特教研　D－291

世界の特別支援教育（24）

Special Needs Education of the World (24)

平成 22 年 3 月
March 2010

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所
National Institute of Special Needs Education, Japan

序　文

「世界の特別支援教育」は，国立特別支援教育総合研究所がナショナルセンターとして取り組んでいる国際交流及び国際貢献にかかる事業の紹介と，本研究所研究員と本研究所が委嘱している外国調査研究協力員等による海外視察及び調査についての報告を中心に構成しています。

第１部は，国際交流の大きな柱である国際セミナーについての報告です。世界自閉症啓発デーが国連において決議され，各国で自閉症への取り組みが進められる中，今年度の第29回アジア・太平洋特別支援教育国際セミナーでは，「自閉症教育の現状と課題－共に生きる社会の実現をめざした自閉症教育の在り方－」をテーマとし，14カ国の代表が報告及び協議を行いました。また，第９回日韓特別支援教育セミナーでは，「日韓における生涯別段階の支援体系について－幼少期・小中高等学校期・成人期における支援－」をテーマとして，日韓両国の現状と課題について協議を行いました。また，国際貢献の一環としては，平成19年度から実施している，日本・マレーシア経済連携研修について報告しました。

第２部は，本研究所研究員による海外視察及び調査，国際学会等の報告です。ルイ・ブライユによる普通文字へのアクセス，ICF-CYの活用，通常のカリキュラムへのアクセス，社会自立プログラムに関する報告は，今後の特別支援教育の在り方や具体的な指導を検討および充実していくうえでの示唆を与えてくれる内容となっています。

第３部及び第４部は，障害者の権利条約とインクルーシブな教育に関連した報告を取り上げています。今年度はノルウェー，イタリア，韓国の外国調査研究協力員より現地の状況について報告していただきました。あわせて，第４部では，フランスにおける障害者権利条約批准へ向けた教育システムの整備にかかるガイドブックの翻訳資料を掲載しています。

「世界の特別支援教育（24）」が，諸外国の特別支援教育に関する情報を共有する場となり，わが国の特別支援教育への発展に資することを願っています。

平成２２年３月

企画部　国際担当
上席総括研究員　**中澤　惠江**

「世界の特別支援教育（24）」

目　　次

序文…… 中澤　惠江

第１部　セミナー等報告

１．第29回アジア・太平洋特別支援教育国際セミナー報告
「自閉症教育の現状と課題－共に生きる社会の実現をめざした自閉症教育の在り方－」
…… 中澤　惠江…… 1

２．第29回アジア・太平洋特別支援教育国際セミナー（日本代表報告）
「自閉症教育の現状と課題－共に生きる社会の実現をめざした自閉症教育の在り方－」
…… 廣瀬　由美子・笹森　洋樹…… 5

３．第９回日韓特別支援教育セミナー報告
「日韓における生涯別段階の支援体系について－幼少期・小中高等学校期・成人期における支援－」
…… 柳澤　亜希子・久保山　茂樹・滝川　国芳・原田　公人・
谷川　敦・琴　美淑・金　恩珠・申　鉉琦…… 7

４．日本・マレーシア経済連携研修（EPP）を終えて（報告）…… 齊藤　光男……13

第２部　国際会議・外国調査等の報告

１．普通文字へのアクセスをめざしたルイ・ブライユ
－点描文字デカポワンと盲人用筆記器具ラフィグラフの開発－
…… 大内　進……21

２．諸外国における学校教育へのICF-CY（国際生活機能分類児童版）活用の取り組み
…… 徳永　亜希雄……29

３．米国ミネソタ州オッセオ地区におけるトランジションプログラム－社会的な自立を目指した
OSSEO Secondary Transition Centerでの取り組み－
…… 梅田　真理……35

４．イギリスにおけるナショナルカリキュラムとそれへのアクセスの手だてについて
…… 横尾　俊・渡部　愛理……43

５．通常のカリキュラムへのアクセスとそこでの向上－アメリカ合衆国における障害のある
子どものカリキュラムについての概念の変遷と現在の取り組み－
…… 齊藤　由美子……53

第３部　外国調査研究協力員による報告

１．障害者の権利条約とノルウェーの特別支援教育－2010年批准に向けて－ …… 真弓　美果……63

２．イタリアにおけるインクルージョンの変遷と1992年104法 …… 藤原　紀子……67

３．韓国における障害のある子どもへの合理的配慮－法的根拠と具体的配慮について－
…… 佐藤　竜二……79

第４部　資料

フランスにおける障害者権利条約批准へ向けた教育システムの整備－Guide pour la scolarization
des enfants et adolescents handicapésの日本語翻訳から－
…… 棟方　哲弥・金子　健・田中　良広……85

第29回アジア・太平洋特別支援教育国際セミナー報告
自閉症教育の現状と課題

－共に生きる社会の実現をめざした自閉症教育の在り方－

The 29th Asia – Pacific International Seminar on Education for Individuals with Special Needs:
The Current Situation and Issues of Education for Children with Autism
－Promoting Autism Education with Perspectives toward a Cohesive Society－

中　澤　惠　江
NAKAZAWA Megue
（企画部）
（Department of Planning）

要旨：本研究所が主催する第29回アジア・太平洋特別支援教育国際セミナーは，2009年12月１日からプレカンファレンス・プログラム（学校見学等）を含む４日間の日程で，ユネスコ国内委員会の後援を受け，横浜シンポジアを会場に開催した。今年度のセミナーテーマは，「自閉症教育の現状と課題－共に生きる社会の実現を目ざした自閉症教育の在り方－」とした。参加国は，日本を含めオーストラリア，バングラデシュ，中国，インド，インドネシア，韓国，マレーシア，ネパール，ニュージーランド，パキスタン，フィリピン，スリランカ，タイの14カ国であった。セミナー開催期間中，延べ約220名の参加者があった。プレカンファレンス・プログラムではセミナーテーマに即した学校の見学および意見交換をインターネットを通して実施し，セミナー本会議では，基調講演，参加国の教育基礎情報国際比較，各国別報告を行い，最終日にはそれらを参加国代表全員で総括する協議を行った。

キーワード：自閉症，世界自閉症啓発デー，特別支援教育，共生社会，アジア・太平洋
Key Words: autism, World Autism Awareness Day, special needs education, cohesive society, Asia-Pacific

Ⅰ．はじめに

わが国の特別支援教育のナショナルセンターとしての責務の一つとして，本研究所は積極的な国際交流及び貢献を行っている。特に，アジア・太平洋地域を対象とした活動として，1981年よりアジア・太平洋諸国十数カ国から特別支援教育にかかる代表を招き，毎年セミナーを開催しており，これまでに約370名の各国代表者を招聘してきた。

2009年の第29回アジア・太平洋特別支援教育国際セミナーは，プレカンファレンス・プログラムを含む４日間の日程で，横浜シンポジアを会場に開催した。今年度のセミナーテーマは，「自閉症教育の現状と課題－共に生きる社会の実現を目ざした自閉症教育の在り方－」とした。

参加国は，日本を含めオーストラリア，バングラデシュ，中国，インド，インドネシア，韓国，マレーシア，ネパール，ニュージーランド，パキスタン，フィリピン，スリランカ，タイの14カ国であった。各国代表は，それぞれの国のユネスコ国内委員会の推薦を受けて決定されており，行政官，校長，研究者等の多様な専門家が選ばれている。

セミナー開催期間中，日本側からは文部科学省，厚生労働省，障害者支援団体，特別支援学校，大学，各国留学生

各国代表，基調講演者，研究所スタッフ

等，延べ約220名の参加者があった。また，本セミナーは「障害者週間」にかかる事業の一環としても位置づけられており，セミナー会場に本研究所の研究活動のパネルを展示し，一般参加者への特別支援教育の先端的研究を紹介することも目的とした。

Ⅱ．実施内容

１．開催テーマ

アジア・太平洋特別支援教育国際セミナーの2006年から2010年の５年間の主要テーマは，「共生社会を目指し，子ども一人一人のニーズに応じた教育の発展を考える」となっている。「世界自閉症啓発デー」が2007年に国連で決議され，アジア各国でも取り組みが始まっている自閉症に今年度は焦点を当て，「自閉症教育の現状と課題～共に生きる社会の実現を目ざした自閉症教育の在り方～」をセミナーテーマとした。

２．主催

独立行政法人　国立特別支援教育総合研究所
（後援）日本ユネスコ国内委員会
　　独立行政法人　国際協力機構　JICA横浜

３．日程・会場

日程：平成21年12月１日～12月４日
　　11月31日（月）各国参加者来日
　　12月１日（火）テーマ関連機関の見学と協議（横須賀市立船越小学校），国立特別支援教育総合研究所訪問，セミナー打ち合わせ
　　12月２日（水）開会式・基調講演・各国基礎情報報告・各国報告
　　12月３日（木）各国報告
　　12月４日（金）各国報告・総括協議・閉会式
　　12月５日（土）各国参加者離日
会場：横浜シンポジア

４．テーマ関連施設見学

12月１日午前は，横須賀市立船越小学校の実践について，見学及び協議を行う機会を設けた。当初は実地見学を予定していたが，アジア太平洋各国からの代表者が，日本に到着して一週間以内での学校への直接訪問は，インフルエンザ予防の観点から避ける必要があり，船越小学校及び横須賀市教育委員会の理解と積極的な協力を得て，インターネットを通した見学と協議を行うこととなった。

船越小学校には約540名の児童が在籍しており，２つの特別支援学級（知的障害及び自閉症・情緒障害）が設置されている。自閉症を有する児童に対して，障害特性及び個に応じた教育が細やかに行われていると共に，積極的に交流及び共同学習を進めており，今年度のセミナーテーマに適した見学機関として，協力を依頼した。

プログラムは次のような構成で進められた：１）特別支援学級に在籍している自閉症のある児童２名の国語と算数の個別学習のインターネットを通した見学，２）個別学習を行っていた２名の児童と各国代表とのインターネットを通した交流，３）事前に撮影された，特別支援学級における児童の集団学習，通常学級における交流及び共同学習，他校の特別支援学級在籍児童と合同で行った校外・宿泊学習のビデオ視聴，４）船越小学校長及び特別支援学級担当教諭と各国代表との，インターネットを通した質疑応答及び協議。

船越小学校のインターネットを通した見学と協議及びビデオ視聴による情報交換は，各国代表が日本の特別支援教育の実態を理解するために大きな支えとなった。

５．基調講演

開会式及び文部科学省特別支援教育課長挨拶に引き続き，研究所発達障害教育情報センター長である渥美義賢が「自閉症と教育」と題して基調講演を行った。講演では，１）自閉症概念の誕生とその変遷，２）臨床単位と病因，３）自閉症の特性，４）自閉症と教育の重要性，５）社会に向けた自閉症啓発の意義，の５項目に即して自閉症について本セミナー参加者及び聴衆が基本として共有しておく必要のある内容が分かりやすく述べられた。

なお，第５項目の自閉症啓発にかかわって，基調講演に引き続き，世界自閉症啓発デー（毎年４月２日）に向けて，世界自閉症啓発デー・日本実行委員会企画委員長でもある日本自閉症協会副会長と，厚生労働省発達障害対策専門官から，各国代表へ連帯のアピールが述べられた。

写真２　日本代表報告

６．国際比較報告

基調講演に続き，参加国の教育にかかる基礎情報の報告を本研究所柳澤亜希子研究員が行った。各国基本情報は，本研究所が参加各国より収集した特別支援教育に関する資料を整理したものである。このプレゼンテーションは，参加各国が互いの共通性と相違点の概略を把握し，その後に続く各国報告の理解を助けることを目的としている。なお，アジア・太平洋諸国の基礎情報については，Journal of Special Education in the Asia Pacificに掲載されており，研究所ホームページで見ることができる。

７．各国報告

12月２日午後から４日の午前にかけて，日本を含む14カ国の各国報告が，今年度のテーマに基づいて行われた。日本側の発表は本研究所廣瀬由美子総括研究員と笹森洋樹総括研究員が「自閉症教育の現状と課題－共に生きる社会の実現を目ざした自閉症教育の在り方－」と題して，特別支援学校及び特別支援学級における自閉症教育の歴史，現状そして課題について報告した。

以下に，発表者の国名・氏名・所属を示す。

オーストラリア

Ms. Fiona Forbes（ピール言語発達学校校長・オーストラリア特殊教育校長会会長）

バングラデシュ

Mr. A.B.M.Arshad Hossain（社会福祉省　社会福祉部長（事務局次長））

中国

Ms. Leilei ZHAN（江蘇省教育ジャーナル　現代特殊教育部　編集主任）

インド

Dr. Alka Bhargava（インド人材開発省　学校・識字教育部　課長）

インドネシア

Ms. Kairun Nisa Dwiyani（教育省　特殊教育部，行政委員会下部部会　職員）

日本

廣瀬由美子（国立特別支援教育総合研究所　教育支援部総括研究員）

笹森洋樹　（国立特別支援教育総合研究所　発達障害教育情報センター　総括研究員）

韓国

Ms. An Soo-Kyoung（韓国国立特殊教育院　企画研究部教育研究員）

マレーシア

Mr. Bong Muk shin（教育省　特殊教育課　課長）

ネパール

Mr. Narayan Prasad Subedi（教育体育省　教育局　インクルーシブ教育課 課長）

ニュージーランド

Ms. Joanna Curzon（教育省　特殊教育研究課 チームリーダー）

パキスタン

Mr. Muhammad Afsar Khan（Zakat, Ushr 北西辺境州政府　社会福祉・女性問題推進課　事務局長）

フィリピン

Dr. Maria Lourdes Arellano Carandang（カーディナルサントス医療センター　臨床心理学者長）

スリランカ

Mr. H.P.Nimal Lakshman（教育省　ノン・フォーマル・特殊教育課　課長）

タイ

Dr. Somporn Warnset（教育省　基礎教育委員会　特殊教育課　課長）

８．総括協議

最終日の12月４日に，各国報告を踏まえて総括協議が行われた。協議の枠組みを次のように設定した：

１）各国に共通した状況や取り組みにはどのようなものがあったか；
２）他の参加国における，新たな，あるいは自国にはない状況や取り組みにはどのようなものがあったか；
３）参考となるすばらしい実践やアイデアにはどのようなものがあったか；
４）上記の枠組み以外にかかるコメント。

各国に共通する点としては，独自な障害として自閉症が理解されつつあること，早期介入と教員養成の重要性，意味のあるカリキュラムの必要性等が挙げられた。

自国にない状況や取り組みとしては，本研究所の発達障害教育情報のインターネットを通した提供，保護者の学習プログラム，政府のサポート等が挙げられた。

参考となるすばらしい実践や取り組みとしては，障害当事者の政府政策策定への参与，障害のある人の尊厳とエンパワーメント，家庭と学校を結びつける訪問教師の役割，メディアを通じての啓発及び早期発見のキャンペーン，自閉症のある子どものための包括的な支援パッケージ，特殊学級から通常学級へ移行するための準備ステージの提供，障害のない子どもたちに障害のある子どもたちとの接し方を教育すること等，多くの点が各国から挙げられた。

Ⅲ．おわりに

昨年に引き続き，今年度も，総括協議の枠組みを事前に

各国代表に提示してセミナーを開始した。そのため，各国代表は他の国の報告を整理しながら聞くことができると同時に，英語を母国語としない代表にとっては，英語で発言するために必要な準備が事前にできたようである。また，セミナーへの日本参加者には，各国報告の和訳版を今回初めて配布することにした。これによってフロアの聴衆からの質疑もより活発化した。

本セミナー報告書はこれまで英文のみで発行していた。しかし，海外の読者だけでなく，日本の読者にも本セミナーの成果をより活用していただけるよう，今年度からは英語版・日本語版の両方を発行することになり，研究所ウェブサイトにも掲載される。

総括協議の最後に，各国代表が「お互いから多くを学ぶことができた」と口々に述べていたことを励みとして，これからも，本セミナーがより有意義に展開し，その成果がより多くの人々に活用されるよう，スタッフ一同工夫を重ねていきたいと考えている。

第29回アジア・太平洋特別支援教育国際セミナー（日本代表報告）自閉症教育の現状と課題

－共に生きる社会の実現をめざした自閉症教育の在り方－

The 29th Asia-Pacific International Seminar on Education for Children with Special Needs:
The Current Situation and Issues of Education for Children with Autism
Promoting Autism Education with Perspectives toward a Cohesive Society

廣　瀬　由美子・笹　森　洋　樹
YUMIKO Hirose・SASAMORI Hiroki
（教育支援部）（発達障害教育情報センター）
（Department of Education Support）（Information Center of Education for Persons with Developmental Disabilities）

要旨：わが国の自閉症のある児童生徒は、知的発達の程度等により様々な教育の場で学んでいる。教育現場では、自閉症の特性に対応した指導内容や指導方法の確立が急務とされている。自閉症教育の今後の方向性として、①特性の理解と適切な指導内容・方法の推進、②特性に対応した生活環境の調整、③専門性のある教員の育成、④関係機関との連携等を目指していく必要がある。

キーワード：自閉症教育　特性の理解　教員の専門性　関係機関との連携
Key Words: education for children with autism, understanding of antistic characteristics, teacher's expertise, collaborative with related organization

Ⅰ．日本における自閉症教育の現状

日本における自閉症のある児童生徒に対する指導は，障害の状態等に応じて，特別支援学校，小・中学校に設置されている特別支援学級や通級による指導，そして通常の学級で行われている。それぞれの指導の場において自閉症のある児童生徒は，特別支援学校では20,000人程度，特別支援学級では48,000人程度，通級による指導では7,000人程度，そして通常の学級では84,000人程度が在籍していると推定される。

特別支援学校は，比較的重度の障害のある幼児児童生徒を対象に，一般の学校に準ずる教育をすること，そして障害に基づく生活や学習上の困難を軽減することを目的として設置された学校であり，特に知的障害のある自閉症の児童生徒は，知的障害特別支援学校の小学部や中学部，高等部に在籍しているケースが多い。特別支援学校の自閉症のある児童生徒への指導は，各ライフステージで指導内容は異なるが，自立を目指した様々な生活や職業に役立つ技能の獲得が中心となっている。

また，小・中学校に設置されている特別支援学級では，通常の学級と連携しながら交流及び共同学習を実施しているが，基本的には，障害に基づく生活や学習上の困難を軽減することを主な目的として指導を行っている。自閉症のある児童生徒は，自閉症・情緒障害特別支援学級や，知的障害特別支援学級に在籍し指導を受けているケースがほとんどである。どちらの学級においても，特別支援学校の教育内容等を参考にして，自閉症のある児童生徒の指導を行っている。

通級による指導は，小・中学校の通常の学級に在籍している児童生徒に対して，障害に基づく生活や学習上の困難を軽減するための指導を一部行うことを目的としている。通級による指導では，知的発達の遅れがない高機能自閉症等の児童生徒らが対象であり，彼らは，ほとんどの時間は通常の学級で学習を行い，数時間は，彼らの認知特性を踏まえながら適切な対人関係を構築するための指導や，ゲームや運動を通じて，集団活動でのルールの習得や自己の行動調整の方法等を学んでいる。

Ⅱ．日本における自閉症教育の課題

わが国においては，自閉症が学校教育法等の法令に，独立した障害として位置付けられてまだ間がない。これまでは，特に知的障害のある自閉症の児童生徒は，知的障害教

育の中で指導が行われてきていた。

さらに，わが国の自閉症教育は，主として情緒障害教育の中で開始された背景があることから，特別支援学級では情緒障害教育の分野でこれまでも指導がなされていた。しかし，国立特別支援教育総合研究所が2006年に実施した情緒障害特別支援学級での自閉症のある児童生徒の実態調査によって，小学校では約75％，中学校でも60％の児童生徒が在籍していた現状から，2009年に「自閉症・情緒障害特別支援学級」と名称が変更され，徐々に自閉症教育の位置づけは高まっている。

また，自閉症のある児童生徒の状態は，知的発達の程度とも関連しているため，特別支援学校や特別支援学級で主に知的障害への対応を中心とした指導から，知的発達に遅れがない高機能自閉症等の児童生徒への対応まで，実に幅広い指導がなされている現状がある。そのため教育現場では，必ずしも自閉症の特性に応じた指導内容や指導方法，適切な対応になっているかどうか，この点が大きな課題となっている。

さらに，特別支援学級や通級による指導の担当者の専門性についても課題の一つである。特別支援学級や通級による指導の担当教員は，小・中学校の教員免許があれば特別な免許を所持していなくても，特別支援学級等を担当することが可能である。そのため，自閉症のある児童生徒を初めて指導する担当教員も存在し，自閉症の特性を理解しないまま指導がなされる場合もある。

そこで，自閉症教育の課題を整理すると，以下の点に絞ることができる。

自閉症教育は，知的障害教育や，心因性の状態像を示す児童生徒のための情緒障害教育とは異なることが想定されるため，①知的障害のある自閉症の児童生徒の指導内容や指導の在り方はもちろんのこと，②高機能自閉症等のある児童生徒の指導内容や指導方法について検討することが求められる。さらに，担当教員の専門性についても言及すると，③特別支援学校や特別支援学級，通級による指導の担当教員の，自閉症教育の専門性を高めるための研修，免許取得の在り方についても検討することが求められる。

Ⅲ．自閉症教育の今後の方向性

１．特性の理解と教育

自閉症教育の目標は，自閉症のある児童生徒の共生社会における社会参加である。そのためには，自閉症の基本症状である，対人関係の障害，コミュニケーションの障害，興味や関心の限定や特定のものへのこだわり等の行動特性を理解し，特性に応じた指導を工夫することが大切である。自閉症のある児童生徒は，自分の興味のある事柄には強い関心を示すにもかかわらず，興味のない事柄ついてはまったく関心を示さないことがある。社会的な状況においても，興味がなければ必要な情報を取り入れることができず，適応が難しくなることが多い。場面を経験するだけでは，適切な社会的行動を自然に身につけることが難しいことから，その特性に応じた教育的介入をすることがとても重要になる。

指導に当たっては，認知特性に応じた指導法や教材・教具，支援機器等の開発，変化への対応や見通しが持てないことへの不安の軽減，般化の難しさへの対応，過敏性への配慮等，これまでの研究や教育実践から得られた知見を参考にして，自閉症のある児童生徒の個々の特性を十分に把握し個別の指導計画を立てる。そして，個別的な指導から無理のないように段階的に集団参加を図っていくようにする。

２．生活環境の調整

国際生活機能分類（ICF）では，「心身機能・身体構造」，「活動」，「参加」の３つを人間の生活機能の要素と考え，それらの生活機能に支障がある状態を障害と捉えている。そして，疾病等の健康状態や個人因子，環境因子とも相互に影響し合うものとしている。自閉症の基本症状は生涯にわたり持ち続ける。自閉症教育においても，個々の障害の状態を改善するための教育という視点だけでなく，自閉症の症状を一つの特性として理解した上で，生活環境の調整も図りながら社会適応力を育てていくという姿勢が大切である。例えば，人的環境も含めた構造化された教育環境，ルーティン化された学習活動を設定すること等が考えられる。

３．専門性のある教員の育成

わが国の自閉症教育は，特別支援学校，特別支援学級，通常の学級そして通級による指導と様々なスタイルの教育体制で実施していることに特徴がある。知的障害のある自閉症から知的障害のない自閉症に至るまで，児童生徒の状態や特性に応じた指導計画を立てることができる専門的な教員の養成や教員の専門性を高める研修等のシステムの充実は，今後の課題として急務である。

４．関係機関との連携

最後に，自閉症のある児童生徒にとっても，早期から生涯にわたる一貫した支援を考えることが大切である。早期発見が早期教育につながり，学校教育から就労へとつながるためには，保健，福祉，医療，教育，労働との連携が不可欠になる。特に自閉症のある児童生徒の場合には，てんかんの併存や二次的な問題行動や精神症状等も生起する可能性もあることから，医療機関との連携を密に図っていくことが重要になる。

第９回　日韓特別支援教育セミナー報告
日韓における生涯別段階の支援体系について
―幼少期・小中高等学校期・成人期における支援―

NISE and KNISE 9th Seminar on Special Needs Education 2009: Suitable Support System for Life Cycle Support in Early Childhood, Elementary, Lower and Upper Secondary School Years and Adulthood

柳　澤　亜希子[1)]・久保山　茂　樹[2)]・滝　川　国　芳[2)]・原　田　公　人[2)]
谷　川　　敦[2)]・琴　　美　　淑[3)]・金　　恩　　珠[3)]・申　　鉉　　琦[3)]
YANAGISAWA Akiko[1)]・KUBOYAMA Shigeki[2)]・TAKIGAWA Kuniyoshi[2)]・HARADA Kimihito[2)]
TANIGAWA Atsushi[2)]・Kum Misu[3)]・Kim Unjyu[3)]・Shin Hyongi[3)]
（企画部国際担当）[1)]（日本側発表者）[2)]（韓国側発表者）[3)]
（Department of Policy and Planning）（Presenter by Japan）（Presenter by Korea）

要旨：本研究所と韓国国立特殊教育院とで締結された協力協定に基づき，第９回日韓特別支援教育セミナーが本研究所で開催された。今年度のセミナーテーマは，「日韓における生涯別段階の支援体系について―幼少期・小中高等学校期・成人期における支援―」であり，実践的，実証的な側面から各発達時期における障害のある子どもたちに関わる法的整備や支援体制の在り方について両国の取り組みが報告された。発表及び討議，そして総括協議を通して，両国の特別支援教育における成果と課題，また，それぞれの取り組みの独自性と共通性について確認した。

キーワード：支援体系　幼少期　小中高等学校期　成人期
Key Words: support system, early childhood, elementary, lower and upper secondary school years, adulthood

Ⅰ．第９回日韓特別支援教育セミナーの概要

１．趣旨

本セミナーは，1995年に国立特殊教育総合研究所（現：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所）（NISE）と韓国国立特殊教育院（KNISE）とで締結された，①両国の特別支援教育における政策や実践，現状や今後の課題について情報共有及び協議，②両国間の国際交流，国際協力関係を拡大，③両国の障害のある子どもの教育実践交流の促進を目的とした協力協定に基づき，両機関の共催で開催されているものである。

第１回目は，「日韓の特殊教育の現状と今後の方向性」のテーマのもと2001年２月に国立特殊教育総合研究所で開催された。その後，両国で交互に会場を担当しながら，今日に至っている。

２．テーマ

第９回のメインテーマは，「日韓における生涯別段階の支援体系について―幼少期・小中高等学校期・成人期における支援―」であり，３つのサブテーマ（幼少期，小中高等学校期，成人期）に基づき発表が行われた。

３．日程

2009年３月16日（月）～19日（木）

３月16日（月）来日
17日（火）
１）関連機関の視察
於：はぐくみかん
（横須賀市こども青少年支援課　こども青少年企画課
横須賀市療育相談センター　横須賀市児童相談所）
２）研究所の視察
於：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

注）要旨は，両国の各発表者より寄稿されたものである。

サブテーマ	日本側発表者	韓国側発表者
幼少期	国立特別支援教育総合研究所 企画部主任研究員 久保山　茂樹	韓国国立特殊教育院 研究官 琴　美　淑（クムミスク）
小中高等学校期	国立特別支援教育総合研究所 研修情報部総括研究員 滝川　国芳	教育科学技術部 奨学官 金　恩　珠（キムウンジュ）
成人期	日本学生支援機構学生生活部 特別支援課長 谷川　　敦 国立特別支援教育総合研究所 教育支援部総括研究員 原田　公人	檀國大学校 特殊教育研究所長 教授 申　鉉　琦（シンヒョンギ）

18日（水）
第９回日韓特別支援教育セミナー
於：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
研修棟大研修室
19日（木）離日

４．発表者及び参加者

本セミナーには，日本側と韓国側の発表者に加えて，国立特別支援教育総合研究所研究職員，筑波大学附属久里浜特別支援学校教員，一般参加者の約50名が参加した。

以下は，本年度の日本側及び韓国側の発表者の一覧である。

５．第９回日韓特別支援教育セミナープログラム

本セミナーは，以下のプログラムに沿って実施された。

9：50～10：10	開会式 開会の挨拶：小田豊理事長 ：金恩珠
10：10～12：00	サブテーマ１：幼少期 〈韓国側発表〉琴美淑 〈日本側発表〉久保山茂樹 質疑応答
13：00～15：00	サブテーマ２：小中高等学校期 〈韓国側発表〉金恩珠 〈日本側発表〉滝川国芳 質疑応答
15：00～16：00	サブテーマ３：成人期 〈韓国側発表〉申鉉琦 〈日本側発表〉谷川敦 原田公人 質疑応答
16：40～17：20	総括協議 司会進行：田中良広 （企画部総括研究員）
17：20～17：40	閉会式 閉会の挨拶：鎌田賢理事 ：申鉉琦

Ⅱ．発表の概要

今年度のセミナーテーマは，「日韓における生涯別段階の支援体系について―幼少期・小中高等学校期・成人期における支援―」であった。

このテーマに即して，日韓双方の発表者より，各発達時期での関連諸機関における障害のある子どもたちに関わる法的整備や支援体制，実践的な取り組みについて発表と協議がなされた。

