

世界の特別支援教育(23)

Special Needs Education of the World (23)

平成 21 年 3 月

March 2009

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

序 文

特殊教育から特別支援教育へと制度改正され、早2年が経ちました。本研究所をはじめ教育現場や関連機関においては、特別支援教育の充実に向けてさまざまな啓発活動や研修、体制整備が進められてきました。また、学習指導要領が10年ぶりに改正され、2009年3月には、高等学校学習指導要領、特別支援学校幼稚部教育要領、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領及び特別支援学校高等部学習指導要領についての公示がなされました。今後は、改訂の方針に基づきどのように特別支援教育を進めていくかが大きな課題です。

一方、国際的な動向においても大きな変革が見られます。まず、諸外国は、国連の障害者の権利条約の署名・批准をめざし、国内法や関連する制度等の改正について検討を進めています。また、2007年には、毎年4月2日を「世界自閉症啓発デー」(World Autism Awareness Day)とすることが決議され、国連加盟各国においては自閉症の啓発活動を行うことが求められています。なお、本研究所においてもこれらの動向に則り、研究所として担うべき役割の遂行に努めています。

国立特別支援教育総合研究所の国際交流・国際比較事業では、諸外国の研究機関との連携・協力、交流の推進による特別支援教育の国際的な情報発信センター機能の充実、特別支援教育の発展・充実に向けた国際貢献の推進を目標に掲げ、その活動に取り組んでいます。その一環として、本研究所では、1987年より国際交流等に関わるセミナーや諸外国における特別支援教育の制度や実践等について紹介する「世界の特別支援教育」を刊行しています。

「世界の特別支援教育(23)」では、第1部に本研究所が諸外国と協力・連携して取り組んでいるセミナー及び研修等の報告として、「第28回アジア・太平洋特別支援教育国際セミナー」、「第8回韓・日特殊教育セミナー」、「平成20年度日本・マレーシア経済連携研修」を掲載いたしました。また、第2部では、所内研究員による国際会議・海外調査等の報告として、米国を中心に学校現場や関連機関等における障害のある子ども達への実際的な取組について特集を組みました。さらに、今年度より、国際比較研究の推進を目的とし、諸外国の情報収集を委嘱している外国調査研究協力員による報告を新たに掲載いたしました。これにつきましては、今後とも定常的に掲載し、諸外国での特別支援教育に関わる制度や実践等に関する最新の情報を国内に発信していきたいと考えています。

企画部国際担当では、わが国の特別支援教育の発展と充実に寄与するために、諸外国との国際交流ならびに国際比較調査に鋭意努めています。「世界の特別支援教育」から発信される情報が、その一助になることを心より願っています

平成21年3月

企画部 国際比較担当
研究員 柳澤 亜希子

「世界の特別支援教育(23)」

目 次

序文	柳澤亜希子
第1部 セミナー等報告	
1. 第28回アジア・太平洋特別支援教育国際セミナー報告 「学校における特別な学級, リソースルーム等が果たす役割—子ども一人一人の教育的ニーズへの対応と 共生社会の形成に向けて—」	中澤 恵江…………… 1
2. 第28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) 「小学校・中学校における特別ユニットが果たす役割—子ども一人一人への教育的ニーズへの対応—」	…………… 藤本 裕人…………… 5
3. 第8回韓・日特殊教育セミナー報告 「韓・日の障害者の全生涯における段階別の教育支援の現況」	…………… 滝川 国芳・原田 公人・小田 豊……………11
4. 平成20年度日本・マレーシア経済連携研修報告	…………… 田中 良広……………23
第2部 国際会議・外国調査等の報告	
～特集 米国における障害のある子どもへの教育的支援の実際～	
1. 米国の聴覚口話法実践校・機関における早期教育プログラム—The Moog Center for Deaf Education, The Central Institute for the Deaf (CID), Auditory-Verbal Center, Inc.の現地調査—	…………… 原田 公人……………35
2. アメリカ東部地区の日本人学校及び補習授業校における障害のある日本人児童生徒への支援状況	…………… 小澤 至賢……………43
3. 米国における教育のシステムチェンジの試み—カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における 「学校全体で取り組むモデル(School-wide Application Model: SAM)」の実践—	…………… 齊藤由美子・藤井 茂樹……………57
4. 障害のある幼児を養育する保護者と保護者の連携を高めるためのルーティンベースド・アプローチ —米国ノースカロライナ州Frank Porter Graham Child Development Instituteにおける取組—	…………… 柳澤亜希子……………71
第3部 外国調査研究協力員による報告	
1. ノルウェーにおける権利としての特別支援教育とその実態	…………… 真弓 美果……………79
2. 教育をより子どものニーズに近づけるために—イギリスの事例—	…………… 山下 博美……………83
3. 特別(ニーズ)教育から万人のためのインクルーシヴ教育への遙かなる道のり —ドイツにおける深遠な変革を求めるプロセスとして—	…………… ウォルター・ドレーアー……………89

第28回アジア・太平洋特別支援教育国際セミナー報告

「学校における特別な学級，リソースルーム等が果たす役割—子ども一人一人の教育的ニーズへの対応と共生社会の形成に向けて—」

中 澤 惠 江

(企画部)

要旨：本研究所と日本ユネスコ国内委員会の共催により，第28回アジア・太平洋特別支援教育国際セミナーを，プレカンファレンス・プログラムを含む4日間の日程（2008年12月1日から4日）で横浜シンポジウムにおいて開催した。今年度のセミナーテーマは，「学校における特別な学級，リソースルーム等が果たす役割—子ども一人一人の教育的ニーズへの対応と共生社会の形成に向けて—」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13カ国であった。セミナー開催期間中，延べ約270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機関見学を実施し，セミナー本会議では，基調講演，参加国の通常教育及び特別支援教育に関する基礎情報の比較，本テーマに沿った各国の報告を行った。また，最終日には，それらを参加国全員で総括し，協議を行った。

キーワード：特別な学級 リソースルーム 共生社会 一人一人のニーズへの対応

I. はじめに

本研究所は，我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，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は，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関わる代表を招き，毎年セミナーを開催しており，これまでに約360名の各国代表者を招聘してきた。

2008年の第28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，横浜シンポジウムで開催された。今年度のセミナーテーマは，「学校における特別な学級，リソースルーム等が果たす役割—子ども一人一人の教育的ニーズへの対応と共生社会の形成に向けて—」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，インドネシア，韓国，マレーシア，ネパール，ニュージーランド，フィリピン，スリランカの11カ国であった。

各国代表者は，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。今年度，大変残念であったことは，バンコック国際空港封鎖という予期せぬ事態により，タイとパキスタンの代表が急遽来日できなくなったこ



日本側代表者発表

とであった。しかし，それぞれの国別報告は主催者が代読し，その報告内容の要点が最終協議においても取り上げられた。

セミナー開催期間中，日本側からは文部科学省，特別支援学校，大学，各国留学生等，延べ約270名の参加者があった。また，本セミナーは，「障害者週間」にかかる事業の一環としても位置づけられており，セミナー会場には本研究所の研究活動のパネルを展示し，一般参加者への特別支援教育の先端的研究を紹介することも目的としている。

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の2006年～2010年の5年間の主要テーマは、「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」である。今年度は、その具体的な現れの一つとして、「学校における特別な学級、リソースルーム等が果たす役割—子ども一人一人の教育的ニーズへの対応と共生社会の形成に向けて—」をセミナーテーマとして設定した。

2. 主催等

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

3. 日程及び会場

日程：平成20年11月30日～12月5日
11月30日(日) 各国参加者来日, 第1回セミナー
打ち合わせ
12月1日(月) テーマ関連機関見学(鎌倉市立
御成小学校), 国立特別支援教育総合研究所訪
問, 第2回セミナー打ち合わせ
12月2日(火) 開会式, 基調講演, 各国基礎情
報比較報告, 各国報告
12月3日(水) 各国報告
12月4日(木) 各国報告, 総括協議, 閉会式
12月5日(金) 各国参加者離日

会場：横浜シンポジア

4. テーマ関連施設見学

12月1日は、鎌倉市立御成小学校の見学を行った。見学には、研究所セミナー関係者、各国参加者、日本側発表者が参加した。鎌倉市は、拠点となるいくつかの小学校に特別支援学級を設置しており、知的障害特別支援学級が7校に、情緒障害特別支援学級が9校、肢体不自由特別支援学級が1校ある。そして、自校・他校通級による支援を行うことばの教室を3校に開設している。

鎌倉市立御成小学校は、これら全ての特別支援学級があり、また、ことばの教室も開設している。さらに、積極的に通常学級における支援を展開しているところから、見学機関として協力を依頼した。

鎌倉市教育委員会は、「鎌倉市の特別支援教育を進めるために」という冊子の中で、その基本的な立場を次のように示している。

「特別支援教育とは、そのときどきの社会の教育に対する考え方や人間についてのとらえ方を反映しており、保護者の教育要求も多様化しています。したがって、本市の特別支援教育もそのあるべき姿を探るとともに、子どもとその保護者の教育要求に十分応えられるだけの内容の充実と施設の拡充にむかって、さらに努力を続けなければならないと考えています」

鎌倉市立御成小学校の学校教育目標は、「自立と自律を身につけ共生できる子ども」であり、今回のセミナーテーマにふさわしい見学機関となった。鎌倉市立御成小学校の全児童数は、534名であり、校舎は全面的にバリアフリー仕様になっている。

見学においては、まず、通常学級の中で共に活動や学習を行っている様子を参観した。その後、特別支援学級での授業を参観した。なお、通常学級の中には、特別な支援を必要としている生徒が在籍しており、その児童等へもさまざまな支援が提供されている様子を併せて見学した。ついで、別棟に設置されていることばの教室の施設見学と説明を受けた。見学後、鎌倉市立御成小学校長や教頭等からの詳細な説明と質疑応答の時間が設けられた。

学校見学ならびに情報交換は、各国参加者が日本の特別支援教育の実態を理解するための大きな支えとなった。3日間のセミナーにおいて、各国担当者より繰り返し鎌倉市立御成小学校で見学した内容が、協議の中で取り上げられた。

5. 基調講演

開会式に引き続き、兵庫教育大学大学院教授柘植雅義氏による基調講演「通常学級における指導と取り出し指導—それぞれの充実と両者の融合—」が行われた。

日本の特別支援教育の歴史をたどりながら、通常学級、特別支援学級、取り出し指導の現状、課題、そしてこれからの動向について言及された。また、海外調査の資料に基づき、中国、韓国、アメリカ、ニュージーランド、ノルウェーの取り出し指導の状況についても触れられ、国際的な視点から特別支援学級及び通級等のこれからのあり方についても述べられた。

最後に、通常学級における指導と取り出し指導の融合を成功させるために必要な要件として、インクルーシブ教育の真の理解、教育課程の問題、個別の指導計画の作成と活用、教員の専門性向上、経済コストの問題が指摘され、講演を締めくくった。

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



各国参加者と日本側スタッフ

が本研究所田中良広総括研究員により行われた。各国の基礎情報は、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がある。

このプレゼンテーションでは、参加各国間の教育の共通性と相違点の概略を把握し、その後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、本研究所ホームページで閲覧することができる。

7. 各国報告

12月2日午後から4日の午前にかけて、日本を含む13カ国の各国報告が、本年度のテーマに基づいて行われた。日本側の発表は、「小学校・中学校における特別ユニットが果たす役割—子ども一人一人への教育的ニーズへの対応—」と題し、本研究所の藤本裕人総括研究員により行われた。

前述のように、タイとパキスタンについては、主催者が代読して各研究報告を行った。

以下に、発表者の国名・氏名・所属を示す。

オーストラリア

Ms. Fiona Forbes（パール言語発達学校校長・オーストラリア特殊教育校長会副会長）

バングラデシュ

Mr. Md. Jahangir Hossain（社会福祉省事務局長補佐）

中国

Ms. Cuihang Liu（中国教育省 基礎教育部 特殊教育担当官）

インドネシア

Mr. Joko Adi Sasmito（教育省 初等中等部 特殊教育担当官 初等中等教育担当部長）

日本

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

Dr. Hyeun Jin Kim（韓国国立特殊教育院 企画・研究部長）

マレーシア

Dr. Mohamad Nor Bin Mohamad Taib（教育省 特殊教育局 企画・研究課長）

ネパール

Mr. Hari Ram Panta（教育体育省 教育局 インクルーシブ教育課長）

ニュージーランド

Ms. Adele Peart-Baillie（教育省 特殊教育北西オークランド地域担当部長）

パキスタン

Mr. Maqbool Ahmad Khan（ラホールパンジャブ地方行政 特殊教育課 事務局長）

フィリピン

Ms. Veneriza Nazareno Trillo（ジェス・マリアインターナショナルスクール 情報プログラム開発部長）

スリランカ

Mr. H.A.H.K.Nimal Hettiarachchi（ゾーナル教育局 特殊教育課長補佐）

タイ

Dr. Somporn Warnset（教育省 特殊教育課長）

8. 総括協議

最終日（12月4日）は、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）上記以外についてのコメント

各国に共通する点としては、インクルーシブな教育の流れ、教師の専門性の養成の必要性、通常学級への追加支援、NGOとの連携等が挙げられた。

自国にない状況や取り組みとしては、リソースルーム、当研究所のようなナショナルセンター、障害者権利条約を見据えた法体系、職業教育への民間セクターからの援助、NGOとの連携モデル等が挙げられた。

参考となるすばらしい実践や取り組みとしては、障害児のためのクーポンシステム、サテライトシステム、ナショナルセンターのもつ機能、障害の重度な子ども達にも教育を提供すること、通常学校の教師への研修等が挙げられた。

その他のコメントとしては、特別なニーズのある子どもの範囲が国によって異なり、天才児や災害地域の子ども達も含まれている国があった。

なお、代表者から、これらの各国の違いを超えて協議できる共通の指標を設けることの必要性が挙げられた。

Ⅲ. おわりに

本年度は、総括協議の枠組みを事前に各国参加者に提示してセミナーを開始した。そのため、代表者は、自国の報

告内容について事前に準備をして、本セミナーに参加することができた。その結果、例年以上に、参加国全員による活発な協議が行われたと考える。

今後も、本セミナーがより有意義に展開されるように、主要スタッフをはじめ研究所一同、工夫を重ねていきたい。

The 28th Asia - Pacific International Seminar on Education for Individuals with Special Needs

NAKAZAWA Megue
(Department of Policy and Planning)

Summary

In conjunction with the Japanese National Commission for UNESCO, NISE hosted the 28th Asia-Pacific International Seminar on Education for Individuals with Special Needs during four days, from December 1 to December 4, 2008, including the pre-conference, at the Yokohama Symposia. The theme of the Seminar this year was "The Role of Special Classes, Resource Rooms and Other Arrangements in Regular Schools - Meeting Individual Educational Needs while Forming a Cohesive Society." Thirteen countries participated in this Seminar, including Japan, Australia, Bangladesh, China, Indonesia, the Republic of Korea, Malaysia, Nepal, New Zealand, Pakistan, the Philippines, Sri Lanka, and Thailand. The Seminar had about 270 participants in total during the four days. As a pre-conference program, a visit to a theme-related institution was conducted, and in the main session, the presentations included the keynote speech, an international comparison of basic data on education, and country reports. On the final day, delegates of all participating countries held a discussion to review the Seminar.

Key Words: special classes, resource rooms, cohesive society, meeting individual educational needs

第28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)：小学校・中学校における特別ユニットが果たす役割～子ども一人一人への教育的ニーズへの対応～

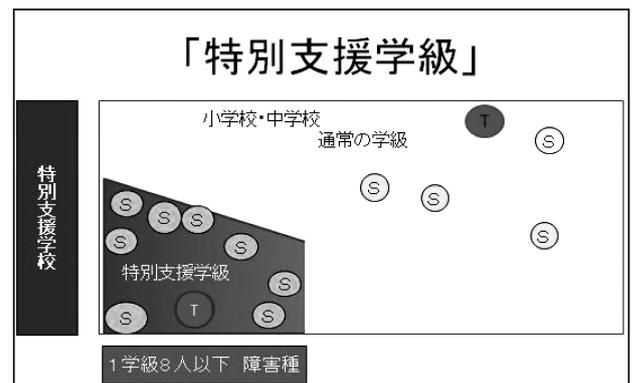
藤 本 裕 人
(企画部)

要旨：日本における小学校，中学校の特別ユニットには，二つのシステムが存在している。その一つは，小学校や中学校の中に設置される「特別支援学級」である。二つ目は，通常の学級に在籍する児童生徒が，必要に応じて特別な指導を受ける「通級による指導」（通級指導教室）である。わが国では，2001年に21世紀の特殊教育をどのように展開していくかという検討を行った。今後，小学校と中学校における特別支援教育では，「特別支援学級」と「通級指導教室」を実践的に弾力的運用することで2つの特別ユニットを制度的に一本化することが提案されており，新しい教室を「特別支援教室（仮称）」と呼称し，その教育体制の具体的な検討や研究を行っている。

キーワード：小・中学校 特別支援学級 通級による指導 特別支援教室（仮称）

I. はじめに

小学校，中学校における特別ユニットとして，現在の日本の小学校と中学校では，障害児の教育に対応する方法は二つのシステムが存在している。その一つは，小学校や中学校の中に設置される「特別支援学級」である。二つ目は，通常の学級から児童生徒が教室に通う「通級による指導」である。この二つのシステムに該当しない場合は，通常の学級の中で担任が配慮して指導を行うことになる。



II. 「特別支援学級」について

1. 「特別支援学級」の設置状況

「特別支援学級」は我が国の学校教育法第81条に内容が規定されている。特別支援学級は，特別の支援を必要とする幼児，児童及び生徒に対し，障害による学習上または生活上の困難を克服するための教育を行うものである。

小学校と中学校の中では，独立した学級として設置されている。特別支援学級の1学級に在籍できる生徒数は，1学級あたり8人までとなっている。在籍者数が8人を超える場合は，2学級の設置となるわけである。2008年時点では，特別支援学級の1学級あたりの平均在籍児童生徒数は約3名である。公立の小・中学校の特別支援学級には，国から1学級当たり1人の教員が配置されることになっている。そして，わが国では，特別支援学級の設置は，障害種別ごとに設置されることになっている。

特別支援学級の障害種別と障害種別ごとの特別支援学級開設の歴史的経緯（表1）は，弱視学級は1964年開始，

表1 特別支援学級の歴史的経緯（開始年度）

	障 害 種 別	学級の開始年度
特 別 支 援 学 級	弱 視	1964
	難 聴	1960
	知 的 障 害	1948
	肢 体 不 自 由	1956
	病 弱 身 体 虚 弱	1951
	言 語 障 害	1958
	情 緒 障 害	1969

難聴学級は1960年，知的障害学級は1948年開始，肢体不自由学級は1956年開始，病弱身体虚弱学級は1951年開始，言語障害児学級は1958年開始，情緒障害学級は1969年開始となっている。

2007年の小学校の総数は22,872校であり，小学校の中の特別支援学級は，26,297学級（表2）という実態であ

表2 特別支援学級の学級数・在籍者数(2007)

	障害種別	学級数(小中)	在籍者数(小中)
特別支援学級	弱視	261	330
	難聴	687	1,208
	知的障害	20,467	66,711
	肢体不自由	2,389	3,991
	病弱身体虚弱	1,008	1,826
	言語障害	402	1,310
	情緒障害	12,727	38,001
計(小中)		37,941	113,377
※小学校		26,297	78,856
※中学校		11,644	34,521

る。また、中学校の総数は10,922校であり、中学校の中の特別支援学級は11,644学級である。このことは、計算上、日本のほとんどの小・中学校には何らかの障害種別の特別支援学級があることを意味している。特別支援学級で学習する113,377人は義務教育の全就学児童生徒数の約1.0%になっている。小・中学校の特別支援学級は障害種別ごとの設置のため、障害のある児童生徒は、自校に障害種別の特別支援学級が設置されていない場合は、特別な指導を受けるために近隣の学校の特別支援学級に在籍することがある。

2. 「特別支援学級」の学習内容

特別支援学級の指導は、国が作成した学習指導要領に基づき、児童生徒一人一人の障害の状態に応じて対応が行われる。指導の内容は「各教科」(国語、算数、理科、社会、体育、音楽、美術、家庭、英語等)、「道徳」、「総合的な学習の時間」、「特別活動」を行う。これらに加えて、障害のある子どもは、特別な指導を行うことになっている。特別支援学級で行われる特別な指導は、特別支援学校のカリキュラムとしての「自立活動」の内容を参考にして指導が行われる。また、特別支援学級の児童生徒は、指導計画に基づいて通常の学級との「交流及び共同学習」の時間が設けられている。

例えば、難聴の児童生徒では、音の環境やコミュニケーション手段に深く関係する「国語」「英語」は特別支援学級で配慮を受けながら学習し、「理科」「社会」「体育」「美術」などは、通常の学級で学習する場合がある。一方、聴覚障害であっても「音楽」で合唱の経験が教育の上で必要な時は、通常の学級で学習することになるわけである。また、知的障害の児童生徒の場合、教科の指導を合わせて、「生活単元」等の時間を設定して学習する場合がある。

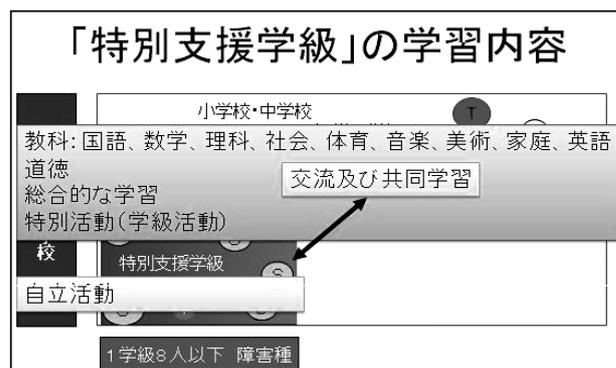


表3 通級による指導の開始年度

	障害種別	学級の開始年度
通級による指導	弱視者	1993
	難聴者	
	知的障害	対象となっていない。
	肢体不自由者	1993
	病弱身体虚弱者	
	言語障害者	
	情緒障害者	2005
自閉症者		
学習障害者		
	注意欠陥多動性障害者	

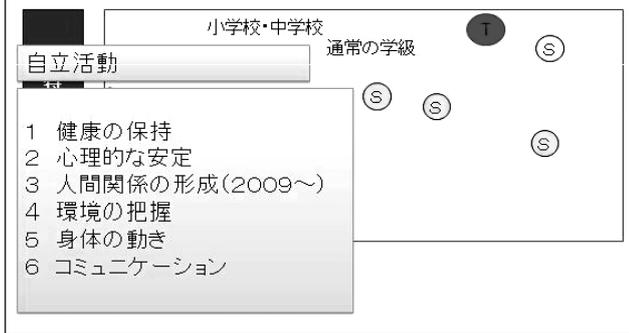
特別支援学級の教員が、通常の学級に専門教科の指導に向いたり、通常の学級担任の先生が、週の内数時間を特別支援学級で指導したりするという場合もある。

3. 特別な指導「自立活動」の内容

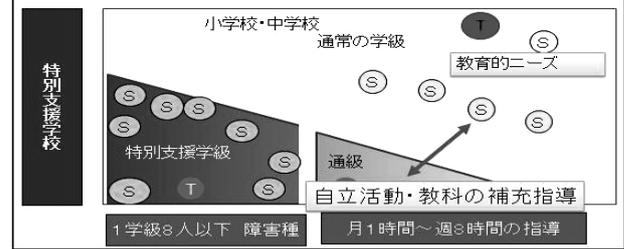
特別な指導の「自立活動」では、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素への対応を行っている。その要素は、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素で構成されている。「自立活動」の目標は、個々の児童生徒が自立を目指して、知識・技能・態度を養い、心身の調和的な発達の基礎を培うことにある。

「自立活動」の内容には、①健康の保持、②心理的な安定、③人間関係の形成(2009年度から実施)、④環境の把握、⑤身体の動き、⑥コミュニケーションがある。これらは個別の指導計画に基づいて必要な内容の指導が行われる。

特別な指導「自立活動」の内容



「通級による指導」



Ⅲ. 「通級による指導」について

1. 「通級による指導」

「通級による指導の教室」は通称「通級指導教室」と呼ばれている。小学校又は中学校に在籍する子どものうち、障害の程度が比較的軽度な児童生徒を対象とした特別な指導の場である。「通級による指導」は、学校教育法施行規則第140条に「障害に応じた特別の教育課程」が示されており、この規定が根拠となっている。通級による指導の制度は、1993年から実施されている指導である。この制度の対象となる障害の児童生徒は制度開始当初は、通常の学級に在籍している児童生徒で、弱視者、難聴者、肢体不自由者、病弱身体虚弱者、言語障害者、情緒障害者であった。知的障害者を対象とした「通級による指導」は行われていない。

また、特別支援学級の在籍児童生徒は通級による指導の対象者には含まれない。2005年からは、「通級による指導」に新たな対象者が加わった。(表3)それは、自閉症者、学習障害者、注意欠陥多動性障害者である。2005年までは、自閉症者の多くは通級による指導では情緒障害者のカテゴリーの中で対応が行われていた。

通級指導教室の開級にあたっては、おおむね10人以上の対象者が必要である。通級指導教室を担当する教員は、国・県・市の年度ごとの予算範囲で配置が行われている。そのため、小学校・中学校に「通級による指導」の対象者が数名存在していても、必ずしも通級指導教室が開級されるとは限らない。そのような場合、通級指導教室が開級されている近隣の小・中学校に通って指導を受ける「他校通級」の形態を採るか、あるいは通常の学級の中で配慮して指導をすることになる。

2007年現在(表4)、小学生では43,087人、中学生では2,162人、合計45,240人の児童生徒が通級による指導を受けている。これは、2005年の全就学児童生徒数の0.4%に該当する。

表4 通級による指導の対象者数(2007)

	障害種別	対象人数(小学校)人	対象者数(中学校)人
通級による指導	弱視者	134	21
	難聴者	1,618	305
	知的障害者		
	肢体不自由者	11	0
	病弱身体虚弱者	16	8
	言語障害者	2,913	206
	情緒障害者	2,628	569
	自閉症者	4,975	494
	学習障害者	2,156	329
	注意欠陥多動性障害者	2,406	230
小計		43,078	2,162
計		45,240(人)	

2. 「通級による指導」の学習内容

通級による指導を受ける児童生徒は、障害に応じた特別な指導を受ける。特別な指導の内容は、「自立活動」と「教科の補充指導」である。特別な指導は、小学校や中学校の通常の教育課程に加えたり、教育課程の一部を代替えしたりして行われる。特別な指導の時には、該当する児童生徒が通級指導教室へ行き指導を受ける。指導時間は、年間35～280単位時間、つまり週に1時間から8時間を上限として指導が行われる。学習障害の場合は年に10～280単位時間の指導となっている。月に1時間からの指導ができることになっている。通級による指導で行われる「自立活動」の内容は、特別支援学校の「自立活動」の内容を参考にし行われる。その際、通級による指導の対象者は、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする児童生徒が対象であるので、障害の程度が軽度であるということを踏まえて特別な指導を行うことになる。

Ⅳ. 一人一人の教育的ニーズに対応した「特別支援教室（仮称）」への研究

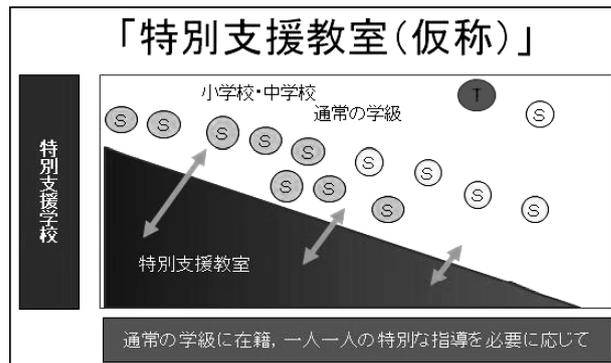
わが国では、2001年に21世紀の特殊教育をどのように展開していくかの検討を行った。報告書では、小学校と中学校の特別支援教育では、「特別支援学級」と「通級指導教室」を実践的に弾力的運用することで、制度を一本化することが提案された。現在、その教室名を「特別支援教室（仮称）」と呼称している。

インクルーシブな教育体制を構築することや障害のあるものと障害のないものが、共に生活するノーマライゼーション社会の構築に視点を向け、教育分野からの研究として、小学校や中学校で障害のある児童生徒一人一人の特別な教育的ニーズに対応するシステムとして検討をはじめている。

今後の教育体制を考える上で今の日本の「特別支援学級」と「通級による指導」の制度及び社会的なリソースを活用して、現状の制度からインクルーシブな教育体制へと移行していく、それもソフトランディングの方法として、この方略を検討しているところである。

現時点では、課題として「使用する教科書」「評価方法」「介助員等の費用」「ユニバーサルな教育課程」などが浮上ってきている。歴史的には、特別支援学級が障害種別ごとに設置されてきた経緯があるため、「障害種別ごとの指導の専門性」の継承をどうするかということも課題となっている。

特別支援教室（仮称）は、現行制度の特別支援学級の対象者である「弱視」・「難聴」・「知的障害」・「肢体不自由」・「病弱身体虚弱」・「言語障害」・「情緒障害」だけでなく、



「LD」・「ADHD」・「高機能自閉症」も含め障害のある児童生徒が、すべて通常の学級に在籍した上で、一人一人の障害に応じた特別な指導を必要な時間のみ特別の場で行う教育体制を目指している。

文献

藤本裕人・廣瀬由美子・後上鐵夫・田中良広・藤井茂樹・滝川国芳・内田俊行(2008)「小・中学校における障害のある子どもへの教育支援体制に関する在り方の推進に関する実際研究」. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

藤本裕人・廣瀬由美子・後上鐵夫・田中良広・藤井茂樹・滝川国芳・内田俊行(2008)「交流及び共同学習」の推進に関する実際研究. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

文部科学省(2008)学校教育法

文部科学省(2008)学校教育法施行令

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2008)特別支援教育資料

**The 28th Asia-Pacific International Seminar on Education for
Children with Special Needs
: Role of Special Units in Elementary and Lower Secondary Schools
- Response to Educational Needs of Each Child -**

FUJIMOTO Hiroto

(Department of Policy and Planning)

Summary

There are two systems for special needs units in elementary and lower secondary schools in Japan. One is a class for special needs education established within elementary and lower secondary schools. The other is a resource room which children enrolled in regular classes receive special instruction. In 2001, The Future Directions for Special Education in the 21st Century was discussed in Japan. It was proposed that the class for special needs education and the resource room will be systematically unified through practical and flexible management in the future. The new unit-to-be is called “special needs resource room” . We are currently studying and discussing the details of this tentatively educational system.

Key Words: elementary and lower secondary school, class for special needs education, resource rooms, special needs resource room (tentative name)

第8回 韓・日特殊支援教育セミナー報告

韓・日の障害者の全生涯における段階別の教育支援の現況

滝川 国芳・原田 公人・小田 豊

(教育研修情報部)

(教育支援部)

(理事長)

要旨：2008年2月、第8回韓・日特殊支援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・日の障害者の全生涯における段階別の教育支援の現況」であった。メインテーマから「韓国と日本の義務教育段階の支援について」、「韓国と日本の幼児教育について」、「韓国と日本の高等教育の支援について」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等、約60名が参加し、情報交換を行った。

キーワード：障害者の全生涯における段階別の教育支援 病弱教育 幼児教育 発達障害学生支援

I. はじめに

「日・韓特別支援教育セミナー」は、平成7年(1995年)11月に締結された協力協定に基づき、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(NISE)と韓国国立特殊教育院(KISE)が平成12年度(2000年度)から毎年1回、日韓相互で開催されてきた特別支援教育国際セミナーであり、平成18年(2006年)までは日韓特殊教育セミナーと称されていたものである。

このセミナーは、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情報交換、研究協議を行い、両国の障害のある子どもの教育実践の向上、協力関係の拡大を目指している。

表1にこれまでの日・韓特別支援教育セミナーにおける年次テーマを示す。

表1 日・韓特別支援教育セミナーの年次テーマ

回	年月	テーマ	開催地
第1回	平成13年2月	日韓の特殊教育現状と今後の方向	日本
第2回	平成14年2月	韓日の特殊教育デリバリーシステムの現状と今後の方向性	韓国
第3回	平成15年2月	日韓の重度・重複障害教育の現状と今後の動向	日本
第4回	平成16年2月	韓日の統合教育(交流教育)政策の実際の比較	韓国
第5回	平成17年1月	日韓の特殊教育情報化の現状と今後の方向性	日本
第6回	平成18年4月	日・韓重度障害児のコミュニケーション促進のための教育の実際	韓国*
第7回	平成19年3月	日・韓におけるインクルーシブな教育を目指した動向について	日本

日 本：国立特別支援教育総合研究所(平成18年までは国立特殊教育総合研究所)、

韓 国：韓国国立特殊教育院

*会場：韓国又進(ウジン)学校(韓国国立肢体不自由特殊機関)

第8回は、平成20年(2008年)2月に韓国国立特殊教育院において開催された。

II. 第8回韓・日特殊支援教育セミナーの概要

1. セミナーテーマ

第8回のセミナーのテーマは、メインテーマを「韓・日の障害者の全生涯における段階別の教育支援の現況」であった。メインテーマから3つのサブテーマを設け、日韓でそれぞれより発表があった。サブテーマは、「韓国と日本の義務教育段階の支援について」、「韓国と日本の幼児教育について」、「韓国と日本の高等教育の支援について」であった。

2. 日程

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等、約60名が参加した。

表2に、第8回韓・日特殊教育セミナーの日程(プログラム)を示す。

表2 第8回韓・日特殊支援教育セミナー日程・プログラム

月日	日 程
2月24日	訪韓, オリエンテーション
2月25日 9:30	第8回韓・日特殊支援教育セミナー 開会・挨拶

9:40	韓国国立特殊教育院 院長 李 孝子 国立特別支援教育総合研究所 理事長 小田 豊 発表者紹介
9:50	テーマ1 発表 韓国と日本の義務教育段階の支援について 「韓国の義務教育課程の教育支援に関する現況－健康障害の学生に関する教育の現況を中心として－」 金 恩珠（教育人的資源部特殊教育政策課教育研究官） 「日本における病気のある子どもの教育支援」 滝川 国芳（国立特別支援教育総合研究所教育支援研究部主任研究員）
13:00	テーマ2 発表 韓国と日本の幼児教育について 「韓国における幼児の特殊教育の支援体系及び課題」 李 炳仁（檀國大学校特殊教育科教授） 「日本の幼児教育の動向と発展」－保育内容の歴史的な変遷を通して－ 小田 豊（国立特別支援教育総合研究所理事長）
15:00	テーマ3 発表 韓国と日本の高等教育の支援について 「発達障害のある学生の高等教育課程における支援体制」 朴 熙贊（カトリック大学校 特殊教育科教授） 「日本の高等教育における障害学生の支援について－発達障害を中心に－」 原田 公人（国立特別支援教育総合研究所教育支援研究部総括研究員） （通訳：朴 在國 釜山師範大学校教授， 李 尚禧 順天郷大学校教授）
16:40	閉会
2月26日	国立ソウル盲学校，国立ソウル聾学校見学，帰国



Ⅲ. 発表概要

1. テーマ1：韓国と日本の義務教育段階の支援について

1) 「韓国の義務教育課程の教育支援に関する現況－健康障害の学生に関する教育の現況を中心として－」

発表者：金 恩珠

(1) 健康障害の学生の定義

特殊教育の対象に関する障害の範囲とその選定の基準は、特殊教育振興法に明示されている。2005年の特殊教育振興法の一部改正により、健康障害が定義された。それまでは、慢性の胸部疾患、心臓疾患、腎臓疾患等の状態が6か月以上で医療または生活規制を必要とする子どもへの教育は、肢体不自由教育の分野で取り組まれてきた。また、特殊教育振興法145条には、特殊学級の設置対象として、身体虚弱者が明示されている。

2001年に国立特殊教育院では、健康障害を「慢性的疾患あるいは虚弱等で長期間の入院または通学治療等の持続的に医療的な支援を受けるために、学習活動や日常生活において特別な支援を持続的に必要とする者」と定義して、特殊教育を必要とする子どもの出現率の調査研究に健康障害を初めて対象とした。

2004年、教育人的資源部にて施行する法律案において、「病・虚弱」を特殊教育の対象とすることになった。しかし、法制審査の過程で「病・虚弱」という用語の概念と定義が曖昧であることが指摘された。そこで、心臓障害、腎臓障害、肝障害等の慢性疾患による3か月以上の長期入院または通学治療等の持続的な医療支援の必要があり、学校生活、学業修行等について教育的支援を継続的に受ける者とする健康障害の選定基準を作成した。

(2) 健康障害の学生における選定及び配置の手続き

健康障害の学生に選定され、適切な教育を受けるための配置の手続きは次の通りである。

疾病が発生し、病院で医療関係者による検診、診断によって慢性疾患と確認される。そして、慢性疾患の治療のために長期の欠席が続き、学校生活、学業修業が困難となり特別な教育的支援が必要な場合は、特殊教育運営委員会の審査を受ける。そのため、病院は学校及び周辺の教育庁に特殊教育の対象としての選定に必要な申請書と診断書を提出する。

特殊教育運営委員会が健康障害学生と選定した場合であっても、健康障害学生が所属する学校は、疾病発生前に通学されている一般学校に優先的に所属することになる。健康状態によっては、家庭や病院にある学校に通いながら画像講義を受けることによって学業を続けることができる。

(3) 健康障害の学生に関する教育支援の内容及び現況

健康障害の学生は、長期欠席、度々の欠席による留級の問題や学習の困難等の学校生活だけではなく、友達関係や教師との関係の困難等、心理・情緒的適応の難しさ、さらに家族にも特別な支援を必要としている。これらの問題を解決するために、一般学校と病院の学校を中心として個別教育計画の作成及び実施、画像講義システムによる家庭学習、巡回指導、U-Learning（ユビキタス・ラーニング）支援のモデル運営等によって学習の連続性が保証されるよう

に支援している。

また、キャンプ等の行事を開催し、病気についての理解改善のための教育を実施している。そして、一般の学生における奉仕の点数制を活用して、健康障害学生に対する心理・情緒的支援を提供することになっている。

韓国では、病院内にある教育施設を病院学校と称している。2007年12月現在、全国で24の病院学校に34学級ある。病院学校を利用する学生は、日平均203名、月平均1,197名、年平均7,000名いる。なお、病院学校は地域の教育庁、それに病院の自主的運営という2つの形態がある。

現在、健康障害学生に対する教育支援で一番重視していることは、画像講義システムの運営である。教育人的資源部では、2006年から画像講義システムのモデル運営を始めた。これは、長期入院や治療のために学習が遅れ、留級状態にある学生を対象として家庭や病院でインターネットを介した対一の画像講義を受けさせるシステムである。2007年12月現在、522名の学生がこのシステムを利用している。

(4) 健康障害の学生に関する教育における今後の課題

健康障害の学生に対する教育支援には、予算の確保と教員の増員が必要となる。これらの学生に適切な教育を実施するためには、持続的な予算の確保と一定レベルの教員の配置が不可欠である。そのため国費予算での支援が必要となる。

次に、健康障害の学生への教育支援制度について、国民に積極的に広報することも重要である。この教育システムは、教員の中にも周知されていない。従って、教育人的資源部、教育省等から制度の案内を積極的に行うべきである。そして、すべての国民が健康障害について正しく理解できるようにするためのプログラムを開発することが必要である。また、健康障害のある学生に対する支援は、特殊教師、一般教師、医師、看護師、社会福祉士等の多様な分野の専門家とそれぞれの機関とが連携して円滑に行う必要がある。

2) 「日本における病気のある子どもの教育支援」

発表者：滝川国芳

(1) 病気のある子どもの教育の歴史

日本の病弱教育に関する経緯を振り返ると、第二次世界大戦後の1947年、学校教育法が制定された。身体虚弱者については特殊学級で教育することとなったが、病気治療が必要な者については就学猶予または免除の対象となった。このような中、小児結核対策として設置されて少年保養所や国立療養所の小児病棟に特殊学級が設置され、さらに養護学校も設置されるようになった。1961年の学校教

育法改正により、制度上の「病弱養護学校」が誕生した。しかし、病気療養中の学齡児童生徒は依然として就学猶予または免除の対象となる状況にあり、昭和54年の養護学校義務制の実施まで続いた。養護学校義務制実施に伴い、各都道府県は病弱養護学校の小・中学部を設置する義務が課せられることとなり、全国に病弱養護学校が整備された。

その後、医療技術の進歩に伴う治療法の変化等によって、入院期間の短期化や入退院を繰り返す等に対応した教育が求められる状況が生じた。そこで、1994年、文部省は各都道府県教育委員会教育長宛に、「病気療養児の教育について」の通知を出した。この中で文部省は、入院中の病気療養児の実態の把握、適切な教育措置の確保、病気療養児の教育機関等の設置、教職員の専門性の向上を求めた。

