

4 海外のインクルーシブ教育システムに関する調査報告について

本章では、海外のインクルーシブ教育システムに関する情報について、韓国、カナダ、オーストラリアの状況について訪問調査を行った。以下に訪問調査の概要を示す。なお、公開されているアメリカ及びイギリスのインクルーシブ教育システムの情報は、資料編に掲載する。

(1) 韓国

韓国では、仁川市並びにソウル市を中心に、2009年12月15日から17日にかけて幼稚園及び小学校、中学校の訪問により聞き取り調査を実施した。

- ・2009年12月15日（火） 仁川市立自由幼稚園
- 12月16日（水） 私立中央基督小学校
- 12月17日（木） ソウル市立明德小学校，ソウル市立城沙中学校

(2) オーストラリア

西オーストラリア州パース市近郊のへの実地調査では、2010年10月26日から29日にかけて7つの学校を視察し、管理職や教員への聞き取り調査を実施した。

- ・Durhman Road School：プレスクール～13年生（特別学校）
- ・Roseworth Education Support Center：プレスクール～7年生（小学校とキャンパスを共有した特別クラス/設備・独立した校長）
- ・Success Primary School：プレスクール～7年生（小学校内の特別クラス/設備）
- ・Atwell College：8年生～13年生（中等学校内の特別クラス/設備）
- ・Peel Language Development School：プレスクール～2年生（小学校とキャンパスを共有した特別クラス/設備・独立した校長言語発達のニーズ(EN1, 2)，8歳までの集中的な学習）
- ・Bungaree Primary School内のサテライトクラス：プレスクール～2年生
- ・Duncraig Senior High School Education Support Center：8年生～13年生（中等学校とキャンパスを共有した特別クラス/設備・独立した校長）

(3) カナダ

カナダでは、2010年10月26日から11月2日にかけて、トロント市内の公立学校3校において訪問調査を行った。

- ・Hollywood Public School (Toronto District School Board)
- ・Cummer Valley Middle School (Toronto District School Board)
- ・Northern Secondary School (Toronto District School Board)

訪問調査

4 (1) 韓国におけるインクルーシブ教育の調査報告

滝川国芳

1 韓国の教育について

(1) 韓国の教育制度

韓国の学制は、6・3・3・4制で、日本と同様である。日本の小学校にあたる初等学校、中学校、高等学校、大学などからなっている。現在の義務教育年限は、6～15歳の9年間である（「教育基本法」第8条）。また、満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（障害者等に関する特殊教育法第1章第3条）。1984年に義務教育年限がそれまでの6年から9年に延長された。その後、延長分（中学校1～3学年）について、無償の義務教育が段階的に導入され、2004年3月から完全実施となった。

公立、私立を問わず初等学校・中学校・高等学校及び特殊学校には、教職員、保護者、地域社会人等で構成される「学校運営委員会」の設置が義務付けられている（「地方教育自治に関する法律」（1995年改正）により設置）。学校運営委員会は学校の管理運営に関する審議機関であり、学校憲章及び学則の制定又は改正に関する事項，学校の予算案及び決算に関する事項，学校教育課程の運営方法に関する事項，教科用図書，及び教育資料の選定に関する事項等の審議を行う。最終的な法的責任は学校長が負うことになるが，学校長は運営委員会の審議結果を最大限尊重しなければならない。そこで，審議結果とは異なって施行する場合は，運営委員会と管轄庁に書面によって報告しなければならないとしている^{3) 4)}。

(2) 近年の特殊教育施策の動向

韓国の特殊教育は、1977年に制定された「特殊教育振法」を法的根拠として、1994年の全文改正を含め、これまで幾度も改正を繰り返している。そして、現在は、2010年7月5日に施行された「障害者等に関する特殊教育法」を法的根拠としている。

この法律では、特殊教育の機会の拡大を目指し、次のような政策推進の柱を掲げている。

- (ア) 0歳～2歳の障害のある乳児のための無償教育
 - (イ) 3歳からの障害のある子どもへの義務教育
 - (ウ) 健康障害のある子どもに対する家庭および病院での授業の増進
 - (エ) 成人期に向けた生涯学習支援
 - (オ) インクルーシブ教育の強化
 - (カ) 通常学校における障害のある人たちの居心地の良さの拡大
 - (キ) すべての市民の障害についての望ましい認識の変換
 - (ク) 障害のある児童生徒のための学術的な学力検査
- (＊韓国においては、「児童生徒」の表現は「学生」であるため、日本の状況に照らして、本調査報告では適宜「児童生徒」「児童」「生徒」と区別して使用している。)

(3) インクルージョンの法的定義

特別なニーズのある児童が、通常の学校の友達と区別されることなく、適切な教育に参加できる。（障害者等に関する特殊教育法第3章第17条）

- (ア) 学校長は、特別なニーズのある児童生徒の入学を拒否できない。

(イ) 学校長は、全ての学校教育活動において、特別なニーズのある児童の参加を拒否できない。

(ウ) 学校長は、それぞれの児童生徒がもつ固有のニーズに応じた教育を提供しなければならない。

2 訪韓調査について

(1) 目的

2008年12月に障害者の権利に関する条約に批准し、障害のある児童生徒が小中学校の一般学級に在籍して学ぶ割合が近年増加している韓国の学校を訪問し、日本における今後のインクルーシブ教育の実践に向けた研究課題について 情報収集することを目的とした。

(2) 訪韓調査日および訪問学校名

2009年12月15日(火) 仁川市立自由幼稚園

12月16日(水) 私立中央基督小学校

12月17日(木) ソウル市立明德小学校, ソウル市立城沙中学校

(3) 調査結果

① 仁川市立自由幼稚園

当幼稚園の設置規模は、仁川市内の公立幼稚園の平均を大きく上回っており、統合教育に重点的に取り組まれている幼稚園であった。5歳児は義務教育として入園しており、3歳児、4歳児は希望入園である。統合教育によって、障害の有無に関わらず等しい所属感と機会を提供していると考えている。

1学級につき、4人の障害児が所属することができ、定数4人を超える障害児が所属する場合には、特殊教育センターが特殊教師を増員してくれる。9つの一般学級(全て統合教育を実施)が設置されており、通常教員9人と特殊教員9人が配置され、特殊教育補助員9人が加配されている。さらに、一般学級補助員も6人加配されている。年齢別の在籍園児数は次のとおりである。3歳児2学級(健常児20人/障害児8人)、4歳児3学級(健常児35人/障害児12人)、5歳児4学級(健常児88人/障害児16人)。



写真21 仁川市立自由幼稚園

幼稚園教育要領に基づいて教育課程が編成され、それぞれの IEP により教育活動が行われている。

つまり一般幼児の教育課程を基準として、個別の目標を組み合わせる教育活動を計画する。教育要領は教育・言語・社会・表現・探求の5領域から成り、活動の中心項目として基本的な教育計画による教育が行われている。放課後は、園の教育指針により、自由保育を実施している。

自由保育の際にも障害児には特殊教育補助員が配置されている。

園内におけるあらゆる教育の授業料は、全員無料である。園外における治療教育として、音楽療法などを受けた場合は、その領収書を提出すれば、IEPに関わらず年間10万ウォンを上限として支給される。保護者が園内で治療教育を受けるか、園外で受けるかは、自由に決められる。

ただし、仁川市内の他の幼稚園においては、授業料が全員無償ではなく、この園のみの特例で、そのため入園希望者も多い。

② 私立中央基督小学校

キリスト教に基づく設立理念による私立学校であり、1994年より統合教育を行ってきた。スクールシンボルには、教会、家庭、学校が一体となって教育をしていくという設立理念が込められている。子どもの障害の有無にかかわらず、多くの保護者が、特別支援教育補助員を始め様々な部署でソムギミ（サービスする人）として学校での教育活動において役割を担っている。校舎内に設けられた喫茶室では、保護者が無添加クッキーやワッフルなどを製造販売しており、子どもたちも休憩時には自由に購入できる。その収益は、統合教育の資金として活用されている。

小学校に入学する1年前に入学説明会を開催し、1年間かけて、説明会に出席した保護者が学校設立理念を理解することと、教会に通っている信者かどうかを見極めた上で、子どもの実態と学級の状況等をふまえて判断することとなる。

基本的にすべての障害のある児童生徒が一般学級に在籍し、教育ニーズに応じて、2学年ごとに設置された統合教育支援室をリソースルームとして利用することによって統合教育が行われている。これは、特殊学級として分離した学級を設置して教育を行うのではなく、統合教育を支援するための機能としてのリソースルームであるという考えに基づいている。学籍が一般学級にあるため、カバンや机などはすべて一般学級にある。

一般学級に在籍する障害児の定数は1学級6人で、定数を超える場合には、特殊教育センターが特殊教師を増員してくれる。当校での統合教育対象の児童生徒は、脳性まひの肢体不自由、自閉症、ダウン症、言語障害、情緒障害などであり、障害が重複している児童生徒が多い。

IEPはすべての障害のある児童生徒について作成している。また、校内IEP委員会として、1週間に1回の割合で学年会議が行われ、一般学級の担任、統合教育支援室担当教師、特殊教師が、児童生徒の状態や学習の様子など全体的な情報交換を行う。その話し合いをもとに、学習案を作り、授業実践を行う。障害のある児童生徒に関する情報共有や理解推進は、1ヶ月に1回の割合で一般学級の担任、特殊教師、保護者で会議を実施しその中で行なっている。

特殊教育法による授業料無償化により、給食費、通学費、放課後教育費が国から全額支給される。ただし、学費は原則支給されないが、低所得者は国からの学費支援が実施される。

インクルーシブな教育を進める上での教員研修として、大きく分けて3種類の研修がある。

a 教育庁による特殊教育の研修を受講する。

(すでに15年間統合教育を行ってきた本校教員としては、基礎的内容中心である現在の研修では物足りないというのが実情である。)

- b 特殊教師に有名私立大学出身者が多く、それぞれの母校の講座を自主的に受講する。
- c 一般教員を対象として韓国国立特殊教育院が実施しているオンライン研修に申請して受講する。



写真22 私立中央基督小学校

(3) ソウル市立明德小学校

本小学校は、1 学年につき 6 学級の全児童 1200 人規模のソウル市立小学校としても、比較的大規模校である。福祉施設等が多い地域に設置されており、特殊学級の数も平均的な 2 学級よりも多い 3 学級設置されている。基本的に、障害児童の通学は、保護者送迎か活動補助員（指導員）による支援が行われている。障害児童が、年間を通して一般学級に籍をおいて学習を行っていても、学校長が教育庁に申請することで、必要に応じて特殊学級が設置できるシステムである。

特殊学級 1 学級につき定数は 6 人で、現在は 3 つの特殊学級に 14 人（4 人、6 人、4 人）が入級しており、各学級に特殊教師 1 人ずつ計 3 人が配置されている。特殊教師の他に補助教員の加配もある。補助教員は、国立特殊教育院で 30 単位の研修を受講していなければならない。補助教員等による支援については、担任と特殊教師の話し合い、及び保護者の意見と IEP が最大限尊重される。IEP については IEP 運営委員会を設置している。

障害児童 14 人全員は一般学級に学籍があり、特殊学級在籍の児童はいない。障害児童への教育支援は、一般学級を中心に行う。特殊学級はリソースルームとして、必要に応じて必要な支援を行う。14 人の障害種は、精神遅滞、情緒障害、聴覚障害、肢体不自由、自閉症で、近年は情緒障害と自閉症が増加の傾向にある。

学習の評価は、一般教教師と特殊教師の双方により行われる。特に生活面の評価は、教師により評価基準が異なるなど難しいことが課題となっている。芸術や体育は特殊教師が中心となり評価を行い、交流教科等は一般教師が中心となり評価を行う。

インクルーシブな教育を進める上での教員研修は、国立特殊教育院で行われる特殊教師向けや、一般教員向けなどの研修を受講することにより実施している。さらに校内においても障害理解教育に関する研修を実施している。現在は、校長対象とした研修講座は実施されていない。統合教育が実際に始まったこと、補助教員が増えたことにより、特殊教師と一般教師との意識差は縮まっている。また、大学の教員養成課程において、一般学校教員課程に在籍する学生にも特殊教育に関する単位取得が必要であることから、卒業後、一般学校に障害児童が在籍していることを理解して、教員となるシステムが確立しつつある。現職教員の研修については得点制となっており、その得点は昇進にも影響する。

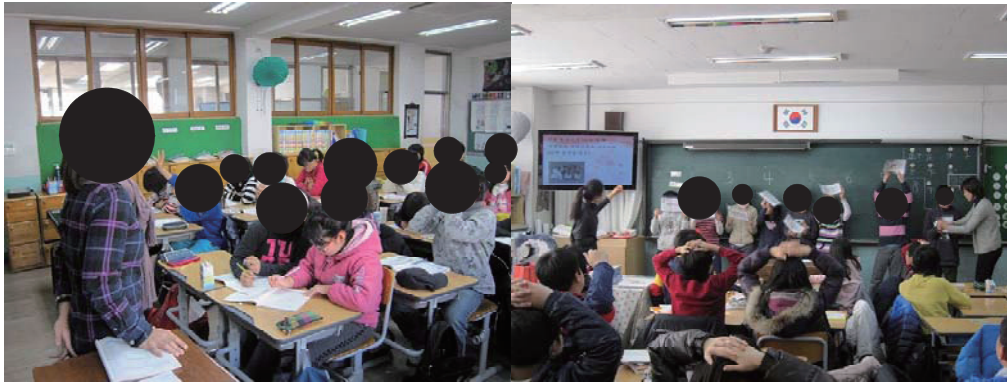


写真23 ソウル市立明德小学校

(4) ソウル市立城沙中学校

ソウル市西部地区中学校における特殊学級設置の状況については、ソウル市西部教育庁管内中学校 40 校のうち 20 校に特殊学級が設置されている。設置校 20 校のうち 14 校が 1 学級設置、6 校が 2 学級設置となっている。特殊学級が設置されていない 20 校にも、障害認定されていない障害があると推測される在籍生徒がいる。これは、保護者が行政に特殊教育を受けることの希望を提出することにより、特殊教育運営委員会が特殊教育対象者の認定を行い IEP が作成される。従って、保護者が特殊教育を希望しなければ、障害認定は行われず特殊教育の対象とはならない。そのため、IEP が作成されることなく、一般学級に放置されている生徒が増加している。

