が増加する傾向があることは注目に値する。この背景には、一つは政策の進展によりニーズの掘り起こしが行われ、対象人数自体が増大していることが考えられる。しかし、オランダ王国のように特別学級の制度がない場合とある場合や、移民や多民族の問題など行政制度や文化的背景の要因についても詳しく分析する必要があるだろう。

また、Stevens氏によれば、「適切な教育」政策の「適切な教育」という言葉には、これまでのオランダ王国の「インクルーシブ教育」において通常の学級と一緒にいるだけでその子に合った適切な教育が必ずしもなされていた訳ではなかったため、その子に合ったインクルーシブな教育を実現しようという思いが込められているとのことである。インクルーシブな場面で行われる教育が本当にその障害のある子どもの「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」(障害者の権利に関する条約第24条)にし、「授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか」(中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012), そのような指導方法の開発と、その効果の評価が今後重要になると考えられる。そのような考えからすると、日本における「交流及び共同学習」の実践の効果や先進的な取組について、実証的な検討が今後必要となると指摘できる。

引用文献

中央教育審議会初等中等教育分科会 (2012). 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). 文部科学省.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2010年5月26日). Legal system -

Netherlands. 参照日: 2014年12月16日, 参照先: European Agency for Special Needs and Inclusive Education:

<http://www.european-agency.org/country-information/netherlands/national-overview/legal-system>

The Dutch Inspectorate of Education (2012年4月).

The State of Education in the Netherlands: Highlights of the 2010/2011 Education Report. 参照日: 2014年12月16日, 参照先: Government of the Netherlands: <http://www.government.nl/issues/education/document-s-and-publications/reports/2012/10/02/the-state-of-education-in-the-netherlands.html>

オランダ教育・文化・科学省 (2014年9月).

key-figures-2009-2013: Education, Culture, and Science. 参照先: Documents and publications: <http://www.rijksoverheid.nl>

オランダ大使館・オランダ総領事館 (2014). 教育. 参照日: 2014年12月16日, 参照先: オランダ大使館・オランダ総領事館. Japan:

<http://japan-jp.nlembassy.org/オランダという国/教育.html>,

リヒテルズ直子 (2004). オランダの教育: 多様性が一人ひとりの子供を育てる. 平凡社.

リヒテルズ直子 (2006). オランダの個別教育はなぜ成功したのか: イエナプラン教育に学ぶ. 平凡社.

欧州特別支援教育機構及び ベルギー王国フランス語圏共同体教育事務所訪問調査

棟方哲弥
(企画部)

要旨：インクルーシブ教育システムの構築に関する国際シンポジウムの開催に向けた情報収集の一環として、欧州特別支援教育機構ブリュッセル事務所を訪問した。本稿では、同機構の組織と運営並びにインクルーシブ教育に関する事業を中心に紹介する。また、同機構訪問に併せて実施したベルギーのフランス語圏共同体の調査から同国の特別支援教育の現状についても報告する。現地での聞き取りと関連資料から得られた主な内容は以下の通りであった。欧州連合（EU）で実施された事業（HELIOSプログラム）が1996年に終結となる際に事業内容の継続を提案したデンマーク教育省の支援により同機構が設置されたこと、1999年に15の加盟国が運営に参加して、各国が経費を負担して運営するという現在の機構の形になったもので、2014年4月現在、28国（32地域）に拡大したこと、機構の事業として欧州各国の特別なニーズ教育に関する統計データ（SNE DATAと呼ばれる。）を収集してきたが、2014年末を目処に、よりインクルーシブな教育を目指した指標を取り入れた新たな集計の枠組みを検討していることなどであった。また、ベルギー王国フランス語圏共同体では、学習障害を含めて8種類の特別学校が存在しており、特別教育の免許が存在しない一方で、特別学校には児童生徒3.5人から7.1人に1名の教員と18人から20人に1名の言語療法士等のパラメディカルが配置されていること、年齢ではなく発達段階による学年構成を行っていること、特別学校については保護者からの評価が高いこと、病弱の特別学校は2重籍が可能なことのほか、4種類のインクルーシブ教育のタイプやフランスから越境して同地域へ就学する児童生徒の存在も示された。

見出し語：インクルーシブ教育システム、欧州特別支援教育機構、ベルギー国フランス語圏共同体、訪問調査、特別支援教育

I. はじめに

平成26年4月3日（木）～平成26年4月7日（月）の期間で、インクルーシブ教育システムの構築に関する国際シンポジウムの開催に向けた情報収集の一環として、欧州特別支援教育機構（European Agency for Special Needs and Inclusive Education）ブリュッセル事務所並びにベルギー王国フランス語圏共同体教育事務所を訪問して聞き取り調査を実施した。

欧州特別支援教育機構は、その機能の一つとして、欧州各国の特別なニーズ教育に関する統計データ（SNE DATAと呼ばれる。）を収集してWebサイトで公開している（図1）。本研究所は平成23年度からこのデータを、その一部に利用して、諸外国の障害のある子どもの教育についての報告（国立特別支援教育



図1 欧州特別支援教育機構のSNE Dataが掲載される国別情報（Country Information）のトップページの様子



図2 国別情報のページの様子
(ベルギーのフランス語圏共同体)

総合研究所企画部調査・国際担当・国別調査班, 2012, 2013, 2014) を行ってきた。上記のWebサイトには、SNE Dataの他に、欧州各国の障害のある子どもの教育システムに関する法律や障害認定、学校、教員養成や研修に関する情報が紹介されている(図2)。さらに、同機構が欧州各国と実施するインクルーシブ教育システム構築に向けたプロジェクトやその報告書が多数公開されている(European Agency for Special Needs and Inclusive EducationのWebサイト, n.d.)。本研究所がインクルーシブ教育システム構築のための国際シンポジウムを開催する際に、招聘国の選定を含めて有用な情報が得られると期待された。また、実際に訪問することで結ばれる人的なネットワークの構築も1つの重要な成果と考えられた。そこで、まず、デンマークのオーデンセにある同機関の本部に対して訪問調査の依頼を行ったところ、同機構の副所長であり、欧州連合(EU: European Union)との連携や実際のプロジェクトを実施しているブリュッセル事務所の所長でもあるVictoria Soriano氏との面会が設定された。一方、ベルギー王国は、フランス語、オランダ語、ドイツ語の3つの言語の異なる言語圏の共同体で構成されている。教育行政や教育システムが異なるため、先のSNE Dataでは、ベルギー王国がフランス語圏共同体とオランダ語圏共同体の2つの別の地域のデータとして報告されている。これに類似した例はイギリスがEngland, Northern Ireland, Scotland, Walesの4つの別の地域としてSNE Dataに報告されていることである。今回、フランス語圏共同体とオランダ語圏共同体の2カ所のSNE Dataの国別コーディネーターへ訪問調査を依頼した

ところ、フランス語圏共同体からの受け入れの承諾とオランダ語圏共同体からは資料の提供があった。今回は、実際に訪問した欧州特別支援教育機構とベルギーフランス語圏共同体教育事務所への調査について報告する。

II. 訪問調査報告

1. 欧州特別支援教育機構

(1) 訪問日、場所及び対応者

訪問日：平成26年4月3日(木)

場 所：欧州特別支援教育機構ブリュッセル事務所

住 所：Avenue Palmerston 3, BE-1000, Brussels,
Belgium

対応者：Victoria Soriano氏(ブリュッセル事務所長・



図3 ブリュッセル事務所のある建物の外観

同機構 Assistant Director)

(2) 内容

今回の訪問の目的及び本研究所の設置目的と主な事業、とりわけ文部科学省とOECD並びに本研究所で主催した2005年の国際ワークショップ、アジア太平洋特別支援教育国際セミナー等の紹介を行った後に、Victoria Soriano氏より同機構について説明を受けた。この際、Policy Officer Assistant のFlora Bellour氏、イタリアからの研修生であるAntonella Mangiaracina氏(研修生)が同席した。

Victoria Soriano氏からの聞き取りと関連資料から得られた主な内容は以下の通りであった。

欧州連合(EU)では、1992年から加盟国の情報共有を促進することで障害者の統合と機会平等を推進

ることを目的としたHELIOSプログラムが実施されたこと。このHELIOSプログラムが1996年に終結を迎える際に、デンマークの教育大臣が、この事業内容の3年間の事業継続のための、事務所を含めた経費の負担を申し出たことで同機構が設置されたことが紹介された。この3年間の事業が評価されたことから1999年に15の加盟国が運営に参加することになり、各国が経費を負担して機構を運営するという現在の形式になったとされる。なお、当時の正式な名称は、European Agency for Development of Special Needs Educationであったが、2014年1月に改称してEuropean Agency for Special Needs and Inclusive Educationとなった。この名称変更について同氏は、加盟国の障害者権利条約の批准を踏まえたことや、“Special Needs Education”が加盟国の障害のある子どもの教育の従来からある多様な状況を幅広く指す言葉であり、権利条約の示すインクルーシブな教育を目指すことを明確にするためと説明した。同機構は、訪問した2014年4月現在、28国（32地域）に拡大しており、さらにクロアチア等を加盟国に迎える活動をしているとのことであった。また、欧州全体を加盟国にすることから、同機構の報告書等は22カ国語に翻訳されてWebサイトから提供されているが、この翻訳に多くのリソースが使われているとのことであった。

予算は、加盟国が、それぞれの人口規模によって異なる負担金を支払うことに加えて、EUから補助金を得ている。例えば、5,000万人を越える人口をもつ国の負担金は、国同機構の協約(Article of Association)によれば、77,964ユーロであり、1ユーロを134円とすると、およそ1年間に1,045万円となる。同氏によれば、加盟国は会議への出張旅費や人件費を負担しており、それに加えて優秀な人材を機構に派遣しているため、それらはお金に代えられない価値がある貢献であると説明した。さらに、EUからの資金は、機構の独立性を確保するため、加盟国全体の負担金の半分の額を越えないことにしているとのことであった。

機構の組織は次のようになっていた。まず、トップに代表委員会がある。これは各国代表28名で、それぞれの教育大臣が指名する。この代表委員会から

経営委員会のメンバー6名が選出される。その内の1名が議長となる。機構職員は21名であり、その中に所長、副所長、職員がある。さらに委託専門員(員数外)と、各プロジェクト毎にそれぞれの国から推薦される各国のコーディネーター(28名)が存在し、それぞれのプロジェクトでは、国内で、それに相応しい複数の専門家に作業が依頼されるとのことであった。このような各国に広がる特別支援教育の専門家の人的なネットワークは、機構の大きな財産となっているとのことであった。

また、EUの優先的課題を述べたEducation and Training 2020 (ET 2020)方略にインクルーシブ教育におけるEUの協同を推進することが明記されたことから同機構の重要性は確固たるものとなっている。ところで、機構では、先に紹介したSNE Dataの他に、さまざまなプロジェクトを実施している (<https://www.european-agency.org/agency-projects>)。例えば、2002年から2014年までに29冊の報告書が掲載されている。訪問時に特徴的なプロジェクトとして“*Young Views on Inclusive Education - European Hearing 2011*”が紹介された。これは障害のある児童生徒学生と障害のない児童生徒学生がEU議会に集まって障害について討議するプロジェクトであった。これ以降も定期的に開催するとのことであった。

さらに、SNE Dataについては、2014年末を目処に、よりインクルーシブな教育を目指した指標を取り入れた新たな集計の枠組みを検討していることも明らかになった。しかしながら、帰国後に2015年初頭に公開されるとの情報が機構のニューズレターに掲載され、さらに本稿の執筆時点(2015(平成27)年2月末現在)、新たなデータは公開されていない。

本訪問の最後には、本研究所が実施を計画しているインクルーシブ教育システムの構築に関する国際シンポジウムへの協力をはじめとして、今後とも情報交換や交流を深めることを確認することができた。

2. ベルギー王国フランス語圏特別支援教育行政事務所

(1) 訪問日、場所及び対応者

訪問日：平成26年4月4日(金)及び4月7日(月)
場所：ベルギーのフランス語圏特別支援教育行政

事務所

住 所：Bureau 2F246, rue A. Lavallée, 1, B-1080

Bruxelles

対応者：Paul André Leblanc氏（特別支援教育評議会担当）



図4 フランス語圏共同体特別支援教育事務所のある建物（運河の岸の左に見える建物。右は同共同体政府）

（2）内容

ベルギー王国の人口は11,116,242人、面積は30,528km²、人口密度364人/km²、1人当たりのGDPは36,235米ドルとなっており、人口、面積は日本の約1/10で、人口密度と1人あたりのGDPはほぼ同様の数字となっている。また、ベルギー王国は、フランス語、オランダ語、ドイツ語の3つの言語の異なる言語圏の共同体で構成されている。共同体は独自の議会、政府、行政機構を有するため、先のSNE Dataでは、ベルギー王国がフランス語圏共同体とオランダ語圏共同体の2つの別の地域のデータとして報告されている。図5は、このSNE Data（データは2011-2012年）と2012年5月のデータとなる平成24年度の日本の特別支援教育資料（文部科学省、2013）から作成した障害のある子どもの就学状況の比較である。特別学校での支援が高率であることが理解される。SNE Dataによれば、EUでこのような特徴を持つ国はベルギー、スイス、オランダ、ドイツ等が挙げられる。

それでは、ベルギーのフランス語圏共同体教育事務所への調査について報告する。

担当官のPaul-André Leblanc氏は、フランス語共同



図5 障害のある子どもの就学状況（ベルギーの2つの共同体と日本の比較）

体（Fédération Wallonie-Bruxelles）の特別支援教育評議会の担当者であり、先に紹介した欧州特別支援教育機構の同共同体のNational Coordinatorであった。ここでも同様に、今回の訪問の目的及び本研究の概要について説明した後、Leblanc氏より、同国の行政区分、特別支援教育システム、インクルーシブ教育の進展、現状と課題について個別の統計資料をもとに説明を受けた。

Leblanc氏からの聞き取りと関連資料から得られた主な内容は以下の通りであった。

基本的なこととして学校選択の自由と設置の自由があること。このため学校の設置者は、全体の16%を占める共同体（FédérationあるいはCommunautés）立、合わせて35%の州（Provinces）立と市（Communes）立と、47%を占める宗教（Confessionnel）立、2%の無宗教（Non confessionnel）立があること。学力評価（義務教育で4回）と基礎学習証明（CEB：Certificat d'études de base）（初等学校修了時）などがあり、中学修了までに全児童生徒の半数が落第を経験すること。学校には、それぞれに対応する心理医療社会センター（CPMS：Centres psycho-médico-sociaux）が必ず設置されていること、CPMSには、通常教育のものと特別支援教育のもの、それらの混合型があるとのことであった。

ベルギーのフランス語圏共同体では、学習障害を含めて以下の8種類の特別学校が存在していること。1型：軽度知的障害（幼稚園段階無し）（全体の3割を占める）

国際会議・外国調査等の報告

- 2型：中度・重度知的障害（全体の1割）
- 3型：行動問題・パーソナリティ障害（全体の1割）
- 4型：肢体不自由（全体の4%）
- 5型：入院児童生徒（病気・回復期）（全体の2%）
- 6型：盲・弱視
- 7型：ろう・難聴・重度失語症
- 8型：認知機能障害・学習障害（小学校段階のみ）
（全体の4割）

※上記に加えて重度の障害により通学出来ない場合は訪問教育があり、さらに、上記のそれぞれの学校種別に、失語症、自閉症、重度重複、知的障害のない重度肢体不自由のための適応指導が存在する。なお、通学費用は無償となっている。

ベルギーのフランス語圏共同体では、特別教育の免許が存在しない一方で、特別学校には児童生徒3.5人から7.1人に1名の教員と18人から20人に1名の



図8 市立の幼稚園に学習障害の特別学校（第8型）が併設している様子

特別学校（4つの発達段階）

初等教育段階	
タイプ2(中度・重度知的)	その他のタイプ
1. 自立と社会性の獲得	1. 就学前段階学習
2. 就学前段階学習	2. 学習目覚め段階
3. 初期就学段階	3. 習得と発展
4. 深化段階	4. 習得内容の機能的活用・期待される進路へ(準ずる課程)
中等教育段階	
1. 社会適応(日本で言えば自立活動中心)	
2. 1と職業適応	
3. 職業適応	
4. 普通科、技術、芸術あるいは職業適応(日本でいえば準ずる課程)	
※ デュアルシステム(alternance)がある	

図6 特別学校の発達段階

通常学校への統合(インクルーシブ)教育
(L'intégration dans l'enseignement ordinaire)

- 障害のある児童生徒が通常学校に通う場合には、全ての障害種別に対して、週4時間の特別学校教員が通常学校に配属される
- 上記の支援を受けるためには基本的には特別学校在籍が必要
- 4種類の統合のタイプ
 - 通年、全課程(Permanente total)
 - 特定期間、全課程(Temporaire total)
 - 通年、部分課程(Permanente partielle)
 - 特定期間、部分課程(Temporaire partielle)

図7 通常学校での支援と4種類の統合のタイプ



図9 市立の幼稚園に学習障害の特別学校（第8型）が併設している様子

言語療法士等のパラメディカルが配置されているとのことであった。また、年齢ではなく発達段階による学年構成を行っており(図6)、特別学校については保護者からの評価が高いとのことであった。

このほか、通常学校での支援内容と、4種類のインクルーシブ教育のタイプ(図7)が示された。すなわち、①1年を通じて全課程を通常学級で過ごす、②特定の期間だけであるが全課程を通常学級で過ごす、③1年を通じて、一部の教科を通常学級で過ごす、④特定の期間、一部の教科を通常学級で過ごすタイプである。その他、特別学校と通常学校の移籍は年間を通じて常時可能であること、第5型特別学校(病弱)は、通常学校との2重籍が可能であること、フランスからベルギーの特別学校に転入する児

童生徒は年間16,000人に上ることなどが示された。

4月7日(月)は、同氏から得た市内、郊外の特別支援学校のリスト(29校)をもとに、通常学校と併設される学校など19校の立地などを確認した。病院に隣接する学校、敷地の広い学校、通常の住宅にも見える学校など、設置の多様性を裏付けるものと思われた。図8は、市立の幼稚園に第8型の学習障害(小学校段階の学校)の特別学校が併設しているものであった(左の看板が幼稚園を示し、右の奥に小さく写っている看板が第8型の特別学校のもの)。図9に、後者の看板部分の写真を掲載する。

Ⅲ. おわりに

インクルーシブ教育システムの構築に関する国際シンポジウムの開催に向けた情報収集の一環として、欧州特別支援教育機構のブリュッセル事務所並びにベルギー王国フランス語圏共同体教育事務所を訪問して聞き取り調査を実施した。聞き取り内容と入手した関連資料から、その内容をまとめた。訪問中は、上記の調査に合わせて教員用の図書資料などの情報収集を行った。Leblanc氏より出版社、販売店の情報を得たが、特別な教員免許が存在しないとの説明を裏付けるように、店頭にある関連冊子は少数のフランスの出版物であった。実際にそのような図書等がベルギー国内で出版されているのかどうか、書誌情報などから確認する必要があるが、諸外国の教育システムを比較する場合には、これらを含めて、さまざまな要因を調べ、それらの相互の関連性を理解することも重要となると思われる。

ところで、ベルギーでLeblanc氏より得たフランスからの越境就学の事実は、帰国後11月4日のフランス国営テレビの8時のニュース番組で「フランス児童の醜聞」として大きく取り上げられることになるhttp://www.francetvinfo.fr/replay-jt/france-2/20-heures/jt-de-20h-du-mardi-4-novembre-2014_730913.html (アクセス日, 2015-02-26)。特に言語や文化を同じくする場合には、その国との実体的な関係も視野に入れる必要があるかもしれない。

今回の調査は知見のみならず、機関や人的ネットワークを含めて、本研究所が実施を計画しているイ

ンクルーシブ教育システムの構築に関する国際シンポジウムを実施するために役立つものと考えている。

引用文献

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (n.d.) <https://www.european-agency.org/> (アクセス日, 2015-02-26)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2010). Article of Association. <https://www.european-agency.org/about-us/articles-of-association> (アクセス日, 2015-02-26)

国立特別支援教育総合研究所企画部国際調査担当・国別調査班(2014). 諸外国における障害のある子どもの教育. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 3, 70-84.

国立特別支援教育総合研究所企画部国際調査担当・国別調査班(2013). 諸外国における障害のある子どもの教育. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 2, 33-47.

国立特別支援教育総合研究所企画部国際調査担当・国別調査班(2012). 諸外国における障害のある子どもの教育. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 1, 30-42.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2013). 特別支援教育資料. 文部科学省.

