

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

インクルーシブ教育システム推進センター(国際担当)・特任研究員

要旨: 本研究所では、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)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供をめぐる教育施策等に関する調査を行っている。我が国では、平成29年度に幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領や特別支援学校幼稚部教育要領、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領が告示されたのを皮切りに、2018(平成30)年には高等学校学習指導要領が、2019(平成31)年には特別支援学校高等部学習指導要領が改訂された。そして、本年2020(令和2)年度より、小学校と特別支援学校小学部では全面実施となっている。そこで、各国の教育課程について、まとめることとした。

また、今日的課題である関係機関との連携やオンライン授業等の取組について、『日本における「放課後等デイサービス」に当たる福祉サービス』と、新型コロナウイルス感染症への対応として学校でオンライン授業などの取組があることから、「遠隔教育の状況(障害のある子供に対する取組を含む)」を新たに調査項目として追加し、まとめた。

見出し語: 諸外国、インクルーシブ教育システム、障害のある子供の教育、教育課程、遠隔教育、国別調査

I. 目的

国立特別支援教育総合研究所(以下、当研究所)では、諸外国の障害のある子供をめぐる教育に関する情報を収集することで諸外国の教育施策の動向を把握し、我が国のインクルーシブ教育システムに関わる施策や教育実践への示唆を得ることを目的として、毎年度、諸外国における障害のある子供の教育に関する動向を調査している。

我が国では、平成29年度に幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領や特別支援学校幼稚部教育要領、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の告示がなされたのを皮切りに、2018(平成30)年には高等学校学習指導要領が、2019(平成31)年には特別支援学校高等部学習指導要領が改訂された。そして、本年2020(令和2)年度より、小学校と特別支援学校小学部では全面実施が始まった。

また、『家庭と教育と福祉の連携「トライアングル」プロジェクト報告』が平成30年3月にまとめられており、『日本における「放課後等デイサービス」に当たる福祉サービス』に関する情報収集も重

要であると考えた。さらに、2020年3月11日にWHOがパンデミックを宣言した新型コロナウイルス感染症への対応として、学校でオンライン授業などの取組の必要性があることから、「遠隔教育の状況(障害のある子供に対する取組を含む)」についても情報収集が必要であると考えた。

そこで、これらの我が国の動向を踏まえて、本稿では、教育課程に注目し、諸外国の状況について整理するとともに、新たに加えた『日本における「放課後等デイサービス」に当たる福祉サービス』と学校における新型コロナウイルス感染症への対応を含む「遠隔教育の状況(障害のある子供に対する取組を含む)」について各国の状況をまとめ報告することとした。

II. 方法

1. 国別調査班の編成

現在、当研究所では、アメリカ班、イギリス班、ドイツ班、フィンランド班、スウェーデン班、韓国班、オーストラリア班の7班を編成している。

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特任研究員(平成30年度までは客員研究員)として委嘱し、本調査の実施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)。

Ⅲ. 調査項目

調査項目は、以下の16項目である。

- 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 各学校教育段階の統計
- 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供の分類
- ⑦ 障害のある子供の教育
- ⑧ 障害のある子供の就学
- ⑨ 教員養成・免許制度
- ⑩ 現職教員研修
- ⑪ 障害や特別な教育的ニーズのある子供の理解啓発
- ⑫ 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供への指導体制
- ⑬ 日本における「発達障害」にあたる子供の教育的処遇
- ⑭ 障害のある外国人の子供の教育的処遇
- ⑮ 日本における「放課後等デイサービス」に当たる福祉サービス
- ⑯ 遠隔教育の状況(障害のある子供に対する取組を含む。また、新型コロナウイルス感染症への対応については、2020年10月までの公表資料をもとにしている。)

Ⅳ. 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)就学年齢と義務教育年限、(3)障害のある子供の学びの場と

特別な支援の提供、(4)障害のある子供の教育課程、(5)日本における「放課後等デイサービス」に当たる福祉サービス、(6)遠隔教育の状況(障害のある子供に対する取組を含む)について述べる。なお、(5)については福祉分野の情報も含まれるため確度のある情報を収集できた国のみ記載している。

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

アメリカでは、各州が義務教育法を整備している(1852年のマサチューセッツ州から1929年のアラスカ州)^{注1}。また、障害のある子供に対する教育についても州の権限となるが、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。この法は、1975年の全障害児教育法(Education for All Handicapped Children Act, P.L. 94-142)の改正法として知られているが、その特徴の一つとして個別教育計画(individualized education program, IEP)(以下、IEPとする)に基づく「最少制約環境」(Least Restrictive Environment)における教育が目指されている。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)が再認可されている(2015年12月10日成立)。IDEAとESSAは、連動して障害のある子供の教育成果の向上に取り組んでいる。

2) 就学年齢と義務教育年限

前述のように、アメリカでは、各州が義務教育法を整備している。すべての州が5歳から18歳までの期間内に義務教育を提供しているが、その対象年齢のパターンは一様でない^{注2}。無償教育の対象については、4歳からの州(フロリダ州、イリノイ州、ウィスコンシン州)があり、最大26歳(テキサス州)まで認めている州もみられる^{注3}。

3) 障害のある子供の学びの場と特別な支援の提供

アメリカ教育省 (U.S. Department of Education, 2019)によると、最新の報告年度である 2017 年秋の全米(50 州, DC, BIE schools を含む)における IDEA(パート B)の対象児童生徒(6-21 歳)は 6,030,548 人であり、これは同年齢に占める割合の 9.2%(前年度 9.0%)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 2017 年に至るまで増加に転じており、同時に同年齢に占める割合も増加傾向を示している(2005 年の 9%から、2010 年には 8.4%まで落ち込んでいた)。とくに、6-11 歳については、2011 年(10.6%)から 2016 年(11.6%,)まで増加していた。

IDEA 対象者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。

アメリカでは、障害のある子供に対しては、連邦法によって無償で適切な教育を行う場合、「最少制約環境」の条項に基づき、可能な限り障害のある子供が障害のない子供と共に教育を行うことが目指される。そのため、2017 年時では、IDEA の対象とされた児童生徒の 94.9%は通常の学級における教育を受ける機会を得ていた。残りの 5.1%の子供達は、「特別な学校(special school)」、「寄宿施設」、「家庭・病院」、「矯正施設」等で教育を受けている。

なお、IEP を策定する時に、子供が週に何時間(どの割合で)、通常の学級で過ごし、障害に応じた特別な指導を何時間受けるのかを明記することになっている。

通常の学級における教育を受ける機会を得ていた児童生徒の実態について詳しく見ていくと、60%以上(63.5%, 前年度 63.1%)が、「授業日の 80%以上」を同年齢の通常の学級内で教育を受けていた。そのほか、18.1%(前年度 18.3%)が「授業日の 40-79%以上」の時間を通常の学級において過ごし、通常の学級で過ごす時間が「授業日の 40%以下」の児童生徒が 13.3%(前年度 13.4%)みられた。さらに、「授業日の 80%以上」の時間を通常の学級で過ごす児童生徒の割合を障害の種別ごとにみると、全米の平均では、「言語障害」(87.2%)、「特異的

学習障害」(71.6%)、「視覚障害」(68.1%)、「その他の健康障害」(66.7%)、「聴覚障害」(62.0%)、「肢体不自由」(53.7%)、「外傷性脳損傷」(50.9%)、「情緒障害」(48.0%)、「自閉症」(39.4%)、「盲聾重複」(24.0%)、「知的障害」(17.0%)、「重複障害」(13.3%)となっていた。ただし、州による差があるので、値の解釈には注意が必要である。

4) 障害のある子供の教育課程

IDEA 施行規則(§ 300.115)は、「(a)各々の公的機関は、特別教育および関連サービスに対する障害のある子供たちのニーズを満たすために、『代替の教育の場の連続体』(Continuum of alternative placements)が活用できることを保障しなければならない」と規定している。この「連続体」は、通常の学級、特別な学級、特別な学校における指導、在宅指導、および、病院や施設における指導を含み、通常の学級との連携によって提供される(リソースルームまたは巡回による指導のような)補足的サービスを備えたものとされている。