本校は、特殊学級が 2 学級設置されており、所属する生徒は 9 人（1 年生 2 人，2 年生 2 人，3 年生 5 人）で、2 人の特殊教師と 1 人の補助員が配置されている。9 人のうち 6 人は、国語，数学は特殊学級で学習し，ほかの科目は一般学級において統合学習を行っている（時間制の統合学習）。あとの 3 人は，すべての学校生活は一般学級において一般生徒とともにしながら何か問題が生じるときだけ支援する（完全統合学習）。

彼らの学籍は一般学級にあり，統合の形態により支援が異なる。担任の先生が各学級の生徒の中で支援役の生徒（助け人と称する）を指定する。具体的には，特別室への移動，授業の準備などを支援する。しかしながら一般教師の統合教育への理解はあまり高まっていない。また，統合学習授業中での学習支援はほとんどなされていない現実がある。同じ教室において学習の場を共有することで，社会性向上やコミュニケーションの広がりを期待して行われる統合教育という考えをする一般教師が多く，学習面での配慮はほとんどなされていない。

IEP については，学校として IEP 委員会を設置している。具体的には，特殊教師と保護者が作成している。教科以外の教育課程（特別活動，行事，裁量活動）は一般生徒と同じである。通常の一般生徒との教育活動とは異なる活動として，次のようなものがある。

- a 月に 1 回 設定された社会体験活動（遊園地活動や映画鑑賞などの社会体験）
- b 障害者福祉センターを利用した活動
- c 放課後活動としての部活動（1 年間 1 クラスに 400 万ウォン支給される。これによってすべての経費をまかなうことが出来る。）
- d 中学校連合体育祭や 1 泊 2 日キャンプなどの体験活動（ソウル西部教育庁管轄地域連合の教師と共に参加する）



写真24 ソウル市立城沙中学校

(5) 研修

校長の権限が非常に大きい韓国では、特殊教育の推進についても校長の理解が鍵となる。校長を対象としたインクルーシブな教育を進める研修プログラムがある。また、一般教師を対象に、ソウル市教育庁教育研修所による年間30日の研修が設けられている。

訪問調査

4 (2) 西オーストラリア州におけるインクルーシブな教育のシステムとその展開

齊藤由美子

1 はじめに

オーストラリアは、連邦、州とテリトリー、地方の3つのレベルの政府からなる議会制民主主義の国である。オーストラリア憲法の下、学校教育の財源と実施については、6つの州・2つのテリトリーの政府が責任を負っている。オーストラリア全土で教育サービスを効果的に展開するために、各レベルの政府が協力しあっている。国レベルで行う教育に関する政策立案や諮問の仕組みには、州やテリトリーの教育機関の代表者が参加している。

オーストラリアでは、およそ340万人の子どもが9,581の学校に通っているが、その学校の71.5パーセントは州かテリトリーの政府系公立学校で、全体の66.4パーセントの子どもが通っている。オーストラリアには244,358人の教員がいる。すべての学校に対する公的資金(連邦、州、テリトリーの政府から)の援助額は年間およそ324億ドルである(2006-2007年度の情報、オーストラリア大使館ホームページ, 2010)。

オーストラリアの義務教育制度は州によって異なるが、一般的に13年間である。ここで報告する西オーストラリア州の場合、義務教育は5歳から17歳までで、初等教育前の準備教育(5歳)、初等教育(1年生~7年生)、中等教育(8年生~12年生)からなっている。州の基準に従って障害があると認められた子どもの場合、4歳(準備教育)から18歳(13年生)まで教育サービスが提供される。

オーストラリア全土で見ると、学齢期の子どもの4.3%(144,585人)が障害を有していると報告されている(Report on Government Services, 2008)。連邦法の下、すべての公立・私立の学校は、これらの子どもたちに合理的な学習の調整と学習の機会(reasonable learning adjustment and opportunities)を提供しなければならない。連邦法である障害者差別禁止法(Disability Discrimination Act: Commonwealth Government of Australia, 1992)に基づいて作成された、障害者の教育に関するスタンダード(Disability standards for education: Commonwealth Government of Australia, 2005)がこれらの要件を明確に示しており、学校が何をすべきかのガイドラインを提供している。

本論では、西オーストラリア州におけるインクルーシブな教育のシステムとその実践について、西オーストラリア州パース市近郊の実地調査の結果、及び、研究所主催の国際会議におけるオーストラリア代表による発表資料(Forbes, 2008)を基に、概要を報告する。

2 実地調査の概要

西オーストラリア州パース市近郊への実地調査では、2010年10月26日から29日にかけて7つの学校を視察し、管理職や教員へのインタビューを行った。訪問した学校はすべて、西オーストラリア州立の障害のある子どもが学ぶ公立学校であったが、教育対象とする年齢層や、子どもの特別な教育ニーズのレベルは様々であった。後に詳述するが、これらタイプの異なる7つの学校は、州がめざすインクルーシブな教育の仕組みにおいてサービスの連続体のいずれかに位置付くものである。表5に実地調査を行った学校の特徴を示す。

表5 実地調査を行った学校とその特徴

学校名	対象とする学年	学校の特徴及び教育ニーズ(EN)
1.Durhman Road School	プレスクール～13年生	特別学校 EN4,5
2.Roseworth Education Support Center	プレスクール～7年生	小学校とキャンパスを共有した特別クラス/設備・独立した校長 EN4,5
3.Success Primary School	プレスクール～7年生	小学校内の特別クラス/設備 校長は学校全体で一人 EN1,2,3,4,5
4.Atwell College	8年生～13年生	中等学校内の特別クラス/設備 校長は学校全体で一人 EN1,2,3,4,5
5.Peel Language Development School	プレスクール～2年生	小学校とキャンパスを共有した特別クラス/設備・独立した校長 言語発達のニーズ(EN1,2) 8歳までの集中的な学習
6.Bungaree Primary School 内のサテライトクラス	プレスクール～2年生	小学校内の特別(サテライト)クラス・校長は Peel Language Dev. School・言語発達のニーズ(EN1,2) 8歳までの集中的な学習
7.Duncraig Senior High School Education Support Center	8年生～13年生	中等学校とキャンパスを共有した特別クラス/設備・独立した校長 EN4,5

3 調査結果：インクルーシブな教育のシステムとその展開

実地調査の結果を、個別の学校毎の報告ではなく、「インクルーシブな教育のシステムと教育実践」という視点から整理した。まず初めに、通常の教育と障害のある子どもの教育が教育システムの中でどのように位置付いているのかを概観するために、特別な教育ニーズの考え方を述べる。次に、教育ニーズに応じたサービスの連続体について説明する。3番目に、特別な教育ニーズがあると認定された場合のプログラムの決定の手続き、及び、保護者の選択権について述べる。4番目に、西オーストラリア州の教育システムを特徴づけている、2人の校長が協力しながら運営するセンターモデルについて述べる。5番目に障害のある子ども

もとない子どもと一緒にいる教育活動がどのように行われているのか、その具体的な取り組みの例を紹介する。6 番目に障害のある子どものインクルーシブな社会生活をめざした教育活動について紹介する。最後に、現在のシステム構築に至るまでの経緯と今後の展望について述べる。

(1) 特別な教育ニーズの決定

ア 障害がある場合の予算措置システム

西オーストラリア州の学校において、特別な学習のニーズによって支援が必要な子どもが在籍する場合、学校は“スクールズプラス”という予算プログラムによって必要な支援を行う財源を得ている (Department of Education and Training, 2010)。スクールズプラスは学齢児全体の 3%に対する支援を行うべく制度設計されている。これは障害のある子ども全体のパーセンテージより少ない。

スクールズプラスの予算措置対象となるかどうかの認定については 8 つのカテゴリーがあり、それぞれのカテゴリーに判断基準がある。そのカテゴリーに認定されるかどうかについては専門家による特別なアセスメント又は診断を要し、さらに、スクールズプラスチームによって教育省の加算基準に合致していると承認されることが必要である。8 つのカテゴリーは以下の通りである。

- ①全般的な発達の遅れ (6 歳以前)
- ②知的障害
- ③自閉症スペクトラム
- ④視覚障害
- ⑤聾及び難聴
- ⑥重度の精神疾患
- ⑦身体障害
- ⑧医療的・健康上のニーズがある

予算措置の対象となる判断基準は、医学的な診断の基準とは別であることに留意が必要である。学校がスクールズプラスから予算を得ることができるのは、その子どもがこれらのカテゴリーの一つ以上で予算措置の対象となると認定された場合、また、障害があることによって、その子どもがカリキュラムにアクセス/参加することが難しいと判断された場合である。

スクールズプラスの予算措置対象となる認定を受けた場合、その子どもに対して行われる追加の支援・学習の調整 (adjustment) のレベルによって学校に配分される予算や教員の数が決定される。追加の支援や学習の調整のニーズのレベルについては、予算措置の仕組みと連動したチェックリストが用いられており、子ども一人一人について、オンラインのチェックリストで必要な支援の度合いが明らかにされる。学校は子どもの保護者と環境調整に関する詳細を相談しながら決めていく。

イ 教育ニーズのレベル

支援と学習調整のレベルをもとに、スクールズプラスの対象となった子どもたち一人一人の教育ニーズは EN (Educational Needs) 1 から EN5 まで 5 つの段階のいずれかに認定される。EN1, EN2, EN3 は知的障害がないケースであり、EN4 以上は知的障害や重い自閉症など行動上

のニーズがあるケースを含む。各レベルの学習の支援や調整の概略を述べる。

EN1（教育ニーズ1）

通常のカリキュラムで同年齢の仲間と一緒に学習する（軽いアレルギーがある子ども、ひもを結んだりするのに少し支援の必要な程度の運動障害のある子ども、弱視で拡大文字を用いる子ども、補聴器を装着する子どもなど）。

EN2（教育ニーズ2）

大人の監督をより必要とする状態で、通常のカリキュラムで同年齢の仲間と一緒に学習する（インシュリン注射など大人の監督を要する子ども、介助を要する運動障害のある子どもなど）。

EN3（教育ニーズ3）

同年齢の仲間と一緒に通常の学級で学習するが、カリキュラムや目標を子どもに併せて調整する。特に読み書きや数の学習については個別の指導を要する（高機能自閉症の子ども、全盲で点字を使う子どもなど）。

EN4（教育ニーズ4）

ほとんどの学習領域において個別化された目標を設定する。社会性の学習や、学習成果の汎化をめざした指導を要する（知的障害のある子ども、自閉症の子どもなど）。

EN5（教育ニーズ5）

子どものニーズに合わせてプログラムを作成する。目標や内容をより綿密に関連させた個別計画と詳細な汎化の計画を要する。ニーズに応じ生活をベースにした学習、集中的な身体プログラムなどを行う（重度の知的障害のある子ども、重度の自閉症の子ども、健康への配慮が必要な重度・重複障害のある子どもなど）

上記の教育ニーズのレベルによって、学習集団における教員と子どもの人数比が変わる。通常の学級において教員：子どもの比が1：23.8であることを基準とし、EN1はその1.5倍（1：15.8）、EN2は2倍（1：11.9）、EN3は2.5倍（1：9.5）、EN4は3倍（1：7.9）、EN5は3.6倍（1：6.6）の係数を用いて学校で必要な教員数が算出される。また、教員に加え、必要な支援の程度に応じた数のアシスタント教員が割り当てられる。

（2）教育ニーズに応じたサービスの場の連続体

上記の予算措置の構造が、障害によって追加的な学習支援が必要な場合のリソースの構造に結びついている。西オーストラリア州において障害のある子どもが学ぶ教育の場には、以下のタイプがある。

① 通常のクラスで支援を受けながら学習（図2）

主に教育ニーズの軽度なレベル（EN1、EN2、EN3）の子どもが対象である。通常の学級の教員は、通常の子どものカリキュラムフレームワークを基本に、障害のある場合にどのような追加的な支援や調整が必要かについて書かれた基礎カリキュラム（Foundation Curriculum）と呼ばれるパッケージを活用する（後に説明を加える）。このパッケージは障害についてあまり知識のない教員でも使いやすいよう工夫されている。すべての学校に学習支援コーディネーター（Learning Support Coordinator）と呼ばれる研修を受けたスキルのある教員がいて、個別の指導計画（IEP）の作成、学習の調整のサポートなどをクラス

の教員と共に行う。教育ニーズに応じてアシスタント教員が配当される。また、学校の要請に応じて、「インクルーシブな学校教育センター」(Center for Inclusive Schooling)と呼ばれる西オーストラリア州のセンターから、専門性の高い教員が学校訪問し、教員のコンサルテーションを行うサービスがある。センターには運動障害、知的障害、自閉症、聴覚障害、視覚障害のチームがある。通常学校にいる視覚障害、聴覚障害のある子どもについては、教員へのコンサルテーションだけでなく、子どもが専門家から直接サービスを受けることもできる。子どもにとっては居住地の通常学校で教育を受けられるメリットがある。

② 言語発達学校 (Language Development School) (図3) : 実地調査5の学校

4歳から8歳になるまでのスピーチと言語発達に特別な課題がある子どもたちの学習の場であり、知的障害があるケースはこの学校にはいない。ことばや数、概念形成等を早期に集中的に学習することによって言語発達を促し、8歳以降は通常学校の通常のクラスで教育を受けることをめざしている。学校と契約した言語療法士などの専門家が、アセスメントやIEPの作成を教員と共に行う。通常小学校とキャンパスを共有しているが、小学校とは別に言語発達学校独自の校長がいて、言語発達学校の子どもの教育プログラムに責任を持つ。