病弱養護学校での教育の対象となる児童生徒の就学基準は、2002年に学校教育法施行令の一部改正によって見直しが行われた。就学基準とは、盲・聾・養護学校（現在の特別支援学校）に就学する障害の程度を示すもので、学校教育法施行令に規定されている。この改正では、医療等に要する期間の予見が困難になっていることに加えて、入院期間の短期化と入院の頻回化傾向がみられることを踏まえて、「6か月以上」の医療または生活規制を必要とする程度の者を病弱者とする規定を改め、「継続して」医療または生活規制を必要とする程度の者を病弱者と規定した。

(2) 特殊教育から特別支援教育へ

2007年4月1日に、学校教育法改正が施行された。この改正の趣旨は、「児童生徒等の障害の重複化に対応した適切な教育を行うため、盲・聾・養護学校から障害種別を超えた特別支援学校とする等の改正を行う」ことである。具体的には、盲学校、聾学校、養護学校が障害種別を超えた特別支援学校に一本化すること、特別支援学校が地域の小中学校等へのセンター的機能を果たすこと、小・中学校において発達障害を含む障害のある児童生徒に対して適切な教育を行うこと、教育職員免許法を一部改正し特別支援学校の教員免許状を設けたことである。このため、2007年は、特別支援教育元年といわれている。法律としては、盲学校、聾学校、養護学校、特殊学級という名称が、特別支援学校、特別支援学級という名称に改められた。今回の改正で、これまでの病弱養護学校であった特別支援学校（病弱）が地域の特別支援教育のセンターとしての役割を果たすことと法的に位置づけられたことによって、小中学校に在籍している児童生徒への積極的な教育支援が可能になったのである。

(3) 入院治療中の子どもの教育

これまでは、院内学級等が設置されていた医療機関に入院していたもののその期間が短期であったり、不確定で

あったりすることがあった。そのため、病弱養護学校または病弱・身体虚弱特殊学級が設置されている小・中学校に転学しないまま、入院治療しているケースもあった。この場合も原則的には、制度上、教育を受ける機会を得ることができなかった。しかし、養護学校、特殊学級に在籍していない児童生徒に対しても養護学校、特殊学級の教員は在籍している児童と同様に何らかの教育支援を実施している場合があった。この場合、小・中学校に準ずる教育課程による教育と同じ授業時数を確保することは難しい。あくまでも短期入院する子どもへの教育支援であるため、長期入院になることが予想される場合は特別支援学校（病弱教育部門）に転校し、訪問による指導を受けることが望ましい。

このような教育支援を実現しようとするとき、医療機関管理者や医師、看護師をはじめとする医療従事者の理解と協力が不可欠である。医療施設内に病弱教育を行う学校がない場合や混合病棟の場合等は、医師や看護師等の医療従事者が病弱教育の存在を認識する機会が少ないという問題が現在も存在する。現在の病弱教育のシステムについて、医療関係者に知ってもらおう手だてを講じる必要がある。

医療の進歩により入院期間が短縮されている現状においては、小児病棟や混合病棟に入院している児童生徒が特別支援学校や特別支援学級に転校することなく、医療機関と教育機関とが連携し、入院している子どもの教育の保障を視野に入れることが重要である。具体的には、教育関係者の病棟への訪問等により、必要な教育支援を受けることができるような弾力的な運用を考えることが大切である。

(4) 病気を理由に長期欠席している児童生徒

病気を理由に小・中学校を長期欠席し、家庭で過ごしている子どもたちもいる。2006年、一年間で30日以上欠席した児童生徒数のうち病気を理由に年間30日以上欠席した小学生は、26,271人（全体の0.37%）、中学生は21,309人（全体の0.58%）であった。しかしながら、病気を理由に長期欠席する児童生徒の教育については、現在もほとんど検討されていないのが現実である。これらの児童生徒への教育支援の手だてが、現在、病弱教育の課題である。このことについても、医療関係者と密接に連携して解決していく必要がある。

病気のある子どもを取り巻く教育環境が大きく変化している現在、小児看護に携わる医療関係者と教育関係者との協働が一層求められている。

2. テーマ2：韓国と日本の幼児教育について

1) 「韓国における幼児の特殊教育の支援体系及び課題」

発表者：李炳仁

(1) 幼児の特殊教育に関する法的根拠

幼児の特殊教育に関する法律としては、特殊教育振興法及び障害者等に関する特殊教育法がある（表3）。

表3 幼児の特殊教育関連法律

<p>① 特殊教育振興法(1997) 国家及び地方自治体は、障害のある幼児に対して幼稚園課程の教育を促進するために、障害の早期発見、教員の養成、教育施設・設備の拡充等の早期教育に必要な施策を講じなければならない。(第8条)</p> <p>② 障害者等に関する特殊教育法(2007) (第3条 義務教育) 一 幼稚園、初等学校、中学校あるいは高等学校の課程に関する教育は義務教育とし、第24条による専攻科と3歳未満の障害幼児教育は無償とする。 二 3歳から満17歳までの特殊教育対象者は義務教育を受ける権利をもつことになる。 (第8条 教員の資質向上) 一 国家及び地方自治体は、特殊教育の教員に関する資質の向上をするために、教育あるいは演習を定期的実施しなければならない。 二 国家及び地方自治体は、特殊教育の対象における統合教育を支援するために、一般学校の教員を対象に特殊教育の関連教育や演習を積極的に実施する。 (第11条 特殊教育センターの設置・運営) (第14条 障害の早期発見等) (第15条 特殊教育の対象者の選定) 一 教育庁あるいは教育監は、次の各号に当てはまる人の中で特殊教育を必要とする者として診断・評価になる者を特殊教育の対象者として選定する。 1.視覚障害、2.聴覚障害、3.精神遅滞、4.遅滞障害、5.情緒・行動障害、6.自閉性障害、7.コミュニケーション障害、8.学習障害、9.健康障害、10.発達遅滞、11.その他大統領令として定める障害 (第18条 障害幼児の教育支援) (第20条 教育課程の運営等) (第21条 統合教育) (第22条 個別化教育) (第26条 終日制を運営する幼稚園の課程における教育機関) (第27条 特殊学級の設置基準) (第28条 特殊教育の関連サービス)</p>

(2) 幼児における特殊教育の支援の現況（教育人的資源部：2007年）

現況及び推進の実績2007年4月現在の幼児特殊教育機関は、幼稚園の課程のみを運営する特殊学校10校、58学級、特殊学校幼稚部115校・208学級、幼稚園の特殊学級150校・174学級で、2006年に比べて幼稚部の設定は特殊学校2校、幼稚園の特殊学級23校に増設された。

2007年4月現在の幼児特殊教育を受けている特殊教育対象者は、幼稚園の課程のみを運営する特殊学校293名、特殊学校幼稚部739名、幼稚園の特殊学級599名、幼稚園の一般学級1,494名と合計3,125名で、2005年に比べて118名の減少であった。

2007年8月現在の一般幼稚園に配置されている特殊教

育対象者の無償教育費の支援における実績は、公立幼稚園278名、私立幼稚園1,867名の合計2,145名であった。

2007年8月現在、幼児の特殊機関の終日学級は116学級、特殊教育機関の放課後の学校運営は409学級が運営されている。幼児の特殊教育機関における終日学級または放課後学校の運営は、市・都教育省で国庫の支援と自治体の予算による放課後活動と一緒に行われている。

(3) 現在の幼児特殊教育における支援の体系及び未来の包括的支援の模型

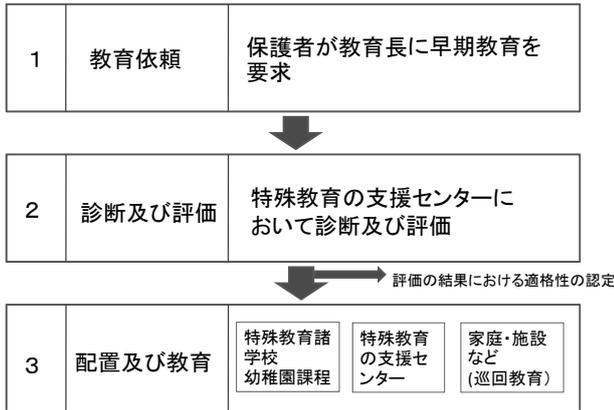


図1 韓国の現行法による幼児の支援の体系

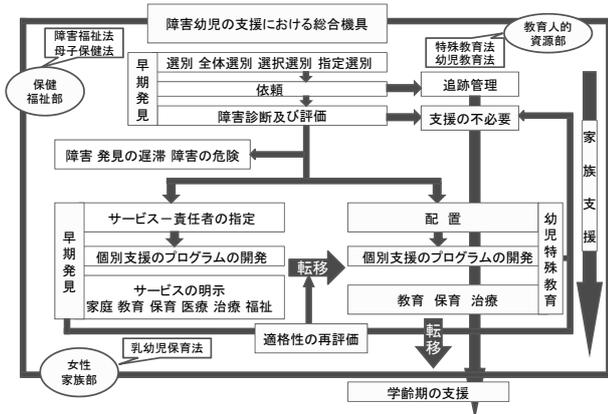


図2 障害の乳幼児の包括的な支援における体系の模型

(4) 今後の課題

韓国における幼児の特殊教育には、以下の課題がある。

- ①用語の再定義
 - ・“障害の乳・幼児”から“発達の遅滞”に変わる
- ②適切な選別及び診断
 - ・地域の人と関係機関を対象に広報や選別検査の無償実施
 - ・地方自治体及び保健所、病院、学校間での緊密な協定システムの構築
 - ・選別検査における器具の開発
 - ・診断のためのツールの開発及び手続き
- ③教育課程の運営
 - ・障害の種類または発達の程度を考慮

- ・生活年齢の適当性
- ・子どもだけでなく家族の発達の要求を考慮
- ・教師の教育における演習または事前の教育を実施
- ④家族中心に早期の介入
 - ・個別化家族支援計画（IFSP）の開発及び施行
 - ・家族の関心、優先の順位、資源の活用
 - ・家族参加の拡大
- ⑤専門家との協力
 - ・多角的（multi）
 - ・相互間（inter）
 - ・交流的（trans）
- ⑥統合教育の機会の拡大
 - ・教師の演習及び事前学習
 - ・幼児教育における特殊教育関連サービスの専門家の配置
 - ・教師の責務性を強調
 - ・家族への支援
- ⑦関連部署との機関連携
 - ・教育人的資源部、保健福祉部、女性家族部
 - ・幼児特殊教育機関、特殊教育の支援センター
- ⑧幼児特殊教育の伝達及び支援体制機能に関する再構築
 - ・特殊教育の支援センターの構成と機能の調整
 - ・幼児の特殊教育における専門職の力量の補強
 - ・国家の行財政的な支援体系の確立
- ⑨その他

2) 「日本の幼児教育の動向と発展－保育内容の歴史的な変遷を通して－」

発表者：小田豊

(1) 日本の子どもの現状（学校教育を中心に）

日本の子どもの状況について学校教育を中心として歴史的に概観すると、1960年代は非行、1970年代は不登校、1980年代は校内暴力、1990年代は集団逸脱行動・破壊行動・学習障害、そして、2000年代は発達障害、子ども虐待、失感情言語化症候群、不定愁訴症候群といったキーワードが認められる。

これは、家庭、学校（園）、地域の中心にあるべき子どもが、少子化傾向、社会の物的な豊かさや効率化の追求等を背景として閉鎖型管理社会から開放的情報社会へ、また、学校文化センターから生涯教育文化センターへ移行が進んできたためと考えられる。

(2) 臨時教育審議会から始まった教育改革

我が国は、これまで度重ね教育改革を進めてきた。第一の教育改革は、明治5年の学生発布であり、第二の教育改革は戦後の教育基本法及び学校教育法体制の整備である、そして、臨時教育審議会から現在までを第三の教育改革と呼んでいる。臨時教育審議会においては、生涯学習、学

校教育、国際化、情報化、教育行財政の充実が提唱された。その結果、生涯学習振興法、単位制高等学校、専門学校総合学科、中高一貫校、初任者研修制度、大学入試センター試験制度、大学設置基準の大綱化、10年経験者研修の法制化、自己点検・評価システムの導入、生活科の設置、指導力不足の教員対策、奉仕活動の学校教育法上の明文化、少人数教育の実施、総合的な学習の時間の導入、目標標準評価、学校評価、学校評議員制度、学校選択制度、学力テスト等の実施が改革に盛り込まれた。

これらを受け、第四の教育改革として、教育基本法改正、学校教育法改正が行われた。

(3) 教育基本法の改正

教育基本法の改正は、2006年12月15日に成立した。改正の理由と新たなポイントとしては、1947年に教育基本法が制定されて60年経過したこと、教育を取り巻く家庭・学校・地域の環境が大きく変化したこと、条文に家庭教育、幼児期の教育、学校・家庭・地域の連携協力という表現が新たに加えられた。

表4 改正教育基本法(抜粋)

10条	父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする。
2	国及び地方団体は、家庭教育の自主性を尊重しつつ、保護者に対する学習の機会及び情報の提供その他の家庭教育を支援するために必要な施策を講ずるように努めなければならない。
11条	幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであることにかんがみ、国及び地方公共団体は、幼児の健やかな成長に資する良好な環境の整備その他適当な方法によって、その振興に努めなければならない。
13条	学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものとする。

(4) 学校教育法の改正

学校教育法の改正では、学校種の目的及び目標の見直し等が行われ、幼稚園に関する事項においては、「教育基本法に教育の目標及び幼児期の教育に関する規定が置かれたこと等を踏まえ、以下のとおり学校教育法の幼稚園の目的及び目標に関する規定等を改めること」としている。具体的な目的には、①義務教育以後の教育の基礎が培われ、生涯にわたる人格形成の基礎が培われるよう幼児期の特性に配慮しつつ、幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長するといった趣旨を規定すること、②小学校以降の教育との発達や学びの連続性が明確となるよう学校種の規定順について幼稚園を最初に規定することが示さ

れた。

(5) 保育内容の歴史の変遷

表5に、我が国の幼児教育に関する歴史の概観を示す。

表5 日本における保育の歴史の変遷

年月	事項
1878年	東京女子師範学校の附属施設として初めての幼稚園が設置
1899年6月	幼稚園教育及設備規定(省令)、保育4項目(遊嬉・談話・唱歌・手技)・・・フレーベル主義保育
1926年4月	幼稚園令(勅令) 保育5項目(遊嬉・談話・唱歌・手技・観察)
1935～ 1945年	倉橋惣三(生活主義保育)
1947年4月	学校教育法(幼稚園)
1947年9月	児童福祉法(保育所)
1948年8月	保育要領(刊行) 見学、リズム、休息、自由遊び、音楽、お話、絵画製作、自然観察、ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居、健康教育、年中行事・・・アメリカの地方都市オハイオ州の保育内容に依拠(生活主義)
1956年2月	幼稚園教育要領(刊行) 保育内容6領域(健康・社会・自然・言語・絵画製作・音楽リズム)
1952年	中央教育審議会発足 学校(教科主義)
1964年3月	幼稚園教育要領(告示) 保育内容6領域(健康・社会・自然・言語・絵画製作・音楽リズム)・・・閉鎖的管理教育(一斉保育)
1989年3月	幼稚園教育要領(告示) 保育内容5領域(健康・人間関係・環境・言葉・表現) ・・・開放的情報教育(自由保育:一人一人に応じる保育)
1998年3月	幼稚園教育要領(告示) 保育内容5領域(健康・人間関係・環境・言葉・表現)・・・計画的に環境の構成(協同的な学び)
2008年3月	幼稚園教育要領(告示) 保育内容5領域(健康・人間関係・環境・言葉・表現)・・・コミュニケーションと表現(幼小連携の充実)

我が国の幼児教育は、閉鎖型の管理教育から開放型的情報教育への移行、つまり、一つの価値観から多様な価値観への移行の歴史と言える。

(6) 発達観の転換

我が国の教育は、特に発達心理学を背景として進展した。ゲゼルの成熟段階論はピアジェに引き継がれ、そこで構成主義的理論が生まれ、状況論的、文化的発達論、ヴィゴツキー的発達論へと発展した。中でもエスノメソロジー的現象論やヴィゴツキー的発達論の最近接領域は、幼児の発達理論に大きく影響を与えた。

また、教授理論やスキナー理論に代表される成果主義は、結果主義や競争主義を生じ、その反省から、状況理論や自己教育論が台頭し、経過主義あるいは有能観主義へとそれまでの学力観の転換が図られた。また、集団の重要性も再認識され、集団が子どもに与えるプラス面・マイナス面について言及され、いわゆる集団観の転換も図られてきた。

(7) 一人一人に応じる教育

我が国の幼児教育の発展に重要な役割を果たした倉橋惣三は、保育についてEDUCATION AND CAREを提唱し、EDUCATIONとCAREの統一と分離について述べた。この中で、共同体における他者との中でアイデンティティーが形成され、「居場所づくりは自分くずし」、「しくみづくりは自分さがし」、「価値づくりは自分づくり」であり、「ために」ではなく「ともに」という関係性の論理を提唱した。しかし、今日、自己評価の低い子どもたちの事例が多く見られ、「自分探し」や「自分のよさ探し」が出来ていない子どもが問題となっている。対人関係の中で「ありのままの自分」が出せていない状況をどのように改善すべきかが今後の幼児教育の重要な課題となっている。

(8) 新しい保育の在り方

今後、幼児教育を進めていく上で保育者が再確認すべきことは、真実の子ども像を捉え、基礎学力のベースをいかに育てていくかにあると考えられる。例えば、「CAREするとは何か」、「あるがままの子どもを見つめるとは何か」について具体的に研究することが重要である。

さらに、教師の新しい専門性についても検討することが大切である。近年、「子どもの話を聴く、受け入れる、心のつながりをつくる、心の流れに沿う」といったカウンセリングマインドをもった教師の資質が求められている。

カウンセリングマインドを通して、子どもの姿を見つめる枠組みの転換を図ることが教育の専門性の一つであると考えられる。

また、今、求められている学力とは、生きる力としての学力であることを確認することが重要である。生きる力とは、「IQ:数量的学力(知識の量)、EQ:情動的学力(心の動揺)、PQ:人間関係的学力(人としての関係性)」の総合体であると捉えるのが適当であると考えられる。



3. テーマ3：韓国と日本の高等教育の支援について

1) 「発達障害のある学生の高等教育課程における支援体制」

発表者：朴熙贊

(1) 韓国の法・制度的側面

2007年、「特殊教育振興法」から「障害者等に関する特殊教育法」として法が新しく制定され、施行令を用意して2008年から法律を施行することとなった。新たに制定された法は、現在の法に対する全面改訂の性格をもっているが、特に今日の主題の一つである高等教育課程の支援に関する内容も含まれている。

本発表者は、今日の主題である高等教育課程を“中等以後教育”というより広い概念として操作的正義を示しながら、大学の正規課程での教育のみでなく多様な生涯学習に関する内容も扱おうとする。新しく制定された法における中等以後の教育に関する規定は、第5章第29条から第34条までで“高等教育及び生涯学習”について扱っている。この法では、特別支援委員会、障害のある学生支援センター、便宜提供、学則等の作成、障害者の生涯学習課程、障害者の生涯学習施設の設置等について明示している。

(2) 大学形態の高等教育

① 教育人的資源部の認可大学

各高等教育機関は、固有の設立理念を提示し、開設する教科目には講座が成り立つための本質的要件がある。すなわち、各教科目は概要、目標、授業方法、時間別計画、課題、評価等に関する内容を提示している。これらは、教科目の履修要件である。したがって、各教科目の履修において、障害を除いた他の部分の要件をそろえ (otherwise qualified)、個人は合理的調整 (reasonable accommodation) が提供された時、必須プログラムあるいは教科目の履修要件を満たすようにしなければならない。

発達障害のある学生に対しては、障害を除いた他の部分の要件をそろえ、教科目の非本質的な方法や準拠に関する

合理的調整を通じて教科目の履修が可能か否かを判断し、高等教育機関への入学可否が決められる。各大学では、該当の大学の設立理念と教育課程の要件に照らして学生を選抜するようになり、選抜された学生らに対しては、「障害者等に関する特殊教育法」第29条から第32条で定めている特別支援委員会、障害のある学生支援センター、便宜提供、学則等の作成により、障害のある大学生を支援しなければならない。

障害のある学生に対する高等教育支援に関わる他の制度としては、特殊教育対象者の特別選考制度があり、各大学で実施している。これは、障害のある学生の高等教育進学を促進するために、大学が入学定員外で障害のある学生を選抜する制度である。

②未認可代案学校としての大学

未認可代案学校ながら専門大学（2年制）の体制をとっているホサナ大学は、2006年から学生を募集した。ホサナ大学は、知的障害や発達障害のある学生に対する高等教育の機会提供という目的で設立された。そして、一人一人の特性や能力、適性等を生かしたオーダーメイド式教育を提供することで自立できる社会人を養成する知的障害者のための大学を目指している。

また、ホサナ大学は、教育人的資源部から認可を受けてはいないが、生涯学習の観点から障害者自身のみならず、その家族にも夢と希望を与え、将来独立した社会の一員として位置づけるように自立能力を伸ばさせるというビジョンの下、地域社会の生涯学習センターの機能も担っている。

ホサナ大学には、教養学部と専攻学部がある。教養学部は、基礎的能力を培い、主体的に人生を生きて行くための基本教養を身につけることを目的とした学部である。専攻学部は、老人ケア科と事務自動科がある。近年、我が国は高齢化社会を迎え、高齢者の割合が急速に増加している。老人ケア科では、こうした社会的変化に伴い、日常生活において困難な状況にある高齢者の世話をするための看護業務を身につけ、ヒューマンサービス専門職の補助員を養成する学科である。

(3) 生涯学習形態の中等以後教育

大学では、各大学が定めている設立理念、専攻、教育課程等に基づき資格を取りそろえた学生を選抜する。選抜の過程で発達障害のある学生の入学可能性があり得るが、非常に制限的である。しかし、生涯学習体系の中等以後教育がより活発に運営されることにより、発達障害のある学生を主な対象にして専攻や教育課程等を用意し、彼らを支援することは可能である。その事例として、梨花女子大学生涯学習院、聖母リハビリテーション大学、ノートルダン大学について述べる。

①梨花女子大学生涯学習院

2001年2学期から“発達障害のある人の地域社会生活アカデミー”というプログラムを運営している。このプログラムは、毎週土曜日の午前9時30分から午後1時30分までの4時間、15週間にわたり実施される。このアカデミーでは、地域資源を活用した教授ストラテジーを実施している。具体的には、保護者教育、地域活動家との関係形成、ホームページ・コミュニケーションの構築等を行い、プログラム効果を高めている。

②聖母（スンモ）慈愛福祉館における聖母リハビリテーション大学と聖母レポーツ大学

a. 聖母リハビリテーション大学

ソウルの江南に所在する聖母（スンモ）慈愛福祉館において、2005年から軽度の知的障害者を対象とした3年課程の生涯学習プログラムがある。プログラムでは、社会適応技術育成、日常生活技術育成、趣味・余暇能力育成、学習・認知能力育成という4つの目標を設定している。そして、これらの目標に沿ったプログラムを週5回、午前9時から午後5時まで実施している。

b. 聖母レポーツ大学

聖母リハビリテーション大学と同様に聖母（スンモ）慈愛福祉館において、自閉症のある成人を主な対象とした教育プログラムがある。このプログラムでは、日常生活技術の育成、職業能力の育成、社会適応技術の育成、学習・認知能力の育成、スポーツ余暇活動という5つの目標を設定している。そして、これらの目標に沿ったプログラムを聖母リハビリテーション大学と同様に週5回、午前9時から午後5時まで実施している。

③ノートルダン大学

知的障害及び自閉症のある成人を対象に、社会の一構成員として社会的な役割を遂行し、適切な機能を担当することのできる個人として成長できることを助けることを目的とした教育訓練プログラムである。専攻科目は、職業、日常生活、住まいがあり、2006年から2年課程で運営されている。

(4) 課題

発達障害学生に対する高等教育課程での支援に関する課題として、以下のことがあげられる。

- ①「障害者等に対する特殊教育法」、「同法施行令」、「同法施行規則」には、障害学生の高等教育と生涯学習の機会提供及び適切な支援を可能にする具体的な方案が必要である。
- ②発達障害者のための大学の設立とその運営方法や彼らの潜在能力を開発するための教育課程の検討が必要である。
- ③障害者のための生涯学習に対する概念の整備、プログラム評価、修正・補完が必要である。また、障害者福祉館

や地域社会の関連機関による生涯学習の役割がより積極的になるように総合的で合理的なシステムを整える必要がある。

2) 「日本の高等教育における大学生への支援についてー発達障害を中心にー」

発表者：原田公人

(1) 障害のある大学生の状況

近年、我が国においては、専門学校や大学等の高等教育機関への入学者が増加傾向にある。これに伴い、障害がある学生の在学者数が増加している。特に、視覚障害や聴覚障害のある学生に対しては、具体的支援内容や支援方法が提案され、一般の学生も含めて支援体制を整備する大学が多く見られるようになった。しかし、発達障害のある学生の支援については、事例報告等が紹介されるようになってきたものの支援の方法や内容についての総合的研究や知見は少ない状況にある。海外では、すでに大学等における発達障害のある学生に対する支援が実施されている国もあり、研究論文等で支援の実態や支援プログラム等が報告されている。

ここでは、本研究所が独立行政法人日本学生支援機構と2003年から共同研究してきた「高等教育機関における発達障害のある学生に対する支援に関する研究」について、研究経過及び研究内容を3期に分けて報告する。

(2) 研究経過

①第1期：研究期間 2003年4月～2005年3月

以前より、大学等の高等教育機関における一部の相談員や研究者の間では、発達障害のある学生への支援に関する課題意識が高まりつつあった。しかしながら、高等教育機関においては、学生相談等のカウンセラーが個人的に対応している段階で、全国的な発達障害のある学生の現状や大学が組織として支援している実態は明らかとなっていなかった。

そこで、全国の大学・短期大学の教職員や学生相談室の相談員に対し、軽度知的障害学生の理解を推進するための資料を作成することを目的として、2003年4月～2005年3月に「軽度知的障害学生に対する高等教育機関等における支援体制に関する研究」の研究に着手した。この時、発達障害学生に関する全国的な調査データがなく、早急に実態調査を行っておく必要があった。そこで、2005年、日本学生支援機構の協力のもと、高等教育機関における発達障害のある学生の現状や支援の実態に関する質問紙による全国調査を実施した。

そして、この研究を2005年3月に「発達障害のある学生の支援ガイドブック」を作成し、報告書としてまとめた。ガイドブックでは、発達障害のある学生に対する支援

体制や支援内容について、大学等の高等教育機関で行われている支援活動を事例として紹介した。

この研究の結果、高等教育機関における学生支援に関する実態がなお不明確であること、高等教育機関の支援体制作りや発達障害のある学生への支援方法について情報提供(提案)をする必要があることが課題として残された。

②第2期：研究期間 2005年4月～2007年3月

2005年に実施した全国調査の結果から、特徴的な取組を行っている高等教育機関(13大学・短期大学、2高等専門学校計15機関)を対象として実地調査を行い、発達障害のある学生の困難の実態、大学における支援体制、支援内容・方法等に関する詳細な情報を得た。

このことから、高等教育機関における発達障害のある学生の支援内容・方法、支援のあり方について提言するとともに、大学教職員及び学生相談センター職員等学生の支援にかかわる職員の理解促進を図ることを目的として「高等教育機関における発達障害のある学生に対する支援に関する研究」に着手した。そして、2005年に発刊した「発達障害のある学生の支援ガイドブック」の続編として、事例集「発達障害のある学生支援ケースブッカー支援の実際とポイント」を作成した。ケースブックの内容は、特に大学等の高等教育機関において支援をどのように行うのかといったことに焦点をあてて聞き取り調査を実施し、各高等教育機関の実践例をまとめたものである。

ケースブックは、大学等において発達障害のある学生に関する理解啓発ツールとして、また、教職員、保護者の支援の参考資料として活用され、今後の大学等における発達障害のある学生の支援が充実に資することができた。しかし、高等教育機関における発達障害のある学生支援に関する理解啓発の事業がなお必要であること、今後も高等教育機関における発達障害のある学生支援に関わる研究の必要性があることが確認された。

③第3期：研究期間 2007年4月～2008年3月(本年度第1年次)

第1期と第2期の研究から、以下のことが示唆された。ア) 発達障害のある学生が高等教育機関に既に在籍しており、支援が必要である、イ) 組織的な支援体制が整備されていない高等教育機関が多い、ウ) 全般に発達障害に関する理解が不足しており、これが組織未整備校の多い原因と考えられる、エ) 支援が行われている場合でも、教職員が個々の学生の対応に追われており、支援の目標が明確でなく、結果として支援が適切であったかどうかの評価が難しい。これらの課題を解決するために発達障害に関する何らかの具体的支援ツールを検討する必要があった。そこで、2007年研究課題を「高等教育機関における発達障害のある学生の支援に関する研究ー評価法の開発と教職員への

啓発」とし、高等教育機関における発達障害のある学生の支援に関する評価法について研究することを目的として、2007年に作成したケースブックに付録として掲載したチェックリストの検討を行うこととした。

本研究は、発達障害のある学生支援に対する支援例と評価法を示しており、他の大学等の高等教育機関に対して有効な資料提供となることが期待される。

(3) 成果と課題

これまでの研究を通して、以下の成果を得ることができた。

- ①共同研究機関である独立行政法人日本学生支援機構は、障害学生修学支援ネットワーク事業を展開している。この事業運営委員会の参加を通して、高等教育機関における発達障害のある学生支援に関する現状やニーズを把握することができた。
- ②これまで本研究所は、高等教育機関との連携の機会が少なかったが、実地調査や具体的事例研究をとおして高等教育機関との連携の基盤をつくることができた。

一方、解決すべき課題として、高等教育機関における障害のある学生支援については、生涯学習の視点からの支援の構築がある。我が国では、乳幼児期から成人期までの一貫した支援がテーマとなっており、各年齢段階にある障害幼児・児童・生徒の関係者相互の連携を進めていく必要がある。特に、我が国においては、発達障害のある学生支援に関する研究は、黎明期にあるといえる。今後は、事例研究を深化させ、理解啓発事業と連動させていく中で支援体制の構築に寄与していきたい。



IV. おわりに

今回のセミナーにおいては、日本と韓国とのインクルージョンに関する取組の状況等の基本情報の交換だけではなく、障害種別や各発達段階に応じた支援の内容等について深めることができた。個のニーズに応じた特別支援教育の展開、教員の専門性や生涯学習の重要性等について日韓両国が共通の課題認識をもっていることが確認できた。

今後は、国立特別支援教育総合研究所と韓国国立特殊教育院がナショナルセンターとして共同研究等を設立し、組織的な連携を強め、両国の特別支援教育の推進に努めていくことが期待される。

KISE and NISE 8th Seminar on Special Education 2008

TAKIGAWA Kuniyoshi

(Department of Teacher Training and Information)

HARADA Kimihito

(Department of Educational Support)

ODA Yutaka

(President)

Summary

In February, 2008, the 8th Japan and Korea Special Support Education Seminar was held in KISE (Korea National Institute Special Education). The topic of this seminar was the current situation of the education support in all life stages for people with disability in Korea and Japan. According to the theme, three additional topics were generated, concerning with the assistance for children with disability during the period of compulsory education stage, early education, and higher education, compared Korea and the Japan. At the seminar, there were approximately sixty participants, including six presenters from Japan and Korea (three each from both countries), the staffs from Korea National Institute Special Education, and teachers from schools for the disabled near Seoul.

Key Words: support in all life stages for people with disability, health education, early education, support for students with developmental disabilities

平成20年度日本・マレーシア経済連携研修報告

田中良広

(企画部)

要旨：国立特別支援教育総合研究所では、平成17年12月に日本とマレーシアとの間で締結された「日本－マレーシア経済連携協定」に基づき、平成19年度より「日本・マレーシア経済連携研修」を実施している。研修員を受け入れるに当たっては、ワーキンググループを編成して研修プログラムの作成等を行った。実際の研修においては、共通プログラムとして日本の特別支援教育制度等に関する講義と実地研修のほか、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、ICTの各教育コースごとに講義、実習、学校見学等を行ってきた。平成20年度においては、独立行政法人国際協力機構（JICA）の協力を得てテレビ会議による事前協議を行い受け入れ準備を進めたが、準備期間が短かったこと等から十分にマレーシア側の要望に応えることができない側面があった。最終年度となる来年度の実施にあたっては、今年度の反省を踏まえマレーシア側からの意向を早期に確認して事前準備を行い、万全の体制で研修を実施することが望まれる。

キーワード：日本－マレーシア経済連携協定 日本・マレーシア経済連携研修 ワーキンググループ
研修プログラム

I. マレーシアの学校教育について

1. マレーシアの基本情報

マレーシアは、マレー半島の南部とカリマンタン島北西部サラワク、サバ州からなる連邦国家である。半島部は中央を南北に走る山脈と沿岸平野からなる。サラワク、サバ両州は標高1000m程度の山岳で覆われ沿岸平野は狭い。面積は約33万平方キロメートルで、日本の約0.9倍となっている。気候は高温多湿の熱帯モンスーン気候である。人口は約2,657万人で、民族構成はマレー系（66%）、中国系（約26%）、インド系（約8%）、その他（1%）となっている。言語はマレー語が公用語であり、その他に中国語、タミール語、英語が使われている。主な産業は製造業（電気機器）、農林業（天然ゴム、パーム油、木材）及び鉱業（錫、原油、LNG）となっており、平成19年度における国民一人当たりの名目GNIは6,685USドルである。対日貿易の状況を見ると、輸出先はアメリカ合衆国、シンガポールに次いで第3位であり、輸入先は日本が第1位となっている。

主な輸出品目は機械機器、LNG等鉱物性燃料、木材等であり、輸入品目としては半導体等電子部品、一般機械、鉄鋼等が挙げられている。

2. マレーシアの教育

マレーシアの学制は、就学前教育（2年）－小学校（6年）－下級中等学校（3年）－上級中等学校（2年）－

後期中等学校（1年）－大学、というシステムで中等教育が細分化されているのが特徴である。就学年齢は7歳で、義務教育年限は小学校の6年間である。マレーシアには約9,800校の初等教育学校及び中等教育学校があり、約5,464,000人の児童生徒が在籍している。また、クラスサイズは初等、中等学校を平均すると30人程度である。

II. マレーシアにおける特殊教育について

1. 障害分類と児童生徒数

マレーシアでは視覚障害、聴覚障害、学習障害という3つの障害種別を定義している。また、学習障害には、知的障害や情緒障害、あるいは学習遅滞等が含まれている。つまり、視覚障害と聴覚障害以外の障害は、全て学習障害というカテゴリーに分類されている。このため、現在、特殊教育を必要とする子どもの障害カテゴリーを広げるよう検討が進められている。

義務教育段階において特殊教育を受けている子どもの数は約31,000名となっている。障害種別の学校数や児童生徒数など、義務教育段階における特殊教育の状況は表1に示す通りである。

2. 就学手続きと学校選択

障害のある子どもの就学手続きは、医療専門家によって障害があると認定されると、地域の教育課において特殊教育の受講登録が行われる。その後、学校種別や教育プログ

表1 マレーシアの義務教育段階における特殊教育の状況

特殊学校種別	学校数	児童生徒数		在籍総数
		初等教育部	中等教育部	
盲学校	8	239	147	2,488
聾学校	23	1,503	461	
養護学校	0	0	128	
特殊学級種別	学級数	児童生徒数		在籍総数
		初等教育部	中等教育部	
視覚障害	134	155	235	28,561
聴覚障害	296	587	973	
知的障害等	4,292	16,942	9,760	

※知的障害等には学習障害が含まれている

ラムの内容について、家族と州の教育課との協議が行われる。特殊教育諸学校への入学手続きは国の特殊教育部が、特殊学級については州の特殊教育部が担っている。家族は子どもの障害の種類に応じて特殊教育諸学校、または特殊教育統合プログラム実施校のいずれかを選択し、入学申請を行うことになっている。入学申請日から一ヶ月間に渡って不服審査を申し立てることができるが、最終的な決定権を誰が持っているかについては不明である。

Ⅲ. 日本－マレーシア経済連携協定（JMEPA）について

1. 日本－マレーシア経済連携協定の締結

日本－マレーシア経済連携協定は、正式名称を「経済上の連携に関する日本国政府とマレーシア政府との間の協定」と称する。この協定の締結にあたっては、平成16年1月から合計8回にわたり交渉を重ね、平成17年5月に大筋合意に関する共同プレス発表が行われている。その後、平成17年12月に当時の小泉首相とマハディール首相により署名され、平成18年7月に発効した。

本協定の目的は日本とマレーシア間の物品、人、サービス、資本の自由な移動を促進し、知的財産、反競争的行為の規制、ビジネス環境整備、人材養成や中小企業等の分野での協力を含む包括的な経済上の連携を推進することにより、二国間経済関係を一層強化することとされている。

2. 本協定の文部科学省関連の内容

本協定の構成は、表2に示すように全14章から成り、この中で文部科学省関連の内容は「第7章 投資」、「第8章 サービス貿易」、「第9章 知的財産」、「第12章 協力」となっている。

表2 日本－マレーシア経済連携協定の構成

1. 総則
2. 物品の貿易
3. 原産地規制
4. 関税手続
5. 強制規格、任意規格及び適合性評価手続
6. 衛生植物検疫装置
7. 投資
8. サービスの貿易
9. 知的財産
10. 反競争的行為の規制
11. ビジネス環境の整備
12. 協力
13. 紛争解決
14. 最終規定

さらに、本研究所が担っている部分は、「第12章 協力」の「早期実施協力案件」の一つである「特殊教育に関する研究機関の設立支援」である。

この特殊教育に関する研究機関の設立支援では、「経済連携のための小泉・アブドゥラ研修プログラム」の下で、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所がマレーシア側より研修生を受け入れ、特殊教育に関する研修機関の設立についての知見を提供することが合意されている。

このことに基づき、外務省及び文部科学省が協力し、独立行政法人国際協力機構（以下、JICAと言う）と本研究所が連携して、平成19年1月よりマレーシアの教員等を対象とした研修を実施することとなった。

Ⅳ. 日本・マレーシア経済連携研修に係る受け入れ体制

1. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所総合調整会議等に関する規則第10条第3項に定めるワーキンググループに関する要項

今回、マレーシアからの研修員を迎え入れるに当たり、本研究所では、「独立行政法人国立特別支援教育総合研究所総合調整会議等に関する規則第10条第3項に定めるワーキンググループに関する要項」（以下、3項ワーキングと言う）での対応を図った。3項ワーキングとは、本研究所の運営に関する特命事項について検討することを目的として組織され、理事が総括している。また、3項ワーキングは座長と3名乃至5名の構成員を原則としているが、理事長が必要と認める場合はこの限りではない。そして、それぞれのワーキンググループでは一定の設置期間を設けて懸案事項の検討を行うことになっている。日本・マレーシア「経済連携研修（EPP）」検討ワーキンググループの検討内容及び構成員等は表3に示す通りである。

表3 日本・マレーシア経済連携研修に関わるワーキンググループの構成員等

WGの名称	検討事項	構成員	設置期間
日本・マレーシア「経済連携研修（EPP）」検討ワーキンググループ	「経済上の連携に関する日本国政府とマレーシア政府との間の協定（JMEPA）」に基づき、マレーシア政府による特殊教育研究所設立に対する協力として実施する「経済連携研修（EPP）」の研修内容・実施体制等について検討を行う。	笹本 健（企画部国際担当）○ 中村 均（教育研修情報部長） 田中 良広（視覚障害教育コース） 原田 公人（聴覚障害教育コース） 木村 宣孝（知的障害教育コース） 當島 茂登（肢体不自由教育コース） 松村 勘由（言語障害教育コース） 渡邊 章（ICT教育コース） 川崎 信之（総務課長） 戸澤 和夫（研修情報課長）	平成18年12月～ 平成22年3月

○はワーキンググループの座長を示す。また、役職等は設置現在のものである。

2. 事前協議及び事前研修と3項ワーキングによる研修内容の検討

日本・マレーシア経済連携研修の実施に当たっては、平成19年1月29日から同年2月9日に事前研修及び事前協議が行われた。

事前研修及び事前協議にはマレーシア側から2名の行政官が参加した。事前研修では、日本の教育制度や特別支援教育制度、特別支援教育の実際、当研究所の事業等に関する講義、実地研修等を実施した。

また、事前協議では、マレーシア側からの要望等が伝えられ、日本側はそれに対してどのような体制で臨むことができるか、あるいはどのような研修内容が実施可能であるかについて協議等を行った。

この事前協議をもとに具体的な研修内容の全体計画及び全コース共通の講義内容等を3項ワーキンググループで検討し、各障害別等のコースの研修内容については、マレーシア側からの要請で視覚障害教育、聴覚障害教育、知的障害教育、肢体不自由教育、そして障害児教育における情報通信技術（以下、ICTと言う）と定められた。そして、実施内容については、上記障害種の各担当グループで具体的な研修プログラムの作成を行った。