日本特殊教育学会第52回大会参加報告

武富 博文
(教育支援部)

要旨：日本特殊教育学会第52回大会の概要と同大会において企画・運営に携わった2つの自主シンポジウムを中心に報告する。本大会は、平成26年9月20日(土)～22日(月)の3日間、高知大学朝倉キャンパスを中心に開催された。「地域の連携を新たなステージへ」を大会テーマとして設定し、特別講演、学術講演、学会賞受賞者講演、教育講演、各種シンポジウム、口頭発表、ポスター発表等、多彩なプログラムが企画された。筆者が企画した自主シンポジウム1「特別支援教育におけるキャリア教育(6)」では「再考・キャリア発達支援とは何か」をサブテーマとして設定し、2名の話題提供者、1名の指定討論者により議論を深めた。また、運営に携わった自主シンポジウム77「知的障害教育における組織的・体系的な学習評価を促す方策」では3名の話題提供者、1名の指定討論者により、国立特別支援教育総合研究所(以下、「特総研」という。)専門研究B知的班の研究課題に関して情報普及並びに意見収集を行った。

見出し語：日本特殊教育学会、大会報告、自主シンポジウム報告、学習評価

I. 大会主旨について

日本特殊教育学会第52回大会が、平成26年9月20日(土)～22日(月)の3日間に亘り、高知大学朝倉キャンパス、高知県立県民文化ホールを会場に開催された。四国での開催は第39回の香川大会以来、13年振りとなるこのことであった。静かな高知大学最寄りの駅ホームは大勢の参加者で溢れ返り、9月下旬の爽やかな気候にも関わらず、会場は熱気で満ち溢れ、汗ばむほどの状況となっていた。

今大会のテーマは「地域の連携を新たなステージへ」であった。全国各地で展開されている地域連携の取組が、いかなる過程を経て発展してきたのか、また、現在における課題は何なのかを共有し、更なる連携の深化に寄与することを目的として本テーマが設定されていた。今大会の運営の中心となる高知大学では、高知県と協働して平成20年より高知発達障害研究プロジェクトを立ち上げ、「発達障害の早期スクリーニング、教育的支援、就労支援、専門性向上に関するプロジェクト研究」を進めていた。また、高知県はスウェーデン Gillberg Neuropsychiatry Centre, University of Gothenburg と研究協定を結び、高知ギルバーグ発達神経精神医学センターを設立し

て、発達障害に関する包括的な研究を行っていた。研究機関と行政機関、教育・医療・保健・福祉・労働といった各専門機関が連携・協働して、発達障害の特性理解と成長に応じた一貫した支援体制整備を目指す研究の取組を進めている状況については、2日目に会場を高知県立県民文化ホールに移して行われた特別講演や学術講演の中で詳しく述べられたところである。今大会の主旨を多くの関係者に直接、語りかける有意義な講演会であった。

II. 大会期間中の主なスケジュール

大会初日の9月20日(土)は自主シンポジウム27件、口頭発表16件、ポスター発表が2セッションで合計221件、学会企画各種委員会シンポジウム2件、学会企画教育講演1件、準備委員会企画学術講演1件が設定され発表・協議等が行われた。2日目の9月21日(日)は自主シンポジウム25件、口頭発表10件、ポスター発表が1セッションで110件、学会各種委員会シンポジウム2件、学会企画受賞者講演3件、学会企画各種委員会ワークショップ1件について発表・協議等が行われた。3日目の9月22日(月)は自主シンポジウム35件、口頭発表14件、ポスター発

表1 日本特殊教育学会第52回大会の3日間の主なスケジュール

	9月20日(土)	9月21日(日)	9月22日(月)
08:50~10:20		学会企画各種委員会シンポジウム2件 口頭発表1セッション5件 自主シンポジウム13件	準備委員会企画シンポジウム1件 口頭発表1セッション6件 自主シンポジウム12件
10:30~12:00		学会企画受賞者講演3件 学会企画各種委員会ワークショップ 口頭発表1セッション5件 自主シンポジウム12件	準備委員会企画学術講演1件 口頭発表1セッション4件 自主シンポジウム11件 ポスター発表1セッション108件
13:10~14:40	学会企画各種委員会シンポジウム1件 自主シンポジウム7件 ポスター発表1セッション110件	ポスター発表1セッション110件 13:30~15:00 特別講演	口頭発表1セッション4件 自主シンポジウム12件 ポスター発表1セッション100件
14:50~16:20	学会企画各種委員会シンポジウム1件 学会企画教育講演1件 口頭発表1セッション5件 自主シンポジウム10件	「ESSENCE IN MEDICINE AND EDUCATION : BRIDGING THE GAP」 15:10~16:40 学術講演 「発達に障害のある子どもの早期発見・早期支援のためにやってきたこと・やっていること・やろうとしていること - “自閉症” から ESSENCE へ」	
16:30~18:00	準備委員会企画学術講演1件 口頭発表2セッション11件 自主シンポジウム10件 ポスター発表1セッション111件		

表が2セッションで208件、準備委員会企画シンポジウム1件、準備委員会企画学術講演1件が設定され、発表・協議等が行われた。以上の3日間の日程をまとめると表1の通りとなる。(これらはいずれも大会プログラムより集計・整理したものである。)

2日目の午後のプログラムのみ会場を高知県立県民文化ホールのオレンジホールに移して講演が実施された。会場までのアクセスは高知大学から無料の輸送バスが運行され、参加者への配慮がなされていた。また、特別講演ではスウェーデンから Gillberg Neuropsychiatry Centre所長のChristopher Gillberg教授を招き、通訳の配置及び要約筆記を正面スクリーン横に表示のもと、90分に亘り、ESSENCE (Early Symptomatic Syndrome Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations “神経発達の診察が必要とされる早期徴候症候群”)の説明を含む包括的な子ども理解の重要性と支援体制構築に関わる講演が実施された。これに引き続き、Christopher Gillberg教授との連

携を図りながら医療サイドより高知県の発達障害者支援体制構築に寄与された島中雄平氏より学術講演が実施された。

特定の症候群や障害に特化したセンターよりも、発達的にminority groupである子どもや家族を支援する機能を持った支援の場であるESSENCEセンターが、地域の身近な場所に、一定の人口規模や地理的条件に応じて整備される必要がある旨を訴える講演が行われ、参加者も聞きながら島中氏の話に聞き入っていた。

Ⅲ. 自主シンポジウム1「特別支援教育におけるキャリア教育(6)」の実施報告

本シンポジウムは、過去5年に亘って開催してきたシリーズの第6回目である。第1回目は、2009年(平成21年)の開催であり、丁度、特総研において2カ年に亘る研究である専門研究B「知的障害教育に

におけるキャリア教育の在り方に関する研究」をまとめる年度に、それまでの研究成果を普及し、広く関係者の意見集約を行う目的で当時の研究分担者によって企画されたものである。

「キャリア教育」という文言が特別支援学校高等部学習指導要領総則に位置づけられ、注目も高まってきた中で「特別支援学校及び特別支援学級における実践事例から改めてキャリア教育の意義を問う」とのサブテーマを設定し、3名の話題提供者と2名の指定討論者を交えて協議を展開した。この後、メインテーマは変更せずにサブテーマを変更しながら継続的にキャリア教育の意義や実践上の課題等に関する議論を重ねた。



写真1 自主シンポジウム1の様子

第6回目となる今回は、原点に立ち返って「再考・キャリア発達支援とは何か」をサブテーマとして設定した。キャリア教育の本質的な議論を聴くことができ、具体的な実践の情報が入手できるとの期待も高かったためか、会場には空席が見当たらないほどの参加者が集い、運営スタッフを含めて約90名の参加者により協議を進めた（写真1）。

司会者（筆者）による企画主旨説明の後、話題提供のトップである、島根県立石見養護学校教諭の渡部英治氏より「個」に焦点を当てた事例として、「児童生徒及び教員一人一人のキャリア発達を促す取組」についての報告を行った。児童生徒個々の「夢や希望」を活かすことの重要性について言及し、それらを具現化する活動の組立を行い、学習の過程や結果において感じる「学ぶ喜び」や「働く喜び」を通し

て自尊感情を高め、自己を肯定的に捉える中で他のことにも向き合う意欲や態度が培われていくことについて報告を行った。一方で、指導や支援に取り組む教員個人の側も、これらの過程に気付くことで児童生徒への向き合い方が変化していくこと等について併せて報告を行った。

続いての話題提供では、京都市立白河総合支援学校、校長の芝山泰介氏より「組織」に焦点を当てた取組事例として「学校をデザインする視点からキャリア教育を振り返る」と題した報告を行った。これまでに京都市立白河総合支援学校が展開してきたデュアルシステムによるカリキュラム開発や地域コミュニケーション科開設過程における学校組織の変容状況等についての報告がなされた。

この取組過程から、生徒の「学びの場」をデザインすることが「組織の在り方」のデザインでもあることについて触れられ、学校経営の方向性や目的・目標を、関わる全ての人に分かりやすくすることで、「どの様な場で、何が、どの様に育ったのか」、それは「なぜか」ということの検証や評価が可能となることが報告された。その結果、生徒や教職員個人はもとより学校組織として、また、企業や地域を含めたそれぞれの関係機関の意識や行動・事業の在り方に変容がもたらされること、双方に有益な協働の関係を築けたプロセス等についての言及がなされた。この過程においても、生徒のみならず教職員等、関わる人の自己有用感や自尊感情に焦点を当てることの必要性が示唆された。

これらの話題提供を受けて、特総研教育支援部長兼上席総括研究員の尾崎祐三氏より2人の論点を整理すると同時に更に話題提供者に対して追加の質問を行い、協議を深めた。

論点整理に関しては、「障害者の権利に関する条約」の第24条を踏まえながら、キャリア発達支援を行うことが共生社会の形成に向けて重要な役割を果たすことについて指摘がなされた。共生社会の実現に向けたキャリア発達支援とは、自己肯定感を高め、積極的に社会に参加・貢献しようとする資質・能力を高めるための支援であること。学校生活だけでなく、家庭生活や地域生活においても十分に役割を果たし、自己有用感が持てるようにするための支援であるこ

と。12年間の学び、地域社会での学びの支援を組織的に行えるようにする教育活動の推進が必要であること。以上の3点で整理を図った。

今回の報告では、自尊心や自己有用感がキーワードとなっていた。一般に10代の頃は自尊心が低下する時期とも言われており、いじめや不登校など昨今の学校運営上の課題も自尊心の低下との関係で論じられることが多い。知的障害のある児童生徒についても同様のことが言えるのかということについては大変興味深いところであるが、自尊心指標として示されるものや具体的な調査データを目にすることは少ない。

いずれにしても本シンポジウムにおける報告・協議の結果として、今後は、自尊心の構造や自己有用感等との関連について明らかにした上で、それぞれを維持したり高めたりする具体的な教育実践の在り方について整理していくことが課題であると認識された。

IV. 自主シンポジウム77「知的障害教育における組織的・体系的学習評価を促す方策」の実施報告

本シンポジウムは、現在、特総研の知的班が専門研究B「知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究—特別支援学校（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を通じて—」と題する研究を進めていることに関連して、これまでに検討してきた内容や研究協力校からの実践事例について報告し、広く情報普及と意見収集を行うことを目的に企画したものである。開催最終日3日目（月曜日）の午後からの時間枠ではあったが、30名ほどの参加者があった（写真2）。

本シンポジウムでは、観点別学習評価を基軸としながら「評価規準を設定して組織的に学習評価を進める方策」、「学習評価と指導の評価を一体的に進める方策」、「学習評価を児童生徒への支援に活用する方策」についての課題を整理する中で知的障害教育において「組織的・体系的な学習評価を推進する方策」を探ることを目的とした。さらに、教育活動全体の改善プロセスにも焦点を当て、学習評価や評価

計画を含む学習指導のPDCAサイクルを組織的・体系的に進める方策について検討することを企画主旨とした。



写真2 自主シンポジウム77の様子

まずは、話題提供として研究副代表である特総研教育研修・事業部主任研究員の松見和樹氏より本研究の目的・内容・方法の説明と現在の進捗状況についての報告を行った。特に知的班において作成した「体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図」を基に学習指導と学習評価の重層構造について解説を加え、本研究が課題としている内容の全体像を示した。

次に、研究協力校である愛媛大学教育学部附属特別支援学校教諭の加藤公史氏より「観点別学習評価の導入と学習評価を授業改善に活かす実践例」と題する報告を行った。愛媛大学教育学部附属特別支援学校では、キャリア教育の視点に立って、「単元・学習内容設定の工夫」、「学習環境・支援の工夫」、「評価の工夫」を柱に、授業評価の仕組みを取り入れた授業改善を基盤とする実践研究を進めている。これに加えて、児童生徒の学習状況を分析的に評価するための観点別学習評価を行い、評価規準を設定して学習評価を行うことにより、児童生徒のキャリア発達が確実に促されていく過程や、授業そのものが、生活の質を高め、生きる力を身に付けるための形に改善されていく過程について報告を行った。このことは即ち、観点別学習評価の有効性について言及することとなった。

話題提供の最後として広島県立庄原特別支援学校校長の東内桂子氏より「学習指導略案と単元計画を

活用した学習評価と教育課程の改善との関連について」と題する報告を行った。広島県立庄原特別支援学校では、教育課程の評価を含む学習指導のPDCAサイクルに学習評価を位置づけており、学習指導略案の様式を全校で統一し、授業の評価、児童生徒の主體的な姿勢等について記入できるようにすることで、授業の改善にもつなげていた。また、これ以外にも各種の書式を統一したり、教育課程検討会議を機能させたりすることにより、授業の評価を単元の評価、年間指導計画の評価、ひいては教育課程の評価と関連付けていた。これらの点は本研究が目的とする組織化・体系化された学習評価の取組を具現化するものとなっており、教育課程改善の具体的モデルを示すものと考えられた。

最後に指定討論者である文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官の丹野哲也氏より3人の話題提供者の論点整理と観点別学習評価の精度を高めるポイントや組織的・体系的に学習評価を推進していくためのポイントについて整理が図られた。観点別学習評価の精度を高めるには指導目標の精度を高めることが最も重要であり、より具体的に場面や条件を限定して評価できる項目を設定することが必要との指摘があった。また、組織的・体系的に学習評価を推進していくポイントとしては、観点別学習評価を共通の言葉として活用し、授業改善に活かす取組を核として設定したり、学習指導略案や単元計画の書式等を工夫して、学校全体が共通のステップを踏みながら授業や単元について検討したりすることが重要であり、この過程で一定の共通理解が図られ、取組が推進されていくことについて言及がなされた。

フロアーの参加者より「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「知識・理解」、「技能」の観点別で児童生徒の学習状況を見取ることの難しさについて意見が寄せられた。この点については、むしろ4観点をはじめとした多様な観点の設定によって児童生徒の学習状況を把握していくことで、単なる教え込みによる知識や技能の獲得とはならず、関心や意欲等を伴った、生活の実際場面に生きる形で学習されているかどうかの分析的な判断ができるとの見解が示された。

本研究においては、学習状況を分析的に見取ることができると実感できるような実践事例の詳細な紹介も課題であると認識できた。また、組織的・体系的な学習評価の取組を推進するための方策として、より具体的に教育課程マネジメントの手法である学習評価検討グループの設定、学習評価書式の設定、学習評価集約システムの設定等、様々な要素を例示することで、可能な部分から取組を開始できるように情報提供を行っていくことが重要であると認識できた。

V. 本大会への参加を終えて

本大会の詳細な参加者数や参加者の職種等についてのデータは現段階で不明であるが、大会プログラムや実際の各会場の雰囲気からは、学校現場の教職員、大学等研究機関の教職員、学部学生・大学院生、教育行政関係者、医療・福祉関係者等、様々な立場からの参加者が、それぞれのニーズを満たすべく、ほど良いバランスで参加されていると感じた。

このような状況の中で情報交換や資料交換・意見交換が活発に行われ、それぞれの参加者が必要とする情報を入手できる機会となっていたと感じる。筆者自身も自主シンポジウムの企画・運営の他、重度重複障害のある児童生徒のコミュニケーション支援の在り方やアセスメントに関する情報、特別支援学校のセンター的機能に関する情報、ICT機器の活用に関する情報について、業務上または研究上、大変興味のあるところであり、発表資料等を含めて数多くの情報収集を行ったところである。これに加えて様々な情報をもたらしてくれる研究者や現場実践者等との出会いの場、再会の場ともなっており、関係者間のネットワークを構築できる機会ともなっていた。これらの点も含めて、多彩なプログラムの提供があり、大変有意義な3日間を過ごすことができた。

開催地である高知県の独自性を出しながらも全国の先進的な取組や特別支援教育推進上の諸課題等について幅広く、またバランス良く情報提供をいただいた日本特殊教育学会並びに準備委員会の皆様方に心より感謝申し上げたい。

参考文献

日本特殊教育学会第52回大会準備委員会（2014）. 日本特殊教育学会第52回大会（2014高知大会）プログラム.

一般社団法人日本特殊教育学会. <http://www.jase.jp/>
（アクセス日, 2014-10-01）

国立特別支援教育総合研究所（2009）. 知的障害教育におけるキャリア教育の在り方に関する研究—「キャリア発達段階・内容表（試案）」に基づく実践モデルの構築を目指して—研究成果報告書.

日本人学校調査から見える特別支援教育の現状について

海津亜希子・田中良広・伊藤由美・横尾俊・尾崎祐三
(教育支援部)

要旨: 本稿は、ここ数年、文部科学省国際教育課と共同で行っている日本人学校への調査報告である。調査では、日本人学校において、障害と診断されている幼児児童生徒の割合や、障害と診断されていないが、配慮を必要とする幼児児童生徒の割合、そうした子どもへの指導状況及び校内支援体制の状況等について尋ねている。ここでは、平成26年度に行った調査結果について報告する。

見出し語: 日本人学校、特別支援教育、国内との比較

I. はじめに

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所では、我が国の障害のある子どもの教育に関するナショナルセンターの役割として、国外に在住する日本人学校及び保護者等からの教育相談を行っている。

この業務を遂行するための情報収集及び日本人学校における特別支援教育への支援をすすめるために、平成19年度から毎年、日本人学校における特別支援教育の実施状況等について調査を行っている。

平成24年度からは、文部科学省国際教育課が毎年度行っている「教育課程等実施状況調査」に「特別な支援を必要とする幼児児童生徒に対する指導状況」に関する質問内容を追加し、共同で調査を行っている。本稿では、平成26年4月15日現在の状況について調査した結果を報告する。

II. 日本人学校における特別支援教育に関する調査

1. 方法

1) 調査対象と手続き

全日本人学校88校(93校舎)^{※注}を対象に、文部科学省国際教育課が毎年度行っている「教育課程等実施状況調査」に「特別な支援を必要とする幼児児童生徒に対する指導状況」に関する質問内容を追加し、共同で調査を行った。調査対象校への調査の依頼、調査用

紙の配布(e-mail)、回答用紙の回収は、全て文部科学省国際教育課が行った。平成26年5月9日に調査依頼をし、6月15日をメットとした。尚、回答にあたっては、平成26年4月15日現在の時点での状況について回答を求めた。

2) 調査内容

文部科学省国際教育課においては、学校の基幹データ(幼児児童生徒数等)、教育課程実施状況等について調査を行った。本研究においては、「障害と診断されている幼児児童生徒の在籍状況」、「診断はされていないが、特別な配慮を必要とする幼児児童生徒の在籍状況」、「特別な配慮を必要とする幼児児童生徒に対する指導状況」、「校内の支援体制」、「特別な配慮を必要とする幼児児童生徒に対する指導上の配慮点」について調査を行った。

2. 調査結果

88校、93校舎から回答を得た。回答率は100%であった。

在籍している幼児児童生徒数は、幼稚部729名、小学部16,542名、中学部4,643名であった。

次に、それぞれの質問項目で結果をみていく。

1) 障害と診断されている幼児児童生徒の在籍状況

障害と診断されている幼児児童生徒数は、表1に示すように、幼稚部・小学部・中学部合わせて148名であった。

障害種別では、発達障害と診断されている子どもが最も多く、次いで、知的障害であった。障害と診断されている子どものそれぞれの学部での割合は、幼稚園は2名で0.27%、小学部は116名で0.70%、中学部は30名で0.65%であった。

表1 障害と診断されている幼児児童生徒数

	幼稚園	小学部	中学部	合計
知的障害		30	4	34
肢体不自由		3		3
病弱・身体虚弱			1	1
視覚障害		2		2
聴覚障害		5	2	7
言語障害	1	6	1	8
発達障害	1	65	19	85
その他		5	3	8
合計	2	116	30	148

2) 障害と診断されていないが特別な配慮を必要とする幼児児童生徒の在籍状況

障害と診断されていないが、特別な配慮を必要とする幼児児童生徒数は、表2に示すように355名であった。

内訳は、日本語の未習得の子どもに次いで、ADHD的傾向のある子どもの数が多かった。いわゆる発達障害の傾向のある子ども(自閉的傾向、LD的傾向、ADHD的傾向)は167名であり、特別な配慮を必要とする子どものほぼ半数を占めた。

障害と診断されていないが、特別な配慮を必要とする幼児児童生徒のそれぞれの学部での割合は、幼稚園では29名で3.98%、小学部では177名で1.64%、中学部では95名で1.16%であった。

なお、1の「障害と診断されている幼児児童生徒」の内、発達障害と診断されている児童生徒数(小学部と中学部の合計)が84名、2の発達障害の傾向がみられる児童生徒数(小学部と中学部の合計)が156名であり、合わせると計240名であった。この割合は小・中学部全体(21,185名)の1.13%であった。

表2 障害とは診断はされていないが特別な配慮を必要とする幼児児童生徒数

	幼稚園	小学部	中学部	合計
知的発達の問題	1	38	13	52
自閉的傾向	1	35	12	48
LD的傾向	7	29	9	45
ADHD的傾向	3	65	6	74
日本語の未習得	15	90	5	110
その他	2	15	9	26
合計	29	272	54	355

3. 特別な配慮を必要とする幼児児童生徒に対する指導状況

特別支援学級を設置していると回答した学校は5校あった。

さらに、通常の学級での受け入れにおける指導の実施状況に関して、「障害と診断されている幼児児童生徒」又は「特別な配慮を必要とする幼児児童生徒」が在籍すると回答した校舎(42校舎)の内、どのような指導を実施しているかについて割合で示したのが図1である。

その結果、まずは「校内委員会等において、特別な教育的支援が必要と判断している」割合が約76%であった。さらに、具体的な指導の実施状況については、「授業時間内に教室内で個別の配慮・支援を行っている(座席位置の配慮、コミュニケーション上の配慮、習熟度別学習における配慮、個別の課題の工夫等)」と回答した割合が約98%にのぼった。それに対し、「授業時間内に教室以外の場で個別の配慮・支援を行っている(通級による指導を除く、個別指導等)」と回答した割合は、約31%、「授業時間以外に個別の配慮・支援を行っている(補習授業の実施、宿題の工夫等)」割合は、約45%であった。

4. 日本人学校における校内の支援体制の状況

ここでは、「校内委員会が設置されているか」、「特別支援教育コーディネーターを指名しているか」、「特別な配慮を必要とする子どもの実態把握を行っているか」、「特別な配慮を必要とする子どもの個別の指導計画を作成しているか」、「特別支援教育に関する研修を

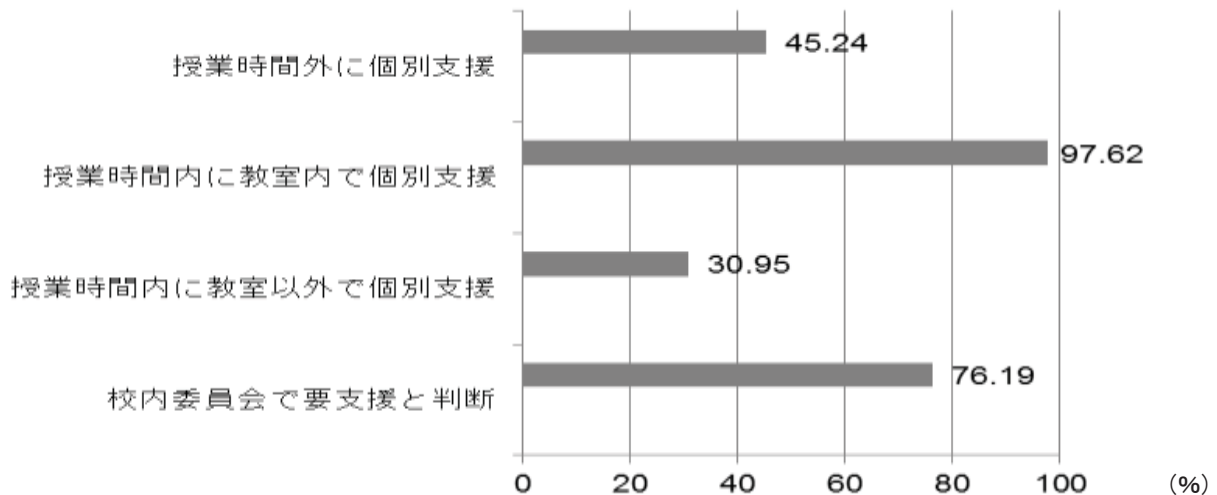


図1 特別な配慮を必要とする幼児児童生徒に対する指導体制
(当該幼児児童生徒が在籍すると回答した校舎における支援の状況)