③ 教育支援ユニット (Education Support Unit) (図4)

通常学校内の特別クラス。通常学校の校長がプログラムに責任を持つ。学習のニーズに応じて、主に通常の学級で学習支援コーディネーター (Learning Support Coordinator) の支援を受けながら学習している子どももいる。

④ 言語発達学校・教育支援学校のサテライト教室 (図3, 図7) : 実地調査6の学校

通常学校の中のある特別クラスで、言語発達学校・教育支援学校の校長が教育プログラムに責任を持つ。通常学校の子どもと学習活動を共にすること、居住地域の学校に通学できること等のメリットがある。

⑤ 教育支援センター (Education Support Center) (図5) : 実地調査2及び7の学校

特別クラスが数クラスあり、特別な学習のための設備が整っている、主に知的障害や行動上の課題がある子どもたちのための学習の場である。通常学校とキャンパスを共有するが、教育支援センター独自の校長がいて、障害のある子どもの教育プログラムに責任を持つ。

⑥ インクルーシブモデルの通常学校 (図6) : 実地調査3及び4の学校

通常学校内に特別なクラスと特別な学習のための設備がある。建物の構造・配置や教育環境の整備の仕方など、ニーズに応じた環境を保障しつつ通常の子どもたちとの学習や関わりが持ちやすい設計になっている。教育支援センターと異なり、校長は学校全体で一人である。特別な支援を要する子どものプログラムについては主に副校長が責任を持っている。教育ニーズのすべてのレベル (EN1~EN5) の子どもがいて、それぞれに応じた教育環境で学んでいる。

⑦ 教育支援学校 (Education Support School) (図7) : 実地調査1の学校

障害のある子どもたちのみの学校で、比較的重い障害があるケースが多い。教室環境や設備などが、重い障害のある子どもの教育ニーズに応じてセットアップされている。カリキュラムを子どものニーズに合わせて最も柔軟に作成できるメリットがある。

図2 通常の学校

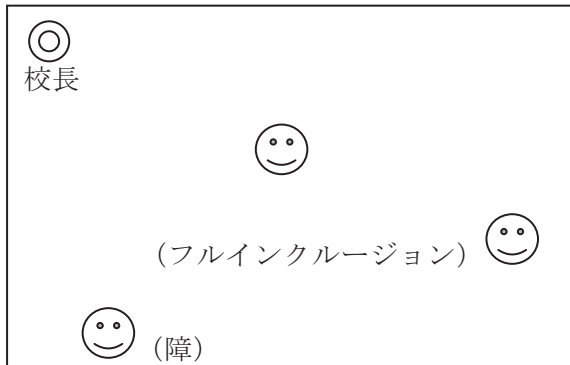


図3 言語発達学校

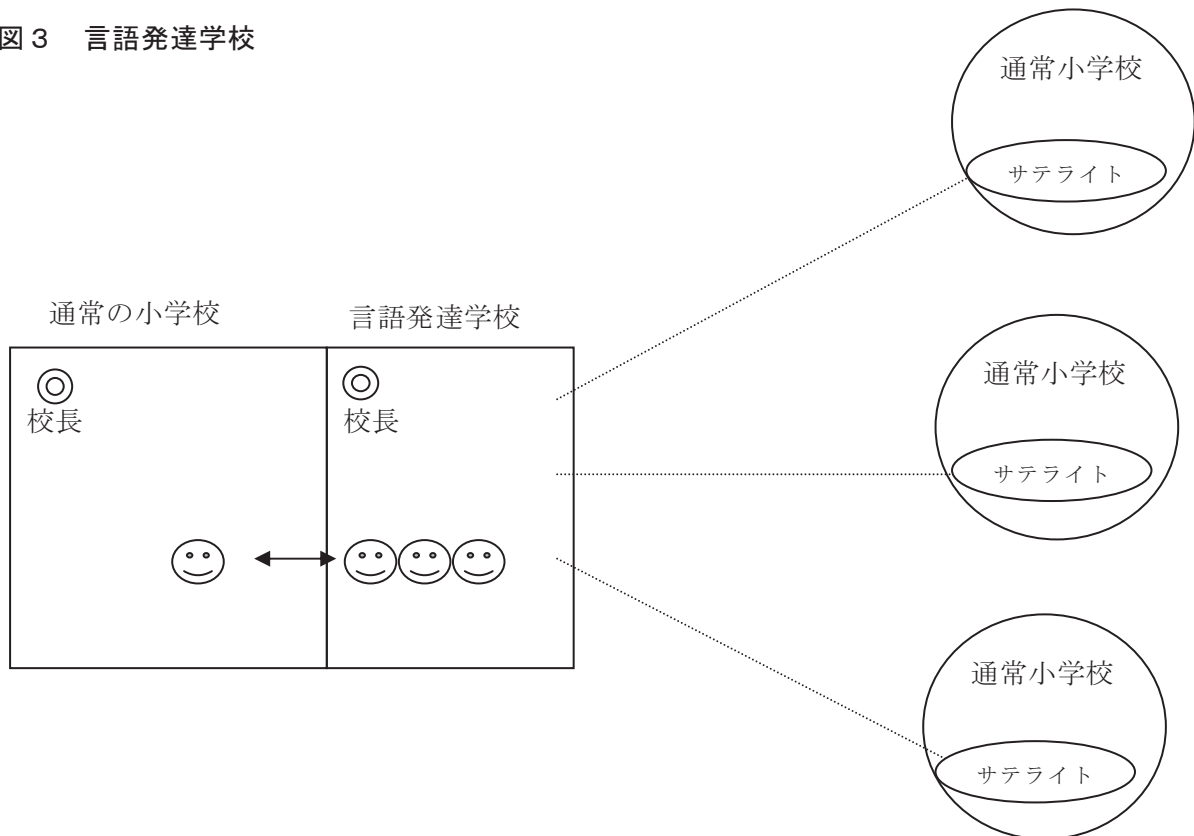


図4 教育支援ユニット

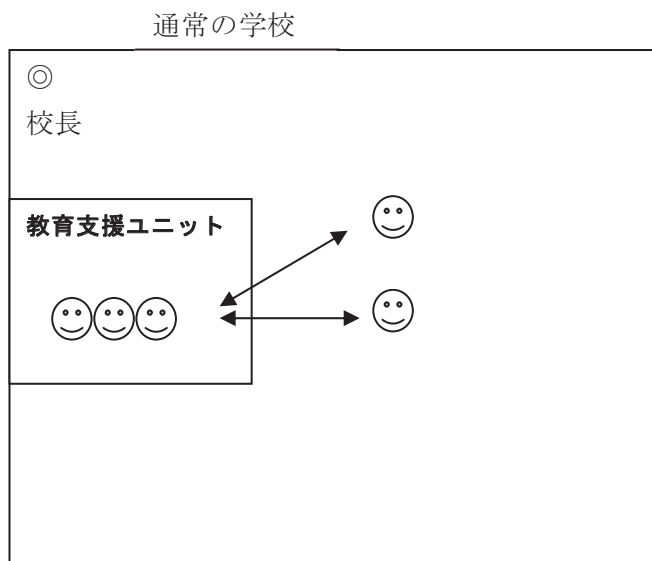


図5 教育支援センター

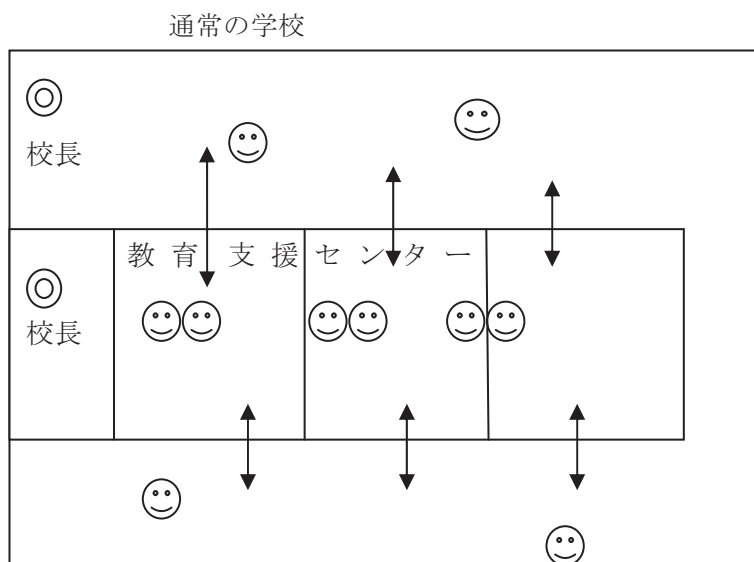


図6 インクルーシブモデルの通常学校

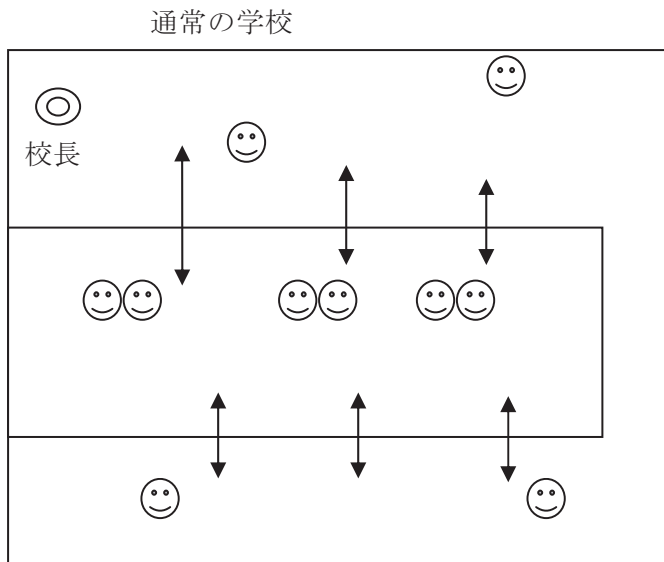
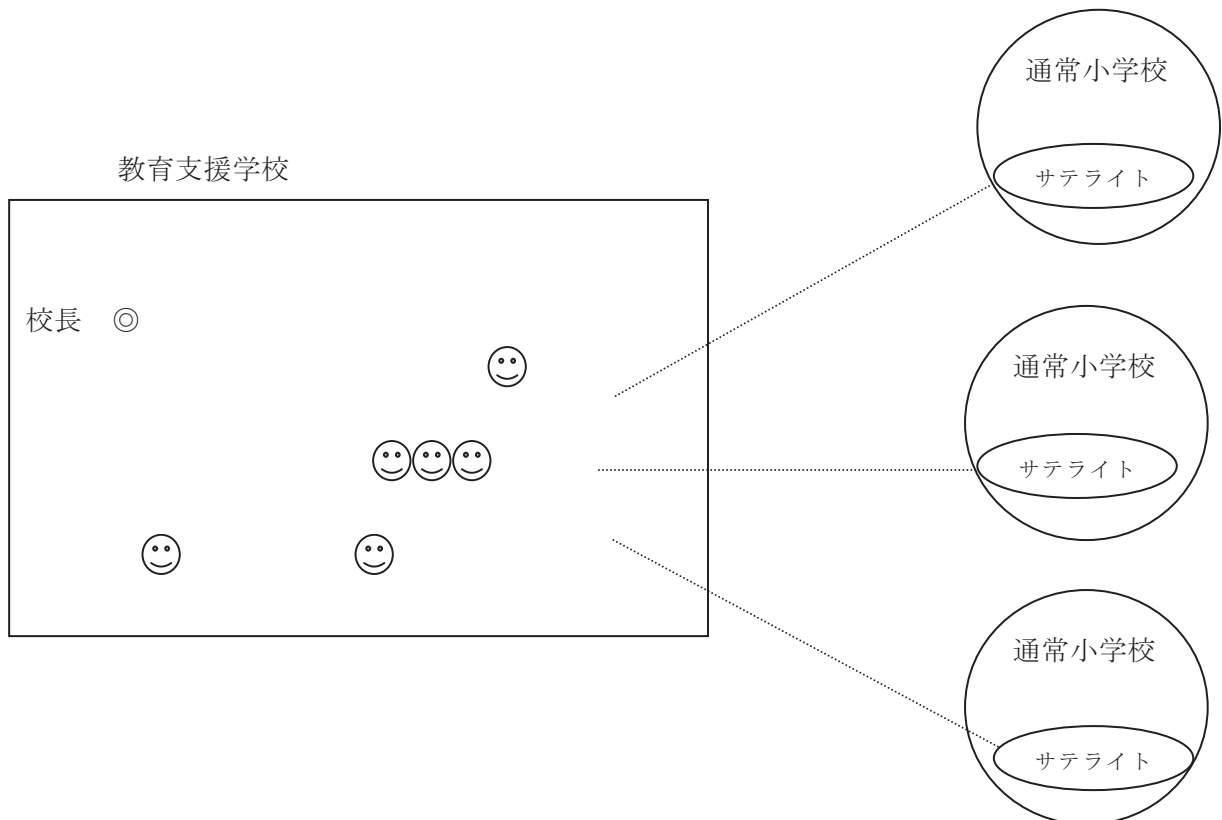


図7 教育支援学校



居住地の通常学校で支援を受ける場合に対応できるのは軽度の教育ニーズであり、③の教育支援ユニット、⑤の教育支援センター、⑦の教育支援学校の順に重度の教育ニーズに対応することが可能になる。西オーストラリア州では州内のどこに居住していても、これらの教育の場の連続体が用意されているという。⑥のインクルーシブモデルの学校は、すべてのレベルの教育ニーズ（EN1～EN5）に対応する学習環境や設備を完備しつつ、必要に応じて同年齢の障害のない子どもたちとの学習や関わりを可能にする、新しいタイプの学校として注目されている。居住地の通常学校以外にある教育支援ユニット、教育支援センター、教育支援学校が教育の場となる際には、学区が広く通学が遠くなるため、スクールバスによる送迎サービスがある。