3. 平成18・19年度における研修実績

事前研修を含め、平成18年度及び19年度において実施された日本・マレーシア連携研修は次の通りである。

<平成18年度>

実施期間：平成19年1月29日～2月9日

実施対象：マレーシア教育省行政官 2名

<平成19年度第1期>

実施期間：平成19年6月4日～6月29日

実施対象：知的障害教育コース、肢体不自由教育コース、ICTコース 各2名（計6名）

<平成19年度第2期>

実施期間：平成19年11月5日～11月30日

実施対象：視覚障害教育コース 2名

聴覚障害教育コース 1名（計3名）

V. 平成20年度の実施状況

1. 事前協議と実施プログラムの編成

平成19年度の実施状況と本研究所の研修事業等に係る受け入れ体制を考慮し、平成20年度の日本・マレーシア経済連携研修は、実施時期を分けずに全コース合同で実施する意向であることを事前にマレーシア側には伝えてあった。しかし、マレーシア議会における予算措置の時期が遅れていたこと等の事情から、マレーシア側からの実施に関わる正式な要請はなかなか届かなかった。

そこで、平成20年6月2日にJICAの協力を得て、マレーシア側とのテレビ会議を開き、平成20年度の実施内容に関する協議を行った。

この協議において、マレーシア側から平成20年度の参加者は、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由の各教育コースが2名ずつ、またICTコースが1名の計9名が参加予定であることが伝えられた。そして、各コースの研修プログラムについて以下の要望が出された。

- 1) 歩行指導
- 2) 盲ろう教育
- 3) 聴覚障害と学習障害に関する教育課程の適応、支援サービス、政策

日本側からは平成20年度の実施に当たっては、6月23日から7月18日までの期間であれば受入が可能であることを伝え、マレーシア側の了承を得た。

テレビ会議を通じて確認された事項を踏まえ、日本・マレーシア経済連携研修ワーキンググループにおいて、平成20年度における共通講義と各コースにおける実施プログ

表4 平成20年度研修員名簿

No.	氏名	性別	所属
1	SUHANI Shaari	男	教育省特殊教育部 副部長
2	WAN NOMI Wan Omar	女	教育省特殊教育サービスセンター職員
3	RAZALI Abdul Wahab	男	教育省特殊教育サービスセンター職員
4	RATHAKRISHNAN NAIDU Naray	男	タシックダマイ中高等学校 教諭
5	LOI Wing Ping	女	ダト・イブラヒム・ヤコブ中高等学校 教諭
6	MOHD DAN Yusof	男	トゥンク・マフムッド・イスカンダー中高等学校 教諭
7	MOHD ASHARI Maheran	男	スリ・フルヘンティアン中高等学校 教諭
8	AHMAD KAMAL Junid	男	ダト・ラクサマナ・ラジャ・マッコク国立小学校 教諭
9	HOO Chai Peng	女	カンブンジャワ中高等学校 教諭

※中高等学校及び国立小学校教諭の担当は全て特殊教育である。

ラムの編成を行うこととなった。

事前協議から研修の実施までの準備期間が非常に短期間であること、また、その時点において研修を受け入れる各コースの担当者のスケジュールが既に決まっており、変更ができない場合がある事等を踏まえ、次のような方針で実施プログラムの編成を行うことが確認された。

- 1) 実地研修については、可能な限り各コース共通の内容とすること。
- 2) 講義資料の英訳等の時間が不足していることから、簡便な資料を作成したり、昨年度に使用したものを活用すること。
- 3) 研修実施予定日に別件の業務が入っており、各コース担当者の都合がつけられない場合は、他のコースの受講も可とすること。

2. 研修員のプロフィール

マレーシアから派遣される9名の職種の内訳は、マレーシア教育省の行政官が3名、中高等学校教諭が5名、そして小学校教諭が1名となっている。また、それぞれの担当は特殊教育となっている。男女の内訳は男性6名、女性3名である。平成20年度研修員名簿を表4として示す。

3. 研修プログラムの実際

JICAオリエンテーションから、研修のまとめとなるJICAフィードバックを含め、実質的に20日間の日程で実施された研修プログラムは、概ね最初の1週間において、当研究所の組織と運営、研究活動と日本の特別支援教育制度に関する講義と、横須賀市立野比小学校、横須賀市立養護学校の見学を全コース共通で実施した。

第2週から第3週にかけては本格的に各コースごとの講義、実習、施設見学等を実施した。また、基本的に各コースごとの実施ではあったが、研修担当者のスケジュール調整が困難な場合には、所謂相乗りの講義を行った。つまり、ICTコースの研修員が視覚障害教育コースや聴覚障害



平成20年度日本・マレーシア経済連携研修開講式

教育コースの講義や実技に参加したり、知的障害教育コースと肢体不自由教育コースが合同で講義を行ったりする機会があった。

研修の最終週である第4週目は、自己レポートの作成と研修員全体のまとめとなる共通レポートの作成に充てられた。自己研修レポートの作成に当たっては、必要に応じて各コースの担当者が支援を行う形で進められた。そして、最終日には、マレーシアからの研修員と各コース担当者、そしてJICAの担当者が出席し、参加者による感想の発表等が行われ、研修全体を締めくくった。

表5として、研修員による評価（JICAにより作成されたクエスチョネアの集計）結果を示す。また、平成20年度における各コースのプログラム内容を資料として文末に示す。

VI. 今後の課題

1. 本年度の成果と課題

表5に示したように、参加した研修員からはこの研修に対する肯定的な評価をしてもらっているが、運営面を含め、来年度に向けていくつかの課題が浮き彫りとなったこ

表5 クエスチョネア集計の結果(抜粋)

評価項目	評価(適切→不適切)				
	5	4	3	2	1
1. 設定された到達目標とニーズの適合性について	7	2			
2. 研修期間について	5	4			
3. 講師の講義プレゼンテーションについて	6	3			
4. テキスト・研修機材講義施設について	・テキスト	5	3		
	・研修機材	7	2		
	・講義施設	8	1		
5. 研修運営管理について	・JICA	9			
	・受入機関	9			
	・コーディネーター	8	1		
6. 期待充足度	5	4			
7. 到達目標達成度	・日本の特別支援教育制度等	6	3		
	・各教育コースの専門的内容等	6	3		

※表内の数値は評価した人数を示す。(合計9名)

とも事実である。本年度の成果と課題については以下の諸点が挙げられる。

＜成果＞

- 1) 共通講義は、幅広く学ぶことができ効果的であった。
- 2) 実地研修は実際の取組を見聞することができ、非常に有効であった。
- 3) 事前協議を行ったことで、目的や内容等が明確になり、プログラムの作成を容易に行うことができた。
- 4) 実施時期をコースごとに分けるのではなく、今回のように大人数で実施することで、研修員同士が互いに励みとなり、効果的な研修が実施できた。

＜課題＞

- 1) 事前打合せから研修の実施までの期間が非常に短期間であったために、マレーシア側の要望に十分応えることができるプログラムを作成することが困難であった。
- 2) 教育分野だけに留まらず就労に関する希望があり、それらには十分に応えることはできなかった。
- 3) 通訳を通しては、こちら側の意図が十分に伝えられない場合があり、それを補う意味で事前に資料を整えることが必要である。
- 4) 研修の目的、内容等について、必ずしも研修員に伝えられていないと思われる場面があった。

2. 来年度の実施に向けて

上述したように、今年度の実施状況から何点かの課題が明らかとなった。日本・マレーシア経済連携研修は来年度が最終年となることから、今年度の反省を踏まえて一層充

実した研修となるよう計画的・組織的な取組が望まれる。具体的には、マレーシア側及び研修参加予定者の希望等を事前に集約し、それを研修プログラムに反映させること、また、準備期間等を考慮すると、マレーシア側からの正式な要請の有無に関わらず、研修実施予定期間を事前に伝え、それに向けて着実に準備を進めておくことなどが考えられる。

今後はこの研修等を通じて、日本とマレーシアがより一層の協力関係を築き、両国の障害のある子どもたちに対する教育が充実することを願うものである。

文献・資料

外務省ホームページ 各国・地域情勢(マレーシア)
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/malaysia/index.html>

世界の国々 マレーシア
<http://atlas.cdx.jp/nations/asia/malaysia.htm>

National Institute of Special Needs Education, Japan :
 Journal of Special Education in the Asia Pacific (JSEAP)
 Vol. 4, 52-53, 62-69, 2008.

外務省ホームページ 日・マレーシア経済連携
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/fta/j_asean/malaysia/index.html

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所総合調整会議等に関する規則第10条第3項に定めるワーキンググループに関する要項. 2008

平成20年度日本・マレーシア経済連携コース別研修日程表

視覚障害教育コース

日	曜	午前 (10:00~12:00)	午後 (13:00~16:00)
6 /23	月	JICA オリエンテーション (終日)	
24	火	共通 開校式/研修オリエンテーション/ 所内見学	共通 研究所の組織と運営 (沓澤・齋藤)
25	水	共通 研究所の研究活動 (大内)	共通 日本の特別支援教育制度 (藤本)
26	木	共通 学校見学: 横浜市立野比小学校・横須賀市立養護学校 (長沼、齋藤)	
27	金	個別 個別オリエンテーション (全員)	個別 アイマスクによる手引き歩行と伝い歩き (田中)
30	月	個別 視覚障害幼児の概念形成 (金子)	視・ICT 弱視シミュレーション体験 (千田)
7 /1	火	個別 施設見学: 国立身体障害者リハビリテーションセンター (渡辺)	
2	水	個別 白杖の基本操作と屋内歩行 (千田)	個別 歩行地図の作成1 (大内、金子)
3	木	個別 中途失明者の心理リハビリテーション (千田)	個別 屋外の実地歩行1 (大内)
4	金	共通 施設見学: (独) 高齢・障害者雇用支援機構障害者職業総合センター (中澤)	

日	曜	午前 (10:00~12:00)	午後 (13:00~16:00)
7	月	視・ICT コンピュータと情報教育 (渡辺)	個別 盲ろう教育 (中澤)
8	火	個別 進路指導と職業教育 (澤田)	個別 屋外の実地歩行2 (田中)
9	水	個別 屋外の実地歩行3 (千田)	個別 歩行地図の作成2 (大内、金子)
10	木	個別 盲学校における歩行指導と歩行指導計画の作成 (田中)	個別 屋外の実地歩行4 (澤田、金子)
11	金	個別 施設見学: 横浜市立盲特別支援学校 (田中)	
14	月	個別 自己レポート作成に向けた研究員との話し合い	
15	火	個別 自己レポート作成 (個々の研修のまとめ)	
16	水	個別 自己レポート作成 (個々の研修のまとめ)	
17	木	共通 共通レポート作成 (研修全体のまとめ)	
18	金	共通 JICA フィードバック	

聴覚障害教育コース

日	曜	午前 (10:00~12:00)	午後 (13:00~16:00)
6 / 23	月	JICA オリエンテーション (終日)	
24	火	共通 開校式／研修オリエンテーション／所内見学	共通 研究所の組織と運営 (沓澤・齋藤)
25	水	共通 研究所の研究活動 (大内)	共通 日本の特別支援教育制度 (藤本)
26	木	共通 学校見学：横浜市立野比小学校・横須賀市立養護学校 (長沼、齋藤)	
27	金	個別 個別オリエンテーション (全員)	個別 日本の聾学校の概要と特別支援教育体制における聴覚障害教育 (藤本)
30	月	個別 学校見学：横浜市立ろう特別支援学校 (原田)	
7 / 1	火	個別 手話教授法 (小田)	個別 聴覚障害児のコミュニケーション (小田)
2	水	個別 聴覚障害児の早期教育、療育 (原田)	個別 聴覚障害児の言語発達 (原田)
3	木	個別 言語指導法 (藤本)	個別 言語指導法 (藤本)
4	金	共通 施設見学：(独) 高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター (中澤)	

日	曜	午前 (10:00~12:00)	午後 (13:00~16:00)
7	月	個別 聴力検査法 I (横尾)	個別 聴力検査法 II (横尾)
8	火	個別 授業における手話活用 (小田)	個別 聴覚障害教育における最近の教育活動 (小田)
9	水	聴・ICT 学校見学：筑波技術大学 (横尾)	
10	木	聴・ICT 補聴器・補聴システム (横尾)	聴・ICT 情報機器の利用と実際 (原田)
11	金	個別 聴覚障害教育における障害認識 (横尾)	個別 人工内耳 (原田)
14	月	個別 自己レポート作成に向けた研究員との話し合い	
15	火	個別 自己レポート作成 (個々の研修のまとめ)	
16	水	個別 自己レポート作成 (個々の研修のまとめ)	
17	木	共通 共通レポート作成 (研修全体のまとめ)	
18	金	共通 JICA フィードバック	

知的障害教育コース

日	曜	午前 (10:00~12:00)	午後 (13:00~16:00)
6 / 23	月	JICA オリエンテーション (終日)	
24	火	共通 開校式／研修オリエンテーション／所内見学	共通 研究所の組織と運営 (沓澤・齋藤)
25	水	共通 研究所の研究活動 (大内)	共通 日本の特別支援教育制度 (藤本)
26	木	共通 学校見学：横浜市立野比小学校・横須賀市立養護学校 (長沼、齋藤)	
27	金	個別 個別オリエンテーション (全員)	
30	月	個別 学校見学：東京都立中野特別支援学校 (菊池、小澤)	
7 / 1	火	知・ICT 施設見学：特例子会社(株)富士電機フロンティア、(福)電気神奈川福祉センター知的障害者通所授産施設「ぼこ・あ・ぼこ」 (小澤)	
2	水	知・ICT 日本における知的障害教育カリキュラム (木村)	個別 知的障害教育における職業教育・進路指導 (菊池)
3	木	知・肢・I 日本における発達障害のある児童生徒の教育 (涌井)	個別 課題研究 (木村)
4	金	共通 施設見学：(独) 高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター (中澤)	

日	曜	午前 (10:00~12:00)	午後 (13:00~16:00)
7	月	知・肢 訪問教育の概要 (大崎)	知・肢・I 学校の情報化について (金森)
8	火	個別 課題研究 (未定)	個別 自閉症スペクトラムの児童生徒の教育と就労支援 (井上)
9	水	知・肢 肢体不自由のある子どもの進路指導と卒業後の生活 (長沼)	知・肢 日本の交流及び共同学習 (小澤)
10	木	知・肢 学校見学：横浜市立日野中央高等特別支援学校 (小澤)	
11	金	知・肢・I 学校見学：国立身体障害者リハビリテーションセンター (齋藤)	
14	月	個別 自己レポート作成に向けた研究員との話し合い	
15	火	個別 自己レポート作成 (個々の研修のまとめ)	
16	水	個別 自己レポート作成 (個々の研修のまとめ)	
17	木	共通 共通レポート作成 (研修全体のまとめ)	
18	金	共通 JICA フィードバック	

肢体不自由教育コース

日	曜	午前 (10:00~12:00)	午後 (13:00~16:00)
6 / 23	月	JICA オリエンテーション (終日)	
24	火	共通 開校式／研修オリエンテーション／所内見学	共通 研究所の組織と運営 (沓澤・齋藤)
25	水	共通 研究所の研究活動 (大内)	共通 日本の特別支援教育制度 (藤本)
26	木	共通 学校見学：横浜市立野比小学校・横須賀市立養護学校 (長沼、齋藤)	
27	金	個別 個別オリエンテーション	個別 肢体不自由のある子どもの教育の現状と教育課程 (長沼)
30	月	肢・ICT 肢体不自由のある子どものコミュニケーションと環境設定 (齊藤由)	個別 肢体不自由のある子どもの教育における専門家との連携 (徳永)
7 / 1	火	個別 学校見学：港区立港南小学校肢体不自由特別支援学級 (笹本・大崎) 施設見学：どんとこいみなみ (笹本)	
2	水	個別 課題研究	個別 肢体不自由のある子どものスポーツ (長沼)
3	木	知・肢・I 日本における発達障害のある児童生徒の教育 (涌井)	個別 障害の疑似体験と肢体不自由のある子どもへのかかわり方 (徳永)
4	金	共通 施設見学：(独) 高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター (中澤)	

日	曜	午前 (10:00~12:00)	午後 (13:00~16:00)
7	月	知・肢 訪問教育の概要 (大崎)	知・肢・I 学校の情報化について (金森)
8	火	肢・ICT 学校見学：筑波大学附属桐が丘特別支援学校 (長沼)	
9	水	知・肢 肢体不自由のある子どもの進路指導と卒業後の生活 (長沼)	知・肢 日本の交流及び共同学習 (小澤)
10	木	知・肢 学校見学：横浜市立日野中央高等特別支援学校 (小澤)	
11	金	知・肢・I 学校見学：国立身体障害者リハビリテーションセンター (齋藤)	
14	月	個別 自己レポート作成に向けた研究員との話し合い	
15	火	個別 自己レポート作成 (個々の研修のまとめ)	
16	水	個別 自己レポート作成 (個々の研修のまとめ)	
17	木	共通 共通レポート作成 (研修全体のまとめ)	
18	金	共通 JICA フィードバック	

I C T 教育コース

日	曜	午前 (10:00~12:00)	午後 (13:00~16:00)
6 / 23	月	JICA オリエンテーション (終日)	
24	火	共通 開校式／研修オリエンテーション／所内見学	共通 研究所の組織と運営 (沓澤・齋藤)
25	水	共通 研究所の研究活動 (大内)	共通 日本の特別支援教育制度 (藤本)
26	木	共通 学校見学：横浜市立野比小学校・横須賀市立養護学校 (長沼、齋藤)	
27	金	個別 個別オリエンテーション (金森)	個別 情報手段活用について (金森)
30	月	肢・ICT 肢体不自由のある子どものコミュニケーションと環境設定 (齊藤由)	視・ICT 弱視シミュレーション体験 (千田)
7 / 1	火	知・ICT 施設見学：特例子会社(株)富士電機フロンティア、(福)電気神奈川福祉センター知的障害者通所授産施設「ぼこ・あ・ぼこ」 (小澤)	
2	水	知・ICT 日本における知的障害教育カリキュラム (木村)	個別 アシスティブテクノロジーについて (渡邊)
3	木	知・肢・I 日本における発達障害のある児童生徒の教育 (涌井)	個別 ネットワークを活用した遠隔共同学習について (太田)
4	金	共通 施設見学：(独) 高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター (中澤)	

日	曜	午前 (10:00~12:00)	午後 (13:00~16:00)
7	月	視・ICT コンピュータと情報教育 (渡辺)	知・肢・I 学校の情報化について (金森)
8	火	肢・ICT 学校見学：筑波大学附属桐が丘特別支援学校 (長沼)	
9	水	聴・ICT 学校見学：筑波技術大学 (横尾)	
10	木	聴・ICT 補聴器・補聴システム (横尾)	聴・ICT 情報機器の利用と実際 (原田)
11	金	知・肢・I 学校見学：国立身体障害者リハビリテーションセンター (齋藤)	
14	月	個別 自己レポート作成に向けた研究員との話し合い	
15	火	個別 自己レポート作成 (個々の研修のまとめ)	
16	水	個別 自己レポート作成 (個々の研修のまとめ)	
17	木	共通 共通レポート作成 (研修全体のまとめ)	
18	金	共通 JICA フィードバック	

Report of the Japan - Malaysia Economic Partnership Program, 2008

TANAKA Yoshihiro

(Department of Policy and Planning)

Summary

Since fiscal year 2007 The National Institute of Special Needs Education have provided Japan-Malaysia Economic Partnership Program on the basis of Japan-Malaysia Economic Partnership which was made and entered between Japan and Malaysia into December of 2005. We made up the working group for acceptance of trainees from Malaysia and create the training program and etc. About the specific program, we have given lectures and school visits about the system of special needs education in Japan as the common program and as the specialized program according to specific disabilities: Visual Impairment, Deaf and Hard of Hearing, Intellectual Disabilities, Physical/Motor Disabilities, and Information and Communication Technology for Children with Disabilities. In 2008, we had a preparatory conference via teleconference with help from Independent Administrative Legal Entit, The Japan International Cooperation Agency (JICA) and proceeded the preparation for training program. As we didn't have adequate amount of time for prepare, we could not always meet Malaysia's needs. We hope we can provide the final training program covering all the bases by awareness of Malaysia's needs promptly in next fiscal year.

Key Words: Japan-Malaysia economic partnership, Japan-Malaysia economic partnership program, working group, training program

米国の聴覚口話法実践校・機関における早期教育プログラム

～ The Moog Center for Deaf Education, The Central Institute for the Deaf (CID), Auditory-Verbal Center, Inc.の現地調査～

原 田 公 人

(教育支援部)

要旨：2008年2月、米国における聴覚障害児に対する聴覚リハビリテーション、言語評価の方法及び内容等について情報を得ることを目的として、聴覚口話法を基盤として先進的な実践を行っている聾学校（2校）及び施設（1機関）の現地調査を行った。調査から、明確な教育方針の基に、コミュニケーション方法の確立、保護者支援、指導者の専門性等に努めている実態が確認され、本邦における聴覚障害児に対する教育的支援のあり方について示唆を得た。

キーワード：聴覚障害 聴覚口話法 早期教育プログラム

I. はじめに

近年、新生児聴覚スクリーニングの普及に伴い、聴覚障害の早期発見、早期補聴が進んでいる。米国においては、既に40州が新生児聴覚スクリーニングを実施しており、早期介入システムが整備されつつある。我が国においても厚生労働省の事業としては終了したものの、引き続き独自の事業として位置づけている自治体や医療機関が多い。

また、医学や電子工学の進歩により、補聴器や人工内耳の技術が進み、さまざまな聴力レベルに対応した聴覚補償体制が整いつつある。

聴覚障害は適切な早期教育により、彼らの発達の可能性を更に伸長することが期待されている。聴覚障害児に対する早期教育の意義の一つは言語獲得にある。現在は幼稚園のある殆どの聾学校が、乳幼児教育相談を開設し、早期教育に取り組んでいる。

今後の我が国における聴覚障害教育の進展を考える時、これまでの早期教育プログラムをどのように改善・整備していくかが重要な視点である。そこで、新生児聴覚スクリーニングの実施率が100%であるアメリカ・ミズーリ州をはじめ、聴覚を主導とする聾学校及び教育機関を訪問し、早期教育プログラムの内容について情報収集することとして現地調査を行った。

II. 調査の目的

米国の聴覚主導の教育を実施している聾学校、教育機関における聴覚リハビリテーション、言語評価の方法等、早

期教育プログラムの内容について調査する。

III. 調査校（機関）及び調査時期

表1に調査校、調査期間及び調査時期に示す。

表1 調査校（機関）及び調査時期

月 日	調 査 校	場 所
2月11日	The Moog Center for Deaf Education	ミズーリ州セントルイス
2月12日	Washington Univ. Children's Hospital	ミズーリ州セントルイス
2月13日	The Central Institute for the Deaf	ミズーリ州セントルイス
2月15日	Auditory-Verbal Center, Inc	ジョージア州アトランタ

なお、本稿では、Washington Univ. Children's Hospitalの報告は除く。

IV. 調査校の教育プログラム

1. ムーク聾教育センター（The Moog Center for Deaf Education）（以下Moog Center）

Moog Centerは、1996年に設立された。場所はミズーリ州セントルイスにあるが、ここにはCentral Institute for the DeafやSt. Joseph Institute for the Deafなど、これまで世界的に聴覚口話法による教育を牽引してきた学校が近接している。

在籍幼児児童数は60名程度、職員数15名程度である（程度としたのは、年中、子どもにあっては転入学者、職員にあっては常勤・非常勤の変動があるためである）。

全体の70%の子どもがセントルイス以外の出身で、海外からの子どもも在籍している。

対象児童年齢は新生児から9歳児までで、部局は3学部（0から2歳までの乳幼児相談、3歳から5歳までの幼稚部、6歳から9歳までの小学部）の他、メインストーリーミングプログラムとして、通常の学校へ転学した子どもへのサポートを行う部局がある。人工内耳を装着している幼児児童が約80%と多い。

(1) Moog Centerのミッション

Moog Centerのミッションは、「我々は聴覚障害がある子どもに話すことを教え、その他の人々にも教育を行う（We teach deaf children to talk and we teach others to do it too）」と記されている。

Moog Centerの教育プログラムは、聴覚障害がある子ども達とその家族との関わりから、コミュニケーションの手段としての音声言語を不自由なく使えるように子ども達を支援していくことに最大の焦点を当てている。これに加え、Moog Centerでは地域に対し、聴覚障害の理解啓発活動を重要視している。

(2) 教育プログラム

Moog Centerの教育目的は、「聴覚障害児に対し、通常学校に通う子ども達如初等教育で学んでいるのと同様の話しことばを指導することであり、子ども達を健聴児と競合できる力を身につけさせ、通常学級に組み入れること」としている。

そして、Moog Centerの教育プログラムは、新生児から3歳児までのための家庭学級、3歳児から9歳児までの普通学級、それにMoog Centerに入学希望する家族のための講座の3つから構成されている。

(3) アセスメント（評価）

Moog Centerでは、高度難聴児と難聴児を区別して評価し、教育すべきとしている。評価は、hearing（聴力）、speech（スピーチ）、language（言語力）、reading（読解力）、learning ability（習熟力）のテストを実施している。これらのテストにより、評価チームは、保護者と面談し、子どもの長所・短所について話し合う。次に、保護者は授業を参観して、我が子と同じような聴覚障害児がどのような方法で教育を受けているのかを知る。Moog Centerの特徴は、始めに子どものアセスメントを詳細に実施するという点にある。

また、Moog Centerの評価チームは、聴覚障害児の評価の際に用いるテストの開発も行っている。具体的には、Grammatical Analysis at Elicited Language (GAEL)（文法分析と誘発言語）、CID Phonetic Inventory (CID音声表)、Picture Speech Intelligibility Evaluation (SPINE)（絵画音声了解度検査）、Early Speech Perception Test (ESP)

（初期発話知覚テスト）Speech Perception Instructional Curriculum and Evaluation (SPICE)（発話知覚指導カリキュラムと評価）等を開発した。GAELテストをはじめ、これらのテストは日本にも紹介されているが、英語と日本語の言語体系の違いにより、使用の困難さがあり、十分活用されていない状況がある。最近では、聴覚障害教育を担当する教員の評価テストとして、Teacher Assessment of Grammatical Structures (TASL)（文法構成における教師評価）を作成した。TASLは、教師の指導評価のツールであり、今後、日本版の活用が望まれる。

(4) 保護者及び乳幼児プログラム

新生児から3歳児までの乳幼児プログラムは、①個別家族セッション、②支援グループ、③教育ミーティング、④乳幼児クラス、⑤教育現場（家庭、学校）におけるAudiology（聴覚学）の5つから構成されている。

1) 個別家族セッション (Individual Family Sessions)

個別セッションでは、家族への支援や必要な情報を提供している。このセッションでは、保護者だけではなく他の家族や保育士等も招き、子どもの成長について一緒に考え、学ぶ機会を設けている。

2) 支援グループ (Support Groups)

支援グループでは、保護者がそれぞれの目標に到達するための問題点や課題について話し合う。

3) 教育ミーティング (Educational Meetings)

教育ミーティングは、週に一度行われる。聴力、言語発達、人工内耳、子どもの全体発達が主なトピックになる。このミーティングでは、保護者の主体性を重視し、子どもが話し方を学ぶためには、どのような関わり方が効果的かを保護者同士で考える。

4) 幼児クラス (Toddler Classes)

幼児クラスは、様々な状況の中で子どもに新しい語彙・概念・考えを伝えることを目的として、個人セッションとグループセッションの2つのセッションで構成されている。個人セッションは言語のスキルアップを目的とし、グループセッションは、あそびを通して自分以外の人間とのコミュニケーションを図ることを目的としている。

幼児クラスの個別セッションは、基本的に2人一組で行う。子どもの集中力や関心の度合いを考慮し、ある場面では、教師は一人の幼児Aに対して話しかけや指示をする。この時、もう一人の幼児Bは、この様子を見ている（聞いている）。つまり、幼児Bは、幼児Aと教師とのやりとりをモデルとして聞いている。ひと通り教師と幼児Aとのやりとりが終わると、次に幼児Bに代わることになる。この場面では、同じ教材で進めることもあれば、子どもの興味関心に応じて異なる教材を用いることもある。



個別指導：Moog Center

5) 教育現場（家庭，学校）における聴覚学（On-Site Audiology）

学校や家庭における適切な補聴器を正しく装用し，音や音声に触れることは，聴覚障害がある子ども達の学習の習熟に大きな影響を与えるとしてMoog Centerでは，オージオロジーを重視した実践を行っている。

(5) メインストリーミングプログラム（アウトリーチプログラム）

Moog Centerの教育目標の一つに，「聴覚障害がある子どもを通常の学校で健聴児と同じように教育を受けさせることができるようにすること」とある。Moog Centerから通常の学校へ編入する際には，家族とのセッションを設け，通常の学校に関する情報提供を行う。また，必要に応じて，メインストリーミング・コーディネーター（mainstreaming coordinator）を学校へ派遣している。

メインストリーミング・コーディネーターは，子どもを受け入れている（受け入れる予定の）学校へ赴き，学校の職員に対し聴覚障害，子ども個人についての詳細（聴覚障害の状態，コミュニケーションや学習への影響，必要な支援サービスや対応の仕方等）を説明する。

また，メインストリーミング・コーディネーターは，通常の学級の子どもに対しても説明会を実施している。ここでは，聴覚障害について，話す時に気をつけること，実際に子ども同士が触れ合うことで，お互いの理解を深めることに繋がること等について説明する。

(6) スタッフの専門性

Moog Centerには，3名の小児オージオロジストが配置されている。小児オージオロジストは，ASHA（アメリカ言語聴覚協会）やAAA（アメリカオージオロジー協会）の人工内耳専門職の認証を得ており，小児の人工内耳やデジタル補聴器に関して造詣が深い。Moog Centerの80%の子ども達は人工内耳を装用しており，マッピングと聴覚リハビリテーションを行っている。小児オージオロジストの

一人であるBeth Holstad氏は，「Moog Centerの小児オージオロジストは，人工内耳が適応が否かを1時間以内で判定する力がある」，また，「最近では両耳に人工内耳を装用する事例が増えつつある」と話している。

(7) 支援活動

前述したが，Moog Centerのミッションに「我々は聴覚障害がある子どもに話すことを教え，その他の人々にも教える」とある。具体的には，聴覚障害児を指導する教員の適性判断（placement）の実施，言語病理やコミュニケーション障害がある子どもの指導やその観察，音声言語病理士の支援，聴覚学を学ぶ学生達への指導等を行っている。さらに，Moog Centerは教師，音声言語病理士，オージオロジスト，家族，その他聴覚障害児の関係者，インテグレーションの関係者を対象としたワークショップを行うなどの支援活動を行っている。

2. 聾中央研究所（Central Institute for the Deaf）（以下，CID）

CIDは，ワシントン大学医学部の附属教育・研究機関として1914年に設立された。この間，CIDは聴覚口話法による教育の代表校として，確たる存在を保ってきている。CIDの教育理念は，「聴覚障害児が，聴く・話す・読む・成功する学校（A School Where Deaf Children Learn to Listen, Talk, Read and Succeed）」である。また，ミッションとして「家族と協力し，大学や教育者，他の分野の専門家と提携しながら，子ども達のもつ可能性を最大限に引き出し，コミュニケーションをとる手助けをする」を掲げている。

学校は，乳幼児相談（Joanne Parrish Knight Family Center：JPKFC），幼稚部（preschool-kindergarten：Pre-K），小学部（primary department）からなり，修学年限は12歳までとなっている。

(1) ジョアン・パーリッシュ・ナイト・ファミリー・センター

（Joanne Parrish Knight Family Center：JPKFC）JPKFCは，1958年に設置された。新生児から3歳までの子どもとその保護者を対象とし，保護者へのカウンセリング，子どもの障害についての学習会，聴覚障害乳幼児や幼児の教育を行っている。子どもが2歳になると教室に通い，聴覚・会話・言語・社会性を身に付けるための個人指導やグループ指導を受ける。保護者は，クラスでの子ども達の活動をマジックミラーを通して見学する。

JPKFCでは，特に聴覚評価を重要視し，日常的に聴力の変化や補聴器（人工内耳）の装用状態が詳細に検討される。また，毎週土曜日には家庭訪問を実施し，毎日夕方から保護者を対象にしたカウンセリング教室も開設している。

(2) 幼稚部（preschool-kindergarten：Pre-K）

Pre-Kでは，子ども達を年齢相応の発達段階への到達と

読解力を身につけることを主な目標として、音韻意識、アルファベット習得、活字意識をはじめ、就学準備教育として社会的・身体的な発達の促進を図る指導が行われる。

また、Pre-Kの特徴として、Peer Program（クラスメート・プログラム）がある。これは聴覚障害児を健聴児と同じクラスで学ぶ機会を設けることにより、自然で実際的な話しことばの習得や社会感覚の発達の促進を目的としている。健聴児にとっては、少人数制の中で、経験豊富なスタッフにより、個別にことばを学ぶ事ができるという利点がある。

子ども達は、習熟度別にグループに分かれ、個別指導を受ける教室とグループ指導を受けるディスカバリールームの間を行き来している。



ディスカバリールームでの聴覚障害児と健聴児との交流：CID

(3) 小学部 (primary department)

小学部では、6歳から12歳までの子どもを対象としている。会話・言語・聴覚学習に関する事項を、読解・書き取り・数学・科学・社会科等の教育課程に組み入れている。その他の指導科目として「体育、音楽、芸術、保健、社会性、コンピューター実技、課外活動」を設けている。

教師と子ども達の比率は、多い時で1対5であるが、科目ごとに習熟度別にグループ分けし、教師が1人か2人付いて学習する。

CIDは、修業年限を12歳としていることから、卒業後に向けた指導を行っている。具体的には、子どもに対しては、宿題に慣れさせる、学校関連の課題への責任感を身に付けさせる、通常の学校や健聴児との触れ合い等について指導を行い、家族に対しては話し合いやレポートの作成を課している。

表2 Pre-Kの日課表：CID

時間	活動	内容
8:30-8:40	登校・補聴器チェック	

8:40-9:00	サークル・タイム	朝の挨拶、数遊び、アルファベットを使った遊び、子ども達がその週のテーマを考える
9:00-9:30	会話・聴覚学習	教室を移動し、会話力と聴覚学習を目的としたグループ別の指導
9:30-10:00	創造あそび	運動神経や身体意識の発達を目的とした運動遊び等
10:00-10:40	おやつ・おはなし	食習慣等のマナー、スピーチにおける語彙力増加をねらった料理等
10:40-11:05	グループセッション	週ごとに決めたテーマにそった歌、詩、指あそび等
11:05-11:30	表現・ことばの時間	おもちゃ、ゲームをとおした語彙、フレーズ、文章等の指導
11:30-13:00	昼食・休憩	食後、3歳児は昼寝。4・5歳児は、体育館で専門の体育指導員の下でボール遊び、グループ対抗試合等を行う
13:00-13:30	読みきかせ	様々な題材の絵本の読みきかせ
13:30-13:45	音楽	歌、踊り、楽器演奏等
13:45-14:00	粗大運動活動	グラウンドや体育館での運動遊び
14:00-14:45	センタータイム	ディスカバリールームでブロック、図書館、お絵かき等、いくつかのエリアに分かれて活動
14:45-15:00	下校	下校前に、その日に学んだ事を発表し合う

(4) メインストーリーミングプログラム (アウトリーチプログラム)

CIDの幼児児童の多くは、卒業前までの1～2年の間、平日だけ地元の幼稚園や通常の学校に通っている。(セントルイス地区の学校では、正規入学・編入前に準備のための仮入学をすることになっている。) 仮入学体験は、正規入学・編入をした際にとっても重要なものになっていく。CIDのスタッフと保護者は、月に一度、通常の学校入学に関わる問題点について話し合う。プログラムの内容には、すでに通常の学校に在学している聴覚障害児と保護者のディスカッション等がある。

また、CIDの職員とオージオロジストは、子ども達の受け入れ先の学校と定期的に連絡を取り合い、学校訪問を頻繁に行い、教師やクラスメイトへの課題を提言している。この際、個人的教育計画 (Individual Educational Plan: IEP) の活用が図られている。

(5) 小児オージオロジー (Pediatric Audiology)

CIDでは伝統的に、子ども達が聴覚を最大限に活用するためには、聴覚機器を正しく使用することであり、これが聴覚口話法による教育の基本であるとしている。このため、小児オージオロジストを数名配置しているが、彼らだけでなく教師も聴覚に関する専門知識や技術を身に付けている。

現在、CIDでは、子ども達の半数以上が人工内耳を装着している。人工内耳装用児に対しては、聴覚学習カリキュラムであるSPICEを活用し、聴力、会話力、言語力、認知力、総合的・専門的評価をしている。



オーディオロジストによる人工内耳マッピングの様子：CID

(6) スクールカウンセリング (School Counseling)

この他、CIDでは聴覚障害があるスクールカウンセラーを配置している。スクールカウンセラーは「健康と成長」というクラスを週一回担当している。指導は、「セカンド・ステップ・プログラム」という社会性を身に付けるためのカリキュラムに重点をおいている。

3. The Auditory-Verbal Center (聴覚音声センター) (以下AVC)

AVCは、1977年ジョージア州アトランタにある教会の一室に、非営利団体で聴覚障害全般のサービスを提供する聴覚障害支援センターとして開設された。

AVCのミッションは、「聴覚障害がある人々に対し、きく・話す世界へ導くこと (To bring people with hearing impairment or loss into a lifetime of listening and speaking) である。

AVCは、聴覚音声セラピーとオーディオロジーの統合を目的として作られたセンターである。指導目標を、「聴覚障害がある子ども達を教育、課外活動、家族団らん等について健聴児と同じ環境に置くことである」としている。そして、この目標の実現には、保護者への支援と協力が不可欠であるとし、保護者指導 (Parent Teaching) を重要視している。

(1) 聴覚音声法 (The Auditory-Verbal Approach)

聴覚音声法とは、「聴覚障害がある子ども達が、言語力や会話力を発達させるために聴力を活かせるかどうかは、残存聴力をどのように伸ばしていくかを方向づけるセラピーによって決定する」という聴覚リハビリテーションの

一つの方法である。

また、聴覚音声法は、健聴児がたどるコミュニケーションスキルと子ども個人の発達に沿って行われることを原則としている。

(2) 聴覚音声法の基盤となる考え

AVCでは、以下のような考えの基に聴覚音声法による指導を行っている。

1) 早期の実施

聴覚は、生後2～3年の間で発達する。したがって、できるだけ早い時期から聴覚音声法を実施することが重要である。また、音声言語を効果的に取得させるために、この期間の間に「聴く力」と「聞く力」を十分に育てる必要がある。

2) 聴覚と視覚

聴覚音声法では、音声言語は「聴くこと」を通して発達するものであり、ことばに触れる第一の手段を読話や手話等の視覚ではなく聴覚としている。

3) 保護者中心 (Parent-Centered Modeling)

保護者は、子どもの発達において大変重要な役割を果たす。保護者は、子どもの行動や人生の規範となる。こうした理由から、聴覚音声法は保護者が基盤となって実施される。聴覚音声セラピスト (the Auditory-Verbal therapist: AVT) は保護者のパートナーとなり、話すことやことばを日常生活でどのように育てていくかを指導する。

4) クラス編成

聴覚音声法による指導を受けている子どもは、保育園や通常の学校等の様々な学習環境の中で、健聴児が話すことばや話し方に接する必要がある。通常の学級への編入は、聴覚音声法の目標の一つでもある。

(3) 聴覚音声法の指導 (Auditory-Verbal Services)

1) 聴覚音声法セラピスト (AVT)

AVTの役割は、子どもの聴覚や音声言語を発達させていく上で、保護者を指導し、手助けをしていくことである。セラピーや子どもの教育の決定には、聴覚・音声言語について熟知していることが必須事項である。

2) セラピー (指導)

AVTは、セラピー (指導) プログラムの作成と実際の指導を行う。セラピーは、AVCにおける各週のセッションと家庭でのレッスンにより構成され、保護者と子どもは週一回、平均して一時間のセッションを行う。

3) セッション

セッションには、AVT、両親のうち必ずどちらか一人と子どもが参加する。セッションでは、AVTが様々な教材を用いて、子どもの興味関心に沿いながら聴覚や言語刺激を促していく。セッションの間、AVTはセッションで実行したプログラムを意図や評価について、適宜、保護者に説

明・指導する。保護者は、AVTの指示のもとに直接子どもと係わることもある。また、セッション終了時には、AVTは保護者と懇談し、指導記録や自宅で使える様々な資料を手渡し、これらは、家庭での子どものやりとりに活用される。



セッションの様子:右がAVT・子ども, 左が保護者:AVC

4) 評価

Moog Center やCIDと同様に、AVCにおいてもプログラムを開始する際に、子どもの能力や必要性を判定するための評価が行われる。評価は、年齢相応のコミュニケーション能力を習得しているかどうかという観点が基盤となっている。

また、セラピー期間は、平均2年から5年間で、聴覚障害の診断年齢、聴力レベル、発達の状態、保護者のセラピー参加頻度等を考慮して決定される。

5) ホームセンター

セッションは個別指導室で行うが、AVCでは、プログラムの内容が家庭生活と連動させることを認識してもらうために、家庭環境を再現したホームセンターも設置している。

V. まとめ

The Moog Center for Deaf Educationの教育プログラムは、修業年限を0歳から9歳までとし、乳幼児教育相談から小学部まで聴覚口話法による一貫した指導を行っていた。また、通常の学校への転入・編入するためのメインストリーミング・プログラムを充実が図られていた。特に、言語評価や聴覚評価のための客観的テストを多く行い、教師の発話評価としてTeacher Assessment of Grammatical Structures (TASL)を開発し、実施していた。

CIDでは、修業年限を0歳から12歳までとし、乳幼児教育相談から小学部まで、Moog Centerと同様に聴覚口話法による一貫した指導を行っていた。また、Clinical

Servicesとして、小児オージオロジスト、発達評価の他、作業療法士や聴覚障害のあるカウンセラーを配置し、多面的に指導の充実を図っていた。

Auditory-Verbal Center, Inc.では、Auditory-Verbal Therapistによる専門的な指導を行い、特に保護者に対する実際の指導を行っていた。

このように、いずれの学校、機関においても、確たる教育理念とアセスメントに裏付けされた実践がなされていた。

本調査をとおして、聴覚障害児の教育的支援として、早期介入 (early intervention) とアセスメントの重要性が示唆された。特に、オージオロジーに関する評価は子どもについての調査情報、カウンセリング、適切で効果的な指導方法、環境、サービスを決定する上で重要である。

また、それぞれの学校・機関における指導参観をとおして、書記言語の獲得に至るまで見通しをもった言語指導が重要であることが再認識された。聴覚障害は言語発達に影響を与え、言語力は読解力に影響を与えるものである。書記言語に関連して、聴覚障害児にとって読解は大きな挑戦とも言える。聴覚障害教育においては、これまで以上に総合的理解力や読解力に焦点をあてた読書プログラムの開発が必要であると思われる。

付記

本調査は、平成19年度科学研究費補助金 (萌芽研究) 「人工内耳装用児に対する教育的支援に関する開発的研究」の一環として実施した。

文献

- S. Roseanne L. Siebert, An Integrated Approach to Cochlear Implant Habilitation in an Auditory/Oral Education Program, Barbara S. Stroer, Janice E. Crowe, Pediatric Cochlear Implants, An Overview of the Alternatives in Education and Rehabilitation, Graham Bell Assn for Deaf, U.S.A, 89-111,1994
- Diane Brackett, Management Options for Children With Hearing Loss, Handbook of Clinical Audiology 4th, Jack Katz, Williams & Wilkins, U.S.A, 758-778, 1994
- Patricia M. Chute, Learning about Listening through Home Activities, Mary Ellen Nevins, The Parents' Guide to Cochlear Implants, Gallaudet Univ. Press, U.S.A, 67-84, 2002
- Morag Clark, Hearing as the Basis of Development of Spoken Language, A Practical Guide to Quality Interaction With Children Who Have A Hearing Loss, Plural Publishing, U.K., 11-23, 2006

The Early Education Program in the School for the Deaf and Facility with the Auditory Oral Approach in the United States of America

~ On-the-Spot Research for The Moog Center for Deaf Education, The Central Institute for the Deaf (CID) and Auditory-Verbal Center, Inc. ~

HARADA Kimihito

(Department of Educational Support)

Summary

In February, 2008, I conducted the on-the-spot research for two schools for the deaf and one institution in the United States of America to obtain the information regarding the auditory rehabilitation, the language evaluation, and the educational contents for hearing impaired children. These three facilities have performed the advanced practices as the basics of the auditory aural approach. It appeared that the actual situations have been encouraged to establish the communication method, the parent support, and the specialty of teacher under the clear education policy. From this research, the ideal improvement for educational support is suggested regarding the hearing-impaired children in Japan.