行っているか」、「専門機関から指導・助言を受けているか」、「支援員等を活用しているか」について尋ねた。

これらの調査項目は、文部科学省特別支援教育課が毎年度実施している国内の学校を対象とした「特別支援教育体制整備状況調査」の内容をほぼ踏襲している（「専門機関から指導・助言を受けているか」「支援員等を活用しているか」は、本調査独自の項目である）。

本稿では、平成25年度の特別支援教育体制整備状況調査報告の結果を本年度行った日本人学校の状況調査との比較として引用している（文部科学省特別支援教育課, 2014）。

その結果、校内委員会の設置状況については、国内の小学校・中学校が90%台であるのに対し、日本人学校では58.01%であった。

次に、コーディネーターの指名については、国内の小学校・中学校が90%台であるのに対し、日本人学校では44.1%であった。

個別の指導計画の作成状況については、国内の小学校で約91%、中学校で約82%であったのに対し、日本人学校では、26.9%であった。

特別支援教育に関する研修の実施については、国内の小学校で約87%、中学校で約72%であったの

に対し、日本人学校では、51.6%であった。

日本人学校を対象とした本調査においては、「専門機関から指導・助言を受けているか」について尋ねているが、国内の特別支援教育体制整備状況調査では、「巡回相談員の活用状況」という項目であり、完全に一致する内容ではないが、ここでは対比させている。その結果、国内の小学校で約83%、中学校で約67%であったのに対し、日本人学校では、21.5%であった。

5. 特別な配慮を必要とする幼児児童生徒に対して実際に行っている指導上の配慮点

この質問項目に対しては、自由記述で回答を求めた。以下、一部を挙げた。

- ・子どもの実態把握・情報を校内全体で共有
- ・子どもの特性に合わせた指導（大きな声が苦手な児童への配慮、見通しを持たせる工夫、座席の配慮、個別課題の用意、SST（ソーシャルスキルトレーニング）を取り入れた指導等）の実施
- ・個別の指導計画を作成し、活用しながら保護者と連携を図る
- ・取り出しによる個別指導の実施
- ・TT（チームティーチング）の配置や現地採用教員の活用などにより学級内で個別的に対応

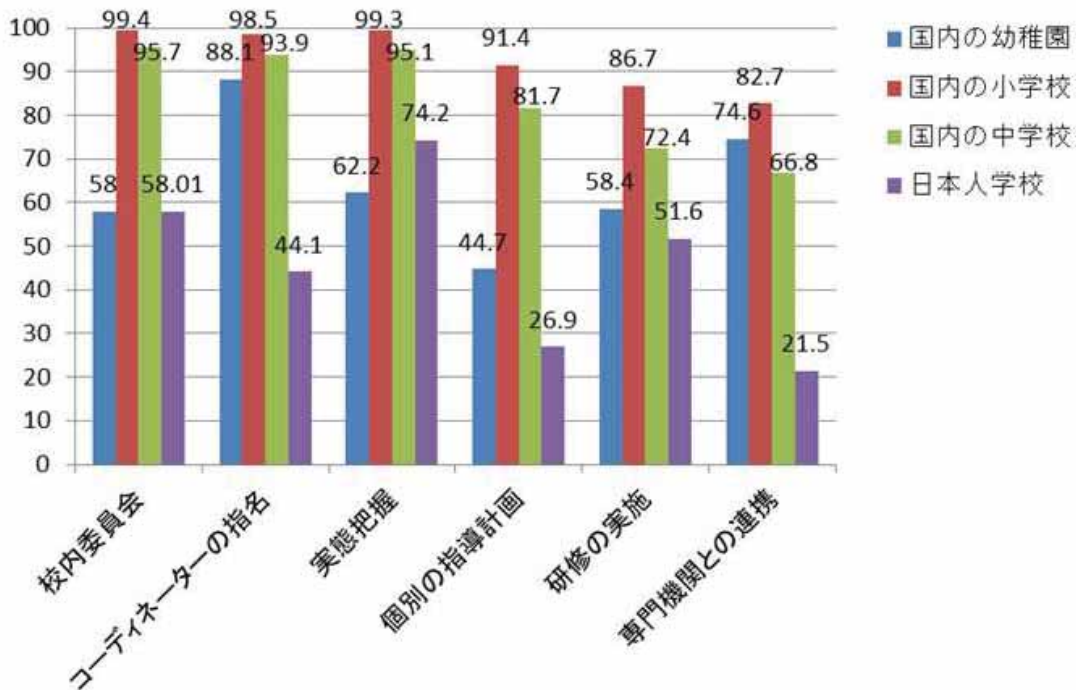


図2 特別支援教育体制整備に関する国内状況と日本人学校との比較（％）

- ・学校外の相談機関やスクールカウンセラー（ボランティア）の活用
- ・加配教員（週2日）とボランティア支援員（週2日）を支援員として通常の学級に配置し、個別の支援を実施
- ・特別な配慮を必要とする児童生徒の理解を推進するため、保護者会や学級活動を通じて理解を求めている
- ・診断のある児童については、州の政府補助金を申請し、個別の対応ができるよう支援体制を整えている

Ⅲ. まとめ

文部科学省国際教育課との共同調査により、全ての日本人学校からの回答を得ることができた。

そして、障害と診断されている幼児児童生徒又は、障害と診断されていないが特別な配慮を必要とする幼児児童生徒数についても詳細な情報が得られた。その中で、「発達障害と診断されている幼児児童生徒」と「発達障害の傾向がみられる幼児児童生徒」（いずれも小学部と中学部の合計）の割合は1.13%であった。これは、平成24年に行われた文部

科学省の「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」の結果（約6.5%）と比べると低い割合ではある。

しかしながら、日本人学校における校内での支援体制の状況をみると、「特別な配慮を必要とする子どもの実態把握」については、74.2%の学校が行っており、学校内での何らかの特別な配慮を要する幼児児童生徒への支援の必要性の高まりを推察させる。一方で、「校内委員会の設置」が約6割、「特別支援教育関連の研修の実施」は約半分、「特別支援教育コーディネーターの指名」は約4割と国内の状況と比較すると未だ課題が大きい現況にあることが分かった。

特に、「特別な配慮を必要とする子どもの個別の指導計画の作成」、「専門機関との連携」については、いずれも20%台であった。本研究所をはじめ、日本人学校を支援する機関等が、こうした状況を把握し、特別支援教育に関する情報提供はもとより、こうしたニーズに対してより具体的な支援ができるよう今後一層検討していく必要がある。

※) 同じ日本人学校名であっても、学部等により校舎

が異なり、それぞれに校長が任命され、独自の学校経営を行っている。それゆえ、日本人学校としては88校であるが、93校舎からの回答となる。

引用・参考文献

文部科学省特別支援教育課（2012）.通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果.

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm（アクセス日，2014-12-16）

文部科学省特別支援教育課（2014）.平成25年度特別支援教育体制整備状況調査結果について.

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1345091.htm（アクセス日，2014-12-16）

平成26年度国立特別支援教育総合研究所セミナー報告

松見和樹・牧野泰美・小林倫代
(教育研修・事業部)

要旨：平成26年度国立特別支援教育総合研究所セミナーが、平成27年1月29日(木)～1月30日(金)の二日間にわたり、「インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育の推進—学校・地域の取組における新たな展開—」をテーマに、国立オリンピック記念青少年総合センターにおいて開催された。1日目は、文部科学省の行政説明の後、セッション1として、「学校・地域において子どもを支えるために」をテーマに基調講演及びシンポジウムが行われた。2日目は、午前にはセッション2として、前半には、本研究所が取り組んでいる研究活動の概要と調査について、後半には、平成26年度の本研究所の事業の経過と現状について紹介された。昼食休憩時には、平成25年度まで取り組まれた研究課題のポスター発表と、自閉症教育、視覚障害教育、肢体不自由教育の各分野の基本情報や最近のトピック、支援機器についての展示及び説明が行われた。午後からは、セッション3として、平成26年度末に終了となる三つの研究課題の成果発表が分科会形式で行われた。本セミナーには、延べ900名を超える参加があった。

見出し語：研究所セミナー、インクルーシブ教育システム、研究分野紹介、研究成果報告

I. はじめに

平成26年度国立特別支援教育総合研究所セミナー(以下「研究所セミナー」)が、平成26年1月29日(木)～1月30日(金)の二日間にわたり、延べ900名を超える参加者を得て、国立オリンピック記念青少年総合センターで開催された。全体のテーマは「インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育の推進—学校・地域の取組における新たな展開—」であった。

1日目は、文部科学省の行政説明の後、セッション1として、「学校・地域において子どもを支えるために」をテーマに基調講演及びシンポジウムが行

われた。

2日目午前のセッション2では、前半に、本研究所が取り組んでいる研究活動の概要について説明した後、調査報告、事業報告がなされ、後半は、本研究所が取り組んでいる事業の経過と現状について紹介した。

昼食休憩時には、平成25年度まで取り組まれた研究課題のポスター発表と、自閉症教育、視覚障害教育、肢体不自由教育の各分野の基本情報や最近のトピック、支援機器についての展示及び説明行われた。

午後のセッション3では、三つの研究課題の成果発表が分科会形式で行われた。以下に、各プログラムの概要を報告する。



Ⅱ. 行政説明（文部科学省）

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課課長の井上恵嗣氏より、「特別支援教育行政の現状と課題」と題して、特別支援教育の現状、障害者の権利に関する条約への対応、平成27年度特別支援教育関係予算等の三点について行政説明がなされた。

特別支援教育の現状では、主に、平成24年12月に公表された、通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果の概要をもとに説明がなされた。

障害者の権利に関する条約への対応については、これまでの経緯、障害者基本法の改正、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）の概要、インクルーシブ教育システム、基礎的環境整備と合理的配慮等についての説明がなされた。

平成27年度特別支援教育関係予算等については、平成27年度に予定されている各事業について説明がなされた。

Ⅲ. セッション1（基調講演及びシンポジウム）

セッション1は、「学校・地域において子どもを支えるために」をテーマとし、基調講演とシンポジウムの二部構成で行われた。

1. 基調講演

安藤壽子氏（お茶の水女子大学教授）より、インクルーシブ教育システムの構築に向けた学校や地域の取組について、「小・中学校における通常の学級をベースとする効果的な支援システムの構築—多様な専門性を生かし柔軟な支援を目指して—」と題し、インクルーシブ教育システム構築に向けて、小・中学校における特別支援教育の現状と課題に焦点をあて、地域や学校の特性を生かした取組事例や日米比較から見る特別支援教育、コーディネーターの資質能力などの情報を参考にあげながら、小・中学校における通常の学級をベースとする効果的な支援システムについて等の説明がなされた。

2. シンポジウム

セッション1のテーマ「学校・地域において子どもを支えるために」に沿って、宮崎県立みやざき中央支援学校教諭の小野真嗣氏、横浜市立洋光台第一小学校主幹教諭の村井方子氏、秋田県横手市教育委員会課長代理の鎌田誠氏、の3名のシンポジストから話題提供がなされた。

小野氏からは、特別支援教育チーフコーディネーターとしての立場から、宮城県のエリアサポートにおける連携体制やチーフコーディネーターの役割についての報告がなされた。相談要請の増加、通常の学級における具体的な支援の充実、個別の教育支援計画などの作成および活用のさらなる普及を課題に挙げた上で、「支援をつなぐ」エリアサポート構築事業について、エリア巡回支援や、エリア研修など具体的な取組等が話された。

村井氏からは、児童支援専任の立場から自校での実践をもとに、小学校における学習支援を意識した、ともに学び合う校内支援教育の推進についての報告がなされた。「支援を必要としているのはすべての子ども」をキーワードとして、気づきのサインをとらえる、実態把握、支援計画の話し合い、校内委員会、支援の実施について具体例を交えて紹介するとともに、校内支援体制を機能させ、第2学習ルームを設置し、組織的に特別支援教育を進めて効果的であった事例等が話された。

鎌田氏からは、秋田県横手市教育委員会として、就学後の支援も視野に入れた早期からの教育相談・支援体制の充実についての報告がなされた。「5歳児健康相談」の実施、横手市自立支援協議会「子ども部会」の設置・運営、就学サポートファイル「すこやか」及び相談支援ファイル「かがやき」の作成の3点について、具体例を交えて話された。

話題提供の後、指定討論者の安藤氏から各シンポジストへのコメントや質問がなされた。小野氏には、児童の実情に応じて教育分野以外にどのような専門性を入れると質が向上すると考えるか、村井氏には、カリキュラムマネジメントの考え方から、どのようなプログラムを作れば学習ルームの実践がもっと生きると考えるか、鎌田氏には、療育と教育は目指すところが違ってもいいと思うが、教育としては早期

発見，早期支援として具体的にどういうことをしようとしているか，との質問がなされた。

小野氏からは，特別支援学校間のネットワークを活用するとともに，広域エリアサポートチームを編成し，医療機関，相談機関，大学の協力を得ていることや，巡回の日程調整が課題となっている等の回答がなされた。

村井氏からは，個別で行っている読み書き指導をグループで行いたい，そして，知的に高い子どもたちには，小集団でソーシャルスキルを育てるプログラムを実践したいと考えている旨の回答がなされた。

鎌田氏からは，教育と福祉は目指すところが違うが，それぞれ補い合いながら，教育の立場からは，生活の中で子どもの力を育てることができるなど，保護者に寄り添うようなアドバイスをしている等の回答がなされた。

その後，参加者との質疑応答が行われ，教育相談・就学先決定の進め方や，それぞれの話題提供に対する質問や意見が出された。話題提供や意見交換を踏まえ，児童生徒が支えられているシステムがあること，また，そのシステムを機能させることが重要であることを確認するまとめがなされた。

IV. セッション2（研究・トピック紹介）

セッション2では，研究所が取り組んでいる研究活動と，事業や調査に関するトピック紹介が行われた。

まず，本研究所の活動内容，研究方針，研究体制，研究課題等について，本研究所の原田公人上席総括研究員より紹介がなされた。

次に，調査や事業に関する報告として，文部科学省が平成24年12月に公表した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」の補足調査（本研究所が実施）の結果について，伊藤由美主任研究員より報告がなされた。また，昨年度開設し，今年度7月に合理的配慮に関する実践事例の公開に至った「インクルーシブ教育システム構築支援データベース（インクル DB）」について，藤本裕人上席総括研究員，森山貴史研究員より報告がなされた。

伊藤主任研究員からは，文部科学省（平成24年）が公表した通常の学級に在籍する児童生徒のうち，学習面又は行動面に著しい困難を示す児童生徒の割合（推定値）が6.5%であるとの報告結果の補足調査結果（児童生徒の困難の状況，児童生徒の受けている支援の状況）のまとめについて報告がなされた。参加者からの質疑応答では，会場の参加者から，「小・中学校の連携が難しい，幼稚園，小・中学校で支援の場が一カ所に集まっている所とそうでない所では，子どもへの支援の継続性に違いがあるのか」との質問が出された。伊藤主任研究員より，「本研究では，それについて扱っていない，現在，実施している通級による指導を対象にした研究では，それについて扱っていく予定である」との回答がなされた。また，「学年が上がるにつれ，著しい困難を示す児童生徒の割合が小さくなる傾向にある要因として『問題の複雑化』があるが，それには，具体的に何が関与しているのか」との質問が出された。伊藤主任研究員からは，「思春期の発達課題が挙げられ，友人関係や自身の困難を隠すといったこと，周囲の子どもとの関係性により問題が複雑になると考えられる」との回答がなされた。

藤本上席総括研究員，森山研究員からは，平成25年11月に開設したインクルーシブ教育システム構築に関連する情報を掲載したインクル DB について，コンテンツの概要，コンテンツの1つである「合理的配慮」実践事例データベースの操作方法について説明がなされた。

参加者からの質疑応答では，「ダウンロード数よりも利用者の評価（利用者の投票数）がわかると活用しやすい」との意見が出された。藤本上席総括研究員は，今後も事例数を増やしていく予定であることと，掲載されている事例を踏まえて，個々の子どもにに応じていくことが必要であることを述べた。また，特別な配慮を必要としている子どもの周りの子どもへの対応や学級全体への配慮についても情報があるとよいとの意見が出された。藤本上席総括研究員は，交流及び共同学習の中で，それらに関する事例を紹介していると述べた。

後半の事業報告では，「国立特別支援教育総合研究所支援機器等教材普及促進事業」の経過と現状につ

いて、金森克浩総括研究員より、特別支援教育教材ポータルサイトの構築状況、今年度に開催した支援機器等教材活用に関する研究協議会や機器の展示会について報告がなされた。また、3名の話題提供者（長野県稲荷山養護学校教諭の青木高光氏、島根県松江市立意東小学校教諭の井上賞子氏、大阪府立視覚支援学校教諭の山本一寿氏）より、学校現場での教材・支援機器の活用事例について紹介がなされた。青木氏からはコミュニケーションを支援するためのシンボル活用例、井上氏からは子どもの授業参加を支える学習支援のための教材・教具、山本氏からは授業で用いているタブレットやアプリケーション、教科書等のデジタル教材について紹介がなされた。

V. ポスター発表及び支援機器展示、障害別教育分野紹介

昼食休憩時間を利用して、本研究所が昨年度まで取り組んだ研究課題のポスター発表と、自閉症教育、視覚障害教育、肢体不自由教育の各分野の基本情報や最近のトピック、支援機器についての展示及び説明が行われた。ポスター発表では、本研究所の平成25年度終了研究課題（専門研究A・B等）の成果を、ポスター等の展示により紹介し、各研究の担当者による説明と意見交換が行われた。

支援機器展示では、今年度初めてポスター発表とは別の場所を設定し、学校現場で有効に活用されている教材や支援機器について、青木氏、井上氏、山本氏がブースを設けて紹介するなど、展示会形式で行われた。

障害別教育分野紹介では、今年度は、自閉症教育、視覚障害教育、肢体不自由教育の三分野について、パネルや実物の展示及び担当者の解説等による各障害に関する基本情報、最近の研究、教材などの紹介と、参加者との意見交換が行われた。

VI. セッション3（研究成果報告）

本研究所の専門研究のうち、平成26年度末に終了の時期を迎える研究の中から、三つの研究課題について、その研究成果が分科会形式で報告された。

1. 第1分科会

第1分科会のテーマは「今後のインクルーシブ教育システム構築の体制づくりの在り方をさぐる～文部科学省モデル事業地域（市町村）の取組から～」であった。

まず、研究代表者である笹森洋樹総括研究員より、研究概要及び本分科会の趣旨の説明がなされた。次に、3名の実践報告者から報告がなされた。

潟上市教育委員会の工藤素子氏より、文部科学省委託事業モデル校に在籍する児童の合理的配慮を検討する事例検討会の定期的実施、校内体制の推進等の取組について報告がなされた。これらの取組の結果、合理的配慮の視点に基づく個に応じた教材の充実や指導計画の改善、対象児の保護者や他児童への波及効果など、モデル校に変容がみられたことが報告された。今後の課題として、モデル校の実践を市内に普及するため、事例検討会の効率化、教職員の専門性向上等に向けた取組を推進すること等が挙げられた。

次に、岡谷市教育委員会の丸山和夫氏より、文部科学省委託事業を活用した地域の体制づくりとして、市の教育・保健・福祉担当部署間の連携強化、既存の相談センターを特別支援教育の視点からも積極的に活用したことなどが報告された。これらの取組の結果、対象児をチームで支援する体制が整う、支援者間の共通理解が進む、引き継ぎが円滑になるなど異なる機関間の「のりしろ連携」が進んだことが報告された。今後の課題として、教職員の研修の充実、市内への普及に向けた取組等が挙げられた。

そして、石巻市教育委員会の三浦由美氏より、文部科学省委託事業モデル地区内の小中学校連絡協議会で事例検討等を行ったこと、これを基に市教育委員会が学校間連携のための組織設置要綱を定め、校長会とともに他地区での開催を推進したこと、保健師や保育所等との連携を強化したことが報告された。これらの取組の結果、地区内での情報共有、保健師との連携に関する成果がみられたことが報告された。今後の課題として、学校間連携を福祉・就労等につなげる仕組みづくり、支援をつなぐツール作成等が挙げられた。

話題提供の後、指定討論者である広島大学大学院

教授の川合紀宗氏から、『『インクルーシブ教育システムとは、このようなものだ』と具体的に示されるものではない。教育の場として何をすればよいのかを探るプロセスが重要である。本研究は、システムを構築する際におさえたいポイントを示している。3市の取組は、学校が子どもに柔軟に対応するための環境整備、異なる機関間がつながる仕組み、保健師との連携、特別支援教育コーディネーターを支える仕組み等の点で大変参考になる。今後の課題として、子どもの教育的ニーズを早期に把握する取組をシステム化すること、特に小・中・高等学校等における多様な学びの場を実現させるための教育課程の在り方が挙げられる』との指摘がなされた。

また、指定討論者である日本発達障害ネットワークの山岡修氏から、「合理的配慮は新しい概念であり、文部科学省ではモデル事業を通して事例を積み上げていくこととした。話題提供でも合理的配慮のための丁寧な取組が報告された。もう一つの取組は、スクールクラスターである。日本は障害のある子どもに対する教育機会の提供について、教育事務所や福祉圏域などの行政単位ごとに、それぞれの域内で有する各種の資源を使い、連続性のある教育サービスを提供するスクールクラスターという考え方を取っている。話題提供で報告された成果を踏まえ、モデル事業に留まらずこのような取組を基準として市町村で今後実施していくことが重要である」との指摘がなされた。

参加者からは、「校長会にどのように働きかけて市内特別支援教育コーディネーター連絡協議会を設けたのか」との質問があった。三浦氏より、「特別支援教育担当の校長に相談し助言を得ながら、役員会、校長会全体へと進めた」との回答がなされた。

また、「市のインクルーシブ教育システムを作る際、合理的配慮協力員はどのような役割をしたのか」との質問があった。研究代表者より、「調査の結果、相談対応、プログラム作りへの参画などその地域により役割分担が異なっていた。地域資源と照らし合わせてどのような役割をもたせるかを考えていくとよいと思う」との回答がなされた。

