

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

平成 21 年 3 月

独立行政法人

国立特別支援教育総合研究所

序 文

今後の特殊教育の在り方に関する報告書「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）」が平成 13 年 1 月に出されて以降、障害のある児童生徒等の教育は「特殊教育」から「特別支援教育」へ大きく転換した。そして、上記最終報告書が出てから 8 年が経過した現在においても、特別支援教育のより一層の進展に向けた制度整備の充実や教育に携わる者個々人の活動が行われているところである。

こうした日本における障害のある子どもの教育に関わる動向の背景には、障害者施策全般にわたる「ノーマライゼーション」という理念があり、この理念なくして考えることはできない。また「一人一人の教育的ニーズ」とは、障害のある児童生徒等の視点に立って児童生徒等の特別な教育的ニーズを把握し、必要な教育的支援を行うという考えであり、特別支援教育の推進にはシステム（制度）転換のみならず、教育に携わる者一人一人の取り組みが求められていることはいままでもない。

またこの 2 つのキーワードは、特別支援教育を展開する上で重要な医療・福祉・労働といった他領域との連携・協力にも共通の目標や価値観として掲げることができるであろう。

特別支援教育が始まり、子どもたちの教育の場が広がるとともに、我が国の教育に関わる者すべてが、制度や支援方法など変化に応じて考えなくてはならない状況に置かれている。こうした中、一人一人の教育的ニーズに応じた教育を先進的に進めている諸外国の制度と活動をまとめた本研究が、我が国の障害のある子どもの教育制度の今後のあり方を検討する一資料として寄与できたらと願い、取り組んだ次第である。忌憚ないご意見・ご要望をいただき、さらなる教育の発展につなぐことができれば幸いである。

平成 21 年 3 月

研究代表者 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
教育支援部 上席総括研究員 笹本 健

目次

序文

第1章 研究の概要	1
I. はじめに～理念的背景に焦点を当てながら～	3
II. 研究方法	5
III. 研究組織	6
第2章 障害者の権利条約および数値からみる各国の「制度」と「暮らし」	7
I. 障害者の権利条約について	9
II. 「制度」と「暮らし」について～比較指標～	12
第3章 欧州各国の状況～実地調査を踏まえて～	21
I. イギリス	23
II. ドイツ	40
III. フランス	59
第4章 研究のまとめと今後の課題	85

第 1 章 研究の概要

I. はじめに～理念的背景に焦点を当てながら～

戦後、日本の障害がある子どもの教育制度は、教育基本法第4条において、障害があろうともなかろうとも、全ての子どもが就学の機会（教育の機会）を与えられていることを前提とし、障害の種類や程度に対応して教育の場を整備するとともに、きめ細やかな教育を効果的に行うという視点で展開されてきた。そしてさらに、障害の状態に応じた適切な教育を行うために、特殊学級の設置、また通級による指導の制度化を図り、障害のある子どもの教育制度を充実させてきた、という経緯がある。

一方、平成13年1月に今後の特殊教育の在り方に関する報告書「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～」が出されて以降、平成15年3月には「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告書)」、平成17年12月には「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」が出され、特別支援教育を推進するための制度整備に関する基本的な考え方が示されてきた。

そしてさらに我が国における障害のある児童生徒等に関する教育制度は、国内外の情勢の変化を踏まえながら、「特殊教育」から「特別支援教育」への大きな転換に取り組み始め、小・中学校を包含した障害のある子どもの教育がより弾力的に運用されることとなり、平成18年には学校教育法の一部が改正され、翌年には施行されている。また平成19年12月に教育基本法も改正され、我が国においては「特殊教育」から「特別支援教育」へ名実ともに新たな第一歩を踏み出すこととなった。

国際的な動向では、2006年（平成18年）12月には国連で「障害者の権利条約」が採択され、第24条で教育に関する障害者の権利について示されたことで、国際的に障害者を包容する教育制度及び生涯学習を確保することが求められることとなり、我が国も、平成19年9月には「障害者の権利条約」に署名した。

この「障害者の権利条約」は遠からず我が国においても批准されることと推測されるが、その背景にある「包容：インクルージョン」の考え方に関しては、文部科学大臣（2007）が「教育制度はよりインクルーシブな方向へと移行していくことは国際的な潮流です（季刊特別支援教育より）」と述べていることから、今後の我が国における障害のある子どもの教育制度に関与する重要な意味を持っていることはいうまでもないことであろう。

このような国内状況の中、昨今、日本における障害がある人々の教育・福祉分野では「ノーマライゼーション」や「インクルージョン」、さらに特別支援教育の実践展開において「一人一人の教育的ニーズ」という語句が頻回に使用されるようになってきている。

「ノーマライゼーション」とは、日本における障害者施策の理念であり「障害者を排除するのではなく、障害があっても健常者と均等に当たり前に生活できるような社会こそがノーマルな社会である」という考えかたで、デンマークのバンク＝ミケルセンにより初めて提唱されたものである。その後、スウェーデンのベンクト・ニリエにより世界中に広め

られるとともに、国連における「障害者の権利宣言（1971）」の底流をなし、「国際障害者年（1981）」のテーマである「完全参加と平等」の背景的理念として反映されているものである。日本政府は、このような国連の各行動計画を受け、「障害者対策に関する長期計画（1983年～1992年）」、「障害者対策に関する新長期計画（1993年～2002年）」、「障害者プラン～ノーマライゼーション7か年計画～（1996年～2002年）」、「障害者基本計画（2003年～2012年）」等の障害者施策のための行動計画を行ってきており、国連における一連の人権に関わる行動計画を含め障害者のための行動計画に密接に関連して進められてきた、という経緯がある。

「インクルージョン」とは、本来「社会集団内の人々が人種や民族、性、年齢、障害等々、他者との違い（差異）を認め合うとともに、違いにより社会の他の構成員から社会的な不利を負わされる形態の社会的排除がなく、多様な利害が調整され、合意された見解のもとで社会的に結合していることを意味する一種の社会モデル構造」（平塚・植田）というように、人権を包含した社会改革の概念であるといえる。

さて、このような社会モデル構造を意味する「インクルージョン」の概念に依って立つならば、日本の「障害者基本計画」の基本的な方針に「障害の有無にかかわらず、国民誰もがその能力を最大限に発揮しながら安全に安心して生活できるよう、建物、移動、情報、制度、慣行、心理などソフト、ハード両面にわたる社会のバリアフリー化を強力に推進する。・・・」とあるように社会全体の改革を促すという意味から、日本における障害者施策の理念である「ノーマライゼーション」と「インクルージョン」の考え方の根底は同じであることが示唆される。

「一人一人の教育的ニーズ」とは、もともとイギリスにおける障害児・者の教育調査委員会の報告書（1978年：ウォーノック報告）にある「特別な教育的ニーズ（SEN）」の概念に由来している。当時イギリスの特殊教育制度では盲、聾、弱視、難聴、虚弱、糖尿、教育遅滞、てんかん、不適応、肢体不自由、言語障害の障害カテゴリーが使われていたが、ウォーノック報告では、①医学的観点からの障害カテゴリーは子どもが必要としている教育とは対応していない、②障害を子ども側の要因としてのみ捉えている、③障害のあるなしは明確に区別されるものではなく、連続したものである、等の点から、新たな教育学的な観点を示したものである。すなわち、医学的、病理学的観点から診断された障害ではなく、学習の困難さと教育的手だてによる観点ということができよう。

さて、これらの概念（語句）が国連における教育の枠組の中で使用され、広く国際的に再認識されたのは「特別なニーズ教育に関する世界会議」において採択された1994年の「サラマンカ宣言」であろう。そのまえがきでは「・・・会議は、特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明ならびに行動の枠組み(Salamanca Statement on principles, Policy and Practice in Special Needs Education and a Framework for Action)」を採択した。これらの文書は、インクルージョン(inclusion)の原則、「万人のための学校」—すべての人を含み、個人主義を尊重し、学習を支援し、個別のニーズに対応

する施設に向けた活動の必要性の認識を表明している」と唱われており、障害児も含め、子ども一人一人の教育的ニーズを大切にした教育に関する国家レベルでの行動指針が記載されている（下線は筆者による）。

以上のように、「ノーマライゼーション」や「インクルージョン」や「一人一人の教育的ニーズ」という考え方は、人権も含めた障害がある人々（子どもの教育も含め）に対する世界（国連）の障害者に対する活動の基礎を形成しているものといえる。

こうした国内・国外の動向に鑑み、特に上記「障害者の権利条約」の署名先行国を中心とした諸外国における制度や教育状況について調査し比較検討することは、今後の我が国の特別支援教育の施策を展開していく上で貴重な基礎資料となると考え、国際比較研究を行うこととした。

なお、今回の国際比較研究においては、以下の2点について考慮した。

1点目は、国際比較研究に関する多角的な観点を示す指標の提示を試みたことである。

これまで、国際比較研究の成果は日常的な学校の諸活動とは切り離されたものとして取り扱われてしまう傾向があった。また、教育はその国自体の文化や習慣、政治体制等に深く根付いているものにもかかわらず、日本国内の状況と照らし合わせて評価されてしまう傾向があった。例えば、北欧諸国の福祉・教育制度は日本とは比較にならないほど公的なサービスが充実しているということは周知の事実であるが、そのような情報が国の税制や文化や宗教といった「暮らし」の他の側面とは切り離され伝わってしまう、ということ等がその例である。

そこで、報告書の作成に当たり、調査対象国等の「暮らし」について、報告内容をなるべく日常の教育的諸活動と緊密な関連性を持たせ、実感として受け止められるようにする、という配慮から、日本と対象国との「暮らし」に関する国際比較指標の提示を行ってみた。

2点目は、調査対象国をイギリス、フランス、ドイツの先進欧州諸国とした点である。その理由は、イギリス、フランス、ドイツは「障害者の権利条約」に署名した国であること、さらに、国家の規模や国家制度の在り方等について、なるべく日本の現状に即した対象国を取り上げたいと考えたためである。

II. 研究方法

本研究は、単年度の研究体制であることから、研究実施の焦点化を図り、主に、以下のような事柄を実施の基本とし、3カ国の比較研究の方法を取った。

1. 「特別支援教育」の基本的考え方の背景にある、「ノーマライゼーション」「一人一人の教育的ニーズ」を国際的に通じる共通概念として、本研究にかかる基軸とする

2. 今後の方向性を踏まえるという観点から、調査内容を日本が署名した「障害者の権利条約」に関するものとする
3. 我が国の「障害者基本計画」で示されている、利用者（保護者団体や支援団体等）中心の観点からも調査を行うこととする
4. 対象国の「制度」や「暮らし」の実態を実感し易い国際的に通用する指標を検索し、提示してみる

現地調査は、ドイツ（2008年12月8日～12月12日）、イギリス（2009年1月11日～1月18日）、フランス（2009年1月26日（月）～1月30日（金））について行った。

また、本研究の調査をすすめるにあたり対象国の選択条件の1つとした「障害者の権利条約」の中から、特に関係の深い24条「教育」部分について抜粋し記載するとともに、日本の状況と比較しながら訪問調査国の状況を理解するために、「制度」と「暮らし」の観点からまとめることとした。

Ⅲ. 研究組織

所内研究分担者

笹本 健（教育支援部）研究代表者

棟方哲弥（企画部）

中澤恵江（企画部）

斎藤由美子（教育研修情報部）

横尾 俊（教育相談部）

伊藤由美（発達障害教育情報センター）

所内研究協力者

藤本裕人（企画部）

大内 進（企画部）

田中良広（企画部）

柳澤亜希子（企画部）

第2章

障害者の権利条約および数値からみる各国の 「制度」と「暮らし」

I. 障害者の権利条約について

我が国が2007年9月に署名した「障害者の権利に関する条約」は、2001年12月、第56回国連総会において提出されたメキシコ提案「障害者の権利及び尊厳を保護・促進するための包括的総合的な国際条約」に関する決議案の採択がその発端となっている。

この総会決議に基づき、2002年7月29日～8月9日、ニューヨーク国連本部において「障害者の権利及び尊厳を促進・保護するための包括的・総合的な国際条約に関する諸提案について、それらの諸提案を検討するための第1回国連総会アドホック委員会（特別専門委員会）が開催されることとなった。以後、アドホック委員会は条約策定に関する草案の作成やそのための調整作業のため、ほぼ毎年一回開催され、2006年12月第61回国連総会本会議において障害者権利条約が採択されることとなった。（外務省，2007）

さらに、2007年3月には署名のために本条約は全世界に向け解放され、同年9月28日に日本が署名を行った（批准は行っていない）。本条約は2008年4月3日、エクアドルが批准し、批准国20カ国に達したため、5月3日、障害者の権利条約は正式に発効することになった。

「障害者の権利条約」は「前文」および第1条～第50条の条文で構成されている21世紀では初の人権条約であるが、「前文」の（b）「国際連合が、世界人権宣言及び人権に関する国際規約において、すべての人はいかなる差別もなしに同宣言及びこれらの規約に掲げるすべての権利及び自由を享有することができることを宣明し、及び合意したことを認め・・・」からも解るように、1948年に第3回国連総会において採択された「世界人権宣言（Universal Declaration of Human Rights）」がその源流となっている。

「障害者権利条約」では、第24条が「教育」に関する条項で、その内容は大きく1～5の項目と、それぞれの項目の下に具体的な行動が記述されている。以下、24条1～5の項目の日本政府による仮訳と原文とを示す。¹³⁾

第24条 教育 Article 24 Education

1. 締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、次のことを目的とするあらゆる段階における障害者を包容する教育制度及び生涯学習を確保する。

States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning directed to:

- a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。

The full development of human potential and sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedoms and human

diversity;

- b) 障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。

The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential;

- c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。

Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society.

2. 締約国は、1の権利の実現に当たり、次のことを確保する。

In realizing this right, States Parties shall ensure that

- a) 障害者が障害を理由として教育制度一般から排除されないこと及び障害のある児童が障害を理由として無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。

Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;

- b) 障害者が、他の者と平等に、自己の生活する地域社会において、包容され、質が高く、かつ、無償の初等教育の機会及び中等教育の機会を与えられること。

Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live;

- c) 個人に必要なとされる合理的配慮が提供されること。

Reasonable accommodation of the individual's requirements is provided;

- d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を教育制度一般の下で受けること。

Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education;

- e) 学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられることを確保すること。

Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion.

3. 締約国は、障害者が地域社会の構成員として教育に完全かつ平等に参加することを容易にするため、障害者が生活する上での技能及び社会的な発達のための技能を習得する

ことを可能とする。このため、締約国は、次のことを含む適当な措置をとる。

States Parties shall enable persons with disabilities to learn life and social development skills to facilitate their full and equal participation in education and as members of the community. To this end, States Parties shall take appropriate measures, including:

- a) 点字、代替的な文字、意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式並びに適応及び移動のための技能の習得並びに障害者相互による支援及び助言を容易にすること。

Facilitating the learning of Braille, alternative script, augmentative and alternative modes, means and formats of communication and orientation and mobility skills, and facilitating peer support and mentoring;

- b) 手話の習得及び聴覚障害者の社会の言語的な同一性の促進を容易にすること。

Facilitating the learning of sign language and the promotion of the linguistic identity of the deaf community;

- c) 視覚障害若しくは聴覚障害又はこれらの重複障害のある者（特に児童）の教育が、その個人にとって最も適当な言語並びに意思疎通の形態及び手段で、かつ、学問的及び社会的な発達を最大にする環境において行われることを確保すること。

Ensuring that the education of persons, and in particular children, who are blind, deaf or deafblind, is delivered in the most appropriate languages and modes and means of communication for the individual, and in environments which maximize academic and social development.

4. 締約国は、1の権利の実現の確保を助長することを目的として、手話又は点字について能力を有する教員（障害のある教員を含む。）を雇用し、並びに教育のすべての段階に従事する専門家及び職員に対する研修を行うための適当な措置をとる。この研修には、障害についての意識の向上を組み入れ、また、適当な意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式の使用並びに障害者を支援するための教育技法及び教材の使用を組み入れるものとする。

In order to help ensure the realization of this right, States Parties shall take appropriate measures to employ teachers, including teachers with disabilities, who are qualified in sign language and/or Braille, and to train professionals and staff who work at all levels of education. Such training shall incorporate disability awareness and the use of appropriate augmentative and alternative modes, means and formats of communication, educational techniques and materials to support persons with disabilities.

5. 締約国は、障害者が、差別なしに、かつ、他の者と平等に高等教育一般、職業訓練、成人教育及び生涯学習の機会を与えられることを確保する。このため、締約国は、合理的配慮が障害者に提供されることを確保する。

States Parties shall ensure that persons with disabilities are able to access general tertiary education, vocational training, adult education and lifelong learning without discrimination and on an equal basis with others. To this end, States Parties shall ensure that reasonable accommodation is provided to persons with disabilities.

以上のように、本条約の「教育」に関する事項では、その第1項の内容に基づき、締結国が教育に関する障害者の平等の権利を認めるとともに、それらを実現するためにあらゆる段階における「障害者を包容する教育制度（原文：an inclusive education system）及び生涯学習」を確保するための具体的な方略が示されている。

さらに、本条約の第35条では、障害者の権利に関する委員会が設置され、締結国は条約に基づく義務を履行するためにとった措置およびその措置によりもたらされた進歩に関する報告を委員会に提出すること、とされており、各国に進捗状況に関する報告を課していることも注目される点である。

II. 「制度」と「暮らし」について～比較指標～

研究の趣旨および目的で述べたように、これまでの外国に関する調査資料は日常的に取り組まれている学校の諸活動とは切り離されたものとして取り扱われたり、教育は国の文化や習慣、政治体制等に深く根付いているものにもかかわらず、その国の状況を知らずして、日本国内の状況と照らし合わせて判断されたりしてしまう傾向がある。

本研究では、このような傾向に配慮するため、世界のさまざまな国の生活実態を数値により比較した国連開発計画（UNDP）の人間開発指数（Human Development Index、以下HDI）に着目し、まずはここから諸外国の状況を把握しようと考えた。HDIは各国の生活レベルの違いをまとめたもので、国民所得、平均余命、教育水準を測定基準としている。

また、障害のある子どもに関する教育制度は、国家のあり方そのものと強い関わりがあるため、特に「福祉国家」の在り方に関しても論述し、それに関与する経済的な側面から俯瞰してみることにした。

1. 人間開発指数（HDI）について

人間開発指数とは、国連開発計画（United Nations Development Programme）が開発した人間開発にとって大切な3つの基本的側面、①出生時平均余命で測定される長寿で健康

な生活、②成人識字率と初・中・高等教育総就学率で測定される知識、③1人当たり国内総生産で測定される人間らしい生活水準、における各国の平均的達成状況を測定する複合指数である。

また、HDIで使われている指標は、必ずしも高所得国間の差異を示す指標が選ばれているとは限らず、人間開発指数の高位国間ではほとんど差が見られないため、人間開発報告書では、特定のOECD諸国（人間開発高位国）に対して、人間貧困指数（人間開発指数の3指標に、長期失業率を加算したもの）を新たに作成している。

以上のことを踏まえ、日本の国際的水準を理解するために、表1を作成した。

表1 HDIに見る日本の国際的水準

HDI ランク	人間開発指数	出生時の 平均余命	識字率 (全て99%)	初・中・高 総就学率	貧困指数 ランク	
1	アイスランド	0.968	81.5	*	95.4	*
2	ノルウェー	0.968	79.8	*	99.2	2
3	オーストラリア	0.962	80.9	*	113.0	13
4	カナダ	0.961	80.3	*	99.2	8
5	アイルランド	0.959	78.4	*	99.2	18
6	スウェーデン	0.956	80.5	*	95.3	1
7	スイス	0.955	81.3	*	85.7	7
8	日本	0.953	82.3	*	85.9	12
9	オランダ	0.953	79.2	*	98.4	3
10	フランス	0.952	80.2	*	96.5	11
11	フィンランド	0.952	78.9	*	101.0	4
12	米国	0.951	77.9	*	93.3	17
.						
16	英国	0.946	79.0	*	93.0	16
.						
22	ドイツ	0.935	79.1	*	88.0	6

(人間開発報告書2007/2008 より)

表1をみると人間開発指数における貧困指数ランクを見ると北欧諸国が上位を占めており、生活水準の達成度が高い国が多いことが解る。調査を行ったドイツは人間開発指数では22位と日本の8位には及ばないが、貧困指数ランクにおいては6位と高く、反対に日本は12位と順位が入れ替わっている。また、人間開発指数10位、貧困指数11位のフランスは、人間開発指数、貧困指数ともランク16位のイギリスと比べ、わずかに達成度が上回っているといえる。ここから、日本および今回調査を行ったイギリス、フランス、ドイツは北欧

諸国に次ぎ、生活水準達成度の高い国であることが分かる。

一方、その国の障害のある人々に対する「制度」や「暮らし」について国際的な視点から比較しようとするとき、人口規模や国の施策がいかに関国民の幸せについて責任を持つか、という側面にも考慮せねばならないであろう。そこで、特に障害のある人々の「暮らし」に関連性があると考えられる福祉施策という視点から以下に記述する。

※ 初・中・高就学率において、オーストラリア、フィンランドが 100%以上となっているのは、移民、留学等によるものと思われる。

2. 国家による社会政策の違いについて

国家とは、国（社会・行政）が国民の幸せに責任を持つ国を指し、そのために行う政策を社会政策と呼ぶ。¹⁵⁾ すべての先進国といわれる国々は福祉国家であり、それに基づいて障害のある人々に対処する制度も大きく異なってくる。もちろん、教育に関しても同様のことが言える。

JETRO ヘルシンキ事務所による「充実した公的福祉制度」（2000）のレポートによれば、福祉国家を以下のように大きく3つのタイプに分類している。

(1) リベラル型（米国・カナダ・オーストラリア等の国々）

- ・このタイプの国は米国、カナダ、オーストラリアで、サッチャー政権時代の英国もこのタイプであった。
- ・社会保障の主要な担い手は市場と民間保険である。政府は間接的に民間保険会社を助成し、市場を活性化する役割を果たす。
- ・家族も社会保障の重要な担い手である。
- ・国は貧困者のためだけに最低限度の給付を行う。
- ・税率も比較的低いことも特徴である。

(2) 欧州大陸型（イタリア・フランス・ドイツ等の国々）

- ・主な国はフランス、ドイツ、イタリア、オーストリアなどの西欧諸国であり、日本もこの中に入ると考えられる。
- ・社会保障は雇用と労働に基づく。社会給付は職種、地位などによって異なる。
- ・家族が重要視され、福祉において大きな役割を果たす。
- ・市民権に基づく普遍的な給付はあまりない。

