

諸外国におけるインクルーシブ教育システムに関する動向

佐藤利正*・冠雄祐*・土屋忠之*・吉利宗久***・横尾俊**・渡邊あや***
是永かな子***・千賀愛***・李熙馥***・山中冴子***・田尻由起***
(*インクルーシブ教育システム推進センター) (**研究企画部) (***)特任研究員)

要旨：特総研では、国別調査（アメリカ班、イギリス班、フィンランド班、スウェーデン班、ドイツ班、韓国班、オーストラリア班、フランス班）を編成し、各国の教育施策や教育事情に造詣の深い特任研究員の協力を得て、諸外国の障害のある子どもをめぐる教育施策等に関する調査を行っている。国連の障害者権利委員会は、令和4年9月に、我が国の特別支援教育に対して、インクルーシブ教育に関するいくつかの点について勧告を行った。また我が国では、特別支援教育の対象者が年々増加しており、小・中学校等の通常の学級においても、特別な支援を必要とする子どもが多数在籍している。

そこで、本稿では、各国のインクルーシブ教育システムに関する動向や、その関連情報に着目しまとめることとした。特に、各国のインクルーシブ教育システムに関する近年の動向や、教員養成・免許制度や現職教員研修、通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制に焦点を当て、その概要を報告する。

見出し語：諸外国、インクルーシブ教育システム、障害のある子どもの教育、教員養成・免許制度・研修、通常の学級、高等教育機関

I. 目的

特総研では、国別調査班（アメリカ班、イギリス班、フィンランド班、スウェーデン班、ドイツ班、韓国班、オーストラリア班、フランス班）を編成し、各国の教育施策や教育事情に造詣の深い特任研究員の協力を得て、諸外国の障害のある子どもをめぐる教育施策等に関する調査を行っている。国連の障害者権利委員会は、令和4年9月に、我が国の特別支援教育に対して、インクルーシブ教育に関するいくつかの点について勧告を行った。また、我が国の特別支援教育対象者は年々増加している。令和4年5月1日現在、義務教育段階において、特別支援学校に在籍している子どもの数は82,077人で、特別支援学級に在籍している子どもの数は353,428人、また通級による指導を受けている子どもの数は182,208人であった。これらを全て合計した人数の義務教育段階の子ども数における割合は、6.5%に上っている（文部科学省, 2022a.2024）。また通常の学級におい

て、学習又は行動面で著しい困難を示す子どもの割合は8.8%で、そのうちの86.9%は通級による指導などの特別な支援を受けていなかった（文部科学省, 2022b）。

このように、インクルーシブ教育システムの推進がより一層求められる中、本稿では国外のインクルーシブ教育システムに関する動向や、関連情報を把握するために、令和6年度の調査結果を整理することを目的とした。

II. 方法

1. 国別調査班の編成

令和6年度は、令和5年度と同様に国別調査班を8班編成し（アメリカ班、イギリス班、フィンランド班、スウェーデン班、ドイツ班、韓国班、オーストラリア班、フランス班）、各班に調査項目への回答を依頼した。なお、平成28年度から各国の情報を収集するために、諸外国の教育事情に造詣の深い大学

教員等を客員研究員として委嘱し、令和元年度からは特任研究員と改め、本調査に協力いただいている（各国別調査班の編成と担当者は、文末に記載している）。

2. 調査項目

調査項目として、以下の14項目を設定した。

- ①学校教育に関する法令
- ②近年の教育施策の動向
- ③教育システム
- ④学校教育システム
- ⑤通常の学校教育カリキュラムと特別支援教育カリキュラム
- ⑥特別な教育・支援の対象となる子どもの分類
- ⑦障害のある子どもの教育
- ⑧障害のある子どもの就学
- ⑨教員養成・免許の制度や現職教員研修
- ⑩障害や特別な教育的ニーズのある子どもについての理解啓発
- ⑪通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制
- ⑫特別支援教育関連予算額等
- ⑬重複障害、医ケア児、病弱等で病院にいる児童生徒について（遠隔教育の状況を含む）
- ⑭大学等の高等教育機関における支援の制度や取組について

Ⅲ. 各国の動向

以下では、各国ごとに、1) 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向、2) 障害のある子どもの教育システム、3) 教員養成・免許制度や現職教員研修、4) 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制、5) 大学等の高等教育機関における支援制度や取組について、アメリカ、イギリス（イングランド）、フィンランド、スウェーデン、ドイツ、韓国、オーストラリア、フランスの順に述べる。

1. アメリカ

1) 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

障害のある子どもに対する教育については、連邦資金の提供を担う障害者教育法（Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEA]、P.L. 108-446）が制定されている。また、1965年初等中等教育法（Elementary and Secondary Education Act）の改正法である「すべての生徒が成功するための教育法」（Every Student Succeeds Act [ESSA]、P.L.114-95）が再認可されており（2015年12月10日成立）、IDEAとESSAは、連動して障害のある子どもの教育成果の向上に取り組んでいる。

ESSAは、初等中等教育法の修正法である「誰も置き去りにしないための教育法（No Child Left Behind Act of 2001、NCLB, PL. 107-110）を引き継ぎ、教育格差の是正や機会均等を目指している。NCLBは①経済的に不利な子ども、②人種・民族グループ、③障害のある子ども、④英語学習者といった不利な立場に置かれた子どものサブカテゴリーを設定し、カテゴリーごとのテスト結果報告を求めてきた。ESSAは、NCLBでは規定されていなかったサブカテゴリーとして⑤ホームレスの子ども、⑥里親制度を受けている子ども、⑦軍人の親を持つ子どもが追加されている（20 U.S.C. §1111(c)(2)）。すなわち、障害のある子どもを含め、多様な教育的ニーズを有する子どもを初等中等教育法の説明責任制度に組み込み、州、地方政府の取組を後押ししながら、教育成果の向上を求めている。

2) 障害のある子どもの教育システム

2021年秋時点の全米（50州、DC、BIE schoolsを含む）におけるIDEA（パートB）の対象児童生徒（5〔学齢〕-21歳）は6,524,630（前年度6,370,821）人であり、これは同年齢に占める割合の9.6%（前年度9.7%）にあたる。2005年から2011年まで対象児数の減少が報告されてきたが、それ以降は増加傾向に転じ、同時に同年齢に占める割合も増加傾向を示してきた（2005年の9%から、2010年には8.4%まで落ち込んでいた。ただし、2021年秋は前年度より割

合の減少がみられたが、対象者が微増した)。

IDEA 対象者(6-21 歳)に占める障害種ごとの割合としては、「特異性学習障害」が最も多い。ただし、全体として 2012 年(40.1%)から 2021 年(34.5%)にかけて減少している。そして、州による違いは極めて大きく、ニューメキシコ州(48.2%)、ネバダ州(45.4%)のように特殊教育の対象として認定を受けた児童生徒の約半数に及ぶ州がある一方で、ケンタッキー州(18.6%)、アイダホ州(21.2%)、ウィスコンシン州(21.8%)といった州では低い割合である(pp. 146-147)。そして、「その他の健康障害」(18.4%)、「言語障害」(16.6%)、「自閉症」(12.2%)、「知的障害」(6.1%)、「情緒障害」(4.8%)と続く。

米国教育省は、IDEA の下で 3 歳から 21 歳の障害を持つ生徒への教育に関する「要件を満たしている」(meets requirements)の州がわずか 21 州にとどまることを指摘している。他の州はすべて「支援が必要」(needs assistance)とみなしており、その大半は少なくとも 2 年連続でその評価を受けた。IDEA に基づき、教育省は各州が特殊教育サービスを毎年どの程度提供しているかを評価し、それを「要件を満たしている」、「支援が必要」、「介入が必要」(needs intervention)、「大幅な介入が必要」(needs substantial intervention)の 4 つのカテゴリーに分類している。IDEA に基づき、教育省は、州に技術支援へのアクセスを要求したり、不十分とみなされる分野に資金を振り向けたりすることができる。「介入が必要」または「大幅な介入が必要」と分類された州はなかった。

3) 教員養成・免許制度や現職教員研修

全米レベルの特殊教育免許制度については、Sindelar, Fisher and Myers (2018) が最も新しい情報である。2000 年(Geiger, Crutchfield, and Mainzer, 2003)から、2016 年(Sindelar ら、2018)の比較において、少なくとも 34 州がライセンスの仕組みに変化を示している。2016 年時点において、多くの州が感覚障害(視覚障害、44 州;聴覚障害、45 州)及び幼児期(early childhood, 40 州)に関するライセンス制度を確立している点で共通している。ただし、それ以外の障害カテゴリーに基づく区分の排除が進んでいる。具体的には、特異性学習障害(23 州から

9 州)、情緒・行動障害(27 州から 10 州)、知的障害(22 州から 9 州)、運動・健康障害(24 州から 5 州)に減少がみられた。自閉症スペクトラム(5 州)に関する免許制度は維持されているが、増加もしていない。

そして、36 州がジェネラリスト(クロスカテゴリー)・ライセンスを導入し、そのうちの 18 州は純粋なジェネラリスト・ライセンス(障害カテゴリー、ないし程度に基づく区分を持たない)を提供している。さらに、免許に対応する子どもの年齢・学年や障害の程度が複雑に組み合わせられたいくつものパターンが導入されている。すなわち、全米の取組は画一的ではないが、障害横断的なジェネラリスト・ライセンスへの移行が拡大しつつある点に注目できる。しかし、ジェネラリスト・ライセンスの採用によって、(Special Education Teacher : SET)の不足や生徒の学力の向上に対する肯定的な評価は証明されていない。こうした多様な免許制度とその可能性を踏まえ、近年の主流となりつつあるジェネラリスト・ライセンスの仕組みについて、個別の州における取組を捉えていく必要がある。

ジェネラリスト・ライセンスの例として、ミネソタ州の学習・行動ストラテジスト(Academic and Behavioral Strategist : ABS)がある。このライセンスは、2013 年に導入された比較的新しい特殊教育教員のライセンスであり、学習、行動、情緒、コミュニケーションの領域における軽度から中度の障害のある子ども(幼稚園から 21 歳)への指導を担う(MPELSB、2022)。すなわち、高出現率(high incidence disability)とされる、①自閉症スペクトラム障害、②発達の認知障害(developmental cognitive disability)、③情緒・行動障害、④その他の健康障害、および⑤特異性学習障害といった複数の障害領域にわたる教育評価や指導にあたるためのライセンスである(Minnesota Administrative Rules、8710.5050)。

次に、通常教育教員についてみる。University of Florida (2020)は、通常教育教員に対する障害のある子どもとの臨床実習に関して、22 州の情報をまとめており、2014 年 6 月から 2015 年 10 月の間に州担当者による情報の検証(3 州を除く)を行った。その結果、実習期間を定めている州として、フロリダ州

(10 週間以上)、アイオワ州 (14 週間)、インディアナ州 (9 週間)、マサチューセッツ州 (300 時間)、ネブラスカ州 (少なくとも 14 週間他)、ニューヨーク州 (20 日間の少なくとも 100 時間の実習において、15 時間以上は障害のある子どもの理解に重点を置く)、ワシントン州 (450 時間以上)、ウェストバージニア州 (最低 12 週間) などがみられた。また、3 つの州を除く 19 州において、障害のある子どもを指導するためのコースワークの要件が定められていた。米国 (50 州及びワシントン DC) では、「授業日の 80%以上を通常の学級で学ぶ児童生徒」が全体の 66.7% (2021 年秋、5 歳[学齢]から 21 歳) を占めており (U.S. Department of Education, 2024)、通常教育の枠組みにおいて障害のある子供を受け入れることを原則とした教員養成の仕組みが整備されている。通常教育教員と SET が相互の役割や専門性を理解し、協働するための実践力育成を目指した取組が意図されているといえる。Geiger ら (2003) によれば、通常教育教員の免許要件に障害のある子どもの指導内容を含む州の増加がみられる。2000 年の段階で障害のある子どもを指導するための免許要件をすべての通常教育教員に対して設定していないのは 7 つの州であった (うち、アーカンソー州とニューヨークの 2 州は新たな教員免許システムに移行予定が示されていた)。

最後に、米国においては、特殊教育教員の養成と確保が大きな課題となっている。教育省の報告書によると、39 の州とワシントン DC では特別教育の教師が不足している。2024~2025 学年度に特殊教育の専門分野で人材不足を報告していない州は、アーカンソー州、カリフォルニア州、コロラド州、アイダホ州、インディアナ州、ルイジアナ州、マサチューセッツ州、ニューハンプシャー州、オクラホマ州、ユタ州、ヴァーモント州のみである (Diamant, M, 2024)。Monnin, Jamie, Morgan, Kasey (2021) によれば、50 州のうち 49 州が、過去 10 年間に SET の慢性的な不足に直面してきた。その状況は世界的なコロナ禍によって一層顕著になっている。

4) 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

U.S. Department of Education (2024) によれば、IDEA のもとで支援された障害のある児童生徒 (3-21 歳) に対して、高い専門性を有する多様な特別教育関連サービス職員が支援を提供している。2020 年秋の全米 50 州及び海外領土において、オーギオロジスト (1,464 人、有資格率 96.8%; 前年 1,407 人、98.1%)、カウンセラー・リハビリテーションカウンセラー (20,258 人、98.0%; 前年 20,849、98.0%)、通訳者 (7,035 人、91.5%; 前年 7,362 人、91.4%)、医療的看護サービス職員 (18,757 人、95.7%; 前年 19,138 人、96.5%)、作業療法士 (25,155 人、96.8%; 前年 24,302 人、97.7%)、歩行訓練専門職 (1,719 人、96.4%; 前年 3,442 人、97.9%)、体育教師及びレクレーション専門職 (12,715 人、96.2%; 前年 13,535 人、96.3%)、理学療法士 (9,551 人、96.9%; 前年 8,895 人、96.9%)、心理士 (41,004 人、96.6%; 前年 38,771 人、98.5%)、ソーシャルワーカー (21,711 人、97.7%; 前年 21,298 人、97.6%)、言語病理士 (79,104 人、98.1%; 前年 76,725 人、98.0%) が雇用され、職員間の連携が図られている。全体として、238,472 人が雇用されていることになる。

一方、IDEA に規定する障害が認定されなくとも、教育的な困難に直面している児童生徒に対しては、より広範にリハビリテーション法第 504 条が適用されてきた (IDEA が特殊教育プログラムに資金を提供する法律であるのに対し、リハビリテーション法第 504 条は、連邦政府の財政援助を受けているプログラムや活動における障害に基づく差別を禁止してきた)。504 条項のもとでの資格が認定されると 504 条項プランに基づいた組織的支援が行われる。また、障害が疑われないものの、学校での問題に直面していると考えられる生徒に対しては、504 条項プランでなく通常教育介入 (regular education intervention) が採用されることがある。これは、「ビルディングチーム」(building teams) と呼ばれるチームを構成し、通常教育教員に指導上の支援を提供する。この介入法は放課後プログラムやチュータリングプログラム、モニタリングプログラムにも活用されている。

