

# 第1章 研究の背景

## 1. 国内における共生社会の形成に向けた施策動向

障害者の権利に関する条約第24条（教育）によれば、「インクルーシブ教育システム」（inclusive education system）とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が一般的な教育制度（general education system）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。

我が国は、障害者の権利に関する条約に2007年（平成19年）9月に署名、2014年（平成26年）1月に批准したが、本条約の批准に向けて一連の法整備、制度改革が進められた。

障害者基本法の一部改正（平成23年）、学校教育法施行令の一部改正（平成25年）、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律の制定（平成25年）がなされた。また、平成24年には「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）が示され、以下のことが述べられている。

- ・共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要がある。
- ・インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である。
- ・基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である。

障害者基本法の一部改正では、障害のある児童生徒の教育の充実に関して、国及び地方公共団体が、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮することや、障害者である児童及び生徒並びにその保護者に対し十分な情報の提供を行うとともに、可能な限りその意向を尊重することが加えられている。

学校教育法施行令の一部改正では、障害のある児童生徒の就学先決定の仕組みが改めら

れた。一定程度の障害のある児童生徒の就学先決定について、特別支援学校への就学を原則とし、例外的に小・中学校への就学を可能としていた従前の仕組みから、市町村教育委員会が、個々の障害の状態等を踏まえ、総合的な観点から就学先を決定する仕組みに改めた。その際、本人・保護者の意向を可能な限り尊重することとした。さらに、障害の状態等の変化を踏まえた転学、視覚障害者等による区域外就学、保護者及び専門家からの意見聴取の機会の拡大等について規定が整備された。

障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律では、国の行政機関や地方公共団体等及び民間事業者による「障害を理由とする差別」の禁止とともに、国の行政機関や地方公共団体等による「合理的配慮の不提供」の禁止が定められており、平成 28 年 4 月 1 日に施行された。

以上の法整備、制度改革等を踏まえて、学習指導要領が改訂され、幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領は平成 29 年 3 月、特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領は平成 29 年 4 月、高等学校学習指導要領は平成 30 年 7 月、特別支援学校高等部学習指導要領は平成 31 年 2 月にそれぞれ告示され、特別支援教育に関する内容が示されている。

小・中学校学習指導要領では、個々の児童生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ継続的に行うこと、各教科等に学習上の困難に応じた指導内容や指導方法の工夫をすることとされた。また、特別支援学級に在籍する児童生徒や通級による指導を受ける児童生徒については、個別の教育支援計画及び個別の指導計画を全員作成することも明記された。

また、学校教育法施行規則の一部を改正する省令（平成 28 年）により、高等学校における通級による指導が制度化され、平成 30 年度より運用されている。

第 4 次障害者基本計画（平成 30 年）「Ⅲ 各分野における障害者施策の基本的な方向 9. 教育の振興」においては、誰もが可能な限り共に教育を受けられる仕組みを整備することが取り上げられ、個別の教育支援計画及び個別の指導計画の活用を通じた全ての学校における特別支援教育の充実が掲げられている。

このように、共生社会の形成を展望したインクルーシブ教育システムの構築に向けた取組がなされている。

## 2. インクルーシブ教育システムの構築に向けた学校現場の課題

中央教育審議会初等中等教育分科会の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」の報告（平成 24 年 7 月）（以下、「同報告」と記す。）では、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のために具体的に取り組むべき課題として、以下の 5 点が挙げられた。①共生社会の形成に向けて（共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築、インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進）、②就学相談・就学先決定の在り方について（早期からの教育相談・支援、就学先決定の仕組み、一貫した支援の仕組み、就学相談・就学先決定に係る

国・都道府県教育委員会の役割)、③障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備(「合理的配慮」について、「基礎的環境整備」について、学校における「合理的配慮」の観点、「合理的配慮」の充実)、④多様な学びの場の整理と学校間連携等の推進(多様な学びの場の整備と教職員の確保、学校間連携の推進、交流及び共同学習の推進、関係機関等の連携)、⑤特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等(教職員の専門性の確保、各教職員の専門性、養成・研修制度等の在り方、教職員への障害のある者の採用・人事配置)である。

これらの取り組むべき課題の中から、学校現場等において検討すべき喫緊の課題として挙げられた課題の具体を示す。同報告では、「障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備」については、「これまで学校においては、障害のある児童生徒等への配慮は行われてきたものの、合理的配慮は新しい概念であり、現在、その確保についての理解は不十分であり、学校・教育委員会、本人・保護者の双方で情報が不足していると考えられる」と示され、「合理的配慮」の充実に向けた事業と理解・啓発を進めていくことを求めた。また、「学校間連携の推進」における特別支援学校のセンター的機能について、「今後、域内の教育資源の組合せの中でコーディネーター機能を発揮し、通級による指導など発達障害をはじめとする障害のある児童生徒等への指導・支援機能を拡充するなど、インクルーシブ教育システムの中で重要な役割を果たすことが求められる。」とし、センター的機能の一層の充実とともに、専門性の向上にも取り組む必要と市町村教育委員会との協力体制の構築、さらに、各都道府県において、特別支援学校のセンター的機能を支援する仕組みを整備することを明確にしている。