サブテーマに関する両国の発表概要は，以下の通りである。

１．サブテーマ１：幼少期

（1）韓国側発表（琴美淑）

韓国における障害乳幼児に対する教育支援の現況と体系

2008年５月に施行された「障害者等に対する特殊教育法」は，特殊教育の対象者が生涯にわたり統合教育の環境のもとで一人ひとりのニーズに対応した教育的支援を受け，社会生活の中でそのもてる力と可能性を十全に発揮し，社会貢献によって自己実現を果たせるよう支援している。新しい特殊教育法とともに，2008年から2012年まで政府が施行する「第３次特殊教育発展５ヶ年計画」は，障害乳幼児の教育支援における画期的な２つの方案を提示している。

第一に，特殊教育対象者は，幼稚園から高等学校までを義務教育とし，満３歳未満の障害乳幼児教育と高等学校卒業後の専攻科課程は，無償教育としている。

第二に，満３歳未満の障害乳幼児に対して無償教育を実施し，障害の早期発見のため無償の選別検査を実施，または乳幼児の健康検診結果を活用するよう特殊教育法に規定している。これにより，障害乳幼児の障害治療と軽減，二次障害の予防及び発達促進はもちろん，障害児と暮らす家庭の家計負担も軽減させ，将来の社会的費用を最小化するとともに社会統合の促進を図れるようになった。よって，

すべての特殊教育対象者は，生まれながらに生涯周期別に教育を受けることができる。いつ，どのような時でも希望する特殊教育を受けられるのはもちろんのこと，一般学校で障害のない者とともに実質的な統合教育を受けられるようになる。

（2）日本側発表（久保山茂樹）

幼稚園・保育所に在籍する特別な支援を要する子どもへの支援体制

本発表では，日本の幼稚園・保育所に在籍している特別な支援を必要とする子どもへの支援について，３つの時期に分けて概観した。第１は，幼稚園に入園する前（３歳）までの支援体制である。この時期は，市町村母子保健部局が主として支援する。保健師が中心となり，母子健康手帳を活用し，乳幼児健康診査を実施しながら親子を見守っている。健康診査後のフォローグループや専門機関への紹介も行われている。第２は，幼稚園・保育所在籍中の支援体制である。幼稚園・保育所の保育者たちは，子ども一人ひとりの発達段階や特性を理解して保育をすすめる資質をもっている。特別な支援を必要とする子どもも，クラスの一員として必要な支援を自然に行うことを基本とし，必要に応じて保育者を加配する制度がある。幼稚園・保育所全体で子どもを見守る体制としては，園内支援委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名が行われている。さらに，市町村が設置する幼児ことばの教室や特別支援学校が，個別的な支援を行う場合もある。第３に，就学に向けては，就学時健康診断の内容を充実させ，保育の記録や保護者の願いを小学校に送付する取組が行われている。

２．サブテーマ２：小中高等学校期

（1）韓国側発表（金恩珠）

韓国における小・中学校期の健康障害児童生徒のための支援―遠隔講義システム運営による教育支援を中心に―

韓国では，2005年に関連法令が一部改正され，慢性疾患により特別な教育的支援を必要とする児童生徒が「健康障害」という障害カテゴリーに含められ，特別支援教育の対象者となった。特殊教育支援センターの診断と評価を受け，特殊教育運営委員会の審議を通じて健康障害者と認定されれば，慢性疾患の児童生徒は，自宅や病院であっても院内学級や遠隔講義システムにより学習を続けることができる。また，彼らが学校生活に十分に適応し，生きる希望や勇気をもてるよう多様な心理的・情緒的支援も行われるようになった。

2008年の健康障害児童生徒は計1,637人で，特別支援教育対象者の71,484人のうち2.3％を占めた。また，院内学級は全国に29あり，１日平均264人の健康障害児童生徒が院内学級を利用している。インターネットを利用したリアルタイムの双方向教育によって，個別に学習指導や学習管理のできる遠隔講義システムは2006年より開始し，2008年には1,045人の健康障害児童生徒がこれを活用した。

健康障害教育の今後の課題としては，まず院内学級や遠隔講義システムの運営に関する予算を安定的に確保すること，次に健康障害児童生徒の教育的支援に対する肯定的な認識を社会に醸成するために，積極的な広報活動を行うことがあげられる。

（2）日本側発表（滝川国芳）

日本における小中学校等学校期における教育支援

日本では，障害があることにより通常の学級における指導だけではその能力を十分に伸ばすことが困難な子どもたちには，障害の種類・程度等に応じ特別な配慮のもと，特別支援学校や小学校・中学校の特別支援学級，「通級による指導」において教育が行われている。そして，各学校においては，学校全体として組織的，継続的に児童生徒に対する教育を行っていくために必要な教育課程を国が定めた学習指導要領によって編成しなければならない。

児童生徒が病気になり，治療や生活規制が継続して必要な場合は，その病気の状態に応じた適切な教育的支援を行うこととなる。学習指導要領では，病気の児童生徒への教育を行う特別支援学校においては，授業時間の制約や病気の状態等に応じて，指導内容を適切に精選し，基礎的・基本的な事項に重点を置くこと，入院前の前籍校での指導内容や学習の進度をふまえた指導計画を工夫する等の指導内容の連続性等に配慮して，効果的な学習活動を展開することが明記されている。しかし，小中学校に在籍する病気を理由とする長期欠席児童生徒は，学校という場に行くことができないために学習の機会が著しく少なくなる。そこで，療養中でも情報通信ネットワークを活用する等して，可能な限り学習することができる環境作りが求められている。

医療改革が進められている今，全国各地域において病気の子どもたちの教育に関わる関係者が，医療関係者と連携して培ってきた教育環境を発展させることは不可欠である。各地域における教育関係者同士が，ICTを活用する等して広域で双方向の教育情報ネットワークを構築し，日本に散在している病気のある子どもの教育に関する情報を集約し，共有する方法を検討しなければならない。

３．サブテーマ３：成人期

（1）韓国側発表（申鉉琦）

韓国における成人期発達障害者に対する教育支援の現況と体系

国民の平均寿命の伸びに伴い，知的障害者や自閉性障害者及び学習障害者等の発達障害者に体系的な高等教育や識字教育を施すために，成人教育サービスの拡大が望まれると考え，以下にその現況と提言をまとめた。

1）障害者実態調査（保健福祉部，韓国保健社会研究院，2005）によると，発達障害者のうち18歳以上の成人の比率は約41.3％と推定される。これを受け，「障害者等に対する特殊教育法（2007）」では障害者の成人教育について規定している。

2）2008年の特殊教育年次報告書（教育科学技術部）によると，発達障害者の成人教育は高等学校卒業後の上位課程と識字教育の２種類に分けて進められている。高等学校を卒業した発達障害者の大部分は，教育年限を延長して専門部に進んでいる。一方，短大や４年制大学に在学している学生の場合は，定員外の特例入学制度により進学しているため，修学には困難をともなう。結局，彼らに対する高等教育の効果については，否定的に見ざるを得ない。

3）一方，学校教育を受けられなかった成人障害者を対象とした「成人障害者のための夜学」が支援されている。2008年の特殊教育年次報告書（教育科学技術部）によると，夜学で教育を受けている者は約488人だが，そのうち発達障害者はほとんどいないと考えられる。したがって，成人の発達障害者への識字教育に関する体系的な研究と支援が求められる。

(2) 日本側発表者１（谷川敦）

大学，短期大学及び高等専門学校における障害学生の修学支援に関する2007年度実態調査報告

①調査概要

2007年５月１日現在における，大学，短期大学及び高等専門学校を対象に実態調査を実施し，1,230校全ての学校から回答を得た。障害学生総数は5,404人（学生総数に対する比率0.17％）であった。

②入学試験

特別措置（AO入試，推薦入試及び障害者特別入試）受けて入学した人数は，252人であった。

③高等教育機関における支援

大半（84.9％）は専門の担当者が配置されておらず，各業務担当者が対応していた。

④障害学生修学支援ネットワーク事業

先進的取組を行っている大学を拠点校（８校）とし，ネットワークを作り，相談，研修，研究促進事業を展開している。

日本側発表者２（原田公人）

高等教育機関における発達障害のある学生に対する支援

①研究経過

2005年に「高等教育機関における発達障害のある学生に対する支援に関する研究」を着手し，支援事例をまとめ，ケースブックを作成した。2007年４月より，ケースブックに掲載したチェックリストの内容検討を目的として継続研究した。

②研究事例

臨床心理士により，発達障害の診断を有する，あるいは可能性が疑われた大学生15名に対し，チェックリストを用いた。その結果，診断から福祉の支援が必要とされる学生では，多くの項目に該当する可能性が示唆された。また，精神疾患として説明できない学生に対しては，発達障害の可能性を探るうえでの有益な指標となることが示唆された。

③高等教育機関において障害学生に求められる支援

・入学前の障害学生や保護者との面談，入学後の学習面及び生活面での支援を考える。
・組織的な支援体制を構築し，学内の教職員が連携をとりながら協働して進めていく。
・支援活動は教職員のみでなく，一般の学生にも協力してもらう。
・発達障害のある学生に対しては，学内での居場所の確保，心理教育プログラムを用意する。

Ⅲ．総括協議

各発達時期における障害のある子どもたちへの取組の現状と課題に関する発表を踏まえて，司会の田中良広総括研究員より日韓双方で共通する課題点が提起された。そして，それについて，双方の発表者より意見が述べられた。

１．幼少期

〈田中〉

韓国側からは，法的なことを含め障害のある子どもの養育に関する詳細や画期的な報告がなされた。また，日本側からは，（今回，視察を行った）はぐくみかんのような総合的な支援体制についての報告がなされた。こういった支援は，障害のある子ども本人のための支援となっている。その一方で，特に幼児期においては，保護者の障害のある子どもたちに関わっての不安や心配が大きい。母親や家族側の立場にたった施策があるのか，また，それに関わる課題があるのか。

〈琴〉

親を対象にした支援プログラムには，4つある。まず，全国に180か所ある特殊教育センターで行われている実践については，日本の保健士に当たる者が特殊教育センターで巡回相談を行っている。巡回教師（相談士）は，医療検診で障害の指摘がなされた場合，保護者に障害について個別の相談にのり，障害のある子どもへの指導方法や学習教材のプレゼンも行っている。

２つ目は，地域差はあるが，市町村で行われている短期保護所やデイケアセンターが，無料あるいは有料で家庭の都合により障害のある子どもを１日預かっている。また，３歳児以下では，一律で子どもの家を運営しているところもあり，これは共稼ぎの家庭を対象としている。

３つ目は，学校での親に対する教育をきちんと行っている。家族支援システム，すなわち個別化家族支援システムであり，家族の状態や希望を把握して学校に伝達している。学年別の父母会や学期別の父母会，ホームページ上で1対1の相談を行っている。さらに，きょうだいを含めたキャンプも開催している。

４つ目は，保護者団体を支援するシステムがある。不定期に実施されているものであるが，それらの団体がセミナーや研修を行う時に教師を派遣している。また，遠隔教育を使用して，保護者が研修を受けられるように支援している。

〈久保山〉

韓国で展開されている取組は，日本でも実施されていると考えられる。別の視点から言及するが，診断を受けた保護者は，「よくわからない世界に無理やり連れ込まれた」とよく言っているのを耳にする。保護者，特に母親は，専門家から自閉症やADHDといった専門的な説明に直面し，自分の時間をすべて使って頑張って子育てしている。長期的に見た時に，保護者がそういった生活をすることは好ましくなく，保護者自身の人生を大切にして欲しいと考える。保護者には，子どもの障害がすべてではないということを認識させる必要がある。これは，大変なことではあるが，支援者は保護者とその方法について一緒に考えていくことが必要である。障害があっても仕事をすることは，母親にとって良いことである。また，彼らが趣味やボランティアといった自分の時間をもてるように支援をしていくことも大切である。

２．小中高等学校期

〈田中〉

韓国はICTの先進国であり，2013年からは小学校から高等学校までデジタル教科書を使用して教育を行うと聞いている。障害のある子どもたちが，他の仲間と一緒に双方向で授業を行うことを考えると，デジタル教科書やサイバープログラムを活用することが期待される。

滝川総括研究員より，情報通信技術を活用して病弱のある子ども達への指導を進めるという発表がなされたが，そういった視点の導入が期待される。このことを踏まえて，今後，どういった新たなシステムが求められるか提案して欲しい。

〈金〉

そのシステムとして韓国には，Ｕラーニング（ubiquitous learning）がある。病院学校が始まった時に，eラーニングからそのアイディアをもらった。提供している画像講義は，教師と自宅で療養している健康障害のある子どもたちとのやり取りであり，カメラを通じて同級生との授業に参加するものである。しかしながら，経済的な負担があり，運営を誰が担うかという問題もある。デジタル教科書やインターネットも大切だが，一緒に友達と交流できる，また，在籍校に戻れるような体制を整えていくことが必要である。

〈滝川〉

考えは，韓国側と同様である。入院時から，同級生との気持ちをつないでおくことは必要である。そのためには，ICTを使用することはタイムリーであり，病室と在籍校をつなぐことができればよいと考える。しかし，現実的には，医療関係者の理解を得ることに難しさがある。日本の病室がネットワーク化されており，デジタルカルテが使用されているため，ネットワークを使用できない状況にある。したがって，現段階では，電子機器に影響を及ぼさないモバイルデータ通信サービスを利用している。学校のパソコンは，セキュリティ上，ネットワークを使用することが容易にできない。例えば，大阪市では，教育委員会に通信専用としてのパソコンを持ち込んで実施している。予算や人材の育成が整備されれば，どの子どもたちにもネットワークでつないだパソコンを病室や在籍校に届けられるようになる。自宅療養の子どもに関わっては，家庭の経済状況を考慮するとパソコンを提供できるのかという問題点がある。また，そのコンテンツをどのように作成していくかも課題である。

３．成人期

〈田中〉

両国における発達障害の区分の違いや大学の状況に違いがあり，共通部分を見つけることに難しさがある。日韓双方の発表でも言及されていたように，大学教育後のフォ

ローアップをどのようにしていくべきかが課題である。

〈申〉

大学への進学率が83％であることを考えると，大学数と学生数がほぼ同様になっている。そのため，発達障害の学生も入学を希望することになる。私学は，学生が入学しないと運営できない。そのため，卒後のことについてまでは，見越して彼らを受け入れていない。これは国側も同様であり，社会的企業法が制定されている。これには反論があり，大学卒業者は必要なしとしている。この解決には，大学が無条件に障害者を受け入れることが問題であり，また，学生側が大学卒業者と見なして欲しいと思うことにも問題がある。障害のある学生には，大学の卒業資格を得るというよりは，大学において社会で求められる経験をすると認識してもらうことが必要である。すなわち，大学は，障害のある学生の就労のための育成機関として見なすことが必要である。そして，今後は，こういったガイドラインを検討することが必要である。

一方，特殊教師任用試験の対象には，障害のある人が含まれている。しかしながら，保護者は，障害のある教師から教育を受けることを求めていないという現状がある。

〈谷川〉

日本の場合，障害のある学生に対しては，入学試験特別措置があるが，その試験に突破するには難しさがある。日本の大学進学率は約50％であるが，大学に進学する障害のある生徒の多くは身体障害者である。

先進的な取り組みを行っている拠点校においても，障害のある学生を対象としたインターンシップは行われていないといった課題がある。今後は，障害のある学生の大学卒業後の状況についても追跡調査を進めていく予定である。なお，大学での障害のある学生への支援が整備されるほど，社会とのギャップが生じる。先進校の取組より障害のある学生の自立を踏まえた高等教育支援を行うことが必要であると先進校の取り組みより報告されている。

上記の協議を踏まえて，本研究所の後上上席総括研究員より，本セミナーの発表全体について４つの側面から以下の言及がなされた。

１点目は，両国ともに法令や早期発見等のシステムが整備されてきたが，それらが障害のある子ども達にとって実効的なものであるのか，その具体的な支援内容や方法論を共有することが必要であるとのことであった。

２点目は，一貫した支援を行うことを見通して，両国よりそのための支援ツールについて提言がなされたが，それらは，障害のある子どもたちが変容していくことを想定していないツールであるのか，それとも具体性のあるツールとすべきなのかについて検討することが必要であると指摘された。

３点目は，韓国側から報告があったように，障害があるか否かが不明である子どもたちをどのように支援すべきか，また，グレーゾーンにある子どもたちへの支援も検討していくことが必要であると言及された。

最後に，支援を求めない保護者をどのように支えていくかについても検討することが重要であると述べられた。

日本・マレーシア経済連携研修（EPP）を終えて（報告）

Report of Japan - Malaysia Ecomonic Partnership Program

齊　藤　光　男
SAITO Mitsuo
（総務部）
（Department of Administration）

要旨:日本･マレーシア経済連携研修(Economy Partnership Program）は，平成17年12月に締結された「日本・マレーシア経済連携協定」の中の教育・人材養成分野の施策の一つとして，当研究所にマレーシアの教育関係者・専門家を受け入れ障害児の教育に関する研究機関の設立のための知見を提供するために開始したものである。独立行政法人国際支援機構（JICA）の委託を受け，平成19年 1月より21年11月までに，計５回の研修を行った。この研修は，平成21年度限りで終了したが，本稿においては，これまでの研修について，対象とする研修員の属性，研修内容，実施体制を含めて報告するものである。

キーワード：マレーシア，研修
Key Words: Malaysia, in-service training

Ⅰ．日・マ研修の実施に係る検討の経緯

１．日本・マレーシア経済連携協定

平成17年に締結された日本・マレーシア経済連携協定においては，日本とマレーシアの間の物品，人，サービス，資本の自由な移動を促進し，知的財産，反競争的行為の規制，ビジネス環境整備，人材養成や中小企業等の分野での協力を含む包括的な経済上の連携を推進することにより，二国間経済関係を一層強化することとしている。

この協定においては，各分野ごとに，協力すべき案件を取りまとめているが，その中の教育・人材育成分野の早期実施協力案件として「特殊教育に関する研究機関の設立支援」という事項が立てられた。

この案件を実施するために，文部科学省と外務省の合意のもと，国立特別支援教育総合研究所と国際協力機構（JICA）横浜国際センターとが協力することとなった。具体的には，JICA横浜国際センターにおいて，マレーシア研修員の招聘，宿泊手配等を行い，研究所においては，特殊教育に関する研究機関の設立支援のための研究者の育成のための研修を実施するという体制が取られることとなった。

２．ワーキンググループの組織

研究所においては，具体の研修プログラムを制作するために，期限を設けて特定の事項について検討するワーキンググループを組織することとし，研究職員からは国際担当，研修担当，視覚障害，聴覚障害，知的障害，肢体不自由，言語障害の担当者が，事務職員からは総務課，会計課及び研修情報課（現行組織では企画調整課，総務課，研修情報課）の関係職員がメンバーとなり，研究所組織を挙げての検討体制が整えられた。

Ⅱ．研修の実施

１．全体の状況

日本・マレーシア経済連携研修は，平成19年１月の第１回を初回として，平成19年度は２期に分けて２回，平成20年度及び平成21年度は各１回の計５回を実施した。

第１回は，事前研修としての位置づけであり，マレーシア教育省の特殊教育部の課長及び課長補佐の２名が来日した。研修環境である研究所施設の見学をはじめ次回以降の研修の在り方に対する話合い等，今後研修を実施する上で必要な検討も行われた。また，研修内容は，日本の特別支援教育の位置付け，本研究所の役割，研究方法等の講義及び関係機関の視察等で構成した。

以降は，第１回研修での検討を踏まえて，障害種別のコースを設けて実施しており，平成19年度の第１期については知的障害，肢体不自由，ICTの３コース，第２期には視覚障害，聴覚障害の２コースを，平成20年度は視覚障害，聴覚障害，知的障害，肢体不自由，ICTの５コースを，平成21年度は盲ろう，重複障害，聴覚障害の３コー

スを編成し，４週間のカリキュラムで実施した。マレーシアからの研修員は，特殊教育部の行政官，障害児学校･中･高等学校の教員，特殊教育サービスセンターの職員等であり，来日前には，教育省からのオリエンテーション等が実施され，研修に必要な情報交換もなされていた。

さらに，平成20年度及び平成21年度の実施に当たっては，マレーシア教育省とのテレビ会議を実施し，マレーシア側からの要望を聴取し，研究所で対応できる範囲の摺り合わせを行うことで，研修の事前準備及び研修効果の向上を図った。

（研修の実施状況）

・平成18年度
　第１回（事前研修）
　①研修期間　2007年１月29日（月）～２月９日（金）
　②研修員人数　２名
　　・マレーシア教育省特殊教育部　研修・支援サービス課長
　　・同課長補佐
・平成19年度
　第２回
　第１期
　①研修期間 2007年６月５日（火）～６月29日（金）
　②研修員人数　６名
　　・知的障害教育コース２名
　　・肢体不自由コース２名
　　・ICTコース２名
　第３回
　第２期
　①研修期間　2007年11月６日（火）～11月30日（金）
　②研修員人数　３名
　　・視覚障害教育コース２名
　　・聴覚障害教育コース１名
・平成20年度
　第４回
　①研修期間　2008年６月23日（月）～７月18日（金）
　②研修員人数　９名
　　・視覚障害教育コース２名
　　・聴覚障害教育コース２名
　　・知的コース２名
　　・肢体不自由コース２名
　　・ICTコース１名
・平成21年度
　第５回
　①研修期間　2009年10月26日（月）～11月20日（金）
　②研修員人数　11名
　　・盲ろうコース４名
　　・重複（視覚）コース５名
　　・職業教育（聾）コース２名

２．平成21年度の研修の実施

①テレビ会議による事前打ち合わせの実施

平成21年の実施に当たっては，過去４回の研修の実施を踏まえて，十分な事前準備を行うべく，早期にマレーシア側とのテレビ会議の開催を行った。

テレビ会議においては，マレーシア側からの要望により，1）Deaf Blind　盲ろう，2）Multiple Disability　重複障害，3）Vocational Study for Deaf　聾職業教育の３コースで編成することとなった。また，各コースにおけるマレーシアの課題も示され，プログラムを編成する上で，貴重な情報となった。

また，この研修については，マレーシア側からの延長の要望もあったが，当初の計画では３カ年の計画としていることから，平成21年度限りで終了することの合意を得た。このため，マレーシアからの研修員の派遣予定が当初９名であったところを増員し，計11名の受入を行うこととなった。

また，新型インフルエンザの流行が懸念されることから，特に学校等の訪問については第２週目からの日程に組み入れることとした。

実施日　平成21年８月25日（火）
場　所　JICA横浜国際センター
対応者　（マレーシア教育省）
　　Ms.Linda Tai, Assistant Director
　　Mr.Rahaman bin Mohd Darus, Assistant Director
　　（JICAマレーシア事務所）
　　松村元博
　　（JICA横浜）
　　岩瀬倫代　研修業務第一課
　　（国立特別支援教育総合研究所）
　　中澤惠江　日・マWG座長
　　中村　均　日・マWG副座長
　　浅見宏信　総務部企画調整課長
　　齊藤光男　総務部企画調整課課長補佐

1）Deaf Blind 盲ろうコース
　派遣予定人数　４名
　課題・要望　マレーシアで盲ろうの児童11名（盲・聾・通常学級）への対応が必要であり，リソース，カリキュラム，教員研修等について，学びたい。
2）Multiple Disability 重複障害（視覚障害との重複）
　派遣予定人数　５名

課題・要望　弱視・盲＋知的・自閉・脳性麻痺等の重複障害を対象。重度の重複は教育の対象とはなっていない。
特別支援学級での優れた実践，スクリーニング等を学びたい。

3）Vocational Study for Deaf 聾職業教育コース
派遣予定人数　２名
課題・要望　移行訓練が課題。最終年のカリキュラム，在学中の実地研修，事故等の補償等について学びたい。

②研修の実施状況

今回の研修では，これまで障害種別を基本としてコース編成してきたが，盲ろう教育コースは新たな課題であり，研修をより実際的・有用的にするために，事前の準備としてマレーシア側への資料提供を求めることとした。盲ろうの生徒の状態は多様であり，教育支援を考えるときに個々の状態を把握しておくことが不可欠であり，11名の盲ろう生徒の内３名について，以下の情報を収集した。

1）盲ろうをもたらした原因
2）見え方について
3）聞こえ方について
4）コミュニケーション方法について
5）盲ろうの生徒の好きなこと，得意なこと，嫌いなこと，不得意なこと
6）盲ろうの生徒の担当の先生が，今，一番困っていること
7）学校での様子のビデオ

各コースの研修プログラムは，別紙に資料として示しているが，第１週目においては，共通講義を中心に，研究所の概要や研究活動，日本の特別支援教育全体に関わる講義等を行った。また，文部科学省特別支援教育課への表敬訪問を実施したが，国の行政施策の説明や国の課題等を日本の特別支援教育を取り巻く現状について，意義の深いものとなった。

第２週目からは，共通の学校・機関訪問を一部実施したが，各コース別の講義を中心に展開した。

各コースにおいて，研修目的に沿った見学先への訪問，講義が行われ，盲ろう教育の指導の実際や視覚障害教育，聴覚障害教育における進路指導・職業教育の取組等について，講義や見学が行われた。

第４週目は自己レポート作成に充てられたが，進捗状況が早かったこともあり，特別に，隣接する久里浜特別支援学校の訪問を行った。

なお，研修の実施に当たっては，JICE（(財）日本国際協力センター）から研修管理員(通訳兼コーディネーター）がそれぞれのコースに配置され，研修講義の通訳だけではなく，研修員の健康状態の管理や出張の処理にあたるなどの支援を行った。

③研修の評価

研修の終了に当たっては，研修成果の検証の資料とするために，JICAより，研修員に対してアンケート形式の評価を求めている。

平成21年度の研修の評価は以下のとおりであった。

研修コース評価（抄）		評　価 ←良い				悪い→
		5	4	3	2	1
設定された到達目標とニーズの適合について		2	6	2	1	
研修期間について		2	5	3	1	
講師の講義プレゼンテーションについて		4	3	4		
テキスト、研修機材、講義施設について	テキスト	3	6	2		
	研修機材	3	6	1		
	講義施設	3	7	1		
研修運営管理について	JICA	1	5	4	1	
	受入機関	3	7	1		
	コーディネーター	6	5			
期待充足度		3	3	5		
到達目標達成度	研修実施前			3	6	2
	研修実施後	2	8	1		

評価結果では，「設定された到達目標とニーズの適合について」においては若干の低い数値が見られたものの，「到達目標達成度」の研修終了時において高い数値が示されている。また，「研修運営管理について」においては，受入機関について高い数値を示しており，研修実施側としては役割を果たしたものと考える。

研修コースについては，障害の種類程度に応じた様々な支援機器の活用や教材について理解を深めることができるとともに，後期中等教育段階の職業生活への移行に向けた職業教育や高等教育での障害のある学生への支援の実際について見学・協議ができ，日本の特別支援教育の先端をマレーシアの研修員に提供できたと考える。また，研究職員と研修員と十分な意思疎通が行われ，マレーシア側のニーズに沿って研修コースを追加する等，研修員が十分満足できる内容を提供できたものと考える。

Ⅲ．日本・マレーシア経済連携研修を終えて

日本・マレーシア経済連携研修は，特別支援教育専門研修と平行して実施される等，職員の通常業務に加えて実施されるため，研究所の実施体制の確立から，プログラムの構築，個々の見学先機関との調整，資料の英訳等，研究所の職員の業務量は多大なものとなった。また，見学先等の関係機関においても，資料の準備から，会議室等の確保，日程の調整まで，多大な御労苦にもかかわらず，暖かい対応をいただいた。改めて感謝する次第である。

マレーシアからの個々の研修員については，障害種別の研究員として期待される者であり，研修中には積極的に質問し，研修予定時間を終了しても，研究所の図書館を利用して，課題の整理やレポート作成に取り組む等熱意が伝わってくるものであった。見学先においても，言葉の壁を越えて見学先の教員ともフレンドリーな関係ができ，成果の高いものとなった。また，研究所の研究職員にも，よい刺激となり，通常業務に加えての仕事にもかかわらず，熱心な対応がなされていた。

盲ろうコースでの研修

日本・マレーシア経済連携研修は，第５回をもって終了したが，研修を受けたマレーシアの行政官･教職員により，この研修の成果が生かされ，マレーシアにおいて特別支援教育研究機関が設立されることも近いと確信している。

日本・マレーシア「経済連携研修（EPP）」検討ワーキンググループ

座長	中澤　惠江	企画部 上席総括研究員（盲ろう・重複障害）
副座長	中村　均	教育研修情報部長（教育工学）
	田中　良広	企画部 総括研究員（視覚障害）
	原田　公人	教育支援部 総括研究員（聴覚障害）
	井上　昌士	教育支援部 総括研究員（知的障害）
	長沼　俊夫	教育支援部 総括研究員（肢体不自由）
	松村　勘由	教育支援部 総括研究員（聴覚・言語障害）
	金森　克浩	教育研修情報部 総括研究員（情報教育）
	柳澤　亜希子	企画部　研究員（自閉症）
	浅見　宏信	企画調整課長
	戸澤　和夫	研修情報課長
	齊藤　光男	企画調整課　課長補佐
	冨松　和寛	企画調整課　広報国際係長

