

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル

第2号

2013年3月

目 次

平成24年度研究課題一覧	1
平成24年度研究成果サマリー	3
研究報告	
訪問教育に関する実態調査（都道府県・政令指定都市教育委員会対象）についての調査結果報告 大崎 博史	7
フランスにおける障害のある子どもの中等教育の現状と展望 －権利擁護官（Le Défenseur des droits）によるアンケート調査結果を中心に－ 棟方 哲弥・田中 良広	14
幼稚園・保育所の特別支援教育コーディネーター養成研修 －横須賀市発達支援コーディネーター研修3年間の成果－ 久保山 茂樹	20
特別支援学校における幼稚園への支援 －幼稚園教諭と協働で行う出張幼児教室の実践－ 景山 陽子・馬場 信明・小林 倫代	26
諸外国の状況調査	
諸外国における障害のある子どもの教育 企画部国際調査担当・国別調査班	33
国際会議・外国調査等の報告	
ニュージーランドの特別支援教育－ウェリントン地区の現地視察から－ 樋口 一宗・徳永 亜希雄	48
学会等参加報告	
日本特殊教育学会参加及び自主シンポジウム企画についての報告 神山 努	54
事業報告	
平成24年度国立特別支援教育総合研究所セミナー報告 特別支援教育の現状と課題－共生社会の形成に向けた特別支援教育を考える－ 原田 公人	59
第12回韓日特別支援教育セミナー参加報告 原田 公人	68
講演会報告：諸外国における障害のある子どもの教育政策の動向 －英国・米国を中心に－ 齊藤 由美子	74

平成24年度研究課題一覧

本研究所の研究活動は、国内外の障害者施策を取り巻く状況の変化等を踏まえつつ、特別支援教育のナショナルセンターとして研究を戦略的かつ組織的に実施し、特別支援教育政策の充実及び教育現場の教育実践等に貢献するため、(1)国として特別支援教育政策上重要性の高い課題に関する研究、(2)教育現場等で求められる喫緊の課題に対応した実際的な研究に一層精選、重点化して実施することとしています。

●研究区分

本研究所が主体となり、運営費交付金を主たる財源として実施する研究については、その内容により、「**専門研究A**」（特定の障害種別によらない総合的課題、障害種別共通の課題に対応した研究）と「**専門研究B**」（障害種別専門分野の課題に対応した研究）に区分しています。

また、特別支援教育全体に関わる重点的な課題を包括的研究テーマ（領域）として設定し、それらの課題を総合的に解決するために、複数の研究課題から構成された研究を実施する「**中期特定研究制度**」を設けています。研究テーマとしては、「インクルーシブ教育システムに関する研究」及び「特別支援教育におけるICTの活用に関する研究」を設定しています。

●平成24年度研究課題一覧

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

◆専門研究A

研究課題名	研究班	研究代表者	研究期間
特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究	推進班	滝川 国芳	平成24～25年度
特別支援学校における学校マネジメントと校長のリーダーシップの在り方に関する研究	推進班	大内 進	平成23～24年度
インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究【中期特定研究（インクルーシブ教育システムに関する研究）】	在り方班	澤田 真弓	平成23～24年度
インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究【中期特定研究（インクルーシブ教育システムに関する研究）】	在り方班	藤本 裕人	平成23～24年度
デジタル教科書・教材の試作を通じたガイドラインの検証ーアクセシブルなデジタル教科書の作成を目指してー【中期特定研究（特別支援教育におけるICTの活用に関する研究）】	ICT・AT班	金森 克浩	平成24～25年度

研究概要

◆専門研究B

研究課題名	研究班	研究代表者	研究期間
特別支援学校（視覚障害）における教材・教具の活用及び情報の共有化に関する研究－ICTの役割を重視しながら－【中期特定研究（特別支援教育におけるICTの活用に関する研究）】	視覚班	金子 健	平成24～25年度
特別支援学校（肢体不自由）のAT・ICT活用の促進に関する研究－小・中学校等への支援を目指して－【中期特定研究（特別支援教育におけるICTの活用に関する研究）】	肢体不自由班	長沼 俊夫	平成24～25年度
ことばの遅れを主訴とする子どもに対する早期からの指導の充実に関する研究－子どもの実態の整理と指導の効果の検討－	言語班	久保山 茂樹	平成24～25年度
自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の算数科・数学科における学習上の特徴の把握と指導に関する研究	自閉症班	小澤 至賢	平成24～25年度
高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究－授業を中心とした指導・支援の在り方－	発達・情緒班	笹森 洋樹	平成24～25年度

◆共同研究

研究課題名	研究代表者	共同研究機関	研究期間
墨字と併記可能な点字・触図作成技術を用いた視覚障害児・者用アクセシブルデザイン教材の作成	土井 幸輝	早稲田大学	平成23～24年度
弱視児童生徒の特性を踏まえた書字評価システムの開発的研究	大内 進	東京工芸大学	平成23～24年度

また、上記の他、「専門研究A、専門研究Bにつなげることを目指して実施する予備的、準備的研究」として、(1)特別支援学校（知的障害）における学習評価、(2)聴覚障害における教科指導等の充実に資する教材活用、(3)重度・重複障害のある子どもの教育目標、内容の設定及び評価、に関し、単年度で研究を実施しました。

平成24年度研究成果サマリー

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

○研究成果報告書サマリー集（平成24年度終了課題） <http://www.nise.go.jp/cms/7.6887.32.133.html>

○研究成果報告書のピックアップ（平成24年度終了課題） <http://www.nise.go.jp/cms/8.2975.html>

ここでは、「研究成果報告書サマリー集（平成24年度終了課題）」の中から、各研究課題の成果の「要旨」及び「キーワード」を抜粋し、掲載しています。

[専門研究A]

特別支援学校における学校マネジメントと校長のリーダーシップの在り方に関する研究

【研究班】 推進班

【研究代表者】 大内 進

【研究期間】 平成23年度～24年度

【要旨】

学校教育に関するマネジメントについては、平成10年9月の中央教育審議会「今後の地方教育行政の在り方について」において「学校の自主性・自律性の確立に関する審議がなされたことを契機として、学校マネジメントの観点から学校評議員制の導入や学校評価システムの構築などの教育行政施策が展開されるようになった。平成13年の文部科学省「21世紀教育新生プラン」では、学校や教育委員会に組織マネジメントの発想の導入が盛り込まれ、学校長の独自性とリーダーシップの発揮等が明示された。こうした流れを受け、全国の自治体で学校マネジメントが重視され、研修等も積極的に研修が実施されるよ

うになった。最近では、学校が組織として様々な課題に対処していくことが求められており、校長のリーダーシップの下、教職員の役割分担の明確化などを通じて業務を効率化するなど、組織的・機動的な学校運営を実践していくことが一層重要となっており、平成23年1月には、学校マネジメント支援推進協議会が、組織的・機動的な学校の組織運営体制の実現や学校業務の負担軽減の取組の一層の推進に資することを目的として開催されている。

本研究は、このような考え方に基づいて地域や子どもの状況を踏まえて創意工夫を凝らした特別支援学校の運営を展開していくために有用な知見を提供しようとして実施するものである。

【キーワード】

学校マネジメント、校長のリーダーシップ、特別支援教育、研修

[専門研究A]

インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究

【研究班】 在り方班

【研究代表者】 澤田 真弓

【研究期間】 平成23年度～24年度

【要旨】

子ども一人一人の多様な教育的ニーズに応じた指導・支援を行うには、教員個々の専門性の向上を図るだけでなく、教員一人一人の力がより一層発揮されるようなシステムの構築を考えて行く必要がある。さらには、組織や地域としての専門性を担保していく仕組みが必要である。

本研究では、インクルーシブ教育システムの構築に向かう国の政策の方向性に対応し、その要となる人材育成及び専門性を担保するためのシステムについて検討し、関係機関に情報提供を行うことを目的

としている。本取組では、国内外から関係する情報を収集し、職種役割に応じた専門性について整理した上で、すべての教員に共通する基盤となる資質・能力とは何かについて検討した。そして、まずはすべての教員に求められる資質・能力を習得するための研修の方策例である「インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修ガイド 多様な学びの場の教育の充実のためにー特別支援教育の活用ー」（試案）を取りまとめた。またインクルーシブ教育システムを構築し、推進するための組織及び地域としての専門性の担保の仕組みに関する情報をまとめた。

【キーワード】

インクルーシブ教育システム、専門性、教員研修、特別支援教育、研修ガイド

[専門研究A]

インクルーシブ教育システム構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究ー参考となる具体的な配慮と運用に関する参考事例報告書ー

【研究班】 在り方班

【研究代表者】 藤本 裕人

【研究期間】 平成23年度～24年度

【要旨】

本研究は、現在の学校教育活動において、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学んでいる場面をとらえ、そこから、これからのインクルーシブ教育システムの構築に必要な配慮や指導法を導き出すことを目的としている。

障害者の権利に関する条約の批准・締結に向けた検討が行われる中、日本におけるインクルーシブ教育システム構築に必要な諸条件整備に関する見解は、現時点では必ずしも明確になっているわけではないが、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共

に学ぶ際の、配慮や指導方法などの現状を現地調査し、調査で得られた具体的な事例を検討し参考事例として取りまとめた。障害のある児童生徒への望ましい配慮の参考事例をまとめるに当たっては、平成24年7月23日公表された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムシステム構築の特別支援教育の推進（報告）」（中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会）で示された新しい概念の「合理的配慮」「基礎的環境整備」の観点にそって事例の検討と整理を試みた。

【キーワード】

インクルーシブ教育システム構築、合理的配慮、基礎的環境整備

[共同研究]

墨字と併記可能な点字・触図作成技術を用いた視覚障害児・者用アクセシブルデザイン教材の作成

【研究代表者】 土井 幸輝
 【共同研究機関】 早稲田大学
 【研究期間】 平成23年度～24年度
 【要旨】

視覚障害児・者が触って読む文字である点字は、盲学校等に在籍する視覚障害児の教科学習や日常生活の中で利用する情報入手ツールとして活用されている。しかし一方で、点字習得に多くの時間を要することや点字学習者にとってより学習し易い点字学習教材が不足していること、また、点字の早期習得は視覚障害児に必須であることから、点字学習教材の改善が盲学校等で点字指導をする教員や社会福祉法人で点字学習支援を運営するスタッフ、視覚障害児・者から求められている。そこで本研究では、点字指導者ならびに点字学習者等のニーズに基づくとともにアクセシブルデザインの理念を取り入れた点

字学習教材の在り方を検討するために、点字学習教材（試作版）を作成した。具体的には、墨字と併記可能で点字の刺激が強く触読し易い無色透明な紫外線硬化樹脂インクによる点字・触図の作成装置を新規に開発し、その装置を用いて点字学習教材を独自に作成した。点字学習教材には、内容を音声で読み上げる機能も備えた。こうして作成した点字学習教材について、視覚障害者を対象として使用感の評価を実施した結果、高い評価を得た。本研究により、点字の触読性への配慮に加えて音声の効果的な活用が、点字学習者にとって学び易いアクセシブルな教材作成に必要な要素であることを知見として得ることができた。

【キーワード】

アクセシブルデザイン、視覚障害児・者、点字・触図、教材

[共同研究]

弱視児童生徒の特性を踏まえた書字評価システムの開発的研究

【研究代表者】 大内 進
 【共同研究機関】 東京工芸大学
 【研究期間】 平成23年度～24年度
 【要旨】

視覚活用が可能な弱視児童生徒にとって、漢字や図形などの2次元的なパターンの認知とそれにもとづく正確な表出については大きな課題となっており、これまで様々な指導が工夫されてきている。とくに漢字の書字では、正確さ、読みやすさ、バランス等が課題と成っている実態がある。そうした書字の課題の多くは、視覚活用の困難に起因していると考えられる。しかし、強度の見えにくさがあっても読みやすい文字を書ける弱視者もいる。書字の課題は、

弱視という要因だけでなく間違った経験の積み重ねの影響も考えられる。改善を図るためには、学習者自身が納得できる働きかけが不可欠で、そのためにはより客観的な評価が求められる。そこで、本研究では、弱視児童のための書字評価システムの開発に取り組んだ。第1章では、これまでの弱視教育に関する研究や実践を振り返って、書字への取組について整理した。学習指導要領における弱視児の書字の扱いを整理した上で、これまでの弱視児童生徒の書字指導に関する研究や実践報告を概観した。その内容に基づいて、弱視児への書字指導に際して留意すべき点を、大きな字から小さな字への移行、部首やパーツの重視、確かな筆順と口唱、字形バランスへ

の配慮，丁寧な指導，練習量，触運動知覚の活用，本人の自覚，書き活動の機会増大，語彙等の充実の10項目に整理した。第2章では，指導法の改善に関連する基礎資料を得るために視覚特別支援学校の弱視児童生徒への書字指導の実態について調査報告した。学齢が低いほど書字への配慮の必要性が高いことが確かめられた。弱視児童生徒の書字の状況と書字については，小学部では，初期の段階ほど課題が大きく，学年進行に伴って減少すること，中学部では，生徒の6割は読み取りやすい書字ができていることが示された。文字のバランス，正確さ，筆順が主たる課題で，書字評価では，読みやすさ，正確さ，バランスの順で重視されていた。書字評価法は，手本や主観によるものがほとんどで，客観的な評価法

は利用されていなかった。書字指導の課題としては，指導の系統性・一貫性，指導方法・内容，初期指導，教材，読みやすく正確な表記，細部の理解，学習環境，学習の積み重ね，書字への苦手意識，学習への負担などが示された。第3章では，弱視児の手書きの文字を客観的に評価するシステムの開発を試みた。既存のシステムの活用による検証を経て，文字の形状，筆順が評価できる評価プログラムの開発について報告した。文字パターン，筆順，画数を評価する氏字システムを開発した。本システムの活用により，弱視児童生徒の書字評価がより客観的になされ，弱視児童生徒が自ら意識して学習に取り組んでいくことが期待される。

【キーワード】 視覚障害，弱視，書字，漢字，教材

訪問教育に関する実態調査（都道府県・政令指定都市教育委員会対象） についての調査結果報告

大崎 博史
(教育研修・事業部)

要旨：「訪問教育に関する実態調査（都道府県・政令指定都市教育委員会対象）」は、都道府県、政令指定都市教育委員会を対象に、特別支援教育制度の下での各都道府県等における、訪問教育の現状と今日的課題をとらえることを目的とした調査である。調査結果からは、各都道府県等における様々な訪問教育に関連する規定等の存在が明らかになり、それぞれの地域の実情に応じた対応策が考え、工夫されている様子が見えてきた。一方で、訪問教育の概念や対象となる児童生徒、訪問教育の意義や役割等については、今後さらに整理・検討が必要であることが示唆された。例として、調査結果から、地域によって対象となる児童生徒や入学や就学を決定する機関、実際の授業に関する指導回数や指導時間、スクーリングのあり方等に違いがみられた。今後、障害等のある児童生徒の多様な学びの場の一つとして重要な役割を果たすと考えられる訪問教育について、さらに詳細に検討していく必要がある。

見出し語：訪問教育、都道府県等教育委員会、実態調査

I. 問題と目的

昭和54（1979）年の養護学校義務制の実施とともに、訪問教育が養護学校の一教育形態としてスタートしはや33年が経過した。この間、様々な制約や困難な条件の下で、関係者による多大な努力がこの教育に注がれてきた。

近年の訪問教育に関連する動きとしては、平成9（1997）年度に高等部における訪問教育の試行的実施がなされ、平成12（2000）年度には、平成11（1999）年度からの盲・聾・養護学校学習指導要領改訂に伴い、高等部訪問教育の完全実施がなされたことがある。平成16年10月20日には、厚生労働省医政局長から文部科学省初等中等教育局長宛てに「盲・聾・養護学校におけるたんの吸引等の取扱いについて」が発出され、「一定の条件が満たされていれば、医師又は看護職員の資格を有しない教員によるたんの吸引等を盲・聾・養護学校全体に許容することはやむを得ない」という見解が示された。平成19（2007）年度には特別支援教育への転換が実施され、これに伴い、各地に複数の障害種に対応した特別支援学校が設置されている。

本調査は、近年の訪問教育を取り巻く環境が大き

く変化する中、特別支援教育制度の下での各都道府県等における訪問教育の現状と今日的課題をとらえることを目的とし、特別支援学校対象調査と教育委員会対象調査に分けて調査を実施した。

この教育委員会対象調査では、各都道府県等で実施されている訪問教育に関連する様々な規定等の存在の有無を確認するとともに、各都道府県等の規定内容について調査している。本稿では、各都道府県等の規定内容について紹介するとともに、そこから見える訪問教育の現状と課題について概観し、考察することを目的としている。

II. 実態調査について

1. 対象

対象は、都道府県ならびに政令指定都市教育委員会訪問教育担当指導主事であった。

2. 手続き

「訪問教育に関する実態調査（都道府県・政令指定都市教育委員会対象）」として、47都道府県と19政令指定都市の計66教育委員会に質問紙調査票を郵送し、平成24年1月1日現在の状況での回答を依頼した。調

査期間は、平成24(2012)年2月～3月末日であった。

3. 質問紙の構造

質問紙の内容は以下のとおりである。

I	訪問教育実施の有無
II	教育委員会が定める訪問教育の実施に関する規定等について
1	対象児童生徒について定めた規定等
2	対象児童生徒の入学や就学を決定する機関について定めた規定等
3	訪問学級の編制基準を定めた規定等
4	回数や時間を定めた規定等
5	個々の教員の訪問の日数や時間, 対象, 人数を定めた規定等
6	特別支援学校からの訪問の実施が困難な場合の方策
7	実施にあたっての配慮事項, 集団指導, スクーリング, 交流及び共同学習, 指導記録について定めた規定等

4. 調査結果

1) 回答について

47都道府県と19政令指定都市の計66教育委員会に調査票を郵送し、64教育委員会より回答があった。回収率は97%であった。

2) 調査結果

(1) 訪問教育実施の有無

64都道府県等教育委員会中、現在、管轄する特別支援学校で「訪問教育を実施している」教育委員会は57教育委員会(89.1%)であった。また、「実施していない」教育委員会は7教育委員会(10.9%)であった(表1)。そのうち、現在、47都道府県教育委員会の全てで、管轄する特別支援学校において訪問教育を実施していた(表2)。

一方、政令指定都市教育委員会では、現在、管轄する特別支援学校で訪問教育を実施しているのは10教育委員会(58.8%)だけであり、実施していないのは7教育委員会(41.2%)であった(表3)。

(2) 対象児童生徒について定めた規定等

対象児童生徒について定めた規定等の有無については、64教育委員会中、26教育委員会(40.6%)が「ある」と回答し、38教育委員会(59.4%)が「ない」と回答した(表4)。また、「ある」と回答した教育委員会のうち、高等部のみ「ある」と回答したところが1教育委員会あった。

「ある」と回答した教育委員会では、例えば、「〇〇県訪問教育実施要綱」や「〇〇県訪問教育実施要項」、「〇〇県訪問教育実施要領」を作成し、その中で対象児童生徒についての規定をしているところがほとんどであった。

対象児童生徒についての規定の例として、以下のような回答があった。

< A 県の例 >

- ・新入学児童生徒：校長は、市町村就学指導委員会及び県就学審議会等の就学指導の判断を尊重し、児童生徒の教育形態を定める。高等部については、高等部における訪問教育を志願するものについて選考を行い、決定する。
- ・在籍児童生徒：校長は在籍する児童・生徒が訪問

表1 各都道府県等教育委員会における訪問教育実施の有無 (N=64)

訪問教育実施の有無	教育委員会数
実施している	57 (89.1%)
実施していない	7 (10.9%)

表2 各都道府県教育委員会における訪問教育実施の有無 (N=47)

訪問教育実施の有無	教育委員会数
実施している	47 (100%)
実施していない	0 (0%)

表3 各政令指定都市教育委員会における訪問教育実施の有無 (N=17)

訪問教育実施の有無	教育委員会数
実施している	10 (58.8%)
実施していない	7 (41.2%)

教育から通学等による教育形態に、通学等から訪問教育に変更する必要があると認めた場合、県教育委員会の承認を得て定める。

< B県の例 >

- ・小学部又は中学部における訪問教育の対象となる児童又は生徒は、次の各号のいずれにも該当する者とする。
 - ①学校教育法第17条第1項に規定する学齢児童又は同法第17条第2項に規定する学齢生徒であること。
 - ②障害の程度が学校教育法施行令第22条の3に該当する者のうち訪問教育を必要とするものであること。
- ・高等部における訪問教育の対象となる生徒は、特別支援学校の中学部又は中学校を平成9年度末以降に卒業した者で、障害の程度が学校教育法施行令第22条の3に該当する者のうち、校長が訪問教育を必要すると認め、入学を許可したものとする。

< C市の例 >

- ・知的発達の遅れが著しく、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱等の障害のうち、二つ以上併せ有しているもので、通学が困難で、家庭等での教育を希望するもの。

表4 対象児童生徒について定めた規定等の有無 (N=64)

規定等の有無	教育委員会数
ある	26 (40.6%)
ない	38 (59.4%)

(3) 対象児童生徒の入学や就学を決定する機関について定めた規定等

対象児童生徒の入学や就学を決定する機関について定めた規定の有無については、64教育委員会中、12教育委員会(18.8%)が「ある」と回答し、52教育委員会(81.2%)が「ない」と回答した(表5)。

「ある」と回答した教育委員会からは、例えば、「〇〇県心身障害児適正就学指導委員会規則」、「〇〇県立特別支援学校学則の基準に関する規則」、「〇〇市特別支援教育総合センター条例」等の回答があった。

各都道府県等の規定等に規定された入学や就学を決定する機関の名称例として、以下のような回答があった。

< D県の場合 >

- ・〇〇県心身障害児適正就学指導委員会

< E県の場合 >

- ・当該学校長が決定

< F市の場合 >

- ・〇〇市特別支援学校総合センター

< G市の場合 >

- ・義務教育は、教育委員会
- ・高等部は、学校長

各都道府県等によって対象児童生徒の入学や就学を決定する機関は、「教育委員会」や「就学指導委員会」、「特別支援学校の学校長」等さまざまであり、義務教育(小学部、中学部)と高等部では決定機関が異なるところもあった。

表5 各都道府県等教育委員会における対象児童生徒の入学や就学を決定する機関について定めた規定等の有無 (N=64)

規定等の有無	教育委員会数
ある	12 (18.8%)
ない	52 (81.2%)

(4) 訪問学級の編制基準を定めた規定等

訪問学級の編制基準を定めた規定等の有無については、64教育委員会中、30教育委員会(46.9%)が「ある」と回答し、34教育委員会(53.1%)が「ない」と回答した(表6)。

「ある」と回答した教育委員会からは、「〇〇県立特別支援学校訪問教育実施要領」や「県立特別支援学校の学級編制基準」等の中で規定していると回答するところが多かった。また、「ない」と回答した教育委員会からは、都道府県等の独自の規定等はないが、「公立義務諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」や「公立高等学校の設置、適正配置及び教職員定数の標準等に関する法律」によるという回答があった。

「ある」と回答した30教育委員会のうち、義務教育

の訪問学級の編制基準として、「児童生徒3人につき教員1名」が23教育委員会、「1学級につき児童生徒3人」が4教育委員会、「校長が別に定める」が1教育委員会、「無回答」が2教育委員会であった。

高等部の訪問学級の編制基準については、「生徒3人につき教員1名」が23教育委員会、「生徒3人につき教員2名」が2教育委員会、「1学級につき生徒3人」が4教育委員会、「校長が別に定める」が1教育委員会であった。高等部については、「生徒3人につき教員2名」という形で複数訪問指導を実施しているところもあった。

このように、高等部だけに訪問学級の編制基準があるところもあった。

表6 各都道府県等教育委員会における訪問学級の編制基準を定めた規定等の有無 (N=64)

規定等の有無	教育委員会数
ある	30 (46.9%)
ない	34 (53.1%)

(5)回数や時間を定めた規定等

訪問教育の回数や時間を定めた規定等の有無については、64教育委員会中、26教育委員会(40.6%)が「ある」と回答し、38教育委員会(59.4%)が「ない」と回答した(表7)。

「ある」と回答した教育委員会からは、「〇〇県訪問教育実施要綱」や「〇〇県訪問教育実施要項」、「〇〇県訪問教育実施要領」等の中で規定していると回答するところが多かった。

具体的な規定内容については、以下のとおりである。

<H県の場合>

- ・家庭訪問教育
義務教育, 高等部: 年間35週以上, 週あたり3回, 1回120分を基準とする。
- ・施設訪問教育
義務教育, 高等部: 規定なし。
- ・病院訪問教育
義務教育, 高等部: 年間35週以上にわたり計画し,

対象児童生徒の実態に応じ適切に計画する。

<I県の場合>

- ・家庭訪問教育
義務教育, 高等部: 週3日, 1日2時間(120分)とする。
- ・施設訪問教育, 病院訪問教育
義務教育, 高等部: 週4日, 1日4時間(240分)とする。

<J県の場合>

- ・家庭訪問教育, 施設訪問教育, 病院訪問教育
義務教育: 年間35週, 週あたり2回, 1回2時間(120分)とする。
高等部: 年間35週, 週あたり3回, 1回2単位時間とする。

<K県の場合>

- ・家庭訪問教育, 病院訪問教育
義務教育: 対象児童生徒1人につき, 週3回, 6時間を標準とする。
高等部: 対象児童生徒1人につき, 週4回, 8時間を標準とする。

全体の回答としては、訪問先や対象児童生徒の所属学部に関わらず、年間35週、週あたり3回、1回2時間と規定している回答が最も多かった。しかし、一方で、訪問先や対象児童生徒の所属学部によって、週あたりの指導回数や指導時間の違いを規定している場合もあった。

表7 各都道府県等教育委員会における回数や時間を定めた規定等の有無 (N=64)

規定等の有無	教育委員会数
ある	26 (40.6%)
ない	38 (59.4%)

(6)個々の教員の訪問の日数や時間, 対象人数を定めた規定等

個々の教員の訪問の日数や時間, 対象人数を定めた規定等の有無については、64教育委員会中、6教育委員会(9.4%)が「ある」と回答し、58教育委員会(90.6%)が「ない」と回答した(表8)。これらの規定がある都道府県等は少なかった。

「ある」と回答した教育委員会からは、「〇〇県訪問教育実施細則」や「〇〇県立特別支援学校学則の基準に関する規則」、「〇〇県立特別支援学校訪問教育実施要綱」等で規定しているとの回答があげられた。

個々の教員の訪問の日数や時間、対象人数を定めた規定等の内容としては、以下のとおりである。

<L県の場合>

- ・1人の教員が担当する児童生徒は3人を標準とする。

<M県の場合>

- ・校長が別に定める。

<N県の場合>

- ・1対1の指導を原則とする。
等があげられた。

担当人数や指導の原則等、各都道府県等で多様な規定がなされていた。

表8 各都道府県等教育委員会における個々の教員の訪問の日数や時間、対象人数を定めた規定等の有無 (N=64)

規定等の有無	教育委員会数
ある	6 (9.4%)
ない	58 (90.6%)

(7) 特別支援学校からの訪問の実施が困難な場合の方策

特別支援学校からの訪問の実施が困難な場合の方策については、以下のような回答があった。

<O県の場合>

- ・「訪問教育に係る非常勤講師取扱要綱の制定について」より、訪問教育講師で対応している。また、訪問教育講師は、居所から訪問教育の指導に出向くことや、講師1名が担当する児童生徒数は1名であること、週3回を原則に1日2時間程度、月1回程度の所属校で打ち合わせを行うこと等が規定されている。

<P県の場合>

- ・実施校に対して地域割りをして、できるだけ近い学校で対応している。

<Q県の場合>

- ・島に特別支援学校の分室を設置し、訪問している。

<R県の場合>

- ・主管校以外で遠隔地や離島にある県立学校に訪問教育担当教員を駐在させ、そこから派遣する形をとっている。

<S県の場合>

- ・山間部等の僻地においては、日数等の調整をしながら、可能な限り実施している。

多くの都道府県等で該当する事例はないとしているが、遠隔地や離島等がある都道府県では、様々な工夫をして対応していることがわかる。

(8) 実施にあたっての配慮事項、集団指導、スクーリング、交流及び共同学習、指導記録について定めた規定等

回答としてあげられた、実施にあたっての配慮事項、集団指導、スクーリング、交流及び共同学習、指導記録について定めた規定等の名称と具体的な内容については、以下のとおりである。

<T県の場合>

- ・規定等の名称：「〇〇県立特別支援学校の訪問教育にかかる集団指導実施要領」
- ・対象となる児童生徒：集団参加が可能な者
- ・指導形態：訪問児童生徒のみの集団又は在籍学校児童生徒との交流及び共同学習
- ・スクーリング：在宅訪問の場合月1回、施設訪問の場合必要に応じて在籍学校の特別活動等に参加する。

<U県の場合>

- ・規定等の名称：「県立特別支援学校の『訪問教育』について」、「県立養護学校の『訪問教育』実施上の留意事項について」、「県立養護学校高等部訪問教育モデル事業実施要綱」
- ・登校学習：心身の状態を十分に把握し、可能な者について、保護者の同意を得る。教育上効果的な方法を工夫する。
- ・高等部においては、週3回の指導のうち、1回程度は地域社会への交流、運動動作の機能向上を図るため、複数指導を行う。

<V県の場合>

- ・規定等の名称:「在宅訪問教育対象児のスクーリング実施要項」
- ・手続き:子どもに健康診断を受けさせ、保護者が校長に参加の申し出を行った後、校長が許可する。
- ・対象行事及び回数等:校内で行われる学校行事、月1, 2回(年間上限10回)とする。

＜W県の場合＞

- ・規定等の名称:「〇〇市立特別支援学校の訪問教育の運営について」
- ・内容:専任の教員(学級担任)があたることを原則とするが、対象児童生徒の状態を十分に考慮のうえ、他の教員の協力を得るなど校内で弾力的な対応を図る。
- ・諸表簿:各校で公簿として定められているもののほか、訪問学級に於いては、補助簿として次のものを備え、その活用を図ること。訪問学級児童・生徒名簿、訪問教育 月別目標、訪問教育 月別状況報告、訪問教育 週指導案、訪問教育 指導記録等

Ⅲ. 総合考察

現在、全都道府県教育委員会において管轄する特別支援学校からの訪問教育が実施されているが、政令指定都市教育委員会が管轄する特別支援学校からの訪問教育の実施は約6割程度であった。都道府県教育委員会が管轄する特別支援学校と政令指定都市教育委員会が管轄する特別支援学校の数が違うので単純には比較できないが、体制の問題等があるのかもしれない。

対象児童生徒について定めた規定等の有無については、約6割の教育委員会が「規定等はない」と回答している。また、対象児童生徒の入学や就学を決定する機関について定めた規定等の有無についても、約8割の教育委員会が「規定等がない」と回答している。規定等のない中で、どのような基準と方法で訪問教育対象児童生徒の入学や就学を決めているのか、今後さらに詳細に調査する必要があるだろう。

訪問学級の編制基準を定めた規定等については、規定が「ある」と回答したところと「ない」と回答したところが約半々であった。「ある」と回答したと

ころでも、高等部だけに訪問学級の編制基準があるところや、同じ県の中でも、義務教育と高等部では訪問教育の教員配置が異なる場所もあった。地域によって、様々な訪問学級の編制基準があることがわかる。

回数や時間を定めた規定等については、年間35週、週あたり3回、1回2時間の指導を規定している回答が最も多かった。しかし、地域によっては、訪問先や対象児童生徒の所属学部による、週あたりの指導回数や指導時間の違いを規定している場合もあり、様々な規定があることがわかる。今後、学習指導要領で規定されている「重複障害者、療養中の児童若しくは生徒又は障害のため通学して教育を受けることが困難な児童若しくは生徒に対して教員を派遣して教育を行う場合について、特に必要があるときは、実情に応じた授業時数を適切に定めるものとする。」(特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章第2節第5の5、特別支援学校高等部学習指導要領第1章第2節第6款の4)との整合性についても検討する必要があるだろう。

個々の教員の訪問の日数や時間、対象人数を定めた規定等については、規定等がある都道府県等は少なかったが、担当人数や指導の原則等、各都道府県等で多様な規定がなされていた。

特別支援学校からの訪問の実施が困難な場合の方策については、多くの都道府県等で該当する事例はないとしているが、遠隔地や離島等がある都道府県では、様々な工夫をして対応していた。あらためて日本のどこにいても、障害等のある児童生徒が平等に教育を受けることができるような工夫がなされていることがわかる。また、訪問教育は、そのような場所に在住している障害等のある児童生徒の教育の一翼を担っていることが示唆される。

訪問教育の実施にあたっての配慮事項、集団指導、スクーリング、交流及び共同学習、指導記録について定めた規定等の名称と具体的な内容については、各都道府県によって様々な規定がなされていた。特にスクーリングについては、その目的、意義等を含め、今後さらに検討する必要があるだろう。

以上、各都道府県等における様々な訪問教育に関連する規定等の存在が明らかになり、それぞれの地

域の実情に応じた対応策が考え、工夫されている様子がうかがえた。一方で、訪問教育の概念や対象となる児童生徒、訪問教育の意義や役割等について、あいまいな部分や未だ整理されていない部分もあるなどの課題点があると考えられる。例えば、地域によって、対象となる児童生徒や入学や就学を決定する機関、実際の授業に関する指導回数や指導時間、スクーリングのあり方等に違いがみられた。

今後、障害等のある児童生徒の多様な学びの場の一つとして重要な役割を果たすと考えられる訪問教育について、さらに詳細に訪問教育の意義や役割、活用の在り方を検討する必要があるだろう。

引用文献

[文部科学省 \(2009\)](#). 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 (p.49).