(3) 北欧型（スウェーデン・ノルウェー等の国々）

- ・北欧型福祉国家は、フィンランド、スウェーデン、ノルウェー、デンマーク、アイスランドの北欧5カ国である。
- ・国が国民の福祉のために大きな責任を持ち、その点が前2者と異なる。社会政策によって人間の要求領域が満足している割合は、他の民主主義国家より大きい。

- ・所得保障は、すべての市民に対する普遍的かつ平等な給付と労働所得に基づく給付によって成り立っている。
- ・社会福祉と保健のサービスはほとんどすべてが公的に賄われ、公的に提供される。そのために公的セクターで働く労働者の割合は他のどの国よりも大きい。
- ・市民の平等が社会の重要な価値観である。そしてそれがどの国よりも実現されている。
- ・家族ではなく、個人に対して社会給付とサービスが供給される。市民であることが社会保障を受ける権利となる。
- ・社会保障費のGDPに占める割合はアイスランドを除き30%程度と高い。これは社会福祉や保健のサービスが主に公的に賄われているためである。
- ・公的に賄われている社会政策が大きいために、社会保障費負担を含む租税のGDPに占める割合も高くなる。

以上のように、国家が障害のある人々を含め、国民の幸せに責任を持つ在り方にはさまざまな形態がある。それはすなわち、国家と個人の公的サービスに関する相互関係の在り方（質）の違いであり、そこには風土、生活習慣、文化、そして宗教など、個々の意識の側面にも大きく関与していると言えよう。

3. 経済的な側面について

上記の2. では、障害のある人々に対する「制度」や「暮らし」がそれぞれの国家の社会政策や生活の成り立ちにより、大きく異なっていることを述べてきた。

さらに本研究では「暮らし」の側面を表す指標として、前述の国家が国民の幸せに責任をもつ観点から翻って、それらのサービスを享受するための個々の義務であり、かつ日常生活に大きく関与する税制ならびに社会保障に関する事柄を取り上げることとした。

しかし、税制や社会保障に関しては多角的なしかも複雑な要素が絡み合っているため、ここでは単に、①個人所得税、②消費税、③潜在国民負担率、④教育への公的支出（政府支出総額に占める教育関連の支出の割合）について実地調査対象国（イギリス、フランス、ドイツ）とその他若干の関連諸国について取り上げた。

上記③の潜在国民負担率とは、租税負担額および社会保障負担額の国民所得に対する比率をいう。歳出や社会保障給付の財源として、国民が強制的に徴収される経済負担の大きさを表し、政府活動の相対的規模を表す指標である。すなわち政府が行っている施策的諸活動に対し、国民がどれほどの経済的な負担を担っているかを示す指標である。これらのことは国家と個人の相互関係を如実に表現するものであり、「暮らし」を表す指標の一つといえよう。以下に日本と実地調査対象国等の施策的諸活動に対する国民の経済的負担の比較を示す（図1）。

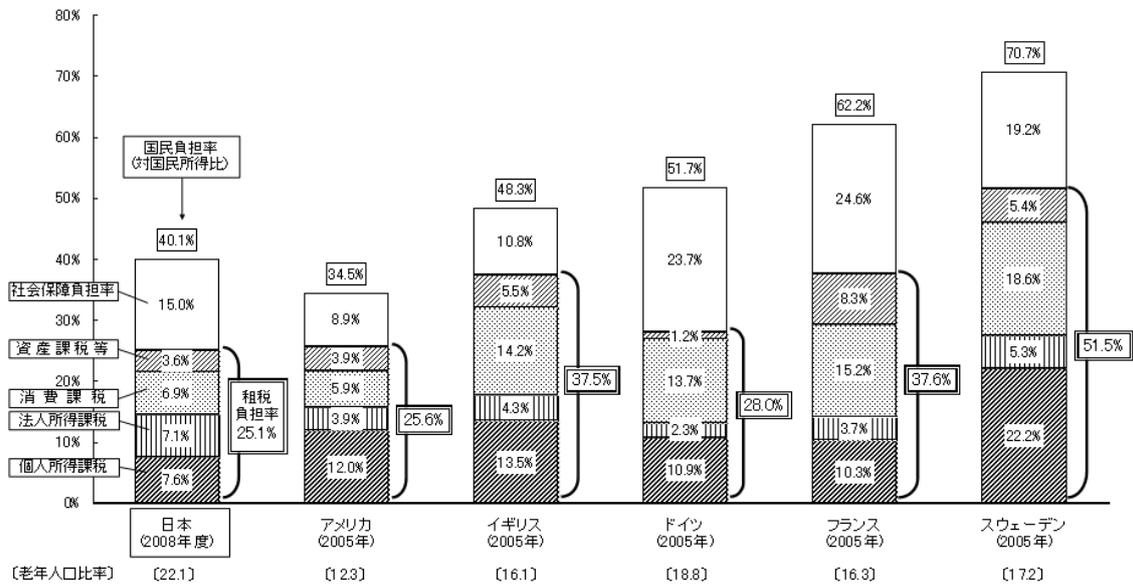


図1 施策的諸活動に対する国民の経済的負担

- 注 1. 日本は平成20年度（2008年度）予算ベース、諸外国は、OECD “Revenue Statistics 1965-2006”及び同 “National Accounts 1994-2005”等による。
2. 租税負担率は国税及び地方税合計の数値である。また所得課税には資産性所得に対する課税を含む。
3. 四捨五入の関係上、各項目の計数の和が合計値と一致しないことがある。
4. 老年人口比率については、日本は2008年の推計値（国立社会保障・人口問題研究所「日本の将来推計人口」（平成18年（2006年）12月推計）による）、諸外国は2005年の数値（国際連合 “World Population Prospects: The 2006 Revision Population Database”による）である。

（財務省国民負担率の内訳の国際比較より）

図1から日本は国民負担率が40.1%と欧州諸国に比較して低いことが解る。また、租税負担率では25.1%とアメリカやドイツと近似していることが解る。

ドイツ、フランス、スウェーデンといった諸国では公的サービス（社会保障）を受けるため、日本に比べて大きな経済的負担を行っていることが認識できる。

さらに、「暮らし」に関する指標として実生活に最も関わりがあると思われる、消費税に関する指標を、表2に示した。上記の図1における「消費課税」と表2における消費税は、意味が異なっている。すなわち、「消費課税」は消費税、地方消費税の他に、酒税やたばこ税、揮発油税等を含んだものである。

表2 消費税 (2008年現在)

国名	消費税	生活必需品の消費税 (食料品・公共交通機関等)
英国	17.5%	5%
ドイツ	19 %	7%
フランス	19.6%	5.5% or 2.1%
日本	5 %	

(主要国の付加価値税：財務省 <http://www.mof.go.jp/jouhou/syuzei/siryu/108.htm> より)

表2から、イギリス、フランス、ドイツの消費税率は日本の3～4倍であることが分かる。ただし、対象国の全てにおいて、生活必需品にかかる消費税率は日本とほぼ同じ税率であることは考慮しておかねばならない。

上記の図1をみると、国民の経済的負担は消費税のみならず、個人や法人の所得税なども大きな割合となっていることから、これらの指標を「暮らし」に直結して考えることは妥当とはいえないかもしれないが、「暮らし」を実感するある程度の指標となり得るかもしれない。

4. 教育的な側面について

前項では、主として「暮らし」に関し、義務（負担）という側面から税や社会保障負担に関する経済的指標に焦点を当てて記述してきた。

翻って、ここでは教育に関する公的なサービスの側面からその指標について述べてみる。

(1) 児童生徒1人当たりの学校教育費について（国公立教育機関のみ）

この指標は、各教育段階別に当該段階の教育機関の総支出を、フルタイム換算した在学者数で除したものである。この数値には、特別支援の教育機関も含まれている。それぞれの数値は米ドルで示されている。

表3 児童生徒1人当たりの学校教育費

	初等教育	中等教育（前期）	中等教育（後期）
日本	6,744	7,630	8,164
ドイツ	5,014	6,200	10,282
フランス	5,365	7,881	10,311
イギリス	6,361	7,167（平均）	

（「教育指標の国際比較」（平成21年版）文部科学省参照）
（2005年資料）

日本の児童生徒1人当たりの学校教育費は、初等教育段階において今回の調査対象国（ドイツ・フランス・英国）と比較すると最も多いことが理解される。また、中等教育前期の段階では、英国の資料は欠いているものの、フランスに次いで多くなっている。後期中等教育においては、ドイツ・フランスに比べ、低くなっている。

この表からは、日本の義務教育段階（初等教育・前期中等教育）における児童生徒1人当たりの学校教育費（公教育）は、調査対象国と比べ、さほどの違いはないことが認識できる。

(2) 学級編成基準

制度上、学級の大きさ（児童生徒構成人数）の基準がどのように設定されているかについて比較した。

表4 学級編制の基準

日本	小学校	40人
	中学校	40人
	高等学校	40人
ドイツ	初等教育（第1～第4学年）	24人
	前期中等教育	
	ハウプトシューレ（第5～第10学年）	24人
	レアルシューレ	
	ギムナジウム	28人
フランス		なし
イギリス	初等学校	
	（第1～第2学年）	30人（上限人数）
	（第3～第6学年）	なし
	中等学校	なし

（「教育指標の国際比較」（平成21年版）文部科学省参照）
（2005年資料）

(3) 学級あたり児童生徒数（国公立教育機関）

この数値は、各教育段階における生徒数を学級数で除して算出したものである。各国間の比較を可能にするため、特殊教育分野を除外している。したがって、前述の(2)の学級編成基準とは異なり、より現実に近い数値であると読み取ることができよう。

表5 学級あたりの児童生徒数

	初等教育	前期中等教育
日本	28.2	33.2
ドイツ	22.1	24.7
フランス	22.4	24.1
イギリス	25.8	23.7

（「教育指標の国際比較」（平成21年版）文部科学省参照）
（2005年資料）

(4) 教員1人当たり児童生徒数

この数値は、当該教育段階のフルタイム換算生徒数を、同じ教育段階のフルタイム換算教員数で除して算出している。また、本数値には特別支援学校における数値も含まれている。

表6 教員1人当たりの児童生徒数

	初等教育	前期中等教育	後期中等教育
日本	19.2	14.9	12.7
ドイツ	18.7	15.5	14.3
フランス	19.3	14.1	9.7
イギリス	19.8	16.7	15.7

（「教育指標の国際比較」（平成21年版）文部科学省参照）
（2005年資料）

上記表によると、初等教育、前期中等教育期間において、調査対象国と日本の差はあまりないことが理解される。また、この比較指標は、児童生徒側を基準にすれば、教育実践場面における「教師の目の届き具合」とも解釈することができよう。

以上、「制度」と「暮らし」の観点からその拠り所となる比較指標をもとに日本と調査対象国の状況について述べてきた。これらの指標による比較からその国の状況の全てについて明確に把握できるとは思われないが、第3章で報告するイギリス、フランス、ドイツの調査報告を理解する際の一助となることを期待している。また、これらの指標が、今後のこの分野における国際比較研究の基礎として応用できることを期待するものである。

引用・参考文献

- 1) 平塚・植田 ソーシャルワークによる価値の分析
http://www.jassw.jp/17th_apswc/PDF/sessionD/DJ_1_3_hiratsuka_ryoko_&_ueda_toshiyuki.pdf#search=インクルージョン%20原理
- 2) 伊吹文明 (2007) 障害のある子どものために、一人ひとりが考えよう。季刊特別支援教育, 26, 2-3.
- 3) 「充実した公的福祉制度 (フィンランド)」JETROユーロトレンドReport8, JETROヘルシンキ事務所, 2000.
- 4) 川島聡・長瀬修 (2008) 障害のある人の権利に関する条約仮訳 (5月30日付)
- 5) 季刊「特別支援教育」No. 29 文部科学省初等中等局特別支援教育課, 2008.
- 5) 国民負担率の内訳の国際比較: 財務省
<http://www.mof.go.jp/jouhou/syuzei/siryou/020.htm>
- 6) 「教育指標の国際比較」(平成21年版) 文部科学省, 2009.
- 7) 「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告9)」, 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議, 2003.
- 8) 人間開発報告書2007/2008, 国連開発計画 (UNDP)
- 9) 「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)」, 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, 2001.
- 10) 主要国の付加価値税: 財務省 <http://www.mof.go.jp/jouhou/syuzei/siryou/108.htm>
- 11) 障害者基本計画, 内閣府, 2002.
- 12) 障害者権利条約採択の経緯, 外務省, 2007.
- 13) 障害者の権利に関する条約(仮訳文), 外務省, 2007.
- 14) United Nations enable Rights and Disability of persons with Disabilities
<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=284>(2009/02/24)
- 15) 山田 眞知子 北欧社会福祉研究家による世界・北欧の福祉事情
<http://www.kaigo-web.info/kouza/index.html> (2009/02/24)

第3章 欧州各国の状況

— 実地調査を踏まえて —

I. イギリス

イギリスの障害のある子どもとその保護者を取り巻くサポートについて
-政府が行う障害者の権利条約への法的対応と保護者の暮らしに焦点をあてて-

1. はじめに

イギリスは 1979 年にウォーノック委員会で Special Educational Needs 概念を提唱し、それを受け 1981 年からそれまでの Special Education を Special Educational Needs に法制度等を改め、新しい教育を始めた。この教育はそれまでの障害のカテゴリーを元に子どもの教育を決めていく考え方ではなく、その子ども一人一人の特別な教育的なニーズを見ることによりもっと適した教育を行うということを目指すという考え方を採用している。

インクルーシブ教育に関しては 1997 年に出されたグリーンペーパーで初めて言及されているが、それよりも約 20 年さかのぼるウォーノックレポートの中でも、できるだけ小学校、中学校でその子どもが必要とする特別な教育手だて (Educational Provision) を用意するということに努力するという、始まった当初からインクルーシブな教育を指向した教育だったということが言える。

イギリスは 2007 年 3 月に「障害者の権利条約」に署名した。しかしながら、現在イギリスは条約の批准に向けてのプロセスに入りながら、予定を延長して保留の段階にある (2009 年 3 月現在)。その大きな理由は、インクルーシブエデュケーションに対してのそれぞれの立場の国民や団体の多様な意見と、それに対して政府がどう対応するべきかまだ結論が見えていないからである。

この報告書では、こういった状況にあるイギリスにおいて、障害者の権利条約への対応と障害のある子どもや保護者の権利をどのように保護しているのかを報告したい。

2. イギリスの教育制度

(1) 教育制度の概略

イギリスの教育制度は日本と違い、文化的に古い形態も残すことが好まれているようで、新しい学校形態が考案されてもすべての学校がその新しい形になるのではなく、古い形態も残しつつ新しい形態が制度に付け加えられていくという形がとられている。そのため、義務教育段階においても複数の学校種が存在し、一見して理解しにくい形になっている (図 3)。

公立学校の教育課程は 1988 年に導入された National Curriculum (日本の学習指導要領にあたる) によってコアとされる教科 (国語、数学、理科、そして技術) と、他の基礎教科 (歴史、地理、美術、体育、音楽、外国語) で編成されており、各年齢段階で納めるべき内容が定められている。

また、各年齢段階については、日本のように各学年に分けられているのではなく、2年～4年範囲でキー・ステージに分けられている(表1)。National Curriculumは 学習のプログラム (programmes of study) と達成目標(attainment targets)及び水準(level)から構成されている。

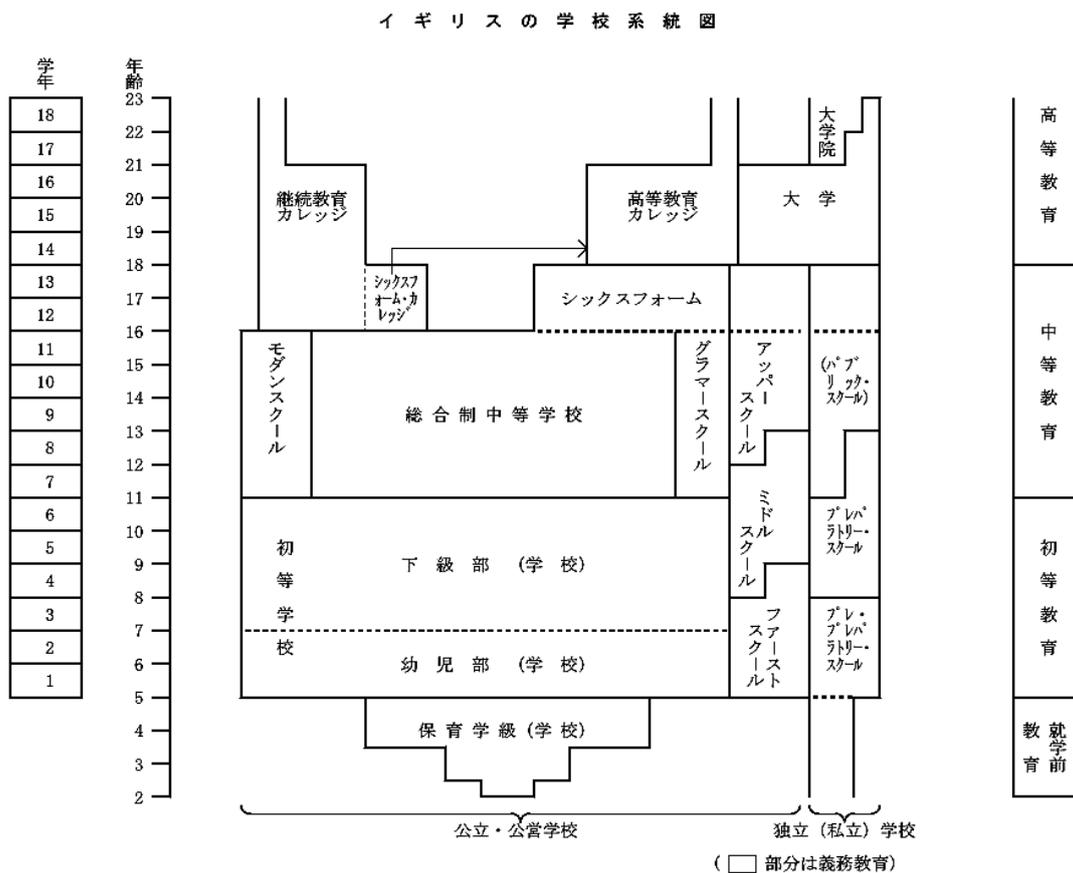


図1 イギリスの学校系統図(文部科学省「教育指標の国際比較」(平成20年版)より平成20年第1回～第5回教育相談受理会議・教育相談 連絡会議の議事録

表1 ナショナル・カリキュラムのキー・ステージ

キー・ステージ1 (5～7歳)
キー・ステージ2 (8～11歳)
キー・ステージ3 (12～14歳)
キー・ステージ4 (15～16歳)

(2) 初等教育

初等教育は公立学校としてはPrimary Schoolが主となる。日本の小学校にあたる学校となる。一般的なPrimary Schoolは5歳から10歳までの教育をおこなっているが、その他に5歳から8, 9歳までの教育を行うFirst Schoolがある。その場合10歳以降はMiddle Schoolに進むことになる。

私立学校はIndependent Schoolと呼ばれている。初等教育の私立学校は一般的に5歳から7歳までのプリ・プレパトリースクールと8歳から11歳までのプレパトリースクールをあげることができるが、これらはパブリックスクールに入る前の準備をする学校である。プリ・プレパトリースクールとプレパトリースクールが一緒になっており一貫している学校もある。

(3) 中等教育

中等教育学校のうち公立学校の初等中等教育は一般的にSecondary Schoolと呼ばれている。この学校は1944年教育法において、高等教育へ進む生徒のためのGramer Schoolと卒業後には進学せずに社会にでる生徒のためのModern School、技術を身につけるためのTechnical Schoolの3つの学校に分けられた。Gramer SchoolとModern SchoolはEleven Plusと呼ばれる学力試験により、試験をパスしたものが前者、そうではないものが後者に入学するという選抜方式がとられてきたが、1950年代になると選抜試験を用いず入学できるComprehensive Schoolが作られるようになった。その後、格差解消のためにComprehensive Schoolが中核と据えられるようになったが、Gramer Schoolは現在でも一定の数が残っており、一般的にComprehensive Schoolの生徒の平均した学力よりもGramer Schoolの生徒の平均学力の方が高い水準にあるようだ。

後期中等教育においては、大学を目指す生徒はSix Formと呼ばれる学校に、職業のための技術を身につける生徒はcollege of education (継続教育カレッジ) に進むことになる。このことからわかるように、イギリスにおいては日本の高校にあたる学校は厳密には存在していない。Six Formは基本的に予備校的な正確のもので、大学入学に備えるための学習を主に行っている。Six FormはComprehensive SchoolやGramer Schoolに併設されている場合が多く、イギリスの教育制度の説明で中高一貫教育と誤解される原因がこれである。学校にSix Formが併設されていない場合や他のSix Formを希望する場合は、Six Form Collegeと呼ばれる独立したSix Formへ進むことになる。

中等教育の私立学校も初等教育の学校と同じく、Independent Schoolと呼ばれるが、その一部に有名なPublic Schoolが含まれている。

(4) 高等教育

イギリスの高等教育は University (大学) と職業教育を行う College of further education (高等教育カレッジ) がある。

前者の University は Six Form が終わる時点で受ける A level 試験と義務教育終了段階にうける GCSE の試験結果を加味した結果で選別がされる。大学はほとんどが公立学校で、授業料等は日本に比べると安価である。

後者の College of further education は職業に活かせる職業技術を得ることができるがっこうで、日本の一般の専門学校のように日中学ぶ Full Time と、社会で仕事をしながら学べる Part time の過程があり、柔軟なカリキュラムが組み立てられており、資格取得をすることができるようになってきている。

(5) 様々なテスト

イギリスでは Primary School に入学してから、進学を目指す学生は大学に入学するまで様々なテストを受けることになっている。

① National test

義務教育段階では National Test が定められている。このテストは各キーステージ毎に受けるテストで、7歳、11歳、14歳時に受ける。通称 SATs (Standard Assessment Test) と呼ばれており、現在のその子どもの学力がどの程度に位置するかを図ることを目的に行われるテストである。