5) 大学等の高等教育機関における支援制度や取組について

米国における障害のある大学生への教育的支援は、

障害のあるアメリカ人法（Americans with Disabilities Act、ADA）の TitleII（公共サービス、Public Service）と TitleIII（公共施設、Public Accommodations）によって展開されている。ADA の TitleIIは、州や地方政府が運営するすべてのプログラムやサービスにおいて、障害のある人に対して差別を禁止している（公立大学を含む）。

加えて、リハビリテーション法第 504 条（Rehabilitation Act of 1973、Section 504）は、連邦資金を受け取るすべての機関が障害者に対して差別することを禁じている。これには公立および私立の大学が含まれる。

この条文は、障害を持つ学生が大学教育を受ける際に、合理的な配慮や支援を求めるための法的基盤となっている。

（担当：吉利宗久）

2. イギリス（イングランド）

1）近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

特別な支援を必要とする子どもの教育（Special Educational Needs, SEN）についての Green Paper（政策提案書）（2011）とその試行を受けて、関連する法改正が行われ、2014 年に The Children and Families Act 2014 が施行された。これに基づいて、Special Educational Needs and Disability Code of practice: 0 to 25（2014）が発行され、特別支援教育のシステムの大幅な改変が行われた。特徴として、0 歳から 25 歳まで継続して支援すること、支援の決定について当事者や家族の意思を反映すること、医療・教育・福祉の分野が連携すること、従来の SEN 判定や Learning Difficulty Assessment（LDA）に替わるアセスメントと Education, Health and Care Plan（EHC Plan）を導入すること、特別な教育的ニーズのある子どもや青年の教育の充実、成人期への移行（transition to adulthood）の充実、平等法（The Equality Act 2010）および The Mental Capacity Act 2005 に関連する情報の提供などがあげられる。

また、Special Educational Needs and Disability Code of Practice: 0 to 25 years が 2014 年 9 月に施行され、

これに関連して The Special Educational Needs and Disability Regulations 2014、The Special Educational Needs (Personal Budgets) Regulations 2014、The Order setting out transitional arrangements が規定された。この改訂により、特別な支援を必要とする子どもや青少年が、乳幼児期から成人になるまで継続して支援を受けられるようになるとともに、保護者や本人の意向の反映、関連機関との連携などを取り入れ、子どもがより確実に支援を得られるようになった。

2019 年に行われた特別教育ニーズ（SEND）および代替提供（AP）システムのレビューを経て SEND および代替支援改善計画（SEND and Alternative Provision Improvement Plan）が策定された。全国的な支援の標準設定、地域包括的なパートナーシップの構築、サービスの透明性強化、早期支援の拡充、特別学校の新設、労働市場への移行支援を行うことにより、子どもと若者の支援改善を目指している。本計画は段階的に試行・導入され、2025 年までに全国規模での実施を目指している。

2）障害のある子どもの教育システム

教育省は、特別な支援を必要とする子ども（Special Educational Needs, SEN）の分類として、SEN Support を受ける子どもと、判定書または EHC プランを有する子どもの 2 タイプに分けている。SEN Support とは、初等学校や中等学校において支援を必要とする子どもについて、教員や SEN コーディネーター（SENCO）が学校外の専門家からの助言や支援をうけて指導にあたる。公的なアセスメントを受けた結果、判定書または EHC プランを有する子どもは、初等学校や中等学校、もしくは特別学校で必要な支援についての計画等の正式な文書を作成し、支援体制がとられる。

2023 から 2024 年の統計調査（Gov.UK, 2022/23）では、イングランドで SEN と判定されている子どもは、EHC プランを持つ児童生徒は全児童生徒の 4.8%にあたる 434,354 人で、EHC プランは持たないが SEN サポートを受けている児童生徒は、全児童生徒の 13.6%にあたる 1,238,851 人である。2022 から 2023 年調査にくらべ、SEN 対象となる児童生徒は、101,000 人増加している。EHC プランを有する子ど

もの中で最も多いのが、自閉スペクトラム症（132,249人、33.0%）、SEN Support を受けている子どものうち最も多いニーズのタイプは、スピーチ・言語・コミュニケーションニーズ（291,742人、25.6%）である。

実施規則（Special Educational Need and Disability Code of Practice、0 to 25 years）では、対象となる子どもは、「学習上の困難があり、特別な教育的な手だてを必要とする子ども」とし、対象とするニーズを4領域で示している：コミュニケーション、意思疎通に関わるニーズ、認知や学習に関わるニーズ、社会性、情緒面やメンタルヘルスの困難に関わるニーズ、感覚器官や身体に起因するニーズ。

なお、ギフテッドに関しては、Child with High Learning Potential と表現され、公的な支援としては2000年代にギフテッド教育プログラムとして支援が行われていたが、2010年に廃止されている。現在は、チャリティ団体や一部の自治体において、支援プログラムが提供されている。

3）教員養成・免許制度や現職教員研修

（1）教員養成

教員養成課程は、主に大学主導型と学校主導型の2つがある。

大学主導型は、PGCE（Postgraduate Certificate in Education）とよばれ、学部終了後の1年間の教員養成課程である。学校主導型は学校現場における教員養成で School-centered Initial Teacher Training（ITT）と School Direct とよばれるものがある。どちらも、24週以上の教育実習を含み、修了後に正規の教員資格（Qualified Teachers Status）の試験の受験資格を得られる。教員養成課程の中に、障害や特別な教育的ニーズのある子どもについて学ぶ機会が含まれているが、時間数や単位数などの詳細は不明である。1年間のコースの大部分は、実習と教科指導の実践的な課題研究などに重点が置かれている。

ITT においては、特別学校での研修も推奨されており、小学校の教師（あるいは教師を目指している者）が多様なニーズへの対応を経験できる機会を得ることもできる。

特別学校で教えるための特別な教員免許状はないが、大学等が現職教員を対象として特定の障害（例えば聴覚障害）に関する専門分野での Diploma、Certification の資格や修士の学位を取得できるコースを開講している。

（2）現職教員研修

現職教員の研修に関しては、「専門性」をキーワードに教員の資質能力向上策を教育白書で打ち出し、教師教育改革を進めている。教員研修においては、学校内では校内研修や学校間でのネットワークによる教師同士の支え合いの仕組みを整備している。2011年に「教員の専門職基準」を「教員スタンダード」に改編し、現職教員が正規教員資格保持者として期待される実践の最低限のスタンダードを示している。新任教員への一年間の研修期間中のトレーニングに加えて、現職教員のための校内研修や校外研修が行われている。特別学校が、地域の初等・中等学校や保護者の相談窓口となり、研修を行う場合がある。

新任教員（Newly Qualified Teacher, NQT）への一年間の研修期間中のトレーニングに加えて、現職教員のための校内研修や校外研修が行われている。特別学校が、地域の初等・中等学校や保護者の相談窓口となり、研修を行う場合がある。例えば、肢体不自由や病弱の子どもが在籍している特別学校では、地域の初等学校や中等学校の教員、支援員、保護者に対して、子どものニーズに応じた学習支援やトレーニング、指導計画の立て方、校内でのインクルーシブ教育の実践方法についての研修を行っている。

その他、小・中学校に配置される Special Educational Needs Coordinator（SENCO）は、特別なニーズを持つ生徒が最善の教育を受けられるようにサポートを行い、学校全体でその生徒の学習環境や支援体制を調整する重要な役割を担っているが、その資格制度が整備されている。教員および学校リーダーを対象にした、行動管理と学校文化の指導に関する国家専門資格（NPQ）に SENCO の資格が位置づけられている。2008年以降に任命された SENCO は、任命後3年以内に「National Award for SEN Coordination（特別支援教育調整の国家資格）」を取得す

る必要がある。この資格は、修士レベル (Master's Level) の学習プログラムに参加し、60 単位を取得する必要がある。これは通常、1 年間のパートタイムの学習プログラムであり、大学や認定された教育機関によって提供されている。

4) 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

特別な教育的ニーズや障害のある子どもの教科指導を補完するために、ティーチングアシスタントが配置されている。英国においては、過去にティーチングアシスタントを多々、導入した結果、果たしてその存在が特別な教育的ニーズのある子どもや障害のある子どもにとって役立っているのか、彼らの資質が疑問視されてきた。

こうした背景を受けて、ティーチングアシスタントと教師の役割を明確するために、ティーチングアシスタントの「行動規範」が作成されている。この規範では、ティーチングアシスタントは、学習進度が遅い子どもを指導するための教師の代行ではないこと、教師と連携して自身が十分な役割を果たしているかを確認すること、ティーチングアシスタントが支援を行う場合には、計画的かつ根拠に基づくこと、子どもがティーチングアシスタントから学ぶことは、教師から学んだことを補完するものであること等が示されている。

Jhonson, Carroll, & Bradley (2017) は、ティーチングアシスタントが、特別な教育的ニーズのある子どもたちに利益をもたらすことができるとする一方で、そのためには、彼らは適切に支援される必要があると指摘している。具体的には、ティーチングアシスタントが効果的に機能するために、研修を通じて子どもに関する十分な知識をもつこと、支援の準備や記録をとるための十分な時間が与えられること等が挙げられている。

5) 大学等の高等教育機関における支援制度や取組について

大学における支援構築に加えて、政府が障害学生へ Disabled Students' Allowance (DSA) と呼ばれる年額の助成金を支給している。DSA は、学生のニ

ズによって決定され、学生の経済状況や学力等は支給額に影響を与えない (広瀬、2010 ; 諏訪ら、2017 ; GOV.UK、2023)。2022-2023 期は最大£25,575、2023-2024 期は最大£26,291 が、大学生及び大学院生を対象に支給される (GOV.UK、2023)。DSA を申請する学生は、医師または心理士によるニーズのアセスメントを受ける。アセスメントの結果を受けて、学生が入手できる機器や支援のリストが届き、それに応じたサポートを受けることができる。例えば、専門機器の入手のためのサポート (障害の状況により、コンピューターが必要な場合など)、手話通訳者やノートテイカーの活用、障害に関連する学習の支援の活用 (例 : 校正のために文書を印刷したい場合) 等が挙げられる (GOV.UK、2023)。英国内のすべての高等教育機関に、障害学生の支援を行う専門職員が配置されており、ほとんどの大学に障害学生支援を管理する専門部署 (Disability Service Office) が設置されている (諏訪ら、2017)。

大学における障害学生支援体制の一例として、ウェストミンスター大学の取組がある。ウェストミンスター大学には、専門部署として Disability Learning Support (以下、DLS) というチームがあるが、DLS 単独で障害学生支援を行うことはなく、政府、DLS、学生が所属する部局の 3 つの機関が協力して行っている (諏訪ら、2017)。政府は、上述した DSA の助成金支給面、助成に伴う学生のニーズのアセスメントの面で協力し、DLS は支援のアレンジの面及び大学部局への助言等の面で協力する。各部局の担当教員らは、講義の中で配慮を行うなど、支援の主体となるため、DLS が発行するガイドラインなどを用いて、障害や、支援に対する理解を各自で深める必要がある (諏訪ら、2017)。

(担当 : 横尾俊)

3. フィンランド

1) 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

基礎教育法には、特別支援教育に関する条文が含まれている (第 16 条～第 18 条)。ここでは、三層支援 (一般支援、強化支援、特別支援) について、そ

の定義や対象、提供される支援の内容などについて定めているほか、個別学習計画や学びの場の設定などに関する規定が含まれている。

なお、同法において、三層支援は、次のように定義されている。「一般支援」(Yleinen tuki)は、一時的に学習に遅れがみられる児童・生徒に対する短期間の支援や、学習において問題を抱えている児童・生徒に対する一時的な支援を指す(第16条)。これは、すなわち、教員・特別支援教員・学習支援員らによる授業内における支援や、取り出し指導、補習など、日常的な学習支援を意味する。「強化支援」(Tehostettu tuki)は、学習において継続的な支援を必要とする児童・生徒に提供されるものであり、個別に作成された計画に基づいて実施される(第16a条)。「特別支援」(Erityinen tuki)は、所謂特別支援教育・特別ニーズ教育に位置づけられるものである(第17条)。

2023年6月に誕生したオルポ政権は、その施政方針『強靱で思いやりのあるフィンランド』において、三層支援の見直しを盛り込んだ。これを踏まえ、教育文化省は、2024年春、改革案を発表した。その中では、三層の区分が曖昧であること、支援の実施状況にばらつきがあること、支援に関する書類の作成など教員に課された事務作業が煩雑であることなどを現状における問題として指摘するとともに新たな支援方策を提示した。

改革案は、就学前段階から後期中等教育段階までシームレスな支援を、一貫した形で提供することを骨子としている。具体的には、三層支援を解消し早期介入と予防の視点を重視すること、支援を個別のニーズに合わせて実施すること(少人数指導を可能にすることを含む)、事務手続きを簡素化すること、などをその内容に含んでいる。なお、少人数指導は、一般的な支援、言語支援、特別支援教員によるその他の支援を含むものであり、児童生徒のニーズや能力に応じて柔軟に提供することが企図されている。また改革案は、通常学級に、特別支援学級や特別支援教員が指導する少人数グループに在籍している児童生徒を5名以上含んではならないとしている。これは、児童生徒の学習環境の向上と教員の労働環境の改善を目的とするものであると説明されている。

2) 障害のある子どもの教育システム

学校種は、初等教育及び前期中等教育段階の基礎学校(Peruskoulu)、後期中等教育段階の学校のうち普通教育機関であるルキオ(Lukio)、職業教育機関である職業学校(Ammattikoulu)、基礎教育段階の教育を提供する特別支援学校(Erityiskoulu)、後期中等教育段階の教育を提供する特別支援職業学校(Erityis-ammattikoulu)である。なお、基礎学校のうち、初等教育段階の教育だけ提供しているものをAlakoulu(直訳:下級学校)、前期中等教育段階の教育だけ提供しているものをYläkoulu(直訳:上級学校)と呼ぶが、1998年の基礎教育法改正後、制度上の小中一貫化が図られたため、行政用語としては用いられなくなっている。また、中高併設型の学校などもある。

(1) 学校種別の児童・生徒数

- ・基礎学校(初等・前期中等教育段階): 540,006名(2023年)
- ・基礎学校・ルキオ(中高)併設型学校: 28,146名(2023年)
- ・ルキオ(高等学校): 116,850名(2023年)
- ・職業教育機関: 253,775名(2023年)
- ・特別支援学校(初等・前期中等教育段階): 3,350名(2023年)
- ・特別支援職業教育機関: 4,068名(2023年)

(2) 各学校数

- ・基礎学校: 2,014校(2023年)
- ・基礎学校・ルキオ(中高)併設型学校: 41校(2023年)
- ・ルキオ: 330校(2023年)
- ・職業教育機関: 77校(2023年)
- ・特別支援学校(初等・前期中等教育段階): 59校(2023年)
- ・特別支援職業教育機関: 5校(2023年)