現状をみると、「合理的配慮」については、「合理的配慮」の言葉と概念は浸透してきているものの、その具体については、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであり、設置者・学校と本人・保護者により、発達の段階を考慮しながら合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましいとされていることから、各学校で、常に検討・実施、そして見直しがされている事項である。また、特別支援学校のセンター的機能についても、その機能は固定的に考えるものではないことから、同報告で示された取り組むべき課題は、現状においても課題であると捉えるべきである。

また、同報告において、課題についての今後の進め方について、「施策を短期(「障害者の権利に関する条約」批准まで)と中長期(同条約批准後の10年間程度)に整理した上で、段階的に実施していく必要がある。」とし、具体的には、短期の課題として就学相談・就学先決定の在り方に係る制度改革の実施、教職員の研修等の充実、当面必要な環境整備の実施、「合理的配慮」の充実のための取組が挙げられた。そして、中長期の課題として、短期の施策の進捗状況を踏まえた環境整備や教職員の専門性向上のための方策を検討していくとし、「条約の理念が目指す共生社会の形成に向けてインクルーシブ教育システムを構築していくことを目指す。」とされた。障害者の権利に関する条約の批准が2014年(平成26年)1月であり、それから6年を経た現在、同報告に示された課題については、長期的な視点を持ち、持続的な取組を進めている状況にあると言える。

そして、これらの課題について、まずは現状の把握が必要であり、現状の把握の上に、目指すべき取組を見出すことが必要とされている。

### **3. 本研究所におけるインクルーシブ教育システムの構築に関する先行研究**

本研究所において取り組んだインクルーシブ教育システムの構築に関する研究の中から本研究に関連する研究を以下に示す。

#### **(1)「インクルーシブ教育システムにおける教員の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究」(平成 23 年度～24 年度)**

インクルーシブ教育システムの構築という国の政策の方向性に対応し、その要となる人材育成及び専門性を担保するためのシステムについて検討し、関係機関に情報提供を行うことを目的とした。併せて、国内外から関係する情報を収集し、職種・役割に応じた専門性について整理した上で、全ての教員が必要とする基盤となる資質・能力について検討した。そして、全ての教員に求められる資質・能力を習得するための研修の方策例である「インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修ガイド多様な学びの場の教育の充実のためにー特別支援教育の活用ー(試案)」を取りまとめた。また、インクルーシブ教育システムを構築し、推進するための組織及び地域としての専門性の担保の仕組みに関する情報をまとめた。

#### **(2)「インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究ー具体的な配慮と運用に関する参考事例ー」(平成 23 年度～24 年度)**

学校教育活動において、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒がともに学んでいる場面を捉え、今後のインクルーシブ教育システムの構築に必要な配慮や指導方法を導き出すことを目的とした。また、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒とがともに学ぶ際の配慮や指導方法などの現状を実地調査し、調査で得られた具体的な事例を検討し参考事例として取りまとめた。障害のある児童生徒への望ましい配慮の参考事例をまとめるに当たっては、「合理的配慮」及び「基礎的環境整備」の観点に沿って、実践例を提示した。

#### **(3)「インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を支える体制づくりに関する実際研究ーモデル事業等における学校や地域等の実践を通じてー」(平成 25 年度～26 年度)**

インクルーシブ教育システムの構築のための資料として、地域(市町村)における学校や教育委員会等の体制づくりの取組に資することを目的として、「グランドデザイン」として、重視すべき内容を示した。グランドデザインでは、①インクルーシブ教育システム構築に向けてのビジョン、②行政の組織運営に関すること、③乳幼児期からの早期支援体制に関すること、④就学相談・就学先決定に関すること、⑤各学校における合理的配慮、基礎的環境整備への支援の取組に関すること、⑥地域資源の活用による教育の充実に関する

こと、⑦教員の専門性に関すること、⑧社会基盤の形成に関することの8つ視点で示した。また、本研究ではグランドデザインを示すとともに、11の自治体においてグランドデザインでの8つの視点及び34項目に対応する取組の事例と課題を示した。

#### **(4)「インクルーシブ教育システム構築のための体制づくりに関する研究－学校における体制づくりのガイドライン(試案)の作成－」(平成27年度)**

地域(市町村)における体制づくりをどのように活用して学校における体制づくりを進めればよいか、また、学校の体制づくりの状況に応じて地域(市町村)は体制づくりをどのように見直していけばよいか、学校における体制づくりとそれを支える地域(市町村)における体制づくりをシステムとして構築できるよう、学校における体制づくりに関して重視すべき内容について検討した。これらについてはガイドライン(試案)として作成し、教育現場にわかりやすく提供することを目的とした。教育現場における情報収集やニーズの把握から、「学校における体制づくりでおさえたいこと」、「インクルーシブ教育システム構築のための体制づくりのQ&A」、「インクルーシブ教育システムに関する知っておきたい基礎知識」の3つに内容を分けてまとめた。

