

世界の特別支援教育(25)

Special Needs Education of the World (25)

平成 23 年 3 月

March 2011

独立行政法人

国立特別支援教育総合研究所

National Institute of Special Needs Education, Japan

序 文

「世界の特別支援教育」は、国立特別支援教育総合研究所がナショナルセンターとして取り組んでいる国際交流及び国際貢献にかかる事業の紹介と、本研究所研究職員と本研究所が委嘱している外国調査研究協力員等による海外視察及び調査についての報告を中心に構成しています。

第1部は、国際交流の大きな柱である国際セミナーについての報告です。今年度の第30回アジア・太平洋特別支援教育国際セミナーでは、「障害者の自立と社会参加に向けて－障害者の進路指導・職業教育の観点から－」をテーマとし、14カ国の代表が報告及び協議を行いました。また、第10回韓日特殊教育セミナーでは、「韓日の障害のある子どものための教科書の開発過程とその内容」をテーマとして、韓日両国の現状と課題について協議を行いました。

第2部は、本研究所研究員、外国調査研究協力員及び外部からの投稿による海外調査、国際学会等についての報告です。ドイツにおけるインクルーシブ教育への対応状況、イタリアにおけるインクルーシブ教育に関する国際会議、中国と日本の小学校における障害のある子どもへの教育についての比較研究がその内容となっており、今後の特別支援教育の在り方を検討していく上での示唆を与えてくれるものとなっています。第3部は、フランスにおける障害のある子どもの就学に関する内容について取り上げています。

これらの内容を掲載した「世界の特別支援教育（25）」が、諸外国の特別支援教育に関する情報を共有する場となり、わが国の特別支援教育への発展に資することを願っています。

なお、これまで昭和61年度から発行を続けてきた「世界の特別支援教育（平成18年度までは「特殊教育」）」は25巻を以て一つの区切りとし、来年度以降新たな形で情報発信をしていくことを検討しています。関係者の皆様のこれまでのご協力にあらためて感謝申し上げますと共に、今後のご高配を重ねてお願い申し上げます。

平成23年3月

理事長 小 田 豊

「世界の特別支援教育(25)」

目 次

序文	小田 豊
----	------

第1部 セミナー等報告

1. 第30回アジア・太平洋特別支援教育国際セミナー報告 「障害者の自立と社会参加に向けてー障害者の進路指導・職業教育の観点からー」 中澤 恵江.....	1
2. 第30回アジア・太平洋特別支援教育国際セミナー日本代表報告 「日本における障害のある子どもへの進路指導・職業教育」 原田 公人・菊地 一文.....	5
3. 第10回 韓日特殊教育セミナー報告 「韓日の障害のある子どものための教科書の開発過程とその内容」 田中 良広・藤本 裕人・井上 昌士・鄭 仁淑 鄭 東栄・朴 重輝.....	9

第2部 国際会議・外国調査等の報告

1. ドイツにおける障害のある子どもの教育について ーインクルーシブ教育への対応状況を中心にー 下山 直人・川口 貴大・山田 泰造・海津 亜希子.....	21
2. 第7回国際会議「学校におけるインクルージョンの質」報告 : Report of the 7 th international conference of “Quality of scholastic inclusion” 大内 進・藤原 紀子.....	29
3. 中国の小学校における随班就読の実態と発達障害の理解に関する調査研究 ー日本の小学校との比較を通してー 曾 潔・栢植 雅義.....	39

第3部 資料

フランスにおける障害のある子どもの就学の現状と展望 ー高等差別禁止平等機関 (HALDE) による勧告 Délibération relative à la scolarisation des enfants handicapés n° 2009-102の日本語翻訳を中心にー 棟方 哲弥・金子 健・田中 良広.....	57
--	----

30回アジア・太平洋特別支援教育国際セミナー報告 障害者の自立と社会参加に向けて

－障害者の進路指導・職業教育の観点から－

The 30th Asia – Pacific International Seminar on Education for Individuals with Special Needs:
Toward independence and participation in the society after school
－from the perspective of vocational/career guidance, education and training for persons with disabilities－

中 澤 恵 江

NAKAZAWA Megue

(企画部 国際担当)

(Department of Policy and Planning)

要旨：本研究所が主催する第30回アジア・太平洋特別支援教育国際セミナーは、2010年12月6日からプレカンファレンス・プログラム（学校見学等）を含む4日間の日程で、ユネスコ国内委員会の後援を受け、国際連合大学を会場に開催した。今年度のセミナーテーマは、「障害者の自立と社会参加に向けて－障害者の進路指導・職業教育の観点から－」とした。参加国は、日本を含めオーストラリア、バングラデシュ、中国、インド、インドネシア、韓国、マレーシア、ネパール、ニュージーランド、パキスタン、フィリピン、スリランカ、タイの14カ国であった。セミナー開催期間中、延べ約260名の参加者があった。プレカンファレンス・プログラムではセミナーテーマに即した学校の見学および意見交換を実施し、セミナー本会議では、基調講演、参加国の教育基礎情報国際比較、各国別報告を行い、最終日にはそれらを参加国代表全員で総括する協議を行った。

キーワード：特別支援教育、共生社会、アジア・太平洋地域、進路指導、職業教育、国際セミナー

Key Words: Special Needs Education, Cohesive Society, Asia-Pacific Region, Vocational Guidance, Career Education, International Seminar

I. はじめに

わが国の特別支援教育のナショナルセンターとしての責務の一つとして、本研究所は積極的な国際交流及び貢献を行っている。特に、アジア・太平洋地域を対象とした活動として、1981年よりアジア・太平洋諸国十数カ国から特別支援教育にかかる代表を招き、毎年セミナーを開催しており、これまでに約380名の各国代表者を招聘してきた。

2010年の第30回アジア・太平洋特別支援教育国際セミナーは、プレカンファレンス・プログラムを含む4日間の日程で、国際連合大学を会場に開催した。今年度のセミナーテーマは、「障害者の自立と社会参加に向けて－障害者の進路指導・職業教育の観点から－」とした。

参加国は、日本を含めオーストラリア、バングラデシュ、中国、インド、インドネシア、韓国、マレーシア、ネパー

ル、ニュージーランド、パキスタン、フィリピン、スリランカ、タイの14カ国であった。各国代表は、それぞれの国のユネスコ国内委員会の推薦を受けて決定されており、行政官、校長、研究者等の多様な専門家が選ばれている。

セミナー開催期間中、日本側からは文部科学省、障害者支援団体、特別支援学校、大学、留学生等、延べ約260名の参加者があった。



写真1 各国代表、基調講演者、研究所スタッフ

Ⅱ. 実施内容

1. 開催テーマ

アジア・太平洋特別支援教育国際セミナーは、2006年度から2010年度の5年間の主要テーマを「共生社会を目指す、子ども一人一人のニーズに応じた教育の発展を考える」とした。5年間のセミナーの最終年に相応しいテーマとして、障害者の自立と社会参加を取り上げ、メインテーマを「障害者の自立と社会参加に向けて」とし、これを支える進路指導と職業教育について各国の経験を共有し理解を深めることを目標に、サブテーマを「―障害者の進路指導・職業教育の観点から―」として設定した。

2. 主催

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所
(後援) 日本ユネスコ国内委員会
独立行政法人 国際協力機構 横浜国際センター

3. 日程・会場

日程：平成22年12月6日～12月9日
12月5日(日) 各国参加者来日
12月6日(月) テーマ関連機関の見学と協議(東京都立中央ろう学校、東京都立青島特別支援学校)、国立特別支援教育総合研究所訪問、セミナー打ち合わせ
12月7日(火) 開会式・基調講演・各国基礎情報報告・各国報告
12月8日(水) 各国報告
12月9日(木) 各国報告・総括協議・閉会式
12月10日(金) 各国参加者離日

会場：国際連合大学

4. テーマ関連施設見学

12月6日午前はテーマ関連施設の見学を行った。「進路指導・職業教育」についての見学先は、聴覚障害を有する生徒の高等教育進学に向けて優れた教育を行っている東京都立中央ろう学校と、知的障害を有する多様な生徒の就労等に向けた先駆的な教育を行っている東京都立青島特別支援学校の2校とし、見学及び協議を行う機会を設けた。

中央ろう学校には96名の生徒が在籍しており、中高一貫型教育を推進し、大学等への進学を目指して、段階別学習指導を行っていて、大学授業体験や大学出前授業等による大学理解の推進、さらに進学後のアフターケアまで配慮している。情報保障の充実のため、全教室等への電子黒板・チャイムと連動した光のシグナル機器の設置など、最先端のシステムを活用した授業を推進している。

プログラムは次のような構成で進められた：1) 中央ろう学校校長による学校の概要説明、2) 段階別個別学習指導の状況、電子黒板・光のシグナル機器等の見学、3) 中央ろう学校校長、副校長及び担当教諭と各国代表との質疑応答及び協議。特別支援学校の運営費、保護者からの授業料徴収の有無、教員の勤務時間、生徒の入学基準及び手順等について活発な意見交換が行われた。

青島特別支援学校には132名の生徒が在籍しており、生徒の特性に応じて、自立と社会参加を目指した教育の推進に向け、教育課程に4つの類型を設けて指導し職業教育を推進している。また、職業教育の一環として、生徒に一般の会社と同様な状況で、事務部門や作業部門、食品部門などさまざまな実習が可能なフェニックス会館を設置して、本番さながらに実習を行っている。

プログラムは次のような構成で進められた：1) 青島特別支援学校副校長による学校の概要説明、2) 校内、フェニックス会館における職業教育の見学、3) 青島特別支援学校副校長及び担当教諭と各国代表との質疑応答及び協議。類型に分ける時の評価方法、教科指導と職業教育の割合、卒業生の雇用率および職種、教員に必要な専門性等について熱心な協議が行われた。

中央ろう学校及び青島特別支援学校の見学と協議による情報交換は、各国代表が日本の特別支援教育の実態を理解するために大きな支えとなった。

5. 基調講演

開会式及び文部科学省特別支援教育課長挨拶に引き続き、文部科学省特別支援教育課課長補佐である美濃亮氏が「日本における特別支援教育の概要と、障害のある子どもたちの社会参加・自立に向けた進路指導・職業教育、キャリア教育について」と題して基調講演を行った。講演の構成は、1) 日本における教育制度、2) 日本における特別支援教育の概要、3) 進路指導・職業教育をめぐる動き、4) 今後の課題、5) まとめ、となっており、各国参加者が日本の現状と課題について総合的に把握できる内容が述べられた。

6. 国際比較報告

基調講演に続き、参加国の教育にかかる基礎情報の報告を本研究所柳澤亜希子研究員が行った。各国基本情報は、本研究所が参加各国より収集した特別支援教育に関する資料を整理したものである。このプレゼンテーションは、参加各国が互いの共通性と相違点の概略を把握し、その後に続く各国報告の理解を助けることを目的としている。なお、アジア・太平洋諸国の基礎情報については、Journal of Special Education in the Asia Pacificに掲載されており、本研究所のWebサイトで見ることができる。



写真2 日本代表報告

7. 各国報告

12月7日午後から9日の午前にかけて、日本を含む14カ国の各国報告が、今年度のテーマに基づいて行われた。日本側の発表は「日本における障害のある子どもへの進路指導・職業教育」と題して、本研究所の原田公人総括研究員が全障害にかかる全般的な現状と課題について、そして菊地一文主任研究員が特別支援学校（知的障害）におけるキャリア教育の実際に焦点を当てて報告した。

以下に、発表者の国名・氏名・所属及び職名を示す。

オーストラリア

Mr. Damien McGrath (Team Leader, Students with Disability Team, Department of Education, Employment and Workplace Relations, オーストラリア教育雇用職場省 障害生徒チームチームリーダー)

バングラデシュ

Mr. Pradip Ranjan Chakraborty (Director (Admin), National Foundation for the Development of Disabled Persons, 国立障害者開発財団 部長)

中国

Mr. Ding Lianpu (Programme Officer, Division of Special Education Department of Basic Education, Ministry of Education of P. R. China, 中国教育部 基礎教育局 特殊教育課 プログラム担当官, ※中国は、原語で「特殊教育」を使用)

インド

Ms. Caralyn Khongwar Deshmukh (Deputy Secretary, Department of School Education & Literacy, Ministry of Human Resources Development, インド人的資源開発省 学校教育・識字教育局 次長)

インドネシア

Mr. Praptono (Staff of Directorate of Special Education for Development, Ministry of National Education, インドネシア国家教育省 特別支援教育推進部門 担当官)

日本

原田公人 (Senior Chief Researcher, NISE Japan, 国立特別支援教育総合研究所 教育支援部総括研究員)

菊地一文 (Chief Researcher, NISE Japan, 国立特別支援教育総合研究所 教育支援部主任研究員)

韓国

Dr. Roh Sunog (Team manager / Education Researcher, Support Team for Career and Vocational Education Korea National Institute for Special Education (KNISE), 韓国国立特殊教育院 キャリア・職業教育支援チーム チームマネージャー / 教育研究員, ※韓国は、原語で「特殊教育」を使用)

マレーシア

Ms. Rusnani Mohd Sirin (Sectorial Head, Planning and Evaluation Sector, Special Education Division, Department of Education, マレーシア教育省 特別支援教育部企画・評価セクター セクター長)

ネパール

Mr. Arun Kumar Tiwari (Deputy Director, Department of Education, 教育局 次長)

ニュージーランド

Dr. Garth Bennie (District Manager, District Manager Central District Office, District Manager Central District Office New Zealand Ministry of Education, ニュージーランド教育省 中央地域事務所 特別支援教育担当責任者)

パキスタン

Ms. Musarrat Jabeen Durrani (Principal / Director, Complex for Special Education Balochistan Directorate of Social Welfare Brewery Road, Quetta, パロチスタン県特別支援教育総合学校 校長)

フィリピン

Dr. Leticia Peñano-Ho (Dr. / Professor, College of Education University of the Philippines, フィリピン大学 教育学部 教授)

スリランカ

Mr. Dissanayaka Mudalige Jayawardana (Assistant Director of Education, Ministry of Education, スリランカ教育省 中央州教育局 特別支援教育担当次長)

タイ

Ms. Malinee Wannawong (Deputy Director for Academics, Kawila Anukul School, カウィラ・アヌクル学校 (知的障害・自閉症) 教務担当副校長)

8. 総括協議

最終日の12月9日に、各国報告を踏まえて総括協議が

行われた。協議の枠組みを次のように設定した。

- 1) 各国に共通した状況や取り組みにはどのようなものがあったか
- 2) 他の参加国における、新たな、あるいは自国にはない状況や取り組みにはどのようなものがあったか
- 3) 参考となるすばらしい実践やアイデアにはどのようなものがあったか
- 4) 上記の枠組み以外にかかるコメント

各国に共通する点としては、すべての国がインクルーシブな教育制度に向かっていること、しかしそれぞれの国情に応じた段階にあること、進路指導・職業教育に関する教員の専門性を育てる重要性、関係諸機関の連携の重要性等が挙げられた。また、バングラデシュにおける移動型療法サービス（ワンストップ移動療法サービス）、フィリピンにおける高い知的能力と発達障害などを併せ有する生徒への支援、日本のキャリア教育の枠組みの例（知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス（試案）」）等が複数の国によって他の国から学んだ新たな取り組みとして挙げられた。

Ⅲ. おわりに

昨年度に引き続き、今年度も、総括協議の枠組みを事前に各国代表に提示してセミナーを開始した。そのため、各

国代表は他の国の報告を整理しながら聞くことができると同時に、英語を母国語としない代表にとっては、英語で発言するために必要な準備が事前にできたようである。また、セミナーへの日本参加者には、各国報告の和訳版を今回初めて配布することにした。これによってフロアの聴衆からの質疑もより活発化した。本セミナー報告書が海外の読者だけでなく、日本の読者にも本セミナーの成果をより活用していただけるように昨年度より日本語訳を加えて発行している。最終報告書は、本研究所Webサイトにも掲載される。

今年度のセミナーには、過去に本セミナーに参加した経験をもつ2名の代表者と、日本の大学院に留学経験のある2名の参加者も含まれ、30回を迎えたセミナーに相応しい、深みのある協議と和やかな交流に溢れた会議となった。アジア太平洋各国における特別支援教育の相互理解と、新たな取り組みから学び合うことに貢献してきた本セミナーは、30年の節目であり、また、5カ年テーマ「共生社会を目指し、子ども一人一人のニーズに応じた教育の発展を考える」の最終年である今回をもって、ひとまず終了することとした。共生社会とインクルーシブな教育制度の推進を目指しながら、これからも、本研究所はナショナルセンターとして、新たな視点で国際協力と国際貢献を続ける所存である。

日本における障害のある子どもへの進路指導・職業教育

Career Guidance and Vocational Training for Students with Disabilities in Japan

原 田 公 人・菊 地 一 文

HARADA Kimihito・KIKUCHI Kazufumi

(教育支援部)

(Department of Educational Support)

要旨：わが国の障害のある子どもへの進路指導・職業教育は、主として特別支援学校高等部において実践されている。ここでは、障害特性を踏まえた指導方法や指導内容が工夫されているが、①進路指導・職業教育の専門性の継承・維持、②系統的な指導、③家庭との連携が課題として挙げられている。また、知的障害特別支援学校においては、キャリア教育の視点に基づく教育内容の改善や地域関係機関との連携による取組の検討が進められている。

キーワード：特別支援学校 進路指導 職業教育 知的障害のある児童生徒に対するキャリア教育

Key Words: Schools for Special Needs Education, Career Guidance, Vocational Training, Career Education for Students with Intellectual Disabilities

I. 日本における障害者の雇用・就労の促進に関わる施策

障害のある人々が、職業的自立を通して社会自立・社会参加することは、ノーマライゼーションの理念を実現する基本となる。わが国では、障害者基本計画（2002）において、「雇用・就業は障害者の自立・社会参加のための重要な柱であり、障害者が能力を最大規模発揮し、働くことによって社会に貢献できるよう、その特性を踏まえた条件の整備を図る」との方針が示されている。

近年、障害のある人々の企業等への就労の希望は着実に高まっているが、特別支援学校の卒業者は、福祉施設へ入所する者の割合が年々増加し約6割に達する一方、企業に就職する者の割合は約2割にとどまっており（福祉、教育等との連携による障害者の就労支援の推進に関する研究会、2007）、障害のある人々の就業・雇用の機会は十分に確保されていないのが現状である。

文部科学省（2007）は、「職業自立を推進するための実践研究事業」を立ち上げ、厚生労働省との連携のもと障害のある生徒の進路指導・職業教育の改善を進めている。また、中央教育審議会（2007）は、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」において、障害のある生徒の自立と社会参加に向けた職業教育の充実を掲げ、特別支援学校（知的

障害）の高等部の専門教科に「福祉」を新設すること、地域や産業界と連携して職業教育・進路指導の充実を図ることを示した。そして、地域や産業界との連携については、2007年に厚生労働省職業安定局高齢・障害者雇用対策部及び文部科学省初等中等教育局より「障害者福祉施策、特別支援教育施策及び障害者雇用施策の一層の連携に向けた具体的取組について」の通達がなされ、教育現場と関係諸機関が積極的に連携強化することの必要性が強調されている。このように、文部科学省及び厚生労働省は相互に連携を図りつつ、障害のある生徒の職業的自立の促進に努めている。

II. 特別支援学校における進路指導・職業教育の実際

特別支援学校においては、学校種により、高等部卒業後の進路に違いが見られる。中学部卒業後は、どの学校種においてもほとんどの子どもが高等部に進学する。高等部卒業後は、視覚障害、聴覚障害のある生徒の約30～40%は、高等教育機関への進学を希望する。一方、知的障害、肢体不自由、病弱のある生徒は、社会福祉施設等に入所・通所する場合が50%～75%と多く、就職する割合は約11%～23%と少ない（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、2010）。

社会の情勢に目を向けると雇用形態は多様化しており、

従来、特別支援学校に設置された職業科で実施されている指導では、生徒の進路希望に十分に応じることが困難になってきている。そのため、特別支援学校では、障害のある生徒の個々のニーズに応じると同時に、企業等の雇用先のニーズをも考慮した進路指導・職業教育を実施し、障害のある生徒の職場・職域開拓を拡げていくことが求められ、そのために様々な工夫を行っている。

（１）指導内容・指導形態の工夫

視覚障害、聴覚障害の特別支援学校では、「保健医療科」「理療科」「理容（理美容）科」が設置されており、彼らの障害特性を踏まえた指導方法や指導内容が確立されている。その一方で、社会や生徒及び保護者の進路希望の変化に対応して、新たな学科の設置や改編が行われている。また、障害のある生徒のニーズや社会の要請に対応して、資格取得や試験に備えた指導が行われている。一方、知的障害、肢体不自由、病弱の特別支援学校では、障害のある生徒の個々のニーズに応じた指導を行うため、本人の進路希望や実態に基づきグループ編成を行い、学習内容の工夫を図っている。

（２）現場実習（産業現場等における実習）

現場実習（産業現場等における実習）は、進路指導・職業教育の中核的教育活動であり、多くの学校で実践が重ねられている。現場実習は、明確な指導方針のもと、事前指導から事後指導に至る過程を経て行われる。そのため、指導者は、事前学習から実習終了までの一連の流れを生徒に明確に示し、実習の見通しをもたせ、生徒自身が目的や目標をもって実習に臨めるように指導している。

具体的には、事前指導では、働く態度や実習中の生活について取り上げ、技術習得だけではなく社会に出るにあたっての心構えや意欲・態度を養成している。一方、実習終了後の事後指導では、生徒の能力や実習先に合わせた自己評価表やワークシート等を用いて、生徒自身による振り返り学習が行われている。また、事後指導では、事前指導で扱った内容（実習での自己目標や留意すべき事項等）についての自己評価を通して実習への反省を促すとともに、自己の長所に気づかせることにより、その後の生徒の進路や新たな目標（抱負）へとつなげている。

（３）関係諸機関との連携

生徒の進路（職業）選択、決定に関しては、校内及び校外との連携が求められる。校内連携については、生徒の興味・関心や障害特性等について担当者同士による情報交換や資料の共有を密にし、個別の移行支援計画（個別の教育支援計画）に反映させている。校外（地域）との連携では、

個別の移行支援計画（個別の教育支援計画）とともに、在学中から進路先に対応させた指導の方針、指導内容、経過（実習の状況等）等の観点を明確にした個別の移行支援計画（個別の教育支援計画）が作成されている。また、特別支援学校卒業後は、障害のある本人と様々な地域資源との結びつきが重要となってくる。そのため、進路指導・職業教育担当者は、在学中から地域資源（ハローワーク、障害者職業センター、地域生活支援センター、社会福祉課等）の担当者より助言を得て、就労に際する様々な情報（例えば、「家庭生活」「進路先の生活」「余暇・地域生活」「医療・健康」「出身校の役割」等）を共有するように努めている。これには、個別の移行支援計画（個別の教育支援計画）の活用が、重要な役割を担っている。

また、最近では、学校と関係諸機関との新たな連携を進めている特別支援学校もある。例えば、就業・生活支援センター等の職員といった就労サポーターが授業参観し、学校側は社会自立の観点から学校生活を見直し授業改善を図っている。

（４）進路指導・職業教育についての情報発信

本人やその保護者への進路指導・職業教育についての情報発信として、学校では就職情報や現場実習の報告等を掲載した「進路便り」を定期的に発行している。また、学部ごとの進路ガイダンス、障害者職業センター職員やハローワーク等といった外部機関の職員を講師として招いた職業講話、卒業生とその保護者による進路講話等が実施され、就労、進学、福祉施設の利用等についての情報を提供している。

Ⅲ．特別支援学校における進路指導・職業教育の課題

国立特別支援教育総合研究所（2008）では、各障害種の特別支援学校における進路指導・職業教育の実態（校内体制、指導内容、指導形態、関係諸機関及び地域との連携等）を把握するために、全国の特別支援学校の進路指導・職業教育主担当者を対象とした調査を実施した。本調査の結果より、進路指導・職業教育の充実に向けては、以下の点が課題として挙げられた。

（１）進路指導・職業教育の専門性の継承・維持

教員の世代交代や人事異動により、担当者が継続的に進路指導・職業教育を担当することが難しい。新たに進路指導・職業教育を担当する者が、経験の浅い中で円滑に業務を遂行できるようにするためには、必要最低限に留意しておくべき業務事項や指導の方向性、障害のある生徒の進路

決定までの見通しについて整理し、新たな進路指導・職業教育の担当者に引き継ぎできる体制整備が求められる。

（２）系統的な指導

キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会（2003）は、進進路指導を中心とする学校教育の取組は、系統的な指導・援助といった意識や観点が希薄であり、実践を通した指導方法の蓄積が少なく、取組が全体として脈絡や関連性に乏しいと指摘している。教育課程上の位置づけや指導体制が不明確であることは、進路指導・職業教育の取組が全体としての脈絡や関連性に乏しく、生徒の能力・態度の向上等に結びついていかなることが危惧される。したがって、体系化された進路指導・職業教育の教育課程の編成のもとに、指導内容及び指導形態、評価の在り方といった一連の指導体制の確立を図っていくことが課題である。

（３）家庭との連携

障害のある生徒自身を最も身近で支えているのは保護者（家庭）であり、保護者の進路指導・職業教育に対する意識の向上と主体的な参画は重要である。また、就労で求められる資質・能力の土台となる基本的生活習慣の確立やマナー等のスキル獲得には、早期からの積み上げと家庭教育が不可欠である。これらのことから、学校の指導体制の中に、家庭との連携を組み入れていくことが求められる。

Ⅳ．知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の実際

我が国では平成11年12月（1999.12）中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」において「キャリア教育」の文言が示されて以来、様々な施策が進められてきた。

この中で「小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引き」（文部科学省、2006）において「キャリア」を

「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関連づけや価値付けの累積」と定義付けた。また、「キャリア教育」を、『キャリア概念』に基づき、『児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育』（端的には、児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育）と定義付けた。

今回の学習指導要領の改訂において、特別支援学校においても「職業教育において配慮すべき事項」と「教育課程の実施等において配慮すべき事項」に「キャリア教育を推進すること」が位置付けられ、学校全体及び家庭・地域の関係機関との連携・協働によるキャリア教育の充実が求められている。

特別支援教育、とりわけ知的障害教育においては、従来から自立と社会参加を教育の目標として位置付けてきたことから、「キャリア教育」との重なりも大きく、今回の学習指導要領の改訂を機に、キャリア教育の視点に基づく教育内容の系統性の改善や地域関係機関との連携・協働による新たな取組の検討が進められているところである。

キャリア教育の推進及び充実、教育活動の見直しのための理論的枠組みの例としては、通常教育においては、国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2002）による「職業観、勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）」が活用されてきている。特別支援教育においては、国立特別支援教育総合研究所（2008）による、知的障害のある児童生徒の「キャリア発達段階・内容表（試案）」が特別支援学校（知的障害）等において参考とされ、活用されてきている。なお、本試案はライフキャリアの視点に基づき改訂を行い、知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス（試案）」（国立特別支援教育総合研究所、2010）として公開した。併せて、授業及び教育課程改善のツールや個別的教育支援計画における「本人の願い」の充実のためのツールを提案した。今後、学校現場における活用による実践の充実が期待されるところである。

第10回 韓日特殊教育セミナー報告

—韓日の障害のある子どものための教科書の開発過程とその内容—

The report of the 10th KNISE and NISE Seminar on Special Education
:The Developmental Process and Contents of Textbooks for Children with Special Education Needs

田 中 良 広^{*1}・藤 本 裕 人^{*2}・井 上 昌 士^{*3}

鄭 仁 淑^{*4}・鄭 東 榮^{*5}・朴 重 輝^{*6}

TANAKA Yoshihiro・FUJIMOTO Hiroto・INOUE Masashi

In Suk Jeong・Dong Young Chung・Jung Hui Park

(教育相談部^{*1})(企画部^{*2})(教育支援部^{*3})

(韓国国立特殊教育院^{*4})(韓国教員大学校^{*5})(ヨンドン大学校^{*6})

(Department of Counseling and Consultation for Persons with Special Needs) (Department of Policy and Planning)

(Department of Educational Support)

(Korea National Institute for Special Education) (Korea National University of Education) (Yongdong University)

要旨：2010年2月、第10回韓日特殊教育セミナーが韓国国立特殊教育院を会場として開催された。今回のセミナーのテーマは、メインテーマを「韓日の障害のある子どものための教科書の開発過程とその内容」とし、このメインテーマのもとに「韓日における障害のある子どもの教科書制度の概要」、「韓日における知的障害のある子どものための教科書について」、「韓日における視覚障害のある子どものための学習教材の開発制度について」の3つのサブテーマを設けた。本セミナーには、日本と韓国から各3名の発表者の他、韓国国立特殊教育院職員、ソウル近郊の特殊学校に勤務する教員、大学関係者等、約60名が参加し、意見交換、及び情報交換を行った。

キーワード：障害のある子どものための教科書 教科書開発制度

Key Words: Textbooks for Children with Disabilities Development Programs of School Textbooks

I. はじめに

韓日特殊教育セミナーは、平成7年(1995年)11月に国立特殊教育総合研究所(当時)と韓国国立特殊教育院との間で締結された協力協定に基づき、平成12年度(2000年度)から毎年1回、日韓交互に開催されてきた日本の特別支援教育及び韓国の特殊教育(原語表記: special education, 英語表記: special education, 以下、韓国のことに限定して述べる際は、韓国での漢字表記「特殊教育」「特殊学校」を使用)に関する国際セミナーである。

本セミナーは、日本と韓国の特別支援教育における成果と課題について両国間で共有し確認するとともに、今後の方向性を探ることを目的として実施している。実際には、各回のセミナーテーマに基づき、日韓双方からの発表を行い情報交換を行うとともに、研究協議等を通じ

て両国の障害のある子どもの教育実践の向上、協力関係の拡大に資することを目指して実施しているものである。

なお、本セミナーの名称については、日本で開催する場合は「日韓特別支援教育セミナー」とし、韓国で開催する場合は「韓日特殊教育セミナー」としている。

II. 第10回韓日特殊教育セミナーの概要

1. セミナーテーマ

節目となる第10回のセミナーテーマは、メインテーマを「韓日の障害のある子どものための教科書の開発過程とその内容」とした。このメインテーマのもとに3つのサブテーマとして、「韓日における障害のある子どもの教科書制度の概要」、「韓日における知的障害のある子どものための教科書について」、「韓日における視覚障害のある子どものための学習教材の開発制度について」を設定した。