さらに、参加者より、「インクルーシブ教育システムに関する情報を聞くと、自分が担当する通級指導

教室が、今後どうなるのか、合理的配慮も自治体により異なる、国として、どのような支援をしてもらえるのか」との質問があった。指定討論者より、「本人の教育的ニーズに合った教育を行うことで、その学びの場が発展する。日本では、多様な学びの場を生かしていくこととした。特別支援教育では、個々の教育的ニーズに合わせた教育を行うことが大切である。また、子どもの育ちと併せて支援を考えること、すなわち、子どもを見取る目を持つことが重要である」との回答がなされた。

最後に、まとめとして、本分科会において地域ごとの特色を生かした取組の過程が報告されたことに触れ、今後もインクルーシブ教育システム構築に当たって「ここだけはおさえたい」という視点で、本研究をまとめていく旨が述べられた。

2. 第2分科会

第2分科会のテーマは、「授業が変わる、学校が変わる学習評価～知的障害教育における組織的・体系的な学習評価を促す方策について考える～」であった。

まず、研究代表者である尾崎祐三上席総括研究員より研究趣旨説明がなされた。次に松見和樹主任研究員より、研究報告がなされた。そして、3名の実践報告者から、自校における学習評価の実践について報告がなされた。

鹿児島大学教育学部附属特別支援学校教諭の四ツ永信也氏から、授業研究を基軸とした学習評価の在り方についての報告がなされた。組織的・体系的に日々の指導や教育課程を改善するために、授業づくりのPDCAサイクルと授業研究の関連を整理したこと、また、学校教育目標における「育てたい3つの力」と観点別学習評価の4観点（以下、4観点）との関連を整理し、授業研究による単元指導計画改善の実践例、成果と課題について報告がなされた。

京都府立舞鶴支援学校教諭の加志村直子氏からは、児童生徒につけたい力の整理からまとめた、学校独自の学習評価の2観点について説明がなされた。また、学習評価を児童生徒の支援に活用する実践として、二分の一成人式、マナー検定、保護者と連携した家事の学習をとおして行った、ほめる仕掛けづく

りや、高等部の作業学習における自己評価の実践について報告がなされた。

広島県立庄原特別支援学校校長の東内桂子氏からは、組織的・体系的な学習評価の実践について報告がなされた。学習指導略案や単元計画の様式に、その授業や単元に含まれる教科の内容、個々の児童生徒の目標や変容、授業や単元の評価等を記入する項目を付加したことや、単元構成表や単元系統表の作成、小・中・高等部それぞれの単元の内容整理、校長の諮問機関としての教育課程検討会議の立ち上げ等の実践について報告がなされた。

話題提供の後、指定討論者である東京学芸大学教授の菅野敦氏から、知的障害教育の学習評価に関する課題として、小中高等部段階で一貫した学習評価の観点や、学習評価を授業や教育課程の改善に活かすシステムを明らかにする必要があるとの指摘がなされた。また、学習評価の概念、目的、方法の種類について説明がなされた。さらに、知的障害教育における観点別学習評価の課題として、関心・意欲・態度といった外在的には見えにくい観点を評価方法などについて指摘がなされた。

参加者からは、「自校でも4観点をういた学習評価を行っている。しかし、重度の障害がある児童生徒の、特に関心・意欲・態度といった内面についての評価が難しいと思っている。その点についてご意見いただきたい」との質問があった。四ツ永氏より、「毎回の授業で4観点すべてを評価することは難しいと思う。そのため、単元内の授業ごとに、4観定のいずれかの観点について中心に評価している。関心・意欲・態度については、個人目標で具体的な姿を表したり、どの学習活動で評価するのか検討したりするようにしている」との回答がなされた。また、加志村氏より、「目標を立てて努力する、振り返るなどが関心・意欲・態度のあらわれと捉えている。教師が関心・意欲・態度を評価できる場面を設定するようにしている」との回答がなされた。さらに、東内氏より、「重度の障害がある児童生徒の内面の学習評価についても、今回の取組をもとに整理できるのではないかと考えている」との回答がなされた。

また、「4観定の相関性を明確にすれば、学校独自の観点で行ってもよいのか」との質問があった。研

究代表者より、「目標に準拠した評価であり、4観点と学校独自の観定の関連性が明確にできれば、独自の観点でも良いと思う。ただ、これから自校に学習評価の観点を導入するならば、4観点を導入してほしい」との回答がなされた。

最後に、まとめとして、研究代表者より、知的障害教育における観点別学習評価の意義として、児童生徒が様々な場面で思考し、判断し、表現していること、児童生徒がこれまでに学んだ知識・理解をどのように活用しているのか等が見えてくることを述べた。また、関心・意欲・態度については、表し方が個々の児童生徒により異なるとし、そのことに気付くことの重要性が述べられた。

3. 第3分科会

第3分科会のテーマは、「重い障害がある子どもの実態把握、教育目標と内容の設定、評価等に関する情報パッケージ『ぱれっと (PALETTE)』の提案～本人主体の個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成と活用～」であった。

本分科会では、「ぱれっと (PALETTE)」（試案）（以後「ぱれっと」と表記）の概要と研究協力機関における活用の実際が紹介され、その意義について協議が行われた。

まず、研究代表者の齊藤由美子主任研究員からは、本分科会の目的、「ぱれっと」作成に当たっての背景や課題、対象とする子ども、研究の目的と方法、「ぱれっと」の特長、などが紹介された。

小澤至賢主任研究員からは、「ぱれっと」の具体的な項目と構成、「ぱれっと」の軸となる基本的な考え方（「本人中心の考え方<Person-Centered Planning>」）、などが解説された。

文部科学省特別支援教育調査官分藤賢之氏からは、「ぱれっと」と学習指導要領等との関連性、重度重複障害児教育を進めるに当たっての「ぱれっと」の有用性及び個別の教育支援計画、個別の指導計画、学習指導、キャリア教育などの具体的な実践が充実していく可能性などが述べられた。

次に、研究協力機関である香川県立高松養護学校教諭の橘紀子氏からは、「ぱれっと」のうち、「一日の生活の流れに関するアセスメント」、「興味関心に

関するアセスメント」を利用した実践が紹介された。

「ぱれっと」のアセスメントによる3つの実践事例の結果から、「ぱれっと」が個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成、保護者との連携などにとって有効であることが報告された。

奈良県立ろう学校教諭の釘持弥貴氏からは、聴覚特別支援学校の乳児相談部門における専門性の向上のために「ぱれっと」を活用した実践例が紹介された。「ぱれっと」のうち、「保護者の理解と本人受容の視点」、「家族のエンパワメント」の2項目について2名の教員で読み合わせをした結果、「ぱれっと」が、保護者や家族との連携に対する教員の意識を変化させたり、教員の基本的な姿勢などを考えるきっかけを与えたりする効果があることが報告された。

話題提供者同士の議論では、「ぱれっと」の実態把握には、発達の見点以外のたくさんの視点があるが、この意義についてどう考えるかということについて、橋氏より、「いろいろな視点から子どもの姿を知ることが大事にしている。『ぱれっと』の行動観察の観点を参考にすることで、例えば、『聴いている時には、動きが少なくなっていること』など、コミュニケーションの手がかりを知ることができ、それを保護者や関係者に伝えることができた。いろいろな視点から子どもの姿をとらえ、子どもにかかわる関係者同士のコミュニケーションを円滑にはかる、それが『ぱれっと』の本質ではないか」との意見が述べられた。

また、肢体不自由の特別支援学校がメインで語られがちだが、聴覚の特別支援学校で「ぱれっと」を使う意義は何かということについて、釘持氏より、「聴覚障害の特別支援学校においても、聴覚・言語のことだけを考えているわけではないが、無意識にそこに焦点を当ててしまいがちになる。学校の中に、重複障害担当者の会議があるが、そこで『ぱれっと』の紹介をしたところ、その中のさまざまな項目、例えば、『体調管理』、『興味関心』、『子どもの一日の流れ』などの視点が、意外と見落とされているという意見があった。『ぱれっと』を利用することにより、その子が一日の流れをどう過ごしているのかという原点に立ち返ることが可能になる」との意見が述べられた。

参加者との質疑応答では、参加者より、「個別の指

導計画において、長期目標、短期目標の立て方が教員間で異なることが課題になっているが、その課題を解決するために『ぱれっと』を使いたい。教員が同じ考えをもって取り組んでいくために『ぱれっと』の項目を小グループで話し合っていく方法が有効と感じた」との意見が出された。また、他にも、「小学部、中学部で目標が似かよってくることもある。キャリア教育の視点から、目指す姿を共有して連続性のある指導を進めていくことが大事だと思うが、それに『ぱれっと』が活用できると思う」とした意見や、「目標が具体性に欠けると同じ目標になってしまう。『ぱれっと』には、参考になるページがたくさんある」とした意見が出された。

最後に、研究代表者より、「子どものもっている力に大きな変化はなくても、子どもの現在の家庭や地域での生活、将来の生活をイメージすると、子どもが、どんな場所で、だれの支援を受けながら、どんなことを実現するためにその力を使えるようにするのか、という広がりや指導目標や内容にも具体的に反映されてくるのではないかと。学校にいる人が基本となる考え方を共有していくことが大事。『ぱれっと』を共有することで、一人の専門性が1m高まるのではなく、みんなで一緒に10cm高まることを目指している。『ぱれっと』は、それを進めていくツールだと考えている」とのまとめがなされた。

Ⅶ. おわりに

今年度の研究所セミナーは、二日目に小雪が舞うとても寒い天候の中、以上のような内容で行われた。今年度も延べ900名を超える参加者があり、会場では熱い意見交換が交わされるなど、昨年度に引き続き、インクルーシブ教育システム構築に向けた取組への関心の高さが感じられた。

今後も研究活動等の成果普及や質の向上、教育関係者や関係機関との情報共有を図るため、研究所セミナーの一層の充実・発展に努めたい。

参考文献

国立特別支援教育総合研究所（2015）平成26年度国立特別支援教育総合研究所セミナー要項。

教育支援機器等展示室「iライブラリー」 と支援機器等教材普及促進事業の紹介

土井幸輝・西村崇宏・新谷洋介・金森克浩・新平鎮博
(教育情報部)

要旨：教育情報部は、平成23年4月の組織改編により新たに発足し、今日の特別支援教育に係る教育情報の収集・整理・発信の重要性に鑑み、それらを総合的に行うというミッションを担っている。教育情報部には二つの担当があるが、その一つである総合特別支援教育情報担当は、研究所ウェブサイトの運営を含め、研究所が行う情報収集・整理・発信及び特別支援教育に係る広報事業等に関する基本方針や事業計画の検討、広報事業等の進捗状況の把握と改善に関する業務を推進している。本稿では、総合特別支援教育情報担当の業務の一環で管理運営している教育支援機器等の展示室「iライブラリー」と、平成26年度から新たな業務として取り組んでいる支援機器等教材普及促進事業について簡潔に紹介する。

見出し語：教育情報部、総合特別支援教育情報担当、iライブラリー、支援機器等教材普及促進事業

I. はじめに

国立特別支援教育総合研究所の教育情報部は、平成23年4月の組織改編により新たに発足し、今日の特別支援教育に係る教育情報の収集・整理・発信の重要性に鑑み、それらを総合的に行うというミッションを担っている。教育情報部には、総合特別支援教育情報担当と発達障害教育情報担当の二つの担当がある。これら二つの担当の一つである総合特別支援教育情報担当は、研究所ウェブサイトの運営を含め、本研究所が行う情報収集・整理・発信及び特別支援教育に係る広報事業等に関する基本方針や事業計画の検討、広報事業等の進捗状況の把握と改善に関する業務を推進している。本稿では、総合特別支援教育情報担当の業務の一環として管理運営している教育支援機器等の展示室(iライブラリー(図1))と平成26年度から新たな業務として取り組んでいる支援機器等教材普及促進事業の概要について簡潔に紹介する。

II. 教育支援機器等展示室 「iライブラリー」

1. iライブラリーとは

総合特別支援教育情報担当は、障害のある児童生

徒のための教材・教具開発及び教育支援機器等に関する情報や資料の収集・普及などの業務を推進しており、その業務の一環として、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた支援を実現する様々な教育支援機器やソフトウェアの展示を行う教育支援機器等展示室(iライブラリー)(図1)を管理・運営している。iライブラリーでは、市販されている教育支援機器や教材・教具だけでなく、本研究所が試作及び開発に携わった教育支援機器や教材・教具も展示しており、各都道府県や市町村から派遣された現場の教員の方々に向けた研修や教育関係者による研究所見学の際にも利用できるように



図1 iライブラリー展示室内のイラスト

事業報告

なっている。i ライブラリーは、本研究所の研究管理棟1階正面玄関を入ってすぐ右横に位置する。展示室内は障害種別の小さなブースに分かれており、室内の壁を木目調にすることで一般的な学校の教室の様子を再現できるようにしている。また、障害種ごとに設置されたブースの壁を色分けすることで、どの障害種に応じた支援機器であるかを一目で識別できるような構成になっている。展示されている教育支援機器や教材・教具等は、ウェブサイトでも閲覧できるようになっている。次節では、そのウェブサイトについて簡潔に紹介する。

2. i ライブラリーのウェブサイト

i ライブラリーのウェブサイトは、本研究所が平成19年度から20年度に実施した「障害のある子どもための情報関連支援機器等の活用を促進するための教員用映像マニュアル作成に関する研究」の研究

究成果の普及を目的として作成し、一般に公開している。図2にi ライブラリーのウェブサイトのトップページを示す。ここでは、以下に示すような各コンテンツを掲載している。

1) 最新ニュース

本サイトでは、教育情報部が中心となって企画する教育支援機器関連のイベント等の情報を掲載している(図3)。具体的な例としては、後述する支援機器等教材普及促進事業の一環で行っている支援機器等教材に関する研究協議会や展示会等が挙げられる。

2) 本研究所が試作及び開発に携わった教育支援機器や教材・教具

本サイトでは、本研究所が試作及び開発に携わった教育支援機器や教材・教具についても、直近5ヶ年度分を紹介している。例えば、「ネットで学ぶ発音教室(図4)」,「軽量高強度白杖(図5)」,「アクセ



図2 i ライブラリーのウェブサイトのトップページ



図4 ネットで学ぶ発音教室



図3 トップページに掲載している最新ニュース



図5 軽量高強度白杖

シンプルデザインパンフレット(図6)」等が挙げられる。また、「震災後の子どもたちを支える教師のためのハンドブック～発達障害のある子どもへの対応を中心に～」のようなハンドブックも掲載している(図7)。

3) i ライブラリーで管理している教育支援機器一覧

i ライブラリーのウェブサイトでは、教育支援機器等を検索することができる。教育支援機器等の検

索は、「動くこと」、「見ること」、「聴くこと」、「話すこと」、「憶えたり、理解すること」、「いくつもの障害」、「その他」の 카테고리を選択することで検索することができる。また、障害種から調べることも可能である。さらに、コンピュータ、スイッチ、VOCA、シンボル、絵カード、文字盤等の 카테고리からも調べることができ、自由にキーワードを入力することで検索することも可能である。図8に教育支援機



図6 アクセシブルデザインパンフレット



図7 「震災後の子ども達を支える教師のためのハンドブック」

支援機器名	トーキングエイドfor iPad	
タイトル	VOCA	
カテゴリー	話すこと	
基本的な使い方	iPadを用いたコミュニケーションを支援目的としたアプリ。テキスト入力版、シンボル入力版、タイマーと3つのアプリケーションが提供されている。	
主な対象障害	複数障害対応	
カテゴリー2	VOCA	

図8 掲載している教育支援機器の例1 (トーキングエイド (タブレット版))


支援機器名	点字プリンタ・プロッタ	
タイトル	点字プリンター	
カテゴリー	憶えたり、理解すること	
基本的な使い方	点字と点図が印刷できる装置。印字数は、32字22行と40字24行。太線・中線・細線と3種類の線を印字できる。	
主な対象障害	視覚障害	
カテゴリー2	その他	

図9 掲載している教育支援機器の例2 (点字プリンタ)

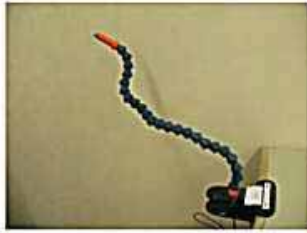
支援機器名	フレキタッチ電極(クリップ式)	
タイトル	接触スイッチ(タッチセンサー)	
カテゴリー	動くこと	
基本的な使い方	先端に触れるだけで作動するスイッチ	
主な対象障害	肢体不自由	
カテゴリー2	スイッチ	

図10 掲載している教育支援機器の例3 (接触スイッチ)

器等の具体例として「トーキングエイド(タブレット版)」を示す。詳細情報では、購入を検討する際に必要な情報も掲載している。その他、点字プリンタ(図9)や接触スイッチ(図10)等もあり、一部ではあるが教育支援機器の使用法の動画や実践事例も掲載している。

3. 小括

ここでは、教育支援機器等展示室(iライブラリー)やそのウェブサイトについて簡潔に紹介した。教育現場において、教育支援機器・教材等を効果的に活用できるように今後もウェブサイトの充実を図っていく予定である。また、展示品も計画的に充実させていき、本研究所が行う特別支援教育の専門研修に参加する研修員や、本研究所に見学に来られる方に直接手に取っていただきながら、教育支援機器・教材の特徴や活用法を丁寧に紹介していく計画である。



図11 支援機器等教材普及促進事業の概略図

Ⅲ. 支援機器等教材普及促進事業

1. 支援機器等教材普及促進事業とは

本研究所では、教育現場における特別支援教育教材・支援機器の更なる利用促進を図ることを目的として、平成26年度から文部科学省の「支援機器等教材普及促進事業(図11)」を受けて新規事業を立ち上げた。ここでは、事業の概要を紹介する。

2. 特別支援教育教材ポータルサイト

本事業では、当該領域の教育関係者や保護者等、

支援機器等教材に関心のある方々に対して情報提供を行っていくために、児童生徒の障害の状態や特性等に応じた支援機器等教材活用に関する様々な取組に関する情報を収集し、これら特別支援教育教材の情報を提供するポータルサイトの構築を行う。教育関係者や保護者の方々に本ポータルサイトを利用していただくことで、支援機器等教材やそれらの活用法に対する理解が深まり、支援機器等教材の利用促進を促す。具体的に、本ポータルサイトでは、支援機器等教材のデータベースに加えて、これらを活用した実践事例を検索する機能を備える予定である。

平成26年度中には、本研究所の教育支援機器等展示室（iライブラリー）や発達障害教育情報センターの各ウェブサイトに掲載されている支援機器等教材に関する情報を検索できるようにする。また、本研究所の研究活動を通じて収集した支援機器等教材の実践事例を検索できる機能も併せて構築していく予定である。なお、図12に示したのは、本ポータルサイトの構築に向けて定例で行っている教育情報部のミーティングの様子である。

3. 支援機器等教材に関する研修・展示会

各都道府県の指導者層を対象とした障害のある児童生徒のための支援機器等教材活用の実践的な研修を企画運営する業務を推進している。本年度は、8月18日、19日の2日間にわたって、本研究所を会場とした研究協議会を開催した（参加者55名）。この研究協議会では、特別支援教育及び支援機器等教材に関して、文部科学省特別支援教育課特別支援教育調査官の丹羽登氏から行政説明をしていただいた。また、特別講演として、東京大学先端科学技術研究センター教授の中邑賢龍氏には、支援機器等教材を活用した特別支援教育の在り方に関する講演をいただいた。そして、兵庫教育大学講師の小川修史氏には、支援機器等教材を実践的に活用するためのワークショップを行っていただいた（図13）。さらに、参加者によるポスター発表も開催した。図14に示したのは、「本研究協議会は、全体として有意義なものであると思いますか。」という質問項目に対する参加者のアンケート結果である。96.4%の参加者が、「有意義であった」もしくは「どちらかといえば有意義

であった」と回答しており、大多数の参加者から好評をいただくことができた。また、「来年度実施するとすればどのような形態がいいですか。（複数回答可）」という質問に対する参加者のアンケート結果（図15）からは、次年度も「講演会」「ワークショップ」「ポスター発表」等から成る同様な研修の企画を期待していることが明らかになった。このようなアンケートの結果も踏まえて、次年度も同様な研究協議会を企画する予定である。

また、教育現場の教員に実際に活用されている支援機器等教材やその活用事例を紹介するための展示会の企画運営も業務の一つである。今年度を実施した展示会は、11月開催の研究所公開（図16）、12月開催の特別支援教育教材・支援機器等展示会（国立京都国際会館にて開催）（図17、図18）、1月開催の研究所セミナーの計3回である。より多くの教育関係



図13 研究協議会の様子（ワークショップ）



図12 特別支援教育教材ポータルサイトに関する教育情報部での定例ミーティングの様子

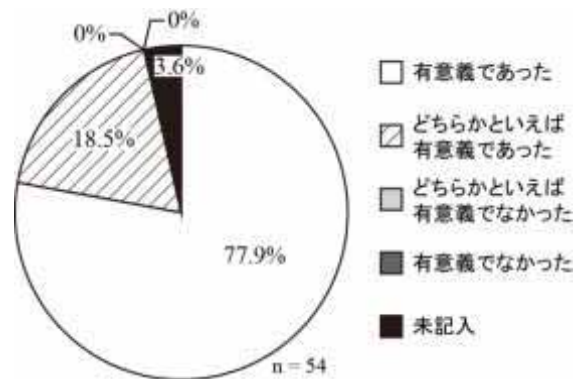


図14 研究協議会の参加者のアンケート結果（「本研究協議会は、全体として有意義なものであると思いますか。」）

事業報告

者や保護者の方々に対して支援機器等教材活用に関する情報を普及させるため、次年度も引き続き展示会を開催する予定である。

4. 小括

ここでは、支援機器等教材普及促進事業について簡潔に紹介した。現在構築中の特別支援教育教材ポータルサイトの公開については、適宜、本研究所のウェブサイト等でも告知していく予定である。また、本年度好評であった支援機器等教材に関する研修は、来年度も実施する予定である。展示会については、研究所公開等を利用して開催する計画を立てており、多数の参加を期待したい。

IV. おわりに

本稿では、総合特別支援教育情報担当の業務の一環として管理運営している教育支援機器等の展示室(iライブラリー(図1))と平成26年度から新たな業務として取り組んでいる支援機器等教材普及促進事業の概要について簡潔に紹介した。本稿を通じて、読者の皆様にiライブラリーや本事業についてご理解いただければ幸いである。また、是非、iライブラリーに見学に来ていただくとともに、本事業で開催する各種イベントにも積極的にご参加いただければ幸いである。