(3) 特別支援の対象となる子どもの数やその推移

①特別支援学校(初等・前期中等教育段階)で学ぶ児童・生徒数の推移

2005 年 9,835 名、2006 年 8,789 名、2007 年 8,283 名、2008 年 7,904 名、2009 年 7,150 名、2010 年 6,810 名、2011 年 6,242 名、2012 年 5,559 名、2013 年 5,474 名、2014 年 5,184 名、2015 年 4,704 名、2016 年 4,360 名、2017 年 4,366 名、2018 年 4,216 名、2019 年 3,578 名、2020 年 3,502 名、2021 年 3,517 名、2022 年 3,366 名、2023 年 3,350 名。

②三段階の支援の「強化支援」及び「特別支援」を受けた基礎学校段階の児童・生徒

表 1 「強化支援」及び「特別支援」を受けた基礎学校段階の児童生徒数

	特別支援を受けた割合			強化支援を受けた割合
	特別支援学校	通常の学校	全体	
1995	10,871 (2.9%)	6,142 (1.0%)	17,013 (2.9%)	-
2000	11,770 (2.0%)	15,204 (2.6%)	26,974 (4.5%)	-
2005	9,663 (1.6%)	33,115 (5.6%)	42,778 (7.3%)	-
2010	6,716 (1.2%)	39,994 (7.3%)	46,710 (8.5%)	17,956 (3.3%)*
2015	4,607 (0.8%)	35,400 (6.5%)	40,007 (7.3%)	45,858 (8.4%)
2020	3,414 (0.6%)	47,672 (8.4%)	51,086 (9.0%)	69,311 (12.2%)
2022	3,263 (0.6%)	52,281 (9.1%)	55,544 (9.7%)	79,177 (13.9%)
2023	3,181(0.6%)	55,878(10.0%)	59,059(10.5%)	84,317(15.0%)

* 強化支援を受けた割合の 2010 年の数値は 2011 年のもの（2011 年より三段階の支援が開始されたため）

③一時的な支援を受けた基礎学校段階の児童生徒の割合

2001/02 年度 119,547 名（全児童生徒の 20.8%）

2005/06 年度 128,641 名（同 21.9%）

2010/11 年度 118,427 名（同 21.7%）

2015/16 年度 122,240 名（同 22.4%）

2020/21 年度 128,671 名（同 22.7%）

2021/22 年度 131,991 名（同 23.5%）

2022/23 年度 133,747 名（同 23.8%）

3）教員養成・免許制度や現職教員研修

特別支援教育教員になるためには、①特別支援教員養成課程において修士号を取得する、もしくは、②修士号若しくは学級担当教員の資格を取得し、特別支援教員養成コースを履修する、という 2 つの方法がある。

タンペレ大学の場合、特別支援教育教員養成課程のプログラムのうち、学士課程は、共通科目（オリ

エンターション、アカデミック・ライティング、言語とコミュニケーション、職業生活のためのスウェーデン語等）20 単位、特別支援教育学基礎（特別支援教育の基礎、読み書き算の学習支援、社会情動的発達の支援、特別支援教育学と社会、多元的支援）25 単位、教育学基礎（教育学入門、教育哲学と教育史、教育と社会、人生における発達と学習、教授学習活動）25 単位、特別支援教育学研究（学習とウェルビーイングの支援、言語・コミュニケーション・感覚障害、学習・行動のニューロ心理学的基礎、フィンランドの教育制度、質的研究法、量的研究法、学士論文、初等教育における特別支援教育の基礎実習、中等教育における特別支援教育の基礎実習）50 単位、修士課程は、上級特別支援教育学（教育学研究における特別支援教育、特別支援教員の職務における評価、多様な職場環境における特別支援教育教員の専門性、特別支援教育における研究、教育の質と評価、多面的支援のニーズ、特別支援教育上級教育実習、教育学の研究過程、修士論文・演習等）95 単位、選択科目 25 単位、計 120 単位から構成されている。

通常の学級の担任への特別支援教育に関する研修については、制度としては行われていない。2023 年度、国の教員研修プログラムとしては、①教科と専門分野に特化したスキル、②文化的・言語的スキル、③評価スキル、④デジタル能力と ICT の教育活用、⑤持続可能性に関するスキル、⑥参加・ウェルビーイング・安全性の促進、⑦学習支援と個に応じた学習パスの支援、⑧継続学習、⑨協働的な組織文化とリーダーシップスキルの促進が提供されていた。これらの中の学習支援において、特別支援教育の要素が含まれていると考えられる。

4）通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

特別支援教育では、通常、個別学習計画（HOJKS: Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma）を作成し、児童・生徒個人の事情・状況・ニーズに合わせた教育を行っている。なお、一般支援の場合、個別学習計画の作成は任意であるのに対し、強化支援と特別支援では必須とされている。

基礎学校には、多様な専門家から構成される児童支援グループ（Oppilashuoltoryhmä）と呼ばれるサポートチームが設置されている。グループは、校長、養護教諭（学校看護師：kouluterveyden-hoitaja）、学校医（kouluterveydenlääkäri）、学校ソーシャルワーカー（koulukuraattori）、学校心理士（koulupsykologi）、特別支援教諭（erityisopettaja）、学修・進路指導カウンセラー（opinto-ohjaaja：進路指導や履修指導などを行う）などから構成されるが、必要に応じて学級担任（luokanopettaja：初等教育段階、luokanvalvoja：中等教育段階）も参加する。チームは、連携して児童・生徒の問題の解決・改善に取り組む。なお、ルキオには、生徒支援グループ（Opiskelija-huoltoryhmä）が設置されている。また、特別なニーズのある児童・生徒に対する支援を目的として、学習支援員を配置しているほか、介助支援や通訳（手話等）支援も無償で受けることができる。

特別なニーズのある児童・生徒に対し、適切なタイミングで、適切な支援を提供することを目的として、特別支援教育の専門家を結ぶVIPネットワークが2018年春に立ち上げられている。その開発には、教育文化省と国家教育庁、さらには国立の特別支援教育機関であるヴァルテリが当たっており、フィンランドを5つのエリアに分けて運用している。これは、近隣地域の連携を強化する意図もある。プロジェクトは、2022/2023年度で修了したが、多職種の専門家によるコンサルテーションサービスである、Vaativa コンサルテーションサービスは、Vaatu パートナーと呼ばれる関連機関（エルメリ学校、ヴァルテリ学校、院内学級、国立スクールホーム）により引き継がれている。

5) 大学等の高等教育機関における支援制度や取組について

2021年、マリン前首相の政府プログラムに基づき、高等教育のアクセシビリティ計画が策定された。この計画では、高等教育における社会的、地域的、言語的平等の実現方法の見直しが含まれ、高等教育における社会的・地域的・言語的平等がどのように実現されているかを検証し、高等教育におけるすべての人のアクセシビリティを促進するための目標と方

針を示している。また、調査データと国際比較に基づき、フィンランドにおける高等教育のアクセシビリティの現状を分析し、アクセシビリティ、インクルージョン、多様性を推進するための38の目標を提示している。そのうち、目標18に合理的配慮、個別の学習アレンジメント、質の高い教育を受ける学生の権利を行使することが挙げられている。

また、高等教育のアクセシビリティの向上をめざして、高等教育機関やその他関係機関のネットワークとして、ESOKが創設されている。このESOKのインクルーシブ高等教育のプロジェクトとして、フィンランドの高等教育機関での教育と学習における身体的、心理的、社会的アクセシビリティを促進し、特性に関係なく誰もが同じように学習する権利とアクセスを持つようにすることを目的としている。このプロジェクトでは、学生の多様性を考慮した基本的なガイドラインをまとめたハンドブックの作成や、諸外国からの専門家を招いたセミナーの開催等を行っている。

（担当：渡邊あや）

4. スウェーデン

1) 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

近年の教育施策の動向として、主にインクルーシブ教育システムや特別支援教育に関する施策は、通常学校としての基礎学校、支援付基礎学校、聴覚障害・重複障害特別学校、サーム学校という枠組みは維持した上での「統合の推進」が挙げられる。2001年から2004年にかけては、支援付基礎学校の「解体」や「いっそうの統合推進」が議論されたが、受け皿や代替案の不十分さによって改革議論は頓挫し、継続的に増加する支援付基礎学校在籍児童生徒数への対応として、2009年にはアスペルガー障害の児童生徒は通常の学校で支援する方針が明示された。

その後、2011年の基礎学校と支援付基礎学校それぞれの学習指導要領においても、知的障害のない児童生徒は通常の学校で支援する方向性が確認され、支援付基礎学校への就学は「権利」であることが強調された。結果として、支援付基礎学校在籍児童生

徒数は減少に転じたが、通常の学校において不適応を示す児童生徒への対応策が必要になった。

通常の学校において不適応を示す児童生徒への対応策として、リソース学校（Resursskolor）が設立され、これらの学校では、追加調整の必要性に応じた特別な支援が通常の学校内で保障される。特別な支援の対象となる児童生徒には、学習困難や学習障害、学校不適応の状態を示す児童生徒が含まれ、通常の教育の教育課程の内容や時間割の変更が校長の判断のもと行われる。評価においても特別な対応が行われ、特別な支援の必要性のための評価や、全ての児童生徒に作成される個別発達計画以上に支援が必要な場合の「対応プログラム（Åtgärdsprogram）」、必要に応じて編成される特別な学習集団や個別指導が学校法に規定され、2022年の学習指導要領改訂においてもインクルーシブ教育推進の方向性が維持される。

特別な支援は支援付基礎学校、特別学校、サーム学校においても実施される。近年は知的障害児の「個の統合」も推奨されており、通常学級において基礎学校の教育課程を履修する「通常の学級の児童生徒」と、通常学級で支援付基礎学校の教育課程を履修する「統合された児童生徒」が存在する。教員は必要に応じて配置されるアシスタント教員や特別教員と協働し、1つの学級における2つの教育課程や評価を念頭に教育することが求められる。

2) 障害のある子どもの教育システム

2023/24年度の各学校段階の幼児児童生徒数は、基礎学校が1,110,068人、国立サーム学校が195人、支援付基礎学校が16,015人、聴覚障害・重複障害学校が764人、高等学校が367,013人、支援付高等学校が7,183人である。各学校数は基礎学校が4,667校、国立サーム学校が5校、支援付基礎学校が600校、聴覚障害・重複障害学校が10校、高等学校が1,296校、支援付高等学校が236校である。

スウェーデンには「学級」という概念がなく、活動に応じて集団を編成する「活動単位」制が導入されている。2023/24年度の教職員数は、基礎学校の通常教員が136,664人、サーム学校教員が46人、支援付基礎学校教員が11,007人、聴覚障害・重複障害学校の教職員が315人、高等学校の教職員が39,004人、

支援付高等学校の教職員が4,140人である。通常の学級に特別な支援が必要な児童生徒が在籍している場合、母語教員や教員アシスタント、他の教員、亡命申請中の児童生徒のための教員などが加配される。

カリキュラムの基準について、直近のナショナルカリキュラムは、2018年制定の就学前学校学習指導要領、2022年制定の就学前学級、基礎学校、学童保育学習指導要領、支援付基礎学校学習指導要領、特別学校、就学前学級、学童保育、サーム学校、就学前学級、学童保育学習指導要領、2011年制定の高等学校学習指導要領がある。教育課程の分類として、義務教育段階の支援付基礎学校には知的障害基礎学校と訓練学校の教育課程がある。

軽度の知的障害児が就学する知的障害基礎学校は基礎学校と同じ教科で、個々の児童生徒に合わせた教育を行う。重度の知的障害児が就学する訓練学校は教科ではなく、芸術活動、コミュニケーション、運動、日常活動、現実理解の5つの「領域」で構成される。

近年は知的障害教育課程を履修する児童生徒の通常の学級への「個の統合」も推奨されている。統合の方法は多様で、基礎学校の授業を受けつつ支援付基礎学校のカリキュラムを履修する個別統合、複数の障害児が通常学級で学ぶグループ統合、可能な範囲でともに学ぶ交流学习、交流集団を固定化した共同学習などがある。通常の学級内で支援付基礎学校のカリキュラムの履修を行うため、通常学級においても2つ以上の目標を設定し、異なった学習内容を保障する。支援付基礎学校の教育課程の履修に関しては、通常の学校の内容を変更せずに方法を視覚化、構造化等の方法論で対応する場合と、通常学校において支援付基礎学校の教育内容を求める場合がある。2022年の学習指導要領においては、基礎学校と知的障害基礎学校の双方向の統合教育の保障が強調され、知的障害基礎学校の名称が2023年7月2日以降、支援付基礎学校に変更された。

特別な教育・支援の対象となる障害のカテゴリーは、機能障害（Funktionsnedsättning）と呼ばれる。国立特別教育学校当局（SPSM）によると、その内容はADHD、自閉症、聾もしくは難聴、知的障害のある聴

覚障害者、盲聾や複合的視覚及び聴覚の機能障害、後天性脳損傷、知的障害、読字書字困難、算数困難、精神神経疾患、移動障害と身体障害、選択的緘黙症、言語障害、弱視などである。

障害のある児童生徒の学びの場として、通常の学校に障害種に応じた特別学級はない。そのため、通常の教育が柔軟に多様な児童生徒を包括することが課題となる。視覚障害、肢体不自由、病弱の特別学校は存在せず、視覚障害は1986年に最後の特別学校が廃止され、リソースセンターが設置された。重複障害がなく、常時医療支援の必要がない視覚障害、肢体不自由、病弱の児童生徒は通常学級に就学する。知的障害児は基礎自治体立支援付基礎学校に就学し、多くは通常の学校と同じ敷地や施設を共有する「場の統合」の状態にある。各学びの場における在籍児童生徒数について、全体の児童生徒数と比較すると基礎学校は98.49%(1,110,068人)、サーム学校は0.017%(195人)、支援付基礎学校は1.42%(16,015人)、聴覚障害・重複障害学校は0.07%(764人)である。

授業における支援や合理的配慮として、通常学級内では学級担任やアシスタント教員による配慮、特別教員による介入・コンサルテーション、児童生徒アシスタントによる付加的支援、児童生徒のニーズに合った教材の提供が行われる。通常の学級外では、期間を限定した個別抽出指導や、同様の教育的ニーズを有する児童生徒の短期間/長期間の小グループ指導が行われる。2006/07年度からは、義務教育及び後期中等教育段階において全ての児童生徒に「個別発達計画」を作成している。さらに個別の対応が必要な場合には校長の責任において「対策プログラム」を策定する。対策プログラムの策定に際しては、可能な限り分離せず、常に統合を志向しつつ教育を行うことが原則とされている。

支援員については、教員免許を持たず教育活動には責任を負わないアシスタント教員(Lärare assistent)と、特定の児童生徒のための児童生徒アシスタント(Elevassistent)がいる。児童生徒アシスタントは学校の予算で雇用される場合と、1993年に制定された「機能障害者に対する支援とサービス(LSS)法」を活用して国の予算でパーソナルアシスタント(Personlig assistans)を雇用する場合がある。医療的