そのうえで、IDEA は「通常教育カリキュラムへのアクセス」(access to the general education curriculum)を規定し、「通常の学級における通常教育カリキュラムにアクセスすることを保障すること」を求めている(§1400(C)(5))。さらに、IEP の策定に当たって、「子供が、通常の学級における活動(中略)に、障害のない子供と共に参加しない場合には、その範囲についての説明」が求められている(§.1414 (d)(1)(A)(V))など、通常教育との関係性が重視されている。

知的障害等により、通常教育カリキュラムにアクセスすることが難しい場合は、通常教育カリキュラムの目標や内容を変更・調整したり、自立と社会参加のための代替カリキュラムを採用したりする。

5) 日本における「放課後等デイサービス」に当たる福祉サービス

IDEA は学校区に対して障害のある子供の課外活動や非学術活動への平等な参加の機会を提供することを要求している(関連：施行規則 §300.107(b)；300.117)。こうした動向を踏まえ、

アメリカ教育省は学校が障害のある生徒の課外のスポーツに関して平等な参加機会を提供する義務を明確化するなどの取り組みを推進してきた(U.S. Department of Education, 2013)。言い換えれば、アメリカでは、子供の IEP に明記された放課後プログラムに関して、補助的な援助やサービスを提供することが求められていることになる。放課後プログラムでの活動は、すべてが純粋にアカデミックなものではなくとも、そのプログラムに参加することにより、学校生活において役立つスキルを習得するのに役立つ可能性があると考えられている。

6) 遠隔教育の状況

アメリカでは、1990 年代半ばには、幼稚園 1 年と 12 年間の初等・中等教育を含めた 13 年間の教育期間（以下、K-12 とする）におけるオンライン学習や混合指導(対面とオンライン形式の併用)が開始されるようになった(Black ら, 2020)。こうしたオンラインスクールは増加傾向にあり、地域や州を越えたフルタイムの公立オンラインスクールは 32 州で運営されている。

一方で、新型コロナウイルス(COVID-19)のパンデミックは、K-12 の教育に深刻な影響を及ぼしている。Burke(2020)によれば、2020 年 3 月 19 日の時点で、全米 44 の州が 104,000 校の学校を閉鎖し、4,800 万人近くの生徒に影響を与えている。遠隔教育の意義が改めて高まる中、いくつかの州(アリゾナ、フロリダ、ミシシッピ、テネシー、ノースカロライナ)は緊急教育資金(emergency education savings accounts, ESAs)の提供に取り組み、ヴァーチャルチューター(virtual tutors)やオンライン学習に対する資金投入を行ってきた。アリゾナ州では、ESAs により生徒 1 人あたり平均年間 6,000 ドルが投入され、プロバイダー契約などに充てることができる。また、家族は ESAs をオンラインコースや「特別教育サービスと行動療法」(Special education services and behavioral therapy)などのサービスに充てることが可能となっている。

ConnectED (2020)が、COVID-19 による子供の教育への影響について、ワシントン DC の保護者(2,234 家族)を対象に調査を行ったところ、IEP を持

つ子供の家族のほぼ半数(47%)は、遠隔学習を通して子供がサービスを受けることができないであろうとの考えを示した。他方、Willcutts (2020)は 3,263 人の親に調査し、その 95%が IEP ミーティングをヴァーチャル(virtual meetings)で実施することに問題ないと考えていることを明らかにした。障害のある子供の指導や支援体制に関する遠隔教育のシステムづくりも注目されている。

2. イギリス(イングランドについて)

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

2011 年にイングランドの教育省が発表した「Green Paper (政策提案書)」を受けて、2014 年に「子供・家族法」が制定され、特別な教育的ニーズや障害のある子供に関する新たな制度が導入された。具体的には、教育・保健・福祉を一本化した計画(EHC プラン: Education, Health, Care Plan)が導入され、関係諸機関との連携が義務付けられた。また、2014 年には、「特別な教育的ニーズと障害の実施規則—出生から 25 歳まで—」が改変され、特別な教育的ニーズや障害のある子供が成人になるまで継続して支援を受けられることが示された。

教育的ニーズについての判定書に代わり、EHC プラン(2014 年から導入)により特別支援教育の提供が保証されることとなった。EHC プランに基づく制度に 2018 年 4 月に完全移行し、判定書は 2019 年に廃止された。

2) 就学年齢と義務教育年限

Education Act 1996 により、初等学校の Year1 (5 歳) から中等学校の Year11 (16 歳) までが義務教育となっていて、初等学校は、一般に Year1 (5 歳) から Year6 (11 歳)まで、中等学校は Year7 (12 歳) から Year11 (16 歳)までとなっている。Year11 で全国試験である General Certificate of Secondary Education (GCSE) に合格することで義務教育修了の資格が与えられる。

3) 障害のある子供の学びの場と特別な支援の提供

障害のある子供の学びの場としては、ナーサリースクール、ナーサリークラス(初等学校付設の保育学級)、初等学校、中等学校等^{注4}と、特別学校(special school)がある。イングランドでは、これらの学校の設置形態として、公立・公営学校、公費の補助を受けない独立(私立)学校、アカデミー(地方当局の管轄から独立した公立学校で中央政府から直接、資金を受ける)、フリースクール等がある^{注4}。

イングランドには、初等学校や中等学校等に特別な学級は設置されていないが、学校によっては障害特性や特別な教育的ニーズに配慮して、別途、ユニット(SEN unit)や resource bases を設けている場合がある。resource bases の形態は様々で、特別な教育的ニーズのある児童生徒のための固定式の学級になっていたり、取り出し指導を行うリソースルームのようにになっている所もあれば、特別支援教育に携わる教員や専門家の職員室のようになっていて、各職員が各学校等の巡回相談・指導に出かけていくという所もある。また、イングランドには、健康上の理由や行動上の問題等により学校に通学することが困難で、指導において特別な配慮を要する子供が通うための「特別受入施設(Pupil Referral Unit)」もある。

4) 障害のある子供の教育課程

イングランドでは、義務教育段階において全国的な教育課程の基準としてナショナルカリキュラム(National Curriculum)が定められている。教育現場はこの基準のもと、自校の特性を考慮して教育課程を編成することになっている。

ナショナルカリキュラムは、公立・公営の学校にのみ適用され、独立(私立)学校には適用されず、任意である。アカデミーやフリースクールは、ナショナルカリキュラムを遵守する義務はなく、ナショナルカリキュラムに定められている必修教科の履修が義務付けられている。特別学校や特別受入施設では、ナショナルカリキュラムに準じながら、子供の病気や障害に応じた学習課題を教科の中で取り扱うといった柔軟な対応がとられている。

以前は、知的障害や重度の障害、重複障害などにより、ナショナルカリキュラムによる学習評価ができない障害のある子供のために、1998年からPスケール(Performance scales)が用いられていた。Pスケールはナショナルカリキュラムが示す教科との連続性を保てるように検討され見直しが継続的に行われていたが、アカデミックな内容に偏り、児童生徒が身につけるべき基礎的スキルや能力の習得を妨げていたり、学習到達度の低い児童生徒の評価では信頼性が低くなっていたりする場合もあるのではないかという危惧があり(米田・宮内, 2015)、2015年より新たに検討された Pre-key stage standard の最終版が試験的な施行を経て、2018年に公表された(Standards and Testing Agency, 2016; 若林・吉川・坂井ら, 2020; Waller, 2021)。その後も検討が続き、さらにこれに変わり、2020年1月にSTAよりエンゲージメントモデルのガイドが公表され(Waller, 2021)、2021/22学年度から実施されることになっている(Standards and Testing Agency, 2020)。