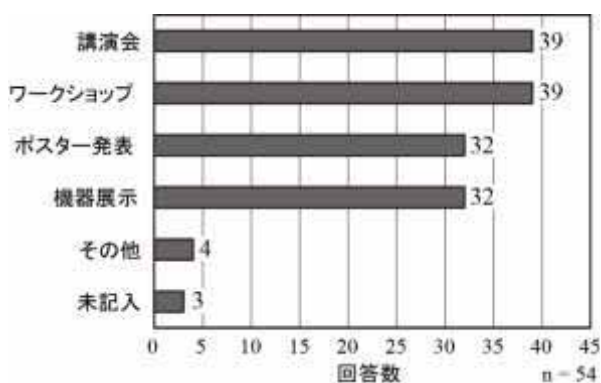


図15 研究協議会の参加者のアンケート結果(「来年度実施するとすればどのような形態がいいですか。(複数回答可)」)



図16 研究所公開の様子



図17 京都展示会の様子(開会式)



図18 京都展示会の様子(会場内)

発達障害教育に関する情報の普及

渥美義賢・梅田真理・佐藤肇・涌井恵・岡本邦広・柳澤亜希子
(教育情報部)

要旨：発達障害の可能性のある児童生徒は、通常の学級に在籍する児童生徒の6.3%を占めていることが、平成14年に文部科学省が行った全国調査により示された。このことは、全ての教員に発達障害教育の基本的な情報を伝えていくことが必要であることを示していた。

これに対応し、発達障害教育に関しインターネットの活用による広汎な情報普及を図るため、平成20年8月に国立特別支援教育総合研究所に発達障害教育情報センター (<http://icedd.nise.go.jp/>) が設置され情報発信を開始した。その目的は、「発達障害教育の推進・充実に向けて、発達障害にかかわる教員及び保護者をはじめとする関係者への支援を図り、さらに広く国民の理解を得るために、Webサイト等による情報提供や理解啓発、調査研究活動を行う」とされた。情報の提供に際しては、厚生労働省の発達障害情報・支援センターと連携し、できるだけ一貫性のある総合的な情報を、分かりやすく・親しみやすく提供するように努めている。

見出し語：発達障害、発達障害教育、発達障害教育情報センター、支援、情報発信

I. 発達障害の教育的支援ニーズ

1. 「発達障害」は新しい概念

「発達障害」は、障害のカテゴリーの中では比較的新しいものであり、わが国の特別支援教育において教育的支援の対象として認知されたのは最近のことである。わが国で「発達障害」が教育的支援の対象であると公的に述べられたのは、平成13年1月に公表された「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の最終報告である。この報告書の中で、「学習障害児、注意欠陥／多動性障害(ADHD児)、高機能自閉症児への教育的対応」として1項目が設けられ、実態の把握や指導体制の整備を検討していくことの必要性が述べられている。

わが国より早く発達障害が注目された米国においても、学習障害(以下、「LD」と略す)が特殊教育の対象とされたのは1975年であるが、自閉症と注意欠陥／多動性障害(以下、「ADHD」と略す)が特殊教育の対象として位置づけられたのは1995年であり、比較的新しいことである。

2. 支援ニーズが理解されにくい障害

発達障害のある人たちが支援を必要としていることは、一般の多くの人にとって理解しにくいことが多い。例えば、発達障害の一つであるADHDのある子供は、常に落ち着きがなく授業中であっても教室の中を立ち歩いたり、隣の子供にちょっかいを出したりする。そのことを注意されて反省しても、そのすぐ後に同じことをしてしまう、という行動上の特性がある。このため、周囲から「わがまま」「わからずや」等と思われてしまい、注意や叱責を頻繁に受けることが多い。自閉症のある子供は他者の気持ちを推測し、それに配慮して行動することが非常に苦手である。また集団における暗黙のルールを理解等が困難なため、「非常識」「空気が読めない」「自分勝手」と思われて、教員や保護者に注意されたり同級生に無視されたりしがちである。さらに「親のしつけができていない」として保護者までが注意を受けたり冷たい視線に耐えたりしなければならないことも多い。しかし、これらの行動はADHDもしくは自閉症の障害特性によるもので、「わがまま」や「非常識」等ではなく、必要なのは障害として個に応じた適切な配慮・支援及びスモール・ステップ等による訓練である。このような発達障害のある子供に対す

る誤解は、特別支援教育の進展の中で、また様々な啓発活動の中で徐々に少なくなっはきてはいるが、現在でもなおよくみられる問題である。

Ⅱ. 発達障害教育に関する調査

文部科学省は、平成14年2月～3月に全国の通常の学級に在籍する41,579人の児童生徒について、LD、ADHD、高機能自閉症に関する評価表を参考にした調査を行い、通常の学級に在籍する児童生徒の6.3%に、これらの可能性があることを報告した。この6.3%という値は、平成14年度の特別支援教育（当時は特殊教育）の対象者が全児童生徒の1.5%弱であったことから考えると4倍強であり、従来の特殊教育の対象児に比べ膨大な数の、しかも通常の学級に在籍していることの多い児童生徒への教育的支援を行っていくことを意味した。このことは、40人の学級に発達障害の可能性のある子供が平均して2.5人在籍していることを示唆しており、小・中学校の大部分の学級において教育的支援を行っていく必要があることが示された。

なお、文部科学省が平成24年に実施した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」の結果では、LD、ADHD、高機能自閉症等、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒が約6.5%程度の割合で通常の学級に在籍している可能性が示された。

Ⅲ. 発達障害教育情報センターの開設

1. 広汎な情報発信の必要性

発達障害のある児童生徒の数は膨大で、小・中学校の大部分の通常の学級に在籍していることが推定された。このことから、幼・小・中・高等学校の全ての教員が発達障害教育について基礎的な知識を持つ必要があると考えられた。このことに対応するためには、インターネットを介した広汎な情報発信が求められ、国立特別支援教育総合研究所に発達障害教育情報センターを設置することとなった。

2. 設置の目的

発達障害教育情報センター設置の主要な目的は、膨大な数の発達障害のある幼児児童生徒の教育に関わる教員に、発達障害教育に関する的確な情報を伝えることが中心であり、さらに保護者や発達障害のある人に関わる関係機関への情報提供も重要とされた。発達障害教育情報センターの開所時に明示された目的は以下のものである。

発達障害教育の推進・充実に向けて、発達障害にかかわる教員及び保護者をはじめとする関係者への支援を図り、さらに広く国民の理解を得るために、Webサイト等による情報提供や理解啓発、調査研究活動を行う。

3. 設置の準備とWebページ開設

平成20年2月から発達障害教育情報センターの設置に向けて準備が開始された。発達障害教育情報センター設置準備委員会及び発達障害教育情報センター設置準備室が設けられ、設置目的を始め、発達障害教育に関するどのような情報を、どのような方法で、いつまでに提供していくか、等の基本方針が立てられた。

平成20年4月に国立特別支援教育総合研究所の組織として発達障害教育情報センターが設置され、専任の職員7名と兼任の職員4名が配置され、同年8月の発達障害教育情報センター・Webページ開設に向けて業務を開始した。

4. 発達障害教育情報センターの開所

発達障害のある幼児児童生徒の教育に関する情報を収集・整理し、それらを多くの人たちにとって分かりやすく親しみやすく、そして必要な情報にできるだけ容易にたどり着けるようにWebサイトを構成した。平成20年8月27日に開所式を行い、発達障害教育情報センターのWebページを公開した。

Ⅳ. 発達障害教育情報センターによる情報発信

1. Webサイトの構成

1) 提供している主な情報

発達障害教育情報センターの Web サイトは、提供する情報を7つの項目に分けて提供された。7つの項目は以下の通りである

- ・指導方法や支援について知りたい
- ・研修講義（教員向け）が見たい
- ・教材教具や支援機器が知りたい
- ・発達障害に関する研究が知りたい
- ・国の施策・法令等が知りたい
- ・教育相談に関する情報が知りたい
- ・イベント情報

2) ユーザーに合わせた情報提供

ユーザーの立場によって関心のある情報が異なる可能性を踏まえ、以下のような5つのユーザーごとの入り口が作成された。

- ・はじめての方へ
- ・教職員の方へ
- ・保護者・一般の方へ
- ・教育行政関係者の方へ
- ・海外からご覧の方へ

3) その他

新たに掲載した Web ページや新規のイベントに関する情報は、ユーザーが見つけやすいようにトップページの上段に置かれた。また、障害のある人にとっても可能な限り情報が得られるように、文字の大きさや、文字及び背景の色の調節、音声読み上げが可能になっている。

2. Web サイトの基本的な方針

Web サイトの構築に当たっては以下のことが基本的な方針とされた。

- ①ユーザーが求めている情報に容易にたどり着けること。
- ②発達障害のある幼児児童生徒の教育に関する基礎的な情報が十分に提供されること
- ③通常の学級担任にとっても分かりやすく親しみやすいこと

3. 発達障害に関する啓発活動

発達障害は、I. 2. で述べたように、障害として支援を必要としていることが理解されにくいものであり、現在でも様々に誤解されていることが多い。この誤解を解消するためには、広く社会全般に向けた啓発活動が必要とされる。発達障害教育情報センターは、Web サイトによる啓発的な情報提供を行っている他、自閉症について以下のような啓発活動を行っている。

1) 世界自閉症啓発デー日本実行委員会に参加

国連総会は、毎年4月2日を「世界自閉症啓発デー」として国や地方公共団体、NGO 等が啓発活動を行うよう平成19年12月に決議した。これに応じ、わが国では世界自閉症啓発デー日本実行委員会が組織され、国立特別支援教育総合研究所は共催機関としてこれに参加し、シンポジウムの開催等の啓発活動を行っている。発達障害教育情報センターはこの中で中心的な役割を担っている。

2) 世界自閉症啓発デー in 横須賀を主催

国立特別支援教育総合研究所に隣接して自閉症と知的障害を併せた子供の教育に特化した「筑波大学附属久里浜特別支援学校」がある。横須賀でより地域に密着し、特別支援教育の面から自閉症の啓発を推進する活動として、「世界自閉症啓発デー in 横須賀」を、発達障害教育情報センターを中心とした国立特別支援教育総合研究所と筑波大学附属久里浜特別支援学校が共に主催している。

V. 発達障害情報・支援センターとの連携

厚生労働省では、発達障害情報・支援センター（設置時点では「発達障害情報センター」）を設置し、発達障害に関する保健・医療・福祉・労働の面からの情報提供を行っている。個々の発達障害のある人にとっては、乳幼児期から成年期までの一貫した総合的な情報が必要とされることから、発達障害教育情報センターとして相互にリンク等をはじめとした連携を推進している。

VI. 発達障害教育情報センターの利用状況

1. Web サイト全体

Web サイト全体としては、平成 25 年度における閲覧されたページの延べ数は 552,653 で、アクセス数（Web サイトを訪れた人の延べ数）は 111,046 であった。

2. 主な提供情報の閲覧ページ数

上記のⅣ. 1. に示した7つの主な提供情報の閲覧ページ数の全体閲覧ページ数に対する割合を下記に示した。

・支援・指導	29.8%
・研修講義	21.6%
・教材・支援機器	10.7%
・研究紹介	5.4%
・施策法令	2.6%
・教育相談	6.3%
・イベント情報	3.4%

Ⅶ. 今後の課題と展望

発達障害教育情報センターとしては、これまで継続的に提供する情報の追加・改善を随時行ってきた。しかし開設された平成 20 年から6年以上が経ち発達障害教育を取り巻く状況等に変化がみられる。その中で、発達障害のある幼児児童生徒への教育的支援に関する情報へのニーズは一層高まっていると考えられる。この状況等の変化とニーズの高まりに対応するための方策について、発達障害教育情報センターでは以下のように検討を進めている。

1. Web サイトの充実

1) 提供情報の深化

発達障害教育情報センターでは、発達障害のある幼児児童生徒の多くが在籍する通常の学級の担任を主な対象として情報を提供してきた。この情報の重要性は変わらないと考えられるが、発達障害教育に関する基礎的な研修の普及等を踏まえ、より専門性の高い情報の提供についても充実を図っていく。

2) ライフステージを踏まえて

発達障害のある子供の状態像は、加齢に伴って変化していき、支援の内容・方法も変化していく。このことを踏まえ、個々の子供のライフステージを踏まえた理解と支援が可能となるように情報を提供していくことが必要と考えられる。

3) 総合的な情報提供

教育の直接的な対象ではない3歳未満の幼児期早期の子供や学校を卒業した後の成年期の発達障害のある人の支援に関する情報についても、教員が一貫した総合的な支援を常に考慮することが大事であることから、厚生労働省の発達障害情報・支援センターと連携し、できるだけ教育と関係付けて提供していくことが望ましいと考えられる。

4) 分かりやすく、親しみやすく、アクセスしやすく

情報の提供に際しては、ユーザーができるだけ容易に求める情報にたどり着けるように、たどり着いて読む情報はできるだけ分かりやすく親しみやすい形で提供することが必要である。このことの検討を進めており、一部の Web ページで改善に着手している。

2. 都道府県等の特別支援教育センター・教育委員会との連携

発達障害教育に関する情報が全ての幼稚園、小・中学校、高等学校等に行き渡り活用されるためには、全国の都道府県等の特別支援教育センター・教育委員会と連携した情報の拡散・浸透が必要である。特に動画による「研修講義」は1篇が15～20分と短く作成されているが、学校等での研修会での活用を想定して作成されたものである。このような現場での活用を推進するためには特別支援教育センター・教育委員会との連携が欠かせない。

また、全国の都道府県等の特別支援教育センター・教育委員会の Web サイトには、発達障害教育に関する現場密着型のすばらしいコンテンツが存在している。このようなコンテンツに関する情報を発達障害教育情報センターで集約し、それらの情報を整

理して全国的に発信できれば、発達障害のある幼児
児童生徒の支援に携わる現場の教員が専門性を高め
ることができるようになると思われる。

諸外国における障害のある子どもの教育

企画部調査・国際担当・国別調査班

要旨：本稿は、国立特別支援教育総合研究所が毎年行っている諸外国の障害のある子どもの教育に関する基礎情報の調査結果を報告するものである。対象国は、オーストラリア、中国、フィンランド、フランス、ドイツ、イタリア、日本、ノルウェー、韓国、スウェーデン、イギリス、アメリカである。調査内容として、障害者権利条約の批准状況、国土面積、人口、人口密度、一人当たりのGDP、教育システム、対象国の教員一人当たりの幼児児童生徒数等の基本的な情報を国連本部統計部局等から公表される資料及び統計データからまとめた後、日本の特別支援教育システムに合わせて「特別な学校」、「特別な学級」、「通常の学級」という枠組みで整理を行った。注目すべき事象として、2014年9月にイギリスが従来の判定書(Statement)をEHCプラン(Education, Health and Care Needs assessment and plans)へ移行し、早期と学齢期にそれぞれ2種類あった通常教育における4つの支援を1つのSENサポートにまとめるなど、大きな改革が実施された。その一方で、2014年内に実施が計画されていた欧州特別支援教育機構(European Agency for Special Needs and Inclusive Education)の新たな枠組みによる欧州各国の特別支援教育データの更新は2015年2月現在で行われておらず、従来の枠組みで2年毎に更新されてきたデータも掲載されていなかった。なお、我が国が2014年1月に障害者権利条約を批准したことを受けて、同条約第35条に定められた国連の障害者の権利に関する委員会への報告書について各国の提出状況と第24条教育に関する報告内容について新たに記述を加えることとした。

見出し語：諸外国、障害のある子どもの教育、国際比較、統計情報

I. はじめに

本稿は、国立特別支援教育総合研究所が毎年度行っている諸外国の障害のある子どもの教育に関する基礎情報の調査結果を報告するものである。この報告は、特総研ジャーナルの創刊に合わせて掲載を開始したものであり、以来、毎年度、基本的な記述の枠組みを維持しながら、そこに記述する内容や統計情報を更新している。なお、教育制度に関する情報が更新されない場合や更新情報が入手できなかったものは、前年度と同じデータを、現時点で確認可能な範囲で最新のデータと位置づけて記述している。これにより、本文自体も更新のないものは再掲することで、毎年度の報告単体で、その時点における諸外国の障害のある子どもの教育の状況の全体像が把握できるように考えている。本年度は欧州特別支援教育機構(European Agency for Special Needs and Inclusive Education)が、新たな枠組みで欧州各国の

特別支援教育データの更新を行う計画を発表(European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014)していたが2015年2月現在でデータは公開されていない。このため、これを主たる情報源としてきたドイツ、イタリア、ノルウェー、スウェーデンの統計データの一部は昨年度の報告の数値を再掲することとした。

創刊号からの方針のとおり、毎年度、基本的に同一のフォーマットで諸外国の状況を報告するため、ある程度のデータが蓄積された段階で、その経時的変化を捉えた報告をすることも考えている。

まず、調査結果の報告に先立ち、その背景にある情報として、国連障害者権利条約の批准の現状について紹介する。

障害者権利条約本文に署名した国と地域は159、批准を済ませた国と地域が152、選択議定書に署名した国は92、批准を済ませた国が85であった(United Nations, 2015年2月26日現在)。この1年で条約本

文の批准が11ヶ国、選択議定書の批准は6ヶ国の増加となった。

日本は、2014年1月20日に141番目（地域としてのEUを含む。）の批准国となったが、同条約35条によれば、各締約国は条約に基づく義務を履行するためにとった措置とその進捗を障害者の権利に関する委員会に報告する義務を負うことになっており、我が国は2016年2月までに同報告書を提出することになる。そこで本稿のIVの4では、各国の国連の障害者の権利に関する委員会への報告書の提出状況と第24条の教育に関する報告内容について報告する。

我が国の障害者権利条約の批准に向けた検討作業では、2012年7月23日に中央教育審議会初等中等教育分科会から「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」について報告がなされた。本研究所が同報告の検討過程で提供した諸外国の障害のある子どもの教育に関する調査資料は、同報告の参考資料とされており、諸外国における障害のある子どもの教育に関する情報の収集と分析はナショナルセンターの役割の一つとして重要性が高いと考えられる。

II. 目的

オーストラリア、中国、フィンランド、フランス、ドイツ、イタリア、日本、ノルウェー、韓国、スウェーデン、イギリス、アメリカを対象として、各国の基本情報、通常の学校教育に関する情報、障害のある子どもの教育に関する情報を収集し、国際比較ができる形で整理すること。

III. 方法

調査グループ（国別調査班）を構成し、各国の政府が提供する統計データ、法律、制度に関する情報を収集する。さらに、国連などが提供する人口、就学者数、経済指標などの共通の基礎情報を加えて国際間の比較がしやすいように整理した上で、それぞれの特徴を検討する。

1. 国別調査班の構成

アメリカ班、イギリス班、イタリア班、ドイツ班、フランス班、オーストラリア班、アジア班、北欧班の8つの国別調査班を構成する（組織は巻末に記載）。

2. 調査項目

調査項目は、以下のとおりである。

- 1) 基本情報（面積、人口、国民一人当たりの国民総生産（以下「GDP」）
- 2) 通常の教育に関する基本情報
 - (1) 学校教育に関わる法令
 - (2) 近年の教育施策の動向
 - (3) 教育システム
 - (4) 学校（児童数、学校数、学級サイズ、教員数）
- 3) 特別支援教育（障害のある子どもの教育）に関する基本情報
 - (1) 特別支援教育に関わる法令
 - (2) 近年の特別支援教育施策の動向
 - (3) 対象とする障害カテゴリー
 - (4) 障害のある子どもの教育の場
 - (5) 就学手続き

IV. 結果と考察

以下に、それぞれの項目について各国の情報を示す。

1. 基本情報

表1に、オーストラリア、中国、フィンランド、フランス、ドイツ、イタリア、日本、ノルウェー、韓国、スウェーデン、イギリス、アメリカのそれぞれの基本情報を記述した。

基本情報は、国土面積、人口、人口密度、一人当たりのGDPである。これらは国連本部統計部局（UN Statistics Division）、世界銀行（The World Bank）から公表される資料及び統計を入手して表にまとめたものである。それぞれの情報源と注意事項などは表中に記してある。

表1 各国の基本情報^{1)・2)}

		オーストラリア (連邦)	中国	フィンランド	フランス	ドイツ(連邦)	イタリア	日本	ノルウェー	韓国	スウェーデン	イギリス	アメリカ
面積	km ²	7,692,024	9,596,961	336,855	551,500	357,137	301,339	377,930	323,787	100,188	450,295	242,495	9,833,517
人口	千人	23,131	1,357,380	5,439	63,794	80,652	60,234	127,339	5,080	50,220	9,600	63,896	309,326
人口密度	人/km ²	3	141	16	116	226	200	337	16	501	21	263	32
一人当たりのGDP	US\$	67,458	6,807	49,147	42,503	46,269	35,926	38,634	100,819	25,977	60,430	41,788	53,042
上に占める一人当たりの教育費の割合	上段：初等教育(%) 下段：中等教育(%)	20.2 18.0	- -	21.1 36.2	18.4 28.0	18.3 24.7	22.8 23.9	23.4 25.3	21.1 27.3	23.5 24.9	27.6 31.9	26.4 33.8	22.1 24.3

1) (出典) 面積, 人口, 人口密度は, UN Statistics Division, Demographic Yearbook 2013, pp.58-66, <http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/dyb/dybsets/2013.pdf> より作成。2013年のデータ。人口は, アメリカが2010年で在外軍人等を含まない数字, それ以外は2012年の推計値として示された値。人口密度は, アメリカのみ本表の計算値による。

2) (出典) GDP, 及び一人当たりの教育費は, The World Bank, Indicators, <http://data.worldbank.org/indicator/> の「Education」「Economy & Growth」より作成。GDPは2013年, 教育費の割合は, ドイツ, ノルウェー, スウェーデン, イギリス, アメリカが2010年のデータ, その他は2011年のデータ。

国家としての教育事業を考える時, その国の人口, 面積は, その実施を特徴づけるものの一つと思われる。また, 国の経済指標と, 教育予算の占める割合を知ること重要と考えた。

人口密度については, 日本と韓国は1平方キロメートル当たり300人を超えている。他方, オーストラリア, フィンランド, ノルウェー, スウェーデン, アメリカは, 40人を下回っている。

一人当たりのGDPは中国, 韓国, ノルウェーを除くと\$35,000から\$68,000程度の範囲である。中国がこれらの国の1/10程度, 韓国が1/2から1/3程度, ノルウェーはおよそ1.5倍から3倍程度であった。表1の最下段は, 一人当たりのGDPに占める教育費の割合

を初等教育と中等教育に分けて示したものである。中国のデータは無いが, それ以外の国は初等教育に18%~28%, 中等教育に18%~37%程度となっており, 数値は前回とほぼ同様であり, 国別に大きな差異はみられない。なお, 前年度に比べて人口の減少が見られたのはドイツ, イタリア, 日本, 韓国, アメリカであった。