2. セミナー参加者と日程

本セミナーには、韓国と日本から各3名の発表者の他、韓国国立特殊教育院の職員、ソウル市近郊の特殊教育諸学校等に勤務する教員、大学関係者等、約60名が参加して

行われた。また、本セミナーは、関係機関の訪問等を含め平成21年2月8日（月）～11日（木）までの日程で実施された。

表1として第10回韓日特殊教育セミナーの日程・プロ

表1 第10回韓日特殊教育セミナーの日程・プログラム

月 日	日 程
2月8日（月）	訪韓，オリエンテーション 施設訪問（セクムと新しい夢の場所）
2月9日（火）	第10回韓日特殊教育セミナー
9:00	韓国国立特殊教育院スタッフとの面談
9:40	開会，挨拶 韓国国立特殊教育院 院長 李 孝子 発表者紹介
10:00	テーマ1 発表 「日本における障害のある子どもの教科書制度の概要」 藤本裕人（国立特別支援教育総合研究所企画部総括研究員） 「韓国における特殊教育教科書体制の概要」 鄭 仁淑（韓国特殊教育院教育課程・平生教育チーム）
10:40	テーマ1に関するディスカッション 昼食
11:20	
11:50	
13:00	テーマ2 発表 「日本における知的障害のある子どものための教科書について」 井上昌士（国立特別支援教育総合研究所教育支援部総括研究員） 「韓国における知的障害学生用教科書体制：科学教科書を中心に」 鄭 東栄（韓国教員大学校教授）
13:40	テーマ2に関するディスカッション 休憩
14:20	
14:40	
15:00	テーマ3 発表 「日本における視覚障害のある子どものための学習教材の開発制度について」 田中良広（国立特別支援教育総合研究所企画部総括研究員） 「韓国における視覚障害児のための指導・学習資料開発システム」 朴 重輝（ヨンドン大学校教授）
15:40	テーマ3に関するディスカッション 閉会 歓迎会
16:20	
16:40	
17:30	
2月10日（水）	
9:30	聖恩学校訪問
11:30	ソウル市立ジャンシン小学校幼稚園訪問
12:00	昼食
13:30	江南区職業リハビリテーションセンター訪問 私立ミルアル学校訪問
14:30	ソウル市内の特殊教育担当教員との意見交換
17:00	
2月11日（木）	帰国



写真1 日本側からの発表者

グラムを示す。

Ⅲ. 発表の概要

1. テーマ1の発表

(1)「日本における障害のある子どもの教科書制度の概要」

発表者：藤本裕人

1) 障害のある児童生徒の教科用図書に関する法令

日本の特別支援学校の教科書は、小学校（義務教育）、中学校（義務教育）、高等学校と同じ教科書を使用する場合と、子どもの障害の状態に合わせて作成された教科書を使用する場合とがある。文部科学省で作成している障害のある子どもの教科書（文部科学省著作教科書）は、視覚障害者用の「点字教科書」、聴覚障害者用の「国語（言語編）」や「音楽」、知的障害者用の「国語」、「算数」、「音楽」の教科書がある。

小学校・中学校の義務教育年齢（特別支援学校の小学部・中学部を含む）の児童生徒には、憲法26条に掲げる義務教育無償の精神をより広く実現するものとして、我が国の

将来を担う児童生徒に対し、国民全体の期待を込めて義務教育無償給与制度が実施されている（義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律）。教科書無償給与の対象となっているのは、国立・公立・私立の小学校・中学校・特別支援学校（小学部・中学部）である義務教育諸学校の全ての児童生徒が使用する全ての教科書が対象となっている。

高等学校の教科書は有償であるが、特別支援学校の高等部の場合は、就学奨励費から補助があるため、実質的に無償となっている。特別支援学校の児童生徒は、小学校・中学校・高等学校に準じた教育を行うため、学校教育法第34条の規定が準用され、特別支援学校の小学部・中学部・高等部においては文部科学大臣の検定を経た教科用図書（学習指導要領に基づくもの）または文部科学省の著作教科書を使用する。

このほか、特別支援学校や特別支援学級において、子どもの障害の状態に合わせて特別的教育課程を編成し、検定教科書又は文部科学省著作教科書を使用することが適当でない場合は、他の適切な教科用図書（一般図書等）を使用することができるようになっている（学校教育法附則第9条）。子どもの障害の重複化に対応した教育課程を編成する場合や高等部の専門的な学科における教育課程の編成に際して、この附則の第9条の規定に基づいた教科用図書が用いられることになる。表2として、特別支援学校で使用する教科用図書と関係法令を示す。

2) 障害のある子どもの教育課程と教科書の関係

障害のある子どもの教育課程と教科書は、小学校・中学校の教育課程を前提としている。基本となる小学校・中学校教科・教科書・使用学年は次に示すとおりである。

① 小学校（1～6学年：6歳～12歳）

小学生には教科書を使用する教科が9教科ある。「国語」「算数」「生活」「社会」「理科」「音楽」「図画工作」「家庭」「保健体育」である。これらの教科に対して使用する教科

表2 特別支援学校で使用する教科用図書と関係法令

特別支援学校の教科用図書 （＊小学校・中学校の特別支援学級が、特別支援学校の教育課程を参考にした場合も含む）	関係法令
1. 文部科学省検定済み教科用図書 （学習指導要領に基づくもの）	学校教育法第34条 学校教育法第82条（第34条準用規定、第49条、第62条による準用を含む）
2. 文部科学省著作教科書 視覚障害者用 「点字教科書」 聴覚障害者用 「国語（言語編）」「音楽」 知的障害者用 「国語」「算数」「音楽」	
3. 他の適切な教科用図書（一般図書）	
	学校教育法附則第9条

書は、「国語・書写」「算数」「生活（小学校1，2年）」「社会・地図（小学校3～6年）」「理科（小学校3～6年）」「音楽」「図画工作」「家庭」「保健」である。

② 中学校（1～3学年：13歳～15歳）

中学生には教科書を使用する教科が9教科ある。「国語」「数学」「社会」「理科」「音楽」「美術」「保健体育」「技術・家庭」「外国語」である。これらの教科に対して使用する教科書は、「国語・書写」「数学」「社会（地理的分野・歴史的分野・公民的分野）・地図」「理科（第1分野・第2分野）」「音楽（一般・器楽）」「美術」「保健体育」「技術・家庭（技術分野・家庭分野）」「英語」である。

③ 障害のある子どもの教育課程に関連する教科と教科書

障害のある子どもの教科書の使用実態は、教育課程をどのように編成するかに関係している。特別支援学校の学習指導要領に基づいて教育課程を編成した場合には、子どもの実態に合わせて、主に4つの教育課程の編成が行われることになる。それは、①小学校・中学校等に準じた教育課程、②下学年・下学部の教科書を使う学習、③特別支援学校（知的障害）の教育課程（知的障害の教育課程と代替する場合も含む。）、④自立活動を主とした教育課程である。この4つの教育課程の他には訪問教育による教育課程や小学校・中学校の特別支援学級の教育課程がある。

そして、これらの教育課程と障害種別により、使用する教科書の種類や内容、使用に際しての留意事項等が定められている。

3) 障害のある子どものための教科書の開発

上述した視覚障害者用、聴覚障害者用、知的障害者用の教科書の開発や編集は、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課において行われている。文部科学省初等中等教育局特別支援教育課には、視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱・発達障害に対応する特別支援教育調査官の職が配置されており、視覚障害教育担当特別支援教育調査官、聴覚障害教育担当特別支援教育調査官、知的障害教育担当特別支援教育調査官の職が各障害種別に該当する教科書の編集委員会を運営し、教科書の作成や内容の改訂が行われている。編集委員の構成は、国立特別支援教育総合研究所研究職員や大学等の学識研究者、特別支援学校において指導的立場にいる者、文部科学省の担当事務官等で構成される。障害種別の教科書の作成と同時に、教科書の使用に関する解説書も同時に作成される。

視覚障害者用の点字教科書と知的障害の「国語」「算数」「音楽」は、学習指導要領の改訂に合わせて編集会議が行われる。聴覚障害の「国語（言語編）」「音楽」は、教科書の内容等に改訂が必要な状況が生じたときに編集会議が行われている。

（2）「韓国における特殊教育教科書体制の概要」

発表者：鄭 仁淑

1) 韓国における教科書の制度

① 教科用図書の法的根拠

韓国の教科用図書に関する法的根拠は、初中等教育法第29条、同法施行令第55条に基づいた「教科用図書に関する規定」（大統領令）である。この法令は初中等教育法第29条第2項により各学校の教科用図書の範囲・著作・検定・認定・発行・供給・選定及び価格決定に関して必要な事項を規定することを目的としている。

② 教科用図書の区分

ア 国政教科書

国が開発して著作権を持っている図書として、教育科学技術部長官が告示する教科目で構成されている。幼稚園から高等学校までの全537冊が発行されている。

イ 検定教科書

民間が開発に参加して国家の検定審査を経る図書として、韓国教育課程評価院にて検定審査業務を委託、遂行している。小学校から高等学校までの全181冊が発行されている。

ウ 認定図書

国政や検定図書にない教科書として、市・道教育委員会長の認定審議を経た認定図書と、審議を経ない認定図書がある。2009年現在、全2,191冊が発行されている。

2) 特殊教育対象者のための教科用図書の開発内容

① 特殊教育対象者のための教科用図書の開発内容

知的障害特殊学校及び一般の国民共通基本教育課程を運用できない特殊学校及び特殊学級において使われる教科用図書として、9科目の教科書25冊、指導書9冊、補助資料2種が発行されている。

また、国民共通基本教育課程が適用されている視覚障害、聴覚障害、肢体不自由学校で使われる教科用図書として、3科目の教科書6冊、指導書4冊、補助資料1種が発行されている。これら以外の教科書に関して、聴覚障害、肢体不自由学校においては一般学校で使う教科用図書をそのまま使っており、視覚障害学校の場合には、一般学校で使う教科用図書を点字図書及び拡大教科書に変換して使っている。

② 特殊教育対象者のための教科用図書の目録

全ての国政教科用図書の編纂は、教育科学技術部の教科書企画課が担当している。しかし、この中で特殊学校の国政教科用図書は、国立特殊教育院にその権限が委任されている。これは、「行政権限の委任及び委託に関する規定」によるもので、この規定により国立特殊教育院は特殊学校国政教科用図書82冊と補助資料13種に対する編集及び修

表3 特別支援学校知的障害者用文部科学省著作教科書一覧

各 段 階	教 科 書 名
小学部1段階	こくご☆, さんすう☆, おんがく☆
小学部2段階	こくご☆☆, さんすう☆☆ (1), さんすう☆☆ (2) おんがく☆☆
小学部3段階	こくご☆☆☆, さんすう☆☆☆, おんがく☆☆☆
中学部	国語☆☆☆☆, 算数☆☆☆☆, 音楽☆☆☆☆

正業務を行っている。

この他にも低視力の児童生徒のための一般学校教科用図書の製作は、教育科学技術部と発行機関で関連教務を行っている。

2. テーマ2の発表

(1)「日本における知的障害のある子どものための教科書について」

発表者：井上昌士

1) 日本の知的障害教育の概要と知的障害のある児童生徒の教育課程編成の基本的な考え方

日本における知的障害のある児童生徒の主たる学びの場としては、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校（以下、特別支援学校(知的障害)と記載）と小学校と中学校に設置されている知的障害のある児童生徒を教育対象とした特別支援学級(知的障害)がある。

教育課程の編成にあたっては、一人一人の児童生徒の全人的発達を図り、その可能性を最大限に伸ばすという点を鑑み、日常生活や社会生活の技能や習慣を身に付けるなど、望ましい社会参加のための知識、技能及び態度を養うことが大切である。

特別支援学校(知的障害)の各教科においては、児童生徒の学習特性や社会参加をする上での課題を踏まえて、小学校等とは別に目標と内容を示している。

2) 知的障害のある児童生徒が使用する教科書の種類と内容

特別支援学校(知的障害)の教科書については、児童生徒の知的障害の状態や経験等に即したものが採択及び使用されている。

特別支援学校(知的障害)用の文部科学省検定教科書は、小・中学校に比較するとその配布数が極端に少ない、民間の発行者としては経済的に採算が採りにくい等の理由のため発行されていない。そのため、文部科学省が著作権を有する文部科学省著作教科書として、小学部、中学部の国語、算数・数学、音楽の教科書が作成されている。各教科書は、学習指導要領に示された特別支援学校(知的障害)の各教科の具体的内容の段階に対応して作成されている。表

3として、特別支援学校知的障害者用文部科学省著作教科書一覧を示す。なお、小学部1段階は☆、小学部2段階は☆☆、小学部3段階は☆☆☆、中学部は☆☆☆☆を使用することになっている。

3) 特別支援学校(知的障害)用文部科学省著作教科書の活用上の留意点等

現在、使用されている知的障害特別支援学校用文部科学省著作教科書における改訂の基本方針及び趣旨、活用上の共通の留意点として次の諸点があげられる。

一人一人の児童生徒の実態に応じて教科書の活用の仕方を工夫する必要がある。教科書に示されている内容を、教科書を使って学ぶことが可能な児童生徒もいれば、教科書を見て、使用することが困難な児童生徒もあり、その場合は教科書に描かれている状況を素材として捉えて、実際化して指導を展開するなど工夫が考えられる。また、取り上げる内容や指導の順序等についても、児童生徒の実態に応じて適切な工夫が必要である。

また知的障害の各教科は、教科別の指導だけでなく、領域・教科を合わせた指導など多様な指導の形態の中で指導され、教科書の活用に関しても、それぞれの指導の形態に合わせて、柔軟かつ弾力的な活用を行う必要がある。

4) おわりに

平成21年3月に告示された特別支援学校学習指導要領の改訂内容を反映させた特別支援学校(知的障害)用の文部科学省著作教科書に関しては、以下の編集方針の基、現在（※発表時点）編集作業中である。

- ・基本的には現行の内容を踏まえ、学習指導要領の内容を反映させるため必要に応じて訂正及び新規に作成する。
- ・その際学習指導要領解説の内容を参照することとする。
- ・図画や写真に関しては、教科書1冊当たり100枚程度を上限に、今日的な社会状況や時代背景を踏まえ、児童生徒が興味関心をもちやすいものに替える。
- ・現場の教員や大学等の学識研究者が編集協力委員として参画して編集を行う。

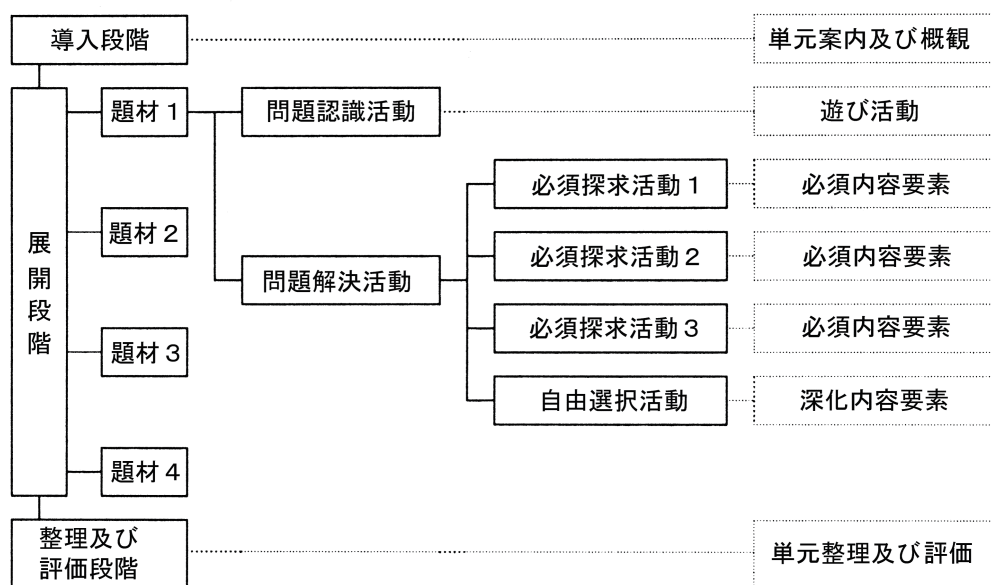


図1 知的障害学生用科学教科書の単元構成の模型

(2)「韓国における知的障害学生用教科書体制：科学教科書を中心に」

発表者：鄭 東榮

1) 知的障害学生用科学教科書の編集方針

教科書は要求される基礎的・基本的な知識、技術、態度を育てるものであることから、知的障害学生用の科学教科書の編纂方針を以下のように設定した。

- ① 知的障害学生の興味と関心を誘発するために日常生活周辺の素材や経験を中心に編纂した。
- ② 探求活動を主とするか、探求過程別に活動を提示する方法で編纂した。
- ③ 学生らが直接描いてみたり、触ってみたり、操作してみたりするワークブック形態の開放的な体裁で編纂した。
- ④ 学生らの科学的知識と探求能力の開発に必要な「必須探求活動」と「自由探求活動」のできる形態で編纂した。

2) 知的障害学生用科学教科書の単元構成の方向と模型

知的障害学生用科学教科書の単元構成の方向として以下の諸点が挙げられる。

- ① 単元を1～3の段階の全てにおいて、各9単元で構成した。
- ② 1～3段階の各に9個の単元名を統一して同じ単元名を同じ順序で構成した。
- ③ 第1段階を文字の学習以前の準備水準、第2段階を文字学習水準、第3段階を基礎学習水準で区分し、その内容を教える方向で単元を構成した。
- ④ 単元名を日常生活と関連した社会現象と自然現象に含

まれた思想で選定した。

- ⑤ それぞれの単元を一つの単元の内容を案内する案内活動と四つの題材及び一つの単元の内容を整理・評価する活動で構成した。
- ⑥ 四つの題材別に題材を導入する遊び活動一つ、必須探求活動三つ、自由探求活動一つで構成した。
- ⑦ 内容を「エネルギー」、「物質」、「生命」、「地球」という四つの領域における題材別に、内容要素の一部である成人時の生活領域の「家庭生活」、「社会生活」、「健康生活」、「職業生活」、「余暇生活」で区分して提示する方向で構成した。
- ⑧ 全ての学生が必ず学ばなければならない三つの「必須活動」と、学生が選択して学習する深化課題の一つである「自由探求活動」で構成した。
- ⑨ 単元の柔軟性を保障することによって、単元の構成要素の順序を教師と学生の協議によって変えることができるように構成した。

また、知的障害学生用の科学教科書の単元構成の模型は図1に示したとおりである。

3) 知的障害学生用の科学教科書と指導書の活用の方

知的障害学生用科学教科書を活用する際に留意しなければならない一般的事項は次のとおりである。

- ① 個別学生の能力とニーズに合うように適切に再構成して活用しなければならない。
- ② 内容を個別学生の障害特性や要求を考慮して適切に修正して活用しなければならない。

- ③ 国語，算数，社会，音楽，美術，体育，実科などの教科書と統合して活用しなければならない。
- ④ 障害により活動に参加しにくい場合には，多様な補助工学道具を利用して活用しなければならない。
- ⑤ 教室の状況と学生の状態を反映して再構成された教科書として活用されなければならない。
- ⑥ 学校と家庭を連結する媒介資料として活用されなければならない。
- ⑦ 基本的に段階や単元の順序を柔軟に変更して活用することも必要である。
- ⑧ 題材や配分された時間の活動内容と，その下位活動に対する選択権を十分に活用して題材や時間を短縮したり拡大しながら活用されなければならない。

4) 知的障害学生用科学教科書の補完の要求

知的障害学生用の科学教科書の活用を向上するために，今後補完していかなければならないと考えられる事項は次のとおりである。

- ① 中度の知的障害学生らが簡単に参加できる多様な手続きや戦略などを持続的に開発していかなければならないだろう。
- ② 参考資料を提供しているホームページや関連資料などを参考にするなどして，多様な参考資料を開発して活用しなければならないだろう。
- ③ 教科書の活用水準を高めるために，関係教師らの科学科教育における目的と内容に対する認識の転換が必要となるだろう。

3. テーマ3の発表

(1)「日本における視覚障害のある子どものための学習教材の開発制度について」

発表者：田中良広

1) 点字教科書及びデージー教科書，拡大教科書の発行状況

日本において特別支援学校（視覚障害）の小中学部において使用されている教科書の中で，文部科学省の著作教科書として採択されているのは1種類だけである。点字教科書はいずれも社会福祉法人である5社の点字出版所により，小学部の国語・算数・生活（1・2年生）・社会（3～6年生）・理科（3～6年生），中学部については国語・社会（地理・歴史・公民）・数学・理科（第一分野・第二分野）・英語の主要教科の他，地図帳，音楽，技術家庭，保健体育の教科書が出版されている。

原典教科書の点字化に当たっては，本文部分の点字化に加えて，図表や挿絵等についても触図化の作業が必要となる。このことに関しては，文部科学省により委嘱された教

科ごとの点字教科書編集協力員から成る，点字教科書編集協力会議により細部が検討され，出版する運びとなっている。

特別支援学校（視覚障害）の高等部普通科の教科書についても，各教科の1～2種類程度が点字教科書として発行されている。

また，三療（あんま・マッサージ・指圧，はり，灸）の国家資格を取得するための専攻科用の点字教科書が教科ごとに発行されている。専攻科においては，この他に途中で視覚障害となり，点字による学習が十分に行うことができない生徒のために，数種類のデージー教科書（音声のみ）が製作されている。

一方，現在，我が国において製作されている拡大教科書は，大きく分けて2種類ある。1つは教科書発行者及び教科書発行者から依頼を受けた出版社が製作している，商業ベースの拡大教科書であり，もう1つはボランティアグループにより手書き，あるいはコンピュータを用いて製作されている拡大写本と呼ばれる拡大教科書である。

いずれの拡大教科書も，特別支援学校（視覚障害）と弱視特別支援学級に在籍している児童生徒に対しては無償給与とされている。

また，通常の学級に在籍している児童生徒であっても市町村教育委員会を通して文部科学省に申請を行うことによって，同様に無償給与されることになっている。従って，いずれの場合であっても，拡大教科書の無償給与に関しては，視覚障害の程度が明確に規定されている訳ではない。

2009年度現在，民間の教科書発行者等によって製作されている拡大教科書は，小中学校のほぼ全ての教科で154点に上っている。

また，拡大写本を製作しているボランティア団体は全国に70団体ほどあり，拡大教科書を使用している半数以上の児童生徒は，これらの拡大写本を使用していると言われている。つまり，後述する，教科書バリアフリー法の制定により教科書発行者等による拡大教科書の発行数は飛躍的に増加したが，依然としてボランティア団体によって製作されている拡大写本に依存しているのも事実である。

2) 拡大教科書に関わる施策の動向

① 拡大教科書普及推進会議

2008年4月，文部科学省は，必要とする児童生徒に拡大教科書が速やかに，かつ，確実に給与されるよう，拡大教科書を普及充実させるための具体的方策について専門家等による検討を行うことを目的として拡大教科書普及推進会議を立ち上げた。

この会議においては，拡大教科書標準規格ワーキンググ

ループ、教科書デジタルデータ提供促進ワーキンググループ、高等学校における弱視生徒への教育方法・教材の在り方ワーキンググループにおける各議論を踏まえ、以下の諸点について検討が行われた。

ア 多くの弱視児童生徒のニーズに応じた標準的な拡大教科書の作成にあたっての、障害に配慮した体裁・体様等の留意事項を定めた標準規格の策定

イ 標準規格や拡大教科書の製作ノウハウ等の教科書発行者への普及啓発

ウ 教科書発行者から提供される教科書デジタルデータの種類及び内容の拡大方策

エ 教科書デジタルデータを管理する組織のあり方やボランティア団体、民間業者への円滑なデータ提供の仕組みづくり

オ 高等学校段階における弱視生徒への教育方法・教材のあり方

② 障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の普及の促進等に関する法律

上述した拡大教科書普及推進会議の立ち上げと並行して、2008年6月に教科用特定図書等の普及の促進等に関する法律（通称、教科書バリアフリー法）が成立した。

この法律は、教育の機会均等の趣旨に則り、障害のある児童生徒のための教科用特定図書等の普及を促進し、障害等の有無にかかわらず児童及生徒が十分な教育を受けることができる学校教育を推進することを目的として制定されたものである。

ここで言う「教科用特定図書等」とは、教科用拡大図書（拡大教科書・拡大写本）、教科用点字図書（点字教科書）その他障害のある児童及び生徒の学習の用に供するため作成した教材であって検定教科用図書に代えて使用し得るものを指している。

この法律の概要は以下の通りである。

ア 国及び教科用図書発行者の責務

国は教科用特定図書等の普及推進のために必要な措置を講ずるとともに、教科用図書発行者はそれについて適切に配慮することを明文化した。

イ 教科用特定図書等の発行の促進等

教科書発行者が文部科学大臣に対して教科書デジタルデータを提供するとともに、文部科学大臣は提供されたデジタルデータをボランティア団体等に提供することを義務づけた。文部科学大臣は、教科用特定図書等について標準的な規格を策定して公表するとともに、教科用図書発行者はそれに基づき教科用特定図書等の発行に努めることを求めた。また、発達障害等のある児童生徒のための教科用特定図書等に関する調査研究等を推進するとともに、障害等に適切な配慮がされた検定教科用図書等

を普及することを求めた。

ウ 小中学校・高等学校における教科用特定図書等の使用の支援

小中学校の通常の学級で学ぶ障害のある児童生徒が使用する教科用特定図書等の無償給与を法定化するとともに、高等学校においても使用することができるよう配慮することを求めた。

この中で特に注目されることは、教科用特定図書等を使用することができる対象が視覚障害のある児童生徒に留まらず、将来的には学習障害等の発達障害のある児童生徒や、肢体不自由等により教科書のページめくり等が困難な、いわゆるプリントディスアビリティと呼ばれる障害のある児童生徒にまで広がっていくという点である。さらに、障害の有無に関わらず全ての児童生徒にとって分かりやすい教科書を作成することを教科書発行者に求めていることである。

3) 今後に向けて

拡大教科書普及推進会議における議論の経過及び報告書と「障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の普及の促進等に関する法律」は文部科学省のホームページに掲載され、教科書発行者はもとより、広く一般の国民に対しても拡大教科書の理解・啓発が進められている。

その結果、前述したように、それまでは特別支援学校（視覚障害）において採択されている1種類だけが発行されているに過ぎなかった拡大教科書が、2009年度現在、小中学校用の拡大教科書として154点が製作されている。今後は、ボランティア団体への教科書デジタルデータの提供がスムーズに行われ、拡大教科書を必要としている児童生徒に安定的に供給されていくことが期待されている。

今後は、高等学校段階における拡大教科書の安定的な発行とともに、教科書デジタルデータの活用方法の検討等を行っていくことが求められている。

また、学校教育現場において、どのような実態の児童生徒に拡大教科書が必要であるのか、拡大教科書を効果的に活用するためにはどのような指導の工夫が必要であるのか等、実際に拡大教科書を用いて学習する際の課題を検討していくことも求められている。

私たちは、今後もこれらの課題解決のために実践的な研究を進めていく所存である。

（2）「韓国における視覚障害児のための指導・学習資料開発システム」

発表者：朴 重輝

1) はじめに

視覚障害児のための教材には、大きく拡大文字図書、点

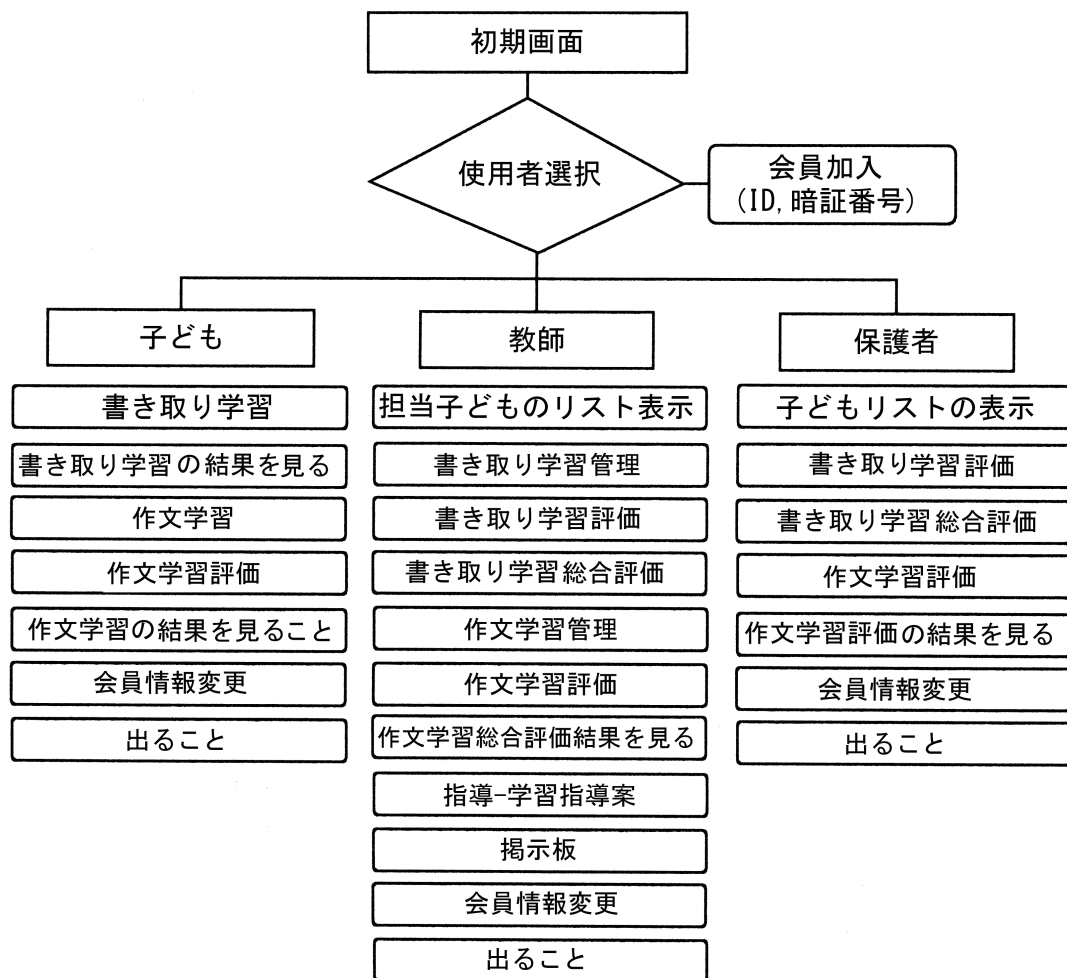


図2 プログラムの流れ

字図書，録音図書がある。低視力児の場合は拡大文字の教材が必要であり，盲児の場合は点字教材が必要である。

点字教材の場合，大きくて保管や形態において困難があり，正確な点訳と製本などに問題がある。こうした短所のために紙の点字教材よりは，コンピュータや点字情報端末機を利用した学習資料が多数開発され活用されている。