キーステージ1以外の成績は教育・学校・家族省のホームページに学校毎に毎年公表されている。このデータを元にして毎年マスコミが League Table を作成し保護者が学校選択の参考にするなどで、学校間格差が広がるなど課題視されている。

② GCSE (General Certificate of Secondary Education)

この試験は義務教育の修了を意味し16歳に受験する。結果的に義務教育をどの学力で終えたかを測るものとなるため、準備は周到で14歳からGCSEに向けた2年間のカリキュラムに沿って学習することになる。生徒は、最高10科目まで自己選択が可能である。選択できる教科は、英語、数学、生物、物理、化学の他、フランス語などの外国語科目である。試験内容は、知識的なものよりも理論的な思考と理解力が試される論文形式の解答が主体となっている。

③ GCE-AS (General Certificate of Education - Advanced Subsidiary Level)

GCE-A2 Level (General Certificate of Education - Advanced Level)

この試験は一般的に A Level の名前と呼ばれている。試験は Six form を終えた後に受験し、内容的には日本の後期中等教育レベルの教育修了資格にあたる。しかしながら、A Level の内容は、日本の大学の専門教育初期課程と同等のもので、論文形式で専門的な内容を答える形式をとっている。Six form のカリキュラムは通常 2 年間で、選択できる科目は幅広く、英語、数学などの基本的な科目の他、法律、社会学など専門的な科目もある。AS/A2 Level は大学入学のために必須の試験であり、生徒は自分の希望する学部の 入学条件を念頭にして AS/A2 Level の科目選択を行う。カリキュラムの 1 年目が修了した 時点で AS Level の試験を受け、その成績によって A2 Level のカリキュラムに進むことが出来る。また、試験を受け直すには、Six form に入り直すしかないために、実質的に一度のチャンスしかない。成績は良い順に、A から E までランク付けされる。

④ GNVQ(General National Vocational Qualification)/VCE-AS/

A level(Vocational Certificate of Education AS/A level

学術的な要素の高い GCSE、GCE-AS/A Level に対して、広範囲の職業的知識や技術を学ぶのが GNVQ、VCE-AS/A level のカリキュラムである。教科はビジネス学、旅行観光学、エンジニアリングなど、実務的な要素がかなり強いテスト。

GNVQ は Foundation と Intermediate level に分かれ、Foundation level は GCSE の D-G グレード、Intermediate level は GCSE の A-C グレードに相当する。VCE-AS/A level は、GNVQ の上級資格で AS/A Level に分かれ、大学入学資格としても認められている。

ユニット制がとられていて、VCE-AS level は 3 ユニートを通常 1 年で修了、VCE-A は 6 ユニートを 1-2 年で修了する。仕事をしながらこの資格取得を目指す人も多く、修了年数も個人によって異なる。

⑤ International Baccalaureate (IB)

16 歳から 18 歳の生徒を対象とした高等学校レベルの国際的な教育修了資格で、世界各国で認定されている大学の入学資格として採用されている。IB プログラムを持つ学校は、世界中どこでもスイスの IB 本部の作るカリキュラムに沿って教育を行っている。カリキュラムは 2 年間で、第一言語、第二言語、基本科学、数学とコンピュータ、芸術、選択科学などの 6 グループの中から 1 科目ずつ選択。その他コミュニティ活動などの参加も義務づけられる。試験はペーパー試験が中心で、他にエッセイの提出も要求される。

(6) National Curriculum と教科指導

各学校で実際に教えられるカリキュラムの策定にあたって、具体的な規準については、Schemes of Work(SOW)と教科書を基本にしている。SOWは子ども、学校、家庭省のWebページに具体例が載せられており、その単元で行うべき授業案の例が示されている。

イギリスには日本のように、検定教科書のようなものはないが、National Curriculumをベースに作成されている。この教科書の内容をベースにしなが、National Curriculumに沿った枠組みとSOWによる例を参考に各学校のカリキュラムを作成する。

SOWはNational Curriculum Levelを具体的にしたもので、これに基づいたレベルで学習到達度を評価する。したがって、カリキュラムと評価が密接につながっていると考えることができる。

つまり、National Curriculumを元にしたSOWがあり、学校ではそれを元にカリキュラムを作成する。教科書もNational Curriculumが元にされているので、SOWと対応している。カリキュラムについては、教師が主として作成するが校長がそれらをチェックする（学校によっては校長が作る場合もある）。

National CurriculumはNational Testと連動しているので、児童・生徒の評価にも直結し、それらを総合してOfstedが監査し学校評価をするという仕組みになっている。

各学校で、教科ごとに、Key stage別のカリキュラムを設定。;ナショナルカリキュラムに基づいて校内のカリキュラムを作るが、実際には、使用している教科書に基づいて作られることが多い。教科書は、ナショナルカリキュラムに基づいて編成されている。

これとは別に、Annual Reportで毎年、個人別の成績をつけている。成績の規準はナショナルカリキュラムに定められており、各生徒の記録はOfSTEDによる監察の対象となる。すなわち、教員評価、学校評価にも影響するため、教員はナショナルカリキュラムを意識した授業を行わざるを得ない。

<p>What is this scheme of work?</p>	<p>Art and design at key stages 1 and 2</p> 
<p>Teaching art and design at key stages 1 and 2</p>	<p>What is this scheme of work?</p>
<p>Principles for constructing a scheme of work</p>	<p>This scheme shows how the art and design programme of study for key stages 1 and 2 can be translated into manageable units of work.</p>
<p>Using this scheme</p>	<p>The scheme is not statutory; you can use as much or as little as you wish. You could use the whole scheme or individual units. The sections on 'using this scheme' and 'sequencing the units' can help you to decide how you want to use the scheme.</p>
<p>Sequencing the units</p>	<p>The units are aimed at pupils who are attaining at levels that are broadly appropriate for their age. You may therefore need to adapt them to meet your pupils' needs. The 'Adapting units' section provides guidance on doing this; we have also provided examples of how teachers adapted units.</p>
<p>Useful organisations and websites</p>	<p>You may also wish to combine these units with units from another subject. The 'Combining units' section gives information on exploiting powerful links between subjects.</p>
<p>Download all units</p>	<p>Units</p> <ul style="list-style-type: none"> Unit 1A. Self-portrait Unit 1B. Investigating materials Unit 1C. What is sculpture? Unit 2A. Picture this! Unit 2B. Mother Nature, designer Unit 2C. Can buildings speak? Unit 3A. Portraying relationships Unit 3B. Investigating pattern Unit 3C. Can we change places? Unit 4A. Viewpoints Unit 4B. Take a seat Unit 4C. Journeys Unit 5A. Objects and meanings

図2 QCAのSOWに関するwebページ

(7) 障害のある子どもの就学

イギリスの義務教育段階の就学の仕組みは、学区を基本にしながら保護者が子どもを入学させたい学校にアプリケーションフォームを出し、学校と協議しながら学校選択を行う。アプリケーションフォームの提出先はLEA(Local Educational Authority)であり、学校との協議にあたっては、LEA(Local Educational Authority)が間に入って調整を行う。

日本では小学校、中学校の学区は一般的に、一つの学校につき一つの区域となっているが、イギリスの場合は比較的大きな学区に複数の学校が存在している。そのため保護者は学校の特色や通学の利便性などを考えながら学校を選択することになる。学校の特色については、実際に訪問して確かめたり、前述のLeague TableやOfstedの監査内容を見ながら確認することができる。また通学の利便性についても重要である。特にPrimary Schoolでは基本的に保護者が児童の送迎を行うのが一般的であり、自宅から近いことや、勤務先に向かう途中にあることなどはその選択条件の対象となる。

障害のある子どもの就学についても、基本的には同様の仕組みがとられる。障害のある

こどもの就学先決定の権限はLEAにあるが、2001 Special Educational Act以降、障害のある子どもの就学先は基本的に保護者が特別学校を望まない限り、メインストリームスクールとなっている。保護者は通常の就学手続きと同じようにLEA(Local Educational Authority)にアプリケーションフォームを提出し、調整ができた場合には入学手続きを行う。

保護者の希望とLEAの調整は何度も試みられるが、最終的に不調に終わった場合には、First-tier Tribunal (Special Educational Needs and Disability:2008年11月にthe Special Educational Needs and Disability Tribunal (SENDIST) から改称)が最終的な調停を行うこととなる。

(8) 障害のある子どもにおける National Curriculum

日本では、特別支援学校や特別支援学校用に学習指導要領が定められているが、イギリスには障害のある子どもについても、National Curriculumは統一されたものとして存在している。

しかしながら、学習困難(Learning Disability)のある子どもにとって、年齢に対応したKey Stageをそのまま学習することは難しい。そのため、各ステージにおいてLevel 1以下の学習を行っている児童生徒に対してはP scaleと呼ばれる個人内差を元にしたカリキュラムが用意されている。

5. 障害のある子どもと保護者の権利を守る仕組み

(1) 様々な民間団体

イギリスにおいても、日本と同じように民間の障害者サポート団体や当事者団体が数多く存在する(図2)。これらは運動団体であるばかりでなく、実際の障害者支援も行っている。

これらの民間団体はチャリティー(Charity)と呼ばれることが多い。チャリティーはThe Charities Act 2006 でその目的は

- ・ 貧困の防止や救援
- ・ 教育の向上
- ・ 宗教の進歩
- ・ 健康の増進
- ・ 市民権や共同体開発の増進
- ・ 芸術、文化、遺産または科学の振興
- ・ アマチュアスポーツの振興
- ・ 人権、紛争解決や和解の前進か宗教的、人種的な調和や平等と多様性の前進

- ・環境保護や改良の振興
- ・若者や老人、病気や障害、財政的苦難や他の不都合の理由で困っている人の救援
- ・動物愛護の振興
- ・女王の軍隊や警察、消防やレスキューなどの救助活動団体の効率の振興
- ・現在、慈善として認識されている他の目的と別の公益目的と同様の新しい公益目的。
などがあげられており、すべての慈善事業の範囲で政府や地方行政の組織ではないことがその条件となっている。

2009 年現在、188,986 団体のチャリティーが存在し様々な活動を行っている。チャリティーの財源は様々であるが、主に会費や寄付金、財団などからの事業助成金、カードや出版物販売、セミナー開催などからの事業収益から成り立っている（山下, 2001）。

また、これらの組織の性格も様々で完全に政府と対立する組織から、政府の事業を一部請け負う機関まである。後者の組織とはしては RNID (Royal National Institute for Deaf People) や RNIB (Royal National Institute for Blind People) などを例示することができる。

（2）障害のある子どもと保護者を支援する民間団体

障害のある子どもの代表的な民間団体としては、Contact Family をあげることができる。この団体は民間団体でありながら、政府とも緊密な連携を行っておりイギリス各地において相談窓口 (help line) や療育や訓練グループをおいており、様々な活動を行っている。

この相談窓口 (help line) については政府発行の保護者支援のパンフレットにも掲載されており、日本の民間団体の政府との距離の置き方とは異なっているようだ。

しかしながら、こういった療育や訓練グループについては無料ではなく訓練場所を維持するために実費程度の会費を徴収している。

障害のある子どもを持つ保護者が、地域の療育や訓練グループを探す方法は、web ページ上から自分の住む地域にあるグループを検索することで可能である。



図3 Contact a family の web ページ

この種の代表的な団体は、その他として MENCAP をあげることができる。MENCAP は学習困難のある人のための民間団体で、学習困難のある子どもや成人のための支援を行っている。Contact Family 同様、地域グループが構成されており、地域に根ざした支援を行っている。

また政府に対して、政策に関する要求も出しており、当事者支援、政策提言、啓発、出版など様々な活動を行っている。

このようにイギリスには様々な民間団体が存在するが、日本の民間団体と比べるとその数等は多く、行っている活動も様々であり、地域に根ざした団体が作られている。

(3) Family Support Service

こういった障害のある子どもと保護者をサポートする組織は民間団体だけではなく、公的な機関においても存在する。

Family Support Service は 2000 年より LEA(Local Educational Authority)に設置されることが義務づけられており、SEN assessment team とは独立した組織となっている。その役割は

- ・保護者が学校や LEA、あるいは他の公的機関と調停を行う場合に実際的な支援を行う。
- ・SEN の内容を定めるプロセスの中で、保護者の権利や役割や責任を元に、適切で中立な情

報を保護者に提供する。

- ・子どもの SEN について LEA 以外の情報が得られる保健サービスや社会サービスや民間機関など、LEA 以外の他の機関について教える。
 - ・子供の確認できる視点が適切であるところと両親に関連して求められて、考慮に入れられるのを確実にすること。
 - ・民間の保護者支援者へのアクセスを含むさまざまなフレキシブルなサービスを、それを必要とするすべての両親に提供すること。
 - ・SEN に関する法律と Code of Practice で定められている、すべての SEN に関する手順について、正確で中立な情報を両親に提供すること。
 - ・SEN に興味を持っている、学校、LEAs、および他のボディーによって発表された情報をわかりやすく解釈すること。
 - ・保護者の共同体で使われている言語を用いて記述された幅広い範囲の情報を提供し、従来の手段で情報入手を獲得できないかもしれない両親へのさまざまな情報を利用可能にすること。
 - ・情報サポートと保護者トレーニングを通して、SEN に関するアドバイスを保護者に行うこと。
 - ・保護者に、教師や市役所、LEA の SEN セクションのスタッフと良いコミュニケーションと関係を作れるようなトレーニングをおこなうこと。
 - ・学校、LEA Officers、および他の政府機関と共に働いて、彼らが両親との積極的な関係を育むのを助けること。
 - ・民間団体との連携を充実し、維持すること。
 - ・両親の視点が聞かれて、理解されるのを確実にしてください、ローカルの SEN 政策と習慣の開発を知らせて、影響を及ぼしてください。
 - ・定期的に Parent Partnership Service の有効性を評価し見直すこと
- のようなものがあげられている。

このような役割の中、SEN assesmet team の意見に対して意義のある保護者が Family Support Service に支援を求めてきた場合には、保護者の権利を守るために情報提供を行ったり、一緒に関係する機関へ行きアドバイスを言いながら交渉を行うなど、具体的な行動をとることになっている。

この行政機関内にあり、公的な資金の元運営されている組織が独立しているということについては、日本の教育委員会と教育センターとの関係などを考えると理解しにくいですが、人事などの独立などがされることで独立した関係を維持しているようである。

ただし、保護者などからみれば LEA の一部としてみられることもあり、保護者との面接においては LEA の意図を組んで行動するのではなく、保護者の利益のために適切に行動することを説明する必要がある。

この Family Support Service は大都市の LEA だけでなく、全ての LEA に設置すること

が法律によって義務づけられており、毎年そのサービス内容についての評価が行われているため、LEA からの独立を保ちながら評価に耐えられるサービスを提供する環境が整えられている。

(4) Every Child Matter 制定とその意義 ～福祉と教育の連携～

Every Child Matters は、2004 Child Act を根拠とする、公的機関に総合的・連携的な機能を持たせる政策の計画である。2000 年に幼い少女が、行政による子どもケアサービスの関与があつたにもかかわらず長期の虐待にさらされた結果、死亡するという事件（ヴィクトリア・クリンビー事件）が報告され、公的な行政サービスが十分機能していないという反省がなされた。

この事件は社会に大きな衝撃を与え世論を動かし、政府は再度、子ども福祉のシステムのあり方について見直しをする必要に迫られることとなった。

2003 年 3 月に、政府によってグリーンペーパー Every Child Matters が出され、政府と関係者との間で広く子ども福祉改革についての協議が進められた。そして 2004 年 3 月、子どもの可能性を可能な限り活かすことができる機会を作り、子どもへ被害が及ぶリスクを最小限に食い止めることを目的として、2004 Child Act が制定された。

この法律は、子どもの福利の拡充を目標とした関連機関のさらなる連携と効果的な子どもに関する政策を推し進めるために、法律上の要となるものとして制定された。そして、多岐にわたる子どもが関係するすべてのサービス業務を改善し、統一されたケア計画を策定すること、ケアサービスの委託を促進すること、関連機関が連携の不足によって重複した行動を取ることがないようにすること、さらに、公権力の説明責任をより拡大すること、また、地方当局における調査プロセスを改善すること、などを目的としている。この法律により、イングランドにおける子どもコミッショナー（Children's Commissioner）の設置等がされている。

この法律に関する行政サービスの質は、つぎの 5 つの達成目標に照らし合わせて評価されている。

- 子どもの安全を守れるか
- 子どもが健康でいられるか
- 子どもが生活を楽しみ目標を達成できるか
- 経済的な安心を得られるか
- 子どもが生き生きと社会に貢献できるようになるか

1997 年から 2007 年のブレア政権では、子どもに関する問題は主に保健省（Department of Health）と教育技術省（Department for Education and Skills）によって管轄されてきている。Every Child Matters の観点からは、この二つの省が分かれていることは連携が不十分であることから、2007 年 6 月、ブラウン首相は子どもに関連した行政組織の大改革を実

施した。従来の教育技術省は、子どもが中心となったサービスを提供する子ども・学校・家庭省 (Department for Children, Schools and Families) と高等教育、研究開発などを管轄するイノベーション・大学・職業技能省 (Department for Innovation, Universities and Skills) に分けられた。この子ども・学校・家庭省の出現により子どもを中心とした総合的政策の実施が強化されることになった。

Every Child Matters の考え方は、子どもの安全のみならず、子どもの将来を見据え、一人一人の教育的ニーズに応えることを保障するという考え方から、学習困難のある子どもに対してもしっかりした教育を行い、落ちこぼれを出さないという方向性が出されている。

4. イギリスでの障害者権利条約

(1) 批准に向けた動き

イギリスにおける国連障害者権利条約への動きは、2007年3月に署名を行っているが、2009年2月時点ではまだ批准をしていない状況にある。イギリスにおいては、政府、行政、議会、民間団体においても、付帯条約も含めてこの条約にできるだけ早く批准すべきであるということに一致した意見が見られている。しかしながら、その一方でこの条約の内容のいくつかの点で合意できない部分があり、2008年11月に批准予定であったものの政府は意見統一ができないことを理由に批准を保留している。こうした対応については、議会の条約に関する委員会からはいくつかの批判が出されており(表2)、2009年の春までにできるだけ早く、批准すべきであると表明している¹⁾。

表2 政府の国連障害者権利条約の動きに対する批判

政府は2008年末までに批准するつもりだったが、締め切りを逃してしまった。
多くの保留点と説明的な声明が政府によって議論されている。これらは遅い段階に顕在化され、政府は草案を発行しないことを選択した。議会はこういった草案がないために、最終的な結論に至ることができていない。
これらの保留点や説明的な声明に政府の誰かが取り組んでいるのかが明らかになっていない。
これらの保留案や説明的な声明について、十分な相談が障害者や障害者団体とされていない。

(2) 国連障害者権利条約に関係する機関

イギリスにおいて国連障害者権利条約に直接関わる機関としては The Equality and Human

Rights Commision をあげることができる。この機関は公的資金により運営されている機関だが、政府から独立した機関(non-departmental public body (NDPB))として、the Equality Act 2006のもと設立されている。この機関が設立される前は、人権に関わって3つの委員会、the Equal Opportunities Commission, the Commission for Racial Equality, and the Disability Rights Commission が存在していた。しかし2007年10月にこの一つの機関に統合されたもので、時限付きではなく永続的な機関として設立されている。一つに統合した理由は、人権に関わる専門家を集めることで統一した情報提供と提言ができることや、人権に関わる公共の機関を統一することで問い合わせ先が統一できることなどがあげられている。

この機関の活動内容は、人権に関わる様々な事柄について政策的な提言を行ったり、人権に関わるキャンペーンやイベントを行ったり、他の関連する機関が行う人権に関わる取り組みをもり立てたりと多岐にわたっている。

その一つの取り組みとして、政府に対して国連障害者権利条約の批准を行うための政策提言なども行われている。

一方で、議会上院 (House of Lords) と下院 (the house of common) においても、批准を行うために様々な審議を行い提言を行う委員会 Joint Committe on Houman Rights がおかれて、政府に対して批准を行うよう提言が行われている。この委員会は両議会共通の組織としておかれ、上院からはボウネス卿を初めとする上院議員 6 人、下院からは労働党 (Labour) 議員 3 人、保守党 (Conservative) 議員 2 名、自由民主党 (Liberal Democrat) 議員 1 名から構成されている。この委員会からは 2008 年の 9 月にこれまでの討議内容をまとめたレポートが刊行されている。

この報告書はこれまでの討議内容に加えて、政府組織や障害者や保護者に関する団体からの意見表明なども収められており、イギリスにおける障害者権利条約に対する考え方についてのリファレンスとなる資料ということができる。

(3) 様々な機関による意見

教育に関わる機関がこの Joint Committe on Houman Rights から出されている報告書で意見の表明を行っている。この報告書の中では、関係団体からの意見が Oral evidence (意見供述) と Written evidence (意見書類) により納められている。Oral evidence の方は Joint Committe on Houman Rights 委員会の中で、意見供述が行われたものが記録されて納められている。

ここではほとんどの団体が、障害者の権利条約本体と選択議定書に対する速やかな批准を求めているが、特別学校についての取り扱いについては議論が分かれている。

例えばフルインクルージョンを求めている団体である、Alliance for Inclusive Education は、批准の後にすぐに特別学校を閉鎖し、全ての子どもが地域の学校で学習す

ることを求めている。

この機関の web ページでも、この意見についての表明があり、学習困難のある本人が書いた文章や絵が載せられていて、特別学校をなくしてメインストリーム学校に統合すべきだということ述べている（図4）

しかしながら、一方ではフルインクルージョンではなく、特別学校で学習することを望む保護者も多いようである。政府側としては、10年前は特別学校をなくして全てメインストリーム学校にすることを目指していたため、すぐにでもこの条約に批准したところだが、現在は多くの保護者が特別学校の存続を求めていることがわかったため、この部分についての解決が見られない限り条約に批准できないと考えている。

こういった意見の対立は見られるが、大部分の教育に関わる機関や教育関係者は政府に近い意見を持っているというのが現状であるため、この課題は特別学校存続の方向で結論が出るのが予想できるが、条約の批准までもう少し議論の必要性がありそうである。



図4 学習困難のある本人が書いたメインストリーム学校と特別学校
(特別学校に×が書かれている)

Family support Service のところでも述べたことだが、今回の調査からは民間機関や公的な性格を持つ独立機関の位置づけが、日本とはその概念が異なっているように思われた。