〇講師関係者

藤本　裕人	企画部総括研究員（教育政策／聴覚・言語障害）
金子　　健	企画部主任研究員（視覚障害）
澤田　真弓	教育支援部総括研究員（視覚障害）
菊地　一文	教育支援部主任研究員（知的障害）
涌井　　恵	教育支援部研究員（発達障害／知的障害）
小田　侯朗	教育研修情報部総括研究員（聴覚障害）
大崎　博史	教育研修情報部主任研究員（重度・重複障害）
齊藤由美子	教育研修情報部研究員（重度・重複障害）
横尾　　俊	教育相談部主任研究員（聴覚障害）

〇外部講師

星　　祐子	筑波大学特別支援教育研究センター教諭
熊田　華恵	兵庫県立淡路聴覚特別支援学校教諭
神尾　裕治	長野大学教授
林　　茂和	東京都教職員研修センター教授

資　料

平成21年度日本・マレーシア経済連携研修日程枠組案（10月26日～11月20日）

コース名	盲ろう

日	曜	午前（ 10:00～12:00 ）		午後（ 13:00～16:00 ）	
10／26	月	JICAオリエンテーション（終日）			
27	火	共通	開講式／研修オリエンテーション／所内案内	共通	研究所の組織と運営（齊藤）
28	水	共通	研究所の研究活動（大内）	共通	日本の特別支援教育制度・DVD （齊藤）
29	木	共通	学校種別ごとの現状紹介（重複障害にふれつつ）ー通常の小中学校・特別支援学校（盲・聾・知・肢・病）ー（各担当）		
30	金	共通	日本の教員研修システムとNISE研修の意義（中村）	共通	文部科学省表敬訪問
11／2	月	共通	「はぐくみ館」視察（横須賀市立）	個別	コース別オリエンテーション　日本の盲ろう教育の現状とマレーシアの盲ろう児童生徒の紹介と情報交換（中澤・星）
3	火		文化の日		
4	水	共通	横須賀市立野比東小学校訪問	個別	演習・協議：　担当盲ろう児に即した疑似体験ー盲ろう教育の基本原則の整理（中澤・星・熊田）
5	木	個別	筑波大学付属視覚特別支援学校（盲ろう幼児）初期コミュニケーション、係わり方、分かりやすい環境	個別	同校　（盲ろう高校生）言語獲得の段階、盲ろう生徒に分かる教科指導とその配慮（中澤・星）
6	金	個別	協議：　実地見学した事例について　（中澤・星）	個別	講義：　盲ろう児のコミュニケーションーその成立と方法（中澤・星）

日	曜	午前（ 10:00～12:00 ）		午後（ 13:00～16:00 ）	
9	月	共通	施設見学：国立障害者リハビリテーションセンター（所沢）（13：30～16：00）		
10	火	個別	協議：　マレーシアの盲ろう教育のビデオ視聴と協議　（中澤・星）	個別	協議：　マレーシアの盲ろう教育のビデオ視聴と協議　2（中澤・星）
11	水	個別	福島県立西郷養護学校（盲ろう中学生）　知的障害特別支援学校における盲ろう教育の取り組み	個別	同校　実物とサインを主としたコミュニケーション、日課の見通しをもたせる取り組み（中澤・星）
12	木	個別	協議：　実地見学した事例について　（中澤・星）	個別	講義：　多様な盲ろう児童生徒の理解と教育課程（中澤・星）
13	金	個別	成人盲ろう者への支援システム、盲ろう当事者との話し合い　　1）東京盲ろう者支援センター	個別	2）全国盲ろう者協会 3）東京大学先端科学技術研究センター （中澤・星）
16	月	個別	自己レポート作成に向けた研究員との話し合い 午前：　日本での盲ろう教育研修の整理 午後：　研究員との話し合い		
17	火	共通	筑波大学附属久里浜特別支援学校訪問	個別	自己レポート作成（個々の研修のまとめ
18	水	個別	自己レポート作成（個々の研修のまとめ）		
19	木	共通	共通レポート作成（研修全体のまとめ）		
20	金	共通	JICAフィードバック／閉講式		

平成21年度日本・マレーシア経済連携研修日程枠組案（10月26日～11月20日）

コース名	重複障害

日	曜	午前（10:00～12:00）		午後（13:00～16:00）	
10／26	月	JICAオリエンテーション（終日）			
27	火	共通	開講式／研修オリエンテーション／所内案内	共通	研究所の組織と運営（齊藤）
28	水	共通	研究所の研究活動（大内）	共通	日本の特別支援教育制度・DVD （齊藤）
29	木	共通	学校種別ごとの現状紹介（重複障害にふれつつ）ー通常の小中学校・特別支援学校（盲・聾・知・肢・病）ー（各担当）		
30	金	共通	日本の教員研修システムとNISE研修の意義（中村）	共通	文部科学省表敬訪問
11／2	月	共通	「はぐくみ館」視察（横須賀市立）	個別	コース別オリエンテーション
3	火		文化の日		
4	水	共通	横須賀市立野比東小学校訪問	個別	特別支援学校における教育課程 （大崎）
5	木	個別	視覚障害者の進路指導・職業教育（澤田）	個別	手で触る教材の作成（金子）
6	金	個別	盲学校における重複障害教育（長野大学　神尾裕治）		

日	曜	午前（10:00～12:00）		午後（13:00～16:00）	
9	月	共通	施設見学：国立障害者リハビリテーションセンター（所沢）（13：30～16：00）		
10	火	個別	知的障害教育における職業教育・進路指導（菊地）	個別	知的障害を伴った視覚障害児の環境への配慮（齊藤）
11	水	個別	日本における発達障害のある児童生徒の教育（涌井）	個別	脳性麻痺の特性と指導（長沼）
12	木	個別	実地研修 地域作業所 わくわくわーく	個別	実地研修 横浜光センター
13	金	個別	実地研修 横浜市立盲特別支援学校		
16	月	個別	自己レポート作成に向けた研究員との話し合い		
17	火	共通	筑波大学附属久里浜特別支援学校訪問	個別	自己レポート作成（個々の研修のまとめ
18	水	個別	自己レポート作成（個々の研修のまとめ）		
19	木	共通	共通レポート作成（研修全体のまとめ）		
20	金	共通	JICAフィードバック／閉講式		

平成21年度日本・マレーシア経済連携研修日程枠組案（10月26日～11月20日）

コース名	聴覚障害

日	曜	午前（ 10:00～12:00 ）		午後（ 13:00～16:00 ）	
10／26	月	JICAオリエンテーション（終日）			
27	火	共通	開講式／研修オリエンテーション／所内案内	共通	研究所の組織と運営（齊藤）
28	水	共通	研究所の研究活動（大内）	共通	日本の特別支援教育制度・DVD （齊藤）
29	木	共通	学校種別ごとの現状紹介（重複障害にふれつつ）ー通常の小中学校・特別支援学校（盲・聾・知・肢・病）ー（各担当）		
30	金	共通	日本の教員研修システムとNISE研修の意義（中村）	共通	文部科学省表敬訪問
11／2	月	共通	「はぐくみ館」視察（横須賀市立）	個別	コース別オリエンテーション
3	火		文化の日		
4	水	共通	横須賀市立野比東小学校訪問	個別	聾学校の進路指導・職業教育（原田）
5	木	個別	東京都立葛飾ろう学校参観（藤本）		
6	金	個別	補聴器・補聴システム（原田）	個別	手話教授法（小田）

日	曜	午前（ 10:00～12:00 ）		午後（ 13:00～16:00 ）	
9	月	共通	施設見学：国立障害者リハビリテーションセンター（所沢）（13：30～16：00）		
10	火	個別	日本における聾学校の職業教育（林　茂和：外部講師）	個別	聴覚障害児の言語発達（原田）
11	水	個別	言語指導法（藤本）	個別	聴覚障害児のコミュニケーション（小田）
12	木	個別	情報機器の利用と実際（横尾）	個別	聴覚障害教育における障害認識（横尾）
13	金	個別	神奈川県立平塚ろう特別支援学校参観（小田）		
16	月	個別	自己レポート作成に向けた研究員との話し合い		
17	火	共通	筑波大学附属久里浜特別支援学校訪問	個別	自己レポート作成（個々の研修のまとめ
18	水	個別	自己レポート作成（個々の研修のまとめ）		
19	木	共通	共通レポート作成（研修全体のまとめ）		
20	金	共通	JICAフィードバック／閉講式		

普通文字へのアクセスをめざしたルイ・ブライユ
－点描文字デカポワンと盲人用筆記具ラフィグラフの開発－

Access to Print Letters by Louis Braille Development of “Decapoint” Writing System by Raised Dots and “Raphigraph” the First Dot-Matrix Printer for the Blind

大　内　　進
OUCHI Susumu
（企画部）
（Department of Policy and Plannning）

要旨：盲人間のコミュニケーションの文字として点字を発明したルイ・ブライユは，さらに盲人と晴眼者間のコミュニケーションの方法について開発にも取り組んだ。本稿では，これらの開発の経緯と概要について，文献及び関係機関での調査結果に基づいて整理した。ルイ・ブライユは盲人が普通文字をつかってコミュニケーションをするための方法「デカポワン」（decapoint）を開発し，その筆記器具として「ラフィグラフ」（raphigragh）を開発し，1848年にその方法を小冊子にまとめて公にした。「デカポワン」は，10×10のマトリクスに点を配置して，アルファベットの形状を著すものである。「ラフィグラフ」は「デカポワン」を効率よく筆記できる器具であり，広く一般に普及するまでには至らなかったが，実用化されて晴眼者とのコミュニケーションの道具として活用されていたことが確認できた。

キーワード：視覚障害，点描文字，デカポワン，ラフィグラフ
Key Words: blind, writing system by raised dots, decapoint, Raphigraph

Ⅰ．はじめに

６個の凸点で文字を表す点字は，盲人用の文字として全世界で利用されている。この点字を発明したのがルイ・ブライユ（Louis Braille）である。ルイ・ブライユは1909年１月４にパリの郊外，クーブレ村で誕生した。2009年は，ルイ･ブライユが生誕して200年を迎えたことになる。本年（2009年）１月には，ルイ・ブライユの生誕を記念して，パリを中心に国際シンポジウムを始めとしてさまざまなイベントが開催された。

わが国でも，ルイ・ブライユに関して，「点字の父」として盲人用の点字を発明した業績が広く知られている。しかし，ルイ・ブライユは，盲人間のコミュニケーションの方策として点字の開発を果たしたが，ルイ・ブライユの貢献は「点字」の発明に留まるものではない事は意外に知られていない。

ルイ・ブライユは，晴眼者とのコミュニケーションの手段としては点字だけでは限界があることを認識していた。点字の発明以後，ブライユはこの課題を解消するための方法の開発に取り組み，盲人が普通文字をつかってコミュニケーションをするための方法「デカポワン」（decapoint）と筆記器具「ラフィグラフ」（raphigragh）を開発している。このことは，日本語の資料としては一部の伝記等で紹介されているが，これまでわが国に実物が紹介されていないこともあり，体系だった報告はなされてこなかった。ルイ・ブライユが開発したこの器具は，タイプライター等の普及により，その役割を終えてしまったが，19世紀末には，多くの盲人が，晴眼者と文通するためにこの道具を仲立ちとして使っていたという（Henri，1984）。この機器の開発も点字に匹敵する画期的な発明だといってよいであろう。貢献度の高い発明として歴史に残しておく価値が高いものだと思われる。

筆者は昨10月及び今年１月にパリ７区にある国立盲学校（ l 'Institut National　des Jeunes Aveugles）及びクーブレ村のブライユの生家でもあるルイ・ブライユ博物館を訪問調査する機会を得た。とくに，本年１月には，ルイ・ブライユの生誕200年を記念して開催された国際会議への参加の機会を得て，ルイ・ブライユが取り組んだ晴眼者とのコミュニケーションのための方法に関する資料や実物に接することができた。本稿では，わが国では正当な評価が与えられる機会がなかった「デカポワン」と「ラフィグラ

表1　ルイ・ブライユと文字の開発

西　暦 （ブライユ年齢）	事　　項
1821（12歳）	バルビエ（Barbier），盲学校を訪れ，ソノグラフィーの導入を要請。
1822（13歳）	バルビエに12点点字の改良を提案。拒絶される。独力で６点点字の研究を始める。
1824（15歳）	10月ころ２年半の工夫を重ねて，バルビエのソノグラフィーを改良し，アルファベットと数字，句読点を６点で書き表すやり方を作り上げる（当時の６点点字には短い線もまだ残っていた）。生徒たちの間に広まる。校長もその有効性を認めた。
1828（19歳）	点字の楽譜を考案する（短い線は使われなくなる）。
1829（20歳）	『点を使ってことば，楽譜，簡単な歌を書く方法――盲人のために作られた盲人が使う本』を刊行。ブライユ点字が正式に誕生する。
1836（27歳）	盲学校生徒だったイギリス人ヘイターの指摘により，wをアルファベットの点字に加える。
1839（30歳）	目の見える人と見えない人が直接意思を伝え合うことができるように，縦10×横10の点のパターンで普通のアルファベットの形を表すようにした点線文字（decapoint）を開発。 『文字の形そのまま，地図，幾何図，音楽記号などを点で描くための，盲人用新方法』を刊行。
1841（32歳）	フランソワ・ピエール・フーコー（Francois-Pierre Foucault）とともに紙に凸点で，Decapointを打ち出す装置（のちにRaphigraphと命名）を発明する。
1843（34歳）	『盲人に一般文字を書かせるための番号表』（第１版）を刊行。
1847（38歳）	Raphigraphを改良。視読向けのアルファベットを印刷する方式に変更。
1848（39歳）	『盲人に一般文字を書かせるための番号表』（第２版）を刊行。
1852（42歳）	１月６日　ブライユ死去。
1854	フランスが，ブライユ点字を盲人のための書き方として公式に認める。
1865	ヴィクトール・バリュー（Victor Ballu），デカポワンを９点式に改良
1922	ヌーエ（Nouet）とカントッネ（Cantonnet），３点式の一般文字パターンを公表

フ」の概要について，新たに入手できた情報も参考にして論ずる。

Ⅱ．ルイ・ブライユの業績と盲人用筆記具開発に至るまでの経緯

１．ルイ・ブライユと盲人用文字の開発

ルイ・ブライユによる盲人のための普通文字による読み書きの方法「デカポワン」とその筆記器具「ラフィグラフ」の開発について論ずる前にルイ・ブライユの活動について整理しておきたい。

ルイ・ブライユの生涯については，Roblin（1952）やHenri（1952）等によって著された伝記が邦訳されて紹介されている。日本で公にされている著作におけるルイ・ブライユや点字の発明に関する記述の多くは，これらの邦訳に依拠している。Roblinは，クーブレ出身でルイ・ブライユ博物館を設立した人物である。アンリは，1899年１月生まれの盲人である。パリ盲学校の初等数学と理科の教師であった。パリ大学において哲学と社会心理学を学び文学博士号を取得しているブライユ研究者である。Roblinの著作が，クーブレを中心にブライユを記しているのに対し，アンリの著作は，点字の歴史と技術面からブライユについて記述したものになっているという。こうした特徴を考慮して，両著作からルイ・ブライユの業績を表１の様に整理した。

ルイ・ブライユは生存中に改訂版も入れて５冊の冊子を刊行していることになる。ルイ・ブライユが生前に刊行した冊子のうち，はじめの２冊，1829年に刊行した『点を使って言葉，楽譜，グレゴリオ聖歌を書くための－盲人用の方法』（原題：）及び1832年刊行の『点を使って言葉，楽譜，グレゴリオ聖歌を書くための－盲人用の方法』第２版が点字に関するものであった。それに対して，その後に出版された３冊，1839年刊行の『文字の形そのまま，地図・触図・幾何図・音楽記号等を点で描くための盲人用新方法』，1843年刊行の『盲人に一般文字を書かせるための番号表』第１版，及び1848年刊行の『盲人に一般文字を書かせるための番号表』第２版は，いずれも盲人が普通文字を読み書きするための方法を示したものであった。ブライユが点字の発明だけで満足せず，晴眼者とのコミュニケーションのための方法の解決を最終ゴールとしていたことは，ここからもうかがい知ることが出来る。

２．「デカポワン」（10点文字）の考案とその原理

点字の発明によって，盲人は，長きにわたっての念願であった文字を速く読める方法と実用的に文字を書き表す手段を入手することができた。この文字の優れていることは

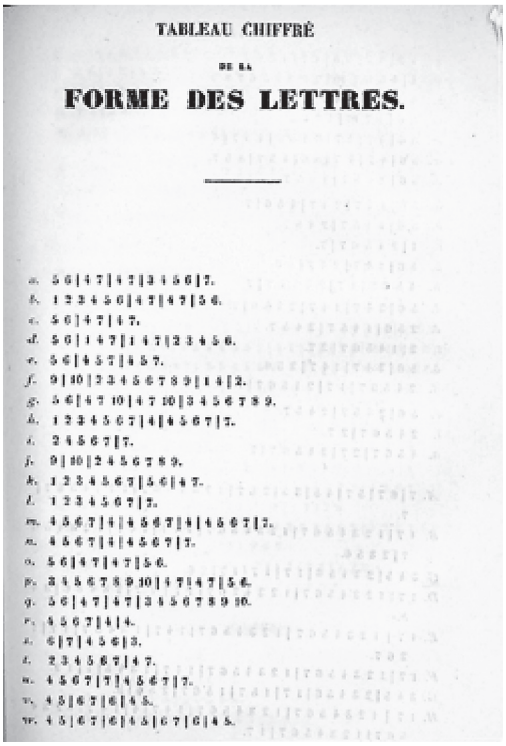


TABLEAU CHIFFRÉ

DE LA

FORME DES LETTRES.

a. 5 6 | 4 7 | 4 7 | 3 4 5 6 | 7.
b. 1 2 3 4 5 6 | 4 7 | 4 7 | 5 6.
c. 5 6 | 4 7 | 4 7.
d. 5 6 | 1 4 7 | 1 4 7 | 2 3 4 5 6.
e. 5 6 | 4 5 7 | 4 5 7.
f. 9 | 10 | 2 3 4 5 6 7 8 9 | 1 4 | 2.
g. 5 6 | 4 7 10 | 4 7 10 | 3 4 5 6 7 8 9.
h. 1 2 3 4 5 6 7 | 4 | 4 5 6 7 | 7.
i. 2 4 5 6 7 | 7.
j. 9 | 10 | 2 4 5 6 7 8 9.
k. 1 2 3 4 5 6 7 | 5 6 | 4 7.
l. 1 2 3 4 5 6 7 | 7.
m. 4 5 6 7 | 4 | 4 5 6 7 | 4 | 4 5 6 7 | 7.
n. 4 5 6 7 | 4 | 4 5 6 7 | 7.
o. 5 6 | 4 7 | 4 7 | 5 6.
p. 2 4 5 6 7 8 9 10 | 4 7 | 4 7 | 5 6.
q. 5 6 | 4 7 | 4 7 | 2 4 5 6 7 8 9 10.
r. 5 6 7 | 4 | 4.
s. 6 | 7 | 4 5 6 | 3.
t. 2 3 4 5 6 7 | 4 7.
u. 4 5 6 7 | 7 | 4 5 6 7 | 7.
v. 4 5 | 6 5 | 6 | 4 5.
w. 4 5 | 6 7 | 6 | 4 5 | 6 7 | 6 | 4 5.

図1　ブライユが作成した触察用「デカポワン」一覧表の一部（『文字の形そのまま，地図・触図・幾何図・音楽記号などを点で描くための盲人用新方法』より）

盲人間のコミュニケーションのツールとして今日まで発展してきていることが証明している。

しかし，点字は触覚活用に適した文字であるが，視覚を活用している晴眼者と共用するための文字としては読みやすいものとはいえない。アンリ（1952）は「字が大きすぎる。目で読もうとすると，浮き彫りにされた点の影によってしか判読できず，紙の地の点と点が同じ色なので読み続けると疲れる。」等の問題点を指摘している。

結果として，点字が発明されたことにより，盲人間のコミュニケーションは格段に改善したが，盲人が他人の援助を受けずに，独力で晴眼者と文書でのコミュニケーションをするためには，依然として一般の文字を用いるしか方法はなかった。そのため，当時の盲学校では，点字が普及しても，一般文字の書き方の指導にも力を入れていた。

しかし，こうした盲人による鉛筆書きの手段は，便宜的なものであり，盲学校での指導においてもはかばかしい成果は上がらなかった。「なめらかな浮き彫りの線は，曲線であれ，直線であれ，触読には向いていなかった。」（Henri, 1952）からであり，こうした課題の当面の解決方法は，盲人には自分で書いている文字が確かめられ，点字を覚えるのが嫌な晴眼者には，盲人に指で解読してもらえるような道具と簡便な方法を持つことであった。

点字発明以後，ブライユは，こうした晴眼者とのコミュ

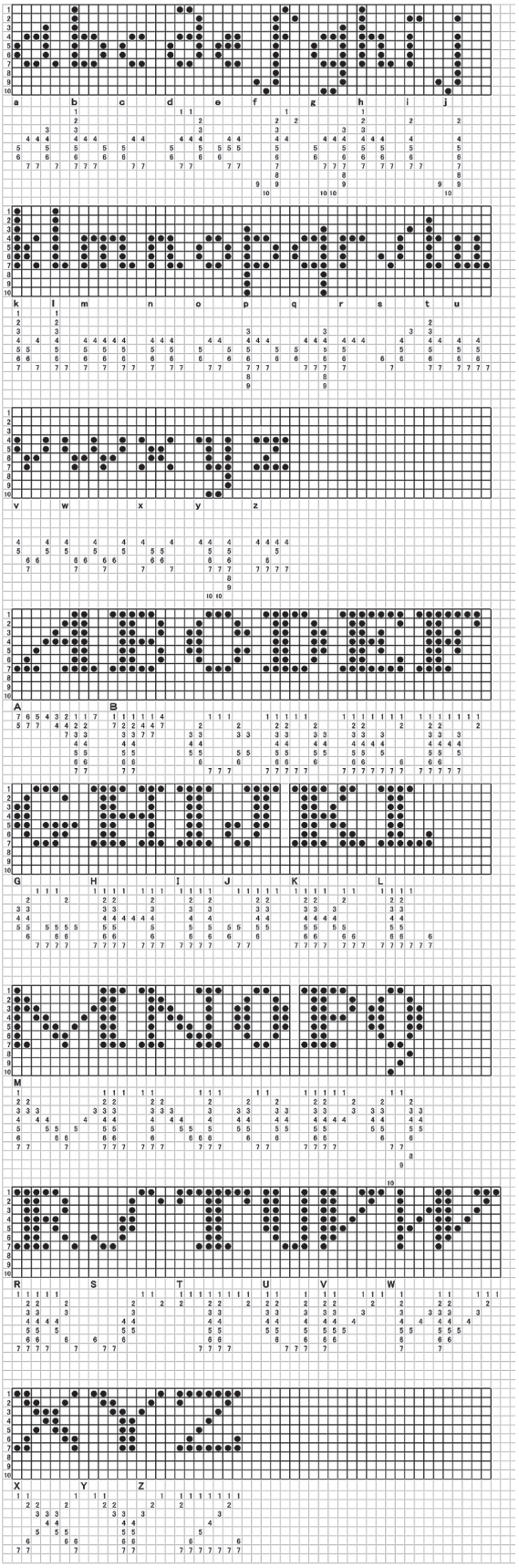


図2　「デカポワン」の配列表の一覧表（著者作成）

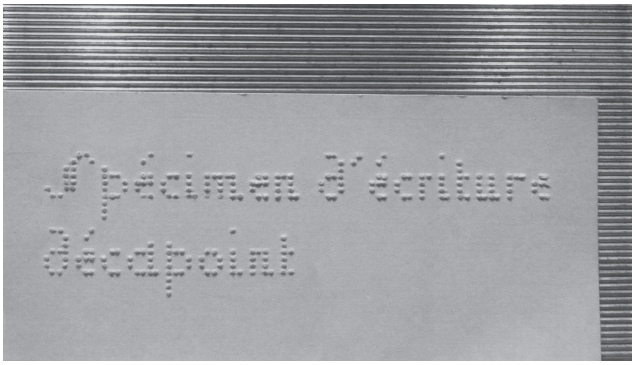


図3 「デカポワン」で著された文書

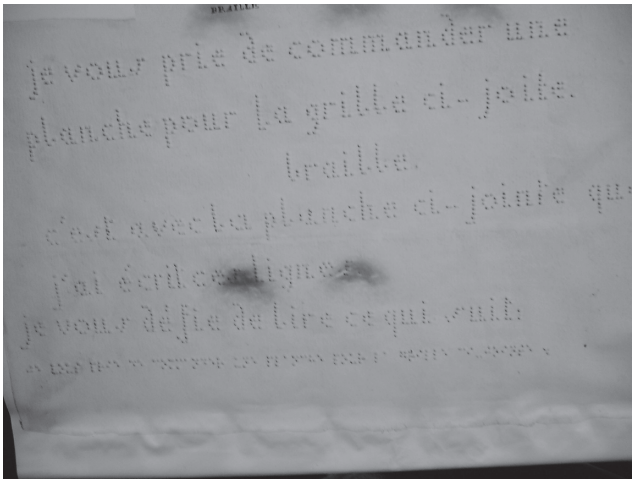


図4 「デカポワン」で表したルイ・ブライユの手紙

ニケーションの方法の解決に向けても地道な努力を進め，その成果を1839年に『文字の形そのまま，地図・触図・幾何図・音楽記号などを点で描くための盲人用新方法』として公にした。

ブライユが開発した方法は，織物や刺繍で模様を表す原理と同じであった。つまり，点の集積で2次元的にアルファベットの形状を表し，それぞれの点を2次元的な座標（縦横の位置）で示そうとするものであった。具体的には縦10個×横10個の格子状の点のパターンでアルファベットの字形を表した。これは，「デカポワン」（Decapoint＝フランス語で10点）と命名された。点の配列は，番号表として示された（図１）。

「デカポワン」では，点が縦に10点配列されているが，それを３点，４点，３点に区分して，中央部の４点で文字本体部分を表し，文字のアセンダントとディセンダントをそれぞれ，上の３，下の３点で表す仕組みになっている。小文字の「ａ」を例にとれば，左縦１列目が５・６の点，２列目が４・７の点，３列目が４・７の点，４列目が３・４・５・６の点，５列目が７の点と打っていくことにより，文字のパターンを表わすことができる。「ａ」では中央部の４点だけが使われていることになる（図２）。

筆者は，1839年版の冊子に示されている番号表を基に，アルファベット大文字，小文字の点描文字の作成を試みた。図２のようなパターンになる。

晴眼者が使っている文字の２次元的な形状を触覚で判別できるようにした凸文字は，すでにバランタン・アウイが盲学校での教育に採用していたように，新たな方法だとはいえない。ヨーロッパ圏ではアウイ以後，凸文字の開発が各地で進められた。それらは，大きく「ローマ字形式」の凸字（ゴールタイプ，アルストンタイプ，フライタイプ，テーラータイプ）と，読み取りやすさを優先した字形にこだわらない「自由形式」の凸字（リューカスタイプ，フーリアタイプ，ムーンタイプ）に大別される（大河原，1987）。1840年代には，これらの文字を使って聖書の印刷などが競って行われた。しかし，これらの凸文字には最大の欠点があった。それは，盲人自身が書き表すことが非常に困難だったということである。

それに対して，ルイ・ブライユが新たに考案したデカポワンは，晴眼者も盲人も読み取れる文字である上に，盲人自身が書き表すことが可能な方法であるというところに特徴がある。これで視覚障害者自身が普通の文字で文書を書き表すことができるとともに晴眼者もこれを使って盲人に文書をしたためることができるようになった。晴眼者と盲人が双方向で利用できるコミュニケーションメディアがここに誕生したことになる。この方法は晴眼者も盲人もともに利用できる点描による凸文字の出発点にもなったといえる（Henri, 1952）。パリ盲学校の資料室や生家であるルイ・ブライユ博物館には，この「デカポワン」の方法で著された文書が展示されている（図３）。

2009年１月にルイ・ブライユ博物館を訪問した点字使用者である岩下（2009）は，実際にこのデカポワンで著された文書に触れ，「100画素以下でアルファベット１文字を表現するためかなり簡略化されてはいるものの，触読でもはっきり文字の形を読み取ることができた」と評価している。

３．「デカポワン」を書くための筆記具の開発

ブライユが点字を発明したときには，シャルル・バルビエ（Charles Barbier）によってもたらされた用具が既に存在しており，点字を書き表す器具等の作成については，具体的な拠所があった。しかし，点描文字「デカポワン」は，ルイ・ブライユが考案したものであり，それを書き表す道具を創出しなければならなかった。この経緯を示す資料が乏しかったために，アンリ（1952）の記述においても，「ブライユは，まず格子（grid）を張った道具をつく