5) 遠隔教育の状況

イングランドではホームスクーリングが認められている。5歳からフルタイムの教育を実施しなければならないが、ナショナルカリキュラムに従わなくてもよい^{注5}。特別な教育的ニーズがあり、特別学校に通っている場合は、自宅で教育するための協議会(the council)の許可を取得する必要がある、メインストリーム学校に通っている場合は、EHCプランを持っている場合でも、協議会の許可は必要ない^{注5}。

新型コロナウイルス感染症対策として、ロックダウンにより学校は休校となった。ヨーロッパ諸国においてイギリスは感染者数、死亡者数とも高く、近親者や身の回りに亡くなった者がいる場合もあり、子供のメンタルヘルスへのサポートが課題となっている。

3. 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

ドイツ連邦共和国は16州から構成され、常設文部大臣会議 (Kultusminister Konferenz: KMK) の教育方針の元で各州が教育法を制定して学校教育が行われている。各州は連邦政府が定める基本法 (Grundgesetz- R1) に則り教育の権限を有している (KMK, 2019a)。

The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020) はドイツの国別報告の中で、以下のように述べている。

KMK は、特別な教育的ニーズ (SEN) に関する教育開発に関する指令(1988年)を作成した。そこでは、どこで教育を行うかという学校施設毎の議論ではなく、特殊教育提供のシステムはより柔軟である必要が指摘された。現在では、特別な支援は、個人の状態に関するカテゴリーに依って規定される。その結果、「特別学校の必要性」 (Sonderschul-bedürftigkeit) という用語は「特別な教育の必要性」 (Sonderpädagogischer Förderbedarf) に変更された。

1980年代以降、障害のある児童生徒は学校のパイロットプロジェクトの下でメインストリーム学校[障害のある児童生徒が在籍する小中学校や高等学校のこと(国立特別支援教育総合研究所, 2009)]に益々含まれるようになった。1990年以来、これらのいくつかは学校教育の標準的な方法になった。メインストリーム学校と特別学校の間の様々な形の協力もなされるようになり、インクルーシブ教育へのアプローチが教育科学において開発された。

学校教育は州の権限で行われるためインクルーシブ教育の状況も州によって異なっている。KMK(2019a)によれば、特別教育を提供する機関の名称も州によって、特別支援学校(Förderschule)、特別支援センター(Förderzentren)、特別学校(Sonderschule) など様々である。ドイツ全体としては2009年に国連の障害者権利条約に批准して以降、国としてインクルーシブ教育を推進する姿勢を示し、特別支援学校や特別学校からの教員の派遣など通常学校内における支援の充実に取り組んでいる。

2) 就学年齢と義務教育年限

義務教育については、6歳で基礎学校に就学し、9年間はフルタイムの学校で就学することが規定されているが、ベルリン市州・ブランデンブルグ州・ブレーメン州・チューリングゲン州・ノードラインヴェストファーレン州は10年間になっている (KMK2019a)。

国内16州のうち11州は9年間、5州は10年間の義務教育期間が設定され、ベルリン市州とブランデンブルグ州は基礎学校が6年間と他州より長く、州によって義務教育にも違いがある (KMK, 2019a)。ドイツは義務教育終了時の卒業資格が重視され、中等段階Iの卒業資格と最終学年の成績によって、進学先である大学や職業教育機関への入学の判断材料となっている。

3) 障害のある子供の学びの場と特別な支援の提供

KMK(2020)によれば、特別な教育的支援を受けている児童生徒は増加傾向にあり、2009年には就学人口の6%であったが、2018年には7.4%まで増加した。2018年度に特別な教育的支援を受けた児童生徒は全体で55万6317人であり、このうち32万1000人が特別支援学校で学んでおり、2009年の4.8%から2018年には4.2%まで低下している。これに対し通常の学校では同年度には前年比5.8%増の23万5300人の児童生徒が特別な支援を受けた (KMK, 2020)。ドイツでは2009年に批准した国連の障害者の権利条約に基づく政策を各州で推進することが求められていることもインクルーシブ教育の推進にとって大きな後押しとなっている。

窪島(2016)によれば、ドイツには障害のある子供のための特別学級という概念は基本的にはなく、保護者は通常の学校か特別支援学校のどちらかを選び、必要な場合には通常の学級で特別支援学校の教員から支援を受けることになる。ドイツでは通常の学校内に特別学級が設置されておらず、通常の学級に在籍する障害等のある子供には自治体から介助員や特別教育の資格を持つ補助教師が対応したり、特別学校や特別支援センターから教員が派遣されたりして、障害や特性に応じた指導が行われている。

る。特別支援学校の教員が巡回指導・巡回相談のために地域の学校を訪問することも増えており、センター化が進んでいる(安井・千賀・山本,2019)。

4) 障害のある子供の教育課程

学習指導要領は、各州で設定されており、使用する教科書も各州で異なっている。

学習障害や知的障害のある生徒のための特別支援学校(Förderschulen)を除いて、すべての特別支援学校は、メインストリーム初等学校(Grundschule)および中等学校とギムナジウムが提供する教育コースのカリキュラムと教育目標、授業内容、およびパフォーマンス要件の点において一致するカリキュラムを使用している(The European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020)。ただし、その際には、個々の児童生徒の特別な学習要件と障害のタイプを考慮に入れる必要がある(The European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020)。

インクルーシブな教育には2つの方法がある。一つは、通常の学級に障害のある児童生徒が1～2名程度入り、支援を付ける方法で、もう一つは、通常の学級(共同学級)に頻繁に行くが、勉強は特別な学習集団において行うという方法である(東京都教育委員会, 2020)。前者の場合、知的障害や学習困難のある児童生徒の場合、通常のカリキュラムをそのまま適用するのではなく、教師は学習者の個々の発達と特別なニーズに焦点を合わせるように奨励されている(The European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020)。

5) 遠隔教育等の状況

2020年は新型コロナの世界的な流行の影響を受け、連邦政府は、3月16日から病院や市民生活を維持する最低限の機関や店舗を除いて学校や商業施設全般を閉めるという措置をとった。ただし、市民生活を維持する機関や店舗で働く保護者の子供に限って、就学前の保育園や基礎学校1～6年生の学童保育は3月17日から再開することとなった^{注6}。

北部のニーダーザクセン州は同年3月16日から4月18日まで州内の学校を全て休校措置とし

(2020年3月13日発表)、南部のバイエルン州も同年3月16日から6週間、学校を閉めて「家庭内修学(Homeschooling)」へと移行した^{注7}注7。単なる休校という表現ではなく、家庭での学習を支援するというスタンスはである。また、学校では担任教師と保護者の間でEメールのやりとりは行われていたため、個別の連絡やプリント配布や学習動画の配信などは初期の混乱はありながら試行錯誤が行われていた。

その後、学年による分散登校や学級集団を分けた分散授業などを試行した。夏休み明けの新年度から、新しい衛生管理基準(Normal)に従って、教室の定期的な換気や頻繁な手洗いの実施などをしながら通常の授業を再開し人数を減らしたグループ活動も続けている。

4. 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

フィンランドでは、2012年から2017年にかけて就学前、義務教育、後期中等教育のカリキュラムの改革が行われてきた。

特別支援教育に関しては、2010年の「基礎教育法」の一部改訂により、2011年から「特別支援(special support)」のみならず、「強化支援(intensified support)」や「一般支援(general support)」といった段階的な支援が義務教育学校に導入された。近年、フィンランドのメディアは、三段階にモデル化した2011年の改革を「インクルーシブ教育」と称している。この「インクルーシブ教育改革」の結果、特別なニーズを必要とする児童生徒にとっても、彼らとともに学ぶ児童生徒にとっても、その児童生徒を導く教員にとっても、学習環境・教育環境が悪化しているとする見方が広がっていることを受け、特別支援教育の学習環境の改善方策が議論を呼んでいる。

例えば、2019年7月1日付のIltalehti紙^{注8}が、①リソースが不足していること、②特別支援教育改革によりインクルーシブ教育が推進された結果、特別なニーズのある子供も大規模な学級で学習