日本において、政府が資金を支出している場合には、政府系の機関としての色合いが強く、政策などへの寄与の仕方をみても政府の打ち出した方向性と同じ色合いの範囲で意見を述べることが多い。これは、政府系の機関出身者が機関長を務めていたり、予算の支出の仕方により結びつきが強くなるからだと思われるが、これとは別に民主主義プロセスの解釈の仕方がイギリスと日本とでは違うことにその根底があるようにも思える。イギリスの各機関は公的な資金を得ていても、政府と対立したとしてもその機関の役割に合った性格の仕事を行い、それについての評価が行われることで、資金を得るという仕組みになっていると考えることができる。

8. まとめ

イギリスにおいては、障害者権利条約の批准については、まだ保留の段階である。予定では春までということになっている。教育における中心課題は、特別学校の取り扱いである。

イギリスは近年インクルージョンを目指す政策をとり、障害のある子どもをなるべくメインストリーム学校に統合する取組を行ってきた。しかしながら、現在は特別学校の存在意義も見直され（多くは保護者の意見による）、子どもにあった教育の場を見直す動きにある。しかしながら、特別学校をなくしてインクルージョンすべきという意見のグループもあるために、この条約を批准した場合に特別学校をなくすという動きになる可能性もあることが政府としては課題としているところである。

イギリスの就学制度では、保護者が希望しない限りはメインストリーム学校に入学することが基本とされている。しかしながら、特別学校を希望する保護者も多く、特別学校に在籍している児童生徒は全体の子どもの数の1%を越える状態にある。こういった状況の中では、特別学校の存在を危うくすることは、保護者と障害のある子どもの利益にとって好ましいことではないことではないと考えられている。

したがって、全体的な世論としては、日本と同じようにインクルーシブ教育を目指しながらも、子どものニーズに合わせて特別学校を一定数残すという方向に向かっており、これと同時に障害のある子どもや保護者のためのサポートを民間団体だけでなく、公的な機関においても中立の立場で行うという、両面の取組が行われている。

(横尾 俊)

引用・参考文献

- 1)Charity Commission:<http://www.charity-commission.gov.uk/>
- 2)Equqlity and Human Rights Commision,

- <http://www.equalityhumanrights.com/en/Pages/default.aspx>
- 3)Charitable organization,http://en.wikipedia.org/wiki/Charitable_organization
 - 4)Department of children, schools and family, School and college achievement and attainment tables (formerly performance tables).<http://www.dcsf.gov.uk/performance/tables/>
 - 5)House of Lords,House of Commons Joint Committee on Human Rights,2008
 - 6)MENCAP:<http://www.mencap.org.uk/>
 - 7)Qualifications and Curriculum Authority:<http://www.qca.org.uk/default.aspx>
 - 8)Qualifications and Curriculum Authority,2001,Target Setting for Pupils with SEN
 - 9)Schemes of Work: <http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes3/>
 - 10)The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities First Report of Session 2008-09
 - 11)徳永豊・宍戸和成 2004 イギリスにおける特殊教育の教育課程について,独立行政法人国立特殊教育総合研究所,プロジェクト研究 21 世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究 資料 主要国における特殊教育に対応した教育課程の調査研究,17-34.
 - 12)山下博美 2001,チャリティー(民間団体)の教育における貢献,イギリス 多様な教育と子どもたち 第9回, <http://www.crn.or.jp/LIBRARY/GB/09.HTM>

II. ドイツ

1. はじめに

ドイツ連邦共和国における障害のある子どもの教育制度は、1972年の各州文部大臣会議による勧告の下、10障害にわたる特殊学校による「特殊教育」が通常教育とは別個のものとして存在していた。しかし、1980年～1990年にかけてインテグレーション教育の議論が高まるとともに、1994年の各州文部大臣会議の勧告を受け、ドイツ各州においてはインテグレーション教育に向けた制度の整備が進められてきた。

このような状況の中、2006年国連総会本会議において「障害者の権利条約」が採択されることとなり、ドイツは2007年欧州共同体（EU）としてそれに署名するとともに、2008年12月にはドイツ連邦参議院において批准の採決がなされた。

「障害者の権利条約」の背景となる理念は「インクルージョン」であるが、従前から障害種別による、いわゆる「特殊教育」から「インテグレーション」へと進展してきたドイツにおける障害のある子どものための教育制度が「障害者の権利条約」でいう「インクルーシブな教育」に向かってどのように展開されようとしているのか、その現状について現地調査の結果を踏まえながら述べてみたい。

2. ドイツの一般的な教育実情

ドイツは16の連邦州（Land）からなる連邦共和国である。その内、ベルリンとハンブルクは都市州と呼ばれ、それぞれ単独で連邦州を形成している。しかし、これら各連邦州の自治権は日本と比較してかなり強いといえる。学校制度に関しても日本とは異なり、各連邦州における教育行政の展開には差異がみられる。ただし、連邦全体の教育制度の大きな枠組みに関してはドイツ共和国基本法（憲法にあたる）第7条により、国の監督下にあり、教育に関する基本的な制度はほぼ統一されている。教育の施策に関し、連邦各州レベルでの必要事項は年数回開催される各州文部大臣会議（KMK）によって調整されるが、そこでの決定事項は各連邦州に対する勧告であり、拘束力はない。

ドイツで定められている義務教育期間は満6歳から始まり、多くの連邦州では9年間となっており、その具体的な内容については各連邦州の学校法（Schulgesetz）もしくは義務教育法（Schulpflichtgesetz）等により規定されている。ベルリン都市州のように学校義務教育期間を10年間と定めている州もある。

ドイツの学校制度（公教育）は大きく「通常の教育」のシステムと「特別支援教育」のシステムに分けられ、従前から相互の連携・協力に関してあまり緊密には行われていなかった感がある。「特別支援教育」のシステムは1年生から10年生までの一貫教育の仕組みとなっている。因みに、ドイツの多くの州では一般的に日本のような特別支援学級や通級、

あるいは交流といった通常教育と特別支援教育相互の連携に関する制度はない。

これに対して「通常の教育」のシステムは、基礎学校（Grundschule: 1～4年生まで）における共通した教育期間の後、基幹学校（Hauptschule）において義務教育のみを修了するもの、実科学校（Realschule）を修了する者、ギムナジウム（Gymnasium）を修了するもの、そして基礎学校とこれらの3種の学校を統合した形態である総合制学校（Gesamtschule）を終了するものがある。通常の教育制度においては、将来の進路によって教育の方向性が大きく3コースに分割されていたり、それらを総合したり、ドイツの通常の教育形態は複雑である。またこれらの他に、基礎学校、ギムナジウムを一貫教育としたシュタイナー学校がある。（図1参照）

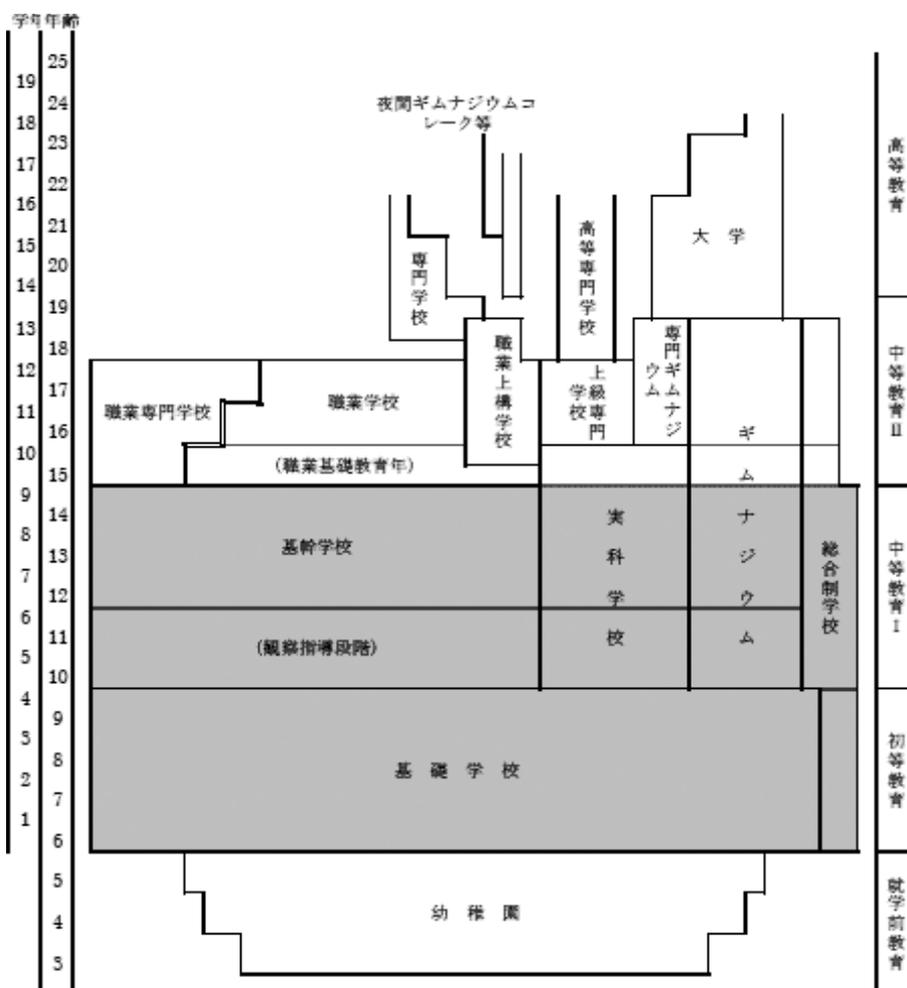


図1 ドイツの一般的な学校制度

(文部科学省編、「諸外国の初等中等教育」、138 ページの表を一部修正、2002)

(1) 進学の実情 (通常教育)

日本と根本的に違うところは、基礎学校 (小学校) が4年制 (シュタイナー学校と総合学校を除く) で、10歳で将来を見越した進路が決まるところである。日本の一般的な進路決定のように、とりあえず高校へ行きそれから大学に行くかどうか考えるといった傾向はあまり見られない。就学年齢は日本と同じ6歳なので、10歳 (小学校4年生) で、進路を決めなければならないことになる。進路の決定条件は基礎学校における成績が基準となっているようであるが、一般的には教師との相談の下に保護者が決定している。大学へ行くためには、9年制のギムナジウムへ行くことになるが、大学への進学を希望しなければ、5年制の基幹学校へ行って義務教育を受ける。また、大学への進学を希望しない場合は、専門技術を学ぶ6年制の実科学校へ行くことになる。ドイツは日本のように極端な学歴偏重社会ではなく、職業に繋がる技術を習得する学校が充実している。大学へ行かずにマイスターを目指す者も多いが、将来的な就労先は基幹学校と実科学校では優劣がついている。一方、背伸びをして高学歴を目指す者も多く、ギムナジウムに通う生徒のための補修塾もドイツには存在している。ドイツにおいては、このような進学状況が一般的であったが、最近では13年間 (いわゆる小・中・高) 一貫教育によるアビトゥーア (大学入学のための試験) を受ける資格のある総合学校があり、そこに進学するものもいる。

(ドイツの学校:<http://counde14.hp.infoseek.co.jp/lexikon/schule.html> より)

(2) 通常教育の現状と課題

2001年のいわゆるPISAショック以来、連邦レベルで学力向上に向けての諸策が講じられている。例えば従来昼過ぎに終了していた授業時間を午後までも延長し、補習や課活動を提供する全日制の導入などがそうである。

2007年には高等教育における一部の権限が各連邦州に委譲されることが決定的となる一方で、全国共通教科書の必要性を巡る議論が生じ、またギムナジウム上級学年の全国共通教育スタンダードの開発が決定されるなど教育施策に関する全国統一化の動きが垣間見られている。このような連邦全体にわたる動向の中で、各州レベルでは伝統的な複線型の学校制度を見直し、新たな複線型の創設やそれらのスリム化を目指した学校制度の抜本的な改革が始まりつつある (「諸外国の教育動向」2007. 文部科学省より)。

このようなドイツにおける大きな教育改革の背景には、少子化や学力の低下、また移民等による異文化の流入、さらにはEU諸国との経済、文化の影響等、ドイツにおけるさまざまな社会環境の変化があると考えられる。

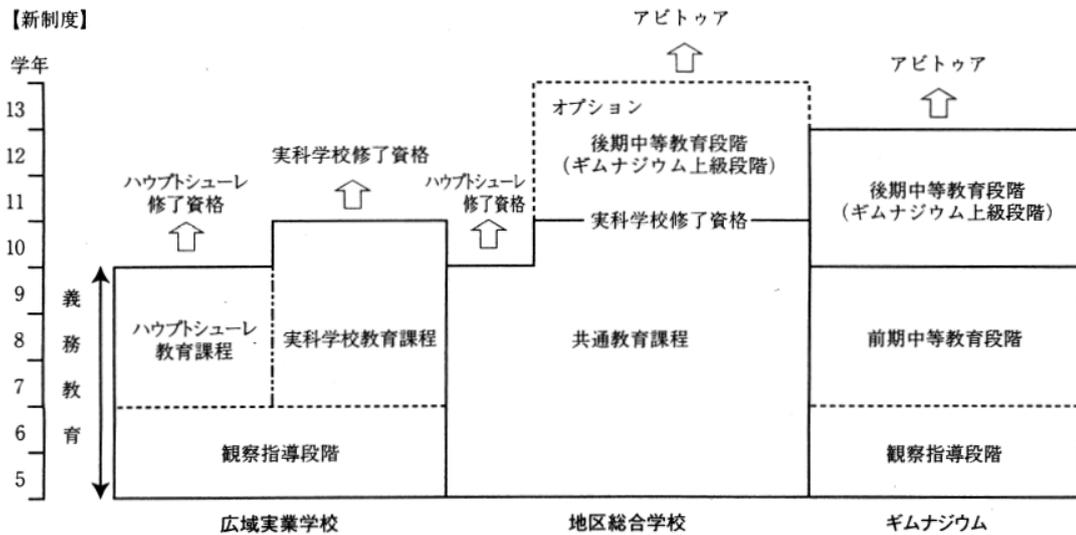


図2 新たな学校制度：シュレスヴィヒ・ホルシュタイン州の例
 (「諸外国の教育動向」文部科学省 2007 度版)

(3) 障害のある子どもの教育

従前から、ドイツ連邦共和国全体における障害のある子どもの教育は通常教育のシステムとは別個のものとして存在していたことは先に述べたとおりである。

1972年各州文部大臣会議において決議された「特殊学校制度に対する勧告」のもと各州において10の障害種(盲学校、聾学校、知的障害学校、肢体不自由学校、病弱学校、学習困難学校、難聴学校、弱視学校、言語障害学校、行動障害学校)にわたる特殊学校(Sonderschule)制度が確立されたことが基本となっており、それ以後確固とした特殊教育の基盤が築かれていったのである。

その後ドイツではメインストリームの概念を受け、1980～1990年代初頭にかけて統合教育に関する幼児教育(Kindergarten)、基礎学校教育(Grundschule)段階でのインテグレーション教育に関する実験が行われるとともに、インテグレーション教育に関する議論が高まっていった。このような国内、国際的な動向を踏まえ、1994年の各州文部大臣会議において特別な教育的ニーズを有する子どもの支援が提供される場が特殊学校のみならず通常の学校においても可能である、との勧告がなされ、ドイツ各州ではインテグレーション教育の実施に向けた制度の整備に着手されはじめていった。

しかしながら、現在においても各州における特別な教育的ニーズを有する子どもに対

するインテグレーション教育の展開の程度には大きな差が見られる。例えば、ニーダーザクセン州やザクセン・アーンハルト州では5%と6%であるが、シュレースヴィヒ・ホルシュタイン州では32%、ベルリンでは34%、ブレーメンでは45%と偏りがあり(パーセンテージの数値は特別なニーズを有する子どもの通常学校への統合率 Justin J. W. Powell und Lisa Pfahl: Sonderschule behindert Chancengleichheit. 2008 より)、ドイツ連邦共和国全体としてインクルーシブな教育に向けた共通基盤をどのように構築していくか、が今後のドイツの大きな課題となっている。なお、ドイツにおいては、通常障害のある児童生徒が通常教育の分野で学ぶことを「インテグレーション(教育)」表現し、「インクルージョン: 包容」は、新たな意味を持ったいわゆる外来語として取り扱われている。

3. 「障害者権利条約」を巡るドイツの動向

ドイツ連邦共和国参議院は、昨年12月19日(2008年)に「障害者の権利条約」の批准を採決した。まだ、諸手続のため国家として国際連合における批准国とはなっていないが、そのことを報じるさまざまなメディアの報道内容から、ドイツ国内の「障害者の権利条約」あるいはインクルーシブ教育を巡る諸課題を垣間見ることができる。

以下は、フランクフルター・ルントschau紙に掲載されたLISA PFAHL UND JUSTIN J. W. POWELLによる「ドイツは切り離す(Deutschland grenzt aus)」と題した特別寄稿を抜粋したものである(2008. 12. 28付けオンライン版)。

2009年、国連における「障害者の権利条約」はドイツにとっても必須なものとなる。人権(Menschenrechte) — 教育は人権である — という文言の一般的な解説において、国連とEUは、「学校教育は可能な限り(できるだけ)インクルーシブに構成(展開)すること」というような見解を導き出している。この要求に対して、ドイツの学校制度はどの程度まで正当化してるのだろうか?

(中略)

ドイツの特別学校教育システムは、(通常教育システムとは離れて)一つの空間にしまわれており、そしてその内容や規模においても教育の機会の自由な提供は制限されている。特別支援学校はそこに在籍する児童生徒に対して、以下のようにその将来の見通しを全くといってよいほど提供してはいない — 在籍児童生徒の80%は卒業資格が授与されていないのである。

このことは、障害者という烙印を押すことになるし、個人の長期の社会参加(gesellschaftliche Teilhabe)に何ら寄与してはいない。ドイツの学校制度は、青少年の障害によるバリアからの解放という機会均等を促進していくことに関し、ドイツ国内ならびに国際的な批判の中に立たされている。同時に、ドイツでは10数年にわたり、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒がともに学んでいる多くのモデル校やインテグレーション学校での成果がある。しかしながら、ドイツ連邦共和国規模での平均値では、特別な教育的ニーズ(sondernpaedagogischen Foederbedarf)を有すると承

認められている全児童生徒のうち、14%が通常学校に入っているに過ぎない。このインテグレーションに関する割合には、ドイツ連邦の州レベルでは大きな偏りがある。ニーダーザクセン州やザクセン・アーンハルト州の5%と6%という数値から、シュレースヴィヒ・ホルシュタイン州の32%、ベルリンの34%、ブレーメンの45%にいたる偏りである（ベルリン、ブレーメンは日本における政令指定都市のイメージ）。

すなわち、この数字からもインクルーシブな教育に向かっていくことは可能なこと、といえよう。インクルーシブな教育を可能にするには、～しようとする確固たる意思をもって施策的にやり通されなければならない、ということなのだ。今まで特別学校において分離して行われてきた促進支援に対するように、もしも、そのことに十分な財政的支援がなされるならば、それは（インクルーシブな教育は）飛躍的な成功が期待できるものとなるはずである。

（中略）

インクルーシブな教育への到達には障害者の社会参加と社会生活における自己決定の実現が前提条件となる。国連協定はこのことに関し、1994年より基本法の理念として「何人もその障害の故に不利益を被ることがあってはならない」と定めてきている。インクルーシブな教育では、障害のある人々と障害のない人々がともに暮らすための全世界的な（普遍的な）原則として、多様性、寛容性、そして尊敬が必須なものとして人々に要求されるのである。

以上のように、1994年の各州文部大臣会議の勧告に基づいて統合教育の形態が各州で展開されているにもかかわらず、ドイツ全体ではそれらの成果が活かされておらず足並みがそろわないこと、また、それらを阻む要因として通常教育とはかなり隔たったものとして展開されているドイツにおける障害のある児童生徒の特別学校教育システムの在り方に関する課題が示されている。

さらに、全国版新聞であるツァイト紙（No. 1、2008年12月23日付けDie Zeitのオンライン版）では、「特殊教育の方向性の終焉（Am Ende des Sonderwegs）」と題し、従前から「特殊学校」（Sonder Schule）として通常教育から分離されてきたドイツの障害児教育制度の今後について、論評を行っている。

以下その抜粋を示す。

かつては要援助学校（Hilfsschueler）と呼ばれ、最近では特別支援学校（Förderschueler）と呼ばれる学校は、世間一般の注目を集める格好の対象とは言えない。知的障害や身体障害（この場合は、肢体不自由や盲や聾等の身体に障害のある子どもを指す）のある子ども、注意欠陥障害のある子ども、移民の子で教育が困難な子ども—そのための予算の支払を受けてでもない限り、だれが彼らとかかわりを持ちたいと思うだろうか？また生まれながらの敗者である彼らの運命に、彼らの両親以外のだれが関心を持ったりするだろうか？ドイツがこの何十年もの間、学校制度を巡る政治的な持久戦を延々と繰り返してはいるものの、43万人に上る特殊学校在校生がその闘いに全く関与していないのは（その存在に関与することなく議論が進められてきた

のは：意識)、そこに理由があるのではなかろうか。

だが状況は一変するだろう。先週、国連の障害者の権利条約が連邦参議院で批准され、1月からはドイツ国内で適用される法律になる。この条約では、障害児が通常の学校で授業を受けることを求めているが、これに対しては真剣な反対を受けることはまずない。このことは、身体障害（この場合は、肢体不自由や盲や聾等の身体に障害のある子どもを指す）のある子どものほか、知的障害のある児童について、そしてドイツの実際の教育では問題のある子どもや学習になじまない子ども（Lernbehinderte）として社会上のしきたりで分離されてきた子どもにも適用されるのだ。

（中略）

ドイツでは、通常の学校では教育できないと称し、5%近い児童が選り分けられている。だがそれに対し、2、3の隣国では、特殊学校生の割合は千分率で表される範囲にとどまっている。

なぜドイツはそれほどまでにかたくなに自国の特殊学校制度に固執するのか？

理由の一つは、あらゆる組織と同様に自己の存在を守ろうとする特殊学校そのものにあるのかもしれない。特殊学校があるところには特殊学校生がいる。例えばメクレンブルク・フォアポンメルン州のように特殊学校が特に多いところでは、特殊学校生の割合が、例えば隣接するシュレーズヴィヒ・ホルシュタイン州の2倍以上に上っている。