ケアとして、病弱特別学校は独立した学校制度としては存在しない。病気の児童生徒が特別な教育的ニーズに応じた教育を受ける形態は、家庭への教員派遣、病院内での個別指導、通常学校での特別な教育的ニーズへの対応などがある。病弱児の就学の際には、本人・保護者と学校および地域の学校の教員と特別教育家、医療機関が連携する。

学校法には児童生徒の健康が学校で保障されることが規定されており、各学校には児童生徒健康チーム(Elevhälsoteam)が設置されている。2023年の改訂からは、基礎学校では年3回程度の健康診断が規定されている。不登校対応や不適応、精神的な医療的ケアに関しては、学校ソーシャルワーカーを通じて児童生徒精神科(BUP)と連絡を取ることもある。ギフテッド(Särskilt begåvade elever)の児童生徒に対しては、上級学年の教材の提供などが行われ、学校庁の公式Webサイトで情報提供がなされている。

3) 教員養成・免許制度や現職教員研修

現職教員研修の方法として、SPSM(Specialpedagogiska skolmyndigheten)などで提供される研修コースや活動に参加する方法がある。SPSMの研修コースでは、盲聾重複障害やコミュニケーションツールなど多様な障害に対応できる内容が準備されている。研修コースに参加できない場合は、インターネットを用いた遠隔研修も利用可能である。

学校庁(Skolverket)や大学の研修を受けることもできる。学校庁は教員の力量向上のために、「教員の向上(Lärarlyftet)」と題して大学と連携した研修コースを設置している。地域や国レベルの研修ネットワークの形成のために、20大学と協力して全国に地域開発センター(Regionalt utvecklingscentrum, RUC)を設置した。研修の保障には国立研究所(Skolforskningsinstitutet)、SPSM、学校視学官(Skolinspektionen)、国立リソースセンター(Nationella resurscentrum)とも連携している。

各校における研修の仕組みについては、就学児童生徒数に応じた予算の配分内で校長の裁量によって研修が実施される。通常の学級の担任への特別支援教育に関する研修については、就学児童生徒の必要

性に応じて基礎自治体や国立特別教育学校当局SPSMと連携して研修が実施されたり、巡回相談が行われたりする。

4) 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

通常の学級に就学し、修学が困難な場合には通常学校における特別な支援が行われる。例えば、通常の学級内では、学級担任やアシスタント教員による配慮、特別教員による介入・コンサルテーション、児童生徒アシスタントによる付加的支援、児童生徒のニーズに合った教材の提供が行われる。通常学級外では、期間を限定した個別抽出指導や、同様の教育的ニーズを有する児童生徒の短期間/長期間の小グループ指導が行われる。

不適応の児童生徒への支援の実際として、スウェーデン・パティレ市オイレショー基礎学校におけるフレックスグループの取組を紹介する。フレックスグループでは、障害の有無にかかわらず、学校に適應できない児童生徒に対して支援を行っている。フレックスグループの指導内容の原則は、通常の学級と同じ学習を行うことであるが、児童生徒に合わせたペースで学習を行うことが基礎となっている。フレックスグループの利用は強制ではなく、特別な支援の「提案」として本人・保護者の同意を得て利用が開始される。フレックスグループを利用する児童生徒は、通常教員と特別教員の2名がかかわることが基本であり、通常教員と特別教員と一緒に個別の計画を作成する。これは、フレックスグループの利用が通常の学級からの排除ではないことを意識しているためである。フレックスグループを利用する児童生徒は、通常の学級の授業が終わる前に自分の学級に戻るようにして「排除」されているように思わせない配慮が重視されている。フレックスグループでは、児童生徒ができる環境を作り、自分でできることを増やすことを目指しており、教材は具体物を用いたり、補助教材を用いたりしている。現在スウェーデンにおいては特別「学級」指導は基本的に推奨されないため、フレックスグループは「固定的な集団」ではなく、個別の柔軟性のある補償教育という位置づけである。不登校や家庭訪問による学習支

援が必要な状況では、福祉との連携や「児童青年精神科（BUP）」につなげたりすることもある。

5) 大学等の高等教育機関における支援制度や取組について

障害学生に対する教育的支援は、例えばイエーテボリ大学では以下のように具体化されている。ノートテイク、異なった方法での試験の実施、パーソナルアシスタントの提供、試験のためのコンピューター使用、図書館の書籍貸与期間の延長、録音図書と点字図書の保障、使用可能な形態での資料の提供、必要なコンピューターのソフトウェアの保障、特別講義、レポート作成方法のスーパーバイズ、手話通訳者の保障、特別室の提供、修学指導教員によるカウンセリングなどが行われている。

イエーテボリ大学では、障害学生に対する支援として、講義で使用する資料は2週間前には適切な形態で提供される。教科書などは録音図書や点字図書の専門図書館が対応するが、その他の講義資料や論文などを利用可能なデータに変換することは各大学が費用負担の責任を負う。図書館には専用の文書読み込みソフトやスキャナ、パソコン、点字プリンター、点字表示付キーボード、点字キーボード、辞書ソフトなどが設置された特別室があり、そこで対応する。また、デイジー（DAISY, Digital Accessible Information System）化されたコンテンツも用意されており、イエーテボリ大学はデイジーコンソーシアムのメンバーとして利用のライセンスを有している。録音図書や点字図書の専門図書館でもデイジーで資料を提供でき、ヨーロッパ地域レベルでもデイジーが広まりつつある。ディスレクシアのある学生に対する特別講義やレポート作成方法のスーパーバイズを行ったり、手話通訳者の保障、聴覚障害学生の必要に応じて書字通訳者を非常勤で雇用したりすることもある。

（担当：是永かな子）

5. ドイツ

1) 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

ドイツ連邦政府が定める基本法（Grundgesetz-R1）に基づいて、各州が地方分権構造のもとで教育を管轄し、教育法や学習指導要領を定めて、幼児教育から義務教育、中等・高等教育、生涯学習、職業教育や教員養成が展開されている（KMK、2020）。

教育の権限は州にあるが、教育の基本的な方針や質的な保障は国が関与している。基本方針において、ドイツの教育制度は「出生地、宗教、政治的信条、言語、出身地、背景、信仰、障害に関わらず、児童生徒には平等な機会を保障することが重要である」とされ、障害のみならず移民や言語的マイノリティも含めた学校教育の構築を求めている（KMK、2020）。また 2020 年の KMK 決議では、国連の障害者権利条約で示されたインクルーシブ教育を実現させるためには、複数の関係機関の間の密接な連携が必要であるとし、行政管轄を超えた協力の強化と改善を州の責任のもとで進めることが盛り込まれた（KMK、2020）。こうした方針のもとで障害や特別な教育的ニーズのある子どもの保護者は、特別支援学校か、支援を受けながら通常の学校へ就学するかを選択する権利を持つ（KMK、2020）。

「デジタル化された学校」の取り組みでは、ドイツ全土で MUNDO という教員・児童生徒をネットワークで繋いだ教育メディアを活用し、2025 年 3 月現在では 64,000 種類の教材が公開されている。インクルーシブ教育に関連する部分では、各校における外国人児童生徒に対する様々な言語の教材提供を行い、視覚障害や読み障害のある児童生徒にはテキストの音声読み上げが容易になり、書字障害の場合には教材をダウンロードすれば ICT 機器からの入力が可能になり、初等教育から職業教育まであらゆる段階のデジタル教材が公開される仕組みを立ち上げた（MUNDO、2024）。MUNDO の活用は拡大しており、デジタル教材の一層の充実が期待されている。

2）障害のある子どもの教育システム

ドイツでは 8 月から新年度が始まり、満 6 才の子どもの保護者に就学義務を課し、保護者の希望があれば 1 年間の就学延長を設けることができるが、その後は 4 年間の初等教育段階（Primarstufe）と 5 年間の中等教育段階（Sekundarstufe）から成る 9 年間の義

務教育年限を設けている。

2022 年度のドイツ全体で職業学校を除く一般学校の児童生徒数は 8,693,343 人であり、教育段階別では、就学前教育段階 27,526 人、基礎学校を含む初等教育段階 3,131,362 人、中等教育第 1 段階 4,292,693 人、中等教育第 2 段階 3,163,873 人、特別支援学校 337,663 人であり、特別支援学校への就学率は全体の 3.8%である（KMK、2024a）。中等教育第 1 段階の第 8 学年の在学者の学校種別の割合は、多い順にギムナジウム 36.6%、統合型総合制学校 20.7%、実科学校 17.1%、複数進路の学校 12.5%、基幹学校 8.4%、シュタイナー学校 0.9%、特別支援学校 3.8%となっている（KMK、2024b）。特別支援学校の在学者の内訳は、知的障害を含む学習支援に重点を置いた学校が 111,278 人、肢体不自由を含むその他の障害種が 215,556 人、病弱支援学校 10,829 人である（KMK、2024a）。

2024 年 2 月に公表された一般学校における特別な教育的支援に関する報告書（KMK、2024b）によれば、一般学校では 258,033 人が特別な教育的支援の対象になり、これは職業学校と特別支援学校を除く通常の学校の 8,355,680 人の 3.08%に相当する。一般学校（通常の学校）における支援対象者は、2013 年から 2022 年にかけて 1.64 倍になり、2018 年から 1.09 倍とその割合は増加している（KMK、2024b）。

学校種別にみた特別な教育的支援を受けている児童生徒数は次の通りである。就学前段階では 2,047 人（視覚障害 821 人と聴覚障害 1,188 人を含む）、初等教育段階では、基礎学校で 91,855 人が特別な支援の対象になり、同学校種の在籍人数 3,022,187 人のうち通常の学級で 3.03%が支援を受けている。中等教育段階では、統合型総合制学校の 72,400 人が最も多く、これには聴覚障害 1,734 人、肢体不自由・運動障害 3,224 人、情緒障害 15,863 人が含まれ、学習面の支援が必要な人数は 39,667 人となっている。複数進路の学校では 3 万 3,259 人、このうち学習面の支援が 16,334 人、視覚障害 313 人、聴覚障害 969 人、言語障害 2,981 人、肢体不自由・運動障害 1,517 人、精神発達遅滞（Geistige Entwicklung）943 人が対象になっている。

基幹学校は、この学校種が残っているバイエルン

州・バーデンブリュテンブルグ州・ヘッセン州・ニーダーザクセン州・ノートラインヴェストファーレン州・ライランドプファルツ州の6州で24,719人（このうち学習面の支援は15,786人、情緒障害5,316人）である。実科学校の特別な支援の対象者は14,639人、これには情緒障害4,170人、視覚障害1,012人、言語障害1,537人、肢体不自由・運動障害786人が含まれる。大学進学を目指すギムナジウムでは10,276人と2013年から2.57倍に増加し、これには情緒障害3,306人、聴覚障害2,065人、視覚障害766人、肢体不自由・運動障害1,810人、言語障害518人、病弱46人が含まれる。私立のシュタイナー学校（Freie Wadornschule）でも1,023人が特別な支援の対象になり、このうち聴覚障害55人、肢体不自由・運動障害89人、情緒障害228人が特別な支援の対象になっている。このようにドイツでは、初等教育に留まらず様々な教育機関における支援が拡大しているが、学習面で支援が必要な生徒の割合は基幹学校が最も高い。

こうした一般学校で特別な支援を受ける子どもは、それぞれの学校の通常の学級で学び、一定時間を特別支援学校からの巡回指導による個別指導や数名の小集団の支援を受けている。

2022年度の通常の学校で支援を受ける障害等のある児童生徒数は全体で258,033人であり、障害種別では、学習支援を必要とする児童生徒数（121,727人）が全体の47.17%を占め、次いで情緒・社会性発達に関する障害（59,920人）、言語障害（29,708人）、肢体不自由・運動障害（14,281人）、精神発達遅滞（14,133人）、聴覚障害（10,864人）、視覚障害（4,730人）、病弱（194人）、手続き中で未分類（2,476人）となっている（KMK、2024b）。

初等教育段階と前期中等教育第1段階の全児童生徒に対して特別支援学校と通常の学校で支援を受けている児童生徒の割合は、4.28%であり、このうち学習に関する支援が最も多く1.48%、精神発達遅滞1.16%、情緒・社会性発達0.59%、言語障害0.41%、身体障害0.34%、聴覚障害0.14%、視覚障害0.07%、学習・言語・情緒・社会性発達（LSE）0.02%となっている（KMK、2024b）。

3）教員養成・免許制度や現職教員研修

ドイツの教員免許制度は、各州で指定する教員養成機関（総合大学または教員養成大学）で大学の授業を履修した上で、長期の教育実習を経て取得することができる。木戸（2020）によれば、ドイツの教員養成は、第1段階として指定の教育課程を履修する「大学における養成教育」と、第2段階の「試補」（Referendar）と呼ばれる1年半から2年間の見習い期間から構成されている。この「試補」期間は各州から給与が支給され、働きながら試補研修機関で実践に即した内容の教育を受ける（木戸、2020）。大学教育を受ける教員養成の第1段階では、例えば初等教育の教員養成課程についてノートライン・ヴェストファーレン州は25日間（授業日のみ）、4週間、5ヶ月の期間、ヘッセン州は5週間、8週間、5週間の3回（計18週間）、ニーダーザクセン州は8週間（学校・スポーツクラブ）と18週間（学校）をそれぞれ実習期間として課している（KMK、2022）。大学教育の第1段階を修了すると、学士号が授与される（KMK、2022）。中等教育以上の教員養成課程は、2教科の履修を必修としており、その組み合わせの制限は、例えば英語とドイツ語、スポーツと数学は可能だが、歴史と宗教、数学と物理など隣接する領域を組み合わせることはできない（KMK、2022）。教科の組み合わせや制限も州によって異なっている。特に小規模な中等教育の学校では、5年生以上を受け持つ教員が異なる2つの教科を担当できる仕組みによって教員数を確保しやすい側面があり、日本とは異なる教員養成の特性である。

KMK（2022）によれば、各州で基礎学校を含む初等教育、中等教育（基幹学校・実科学校）、大学進学を目指すギムナジウム校、職業学校別に教員免許を設けているが、その分け方は州によって異なっている。特別支援については6種類の障害領域が設定されていることは各州で共通しているが、その名称や枠組みも州によって大きく異なる。具体的には、バイエルンやニーダーザクセンを含む7州（BW州、BY州、HH州、MV州、NI州、SH州、SN州）が特殊教育免許（Lehramt für Sonderpädagogik または Lehramt Sonderpädagogik）、ヘッセンを含む3州（HE州、RP州、ST州）が特別支援学校免許（Lehramt

an Förderschulen) の枠を設けている。ブランデンブルグとチューリンゲンは支援教育免許 (Lehramt für Förderpädagogik)、ノルトライン・ヴェストファーレンは特殊教育学的支援免許 (Lehramt für sonderpädagogische Förderung)、プレーメンとハンブルグは、インクルーシブ教育/特殊教育免許 (Lehramt für Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik) の名称を用いている。またベルリンは、基礎学校や中等教育段階を基礎免許として、2つの特殊教育の専門領域を履修すると、付加的に特殊教育免許を取得する仕組みを取り入れている。なおサルランド州は独立した特殊教育・特別支援教育の免許枠が設定されていない(KMK、2022)。