（３）教育の場の決定

上述したように、子どもの障害が、軽度の運動障害、弱視、軽度難聴、軽い医療的配慮など、知的障害を伴わない場合には、居住地の通常学校の通常の学級で支援を受けながら学習することになる。知的障害があるなど、教育ニーズがより大きい子どもの場合には、居住地の通常学校以外で教育を受ける可能性がある。ここでは、就学時に障害があると判断された子どもを例にとって、教育の場の決定プロセスを述べる。

まず、学校心理士が子どもの心理検査を行う。英語を使う子どもにはWISC等、文化や言語が異なる子どもには、非言語性の検査を用いる。知的障害のみでなく様々な障害を重複する場合は、外部機関の専門家によって、適応行動評価尺度、視覚、聴覚のアセスメント、運動発達のアセスメントなどが行われる。心理検査やその他のアセスメントの結果によって、スクールズプラスの何らかの障害のカテゴリーに該当することが確認され、スクールズプラスの予算措置の対象となることが認定されると、チェックリストで支援や学習調整のレベルと教育ニーズの段階が認定される。

ここで、学校心理士と保護者とがミーティングを持つ。学校心理士は、居住地においてどのような教育の場があるのか、その連続体について説明し、検討された教育ニーズの段階をふまえて、保護者に適当と思われる教育の場の提案を行う。西オーストラリア州のシステムにおいては、学校の選択にあたって保護者の選択が優先される。そのため、学校心理士が教育支援センターを提案しても、保護者が地域の小学校の通常の学級を選択した場合には、その子どもは、学校の学習支援コーディネーターやインクルーシブな学校教育センターの訪問教員の支援を受けながら、通常の学級で教育を受けることになる。個別の教育計画(IEP)は、教育の場が決定した後に、子どもを担当する教員が中心になって作成する。Forbes(2008)によると、保護者による教育の場の選択は年々増加しており、特に中等学校で質の高い職業教育サービスを提供する学校の選択について関心が高いとのことである。

子どもの成長やニーズ・課題の変化、保護者の希望などによって、同じ教育の場の中で個別に対応した学習を増やしたり、よりインクルーシブな教育環境へと教育の場を変更したりすることもしばしば行われている。このように、必要に応じてサービスの意連続体の中での柔軟な対応が可能であることが西オーストラリア州の教育システムの特徴でもある。

（４）センターモデル及びセンターと学校間の連携

教育支援センターの運営の仕組みであるセンターモデルは、障害のある子どもの教育機関

が、通常の小学校・中学校と同じ敷地にありながらも独立して運営されるモデルであり、オーストラリア国内においては西オーストラリア州独自の革新的なモデルである。これらのセンターは、軽度から重度までの知的障害がある子どもの教育ニーズに応えるよう計画されている。センターモデルは、また、知的障害以外の教育ニーズがある場合（例えば、言語障害、行動上の課題、病院内の学校、聾教育など）の教育サービスの提供にも用いられている（Forbes, 2008）。

センターモデルでは、通常学校とセンターの運営費は別々であり、2人の校長が同等の地位を持って連携しながら学校を運営している。教育支援センターが通常学校から独立して運営されることの意義について、実地調査2のRoseworth教育支援センターの校長はこのように述べている。

「2人の校長がいることはコストがかかるが、支援教育の立場からいえば大きな意義があります。通常学校のみ予算がつくと、支援の必要な子ども本人のために予算が使われているかがわかりにくくなります。このシステムによって、子ども一人一人にいくら予算がかかるかが計算されて、本来支援の必要な子どもに使われるべきお金が適切に使われます。」

センターと通常学校は、学校の資源、専門性、学習の機会などを共有して、制約の少ないインクルーシブな教育環境を形成することが期待されている。センターと通常学校の連携によって、1対1の学習、小グループでの学習、クラス全体での学習活動と、個々の子どもたちのそれぞれのニーズに応じた学習機会の提供が可能となる。また、子どものカリキュラムのニーズや社会性のニーズに応じて、子どももスタッフも、センターと通常学校とを自由に行き来している（Forbes, 2008）。

例えば、実地調査7のDuncraig高校教育支援センターでは、センターで学ぶ50人の子どものうち2人は同じ敷地内のDuncraig高校の子どもであった。この2人の子どもは、アセスメントの結果、スクールズプラスの対象とはならなかったが、通常の高校では対応しきれない教育ニーズがあるためセンターで学習しているということだった。また、センターの子どもは、通常高校の選択教科（木工、ドラマ、写真など）をサポート付きで履修することもある。さらに、教育支援センターの家庭科（調理）、体育、ITの授業は、高校の専門性を持った教員が担当して、センターの子どものニーズにあった内容の授業を展開していた。ここで授業をする高校の教員は高校の資格しか持っておらず、担任と一緒に授業計画を立てることだった。通常学校の教員は、このような場面で特別な教育ニーズのある子どもの指導について学ぶ機会がある他、学校とセンター全体での研修会が定期的に行われている。西オーストラリア州では就学先は保護者の選択であるため、通常の学校にも特別な教育ニーズのある子どもはいる。通常学校の教員が学んだ知識や技術は、そのような子どもの教育に役立っている、とのことであった。

（5）インクルーシブな教育の実践場面

オーストラリアでは通常学校のことをすべて、regular school, ordinary school という言葉を使わず“mainstream school メインストリームスクール”と呼んでおり、特別な教育ニーズのある子どもと一緒に学習することを前提とした学校文化が定着していることをうかがわせた。実際に実地調査を行った学校の様子から、インクルーシブな取り組みを紹介

する。

① 制約の少ない環境設定から特別なニーズに応える環境設定の連続体

サテライトクラス，教育支援センター，インクルーシブモデルの学校，言語発達学校のいずれにおいても（実地調査 2, 3, 4, 5, 6 の学校），知的障害や教育ニーズが比較的軽度な子どもたちの教室は，通常の学級の子どもたちが学習する場所のすぐ近くに設けられ，一緒に学習活動を行いやすい共有の環境スペースが工夫されていた（写真 25）。子どもの学習や社会性のニーズに応じて，学習活動の他，昼食や休み時間など，活動をともにする時間がある。



写真 25 通常のクラスと特別クラスの共有スペース

一方，教育支援センター，インクルーシブモデルの学校において（実地調査 2, 3, 4 の学校），障害の比較的重い子どもが学習する環境は，通常の学級から少し離れた場所にニーズに対応した教育環境を整えて設置されていた。特に，インクルーシブモデルの学校（実地調査 3, 4 の学校）においては，実地調査 1 の特別学校（Durhman Road 学校）と同じような施設設備（スノーレンルーム，水治療用のプール，フィジカルセラピーの部屋，生活学習室，ナースステーションなど）を兼ね備えた建物が「学習コミュニティ」として独立していた（写真 26，写真 27）。実地調査 3 の Success 小学校では，障害の重い子どもが通常の学級の子供と一緒に活動する機会は，下に述べる「バディ」と呼ばれる通常の学級の決まった友だちとの学習活動や，教員が付き添っての休み時間の遊びの中で計画されていた。障害の重い子どもにとってのインクルーシブな環境の考え方について，実地調査 3 の Success 小学校の副校長は，このように述べている。



写真 26 インクルーシブモデルの学校における重度クラス



写真 27 インクルーシブモデルの学校におけるスヌーズレンルーム

「インクルーシビティという概念、言葉の意味は人によって違います。私にとっては、場所の問題ではなく、子どもが自分の周りで起こっていることに対して心地よく安全に感じ、自分自身でいることができ、心の平和を持てる状態のこと、だと思います。教育ニーズの大きい重度・重複の子どもにとっての居心地の良い場所は、必ずしも通常の子どもたちと一緒に場所ではないかもしれない。特別に設定した場所が必要かもしれない。その子どもに必要な環境を維持した状態で、他の子どもと一緒に活動し触れ合うことができる場所が、インクルーシブな環境であると、私は考えます。」

また、実地調査 4 の Atwell College（中等学校）では、通常の学級の子どもたちがスクールバスに乗るときに、障害の重い子どもが学習する建物を通っていく動線的设计がなされており、自然な形でかかわりが持てる環境設定が工夫されていた。

② 学習活動を共にする取り組み

実地調査 3 の Success 小学校では、ある授業で、「バディシステム」という通常の学級の決まった友だちとの学習活動が行われていた。知的障害のある子どもと、バディが協力して、発表のパワーポイントを作成している場面を見学した（写真 28）。



写真 28 バディシステムによる学習活動

実地調査 4 の Atwell College（中等学校）では、木工などの作業学習で、知的障害のある子どもは、まず教員と 1 対 1 で作業ができることを目標にする。それができたら、教員 1 人に対して子どもが少人数のグループで作業ができることを目標にする。その後、バディと一緒に、教員と実施したのと同じ作業ができることを目標にする。このように学校卒業後の職場の環境にできるだけ近い設定で作業することを段階的に学習するとのことであった。

（6）インクルーシブな社会生活をめざした成果に基づく教育活動

障害のある子どもが障害のない子どもたちとできるだけ近い教育の場で共に学習活動を行う、という仕組みと共に注目したいのが、成果に基づく（outcome-based）教育活動、及び、卒後のインクルーシブな社会生活を目指した教育活動である。

① 成果に基づく教育活動

いずれの学校においても、アセスメントに基づいた教育ニーズの把握、具体的な目標の設定、教育計画の実施と評価が徹底して行われていることが印象的であった。

実地調査 5 の Peel 言語発達学校は、4 歳から 8 歳になるまでの早期教育を目的にした学校であり、通常の小学校と敷地を共有したスピーチと言語発達にニーズがある子どもたちの学習の場である。小さいグループで活動し、その中でことばや数、概念形成、社会性の勉強を集中的に行っている。学校と契約した言語療法士などの専門家が、アセスメントや IEP の作成を教員と共に行い、教育プログラムの実施と子どもの教育目標の達成とともに責任を負っている。8 歳以降は通常の学校の通常のクラスで教育を受けることを目指している（写真 29）。



写真 29 言語発達学校の小グループ指導

通常のカリキュラムで学習する教育ニーズ 1 から 3 (EN1, EN2, EN3) の子どもは、ニーズのない子どもたちと同様に、3年生、5年生、7年生で国の学力テストを行う(読み、書き、綴りの力と算数がメイン)。知的障害のある教育ニーズ 4 と 5 (EN4, EN5) の子どもが国の学力テストを受けるかどうかは保護者の選択だが、受けないという選択をすることが多いとのことであった。また、教育ニーズ 3 (EN3) の子どもは、基本的に通常の学級で目標を変更して授業を受けるが、読み・書き、数に関してはアセスメントに基づいた個別のプログラムで学習する。実地調査 3 の Success 小学校では、基礎カリキュラムでの学習が困難な子どものために、英国の P スケールの試行的な導入を行っていた。P スケールのレベルごとに学習グループを編成する授業を定期的に行って、教育ニーズにんでいた。(写真 30)。



写真 30 P スケールのレベルでグループ編成した学習活動

実地調査 7 の Duncraig 高校教育支援センターでは、2つの読み書きテスト、2つの数学テスト、社会性のチェックリストを用いて、すべての子どもに毎年同じテストを使ってアセスメントを行っていた。読み書きのアセスメントの結果が下位の子どもには、「読み書きの遅れを取り戻す Making up for lost time in literacy」という 1対1の直接指導のプログラム

を毎日 15 分から 20 分実施し、日常生活で実際に用いる読み書きの力を高めることに力を入れていた（写真 31）。スタンダードのテストを用いることで、教員が変わっても子どもの学習進度をモニターでき、教員の指導ストラテジーが効果的であったかどうかをアセスメントしている。年に 2 回、保護者が学校に来て IEP を見直す機会があり、以下に述べる職業の選択に関しても、これらの読み書き・数学のアセスメントのデータに基づいて現実的な相談を行っているとのことであった。



写真 31 読みの個別指導プログラム

② インクルーシブな社会生活を目指した教育活動

さらに、実地調査 7 の Duncraig 高校教育支援センターでは、将来の職業生活や地域生活に直結した教育活動の場面を見学し、話を聞くことができた。中等学校の高学年（16 歳から 18 歳）では、卒業後に生活するスキルを身につけることを目標とし、自活することや職業教育を中心にした教育プログラムが組まれていた。年間を通して学校に通うのは 3 日で、週 2 日は地域での職業経験を行う（店舗、動物の世話、ガーデニング、製造業、建築など）。自立して働く仕事から支援を受けながら働く仕事までさまざまな職業がある。子ども一人ひとりがワークブックを持っており、店舗の仕事であれば、接客をする、お金を計算するなど、職業ごとのスキルのチェックリストを用いて、子どもがその職業に必要なスキルを身につけたかどうかを確認していく。教員は職業経験をスーパーバイズしながら、その子どもの興味や持っている力にあった職業を見つけていく（繰り返しの作業が好きな子どもにはバーコードを取り付ける仕事、動物が好きな子どもには馬の世話の仕事など）。学校卒業時にはどんな学科を履修し、どんなスキルを身につけたかが、修了証書として渡される。この修了証は、個人の持つスキルの証明になり、子どもが自身のポートフォリオに入れることで就職の際の面接等でアピールすることができる。この修了証書は、カリキュラム評議会（curriculum council）という、全ての学校のカリキュラムを監査して修了書を出す、教育省から独立した機関から出されている。修了証はもともと障害のない子どもの大学進学や TAFE と呼ばれる職業学校へ進学の際の履修証明として用いられるものだったが、最近になって適用範囲が拡大し、障害のある人が従事する仕事のスキルなどにも広がってきたという。

Duncraig 高校教育支援センターでは、重い自閉症のある子どもたちのコミュニティアクセスの授業を見学した。午後からコミュニティアクセスをするクラスで、これからどこに行く