するようになったことから学習環境が悪化していること、③法が「インクルーシブ教育（三段階の特別支援教育モデル）実施を保障していないこと、④「インクルーシブ教育」（2011年改革）の効果検証が必要であることなどを問題提起したことはその一例である。教職員組合(OAJ)が2017年に校長及び教員を対象として実施した特別支援の三段階モデルに関する調査でも、改革は、教員の事務作業(ペーパーワーク)を増大させるのみで、児童生徒への支援が十分でない状況にあること、その背景に予算不足と法令上の不備があることを指摘している(OAJ, 2017)。

こうした議論は、2019年春の総選挙の際など、政治の場でも行われており、2019年6月に着任したアンダーソン教育大臣は、特別支援教育改革に着手する意向を示していた^{注9}。これを受け、2020年度、就学前教育及び基礎教育において、学習支援の拡充とインクルージョンの推進のために、申請ベースの補助金が計上されている(700万ユーロ)。これらには、三段階の支援の充実や、特別支援教育の支援ネットワークの充実などを目的とするものであり、コーディネーターの雇用や支援体制の充実、インクルージョンの推進などに使用可能であるとしている^{注10}。

2) 就学年齢と義務教育年限

フィンランドでは、2015年に6歳の就学前教育が義務化された。義務教育は、就学前段階から9年生までであるが、任意で在籍可能な10年生(lisaopetus/kymppi luoka)も義務教育に含まれる。10年生は、進学先が決まらなかった生徒(志望校の入学選考漏れる、志望校の入学要件を満たすことができないなど)や進学先を決められずにいる生徒などが在籍するものであり、1年間の教育課程基準も策定されている。該当年齢層2%程度が在籍している。

特別な支援を必要とする児童生徒については、義務教育期間を11年まで延長することが可能で、義務教育期間を延長している生徒の比率は22.8%である(2018年)^{注11}。

3) 障害のある子供の学びの場と特別な支援の提供

障害など特別な教育ニーズのある子供の学びの場には、通常の学級、特別支援学級、特別支援学校がある。特別な教育ニーズのある子供たちは、これらのいずれかに在籍しつつ、必要に応じて、他の場で学びながら(いわゆる通級指導、交流学級)、学習を進めている。「一般支援」、「強化支援」、「特別支援」は通常の学級、通級指導、特別支援学級・特別支援学校という場と1対1対応になっている訳ではなく、「特別支援」と判断され、個別の指導計画を持っている児童生徒の中にも、全ての時間通常の学級で過ごしている児童生徒が21.3%いる。

4) 障害のある子供の教育課程

フィンランドでは、特別な支援を受ける子供は基本的に全国教育課程基準に従うが、それが困難な場合には、個別の教育と特別なカリキュラムが編成される。

具体的には、特別な支援を受ける子供の51%が「全教科を履修」、12%は「1教科において教育課程の個別化」、13%が「2～3教科において教育課程の個別化」、17%は「4教科以上において教育課程を個別化」している。また、重度の障害のある子供(特別な支援を受ける子供の5%)に対しては、彼らの機能スキルに応じた教育が行われている。

5) 日本における「放課後等デイサービス」に当たる福祉サービス

始業前と放課後に学童保育サービス(放課後事業)が提供されている。対象となるのは、基礎学校第1・第2学年の児童であるが、特別なニーズのある児童生徒は学年を問わずサービスを受けることが可能である^{注12}。

基礎教育法は、学童保育の目的として、①学校と家庭の教育活動と、子供の情緒的発達を支援すること、②子供の福祉および社会の平等性を促進し、社会的疎外を排除し、社会的包摂を促進すること、③子供たちに、職務に相応しい人材に見守られながら、多様な活動・余暇活動に参加したり、落ち着いた環境の下でくつろいだりすることを保障にすること、を挙げている^{注13}。

フィンランドの学童保育は、放課後の子供たちに安全な場を提供し、保護すること、学校外活動において子供たちに発達の間を提供すること、ということに加え、社会的疎外の予防・早期介入の手段としての機能が期待されているところに特徴がある(渡邊, 2009)。

6) 遠隔教育の状況

フィンランドでは、2020年3月から5月の間、学校を一時的に閉鎖していたが、その間、遠隔教育などを通じて教育が継続された。比較的円滑に移行が進んだとされた一方で、学習の遅れや格差の拡大などの問題があることも指摘されている^{注14}。

また、学校閉鎖期間中も、在宅での遠隔学習を前提としつつも、医療・福祉や公共交通機関など、社会生活を支える仕事をしているエッセンシャル・ワーカーの家庭などの低学年児童については、学校において対面授業を実施するなどの措置も取られた。

フィンランドは、2020年、時限的に(2020年8月1日から12月31日迄)基礎教育法を改正した。これにより、感染症等により、学校又は教育機関において対面教育を安全に実施することが難しい場合、オンライン授業等、対面教育以外の方法による例外的措置を取ることが可能となった。ここでは、対面と遠隔を交互に実施することなどが想定されている。しかしながら、基礎学校1年生～3年生、特別支援教育を受けている児童生徒などは、例外措置の対象から除外されている。同法第20a条では、例外的措置を取る場合にも(オンライン授業等遠隔で授業を実施する際にも)、三段階の支援(一般支援・強化支援・遠隔支援)を提供することや、すべての児童生徒に学校給食(無料の食事)を提供することを、学校設置者(基礎自治体)に求めている^{注15}。

なお、例外的措置に関する決定は、感染症法^{注16}に基づいて行われる。

5. 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

近年のインクルーシブ教育施策の動向として、通常学校としての基礎学校、知的障害特別学校、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、知的障害特別学校の「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たⁱ。継続的に増加する知的障害特別学校在籍の子供数への対応の対応として、2009年にアスペルガー障害の子供は通常学校で支援する方針が明示された(Skolverket, 2009a)。その後提示された、2011年の基礎学校と知的障害特別学校それぞれの学習指導要領(Skolverket, 2011)においても、知的障害のない子供は通常学校で支援する方向性が確認され、知的障害特別学校への就学は「権利」であることが強調された(Skolverket, 2009b)。結果として、知的障害特別学校在籍子供数は減少に転じたが、通常学校において不適応を示す子供への対応策が必要になった(Cervin, 2016)。そのため、通常の学級での修学が困難な場合には資源を付加したリソース学校が設立されたり、追加調整の必要性(Behov av extra anpassningar)に応じた特別な支援(Särskilt stöd)が通常学校内で保障されたりする。なお、それらの対象は様々な学習困難や学習障害、学校不適応の状態を示す子供である。

2) 就学年齢と義務教育年限

義務教育の年限は9年である。ただし2018年の秋学期からは就学前学級を義務化し、10年間の義務教育制度に移行している Regeringskansliet(2017)。知的障害特別学校は任意で10年生が選択できる。聴覚障害・重複障害を対象とする特別学校の修学年限は10年である。

3) 障害のある子供の学びの場と特別な支援の提供

学校教育の具体的な内容は2011年に制定され、2019年に一部改訂された「学校令(Skolförordning, 2011:185, SFS 2019:800)」によって規定される。

以前は各種学校ごとの法令が存在したが、2011年に統合された。学校令では第7章が就学前学校

(Förskolan) , 第 8 章 が 就 学 前 学 級 (Förskoleklassen) , 第 9 章 が 基 礎 学 校 (Grundskolan) , 第 10 章 が 知 的 障 害 特 別 学 校 (Grundsärskolan) , 第 11 章 が 特 別 学 校 (Specialskolan) , 第 12 章 が サ ー メ 学 校 (Sameskolan) , それぞれを規定している。