#### **(5)「我が国におけるインクルーシブ教育システム構築に関する総合的研究－インクルーシブ教育システム構築の評価指標(試案)の作成－」(平成28～29年度)**

各地域、教育現場等のインクルーシブ教育システム構築の現状と課題を明らかにすることを目的として、教育委員会(都道府県、市区町村)、幼稚園、小・中学校、高等学校、特別支援学校を対象とした調査を実施した。調査結果から、インクルーシブ教育システムの構築を進めていく上での課題として、幼稚園、小・中学校、高等学校、特別支援学校は、スタッフの配置、教員の専門性、教員の意識、校内の支援体制を共通して挙げ、多くの都道府県及び市区町村教育委員会は、教員の専門性、教員の意識を挙げていることが明らかになった。また、海外(イギリス、アメリカ、イタリア)のインクルーシブ教育システム構築のための施策の動向、課題、評価の取組について実地調査を行った。以上の調査や国の施策、先行研究等を踏まえ、「インクルーシブ教育システム評価指標(試案)」を作成した。評価指標(試案)の観点として、体制、研修、施設・設備、指導体制、教育課程、交流及び共同学習、理解・啓発、機関間連携を挙げた。

#### **(6)「地域におけるインクルーシブ教育システムの構築に関する研究」(平成28～29年度)**

研究の取組を通して、①特別支援教育コーディネーターの機能充実の重要性及びそれに向け、巡回相談等を利用しやすくする工夫、士気・意欲の向上につながる研修の必要性、②通級指導教室の機能の有用性、③児童生徒の「通学」状況の把握と必要な支援の検討の必要性、④個別の教育支援計画の活用における校内教職員の相互協力体制や教育委員会の学校支援の重要性、⑤外部専門家の活用における校内体制の整備の重要性、⑥特別支援教育コーディネーター、通級指導教室、校内支援体制、個別の教育支援計画、外部専門家の活

用等の充実にに向けた取組相互の関連性及び取組を進める上での関係機関・関係部局等の連携・協働の必要性、⑦連携・協働における、関係機関・関係部局等の各々の担えることの整理と、それらの相互共有の重要性、⑧関係機関・関係部局が各々の専門性を充実させることの重要性等が示唆された。

#### **(7)インクルーシブ教育システムの構築に向けた研修に関する研究(平成 28～29 年度)**

本研究では、インクルーシブ教育システムにおいて目指したい学校の姿を以下のように提案した。①管理職のリーダーシップが発揮されている、②特別支援教育コーディネーターが機能的に活動している、③機能的な校内体制が構築されている、④教師間のチームワーク（同僚性）が良好である、⑤子どもに関する情報が収集され、活用されている、⑥一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援を行っている、⑦わかりやすい授業づくりがなされている。また、校内研修について、授業研究の持ち方、指導案作りの工夫、立ち話での情報交換など、日常の教育活動を充実させるインフォーマルな取組も、研修と呼べるものとして提案した。

指定研究協力地域（地域実践研究に参画している区市）の6区市は、研究所と協働し、それぞれ研修に関する地域の課題である、①都道府県教育委員会による市町村教育委員会への支援、②市町村教育委員会による研修の充実、③特別支援学校との連携による研修の充実に関する研究に取り組んだ。

#### **(8)交流及び共同学習の推進に関する研究(平成 28～29 年度)**

本研究により、交流及び共同学習は、各学校において様々な取組を実施していること、取組において教職員の経験や意識によって差があることがわかった。交流及び共同学習における教職員の意識を上げていくためには、都道府県や市区町村の教育委員会が主催する研修会や、校長のリーダーシップの下、校内における授業研究会等で具体的な内容や方策について理解を深めていくことが必要であり、これにより、教職員の意識を高め、交流及び共同学習の授業における質的な向上が期待されることが示された。さらに、インクルーシブ教育システムの構築に向けて交流及び共同学習を充実させていくためには、子どもの実態に応じて、学習のねらいや内容を精査し、展開していくことが大切な視点となることを提案した。

#### **(9)教材教具の活用と評価に関する研究(平成 28～29 年度)**

特別支援教育におけるタブレット端末活用の先行実践事例をICT活用の観点を用いて分析し、障害種別に、その特徴を明らかにした。また、指定研究協力地域の小・中学校におけるタブレット端末等、ICT機器の活用に関するニーズ調査と、全国の特別支援学校の中でICTを含む教材教具に関するセンター的機能による支援を行っている学校への質問紙調査から、小・中学校におけるタブレット端末等ICT機器の活用に関するニーズを明らかにした。これらを基に特別支援学校、小・中学校の教師双方の立場で利用し易いように「具