のか、お昼に何を食べるか、誰と活動するか、などを視覚的にわかるコミュニケーションカードを用いて確認していく（写真 32）。別のクラスでは、やはり午後からコミュニティアクセスをする知的障害のある子どもたちが、公共の交通機関は何を使うか、ショッピングセンターで誰がお買い物を手伝ってくれるか、危険がないためにどうするか、タイムスケジュールなどグループごとに調べ、全員が分担をして発表していた。障害の重い子どもでも、時計を見て時間を知らせるなど、発表の役割分担があった。コミュニティアクセスは毎週行われており、実際に学校卒業後の生活に必要なスキルを獲得することを目指している。



写真 32 コミュニティアクセスの事前指導

実地調査 1, 2, 3, 4, 7 のいずれの学校においても（言語発達学校以外）、調理、洗濯、ベッドメイキングなど、生活に必要なスキルを学習する部屋が整備されており（写真 33）、知的障害のある子どもの現在や将来の生活に必要なスキルに直結した学習が行われていることを実感した。



写真 33 調理実習

（7）インクルーシブな教育の意義と教育システム構築の経緯

西オーストラリア州におけるインクルーシブな教育のシステムは、はじめから現在の形だ

ったわけではなく、25年以上をかけて展開されてきたものである。主に、実地調査1のDurhman Road 学校、及び、実地調査6のBungaree 小学校の校長から、このシステムがこれまで構築されてきた経緯を伺うことができた。

① インクルーシブな教育の意義

インクルーシブな教育の意義については、いずれの学校でも、障害のある子どもにとって、通常の学級の子どもたちが学習面、社会性の面のよいモデルとなっていることが話題になった。実地調査6のサテライトクラスを受け入れているBungaree 小学校では、通常教育の立場からのインクルーシブな教育の意義について、校長から話を伺うことができた。

「インクルージョンの意義として、一つめは、通常の学級の子どもたちみんなが、障害のある子どもたちのことを知ることができたこと。二つめは、通常学校の教員が、専門性を持つ教員から、知識や技術を学ぶことができたこと。アカデミックな意味では、障害のある子どもたちに学習が身につき、成功しているといえるでしょう。でも、それよりも大きな成功は、社会性の面です。コミュニティをどう育てていくか、ということに関連して、この学校で子どもたちがお互いのことがわかるということは、それがコミュニティに広がっているということです。学校のおかげで、コミュニティの中で障害のある子どもたちを自然に受け入れるインクルージョンが進んできたことがもっとも大きな成功です。コミュニティを育てるために、『こうすれば一緒に学習や活動ができるんだ』と周囲に示す教員の役割には大きいものがあります。」

② インクルーシブな教育システム構築の経緯

西オーストラリア州におけるインクルーシブな教育システム構築への動きは、1984年頃から始まった。まず着手したのは、カリキュラムをインクルーシブな方向性で開発していくことで、10年かけて基礎カリキュラム (foundation curriculum) を作成した (写真34)。



写真34 基礎カリキュラム

このカリキュラムはすべての子どもについて用いられるもので、教科ごとに8つの領域に分かれている。「どんな子どもが学校に来て、その子どもの課題を解決するための計画が必要」という考え方から学習領域毎のチームで作成された。このカリキュラムは、現在も西オ

ーオトラリア州の教育の基本で、通常の学級の教員が軽い教育ニーズのある子どもを含んで通常の学級で教育を行う際に活用されている。

1996年頃に「リスクのある子ども（あらゆる理由でポテンシャルはあるのにそれを発揮できない子ども）を特定することが必要」ということで、Bungaree 小学校の校長は、そのプログラムの作成に関わった。1999年には学習困難の子どものコーディネーター制度ができた。Making Difference が政府のスローガンであった。その理念は「すべての人間は、ポテンシャルを発揮できなくなることはいつ何時誰にでもある」ということ。その考え方が、教員の中でインクルージョンの連続体の重要性を理解してもらうきっかけになっていった、という。しかし、この頃までは知的障害のある子どもは、通常の学校と離れた特別学校で教育を受けることが多かった。

その後、現在のインクルーシブスクールのシステムが整備された（写真 35, 写真 36）。子どもの教育ニーズに応じたプログラムを通常の学校と共同的に提供するシステムが充実し、通常の学級で教育を受ける障害のある子どもの学習サポートを行う学習支援コーディネーター（learning support coordinator）の仕組みができた。20年前にゆっくり出発したインクルーシブな教育の方向性は、ここ10年-5年で急速に動いているという。

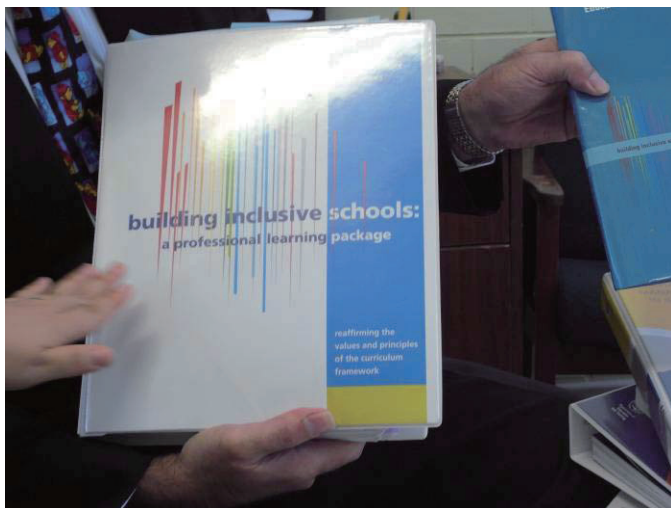


写真 35 インクルーシブな学校の構築をめざす教員用のパッケージ



写真 36 行動マネージメントの教員用パッケージ



写真 37 校長用のリーダーシップパッケージ

Bungaree 小学校の校長は、通常教育の経験があるのみで、障害のある子どもの教育に関する専門的な資格を持っているわけではない。彼は、インクルーシブな教育の方向性を推進する上で「教員の専門性向上は最も重要」と述べている。西オーストラリア州政府が最初にインクルーシブな教育の方針を決めた際、まず行ったのは、通常学校の校長を含む 4 人のワークグループで、通常学校の校長の研修プログラムを作ることであった。校長の研修パッケージはその後にも開発され続け、「こうしなさい」という単なるマニュアルではなく、カリキュラムを改善することをいかにリードしていくか、というキットができていた（写真 37）。校長は、インクルーシブな教育を実現しようとするときに、リーダーとして何をすればいいか、を学ばなければならない。どの学校の校長もこれを実現しようとしているので、うまくいかない学校があれば、他の校長が助けるという。

Bungaree 小学校の校長によると、インクルーシブな教育を行ううえで、校長の仕事には重要なシフトがあったという。

「校長の仕事の最も大きな変化は、『学校のマネジメント』から『リーダーシップ』への変化です。学校をこの方向にリードする、という考え方がとても重要な理解すべきシフトです。インクルーシブな方向性は、学校に新たなチャレンジを持ち込みます。いいリーダーはオフィスに座って事務仕事をしているのではなくて、教員のチャレンジを理解して、一緒にチャレンジしています。」

インクルーシブな教育システムの実施には、初めは抵抗や困惑もあったが、今では、学校だけの変化ではなく、上述したようなコミュニティを含んだ変化が起こってきたという。最初の頃は、障害のある子どもの保護者も障害のない子どもの保護者も、お互いの子どもと一緒に教育を受けることを不安に思っていたが、今ではインクルーシブな教育の推進の大きなサポーターになっているとのことであった。Forbes(2008)によると、障害のある子どもの保護者の教育への満足度は非常に高く、これは西オーストラリア州のインクルーシブな教育の仕組みの成功を示す根拠のひとつと捉えている。

オーストラリアでは、州ごとにインクルーシブ教育のシステムを作っていたが、今後 5 年間で国レベルのカリキュラムを作成する予定があるということであった。実地調査を行った時点でも、各州の代表によって、国レベルで障害カテゴリーを統一することを話し合う会議

が行われていた。

4 まとめ

西オーストラリア州の教育システムは、子ども一人一人の教育ニーズに応じたプログラムの提供と、インクルーシブな学習環境の双方を両立させるシステムとして、国内でも注目されているという。西オーストラリア州の教育システムと、その背景にあるインクルージョンの概念の解釈やシステム構築の経緯には、今後の日本におけるインクルーシブな教育システムを設計する上で、参考になる点が多いと考える。

引用・参考文献

Australian Government (2009). Disability standards for education.

http://www.ag.gov.au/www/agd/agd.nsf/page/humanrightsandanti-discrimination_disabilitystandardsforeducation

Department of Education and Training (2010). Schools plus eligibility criteria

<http://www.det.wa.edu.au/schoolsplus/detcms/navigation/publications/eligibility-criteria/>

Forbes, F.(2008). Australian country report . The role of special classes, resource rooms and other arrangements in regular schools- meeting individual educational needs while forming cohesive society. 第28回アジア太平洋特別支援教育国際セミナー，カンントリーレポート．国立特別支援教育総合研究所．

オーストラリア大使館ホームページ(2010). オーストラリアについて : Australia in Brief

<http://www.australia.or.jp/aib/education.php>

訪問調査

4 (3) カナダオンタリオ州におけるインクルーシブ教育の調査について

工藤傑史 田中良広 横尾 俊

1 カナダのオンタリオ州の概要

カナダでは、地方自治が充実しており、中央政府は全体的な指針を示すのみで、具体的な教育の制度設計や管理は州政府に任せられている。

今回調査対象としたトロント市のあるオンタリオ州はカナダの中で、国全体の人口の約3分の1がこの州に集まっており、(12,686,952人 2006年)、カナダの政治経済の中心となっている。

2 カナダの教育制度の概要

(1) 連邦政府の制限された役割

カナダには、教育の行政的な権限は州(13州)に任せられているため、それぞれ別の教育制度があるという良い状況にある。したがって、連邦政府には教育行政を管轄する省庁はないが、以下のような国全体で行うべき教育的な行政措置に関しては、連邦政府が行っている。

- ① 大学に対する資金の援助
- ② 職業訓練校に対する資金支援
- ③ 移民に対するフランス語と英語の習得の支援
- ④ 移民のためのウェルカムセンターへの資金援助
- ⑤ 先住民に対する教育
- ⑥ 軽犯罪をおかした場合の教育プログラム

連邦政府には教育省がないが、各州の教育省が参加して教育全体に協議したり、情報交換したりできるThe Council of Ministers of Education, Canada (CMEC)という組織がある。カナダ全体の教育水準をできるだけ均質にすることを目的に作られた組織であるため、ここで協議した内容に法的拘束力はない。また、CMECはカナダの公立の学校に対して行う、全国共通のテストの管轄も行っている。

(2) オンタリオ州の教育制度

オンタリオ州にはカナダの人口の3分の1が住んでいるが、オンタリオ州の中でもトロント周辺に住む人が多く、州内全体に均質な教育を行うことは難しい状況にある。

オンタリオ州の制度はイギリスの制度を踏襲していて、高校までを教育省(Ministry of Education)が、それ以後は大学省(Ministry of Training, University and College)が担当している。教育省は教育法(Educational Act)に基づいて、水準の維持のための政策をたてたり、実行に対して評価する役割を担っている。この教育法の中では、教育の権利や就学に関する規定、義務教育期間、カリキュラムの決め方などが教育に関しての規定がなされている。

教育省の目標は3つあり、

- ・学年の目標をなるべく多くの子どもが達成すること

- ・達成度にばらつきがないようにすること
- ・公立の教育について信頼を得ること

90%以上の子どもが公立学校で学んでいるため、市民から信頼を得ることを重視している。

(3) 教育委員会の組織

政策をたてたり、政策が実現されているかを評価するのが教育省であるが、教育委員会はそういった州政府の方針を元に、具体的な教育サービスを行っていくことが役割となっている。

教育委員会の構成は、選挙で選ばれる理事(Trustees) その下に教育監督官(Director of Education(CEO)), その下に教育部長(Superintendents)がある。校長はその下に置かれている。

(4) 教員養成

教員になるには、大学を卒業して学士資格をもち、さらに一年間の教育経験を得る必要がある。また教員の専門性などを開発するための組織であるOntario college of teacher (OCT)のメンバーである必要がある。

OCTは教員の専門職としての組織で、専門性を保つことを目的として1990年に設立された。ここで専門性のレベルを規定したり、資格を発行したり、様々な研修の機会を提供したりしている。また、教員として適切ではないというクレームがあった場合にこれを調査することも行っている。

教員の資格としては以下の3つのカテゴリーが設けられており、そのうちの最低一つの教員資格を取る必要がある。

- a 幼稚園から小学校6年生まで (幼・小の全教科を教える)
- b 小学校4年生から10年生まで (4~10年生の専門教科が入っている)
- c 7年生から12年生まで (中・高が対象となっている)

(aとb、bとcの学年に重なりがあるような構造になっている。)

aの資格では6年生までだと小学校だけとなるので、初等教育の全体的な内容を教えるレベルとなっている。 bの資格は、中学校、一部高校まで含まれるので、専門教科が入ってくる。

オンタリオ州で校長になるには、教員資格だけではなく他の資格も必要がある。校長になるためのプログラムの受講・修士を取得・5年以上の教員経験が必要となっている。

(5) 就学前教育

保育園児は乳児から18ヶ月、幼児18ヶ月から2歳半、園児2歳半から5歳までと年齢によってカテゴリーが分かれる。

トロントでは2年保育が一般的で、その年の12月31日までに4歳になる子どもはジュニア、5歳になる子どもはシニアのクラスに入園することができる。普通学校に幼稚園が併設されており午前または午後のクラスを選ぶシステムである。