[文部科学省 \(2009\)](#). 特別支援学校高等部学習指導要領 (p.112).

参考文献

[国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部 \(1997\)](#). 訪問教育の実際に関する調査：調査普及事業報告書.

[国立特別支援教育総合研究所 \(2004\)](#). 「訪問教育の実際に関する実態調査」報告書：国内調査研究 (平成14年度・平成15年度).

[Hirofumi Osaki \(2005\)](#). Home/Hospital-Bound Education in Japan - From a Survey on Home/Hospital-Bound Education. *Journal of Special Education in the Asia Pacific (JSEAP)*, 27-32.

[文部省特殊教育課 \(1978\)](#). 訪問教育の概要 (試案). 季刊特殊教育, 21, 42-45.

[文部省 \(1988\)](#). 訪問教育の指導の実際. 慶應通信.

謝辞

本調査の企画、実施、分析にあたり、猪狩恵美子先生 (福岡教育大学)、川住隆一先生 (東北大学) に助言を賜りました。また、国立特別支援教育総合研究所の前重複班長西牧謙吾先生、西尾典眞理事には、本調査の実施に向けての様々な側面からの支援と助言を賜りました。記して感謝申し上げます。

フランスにおける障害のある子どもの中高等教育の現状と展望 — 権利擁護官 (Le Défenseur des droits) によるアンケート調査結果を中心に —

棟方 哲弥*・田中 良広**
(*企画部) (**教育支援部)

要旨: フランス権利擁護官は全国自立連帯金庫 (CNSA) の援助を受けて国民教育省と共同で2010年から2011年にかけて「前期中高等教育における障害のある生徒の通常教育の場における就学に関するアンケート調査」を実施した。この調査は2008年から2009年にかけて行われた初等教育段階を対象とした調査 (HALDE, 2009a) を補完するために行われたものであった。これらの調査は、フランス2005年2月11日法の教育に関する規定により、障害のある場合を含めて全ての子どもは居住地に最も近い通常学校に学籍を設けることになったことを受けて、その進捗状況の把握と今後の課題を検討するために行われたものであった。主な結果は以下のとおりであった。すなわち、調査に回答した学校長の96%は同法の意図を明確に認識し、障害のある生徒の保護者の95%が障害のある子どもを通常教育の場に就学させることに賛同し、調査に回答した通常学級に就学している障害のある生徒本人のうち74%は通常学級以外の就学を望んでいなかった。また、障害のある生徒の保護者の86%と本人の83%は就学形態にある程度満足していたが、34%の保護者は教材の配慮等が十分でない、28%の保護者は教育方法の配慮が十分でないなどと回答した (権利擁護官, 2011)。

見出し語: フランス、障害のある子ども、中等教育、権利擁護官、現状と展望

I. はじめに

フランス権利擁護官 (Défenseur des droits) は2008年7月にフランス共和国憲法の改正 (2008年7月23日憲法関連法第2008-724号) を基に新たに設けられた独立行政機関 (AAI: Autorité administrative indépendante) である。それまで国民の権利擁護機関であった共和国オンブズマン (Médiateur de la République)、子ども擁護官 (Défenseur des enfants)、高等差別禁止平等機関 (HALDE: Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité)、そして、安全保障関連職業倫理国家委員会 (CNDS: Commission nationale de déontologie de la sécurité) を廃止し、その機能を引き継ぐことが2011年3月29日組織法第2011-333号で規定されている。

本稿で紹介する調査の実施時期に、このような組織改編が行われたことから、本稿で紹介する調査は当時のHALDEが実施した部分 (2011年2月に第1001198号としてHALDEが報告) に、権利擁護官による保護者へのアンケート調査部分を充実させた部分 (2011年8月に同じく第1001198号として権利擁護

官が報告) の両方となる。

ところで、今回の調査に先立ち、2008年11月に、初等教育段階を対象に同様の調査が行われている (HALDE, 2009a)。著者らは、このときの内容について当時のHALDEの勧告と合わせて、その結果を報告 (棟方・金子・田中, 2011) した。今回の調査は、前回の調査を補完するものとなる (権利擁護官, 2011)。

この2つの調査の背景にはフランスのインクルーシブな教育への転換政策がある。フランスでは、国連障害者権利条約の批准に向けた準備と、同国で2002年から重点政策となった障害者の社会参加に向けた準備が進められた。これらの結果、教育分野では2005年2月11日法により、2008年の教育法典 (Code de l'éducation) の改正がなされた。すなわち「全ての障害のある子どもは、居住地に最も近い通常学校に学籍を登録する (教育法典L.112-1)」ことになったのである。なお、フランスは2010年2月18日に障害者権利条約と選択議定書を合わせて批准している。

その意味で、今回報告する調査はインクルーシブな教育への政策の転換による学校教育の現状と課題

を示すものと考えられる。実際の調査は民間の調査会社であるCSA研究所が行っているが、権利擁護官が全国自立連帯金庫（CNSA）の援助を受けて国民教育省との協力のもとで実施したものである。

II. 前期中等教育における障害のある生徒の通常教育の場における就学に関するアンケート調査結果

以下に、権利擁護官（2011）による総括的な報告書に従って内容を紹介する。この報告は全てが文章で記述されていることに加えて、調査事項の全ての選択肢の内容が示されていない。このため、これを補完するための情報として、関連する項目のグラフ等はHALDE（2011）の報告を参考にした。

1. 調査方法

本調査は2010年12月から2011年4月にかけて実施されたものであり、次の3つの部分で構成された。

第1部：全国の前期中等教育学校（COLLÈGE）の学校長300人を標本とした質問。標本は割当て抽出法により、母集団の公立学校／私立学校、地域、集落の大きさ、インクルージョンのための教育ユニット（ULIS: UNITÉS LOCALISÉES POUR L'INCLUSION SCOLAIRE, 以下ULIS）の有無の割合に合わせて抽出された。対象となった学校長は2010年12月15日から20日の間に電話で質問を受けた。

第2部：第1部の標本である300の前期中等教育学校に通う障害のある生徒へ、インターネット上の自己記入式アンケートシステムによる調査とした。2011年2月7日から20日に実施された。その後の2011年4月にも再度実施した。348人の生徒が回答した。

第3部：第1部の標本である300の前期中等教育学校に通う障害のある生徒の保護者へ、紙媒体のアンケート用紙の自己記入式の調査とした。3月15日から4月18日に実施され、412人の保護者が回答した。

2. 主な調査結果

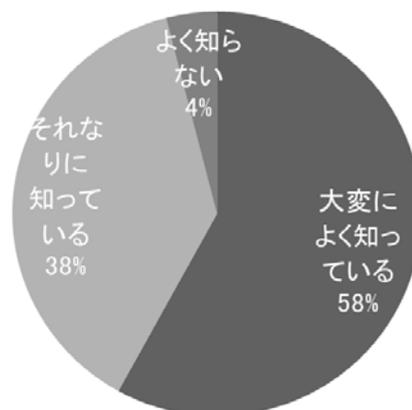
調査対象となった学校長の90%が障害のある生徒もしくは健康問題を抱える子どもの現実的な就学問題に直面していた。その一方、生徒自身は、自分が障害や健康問題があるという強い自覚は感じていなかった。

学校は平均で9人の障害のある生徒を受け入れており、22%の学校でULISに在籍し、16%の学校でSEGPA（Sections d'enseignement général et professionnel adapté：適応教育及び職業教育部門）の3つに在籍し、82%の学校では通常学級に在籍していた。この3つのユニット等に在籍する平均の生徒数はそれぞれ3人、2人、5人であった。

1) 権利についての知識

障害のある生徒の保護者のうち76%が、子どもの就学について自分たちの権利と責任を明確に理解していたが、18%は理解が曖昧だった。

法律の規定について「よく知らない」とする学校長は4%のみ（図1）であった。

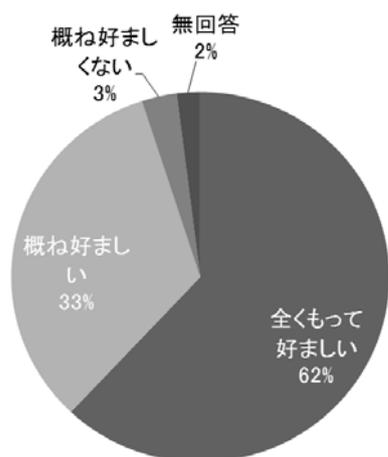


「知っている」と「それなりに知っている」の合計:96%

図1 法律の規定についてよく知っているという意識（学校長）

2) 障害のある生徒が通常教育の場に就学する原則への賛同

調査を受けた学校長のうち、この原則の賛同者は95%にのぼり、62%は「全くもって好ましい」と表明していた（図2）。



「全くもって好ましい」と「概ね好ましい」の合計:95%

図2 就学原則についての賛同（学校長）

また、調査対象となった障害のある生徒の保護者のうち、95%が障害や健康問題のある子どもを通常の教育の場に就学させる機会を、できるだけ多く持たせることに賛同していた。さらに、調査対象となった通常の教育の場に就学している障害のある生徒の74%は、それ以外の形態の就学を望んでおらず、生徒の92%は、通常学校に就学すること大切であると考えていた。

3) 就学の形態

障害のある生徒の保護者の86%が子どもの就学の形態について満足だと回答していた。その一方で、36%が子どもを受け入れている学校が居住地から最も近い学校でないことを遺憾としていた。

障害のある生徒のうち83%が自分の就学の受け入れ状態について、ある程度満足していると回答しており、14%は不満であると回答した。

4) 実施された支援の内容

障害のある生徒を受け入れるにあたり学校長は特別な手段を講ずることができる。これについて、73%の学校長は一人または複数の個別対応学校生活支援員（AVS-i）あるいは集団対応学校生活支援員（AVS-co）を利用していた。65%は「ニーズに対応させた教育実践のためのツール」を保有しており、61%が「どのような障害があっても、その種類に関係なく、全ての生徒が学校の建物内を行き来できる」と

回答した。

障害のある生徒の保護者の48%は教員にある程度よく支援されていると感じていた。32%はとてもよく支援されている、15%はあまり支援されていないと回答していた。その一方で、保護者の6%は教師とまったく関係を持っていないとし、3%は無回答であった。

34%の保護者は子どもに合わせた教材がとても充実していると答え、46%は概ね充実していると回答したが、17%は不十分だとした。

障害のある生徒の保護者の28%は教育方法が十分に適応していないと評価していた。

また、障害のある生徒の保護者のほぼ4分の1が子どもにAVS-iの補助をもっと増やしたいと望んでいた。すなわち、AVS-iの支援を受けていた保護者は調査対象の9%で、子どもが受けている補助が不十分だと評価していた。また、15%の保護者は子どもがAVS.iの補助を受けておらず、受けさせたいと希望していた。

学校長は障害のある生徒を受け入れるにあたり、教員の専門的な研修が基本的には好ましいとしながらも、実際に学校でそれを要請したのは54%にとどまっていた。18%はこういった養成を優先課題と考え、67%は重要だが優先課題ではないとした。

5) 校舎のアクセシビリティ

調査された学校長のうち16%は障害のある生徒の受け入れを断った、あるいは制限した経験があった。特に校舎のアクセシビリティの問題が原因であり、拒否理由の38%を占めていた（図3）。

6) 課程進級・進学

障害のある生徒の保護者の63%は初等教育学校から中等教育学校への進級は容易だったと評価した。また、35%は困難だったとし、なかでも7%は非常に困難だったと回答していた。

障害のある生徒の過半数は、学校の授業に適応することは、他の生徒に比べて明らかに難しいと感じていた。68%は授業を受けて理解することについて、他の生徒より苦勞していると考え、66%は家での宿題が難しいと考えていた。

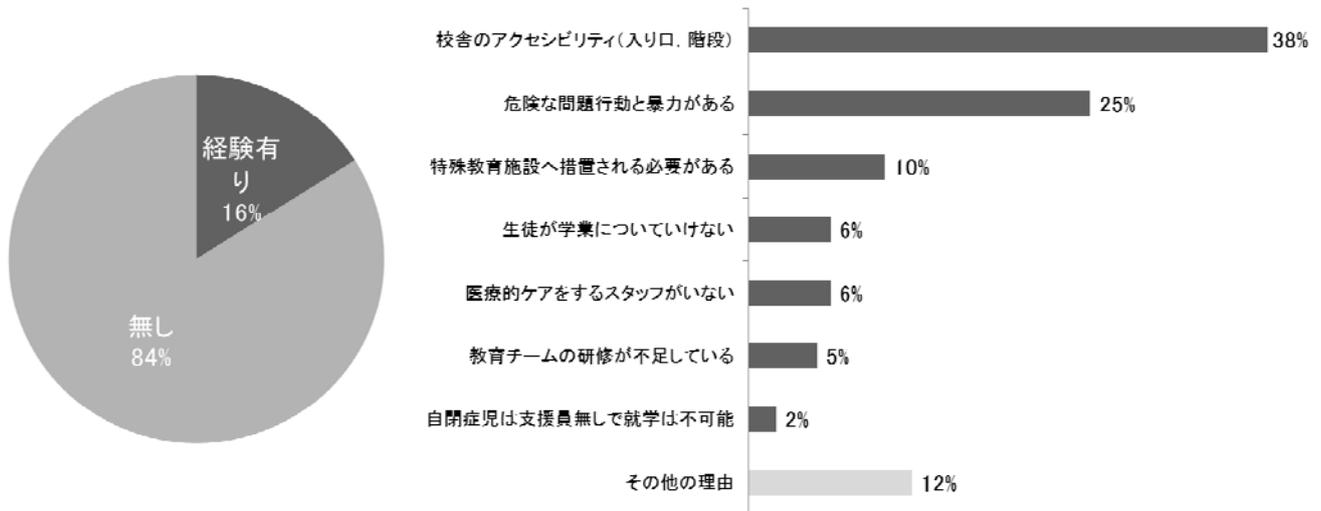


図3 就学を拒否あるいは制限した経験とその理由（学校長）

障害のある生徒の約3分の1が体育の授業(37%)あるいは友達を作る(32%)のが最も難しいと強調していた。また、企業での研修も難しい要素とされていた(30%が「最も困難」と回答)。この他19%が「校外学習(sorties de classe)」が難しいとし、13%が通学と校舎移動が困難だと考えていた。

障害のある生徒の76%はクラスメートによく受け入れられていると感じ、19%はあまり受け入れられ

ていないと感じていた(5%が無回答)。84%が担任によく受け入れて支援されていると感じ、12%は受け入れてくれないと感じていた(図4)。

7) 将来への期待

全般的な傾向として、障害のある生徒は、今年度の成績(78%)、あるいは進級について(70%)など、自分の近い将来について、やや楽観的であった。彼

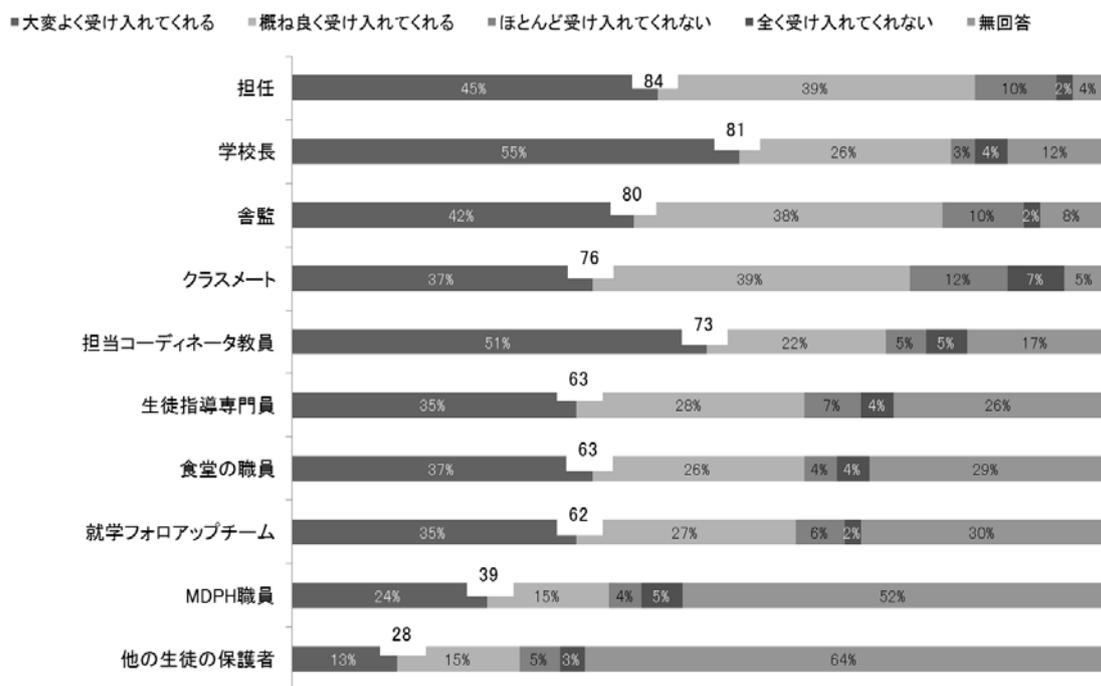


図4 障害のある生徒自身による、学校教員、友人などの受け入れや支援についての印象

らの保護者も同様であり、76%が成績について、67%が最終学年で研修先が「見つかる」のではないかと楽観視していた。

長期的な将来に関しては、より問題が大きいと考えられていた。すなわち、最終学年を終える頃に企業で研修を見つけられるだろうと答えたのは生徒の58%であり、後期中等学校への進学を楽観的に考えていたのは49%であった。子どもが自分に合った職を何か見つけれられるだろうと考える保護者は58%、中学を卒業後、自分に合う進学を選択できるだろうと考えていた保護者は51%であった。

障害のある生徒の保護者のうち84%は高校に進学して子どもに勉強を続けてほしいと希望している一方で、10%の保護者はそう望んではおらず、6%が無回答であった。保護者が学業の継続を望んでいる場合、50%は職業高校を優先したいと考え、39%は普通高校、9%は技術高校に進学させたいと考えていた。

8) 調査のまとめ

(1) 共通する成果

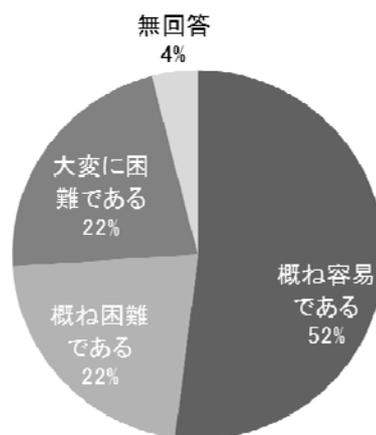
- ・法律によって求められた通常の教育の場への就学権利は、親、子ども、学校関係者から原則的に多くの支持を得ていたこと。
- ・学校長の多くが、総合的に見て、自校では障害を持つ生徒の就学がうまく機能していると感じていたこと。
- ・障害のある生徒と保護者ともに、その就学について、どちらかといえば満足を表明していたこと。

(2) 現状の弱点や今後の課題

- ・障害のある生徒の就学問題に直面したことがない学校長は、とりわけ就学に対する懸念を抱いていた。障害のある生徒の受け入れが困難であると考えている割合も少なくなかった(図5)。また、受け入れた学校も含め、具体的な問題点が挙げられた(図6)。
- ・対象者全てが補助員などの付き添いや支援の必要性を表明していた。

これについて、1つには、生徒たちは勉強が進む中、困難を感じている。それは共通基礎学力(socle commun des connaissances et de compétences)と授業

「大変に困難である」と「概ね困難である」の合計:52%



「概ね容易である」とした回答:52%

図5 障害のある生徒を受け入れたことのない学校長の受け入れに対する印象

の理解についての問題であった。

他方では、支援を受けている生徒の9%とその親が、個別対応学校生活支援員(AVS-i)から、いっそうの人的支援を受けたいと希望していた。そして、実際にAVS-iの補助を受けていない生徒の親のうち15%が、それを受けたいと望んでいた。この支援員の必要性は学校長からも表明されていた。

学校関係者の養成を念頭におくこと、そしてこれを組織することが非常に重要である。実際、学校長は、教育に関わるチーム向けの養成講座を持ちたいと望んでいた。

権利擁護官は、収集された数量的データベースをもとに、生徒、保護者、教育関係者とのインタビューで得られたデータを活用し、この研究の継続を検討している(権利擁護官, 2011)。

Ⅲ. 現状の課題と今後の展望

今回の調査の対象は「通常教育の場(milieu ordinaire)」であり、調査の対象として書かれていたように「通常学級」、「特別なユニット(ULIS)」、「適応教育及び職業教育部門(SEGPA)」の3つであったが、実際には、このほかに厚生省系の教育機関が存在する。

国民教育省の評価・予測・実績局(DEPP: Direction

de l'évaluation, de la prospective et de la performance) の統計によれば2011年現在で79,778人、障害のある子ども全体の28%が受け入れられており (DEPP, 2012), 障害が重度の子どもの教育の現状を把握するための調査が待たれる。

これらに加えて、前回の調査の後には、政府、国、県、国民教育省などへの勧告 (HALDE, 2009b) が行われていることは、既に述べたが、現時点では、公開されている情報を調べた限りにおいて、本件に関する権利擁護官からの勧告等を見つけることはできなかった。

注：本稿で紹介した調査結果の訳出と掲載については、権利擁護官から了承を得ている。

引用文献

Défenseur des droits (権利擁護官) (2011). *Sondage sur la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap au college, N°1001198, Août 2011.*

DEPP (2012). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche - Statistiques - publications annuelles Édition - 2012, Ministère de l'éducation nationale (p.29).*

HALDE (2009a). *Sondage sur la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap dans les établissements du premier degré, N°0801046, Janvier 2009.*

HALDE (2009b). *Délibération relative à la scolarisation des enfants handicapés n°2009-102.*

HALDE (2011). *Sondage sur la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap au college, N°1001198, Février 2011.*

棟方哲弥・金子 健・田中良広 (2011). フランスにおける障害のある子どもの就学の現状と展望：高等差別禁止平等機関 (HALDE) による勧告 Délibération relative à la scolarisation des enfants handicapés n°2009-102の日本語翻訳を中心に. *世界の特別支援教育*, 25, 57-70.

幼稚園・保育所の特別支援教育コーディネーター養成研修 —横須賀市発達支援コーディネーター研修3年間の成果—

久保山 茂樹
(企画部)

要旨：本稿では横須賀市が実施した発達支援コーディネーター研修を概観し、その成果について報告した。発達支援コーディネーターは、横須賀市が独自に設定した幼児期の特別支援教育コーディネーターであり、幼稚園に加え保育所も対象とし、公立・私立を問わないものである。受講者は、横須賀市内で障害のある子どもにかかわる全ての担当課や教育委員会及び療育相談センターの職員の説明を通してそれぞれの業務内容を知り、保護者から子育て体験談を聞き、障害のある子どもへの接し方について障害疑似体験を通して学び、発達障害の専門医や特別支援教育の研究者から専門知識を得た。また、グループ協議を通して各園の課題を共有し解決法を学んだ。終了後アンケートでは、全ての受講者が発達支援コーディネーターの役割のイメージができたと回答した。

見出し語：特別支援教育コーディネーター、幼稚園、保育所、連携

I. はじめに

地域における早期から一貫した支援の実現は、特別支援教育の重要な課題である。小・中学校においては特別支援教育の体制整備の充実が図られてきた。しかし、幼児期を見ると、幼稚園の体制整備について「小・中学校に比べ、幼稚園・高等学校は依然として体制整備に遅れが見られる」(文部科学省, 2012a) など遅れが指摘され続けている。特に特別支援教育コーディネーターについては、指名率が幼稚園全体で59.1%と他の校種に比べて著しく低く、私立幼稚園では39.9% (文部科学省, 2012a) である。また、保育所については、保育所保育指針において市町村や関係機関との連携に努めるよう示されているが、そのための人材の指名や養成の在り方については特段の指摘がない。

幼児期は、幼稚園、保育所、認定こども園など異なる形態の施設があり、それぞれに公立と私立があるなど、多様な教育・保育の形態がある。平成24年度に小学校に入学した児童の幼稚園への就園率は55.1%であり、平成24年度に私立幼稚園に在園している5歳児は77.6%であった(文部科学省, 2012b)。このように、小・中学校は公立学校が大多数であるが、幼児期を見ると幼稚園に在籍する子どもは半分

強程度であり、公立幼稚園に在籍する子どもは更にその4分の1に過ぎない。したがって、幼児期の支援体制の充実を図るためには、幼稚園か保育所という施設の差や、公立か私立かという設置主体の差を超えた取組が不可欠になる。

横須賀市の場合、市立幼稚園が2、私立幼稚園が37、市立保育所が11、私立保育所が51という設置状況であり、私立の幼稚園・保育所の割合が高い。地域における一貫した支援の実現という観点からは、幼稚園・保育所と行政や関係機関との連携を特に進めていく必要があると考えられる。

このような状況の中、横須賀市こども育成部こども青少年支援課は、平成21年度から平成23年度まで「横須賀市発達支援コーディネーター研修」を実施した。この研修は横須賀市の全幼稚園・保育所を対象にしているが、特に私立幼稚園や保育所をも対象にしている点で、他都市には見られないものであり、私立の幼稚園・保育所の割合が高い同市において重要な取組であると考えられる。

筆者は、横須賀市と本研究所との共同研究の一環として、「横須賀市発達支援コーディネーター研修」にスーパーバイザーとして参画した。本稿ではこの研修の概要を報告し、その成果について考察する。

Ⅱ. 発達支援コーディネーターの研修内容

1. 概要

「横須賀市発達支援コーディネーター研修」は、平成21年度から平成23年度まで3年間、各5日間の日程で実施された。また、平成22年度から平成24年度には、前年度の研修受講者を対象とした「発達支援コーディネーターフォローアップ研修」が各4日間の日程で実施された。

平成22年度からは、横須賀市教育委員会が、発達支援コーディネーター研修修了者と小・中学校の特別支援教育コーディネーターとの合同研修会である「育ちと支援をつなぐ研修会」を実施している。

2. 横須賀市発達支援コーディネーター研修

こども青少年支援課によれば、発達支援コーディネーター研修の目的は、以下の3点であった。

- ・発達障害のある子どもへの専門的な支援を通し、園で増えていると言われている落ち着きがない、友達とうまく遊べないなど「気になる」子どもたちへの働きかけかかわり方等について学ぶ。
- ・地域の中で子どもやその保護者を支援していくためには何が必要なのかを、当事者の話や関係機関との連携等を通して考える。
- ・園と地域の関係機関とが連携を取りながら支援していけるよう、横須賀市内にある障害児を支援している各機関の機能や役割を学び、ネットワークの構築を目指す。

表1 横須賀市発達支援コーディネーター研修プログラム（平成23年度）

	内 容	講 師
第1日目	発達障害児を取り巻く横須賀市の現状と取り組み①	横須賀市職員（こども青少年支援課・児童相談所・こども健康課・障害福祉課）
第2日目	発達障害児を取り巻く横須賀市の現状と取り組み②	横須賀市教育委員会支援教育課指導主事
	障害児を持つ親の体験談	横須賀地区自閉症児・者親の会会長
	発達の遅れと発達障害を理解する	横須賀市療育相談センター所長（医師）
第3日目	障害児者を理解する	知的障害者地域支援ネットワーク地域キャラバン隊
	支援の具体を考える①	特別支援教育研究者（筆者）
第4日目	支援の具体を考える②	横須賀市療育相談センター職員（臨床心理士・言語聴覚士・作業療法士・ソーシャルワーカー）
	発達障害児を取り巻く横須賀市の現状と取り組み③	
第5日目	発達支援コーディネーターに期待する役割 地域支援のあり方 個人情報の考え方	横須賀市職員（こども青少年支援課）
	振り返りグループワーク	特別支援教育研究者（筆者）

表2 横須賀市発達支援コーディネーターフォローアップ研修プログラム（平成23年度）

	内 容	講 師
第1日目	グループワーク①（コーディネーターとしての取り組み、園での実践、新たな課題等について）	横須賀市職員（こども青少年支援課）
	就学支援・相談支援チームについて	横須賀市教育委員会支援教育課指導主事 横須賀市立小学校教諭
第2日目	横須賀市療育相談センターの現状と取り組み①	横須賀市療育相談センター園長他 横須賀市職員（こども青少年支援課）
第3日目	グループワーク②（実習の振り返り等）	
第4日目	グループワーク③（各園での事例に関する協議）	横須賀市職員（こども青少年支援課） 特別支援教育研究者（筆者）

平成21年度は8月21日から12月22日まで、平成22年度は9月30日から11月26日まで、平成23年度は9月30日から11月24日までの期間中に5日間、それぞれ半日のプログラムで実施された。受講者には全日程参加を原則とした。平成23年度のプログラムは、表1に示したとおりである。

実施にあたっては、コーディネーターに関する研修が保育者にとって経験のないものであることを考慮し、担当者は以下のような配慮をした。これは、担当者や講師と受講者、また、受講者同士の連携を促進することとなった。

- ・あたたかな雰囲気作り：リラックスできるBGMを流し、ユーモアを大切にしながら進行、柔らかな言動に留意した。
- ・親しみやすいアイテム：本研修のロゴマーク、ロゴマーク入りの名札、研修冊子等、全て担当者が手作りで作成した。
- ・研修の価値付けと仲間意識：修了者には修了証と認定証（写真入り）を授与し、研修終了後に実際に連携する際やフォローアップ研修で活用した。

平成22年度からは、前年度の発達支援コーディネーター研修受講者を対象に、3日間の日程でフォローアップ研修が実施された。平成23年度のプログラムを表2に示した。

3. 育ちと支援をつなぐ研修会

発達支援コーディネーター研修受講者と小・中学校の特別支援教育コーディネーターの合同の研修会として、平成22年度から、横須賀市教育委員会が主催して実施中である。内容は、表3に示すとおりである。

表3 育ちと支援をつなぐ研修会

第1回「支援をつなぐために」

- 参加者：発達支援コーディネーターと小学校の特別支援教育コーディネーター
- 内容：グループワーク（自己紹介、支援シートを活用した卒園・入学までの取組について等、各園や学校の取組の紹介）と協議内容の共有（各グループからの発表と筆者によるコメント）

第2回「育ちと支援をつなぐ～就学前教育との連携」

- 参加者：発達支援コーディネーターと小・中・高・特別支援学校特別支援教育コーディネーター
- 内容：講演「支援をつなぐ中で、私たちにできること、知っておくこと」（筆者）

