

第Ⅱ章 情報収集及び概念整理

インクルーシブ教育システムをめぐる国内の動向と課題

1. 我が国における障害のある子どもの教育

我が国では、平成 19 年度に特殊教育から特別支援教育への転換をはかり、教育現場では様々な課題に向き合いながら、徐々に特別支援教育が推進されている。一方、平成 18 年には、第 61 回国連総会で障害者の権利に関する条約が採択された。この条約については、平成 25 年 2 月現在、155 ヶ国が署名し、127 ヶ国が批准している。日本も条約が採択された翌年に署名し、現在、条約批准に向けて、障害のある子どもが他の子どもと平等に教育を受ける機会や、必要とされる合理的配慮が保障されることといった、インクルーシブ教育システムの構築という理念を踏まえた、制度改革の方針が議論されてきている。そしてこうした中、中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）は「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）」を公表した。

ここでは、本研究を進めるに当たり、特殊教育から特別支援教育への理念の転換の際に提起された課題、さらにその後の状況等について整理する。

2. 特殊教育から特別支援教育への転換

我が国では、明治 11 年に盲・聾教育が始まり、その後、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱のある子どもへの教育の場が設けられた。そして、昭和 22 年に制定された学校教育法において、盲学校、聾学校、養護学校及び特殊学級といった障害のある子どもの学ぶ場が明確に位置付けられた。さらに、昭和 23 年度には盲学校及び聾学校、昭和 54 年度には養護学校の義務制が実施され、同年に小・中学部での訪問教育の制度が、平成 5 年度には通級による指導の実施が始まった。このように、障害のある子どもの教育に関する制度は徐々に整備され、それまで就学猶予や免除の対象となっていた障害のある子どもが学ぶ場と機会が保障され、特殊教育の充実が図られてきた。

こうした流れの中、平成 13 年に「21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」より報告された「21 世紀の特殊教育の在り方について ～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」には、ノーマライゼーションの進展や障害の重度・重複化や多様化、教育の地方分権などの状況の変化を受け、障害のある児童生徒等の視点に立って一人一人のニーズを把握し、必要な支援を行うという考えに基づいた対応を図る必要性について明記された。その 2 年後の平成 15 年に「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」より報告された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（2003）には、①養護学校や特殊学級に在籍している児童生徒、通級による指導の利用者が増加傾向にあること、②LD、ADHD、高機能自閉症といった発達障害のある児童生徒が通常の学級に在籍していること、③盲・聾・養護学校に在籍する児童生徒の障

害の重度・重複化等の変化に対し適切な教育的対応を考えていくことが求められていることが記された。この報告書を受け、平成 17 年に中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」の中で特別支援教育の理念及び制度改正の方向が示され、その中に、校長の責務、特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組、特別支援学校における取組、教育委員会等における支援、保護者からの相談への対応や早期からの連携等、特別支援教育の推進に求められる内容が示された。このような経過を辿って、平成 18 年に学校教育法が改正され、翌平成 19 年には「特別支援教育」が新たな制度としてスタートしている。

さらに、このような中、文部科学省は平成 20 年に小・中学校の学習指導要領を、平成 21 年に高等学校の学習指導要領を改訂している。そして、その中で、小・中学校等の障害のある子どもの指導について「特別支援学校等の助言や援助を活用すること」、「個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと」などが記載されている。その内容については、障害の種類や程度の把握、個々の状態に応じた指導内容・方法の工夫及び適切かつ計画的な指導、特別支援学校や専門機関との連携、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成、学校全体の支援体制の整備、学校や学級内の温かい人間関係づくり等が示されている。

3. 特別支援教育推進上の課題

文部科学省（2007）は、特別支援教育を「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの」とし、「これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるもの」とであると捉えた。さらに、「障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものである」ことを示している。こうした理念のもと、特別支援教育は推し進められている。

文部科学省は、特別支援教育体制整備状況について、「校内委員会の設置状況」、「実態把握の実施状況」、「特別支援教育コーディネーターの指名状況」、「個別の指導計画の作成状況」、「個別の教育支援計画の作成状況」、「巡回相談員の活用状況」、「専門家チームの活用状況」、「特別支援教育に関する教員研修の受講状況」の各項目の実施率を毎年度調査しており（図 1）、調査結果からは、いずれの項目についても年々実施率は上がっていることが分かる。特に、当初より実施率が高かった「校内委員会の設置」、「在籍する児童生徒の実態把握」、「特別支援教育コーディネーターの指名」については、平成 23 年度実施の調査では、ほぼ 100%に達しているという結果がでている。しかしながら、上野（2007）は、体制整備が急速に進む一方で、課題もあることを指摘している。例えば、実施率の中には

実施予定として回答している場合があるのではないかとことや、十分なアセスメントがなされた上で個別の指導計画が作成されているのかということ、そして、教員自身、障害のある子どもへの指導に対し専門的な知識や技能の不足を感じながら日々、子どもと向き合っている現状があることなどである。

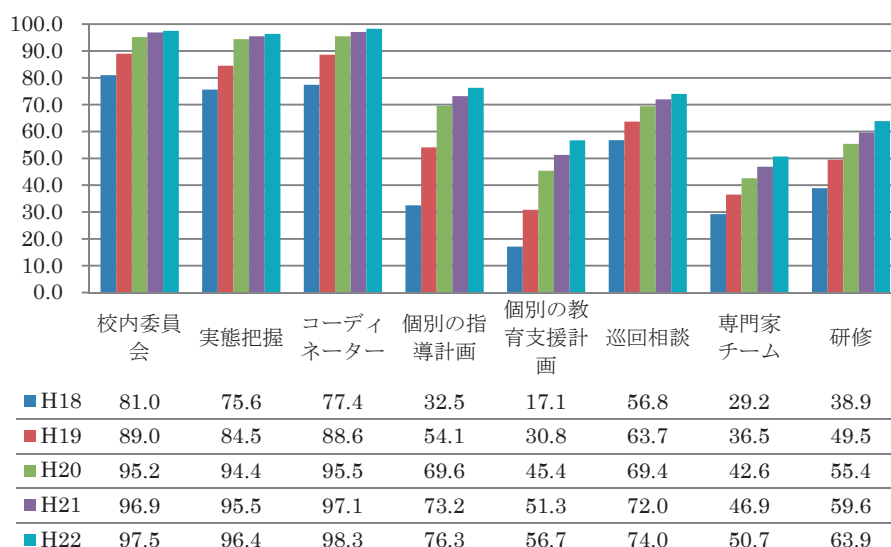


図1 公立の幼小中高等学校の体制整備状況項目別実施率（平成18～22年度）

先に挙げた「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が出された翌年に、大元らは、制度転換をめぐる課題について、佐賀市の小・中学校の教員を対象に調査を実施し、その結果を報告している（2005）。その中では、特別支援教育に転換したことで70%以上の教員が、負担の増加を感じており、教員数が足りないこと、具体的な指導法が分からないことなどを課題として感じていることが指摘されている。

特別支援教育が制度化され5年が経つが、教員からは、専門知識や技能に対し不安を抱えているという声を少なからず聞く。新たな制度が始まったことに伴い、校内委員会という新たな組織を作ったり、特別支援教育コーディネーターといった役割が増えたり、また子どもの実態把握や指導計画の作成など新たな知識・技能が求められるようになった。新たなことに取り組むには、どこかで知識や技能を身に付ける機会が必要であり、研修が果たす役割は非常に大きい。ここからは、特に研修に焦点化し、教員の研修ニーズと課題について整理していく。

4. 研修に関する課題

文部科学省（2012）が約95万人の教員を対象に実施した特別支援教育体制整備状況調査によると、平成23年度に国公私立の幼小中高等学校教員が特別支援教育に関する研修を受講した割合は63.4%で、そのうちの60.7%が行政研修で受講したという回答であった。また、約88,000人を対象とした管理職研修での受講率は77.9%で、うち83.2%が行政研修で受講していた。このように、教員がスキルアップをする手立てとして行政研修を多く

活用している実態から、行政研修の内容をさらに充実させていくことが重要である。

では、現職教員は特別支援教育を実施することに対し、どのような研修内容を身に付ける必要があると感じているのであろうか。

姉崎（2005）、玉村他（2008）、吉利他（2010）は、現職教員の研修のニーズについて調査を実施している。その結果から、玉村は、「特別支援教育免許取得のために必要な内容」、「障害種別ごとの心理や発達の過程・アセスメントや心理検査にかかわる内容」、「障害の生理・病理や医療的な診断や治療の内容」、「障害種別ごとの教育課程・教材や指導法、個別の指導計画などにかかわる内容」についてニーズが高いことを述べている。また、姉崎（2005）は、「発達障害のある子どもの特性の理解や指導法」、「特別支援教育のコーディネーターの職務や役割」、「個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成」への研修が求められていることと併せ、特別支援学校の教員と通常の学級の教員との研修ニーズの違いを比較している。これら3つの調査結果をまとめたものが表1である。

表1 教員が必要と感じている特別支援教育推進のための知識・技能

対象	共通	通常の小・中学校	特別支援学校
内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ 障害特性の理解と指導法 ・ 個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成 ・ アセスメントや心理検査 ・ 学級経営 ・ 教育課程 ・ 教材 ・ 特別支援教育コーディネーター等役職に応じた専門性 ・ 校内の連携 ・ 専門機関との連携 ・ 子どもの心理や発達 ・ 保護者との連携 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 一斉の教科指導の中での配慮 ・ 障害理解 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 様々な障害の特性理解 ・ 障害に応じた指導法に関する高度な専門性 ・ 小・中学校や専門機関との連携

小・中学校の教員は、多様な子どもたちに対し一斉の教科指導を行うことから、授業づくりの中での配慮、そして子ども同士の障害理解のためのスキルを求めている。一方、特別支援学校では、障害の特性理解や指導に対する高度な専門性、更に専門機関として小・中学校との連携のスキルを求めている。このように学校種により必要と感じている知識や技能の違いがあることが分かる。また、小・中学校の教員と特別支援学校の教員が共通に必要なと感じている知識や技能も多々ある。しかし、例えば、障害特性の理解と指導法を取

り上げてみると、担当する子どもの障害の状態により通常の学級の教員と特別支援学校の教員が求めている内容は同じとは言えない。特別支援教育コーディネーターも学校種により、求められるニーズは異なるため、その教員のニーズに対応できるような研修内容が必要になるであろう。つまり、学校種と校内で求められる役割に応じ、知識や技能を身に付けることのできる研修の提供が求められる。柘植（2006）は、特別支援教育の推進に必要な知識として、特別支援教育の理念・基本的な考え、関連法案といったものから、障害の理解・指導法、関係機関・保護者との連携と多岐に渡る内容を挙げたうえで、それぞれの役職や立場により、必要な内容が異なることを指摘している（表2）。特別支援教育を推進していくためには、教員一人一人が必要とする知識・技能だけでなく、特別支援学校、特別支援学級、通常の学級と教員が子どもと出会う場、さらに、管理職、特別支援教育コーディネーター、生徒指導担当等、求められる役割に応じても必要な知識やその割合が異なる。

研修を提供する側は、こうした様々な側面を考慮して効果的な研修を提供することを考えなくてはならない。

表2 特別支援教育においてそれぞれの立場に求められる知識・技能

役職	知識・技能
管理職	特別支援教育を視野に入れた学校経営と評価
特別支援教育コーディネーター	特別支援教育に関する知識 関係機関との連携、保護者・家庭との連携、教育相談の窓口機能
通常の学級の担任	特別なニーズのある児童生徒を含む学級経営 個別の配慮・指導に関する知識
通級指導教室の担当者	対象となる児童生徒の実態把握と個別の指導計画の作成 個別の教育支援計画の作成への参画 通常の学級の担任との連携指導
特別支援学級の担任	対象となる児童生徒の実態把握・個別の指導計画の作成・実態に応じた指導方法 個別の教育支援計画の作成への参画 交流および共同学習に関する知識
養護教諭 生徒指導担当者	特別なニーズを要する児童生徒の気になる様子の把握 担当教員と管理職との連携

また、文部科学省に設置された「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」では、その審議経過報告（2010）の中で、特別支援教育を推進していくために必要な教員の専門性について、次のように整理している。

<特別支援学校教員>

- ・ 5つの障害種別（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱）に共通する専門性として、特別支援教育全般に関する基礎的な知識（制度的・社会的背景・動向等）。
- ・それぞれの障害種別ごとの専門性として、各障害種の幼児児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理に関する一般的な知識・理解や教育課程、指導法に関する深い知識・理解及び実践的指導力。
- ・特別支援学校のセンター的機能を果たすために必要な知識や技能。

<特別支援学級担任、通級指導担当教員、特別支援教育コーディネーター>

- ・特別支援教育全般に関する基礎的知識（制度的・社会的背景・動向等）。
- ・障害種ごとの専門性として、担当する障害のある子どもの心理（発達を含む）や障害の生理・病理に関する一般的な知識・理解や教育課程、指導法に関する知識・理解及び実践的指導力。
- ・小・中学校の特別支援教育コーディネーターについて、勤務する学校の特別支援教育を総合的にコーディネートするために必要な知識や技能。

<通常の学級担任>

- ・特別支援教育に関する基礎的知識（障害特性、障害に配慮した指導、個別の指導計画および個別の教育支援計画の作成・活用等）。
- ・教育基礎理論の一環として、障害種ごとの専門性（障害のある幼児児童生徒の心理・生理・病理、教育課程、指導法）に係る基礎的知識

そして、これらの専門性を確保するに当たり、現状を踏まえ学校種ごとに次のように課題が記されている。

<特別支援学校>

- ・教員の養成、採用、配置（人事異動）、研修等を通じた組織的かつ体系的な専門性の向上。

<小・中学校>

- ・個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成するため、専門性のある者が支援できる体制づくり。
- ・特別支援学級担任や通級指導担当教員においては、各障害種の専門性を担保できる仕組みづくり。特に、特別支援教育の経験の少ない教員を支援する仕組みづくり。
- ・特別支援教育コーディネーターにおいては、具体的な専門性の確保。
- ・通常の学級の教員においては
 - ①発達障害等の理解や知識
 - ②特別支援教育固有の視点のみではなく、学級経営力、授業力、人間形成力など教員としての基本的資質の総合力
 - ③各教科などに特別支援教育の視点を加えた授業力や、特別支援教育について最低限

必要な知識・理解の上での応用力・判断力・対応力等

以上、3項目についての学校組織としての専門性の担保（養成、採用、配置、研修の在り方の体系的な検討）。

特別支援教育の専門性を担保するために教員が求めている研修ニーズは、上述の審議経過報告で示された専門性に対応するものである。また、教員の研修ニーズは、特別支援教育に即したものとなっているが、審議経過報告で示された専門性は、特別支援教育の視点のみならず、総合的な視点を持って学級経営や授業、人間形成なども含まれている。特別支援教育を基にしながら、インクルーシブ教育システムの構築に向けて徐々に研修内容を広げたり、現行の内容をアレンジしたりしていく必要がある。

【文献】

- 姉崎弘（2005）. 特別支援教育における教師の研修に関する一研究－障害児学校教師と小・中学校教師へのアンケート調査から－. 三重大学教育学部研究紀要, 56, 257-269.
- 外務省（2006）. 障害者の権利に関する条約（仮訳文）.
- 文部科学省（2001）. 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議, 21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）.
- 文部科学省（2003）. 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議, 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）.
- 文部科学省（2007）. 特別支援教育の推進について（通知）.
- 文部科学省（2008）. 学習指導要領解説総則編.
- 文部科学省（2008）. 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（第1回）資料, 3-4.
- 文部科学省（2010）. 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告.
- 文部科学省（2012）. 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）.
- 文部科学省（2012）. 平成23年度特別支援教育体制整備状況調査 調査結果.
- 大元誠・園田貴章・角和博・村岡智彦（2005）. 佐賀大学教育実践研究, 21, 181-188.
- 玉村公二彦・越野和之・郷間英世・岩坂英巳他（2008）. 特別支援教育における現職教員の免許取得及び研修に関するニーズの検討－「特別支援教育と現職教員研修に関するニーズ調査」を中心に－. 奈良教育大学教育実践総合センター紀要, 17, 251-256.
- 栢植雅義（2006）. 教員の資質・能力、専門性の向上. 教職研修, 10, 54-57.
- 吉利宗久・小島道生・是永かな子・丸山啓史他（2010）. インクルーシブ教育の展開に即した特別支援教育スキルの解明とそれに基づく教育養成システムの開発. 日本教育大学協会研究年報, 28, 217-230.