一般の教育課程における特別なニーズのある子どもの教育に関する科目では、各州の明確な位置付けを確認することが難しいが、例えばチューリンゲン州は基礎学校を含む初等教育の教員免許の教育課程で「インクルージョンと支援教育の基礎」の科目を履修し、中等教育の学校免許(通常学校・ギムナジウム・職業学校)では「支援教育と社会教育」を履修する(KMK、2022)。

初任者研修は各州で2～3年間の幅で設定され、細かい研修テーマを設定している州と、教員自身が研修テーマを設定できる自由度が高い州にタイプが分かれている。例えば前者の例では、チューリンゲン州では、初任から最初の2年間に「授業における個別支援、メディア教育、学級運営、学校法、診断/相談、保護者対応、学校の活用、教員の健康、教育行政の重点領域」の9つから2～4つを選択して研修を受ける(KMK、2022)。これに対して、ニーダーザクセン州は初任から3年間に「継続的な研究テーマ、大学の相談、助言」を教員養成大学や教職研修センターから得ることができる(KMK、2022)。従来の指導法だけでなく、教員自身の健康やコーチング、保護者対応を研修項目の選択肢に入れている州も多い(BB州、BE州、HB州、HH州、SN州)(KMK、2022)。

各州の現職教員や試補教員を支援・指導する教職センターは、大学を含めてクライス(複数自治体の行政単位)毎に指定されており、ニーダーザクセン州では8大学と教職センター1ヶ所の計9箇所

で営されている(NI、2024)。ヘッセン州では、基礎学校や中等教育の学校、特別支援学校などの様々な学校種に応じた現職研修を提供しており、2024年9月の時点で学校を通して申し込める初等・中等教育の研修テーマには、メディア・デジタル教育、ドイツ語の言語教育、計算と数学、インクルージョンと特殊教育支援の4種類が設定されている(Lehrekräftakademie Hessen:2024)。

4) 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

KMK(2024e)によれば、2022年度にドイツで特別な支援を受けた障害等のある子ども595,700人のうち、56.6%は特別支援学校で学んでいる。通常の学校で特別な支援を受ける約258,000のうち、特別支援学校の教員から巡回指導を受ける人数(割合)では、基礎学校91,900人(35.6%)、統合型総合制学校72,400人(28.1%)、複数進路の学校33,000人(12.9%)、基幹学校24,700人(9.6%)のようになっている(KMK、2024e)。ドイツでは特別支援学級の法的位置付けがないため、障害等のある児童生徒の保護者や本人が通常の学校への就学を希望する場合、通常の学校に在籍しながら、特別支援学校の児童生徒の巡回指導の対象者として登録する。通常の学校と特別支援学校を管理する自治体は同一であり、教員配置の財源も共通しているため、日本のように市町村と都道府県のような行政区分による障壁はほとんどない。

ドイツの各州では、特別支援学校で学ぶ児童生徒が減少し、通常の学校で特別な支援を必要とする障害児童生徒を特別支援学校から派遣される専門教員が巡回して指導・支援を行う割合が増加している。KMK(2024e)によれば、通常の学校で特別支援学校の教員から特別な支援を受ける児童生徒数は、2013年の157,201人から2022年の258,033人と1.64倍に増加したのに対して、特別支援学校で支援を受ける児童生徒数は2013年の343,343人から2022年には337,663人と1.7%減少した。このようにドイツでは通常の学校における支援の充実が図られ、全体としてインクルーシブ教育が推進される傾向が読み取れる。とりわけ中等教育段階の通常学校で支援を受けている人数が増加し、基幹学校(Hauptschule)は2017

諸外国の動向調査

年の19,393人から2018年の23,221人へと年間3,828人増加し、2022年は24,719人に増え、2022年の人数には知的障害の生徒1,082人も含まれている（KMK、2024e）。実科学学校（Realschule）ではこの傾向はさらに顕著であり、2017年の8,148人から2018年の10,881人へと1.3倍に増加し、2022年には14,639人まで増えている（KMK、2024e）。

また中等教育段階で複数進路のある学校（総合制学校等）でも2017年の20,236人から2022年には33,259人と5年余りで1.64倍に増加し、2013年以降の10年間で2倍に増加した（KMK、2024e）。このようにドイツが国連権利条約の委員会から改善勧告を受けた2015年以降、通常の学校では特別支援学校の教員が派遣されて巡回指導を受ける児童生徒が増加し、中等教育段階のインクルーシブ教育が推進されている。

5) 大学等の高等教育機関における支援制度や取組について

学生支援の組織 Deutsches Studierendenwerk（2024）によれば、ドイツ国内の大学を含む高等教育機関では、学生の16%が障害や慢性疾患を抱えており、感覚障害、身体障害、慢性疾患、精神障害、ディスレクシア、ADHD、自閉スペクトラム障害などが報告されている。障害学生に対する配慮や支援では、出願・入学、相談、修学相談、時間割や試験の配慮、財政的支援、海外留学、就職・キャリアなどが行われている。

大学院レベルでは、連邦労働社会省（BMAS）が資金提供しケルン大学が統括している優秀な若手研究者を支援するプログラム（PROMI）が合計45名の博士課程のポストを提供し、その70%はBMASが拠出し、各大学でも給付を行なっている（ドイツ学生機構、2024）。

（担当：千賀 愛）

6. 韓国

1) 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

教育部の2024年度特殊教育運営計画は次の通り

である。

（1）子ども中心の特殊教育システムの充実

- ①障害のある乳幼児への早期発見・支援についての連続的、総合的なアプローチにより、乳幼児段階から、体系的な特殊教育の支援を強化。
- ②子ども中心の特殊教育の支援体系の強化：専門員の拡充による特殊教育支援センターの専門性強化と運営の充実。
- ③特殊学校（級）の多様化による教育の選択権の拡大：特殊教育機関の地域別の不均等の解消と特殊教育対象の子どもへの教育選択権を拡大。
- ④特殊教育教員の力量の強化：特殊教育教員の配置改善及び増員による特殊教育対象者の教育権の保証や、特殊教育教員の研修拡大及び専門性の向上による特殊教育の成果の引き上げ

（2）みんなのための統合教育の支援の強化

- ①協力に基づいた統合教育の環境作り：一般学校の特殊教育対象の子どもへの支援体系を強化し、統合教育の充実。
- ②統合教育の力量の強化：統合教育にかかわる研修の拡大による統合教育に対する教員のスキル強化。一般教育教員と特殊教育教員の協力体系の強化による統合教育の活性化を促進。
- ③日常的な障害共感文化の定着：障害理解教育の充実による障害者に対する偏見の解消と日常的な障害共感文化作り。
- ④障害学生の人権の強化：人権支援団の運営及び関係機関の協力の強化、障害のある子どもの人権侵害の予防及び自己保護のスキル強化のための人権（性）教育の充実。

（3）個別に応じた特殊教育の拡大

- ①個々に応じたデジタル教育の拡大：エデュテークの教育環境作り及び多様なデジタルコンテンツの開発・普及による特殊教育対象者へのデジタルスキルの強化。
- ②学校教育課程の運営の充実：特殊教育の教育課程の運営及び2022年改訂特殊教育課程の現場普及のための支援を拡大。

- ③個別化教育計画の作成・運営：個別化教育計画の作成・運営の充実による特殊教育の成果の向上。
- ④巡回教育の支援強化：巡回教育対象の子どもの障害の程度と教育的ニーズ等についての診断・評価及び適切な教育支援による個別の学習権の保証。
- ⑤文化芸術・体育活動の支援：文化芸術・体育活動の支援強化による特殊教育対象の子どもの才能発見及び余暇活動の多様化を促進。
- ⑥障害特性に応じた支援の強化：重度重複障害、視聴覚障害、健康障害等の障害種・程度に応じた個別支援による特殊教育対象の子どもの学習権の保証。特殊教育対象の子どもの医療的支援及び行動支援等の障害特性を考慮した支援の強化による子どもの健康管理及び安全な学校環境作り。
- ⑦放課後教育・保育支援システムの強化：障害特性および種別を考慮した教育・保育の統合サービス提供による特殊教育対象の子どもの発達と保護者の社会活動への参加を促進。
- ⑧特殊教育関連サービス及び合理的配慮の支援の強化：特殊教育対象の子どもの教育的ニーズを考慮した手厚い特殊教育関連サービス支援による教育満足度の向上。各学校の合理的配慮の支援強化による特殊教育対象の子どもの教育活動の参加を保証。
- ⑨特殊学校（級）の安全強化：特殊学校（級）の安全教育及び管理強化による安全な教育環境作り及び安全意識の向上
- ⑩地域社会と連携した進路・職業教育の多様化：特殊教育対象の子どもの自立生活及び職業スキルの強化。個人の進路希望による社会参加の機会（進学、就業、生涯教育への参加等）の拡大。

（４）障害者の高等・生涯教育の機会拡大

- ①障害者の高等教育の支援システム強化：障害者高等教育の支援システム構築による高等教育の機会拡大及び学習権の保証。
- ②障害者の生涯教育の活性化：良質の障害者の生涯学習権の保証及び障害者の地域社会の参加スキルの強化（教育部、2024）。

２）障害のある子どもの教育システム

義務教育期間は、初等教育（６年）から中学校教育（３年）までの９年間で、特殊教育対象者の義務教育期間は、幼稚園～高等学校までの１５年間（３歳～１７歳）である。特殊教育対象者の学びの場は、通常の学校の通常の学級、通常の学校の特殊学級、特殊学校、特殊教育支援センターである。教育部の統計では、2024年の特殊教育対象者は115,610人であり、そのうち、19,254人が通常の学校の通常の学級に、65,966人が通常の学校の特殊学級に、30,027人が特殊学校に、363人が特殊教育支援センターに在籍していた。特殊教育対象者数は年々増加しており、全ての学びの場において、その数は増加している（表２）。

表２ 特殊教育の対象となった学びの場ごとの児童生徒数（乳児～専攻科）

	特殊学校	特殊学級	通常学級	特殊教育支援センター	計
乳児	107	-	-	363	470
幼稚園	905	5,803	2,038	—	8,746
初等学校	10,316	35,042	8,925	—	54,283
中学校	6,904	13,778	4,331	—	25,013
高等学校	6,895	11,185	3,960	—	22,040
専攻科	4,900	158	—	—	5,058
計	30,027	65,966	19,254	363	115,610

（単位：人）

特殊教育対象の子どもの障害の分類を、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、情緒・行動障害、自閉性障害（及びこれに関係する障害）、コミュニケーション障害、学習障害、健康障害、発達遅滞、その他大統領令に定める障害としている。

通常の学校の通常の学級に在籍する特殊教育対象者 19,254 人の障害の分類は以下の通りであった（表３）。

**表3 特殊教育の対象となった児童生徒の障害種別人数
(通常の学級)**

障害種	人数
視覚障害	459
聴覚障害	1,630
知的障害	5,798
肢体障害	2,308
情緒行動障害	558
自閉性障害	1,574
コミュニケーション障害	994
学習障害	427
健康障害	1,867
発達遅滞	3,639
計	19,254

次に、通常の学校の特殊学級に在籍する特殊教育対象者 65,966 人の障害の分類は以下の通りであった（表4）。

**表4 特殊教育の対象となった児童生徒の障害種別人数
(特殊学級)**

障害種	人数
視覚障害	213
聴覚障害	666
知的障害	37,299
肢体障害	3,097
情緒行動障害	1,154
自閉性障害	11,876
コミュニケーション障害	1,405
学習障害	632
健康障害	100
発達遅滞	9,524
計	65,966

最後に、特殊学校に在籍する特殊教育対象者 30,027 人の障害の分類は以下の通りであった（教育部、2024）。

**表5 特殊教育の対象となった児童生徒の障害種別人数
(特殊学校)**

障害種	人数
視覚障害	1,025
聴覚障害	535
知的障害	14,777
肢体障害	3,784
情緒行動障害	73
自閉性障害	8,742
コミュニケーション障害	201
学習障害	6
健康障害	12
発達遅滞	872
計	30,027

3）教員養成・免許制度や現職教員研修

特殊教育教師免許は、特殊教育教員養成大学を卒業する場合、または通常教育教師免許を有し、教育大学院又は教育部長官が指定する大学院において特殊教育を専攻した場合に付与される。2024 年度現在、特殊教育教師養成は、学部課程（4 年制大学）では、国立 7 校と私立 29 校の計 36 校（1,449 名定員）で、大学院課程では、国立 5 校と私立 9 校の計 14 大学の教育大学院で 19 課程を運営している。初等学校教員養成機関である教育大学校の教育大学院では、特殊教育正教師養成を運営している。また、7 校の大学の特殊教育大学院で教員の再教育課程を運営している。

通常の学級の担任への特殊教育に関する研修については、障害者等に関する特殊教育法第 8 条、施行令第 5 条にその根拠が示されている。その中で、一般学校の教員の統合教育に関するスキル強化として、以下のことを掲げている。

- ・教員研修の統合教育関連の科目を拡大及び管理職と統合学級の担当教員の研修を強化
- ・管理職は 3 時間以上の研修を受ける
- ・統合学級の教員は、特殊教育関連の職務研修を 15 時間以上履修することを推奨
- ・巡回教育対象者と健康障害のある子ども担当の統合学級教員への研修を強化
- ・学校課程別、障害種別の協力教授および統合教育のスキル強化のための研修を推進
- ・大学生の教育実習に、統合学級運営等の統合教育

関連の実習を推奨

また、特殊教員—通常の学級教員間の協力による多様性を尊重する教室文化づくりとして、特殊教員と通常の学級教員との統合教育協力モデルの普及のため、ジョンダウン学校の拡大、市道教育庁別のコンサルティング及び協力教員の配置等による支援強化を掲げている（教育部、2024）。

4）通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

通常の学級に配置された特殊教育対象児に対して、特殊教育教員による巡回教育を行っている。2024年4月現在、幼稚園 863 名、初等学校 842 名、中学校 360 名、高等学校 177 名で、計 2,242 名が巡回教育を受けている。また統合教育推進のため、通常の学級教員と特殊教員との統合教育協力モデルの開発のため、「ジョンダウン学校」を 173 校で運営しており、その中の 12 校で研究が行われている。

また、2024 年度「特殊教育運営計画」において、「個々に応じた特殊教育の拡大」を実現するための合理的配慮について、次のようなことを掲げている（教育部、2024）。

- ・市道教育庁は、学業成績管理の施行指針により、障害のある子どもの評価にかかわる規定を定め、子どもの障害種と程度を考慮した評価を受けられるように支援する
- ・各学校は、学校別の学業成績管理規定に、評価調整^{注1}の規定を設け、施行する
- ・ICT 及び補助機器の貸し出しサービスの実施
- ・通学支援の強化（通学バス、通学費用、通学支援員の配置等）
- ・障害者のためのバリアフリー施設の充実
さらに今後の課題として、以下の点を挙げている。
- ・統合学級に在籍するすべての子どもの教育課程の充実のための、統合教育の協力教授への支援及び教員のスキルアップ研修の拡大
- ・統合教育の支援する教員の配置や増員による、教育課程の調整や相談等、特殊教育対象者が必要とする支援及び個別化支援計画の作成・管理のため