第3回「コーディネーターとしての役割を考えるー保育所・小学校の取り組み事例よりー」

- 参加者：発達支援コーディネーターと小学校の特別支援教育コーディネーター
- 内容：保育所・小学校の事例報告と協議

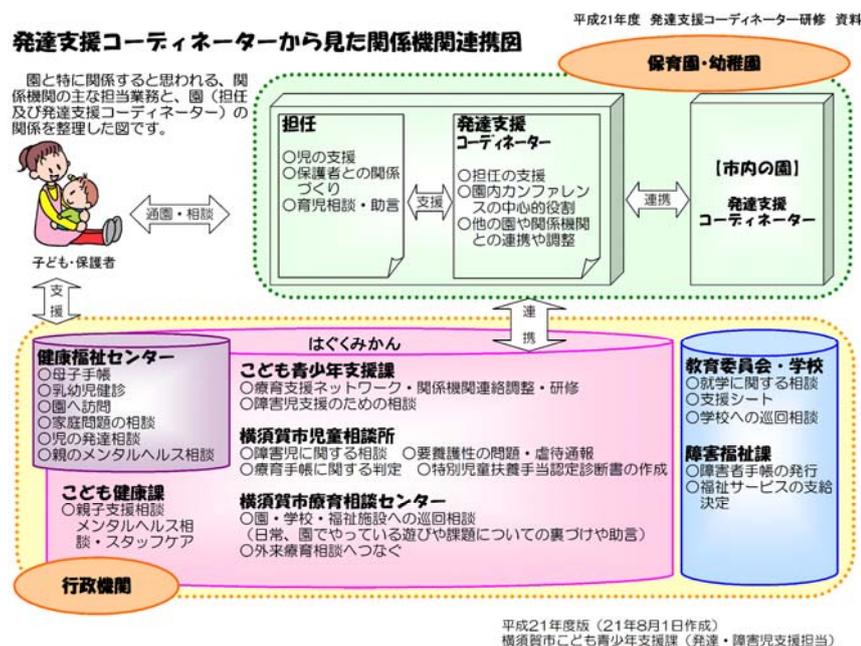


図1 横須賀市発達支援コーディネーターに期待される連携

Ⅲ. 本研修で受講者が学ぶ連携

発達支援コーディネーターに求められる役割として重要なのは「つなぐ」役割である。横須賀市内では、幼児期に、図1に示すようなつながりが想定されている。この研修では、受講者が「つなぐ」役割の重要性に気づき、所属の幼稚園・保育所でその役割を果たせるように、図1に示された様々な人的資源との「つながり」を体験ができるようにしている。以下にその概要を示す。

1. 幼稚園や保育所内で職員が連携するために

本研修では、グループワークの機会が多く設定されている。その目的として、受講者が持つ保育上の課題の解決があった。しかし、同時に、ケース会議の進行やまとめ方の体験も重要な目的であった。そのため、受講者が交替で司会、記録、全体への発表の役割を務めることにし、園内でのケース会議や園内委員会を効果的に運営することができるようにした。

このグループワークの活性化と効率化の観点から、子ども青少年支援課は、**図2**に示すワークシートを作成し、研修で使用した。

このワークシートを使用したケース会議が目指すものは、子どもへのまなざしの多角化と支援内容の多様化、所要時間の縮小による参加者の負担感の軽減であった。そして、会議後には「とりあえず明日、何をするか」を明確にできるようにした。

保育現場では、特別な支援が必要な子どもが多数在籍する一方、会議時間の設定が困難である。受講者は、所属の幼稚園・保育所でこのワークシートを活用し、短時間で必要な協議できることを実感していた。また、グループワークの経験は、コーディネーター同士のつながりを作ることにもなった。

2. 行政や他機関と連携するために

この研修では、横須賀市で幼児にかかわる全ての担当課（児童相談所を含む）や療育相談センターから、職員が講師として参加した。受講者は、各担当課の業務内容を担当者から具体的に知ることができ、幼稚園・保育所で課題が生じた時はどの課とつながれば良いのかを知ることができた。同時に、担当課の職員の顔を知ることや直接話すことによって、必要な時に「あの人がいる課」とつながるといったイメージができたと考える。

フォローアップ研修時は、療育相談センターの療育部門において実習を行った。受講者は、専門的な療育を直接知ることができたと同時に療育相談センター職員とのつながりが深まった。

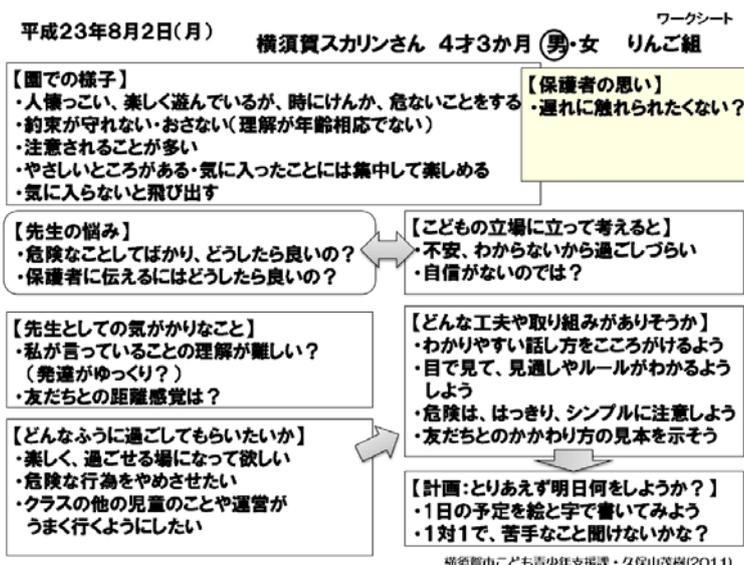


図2 研修で使用したケース会議のワークシート

3. 保護者と連携するために

障害のある子どもへの一貫した支援を実現する際に、保護者とのつながりは必須である。本研修では、保護者の講義と保護者による障害理解のための講演が組み込まれている。講義では、成人し就労している息子を持つ母親が講師となり、息子の成長を振り返りながら、幼児期に求められるかかわりについて話があった。講演は、地域キャラバン隊という保護者の会が**表4**に示す内容で実施した。

表4 横須賀市地域キャラバン隊による講演内容

1. 自閉症、ダウン症の障害特性と接し方
2. 体験コーナー
 - 言葉がわからないってどういうこと？
 - ・「パピブペポの国」へようこそ
 - どうしてうまくできないの？（写真1）
 - ・軍手をはめてボタンかけや折り紙
3. 接し方のコツ
 - こんな時どうするの？
4. 詩の朗読
 - 「僕たちの世界」
 - ・障害のある子どもの日常生活や趣味等について
 - 詩と写真で紹介



写真1 障害の疑似体験

(軍手をしてボタンをはめる受講者と、急かせる声かけをするキャラバン隊のメンバー)

受講者は、我が子の障害や生活について理解を促すために自ら語る保護者に接し、感銘を受けると共に、保護者とのつながり方について再考した。

4. 小学校特別支援教育コーディネーターとの連携

発達支援コーディネーター研修修了者は、教育委員会の主催による、小学校等の特別支援教育コーディネーターと合同の研修も受講した。

平成22年度は、その第1回目であった。目的の第一は幼稚園・保育所と小学校が交流しコーディネーター同士が顔見知りになることであり、グループワークによってその目的は達成された。同時に、就学が間近い時期での開催であったためか、幼稚園幼児指導要録や保育所児童保育要録、就学支援シートの小学校での扱いについて議論を深めた。この研修が幼稚園・保育所と小学校のコーディネーターがつながる機会となり、以後の交流のきっかけとなった。

5. 研修担当者や受講者と研究者との連携

本研修には企画、実施、終了後評価の各段階において、特別支援教育の研究者である筆者が参画した。

こども青少年支援課の職員は専門職としての知識や豊富な実務経験を持つ者たちであり、同課の職員だけでも研修を運営することができる資質を持っていた。そこに、筆者が特別支援教育の研究者として、地方自治体における特別支援教育体制整備の特色あ

る取組や発達障害のある子どもに対する教育の最新の動向等について全国的な情報を提供することにより、受講者や担当者の知見を幅のあるものにすることができたと考える。また、研究者が研修に常に参加していることで、受講者から質問があった際に速やかに解決することができた。

IV. 研修の効果

本研修が受講者にとってどのような効果があったのかを、こども青少年支援課が実施した平成23年度の受講者へのアンケート結果から検討する。平成23年度の受講者は26名で、内訳は幼稚園が4名、保育所から19名、その他3名であった。経験年数は、5年未満が3名、6年から10年が5名、11年から15年が3名、16年から20年が9名、21年から25年が3名、25年以上が1名、無記入が2名であった。

1. 研修の活用について

研修で学んだことを現場で活かそうかという問いに対して、回答は、「ぜひ活用したい」77%、「活用したい」23%であり、「活用できるかもしれない」、「活用できなさそう」には回答が無かった。このことから、本研修の内容は受講者のニーズに合致し、教育・保育現場で活用できるものであると考えられた。

2. 各担当課・機関の業務の理解や連携について

こども健康課（乳幼児健診等担当）との連携については、「連携したいと思う」59%、「機会があれば」37%、「無記入」4%であった。また、療育相談センターの巡回相談については、「来てもらいたい」59%、「機会があれば」41%であった。教育委員会の就学相談の流れの理解については、「よくわかった」41%、「だいたいわかった」55%、「無記入」4%であった。以上の回答から、各機関の役割が理解され連携の重要性への認知度が高まったと考えられた。

3. 保護者との関係について

保護者のニーズの理解について、イメージすることができたかという問いに対して、「はい」48%、「おおよそできる」45%であり、「無記入」の7%（2名）

を除いて多くの受講者がイメージすることができたと考えられた。

保護者とのコミュニケーションにおいてヒントになることがあったかという問いに対して、「はい」86%で「いいえ」と答えた者はなく、無記入が14%（4名）であった。保護者が講師として直接語ることによって受講者にヒントが伝わりやすかったと考えられた。

4. コーディネーターの役割等について

支援に対する意識について、5日間の研修に参加して、最初に比べ支援に対する意識に変化があったかという問いに対し、「前向きになった」65%、「少し前向きになった」27%、「無記入」8%という結果であった。ほとんどの受講者が本研修によって支援をすることへの意識が向上したと考えられた。

コーディネーターの役割をイメージできたかという問いに対する回答について研修第1日目と第5日目（最終日）とを比較したのが図3である。第1日目には「まあまあできた」の回答が「できた」よりも多かったが、最終日である第5日目には「できた」の方が多結果となった。5日間の研修によって発達支援コーディネーターの役割のイメージができたと考えられる。しかし、「まあまあできた」の回答をした受講者がなお4割以上いることから、実際に発達支援コーディネーターとしての経験を積まなければ、「できた」と確信できないとも考えられた。

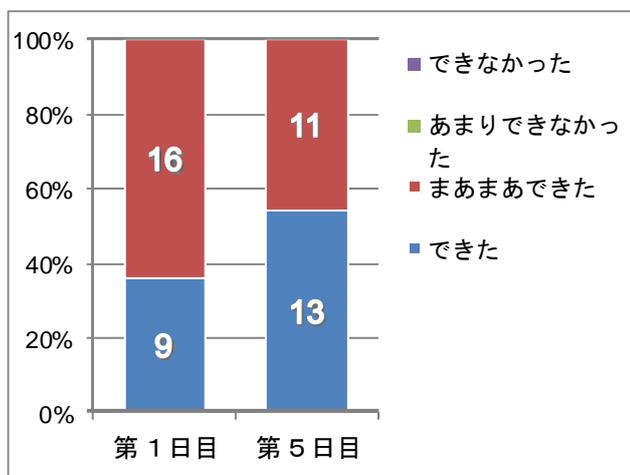


図3 アンケート結果の変化（「コーディネーターの役割のイメージができたか？」）

V. おわりに

本稿では、横須賀市が平成21年度から実施した「発達支援コーディネーター研修」の概要を紹介し、幼稚園・保育所と地域の人的資源をつなぎ活用できる人材の育成の観点で考察した。本研修で、受講者は地域の資源との様々につながりを経験することができた。アンケート結果を見ると受講者はこれらの体験からつながることに対して肯定的な感想を持つようになった。横須賀市は私立幼稚園・保育所の割合が高く、各園がそれぞれ建学の精神や社会福祉法人として設立理念等に基づいた独自の運営を行っている。しかし、地域で一貫した支援を行うためには、各園の独自性を活かしながらも、つながりを強化する必要がある。この研修によってつなぐ人材が育成されたことにより、幼稚園・保育所が市内の様々な機関とつながる機会が増えると思われるが、現時点では検証することができない。今後、小学校とのつながりも含め、発達支援コーディネーターの活動が横須賀市の支援体制の整備にどのように寄与したのかを明らかにする必要がある。

引用文献

文部科学省 (2012a). 平成23年度特別支援教育に関する調査の結果について（通知）。

文部科学省 (2012b). 平成24年度学校基本調査速報。

謝辞

本稿は、横須賀市と本研究所との共同研究の成果の一部であり、共同研究の一環として筆者が参画した横須賀市発達支援コーディネーター研修及び関連の研修について、筆者の責任で整理したものである。

本稿をまとめるにあたり、関係者の皆様に御礼申し上げます。特に横須賀市こども青少年支援課（実施当時の所属）の原田修二、高場利勝、中谷圭子、井上満、蝶野倫子、加藤智子、高橋秀和、粕谷郁美、岡田浩子の各氏からは多数の資料と助言をいただいた。感謝申し上げます。

特別支援学校における幼稚園への支援 —幼稚園教諭と協働で行う出張幼児教室の実践—

景山 陽子*・馬場 信明*・小林 倫代**
(*東京都立小岩特別支援学校) (**教育支援部)

要旨：特別支援学校教諭（特別支援教育コーディネーター）が幼稚園に出向き、出張幼児教室を行った。そのプログラムは、①はじまりの歌、②スケジュールの確認、③からだ遊び、④手遊び・パネルシアター、⑤親子リトミック、⑥バルーン、⑦さよならの歌である。幼児教室を幼稚園の場で行うことで、幼児と保護者が安心して活動できる様子が見られるとともに、本校教諭は幼稚園教諭に園における具体的な支援方法を提供すること、幼稚園教諭は園の他の教諭と支援の方法を共有することができた。また、幼児教室の運営を幼稚園教諭とともに協働して進めることで、幼稚園教諭は園では見られない子どもの様子や親子関係を理解することができ、本校教諭は幼児教育における遊びを通じた指導や教材について学ぶことができた。今後の課題として、幼児教室を経験した子どもを就学相談へどのようにつなげていくのかという地域のシステム面での検討と、小学校あるいは小学部に進んだ子どもの支援の連続性についての追跡調査を事例として進めていくことが考えられた。

見出し語：センター的機能、幼児教室、保護者支援、特別支援学校、幼稚園

I. はじめに

平成17年の中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」の答申で特別支援学校のセンター的機能が明示されて以来、特別支援学校は、地域のセンター的役割を推進してきており、幼児期の支援や就学移行期の支援も積極的に行っている。幼稚園等を訪問してサポートプランを作成したり（井上ら、2008）、幼稚園や保育所の教職員を対象に研修会の実施や5歳児健診に参画したり（門脇、2012）して、早期からの地域支援を進めている実践は多く報告されている。また、特別支援学校に相談室を設け地域の乳幼児に対する相談を実施したり、幼児のグループ指導を通して子どもの社会性を育てるとともに、保護者への支援も進めたりしている実践も各地で進められてきている。たとえば、田口ら（2007）は、特別支援学校において発達障害幼児のための就学に向けたグループ活動を通して、幼児と保護者への支援を進めた実践を報告している。柳生ら（2008）も特別支援学校で幼児発達相談室の取組を紹介している。また、東京都立あきるの学園では市の保健相談所を会場に幼児教室を開催

して幼児と保護者への支援を行っている。北九州市立八幡特別支援学校では、平成20年度から「たかのすチャレンジスクール」を設定して幼児・保護者への支援と小学校への移行支援を行っている。

このように各地で幼児の小グループの活動を設定して幼児とその保護者への支援を進めている実践が行われてきている。東京都立小岩特別支援学校（以下「本校」）でも、同じような活動を進めていく中で、私立幼稚園を会場にした幼児教室を実施するようになった。本稿では、それまでの経緯を含め出張幼児教室（かんしちひろば）の実践を報告する。

II. これまでの取組

幼児の教育相談や、区の就学相談に関わる中で、「区内に療育機関が少なく、なかなか子ども達が通えるところがなくて…」、「子どもの事をどこに相談にいったらいいのか？」という保護者の悩みの声がよく聞かれた。そこで就学前の幼児や保護者がどのようなニーズを持っているかを探り、本校が地域に求められている「特別支援学校のセンター的機能の役割」が何かを検討する一つの試みとして、平成18年

夏に「親子で遊ぼう会」という活動を行った。これが現在まで本校で継続的に実施している「幼児教室ぴっころっく」の原点である。『ぴっころっく』は、ピッコロ（イタリア語で小さいという意味）とロック（英語で岩）を合わせた愛称（造語）で本校『小岩』を表し、小岩で学ぶ子ども達一人一人が幸せになれることを願って名付けた愛称である。

平成20年度からは、本校で実施している『ぴっころっく』の開催場所を区立幼稚園に移し、幼稚園教諭と協働で行い始めた。出張幼児教室は区立幼稚園のなかで広がり、現在では「しかもとひろば」、「こいわひろば」、「しのぎきひろば」と3つの区立幼稚園で行っている。

平成19年度に幼児教室「ぴっころっく」を知らせるリーフレットを、区立の療育施設である育成室と、公立・私立の全ての保育園、幼稚園に送付した。このリーフレットを見て、本校の幼児教室を見学され、園児の保護者に「ぴっころっく」があることを紹介したのが私立A幼稚園のB主任である。その園児は、「ぴっころっく」に参加するようになり、その後、育成室を経て本校に入学した。B主任は、学校公開等の機会を利用し、入学後の児童の様子を気かけ本校に足を運んでくださった。

本校では、平成23年度、東京都の「適切な就学を推進する都立特別支援学校の教育相談充実事業」の指定校の一つとなった。江戸川区教育委員会学務課との協議を通して、適切な就学を推進していくための課題の一つとして、私立幼稚園・保育所における障害のある幼児や配慮が必要な幼児や保護者への支援、園の教職員への支援を進めることがあげられた。私立幼稚園との連携をどのような方法で行えばよいのかと模索していた時、私立A幼稚園のB主任のことが思い出され、私立幼稚園との連携の第一歩は、私立A幼稚園と考えた。まず行ったことは、園での子どもたちの生活や学習の様子を参観し、私立幼稚園が特別支援教育のセンター校である本校に求める支援は何であるかを把握することであった。これが私立A幼稚園との連携の始まりである。本稿では、この私立A幼稚園での出張幼児教室の実践を報告する。

Ⅲ. 「出張幼児教室」の取組

1. 「かんしちひろば」の実践

1) 「かんしちひろば」誕生

私立A幼稚園を訪問し、園長先生やB主任から園の状況を伺うと、この春入園した3歳児に、入園前にはわからなかったが配慮の必要な幼児が数多く在籍していて、園での教員の配置の工夫だけでは難しい状況があることが明らかになった。そのため、園児の様子を実際に見て支援の方法を伝えてほしいとのことであった。筆者は、園を訪問しての巡回相談支援が可能なことや教室環境の工夫等をその場で具体的に提示して説明した。そして、もう一つ進んだ方法として、本校がこれまで、区立幼稚園と連携して行ってきた『出張幼児教室』について説明し、私立A幼稚園でも実施が可能か相談を始めた。

この後、巡回相談支援として3回園に出向き、配慮が必要な幼児への支援や活動に合わせた工夫をその場でできる範囲で提供した。具体的には、順番を待つ時の見通しのもたせ方、道具箱やロッカーを整理するための支援の方法、運動会等での定位置で演技するための工夫等である。また、次回までに提供できるものは何であるかを考え、待ち時間の視覚化や気持ちの切り替えに有効なタイムタイマーの利用、机上で集中して行える教材の貸し出し等、すぐに園の活動で役立つような支援の提供に心掛けて巡回相談支援に臨んだ。

この3回の巡回相談支援の後、私立A幼稚園と今後の支援の進め方を相談し、配慮が必要な園児の保護者に対して、保護者が不安にならないよう配慮し、「小岩特別支援学校の先生がくるので遊びにきませんか？」という誘いかけをして『かんしちひろば』を出張幼児教室として行うこととなった。

2) 特別支援学校としての工夫

本校の幼児教室「ぴっころっく」は、コーディネーターを中心に、第1学年所属の教員が担当し、1年生の児童が下校した後の時間に行っている。出張幼児教室についても、同様にコーディネーターと第1学年所属の教員で園へ出向いて行っている。私立A幼稚園に出向く教員は、3名である。その3名は、

幼稚園教諭と協力し、リーダーとなる活動を分担して運営している。また、幼児の集中をなるべく切らすことのないよう静的な活動と動的な活動を組み合わせるために、事前に電話やファックス等で相談してプログラムを構成し、当日に備えている。幼児教室に参加する幼児が楽しく見通しをもって参加できるのは、こうした丁寧な準備があるからである。

3) 「かんしちひろば」の対象園児と目的

参加対象の園児は、巡回相談支援で出会った園児のほか、教員が日ごろの活動で気になっている幼児の保護者に呼びかけ、当日の参加へとつなげている。今年度は、8名の幼児が対象となっている。

「かんしちひろば」は、幼児が楽しい活動を通して人と関わる経験を増やし関わり方を学ぶことを主眼としているが、ひろばの活動を通して配慮の必要な園児への接し方を幼稚園教諭が学ぶ機会とすること、園児の実態を幼稚園教諭・保護者が共有すること、幼稚園教諭や保護者からの相談に本校教諭が対応すること等を目的としている。

4) 実際のプログラム

プログラムは7つの項目で構成されていて、園児の集中力の持続を考慮し、「静的な活動」と「動的な活動」を交互に取り入れた構成としている。また、園児が本校教諭とスムーズにコミュニケーションが取れるように、最初の20分は園児の好む玩具等を幼稚園教諭が設定し、そこで設定遊びを行っている。慣れた場所で慣れた玩具・玩具で自由に遊ぶことで、緊張も解け安心して遊ぶことができるようになってくる。

本校教諭は特別支援教育の専門家として、幼稚園教諭や園児や保護者とコミュニケーションをとり、相談の時間としても活動している。また、園児の保護者にとっては本校教諭と子ども達の関わり合いを実際に見ることで、我が子への関わり方に少しでも参考になればと思っている。遊びの終わりの時間になる



写真1 設定遊び



写真2 設定遊び

と音楽を流して合図し、園児が夢中になっていた遊びを自分で止め、集まることが意識できるようにしている。この後は、一人一人が自分の椅子に座って集団遊びを行う。保護者に配っているプログラムを図1に示したが、活動ごとに簡単なねらいを載せながら活動の内容を紹介している。

かんしちひろば プログラム

前回は新しいお友達も加わりにぎやかなスタートでした。まだまだ不安なお子さんもあるかもしれませんが、参加は、ゆっくりで大丈夫です。今回もお子さんの様子によって、柔軟に組み立てていきます。また、ご相談等ありましたらいつでもどうぞ！

15:15～ 受付
玩具や道具で 自由に遊びましょう。

15:30～ 曲に合わせてお片づけ～

1. お名前よび 「みんなのひろば」
・ 歌に合わせて、ひとりひとりお名前を呼びます。
★ 目を合わせる、手を合わせる、声を出す、いろいろなお返事がありますね。お子さんが気づいていない様子があれば、「はい」とお手本を見せてあげてくださいね。

2. からだあそび 「かっちゃんこ」
★ 新しい活動がたくさん入っても、多くのお子さんが楽しみにしてくれている「かっちゃんこ」は続けたいと思っています。お子さんをゆらしてあげられる今の時期に、たっぷり遊びたいですね。

3. 親子で手あそび・ふれあいあそび 「さかなが はねた！」
★ 魔法の手・・・いったいはなたさかなはどこにくっつくのかな？おしりかな・・・おへそかな・・・

4. パネルシアター 「おにぎりくんのたび」
★ おにぎりくんはいつだってこへ・・・転がっていくのかな？

5. 親子リトミック 「フーフの電車」
★ かめ・ライオン・うさぎ・うま・とんぼ・・・たくさん動物達が登場です。物まねできるかな？
★ お子さんの選んだフーフの大きさに合わせて、おうちの方が一緒に入ったり、外から車掌さんになったりして、お友達にぶつからないように動いてみましょう。音が止まることに気づけなくても、周囲がストップすることに気づけなくても、息なくない限り、お子さんの発見をちょっと見守ってあげてくださいね。

6. バルーン
★ 色あざやかなバルーンをもって遊んだり、大きくなったり、しゃがんだり・・・バルーンの上ののったり友達に合わせて活動したいと思えます。

～ さよならのうた 「♪ゆびとゆび」

★ 「初めて」がたたくさんだった今日の活動を、慣れた歌で しめくくりましょう。

かんしちひろばの先生方にご協力をいただき、本日は区内の私立幼稚園の先生方の研修の場としてひろばを行わせていただきました。ご協力ありがとうございました。親子で楽しく遊ばせてはいかがでしょうか・・・何かご記入がありましたら、何でもご相談ください。

図1 かんしちひろば プログラム

(1) はじまりの歌 (呼名)

目を合わせる、手を合わせる、声を出す等、いろいろな返事のしかたがあることを知らせ、どんな返事でも応じようとした様子を褒めることを保護者や幼稚園教諭に伝えている。



写真3 呼名

(2) スケジュールの確認

「はじめ」と「おわり」の見通しをもって活動に参加できるように、本日のプログラムの順番を視覚的に伝え、「カードは先生がはずします」、「椅子にすわります」等の約束事も幼児にカードを見せて確認する。



写真4 プログラム

(3) からだあそび「かっちゃんこ」

身体がまだ小さく、からだを使った多くの遊びができるこの時期に、保護者が一緒に関わりながら遊べるゆさぶりあそびの「かっちゃんこ」を行う。ここでは「やりたい気持ちの意思表示」と「順番を待つ」ことを経験することを伝えている。



写真5 かっちゃんこ

(4) 幼稚園教諭の「手遊び」、「パネルシアター」

この活動は幼稚園と事前に相談し、園児と保護者が一緒に活動できる手遊びや、集中して見ることができるようなパネル等を依頼している。



写真6 パネルシアター

(5) 親子リトミック

椅子に座った活動の後は「動的活動」として、動物模倣のリトミックを行っている。動物の絵カードを見せながら「四つ這いの姿勢のカメ」、「高這いの姿勢のライオン」、「両足ジャンプのウサギ」、「ギャロップのウマ」、「片足立ちの静止を入れたトンボ」の5つの動物の動きを、音楽に合わせて行っている。



写真7 リトミック

フープ電車は、一つのフープに親子で入り、音楽の合図を聴いて止まったり、歩いたり、走ったりの活動を「人に合わせ、音楽に合わせて動く」ことをねらいに行っている。音楽が止んだことに気づかなくても周りの動きに気づき止まることができるか？

友達の電車にぶつからないように動くことができるか？等を行動観察の観点としている。

(6) バルーン

色あざやかなバルーンをもって振ったり、しゃがんだり、バンザイしたりと友達の動きに合わせて行動し、左右の手を意識し、左手でバルーンを持ち右手を挙げることで反時計回りの動き、反対に左手を挙げることで時計回りの動きになる。また、動くバルーンの上で動きに身体を合わせ、姿勢の保持をする等、楽しんで行える活動である。子ども達と感覚を共有できるように保護者にもバルーンを持ってもらったり、バルーンに乗ってもらったりしている。この場面でも「すわる」の絵カードを事前に見せ、約束をすることも有効である。



写真8 バルーン

(7) さよならのうた「ゆびとゆび」

最後にみんなで水分補給をして「さようなら」の手遊びを行っている。活動の締めくくりとして保護者と手のひらを合わせ、次は指を合わせ、最後に音楽に合わせて握手を行い「さようなら」を意識して終わりのあいさつを行う。

5) まとめ

このように、園児が毎日通い慣れた幼稚園で『出張幼児教室』を行い、保護者と一緒に活動することで、参加者それぞれが幼稚園での様子とは全く異なる園児の姿、教員の姿、親子の関係を見ることができたようだ。参加した保護者と幼稚園教諭の感想が驚いたことに一致していた。保護者は「今日はいつもよりずっと先生の距離が近く感じた」との感想をもち、幼稚園教諭は「いつも集団の中の一人として感じていた園児と保護者との距離が、とても身近に感じた」と感想を伝えていた。幼稚園ではほとんどの園児が園バスで通園しているので、幼稚園教諭が保護者と毎日の生活の中ではゆっくり話す時間をとることは難しい。同様に園児も集団の中の一人として存在し、幼稚園教諭との距離はみんな一緒である

ことが前提である。この“ひろば”は「ぼくの先生…、わたしの先生…」を園児も保護者も体感できる場なのではないだろうか。

“ひろば”に参加した保護者から、「公共の場での過ごし方が難しく、どのようにしたら良いのか」という電話相談を受けた。“ひろば”に参加した本校教諭全員で子どもの顔を思い出しながら支援の方法を

考え、「静かにしなさい」、「走ってはいけない」という否定的な言葉かけではなく、「ここでは本を読んでいいよ」、「絵を描いていいよ」という肯定的なカード（例：図2）を使う支援方法を「かんしちひろば」の

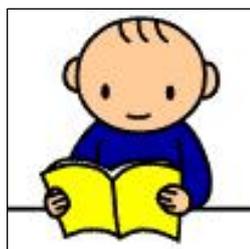


図2 絵カード

ときに提案した。その後、幼稚園教諭から、「あのカード、効きます！」と保護者からの報告を受け、園でもぜひ使っていきたいと連絡があった。このことは本校の支援が活かしたことを確認できた嬉しい知らせであった。子どもを中心に、関わる支援者全員が笑顔になることが子どもの最良の支援になることを実感した。

本校教諭にとっては、本校の児童とはまた異なる配慮の必要な幼児に対して、全てが本校の児童と接するような支援では上手くいくわけもなく、試行錯誤をしながら次のひろばに備えている。この一人一人に合わせた支援のための試行錯誤が本校教諭の力量を高めているように感じている。

IV. 考察

1. かんしちひろばを実践した成果

1) 幼稚園教諭の変容

幼稚園教諭からのアンケートに次のような感想があった。「どうしても否定的な言葉になってしまっていたが、特別支援学校の先生方の子どもに対する言葉掛けやできたことを思いっきりほめ、共に喜ぶ姿は学ぶことが多い」、「視覚支援のカードやサインで一つ一つ伝えることで、園児にはわかりやすく次の行動に移れていた」、「正しいことをした時に、それが正しいんだよ！良くできました…正しいことをし

ている時に充分ほめ、皆がその正しいことに対して振り向けるよう促すことができたらいいなと改めて思った」等、幼稚園教諭が園児の支援方法を「かんしちひろば」の場面で学んでいる様子が見られた。

また、かんしちひろばは、幼稚園の教室で子ども達が見せる姿と、お母さんと一緒に過ごす時の姿が異なることを幼稚園教諭が再確認できる機会となったようだ。「教室での姿とは全く違い、お母さんから伺っていた落ち着かない、話を聞いていない姿が見られた」との感想もあり、保護者の困っている状況を理解し、寄り添うきっかけとなりそう。さらに、教室でも絵カード等を使用して全ての園児にわかりやすいような工夫をしている。

かんしちひろばの中心となり、コーディネーター役でもあるB主任は、年齢層の若い教員集団を引っ張る立場として、「園児への接し方の共有を図り、伝わっているだろうな！ではなく、園内支援委員会等の組織的な会議で話し合うことや心構えが必要である」という園内体制構築の思いを述べていた。

2) 保護者の変化から

“ひろば”に参加した保護者からは、「普段は関わりを嫌う我が子と、一緒に触れ合って遊ぶことができた」、「いつもは下の弟に時間をとられてしまいがちだが、じっくり兄と関わる必要性を感じた」、「親子で一緒に身体を動かしたり何かをすることがとても苦手で、毎回ちゃんとできるか心配しているが、いろいろな方法で身体を動かすプログラムの中で、一緒に動くことを楽しくできるようになってきている。集団で活動する前に思いっきり身体を動かして遊べるのも子どもにとって良い方法で、気持ちを切り換えて集団に参加することができているようだ」等の感想があった。ここから、我が子に何が必要で、明日からどうしていけばよいか、という具体的な手段が伝わっているように受け止められた。

また、「園で気持ちの整理ができない様子の我が子を見て驚いた」という感想もあった。家での一人遊びで過ごす様子しか知らなかった保護者が、園で友達と過ごす中で気持ちの調整が難しい我が子の様子を見る機会にもなっていることがうかがえる。“ひろば”への参加が保護者と幼稚園教諭との子どもの実

態の共有に繋がったのではないかと考える。

3) 本校教諭の変化

幼児教育の専門家である幼稚園教諭が行う手遊びやパネルシアターは参考になり、振り付けや生演奏を行う等の工夫を学ぶことができた。パネルを見つめる子ども達の熱い視線はとても印象的だった。