各都道府県市における教員等の専門性向上の取組

ここでは、各都道府県市における教員等の専門性向上の取組の現状について整理し、インクルーシブ教育システム構築に向けた研修の在り方や専門性担保の方策を検討するための資料を得る。

1. 整理の仕方

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課では、毎年開催する特別支援教育担当者会議開催に当たり、各都道府県と政令指定都市の「特別支援教育に関する取組状況」を調査し、資料として提供している。

ここでは、平成23年6月2日に開催された平成23年度特別支援教育担当者会議での資料1「各都道府県市における特別支援教育に関する取組状況」の中の「4. 教員等の専門性の向上」の情報を基にいくつかのカテゴリー（後述）に分類し、分析を行った。

「4. 教員等の専門性の向上」では、特別支援学校教員、特別支援学級担当教員、通級による指導担当教員、通常の学級担当教員、特別支援教育支援員について、各都道府県等が専門性向上のためにどのような取組を行っているのか自由記述で回答を求めている。回答総数は、各都道府県及び政令指定都市を合わせて66件であった。ただし、特別支援学校を設置していない政令指定都市が4市あるため、特別支援学校教員の専門性向上の取組についての総数は62件であった。本研究では、これら自由記述の内容を吟味し、各都道府県等が「行政として取り組んでいる事項」と、その中でも実際の「研修内容に関わる事項」、さらには研修の対象となる「職種や実施方法に関わる事項」に分類し、その結果を分析した。

2. 特別支援学校教員の専門性向上の取組状況

図1に特別支援学校教員を対象とした専門性向上のための行政の取組事項を示す。

これによると「研修工夫・奨励」が50件で多かった。しかし、これは、ある意味当然のことであり、各都道府県等では、対象に合わせた研修講座を工夫し、その受講を奨励している。したがって、回答

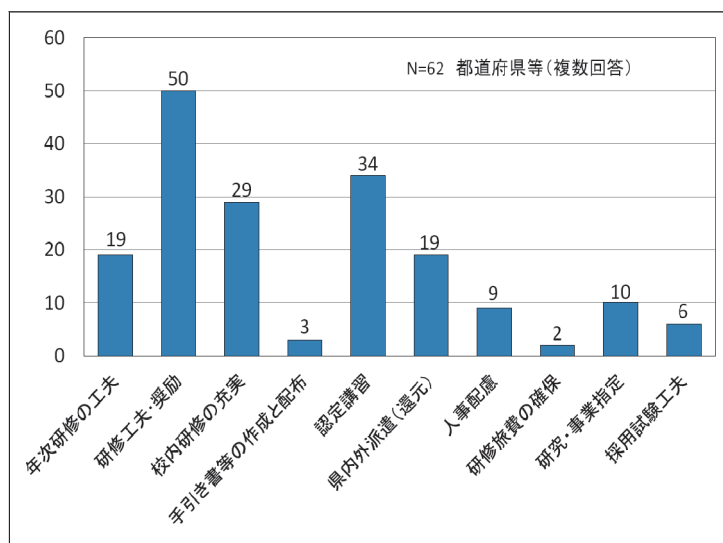


図1 行政として取り組んでいる事項（特別支援学校教員）

する際に、このことは当然のこととして捉え、敢えて記述していない都道府県等もあることと思われる。

次に、特別支援学校教員免許状の取得を奨励し「認定講習」を開催し、専門性向上に繋がる機会を設けているところが34件であった。

また、「校内研修の充実」を挙げている都道府県等も多く、「各学校においては校内研修コーディネーターによるOJTの推進、自立活動教諭（専門職）の配置等を通じて専門性の向上を図っている。」や「すべての特別支援学校において、特別支援教育に関する校内研修を実施することを義務付け、研修計画及び研修報告の提出を求めている。」等の回答があった。

こうした事項に続くのは、「年次研修の工夫」、「県内外派遣（還元）」である。「年次研修の工夫」とは、法定研修の他に経験年数により独自に研修を設けているところである。また「県内外派遣（還元）」とは、都道府県内外に研修派遣し、派遣者には研修後に報告をさせたり、都道府県内の研修の講師を務めさせたりという形での還元を図っているところである。

他に、特別支援学校に研究指定や事業指定を行い、その取組の中で専門性向上を図ることを行っている「研究・事業指定」や人事異動において、免許状保有者や適性及び意欲のある者を特別支援教育に携わることができるよう配置している「人事配慮」がなされているところがあった。両項目に関わる回答として、「県単事業『障害の多様化等に対応するための指導体制充実事業』において、県立特別支援学校に専門的知識・技能を有する者や特別支援教育において豊かな指導経験を有する者など幅広い人材を非常勤職員として置き、障害の多様化に対応した指導を充実させるとともに教員の専門性をより一層高め、特別支援学校の指導体制の充実とその活性化を図っている。」という記述もあった。

「採用試験の工夫」においては、特別支援教育免許状保有者の別枠採用を実施している等の回答があった。

次に、研修内容に関わる記述について見てみる。結果を図2に示す。

実際の授業に関わる「授業研究・授業改善」についての記述が23件と多かった。回答の中には、「特別支援学校2校を指定し、指導力向上のための授業診断に基づく授業研究を実施。」との記述があった。

また、「障害種別の特性理解」が13件であった。

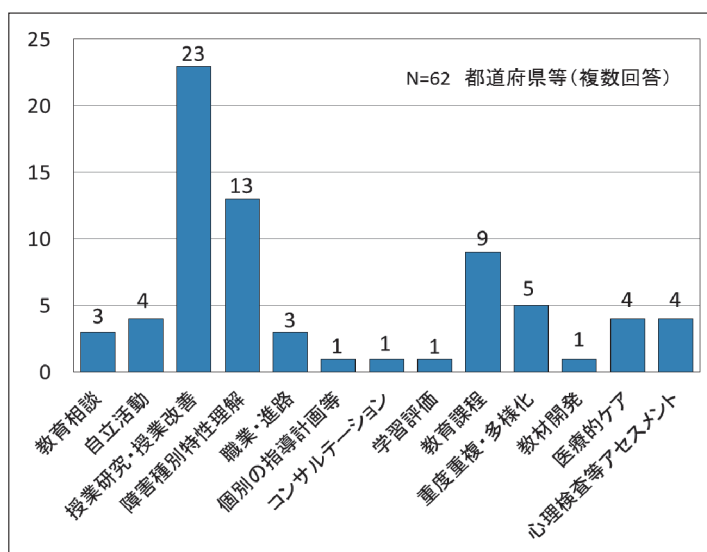


図2 研修内容に関わる事項（特別支援学校教員）

次に、職種や実施方法に関わる事項の記述について図3に示す。

これによると、特別支援教育推進の要となる「特別支援教育コーディネーター（以下「コーディネーター」という。）」を対象とした研修を挙げているところが18件であり、外部の専門家を招聘して研修を行っているとの回答は17件であった。

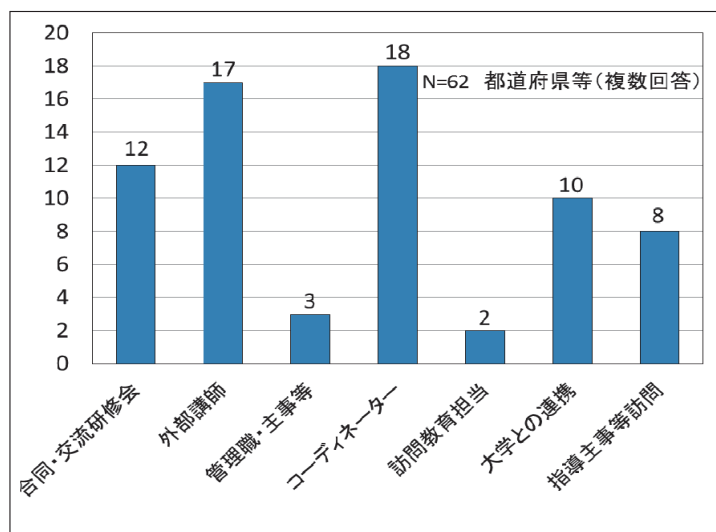


図3 職種や実施方法に関わる事項（特別支援学校教員）

12件の回答があった「合同・交流研修会」とは、特別支援学

校で行われる校内研修会等を公開し、他校の関係者とともに専門性を高めるといふものである。以下にその回答の一部を挙げる。

- ・各特別支援学校が夏季休業中に実施している障害種別等の研修を学校間で利用できるシステムを作り、幅広い指導スキルを身に付けられるようにしている。
- ・外部専門家を活用した障害種別研修を各特別支援学校で7回開催し、公開している。
- ・各校で、障害の種類や程度に応じて外部の専門家や他校の教員を講師とし校内研修を実施し、学校間でも研修情報の交換をしている。
- ・各校では、特別支援教育に関する専門性向上のため、公開講座や公開授業等を計画し、センター的機能の一環として地域と連携して研修会を開催している。県教育委員会ではこれらの中から特徴的な取組を進める学校を研究校として指定し、専門性向上を図っている。

また、近年は、各教育委員会と大学との協力・連携を図っているところが増加しており、「大学との連携」を挙げているところが10件あった。

その他、「指導主事等訪問」により専門性向上につなげているとの回答が8件あった。この中には、各特別支援学校に指導主事等が訪問し、指導助言を行う他、「教育委員会が実施している巡回相談に特別支援学校教員を同行させ、実際の相談・支援場面を経験させている。」という回答もあった。

3. 特別支援学級担当教員の専門性向上の取組状況

図4に特別支援学級担当教員の専門性向上に対して行政として取り組んでいる事項を示す。ここでも「2. 特別支援学校教員の専門性向上の取組状況」と同様、「研修工夫・奨励」が多い。

そして、特別支援学級担当教員に対しては、初任での研修の他に、2年目、3年目と「年次研修」を実施しているところが多い。

また、特別支援学校教員免許状の取得を奨励しているとの回答が18件あった。

「人事配慮」では、特別支援学校との交流人事を行っているとの回答や、「県教育委員会から市町村教育委員会へ『特別支援学級や通級指導教室の適切な運営について』を通知し、免許状保有者や適性及び意欲のある者を特別支援教育に携われるよう配置するとともに、短年で担当教員が替わらないように依頼している。」との記述があった。

次に、研修内容に関わる事項を見してみる。図5にその結果を示す。

ここでも特別支援学校教員の専門性向上と同様に、実際の指導に関わる「授業研究・授業改善」が多い。

次いで「障害種別の特性理解」が続く。

また、回答数は少ないが、特徴的なところでは、「学級経営」や「リソースの活用法」が挙がっていた。特に「リソースの活用法」については、さまざまな専門家や関係機関と連携していくには重要な内容であろう。