Key Words: hearing impaired, auditory aural approach, early education program

アメリカ東部地区の日本人学校及び補習授業校における 障害のある日本人児童生徒への支援状況

小澤 至 賢

(教育支援部)

要旨：本稿では、アメリカ東部地域における障害のある日本人児童生徒への支援状況について、日本人学校、補習授業校を中心に調査を行った。今回調査した日本人学校、補習授業校においては、日本人コミュニティと協力しながら、海外在住の児童生徒に特有の異文化適応の問題、アイデンティティの確立や精神的自立、人間関係の形成等の課題をアメリカ文化の中で対応していくことと関連させながら特別支援教育の充実に向けた取り組みを進めており、きめ細かな支援がなされている。また、ニューヨーク日本人教育審議会教育文化交流センター教育相談室は、主に近隣地区のネットワークを構築し、相談支援や教員向けの研修を行っている。今後は、日本人コミュニティを基盤にした支援とともに、インターネットを活用した支援体制の充実や日本人学校や補習授業校に在籍する支援が必要な児童生徒のための校内体制の整備、教員研修の一層の充実が望まれる。

キーワード：特別支援教育 日本人学校 補習授業校 支援体制

I. はじめに

在留邦人は年々増加傾向にあり、北米においても在留邦人は増加傾向にある。北米在住の子女数は横ばい状態にあるが、2万人前後が北米に在住している（外務省領事局政策課,2007）。これは海外在住の学齢段階の子どものおよそ3割を占めている（文部科学省, 2008）。北米の場合、日本人学校に在籍しているのは2%程度で、およそ98%は、現地校やインターナショナルスクール等に在籍している。そのうちの約6割は、補習授業校を活用している状況にある（文部科学省,2008）。

このような状況にある北米において、児童生徒は、異文化適応や学習面、生活面に関する課題を抱えていることが少なくない。このような状況に対して、教育場面での充実や相談窓口の整備等が進められてきたが、昨今は特別支援教育に関連する課題も明確になってきた。このことを踏まえて、アメリカ東部地域を中心として、アメリカ東部地区在住の障害のある子どもへの支援状況に関する状況について調査を行った。

調査は、ニューヨーク日本人学校、ニュージャージー日本人学校、ニュージャージー補習授業校、プリンストン日本語学校、ダラス補習授業校の5校とニューヨーク日本人教育審議会教育文化交流センター教育相談室の活動について実地踏査を行った。本報告では、これまでの研究をもとにして、障害のある子どもに対する支援の状況を整理し、

教育相談で得られた情報も加味しながら、実地踏査で得られた情報をもとに、アメリカ合衆国の東部地区を中心にした支援システムの構築の状況について調査した結果を報告する。

II. 海外教育の現状

1. 海外在住子女教育の状況

平成19年現在、全世界には、1085,671人の在留邦人がおり、年々増加傾向にある。在留邦人のうち59,109人の学齢期の児童生徒が、日本人学校、補習授業校、現地校、インターナショナルスクールに通学しており、日本人学校には、学齢期の在留邦人のうち約32%となる18,920人が在籍している。また、補習授業校には、学齢期の在留邦人のうち約28%となる16,569人が在籍している。なお、現地校やインターナショナルスクール等その他の学校に在籍しており、学校における日本語による授業の機会のない者は約39%となる23,620人となっている。全世界の海外在住子女のうち、アジアに約38%、北米に約33%、欧州に約19%おり、この3か所に海外在住子女が集中している。海外在留邦人数及びその同伴する義務教育段階の子どもの数は、年々増加傾向にある（外務省領事局政策課,2008; 文部科学省, 2007）。

2. 日本人学校及び補習授業校の概要

1) 日本人学校

各学校の設立地の在留邦人の代表者等によって構成される学校運営委員会を運営母体とし、我が国の教育関係法令に準拠して小学校または中学校における教育に相当する教育を行うことを目的とする全日制の教育施設である（外務省,2007）。

日本人学校は、現地の法律上の規定に従って設置され、日本における法律上の根拠は、在外教育施設の認定等に関する規程（文部科学省,2007）によっている。日本人学校では、日本から赴任した教員が中心となっており、日本国内とほぼ同様のカリキュラムとなっている。日本人学校には、18,526人が在籍しており、そのうちの約75%はアジアに集中している（外務省領事局政策課,2007）。

2) 補習授業校

一般的には、各学校の設立地の在留邦人の代表者等によって構成される学校運営委員会を運営母体とし、在留邦人がその子どもの国語等の学力維持のために設立している施設である。中には、在留邦人がその子どもに対し、国語、算数（数学）、理科及び社会等の教科の教育水準の維持を図るための補完的教育施設となっている場合がある（外務省,2007）。

補習授業校には、16,058人が在籍しており、その72%は北米に集中している（外務省領事局政策課,2007）。

3. 海外子女教育に関する施策

1) 外務省の海外教育に対する基本的な考え方

外務省では、海外教育に関して以下のように言及している。

「海外教育は、第一義的には在留邦人の自助努力によって行われるものです。海外教育を実施するために、日本人学校や補習授業校が設けられていますが、これらの在外教育施設も在留邦人が同伴する子どもの教育のために在留邦人が共同して設立・運営している施設です。また、教育は、各国の主権に属する事柄と一般に理解されており、海外教育で我が国の主権の及ばない外国において行われるものであることから政府は直接的には行い得ず、当然日本国内と同様の義務教育を行うことは困難です。しかしながら、政府としては、少なくとも義務教育に関しては国内の義務教育に近い教育が受けられるよう最大限の支援を行うべきであるとの考え方に基づき外務・文部科学両省において諸般の施策を進めています。外務省としても上記の基本的立場を踏まえつつ、特に海外教育は在留邦人の最大の関心事の一つであり、その充実強化は我が国国民の海外発展のための環境整備の一環として不可欠であるとの認識のもとに予算措置を講じており援助を行っています」（外務

省,2007）。

2) 日本からの具体的援助

日本では、公立学校教員の在外教育施設への派遣（在外勤務手当の負担等）の他、以下のような予算措置を講じ、援助を行っている。

- (1) 日本人学校及び補習授業校の校舎借料の一部を援助している。
- (2) 治安状況の悪い国（地域）に所在する日本人学校の安全対策費の一部を援助している。
- (3) 日本人学校及び補習授業校に勤務する現地採用教員（講師）の給料の一部を援助している。
- (4) 補習授業校に勤務する現地採用講師の指導力の一層の向上を図ること等を目的とした現地採用講師研修会開催経費の一部を援助している。

海外教育に関する行政は、外務省及び文部科学省の緊密な協力のもとに進められており、民間側では財団法人海外子女教育振興財団が政府支援を補足する形で各種の事業を行っている（外務省,2007）。

4. 海外子女教育に対する特別支援教育の状況

1) 日本における特別支援教育の状況について

日本における特別支援教育の充実に向けた取り組みでは、盲・聾・養護学校の小・中学校や幼稚園等への支援センターとしての役割の重要性が示されている（文部科学省,2003）。通常学級の場面では、実際の支援にあたって、これまで通常教育現場でとられてきた集団一斉授業中心の支援形態だけでは、特別な教育的ニーズに対応できないため、チームティーチングやリソースルームでの個別指導等のさまざまな形態での学習支援が工夫されている（ニューヨーク日本人教育審議会ホームページより）。近年の国・地方公共団体の厳しい財政事情等を踏まえ、既存の特殊教育のための人的・物的資源の配分の在り方について見直しを行うことや盲・聾・養護学校や特殊学級等においてこれまで蓄積された指導の経験やノウハウ等を有効な資源として最大限に活用するという視点を提言している（ニューヨーク日本人学校ホームページより）。

日本においては、上記のように特別支援学校のセンター的機能等を活用しながら、特別支援教育の充実を図っているが、日本人学校では、日本人学校が現地の法律上の規定に従って設置されていることや、補習授業校では、在留邦人がその子どもの国語等の学力維持のために設立している施設であること、海外在住子女への教育的支援において、センター的な役割を担える機関がないこと等があり、特別支援教育の充実には、支援システムを構築する上での難しさがある。

2) 海外子女教育に対する特別支援教育の状況

国内において特別支援教育についての理解が広がる中、本研究所の教育相談には、障害のある子どもの海外生活や帰国にあたっての相談が増えてきている（後上・小林・小澤・伊藤,2007）。

本研究所においては、日本人学校及び補習授業校に対して調査研究を実施し、現状の把握に努めている。これまでの調査研究や教育相談の実施から、以下のことがわかってきた。

日本人学校、補習授業校においては、障害のある児童生徒に対する人的、財政的な支援が日本国内からあるわけではないことから、経営母体となっている日本人会等の理解によって財政的な援助を受けている状況にある。また、障害のある児童生徒が現地校に通っているケースもあり、その場合、現地の言語での教育活動を受けることになる。現地の言語での学習活動が中心となるため、現地の社会資源の活用には難しい面が多い。障害のある児童生徒が、海外において日本語を中心とした学習環境で学べる場は限られている。特別支援学級が設置されている場合は、障害のある児童生徒の指導は、特別支援学級で行われる。また、通常学級にいる障害のある児童生徒については、取り出し指導や一斉授業での指導方法の工夫や人的資源を活用した支援が行われている。

これらの状況を受けて、さらに全体的な状況を把握するため、平成19年に独立行政法人国立特別支援教育総合研究所教育相談部でおこなった日本人学校、補習授業校における特別支援教育の実態を調査した結果の概要を以下に記す。

3) 日本人学校における特別支援教育の状況

日本人学校における特別支援教育の状況に関する基礎的なデータの収集、及び補習授業校における特別支援教育の実態に関するデータの収集を目的として調査を行った。

全日本人学校89校を対象として、アンケートサーバーにより「学校に関する基本的な情報」「学校もしくは在籍している子どもが利用している医療機関・相談機関に関する情報」「小学部に関する情報」「中学部に関する情報」「幼稚部に関する情報」の大きく5つの項目から情報についてアンケート調査を行ったところ、68校から回答があった。校内に特別支援教育に関する分掌がある学校は、15校（22%）であった。また、特別支援教育コーディネーターを指名している学校は、33校（49%）あった。特別支援教育に関する分掌はないが、約半数の学校では特別支援教育コーディネーターを指名していることが明らかになった。日本人学校においては、特別支援教育に関する分掌の設置は少ないものの特別支援教育コーディネーターを指名している学校が半数近くあり、特別支援教育が日本人学校にも浸透しつつあることが明らかになっている（小林・伊藤・小澤・後上,2008）。

通常の学級において、「気になる」もしくは「障害のある児童・生徒」の在籍している学校は小学部で35校（53.0%）、中学部で20校（31.7%）と小学部の方が多かった。在籍している児童・生徒の気になっている様子については、小・中学部とも「LDを含む学習の遅れ（日本語の獲得含む）」「他者との関わりが上手く取れない」「発達障害がある」「情緒の不安定さ」があげられていた。通級指導をおこなっている学校は、小学部15校（22.7%）で内訳はアジア地域11校、欧州地域3校、北米地域1校、一方、中学部ではアジア地域3校、北米地域1校の4校（6.3%）であった。通級指導場面では「教科指導の補充」「ソーシャルスキル」「情緒の安定」が行われており、小学部では「教科指導の補充」をしている学校が13校（86.6%）と多かった。回答のあった学校のうち特別支援学級を設置している学校は、小学部10校（15.1%）、中学部5校（7.9%）と非常に少ない。障害があるもしくは特別な配慮を必要とする児童・生徒の保護者が日本人学校への就学を希望することが少なくない現状の中、「集団に適應できること」が入学の条件となる学校が多いことが明らかとなっている。この背景には、日本人学校では特別支援学級を設置したり、通級指導を行ったりする学校が少なく、設置をしても専門的な知識や経験をもっている教員が配置されていない現状があることが推察された。しかしながら、障害のある児童・生徒の多くは環境への適應の難しさを抱えており、日本人学校に入学できないということは日本語環境が保障されず、さらなるコミュニケーション困難や不適應を引き起こす可能性を含んでいる（伊藤・小林・小澤・後上,2008）。

4) 補習授業校における特別支援教育の状況

海外の文部科学省派遣教員のいる補習授業校42校を対象として、アンケートサーバーにより「学校に関する基本的な情報について」「幼稚部で行動の気になる子について」「小学部で行動の気になる子について」「中学部で行動の気になる子について」「高等部で行動の気になる子について」「学校運営にかかわることについて」「その他、現地の教育事情について」等の7つの項目についてアンケートへの協力を依頼し、30校からの回答を得た。幼稚部を設置している19校のうち「行動の気になる子」の割合については、「日本語が苦手な子」が最も多く、13校に在籍し全幼児数の13.5%であった。「みんなと一緒の活動についていけない子」「落ち着いて座ってられない子」「日常と違うこと、思うようにいかないことがあるとパニックを起こしやすい子」「相手のことを理解できずにトラブルを起こしやすい子」「持ち物の整理が苦手、忘れ物が多い子」は6～4校に在籍しており、全幼児数の5%～2%程度いることがわかった。これら気になる子について対応で工夫していることとしては、「指示説明を分かりやすい言葉で行う」

「保護者等がボランティアとして先生の手伝いに入る」「担任が直接保護者と連絡をとりあう」等があげられている。小学部を設置する30校のうち行動の気になる子の割合について、「授業中に、個別指導がないと指導内容を理解したり、学習活動を進めたりすることができない子」が最も多く、19校に在籍しており全児童数の3.6%であった。「個別指導が必要な子の中で、日本語習得以外のことが理由と考えられる子」は、14校に在籍しており、全児童数の1%であった。それ以外の「落ち着いて座ってられない子」「日常と違うこと、思うようにいかないことがあるとパニックを起こしやすい子」「持ち物の整理が苦手、忘れ物が多い子」「相手のことを理解できずにトラブルを起こしやすい子」は、いずれも全児童数の1%未満であった。対応で工夫していることとしては、「保護者や高校生等のボランティアの活用」「少人数のクラス編成」「保護者と連携した家庭学習の充実」「臨床心理士による巡回教育相談を実施」「特別支援教育に関わったことがある教員の活用」「座席の場所や視覚教材の工夫」等があげられている。中学部を設置している29校のうち行動の気になる子について、「授業中に、個別指導がないと指導内容を理解したり、学習活動を進めたりすることができない子」が11校で最も多く、全生徒数の1.6%であった。それ以外は、いずれも1%未満であった。対応で工夫していることとしては、「TTの活用」「保護者との連絡」「臨床心理士による巡回教育相談」等があげられている。一方、高等部を設置している22校のうちでは、行動の気になる子についてはほとんどいなかった。対応で工夫していることは、中学部と同様であった。補習授業校では、入学に関して多くの学校で日本語の語学力をあげている。また、教員のうち786名中224名(28.5%)が特別支援教育について知っていると答えており、30校中4校で特別支援教育を推進するための校内体制があると答えている。校内体制がないと答えた26校中18校(69.2%)で、必要性を感じていると答えている。特別支援教育に関連している機関のある学校は、2校であった。補習授業校では、どの学部にも支援を必要とする子どもは在籍しており、一斉授業での工夫やボランティア等の活用による工夫がなされている。特別支援教育を推進するための校内体制の整備の必要性があげられており、補習授業校においても特別支援教育の推進が望まれている(小澤・小林・伊藤・後上,2008)。

Ⅲ. アメリカにおける日本人子女に対する学校教育の状況

1. アメリカにおける児童生徒の状況

1) 北米全域における日本人児童生徒の状況

平成19年4月現在、北米においては、19,443人の児童生徒がおり、日本人学校に通っている児童生徒は458人であり、現地校・その他の学校に通っている子は7,269人である。補習授業校と現地校に通っている児童生徒は、11,716人が補習授業校を活用している。現地校等を中心とした学校教育を受けている日本人子女が大多数を占めている状況となっている。その中で約6割が補習授業校を活用している(文部科学省,2008)。

海外に在住する児童生徒は、異文化適応という側面だけでなく、その土地の文化の中でアイデンティティの確立や精神的自立、人間関係の形成等の課題に取り組まなくてはならない状況にある(栗原・森,2006)。

2) アメリカ東部地区における学校の状況

アメリカ東部地区は、アメリカにおいて日本人の多い地域になっており、文部科学省派遣教員を中心とした日本人学校、補習授業校がある。また、ニューヨーク・ニュージャージー地域の邦人を対象にした私立学校もある。

2. ニューヨーク日本人教育審議会の活動

ニューヨーク地区を中心にニューヨーク日本人教育審議会が教育関係の施設を運営している。

ニューヨーク日本人教育審議会とは、ニューヨーク州とその周辺的全日制日本人学校及び日本語補習授業校の経営母体として、1975年同州教育局の認可のもとに設立された非営利団体である。ニューヨーク日本人教育審議会では、全日制の学校としてニューヨーク日本人学校、ニュージャージー日本人学校の2校を運営している。また、補習授業校としては、ニューヨーク補習授業校、ニュージャージー補習授業校を運営している。これらは、日本の学習指導要領に準拠した独自のカリキュラムにより、日本人学校では初等部・中等部、補習授業校では幼児部から高等部までの日本語による教育を提供している。同会の最高意思決定機関である理事会は、日本国政府、ニューヨーク日本商工会議所、日本クラブ並びに教育関係者からなる理事により構成され、その下で在ニューヨーク・ニュージャージー日系企業関係者、在ニューヨーク日本政府関係者、各校校長等からなるニューヨーク教育管理委員会、ニュージャージー学校運営委員会が日常の学校運営に当たっている。審議会並びに学校の運営資金は、児童生徒からの授業料を主としているが、日本政府より補助金が交付されているほか企業からの寄付金が充当されている。また、ニューヨーク日本人教育審議会では、教育文化交流センターの運営も行っている。教育文化交流センターは、ニューヨーク周辺地域における日本人の子ども等に関わる教育・文化交流活動を支援することを目的として、1993年10月にニューヨーク日本人教育審議会により設置された。オフィスは、

ニューヨーク日本人学校キャンパス内にあり、その役割は次のようなものがある。

- ・現地校や地域のコミュニティにおいて日本文化を紹介するための教材、教具等の貸出
- ・教育相談室による教育相談・カウンセリングの実施（詳しくは、IV-2の項に記す）
- ・日本人学校・補習授業校と現地校との交流の充実

なお、教育文化交流センターでは、教材、教具、図書、紙芝居、ビデオ等の貸し出しや必要な情報提供等を行い、現地校や地域交流会、各種イベント等で日本文化を紹介する活動を行っている（ニューヨーク日本人教育審議会ホームページより）。

3. 日本人学校

1) ニューヨーク日本人学校

(1) 学校概要

ニューヨーク日本人学校は、1975年に開校し、ニューヨーク日本人教育審議会を設置者とし、同審議会の内部組織であるニューヨーク日本人教育審議会教育管理委員会を運営主体として運営されている。教育内容は、日本国の文部科学省とニューヨーク州とコネチカット州の認可条件による教育基準に基づいて行っており、初等部第1学年から中等部第3学年までをもって編成する初等中等一貫教育を実施している。200名弱の児童生徒が在籍しており、各クラス10～25人程度の児童生徒数となっている（ニューヨーク日本人学校ホームページ; ニューヨーク日本人学校学校要覧より）。

(2) 学校経営方針及び教育目標、教育課程等

①. 教育方針や特徴等

教育方針に関して、次のように定めている。「本校に学ぶ児童生徒はこの地に住み、異なった民族や社会・文化の中で生活し、その大部分は将来帰国することを予定している。従って、本校における教育はこの実態にたって推進されなくてはならない。即ち日本の学校教育理念を基盤にしながら、現地の体験や教育的利点を有効に生かし、教育することが重要である。これによって育てられる望ましい人間像を求めて、本校の教育目標や教育基本姿勢等を設定した。」この教育方針を受けて、「教職員の信頼と共通理解を深め、協力と協働による指導を積極的に進める。そのために個々の教師の持ち味を大切にしながらも、全体として組織的に活動する。研修活動を継続的に行い実践に結びつける。あらゆる教育活動に児童・生徒を意欲的に取り組ませる。」を指導の基本姿勢としている。特色ある教育活動として、特別支援教育の充実と現地校理解教育の推進を挙げている（ニューヨーク日本人学校ホームページ; ニューヨーク日本人学校学

校要覧より）。

②. 学校目標

学校目標は、「すすんで学習しよう」「思いやりの心をもとう」「健康な体をつくろう」「アメリカ社会を理解しよう」を掲げている。（ニューヨーク日本人学校ホームページ; ニューヨーク日本人学校学校要覧より）

③. 教育課程等

日本国内の教育課程とほぼ同様の教育課程を組んでいる。（ニューヨーク日本人学校ホームページ; ニューヨーク日本人学校学校要覧より）

(3) 特徴的な取り組みの状況

ニューヨーク日本人学校では、北米では唯一の特別支援学級「アップル学級」を設置している。また、専任の特別支援教育コーディネーターを配置し、校内及び近隣の日本人学校、補習授業校の特別支援教育の充実に寄与している。アップル学級では特別な教育課程を編成し、日本語による教育を行っている。初等部から中等部までの幅広い年齢の児童生徒が在籍しており、同学年の通常学級を親学級として授業や昼食等に参加する機会も多い。2008年度は5名の児童生徒を2名の担任教師と1名の副担が担当する体制となっている。特別支援教育コーディネーターは、この「アップル学級」の運営にも携わっている。また、「アップル学級」の教員は、特別支援教育コーディネーターと連携しながら全校的な視点で特別支援教育を推進している。ニューヨーク日本人学校では、特別支援教育の考え方やシステムを次のように整えてきた。2006年特別支援教育コーディネーターを専任教員として採用し、特別支援教育委員会を設置し、個別指導に対応するための校内の体制整備を進め、通常学級に在籍する発達障害を持った児童生徒の取り出し指導が開始される。その後、取り出し指導を希望する児童生徒の増加に伴い、リソースルームを開設、通常学級に在籍する支援が必要な児童生徒を対象とした個別指導を本格化させた（佐藤・小澤,2008）。

ニューヨーク日本人学校では、特別支援教育の対象を発達障害のある児童生徒だけではなく、全校児童生徒を対象として考えている。これは、アメリカ在住のために生じる異文化適応の問題や学習面、生活面において支援を必要とする場面が多くあるだろうと考えられたことによる。この支援では、児童生徒が自分自身に合った学び方を見出していくことに向けて取り組まれている。

2) ニュージャージー日本人学校

(1) 学校概要

日本の学習指導要領に準拠するとともに、児童生徒一人ひとりのアメリカでの体験やアメリカの教育環境を有効に生かしながら教育活動を展開することを基本的な方針としている。1992年にニューヨーク日本学校ニュージャージー

ジ一分校(ニュージャージー州のOakland)が開校し、2005年に「ニュージャージー日本人学校」として文部科学省より正式認定された(ニュージャージー日本人学校ホームページ;ニュージャージー日本人学校学校案内より)。

(2) 学校経営方針および教育目標, 教育課程等

①. 教育方針や特徴等

ニュージャージー日本人学校では、日本の学習指導要領に準拠するとともに、児童生徒一人ひとりのアメリカでの体験やアメリカの教育環境を有効に生かしながら教育活動を展開することを基本的な方針としている(ニュージャージー日本人学校ホームページ;ニュージャージー日本人学校学校案内より)。

②. 教育実践目標

ニュージャージー日本人学校では、次の項目を教育実践目標としている。

- ・生き生きとした感動を得る学校生活の創造
- ・活力ある教育活動の中で、児童生徒一人ひとりの可能性を伸ばす教育実践

この教育実践目標を受けて、すべての教育活動を通して人間尊重の精神を基盤とし、児童生徒一人ひとりの限らない可能性の伸長と自己教育力の育成を図る指導に努め、将来への開かれた展望のある学校づくりを進めている。

- ・基礎基本の学力充実と創造的思考力の伸長
- ・応個徹個を基本とした表現力の育成
- ・豊かな人間性とたくましい実践力の育成
- ・健康な身体と旺盛な気力の育成
- ・能力適性に応じた適切な進路指導
- ・日本人としての誇りをもち、アメリカ社会を理解する態度の育成(ニュージャージー日本人学校ホームページ;ニュージャージー日本人学校学校案内より)

③. 教育課程等

現在、初等部1年生から9年生までの9学級を開設し、日本の小・中学校と同様の教育課程を実施している。文部科学省から派遣された各学級の担任は、日本での豊富な教育経験をもとに児童生徒一人ひとりを大切にしたい質の高い教育実践を行っている。小人数校のメリットを生かし、1年生から9年生までの全校児童生徒が参加する様々な行事や活動を通して、発達段階に応じた自主性や協調性の伸長を図っている。アメリカ人教員による英語の授業では、児童一人ひとりの学習歴を考慮し、3レベルに分け、きめ細かい指導を週4時間行っている。中等部では、アメリカ人教員のほか日本人教員による日本の教科書を使っただけの授業が行われ、学力の定着を図っている。行事や近隣校との交流を通し、アメリカ文化の理解や日本文化の紹介に努めている(ニュージャージー日

本人学校ホームページ;ニュージャージー日本人学校学校案内より)。

(3) 特徴的な取り組みの状況

ニュージャージー日本人学校では、特別支援教育コーディネーターや特別支援学級等の設置はないが、学習面や生活面で躓きのある生徒がいる場合、個々への対応や一斉授業の際の配慮がきめ細かくされている。例えば、学級担任等が空き時間や休憩時間を利用して、個々の児童生徒の躓いている部分に焦点を当てた指導を行っている。また、比較的クラスサイズが小さいことから声かけをしたり、課題の進捗状況をチェックしたりする等して授業における工夫をきめ細かくしている。

個々に実情が違うことから保護者や本人からの支援が必要な場合に授業時間中にサポートを受けたり、休憩時間にサポートを受けたりすることを好意的に受け入れている。

4. アメリカ東部地区等の補習授業校

1) ニュージャージー補習授業校

(1) 学校概要

ニュージャージー補習授業校は、ニューヨーク日本人教育審議会によって設置され、同審議会の内部組織であるニュージャージー日本人学校運営委員会によって運営されている。現地のParamus Catholic High Schoolを借用して、毎週土曜日に開校している。ニュージャージー補習授業校では、幼・初等部では将来への夢を中高等部では志を抱かせ、職業だけでなく人間としての生き方をも学ばせ、ニュージャージー補習授業校が子ども達にとって良き心の故郷となるよう努めている。また、日本語や日本文化を学ぶ事を希望する日本語を母国語としない児童生徒を対象に基本的な日本語や日本文化についての学習を行なう「新国際学級」も開催している(ニュージャージー補習授業校ホームページ;ニュージャージー補習授業校2007年度入学案内より)。

(2) 学校経営方針および教育目標, 教育課程等

①. 教育方針や特徴等

学校経営方針として、以下の4つをあげている。

- ・国語科を通して、日本語能力の伸長を図る教育を行う
- ・学級指導を通して、心豊かな人間性を培う教育を行う
- ・特別活動を通して、日本文化の体得を図る教育を行う
- ・算数・数学科, 社会科等を通して帰国児童・生徒が日本での学校生活に適應できる教育, 在外児童・生徒が現地校で学習効果を上げられる教育を行う

学校経営の基本方針は、『子どもも教師も、期待感を持って登校し、満足感を持って下校できる学校づくり』であり、以下の3つを具体的な項目としてあげている

- ・補習授業校, 保護者, 現地校の役割を明確にし、確か

な連携を行う

- ・42回授業日という現実をふまえ、精選された質の高い教育課程を編成する。
- ・教師の資質向上を図り、魅力ある補習授業校づくりを推進する（ニュージャージー補習授業校ホームページ; ニュージャージー補習授業校2007年度入学案内より）

②. 学校目標

- ・お互いに励まし助け合う心豊かな人間の育成を図る
- ・自ら日本語能力等の伸長を図ろうとする意欲ある人間の育成を図る
- ・日米両国の言語・文化を身につけた国際性豊かな人間の育成を図る（ニュージャージー補習授業校ホームページ; ニュージャージー補習授業校2007年度入学案内より）

③. 教育課程等

学習指導においては、標準診断学力検査等を客観的資料としながら国語（日本語）の力をどのようにつけ発展させるかを中心課題として行っている。その成果として、日本国内と同レベルの国語力の形成、日本全国平均を大きく上回る算数・数学の結果となっている（ニュージャージー補習授業校ホームページ; ニュージャージー補習授業校2007年度入学案内より）。

(3) 特徴的な取り組みの状況

補習授業校に通う児童生徒は、当然ながら現地校に通っており日本語環境から離れている。このことから、ニュージャージー補習授業校では、日本語表記の掲示物（標語や習字、日本語表記の地図等）を学校が始まる前に毎週用意し、日本の学校と変わらない環境になるように配慮している。また、比較的クラスサイズが小さいことから、授業における工夫がきめ細かくされている。

2) プリンストン日本語学校

(1) 学校概要

プリンストン日本語学校は、現地のRider Universityを借用して、毎週日曜日開校し、幼稚部から高校生までの生徒を対象としている。また、日本語を母国語としない大人も学んでいる。学校運営は当校理事会の長期方針に基づき、教育面では文科省コース（小学部・中学部）の教育第一部、幼稚部・プリンストンコース・高等部・JASL部・成人部を含む教育第二部に分かれ、学校運営は総務オフィスの決定に基づき運営部が実際の運営にあたっている（プリンストン補習授業校ホームページ; プリンストン補習授業校:2007年度学校概要・手引き・教育課程より）。

(2) 学校経営方針および教育目標、教育課程等

①. 教育方針や特徴等

多様な家庭環境、言語背景の生徒を対象に、どのような通学目的や言語力の学習者にもふさわしい日本語学習

の機会を提供している（プリンストン補習授業校ホームページ; プリンストン補習授業校:2007年度学校概要・手引き・教育課程より）。

②. 学校目標

「国際感覚を身につけた心身ともに健康で明るく人間性豊かな児童生徒の育成」「地域社会への貢献」を教育理念とし、「自ら考え、学び取り、表現できる子ども」「礼儀正しく、思いやりのある子ども」「健康で、ねばり強くがんばる子ども」「生活、文化、習慣の多様さを認め、尊重しあえる子ども」を育成目標として掲げている（プリンストン補習授業校ホームページ; プリンストン補習授業校:2007年度学校概要・手引き・教育課程より）。

③. 教育課程等

多くの小学生・中学生が国内に準拠した教育課程の下に、国語、社会科、算数・数学を学んでいる。

日本語を母語としない子どもたちのための日本語コース（JASL）があり、さらに、地域の大人や高校生を対象とする日本語コース（ADULT/High School）も開設されている。この両者の中間にあたるコースとして、国際結婚家庭の児童生徒や両親が日本人でありながら在米年数が長いために英語を母国語以上に使用している児童生徒のための特別コース（プリンストン・コース）が近年開講された。さらに、日本語による幼児の保育を行う幼稚科や、帰国進学の生徒にも在米進学の生徒にも対応できるコース選択のある高等部等がある。組織運営上、2つの教育部に分け、さらに細かなコースに分けて運営を行っている（プリンストン補習授業校ホームページ; プリンストン補習授業校:2007年度学校概要・手引き・教育課程より）。

ア. 第1教育部(補習校)

文部科学省の規定に基づき年間42日間（日本語コース、年間36日間）の授業日数があり、通常の学習以外にも運動会や学習発表会等を行い、日本の学校文化を体験する機会も設けている。小学校は、日本語を家庭で使っている児童を対象とする文科省コース、家庭で日本語を使っているが近い将来日本で教育を受ける予定のない長期・永住の児童を対象とするプリンストンコース、また、外国語として日本語を学ぶ児童を対象とする日本語コース（Japanese as a Second Language）の3つのコースに分けられている（プリンストン補習授業校ホームページ; プリンストン補習授業校:2007年度学校概要・手引き・教育課程より）。

イ. 第2教育部

第2教育部は、プリンストン日本語学校の創立時からの「幅広い国語及び日本語教育」という理念の上に成り立っており、「幼稚部」「プリンストンコース」「高等

部」，教科補強クラスの「日本文化時事問題」クラスがある。「JASL・Adult」コースでは，日本語を外国語として教えるコースを提供し，プリンストン周辺のコミュニティとの交流に努めている。幼稚部は，3歳児，4歳児及び5歳児のクラスが編成されている。小学部低学年には，「たけのこ」教室，中学部には「日本文化時事問題」クラスという海外で育つ子ども達の特性を生かしたプログラムがあり，地域社会の成人，高校生を対象にAdult・High Schoolの日本語クラスもあり，広く地域社会の日本語教育にも当たっている（プリンストン補習授業校ホームページ；プリンストン補習授業校2007年度学校概要・手引き・教育課程より）。

④. 特徴的な取り組みの状況

プリンストン日本語学校では，日本語コースは小学校1年から中学生までの年齢を対象とし，レベルに応じて3つのクラスが編成されている。また，現地の生徒も受け入れ，多岐にわたるコース設定を行い幅広い日本語教育が行われている点に特徴がある。限られた時間内でより充実した指導を展開するべく，教員研修に熱心に取り組んでおり，研究授業や教員対象の研修会を実施している。また，プリンストン日本語学校は，“地域”や“日本語”という糸でつながるコミュニティとして保護者，学校関係者との協力の下に学校が運営されている点も特徴となっている。また，日本語を外国語として教えるコース等を通して，日本人コミュニティとプリンストン地区の地域社会とを結びつける役割の一端を担っている。

3) ダラス補習授業校

(1) 学校概要

ダラス補習授業校は，現地のTed Polk Middle Schoolを借用して毎週土曜日に開校している。ダラス日本人会が設置者となり，ダラス日本人会教育部会ダラス補習授業校運営委員会が運営機関となっている。

在留邦人子女に対して日本語及び日本の教科書による補習教育を行い，これらの子女が将来帰国し，日本の教育に移行するにあたっての学習上の障害を軽減することを目的としている（ダラス補習授業校ホームページ；ダラス補習授業校2007年度学校要覧より）。

(2) 学校経営方針及び教育目標，教育課程等

①. 教育方針や特徴等

ダラス補習授業校は，在米日本人児童・生徒を主な対象とし，日米両文化に支えられ，両国及び世界の平和と繁栄に貢献し得る実践力・創造力を備えた，協調精神・国際性豊かな誇りある日本人の育成を目指し設置されている。ダラス補習授業校での教育は，自己の置かれたいかなる困難をも克服し，常に進歩と向上を考え，心身共

に逞しい人間の育成を期して行おうとするもので日本文化の伝承をその主な目的とする。ダラス補習授業校は，「友愛・自立・創造」の3つを目標としてあげている。より具体的な目標として，以下の内容を設定している。

- ・自主・自立（進んで学習し，粘り強く追求する子ども）
- ・創造・健康安全（たくましく，活力のある子ども）
- ・友愛・協力・国際性（仲良くできる子ども）（ダラス補習授業校ホームページ；ダラス補習授業校2007年度学校要覧より）

②. 学校目標

ダラス補習授業校では，学校運営の重点として次の4つをあげている。

ア. 充実した教育計画

- ・年間授業における学習指導の充実（限られた時数を考慮し，無駄のない効率的な授業の確保および，基礎的・基本的事項の指導を徹底する）
- ・年間指導計画の作成と学習指導の充実
- ・基礎学力の充実・定着化と自主学習の態度の育成

イ. 日本人的生活習慣の育成

- ・現地校の学校生活と区別し補習校独自の約束を守らせる。
- ・校内での飲食禁止・基本的生活習慣の定着
- ・生活指導の充実

ウ. 学校行事における生徒会活動の強化

- ・集会の充実
- ・運動会や学習発表会の立案への参加

エ. 挨拶運動の推進

- ・生徒同士，教職員，保護者は，「おはよう，こんにちは，さようなら」等の挨拶を励行することによって，活気のある学校生活を目指す（ダラス補習授業校ホームページ；ダラス補習授業校2007年度学校要覧より）。

③. 教育課程等

ダラス補習授業校では生徒が帰国後，日本の教育環境により順応できるように年間授業日数（43日）を標準とし，国語と算数（数学），他の指導を行っている。さらに，学校生活においても日本的な生活習慣を身につけさせることを重視している（ダラス補習授業校ホームページより）；ダラス補習授業校2007年度学校要覧2007）。

(3) 特徴的な取り組みの状況

生徒たちは，週一回の授業日を大変楽しみにし，熱心に学習に取り組んでいる。補習校の学習と現地校の学習をどう両立させるか，児童・生徒が高学年になるにしたがって深刻な問題となっていることから，限られた授業日数の中で最大限に効果的な教育を行うことを目的として職員研修の充実に関心を込めている。具体的には，他の補習授業校や

日本へ教員を派遣して行う派遣研修、他の教員の授業や校長の行う模範授業を参観するような授業研修を実施し、教員個々の指導力の向上を図っている（月刊海外子女教育、2001）。また、日本人コミュニティのために発行されているニュースペーパー「いろは」を通して、学校の教育活動について紹介を行っている。