体的な場面、困難さの背景」、「タブレット端末を利用することで可能になること」、「児童・生徒の期待できる変化」等の観点で記述したガイドを作成した。

## 文献

- 中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進（報告）」。
- 国立特別支援教育総合研究所（2013）平成 23 年度～24 年度専門研究 A（重点推進研究・中期特定研究）「インクルーシブ教育システムにおける教員の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究」研究成果報告書。
- 国立特別支援教育総合研究所（2013）平成 23 年度～24 年度専門研究 A「インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究—具体的な配慮と運用に関する参考事例—」研究成果報告書。
- 国立特別支援教育総合研究所（2015）平成 25 年度～26 年度専門研究 A「インクルーシブ教育システム構築に向けた取組を支える体制づくりに関する実際的な研究—モデル事業等における学校や地域等の実践を通じて—」研究成果報告書。
- 国立特別支援教育総合研究所（2016）平成 27 年度専門研究 A「インクルーシブ教育システム構築のための体制づくりに関する研究—学校における体制づくりのガイドライン（試案）の作成—」研究成果報告書。
- 国立特別支援教育総合研究所（2018）平成 28 年度～平成 29 年度基幹研究（横断的研究）「我が国におけるインクルーシブ教育システムの構築に関する総合的研究—インクルーシブ教育システム構築の評価指標（試案）の作成—」研究成果報告書。
- 国立特別支援教育総合研究所（2018）平成 28 年度～平成 29 年度基幹研究（横断的研究）「我が国におけるインクルーシブ教育システムの構築に関する総合的研究」インクルーシブ教育システム構築の現状に関する調査報告書。
- 国立特別支援教育総合研究所（2018）平成 28 年度～平成 29 年度地域実践研究「地域におけるインクルーシブ教育システム構築に関する研究」研究成果報告書。
- 国立特別支援教育総合研究所（2018）平成 28 年度～平成 29 年度地域実践研究「インクルーシブ教育システム構築に向けた研修に関する研究」研究成果報告書。
- 国立特別支援教育総合研究所（2018）平成 28 年度～平成 29 年度地域実践研究「交流及び共同学習の推進に関する研究」研究成果報告書。
- 国立特別支援教育総合研究所（2018）平成 28 年度～平成 29 年度地域実践研究「教材教具の活用と評価に関する研究」研究成果報告書。

（星 祐子）

## 4. 評価指標の使用に関する海外の学校事例

インクルーシブ教育システムに関する海外の評価指標としては、イギリスの「Index for inclusion」(Booth & Ainscow, 2011) 及び、その改変によるイングランド各地域での評価指標(国立特別支援教育総合研究所, 2018)がある。また、アメリカの各地域の評価指標やフランスの Qualinclus 等がある<sup>注1)</sup>。これらのうち、ここでは、Index for inclusion を使用した学校の事例を取り上げる。

ここでは、評価指標を学校において使用した事例を取り上げるが、単に評価指標の使用についてではなく、学校が組織としてインクルーシブ教育の進展に取り組むためには何が必要か、また学校の教職員各自が主体的に取り組むためには何が必要かという観点から、海外の学校事例を取り上げる。

他、関連して、インクルーシブ教育システムの推進のための学校の取組事例や関連研究を取り上げる。

### (1) Index for inclusion に関する学校事例

Index for inclusion (Booth & Ainscow, 2011) を使用した学校事例の前に、Index for inclusion の概略と使用方法について取り上げる。

#### ① Index for inclusion の概略と使用方法

Index for inclusion は、学校を対象とした評価指標であり、インクルーシブ教育システムの進展状況を評価するために、3つの次元(各次元について2つの下位分類がある)の枠組みの下で(表4-1)、それぞれ10前後の指針(indicator)を示しており、計70の指針を示している。各指針について、さらに、より具体的な項目が、質問形式で10~20項目程度示されている。これらの項目は、実際にどのようなことができたら、その指針の内容が満たされているかを示すものである。

表 4-1 Index for Inclusion の次元

次元A：インクルーシブな文化を創り出す
A1: コミュニティを形成する
A2: インクルーシブな価値を確立する
次元B：インクルーシブな方針を生み出す
B1: 万人のための学校を開発する
B2: 多様性に対する支援を組織化する
次元C：インクルーシブな実践を展開する
C1: 万人のためのカリキュラムを構成する
C2: 学習を組織化する

Index for inclusion の使用方法としては、単にそこに示されている評価指標で、インクルーシブ教育の進展状況をチェックするというのではない。単に指針や質問についてチェックをするのではなく、この指標を用いて、教職員の対話により、インクルーシブ教育の進展にむけて具体的な方策を見出すために使用することが示されている。その際、重要なことと

して、教職員において価値や目的の共有、役割の分担、共通の言語をもつことが示されている。これらは、インクルーシブ教育システムの進展に向けた取組が、学校全体としての取組となるためにも必要なことであると考えられる。また、取組の選定にあたっては、タイムスケール（各取組の期間の長短）、資源、責任の付与、教職員の専門性を考慮することが有効であるとされている。

また、教職員の中で、特に企画グループ（planning group）をつくり、この企画グループが中心となって教職員の対話を進めていくことも示されている。さらに、学校内の教職員だけで使用していくのではなく、外部の支援者が関わることも有効であるとされている。特に、外部の支援者として、「批評力のある友人」（critical friend）が関わることも有効であるとされている。「批評力のある友人」は、学校のことをよく知っていて、支援を行うが、一方では批評もしながら、その学校の取組の進展に寄与する者である。その例としては、他の学校の教員、行政関係者、教育（学校）心理学者、大学教員等が挙げられている。