ここでは，最近頻繁に使われている点字情報端末機を活用した点字学習資料について述べ，特に，筆者が開発した点字書きデジタルポートフォリオプログラムの概要及び使用効果などに関して述べることにする。

2) 点字情報端末機を活用した点字学習資料

① 点字書きデジタルポートフォリオプログラムの概要

点字書きデジタルポートフォリオプログラムは，視覚障害児が点字情報端末機のブレイルハンソネ (Braille Hansone) を使い，点字書きの学習活動を遂行していくプロセスを評価するためのものである。

点字を書き取る学習過程では，能力別学習が可能となる

ように点字を覚える段階を8段階に分けて構成しており，学年別・学期別により国語教科書に掲載されている単語を抜粋して課題を作成したことにより，授業に直接的に役立てることができる。作文学習音場合も学習目標と評価基準を教師が修正して提示できるようにプログラムを構成しており，評価結果は累積記録になるようにデータベースに保存し，いつでも確認が可能にした。

② プログラムの流れ

点字書きデジタルポートフォリオプログラムメインメニューの流れは，図1に示した通りである。本プログラムでは，情報管理のために必ずIDと暗証番号を用い，それらを入力すると子ども，教師，保護者の各モードに入ることができる。

子どもモードのメインメニュー構成は，書き取り学習，その結果，作文学習，その評価，作文学習の結果，会員情報の変更，終了などで構成されている。

③ プログラムの使用効果

点字書きデジタルポートフォリオ評価プログラムは，視

覚障害児の点字書き能力を向上させる。点字情報端末機を使用することで、伝統的な授業形式では難しかった正書法や分かち書き、文章符号などの表記を正確に確認でき、修正と挿入、削除などの文を整えるプロセスが容易である。学習活動が自己主導的に行われ、親、友人、教師の助言と激励によって学習に対する動機付けが高まり、学習効果が高くなる。

究極的に点字情報端末を活用した点字書きデジタルポートフォリオ評価プログラムは、視覚障害児の学習結果に対する採点機能だけに留まらず、文章を書く学習能力の向上と態度を肯定的に発展させる役割を担っており、視覚障害教育の発展に大きく寄与すると期待される。

3) 最後に

今日の特殊教育は、障害児の潜在能力をより高く向上させるために教育的プログラム及び学習資料制作や体系的支援方策などに重点を置いている。特に、学習資料が指導・学習に肯定的な影響を及ぼすことが可能である反面、誤って計画された学習資料の活用はむしろ障害児の学習活動を阻害する恐れもある。このことから、全ての学習資料は指導努力を軽減し、学習効果を増進させる教育的な効果を持っていなければならない。視覚障害児の指導・学習活動においても障害の特性に応じた学習資料を購入したり制作して使えるように、あらかじめ用意することが必要である。

ここで紹介した点字情報端末機を活用した点字書きデジタルポートフォリオ評価プログラムは、現在の教育現場においては使いやすいとは言えない。Webサーバーとデータベースの使用費用が掛かりすぎるために、個人が運営するには困難があるからである。

したがって、学校現場で必要に応じて各個人が開発したプログラムや資料などを特定の公共機関で選別し、一般公開する事業を展開する必要があると切実に考える次第である。

IV. 発表と協議を終えて

第10回韓日特殊教育セミナーの発表と協議を終えての印象と率直な感想を述べておく。

まず第一に、日本側からの発表に対して本セミナーに参加した学校関係者から非常に熱心な質問が寄せられたことである。韓国国立特殊教育院では、本セミナーを教職員の研修としても位置付けており、今回もソウル市近郊の40名余りの教職員が本セミナーに参加していたが、一人一人のこのセミナーに対する目的意識の高さを感じられた。

この韓国の特殊教育に携わっている教師の熱心さは、日



写真2 特殊教育担当教員との意見交換場面

程3日目の私立ミルアル学校訪問の後に行われたソウル市内の特殊教育担当教員との意見交換においても感じさせられたものである。当日は、幼稚園から高等学校までの5人の教員に集まっていただき日本と韓国の特殊教育の実際について率直な意見交換を行うことができた。当初の予定時間を超えて2時間以上にわたって熱心な話し合いが行われた。

次に、今回のテーマは韓日の障害のある子どもの教科書制度であったが、このテーマに対する韓国側の興味・関心は知的障害のある子どもたちの教育に集中していたということである。それは、テーマ2において鄭仁淑女史が述べていたように、韓国国立特殊教育院が日本の文部科学省にあたる教育科学技術部との連携のもと、特に知的障害のある子どもたちのための教科書製作に非常に積極的に取り組んでいることの現れであるかもしれない。

実際に質疑応答においては、知的障害教育における教科書や教育過程に関する質問が多く寄せられた。中でも、日本において発行されている知的障害のある子どもたちのための教科書が国語、算数・数学、そして音楽の3教科のみであることについては、日本側からの説明に十分な納得が得られていない印象を受けた。

いずれにしても、他の障害のある子どもたちのための教科書を含めて、韓国においては非常に多くの種類の教科書が発行されていることは事実である。

V. おわりに

今回の第10回韓日特殊教育セミナーは、その内容の充実とは別に、当研究所と韓国国立特殊教育院との新たな関係構築のきっかけになったと考えられる。つまり、両機関にとって新たなステージに入ったと思われる出来事があった。それは、今回のセミナーの韓国側の窓口で、セミナー

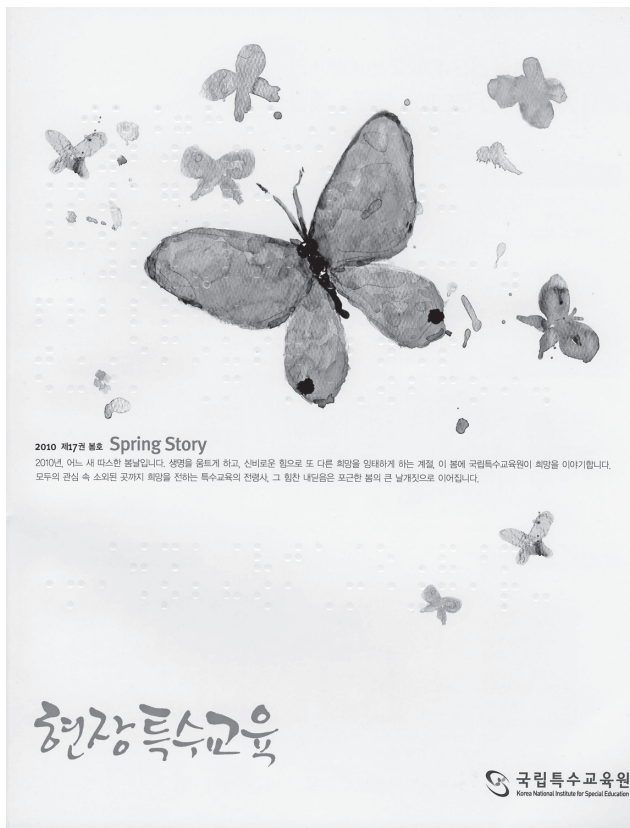


図3 井上総括研究員のレポートが掲載された季刊誌

の開催前から色々と調整をしていただいたRoh女史からの依頼で、井上総括研究員が韓国国立特殊教育院が発行している季刊誌に「日本の職業教育」について寄稿したことがある。

これまではどうしても日韓セミナーの開催時だけの単発的な交流に留まりがちであったが、今回のことが契機となり、より日常的で継続的な交流に発展していくことが期待される。特に、現在我が国においては障害者の権利条約の批准に係わりインクルーシブ教育の実現に向けた教育施策の転換が強く求められていることから、この分野における制度面が充実している韓国から学ぶべき事柄は少なからずあると考えられる。

これらの状況を踏まえ、以前から言われてきていることであるが、共同研究等の実施を視野に入れながら、今後の両機関の関係強化に期待したい。

ドイツにおける障害のある子どもの教育について

ーインクルーシブ教育への対応を中心にー

Education of children with disabilities in Germany

ー Approach to inclusive education ー

下 山 直 人・川 口 貴 大・山 田 泰 造・海 津 亜希子

SHIMOYAMA Naoto・KAWAGUCHI Takahiro・YAMADA Taizo・KAIZU Akiko

(文部科学省特別支援教育課)(文部科学省私学助成課*)(発達障害教育情報センター)

*訪問時は教職員課所属

(Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Special Needs Education Division)

(Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Private Education Institution Aid Division)

(Information Center of Education for Persons with Developmental Disabilities)

*Present affiliation: Educational Personnel Division

要旨：2009年3月に障害者権利条約を批准したドイツにおいては、各州が漸進的にインクルーシブ教育への移行を進めている。筆者らは、ドイツの二都市を訪問し、インクルーシブ教育への対応状況について調査した。ドイツ国内の各州においては、法律的对応をはじめ、共同学習の実践や特別支援学校（原語：Förderschule、英語名：Special school、以降、特別支援学校と表記）のセンター的機能の拡充など、従前の取組を発展させながら障害のある子どもを通常の学校に受け入れる対応を拡大していた。今回の調査を通して、通常の学校に障害のある子どもを受け入れる際に、クラスサイズ、教員配置及び教員の専門性等に関する条件整備が重要であることなどについて示唆を得た。

キーワード：インクルーシブ教育、特別支援教育、障害者の権利に関する条約、ドイツ

Key Words: Inclusive education, Special Needs Education, Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Germany

I. はじめに

本稿では、2010年1月下旬にドイツ連邦共和国において行った、主としてインクルーシブ教育（※1）への対応状況に関する調査結果の概要について、同国における障害のある子どもの教育に関するこれまでの知見も踏まえて報告する。

まず、本調査の背景を述べておく。2009年12月、内閣に「障がい者制度改革推進本部」が設置された。同本部の目的は、障害者権利条約の批准に必要な国内法の整備を始めとする、我が国の障害者制度の集中的な改革を行うことにある。推進本部設置とともに、同本部に意見を具申するため「障がい者制度改革推進会議」が設置され、2010年1月には第1回会議が開催されている。その第1回会議において、障害者制度改革の検討に当たっての論点が明示されており、障害者権利条約に定めるインクルーシブ教育

への対応も含まれていた。2010年当初は、我が国におけるインクルーシブ教育について、本格的議論がなされる日も遠くないという状況下であり、行政面からも研究面からも、インクルーシブ教育に関する海外情報を必要としていた時期であった。

そこで、我々は諸外国の関連情報について調査を行うこととし、特別支援学校（※2）への就学率が高いにもかかわらず、2009年3月に障害者の権利条約を批准したドイツを訪問することにした。障害のある子どもへの対応が我が国に近く、権利条約の批准から1年の同国の対応に学ぶ点が多いのではないかと考えたからである。

ドイツは16州からなる連邦国家であり、教育政策は州によって異なる。また、州の政権によっても政策は左右されるが、各州の文部大臣による会議が年4回開催されて教育政策の調整が図られている。

障害のある子どもの教育の状況も州によって大きく異なっている。そこで、調査地の選定にあたっては、統合率（障

害のある子どもが通常の学校に在籍している割合)を参考とすることとし、統合率の高いブレーメン市(州と同格の都市)と統合率の低いノルトライン＝ヴェストファーレン州(Nordrhein-Westfalen 以下NRW州と表記)の州都ケルン市を選定した。調査チームは、両都市を訪問し、行政担当者等から障害のある子どもの教育の現状やインクルーシブ教育への対応状況について聴取するとともに、学校等を訪問し実際の状況把握に努めた。以下、報告する。

II. 教育システム

ドイツの教育システムの特徴は、前期中等教育の段階から子どもの能力・適性に依拠して、就学の方が分岐することである。

義務教育は、日本と同様に6歳から始まり9年間(5州においては10年間)である。初等教育は6～9歳の4年間、基礎学校(Grundschule)で行われる。

基礎学校を修了する10歳の時点で、基幹学校(Hauptschule)、実科学校(Realschule)、ギムナジウム(Gymnasium)、総合制学校(Gesamtschule)に分かれる。それぞれの学校の主な対象は、基幹学校(通常5年又は6年制)が修了後に就職して職業訓練を受ける者、実科学校(通常6年制)が修了後に職業訓練を受ける者と上級専門学校などへ進む者、ギムナジウム(通常9年制)が大学進学希望者である。総合制学校は、学校改革の一環として設けられた学校で、基幹学校、実科学校、ギムナジウムを併せたような学校形態をとっている。

III. 障害のある子どもの教育

1. 特別支援学校就学率

表1はドイツにおける特別なニーズを有する子どもの就学状況である。特別支援学校への就学率が約5%であり、イギリス(1.02%, 2009)やアメリカ(0.3%, 2007)などの先進国の中でも極めて高い。その要因は、視覚障害や知的障害などのほかに、学習困難、言語障害、情緒・行動障害等も特別支援学校の対象としているからである。ちなみに我が国における義務教育段階における特別支援学校への就学率は0.58%(2009)である。

表1 ドイツの就学状況(2006/2007)

義務教育段階の子ども数	8,415,223人
特別な教育ニーズを有する子ども数 (特別な教育ニーズを有する子どもの内訳)	479,795人
特別支援学校に在籍する子ども数	407,170人
完全なインクルーシブ環境で特別な教育 ニーズを有する子ども数	72,625人

(出典) The European Agency for Development in Special Needs Educationのウェブサイトより抜粋

表2は、NRW州における特別支援学校数と在籍者数である。NRW州は、16の州のうちの一つであるがドイツの人口の1/5(約1,800万人)を占める大きな州である。約10万人の子どもが特別支援学校に在籍しており、これは我が国の全国の特別支援学校における全子ども数と同程度である。

表2 NRW州の障害種別の学校並びに在籍者数

障害種別	学校数	在籍者数
学習	323校	47,592人
言語	71校	11,458人
情緒・社会的発達	101校	10,535人
知的	115校	17,210人
肢体	35校	7,003人
聴覚	14校	3,385人
視覚	12校	2,265人
病弱	37校	2,409人

(出典) ドイツNRW州文部科学省のウェブサイトより抜粋

学習困難は、軽度の知的障害ないし境界線知能に位置する子どもを含め、全般的に学習の遅れがある者である。義務教育段階修了時点で、当該学校の修了やその成績について証明を受け、それがその後の進路に大きな意味をもつドイツにおいては、修了資格を受けることが見込めない子どもへの対応は大きな課題であった。そこで、そうした子どもを学習困難として特別支援学校の対象としてきたのである。

学習困難、言語障害、情緒・行動障害の子どもが特別支援学校対象者の約7割であることには留意する必要がある。

2. 統合教育と最近の教育改革の試み

ドイツにおいては、障害のある子どもを含む特別なニーズのある子どもについて、障害の種類・程度やニーズに応じて特別支援学校を設置してきた。その一方で、先進各国と同様に1980年代から統合教育を進めてきた経緯がある。

統合教育への各州の取組は大きく異なっており、統合率にもばらつきが見られる。2008年の統合率によれば、今回訪問したブレーメン市の統合率が最も高く44.9%、NRW州は10.2%である。そのほかベルリン市33.6%、ブランデンブルク州28.2%、ニーダーザクセン州4.7%などである。

統合教育のほかにも、様々な試みが進められてきた。例えば、ブレーメン市では、従来の知的障害、学習困難、情緒・行動障害の特別支援学校を、通常の学校に併設してきた。そのうちのいくつかの特別支援学校は、在籍する子どもの教育とともに他の通常の学校を支援するセンター的機能を果たしてきた。また、併設された基礎学校と特別支援学校の間では、共同学習の実践が推進されてきた。

NRW州では、モデル校が障害のある子どもを受け入れてきた。また、学習困難を対象とする特別支援学校が、通常の学校を支援するセンター的機能を果たしている。

3. 教員養成と免許

ドイツにおける教員養成は、州ごとに定められる法律によるところとなっている。ただし、基本的な構造は各州で共通しているようであり、大学における教員養成課程、第一次国家試験、試補期間、第二次国家試験を経て、教員として任用されることとなっている。

現在、ドイツを含めた欧州各国では、いわゆる「ボローニャ・プロセス」が進行中であり、大学制度の改革が行われている。すなわち、3年以上の学士課程、その後に修士課程を設けること等を、欧州各国やその大学が取り決めており、2010年までに導入されることとなっている。

例えばNRW州においては、大学改革終了後は、基礎学校等の教員については7学期（3.5年）、ギムナジウム等の教員については9学期（4.5年）の教育課程（それぞれ14週以上の教育実習を含む。）の後、第一次国家試験を行い、その後2年間の試補期間を経て教員となることが出来ることとなる。

具体的な履修内容としては、基礎学校の教員になろうとする者は、ドイツ語、数学のいずれかを重点履修教科として履修しなければならないこととなっている。

基幹学校（Hauptschule）等の教員になろうとする者は、様々な教科の中から、2教科を履修することとなっている。

ギムナジウム等の教員になろうとする者は、教育学と2教科を履修することになっており、そのうち一教科を視覚障害教育等の特別支援教育の内容に代えることができる。

また、すべての教員について、60時間の特別支援教育に関する講義が行われることとなっている。

NRW州においては、特別支援教育（原語：

Sonderpädagogik、英語名：Special education、以降、特別支援教育と表記）教員（日本における特別支援学校教諭に相当）となるためには、教育学、2つの教科（基礎学校等教員用）、2つの教育支援領域を含む9学期（4.5年）の教育課程を終えることが必要となる。

ドイツでは日本のように小学校等の免許状と特別支援学校の免許状の両方を有する者が特別支援学校の教員となる事が出来る、という法制度をとっておらず、基礎学校等の教員とは別の特別支援教育教員という職を設け、特別支援教育教員のための教育課程を経て、試補期間と2回の試験を通過した者が、特別支援教育教員として処遇されるという法制度をとっている。

また、同州における特別支援教育教員は、他の教員より高い俸給により処遇されている。

IV. 権利条約批准後の状況

ドイツは2009年3月、障害者権利条約を批准している。ドイツは連邦国家であり、教育政策については各州政府が責任を持っている。以下、調査地の対応状況を紹介する。

ブレーメン市では、権利条約の批准を受けて新しい法律を作った。これまでは学校又は教育行政当局が就学先を決めていたが、新しい法律では、就学先の決定に当たって、保護者の選択権が明確にされた。2010年には、この法律が施行される。教育行政担当者は、今後、保護者の選択により、通常学校に併設されている支援センター（特別支援学校の一形態）の在籍者は大幅に減少するだろうと話していた。一方、重複障害、視覚障害、聴覚障害の特別支援学校はサービスが充実しているので、保護者は引き続き特別支援学校を選択するだろうと話していた。

NRW州では、2006年に障害のある子どもの就学先として特別支援学校より通常の学校を優先する法律改正が行われており、教育行政担当者は同法が条約の趣旨を十分反映しているとの認識であった。また、通常の学校で障害のある子どもを受け入れるモデル校を増やすとともに、特別支援学校が通常の学校を支援するセンター的機能を拡充しながらインクルーシブ教育への移行を図っていくと話していた。

インクルーシブ教育へ対応については、ドイツ国内にも様々な考え方があるようだが、ブレーメン市とNRW州では、法的な対応により理念・方向性は明確にしつつも、現実的には、これまでの取組を発展させながら漸進的な移行を図ろうとしていた。

V. インクルーシブ教育への移行に向けた取組

ここでは、ブレーメン市とNRW州におけるインクルーシブ教育への移行に向けた学校レベルでの取組を紹介する。

ブレーメン市については、グローランド基礎学校と支援センター（特別支援学校の一形態、センター的機能も有する）を紹介する。訪問時は、基礎学校と支援センターが同じ建物内にあり、障害のある子どもは支援センターに在籍しつつ基礎学校の教育も受けられるようになっていた。

NRW州については、エマ基礎学校とフィンケンベルク学校を紹介する。州のモデル校であり、幅広く学校裁量が認められていたエマ基礎学校では、様々な障害のある子どもをクラスに受け入れていた。学習困難の子どものための特別支援学校であるフィンケンベルク学校は、子どもが在籍する学校から地域の学校を支援する学校へと変わりつつあった。

1. グローランド基礎学校（Schule Grolland） / 支援センター（Förderzentrum）（写真1）

＜概要＞グローランド基礎学校には、1年生から4年生まで計170人の子どもが在籍しており7クラスある。1クラスの定員は22人である。

一方、支援センターも学校の一形態であり、校長が基礎学校とは別に置かれている。支援センターには、17人の子どもが在籍しており3クラスある。1クラスの定員は6人である。スクールバスやPT（理学療法士）の派遣を受け、指導を受けられるサービスもある。グローランド基礎学校と支援センターの教員が話し合う時間が、少なくとも週に30分確保されている。

支援センターはグローランド基礎学校を含め7つの通常学校と共同関係にある。

障害のある子どもとない子どもが共同学習（Kooperation）をするのは体育や音楽の授業が多く、ドイツ語や算数の授業は別々に行われている。共同学習は1,2年生の段階では1日3時間、週に16～18時間程度、3,4年生の段階は1日2時間、週に10～12時間程度の頻度で行われている。

＜1年生の授業の様子（写真2）＞グローランド基礎学校に在籍する障害のない子ども22人と支援センターに在籍する弱視、自閉症、ダウン症、肢体不自由、学習困難、知的障害のある6人の子どもが共同で行う朝の会を参観した。一定時間静かにしたり、体を動かしたりする活動をしていた。グローランド基礎学校側から教員1人、支援センター側から教員1人とアシスタントの教員（幼稚園の免許



写真1 グローランド基礎学校と支援センター
（校門の表示）



写真2 グローランド基礎学校での朝の会の様子



写真3 グローランド基礎学校での3年生の授業の様子

保有者。授業はできないが、実践経験を積むことで免許をさらに高いものへ変えることができる）1人、ボランティア（兵役の代替や社会奉仕として行われている）1人が授業に対応していた。

＜3年生の授業の様子（写真3）＞ グローランド基礎学校に在籍する子ども21人と支援センターに在籍する子ども6人が共同で参加する授業が行われていた。「健康な食べ物」をテーマとして座学や食事づくりの実習など、5カ所で異なった活動を行うもので、子どもは順番に各所を一巡するようになっていた。

グローランド基礎学校側から教員1人、支援センター側から教員1人とアシスタントの教員1人、ボランティア1人が授業に対応していた。障害が重度の子どもがいる場合にはさらに教員がつくとの説明を受けた。

＜一部の子どもの取り出し授業＞グローランド基礎学校に籍を置く学習困難の子ども6人が、1週間に6時間、支援センターの教員による授業を受けていた（我が国の通級による指導に近い形態）。ここでいう学習困難とは、知的障害ではなく、態度に問題があったり抽象的な思考が困難であったりする状態であり、すべての領域が落ち込んでいるわけではない。担当教員は具体的な（視覚的な）ものを通して教えることに配慮していると話していた。

＜教員の意識の変化＞ はじめは共同学習を行う学級を希望する教員は少なかったが、だんだん担当を希望する教員が増えてきた。基礎学校の校長は、その理由を、障害のある子どもに対することで、教員としての指導の幅が広がることを、教員自身が実感できるからであると話していた。

2. エマ基礎学校（Ernst-Moritz-Arndt-Schule）

＜概要＞エマ基礎学校では、37人の障害のある子どもを受け入れていた。全校で13クラスあり、そのうち障害のある子どもが在籍しているのは6クラスであった。

＜4年生の授業参観（写真4）＞ダウン症のある子ども2人、自閉症のある子ども1人、ADHDの疑いのある子ども2人を含む25人が参加するドイツ語の授業であった。担任の教員1人、特別支援教育教員1人、ボランティア1人が授業に対応していた。

全員で集まって宿題を確認した後、個別のプリント学習を行っていた。障害のある子どもが質問し、障害のない子どもが教える様子も見られた。障害のある子どもは、障害のない子どもと同じテーマで学習しているが、異なるプリントを使っていた。このプリントは、字が大きかったり、



写真4 エマ基礎学校での授業の様子

読みやすいように音節ごとに区切ってあったり、読みやすいフォントを使ってあったりするなどの工夫をほどこしたもので、担任の教員が準備するプリントをもとに、特別支援教育教員が作成したものである。

また、授業の途中で、教室の隣にある小部屋に障害のある子どもを連れて行き、特別支援教育教員とボランティア（自閉症のある子どもにはぼマンツーマンでついていた）で、小集団指導をしていた。

授業のプランは1週間分ごとに担任の教員がつくる。それをどのようにアレンジするかを特別支援教育教員が考え、一人一人に対して学習プランが作成されていた。

＜担任と特別支援教育教員の連携＞担任の教員と特別支援教育教員とで話し合うことは重要と認識されており、州法で、連携の1年目は28時間授業すべきところ、27時間を授業とし、1時間を打ち合わせに充てることと定められている。同校ではチームとしての連携がうまくいくようにガイドラインを作成していた。

担任の教員と特別支援教育教員の連携は継続的なものであり、特別な事情がない限り単年度で変わることはない。また、同校では教員は子どもに合わせて持ち上がりで担任することになっており、同じチームで4年間にわたり指導することになる。

＜入学までの流れ＞まず、就学を控えた子どもの親が学校に申し出る。その後、学校は学校紹介の時間を設けて学校のコンセプトを伝え、それに賛同する親子と面談する。面談者を対象として学校は入学者候補リストを作成。そのリストをもとに、行政、学校医、早期発達治療センター、小児科で子どもに関わってきた者の4者を招いて検討する。最終的な入学の決定は、教育行政当局が行っている。検討

に当たっては、家が学校に近い、男女の数が適当か、兄弟姉妹がいるか、その子どもを受け持つ予定の教員はどのように考えているかを考慮している。また、知的障害のある子どもが孤立しないように、入学させる場合には、知的障害のある子どもを複数入学させている。

＜教員の配置＞州法で、障害種ごとに指導に必要な時間（知的障害であれば週当たり4.6時間など）が定められている。学校が在籍する子どもの障害をもとに時間を算出すると、その時間に見合うだけの教員が配置される。

一方、特別支援学校では、障害のある子どもの人数をもとにすることが規定されており、6人の知的障害のある子どもに対して1人の教員、4人の重複障害のある子どもに対して1人の教員、15人の学習困難のある子どもに対して1人の教員がそれぞれ配置される。なお、教員は学校において採用することになっている。

3. フィンケンベルク学校（Finkenberg-Schule）

＜概要＞フィンケンベルク学校には、通常学校の学習についていけない子どもが入学しており、現在、6～16歳の学習困難のある子どもが在籍している。同校では、通常学校とは異なり、1つのカリキュラムにそって何かを達成させようと指導するのではなく、その子どもの学習の可能性がどこまであるかを踏まえて指導している。低年齢の在籍割合は少なく、年齢が上がるにつれて高くなっている。

フィンケンベルク校で特徴的なのは、充実した職業教育であり、連邦や州でも珍しい取組とされている。卒業生の進路としては、①リハビリテーションとして1、2年間本校に通う、②見習いとして働く（事業所内での職業訓練）、③就職する、④進学するという選択肢がある。

同校では、2年前から、州のパイロットプログラムとして、コンピテンスセンター（Kompetenzzentrum）の指定を受けている。このようなセンターは州に20か所あり、ケルン市に2つ置かれている。

センターの役割は、通常学校に在籍する学習困難のある子どもの支援である。支援の当初は、通常学校の教員へのアドバイスを行っていたが、最近では、個別指導や小集団指導など子どもへの指導も行っている。学級から学習困難のある子どもを取り出して指導するのではなく、チームティーチングという形で、通常学校の教員とともにすべての子どもに目を配っている。今では、管轄内にあるすべての学校に教員を派遣している。

また、フィンケンベルク校ではなるべく通常学校で学習できるようにすることをねらいとして指導に当たっている。この取組については、1年半前から成果がみられてきており、同校の子どもの10%が通常学校で授業を受けるこ



写真5 フィンケンベルク学校での授業の様子

とができるようになった。ただ、通常学校では必ずしも十分な職業教育を行うことができるわけではないため、同校で学ぶ者がなくなるとは考えていない。将来的には、学習困難のない子どもでも、職業的な学習をしたいという子どもを受け入れることも考えられる、と校長は話していた。

フィンケンベルク校では、2002年から教員の採用は校長の権限とされている（2004年からはすべての通常の学校や特別支援学校においても校長の権限とされている）。現在、全56人の教員のうち、7.3人分を通常の学校の派遣などに充てているところである。

＜授業の様子（写真5）＞9年生の作業（衣類の仕立て、木工等）では、6人～8人の子どもに対して、その分野で卓越した力のあるマイスター1人が指導に当たっていた。学校外から注文を受け、製作し、納入する活動であった。製作作業だけでなく、納入書の作成やその際に必要となる計算の学習もあわせて行われていた。校長は、マイスターの厳しい教え方に触れることにもなると話していた。なお、8、9年生は1週間に1日の割合で作業学習を行う。10年生になると校内の作業学習はせず、1週間に2日の割合で学校外の職場で作業を通じて学習する。学校外の職場で学習することが、就職につながることもあるという話であった。

＜入学までの流れ＞まず、通常学校の担任が障害に気付き検査申請書を作成する。本校の校長等が通常学校へ行って検査を行い、どのような対応が必要かを検討し、医者や診断書を添えた報告書を学校局に提出し、学校局が決定をす

る。しかし、校長は、「この流れでは、両親の希望が考慮されず、学校局はペーパー上で判断しているに過ぎない」、「申請時点でかなりつまずきが深刻化してしまっているなどの問題があり、予防的な対応が必要だ」と話していた。予防的な対応について、幼稚園段階から特別支援学校の教員を巡回させるという意見もあるが、州の文部行政担当省は所掌上の問題から奨励していない。

VI. おわりに

ブレーメン市とNRW州の調査から、我が国においてインクルーシブ教育を検討する際には、次の諸点に留意する必要があると思われる。

1. インクルーシブ教育に関する法制度

ブレーメン市、NRW州ともに、障害のある子どもを可能な限り通常の学校で教育する方向に向かっている。そのための法制度として、ブレーメン市では通常の学校か特別支援学校かの就学先を保護者に選択させ、NRW州では障害のある子どもの就学先として特別支援学校より通常の学校を優先する制度としている。保護者の選択を保障する仕組みと、子どもの就学先の優先度を示す仕組みであり、今後どのような就学状況となるか注目したい。

2. クラスサイズと指導者配置

ブレーメン市、NRW州とも、通常学校の1学級当たりの子どもの数は20～25人程度であった。そこに障害のある子どもを受け入れる場合には、特別支援教育教員が配置されて学習プランの作成や実際に指導にも当たっていた。また、アシスタントの教員やボランティアも配置され、障害のある者を含め一人一人の学習状況に応じた対応が充実していた。

こうしたクラスサイズや指導体制は、我が国とは相当な開きがあるが、障害のある子どもだけでなく障害のない子どもも学習状況に応じた指導がなされている状況には学ぶ必要があると感じた。

3. 特別支援学校のセンター的機能について

ブレーメン市の支援センター（現在は特別支援学校の一形態）は、今後、通常学校の支援機能に特化していくようである。NRW州のコンピテンスセンターは、在籍は減少するだろうが、職業教育の機能などを有しながらセンター的機能を果たしていくようである。両地域とも通常学校を支援する専門機関は確保される。こうした専門機関がインクルーシブ教育体制を支える上で重要であり、そうした専門機関が力量をつけることが、通常学校の受け入れに大き

く影響しているようであった。

4. 教員養成・免許

障害のある子どもを通常の学校で受け入れるに当たって、高い専門教育を受けた特別支援教育教員が大きな役割を果たしていることが注目される。特別支援教育教員と一般教員が連携して指導をしている様子が大変印象的であった。我が国でも特別支援教育の推進に当たって、教員の専門性の向上がたびたび話題となるが、インクルーシブ教育への移行のためには、この点の検討が一層重要であると感じた。

参考文献・資料等

- 1) The European Agency for Development in Special Needs Education のWebサイト：<http://www.european-agency.org/country-information/germany/german-files/GERMANY-SNE.pdf>
- 2) ドイツNRW州文部科学省（2006）．資料：sonderausgabe zum amtsblatt des ministeriums für schule und weiterbildung, http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2007_08/Quantita2007_08.pdf page 25
- 3) 當島茂登・笹本健（2005）．ドイツ・シュレスヴィヒ・ホルスタイン州における特殊教育改革の取り組み、国立特殊教育総合研究所、世界の特殊教育第17巻、63-67.
- 4) 當島茂登（2003）．ドイツ（NRW州及びBayern州）における特殊教育の動向、国立特殊教育総合研究所世界の特殊教育第15巻、23-28.