図6は、職種や実施方法に関する事項の記述を表したものである。

ここでは、指導主事や特別支援

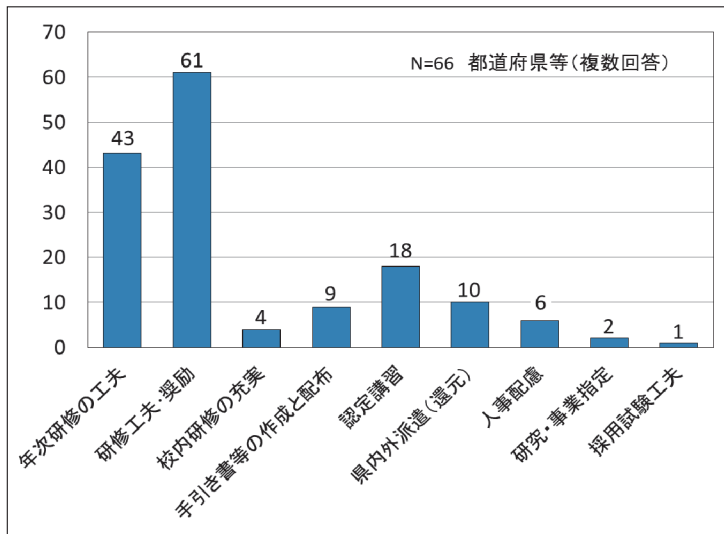


図4 行政として取り組んでいる事項（特別支援学級担任）

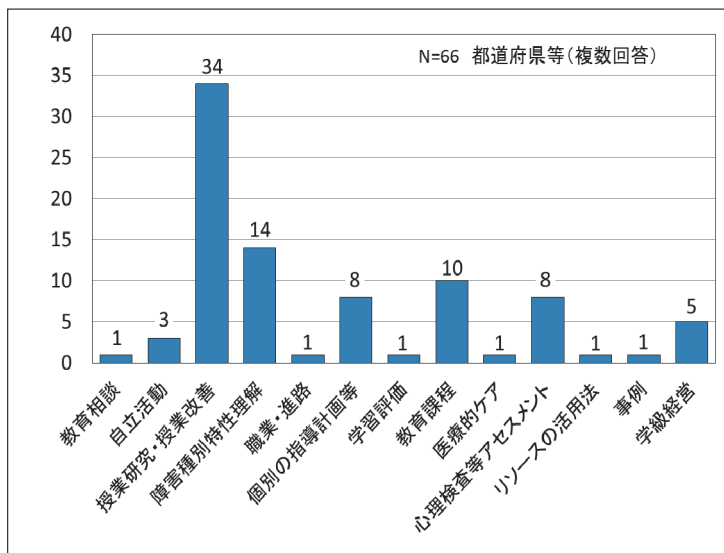


図5 研修内容に関わる事項（特別支援学級担任）

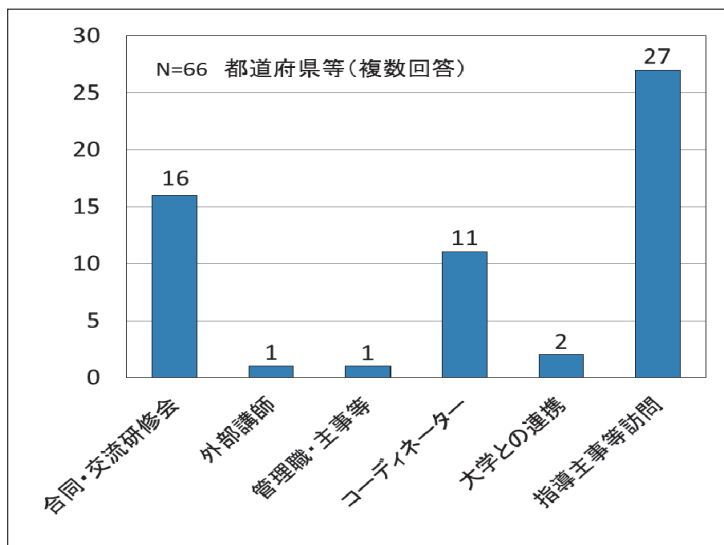


図6 職種や実施方法に関わる事項（特別支援学級担任）

学校教員が学校へ訪問し、指導助言を行う「指導主事等訪問」が多い。回答としては、「県教育センターの校内研修サポート事業による訪問指導を実施している」や、「担当者を教育事務所・教育センターに集めての研修の実施とともに、特別支援学級に特別支援学校教員が訪問して、具体的な指導を通じての研修を実施する。」などが挙がっていた。

また、「合同・交流研修会」を実施しているとの回答が続いて多い。回答の一部を次に挙げる。

- ・特別支援学級や通級指導教室の増加に伴い、特別支援学校での研修交流を実施。
- ・新担当教員を対象に研修講座を開催しているが、講義だけでなく、特別支援学校での実地研修も行っている。
- ・特別支援学級担当教員を対象に障害種別ごとに特別支援学校において授業公開を行い、授業参観できるようにしている。

次に多い事項は、ここでも特別支援学校教員と同様に、特別支援教育推進の要となる「コーディネーター」を対象とした研修であった。

4. 通級による指導担当教員の専門性向上の取組状況

図7に通級による指導担当教員の専門性向上に対して、行政として取り組んでいる事項を示す。

ここにおいても「研修工夫・奨励」の回答が63件と多い。次に特別支援学級担当教員と同様に、「年次研修の工夫」との回答が28件と続く。

また、特別支援学校教員免許状の取得を奨励しているとの9件の回答や、「手引き書等の作成と配布」、「県内外派遣（還元）」との回答が7件あった。「手引き書等の作成と配布」では、各都道府県等が通級による指導担当

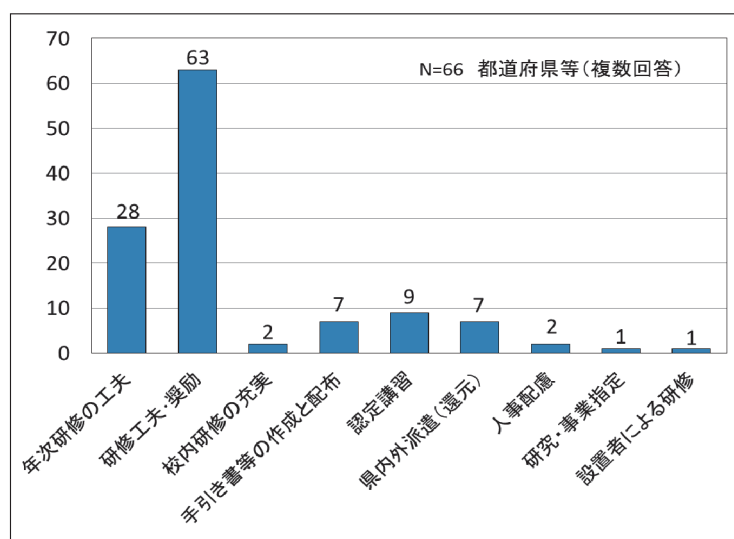


図7 行政として取り組んでいる事項（通級による指導担当）

教員向けの手引き書を作成し、配布するという他に、通級による指導担当教員が集まり「授業実践集」や「自立活動の指導内容・方法の事例集」を作成するという作業を通して専門性を高めていくという取組を行っているところがあった。

図8は、研修内容に関わる事項を示したものである。

通級による指導という役割からか、ここでは「授業研究・授業改善」の項目より、「障害種別の特性理解」の項目の方が若干多くなっている。

また、「事例検討」についても特別支援学校担当教員や特別支援学級担当教員での回答よ

り多くなっている。

そして「教室運営」（通級による指導教室）についても専門性向上のための重要な研修内容として挙げているところが6件あった。

次に、図9は、職種や実施方法に関わる事項の回答を示したものである。

ここでも特別支援学級担当教員と同様に、「指導主事等訪問」が多い。そして続いて「コーディネーター」を対象とした研修や「合同・交流研修会」が挙げられている。「コーディネーター」については、「専門性の継承及び向上を図るため、経験豊富な担当者と経験の浅い担当者との複数配置の推進」を行っているとの回答があった。

5. 通常の学級担当教員の専門性向上の取組状況

図10に通常の学級担当教員の専門性向上に対して、行政として取り組んでいる事項を示す。

ここにおいても「研修工夫・奨励」が56件と多い。

次に「校内研修の充実」が続く。特別支援学級担任（図4）や通級による指導担当教員（図7）の「校内研修の充実」と比較すると、回答数が圧倒的に多い。回答の中には、「すべての小・中・高等学校において、特別支援教育に関する校内研修を実施することを義務付け

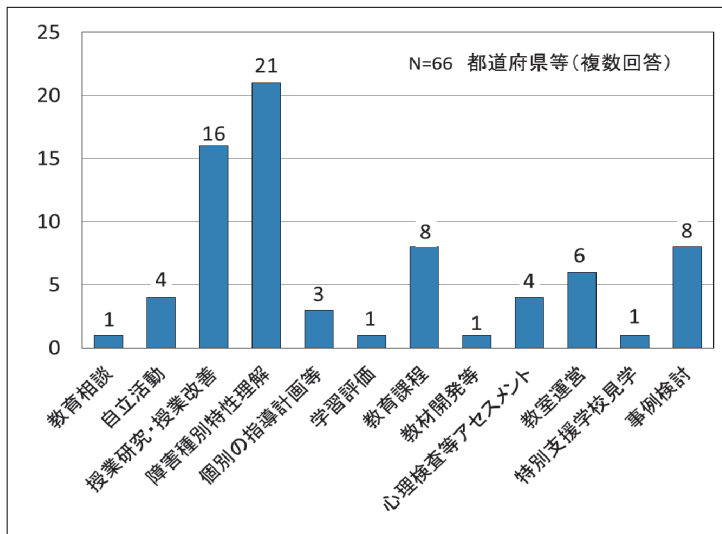


図8 研修内容に関わる事項（通級による指導担当）

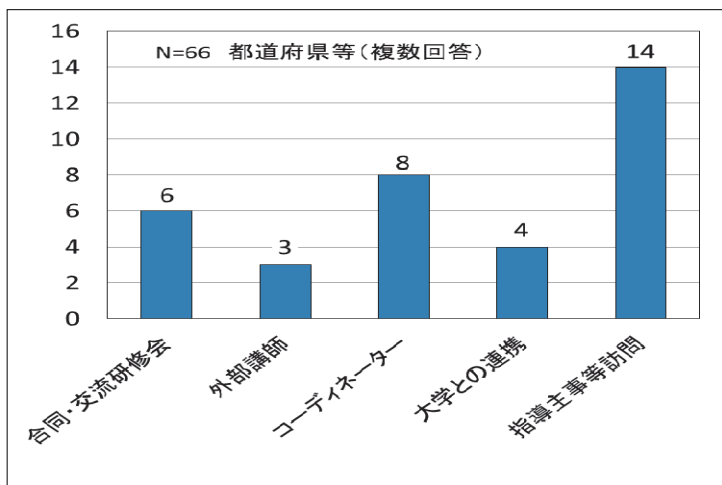


図9 職種や実施方法に関わる事項（通級による指導担当）

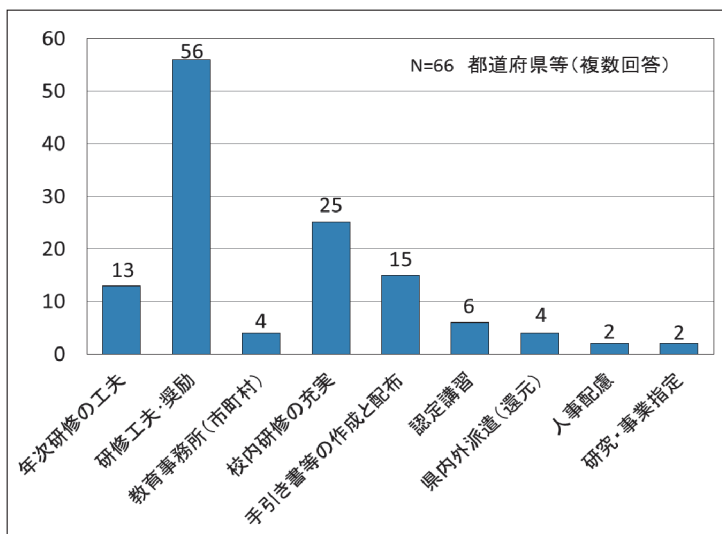


図10 行政として取り組んでいる事項（通常の学級担任）

ており、研修計画・研修報告の提出を求めている。」との記述があった。

さらに、「県内外派遣（還元）」にも関わるが、「特別支援教育に関する研修の受講者は、各校において、すべての教職員に伝達講習を行い、全教職員が共通理解して取組が深められるよう指導している。」との回答があり、通常の学級担当教員の専門性向上の取組として、校内での研修を重視していることが分かる。

また、小・中学校は、市町村立が多いため、小・中学校の通常の学級担任に対しては、「教育事務所（市町村）で研修を実施しており、都道府県としての取組は「手引き書等の作成と配布」を行っている。」との回答があった。

図 11 は、研修内容に関わる事項の記述について示したものである。

ここでの特徴的なことは、「特別支援教育一般」が多いことである。これは、特別支援学校担当教員（図 2）や特別支援学級担当教員（図 5）、通級指導教室担当教員（図 8）の研修内容に関わる事項では挙がってきていない。これは、平成 19 年度に特殊教育から特別支援教育へと転換し、学校教育法が改正され、新学習指導要領の改訂がなされ

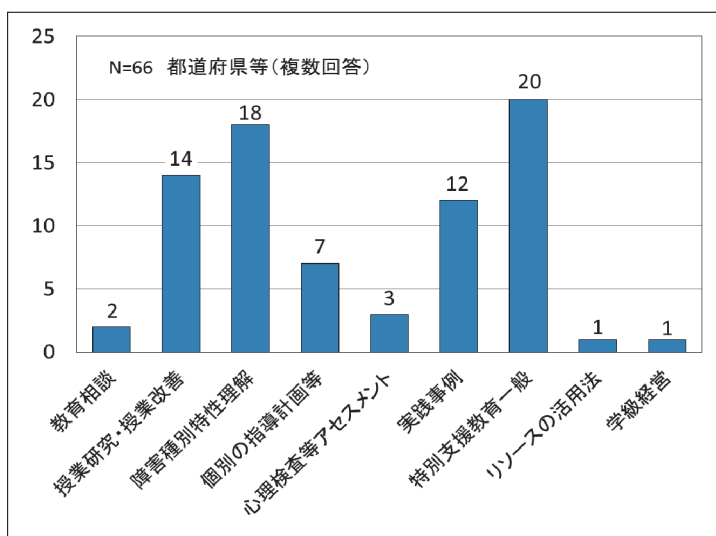


図 11 研修内容に関わる事項（通常の学級担任）

れた中、現段階では、その普及浸透を図っているところであるということが推測される。

また、「障害種別の特性理解」との記述も多く、特に「発達障害の特性理解」が目立った。

その他、実際の指導に関わる「授業研究・授業改善」、「実践事例」についても多い。

次に職種や実施方法に関わる事項について図 12 に示す。

これによると、「指導主事等訪問」が多いことが分かる。これに関わる記述の一部を以下に挙げる。

- ・道内すべての教育局に特別支援教育を専掌する指導主事（特別支援教育スーパーバイザー）を配置し、学校教育指導等の際に、発達障害を含む障害のある児童生徒の指導内

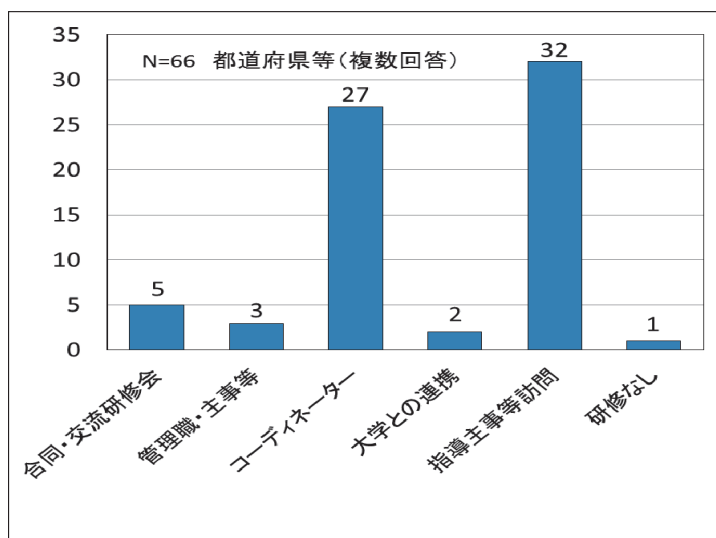


図 12 職種や実施方法に関わる事項（通常の学級担任）

- 容・方法の指導・助言などを通して、地域に根ざした特別支援教育の推進に努めている。
- ・ 県内の公立小中学校を管轄する教育事務所に発達障害等の特別な教育的ニーズのある子どもの相談や研修を主な業務とする特別支援教育専任の指導主事を配置し、それぞれの地域における特別支援教育の充実を図っている。