（中略）

だが統合運動によってそれらの学校の大半は解体されたり、あるいは通常の学校の活動の中に障害者関連の支援を行うような専門センターとして転換されたりした。ドイツではそのような改革の動きがさほどの効果を発揮しないまま今に至っているが、この状況はドイツにおける教育制度のもう一つの特徴となっている。

学校を3形態に区分している学校制度（複線型学校制度：基幹学校、実科学校、ギムナジウム）のあり方は、障害児の統合にはあまり適していない。もしも特殊学校がなくなったとするならば、それらに在籍する子どもをドイツのどの学校で教育すればいいというのか—例えば、ただでさえ落ちこぼれ学校という世評に悩んでいる基幹学校（ハウプトシューレ）でか？

（中略）

つまり、あらゆる教育調査の結果に逆らってドイツにおける障害児の統合を阻止しているのは自分の子供が通う学校の成績レベルに対する市民の不安なのだ。

だが国連のおかげで、問題はいかにして障害児に最善の教育を与えるかだけではなくなった。

むしろ問題にされているのは障害児の権利なのだ。これまで、自分の子どもが問題のある子どもから悪い影響を受けないよう求める権利があると信じていた者は、今後考えを改めなければならない。人権とは恵まれた階級にある者の特権ではなく、問題のある子どもも教育を受ける権利を持っている、ということなのだ。

国連が原文の中で学校の授業に望まれる方法を説明するのに用いている英語の *inclusion* という理念はドイツ語に翻訳できないので、障害児が通常学校における授業を求める請求権を有しているかどうかは確定されていないとせざるを得ないという。またバイエルン州の担当官は、「特別支援学校における障害者の支援は、一般教育制度の統合的部分であると解することができる」と付言してい

るといふ。なんとすばらしい魔法のトリックだろうか。つまりドイツでは「特殊学校」を「特別支援学校」と改名し、それを一般教育を行う学校制度の構成要素に指定する一だからこの定義によれば、選り分けられた児童はもはや選り分けられたことにはならず、通常の授業を受けていることになる、という。もちろんこれはばかげた考えだ。教育政策担当のどんな保守系政治家にせよドイツの学校制度を4形態に区分することを擁護したり要求したりしたことはない。保守派は以前から3形態区分に一最近では2形態区分に一かたくなに固執しているが、援助学校、特殊学校や支援学校がその区分に含まれていないためではない。彼らも制度も、やめさせる時がきた。

少々過激でかつ観念的な内容となっているが、前述のフランクフルターレントシャウ紙同様、ドイツの障害児教育制度（特に複線型の通常教育にも視野を広げて）の課題を取り上げていると共に、ドイツ社会における障害児教育（あるいは障害児・者）の一般的な捉えられ方に関する課題について取り扱われている。

また、本論評で特筆すべきは、ドイツにおいてはインクルージョン（Inclusion）という語句に関する解釈について大きく取り扱われていることである。

この問題に関しては、ノルドライン・ヴェストファーレン州の学校教育課長やケルン市の特別支援教育調査官は、施策上の課題としてドイツ語の Integration と inclusion に関する解釈の問題がある、ということ語っていた。

国連の「障害者権利条約」を巡り、以上のようなドイツ全体の状況にある中、これらの論評が出される直前にドイツに関する本研究の現地調査は行われた。

先に述べたように、特別な教育的ニーズを有する児童生徒の統合の比率がドイツ各州間ではかなり温度差があることから、現地調査は全州の平均値（14%）に近似したノルドラインヴェストファーレン州（12.6%）について取り上げ、州全体と同州におけるケルン市で行った。

また、本研究の実施方法に従い、「障害者の権利条約」ないしはインクルージョンの実現に向かった制度的な側面について、サービス提供側とサービスを受ける側（支援団体や当事者）の情報の収集を行った。

以下に教育的サービスの提供側に関する情報について記述する。

（1）ノルドライン・ヴェストファーレン州の動向～学校教育課長との対談より～

ドイツ全体の動向も踏まえ、ノルドラインヴェストファーレン州では「障害者の権利条約」あるいはインクルージョンの考え方を踏まえ、教育制度上どのような工夫や課題があるか等についてインタビューを行った。

以下にその概要を記述する。

① 障害者の権利条約について

国連「障害者の権利条約」の署名をうけ、州では障害者施策に関する会議が開催された。現在、ドイツの各州政府では、インクルージョンの翻訳をどのように行うかが検討されている。それらに関しては現在、財政面や制度面等多角的な観点から検討され、白熱した議論が展開されている。特に、24条の「教育」の件に関しては、各州の教育システムやプロセスが異なるものの16州のうちほとんどの州では「インクルージョンをインテグレーションと訳する」との回答を行っている。その背景の一つとして、障害の重度の子どもは学校教育制度の中には入らず、施設内での関わりが原則であるため、まだインクルージョンという考え方を施策に持ち込むのは時期尚早である、ということがある。各州文部大臣会議においてインクルージョンに関する作業部会が定められており、討議が行われている。その結果について近い将来ドイツ全体への勧告を提出していこうとしている。インクルージョンに関する支援手団体の反応に関しては、ベルリンで行われた公聴会において、感覚障害者の支援団体はインクルージョンを望まないとする発言があった。また、肢体不自由の団体はインクルージョンを望む発言を行っていた。

以下に、ドイツ政府が「インクルージョン」を「インテグレーション」と翻訳した例として、ドイツ連邦政府が公表した「障害者の権利条約の24条1項」におけるドイツ語原文と英語原文の相対例を取り上げる（下線部分を参照）。

Artikel 24

Bildung

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integrative Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel

Article 24

Education

1. States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning directed to:

② ノルドラインヴェストファーレン州の施策について

ノルドラインヴェストファーレン州では、「インクルージョン」を「インテグレーション」と翻訳す

ることとした。現在我が州における特別な支援が必要な子どもの 12.6%が通常教育（小学校：Grundschule）に組み込まれており、総合学校にも少数組み込まれている状況である。インクルージョンの考え方により障害児が社会的、教育的な完全参加を実現していくことは我々にとって重要な課題であるが、そのためには長いプロセスが必要と考えている。現在の段階では、重度の障害児のニーズは介護や教育や発保健管理等の側面からさまざまであり、議論の余地は残されている。さらに発達促進のプロセスも担保せねばならないと考えているので、ある程度の特別支援学校の施設が必要と考えている。

現在、同州における特別支援学校の教師—生徒の配置率はドイツ各州の中で一番高く、手厚い教育が展開されている。これはある意味誇るべきことではあるが、その方向性を維持していくというのはインテグレーションのさらなる発展を考えるならば必ずしもいいこととは言えない。

近年、LD や発達障害といわれる子どもが増加してきている。しかし、それら障害の境界を明確に定めることは困難であり、さらに教育的なニーズという観点からもそれらの子どもを選び分け、新たな特別支援学校に組み込むことは得策とは言えない。これらの子どもに教育的に対応していくためには、今後特別支援学校と通常学校とのフレキシブルな連携が必要となる。そして、それを実現化していくためには、学校現場が積極的に対応していくことが重要である。

インテグレーションを進展させていくためには、州政府の中での連携・協力を進めていくことも大切であるが、そのために省庁間において緊密な連携をとっている。リーダーシップをとっているのは主として労働省である。

③ 州の施策の具体化について

「障害」ではなく「教育的ニーズ」が施策の前面に出されてきている現在、障害児教育に携わる私たち一人一人の意識、すなわち基本概念を改革していくことが重要と考えており、まずは 2005 年に州の学校法レベルで、特殊学校：Sonderschule を特別支援学校：Foederschule に変更した。他方 現在ノルドラインヴェストファーレン州では、3500 校の小学校の約半数で統合が実現している。

また、従前の特殊学校が対応していた障害カテゴリーを、これまでとは異なった観点により、大きくまとめた。それらは、「言語面：Sprache」「学習面：Lernen」「情緒面：Emotional」における促進的ニーズ：Foederbedarf というまとめ方である。ノルドラインヴェストファーレン州では、障害のあるこどもの約 75%がこれらのカテゴリーに入っていると考えられる。

従前は、特別支援教育在学者は、通常教育のシステムへの移行が制度上困難であったが、現在は上記のカテゴリーの簡素化に基づき、柔軟に対応することになっている（ただし「知的発達」あるものは除外されている）。

さらに、それらのニーズに対処し、通常学校と特別支援学校と地域とがフレキシブルなシステムとして機能していくために「専門センター：Kompetenz Zentrum」という制度を取り入れることとした。この制度は、まだパイロット的な状況で、早期からの教育相談の機能、特別支援学校の専門性を生かす機能、コーディネーター等の機能を果たし、地域に根付いた教育が展開されることを目的と

する制度である。

(2) ケルン市の動向～特別支援教育調査官（知的障害）等との対談より～

①ケルン市の行政事情

ケルン市の学校行政組織は 2007 年から大きく変わり、学校教育課と青少年支援課を管轄下におく学校政策局が新たに設立された。このことにより、従前の支援範囲が時間的・空間的に広がり、相互の強固な協力体制が形成されることになった。現在の学校政策局長はインクルーシブな教育実施への過程として、より多くの児童生徒を統合教育に向かわせたいと考えている。

この組織改編により、今後の統合教育を進展させていくために以下のようなメリットが考えられる。

- ①支援の必要な子どもが通常学校に入った場合、より一層きめ細やかな相談や支援が可能になる
- ②支援の必要な子どもに対する社会的な責任は、学校ではなく地域に移行され生活支援全判に関する視野がそれぞれの社会サービス分野において形成される
- ③特別支援学校がオープンになることにより、通常の学校からの子どもも入れることができる
- ④特別支援教育と通常期養育の連携がさらに深まる

一方、ドイツ全体での優秀な学校教育に授与される「ドイツ学校教育賞」のコンテストの結果が最近発表されたが、受賞校 8 校のうち 6 校が統合学校であった。ドイツにおける新たな動きに対する好ましい効果を表す状況がここに示されている。

インクルーシブな教育を進めていくためには、システム転換ならびに個々の意識改革の両方が重要である。

私的な意見として、「ヘテロゲン」の理念が重要と思っている。それは、「混成的な」という意味だが、障害だけではなく金持ちの子どもや貧しい家庭の子ども、性差、移民の子ども、宗教の違い等全ての差異を超越した価値観を持つことである。「障害」ということだけに視野を限定してしまうと、インクルーシブな教育の実現は偏ったものとなってしまう可能性がある。

② ケルン市の動向について

ケルン市では現在 27 校の特別支援学校がある。ノルドラインヴェストファーレン州の特別支援学校制度に基づき、ケルン市では促進的ニーズを「学習面」「言語面」「教育援助：Erziehungshilfe」さらに「知的発達」と「肢体不自由」を加えてカテゴライズしており、それぞれ 10 校、4 校、7 校、そして 4 校、2 校が設置されている。特別支援学校の総在籍者総数は 4, 397 名（2008 年）である。

これらの特別支援学校への就学に関しては、なるべく保護者の希望に添うように行っている。しかし最近ではインテグレーションが進むどころか、特別支援学校（知的発達）に就学する子どもが 15% も増加しているという現状がある。従前は、保護者は我が子を特別支援学校に就学させないという傾向があったが、現在ではその逆の現象が見られるようになってきている。この原因の一つとして、特別支援学校では個々のニーズに即して、生活力を高めるための丁寧な指導が行われている、ということが考えられる。

このような現象は、インテグレーションの考え方の実現化が通常教育においてうまくいっていない状況を証明するものであろう。すなわち、通常教育に適応する子どもが選り分けられているといった、インテグレーションの差別化が行われているのである。このような現状では社会全体の改革であるインクルージョンを目指す制度を取り入れることは時期尚早と思われる。

しかしながら、他方では従前に比べ個々の障害がある子どもやその保護者や彼らに対する社会の対応は年々よくなってきていることは明白である。

② ケルン市の専門センターについて～新たな教育支援制度に向かって～

ケルン市においては、通常、統合、特別支援という学校カテゴリーを徐々になくしていくという将来構想を持っている。その実現化に向けたステップとして専門センター（Kompetenz Zentrum）が位置づけられている。センターといってもこの場合は場所ではなく地域ネットワークを指している。すなわち、支援地域での特別な教育的ニーズを有する子どもの支援ネットワークであり、そのために従前の学区とは異なる新たな支援地域を約 10 万人の居住地域規模で設定していく。この新しい試みはケルン市の場合にはポルツ（Polz）地域でパイロット的に行われつつある。その機能は各通常学校の教師、特別支援学校の教師、医師、障害児療育の専門家等がそれぞれに機能するネットワーク組織であり、拠点は特別支援学校となる。

このパイロット活動を通して、インクルーシブな教育に関するさまざまなアイデアが提供され、人々の障害児に対する心理的な壁がなくなっていくことが期待されている。

(3) 教育現場における実践（ペスタロッツ特別支援学校：知的発達）

当該校は、ケルン市において最も先進的な学校運営を行っている特別支援学校として評価されている。ドイツでは珍しいとされる交流を行っており、今回の実地調査ではその教育現場の状況について情報収集するため訪問した。

生徒 134 名、教師 42 名、外部セラピスト 5 名、その他支援員として FSY(社会活動年のボランティア)が 6 名、ZD(チビルディーンスト)が 6 名の規模である。協議には校長、副校長、教務主任、そして生徒代表（1 名）が参加した。

協議に生徒代表が出席するという事自体、ドイツでは珍しいことであり、管理職の開かれた学校のコンセプトが感じられた。

以下に、その協議の概要について記述する。

① 交流に関する校長談話より

金曜日の午後から学校ではサッカークラブやダンスクラブや芸術クラブがあり、通常学校の生徒が来て一緒にクラブ活動を行っている(学校のプログラムとして)。また、この学校における英語の授業でも通常学校からの生徒が来て、合同で学習を行っている。今日は、ダンスクラブの活動を通常学校の生徒とやっています。これらの交流は 10 年ほど前から行っている。また、教師も通常学校

との交流を行っており、英語クラスでの交流を行っているが、それは新しく始まった活動です。私たちの学校の子どもたちもグルントシュレーの授業に参加している。このような交流の始まりは、通常学級の教師とのプライベートな校理由が発端で、それぞれの学校へ生徒を招待したことからはじまった。このような小規模なグルントシュレーとの具体的なコンタクトからクラス間の交流、そして学校間の交流へと広がっていった経緯がある。ケルン市では特別支援教育と通常教育の学校間での協議会があるにもかかわらず、このような試みが発展していかなかった。

今後は学校の休暇中においても学校を開放し、通常学校との交流をさらに発展させていきたいが、学校の役割が異なるということから制度上は無理である。

現在、促進センターの制度が進行しており、その制度が軌道に乗れば交流に関してもっと進展が期待できるが、まだ制度作りの段階であり、その制度が具体的に機能するまでにはまだ時間がかかるであろう。また、現在の促進センターの構想は、障害の軽い子どもでインテグレーションが可能 な子どもを通常学級に、という感がぬぐえない。

(注) 上記の FSY(社会活動年のボランティア)と ZD(チィビルディーンスト)とはドイツにおいて制度として確立しているボランティア活動である。FSY とは義務教育終了後 27 歳までの男女が希望するもので、6～18 ヶ月間医療・福祉・青少年スポーツ、文化活動に奉仕するものである。その間の実費負担ならびに若干の報酬が保証されている。実施主体は連邦家族省である。ZD とはドイツの兵役義務の代替として医療・福祉・環境保護の分野で奉仕活動を 9 ヶ月間行い、その間の諸費用や報酬等は保証されている。実施主体は連邦兵役代替奉仕庁である。

② 生徒代表の意見より

- ・僕はこの学校で統合授業としてサッカーをしている、そこにはリアルシュレーやグルントシュレーの子どもたちも来て、一緒にサッカーをする。
- ・他の学校(通常の学校)に行って、国語や算数の授業がどのように行われているか見てみたい、僕の意見は学校間で双方の生徒が交換留学できるような制度があればいいと思う、
- ・僕の将来の夢は、調理師の訓練をしてレストランの調理助手に就職すること

4. 支援団体の動向

本実地調査においては、サービスを受ける側(支援団体や当事者)の情報の収集を行い、相対的な観点からドイツの現在の状況について検討を行うことを試みている。

本実地調査では、全国規模での知的障害児・者支援団体であるレーベンスヒルフェと、インテグレーション推進団体(ミッテンダリン)および数名の障害当事者に対して情報収集を行った。

(1) 施策側支援団体～レーベンスヒルフェケルン支部担当者との対談より～

① レーベンスヒルフェの概要について

レーベンスヒルフェ (Lebenshilfe : 直訳は生活支援) とは、知的障害者のための支援全般を行っている公益法人 (NPO) で、保護者によって組織されているが、最近では当事者も参加している。歴史は古く第2次世界大戦後オランダ人の Tom Muters が設立した。当時、ナチスによる「夜と霧作戦」により、障害者が少なかったものの劣悪な環境にあった彼らを救済するために設立されたものである。連邦本部は Marburg に置かれているが、ベルリンに移行されつつある。

レーベンスヒルフェの目的は、障害者の権利を代表して行政や施策に働きかけると共に、知的障害者の生活全般 (教育分野を除く) についてさまざまに支援していくことである。各州ごとに1つずつ、その下の郡、市レベルの支部を合わせると全国に 560 の支部がある。各支部はそれぞれ財政的に独立した活動を行っている。したがって、会員はそれぞれの支部ごとに会費を納めることとなっており、ケルン市の場合年間 60 ユーロである。ケルン支部では、600名の会員 (保護者) と 20名の当事者会員で構成されているが支部の仕事の規模が大きくなってきたため、理事会の職員 (8名) では支えきれず、専従の職員を雇うことになった。

団体では、以下のような活動が行われている。

- ①知的障害者のための住居運営
- ②介護付きの施設運営
- ③相談活動
- ④障害者を持つ家庭の負担を軽減するサービス (外出支援・余暇サービス等)
- ⑤学校への付き添い (現在 60 名の子どもに 50 名の職員が担当、ほとんどが自閉症の子ども)
- ⑥障害者のための余暇プログラムの企画・実施
- ⑦インクルージョンを目的とした、健常者-障害者合同活動の企画・実施

これらの活動は年会費では賚えないため、サービス事業からの収入、市からの援助で活動が維持されており、学校への付き添いは市の青少年課が全てを支援している。また、その他寄付による収入も多い。

活動に携わる職員は Heilpaedagogik Student (教職課程ではなく、障害児支援課程の学生) がほとんどで、彼らに対しレーベンスヒルフェ内部での研修を行っている。

② インクルージョンについて

レーベンスヒルフェの目標として常にインクルージョンは考えられている。社会に平等に参加するためにケア付きの住居や余暇の使い方等かなり充実してきてはいるが、ゴールはまだまだ遠い。もしそれが実現化するならば、レーベンスヒルフェはいらなくなるだろう。学校教育に関してのインクルージョンの実現は、それに向かうまでにはまだまだやり残したことが多くあると思う。

障害の軽い子どもたちのみに焦点が当たると、インクルーシブな教育展開には以下のような危険性が出てくる。

- ①軽度の人々の社会参加の活動が活発になればなるほど、重度の障害者が取り残されるようになる
②子どもたちに対し、学校教育期間中のセラピーの側面がおろそかになるのではないか

他の支援団体において、本来的にはインクルージョンに消極的な団体はあるはずがない。しかしレーベンスヒルフェの会員の中にもインクルージョンの動きに個々には存在していることは確かである。なぜなら、現在の通常学校における学習環境では学校に通わせるのが心配な保護者がいることは確かであるから。肢体不自由の支援団体はレーベンスヒルフェより以上にインクルージョンに積極的である。

インクルージョンの目標に向かうことはとても喜ばしいことだが、問題はその実現化を如何に進めていくかである。学校におけるインクルーシブな教育を展開して行くには相当な困難がある。なぜならば、学校は現在のシステムをかたく固持していこうとしているようだから。これが問題である。

(2) 推進団体ミッテンダリン (Mittendrin) 代表者との対談より

私のインテグレーションに関する精力的な活動の動機はカルチュアルショックからです。数年前に私の子ども（障害がある）の就学時にインテグレーションを望んだ瞬間からさまざまな方面からそれがどのように困難なことを説得され、やめなさいと言われた。自分自身の民主主義の国において、あたかも外国人が住民登録をする際に感じる疎外感を実感したのがインテグレーションを推進していくきっかけとなったのです。

ミッテンダリンは保護者団体で、活動の主体は10名です。それは母体が大きくなればなるほど、活動が鈍くなるのであるべく少なく維持しているのです。実際のところインテグレーション学校（統合学校）は軽度の障害がある子どもしかとってはくれません。障害児という以前にまずは子どもである、という捉え方をしていただきたいのです。私が「特別支援学校はいらない」というのは制度上とても過激なことに聞こえますが、特別支援教育が通常教育を組み入れていくということなのです。

2010年に州議会選挙がありますが、その選挙を目指して、私たちのインテグレーション推進活動を各政党にアピールしていきます。それには私たちの団体も含め、16の推進団体が関わっています。今度まもなく地方選挙がありますが、それに合わせて保護者団体との会見を市長と行う予定です。これに関してはマスメディアも好意的に受け入れてくれています。ドイツにはAktion-Menschという障害者のための大きな慈善団体組織がありますが、私たちの活動を支援してくれています。この団体組織の資金的援助によって専任の相談員がミッテンダリンに来ることができるようになりました。

日本ではご近所同士の助け合いというのがあって、とても大きな力を発揮すると聞いています。そのような力をインクルージョンに集約すれば、とてもいいと思います。ペスタロッツシューレ (Pestalozzische Schule: ケルン市において一番先行的な学校と評価されている前述の調査対象校) はインテグレーション推進では一番進んでいる特別支援学校といわれています。

しかしながら、その学校でさえ在籍している子どもを最初から「この子はできない」という観点が基本となっています。いろいろな指導法によれば「この子はできる」という発想から関わりを行うことになっていますが、教育現場の実践ではなかなかそのようになっていないとの感じを持っています。

5. 障害当事者との話し合い

本調査では、3名の障害当事者に対し、インタビューを行うことができた。

1名は二分脊椎で知的には正常、歩行が困難な大学生（A）、1名は最重度の運動障害があり、車椅子で視線制御によるコミュニケーション機器を使用する大学生（B）、1名はアスペルガー症候群で、現在総合学校（Gesamtschule）に在籍する小学3年生（C）であった。