※1 インクルーシブ教育については、障害者権利条約においても定義付けがなされていない。本稿では、障害のある子どもを、できるだけ通常の学校に受け入れて教育しようとする幅広い取組をインクルーシブ教育への対応ととらえて報告することにする。したがって、通常の学校と特別支援学校を選択する仕組みや通常の学校を支援する特別支援学校のセンター的機能なども対象とした。

※2 ドイツにおいても、近年、障害のある子ども等特別なニーズのある子どもが就学する学校については、いろいろな呼び方がなされているようである。本稿では、そうした学校について「特別支援学校」という用語を用いる。

註）写真の掲載については、調査の時点で学校側の了解を得ている。

イタリアにおける国際会議「第7回学校におけるインクルージョンの質 (7° Convegno Internazionale La Qualità dell'integrazione scolastica)」報告

Report of the 7th International Conference of “Quality of Scholastic Inclusion” in Italy

大内 進・藤原 紀子

OOUCHI Susumu・FUJIWARA Noriko

(教育支援部)(外国調査研究協力員)

(Department of Educational Support)(NISE International Advisor)

要旨：2009年11月に、イタリアのリミニ市で、学校におけるインクルージョンをテーマとする国際会議が開催された。4000人の参加者があった。近隣諸国や英米等国外からの参加があったが、大半はイタリア国内の教員及び保護者、研究者、関係機関職員、学生だった。日本からの参加者は筆者らのみだった。会議は特別なニーズのある子どもへの教育に関連する24の講演と80のワークショップで構成されていた。イタリアは学校教育でフルインクルージョンを実施している数少ない国の一つであるが、会議の内容は障害のある子どもの教育に関わって、指導法、指導内容、情報工学、医療・福祉・労働面の情報と連携等多岐に渡っていた。発達障害に関する最新の情報提供もあった。筆者は、インクルーシブ教育35年の総括と今後の展望に関する情報収集及び学校教育外へのインクルーシブ教育の波及の状況の把握を目的として、4つのワークショップに参加した。当事者や保護者へのアンケート等を通してフルインクルージョンへの評価を調べる取組が進行中であり、全般に肯定的な傾向にあるが、一人一人のニーズに応じた対応や地域間格差などの問題が指摘されていること等が把握できた。

キーワード：イタリアの教育、インクルーシブ教育、特別な教育的ニーズがある子ども、社会的統合

Key Words: Education in Italy, Inclusive Education, Children with Special Educational Needs, Social Inclusion

I. はじめに

2009年11月13日から15日まで、イタリアのリミニ市で「Rimini 2009 7° Convegno Internazionale La Qualità dell'integrazione scolastica (第7回国際会議学校におけるインクルージョンの質)」が開催された。この会議は、イタリアの保健省(Ministero della sanità accreditamento)および大学研究省(Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca)の後援を得ており、CFU(Crediti formativi universitari)という大学の科目単位にも充当できる位置づけにもなっているものであった。内容は広範に渡っていて、全体講演とワークショップで構成されていた。午前中に全体講演、午後ワークショップが開催された。

この会議は「国際」と銘打たれており、全体講演において、フランス、スロベニア等近隣諸国及びイギリス、アメリカの参加者から講演があった。しかし、参加者の大半

は、イタリア国内の教員、保護者、研究者、関係機関職員、学生であり、国際的な交流というよりも実質的には特別なニーズのある子どもへの教育の質の向上を目的としたイタリア国内向けの研究集会という性格の強いものであった。日本からの参加者は筆者らのみだと思われるが、フルインクルージョンに近い取組をしている数少ない国の一つであるイタリアにおける特別なニーズのある子どもへの取り組みの現状及び課題、展望に関する情報収集の絶好の機会であった。本稿において、この会議の概要を報告する。

II. イタリアにおける特別な教育的ニーズがある子どもへの対応(原語: alunni con Bisogni Educativi Speciali, 英語: Pupils with Special Educational Needs)に関する基礎情報

会議内容の報告に先立って、イタリアにおける特別

表1 EU圏諸国におけるインクルーシブ教育を受けている障害者の比率（2009年11月15日（日）
全体講演G.グリッフォ資料p.81-82より参照）
http://www.erickson.it/erickson/repository/attach/Giampiero_Griffio1Q09.pdf

国 名	比率	国 名	比率
イタリア	99.60%	フィンランド	51.10%
ノルウェー	93.80%	チェコ共和国	47.30%
ポルトガル	89.00%	ブルガリア	39.50%
マルタ	87.10%	オランダ	32.90%
キプロス	85.20%	フランス	30.90%
スロヴェニア	79.10%	ドイツ	15.90%
スペイン	76.30%	ベルギー・フラミンゴ	12.00%
英国スコットランド	75.60%	デンマーク	8.00%
エストニア	74.70%	レトヴィア	7.60%
ギリシャ	73.70%	ベルギー・ヴァッローネ	4.10%
アイルランド	60.50%	ハンガリー	2.10%
英国ガレス	57.10%	ポーランド	
オーストリア	55.40%	スウェーデン	
英国	51.20%	スイス	
		総計	39.10%

なニーズのある子ども（alunni con Bisogni Educativi Speciali）への教育のシステム及び現状について整理しておきたい

1. イタリアの教育制度と特別なニーズのある子どもの教育システム

障害者権利条約の成立や共生社会という理念の実現がさげられるようになり、インクルーシブな教育が注目されている。インクルーシブ教育にも様々な形態があり、国によって対応が異なっている。表1は、障害があると認定された子どもの一般の学校への就学率を示したものである。イタリアは、欧州圏でみてもその比率が最も高く、フルインクルージョンに近い教育制度になっていることが認められる。

実際、現在のイタリアには、障害児のための学校は原則として存在しない。イタリア国憲法第34条の「学校は全ての人に開放されている」という条文通り、全国民に保証された教育権とは、障害の有無やその軽重に関わりなく、他の子どもと同様に居住地の一般公立学校へ通学する権利であるという理念に基づいているからである。つまり就学年齢に達した児童を公立学校および普通学級が「障害を理由に」受け入れ拒否することは「教育権および平等権の侵害」にあたり、全ての生徒が公立学校に在籍できるシステムになっている。また、行政機関等が転校を「助言」したり、分離教育施設を設置したりすることも「違憲」とされている。

現時点では、幼稚園から大学まで通常の学校の中で教育を行うことが法律で明確に規定されている。ただし、筆者らの調査では、逆統合の形をとって実質国立化された少数の私立聾学校が存在しており、全廃というのは正確ではない。

こうしたインクルージョンを支える制度的な仕組みとして、地域保健機関（ASL）との連携、障害の認定、機能診断（DF）及び動態-機能プロフィール（P.D.F）、個別教育計画（P.E.I.）という4つの枠組みが用意されている。また、各学校には支援教諭（原語：Insegnante di sostegno）が配置され、ニーズのある子どもへの個別指導と集団生活を保障する役割を担っている。また、ニーズのある学齢児への対応は、学校生活の時間帯及び学校関係者だけでなされているわけではない。障害当事者の団体等も独自の教育機能を持っており、障害別に特化された内容などについては、外部機関からの支援による専門教育もなされるようになっている。たとえば、視覚障害に関して例を挙げると、盲人協会が、「視覚障害教育支援センター」を運営しており、視覚障害児童生徒への点字指導や空間理解・歩行指導面でのサポート等を行っている。放課後等の学外での学習を保障するためのチューターと称されているによる支援も制度化されている。

2. イタリアにおけるインクルーシブ教育の変遷

次に、イタリアにおけるインクルージョンの歴史的経過を確認しておきたい。その変遷の概略は、表2に示し

たとおりである。そもそもの発端は、1975年の内閣委員会（上院議員ファルクッチ氏委員長）の勧告に始まる。ここでは、公立学校は障害児の教育の場としても最も大切な場であり、分離された特殊学校（原語：scuole speciali separate；separated special school）ではなく、幼稚園から中学校まで通常の学校の中で教育が行われるような新しい運営が必要であることが示された。その後、1977年に法律第517号法が制定され、一つの学級に2名以上の障害児を在籍させないこと、障害のある児童生徒（原語：alunni portatori handicap）のいる学級定数は20名以下とする（通常の学級は25名）こと、障害のある児童生徒4名につき、一人の支援教諭を学校に補充すること、数値的な成績評価を廃止することなどが規定された。この具体的な指針がイタリアにおけるインクルージョンを大きく推進させる原動力となった。

1992年に第104号法律「障害者の援助，社会的統合および諸権利に関する基本法」が制定された。この法律では、大学を含む全ての学校教育段階で、学習の困難性やハンディキャップに関係する能力的欠如から生ずるその他の困難性によってその権利は妨げられないこととなり、全ての学校教育段階で、通常の教育を受ける権利が補償されることになった。これにより、イタリアの教育におけるインクルージョンの仕組みが完全に整ったことになる。

表2 イタリアの教育制度の変遷

1923	障害がある子どもの教育についての措置が始まる。盲および聾の単一障害のある児童が義務教育の対象となる。
1928	盲および聾以外の障害も対象とした分離学校（原語：scuole differenziali）の組織化の措置が開始される。
1948	イタリア共和国憲法（市民の平等，教育の無償化，身体障害者・精神障害者への職業訓練）が制定される。
1968	障害児のための特殊幼稚園の設置の議論が始まる。
1970	障害者のための学校を作るために，リハビリテーション研究や障害の予防，建築物の改築などを検討する機関を設置する法律が制定される。
1971	法律第118号第28号に，障害者の公立学校普通学級通学認可（及び，障害児の義務教育通学及び国立職業学校通学のための交通手段無料化・バリア克服・重度障害者向け支援）が規定される。障害児のための特別な授業の弾力的な運営を勧告する法律が制定される。
1974	学校運営について，父母，教師，他の学校の教員ならびに生徒が共同参加することを規定した法律が制定される。
1975	内閣委員会（上院議員ファルクッチ氏委員長）の勧告が公表される。主な内容は以下の通り。 ●公立学校はインテグレーションの場として最も大切な場 ●分離した学校を廃し，幼稚園から中学校まで，通常

の学校の中で教育が行われるような新しい運営が必要。

●指導型教育から生徒主体型教育の提唱。

- 1975 それまでの教員養成における障害がある子どもの教育のための課程（「子どもの精神発達及び身体発達の病理生理学課程」）が廃止され，2年間の専門の資格を取るための課程の設置が定められた。
- 1977 義務教育段階においては，障害が重篤な場合以外は，障害のある児童が通常の教育を受けることが義務づけられる。
- 1977 第517号法が制定される。1つの学級に2人以上の障害児を入れない。障害児のいる学級の定数は20名以下とする（規定では25名）。障害のある児童生徒3～4名につき，1人の支援教諭が学校に補充される。数値的な成績評価が廃止される。
- 1986 支援教員資格を得るための2年制の専門課程に関する規定が定められた。
- 1988 高等学校におけるインテグレーションについても勧告され，保障される。
- 1992 第104号法律「障害者の援助，社会的統合および諸権利に関する基本法」が制定される。
大学を含む全ての学校教育段階で，通常の教育を受ける権利が補償される。
学習の困難性やハンディキャップに関係する能力的欠如から生ずるその他の困難性によってその権利は妨げられない。

文献1）及び文献3）を基に構成

Ⅲ．「第7回学校におけるインクルージョンの質（7° Convegno Internazionale LaQualita dell' integrazione scolastica）」参加報告

1. 本国際会議の性格

この国際会議は，同一のテーマで，2年おきにリミニ市において開催されてきた。

主催は，エリクソン出版研究センターという研究機関が運営する出版社で，イタリアのインクルージョン教育の理論的支柱であるボローニャ大学アンドレア・カーネヴァーロ教授やボルザーノ大学ダリオ・イアネス教授が実行責任者であった。

後援には，イタリア共和国大統領をはじめ，教育大学研究省，労働・保健福祉省等の関連省庁，エミリアロマーニャ州，マルケ州，トレント自治県，リミニ県，リミニの市町村等の自治体，ボローニャ大学，ボルツァーノ自由大学等の高等教育機関が名を連ねており，公的な性格の強い会議として位置づけられるものであった。また，国レベルでの教育関係団体，様々な障害当事者等の関連団体ともパートナーシップで結ばれていた。それらの中には，感覚障害や身体障害関連の団体とともにディスクレシア，



写真1 全体会場の光景

ADHD、脳障害、精神疾患、認知行動療法等の団体も登場する。障害者等の団体が教育と深く結びついていることを伺わせるものであった。さらに特筆すべき点として、本会議の出席が大学の単位としても認定されており、学生も積極的に参加していたこと指摘しておきたい。そうした背景にあるためか、参加手続きも公式Webサイトのみならず若者の間で近年浸透したソーシャルネットワークサービスのFACEBOOKを利用することができるように配慮されていた。

2. 会議の概要

会期は、2009年11月13、14、15日の3日間であった。会場は、リミニ州リミニ県リミニ市の中心街に隣接する「Palacongressi Rimini」という会議場である。参加者は、主催者の発表で約4000人ということであった。

会議は、午前中に全体会、午後にワークショップが催された。すなわち、全体会は3日間共に9時から13時まで、ワークショップは、13日と14日の2日間の14時から18時30分に実施された。3日間の全プログラムに出席すると20時間になる。大変ハードなスケジュールであった。

初日の13日の朝は参加者が大挙して受付に並んだ。氏名のアルファベット別に対応していたものの大混雑であった。しかし、会議等における受付のこうしたカオス的雰囲気は常態なのか、事務局は参加者のクレームも冷静に受けとめ肅々と受付作業を進めていた。時間の経過と共に列も短くなり、平穏さを取り戻していった。受付の一貫した冷静な対応を妙に納得したものである。

全体会場は見本市の開催ができるような広いスペースに椅子が並べられ、後方には簡易の階段状の座席が設けられていた。幅広なひな壇には主催者が並び、演者の姿は中央雛壇に2カ所と左右の2カ所の大型スクリーンに映し出された。スクリーンの下部には聴覚障害者用の要約筆記が映

し出されるように配慮されていた。

会議場に隣接して書籍や教材教具等の展示スペースが設けられていた。展示スペースで異彩を放っていたのは、双方向性のデジタルホワイトボードのデモであった。

3. 全体会

全体会では、イタリア国内が中心であるが、海外からもインクルージョンをキーワードとして様々な立場の人々から多様な演題で講演があった。具体的な演題と講演者については表3に示した。

表3 全体会での講演者と演題

全体講演11月13日（金）9時～13時

ダリオ・イアネス（ボルザーノ大学）

統合教育の現実について注目：教員の感覚に関する研究結果を考察

カルロ・スカタリーニ（専門教員・アクイラ市）

支援する…

地震があった町、町の復興とインクルージョン、みんなが力を合わせることが大事。アクイラはラグビーの町、ラグビーのルール

ドゥッチョ・デメトリオ（アングイアーリ自伝自由大学、ビコッカミラノ大学）

才能があり幸せ者である自分を書く

エドガー・モリン（科学研究国立センター、パリ市）；セルジョ・マンギ（パルマ大学）

良い頭脳を形成する

ルチオ・グアスティ（聖心カトリック大学）

主体の発達：能力と精神的作業

ムッシ・ボッリーニ（国営放送ライトレ局児童子どもとアニメコーディネーター部門局長）

ライトレ幼年向け番組に関するメディア教育の経験

ロベルタ・カルディン（ボローニャ大学）；ドナータ・ヴィヴァンティ（イタリア自閉症協会会長）

私はここから始める。家庭、家族と障害。

ラファエッレ・イオザ（エミリアロマーニャ州教育監査員）

耐久する品質

全体講演11月14日（土）9時～13時

セッション司会の言葉

ルイージ・グエッラ（ボローニャ大学）

ジャン・マルコ・マルゾッキ（AIDAI会長、ビコッカミラノ大学）

注意欠陥多動性障害の児童向け学校裁量：経験分析と効果的提案

マルゴット・スンダーランド（ロンドン小児精神保健センター理事）

攻撃性との感情

アルベルト・ペッライ（医師、成長期の心理士、ミラノ大学公共衛生部門研究員）

感情が言葉をもたないとき：心理的方向付けしたお話を通じ予防を行う

ジェニー・ゲイジ（ケンブリッジ大学，英国）
 マルチメディア双方向性ホワイトボードとインクルー
 ジョン教育法
 ピエール・パオロ・ドナーティ（ボローニャ大学）
 社会資本と学校の考察インテグレーションの新しい品質
 ダニエラ・ルカンジェリ（パドヴァ大学）
 認知機能の強化
 ジャコモ・ステッラ（モデナレッジョエミリア大学）
 読解，練習，怠惰，難読症。共通点と科学的根拠
 カルロ・リッチ（ワルデン協会，ローマ）
 DAT計画：Disability Assistive Technology

全体講演11月15日（日）9時～13時

セッション司会の言葉

ルイージ・ダロンゾ（聖心カトリック大学，ミラノ）
 アンドレア・カーネヴァーロ（ボローニャ大学）
 先を越して…
 チューザレ・コルノルディ（パドヴァ大学）
 実行機能と学習障害
 ネナッド・スジク（バンニャルカ大学，ボスニア・ヘルゼ
 ゴヴィナ）
 ボスニア・ヘルゼゴヴィナの統合教育への歩み
 ジャンピエロ・グリッフォ（DPIイタリア非営利組織，
 Disabled Peoples' International Italia Onlus）
 「障害者の権利条約」の協定
 サルヴァトーレ・ノチェラ（FISH副会長，AIPD学校管理コン
 サルタント）
 マリーザ・パヴォネ（トリノ大学）
 インクルージョンの新たな挑戦
 アンナ・スファード（ハイファ大学，イスラエル：ミシガン
 国立大学，アメリカ合衆国）
 控えめに言うこと，多くを現すこと。学習に関する私た
 ちの話し方を替えることで教育理論と実践を向上できる
 イタロ・フロリン（ローマルムサ大学）
 配慮，統合学校での支援の関係
 アンドレア・カーネヴァーロ；ダリオ・イアネス；ラッファエレ・
 イオザ
 第7回国際会議「学校におけるインクルージョンの質」
 の最終決議発表

表からわかるように，インクルージョンに関連して，
 様々な分野の第一線で活躍している人々からの講演があっ
 た。イタリアの教育におけるインクルージョンを推進して
 きた指導者たちによるこれまでの動向の振り返り，イタリ
 アの教育システムの課題，今後の展望，当事者や保護者の
 立場からのインクルージョンの課題と要望，理系分野の研
 究者からはICTの活用の可能性，放送関係者からはマスメ
 デディアの役割と課題，心理学や医学分野の研究者からは発
 達障害に関する最新の知見や具体的な対応法など話は広範
 に及んだ。全体会は会期中の9時から13時までの4時間に
 わたって実施された。それぞれの演者から身振り手振りを
 交えながらの熱弁が続いた。参加者の立場からは，熱弁故

に全ての講演に対して緊張を持続させることはとても困難
 であった。

また，政府機関などが後援する会議であるにも関わら
 ず，教員の給与など政府の政策に対して遠慮なく批判がな
 され，それに対して会場から拍手がわき起こるような場面
 も少なからずあり，国民性の違いを感じる機会にもなっ
 た。

4. ワークショップ

ワークショップは14時から16時に20テーマ，16時30
 分～18時30分に20課題が割り振られ，13日（金）と14
 日（土）の2日間で計80のワークショップが設定された。
 テーマは学習障害，ADHD，自閉症，感情・心理的面の障
 害，教育方法論，教育における情報活用（新技術への留意）
 障害，運動障害，労働，ジェンダー，芸術と多岐にわたっ
 ていた。参加者は自分の職業，興味や学習ニーズに応じ
 て，同じテーマセクション内の該当課題を選択するか，複
 数の視点から単一のトピックを選択するということになる
 が，1日に2ワークショップしか参加できないため，選択
 に苦労している様子の参加者が多くみられた。用意された
 80テーマを表4に示した。

表4 ワークショップの題目

11月13日（金）14時～16時

1. 読字障害IRIDEプロジェクト：再教育と適正
2. ゆったりと，私は行きます！ いかにして子どもと保護
者に「ADHD」を説明するか
3. 発達障害 可能性のある回路へ神経精神運動の展開
4. 特別学習障害者へ補償しうる技術と専門家
5. 学校での多数知性
6. 幼稚園の裁量で読解障害と注意障害の早期診断
7. ダウン症：0から6歳までの診断連絡，リハビリ，教育
指針
8. 移民の子で障害児 挑戦（障害）が倍増するケース
9. 高等学校での支援
10. 自閉症の社会コミュニケーション能力の向上
11. 考えさせる指導法
12. 3歳から6歳までの言語発達：何が学習障害の要素か
13. 類推方法論：心の理論
14. 計算不能症トレーナー
15. 子どもに働きかける心理的作用のあるお話を使った想像
の森の話
16. 学外インクルージョンの状況と将来性
17. 小学校向け共同学習
18. 障害者の権利条約とICF
19. 学校における自伝：物語りとよるこび方法論
20. 新技術の功績

ワークショップ：11月13日（金）16時30分～18時30分

21. 集中と自己規制の発達
22. 感情に関する遊びと活動
23. 文化と世代間の行程—保育園から差異性を通じ
24. スクラッチ：想像，創作，共有！
25. 算数学習の多面的期待
26. インクルージョンの指針 学校の自己認識とその向上の行程と方法
27. ダウン症における個人的，社会的自立性
28. 認知と感情の教育性：フォイヤーシュタイン方法論の貢献
29. 仲介…になる！本，障害，到達性
30. 計量心理学とインテグレーション—個と集団での発達に関する行動，反応，遊び
31. 障害者の権利
32. 異文化間とDSA：外国籍の子どもと学習障害
33. 言語医学と多言語：新たな現実における言語療法士による治療
34. 子どもに物理を理解させるための方法
35. 暴力予防策を特に重視した，学級での情操教育裁量向け心理作用のあるお話の力
36. 増進的・相互的コミュニケーションの戦略：CMIアプローチ—自閉症児向け個別感情認知
37. 理論分析を学ぶ
38. 中学校での共同学習
39. インクルージョンのグッドプラクティス
40. 新技術の功績

ワークショップ：11月14日（土）14時～16時

41. 特別な学習障害に対応できる学校：企画裁量と好ましい実践
42. 注意障害と多動性障害児：学級での戦略と裁量
43. （開催辞退）
44. マルチメディアに近づく…そして克服する！
45. 6つの動きでの問題解決
46. 誰にも好ましい仕事場：導入からインクルージョンまで
47. 自然数：教育と学習のための豊かなコンテキスト
48. 行動障害を予防するインテグレーションの方法
49. E—バリュー学習能力評価用マルチメディアの環境づくり
50. 学校でのアスペルガー症とその後…
51. ルーベン・フォイヤーシュタインの学習強化と構造的認知置換性。教育とインテグレーションへの理論的，実践的意味
52. 言葉の海
53. 計算障害
54. 重度障害者の日常生活の質の向上
55. 文法の箱
56. ミッションの達成？
57. 言語障害と実践機能：研究から対策まで
58. I-CAREプロジェクト
59. 障害者。資質としてのグループと時空間の旅：ある研究所の模擬
60. インクルージョンのグッドプラクティス
81. 芸術での統合

ワークショップ：11月14日（土）16時30分～18時30分

61. 学習障害の運営ガイドライン：技法と将来性

62. ADHDの児童向け診断とセラピー：臨界点と新しい将来性
63. 包括的学校に向けた技術責任者の役割と学校責任者の役割
64. ABA（Applied Behavior Analysis）方法論の比較
65. 資質としての同級生：インクルージョンに効果的教育経験
66. 家族と障害者
67. 情緒教育と性教育，未成年虐待の予防：スピーチ，作業，フィクションを使った心理療法
68. マルチメディア教材の活用と教育の再生
69. インクルージョン30年の研究：家族に関する確定データと教員に関する中間データ
70. 小さなマシンとタブレットの挑戦：学校，コミュニケーションと遅滞の論理
71. 幾何学を説明する折り紙
72. 外国人生徒にイタリア語を教え学習する過程
73. 数遊び
74. アスペルガー症候群：差異性の権利としてのインテグレーション
75. 心理的作用のある童話を作る
76. インテグレーションの地域行政と責務
77. 統合教育，特別教育の必要と国際的将来性からのインクルージョン
78. 組織ある学校
79. 良い良くない：インクルージョンを促進する方法としての教育的文脈での芸術的言語の使用
80. インクルージョンのグッドプラクティス

これをジャンル別に整理したものが図1である。指導方法と障害固有の課題をテーマとするもので全体の半数を占めていた。それ以外では，学習障害関連のテーマが相対的に多く，この分野がイタリアでも脚光を浴びているということをはっきりと知ることができる。

筆者らは，次の4つのワークショップに参加した。テーマの選択に際しては次の2つの観点を重視した。一つはイタリアにおけるインクルージョン35年間の総括と今後の展望に関する情報が得られると思われる課題。もう一つは学校教育外へのインクルージョン教育の波及の状況について把握できるテーマということであった。

これらの点から筆者らは以下の4つのテーマを選択した。

16. 学外インクルージョンの状況と将来性
26. インクルージョンの指針 学校の自己認識とその向上の行程と方法
46. 誰にも好ましい仕事場：導入からインクルージョンまで
69. インクルージョン30年の研究：家族に関する確定データと教員に関する中間データ

これらのワークショップに参加して得た，所感を以下に記す。

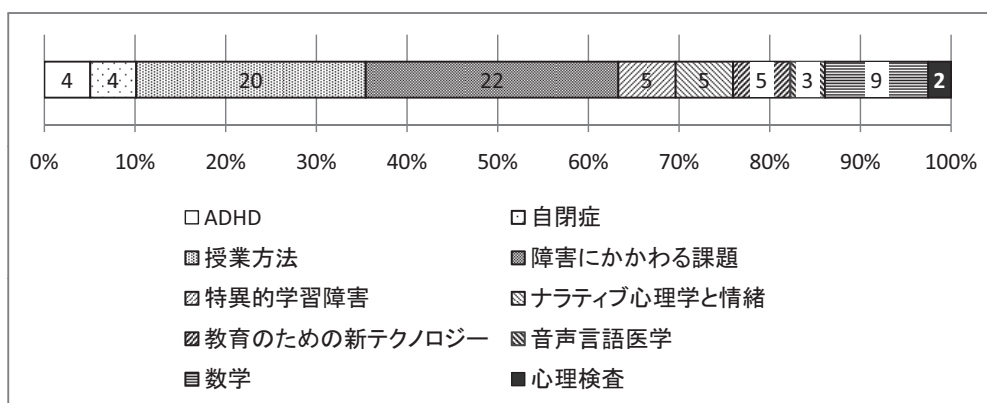


図1 ワークショップのジャンル別分類
(プログラムに基づいて整理)