パネルのように視覚的に手がかりを与えることの有効さを改めて実感した。しかし、「視覚支援さえあればいい」わけではないことも園児に接することで実感した。本校在籍の子ども達とは実態が異なり、支援の仕方が異なるため、どのような手立てや言葉かけが有効かを考える良い機会となった。

2. 出張幼児教室の良さ

本校で行っている幼児教室「ぴっころっく」を、幼稚園や保育所に出張して行うのは、幼児教室に参加をしたいが、「特別支援学校は敷居が高い」と思っている保護者が多いと推測したからである。そこで、本校教諭が幼稚園に出向き、幼稚園で出張幼児教室を行うこととした。出張幼児教室を行うことは、次のような利点がある。

まず、保護者にとっては、幼稚園に特別支援教育の専門家である本校教諭が来ることで、なかなか相談できなかった我が子のことを、慣れた場所で気軽に相談することができる。また、場所が変わることへの抵抗感が大きい配慮の必要な幼児にとっては、いつも過ごしている幼稚園で、信頼関係のできている幼稚園教諭も近くにいるので活動できるので安心することができる。知った顔が多く、通り慣れている自分の幼稚園は、園児にもその保護者にとっても幼児教室を行うのに一番環境の良い場所である。

また、保護者からの相談に対しては、園での実際の様子を幼稚園教諭に聞きながら本校教諭がアドバイスをすることができる。さらに、本校教諭が幼稚園の教室環境を実際に見ることで、その場に合った環境の工夫について具体的な提案もできる。

2番目に、幼稚園教諭にとって、園で幼児教室を行うことは、多くの仲間の教員と一緒に支援の仕方を専門家から学ぶ機会となるため、支援の方法を共有化しやすく、園全体での日常の指導に活かしやす

い。また、幼児教室では、園での玩具や遊具を利用しているため、参加した幼稚園教諭にとっては、明日からの活動でも活用することができる。幼児教室で使用したスケジュールや約束のカードの提示は、園の毎日の生活の中でも有効に使われるようになってきている。

3番目に、本校の教諭と幼稚園教諭とが協力して幼児教室を運営するため、双方が学びあうこととなる。幼児教室のプログラムを一緒に行うことを通して、すなわち幼稚園教諭は本校から「配慮が必要な園児への支援方法のアドバイスや保護者支援の方法」を学び、本校教諭は幼児教育の専門家である幼稚園教諭から「遊び教材の工夫や手遊び・パネルシアターの技術等のノウハウ」を学ぶ機会が得られることである。

3. 学びあいの実際

幼児教室においては、使用している絵カードやスケジュールの提示の仕方、参加幼児への「はじめ」と「おわり」への見通しの持たせ方、意欲の引き出し方、順番を意識した活動、静と動を組み合わせる集中を促す活動の組み合わせ等の工夫等について、幼稚園教諭に見てもらい伝えるようにしている。また、教室終了後に幼稚園教諭の感想を聞き、参加した幼児の担任に対して必要に応じて関わり方に対するアドバイスをを行う。幼児教室での幼児の様子を共有しているからこそ、より現実的な支援の工夫等を提案することができる。

一方、幼稚園から本校教諭は次のようなことを学んでいる。幼稚園の日々の活動は、遊びを通じた指導を中心としており、幼児の身近なもので巧みに手や目を協応させる手作り教材がたくさんある。幼児教室を担当している本校教諭にとってはとても良い刺激となり、学校に戻るとすぐに教材を作成し始めることもある。幼稚園教諭からの学びは、本校の児童への指導にも活かしているのである。また、幼稚園での幼児教室に参加する幼児は、気持ちの調整がうまくいかないという面が多く見られる。本校から出向く担当教員にとっては、どのような支援やアドバイスが適切なのかを毎回考えながら支援に臨む良い機会となっている。

4. 今後の課題

本校が区内の全ての幼稚園でこの出張幼児教室を行うことは困難である。そのため今年度は、本校の幼児教室「びっころっく」を含め、全ての幼児教室を、幼稚園・保育所の教職員の研修会の場合となるようにして取り組んだ。「びっころっく」は区立・私立保育所の保育士を対象とし、出張幼児教室は私立幼稚園教諭向けとして、幼稚園・保育所を会場に研修会を行った。目的は「配慮を必要とする園児への関わり方の実際を知る」、「幼稚園・保育所ならではの支援の工夫を知り、自分達の園・所での支援に活かす」ことである。このような研修会を幼児教室と並行して行う中から、保育士や幼稚園教諭の中で、その園の全員を巻き込んだ支援の検討や、日常でのその園ならではの支援の工夫を積極的に推進する指導者の出現を望んでいる。

また、これらの研修会は、障害のある幼児、配慮が必要な幼児の理解と支援のしかた、保護者への支援のしかたを就学前機関の教職員に広める一助となっている。このような支援を進めていく中で、就学を迎える幼稚園・保育所に在園する配慮が必要な幼児の保護者が、我が子の状況を適切に受けとめ、その子に応じた就学が考えられるように相談を行い、区の教育委員会と連携をしていくことも必要である。

松尾ら(2008)は特別支援学校で幼児教室に参加した子どもの事例を追跡し、支援の連続性の重要性を述べている。幼児教室を経験した子どもが、小学校あるいは小学部に進んだ際、どのような支援が必要となるのか、という支援の連続性についても追跡調査を進めていくことが必要である。

特別支援学校における早期相談・早期支援に関わる役割は、幼児教室「びっころっく」・出張幼児教室のように、幼児・保護者・就学前機関の指導者のニーズを捕らえ、支援の方法を考え、実践し、それが地域の中に受け入れられ広まることによって、保護者は安心して我が子を受け入れ、子どもはのびのびと生活し、地域の中で育つことになる。こうしたビジョンをもって、特別支援教育を進めていきたい。

引用文献

- 井上和久・西岡美智子・後上鐵夫(2008). 「サポートプラン」を活用した幼稚園・小学校等への支援の実際. 国立特別支援教育総合研究所教育相談年報, 29, 1-9.
- 門脇ゆかり(2012). 特別支援学校による幼稚園・保育所のサポートの在り方: 地域のニーズに合ったセンター的機能について. 山形大学大学院教育実践研究科年報, 3, 164-171.
- 松尾裕美・山田富美・小林宏明(2008). 幼児教室に参加した児童の追跡研究: M児の事例から支援の連続性について考える. 金沢大学附属特別支援学校研究紀要, 平成19年度, 162-167.
- 田口悦津子・高野裕美・野田智美・他(2008). 特別支援学校における「軽度」発達障害児のための就学支援プログラムの試み. 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 4, 83-91.
- 柳生美由季・吉川開・原恵一・他(2008). 本校における幼児発達相談室の取り組み: 小集団によるコミュニケーション理解と支援. 金沢大学附属特別支援学校研究紀要, 平成19年度, 152-161.

参考文献

- 柘植雅義・田中裕一・石橋由紀子・他(2012). 特別支援学校のセンター的機能. ジアース教育新社.

諸外国における障害のある子どもの教育

企画部国際調査担当・国別調査班

要旨：本稿は、国立特別支援教育総合研究所が毎年行っている諸外国の障害のある子どもの教育に関する基礎情報の調査結果を報告するものである。対象国は、オーストラリア、中国、フィンランド、フランス、ドイツ、イタリア、日本、ノルウェー、韓国、スウェーデン、イギリス、アメリカであり、前年度の調査との主な違いは以下の通りであった。韓国の就学前教育の開始年齢が2009年まで5歳であったものが、2010年から3歳となり、これに合わせてその年限も1年から3年になったこと。教員一人当たりの幼児児童生徒数の平均は、就学前が16人、初等教育が15人と、前回に比べると1名ずつ減少していたこと。ノルウェーでは2010年まで、通常学級在籍で部分的に特別なクラスに通う子どもを「特別な学級」の統計に含めていたものを「通常の学級」に変更したこと、アメリカでは“Rosa’s Law”の大統領署名により、それまで障害種別として存在していた“Mental Retardation”が2011年の統計データから“Intellectual Disability”へと名称変更となったこと等であった。それぞれの数値には若干の増減が見られるが、全体としての傾向に大きな変化は見られなかった。中国の対象児童生徒の割合は0.24%であり、ドイツの特別な学校に在籍する割合が4.35%であった。対象国においては対象児童生徒の割合が3%以下の国（フランス、イタリア、日本、韓国、スウェーデン）と5～8%の国（ドイツ、ノルウェー）、10%の国と地域（オーストラリアのニューサウスウェールズ（以下「NSW」）州、アメリカ）、20%以上の国（イギリス、フィンランド）があった。最後に、今後の課題についても言及した。

見出し語：諸外国、障害のある子どもの教育、国際比較、統計情報

I. はじめに

本稿は、国立特別支援教育総合研究所が毎年度行っている諸外国の障害のある子どもの教育に関する基礎情報の調査結果を報告するものである。この報告は、特総研ジャーナルの創刊に合わせて掲載を開始したものであり、今回は、基本的な記述の枠組みを維持しながら、そこに記述する内容や統計情報を更新した。教育制度に関する情報が更新されない場合や更新情報が入手できなかったものは、現在確認済みのデータを示すことにした。このため部分的には、前回の報告とデータが重複することになるが、毎年度の報告が、それぞれに完結した内容となることを目指した。なお、本研究所の国際調査の歴史的な経緯については重ねて報告することしないが、ある程度のデータが蓄積された段階で、その経時的変化を捉えた報告も必要と考えている。

最新の国連障害者権利条約の批准の現状と我が国の国内の動向は以下の通りである。

現在、障害者権利条約本文への署名は155ヶ国、批准を済ませた国が127ヶ国、選択議定書に署名した国が90ヶ国、批准を済ませた国は76ヶ国であった（United Nations, 2013（平成25）年2月11日現在）。この1年で条約本文の批准が17ヶ国、選択議定書の批准は13ヶ国の増加となった。

我が国では「障がい者制度改革推進会議」が、2011（平成23）年8月から「障害者政策委員会」に引き継がれ、2012（平成24）年7月には「差別禁止部会が設置されるなど、権利条約の批准に向けた準備が引き続き進められている。教育分野では2012（平成24）年7月23日に中央教育審議会初等中等教育分科会から「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」について報告がなされた。本研究所が同報告の検討過程で提供した諸外国の障害のある子どもの教育に関する調査資料は同報告の参考資料になっている。

今後とも諸外国における障害のある子どもの教育に関する情報の収集と分析は引き続き重要性が高い

と考えられる。

以下に本年度の調査結果を報告する。

II. 目的

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

III. 方法

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

1. 国別調査班の構成

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

2. 調査項目

調査項目は、以下のとおりである。

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

IV. 結果と考察

以下に、それぞれの項目について各国の情報を示す。

1. 基本情報

表1に、オーストラリア、中国、フィンランド、フランス、ドイツ、イタリア、日本、ノルウェー、

表1 各国の基本情報^{1), 2)}

		オーストラリア (連邦)	中国	フィンランド	フランス	ドイツ(連邦)	イタリア	日本	ノルウェー	韓国	スウェーデン	イギリス	アメリカ
面積	km ²	7,692,024	9,596,961	336,851	551,500	357,121	301,336	377,930	323,787	100,033	450,295	242,495	9,629,091
人口	千人	22,621	1,344,100	5,388	63,294	81,798	60,739	127,817	4,953	50,111	9,449	62,436	311,592
人口密度	人/km ²	3	140	16	115	229	202	338	15	501	21	257	32
一人当たりのGDP	US\$	60,979	5,445	48,823	42,377	44,060	36,103	45,903	98,102	22,424	57,091	39,038	48,112
上に占める一人当たりの教育費の割合	上段：初等教育(%)	20.2	-	20.5	18.5	17.8	25.2	23.7	21.6	23.3	28.3	24.3	22.6
	下段：中等教育(%)	18.8	-	36.1	29.5	24.7	26.6	24.3	29.2	23.8	33.0	31.1	25.3

(出典)

1) 面積、人口、人口密度は、UN Statistics Division, Demographic Yearbook 2011, pp.55-69, <http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/dyb/dyb2.htm>より作成。2011年のデータ。人口は2011年の推計値として示された値。

2) GDP、及び一人当たりの教育費用は、The World Bank, Indicators, <http://data.worldbank.org/indicator/>の「Education」「Economic Policy & External Debt」より作成。最新のデータは日本が2010年のデータとして示されているが、そのほかは2009年のデータ。

韓国, スウェーデン, イギリス, アメリカのそれぞれの基本情報を記述した。

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

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

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

一人当たりのGDPは中国, 韓国, ノルウェーを除くと\$36,000から\$61,000の範囲である。中国がこれらの国の1/10程度, 韓国が1/2程度, ノルウェーはおよそ2倍であった。表1の最下段は, 一人当たりのGDPに占める教育費の割合を初等教育と中等教育に分けて示したものである。中国のデータは無いが, それ以外の国は初等教育に20%~28%, 中等教育に18%~36%程度となっており, 数値は前回に比較してやや増加しているが, 国別に大きな差異はみられ

ない。

2. 通常の教育に関する基本情報

各国の通常教育の状況を表2に示す。この表は, ユネスコ統計研究所 (UNESCO Institute for Statistics) のデータベースを利用して入手したデータをもとにまとめ直したものである。教育システムの理解として, 義務教育の開始年齢, 義務教育年限, 修了年齢, 就学前教育, 前期中等教育, 後期中等教育の開始年齢と年限を示した。

これらの国々において初等教育は, 義務教育の中に含まれているため, 表には, 就学前教育, 義務教育, 及び前期中等教育を示し, 初等教育の年齢は表中から除いている。日本の義務教育期間は初等教育の開始年齢から前期中等教育の終了学年までであるが, フィンランド, フランス, ドイツ, イタリア, ノルウェー, スウェーデン, イギリスと多くの国々は義務教育の終了年齢が後期中等教育の途中の学年となっている。なお, アメリカの義務教育年限は州により異なっており9年~12年(文部科学省, 2012, p.371)とされる。対象国の教員一人当たりの幼児児童生徒数の平均は, 就学前が16人, 初等教育が15人と, 前回に比べると1名ずつ減少していた。フィンランド, ドイツ, スウェーデンは, 就学前が10人あるいは11人であり, 中国と日本はそれぞれ24人, 27

表2 通常の教育に関する基本情報¹⁾

		オーストラリア (連邦)	中国	フィンランド	フランス	ドイツ	イタリア	日本	ノルウェー	韓国	スウェーデン	イギリス	アメリカ
就学前教育	開始年齢	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	年限(年)	1	3	4	3	3	3	3	3	3	4	2	3
義務教育	開始年齢	5	6	7	6	6	6	6	6	6	7		6
	年限(年)	11	9	10	11	13	10	9	11	9	10	2)	12
	修了年齢	15	14	16	16	18	15	14	16	14	16		17
前期中等教育	開始年齢	12	12	13	11	10	11	12	13	12	13	11	12
	年限(年)	4	3	3	4	6	3	3	3	3	3	3	3
後期中等教育	開始年齢	16	15	16	15	16	14	15	16	15	16	14	15
	年限(年)	2	3	3	3	3	5	3	3	3	3	4	3
教員一人当たりの児童生徒数 ³⁾	就学前	-	24	11	20	10	12	27	-	-	10	18	16
	初等教育	-	17	14	18	13	10	18	-	21	10	18	14

1) (出典) UNESCO Institute for Statisticsよりデータを入手して作成。一部の国(教員数の数値で, イタリアとスウェーデンが2007年)を除きデータが揃った2010年で統一したが, データのある部分は2011まで変わっていない。韓国の就学前教育開始年齢は, 2009年まで5歳であったものが2010年から3歳となっている。

2) イングランド, ウェールズ, スコットランドは5-16歳, 北アイルランドは4-16歳(上記の出典に情報がなかったためEUのThe European Encyclopedia on National Education Systemsの各地域の資料による。)

3) 教員とは, Teaching Staff であり, 公立と私立, フルタイムとパートタイムを含んだ数。なお, 教員一人当たりの児童生徒数は, 法律等で規定された学級サイズではない。

人と多い。初等教育の教員一人当たりの児童生徒数はイタリアとスウェーデンが10人であった。なお、表には示さなかったが、上記のUNESCOの統計データに原級留置（repetition）の数値があったのはドイツとフランスのみであった。なお、韓国の就学前教育開始年齢は、2009年まで5歳であったものが2010年から3歳になり、これに合わせて就学前教育の年限も3年間となった。

3. 障害のある子どもの教育に関する基本情報

それぞれの国の障害のある子どもの教育の場について表3に示す。わが国では特別支援教育は全ての

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

イタリアでは特別な学級が存在せず、ドイツとイギリスでは障害のある子どもの特別な学級が確認できなかった。イギリスについては退学処分やその恐れのある問題行動のためのPupil Referral Unitsと呼ばれるユニットがある一方で、日本などのような障害種別の特別なクラスの存在については不明であっ

表3 特別なニーズのある子どもの教育に関する基本情報

	オーストラリア (NSW州) ²⁾	中国 ³⁾	フィンランド ⁴⁾	フランス ⁵⁾	ドイツ ⁶⁾	イタリア ⁶⁾¹¹⁾	日本 ⁷⁾	ノルウェー ⁶⁾¹³⁾	韓国 ⁸⁾	スウェーデン ⁶⁾	イギリス ⁹⁾	アメリカ ¹⁰⁾	
国連障害者 権利条約 ¹⁾	署名年月日 2007/3/30 批准年月日 2008/7/17	2007/3/30 2008/8/1	2007/3/30 未批准	2007/3/30 2010/2/18	2007/3/30 2009/2/24	2007/3/30 2009/5/15	2007/9/28 未批准	2007/3/30 未批准	2007/3/30 2008/12/11	2007/3/30 2008/12/15	2007/3/30 2009/6/8	2009/7/30 未批准	
同選択議定 書 ¹⁾	署名年月日 署名無し 批准年月日 2009/8.21	未署名	2007/3/30 未批准	2007/9/23 2010/2/18	2007/3/30 2009/2/24	2007/3/30 2009/5/15	未署名	未署名	未署名	2007/3/30 2008/12/15	2009/2/26 2009/8/7	未署名	
特別な学校	児童生徒数 割合(%)	4,774 0.64	166,012 0.09	5,863 1.08	52,781 0.52	377,922 4.34	1,835 0.03	64,884 0.62	1,881 0.31	12,930 0.27	501 0.06	78,070 1.09	190,758 0.35
特別な学級	児童生徒数 割合(%)	14,663 1.97	3,939 0.00	12,440 2.30	60,476 0.59	不明 ¹²⁾	無し	155,255 1.47	3,201 0.52	33,354 0.69	12,115 1.37	不明 ¹⁵⁾	¹⁶⁾
通常の学級	児童生徒数 割合(%)	66,800 8.96	255,662 0.14	162,161 29.92	115,417 1.13	102,102 1.17	187,728 2.58	65,360 0.62	47,097 7.65	9,709 0.20	不明 ¹⁴⁾	1,518,110 21.26	5,491,399 10.03
対象全体	割合(%)	11.57	0.24	33.30	2.25	5.51	2.60	2.71	8.47	1.17	1.42	22.35	10.38
全児童生徒	人	745,540	176,473,694	541,931	10,173,094	8,708,531	7,278,018	10,545,844	615,973	4,800,512	886,487	7,141,750	54,745,769

1) (出典) 国連障害者権利条約及び選択議定書の署名と批准は、United Nations enable, Convention and Optional Protocol Signatures and Ratifications, <http://www.un.org/disabilities/countries.asp?navid=12&pid=166>より (2013/2/11現在)

2) (出典) オーストラリアはIN BRIEF MIDYEAR CENSUS, 2011: Statistical Bulletin, Schools and Students in New South Wales, 2010: Special education classes and provisions, NSW Department of Education and Communities, 2012による。なお、今回からデータは障害種別の内訳のある州立学校に限定し、通常の学級の数値に学習困難などへの対応 (60,000人) を加えた。

3) (出典) 中国人民共和国教育部の各级各类学历教育学生情况及特殊教育基本情况(2012.1)による。なお、集計は小・中学校のデータ。なお、この2つの資料で異なる統計数値があり、ここでは障害種別等の内訳の書かれた後者を優先。前者によれば、特別学校の在籍者は425,613人で上記の2.6倍になる。

4) (出典) フィンランドは、Statistics Finland, Education 2012による。Special Education は、Special Supportあるいは、Special-needs supportと名称が変更された。さらにIntensified supportあるいはEnhanced supportという支援の枠組みが新たに導入された。通常の学級のデータは、それらとPart-time special-needs educationを含めた数値 (基本教育法には、このほかに軽微な学習遅れの取り戻しのためのremedial teachingが規定されているが統計情報は見出せなかった。)

5) (出典) フランス Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche: RERS 2012による。今回から就学前教育を除いて、初等教育から後期中等教育までとした。特別な学校のデータは厚生省系の管轄となる教育施設の数である。

6) (出典) ドイツ、イタリア、ノルウェー、スウェーデンは、<http://www.european-agency.org>のSNE Country Data 2012 から2010-2011年のデータによる。

7) (出典) 日本は、義務教育段階の統計であり、特別支援教育資料 (平成23年度) p.3による。

8) (出典) 韓国は、特殊教育年次報告書2012(韓国教育科学技術部, 2012)による。なお、今回から小学校と中学校段階のデータとして集計した。

9) (出典) イギリスはDfE: Schools, Pupils and their Characteristics, January 2012(DfE, 2012a), Statistical First ReleaseとDfE: SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN ENGLAND, January 2012, Statistical First Release(DfE, 2012b)による。

10) (出典) アメリカはthe Data Accountability Center (DAC) : <https://www.ideadata.org>による。特別な学校は、分離型学校と寄宿施設に限定して集計。

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

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

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

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

15) イギリスの特別な学級は退学処分やその恐れのある問題行動のためのPupil Referral Unitsがある。これは特別な教育ニーズとして位置づけられているが障害種別の特別な学級の存在については不明である。

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

た。ドイツでは、統計に現れる数字上では特別学校のほかには通常学級のみであり、特別なクラスの実在は確認できなかった。ドイツは、上記の他に軽度の障害や学習困難への支援の枠組みがあるとされる（European Agency for Development in Special Needs Education, 2012）が、統計は見出せなかった。また、アメリカは従来から通常の学級での指導時間によって統計を行っており、今回も3段階に分けてそれぞれの段階別の統計を公表している（Data Accountability Center, 2012）。

ところで、表3の注釈にあるように、ノルウェーでは2010年まで、通常学級在籍で部分的に特別なクラスに通う子どもの数を「特別なクラス」の統計に含めていた。これを今回は「通常の学級」の統計に含めている。過去のデータによって比較を行う場合には注意が必要である。

表3の第1行目と第2行目は、障害者権利条約の署名、批准を行った期日を記載した。この障害者権利条約は、必ずしも署名を経て批准を行う必要はなく、批准のみを行うこともできる。このため、表3のオーストラリアについて見ると選択議定書の署名なしに直接に批准（これをAccessionと呼ぶ）が行われている。なお、権利条約本文に批准していないのはフィンランド、日本、ノルウェー、アメリカの4ヶ国であった（2013年2月11日時点）。それぞれの国で批准に向けた準備が進められていると推測されるが、表3の注釈にあるように、フィンランドでは、Special Educationという呼称を、Special Support、あるいはSpecial-needs Supportと変更しており、さらに、Intensified Support、あるいはEnhanced Supportという支援の枠組みを新たに導入している。

対象児童生徒についてみると、中国の対象児童生徒の割合が0.24%と他の国に比較して少ないことがわかる。その一方で、表3の注釈にあるように、中国で公開されている2つの資料で異なる統計数値があった。ここでは障害種別等の内訳のある資料を採用したが、他の資料では特別学校の在籍者は425,613人で上記の2.6倍になる。この場合には対象児童生徒の割合は0.4%程度となるが、中国と他の国との差異は大きい。その他の国を観察すると、全ての対象児童生徒が全体の3%以下の国（フランス、イタリア、

日本、韓国、スウェーデン）と5～8%の国（ドイツ、ノルウェー）、10%の国（オーストラリアのNSW州、アメリカ）、20%を超える国（イギリス、フィンランド）に分けることができる。前回に比べると、オーストラリアのNSW州がアメリカと同じ程度の割合を対象とする形になっている。これは同州の通常学級における学習困難などへの対応（60,000人）を加えたからである。実際には、前年度にも同様の支援の枠組みが存在していたが、2012年には全体の対象が2.6倍の90,000人となった（NSW Department of Education and Communities, 2012）。

ところで障害の発生率が国際間で大きく変わらないとすれば、3%以下のグループは、障害への対応が中心であり、10%を超えると学習困難への対応が加わると考えられる。とりわけ、イギリスやフィンランドの例は、学習の躓きにまで支援の対象とされている。すなわち、イギリスは、School Actionと呼ばれる学校全体への支援の枠組みの適用があり、フィンランドでは障害と認定される程度でなくても必要に応じて特別な教師による指導が柔軟に実施されるPart-time特別ニーズ教育やRemedial Teachingの枠組みがある。

1) 特別な学校について

特別な学校を法律によって廃止したイタリアを除けば、在籍する児童生徒の割合については中国の0.09%が少ない。ただし、中国は全ての支援対象児童生徒の割合が0.24%程度と小さいことから、今後、量的に増加する可能性があることに留意する必要があるだろう。

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

所, 2009, p.47) との記述が紹介されている。

一方、フランスでは、学業困難の児童生徒の教育を行う「適応教育 (adaptation scolaire)」と呼ばれるシステムがある。フランスではこれが通常の教育システムに分類されている。その一方で、特別な学校のデータは厚生省系の管轄となる教育施設であるなど、各国における特別な学校の教育システム全体における位置づけを調査することは統計上示された数値を的確に理解する上で重要である。

2) 特別な学級について

特別な学級の存在の統計が公表されている国々 (オーストラリア, 中国, フィンランド, フランス, 日本, ノルウェー, 韓国, スウェーデン) と、それらの存在が統計上表れていない国々 (イギリス, アメリカ) 及び無しとされた国 (イタリア) があつた。

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

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

3) 通常の学級について

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

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

Bの学習困難への支援の制度を持つ国と考えられる。

今回の集計では、オーストラリアのNSW州について、学習困難への支援を加えたデータを利用したが、今後は日本を含めてこれらのデータの収集と比較が課題となると考えられる。

4. 各国の個別の状況

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

1) オーストラリア

(1) 障害カテゴリー

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

2012年のSpecial education classes and provisions (NSW Department of Education and Communities, 2012) あるいはStatistical Bulletin (同) によれば、特別な学校 (special school, あるいはschools for specific purpose) の分類として「行動障害/情緒障害/精神疾患」、「病院学校」、「知的障害」、「その他」が挙げられている。同じく、支援クラス (support class) で対応する支援の分類として「情緒障害/精神疾患」、「自閉症」、「聴覚」、「視覚」、「身体 (physical)」、「中度・重度知的障害」、「重度知的障害」、「盲ろう」、「軽度知的障害」、「分類の重複 (中度から高度のニーズ)」、「自閉症と中度知的障害」、「言語障害」、「読み」、「個別指導」が挙げられている。そして、この支援クラスの支援の分類は、特別な学校の学級の受け入れ

支援分類としても用いられているが「視覚」と「盲ろう」については、通常学級の支援クラスでの対応がない。

(2) 就学基準・手続き

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

(3) 近年の動向

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

また、2012年には全体の対象が2.6倍の90,000人となっており、通常の学級には「統合支援予算プログラム」の支援で6,800人 (前年度は15,000人) が在籍するとされる (NSW Department of Education and Communities, 2012)。

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

2) 中国

(1) 障害カテゴリー

中国人民共和国教育部 (2012.1) の特殊教育基本統計では障害カテゴリーとして、前年度同様に「視覚障害」、「聴覚障害」、「知的障害」、「その他の障害」を挙げている。また、表3に示したように、中国の対象児童生徒の割合が0.24%程度となっている。

(2) 就学基準・手続き

障害の種類と程度を公衆衛生部局が判定する。障害のある子どもたちの学習能力の評価は、教育部局

が地域の障害者連盟と協力して実施し、親への助言が行われる。就学については、障害のある子どもたちの親、または法律上の親権者が最終的な決定を行う (National Institute of Special Needs Education, 2010, p.33) とされる。

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

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

(3) 近年の動向

近年の動向として、中・西部の人口30万人以上の特別学校のない地域における特別学校の設置、通常の学校で学ぶ障害のある児童生徒の支援システムの構築と強化、障害のある人の職業教育の発展、2009年の第4回国家特殊教育ワーキングカンファレンス開催、並びに中華人民共和国国務院事務室による国務院通知41の通知、2010年の国家中長期教育改革と発展計画 (2010~2020) の策定などが挙げられる (National Institute of Special Needs Education, 2010, p.32)。なお、障害者権利条約を2008年8月1日に批准している。選択議定書は署名、批准共にしていない (UN enable, 2013確認)。

3) フィンランド

(1) 障害カテゴリー

「軽度知的障害 (mild mental impairment)」、「中度または重度知的障害」、「聴覚障害 (hearing impairment)」、「視覚障害 (visual impairment)」、「身体そしてその他の障害」、「自閉症及びアスペルガー

症候群」, 嚥下障害 (dysphasia : ここでは言語発達, 言語理解, 発声, 学習に困難のある状態や巧緻性, 情緒, 注意の集中に課題のある状態), 「情緒または社会的障害」, 「その他の障害」(European Commission, Organization of the education system in Finland 2009/2010, pp.198-199) とされる。

(2) 就学基準・手続き

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

(3) 近年の動向

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

基礎教育法 (Basic Education Act) が2010年に改正されており, 17章にあった Special-needs Education が, Special-needs Support と変更になり, Enhanced Support (前掲書では, Intensified Support と紹介されている。) という支援の枠組みが新たに導入されている。Special-needs Education という用語は, Special-needs Support の1つの形式とされる。

2011年では8.1%の子どもが Special Support の対象に措置されている。この傾向は, 名称以外には, ここ数年変わっていない。2011年からは, これに加えて, Intensified Support が登場して, 2011年には3.3%が支援を受けている。

なお, 障害者権利条約の署名は行っているが批准には至っていない。選択議定書は署名していない (UN enable, 2013確認)。

4) フランス

(1) 障害カテゴリー

教育省管轄は特別なクラス (CLIS: classes pour l'inclusion scolaire) の分類として「認知的障害 (知的障害)」, 「聴覚単一障害」, 「視覚単一障害」, 「単一運動障害と複数障害」の4つが挙げられている。その一方で教育省管轄のCLISと厚生省系管轄の教育施設に実際に受け入れられている障害カテゴリーは「知的・認知障害 (自閉症を含む)」, 「精神疾患」, 「言語と発話の障害 (学習障害)」, 「聴覚障害」, 「視覚障害」, 「内臓疾患」, 「運動障害」, 「複数障害の合併」, 「重複障害 (重度重複)」とされている。なお, 教育省管轄の学校には「重複障害 (重度重複)」は存在していない (フランス教育省, 2012, p.29)。このほか適応教育 (adaptation scolaire) と呼ばれる学業不振児や行動障害の生徒のための教育部門が存在する。

(2) 就学基準・手続き

2005年2月11日障害者の権利と機会の平等, 参加と市民権のための法の成立以降, 義務教育年齢になると, 保護者は, 居住地に最も近い通常学校へ学籍を登録する (フランス教育法典 L.112-1) ことになる。この学校が学籍校 (établissement de référence) となる。学籍登録を申請された学校は, 障害を理由に, これを断ることはできないが, この学籍の登録は, 子どもが, そのまま, その学校へ入学することを意味していない。学籍登録の後で作られる『個別の就学計画 (PPS)』にしたがって, 保健省管轄の教育施設や施設内の学校ユニット (unité d'enseignement) (arrêté du 2-4-2009 - J.O. du 8-4-2009) で教育を受けたり, 家庭において国立遠隔教育センター (CNED: centre national d'enseignement à distance) の通信・訪問教育などで教育を受けたりする。しかし, 通常学校外で教育を受けている場合にも, この学籍が保持される (フランス教育法典 D.351-4)。

(3) 近年の動向

2010年6月の通達 (la circulaire du 18 juin 2010) により, 中等教育段階の特別な学級であるUPI (Unités pédagogiques d'intégration) は, その「統合教育ユニット」という名称がULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire) という「インクルージョン教育のための附置ユニット」というような名称に変更さ