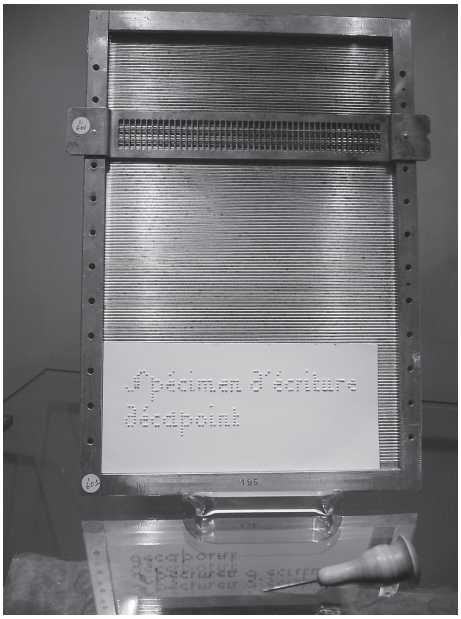


図5　定規の全体図

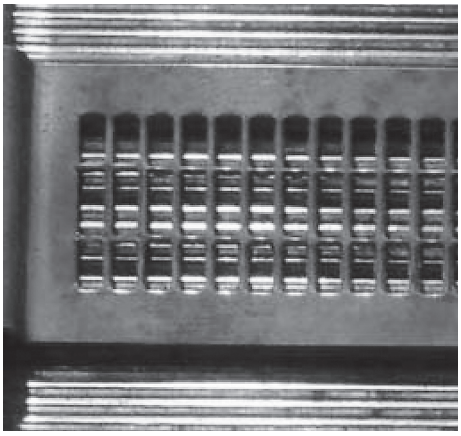


図6　定規の拡大図

り，文字の形を忠実に再現するための，点の「座標」の位置を定められるようにした。」というあいまいな表現に留まっている。

その後，新たな資料が発見され，それをもとにしてMellor（2006）は，新たにルイ・ブライユの伝記をまとめると，この作成の過程を明確に記述している。それによると，この筆記具の実現に際して，ルイ・ブライユをサポートした人物が存在した。フルニエ（Alezandre Fournier）である。フルニエは，元々パリ盲学校の生徒であったが，1806年にバランタン・アウイに同行してプロシャを経てロシアに渡り，各地で盲学校設立にかかわり，1817年にパリに戻ってきたという経緯の持ち主である。その後フルニエは，カンズ･バン（Quinze-Vingts）に住み，印刷所を営んでいた。カンズ・バン（Quinze-Vingts）は，1254年にルイ９世（Louis IX, Saint Louis）によって設立

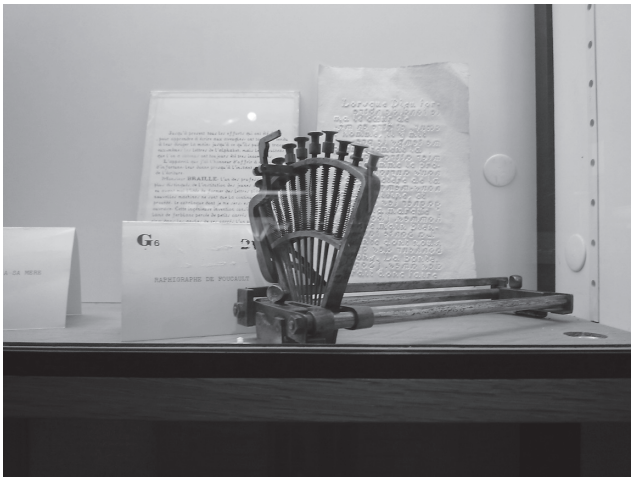


図7　パリ盲学校に保管されている「ラフィグラフ」（Raphigraphe）の写真（著者撮影）

された盲人収容施設（L'Hospital des Quinze-Vingts）で，当時も盲人の保護する施設として重要な機能を果たしていた（Weygarnd，2009）。

ルイ・ブライユは，筆記盤を作る過程で，「デカポワン」を実際に使って３度ほどフルニエと手紙のやりとりをしている（Mellor, 2006）。図４は，ルイ・ブライユ生誕200年を記念してつくられたポスターに記載されているフルニエ宛の手紙の一部である。このような経過を通して，ルイ・ブライユは，イメージ通りの筆記盤を作り上げることができた。

完成した「デカポワン」用筆記盤は，点字盤と同じ構造による盤と，定規，点筆で構成されている（図５）。盤は図に示したようにフランス型点字盤と同じで，溝型の受け皿になっている。定規は，文字のアセンダントと本体，ディセンダントの３つが書き分けられるように３分割されている（図６）。Mellor（2006）によると，ルイ・ブライユの友人であったコルタ（Coltat）は，「その格子は，非常に細かいすき間のある調整具で，それを使って，アルファベット記号のあいだのへだたりと，それぞれの記号の大きさを，正確に決めることができた」と記している。

クーブレ村のルイ・ブライユ博物館にも，点字器に類似した，「デカポワン」用筆記具が保存されていた。

４．Raphigrapheの開発

「デカポワン」は，ブライユが開発した器具で点描できるようになった。しかし，格子の目を数えて1点ずつ打っていかなければならないために，書字には時間がかかった。そこで，ブライユは「デカポワン」を効率よく書くための筆記具の開発にも取り組んだ。1840年代の初めのことである。ここでは，友人で盲目のピエール=フランソ

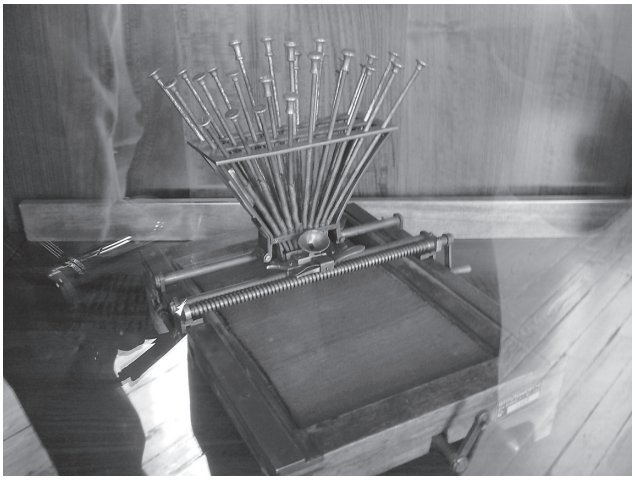
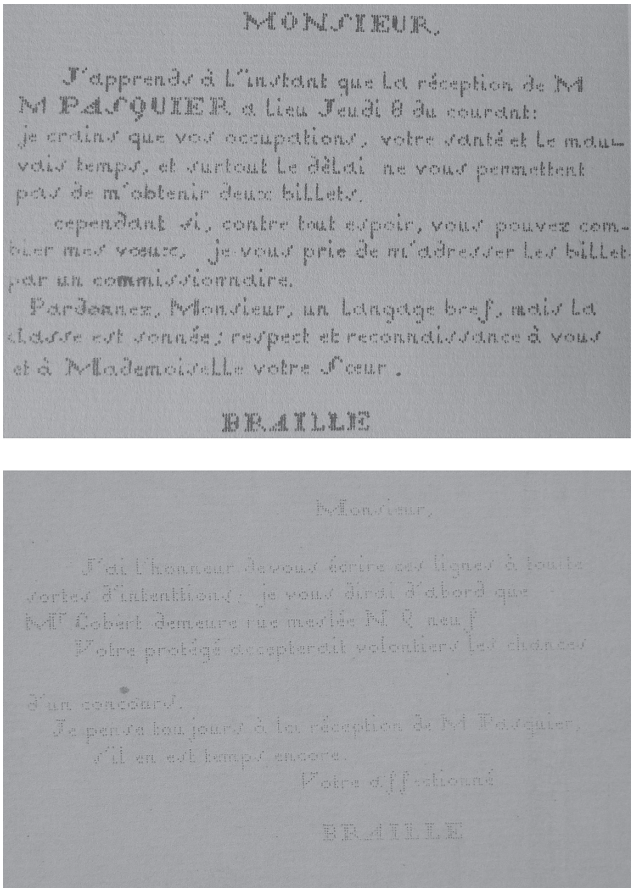


図8　イタリア・ミラノ盲人協会が所蔵している2列分が打ち出せる「ラフィグラフ」（著者撮影）

ワ・フーコー（Pierre-Francois-Victor Foucault，1797－1871）の協力を得ている。フーユーは６歳で失明し，パリの盲学校に入学した。フーユーも1832年からカーンズ・ヴァンに食料品店を開いて生計を立てていた。また，フーユーは，ホルン奏者でもり，創造的精神の持ち主で優れた発明家でもあった。このことが，新しい機器の開発に大きな影響を与えている。フーユーは当時開発されたばかりのトランペットのピストンの原理を応用した筆記具を開発したのである（図７）。これは，後に「ラフィグラフ」（Raphigraphe）と呼ばれるようになった（Mellor,2006）。

フーコーとブライユによって開発された「ラフィグラフ」（Raphigraphe）は，「デカポワン」の縦１列の10個の点が同時に打ち出せようになっている。それぞれの点に対応する10本のピストンのいくつかを右手で押すことによって１列分の点を打ち出し，左手でレバーを操作して１列分ずつ器具を移動して点を打ち出して，デカポワンを表していく構造になっているものであった。このピストンが，トランペットのピストンの原理を応用したものであった。これを利用することにより簡単に墨字文書が作成できるようになった。Mellor（2006）は，最初のドット・マトリックスプリンターであると評価している。

初期に開発された「ラフィグラフ」は，触読できるように凸点が打ち出されていたが，後に，カーボン紙を挟み込むことにより，点のパターンがそのまま印字できる方法が発見され，機器の基本設計はそちらの方にシフトしていった。1848年改訂の「盲人に一般文字を書かせるための番号表では，このカーボン紙使用の「ラフィグラフ」が説明されている。したがって，この段階では，凸点で表したパターンを触覚で読み取るという方式がされていないということになる。最終的には，凸点と墨字の両者で文字パターンを表すことを目指していたものと思われるが，ルイ・ブライユの死去により，以後の「ラフィグラフ」の新たな改善は中断してしまった。



MONSIEUR,

J'apprends à l'instant que la réception de M M PASQUIER a lieu Jeudi 8 du courant: je crains que vos occupations, votre santé et le mauvais temps, et surtout le délai ne vous permettent pas de m'obtenir deux billets.

cependant si, contre tout espoir, vous pouvez combler mes voeux, je vous prie de m'adresser les billets par un commissionnaire.

Pardonnez, Monsieur, un langage bref, mais la classe est sonnée; respect et reconnaissance à vous et à Mademoiselle votre Sœur.

BRAILLE

Monsieur,

J'ai l'honneur de vous écrire ces lignes à toutes sortes d'intentions; je vous dirai d'abord que Mr Cobert demeure rue meslée N Q neuf

Votre protégé accepterait volontiers les chances d'un concours.

Je pense toujours à la réception de M Pasquier, s'il en est temps encore.

Votre affectionné

BRAILLE

図9　ルイ・ブライユがラフィグラフで書いた手紙

筆者の調査では，ミラノの盲人協会にも同種の機械が展示されており，イタリアでもこの機器が利用されていたことを確認している（図８）。このことは，この機器がフランスだけでなくヨーロッパ大陸に普及していたことを示唆している。しかも，ミラノ盲人協会所蔵の機器は20点2列分をまとめて表記できるようになっていた。機器の改良も進んでいたことを意味している。フランスでは，「デカポワン」自体がさらに改良され，縦３点と複数のマスでアルファベットを表すカントネ＝ヌーエ方式等も出現し，一般のタイプライターが普及するまでこれらの方式が盲人と晴眼者の文通に使われていたということである（Henri,1952）。

５．実際に用いられたラフィグラフ

ルイ・ブライユが残した手紙の写真版「Louis BRALILLE 1809-1852 Correspondence」がルイ・ブライユ生誕190年を記念して1999年に国立盲学校より限定出版されている。この中には，手書きの文書とともに「ラフィグラフ」で表わした当時の盲学校の校長ピニエ（手紙

も４通掲載されている（図９）。実際に使われていた何よりの証しだといえる。

Henri（1952）によると，この機器は，一般用のタイプライターが普及し，それを盲人が使用するようになるまで使われていた。機器が高価であったため広く一般に普及するまでには至らなかったが，ヨーロッパ各地でも使われていたという。

さらに重要なことは，1839年に刊行した小冊子の中で，楽譜についても晴眼者の記譜法に従った表記法の基礎を示している点である。ルイ・ブライユは楽譜についても一般的な記譜法を凸点で表すことをめざしていたといえる。しかし，五線譜で示されている楽譜を，縦10点という限定された条件の下で表現することは困難を極めた。ルイ・ブライユの案では，音楽記号の表記に，点字的な記号が使われていた。記号類をアルファベットの形状で示すことは，スペース的に困難だったからである。したがって，この方式で楽譜の表記をすすめても，晴眼者には読み取ることが出来ず，盲人共有できる楽譜にはならなかったであろうことが容易に想起できる。

現代では，点字楽譜と晴眼者用の楽譜をIT技術がつなげてくれているが，ルイ・ブライユが求めていた晴眼者と盲人が共有できる楽譜表現の課題は，未だに解決されていない。

Ⅲ．おわりに

ルイ・ブライユは，晴眼者とのコミュニケーションのために「デカポワン」を考案し，友人等の支援を受けて，それを表記するための格子盤と印字装置「ラフィグラフ」を開発した。本稿では，その概要と開発の経緯を紹介した。ルイ・ブライユは，自作のこの「ラフィグラフ」を実際に活用して晴眼者と手紙等のやりとりをしていた。ピニエ校長宛の手紙も残されており，十分に実用的であったことが理解される。ブライユは，文字だけでなく楽譜の開発も目指していたが，彼の死去により中断されたのは残念なことであった。

ルイ・ブライユは，盲人間のコミュニケーションの文字として点字を考案した。日本点字を考案した石川倉次について，点字翻案以降の聾教育での貢献がそれほど語られないように，わが国では，ルイ・ブライユについても点字発明のことだけがクローズアップされているように思われる。ゴール点として晴眼者と相互交流が可能なコミュニケーション手段の実現を目指していたルイ・ブライユが，死の直前まで改善に取り組んでいた「デカポワン」と「ラフィグラフ」の開発についても，その功績が評価されてよいのではないだろうか。残念ながらこのデカポワンとラティグラフについてはまだまだ断片的な情報に留まっているが，さらに明らかにしていきたい。

文　献

1）Alfred‐Louis‐Auguste Franklin（2001）La vie de Paris sous XV devant les tribunaux.（北沢 真木訳『18世紀パリ市民の私生活―名高くも面白おかしい訴訟事件』，東京書籍.）

2）Birch, B. LOUIS BRAILLE.（乾　侑美子訳（1992）『ブライユ』伝記世界を変えた人々⑧，偕成社.）

3）Henri, P.（2008）La vie et L'oeuvre de Louis Braille（3e edition reproduction de l'edition originale de 1952）.

4）Henri, P. La vie et L'oeuvre de Louis Braille（2e edition reproduction de l'edition originale de 1952）（奥寺百合子訳：『点字発明者の生涯』，朝日新聞社，1984.）

5）INJA（ed.）（1999）Louis Braille 1809-1852 Correspondance, L'Institut National des Jeunes Aveugles.
（注）“correspondence”は限定200部の出版となっており，連番が振られている。著者が入手したものは131の番号が振られている。

6）岩下恭士（2009）《ブライユ生誕200年》真の点字発祥地クーヴレー村を訪ねて２－デカポワン，ユニバーサロンリポート.
http://mainichi.jp/universalon/report/archive/news/2009/20090218mog00m040031000c.html

7）Louis Braille by Jean Loblin Royal national institute for the blind.

8）Mellor,C.M.（2006）Louis Braille: A touch of genius, Natioal Braille Press, Boston.

9）Roblin, J . The reading fingers.（沢田慶治訳（1952）『光の使徒ルイ・ブライユ－点字創案者の献身的生涯－』日点文庫No.11，日本点字図書館.）

10）Roblin, J.（1960）Louis Braille, Royal national instiure for the blind.

11）大河原欽吾（1987）点字発達史（復刻版）．点字発達史復刻委員会.

12）Weygand, Z.（2009）The blind in french society from the middle ages to the century of Louis Braille. Stanford University Press.

諸外国における学校教育へのICF-CY（国際生活機能分類児童版）活用の取り組み

Implementation on the Use of ICF-CY for School Education in Switzerland, Portugal, Italy, French and Belgium

徳　永　亜希雄
TOKUNAGA Akio
（教育支援部）
（Department of Educational Support）

要旨：日本の特別支援教育におけるICF-CY活用の拡大の動きを踏まえ，ICF-CY活用の今後の在り方の検討に資するため，学校教育へのICF-CY活用に関する諸外国の取組について述べた。まず，諸外国の動向を対象化するため，国立特別支援教育総合研究所による，特別支援学校へのICF及びICF-CYの認知度，活用状況に関する調査等を手がかりに日本の活用動向を概観した。次に，①Special Needs Educationの対象の検討のための活用をしているスイス，②分類項目を評価へ活用しているポルトガル，③活用のための研修の取り組みを行っているイタリア及びフランス語圏の動向について，日本と比較しながら述べた。最後に，今後も継続的に各国，各地域の動向を把握しながら検討を進めるとともに，日本からの積極的な発信の必要性について述べた。

キーワード：ICF-CY，学校教育，スイス，ポルトガル，イタリア，フランス，ベルギー
Key Words: ICF-CY, school education, Switzerland, Portugal, Italy, French and Belgium

Ⅰ．はじめに

2009年，WHO（世界保健機関）から2007年に発行されたICF-CY（International Classification of Functioning, Disability and Health Children and Youth Version，国際生活機能分類児童版）の日本語訳が発行された。ICF-CYは，2001年にWHO総会において採択されたICF（日常生活機能分類）の派生分類であり，保健，教育，社会の分野で児童のための普遍的に使えるようなICFのバージョンが必要とされたことに応えて開発されたものである[12)]。

日本においては，2002年の障害者基本計画の中で障害の理解や適切な施策推進の観点からICFの活用方策を検討する旨が記載され[9)]，以降，様々な分野で活用が図られてきた。2006年には社会保障審議会統計分科会の下部組織として生活機能分類専門委員会が置かれ，様々な分野でのICFを巡る諸課題について検討が行われている。

学校教育の分野においても，ICFやICF-CYを活用する様々な動きが見られてきた。それらの動きを踏まえ，特別支援学校の学習指導要領等の在り方を検討する中央教育審議会初等中等分科会教育課程部会特別支援教育専門部会において，議題の一つにICFが取り上げられた。2008年には中央教育審議会の答申において特別支援学校の教育課程改善のための一つの事項としてICFについて触れられ[2)]，2009年，この答申を踏まえ，特別支援学校学習指導要領解説において，ICFの活用の必要性について言及された[7) 8)]。

2009年の国立特別支援教育総合研究所（以下，本研究所）による特別支援学校でのICF及びICF-CYの認知度や活用状況等に関する悉皆調査では，回答校全体の21％の学校で何らかの活用が図られていると報告されている[6)]。また，同調査では，各校（分校・分教室を含む）での活用の仕方についても尋ねているが，活用場面，活用目的，活用の観点等がそれぞれ学校によって多様であることも報告されている。

一方，諸外国での学校教育でのICF又はICF-CY活用に関するこれまでの報告としては，次のようなものがある。徳永は2005年にスイスチューリッヒ州の肢体不自由のある子どものための学校を訪問し，同校で試行的に行われていたICFの主な項目を用いた子どもの診断的評価と，それに基づいた指導の取組を紹介している[14)]。大内は，イタリアでの取り組みについて報告した。まずICFの前身のICIDH（International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps，国際障害分類）の段階から地域保健単位のチームでの診断が一元化され，その中でICIDH ～ ICFが活用されてきたシステムを紹介した。その上で学校教育分野でのICF活用を中心的に担ってきた研究

者の著書の記述の中から，特別な教育的ニーズのある子どもの状況を総合的に把握するためのICF及びICF-CYの有用性について紹介している[10]。

本稿では，今後の日本の学校教育でのICF-CY活用を検討に資する資料として，筆者が継続的に参加しているICF-CY関連の国際会議や日頃の各国関係者とのやりとりを通して得た情報等をもとに，諸外国における学校教育へのICF-CY活用の取り組みについて述べたい。以下，前述の調査等をもとにまず日本の動向を概括し，その上でシステム的に取り組みつつある国として，スイス，ポルトガル，イタリア，フランス，スイス・ベルギーのフランス語圏の取組について述べたい。

なお，以下，Special Needs EducationとSpecial Education等，またICFとICF-CY等，用語が混在しているが，出典元の表現や文脈に従い，そのまま表記することにした。

１．日本の特別支援教育における活用動向

各国での取組を紹介する前に，以降に述べる各国の取り組みを対象化するために，学習指導要領解説と調査結果から日本の特別支援教育における活用の動向を概観したい。

前述の特別支援学校学習指導要領解説におけるICFに関する記述は，まず総則等編で個別の教育支援計画における関係者間での実態把握と共通理解の参考とするものとして述べられた。同じく自立活動編では，「障害による学習上又は生活上の困難」のとらえ方と関連づけるものとして述べられた。ただし，「障害による学習上又は生活上の困難」は，学校教育法に示された特別支援学校の目的の一部であることから，このことは自立活動のみに限定するものではないと考えられる。いずれにしても，これらは，図１に示した概念的枠組みの活用について述べていると考えられる。すなわち，人間の生活機能を心身機能・身体構造，活動，参加の３次元で捉えた上で，さらにそれらに支障が在る状況を障害として捉え，それらは健康状態，環境因子，個人因子との相互作用のもとで成り立っているとの考え方に立つものである。

一方，前述したとおり，本研究所による調査によれば，特別支援学校でのICF又はICF-CYの活用状況はそれぞれ多様であることが明らかになった。全体的な動向を整理するために，①活用場面，②活用目的，③活用の観点について概観したい。これら３点はそれぞれに用意した選択肢の組み合わせでの回答となっているが，ここでは，それぞれについて回答頻度の高かったものについて紹介したい。

①活用の場面では，「個別の教育支援計画（個別の移行支援計画を含む）において」，「個別の指導計画において」，「授業の計画段階において」，「自立活動の指導において」という順に回答が多かった。

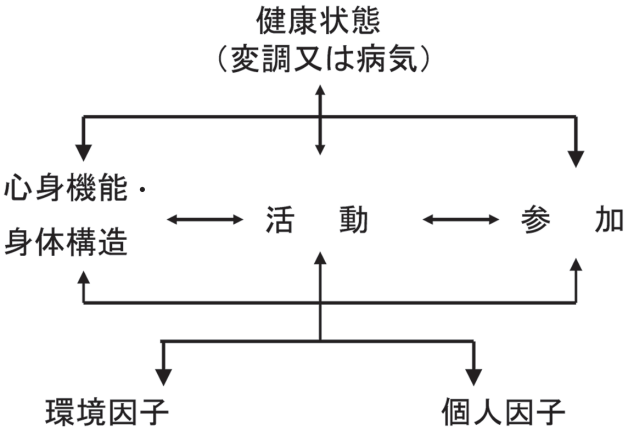


図１　ICFの概念図

②活用の目的では，「幼児児童生徒の実態把握のために，幼児児童生徒への指導・支援内容や方法の検討のために」，「幼児児童生徒の実態から課題の抽出を行うために」，「幼児児童生徒の目標設定のために」，「教職員間の共通理解・連携のために」という順に回答が多かった。

③活用の観点では，「心身機能・身体構造，活動，参加という生活の機能に加え，環境因子や個人因子等を含めて多面的・総合的に人を理解するという考え方を活用している」，「『参加』を重視する視点を活用している」，「ICFの概念図を模した図（「ICF関連図」）を用いて幼児児童生徒の情報を整理する方法を活用している」，「『環境因子』を重視する視点を活用している」，「『活動』を重視する視点を活用している」が順に多かった。

以上の日本での動向を踏まえ，以下に諸外国における取組を述べたい。

２．諸外国における取り組み

（1）スイス

－Special Needs Educationの対象の検討のための活用－

スイスにおける，学校教育でのICF-CY活用の取り組みのキーパーソンは，チューリッヒ大学教授のHollenwegerである。同氏は，Special Needs Education（以下，SNE）を専門としており，ICF-CY開発の段階からWHOのICF-CYワーキンググループメンバーの一人として関わっている。前述の2005年のチューリッヒでの筆者の学校訪問も同氏のアレンジの結果，実現したものだった。同氏を中心としたスイスの動向を紹介するために，以下にICF-CYを取り巻く組織等について触れておきたい。

図２[13]にある通り，ICF-CYは，WHOの国際分類ファミリー（WHO-FIC）の中心分類であるICFの派生分類として位置づく。WHO-FICに関わる各国関係者はWHO-FICネットワークを組織しており，毎年年次総会を開催し，そこで

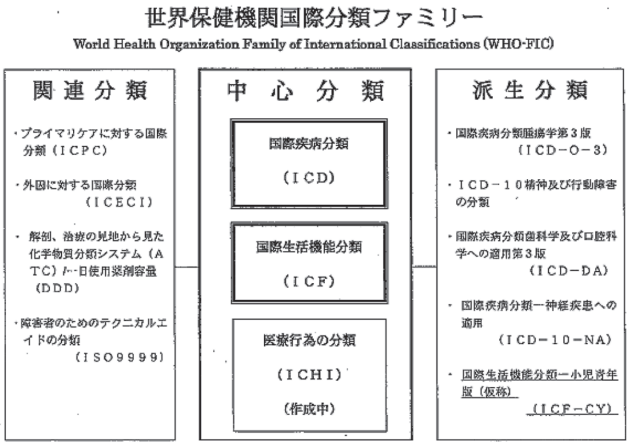


図2　WHO-FICの構造

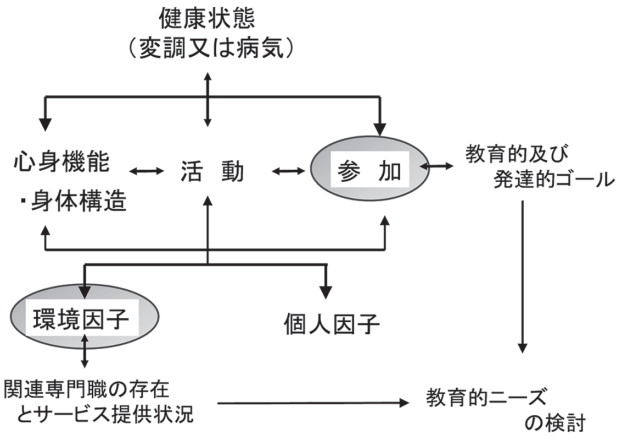


図3　拡大版ICF概念図（Hollenweger，2009より）

はICF-CYも含めたWHO-FIC全体のことが議論される。また，それぞれの分類毎の検討グループや分類を横断する委員会組織も存在し，ICFについて特化して検討しているものがFDRG（Functioning and Disability Reference Group）である。

同氏は，FDRGの主要メンバーの一人として参画しており，2009年10月に韓国で行われたWHO-FIC年次総会において，スイスのSNEの制度の改編に伴い，その一連の手続きの中で教育的ニーズを明らかにするためのツールとしてICF-CYの項目リストが盛り込まれたこと等を報告している[4)]。ここでいうSNEとは，通常の学級における教育と別のものではなく，学校教育全体の中で必要に応じて行われるものを指している。

この報告の中では，機能障害や診断名に基づいてSNE対象となるかどうかを検討することは，子どものラベリングにつながるというジレンマが付きまとうとした上で，診断名，生活機能の状況，家庭及び学校環境，教育目標，ニーズという幅広い情報からSNEの対象かどうかを判断するシステムへの改編が紹介されている。そこでは，ICF-CYの分類項目リストを含めるとともに，図1のいわゆるICFの概念図をもとにしにした拡大版として，教育的及び発達的ゴールとしての「参加」の視点と手段としての関係専門職の存在やサービスの提供状況という「環境因子」の視点を取り入れながら教育的ニーズを検討するとしている（図３）。

前述した通り，日本での取り組みにおいても概念図や「参加」，「環境因子」の視点に注目した取り組みは多い。一方で分類項目の活用やニーズとの関係で取り組みは同調査の中からはほとんど見られず，日本の取り組みとは異なるところだといえる。

スイスは，州毎に教育のシステムが異なるが，2009年10月の聞き取りの際には，複数の州で行っている状況であり，スイス全体での今後の取り組みを検討しているとのことだった。同氏は，ICF及びICF-CY活用の研究を進めているMURINET（Multidisciplinary Research Network on Health and Disability in Europe，健康と障害に関する多職種リサーチヨーロッパネットワーク（仮訳），）やThe European Agency for Development in Special Needs Education（特別ニーズ教育の発展充実のためのヨーロッパ連合（仮訳））の主要メンバーでもあることから，スイス国内だけでなく，ヨーロッパ各国への影響等，今後の動向にも注目していきたい

（2）ポルトガルー分類項目の評価への活用―

2008年６月にスウェーデンで開催されたICF-CY関連セミナー（IMPLEMENTING（THE　ICY-CY）IN PRACTICE，POLICY AND RESEARCH IN EARLY CHILHOOD INTERVENTION）において，Pintoは，ポルトガルにおける取り組みとして，指導前後の評価にICF-CYの分類項目と評価点を活用したシングルケースの報告をした[11)]。その際は，まだ試行の段階との話だったが，その後，同セミナーに出席したポルトガルの関係者へのe-mailを通じた情報収集の中で入手した，2008年にポルトガル教育省が出版した「Manual de Apoio à Prática 」という冊子では，ICF-CYの構成要素別の記述や分類項目チェックリストによって子どもを評価する取り組みが述べられている。なお，この冊子の参考データソースとして，本研究所のICF-CY関連研究のWebサイトが挙げられている。