そして、「計画のためのフレームワーク」として、A1～C1の各次元において、インクルーシブ教育システムの進展にむけての取組において、何に取り組むかを具体的に書き込む、記入式のシートが示されている（図4-1）。その記入に関しての説明としては「自分にとってよいと思えるやり方で、[インクルーシブ教育システムの] 進展のための優先事項 [優先的な取組] を記入して下さい。その際、ある部分について変化をもたらそうとする時、その変化を持続的なものにするためには、他の部分の変化が、それをどのように支えることになるかを考慮することが必要になります。また、あなたの提案の根拠として、学習と参加に対する障壁、及びそれを克服するために必要な資源の活用に関する指針の項目、質問の項目、その他のアイデアを示すようにすることを勧めます」とある。

計画のフレームワーク	
インクルーシブな文化を創り出す	
コミュニティを形成する	インクルーシブな価値を確立する
インクルーシブな方針を生み出す	
万人のための学校を開発する	多様性に対する支援を組織化する
インクルーシブな実践を展開する	
万人のためのカリキュラムを構成する	学習を組織化する

図4-1 「計画のためのフレームワーク」シート

## ②事例

### a.オーストラリアの小学校の例

Carrington & Robinson (2004)では、オーストラリア・クイーンズランド州の小学校（就学前学校を含む）で、Index for inclusion を使用した事例を取り上げている。この小学校は、クイーンズランド州に3つある小学校のうちの1つで、在籍数は730人（うち、100人強は就学前学校に在籍）である。顕著な障害がある児童のための特殊教育ユニット、顕著な障害がある子どもで0歳から就学前までを対象とした就学前施設を併設している。なお、Carrington & Robinson は前述の「批評力のある友人」（critical friend）として、学校を定期的に訪問し、学校の状況をよく知っている。学校のある地域は、公共交通機関、コミュニティーサービス、雇用の機会が不足している。この学校で、インクルーシブ教育システムに関する教職員の専門性の向上を主眼として、「批評力のある友人」（critical friend）の関与を含めて、Index for inclusion を活用した事例が示されている。

専門性の向上については、モデル（仮説）が事前に検討されていた。その項目を挙げると、「個々の教員のニーズを認識して対応すること」「持続的であること」「その過程は協同的で相互に教えあうこと」「学校の集団的な信念、価値観、知識と、それらの学校組織・方針・実践への影響について考えること [それらを反省して、改善につなげること]」である。専門性向上のための方法としては、学校職員全体を対象としたものと、小集団を対象としたものを、筆者らと、学校の管理職を含むコーディネートグループが推進した。このうち、後者については、教職員個々のニーズへの対応が目的とされた。

小集団対象のものでは、Index for inclusion の指針や質問を用いて、担当学年と教科によって小集団に分かれての討論が行われている。児童の学習及び参加を妨げている障壁を見つけ、専門性向上についての優先領域を見つけるための討論が行われた。その結果、例えば、就学前と1～3学年を合わせたグループでは、専門性向上のための優先領域として、「事後の行動管理（制御）ではなく、予防的な行動管理（制御）の方策について、多くの時間をかけることの必要性」（Index for inclusion での次元では、次元A：文化、次元C：実践にあたる）、「課題に適した行動、怒りとフラストレーションの制御、コミュニケーションスキルを増大させるための社会スキル促進のための方策」（次元B：方針、次元C：実践）、「集団活動と個々の学習活動のための学級の体制についての方策」（次元C：実践）が見出されている。

学校職員全体を対象としたものでは、「批評力のある友人」（critical friend）が職員に対して「学校の一学期における学習と参加の促進」としてセミナーを開催している。そこでは、Index for inclusion の各次元の指針も使用しつつ、現時点での学校における学習と参加を妨げているものについての提示、Index for inclusion を使用するプロセスについての情報提供や、インクルーシブ教育システムについて考える機会の提供、様々な児童集団に対して学習プログラムを提供する際に使用できるアイデアの提案がなされている。また、教職員に対して、学校の文化（この学校における慣行や、その元となっている信念や価値観）についてのアンケート調査も行われている。

また、コーディネートグループが、先の小集団での討論の結果等から、教職員において児童の行動を管理する（行動に対応する）ことに関するストレスが高いことに対応して計画し

た活動もある。そこでは、Index for inclusion から、行動の管理（行動への対応）に関する指針がいくつか選ばれ、ランダムに分けられた集団で、その指針の問いについて集団として答える活動がなされている。

なお、以上のような個々の集団の討論の結果や、教職員全体への調査の結果は集約され、コーディネートグループが学校全体の専門性の向上のためのデータとして活用している。

以上の結果から、筆者らは、Index for inclusion はインクルーシブ教育に関する専門性向上に関して有効な枠組みを提供できるものであるとしている。特に、今回の事例は、学校全体のレベルでは、方針と実践の元にある信念と価値観を分析し再検討することを通して、個人のレベルでは、教員の知識と技能を向上させることを通してという2つのレベルで実施され、このことに意義があるとしている。

#### **b. オーストリアの町の事例**

Pospischil (2018) 及び Gebhardt (2013)、Gredler(2017)では、オーストリアのウィーナーノイドルフ (Wiener Neudorf) という町全体において Index for inclusion を活用した事例が報告されている。なお、Index for inclusion は各国語に翻訳されているが、ここでは、Boban & Hinz (2003) によるドイツ語版が用いられた。