のコンサルティングの支援

- ・特殊学級がない一般学校における統合教育支援室の設置を拡大及び通常の学級に配置された特殊教育対象児への個に応じた教育支援の強化

5）大学等の高等教育機関における支援制度や取組について

2024 年度の障害学生の高等教育にかかわる施策は、以下の通りである。

（1）障害者高等教育機会拡大のための基盤づくり

- ・障害のある大学（院）生に対する統合的な支援のための「障害者高等教育支援センター」を運営
- ・障害学生の高等教育に関する研究及び分析、障害学生の高等教育支援に関する資料開発と普及、障害学生の進路・就業支援、障害学生支援に関する教職員等の研修支援、障害学生の教育福祉の実態調査、大学における障害学生支援センターの運営支援等
- ・障害学生の移動アクセシビリティを考慮し、障害学生支援のための拠点大学を拡大推進、進路・就業支援だけではなく、障害学生の高等教育課程全般にかかわる総合的な支援のための役割を強化
- ・すべての大学に障害学生支援センターまたは支援部署を設置し、障害学生支援センター長の専門性を強化
- ・情報発信の強化、担当者のスキル向上研修、コンサルティング等を支援し、各大学の障害学生支援の専門性を強化

（2）障害学生高等教育機会拡大及び学習権の保障

- ・知的障害や自閉症のある学生を対象とした教育課程の開発
- ・障害学生を対象に、大学生活を体験する機会を提供し、大学生活への適応促進プログラムの開発を推進
- ・支援員・補助機器の支援
- ・障害者特別選抜等、大学入試関連の情報と障害のある大学（院）生への支援政策、大学支援情報等

注1 評価の本来の目的が損なわれない範囲内で、項目の提示の仕方、検査時間、検査環境等を調整する。

を一体化して提供

また、障害者高等教育支援の現状は以下の通りである。

- ・2024年2月特殊教育対象者の高等学校課程の卒業生の進学率は、特殊学校は59.9%、特殊学級は57.5%、通常の学級配置卒業生は65.7%であり、全体進学率は、59.5%である
- ・1995年から、障害学生の大学教育機会拡大及び職業リハビリを促進するため、障害者等に対する特別選考（特殊教育対象者特別選考含む）制度を実施している
- ・2024年度に障害者等に対する特別選考（特殊教育対象者特別選考含む）を通して入学した学生は、専門大学19か所に62名、大学108か所に929名であった
- ・2023年6月時点で、障害のある学生を支援する教育支援員は、230か所の大学に配置され、学内移動及び代筆等を支援する一般教育支援員と、対面または遠隔で手話通訳、点訳、文字起こし等の学習・コミュニケーション支援をする専門教育支援員が配置されている。

（担当：李 熙馥）

7. オーストラリア

1) 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

オーストラリアでは、連邦政府の「障害者差別禁止法（Disability Discrimination Act 1992）」と「教育における障害基準（Disability Standards for Education 2005）」が、各州の特別支援教育に大きく影響している。「障害者差別禁止法」は障害者に対する差別を禁止し、「教育における障害基準」は教育現場での合理的調整及び過度な負担についての基本的な考え方を定めている。具体的には、就学、カリキュラムの発展及び認定・実施、支援サービス、虐待や嫌がらせに関して、合理的調整や過度な負担についての考え方が示されている。

「教育における障害基準」の効果検証は定期的を実施されており、2020年に実施されたレビューの最終報告書が2021年に公開された。2020年には全国

教育指針がおおよそ10年ぶりに改訂され、「オーストラリアの若者の教育目標に関するアリススプリングス宣言」としてインクルーシブで質の高い教育の提供が強調された。また、2022年にはオーストラリアン・カリキュラムが改訂され、リテラシーとニューメラシーについて、学年や年齢にこだわらない児童生徒の具体的な実態把握と、それを踏まえた学習計画が容易になった。教員は「学びの進行表」を念頭に日々の形成的評価を積み上げ、全国学力到達度評価プログラムにつなげることが求められている。

2) 障害のある子どもの教育システム

2023年では初等中等教育段階の学校が9,629校あり、そのうち約70%が公立学校、約30%が私立学校である。特別支援学校は517校あり、公立が約66%、カトリック系が約9%、独立系が約25%を占めている。

障害のある児童生徒については、全国的に学校で何らかの調整を受けている児童生徒数がカウントされ、2015年の18%から2023年の24.2%、そして2024年には25.7%に増加した。調整は4段階に分かれ、障害種別でみると認知障害が53.9%、社会-情緒障害が35.0%、身体障害が8.6%、感覚障害が2.5%を占めている。

オーストラリアン・カリキュラムは、英語、算数・数学、科学、技術、保健体育、人文科学と社会科学、芸術、言語の8つの学習領域を全国共通で学ぶ。また、リテラシー、ニューメラシー、ICT技能、創造的・批判的思考力、倫理的理解、個人的・社会的能力、異文化間理解の7つの汎用的能力を横断的に獲得することを目指している。

オーストラリアン・カリキュラムは、障害のある児童生徒をはじめ、ギフテッド/タレンティッドの児童生徒、英語を付加的言語・方言とする児童生徒といった多様性を包摂するインクルーシブなカリキュラムとして設計されている。障害のある児童生徒に対しては、「障害者差別禁止法」や「教育における障害基準」に基づき、カリキュラムの調整が行われる。調整には、学習内容、表出方法、理解の仕方、環境の4つがあり、教員は児童生徒本人と関係者と協議して実施している。

各州はインクルーシブ教育の方針を打ち出している。特に、通常の学校における障害のある児童生徒への支援の充実に向けてさまざまな取り組みを実施しているが、具体的な教育の場の整備には多少の違いがある。

ここではニューサウスウェールズ州について紹介する。2023年現在で24.2%の児童生徒が何らかの調整を受けており、そのうち86%が通常の学級に在籍し、11%が特別支援学級、3%が特別支援学校に学んでいる。特別支援学級では、専門教員と学習支援員が1名ずつ配置されている。特別支援学校は、知的障害、メンタルヘルス、自閉症、身体障害、聴覚障害、視覚障害が対象となる。このような障害区分以外にも、病気療養中の児童生徒を対象とした病院学校、5年生以上を対象とした行動上の困難に特化したセンター、5日を超える停学状態にある児童生徒を対象に学校への復帰を支援するセンターもある。特別支援学級及び特別支援学校の学級規模は、障害種別によって異なるが、概ね10名以下であり、早期介入、聴覚障害、視覚障害等に対応した巡回支援を受けることもできる。

2013年から「全国統一情報収集プログラム (Nationally Consistent Collection of Data on School Students with Disability ; NCCD)」が開始され、2015年より全国の全ての学校が参加している。これは「障害者差別禁止法」や「教育における障害基準」に基づき、全国の義務教育段階のすべての学校が実施している調整の水準を可視化し、それらを受けている児童生徒の大まかな障害種別や人数を把握する取り組みである。これを通じて、政府機関による適切なリソースの提供や学校関係者によるより良いサポートの提供のための情報の継続的収集が目指されている。

3) 教員養成・免許制度や現職教員研修

オーストラリアでは、教員の専門性を確保するための全国的な基準が設けられており、4段階の専門性基準がある。これらの基準には、Graduate (教員養成を修了し教員資格を得た段階)、Proficient (教員として勤務を続け、一定程度「熟練」した教員)、Highly Accomplished (高度な実践力を備え、学内の他の教員

を支援できる教員)、Lead (学校の取組を先導できる教員) の4段階があり、共通する3領域 (①専門知識②専門的実践③専門性向上) の7項目について、それぞれ満たすべき要件が示されている。特に、①の領域では、学校種を問わず、障害のある児童生徒の支援に関する知識と技能を身につけていることが求められている。この基準を保持するために、教員養成プログラムの在り方も全国的に定められている。

ニューサウスウェールズ州では、特別支援教育担当教員 (Special and Inclusive Education Teacher) は、スクールカウンセラーや第2外国語として英語を学ぶ児童生徒の担当等とともに専門教育担当教員のひとつとされ、学校種を問わずニーズが高い。特別支援教育担当教員になるためには、特別支援教育を主として学ぶことのできる高等教育機関に進学する。すでに教員である者の場合は、大学院に進学して特別支援教育の学びを積み上げる。現職教員向けの研修については、全ての学校種の教員を対象に、オンラインでの個別学習と州教育省が養成したチューターによって支援される学習を組み合わせた講座 (ディスレクシア、個別化された学習、コミュニケーション、ADHD、自閉症、聴覚障害等) を複数開講しており、インクルーシブ教育に関する研修も実施している。

4) 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

ここではニューサウスウェールズ州の動向を記載する。通常の学級には、必ずしも診断を必要としないが、学習困難、軽度知的障害、行動上の困難、自閉症スペクトラム障害、メンタルヘルスを含め理由を問わず支援や調整を要するとされる児童生徒及び州が規定する障害区分に該当する児童生徒が在籍している。全ての公立学校は、通常の学級在籍の児童生徒の支援に関して、軽度の調整を要する児童生徒のための予算枠組み (Low level adjustment for disability) 及び、州教育省の定める障害区分に該当し、ニーズが複雑な場合の Integration Funding Support の2つで対応している。通常の学級在籍の児童生徒の支援に関しては、軽度の調整を要する児童生徒のための予算枠組み (Low level adjustment for disability) があり、先の NCCD などのデータに基づき、通常の

学校長の裁量下で、加配スタッフの配置、教員研修など、柔軟な使用が可能となっている。また、このようなリソースではニーズが満たされず、個別化された取組を要する障害のある通常の学級在籍の児童生徒に対しては、Integration Funding Support という助成が用意され、児童生徒個々のニーズに合わせて各学校で専門教員や学習支援員を増やしたり、学級担任が研修を受けられたりできるようにし、適切な調整を関係者と実施できるようにする。いずれも各校の学習支援チーム（Learning and Support Team）が必要と認めた上で、手続きに入る。

5) 大学等の高等教育機関における支援制度や取組について

オーストラリアには、障害学生支援の予算枠組み（Higher Education Disability Support Program）があり、要件を満たした高等教育機関に対して予算が確保されている。用途はスタッフの研修、コース内容・教材・教授法の修正等である。また、「オーストラリア教育訓練に関する障害情報センター（Australian Disability Clearinghouse on Education and Training）」が運営されており、中等教育修了後の障害学生支援に関する情報や実践ガイドラインの提供、調整やインクルーシブな教授法・評価戦略に関する情報共有を行っている。

（担当：山中冴子）

8. フランス

1) 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

インクルーシブ教育システムに関する施策の動向について特に 2024 年度は多くの重要な改革が実施されている。まず、SESSAD ÉCOLE の創設・開始が挙げられる。SESSAD は、特別支援教育及び生活支援を提供する支援システムであり、SESSAD ÉCOLE の創設により、教育的支援と医療・社会的支援を組み合わせた支援を学校内で実施することができる。

また、2024 年度から、すべての児童生徒に全国生徒 ID (identifiant national élève : INE) が付与されることで、教育機関における個別対応の監視・管理が強

化される。これにより、École 以外の、Établissements sanitaires (医療施設) や Établissements médico-sociaux (医療社会施設) といった施設で学ぶ児童生徒も含め、より一貫した支援が可能となる（なお日本の特別支援学校の類似施設は、フランスにおいては、Établissements médico-sociaux にあたる）。さらに、2027 年までに、すべての地域のインクルーシブサポートセンター（pôles inclusifs d'accompagnement localisés : PIAL）は、学校支援センターは教育支援センター（pôles d'appui à la scolarité : Pas）に変更され、障害のある児童生徒への対応が迅速化される。AESH（学習支援員）の雇用形態の変更も重要な改革の 1 つである。2024 年度からは、授業時間に加え、課外活動時間（最大 8 時間）の支援が可能となり、より安定した雇用環境が整備される。

2024 年 6 月には道徳および市民教育のカリキュラムが改変され、CM 1（日本の小学 4 年生）から「個人の尊厳」や「多様性」の観点が含まれ、5 年生（日本の中学 1 年生）からは「障害者の権利・人権」が明確に扱われるようになる。学校のアクセシビリティ向上に関しては、2024 年の学年度開始時、490,000 人以上の障害のある幼児児童生徒が普通学校に入学する予定であり、それを支援するために 132,000 人以上の AESH（障害児介助員）が配置される。さらに、LPI（Le livret de parcours inclusif : インクルーシブのための小冊子）の導入が進み、特別な支援が必要な児童生徒の教育的対応をより適切に記録・管理できるようになる。また、フランスにおける学校（Ecole）の中にある支援の必要な児童生徒のためのクラスを ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire) という。これらの増設が進められ、2024 年度初めには、約 11,000 の ULIS により、119,000 人の障害のある児童生徒が専門の教師の教育を受けることができるようになる。加えて、神経発達障害（NDD）への対応も強化され、2024 年度からは新たに 62 の専門支援ユニット等が開設される。

2) 障害のある子どもの教育システム

フランスの義務教育は、3 歳（2 歳）から 16 歳までである（教育法典第 L131-1 条）。以前は、6 歳から 16 歳までであったが、Code de l'éducation の 2019

年7月26日の法律第2019-791号の第63条に従って変更された。中学終了（3年生）時に *Le diplôme national du brevet*（中学終了の国家資格）に向けた試験、通称 *Brevet* を受験する。800点満点中400点以上で合格の試験である。特別な支援を受ける生徒、および学長からの特例により、教育法典第D332-6条で定義された特定の教育支援方法のいずれかから恩恵を受ける生徒、または障害のある生徒は一般（*générale*）または専門（*professionnelle*）のどちらを受験するのか選択することができる。

フランスにおける学校（*Ecole*）は1つであるため、ナショナルカリキュラムも1つであり、特別な教育的ニーズを持つ子どもたちに対するカリキュラムは存在しない。これは、基本的にフランスが通常の学校の中にすべての子どもたちを受け入れることを前提としているからである。一方で障害が重度の場合、病院（*établissements hospitaliers*）や医療社会施設（*établissements médico-sociaux*）（公立、私立）に在籍している場合が多い。これらの施設は、*Ecole*（学校）とは異なる施設であるため、本施設のみ在籍している場合は、*Ecole* へ登録（就学）しているとはカウントされない。その他、飛び級については、可能性が高い学生や特別な適性を示す学生には、可能性を十分に発揮できるよう、学習のペースに応じて学習を早めたり、適切なレイアウトが提供されたりする（*Code de l'éducation* L321-4）。また、高い能力（EHP）を持つ子どもは、特別な教育的ニーズを持つ子どもの一人である。ほとんどのEHPは学校でのキャリアにおいて特に困難に直面しないが、一部のEHPは心理的または学問的な困難を呈する可能性がある。したがってEHPは、学校における個別のキャリア支援の一環として、個別の対応を受け、能力を十分に発揮できるような支援を受ける必要がある。EHPについての知識があれば、教師は適切な教育支援計画を開発でき、教師は生徒のスキルを評価し活かすことで、生徒の学習の成長や、クラスグループ、学校、施設への参加の促進に貢献することができる。EHPの弱点をできるだけ早く特定し、適応や教育的調整を実施することで、心理的または学力的困難の発症を回避することが可能になる。そのため、教師がEHPを識別するために、EHPの特徴を観察する