また，現在，ICF-CYを活用したSpecial Educationに関するシステム的な検討も行われており，そのコンサルタントをWHOのICF-CYワーキンググループ議長であった，アメリカ合衆国ノースカロライナ大学教授のSimeonsson氏が務めている。

日本の特別支援教育分野では，分類項目の評価点を用い

る取り組みはあまり行われていないが，スイス同様にポルトガルも今後の活発な動きが予想されるため，その動向に注目していきたい。

(3) イタリア及びフランス語圏
－活用のための研修の取り組み－

学校教育におけるICF-CY活用に関する本研究所による研究において，活用のための研修についての検討の必要性が指摘された[3)]。そのことを踏まえ，科学研究費補助金「特別支援教育における国際生活機能分類児童青年期版の活用のための研修パッケージの開発」（平成20～22度，研究代表者＝筆者）を通して検討を進めている。筆者らは，前述の2009年のWHO-FIC年次総会において，その途中経過（第２報）としてImplementation of Development Training Materials to Utilize ICF-CY for Special Needs Education（SNE）in Japanと題したポスター発表を行った。

現在，WHO-FICネットワークにおいても，ICF及びICF-CYの研修ツールの在り方について検討が進められているが，ここでは，同会議において学校教育分野での研修について言及したイタリアとフランス語圏の動きについて述べたい。

前述の通り，大内はイタリアの学校教育分野でのICF活用と併せて，様々な分野に共通したICF研修についても触れ，4,000人以上の人が受講したことを紹介している[10)]。2009年の同会議において，ICF-CYワーキンググループメンバーの一人でもあったイタリアのMartinuzziは，同じ研修コースの受講者が7,110人であること，そのうち学校関係者が90人であることを報告している[5)]。また，学校におけるICF活用についてのワークショップには，55人が受講していることも併せて報告している。また，2009年に教育省がspecial educational needsのある子どもの実態を表すための枠組みとしてICF-CYを用いるよう指示したことも報告されたとから，その内容が研修内容に含まれることになることと推察される。

一方，同会議において，フランスのBarralは，フランス語圏の動きとしてフランス，ベルギー，スイス合同の研修の取り組みについて報告した[1)]。１～３時間，３～６時間，４日間の３種類の他職種を対象にした研修コースの中それぞれの中にspecial education関係者が含まれることを報告している。なお，フランス・スイス・ベルギーからの受講延べ人数は2,281人とのことである。

学校教育の分野のみならず，ICF及びICF-CY活用のための研修は必須であり，WHO-FICネットワーク内及びイタリア・フランス等各国，各地域で今後も積極的に進められることが予想される。同じ学校教育の分野においても，制度的な違いや活用の仕方が異なることからそのまま取り入れることは難しいと考えられるが，引き続き連携をとりながら，検討していくことが重要であると考える。

Ⅱ．さいごに

学校教育へのICF-CY活用及びそれらを支える研修に関する諸外国の取り組みについて，日本の動向と比較しながら述べてきた。日本の特別支援学校では約５校に１校の割合でICF又はICF-CYの活用がされているとはいえ，その取り組みは多様であることは先に述べた。今後の取り組みを各校，各自治体等で進めていく上で，まだ日本ではあまり報告されていない，分類項目を評価へ活用しているポルトガルの動きや，活用の拡大とともにニーズが高まっている研修の取り組みをしているイタリア及びフランス語圏の動向は示唆に富むものだと考える。一方，障害者権利条約の批准の動き等がある中で，スイスにおけるSpecial Needs Educationの対象の検討のための活用の動きは，今後の動向も含めて注目されるものである。

諸外国の取り組みの把握は，第一義的には拡大してきている日本でのICF-CY活用の取り組みの検討に資することが目的である。各国，各地域がそれぞれ動いている状況を踏まえ，今後も継続的に情報を収集し，検討を進める必要があると考える。一方でポルトガル政府の冊子での我々の研究の引用にもあるように，日本の動き-殊に筆者が知る限りにおいてICF-CY活用の動き-は常に注視されている。ICF-CYは共通言語である。国際的な動向を把握しつつ，日本国内で得られた成果等についても積極的に発信し，ICF及びICF-CYの概念図にある双方性のベクトルを各国・各方面と保ちながら，今後も検討を進めていきたい。

文　献

１）Barral C., Cuenot M.（２００９）ICF implementation in France and some French-speaking countries. WHO=FIC Network Meeting 報告資料. http://www.who.int/classifications/network/meeting2009/en/＜アクセス日2009年11月14日＞

２）中央教育審議会（2008）幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）.

３）独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2008）「ICF児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」成果報告書.

４）Hollenweger J., Luder R.., Kunz A., Moretti M.（2009）Development of an ICF-based eligibiliy procedure for Switzerland's education system. WHO-FIC Network

Meetingポスター発表資料（会場掲示用，ポスター番号14番）.
5）Martinuzzi A.（2009）ICF and ICF-CY Implementation Focus on the Italian Experience. WHO-FIC Network Meeting 報告資料.
http://www.who.int/classifications/network/meeting2009/en/＜アクセス日2009年11月14日＞
6）松村勘由・加福千佳子・徳永亜希雄・小林幸子（2009）特別支援学校におけるICF及びICF-CYについての認知度・活用状況等に関する調査 調査のまとめ（速報）.
http://www.nise.go.jp/PDF/H21kenkyu_ICFCY_chousamatome.pdf＜アクセス日2009年11月14日＞
7）文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領教育要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）.
8）文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領教育要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）.
9）内閣府（2002）障害者基本計画.
10）大内進（2008）イタリアにおける障害児教育とICF及びICF-CYの活用動向．国立特別支援教育総合研究所課題別研究「ICF児童青年期バージョンの教育施策への活用に関する開発的研究」成果報告書，149-155.
11）Pinto, A, I.（2008）ECI-law in Portugal-case-example. IMPLEMENTING（THE ICY-CY）IN PRACTICE, POLICY AND RESEARCH IN EARLY CHILHOOD INTERVENTION 報告資料.
12）世界保健機関（WHO）・厚生労働省統計情報部（2009）ICF-CY国際生活機能分類―児童版―．厚生統計協会.
13）社会保障審議会統計分科会生活機能分類専門委員会第２回同委員会 配布資料２ 国際生活機能分類―小児青年版（仮称）ICF-CYについて
http://www.mhlw.go.jp/shingi/2006/12/dl/s1213-6b.pdf＜アクセス日2009年11月14日＞
14）徳永亜希雄（2006）ICF及びICF Version for Children and Youth（国際生活機能分類児童青年期版）を巡る動向.「世界の特殊教育」20巻，29-35.

付　記

本稿は，科学研究費補助金「特別支援教育における国際生活機能分類児童青年期版の活用のための研修パッケージの開発」（平成20～22度，研究代表者＝筆者，課題番号20530899）の一貫としてまとめたものである。

米国ミネソタ州オッセオ学校区におけるトランジションプログラム
－社会的な自立を目指した　Osseo Secondary Transition Center での取り組み－

The Transition Program of Osseo School District in Minnesota State, U.S.A.:
The Approach of the Osseo Secondary Transition Center Aiming at Social Independence

梅　田　真　理
UMEDA Mari
（発達障害教育情報センター）
（Information Center of Education for Persons with Developmental Disabilities）

要旨：本稿では，ミネソタ州におけるトランジションプログラムの中でも，特にオッセオ学校区にあるOsseo Secondary Transition Centerでの取り組みについて紹介する。Osseo Secondary Transition Center（以下OSTCと記す）では，障害の有無にかかわらず，学生を「一人の人間」として「よき社会人」に育てるという使命をもって指導を行っている。また，働くことを通して，実社会で生活するために必要な心構えや技術を身に付けることも目指している。そのために，実に多彩なしかも実際的なカリキュラムが組まれ，関連する教育機関や企業との連携がなされている。これらは今後日本でのキャリア教育充実に向け参考になるものであると考える。

キーワード：トランジションプログラム，自己理解，社会的自立
Key Words: transition program, self-awareness, social independence

Ⅰ．はじめに

トランジションプログラム（transitoin program）は直訳すると「移行プログラム」となり，日本では「移行支援プログラム」として使われることが多い。これは学校教育から実社会へと生活の場を移行していくために必要なトレーニングを行う課程である。

ミネソタ州ではこのトランジションプログラムを，社会人として生きるための全人的な教育として，高校卒業後から成人する21歳までの３年間の教育とトレーニング，就労支援，一人で生きていくための生活訓練（家庭生活，地域住民としての生活，余暇活動等）として取り組んでいる。

日本では，高等学校以降，職業に就くためにより専門的な技能を身につけるための「職業教育」という考え方が中心であったが，近年自立した社会人・職業人としてのキャリア形成の重要性に視点を向けた「キャリア教育」という概念が広がってきている。中央審議会のキャリア教育・職業教育部会が平成21年７月30日に出した「今後のキャリア教育･職業教育の在り方について（審議経過報告）」でも，「キャリア」という言葉は，「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」であるとし，職業生活や市民生活，家庭生活，文化生活等，すべての生活局面における立場，役割を含むものであるとしている。その上で「それぞれにふさわしいキャリアを形成していく」ことは，言い換えれば，「社会的・職業的に自立していく」ことと同じである，と述べている[4)]。

また，この視点は今年度改訂された特別支援学校の学習指導要領にも反映されており，特に高等部学習指導要領では，職業教育に関する配慮事項としてキャリア教育の一層の推進がうたわれている[5)]。

このような観点から，ミネソタ州でのトランジションプログラム（transitoin　program）は日本におけるキャリア教育に通ずるものではないかと考え，ここに紹介する。

筆者は，機会を得て平成21年３月９日から13日までの５日間，ミネアポリス市近郊のオッセオ学校区のOsseo Secondary Transition Center（以下OSTCと記す）にて研修を受けた。期間中はOSTCで学生とともにクラスで活動（授業）し，放課後を中心にOSTCの理念等の講義を受けた。また，連携する職業訓練機関の訪問や地域の高等学校の職業訓練クラス（日本での特別支援学級）の視察等も経験した。個人の研修であったため，整理された体系的な報

写真1　朝のOSTC

写真2　雪をかぶったスクールバス

告にはならないが，それぞれの研修で得た90種以上のパンフレットや教材のプリント，ツールキッド等の資料や，実際に学生たちが学ぶ様子を見，クラスで共に活動し感じたことを基に報告したい。

Ⅱ．Osseo Area School－District 279

OSTCのあるミネソタ州は先住民族の多い土地であり，アングロサクソン系，アフリカ系，アジア系の人々が共に生活している地域である。冬期には零下30度を超す寒さであり，11月～3月までは冬という厳しい環境であるため，ホームレスはほとんどいない。しかし，経済的な困難を抱える地域はいくつかあり，その地域の小・中学校では多くの課題があるということであった。

OSTCはミネアポリス市の中心部から車で１時間半ほどのところにあるオッセオ学校区にある。この学校区には小学校が19校，中学校は４校，高等学校は３校，他に幼児教育センターが２箇所，OSTSC，14歳から高校生までを対象とした職業能力訓練センターが１箇所ある。

３月から始まるサマータイムでは１時間早く生活が始まるため，ラッシュアワーは朝６時台であり，学生たちは７時半の始業時間に間に合うように登校する。OSTCの学生は全員がIEPをもっているため，学費や交通費，給食費は必要ない。朝は零下20度，空に月の残るうちからスクールバスで登校する[1)]。

Ⅲ．Osseo Secondary Transition Center の姿勢

OSTCの特徴のひとつとして，スタッフが障害の有無にかかわらず，学生を「一人の人間」として「よき社会人」に育てるという使命感をもっていることが挙げられる。オッセオ学校区の教育長やOSTCのセンター長へのインタビューの中でも，「我々は使命をもって教育を行う」という言葉が多く聞かれた。彼らの掲げるビジョンは以下の６点である。

- 学び，楽しみ，創造力と成長のために貢献し，帰属意識をもつことができるコミュニティをつくりあげる。
- スタッフは，確かな教育的調査とデータに基づく指導を行い，学習のためのあらゆる機会をとらえる。
- 学生たちが，彼らの行動や学びの経験を積み，未来をつかむことを期待している。
- 学生たちに，彼らの個々の才能やそれぞれ独自の障害を理解し受け入れるための経験を提供する。
- 学生一人ひとりのニーズに応じて，OSTCや他のコミュニティでの，彼らの成功や失敗から訓練やモデル，よく考えたり学んだりする機会を提供する。
- 彼らが，現在及び将来，大人としての生活全体を通して関係をもてるような，仲間や成人の団体，地域資源とのつながりを作る。

このようなビジョンの下に「よき社会人」となるために，①職業，②高校卒業後教育，③社会参加，④レクリエーション・余暇活動，⑤家庭生活の５つの領域を基本として多岐にわたるカリキュラムが組まれている[4)]。

OSTCで３年目の最終学年を迎えた知的障害のある女性は，「私は知的障害があるの。一度では分からないことも多いけれど，何回か繰り返せば身につけることができるのよ」と笑顔で語ってくれた。また，高機能自閉症の青年は，「僕たちの学校へ来てくれてありがとう」と挨拶に来てくれた。OSTCのビジョンが，学生たちの中に根ざしていることを実感した。

表1　OSTCのカリキュラム1

コード	＜職　業＞
WS1	ワークセミナー1：キャリア査定と適職診断…無料サイトを利用して
WS2	ワークセミナー2：仕事でのコミュニケーション
WS2	ワークセミナー3：職業訓練，職場体験
	＜高卒後教育＞
HTC1	ヘネピン工科大学－高校クラス
HTC2	ヘネピン工科大学－大学レベル
NHCC	ノースヘネピンコミュニティ大学
ATTAIN	287学区　到達プログラム
CNA	准看護師養成講座
MCTC	ミネアポリスコミュニティ工科大学
	＜高等教育＞
AC1	読書，読解　180
AC2	美しい文字，書写（フィルムを見ながら）
AC3	批判的に考えよう
	＜コミュニティ（共同体）＞
COM1	社内のコミュニティ
COM2	法律と私
COM3	環境問題
COM4	あなたのコミュニティを知ろう
	＜レクリエーションとレジャー＞
RL1	コミュニティでの活動
RL2	趣味
RL3	文化活動
RL4	芸術鑑賞

Ⅳ．OSTCのカリキュラム

ここからは，先に挙げた５つの領域についてカリキュラムや指導の実際について報告する。表１は実際のカリキュラムの前半である。

１．職業（Work Seminar1～3）

ここでは，社会人として働き続けるために必要な能力を身につけるための授業が行われる。

セミナー１では，コンピュータの無料サイトを利用し，キャリア査定や適職診断等を行いながら，職業の種類や自分の適性等について学ぶ。また，給料明細の見方，専門用語（各企業によって異なる）の説明，例えば「時間外勤務」や「休日勤務」では給料がどのくらい違うかなどについても学ぶ。写真３は，積極的に障害者を雇用している大手スーパー，ターゲット社の給料明細の見方のテキストである。

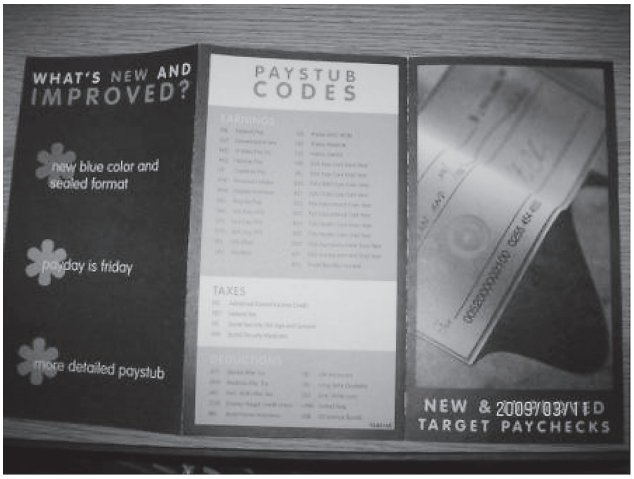


写真３　ターゲット社　給料明細の見方のテキスト

セミナー２では仕事を続ける上で必要なこととして，「自己アピール」のためのコミュニケーション等について学ぶ。この授業では，雇用主のハンドブックをもとにして雇用主が「雇いたい」と思うような働き手について学んだり，問題解決の仕方や言葉や文字によるコミュニケーションの仕方について学んだりする。また，肯定的な関係を維持するために必要なこと，トラブル解決の方法や誉められたり注意されたりした時の反応の仕方等についても学ぶ。

セミナー３はOn the Job Training（以下OJTと記す）と呼ばれる職業訓練である。学生たちは企業や施設等の実際の職場で職業訓練を行い，職業技術の向上を目指す。このOJTは，日本で行われている「職場実習」とほぼ同じ内容であるが，ジョブコーディネーター，ジョブコーチといった専門職員が，OSTCにも，それぞれの企業にも複数いることが大きく異なっている。また，実習先として，地域の企業，NPO，福祉工場，授産施設の他に，ヘネピン工科大学も含まれていることや，期間を限定せず，年間を通してOJTが行われている点も異なっている。学生たちにはOSTCに通う時間とOJTの時間とが，それぞれのスケジュールとして組み立てられている。

ここでのジョブコーディネーターという役割は，日本の特別支援学校高等部の進路指導主任の役割に近い。地域の中で障害のある学生を受け入れてくれる企業を探し，雇用主と話し合いを重ね，学生との相性を見て紹介をすることが主な役割である。

また，ジョブコーチは複数おり，学生たちが訓練を受ける職場に出向き，仕事を覚えるための支援を行ったり，勤

写真４　訓練室内ロッカー

務状況の評価を行ったりする。複数のジョブコーチが全ての学生の訓練先を網羅し，日々支援に出向いており，就労に向けた支援の充実を感じた。

職場訓練先の主な２つを紹介する。

（1）GoodWill/Easter Seals Minnesota

GoodWill/Easter Seals Minnesota社（以下GoodWillとする）は，90年の歴史ある企業であり，収益を上げてそれを労働力の開発にあてている。GoodWillは教育や仕事，自立について不利な条件にある人々に対し，彼らが就労という目標を達成できるように援助することを業務としている[2)]。

全国から寄付として集まる古着，古道具，古本等のリサイクル事業を行う一方で，障害者や貧困層の人々に対して，技能評価や技能トレーニング，実地訓練等の「雇用トレーニングサービス」や，一定の技能を習得した人々を自動車修理，建築工事，小売り業，コールセンター等へ派遣しトレーニングする「技能トレーニングサービス」，松葉杖や車いす等の「福祉機器貸し出し」も行っている。

実際の訓練は身につける技能によって違うが，建築工事に関しては11週間かけて以下のように行われる。

・最初の１週間　オリエンテーション，実態評価
・前半５週間　　現場で必要な技術トレーニング
・後半５週間　　建築工事会社での実地訓練

トレーニングでは，写真４のように個人で使う物は番号を付け，所定の場所へ必ず片付けるような内容もある。また，ここでは，工事器具を使う技能を身に付けるだけでなく，「職場で働く」ための基本的姿勢やソーシャルスキルもトレーニングしている。例えば，訓練を行う社内には「職場のマナー」として，次のような内容が写真５のようにホワイトボードに書かれ，掲示されている。

・安全に働こう
・積極的な態度を続けよう

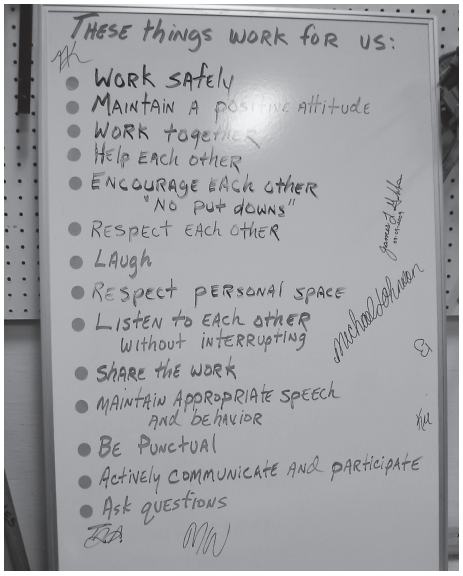


写真５　職場のマナー

・お互いに助け合おう
・お互いに励まし合おう（悪口を言わない）
・お互いに敬意を払おう
・笑おう！
・お互いのパーソナルスペースを尊重しよう
・適切な話し方や行動を続けよう
・お互いに話を聞こう
・時間厳守！（GoodWillで最も大切にしている項目である）
・活発なコミュニケーション
・質問をしよう!

訓練にはケースマネージャー２名，トレーナー２名，コンサルタントが参加し，実際の就労に結びつくように支援を行う。

（2）Rise

Rise社は障害や他の不利な条件のある人々の，職業能力の向上，雇用，自分で稼いだお金で生活すること，手頃な住居に住むこと等，自己実現のための支援を行っている

写真６　ワークシステム

写真７　印刷科の実習室

写真８　プロファイラー

[8]。前出のGoodWillに比べると支援の必要性の高い人々が職業訓練を受けており，日本の授産施設に似た印象を受けた。

ベルトコンベアーでの流れ作業の仕事もあるが，自閉症者のためには，構造化された空間も用意されている。写真６は，Rise社のワークシステムの一例である。自閉症者が仕事を理解しやすいように，一人ずつ仕切りで区切られた場所で，部品を確認しながら袋詰めできるような仕組みになっている。

その他にも，それぞれの障害に応じた作業のための支援器具や環境が各スペース毎に準備されている。

Rise社は他の企業，政府機関，その他の公的機関と協力し，全ての市民が地域社会に参加できるような社会の構築に貢献するという理念を掲げており，実に様々な障害者が作業に従事している様子を見学することができた。

２．高校卒業後教育

ここではより高度な読み書きの学習，図書館やインターネットを利用した検索，問題の批判を行うことでより深く理解する学習等が行われる。その中のひとつがヘネピン工科大学での授業である。

ヘネピン工科大学は多彩な学科をもつ。造園，フラワーデザイン，医療助手，看護助手，歯科技工士，危機管理，児童発達科，建築科，調理科，印刷技術科，自動車整備科，IT科，オーディオ科，グラフィックデザイン科等，広大な敷地に様々な専門学科が設けられている[3]。

ヘネピン工科大学では一般の入試の他に，入試を受けた結果合格しなくても入ることのできる準備クラス（PATHWAYS）がある。科目としては，園芸，自動車整備，板金，調理，建築，フードサービス，看護助手等があり，いずれも基礎的な知識があれば学ぶことができ，取得した単位は大学移行のために使うことができる。もちろん学費はかかるが，高校卒業後も学びたいという意欲をもった学生や，より高度な職業技術を身につけたいと考えている学生にとっては重要な進路である。OSTCを卒業しても就職せず，このような大学に通うことを希望する学生もいる。

大学内にはカウンセラーが常駐し，その利用も可能である。また，学校区よりジョブトレーナーが派遣，配置されており，他の教員と連携し準備クラスの学生やそこからスキルアップした学生への支援を行っている。

OSTCからこの大学に通う学生の内一人は準備クラスから現在は大学課程に在籍し，印刷科で非常に複雑で高価な機械を操作し，印刷する技術を身につけている。すでに地元企業への就職も内定している。また，別の学生は調理科で学んでおり，我々の視察に際し調理科での学習について説明してくれた。一通りの説明が終わると，彼は「もう失礼していいでしょうか？仕事に戻らなくてはならないので」と挨拶し，室内へ戻った。自閉症の青年であったが，自分の気になることをきちんと説明し，相手に許可を得るという「大人らしい振るまい」を身につけていた。ここでも，OSTCの教育の成果を感じることができた。

３．社会参加

ここでは，①自分の参加できるコミュニティを知ること，②自分の権利と責任について知ること，③身近な環境保護，④地域社会参加，⑤法律と自分の関係について知ること等を学ぶ。それぞれの内容は，以下のようである。

（1）交通機関の利用や緊急時の119番の使い方について，住居を決める時の業者の利用について
（2）：憲法の下の自分の権利を知る，必要なライセンスや許可証について理解する，義務兵役について知る
（3）：賢明な天然資源の利用方法を知る，天然資源の保護の仕方について知る

(4)：レジとレシートについて，ニュースを読んだり聞いたりすること，関心のある領域でのボランティア，政府の仕組み等どを知る

(5)：連邦政府，州，市等の法の遵守，納税の義務，契約と協定の理解，ADA[2)] の下での権利について知る，どんなときに弁護士やドラッグ法，DWI法[3)] を利用するかについて知る

これらの学習は具体的な教材やグループワークによって行われる。学生の希望，あるいはスタッフの薦めによって受ける補助講義にある「プロファイラー」（写真８）のように，必要な書類をなくさないためにファイリングする方法の授業が行われ，実際に分類・管理の作業をしながら学ぶように構成されている。

４．レクリエーション・余暇活動

レクリエーション・余暇活動としては，趣味，文化に触れること，スポーツ，レジャーなどが取り上げられている。

文化活動では地域の博物館やコンサート，演劇鑑賞などに実際行き，自分の好みにあったものを見つけることができる。

表2　ミネアポリス近郊のレジャー施設案内

＜レクリエーション・レジャー施設リスト：60カ所より抜粋＞
記載項目：①施設名，②内容，③住所，④電話番号，⑤営業時間，⑥価格，⑦ウエブアドレス （表内では③④⑦は省略した）
①グランドスラムスポーツ： ②ミニゴルフ，バッティングセンター，レーザータグ（戦闘ゲーム），バンパーカー，ビデオ鑑賞，ゴーカート ⑤日～木は10時から22時，金・土は10時から24時 ⑥それぞれの内容によって違う
①エコ・バッケン： ②チューブ滑り，ウォータースライダー，カーショー ⑤チューブ滑りは８ドル50セント，ウォータースライダーは７ドル50セント ⑥季節によって違う
①ミネソタオーケストラ： ②オーケストラによる演奏，⑤催し物によって違う ⑥内容や価格は問い合わせましょう
①ヘネピン歴史博物館： ②ヘネピン地域の歴史に関するものの展示 ⑤木は10時から14時まで，水～土は13時から17時まで ⑥４ドル
①コモ・ハリエット・ストリートカー： ②ハリエット湖の周りの古い町並みを回る路面電車 ⑤それぞれの時間で運行 ⑥２ドル

写真９　レジャーの授業を楽しむ女生徒

表3　OSTCのカリキュラム２

コード	＜家庭生活＞
CE1	消費者教育１：店の比較，予算，銀行の使い方
CE2	消費者教育２：クレジット，投資，保険
IL1	自立した生活：コミュニケーション術
IL2	自立した生活：調理
IL3	自立した生活：移動手段
IL4	自立した生活：生存技能
IL5	自立した生活：家事
IL6	自立した生活：インターネットを使う
IL7	自立した生活：国内，国外の旅行
IL8	自立した生活：家の修繕
SA1	自己擁護：自己表現
SA2	自己擁護：自分を見つめる
SA3	自己擁護：問題解決
SA4	自己擁護：自分の障害を知る
SA5	自己擁護：自閉症のための社会性トレーニング
SL1	社会生活：友情
SL2	社会生活：男女交際と子育て
SH1	健康維持：YMCAでの運動
SH2	健康維持：病気の予防と健康な生活
SH3	健康維持：メンタルヘルスと性教育
PH3	段階Ⅲ：カリキュラムの再検討
IS1	どのようにトランジッションスキルを学んできたか

レジャーとしてはレストランでの晩餐，飛行機を利用しての３日間の旅行の計画，音楽CDのコピーなども行う。これらを通して，社会に出てからの生活がより豊かなものになるよう工夫されている。

また，表２のようにミネアポリス近郊のレジャー施設の場所や内容，営業時間，料金等の紹介も行われている。実

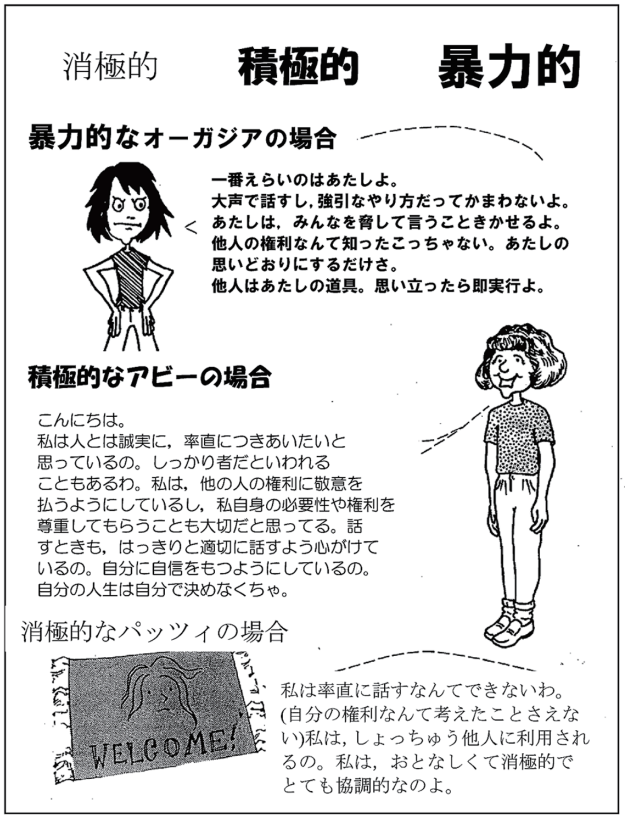


図1　Self Advocacy：消極的・積極的・暴力的な態度

際に月に1回程度，レジャー施設へ出かける授業もある。写真9は表2にある「グランドスラムスポーツ」へ出かけた際の様子である。

5．家庭生活

家庭生活については，表3のようなOSTCのカリキュラム2（後半部分）に従って学習する。

家庭生活のカリキュラムは，大きく5つに分かれている。

第一は「消費者教育」である。ここでは，基礎的な計算機の使い方やチップの計算を始めとし，銀行の利用，お店の比較，インターネットでの売買，クレジットの使い方，投資，保険，保証について等多彩な内容を学ぶ。特にクレジットでは，顧客としての信用を得るために必要なことや，過重な負債を防ぐための方法も学ぶ。また，学生たちはOSTCのクラスでの学習のみでなく，地域に出て実際の経験を多く積むように計画されている。

第二は「自立した生活」である。ここでは，家での生活に必要な技術，例えば家電の使い方，家の修理の仕方など，また，料理，移動手段，家事，コンピュータの操作等について学ぶ。ここでも多くの実習を取り入れながら学習を進める。

第三は「自己擁護」である。これはOSTCで最も大切にされている内容であり，1年から3年まで系統的に授業が行われている。自己表現や自分を見つめること，信念や価値について学ぶことから始まり，問題解決のための方法やグループでうまく活動を続けるために果たすべき役割も学ぶ。そして，2～3年では，自分の障害にかかわる法律（I.D.E.A.）や障害の定義，特殊教育を受けてきた経緯などについて調べたり議論することを通して，自分の障害について知ることを目指している。図1，は1年生の授業で使用するワークシート（女性用）である。「主張的」に人とかかわるための授業に使われる。

第四は「社会生活」について学ぶである。友達との友情に始まり，恋人とのパートナーシップについて，結婚について，最後には子育てについて学ぶ。子育てでは実際にクラスの男子学生と女子学生がパートナーシップを組み，赤ちゃんの人形を使い，数日間続く疑似子育て体験を行う。筆者が見学した際にも，人形をベビーキャリーに入れた2人の男女学生が，交互に抱いたり，あやしたりしていた。

また，ここでは単に友情の大切さを学ぶだけではなく，友達と意見が違った場合の積極的な対処の仕方も学ぶ。アメリカ的とも感じられるが，真の友情を築くためには大切なことではないかと考える。

第五には「健康維持」である。計画的な運動や疾患の予防，病気になってしまった時の医学的な知識，性教育を学ぶ。ここでの性教育はかなり具体的であり，実際に地域で婦人科の治療に当たっている医療スタッフを招き避妊具等を使いながら授業が行われる。授業では，性器の構造や機能，性行為やそのリスク等について学ぶ。男女別々の授業もあるが，全員でディスカッションする授業もあり，適切な男女交際の在り方について一方的に教えられるのではなく，それぞれが考え，判断することを促すような形になっている。

Ⅴ．おわりに

ここまで紹介してきたように，OSTCでは多彩な内容の指導が行われているが，そのどれもが実生活で必要な心構えや技術である。それらが，グループワークや実習，職場での訓練等を通して3年間で身に付くように実によく工夫されている。これらの指導は，合理的でアメリカ的であると言うこともできる。しかし，学生たちが高い自己肯定感をもち，生き生きとその人らしい表現方法で気持ちを伝え，働くことに希望をもってトランジションプログラムを受ける姿は感動的であった。

「社会的自立」すなわち「職業訓練」ではなく，自分を正しく理解し，人とのかかわり方を身に付け，誇りをもって生きるための支援こそが大切であると感じた。この思い

を日本のキャリア教育にどう活かすことができるか，今後検討していきたい。

文献・参考資料

1）Annex Teen Clinic Birth Control Methods.
2）GoodWill/Easter Seals Minnesota（2008）広報誌.
3）Hennepin technical collage Catalog 2008/2009.
4）文部科学省（2009）今後のキャリア教育・職業教育の在り方について（審議経過報告）.
5）文部科学省(2009）特別支援学校高等部学習指導要領.
6）Osseo area school-district 279　Educational service center（2006）Parade of school.
7）Osseo secondary transition center カリキュラム等.
8）Rise a partnership that works.（2009）広報誌.