ウィーナーノイドルフは、ローワー・オーストリア州（ニーダーエスターライヒ州）にある、人口約 9 千人の町である。この町の教育機関としては、幼稚園、学童保育所、小学校、中学校がある。

この事例における取組のねらいは、この町の教育機関のネットワーク化であった。そのために、Index for inclusion を活用して、この町にある教育機関である幼稚園、学童保育所、小学校、中学校のインクルーシブ教育システム推進のためのネットワーク化が図られ、さらに学校以外の関連機関にもネットワークが拡大された。自治体（町役場）の担当者や地域のフェライン（日本での NPO に当たる協会ないしは社団）<sup>注2)</sup>の代表者も、このネットワークに加わった。

まず、Pospischil (2018) 及び Gebhardt (2013)、Gredler(2017)と教育機関の担当者による推進チームによって教育機関のネットワーク化が図られ、自治体（町役場）も加わり、最終的には、その推進チームにフェラインの代表者も加わっている。Gredler(2017)によると、ウィーナーノイドルフにあるフェラインのうち、学習障害者の協会と、ボーイスカウト・ガールスカウト協会の2機関が加わっている。このネットワークにおいてフェラインは、「支援者（サポーター）及び保守者（メンテナー）としての役割を果たす」ことが求められた。

Gebhardt (2013) では、教育機関のネットワーク化に係る「持続可能なインクルージョン構造の構築」として、ウィーナーノイドルフ町にある教育機関とそれをサポートする、地域内の機関及び国内外の機関との連携について模式図として示されている（図 4-2）。

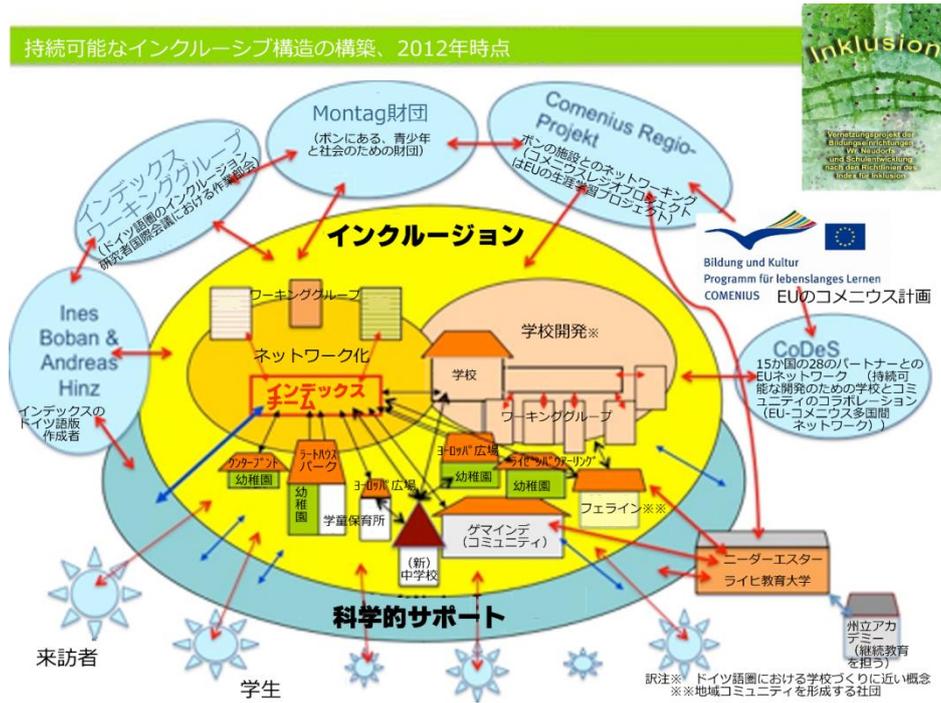


図 4-2 「持続可能なインクルーシブ構造の構築(2012年時点)」<sup>注3)</sup>

この取組では、教育機関においてインクルーシブ教育を推進する上では、Index for inclusion の考え方の1つである学校資源指向のアプローチが有効であることが実証されたとしている。すなわち、学校においてすでに存在する資源を高く評価し、それを元にして取組を進めることが有効であったとしている。これにより、教職員間に前向きな態度が生まれ、それが職場におけるよりオープンな態度の基盤ともなった。

具体的な取組としては、Index for inclusion の中の指針、質問から、推進チームがいくつかの項目を選んで、それについて教職員でグループでの討論をする機会を設けている。このことは、他の人々のさまざまな視点を理解し、意見を交換し、意見の違いを明確にするのに役立ったとしている。さらに、このことによって、自身の方法について再考することにもなったとしている。例えば、ある教員は、児童における礼儀についての考え方について、他の教員が全く別の考え方を見出し、自分の考え方を再考することとなった。