また、「コーディネーター」を対象とした研修の実施についても多く、特別支援教育推進の要となるコーディネーターの養成に力を入れていることが推察される。

6. 特別支援教育支援員の専門性向上の取組状況

各都道府県等の特別支援教育支援員の専門性向上の取組についての回答を見ると、全体的に記述が少なく、「市町村で実施」、「各学校で実施」等と記載され、その内容についての具体的な記載がないところが多かった。

図13に特別支援教育支援員の専門性向上に対して、行政として取り組んでいる事項を示す。また、図14に研修内容に関わる事項を、図15に職種や実施方法に関わる事項を示す。

研修内容について記述されていた中では、「障害種別の特性理解」が多い。また、特別支援教育支援員の「役割・支援の在り方」についての理解などが挙がっていた。

以下に特別支援教育支援員への各都道府県等における取組の記述の一部を挙げる。

- ・ 特別支援教育支援員配置校研修の実施（特別支援教育支援員が配置されている小・中学校を、特別支援教育アドバイザーまたは特別支援教育担当指導主事が訪問し、対象児童生徒への支援の実際及び対象児童生徒が在籍する通常の学級の担任と特別支援教育支援員との連携の在り方や役割分担等の研修を支援し、校内支援体制の充実を図る）。
- ・ 県総合教育センターにおいて、土曜講座として特別支援教育支

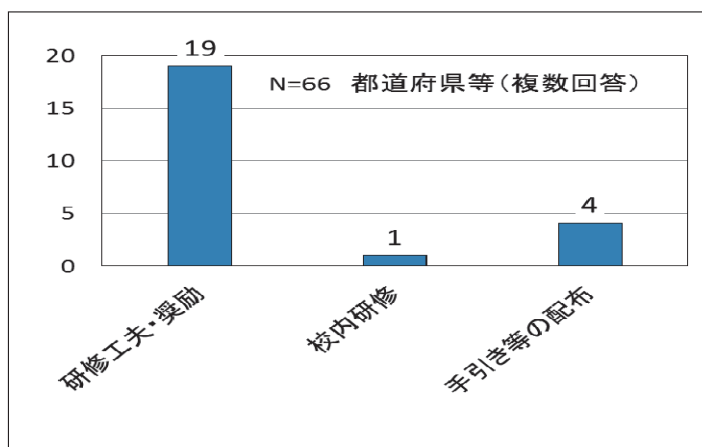


図13 行政として取り組んでいる事項（支援員）

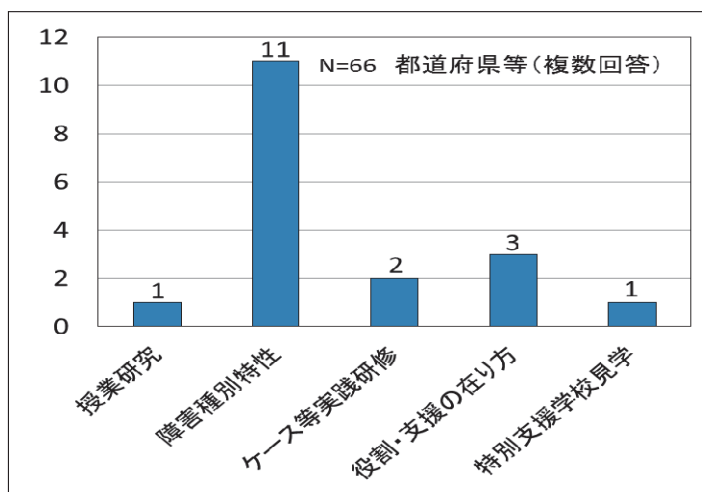


図14 研修内容に関わる事項（支援員）

援員等を対象とした研修を実施。

- ・本県の特別支援教育支援員はすべて公立の幼稚園、小・中学校に配置されており、その雇用は市町村である。そのため研修は、市町村単位での実施となる。県教育委員会では、支援員を対象にした研修の例を示し、各市町村に研修の実施を進めている。県内約半数の市町村で研修を実施している。

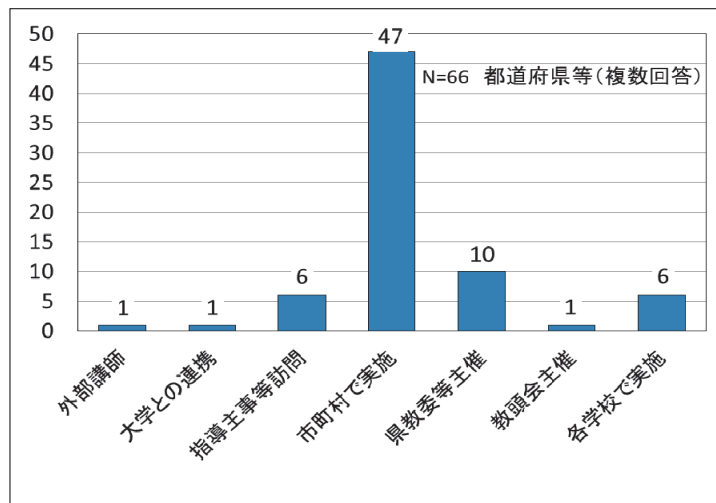


図 15 職種や実施方法に関わる事項（支援員）

- ・幼稚園、小・中学校に配置されている特別支援教育支援員を対象に県内を5地域に区分し、6月に特別支援教育支援員地区研修会を実施している。この研修会では、支援員だけでなく、管理職、特別支援教育コーディネーターの参加についても働きかけ、支援員の活用についても理解を深めるように努めている。
- ・「特別支援教育支援員活用推進事業」を実施し、特別支援教育支援員アドバイザーを6教育事務所に配置し、市町が学校に派遣・配置する特別支援教育支援員が、適切にLD、ADHD等の児童生徒に対応できるよう、市町教育委員会・学校へ指導助言を行う。また地区別研修会を実施している。
- ・大学側で講習会を実施している例がある。
- ・市町村教育委員会主催で、管区の特別支援教育支援員の研修を実施。市町村からの要請により特別支援教育巡回相談や専門家チーム員を講師として派遣し、研修支援をしている。
- ・県立高等学校の支援員については、在籍校の校内研修やケース会への参加の他、県教育委員会が主催する研修会への参加を義務付け専門性の向上を図っている。

7. インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修を考える上で

以上、各都道府県及び政令指定都市における教員等の専門性向上の取組状況について見てきた。特別支援学校教員、特別支援学級担当教員、通級による指導担当教員、通常の学級担当教員、特別支援教育支援員と、それぞれの役割・立場によって強調すべき専門性があり、また共通に必要な専門性や各立場における経験年数による専門性についても考慮する必要があると考えられていることが分かる。

ここでの分析から、インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修を考える上で検討すべきキーワードを以下に列挙する。

<内容に関わる事項>

- ・授業研究・授業改善
- ・事例検討
- ・リソースの活用法
- ・学級経営、教室経営
- ・特別支援教育一般
- ・インクルーシブ教育システムの理解
- ・個別の教育支援計画、個別の指導計画
- ・障害特性について
- ・教員等の協働

<実施方法に関わる事項>

- ・校内研修の充実
- ・合同・交流研修会の開催
- ・指導主事等の訪問
- ・大学との連携

<対象に関わる事項>

- ・コーディネーターの養成
- ・管理職のリーダーシップとマネジメント

<教育委員会の取組に関わる事項>

- ・採用試験の工夫
- ・人事配慮

これらのキーワードを考慮しながら、インクルーシブ教育システム構築に向けた研修の在り方や専門性担保の方策を検討していきたい。

【文献】

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2011）. 各都道府県市における特別支援教育に関する取組状況. 平成 23 年度特別支援教育担当者会議資料 1.

各都道府県等の教育センターで実施されている研修の現状

1. はじめに

教員は、その職責を遂行するために絶えず研修に努めなければならず、現在、各都道府県教育委員会等においては、教員の専門性向上のために、体系的な研修プログラムの整備が進められている。

ここでは、現職教員研修の中心的な役割を担っている各都道府県・政令指定都市の教育センター（特別支援教育センターを含む。以下「教育センター」と表記。）において、「特別支援教育に関してどのような研修講座が開設されているのか」、また、「現状でインクルーシブ教育システムに関する研修講座を設けているところがあるのか」の2点について調査した結果を報告する。

2. 調査方法

教員研修を実施している教育センターのうち、地域に偏りのないように20機関を任意に抽出し、それぞれのホームページにおける平成23年度の研修体系から、開設されている研修講座を調査した。対象としたものは、特別支援教育に関する講座、もしくはインクルーシブ教育システムに関する講座とし、初任者研修、年次研修、管理職研修等は除外した。

3. 結果

(1) 講座の種類について

特別支援教育に関するものは296講座あった。研修内容は徳永・渡邊・松村ら（2007）の調査を参考に、18項目に分類した（表1）。なお、「1. 特別支援教育を課題とした研修講座」と「2. 各障害を課題とした研修講座」については、内容を更に細かく分類した。詳細は以下に示す。

表1 特別支援教育に関する研修講座

項目	講座数
1. 特別支援教育を課題とした研修講座	81
LD・ADHD・高機能自閉症等、障害の特性の理解と指導	40
特別支援教育における授業づくり	9
二次障害の予防と対応	3
個別の指導計画	3
中学校・高等学校における指導・支援	7
移行・連携	7
その他	12

2. 各障害を課題とした研修講座	40
視覚障害	7
聴覚障害	6
知的障害	4
肢体不自由	7
自閉症	9
言語障害	2
その他	5
3. 心理検査を課題とした研修講座	25
4. 教育相談・就学指導を課題とした研修講座	18
5. 特別支援教育コーディネーターを課題とした研修講座	19
6. 特別支援学級・通級による指導を課題とした研修講座	34
7. 特別支援学級・特別支援学校の指導技法・内容を課題とした研修講座	29
8. 特別支援学級・通級による指導・特別支援学校の専門性を課題とした研修講座	7
9. 進路指導・就労・キャリア教育を課題とした研修講座	8
10. 自立活動を課題とした研修講座	6
11. 教育課程を課題とした研修講座	4
12. 保護者との連携を課題とした研修講座	3
13. ICT・情報教育を課題とした研修講座	3
14. 訪問教育を課題とした研修講座	2
15. 医療的ケアを課題とした研修講座	4
16. 寄宿舎・生活指導を課題とした研修講座	4
17. インクルーシブ教育を課題とした研修講座	0
18. その他	9
計	296

1) 特別支援教育を課題とした研修講座

特別支援教育を課題とした研修講座が一番多く、81講座あった。中でも、LD・ADHD・高機能自閉症・アスペルガー症候群等、発達障害の基本的な特性や対応を理解する内容の講座が約半数を占めていた。他に、二次障害の予防や支援、個別の指導計画、中学校・高等学校における指導や支援、外部との連携・移行に関する講座等が開設されていた。

2) 障害を課題とした研修講座

障害を課題とした研修講座は40講座あった。その内容は、視覚障害、聴覚障害、知的

障害、肢体不自由等、障害の基礎的な理解と指導に関するものが多い。他に、重度・重複障害の理解と指導に関する講座も開設されている。研修方法は講義のみ、講義・演習、講義・演習・協議といった方法が多いが、中には特別支援学校に実際に訪問して参観・見学を行う講座も開設されている。

3) 心理検査を課題とした研修講座

心理検査を課題とした研修講座は 25 講座あった。内容は「基礎」と「応用」「活用」等に大別され、講義・演習・協議といった方法で実施されている。また、特定の検査方法（例：WISC-Ⅲ知能検査）を取り上げ、その実施方法の実技と解釈の仕方を学ぶといった講座も開設されていた。

4) 教育相談・就学指導を課題とした研修講座

教育相談・就学指導を課題とした研修講座は 18 講座あった。講座の内容としてはカウンセリングや、実際の相談の進め方といったものが多かった。中には、「相談記録のまとめ方」といった日常の業務に関する講座や、「教育相談リーダー養成講座」等、教育相談における指導的役割を担う教員を養成する研修講座が開設されていた。

就学指導については、指導の実際や「就学指導調査員養成講座」といった研修講座を開設している教育センターがあった。

5) 特別支援教育コーディネーターを課題とした研修講座

特別支援教育コーディネーターを課題として取り上げた講座は 19 講座あった。その内容は、特別支援教育コーディネーターの養成にかかわるものがほとんどであり、「基礎」「スキルアップ」等レベルを分けたものや、研修後のさらなるフォローアップを行うような講座が開設されていた。また、小・中学校の特別支援教育コーディネーター、高等学校の特別支援教育コーディネーター、特別支援学校の特別支援教育コーディネーター等、学校種別に分けて講座を開設している教育センターもあった。

6) 特別支援学級／通級による指導を課題とした研修講座

特別支援学級／通級による指導を課題とした研修講座は 34 講座あった。弱視学級、難聴・言語障害学級、知的障害学級、肢体不自由学級、病弱・身体虚弱学級、自閉症・情緒障害学級等、それぞれの学級での教育を課題とした研修講座が開設されており、その多くは新任担当者を対象とした講座であった。

また、少数ではあるが「通級指導担当者専門性向上研修」、「特別支援学級・通級指導教室専門性向上研修講座」といった担当者の専門性向上を目的とした講座も開設されていた。

7) 特別支援学級・特別支援学校の指導技法・内容を課題とした研修講座

特別支援学級・特別支援学校の指導技法・内容を課題とした研修講座は 29 講座あった。その内容は、「各教科等を合わせた指導の実際」、「教材・教具づくり」、「作業学習の実際」、「余暇の指導」など、特別支援学級や特別支援学校に在籍する子どもたちへの実践的な指導にかかわるものが多かった。

8) 特別支援学級・特別支援学校の専門性を課題とした研修講座

特別支援学級・特別支援学校の専門性を課題とした研修講座は7講座あった。その内容は、授業づくりや授業演習、授業改善といったものが多かった。

1講座ではあるが、「特別支援教育スペシャリスト養成講座 特別支援学校コース」という題目の講座が開設されていた。

9) その他の研修講座

その他、進路指導・就労・キャリア教育を課題とした研修講座、自立活動を課題とした研修講座、教育課程を課題とした研修講座、保護者との連携、ICT・情報教育を課題とした研修講座、訪問教育を課題とした研修講座、医療的ケアを課題とした研修講座、寄宿舎・生活指導を課題とした研修講座等が開設されていた。

(2) 研修の対象者について

特別支援学級担任や通級による指導の担当者、寄宿舎指導員、特別支援教育コーディネーター向けの研修は、該当する担当者が受講対象として限定されていた。しかし、対象を特別支援学校の教員に限定している講座は少なく、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校等、すべての学校種の教員を対象としている講座が多かった。中には学校の教員だけでなく、市町村教育委員会担当者を対象とする講座や一般県民（市民）にも公開している講座があった。

(3) 研修の方法について

研修方法については、講義形式が多いが、協議や討議、演習、実習、実践発表（実践報告）、ワークショップを取り入れているものもあった。また、一つの研修講座の中で「講義・協議・演習」等、複数の研修方法を組み合わせている講座もあった。

また、インターネットを使った研修や、指導主事が学校教育現場に赴いて研修を行う「出前講座」、休日を使った「土曜講座」なども開設されていた。

4. まとめ

各都道府県における研修の状況を20機関の教育センターを対象に調べたところ、インクルーシブ教育システムをタイトルとして掲げている研修講座は開設されていなかった。

今回は内容まで詳しく調べていないが、講座によっては「障害者の権利に関する条約」等、日本のインクルーシブ教育システム構築への流れについての理解等の内容が含まれていることも推測される。

【引用・参考文献】

徳永亜希雄・渡邊正裕・松村勘由・太田容次・中村均・戸澤和夫・齊藤光男（2007）. 特別支援教育を推進する教員研修実施状況及び研修ニーズ等に関する調査報告－独立行政法人国立特殊教育総合研究所における研修事業改善に向けて－. 国立特殊教育総合研究所研究紀要,34,67-91.