ために役立つ骨子（理論的枠組み）を利用することができる。

3）教員養成・免許制度や現職教員研修

フランスでは、教育職（教員）に就く場合、*Baccalauréat*（バカロレア：高校修了認定試験）後、6年間の教育を必要とする。日本のように学士の学位と免許を同時に取得するのではなく、学士の学位を取得後、2年間をかけて修士号（*MEEF*（教育職修士）：*Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*、その他）、その後3年目に教員免許を取得する形式になる。教員養成は、各県に設置されるINSPE（国立高等教育機関）と大学で連携して実施している。

フランスの教員研修は、以下の3種類に大別される。①アカデミー（日本の都道府県教育委員会に相当）による研修（PAF【*Plan académique de formation*】）：全体の約8割を占め、各アカデミー単位で実施する。②国民教育省（MEN【*Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse*】）による国主導で実施する研修。③各種団体・教育機関・研究機関が実施する研修。研修は、現職教員にとっても義務であり、*Code de l'éducation* L912-1-2において規定されている。アカデミー単位の研修では、*Ecole académique de la formation continue*（EAFC）が中心となり、学校プログラムに基づいた研修が実施される。

特別支援教育の専門資格として *Le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive*（Cappei：インクルーシブ教育実践のための職業適性証明）がある。この資格は、特別支援教育に関する国家主導の研修を受講し、試験に合格することで取得できる。試験は3つの要素で構成される。①模擬授業（45分）と試験官とのインタビュー（45分）②実務および専門的プレゼン（15分）とインタビュー（45分）③インクルーシブ教育に関するプレゼン（20分）と口頭試問（10分）。Cappei取得後も、特別支援教育に関する継続研修が義務付けられている。以前は「*Enseignant Spécialisée*（特別支援教育専門教員）」という資格があったが、現在も一部の場面でこの用語が使用される。

現職教員向けの特別支援教育に関する研修として、

CAP École inclusive という国主導のオンライン研修プラットフォームが提供されている。また、INSPE（国立高等教育機関）では、特別な教育的ニーズを持つ生徒の指導に関する研修が行われている。

4) 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

フランスにおける通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制については、特別支援教育に関わる多様な専門職の活用によって成り立っている。特に、障害児介助員（AESH）および特別支援教育指導員（Éducateur spécialisé）の役割が重要である。

AESH（Accompagnants des élèves en situation de handicap）は、障害のある児童・生徒の教育を支援する専門職（日本の介助員や支援員に相当）であり、公立学校でのインクルーシブ教育を推進するために配置される。AESHとして採用されるためには、以下のいずれかの要件を満たす必要がある。①個別援助の分野で専門的なディプロムを保持している者。②障害児・生徒・学生の支援経験が9か月以上ある者。③レベルIV以上の学位またはそれと同等の資格を有する者。AESHは有期契約（CDD）で雇用され、最長3年間の契約を結ぶ。その後、一度更新が可能である。6年間の勤務を経た場合、AESHは無期契約（CDI）へ移行する権利を持つ。これは、AESHの職務の安定性を向上させ、経験豊富な人材の確保を目的としている（Code de l'éducation L.917-1）。AESHとして雇用された者で、個別援助の分野で専門的なディプロムを持たない者は、勤務開始後、遅くとも第1四半期終了までに、または可能であれば着任前に、60時間の職業適応研修を受ける必要がある。

またフランスの教育システムでは、教師（enseignant）とは別に「教育者（éducateur）」が配置されている。Éducateurは特別支援教育だけではなく、一般的な教育にも携わる。Specialiseは特別支援教育という専門領域を示しているだけなので、教育システムの中に、いわゆる教員免許を持った教師と、教員免許とは別の教育者という資格を持った人がいるということである。

5) 大学等の高等教育機関における支援制度や取組について

フランス教育法典第L131-1-1条において、公教育の目的は個人の人格形成や社会的・職業的統合を促進し、市民としての責任を果たすことにありと定められている。また、高等教育は知識の発展と普及、研究の推進、さらには社会・経済・文化の進歩に寄与することを使命としている。こうした理念のもと、フランスの高等教育機関は、障害のある学生や健康上の問題を抱える学生に対し、他の学生と同様の入学機会を保障し、必要な支援を講じながら教育を提供する義務を負っている。具体的には、交通費の補助（公共交通機関を利用する際の交通費の一部または全額が負担される）、障害者対応の宿舎の提供（障害のある学生に対応可能な宿舎が用意される）、年齢制限のない奨学金制度（高等教育奨学金は、障害のある学生に対して年齢制限が設けられておらず、特定の障害支援を助成金と組み合わせて受けることができる）、インターンシップや就労移行の支援、健康管理のサポート、教育アシスタントの同行および援助（障害者の権利と自立に関する委員会（CDAPH）によって必要な支援として認められた場合、教育アシスタントが同行し、日常の行為だけでなく、執筆や翻訳にも利用できる）、さらには遠隔教育サービスの利用（障害や病気で大学に通えない場合、国立遠隔教育センター（CNED）や遠隔大学間連盟（Fied）との連携により、遠隔教育を受けることができる）など、多様な支援が制度化されている。これらの措置により、障害のある学生が学業を継続し、社会において自立し活躍できる環境が整えられている。

（担当：田尻由起）

引用文献

【日本】

- ・文部科学省（2022a）学校基本調査、2022年度版。
- ・文部科学省（2022b）通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果。

- ・文部科学省（2024）特別支援教育資料、2022年度版。

【アメリカ】

- ・ Americans with Disabilities Act Title II Regulations (2024) .
<https://www.ada.gov/law-and-regs/regulations/title-ii-2010-regulations/>（アクセス日、2024年3月31日）
- ・ Congressional Research Service (2024) The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), Part B: Key Statutory and Regulatory Provisions. Congressional Research Service. R41833.
<https://crsreports.congress.gov/product/pdf/R/R41833>（アクセス日、2024年9月10日）
- ・ Diamant, M (2024 August 20) Nationwide Shortage Of Special Educators Plagues Districts.
<https://www.disabilityscoop.com/2024/08/20/nationwide-shortage-of-special-educators-plagues-districts/31014/>（アクセス日、2024年9月20日）
- ・ Geiger, Crutchfield, and Mainzer (2003) The Status of Licensure of Special Education Teachers in the 21st Century: Prepared for the Center on Personnel Studies in Special Education.
<http://ufdcimages.uflib.ufl.edu/UF/00/09/08/88/00001/R5-7.pdf>（アクセス日、2024年9月20日）
- ・ IDEA
<https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-ii/1412>（アクセス日、2024年8月23日）
- ・ 近藤武夫(2012)「米国の高等教育機関における差別禁止と合理的配慮」.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/08/08/1323321_1.pdf（アクセス、2024年9月25日）
- ・ Monnin, K. M., Jamie, D. M., Morgan, S., & Kasey D. (2021). The special education teacher shortage: A policy analysis. Council for Exceptional Children.
<https://exceptionalchildren.org/blog/why-now-perfect-time-solve-special-education-teacher-shortage>（アクセス日、2024年9月20日参照）
- ・ MPELSB (Minnesota Professional Educator Licensing and Standards Board) (2022). Frequently Asked Questions about the Academic and Behavioral Strategist (ABS) License.
<https://edpsych.umn.edu/academics/special-ed/abs-licensure>（アクセス日、2023年3月2日）

- ・ National Council on Disability (2018) IDEA Series : Every Student Succeeds Act and Students with Disabilities.
<https://www.ncd.gov/assets/uploads/docs/ncd-essa-swd-accessible.pdf>（アクセス日、2024年8月23日）

- ・ Section 504 | U.S. Department of Education.
<https://www.ed.gov/laws-and-policy/individuals-disabilities/section-504>（アクセス日、2024年3月31日）

- ・ Sindelar, P. T., Fisher, T. L., & Myers, J. A. (2019). The Landscape of Special Education Licensure, 2016. Teacher Education and Special Education, 42(2), 101-116.
<https://doi.org/10.1177/0888406418761533>（アクセス日、2024年9月20日）

- ・ University of Florida (2020) General Education Teacher Preparation: Field Experience Requirements with SWD. CEEDAR Center.
<https://ceedar.education.ufl.edu/portfolio/policy-snapshot-1/>（アクセス日、2024年9月20日）

- ・ U.S. Department of Education (2007) History: Twenty-Five Years of Progress in Educating Children with Disabilities through IDEA. Office of Special Education and Rehabilitative Services (ERIC ED556111) .

- ・ U.S. Department of Education (2023) 2022 Annual Report to Congress on the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED628539.pdf>（アクセス日、2024年9月20日）

- ・ U.S. Department of Education (2024) 2023 Annual Report to Congress on the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) .
<https://sites.ed.gov/idea/files/45th-arc-for-idea.pdf>（アクセス日、2024年9月13日）

- ・ U.S. Department of Education (2024) 2024 Determination Letters on State Implementation of IDEA. JUNE 21, 2024.
<https://sites.ed.gov/idea/files/ideafactsheet-determinations-2024.pdf>（アクセス日、2024年9月10日）

- ・ U.S. Department of Education (2024) A History of the Individuals With Disabilities Education Act.
<https://sites.ed.gov/idea/IDEA-History>（アクセス日、2024年8月23日）

【イギリス（イングランド）】

- ・ Department for Education (2020). National Professional Qualification (NPQ): Leading Behaviour and Culture Framework.
https://assets.publishing.service.gov.uk/media/66c49042b75776507ecdf46e/NPQ_Leading_Behaviour_and_Culture_.pdf (アクセス日2024年9月20日)
- ・ Department for Education (2021). Induction for newly qualified teachers (NQTs).
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/923070/Statutory_Induction_Guidance_2019.pdf (アクセス日2023年9月27日)
- ・ Department for Education (2021). Qualified teachers status (QTS): qualify to teach in England.
<https://www.gov.uk/guidance/qualified-teacher-status-qts> (アクセス日2023年9月27日)
- ・ Department for Education (2024) Academic year 2023/24
 Special educational needs in England.
<https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/special-educational-needs-in-england#dataBlock-52866b7c-0ead-487f-90d0-9c6fe2f4308a-tables> (アクセス日2024年9月20日)
- ・ Department for Education (2024). Guidance Special educational needs co-ordinator's (SENCO) national professional qualification.
<https://www.gov.uk/guidance/special-educational-needs-co-ordinators-national-professional-qualification> (アクセス日2024年9月20日)
- ・ Department for Education and Department of Health (2015) Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf (アクセス日2024年9月20日)
- ・ GOV.UK. <https://www.gov.uk/disabled-students-allowance-dsa> (アクセス : 2023年9月27日)
- ・ Government UK. Academic Year 2023/24 special educational needs in England.
<https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/special-educational-needs-in-england> (アクセス日2024年9月20日)
- ・ Government UK. Special educational needs and disability (SEND) detailed information.
<https://www.gov.uk/topic/schools-colleges-childrens-services/special-educational-needs> (アクセス日2024年9月20日)
- ・ 広瀬洋子 (2010) 英国公開大学 (The Open University) における障害者の学習支援システム, 放送大学研究年報, 28, 85-90.
- ・ Jhonson, H., Carroll, J., & Bradley, L. (2017) SEN support: a survey of schools and colleges. Research report.
- ・ 中本陵介 (2019) 英国の大学における障害学生支援センター調査報告-各大学における支援の特徴に着目して-. 高等教育フォーラム, 9, 27-38.
- ・ National careers service Special educational needs (SEN) teacher Special educational needs (SEN) teachers work with children and young people who have special educational needs or disabilities.
<https://nationalcareers.service.gov.uk/job-profiles/special-educational-needs-sen-teacher> (アクセス日2023年9月27日)
- ・ SEND and Alternative Provision Improvement Plan.
<https://www.gov.uk/government/publications/send-and-alternative-provision-improvement-plan> (アクセス日2024年9月20日)

・諏訪絵里子・望月直人・吉田裕子・中野聡子・楠敬太 (2016) 障害者差別解消法の実現と平等な障がい学生支援を目指して-英国ウェストミンスター大学の取り組みを通して- 大阪大学高等教育研究, 5, 1-8.

・Wokingham Council Potential Plus UK - Supporting Children with High Learning Potential.
<https://directory.wokingham.gov.uk/kb5/wokingham/directory/service.page?id=dHzhqJsElco> (アクセス日2023年9月22日)

【フィンランド】

・Erityispedagogiikan opintosuunta (ヘルシンキ大学ホームページ)
<https://www.helsinki.fi/fi/koulutusohjelmat/kasvatustieteidenkandiohjelma/opiskelu/opintosuunnat/erityispedagogiikan-opintosuunta> (アクセス日、2024年3月31日)

・ESOK ホームページ.
<https://esok.fi/hankkeet/esok-hanke/esittely/en> (アクセス日、2025年2月3日)

・Eurydice ホームページ.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/overview> (アクセス日、2024年9月28日)

・国家教育庁ホームページ.
<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2024/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-uudistuu-opetushallitus-valmisteleesi-ja> (アクセス日、2024年9月28日)

・Kosunen, Tapio. Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkea- koulua. Helsinki: PunaMusta Oy, 2021.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163235> (アクセス日、2025年2月3日)

・教育文化省ホームページ.
<https://okm.fi/hanke?tunnus=OKM058%3A00/2023> (アクセス日、2024年8月18日)

・Opetushallitus (国家教育庁) ホームページ.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-perusopetus> (アクセス日、2024年9月22日)

・Opetushallitus (フィンランド国家教育庁) ホームページ

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulun-kaynnin-tuki-ja-oppilashuolto> (アクセス日、2024年9月22日)

・Opetushallitus. (2016) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. pp.61-63.

・Perusopetuslaki (基礎教育法) .

・タンペレ大学教育文化学部ホームページ.
<https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/luokanopettajakasvatus-tieteiden-koulutus> (アクセス日、2024年9月22日)

・Tilastokeskuksen maksuttomat tilastotietokannat (統計局無料データベース) ホームページ.
https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_kjarj/statfin_kjarj_pxt_125j.px/ (アクセス日、2024年9月22日)

・Tilastokeskuksen maksuttomat tilastotietokannat (統計局無料データベース) ホームページ.
https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_erop/statfin_erop_pxt_13n9.px/ (アクセス日、2024年9月22日)

・Tilastokeskuksen maksuttomat tilastotietokannat (統計局無料データベース) ホームページ.
https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_erop/statfin_erop_pxt_13na.px/ (アクセス日、2024年9月22日)

・Vahva ja välittävä Suomi: Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma.2023.6.20.