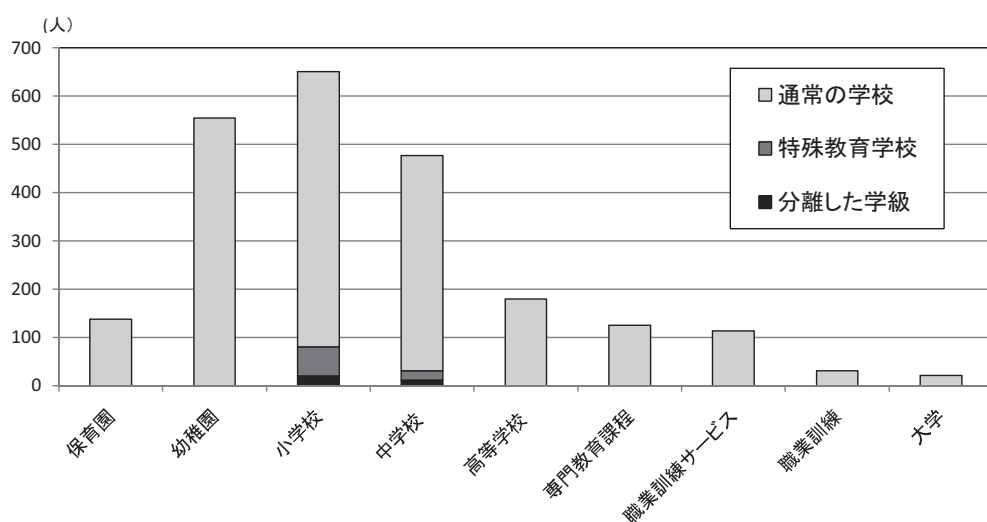


図2 障害がある児童生徒の学校教育修了レベルCanevaro,A(2007)p.197より引用 (全649人中)
(注：特殊教育学校は、原語の「speciale」の翻訳である。)

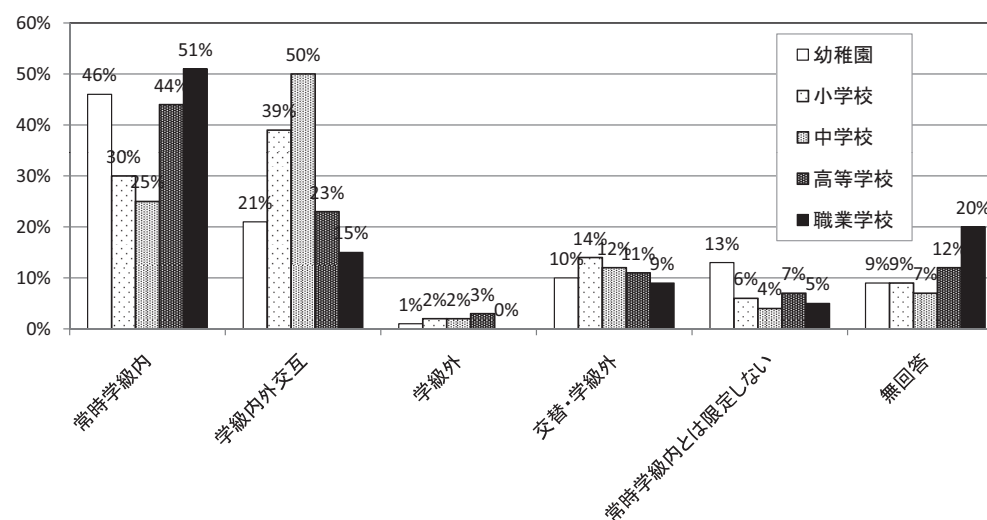


図3 通常学級でのインクルージョンの状況
Canevaro,A (2007) p. 198より引用

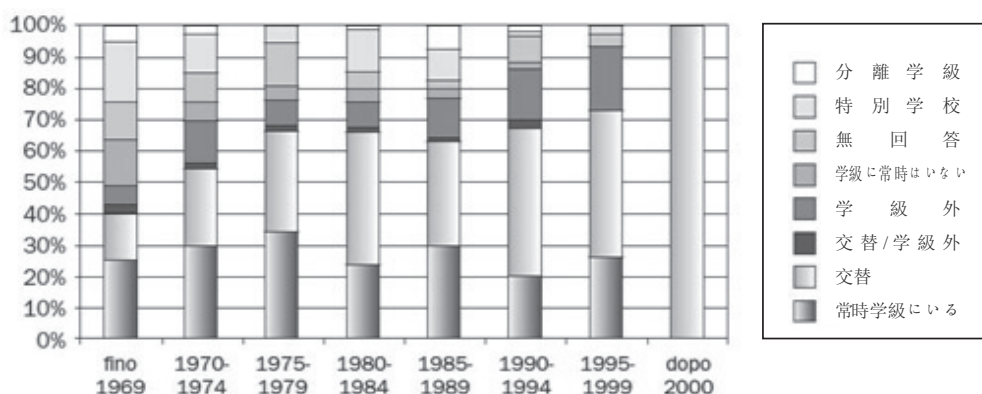


図4 出生年別にみた障害のある子どもたちのインクルージョンの状況（小学校段階）

Canevaro, A (2007) p. 199より引用

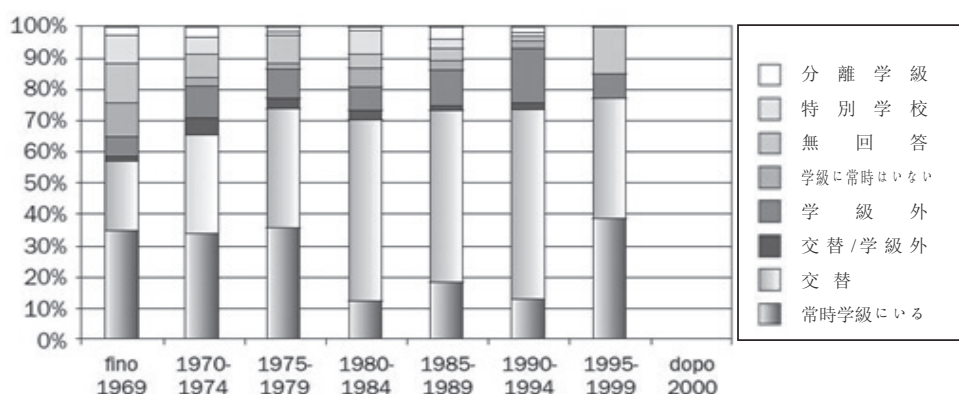


図5 出生年別にみた障害のある子どもたちのインクルージョンの状況（前期中等教育段階）

Canevaro, A (2007) p. 199より引用

ワークショップの26及び69の課題では、インクルージョン35年間の経過を振り返って、インクルージョンを経験してきた当事者及び保護者を対象に実施したアンケート調査の結果に基づいて報告がなされた。

この調査は、ボルザーノ大学イアネス教授、ボローニャ大学カーネヴァーロ教授らを中心としたグループが、Webサイトを利用して実施したものである。その中間報告が紹介された。詳細については報告書の分析を待たなければならないが、その報告の一部として、35年間に渡る当事者からの回答を基にしたインクルージョンの実施状況が示された。図2から図5は、その報告の一部である(Canevaro, D'Alonzo, Ianes, 2009)。

理念的にはフルインクルージョンの教育制度に転換しても、すぐにはそれが浸透しなかったこと、年代を経るに従って本来の主旨に沿った対応が為されるようになってきていること、フルインクルージョンといっても現実には様々な形態で対応するようになってきていることなどがこの結果から読み取れる。また、イアネス教授らの報告からは、当事者や保護者は、初期の混乱期を除いてインクルー

ジョンを前向きに受け止めているという印象を持った。

イタリアでは南北間の経済格差が問題となっているといわれているが、議論を通じて教育の分野にもその影響が現れていることを知ることもできた。南の地域から参加した支援教師が、北部に比べて様々な側面で条件が整備されていない状況について、北部を羨望するような口調で吐露していたが、実態を如実に表していると思われた。

ワークショップ16では、障害がある人々(原語: persone disabili; disabled persons)の学校外でのインクルージョンについて、イタリア特別(支援)教育協会(原語: (Societa Italiana di Pedagogia Speciale)) (SIPeS) の取組に基づいて、実際に芸術(音楽、絵画、映画)やスポーツなどの分野で活動を実践している人々から現状と課題が報告された。報告から、イタリアの統合教育草創期から学外でのスポーツや芸術活動の取組が地道に行われてきていることを知った。一方、こうした活動が、未だ広く社会に認知されるまでに至っていないという現実も知ることになった。こうした活動は、一人一人の状況に対応していかなければならないため一般的な処方箋では対応できない。当事

者のニーズに応じていくにはきめ細やかな対応が必要であり、この面での課題点が報告者から示された。文化あるいはスポーツ活動などを通して、障害者の生活の質を高めることを目的とした活動が学外の組織や団体によってイタリア各地で実践されている実態を把握することができたのは大いなる収穫であった。

ワークショップ46では、「誰にも好ましい仕事場：導入からインクルージョンまで」と題され、障害のある人々の就労の重要性和その課題点が主題であった。法整備により障害者雇用が義務・促進されているとはいえ、レポートの中で職業の制限や職場での人間関係の問題等について障害者の訴えが紹介され、会場でも当事者から窮状を訴える発言があった。当事者が持つ様々なニーズが充足されているとは言い難い状況にあることが理解できた。生産性の効率化から生ずる不利な状況への対応や対等な人間関係の確立が課題であることが力説された。社会的なインクルージョンという面では、イタリアも他の国と同様の課題を抱えていた。

IV. まとめ

筆者らは10年ほど前から教育行政の関係者や支援教師から情報を得たり、学校を実際に見学したりして、その実態の把握に努めてきた。今回、イタリア全土及び海外から4000人もの関係者が一同に介して催された特別なニーズのある子どもの教育に関する総合研究会ともいべき本会議に参加して、研究者、教師だけでなく保護者や当事者など様々な人々の生の声を聞くことができた。フルインクルージョンへの取組が始まって30年以上が経過したイタリアの特別なニーズのある子どもの教育の取り組みにおける様々な面を垣間見ることが出来たのは大変意義深いことであった。

全体会やワークショップの内容から、イタリアでも発達障害への対応が大きな課題になっていること、障害児のための学校を原則全廃して30年が経過する中で様々な課題を認識しながらも前向きに考えていこうとする大きな流れがあることなどを肌で実感した。

また、様々なレポートを通して、1975年以降インクルージョンが始まったとされているが、インクルージョンに向かって大きく舵を切るきっかけとなったのは1977年の法律517条の成立であったこと、また、インクルージョンの流れは必ずしも政治主導ではなく、国民や研究者たちの協力によってその仕組みが支えられてきた側面も大きかったのだということも学んだ。

一方でイタリアにおける南北問題もインクルージョンへの対応でも大きな課題になっていること、政治的にも経済的

に安定した状況とはいえない国内事情が教育全般に大きな影を落としはじめていているということも確認できた。このことは、イタリア国内からの参加者も深く認識していて、こうした課題点を認識しつつインクルージョンの教育システムを支えようとする強い意思を感じた。

障害児のための学校を原則全廃するという大胆な制度をとっているために、我が国ではイタリアの特別なニーズのある子どもの教育について、バイアスのかかった認識をされがちだと筆者は常々感じていた。しかし、インクルージョンの是非の如何にかかわらず、4000人の人々の熱気であふれた会場に身をおくと、障害がある人々のQOLの向上のために努力している人々の熱意が変わるところはないことがひしひしと伝わってきた。そうした雰囲気を感じ取ることができたことも大きな収穫であった。

本会議終了にあたって閉会宣言が主催者によってまとめられた。冒頭には次の一文が掲げられた。曲がりなりにも40年に渡って貫いてきたインクルージョンへの深い思いがこの言葉に滲み出ているといえないだろうか。

«Una vita non si boccia. Mai.»（人生に否定（落第）はない、決して）。

文 献

- 1) Canevaro, A. (a cura di) (2007). L' integrazione scolastica degli alunni con disabilit . Edizioni Erickson.
- 2) Canevaro, A. (2007). L' integrarazione scolastica degli alunni con disabilit , Trento, Erickson
- 3) Canevaro, A., d' Alonzo, L., Ianes, D. (2009). L' integrazione scolastica di alluni con disabilit  dal
- 4) Esposito, A. (2001). La normative sulla integrazione degli handicappati nella scuola. Edizioni del Cerro. 1977 al 2007, Bozen - Bolzano University Press.
- 5) 石川政孝 (2005). イタリアのインクルーシブ教育における教師の資質と専門性に関する調査研究, 国立特殊教育総合研究所.
- 6) 笹本健・大内進・石川政孝・武田鉄郎 (2002). イタリアにおける特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査, 主要国の特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査研究. 科学研究費補助金研究成果報告書.

関連Webサイト

- 1) 7° Convegno Internazionale LaQualita dell' integrazione scolastica.
<http://www.erickson.it/qualitaintegrazionescolastica>

/index.php (アクセス日,20010-6-30)

- 2) Canevaro, A., D' Alonzo, L., Ianes D L' integrazione scolastica dal 1977 al 2007:i primi risultati di una ricerca Attraverso lo sguardo delle famiglie.

http://www.darioianes.it/articoli/Ianes_e_D_Alonzo.pdf (アクセス日,2009-11-18)

- 3) イタリアの障害のある人についてのWebサイト

<http://www.handylex.org> (アクセス日, 2010-10-25)

中国の小学校における「随班就読」の実態と発達障害の理解に関する調査研究 －日本の小学校との比較を通して－

Situations of Regular Classroom Integration and Problems of Developmental Disorders from Investigation of
The Primary School in China
－ Through the Comparison with the Primary School in Japan －

曾 潔・柘植雅義

SO Ketsu・TSUGE Masayoshi

(中国江蘇省連雲港暢想教育会社) (企画部)

(Lianyungang Changxiang Education Co.,Ltd, Jiangsu Province, China) (Department of Policy and Planning)

要旨：1980年代末、中国政府は当時の障害児の就学状況を踏まえ、障害児の教育権及び障害児のニーズに応じて、「随班就読」の実践を行った。随班就読とは、通常の小・中学校に障害児を在籍させ、通常学級の教員が特別支援教育（原語：特殊教育，英語名：special education，以降、特別支援教育と表記）の専門家の協力を得ながら学習させる形態である。20年が経過し、随班就読は大きく進展した。しかし、随班就読の制度に関する文献研究は増加したが、随班就読の実態を調べた質問紙調査法などの調査は少ない。さらに、中国の随班就読と外国の類似した制度を比較する論文はさらに少ないのが現状である。そこで、質問紙調査と面接調査で中国と日本の比較を通して中国の小学校における随班就読の現状と課題を明確にし、随班就読の今後の在り方を検討した。併せて、日本で本格的に指導・支援が始まった発達障害についても調査を行うことで、発達障害に関する中国の現状と課題を検討した。

キーワード：中国，随班就読，通常学級，通級による指導，特別支援教育

Key Words: China Regular Classroom Integration, Regular Classes, Guidance by Expert Class Special Needs Education

I. 随班就読の成立過程と現在に至る経過

1960～70年代に中国政府は、欧米諸国でのインテグレーションやノーマライゼーションを考慮する施策への流れに応じ、国情に合った具体的な政策を制定した。しかし、1980年代に入ってから、特別支援学校（原語：聾啞学校，英語名：special school，以降、特別支援学校と表記）は全国的に不足した状態で、特に山間部や農村部ではこの状況はさらに深刻であった。そのような小・中学校等の通常学級で障害のある子どもを受け入れて教育を行う方法が用いられるようになった。この方法は、一部の山間部や農村部の小学校で最も早く取り入れられた。

通常学級で障害のある子どもの教育を行う教育形態は「随班就読（ずいはんしゅうどく）」と呼ばれ、1980年代半ばには、障害のある子どもの教育の政策の一つとして取り上げられるようになった。1987年に実施された第1回「全国障害者サンプリング調査」の結果を受けて、障害の

ある子どもの義務教育入学率の改善が強く認識されるようになった。そこで、入学率が6%不足という状況だった視覚障害と聴覚・言語障害のある子どもについて、それぞれ10%、15%に高めるよう目標が設定された。そのため、随班就読の実践は視覚障害のある子どもから始まった。この実践には障害のある子どもの教育に関する知識の周知、随班就読の担任に関する研修、及び巡回指導制度の実施という三つが含まれた。1989年に国家教育委員会は、北京、江蘇、山東などの地域で、視覚障害や知的障害のある子どもへの随班就読の実践を行った。その後、1992年までには聴覚障害を加えて、三種類の障害種へと拡大した。

随班就読は試行段階を経て全国的に広がり始めた。これを受けて、1994年に「障害のある児童・少年の随班就読の展開についての試行方法」が制定され、随班就読を行う上での基準と方向性が明示された。また同年8月には、障害者教育条例が制定され、この中でも、随班就読に関する項目が挙げられた。つまり、随班就読が義務教育の一形態

表1 「障害のある児童・少年の随班就読の展開についての試行方法」の構成

	分野	項目
1	総則	1～3
2	対象	4～6
3	入学	7～11
4	授業での要望	12～19
5	教員の養成	20～24
6	保護者との連携	25～26
7	教育の管理	27～36

として正式に定められたのである。これは随班就読が、試行から実践へと移行していくための根拠になった。

随班就読は、「通常学級に障害のある子どもを在籍させ、通常学級の教員が、障害のある子どもの教育の専門家の協力を得ながら（通常学級担任が短期間で特別支援教育の研修を受けることもある）、障害のある子どもの教育を行うシステムである」と定義された。「障害のある児童・少年の随班就読の展開についての試行方法」の中、7つの分野36項目（表1）を通して、随班就読の目的や対象などが明らかにされた。随班就読の対象は、主は視覚障害（盲と弱視を含む）、聴覚障害・言語障害（聾と難聴を含む）、知的障害（軽度、条件が整っている学校は中度も含む）等に類別した、障害のある子どもである。視覚、聴覚、言語に障害のある子どもは、医療部門、障害のある子どものリハビリテーション部門または地域の盲・聾学校の専門的技術員によって検査と診断が行われる。知的障害（特に軽度）のある子どもについては、常に慎重に確認することが必要とされる。

なお、中国においても通常学級に在籍すると考えられる発達障害のある子どもについては、随班就読の形態では、特に扱われてはいない。

随班就読の目的の一つは、障害のある子どもの義務教育入学率の改善及び障害児の教育権を保障するためであり、障害のある子どものニーズに応じて適切な教育を行うことが必要とされる。

また、随班就読の指導方法は様々だが、全国的な指導基準はなく、江・劉（2008）らは次の4点にまとめている。

①協力学習：集団活動を通じた共同学習のことである。個人の学習目標は集団目標の一部であり、個人と集団の目標の達成のために、協力することの重要性が強調されている。

②同伴補導：障害のある子どもが授業中に困難を生じた時等にサポートするための、常に隣の席に子どもをつけて支援を行わせることである。学級集団の年齢や体験や言葉などはだいたい同じであることから、学習の効果が高い。

③個別指導：個々の子どもの障害に起因するニーズに基づき、指導目標と指導内容及び指導方法などを制定することである。

④差異教育：子どもの個性によって、教員はできるだけ各自のニーズを満たす教育を行うことである。教員はすべての子どもの能力を最大限に発揮させなければならない。

II. 問題と目的

以上のように、数年間の取り組みを経て随班就読は大きく進展した。それに伴い、随班就読の制度に関する文献研究は増加したが、随班就読の実態を調べた質問紙調査法などの調査は少ない。さらに、中国の随班就読と外国の類似した制度を比較する論文はさらに少ないのが現状である。2003年に、日本の七田らは中国の北京にあるA小学校で随班就読に関する実態調査をした（七田ら、2005）。そこでは、長所が明らかにされる一方で問題も指摘された。

そこで、その調査から7年が経過し、現時点の随班就読の状況を明らかにするため、七田らの調査を参考にして、中国と共に日本においても同様の質問紙調査と面接調査を実施することにした。これにより、日本の近年の特別支援教育体制などと比較しながら、中国の随班就読の現状と課題を明らかにし、随班就読の今後の在り方を検討することを目的とする。さらに、七田らが行った調査では取り上げられず、随班就読として扱われてはいないものの、新たな特別支援教育になって日本で本格的に指導・支援が始まった発達障害についても調査を行うことで、発達障害への理解に関する中国の現状と課題を明らかにすることを目的とする。

III. 質問紙調査

1. 対象

七田・呂・高橋が、2003年に質問紙調査を実施した中国の北京市A小学校に加え、中国の南京市立B小学校、日本の神戸市立C小学校及びD小学校の教員を対象とし、今回の調査ではB小学校、C小学校、D小学校の計3校に質問紙調査を実施した。4つの学校の概況は以下の通りである。

北京市A小学校

北京市立A小学校では、1991年から聴覚障害のある子どもの随班就読事業が開始された。1994年に随班就読が本格的に始動すると、1996年に聴覚障害のある子どもの随班就読の中心校に指定された。この小学校は、①10学級（1～2年は1学級、3～6年は2学級）、②児童数270名（うち12名の障害のある児童を含む）、教員数26名

である。教員はすべて通常学級の教員のみで、特別支援教育の専門である教員はいない。この小学校は北京市の随班就読のモデル小学校である。

南京市立B小学校

南京市立B小学校は、南京市における随班就読のモデル小学校である。学校目標は江蘇省における先進校となることである。この小学校は、①23学級（1～5年は4学級、6年は3学級）、②児童数850名（うち6名の障害児と5名の障害の疑いのある児童（LD、自閉症、軽度聴覚障害、軽度知的障害）を含む）、教員数51名である。教員はすべて通常学級の教員のみで、特別支援教育の専門的な教員はいない。

神戸市立C小学校

神戸市立C小学校は、1873（明治6）年に設立され、2008年に創立130年を迎えた。この小学校は、「輝く笑顔・高め合う心・きり拓く力」を教育目標として、すべての児童のニーズを最大限に満たすことを目指している。この小学校は、①6学級（1～6年1学級）で、②児童数136名（うち3名は特別支援学級に在籍し、4名は通級指導教室を利用している。また、1名の障害の疑いのある児童（通常学級に在籍）、障害の種類は自閉症、難聴、言語障害とADHD）、教員数は24名である。特別支援教育コーディネーターが指名されており、神戸市内での特別支援教育のモデル校である。

神戸市立D小学校

神戸市立D小学校は1971年（昭和46）に開校した。この小学校は、①6学級（1～6年1学級）で、②児童数197名（うち14名の障害児（2名は知的障害特別支援学級在籍、12名は通級指導教室（きこえとことばの教室）と2名の障害の疑いのある児童（通常学級で）、障害の種類は知的、難聴、発達障害）、教員数は29名である。特別支援教育コーディネーターが指名され、神戸市内での特別支援教育の先進的な小学校である。

2. 手続き

本研究の質問紙は、七田・呂・高橋が、2003年に北京市立A小学校に質問紙調査を実施した論文（七田ら、2005）を参考に加筆・修正して作成した。大きな変更点は、発達障害に関する質問事項を加えたことである。2009年、B、C、Dの各小学校へ質問紙を持参し、管理職を通じて依頼した。なお、A小学校は、七田ら（2005）の研究で実施されたので、今回は行わなかった。

北京市立A小学校

実施時期:2003年。回収率:100.0%（26/26）。

南京市立B小学校

実施時期:2009年3月。回収率:66.7%（34/51）。

神戸市立C小学校

実施時期:2009年7月。回収率:100.0%（6/6）。

神戸市立D小学校

実施時期:2009年7月。回収率:100.0%（6/6）。

なお、日本の小学校においては、実施対象は通常学級の担任であり、C校、D校共に各学年1学級であることから、一つの学校で回収した質問紙は6部（6人分）であった。

3. 質問紙の構造

質問紙の内容は、教員の状況、障害のある子どもの実態、教員のニーズや課題、及び、発達障害に関する認識についてである。北京市立A小学校のデータは七田ら（2005）の論文からまとめたため、B・C・D小学校を対象にした調査項目として筆者が加筆した発達障害に関する認識の項目に関するデータは含まれていない。

また、日本版の内容は中国版とほぼ同様であるが、各国の実情に応じて多少の変更をした。例えば、日本では就学指導の制度があるため、障害のある子どもの入学基準についての項目は削除した。

4. 結果

中国と日本の質問紙調査の結果の分析を通して、以下の点を比較した。

（1）学校の概況

学校の概況について表2に示した。南京市立B小学校の規模は4校の中では最も大きい、障害のある児童の割合は最も低い。児童と教員の割合は、南京市立B小学校では、1名の教員当たり17名の生徒を担当していて、北京市立A小学校の教員は約10人を担当している。神戸市立C小学校とD小学校はそれぞれ約5人と6人である。南京市立B小学校の担当数は神戸市立C小学校の約3倍であることから、B小学校の教員の負担は他校に比べて重いと考えられる。一方、中国で対象とした小学校は随班就読を採用しているため、障害のある児童は全員が通常学級に入っている。日本で対象とした小学校で障害のある児童は通常学級で学習するほか、障害のある児童は別に特別支援学級または通級指導教室で教育を受けることができることになっている。

なお、A～Dの学校のある地域は、経済や政治などで先進的で、AとBの学校は障害のある子どもの教育に関するモデル校であり、CとDの学校も、以前、特別支援教育推進事業のモデル校を経験している。

（2）教員に関する状況

教員に関する状況について表3、4に示した。中国と日

表2 学校の概況

	中国		日本	
学校名	北京市A小学校	南京市B小学校	神戸市C小学校	神戸市D小学校
全教員数（人）	26（10）	51（17）	24（5）	29（6）
児童数（人）	270	850	136	197
クラス	10	23	6	6
障害のある児童数（人）	12（4.4%）	6（0.7%）	7（5.1%）	14（7.1%）
障害の疑いがある児童数（人） （※診断なし）	0	5（0.5%）	1（0.7%）	2（1%）
通級指導教室を活用する障害のある児童（人）	×	×	4	2
障害の種類	聴覚障害 知的障害 肢体不自由	知的障害 自閉症 難聴 LD	自閉症 難聴 言語障害 ADHD	知的障害 難聴 発達障害

表3 教員の性別

	中国		日本	
	北京市A小学校	南京市B小学校	神戸市C小学校	神戸市D小学校
（1）男性	2	2	3	2
（2）女性	24	32	3	4
合計	26	34	6	6

（単位：人）

表4 教員の年齢

	中国		日本	
	北京市A小学校	南京市B小学校	神戸市C小学校	神戸市D小学校
（1）29歳以下	9	17	1	2
（2）30歳～39歳	13	13	2	2
（3）40歳～49歳	3	2	2	1
（4）50歳以上	1	2	1	1
合計	26	34	6	6

（単位：人）

本との教員の性別には大きなばらつきがあり、また、中国の教員は20～30代の女性を中心となっている。これは、学校の教員は比較的良好な職業であり、女性は子どもをとて根気よく教育できるなどの中国の職業観と大きな関係があると考えられる。

障害のある子どもへの指導経験について表5に示した。中国のA・B校、日本のC・D校でそれぞればらつきがあるが、各2校をまとめると中国の随班就読の経験がある教員の割合（61.6%）が、日本で障害のある子どもの指導の割合（50%）より高い。質問内容も中国と日本ではそれぞれ異なるが、中国の2つの学校では、日本にあるような特別支援学級と通級指導教室のような学級が設置されておら

ず、障害のある子どもは全員が通常学級に入り、多くの教員が障害のある子どもの指導を行うため、経験のある教員の割合が高いのではないと思われる。

教員の最終学歴について表6に示した。日本の教員の学歴に比べて、中国の教員の学歴は様々である。中国では、近年になって高等専科学校から大学へ徐々に転換してきており、教員の養成を重視していることの現れであろう。

（3）同伴補導について

この制度は中国の随班就読における一つの特色であり、障害のある子どもが授業中に困難を生じた時、隣の席にいる子ども（以下「同伴」）が障害のある子どもを援助する

表5 障害のある子どもへの指導経験（質問：（中国）随班就読の担任経験がありますか？（日本）障害のある子どもがいる学級の担任経験がありますか？）

	中国		日本	
	北京市A小学校	南京市B小学校	神戸市C小学校	神戸市D小学校
(1) ある	22	15	2	4
(2) ない	0	17	4	2
無回答	4	2	0	0
合計	26	34	6	6

（単位：人）

表6 教員の最終学歴

	中国		日本	
	北京市A小学校	南京市B小学校	神戸市C小学校	神戸市D小学校
(1) 高等専科学校	12	12	0	0
(2) 大学	8	19	6	6
(3) 大学院	1	0	0	0
(4) その他	3	3	0	0
無回答	2	0	0	0
合計	26	34	6	0

（単位：人）

表7 同伴の選出方法（中国のみ、複数回答可）

	北京市A小学校	南京市B小学校
(1) 教員が指名する	18	1
(2) クラスメイトが希望する	7	4
(3) 障害のある児童が希望する	5	1
(4) その他	2	2
無回答	1	26
合計	33	34

（単位：人）

という制度である。主に二つ役割があり、一つは、教員の指示がうまく障害のある子どもに伝わらない時に、同伴がもう一度ゆっくり言い直すこと、もう一つは、障害のある子どもが発言する時に一緒に立って発言することである。授業中、同伴は教員の負担軽減の重要な役割を担っている。

A小学校、B小学校の同伴補導の状況及び障害のある子どもの休み時間について、表7、表8に示した。表7にあるとおり、同伴の選出方法について、北京市立A小学校においては、主に教員が指名しており、南京市立B小学校では、主にクラスメイトが希望するようになっていた。南京市立B小学校の障害のある子どもにとって、同伴は少なく、一人で遊ぶことが多いのはそのことによるかもしれない。一方、北京市立A小学校の障害のある子どもは、誰とも仲良く遊ぶという回答が最も多かった。なお、このよ

うな同伴補導の制度は日本では見られないので、日本の教員にはこの項目についての質問はしなかった。

（4）入学基準と入学申請形態

随班就読生の入学基準と入学申請形態について、表10、11にそれぞれ示した。入学基準に関する項目については、南京市立B小学校の教員のみから回答が得られた。表9にあるとおり、B小学校には随班就読生についての入学基準があることが分かった。中国の随班就読に関する法律「障害のある児童・少年の随班就読の展開についての試行方法」の中にも、随班就読の入学について明記されている。随班就読生の入学申請の形態については、主に親が個人的に申請を行うことが最も多い（表10）。一方、日本では、就学指導制度があるため、すべての子ども（障害のある子どもを含む）にとって、通常学校への入学基準及び申請形態

表8 障害のある子どもの休み時間の様子（中国のみ、複数回答可）

	北京市A小学校	南京市B小学校
(1) 一人で遊ぶことが多い	1	5
(2) 特定の仲良しの友達がいと一緒に遊ぶことが多い	5	3
(3) 誰とでも仲良く遊ぶことが多い	13	1
(4) 随班就読同士で遊ぶことが多い	1	1
(5) 教員とおしゃべりすることが多い	4	2
(6) 同伴と一緒にいることが多い	9	0
(7) その他	0	0
無回答	1	26
合計	34	38