幼稚園は義務教育ではないが、費用は無料である。

(6) 義務教育の学校段階

義務教育は6歳から16歳までである。大まかな義務教育の年齢段階は表6のようになる。しかしながら、中学校によって、11歳（6年生）から始まる学校もあり、希望する学校によって状況が変わる。また、中学校と高等学校が併設されている学校も多い。

表6 オンタリオ州の義務教育段階

学校段階	年齢	学年
小学校	6歳～11歳,	1年生～6年生, 就学義務有り
中学校	12歳～13歳	7年生～8年生, 就学義務有り
高等学校	14歳～17歳	9年生～12年生, 就学義務有り 16才まで義務教育

カリキュラムは、オンタリオ州によって定められており、実際の授業にあたっての解説も解説書 (Scheme of works) により行われている。これらのカリキュラムの実施状況については、3年生、6年生、9年生（数学のみ）の学年末に州による統一学力試験の実施があり (EQAO 試験: Education Quality and Accountability Office), 教育の質が保たれているかモニターされることになっている。

3 カナダオンタリオ州の障害児教育制度

(1) 就学前の障害のある子どもへの支援

就学前の子どもについては、教育省以外の他の管轄で早期の診断や支援がされる。その例としては、デイケアプログラム、公共衛生、メディカルクリニックがあげられる。

これらの早期の診断や適切なサービスの手立てを容易にする手段として、以下のものをあげることができる。

① 「健康な赤ちゃん、健康な子どもプログラム (Healthy Babies, Healthy Children)」

保健長期介護省 (Ministry of Health and Long-Term care), 地域及び社会福祉サービス省 (Ministry of Community And Social Services) の省庁横断型のサービスで、妊娠から6歳までの保護者と子どものサポートを行うプログラム

② 就学前言語イニシアチブ (The Preschool Speech and Language Initiative)

1996年から保健長期介護省で行われているプログラム。32の地域で子どもの言語のために行われているサービスで、生後すぐからと幼稚園に入るまで行われる。サービス内容は、普及啓発、早期診断、アセスメントのほか、保護者トレーニング、個別セラピー、グループセラピーのすべての範囲にわたって行われる。また、支援を受けたすべての子どもに対して学校移行支援計画 (A transition-to-school plan) が作成され、必要があれば学校に入ってから支援を受けることができる。

③ 自閉症児集中的早期介入プログラム (The Intensive Early Intervention Program for Children with Autism)

地域及び社会福祉サービス省によるプログラムで、5歳以下の子どもとその家族に対して行われる。支援を受けたそれぞれの子どもに対して学校移行支援計画が作成される。

(2) 教育法 (Educational act)

オンタリオ州の教育制度については、そのすべてがEducational actによって規定されている。特殊教育についてもこの法律のRegulation 181/98で規定されている。

教育法は1980年に公布され、5年間の準備期間を経て1985年に施行された。教育法では、教育省に対して、すべての“exceptional”な子どもの初等中等教育において、適切な特別プログラムとサービスを保証することを規定している。また、教育委員会に対しては、教育法に規定されている特別プログラムとサービスを提供することが規定されている。

“exceptional”と規定されている種別は表7の通りである。

表7 exceptionalとされている種別

行動障害 (Behaviour)
自閉症 (Autism)
言語障害 (Language Impairment)
発音障害 (Speech Impairment)
聴覚障害 (Deaf and Hard-of-Hearing)
学習障害 (Learning Disability)
ギフティド (Giftedness)
知的障害 (Mild Intellectual Disability)
発達障害 (Developmental Disability):
肢体不自由 (Physical Disability)
視覚障害 (Blind and Low Vision)
重複障害 (Multiple Disabilities)

(3) 特殊教育に関わる予算とサービスを受けている子どもの数

特殊教育に関わる予算は年々増大傾向にある。2010年度予算では23億1千万カナダドル (85円換算で1963億5千万円)。これは、2002年から10%程度増加している。増加の原因は人口増加、機器関連の費用、人件費が増えたためである。特殊教育サービスを受ける子どもの数は、2007年度において表9のようになり、10%以上の子どもが対象となっていることがわかる。

(サービスを受けている子どもの数と全体に対する割合について表8示した。入手した資料には、全児童生徒数の記載はなかった。)

表8 オンタリオ州の公立学校で特殊教育サービスを受けている子どもの数と割合

	IPRCによって公的に認定された子どもの人数	IPRCによって正式に“Exceptional”と認定されていないがサービスを受けている子どもの人数
小学校年齢	100,401 (7.12%)	75,186 (5.33%)
中学校年齢	91,501 (12.93%)	23,637 (3.34%)

(調査年度 2007, Ontario Ministry of Education)

また、教育の場については表9のようになり、部分的なインテグレートまで含めると特別

なニーズがある子どもの9割程度は通常の学級で学習していることになる。

表9 オンタリオ州の特殊教育サービスを受けている子どもの学習の場ごとの人数

	特別学級や特別学校	部分的なインテグレート	取り出しての個別の支援	リソース教室による支援	通常の学級において間接的な支援
小学生	18,714 (人) (10.7%)	20,562 (人) (11.7%)	61,457 (人) (35.0%)	42,953 (人) (24.5%)	31,901 (人) (18.2%)
中学生	7186 (人) (6.2%)	8,756 (人) (7.6%)	27,277 (人) (23.7%)	30,901 (人) (26.8%)	41,018 (人) (35.6%)

(調査年度 2007, Ontario Ministry of Education)

(4) 学校内での支援決定のプロセスと学習の場の決定のプロセス

教育法のRegulation 181/98の中で、就学についての規定がされている。学習の場としては、

- ① 直接的な支援のない通常の学級での学習
- ② リソース支援のある通常の学級での学習
- ③ 個別指導のため教室を離れることもある通常の学級での学習
- ④ 一部インテグレーションも行う特別支援学級での学習
- ⑤ すべての時間、特別支援学級での学習

とされ、できるだけ通常の学級で学習すること求められている。

ここでは就学後に、子どもにdifficulty learningがあると疑われる場合の以下の3つのケースがあげられる(表10～表12)。

表10 ケース1

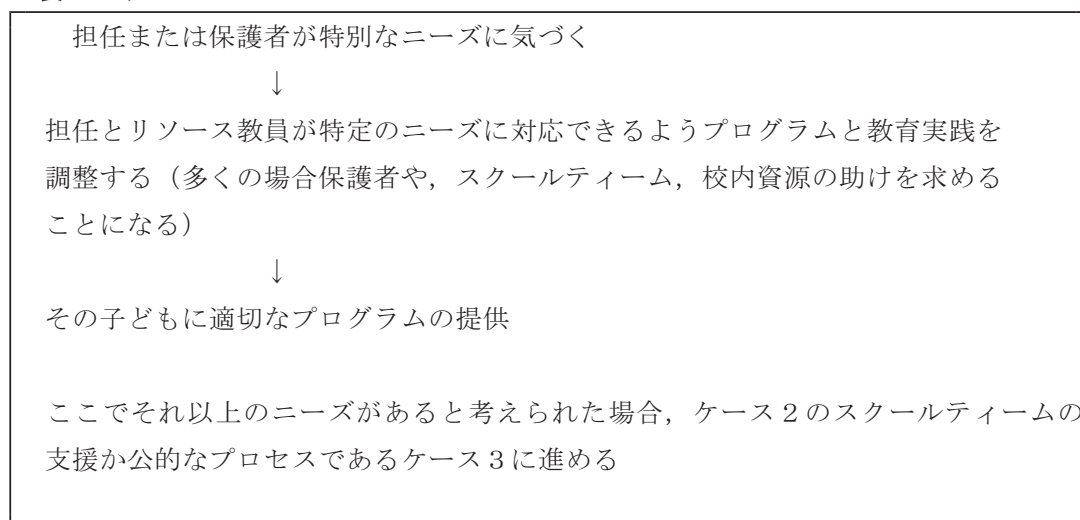


表11 ケース2

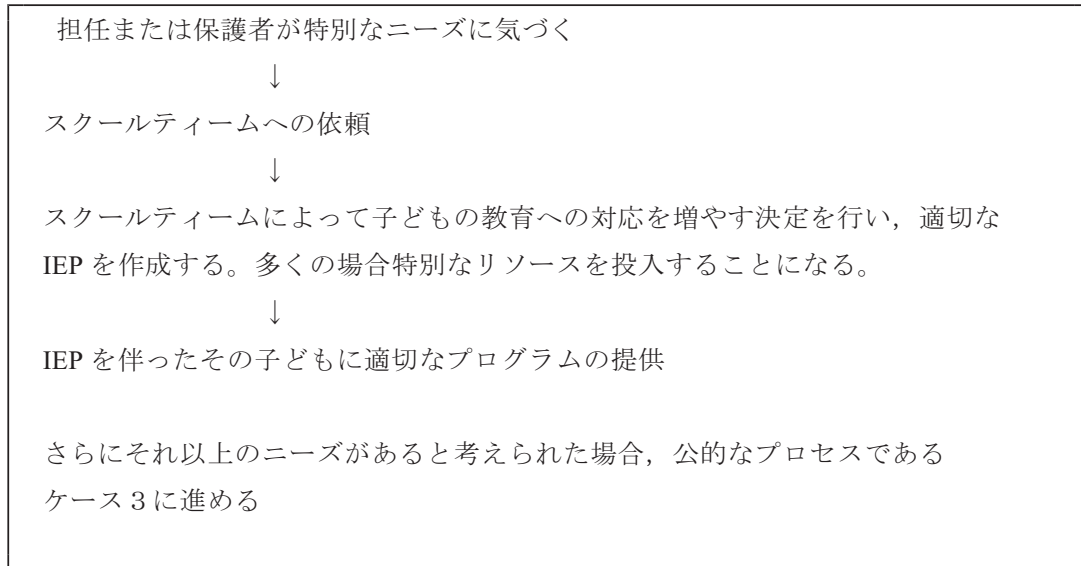
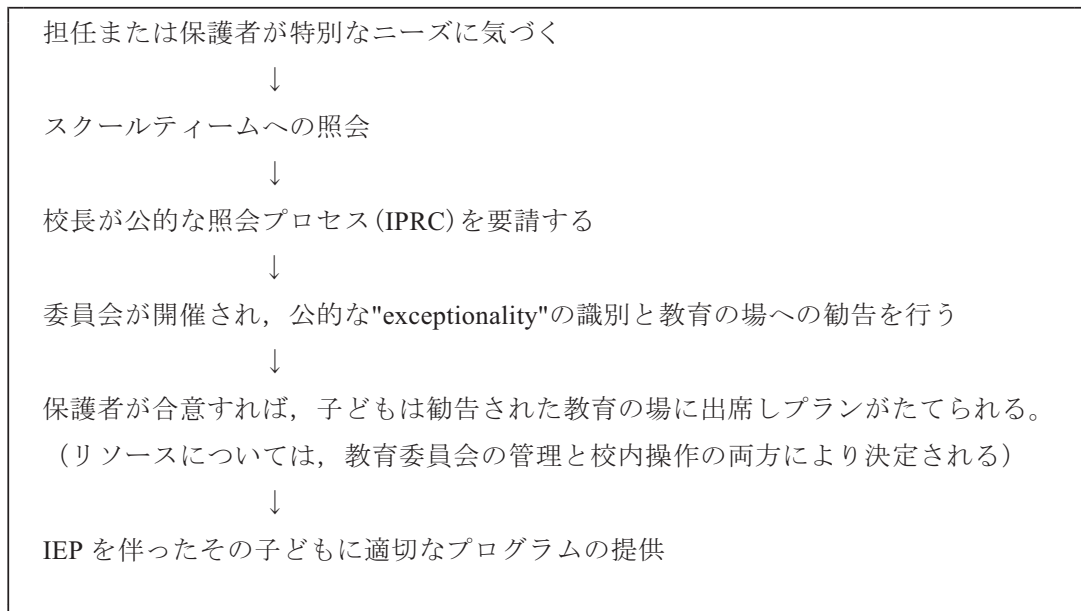


表12 ケース3



このように、子どものニーズに合わせて段階的に教育的なプログラムとサービスを増やす仕組みとなっている。

ここで出てくるスクールチームは、教育委員会によって呼び方が異なるようである。トロント市の場合 In-School Support Team とよばれ、校内においてアセスメントを行ったり、IEP の作成や評価を行ったりする校内組織である。

ここで言うアセスメントや、作成されるIEPは、教育法で定められたものではなく、オンタリオ州内の教育委員会が自ら行っているサービスである。In-School Support Teamのスタッフは、校長、教頭、MART（特殊教育教員として任命された教員）、担任、補助教員などが当たっている（トロント市での実際の組織運営については後述する）。

アセスメントの目的は

- ① 子どもに特別な学習上のニーズ (a special learning need)があるかどうか
- ② 子どもの主たる能力、スキル、ニーズの同定。
- ③ 子どもの学習上のニーズが学習や学校での活動への影響の度合いを測る
- ④ 子どもにあった適切なプログラムやサービスの同定。

である。これらのアセスメントの結果については、ミーティングの中で保護者に報告され、

保護者を含めた話し合いの中で、推奨される方法が考えられ、決定がなされる。

公的な照会プロセスであるIPRC (Identification, Placement, and Review Committee)は、教育委員会が専門家などを招集して組織された委員会であり、様々なアセスメントを行い、子どもの教育的なニーズを元に、教育プログラムを保護者とともに作成することを目的とした委員会である。その役割としては、

- ① 教育的アセスメントを行う
- ② IPRCのメンバーが診断や教育の場の決定に必要なと感じた場合、臨床家により健康、心理などの他のアセスメントを行う
- ③ 子どもが16歳以下の場合必要があると思われた場合、保護者の同意の下、子どもへの聞き取り調査を行う
- ④ 保護者や子ども（16歳以上の場合）が送付した情報について検討する