スウェーデンでは、特別学級は設置されていないが、基礎学校内で柔軟な学習集団を編成することが可能となっている。①追加調整の必要性(Behov av extra anpassningar)に応じた特別な支援(Särskilt stöd)が通常学校内で保障されたりする。それらの対象は様々な学習困難や学習障害、学校不適応の状態を示す子供である。特別な支援の対象になった場合には通常教育の教育課程の内容や時間割の変更も校長の判断の下で行われ、評価においては特別な対応が行われていることが記載される(是永, 2011)。他にも、②特別な支援の必要性のための評価(Utredning)^{注17}、③全ての子供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)」^{注18}、④必要に応じて編成される特別な学習集団(Särskild undervisningsgrupp)や個別指導(Enskild undervisning)^{注19}が学校法に規定されている。

なお、前述の①～④のような、特別な支援^{注20}は知的障害特別学校、特別学校、サーム学校においても実施される。

4) 障害のある子供の教育課程

スウェーデンには、就学前学級、学童保育、基礎学校、高等学校の学習指導要領と知的障害基礎学校、知的障害高等学校、聴覚障害・重複障害学校、サーム学校の学習指導要領がある。特別な支援の対象になった場合には通常教育の教育課程の内容や時間割の変更も校長の判断の下で行われ、評価においては特別な対応が行われていることが記載される。

義務教育段階の知的障害基礎学校には、「知的障害基礎学校カリキュラム」と「訓練学校カリキュラム」がある。相対的に軽度の知的障害のある子供が就学する知的障害基礎学校では、基礎学校と同じ教科で個々の子供に合わせて柔軟に教育を行う。一方、相対的に重度の知的障害のある子供が、教科を

統合した5つの領域(芸術活動、コミュニケーション^{注21}、運動、日常活動^{注22}、現実理解^{注23})に基づいて、個々のニーズに合わせて学習活動を構成できるようになっている。

近年は知的障害のある子供の「個の統合」も推奨している。

「個の統合」の際には通常の学級において基礎学校の教育課程を履修する「通常の学級の子供」と通常の学級で知的障害特別学校の教育課程を履修する「統合された子供」が存在することになる(Skolverket, 2015)。教員は必要に応じて配置されるアシスタント教員や子供アシスタント、特別教員と協働しつつ、1つの学級における2つの教育課程や評価を念頭に教示することが求められる。

5) 日本における「放課後等デイサービス」に当たる福祉サービス

障害のある子供が学校の授業終了後や学校休業日に通う、療育機能・居場所機能を備えた福祉サービスの有無については県の医療・療育機関であるハビリテーリングセンター(Habilitering)によって提供される。定期的な健康診断において障害が発見されるとハビリテーリングに情報が送られ、0歳から20歳を対象に必要な場合に、療育が始まる。ハビリテーリングセンターのスタッフチーム(医師、看護師、作業療法士、理学療法士、言語療法士、心理士、医療ソーシャルワーカー、特別教育教員、余暇コンサルタント、車椅子修理のための裁縫士や技術者などの専門家のうち支援にかかわる者によって編成)や県の補助器具センターなどとの連携によって、子供に必要な療育が保障される。

その形態について、例えばストックホルムのハビリテーリングではADHD、自閉症、盲ろう、難聴、脳損傷、知的障害などのある子供を対象としておりⁱⁱ、学校の授業終了後の定期的な個別の療育、ソーシャルスキルトレーニング、カウンセリング、発達検査、集団活動としての「クラブ活動」や学校休業日の集中的な宿泊を伴う合宿やキャンプ、ピア集団活動、保護者を対象とした助言や支援なども行う。内容は個々のニーズに基づく^{注24}。

6) 遠隔教育の状況

従来の遠隔授業(fjärrundervisning)に、新型コロナウイルス感染症に対応するための新たな遠隔学習(distansundervisning)が追加された。従来の遠隔授業は、学校法にも規定されており^{注 25}、子供と教員が別の場で情報通信技術を使用して行われるインタラクティブな教育である。

新たな遠隔学習は政府または校長が学校を閉鎖する場合、校長の責任のもと提供される学習であり、その概念は、学校法で規定されていない。

遠隔教育には、アナログとデジタルの両方があり、通常、子供と教員は別の場にいるが、リアルタイムで一緒に作業したり(同期型)、決められた時間内に課題を実行したりする(非同期型)。子供と教員は、共有ドキュメント、ビデオ通話、チャットなどを活用する。病気療養児への遠隔教育や遠隔地のため専門的な指導が受けられない子供への指導は従来の遠隔授業の仕組みを用いて実施される^{注 26・27}。

新たな遠隔学習に関して、障害のある子供を含む支援が必要な子供への対応は、「子供健康チーム」にかかわる教育、心理、福祉、医療関係の教職員(elevhälsopersonal)が協議して責任や役割の明確化を図る。特に毎日子供と連絡を取る教職員を特定する必要がある。支援状況を定期的にフォローアップし、必要に応じてサポートを調整する。コロナ対応としては必要に応じてスウェーデン公衆衛生局(Folkhälsomyndigheten)の指針や助言に従う^{注 28}。

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

韓国では、「教育が希望になる社会づくり」をスローガンに掲げ、人材育成、全ての人々に機会と希望を与える教育、安心して通える安全な学校づくりを目指している。その上で、特殊教育分野においては、2018年より「第5次特殊教育発展5カ年計画」に着手し、①均等で公正な教育機会の保障、②統合教育と特殊教育支援の質的充実、③進路及び高等・生涯教育支援の強化、④障害共感文化の強化に取り組むことが示されている。

2) 就学年齢と義務教育年限

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、無償教育となっている(教育基本法第8条)。さらに、2020年度までに、高等学校2年生・3年生も無償とし、2021年度以降は高等学校等の全学年無償とすることとしている。

特殊教育対象者の場合、幼稚園・初等学校・中学校・高等学校課程の教育は義務教育(無償)とし、専攻科と満3歳未満の障害乳幼児教育は無償となっている(障害等に関する特殊教育法第3条)^{注 29}。

3) 障害のある子供の学びの場と特別な支援の提供

障害のある子供の学びの場としては、通常の学級、特殊学級、特殊学校、特殊教育支援センター、巡回教育、院内学校がある。

4) 障害のある子供の教育課程

韓国では、通常教育課程の他に、「特殊教育課程(初等・中等特殊教育課程)」(2015年改訂)が定められている^{注 30}。この教育課程は、特殊教育対象者は、(ア)特殊教育対象者個人の能力を最大限開発するために、障害種や障害特性に合った個別化教育を受けることができる、(イ)特殊教育対象者は、初等学校・中学校及び高等学校課程の義務教育を受けなければならない(高等学校教育は2010年より)という基本理念に基づいている。この「特殊教育課程(初等・中等特殊教育課程)」は、さらに以下の3つに分類される。

- ① 共通教育課程：初等学校と中学校の障害のある子供を対象に、初等・中学校の教育課程に準じて編成された教育課程
- ② 選択教育課程：高等学校の障害のある生徒を対象に、高等学校の教育課程に準じて編成された教育課程
- ③ 基本教育課程：上記の教育課程を適用することが困難な子供を対象に、障害種や障害の程度を考慮し、学年の区分は行わず、その子供の能力に基づいて該当する教科(国語、算

数・数学，社会，科学，実科・技術・家庭，体育，音楽，美術及び教育部長官が認めた科目，特殊教育対象者の進路及び職業に関する教科)の水準を調整して編成された教育課程

5)日本における「放課後等デイサービス」に当たる福祉サービス

韓国には、「放課後学校」が2007年から運用されている。障害のある子供のための「放課後学校」は、障害のある子供の得意なことを探り、趣味や特技を伸ばす機会を提供することをねらいとする教育活動である。また、特殊学校と特殊学級のカリキュラムを補ったり、個々人の発達状態に応じて必要なプログラムを提供したりと、障害のある子供の日常生活能力を促進するものである。障害のある子供のための「放課後学校」の運営主体や場所は、特殊学校、一般の学校(特殊学級)でプログラムを実施する形態、特殊教育支援センターを活用して運営する形態、放課後学校関連の教育機関に委託して行う形態、特殊教育対象者に放課後教育活動費を支給して個人が自由に参加する形態がある。運営時間も、学校授業後に実施される形態と、土曜日のみ実施する形態、長期休み期間に行う形態がある。