付　記

本稿で報告した内容は，平成21年３月９日から13日までの５日間，ミネアポリス市近郊のオッセオ学校区のOsseo Secondary Transition Center（以下OSTCと記す）にて自費により研修したものである。

謝　辞

本訪問にあたりOsseo Area School-District 279の教育長であるMrs. Susan K. Hintz を始めとする教育センターのスタッフの方々，またOSTCの所長であるGinny Zeyer他多くのOSTCスタッフの方々，我々の研修をコーディネートしてくれたChristine　Peper，染木史緒さんには，実践を見学する機会と貴重な体験を与えていただきました。また，OSTCの学生の皆さんには快く我々を迎えていただきました。ここに記して，心より感謝申し上げます。

イギリスにおけるナショナルカリキュラムとそれへのアクセスの手だてについて

The Provision for Child with Special Educational Needs to Access to the National Curriculum in England

横　尾　　俊・渡　部　愛　理
YOKOO Shun ・ WATANABE Airi
（教育相談部）（バーミンガム大学大学院）
（Department of Counseling and consultation for Persons with Special Needs）（Postgraduate Research School of Education, University of Birmingham）

要旨：本稿ではイギリスにおいて1989年より学校現場で用いられているナショナルカリキュラムについて，その仕組みを概説し，それらのカリキュラムが障害のある子どもに対してどう適用されているのかを，文献資料を基に報告した。イギリスのナショナルカリキュラムは修めるべき学習についてを記述した，柔軟性のある内容であるが，概念的なものであり具体的な指導内容は盛り込まれていない。そのため，ナショナルカリキュラムだけをみて，直接授業内容に落とし込むことは難しい。そのため，ナショナルフレームワークとスキームオブワークスが授業のガイドラインとして策定されている。また，教科書検定制度が無いため，教員は独自に授業内容を構成することになるが，ナショナルカリキュラムアセスメントとOfstedによる監査制度による厳しい評価制度があるために，教師はその評価に見合った教育内容を行う必要がある。ナショナルカリキュラムの適用が難しい子どもの教育のためには，p scalesが用意されているが，このスケールはカリキュラムではなく，到達目標と位置づけられている。このことは，教育全般に対してナショナルカリキュラムが最も重要な指標と位置づけられている事が推測できる。

キーワード：SEN，ナショナルカリキュラム，カリキュラムへのアクセス
Key Words: special educational needs, national curriculum, access to the curriculum

Ⅰ．はじめに

イギリスの障害のある子どものための教育であるSEN（Special Educational Needs）では，教師向けのガイドブックやその政策文書の中でも“Access to the Curriculum”という用語が頻出し，通常のカリキュラムを障害のある子どもにも適応することを重視している事がわかる。

わが国において，教育課程に対しての“access”という概念を取り上げる事は少ないように思われるが，インクルーシィブ教育を目指すイギリスの教育の中では，この概念が通常の初等中等教育の中で学習する特別の教育的ニーズのある子どもに対してだけではなく，特別学校（Special School）の子どもの教育の中でも多く語られている。

SENの基盤となったウォーノックレポート報告ではの中で「もっとも重い機能不全を抱える子どもに，ただ世話をするに甘んじてはならない。ゆっくりであっても，我々の明らかにした教育目標を目指し，常に彼らを支援する方策を見い出さなくてはならない。」と述べられている（Department for Education and Science，1978）。上記のカリキュラムに対する考え方を鑑みれば，この言葉には，障害の重い子どもも教育対象であると単に考えるのではなく，権利としてのカリキュラムの内容を学習の中で障害の重い子どもにも触れさせる必要性も含まれていると考えることができる。

本稿では，このような教育の権利としてのカリキュラムということを念頭に置きながら，イギリスでのナショナルカリキュラムについて，その仕組みを概説し，障害のある子どもに対するカリキュラムの適応と評価方法に文献資料から報告したい。

Ⅱ．ナショナルカリキュラム

ナショナルカリキュラムはサッチャー元首相のもと制定された1988年教育法の中で，一部法的拘束力のあるカリキュラムが規定され，1989年より実際にイギリス国内の学校で実施されてきている。

それまでのイギリスでは，各学校や教師にそのカリキュラムがゆだねられており，教育内容にばらつきが見られたが，このナショナルカリキュラムの導入でイギリス中のどの学校でも統一された学習内容が保障されることとなっ

た。このナショナルカリキュラムは日本の学習指導要領にあたるもので内容に共通点も多い。しかし，その内容の教育における具体化は学校や教員に任せられており，その法的拘束の仕方が異なっている。

カリキュラム内容については，QCDA（The Qualifications and Curriculum Development Agency）が作成している。QCDAの前身のQCA（The Qualifications and Curriculum Authoity）は，1997年に職業資格国家委員会（National Council for Vocational Qualifications（NCVQ））と 学校教育課程及び及び成績評価局（School Curriculum and Assessment Authority（SCAA））統合され設立された。法律的な根拠としては，1997教育法において設置されたチャリティー機関である（チャリティー機関だが民間のチャリティー機関を統轄するチャリティー委員会（Charity commission）の管轄下にあるのではなく，政府により監督される"exempted charity"という位置づけである）。この機関はナショナルカリキュラムを発展させ，学力アセスメントと義務教育資格試験（QCSE : General Certificate of Secondary Education）等のテストを管理するために設立された機関である。2008年４月にアセスメントと資格に関する管理部門とそれ以外を切り離し（切り離し決定は2007年９月），後者をOfquel（Office of the Qualifications and Examinations Regulator）として設立し，後者をQCAからQCDAに改称している（QCDA, 2009）。

現在のナショナルカリキュラムの根拠法は2001年教育法で，英語，数学，科学を中核教科（Core Subject），その他の９教科（技術，ICT，歴史，地理，外国語，美術，音楽，体育，市民教育）を基礎教科（non-core fundation subject）と位置づけている。これらのうち中核教科については，Key Stage１～３（Key stageについては後述）の終了時にナショナルカリキュラムアセスメント（Key Stage ４終了時には義務教育資格試験（GCSEs））を受けることで評価されることになる。

ここでは，ナショナルカリキュラムについての基本的な内容を概説する。

１．キーステージと到達目標の概念

イギリスの義務教育は５歳から15歳であり，子どもたちは公立学校の場合，日本の小学校にあたるプライマリースクールに５歳から11歳まで，中学校にあたるセカンダリースクールに12歳から15歳まで通学することになる。

ナショナルカリキュラムでは，各学校を２段階づつにわけ，キーステージ（Key Stage,以下KS）１～４と振り分けている（表１）。このKSは生活年齢による区分であり，学習内容については，大まかに教育プログラム（Programme of study）と到達目標（Attainment target）のレベルが定められている。

表1　KSと到達目標（attainment target）

	KS1	KS2	KS3	KS4
ATL	1～2	3～6	7～9	10～11
	5～7	8～11	12～14	15～16
				GCSEを目標とする
8				
7				
6			目標	
5				
4		目標		
3				
2	目標			
1				

表2　KS1　教科英語の話す・聞く領域の教育プログラム（QDCA，1999）筆者翻訳

Speaking
1　他の人に対して明瞭，流暢かつ自信を持ってはなすために，子どもたちは以下の様に教えられるべきである。 a　明瞭な口調で適切な抑揚で話す b　的確に言葉を選択する c　言うべきことを構成する d　論点に焦点化する e　詳しい内容を含める f　聞き手の興味を考慮する
Listening
2　他の人の話を聞き，理解し，応答できるために，子どもたちは以下の様に教えられるべきである。 a　集中力を維持する b　話し手の興味内容に留意する c　関連する意見を述べる d　相手の応答に耳を傾ける e　相手の理解を確かめるために質問する f　言葉使いの音のパターンを認識し応答する （例えば，頭韻，リズム，言葉遊び等）

教育プログラムは，各KSにおける各教科の教育内容を表２の様に大まかに示したものであり，これを基に到達目標が作成されている。

到達目標では，各教科毎に１から８までのレベルが設けられ，各KSごとに期待される到達目標を規定している（表３）。この到達目標はすべての子どもに一様に定められているわけではなく，例えば，KS2では，取り組むべきレベルは２から５，達成目標水準は４とするなど，一人一人の子どもにあわせられるよう緩やかに設定されている。

表3　到達目標（attainment target）の例　教科英語の話す・聞くレベル1から3を抜粋の上筆者翻訳（QCDA，1999）

Level 1
目の前の興味ある事柄について話せる。他の人の話を聞くことができ、通常適切に応答することができる。様々な人たちに聞こえるような声で簡潔に内容を伝えることができ、詳細を伝える中で自分の考えや意見を広げることができる。
Level 2
特に関心のある事柄については、自信をもって話し聞く事ができるようになってくる。時には、関連する細かな内容を話に含めることによって聞き手の関心への配慮をしめすことができる。自分の考えを発展させたり、説明したりする中で、明瞭に話し、語彙を増加させる。他の人の発言に通常注意深く耳を傾け、応答の適切さを増す。特定の状況ではより改まった語彙や声の調子を使うべきであることを意識できるようになってきている。
Level 3
考えを深めたり対話する中で、違う文脈の中でも自信をもって話し聞くことができるようになる。ディスカッションでは趣旨を理解することできる。関連するコメントと質問を通して、相手の発言を注意深く聞いていることを示せる。使う語彙や話の詳細を変えることで、聞き手のニーズに話の内容を調節できるようになってきている。標準英語とそれをどういう状況に使用すべきかを意識しはじめている。

表4　各教科におけるスキームオブワークスとナショナルフレームワークの用意
（子ども・学校・家庭省のwebページ資料より筆者作成）

	英語	数学	科学	技術	ICT	歴史	地理	外国語	美術	音楽	体育	市民教育
KS1	F	F	SOW	SOW	SOW	SOW	SOW		SOW	SOW	SOW	SOW
KS2	F	F	SOW	SOW	SOW	SOW	SOW		SOW	SOW	SOW	SOW
KS3	F	F	SOW F	SOW	SOW F	SOW	SOW	SOW	SOW	SOW	SOW	SOW
KS4	F	F	F		F			SOW			SOW	SOW

F：ナショナルフレームワークが用意
SOW：スキームオブワークスが用意

2．授業の構成

イギリスのナショナルカリキュラムでは，KSの枠組みの中で，教育プログラムと到達目標を規定しているが，その内容は概念的であり，具体的な授業内容を明確にイメージすることは難しい。また，教育内容は，学年毎に決められているのではなく，あくまでもKSが基準となる。したがって，各教科の年間授業時間数等も法律では定められていない。そのため，各教科の授業時間数や教育課程（curriculum planning）は各学校毎に決められる事になる（吉田多美子，2005）。

また日本の教育方法から授業を考えると教科書を中心に据えることになるが，イギリスでは教科書検定制度は存在しない（教育再生懇談会，2008）。教科書にあたるテキストブックも存在するが，その内容についてはナショナルカリキュラムからの影響は日本に比べると少なく，授業の中でも教具の一種に位置づけられると考えられる（大津尚志，2001）。

このように検定教科書もなく，各教科の年間授業時間数なども法律では定められていないことから，緩やかな教育制度の様にも思えるが，実際には，授業内容はナショナルカリキュラムアセスメントによる学力評価とOfsted（the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills.）による学校評価により厳しく縛られる。したがって，教員は評価に対応した授業を行うことになり結果的に

表5　科学のKS1とKS2に対応するスキームオブワークスのユニット一覧（QCDA（2009）筆者訳）

Unit 1A.	我々
Unit 1B.	植物を育てる
Unit 1C.	物質の種類と用途
Unit 1D.	明と暗
Unit 1E.	押すと引く
Unit 1F.	音と聞こえ
Unit 2A.	健康と成長
Unit 2B.	身近な植物と動物
Unit 2C.	ヴァリエーション
Unit 2D.	物質の分類と変化
Unit 2E.	力と運動
Unit 2F.	電力の利用
Unit 3A.	歯と食事
Unit 3B.	植物を上手に育てる
Unit 3C.	物質の特性
Unit 3D.	岩と土
Unit 3E.	磁石とコイル
Unit 3F.	光と陰
Unit 4A.	運動と成長
Unit 4B.	動植物の生育環境
Unit 4C.	暖かさを保つ
Unit 4D.	固体と液体そしてどのように分けられるか
Unit 4E.	摩擦
Unit 4F.	回路と伝導体
Unit 5_6H.	環境と技術や状況においての調査
Unit 5A.	健康を保つ
Unit 5B.	ライフサイクル
Unit 5C.	身の回りのガス
Unit 5D.	状態の変化
Unit 5E.	地球，太陽，月
Unit 5F.	音の変化
Unit 6A.	相互依存と適応
Unit 6B.	微生物（ショートユニット）
Unit 6C.	溶解に関してさらに
Unit 6D.	可逆変化と不可逆変化（ショートユニット）
Unit 6E.	仕事
Unit 6F.	光の性質
Unit 6G.	電気回路の実験（ショートユニット）

ナショナルカリキュラムを尊重した授業を構成することとなっている。

そのため，中長期の授業内容を計画するためのガイドとして，スキームオブワークス（Scheme of Works）とナショナルフレームワーク（National frameworks）が，子ども・学校・家庭省からwebで提供されている。両者共にナショナルカリキュラムの教育プログラムの内容を基に構成されており，ナショナルカリキュラム実施を支援するものである（Department for children,schools and families, 2009）。教科の特性によって，スキームオブワークスかナショナルフレームワーク，またはその両方が用意されている（表４）。表４を見てみると知識的な教科については，

表6　科学Unit 1F. 音と聞こえの解説と単元のリスト（QCDA(2009)筆者訳）

このユニットで子ども達は，音の種類と音源の多彩さについての理解を深めます。これらは聞こえの感覚と音がどのように伝わってくるかも扱われる。実験や探求的な活動は以下の物に集中される。

・観察を行い，記録し，発表する。
・結論に達する。

また，この活動で子ども達は日常体験する音や聞こえについて理解する機会も示します。聴覚障害のある児童は特定の支援を必要とするだろう。音を発生させるときに，楽器などの小道具による視覚的なデモンストレーションや，振動による注意喚起を用いることで教育的な支援ができる。聴覚障害のある児童に配慮することを子ども達に促すことは教師に取って重要なことである。

このユニットには約９時間必要である。

１．導入
２．音を聞く
３．いろいろな音を出してみる
４．音を表現してみる
５．体を動かして音を出す
６．どのように聞いているか
７．聞こえと安全
８．大音量
９．音源からの距離と音量
10．結果の発表
11．振り返り

スキームオブワークスが概念的な教科についてはナショナルフレームワークが用意されているように見ることができる。両者共にガイドラインの位置づけで，ここに記述されている内容を行うことが義務づけられているわけではない。

スキームオブワークスは，各科目の授業で取り上げる内容がナショナルカリキュラムの教育プログラムに沿って記述されている。例として，科学のKS1と２を見てみると，まず各教育プログラムに対応する，38のユニットが示されている（表５）。このユニットの中にはユニットのねらいについての解説や必要な時間，単元のリストが記されている（表６）。単元内容の構造は子どもの学ぶべき内容（Learning objective），考えられる活動内容（Possible teaching activity），期待される学習結果（Learning outcome），活動の注意点（Points to note）というように授業に展開しやすいように単純な構造になっている（表７）。

それに対してナショナルフレームワークは幾分複雑で，その内容は各学年毎に記述されているが，教えるべき概念についての内容と解説に多くが割かれている。ナショナルフレームワークという名称は，その中に含まれる各種の内容の枠組みの総称である。その構造は３つの年齢段階のフ

表7　科学Unit 1F.音と聞こえの第2セクション　音を聞く(QCDA(2009)筆者訳)

学ぶべき内容
児童は以下の内容を学ぶべきである。 ・様々な音源があるということ ・自分の聞こえを使って音について調べること ・注意深く聴くことで音について観察すること
考えられる活動内容
身近な音が録音されたテープを児童に聴かせることによってそれが何の音なのかを当てる「音のクイズ」をおこなう（例えば，車のエンジン音，鳥の鳴き声，子どもの歌声，ピアノの演奏，足音，走る足音など)。クラスの子ども達の話し声を録音し，それが誰の声か当てさせる。
期待される学習結果
・様々ななじみの深い音を確認する。例えば，水のしたたり，集まって歌う声 ・様々な話し手の声を確認するために注意深く聞く
活動の注意点
なし

レームワークがあり，さらにこの各年齢段階フレームワーク内で，教えられる内容を定めたフレームワークが示されている。

0歳から4歳までの枠組みをEYFSフレームワーク（Early Year Foundation Stage Framework）と呼び，ここでは，子どもへのかかわり方の考え方や実際のプログラムなどについて言及されている。

5歳から11歳までのプライマリースクール段階の枠組みはプライマリーフレームワークと呼び，この中には，読み書きフレームワーク（literacy framwork)，数学フレームワーク（Mathematics Framework)，教員の専門性開発（CPD : Our Continuing Professional Development）と教材が含まれ，フレームワークの考え方，教科内容の考え方や授業で使える教材やwebサイトの紹介，授業でのねらいと授業例等が示されている。

12歳から16歳までのセカンダリースクール段階の枠組みはセカンダリーフレームワークと呼び，この中には英語フレームワーク（English Framework)，数学フレームワーク（Mathematics Framework)，ICTフレームワーク（ICT Framework)，科学フレームワーク（Science Framework)，フレームワーク概要が含まれ，プライマリーフレームワーク同様，フレームワークの考え方，教科内容の考え方や授業で使える教材やwebサイトの紹介，授業でのねらいと授業例等が示されている。

検定教科書がなく，具体的な授業実数が決められていないが，イギリスの教員は，政府が用意した教科についてのガイドラインを用いることで，授業内容の計画をたて，到達目標と照らし合わせながら授業を進めているということになる。

3．学力評価と学校評価

ナショナルカリキュラムに沿った教育を行っているかどうかについては，ナショナルカリキュラムアセスメントで各児童生徒の学力評価，Ofstedによる学校評価によって評価されることになる。

ナショナルカリキュラムアセスメントはKS 1，2，3の各終了時に行われ，児童生徒が各KSで目標とする到達目標に到達しているかが評価がされる（Directgov，不明)。ナショナルカリキュラムアセスメントは児童生徒の学力評価を行うテストだが，学校毎にどの程度の割合の児童生徒が到達目標に到達しているかが公表される。公表データはパフォーマンステーブル（Performance table）と呼ばれ，新聞等のマスコミを，それを基にしたデータが掲載されることから，学校も児童生徒の学力向上に努力しなくてはならない状況になる（佐貫，2002)。

Ofstedは，子ども・学校・家庭省から独立した政府機関（non-ministerial government department）であり，教育機関の監査（学校監査及び地方教育部局監査)，大臣への助言を大きな役割としている。イングランド全ての学校を定期的に監査し，そのweb上で結果を公表している。現在学校の監査義務は3年に一度となっており，学校規模などによって2日から5日間，3人から15人の視学官（inspecter）によって監査を受ける（Ofsted，2009)。監査によって低い評価を受けた場合は学校改善を図ることになるが，特に失敗校とされた学校は学校改善計画の提出を要求され，2年以内の改善が見込まれない場合は閉校に追

い込まれたり，校長を含めた教員の入れ替えが行われたりする（Ofsted，2009）。

このようにナショナルカリキュラム自体の法的な拘束力は弱いが，ナショナルカリキュラムアセスメントによる学力評価とOfstedによる厳格な学校評価とその後の措置がセットになっているために，学校はナショナルカリキュラムを中心にした教育を行うことになる。こういった状況に対しては，教員のプレッシャーは大きく評価の在り方に対して批判も行われている（山本，2003）。

Ⅲ．インクルーシィブ教育とIEP

イギリスの障害のある子どもの教育はSEN（Special Educational Needs）と呼ばれているが，この教育は障害カテゴリーを基に行われるのではなく，学習の困難さの有無を基に行われる教育である（横尾，2008）。

SEN制度が作られるもととなった1978年のウォーノック報告の中では，「全ての子どもにとっての教育の目的は同じであり，その目標は同じである。」と述べられ，その具体的な目標としては，知識，経験，創造的な理解，道徳心を獲得し生活を楽しむこと，社会参加し，社会貢献をし，自立した生活をすることの二つがあげられた。（Department for Education and Science，1978）また，SENが始められた当初から，学習困難のある子どもも，なるべく地域のプライマリースクールやセカンダリースクールで教育受けられることを目指されてきた。現在の制度では，保護者が特別学校を望まない場合と，他の子ども達の学習の妨げにならない場合は，基本的に地域のプライマリースクールやセカンダリースクールに就学する事となっている。

SENのある子どもの定義は，特別な教育的な手だてを必要とするほど，学習の困難があるというものである。学習の困難が大きい場合，学習の困難さの程度と特別な教育的な手だてについてアセスメントされ，ステートメント（Statement）が作成される。ステートメントには，その子どもの学習の困難さと必要な教育的な手だて，就学先の学校が記述され，その後の子どもに対する教育的な支援の根拠となる。

ステートメントを持つことは，その子どもにはSENがあるということを明確に定義づけることになる。そのため，ステートメントを持つとその教育的な手だてのための予算措置がセットになると説明されることが多い。しかしながら，実際には予算措置のための根拠とはなりうるが，各自治体による教育予算によっては必ずしもそうならないことも多いようである。

また，SENのある子どもは，ウォーノックレポートの頃から全体の20%程度いると言われてきていたが，実際にステートメントが発行されている子どもは３%程度である。したがって，SENがありながらステートメントを持たずにプライマリースクールやセカンダリースクールで学習している子どもも多い。

そういった子どもにはじめに行われるのはスクールアクション（School action）である。スクールアクションでは 校内のSEN体制の構築を担当するSENコーディネーター（SENCO）や，担任教員が子どもにSENがあることに気付いた場合，その子どもの保護者や関係者から，これまでの発達の経過や現在の改訂や学校での子どもの様子，現在の困難の原因とそれを解決する手だて等について話しあう。その話し合いの結果，通常行われている指導とはちがった介入を行うこととなる。この介入は基本的に校内の既存のリソースを活用して行うものだが，学校の予算を工夫することで新たに補助教員（Teaching assistant）を雇ったり，特別な教材教具を用意する場合もある（Department for Education and Skill，2001）。

また一般的に，スクールアクションでは，個別学習計画（Individual Education Plan（以下IEP））を作成する（表８）。IEPはSENのある子どもについて，担任教員やSENコーディネーターが中心となって，保護者や他の関係者と協議しながら，校内で準備される教育についての計画である。基本的に授業の計画であり，短期目標，指導戦略，行う手だて，計画の見直しをいつ行うか，結果の判断基準，結果の記録が含まれている（Department for education and skils，2001）。

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

この段階でも子どもの改善が見られない場合は，LAが中心となって法定評価（Statutory assessment）を行い，その子どもの必要な教育的な手だてについて総合的に判定を行い，必要性が認められればステートメントを作成する。ステートメントが作成された場合には，巡回教師（peripatetic teacher）のサービスを得たり，日本の通級指導教室にあたるスクールリフェラルユニット（School referal unit）を利用した，より手厚い教育的な手だてを利用することになる（Department for Education and Skill，2001）。

表8　聴覚障害児のIEPの例（RNID(2001)資料を筆者翻訳）

<table>
<tr><td colspan="4">SEN
アクション　個別指導計画　　生徒氏名：
記録と評価　　年齢：11　　段階：ステートメント</td></tr>
<tr><td colspan="2">学校による支援：５時間
サポートサービス/その他の機関
補聴サービス：聴覚言語セラピー
教育委員会による支援：13時間</td><td colspan="2">教員氏名 Senco　聴覚障害教育教員
開始時期：春学期
評 価 日：11歳時の保護者懇談会
夏学期の第１月に年の一度の評価を行う。</td></tr>
<tr><td>達成についての目標と基準</td><td>戦略と手だて</td><td>モニタリング手段</td><td>目標への進展</td></tr>
<tr><td>大文字と終止符を使う。
段落を使い、規則動詞の使用が一貫している。</td><td>段落トピックを確認し、考えの手順を計画するスパイダーグラント。大人が手伝って書き直させる。どこが間違っているのか、正しく書くために聴覚障害教育教員や補助教員がおこなう。</td><td>達成した活動を明らかにする。学級担任は活動を達成するために必要な支援がどの程度あるのか意識する。</td><td></td></tr>
<tr><td>教科と特有の用語（クラス担任によって中心語彙と見なされる）について話においても書きにおいても正しく使用する。</td><td>家で読み通すために書かれた留意点。語彙ボックス（クラス担任が中心語彙を特定する）</td><td>語彙使用についてを明らかにするための教室活動、宿題、テスト</td><td></td></tr>
<tr><td>GCSE試験の準備をするために学校の外で時間を利用を含むルーチン行動を発展させる。</td><td>家で読まれるための留意点を学校で用意する。家の中に静かなスペースと３時から４時半までの学校図書室の利用。時間割の見直し（聴覚障害教育教員による）</td><td>家での観察
学校では、チューターや聴覚障害教育教員の観察
模擬試験や夏のGCSE試験の達成内容</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">言語習得前高度難聴。家では英語は第２言語である。1999年に人工内耳を装用開始。現在グループ指導で学習を行っている。集団学年は実際の年齢よりも下の学年である。言語発達には相当に遅れがある。全ての教材は変更し支援される必要がある。
登下校はタクシーを使用</td></tr>
</table>