海外における障害のある子どもの教育システムと 教員養成及び研修の現状

1. はじめに

ここでは、海外における障害のある子どもの教育システムについて示すとともに、障害のある子どもの指導や支援にあたる教員の養成と研修のシステムの現状について述べる。

本稿では、特に日本の特別支援教育コーディネーターの導入の際に参考としたイギリスと、1970年代から分離教育を撤廃しているイタリアの2カ国についてまとめた。

2. イギリス

(1) 通常教育の概要

義務教育期間は、5歳から16歳までで、初等教育（5歳から11歳）と前期中等教育（12歳から16歳）に分けることができる。

初等教育段階の児童数は2010年現在で4,093,710人、学校数は16,971校、前期中等教育段階の生徒数は2010年現在で2,797,850人、学校数は3,128校である。

障害のある子どもの教育と権利に関する法律としては、1996年教育法と2001年特別な教育的なニーズ障害法（Special Educational Needs and Disability Act 2001）において、教育の権利や就学に関する規定がなされている。

イギリスでは、寄付金で経営されるチャリティーと呼ばれる民間の機関が療育や福祉分野で大きな役割を果たしており、障害のある子どもの乳幼児期からの支援について地方行政当局と連携しながら活動している。

(2) 障害のある子どもの教育の概要

イギリスでの障害のある子どもの教育はSpecial Educational Needs（通称SEN）と呼ばれ、特別な教育的ニーズ概念(Special Educational Needs)を元にした制度である。この制度では障害カテゴリーを基にするのではなく、一人一人の教育的なニーズが基にされている。ここでの「特別な教育的ニーズ (Special Educational Needs)」の定義は、「特別な教育的な手立て (special educational provision)」を必要とするほど、「学習における困難さ (learning difficulties)」があるならば、その子どもは「特別な教育的ニーズ (Special Educational Needs)」を持つとされている。したがって、障害のあるなしが中心になるのではなく、「学習における困難さ」があるかないかで、一人一人にあわせた「特別な教育的な手立て」を用意するということが基本となるのである。

(3) インクルーシブ教育の定義

イギリスにおけるインクルージョンは、1997年の緑書(Presented to Parliament by the

Secretary of State for Education and Employment by Command of Her Majesty, 1997)の中で「プロセスであり、固定した状態ではない。それは、可能な限り、SENのある子どもが通常の学校で教育を受けるべきであるということだけではなく、子どもたちが、カリキュラムや学校生活において仲間と一緒に十分に活動すべきであるということである。例えば、SENのある子どもは、分離した Unit（特別学級のような学級）で孤立しているよりも、通常の授業に参加することが一般的であると信じられている。しかしながら、分離した措置も、特化した目的のためには必要になる場合もある。したがって、インクルージョンは、子どものニーズに合致した教育指導とカリキュラムを包含しなければならない」と定義されている。

（４）障害児教育の概要

１）SENが対象とするニーズ

SENの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) (Department for Education and Skill, 2001) 第7章では、主な困難やニーズの種類を以下のように示している。

- 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・身体的ニーズ：視覚障害、聴覚障害、盲ろう、肢体不自由
- その他

２）就学手続き

就学においては、判定書(Statement)がある場合とない場合によって、手続きが若干異なる。判定書は、その子どもの特別な教育的なニーズが大きいと判断された場合に地方行政局(Local Authority)から発行される法的に裏付けのある文書で、この文書に記述された特別な教育的な手立てをとることは、地方行政当局と学校の正式な義務となる。

判定書がある場合においても、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。その場合には、地方行政当局が保護者の意見聞き取り（特定の公立学校か、私立学校か、特段希望がない等）を行い、それを受けて学校の提案を行い、判定書の学校欄に学校名を記入する。

判定書がない場合は通常の学校で教育され、入学手続きについても判定書のある場合と同様である。イギリスでは、学校に通学区があり、基本的には、地域によって通う学校が決まっている。しかしながら、学校選択の自由が導入されたため、学校区域外の学校にも

通えるようになっている。その学校への入学希望者が、定員よりも多い場合等には、学区内の子どもや兄弟姉妹が既に通学している場合等を優先して入学することができる。

3) 教育的支援の連続性

SENのある子どもに、はじめに行われるのはスクールアクション (School action) である。スクールアクションでは校内の SEN 体制の構築を担当する SEN コーディネーター (SENCO) や、担任教員が子どもに SEN があることに気付いた場合、その子どもの保護者や関係者を交え、これまでの発達の経過や学校での子どもの様子、現在の困難の原因とそれを解決する手だて等について話し合う。

その話し合いの結果、通常行われている指導とは違った介入を行うこととなる。この介入は基本的に校内の既存のリソースを活用して行うものだが、学校の予算を工夫することで新たに補助教員 (Teaching assistant (以下図中 TA)) を雇ったり、特別な教材教具を用意したりする場合もある (Department for Education and Skill, 2001)。

また一般的に、スクールアクションでは、個別学習計画 (Individual Education Plan (以下 IEP)) を作成する。IEP は SEN のある子どもについて、担任教員や SEN コーディネーターが中心となって、保護者や他の関係者と協議しながら、校内で準備される教育についての計画である。それは、基本的に授業の計画であり、短期目標、指導戦略、行う手だて、計画の見直しをいつ行うか、結果の判断基準、結果の記録が含まれている (Department for education and skills, 2001)。

IEP の見直しの結果、明らかな解決が見られないと判断された場合には、スクールアクションプラス (School action plus) を適用する。ここでは、必要に応じて学校外の専門家 (地方行政局の教育部門所属の心理職や専門教員) の助言を得ながら IEP の再作成を行ったり、指導に当たって専門家の助言を得たり、場合によっては専門家に直接指導を受けたりすることで、教育活動の改善を図る。

School Action Plus 段階でも子どもの改善が見られない場合は、地方行政局が中心となって法定評価 (Statutory assessment) を行い、その子どもの必要な教育的な手だてについて総合的に判定を行い、必要性が認められれば判定書を作成する。判定書が作成された場合には、巡回教員 (peripatetic teacher) のサービスを得たり、日本の通級指導教室にあたるユニット (unit) (あるいはリソースベースド) を利用したり、より手厚い教育的な手だてを利用したりすることになる (Department for Education and Skill, 2001)。図 1 はこれらの、SEN における支援内容を図に示したものである。

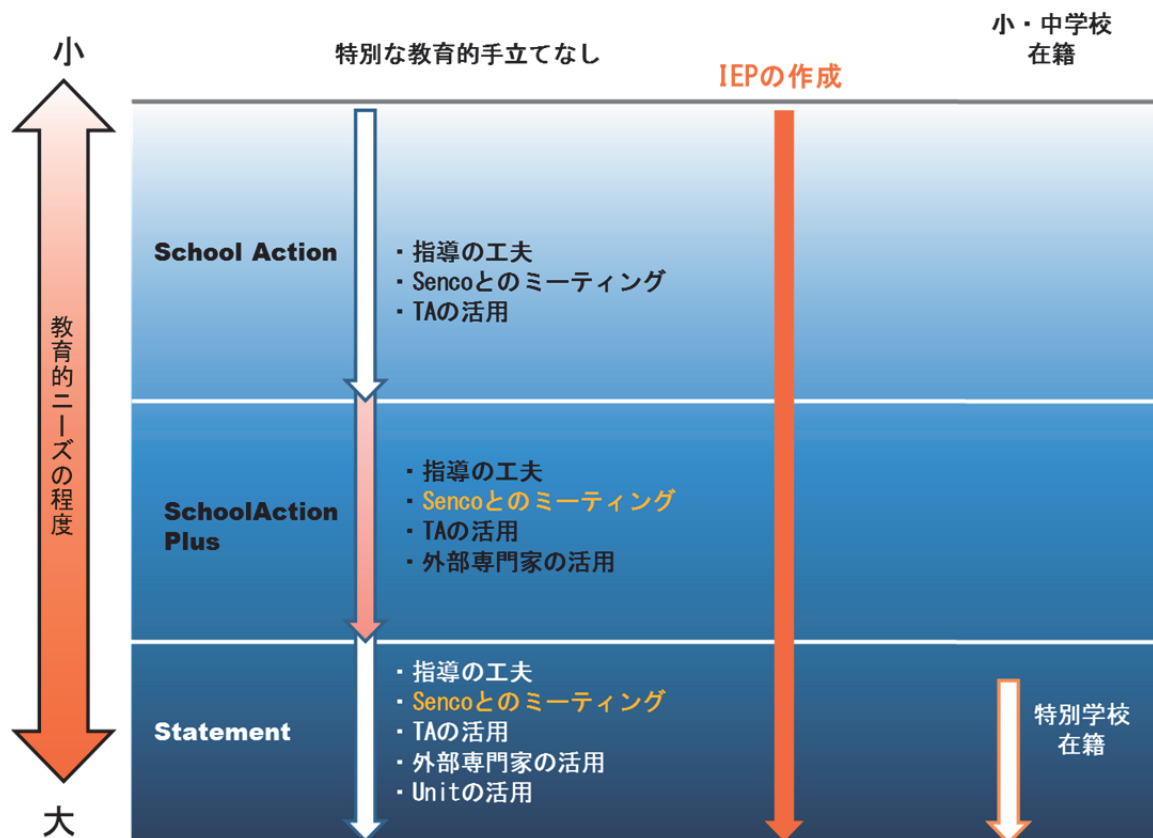


図 1 SEN における支援の種類

4) 近年の SEN における施策

近年は、すべての子どもに大切なこと(Every Child Matters)の理念に基づき SEN のある子どもの学力達成を目指す動きがある。具体的な施策としては、2004 より行われている Achievement for All がある。

Achievement for All の主となる 3つの目的は以下のようなものがあげられている。

- SEN のある子どもたちの学業成績と進捗を改善する。
- SEN のある子どもたちの親との連携を学校とともに改善する
- SEN のある子どもたちのより広範な結果を改善する。

これらの目的を達成するために、プロジェクトには3つの重要な要素(図2)があるとされている。このような具体的な目標と学校で行うべき具体的な活動内容がスケジュールとして示されており、学校の変化を促している。

この内容があることで、教員が行うべき内容と教員が身に付けるべき専門性が明確化されている。

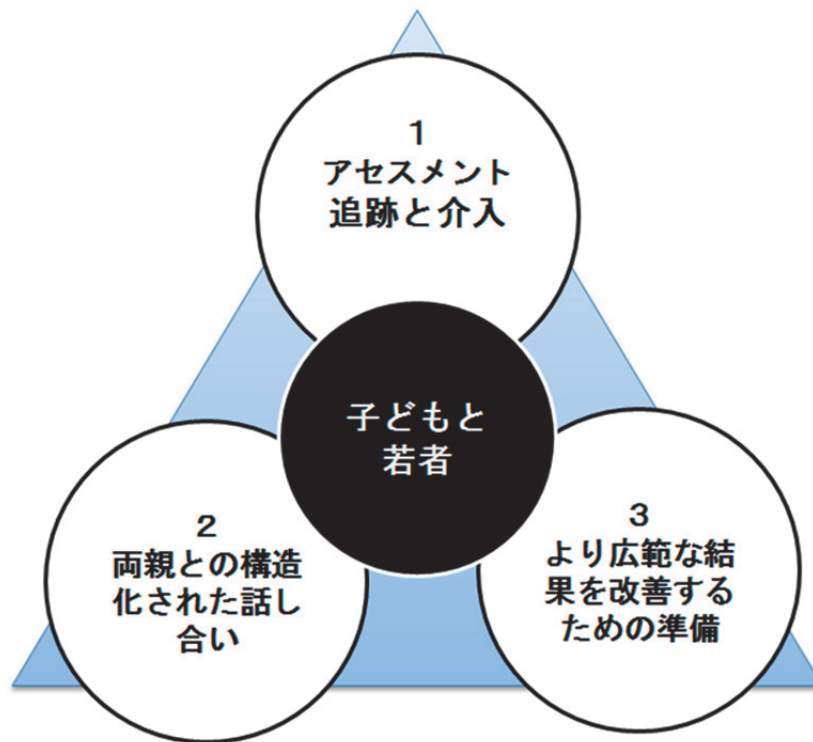


図2 Achievement for All の3つの重要な要素
(DCSF,2009 の図を翻訳の上作成)