障害のある子供の「放課後学校」の課題としては、障害のある子供の教育的ニーズにあったプログラムが少ないことや、学校や地域の環境によってプログラムの内容に差がみられること、プログラムが限定的であること等が上がっている。

近年は、2014年に制定された「発達障害者の権利保障及び支援に関する法律」により、発達障害児(韓国の定義では、知的障害、自閉性障害、その他の発達に遅れが認められ、日常生活や社会生活に困難さを示す者)への「放課後活動サービス」(直訳)の提供が始まっている(2019年9月から順次開始)。

「放課後活動サービス」は、放課後の居場所提供や親の就労等を支援するねらいがある。放課後に余暇活動や自立に関する支援を行うサービスであり、12歳以上18歳未満の中・高等学校及び特殊学校に在籍している知的障害及び自閉性障害の子供が対象である。月44時間利用可能である。受給資格を得

た後(各自治体で申請)、地域に開設されている放課後活動の機関に登録して利用することができる。

6)遠隔教育の状況

韓国は、新型コロナウイルス感染拡大防止のため、3月からの新学期スタートを延期したが、4月9日に高校3年生と中学3年生からオンライン授業を実施し、4月16日からは中学校と高等学校の1～2年生と、小学生4～6年生、4月20日からは小学1～3年生のオンライン授業が順次開始された。その後、新型コロナウイルス感染拡大が落ち着き始めた5月ごろからは、学校内の密集度を3分の1、あるいは3分の2以下で抑えるという指針のもと、オンライン授業と登校授業を並行してきた(週1～2日のみ登校し、残りはオンライン授業をする形)。しかし、夏休み明けの8月末から首都圏を中心に感染が再度拡大され、9月現在、首都圏では高校3年生を除くすべての学年が全面オンライン授業を実施している。

オンライン授業のために、公共学習管理システムであるEBSオンラインクラス(韓国教育放送公社の教育専門放送局の学習管理システムのサーバー)やe学習所といったインフラを拡充し、600万名が利用できるようにしている。4月当初は、サーバーがダウンしたり技術問題が多発する等の問題が発生したりしていたが、2学期(9月)に入り安定している。

オンライン授業が開始された後、4月20日基準の調査結果(教育部、2020)では、全国の小、中、高の児童生徒の98.9%がオンライン授業に参加している。主なオンライン授業の形態としては、コンテンツ活用中心の授業(40.9%)、課題遂行とコンテンツ活用あるいはコンテンツ活用と双方向授業等2つ以上を混合して実施(43.3%)があげられた。特に2つ以上を混合して実施している場合、課題遂行+コンテンツ活用中心の授業が82.1%であった。

障害のある子供の場合、基本的に上記した国の指針に従い、オンライン授業、非対面での授業が実施されている。教育部(2020)は、障害種や程度により、<障害のある子供のオンライン学習部屋>(国立特殊教育院HPに開設されている)を構築し、遠

隔授業を実施したり、教材・教具を貸し出したり、訪問教育を行う等の支援を提供するという指針を発表している。視覚障害児に対しては、EBS オンライン教材の点訳用ファイルを提供、点字や拡大資料等の支援、聴覚障害児に対しては、EBS 講義の字幕の提供、手話や字幕の教育コンテンツの提供、自治体の支援センターからの手話や要約筆記の支援、肢体不自由児に対しては、学習補助機器や ICT 機器の支援、発達障害児に対しては様々な内容のコンテンツの活用や、訪問教育の実施等が行われている。また、各自治体の教育庁、教育支援庁(日本の教育委員会にあたる)の HP で障害のある子供向けのオンライン授業のコンテンツや教材・教具等の紹介がされている。

新型コロナウイルス感染拡大により、韓国国内では、これまで蓄積してきた IT 技術を活用し、全国の学校でオンライン授業が早い時期から可能であったが、課題も多い。障害のある子供の場合は、パソコン等の機器操作や集中力の低下、学習コンテンツの不足等、障害のある子供一人一人に応じた支援・指導を実現するための課題が山積している。

病弱児への遠隔授業としては、2020 年 3 月に病弱児のための遠隔授業システム(初等学校課程)が開設された。これは、教育部が提供する遠隔授業システムであり、これまで自治体の教育庁や教育支援庁が民間に委託して行っていたものを一元化し、運営・管理するものである。専任の教師が授業を行い、相談も受け付ける。双方向の授業やコンテンツを活用した授業、学習管理が可能である。

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

オーストラリアは、「障害者差別禁止法(Discrimination Act 1992)」が 1992 年に制定されていることから明らかなように、特に 1990 年代から障害者差別を禁止する法施策の整備が進み、障害者権利条約の批准(2008 年)はスムーズであったと言われる。しかしながら、学校教育をはじめとする各州の裁量下にある分野においては、実際にどのよう

に障害者差別の是正が進められているのかについて、全国的な把握が容易ではなかった。

このような状況を打開するために、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)」が開始され、2015 年より全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(Disability Standards for Education 2005)」に基づいて実施され、全国の義務教育段階のすべての学校(公立・私立)が実施している合理的調整や支援、それらの水準を可視化する取り組みである。全ての学校は毎年同じ方法でデータを収集・報告することとなっており、政府機関による適切なリソースの提供、そして、学校関係者によるより良いサポートの提供に貢献する「質の良い情報」の継続的収集が目指されている(Education Council, 2020)。

2) 就学年齢と義務教育年限

初等教育は 1～6 もしくは 7 年生まで、その後の中等教育は 7 もしくは 8～12 年生までである。中等教育は多くの場合、日本でいう中学校と高等学校を合わせた学校で提供される。就学年齢は 5～6 歳であり、開始の時期は 1 月からが多く 4 学期制である(青木、2014 及び、外務省、2017)。

3) 障害のある子供の学びの場と特別な支援の提供

オーストラリアでは、各州の裁量によって教育が行われているため、全国的に統一された障害のある子供の教育の仕組みはない。

例えば、ニューサウスウェールズ州では、障害のある子供の学びの場として「特別学校(school for specific purposes)」「特別ユニット(support unit)」があり、特別学校は、障害種に対応して設置されている。

また、オーストラリアでは、これらの他に「病院学校(hospital school)」「5 年生以上を対象とした行動障害に特化したセンター(tutorial center)」「停学中の子供の学校復帰を支援するためのセンター(suspension center)」がある。

4) 障害のある子供の教育課程

オーストラリアでは、各州の裁量により教育が行われており、シラバスは各州で策定されているが、2013年からナショナルカリキュラム(オーストラリアン・カリキュラム)が導入された。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、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。従って、シラバスは各州の裁量にあるが、別立てでの特別支援教育のカリキュラムは構想されていない。

先の「障害者差別禁止法」や「教育における障害基準」を根拠に、各州策定のシラバスをもとに、各教育現場ではカリキュラムの合理的調整がなされなくてはならない。あくまでも障害のない児童生徒と「同等であること(on the same bases)」が目指され、個々のニーズや学習の焦点は異なるとはいえ、同じ教育機会や選択肢にアクセスできること、生活年齢にあった形で学習文脈にアクセスできることなどが求められている。すべての子供が、7つの汎用的能力(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)を、各学習領域(教科・科目に該当)を横断して獲得することが目指され、いわゆる学びの連続性を保持することが求められているが、具体的な内容や方法を個に合わせて柔軟に変更すること(合理的調整)に合わせて推奨されている(山中、2015、2019a、2019b)。

5) 遠隔教育の状況

遠隔地教育は広大な国土を有するオーストラリアにおいて長年蓄積のある取り組みであり、最近では ICT 活用も併せて進められている。また、同国では 2000 年代後半から国をあげてブロードバンドを整備してきた経緯があり、それを障害のある子供たちの学習機会の確保にも活用することが目指されてきた (Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs, 2012)。