(単位：人)

表9 随班就読生の入学基準（中国のみ）

	北京市A小学校	南京市B小学校
(1) ある	該当データなし	20
(2) ない		2
(3) 知らない		8
無回答		4
合計		34
(1) の場合、入学基準		
(1) 軽度の障害	該当データなし	9
(2) 誰でもいい		1
(3) 学校の判定		3
(4) その他		7
無回答		0
合計		20

(単位：人)

表10 随班就読生の入学申請形態（中国のみ、複数回答可）

	北京A小学校	南京市B小学校
(1) 親が個人的に申請	15	20
(2) 特別支援学校の紹介	4	1
(3) 医師の紹介	0	1
(4) その他	2	0
(5) 知らない	0	8
無回答	6	4
合計	27	34

(単位：人)

という問題が存在しない。そのため、中国では、今後、障害のある子どもに対する、就学の在り方に関する検討が必要になってくると考える。

(5) 障害児の成績評価方法における配慮

成績評価方法における配慮については、南京市立B小学校と他の3つの学校と状況が異なっている。南京市立B小

学校における教員は障害のある子どもに対し、障害のない子どもとは違う評価方法を取っているに対し、他の小学校における評価の配慮は特にない。

(6) 発達障害について

発達障害に関する知識について表12に示した。南京市立B小学校の教員は73.5%（25人）が「少し知っている」

表11 成績評価方法における配慮

	中国		日本	
	北京市A小学校	南京市B小学校	神戸市C小学校	神戸市D小学校
(1) 配慮は特になし	16	4	1	4
(2) 同じ評価基準を使うが、他の児童より評価基準を低くしている	4	3	0	0
(3) 教科によっては評価基準を変える	4	7	0	2
(4) 他の児童とはまったく違う評価方法をとっている	2	14	0	0
(5) その他	0	0	0	0
無回答	0	6	5	0
合計	26	34	6	6

(単位：人)

表12 発達障害に関する知識

	南京市B小学校	神戸市C小学校	神戸市D小学校
(1) よく知っている	0	0	0
(2) だいたい知っている	8	3	0
(3) 少し知っている	25	3	5
(4) まったく知らない	0	0	1
無回答	1	0	0
合計	34	6	6

(単位：人)

表13 自分が知っている発達障害の種類（複数回答可）

	南京市B小学校	神戸市C小学校	神戸市D小学校
(1) 学習障害 (LD)	2 3	6	6
(2) 多動性障 (ADHD)	2 7	6	6
(3) 自閉症	3 1	6	6
(4) アスペルガー症候群	1 1	6	6
(5) その他	4	0	1
無回答	1	0	0
合計	9 7	2 4	2 5

(単位：人)

と回答し、日本の2つの小学校の教員の多くは「だいたい知っている」又は「少し知っている」と回答した。表14にあるとおり、発達障害の障害特性に関して、17.6% (6人) の中国の教員はだいたい説明できる、と回答し、76.5% (26人) の教員は少し説明できる、と回答した。その中で、一番知られている発達障害の種類は自閉症であり、次は、注意欠陥多動性障害と学習障害である。アスペルガー症候群を知っている人は一番少ない。発達障害の種類については、学習障害、注意欠陥多動性障害、自閉症及びアスペルガー症候群などは日本では全員が知っている、と回答があったが、障害特性について説明できる割合は少ない (表13、15)。

発達障害に関する情報の情報源について表16に示した。

中国の教員は一般的にテレビや新聞などから発達障害に関する情報を得ている。日本の小学校の教員は主に学校の講座・研修を通して発達障害に関する情報を得ている。また、表17に発達障害に関する知識について知りたい程度を示した。29.4% (10人) の中国教員は発達障害の知識に「あまり知りたくない」を選択している。これには2つの原因が考えられる。一つは、教員の負担はとても重く、教員と生徒の割合によって、1名の教員当たり17名の生徒を担当しているためである。もう一つは、この小学校の障害のある子どもの人数はまだ少ないため、この方面の知識に関するニーズがないためである。日本の教員は、主に自分が担当する子どもの指導のためであるが、大部分は「少し知りたい」を選択している。

表14 発達障害の障害特性について説明できる程度（中国のみ）

	南京市B小学校
（１）よく知っている	0
（２）だいたい知っている	6
（３）少し知っている	26
（４）まったく知らない	1
無回答	1
合計	34

（単位：人）

表15 障害特性についての説明できる程度（日本のみ、複数回答可）

	神戸市C小学校	神戸市D小学校
（１）学習障害（LD）	0	0
（２）多動性障（ADHD）	0	1
（３）自閉症	0	0
（４）アスペルガー症候群	0	1
（５）その他	1	0
無回答	5	4
合計	6	6

（単位：人）

表16 発達障害に関する情報の情報源について（複数回答可）

	南京市 B 小学校	神戸市 C 小学校	神戸市 D 小学校
（１）テレビや新聞など	19	2	1
（２）特別支援教育に関する雑誌・書籍	8	2	3
（３）学校の講座・研修	11	6	5
（４）その他	4	0	0
（５）ない	0	0	0
無回答	1	0	0
合計	43	10	9

（単位：人）

表17 発達障害に関する知識について知りたい程度

	南京市 B 小学校	神戸市 C 小学校	神戸市 D 小学校
（１）とても知りたい	2	1	1
（２）もう少し知りたい	21	5	5
（３）あまり知りたくない	10	0	0
（４）知りたくない	0	0	0
無回答	1	0	0
合計	34	6	6

（単位：人）

これらの中で最も異なる点は、日本の教員は主に学校の講座・研修を通して発達障害に関する情報を得ているが、中国の教員は一般的にテレビや新聞などから情報を得ていることである。日本より、中国では発達障害に関する校内研修はまだ少ない。また、29.4%（10人）の中国教員は

発達障害の知識について「あまり知りたくない」を選択している。これには教員の負担はとても重く、この方面の知識に関するニーズが少ないことなどが考えられる。

IV. 面接調査

1. 対象

中国での面接調査として、南京市立B小学校の2人の教員（いずれも20代女性）を対象とした。1人は教頭で、もう1人は随班就読の担任らのリーダーである。一方、日本では神戸市立C小学校1人、D小学校1人の2人（いずれも40代女性）を対象とした。2人とも経験が豊富な特別支援教育コーディネーターである。

2. 手続き

2009年3月、南京市立B小学校でインタビュー法による聞き取りを行った。同年7月、神戸市立C小学校とD小学校で同様に行った。

3. 結果

（1）中国でのインタビュー結果

2人へのインタビュー結果について、その内容別に以下のとおりまとめた。

①障害のある子どもが通常学校に在籍することについての考え

現在、中国の小学校等における障害のある子どもの受け入れについては、様々な不足があると考え。主に学校の施設（日本でいう通級指導教室や特別支援学級などのリソースルームの設置）と、特別支援教育に関する教員の育成（特別支援教育の専門知識についての研修）は不十分である。また、障害のある子どもの授業の評価及び教員向けの評価はまだ具体的ではない。教員の担当する対象は主に障害のない子どもであるから、通常学級の授業の目標は障害のない子どものニーズを最大限に満たすことである。そのため、随班就読生に配慮することに困難があり、授業の秩序を乱さないことだけ求められているという。

また、教員は、すべての障害のある子どもが通常学校に入ることにあまり賛成していない。子どもは訓練を通して徐々に環境を適応できるようになるため、随班就読は障害のある子どもの日常生活や学習に対して役割を果たせる。教頭は、軽度の自閉症のある子どもは入学したほうがいいが、知的障害のある子どもや重度の自閉症のある子どもに対しては、指導の効果があまりよくないので、特別支援学校へ入学したほうが望ましいとのことであった。

②B小学校の随班就読に関する状況

B小学校には随班就読生が6人いる。その内、4人は自閉症で、2人は軽度の知的障害と診断されている。この他、3～4人は軽度の自閉症の疑いがあるが、保護者は自

分の子が障害はないと思い、病院での診断はないため、通常学級に在籍している。そのため、この疑いのある障害のある子どもは障害のない子どもとして扱っている。他に、1人は軽度の聴覚障害の子どもであるが、随班就読生の範囲になっていない。

また、何人かの子どもは学習障害の疑いがあるが、学習障害などの発達障害に関する定義、判定基準や症状などについては、国が明記していないので、学校がこのような子どもを判定することは難しく、そのため、学習障害などの発達障害のある子どもの集計（総数の把握）は困難である。なお、障害のある子どもが在籍する学級は「随班就読の学級」と呼ぶ。障害のある子どもが在籍なくなると、この学級は通常学級になる。

③随班就読に置かれた障害のある子どもに関する実態（介助員、カリキュラム、学習評価など）

B小学校では、障害のある子どもに全日制的随班就読を採用している。つまり、終日障害のない他の子どもと一緒に通常学級で教育を受ける。障害のある子どもは自分の行動のコントロールが難しいことがあるため、保護者が自費で介助員をつけている。

随班就読の障害のある子どものため、学校は特有のカリキュラムを設置している。しかし、障害そのものに配慮したカリキュラムではなく、子どもの興味によって図工などの科目を編成している。このような授業は一般的には昼休みに20～30分行われている。また、随班就読の障害のある子どもに対する授業の目標は、障害のない子どもよりも低く設定され、主に生活とコミュニケーションの能力に注目している。

随班就読生の学習成績を評価するための、具体的な標準がない。また、中国では学級間で、成績の比較をする時、随班就読生の成績は学級の平均点に影響を与えるので、一般的に学級の平均点算出の対象に入れていない。そのため、教員は障害のある子どもに対し、障害のない子どもとは違う評価方法を取っている。また、巡回指導の仕組みはあるが、定期的ではない。

④随班就読の教員の状況

随班就読の担当教員に向けた特別支援教育に関する研修はあまり多くない。研修は主に2つある。一つは教員が特別支援学校を見学することであり、もう一つは、障害のある子どもの教育に関する経験を持つ教員が学校に来て講義をすることである。最近行われた内容は、講義の内容は特別支援学校の紹介のみであった。

随班就読の担当教員は一般的に障害についての知識を自己研修しているが、専門的な知識はまだ十分でない。例え

ば、多くの教員は、個々の障害のある子どものために作る指導の計画（個別指導計画）の作成ができず、作り方も分からない。

この他、随班就読についての主な問題は教員の数の不足である。特に専門知識を持つ教員が少ない。そのため、教員の負担は重くなっている。

⑤教員と保護者の連携について

随班就読の障害のある子どもについて問題があれば、教員は保護者と電話で連絡する。問題がなければ、学期末の面談で、保護者に報告する。

保護者はいつも忙しく、あるいは自分の子どもの問題を認めたくないの、あまり学校に来たがらない。また、保護者の障害の認知については、多くの誤りがある。

（2）日本でのインタビュー結果

2人へのインタビュー結果について、その内容別に以下のとおりまとめた。

①障害のある子どもが小学校等に在籍することについての考え

2人とも、障害のある子どもが小学校等で教育を受けられることはいいことであるという。

C小学校の教員は、障害のある子どもの社会性を高め、障害のない子どもをモデルとすることで学習しやすくなり、友達とのつながりはさらに強くなる。しかし、障害のある子どもは障害のない子どもに合わせた内容や学習課題への取り組みは困難でもあり、教員はその子どもにあった指導が難しいと思っている。

D小学校の教員は、友達の発表を聞いたり話したりして模倣し、一緒に頑張ることができるなど、集団の良さを活用することができると考えている。もちろん、時間の概念や自制力などの障害のある子どもの特性のため、学級で課題になることもある。そのため、教員は障害のある子どもに対する配慮の仕方や指導方法を勉強したいと考えている。

②小学校の特別支援教育に関する状況

2つの小学校では特別支援学級と通級指導教室が設置されている。障害のある子どもの教育について、特別支援学級の子どもはそれぞれのニーズに応じた教育をそこで受けている。通級指導教室の生徒はほとんどの時間を通常学級で学びながら、1週間に1回通級指導教室で指導を受けている。通常学級で発達障害の疑いがある子どもに関する個別の取り出し指導については現在まで行っていない。

また、2つの小学校で巡回指導は行われていない。特別支援教育コーディネーターの教員の専門性が高く、校内の

すべての障害のある子どもの把握を行い、ニーズに応じて個別の指導計画を作成している。また、子どもの何人かは専門機関（公的機関や民間機関）へ行って指導を受けている。

③職員の研修と特別支援教育の研修及びコーディネーターの仕事について

D小学校では、毎年4月に新任職員に特別支援教育に関する研修を行っている。研修の内容は特別支援学級、難聴通級指導教室、院内学級に在籍する子どもの障害についてである。研究授業はあるが、障害に関する知識についての専門的な研修はない。夏休みに他の学校で研修がある。

C小学校では、すべての教員向けに校内で特別支援教育に関する研修が行われている。研修の内容は主に自校の子どもの特性とニーズに関する理解についてである。この他、一般的な特別支援教育の専門知識についてである。また、特別支援学級の担任、通級指導教室の担任及び通常学級の担任は、校内研修の内容が同じであるが、校外の研修は教員の専門性に依拠して様々に異なっている。特に、通級指導教室の担任の研修が最も多い。

特に小・中学校において、特別支援教育コーディネーターは現在の日本の特別支援教育の中で、重要な位置を占めている。2つの学校の特別支援教育コーディネーターの仕事は、子どもの実態の把握、情報共有、保護者との連携及び専門機関との連携など、ほぼ同じである。また、コーディネーターとして、担任が有する問題について協力・支援し、必要な情報を伝えている。

④教員と保護者の連携について

C小学校もD小学校も、教員は主に交換ノートと連絡帳を通して保護者とコミュニケーションを行っている。障害のある子どもに何か問題があったら、まずは電話で親に伝えている。また、家庭訪問を通して、教員は保護者に障害のある子どもの学習と生活の状況を伝えている。

V. 総合考察

中国の特別支援教育は、1980年代に新たな教育形態を取り入れたことで、大きく変化した。1984年の義務教育法の公布により、障害のある子どもは障害のない子どもと同じように教育を受けられるようになった。しかし、1987年には、障害のない子どもの入学率は97.1%に達していたのに比べて、盲・聾のある子どもの入学率は6%以下、知的障害のある子どもの入学率は1%以下であった（中華人民共和国障害者保障法 立法報告書、1991）。そこで、障害のある子どもの就学の平等を保障するため、

多くの障害のある子どもの入学を実現しなければならなかった。このような背景のもとで、随班就読が採用された。随班就読の推進で、現在では63.2%の学齢期の障害のある子どもが通常学校または特別支援学校で教育を受けている。随班就読の推進で、2002年まで全国の普通学校に随班就読または特別支援学級（原語：随班就读，英語名：special class，以降特別支援学級と表記）にいる障害のある児童生徒数は、特別支援教育で学んでいる人全体の約7割（68.29%）いる（大崎,2004）。随班就読の成果であるといえる。

しかし、随班就読の実施にあたっては、様々な問題が存在している。相似した制度である日本の通級による指導（通級指導教室）との比較を通して、以下の提言を行いたい。

第1に、知的障害のある子どもの入学資格についてである。日本では、知的障害の特性のため、知的障害のある子どもは一般的に通常学校の通常学級に在籍していない。一方、中国では、障害のある子どもの義務教育入学率の改善のため、医師の診断がある軽度の知的障害のある子どもは小学校等に入学できる。中国の法律（「障害のある児童、少年の随班就読の展開についての試行方法」）により入学対象及び入学に関する規定はあるが、具体的な基準はない。そのため、知的障害のある子どもが通常学級に在籍している状況がある。しかし、知的障害の特性により、知的障害のある子どもが通常学級に在籍して学ぶことは、困難が大きいと思われる。そのため、通常学級の教員の負担は重くなっている。知的障害のある子どもは、必要な教育課程を編成して、特別支援学校または特別支援学級で教育を受けることが望ましいと考える。そして、同時に「必要な教育課程」とは何かの具体的な検討も必要であろう。

第2に、同伴補導についてである。本研究を通して、改めて、中国では障害のある子どもの教育に同伴補導が大きな役割を担っていることが分かった。授業中、同伴は教員の負担軽減の重要な役割を担っている。また、同伴補導を通して、両者がお互いに理解でき、障害のある子どもは社会に入りやすくなり、障害のない子どもは望ましい障害観を形成しやすくなるだろう。同伴補導は障害のある子どもにとっても、ない子どもにとっても有意義なことである。しかし、この制度はまだ全国で普及しているわけではない。この制度がさらに成熟し、全国の随班就読を実施する学校で広がることが大切であると考ええる。

第3に、就学指導制度についてである。中国においても、障害のある子どもを対象とした就学指導を制度化することが望ましいと考える。障害のある子どもと保護者は、就学指導の制度によって適切な学校を選択でき、学校の資源を最大限に利用することができることになると思う。

同時に、随班就読に関するシステムがさらに完全なものになると考える。この制度は障害のある子どもの入学制度の空白を埋めることになると思われる。

第4に、小学校等の特別支援教育に関する専門家の養成についてである。現在、随班就読の担当教員は障害のある子どもの教育に関する専門家ではない。障害のある子どもが通常学級に入って、初めて多くの教員は障害に関する自己研修を始める。校内にも障害に関する教員研修はあるが、障害理解に関することが多く、具体的な指導方法についての研修は少ない。そのため、随班就読の担当教員の負担は重くなっている。日本では、通級による指導の担任は一般的に特別支援教育コーディネーターであることが多い印象があるが、コーディネーターを校務分掌として明確に位置づけることにより、校内と校外に大きな役割を果たしている。現在、中国にはこのような立場の者に関するシステムはない。近年、高校のいくつかで随班就読の担当教員の養成を目的とする随班就読についての専攻が設置された。通常学級の教員の困難及びニーズに注目することは必要なので、通常学校で専門家を養成することが重要であると考ええる。

第5に、障害のある子どもに関することを担当する委員会についてである。中国では随班就読の担当教員は定期的に会議を開いているが、校内全体の教員を支援するという校内委員会はまだ設置されていなかった。また、教員間、学校間、学校と教育機構及び学校と保護者の連携はまだ十分ではなかった。日本では、このような組織は既に存在し機能し始めていて、現在、機能の最大限的な役割を果たすことを探求している。そのため、校内委員会のような組織を早く構築したほうが良いと思われる。

第6に、障害のある子どもの教育に関する研修の充実の必要性についてである。研修内容は、障害一般の知識から具体的な指導方法へ転換することが必要になる。学校と保護者及び他の学校・機関との連携も非常に重要である。現在、中国も日本も連携は十分とはいえない。

第7に、発達障害へ理解についてである。中国の教員は発達障害の知識を多少は分かっているが、知っている程度はあまり高くない。発達障害の種類や名称などについて、教員は少し知っている。しかし、具体的な内容は一般的に分からない。例えば、発達障害の診断標準、発達障害児の指導方法など。つまり、現在の中国の発達障害児に関する教育は理論の面にとどまっていて、実践性は非常に低いと考える。特に、日本で発達障害について、本格的指導・支援がもう始まっている。以上のことから、中国の発達障害児の教育はできるだけ実際の指導・支援に進める必要がある。

VI. 本研究の成果と今後の課題

中国における随班就読は、この20年間で急激に推進し、大きな役割を果たし、特別支援教育の主流になる傾向がある。しかし、随班就読の発展につれて随班就読の担当教員のニーズを満たすことが出来ないなどの様々な問題が起こってきている。

それと相まって、随班就読に関する研究は確かに増加している。しかし、随班就読の制度に関する論文が中心で、随班就読の実態を調べた質問紙調査やインタビュー調査などの現場調査は少ないのが現状である。したがって、制度が如何に各地域や各学校で充実・展開しているかの現状や課題は不明なところが多い。さらに、中国の随班就読と外国の類似した制度や実態を比較する論文はとても少ない。本研究を通して、日本の通級による指導を含む通常学級での特別支援教育との比較を通して、中国の随班就読の長所を明らかにし、日本の特別支援教育の長所を如何に随班就読に取り入れることができるかを検討することができた。したがって、本研究は、中国、日本双方にとって意義があると考えられる。

中国では、経済や地域などの理由による、都市間の差が大きい。特別支援教育の状況も同様である。本研究の対象は、北京と南京といった都市部の、しかも先進校であるので、中国の現状の特別な一部である。今後は、都市部の全体的な実態把握や、郊外や山間部など他の地域についての中国と日本の比較分析も行っていく必要がある。さらに、本研究では、中国と日本で2校ずつの学校を比較したが、より確かな議論をするためには、一定規模の地域内のすべての学校を対象とした大規模な実態調査も必要であろう。

また、中国で発達障害児の教育について、実際の指導・支援を進めることは必要である。その前に、発達障害の知識の普及は非常に重要となる。今後、発達障害の理解に関する研究が必要である。

※本論文は、第一筆者である曾潔が、平成22年3月に兵庫教育大学に提出した修士論文「中国における随班就読の現状と課題に関する研究—日本の通級による指導との比較を通して—」の一部（質問紙調査の部分など）をまとめ直したものである。

引用文献

(中国)

- 1) 中華人民共和国障害者保障法 立法報告書(1991).
- 2) 呉秋紅(2004):中国の障害児教育研究の分析—随班就読に関する論文を軸に—. 立命館産業社会論集 第40巻第1号.
- 3) 叶立群・朴永馨(2007):特殊教育学.福建教育出版社.
- 4) 江琴娣・劉春玲(2008):特殊教育概論. 華東師範大学出版社. pp. 28~ pp. 52.

(日本)

- 1) 文部科学省(2007):通級による指導の手引(改訂版). 第一法規.
- 2) 大崎博史(2004):中国における特殊教育の発展に関する—考察—インターネットから得た法律や制度、資料等の情報を中心に—. 日本特殊教育学会第42回発表論文集, 670.
- 3) 七田怜・呂曉彤・高橋智(2004):中国における障害児の随班就読の実態と課題—北京市の随班就読推進モデル小学校調査を通して—. 東京学芸大学紀要1部門 56 pp. 243~268.

参考文献

(中国)

- 1) 卢德平(2007):中国弱視児童群体:問題と対策.社会科学文献出版社.pp.159-182.
- 2) 陈云英(2005):2004中国特殊儿童教育权利报告.人民出版社.
- 3) 柳树森(2007):全纳教育导论.华中师范大学出版社.
- 4) 华国栋(2004):特殊需要儿童的心理与教育.高等教育出版社.
- 5) 肖非(2005):中国の随班就読:历史・現状・展望. 中国特殊教育第3期.
- 6) 金野(2006):中日両国障害児教育体制の比較研究. 長春大学学报第16巻3期.

(日本)

- 1) 井谷善則・今塩屋隼男(2001):障害児教育.ミネルヴァ書房.
- 2) 上野一彦・緒方明子・柘植雅義・松村茂治(2005):特別支援教育基本用語100.明治図書出版社.

資料:

質問紙 (日本用)

通常学級における特別支援教育の実態に関するアンケート

通常学級の教員用調査票

[記入上の注意]

- この調査の回答は、調査票の配布を受けた先生(通常学級の教員)ご本人がご記入ください。
- 回答は、すべてこの調査用紙に直接記入してください。
- 問1から順に答えてください。
- 回答はすべてあてはまる番号に○をつける形となっています。また、選択された項目により「具体的に」の記載がある項目には、できるだけ具体的内容をご記入ください。
- 質問によっては○をつける数が異なります。

1 教員の状況

① 性別

- 1 男性 2 女性

② 年齢

1. 29歳以下 2. 30歳～39歳
3. 40歳～49歳 4. 50歳以上

③ 教職経験年数 ()年目

④ 障害のある子どもの指導の経験

- 1 有 ()年 2 無

⑤ 特別支援学校教員の免許の取得

- 1 有 2 無

⑥ 最終学歴

- 1 短期大学
2 大学
3 大学院
4 その他 ()

⑦ 指導で得意な教科は何ですか (複数回答可)

- 1 国語 2 社会 3 算数 4 理科 5 生活 6 音楽 7 図画工作
8 家庭 9 体育 10 道徳 11 外国語活動 12 総合的な学習の時間
13 特別活動

⑧ 現在の担当学年 ()年生

⑨ 担当学級の児童数 ()人

その内、障害のある子どもの数 ()人

その他に、障害という診断はないものの、指導上、気になる児童 ()人

2 障害のある児童に関する実態

① あなたのクラスに障害児の児童生徒がいる場合、次の問題をお答えください。(8名を超える場合は、8名までで結構です)

	A 児	B 児	C 児	D 児	E 児	F 児	G 児	H 児
① 障害の種類は何ですか(複数回答可) 1 学習障害(LD) 2 注意欠陥多動性障害(ADHD) 3 自閉症 4 アスペルガー症候群 5 知的障害 6 情緒障害 7 言語障害 8 聴覚障害 9 視覚障害 10 病弱 11 重複障害 12 その他()								
② 障害児の授業の形式は何ですか 1 通常学級で常に指導を受けている。 2 一部、通級による指導を受けている。 3 特別支援学級に在籍し、一部の教科や単元などを、 交流先の通常学級で受けている。								
③ 障害児の休み時間の様子は次のうちのどれにあたりますか(複数回答可) 1 一人で遊ぶことが多い 2 特定の仲良しの友達がいて一緒に遊ぶことが多い 3 誰とでも仲良く遊ぶことが多い 4 教員とおしゃべりすることが多い 5 その他()								
④ 障害のある児童を支援する役割を果たす友達を特に決めていますか 1 決めている(複数) 2 決めている(一人) 3 決めていない 4 どちらともいえない(正式には特定して決めていないが、その都度、支援するようにクラスメイトに言っている) 5 その他()								
⑤ 障害のある特定の児童を支援する友達の選出方法は次のうちのどれにあたりますか 1 教員が指名する 2 クラスメイトが希望する 3 障害のある児童が希望する 4 その他()								
⑥ 障害のある児童に対して、休み時間や放課後などに、補習(学習の補い)をしていますか 1 はい 2 いいえ								

⑦ 補習（学習の補い）の内容は次のうちのどれにあたりますか（複数回答可） 1 成績があまり良くない教科 2 基本的な基礎学習全般 3 障害に対応した特定の自立活動的な指導 4 その他()								
⑧ 補習（学習の補い）の実施時間帯は次のうちのどれにあたりますか（複数回答可） 1 休み時間 2 他の児童が授業をしている時間（別室に取り出して） 3 放課後 4 長期休業中など 5 その他()								
⑨ 補習（学習の補い）の週あたりの回数はどのくらいですか 1 週1回 2 週2～3回 3 週4～5回 4 毎日								
⑩ 補習1回当たりの時間は、次のどれにあたりますか 1. 30分以内 2. 1時間以内 3. 1時間半以内 4. 2時間以内 5. 2時間半以内 6. その他()								
⑪ 保護者との連絡の手段はどのようにしていますか（複数回答可） 1. 日々の連絡帳 2. 電話 3. 教員の家庭訪問 4. 保護者の学校訪問 5. メール 6. その他()								

② 障害のある児童の様子の報告については、次のうちのどれにあたりますか

- 1 いつも学校の管理職と両親に報告する 2 定期的に報告する(一ヶ月ぐらい)
 3 あまり報告しない 4 その他()

③ 成績評価方法における配慮は次のうちのどれにあたりますか

- 1 配慮は特になし(他の児童と同じ評価方法をとっている)
 2 同じ評価基準を使うが、他の児童より評価基準を低くしている
 3 教科によっては評価基準を変える
 4 他の児童とはまったく違う評価方法をとっている
 5 その他()

3 教員のニーズや困難

- ① 通常学級で障害のある子どもを支援する場合について、ご自身の考えに一番近いもの一つに○を付けてください。

	とてもそう 思う	そう思う	どちらとも いえない	あまり思 わない	まったく 思わな い
1 通常学校での特別支援教育は、障害のある子どもにとって意義のある方式だと思いますか					
2 通常学校での特別支援教育は、一緒に学ぶ障害のない他の子どもにも意義のある方式だと思いますか					

	とてもし ている	してい る	どちらとも いえない	少しして いる	全くして いない
3 指導法で工夫していますか					
4 特別な教材・教具を使用していますか					
5 学級経営で工夫していますか					
6 カリキュラムを工夫していますか					

- ② 教材・教具を準備する者は次のうちのどれにあたりますか

1 学校 2 クラス担任 3 教科の担任 4 その他()

- ③ 障害のある児童に個別の指導計画を作成していますか

1 はい(全ての児童に作成している) 2 いいえ 3 必要に応じて作成している

「2 いいえ」の場合は、その理由を下記から選んでください

- 1 学校から要求はない 2 作成する時間がない 3 作り方がよく分からない
4 作成の意義を感じない 5 保護者から要求がない 6 その他()

- ④ 校外の専門家による巡回指導が実施されていますか

1 している 2 していない 3 知らない

- ⑤ 巡回指導の指導者は次のうちのどれにあたりますか (複数回答可)

- 1 通級指導教室の教員 2 特別支援学級の教員 3 特別支援学校の教員
4 特別支援教育コーディネーター 5 大学等の専門家 6 医師
7 その他()

⑥ 巡回指導の実施時間帯は次のうちのどれにあたりますか

- 1 休み時間 2 受け持ち授業のない時間 3 放課後 4 授業中
5 その他()

⑦ 巡回指導の内容は次のうちのどれにあたりますか(複数回答可)

- 1 過去の実践経験を聞く 2 担当する障害のある児童の障害についての指導を受ける
3 巡回指導教員が障害のある児童を直接指導する
4 授業方法などについての悩みを聞いてもらう 5 その他()

⑧ 巡回相談員に今後希望する指導内容は次のうちのどれにあたりますか(複数回答可)

- 1 過去の実践経験を聞く 2 担当する障害のある児童の障害についての指導を受ける
3 巡回指導教員が障害児を直接指導する
4 授業方法などについての悩みを聞いてもらう 5 その他()

⑨ 障害児の指導の問題について、教員の相談相手は次のうちの誰にあたりますか

- 1 同じ学校の教員や校長 2 障害児に関わる同じ学校の教員
3 特別支援学校や障害児に携わる他校の教員 4 医師 5 児童の両親
6 相談する人がいない 7 その他()