(5) 教員養成のシステム

1) 教員養成の概要

初等教育（以下、プライマリースクール）と中等教育（以下、セカンダリースクール）の教員免許資格は、大学の課程を経ることによって取得できる。特別学校の教員は、プライマリースクールかセカンダリースクールの免許を基礎免許とした上で、視覚障害教育教員免許と聴覚障害教育教員免許と重複障害教育教員免許を取得する必要がある。これらの免許を取得するためには、大学院を終了することが必要である。

また、プライマリースクールやセカンダリースクールの校内の SEN の体制構築を行う SENCO についても資格が設けられており、地方行政局が行う 5 日間の講習と課題論文の提出、2 週間の実習を行うことで資格が得られる。

2010 年からはプライマリースクールやセカンダリースクールの教員養成カリキュラムに SEN に関する内容が盛り込まれはじめ、NQT(Newly Qualification Teacher)と呼ばれている。教員養成で行うべき内容は義務的な必要要件と個人学習がミックスされたプログラムとなっている。次の 2) と 3) にその内容を挙げる（いずれも筆者による翻訳）。

2) 義務的な必要要件

Session 1 (3時間)

<目的>

受講者が

- ・ SEN と障害という言葉によって意味されることを調べること
- ・ インクルージョンに対する自身の態度や、価値観と心情を振り返ること
- ・ インクルーシブな学習環境についての重要な特色について確認すること
- ・ SEN のある子どものケアや教育とインクルージョンについて考えること
- ・ 学校が、障害のある生徒を不利な状況下に置くのを避けるために、どのようにすれば合理的な調整をすることができるか理解すること

<内容>

Activity 1 誰に SEN があるのか？

Activity 2 できるということと、できないということ

Activity 3 インクルージョンとすべての子どもを大切にする態度、価値、信頼

Activity 4 インクルージョンにおける SEN の役割と子どもの見方

Activity 5 障害関連規則の概論

Activity 6 障害のある子どものためのインクルーシブスクール

Activity 7 振り返り

Session 2 (3時間)

<目的>

受講者が

- ・ SEN のある子どもがどのような支援の時に有用であるかを見いだすこと
- ・ ナショナルカリキュラムのインクルージョンに関する内容が実践の中でどのように機能するかを理解すること
- ・ SEN のある子どもにとって適切な学習目標を確認できること
- ・ SEN のある子どもが学習目標に到達できるよう計画し、正確なアセスメントに基づいた実行とその進捗について理解すること
- ・ SEN のある子どもの指導アプローチの資質の向上と学習における障壁を克服するストラテジーについて重視すること
- ・ SEN のある子どもの、学習目標や指導アプローチと学習の障壁を取り除くストラテジーをどのように授業計画に反映させるかについて考えること

<内容>

Activity 1 学習の困難さについて

Activity 2 インクルーシブな指導に対するストラテジー

Activity 3 適切な学習目標の選択

Activity 4 予想すること

Activity 5 指導のアプローチとストラテジー

Activity 6 SEN があり、かつ（または）障害のある子どものための計画

Activity 7 振り返り

3) 個人学習

個人学習は、各項目 2 時間の見積もりで以下の 17 項目が設定されている。

- インクルージョンとすべての子どもに大切なことの理念について
- SEN と障害に関する法律
- 第 2 言語としての英語と SEN
- 子どものニーズ（子どもの発達）
- ICT と SEN
- 中程度の学習困難
- ディスレキシア／特異な学習困難
- ワーキングメモリー
- 行動、情緒、社会的なニーズ
- スピーチ、言語、コミュニケーションのニーズ
- 自閉症スペクトラム
- 視覚障害
- 聴覚障害
- 書字に関すること
- 発達協調性運動障害/統合運動障害
- 学校での同僚との協働
- 両親（保護者）や他の専門職との協働

(6) 教員研修

1) 現職教員の研修

教員養成への NQT の導入とともに、現職教員の SEN に関する研修の必要性が増してきている。このことを含め 2009 年時点では、現職教員の研修について国が方針を示した上で実施される予定であったが、財政的な問題から地方行政局や学校において行う努力目標的な位置付けになってきている。この点については問題視されており、今後の政策の動きの中で変更される可能性がある。そのため、現職教員の研修は地域や学校により違いがあり、全国共通したプログラムはない。

その代わり教員の専門性については、Achievement for All の中で図 3 のように、3 段階に専門性(skills)を分類し、そのうちすべての教員はコアスキル(Core skills)を身に付ける

べきであると示されている。コアスキルの内容は、

- ・インクルージョンとカリキュラムアクセスへの計画と教授
- ・行動マネジメントと情緒やメンタルヘルスニーズのある子どもへの気付き（学習者としての自尊意識の確立）
- ・学習（学習スキル）のアセスメント
- ・必要になるかもしれない専門的なアドバイスがどこで得られるかの理解

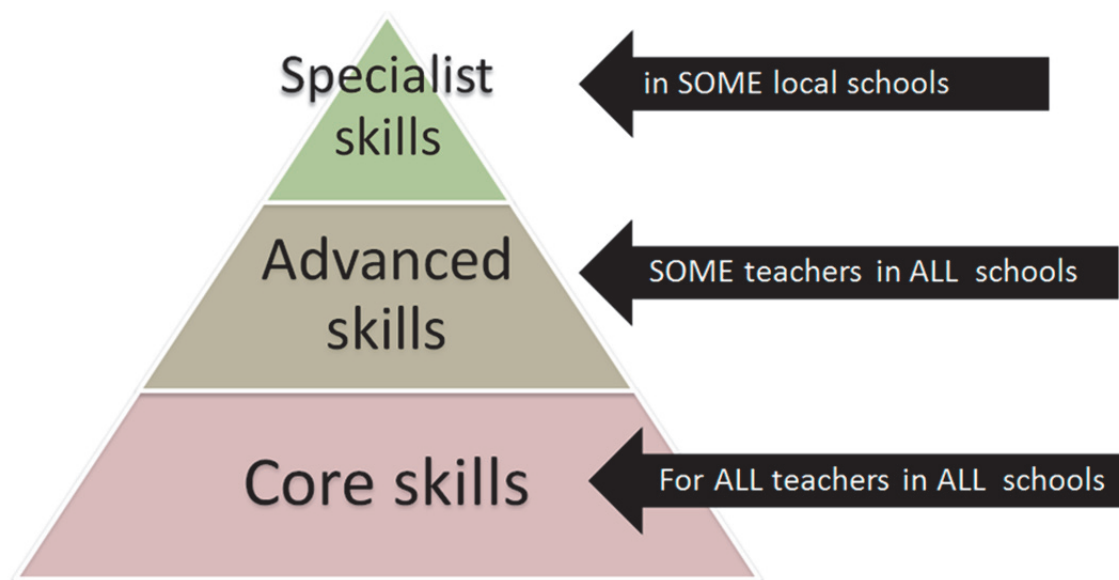


図3 Achievement for Allにおける教員の専門性の構造
(DCSF, 2009 の図を改変)

このように、現職の教員は地方行政局が行う研修や校内での実践の中で、これら三段階のスキルを身に付けていくことになる。

2) Achievement for Allにおける管理職の専門性

Achievement for All はイギリスの SEN において近年たてられた施策で、主な目的として、前述の通り 3 点ある。

- ・ SEN のある子どもたちの学業成績と進捗を改善する
- ・ SEN のある子どもたちの親との連携を学校とともに改善する
- ・ SEN のある子どもたちのより広範な結果を改善する

この政策を進めるにあたっては、はじめにモデル校を指定し実践を進め、データを収集した後に全国の学校へ広げるという手続きがとられている。ガイドブックはそれぞれの学

校で進めるべき内容が、タイムスケジュールも含めて示されており、学校体制の構築の具体的な方向性を示したものだといえる。

この施策の中では、校長のリーダーシップが重視されている。学校のマネージメントを主に研究する機関である National College では、SEN における校長のリーダーシップを対象とした研究が行われており、その成果によって作成されたガイドブックが刊行されている。このガイドブックの主な内容を表 3 に示す。

表 3 Achievement for All における校長のリーダーシップ(筆者による翻訳)

1. Achievement for All におけるリーダーシップの中心

- ビジョンを構築し、方向性を示す
- 学校スタッフを理解し、それぞれの資質を高める
- 組織を見直す
- 指導・学習プログラムをマネージメントする

2. Achievement for All におけるリーダーシップの 4 つの基礎となる要素

- ビジョンの共有

ビジョンは非公式、公式な場で話される。たとえば、職員会議、廊下での会話、保護者や他機関との会議などである。

インクルーシブ教育に適したリーダーは、常に振り返り、課題意識を持ちながら学校実践や学校文化の発展に挑戦し続けられる人でなくてはならない。そしてすべての子どもの学習の充実とさらなる進展を信じなくてはならない。

- 深い関与

リーダーは、下記の事項に関与する。

- ・その実践を通して、児童生徒に価値をもたらし、深く関与する
- ・何が最適な手立てなのかを確保するためには譲歩しない
- ・質の高いリソースと適切な専門家を用意することに熱心である
- ・児童生徒の学業を追跡する効果的な戦略やシステムの保証に時間をかける
- ・インクルーシブ教育を発展させるために働くスタッフとして、必要とされる理解が何かについて戦略的な展望を持ち、スタッフの資質の向上に継続的に努め、個々のニーズに対応するように適切な人を配置する
- ・支援の必要な子どものための手立てを高めるためのスタッフミーティングやその他の場所での議論、対話の時間を保証する
- ・時間内外にかかわらず、効果的で構造化されたコミュニケーションの時間や場所をもうけることを保護者と約束する

なお、これらの事項は、リーダーのみならず、すべての学校スタッフが関与し、すべて

の児童生徒の学業に対し学校全体が責任を持つことにより、より深い関与が保たれる。

○ 協働

教育的な支援が必要な児童生徒が学業を充実させ、幅広い結果を達成させる効果的な手立てには、教員、保護者、他機関との協働が必要である。

また、協働の成否は、支援の必要な子どものために学校全体で責任を持つ事によって、さらには、学校内外での連動した働きの中でのリーダーに左右される。リーダーは、学校内外に目を向ける必要がある。そして、他校の異なる状況を把握し、その中で長所や良い実践を共有していく必要がある。

○ 良いコミュニケーション

インクルーシブ教育におけるリーダーシップの成否は、児童生徒、保護者、学校内や学校間での教員、他機関との幅広いコミュニケーションに左右される。リーダーには他者との関係作りが特に必要である。また、他者にとって良い聞き手であり、他者への貢献を高く評価する人であることが必要である。

3. インクルーシブ教育におけるリーダーのスキル

○ モチベーションの促進（教員を勇気づけ、信頼し、価値付けをする）

○ 範を示す

○ 大きな責務を全うする機会を準備する

○ 専門性をプロモートする

○ 行うべき事を率先して勧める

○ 興味を示す

○ 児童生徒の名前を知っている

○ 地域に根ざしている

○ チーム作りができる

Achievement for All では、具体的な行動レベルが示されており、管理するだけでなく、教職員への働きかけの必要性や、保護者や児童生徒との関わりを持つなど、チームプレイを行う上での、リーダーの役割が示されている。具体的に校長自らが先頭に立ち、SENの体制を構築・維持していくために行うべき事項が示されており、我が国での管理職の専門性の参考となるだろう。

【文献】

Department for Education and Skill(2001). Special Educational Needs Code of Practice.

Department for children, schools and families(2009). Achievement for All : Guidance for Schools.

National College for Leadership of Schools and Children's Service,Achievement for All:Characteristics of effective inclusive leadership - a discussion document(2010).

National College for Leadership of Schools and Children's Service,Achievement for All:Leadership matters(2011).

Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Employment by Command of Her Majesty(1997).Green Paper: Excellence for all children Meeting Special Educational Needs.

TDA(2010).Special educational needs and/or disabilities Training toolkit PGCE courses Statutory requirements PGCE session 1.

TDA(2010).Special educational needs and/or disabilities Training toolkit PGCE courses Statutory requirements PGCE session 2.

3. イタリア

(1) 教育制度の概略

イタリアの教育制度は、幼稚園3年(3~6歳)、初等学校5年(6~11歳)、前期中等学校3年(11~14歳)、後期中等学校(14~19歳)となっている。後期中等学校には普通学校、専門養成学校等があり、専攻体系により就学年数が異なる。このうち、義務教育は初等学校から後期中等学校の最初の2年となるため義務教育の対象は6歳~16歳までの10年間となる。なお、公立学校のほとんどは国が設置母体となっているが、学校の運営は各市町村(コムーネ)に任されている。なお、コムーネは、学校の自主独立性保障に関する法律により、教育方針、カリキュラム、規定範囲内の授業時間等を独自に決定することができる。

イタリアでは、保護者あるいは法的後見人が就学の申込手続きをすることで、子どもは小学校に入学することができる。義務教育段階の就学率は、初等教育98%、中等教育95%、高等教育67%となっている。日本でいう特別支援学校、特別支援学級といった障害のある子どものみが学ぶ場は公的には存在しない。そのため、幼稚園から大学まですべての子どもが通常の学校に就学することとなっている。

近年の教育施策の動向としては、1971年3月30日法律第118号第28条に「義務教育は、公立学校の普通学級で行われるものとし…(中略)…また、障害市民は高等学校及び大学へ行くことについて便宜を受ける」ことが記されている。また、1992年2月5日法律第104号第1条(ハンディキャップのある者の援助、社会的統合及び諸権利に関する枠組み法)では、「イタリア共和国は、a)ハンディキャップのある者の人間としての尊厳、自

由と自立の権利の完全な尊重を保障し、家庭、学校、職場及び社会への完全な統合を推進する。b) 人間として当然の発達、最大限の自立性への到達及び集団社会へのハンディキャップのある者の参加を阻害する無効な状況を予防かつ除去する」という内容が記載されている。

また、1994年4月16日委任立法第297号第314条（全等級の学校教育分野の現行規程全法典集）では、

- 1) 幼稚園のコース及びすべての等級における学校の共通学級において、ハンディキャップのある者が教育・指導を受ける権利を保障する。
- 2) 統合教育は、学習・コミュニケーション・対人関係・社会化における障害者の可能性を伸ばしていくことを目指す。
- 3) ハンディキャップに関連する能力障害を原因とする学習困難やその他の困難によって、教育・指導を受ける権利の行使が阻まれることがあってはならない。