ダラス補習授業校の授業日は、保護者等も学校に集まることからダラス在住の日本人コミュニティにおける情報交換の場としても機能しており、コミュニティの結びつきを強めるような活動も多く企画されている。

IV. アメリカにおける障害のある児童生徒への支援の状況

1. 学校での支援の状況

1) 障害のある子への支援の状況

日本人学校、補習授業校の担当者へのインタビューからは、特別支援教育に関連する課題が増えてきているという回答を得ている。どの学校においても気になる児童生徒はおり、海外在住であるがゆえに生じることばの問題や文化の問題と関連しており、気になる児童生徒の状況が、障害によるものである場合があることが指摘されている。

各学校において海外在住であるがゆえに学習進度が遅れ気味の児童生徒や行動面で課題のある児童生徒を対象として、個別に対応するような取り組みがなされている。

海外に在住する児童生徒は、異文化適応という側面だけでなく、その土地の文化の中でアイデンティティの確立や精神的自立、人間関係の形成等を課題に取り組む必要があることが指摘されている（栗原・森、2006）。

日本国内で進められている特別支援教育の取り組みについて、教員全体には十分に浸透していない部分があり、また特別支援教育について知りたいニーズがあったとしても研修の場が確保しにくい状況にある。日本から派遣される教員は、3年程度の入れ替えとなっているため、日本で特別支援教育に取り組まれた教員が派遣されることによって特別支援教育の取り組みが浸透しはじめている。補習授業校で指導にあたる教員は、特別支援教育に関する具体的な内容について研修の場が確保されていないことから、研修のニーズは高い状況にある。

現地校に通う障害のある児童生徒の場合、アメリカの居住地域の教育システムで支援を受ける形態となる。障害のあることが居住している学校区で明らかになっている児童生徒の場合は、アメリカの特別支援教育の対象となり、居住地の特別支援教育のシステムが活用されている事となる。現地校ではもちろんのこと、日本人学校に在籍していても、居住している学校区の教育委員会を通じて、

診断査定やその結果必要であるとIEPに明記されたサービス（ST,OT,PT等）を受けることは可能である。そのようなサービスは現地校に出向いて受けることが一般的であるが、場合によっては日本人学校に専門家を派遣してくれることもある。日本人学校の教職員へのコンサルテーションもサービスの一環になっている。教育相談による支援が必要な場合は、ニューヨーク日本人教育審議会教育文化交流センター教育相談室の教育相談を活用することができる。

ニューヨーク日本人教育審議会教育文化交流センター教育相談室では、発達障害のある子の場合、片親が日本人ではないケースや現地生活の長い児童生徒のケースにおいて、多言語使用が原因で学習に遅れがあると思われるが、本来持っている発達障害が見落とされてしまうことが増えていることが生じている。このようなケースでは、結果的に障害の発見が遅れることになり、自尊感情の低下につながってしまう。今後このようなケースが増加しないような取り組みの必要性が指摘されている。

2) 日本人学校における障害のある児童生徒への支援

北米には、派遣教員のいる日本人学校は3校があるが、特別支援学級を設置しているのはニューヨーク日本人学校のみである。ニューヨーク日本人学校では、特別支援教育コーディネーターを配置して全校規模で特別教育の推進に取り組んでいる。

支援状況が整備されていることから、近隣地区から障害のある児童生徒や学習面、生活面で支援が必要な児童生徒も多く在籍するようになっている。

ニュージャージー日本人学校では、特別支援学級や特別支援教育コーディネーターの配置を行っていないが、日本から転向したばかりの時期には、すべての児童生徒が異文化適応の問題や学習面、生活面で支援が必要な状況があり、学級担任が空き時間や放課後を利用して学習の支援を行う事が行われており、きめ細かい学習面での支援が行われている。

ニューヨーク日本人学校では、特別支援学級を設置して比較的多くの支援を必要とする児童生徒の指導を行っている。特別支援教育コーディネーターを活用して、学校内の特別支援教育の充実をも図っている。また、他の補習授業校の教員研修等への支援も始めており、近隣の補習授業校の授業の支援に貢献している。

3) 補習授業校における障害のある児童生徒への支援

アメリカで補習授業校に通う児童生徒の場合、学校生活のほとんどをアメリカ文化の中で過ごしていることから日本人学校と比較して、異文化適応の問題が大きな課題となっている。

授業についていけなかったり、心理的な不適応状態となったりした邦人からの相談に対して、ニューヨーク日本

人教育審議会教育文化交流センター教育相談室や日本人医師による診療所、カウンセラー等が支援している。

補習授業校において、文部科学省派遣の教員は、学校運営のマネジメントを行っており、実際に授業を行うのは現地に住む日本人である。授業を行う教員が、教員免許を保持している場合もある。補習授業校では、補習授業校の教員を授業時間のみ雇用する形で契約を結んでいる場合が多く、研修やミーティングのために放課後も拘束することは容易ではない。補習授業校は、教員の専門性の担保が難しい状況にある。

現在は、補習授業校においても授業が行いにくい状況があることがあげられるようになってきており、補習授業校教員の研修へのニーズは存在している。そのため、授業の質を担保するための研修システムとして教員研修の充実のために、ニューヨーク日本人教育審議会教育文化交流センター教育相談室やニューヨーク日本人学校のリソースを活用して教員研修を実施している学校もある。

補習授業校の授業日は、保護者等も学校に集まることから日本人コミュニティにおける情報交換の場としても機能しており、コミュニティの結びつきを強めるような活動も多く企画されている。補習授業校の授業日は日本人としてのアイデンティティを確認するための場として、児童生徒同士が相互に情報交換できるようなコミュニティを確保するだけでなく、地域に住む日本人にとっても自己のアイデンティティを確認する場であり、様々な課題をコミュニティ内の情報交換や相談を通して、課題解決に寄与するような機能も有している。

学校や児童生徒の学習に関連する様々な課題解決を通して、日本人コミュニティの結びつきを深める作用がある。アメリカ文化への適応に悩みを持つ保護者同士が、悩みを共有したり、先輩の保護者や教職員が支援したりすることもある。日本国内のような支援システムのないアメリカ国内において、このような地区の日本人コミュニティのつながりは、アメリカに在住する人々にとって、悩みを共有したり、解決したりするような重要な機能を有している。

2. ニューヨーク日本人教育審議会教育文化交流センター教育相談室の活動

ニューヨーク日本人教育審議会教育文化交流センター教育相談室は、主にニューヨーク周辺地域で暮らす幼児から高校生までの日本人または日本語を話す子どもたちと保護者及びその関係者を対象に教育相談を行っている。現在、3名（常勤1名、非常勤2名）の児童心理、発達及び日米の教育制度・特殊教育事情に通じた教育・心理の専門家が相談を受けている。相談形式としては、電話相談、面接相談及び学校、幼稚園、家等に出向いて行う訪問相談があ

り、基本的に電話相談は無料、その他のサービスは有料となっている。また、面接相談以外にも保護者を対象に、子どもの現地校での適応、ストレスや心のケア、海外での子育て、言葉や発達の問題と対応法等についての講演会やワークショップ等も随時行っている。直接的な支援は東部地域が中心であるが電話相談等は北米全域と日本からの相談をカバーし、以下の活動を行っている（ニューヨーク日本人教育審議会ホームページより）。

1) 相談内容

面接相談では、以下のような内容がある。

- ・発達・発育の遅れ（学習障害、言葉の遅れ、自閉症等）
- ・学校での問題（不登校、現地校不適応、いじめ、友達が出来ない、落ち着きがない等）
- ・家庭内での問題（しつけ、親への反抗、乱暴、非行、薬物・アルコール・喫煙問題）
- ・心のケアに関するもの（異文化不適応、ストレス、抑うつ症状、場面緘黙等不安感から来る問題等）

電話相談については、以下のような相談内容がある。

- ・アメリカ、日本の教育制度・事情について
- ・アメリカの特殊教育事情について（査定の手続き・内容について、現地校での各種特別支援サービスについて等）（ニューヨーク日本人教育審議会ホームページより）

2) 子どもを対象にした支援

子どもを対象にした支援では、面接相談等個人を対象に行うものと同じ様な問題がある子どもたち何人かを対象にグループで行うものを実施している。面接相談、プレイ・セラピー、教育的遊具や絵カード、生活道具等を用いて行う療育的指導、さまざまな遊びや活動、話し合い等によるグループ・セラピーがある。主に、小学校高学年生と中学生を対象にカウンセリング、小学校低学年生と幼児を対象にプレイ・セラピーを行っている。療育的指導は、就学前の発達・発育に遅れのある子どもたちを対象に教育的遊具や絵カード等を用い、言語力や語彙力を伸ばしたり、生活道具を使って年齢相応に身の回りのことを自分で出来るようにしたりする事を主な目的として個別またはグループで行っている。小学生と高校生を対象にして、社会性スキルを伸ばすこと、集団行動がうまくできるようにすること、自己コントロール力を養うこと、自信や達成感を高めること、自分の気持ちや考えを回りに言葉で伝えられるようにする事等を主な目的としている（ニューヨーク日本人教育審議会ホームページより）。

3) 保護者を対象にした支援

保護者を対象とした支援では、子どもの様子、問題行動等についての情報を聞き、子どもの問題・症状の原因、その対応の仕方について話し合いアドバイスする。子どもとのコミュニケーションのとり方・接し方、効果的なしつけの方法、

勉強のサポートの仕方、また、学校との連携の仕方等についての助言も行っている。さらに、同じような障害・問題を抱えた子どもをもつ母親を対象に、母親同士の情報交換や互いへのアドバイス、また、精神的なサポートをし合う場を提供することが目的としてサポート・グループも行っている（ニューヨーク日本人教育審議会ホームページより）。

4) 教育現場、医師との連携活動

必要に応じて、学校・幼稚園等へ出向いての訪問相談も行っており、学校・集団不適應や不登校の場合には特に必要性が高い。学校に対しては、子どもと直接係わる担任、ガイダンス・カウンセラー、ESL(English as a Second Language)教師、スクール・サイコロジスト、また、校長か副校長とも個別または複数でミーティングをもち、子どもの症状・問題行動の原因について話し合ったり、日米の教育制度や子育ての文化差異について説明したり、子どもの問題行動についての対処法をアドバイスしている。スペシャル・エデュケーション・サービスを受けている子どもに関しては、措置会議に出席し、子どもに必要なサービスを学校で受けられるように学校区の教育委員会に要求する保護者の援助を行っている。学校との連携は通常、定期的に電話で実施し、学校での子どもの様子を把握するとともに、教育相談室と家庭で行っている対応法を学校側に知らせ、家庭、学校、教育相談室において一貫性のある介入・指導を行っている。また、学校・幼稚園以外でも必要に応じて塾や家庭教師、スピーチ・セラピスト等とも連絡を取り連携している。さらに、子どもが投薬治療を受けている場合には、精神科医との定期的な連絡を行っている（ニューヨーク日本人教育審議会ホームページより）。

5) その他の活動

NY生活プレス社発行のネット情報（HP、タウン誌ネット等）を活用して、海外在住の子どもたちの心理的側面に対する内容や特別支援教育に関連する内容のコラムを掲載し、日本人コミュニティに対しての啓発を行っている（週刊NY生活:ホームページより）。

その他の活動として、研究調査も行っている。2002年からは、テロ事件後の子どもと保護者のPTSD調査、2004年からはアメリカ在住邦人中高生の適應や心の健康がどのような要因と関係しているのかを調べるアンケート調査を行っている。調査結果は、邦人児童の支援に役立ててもらえるよう学会やメディアを通じて保護者や日米の専門家に伝えられるようにしている。

3. インターネット上の支援

アメリカ国内は広く、日本人コミュニティも散在しているため、インターネットを活用した支援情報の提供が不可欠である。

日本国内からアメリカの教育事情について情報を得る場合、アメリカ国内で情報を入手する場合で保護者や本人からの要望に応じている。例えば、「グループWITH」が、日本語で受けられる相談機関情報を整理しており、ホームページから閲覧できる。アメリカには、「JSPACC (Japanese Speaking Parents Association of Children with Challenges)」「PHP (Parents Helping Parents)」等があり、研修会の企画、保護者間の情報交換、具体的な支援へのアクセスを容易にすることに注力されている。

また、日本国内に海外子女教育財団に相談室が設置されており、上記の相談等に対応しているほか、出国・帰国の際の相談についても対応している。障害のある子どもや保護者からの相談は、2007年より独立行政法人国立特別支援教育総合研究所教育相談部においても行っている。

アメリカ国内では、日本人コミュニティが地域では少数派であること、さらに障害のある子どもに関して同じ悩みを共有する人数が少ないこと、日本語をベースとした専門家が不足していること等から、障害のある子ども本人や家族の悩みを居住地の日本人コミュニティで解決することが難しい場合も多い。このため、インターネット等による情報のコミュニティがアメリカにおける支援システムを補完する役割を期待されている。

V. まとめ

アメリカ在住の児童生徒は、異文化適應や学習面、生活面に関する課題を抱えていることが少なくない。児童生徒の成長過程の上で必要なアイデンティティの確立や精神的自立、人間関係の形成等の課題をアメリカ文化の中で対応していく必要があることから、日本人学校、補習授業校においては、このことを前提に、短時間の取り出し指導や一斉授業での配慮等の工夫を行っており、その子に応じたきめ細かい支援を学校として取り組んでいる。日本人学校、補習授業校では、この取り組みと関連させながら、特別支援教育が展開されている。

アメリカ東部地域においても、特別支援教育の対象となっている児童生徒は存在している。アメリカ合衆国の東部地区を中心とした支援システムの構築の状況では、ニューヨーク日本人学校が支援を多く必要とする児童生徒のための特別支援学級を設置している。また、特別支援教育コーディネーターを指名し、校内の通常学級に在籍する支援を必要とする児童生徒への支援を行っている。

日本人学校、補習授業校、現地校における支援が必要な児童生徒や保護者からの教育相談については、ニューヨーク日本人教育審議会教育文化交流センター教育相談室を中心に教育相談支援を行っている。この教育相談室を中心に

して、主に近隣地区のネットワークを構築し、相談支援や教員向けの研修の実施が少しずつ広がっている。学校教育の場面においては、授業の質の向上と関連させながら授業研究会や研修が行われ始めている。この学習指導上の支援に関しては、ニューヨーク日本人学校も支援活動を開始している。

日本人コミュニティでは、異文化適応に悩む日本人への支援（児童生徒を含む）は大きな問題であったことから、様々な活動を通して支援しあってきた経緯がある。この支援しあってきた活動実績が、日本人コミュニティには、蓄積されている。日本人学校や補習授業校は、児童生徒が日本人としてのアイデンティティを確認するためのコミュニティを確保し、日本文化を伝承する機能とともに、互いに支援しあってきた活動実績の蓄積を継承していく役割の一部を担っている。

特別支援教育に関連する内容に関しては、日本人コミュニティでも話題になり始めており、保護者間の情報交換や悩みの共有化等を通して、支援しあっていくことが期待される。特別支援教育に関連する支援が必要な児童生徒本人やその保護者の場合、また、アメリカ国内でも小さな日本人コミュニティの場合は、その悩みを共有することが難しい場合も多い。このような場合等でインターネット等による情報の支援システムの重要度が増している。アメリカ東部地区では、特別支援教育の支援システム構築の課題に対して、インターネット等や日本人学校、教育相談室を中心とした複数のネットワーク、現地のネットワークを活用した体制作りが進んでいる。

今後は、日本人学校や補習授業校に在籍する支援が必要な児童生徒のための校内体制の整備や教員研修の一層の充実が望まれている。課題としては、現地校における日本人児童生徒への支援の状況やアメリカ西部地区、中部地区の状況に対する調査が必要である。

謝辞

今回の調査において、ニューヨーク日本人学校、ニュージャージー日本人学校、ニュージャージー補習授業校、プリンストン日本語学校、ダラス補習授業校の5校とニューヨーク日本人教育審議会教育文化交流センター教育相談室の皆様にはご多忙中にもかかわらず、たいへんお世話になりました。記して感謝申し上げます。

文献・参考資料

ダラス補習授業校(2007)2007年度学校要覧
ダラス補習授業校海外校シリーズ(2001)ダラス補習授業校、月刊海外子女教育
外務省領事局政策課(2008)海外在留邦人数調査統計平成

20年度速報版

後上鐵夫・小林倫代・小澤至賢・大柴文枝・滝坂信一(2007)「日本人学校における障害のある子どもへの対応」に関する調査の結果報告、独立行政法人国立特殊教育総合研究所、世界の特殊教育(XXI)
後上鐵夫(2007)外国在留邦人に対する特別支援教育に関する相談支援体制の構築、平成17年度～18年度科学研究費補助金(基盤研究(B))、独立行政法人国立特殊教育総合研究所
伊藤由美・小林倫代・小澤至賢・後上鐵夫(2008)日本人学校及び補習授業校における特別支援教育の推進状況について(2)－日本人学校小学部と中学部の実態－、日本特殊教育学会第46回大会発表論文集
小林倫代・伊藤由美・小澤至賢・後上鐵夫(2008)日本人学校及び補習授業校における特別支援教育の推進状況について(1)－日本人学校の全体的傾向と幼稚部の実態－、日本特殊教育学会第46回大会発表論文集
栗原祐司・森真佐子(2006)海外で育つ子どもの心理と教育 異文化適応と発達の支援、金子書房
文部科学省(2001)21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)
文部科学省(2008)海外で学ぶ日本の子どもたち 我が国の海外子女教育の現状
文部科学省(2003)今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)
文部科学省(2002)通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する実態調査(調査結果)
ニューヨーク日本人学校(2007)学校要覧
ニュージャージー日本人学校(2007)学校案内
ニュージャージー補習授業校(2007)2007年度入学案内
小澤至賢・小林倫代・伊藤由美・後上鐵夫(2008)日本人学校及び補習授業校における特別支援教育の推進状況について(3)－補習授業校における特別支援教育の推進状況－、日本特殊教育学会第46回大会発表論文集
プリンストン補習授業校(2007)2007年度学校概要・手引き・教育課程
佐藤壯康・小澤至賢(2008)ニューヨーク日本人学校における「予防的な視点」で取り組む特別支援教育の実践、国立特別支援教育総合研究所教育相談年報第29号
ダラス補習授業校ホームページ
<http://www.godja.org/hoshuko/>(2008年12月1日確認)
外務省海外教育
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/kaigai/kyoiku/index.html>(2008年12月1日確認)
文部科学省クラリネット(Children Living Abroad Returnees Internet)へようこそ

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/main7_a2.htm(2008年12月1日確認)

文部科学省在外教育施設の認定等に関する規程

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/k19911114001/k19911114001.html,2007

ニューヨーク日本人教育審議会ホームページ

<http://www.jeiny.org/jp/index.html> (2008年12月1日確認)

ニューヨーク日本人学校ホームページ

<http://www.gwjs.org/>(2008年12月1日確認)

ニュージャージー日本人学校ホームページ

<http://www.newjerseyjapaneseschool.org/> (2008年12月1日確認)

ニュージャージー補習授業校ホームページ

<http://www.hoshuko.org/>(2008年12月1日確認)

プリンストン補習授業校ホームページ

<http://www.pcjls.org/>(2008年12月1日確認)

週刊NY生活ホームページ

<http://home.nyseikatsu.com/>(2008年12月1日確認)

Situation of Support for Japanese Students with Disabilities in Full-day and Supplementary Schools for the Japanese in the Eastern United States

OZAWA Michimasa

(Department of Educational Support)

Summary

We examined situation of support for Japanese children with disabilities in the eastern United States, mainly those attending full-day and supplementary schools for the Japanese. These full-day and supplementary schools are addressing to enhance special needs education in cooperation with local Japanese communities. They also provide individually targeted support for children enrolled in full-day and supplementary schools for the Japanese. The particular issues which children residing in foreign countries face are adaptation to alien culture, identity establishment, mental independence, and formation of human relationships. In addition, The Japan Education Center / The Educational Guidance and Resource Center, the Japanese Educational Institute of New York establishes a network with nearby areas to offer counseling services and teacher training programs. We hope that in addition to Japanese community based support, support systems utilizing internet will be enhanced. It is also hoped that further improvement in school systems and teacher training will be made in the future.

Key Words: special needs education, Japanese school, supplementary school, support system

米国における教育のシステムチェンジの試み

～カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル (School-wide Application Model: SAM)」の実践～

齊藤 由美子・藤井 茂樹

(教育研修情報部)

(教育相談部)

要旨：本稿では、米国カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル」(School-wide Application Model: SAM) の実践を紹介する。SAMは、カンザス大学のSailor博士らを中心に開発された従来の通常教育と特殊教育を統合した教育システムを学校ぐるみで構築しようとする、学校のシステム改革の一つのモデルである。この新しいシステムにおいては、通常教育が全ての児童生徒の学習の基準となり、従前の特殊教育では障害のある児童生徒に特化されていた指導方法やストラテジーが、全ての児童生徒の学力の向上と社会性の発達を保障するために用いられる。SAMが提唱する6つの基本的指針に沿って、7つの学校で視察した具体的な指導場面や教育的アプローチについて概説する。

キーワード：教育のシステムチェンジ 学校全体で取り組むモデル (SAM) 通常のカリキュラム
学力の向上 社会性の発達

I. はじめに

現在、日本の小・中学校においては、「一人一人の特別なニーズに応じた教育」の推進を目指した特別支援教育の体制作りが進められている。しかしながら、実際に通常学級で学んでいる子どもたちのニーズは多種多様であり、学校が対応すべき課題は、単に特別支援教育の対象となる「障害」のある子どもの課題に限られているものではない。学習へのモチベーションが低い子ども、理解に時間のかかる子ども、行動上の課題がある子ども、仲間関係に悩む子ども、不登校の子ども、日本語を母国語としない子ども等、様々なニーズのある子ども達への支援が、「障害」のある子どもへの特別支援教育による支援と並列的に試みられているのが多くの小・中学校における現実であろう。

このような日本の通常教育の学校の現状に示唆的な観点をもたらすものとして、米国カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル」(School-wide Application Model 以降、本稿ではSAMと表記) の実践を紹介する。SAMは、カンザス大学のSailor博士らを中心に開発された学校のシステムチェンジ(システム改革)の一つのモデルであり、従来の特殊教育と通常教育を統合した教育システムを学校ぐるみで構築し、全ての児童生徒一人一人の学力の向上と社会性の発達を保障する教育実践を目指すものである(Sailor & Roger, 2005)。このSAMに基づいた教育実践を行っている学校の多くは、

本稿で紹介するサンフランシスコ近郊のラベンズウッドシティ学校区をはじめとして、大都市近郊の経済的貧困層が居住する地域に立地している。教育的環境としては、大変厳しい条件が重なっている地域の学校であるにもかかわらず、児童生徒の学力と社会性の二つの側面の向上について実証的な成果を挙げることに成功している。これらの成果は、「一人の落ちこぼれも出さない」と謳った米国の教育改革の流れの中で大きな注目を集めている。

2008年4月14日から17日の4日間、筆者等は、ラベンズウッドシティ学校区におけるSAMの実践及びその実践を支える教育システムを視察し、多くの知見を得た。この視察は、学習のユニバーサルデザインに基づいた学校実践の調査として、科学研究費補助金による研究の一環として行われた。調査チームは、研究分担者である本稿の筆者2名に加え、研究協力者である現役の小学校校長、市教委派遣の巡回相談員(退職した中学校校長)の計4名であった。

本稿では、まず、ラベンズウッド学校区が実践しているSAMの取り組みの歴史的・理論的背景について説明する。調査の報告に先立ち、米国で何故このSAMの取り組みが注目されてきているのか、その背景について整理しておきたい。次に、調査内容の報告として、SAMが提唱する6つの基本的な指針の項目に沿って全体の視察内容を整理した形で報告する。

なお、報告のもとになっているのは、筆者らが訪問調査した際に得た学校パンフレットやDVD等の資料、学校視

察の内容や関係者への聞き取りを記録したフィールドノート、SAMや学習のユニバーサルデザインに関する論文及びSAMの取り組みを紹介した市販のビデオ資料（Forum on Education,2004）等である。また、本稿で紹介する写真等については、訪問した学校、教育事務所及びSAMコーディネーターの承諾を得て使用している。

II. SAMの理論的・歴史的背景

まず、SAMの取り組みが開発された背景となる米国の特殊教育（special education）の制度や歴史を説明したい。ここでは、米国の特殊教育に関する法律に定められた「最も制約の少ない環境での教育（LRE: Least Restrictive Environment）」という基本理念の展開、2001年より始まった「教育のスタンダードに基づく改革（Standard-based Reform）」、そして、これらの流れを受けて特殊教育と通常教育を一つにした教育システムを創ろうという「教育のシステムチェンジ（Systems change）」という動向について述べる。

1. 最も制約の少ない環境での教育(LRE: Least Restrictive Environment)

米国において、「障害のある児童生徒が、障害のない児童生徒と共に学ぶ」という考え方は、アメリカ公民権運動の流れを汲むものであり、すでに30年以上前の全障害児教育法（EHA: the Education for the Handicapped Act,1975; 現在は、障害をもつ人の教育法IDEA: Individuals with Disabilities Education Act, 2004）の中で提唱されている。それは、「障害のある子どもはできる限り最も制約の少ない環境（LRE: Least Restrictive Environment）で教育を受ける」という基本方針である。このLREの基本方針をどうすれば保障できるのかというのが、アメリカの特殊教育が長年取り組んできた大きなテーマの一つであった。1975年以来、この「最も制約の少ない環境」での学習を保障する取り組みは、その理論的な焦点を発展させながら段階的な変遷を遂げてきた。すなわち、①障害のある児童生徒のプログラムと障害のない児童生徒のプログラムを統合して同じ場所で教育を行うこと（インテグレーション）、②障害のある児童生徒のプログラムを障害のない児童生徒のプログラム（主流）に近づけ合流させること（メインストリーミング）、③通常学級の中で個々の障害のある児童生徒の個別教育プログラム（IEP: Individualized Education Plan, 以降IEPと表記）の目標に対する指導と学習が保障されること（インクルージョン）という変遷である（Turnbull, Turnbull, Shank & Smith,2004）。現在では、さらに発展した④の段階として、「通常カリキュラムへのアクセ

スとその中で進捗」(Access to and progress in general education curriculum) という用語が用いられる。この用語は、2004年に改正された障害をもつ人の教育法IDEA（以降IDEAと表記）に記されており、障害のある児童生徒のIEPの目標は、可能な限り通常教育のカリキュラムに関連して設定され、通常のカリキュラムの中での学習の進捗が確認されることになっている。IEPには、障害のある児童生徒が通常のカリキュラムにおいて学習を進めるために、どのような合理的配慮（reasonable accommodation）が必要なのかが記される。また、障害のない児童生徒と離れた場での学習が行われる場合は、その理由が明記されなければならない。

LREに関する取り組みの変遷過程で研究によって明らかになってきたのは、子どもを取り巻く学習環境の重要性と通常学級におけるその効果的な活用である。従来、「障害のある児童生徒に対して通常学級の中で個別教育プログラムに基づいた指導が行われる」という取り組みが実際の教育現場で行われた場合、LREの考え方から乖離した望ましくない結果になってしまうこともあった。すなわち、障害のある児童生徒と補助教師が、一番後ろの席でクラス全体の学習と関係ない個別の学習を行っていたり、付き添う補助教師の存在が障害のある児童生徒と他の児童生徒との自然な友だち関係を妨げていたりというケースがしばしば見られたのである。そのような指導の形態は“boy in the bubble（無菌室の中に隔離された子ども）”という表現で批判されるようになった（McDonnell,1998）。

このような状況に対して、McDonnell（1998）は、通常学級における効果的な指導法への新しい視点を提案している。それは、従来のように障害のある児童生徒や学習につまずきのある児童生徒に対する特別な指導プログラムを実施して、「教室内隔離」のような状態を作るのではなく、「児童生徒の学習を学級における教育環境の運営システムそのものの成果として見なす」（McDonnell,1998,p.201）という考え方である。教師にとっては、障害のある児童生徒の固有のニーズに焦点をあてた指導だけでなく、望ましい成果を作り出す環境、また、その成果を受け入れる環境への働きかけが実践的な取り組みの重要な要素となる。McDonnellの視点は、特殊教育の分野で開発され、効果が認められてきた指導法を通常学級の学習に応用することで、全ての児童・生徒の学習をサポートする環境的な基盤を作ることを目指すものである。そのための基本となるストラテジーとして、「学習課題や年齢等が異質の児童生徒の集団編成」、「協同学習（Cooperative learning）」、そして「ピア・チュータリング（Peer tutoring）」等があげられている（McDonnell,1998）。ちなみに、これらのストラテジーは、SAMを実践する学校の学習環境において日

表1. 小学校レベルにふさわしい教育のリフォーム (Salisbury & Strieker, 2004)

リフォームの特徴	教室の中での実践例
<i>Student-centered</i> (児童中心・児童主体の)	児童が自分で読む本や作文のトピックを選んだり、研究のパートナー等を友達同士で話し合っ決めてたりする
<i>Authentic</i> (実際の・本物の)	生活の中の出来事や事項を教材に用いる；テストやグレードに補足して児童の実際のパフォーマンスを記述する
<i>Challenging</i> (やりがい、手応えのある)	教師は、全ての児童が、州が設定した「学習のスタンダード」を達成することができるという高い目標と期待をもつ
<i>Constructivist</i> (構成主義的な)	少ないトピックについて深める学習をする
<i>Developmental</i> (発達の)	児童一人一人の認知的、情緒的な特徴や学習スタイルの違いに配慮する
<i>Cognitive</i> (認知的な)	鍵となる概念や原理、スキルを学ぶためにメタ認知的な思考を強調する
<i>Democratic</i> (民主的な)	障害のある子どもをはじめ、様々な能力やニーズをもつ子どものグループ (同質な集団ではない) を編成し、民主的に運営する
<i>Collaborative</i> (協力的な)	協同学習等のストラテジーを用い、クラス全体を相互に助け合うユニットにする
<i>Reflective</i> (思慮的な)	児童は自己調整的で、自分の学習を自分でマネジメントする
<i>Holistic</i> (総合的・全体的な)	教科の内容は、統合単位の中で教えられる
<i>Social, active learning</i> (社会的で活動的な学習活動)	教室は活動的にぎやかである

常的によく用いられている。

さらに、SalisburyとStrieker (2004) は、教師の指導法やクラスの学習活動の構造が「応答的 (responsive)」であることが、障害のある児童の学習を通常学級で保障するための大変重要なポイントであると述べている。この「応答的な環境」という考え方は、障害のある子どもだけでなく「すべての子どもの学習を保障する」という後述する通常教育の改革で求められている要素とも一致している。表1は、SalisburyとStrieker (2004) による小学校レベルにふさわしい教育改革の重要なポイントであるが、これらはSAMを実践する学校の学習場面にも認められる要素である。

2. 教育のスタンダードに基づく改革 (Standard-based Reform)

米国における教育全般に関連する法律としては、2001年にNo Child Left Behind Act (NCLB: 一人もおちこぼれを出さない教育法) が制定され、教育のスタンダードに基づく改革 (Standard-based Reform) が強力に推し進められている。改革の背景には、これまで各州や地方の教育機関には明文化したカリキュラムが存在せず、現場の教員の裁量に任される部分が大きかったため、すべての児童生徒の学習ニーズに応えきれていなかったという反省があった。また、障害のある児童生徒のカリキュラムについては、個別のニーズから計画されたIEPをもとに作られていたことで、通常学級の子どもの学習内容と全く関係のないものになったり、子どもの実際の能力が低く見積もら

れた目標設定になったりしがちであったという反省があった (Turnbull, Turnbull, Shank, & Smith, 2004)。

この法律 (NCLB) によって、国は州に教科内容のスタンダードとそれに基づいた通常教育カリキュラムを作成すること、児童生徒が学習すべき基準を作成し、それを基に児童生徒の学習の進捗を明らかにすることを義務づけた。さらに、州に学力アセスメントの実施を義務づけ、学力アセスメントの結果を改善させることをもって学力向上への州のアカウンタビリティ (責任) を高めることを目指した。

先に触れたように、これらのスタンダードは障害のある児童生徒にも適用されることになっているが、知的障害が重度である児童生徒には、州の学力アセスメントの代わりに代替アセスメント (alternative assessment) が行われる。この代替アセスメントは、基本的には、IEPの目標に対しての達成状況を様々な方法で確認する形で行われる。ちなみに、この代替アセスメントを受ける児童生徒の割合は、全児童生徒の約2%までに制限されている。

この政策を理解するためには、アメリカと日本では「障害」といわれる状態に違いがあることを考慮しなければならない。現在、米国全域で障害があると診断されて特殊教育の対象となっている児童生徒の割合は、学齢期の児童生徒全体の12%に及び、その対象者の70%近くの障害カテゴリーは学習障害と言語障害である。これに対して日本では、平成19年度に特別支援学校、特別支援学級に在籍、または通級による指導を受ける義務教育段階の児童生徒の比率は2.0%であり、加えてこれから特別支援教育で対象と

なる通常学級に在籍する特別な支援を必要とする発達障害のある児童・生徒の割合は、6.3%とされている。したがって、日本の状況に置き換えると、米国で重度の障害があると認められ、代替アセスメントを受ける児童生徒の割合(2%)は、日本では現在、特別支援学校と特別支援学級に在籍する児童生徒及び通級による指導の対象となっている児童生徒の割合と同程度である。日本では、通常学級に在籍するLD、ADHD、高機能自閉症等の「発達障害」があるとされる児童生徒のグループに関しては、米国ではそのほとんどが必要な合理的配慮(reasonable accommodation)を受けながら通常の教育カリキュラムで学び、州の学力アセスメントを受けているということになる。

この教育のスタンダードに基づく改革によって、米国では、各学校各学年の何パーセントの児童生徒が各教科で学ぶべき基準を達成したのかという情報が、その学校の実績として公表されるようになった。このため、各学校には、障害の有無に関わらず、全ての児童生徒の学習を保障するための努力が期待されている。

3. 教育のシステムチェンジ(systems change)

前述した政策の流れを受けて、米国の特殊教育領域において研究が盛んになっている研究分野のひとつが、「教育のシステムチェンジ」(systems change)であり、これは特殊教育と通常教育を一つにした新たな教育システムを作ろうという動向である。本稿で紹介するラベンズウッド学区の各学校が実践しているSAMもこのシステムチェンジの取り組みの一つである(Sailor & Roger, 2005)。ここでは、SAMが開発された歴史的背景についてSailorとRogerの論文(2005)を参考に説明する。

米国における初期の特殊教育は、現代医学の診断的な性格を取り入れたもので障害は病理としてみなされた。過去には、30以上の障害カテゴリーが存在し(例えば、学習障害、行動障害、自閉症等)、さらにその障害名が分化して治療教育を行うための特別のカテゴリーが作られることもあった。また、心理学とテスト業界が組むことによって、特殊教育の対象となる児童生徒が“仕分け”されたうえで障害の診断が下され、通常教育とは別コースの高度に専門分化された治療教育を受けるようになっていった。

1980年代に、米国教育省は、特殊教育への措置に関して障害カテゴリーの分化を制限するように政策を改めた。この政策転換の背景には、障害のある児童生徒が通常学級と一緒に学習する統合的な教育実践が効果をあげているという研究報告が増加したこと、また、障害のある児童生徒のみの分離クラスでの学習や通常学級から取り出された個別の学習の形態では、教育的効果があまりあがらなかったという研究報告が増加したことという事情があげられてい

る(Sailor & Roger, 2005)。

先にも述べたように、現在、アメリカの教育現場では、全児童・生徒の12%が何らかの「障害」があるとされるが、この割合の大きさは、通常学級の児童生徒に学習面や社会性の面で何らかの問題があった場合に「障害」名が与えられ、彼らが高度に専門分化された特殊教育の対象となっていた結果であるともいえる。この現象は、治療教育としての特殊教育の教師の専門性を高める一方で、通常学級の教師が障害のある児童生徒の学習を専門家任せにして自分の担当の仕事として考えないという弊害を生むことにもなった。また、障害はないものの社会性の面で課題があるアフリカ系の子どもたちや、異なる文化をもっていたり英語を母国語としなかったりするメキシコからの移民の子ども達の中で比較的多くの割合の子どもが「障害がある」と誤認されてしまっているという問題も明らかになってきた。実際に、現実的な教育的課題に取り組む際、子ども自身のもつ課題と環境要因からの課題が複雑に絡み合っているため「障害」の境界もあいまいになり、「悪いところを治す」という治療教育的な考え方だけでは対処できないという状況が認識されるようになってきた。

現在のIDEA(2004)では、学習につまずきのある子どもが、学習障害等、特殊教育の対象となるのかどうか(IEPが必要かどうか)を判定するのにRTI(Response to Intervention)モデルを用いることが明記されている。「(教育的)介入への反応」という意味のこのモデルでは、通常の学習・指導環境から段階的により支援の度合いを高めていった学習・指導環境において対象となる子どもの反応(学習ができているかどうか)をモニターし、その子どもにとって最適な学習・指導環境を決定する。特殊教育の対象かどうかの判定を行うプロセスとして、教師や学校は全ての子どもの学習の進捗状況をモニターすること、学習につまずいている子どもがいた場合は、現在の学習環境が適切かどうかを検討し、適切でない場合はその改善を試みることで、また、どのような学習・指導環境の改善や支援が効果的であったか(なかったか)等を記録することが求められており、これらの情報が、子ども自身へのアセスメントと共に学習障害等があるとしてIEPを作成する対象となるかどうかの判定の材料となる。さらに、このRTIモデルの考え方は、大多数の児童生徒にとっての学習を保障するユニバーサルな学習・指導環境の構築、及び支援の度合いの高まる階層的・組織的な学習・指導環境の工夫を教師や学校に求めるものである。

SAMは、RTIモデルに基づいた学校の教育システムの改革である。すなわち特殊教育と通常教育という二本立ての構造を白紙に戻して、障害の有無に関わらず全ての児童・生徒の学習を保障する新しい教育の体制を学校ぐるみで構

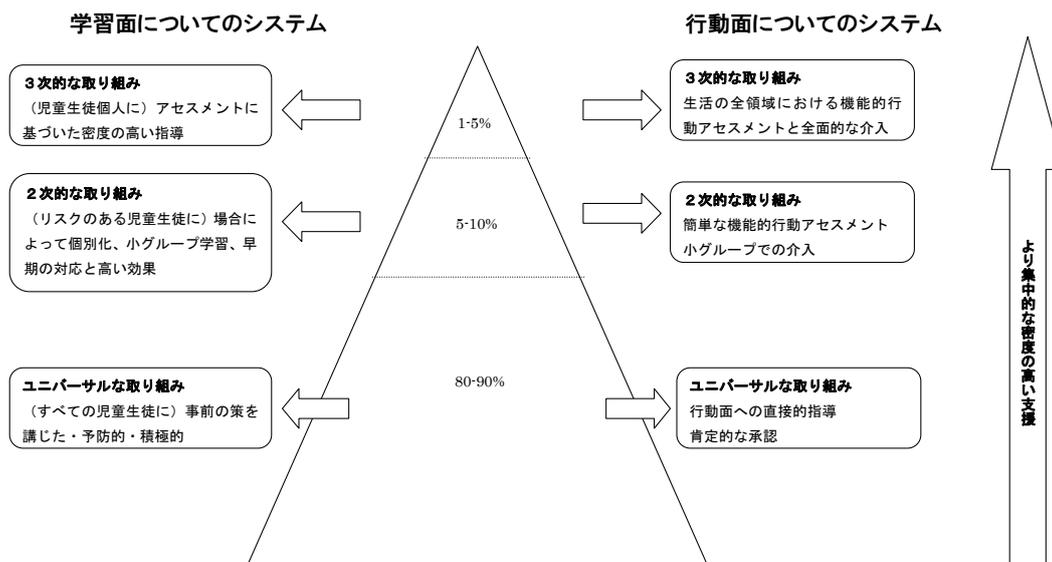


図1. 児童生徒を成功に導くための学校全体で取り組むシステムづくり

築しようとする試みである。この新しいシステムにおいては、従前の特殊教育では障害のある児童生徒に特化されていた指導や支援の方法やストラテジーが、全ての子どもたちの学力向上や社会性の発達を保障するために用いられる。図1は、SAMによる学校全体で取り組むシステムの図式化であり、全ての児童生徒の学習面の進歩と社会性の面の発達を保障するために、三段階の学習・指導環境が考慮されている（図1）。

ラベンズウッドシティ学校区の学校でも、SAMを導入する以前は、「障害のある児童生徒の教育」、「環境的リスクにある児童生徒への読み・書きの補習教育」、「英語を母国語としない児童生徒への教育」等、プログラム別に予算が付いていたため分離された教室で別々の教育プログラムが行われていたという。現在では、これらのプログラムが統合されて再編成され、学校の限りある資源をいかにアレンジするかについて日々創造的な工夫が行われている。