れ、その機能が強化された。なお、その名称の中に“inclusion”という言葉が使われているように、教育省のWeb等を見ても、これまで“intégration scolaire”と言っていたものが、“inclusion scolaire”と言うようになったようである。2011年からは、通常の学校に在籍する児童生徒の補助のため、既にあったAVS-i（個別の統合での学業補助員）、AVS-co（集団での統合での学業補助員）に、2011年より、ASCO（学業アシスタント：3年契約）が加えられ、その拡充が図られた。

また、同2012年では、障害児教育に携わる教員の数が、この6年で16.2%増加した。2012年からは、AVS-iの数を増やすとともに、継続的な支援は必要としない児童生徒のための補助として、AVS-M (un auxiliaire de vie scolaire pour l'aide mutualisée) が加わっている (décret n° 2012-903 du 23 juillet 2012 の規定による)。また、児童生徒の障害の状況の評価するためのマニュアル (GEVA-Sco) が作られ、関係者に広める措置が取られている。また、通常学校の教員に対する障害児教育専門養成の新しい仕組みが提供されるようになった (フランス教育省, 2013)。

権利条約と選択議定書を2010年2月18日に批准している。

5) ドイツ

(1) 障害カテゴリー

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

(2) 就学基準・手続き

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

より再審の道を探ることが可能である (German EURYDICE Unit, 2011, p.230)。

(3) 近年の動向

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

なお、障害者権利条約と選択議定書を2009年2月14日に批准している。

6) イタリア

(1) 障害カテゴリー

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

(2) 就学基準・手続き

1992年2月5日基本法第104号によって、障害の有無に関わらず、全ての子どもが地域の学校に就学することが保障されている。その一方で、子どもを障害児として認定するかどうかの判断は保護者の権利として保障されている。保護者の申請のもと地域保健機関 (ASL) が子どもの障害を認定し、機能診断書 (PDF) を作成する。保護者が、入学申請書と共に、機能診断 (PDF) を学校に提出することにより、学校での支援が開始される。

なお、表3にあるように、1,835人の児童生徒が特別学校に在籍しているが、これらの学校は統合教育の法律以前から存在していた学校 (European Commission, Organization of the education system in Italy 2009/2010) と説明されている。さらに、71校が

存在する (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) との記述もある。これらは、旧来の特別学校がその専門性を保持しながら、逆に健常の児童生徒を受け入れる形でインクルーシブな教育を実現しているとの報告もある。

(3) 近年の動向

原則としてフルインクルージョンが堅持されている。2009年に教育省から統合教育の改善のために「障害のある児童生徒の学校段階でのインクルージョンに関するガイドライン」が刊行されている。2012年12月21日労働省通達による障害者と同居する親戚支援の休暇や、2012年12月27日省指導令による特別なニーズのある生徒への指導方法と学校インクルージョンへの地域組織などがある。

なお、障害者権利条約と選択議定書を2009年5月15日に批准している。

7) ノルウェー

(1) 障害カテゴリー

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

(2) 就学基準・手続き

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

(3) 近年の動向

ノルウェーの特別な教育の研究と実践は長い間、障害の診断と補償の施策に重点が置かれてきたが、近年は、その内容と構成に重点が置かれるようになった。現在最大の課題は、実践における適応指導である。2007年に教育省が特別教育の効果を評価する委員会を設けて2009年に報告書が出されており、対応する施策が検討されている (同上, p.168より)。

後期中等教育を中退する生徒が生徒数の3割に上るという問題に対して、2010年に教育省は「新たな可能性」(Ny Giv) プロジェクト (<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Kampanjer/NyGiv/NyGiv5.pdf>) を提案。2015年までに75%の生徒が後期中等教育を5年以内に修了することを目標とした。この報告書が2012年11月に発表された。このプロジェクトは2013年の秋まで続行される。

なお、障害者権利条約を2007年3月30日に署名したが、批准していない。選択議定書には署名していない (UN enable, 2013確認)。

8) 韓国

(1) 障害カテゴリー

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

(2) 就学基準・手続き

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

また、障害者等に関する特別支援教育法第3章第17条では、「教育長又は教育監は、第15条により、特殊教育対象者として選定された者を該当特殊教育運営委員会の審査を経て、次の各号の中の一つに配置し、教育しなければならない。1. 一般学校の一般学級、2. 一般学校の特殊学級、3. 特殊学校」、さ

らに、「教育長又は教育監は第一項により特殊教育対象者を配置する時には、特殊教育対象者の障害程度・能力・保護者の意見等を総合的に判断し、居住地に一番近いところに配置しなければならない。」とされる。

(3) 近年の動向

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

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

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

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

9) スウェーデン

(1) 障害カテゴリー

特別学校 (Specialskolan) は「視覚障害と他の障害を併せ有する場合」、「重度の言語障害の場合」、「聾あるいは難聴で学習障害を合わせ有する場合」、「先天性の盲ろう」が対象であり、そのほかに「認知的障害」を対象とする特別プログラム (「養護学校」あるいは「知的障害基礎学校」、「特別ニーズ学校」とも紹介される) がある (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011) とされる。知的障害基礎学校は、特別学校に比べて数が

多く、2010/2011年のデータでは、特別学校の在籍児童生徒が501人に対して、知的障害基礎学校が12,115人 (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) であり、そこでは通常学校にある分離型の特別クラスとしてカウントされている。井上・猪子 (2012) によれば基礎学校や高等学校に併設された特別なユニットとして紹介されている。

(2) 就学基準・手続き

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

(3) 近年の動向

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

10) イギリス

(1) 障害カテゴリー

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

また、特別学校が対象とする障害カテゴリーとしては「視覚障害」、「聴覚障害」、「言語コミュニケーション障害」、「自閉症」、「情緒障害」、「盲ろう」、「肢体不自由」、「中度学習困難」、「重度学習困難」、「重

度重複障害」,「特異な学習困難」,「その他の障害」がある。

(2) 就学基準・手続き

判定書がある場合とない場合によって、就学の手続きが若干異なる。判定書がある場合は、親の意向または他の子どもへの効果的な教育の提供と矛盾しない限りは、通常の学校で教育される (Special Educational Needs and Disability Act 2001による1996年教育法の改正)。その場合には、地方教育当局が保護者の意見を聞き取り (特定の公立学校か、私立学校か、特段希望がない等) を行い、それをうけて学校の提案を行い、判定書の学校欄に学校名を記入する。

(3) 近年の動向

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

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

について試行されている。2013年に予定されている試行の最終報告を受けて、関連する法改正の提案が2014年に行われる予定となっている (Department for Education, 2012)。

11) アメリカ

(1) 障害カテゴリー

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

(2) 就学基準・手続き

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

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

(3) 近年の動向

IDEA2004では、懲戒 (discipline) の際のサービス、特異的学習障害に対する『介入に対する反応モデル (Response to Intervention (RTI))』の利用と早期介入

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

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

なお, 障害者権利条約を2009年7月30日に署名したが, 批准していない。選択議定書には署名, 批准していない (UN enable, 2013確認)。

V. まとめと今後の課題

本稿では, オーストラリア, 中国, フィンランド, フランス, ドイツ, イタリア, 日本, ノルウェー, 韓国, スウェーデン, イギリス, アメリカにおける障害のある子どもの教育の最新の情報を概観し, それぞれの国と地域の基本情報, 通常の学校教育に関する情報, 障害のある子どものための教育についての情報を整理した。昨年に引き続き, ユネスコの統計データなどから共通の指標などを加えることで, 国際比較ができるように工夫した。

昨年度から文献に取り上げた“European Commission, Organization of the education system”シリーズは, ヨーロッパ各国の教育システムを網羅的に紹介する資料であったが, 今年度は新しい冊子が作成されていなかった。さらに, 昨年度に用いた2009/2010年版のデータがWebサイトで見つけることができなかった。このようなことから国際機関の横断的な情報が入手できなくなる, あるいは, 更新されない状況への対応も今後の課題と思われる。

なお, 今回の情報収集を行う中でヨーロッパのいくつかの国では, 特別なニーズ教育に関してもユネスコのISCED (International Standard Classification of Education) による分類を提示しており, 今後の国際

比較を行う際には, これらの視点も重要となると考えられた。

引用文献

[Australian Government \(2005\)](#). *Disability Standards for Education 2005*.

<http://www.deewr.gov.au/schooling/programs/pages/disabilitystandardsforeducation.aspx>

[中国人民共和国教育部 \(2012.1\)](#). 各级各类学历教育学生情况.

<http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6200/201201/129518.html>

[中国人民共和国教育部 \(2012.1\)](#). 特殊教育基本情况.

<http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6200/201201/129542.html>

[Data Accountability Center \(2012\)](#). *IDEA Data, Part B Data & Notes*.

<https://www.ideadata.org/PartBData.asp>

[Department for Education \(2012\)](#). *Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability*.

<http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/s/support%20and%20aspiration%20a%20new%20approach%20to%20special%20educational%20needs%20and%20disability%20%20%20progress%20and%20next%20steps.pdf>

[DfE \(2001\)](#). *SEN Code of Practice*.

<https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DfES%200581%202001>

[DfE \(2012a\)](#). *Schools, Pupils and their Characteristics, January 2012, Statistical First Release*.

<http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s001071/index.shtml>

[DfE \(2012b\)](#). *Special Educational Needs in England, January 2012, Statistical First Release*.

<http://www.education.gov.uk/researchandstatistics/statistics/allstatistics/a00210489/sen-england-jan-2012>

[European Agency for Development in Special Needs Education \(2011\)](#). *Country information: SNE data - Sweden*.

- <http://www.european-agency.org/country-information>
[European Agency for Development in Special Needs Education \(2012\)](#). *Country information: SNE data*.
<http://www.european-agency.org/country-information>
[European Commission](#). *Organization of the education system in Finland 2009/2010, Eurydice*.
- [European Commission](#). *Organization of the education system in Italy 2009/2010, Eurydice*.
- [European Commission](#). *Organization of the education system in Norway 2009/2010, Eurydice*.
- [Federal Register \(2006\)](#). *Monday, August 14, 2006: Rules and Regulations: Assistance to States for the Education of Children With Disabilities and Preschool Grants for Children With Disabilities*.
<http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/FR-2006-08-14/pdf/06-6656.pdf>
- [藤原紀子 \(2010\)](#). イタリアにおけるインクルージョンの変遷と1992年104法. 世界の特別支援教育, 24, 67-77.
- [フランス教育省 \(2012\)](#). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [RERS 2012]*.
<http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>
- [フランス教育省 \(2013\)](#). *La scolarisation des élèves handicapés*.
<http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>
- [German EURYDICE Unit \(2011\)](#). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2010/2011*.
http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/dossier_en_ebook.pdf
- [German National Association for Student Affairs \(2011\)](#). *Studying with impairments in Germany: A 2011 survey of the situation for students with a disability or chronic illness*.
http://www.best-umfrage.de/PDF/english_summary.pdf
- [井上昌士・猪子秀太郎 \(2012\)](#). スウェーデンにおける知的障害や発達障害のある人の学びの場. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 1, 49-53.
- [韓国教育科学技術部 \(2012\)](#). 特殊教育年次報告書.
http://iss.ice.go.kr/insiter.php?design_file=1049.php&article_num=2
- [国立特別支援教育総合研究所 \(2009\)](#). 専門研究A 障害のある子どもの教育制度の国際比較に関する基礎的研究: 我が国の現状と今後の方向性を踏まえて (平成20年度) 研究成果報告書.
- [Ministry of Education, Science, and Technology \(2010\)](#). *Major policies and Programs for 2010*.
<http://english.mest.go.kr/web/40724/en/board/enlist.do?bbsId=276>
- [Ministry of Education, Science, and Technology \(2011\)](#). *Major policies and Plans for 2011*.
<http://english.mest.go.kr/web/40724/en/board/enlist.do?bbsId=276>
- [文部科学省 \(2012\)](#). 諸外国の教育動向2011年度版.
[National Institute of Special Needs Education \(2010\)](#). *JSEAP: Journal of Special Education in the Asia Pacific, Vol.6 December 2010*.
- [Norwegian Ministry of Education and Research \(2011\)](#). *Learning together*.
<http://www.statped.no/Global/Publikasjoner/Learning%20together%20white%20paper%20Meld.%20St.%2018%2020102011.pdf>
- [NSW Department of Education and Communities \(2012\)](#). *Special education classes and provisions*.
https://www.det.nsw.edu.au/media/downloads/about-us/statistics-and-research/key-statistics-and-reports/special_ed.pdf
- [OECD \(2000\)](#). *Special Needs Education - Statistics and Indicators*.
- [OECD \(2004\)](#). *Equity in Education - Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. (邦訳: 経済協力開発機構 (2007). 教育における公平性: 心身障害, 学習困難, 社会的不利を抱える生徒たち. 弓削俊彦 (訳). 技術経済研究所.)
- [OECD \(2005\)](#). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages - Statistics and Indicators*.
- [Statistics Finland \(2011\)](#). *Special Education*.
http://www.stat.fi/til/erop/index_en.html

The World Bank. Data.

<http://data.worldbank.org/>

U.S. Department of Education (2006). *IDEA 2004 Part B Regulations: Critical Issues.*

http://idea.ed.gov/object/fileDownload/model/Presentation/field/PresentationFile/primary_key/13

U.S. Department of Education (2012). *Digest of Education Statistics 2011.*

<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2012001>

UNESCO Institute for Statistics. Data Centre.

<http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?FileId=50>

UNESCO Institute for Statistics. Education.

<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/default.aspx>

United Nations. UN enable.

<http://www.un.org/disabilities/>

United Nations. UN Statistics Division.

<http://unstats.un.org/unsd/default.htm>

※インターネット上の文献のアクセス日は、いずれも平成25年3月10日。

参考文献

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

企画部国際比較・国際比較研究対応チーム (2006).

障害のある子どもの就学手続きに関する国際比較: 国連障害者の権利条約検討の動向に関連して. 世界の特殊教育, 20, 55-66.

平成24年度の国別調査班のメンバーと外国調査研究協力員は以下のとおりである(◎は班のリーダー, ○は副リーダー)。

アメリカ班: ◎土井幸輝, ○田中良広, 原田公人, 金森克浩, 梅田真理, 海津亜希子

イギリス班: ◎横尾俊, ○熊田華恵, 岡本邦広

イタリア班: ◎伊藤由美, ○徳永亜希雄, 笹森洋樹

ドイツ班: ◎工藤傑史, ○久保山茂樹, 庄司美千代

フランス班: ◎金子健, ○牧野泰美, 澤田真弓

オーストラリア班: ◎柳澤亜希子, ○植木田潤, 菊地一文, 藤本裕人

アジア班 (中国・韓国): ◎大崎博史, 長沼俊夫, ○小澤至賢, 滝川国芳

北欧班 (ノルウェー・フィンランド・スウェーデン): ◎小松幸恵, ○神山努, 玉木宗久, 涌井 恵

注: 企画部国際調査担当(柘植雅義, 棟方哲弥, 齊藤由美子)が本稿の執筆を行った。イギリス, イタリア, ノルウェーについては, 国別調査の過程において本研究所で委嘱している外国調査研究協力員(渡邊愛理氏, 藤原紀子氏, 真弓美果氏)の協力を得ている。記して感謝したい。

ニュージーランドの特別支援教育 —ウェリントン地区の現地視察から—

樋口 一宗*・徳永 亜希雄**

(*文部科学省特別支援教育課) (**教育支援部)

要旨：ニュージーランドにおいては、義務教育は6歳から16歳までであり、特別な教育的ニーズ (special educational needs : SEN) のある子どもを含めてカリキュラムは一本化されている。SENのある子どもの教育システムは、大きく分けると特別学校 (special school) と通常の学校となっている。通常の学校に就学した場合は、通常の学級に入るか、特別ユニット (special unit) に入る。就学先は保護者が選択することができる。通常の学校には、フルインクルージョン (通常の学級で障害のある子どもを全て受け入れる学校) と特別ユニットを設ける学校とがある。SENの度合いがVery high levelからHigh levelの教育的ニーズを必要とする子どもは、全就学児童生徒の中の3% (約2万人) に当たる。これらの子どもの30%が特別学校に在籍し、70%が一般の学校に在籍している。学校の予算は、在籍する子どもの数に応じて決定され、SENのある子どもに対しては一般の基本額の3~6倍の額が与えられる。与えられた予算の範囲内で学校長は、支援のための仕組みを整える。

見出し語：特別な教育的ニーズ, フルインクルージョン, 特別ユニット, 特別学校

I. ニュージーランドについて

面積は日本の7割程度 (日本37万8千平方キロ, ニュージーランド26万9千平方キロ) だが、人口は日本の5%に満たない。

20年ほど前に大胆な政治改革を行ったことで有名であり、その際に公務員の大幅削減、国から地域への権限移譲、教育委員会の廃止等が進んだという。

II. ニュージーランドの教育システム

1. 教育システムの全体

義務教育は6歳から16歳までで、それ以前は多彩な早期教育があり、全て教育省の管轄である。満5歳になった時から学校に入ることができる。初等教育はY1 (1年生) ~Y8 (8年生) までの8年間、中等教育はY9 (9年生) ~Y13 (13年生) までの5年間である (図1)。

国が直接学校を設置しており、それ以外には、私立学校と、私立であるが経営を国に移管した学校とがある。

2. 特別な教育的ニーズがある場合の教育システム

大きく分けると特別学校 (special school) か、通常の学校に就学する。通常の学校に就学した場合は、通常の学級に入るか、特別ユニット (special unit) に入る。どちらに入るかは、保護者が選択することができる。

通常の学校には、フルインクルージョン (通常の学級で障害のある子どもを全て受け入れる学校) と特別ユニットを設ける学校とがある。どちらにするかは、学校ごとに設置されている学校運営委員会が決定する。

特別ユニットの教員には特別な免許や資格を求めている。

特別な教育的ニーズ (special educational needs : SEN) のある子どもの指導に関しては、教育省のSE (special education) の地域別チーム (以下「SEチーム」) や学校クラスターのRTLB (resource teacher: learning & behavior) が、外部から支援を行う。

SEチームとは、日本の巡回相談チームといったイメージである。SEチームは、基本的に、後述するHighest levelの3%の子どもの支援に関して助言、援助を行う。

一方, Moderate to high level (中程度) の子どもについては, RTLBの支援が受けられる。RTLBとは, 修士以上の専門の勉強をした専門的な知識をもつ教員である。現在は40の学校クラスター(複数の学校のまとまり)があり, クラスターごとに2~3名のRTLBがいる。

SEチームとRTLBが役割分担し, 地域の学校を支

援している。

ニュージーランドの教育課程は, カリキュラムが一本化されている(英語とマオリ語)。レベル1からレベル8までの8段階を子どもの状況に合わせてY1(1年生)~Y13(13年生)に対応させている。同学年内でも3つ以上のレベルにわたる教育課程を編成することが可能となっている(図2)。

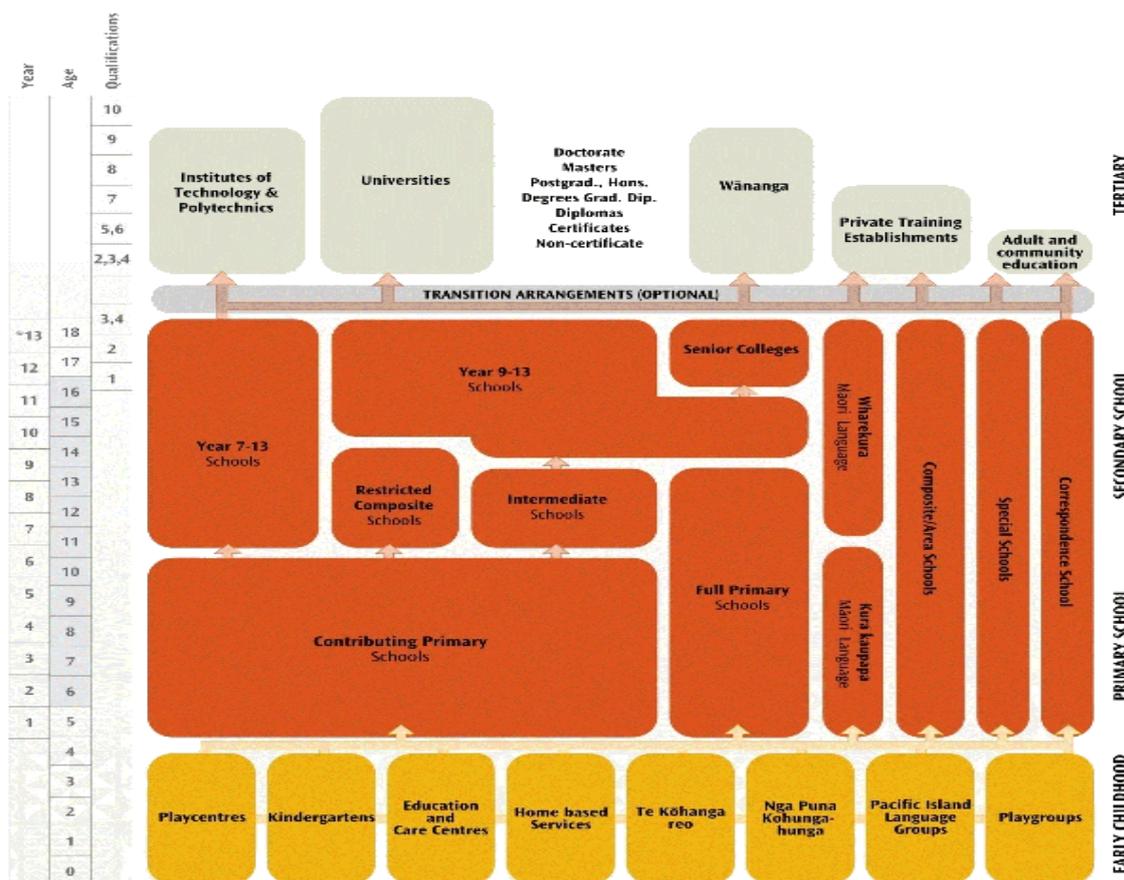


図1 ニュージーランドの教育システム

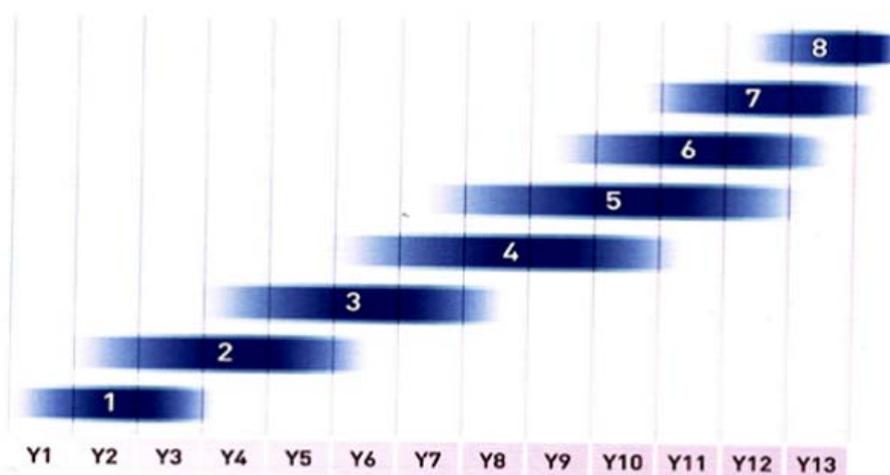


図2 学年とカリキュラムの段階

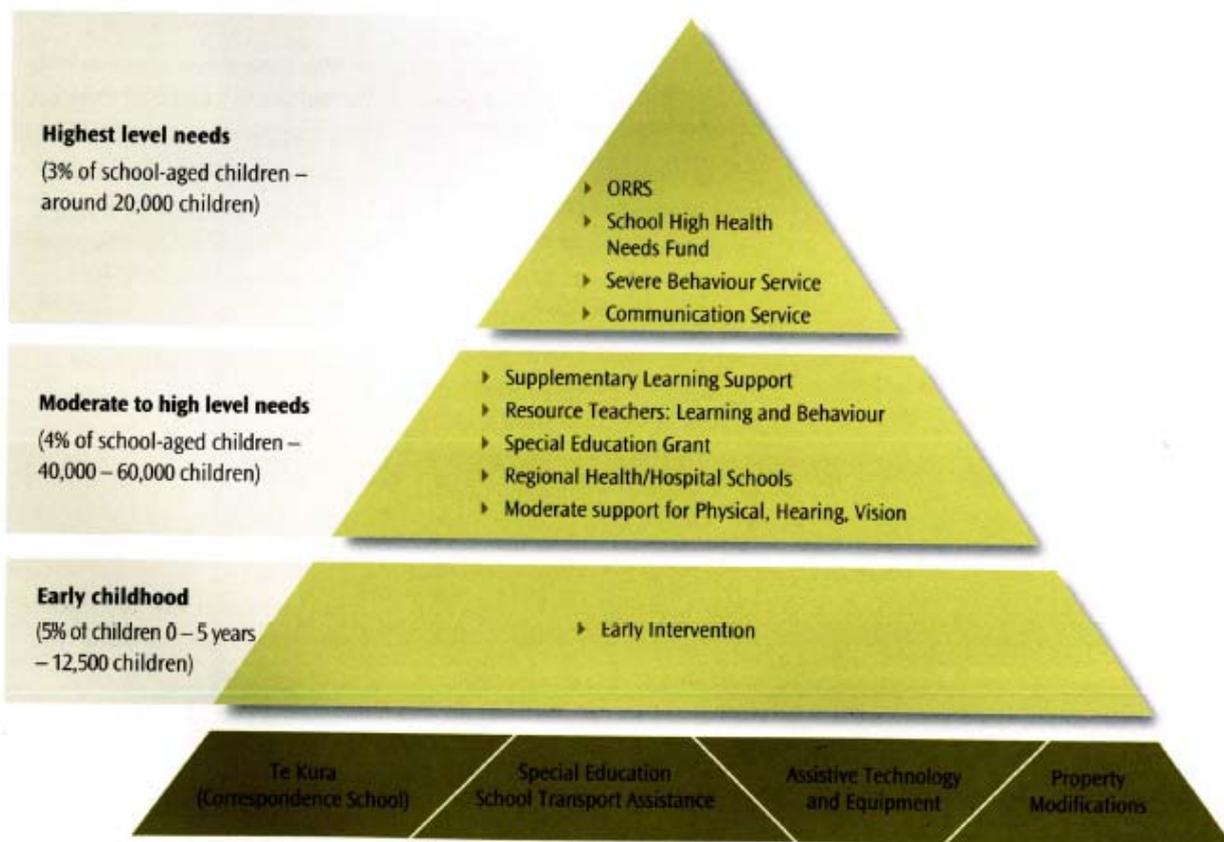


図3 SENのレベルと教育的対応

○ニュージーランドの特別学校

Special schoolは全部で44校設置されており、内訳は次のとおりである。

- ・ Day special school（昼間特別学校）：28校
- ・ Residential special school（寄宿舎制の特別学校）：8校
- ・ For students with severe behavior difficulties（犯罪や暴力を繰り返す重度の行動障害，行為障害のある子どものための学校）：3校
- ・ For deaf and hearing impaired students：2校
- ・ For blind and vision impaired students：1校
- ・ Specializing in working with students with educational, social and emotional needs, together with underlying intellectual impairment：2校

これらと別に、Regional health school（日本でいう病弱特別支援学校に近い）が3校設置されている。

盲学校や聾学校は、巡回のスタッフを各地域で雇っている。

なお、SEチームの方から聞いた話として、行動障

害のある子どもの場合、退学させられる場合が多いそうである。校長には退学させる権利があり、退学させられた子どもの保護者は他の学校を探そうとするが、なくてそのままというケースもあるとのことであった。

Ⅲ. 特別支援教育のしくみ

1. 特別な教育的ニーズの分類

図3において、最上部の三角形に含まれるのが、High levelからVery high levelのSENを必要とする子どもで、全就学児童生徒の中の3%（約2万人）に当たる。High levelからVery high levelとすることについての査定は、次の基準により、教育省が行う。

①以下の5つについて、どれか1つでも極端な、あるいは重篤な困難が見られるもの：

学習（learning）、聴覚（hearing）、視覚（vision）、動作性（mobility）、言語使用と社会的コミュニケーション（language use and social communication）

②あるいは、以下の4つについて、中度から高度な困難が学習 (learning) と重複し、あるいはそのうちの2つに困難が見られるもの：

聴覚 (hearing), 視覚 (vision), 動作性 (mobility), 言語使用と社会的コミュニケーション (language use and social communication)

High levelの場合、入学前に査定される。地域の専門家と保護者によって作成された申請書によって査定が行われ、保護者は裁定に不服があれば上訴できる。

申請書には、障害名や診断名は必要ない。学校教育のカリキュラムにアクセスするために、どのような支援が必要かということを書く。

Very high levelの子ども3%の内訳は、行動障害1%、メンタルヘルス1%、コミュニケーションの障害1%となっている。これらの子どもの30%が特別学校に在籍し、70%が一般の学校に在籍している。

後述するAvalon学校の校長によれば、Very high levelの子どもにはSENのない子どもの6倍、High levelの子どもにはSENのない子どもの3倍の資金が与えられる。また、基本的には、学校のDecile ratingに応じた児童生徒一人の基本額と、SENのない子どもの数+SENのある子どもの数とで学校の予算が決まる。Decileとは、その地域の所得水準のことである。

学校の基本的な予算は、次の計算式で決まる。
 [基本額 (所得が低い地域ほど高い) × SENのない子どもの数] + [Very high levelの子ども数 × 一般の基本額の6倍の額] + [High levelの子ども数 × 一般の基本額の3倍の額]

SENのある子どもが入って来ると学校の予算が増える。これは、学校としてSENのある子どもを受け入れ、継続して対応しようとするインセンティブになっている。

Moderate to high levelの場合は、クラスターに予算がつく。しかし、一番総予算が大きいのは、図3の三角形の一番下の早期介入であり、教育省の管轄である。

教員の配置はポイント制となっており、教員を1

日つけるとポイント2、半日つけるとポイント1と計算する。常勤の教員1名はポイント10という計算方式である。Very high levelの子どもにはポイント2がつき、High levelの子どもにはポイント1がつく。

ティーチャーエイドという支援員は、学校基本予算の範囲内で学校長が雇用する。

2. インクルーシブ教育システムについて

特別学校もあり、特別ユニットが学校内にあるが、国連の障害者の権利に関する条約を批准している。保護者に就学先の決定権を認めていること、障害のあるなしにかかわらず差別を禁じた差別禁止法があること、さらに、IV. 4. で後述するとおり、政策として4年計画でインクルーシブ教育システムの完成を宣言していること等が理由だと考えられる。

3. 特別な支援内容の決定について

どんな支援や施設が必要なのかということについては、各地区のSEチームが助言する。SEチームが加わり、IEP (Individual education plan) 作成や学校設備の改善計画を立案する。

与えられた予算の範囲内で学校長は、支援のための仕組みを整える。

支援の内容の上限とは予算の上限とみなしているようであり、保護者もその予算以上に過度な負担を要求することは視察した学校においては無いということだった。学校長も、「与えられた予算内であれば〇〇はできるが、〇〇まではできない」と言うことができる。

IV. 視察した学校の状況と教育省担当者から聞いた話

1. Silverstream学校 (フルインクルージョン)

- ・施設のバリアフリー化を図っている。SENのある5名全て、通常の学級で学習している。
- ・敷地内に平屋建ての教室が散在し、スロープをつける程度でバリアフリー化が可能となっている。
- ・1クラスあたり25名 (低学年5~6歳) で、それより上の年齢では30名程度となる。
- ・自閉症のある子どもが、周辺の家に入り込んで迷

惑をかけたり、交通事故にあったりしないように、特別に塀を設置している。

- ・フルインクルージョンにすることを決定したのは学校運営委員会である。

○SENCO（日本の特別支援教育コーディネーターに当たる）の話

- ・SENCOとして、特別の資格は要求されていない。予算を受ける子どもも受けない子どもも含めて、学校全体の特別支援教育についての責任を負っている。
- ・リーディングリカバリー（読み書きが遅れている子どものための指導）教師や他の子どもの支援を行う教師を兼任している。
- ・SENCOは、週に半日、業務に専念できるようになっている。6月には、新入生の支援を行う教員としての活動も始まる予定である。
- ・IEPの更新が原則として年に2回以上あるので、そのためのミーティングをセットする。保護者との連絡の窓口ともなる。
- ・校内のSENCOは1名だけなので、他の学校のSENCOと連絡を取り合うことも多い。SENCO同士のミーティングに出て、情報交換を行ったり研修をしたりしている。

2. Kimi Ora学校（肢体不自由特別学校）

- ・ウェリントン市内にあったが、老朽化したため、移転、改築した学校である。
- ・定員は40名限定となっており、5歳から21歳までの子どもが通う。3分の1は経管栄養を用いている。
- ・入学を決定するのは教育省である。希望者数の方が多く、入れない子どもが多い。
- ・知的障害を伴う重複障害のある子どもがほとんどである。視覚障害のある子どもも多いため、盲学校の教員が巡回して指導している。
- ・排泄自立できない子どもが半分以上在籍している。
- ・校長説明：①トイレ、②食事、③姿勢保持や歩行ができるようになることが大きな柱であり、これら3つの日常生活動作の中にはコミュニケーション能力も含めて考えている。読み書き等の教科の

学習をしたいのであれば、通常校に行くべきだろう。

- ・セラピストがスタッフとして複数いる。
- ・中学校と高等学校が隣接しているので、日常的に交流が行われている。

3. Avalon学校（特別ユニットがある学校）

- ・12名のSENのある子どもがいる。
- ・低所得者層が多い学区であり、子どもたちの国籍は多様で、14ヶ国から来ている。
- ・障害のある子どもは、予算と結びついているので、多くいると、他の子どもも恩恵を受けられる。
- ・SENがあるが通常の学級を選択した4名の同様の子どもがおり、その子どものために2名の教員を充てている。
- ・特別ユニットの授業視察を行った。TEACCHというが、全体的には雑多な雰囲気であった。丸い空間を扇形に分割したオレンジの輪切りのような教室で、広い部屋のほうは構造化されるも、やや落ち着かない雰囲気があった。
- ・特別ユニットに入れるかどうかは保護者が選ぶ。保護者の希望による所属の移動も可能である。
- ・通常の学級に勉強に行くこともあるため、個々のスケジュールは複雑になっている。

4. Success for all every school every child政策について（教育省担当者から聞いた話）

2010年からの4年計画。2014年までに、全ての学校がインクルーシブ教育の取組をすることを目標としている。

ERO（Education Review Office）という教育について査定する独立した組織の報告によれば、2010年に50%の学校がフルインクルージョンスクールであり、30%が部分的なインクルージョン（特別ユニットのような）をしていた。残りの20%は何もしていなかった。

変えていく中で一番難しいのは、社会の考え方であるが、あと2年で全ての学校がインクルーシブな環境になることを達成したい。子どもの障害がどんなに重くてもどんな地域でも、それがノーマルである。特別学校は確かに施設等が整っているが、どこ

の学校でもそうあるべきである。保護者が学校選択をするという道を私たちは選択した。選択した以上は、子どもがどの学校に行っても、最良の教育を受けられるよう努力する。

V. 考察

1. ニュージーランドのインクルーシブ教育システムの特徴と考えられる点

- ・保護者が就学先（特別学校か一般の学校か、一般の学校の中の特別ユニットまたは通常の学級か）を選択する。
- ・学校の設置者が国なので、学校予算の全額が国から直接支給される。
- ・障害のあるなしにかかわらず、カリキュラムが一本化されている。
- ・学校運営に関する裁量権は、学校運営委員会が持つ。実際には学校長の権限が大きい。
- ・就学先としては、特別学校、一般の学校（特別ユニットまたは通常の学級）がある。なお、義務教育であっても「退学」がある。
- ・子どもが誕生した時点の早期教育から、学校卒業までを教育省が関与する。
- ・障害のある子どもや経済的に不利な状態の子どもに対して予算が多めに配分されるが、その上限が決まっている。

- ・障害の状態等に応じて様々な予算支給の形態がある。

2. 我が国のインクルーシブ教育システム構築のために参考とできそうなこと

- ・障害のあるなしにかかわらず、カリキュラムを一本化することが可能か検討してみてもどうか。また、現行の学習指導要領は、国語や社会の内容を複数の学年に渡って指定するといった弾力的な設定をしているが、より幅広い設定が可能かどうかについても検討してみてもどうか。
- ・一人当たりの基本的な教育費の上限を決めておく。例えば、特別支援学校ならば10倍まで、小・中学校等においては、レベルに応じて6倍、3倍といったようにである。
- ・子どもに応じてポイント制で教員配置を行うことは、今後、通級指導担当教員の配置数を決めたり、特別支援教育教室（仮称）を導入したりするために有効だと考えられる。

引用文献

- [Ministry of Education \(2007\)](#). The New Zealand Curriculum.
- [Ministry of Education \(2010\)](#). Service and Support for children and young people with special education needs.