2. 通常の教育に関する基本情報

各国の通常教育の状況を表2に示す。この表は, ユネスコ統計研究所(UNESCO Institute for Statistics)のデータベースを利用して入手したデータをもとにまとめ直したものである。教育システムの理解とし

表2 通常の教育に関する基本情報¹⁾

		オーストラリア (連邦)	中国	フィンランド	フランス	ドイツ	イタリア	日本	ノルウェー	韓国	スウェーデン	イギリス	アメリカ
就学前教育	開始年齢	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	年限(年)	1	3	4	3	3	3	3	3	3	4	2	3
義務教育	開始年齢	6	6	7	6	6	6	6	6	6	7	5	6
	年限(年)	10	9	10	11	13	12	9	10	9	9	11	12
	修了年齢	15	14	16	16	18	17	14	15	14	15	15	17
前期中等教育	開始年齢	12	12	13	11	10	11	12	13	12	13	11	12
	年限(年)	4	3	3	4	6	3	3	3	3	3	3	3
後期中等教育	開始年齢	16	15	16	15	16	14	15	16	15	16	14	15
	年限(年)	2	3	3	3	3	5	3	3	3	3	4	3
教員一人当たりの児童生徒数 ²⁾	就学前	-	23	11	21	10	12	26	-	21	10	19	14
	初等教育	-	18	14	18	12	10	17	-	18	10	18	14

1) (出典) UNESCO Institute for Statisticsよりデータを入手して作成。データが揃った2012年で統一した。韓国の就学前教育開始年齢は, 2009年まで5歳であったものが2010年から3歳となっている。

2) 2012年のデータ(ただし, イタリアとスウェーデンは2007年, 韓国は2011年のデータが最新)。教員とは, Teaching Staffであり, 公立と私立, フルタイムとパートタイムを含んだ数。なお, 教員一人当たりの児童生徒数は, 法律等で規定された学級サイズではない。

諸外国の状況調査

て、義務教育の開始年齢、義務教育年限、修了年齢、就学前教育、前期中等教育、後期中等教育の開始年齢と年限を示した。

これらの国々において初等教育は、義務教育の中に含まれているため、表には、就学前教育、義務教育、及び前期中等教育を示し、初等教育の年齢は表中から除いている。日本の義務教育期間は初等教育の開始年齢から前期中等教育の終了学年までであるが、フィンランド、フランス、ドイツ、イタリア、ノルウェー、スウェーデン、イギリスと多くの国々は義務教育の終了年齢が後期中等教育の途中の学年となっている。なお、アメリカの義務教育年限は州により異なっており9年～12年(文部科学省, 2013, p.338)とされる。対象国の教員一人当たりの幼児児童生徒数の平均は、就学前が17人、初等教育が15人と、前回同様であった。フィンランド、ドイツ、スウェーデンは、就学前が10人あるいは11人であり、中国と日本はそれぞれ23人、26人と多い。初等教育の教員一人当たりの児童生徒数はイタリアとスウェー

デンが10人であった。なお、表には示さなかったが、上記の UNESCO の統計データに原級留置(repeaters)の割合の数値があったのは中国、フィンランド、フランス、ドイツ、イタリアであった。なお、韓国の就学前教育開始年齢は、2009年まで5歳であったものが2010年から3歳になり、これに合わせて就学前教育の年限も3年間となっている。この状況は最新の情報においてもこれまでのところ変化はみられない。

3. 障害のある子どもの教育に関する基本情報

それぞれの国の障害のある子どもの教育の場について表3に示す。2014年内に実施が計画されていた欧州特別支援教育機構の新たな枠組みによる欧州各国の特別支援教育データの更新は2015年2月現在で行われておらず、従来の枠組みで2年毎に更新されてきたデータも掲載されていなかった。このため、表3の部分において、これを主たる情報源としてきたドイツ、イタリア、ノルウェー、スウェーデンの

表3 特別なニーズのある子どもの教育に関する基本情報通常の教育に関する基本情報¹⁾

	オーストラリア (NSW州) ²⁾	中国 ³⁾	フィンランド ⁴⁾	フランス ⁵⁾	ドイツ ⁶⁾	イタリア ⁶⁾¹¹⁾	日本 ⁷⁾	ノルウェー 6)13)	韓国 ⁸⁾	スウェーデン ⁶⁾	イギリス ⁹⁾	アメリカ ¹⁰⁾
国連障害者権利条約 ¹⁾	上段：署名年月日 2007/3/30 下段：批准年月日 2008/7/17	2007/3/30 2008/8/1	2007/3/30 未批准	2007/3/30 2010/2/18	2007/3/30 2009/2/24	2007/3/30 2009/5/15	2007/9/28 2014/1/20	2007/3/30 2013/6/3	2007/3/30 2008/12/11	2007/3/30 2008/12/15	2007/3/30 2009/6/8	2009/7/30 未批准
同選議定書 ¹⁾	上段：署名年月日 下段：批准年月日 署名無し 2009/8/21	未署名	2007/3/30 未批准	2007/9/23 2010/2/18	2007/3/30 2009/2/24	2007/3/30 2009/5/15	未署名	未署名	未署名	2007/3/30 2008/12/15	2009/2/26 2009/8/7	未署名
特別な学校	児童生徒数 5,064 割合(%) 0.67	177,195 0.13	5,173 0.96	79,217 0.61	377,922 4.34	1,835 0.03	67,173 0.65	1,881 0.31	25,138 0.29	501 0.06	81,740 0.99	190,314 0.35
特別なクラス	児童生徒数 15,721 割合(%) 2.08	3,374 0.0024	11,527 2.13	75,905 0.59	102,102 不明 ¹²⁾	187,728 無し	77,882 1.70	47,097 0.52	15,930 0.53	12,115 1.37	1,295,031 不明 ¹⁵⁾	5,519,252 ¹⁶⁾
通常の学級	児童生徒数 72,000 割合(%) 9.53	187,534 0.13	149,400 27.64	163,255 1.27	102,102 1.17	187,728 2.58	77,882 0.76	47,097 7.65	15,930 0.19	12,115 不明 ¹⁴⁾	1,295,031 15.68	5,519,252 10.05
対象全体	割合(%) 12.28	0.26	30.73	2.47	5.51	2.60	3.11	8.47	1.01	1.42	16.67	10.61
全児童生徒	人 755,346	139,731,576	540,477	12,886,120	8,708,531	7,278,018	10,300,120	615,973	8,553,772	886,487	8,258,845	54,905,240

1) (出典) 国連障害者権利条約及び選択議定書の署名と批准は、United Nations enable, Convention and Optional Protocol Signatures and Ratifications, <http://www.un.org/disabilities/countries.asp?navid=12&pid=166>より (2015/2/27現在)

2) (出典) オーストラリアはIN BRIEF MIDYEAR CENSUS, 2013; Statistical Bulletin, Schools and Students in New South Wales, 2013; Special education classes and provisions, NSW Department of Education and Communities, 2013, Office of Education (2014) Schools and students in NSW: 2013 statistical bulletinによる。なお、今回からデータは障害種別の内訳のある州立学校に限定し、通常の学級の数値に学習困難などへの対応を加えた。なお、就学者数はFull-time換算となっている。

3) (出典) 中華人民共和国教育部の各级各类学历教育学生情况(2014.12)及び特殊教育基本情况(2014.9)による。なお、集計は小・中学校のデータ。

4) (出典) フィンランドは、Statistics Finland, Education 2013による。Special Education は、Special Supportあるいは、Special-needs supportと名称が変更された。さらにIntensified supportあるいはEnhanced supportという支援の枠組みが新たに導入された。通常の学級のデータは、そこで行われるPart-time special-needs education, remedial teaching等を含めた数値。

5) (出典) フランス Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche: RERS 2014による。データは幼稚園から高等学校年齢を含む。特別な学校のデータは厚生省系の管轄となる教育施設である。

6) (出典) ドイツ、イタリア、ノルウェー、スウェーデンは、<http://www.european-agency.org/SNE> Country Data 2012 から2010-2011年のデータによる。現時点で入手可能な最新のデータである。次の更新は、データ収集の枠組みを変更して2015年の早い時期とされたが、2015年2月時点で公表されていない。

7) (出典) 日本は、義務教育段階の統計であり、特別支援教育資料(平成25年度) p.3による。義務教育段階のデータであり、幼児児童生徒全体では2.4%となっている。

8) (出典) 韓国は、特殊教育年次報告書2013による。学齢期全体。なお、学齢期全体の人数は2011年度のデータである。

9) (出典) イギリスはDFE: Schools, Pupils and their Characteristics, January 2014, Statistical First ReleaseとDFE: SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN ENGLAND, January 2014, Statistical First Releaseによる。

10) (出典) アメリカはthe IDEA Data Center (IDC) : <https://www.ideadata.org>による。特別な学校は、分離型学校と寄宿施設の合計。このほかに家庭・病院に24,723人(0.045%)がある。対象全体は、矯正施設等を含む数値。現時点で公開されているのは2012年のデータが最新。

11) イタリアは、法律によって特別な学校を廃止しているが、同資料によれば特別な学校が71校存在するとされる。

12) ドイツにおける障害のある子どもの教育の場は、統計的には、特別な学校のほかには通常の学級のみである。上記の他に軽度の障害や学習の困難への支援の枠組みの存在があるとされるが統計は見出せなかった。

13) ノルウェーの特別なクラスの統計には、2010年まで、通常の学級に在籍して部分的に特別なクラスに通う子どもを含めていたが、2011年より、これを通常の学級に含めて集計している。

14) スウェーデンは通常の学級に多くの障害のある児童生徒が存在するとされるが、同資料には「当該データは存在していない」とされる。

15) イギリスの特別なクラスは退学処分やその恐れのある問題行動のためのPupil Referral Unitsがある。これは特別な教育ニーズとして位置づけられている。障害種別の特別なクラスの存在については9)からは不明であるが、上記6)のSNE Dataによれば、15,490人が在籍するとされる。

16) アメリカは障害のある子どもの統計データが、通常の学級で過ごす時間の割合で示されている。このため通常の学級のデータとして集計した。

統計データは昨年の数値を再掲することとした。また、アメリカの IDEA Data Center (IDC) のデータも 2013 年以降の更新が掲載されておらず、昨年の数値を再掲した。

さて、我が国では特別支援教育は全ての学校で行われることになっているが、特別支援教育資料に総計データが示されているのは「特別支援学校」、「特別支援学級」、「通級による指導」となっており、諸外国の基礎情報の整理について前回と同じ「特別な学校」、「特別な学級」、「通常の学級」という枠組みで整理することとした。

表3の第1行目と第2行目は、障害者権利条約の署名、批准を行った期日を記載した。この障害者権利条約は、必ずしも署名を経て批准を行う必要はなく、批准のみを行うこともできる。このため、表3のオーストラリアについて見ると選択議定書の署名なしに直接に批准（これを Accession と呼ぶ）が行われている。なお、我が国が2014年1月20日に障害者権利条約を批准したことにより、今回の対象国の中で権利条約本文に批准していないのはフィンランド、アメリカの2ヶ国となった（2015年2月26日時点）。それぞれの国で批准に向けた準備が進められていると推測されるが、表3の注釈にあるように、フィンランドでは、Special Education という呼称を、Special Support, あるいは Special-needs Support と変更しており、さらに、Intensified Support, あるいは Enhanced Support という支援の枠組みを新たに導入している。

以下、対象児童生徒についてみると、中国の対象児童生徒の割合が0.26%と他の国に比較して少ないことがわかる。その他の国を観察すると、全ての対象児童生徒が全体の3%程度以下の国（フランス、イタリア、日本、韓国、スウェーデン）と5~8%程度の国（ドイツ、ノルウェー）、10%程度の国（オーストラリアの NSW 州、アメリカ）、17%程度を超える国（イギリス、フィンランド）に分けることができる。

ところで障害の発生率が国際間で大きく変わらないとすれば、3%以下のグループは、障害への対応が中心であり、10%前後からは学習困難への対応が加わると考えられる。とりわけ、イギリスやフィン

ランドの例は、学習の躓きにまで支援の対象を広げていると考えられる。すなわち、イギリスは、SEN サポート（旧 School Action 等）と呼ばれる学校全体への支援の枠組みの適用があり、フィンランドでは障害と認定される程度でなくても必要に応じて特別な教師による指導が柔軟に実施される General Support, Intensified Support, そして Special Support の枠組みと、それを実現するための Part-time 特別なニーズ教育や Remedial Teaching 等の存在がある。

1) 特別な学校について

学校が障害のある子どもを含む全ての人に開放される法律を持つイタリアを除けば、在籍する児童生徒の割合については中国の0.13%が少ない。ただし、中国は全ての支援対象児童生徒の割合が0.26%程度と小さいことから、今後、量的に増加する可能性があることに留意する必要がある。

これとは反対にドイツの特別な学校における在籍の割合は4.34%と数値が高い。ノルドラインヴェストファーレン (NRW) 州では、言語面、学習面、情緒面における ニーズが、障害のある子どもの約75%を占める（国立特別支援教育総合研究所, 2009, p.49）とされており、このことから、他の多くの国々においては通常学校で支援を受けるであろう子どもが特別な学校に在籍しているとも予想される。その NRW 州では2005年に従来の Sonderschule（分離学校）を Förderschule（支援学校）と改編し、これを通常の教育の学校と位置づけた（国立特別支援教育総合研究所, 2009, p.47）との記述が紹介されている。

一方、フランスでは、学業困難の児童生徒の教育を行う「適応教育 (adaptation scolaire)」と呼ばれるシステムがある。フランスではこれを通常教育システムに分類している。その一方で、特別な学校は厚生省系の管轄となる教育施設の数値である（ただし、個別就学計画に基づいて、施設内で国民教育省の教員による指導が行われる。）。

2) 特別な学級について

特別な学級の存在の統計が公表されている国々（オーストラリア、中国、フィンランド、フランス、日本、ノルウェー、韓国、スウェーデン）と、それ

諸外国の状況調査

らの存在が統計上に見いだせない国々（イギリス、アメリカ）及び無しとされた国（イタリア）があった。

また、既に述べたようにノルウェーが、これまで「特別なクラス」に計上していたデータを「通常の学級」のデータへ変更する事実もあった。

アメリカの統計の例を参考にすれば「特別な学級」にせよ「通常の学級」にせよ、国別の比較を進めるためには、例えば、支援を受ける場と過ごす時間などの実態が明らかになるデータが望まれる。

3) 通常の学級について

対象児童生徒の割合が高い国は、通常の学級に在籍する割合が大きい。別の言い方をすれば、対象児童生徒の割合が高い国は、対象者の多くが通常学級において支援対象となっている。この例外はドイツである。支援対象の8割が特別な学校の在籍で占められている。

通常の学級での支援は、2つに分かれる。1つは、特別な支援の場が通常の学級でない場合である。もう1つは、特別な支援の場も通常学級にある場合である。日本のデータは、通級による指導であるため、前者となる。支援の対象が10%程あるアメリカもリソースルームに通級するため前者である。これに対して17%~20%程度を超える対象をもつイギリス、フィンランドは、通常学級内での支援の仕組みを合わせ持っている。OECDの国別比較用カテゴリー（OECD, 2000, 2004, 2005）で言えば、カテゴリーBの学習困難への支援の制度を持つ国と考えられる。

今回の集計では、オーストラリアのNSW州について、学習困難への支援を加える形で作表したが、今後は、我が国の約6.5%の数字を含めたデータの取り扱いが課題となると考えられる。

4. 障害者権利条約の第35条に定められた各国の国連の障害者の権利に関する委員会への報告書の提出状況

条約の35条によれば、各締約国、すなわち批准した国は条約に基づく義務を履行するためにとった措置とその進捗を障害者の権利に関する委員会に報告する義務を負うとされる。まず最初は条約が自国内

で効力を生じた後2年以内に国連事務総長を通じて同委員会へ報告する（同条の1）ものである。ここでは、各国の国連の障害者の権利に関する委員会への報告書の提出状況と第24条の教育に関する報告事項について報告する。

報告書提出のガイドライン（障害者の権利に関する委員会、2009）によれば、第24条の教育については以下のような内容が求められている。

1. 早期教育（early-stage education）、義務教育である初等中等教育、高等教育へのアクセスを確保するための施策
2. 早期教育に在籍する障害のある男児、女児の数に関する情報
3. それぞれの教育段階における男児と女児の教育の著しい差異に関する情報と、それを助長する政策や法律の有無
4. 効果的な教育と完全な包容を確保するための個別の合理的配慮や支援、学校や教材が利用可能であることを確保する法律や施策
5. 点字、手話、拡大代替コミュニケーション、移動などが必要な子ども、大人、教員のための技術研修の提供
6. ろう者の言語的アイデンティティを促進するための施策
7. 教育が、一人一人に最も適した言語、方法、コミュニケーション手段、環境で行われるための施策
8. 教育に関わる職員への障害に関する十分な訓練を確保すること、また、障害のある人を教育チームに組み込むための施策
9. 高等教育段階の障害学生の数と割合
10. 男女別と専攻別の障害学生の数と割合
 11. 生涯に渡る教育へのアクセスを確保するための合理的配慮の提供やその他の施策
 12. 早期における障害とその教育ニーズの同定を確保する国の差策

（以上、障害者の権利に関する委員会、2009, pp.13-14より要約）

障害者の権利に関する委員会の Web サイトによれば、平成27年2月現在で報告書を提出している国は

78カ国であった。本稿の対象国で条約を批准して報告書を提出しているのはオーストラリア、中国、ドイツ、イタリア、韓国、スウェーデン、イギリスであった。提出された報告書へは、例えば、包容される教育を受ける障害のある児童生徒の数や割合の時間的推移（ドイツの場合）など、障害者の権利に関する委員会から、さらに詳しいデータについて提供が求められている。

5. 各国の個別の状況

これまで各国の状況を一覧にして示すことで、国際間の相異が、できるだけ明確に読み取れるよう工夫してきた。次に国ごとの記述を行う。具体的な内容として、対象とする障害種、就学基準や手続きについて記述する。また、一部ではあるが現時点で把握された近年の障害のある子どもの法令や教育施策の動向についても記述する。

1) オーストラリア

(1) 障害カテゴリー

オーストラリアにおける障害のある子どもの教育では、差別禁止法に基づいた規定が『教育における障害基準 (Disability Standards for Education 2005)』(Australian Government, 2005)である。この中で障害とは身体的あるいは精神的機能が、部分的に、あるいはその全部が失われた状態等であることが説明されているが、具体的な障害名は記述されていない。また、学校教育において対象となる障害カテゴリーは各州で異なるため、ここでは、本研究所で調査対象としている New South Wales 州について紹介する。

2013年の Special education classes and provisions (NSW Department of Education and Communities, 2013)あるいは Statistical Bulletin (同)によれば、特別な学校 (special school, あるいは schools for specific purpose) の分類として「行動障害／情緒障害／精神疾患」、「病院学校」、「知的障害」、「その他」が挙げられている。同じく、支援クラス (support class) で対応する支援の分類として「情緒障害／精神疾患」、「自閉症」、「聴覚」、「視覚」、「身体 (physical)」、「中度・重度知的障害」、「重度知的障害」、「盲ろう」、「軽度知的障害」、「分類の重複(中度から高度のニーズ)」

「自閉症と中度知的障害」、「言語障害」、「読み」、「個別指導」が挙げられている。そして、この支援クラスの支援の分類は、特別な学校の支援クラスの受け入れ分類としても用いられているが「視覚」と「盲ろう」については、通常学級の支援クラスでの対応がない。

(2) 就学基準・手続き

『教育における障害基準 (Disability Standards for Education 2005)』には、障害のある子どもは、障害のない子どもと同じ教育の場で就学する権利を有すること、また、障害のある子どもが障害のない子どもと同じ教育の場で学ぶことを保障するために合理的調整 (reasonable adjustment) がなされる権利があることが示されている。

(3) 近年の動向

オーストラリア全体として、HCWA (the Helping Children with Autism) が実施されている。この取組には二つの構成要素がある。一つは、自閉症スペクトラム障害 (ASD) 児と一緒に働く教職員の専門性の向上、二つめは、両親と学齢の ASD 児の援助者が彼らの子どもの学校教師と管理職との生産的な協力を進展させるのを助けるためのワークショップの実施と情報提供である (National Institute of Special Needs Education, 2010, p.32)。

また、2012年から全体の対象が2.6倍の90,000人となっており、通常の学級には「統合支援予算プログラム」の支援で7,000人が在籍するとともに、加えて65,000人以上の付加的な学習や支援が必要な児童生徒への支援が行われているとされる (NSW Department of Education and Communities, 2013)。

なお、障害者権利条約については2008年7月17日に、また、同条約に関する個人通報制度等について定めている選択議定書については2009年8月21日に批准している。

2) 中国

(1) 障害カテゴリー

中華人民共和国教育部 (2014.9) の特殊教育基本統計では障害カテゴリーとして、前年度と同様に「視覚障害」、「聴覚障害」、「知的障害」、「その他の障害」を挙げている。また、表3に示したように、中国の

対象児童生徒の割合が0.26%程度となっている。

(2) 就学基準・手続き

特別な学校(特殊教育学校), 特別なクラス(特教班), 通常学級に在籍して学ぶ「随班就読」がある。

障害の種類と程度を公衆衛生部局が判定する。障害のある子どもたちの学習能力の評価は, 教育部局が地域の障害者連盟と協力して実施し, 親への助言が行われる。就学については, 障害のある子どもたちの親, または法律上の親権者が最終的な決定を行う(National Institute of Special Needs Education, 2010, p.33)とされる。

学齢児になった子どもの「就学免除」, 「就学猶予」は, 父母またはその他の保護者によって県等の教育主幹部門または町の人民政府に申請される。このとき身体が原因の就学免除, 就学猶予は, 県等の教育主幹部門の指定した医療機関での証明が必要となる(National Institute of Special Needs Education, 2010, p.33)。

特別な学校では義務教育段階の児童生徒は学費が免除される。また, 家庭生活が困難な場合については雑費も減額される。地方政府は助成金を作り, 経済困難な児童生徒の就学について援助する(特殊教育学校暫行規程第57条)とされる。また, 通常学級では個別教育プログラム, リソースルーム利用, 特別な学校の教員による支援や情報支援機器の使用が行われるとされる(National Institute of Special Needs Education, 2010, p.33)。

(3) 近年の動向

近年の動向として, 中・西部の人口30万人以上の特別な学校のない地域における特別な学校の設置, 通常の学校で学ぶ障害のある児童生徒の支援システムの構築と強化, 障害のある人の職業教育の発展, 2009年の第4回国家特殊教育ワーキングカンファレンス開催, 並びに中華人民共和国国务院事務室による国务院通知41の通知, 2010年の国家中長期教育改革と発展計画(2010~2020)の策定などが挙げられる(National Institute of Special Needs Education, 2010, p.32)。