Ⅲ. ラベンズウッド学校区におけるSAMの実践

今回の視察では、ラベンズウッドシティ学校区教育事務所及び学校区内の7つの学校を訪問したほか、学校区のコーディネーターの学習会や校長先生方の会議等、教育活動のみでなくSAMを実践する教育システムを支える様々な取り組みを見学することができた。ここでは、まず、ラベンズウッドシティ学校区の概要について説明する。そして、実際に調査した内容については訪問先ごとの報告ではなく、SAMが提唱する6つの指針に沿って視察から得た知見や入手した資料全体から得られた情報を整理した形で報告する。

1. ラベンズウッドシティ学校区の概要

カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区は、サンフランシスコの中心部から車で南に1時間程度の場所に位置し、イーストパロアルト地区、イーストメンローパーク地区という二つのコミュニティを有している。これらのコミュニティには、都市部に働く貧しい労働者の家族が数多く居住しており、この学校区に通う子どもたちはメキシコからの移民であるヒスパニック系（70%）、アフリカ系（20%）、太平洋の島々系（9%）と文化的に多彩である。アメリカの大都市周辺のこのような地域では、貧困レベルにある家庭の多さ、地域の治安の悪さ、10代のシングルマザーの問題、保護者自身の教育レベルの低さ、英語以外の言語を母国語とする家庭の増加等々、教育サービスを提供する上での様々な困難な課題を抱えている。

実際に、10年前のラベンズウッドシティ学校区にあるコミュニティは、米国内でも犯罪率が高い地域として悪名高く、学校は荒れ果てた状態であったという。SAM導入のきっかけは、この学校区における教育の危機的状況の打開策としてであった。1996年、ラベンズウッドシティ学校区は、特殊教育に使うべき予算を正当に使っていないとして保護者から裁判に訴えられたのである。学校区は、教育システムの立て直しを行うために学校区内の全ての学校に段階的にSAMを導入し、学校と共に一致団結して新たな教育システムづくりを行うことになった。

現在のラベンズウッドシティ学校区には、7つの学校と5つのチャータースクール¹⁾があり、キンダーガーデン（5歳児教育）²⁾の子どもから8年生まで4,500人の子ども達に教育サービスを提供している（7年生・8年生はそれぞれ日本の中学1年生・2年生に相当）。SAMの導入を始めてからこの学校区の児童生徒は、州の学力アッセメ

ントではカリフォルニア州の平均を大きく上回る実績を上げている。さらに、この学校区の中には、SAMの導入後、州の学力アセスメントで児童生徒の学力向上に高い成果を実証し、米国教育省から「教育的に不利益の多い環境にありながら大きな学力向上を達成した学校」としてブルーリボン賞を受賞している学校もある。

私たち視察チームが、2008年4月に訪れたラベンズウッドシティ学校区のコミュニティは、貧しいながらも明るく落ち着いた印象で治安の悪さは感じられなかった。また、コミュニティの活性化に学校が大きな役割を果たしている様子をもうかがうことができた。

2. SAMの基本的な指針とそれを実践するための取り組み

ラベンズウッドシティ学校区において、私たちが訪問した学校は以下の7校である（カッコ内は、その学校で教育を行う学年区分。Kは、キンダーガーデン）。

Edison Brentwood Academy (Charter) (K-4)

Cesar Chavez Academy (5-8)

Green Oaks Academy (K-4)

Belle Heaven Elementary (K-8)

Costano Elementary (K-8)

Willow Oaks Elementary (K-8)

East Palo Alto Charter School (K-8)

学校の規模は様々だが、一クラスの児童生徒の人数はいずれの学校においても、キンダーガーデンから3年生までは20名前後、4年生以上になると30名前後であった。

今回の学校訪問については、SAMコーディネーターの肩書をもつBlair Rogerさんが同行してくださったおかげで、私たちが教室で観察した内容についてSAMの視点に基づいた解説をしていただくことができた。SailorとRoger (2005) は、SAMの「6つの基本的指針」と「15の重要な特徴」を提示しているが、ここでは「6つの基本的指針」に沿ってこれら7つの学校において私たちが観察した具体的な指導場面や教育システムについて紹介したい。

<指針1. 通常教育が全ての児童生徒の学習基準となる>

この指針に基づく「SAMの重要な特徴」には、「通常教育の教師が全ての児童生徒に対して責任をもつ」、「全ての児童生徒が通常教育のカリキュラムに基づいて指導を受ける」等がある。この、通常教育の教師が、障害のある児童生徒を含めて責任をもつというシステムは、専門性が細分化されている米国の学校では大変珍しい。訪問した学校では、障害のある児童生徒だけでなく、スペイン語を母国語とする児童生徒等、全ての児童生徒が通常教育のカリキュラムに基づいて指導を受けることを前提としており、「学級担任教師」がその責任をもっていた。特別支援教育の資

格をもつ教師は、「特殊教育教師」ではなく「サポート教師」と呼ばれ、学級担任教師と協力して障害のある子どものみでなく他の様々なニーズのある児童生徒の指導にあっていた。

写真1は、キンダーガーデンのクラスである。キンダーガーデンクラスでは、遊び的な要素を取り入れながら前教科的な学習が行われるが、このクラスではメキシコからの移民であるヒスパニック系の子どもたちが8割以上を占めていた。教師は、スペイン語、英語の両方を話す。教師のリードで子ども達はさまざまな国のあいさつの歌を歌ったり、学校のルールをラップ調で身振りを付けて歌ったりしていた。



写真1 キンダーガーデン

このキンダーガーデンクラスをはじめ筆者らが見学をしたどのクラスにも、特殊教育の対象となってIEPが作成されている児童生徒が1割はいるということだったが、それがどの子どもなのかは学習場面の観察だけでは判断できなかった。同行してくれたRogerさんや校長先生に「このクラスで障害があるのはどの子どもですか？」と尋ねると、「あの子はIEPをもっている子で、今はとても落ち着いているけど、ここに来たばかりの頃は気に入らないことがあると怒ってばかりいたの」と小声で教えてくれた。また、「今は、学習場面を見て、どの子どもがIEPのある子どもなのかかわからないでしょう？それは、私たちの実践がうまくいっているということだから、とてもうれしいです」と誇らしげに語ってくれた。

SAMを実践する多くの学校では、子どもの障害カテゴリーを表す言葉は使われない。訪問したある学校でIEPをもっている児童生徒たちの障害名について質問すると、校長が「この学校には、知的障害、精神障害、認知障害、ADHD、肢体不自由、自閉症、アスペルガー、視覚障害、聴覚障害等の障害のある子どもたちがいます」と教えてくれた。しかし、実際には、教師たちは障害の名前や障害の存在よりも、子どもの持つニーズを把握し、そのニーズに

応じて教育サービスをどう提供するかを検討している。この障害名を用いないという方針について、SAMの紹介ビデオの中である教師は、「障害名は、私達にこの子がどういう子どもであるかということは何も教えてくれません。それよりは、保護者や前の担任にどんな手段を使えばこの子どもの学習がうまくいくのかという話を聞いたり、チームの中でブレインストーミングしたりすることが大事です」と述べている。

前述したように、SAMを実施する学校の児童生徒には、「障害」からもたらされるニーズ以外にも様々なニーズがある。当然のことながら、子どものニーズや学習スタイル等の実態の把握は、障害の有無に関わらず全ての子どもに対して行われている。児童生徒は障害の有無に関わらず、ニーズに応じて様々な学習グループや指導体制を経験する。筆者らが見学した4年生のクラスでは、教師が教室前方のグループ席に6人の児童を円形に座らせて単語の読みや意味の確認をしたり、単語を書いたり、読み方の練習をしたりという活動を行っていた(写真2)。教師が6人の児童一人一人と丁寧なやり取りを行っている間、クラスの他の児童は、個人の学習テーマに従ってそれぞれの学習活動を行っていた。この6人グループの学習が終わった後、教師は次の6人グループを前方のグループ席に呼び、同様の活動を始めた。このような学習のグループ編成は、基本的にその児童が必要としている課題別に編成されるが、習熟度を見る頻繁な小テストの結果によって度々この編成は変わるという。



写真2 教師の小グループ指導

また、あるクラスの「読みの学習」の時間では、担任教師が同様の小グループ指導を行っている時間、サポート教師が個別的な指導を行っていた(写真3)。さらに、アメリカの小学校では教室の中に「読書コーナー」、「サイエンスコーナー」、「パソコンコーナー」等が設けてある場合が多いが、この「読みの学習」の時間、この読書コーナーで寝そべて熱心に読書に取り組んでいる児童もいた(写真4)。



写真3 読みの学習風景



写真4 読書コーナー

あるクラスでは、何かのポイントがたまるとそのご褒美にパソコンで学習できるシステムになっている。筆者らが見学したときにパソコンで学習していたのは、たまたまIEPのある子どもだった(写真5)。彼にとってモチベーションの高いパソコンを使った学習の機会を利用して、教師は彼にとって反復練習が必要である内容を彼のパソコンを使った学習課題として設定していた。



写真5 パソコンを使った反復練習

このように、全ての児童生徒が通常教育のカリキュラムに基づいて学習するために、スケジュールや学習グループの編成の仕方、教師の配置や動きなどに柔軟で創造的な対応が行われている。先に図1で紹介したSAMの学習・指

導環境の三つの段階が、1時間の授業の中でも必要に応じて何度となく転換している様子が見られた。ビデオの中で、ある教師はSAM導入後の仕事の変化についてこう述べている。「SAMを導入してから私たち教師の仕事は変わりました。それまでは20人の子どもについて私一人で見えていたけど、今ではそのような意識はありません。教師同士がお互いに協力し合っって子ども見ているという意識があります。一人一人の学習を保障するために、時間や場所や人のやりくりをするのは大変だけど皆で創造的に知恵を出し合っって使えるものはみんな使っています」

<指針2. 全ての学校の資源(resource)は全ての児童生徒のために用いられる>

この指針に基づく「SAMの重要な特徴」には、「全ての児童生徒が全ての学校活動に参加する」、「学校の全ての資源が全ての児童生徒のために使われる」、「児童生徒自身も学習指導プロセスの一部に組み入れられる」等がある。

学校の限られた資源、特に学校スタッフは、教師以外にも児童生徒の学習活動をサポートするためにできること協力しあって行っている。例えば、スピーチセラピストは、基本的にIEPでスピーチセラピーのサービスが必要とされる児童生徒のために学校に定期的に派遣されるが、その児童の“LRE：できるだけ制約の少ない環境”での学習をサポートするという考え方で指導を行っている。そのため、スピーチセラピストもサポート教師として対象児童のいるグループ学習を定期的に指導している。写真6は、スピーチセラピストが、対象児童を含んでスペイン語を母国語とする子どもたちの指導を通常の学習活動の中で行っている場面である。このような取り組みによって、スピーチセラピストのもつ知識や技術から障害のある子どもだけではなく、他のニーズのある子ども達も恩恵を受けることができる。この学校では、スピーチセラピストの部屋はあったが、普段はセラピストが通常の教室に出かけて行って支援をするのが当たり前で「取り出し」の指導はやっていないということであった。



写真6 スピーチセラピストの小グループの指導

また、ある学校のリソースルームと呼ばれる教室には、特殊教育の修士号のあるサポート教師がいる。この部屋には、このサポート教師と一緒に学習したい子どもは、障害の有無に限らず誰でも来て良いことになっている。ここでは、自閉症のある児童の読み書きや特別なニーズのある児童生徒の読みのグループ等も行うが、特に課題のない子どもも一緒に教えているという。SAMを実施する学校では、“学習のセンター (Learning center)” というストラテジーを用いて個別の指導が行える柔軟なスペースを学校内に設けて、そこに時間を決めてサポート教師を配置しているところが多い。障害の有無に関わらず宿題の手助けをしたり、欠席した日の学習を取り戻したり等、児童生徒のニーズをサポートしているシステムをつくっている。

事務やその他の業務に携わる学校スタッフも、子ども達の学習にかかわる重要なスタッフである。学校見学中、庭の手入れをする業務員さんが、教室から興奮して飛び出してきた男の子と並んで花壇に座って、その子どもが落ち着くまで一緒に話をしている場面にも遭遇した。

職員のみでなく、児童生徒自身も学校内の指導と学習のプロセスに組み入れられている。先に述べたように、日常的に小さいグループでの学習や学習のペアを作るアレンジメントが行われ、協同学習やピアチュータリングなどのストラテジーが用いられている。写真7は重度の知的障害のある高学年の生徒の学習活動にクラスの友だちが関わって、色や手指機能等の学習を行っている場面である。



写真7 ペグさし学習のサポート

ビデオの中である教師はこう述べている。「この学校では、子ども達自身も教えるプロセスに参加しています。サポートの必要な子どもに教えることは、高度な学びの形態です。」

<指針3. 学校は社会性と市民性の発達を直接にサポートする>

この指針に基づく「重要な特徴」は、「学校は望ましい行動の支援 (PBS: Positive Behavior Support)³⁾を個人、

グループ、学校の全てのレベルで行う」ということである。PBSは、もともと行動障害のある児童生徒の社会性の発達を促すために開発された指導・支援の方法であった。しかし、その後、PBSは全ての児童生徒に効果的であること、特に地域環境や家庭環境が原因で社会性を身につけることが困難であった子どもたちが多数いるような学校で有効であることが証明されてきた。SAMを実践する学校では、学校ぐるみのPBSを実践し、障害の有無に関わらず全ての児童の社会性と市民性の発達をサポートする取り組みが行われている。

ある教師は、PBSの重要性をこう説明している。「この学校に来ている児童のほとんどは、とても貧しい家庭から来ていて、正しい行動規範を親が教えてくれない場合が多いのです。また、家でもびくびくして気が休まらなかったり、家庭生活のパターンに一貫性がなかったりするケースも多く、学校が唯一安心できる安定した環境だという子どももいます。学校で安定した人との関わりを経験して自分自身に自信を持てるようなサポートをしたり、望ましい行動規範を学校の人間関係の中で教えたりしていく事はとても大切です」

筆者らが見学した学校では、「学校で守るべき3つのルール」がわかりやすく掲示してあるところが多かったが、その内容はとてもシンプルであった。

- 1) 安全に過ごしましょう (Be Safe)
- 2) お互いを尊敬しましょう (Be Respectful)
- 3) 自分のすることに責任をもちましょう (Be Responsible)

これらの3つのルールが、その年齢レベルの子どもがわかりやすい方法で具体的に掲示されていた。写真8は、キンダーガーデンクラスに貼り出してあった3つのルールの具体的な内容である。廊下、教室、トイレ、ランチルーム等、学校内の具体的な場所で、この3つのルールの観点から何をすべきかが写真や絵を使って掲示されていた。



写真8 学校で守るべき3つのルールの掲示

このPBSについては、「新しい学校にSAMを導入する際に、まず手をつける」ということであった。ある校長は、「SAMを導入すると、まず行動上の効果が形になって見えてきた後に、学力への効果が見えてくる」と語っていた。SAMを導入する学校の全ての教師達は、PBSについて研修を受けたり、教師同士で話し合っって問題解決を図ったりする機会を数多くもっている。「悪い行動をなくす」ことより「よい行動を増やす」ことに焦点をおいた取り組みは、学校ぐるみで行われている。

日常生活場面や学習場面における児童生徒同士の関わりにおいても、社会性と市民性の発達は重要なテーマである。筆者らの見学した学習場面では、隣り合った子ども同士でわからないことを質問したり、教えあったりする姿が何度も見られた。ビデオの中で、ある教師はこのように述べている。「この学校の取り組みの大きな要素は、子ども達がお互いに教えあうことです。障害のある子どもにとって友だちの存在は、学年レベルの学習内容を教えたり、ソーシャルスキルのモデルとなったりするだけではありません。その障害のある子どもが“自分はこのクラスの一員なのだ”と自分自身で感じられるように友だちが手助けをしています。お気づきのように、この学校の校舎のいたるところで子ども同士の助け合いの姿が見られ、私たちもそれを支援しています。この点では、助けられているのは障害のある子どもだけでなく援助を必要とする全ての子どもです。教師に手助けを頼む前に、子どもたちは自分たちで助け合おうとします。「他の子どもに教える」というのは、学習のもっとも高度な形態です。この学校の地域では、ソーシャルスキルが欠けている住民が多いのです。この理由から、ソーシャルスキルについて教える機会は、障害のある子どもだけでなく全ての子どもが恩恵を受けるように、毎日の活動の中に盛り込まれることが大切です。共感や同情、葛藤を解決することは、とても大切です。この子ども達は、学校の外では相手から自分が弱く見られないように、いつも自分の権利を主張して大きな声を出していますから。私達は、この子ども達の教育を通じて子どもの行動に変化をもたらす、この地域の社会問題にも一石を投じようとしているのです。

<指針4. 学校は民主主義的に組織され、データに基づいて動き、また問題解決を図るシステムである>

この指針に基づく「SAMの重要な特徴」は、「学校は、データに基づいてチームの協議プロセスを用いる」、「全ての学校スタッフが、指導と学習のプロセスに関わる」、「学校は現地のリーダーシップチームによって運営される」等である。

ある学校では、IEPのある子どもへの支援を話し合う早

朝の支援会議を見学する機会を得た。この支援会議には、対象となっている子どもに関わる担任教師，サポート教師，セラピスト，校長等の関係者が集まり，様々な学習場面におけるあらゆる角度からデータに基づいた情報交換を行い，次に行うべき支援とそれぞれの参加者の役割を具体的に決定していった。SAMを導入する以前には，このような支援会議には通常学級の担任教師は入っていなかったという。始めはとまどっていた担任教師も，現在ではIEPをもつ児童についても「自分達がチームで担当する子ども」という意識をもち，問題解決のプロセスをチームでの学び合いのプロセスと捉えている（写真9）。



写真9 IEPのある子どもへの支援会議

学校見学している筆者らの目を引いたのは，教室の中に掲示してある様々なグラフやチェックリストであった。読み，計算等の課題について，児童生徒は自分で自分の目標を決めて，月ごとの達成の成果が目に見えるような掲示を行っているクラスが多かった。児童生徒が，自身の学習をマネジメントし，自己決定の力を高める取り組みが多く見られた（写真10）。

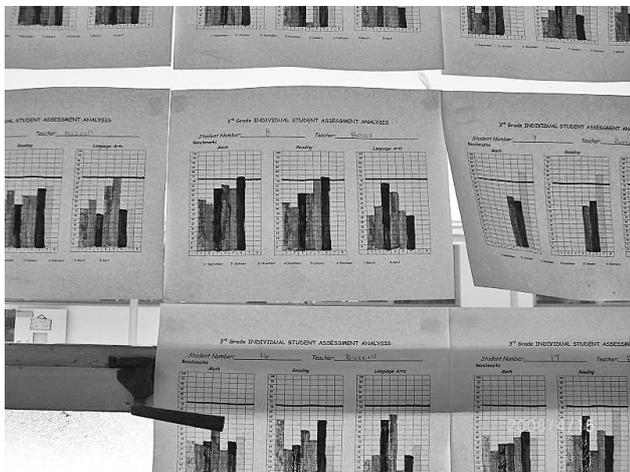


写真10 読み，計算に関する達成グラフ

これらの写真は，児童生徒自身によってチェックされた学習の進捗であるが，SAMを実践する学校では，教師の日々の教育実践の中で，障害の有無に関わらず全ての児童生徒の学習進捗と社会性のスキルが把握されている。そのデータに基づく話し合いによって，支援の必要な児童生徒への学習機会や学校が力を入れるべき方向性が決定される。例えばある学校では，算数の成績が伸び悩んでいたときに，チームでの話し合いによって，週2回，放課後に算数の補習グループを実施することになった。これが学校全体の算数の学力向上という大きな成果を上げるようになったという。

SAMを実施する学校で学校運営について最高の決定権をもつのは，校長ではなく，このような「リーダーシップチーム」と呼ばれる学校スタッフの代表者から成るチームである。ある学校では，3つのリーダーシップチームが設定されていた。

- 1) クールリーダーシップチーム：各学年の教師の代表，担任教師の代表，サポート教師の代表，学習を教えるスタッフ 以外からの代表等，学校のスタッフ全員がこのリーダーシップチームにかかわる。スケジュールやテキストブックの選択や学習への使い方，教師の協力体制，放課後教室の運営等，学校全体の学習にかかわる内容についての検討を行う。
- 2) PBSチーム：学校のルールの見直し，グループや個別のケースのサポートの仕方等の検討，教員の研修等，学校全体の児童生徒の望ましい行動のサポートについての検討を行う。
- 3) 保護者のリーダーシップチーム：保護者や地域住民の意見を学校の運営に反映する。

この学校の校長は，「ある問題が起こった場合，私が自分で答えを出すのではなく，リーダーシップチームにどのような方法があるかを問いかけたり，一緒に話し合っただけで考えたりしながら，みんなで解決方法を見出す。3つのリーダーシップチームをいかに上手に機能させて，子どもたちにとってのより良いサービスを学校として提供するかが校長としての自分の仕事です」と語っていた。

<指針5. 学校は家族やコミュニティに対して開かれている>

この指針に基づく「SAMの重要な特徴」は，「学校が児童生徒の家族と生きたパートナーシップを保持している」，「学校は地域のビジネスやサービスの提供者と生きたパートナーシップを保持している」等である。SAMは，これまで保護者が経験したことのないユニークな教育のシステムであるため，保護者にはSAMの実施についての十分な説明がなされる。ある学校では，保護者向けのDVDを作成・配布し，学校の取り組みを理解してもらおうという試

表2. SAMの15の重要な特徴

1. 学校はすべての児童生徒にサービスを提供する。
2. 学校のすべての児童生徒は、通常教育の児童生徒とみなされる。
3. 通常教育の教師が、学校のすべての児童生徒に対して責任をもつ。
4. 学校はすべての学校の機能について、すべての児童生徒を包含している (inclusive)。
5. 学校は、できるだけ多くの児童生徒が恩恵を受けられるようにアコモデーション (配慮) を提供するよう組織される。
6. すべての児童生徒は、通常のカリキュラムに従って教えられる。
7. 学校は、学校ぐるみで3段階のPBSプログラムを活用している。
8. 学校は、データに基づいて集団で問題解決を図る学習組織であり、チームのプロセスによって学校の主要な機能が動く。
9. 学校は、すべての学習環境において、支援の必要な児童生徒の指導に通常教育の児童生徒を効果的に活用する。
10. 学校のすべてのスタッフは、教えること・学ぶことのプロセスに参加し、児童生徒の学習面や社会性面の成果に寄与する大切なスタッフとして尊重される。
11. 学校のスタッフは、スタッフや教えること・学ぶことの機能を説明するのに、共通に統一された障害カテゴリーを用いない言葉を用いる。
12. 学校は、学校及び学校区によって権限を与えられたリーダーシップチームを確立している。
13. 学校は、児童生徒の家族と実際のパートナーシップを結んでいる。
14. 学校は、地域のビジネスやサービスの提供者と実際のパートナーシップを結んでいる。
15. 学校区は、学校現場でSAMを行っていることをよく理解し、サポートを行っている。

みを行っていた。このDVDには、この学校で学ぶ子どもたち自身が多数出演し、自分がこの学校で学ぶことの喜びやいかに自分の学校を誇りに思っているか、自分の将来の夢等を語っている。多くの保護者は、子ども達の良い変化を目のあたりにすることでSAMの教育システムについて納得し、「私たちの地域の学校」という意識で協力的になってくるとのことである。

先にも述べたが、この学校区は経済的に貧しく、教育レベルが低かったり、英語が話せなかったりする保護者が多い地域である。それは、「支援を必要とする子ども」だけではなく、「支援を必要とする家族」が多いということである。見学した学校の中には、公的な機関として学校の敷地内にファミリーサポートセンターが設置されているところもあった。このセンターではスペイン語しか話せない保護者のニーズに対応したり、医療的なサポートを行ったり、ソーシャルワーカーが無料で家族の相談をうけて福祉的なサービスにつないだりというように家族に対する支援を行っていた。学校という場所が、地域の誰もが足を運びやすい場所として機能し、この地域における家族の安心できる暮らしを築く拠点となっていることを感じた。

もう一つ、学校が家族やコミュニティーに向けて発信しているメッセージに「教育の重要性」がある。ある学校では、高学年の生徒の教室の入り口に、それぞれの担任教師の出身大学の旗が掲げてあった。生徒達の中には、自分の担任教師の出身大学を誇りに思い、「大学に行く」ことを目標にする者も多数出てきたということである。SAM導入以前には、6年生まででドロップアウトしてしまう子どもの多かったこの学校区で、生徒達が大学を目指すように

なることの意味は大きい。学校が、コミュニティーの健全化や活性化の核になっていることに感銘を受けた。

<指針6. 学校はシステムチェンジの努力に対して州や学校区からのサポートを得る>

この指針に基づく「SAMの重要な特徴」は、「学校のシステムチェンジの努力に対して州や学校区からのサポートを得る」ことである。学校訪問のアレンジしてくださったRogerさんは、SAMのコーディネーターとして、このラベンズウッドシティ学校区に雇用されている。学校区の教育コーディネーターや学校スタッフと緊密に連携をとりながら、SAMの基本的指針を学校区内の学校に導入することが仕事である。彼女は、今回訪問した一つ一つの教室に、どんな担任やどんな支援の必要な児童生徒がいて、どのような学習活動の展開の仕方をしているのかをよく把握していた。Rogerさんは、SAMを導入している学校区の全ての学校において年2回、基本的指針に基づいた「SAMの15の重要な特徴」について適切に実施されているかどうか、観察と聞き取りによるアセスメントを行っている。そして困った状況があれば、校長や学校スタッフと一緒に解決策を考えたり、改善へのアドバイスをしたりというサポートを行う。これらの「SAMの15の重要な特徴」については、改めて表2に掲げた(表2)。

ラベンズウッドシティ学校区では、米国教育省から「教育的に不利益の多い環境にありながら大きな学力向上を達成した学校」としてブルーリボン賞を受賞している学校もあると先に述べた。これは、「教育のスタンダードに基づく改革」としてのこの学校の努力を国から認められたもの

と言えるだろう。

今回の訪問では、学校以外にも学校区の教育コーディネーターの学習会や学校長の会議等を見学させていただいた。参加している一人一人の地域の教育にける熱い思いが伝わってきた。SAM導入以前のこの学校区では、教師の確保も難しく、荒れた学校の状況に着任後3日で辞めてしまった教師もいたという。現在では、他の学校区と比べて教師の給料が安いにもかかわらず、「SAMの実践をやりたい」と希望を出してこの学校区に移ってくる教師が増えているとRogerさんは誇らしげに教えてくれた。「SAMは、私の夢(dream)なのです」とRogerさんは語った。学校スタッフ、子ども達、保護者、地域の人々を含めて、その夢を共有する人々の輪の確実な広がりを感じることでできたラベンズウッドシティ学校区の訪問であった。

IV. おわりに

本稿では、米国において特殊教育と通常教育の枠組みを超えた新しい教育システムを構築した例として、カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル」(School-wide Application Model: SAM)の実践を紹介した。大都市の貧困地域にあって多くの教育問題を抱えるこの学校区において、学習面や社会性の面での困難さを抱えるのは、障害のある児童生徒だけではなく、多くの児童生徒に共通した教育の課題としてとらえられていたことが、SAMの取り組みの出発点であった。通常教育をベースとして、全ての児童生徒のニーズにあった教育活動が学校ぐるみで展開されている様子を、7校もの学校で見学できたことで、調査チームにとってのSAMの理解はより深まったように思う。いずれの学校でも、SAMの「6つの基本的指針」や「15の重要な特徴」が意識されているが、実際の取り組みについてはそれぞれの学校独自のカラーが色濃く、人的・物的資源、地域性、学校の歴史等、各学校の実情に応じて様々な工夫が行われていた。それは、SAMの指針を柱にしながらも、それぞれの学校で「学習のコミュニティー」という文化を構築しようとする試みであったと思う。保護者や地域や学校区に支えられた学校の文化として定着することで、これらのユニークな実践の持続性(sustainability)も期待できるであろう。

日本の通常学校における「一人一人の特別なニーズにこだる」という特別支援教育の視点は、学校という「学習のコミュニティー」の再構築を促す視点として捉えることができるのではないだろうか。そのように考えたとき、SAMの6つの基本的指針は、興味深い示唆を与えてくれるように思う。

脚注

- 1) チャータースクール：アメリカで1990年代から増えている公設民間運営校。保護者、地域住民、教師、市民運動家等が、その地域で新しいタイプの学校の設立を希望し、その運営のための教員やスタッフを集め、その学校の特徴や設立数年後の到達目標を定めて設立の申請を行う。認可された場合、公的な資金の援助を受けて学校が設立される。運営は、設立申請を行った民間のグループが担当する。
- 2) キンダーガーデン：アメリカでは州によって教育システムが異なるが、カリフォルニア州では、5歳(キンダーガーデン)から18歳(ハイスクールの12年生)までの13年間を義務教育として定めている。
- 3) PBS (Positive behavior support)：日本ではまだ訳語が定まっておらず、「積極的行動支援」、「ポジティブな行動支援」、「プラス的行動支援」等といろいろな訳されているが、これらと同義で用いている。

文献

- Forum on Education (2004). Creating a unified system: Integrating general and special education for the benefit of all students [motion picture]. (Available from the Forum on Education at Indiana University, SRE 182, 2805 E. 10th st, Bloomington, IN, 47408)
- McDonnell, J.(1998). Instruction for students with severe disabilities in general education settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 199-215.
- National Center on Response to Intervention Home page (2008). Retrieved on November 28 from <http://www.rti4success.org/>
- Ravenswood City School District Home page (2008). Retrieved on November 28 from <http://www.ravenswood.k12.ca.us/>
- Sailor, W. & Roger, B(2005).Rethinking Inclusion: Schoolwide applications. *Phi Delta Kappan*,86,503-509.
- Salisbury, C., & Stricker, T. (2004). Elementary school. In C. Kennedy, & E. Horn, (Eds). *Inclusion of students with severe disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., & Smith, S. J. (2004). *Exceptional lives: Special education in today's school (4th ed)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

謝辞

この報告をまとめるにあたり、調査を行った

Ravenswood City School DistrictのSAMコーディネーター、Blair Rogerさんをはじめ、この学区の学校スタッフの皆様、教育事務所のスタッフの皆様に多大なるご協力をいただき、多くの知見を得ることができました。ま

た、University of Kansas のWayne Sailor 博士には、SAMの理論的な背景についてご教示いただきました。ここに深く感謝申し上げます。

Practical Efforts to Achieve Educational Systems Change in the U.S.: Implementation of School-wide Application Model (SAM) in Ravenswood City School District

SAITO Yumiko

(Department of Teacher Training and Information)

FUJII Shigeki

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

Summary

The purpose of this paper is to introduce School-wide Application Model (SAM), which is implemented in Ravenswood City school district, California. SAM has been developed by a research team of Dr. Sailor at the University of Kansas, and is one of the models that focusing on educational system change which tries to construct new school-wide educational system through integrating former general education and special education. In the new system, general education guides all students learning, and previously specialized adaptations and strategies for students with disabilities are used to enhance the learning and social development of all students. In this paper, 6 guiding principles of SAM will be outlined, along with illustrating instructional practices and educational approaches observed at 7 SAM schools.

Key Words: educational systems change, School-wide Approach Model (SAM), general education curriculum, enhancement of learning, social development

障害のある幼児を養育する保護者と保育者の連携を高めるための ルーティンベースド・アプローチ

—米国ノースカロライナ州Frank Porter Graham Child Development Instituteにおける取組—

柳 澤 亜希子

(企画部)

要旨：本稿では、幼児期の障害のある子どもへの指導・支援の方法の1つであり、日常生活や活動に基づき、障害のある子どもの課題に取り組むルーティンベースド・アプローチについて概説した。また、ルーティンベースド・アプローチを用いた取組を行っているノースカロライナ大学の附属機関であるFrank Porter Graham Child Development Institute (FPG) のFamily and Child Care Programの実践を紹介した。ここでは、保護者と保育者が、ルーティンや日常の活動に基づき障害のある子どもの長所や課題を明らかにし、優先すべき課題を絞り込み、指導・支援の内容を精選している。この取組は、保護者と保育者の連携を高め、障害のある子どものニーズに即した課題を見出すことにつながる。Family and Child Care Programの取組は、幼児期の障害のある子ども達の発達課題や目標、支援案を的確に検討していく1つの手だてになると考えられる。

キーワード：ルーティンベースド・アプローチ 保護者と保育者の連携 幼児期 個別の指導計画

I. 幼稚園・保育所における特別支援教育

1. 障害のある幼児をめぐる施策的動向

2007年に改正された学校教育法において、幼稚園は、在籍する障害のある幼児に対して学習や生活上の困難を克服するための教育を行うことと規定された。そして、2008年3月に告示された幼稚園教育要領では、障害のある幼児について個別の指導計画や個別の教育支援計画を必要に応じて作成すること、個々の幼児の障害の状態に応じて指導内容や指導方法を工夫し計画的、組織的に取り組むことが明示された。さらに、同年に告示された保育所保育指針では、保育所に在籍する障害のある幼児に対しては、家庭や関係機関と連携した支援計画を個別に作成し、子どもの状態に応じた適切な対応を図ることが示された。

障害のある子ども達の将来の自立と社会参加に向け、必要となるさまざまな力を育むうえでの基盤であり、かつ、一貫した教育や支援の出発点となる幼児期の指導・支援を充実することは、極めて重要である。障害のある子ども達への早期からの支援の重要性については、2009年2月に報告された「特別支援教育の更なる充実に向けて（審議の中間とりまとめ）～早期からの教育支援の在り方について～」において、早期からの教育相談・支援、就学指導の充実を図ることが優先課題であると明言されていることから明らかである。

早期に適切な指導・支援を行うことは、障害のある子ども達の成長や発達における障害の影響を最小限にとどめ、通常の活動に従事できる機会を増やし（Peterson,1987）、障害のある子ども達の社会性、認知、運動、コミュニケーション等の発達を促し（Bailey&Wolery,1992）、二次的な障害を予防する（Peterson,1987）等といったうえで重要であるとされている。そして、早期からの指導・支援を行うことは、障害のある子ども自身だけでなく、彼らを養育し支える家族にとってもよりよい結果をもたらすことが先行研究で明らかにされている。

特別支援教育への制度改正にともない、就学前からの一貫した教育的支援を実現することが強調されている。今まさに、この理念を体系化し、実際に機能させていくことが求められている。とりわけ、幼稚園・保育所での特別支援教育の体系化に関わっては、園内の体制整備をはじめ幼稚園教諭や保育士等の特別支援教育や障害のある子どもに関わる専門性の向上、障害のある子どもの特性に配慮した指導内容及び指導方法を確立することが急務とされている。

2. 幼稚園等における特別支援教育の体制整備と実際的な取組の現状

「特別支援教育資料（平成19年度）」（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課,2008）によると、幼稚園での校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名、

教職員への研修といった体制整備は着々と進められている。

一方で、障害のある幼児の実態把握やそれを踏まえて個別の指導計画を作成している園は、少ないことが報告されている。幼稚園・保育所における特別支援教育の実際のかつ機能的な取組の実現には、検討、そして整備すべき課題が山積している。

特に個別の教育支援計画や個別の指導計画については、一人ひとりの障害のある子どものニーズに応じた一貫した指導・支援を進めるにあたっての方向性を明確化するための有効な手だてとして位置づけられている。これらが円滑に活用されることによって、保育者が保護者や関係機関等との連携を深めていくことが可能となる。しかし、上述したように、幼稚園・保育所での個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成・活用状況は、十分とは言えない。改訂された幼稚園教育要領においては、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成について、「必要に応じて作成する」との文言で示されており、この取り組みが定着するまでには時間を要すると推測される。

3. 幼稚園・保育所での個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成・活用における課題

幼稚園・保育所において個別の教育支援計画や個別の指導計画が積極的に作成・活用されにくい理由には、幼稚園及び保育園における個別の指導計画（保育所においては個別の支援計画）のあり方自体についての検討が遅れている（水内,2007）ことがあげられる。

学齢期以降の個別の指導計画については、近年、さまざまな書式が提示されており、指導計画に含める必要性のある項目もほぼ定型化されつつある。学齢期以降の個別の指導計画は、幼稚園・保育所における個別の指導計画や支援計画の内容を検討していくうえでの参考になる。ただし、幼稚園教育要領や保育所保育指針に示されているねらいや内容を踏まえて、幼児期の育ちを保障するために欠かすことのできない特化した事項は何であるのかについて議論することなく、それらをそのまま用いることは適切ではない。十分な検討を重ね、幼児期の障害のある子ども達を指導・支援するに関わって必要な観点が盛り込まれた個別の指導計画や支援計画を作成することが求められる。

金・園山（2008）は、公立幼稚園における個別の指導計画についての実態調査を行い、個別の指導計画の実施に関わる難点と改善点について報告している。金らの調査の結果、難点として示されたのは、「各幼児に的確な発達課題及び目標や支援案を引き出す作業」であった。一方、改善点としては、「個別の指導計画の形骸化をさけること」、「教師、保護者、関係機関との相互間の共通理解を高める

こと」、「対象幼児のニーズに即した課題に迫るものになるようにすること」があげられた。さらに、金らは、個別の指導計画の書式の大部分が発達領域に関わる内容であり、幼稚園生活の流れを考慮に入れたものが少ないことを指摘している。

この調査の結果を踏まえて、金らは、作成された個別の指導計画や支援計画が日常の教育や保育の中で有効に活用されるように改善を図ること、そのための方法論の開発が必要であることを言及している。障害のある子どもに対する指導・支援のねらいが、幼稚園や保育所での教育・保育活動の中に盛り込まれるように計画を立案し、子ども達がねらいを達成するように保育場面の中に学習機会を設定すること（Pretti-Frontczak&Briker,2004;Sandall & Schwartz,2002）が必要である。

II. 障害のある幼児への指導方法：ルーティンベースド・アプローチ

幼稚園・保育所は、保育者が計画的に環境を構成し、子どもの主体的な活動である遊びを中心とした生活を通して体験を重ね、一人ひとりに応じた総合的な指導を行うことを基本としている。そのため、障害のある子ども達の育ちを保障し、彼らの有する困難性を軽減していくためには、いかに彼らの生活や遊びの中にそれらを組み込み、指導・支援を進めていくかが重要となる。この課題については、ルーティンベースド・アプローチ（Routines-Based Approach）が有益な示唆を提供してくれると考えられる。ルーティンベースド・アプローチとは、遊びや基本的な生活習慣等の日常頻繁に生じる出来事やすでに見通しがついている活動等を用いて障害のある子どもが有する課題に取り組む方法である。ルーティンベースド・アプローチは、就学前の子ども達や低学年の子ども達にとって有効な指導方法であるとされている。

ルーティンベースド・アプローチには、大きく3つの方法がある。1つは、遊びに基づいた指導方法（Play-Based Intervention）である。これは、遊びの中に障害のある子どもが有する運動能力、コミュニケーション能力、思考力等に関わる課題を取り入れ、それらのスキルの習得や促進をめざすものである（Linder,1993）。Play-Based Interventionは、指導の対象である子どもに関わっているさまざまな職種の専門家が、その子どもの状態や指導目標等についてチームとして相互に情報を共有し合い、協働して取り組む多職種連携モデル（transdisciplinarily model）に則って行われる。このチームメンバーには、保護者も含まれる。

2つ目は、幼稚園・保育所で計画されている一連の活動

や子どもが興味をもっている活動の中に、障害のある子どもが課題として有している要素を組み込んで指導を行う方法（Activity-Based Instruction）である。Activity-Based Instructionは、子どもにとって最も自然な環境の中で指導を行うことができ（Bricker&Cripe,1992）、また、家庭においても実施することのできる方法として評価されている。

3つ目は、活動の変わり目を指導の機会として用いる方法（Transition-Based Instruction）である。Transition-Based Instructionは、子どもが他の活動に移行するタイミング（例えば、自由遊びからおやつのあるテーブルに着席する、登園や降園の時間等）を利用して、ことばや認知面等に関わる指導を行う。また、ある活動から他の活動へと移行する場面では動作をとまることが多いため、特にTransition-Based Instructionは、粗大運動や微細運動といった運動面の能力に関わる課題を指導する際に用いられる。

ルーティンベースド・アプローチには、新たな教材を用いることや大幅に子どもを取り巻く環境を変更する必要性がないといった利点がある。ただし、ルーティンベースド・アプローチによる指導・支援が、障害のある子ども達にとって効果的な結果をもたらすためには、保育者をはじめとする指導者及び支援者と保護者が、日常の活動が特定の目的をもった指導の機会として用いられているということを共通理解しておくことが大切である。それによって、両者が円滑に連携を行うことが可能となる。ルーティンベースド・アプローチは、いかに障害のある子ども達の幼稚園・保育所での生活と家庭での生活の連続性を確保するか、すなわち、保育者と保護者との連携の在り方について1つの示唆を与えてくれるものと考えられる。