（A）さん（B）さん（C）さんともに、特別なところで特別な人として扱われるのではなく、同じ人であるという発想で教育されたいという願望があった。

特に、（A）さんは、軽度の運動障害があるが、本人は小さい頃からそれを意識していないのにもかかわらず、就学の段階において「障害者である」との制度的なレッテル付けの影響を受け、友達からも「どうして歩けないの」とか「障害児なの？」と素朴な質問をされたことに違和感を持った、と述べていたのが印象的であった。また、（A）さんの保護者は、やはり就学や転校の際のさまざまな手続きに対応する人の在り方によって当事者や保護者の負担感やストレスが大きく異なってくることを強調していた。

（B）さんは、全国的にも初めての重度障害がある大学進学者との由。州から派遣された介護員が大学活動中ついており、かなり手厚い社会的補助を受けている様子が見えがえた。さらに、そのような障害にもかかわらず大学まで行く意思を持ったのは、統合幼稚園に行ったという経験がとてもよかった、とも述べていた。

（C）さんは、自分の障害に対する教育の現状について、以下のように述べていた。

- ・私はアスペルガー症候群という障害があるが、障害があるとみんながすぐに助けがいて、とか頭が悪いとか、悪いイメージで捉えてしまうのがいやだ
- ・授業では、子どもたちは尊重されるべきだし、正書法の授業では一斉に同じような字を書かねばならないけれど、それぞれの進捗や癖も違っているから「みんな一緒に指導」はおかしい
- ・アスペルガー症候群として位置づけられているのは変だ、十分な学習能力をもっているのに。アスペルガー症候群という病気だけが私は私、社会の中で障害者の役割を演じるのはいやだ
- ・「ソフィーの世界」や「ファンタジー小説」をよむのが好き、「ハリーポッター」は読んだ、いま「時間を逆行する」というファンタジーを自分で書いている
- ・統合小学校学校（以前にいた小学校）ではいじめられたりした
- ・この学校のような学校（総合学校：Gesamtschule）がいい、それぞれの興味関心が発現できる

ところがいい、この学校では1週間に1～2時間の自由学習の時間があるが、ただ遊ぶのではなく自分の課題が自分自身でできるような時間だといいいのに

- ・大人たちは悪いところばかり見ないで、人としてもっと強いところやいいところを見てくれればいいのに
- ・先生方が、私がどんな子どもか学校以外のことが解らないのがもったいない

また、その保護者は、普通に頭がよくても障害があると、その社会的な支援を受けるためには「障害児」として認められねばならない矛盾に困惑していた。

6. まとめ

今回のドイツにおける実地調査ならびに事前調査等において、以下のことが明らかにになった。

(1) 現在ドイツでは、全般的にインテグレーションの考え方により障害がある子どもの教育制度を整備していこうとしているが、各州においてその進み方によりかなり温度差がある。それは従前から障害児教育と通常教育が別個のものとして制度的に明確にかつ障害種別により細分化されていたことに起因している。しかも両者の隔たりは実践現場において想像以上のものがあることが実感された(ケルン地区)。また、それらの隔たりを形成している要因として、①従前より特殊学級や通級といった「特殊教育」「通常教育」を有機的に関連づけるような制度が存在していなかったこと、②通常教育においてドイツ独特の複線型学校制度(一般的な通常教育)が形成されており、相互関係の弾力性がなかったこと、③さらにドイツ社会一般における障害者への態度(他のEU諸国との相対)等が推測される。しかしながら、インテグレーションの先行州では、例えばシュレースヴィヒ・ホルシュタイン州のように、教育制度全般について新たな簡素化を試みている州もある。

(2) 上記(1)のような国内動向に鑑み、当面ドイツでは「障害者の権利条約」における「インクルージョン」の理念を1994年の各州文部大臣会議の勧告に従い「インテグレーション」の考え方をドイツ連邦共通のものとして捉え、段階的にインクルーシブな教育に向かう制度を作り上げていこうとしているようである。

(3) 通常学校にインテグレーションされている児童生徒の比率から見て、その進捗度が中程度と思われるノルドラインヴェストファーレン州では、インテグレーションを進展させていく具体的な制度として、促進センター(Kompetenz Zentrum)の構築に着手している。これは、すでにインテグレーション先行州では具体的に機能しているようだが、上記の(1)の現状等から察するに、ノルドラインヴェストファーレン州ではその制度が具体的に機能するまでには時間がかかりそうである。この

制度の内容を見る限り、例えば、特別支援学校におけるセンター的機能や特別支援教育連絡協議会といった、日本で実施されている特別支援教育にかかる諸制度の枠組みに近似したものである。

(4) 社会改革をも含むインクルージョンの考え方は、障害児・者支援者団体では支持されており、政治政党を通じ施策への反映を積極的に図っていかうとする様子がかがえた。「ドイツはインクルージョンの方向性を本気で考えているのか？」がその意見の根底にあるようだが、その要因には、例えば、就学時における担当者の基本的態度等人と人との関係性の問題が大きく関与していることが推測される。今回の調査により、特別支援学校の制度改革の困難さやその要因について制度以外の側面からも情報収集できたことは大きな収穫であった。

(5) 教育現場（大学も含めインテグレーション学校や特別支援学校）において、制度上、教師以外にかなりの人的サービス（支援者）が個々の子どもや学級に付加されていることを再認識できた。これは、前述の FSY(社会活動年のボランティア)や ZD(チビルディーンスト)の若者のことである。

この制度は、日本とは異なった障害児・者支援の在り方として、障害がある子どもの教育や福祉や医療を展開していく上で注目すべき制度（システム）と思われる。統計的に、ZD が圧倒的に多く、全国で7万人前後、FSY が1万3千人強（2004/2005）で、それぞれ20歳前後の若者が圧倒的な参加率を示している。また、彼らのうちこの体験を通じて多くの者が将来的に特別支援教育や福祉関連の職業に就く、ということが語られていた。

(笹 本 健)

引用・参考文献

- 1) Am Ende des Sonderweges, Die Zeit, Nr.1, 23.2008.
- 2) ドイツの学校：<http://counde14.hp.infoseek.co.jp/lexikon/schule.html> 2009.
- 3) Die unverdunnte Hoelle, Der Spiegel, 2.2009.
- 4) LISA PFAHL UND JUSTIN J. W. POWELL : Deutschland grenzt aus ,
http://www.fr-online.de/in_und_ausland/wissen_und_bildung/aktuell/?em_cnt=1651396&em_loc=1739 2009.
- 5) 学校教育：ドイツ国家検定翻訳・通訳士,
<http://www.euroassist.de/contents/info/schulbildung.html> 2009.
- 6) 諸外国の教育動向 2007, 文部科学省, 2008.
- 7) 諸外国におけるボランティア活動における調査研究報告書：文部科学省生涯学習政策局, 2007.

- 8) 滝坂信一他：ドイツにおける特別なニーズを有する子どもの指導に関する調査，主要国の特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査研究，科学研究費補助金成果報告書，国立特殊教育総合研究所，2002.
- 9) 滝坂信一：ドイツ NRW 州ケルン地域における総合教育の実態，世界の特殊教育，国立特殊教育総合研究所，2001.
- 10) 當島茂登：ドイツにおける特殊教育の教育課程について，プロジェクト研究「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」研究報告書，国立特別支援教育総合研究所，2004.
- 11) Walther Dreher：ドイツにおける特別教育，「世界の特別支援教育(23)」，国立特別支援教育総合研究所，2009.

Ⅲ. フランス共和国の特別支援教育の現状と課題

－2005年2月11日法とその実施状況を中心に－

1. はじめに

フランスは、障害者の権利条約本文について、国連での署名が可能になった平成19年3月30日に即日署名し、さらに選択議定書(Protocole facultatif)には、同年9月23日に署名した。条約本文への署名は日本より半年早く、現時点(注1)において日本は選択議定書に署名していない。

現在、日本と同様に、条約の批准に向けて、就学の手続きなどの改善を図ろうとしている。その水面下の大きな動きは、本章で取り上げる2005年2月11日法(Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées : 障害者の権利と機会の平等、参加と市民権のための法)である。これは、シラク前大統領の三つの公約の1つに挙げられた障害者の市民の権利への対応(注2)であるが、この大統領の宣言が2002年であり、国連総会決議によって障害者の権利条約等を検討するアドホック委員会設置の決定が2001年であることから、その外枠にはEUからの圧力と国連障害者の権利条約への批准準備があったと考えることもできよう。

この法律の施行は、翌年の2006年1月であり、その後も、フランスの対応は、大幅で急激であった。2005年を皮切りに、3年余りの間に100に届く法律、通知、政令を改正し、教育法典(Code de l'éducation)は、2005年2月11日法の記述のとおり“あらゆる障害児が居住地に最も近い学校に学籍を登録する”と、明記するに至った。

これらの変遷を読み解くには、これ以前のフランスの障害のある子どもの教育について検討しておくことも必要となる。

そこで、本章では、1975年法の下に行われたフランスの教育について、先行研究など、文献により検討し、次いで、フランスへの実地調査とそれによって得られた新たな資料を整理し検討する。

章の終わりには、資料として、フランスの障害のある子どもの教育に関する新たな用語について、また、障害者の権利条約の日本語仮訳との関係で整理する。フランスは、EUの主要なメンバーとして、障害者の権利に関連する用語など、英語と自国語の対応冊子(CFHE(注3)、2008)を作るなど翻訳による不都合が生じないように努力が払われている。

(注1) 国連の障害者の権利条約のwebサイトによる。(http://www.un.org/disabilities/)

(注2) フランス大統領府のwebサイト(現在は、アーカイブのページにある Les chantiers prioritaires)(http://presidence-de-la-republique.fr/elysee/elysee.fr/francais_archives/les_chantiers_prioritaires/les_chantiers_prioritaires.26693.html)

(注3) CFHE: Le Conseil français des personnes handicapées pour les questions européennes, 本章で紹介する UNAPEI が主要なメンバーとなっており, 2009年3月には, フランスの権利条約への批准が遅れていることを指摘をしている。(http://www.cfhe.org/)

2. フランスの障害のある子どもの教育に関する先行研究について

フランスの障害のある子どもの教育に関する研究の数は多くない。例えば, 国立特別支援教育総合研究所の特別支援教育関係文献目録データベースでは“フランス”というキーワードで4件(“仏”などは関連文献がヒットしない。), 同じく特別支援教育実践研究課題データベースでは4件, さらに国立情報学研究所のCiNii(NII論文情報ナビゲータ)では“フランス”と“障害”というキーワードで106件がヒットするが, それぞれの論文について, 障害のある子どもの教育に関するものに内容を限定すると, 8件となった。論文のデータベースは, タイトルのみのデータもあること, さらにタイトル, キーワード, 抄録に用語が含まれない場合を考慮しても, その数は多くない。

そこで, 国立特別支援教育総合研究所の研究報告書に掲載された論文と合わせ, それぞれの論文の参考・引用文献を遡ることで今回の先行研究を収集し検討した。

また, 国立特殊教育総合研究所が発行する「世界の特殊教育」, 「世界の特別支援教育」については, “主要国”というような記述のある報告からも, フランスの障害のある子どもの教育に関する実地訪問を含めた論文が確認された。

今回確認された最も古い文献は, 溝上脩(1971)によるフランスの特殊学級の発達と現状についての論文である。この論文は原文資料から, 1909年4月15日法の以前に源泉を遡ることのできる「特殊学級」(classes de perfectionnement)の成立を紹介し, 日本の現状と比較してその数が少ないこと, さらに, 1909年4月15日法がこれを“任意設置”としたことが, その量的な成長を阻んだことに言及している。

フランスの聴覚障害児教育については中野善達・斎藤佐和(1980), 大沼直紀(1990), さらに斎藤佐和(1994)が紹介している。

溝上脩(1980)は, 1754年のド・レペに始まるろうあ児の教育, アユイによって1784年に始まる盲児の教育の歴史から, 全障害や学習困難に渡って, フランスの障害のある子どもの教育について言及している。1909年4月15日法から1975年法の制定までを紹介しており, 特筆すべきは, フランスの障害のある子どもの就学の中に医療-教育施設(Etablissement Médico-Educatif)と在宅就学があること, さらに, フランスにおける多様な形態で行われる統合教育(intégration)に言及している点である。

国立特殊教育総合研究所では, 最初に佐藤 真理子(1988)が「フランスの特殊教育」と題した報告した。この論文は「1975年6月30日法」以後のフランスの特殊教育の展開について, OECDの英文の報告書から, フランスの特殊教育の系統図を, おそらく初めて紹介している。この図は, 後に落合俊郎(1991)が紹介する。一方, 溝上脩(1997)は, 同じ図(年代

が異なるので機関名称は異なる。)をフランス教育省の Note de l' Information より新たに紹介している。その後、高杉弘之(1991)、中村 均ら(2002)、金子 健ら(2003)が、これをもとにして訪問調査の結果などから独自に改訂した系統図を紹介している。

佐藤真理子(1988)は文献研究であったが、佐藤真理子(1989)は訪問調査となった。これは、行政官による「統合教育は目標ではなく、手段である。可能な限り統合教育を行い、必要な限り分離教育を行う(佐藤真理子, 1989)」というような“生々しい”統合教育の考え方などを報告している。溝上脩(1971; 1980; 1997)の研究は文献研究であり、フランスの文献に記述された意見が紹介されているが、佐藤真理子(1989)などの生々しさはない。その反面、普遍性があり、大きな制度の変化の流れを捉えるために重要な文献とも考えられる。

この他、フランス障害者教育の歴史的な資料的価値の高い文献の翻訳が中心の“フランス障害児教育研究会”編による「フランス障害児教育の研究1~5」(1977年~1991年)や、「フランスにおける障害児の就学指導体制について」(溝上脩, 1992),「学習困難児の指導について」(斎藤佐和, 1991)がある。

一方、実践研究課題データベースから検索された4件は、いずれも海外派遣研修報告(早川光行, 1996; 松尾隆信, 1992; 及部猛, 2000; 小島順子, 1998)として、横浜市養護教育総合センター研究紀要の報告であった。教員が感じた実際の教育現場の報告として参考になると思われたが、現段階で入手できていない。

フランス障害児教育研究会による「フランス障害児教育の研究」では、大井清吉と津田敬子(1978)の「1909年4月15日の法律について(訳)」として、フランスの障害のある子どもの教育の始点とされる法律の邦訳が行われたこと、星野常夫(1991)の「フランス全国親の会(UNAPEI)の活動(訳)」など、フランスで重要な役割を果たす機関の紹介など、視野の広い研究が行われている。

落合 俊郎・高杉 弘之(1990)は、インテグレーションを副題に、UNESCOのデータにより、フランス、西ドイツ、イタリアの特殊教育を比較している。高杉弘之(1991)は、佐藤真理子(1989)を引き継ぐ実地調査であり、就学措置の流れ図を作成している。

溝上脩(1997)は、正面からフランスの統合教育に迫ったものである。特殊教育の構造、在籍児数の変化、就学指導体制、さらに、フランスの特徴である「学習困難児」への適応学級、統合の手段、その問題点を丁寧に紹介している。溝上脩(1997)の研究から10年を経て、フランスは、さらに大きく変遷しようとしているが、この延長線上に展開されていることは間違いのない事実である。

ところで、障害のある子どもの教育ではないが、小野田正利(1995)による l' association française des administrateurs de l' éducation 編「フランスの教育制度と教育行政 (Le Système éducatif français et son administration)」の翻訳は、中央集権的な教育がなされるフランスの官僚機構を理解する資料である。上記の資料など、現在であれば web サイトから最新版が入手可能であるが、例えば、障害者の就学に関する訴訟ケースの理解を

するためには、学校や市レベルから、県レベル、地域圏、大学区、国レベルなど各水準の関係を理解することが必要であるため、小野田の邦訳は価値ある文献と考えられる。

興味深いのは、赤堀哲雄(1997)が1909年法から現代に繋がるフランスの特殊教育の制度と統合教育について述べていることである。日本語に訳せば「特殊教育」や「障害児」と一括りされている用語や、教育省の管轄からはずれる「教育」などについて、フランスの障害のある子どもの教育の歴史と原語のニュアンスを踏まえた解釈を提案している(赤堀は、文部省でフランス調査官の経歴を持つ)。

日本で最近話題になっているICFに関連する内容として、寺島 彰(2002)は、フランスは、世界で唯一ICIDH(WHO国際生活機能分類(ICF)の前身)を障害認定基準として活用した国であることを述べている。現在、フランスは日本に先駆けてICFの児童・青年期バージョンを仏訳(フランスではCIF: Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé)として刊行した。また、障害認定基準であるguide-barème pour l'évaluation des déficiences et incapacité des personnes handicapéは、就学などに際して判定基準の参考とされている。

渡邊 章ら(2000)は、EURYDICEなどの文献情報から欧州三か国及び米国における特殊教育の動向について紹介する中で、フランスにも触れており、とりわけ通常教育との関わりの中で障害のある子どもの教育について検討することを提案している。また、棟方哲弥(2000)は、知的障害を中心にフランスの発達障害教育について解説し、とりわけ厚生省管轄の医療教育院に教育省から派遣される教員によるCLISを介した統合教育についても紹介している。

中村 均ら(2002)は、実地調査により、さまざまなサービスの形態や現状、学校や施設の組織や指導内容などを報告している。金子 健ら(2003)も同様であり、視覚障害を中心に報告を行っている。棟方哲弥(2004)は、フランスの教育課程とそこでの工夫について報告するとともに、日本の特殊教育学級とフランスのCLISの類似点、日本の養護学校とフランスの医療教育院の指導内容の類似点について報告している。

さらに、障害者権利条約制定に向けての基本課題を特集した障害者問題研究第34巻1号に、於保, 真理 浜田, 朋子 木口, 恵美子 佐藤, 久夫(2006)による「各国における「障害概念」「障害定義」の動向」においてフランスの紹介があるが、2005年2月11日法には触れず、1975年の障害者基本法に関する記述に留まっていた。

棟方哲弥(2006;2007)では、S. E. S. A. D. (Services d'éducation spécialisée et de soin a domicile)による統合教育のサービスについて検討し、2005年2月11日法を紹介し、今後の調査の必要性を報告している。

これまで述べてきたように、フランスの障害のある子どもの教育に関する研究の数は多くない。また、大きな時代の変化にあたるフランスについて時機を捉えて研究を進めることは、障害者の権利条約の批准に向かっている日本の方向性を明らかに繋がると期待される。

ところで、結果として定期的に訪問調査を実施してきた国立特別支援教育総合研究所は、フランスの障害のある子どもの教育の研究において1つの大きな役割を果たしてきたように見える。

3. フランスにおける最新の特別支援教育の制度と在籍者数

フランスにおける特別支援教育の制度については、国民教育省が編集する雑誌 ONISEP から、保護者に向けて、障害のある子どもの就学を大変に分かりやすく紹介する特集号が（2008年7月号）刊行されている。また、同じく国民教育省が発行する教育統計年報 RERS の最新号（2008年版）が詳しい。最新のフランスの障害のある子どもの教育制度の全体像を把握するための好資料である。

さて、統計の上だった障害のある子どもは、合計 227,900 人（全体の 1.8%）となり、就学先とその在籍者数の内訳は、以下のとおりである。

- (1) 通常学級：実数 96,200 人（0.76%）（1999-2005 年で倍増）
- (2) 特別支援学級（初等学校：“統合就学クラス”，中等学校：“統合教育ユニット”。特別な適応クラスとして、この他に CLIN（フランス語導入クラス）、CLAD（初等教育困難クラス）があり、合わせて ASH（適応教育及び障害のある子どもの教育）と呼ぶ）：47,600（0.38%）（減少傾向）
- (3) 特別支援学校（障害のある子どもの数は学校の生徒数の1割程度であり、日本の特別支援学校と異なる。対象は、障害のある子どもを含めて通常教育への参加が難しい子どもであり、中学校段階の SEGPA（コレージュに併設する“適応教育・職業教育部門”）が 1,500（部門）校で、障害のある子どもは 6%。この他に EREA（地域圏立適応教育学校）が国内に 80 校、障害のある子どものための EREA は、視覚障害 3 校・運動障害 5 校の 8 校のみで、残りは SEGPA と同じ、障害のある子どもを含む通常教育への参加が難しい子どもを対象としており、障害のある子どもは EREA 全体の 14%に過ぎない。）：障害のある子どものみは、7,800（0.06%）
- (4) 特別支援教育機関（重度の障害のある子どもを対象として“自立活動”や“作業学習”を中心に指導を行う“厚生省”系の教育機関で、病気の子どもの初等中等教育を行う機関を含む。この中では学校教員による授業“学校教育”も行われます。）：76,300（0.6%）
- (5) その他の学校・自家庭内教育（フレネ、ドクロリー、モンテッソーリ、シュタイナー、自家庭内教育など）：このうち、自家庭内教育は 5,000 人程度と推定される。

- (6) 訪問教育 (CNED:遠隔地国立教育センターにより, 病気や障害の場合に行われる。障害のある子どもを対象としたケースは, 2000 年度で国内 605 人; 2006 年度で 800 人)

※通常学級は主に AVS(学校生活支援員), 特別支援学級は特別支援教育機関を含めた機関から SESSAD と呼ぶセンター機能の支援を受けて “自立活動(REEDUCATION)” の指導等を行う。

※初等中等教育全体の人数は, 中等教育の農業学校, 徒弟研修センターを入れて算出。また, 高等教育 (私立を除く) において統計上 7,600 人 (約 3.3%)。

※④についての補足: 従来の “自立活動” “作業学習” に加えて, この中のおよそ 8 割 (要確認) が教師による “学校の教育” を受けるようになっている。

※数値は, 2005 年度 (2005-2006) 文献: Le système éducatif: Repères et référence statistiques septembre 2008; La scolarisation des enfants et adolescents handicaps, note d'information, 7.23 MAI; La scolarisation des enfants et adolescents handicaps, note d'information, études et resultants, N 564, mars, 2007.