ニューサウスウェールズ州では学校外で教育を受ける形態として、先の遠隔地教育 (distance education) とホームスクーリング (home schooling)

の 2 種類がある。前者は遠隔地在住者、国内を広く移動する者、最低 50 日間は海外にいる者、医療的ニーズのある者、妊娠もしくは養育している者、芸術やスポーツに従事している者、障害などのニーズのある者(障害等により通学困難、地域で適当な選択肢がないなど)などを対象としている。郵便、メール、電話、その他 ICT 等を活用しながら教科を履修するとともに、遠隔地教育実施校でのスクーリングなどもある。また、特定の科目のみ遠隔地教育で受講することも可能である。遠隔地教育は州教育省の責任の元に保障される(NSW Department of Education, 2019)。

後者は遠隔地教育とは異なり、保護者(何らかの資格は求められていない)が全ての責任をもって自宅で教育を実施するものである。したがって、ホームスクーリングを受ける子供の登録などは、同州教育省ではなくシラバスや教育評価に関わる同州教育基準局(New South Wales Education Standards Authority)が行う (NSW Education Standards Authority, 2018)。

新型コロナウイルス流行に伴い、各学校ではオンライン学習が進められたが、その際、同州教育省は自宅学習に必要なデバイスを必要に応じて児童生徒に貸し出すなどを行った。特に 12 年生(後期中等教育修了資格試験: Higher School Certificate の受験生)、障害のある児童生徒、特殊な支援機器を要する児童生徒、遠隔地に住む児童生徒、家庭外で保護されている児童生徒、社会経済的に不利な条件に置かれた児童生徒を優先した。このようなデバイスの貸し出しに限らず、様々な形態での自宅学習を行えるよう、ワークブックや教科書その他が提供されることもあったようである(NSW Department of Education, 2020)。これまでの遠隔地教育の取り組みが功を奏した部分もあるものと考えられる。

引用文献

【アメリカ】

U.S. Department of Education (2019) 41st Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, Parts B and C. 2019

(<https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2019/parts-b-c/41st-arc-for-idea.pdf> アクセス日 2020年9月9日)

U.S. Department of Education (2013) U.S. Department of Education Clarifies Schools' Obligation to Provide Equal Opportunity to Students with Disabilities to Participate in Extracurricular Athletics. Retrieved from <https://www.ed.gov/news/press-releases/us-department-education-clarifies-schools-obligation-provide-equal-opportunity-s> (参照 2020/9/7)

Black, E. W., Richard, R., and Thompson, F. A. (2020) K-12 Virtual Schooling, COVID-19, and Student Success. JAMA Pediatrics. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2020.3800

ConnectED (2020) Covid-19 Parent Survey Results. http://dcschoolreform.org/sites/default/files/ConnectED%20Parent%20Survey%20Results_1.pdf (アクセス日 2020年9月10日)

Willcutts, D. (2020) What Do Parents Think about Special Education During COVID-19 School Closures? <https://www.wrightslaw.com/info/virus.parent.survey.htm> (アクセス日 2020年9月10日)

注1: Information Please, State Compulsory School Attendance Laws.

(<http://www.infoplease.com/ipa/A0112617.html> アクセス日, 2020年6月29日)

注2: 外務省, 諸外国・地域の学校情報: アメリカ合衆国 (カリフォルニア州)

(http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/03_n_america/info30124.html アクセス日, 2020年6月29日)

注3: National Center for Education Statistics, Compulsory school attendance laws, minimum and maximum age limits for required free education, by state: 2015.

(https://nces.ed.gov/programs/statereform/tab5_1.asp アクセス日, 2020年6月29日)

【イギリス】

Standards and Testing Agency (2016). The Rochford Review: final report; Review of assessment for pupils working below the standard of national curriculum tests.

(https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/561411/Rochford_Review_Report_v5_PFDA.pdf アクセス日 2020年9月9日)

Standards and Testing Agency (2020). The engagement Model: Guidance for maintained schools, academies (including free schools) and local authorities. (https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/903458/Engagement_Model_Guidance_2020.pdf アクセス日 2020年9月9日)

若林上総・吉川知夫・坂井直樹・清水潤・北川貴章・海津亜希子・神山努・宇野宏之祐・井上秀和・横倉久(2020) 重度の学習困難のある子どもに対するイギリスの対応—全国共通カリキュラム (National Curriculum) との連続例によらない実践の模索—, 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 第9号, 18-23.

Waller, J. (2021) Using the engagement model to support assessment and teaching of pupils not yet accessing the National Curriculum or subject-specific learning. Tes SEN Show Virtual 2021 講演資料

注4: 文部科学省 (2020) 諸外国の教育統計 令和2 (2020) 年

(https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/syogaiku/1415074_00006.htm アクセス日 2021年3月11日)

注5: Gov.UK, Educating your child at home.

(<https://www.gov.uk/home-education> アクセス日 2021年3月11日)

【ドイツ】

The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020) Country information

for Germany - Systems of support and specialist provision, Last updated 05/02/2020,
<https://www.european-agency.org/country-information/germany/systems-of-support-and-specialist-provision> (アクセス日 2020 年 3 月 8 日)

KMK(2019a)Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2016/2017.
 (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf アクセス日 2021 年 3 月 11 日)

KMK(2020)Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018,Dokumentation Nr.223.Februar 2020.

ドレーアー, W. (2009) 特別(ニーズ)教育から万人のためのインクルーシブ教育への遙かなる道のりードイツにおける深遠な変革を求めるプロセスとして-, 世界の特別支援教育 (23), 国立特別支援教育総合研究所, pp.89-94.

(<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/385/d-280.pdf> アクセス日 2021 年 3 月 18 日)

窪島務(2016)ドイツにおけるインクルーシブ教育の展開,『ヨーロッパのインクルーシブ教育と福祉の課題』クリエイツかもがわ,pp.14-28.

東京都教育委員会 (2020) インクルーシブ教育システム調査・研究事業報告書
 (https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/document/special_needs_education/report.html アクセス日 2021 年 3 月 11 日)

安井友康・千賀愛・山本理人(2019)ドイツのインクルーシブ教育と障害児者の余暇・スポーツ, 明石書店.

注 6 : Berliner Woche 2020 年 3 月 15 日配信記事
 (https://www.berliner-woche.de/karlshorst/c-soziales/deutschland-die-bundesregierung-hat-das-radikale-programm-der-nachkriegszeit-beschlossen-reiseverbote-schliessungen-und-das-wenige-was-noch-offen-bleibt_a257176.最終閲覧 2020/11/30)

注 7 : BR24 (バイエルン州ニュース) 2020 年 5 月 1 日配信記事

(<https://www.br.de/nachrichten/bayern/sechs-wochen-homeschooling-wie-laeuft-es-aus-sicht-der-lehrer,Rxew17f>)

【フィンランド】

OAJ. (2017) Oppimisen tukipilarit: Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki?

渡邊あや(2009)「フィンランド-社会的包摂の一翼を担う学童保育」 池本美香編著『子どもの放課後を考える-諸外国との比較でみる学童保育問題』勁草書房, pp.73-89.

注 8 : “Erityislapsen jäädessä tavallisiin luokkiin – opettajat pettyivät Rinteen hallitukseen: ‘Jos yhdelläkin oppilaalla on vakavia vaikeuksia, se sotkee koko ryhmädynamiikan.’” in Iltalehti 2019.7.1.