推進チームでは、教職員に対するアンケート調査も実施し、その結果に基づいて取組の推進に関する調整をしている。学校での取組に加えて、学校の担当者、自治体の担当者、フェラインの担当者等関係機関の代表者が参加し、Index for inclusion を利用しての取組を進めるための会議も開催されている。学校の担当者と自治体やフェラインの担当者にとって、Index for inclusion は、担当者同士が、インクルーシブ教育システムの推進に取り組むための、共通の「構造とフレームワーク」を提供することとなり、既存の資源を意味のある方法で配置し、必要に応じて改善を求めるために有効であったとしている。

## (2) まとめ

Loreman, Forlin & Sharma (2014) でも示されているが、インクルーシブ教育システムの進展のためには、学校全体としての取組 (Whole school approach: WSA) が必要である。また、その際には、学校の教職員間での適切な役割の分担も必要である。

Carrington & Robinson (2004) の事例は、管理職を含む推進グループの先導により、教職員全てを対象としたセミナーと、小集団に分かれての討議がなされている。小集団については、担当学年と教科によって小集団に分かれての討論が行われている。学年や担当の違いによってグループに分けて討論をすることは、担当として何に取り組むかを見出すことにつながり、役割の分担にもつながるものと考えられる。

Pospischil (2018) と Gebhardt (2013) の事例は、学校がインクルーシブ教育システムの推進に取り組むうえで、学校間の連携と共に、その地域の学校以外の関係機関や関係者の支援や取組も必要であり、これらの関係者が共通の枠組みで議論をする上で、Index for inclusion が有効であったという例である。このように、評価指標は、地域の関係者を含めて、関係者が共通の枠組みで議論をし、協調して取組を進めるうえでも有効なものであると考えられる。

また、どちらの事例も、大学の教員が外部支援者として関与した例である。ただし、その関与は、学校の現状や教職員の意識等についてアンケート調査等も実施しつつ、学校に既にある資源を生かすという方向での関与である。また、どちらの事例でも、教職員が集団で討論をすることを重視しており、その過程で、教職員らが自らの取組や考え方を反省し、改善していくことがなされている。こうしたことは、教職員がインクルーシブ教育システムの構築に対して主体的に取り組んでいくために重要であると考えられる。

さらに、Carrington & Robinson (2004) の事例のように、管理職を含めたコーディネイトグループは、このようなアンケート調査や討論の結果によって、学校全体や教職員の状況やニーズを知り、取組を進めていくことが重要であると考えられる。

上記以外の取組以外に、Villa, Thousand & Meyers (1996) によるアメリカの5つの州とカナダの一地域 (province) の学校の教員に対する意識調査では、管理・運営職 (ないしは管理・運営グループ) によるサポートの程度が、教員のインクルージョンへの態度に最も影響するという結果が示されている。同じ著者らによるアメリカの高等学校 (high school) でインクルーシブ教育がうまくいっている事例 (Villa, Thousand, Nevin & Liston, 2005) でも、教職員に対するインタビュー結果から、管理・運営チームによるサポートが、特別なニーズのある生徒の通常の授業への参加、教職員の専門性の向上において、不可欠なものであったとしている。

また、McLeskey, Waldron & Redd L (2012) では、インクルーシブ教育が非常にうまくいっている小学校の事例が示されているが、この学校では、校長は教員に対して、インクルーシブ教育に関する方針を示し、教職員による取組の結果を知るが、授業については教員にまかせ、時々助言をする。また、教員の専門性の向上については、研修の機会を提供するが、教員のニーズに対応し、グループで学びあう機会も提供しており、その結果、個々の教員も自分のニーズを認識して、自身の専門性の向上に取り組んでいる。

上述の2事例では、教職員に対するアンケート調査を実施して、教職員の意見や意識について情報を得ている。また、Porter & Smith (Eds) (2011) によるインクルーシブ教育システムについての学校の事例では、学校の状況やインクルーシブ教育システム推進に関する教員や保護者の実際の意見が重視され、彼らがインタビューによって実際に語った内容が取り上げられている。評価指標を活用していく際、教員や保護者等、関係者の実際の声を、アンケートやインタビューによって得ることも重要であると考えられる。

## 注釈

注1) Index for inclusion については、続く本文中で、その概要を含めて取り上げる。イングランドの各地域では、この Index for inclusion を基にしつつも独自の評価指標が作成されている。国立特別支援教育総合研究所 (2018) では、リーズ (Leeds)、バーミンガム (Birmingham)、カルダーデル (Calderdale)、スタッフォードシャー (Staffordshire)、ヨーク (York) の評価指標の概要を紹介している。アメリカの各地域の評価指標については、Rossetti (2013) で紹介されている。例えば、カリフォルニア州では、地域レベルの評価指標と学校レベルの評価指標が州教育省と大学関係者により作成され、公開されている (Florida Department of Education et al, 2013, 2008)。フランスではフランス教育省が、Qualinclus (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2017) という、インクルーシブ教育推進のための学校による自己評価の枠組みを提示している。

注2) フェラインとは、日本での NPO (非営利団体) に近いものだが、行政とも協力しながら、地域において行政や民間では担えない役割を担う協会ないしは社団である。その種類としては、スポーツ、社会福祉、教育、経済、文化、政治等、様々な種類のものがある (白田, 2015)。ウィナーノイドルフについても、フェラインとして、音楽、スポーツ、教育関連等、様々な種類の団体があり、この町のホームページで紹介されているリストでは計 71 団体ある (リストが示されているアドレス : <http://www.wiener-neudorf.gv.at/vereine-332.html>)。