※なお, 文部科学省「諸外国の教育動向 2007」(pp.129-130)は, 上記の資料を部分的に就学状況の概要として訳出したものとなっている。

4. 障害者の機会、参加の権利、市民権の平等についての法律

— “あらゆる障害児が居住地に最も近い学校に学籍を登録する” とした法の制定—

フランスは現在, 国連の障害者の権利条約の批准に向けて, 就学の手続きなどの改善を図ろうとしており, その水面下の大きな動きは, 本節で取り上げる 2005 年 2 月 11 日法 (LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées : 障害者の権利と機会の平等、参加と市民権のための法) と考えられる。

2005 年に, 1975 年以來の障害者基本法の改正となる「障害者の機会、参加の権利、市民権の平等についての法律」(以下 2005 年 2 月法) が成立した。

同法は, 障害者が国の連帯の権利を享受して市民としての権利へのアクセスを補償するという障害者差別禁止とそのための補償を規定であり, 2006 年 1 月より施行開始している。

2005 年 2 月 11 日法は, シラク (Jacques CHIRAC) 前大統領の 5 年の任期 (quinquennat) の三つの公約 (rois grands chantiers) の 1 つとして挙げられた「障害者の (社会への) インクルージョン (l'insertion des personnes handicapées)」を具現化するものであり, 1975 年の障害者基本法 (La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées) の 30 年ぶりの改正と位置付けられている。

フランス元老院 (上院: le Sénat) は, この法律を, 障害のある人の国民連帯を得る権利と障害への補償を得る権利の原理を定めてとして, 1975 年法では「措置と統合 (prise en

charge et d'intégration)」として捉えていたものを、この 2005 年法以降は「人の生涯の計画と差別禁止の原則（au projet de vie de la personne et au principe de non-discrimination）」から捉えねばならないと説明している。（本法律の目的（Objet du texte））<http://www.senat.fr/dossierleg/pjl03-183.html>

同法第 19 条では教育へのアクセスについて述べている。以下の二つめは、フランスの解説文献等でも多く紹介される、障害のある子どもの教育にとって、最も重要な部分である。

<前略>l'Etat met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés.

国は、障害のある子どもが通常場で教育されるために必要な予算及び人的資源の措置を講ずる。

Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence.

障害あるいは健康上に問題のあるあらゆる子どもと青年は、居住地に最も近い学校あるいは L. 351-1 に記述された機関（L. 351-1 は教育機関を指す）に学籍を登録し、これをその者の連絡担当機関（校）とする。

上記に書かれた“全ての障害のある子どもは、居住地に最も近い学校に学籍登録する”ことは、改正された教育法典（Le Code de l'éducation）に既に反映されている。

しかし、この法律が施行された 2006 年 1 月から障害のある子どもが通常の学校へなだれ込む事態には至っていない。これについて、棟方哲弥(2007)に掲載されている UNAPEI (Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis : フランス知的障害者親の会全国連盟) の国際担当である Aymeric Audiau 氏による解説は以下の通りである。

Alors qu'est-ce que cette inscription, cette obligation d'inscription scolaire, d'inscription à l'école plutôt. En fait, c'est l'inscription que doit faire tout enfant dans une école quel qu'il soit. Tout enfant doit être inscrit dans une école, donc comme pour cet enfant "ordinaire", entre guillemets, cette inscription n'est pas automatique, c'est aux parents de faire la démarche d'inscrire l'enfant à l'école. Les parents ne sont pas obligés d'inscrire, mais l'école n'a pas le droit de refuser l'inscription. (ですので学校に登録する義務が出てくるわけです。いま義務教育の場合は、どんな子供でも学校に入れなければいけませんけれども、健常者の場合は当然ですけれども、健常者と違うのは、障害者の場合は親が登録をすることになります。親は登録をしなくてもいいんですけれども、登録をした場合学校側が拒否することはできないというこの法律で

す。)

Donc plus précisément, en fait, l'école ou l'établissement scolaire du secteur d'habitation de l'enfant devient son établissement scolaire de référence, qu'il y poursuive ou non sa scolarité. L'inscription ne signifie pas que l'enfant va suivre sa scolarité dans cet établissement. (このレゾランスとなる住宅に近い学校に登録をするわけですが、登録をしたからといって学校が完全にそれをフォローするというわけではありません。)

Ce n'est pas l'inscription qui détermine l'orientation de l'enfant, mais c'est en fait, je reviendrai plus longuement par la suite, le projet de personnaliser la scolarisation de l'enfant qui va déterminer quelle est l'orientation préférable pour lui. Donc il faut vraiment déconnecter cette idée d'inscription de l'orientation de l'enfant. (学校に登録をした、だからといってその子がどのような授業を受けるかということが決まるということではありません。その子がどのような学業をしていくのかということは、子供の個々の学業を決めるパーソナルプロジェクトというのが組まれることとなります。PPS と言うんです。ですからその方針を決めるということと、登録するということは二つ別々のことだと考えてください。)(棟方哲弥(2007)より転載)

2005年2月11日法は、通常教育の場で教育を受けることが法の精神であり、PPS(個別の就学計画)により、特別な支援(移動手段、特別な教材、支援員、リハビリ訓練等)を提供して就学させることになる。このPPSで必要な支援の程度によっては、部分的、あるいは全面的に、受け入れ可能な別の通常学校、特別支援学校、特別支援教育機関が受け入れる。

この場合にも学籍を置く普通学校は連絡担当校であるが、通常学校の学籍は、このとき“休学籍(Inscription inactive)”と呼ばれる。

フランス大使館の解説によれば、“2005年に制定された「障害者の機会平等、参加、市民権に関する法律」により、障害を持つ児童生徒が教育を受ける権利が強化され、居住区域内にある学校・施設に入学するという原則が定められた。2006年には障害を持つ児童生徒15万5,400人が学校・教育施設に受け入れられている。そのうち90%は公立の教育機関に在籍している。個人指導教育を受けている障害児は10万6,300人で、初等教育が7万1,400人(フルタイム教育77%)、中等教育が3万4,900人(フルタイム教育92%)である。集団教育を受けている障害児は4万9,000人(フルタイム教育88%)で、そのうち3万9,700人は初等教育児童である。また、厚生省管轄の病院や医療・教育施設でも7万7,000人の障害児を就学期間中受け入れている。”と説明される。

5. 2005年2月11日法の施行に伴う実施状況に関する聞き取り調査

これまで述べてきたように、実際の就学状況と保護者や教員の意識は、どのようなことなのであろうか。本研究では、文献調査を行うとともに、フランス適応教育高等研究所、

フランス全国知的障害者連盟，国立障害研究センター資料室，CERFOP（フランス障害者中等教育研究会），DEPP（教育省調査推計部文書センター）への実地調査を行った。

訪問調査先

- ①フランス適応教育高等研究所（Mme. Christine Philip）
- ②フランス全国知的障害者連盟（M. Aymeric Audiau & Mme. Céline COLONNA,）
- ③国立障害研究センター資料室
- ④CERFOP（フランス障害者中等教育研究会）（M. André Philip）
- ⑤DEPP（教育省調査推計部文書センター）（Mme. Chantal Payras）

住所

- ①58-60 avenue des landes 92150 SURESNES, France
- ②15, rue Coysevox - 75876 Paris Cedex 18 – France
- ③236 bis, rue de Tolbiac (Rez-de-chaussée) 75013 Paris
- ④227, rue Saint-Martin 75003 Paris
- ⑤61-65, rue Dutot 75732 Paris/94, avenue Gambetta 75984 Paris

フランス全国知的障害者連盟（UNAPEI）への訪問で，UNAPEI が，2005年2月11日法の実施状況に関する実態調査を行ったこと，さらに，HALDE（La Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l’Egalité：差別等に対応する高等調停機関）が，全国の市長，学校長，保護者行った実態調査についても説明を受けた。

UNAPEI の調査対象は，教員自身であり，この双方の実態調査が，互いに相補い合う形で，2005年2月11日法の推進状態が理解されるとのことであった。そこで，以下に，この2つの調査の概要を紹介する。

（1）UNAPEI による“2005年2月11日法”に関する全国調査結果

この調査結果は，2008年新学期を迎える8月24日に公表されたものであり，概要は，以下のとおりである。本文は，UNAPEI の web サイトより訳出したものである。（項目毎の詳細についても UNAPEI の web サイトで公開されている。一部を巻末に整理して掲載する。）

プレスリリースの内容：2008年新学期：Unapei-Ipsos によって実施調査（知的障害のある子どもの就学について初等教育教員を対象とした質問調査）を公表する。

－86%の教員は，知的障害のある子どもたちを受け入れる準備があると回答し

ている。この前向きな宣言によって困難が隠れるわけではなく、教員は、彼ら自身で、彼らの学校におけるギャップを述べている。例えば、啓蒙、情報、十分な研修、ニーズがそこにあり、それらが彼らを待っている・・・(・・・は、原文の儘)

調査について

UNAPEI は、des centres E. Leclerc センターの支援によって、Ipsos と協力して、608名の教員を対象とした調査を実現させた。この内訳は、404名の通常初等教育学校で働く教員、102名の CLIS (統合学級) と 102名の連絡担当教員 (enseignants référents)であった。

調査は 2008 年 6 月 16 日から 7 月 5 日にかけて電話で行われた。

主な結果を以下に示す。

1-1 教員は、大多数が、知的障害のある子どもの受け入れの準備があると答えている。

- ①特別支援教育教員でない教員の 86%が、すぐにでも、自分の学校に知的障害のある子どもを受け入れることが可能と感じている。
- ②障害のある子どもを既に受け入れている教員の 63%は、特別な条件がなくとも、知的障害のある生徒を自分の学校で統合することが可能ではないかと考えている。
- ③通常の初等学校の通常教員の 26%しか、過去 3 年間のうちに、知的障害のある子どもを受け入れたことがない。

1-2 教員は、統合のプロセスに取り組むことに期待を持っている。

- ①通常教員の 94%は、既に、自分の生徒を知的障害に感化(触れる)させている(44%)あるいは、自ら進んでそうしようとする意志がある。
- ②まだ、一度も障害のある子どもを受け入れていない教員の半数以上(51%)は、より良い情報が大切であり、単に重要というだけでない(43%)
- ③既に、通常と異なる子どもを受け入れている経験のある教員は、彼らの教育チーム (équipe pédagogique) に支えられていると感じている。これは、初等の通常教育の教員の 88%と CLIS にいる教員の 77%となっている。

1-3 情報や、研修のギャップを埋めるための成功の鍵

- ①人的資源の他においては(通常教員の 75%が提起)、障害のある子どもの受け入れに関する研修と情報の不足が、それを推進するための主要な困難の 1 つであり、

第一のニーズである。

- ②知的障害の子どもを受け入れた経験の無い教員の 94%は、通常とは異なった子どもを受け入れる準備ができていない状態であると認識している。
- ③通常教員の 87%と特別支援教育教員の 27%は、知的障害に関する専門の研修を受けたことがまったくない。
- ④通常教員の 87%と CLIS にいる教員の 66%は、これまでに受けた研修が不十分であったと言えることに同意している。
- ⑤知的障害のある子どもを既に受け入れたことのある教員の 65%によれば、学校生活補助員 (AVS: *auxiliaires de vie scolaire*)について、AVS の支援を、満足のいくものと判断する一方、これが十分に養成されていないとした。

1-4 国民教育省と医療-社会セクターの間の協力連携と専門性の共有について

- ①80%を超える教員が、自分の知的障害の子どもの受け入れの経験を、他の教員と対比したいと考えている。
- ②そのうちの約 80%は、医療-社会セクターの施設やサービスの特別支援教育教員に会うことを期待している。
- ③73%が、知的障害のある人を代表する協会 (*les associations* : UNAPEI は、その団体の全国連盟本部—訳者註) と会うこと、協議することへの意志を表明している。

1-5 連絡担当教員 (*Les enseignants référents* : PPS の作成とフォローアップに責任を持つ教員—訳者註) : 実行の中心的役割であるが限られた資源しか持たない連絡担当教員

- ①連絡担当教員は、他の教員が困難を持つことを知っている : その 85%は、通常学級に障害のある子どもを受け入れるための研修と情報の不足が、教員が直面する主要な困難であると考えている。
- ②10 人中 7 人の連絡担当教員は現実問題として、本人が、そうあるべきと思うほどには、子どもをフォローすることができていないと憂慮している。

なお、本節では、概要のみを紹介したが、それぞれの結果のグラフが入った 34 ページの報告となっている。以下に報告書がある。

http://www.lecole-ensemble.org/scolarisation/unapei_ipsos.pdf

(2) HALDE による“2005 年 2 月 11 日法”に関する全国調査結果

この内容は、HALDE が国際障害者の日（12月3日）にアンケート調査の結果をリリースすると発表した内容を翻訳したものである。

主な質問は、以下のとおりであった。同じ質問を幼年学校と初等教育学校の501人に校長と250人の首長、214人の障害のある子どもの保護者が回答している。

質問の概要

障害のある子どもたちの就学は、2005年2月11日法以来、進展しているのか。これに関与する人々には、障害にある子どもたちを通常の中で教育するための手段・リソースがあるのか。これらの子どもたちの実際の就学はどうなっているのか。

回答の概要

もっとも多く上げられた障害は認知（知的）障害であった。

回答した保護者の96%、首長の97%と校長の88%は、通常教育における障害のある子どもたちの教育に好意的であった。回答した校長の59%は、既に自分の学校に障害のある子どもを一人以上受け入れている。

このうちの（既に自分の学校に障害のある子どもを一人以上受け入れていたうちの）86%は、それらの子の教育がうまく機能していると考えていたが、これに対して、そう考える保護者は、45%にとどまった。また、障害のある子どもを受け入れていないと回答した校長の58%は、その受け入れが困難であり、最初の経験に不安を感じている。

2005年2月11日の法律に関しては、大多数の校長（85%）と首長（63%）が、それをよく理解している一方で、実際の自分の責務については不安を感じている。

保護者は、その実現の中で、孤独とつらさを感じており、MDPH（県障害者事務所）に対して不満を持っている。

最後に、“HALDEは、国民教育省と社会に対して、ここで出された課題に対応する行動計画を提案することとする。”と結んでいる。

なお、本節では、概要のみを紹介したが、実際には、全体で24ページの報告であり、以下に調査結果がある。

<http://www.halde.fr/La-HALDE-publie-un-sondage-sur-la.html>

6. フランスの特別支援教育の現状についての考察

フランスの障害のある子どもの教育は、溝上脩（1980）の紹介を待つまでもなく、1700年代から現在に直接繋がっている。本報告では、2005年2月11日法以前については、先行研究のレビューを行うことに留め、新しい教育の動きについて紹介してきた。

まとめとして、訪問調査において行ったインタビューを交えながら、2005年2月11日法と障害者の権利条約、さらに、フランスの障害のある子どもの教育の課題などについて検討する。

なお、国立障害研究センター資料室とDEPP（教育省調査推計部文書センター）並びに、フランス適応教育高等研究のリソースセンターは、文献資料の閲覧と入手、公文書データの存在とデータベースのアクセス方法などについて教示ならびに支援を受けた。資料とリンク情報の一部は、文献及び参考資料に掲載した。

ここでは、特に、国連の障害者権利条約の批准と2005年2月11日法の進行状況に関する実態調査についての聴取についてまとめる。

（1）国連障害者の権利条約の批准について

フランスの権利条約批准の時期と見通しについて、M. Aymeric Audiau は、以下のよう

に説明した。

「フランス外務省は、昨年の夏には、条約に批准すると約束していた。その後、我々は、12月3日の国際障害者の日に外務省が批准するのではないかと思っていたが、何の音沙汰もない。人権憲章の60周年にけることで、時期としては非常によかったはずだ。我々にはっきりしていることは、首相の周辺は、国連の条約とフランスの法律を調査して、大きな障害はないという結論を出している。しかしながら、フランス政府が保留したいと言っている点がある。1つは手話で、条約では1つの独立した言葉として考えるとしている点である。教育に関することについては、現行のフランスの法律にかんがみ見て、特別教育であれ、通常の教育であれ矛盾はないと考えている。」

このほかに、障害者を対象としたバイオテクノロジーに実験の許諾に関する法律上の齟齬についても述べていた。そして、M. Aymeric Audiau は、以下を加えた。

「国際的な問題では、もう一つこちらからお話ししておきたいのは、フランスは、自閉症の子供たちの受け入れについて、以前にも、EU全体の自閉症協会がEU政府に対して、フランス政府に対して、ヨーロッパ市民憲章に違反して、フランスの自閉症の人たちの受け入れが不十分であると抗議されており、去年また、フランスの改良レポートを受け取っている監視委員会から、もっと積極的に自閉症児の受け入れの条件を改善するようという指導がなされた。」

さらに、「条約の批准と選択議定書への両方への批准が大切である」と強調した。

(2) HALDE と UNAPEI のアンケート調査の結果について

Mme. Céline COLONNA は、HALDE の実態調査と UNAPEI が実施した調査について、以下のように説明した。

「HALDE の実態調査には、我々も参加したので、内容はよく理解している。また、教員を対象とできなかった理由は、全部のカテゴリの関係者にアンケートを行うことはさまざまな制限があつてできなかった。この場合、実態調査の対象に、市長が選ばれたのは、それぞれの地方行政体で経済的に具体的に管理している者として、市長に質問をした。もう一つの校長は、学校の管理ということで実際に決定権を持っている人たちに聞いてみようということであつた。したがって、UNAPEI が独自で実施した教員に向けての調査というのは、言ってみればこれを補完するような形になる。」

HALDE の実態調査と UNAPEI の調査によって、2005 年 2 月 11 日法の推進の状況は、公共団体の管理者のレベル、学校の管理者のレベル、保護者のレベル、そして、教員のレベルといったフランスの特別支援教育全体が理解されるものとなつたと考えられる。

さらに、結果についての印象を聞いたところ、以下の通りであつた。

「特にびっくりするような結果ではなく、我々が日ごろ現場での活動で感じていることをほぼそのまま映し出していた。すなわち、障害児の統合教育について、すべきことが非常にたくさん残っているということを、政府に働きかけるために非常に有効な道具になり得る。」

また、結果をクロス集計することができない形での結果の公開となつていることを確認した。UNAPEI は、HALDE からそのようなデータを提供されていないとのことであつた。

(3) 教育の現場などの動向について

フランス適応教育高等研究所の Mme. Christine Philip は、障害のある子どもの生活を家族へのインタビューとその分析を通じて明かにしている。なかでも “自閉症とともに生きる” という冊子では、2005 年 2 月 11 日法以前の自閉症のある子どもの就学と統合教育について、両親、兄弟へのインタビューから、身近に理解することができるものであつた。今回の訪問では、当時、幼年学校への統合教育を受けていた Aymeric の現在の様子などを Mme. Philip から確認することができた。私立の学校でうまく統合教育を受けているとのこ

とであったが、公立の学校での対応での失敗など、法律が示す在り方と、それを実現する難しさなどが理解される聴取であった。

また、パリを訪問した時期は“3,000人の RASED ポスト削減に反対する (NON à la suppression des 3000 postes d'enseignants RASED)”という動きがあり、これについて Mme. Céline COLONNA に内容を確認したところ、以下のような回答があった。

「RASED というものを完全に無くしてしまうという動きがある。RASED は遊撃的な支援システムであり、学習困難が対象であるが、障害のある子どもが相当数の支援を受けている。政府のねらいは、これを配置換えすることで、固定クラスの専門教員の人数を確保することとされている。現在、教員組合、親の会において、この撤回に向けて、さまざまな動きがある。」

この RASED (Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté : 学習困難児のための特別援助ネットワーク) は、溝上脩(1997)によれば、1970年の教育—心理的援グループ (GAPP) を前身として 1990年に新たに設置されたもので、“今後このネットワークがどのように展開されていくのかに注目したい(溝上, 1997)”としていたものである。今回、多くの反対意見が出されており、その重要性の一端を示していると思われる。

7. おわりに

フランスは、日本より半年早く障害者の権利条約に署名し、選択議定書についても既に署名した。さらに、2005年2月11日法 (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées : 障害者の権利と機会の平等、参加と市民権のための法) によって、“あらゆる障害児が居住地に最も近い学校に学籍を登録する”と、明記するに至った。

HALDE(2008)とUNAPEI-Ipsos(2008)による本法律の進展に関する全国によれば、特別支援教育教員でない教員の86%が、すぐにでも、自分の学校に知的障害のある子どもを受け入れることが可能と感じている (UNAPEI-Ipsos, 2008)。回答した保護者の96%、首長の97%と校長の88%は、通常教育における障害のある子どもたちの教育に好意的であった (HALDE, 2008) という状況のある一方で、解決すべき課題があった。

まず、障害のある子どもの受け入れについては、通常の初等学校の通常教員の26%は、過去3年間のうちに、知的障害のある子どもを受け入れたことがない (UNAPEI-Ipsos, 2008) こと。さらに、2005年2月11日の法律に関しては、大多数の校長 (85%) と首長 (63%) が、それをよく理解している一方で、実際の自分の責務については不安を感じている (HALDE, 2008) ことであった。

また、既に自分の学校に障害のある子どもを一人以上受け入れていた校長のうち、86%は、それらの子の教育がうまく機能していると考えていたが、これに対して、そう考える保護者は、45%にとどまっていた (HALDE, 2008)。

さらに、障害のある子どもを受け入れていないと回答した校長の58%は、その受け入れが困難であり、最初の経験に不安を感じている (HALDE, 2008) という現状である。

日本では、特別支援学校によるセンター的機能への大きな期待について、フランスも同様の様子を伺うことができた。例えば、80%を超える教員が、自分の知的障害の子どもの受け入れの経験を、他の教員と対比させたいと考えており、そのうちの約80%は、医療-社会セクターの施設やサービスの特別支援教育教員に会うことを期待している (UNAPEI-Ipsos, 2008)。

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

ところで、フランスの特別支援教育は、ASH：適応教育及び障害のある子どもの教育と呼ばれて、学習困難の児童生徒を含む。フランスでは、15歳までに子ども全体の約半数が“落第 (redoublement)”を経験し (RERS 2008)、さらに重篤な学業不振児は、SEGPA や EREA に入学を余儀なくされる。EREA は寄宿舎を有する、手に職を付けるための国民教育省の学校である。通常クラスは、勉強するための場所であり、集団生活や一緒に時間を過ごすという場所でない。その意味で、とりわけ知的障害のある子どもは、上記の法律によって、統合教育が可能な時期まで通常クラスで過ごし、その後は、(半数の子が落第を経験する国であるため)、誰もが、通常クラスから離れることを自然と考えているのではないだろうか。聞き取りにおいても、特に知的障害のある子どもは、通常クラスと一緒に居ることができる時期の見極めに注意を払っているように見える。また、“休学籍 (Inscription inactive)”の存在は、権利条約対応と現実の乖離を如実に表しているかのように見える。

さらに、フランスは教育の場として、学校に行かずに家庭での教育することを是とする教育法典を持つ国であり、家庭に残る障害のある子への対応も大きな課題である。さらに、フランス政府は、改革を進める中で、これまで有効とされてきた RASED (Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté：学習困難児のための特別援助ネットワーク) の廃止を決定し、大きな社会問題として取り上げられていた。広い範囲で起こるそれぞれの事象を適切に捉えて、その関連を探りながら特別支援教育の行方を見守る必要がある。

(棟方哲弥)

8. 文 献

- 1) 溝上 脩：フランスにおける特殊学級の発達と現状，精神薄弱問題史研究紀要第9号，精神薄弱問題史研究会，pp. 55-64, 1971.
- 2) 中野 善達・斎藤 佐和：フランスの聴覚障害児教育，特殊教育学研究，日本特殊教育学会，pp. 51-62, 1980.
- 3) 溝上 脩：フランスの特殊教育，世界の特殊教育，石部元雄・溝上脩編，福村出版，pp. 70-101, 1980.
- 4) 佐藤 真理子：フランスの特殊教育，世界の特殊教育 (II) (特殊研 D-43)，pp. 53-60, 1988.
- 5) 佐藤 真理子：フランスの特殊教育－実情調査報告－，世界の特殊教育 (III) (特殊研 D-49)，pp. 45-52, 1989.
- 6) 落合 俊郎・高杉 弘之：フランス,西ドイツ,イタリアの特殊教育(1)－インテグレーションをめぐる－，世界の特殊教育 (IV) (特殊研 D-53)，pp. 36-52, 1990.
- 7) 大沼直紀：フランス,西ドイツ,イタリアの特殊教育(2)－聴覚障害児教育を中心に－，世界の特殊教育 (IV) (特殊研 D-53)，pp. 53-61, 1990.
- 8) 高杉 弘之：フランスの特殊教育事情－教育現場を視察して－，世界の特殊教育 (V) (特殊研 D-58)，pp. 29-35, 1991.
- 9) 落合俊郎：フランス，最新世界の特殊教育－40カ国と日本の比較－，発達の遅れ教育別冊④，日本文化科学社，pp. 32-35, 1991.
- 10) 斎藤 佐和：フランスにおける学習困難児の指導体制：GAPP から Reseaux へ，筑波大学リハビリテーション研究，pp. 24-25, 1991.
- 11) 溝上 脩：フランスにおける障害児の就学指導体制について，研究論文集，佐賀大学，pp. 入手できず, 1992.
- 12) 松尾隆信：ヨーロッパ特殊教育事情，研究紀要，横浜市養護教育総合センター9巻，pp. 89-98, 1992.
- 13) 斎藤 佐和：<トレンド>フランスにおける聴覚障害教育の動向，筑波大学リハビリテーション研究，筑波大学，pp. 77-79, 1994.
- 14) 小野田正利 訳(1' association française des administrateurs de l' éducation 編)：フランスの教育制度と教育行政 (Le Système éducatif français et son administration)，長崎大学教育学部・教育実践研究指導センター発行，pp. 1-174, 1995.