注 9 : “Opetusministeri Li Andersson: Hallitus on vahvistamassa oppimisen tukea.” in フィンランド教育文化省ホームページ(Opetus- ja kuluttuuri- ministeriö website): https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/hallitus-on-vahvistamassa-oppimisen-tukea [最終閲覧日:2020 年 9 月 17 日]。

注 10 : “Esi- ja perusopetuksen oppimisen tukeen ja inklusion kehittämiseen haettavissa 7 miljoonaa.” in フィンランド教育文化省ホームページ (Opetus- ja kuluttuuri- ministeriö website):<https://minedu.fi/-/esi-ja-perusopetuksen-oppimisen-tukeen-ja-inklusion-kehittamiseen-haettavissa-7-miljoonaa> [最終閲覧日:2020 年 9 月 17 日]。

注 11 : Tilastokeskus(フィンランド統計局)ホームページ: https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tau_004_fi.html [最終閲覧日:2020 年 9 月 17 日]

フィンランド統計局(Tilastokeskus)ウェブサイト: <http://www.tilastokeskus.fi>(2019 年 7 月 15 日閲覧)

- 注 12 : infoFinland ホームページ: 「幼児教育」
<https://www.infofinland.fi/en/living-in-finland/education/child-education/day-care>
 「就学前教育」
<https://www.infofinland.fi/en/living-in-finland/education/child-education/preschool-education>
 [最終閲覧日:2020 年 9 月 17 日]
- 注 13 : Finlex(フィンランド法令データベース)ホームページ: 「基礎教育法」(Perusopetuslaki)
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [最終閲覧日:2020 年 9 月 17 日]
- 注 14:YLE(フィンランド国営放送局)ホームページ:
 “Koulut valmistautuvat paikkaamaan korona-ajan oppimisaukkoja – ‘Dramaattinen muutos’, vertaa tutkija etäopetuksen oppimishetkiä normaaliin,”
 in YLE uutiset 2020.7.24.
<https://yle.fi/uutiset/3-11448786> [最終閲覧日:2020 年 9 月 17 日]
- 注 15:Finlex(フィンランド法令データベース)ホームページ: 「基礎教育法」(Perusopetuslaki)
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
 [最終閲覧日:2020 年 9 月 17 日]
- 注 16 : Finlex(フィンランド法令データベース)ホームページ: 「感染症法」(Tartuntatautilaki)
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2016/20161227>
 [最終閲覧日:2020 年 9 月 17 日]
- 【スウェーデン】
- Skolverket(2009a)Skolan och Aspergers syndrome Erfarenheter från skolpersonal och forskare,Rapport 334.
- Skolverket(2011)Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Reviderad 2019) ,Lgr11.
- Skolverket(2009b)Särskolan-en skolform för mitt barn.,Skolverket(2009)Särskolan Hur fungerar den?.
- Skolverket(2015)Integrerade elever.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/stodmaterial/2015/integrerade-elever>(2020 年 9 月 8 日 参照).

- Cervin,E.(2016)Här kan Emelie andas ut, Specialpedagogik,1,27-30.
- 是永かな子(2011) スウェーデンにおける障害児学校の位置づけと機能: 障害者権利条約とインクルーシブ教育の動向を踏まえて『障害者問題研究』39(1), pp.20-27.
- Regeringskansliet(2017)Skolstart vid sex års alder, <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/lagrad-sremiss/2017/08/skolstart-vid-sex-ars-alder/>(2020 年 9 月 8 日 参照).
- 注 17 : Skollag (2010:800) 3.kap §7, Utredning.
- 注 18: Skollag (2010:800) 3.kap §9, Åtgärdsprogram.
- 注 19: Skollag (2010:800) 3.kap §11 Särskild undervisningsgrupp och enskild undervisning.
- 注 20: Skollag (2010:800) 3.kap §6-12, Stöd i form av extra anpassningar Tillämpningsområde för bestämmelser om särskilt stöd.
- 注 21 : コミュニケーション: スウェーデン語と母国語を扱う領域のこと。
- 注 22 : 日常活動: 家庭生活, 消費生活, 社会科等を扱う領域のこと。
- 注 23 : 現実理解: 理科, 技術科, 算数・数学科等を扱う領域のこと。
- 注 24: Habilitering&Hälsa Region Stockholm,Vilket stöd kan du få?,
<http://habilitering.se/om-habilitering/vilket-stod-kan-du-fa> (2020 年 9 月 8 日 参照).
- 注 25:1 kapitlet 3 § skollagen.
- 注 26:5 a kapitlet 1 och 3-4 §§ skolförordningen samt 4 a kapitlet 1 och 3-4 §§
- 注 27:5 a kapitlet 2 § skolförordningen.
- 注 28:Skolverket, Extra anpassningar och särskilt stöd vid distansundervisning,
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/extra-anpassningar-och-sarskilt-stod-vid-distansundervisning>(2020 年 9 月 8 日 参照).

【韓国】

- キム キリョン(2012)スペシャルテーマ: 特殊教育対象者のための放課後学校の運営現状と改善方法. 現場特殊教育, 19(3), 国立特殊教育院.

教育部(2020). コロナ 19 対応: 韓国のオンライン授業—未来教育のための挑戦. 教育部ブログ (<https://blog.naver.com/moeblog/221852069742>) 2020 年 9 月 7 日アクセス)

注 29: 国家法令情報センター「初・中等教育法・施行令」 <http://www.law.go.kr/> (アクセス:2020 年 9 月 14 日)

注 30: 韓国教育部, 国立特殊教育院・教育課程報告書「2015 改 正特殊教育課程総論解説書」 http://www.nise.go.kr/ebook/site/20180730_150112/(アクセス:2020 年 9 月 14 日)

【オーストラリア】

Education Council(2020)*Nationally Consistent*

Collection of Data; School Students with Disability 2020 Guidelines.

青木麻衣子(2014)第 1 部オーストラリアの教育 第 1 章社会と学校教育. 青木麻衣子・佐藤博志編著. 新版 オーストラリア・ニュージーランドの教育; グローバル社会を生き抜く力の育成に向けて. 東信堂, pp.5-26.

外務省(2017)外務省によるオーストラリア学校情報(平成 29 年 11 月更新)のサイト (https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/02pacific/infoC20100.html 2020 年 8 月 14 日確認)

山中冴子(2015)オーストラリアにおけるインクルーシブ・カリキュラムの動向—ニューサウスウェールズ州を中心に. 埼玉大学教育学部紀要.Vol.64,No.1,pp.47-56.

山中冴子(2019a)オーストラリアン・カリキュラムにおける調整の手続き—ニューサウスウェールズ州シラバスに焦点を当てて—, 埼玉大学教育学部紀要.Vol.68,No.2,pp.183-189.

山中冴子(2019b)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. 第 57 巻, 第 1 号, pp.49-58.

Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs(2012) *National*

Disability Strategy 2010 – 2020 Report to the Council of Australian Governments 2012.

NSW Education Standards

Authority(2018)*Guidelines for Home Schooling Registration in NSW.*

NSW Department of Education(2019)*Distance Education Enrolment Procedures: Implementation document for Enrolment of Students in NSW Government Schools policy.*

NSW Department of Education(2020)*Access to technology for students learning from home: Information for parents and carers.*

付記

本稿は, 今年度, 特任研究員より提供いただいた国別調査に係る報告書を基に, インクルーシブ教育システム推進センター(国際担当)が教育課程や遠隔教育を中心として, その関連情報をまとめたものである。この他の各国の詳細な情報については, 昨年度の国立特別支援教育総合研究所ジャーナル第 9 号を参照されたい。

なお, 令和 2 年度の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(国際担当): 星祐子, 生駒 良雄, 涌井恵, 柳澤亜希子
アメリカ班: 吉利宗久(特任研究員・岡山大学教育学部教授)

イギリス班: インクルーシブ教育システム推進センター(国際担当)

ドイツ班: 千賀愛(特任研究員・北海道教育大学札幌校特別支援教育専攻准教授)

韓国班: 鄭仁豪(特任研究員・筑波大学人間系教授)
李熙馥(国立特別支援教育総合研究所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(特任研究員・埼玉大学教育学部准教授)

スウェーデン班: 是永かな子(特任研究員・高知大学教育学部教授)

フィンランド班:渡邊あや(特任研究員・津田塾大学准教授)

謝辞

国別調査の実施にご協力いただきました特任研究員の皆様に、深く感謝申し上げます。