⑩ 特別支援教育について、研修への参加経験がありますか

- 1 ある 2 ない

「1 ある」の場合、研修内容は次のうちのどれですか（複数回答可）

- 1 障害一般 2 担当している障害児の障害
3 先進校の通常学級における障害児への指導実践 4 特別支援教育の理念
5 アセスメント 6 個別指導計画の作成 7 保護者との連携
8 その他()

⑪ 障害ある児童の指導における教員の困難は次のうちのどれですか (複数回答可)

- 1 専門知識の不足 2 障害児への接し方についての困難 3 個に応じた指導法の工夫
4 学習の成果の把握 5 個別の指導計画の作成が分からない
6 困難を感じたことはない 7 その他()

⑫ 今後の障害のある児童の指導に求めることは次のうちのどれですか (複数回答可)

- 1 障害に対する教員の専門知識 2 家庭との連携 3 他の学校や特殊教育の連携
4 教員の負担に対する十分な手当 5 通常児への適切な指導
6 教員の増加 7 地域との連携 8 研修の充実 9 その他()

⑬ 障害のある子どもが通常学級で指導を受ける長所は何ですか（自由に記述してください）

- ⑭ 障害のある子どもが通常学級で指導を受ける短所は何ですか（自由に記述してください）

4 発達障害に関する認識

- ⑩ 発達障害についての知識は次のうちのどれですか

1 よく知っている 2 だいたい知っている 3 少し知っている 4 まったく知らない

- ⑪ 発達障害の中で、あなたが知っている（聞いたことがある）種類は、次のうちのどれですか

1 LD 2 ADHD 3 自閉症 4 アスペルガー症候群
5 その他()

- ③ 次の中で、障害特性について説明できる障害はどれですか

1 LD 2 ADHD 3 自閉症 4 アスペルガー症候群
5 その他()

- ④ どこで発達障害に関する情報を得ましたか

1 テレビや新聞など 2 特別支援教育に関する雑誌、書籍 3 学校の講座・研修
4 その他() 5 ない

- ⑤ 発達障害の知識について知りたいですか

1 とても知りたい 2 もう少し知りたい 3 あまり知りたくない 4 知りたくない

「1」「2」に該当する方は、次の⑥をお答え下さい

- ⑥ 発達障害の知識について、知りたい理由は次のうちのどれにあたりますか

1 クラスに在籍する発達障害のある児童生徒の指導のために必要だから
2 関心があるから
3 特別支援教育の発展につれて、発達障害は注目されているから
4 その他()

- 5 障害児が通常学級で指導を受けることについて、日頃から考えていることなど、何かあれば、自由にご記入ください。

—これで終わります。ありがとうございました。—

フランスにおける障害のある子どもの就学の現状と展望

－高等差別禁止平等機関（HALDE）による勧告 *Délibération relative à la scolarisation des enfants handicapés n° 2009-102*の日本語翻訳を中心に－

Current Situations and Perspectives on the School Education for the Children with Disabilities in France

－ A report from a Japanese translation of the decision/order no. 2009-102 relating to the school education for the children with disabilities by HALDE (Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité) －

棟 方 哲 弥^{*1}・金子 健^{*1}・田 中 良 広^{*2}

（企画部^{*1}）（教育相談部^{*2}）

MUNEKATA Tetsuya・KANEKO Takeshi・TANAKA Yoshihiro

（Department of Policy and Planning）（Department of Counseling and Consultation for Persons with Special Needs）

要旨：フランスは、2010年2月18日に国連障害者権利条約と選択議定書を合わせて批准した。これに先だって、障害者差別禁止法となる2005年2月11日法を發布し、その前年の2004年12月30日法により、差別について、調査、調停、和解案の提示、勧告等を行う高等機関（HALDE: Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité）を設置した。このHALDEの総裁（評議会議長）と評議員の任期は5年と定められており、任期内に間に合わせるかのように、2008年11月12日から21日にかけて保育学校・初等学校の長及び人口5,000人超の市町村の首長からなる母集団を対象とした調査が行われた。HALDEは、これを踏まえて2009年2月に決議文を通じて重要な勧告を行った。

本資料は、この勧告の内容を先の調査結果のデータと合わせて訳出し、まとめたものである。既に国連障害者権利条約を批准したフランスの障害のある子どもの就学の現状と方向性を探る重要な資料と考えられる。

キーワード：フランス、高等差別禁止平等機関（HALDE）、障害のある子ども、教育制度

Key Words: France, HALDE, Children with Disabilities, School Education System

注：*Délibération*の意味は「判決、議決に向けて評議すること」、あるいは「評決、議決、決議、判決」などとなる。この「決議」（HALDEの評議会の決定）は、訴えられた側などに対して是正勧告を行う内容となるため、本論の副題に「勧告」を用いた。

I. はじめに

フランスは、2010年2月18日に国連障害者権利条約と選択議定書を合わせて批准した。これに先だって、障害者差別禁止法となる2005年2月11日法（*loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*：障害者の権利と機会の平等、参加と市民権のための法）を發布し、その前年の2004年12月30日法により、差別について、調査、調停、和解案の提示、勧告等を行う高等機関（HALDE）を設置した。

この2005年2月11日法により、教育法典（*code de l'éducation*）は“全ての障害のある子どもは、居住地に最

も近い学校に学籍を登録する（教育法典L. 112-1）”ことを明記するに至る。

もし、ある子どもが障害を理由に学籍登録を拒否される場合などは、訴えを起こす手立てが必要となる。この手立ての1つがHALDEの役割であり、HALDEは、調査、調停、和解案の提示、勧告等を行う独立行政機関（AAI: *autorité administrative indépendante*）である。

HALDEは、共和国大統領をはじめとする各閣僚などが指名する11名による評議会から成り立っている。この意味で全領域に大きな影響力のあるAAIであるといえる。評議会には、総裁（評議会議長）と評議員がおり、その任期は5年と定められている。

これに合わせて2008年11月12日から21日にかけて、

保育学校・初等学校の長及び人口5,000人超の市町村の首長からなる母集団を対象とした標本調査が行われた。併せて、障害のある子どもの親の意見聴取も行われた。

HALDEは、これを踏まえて2009年2月に決議を通じて様々な勧告を行った。

本資料は、まず、この勧告の内容を訳出し、次いで、その根拠となった調査の内容と結果を紹介する。なお、以下は、特に断らない限りにおいて、当該勧告、調査報告書の本文とグラフ等を訳出したものである。ここでは主に数値による集計結果を中心に取り上げる。

これらは、国連障害者権利条約を批准したフランスにおける障害のある子どもの教育の現状と方向性を探る重要な資料となると期待される。

II. HALDE勧告の内容－2009年2月16日決議第2009-102号－（抜粋）

1. 通常環境における障害のある子どもの状況に関する統計情報について

（1）国民教育省、自立支援のための全国連帯基金及び労働・社会関係・家族・連帯・都市省に対して

- ①単にフルタイムでなく就学している児童とそうでない児童を数えるだけでなく、より細かく最低半日単位で通常環境での障害のある子どもの就学時間を計測すること
- ②定時制就学を補完するためにとられている措置、具体的には自宅または特別な環境での就学時間を示すこと
- ③課外活動における障害のある子どもの実質的な参加を評価すること
- ④このような統計データに関する協力、交換及び評価の方法論を示すこと

（2）県障害者会館及び県レベルでの関係者に対して

- ①障害者権利自立委員会の活動報告書をもとに、県内の障害のある子どもの就学に関する総括報告書を作成すること

（3）労働・社会関係・家族・連帯・都市省、と自立支援のための全国連帯基金及び非営利団体との連携において、国民教育省に対して

- ①対象を中等教育機関の責任者、教員、すべての児童・生徒の親、障害のある子どもの親（より標本の代表性を高めた上で）、人口5,000人以下の市町村の首長、県障害者会館及び小児医療福祉施設・組織に広げた新たな世論調査の実施を促すこと
- ②次の目的のために調査及び評価作業に協力すること
 - ・通常学校施設と医療福祉施設との関係の分析を深めること

- ・障害の種類及び程度ごとに、就学課程に関する長期的調査を行うこと

2. 障害のある子どもの就学権に関する親の情報へのアクセスと不服申し立てに関して

（1）県障害者会館に対して

- ①県障害者会館と児童・生徒の親の協会団体の連絡を推進すること（県障害者会館の組織内で障害のある子ども就学担当員を任命し、障害者の親と一般の児童・生徒の親の協会団体との間の繋がりを図ること）
- ②法律（社会福祉法典第L241-5条）に基づき、申請書類の送付などの際に親に対し障害者の障害者権利自立委員会の委員となっている非営利団体の連絡先を毎回送るなどの方法により、同委員会における親の実質的な参加を図ること

（2）障害者権利擁護団体と県障害者会館に対して

- ①救済手段（非訟的異議申立、訴訟、調停、和解）、HALDE（フリーダイヤル、苦情処理任務、提訴の方法など）、また親が権利を認められそれを行わせるために支援することのできる他の機関（国民教育オンブズマン、子ども擁護官）について情報を提供すること
- ②希望する県障害者会館がコールセンターやFAQ（よくある質疑応答）を試験運用することにより、親に対する情報提供を改善すること

（3）国民教育省に対して

- ①すべての親に対して障害のある子どもの就学権について確実に情報提供すること。また、この情報は「通常学校環境」のみに限定されたものではなく網羅的なもので、福祉医療または医療分野のものを含むすべての就学制度に触れなければならない。これにより最も程度の重い障害を持つ子どもの教育権を保証すること
- ②国民教育省がすでに作成したツールのすべての親を対象とする配布を推進すること。国民教育省は例えばFAQ（<http://www.lecolepourtous.education.fr>）を含む既存のウェブサイトの内容を改善することなど。また、HALDEはこの点について支援を提供すること

3. 学校施設へのアクセシビリティについて

（1）市町村議会議員の組織（フランス市町村長協会、フランス大都市市長会など）に対して

- ①アクセシビリティに関する法定義務、特に市町村アクセシビリティ委員会の設置とアクセシビリティ診断の実施に関する義務を議員に徹底させること
- ②専門誌（「ガゼット・デ・コミュニケーション」誌特別号、「レッ

トル・テリトリアル」誌など）や各種市町村長協会のウェブサイトなどで、質疑応答などの形で情報提供を行うこと

(2) 全国教育施設安全・アクセシビリティ研究所に対して

- ①2007年12月6日政令第2007-1722号に記される新たな任務に基づき、安全に関する規則の推移を考慮に入れた上で、障害を持つ子ども・青少年・成人の一般的アクセシビリティの評価に関する報告書を議員に送付すること。また、これらのデータは公立学校及び国民教育省との契約下にある私立学校の学校財産の正確なリストを作成し、県または市町村レベルでよりよいアクセシビリティ戦略を打ち立てていくことに寄与すること

4. 学校責任者、教員及び国民教育省視学官の情報へのアクセスについて

(1) 国民教育省に対して

- ①通達により伝達する情報以外に、学校長に対する情報提供を強化すること。地域ごとに学校責任者の支援を行うことができる地域関係者を調べる。また、責任の性格を明確にし、グッドプラクティスの例を示すこと
- ②それぞれの活動地区の学校において担当教員が十分に確保され、彼らが十分な手段を得ていることを確認すること。担当教員が学校責任者や疑問を抱いている他の教員に対する情報源となるように援助すること

5. 研修の現状とその発展について

(1) 国民教育省に対して

- ①障害に関する既存の研修の評価を行い、必要に応じてその内容を強化する。HALDEはこの点について全国人権諮問委員会の意見に同意すること
- ②障害の多様性に力点を置くことにより、児童・生徒の個々のニーズに合った対応を構築していくと同時に、偏見の表現を避けるようにすること。また、次に公布されるべき、学校と医療福祉機関の間の協力に関する政令は、以下を規定し、高等機関の勧告と同じ方向性を示している。
 - ・障害のある子どもに関する責任を負う国民教育省の全職員が、必要に応じて医療・福祉分野の専門家の能力を援用して、障害のある子どもの支援に必要な知見を獲得するための研修を実施すること
 - ・すべての児童・生徒を対象とした公民教育の一環としての授業に、医療・社会分野の専門家が参加すること
- ③障害のある子どもの特異なニーズに対応した教育方法の活用について教育チームに情報を提供し、それにより知

識の共通基礎の取得を推進すること

(2) 国民教育省及び自立支援のための全国連帯基金に対して

- ①幼児期から職業生活開始までの就学の経歴に焦点を当てた啓発モジュールを作成すること。この目的は子どもと親が受け入れられる条件を改善し、2005年2月11日法の法的枠組みについて情報を提供し、障害に対する視線を変えることに貢献することである。

6. 支援職員の位置づけと教育について

(1) 政府に対して

- ①学校生活支援員（AVS: Auxiliaires de Vie Scolaire）を採用する国民教育大臣と、対人援助の職業に関する計画を作成する連帯担当国務大臣のそれぞれの権限を明確にすること
- ②AVS及び類似雇用が不安定の状況から抜け出し、学校支援の分野で継続的なキャリアを築くことができるよう、現行の法規制を改革すること。また、HALDEは、この面において、全国人権諮問委員会の提案に合わせて、社会生活支援員の国家資格を拡張することによりAVSを社会生活支援員に位置付けること
- ③ニーズの多様性に鑑み、障害のある子どもの学校支援及び社会支援の職業の専門化を図ること。ただし、この支援形態は障害の形態により異なるものである。
- ④障害のある子どもの就学や社会生活支援を行う職員のための職業マニュアルを作成すること

(2) 国民教育省に対して

- ①AVS（及び他の類似雇用）の採用の計画を改善すること。配置決定の手続きはより迅速かつ効果的に行われなければならないこと
- ②支援のための職員に就く前に、障害の特性に合わせた研修を実施すること

(3) 労働・社会関係・家族・連帯・都市省及び自立支援のための全国連帯委員会（医療福祉施設・組織部）へ

- ①医療福祉施設における障害のある子どもの就学を保証すること

以上が、HALDEによる勧告（2009年2月16日決議第2009-102号）の抜粋の内容であった。これらの勧告は、次に上げる標本調査の結果がその論拠となっており、その調査結果は、フランスにおける障害のある子どもの就学の現状と展望を明らかにするために貴重な資料であると考えられる。

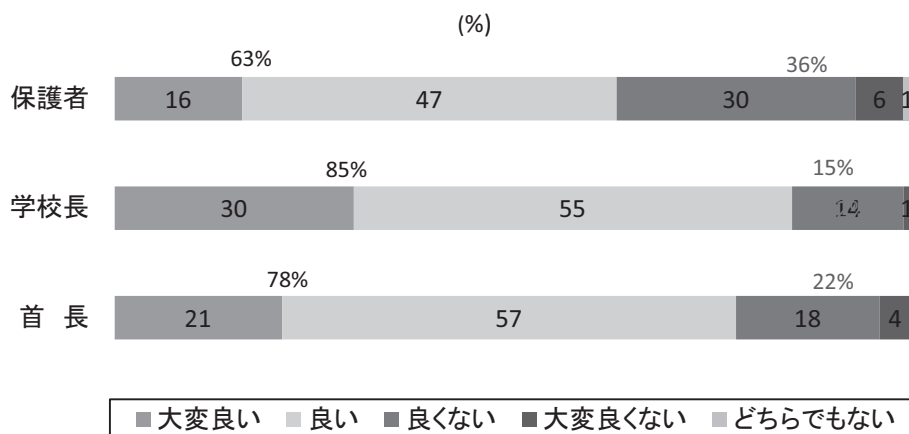


図1 法律の規定についてよく知っているという意識

Ⅲ. 保育学校・初等学校における障害のある子どもの通常環境での就学に関する調査 (HALDE, 2009より集計結果部分を訳出し編集)

1. 調査の対象と手続き

調査の対象と手続きは以下の通りである。

(1) 学校長

標本は、保育学校・初等学校の公私立の区別、州、都市圏の規模、保育学校と初等学校の区別、学校における学校における特別支援学級（原語：Classe d'Inclusion Scolaire, 以降、CLISあるいは、特別支援学級と表記）の存在を勘案して作成された。調査対象は501人となり、2008年11月12日から21日の間に電話インタビューを実施した。

(2) 首長

人口5,000人を超える市町村の250人の首長から構成される全国の代表的標本であり、実際にインタビューを受けたのは市町村長、学校担当の副市町村長または障害問題担当の副市町村長である。

(3) 保護者

通常の保育学校・初等学校に就学している、または就学を申請している障害のある子どもの親214人。調査のパートナーとなったPTA及び障害者団体、または保育学校園長・初等学校校長を通じて連絡し、オンラインで質問に答えてもらった。

原文注：なお、本調査でインタビューを受けた保護者の母集団は、その構造は知られておらず、標本のデータを得ることができないため、統計的な代表性と、標本数が少ないことに注意されたい。

2. 結果

(1) 法律についての知識とその原則への賛同のレベル

① 法律の規定についてよく知っているという意識

大多数の学校長（全体で85%，障害のある子どもを受け入れている保育学校・学校で89%，CLISに生徒を受け入れている学校長で95%）、首長（78%）、保護者（63%）が、2005年2月11日法の「すべて障害のある子どもがそれぞれの学区の通常教育施設に就学することを拒否することを首長又は園長・校長に禁じ、その権利を優先的に開く」という規定について非常に良く、またはある程度よく知っていると考えている。大多数の回答者はこの規定は明瞭であると答えている（学校長83%，首長74%，保護者65%）。

学校長のうち、一部の規定が明確でないと答えている人（17%）は、法律に照らし合わせての自らの義務について現在不明瞭なところがあることを自発的に指摘している。うち11%が施設の適応、物理的アクセシビリティについて保育学校・初等学校に課される義務、実際に活用される資源、それに手続きを挙げている。

「車いすの子どものためには施設をどのように適応させればいいのか?」、「教室をアクセス可能なものにするための申請を行っても、待ち時間が長く、年間を通じて問題が生じることもある」など。

回答者の12%はAVSなどにより行われる人的支援の実効性について懸念を表明している。

「AVSの申請書類はどのようにして作成するのか?」、「AVSがない場合でも障害を持つ子を受け入れる義務があるのか?」、「クラスで援助を受けられるはずなのに…。AVSはフルタイム勤務でない」など。

9%は様々な障害を考えたときの受け入れ義務の絶対性について疑問を呈している。

「就学が問題を生じさせるものであった場合、どの時点

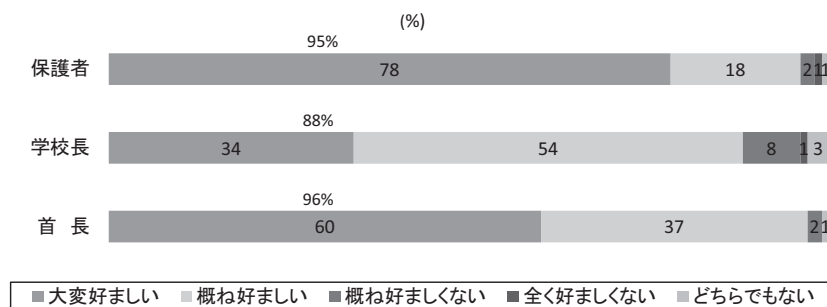


図2 就学原則について賛同

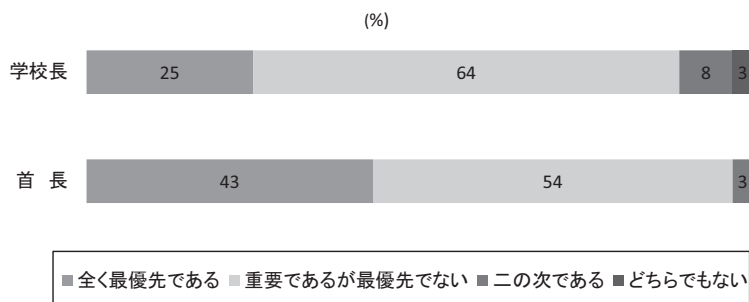


図3 優先課題であるということについて

で拒否することができるのか?」、「どの程度の障害の子まで受け入れなければならないのか?」など。

7%は法的責任の範囲について懸念を抱いている。「障害を持った子どもが事故に巻き込まれた場合、誰が責任を負うのか?」など。

学校長のうち、自らの義務及び責任をよく知らない、または全く知らないと答えている人は、特に各種障害、利用可能な経済的・人的援助、就学時間の管理、学校における医療問題への対応などについて情報及び／または研修がないことを挙げている。

首長の一部(26%)もまた、いくつかの規定について困難を覚えていることを表明している。うち31%は法律や市町村に課されている義務についてよく知らないとしている。

「私は最近選出されたばかりなので、まだ十分な時間をとることができていない」、「市町村首長にとっては、この法律は明瞭性に欠けている」、「法文は全く知らない」など。

特に首長になって日の浅いこと、また障害とアクセシビリティ、それに学校問題との間で担当副市町村長や役所の担当部局が異なることを挙げている首長が多い。10%は障害の種類により、就学権や受け入れ義務の実際の適用について疑問の声を上げている。

「障害の程度や種類によって、就学を受け入れなくてはならないのかどうかかわからない」、「受け入れることができる

のはどういう障害なのか知りたい」など。

また関係機関の間で責任の所在がかなり曖昧になっているとしている。

「何が市町村の管轄で何が国民教育省の管轄なのか分からない」、「AVSの任務が何なのか聞いていない」、「市町村は課外活動で子どもを受け入れる義務があるのか?」など。

また回答者の15%は学校のアクセシビリティの財政的な影響を問うている。

「教室の設備レベルやIT機器について自治体はどういう財政的義務を負っているのか?」、「未対応の設備をどのように対応させていったらいいのか?」など。

インタビューに応じた保護者の一部(35%)は、自分たちの権利を明確に把握していないと答えている。31%はこの権利の実質的な尊重、拒否の場合の不服申し立て、教員にとって受け入れ可能な障害の程度と種類に触れている。14%はAVSを初めとする人的資源の活用についても言及している。

「AVSの申請手続きはあまりにも時間がかかりすぎる」、「AVSの配置はかなり大きな問題だ」、「AVSは十分な教育を受けていない、能力不足だ」など。

保護者はまた学校の物的資源の不足、法律の具体的な施行についての関係者の情報不足、就学時間の遵守、それに子どもの進路指導手続きについても触れている。

②障害のある子どもの通常環境での就学原則について賛同

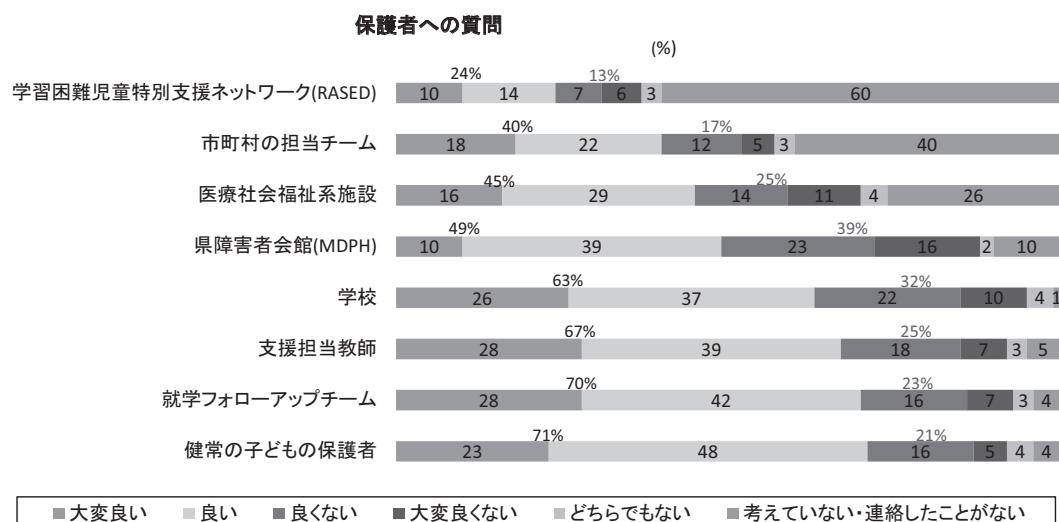


図4 様々な支援者に対する認識

するが、これが優先課題であるということについては慎重な態度

回答者の圧倒的多数が障害のある子どもの通常環境での就学を進めるという原則に賛同している（保護者の96％、首長の97％、学校長の88％）。

しかしながら通常環境での障害のある子どもの実質的な就学を進めるということは首長にとっても、学校長にとっても優先課題であるとは見なされていない（首長は43％が優先課題、54％が重要だが優先課題ではない、3％が二次的な課題と考えており、学校長は25％が自らの任務の優先的課題、64％が重要だが優先課題ではない、8％が二次的と見なしている）。この目標は誰にとっても重要であるが、優先的ではないのである。学校長にとってはこの問題が優先的であると表明することは、他の子どもの受け入れが重要度が低いことを意味すると理解する傾向があるようで、このような言い方を避けているようである。なお実際に障害のある子どもを受け入れている学校長や、CLISで生徒を受け入れている学校長でも意見は分かれている（前者では22％が優先的、67％が重要と考え、後者ではこの比率は30％、67％である）。学校問題を担当することの多い首長は、障害の問題は他の副市長や市町村執行部全体にとって優先的な課題であることがあっても、優先的な課題ではないと考えている。

（2）様々な支援者との関係の認識

①教育チームと担当教員：法律の施行において特定され認められた役割

法律の原理と大きな枠組みは理解されているようであるが、より具体的な施行、特に各方面の関係者間の関係は自

明ではない。教育チーム（子どもを支援するために構成されるチーム）は全体として、法律の施行の中心的な窓口の役割を果たしているようだ。教育チームの役割は認識され、その協力は回答した保護者から一般に高く評価されている。実際、保護者の70％は就学をフォローするチームから良い対応を得、また68％は同様に担当教員から良い対応を得たとしている。ただし職員の総合としての学校ではなく機関としての学校の対応となると、良かったとする回答は63％に落ちる。

また担当教員はよく知られ、また前面に出ることが多い。保護者の81％までが地区の担当教員を知っていると答えている。しかしながら担当教員との協力は一時的なものである（知っている保護者の54％は時々会うとしており、26％はプロジェクトで協力し、14％は計画的な作業プログラムがあると答えている）。困難児特別支援ネットワーク（RASED: Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté）は実際のプレゼンスが少ないためか、認知度が低い（保護者の60％はRASEDとの関係なし）。

一部の保護者は事実上、関係者間の調整役という困難な役割を演じていると答えている。

「これまでの習慣を変えることは難しい」、「障害のある子どもの就学のために保護者はいろいろな関係者の説得に当たらなければならない、保護者は疲労困憊だ」など。

法律は保護者を制度の中心に据えるが、視学局、学校、医療関係者、県立障害者会館、市町村、AVSなどの間に挟まれ、実際上の指揮を行わなければならないことが多い。

「この世界では心理的に非常に強くなければやっていけない」、「自閉症の子どもの就学は戦いの日々だった」など。

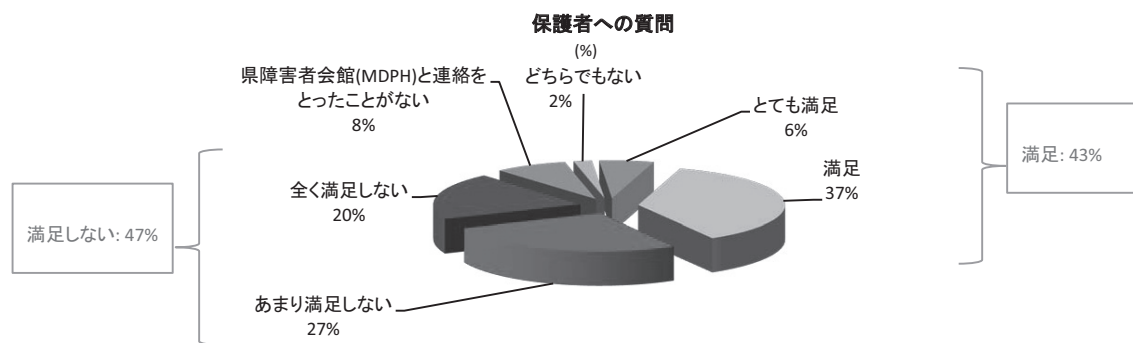


図5 県障害者会館に対する認識

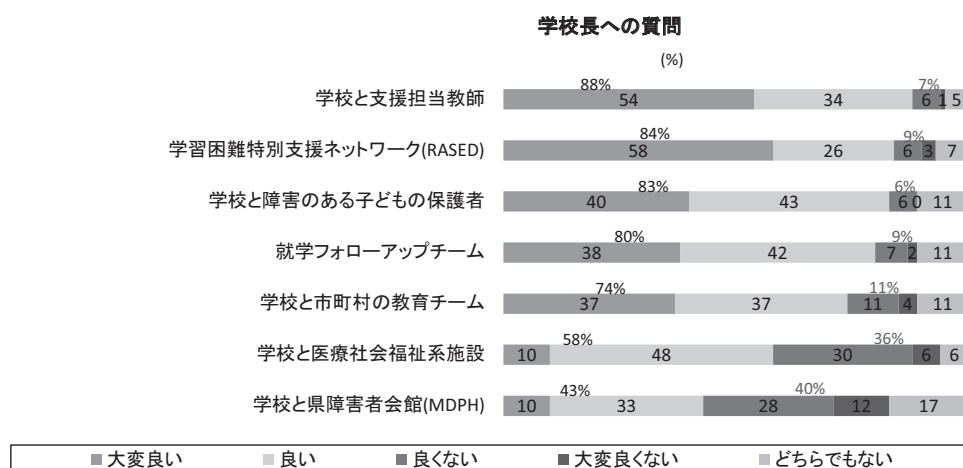


図6 様々な支援者に対する認識

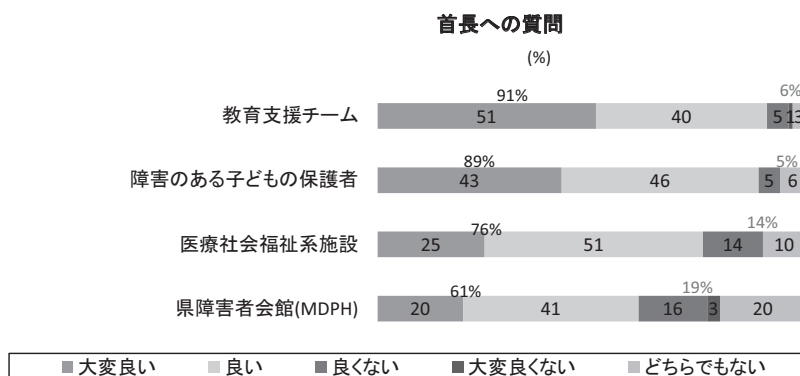


図7 様々な支援者に対する認識

子どもの障害の認定、そして適応した就学のための働きかけは困難の連続とよく言われるが、実際保護者にとっては関係者との問題に直面した孤独な試練であるようだ。

②他の機関との関係は認識も評価も低く、関係の質と個々の人との保護者しさに重点

法律の施行に当たる他の地域関係者は、インタビューに答えた保護者にあまり認知されていない。県立障害者会館の対応が良かったという保護者は50%に過ぎず、38%は

対応が悪かった、10%は連絡を取ったことがないと答えている。また県立障害者会館との関係に満足しているのは44%にとどまり、不満の声は46%に上る。

障害者権利自立委員会も同じような反応を呼び起こす。委員会と関係を持たない保護者は55%に達し、保護者しみの少ない機関であると同時に、満足しているのは20%、そうでないのは22%である（関係を持っている保護者のうち43%が満足、47%がそうでないということになる）。