また、IPRCが決定することは

- ① 子どもが例外的(exceptional)とされるべきかの決定
- ② 子どもの例外的(exceptional)な能力領域の決定
- ③ 適切な教育の場の決定
- ④ 最低一年ごとに診断と教育の場の見直し

教育の場については、IPRCに決定権がある。ただし、できるだけ通常の学級内で学習できるように決定することになっている。子どもの教育的ニーズが適切な特殊教育サービスが行われることによって通常の学級で学習ができ、保護者の意向がそのようであれば通常の学級での教育を決定する。

（５）保護者の異議申し立て

ミーティング中、ミーティング後に異議を申し立てる機会があるが（表13）、それでも保護者に異議がある場合はTribunalに対して、決定事項の異議申し立てが可能となっている。ただし、IPRCの段階などで十分な話し合いが行われるので、Tribunalまで異議申し立てが上がるのは、年間数件にとどまっている。

表13 保護者の異議申し立てプロセス

第1段階	上訴委員会の招集 保護者が、"exceptional"な認定や教育の場などに異議がある場合、教育委員会により3人のメンバーによる上訴委員会が開かれ、IPRCの作成した資料を精査し決定を行う。上訴委員会のメンバーは一人は教育委員会が、一人は保護者が指名し、残り一人は、先に選ばれた二人が話し合っ指名される(3人目のメンバーの選定がうまくいかない場合教育省が指名する)。保護者または代理人は、決定時以外の議論に加わることができる。
第2段階	上訴委員会がIPRCに合意する場合、その決定が実行されることを勧告する。 または、上訴委員会がIPRCと意見が合わない場合、教育委員会に対して認定や教育の場について勧告を行う。勧告は保護者、校長、教育委員会、IPRCの委員長にむけて書かれる。
第3段階	教育委員会は勧告を考慮し、どのように対応するか決定する。 教育委員会の決定は保護者に送られる。
第4段階	保護者がこの決定に対して同意した場合や同意しなくても異議申し立てを行わなかった場合、教育委員会の決定が実行に移される。
最終段階	保護者が異議申し立てを行った場合、特殊教育裁判所(Special Education Tribunal)で争われる。

(6) 特殊教育プログラムとIEP

IPRCにより例外的な生徒と認定された場合、Special Education Program(特殊教育プログラム)が提供される。特殊教育プログラムはアセスメントに基づいて作成され、IEPとSpecial Education Service(特殊教育サービス)で構成される。IEPについては、スクールティーム段階のみでも作成されるが、IPRC段階では、特殊教育サービスは、教育的ニーズに対して行われる教育的な支援であり、施設設備や教材、人的な支援が含まれる。

IPRCにより例外的な生徒と認定された場合、IEPが作成され、会議で定められた期間(最長1年間)で見直しを行う事となる。調査を行ったトロント市のIEPの書式は統一されており、担当する教員が子どもの状態や必要な教育内容を書き込むようになっている。

exceptionalとされた子どものカリキュラムにおいても、できるだけオンタリオ州のカリキュラムにアクセスすべきであるとされている。しかしながら、カリキュラムそのままにアクセスできない場合は、学習の狙いはそのままに内容を減らしたり、支援機器を用いたり(計算機など)するaccommodationsを行う。accommodationsではカリキュラムへのアクセスが難しく、おおむね2年程度の学習の遅れがみられる場合は、学習の狙いを落とすmodificationsを行う。また、行動や身体の問題を有する場合には、オンタリオ州のカリキュラム以外からそれに対応したプログラムを導入するalternativeを行う。

(横尾 俊)

4 トロント地区公立学校における訪問調査

本調査では、トロント市内の公立学校3校において訪問調査を行った。

- ① Hollywood Public School (Toronto District School Board)
- ② Cumber Valley Middle School (Toronto District School Board)
- ③ Northern Secondary School (Toronto District School Board)

トロント地区教育委員会はオンタリオ州で最も大きな教育委員会で、学校数が560校、児童生徒数は小学校から高等学校まで260,000人を数え、「すべての児童生徒に対して、可能な限りの高レベルの民主的な社会のメンバーとなるための知識、技能の獲得を達成する」というミッションを掲げている。これまで達成率の査定にIEPは含まれていなかったが、今年度から含まれるようになった。

トロント地区教育委員会は、地域に密着したリソースモデル (CBRM—Community-Based Resource Model) の哲学のもとにインクルーシブ教育を進めている。

(1) ハリウッドパブリックスクールにおける特殊教育

ハリウッドパブリックスクールは、4歳から6年生まで276人が通い、そのうち、IEPのプログラムを持っている生徒が30人。4年から6年までの学年にはフランス語だけで授業をするクラスがある。ここでは、主に教育委員会と学校をつなぐ特殊教育の支援体制および校内の支援体制について説明を受けた。

(2) 地域に密着したリソースモデル (CBRM—Community-Based Resource Model)

CBRMとは、特殊教育を必要とする児童生徒を、よりよくリソースされた地域の小・中学校で支援しようというトロント地区教育委員会の哲学に基づいたものである。具体的には、ホームスクールプログラム (HSP) やリソースサポート、MART (Method and Resource Teacher) の専門性がそれにあたる。

CBRMでは、教室内で間接的に支援する教員の配置やリソースサポート、少人数のグループ指導などを行うが、そのやり方はそれぞれの学校における対象児童生徒に実情に応じてなされる。

今回訪問した3校においては、①ハリウッドパブリックスクールでは、MART、ホームスクールのプログラムの他に、視覚障害対象のクラスが設置され、②カマーベリーミドルスクールでは、MARTおよびギフテッドクラス、③ノーザン中等学校では、MART、ギフテッドクラス、聴覚障害対象のクラスが設置されている。

(3) 学校と教育機関、専門機関をつなぐ二つのチーム会議 (ISTとSST)

トロント地区教育委員会では、学校と教育委員会、専門機関をつなぐ特殊教育の体制として、校内支援チーム (IST—In-school Support Teams) と学校支援チーム (SST—School Support Teams) の二つの支援チームを連動させながら、特殊教育の充実を図っている。ISTのミーティングは、校内の特殊教育の中心となって支援するMART (Method and Resource Teacher) と呼ばれる専門教員が招集し、校長、担任、MARTが参加して行われる。主に授業についていけないなど、特別な支援の必要な児童生徒が出てきた場合に開かれ、その対応につい

て検討される。SSTのミーティングは、MARTが招集し、ホームスクールプログラム（HSP）の専門教員、地域の特別支援教育コンサルタント、場合によっては、保護者、ソーシャルワーカー、心理学の専門家、言語治療士などの専門家が参加して毎月一回行われる。ここでは、ISTでは解決できなかった様々な問題への対応や教育設備の予算が検討されるほか、教育委員会からの指導を含めた情報の伝達が行われる（図8）。

（4）MART（Method and Resource Teacher）と特殊教育コンサルタント（Special Education Consultants）の役割

ISTとSSTの連携に重要な役割を果たしているのが、MARTと特殊教育コンサルタントである。

MARTは、校内組織に特殊教育の専任教員として位置づけられ、通常学級の授業に入り、特別に支援が必要な児童生徒のAccommodationsを支援したり、リソースルームでの授業も担当している。またMARTはISTおよびSSTを招集する役割も担っており、必要に応じて子供たちとも個別に面談し、IEPの作成にも関わる。

次に、特殊教育コンサルタントは、教育委員会から派遣され、地域のいくつかの公立学校を担当している（a Family of school）。業務は、各学校のSSTへの参加、MARTの教員や一般教員の特殊教育に関する研修、IEPのチェックと評価、外部の専門機関との連携の窓口、各学校における設備の調整など、学校が抱える特殊教育にかかわるすべて事に対して教育委員会とのパイプ役を務める。ハリウッドパブリックスクールを担当しているD氏は、地域の24校を担当し、各校最低5回（年間）のSSTへの参加が義務付けられていた。

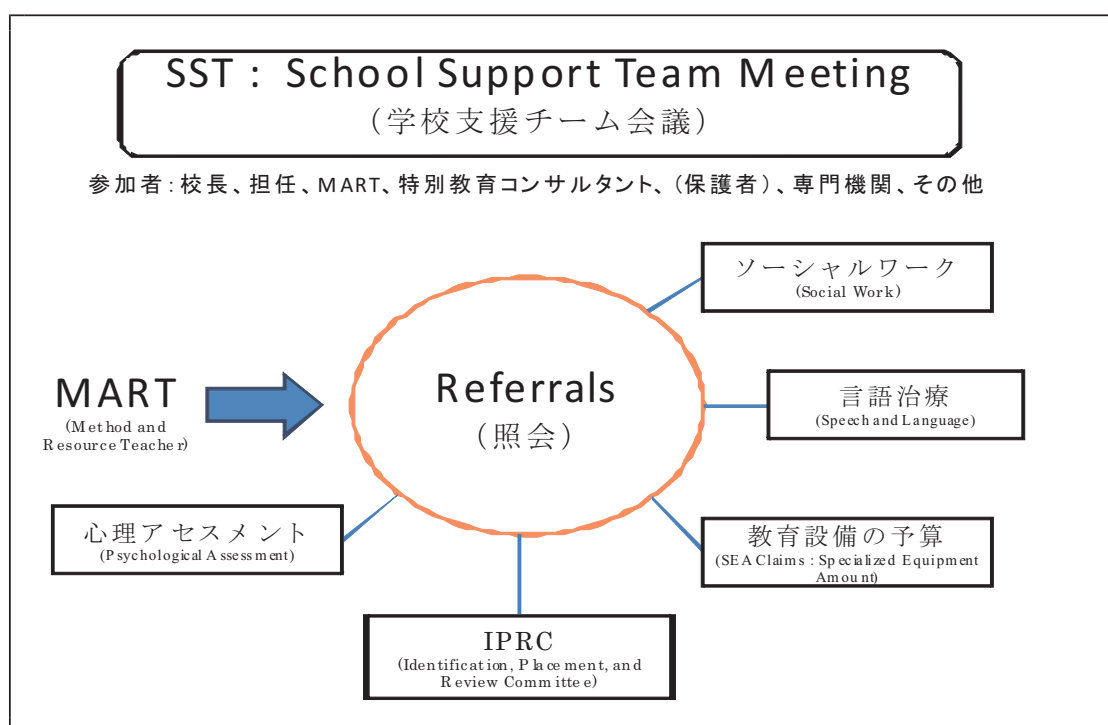


図8 学校支援チーム会議（SST : School Support Team Meeting）



写真38 リソースルーム
(Public School : 小学校)



写真39 リソースルーム
(Secondary School : 高等学校)

(5) ホームスクールプログラム (HSP—Home School Program)

ホームスクールプログラム (HSP)は、CBRMのプログラムの一つである。ホームスクールプログラムに入る手続きとしては、通常の授業についていけないなど何らかの問題で特別な支援の必要が認められた場合に、校内支援チームの会議 (IST) が開かれ、学校支援チームの会議 (SST) を経て、以下の条件にあてはまる場合にホームスクールプログラムに入る。状況が改善された場合は、リソースでの対応に戻る。ホームスクールプログラムは専任教員が担当し、MARTはそこには加わらない (MARTはアコモデーションまでを担当する)。

ホームスクールプログラムに措置される児童生徒のプロフィールは、次の通りである。

- ① IPRCの照会があった場合
- ② 少なくとも算数と国語でモディフィケーション (Modification) が必要な場合
- ③ 少なくとも国語と算数で2学年以上の下のレベルの場合
- ④ より小さなグループでの支援が必要な場合
- ⑤ 国語・算数以外の教科ではアコモデーションによる支援が可能な場合
- ⑥ リソースレベル以上の支援が必要な場合



写真40 ホームスクールプログラムの教室
(小学校の特別支援学級)

(工藤傑史)

5 ノーザン中等学校におけるギフティド・プログラムについて

欧米やアジアの一部の国々において英才教育 (Gifted and Talented Education)が行われていることは周知の事実である。今回、実地調査の一環として訪問したトロント市の中等学校においてもギフティド・プログラムに基づいた英才教育が行われていた。

本稿では、トロント市ノーザン中等学校の理解啓発資料“NORTHERN SECONDARY SCHOOL 2010 COMPREHENSIVE GIFTED PROGRAM”のほか、関連するWebサイトや関係資料を基に、ノーザン中等学校におけるギフティド・プログラムの概要について述べる。

カナダは連邦制を敷いていることから、各州において教育制度自体が異なっている。したがって、ここで述べるギフティド・プログラムは、あくまでもオンタリオ州トロント市における制度であることを断っておく。つまり、各州の教育局がその管轄下の教育制度を別個に設けており、就学年齢や就業期間等を含めて独自の教育実践が行われている。

なお、オンタリオ州における英才教育は視覚障害教育や聴覚障教育など、他の障害児教育と同様に特殊教育 (Special Education) の範疇として位置付けられている。この両者の共通点は、通常の学校に在籍している平均的な児童生徒と比較して、共に例外的で特別な (exceptional) 存在であるということである。

(1) 英才教育 (Gifted Education) の対象となる Giftedness の定義

アメリカの教育心理学者である Joseph Renzulli 博士は、Giftedness の総体的な定義を次の3つの特徴として述べている。それらは、①標準以上の知的能力、②高いレベルの課題への専心、③高いレベルの好奇心である。また、一般的に Giftedness と呼ばれる子どもたちは、その知的能力の高さばかりに目が向けられがちであるが、一般的に身体的にひ弱で不器用であること、自己陶醉しやすいこと、また、世間に疎く杓子定規な考え方をするという特徴も見逃してはならない。学校教育におけるこのような子どもの出現率は3%～5%程度と推定されている。