注3) Gebhardt (2013) の図をもとにして、文字の部分を訳して示した。なお、図中の「インデックスチーム」は、この本文中では「推進チーム」としているものである。また、ゲマインデ (Gemeinde) とは基礎自治体のことであるが、日本の市町村よりも人口規模が小さいこと、職員定数が人口に比べて小さいことがあり、コミュニティと訳されることがある。藤井 (2019) によれば、オーストリアの場合、連邦政府財務省が全ての税金の 95% を徴収し、州とゲマインデに配分する仕組みがあるという。

フェライン (Verein) については、前の注2を参照。

学校開発 (Schulentwicklung) とは、ドイツの Hans-Günter Rolff (1995) によって提唱された学校の組織開発に関する理論であり、遠藤 (2015) によれば、「学校づくり」ないし「学校改善」の意味に近いという。

## 文献

- Boban, I., Hinz, A. (2003) Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln.  
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M. (2011) Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools; 3rd Revised. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Carrington, S., Robinson, R. (2004) A case study of inclusive school development: a journey of learning. *The International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 141-153.
- Dalin, P., Rolff, H.-G., Buchen, H. (1995) Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch, Soest.
- 遠藤孝夫 (2015) ハンス＝ギュンター・ロルフの学校開発理論に関する研究, 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要,14, 315-328.
- Florida Department of Education; University of Florida, Ryndak G-D (2013) Best Practices for Inclusive Education (BPIE): District-Level Self-Assessment.  
<http://www.floridainclusionnetwork.com/wp-content/uploads/2013/11/BPIE-District-Level-Assessment.pdf>.
- Florida Department of Education; University of Florida, Ryndak G-D (2008) Best Practices for Inclusive Education (BPIE): School Level Indicators.  
<http://www.floridainclusionnetwork.com/wp-content/uploads/2018/08/BPIE-School-Indicators-At-A-Glance-072418.pdf>.
- Gredler, A.(2017) Inklusionsprojekt Wiener Neudorf.  
<https://oe1.orf.at/artikel/339826/298-Inklusionsprojekt-Wiener-Neudorf> (オーストリア放送協会のホームページ掲載の記事)
- 藤井康平 (2019) オーストリア農山村の自治の姿 (『輝く農山村』第3章より), 農林金融,2019(5),302-303.  
<https://www.nochuri.co.jp/report/pdf/n1905sym.pdf>
- Gebhardt, I. (2013) Inklusion ist Lifestyle! Der Index erobert eine Gemeinde. Ein Praxisbericht. *Zeitschrift Für Inklusion*, (2).  
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/14>
- 国立特別支援教育総合研究所 (2018) 平成 28～29 年度基幹研究 (横断的研究)「我が国におけるインクルーシブ教育システムの構築に関する総合的研究ーインクルーシブ教育システム構築評価指標 (試案) の作成ー」研究成果報告書. 国立特別支援教育総合研究所.
- Loreman, T., Forlin, C., Sharma, U. (2014) Measuring Indicators of Inclusive Education: A Systematic Review of the Literature. in Forlin, C., Loreman, T. (ed.) *Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education, Volume 3)* Emerald Group Publishing Limited, 165 – 187.
- McLeskey, J. , Waldron N. L., Redd L.(2012) A Case Study of a Highly Effective, Inclusive

- Elementary School. *The Journal of Special Education*, 48(1), 1-12.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2017) *Qualinclus: Guide d'auto-évaluation en établissement de formation* Edition 2017. [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Form\\_prof\\_initiale\\_insertion/11/3/Guide\\_Qualeduc\\_799113.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Form_prof_initiale_insertion/11/3/Guide_Qualeduc_799113.pdf).
- Porter G. L., Smith D. (Eds)(2011)*Exploring Inclusive Educational Practices Through Professional Inquiry*. Sense Publishers.
- Pospischil, M. (2018) *Der Index of Inclusion – ein international anerkanntes Instrument auf dem Weg zur Inklusion*. In: Annette Leonhardt, Melanie Pospischil (Hrsg.); *Internationale Ansätze zur schulischen Inklusion*, 33-46,
- Rossetti, Z. (2013) *Evaluating Inclusive Education*. <https://www.bostonpublicschools.org/cms/lib/MA01906464/Centricity/Domain/249/Evaluating%20Inclusive%20EducationRossetti2.pdf>.
- 白田好彦 (2015) ユースセンターに求められる社会的機能と担い手の育成について,第14回(平成27年度)青年社会活動コアリーダー育成プログラム:派遣日本参加者報告書,87-90.
- Villa R. A., Thousand J. S., Meyers H. (1996) *Teacher and Administrator Perceptions of Heterogeneous Education*. *Exceptional Children*, 63(1), 29-45.
- Villa R. A., Thousand J. S., Nevin A., Liston A.(2005)*Successful Inclusive Practices in Middle and Secondary Schools*. *American Secondary Education*, 33(3), 33-50.

(金子 健・生駒 良雄)