日本特殊教育学会参加及び自主シンポジウム企画についての報告

神山 努
(企画部)

要旨：日本特殊教育学会第50回大会と、同大会で筆者が企画した自主シンポジウム「発達障害児の就学前支援機関における連携の課題と解決」について報告する。日本特殊教育学会第50回大会は、平成24年9月28日(金)～30日(日)の3日間にわたり、多数の参加者を得て、つくば国際会議場で開催された。本大会のテーマは「未来のすべての子どもたちの教育ニーズの実現に向けて」であった。プログラムについては、日本特殊教育学会が設立して50周年の大会であることから、様々な記念企画が行われた。その他も数多くのプログラムがあり、学術講演が1件、教育講演が2件、受賞者講演が3件、学会企画シンポジウムが16件、自主シンポジウムが101件、ポスター発表や口頭発表が約650件行われた。筆者が企画した自主シンポジウム「発達障害児の就学前支援機関における連携の課題と解決」では、発達障害幼児の支援者4名に話題提供してもらい、就学前支援機関の連携とその課題について議論した。

見出し語：日本特殊教育学会、プログラムの報告、発達障害、連携

I. はじめに

日本特殊教育学会第50回大会が、平成24年9月28日～30日の3日間にわたり、茨城県つくば市のつくば国際会議場で開催された。

本大会のテーマは、「未来のすべての子どもたちの教育ニーズの実現に向けて」であった。多くの記念企画、講演、学会企画シンポジウムが企画され、インクルーシブ教育システムの構築や東日本大震災をふまえての災害対策など、我が国の特別支援教育にとって喫緊といえる課題や、脳科学や歴史研究など様々な研究手法に基づいた知見からの話題、各障害種に特化した課題など、非常に幅広い内容が取り上げられた。また、アジアや北欧諸国など国外において、障害がある人々に対する支援に関する講演やシンポジウムなど、日本の特別支援教育を考える上で大変参考になる企画も多かった。

本年度は、1日目が平日であり、また、3日目は台風が近づいており遠方からの参加者は早めに帰る必要があったなどにもかかわらず、研究者や教育・福祉の実践者など、多様な立場から多数の参加者を得た。

本大会は日本特殊教育学会が設立して50周年となるものであり、それを記念した企画も多数行われた。

以下では学会の各プログラムの内容と、筆者が企画した自主シンポジウムについて報告する。

II. 学会参加についての報告

初日の9月28日は、オープニングセレモニー、研究奨励賞・実践研究賞受賞者講演、特別講演、教育講演のほか、学会企画シンポジウムが5件、自主シンポジウムが32件、ポスター発表が1セッション行われた。2日目の9月29日は、日本特殊教育学会創立50周年記念シンポジウム、学術講演、ワークショップ、口頭発表のほか、学会企画シンポジウムが6件、自主シンポジウムが15件、ポスター発表が2セッション行われた。また、その後に日本特殊教育学会50周年記念パーティーが同会場にて行われた。3日目の9月30日は、教育講演と、学会企画シンポジウムが5件、自主シンポジウムが52件、ポスター発表が1セッション行われた。いずれにおいても、多数の参加者の下に活発な議論が行われていた。以上の3日間の日程を表に示した。

1. 記念企画

特別講演が1日目の午後に行われ、カナダにあるサイモンフレーザー大学のキエラン・イーガン

表 日本特殊教育学会第50回大会の3日間の日程

9月28日		9月29日		9月30日	
28日 9:00~11:00	・オープニングセレモニー	・学会企画シンポジウム 2件	・学会企画シンポジウム		
29日 9:00~11:00	・研究奨励賞・実践研究賞受賞者	・学術講演	(9:30~12:30)		
30日 9:00~10:30	講演	・ワークショップ	・自主シンポジウム 18件		
	・自主シンポジウム 15件	・ポスター発表			
28日 11:15~12:45	・会務総会	・自主シンポジウム 16件	・学会企画シンポジウム 3件		
29日 11:30~13:00			・教育講演		
30日 10:45~12:45			・ポスター発表		
28日 13:00~15:00	・特別講演	・日本特殊教育学会創立50周年記念シンポジウム	・自主シンポジウム 18件		
29日 13:30~17:45		・学会企画シンポジウム 4件			
30日 13:00~14:30		(そのうち2件は13:30~16:30, もう2件は13:30~15:30)			
28日 15:15~17:45	・学会企画シンポジウム 5件	・口頭発表 (13:30~15:30)	・学会企画シンポジウム		
30日 15:00~16:30	(そのうち2件は15:30~17:30)	・ポスター発表 (13:30~15:30)	・自主シンポジウム 17件		
	・ポスター発表	・ポスター発表 (13:30~15:30)			
28日 8:00~19:30	・教育講演	・50周年記念パーティー			
29日 18:00~	・自主シンポジウム 17件				

(Kieran Egan) 氏より、「教育カリキュラムにおける一人一人の子どもの想像的な活動 (Imaginative engagement of every child in the school curriculum)」をテーマに、子どもたちの学習活動における想像性を導き出すための指導の枠組みである、想像的教育 (Imaginative Education) について紹介された。また、サイモンフレーザー大学内に設立されている Imaginative Education Research Group が開発した2つのプログラムが紹介された。1つは、「Learning in Depth」と呼ばれるプログラムで、通常のカリキュラムに加えて、一人一人の子どもたちに学校生活全体を通して学ぶ特別な課題が与えられ、それについて子どもたちが自分のポートフォリオを作成するというものであった。もう1つは、「Whole School Project」と呼ばれるプログラムで、特定の課題に対して、校内の子どもたち皆で3年間取り組むというものであった。これらの特徴の1つとして、子どもたちに知識や技能を獲得させることのみを目標とせず、子どもたちの想像力を刺激して、何を何のために学ぶのかの意味を伝えることを重視している点が挙げられると思われた。近年の特別支援教育においても、子どもたちが自らの学習の経験を意味付けしたり価値

づけしたりできるように支援することの重要性が指摘されている。本講演で紹介されたプログラムは、障害がある子どもたちに対して想像力を刺激し、学習の意味を伝える教育を、どのように行うのかを考える上で示唆を与えるものであったといえる。

また、この講演では、演者の英語による発表に対する同時通訳が、参加者一人一人に配付されたイヤホンを通して提供された。海外の特色ある取組について情報収集したくても、英語の聞き取りが壁になることも多く、大変素晴らしい配慮であった。

もう1つの記念企画として、日本特殊教育学会創立50周年記念シンポジウムが、司会者が日本特殊教育学会理事長・筑波大学名誉教授の前川久男氏、話題提供を元日本医療科学大学学長・筑波大学名誉教授の佐藤泰正氏、中部学院大学教授・東京学芸大学名誉教授の堅田明義氏、国立特別支援教育総合研究所上席総括研究員の柘植雅義氏、茨城大学教授の荒川智氏、筑波大学附属大塚特別支援学校教諭の安部博志氏、静岡県立大学教授・特別支援教育の在り方に関する特別委員会委員の石川准氏の6名が担い、「日本特殊教育学会のこれまでとこれから—今度の10年を見据えて：インクルーシブな社会と教育の構

築一」をテーマに行われた。話題提供の内容については、日本特殊教育学会設立時からの歴史を振り返り、これまでの50年における特殊教育学会の設立や活動には、障害がある子どもたちの教育に寄与できる研究を活発にしたいという思いの下、多くの議論を重ねて様々な取組が行われてきたことについて述べられた。また、日本における障害がある子どもたちの教育についてこの50年間の変遷、平成19年から始まった特別支援教育、そして今後のインクルーシブ教育システムの構築に向けてこれからどのような課題に取り組む必要があるのかなどが論じられた。

2. 講演

講演は学術講演が1件、教育講演が2件、受賞者演が3件行われた。

学術講演では、国立台湾師範大学特殊教育学系教授の郭静婆氏より、「台湾における英才・才能教育の実際」をテーマに、台湾の「言語、数学、社会科学又は自然科学などの学術領域において、同年齢児より卓越した潜在能力又は傑出した実績がある」児童生徒を対象とした教育である、資優教育について紹介がなされた。同年齢の子どもの平均に比べて高い能力がある子どもは、通常の教育では学業面、心理面、社会面などに困難が生じる場合があることが指摘されている(杉山・岡・小倉, 2009)。そのため、このような子どもに対する教育において、特別な支援の必要性が指摘されており、台湾に限らずいくつかの欧米諸国では、特別な教育プログラムが実施されている(是永, 2012)。しかしながら、日本では同年齢の子どもの平均に比べて高い能力がある子どもたちに対する教育が十分に検討されているとはまだまだ言い難く、重要な問題提起をした講演であった。

2件の教育講演のうち1つは、「特別支援教育のためのツールとしての脳科学」をテーマに、九州大学大学院医学研究院の飛松省三氏より、広汎性発達障害やアルツハイマー病の、視覚認知障害などに関する研究知見について、脳科学の観点から紹介がなされた。もう1つは、明星大学教育学部の梅谷忠勇氏より、「知的障害児の学習研究の成果と今後の研究・実践への示唆ー弁別学習を通してー」をテーマに、演者らが中心に行ってきた知的障害児の弁別学習に

関する研究などについて紹介がなされた。いずれも基礎研究からの知見を広汎性発達障害児や知的障害児の支援に応用した内容であり、研究と実践がつながった講演であった。

受賞者講演では、平成23年度研究奨励賞及び実践研究賞の受賞者3名が演者であった。まず、甲南大学人間科学研究所の山根隆弘氏より、「発達障害児・者をもつ親の心理的適応研究とその課題」をテーマに、特に高機能広汎性発達障害児・者をもつ親の心理的適応に関しての、障害認識過程と子どもの障害に対する意味付けの2つの観点から、自身の研究の経過について紹介がなされた。次に、筑波大学大学院人間総合科学研究科の野内友規氏より、「実行機能の不全と「読み困難」ー高機能広汎性発達障害のある中学生生徒を対象にー」をテーマに、「読み困難」を示す高機能広汎性発達障害児、「読み困難」を示さない高機能広汎性発達障害児、定型発達児を対象とした、実行機能の不全と「読み困難」についての実験的な検討について、自身の研究の経過について紹介がなされた。最後に、筆者が「知的障害・発達障害児の保護者支援における保護者の負担軽減の検討」をテーマに、知的障害児や発達障害児の保護者に養育スキルを教授する保護者支援において保護者にかかる負担の軽減を検討した自身の研究の経過を紹介した。

3. 学会企画シンポジウム

学会企画シンポジウムは16件が行われ、様々な話題が取り上げられた。以下に各シンポジウムの表題を記した。

- 1) 「特殊教育」の広がり と 深化をめぐって (3) ー通常教育との連携と特別支援教育の広がりー
- 2) 東アジア地域における特別なニーズのある子どもの教育の新たな研究動向と課題ー中国, 韓国, 台湾, 日本における今後10年間の研究を展望するー
- 3) 韓国の特殊教育・障害者雇用からみた日本の特別支援教育・障害者雇用の課題ー何がその格差を生んだのかー
- 4) 視覚障害教育の現状・課題・展望 FOR NEXT 50 (その3) 視覚障害教育の今後の展開ー教育は医

療・福祉の一步前を進めるのか？－

- 5) 聴覚障害教育における手話と人工内耳
- 6) 大学における障害学生支援の現状と課題～研究と実践の視点から考える支援Qualityの向上～
- 7) 「自立と社会参加」を目指す少年院の取組み
- 8) イタリアにおけるインクルーシブ教育の実践と展望
- 9) 東日本大震災から学ぶもの～次なる大震災に備えて学会は何をするべきか
- 10) 自立活動研究の到達点と展望～日本特殊教育学会の研究論文の分析を通して～
- 11) 重複障害教育から創出された教育実践の視点の共有と今後の教育のあり方
- 12) 北欧におけるインクルーシブ教育の挑戦と日本の課題
- 13) 若手研究者による研究の国際発信の意義と手順について～英語報告モデルケースを通して～
- 14) 発達障害のある子どもは、実行機能にいかなる困難を抱えているか
- 15) 共生社会の実現に向けたユニバーサル・デザインの支援
- 16) 【研究委員会】クロージング・セッション「インクルーシブ」な教育・社会の実現をめざして；わたしたちの課題

上記のシンポジウムのうち1, 3, 7, 8, 9, 12, 15, 16は日本特殊教育学会第50回大会研究委員会企画シンポジウムであった。そのうち, 3, 8, 12, 15は「世界と日本のインクルーシブ教育の課題」についてのシンポジウムであり, 北欧, イタリア, 韓国などの諸外国のインクルーシブ教育システムや, 日本のユニバーサル・デザインによる支援について, 現状と課題が議論された。また, 7, 9は『災害・危機支援と「インクルーシブ」な社会』についてのシンポジウムであり, 少年院での取組や, 東日本大震災などが話題に取り上げられた。最後の16において, 上記7つの研究委員会企画シンポジウムを総括して, 日本のインクルーシブ教育・社会の展望について議論された。インクルーシブ教育システムとは, 障害者の権利に関する条約第24条によれば, 「人間の多様性の尊重等の強化, 障害者が精神的及び身体的

な能力などを可能な最大限度まで発達させ, 自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下, 障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」とされており, 現在日本ではその構築に向けて, 様々な検討がされている。一連のシンポジウムは, インクルーシブな教育に対して様々な取組をしている海外諸国の情報をもとに, 日本では今後どのような取組が必要かを考える上で1つの示唆を与えた内容であったと言える。

4. 研究発表

本大会は発表件数が例年に比べて多く, 自主シンポジウムは101件, ポスター発表や口頭発表は約650件が実施された。発表内容については, 学校や療育機関の支援に関する実践研究や, 組織内の課題を整理したものなど多岐に渡った。発表者については, 特別支援教育の研究者だけでなく, 特別支援学校の教員や療育の支援員など実践者による発表も多く, 研究者同士だけでなく, 実践者同士や実践者と研究者が情報交換することができる, 大変貴重な場であった。今大会のポスター発表の形式は, 発表時間の前半に1人5分で口頭説明を行い, その後, 後半の1時間で自由討論を行った。

Ⅲ. 自主シンポジウム18「発達障害児の就学前支援機関における連携の課題と解決」についての報告

以下では, 筆者が本学会大会において企画した自主シンポジウム「発達障害児の就学前支援機関における連携の課題と解決」について報告する。

本シンポジウムは児童発達支援事業など, 就学前の発達障害児とその家族を対象とした支援者4名から話題提供してもらい, 関係諸機関との連携に関する現状と課題について議論することを目的とした。その背景については, 発達障害児とその家族に対して, 関係諸機関が連携して, 年齢段階によって支援が途切れることなく, 幅広い支援を行うことの必要性が, 様々な視点から指摘されている。しかしながら, 連携に困難を抱える場合も多く, 必要な連携のあり方や, 連携の際に生じる困難を整理し, その上

で解決策を検討する必要があると考えて、本シンポジウムを行った。

1. 話題提供の内容

まず、社会福祉法人慶育会児童デイサービスそだちの石塚沙知子氏から、事業所内の支援スキル向上のために大学研究室と連携して行った、事業所内の職員研修の取組と、研修で学んだ支援方法を日々の支援において継続して行うための、定例会議の設定など事業所内の工夫について報告がなされた。次の話題提供者の筑波大学大学院人間総合科学研究科の原口英之氏は、石塚氏の事業所において研修を行った立場であり、その立場から協働で研修を企画した際に配慮したことや課題について報告された。3人目の話題提供者である社会福祉法人木犀会ケアステーションコナンの枝松慎次郎氏は、人口約1万8千人の村において、社会福祉法人の事業や村の事業で発達障害児の支援に関わっており、その立場において構築した村内の様々な支援機関との情報共有の形とその課題について報告した。最後の話題提供者である横浜市総合リハビリテーションセンターの長嶺麻香氏は、知的障害がなく発達障害が診断された子どもとその保護者が、同じく発達障害が診断された子どもとその保護者とのネットワークを構築することや、その後の継続的な療育支援への円滑な移行を目的とした早期支援プログラムについて報告した。

2. 指定討論及びその後の議論

指定討論者である横浜国立大学の渡部匡隆氏は、連携という用語が手段として用いられている場合があることと、目的として用いられている場合があること、また、連携に関連する用語が協働・コンサルテーション・研修などとても多岐に渡り、それらを整理した上で、改めて連携の方法論を検討する必要性を指摘した。フロアには、平日の18時からの時間

帯にもかかわらず、教育や福祉などの実践者や行政担当者など多様な職種から多数の参加者が見られた。フロアからの質問は、各話題提供者は福祉領域の支援機関に所属しているが、教育機関とはどのような連携を行っているのか、また、各話題提供者の機関が自身でできることとできないことは何か、などがあつた。以上のような質問に対して話題提供者それぞれから、自分が現時点で考える連携について回答があつた。

3. まとめ

以上をふまえた今後の課題として、発達障害児の支援における連携を考えるために、「連携」という用語が示す範囲を、具体的な方法とその目的の点から整理する必要性が示唆された。そのためには、これまでに行われてきた連携についての議論の整理に加えて、実際の支援場面においてどのようなニーズに対して連携が必要とされるのか、そしてそれに対して現状ではどのような連携が行われているのかを整理する必要があると考えられた。その上で、地域連携の方法論やその効果測定の方法を示し、実際にその有効性を検証する必要があると考えられる。

引用文献

- [是永かな子 \(2012\)](#). 通常学校におけるインクルーシブ教育のための教育方法：ノルウェーのLPモデルとデンマークのギフトッドプログラムを中心に. 高知大学教育学部研究報告, 72, 169-179.
- [杉山登志郎・岡南・小倉正義 \(2009\)](#). ギフトッド天才の育て方. 学研教育出版.

参考文献

- [日本特殊教育学会第50回大会準備委員会 \(2012\)](#). 日本特殊教育学会第50回大会プログラム.

平成24年度国立特別支援教育総合研究所セミナー報告 特別支援教育の現状と課題－共生社会の形成に向けた特別支援教育を考える－

原田 公人
(教育研修・事業部)

要旨：平成24年度国立特別支援教育総合研究所セミナーが、平成25年1月29日（火）～1月30日（水）の2日間にわたり、多数の参加者を得て、国立オリンピック記念青少年総合センターで開催された。今年度のテーマは、「特別支援教育の現状と課題－共生社会の形成に向けた特別支援教育を考える－」である。1日目は、文部科学省による行政説明の後、セッション1として、「共生社会に向けた特別支援教育を考える」をテーマにシンポジウムを行い、平成19年4月の学校教育法の一部を改正する法律の施行以後の5年間を振り返り、現状と課題を確認するとともに、今後の特別支援教育を展望した。2日目は、午前中に、セッション2として、本研究所が取り組んでいるインクルーシブ教育システム構築に関わる研究課題の経過報告と聴覚障害、発達障害等に関するトピックの紹介を行った。昼には他の研究課題も含めたポスターでの発表を行い、午後からは、セッション3として、昨年度まで取り組んだ三つの研究課題の成果発表を分科会の形で実施した。

見出し語：研究所セミナー、特別支援教育、共生社会、研究班活動報告、研究活動報告

I. はじめに

平成24年度国立特別支援教育総合研究所セミナー（以下「研究所セミナー」）が、平成25年1月29日（火）～1月30日（水）の2日間にわたり、多数の参加者を得て、国立オリンピック記念青少年総合センターで開催された。

今年度のテーマは、「特別支援教育の現状と課題－共生社会の形成に向けた特別支援教育を考える－」である。セッション1では、「共生社会に向けた特別支援教育を考える」をテーマにシンポジウムを行った。セッション2では、本研究所が取り組んでいる

インクルーシブ教育システム構築に関わる研究課題の経過報告と聴覚障害、発達障害等に関するトピックの紹介を行った。セッション3では、昨年度まで取り組んだ三つの研究課題の成果発表を分科会形式で実施した。ここでは、その概要を報告する。

II. 行政説明（文部科学省）

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課長大山真未氏より、「特別支援教育行政の現状と課題」と題して、特別支援教育の現状、障害者制度改革、平成25年度特別支援教育関係概算要求事項の三点について行政説明が行われた。

特別支援教育の現状では、平成24年2月から3月に実施した通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果の概要が報告された。

障害者制度改革では、中央教育審議会初等中等教育分科会の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」の説明があった。

概算要求事項では、インクルーシブ教育システム構築事業、発達障害に関する教職員の専門性向上事



写真1 研究所セミナー開会式

業教科用特定図書等普及推進事業教科用特定図書等普及推進事業等の新規事業について説明があった。

Ⅲ. セッション1－シンポジウム

シンポジウムは、「共生社会に向けた特別支援教育を考える」をテーマとして、幼稚園、小学校、中学校、特別支援学級・通級指導教室(通級による指導)、高等学校、特別支援学校のそれぞれの学びの場における特別支援教育の5年間について、体制整備の進捗状況と教員の専門性、学校間の連携と一貫した教育等を柱に、特別支援教育の動向と本研究の取組等の報告を交えて振り返り、今後の共生社会の形成に向けて特別支援教育について考えること等を趣旨に行われた。シンポジストには、幼稚園、小学校、中学校、特別支援学級・通級指導教室設置学校、高等学校、特別支援学校のそれぞれの学びの場から、全国の各園長会、校長会の代表を招聘した。

前半は、シンポジストによる話題提供、後半は、意見交換が行われた。

1. 話題提供

はじめに、司会の松村勘由上席総括研究員より、シンポジウムの趣旨説明があり、シンポジストが紹介された。続いて、各シンポジストから話題提供が行われた。

● 全国国公立幼稚園長会会長・荒木尚子氏（東京都墨田区立緑幼稚園長）

幼稚園における特別支援教育の支援体制の進捗状況と支援の実際について、対象の子どもが増加して

いること、そのための手立ての整備が進んできたこと、また、幼稚園での対応の具体例や、小学校就学へ向けての取組等について話題提供があった。

● 全国連合小学校長会会長・露木昌仙氏（東京都台東区立台東育英小学校長）

小学校における特別支援教育の支援体制の進捗状況と支援の実際について、体制整備が進み、校内での組織的な支援が進められてきたこと、都道府県、市町村レベルでの研修によって、教員の特別支援教育の理解が進んできたこと、特別な配慮を必要とする子どもだけでなく全ての子どもへの指導が大切であること等の話題提供があった。

● 全日本中学校長会会長・三町章氏（東京都新宿区立西早稲田中学校長）

中学校における特別支援教育の支援体制の進捗状況と支援の実際について、体制整備が着実に進み、巡回相談、専門チームの活用が図られてきたが、今後も、専門的な支援のための整備が必要であること、また、進路指導など高等学校との連携が課題であること等の話題提供があった。

● 全国特別支援学級設置学校長協会会長・河本眞一氏（東京都中野区立上高田小学校長）

特別支援学級・通級指導教室設置学校における特別支援教育の進捗状況と支援の実際について、特別支援学級、通級指導教室（通級による指導）で指導や支援を受ける児童生徒が増加していること、それ以外にも特別な配慮や指導を必要とする児童生徒が増加していること、また、特別支援学級、通級指導教室（通級による指導）の必要性和課題について話題提供があった。

● 全国高等学校長協会・尾崎文雄氏（兵庫県立阪神昆陽高等学校長・同阪神昆陽特別支援学校長）

高等学校における特別支援教育の支援体制の進捗状況と支援の実際について、体制整備が進められてきたが、個別の指導計画や個別の教育支援計画の活用を進めることが課題であること、また、隣接する特別支援学校との連携や交流及び共同学習の実践等について話題提供があった。

● 全国特別支援学校長会会長・兵馬孝周氏（東京都立青鳥特別支援学校長）

特別支援学校の支援体制の進捗状況について、特



写真2 セッション1

別支援学校のセンター的機能の取組においては、相談件数が増加してきたこと、また、センター的機能を支えるための専門性については、当該の障害に加え、学校間の連携による専門性の共有が課題となること等の話題提供があった。

2. 意見交換

話題提供に引き続き、意見交換を行った。はじめに、司会の大内進上席総括研究員より、意見交換の進め方について、特別支援教育の体制整備の進捗状況、特別支援教育における教員の専門性、学校間の横の連携・縦の連携、共生社会の形成に向けての今後の取組と展望を柱とすること等の説明があった。

続いて、柘植雅義上席総括研究員から特別支援教育の動向と本研究所の取組等の報告があり、引き続き、各シンポジストによる意見交換を行った。

● 特別支援教育の体制整備の進捗状況

荒木氏より、幼稚園段階は、発達の個人差の大きい時期なので、特別な対応というよりも、一人一人に合った対応を保護者と共に行ってきたこと、また、コーディネーターの配置も進み、教職員も、区の研修等で学ぶ機会も増えてきたこと等が述べられた。

露木氏より、小学校では、児童への対応が組織的に行われるようになってきたが、学級での担任の対応が、人任せにならないようにするための若手の育成が重要であること等が述べられた。

三町氏より、中学校では、生徒指導、教育相談の見方が第一にあるが、単なる問題行動ではない場合等には特別支援教育の見方が対応の手がかりになること、また、生徒指導上の規律の徹底とともに、授

業の工夫や個への対応を進める必要があること等が述べられた。

柘植上席総括研究員より、障害に応じた個別的な対応の充実とともに、どの子どもにも学びやすい授業づくりが必要であること等が述べられ、そのための取組の事例が紹介された。

● 特別支援教育に関する教員の専門性

露木氏より、教員の専門性について、学習指導、生徒指導など基となる児童理解が重要であること等が述べられた。

河本氏より、校長会の調査結果を基に、特別支援学級担当教員は教職経験は長いが特別支援学級の担当経験が短い状況が説明された。また、校長が特別支援学級担当教員に望む資質として、授業力・指導力、知見・情報収集力、人間性、学級経営能力・総合能力を挙げ、特に人間性が最も重要であるとした調査結果の説明とともに、その研修の難しさが述べられた。

兵馬氏より、特別支援学校における教員の専門性について、当該障害の専門性とともに、発達障害への対応などセンター的機能を担う専門性が必要であること等が述べられた。

柘植上席総括研究員より、ここ4～5年の間に特別支援教育の専門性が整理されてきたこと、また、大学での教員養成の過程で特別支援教育を学んだ教員だけでなく、全ての教員が特別支援教育の専門性をどう学んでいくかが課題であること等が述べられた。

● 学校間の横の連携

露木氏より、勤務している小学校での特別支援学校のセンター的機能の活用には、地理的に遠いこと等の課題があるが、今後も、必要に応じて活用したいと考えていること、地理的に身近にある通級指導教室からは、担当教員が来校し、指導上の助言を受けていること、特別支援学校に在籍する児童が、副籍交流（居住地校交流）で、学校行事に参加していること等が述べられた。

尾崎氏より、阪神昆陽高等学校と隣接する特別支援学校との連携について、実践の説明があった。教職員の交流によって、双方の特徴を生かした教育の連携が行われ、指導の充実に役立っていること等が



写真3 セッション1

述べられた。

河本氏より、特別支援学級、通級指導教室は、地域のスクールクラスター(地域の教育資源の組合せ)を構成するリソースとして、地域内の学校への研修支援、情報の収集・発信、発達障害に関する資料や教材の提供、個別の指導計画の作成の支援等の役割が期待されること等が述べられた。

兵馬氏より、特別支援学校では、センター的機能を担うコーディネーターを専任としたり、増員したりすることが課題となってきたこと、コーディネーターは、地域の巡回相談のスタッフを担う中で、発達障害に関する専門性を培ってきたり、地域の幼・小・中・高等学校への支援を通して、お互いに学び合ったりしてきたこと、また、特別支援学校は、地域の特別支援教育のセンターとして、特別支援学級や通級指導教室に、学校の宿泊施設を提供したり、教員の研修の場を提供したりしていること等が述べられた。

柘植上席総括研究員より、特別支援学校や特別支援学級、通級指導教室は、地域の特別支援教育の財産であること、また、スクールクラスターとして、地域の特別支援教育の力をどう作っていくかが重要であること等が述べられた。