Ⅳ．ナショナルカリキュラムの適応が難しい子どもの教育

プライマリースクールやセカンダリースクールで学習するSENのある子どもの場合，スクールアクションやスクールアクションプラスで提供される教育的な手だてによって，ナショナルカリキュラムの範囲の中で学習が可能であることが多い。しかしながら，特別学校などで学習する子どもで，特に知的障害のある子どもの場合，その教育的なニーズは複雑で通常のナショナルカリキュラムが適用できない場合がある。教育技能省（Department for Education and Skill，2003）が出した「ナショナルカリキュラムの適用ができない場合について（改訂版）（Disapplication of the National curriculum（Revised））」では，ナショナルカリキュラムは柔軟性があるので，適用外になることは少ないが，学校長が所定の手続きをとれば，6ヶ月以内の短期間であれば適用外にすることが可能としている。この適用外の対象になるものとして，KS 4の終了前において特別な目的がある場合，カリキュラムの改善計画や研究開発の場合，ステートメントを保有している場合が規定されている。

また，レベル 1に達していない子どもの達成目標についてはP scalesがある。P scalesはカリキュラムではなく細分化された到達目標基準で，ナショナルカリキュラムのレベル1に達していない子どもの到達目標の概要と重要なスキルについて設定している（QCDA，2009）。1998年に作成され，その後何度か改訂されて現在に至っている。

表9　Englishにおける P scale P1-P3(Department for Education and Employment ,2001から抜粋の上翻訳)

1）共通基準
P1（ｉ）；活動に出会う：反応的段階：突然の音や動きに驚く
P1（ii）；活動に気づく：人や物に短い時間注意を向ける：人の関わりへの短い参加
P2（ｉ）；人物に応答し始める：人物に興味を示す：注意を向け，微笑む
P2（ii）；人物に働きかける：人に手を伸ばす，発声やしぐさで訴える：やり取りの形成
P3（ｉ）；意図的なやり取りの開始：指さし，自分の行為を確かめる，学習したことを繰り返す
P3（ii）；相互的なやり取りの形成：うなづく，拒否する：課題解決的な行動

表10　PACE 2の評価内容の例（EQUALS(2005)の資料を筆者翻訳）

PACE 2　　アセスメント活動
教科：英語 パフォーマンス　P2(ii)
活動：好みを見せる グループ：個別又はグループ活動
パフォーマンスの記述 ・生徒は相互作用に積極的になり始める ・生徒は一貫した好みと感情の応答を伝える ・生徒は見慣れた人，出来事，物を見分ける ・生徒は，しばしば試行錯誤をすることで動作して，短い時間習った応答の仕方を覚えている ・生徒は共有した探索に協力し参加に興味を持つ
必要なもの 学校にいる間に様々な人（なじみある教員と生徒，なじみのない教員と生徒，訪問者）にあえる沢山の機会。 知覚の手がかりがある身近なお話と歌。例えば，キャラクタが強調された絵や人形，柔らかいおもちゃや雑音 いくつかの方法で探索することができるもの。例えば，振動させたり，手でたたいたり，スティックでたたいたりすることができるタンバリン等。
何をするべきか 1．学校にいる間に，生徒が会う人々のリストを作り，各人への生徒の反応を記録する。例えば，発声，アイコンタクト，手を伸ばす，ジェスチャー。 2．生徒にとってなじみ深く，知覚の手がかりや立体的なキャラクタを含んでいる話の歌か押韻を導入する。 3．お話や歌や韻を三回行い，その都度，知覚の手がかりへの生徒の反応について記録する。 4．いくつかの方法で探索することができる生徒に物を渡してみる。 5．なにか一つの活動を目的物におこなう。例えば，タンバリンを震動させ，生徒に渡し，生徒の反応を見て記録する。 6．目的物にいろいろな行動を取って見せ，それに対する生徒の反応をその都度記録する。
達成を示す行動の観察 1．生徒は３つの違った場面で，３人の違った人々に対して異なっており，それぞれの人に対して一貫した応答が見られる。 2．身近な知覚の手がかりが提示されているとき，生徒は，話や歌や韻に対して，一貫して振る舞いがみられる。 3．３回とも教員が対象物に行った行動と同じように一貫した模倣がみられる。

その目的は
・総括的な評価をする
・継続的観察による専門的な評価をする
・ナショナルカリキュラム レベル1にむけての段階的発達を評価する
・P scales内，あるいは教科の枠を超えて，横断的な発達を評価する
・個々の生徒，あるいは生徒集団の到達目標を設定するための手段の一つとして活用する

のように説明されている（Department for children, schools and families, 2009）

表９に教科英語のP scale P1からP3を例としてあげた。P scalesはP1～ P8まであり，Englishの場合P1～ P3間はそれぞれさらに（i）（ii）の二つの項目があり，P4からP8間では下位項目として，読みと話す・聞くが設定され，全部で11段階の到達目標基準がある。

P scalesはカリキュラムではなく，あくまでも到達目標基準ではあるが，内容の抽象性はナショナルカリキュラム

に似ており，授業に直接つなげる事は難しい。そのため，EQUALS（Entitlement and Quality Education for Pupils with Learning Diffculties）が授業に役立てるためのスキームオブワークスを作成し出版している。EQUALSは非営利の公認慈善事業団体（registered charity）で，重複障害のある子どもや，重度の学習困難のある子どもの教育に従事している教員のサポートを行うことを目的として活動している。

通常キーステージの終了では，ナショナルカリキュラムアセスメント試験により，到達度を評価することになるが，P scalesを適用している子どもの場合は，筆記試験による評価が難しいため，教師による評価を受けることになる。以前はこの評価は法定評価ではなかったが，2007年より法定評価となり，P scalesを用いた評価を行わなければならなくなった。しかしながらP Scalesは前述したとおり，その内容が概念的であり，その内容そのものをそのままで評価を行うには工夫が必要である。

もちろん，P scalesを独自に解釈して記述する評価方法をとることもできるが，EQUALSはP scalesを適応している子どもに対する評価基準PACE2も提供しており（表10），この評価基準を用いて評価を行いレポートを作成することで児童生徒の評価を行いやすくしている。

Ⅴ．おわりに

イギリスでは，2007年６月にこれまでの教育技能省（Department for Education and Skills）をあらため，子ども，学校，家庭省（Department for Children, Schools and Families : DCSF）に改組している。この改組では，大学や職業教育等の担当部局を新設のイノベーション・大学・技能省（イノベーション・大学・職業技能省（Department for Innovation, Universities and Skills : DIUS）（DIUSはさらに2009年にさらにビジネスイノベーション・技能省（Department for Business Innovation &Skills : BIS）に改組している）に分けた形となっているが，ただ単に分離しただけでなく，青少年に関する政策の主要な部分を初めて一括して取り扱う省としている（Brown,2007）。また地方行政においても，地方教育局（Local Educational Authority）や地方保健局（Local Health Authority）が改組統合されて，地方行政局（Local Authority）の中に子どもに関する部局が新設される等，縦割りではなく，子どもを中心においた行政組織へ変更されてきている。これらの変更は，目に見える大きな変化であるが，その根底には，2000年のヴィクトリア・クリンビー事件以来の子どもの育ちや，子どもを取り巻く大人達や様々な社会的サービスについての見直しにあり，子どもの成長に対する考え方の大きな変化があるようだ。

これらの変化の流れを位置づけた2003年の緑書「全ての子どもは大切（Every child matters）」と2004年の子ども法の改正は，現在のところ直接SEN制度そのものを大きくかえるには至っていないが，子どもの権利の見直しという点から注目すべき内容である。

イギリスの障害のある子どもの教育では，障害のある子どもを，できるだけ居住地のプライマリースクールやセカンダリースクールで学習することを目標に進められてきている。また，それはただ単に学習の場を共有することではなく，その子ども一人一人の教育的ニーズにあわせた形で指導内容を工夫し，ナショナルカリキュラムをできるだけ適用するということがセットにされてきている。

また，教育的なニーズが複雑なために通常のカリキュラムが向いていない子どもについては，P scalesが用意されるが，あくまでも到達目標基準でありカリキュラムではないとされている（EQUALS，2005）。本稿では，このナショナルカリキュラムへの適用が難しい子どものカリキュラムへの接続については，制度上説明されている範囲にとどまり，個別具体的な対応についてと，その背景となっている考え方については十分に明らかにすることはできなかった。このP scaleが到達目標基準であるということは，そこで行っている教育的な指導内容は一時的なもので，将来的にはナショナルカリキュラムへの適応可能性を広げるために努力している状態であることを示している。この事は，権利としての教育の考え方と密接に関連する概念でもあるので，現在の子どもの権利の見直しのプロセスを踏まえながら，今後イギリスの教育現場に関わる教員や専門家と直接議論をする等して，障害の重い子どもに対しての学習内容の考え方を明らかにしていく必要があるだろう。

引用文献

Brown, G.（２００８） Machinery of government ? Departmental organisation. Written ministerial statements, column 36WS. Retrieved December 20. http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200607/cmhansrd/cm070628/wmstext/70628m0001.htm（アクセス日2009-11-1）

Department for education and skils（2001）SEN toolkit section 5? Managing individual education plans.

Department for education and employment（２００１） Planning, teaching and assessing the curriculum for pupils with learning difficulties; General guidelines. The qualifications and curriculum authority.

Department for education and skill（２００３） Disapplication of the national curriculum（Revised）.

Department for education and skill（2001）Special educational needs; Code of practice. London, HMSO.
Department for Education and Employment（2001）Planning, teaching and assessing the curriculum for pupils with learning difficulties; General guidelines. The Qualifications and Curriculum Authority.
Department for Education and Employment（2001）Supporting the target settiong process（revised March 2001）: Guidance for effective target setting for pupils with special educational needs.
Department for education and science（1978）Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people（The Warnock Report）, London: HMSO.
Department for children, schools and families：Frequently asked questions-What is a scheme of works?. http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes3/faq/
Department for children,schools and families：Frequently asked questions-Why are there no schemes of work for English and mathematics?. http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes3/faq/（アクセス日2009-11-18）
Department for children, schools and families：P scales http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/169991?uc=force_uj（アクセス日2009-11-18）
Department for children, schools and families（2009）The National Strategies on the web http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/（アクセス日2009-11-18）
Directgov：National curriculum teacher assessments and key stage tests. http://www.direct.gov.uk/en/Parents/Schoolslearninganddevelopment/ExamsTestsAndTheCurriculum/DG_10013041（アクセス日2009-11-18）
EQUALS（2005）Essential Guidance For Using Pace. http://www.equals.co.uk/p-scales.aspx?page=1e769e42-b573-429e-b9b0-38bbd6ea4f86#（アクセス日2009-11-18）
Ayres, J.・Thompson, M.（2007）Target setting report for EQUALS executive committee, Equals
河合康（2007）イギリスにおけるインテグレーション及びインクルージョンをめぐる施策の展開．上越教育大学研究紀要．26，pp.381-397
教育再生懇談会（2008）教科書の質・量の充実について（論点メモ）. http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku_kondan/kaisai/iinkon1/iinkon1gijisidai.html（アクセス日2009-11-18）
Ofsted（2009）The framework for school inspection. Ofsted.
大津尚志（2001）イギリスの教育課程行政と教科書に関する研究 －歴史科を主たる素材として－，東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要，20，45-52.
QCA（1999）English key stages 1-4, QCA. http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/english/keystage1/index.aspx（アクセス日2009-11-18）
QCDA（2009）Introducing the Qualifications and Curriculum Development Agency. http://www.qcda.gov.uk/21408.aspx 2009.11.1（アクセス日2009-11-18）
QCDA：P scales. http://www.qcda.gov.uk/8541.aspx（アクセス日2009-11-18）
QCDA：Science at key stages 1 and 2. http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/science/?view=get（アクセス日2009-11-18）
RNID（2001）Promoting access to the curriculum for deaf pupils, RNID.
佐貫浩（2002）イギリスの教育改革と日本,高文研.
徳永豊・宍戸和成（2004）イギリスにおける特殊教育の教育課程について　プロジェクト研究報告書「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」（平成13年度～平成15年度）資料「主要国における特殊教育に対応した教育課程の調査研究」.
山本麻子（2003）ことばを鍛えるイギリスの学校　国語教育で何ができるか，岩波書店.
横尾俊（2008）我が国の特別な支援を必要とする子どもの教育的ニーズについての考察－英国の教育制度における「特別な教育的ニーズ」の視点から－国立特別支援教育総合研究所紀要，35，123-136.
吉田多美子（2005）イギリス教育改革の変遷－ナショナルカリキュラムを中心に－．国立国会図書館調査及び立法考査局 レファレンス，55（11），99-112.

通常のカリキュラムへのアクセスとそこでの向上
－アメリカ合衆国における障害のある子どものカリキュラムについての概念の変遷と現在の取り組み－

Access to and Progress in General Education Curriculum:
Conceptual Transition and Current Challenges in Implementation of Curriculum for Children with Disabilities in the United States

齊　藤　由美子
SAITO Yumiko
（教育研修情報部）
（Department of Teacher Training and Information）

要旨：アメリカ合衆国における現行の障害のある人の教育法（IDEA）（2004）では，「障害のある子どもが通常の教育カリキュラムにアクセスし，参加し，そこで向上（進歩）すること」を規定している。本稿では，アメリカ合衆国の障害のある子どもの教育を推進するこのコンセプトを概観し，その具現化のための取り組みを紹介することを目的とする。まず，IDEA（1997,2004）に規定されるアクセス条項について「アクセス」,「参加」,「向上（進歩）」が指す意味を整理する。また，障害のある子どものカリキュラムについて，特別なカリキュラムからユニバーサルデザインカリキュラムに至る展開を概観する。さらに，特に知的障害のある子どもについて，通常の教育カリキュラムと固有の教育的ニーズの双方を考慮しながら教育プログラムを決定する，カリキュラムの三層モデルについて概説する。これらを踏まえて，日本の特別支援教育の今後の方向性を考える上で示唆されるいくつかの視点を考察する。

キーワード：通常の教育カリキュラム，アクセスと向上，学習のユニバーサルデザイン，カリキュラムの三層モデル
Key Words: general education curriculum, access and progress, universal design for learning, a multi-level model of curriculum

Ⅰ　はじめに

アメリカ合衆国における現行の障害のある人の教育法，Individuals with Disabilities Education Act（IDEA）2004では，障害のある子どもが通常の教育カリキュラムにアクセスし，参加し，通常の教育カリキュラムの中で向上（進歩）することを規定している。1997年のIDEA改正時に設けられたこのアクセス条項は，障害のある子どもの教育についての考え方の大きな転換を反映しており，この条項によって，障害のある子どもが享受する教育の機会や教育の目指す方向性が本質的に変化した。また，通常の教育カリキュラムへの「アクセス」「参加」「向上（進歩）」を実現するための，様々なアプローチや方法についての研究や開発が加速化することとなった（Hitchcock, Meyer, Rose,& Jackson, 2002; Lee, Amos, Gragoudas, Lee, Shogren, Theoharis, & Wehmeyer, 2006; Turnbull, Turnbull, Shank,& Smith, 2004; Wehmeyer, Lance,& Bashinski, 2002）。

本稿では，アメリカ合衆国の障害のある子どもの教育を推進する「通常の教育カリキュラムへのアクセスとそこでの向上（進歩）」というコンセプトを概観し，その具現化のための取り組みについて紹介することを目的とする。まず，IDEA（1997，2004）に規定されるアクセス条項について，そのキーワードである「アクセス」,「参加」,「向上（進歩）」が指す意味を，歴史的な経緯を踏まえて整理する。次に，障害のある子どものカリキュラムについて，特別なカリキュラムからユニバーサルデザインカリキュラムに至る展開を概観する。さらに，特に知的障害のある子どもについて，通常の教育カリキュラムと固有の教育的ニーズの双方を考慮しながら教育プログラムを決定する，カリキュラムの三層モデルについて概説する。これらを踏

まえて，日本の特別支援教育の今後の方向性を考える上で示唆されるいくつかの視点を考察したい。

１．アクセス条項とその背景

障害のある子どもが通常の教育カリキュラムにアクセスし，通常カリキュラムにおいて向上（進歩）することを規定したことは，1997年のIDEA改正における最も重要な変更点の一つであった（Karger & Hitchcock,2003; Turnbull, Turnbull, Shank, & Smith, 2004）。この新しい法律により，障害のある子どもについて，①通常教育のカリキュラムに「アクセス」すること;②通常の教育カリキュラムに「参加」すること;③通常の教育カリキュラムの中で「向上（進歩）」すること，が保障されることとなった。まず，これらのキーワードが具体的に何を意味するのかをKarger & Hitchcock（2003），Hitchcockら（2002）の論説を中心に整理したい。なお，この政策を日本の状況と比較しながら理解するためには，アメリカと日本では「障害」といわれる状態に違いがあることを考慮しなければならない。現在，アメリカ合衆国全域で障害があると診断されIDEAに規定する特殊教育の対象となっている子どもの割合は，学齢期の子ども全体の12%に及び，その対象者の70%近くの障害カテゴリーは学習障害と言語障害である。通常の教育カリキュラムへのアクセスとそこでの向上（進歩）が課題となるのは，この全体の12%の子どもである。

（1）「アクセス」の意味とその背景

IDEAの前身である全障害児教育法（the Education for the Handicapped Act:EHA, 1975）が制定された当時，連邦議会はおよそ100万人の障害のある子どもたちが公的教育を受けることができていない，と推定していた。その背景から，1975年のこの法律の目的は，障害のある子どもに対して，「障害に特化したニーズについて個別に設計された公的教育を受ける権利を与えること」であった。この最初の法律がさすところのアクセスとは，「特殊教育サービスへのアクセス」であり，「学校の建物への物理的なアクセス」であった。全障害児教育法（1975）には，「できるだけ制約の少ない環境（Least Restrictive Environment: LRE）」すなわち，障害のある子どもが，可能な限り，障害のない子どもたちと同じ学習の場で教育を受けることが規定されていたが，障害のある子どもに学校が提供する教育のレベルについては規定していなかった。そのため，この頃すでにメインストリームやインクルージョンの考え方はあったものの，その多くは「障害のある子どもを物理的に通常学級にいれる」ことを意味しており，必要な補助機器やサービス，アコモデーション：accommodation〔脚注①〕，モディフィケーション：modification〔脚注②〕や支援にはあまり注意が払われていなかったという（Karger & Hitchcock, 2003）。

1997年に改正されたIDEAで規定される「アクセス」は，この初期のアクセスとは意味合いが異なり，「メインストリーミングやインクルージョンという概念よりも進んだ意味を持つもの」（Karger & Hitchcock, 2003）として説明されている。彼らによると，IDEA（1997）の下では，障害を持つ子どもが通常の教育カリキュラムに参加しそのカリキュラムの中で向上（進歩）することを子どもの持つ権利として位置付けていること，通常の教育カリキュラムへのアクセスは最初の一歩でしかなく，通常の教育カリキュラムに参加し，そこで向上（進歩）することこそ，アクセスの成果として詳細に検討されなければならないこと，が新たな「アクセス」の意味である（Karger & Hitchcock, 2003）。

ここでIDEAが指すところの通常の教育カリキュラムとは，「障害のない子どものために定められたものと同じカリキュラム」（Hitchcock, et al., 2002）と考えてよい。通常の教育カリキュラムについては，障害のある子どもの教育の改革より少し早い時期から，州ごとの詳細な検討が行われてきていた。通常教育の領域では，法的には2001年に「一人もおちこぼれを出さない教育法（No Child Left Behind Act: NCLB）」が制定され，教育のスタンダードに基づく改革（Standard-based Reform）が強力に推し進められた。この法律（NCLB）によって各州には，通常の教育カリキュラムと，それに基づいて各学年で何を教えるべきかを精査した教科内容のスタンダード（基準）を作成することが義務付けられたのである（Turnbull, et al., 2004）。

ここで重要なのは，この通常教育の大きな改革は，障害を持つ子どもの通常の教育カリキュラムへの「アクセス」

---

①アコモデーション（accommodation）
障害のある子どもが内容を理解したり与えられた課題に取り組んだりするために，学習環境，内容のフォーマット，支援機器等に変更を加えることを指す。例えば，聴覚障害の子どもに手話通訳をつけること，視覚障害やディスレクシアの子どもにテキストを読み上げるコンピューターを用いること，運動障害，学習障害の子どもたちのテスト時間の延長等。アコモデーションでは基本的に教える内容の変更は行わない。

②モディフィケーション（modification）
教えている全ての内容を理解することが難しい子どものために，カリキュラムを変えること指す。例えば，通常学級にいる理解がゆっくりしている知的障害のある子どものために，宿題の数を減らしたり，内容を単純化したりすること等。

とリンクして包括的に行われたものである，ということである。2004年のIDEAの改正では，IDEAとNCLBとの間のさらなる法的な整合性が図られている。

（2）通常の教育カリキュラムへの「参加」

障害のある子どもの通常の教育カリキュラムへの「参加」を実現するために重要な役割を担っているのが，個別教育プログラム（Individualized Education Program: IEP）である。1997年に改正されたIDEAでは，この「参加」を促すために，IEPに次の３点の記載を義務付けている（Karger & Hitchcock, 2003）。

①子どもの障害が，通常の教育カリキュラムへの参加とそこでの向上（進歩）にどのような影響を与えるのかを記述し，IEPの目標については通常の教育カリキュラムへの参加とそこでの向上(進歩）をめざす目標とすること。

②子どものIEPに，特殊教育と関連サービス〔脚注③〕，適切な補助機器とサービスを特定し，また，通常の教育カリキュラムに参加しそこでの向上（進歩）を可能にするための，アコモデーション，プログラムのモディフィケーション，さらに，学校のスタッフへの必要な支援について記述すること。

③子どもが通常学級で学習することが難しい場合は，IEPになぜ通常学級の学習への参加が困難なのか，その理由を記載すること。その際「アコモデーションやモディフィケーションが困難である」というだけでは，その子どもと同年齢の通常学級に参加できない理由になりえない。通常学級に参加しない場合でも，その子どものIEPの目標は，通常の教育カリキュラムを念頭に置いて設定すること。

このように，IEPは「参加」の具体的な推進を進めるものであるが，1997年のIDEAでは，IEPチームのメンバーとして，その子どもの通常学級の担任及び通常の教育カリキュラムをよく知る地域の教育事務所スタッフを加えることを義務付けており，このことも通常の教育カリキュラムへの「参加」を促す重要な条件づくりとなっている。

（3）通常の教育カリキュラムの中での向上（進歩）

IDEAは，通常の教育カリキュラムへの「参加」に加え，障害のある子どもが通常の教育カリキュラムの中で向上（進歩）することを義務づけている。これは，先に述べたNCLB法による通常教育全般の改革を受けて，障害のない子どもたちと同様に行われるものである。

この法律（NCLB）によって，連邦政府が州に義務付けたのは，先に述べた通常の教育カリキュラムとそれに基づいたスタンダード（基準）の作成だけではない。さらに，スタンダード（基準）を物差しにして子ども一人一人の学習の進捗を明らかにすること，学力アセスメントを実施することを州に義務付け，学力アセスメントの結果を改善させることをもって，学力向上への州のアカウンタビリティ（責任）を高めることを図ったのである（Turnbull, et al., 2004）。

それでは，障害のある子どもの通常の教育カリキュラムの中での向上（進歩）は，どのように達成されるのだろうか。次の三点が挙げられている（Karger & Hitchcock, 2003）。

①IDEAは，子どもがIEPの目標を達成できるよう，学校の努力を求めている。子どもの進歩を確認するために，IEPの目標は測定可能である必要がある。さらに，IEPでは，IEPの目標への進歩をどのように測るのか，定期的な保護者への子どもの進歩の報告をどのように行うのか，を記載することになっている。

②IDEAは障害のある子どもも，適切なアコモデーションやモディフィケーションを得ながら，州や地区全体の学力アセスメントを受けることを義務付けている。IEPには，州や地区の学力アセスメントを受ける際に必要なアコモデーションやモディフィケーションを記載する。アコモデーションやモディフィケーションを用いても学力アセスメントを受けることが難しい場合には，代替アセスメントを受けることになる。その場合，IEPには，学力アセスメントがその子どもに適切でない理由と，学力アセスメント以外のどのような方法で進歩を測るのか，が記載されることになる。代替アセスメントは，学力アセスメントとは別の方法で子どもの学習の進歩を測るものであり，例えば，子どもの取り組んだ課題をつづった

---

③関連サービス（related services）

障害のある子どもの個々の特別なニーズを満たすためには，多くの場合，特殊教育に加えて関連サービス（related services）によって教育的な指導を補うことが必要となる。この関連サービスとは，“特殊教育の恩恵を受けるために，子どもが必要とする補足的なサービス”と定義され，OT，PT，ST，各種カウンセリング，補助テクノロジー，医療的サービス，移動の手段等が含まれる。

④代替アセスメントを受ける子どもの割合（２％）

この２％という代替アセスメントを受ける米国の子どもの割合は，日本で現在，特別支援学校と特別支援学級に在籍する子ども及び通級による指導の対象となっている子どもの割合と同程度である。日本では通常学級に在籍するLD，ADHD，高機能自閉症等の「発達障害」があるとされる子どものグループに関しては，米国においては，そのほとんどが，子どもに必要なアコモデーションやモディフィケーションを受けながら通常の教育カリキュラムで学び，州の学力アセスメントを受けている，ということになる。

ポートフォリオを評価するポートフォリオアセスメント等がある（Turnbull, et al., 2004）。この，代替アセスメントを受ける子どもの割合は，全体の２％までと決められている（US Department of Education, 2009）〔脚注４〕。

③州の教育事務所は，障害のある子どもについて，障害のない子どもと同じような行動目標を設定する。また，この行動目標への達成の度合いを測定可能にする行動指標を作成する（卒業した子どもの割合，退学率，アセスメントの結果を含む）。州は，二年に一回，障害のある子どもたちが行動目標に沿ってどれくらい進歩したかを，教育省長官と国民に報告する。

以上，通常の教育カリキュラムへの「アクセス」「参加」「向上（進歩）」について，それぞれが具体的に何を意味するのか，歴史的な経緯とIDEAに規定された具体的な文言から整理した。この施策を実現するためには，「障害のある子どもの向上を保障する通常の教育カリキュラムの在り方」が鍵となる。次に障害のある子どもの教育のカリキュラムをどのように考えるか，歴史的な変遷の経過を述べたい。

２．特別なカリキュラムからユニバーサルデザインカリキュラムへ

カリキュラムとは「学校や学校システムによって採用されている，指導のための包括的な計画。その目的は指導的活動を導くことであり，期待される事柄，内容，方法，結果に一貫性を提供することである」とされる（Hitchcock,et al., 2002）。また，カリキュラムの4つの基本的要素として，「目標」「方法」「教材」「評価」が挙げられている（CAST, 2009）。障害のある子どもの教育のカリキュラムについての考え方は，時代背景とともに，以下のような変遷を遂げている。Hitchcockら（2002）の論説を中心に概説する。

（1）特別なカリキュラム

1975年に障害のある子どもの教育を保障した最初の法律である全障害児教育法が施行された当時，通常の教育カリキュラムは，障害のある子どもたちが集団の中に存在することを想定せず，「均質な力を持つ子どもの集団」を仮定しターゲットにした「一つのサイズをすべての子どもにあてはめる」目標，方法，教材及び評価が用いられていた。その当時の時代背景においては，全障害児教育法が義務付けた「子ども一人一人のニーズを満たすように計画された，特殊教育と関連サービスに焦点をおいた無料の適切な公教育」は大きな前進であった。しかし，この法律では「子どもの個別のニーズに応じる必要がある」ことを強調するだけで，どのようなカリキュラムを用いるのか，については明確に特定されなかった。存在する通常の教育カリキュラムに子どもの多様性を受け入れる柔軟性がなかったため，教育者やカリキュラム開発者が，障害のある子どもたちの教育のために「特別なカリキュラム」を作成することになったのは，自然な流れであったと言える（Hitchcock,et al., 2002）。

この特別なカリキュラムの発展によって，多くの障害のある子どもたちが恩恵を受けることとなった。視覚障害，聴覚障害，重度の知的障害等「低発生頻度」と呼ばれる障害のある子どもたちにとっては，学校への物理的アクセスが可能になり，学習を支援する教材が開発され，個々のニーズに焦点をあてたきめ細かい教育が受けられるようになった。学習障害やADHDといった「高発生頻度」と呼ばれる障害のある子どもたちにとっては，それまで「怠けている」とか「やる気がない」と見られがちであったが，適切な評価によって個人の学習のスタイルが理解されるようになり，彼らの学習のニーズにあった新たな指導法や教材が開発されていった（Hitchcock,et al., 2002）。