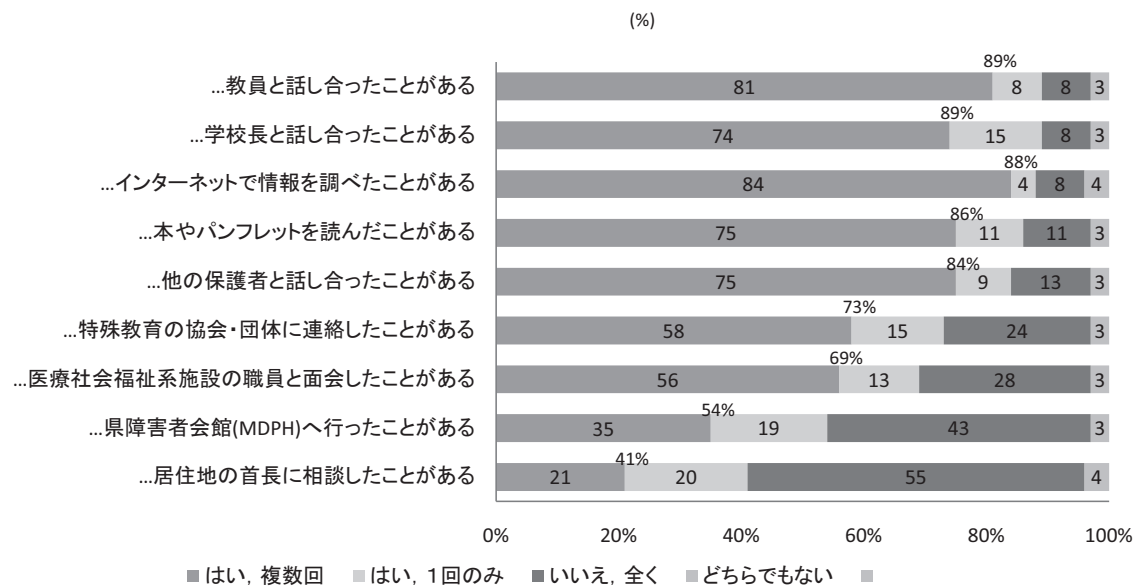


図8 情報収集の手段

市町村の執行部は保護者の大部分が主要な関係者と見なしていない。41%の保護者は接触を持っていない。

インタビューを受けた3つのグループに属する人の大多数は健常児の保護者の反応が良いものであるとしているが、3分の1近くが異なる意見を述べている。保護者の34%、首長の27%、学校長の26%が反応は必ずしも良いものであると感じていない。

保護者にとっては教育関係者を除いては、関係者との対応は総合的に見てあまり満足 of いくものではないようだ。

また、学校長と首長も同じような問題を指摘している。

92%の学校長は地区の担当教員を知っており、88%が学校と担当教員との間のパートナーシップがよく機能していると考えている。またRASED、障害のある子どもの保護者、市町村執行部との協力も高く評価されている（それぞれ84%、83%、74%）。これに対し医療福祉機関との協力はあまりうまくいっておらず（58%）、学校長はこのパートナーシップが強化されることを希望している。

それよりもはっきりと現れているのは、県立障害者会館との協力が疑問視されていることである（学校長の43%がよく機能しているとし、40%がうまく機能していないと考えている）。70%がこのパートナーシップが強化されることを希望している。

首長にとってもパートナーシップは教育チーム、保護者及び医療福祉施設とは比較的良好に機能しているが、県立障害者会館を挙げる人は少ない（61%が市町村執行部と県立障害者会館との協力はうまくいっているとしているが、20%は回答なしである）。

県立障害者会館は最近設立された連絡調整機関である

が、不満を一身に集めているようである。大半の県立障害者会館における設立時の手続きの遅れどころか、協力関係の良好な機能は一部の保護者にとっては緊密な個人的関係と個人レベルの熱意にかかっており、保護者によれば、制度的な関係よりも個人的でインフォーマルな関係に依存していると解釈することができる。教員及び学校長との頻繁な連絡が協力関係を容易にする。

③情報はインフォーマルな形で伝達され、ほとんど管理の対象となっていない

インタビューに答えた保護者にとっては情報へのアクセスは非制度的なチャンネルを通じて行われることが多い。情報の提供源は非営利団体（保護者の73%は子どもの受け入れについて非営利団体に連絡している）や個人的なアプローチ（86%がパンフレットや本、88%がインターネット）であり、また他の保護者と会うこと（84%が他の保護者と話している）、また学校長（89%）や教員（89%）、専門機関（69%）であったりする。最後に来るのは県立障害者会館（54%が連絡している）及び市町村議会首長（40%）である。

一般的に学校長は教員と話したり（88%）、パンフレットや本を読んだり（80%）、医療福祉施設の職員と会ったり（73%）、インターネットで調べたり（50%）など個人的なアプローチにより情報を得ているとしている。生涯教育の一環として研修を受けたのは29%のみ、当初の研修として受けたのは16%のみである。

（3）就学の現状と推移

①実際の施行状況：59%の学校長が現在、障害のある子

2008年に障害のある子どもを少なくとも1人は受け入れた学校長への質問

(%)

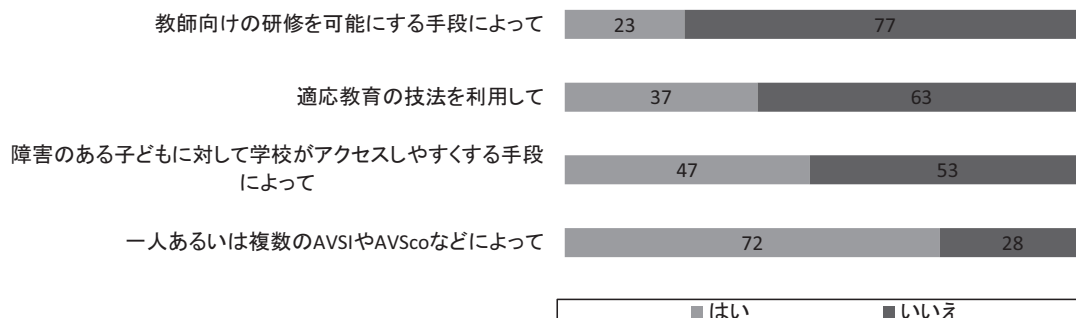


図9 支援の施行状況

首長への質問

(%)

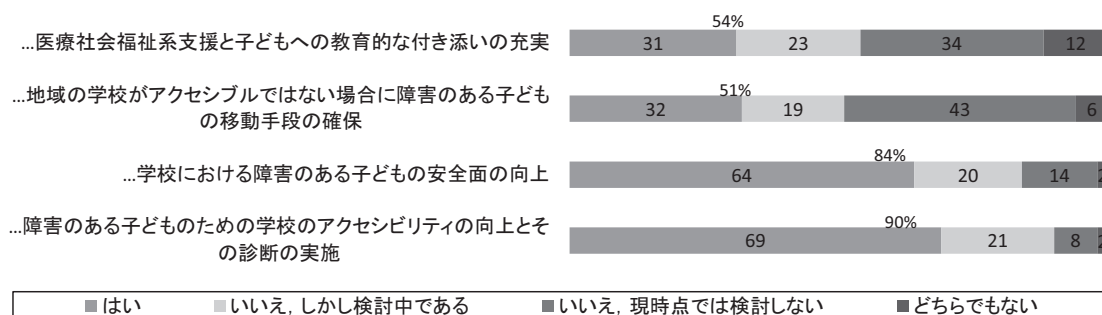


図10 支援の検討状況

どもを受け入れている

59%の学校長が実際に2008年度に、自分の保育学校・初等学校に障害のある子どもから入学申し込みがあったとしており、うち98%は実際に生徒が就学している（全体の58%）。またこれらの学校のうち13%はCLISを擁し¹、93%は通常学級に障害のある子どもが就学していると答えている。

上の数値は、58.4%の保育学校・初等学校が障害のある子どもを就学させているという2008年新学期の学校中央データバンク（国民教育省評価・予測・実績局）の数値と一致する。

インタビューに応じた学校長の47%は知的障害のある子どもを受け入れており、これが最も高い比率の障害である（障害のある子どもが就学する学校の88%）。続いて運動障害（全体の22%、障害のある子どもが就学する学校の40%）、精神障害（それぞれ18%、34%）、聴覚障害（8%、15%）、視覚障害（8%、15%）、他の健康障害（13%、23%）となっている（一人の子どもについて複数回答あり）。

このような子どもを受け入れるに当たって、障害のある子どもが在籍する学校の72%がAVSの配置を受けており、また47%がアクセスを改善し、37%が教育ツールを適応させ、23%が教員の研修制度を利用している。7%の学校長が法律の施行を受けて障害のある子どもの就学が大幅に増えた、22%がやや増えたと答えている。

首長については58%が市町村アクセシビリティ委員会を設置したとしており、これに対し38%はまだ設置しておらず、12%は設置する意向なしと答えている。

首長の69%が2005年以降、学校のアクセスを改善するための配慮を、64%が学校内の障害のある子どもの安全を向上するための配慮を行ったとしている。これに対し大多数は生徒の交通費や医療福祉支援、教育支援などを負担する計画はないと答えている。また様々な配慮に関してそれぞれ関係者の権限が明瞭でないと考える首長が55%いた。

質問に答えた保護者の88%は通常学校に子どもが就学している（元々本調査の対象は子どもが通常学校に就学し、または就学申し込みをしている保護者である）。うち63%

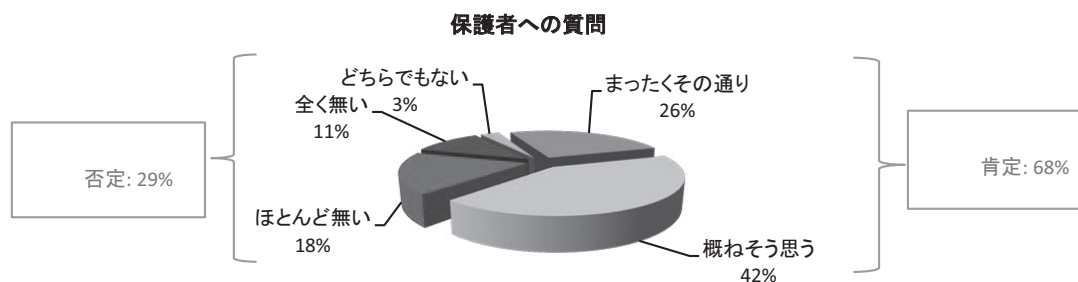


図11 就学に関して全体的に満足度

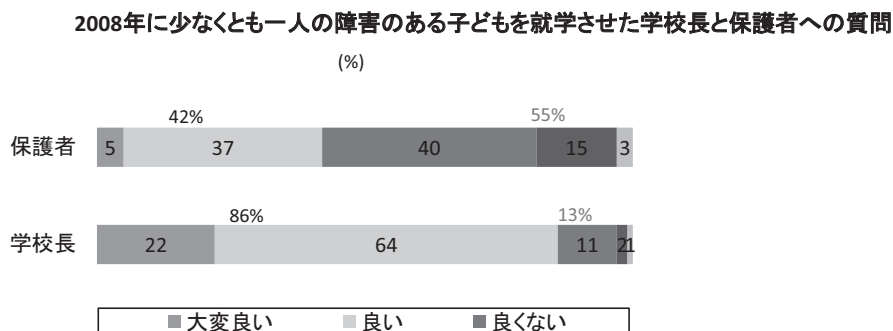


図12 就学に関する満足度

は通常学級、12%はCLISに通い、また13%は通常学校と医療福祉施設の双方に通っている。しかしながらこの通常環境での就学比率は調査のために作成された母集団から考えて注意が必要である。というのも質問に答えたのは主として非営利団体を通じて連絡した保護者であり、通常環境の就学のための動員能力がおそらく平均より高いからである。

それでも全国の統計データも2000年から2006年の間に通常環境に就学する障害のある子どもの比率が52%から69%にまで上昇したことを示しており、この情報を裏付けている。しかしながら首長の44%、学校長の69%までが法律施行からそれぞれの市町村や学校に就学する障害のある子どもの数は増加していないと答えており、本調査で質問を受けた人々は自分たちのレベルではそういう認識がないことが分かる。

②障害のある子どもの就学に関して全体的に満足

調査対象となった保護者の70%は総合的に見て自分の子どもの就学方法について満足し、75%が子どもも満足していると考えている。また68%は子どもの就学について自分たちの選択が考慮されたとしている。

保護者は個人的な状況については満足しているが、それでも過半数（55%）は自分たちの市町村における障害のある子どもの就学はうまくいっていないと考えている。

自分たちの状況はどちらかというと満足できるものだ

が、これは必ずしもすべての人には当てはまらない、あるいは将来状況が悪化する可能性があると考えている。

「(子どもの就学のための) 私たちの戦いは全く正しいものであったし、教師、校長、友人、それにうちの息子もみんなが喜んでいる。しかし周辺部に住む一部の保護者は障害のある子どもを通常環境に統合することができなかった」

この自分よりも他者に対してより悲観的な見解を抱くということは世論調査で頻繁に見られる現象である。また障害のある子どもの就学の良好な機能は個人の熱意にかかっていると見られており、その成功はどちらかというと運によるものと認識されている。

保護者が繰り返し言及する困難点として、統合運動障害、失読症、自閉症、それに難聴など教師にとって気づきにくい障害についての認識不足がある。

「失読症について知らない、単なる怠慢だと思っている教師が多すぎる。」「自閉症のような病気が軽視されている」、「統合運動障害が認識されていない」、「難聴は外からは分かりにくい障害なので、うちの子どもの障害も学校では大した問題でないと考えられているようだ」など。

このような場合、障害のかける負担が少ないため、保護者は子どもに対する態度、それに保護者に対する態度が不適切と感じることが多い。保護者は些細なことと呼び出されたり、また特別支援教育（原語、l'enseignement

spécialisé, 以下、特別支援教育と表記)により重点を置くことや、特別支援教育のみを受けることを勧められたりする。さらにAVSなどの人的資源に頼れないということが頻繁に言及されている。AVSの配置に関する障害者権利自立委員会の決定は時間がかかることが多く、また短期間(3～4カ月)しか適用されない。AVSの採用は時間がかかりすぎ、職員が着任するのは子どもの就学が始まってからずっと後のことである。AVSはまたその職務の要請から見て十分な教育を受けておらず、また回答によると報酬もその低い教育レベルに似合ったものでしかない。

物理的な制約(学校の階段、教室の備品、学校近くの駐車場、通学のための交通手段、託児所や食堂へのアクセスなど)も、アクセシビリティの目標が今日まで達成されていないという観点から非常に頻繁に言及されている。「学校の外国旅行への参加が許可されたが、AVSの滞在費を捻出することが不可能。参加の絶対条件は我々が2人分(子どもとAVS)の費用を負担することだった。」「食堂は学校から離れているため受け入れ不可能(保護者が何とかしなければならない)。」「もう一つの大きな問題は、校外学習や野外教室があるときの交通の問題で、うちの娘の車いすを運んでくれる交通会社を見つけて、それから費用を払わなければならないという問題だった」など。

この観点から特筆すべきは、差別されていると感じたときにHALDEに提訴できることを知っているのが保護者の半数強(55%)に過ぎないことである。またフランスにおける差別撤廃のための運動をしている団体としてHALDE(42%)を挙げる人は非営利団体(41%)を挙げる人とほぼ同数である。

障害のある子どもを迎える学校長の86%は、自分の学校における障害のある子どもの就学はうまくいっていると考えており、首長は90%が同じ考えである。これに対し障害のある子どもがいない学校の長の58%までが受け入れは難しいと考えている。受け入れの物理的な困難(施設へのアクセスの問題、教材の不対応、交通機関へのアクセス)が自由意見欄に最も頻繁に挙げられている。

「教室はすべて二階以上で、エレベーターはない」、「トイレは未対応で、また食堂に行くには道を渡らなければならない」、「階段に手摺りがない」、「備品もIT機器も未対応」など。

人的な難点も同じぐらい頻繁に学校長により言及されているが、その中心にあるのはAVSの配置の困難である。「AVSは新学期に必ずしもいるわけではない。またAVSが短期的な仕事ではなく教育チームの真の一員になるためには、この任務の専門化が必要だ」など。

また多くの学校長は行動障害など一部の障害のシチュエーションに特異な問題や、クラスの生徒数の問題にも触

れている。生徒数が多すぎてすべての子どもと本格的な教育作業を行うことができないということである。

「障害のある子どもを受け入れる学級は定員超過だ」、「精神障害の場合、特にAVSがいない時に一時的な興奮状態を抑えるのが難しい。暴力は常に受け入れの目標を侵害する可能性がある」、「重度の自閉症の児童については学校は真に毒性を持ったところだ。こういう子どもは25人のクラスでもパニック状態になる」など。

首長はもっと楽観的である。69%が自分の市町村の学校はこの種の児童を容易に就学させることができると感じている。しかしながら自由意見欄では受け入れの面について前進するために困難があることを指摘している(意見の43%)。物的な困難、特に校舎が古く(1970年以前、あるいは1960年以前に建設されたもの)、運動障害を持つ子どもにはアクセスできないなどの問題が最も多く挙げられている。こういう校舎の改築は市町村にとっては外部の財政的支援なくしては不可能なことが多い。

「多数の工事が必要で、費用が高い」、「アクセシビリティのための支出についてパートナーとの折り合いがつかない」

「保護地区の校舎の改築費用は莫大だ」

首長は人的資源の欠如も認識しており、AVSや支援要員の質的・量的な不十分さを指摘している。

「クラスの援助員や補助者が全く不十分だ」、「AVSや、障害者のフォローを行うことができる要員を確保できないことが問題だ」、「RASEDの廃止が計画されているが、その後はどうなるのか?」

(4) 就学改善の”てこ“

①教員と学校長の研修、支援職員が2つのてこ

インタビューに答えた保護者は、居住市町村における障害のある子どもの実質的な就学を改善していくためには、教員と学校長を対象とした特別研修(66%)と、生徒のための支援職員の増員(57%)を優先的なものとして挙げている。教材の対応(18%)、個別就学プロジェクトの作業の推進(14%)、学校と医療機関とのパートナーシップの強化、アクセシビリティ、保護者への情報提供がそれに続く。

学校長は障害のある子どもの就学を改善するために優先すべき点として保護者と同じく教員と学校長を対象とした特別研修(52%)と、生徒のための支援職員の増員(40%)の2点を上げている。これに続くのは医療福祉機関とのパートナーシップの強化(28%)、教材の充実(26%)、それにアクセシビリティ改善のためのインフラ(24%)である。障害のある子どもの就学を改善するための特別なイニシアチブを自発的に挙げた学校長は少数に過ぎない。

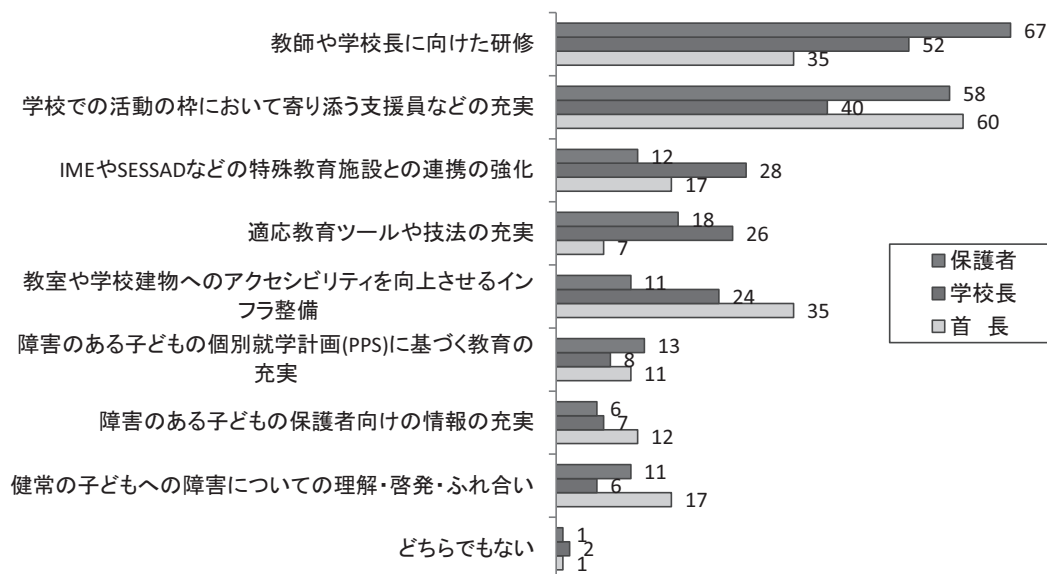


図13 優先事項

自発的に言及されたのは、建物の基準対応、障害をよりよく知るための努力、教育の個別化、それに相互援助の強化である。

「教員に統合運動障害に関する講演会を聞きに行くよう勧めた。」「生徒がクラスにとどまることができるよう、要求する作業のレベルやペースについて差別化を行った」、「生徒間でのチューター制度を作った」、「着替えや校庭での遊びなどで健常児が障害のある子どもとコンビを組む制度がある」など。

首長もやはり支援職員（60%）、教員と学校長を対象とした特別研修（35%）、それにアクセシビリティを確保するためのインフラ整備（35%）を優先事項として挙げている。首長もまた他の地域関係者（教員、AVS、市町村職員）も参加するような研修であれば特にそのような研修に参加する用意はある（96%）としている。障害のある子どもの就学を容易にするために自治体が行っているプロジェクトとして、首長は建物の基準対応の事業を挙げている（意見の17%）。またパートナー間の対話を強化するためのプロジェクトや、健常児の障害に対する意識向上のためのプロジェクトも挙げている。

「我々は障害のある子どもの保護者と専門家、首長で構成される作業グループを立ち上げている」、「健常児の保護者の啓蒙を目的とした研修を予定している」、「健常児が障害のシミュレーションを行うことができる教育キットを設計した」など。

一部の首長は自閉症に関する努力やAVSの不足をまかなうための市町村の学校生活支援員のポストを設立している

ことなどに触れている。また課外活動における受け入れに関するイニシアチブにも言及している。

「学校食堂と学校のすべての施設へのアクセスを改善した」、「障害のある子どもの課外活動ための交通手段の準備」、「余暇センターでの受け入れを強化している」、「障害のある子どもが階上の教室に行けるように必要な工事を行い、また障害のある子どもの食事用に特別なテーブルを設け、インターネットに接続するための場所を作った」、「他の児童と一緒に障害のある子どもも野外教室やスキー教室に連れていった」など。

③学校長と保護者の見解が完全に一致しない、はっきりしない点

学校長は通常環境での就学の原則に賛同しているように見えるが、通常のクラスよりも特別支援学級で障害のある子どもを迎えるべきでないか（42%がこのように考えている）という点について意見が分かれている。また学校長の43%は障害のある子どもが知識の共通基礎を獲得する能力を他の子どもと同様に有しているかという点について疑いを抱いている。この点については障害のある子どもを受け入れている学校長の方が疑いが強い。この意見は精神障害を有する児童を受け入れる学校長ではより広く議論の対象となっている（58%）。

保護者は50%が通常環境での就学は子どもが「新しい友人を作る、社会生活に適応する」ためのものと考えており、「知識や技能の共通基礎を獲得する」ことが重要と考えているのは25%に過ぎない。ここに通常環境は障害のある子どもにとって良い条件で知識を獲得する上で支障と

保護者への質問

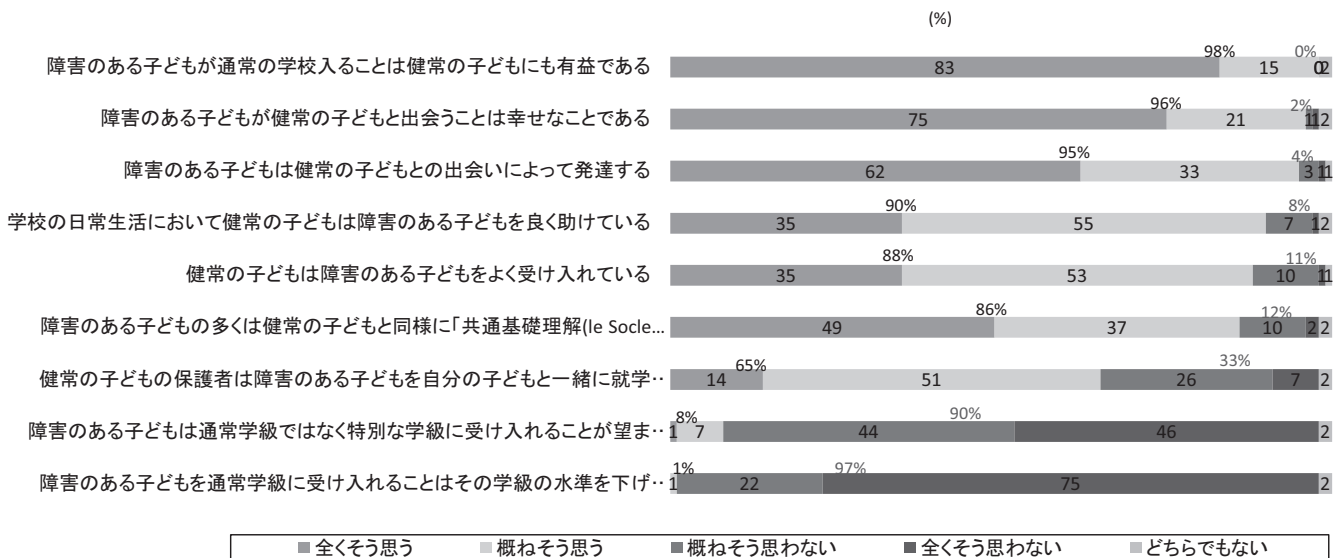


図14 保護者の意見

なると考える教員と、通常環境は子どもにとって社会適応を促進するものであり、これによって自立能力と学習能力をのばしていくことができると考える保護者との間に、認識と優先事項の違いを見て取ることができよう。

IV. まとめ

本稿のまとめを述べるために、UNAPEI-Ipsosが2008年に行った同様の調査に触れたい。それは、この調査が教師を対象としており、ここまで述べてきた首長、学校長、保護者を対象とした分析を補うデータと言えるからである。また、このまとめで簡単に述べる理由は、この対象が知的障害に限定されており、直接の比較ができなかったことによる。

UNAPEI-Ipsos (2008) による本法律の進展に関する全国調査によれば、特別支援教育教員でない教員の86%が、すぐにでも、自分の学校に知的障害のある子どもを受け入れることが可能と感じている (UNAPEI-Ipsos, 2008)。まず、障害のある子どもの受け入れについては、通常の初等学校の通常教員の26%は、過去3年間のうちに、知的障害のある子どもを受け入れたことがない (UNAPEI-Ipsos, 2008) こと。

80%を超える教員が、自分の知的障害の子どもの受け入れの経験を、他の教員と対比したいと考えており、そのうちの約80%は、医療-社会セクターの施設やサービスの特別支援教育教員に会うことを期待している (UNAPEI-Ipsos, 2008)。

日本では、特別支援学校によるセンター的機能が期待されているが、フランスも同様の様子を伺うことができた。

教員の研修も課題であった。すなわち、通常教員の87%と特別支援教育教員の27%は、知的障害に関する専門の研修を受けたことが無く、通常教員の87%とCLISにいる教員の66%は、これまでに受けた研修が不十分であったと言えることに同意している (UNAPEI-Ipsos, 2008)。ところで、チームによる支援として、既に、通常と異なる子どもを受け入れている経験のある教員は、彼らの教育チーム (équipe pédagogique) に支えられていると感じている。これは、初等の通常教育の教員の88%とCLISにいる教員の77% (UNAPEI-Ipsos, 2008) となっている。

この執筆の最中に、HALDEから、中学校課程 (コレージュ) を対象として、ほぼ、同様の内容を問うたアンケート調査の結果が公開された。そこでは、新たに障害のある生徒本人への満足度を含めたアンケート項目が加えられていた。

本資料で述べた勧告にあるように、今後は、保護者について、適切な標本による調査や、より踏み込んだ内容に関して現状を明らかにする調査が行われることになるだろう。

国連障害者権利条約を既に批准し、その歩みを進めるフランスの経験が、これから同条約の批准を目指す日本にとって重要な知見となると期待される。

文 献

- 1) HALDE (2009) .Sondage sur la scolarisation en milieu

ordinaire des enfants en situation de handicap dans les établissements du premier degré Rapport d'étude N° 0801046 Janvier 2009.

2) HALDE (2009). Délibération n° 2009-102 du 16 février 2009.

3) Unapei-Ipsos (2008). Mise en place d' un Observatoire

des perceptions et des besoins des enseignants vis-à-vis du handicap mental en école élémentaire, 17 juillet 2008.

註) なお, HALDE勧告及び調査結果の訳出と掲載については, HALDEから了承を得ている。

世界の特別支援教育 (25)
Special Needs Education of the World (25)

平成23年3月 発行

発行・編集 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

電話 046-839-6810 (企画調整課)

FAX 046-839-6919 (代表)

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