と記されており、これらの法律のもと、原則としてフルインクルージョン教育が実施されている。

1) 通常教育の概要

小・中学校の1クラス当たりの在籍児童生徒数は25人と規定されており、小学校低学年では複数担任制となっている。また、クラスに障害のある子どもが在籍している場合、そのクラスの定員は20人となり、支援教員が配置されるが、その際、支援教員は障害のある子どもだけではなく、担任とともにクラス全体に対する責任を分担しなければならない。なお、支援教員は在籍児童生徒数138人に対し1名配置されることが法律で定められているおり、さらに障害のある子どもの人数に応じて、学校区(Uffici Scolastici Regional)に配置されている。また、障害の重い子どもが在籍する場合には、追加支援の教員やリハビリテーションのセラピスト等を一時的に雇うことも認められている。

教育カリキュラムについては、標準的なナショナルカリキュラムが設定されているが、具体的なカリキュラムは担当教員の裁量で対応できる部分が多く、これは1974年の法律にも規定されている。

進級については、初等学校、前期・後期中等学校で評価が実施され、それに基づいて判断されている。成績評価は、10段階で6に満たない者は落第となる。義務教育段階では入学に際し試験は実施されない。

2) 障害のある子どもの教育の概要

イタリアでは、1971年より公的にインクルーシブ教育が始まっており、約40年の歴史がある。1975年に、内閣委員会から障害のある子どもの教育について、分離した教育施設の廃止と幼稚園から中学校まで通常の学校で教育が受けられるような運営の必要性について勧告が示されている。この勧告に沿って法整備が進められ、1992年2月5日基本法第

104号法律「障害者の援助、社会的統合および諸権利に関する基本法」が制定された。この中で、障害があっても幼稚園から大学まで、一般の学校で教育・指導を受ける権利が保障されている。その後、特別支援教育に関する法令として、1994年4月16日委任立法第297号第314条「全等級の学校教育分野の現行規程全法典集」が提出され、2009年には教育大学研究省から「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。

こうした流れにより、現在は、障害の有無に関わらず、すべての子どもが通常の学校で学ぶことが原則となっている。また、通常の学校の中に特別支援学級の設置もない。そのため、障害のある子どもも通常の学級に在籍するが、その際には、学級定数の配慮や支援教員・補助員の配置がある。さらに、校内は、スロープ・リフト等バリアフリー環境を整えることも求められている。

1) 就学と評価

特別支援学校の設置がないため、学校選択においては、原則地域の小・中学校での受け入れとなる。ただし、障害のある子どもの就学手続きとしては、管轄学校長を含む関係者から地域保健機関（ASL）の社会事業部に依頼し、専門医や発達心理学者が障害の認定を行うことが必要となる。ASLで障害が認定された場合は、その児童生徒一人一人に複数の専門家による対応チームが編成され、動態－機能プロフィール（PDF）及び個別教育計画（PEP）が作成される。PEPの作成にあたっては家族も参加する。

また、ASLで障害の認定を受けた子どもがクラスに在籍する場合、20人に定数が減ぜられ、支援教員が配置される。就学後、障害のある子どもの教育評価は、PEPに書かれた内容に対して実施されることになる。評価は10段階中6未満で落第という基準はあるものの、評価は成績だけでなく、学校生活や学習状況・出欠などの生活態度、宗教のそれぞれにおいても10段階の評価がなされ、子どもの状態に応じたものとなっている。

2) 支援教員と補助員

支援教員は、障害に関する研修を受け、支援教員としての資格を持つ者であり、担任教員と連携を取りながら、障害のある子どもの学校生活と学習面のカリキュラム、試験内容を作成する。また、障害のある子どもの取り出し授業や、障害のある子どもと、障害はないが学習面の支援を要する子どもを合わせたグループ学習などにもあたっている。更に、障害が重度の場合は、補助員が配属されることもある。

補助員は支援教員の資格を持っている者か、障害に対する専門的な研修を受けた者で教育委員会への登録が必要となる。補助員の役割は、休み時間のトイレ、食事のサポートや車椅子の移動といった衛生面・物理的移動の補助が主であるが、担任教員や支援教員と共に校外学習等の補助、家庭・医療との連携に入ることもある。

なお、公的には特別支援学校は存在しないことになっているが、視覚障害、聴覚障害、

重度重複障害教育に特化した学校が若干存在しているのも事実である。こうした学校に勤める教員は支援教員として更なる専門性が求められる。

(2) インクルーシブ教育に求められているもの

インクルーシブ教育の推進のために、通常の学校に対して次のようなことが求められている。

- 1) 特別支援教育教員としての資格を有する支援教員の配置
- 2) 学級の小規模化・複数学級担任制の導入
- 3) 学習集団の工夫
- 4) 柔軟なカリキュラム編成
- 5) 評価方法の工夫
- 6) 個別教育計画（PEP）の作成
- 7) 関係機関、特に ASL との連携
- 8) 支援員の配置 等

(3) 教員養成のシステム

イタリアでは教員の初任者養成は大学で実施されており、すべての教員に特別な教育的ニーズについての一般的な知識を習得することが求められている。

さらに、障害のある子どもが在籍する学級に配置される支援教員の資格は 1986 年に制度化されており、資格を取得するには、大学修了後 2 年間の研修を受けることが必要となる。イタリアの法律や通達の中で示されている支援教員の専門性について、石川（2005）は、「ハンディキャップのある生徒への対応には、高水準の技術・教養面の非常に精練されたプロとしての適性と、充実・成熟した教員の内面精神の安定性と、学校関係者・公共医療事業者・ハンディキャップのある生徒の家族との文化的交流かつ実務的連携をこなす能力が条件となる」と述べている。そして、その専門性を担保するため、支援教員の養成課程において 1995 年 6 月 27 日教育省令第 226 号の中で、次の 5 領域の講座に分けて記している。

- 1) 教育学、社会学、法学等の概論的内容の講座（250 時間）
- 2) 心理・生物学等が主体となる講座（200 時間）
- 3) 教育方法論に関する講座（120 時間）
- 4) 国語、ノンバーバルコミュニケーション等の言語に関する講座（280 時間）
- 5) 個人経験の再整理、専門能力の組織化等の専門性を養う内容の講座（300 時間）

こうした領域の講座の中から、2 年間の中で少なくとも 400 時間（そのうち最低 100 時間は実習）の専門講座を受講しなくてはならない。養成カリキュラムでは、障害児教育は教育全体の中の一部であるということを前提に、すべての障害種に対応できるよう精神面、身体面、視覚、聴覚における特別なニーズについて専門的な知識を得ることが求められる。

なお、現職教員も一定の単位を取得することで資格を取ることが可能となっている。

一方、イタリアでは、日本のように現職教員に対する公的な研修システムは存在しない。だが、現職教員も大学で学び一定の単位を取得することで支援教員の資格を取ることが可能である。また、障害者団体等の活動が活発で、各団体は社会に対して理解を求める活動の一貫として研修会を実施している。教員はこうした団体主催の研修会に主体的に参加し、障害に関する知識を得たり、理解を深めたりしている。

【文献】

European Commission(2010).The structure of the European education systems 2010/11:schematic diagrams.Eurydice.

European Commission(2010).Structure of Education and Training Systems in Europe.Eurydice.

石川政孝・笹本健・大内進・武田哲郎(2005). イタリアのインクルーシブ教育における支援教師の資質と専門性. 科学研究費補助金(基盤研究(B)(2))研究成果報告書. イタリアのインクルーシブ教育における教師の資質と専門性に関する調査研究, 7-14.

INCA Education around the world(2010).Italy Initial Teacher Training.

益田良子 (2004). EU 諸国の教職課程におけるインクルーシブな教育のための初期養成. 中央学院大学人間・自然論叢, 19, 95-124.

大内進・藤堂紀子(2011).イタリアにおける国際会議「第7回学校におけるインクルージョンの質」報告.国立特別支援教育総合研究所, 世界の特別支援教育, 25, 29-38.

海外の文献からみたインクルーシブ教育システムにおいて必要とされる教員の専門性や研修内容

1. はじめに

本稿は、インクルーシブ教育システムにおいて必要とされる教員の専門性や研修内容について、諸外国の文献のいくつかから得た情報をまとめたものである。以下に、アメリカ、EU 諸国の順にその文献の概要を紹介する。

2. アメリカのインクルーシブ教育における教師のためのインクルージョンガイドブックの内容

(1) アメリカのインクルーシブ教育に関する背景情報

アメリカ合衆国の公教育は各州の責任で行われているが、州政府は連邦政府の法律である「障害のある人の教育改正法 (Individuals with Disabilities Education Improvement Act: IDEIA, 2004)」の基準に則って、障害のある子どもへの教育サービスを提供することが義務付けられている。またこの法律では、障害のある子どもが通常の教育カリキュラムにアクセスし、参加し、通常の教育カリキュラムの中で学んだことを向上(進歩)させることも規定している (齊藤, 2010)。

一方、通常教育においては、2001年に連邦政府により「落ちこぼれ防止法(No Child Left Behind Act: NCLB)」が制定され、教育のスタンダードに基づく改革(Standard-based Reform)が強力に推し進められていた。この法律(NCLB)によって、各州には、通常の教育カリキュラムとそれに基づいて各学年で何を教えるべきかを精査した教科内容のスタンダード(基準)を作成することが義務付けられた。

これら2つの法律により、障害のある子どもが通常教育のカリキュラムにアクセスし、参加できるように、教員は何らかのカリキュラムの変更等を行う必要が生じることとなる。

障害のある子どもが通常教育のカリキュラムにアクセスし、参加するために、環境調整を行うが、指導内容や評価項目そのものには手を加えない場合をアコモデーション (例えば聴覚障害のある子どもに手話通訳を付ける、読字障害のある子どもに読み上げソフトを使うなど)、学習内容や評価基準も変更/修正する場合をモディフィケーション (例えば、覚えなければならない骨の名前の数を減らすなど)、また、アコモデーションやモディケーションを特に分けずにカリキュラムに何らかの変更を加えて調整する場合をアダプテーションという (Cantrell, 2000)。次項で詳述するが、教員向けインクルーシブ教育のガイドブックでは、これらのアコモデーション等をどのように行ったら良いのか、具体例が紹介されているものも多々ある (Hammeken, 2007; McGrath, 2007; Janney & Snell, 2006)。

また、IDEIA (2004)と同様に NCLB(2001)は、教育現場に対して、成績の高い子どもに

も低い子どもにもより良い指導と学習、平等な学習機会、すべての子どもの成績向上へとつながるような状況をつくって行くことを求めている。これら2つの法律は、インクルーシブ教育を充実させていくことを教員に求める法的根拠となっている (Thousand, Villa, Nevin, 2007)。教員向けインクルーシブ教育のガイドブックでは、なぜインクルーシブ教育を行わなければならないのかを説く章などが立てられているものもあり、その中でこれらの法的根拠についても述べられている。

以上がアメリカのインクルーシブ教育において必要とされる教員の専門性や研修内容について考える際におさえておきたい背景情報である。次の項では、今回収集した各文献の概要について述べていく。

(2) 『教師のためのインクルージョン・ガイドブックシリーズ』

(Janney & Snell, 2000-2008)

Janney, R. と Snell, M. E. は 2000 年に「教師のためのインクルージョン・ガイドブックシリーズ」3巻を発行した。その後、第2版の発行や増刊により、計5巻が発刊されている。各巻のテーマは「行動マネジメント」、「子どものソーシャルスキルとピアサポート」、「協働的なチーム作り」、「学習課題のモディフィケーション」、「Student-Directed Learning (注：自分自身で自分の行動を修正したり、コントロールできるようにしたりする学習方略のこと)」である。これらのテーマから、インクルーシブ教育において教員に求められる知識・技能が推察できる。

『子どものソーシャルスキルとピアサポート (第2版)』(ジャネイ&スネル著, 2006/高野・涌井翻訳, 2011)では、まず第1章で「インクルーシブ教育を首尾よく機能させるための6つの要素」について述べられている。この6つとは、①インクルーシブなプログラムのモデル、②インクルーシブな学校風土、③教員の協働的なチーム作りと問題解決、④カリキュラムのアコモデーション、⑤教材や教え方を個別化し、アレンジすることを実行し、それを評価するための方略、⑥仲間との関係性とピアサポートを促進する方略、である。このほか、第2章(「学校環境の整備」)では、インクルーシブ教育推進に向けた教職員の心構えを身に付けるためには、教職員自身の価値観や教育目標の見つめ直し、知識の習得や研修へのサポートが必要であると述べられている。必要な知識と実地研修によって、教職員の不安を和らげ、自分ではできると感じられるようになる。また、教職員に対する障害についての理解啓発活動と間接的な体験を増やす必要があり、それによって態度の変容をもたらすことができると述べられている。また、本書の約半分ほどを使って、子ども同士の関係性づくりや改善のために、バディ・プログラム等のピアサポート方略や、ソーシャルスキル指導、協同学習 (cooperative learning) の進め方の具体が書かれている。協同学習は、共通の目標に向かって、グループで協力しながら課題解決を行う学習方法である。グループのメンバーは、異質な者同士、能力や特性の異なる者同士が集まったグループの方が効果が高いと言われている。発達障害など障害のある子どもたちも典型的な発

達の子どもも、一緒に協同学習に取り組むことによって、学力向上のみならず、典型的な発達の子どもとの交流が促進され、自尊心の向上がみられるという効果が挙げられている。

『協働的なチーム作り（第2版）（Collaborative Teaming, 2nd Ed.）』（Snell & Janney, 2005）では、「インクルーシブ教育を首尾よく機能させるための6つの要素」の一つとして取り上げられた「教員の協働的なチーム作りと問題解決」についての具体的な情報を得ることができる。

本書では、インクルーシブ教育をうまく機能させるための基本要素として、「1. スタッフの数や配置に関する方法論」、「2. 多様性を受け容れる観点」、「3. 協働でプランを立て、対話し、問題の解決や互いに学び合えるためのスキルと方略」、「4. 障害の有無に関わらず効果的に指導できるカリキュラムと方略」、「5. 児童生徒の実態に合わせたプランニングと実施、評価を行う方法論」、「6. 児童生徒同士の年齢にあった交流をフォーマル、インフォーマルの両面で促す方法論」を掲げ、特に、3. の基本要素に焦点を当てている。

上記の内、通常の教育担当教員と特別支援教育担当教員がチームを組んで通常の学級で支援していくといった観点や、取り出し指導を行うのではなく通常の学級に特別支援教育を届ける（delivery）という発想は、日本でも部分的には、通級指導教室や特別支援学級の担任と通常の学級の担任とがTTで行う交流及び共同学習などで取り組まれているところと重なる。