また、幼稚園での個別の指導計画の実施に関わって難点とされている「各幼児に的確な発達課題及び目標や支援案を引き出す作業」のあり方や、「個別の指導計画の形骸化をさける」、「教師、保護者、関係機関との相互間の共通理解を高める」、「対象幼児のニーズに即した課題に迫るものになるようにする」「幼稚園生活の流れを考慮に入れる」といった点（金・園山,2009）の改善を図っていくうえで手がかりも提供してくれると考えられる。

以降では、ルーティンベースド・アプローチを用いて、保護者と連携を図りながら障害のある幼児への指導・支援を行っている米国ノースカロライナ州Frank Porter Graham Child Development InstituteのFamily and Child Care Programにおける取組について紹介する。

Ⅲ. Family and Child Care Programにおける障害のある幼児へのルーティンベースド・アプローチ

1. Frank Porter Graham Child Development Institute 及びFamily and Child Care Programの概要

FPGは、1966年にノースカロライナ大学チャペルヒル校に創設された乳幼児期の子どもとその家族への実際的な支援と研究に従事する学術機関の1つである。

FPGには、50名の研究者、240名の職員、33名の学部生、大学院生、ポスドクが所属しており、医療、福祉、教育、心理等の多職種メンバーで構成されている。これらのメンバーは、保護者や家族への支援、保育、教育、小児保健、早期発見・早期介入、インクルージョン、幼児教育施策等に関する研究に重点的に取り組んでいる。



Frank Porter Graham Child Development Institute

FPGには、約80~85名の生後6週~5歳までの乳幼児が在園するFamily and Child Care Programが設置されている。

在園する子ども達の約30%が、何らかの特別なニーズを有しており、インクルーシブな保育が実施されている。

Family and Child Care Programのスタッフは、10名の教員と11名の常勤の補助教員、そして、2名の非常勤の補助教員で構成されている。このうち主に指導に当たるのは、幼児教育や特別支援教育の課程を修了したスタッフ、あるいは、これらに関連する領域課程を修了し、少なくとも2年間の実践経験をもつスタッフである。なお、補助教員は、ノースカロライナ州における幼児教育の資格認定に合格し、最低1年間の実践経験をもつ。

Family and Child Care Programは、FPGの単独の部署として設けられている。ここでは、乳幼児やその家族への指導・支援をはじめ、ノースカロライナ大学の学生、関連領域に携わっている教員や専門家（特別なニーズのある子どもや家族への支援や教育・保育、心理学等を専門としている大学教授等）への研修やコンサルテーション、カリキュラムの開発等を行っている。また、FPGのスタッフと共同で調査研究を行っている。

Family and Child Care Programで実施されているカリキュラムは、子どもの年齢や彼らの興味・関心に対応した構造化あるいは非構造化された遊びを中心とした活動で編成されている。

すべてのクラスに、障害のある子どもをはじめとする特別な配慮を必要とする子どもが含まれている。しかし、Family and Child Care Programでは、療育を目的とした取り出し指導は行っていない。上述した通常のカリキュラムを基本とし、日課や日常の活動の中に療育的な要素を組み込んで障害のある子ども達の保育を進めている。

2. 障害のある子どもの指導・支援に関わるチームメンバーとの協働

1) チームメンバーとしての保護者、保育者の位置づけ

障害のある子どもの支援にあたるメンバーは、保護者、保育者、言語療法士、作業療法士、特殊教育について見識がある特別サービスコーディネーター等といった異なったバックグラウンドをもつメンバーで構成されている。そのため、Family and Child Care Programでは、個々のメンバーがともに障害のある子どものニーズや能力についてアセスメントや支援計画の立案を行うために、それぞれの役割を明確化している。本稿では、保護者と保育者の役割について言及する。

(1) 保護者の役割

保護者は、障害のあるわが子に関する情報を求める一方で、障害のある子どものアセスメントや支援計画の立案及び修正に際して貴重な情報を提供する重要な存在として位置づけられている。保護者は、チームミーティングにおいて取り組むべき優先課題や目標について他のメンバーに助言や提案を行う意思決定者、問題解決者であり、また、家庭で取組を進める実践者として見なされている。ただし、Family and Child Care Programでは、このように保護者の役割を明確化して取組への積極的な参画を促しているが、保護者の参画のあり方や程度については彼ら自身に一任している。

(2) 保育者の役割

保育者は、障害のある子どもの目標の設定や支援計画の立案にあたっては、主体ではなく補助する立場として位置づけられている。保育者は、障害のある子どもが同級生と一緒に園や地域の活動に参加できることをめざし、IFSPやIEPの策定会議やチームミーティングで立案された課題をルーティンや日常の活動の中に組み入れ、指導・支援を行う。また、障害のある子どもへの指導・支援の経過についてモニタリングを行い、必要に応じて環境の調整を図る。

上述したように、保護者の取組の参画の程度は、保護者に一任されている。そのため、保育者は、記録文書や電

話、メール等を通じて継続的かつ頻繁に保護者と情報を共有するように努めている。このような役割を担い、保育者は保護者をはじめその他のチームメンバーと協働する責務を分かち合っている。

2) チームミーティングの進め方

(1) 保育者に取り組みの進捗について確認する

まず、ミーティングでは、保育者が取組の対象である障害のある子どもについて肯定的な内容（おもしろい出来事、やり遂げたこと、障害のある子どもとの学級での関わり等）を報告する場を設けている。これは、他のチームメンバーにおいては、彼らが直接観察することのできない障害のある子どもの能力や行動等について知ることのできる絶好の機会となる。加えて、この場では、前回のミーティング以降、障害のある子どもにとって難しかったルーティンや活動等についても報告される。ただし、報告された内容が急な対応を要するものでない場合には、ミーティング後に関連事項としてまとめられるに留まる。

(2) 前回のミーティング以降、チームメンバーが焦点化した目標や特定の指導・支援方法についての進捗を報告する

初期のミーティングで決められた目標や指導・支援方法の焦点は、時間の経過とともに拡散してしまう可能性がある。このことは、チームメンバー間の取組の内容に矛盾が生じ、ひいては、チームメンバーの連携が崩れてしまう恐れがある。これを予防するために、Family and Child Care Programでは、以下の観点からそれぞれの目標について検討することを重要視している。

- ①. いつ(ルーティン)、そして、どのように(対応方法)目標が取り組まれているのか
- ②. 指導・支援は、障害のある子どもにどのような効果をもたらしているのか
- ③. 目標に取り組むために、新たな指導・支援方法が必要か
- ④. 目標が達成されたのか。継続して中心的に取り組む必要があるのか、あるいは、中心的に取り組む必要はないがクラスのルーティンに組み入れ取り組む必要があるのか

(3) 次回のチームミーティングまでに焦点化する目標を決定する

取り組むべき目標は、先週のミーティングから持ち越されているもの、あるいは、新たに同定されたものがある。新たな目標は、ミーティングの始めに保育者から報告された進捗状況や保育者が立案した活動、保護者の発言等から生じられる。これら新たに加わった複数の目標を次回のミーティングまでに絞り込む作業が行われる。

Family and Child Care Programでは、提示されたさま

表1 ルーティンに基づいたアセスメントシートに含まれる項目

保育者用	保護者用
<p>〈登園〉保育者や同級生との挨拶，整理整頓，なすべき活動に気づく，保護者との別れ</p> <p>〈自由遊び〉遊び場から別の遊び場への移動，活動の選択，他者と遊ぶ，遊びに従事し続ける，遊びに必要な能力（用具や玩具の使用等），好きなもの（活動）</p> <p>〈構造化された遊び〉内容は，〈自由遊び〉と同じ</p> <p>〈屋外での遊び〉屋外用の服に着替える，他の遊び場への移動，他者と遊ぶ，遊びに従事し続ける，遊びに必要な能力，好きなもの（活動）</p> <p>〈お集まり〉（他の活動から）集まりへの移行，他者との関わり，活動への参加，好きな活動</p> <p>〈食事〉食前の手洗い，他者との関わり，食事，咀嚼，安全性，後片付け</p> <p>〈排泄〉尿意・便意への気づき，意志表示，着脱，トイレの使用，手洗い</p> <p>〈昼寝〉昼寝への移行，就寝，起床，靴や靴下の着脱</p> <p>〈降園〉保育者や同級生との挨拶，保護者と帰宅</p>	<p>〈朝の様子/起床から登園まで〉起床，洗顔・排泄，着替え，朝食</p> <p>〈移動/自宅から幼稚園へ〉乗車，車内での様子，降車，登園，保護者との別れ</p> <p>〈移動/幼稚園から自宅〉降園，乗車，車内での様子，降車，自宅に戻る</p> <p>〈日中/夜間〉余暇（屋内遊び，屋外遊び），外出，食事の準備，夕食，夕食後の過ごし方</p> <p>〈就寝〉入浴，着脱，就寝，睡眠中</p> <p>〈週末の過ごし方〉起床，食事，余暇，外遊び，旅行，就寝，その他</p> <p>〈日曜の午前〉屋内遊び，屋外遊び，外出，昼食</p> <p>〈日曜の午後〉昼寝，屋内遊び/屋外遊び，外出</p> <p>〈その他〉項目にはないルーティンで，保護者が気になっていること</p>

さまざまな目標を絞り込むために，以下の手続きを経ている。

3) 指導・支援の目標の絞り込み

(1) ルーティンに基づいたアセスメント

ルーティンに基づいたアセスメントとは，家庭や保育場面における日課や活動に基づき，障害のある子どもがどのような側面において課題を有しているのかを査定する方法である。

なお，Family and Child Care Programでは，以下の点に留意してアセスメントを行っている。

- ①. 障害のある子どもが，遊び，身辺自立，社会的な活動等のさまざまな場面に参加し，できる限り自立できるようになることを重視する。
- ②. 障害のある子どもが集団の一員として，日課や同級生が従事している活動に参加できるようになることを重視する。
- ③. 障害のある子どもが，家族の一員として役割をもち，家族生活に参加できるようになることを重視する。
- ④. 保護者は，わが子の長所やニーズについて独自の見解をもっている重要な情報源と見なす。
- ⑤. 保護者を動機づけ，支援することが重要である。したがって，指導・支援は，まずは保護者が特に問題視している事柄から取り組む。
- ⑥. アセスメント及び指導・支援の実施にあたっては，子どもの（能力，活動，活動している環境）様相，その子どもに対する大人の期待，その子ども自身の期待といった背景を考慮する。
- ⑦. 個々の子どもは，独自の好み，能力，対応方法をもっている。これらの個々の子どもの特徴に関する知

識は，その子どもにとって機能的で有意義な指導・支援を立案していく手がかりとなる。

- ⑧. 日常のルーティンや活動に基づいた指導・支援を行うために，アセスメントはルーティンの中で構造化する。

以上のように，Family and Child Care Programでは，障害のある子どもの日常生活の基軸となるルーティンや日常的な活動，そして，その環境要因の1つである家庭（保護者）に焦点を当ててアセスメントを行っている。

ルーティンに基づいたアセスメントは，保育者と保護者を対象に行われる。アセスメントに関わっては，表1に示す項目で構成されたアセスメントシートが使用されている。

保育者，保護者はアセスメントシートの項目に沿って，各々のルーティンや活動で示される障害のある子どもの強みや発達上（運動，言語，学習，行動面等について）の課題，家族のニーズ等について取り上げる。そして，その中から障害のある子どもにとって機能的な課題を同定し，それに関わる重要なルーティンや活動及び主要な課題を確定する。なお，アセスメントシートの項目にない内容以外で，取り組む必要性のある課題があれば，それに関わるルーティンとともに記載する。一連のルーティンに関わる課題を明らかにしたうえで，保育者，保護者はそれらに優先順位をつけ，その課題の達成度と保育者及び保護者の満足度を評価する。なお，達成度が低いにもかかわらず，関わり手の満足度が高い場合は，課題として取り上げることが妥当であるのか再検討する。

ルーティンに基づいたアセスメントを通して，優先的に取り組む必要があると見なされた課題は，達成すべき目標

として位置づけられ、IFSPやIEPに反映される。さらに、Family and Child Care Programでは、この優先課題に焦点を当て、その対応方法の適切性について検討を行っている。

(2) 対応方法の考案

障害をはじめ特別なニーズのある子ども達は、個々のニーズに基づいた目標や達成課題について記されたIFSPあるいはIEPを有している。これら支援計画の目標には、10個の目標（「子どもや家族の強みやニーズ」、「コミュニケーション/社会性」「移動/姿勢保持」「知識」「運動能力」「嗜好」「認知能力」「遊ぶ力」「安全性」「自立」）が含まれている。これらの目標を達成するために、保育者や保護者、セラピストらは、ともに効果的な指導・支援方法について検討を行う。

しかし、担当クラスに特別な配慮を要する子どもが複数いる場合には、保育者が全ての子どもの上記10個の目標全てを意識して、対応することは極めて困難である。そこで、Family and Child Care Programでは、チームメンバーが3つの優先すべき目標を定め、「何を（どういった対応を行うか）」「いつ（どのような場面で行うか）」「誰が行うのか」といった3つの観点から、障害のある子どもの様子について記録をとっている。なお、この記録のコピーは、保護者にも配布される。

(3) 日常のルーティンや活動での対応方法の達成度の記録

次に、上述の3つの特定された目標への対応方法が、日常の活動場面で達成されたか否かを記録する。保育者は、1週間にわたって、考案した対応方法が障害のある子どもにおいて「十分に達成されたか」「少しだけ達成されたか」「試したが、達成されなかったか」を自己評価する。

この記録は、チームミーティングで子どもへの対応方法について話し合う際の手がかりとなり、保護者が園で実施されている指導・支援について知ることができるといった利点がある。

これらの記録は、チームメンバーが限られた時間の中でミーティングを効率的に進め、また、チームメンバーで一貫した取組を行うことに役立つ。

IV. まとめ

本稿では、Frank Porter Graham Child InstituteのFamily and Child Care Programにおける障害のある子どもへのルーティンに基づいた実践について紹介した。ここでの取組は、わが国の幼稚園・保育所で特に課題とされている個別の指導計画等の作成の在り方を検討、改善していくうえでの1つの示唆を与えてくれると考えられる。

わが国では、幼稚園等の個別の指導計画の作成に関わる

改善点として、1)「教師、保護者、関係機関との相互間の共通理解を高めること」、2)「対象幼児のニーズに即した課題に迫るものになるようにすること」、3)「幼稚園の生活の流れを考慮に入れたものが少ないこと」があげられている（金・園山,2009）。

まず、「相互間の共通理解を高める」ことについては、障害のある子どものルーティンや日常の活動に基づき、保育者と保護者が、障害のある子どもの長所や課題を導き出す手続きが参考になる。また、保育者と保護者が使用しているルーティンに基づいたアセスメントシートの結果を相互に照らし合わせることで、保育者と保護者各々が見落としている障害のある子どもの能力やニーズに気づききっかけとなり、保育者や保護者等の相互間の共通理解を高めること、ひいては一貫した指導・支援につながっていくと考えられる。

2点目の「対象幼児のニーズに迫る」ことに関わっては、障害のある子どものルーティンや日常の活動から彼らの課題を導き出すルーティンベースド・アプローチの手法が、その視点を提供してくれると考えられる。Family and Child Care Programでは、アセスメントから明らかになった障害のある子どもの課題とそれへの対応を焦点化し、それらが障害のある子どもにとって機能的な内容となっているか検討する。複数の課題の中から優先すべき取組を最小限に絞り込み、指導・支援の内容を精選していく過程は、障害のある子どものニーズに即した課題を見出すことにつながると考えられる。

3点目の「幼稚園の生活の流れを考慮に入れたものが少ない」という指摘については、障害のある子どもの園や家庭での生活を基軸にしたルーティンベースド・アプローチの効果を踏まえると、幼児期の障害のある子ども達への支援には、この観点は必要不可欠であることがわかる。これについては、今後、個別の指導計画等にどのように反映していくべきか検討していく必要がある。

Family and child Care Programは、研究機関としての機能を果たしている。そのため、会議に費やせる時間や会議に参画できるメンバー等のさまざまな制約を考慮すると、ここでの取組は、一般の幼稚園・保育所の実態に必ずしもそぐわない側面がある。しかし、Family and Child Care Programでの取組は、幼児期の障害のある子ども達にとって的確な発達課題及び目標、そして、支援案を引き出す作業を構築していくうえでの1つの方向性を提示してくれると考えられる。

謝辞

本訪問にあたり、ノースカロライナ大学の教授であり、Frank Porter Graham Child Development Instituteの ス

スタッフでもあるDr. Simeonssonには、多大なるご高配を賜り、貴重な学びの場を提供していただきました。また、FPGの所長Dr. OdamとFamily and Child Care ProgramのスタッフであるMrs. Davisには、実践を拝見する機会と実際の情報をご提供いただきました。ここに記して、心より感謝申し上げます。

付記

本稿で報告したFrank Porter Graham Child Development Instituteへの視察は、平成18年度～平成19年度科学研究費補助金（若手研究スタートアップ、課題番号：1888105）による研究の一環として実施した。

文献

Bailey, D. & Wolery, M. (1992) *Teaching Infants and Preschoolers with Disabilities* (2nd edition). New York: Merrill.

Bricker, d., & Cripe, J. (1993) *An Activity-Based Approach to Early Intervention*. Baltimore, Paul H. Brookes.

金珍熙・園山繁樹（2008）公立幼稚園における個別の指導計画に関する実態調査－「障害のある幼児の受け入れや指導に関する調査研究」指定地域の協力園への質問紙調査－. *障害科学研究*. 32, 139-149.

厚生労働省 (2008) 障害児支援の見直しに関する検討会報告書

厚生労働省 (2008) 発達障害者支援の推進に係る検討会報告書

Linder, T. (1993) *Transdisciplinary Play-Based Intervention*. Baltimore, Paul H. Brookes.

文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2008)平成19年度特別支援教育基礎資料.

水内豊和(2007) 23章保育所・幼稚園の活用とその利用. 大沼直樹・吉利宗久共編著. *特別支援教育の基礎と動向－新しい障害児教育のかたち－*. pp223-242, 培風館.

小田豊・神長美津子（2008）平成20年度改訂幼稚園教育要領の解説.ぎょうせい

Peterson, N (1987) *Early Intervention for Handicapped and at Risk Children*. Denver: Love Publishing.

特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議(2009) 特別支援教育の更なる充実に向けて（審議の中間とりまとめ）－早期からの教育支援の在り方について－.

Werts, M., Wolery, M., Holcombe, M., Vassilaros, R., & Billings, S. (1992) Efficacy of Transition-Based Teaching with Instructive Feedback. *Education and Treatment of Children*, 15, 320-334.

Routine-Based Approach which Reinforces the Cooperation between Parents whose Young Children with Disabilities and Teachers: The Effort at the Frank Porter Graham Child Development Institute, North Carolina, U.S.A

YANAGISAWA Akiko

(Department of Policy and Planning)

Summary

The article describes the routine based approach, one of the methods of teaching and supporting young children with disabilities, which works on goals of young children with disabilities based on their daily lives and their activities. Also, the article introduces the examples of Family and Child Care Program acquired at Frank Porter Graham Child Development Institute (FPG) affiliated with the University of North Carolina where applies the routine based approach. Teachers and parents clarify the strengths and needs of young children with disabilities in daily routines and activities at Family and Child Care Program. Also, they focus on the priority of each objective and select the strategies through the program. This process strongly facilitates the cooperation between teachers and parents. As the result, they are likely to find out that the pinpointed objectives meet the need of young children with disabilities. It is considered that the approach of Family and Child Care Program will be one of strategies when teachers and parents discuss the developmental concerns and objectives related to young children with disabilities and supporting plans for them with the accuracy.

Key Words: routines based approach, cooperation between parents and teachers, infancy, individualized teaching plan

ノルウェーにおける権利としての特別支援教育とその実態

真弓美果

(オスロ県立オーセン成人教育センター)

要旨:ノルウェーでは、特別支援教育を受ける権利は、教育法によって保障されている。現行の教育法は、1998年に採択されたものであるが、それまでの初等教育法と中等教育法を統括し、青少年と成人の特別支援教育を受ける権利を明記している。また、同法は、「適切な教育」と特別支援教育の原則と内容及び自治体の責任、教育心理カウンセリングセンターの役割等を明らかにしている。2000年代に入ってから、インクルージョンを理由に、「適切な教育」の強化によって特別支援教育に代えさせようという動きがあったが、障害者の団体や専門家団体が強く反対し、関係省は、特別支援教育を受ける権利の維持を認めざるを得なかった。実態を見ると、特殊教育を受ける生徒数や授業形態は、自治体によってかなりの格差があり、生徒が必ずしもインクルーシブな環境で授業を受けているとは限らないようである。また、教育内容の改善も必要であり、今後の課題は多い。

キーワード:特別支援教育 権利 教育法 適切な教育 インクルージョン

I. 新教育法と特殊教育

新教育法は1998年に採択され、翌年から施行されたが、特殊教育を受ける権利は、それ以前から徐々に改善されてきた。その詳細は、ここでは割愛するが (Johnsen, 1999年及び2001年参照)、「万人のための」教育、すなわち、すべての国民のための義務基礎教育は、1739年の「ノルウェーにおける学校法」で、初めて謳われている。

戦後、1951年に特殊学校法が制定され、これによって特殊教育を受ける権利は、初等教育及び前期中等教育だけでなく、後期中等教育にも適用されることになった。特殊学校法の下では、その名前が示すように特殊教育は分離されたものであったが、1975年に同法は廃止され、特殊教育は初等・前期中等教育法に包括された。それまでは、特殊学校は国家の管轄だったが、法の改定により、コミューネ¹⁾ がすべての児童の教育に責任をもつことになった。後期中等教育については、1974年に後期中等教育法において特殊教育を受ける権利が規定され、さらに、1994年の教育改革によって16歳の青年すべてに後期中等教育が保障されることになった。また、1997年から初等・前期中等教育は、6歳児を含め10年間に延長された。

新教育法は、以上の経過から、初等中等教育を一括し、就学年齢の青少年及び就学以前の児童の特殊教育を受ける権利を定めている。さらに、2000年には、同法の改正によって成人にも教育及び初等・前期中等教育における特殊教育の権利が保障された。特殊教育を受ける権利とその内容については、同法の第5条に、成人の権利については、第4A条2項に定められている(Act relating to primary and

secondary education 2000; Tangen 2001)。

なお、以下の教育法の概要は、特に限定しない場合は、初等・前期中等教育と後期中等教育のどちらにも共通することである。

1. 適切な教育と特殊教育

同法の第1条第2項は、その原則を明確に定めている。それによると、教育は各人の「能力と条件に適合させなければならない」、さらに、教育法の第5条は、特殊教育はこの「適切な教育」の原則に従うことを示している。特殊教育は、適切な教育に含まれるものである (Nilsen, 2001)。しかし、すべての生徒が、個別に適切な教育を受ける権利があるということではない。その権利があるのは、「通常の教育内容では十分な利益(効果)を得られない」生徒である。すなわち、特殊教育を受ける権利は、生徒個人の権利である。そして、先にも述べたように自治体は、この権利を守る義務がある。ということは、必要ならば、生徒または親は、自治体に対して訴訟を起こし、特殊教育の内容が改善されることを要求し、または、賠償金を課すこともありうるということである。

2. 特殊教育を受ける権利は、どのように決められるのか

どの生徒が特殊教育を受ける権利をもつのかは、自治体が、「専門家の評価」を基に個別に決定する。この「専門家」というのは、教育心理カウンセリングサービス (educational and psychological counselling service, ノルウェー語でPPT, 以下この略称を用いる) という機関である。教育法第5条によると、PPTは、5つの項目につい

て評価しなければならない。その一つは、生徒が通常の授業から何を学べるのかということ、二つ目は、生徒の学習障害と教育に重要な他の条件、さらに、生徒の現実的教育目標、また、生徒の障害を通常の教育内容の枠の中で対応することが可能なのか否か、そして、どのような教育が適切なのかである。

3. 特殊教育の内容

教育法には、特殊教育の内容については限定されていない。ただし、教育は、他の生徒が受ける教育と同等のものでなければならない。これを教育法では、「特殊教育を受ける生徒の授業時間数は、合計して他の生徒のそれと同数でなければならない」としている。なお、後期中等教育の場合は、就学期間を通常の3年から5年まで延長できる。また、6歳児は、親が要求し、「専門家が、その子どもの発達が学校を始めるために十分であるかに疑問があると評価した場合」、入学を一年間延期することが定められている。

特殊教育の質を保障するために、教育法には新たに個別教育計画を作成することが定められている。「この計画には、教育の目的と内容及び指導方法が示されなければならない」(第5条5項)。さらに、学校には、半年ごとに教育の概要と生徒の発達の評価についての報告書を作成することが義務づけられている。この報告書は、生徒または親と管轄する自治体に送られる。

4. 手続きと生徒・親の承認(教育法第5条4項)

前述のように、教育法には、特殊教育の内容と範囲は限定されていない。それは、各生徒の能力とニーズ、そして、学校の教育を複数の専門職が評価して決められる。この過程で、地域差が起きていることが研究や白書でも指摘されている。このため、特殊教育を受ける権利が平等に扱われるように、同法には特殊教育の申請と決定の手続きの必要条件を明確にしている。申請に際して、生徒自身または親は、学校に対して特殊教育が必要かどうか、そうであるならばどのような教育が必要なのかを調査することを要求できる。また、教師も特殊教育が必要と見た場合は、校長に伝えなければならない。また、専門家の評価を要請する前に、生徒または親の承認を得ることが必要である。さらに、生徒または親は、専門家の評価の内容を知り、決定が下される前に意見を述べる権利と決定に不服を申し立てる権利がある。

教育法は、特殊教育の計画もできる限り生徒・親と協力して行うことを定めている。また、自治体は、専門家の評価と異なる決定を下す場合、その決定によって、生徒の受ける教育が、第5条の定める生徒の権利を順守するものに

なることを明らかにしなければならない。

5. 聴覚障害と視覚障害のある生徒のための教育(教育法第2条6,14項, 第3条9,10項)

ここで、手話教育と点字教育について特筆しておかなければならない。それは、教育法によれば手話、点字教育は、特殊教育とは別枠とされているからである。

手話を第一言語とする生徒は、初等及び中等教育で、手話の教育と手話による他教科の教育を受ける権利をもつ。初等・前期中等教育には、手話と他の科目の教育計画(指導要項)が定められている。同法によると、自治体はこの教育が生徒の属する学校以外の所で行うことを決めることができる(教育法第8条によれば、生徒は通常は近隣の学校に属することが定められている)。生徒が手話教育を受けるか、さらに、学校決定の前に専門家の評価がなされなければならない。また、後期中等教育の場合は、生徒は手話による教育を行っている学校か、または手話通訳を利用して通常の学校に通学するかを選択する権利をもつ。視覚障害のある生徒の場合は、点字教育と必要な福祉機器の操作の教育を受ける権利とモビリティの学習の権利がある。このために、教育計画(指導要項)が定められている。

なお、通常の言語、または手話によるコミュニケーションに支障があり、福祉機器(AAC)等を必要とする生徒についても同様の権利が認められるように、障害者の団体が関係省庁に要請している。

II. 特殊教育の権利をめぐる論議と特殊教育の実情

1. 「適切な教育」と特殊教育

以下に述べる論議は、政治的な性格をもつものでもあるが、ノルウェーの特殊教育の実情と質、課題を示すものであると思われる。2003年、教育研究省によって指名された「質委員会」は、「適切な教育」の強化を主張し、これがそれまでの特殊教育に代わるものとなることを提案した(NOU,2003)。委員会は、提案の目的をすべての生徒がインクルーシブな学校で学習成果が得られるようにすることとしている。また、提案の背景として、多くの生徒が、物理的には通常の学校に所属しているが、実際は他の生徒たちと離れて授業を受けていることをあげている。さらに、特殊教育の実施が学校間、自治体間で異なることを指摘している。委員会は、特殊教育の効果、実績を示すことが難しいことも示している。

これに対して、障害者の団体や大学、専門家団体から抗議、反論が起こった。これらの団体の多くは、適切な教育の強化が必要なことを認めたが、そのための対策については不同意を示した。特殊教育の専門家たちは、この提案に

よって特殊教育を必要とする生徒の権利が剥奪されることを危惧した。そのため、教育研究省は国会への報告書（St.meld.nr.30, 2003-2004）で、特殊教育の権利の維持を認めたが、同時にすべての生徒により質の高い適切な教育を保障することを強調した。そして、特殊教育を必要とする生徒の割合を減少させることを目標とすることを明らかにした。さらに、特殊教育の質の向上が必要であることが指摘された。

それでは、ノルウェーの特殊教育は、インクルージョンの観点から見るとどのように進められているのか。

2. 特殊教育を受けた生徒

70年代から見ると、現在の特殊学校の生徒数は、大幅に減少している。1970年の国立特殊学校の生徒は2,600人だったが、2000年代には300人から400人に減っている（Dalen,2006）。なお、これには、地方自治体の管轄の特殊学校の生徒は含まれていない。しかしながら、特殊学級の生徒数は若干増加しており、特殊学校に通っていた生徒が、必ずしもインクルーシブな環境で授業を受けているとは限らないようである（Dalen,2006）。たとえば、オスロでは、特殊教育強化学校が38校あり、そのうち8校が重複障害児を受け入れている。

特殊教育を受ける生徒の数は、自治体間でかなりの差があり、この3年間でその差はますます大きくなっている（Utdanningsdirektoratet,2008）。その背景には、教育的な条件だけではなく、自治体の経済状態、地域の文化等もあるようである。

また、特殊教育を受けている男子生徒の数は、女子生徒の約2倍である（Dalen,2006）。これらの生徒の大部分は、様々な障害を抱えているが、情緒障害のために特殊教育が必要な生徒が増えているようである（Dalen,2006）。

ここ数年、生徒の特別ニーズをできるだけ早期に見つけ、適切な教育を行うことが強調され、2007年の結果でも1学年から4学年の特殊教育の授業時間数が最も増加している。しかし、生徒数にすると高学年の方が依然として特殊教育を受ける生徒が多く、特殊教育を受ける生徒の割合は、前期中等教育では8.6%で、初等教育の5.4%より高くなっている（Utdanningsdirektoratet,2008）。

3. 授業形態

通常の学校の特殊教育の形態は、主に一对一の授業、グループ別、それに2人の教師のチームによる授業の3つに分けられる。このうち、教師チームによる授業の割合は、1980年の3割から2000年には5割に増加している（Dalen,2006）。一方、グループ別授業は、4割から2割に減少している。

しかし、授業形態の面でも、自治体間で大きな違いがある。自治体によっては、特殊教育というと一对一の授業やグループ別の授業で分離授業を続けているところがある。これに対して、通常の学級では、教師チームを編成している自治体もある。このような違いは、最近の研究でも指摘されている（Mjos,2006）。

4. 授業内容

前述のように、教育法は個別教育計画の作成を義務づけているが、これについては、いくつかの研究報告が出されている。それによると、多くの学校で個別教育計画が利用され、特別ニーズをもつ生徒の教育の質が向上している。この教育計画によって、特に学年が変わる時や教師が代わった時に教育内容の継続が確保されるようになっている。

生徒の中には、週に数時間のみ特殊教育を受けている者があるが、研究によるとこれらの生徒は、1週間の大半は通常の学級で特に支援もなく授業を受けている。特殊教育を担当する教師と担任の教師との協力がなければ、特殊教育授業で取り上げられたことが通常の授業で生かされないという実態が指摘されている。

また、教師チームの授業形態では、実際にはその利点が生かされず、授業内容は、教師が一人で授業をする時とほとんど変わらないことが示されている。他の授業と違う点は、生徒は他の生徒と同じ教材を用いたが、自分に合わせたテンポで学習しているということ各生徒に合わせた学習課題を用いた教師は少なかった。

5. 課題

Dalen（2006）は、ノルウェーの70年代からこれまでの特殊教育とインクルージョンの経過を顧み、次の課題を掲げている。

- 1) インクルージョンは、生徒の教育的なニーズとともに社会的なニーズに対する対策を必要としている。
- 2) 教育内容を生徒に合わせるためには、その方法と教材開発、教育計画作成、教師間の協力及び専門家による指導が必要である。
- 3) 生徒の家族関係及びその生涯の様々な段階に視点を当てる必要がある。

脚注

- 1) ノルウェーの地方自治体は、市町村をコミューネといい、2008年1月1日現在で430ある。県に当たるのはフィルケで、オスロ(県と市の両方の機能をもつ)を含めて19のフィルケがあり、後期中等教育を管轄している。

文献

- Act relating to primary and secondary education (Education Act) (2000). <http://www.ub.uio.no/ujur/ulovdata/lov-19980717-061-eng.pdf>.
- Dalen, M. (2006). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig..." . Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen. 4. ed. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johnsen, B. (1999)福祉の視点からみたノルウェーの教育制度. 中村優一,一ヶ瀬康子(編集).世界の社会福祉.デンマーク, ノルウェー.旬報社.447-461.
- Johnsen, B. & M.D. Skjørten (ed.) (2001) Education - special needs education: an introduction.Oslo: Unipub.
- Mjøs, M. (2006). Spesialpedagogens rolle i dagens skole. En studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng. Institutt for spesialpedagogikk.
- Universitetet i Oslo (オスロ大学特別ニーズ教育学部博士論文)
- Nilsen, S. (2001) Spesialundervisning i grunnskolen - perspektiver, prinsipper og dilemmaer. In Befring E. & R. Tangen (ed.) Spesialpedagogikk. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. 418-435.
- NOU (2003). I første rekke. Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning. Oslo. St.meld. nr. 30 2003-2004. Kultur for læring. Oslo.
- Tangen, R. (2001) Retten til utdanning, tilpasset opplæring og spesialundervisning. In Befring E. & R. Tangen (ed.) Spesialpedagogikk. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. 95-114.
- Utdanningsdirektoratet (2008): Utdanningsspeilet 2007. Analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge. http://www.udir.no/upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_2007/US_2007.pdf

Right to Special Needs Education in Norway and the Actual Situation

MAYUMI Mika

(Oslo Voksenopplæring Åsen)

Summary

The right to special needs education is guaranteed by law in Norway. The existing education act was adopted in 1998. This act has integrated the former act related to primary education and another act for secondary education, and has defined clearly the right to special needs education for children, youths and adults. By this law the principles and details of "adapted education" and special needs education, the duty of the municipality or county authority and the role of the educational and psychological counseling services among others, have been specified. In the beginning of 2000s the Ministry appointed a committee which for the reason of inclusion proposed to substitute special needs education by improving "adapted education" . However because of strong opposition from the organizations of persons with disabilities and those of professionals, the Ministry had to maintain the right to special needs education. On the other hand reports of the actual situation show a rather large difference in the number of pupils who receive this kind of education and the forms of education provided among municipalities and counties. Pupils may not always receive education under the inclusive circumstances. It is also suggested that the content of the education must be improved. There are still many tasks to be carried out in the near future.