(2) ノーザン中等学校におけるギフティド・プログラムの歴史

ノーザン中等学校における英才教育はオンタリオ州で最も古く、また大規模に実施されている。そもそもの始まりは、1973年の春、ノーザン中等学校の教師である Walter Cebrynsky たちは、才能のある生徒 (gifted students) の意欲をかき立てるために、学際的方法によって教科学習と技術的学習を組み合わせた一つの教育計画を作り上げた。1970年代には、ノーザン中等学校の教師たちは前述した Joseph Renzulli 博士の影響を受けることとなる。博士はこの学校を訪問し、英才教育に関する講義を行った。教師たちは Giftedness とは何であるかが定義されたことにより、思考、感情、探索の広範囲なパラメーターを含むギフティド・プログラムの研究に拍車がかかり、以降、プログラムの改善のために継続されていった。

1998年の9月以来、第9学年のギフティド・プログラムを受けている全生徒は、オンタリオ州教育局知能検査・識別・措置・審査委員会 (IPRC) を通して正式にギフティドであると認定されることとなった。ギフティドか否かのアセスメントには、標準検査の一つである WISC が含まれているという。

(3) ノーザン中等学校におけるノーザン・ギフティド・プログラムの概要

①ノーザン中等学校におけるノーザン・ギフティド・プログラムの骨子

ノーザン中等学校におけるギフティド・プログラムの骨子を前述した理解啓発資料“NORTH ERN SECONDARY SCHOOL 2010 COMPREHENSIVE GIFTED PROGRAM”から引用する。また、表1としてノーザン中等学校の「ギフティドレベル及び飛び級レベルにおいて提供される教科」を示す。なお、表中の1年目から4年目は、9年生から12年生と読み替えることができる。

ア オンタリオ州の中学校卒業証書に必要な義務教育段階の全教科がギフティドレベルで提供される。

イ ギフティドレベルでは、このレベルの生徒の能力等を考慮して多くの選択単位を履修することが可能となっている。

ウ 第9学年・第10学年では、3つのクラス編成において学際的研究が提供される。それらは、コミュニケーション、デザイン、そして科学技術である。それぞれのクラスは三つの予備研究と一つの自主研究が含まれている。

エ 飛び級の機会は上級学年で用意されている。

オ 調整を行うファシリテーターは生徒のニーズに応じてプログラムを作成する。

カ 非常に広範囲な選択教科として、教育的リーダーシップの機会、そして課外活動の機会が用意されている。

②第9学年におけるギフティド・プログラムのコース選択

ギフティド・プログラムの単位選択の基本的な規則を述べておく。

まず、第9学年においては必修教科として英語、数学、地理、科学、そしてフランス語を履修しなければならない、全ての教科の基礎となる英語（国語）や数学の単位数が多く設定されている。

また、男女それぞれにかならず体育・健康教育コースを履修しなければならないほか、選択教科として芸術、演劇、音楽（歌、弦楽器、バンド、ギター）、ギフティドレベルのビジネス情報通信技術、食品栄養、入門スペイン語、学習法略なども履修する必要がある。

これらの規則は、ノーザン中等学校におけるギフティド・プログラムが単に学力だけではなく、いわゆる心身の調和的発達を促そうとする意図がうかがえる。そのような意図は、同様に芸術・学際コースにおいて通信技術（Communication Technology）、デザイン技術、科学技術など、生徒たちの興味や関心を引き出すための学習も提供されていることでもうかがい知ることができる。

さらに注目すべきは、ギフティドと認定されていて、かつ学習障害と認定された生徒、あるいはアコモデーションが必要なギフティドと認定された生徒は、中等学校において成功するための技能を習得する教科である「学習法略」を選択しなければならないということである。ここで言うアコモデーションとは、通常のカリキュラムへのアクセスを可能にするための配慮を指している。

③学際的研究（Interdisciplinary Studies）

ノーザン中等学校におけるギフティド・プログラムにおいて、最も特徴的な内容の一つは学際的研究であろう。学際的研究とは、ギフティド・プログラムの一環として実施されており、生徒たちは2年間の学際的研究コースを履修することになっている。第9学年の学際的

研究は技術単位として認定されており、オンタリオ州中等学校卒業認定のために必修履修の一つとして実施されるものである。一方、第10学年では、学際的研究は芸術単位として認定され、やはりオンタリオ州中等学校卒業認定のために実施されるものである。

学際的研究は3つのクラス編成となっている。それらは、コミュニケーション、デザイン、そして科学技術である。この3つのクラスでは、自主研究を含む4つのユニットがあり、この自主研究では独創性と自己形成に焦点を当てている。

以下に示す表14は3つのコースにおける選択可能な例を示している。各ユニットは生徒の履修状況により年度ごとに変化する。

表14 学際的研究のユニット例

	Communications	Design	Science and Technology
Grade 9	TGJ1O6	TDJ1O6	TIJ1O6
Unit 1	偏見と宣伝活動	コンピューターグラフィックス	電子工学・ロボット工学
Unit 2	ドキュメンタリー	舞台装置デザイン	科学捜査
Unit 3	自主研究	自主研究	自主研究
Unit 4	文学における対立	写真 I	材料設計
Grade 10	AWR2O6	ASM2O6	AWT2O6
Unit 1	映画批評	写真 II	ロボット工学
Unit 2	適応	建築デザイン	バイオテクノロジー
Unit 3	自主研究	自主研究	自主研究
Unit 4	将来の夢とビジョン	ビデオ・テクノロジー	輸送技術

表2を見ると、実に多種多様な内容が含まれていることが分かる。これらはギフトイドと認定された生徒たちの心理的特性をも考慮した構成となっている。つまり、先に述べたように偏狭で杓子定規なことから、興味・関心が広がりにくいという特性を踏まえ、様々な分野の興味深い内容を盛り込むことで、ギフトイドと呼ばれる生徒たちの動機付けを図っていると言える。また、3つの学際的研究コースの一つにコミュニケーションという分野が含まれていることも興味深い。このことも、社会性や対人関係において課題を抱えやすい生徒の特性を考慮した構成と考えられる。

さらに、自主研究を設定することで、自ら探求し、課題解決を図るという姿勢を身に付けさせようとする意図もうかがえる。

これらの学習に当たっては、バイオテクノロジー実験室、コンピューターが活用できるようにデザインされた教室、写真・芸術・演劇スタジオ、テクノロジーショップなどのような特別な施設が提供されている。

2009年に65の国と地域が参加して実施されたOECDによる生徒の学習到達度調査（PISA）において、カナダは数学的リテラシー、読解力、科学的リテラシーのいずれのカテゴリーにおいても上位10以内に入っている。

今回の訪問調査で、その理由が分かったような気がする。これらの3つのカテゴリーは、いずれも、単に暗記力だけを向上させても学習到達度を上げることはできないからである。この調査に参加している国々の国情は様々であり単純に比較することは難しいが、カナダのPISAの結果は、少なからずギフティド・プログラムの成果が、通常の学級における学習指導にも生かされているのではないかと推察する。

また、ギフティド・プログラムが単に学力向上だけを目指しているものではなく、社会性や対人関係等に課題を抱えるギフティドと呼ばれる生徒たちの特性等に適したプログラムを提供することで、社会に有意な人材を送り出そうしている姿勢を、我々は学ばなければならないと痛感した。

(3) Cumber Valley Middle Schoolにおける“Extend-A-Family”の取り組み

Cumber Valley Middle Schoolはカナダ班調査グループが11月3日の午前中に訪問した中学校である。この学校の特徴はギフティドのクラス（ただし、飛び級などの制度は設けておらず、学年相応の対応をとっているとのこと）を設けていることと、表出言語のない生徒に対して専任の補助員を置いて、その生徒の全ての学習時間を保障しているということなどであった。しかし、障害児教育に関する最も大きな特徴と言えるのは、ここで紹介する“Extend-A-Family”である。

“Extend-A-Family”とは、簡潔に述べれば教育のインクルージョンに留まることなく、インクルーシブなコミュニティを作り上げようとするプログラムであると言える。つまり、学校教育において、如何にインクルーシブな状況を作り出したとしても、学校生活を送っている児童生徒が孤立してしまっただけでは、本当の意味でのインクルージョンではないとする考え方である。

以下に“Extend-A-Family”に関するInformation Sheetを要約して、その概要を述べる。

① “Extend-A-Family”のミッション

“Extend-A-Family”とはトロント全域に渡るコミュニティ機関であり、そのミッションは各人が帰属するコミュニティにおいて、障害のある子どもたちと他の子どもたちが、相互に貴重な関係を築くことができる多様な機会を求めることである。

② “Extend-A-Family”とは何か

“Extend-A-Family”は、コミュニティにおいて障害のある個人と他のメンバーが関係を構築することを手助けするために機能している。“Extend-A-Family”のメンバーはそのコミュニティに所属している全ての人々が包括（include）された時に、自分たちのコミュニティがより強くなれると信じている。メンバーは、障害のある人達は才能を持っていることと、社会へ貢献しているということを人々に知らせている。

“Extend-A-Family”は非営利の慈善団体であり、障害児の保護者、自主的な支持者、その他地域住民より構成されている理事会により運営されている。“Extend-A-Family”はオンタリオ州子ども・若者サービス省、トロント市地域サービスパートナープログラム、また、ネバダ宝くじ、その他の寄付者により財政的に支援されている。

③ “Extend-A-Family”の誕生の経緯

“Extend-A-Family”のきっかけは、1970年代に障害児を持つ保護者が知り合いになり、ご近所同士や友達同士ということから、相互扶助の関係が生まれていったということであった。これらの保護者たちは、他の子どもたちや他の家庭と友人関係を築くために、自分たちの子どもに一般的に必要な事柄について話をするようになっていった。

そして、1975年に12の家庭がこのプログラムを実行するために求人を行い、“Extend-A-Family”が誕生したとのことである。

“Extend-A-Family”の実際の活動は、例えば、定期的にメンバーが学校訪問をして、昼休みなどの自由時間を障害のある子どもたちと一緒に過ごしたり、障害のある子どもたちを含めて、子どもたちと一緒に活動したりしている。

我々が訪問したCummer Valley Middle Schoolに定期的に訪問して、障害のある子どもや、他の子どもたちと一緒に遊ぶことのできない子どもたちに対して、仲立ちをする役割を担っているとのことであった。

(田中 良広)

6 地域のインクルーシブなスポーツ&フィットネスセンター「バラエティビレッジ」

今回の訪問調査では、3校の学校訪問の他に、地域の多くの障害者が利用しているインクルーシブな共同施設であるVariety Village（バラエティビレッジ）を訪問した。1945年に現在のVariety Villageの前身である組織が作られ、身体に障害がある人たちの職業訓練が学校として活動がスタートした。その後、1981年に特別なニーズがある人の新しいプログラムを提供することを目的に、スポーツトレーニング&フィットネスセンターが開設された。

現在は、陸上トラック、室内運動場、ウエイトトレーニング等ができるエリアや会議室、プール、宿泊施設、カフェテリアなどがある複合施設として、一般市民にも開放され、障害のある人の身体的機能・健康状態の改善、社会参加を目的に様々な活動を展開している。

Variety Villageが最も大切にしている目標は、特別なニーズを持つ人をノーマライズすることを手助けすることであり、さまざまなプログラムやイベントと一緒に活動するように計画されている。現在6,000人の会員のうち、2,000人が障害者である。これらの施設運営や活動は多くの献身的なスポンサーによって成り立っている。



写真41 Variety Village (バラエティビレッジ)

(工藤 傑史)

7 保護者へのインタビュー

保護者へのインタビューからは、保護者の希望をできるだけ取り入れる学校や、教育委員会への対応について聴取することができた。インタビューの内容は次の通りであり。

(1) 制度が変わる頃について (25年～30年前)

3歳まではエージェンシー（カナダで半公立的な機関はエージェンシーと呼ばれているようである）で支援を受けていた。幸いなことに、就学する少しまえに制度が変わり、自分の子どもも小学校のスペシャルクラスに就学できた。それまでは、トイレトレーニングができていなければ学校への受け入れは断られ、就学免状猶予あるいはナースリーに入っているという状態だった。実際就学前にナースリーに見学に行ったところ、9歳の子どもが在籍をしていてびっくりした憶えがある。

子どもは5歳の時から小学校のキンダークラスのスペシャルクラスに入り学習を始めた（オンタリオ州の小学生は6歳から始まる）。

メインストリームにも活動によっては入ることができた。

学習については、当初、水遊びなど遊びのような活動を行ってばかりいたが、制度が変わるに連れて学習のような内容に変わっていったような気がする。

スピーチセラピストについては、3歳ぐらいからお願いしていたが、喋れない子どもの場合十分に指導を受けられず、途中でやめた。話せる子どもについては支援を受けられやすいが、そうでない場合難しい。

(2) 資金的な支援

卒後、保護者の収入にかかわらず補助金がでる。金額はニーズと在宅か施設を利用しているかによって額が決まっている。

（詳細としては、月に790カナダドルが在宅の場合の基本額となる。それにプラスしてアレルギーがある為に特別な食事が必要な場合はその食事のための補助がでたり、クスリなどが必要な場合なども補助がでる。補装具等については、その他に補助がでる）

デイケアを利用した場合、公立の場合は無料、私立（私立はエージェンシー）の場合はいくらか支払うことになる。

コミュニケーション補助具（vocaなど）の家庭への貸し出しも行われている。

事前にその人がその補助具を使えるかどうかのアセスメントがあり判断が下される（病院

の心理士が判定するが、大人と子どもで病院が違う)。貸しだされたあとも、使えているかどうか家まで見にくる。

(3) 就学の手続きについて

インクルーシブした場合適応する必要がある。ミーティングの中で専門家から意見をされたり、アセスメントされたりする。一定期間、インテグレーションするけれども、その期間中は全てオブザーブされ、特別学級や特別学校に行った方が良いと意見されることもある。それでもどうしても親がインテグレーションしてくれというと、対応してくれることもある。そういった丁寧なプロセスがある。

専門家からはなるべくインテグレーションする方向で意見がある。

また、インテグレーションして難しさがある場合、担任の先生から保護者に伝え、話し合いながら決めることになる。

(横尾 俊)