今後のインクルーシブ教育システムの構築を進めていく上で、本書にある具体的な指針や観点は参考となる。

（3）『インクルージョン：普通学級の特別支援教育マニュアル』

（ハメッケン著，2007／重富ら翻訳，2008）

本書は、Inclusion, 450 Strategies for Success : A Practical Guide for All Educators Who Teach Students with Disabilities. (Hammeken, 2007)の翻訳である。著者のハメッケン氏は初等教育と特別支援教育（special education）の教員免許を持ち、インクルーシブ教育をテーマに修士号を取得している。本書はハメッケン氏が教員時代に勤務先の学校のために作成したインクルーシブ教育の実践マニュアルである。

本書の目次の項立てをみると、障害種別に分けてその特性や支援方法が述べられてはいない。また、本書第2章の「特別な支援を必要とする生徒のための工夫」においても、特に障害を限定せずに、カリキュラムをその生徒に合うように調整する際に考慮すべき具体的なポイント [学習目標、難易度、課題の長さ、時間延長、情報のインプット又はアウトプットの方法（口頭での発表、実演、テープレコーダーの利用など）、クラス活動への参加、支援のシステム（追加の支援員、生徒同士の教え合いなど）] が記されている。その他、他章において、教科書、毎日の課題、書き言葉、算数／数学などの学習内容からみた視点から、具体的な支援のアイデアがまとめられている。

通常の学級の担任にとっては、障害種別に支援方法が並べられるよりも、学習内容にそって様々な障害に共通するポイントを示された方が思考パターンのにもわかりやすく自然なのだろうと推察される。

また、本書において「インクルーシブな教育は協働を推進する」という考え方も大きな柱になっており、ハメッケン氏は以下のように述べている。

普通教育と特殊教育の教員は、それぞれの教育経験に応じた豊かな情報をもっています。しかしこれまでは、この情報を分かち合う機会がありませんでした。インクルーシブな教育によって、現在の教育システムは、もはや別のカリキュラムと到達目標を持った別々のシステムではなくなります。インクルーシブな教育では、教育に関わるスタッフ全員が、共通の目的に向かって一緒に働き、知識を共有するのです。(翻訳書p. 3 翻訳：重富ら2008)

ここでも、既述のJanney, R. とSnell, M. E. による『教師のためのインクルージョン・ガイドブックシリーズ』と同様に、教職員の協働が重要視されている。

なお、本書も巻末に実践的なワークシートが多く収録されている。

(4) 『インクルーシブ教育の実践：すべての子どものニーズにこたえる学級づくり』

(マクグラス著, 2007/川合翻訳, 2010)

本書はThe Inclusion-Classroom Problem Solver: Structures and Supports to Serve All Learners. (McGrath, 2007)の翻訳である。著者のマクグラス氏は、特別支援教育教員で自ら通常の学級の教員の支援を行っていた。またインクルーシブな学級の構造を築くことの効果についての調査を行った経験もあり、教育学修士(M.Ed.)を取得している。

本書は3部で構成され、1部は「インクルーシブ教育の概要」として、「インクルーシブな学級づくりとは?」、「学級でよく見受けられる障害について」を、2部は「インクルーシブな学級づくりの実際」として、「インクルーシブな学級における教室の構造」、「カリキュラムの支援と環境調整・課題改善」、「インクルーシブな学級の雰囲気」、「問題行動ー子どもたちは私たちに何を訴えているのか」、「インクルーシブな学級におけるアセスメント」を、3部は「保護者や特別支援教育チームとの連携」として、「保護者とのコミュニケーション及び連携」、「特別支援教育チームの編成」について記述されている。

本書の主な読者ターゲットは、様々な能力やニーズのある子どもたちを教えている通常の学級の教員ではあるが、特別支援教育担当教員や特別支援教育コーディネーターが通常の学級の教員を支援し、最善の支援チームを作って取り組む際にも役立つこと、さらには様々な特性のある多様な学習者が在籍するすべての通常の学級の教員を対象とした専門性向上のためのワークショップを管理職が行う際の教科書としても本書を利用できるとしている。本書の内容は、学級の中にアコモデーションやモディフィケーション(本書では前

者を環境調整（アコモデーション）、後者を課題改善（モディフィケーション）と訳出されている）を組み込む必要性やその利点について説明している。第1部で説明されている「通常学級でよく見受けられる障害について」は、子どもに障害があると診断・判定された保護者、専門家、介助員や特別支援教育支援員が、障害を理解するためのコピープリントとしてそのまま利用できるようになっている。その他、インクルーシブな学級で利用できるアコモデーションやモディフィケーションの具体として、マルチ知能（Gardner, 1999）の考え方を取り入れて、複数の知能の経路を使えるような学習環境を準備し、一人一人の様々な学習スタイルの違いに対応した授業づくりを行うことを勧奨している。また、学級にいる個々の子どものレベルに同じ授業時間内に応じることができる課題設定の方法として、読み（読書）、書き（作文）、算数／数学についてのワークショップ形式による授業形態が紹介されている。

3. Teacher Education for Inclusion: International Literature review（インクルージョンのための教師教育：国際的な文献レビュー）[European Agency for Development in Special Needs Education（特別支援教育開発のための欧州機関）、2010]

本レビューは、欧州委員会の教育文化省のサポートによって作成されたものであり、「インクルージョンのための教師教育プロジェクト（Teacher Education for Inclusion; TE4I, 2009-2011）の一貫として、欧州諸国の文献について18カ国からの専門家によって国際的なレビューを行ったものである。

インクルーシブな社会のために、21世紀の学校にはどのようなタイプの教員が必要なのか、またインクルーシブ教育のために必須となる教員の力量とは何か、という問いにこのプロジェクトは取り組んでいる。

本レビューでは特に、通常の教育を担う教員の初期研修を通じて、どのようにインクルーシブ教育に向かうための準備を整えているかということに焦点を当てている。このレビューは、特別支援教育開発のための欧州機関の加盟国における政策と各機関の実践についての報告とともに、インクルーシブ教育下で働く教員が必要とするスキル、知識、態度、価値観と能力（competences）はどのようなものであるか、また、その開発について情報提供している。さらに、本レビューは、よりインクルーシブな教育システムへの動きをサポートするため、教員教育に必要な改善を容易にするための政策の枠組みについて論考している。なお、本レビューで取り扱われている教員の初期研修は、高等教育段階での教育であり、現職教員の研修ではなかったことから、欧州諸国では、すでに大学の教員養成の段階でインクルーシブ教育に関わる専門の教育が行われているということが分かった。

また、Scruggs and Mastropieri (1996) の28の先行研究の分析によれば、「教員は、初期の教員養成カリキュラムで提供された一般的な概念（知識）が、障害のある子どもの指導に役立つと思っている。しかし、実践的なスキル等については、身に付いていると感じ

ている教員が 3 分の 1 であった。」とのことである。このことから、一般的な概念の伝達のみの研修では、不十分であることが分かる。

では、一般的な概念の他にどのようなことを研修内容に含めれば良いのだろうか。

その答えとして、本レビューでは、ユネスコ国際教育会議(2009)の報告書「インクルーシブ教育：将来への道」(The UNESCO International Conference on Education (ICE) report 'Inclusive Education: The way of the future' (2009)) が提案する以下の内容を紹介している。

- ・ 関連する研究(脳科学を含む)の知見を、効果的な指導実践と関連付けて分かりやすい言葉で説明する。
- ・ カリキュラムに沿ってすべての子どもの(学力向上の)進捗状況をアセスメントする。これには、到達度の低い子どもや学習の進展の速度がゆるやかな子どもをどのようにアセスメントするかを含む。
- ・ 子どもたちの個別の計画を立てていくことと同様に、クラス全体の計画ツールとしてアセスメントを使用すること。
- ・ 子どもの学習場면을観察すること。これにはシンプルなチェックリストや観察スケジュールの使用を含む。
- ・ 通常の発達のパターンに、特定の学習者の行動を関連付けること(特に、年少児を担当する教員については重要である)。
- ・ アセスメントプロセスに親と生徒を参加させること。
- ・ 他の専門家と協力すること。その専門的なアドバイスをいつ得るか、および専門家によるアセスメント結果を教育上の目的に対して、どのように利用すれば良いのかを知っていること。

また、本レビューで特に興味深かったのは、インクルーシブ教育に対する教員の態度、信念、価値観についての知見である。「6.4 教育学(Pedagogy)」の項では、主にインクルーシブ教育における教員の在り方についてレビューされている。主な在り方としては、教員の持つ価値観や考え方、機能である。こうした、教員の在り方について教員養成や初任者研修の中で述べられた文献をレビューしている。特徴的な点は価値観を扱っている点で、偏見をどのように教員養成で扱うべきかについて述べている文献を紹介している。また、本レビューの「6.3 教員教育における態度、信念と価値観(Attitudes, beliefs and values in initial teacher education)」の項においても教員の価値観等が取り上げられている。この内容は、日本におけるインクルーシブ教育システムの構築に向けた教員の態度や信念、価値観の養成、あるいは研修の在り方を考える際の参考となる。

これらの研究レビューの中でも特に重要な側面は、教員の態度と信念の関連性は必ずしも一方向的ではなく、Stipek et al.(2001) らが指摘するように、「教員の専門性を高めるためには、信念か実践か beliefs or practices という二者択一ではなく」多方面からのアプローチが必要ということであろう。特に、Johnson and Howell (2009) が指摘している

ように、教員の態度が、認知・情緒・行動の「三つの構成要素が関連したものである可能性」について着目して、それら三つの側面に対して、トータルあるいは個別にアプローチするような研修を構成していくことを検討する必要があるだろう。

また、上記のレビューからは、教員の信念や価値観を形成している経験や知識の一端は、それまでの人生において、障害のある人々と触れ合った経験や、教員として実際の指導場面での体験の蓄積で成り立っていることが強調されている。Elhoweris and Alsheikh(2006) が指摘しているように、教員個々の資質を高めていくためにも、より幅広い研修の在り方が求められており、例えば、インクルーシブ教育をうまく行っている教員や個人をゲスト・スピーカーとして活用したり(Salend,2001)、障害の体験シミュレーションを活用したりすること、支援のニーズの高い子どもをもった母親を含めた事例検討を行うこと(Forlin and Hopewell, 2006)、ビデオの視聴や、バディ方式で参加するといった形で、障害のある人々への個別指導の機会を豊富に経験させる(Carroll,Forlin and Jobing,2003)といった取組も試みることができるだろう。

4. まとめ

ここでは、インクルーシブ教育システムの構築において必要とされる教員の専門性や研修内容について、米国と EU 諸国の文献資料をまとめた。

民族や人種、宗教等において、本来的に多様性を受け容れざるを得ない文化や歴史的な背景、また実際上の社会問題等がある米国や EU 諸国とは違って、人種や宗教の違いによって生ずる摩擦やそうした問題に対する解決への取り組みなどに馴染みの少ない日本においては、インクルーシブ教育システムの構築に向けてのスタートラインが異なっている可能性は考慮しておく必要があるだろう。

現在の日本では、内閣府において「共生社会」を掲げ、政策的にインクルーシブな社会を推進している段階である。今後のインクルーシブ教育システムの構築においても、そうした大きな動向の中で制度や枠組みの設計をしていく必要があると考えられる。

まとめとして本稿における文献資料の検討から、日本のインクルーシブ教育システムの構築に向けた研修に取り入れると良いと思われる内容を以下に挙げる。

①インクルーシブな学校風土づくり(教員の偏見、態度、信念、価値観に揺さぶりをかけるような研修)、②通常の学級の担任教員と特別支援学級の担任教員との協働的なチーム作り、③カリキュラムのアダプテーションと子どもの学習状況の評価、④一人一人の様々な学習スタイルの違いに対応した授業づくりの具体的な方略(一斉指導以外に、協同学習、ワークショップ形式の授業など) ⑤インクルーシブな学級づくり(子ども同士の関係の促進)の5つである。

上述の5つの事項を念頭に、今後、日本で活用できる研修内容や方法の具体的な検討につなげていきたい。

【文献】

- Carroll, A., Forlin, C. and Jobling, A. (2003) The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30 (3), 65-79
- Elhoweris, H. and Alsheikh, N. (2006) Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, 21 (1), 115-118
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010) Teacher Education for Inclusion: International Literature review.
- Forlin, C. and Hopewell, T. (2006) Inclusion – the heart of the matter: trainee teachers' perceptions of a parent's journey. *British Journal of Special Education*, 33 (2), 55-61
- Gardner, H. (1999) *Intelligence Reframed Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books. (ガードナー, H. 著/松村暢隆訳『MI:個性を生かす多重知能の理論』, 2001, 新曜社)
- Hammeken, P. (2007) *Inclusion, 450 Strategies for Success : A Practical Guide for All Educators Who Teach Students with Disabilities*. Thousands Oak: Corwin Press. (ハメッケメン, P. 著/重富真一ら訳, 『インクルージョン:普通学級の特別支援教育マニュアル』, 2008, 同成社)
- Janney, R. & Snell, M.E. (2006) *Social Relationships and Peer Support*. Paul H. Books Publishing Co., Baltimore, Maryland. (ジャネイ, R. & スネル, M. E. /高野久美子・涌井恵監訳, 『子どものソーシャルスキルとピアサポート—教師のためのインクルージョン・ガイドブック』, 2011, 金剛出版.)
- Janney, R. & Snell, M.E. (2005) *Collaborative Teaming*, 2nd Ed. Paul H. Books Publishing Co., Baltimore, Maryland.
- Johnson, G. and Howell, A. (2009) Change in pre-service teacher attitudes toward contemporary issues in education *International Journal of Special Education*, 24 (2), 35-41
- McGrath, C. (2007) *The Inclusion-Classroom Problem Solver: Structures and Supports to Serve All Learners*. (マクグラス, C. 著/川合紀宗訳, 『インクルーシブ教育の実践:すべての子どものニーズにこたえる学級づくり』, 2010, 学苑社.
- 齊藤由美子 (2010). 通常のカリキュラムへのアクセスとそこでの向上—アメリカ合衆国における障害のある子どものカリキュラムについての概念の変遷と現在の取り組み—. 世界の特別支援教育(24), 53-62, 国立特別支援教育総合研究所.
- Salend, S. J. (2001) *Creating Inclusive Classrooms: Effective and reflective practices*. 4th edition, Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall
- Scruggs, T. E. and Mastropieri, M. A. (1996) Teacher perceptions of mainstreaming

- inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74
- Stipek, D., Givvin, K., Salmon, J. and MacGyvers, V. (2001) Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17, 213-226
- Thousand, J., Villa, R., & Nevin, A. (2007) *Differentiating Instruction: Collaborative Planning and Teaching for Universally Designed Learning*. Thousands Oak: Corwin Press.