● 学校間の縦の連携

荒木氏より、幼稚園から小学校へ繋ぐ支援シートを保護者の理解を得ながら活用していること、小学校と併設されている幼稚園では、幼稚園と小学校の双方が、日常的に子どもの状況を共有できること、さらに、就学した子どもの小学校での成長した姿を見ることへの思い等が述べられた。

三町氏、尾崎氏より、中学校と高等学校間では、入学選考を挟むことでの情報の共有が課題となるが、情報共有は入試の後に行われている現状が述べられた。また、尾崎氏より、「中・高連絡会」を通しての連携の実践例の説明とともに、日常的な連携の必要性が述べられた。

兵馬氏より、幼稚園から高等部までを擁している特別支援学校での一貫した支援の現状と課題とともに、個別の教育支援計画、個別の指導計画の役割の重要性について述べられた。

柘植上席総括研究員より、情報の引き継ぎや一貫した支援等の縦の連携には、個別の指導計画や個別の教育支援計画の活用等が一層重要になることが述べられ、その活用について、韓国、米国の取組例が紹介された。また、設置者の異なる中学校と高等学校の連携について、都道府県での周知等の取組が有効であること等が述べられた。

● 共生社会の形成に向けての今後の取組と展望

最後に、各シンポジストより、共生社会の形成に向けての今後の取組と展望が述べられた。

荒木氏より、幼稚園では、教員が保護者と共に子どもに寄り添い、保護者同士のよりよい関係を形成する中で、地域で子どもが育つ素地を作ってきたこと、また、これらの実践は、共生社会の形成に向かうインクルーシブ教育システム構築のための道筋と重なっていること等が述べられた。

露木氏より、校長会として、校内体制の整備とともに、支援員、スクールカウンセラー等の人的配置が大切であることが述べられた。

三町氏より、全日本中学校長会の教育ビジョンの中で、特別支援教育を教育改革の柱の一つとして位置づけていること、共生社会の形成の上で重要な役割を果たす中学校においても、これまで以上に特別支援教育を進めていくこと等が述べられた。

河本氏より、特別支援学級の設置校の立場から、インクルーシブ教育システム構築、共生社会の構成を目指すこれからの教育において、一人一人の子どもに共生社会の形成者としての素地を義務教育9年間で培うことや、交流及び共同学習を通して共に生きるための価値を育み社会貢献をできる子どもをどう育てていくかを考えること、さらに、このことを



写真4 セッション1

特別支援学級の未設置校へも広げていくことが必要であること等が述べられた。

尾崎氏より、特別支援教育を進める上で様々な課題があるが、高等学校の教育的財産を生かしていくことが必要であるとし、兵庫県の環境防災科がある高校と複数の特別支援学校が連携して防災マニュアルを作成しようとしている取組が紹介された。

兵馬氏より、これまで幼・小・中・高が集い学び合う機会がなかった中で、本セミナーは意義深いこと、勤務校では、地域に開かれた学校づくりを進めてきたこと、今後は、施設のバリアフリー化だけでなく、指導内容の改善や友達関係の形成等が大切であること等が述べられた。

柘植上席総括研究員からは、本研究所の今後の取組について、合理的配慮に関するデータベースの構築、就学支援担当者を対象とした研究協議会の新規開催、次の学習指導要領改訂に向けての取組等について説明があった。また、特別支援教育の推進には、国・地方公共団体、関係機関・団体との一層の連携が必要であること等が述べられた。

IV. セッション2－研究経過報告及びトピック紹介

ここでは、前半は、研究代表者による研究経過報告、後半は、聴覚障害教育研究班及び発達障害・情緒障害教育研究班の研究員によるトピック紹介が行われた。

前半の研究経過報告では、最初に、本研究所が平成24年度から取り組んできた専門研究A「インクル



写真5 セッション2

ーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究」について、藤本裕人総括研究員より、小・中学校や特別支援学校における実践を踏まえての報告があった。引き続き、専門研究A「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究」について、澤田真弓総括研究員より、必要とされる教員の専門性や地域での研修システム等についての報告があった。

後半のトピック紹介では、最初に、聴覚障害教育分野から、庄司美千代主任研究員より、聴覚障害の基本的理解、新生児聴覚スクリーニングによる早期発見、療育システム、軽度難聴の児童生徒に対する配慮事項等についての紹介があった。引き続き、発達障害・情緒障害教育分野から、梅田真理総括研究員より、発達障害者支援法等の法的整備の経緯、二次障害予防のための配慮事項等についての紹介があった。

この後、昼の休憩時間を利用して、ポスター発表を行った。ポスター発表では、本研究所の平成23年度終了研究課題（専門研究A、専門研究B）等の成果を、ポスター等を用いて、各研究の担当者が説明した。また、発達障害教育情報センターの活動についても説明があった。

V. セッション3－研究成果報告

ここでは、本研究所の平成23年度終了研究の中から三つの研究課題を取り上げ、研究成果を分科会形式で報告した。

● 第1分科会

第1分科会は、「障害のある子どもの理解と指導及び支援の充実のためのICF（国際生活機能分類）の活用」をテーマとした。

はじめに、徳永亜希雄主任研究員より、本分科会の趣旨説明と関連研究の概要報告があり、「指導及び支援検討のためのツール」が紹介された。引き続き、金子健総括研究員より、「Webツールの開発と実証」の報告があった。

研究報告に続いて、小林幸子氏（静岡県立富士特別支援学校教諭）、溝端英二氏（和歌山県立紀伊コスモス支援学校教諭）、石川誠氏（静岡市立番町小学校教諭）より、実践報告があった。

小林氏は、「教職員間の共通理解のための活用例」として、「ICF関連図作成手順（全体像版）」が教員間で共通理解を図りながら指導や支援を検討するツールとして有効であること、整理の方法を明示する必要があること等の報告を行った。

溝端氏は、「特別支援学校のセンター的機能の充実のための活用例」として、「ICF関連図（主訴対応版）」を教育相談で活用した実践における成果と課題について報告を行った。

石川氏は、「発達障害のある児童の支援のための活用例」として、通級指導教室担当の立場から「支援シート（ICF関連図）」活用の有効性と課題について報告を行った。

実践報告に続いて、指定討論者の丹羽登氏（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官）より、「特別支援教育を巡る動向を踏まえて」という視点から、ICFの考え方を踏まえた指導の大切さとICF関連図等の活用についての話題提供があった。また、報告者に対し、「ICF普及のための方策をどのように考えているか。」「研究協力者の小林氏以外でも、ICF関連図を作成することができるか。」との質問があった。

丹羽氏からのICF普及に関する質問に対し、各報告者は、「普及は大切な課題であると考えている。」「実践にいかに役立つか」という視点を重視して普及に努めている。」「Webサイトの活用、セミナー、

書籍の発刊、学会発表など多層的に取り組んでいる。」「この普及をしていく際に、特に配慮していることはICFについて部分的な解釈にならないように説明している。」と回答した。

また、ICF関連図の作成に関する質問に対し、小林氏は、「ICF関連図手順（全体像版）」は、マニュアルが整理されているため、それに従えば可能だが、作成過程の作業の一つである、実態に関する内容同士を関連付ける作業については、特別支援教育の教職経験が浅い先生にとっては難しさがあることも認められた。」と述べた。

同じく指定討論者の山元薫氏（静岡県総合教育センター指導主事）からは、「活用を支える研修の在り方」という視点から、ここ6年間での研修ニーズの変化と模擬ケース会議についての話題提供があった。また、報告者に対し、「中学校の先生との教育相談の中でICF関連図を活用した実践を通じて、相談者である中学校の先生もICFの知識が必要であると感じたか。もし必要であるとしたら、具体的にどのような研修が考えられるか。」「小・中学校の通常の学級を担当する先生方の中で、ICF活用の可能性についてのお考えを聞かせてほしい。」との質問があった。

山元氏からの質問に対し、溝端氏は、「特別支援教育を理解していく上では、中学校の先生方にICFを理解していただくことは有効であると考えている。研修については、「ICF」ということばを前面に出さずに進めること、模擬ケース会議のモデル等も先生方のニーズに合わせて工夫すること等が大切ではないかと考える。」と述べた。

また、石川氏は、「小・中学校の先生方にも、ICFの考え方（概念図）は理解していただきたいと思う。ICFの活用については、個別の教育支援計画の捉え方と同様に、小・中学校の通常の学級においては「必要に応じて」活用し、特別支援学級及び通級指導教室においては「可能な限り」活用するということが必要だと考える。また、小・中学校へのICFの普及においては、通級指導教室担当者の役割が大きいと思う。」と述べた。

その後、「的確に分類できるためのツール」や「独自のシートからICF関連図に替えたこと」について、参加者との質疑応答が続いた。



写真6 セッション3：第1分科会

最後に、司会の松村上席総括研究員より、「本分科会を通して、障害のある子どもの指導と理解及び支援の充実のためのICFの活用への理解と実践に向けて取組が広がっていくことを願っている。」とまとめがなされ、閉会した。

● 第2分科会

第2分科会は、「障害のある子どもの自立と社会参加をめざした進路指導・職業教育」をテーマとした。

はじめに、司会の原田公人総括研究員より、本分科会の趣旨説明と関連研究の概要報告があり、引き続き、柳澤亜希子研究員より、同研究で提案したプログラムの四つの柱である「校内連携」、「関係諸機関との連携」、「卒業後の支援」、「保護者（家族への支援）」についての説明があった。

柳澤研究員からは、さらに、中央教育審議会の答申「今後のキャリア教育・職業教育の在り方について」に基づき、進路指導、キャリア教育・職業教育の捉えについての説明があった。柳澤研究員は、「キャリア教育は社会的・職業的自立に向け必要な基盤となる能力・態度の育成であり、育成すべき力は職業教育にも含まれている。職業教育は、特定の職業に就くために必要な知識・技能・態度を育成する。職業教育はキャリア教育で求められている力を育成する上で有効とされている。これまでの進路指導は進路先決定に主眼が置かれていた感があったが、本来は進路選択・進路決定の過程で自分がどのように生きたいのか考える活動である。これを見直すために、キャリア教育では自立に必要な力を幼児期から体系的に育てていこうというのが新たな視点である。



写真7 セッション3：第2分科会

進路指導の本来の考えは、キャリア教育に引き継がれている。」と述べた。

研究報告に続いて、秋山秀二氏（千葉県立千葉特別支援学校教諭）と井上通子氏（大阪府立だいせん聴覚高等支援学校教諭）より、特別支援学校（知的障害）と特別支援学校（聴覚障害）における四つの柱に関わる取組についての実践報告があった。

秋山氏の報告に対し、参加者から、「就労支援コーディネーターの役割について教えてほしい。ハローワークでの定着支援は全国的に行われているのか。」との質問があった。これに対し、秋山氏は、「就労支援コーディネーターは始まって2年目である。専任で進路指導副主事が行っている。進路指導担当の経験がない教員がその担当になると、動き方に差が生じやすい。定着支援については、ハローワークが就職して2ヶ月くらいで職場に様子を見に行くのは全国的な取組だと思う。」と回答した。

また、「一般就労が難しい重度の子どもには、どのように進路指導・職業教育を行っているのか。」との質問に対し、秋山氏は、「本校では、職業課程として進路学習を教育課程に位置づけている。3グループに分けて指導しており、1グループでは生活面の指導を中心とし日々の学級での取組と連動させて指導している。」と述べた。

さらに、「校内連携について、授業の中にどのように進路指導の視点を取り入れて取り組んでいるのか。」との質問に対し、秋山氏は、「本校の研究でもキャリア教育を取り上げ小・中学部・高等部を縦で考えているが、改善が必要である。」と述べた。

井上氏の報告に対しては、「卒業後の支援は、いつまで行うのか。保護者支援での難しさは何か。学校に来ない保護者には、どのように対応すればよいか。」との質問があった。井上氏は、「1年間のフォローアップを行っている。しかし、企業から相談があればいつでも相談に応じている。保護者支援については、就労している保護者は忙しい方が多いため、学校に来たときに個別に相談に応じているようにしている。同じく本校も基本的には進路指導担当者は黒子で、担任が中心となって対応する。」と回答した。

続いて、話題提供者の藤井茂樹氏（パーム子どもクリニック顧問）より、福祉・医療の立場から地域

における障害のある子どもとその家族への支援の実際について報告があり、ネットワークづくりの重要性が述べられた。

藤井氏の報告に対し、「ネットワークを作るためにキーとなるのは何か。」との質問があった。藤井氏は、「ネットワークを作ってから支援するのではなく、子どもや家族を中心に人と人をつなぐことを繰り返しやっていく中でネットワークがつくられていく。」と回答した。

最後に、司会より、「子どもの実態の変化が顕著となっている。それによって障害のある子どもの進路先も多様化しているため、彼らの以前の在籍先での状況を考慮して連続性をもたせた進路指導・職業教育が重要になる。今回、提案した四つの柱は、複合的に絡み合うものである。卒業後の生徒の姿を見据えて、一貫した指導を行うことができるよう校内職員全員が担当者として取り組んでいくことが必要である。」とまとめがなされ、閉会した。

● 第3分科会

第3分科会は、「特別支援学校（知的障害）高等部における知的障害の状態が比較的軽度の生徒への支援」をテーマとし、二部構成で進められた。

（第1部）

はじめに、菊地一文主任研究員より、本分科会の趣旨説明があり、続いて、工藤傑史総括研究員より、関連研究の概要報告があった。

工藤総括研究員は、研究の成果として、同研究で実施した調査結果の概要を説明した。

研究報告に続いて、眞部知子氏（福島県養護教育

センター所長・前福島県立会津養護学校長）と尾崎祐三氏（上席総括研究員・前東京都立南大沢学園校長）より、特別支援学校高等部における教育課程の特徴・工夫とその成果についての報告があった。

実践報告に続いて、質疑応答が行われた。参加者から、「余暇指導の実際について伺いたい。」との質問があり、眞部氏は、「とりたてて指導していない。部活動で対応している。」、尾崎氏は、「部活動中心。原則全員参加。将来に生かす学びという視点が重要である。」と回答した。

引き続き、眞部氏に対し、「生徒をグルーピングする際、保護者からのクレームはないか。」との質問があり、眞部氏は、「保護者の希望もあるが、十分に説明。特に苦情はない。」と回答した。

また、「朝学習の教育課程上の時間数・単位計算について、また、キャリア教育や自立活動の、個別の教育支援計画との関連性・工夫についてはどうか。」との質問に対し、眞部氏は、「国語・数学等、教科の時間として換算している。キャリア教育・自立活動についても記載している。」、尾崎氏は、「全教育活動がキャリア教育である。個別の教育支援計画については関係機関との連携を作成・明記している。」と回答した。

さらに、「行事の際に特別時程はあるのか。その際、問題は発生しないか。」との質問に対し、眞部氏は、「教科的な要素を含むということで、朝自習の時間に文章を書くという形で対応している。自立活動やホームルームも、担任が工夫しながら対応している。」と回答した。

最後に、まとめとして、司会の涌井恵主任研究員より、様々な変化の中で生き抜く子どもたちの必然性ある学びの重要性が述べられた。

（第2部）

パネルディスカッションが行われた。はじめに、コーディネーターの菊地主任研究員より、眞部・尾崎両氏には第1部の補足、中田正敏氏（明星大学特任准教授・元神奈川県立田奈高等学校長）には高等学校での取組についての報告、竹林地毅氏（広島大学准教授）にはコメントを頂くという、進め方の説明があった。

眞部氏からは、「課題は三点。①生徒一人一人の教



写真8 セッション3：第3分科会

育的ニーズに応じた子どもたちが満足する学習内容の取り入れ，②市内特別支援学級から入学してくる子どもたちの自己肯定感の向上，③社会的スキルやコミュニケーション力の向上，である。コミュニケーション力・協同する力は専門性にもつながる。」等の補足があった。

尾崎氏からは、「実際の生活に結びつく内容を学習することが課題。生活指導は一人一人異なる生活状況に寄り添うことが大切である。また，二次的な障害が突然出る子どももいるため，学級担任は，周囲の先生や関係機関に相談することが重要である。テーマごとにワークショップ型で従来の教員と共に研修を実施している。」等の補足があった。

中田氏からは、「徹底的に話をし，解決策を探るという方法を採用している。放課後の補修は大学生による対話形式で。頭髪指導はしないが，公共物破損は指導している。学習支援は少人数指導を行っている。外部資源を活用した就労支援を実施している。」，また，「研究授業では「ほめことば」を中心としたメモを渡している。教員の質が保たれているのは，対話なしに成立しないからであり，対話により生徒も変わり，教員も変わる。このようなファシリテーター型校長になったのは，最前線の先生たちのエネル

ギーを支えるためには自らファシリテーターにならざるを得ないという事情があった。」等の報告があった。

竹林地氏からは、「教育課程は，学校の看板・メニュー・目標である。教育課程をうまく編成し，見せること，内容の示し方や区切り方の工夫も大切で，「社会貢献をする子どもを育てる」というのは効果的である。今こそ特別支援学校が培ってきたノウハウ等を高等学校に発信してもいいのではないか。進路の展開という面でいうと，検定やアビリンピックは効果的で，発表の場を作るという意味でも地域にでかけるのは大事である。」等のコメントが述べられた。

最後に，コーディネーターより，「知的障害の状態にかかわらず，教え込みでない必然性のある授業を通して，主体的な学びを引き出すことが重要である。このことは学習指導要領解説に示されている知的障害のある児童生徒に対する教育的対応の基本とも重なる。教師は，それを支援することはもちろん，自身にもその姿勢が求められ，常に「なぜ・なんのため」を教員間で言語化することが大切である。社会は変化しており，その中で生きている子どもたちにとってより必然性がある学びの工夫が求められる。」とまとめがなされ，閉会した。

第12回韓日特別支援教育セミナー参加報告

原田 公人

(教育研修・事業部)

要旨：第12回韓日特別支援教育セミナーが、平成24年7月3日（火）、約200名の参加者のもと、韓国国立特殊教育院（KNISE）において開催された。今回のテーマは「重度・重複障害がある子どもの教育課程の編成及び運営の現況」で、日本・韓国両国より、テーマに即してそれぞれ2本の発表があった。日本からは齊藤由美子と熊田華恵（共に国立特別支援教育総合研究所主任研究員）が発表を行った。韓国においては、障害の有無に関係なく、障害のない子どもたちと基本的に同じ教育課程の適用を強調する傾向があること、近年の統合教育の拡大で特殊教育対象者の70%以上が一般学級で学ぶことで、特殊学校における重度重複障害児の比率が高まっていること、また、増加する重度重複障害学生に適合する教育課程、教授方法、教授戦略開発についての現場のニーズが高まり、重度重複化に伴う差別化された教育課程の編成と運営方案が用意され、質的水準の向上を図る必要があること等が発表された。

見出し語：韓日セミナー、特別支援教育、重度重複障害、教育課程

I. はじめに

第12回韓日特別支援教育セミナー（以下「日韓セミナー」）が、平成24年7月3日（火）、韓国国立特殊教育院（KNISE）講堂において開催された。参加者は約200名で、特別支援学校教員の他、大学教員、教育委員会職員もいた。

今回のテーマは「重度・重複障害がある子どもの教育課程の編成及び運営の現況」で、日本からは齊藤由美子と熊田華恵（ともに国立特別支援教育総合研究所主任研究員）、韓国からはキム・ジョンヨン氏（朝鮮大学校教授）とキム・ウニョン氏（ハンサラン学校教諭）が、それぞれテーマに即した発表を行った。ここでは、韓国の2名の発表を中心に報告する。

II. 日韓セミナー

日韓セミナーは、国立特別支援教育総合研究所及び韓国国立特殊教育院の両機関における特別支援教育（特殊教育）研究の発展のための協力と交流を推進するため、両機関の代表者又は両機関から推薦された者が、教育実践や研究を中心に発表し、討議等を行うものである（「独立行政法人国立特別支援教育総合研究所日韓（韓日）特別支援教育セミナーの実

施に関する要項」）。

過去11回のセミナーは、開催担当国がテーマを提起し、両機関の担当者間の協議のもとにテーマを確定し、両機関交互に開催してきた。表に、過去の日韓セミナーのテーマを示した。教育政策、情報教育、生涯教育など様々であるが、重度・重複障害をテーマにするのは2回目であった。

III. 日韓セミナー日程

今回の日韓セミナーは、以下の日程で行われた。

開会式として、13時より、キム・ウニョン KNISE 院長が開会挨拶を行い、引き続き4名の発表者が紹介された。

この後、13時20分～14時：キム・ジョンヨン氏の発表、14時～14時40分：齊藤主任研究員の発表、14時40分～15時：質疑応答、15時20分～16時：熊田主任研究員の発表、16時～16時40分：キム・ウニョン氏の発表、16時40分～17時：質疑応答と続き、17時からのキム KNISE 院長の閉会挨拶により、全日程を終了した。

なお、開会に先立ち、西尾典真本研究所理事が、キム KNISE 院長に対し表敬挨拶を行った。西尾理事からは、日韓セミナーは今回をもって発展的解消を

することとするが、研究者間での情報交流を続けていく旨の説明がなされた。

表 過去の日韓セミナーのテーマ

回	テーマ
1	日韓の特殊教育の現状と今後の方向
2	韓日の特殊教育デリバリーシステムの現状と将来の見通し
3	日韓の重度・重複障害教育の現状と今後の方向性
4	韓日の統合教育（交流教育）政策の実際の比較
5	日韓の特殊教育情報化の現状と今後の方向
6	日韓における重度の障害のある生徒のコミュニケーションスキル促進に向けた実践教育
7	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
8	ライフサイクルに対応した幼・小（初）・中・高・成人の支援体系について
9	日韓における生涯別段階の支援体系について-幼少期・小中高等学校期・成人期における支援
10	障害のある児童生徒のための教科書開発過程とその内容
11	障害のある子どもの教育におけるICTの活用

IV. 発表概要

上記4名の発表があったが、本稿では、特に、韓国の2名の発表を中心に報告する。

1. 「重度重複障害幼児生徒ための教育課程編成及び運営の現況」

発表者：キム・ジョンヨン氏（朝鮮大学校教授）

韓国では、統合教育の拡大により特殊教育対象者の70%以上が一般学校で学ぶようになっていることで、特殊学校における重度重複障害学生の比率が高まっている。2011年特殊教育統計によれば、重複障害学生は全体の24.2%であった。このうち、35.6%は特殊学校に、その次が特殊学級と一般学級の順であった。重複障害が最も多い障害類型は、肢体不自由で全体の33.5%に重複障害があり、次いで発達遅滞

(28.5%)、自閉性障害(27.0%)の順であった。また、視覚障害と聴覚障害学生のそれぞれ25.0%と20.0%にも重複障害があることが分かった。

重度障害学生の統合教育が広がるにつれ、重度重複障害学生にも一般教育への接近が重要な教育課題として議論されている。

特殊教育課程は、一般教育課程により容易に関連づけられるような方向へ改正されている。しかし、現行の教育課程だけでは重度障害学生のための教育内容と方法、教育課程の質的水準は十分と言えず、重度障害学生の教育的ニーズに対応できていないと指摘されている。

障害学生のための教育課程は、長期的かつ個別化された計画を通して実行されなければならない。地域社会で価値のある役割をやり遂げて、自己決定力を育てて自立できる技術を提供する内容で構成されなければならない。

重度重複障害学生のための教育課程についての必要性とニーズが増えていくにつれ、彼らに適した教育課程編成の運営方針に対して、多角的に分析する研究を通して国家水準の教育課程をより効率的に適用する努力が必要である。

2012年、KNISEにおいて、重度重複障害学生の教育課程を編成・運営する全国の19カ所の特殊学校の教育課程担当者を対象に、現況調査を実施した。その結果、以下の3つの類型が得られた。

(1) 別途の教育課程を構成せずに、基本教育課程を主軸とし、重度重複障害学生のための教育課程を再構成して編成運営する形態

基本教育課程で提示する教科目を生活中心単元で統合し、活動中心のプログラムに構成する形態である。この場合、学生の教育的ニーズと特性に伴う個別化教育を強調し、実際の生活場面で活用できる日常生活技術や社会性技術、コミュニケーション技術、職業的適応等の内容を強調している。教育課程の水準は、基本教育課程の内容水準を具現化したり、下げた水準で、治療活動内容を含んだ学校が多かった。

このような教育課程編成運営のメリットとしては、学生一人一人に適合した教育課程を開発して適用できるという点や教育課程運営の容易さが挙げられる。

(2) 国家水準の教育課程とは、差別化された活動領域やプログラムと指針、運営等の基盤を備えた代替教育課程を開発・運営する形態

特殊学校現場においても重度重複障害学生の教育的ニーズを教育現場で十分に反映できない実情を改善するための試みも分析される。特殊教育現場においても、重度重複障害学生は教育的支援と特殊教育関連サービスを最も必要とする対象である。彼らに基本的な教育と適切なサービスの支援体系を立てるための現場の努力として見るができる。

障害程度が重く、疎外されやすい学生の教育的ニーズに適切な代案的なプログラムとしては、運動中心教育課程や遊び中心教育課程、生活中心教育課程、治療関連活動（日常生活適応訓練、感覚統合訓練、呼吸訓練）等が挙げられる。

(3) 巡回教育のための別途教育を編成・運営する形態

単位学校では、重度重複障害学生によって通学教育の難しい在宅障害学生のための在宅教育が可能となるように巡回教育課程を編成して運営している。この場合、基本教育課程を基礎に、学生の特性と保護者のニーズに合致する内容を再構成して、個別化教育と特殊教育関連サービスを強化した教育課程として運営する。教育内容、方法、水準、時間等を適正化して編成し、基本生活訓練を中心に基礎的生活能力とコミュニケーション能力を強調したり、心身の適応、感覚及び運動機能の向上を強調して運営していることが分かった。

今後、重度重複障害学生のための教育課程の開発を考える場合、教科よりは生活領域を中心に編成する必要がある。基本教育課程の教科目を統合教科で編成したり、教科目数を縮小するなど、各教科間の目標と内容を学生の実態とニーズに合わせ、弾力的に編成できるようにすべきである。そして、特殊教育課程に示されない教科目の新設と運営に関する事項を学校単位で簡単に接近できるように学校の編成上の自律性を拡大する必要がある。これは、「特殊学校の教員配置基準、施設基準、学級編成基準等が障害の程度と類型別特性に合わず画一的である。」「学

制関連事項と教員配置基準が同一なため、障害学生のニーズと特性を考慮した多様な教育プログラムの運営が不十分である。」等の指摘があるためである。このため、重度重複障害学生や学級構成のための別途の基準が必要である。重度重複障害学生の教育課程は、最小限の必須事項を規定しながら、同時に十分な裁量権を提供できなければならない。

キム・ジョンヨン氏の発表では、「①最近10年間余りの特殊教育対象者数の量的な拡大は、重度重複障害学生の教育に対する接近機会を提供し、拡大されたのは事実であるが、質的な側面での特殊教育の実践においては多くの問題を抱えていること、②社会文化的な要因によって困難に出会った学生が増加するのに反して、指導の側面から学生を教育する実際が教育本来の機会から遠ざかり、学校教育の目標と内容が、多様な社会的ニーズに適切に相応できなければ学校教育は失敗することになってしまうこと、③重度重複障害学生のための教育課程は、特殊教育のニーズのある重度の障害学生を含む全ての学生に適合した教育を提供する経路にならなければならないこと、④特殊教育の成果向上のために内実のある教育を実践するためには、単位学校の教育課程編成・運営の裁量権と自立権を合理的水準に拡大すべきであること、そして、このためには、⑤現在の特殊教育教育課程を重度重複障害学生に適用するのに発生する法的根拠、適合した教育課程の編成、専門教員の養成と配置、施設及び編成基準等の諸問題が先決事項として挙げられる。」といった事項が示された。

2. 「重度重複障害学生のための教育課程の運営と実際」

発表者：キム・ウニョン氏（ハンサラン学校教諭）

障害者等に対する特殊教育法（2008年）には、韓国における障害者の範疇には、重度障害または重複障害についての定義は見当たらない。現場の教師から見て、障害学生一人一人の障害特性や学習水準を反映した国レベルでの教育課程の理念やそれに基づいての実践が十分とはいえない実情がある。重度障害学生の定義とその範疇の曖昧さから、重度障害学

生教育課程の運営上の困難は始まる。

1) 韓国の基本教育課程の特徴

韓国の基本教育課程の特徴として、2008年の特殊学校教育課程では、教科別内容水準（段階Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ）を12年間使用する。水準Ⅰ・Ⅱ・Ⅲは、学校級別水準ではなく、学習内容の水準であるため、学校級と学年にこだわらず、学生の能力によって選択できるように基本指針で規定した。

2010年の特殊学校教育課程では、障害学生の統合教育の実現レベルで、一般教育課程との連携を考慮した教育課程を運営し、創意的体験活動を導入した。

2011年の特殊学校教育課程では、一般初中高等学校の共通教育課程と選択教育課程の基本的な枠組みに基づき、特殊教育対象学生のための教育的要求の普遍性と特殊性を関連づけた教育課程で、内容選定の妥当性、内容組織の適切性、教授学習の可能性等を再検討し改善した。

2) 学校教育課程の問題点

現在の学校教育課程に対する問題点として、重度重複障害学生の教育課程運営が、科目別教育課程内容と履修時間の適用が可能でないことである。韓国の教育課程は教科目と時数中心の教育課程を運営する。ハンサラン学校の教育課程は、感覚運動機能、自助機能、コミュニケーション機能、社会性、認知の5領域で編成・運営されているが、在学生在が他校へ転校した場合、教育活動に対する根拠と結果が得られない短所がある。

3) 重度重複障害教育の実際

ハンサラン学校は、幼稚園から中学校まで14学級の中小規模の特殊学校である。58名の在在学生のうち、1級の障害等級学生は91%（うち単一障害9%、肢体不自由を主障害とした重複障害学生は74%）である。

重度重複障害学生の診断と評価をする適切な検査器具はないが、最小限で学生の水準を把握し、標準化するために、DEP（幼児選別教育診断検査）、韓国版適応行動検査、大動作機能評価、絵画語彙検査、PEP-R、K-ABC、視知覚検査を実施している。また、

大動作機能評価とノースカロライナ教育課程の内容を参照して作成した5領域別評価項目（感覚運動機能、自助機能、コミュニケーション技術、社会性、認知）を検査し、ハンサランチェックリストとして、個別化されて教育計画に反映している。

4) 学年、学級別進度

ハンサラン学校の教育課程は、国家水準の教育課程を在校生の障害特性と学習水準を勘案して修正したものである。この教育課程の問題点として、単に基本教育課程で適用不可能と思われる難しい教育課程内容を削除したことがある。また、修正した教育課程は、適用可能な教育課程の要素を年間指導時数や日数を勘案して広く広げたものである。このことは、単純化された教育課程の内容を繰り返し使う危険性があること、更に学生の個人的なニーズに対応した教育課程とならず、学年は別でありながら、結局同じ教育活動を運営する可能性が高くなる。

5) 個別化教育

個別化教育に対する概念と適用は学校ごとに異なっている。基本的には個別化教育運営は、各教科目別学生指導の計画と評価が導入されるが、重度障害学生の個別化教育は、学生個人、家族、人生において最優先順位にあると判断される教育活動領域と目標が反映される必要がある。

6) 統合教育

隣接の協力学校を選定し、学校間で懇談会を設け、年間計画を立てて実施している。問題は、学生は重度重複障害学生であることから、学生相互のコミュニケーション交流や社会的相互作用が少なく、ほとんど教師主導的な活動になりがちになることである。現在は、対象学校の学生に理解啓発活動を行い、障害学生との出会いを通して、将来共に暮らしていくべき共同の主体であることを伝えている状況である。

キム・ウニョン氏の発表では、「統合された70%の学生だけでないマイノリティとしての重度重複障害学生の教育に対する関心だけではなく、最重度障害学生に対する教育的価値と教育的支援問題を共に悩