2012年から2014年では, 特別な教育の対象が425,613人(2012), 378,751人(2013年), そして368,103人(2014年)となり, 合わせて57,510人減少してい

る。内訳で見ると, 特別な学校が12,986人増加(2012-2013年)し, その後1,803人減少(2013-2014年)していた。2012年から2013年では小学校段階の随班就読が41,657人, 中学校段階の随班就読が17,505人減少していた。特別なクラスは3,000人程度で数も少なく, この期間で大きな変化はなかった。

なお, 障害者権利条約を2008年8月1日に批准している。選択議定書は署名, 批准共にしていない(UN enable, 2015/02/26確認)。

3) フィンランド

(1) 障害カテゴリー

「軽度知的障害(mild mental impairment)」, 「中度または重度知的障害」, 「聴覚障害(hearing impairment)」, 「視覚障害(visual impairment)」, 「身体そしてその他の障害」, 「自閉症及びアスペルガー症候群」, 嚥下障害(dysphasia:ここでは言語発達, 言語理解, 発声, 学習に困難のある状態や巧緻性, 情緒, 注意の集中に課題のある状態), 「情緒または社会的障害」, 「その他の障害」(European Commission, Organization of the education system in Finland 2009/2010, pp.198-199)とされる。

(2) 就学基準・手続き

基礎教育法(Basic Education Act)は, 2010年に改定されて, 就学の決定は, Special-needs Support(特別ニーズ支援)の内容の決定という形で, 教育サービスの提供者あるいは, 子どもの居住する市の教育委員会が行う。この支援内容の決定にあつては, 本人, 親あるいは, 親権者の意見を聞く義務(shall hear)があるとともに, 多種の専門家によって準備された報告を得ることが必要とされる(2010年の改定 Basic Education Act)。基礎教育法の改定前は, 就学先決定は, Special-needs Educationへの直接の措置であり, 保護者はこの相談を受ける義務(shall be consulted)があり, 可能であれば, 医学的なあるいは社会面の評価が作られるべきである, となっていたものである(2004年の改定 Basic Education Act)。

(3) 近年の動向

フィンランド統計局による“Special education 2011”には, 2010年まで Special Education と呼ばれた部分は2011年には Special Support と呼ぶことにしている

ことが記載されている。通常学校で必要があれば、まず **General Support** が行われ、それでも十分でなければ **Intensified Support** が行われ、さらに **Special Support** が行われる。

基礎教育法 (Basic Education Act) が2010年に改正されており、17章にあった **Special-needs Education** が、**Special-needs Support** と変更になり、**Enhanced Support** (前掲書では、**Intensified Support** と紹介されている。) という支援の枠組みが新たに導入されている。**Special-needs Education** という用語は、**Special-needs Support** の一つの形式とされる。

2011年では8.1%、2012年では7.6%の子どもが **Special Support** の対象に措置されている。2011年からは、これに加えて、**Intensified Support** が登場して、2011年には3.3%、2012年には5.1%が支援を受けている。

なお、障害者権利条約の署名は行っているが批准には至っていない。選択議定書は署名していない (UN enable, 2015/02/26確認)。

4) フランス

(1) 障害カテゴリー

教育省管轄は特別なクラス (CLIS: *classes pour l'inclusion scolaire*) の分類として「認知的障害 (知的障害)」、「聴覚単一障害」、「視覚単一障害」、「単一運動障害と複数障害」の四つが挙げられている。その一方で教育省管轄の CLIS と厚生省系管轄の教育施設に実際に受け入れられている障害カテゴリーは「知的・認知障害 (自閉症を含む)」、「精神疾患」、「言語と発話の障害 (学習障害)」、「聴覚障害」、「視覚障害」、「内臓疾患」、「運動障害」、「複数障害の合併」、「重複障害 (重度重複)」とされている。なお、教育省管轄の学校には「重複障害 (重度重複)」は存在していない (フランス教育省, 2012, p.29)。このほか適応教育 (*adaptation scolaire*) と呼ばれる学業不振児や行動障害児のための教育部門が存在する。

(2) 就学基準・手続き

2005年2月11日障害者の権利と機会の平等、参加と市民権のための法の成立以降、義務教育年齢になると、保護者は、居住地に最も近い通常学校へ学籍を登録する (フランス教育法典 L.112-1) ことにな

る。この学校が学籍校 (*établissement de référence*) となる。学籍登録を申請された学校は、障害を理由に、これを断ることはできないが、この学籍の登録は、子どもが、そのまま、その学校へ入学することを意味していない。学籍登録の後で作られる『個別の就学計画 (PPS)』にしたがって、保健省管轄の教育施設や施設内の学校ユニット (*unité d'enseignement*) (*arrêté du 2-4-2009 - J.O. du 8-4-2009*) で教育を受けたり、家庭において国立遠隔教育センター (CNED: *centre national d'enseignement à distance*) の通信・訪問教育などで教育を受けたりする。しかし、通常学校外で教育を受けている場合にも、この学籍が保持される (フランス教育法典 D.351-4)。

(3) 近年の動向

2010年6月の通達 (*la circulaire du 18 juin 2010*) により、中等教育段階の特別な学級である UPI (*Unités pédagogiques d'intégration*) は、その「統合教育ユニット」という名称が ULIS (*Unités localisées pour l'inclusion scolaire*) という「インクルージョン教育のための附置ユニット」というような名称に変更され、その機能が強化された。なお、その名称の中に“*inclusion*”という言葉が使われているように、教育省のウェブサイト等を見ても、これまで“*intégration scolaire*”と言っていたものが、“*inclusion scolaire*”と言うようになったようである。2011年からは、通常の学校に在籍する児童生徒の補助のため、既にあった AVS-i (個別の統合での学業補助員)、AVS-co (集団での統合での学業補助員) に、2011年より、ASCO (学業アシスタント: 3年契約) が加えられ、その拡充が図られた。また、2014年度から、これまで期限付き雇用であった AVS を一定の条件を満たすことで、この制限を外すこととし、それによって、28,000人がこの恩恵を受けるとされる。

また、同2012年では、障害児教育に携わる教員の数が、この6年で16.2%増加した。2012年からは、AVS-i の数を増やすとともに、複数の児童生徒に個別の指導ができる AVS-M (*un auxiliaire de vie scolaire pour l'aide mutualisée*) が加わっている (*décret n°2012-903 du 23 juillet 2012*の規定による)。

また、児童生徒の障害の状況を評価するためのマニュアル (GEVA-Sco) が作られ、関係者に広める措

置が取られている。また、通常学校の教員に対する障害児教育専門養成の新しい仕組みが提供されるようになった（フランス教育省，2013）。さらに，2014年12月11日の政令で，このための学業補助員（assistant d'éducation）の名称が「障害のある児童生徒の帯同者（accompagnant des élèves en situation de handicap）」となった（Décret n° 2014-1484 du 11 décembre 2014）。

権利条約と選択議定書を2010年2月18日に批准している。

5) ドイツ

(1) 障害カテゴリー

ドイツは連邦制であり州によって対象とする障害カテゴリーが異なる。しかしながら，学校システムの一貫性のために，推奨される特別学校の種別が規定されている。それらは「盲」，「聾」，「視覚障害」，「聴覚障害」，「知的障害」，「肢体不自由」，「病弱」，「学習困難」，「言語障害」，「行動障害」である（German EURYDICE Unit, 2011, p.230）。

(2) 就学基準・手続き

就学年齢になると保護者あるいは法的な後見人が，子どもを基礎学校もしくは，支援学校へ就学させることになる。もし，特別な支援がなければ通常の教育に沿うことができないと判断される時には，学校監督委員会によって特別な支援や学校が決定される。これらの決定は，保護者との相談を経なければならないが，もし，保護者が不服である場合には調停により再審の道を探ることが可能である（German EURYDICE Unit, 2011, p.230）。

(3) 近年の動向

NRW州では2005年に従来の Sonderschule（分離学校）を Förderschule（支援学校）と改編し，これを通常の教育の学校と位置づけた（国立特別支援教育総合研究所，2009, p.47）。2011年には，障害のある高等教育学生16,000名へのアンケート調査が実施されており，例えば「どのような障害が高等教育の就学を難しくしているのか」などについて45%が身体障害，20%がアレルギーやリュウマチや腫瘍，6%がLD，5%が視覚障害等などの結果が報告されている（German National Association for Student Affairs,

2011）。

なお，障害者権利条約と選択議定書を2009年2月14日に批准している。

6) イタリア

(1) 障害カテゴリー

対象となる障害カテゴリーは限定されていない。障害の認定や機能診断は，1990年10月15日第295法第1条により，地域保健機関（ASL）で行われる（藤原，2010）。具体的には，国際保健機関（WHO）の国際分類により行われる（European Commission, Organization of the education system in Italy 2009/2010）こととなった。

(2) 就学基準・手続き

1977年8月4日第517法で評価方法，進級試験廃止，学校法改定により，障害のある児童生徒に普通学校が開放される。さらに，1992年2月5日基本法第104号によって，障害の有無に関わらず，全ての子どもが地域の学校に就学することが保障される。その一方で，子どもを障害児として認定するかどうかの判断は保護者の権利として保障されている。保護者の申請のもと地域保健機関（ASL）が子どもの障害を認定し，機能診断書（PDF）を作成する。保護者が，入学申請書と共に，機能診断（PDF）を学校に提出することにより，学校での支援が開始される。

なお，表3にあるように，1,835人の児童生徒が特別学校に在籍しているが，これらの学校は統合教育の法律以前から存在していた学校（European Commission, Organization of the education system in Italy 2009/2010）と説明されている。現在，71校が存在する（European Agency for Development in Special Needs Education, 2012）との記述もある。これらは，旧来の特別学校がその専門性を保持しながら，逆に健常の児童生徒を受け入れる形でインクルーシブな教育を実現しているとの報告もある。

(3) 近年の動向

原則としてフルインクルージョンが堅持されている。2009年に教育省から統合教育の改善のために「障害のある児童生徒の学校段階でのインクルージョンに関するガイドライン」が刊行されている。2012年12月21日労働省通達による障害者と同居する親戚支

援の休暇や、2012年12月27日省指導令による特別なニーズのある児童への指導方法と学校インクルージョンへの地域組織などがある。

また、障害児の増加による支援教師採用も増加している。この教育年度から向こう3年で26,674人採用予定（本年度4,447名、2014/2015年度13,342名、2015/2016年度8,895名）。2013年4月17日大臣間協定（学習障害ガイドライン）について保健大臣と教育大臣が学習障害早期発見査定の協定に署名。

なお、障害者権利条約と選択議定書を2009年5月15日に批准している。

7) ノルウェー

(1) 障害カテゴリー

特別な教育的支援が必要な子どもとして「読み」、「書き」、「算数」の困難、心理的な問題、関係や行動問題、病気やケガによる基本的技能の問題、さらに障害として、移動障害、視覚障害、聴覚障害、運動障害、言語、発話、コミュニケーションの困難、脳損傷（Norwegian Ministry of Education and Research, 2011）を挙げている。

(2) 就学基準・手続き

教育法により、通常の教育によって有益な教育を得られない場合は、義務教育年齢における特別な教育を受ける権利が保証されている。その申請を行うのは保護者であり、かつ、特別教育のサービスを受けるためには、保護者の書面による承認が必要とされる。その一方で、その支援の内容は専門家によって決定される。特別教育の支援は、郡の教育事務所が個別に決定するものであり、保護者は不服を申し立てることができる（European Commission, Organization of the education system in Norway 2009/2010, pp.168-169）；（Act of 17 July 1998 no.61 relating to Primary and Secondary Education and Training, 2011）。

(3) 近年の動向

ノルウェーの特別な教育の研究と実践は長い間、障害の診断と補償の施策に重点が置かれてきたが、近年は、その内容と構成に重点が置かれるようになった。現在最大の課題は、実践における適応指導である。2007年に教育省が特別教育の効果を評価する委員会を設けて2009年に報告書が出されており、対

応する施策が検討されている（同上, p.168より）。

後期中等教育を中退する生徒が3割に上るという問題に対して、2010年に教育省は「新たな可能性」（Ny Giv）プロジェクト*を提案。2015年までに75%の生徒が後期中等教育を5年以内に修了することを目標とした。この報告書が2012年11月に発表された。このプロジェクトは2013年の秋まで続行される。

なお、障害者権利条約を2007年3月30日に署名したが、批准していない。選択議定書には署名していない（UN enable, 2015/02/26確認）。

* <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Kampanjer/NyGiv/NyGiv5.pdf>

8) 韓国

(1) 障害カテゴリー

「視覚障害」、「聴覚障害」、「精神遅滞」、「肢体障害」、「情緒・行動障害」、「自閉症障害（これと関連する障害を含む。）」、「意思疎通障害」、「学習障害」、「健康障害」、「発達の遅れ」、「その他」が大統領令によって定める障害と規定されている（障害者等に関する特別支援教育法第3章第15条）。

(2) 就学基準・手続き

障害者差別禁止法において「教育責任者は、障害者の入学志願及び入学を拒否することはできず、転校を強要できず、『嬰幼兒保育法』による保育施設、『幼兒教育法』及び『初中等教育法』による各級学校は、障害者が当該教育機関に転校することを拒絶してはならない（障害者差別禁止及び権利救済に関する法律 第13条, 2007）」とされる。

また、障害者等に関する特別支援教育法第3章第17条では、「教育長又は教育監は、第15条により、特殊教育対象者として選定された者を該当特殊教育運営委員会の審査を経て、次の各号の中の一つに配置し、教育しなければならない。1. 一般学校の一般学級、2. 一般学校の特殊学級、3. 特殊学校」、さらに、「教育長又は教育監は第一項により特殊教育対象者を配置する時には、特殊教育対象者の障害程度・能力・保護者の意見等を総合的に判断し、居住地に一番近いところに配置しなければならない。」とされる。

(3) 近年の動向

『教育科学技術部2010年の主要政策と計画』によれば、障害のある児童生徒のために、義務教育を5歳から高校までの全てに拡大すること。特殊学校と通常学校の特殊学級を800学級に拡大して、さらに、職業学校の10校で障害のある児童生徒の統合職業教育を提供するとしている（Ministry of Education, Science, and Technology, 2010, p.13）。

続く『教育科学技術部2011年の主要政策と計画』によれば、障害のある子どもの義務教育を4歳に引き下げ、職業教育の推進のために、特殊学校の学校ベースの企業（school-based enterprises among special schools）の数を増加させること。障害のある児童生徒の高等教育への進学機会を広げるために、大学のサポートセンターを設置して、設備とスタッフを提供する（Ministry of Education, Science, and Technology, 2011, pp.6-7）としている。

なお、障害者権利条約を2008年12月11日に批准している。選択議定書には署名、批准をしていない（UN enable, 2013確認）。

注：『障害者差別禁止法』並びに『障害者等に関する特別支援教育法』の訳文は、第13回障がい者制度改革推進会議差別禁止部会（平成24年2月10日（金））参考資料3によった。

9) スウェーデン

(1) 障害カテゴリー

特別学校（Specialskolan）は「視覚障害と他の障害を併せ有する場合」、「重度の言語障害の場合」、「聾あるいは難聴で学習障害を合わせ有する場合」、「先天性の盲ろう」が対象であり、そのほかに「認知的障害」を対象とする特別プログラム（「養護学校」あるいは「知的障害基礎学校」、「特別ニーズ学校」とも紹介される）がある（European Agency for Development in Special Needs Education, 2011）とされる。知的障害基礎学校は、特別学校に比べて数が多く、2010/2011年のデータでは、特別学校の在籍児童生徒が501人に対して、知的障害基礎学校が12,115人（European Agency for Development in Special Needs Education, 2012）であり、そこでは通常学校にある分離型の特別クラスとしてカウントされている。井上・猪子（2012）によれば基礎学校や高等学校に併

設された特別なユニットとして紹介されている。

(2) 就学基準・手続き

学校教育法には、第3条第2項と第3項は、知的障害、ろうや難聴のある場合に、それぞれ「養護学校」と「特別学校」が、入学を許可すべきこと、第4条には、その決定主体が、それぞれの学校の担当部局であり、保護者が関与することが可能であること、第5条で、異議申し立てができることが規定されていた。しかし、2011年から新しい学校教育法（Skollagen2010:800）が施行されていることから、就学の手続きについても確認する必要がある。

(3) 近年の動向

2011年7月1日より、上記の新しい学校教育法（Skollagen2010:800）が施行された。なお、障害者権利条約と選択議定書を2008年12月15日に批准している。

10) イギリス

(1) 障害カテゴリー

対象となる子どもは、「学習上の困難があり、特別な教育的な手だてを必要とする子ども」である。実施規則（SEN Code of Practice）第7章では、主な困難やニーズとして、「認知・学習面のニーズ：特異な学習困難、中度学習困難、重度学習困難、重度重複の学習困難」；「行動・情緒・社会性の発達面のニーズ：行動、情緒、社会性の困難」、「コミュニケーションや対人関係面のニーズ：言語・コミュニケーションに関わるニーズ」、「自閉症スペクトラム障害」；「感覚・身体面ニーズ：視覚障害、聴覚障害、盲ろう、肢体不自由」；「その他」であり、School Action Plus（2014年9月から SEN サポートの一部に変更された。）の子どもに適用される（DfE, 2001）。

また、特別学校が対象とする障害カテゴリーとしては「視覚障害」、「聴覚障害」、「言語コミュニケーション障害」、「自閉症」、「情緒障害」、「盲ろう」、「肢体不自由」、「中度学習困難」、「重度学習困難」、「重度重複障害」、「特異な学習困難」、「その他の障害」がある。

(2) 就学基準・手続き

判定書がある場合とない場合によって、就学の手続きが若干異なる。判定書がある場合は、親の意向

または他の子どもへの効果的な教育の提供と矛盾しない限りは、通常の学校で教育される (Special Educational Needs and Disability Act 2001による1996年教育法の改正)。その場合には、地方教育当局が保護者の意見を聞き取り (特定の公立学校か、私立学校か、特段希望がない等) を行い、それを受けて学校の提案を行い、判定書の学校欄に学校名を記入する。

(3) 近年の動向

障害者権利条約を2009年6月8日に、選択議定書を2009年8月7日に批准している。その際、障害者権利条約第24条第2項 (a) と (b) について「連合王国は、障害のある子どもが、自己の生活する地域社会の外にある、より適切な教育の提供が可能などこかで教育され得る権利を保持する。ただし、障害のある子どもの親は、その子どもが教育される学校の優先順位を表明する機会を他の親と同様に持つ。」とする留保と、「連合王国政府は、障害のある子どもの親が、障害のある子どものニーズに応ずることのできるメインストリームの学校や職員へのアクセスがより多くできるようなインクルーシブなシステムの開発を継続するものとする。連合王国政府は、連合王国における教育制度一般 (general education system) には、メインストリーム学校と特別学校を含むものと理解しており、このことは本条約において許容される。」とする解釈宣言を行い、教育制度一般の中に、特別学校が含まれることを示している (United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, Declarations and Reservations, UN enable サイト内)。

2011年度に発表された SEN 緑書 (Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability - A consultation) に基づき、2012年度より、31の Local Authorities において、地域での連携、判定方法の改編と Education, Health, and Care Plans の導入に関わること、各個人を支援するための資金に関わること、民間団体の活用にかかわること、などについて試行されていた。

これが2014年9月から実施に移されたことで、従来の判定書 (statement) を EHC プラン (Education, Health and Care Needs assessment and plans) へ移行し、早期と学齢期にそれぞれ2種類あった通常教育にお

ける4つの支援を1つの SEN サポートにまとめるなど、大きな改革が実施された (DfE & DoH, 2014, DfE, 2014)。

11) アメリカ

(1) 障害カテゴリー

個別障害児教育法 (The Individuals with Disabilities Education Act, 以下「IDEA」) では「知的障害」、「難聴(聾を含む)」、「言語障害」、「視覚障害(盲を含む)」、「(重篤な)情緒障害」、「肢体不自由(整形外科的障害: orthopedic impairments)」、「自閉症」、「外傷性脳損傷」、「その他の健康障害」、「特異的学習障害」(IDEA Sec.602 (3) (A) (i)) と「特殊教育と関連サービスを必要とする者」(IDEA Sec.602 (3) (A) (ii))、さらに、3歳から9歳あるいは3歳から5歳においては「発達の遅れ」(IDEA Sec. 602 (3) (B) (i)) とされる。また施行規則 (Federal Register, 2006) において「盲ろう」と「重複障害」(IDEA Sec.300.8) が加えられている。

(2) 就学基準・手続き

公立や私立の教育機関、その他介護施設にいる障害のある子どもたちを含めて、障害のある子どもたちと一緒で教育される。特殊学級、分離による学校教育、またはその他通常の教育環境から障害のある子どもたちを引き離す (removal) ことは、追加的な支援やサービス (supplementary aids and services) の利用を通常の学級内で行ったとしても、子どものその障害の性質や程度によって、教育目的を達成しえない場合に限定される (IDEA Sec.612 State Eligibility (5) より)。

さらに、IDEA Sec.614 (D) では、保護者の同意について「初期評価への同意」、「サービスへの同意」を規定しており、「サービスへの同意」については保護者の同意無しにサービスを実施しないこと (IDEA Sec.614 (D) (ii) (II)) としている。

(3) 近年の動向

IDEA2004では、懲戒 (discipline) の際のサービス、特異的学習障害に対する『介入に対する反応モデル (Response to Intervention (RTI))』の利用と早期介入サービスの拡充、IEP プロセスと評価の改善、州の

モニタリングの強化、教師の専門性の向上と評価、私学における特殊教育、国の教材アクセシビリティの標準（NIMAS: National Instructional Materials Accessibility Standard）への準拠、紛争解決などの適正手続きについて改善が図られた（U.S. Department of Education, 2006）。

アメリカでは“Rosa’s Law”を2010年10月5日にObama大統領が署名した。この法律は、全ての連邦法に記載されている“Mental Retardation”の表現を“Intellectual Disability”へと名称する内容であり、IDEAの障害種別名称も変更となった（U.S. Department of Education, 2012）。

なお、障害者権利条約を2009年7月30日に署名したが、批准していない。選択議定書には署名、批准をしていない（UN enable, 2015/02/26確認）。

V. まとめと今後の課題

本稿では、オーストラリア、中国、フィンランド、フランス、ドイツ、イタリア、日本、ノルウェー、韓国、スウェーデン、イギリス、アメリカにおける障害のある子どもの教育の最新の情報を概観し、それぞれの国と地域の基本情報、通常の学校教育に関する情報、障害のある子どものための教育についての情報を整理した。また、我が国の障害者権利条約の批准を受けて、本年度から新たに同条約第35条の障害者の権利に関する委員会への報告の各国の状況を把握することとした。