・VIP ネットワークホームページ.
<https://vip-verkosto.fi/> (アクセス日、2024年9月22日)

【スウェーデン】

・Cervin, E. (2016) Här kan Emelie andas ut, Specialpedagogik, 1, 27-30.

・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2019)『「知的障害のある児童生徒と共に学ぶ」を考えるー北欧の実践をふまえてー』ジァース教育新社.

・Government Offices of Sweden Ministry of Education

and Research (2011) OECD - Overcoming school failure. Country background report Sweden, p.29.

・ 是永かな子 (2009) スウェーデンにおける教育政策の立案と評価に関するシステムの研究 (その3) 2002年の「カールベック委員会 (Carlbeck-kommitten)」の検討を中心に『高知大学教育学部研究報告』(69) pp.71-82.

・ 是永かな子,水内豊和(2010)スウェーデン・イエーテボリ大学における障害学生への教育的対応の現状と課題,LD 研究,19 (1), 47-57.

・ 加瀬進(2009)スウェーデンの学校教育<個別支援計画>-<個別支援計画>の推進を支える制度的基盤を中心に-『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』60,pp.245-254.

・ 松田弥花, 是永かな子 (2018) スウェーデンの障害児者に対する学校教育と社会教育の教育課程の接続『高知大学教育学部研究報告』(78) pp.365-377.

・ Myndigheten för tillgängliga medier, Alla ska ha möjlighet att läsa på sina villkor
<https://www.mtm.se/>(アクセス日、2025年3月28日参照).

・ Skollag, Hälsobesök.

・ Skollag (2010:800) 3.kap §6-12, Stöd i form av extra anpassningar Tillämpningsområde för bestämmelser om särskilt stöd.19Skolverket, Integrerade elever.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/integrerade-elever> (アクセス日、2024年12月16日)

・ Skollag (2010:800) 3.kap §7, Utredning.

・ Skollag (2010:800) 3.kap §9, Åtgärdsprogram.

・ Skollag (2010:800) 3.kap §11 Särskild

undervisningsgrupp och enskild undervisning.

・ Skollag (2010:800) 3.kap §12, Anpassad studiegång.

・ Skolverket(2009)Särskolan-en skolform för mitt barn.

・ Skolverket(2009)Särskolan Hur fungerar den?

・ Skolverket (2009) Skolan och Aspergers syndrome Erfarenheter från skolpersonal och forskare, Rapport 334.

・ Skolverket(2011)Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011.

・ Skolverket (2011) Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Reviderad 2019), Lgr11.

・ Skolverket(2013)Läroplan för gymnasiesärskolan 2013.

・ Skolverket(2015)Integrerade elever.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/stodmateriel/2015/integrerade-elever>(アクセス日、2025年3月28日参照).

・ Skolverket(2018)Läroplan för förskolan. Lpfö 18

・ Skolverket(2022)Läroplan för grundsärskolan - Lgrsär22.

・ Skolverket(2022)Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet - Lgr22.,
Skolverket(2022)Läroplan för grundsärskolan - Lgrsär22.

・ Skolverket(2022)Läroplan för sameskolan, förskoleklassen och fritidshemmet - Lsam22

・ Skolverket(2022)Läroplan för specialskolan,

förskoleklassen och fritidshemmet - Lspec22

・ Skolverket, Elever i anpassade grundskolan Läsåret 2023/24

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/kompetensutveckling/lararlyftets-kurser-for-larare>(アクセス日、2025年3月28日参照).

・ Skolverket, Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram.

<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram#:~:text=Det%20som%20avg%C3%B6r%20om%20en,inte%20av%20en%20eventuell%20diagnos> (アクセス日、2024年12月16日)

・ Skolverket, IUP med omdömen.

<https://www.skolverket.se/for-dig-som-.../elev-eller-foralder/betyg-och-nationella-prov/utvecklingssamtal-och-iup#:~:text=F%C3%B6r%20de%20elever%20som%20inte,utvecklingsplanen%20ska%20inne%C3%A5lla%20skriftliga%20omd%C3%B6men/>(アクセス日、2024年12月16日)

・ Skolverket, IUP med omdömen i grundskolan.

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/iup-med-omdomen-i-grundskolan> (アクセス日、2024年12月16日)

・ Skolverket, Kurser och utbildningar.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar#/>(アクセス日、2024年12月16日)

・ Skolverket, Lärarlyftets kurser för lärare,

・ Skolverket, Resursskolor.

<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/resursskolor> (アクセス日、2024年12月16日)

・ Skolverket, Särskilt begåvade elever.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sarskilt-begavade-elever>(アクセス日、2024年12月16日)

・ Skolverket, Statistik.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>(アクセス日、2024年12月16日)

・ SPSM, Funktions-nedsättningar.

<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/>(アクセス日、2024年12月16日)

・ SPSM, Kurser och aktiviteter.

<https://www.spsm.se/kurser--aktiviteter/>(アクセス日、2024年12月16日)

・ Törnsén, M(2009) Rektor, elevhälsan och elevers lärande och utveckling, Skolverket.

【ドイツ】

・ ドイツ学生機構(2024) studieren.de

<https://studieren.de/studium-behinderung.0.html>
Deutsches Studierendenwerk(2024) Auf den Weg zur inklusiven Hochschule
<https://www.studierendenwerke.de/themen/studieren-mit-behinderung> (アクセス日、2025年3月27日)

・ 木戸裕(2020) ドイツの教員養成—地理教員の履修内容も含めて—『高崎経済大学論集』第62巻, 第3・4合併号, 103-133.

・ KMK(2020) Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen (Beschluss der KMK vom 15.10.2020), 2021年2月9日発効.

・ KMK(2020) Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der

Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (アクセス日、2024年9月25日) .

・ KMK(2022) Sachstand in der Lehrerbildung II A / Allgemeinbildendes Schulwesen. (最終閲覧 2024/09/25).

・ KMK(2024a) Schüler/-innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvierende der Schulen 2013 bis 2022,Nr.239.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_239_SKL_2022.pdf

・ KMK(2024b) Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) ,2013 bis 2022, Nr.240. IVC/Statistik.
<https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html> (2024/8/15最終閲覧)

・ KMK(2024e) Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022. Nr.240.Februar 2024

・ Lehrkräfteakademie Hessen(2024) Fortbildung und Beratung
<https://lehrkraefteakademie.hessen.de/fortbildung-und-beratung/ueberblick>

・ MUNDO(2024)Die offene Bildungsmediathek der Länder.
<https://mundo.schule>

・ NI(2024) Kompetenzzentren für Lehrerfortbildung.Landkreise.

【韓国】

・ 教育部（2024）2024年度特殊教育運営計画.
https://www.nise.go.kr/ebook/site/20240216_140305/ (アクセス日、2025年2月3日)

・ 教育部（2024）2024年特殊教育統計.

https://www.nise.go.kr/ebook/site/20240826_173838/ (アクセス日、2025年2月3日)

・ 教育部（2024）2024年特殊教育年次報告書.

https://www.nise.go.kr/ebook/site/20240905_164806/ (アクセス日、2025年4月2日)

【オーストラリア】

・ Australian Disability Clearinghouse on Education and Training のサイト.

<https://www.adcet.edu.au/about> (アクセス日、2025年2月14日)

・ Australian Institute for Teaching and School Leadership による「オーストラリアの教員のための専門性基準」のサイト.

<https://www.aitsl.edu.au/teach/standards> (アクセス日、2025年2月14日)

・ Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority による改訂オーストラリアン・カリキュラムに関するサイト.

<https://v9.australiancurriculum.edu.au/resources/stories/curriculum-changes> (アクセス日、2025年2月14日)

・ Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority による障害のある児童生徒に関するサイト.

<https://v9.australiancurriculum.edu.au/student-diversity/students-with-disability> (アクセス日、2025年2月14日)

・ Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority による統計サイト (National Report on Schooling data portal) .

<https://www.acara.edu.au/reporting/national-report-on-schooling-in-australia/national-report-on-schooling-in-australia-data-portal> (アクセス日、2025年2月14日)

・ Australian Institute for Teaching and School Leadership による教員養成プログラムに関するサイト。

<https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/accrreditation-of-initial-teacher-education-programs-in-australia---standards-and-procedures> (アクセス日、2025年2月14日)

・ Department of Education による「教育における障害基準」関連サイト。

<https://www.education.gov.au/disability-standards-education-2005/2020-review-disability-standards-education-2005> (アクセス日、2025年2月14日)

・ Department of Education によるアリススプリングス宣言に関するサイト。

<https://www.education.gov.au/alice-springs-mparntwe-education-declaration> (アクセス日、2025年2月14日)

・ NCCD についてのサイト。

<https://www.nccd.edu.au/wider-support-materials/what-nccd?parent=%2Funderstanding-nccd&activity=%2Fwider-support-materials%2Fwhat-nccd&step=-1> (アクセス日、2025年2月14日)

・ NSW Department of Education and Communities (2014) Specialist support classes in regular and special schools.

<https://schoolsequella.det.nsw.edu.au/file/3180627a-c80c-44e4-8378-8e2c4222395/1/Specialist-support-classes.pdf> (アクセス日、2025年2月14日)

・ NSW Department of Education (2023) Interim Annual Report 2023.

https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/en/home/about-us/strategies-and-reports/annual-reports/NSW_Department_of_Education_Interim_Annual_Report_2023.pdf (アクセス日、2024年2月14日)

日)

・ NSW Department of Education による Integration Funding Support についてのサイト。

<https://education.nsw.gov.au/schooling/parents-and-carers/inclusive-learning-support/primary-school/how-your-child-can-be-supported-in-primary-school/integration-funding-support> (アクセス日、2025年2月14日)

・ NSW Department of Education による itinerant support teacher に関するサイト。

<https://education.nsw.gov.au/schooling/parents-and-carers/inclusive-learning-support/primary-school/how-your-child-can-be-supported-in-primary-school/itinerant-support-teachers> (アクセス日、2025年2月14日)

・ NSW Department of Education による Low level adjustment for disability に関するサイト

<https://education.nsw.gov.au/about-us/strategies-and-reports/schools-funding/resource-allocation-model/equity-loadings/low-level-adjustment-for-disability> (アクセス日：2024年8月25日)

・ NSW Department of Education による特別支援学校に関するサイト。

<https://education.nsw.gov.au/schooling/parents-and-carers/inclusive-learning-support/primary-school/how-your-child-can-be-supported-in-primary-school/schools-for-specific-purposes--ssps-> (アクセス日、2025年2月14日)

・ NSW Department of Education による特別支援学級についてのサイト。

<https://education.nsw.gov.au/schooling/parents-and-carers/inclusive-learning-support/primary-school/how-your-child-can-be-supported-in-primary-school/specialist-support-classes> (アクセス日、2025年2月14日)

・ NSW Department of Education による特別支援教育関連研修に関するサイト.

<https://aus.oltinternational.net/information/new-south-wales> (アクセス日、2025年2月14日)

<https://education.nsw.gov.au/schooling/school-community/inclusive-education-for-students-with-disability#/asset6> (アクセス日、2025年2月14日)

・ NSW Department of Education による特別支援教育担当教員に関するサイト.

<https://education.nsw.gov.au/teach-nsw/explore-teaching/high-demand-teachers/special-education-teachers> (アクセス日、2025年2月14日)

・ 山中冨子 (2014) オーストラリアにおける障害のある生徒のトランジション支援. 学文社.

・ 山中冨子 (2019a) オーストラリアン・カリキュラムにおける障害のある児童生徒を包摂する仕組みに関する研究. 特殊教育学研究. 57(1), pp.49-58.

・ 山中冨子 (2021) オーストラリアにおけるインクルーシブ教育システム構築に関する動向～「国家障害戦略」と「国家統一情報収集」に注目して, 埼玉大学紀要教育学部, 70(1), pp.31-39.

・ 山中冨子 (2022) オーストラリアにおけるリテラシーおよびニューメラシー向上を目指した取り組み, LD 研究, 31(2), pp. 181-184.

【フランス】

・ Eduscol.

<https://eduscol.education.fr/1161/les-etablissements-medico-sociaux> (アクセス日、2025年2月2日)

・ Eduscol.

<https://eduscol.education.fr/1188/ressources-pour-la-personnalisation-des-parcours-des-eleves-haut-potentiel> (アクセス日、2025年2月2日)

・ Fiche 「EHP」.

<https://eduscol.education.fr/document/5809/download?attachment> (アクセス日、2025年2月2日)

・ フランス政府ホームページ.

<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F2326> (アクセス日、2025年2月2日)

・ フランス政府ホームページ (レジフランス) .

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEX_T000006071191 (アクセス日、2025年2月2日)

・ 国民教育省ホームページ.

<https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022> (アクセス日、2025年2月2日)

・ 国民教育省ホームページ.

<https://www.education.gouv.fr/le-diplome-national-du-brevet-10613> (アクセス日、2025年2月2日)

・ 国民教育省ホームページ.

<https://www.education.gouv.fr/programmes-scolaires-41483> (アクセス日、2025年2月2日)

・ 国民教育省ホームページ.

<https://www.education.gouv.fr/reunion-du-comite-national-de-suivi-de-l-ecole-inclusive-378641> (アクセス日、2025年2月2日)

・ 国民教育省ホームページ.

<https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2022-326939> (アクセス日、2025年2月2日)

・ 国民教育省ホームページ.

<https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2023-378608> (アクセス日、2025年2月2日)

・ 国民教育省ホームページ.

<https://www.education.gouv.fr/projet-de-loi-de-finances-2024-379542>（アクセス日、2025年2月2日）

・mdph.

<https://www.mdph.re/?-Les-voies-de-recours->（アクセス日、2025年2月2日）

・パリアカデミーホームページ.

<https://www.ac-paris.fr/eleves-a-besoins-educatifs-particuliers-122413>（アクセス日、2025年2月2日）

謝辞

国別調査の実施にご協力いただきました皆様に、深く感謝申し上げます。

付記

本稿は、本年度、国立特別支援教育総合研究所特任研究員及び所内研究員より提供いただいた国別調査に係る報告書をもとに、インクルーシブ教育システム推進センター（国際・情報発信担当）が、近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向、障害のある子どもの教育システム、教員養成・免許制度や現職教員研修、通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制、大学等の高等教育機関における支援制度や取組、またそれらの関連情報についてまとめた。その他の各国の詳細な情報については、昨年度の研究所ジャーナル第13号を参照されたい。

なお、令和6年度国別調査班の担当者（敬称略）は、以下のとおりである。

インクルーシブ教育システム推進センター 国際・

情報発信担当：久保山茂樹、佐藤利正、冠雄祐、土屋忠之

アメリカ班：吉利宗久（岡山大学）

イギリス班：横尾俊（研究企画部）

フィンランド班：渡邊あや（津田塾大学）

スウェーデン班：是永かな子（高知大学）

ドイツ班：千賀愛（北海道教育大学）

韓国班：李熙馥（インクルーシブ教育システム推進センター）特任研究員

オーストラリア班：山中冴子（埼玉大学）

フランス班：田尻由起（昭和女子大学）