Key Words: special needs education, right, education act, adapted education, inclusion

教育をより子どものニーズに近づけるためにーイギリスの事例ー

山下 博 美

(バーミンガム大学 国際教育研究センター)

要旨：子ども一人ひとりのニーズを細かに把握し、実践することの重要性が近年ますます多く議論されるようになった。PATHアプローチを含むパーソナライズド・ラーニングの動きと、子どもの教育への意見を聞き実践に反映させていこうとする研究活動について報告する。

キーワード：パーソナライズド・ラーニング PATHアプローチ 子どもの権利 障害を持つ子どもの教育参画

I. パーソナライズド・ラーニング

2007年7月、イギリスの中高等学校(Secondary School)のためのナショナル・カリキュラムが大幅に改定され、発表された。今までの教育目標は年齢とそれに合わせた達成目標が重視されていたが、これからのカリキュラムの目標は大きく変わり、全ての若者が以下のように成長できる手助けをするべきであるとし、3つの大目標がたてられている。

1. 学びを楽しみ、進展し、達成できる学習者
2. 安全に暮らし、健康で、充実した人生をおくる自信のある人
3. 社会に貢献できる責任のある市民¹

指定された内容や詳細があまりにも多く批判されていた旧ナショナル・カリキュラムの中身や目標を大幅に減らすことで、より余裕をもたせ、より多くの柔軟性をもたせること、そして教員に教授内容を自ら造り出す自由を与えることを目的としている。また、教科ごとに習う内容に繋がりと首尾一貫性(coherence)をもたせ、教科間の壁を取り除いていくことも目標とされている。それぞれの教科で扱う項目内容にも教科をまたがるための共通項が多く提示されており、教科間の協力ができる分野が多く示されている。

この新しいナショナル・カリキュラムにおいては、「Every Child Matters(全ての子どもは大切)」の政府白書(TSO,2003)に代表されるように、子ども一人ひとりの成長に重点をおくことのできるカリキュラムという点も強く打ち出されている(パーソナライズド・ラーニング: Personalised learning)。ある学習目標を達成できたかどうかは、個々人の生徒がどこからスタートし、成長したかを見ることによって評価されることが望まれる。

障害児教育の分野においては、このパーソナライズド・

ラーニングは以前より実践されてきたが、今後より焦点があてられていく分野になると思われる。QCA(Quality and Curriculum Authority)は、2007年に14歳から25歳の知的障害のある若者と教育や職業訓練の場で働く教職員を対象としたパーソナライズド・カリキュラムのオンラインガイド「新しい機会、可能性を広げる: New Opportunities, Broadening Horizons」を発表した(QCA,2007a)。このガイドでは、例えば一般校に通う知的障害のある生徒が、英語や文学等の特定の科目の理解がどうしてもうまくいかない場合には、その生徒を別に教えたり、他の教科の中に苦手分野に関連する項目を入れたり、学びの場所を変えて興味を向上させたりする工夫やプログラムを取り入れることが求められている。

PATHアプローチ

パーソナライズド・ラーニングを進める際、個々の学生の学習目標が最初に決められている必要があると思うが、その個人の学習目標の決定の仕方に、近年、PATHアプローチを用いる教育実践者が増えてきている(Hayes,2004)。この手法は、元々アメリカから紹介されたものである。この個人目標の設定方法であるPATHのユニークな点は、既存のカリキュラムやそれを提供する教員の視点を離れて、最初にその子どもが将来何になりたいか、何をしたいと思っているかということ聞き、話し合い、そこから目標設定の過程が始まることである。政府が提示しているパーソナライズド・ラーニングにおいても、子どもの将来への希望や何をしたいのかという視点から始まる点においては、PATHアプローチの原理に共鳴するものがある(QCA,2007b)。

PATHアプローチを使い目標設定する場合は、生徒、ファシリテーター(担当教員の場合もある)、書記(グラフィック・ファシリテーター)、その他の参加者(親等)が話し合いに関わる。子どもが将来何をしたいのかからス

ターゲットし、そこから具体的に目標を砕いていき、子どもから出てくる意見や目標を大切にしながら全体を組み立てていく。大きな用紙にカラフルな計画表を書く活動が行なわれ、話し合いは通常2～3時間（長い時は一日近くかかることもある）、話し合いの経過や生徒の意見を大切にしていってゆっくり行なわれる。話し合いの項目は、以下のようなになる（Pearpoint J., O'Brien J., and Forest M.,1991）。

- 1) 夢に手を触れてみよう（Touch the Dream: the North Star）：ファシリテーターが生徒に将来の夢ややってみたいこと、なりたいことを聞く。ファシリテーターは、他の人の意見も聞いてもいいが、必ず生徒本人に確認すること。
- 2) ゴールを感じてみよう～来年どこにいるかを考える～（Sensing the Goal: Focus for the next year）：来年、ここにまた皆が集まったとき、どのようなことができている、今と少し変わり、夢に近づいてきていると話ができるだろうか考えてみる。
- 3) 現在地を確かめよう～今、私、私たちはどこにいる？～（Grounding in the Now: Where am I/are we?）：今はどのような状態で、どのような点に問題や難しさがあるのかを考えてみる。
- 4) 目標に向かっていく道で巻き込んでいきたい人は誰か考えよう（Identifying people to enrol on the journey）：一人では夢は実現できない。誰の手助けがいるか、今、夢の邪魔になっていると思われる人を味方につけるにはどうすればよいか等を考える。
- 5) 強さを築き上げていくには、何ができるかを考えよう（Recognising ways to build strength）：話し合いに集まっている人たちが、生徒の目標達成のためにできることの役割分担や、関わりの意識を強くもつことがどのようにしたらできるかを話し合う。定期的集まる、お互いに電話し合う等、簡単にできることでもよい。
- 6) これから数ヶ月間にできることを考えよう（Charting actions for the next few months）：これから3ヶ月や6ヶ月後の間にできることを考える。
- 7) 来月の計画を立てよう（Planning the next month's work）：来月できることは何か考える。
- 8) 最初の一步、次にできることは何か考えよう（Committing to the first step : the next step）：次の第一歩を踏み出すために支えてくれる人、練習や訓練も含めて考えてみる。次のミーティングの日も決める。

このようにできあがったPATHの表は、一目に目標やそこへ向かっていく過程が分かり、生徒のやる気を向上させ、その生徒に対してどのようなサポートがどこで必要な

のかを明らかにする²。

PATHアプローチの問題点としては、型が決まっているため、話し合いの内容も型にとらわれたものとなる可能性があること、そして、重度や複数の障害のある生徒にとっては実践が難しいことが挙げられるが、パーソナライズド・ラーニングを進めるにあたってのひとつの有効な出発点として利用されている。

II. 障害のある子どもたちの意見を教育に取り入れていく動き

2003年に発行された政府緑書「Every Child Matters（全ての子どもが大切）」（TSO,2003）の大きな後押しを受け、子どもたちが自分たちの受けている教育や福祉サービスについて意見を述べる機会が近年急激に増えている。この背景には、1980年後半より子どもの権利条約を始め、1989年のチルドレン・アクト、1993年のエデュケーション・アクト等、子どもたちの権利を守る条約や法令がいくつか制定されたことがある（Whittles,1998）。意思決定への子どもの参画は、緑書で強く推薦され、政府はNGOや民間団体とともに子どもたちの意見をどのように聞き、政策やサービスに取り入れていくかについてのハンドブックを発行した（Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. and Sinclair, R., 2003）。

教育分野においても、子どもに自分たちの受けている教育についての意見を聞き、それを実践に少しでも活かしていくことが必要ではないか、また、倫理的に考えても子どもに意見を求め、ともに教育を創り上げていくことが重要なことではないかと議論がされるようになった。「Every Child Matters」の発行以前から、教育や学校運営の意思決定への子どもの参画を唱えてきたDavies, L., Williams, C., Yamashita, H., and Ko Man-Hing, A (2007), Rudduck (2005), MacBeath, J., Demetriou, H., Rudduck, J., and Myers, K (2003) は、学校の運営計画や目標を立てる際に、生徒の声を取り上げることは最も大切なことであると述べている。彼女たちは、生徒や若者は、分析的、そして建設的な視点でいつも物事を観察しており、自分が学校で学ぶために邪魔になっている要素が何であるのか見極める作業をすることに対しても真剣に責任をもって行なうことができると示している。

それでは、障害のある子どもが教育についての意見を述べる機会の保障についてはどうだろうか。近年までは、教育分野において障害のある子どもたちの声を聞くことがあまりなされておらず、特に知的障害のある子どもたちは、教育や自分の生活について十分に意見を分かち合うことができないと考えられていた。しかし、多くの障害のある子

どもに関する研究を行なっている研究者は、障害がどのような形であっても、どのような重度であっても、研究者側が工夫し、十分に考慮すれば、生徒たちはとても重要で意味のある意見を分かち合うことができると述べる。

最近、発表された「私の学校、家族、そして人生：そのままを語る」(Lewis, A., Parsons, S., and Robertson, C., 2006)の研究報告書では、障害のある子どもたちの意見に耳を傾けることの重要性和価値を説いている。研究を通じて、自分たちの考えを分かち合った子どもたちの意見には、教育がどのように改善されるといいかについての思慮に富み、考え抜かれた意見が見られる。例えば、生徒の一人は学校でのある出来事について以下のように述べている。

友達たちは僕のことを全ての面で精一杯受け入れてくれていたけど、僕はいつも録音機と一緒に座っているからね、それで時々先生たちがそのつもりはなく、偶然に録音機のことについてコメントをしたりすると、僕は目立ちちゃうんだ。もうそんなに気にしていないけど、ある科学の授業のときに録音機を持って、回りの雑音がうるさかったから隠さずに机の上に出しておいたんだ。そうしたら先生がそれに気がついて「あなたの録音機があると思うと、自分がきちんとものを言っているかどうか気になっちゃうわ。」と言ったんです。僕は「うーん！」と思ったよ。

2006年には、障害差別撤廃法(Disability Discrimination Act)をどのように学校で守っていくことができるかについてのハンドブック(Implementing the DDA in Schools and Early Years Settings)が政府から出版され、その中には障害のある子どもを名指ししたり、目立たせたりすることがないようにする配慮も指示されている(Teachernet, 2006)。しかし、この生徒のコメントからも分かるように、実際にこのようなハンドブックが活用され、障害のある子どもたちが過ごしやすい教育現場づくりができていくかについては、きちんと継続して研究、調査される必要がある。

Lewis, A. and Lindsay, G (2000) は、研究に参加したある一部の生徒が、養護学校の存在について否定的な意見を述べたが、それ以外のほとんどは様々な形での教育機会が存在することに対して肯定的な意見をもっていたと報告している。ある養護学校では、GCSEの科学の授業を受けるのに、そのまま養護学校内で受けても、または近くの一般校で受けてもいいという選択を生徒に与えており、生徒はこのような選択があることが一人ひとりのニーズに応えるためにもいいことだと考えている。

試験や評価の仕方についても、子どもたちは意見を述べている。テストの際に多めの時間やサポートを受けることができることについては、多くの生徒がよい実践だと考えていた。一方で、どのような部分でサポートや時間をもらうことができるのかについては、納得がいけないという意見も見られた。

私がシステムとして不公平だなと思うのはテストです。英語が特にそうだと思う…私たちの何をテストしているの？読む力をテストしているの？それなら、たぶん自分自身の力で読まなきゃいけないわね、それは分かるけど、書く点においては、どれくらい早く私が書けるかをテストしているわけじゃないでしょ。なのに、どうして時間の制限があるの？

このように、重要なメッセージや意見を障害のある子どもたちはもっていないながら、今までの教育研究の文献においては、障害のある子どもたちや保護者の声はなかなか見られず、あったとしても教育を受ける期間が終わって昔の経験をどのように思い返すかというものがほとんどであった(SENCO, 2008)。

それでは、教育研究を行う場合、また、クラスの中で自分の受けもっている子どもの意見を聞く場合、どのような研究手法を用いることができるのであろうか。それは、子どもたちが有する障害により様々であろうが、現段階では、インタビュー形式の手法が最も多く行なわれている。知的障害のある

子どもたちには、以下のような点を考慮し、インタビューを行なうとよりよいとされる(Lewis, 1995)。

- 1) オープン・クエスチョン(開いた形での質問)をすること。そうすれば、インタビューを受けている側が自分のやり方で答えを発展させていくことができる。
- 2) はい、いいえ、だけで答えられる質問は避ける。
- 3) 的確で、細かい答えを求めようような質問は避ける。
- 4) 質問をどういうふう聞くかについては柔軟であること。例えば、質問を受ける生徒によって質問の順序を変えたりする。質問の順を変えることによって、答えにバイアスがかかるようなことがないか確認してから行なうこと。
- 5) いろいろな言い方で質問をすること。その際には、新しい言い方により質問の意味を変えることがないか確認すること(例えば、ある学校について「何が好きでしたか」という質問を、ある学校の「何が一番よかったか」というように)。
- 6) 答え方もいろいろな方法でできるようにすること、例

えば、体を使ってものさしを動かしたり、黒板に張ってある矢印を動かす等。

重度の知的障害のある生徒については、答えを受け取り手が解釈する傾向があるので、まず研究者がその障害のある子どもの普段の姿をよく知り、教員や親とどのようにコミュニケーションをとっているのか、どのようなときがイエスでノーなのかについて、よく理解する必要がある。そして、同じ生徒からの答えを人によってはイエスと判断し、他の人にとってはノーと判断したりすることを最小限に抑えるために、いろいろな設定でのコミュニケーションを試してみた後に、研究のためのインタビューを始める(Validity:有効性を確立するため)。インタビューも言葉で行う場合と、絵やおもちゃを使ったり、また、コンピューターのスクリーンやキーボード等を使って行うこともある(Detheridge,2000)。ダウン症の生徒には、絵を使った方法で自分たちと同じようなことをしている絵や写真を見せて、「OOくんこれは好き?」「これは難しい?」等の質問を投げかける手法が使われる(Begley, 2000)。その他、フォーカス・グループでの話し合い活動を行ったり、カードを使って、答えを重要度順に並べていく活動を行ったり、ロールプレイ(ごっこ遊び)の中から子どもの意見や視点を拾い出していく方法などがある。

また、このような研究を行なう際の倫理についても議論が広がっており、学校のコンテクスト(事情)や子どもの状態にも敏感に対応しながら研究や意見集めをすることが求められている。QCAのサイトでも紹介をされているメランド・ハイスクールのスー・ワーナー教員は、学校運営のためにも生徒の意見を聞き、多くを実践に取り入れていきたいと述べている(QCA,2007c)。

「生徒が出してきたアイデアは真剣に取り扱われます、そして生徒たちが教育について自分たちの意見を言えるような場所をいくつも作りたいのです。例えばクラスの中で担任の先生と、科目の担当の先生と授業の中で。または生徒会や、生活指導や様々な活動の中で。でもいつかは生徒がいつも大事にされ、意見を聞かれ、そして彼らの意見が学校全体の運営に反映されるような風土を作っていきたいと思っています」。

実際に子どもたちの声が聞かれた後、それらが無視されたり、覆されたりすることのないように子どもの参画、意見の収集とともに、それらを教育実践や政策に活かすための取り組みが少しずつではあるが始まっている。

脚注

1. 英語では、次のようになっている。
The curriculum should enable all young people to become :
 - *successful learners who enjoy learning, make progress and achieve*
 - *confident individuals who are able to live safe, healthy an fulfilling lives*
 - *responsible citizens who make a positive contribution to society.* (QCA 2007a)
2. それぞれの話し合いの段階の詳しい説明については以下を参照<http://www.helensandersonassociates.co.uk/PDFs/PATH.pdf>
http://www.helensandersonassociates.co.uk/Our_Work/How/Person_Centred_Planning/MAP_PATH.html
PATH考案者を含む人たちがどのようにPATHをInclusionの中で位置づけているかの図については以下を参照。http://helensandersonassociates.co.uk/Our_Work/Our_Work.htm

文献

- Atkinson, D. (2004) Research and empowerment: involving people with learning difficulties in oral and life history research. *Disability & Society*, Vol. 19, No. 7, December 2004, pp. 691-702.
- Begley, A. (2000) The educational self-perceptions of children with Down Syndrome. In Lewis, A. and Lindsay, G. (eds) (2000) *Researching children's perspective*. Buckingham: Open University Press.
- Chappell, A. L. (2000) Emergence of participatory methodology in learning difficulty research: Understanding the context. *British Journal of Learning Disabilities*, Vol. 28, pp. 38-43.
- Davies, L., Williams, C. and Yamashita, H. with Ko Man-Hing, A. (2007) *Inspiring Schools: Impact and outcomes – taking up the challenge of pupil participation*. London: Carnegie Foundation. Available from:
http://cypi.carnegieuktrust.org.uk/cypi/publications/inspiring_schools_impact_and_outcomes
- Detheridge, T. (2000) Research involving children with severe learning difficulties.
- In Lewis, A. and Lindsay, G. (2000) *Researching children's perspective*. Buckingham: Open University Press.

- Hayes, J. (2004) Visual annual reviews: how to include pupils with learning difficulties in their educational reviews. *Support for Learning*, Vol. 19, No. 4.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. and Sinclair, R. (2003) *Building a culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*. London: Department for Education and Skills. Available from: http://www.everychildmatters.gov.uk/_files/93044411E35345F240C66D411C0270D.pdf
- Lewis, A. (1995) *Children's Understanding of Disability*. London and New York: Routledge.
- Lewis, A. and Lindsay, G. (2000) (eds) *Researching Children's Perspectives*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Lewis, A., Parsons, S., and Robertson, C. (2006) *My school, my family, my life: Telling it like it is. A study detailing the experiences of disabled children, young people and their families in Great Britain in 2006*. London: Disability Rights Commission. Available from: <http://www.equalityhumanrights.com/Documents/Disability/Education/My%20school,%20my%20family,%20my%20life.pdf>
- MacBeath, J., Demetriou, H., Rudduck, J. and Myers, K. (2003) *Consulting Pupils: A toolkit for teachers*. Cambridge: Pearson Publishing.
- Pearpoint J., O' Brien J. and Forest M. (1991) *PATH: A workbook for planning positive, possible futures*. Toronto: Inclusion Press.
- QCA (2007a) *Personalising the curriculum for 14-25s with learning difficulties: New opportunities, broadening horizons*. London: Quality and Curriculum Authority. Available from: http://www.qca.org.uk/qca_13985.aspx
- 様々な学校のパーソナライズド・ラーニングの取り組みをビデオで参照できる: http://www.qca.org.uk/qca_14001.aspx
- QCA (2007b) *Decide how to help learners*. London: Quality and Curriculum Authority. Available from: http://www.qca.org.uk/qca_13987.aspx
- QCA (2007c) *Melland Highschool: Ethos and inclusivity*. Available from: http://www.qca.org.uk/qca_14020.aspx
- Rudduck, J. (2005) *Pupil voice is here to stay!* London: Qualification and Curriculum Authority. Available from: http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/11478_rudduck_pupil_voice_is_here_to_stay.pdf
- SENCO Update (2008) *SENCO Update*, Feb 2008, Issue 92.
- Teacher Net (2006) *Implementing the Disability Discrimination Act in schools and early years settings - a training resource for schools and local authorities*. Available from: <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/sen/disabilityandthedda/ddaandtheearlyyears/>
- TSO (2003) *Every Child Matters*. London: The Stationary Office. Available from: <http://publications.everychildmatters.gov.uk/eOrderingDownload/CM5860.pdf>
- Every Child Matters ホームページ <http://www.everychildmatters.gov.uk/>
- Whittles, S. (1998) *Can you hear us? Including the views of disabled children and young people in decision-making*. London: Save the Children.

Making Education Relevant to Individual Child : Recent Attempts Made in England

YAMASHITA Hiromi

(University of Birmingham, Center for International Education and Research)

Summary

It has become more and more important in recent years to understand educational needs of individual child and to respond to them as much as possible in day to day practice. This paper looks at the practice of 'personalised learning' including the usage of PATH Approach, and some of the research methods which try to capture the voices and opinions of children with disabilities towards their education.

Key Words: personalised learning; PATH approach, rights of the child, participation of children with disabilities

特別(ニーズ)教育から万人のためのインクルーシヴ教育への遙かなる道のり ードイツにおける深遠な変革を求めるプロセスとしてー

ウォルター・ドレーアー

(ケルン大学 人文科学部 知的及び重複障害者の治療教育・リハビリテーション教育学科)

要旨：ドイツ共和国における教育体制は、「意欲と能力のある全ての人々を含む」ことを強調している。しかしながら、実際は、障害のある子どもの学校制度は、トップダウン型の体制であることは明らかである。特殊学校での教育から特別なニーズ教育へと概念の転換がなされたが、特別なニーズを有する子ども達の在籍数は、増加している。また、特殊学校は、現在は支援学校 (Foerderschulen) に「変身」しているが、通常の学校から分離されたままである。この矛盾を克服するために、ノルドライン・ヴストファーレン州では、2006年に「特別ニーズ教育のための専門センター」を創立した。ドイツでは、1973年以降、インテグレーションとインクルージョンについての議論を推進してきたが、これはその取組のひとつである。昨今では、この傍ら、万人のための学校に向けた強力なボトムアップの運動が進められている。国連の障害者の権利条約は、このような動きを支持するものである。しかしながら、考察で示すように、「人々が特別なニーズのある子どもや青少年の欠損についての見方を放棄できない限り、また、多様性や異質性を受け入れるように考えを変えない限りは、真の転換はもたらされず」、教育分野の現実的な発展はないであろう。これは意識の問題であり、教員、異分野の学識経験者、管理職、行政、保護者、公的機関、地域社会が、将来的にどのように共に生きていくかについての基本的な考え方や態度、価値観を変えることである。「U理論」は、新たな未来の予測されない可能性についての革新的な未来をつかむ一助になり得るものである。

キーワード：教育制度 特別ニーズ教育 専門センター インテグレーション・インクルージョン 国連決議 深遠な変革・U理論

I. ドイツにおける特別教育

調査報告書「2005年ドイツ連邦共和国における教育制度」は、現在行われている改革論議に照らして、ドイツの教育制度の解説を提供している。この報告書は、連邦政府と州が共同で創ったものであり、教育の全てのセクターの解説を含んでいる。すなわち、早期指導、ケア及び教育から成人教育までである。連邦教育研究省の指針は、意欲と能力のある人全てをインクルードしたいというものである。そのため、教育についてより高い質とより大きな参加、そして教育を通してそのためのより多くの機会を創出することに力点をおいている。個人の社会的背景にかかわらず、全ての才能を助成し、促進することを目指している。これを行うにあたって、教育制度の効率を上げるために、教育制度についての信頼できる知識を必要としている。教育制度についてのEURYDICE報告(連邦教育研究省)は、ドイツについて信頼できる報告をしており、教育をめぐる状況により高い透明性を提供するだけでなく、ドイツの教育制度の質を確保し、質の高い発展を行うための基盤

を提供している。

このまえがきは、概要を示しているが、また同時に省察を余儀なくさせられる視点が行間から読み取れる。「意欲と能力のある人全てをインクルードしたい」とは、何を意味しているのか。「人々をある種の力」によって「インクルード」しようとしている。すると、「能力のない」、あるいは「能力に損傷をもった」人々がいるのか。

「教育制度の基本的構造」の図は、初等教育レベル及び中等教育レベルIIにおける“特別学校 (Sonderschule)”の構造によってこの想定を示している。「2005年ドイツ連邦共和国における教育制度」は、第10章(246-255頁)において、「特別な教育的支援」の問題を扱っている。歴史的概観では、「ドイツの特殊教育は過去200年にわたる歴史を振り返ることができる」と記している。1864年は、「限られた学習能力をもつ子どものための補助施設」の出発点である。

1960年代と1970年代に、これらは10の“特別学校”に変化していった(盲、聾、視覚障害、聴覚障害、身体障害、病気、学習障害、言語欠陥、行動上の問題のある子ども

も達の学校)。1980年代と1990年代初頭には、メインストリーム学校の統合概念へとつながり、施設中心から個人中心へと道を譲っていった。

1994年5月、教育及び文化大臣常任会議は、「ドイツ連邦共和国の学校における特別ニーズ教育についての勧告」を発行した。これらの勧告は、「支援が提供される場が、メインストリーム学校か、“特別学校”にかかわらず特別な教育的ニーズを有する生徒に適用される」としている。この勧告の中で、特別ニーズ教育に関してメインストリーム（通常）学校は、特殊学校と同等であると公的に定義された。しかし、実際には（特に教師及び公的政策立案者達の意識においては）、特殊学校は広い範囲で障害のある生徒の場として残っている。しかし、重要なことは、個別化した特殊教育についての新しい見方があるということである。今、支援は、個人のニーズに焦点を当てようになっている。「視覚、学習、情緒、社会発達、言語、精神的発達、聴覚、身体及び運動発達、病気の生徒のための授業」の個人のニーズである。多くの州においては、学校名もまた変えられた。それらの学校は、“特別学校”ではなく、「視覚、学習、情緒及び社会的発達等のための特別な支援を有する学校」となった。

「支援のための個別のニーズを規定するための規則」と呼ばれる特別な手続きには、支援の場である学校を決定することも含まれている。また、「社会法律書（SGB XII）」は、学校において生徒に付き添う特別な「インテグレーション補助員」の申請を許可している。しかし、多くの申請は、裁判に持ち込まれている。

現実に目を向けると、特別な教育的ニーズを有する生徒のための部門を含むドイツの教育制度は、「トップダウン型 top down mobility」のシステムであるということをおもはなくてはならない。このことを16の州の学校法に基づいて証明することは可能であるが、かなりのデータ収集を必要とする。そのため、最新のドイツの出版物の一つを参照する。それは、「2006年ドイツにおける教育」である。これは、連邦教育研究省と教育及び文化大臣常任会議が共著でまとめた報告書である。全330頁にわたる報告書のうち特殊教育のために割いたページが、わずか2頁（52頁と53頁）であることは注目に値する。また、注目に値するのは、この報告書が特別ニーズ教育一般について触れていないことである。学校制度が、特別なニーズのある生徒に対してどの程度、開示しているのかという点にだけにしか私たちは問題を見出すことができない。

資料（Chart D1-5A,240頁）によると、すべての生徒の5%、すなわち20人の生徒に1人は2004/2005年に診断を受け、特別ニーズ教育を受けている。その総数は、476,958人である。1994年の総数382,330人（4.3%）と

比較すると19.8%の増加となっている。特に、「情緒及び社会的発達」の支援を受けている生徒は、20,605人から43,434人になっており、52.6%の増加である。この増加の理由は、明確になっていない。

一つ目の理由として考えられるのは、前述したように1994年に常任会議が特殊学校での教育というこれまで広く行き渡ってきた考え方を否定し、特別な教育的ニーズという新しい考えに従うことを決定したことである。特別な教育的ニーズは、特殊学校のような特別な施設に固定化されていない。「この発展は、障害と教育的ニーズの新しい理解、進歩した診断技術、より効果的な早期発見と予防及びメインストリーム学校において改善されてきた全般的な条件（例えば、生徒と教師のより良い比率）、授業と教育についてのよりオープンなアプローチ、そして最後に、居住地にある学校に通うことが子どもにもたらす利益についての高い評価によって影響を受けてきた」。「自動的に」特別学校に就学させられることなく、より多くの生徒達が、「特別な教育的ニーズ」の診断を受けられるようになったのかもしれない。

二つ目の理由は、統計が示している。1999年から、メインストリーム学校に通う特別な教育的ニーズを有する生徒の統計が含まれるようになってきている。常任会議の2003/2004及び2004/2005の統計を見ると、特別な教育的ニーズのある生徒492,721人には、メインストリーム学校に在籍している生徒は63,396人が含まれている。2004/2005の特別学校の統計では、423,771人が特別学校に在籍しており、残りの70,000人がメインストリーム学校に通っている。

報告書「ドイツの教育」は、一つ重要な点に注目している。それは、学校間の移動の可能性を示していることである。1年生から13年生の学年グループの中で、約11%の生徒が特別学校へ転校した。しかし、特別学校からメインストリーム学校へ転校したのは、わずか2.1%であった。そして、特に検討する必要があることは、「精神発達」についての非常に基礎的な支援を必要とする、あるいは「重度・重複障害」を有する生徒は、この議論に入っていないことである。この生徒たちが特別学校に行くということは、彼らにとっては明白なのである。意味論的、そして教育的パラダイムシフトは（可能であり、幾人かの科学者と施設においてすでに実施されているが）、まだなされていない。このパラダイムシフトを行うということは、将来の最も基本的な課題の一つである。

2007年に、特別ニーズ学校についての統計データが発行された。旧東西ドイツにおける州において、特別ニーズ学校における生徒数の増加を示している。それが可能な理由は、すでに述べたとおりである。どのように発展が続い

ていくかを予測するのは、難しい。データには、2007年の404,000人が、2020年には353,000人に減少すると見込まれている。障害生徒への教師の態度の変化が起こることと、政治的枠組みがまったく変わらないという推定のもとに、この統計は示されている。予測される生徒数は、一般的な人口統計学的発展との比率において見ることができ、それは態度と特別ニーズ教育の政策において真の変化が起こるだろうということとつながっている。では、特別ニーズ学校及びメインストリーム学校(小学校及び中学校・高等学校)の特別ニーズ教育においては、何の動きもないのであろうか。一つある。

II. 万人のためのインクルーシヴ教育

1. ノルドライン・ヴストファーレン州の特別なニーズ学校に関わる専門センター

すでに言及したように、特別なニーズ教育の発展に対する最も重要な推進力となったのは、1994年の勧告であった。それには、特別なニーズに関わる教育機関として創立された「学校」の区分がなされている。その1つは、通常の学校、もう1つは、視覚障害、学習障害、情緒障害、言語障害、知的障害、聴覚障害、身体障害、運動障害のある子ども達や病弱児を教育・支援するための特別支援学校である。

通常学校と特別支援学校の確固とした分離を打開していくために、ノルドライン・ヴストファーレン州の政府は、「特別ニーズ教育」は他の教育機関との連携が可能であるという旨を追記し、学校教育法の第20条の5を改正した。これによって特別支援学校は、特別ニーズ教育の専門センターとして発展を遂げていくこととなった。この取り組みは、最近着手されたばかりであり、20校の特別支援学校が、2008～2009年度に実施されるこのプログラムに参画するために創設されることとなっている。そして、2007年10月には、政府がこのための指針を発表した。

ケルン市には、2つのセンターが設置された。これについては、教員、学校関係者、教育委員会、市町村の自治体、保護者、学識者、政府等のさまざまな立場から非常に白熱した議論がなされている。しかしながら、特別ニーズ教育では、「できるだけ同じ場所で」という新たな支援理念を掲げているにもかかわらず、通常の教育から分離したままの状態が維持されていく可能性がある。あるいは、これらの専門センターが、統合教育もしくはインクルーシヴ教育へのつなぎの役割を果たす新たな形態へと発展していく可能性もあるだろう。

長期に渡る遅滞とした議論を経て、私たちは、通常教育と特別ニーズ教育との隔たりを打開する新たな試みを、以

下のように解釈している。つまり、重要なことは、この取り組みが施策であると認識されることであるが、教員や保護者等の大半は、この動向をインクルーシヴ教育への転換に向けた仮案としてしか見なししていないということである。

教育制度の改革に向けて、学校教育法第20条の8の「交流学習グループ」が明示された2004年には、ノルドライン・ヴストファーレン州で着手された取り組みに関する記載が、わずかではあるが追記された。それは、通常の学校に在籍する障害のある子どもを教育する中学校での特別な配慮に関することである。しかしながら、この学級は、学習面、社会性や情緒面の発達に何らかのニーズを有する子ども達が、選抜されて編成された集団であるという実態がある。そのため、この学級においては、知的面や身体面、運動面の発達に関わる特別なニーズを有する生徒を見かけることはないだろう。

ゆえに、ノルドライン・ヴストファーレン州の特別ニーズ教育の専門センターと統合学習グループ(II)は、特殊教育と通常教育の「架け橋となる機能」を担っている。しかしながら、本当に架け橋となることを望んでいるのだろうか。双方の垣根を越えて、新たな方向に達するという強い願いがあるのだろうか。その答えは、NOである。

2. 統合教育/インクルージョン：「万人のための学校」

統合教育に関する議論は、1973年にドイツ連邦共和国で始まった。そして、1994年のサラマンカ会議の後からは、ゆっくりとインクルージョンの考え方に関する議論が続いていった。統合教育とインクルージョンの35年間の歴史を概説することは、可能ではない。しかし、通常教育と特殊教育との間の理想と現実に関する「議論の余地がある論争」が、過去において、また、現在においてもなお進行中であるということは妥当であるかもしれない。すでに1972年に各州における特殊教育の発展と組織は、各州文部大臣会議、特に特殊学校形態に関する勧告の組織と特殊教育の個別のタイプの勧告によって調和させられていた³。1973年に、ドイツ教育議会の教育委員会は、各民主国の優先課題としてハンディキャップのある学生の統合教育の課題を明白に示した。

ここで私たちは、30年以上にわたる長期間の議論の種を見出す。以下の意見は、このダイナミックスを飛び越えている。後に続くことは、ノルドライン・ヴストファーレン州の地方の状況とケルン市と一致している。どのように発展したかは、例によって理解される。それらのトップダウンの動きは、しばしば動きを止められるかもしれないが、その動きは基本的に続いていくものである。文字通りの意味で、教育改革はボトムアップ的な動きとして社会の

グループと推進力に基づいて観察されうる。おそらく、深遠な変革とは、出発地点が明らかとなり、未知の世界を発見し、“新たな世界”を創造するということなのかもしれない。

- 1) 圧力団体としての保護者：保護者協会「ミット・エンドリン」は、都市において「インクルーシヴ教育」の実現を推進している強い主導権をもったグループである。それは、2007年に議会「万人のための学校」を組織した。(万人のための学校)
- 2) 非政府機構カール・リチャード・モンタージュ財団：この財団は、ケルンの内外で以下のような種々の活動に熱心に携わっている。アイネス・ボーガンとアンドレアス・ハインツ・マルチン・ルター大学ハレ-ウィッテンバーグ教授と協力し、分離学校制度におけるインクルージョンの推進のために活動。
- 3) 能力と「U理論」のセンター：そのプロジェクトは、教育的で、教授法的で、政治的かつ社会的レベルでインクルージョンの思想を進める目的で現在、進められている。
- 4) 統合的な読みの文化は、成人教育の学校を超えて導いている。
- 5) 種々の協会が、「緑の党」に集まっている。
- 6) ケルン市の市役所は、様々な点でインクルーシヴなプロセスとインクルーシヴな政策の立案を支援している。
- 7) 障害者のための地方の代表：特別な支援のニーズのある人たちは、助言を受けながら地方の委員会に参加することができる。
- 8) バリアのないケルン
- 9) 共に生きること、共に学ぶこと
- 10) 科学：ケルン大学、人間科学部特殊教育とリハビリテーション学科。精神発達研究所が「不均一性-統合教育-インクルージョン」と名付けられた研究モジュールを提案した。そして、研究年2007/2008には、その研究所はセミナー「発達障害分野における特別な支援の必要な生徒のためのインクルーシヴ教育」を提案した。
- 11) インクルージョン支持施策：2008年には、ドイツ語が話されている国、オーストリア、スイスとドイツの科学的な専門家と研究者が、非常に政治的で反政府的、攻撃的な統合インクルージョン支持運動を新たに開始した。
- 12) 国連の障害のある人々の権利条約：すべての主導的な取組が、インクルージョンへの長い道のりに向けた“一つの手段”であるが、熱意をもって深遠な変革を意図している“連邦”や“国家の動き”は1つも無い。このことは、最新の政治的展開においても明らかである。それは、国連の障害のある人々の権利条約である。ドイ

ツ連邦参議院は、2008年12月19日にこの条約に批准した。これから先、政府は、この重要な法的手続きを明らかにする徹底した局面に着手することができる。私たちは、そこから何を期待できるのだろうか。もしくは、どの障害を克服すべきなのだろうか。

- ・“インクルージョン”は、“統合”ではない。ドイツ語圏であるオーストリア、スイス、リヒテンシュタイン、ドイツの4カ国は、“インクルージョン”を“統合”ということばに翻訳した。この翻訳は、2つの用語が同一ではないために、当初より混乱をもたらしてきた。“統合”という用語を使用することは、医学的、心理学的、その他には法的な範疇において“特別なニーズ”があると診断されている人々をまず分類するという従来の体制を意味している。そして、2つ目の問いとしては、目の前の学生が、与えられた状態（特別な支援を提供されることのない）のまま通常学校の体制に統合させることが可能であるのかということである。この考え方とは反対に、“インクルーシヴな学校”とは、個々の生徒の特別なニーズに学校自体が順応するという哲学に基づいている。このような学校は、それぞれの学習グループや学級の多様性をたたえ、それによって変化していく。すなわち、“障害のある”生徒を含む個々の学生の特別なニーズを通して、クラスのすべての生徒により広く、より深く、より創造的な教育の機会が誘発され、見いだされ、多様な専門家同士の協力によって実現される。
- ・ドイツ政府は、特別なニーズ教育と通常教育の双方を“統合する”ことを実現する責任を課している。これは、一見すると進歩的にみえる。しかしながら、高度に特化した“特別なニーズ”の特殊学校とつながった教育制度の「制度的無気力」が、このような責任を誠実に果たすことはかなり困難である。ドイツ全土にわたる政策立案者達は、3つの構造化された学校組織、すなわち小学校、中学校、高等学校についてはふれようとはしない。反対に、上述したように、特別なニーズ学校を統合と見なすと定義している。それによって、障害のある生徒が排除されることを意味している。そのために、わずかな資金のみが、特別な教員免許をもつ教師や教材を通じて、インクルーシヴな学校に投入されるだろう。ドイツには、傑出しているインクルーシヴ学校がある。例えば、ラインハート・カールの活動等である。しかし、それは例外でありつづける可能性がある。
- ・しかし、これらによって将来が全て黒く塗りつぶされるものではない。国連は、人権を公式化している。人権は、知能や健全な身体、性別、人種、社会的経済状

況、政治的イデオロギー等の特権ではない。人間によって人間とは何かという理解から創造された人権が指し示す未来とは、多様性、寛容、敬意、参加、バリアフリー、機会均等が共存のための普遍的原則として理解されているものである。私たちがこの道理を進むならば、いわゆる「万人のためのGENIUS（天才）」に加わることができるかもしれない。

- ・万人のためのGENIUS：ここで述べる“GENIUS”とは、単に、個人は独自の存在であり、何人たりとも、この独自性を否定することはできないという意味で用いられている。

また、“GENIUS”は、私たちが将来、創造しなければならない頭字語として用いられる。それは、G:グローバルな、E:教育、N・I:インクルーシヴのためのネットワーク、U:普遍的な、S:社会である。連帯感、私たちの時代の象徴であり、ネットワーク、すなわち人とのつながりを網目のように広げることによって実現される。

Ⅲ. 深遠な変革の実現についての趣旨：U理論

過去40年間ドイツ連邦共和国で展開されてきたことを概観すると、全ての労力にもかかわらず、よく知られている教育構造や体制の抜本的な改正や変革に至らなかったということに驚かされる。この運命は、国連の権利条約においても同様に起こるかもしれない。私たちは、あきらめるべきなのか、それとも、共生のための新しい生き方に目覚め、携わることを妨害するより深遠な理念があるのだろうか。

この問いの答えとしては、ボストンのマサチューセッツ工科大学（MIT）のPeter Senge率いる科学者グループは、ニューエコノミーや公衆衛生制度及社会分野での研究がある。興味深いことは、3つのレベルから、深遠な変革について探っていることである。その3つとは、「人」「組織」「社会」であり、Peter Senge, C. Otto Scharmer, Joseph Jaworski, Betty Sue Flowers (2004) 著の「存在、人、組織、社会における深遠な変革」に例証されている。これら3者間で了承されたネットワークには、通常、排他・排除される教育分野の参加者にとって、それぞれの経験を連合させる機会となることができるかもしれない。具体的には、「人」については教師、生徒とその両親、「組織」や「機関」については異なった形態をとっている学校、「社会」については法令、施策、権限である。実用的な「指針」としては、C. Otto Scharmer (2007) 著の「U理論：立ち現れる未来から導き出す今、現在することの社会学」¹⁾がある。

印象的なことは、私たちはいつも過去によって形づけられており、“現在”と浮かび上がってくる“未知”の未経験な見通しに焦点をあてることによって、時間についての未知の性質を発見するということである。このような時間の実存的な本質を理解することは、インクルージョンのようなパラダイムの転換に直面するにあたり、重大かつ不可避なものであることを気づかせてくれる。“インクルーシヴ教育”は、従うべき過去のモデルがない。“インクルーシヴな社会”における“インクルーシヴな教育”は、私たち自身が心を開示し、意中を明かし、意志を明らかにすることを強いる冒険である。何人も私たちに対してそれを行うことはできない、できるのは私たちだけであり、一人ひとりである。

Ⅳ. 結論

ドイツ連邦共和国における教育現場は、いまだ様々に分かれた学校システム（a multi divided school system）が根幹をなしている。連邦制のために、国家構造が根本的な教育構造の改革に焦点をあてた違った視点を融和することが難しいからである。この議論の中では、特別支援教育については、ほとんどふれられていない。教育者や政策決定者が、特別支援の必要な子どもや若い人達の障害に対しての視点を換えることができない限り、教育者や政策決定者が人間の異種、多様性を受け入れる心をもたない限り、本当の改革はなしえないであろう。

私たちがすることに慣れてるように、現実を違ったように見ることを妨げている盲点がある。しかし、それが、物事を違った方向にもっていくことや新たな現実を構築する努力を諦めることを意味しているのではない。そうすることは、問題に対する答えを見つけることである。将来どちらの世界で私たちは生きていきたいか、これは個人、組織、一般社会に対して、国連障害者の権利条約を中心として、将来、国際社会に対する問いかけでもある。

文献・資料

C. Otto Scharmer (2007) Theory U. Leading from the Future as It Emerges. The Social Technology of Presencing. Cambridge, Massachusetts.

Peter Senge, C. Otto Scharmer, Joseph Jaworski, and Betty Sue Flowers (2004) Presence, Exploring Profound Change in People, Organizations and Society. London.

<http://www.archiv-der-zukunft.de/>

http://www.kmk.org/dossier/dossier_en_ebook.pdf page 248

http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/SchulG_Text.pdf
<http://bidok.uibk.ac.at/library/gl2-98-empfehlungen.html>
<http://www.montag-stiftungen.com/>
<http://www.montag-stiftungen.com/index-fuer-inklusion/>
<http://www.montag-stiftungen.com/lebensraum-schule-mjg/>
http://www.ottoscharmer.com/PDFs/Theory_U_Intro.pdf
<http://www.montag-stiftungen.com/integrative-lesekultur/>
<http://www.proinklusion.de/>
<http://www.stadt-koeln.de/aemter/dezernate/5/3/index.html>

<http://www.lag-glg.de/info/>
<http://www.presence.net>
www.kmk.org/dossier/dossier_en_ebook.pdf
www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf page 241
www.eine-schule-fuer-alle.info
www.presencing.com
www.theoryu.com
www.ottoscharmer.com
www.solonline.org

脚注

¹⁾ U理論の日本語版は、2009年7月に英治出版より発行予定

The Long Way from Special (Needs) Education to Inclusive Education for All: A Process which Asks for Profound Changes in German

Walther Dreher

(University of Cologne, Faculty of Human Science, Department of Remedial Education and Rehabilitation Chair Education for Mentally and Multiply Handicapped People)

Summary

The Education System in the Federal Republic of Germany underlines 'to include everyone who is willing and able'. But the facts show that the school system for disabled students is a system of top down mobility. Though there have been changes from education in special schools to the concept of special needs education the number of students with such special needs increased and special schools – now 'transformed' into support schools (Foerderschulen) - remain segregated from mainstream schools. To overcome this gap 2006 in Northrhine-Westfalia a project called 'Centres of Competence for Special Needs Education' was launched. It is one of many trials since 1973 to promote the discussion about integration and inclusion in Germany. Besides this there is nowadays a strong bottom up movement towards a school for all. The UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities supports such movements. But as the discussion shows there will be no real development in the field of education 'as long as people can't give up their views on defects of children and young adults with special needs and as long they can't change their mind to accept the human variety and heterogeneity there will be no real transformation'. It's a question of consciousness to recognize that teachers at schools, experts in different academic fields, administrators, policy makers, also parents, public institutions and somehow society in general have to change basic views, attitudes, values on how to live together in the future. 'Theory U' could help to grasp an innovative prospective on unexpected possibilities of emerging futures.

Key Words: education system, special needs education, centres of competence, integration/inclusion, UN-convention, profound change/Theory U

世界の特別支援教育 (23)
Special Needs Education of the World (23)

平成21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/>

Special Needs Education of the World (23)

Contents

Forewords YANAGISAWA Akiko

Part 1 Seminar and Teacher Training Reports

The 28th Asia -Pacific International Seminar on Education for Individuals with Special Needs
..... NAKAZAWA Megue..... 1

The 28th Asia-Pacific International Seminar on Education for Children with Special Needs: Role of Special Units in
Elementary and Lower Secondary Schools: Response to Educational Needs of Each Child
..... FUJIMOTO Hiroto 5

KISE and NISE 8th Seminar on Special Education 2008
..... TAKIGAWA Kuniyoshi, HARADA Kimihito, ODA Yutaka..... 11

Report of the Japan - Malaysia Economic Partnership Program, 2008 TANAKA Yoshihiro.....23

Part 2 International Conference and Research Reports

Specific Topics: Situation of the Educational Support for Children with Disabilities in U.S.A

The Early Education Program in the School for the Deaf and Facility with the Auditory Oral Approach in the United
States of America : On-the-Spot Research for The Moog Center for Deaf Education, The Central Institute for the
Deaf (CID) and Auditory-Verbal Center, Inc. HARADA Kimihito.....35

Situation of Support for Japanese Students with Disabilities in Full-day and Supplementary Schools for the
Japanese in the Eastern United StatesOZAWA Michimasa.....43

Practical Efforts to Achieve Educational Systems Change in the U.S.: Implementation of School-Wide Application
Model (SAM) in Ravenswood City School DistrictSAITO Yumiko • FUJII Shigeki57

Routine Based Approach which Reinforces the Cooperation between Parents whose Young Children with
Disabilities and Teachers: The Effort at the Frank Porter Graham Child Development Institute, North Carolina,
U.S.A
..... YANAGISAWA Akiko.....71

Part 3 NISE International Advisor Reports

Right to Special Needs Education in Norway and the Actual Situation..... MAYUMI Mika.....79

Making Education Relevant to Individual Child: Recent Attempts Made in England... YAMASHITA Hiromi.....83

The Long Way from Special (Needs) Education to Inclusive Education for All: A Process which Asks for Profound
Changes in German Walther Dreher.....89