その一方で、欧州特別支援教育機構の新たな枠組みによる欧州各国の特別支援教育データの更新が遅れていたこと、アメリカのIDEA Data Centerのデータには2013年以降の更新データが見当たらなかったことなど、諸外国の最新の統計データを収集することの困難も感じた。例えば、それらの国の主要な研究機関との連携や交流協定の締結などにより、常に最新のデータにアクセスする環境を整備することも重要と思われた。

また、日本における通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒の割合とされる約6.5%

の数値を国際比較の統計にどのように位置づけるかなどを検討することが必要であると思われた。既に、この約6.5%を含めて、日本の特別支援教育の対象者を9.21%とする考え（柘植, 2013）もあるが、本稿の対象国でいえば、例えば、イギリスやアメリカのように支援すべき対象を特定している国とは若干システムが異なるであろう。その一方で、特別支援教育体制推進事業などは、イギリスのSENサポートと比較の可能な支援サービスとして位置づくとも考えられる。今回は、前年度と同じく約6.5%の数値を含まない形で整理を行ったが、これらの枠組みの整理は、大きな課題である。

引用文献

- Australian Government (2005). Disability Standards for Education 2005.
<http://www.comlaw.gov.au/Details/F2005L00767>（アクセス日, 2015-02-26）
- 中華人民共和国教育部（2013.9）. 各级各类学历教育学生情况.
<http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7567/201309/156896.html>（アクセス日, 2015-02-26）
- 中華人民共和国教育部（2014.12）. 各级各类学历教育学生情况.
<http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s8493/201412/181580.html>（アクセス日, 2015-02-26）
- 中華人民共和国教育部（2013.8）. 特殊教育基本情况.
<http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7567/201308/156428.html>（アクセス日, 2015-02-26）
- 中華人民共和国教育部（2014.9）. 特殊教育基本情况.
<http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s8493/201412/181979.html>（アクセス日, 2015-02-26）
- DfE (2012). Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability.
- DfE (2001). SEN Code of Practice, Ref: DfES/581/2001.
- DfE (2012a). Schools, Pupils and their Characteristics,

- January 2012, Statistical First Release.
<https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2012> (アクセス日, 2015-02-26)
- DfE (2012b). Special Educational Needs in England, January 2012, Statistical First Release.
<https://www.gov.uk/government/statistics/special-educational-needs-in-england-january-2012> (アクセス日, 2015-02-26)
- DfE (2014). Special educational needs and disability, A guide for parents and carers, August 2014.
- DfE & DoH (2014). Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years, Statutory guidance for organisations who work with and support children and young people with special educational needs and disabilities. July 2014.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). Country information: SNE data - Sweden.
<https://www.european-agency.org/country-information> (アクセス日, 2015-02-26)
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Country information: SNE data.
<https://www.european-agency.org/country-information> (アクセス日, 2015-02-26)
- European Commission. Organization of the education system in Finland 2009/2010, Eurydice. European Commission. Organization of the education system in Italy 2009/2010, Eurydice.
- European Commission. Organization of the education system in Norway 2009/2010, Eurydice.
- Federal Register (2006). Monday, August 14, 2006: Rules and Regulations: Assistance to States for the Education of Children With Disabilities and Preschool Grants for Children With Disabilities.
<http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/FR-2006-08-14/pdf/06-6656.pdf> (アクセス日, 2015-02-26)
- 藤原紀子 (2010). 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.
- フランス教育省 (2014). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [RERS 2014].
<http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html> (アクセス日, 2015-02-26)
- フランス教育省 (2013). La scolarisation des élèves handicaps.
<http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html> (アクセス日, 2015-02-26)
- German EURYDICE Unit (2011). The Education System in the Federal Republic of Germany 2010/2011.
http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/dossier_en_ebook.pdf (アクセス日, 2015-02-26)
- German National Association for Student Affairs (2011). Studying with impairments in Germany: A 2011 survey of the situation for students with a disability or chronic illness.
http://www.best-umfrage.de/PDF/english_summary.pdf (アクセス日, 2015-02-26)
- IDEA Data Center (2013). <https://www.ideadata.org/> (アクセス日, 2015-02-26)
- 井上昌士・猪子秀太郎 (2012). スウェーデンにおける知的障害や発達障害のある人の学びの場. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 1, 49-53.
- 韓国教育科学技術部 (2012). 特殊教育年次報告書. 国立特別支援教育総合研究所 (2009). 専門研究A障害のある子どもの教育制度の国際比較に関する基礎的研究: 我が国の現状と今後の方向性を踏まえて (平成20年度) 研究成果報告書.
- Ministry of Education, Science, and Technology (2010). Major policies and Programs for 2010.
<http://english.mest.go.kr/web/40724/en/board/enlist.do?bbsId=276> (アクセス日, 2015-02-26)
- Ministry of Education, Science, and Technology (2011). Major policies and Plans for 2011.
<http://english.mest.go.kr/web/40724/en/board/enlist.do?bbsId=276> (アクセス日, 2015-02-26)
- 文部科学省 (2013). 諸外国の教育動向2012年度版. 文部科学省 (2014). 「諸外国の教育統計」平成 26 (2014) 年版.
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/syogaikok

- [u/index.htm](#) (アクセス日, 2015-02-26)
- National Institute of Special Needs Education (2010). JSEAP: Journal of Special Education in the Asia Pacific, Vol.6 December 2010.
- Norwegian Ministry of Education and Research (2011). Learning together. Meld. St. 18 (2010-2011) Report to the Storting (white paper) Summary.
- NSW Department of Education and Communities (2013). Special education classes and provisions. https://www.det.nsw.edu.au/media/downloads/about-us/statistics-and-research/key-statistics-and-reports/spe_c_ed.pdf (アクセス日, 2015-02-26)
- OECD (2000). Special Needs Education - Statistics and Indicators.
- OECD (2004). Equity in Education – Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. (邦訳: 経済協力開発機構 (2007). 教育における公平性: 心身障害, 学習困難, 社会的不利を抱える生徒たち. 弓削俊彦 (訳). 技術経済研究所.)
- OECD (2005). Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages – Statistics and Indicators.
- 障害者の権利に関する委員会 (2009). Guidelines on treaty-specific document to be submitted by states parties under article 35, paragraph 1, of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD, United Nations.
- 障害者の権利に関する委員会 (n.d.), State parties reports, CRPD, Office of the High Commissioner for Human Right Web site <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/CRPDIndex.aspx> (アクセス日, 2015-02-26)
- Statistics Finland (2013). Special Education. http://www.stat.fi/til/erop/index_en.html (アクセス日, 2015-02-26)
- The World Bank. Data. <http://data.worldbank.org/> (アクセス日, 2015-02-26)
- 柘植雅義 (2013). 特別支援教育. 中公新書, p.25.
- U.S. Department of Education (2006). IDEA 2004 Part B Regulations: Critical Issues. http://idea.ed.gov/object/fileDownload/model/Presentation/field/PresentationFile/primary_key/13 (アクセス日, 2015-02-26)
- U.S. Department of Education (2012). Digest of Education Statistics 2011. <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2012001> (アクセス日, 2015-02-26)
- UNESCO Institute for Statistics. Data Centre. <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/regions.aspx> (アクセス日, 2015-02-26)
- UNESCO Institute for Statistics. Education. <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/regions.aspx> (アクセス日, 2015-02-26)
- United Nations. UN enable. <http://www.un.org/disabilities/> (アクセス日, 2015-02-26)
- United Nations. UN Statistics Division. <http://unstats.un.org/unsd/default.htm> (アクセス日, 2015-02-26)

参考文献

- 企画部国際調査担当・国別調査班 (2014). 諸外国における障害のある子どもの教育. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 3, 70-84.
- 企画部国際調査担当・国別調査班 (2013). 諸外国における障害のある子どもの教育. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 2, 33-47.
- 企画部国際調査担当・国別調査班 (2012). 諸外国における障害のある子どもの教育. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 1, 30-42.
- 企画部国際比較・国際比較研究対応チーム (2006). 障害のある子どもの就学手続きに関する国際比較: 国連障害者の権利条約検討の動向に関連して. 世界の特殊教育, 20, 55-66.
- 平成26年度の国別調査班のメンバーは以下のとおりである (◎は班のリーダー, ○は副リーダー).
- アメリカ班:** ◎日下奈緒美, ○西村崇宏, 土井幸輝, 梅田真理, 金森克浩

諸外国の状況調査

- イギリス班：**◎横尾俊，○小澤至賢，佐藤肇
- イタリア班：**◎武富博文，○伊藤由美，徳永亜希雄，
笹森洋樹
- ドイツ班：**◎庄司美千代，○久保山茂樹，森山貴史
- フランス班：**◎新谷洋介，○金子健，石坂務
- オーストラリア班：**◎松見和樹，○柳澤亜希子，岡
本邦広，海津亜希子
- アジア班（中国・韓国）：**◎大崎博史，長沼俊夫，
○牧野泰美，田中良広
- 北欧班（ノルウェー・フィンランド・スウェーデン）：**
◎涌井恵，○小松幸恵，玉木宗久，神山努

注：イギリス，イタリア，ノルウェー，韓国，ドイツについては，外国調査研究協力員（渡邊愛理氏，藤原紀子氏，真弓美果氏，Kim Hyun Jeong 氏，Christina Sebald 氏）に協力を依頼している。なお，企画部国際調査・交流担当（新平鎮博，棟方哲弥，齊藤由美子，石坂務，神山努）が本稿の執筆を行った。

平成 26 年度トピックス

①世界自閉症啓発デー2014

平成 19 年 12 月の国連総会において、毎年 4 月 2 日を「世界自閉症啓発デー」とし、世界各国で政府や NPO 等が協力して自閉症の理解啓発を進めることが決議されました。このことに対応するため、我が国においては、「世界自閉症啓発デー・日本実行委員会」が組織され、NISE は共催機関としてこの実行委員会に参加して、自閉症の啓発活動の一翼を担っています。また、毎年 4 月 2 日～8 日を「発達障害啓発週間」とし、各地で発達障害についての理解啓発を進めるよう働きかけています。

今年度の啓発イベントとして、平成 26 年 3 月 29 日、灘尾ホール（東京都千代田区霞が関）において、

「世界自閉症啓発デー2014・シンポジウム」を開催しました。今年度のテーマは、「共に支え合うーみんなで作ろう、やさしい街をー」でした。当日は約 360 名が参加しました。

午前中のシンポジウム 1 では、「暮らしやすい街づくり」と題して、北海道芽室町、千葉県柏市、兵庫県明石市の各首長から報告がありました。午後のシンポジウム 2 では、「私たちの街では」と題して、地域での取組について、3 組の支援者から報告がありました。

また、4 月 2 日、東京タワーのブルーライトアップを実施しました。ブルーライトアップは、日本全国で、さらに海外でも行われています。

○世界自閉症啓発デー公式サイト→

<http://www.worldautismawarenessday.jp/>



写真 1 シンポジウム開会式

②平成 26 年度就学相談・支援担当者研究協議会

平成 26 年 7 月 17 日～18 日、「就学相談・支援担当者研究協議会」を、文部科学省の協力を得て開催しました。

この研究協議会は、各都道府県等において就学相談・支援に関わる業務に関して指導的立場にある者による研究協議等を通じ、各都道府県等における担当者の専門性の向上及び就学相談・支援の充実を図ることを目的として、昨年度から開催しているものです。2 回目の開催となる今年度は、全国から 69 名の指導主事等が参加しました。

1 日目は、文部科学省による「特別支援教育の現状と課題」と題した行政説明、続いて、「インクルーシブ教育システム構築関連データベースの活用」と題した講義を行いました。

2 日目は、「一人一人の教育的ニーズに応じた適切な学びの場を提供するための教育相談・就学先決定の在り方」というテーマで、宮崎県とさいたま市での取組について話題提供を行いました。続いて、都



写真 2 シンポジウム会場風景

道府県分科会と指定都市分科会に分かれて、各地域における就学相談・支援の取組について班別協議を行いました。

③平成 26 年度発達障害教育指導者研究協議会

平成 26 年 7 月 31 日～8 月 1 日、「発達障害教育指導者研究協議会」を、文部科学省の協力を得て開催しました。

この研究協議会は、各都道府県等において発達障害のある幼児児童生徒に対する指導・支援に関して指導的立場にある者による研究協議等を通じ、専門的知識及び技能を高め、各地方公共団体による指導・支援の充実に資することを目的として、毎年度開催しているものです。今年度は、全国から 128 名の教職員が参加しました。

1 日目は、文部科学省による「発達障害教育に関する動向」と題した行政説明、続いて、「インクルーシブ教育システムにおける『合理的配慮』と関連データベースについて」と題した NISE の事業説明、さらに、『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査』の補足調査について」と題した NISE の調査報告を行いました。

2 日目は、二つの分科会に分かれて話題提供とグループ協議を行いました。第一分科会のテーマは、「幼稚園等から小学校への支援のつながり」、第二分科会のテーマは、「中学校から高等学校、卒業後への支援のつながり」というものでした。



写真 3 開会式

④平成 26 年度特別支援教育教材・支援機器等の活用のための研究協議会

平成 26 年 8 月 18 日～19 日、「特別支援教育教材・支援機器等の活用のための研究協議会」を、文部科学省の協力を得て開催しました。

NISE では、平成 26 年度新規事業として、「支援機器等教材普及促進事業」に取り組んでいます。この研究協議会も、普及活動の一環として、各都道府県等において障害のある幼児児童生徒のための教育支援機器等活用に関して指導的立場にある者による研究協議等を通じ、各都道府県等における担当者の専門的知識を深め、指導の充実に資することを目的に開催したものです。初めての開催となる今年度は、全国から 55 名の教職員が参加しました。

1 日目は、文部科学省による「特別支援教育の推進と教材・支援機器等の活用」と題した行政説明、続いて、兵庫教育大学の小川修史講師によるワークショップを行いました。

2 日目の午前中は、東京大学の中邑賢龍教授が特別講演を行った後、1 日目に引き続き、小川講師によるワークショップを行いました。午後は、参加者によるポスターセッションを行いました。



写真 4 参加者によるポスターセッション

⑤「インクル DB」本格稼働—合理的配慮の実践事例データベース—

NISE では、「インクルーシブ教育システム構築支援データベース（インクル DB）」を公開していますが、平成 26 年 7 月、インクル DB の中に『合理的配

慮』実践事例データベース」を開設しました。平成27年1月末段階で84事例を公開しており、今後も継続的に事例数を増やしていく予定です。

『合理的配慮』実践事例データベース」は、平成24年7月に中央教育審議会初等中等教育分科会が報告した「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」の中で示された、8項目の「基礎的環境整備」と3観点11項目の「合理的配慮」についての取組をまとめたデータベースです。多様な学習の場がある教育現場で、新しい概念である合理的配慮を具現化するとき、「実際はどのようなことを行っているのだろう」という疑問を解決するために、実践事例を参考にいただけたらと考えています。

○インクル DB→

<http://inclusive.nise.go.jp/>



図1 インクル DB

⑥平成26年度研究所(NISE)公開

平成26年11月8日、平成26年度「研究所(NISE)公開」を開催し、教員、保育士、大学生、保護者、地域の方など315名が参加しました。

今年度は、「子どもとともに」をテーマに、NISEの最新の研究成果や取組をわかりやすく紹介すると

ともに、様々な障害の疑似体験、教材・教具や教育支援機器の実演、障害のある子どもに対する配慮や支援の工夫の紹介、発達障害の特性に関するミニ講義など、幅広い内容の催しを行いました。

また、今年度の新企画として、「いんくるカフェ」を開催しました。いんくるカフェには、大学生を中心に29名が参加し、NISEの宍戸和成理事長、新谷喜之理事や研究職員と一緒にランチをとりながら、特別支援教育に関する疑問や理想の教員像などについて語り合いました。参加者からは、「普段接する機会のないNISEのスタッフに気軽に質問したり、教員を目指す他大学の学生と情報交換を行ったりすることができ、とても楽しく有意義な時間だった。」といった声が聞かれました。



写真5 発達障害の特性に関するミニ講義



写真6 いんくるカフェ

⑦モニュメント『子どもとともに』の設置

平成26年11月8日、モニュメント『子どもとともに』の除幕式を行いました。

このモニュメントは、我が国が「障害者の権利に関する条約」を批准した 2014 年を記念して、NISE のロゴマークを基にデザインした石碑を設置したものです。

碑文には次のような説明があります。

『子どもとともに』

我々は、障害者の権利に関する条約」の批准がなされた 2014 年を記念し、

- 過去には感謝を
障害児教育の先達、子どもたちの教育に関わったすべての人たちに感謝し
- 現在には信頼を
特別支援教育の充実・発展に取り組んでいるすべての人たちに信頼し
- 未来には希望を
すべての子どもたちが充実感を持ち共に学ぶことのできる教育を実現するという希望を持って

インクルーシブ教育システムの構築に向けて尽力することを誓い、
すべての子どもたちの幸せを願って、
ここに 『子どもとともに』 の碑を置く。

平成 26 年 11 月 8 日
独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

『子どもとともに』というモニュメントの名称は、NISEの初代所長である故辻村泰男先生の「これだけはこれからも、そしていつまでも、戒めて欲しいと思うことは、教育に関する議論は、子ども不在の水準で行われてはならないということである。」(出典：辻村泰男著「障害児教育の新動向」という言葉にちなんでつけられました。

インクルーシブ教育システム構築に向けた特別支援教育が大きな政策課題になっている今日、このモニュメントが、何よりも子ども達のために尽力するすべての関係者の心の拠り所となることを期待しています。



写真 7 除幕式



写真 8 モニュメント『子どもとともに』

⑧平成 26 年度交流及び共同学習推進指導者研究協議会

平成 26 年 11 月 20 日～21 日、「交流及び共同学習推進指導者研究協議会」を、文部科学省の協力を得て開催しました。

この研究協議会は、各都道府県等において障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流及び共同学習を推進する立場にある者による研究協議等を通じ、各地域における交流及び共同学習と障害の理解推進に資することを目的として、毎年度開催しているものです。今年度は、全国から 75 名の教職員が参加しました。

1 日目は、文部科学省による「交流及び共同学習をめぐる現状と課題」と題した行政説明、続いて、「インクルーシブ教育システム構築支援データベース (インクル DB) について」と題した NISE の事業説明を行った後、「交流及び共同学習を計画的・組織的に進めるために」というテーマで、愛媛県と岩手県での実践事例について話題提供を行いました。

2日目は、三つの分科会に分かれて研究協議を行いました。第一分科会のテーマは、「交流及び共同学習を推進する上での学習活動の工夫」、第二分科会のテーマは、「居住地における児童生徒の交流及び共同学習の推進」、第三分科会のテーマは、「交流及び共同学習を推進する上での行政的取り組み」というものでした。

⑨世界自閉症啓発デー2014 in 横須賀

平成26年12月6日、横須賀市総合福祉会館において、今年度で5回目となる「世界自閉症啓発デー2014 in 横須賀」を、筑波大学附属久里浜特別支援学校との共催で開催しました。

国連が「世界自閉症啓発デー」と定めたのは毎年4月2日ですが、この「世界自閉症啓発デー in 横須賀」は、障害者週間（毎年12月3日～12月9日）にあたり横須賀市が実施している「障害者週間キャンペーン YOKOSUKA」関連行事の一つとして、横須賀市及び横須賀市教育委員会の後援を受けて開催しているものです。

今年度は、「自閉症の世界を知ろうよ～ちいさなつながりをひろげよう～」をテーマとして、①映画「星の国から孫ふたり」の上映、②映画のシーンに見られる自閉症の特徴の理解と支援の方法についてのミニ講義、③当事者からのメッセージというプログラムで行いました。また、会場の壁一面に、筑波大学附属久里浜特別支援学校の幼児児童による作品を展示しました。

当日は、小さなお子さん連れのお母さんからご年配の方まで、スタッフを含め約160名が参加しました。参加者は、最後のプログラムまで熱心に耳を傾けていました。

また、横須賀市立横須賀総合高校の3年生5名がボランティアとして参加し、会場内の案内・誘導に活躍しました。

○NISE「世界自閉症啓発デー」特設サイト→

<http://www.nise.go.jp/waad/>



写真9 会場風景



写真10 筑波大学附属久里浜特別支援学校の幼児児童による作品展示

⑩特別支援教育教材・支援機器等展示会

平成26年12月6日と7日の2日間、国立京都国際会館において、「特別支援教育教材・支援機器等展示会」を開催しました。

NISEでは、今年度の新規事業として「支援機器等教材普及促進事業」に取り組んでおり、本展示会も、普及活動の一環として、教員が実際に活用している教材・支援機器やその活用事例を広く紹介するために開催したものです。

本展示会には、事前登録された223名のうち延べ166名が参加し、さらに95名の当日参加がありました。また、同時開催された「ATACカンファレンス」に約1,200名が参加しており、その中からも多くの方が参加しました。これらに加えて、ご後援いただいた京都市には事前に200名分の参加証を送付し、こちらからも多数の参加をいただくことができました。京都市からは、市長や教育長も見学に来られました。

会場内の展示ブースでは、教員が実際に活用している教材・支援機器やその活用事例について、教員自らデモンストレーションを行いながら、参加者に説明しました。12名の先生方にご協力いただきましたが、どの展示ブースも、実際の教材・支援機器を見ながら、あるいは触れながら活発な意見交換が行われ、終日盛況でした。



写真 11 会場風景



写真 12 京都市長もデモンストレーションを体験

⑪平成 26 年度辻村賞授賞式・記念講演会

「辻村賞」は、NISE の初代所長であるとともに、我が国における特別支援教育の第一人者として、その振興、発展のために尽力された故辻村泰男先生のご遺徳を永く記念するため、特別支援教育の領域において特に顕著な功績のあった方や、特に優秀な研究を行った方に対し、授与するものです。

平成 26 年度「辻村賞」は、11 月に開催した選考委員会において、長澤泰子氏（植草学園大学非常勤講師）の受賞が決定され、平成 26 年 12 月 17 日、授賞式及び記念講演会を開催しました。

記念講演会では、「言語障害教育を語る」と題したご講演をいただき、NISE の所員にとって大変貴重な学習機会となりました。



写真 13 受賞者の長澤泰子氏を囲んでの記念写真

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル編集委員

新平 鎮博 (編集委員長)

森山 貴史 (編集主幹)

棟方 哲弥

日下 奈緒美

佐藤 肇

三浦 潤一

小林 純

川村 武士

小池 正利

田中 信暁

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル 第4号

平成27年3月発行

代 表 者 宍戸 和成

編集兼発行者 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

URL : <http://www.nise.go.jp>

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル
<http://www.nise.go.jp>

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585
神奈川県横須賀市野比5-1-1