むべきである。2012年の重度重複障害研修において、教師の人工摂食と医療的機械管理に対する議論があったが、現在も自発的な動きのない脳性まひ学生たちは骨粗鬆症と骨折の危険におかれており、人工呼吸器を周囲に使用し、コード・ブルーに対する対処が必要な学生が存在する。また、全校生の23%が人工挿管（PEG, L-tube）を活用した摂食をしている。このような学生のための教育の正当性の次元で、学校現場でどのような支援を、どのようなセーフティネットの確保された状態ですべきなのかについては、今後さらなる議論が必要である。現在の本校の小学部1年生1クラスに配置された学生の水準は、最重度障害学生の基準に入る学生が5名中3名である。2人は重度障害学生である。この学生のための教育課程はどのような教育課程であるべきなのか。パク・ウンソン（2010）は、重度身体障害学生の教育課程開発のための生態学的目録の領域化及び優先順位の研究において、多くの研究者が出した生態学的目録の教育課程内容要素だけでなく、“衛生”と“安全”領域についても強調している。これは、本校での実態で考慮されているものとまさに一致する。以前と異なり、多くの重度重複障害学生及び最重度障害学生が、学校現場に存在する。教師もそれにより、彼らの教育的価値と人生の価値に対し、共に悩んでいる。彼らに対する教育課程は科目と時数だけでなく、それ以上に暮らしと直接的な関係をもつ教育課程適用のための試みが行われるべきである。」とまとめられた。

3. 「重度・重複障害のある児童生徒への教育課程に基づく教育の実際」

発表者：齊藤由美子（国立特別支援教育総合研究所主任研究員）

重度・重複障害のある児童生徒への教育課程に基づく教育の実際について報告した。特に、重度・重複障害のある児童生徒のほとんどが学んでいると考えられる自立活動を主とする教育課程に焦点をあて、個別の指導計画の作成と重複障害研究班の研究活動について報告があった。

1) 重度・重複障害がある児童生徒の教育活動

報告では、横須賀市立養護学校における教育活動を例に挙げた。同校は、小学部26名、中学部18名の児童生徒が在学している。近年、重度・重複化傾向が進み、日常生活に全面的な介助を必要とする児童生徒が大半を占めるようになった。吸引や経管栄養注入等、医療的ケアを要する児童生徒が全体の30%ほど在学している。多くの児童生徒は自立活動を主とした教育課程で学習を行っている。

2) 個別の指導計画

学習内容としては、健康状態を整えること、からだの動きや動作の改善・向上を図ること、心理的な安定を図ること、環境の把握をすること、コミュニケーションの力を高めること、人間関係の形成を図ること等である。障害の状態や課題が一人一人異なるため、個別の指導計画を作成している。

個別の指導計画の様式は、学校独自で作成している。同校で用いている個別の指導計画の項目は、「医学的情報・健康」、「身体の状態・動き」、「日常生活動作」、「情緒心理」、「理解・コミュニケーション」、「社会生活・資源」を掲げている。

3) 重度・重複障害のある児童生徒の視覚活用に関するアセスメント研究

2009年、「重複障害児のアセスメント研究—視覚を通じた環境の把握とコミュニケーションに関する初期的な力を評価するツールの改良」を実施した。この研究では、中枢性視覚障害に特徴的な光、色の見え方について評価を行う「実践に活かす見え方アセスメント」の内容について報告した。このアセスメントは、光や色だけではなく、「どのような条件で見えるのか」、「見えるためにはどのような環境の配慮が必要なのか」という支援の配慮の手がかりを把握するものであると述べ、そして、アセスメント結果を教育実践に活かした事例を示した。

発表の最後に、今後の課題として、「①重度・重複障害のある児童生徒の教育的ニーズは複雑で多岐にわたるため、それらを的確に把握し、対応するためには、様々な専門職によるチームアプローチを行うこと、②個別の指導計画は、家庭生活や地域における社会生活の充実を目指す視点で、教育の役割を位

置くこと、③個別の指導計画は、個別の教育支援計画を受けて作成することが望まれ、その考え方や具体的な方法について明らかにすることである。」と述べた。

4. 「重度・重複障害教育における教育課程の編成」

発表者：熊田華恵（国立特別支援教育総合研究所主任研究員）

日本における「重複障害及び重度・重複障害の概念」、「特別支援学校重複障害学級に在籍する幼児児童生徒の状況」について説明をした後、重度・重複障害における課題について発表があった（「重複障害及び重度・重複障害の概念」、「特別支援学校重複障害学級に在籍する幼児児童生徒の状況」については割愛する）。

1) 重度・重複障害児に対する教育課程の編成

重複障害者等に関する教育課程の取り扱いについては、学校教育法施行規則第129条、第130条、第130条第2項、第131条に規定している。

また、学習指導要領においては、小・中第1章第2節第5の1、高第1章第2節第6款の1などに、障害の状態により特に必要がある場合の規定、重複障害者の場合の規定等が示されている。

2) 重度・重複障害における課題

重度・重複障害における課題として、「日本では、医療的ケア対象の幼児児童生徒は、年々増加しており、看護師資格を持つ教員や医療的ケアに携わる職員の配置や医療的ケアに携わる職員も増加している。介護サービスの基盤強化のため、介護保険法等の一部を改正する法律により、社会福祉士及び介護福祉法の一部が改正され、2012年4月から、一定の研修を

受けた介護職員は、一定の条件のもとに、痰の吸入等の医療的ケアを実施できるようになった。これにより、介護員が医療的ケアに携わることが可能になった。また、非常勤職員という雇用形態で、作業療法士、理学療法士等の職員も学校現場に入るようになった。学校教育現場においては、看護師、介助員、作業療法士、理学療法士等、他職種の職員が重度・重複障害児の教育に携わるようになってきており、他職種間や保護者との連絡・連携の推進が一層求められる。」と述べた。

本研究所からの各発表について、参加者からは、「重度・重複障害児のアセスメント」について詳しく説明してほしい。」「障害の重い子どもの教育的措置について、保護者の意見はどのように反映させているのか。」「学校の指導体制や指導内容について、重度・重複障害児の社会性をどう育てると良いか。」等の質問が多数寄せられた。特に、日本の自立活動の考え方や弾力的な教育課程編成に対しては、高い関心を持ったようである。

V. おわりに

重度・重複障害児教育における教育課程について、韓国では通常の教育課程における教科教育を基本としていること、日本では自立活動を主とする教育課程の運用等柔軟に編成することができること等、それぞれの国の教育課程の特徴と今後の課題について情報交換ができた。

日韓セミナーは今回をもって終了するが、得られた知見を本研究所における研究等に反映させていくとともに、今後ともKNISEと研究者レベルでの交流を行っていく予定である。

講演会報告：諸外国における障害のある子どもの教育政策の動向 — 英国・米国を中心に —

齊藤 由美子

(企画部国際調査担当)

要旨：本報告は、平成24年12月に本研究所の企画部国際調査担当主催で開催した、諸外国における障害のある子どもの教育政策の動向に関する講演会の要約である。平成24年度の講演会は、宮内久絵氏（茨城キリスト教大学講師）、岡典子氏（筑波大学准教授）を講師に招き、米国・英国の障害のある子どもの教育政策の動向をテーマとして実施した。宮内氏は、M.ウォーノックの2005年の論文とそのイギリス国内における反響を中心に、インクルージョン概念の見直しなど、イギリスの教育政策の動向とその背景について論じた。また、岡氏は、アメリカにおけるインクルーシブ教育政策の展開過程とその本質について考察し、さらに、同国のインクルーシブ教育が低発生頻度障害（視覚障害）の教育にもたらす影響の観点から、同国が直面する課題の考察を行った。両氏の講演は、今後の我が国におけるインクルーシブ教育システムの構築に向けて、多くの示唆に富むものであった。

見出し語：イギリス、アメリカ、教育政策の動向、インクルーシブ教育

I. はじめに

本研究所では、特別支援教育のナショナルセンターとして、諸外国の障害のある子どもの教育に関する情報を収集し、調査・分析を行うとともに、国内の情報及び諸外国の情報を国内外に提供している。その活動の一環として、国内の研究者を招聘した諸外国の教育政策に関する講演会を、企画部国際調査担当主催で年一回開催している。今年度は、平成24年12月21日に、宮内久絵氏（茨城キリスト教大学講師）、岡典子氏（筑波大学准教授）を講師にお招きし、米国・英国の障害のある子どもの教育政策の動向についての講演をいただいた。

宮内氏は、イギリスの視覚障害教育に焦点をあてた歴史研究を専門領域とする。講演では、M.ウォーノックの2005年の論文とそのイギリス国内における反響を中心に、イギリスの教育政策の動向とその背景について論じた。岡氏は、アメリカの視覚障害教育に焦点をあてた歴史研究を専門領域とする。講演では、アメリカにおけるインクルーシブ教育政策の展開過程とその本質について、同国の教育改革と連

動させて考察し、さらに、同国のインクルーシブ教育が低発生頻度障害の教育にもたらす影響という観点から、同国が直面する課題を考察した。以下、両氏の講演内容の要約である。

II. 講演内容

1. 「イギリスにおける障害のある子どもの教育政策の動向」

講演者：宮内久絵氏（茨城キリスト教大学講師）

1) イギリスの制度の概要

イギリスでは、1981年教育法制定によって、それまでの11の障害カテゴリーが撤廃され、特別な教育的ニーズ（special educational needs）概念が導入された。この教育法の基盤となったのは、ニーズに応じた教育とインクルーシブ教育を掲げた1978年ウォーノック報告書であると言われている。以降、イギリスでは、インクルーシブ教育を基本方針とした特別なニーズ教育（special needs education）を展開している。

イギリスにおける「インクルーシブ教育」の定義は、基本的には「障害があっても、ない子どもと共に通常学校で学ぶこと」とされている。また、「特別なニーズ教育」については、障害だけではなく、移民、虐待を受けている要保護児等、障害以外の何らかの要因で学習上支援が必要な子どもたちも対象となっている。

仕組みの上では、特別な教育的ニーズの程度に応じ、以下の三つの支援段階を設けている

- ①スクール・アクション：子どものニーズを学校が把握し、通常学校内の支援チームが子どもを支援する。
- ②スクール・アクションプラス：通常学校内の支援チームに加えて、地方教育当局の専門家チームが巡回相談や支援を行う。
- ③ステイトメント：子ども一人あたりに支援資金がつき、各学校が専門家チームの援助のもと支援を行う。

三番目のステイトメントレベルの場合は、各教育当局で結成されたチームによる公式なアセスメントを経て認定された場合に、ステイトメントという文書が発行される。ステイトメントレベルに該当する子どもには、一人一人に充てた支援資金が拠出される。子どもは通常学校でも特別学校でも就学できるが、就学先の学校は支援資金を使った支援を考えなければならない。

2012年1月の時点で支援の対象となっているのは、161万人（全就学児童生徒の20.6%）であり、そのうち、ステイトメントを有する子どもは22万6千人（全就学児童生徒の2.8%）である。ステイトメントを有する子どもの53.7%が通常学校で、39%が特別学校で学んでいる。地域の通常学校に在籍する子どもへの支援は、地方教育当局管轄の支援センターが実施するシステムとなっている。支援センターで実施している支援の内容や質については、地域によって格差が大きいのが実情である。

2) M.ウォーノック (2010) からみるイギリスの課題とその背景

2010年に、M.ウォーノックは、B.ノーウィッチらと共に、一冊の本を出版した。この「SPECIAL

EDUCATIONAL NEEDS : A NEW LOOK」という本には、ステイトメント制度やインクルージョンの概念の再検討を求めた2005年のウォーノック論文、その論文に対する研究者・保護者からの様々な批判、それらの批判に対するウォーノック自身の意見が掲載されている。この本は2012年に宮内らが邦訳を行っている。

ここでは邦訳本からウォーノック自身の言葉を引用しつつ、イギリスの課題とその背景を述べる。

(1)ステイトメント制度の限界

現状の批判として、ウォーノックは、まずステイトメント制度の限界を挙げる。ステイトメントを発行する基準が曖昧であることによって教育的支援にばらつきがあること、ステイトメントがセイフティネットとしてしか機能していないこと、アセスメントを含むステイトメント発行の手続きに巨額の予算が費やされていること等の現状があるという。

また、イギリスの教育制度における平等と差異の考え方のジレンマについて、ウォーノックはこのように表現している。

イギリスの教育制度には「すべての子どもを本質的に同じであり平等であると扱う考え方と、彼らを異なるものとして扱う対照的な考え方」の間に根本的な矛盾がある。(中略) 真の差異に目を向けないことは、子どもたちのニーズに対応しようとする試みを台無しにしかねない (p.16-17)。

特別な教育的ニーズの概念を適切な分析的姿勢で分解し、真の差異を曖昧なままにするのではなく明確にする必要がある。すべての特別な教育的ニーズが同じであると仮定してはならないし、通常の教育がこうしたニーズを有するすべての子どもたちにとって最善であると仮定してはならない (p.46)。

関連する課題として「特別な教育的ニーズ」の概念の曖昧さがある。現在、障害のカテゴリーのサブカテゴリーとして「特別な教育的ニーズ」がある状況だという。1981年教育法で目指したのは、子どもたちを「〇〇障害」というラベリングから切り離す

ことだったが、その試みは失敗に終わった、と述べられている。ウォーノックが、特別な教育的ニーズ及びステイトメント制度の見直しを提案した背景には、以上のような現状の分析がある。

(2) インクルージョンの概念の見直し

ウォーノックによるもう一つの衝撃的な提案は、1981年教育法で大きく方向転換したインクルージョンの概念を見直す必要性である。「学校は社会の縮図ではない」という言葉を何度も繰り返しながら、彼女はこのように論じている。

インクルージョンの概念は、元来、善意から生まれたものである。ところが、その意味は明確さからは程遠く、実際には、子どもたちは物理的にはインクルードされていても精神的にはエクスクルーードされていることがしばしばある。学校は社会の縮図とみなされるべきではない (p.40)。

インクルージョンや「一つの社会」といった考え方を否定する人はいない。(中略)しかし、学校は社会の縮図ではない。学校は子どものためのものであり、大人のものではない。子どもは発達過程でまだ支援を必要としている。教育は、不可避的に、将来、すなわち卒業後の生活に向かう人生の一時的な段階であるという意味で、独特な活動である。学校での平等を追求することは、将来の平等な機会を保障するために、現時点で必要なあらゆる手段を行使することを意味する。その地域に住むすべての子どもが、文字通り同じ学校に在籍すべきだと主張することを当然と考えてはならない。ここで重要なのは、すべての子どもが共通の教育計画の中にインクルードされていることであり、一つ屋根の下にインクルードされるということではない (p.41)。

私たちが守らなければならないのは、特別な教育的ニーズを有する子ども達の学ぶ権利そのものであって、他のみなと同じ環境で学ぶ権利ではない。私たちは、彼らのほかの子どもたちとの類似点ではなく、学習者としての相違点(すなわち、ニーズ)を重視しなくてはならない (p.45)。

このウォーノックの主張の背景には、イギリスの教育政策の問題も多々あろう。通常学校に在籍する障害児の支援体制の不十分さ、地域・学校間格差の問題、人材確保の失敗(教員免許を有しないティーチング・アシスタントの多用)、いじめの問題など様々な課題が、ウォーノックのインクルージョンの概念の見直しの主張につながっていると思う。

(3) 小規模な特別学校の設置

これまでに述べたようなイギリスにおける教育の現状における課題を改善するための方策として、ウォーノックが提案するのは、小規模な特別学校の設置である。

彼女は、「私は教育を改善する、最も効果的な方法は、傷つきやすい子どもたちや、通常学校では十分な支援を受けることのできない子どもたちにとって、小規模に維持され、ステイトメントを有するものだけが入学を許可される学校を設置することであると確信している」という内容を述べている。

この提案には、日本とは異なる歴史的背景がある。イギリスの1944年教育法では11の障害カテゴリーが明記されており、イギリス国内でもかなり多くの特別学校があった。しかし、1980年代にニーズ教育に転換するにあたり、政府の特別学校に対する態度が曖昧だったと言われている。その結果、政府が意図的に廃校に追い込んだわけではないが、特別学校の多くでは在籍する子どもの数が減少し、維持が難しくなって廃校に追い込まれていった。そういう背景があって、改めて、小規模で障害児が安心して学べる環境を作ったほうが良い、という提案がなされている。

3) その後の動向

その後の動向であるが、イギリスでは、ここで紹介した2005年のウォーノック論文なども一つの大きな契機となって、特別なニーズ教育に関する大きな見直しが始まっている。

2011年3月に『Support and aspiration: a new approach to special educational needs and disability (支援と大望: 特別な教育的ニーズと障害への新たなアプローチ)』というグリーンペーパー、いわば、新しい教育

政策のたたき台が出ている。これはパブリックコメントを求めるために公表されたものである。このグリーンペーパーに対して専門家、関係団体、保護者、学校関係者などから寄せられた意見を集約して政府が出したのが、2012年5月の報告書『Progress and next steps』である。

この報告書の内容について二つの点を紹介する。一点目は、インクルーシブ教育制度の中での特別学校の位置づけを明確化した、ということである。インクルージョン＝通常学校という偏見をなくし、特別学校も重要な教育機関の中に位置付けていこう、と述べている。二点目は、ニーズのアセスメントの見直しについてで、先ほどの三つの支援段階はおそらくなくなってくると言われている。新しいアセスメントでは、教育だけではなく、医療や福祉など様々な分野から専門家が集まってアセスメントをすることになる。そして25歳くらいまで長期にわたってその子どもの支援をしていく、という仕組みになるそうである。

イギリスの特別な教育的ニーズの政策は、今、重要な転換期を迎えている。今後も注目していく必要がある。

4) まとめ—日本の特別支援教育への示唆—

このようなイギリスの現状から、日本に対してどんなことが言えるのか。日本は非常に歴史の長い、質の高い特別支援学校をもっているのだから、それをきちんと生かしたインクルーシブ教育を考えていく必要があると思う。個々の障害の状態や発達段階に柔軟に対応する教育システムを構築することが必要かと思う。そして、障害種別ごとの専門性を維持・継承するための拠点の確保が必要である。一方で財源もきちんと考えなければならない。

そして最後、私が感動したのは、ウォーノック報告書が出て、その批判論文や政府論文が出て、それを受けてまたウォーノックが論文を出す、というように、議論が徹底して行われていることである。そのプロセスでは、たくさんの客観的データを基に議論が行われている。この議論姿勢というのは日本がこれから学んでいかなければならないことではないか、と思う。

2. 「アメリカ合衆国におけるインクルーシブ教育の本質と課題—低発生頻度障害の観点から—」

講演者：岡 典子氏（筑波大学准教授）

1) アメリカにおける学校教育の本質とインクルーシブ教育

まず、学校改革とインクルーシブ教育はどのように連動しているのかを見ていきたい。先ほどのイギリスの話では、ウォーノックの「学校は社会の縮図ではない」という非常に明確な主張が出てきた。アメリカでは、まさに学校を社会に縮図として位置づけてきた、あるいは位置づけようとしてきた、そしてその一環として教育改革を繰り返してきた。今日の私の話は、その成果と影という観点から見ていくことになろうかと思う。

教育省の教育次官補を1990年代初頭に務めたD.ラヴィッチという方は、「アメリカにおける学校教育の本質」ということでこのような指摘をしている。「学校教育が社会の病弊を改善できると信じることで、典型的なアメリカ的発想は他にないように思われる」。もちろん、どこの国でもそれぞれの社会の問題が学校教育に反映されることは当然あるが、アメリカはその度合いが非常に顕著である、というのが彼女の指摘である。特に、第二次世界大戦後のアメリカにおける教育改革は、常に社会的正義の実現を目的とし、地域、人種、男女等のあらゆる差別の撲滅を目指す葛藤の連続として展開されてきた。

また、ブレイクという方は、20世紀後半以降、「学校教育は常に攻撃にさらされる状態に置かれており、その間、公正と卓越に関わる諸問題が、常に揺れ動きながら教育の基本構造を攻撃し、あるいは擁護する事項として存在してきた」と指摘している。具体的には、社会の中で起こってくる様々な問題が常に学校の問題と連動し、「学校は何をやっているのか」とターゲットが向けられてきた。そしてその度に、アメリカは新しい改革を模索しながら繰り返してきた。

インクルーシブ教育もまた、通常の教育と学校の改革を通じて民主制社会の実現を目指す、という政治的意味を含む「教育—社会運動」である。その点において、インクルーシブ教育に対する信頼と根本

理念は、アメリカにおける学校教育の本質を典型的に示す事例の一つに位置づけられるのではないか。

さかのぼって1960年代から学校改革の特徴を見ていく。1950年代のブラウン訴訟に端を発して公民権運動、人種別学の廃止、人種差別的な教育実践の撤廃が1960年代の学校改革の大きな特徴である。その社会的背景には、ベトナム戦争、都市の危機がある。産業構造の変動で貧しい黒人が都市の中心部に移り住み、裕福な白人が郊外に移動し、都市の貧困・荒廃、都市の学校の教育問題が深刻になった。文化的に剥奪された、あるいは不利な立場に置かれている、社会的経済的に恵まれない、低い社会階層に属している子どもに対する教育方法に高い関心が集まってくのもこの時期である。彼らの独自の文化への着目という観点で見えていくと、関心の持ち方、指摘のありようは、後のインクルージョンと非常に類似した様相が見て取れる。

さらに、人種別学の廃止とインクルーシブ教育の類似性はそのプロセスにもある。人種別学が廃止された後、人種の共学はすぐに広まったかという点を決してそんなことはなく、一応やっているという形を作るため、一つの学校に一人か二人入れてみるとか、あるいはその一方で、黒人たちが政治的に力を持ち、一種の当事者組織として政治的な介入を展開していくようになる。障害児教育については、アメリカは1975年に全障害児教育法という法律を施行し、障害のある子どもの統合教育、メインストリーム、そこからの展開としてのインクルージョンのプロセスをたどったが、それは、人種別学の廃止と非常に類似したプロセスであった。

1970年代になると経済状況の不安定を背景に、教師に対する信頼の低下が起きる。教育に対する説明責任という考え方は、この時代に提起されたい。さらに、国家による教育への監視と財政的な抑制も重要な命題になってくる。補足として、人種、移民、いじめ、経済的貧困等と障害の問題のリンクは、今日のインクルージョンでは重要なトピックであるが、それについては1970年代にもすでに指摘され、大きな教育問題として認識されていた。

インクルーシブ教育がなぜ受け入れられていったか、という背景の一つに、特殊教育システム全体の

費用対効果の問題、膨らみ続ける経費への批判があった。決して理念だけでインクルーシブ教育を導入していったわけではない。一方、自己決定の研究で有名なウェーメイヤーは2006年に、特にアメリカのインクルーシブ教育について三つの発達段階に整理し、現代のインクルーシブ教育の中心的課題は自己決定というところにあるのだ、と指摘している。このことは、この後の話と関わってくる。

2) アメリカにおけるインクルーシブ教育の全体的状況と今日の課題

アメリカのインクルーシブ教育の全体的状況から見ていきたい。初等中等学校に在籍する子どもの数がおよそ5,500万人、義務教育年齢の就学率は96%、教員数は360万人、子ども一人あたりの年間教育費が8,700ドルである。過去10年間で、特殊教育プログラムを受ける子どもの数は、全米で30%増加している。2007年時点で障害のある子どもの96%は通常の学校に在籍し、障害児学校への在籍は全体のわずか4%である。この通常の学校に通う96%の子どものうち、大半は地域の公立学校に在籍していて、通常の学級での学習の一部、または全体に参加している。別の言い方をすれば、国内にあるほとんどすべての通常の学校・学級は障害のある子どもの教育に関与していることになる。このデータはアメリカのインクルーシブ教育、公式には「最少制約環境」というが、その普及の度合いを示すものである。このような状況下で、学校と学区にとっては、最善の教育プログラムをいかに実践するか、ということとともに、それに要する経費も課題になってきている。

子どもたちに対して、インクルーシブ教育に何を求めるか。教育省の2008年の報告書によれば、国際競争力の維持がアメリカにとって国家の最優先事項の一つである。障害のある子どもも含めてすべての子どもに対して、インクルーシブ教育環境下において高い教育成果を達成させることが、アメリカの学校教育における基本的な立場である、ということが報告書の冒頭に出てくる。NCLB法（No Child Left Behind Act:「一人も落ちこぼれを出さない法」）もこれに絡んでいると思われる。

インクルーシブ教育の概念にかかわる基本的なと

ころだが、「インクルージョン」、「インクルーシブ教育」の定義はもともと、教育の中での障害による困難ということだけより、もっと幅広い対象に焦点をあてていたはずだ。国際的には、例えばユネスコなども、障害に限らず、貧困、移動民族、言語マイノリティ、紛争地域の子ども、HIVの子どもなど、いろいろな要因で基礎環境にアクセスできない子どもたちを指している。2008年のアメリカ教育省の報告書は、そのことを了解した上で、「インクルージョン」という言葉を障害のある子どもに限定して使う、と定義している。ちなみに、アメリカでは、様々なエスニックの問題については「ダイバーシティ」という言葉を用い、用語を使い分けている。おそらく、言葉の問題だけではない何か、アメリカのインクルージョンというものに対する認識の中で変わってきているのではないか。インクルージョンというものがそもそも目指した理念とは違うところへ向かおうとしているのか、ということも少し考えさせられる記述かと思う。

ここからはインクルーシブ教育と財政問題の話になる。アメリカでは昨年、予算管理法に大統領が署名し、今後10年間で歳出を約2兆4千億ドル削減することになった。これは今、「財政の壁」と呼ばれるもので、アメリカの財政支出をいかに圧縮していくかという計画である。この法律が施行されると、IDEA（障害のある子どもの教育予算）全体で10億ドル近い予算が削減されることとなるが、これはIDEAに関する予算水準を2006年時点のレベルにまで引き戻すことを意味する。言い方を変えると、2006年から2012年までの6年間で、10億ドル近い予算が増大（26%の増大）している、ということであるが、これが一律の削減となる。

一方、CEC（Council for Exceptional Children）が、これくらいあったらいいね、と出している2012年の試算を見ると、障害児教育に携わる者としては、まだ十分ではない、という認識がある。だが、国家財政としては必ずしもそのような認識ではない。アメリカのインクルージョンは、現在、そのような状況下にある、ということのようである。

また、元学校長で、現在学校コンサルタントを務めるレヴェンソンという方は、全米1万4千の学区

から義務教育段階の子どもの三分の一以上にかかる人件費とコストのデータを収集し、特殊教育サービスに要する費用の額と教育成果との間には、関連性がない、と指摘した。そして、もしあらゆる学区が特殊教育に要する費用を中程度に抑えるならば、年間100億ドルの出費を抑えることができる、と述べている。この主張は、国にもうそんなに財源がないのだから、ない中でどうやって工夫していくか、ということである。特殊教育にかかる費用を抑える、ということだけではなく、学校教育を受ける子ども全体の中での配分をどうするか、特殊教育サービスの対象の子どもと対象でない子どもの双方を考えたときに、全体の子どもたちの学ぶ権利をどのように考えていくのか、という話まで含みを持って指摘している。

3) インクルーシブ教育の進展と低発生頻度障害を取り巻く困難—視覚障害教育の観点から—

懐事情に非常に限りがあるアメリカの中で、インクルーシブ教育に何が起きているのか、ということを見たい。低発生頻度障害という言い方をしたが、視覚障害の分野で、今何が起きているかということを示す。

2009年の時点で、オレゴン、ノースカロライナ、ルイジアナ、アイオワ、カンザスを含む複数の州で、盲学校、特に寄宿制の盲学校が閉校の危機にある。この問題について、当事者団体であるACB（American Council of the Blind）は、盲学校は視覚障害のある子どもにとって教育サービスの重要な選択肢であるとして、盲学校の存続意義を主張している。ここで見て取れるのは、障害当事者による分離教育の持っている意義の主張、それから、一律なインクルーシブ教育の推進に対する批判、ということである。視覚障害のある子どもは全国2万8千人、学校に在籍する子どものうちの0.1%と非常に少ないが、障害のある子どもの中でも0.4%である。この視覚障害のある子どものおよそ90%は、少なくとも学習の一部を通常の学級で受けている。つまり、もうこれだけ、インクルーシブ教育が進行している。盲学校を設置している州はアメリカに39州ある。教育センターのみという州が3州、どちらも持っていないという州は

8州である。

先ほど名前が挙がったオレゴン州では、州議会が、1873年に創られた寄宿制の盲学校を2009年に閉校することを決めている。このときに、障害のある子どもの権利擁護の立場から、この学校の閉校に尽力した州議会議員は、次のような理由で寄宿制の盲学校を批判した；「子どもは家族と共に暮らして、インクルージョンで地域の学校で学ぶべきだ。」、「1990年代以降、そもそも教科学習が中心の授業がしっかり行われていないではないか。」

これにはもちろん理由があって、インクルージョンが進行した結果、この盲学校に最後まで残ったのは、職業教育を受けている年長者、あるいは、重複障害のある子どもなので、子どもの実態に照らすと、教科教育中心の授業が行われていないのは当然だが、それも、学校としての体をなしていないという指摘なのだと思う。さらに彼女の批判は、「この盲学校は教育にかかる経費が非常に膨大である。一人当たり年間12万5千ドルかかっている。これが、既にインクルージョンで教育を受けている視覚障害の子どもと比べた時に不公平である。」という論理である。もともと公平あるいは平等という理念は、インクルーシブ教育の基本的な理念だったが、今日ではこういう文脈の中で平等や公平という指摘がなされるようになっていて、ということに、私も大変驚いた。

一方、保護者、教師、視覚障害をもつ人の権利擁護者は、盲の子どもが地域の学校で貧弱なサービスしか受けられていない実態を主張し、盲学校閉校を批判している。同校の子どもは地域の学校で適切な教育サービスを提供されなかったために盲学校に戻ったのであって、「浮いたお金で高いレベルのサービスをつけるから通常学校に行きなさい」というのは、彼らに対する背信行為である、という指摘である。

自ら障害のある子どもをもつ親であり、2011年にNational Disability Rights Network (NRDN) の理事長に選出されたベイリーは、教育省や閉校を擁護する人々の主張は空想の世界で、盲学校の必要性を主張する人たちは現実の世界を前提としている、と述べる。インクルーシブ教育をめぐる理想と現実には、これだけ大きな乖離があるのだ、と言っている。

これらから明確に見て取れるのは、お金の問題が

関与することによって、自己決定の余地がなくなること。先ほど現代のインクルーシブ教育の課題は自己決定であるという指摘をしたが、このような要因によって現在通っている盲学校が閉校されるために、自己決定の余地のない選択を迫られている子どもたちも生じている。しかも、そうした子どもたちは非常に少数であるため、インクルージョンされている大多数の子どもたちとの不平等が指摘されている。理念と現実の大きな矛盾がアメリカの中で起きていることの一端を示す事例ではないかと思う。

実は、視覚障害の当事者たちは、1990年代にもインクルージョン批判を組織的に展開してきた。それについては、以前論文を書き「分離の権利」ということを指摘したのだが、その頃と、先ほど見ていただいた盲学校の事例では何が違うか。最も大きいのは、この20年の間にインクルージョンがさらに進行したことだと思う。それによって、かつて視覚障害者は障害のある人々の中でインクルージョン論においてマイノリティに位置づけられるプロセスがあったが、先ほどの事例では、さらに数の上でも立場の上でもマイノリティになっている。そしてもっと大きいのは、彼らは一度、インクルーシブ教育で失敗して戻ってきた子どもたちであり、特に財政の問題、他の子どもとのバランスの問題、様々な問題が絡んでいる。現代における盲学校閉校に関わる分離の権利は、1990年代に視覚障害当事者たちが展開した、いわゆるフルインクルージョン批判の議論より、さらに深刻でさらに困難な課題になっている、と私は思う。

Ⅲ. おわりに

宮内久絵氏、岡典子氏による、英国・米国の障害のある子どもの教育政策の動向についての講演は、今後の我が国におけるインクルーシブ教育システムの構築に向けて、多くの示唆に富むものであった。本研究所における諸外国の教育政策の動向に関する情報の収集・分析とそれに基づく議論は、今後一層重要性を増していくものと考えられる。

(この報告は、宮内久絵氏、岡典子氏の講演内容を、

企画部国際調査担当の齊藤由美子が要約したものである。報告の内容については両氏のご確認をいただいたうえで掲載している。)

引用文献

M.ウォーノック・B.ノーウィッチ(著), L.テルジ(編), 宮内久絵・青柳まゆみ・鳥山由子監訳 (2012). イギリス特別なニーズ教育の新たな視点：2005年ウォーノック論文とその後の反響. ジアース教育新社.

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル編集委員

廣瀬由美子（編集委員長）

田中良広（編集主幹）

棟方哲弥

熊田華恵

岡本邦広

三浦潤一

猿田智男

川村武士

小池正利

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル 第2号

平成25年3月発行

代表者 小田 豊

編集兼発行者 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

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

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

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585
神奈川県横須賀市野比5-1-1