- 15) 早川光行：スウェーデン，オランダ，フランスの障害児教育・福祉事情，研究紀要，横浜市養護教育総合センター13巻，pp. 41-50, 1996.
- 16) 溝上 脩：フランスにおける統合教育の動向，世界の特殊教育の新動向，落合俊郎（国立特殊教育総合研究所）監修，社団法人日本精神薄弱者福祉連盟 ，pp. 201-230, 1997.
- 17) 赤堀哲雄：特論 特殊教育の制度と統合教育の発展，21世紀を展望するフランス教育改革－1989年教育基本法の論理と展開－，小林順子編，東信堂，ISBN 4-88713-266-2, pp. 351-366, 1997.
- 18) 小島順子：海外派遣研修報告～フランス・スイス・ドイツ・スウェーデンの教育事情，研究紀要，横浜市養護教育総合センター15巻，pp. 34-40, 1998.
- 19) 渡邊 章・早坂方志・中村 均・落合俊郎・阪内宏一：欧州三か国及び米国における特殊教育の動向について，世界の特殊教育（XIV）（特殊研 D-152），pp. 85-101, 2000.
- 20) 棟方哲弥：フランスの発達障害教育，発達障害指導辞典第2版、編集代表小出進、学習研究社，pp. 570-572, 2000.
- 21) 及部猛：海外派遣研修報告～ドイツ・フランス・スウェーデン・デンマーク・イギリスの教育事情，研究紀要，横浜市養護教育総合センター16巻，pp. 32-34, 2000.
- 22) 中村 均・澤田真弓・金子 健・佐藤正幸・落合俊郎・棟方哲弥：フランスにおける特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査，主要国の特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査研究（代表者：千田 耕基）課題番号：11800018 平成11年度～平成13年度 特別研究促進費，pp. 43-63, 2002.
- 23) 寺島 彰：WHO 国際生活機能分類(ICF)と障害認定の課題--フランスの認定基準の分析を通して（特集 新しい障害の考え方:国際生活機能分類），ノーマライゼーション，日本障害者リハビリテーション協会，pp. 18-21, 2002.
- 24) 金子 健・澤田 真弓：海外トピックス フランスの視覚障害教育について，弱視教育，日本弱視教育研究会，pp. 16-25, 2003.
- 25) 徳永 豊・武田鉄郎・當島茂登：主要国における特殊教育に対応する教育課程の概要，資料 主要国における特殊教育に対応した教育課程の調査研究，21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究 ，pp. 5-11, 2004.
- 26) 棟方哲弥：フランスにおける特殊教育の教育課程について，資料 主要国における特殊教育に対応した教育課程の調査研究，21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究 ，pp. 87-90, 2004.

- 27) 棟方哲弥 : S.E.S.S.A.D. (Services d' education specialisee et de soin a domicile) とフランス特殊教育の最新の話題, 世界の特殊教育 (20) (特殊研 D-227), pp. 101-104, 2006.
- 28) 於保, 真理 浜田, 朋子 木口, 恵美子 佐藤, 久夫 : 各国における「障害概念」「障害定義」の動向, (<特集>障害者権利条約制定に向けての基本課題), 障害者問題研究, 全国障害者問題研究会, pp. 46-52, 2006.
- 29) 棟方哲弥 : フランス通常学校における特殊教育施設による支援サービス S E S S A D の成立と評価 - わが国の小・中学校における障害のある子どもの特別支援教育体制への寄与 -, フランス通常学校における特殊教育施設による支援サービス S E S S A D の成立と評価 (課題番号 : 17402049 平成 17 年度~平成 18 年度 基盤研究(B)) , pp. 1-40, 2007.

書籍・リンクなど

フランスの教育基本法 (教育調査第 136 集) p.45 など

「教育指標の国際比較」(平成 20 年版) p.68

文科省, 諸外国の教育動向 2007(p.333)

<http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=12&pid=150> (権利条約フランス語版)

LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

Code de l'Education

Circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006

Circulaire n° 89-17 du 30 octobre 1989

Décret n° 2005-1587 du 19 décembre 2005

http://daniel.calin.free.fr/textoff/code_education.html (最新全文ただしオフィシャルでない。正規版は, 修正事項が記述される形となっている。)

http://www.ambafrance-jp.org/article.php3?id_article=3291

http://www.ambafrance-jp.org/article.php3?id_article=3302

http://www.halde.fr/+Education+.html?page=sommaire_domaine&id_mot=4

<http://www.halde.fr/-Deliberations-.html>

http://www.jetro.go.jp/world/europe/fr/basic_01/

<http://atlas.cdx.jp/nations/europe/france.htm>

<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/france/data.html>

<http://www.sante.gouv.fr/drees/statiss/default.htm>

LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

Note d'information 07.23 MAI

RERS2008 (repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2008) : <http://www.education.gouv.fr/cid21642/le-systeme-educatif.html>

フランス参考資料編

参考資料 1

重要な通達, 政令等のリスト (Textes fondamentaux, Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés, ISBN:2-912489-67-9, 2006 より)

Arrêté du 5 janvier 2004. JO du 7 janvier 2004

Arrêté du 5 janvier 2004. JO du 7 janvier 2004

Arrêté du 5 janvier 2004. JO du 7 janvier 2004

Arrêté du 5 janvier 2004. JO du 7 janvier 2004

Arrêté du 7 décembre 2005

Arrêté du 9 janvier 1989

Circulaire AS/EN n° 95-12 du 27 avril 1995

Circulaire interministérielle n° 2005-124 du 8 mars 2005

Circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001

Circulaire n° 2001-144 du 11 juillet 2001

Circulaire n° 2002-024 du 31 janvier 2002

Circulaire n° 2002-024 du 31 janvier 2002

Circulaire n° 2002-099 du 25 avril 2002

Circulaire n° 2002-111 du 30 avril 2002

Circulaire n° 2002-112 du 30 avril 2002

Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002

Circulaire n° 2003-050 du 28 mars 2003

Circulaire n° 2003-092 du 11 juin 2003
Circulaire n° 2003-100 du 25 juin 2003
Circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004
Circulaire n° 2004-103 du 24 juin 2004
Circulaire n° 2004-117 du 15 juillet 2004
Circulaire n° 2005-129 du 19 août 2005
Circulaire n° 2005-147 du 23 septembre 2005
Circulaire n° 82/2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982
Circulaire n° 83-082, 83-4 et 3/83/S du 29 janvier 1983
Circulaire n° 89-17 du 30 octobre 1989
Circulaire n° 90-039 du 15 février 1990
Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990
Circulaire n° 90-083 du 10 avril 1990
Circulaire n° 90-091 du 23 avril 1990
Circulaire n° 91-302 du 18 novembre 1991
Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991
Circulaire n° 95-124 du 17 mai 1995
Circulaire n° 95-127 du 17 mai 1995
Circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996
Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997
Circulaire n° 98-129 du 19 juin 1998
Circulaire n° 99-071 du 17 mai 1999
Circulaire n° 99-181 du 10 novembre 1999
Circulaire n° 99-187 du 19^e novembre 1999
Circulaire n° 99-188 du 19 novembre 1999
Circulaire n° 98-151 du 17 juillet 1998
CNCPH - 20 avril 1999
Décret du 27 octobre 1989, remplaçant les annexes XXIV, XXIV bis et XXIV ter au décret du 9 mars 1956 modifié
Décret du 9 décembre 2005
Décret n° 2002-1387 du 27 novembre 2002
Décret n° 2002-1388 du 27 novembre 2002
Décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004. JO du 7 janvier 2004
Décret n° 2005-1013 du 24 août 2005
Décret n° 2005-1014 du 24 août 2005
Décret n° 2005-1587 du 19 décembre 2005

Décret n° 2005-1589 du 19 décembre 2005

Décret n° 2005-1617 du 21 décembre 2005

Décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005

Décret n° 2005-1754 du 30 décembre 2005

Décret n° 75-1166 du 15 décembre 1975

Décret n° 88-423 du 22 avril 1988 remplaçant l'annexe XXIV quater au décret du 9^e mars 1956 modifié

Extraits de la circulaire n° 88-09 du 22 avril 1988

Extraits de la circulaire n° 89-18 du 30 octobre 1989

Extraits de la circulaire n° 89-19 du 30 octobre 1989

Loi du 15 avril 1909

Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 (Extraits)

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005

Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005

Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989

Loi n° 96-1076 du 11 décembre 1996

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 (Extraits)

Note de service n° 98-128 du 19 juin 1998

参考資料 2

フランスの特別支援教育に関する重要な用語について

1. 2005年2月11日法に関連する新しい用語

(1) MDPH (La Maison départementale des personnes handicapées : 県障害総合事務所/県障害者会館/県障害者センター) は、2005年2月11日法のプロセスを行う機関として新たに設置。MDPH は、G.I.P.(Groupement d'intérêt public : 公益法人)として、県議会(議長)の責任の下に置かれる独立した機関※であり、この機関の決定によって必要となる支援の費用は、CAF = Caisse d'allocations familiales 家族手当金庫, CGSS = Caisse générale de sécurité sociale, 県議会より支払われる。従って、障害者部局というよりは、独立した機関である。MDPH は、運営委員会と CDA (あるいは CDAPH と呼ばれる) (Commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées : 障害者の権利と自立の委員会)と、EP (専門家委員会 : Equipes pluridisciplinaires) で構成される。

※Décret n° 2005-1587 du 19 décembre 2005

Article R. 146-16 . - La convention constitutive de chaque groupement d'intérêt public dénommé "maison départementale des personnes handicapées"

- (2) CDA (Commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées : 障害者の権利と自立の委員会)は、障害のある子どもを担当していた C.D.E.S. (Commission Départementale de l'Éducation Spéciale : 県特別教育(就学指導など)委員会)と、保健部局にあった COTOREP (commissions techniques d'orientation et de reclassement professionnel : 障害者職業指導・復帰専門委員会)が従来は2つの委員会が主に担ってきた機能を一元化するもの。
- (3) PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation : 個別の就学計画) :は、特別支援教育の資格を持った連絡教員(enseignant référent)が équipe de suivi de la scolarisation を取りまとめて、最低1年に1回フォローアップ。特別な支援には、移動手段、特別な教材、支援員、リハビリ訓練等の計画や担当者、担当の学校や機関名が明記される。
- (4) HALDE (HALDE: La Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité : 差別等に対応する高等調停機関) 2005年2月法の“差別禁止”を担保するために、これに先だつ1年前となる2004年には、障害や男女差別等に対応する高等調停機関を設置。

2. 障害者の権利条約に対応する用語のフランス表記

以下に、外務省の仮訳に、例えば、“包容する教育制度 (l'insertion scolaire)”，あるいは“完全な包容 (pleine intégration)”，“合理的配慮 (des aménagements raisonnables)”のように、主要なフランスの用語をカッコ付けで記述する。フランス語訳は、国連による正式の訳文を用いた。

(<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>)

第二十四条 教育 (Éducation)

1 締約国は、教育についての障害者 (des personnes handicapées) の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、次のことを目的とするあらゆる段階における障害者を包容する教育制度 (l'insertion scolaire) 及び生涯 (tout au long de la vie) 学習を確保する。

(a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ (plein épanouissement)、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化 (renforcement) すること。

(b) 障害者が、その人格 (la personnalité)、才能及び創造力 (leurs talents et de leur créativité) 並びに精神的及び身体的な能力 (leurs aptitudes mentales et physiques) をその

可能な最大限度まで発達 (épanouissement) させること。

(c) 障害者が自由な社会 (une société libre) に効果的に参加することを可能とすること。

2 締約国は、1 の権利の実現 (l'exercice de ce droit,) に当たり、次のことを確保する。

(a) 障害者が障害を理由として教育制度一般 (du système d'enseignement général) から排除されないこと及び障害のある児童が障害を理由として無償のかつ義務的な初等教育 (l'enseignement primaire gratuit et obligatoire) から又は中等教育 (l'enseignement secondaire) から排除されないこと。

(b) 障害者が、他の者と平等に、自己の生活する地域社会において、包容され、質が高く、かつ、無償 (qualité et gratuit) の初等教育 (à un enseignement primaire inclusif : “包容される初等教育” となっている。,) の機会及び中等教育の機会を与えられること。

(c) 個人に必要とされる合理的配慮 (des aménagements raisonnables) が提供されること。

(d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援 (l'accompagnement nécessaire) を教育制度一般の下 (au sein du système d'enseignement général) で受けること。

(e) 学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容 (pleine intégration) という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられることを確保すること。

3 締約国は、障害者が地域社会の構成員として教育に完全かつ平等に参加することを容易にするため、障害者が生活する上での技能及び社会的な発達のための技能を習得することを可能とする。このため、締約国は、次のことを含む適当な措置をとる。

(a) 点字 (du braille)、代替的な文字 (l'écriture adaptée)、意思疎通の補助的及び代替的 (communication améliorée et alternative) な形態、手段及び様式並びに適応及び移動のための技能の習得並びに障害者相互による支援 (le soutien par les pairs) 及び助言 (le mentorat) を容易にすること。

(b) 手話 (la langue des signes) の習得及び聴覚障害者の社会 (des personnes sourdes) の言語的な同一性の促進を容易にすること。

(c) 視覚障害若しくは聴覚障害又はこれらの重複障害のある者 (les personnes aveugles, sourdes ou sourdes et aveugles) (特に児童) の教育が、その個人にとって最も適当な言語並びに意思疎通の形態及び手段で、かつ、学問的及び社会的な発達を最大にする環境において行われることを確保すること。

4 締約国は、1の権利の実現の確保を助長することを目的として、手話 (langue des signes) 又は点字 (braille) について能力を有する教員 (des enseignants) (障害のある教員 (des enseignants handicapé) を含む。) を雇用し、並びに教育のすべての段階に従

事する専門家及び職員に対する研修を行うための適切な措置をとる。この研修（formation）には、障害についての意識の向上を組み入れ、また、適当な意思疎通の補助的及び代替的な形態、手段及び様式の使用（des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative）並びに障害者を支援するための教育技法及び教材（des techniques et matériels pédagogiques adaptés :（障害者に）適応させた技法や教材とある。）の使用を組み入れるものとする。

5 締約国は、障害者が、差別なしに、かつ、他の者と平等に高等教育一般（l'enseignement tertiaire général）、職業訓練（la formation professionnelle）、成人教育（l'enseignement pour adultes）及び生涯学習（la formation continue）の機会を与えられることを確保する。このため、締約国は、合理的配慮（des aménagements raisonnables）が障害者に提供されることを確保する。

以上

第4章 研究のまとめと今後の課題

研究のまとめと今後の課題

本研究では、我が国の国内・国外の動向に鑑み、特に「障害者の権利条約」の署名先行国を中心とした諸外国（イギリス・ドイツ・フランス）における制度や教育状況について調査し、さらに各国の制度レベルでの国際比較を行う上で、今後必要となると思われる「暮らし」に関する国際比較の指標について記述してきた。

本章では、今後の我が国における特別支援教育の方向性を踏まえながら、それらのことについてのまとめと今後の課題について述べてみる。

1. イギリス・ドイツ・フランスの教育の制度がそれぞれの国によって大きく異なっていることを再確認することができた。また、それら制度の違いの背景には文化、歴史、習慣、宗教等が深く関与しており、表面的な違いについて安易に比較・評価を試みることの困難性も再確認された。私たちはともすれば、例えば「欧米諸国は・・・である」というように、ある事柄について特定の国々を一括りにして表現しようとすることがある。

しかし、特に障害のある子どもの教育制度を比較検討する場合には、前述のように、それぞれの国固有の成り立ちや在り方が関与しているため、単に制度上の比較だけではなく、多角的な観点から多角的な指標を通じた比較・評価を行うことの必要性が示唆された。

一方、「障害者権利条約」の署名そしてその批准を目前に控え、各国は「インクルーシブな教育」という同一の目標に向かって、確実にその国固有の前進をしていることも認識することができた。

2. 本研究では、制度の背景にある「暮らし」に関する国際比較指標として、人間らしい生活水準を表すものとして、人間開発指数（HDI）を示し、さらに税負担や社会保障に対する負担、および教育全般に関する施策的な指標について取り上げた。

本研究は、単年度の研究であること、研究実施グループ内に社会学的関連分野の専門家がいないことから、それらの指標の正確性や妥当性に関する吟味が十分であったとはいえないが、今後の国際比較研究において「暮らし」についてより適切に実感できるような国際指標の検索ならびにそれらの精度の検討を他分野の専門家との連携・協力の下、継続して遂行する必要があるだろう。

3. 本研究では、調査対象国の現地調査の調査項目に「利用者側の視点」を取り入れた。

特別支援教育の制度に関連する従前の比較研究では、サービス側（施策側）から公開されている資料や情報等に依ることが多かったが、日本の「障害者基本計画」の基本的な方針にもあるように、利用者本位の支援を踏まえるならば、利用者側がその国の制度についてどのような評価を行っているか、に関する事柄はその国の制度の成熟度を検討

する上で重要な視点となりうるであろう。

4. 「障害者権利条約」の基本理念である「インクルージョン」とは、本来「社会集団内の人々が人種や民族、性、年齢、障害等々、他者との違い（差異）を認め合うとともに、違いにより社会の他の構成員から社会的な不利を負わされる形態の社会的排除がなく、多様な利害が調整され、合意された見解のもとで社会的に結合していることを意味する一種の社会モデル構造」といわれるように、障害者だけではなく、社会的な人間差別に対する人権を基本とした社会改革を促す概念であるといえる。

また、「インクルージョン」という語句は、例えば「障害者権利条約」では「Inclusive Education system（インクルーシブな教育システム）」あるいは「regular schools with this inclusive orientation（インクルーシブな方向性を志向した通常学校）」といったように、前述の理念を志向した活動の意味を含んだ「形容詞」として表現されることが多い。

他方、「インクルージョン（inclusion）」には、一般名詞の「包み込むこと」や「包含すること」という意味がある。そして、日本語ではこの語句は単純に、例えば「インクルージョンする」や「インクルージョンを行う」というように、一般名詞の意味合いをもって表現されることが多いのではないだろうか。このように、「インクルージョン」という語句はその背景にある概念を含む場合と含まない場合では、意味が大きく異なってくる。

今後は、「インクルージョン」という語句の使用に際し、正確な意図が伝わるよう発信する側、受信する側相互に正確な意図が伝わるように十分な注意が必要であろう。

5. 概して、日本における「障害者権利条約」を踏まえた具体的なシステム作りは、少なくとも調査の対象となった諸外国と比べて遜色がないレベルにあるということできよう。

「障害者権利条約」では、障害者の権利に関する委員会が設置され、締結国は条約に基づく義務を履行するためにとった措置およびその措置によりもたらされた進歩に関する報告を委員会に提出すること、とされている。

今後「障害者権利条約」を踏まえながら、特別支援教育をさらに進展させていくためには、制度のさらなる整備もさることながら、教育全般にわたる実践場面において他分野との連携・協力を進めながら、教育活動の質の向上を目指すことも重要な課題となる。

そのためには、今以上に教育に携わる者一人一人が、子どもの「教育的ニーズ」や「基本的な人権」を大切にされた教育活動を展開することが重要となってくるであろうし、さらにそれらについて国際的に通用する表現での説明が可能ないように「障害者権利条約」の基本的な考え方との連続性を踏まえた具体的な教育活動を展開していくことが重要となってくるであろう。

専門研究A成果報告書

平成 20 年度

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－

研究代表者 笹本 健

平成 21 年 3 月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒289-8585

神奈川県横須賀市野比 5-1-1

TEL : 046-839-6843

FAX : 046-839-6908

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