しかし，一方で，特別なカリキュラムの発展は，時代とともに様々なマイナス面も生みだすこととなった。Hitchcockら（2002）は，「障害のある子どもの特別なカリキュラムは『両刃の剣』であった」と述べる。90年代になると，障害のある子どもたちと障害のない子どもたちとのギャップがますます広がり，修復不能になるというマイナスの側面がクローズアップされるようになった（Karger & Hitchcock, 2003）。例えば，IEPの目標は個人の文脈の中だけで完結してしまい，同年代の障害のない子どもの進歩と関連付けたり，実際社会でどのように機能するかということに関連付けたりして障害のある子どもの進歩が測られているわけではない。障害のある子どもにとっての評価は，IEPの個別目標に沿った進歩を見る評価であって，特に教科学習等における評価については「障害のある子どもが蚊帳の外である」ということが，特別なカリキュラムの課題として認識されてきたのである（Hitchcock, et al.,2002）。さらに，「障害のある子どもが通常学級で一緒に学習する統合的な教育実践が効果をあげている」という研究報告が増加し，一方で，「障害のある子どものみの分離クラスでの学習や通常学級から取り出された個別の学習の形態では，教育的効果があまりあがらなかった」という研究報告が増加したこと（Sailor & Roger, 2005），通常とは別のカリキュラムで教育を受けることによって，通常教育の教師が子どもの本来の力を過小評価する場合が多くみられたこと（Turnbull, et al., 2004），カリキュラムごとに高度に専門性を持つようになった特殊教育のコストが莫大になったこと（Hitchcock,et al., 2002），また，子どもの障害や特性別に高度に分化した特別なカリキュラムの根拠が治療モデルに基づいていることへの批判

（Sailor & Roger, 2005）等，障害のある子どもが特別なカリキュラムで教育を受ける上での，様々な課題が認識されるようになったのである。

(2) メインストリームカリキュラム

このような課題を解決するために，1997年改正のIDEAでは，障害のある子どもを通常教育に組み入れ通常の教育カリキュラムへの参加と通常教育のスタンダード（基準）に基づく評価を義務付けた。存在する通常の教育カリキュラムそのものは，多様性を念頭に設計されたものではないので，教育者は，カリキュラムそのものを変えることなく，目的，教材，指導法，評価を，障害のある子どもたちの様々なニーズを満たすことができるように変えていく必要があった。これは「メインストリームカリキュラム」と呼ばれる（Hitchcock,et al., 2002）。

メインストリームカリキュラムでは，通常教育の教師と特殊教育の教師が緊密に連携して仕事をしなければならない場面が増えることとなった。文字を印刷した教科書の「代替バージョン」として，点字や拡大教科書，教科書を音声として吹き込んだテープ，低いレヴェルの読解力に合わせて内容を単純にした教科書等が用意され，さらに，子どもがわかるように教材の変更を工夫すること，補助機器を用いること，概念マップ等子どもの認知特性を考慮した様々なストラテジーを用いて教えること，ペア学習やグループ学習を行うこと等，障害のある子どもの進歩(向上)を通常の教育カリキュラムにおいて支えるために，様々なアコモデーションやモディフィケーションが工夫された（Hitchcock,et al., 2002）。

Hitchcockら（2002）は，このメインストリームカリキュラムにおいて一番重要な出来事は「教育者の間に，“変わることが必要なのは子どもではなく，カリキュラムの方である”という考え方の転換が起こったことである」と述べている。

(3) ユニバーサルデザインカリキュラム

メインストリームカリキュラムでは，障害のある子どものニーズを満たすための様々な工夫がなされたが，その基になる通常の教育カリキュラムは，本来均一な集団を想定してつくられたものであり，内容を伝達する手段は依然として紙媒体が中心であった。コアとなる集団以外の子どもたち，例えば，障害のある子ども，特別な才能のある子どもや，英語を母国語としない子ども等，多様なニーズのある子ども一人一人に対応できるカリキュラムとはどのようなものなのか，研究がすすめられた。

学習のユニバーサルデザイン（Universal Design for Learning: UDL）という考え方は，従来建築分野で実践されていた概念を教育分野に応用したものである（Orkwis & McLane, 1998）。教育に関する応用テクノロジーの研究機関であるCAST（Center for Applied Special Technology）は，UDLに関するナショナルセンターを設置し，UDLの普及に大きく貢献している（National Center on Universal Design for Learning, 2009）。UDLのアプローチは，人々の能力や学習スタイル及び好み等の多様性を前提として，全ての人々に平等の学ぶ機会を提供することを目的に設計されている（CAST, 2009）。従来の「均質な力を持つ子どもの集団」を仮定しターゲットにしたカリキュラムについては，「誰に対して教えるのか，何を教えるのか，いかに教えるのかが特定されてしまい，多くの多様性に応えることのできないカリキュラムである」として「カリキュラムに“障害がある”（disabled）」，と論じている（National Center on Universal Design for Learning, 2009）。

CASTが提唱する学習のユニバーサルデザインには3つの基本原則がある。それは，多様な提示の方法を提供すること，多様な表現の手段を提供すること，多様な関与の手段を提供することである。

①原則Ⅰ：多様な提示の手段を提供すること

これは，「何を学習するのか」の保障である。提供された情報を知覚し理解する方法は，子どもによって異なる。例えば，感覚障害(視覚障害，聴覚障害等）のある子ども，学習障害（ディスレクシア等）のある子ども，言葉や文化の違う子ども等は，学習内容にアプローチするための別々の方法が必要である。文字が印刷された教科書よりも，視覚的，聴覚的な方法で，情報を簡単に捉えることができる子どももいる。現実には，ある一つのタイプの提示の方法が全ての子どもにとって最適，ということはあり得ないため，提示の仕方に選択肢が提供されていることは重要である。

②原則Ⅱ：多様な表現の手段を提供すること

これは，「いかにして学習するのか」の保障である。自分の学習環境を操作でき，また自分が何を知っているかを表現できる方法は，子どもによって異なる。例えば，重度の運動障害のある子ども（脳性まひ等），計画立てて実行することや構成することが難しい子ども（実行機能障害，ADHD等）また，言葉の壁がある子ども等は，課題へのアプローチの方法や，習得したことを表現する方法が異なる。言葉で話すのでなく書くことで自分のことを表現できる子どももいれば，その逆もある。現実には，ある一つの表現の方法が全ての子どもにとって最適ということはあり得ないため，表現の仕方に選択肢が提供されていることは重要である。

③原則Ⅲ：多様な関与の手段を提供すること

これは，「なぜ学習するのか」の保障である。学習への関与の仕方やモチベーションは，子どもによってそれぞれ

表1．学習のユニバーサルデザインの3つの基本原則とガイドラインの構造（チェックポイントの大項目）

原則Ⅰ： 多様な提示の手段を提供すること	原則Ⅱ： 多様な活動と表現の手段を提供すること	原則Ⅲ： 多様な関与の手段を提供すること
知覚	物理的な活動の手段	興味関心を引き出すこと
言語とシンボル	表現のスキルと流暢さ	努力を維持し持続すること
理解	実行機能	自己調整

異なる。自発性や新規性によって，学習への取り組みが高まる子どももいれば，これらのアプローチでは学習に取り組めないばかりか不安になってしまうため，型に基づいて学習することを好む子どももいる。現実には，ある一つの関与の仕方が全ての子どもにとって最適ということはあり得ないため，学習への関与の仕方に選択肢が提供されていることは重要である。

UDLのナショナルセンターでは，これらの原則についてのガイドラインを作成している（National Center on Universal Design for Learning, 2009）。表１にUDLの３つの基本原則とガイドラインの構造を示す。それぞれの項目に３～４のチェックポイントと具体例が記される構造になっている。このガイドラインはいわゆる“処方箋”ではなく，柔軟なものであり，“存在する多くのカリキュラムのバリアを克服するストラテジーのセット”として，適宜，使用するカリキュラムに合わせて用いるよう作成されている。

以上，現在の米国における障害のある子どものカリキュラムの考え方を概観すると，学習のユニバーサルデザインを通常の教育カリキュラムへ導入することによって，障害のある子どもだけでなく，特別な才能のある子どもや，英語を母国語としない子ども等，多様なニーズのある子ども一人一人の学習の機会を最大限に広げようとしていることが理解できる。しかしながら，通常の教育カリキュラムにおけるアコモデーションやモディフィケーションのみでは，障害の特性から生じる子どもの多様なニーズに応えられない場合も多々あることは想像に難くない。

次の項では，通常のカリキュラムへのアクセスを考慮しながらも，障害のある子どもの多様なニーズに応えるべく，適切な教育プログラムを決定するプロセスを示すモデルを紹介する。

３．障害のある子どもの通常のカリキュラムへのアクセスモデル

通常の教育カリキュラムに学習のユニバーサルデザインの視点が導入されたとしても，障害の特性から生じる子どもの多様なニーズに応えるカリキュラムが必要であることには疑問の余地がない。例えば，視覚障害のある子どものカリキュラムには，通常のカリキュラムと同じ内容のコアカリキュラム（英語と他の言語に関する科目，数学・自然科学，健康・体育，美術・社会学，経済教育，職業教育等）に加えて，視覚障害のある子どもに特有の教育的ニーズに応える“拡大した（expanded）コアカリキュラム”として，以下の教育の内容が掲げられている（American Foundation for the Blind, 2009）;コミュニケーションのモードを含む補償的・機能的教科スキル，方向定位とモビリティ，社会的交流のスキル，自立生活のスキル，レクリエーションと余暇のスキル，キャリア教育，支援機器の活用，感覚の効率的活用に関するスキル，自己決定。同様に，聴覚障害のある子どものカリキュラムにおいても“拡大したコアカリキュラム”の考え方が存在する。

このように，感覚障害系の教育においては，通常の教育に通じるコアカリキュラムと障害の特性から生じるニーズに応えるカリキュラムを併用することは，比較的理解しやすい。しかし，特に知的障害のある子どもについては，通常の教育カリキュラムへのアクセスが提唱される際，知的障害に起因する特有の教育的ニーズへの対応が軽んじられがちであったことが指摘されている（Wehmeyer,Lnace,& Bashinski, 2002）。

Wehmeyerら（2001,2002）は，IEPチームが知的障害のある子どもの教育プログラムを決定する際に，通常の教育カリキュラムと，障害に起因する子どもの学習上のニーズの双方を考慮する，カリキュラムの三層モデルを提案している。

（1）カリキュラムの三層モデル

Wehmeyer, Sands, KnowltonとKozleski（2002） は障

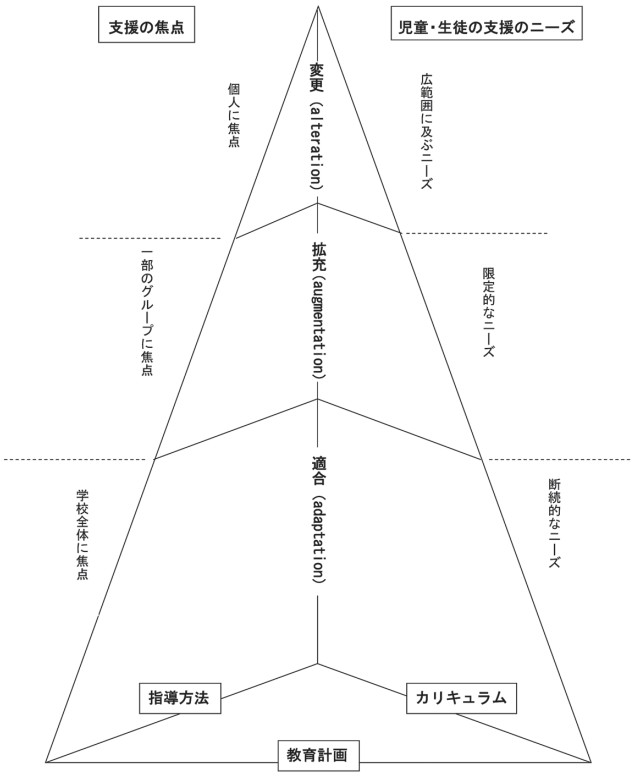


図1　通常の教育カリキュラムへのアクセスのモデル（Whemeyer, Sands, et al., 2002）

害のある子どもの通常の教育カリキュラムへのアクセスを上下三層の構造からなる三角錐のモデルで説明している（図１）。

このモデルによると，三角錐の３つの側面であるカリキュラム（Curriculum），指導方法（Instruction），教育計画（Planning）は互いに緊密に連携しあっている。この三層モデルの最下層のブロックではカリキュラムの適合（Adaptation），中層のブロックではカリキュラムの拡充（Augmentation），最上層のブロックではカリキュラムの変更（Alteration）が行われる。下層ほどサポートの頻度は少なく，また多くの子どもが通常の教育カリキュラムを共有しながら学習し，上層ほどよりサポートが集中的に必要で，個別化された指導や支援が要求されることを示している。

カリキュラムの適合(Adaptation)，拡充(Augmentation)，そして変更（Alteration）の意味は，それぞれ以下のとおりである。

①カリキュラムの適合（Adaptation）

カリキュラムの適合（Adaptation）とは，UDLの原則に基づいて，カリキュラムの提示の手段，表現の手段（モード），学習への関与の手段を子どものニーズに応じて適合させることであり，学校で学習する全ての子どもを対象に，三層モデルを底部で支える土台として位置づく。提

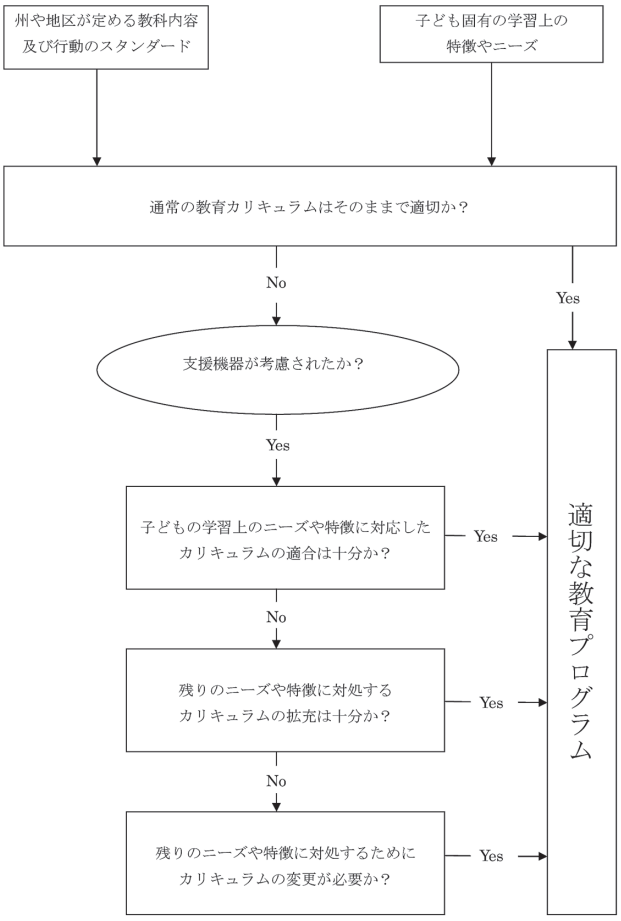


図2　通常の教育と子ども固有のニーズの双方を考慮した個別教育プログラムのプロセス（Whemeyer, Lattin, et al., 2001）

示の手段としては，子どものニーズや特性に応じて，文字の大きさや図を変える，手話，点字，オーディオテープ，ウェブ情報を用いる等，様々な方法で学習内容を提示すること；表現の手段としては，子どもが自分の知識や考えを表現できる手段として，文字で書く，言葉で言う，絵を描く，ドラマで表現する等，様々な表現の手段を用いること；様々な関与の手段としては，子どもが学習に自主的に取り組む手段として，選択を取り入れたり，一人一人の子どもの力に合わせて学習へのチャレンジと支援を組み合わせたりする等，子どもが興味関心をもち，学習持続するような様々な関与の手段を用いること。先に触れたアコモデーションを用いながら，通常の教育カリキュラムで学習する場合はこの部分にあたる。

②カリキュラムの拡充（Augmentation）

カリキュラムの拡充（Augmentation）とは，通常の教育カリキュラム自体に変更を行うのではなく，通常の教育カリキュラムに加えて，障害のある子どもが学習を達成できるように，メタ認知的なストラテジーを学んだり，カリ

キュラムを理解しやすくしたりすることであり，対象となるのは学校の一部のグループである。知的障害のある子どもについては，ノートの取り方のスキル，社会的交流のためのスキルの獲得や，自分で目標や計画を立てて自分のペースで進める学習ストラテジー，問題解決や自己調節などのストラテジー等は，それを身につけることで通常の教育カリキュラムにおいて向上（進歩）するための大変重要な要素である（Wehmeyer, Sandsら，2002）。カリキュラムの拡充については，感覚障害のある子どもの教育における“拡大したコアカリキュラム”との間に，一部概念的な共通性があるように思われる。

③カリキュラムの変更（Alteration）

カリキュラムの変更（Alteration）とは，通常のカリキュラムに変更を加えることであり，子ども個人に焦点をあてて，三角錘の最上段に位置づく。カリキュラムの変更（Alteration）は，従来，重度の障害のある子どもに用いられてきた機能的（functional）カリキュラムと呼ばれるものであり，自立する力や，生活の質を高めるために必要な知識やスキルを獲得するものである。Wehmeyer, Sandsら（2002）は，特に知的な障害の重い子どもの障害の特性に応じた“適切な教育”を保障するためにはこのカリキュラムの変更（Alteration）が必要であることを認めながらも，その変更の実施にあたっては，“インクルーシブな環境で行うべき”という留意点を述べている。

“ほとんどの変更（Alteration）カリキュラムはユニバーサルデザインの基本原則に則っていないので，通常の教育カリキュラムへのアクセスの妨げとなるともいわれる。･･･アクセスの妨げにならないために，変更（Alteration）を行う場合にも，その子どもの年齢相応の，インクルーシブな環境において行うことが望ましい”（p.54）。

この考え方には，「特別なカリキュラムのみを展開することが通常教育のカリキュラムで学ぶ子どもたちとのギャップを広げてきた」という過去の政策評価への反省が反映していると思われる。

（2）通常の教育カリキュラムと個別のニーズの双方を踏まえた教育プログラムの決定プロセス

それでは，このカリキュラムの三層モデルを用いて，通常の教育カリキュラムと子どもの障害に起因した個別のニーズの双方を考慮した教育プログラムは，どのように決定されるのだろうか。図２はその教育プログラムを決定するプロセスをフローチャートで図示したものである（Wehmeyer, Sands, ら，2002）。

プログラムを考慮する際には，まず，子どもの家族や周囲の人々からの情報及びアセスメントから得られた情報等をもとに合意された個別の学習ニーズと，州や地域で設定された学習内容と行動のスタンダード（基準）の二つを念頭に置く。その上で，個別の学習ニーズに応えるために通常の教育カリキュラムが手をいれずにそのままで使えるかどうかを検討する。もし，通常の教育カリキュラムがそのままでは個別のニーズに応えられないと判断した場合には，コミュニケーションや学習活動に必要な支援機器を導入することで解決できる課題なのかどうかを検討する。

支援機器を導入することでも個別のニーズに応えきれない場合には，まず，カリキュラムの適合（Adaptation）の部分で，必要なアコモデーションが適切に行われているかどうかを検討する。もし，適切なアコモデーションを行うことで個別のニーズに応えられたら，それがその子どもの適切な教育プログラムとなる。

カリキュラムの適合（Adaptation）の部分で応えられなかった個別のニーズがある場合には，それらの残りのニーズについて，次に，カリキュラムの拡充（Augmentation）を考慮する。もし，拡充したカリキュラムの内容で個のニーズに対応できた場合，カリキュラムの適合（Adaptation）に加えて，その拡充した（Augmentation）カリキュラムが，その子どもにとっての適切な教育プログラムとなる。

さらに，上記のプロセスを経ても，応じることが困難な子どもの個別のニーズが残っている場合に初めて，カリキュラムの適合（Adaptation）及び拡充（Augmentation）に加えて，カリキュラムの変更（Alteration）を検討することになる。

（3）通常の教育カリキュラムに関連づけたカリキュラムの拡充と変更

ここで注意したいことは，先にWelmeyer, Sandsら（2002）の言葉を紹介したように，カリキュラムの拡充（Augmentation）及びカリキュラムの変更（Alteration）を行う場合の当該の子どもの学習の場については，もちろん通常学級以外の場所で行うこともあるが，必ずしも通常学級からの取り出しを意味していないことである。先にWehmeyer, Sandsら（2002）が述べたように，ある子どものカリキュラムの変更（Alteration）を行った場合でも，その学習機会はモディフィケーションという形で通常の学級において提供され，そこでの向上（進歩）が図られることは頻繁に行われている。2008年４月に調査訪問を行ったカリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル」（School-wide Application Model: SAM）の実践では，通常の教室における授業の中で，学習障害のある子どものニーズに応じたカリキュラムの適合（Adaptation）（写真1），言語障害や英語を母国語としない子どものニーズに応じたカリキュラムの拡充（Augmentation）（写真２），重度の知的障害のある子どものニーズに応じたカリキュラムの変更（Alteration）（写真

写真1．学習障害のある子どものパソコンを使った反復練習（カリキュラムの適合）

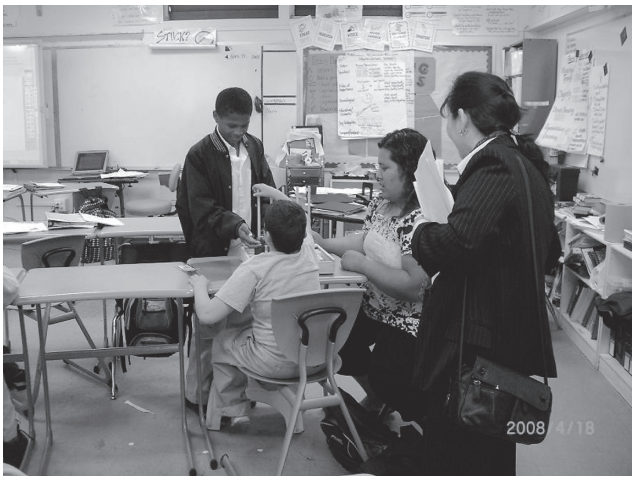


写真3．重度の知的障害のある子どものペグさし学習と仲間からのサポート（カリキュラムの変更）

3）が子どもの必要に応じて適宜行われながら，それぞれの向上（進歩）が図られている場面を観察できた（齊藤・藤井，2009）。

以上，Wehmeyer ら（2001,2002）のグループの論説を参考に，「通常の教育カリキュラムへのアクセス」と「障害のある子ども固有の学習上のニーズ」の双方を考慮したうえで教育プログラムを決定するカリキュラムの三層モデルの活用を紹介した。障害のある子どものカリキュラムについての考え方は，1975年の全障害児教育法によって権利として提供されることになった「特別なカリキュラム」から，1997年及び2004年のIDEAに規定された「通常教育へのアクセスとそこでの向上（進歩）」を具現化する「ユニバーサルデザインカリキュラム」に至る現在まで，大きな変遷を遂げてきた。アメリカ合衆国における現行のカリキュラムについての考え方は，「通常の教育」及び「障害のある子どもの教育」の双方について，その時々の政策に

写真2．言語障害のある子どもと英語を母国語としない子どものスピーチセラピストによる小グループ指導（カリキュラムの拡充）

ついての時代の変化に対応した評価と，カリキュラムの意味の問い直しを重ねた結果であるという視点が，この小論によって提示されたと考える。

Ⅱ．終わりに

アメリカ合衆国のIDEAに規定された「通常の教育カリキュラムとそこでの向上」の意味と，その歴史的な経緯は，障害者の権利に関する条約の批准に向けて「日本型のインクルーシブ教育」を模索する日本の現状に対して，多くの示唆を与えるものであると思われる。

「発達障害」の子ども，理解力の高い特別な才能のある子ども，また，情緒的側面の支援が必要な子ども等，多様なニーズのある子どもたちが在籍する通常の学級において，「学習の場をみんなで共有する」だけでなく，「通常のカリキュラムの中でいかに一人一人の子どもたちがその子どもなりの向上（進歩）を図っていくのか」という視点をもつことは，一歩踏み込んだ質の高いインクルージョンを進める上で大きな課題であろう。また，障害のある子どものカリキュラムについての三層モデルの視点は，特別支援学級や特別支援学校で学習する障害のある子どもについて，教科学習と自立活動との関係を含めた教育プログラムについて概念的に整理し，子どもがどこで何を学ぶべきかを精査するための示唆に富むものである。

今日，日本においても，学習のユニバーサルデザインについての実践や研究が報告されるようになってきた。この小論で紹介したアメリカ合衆国におけるカリキュラムの考え方の変遷と，場を共有するインクルージョンから一歩踏み込んだ全ての子どもの進歩（向上）を通常教育のカリキュラムの中で保障していく取り組みへの理解が，日本に

おける実践や研究を理論的に裏付けるものになることを望みたい。

文　献

American Foundation for the Blind（2009）The expanded core curriculum for Blind and VI children and youth. http://www.afb.org/Section.asp?SectionID=44&TopicID=395&DocumentID=2117（アクセス日，2009-10-04）

Center for Applied Special Technology（CAST)（2009）What is universal design for learning? http://www.cast.org/research/udl/index.html（アクセス日，2009-10-04）

Hitchcock,C.,Meyer,A.,Rose,D.,& Jackson,R.（2002）Technical brief: access, participation, and progress in the general curriculum. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_techbrief.html（アクセス日，2009-10-04）

Karger,J., & Hitchcock,C.（2003）Access to the general curriculum for students with disabilities: a brief for parents and teachers. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_accessparents.html（アクセス日，2009-10-04）

Lee, S., Amos, B.A., Gragoudas, S., Lee, Y., Shogren, K.A., Theoharis, R., & Wehmeyer, M.L.（2006）Curriculum augmentation and adaptation strategies to promote access to the general curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 41, 119-212.

National Center on Universal Design for Learning（2009）UDL Guidelines. http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines（アクセス日，2009-10-04）

Orkwis,R.,& McLane,K.（1998）A curriculum every student can use: Design principles for student access. Reston,VA: ERIC Clearing House on Disabilities and Gifted Education.

Sailor,W.& Roger,B（2005）Rethinking Inclusion: School-wide applications. Phi Delta Kappan, 86, 503-509.

齊藤由美子，藤井茂樹（2009）米国における教育のシステムチェンジの試み～カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル（School-wide Application Model: SAM)」の実践.世界の特別支援教育, 23, 57-69. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., & Smith, S. J.（2004）Exceptional lives: Special education in today's school（4th ed）. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

U.S. Department of Education（2009）Raising achievement: alternate assessments for students with disabilities. http://www.ed.gov/policy/elsec/guid/raising/alt-assess-long.html（アクセス日，2009-10-04）

Wehmeyer,M.L.,Lance,G.D.,& Bashinski,S.（2002）Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: A multi-level model. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37, 223-234.

Wehmeyer,M.L.,Lattin,D.,& Agran（2001）Achieving access to general curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision making model. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36, 327-342.

Wehmeyer, M.L., Sands, D.J., Knowlton, H.E., and Kozleski, E.B.（2002）Teaching students with mental retardation: Providing access to the general curriculum. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

障害者の権利条約とノルウェーの特別支援教育－2010年批准に向けて－

Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Special Needs Education in Norway:
Toward Ratification of the Convention in 2010

真　弓　美　果
MAYUMI Mika
（オスロ県立ニーダーレン成人教育センター）

要旨：ノルウェーは，2010年に障害者の権利条約の批准に向けて，法の改正を行っているが，その一環として，障害に基づく差別禁止法が採択された。同法は，学校及び教育機関が，障害のある生徒のために，学校の施設や授業の個別の合理的配慮を行うことを義務付けている。また，この義務は，過重な負担を課すような配慮は含まれないとし，過重な負担かどうかの判断にも言及している。現行の教育法は，特別支援教育の権利を定めており，差別禁止法のように制限をつけていない。ノルウェーは，今後，権利条約に従って，インクルーシブな教育制度を保障するために様々な課題を抱えている。

キーワード：特別支援教育，障害者の権利条約，合理的配慮，教育法
Key Words: special needs education, Convention of Persons with Disabilities, reasonable accommodation, education act

国連の障害者の権利条約は，2006年の12月に採択され，第24条で教育に関して締約国の義務を定めている。それによれば，締約国は，「あらゆる段階におけるインクルーシブな教育制度と生涯学習を確保」しなければならない。そして，この権利の実現するに当たり，「各個人の必要に応じて合理的配慮が行われる」ようにする義務がある。ノルウェーは，この条約に2007年３月に署名した後，2010年以内に条約を批准するために法の改正を進めている。前回の報告でも述べたように，ノルウェーは，インクルーシブな教育制度を整えていくためには，様々な課題を抱えている（真弓，2009）。従って，今後，権利条約批准に至るまで，法の解釈がより明確にされ，具体的な措置が提案されると思われる。本報告では，現在までの「合理的な配慮」について，法的根拠と具体的な配慮について述べる。

Ⅰ．障害に基づく差別禁止法の定める合理的配慮

前述のように，ノルウェーでは，障害者の権利条約批准に向け，その一環として，2009年１月に障害に基づく差別禁止法（Act June 20 2008 No 42 relating to a prohibition against discrimination on the basis of disability，2009）が施行された[脚注]。

同法の12条の個別の配慮の項には，特に学校及び教育機関の義務が定められている。それによれば，「学校および教育機関は，障害のある生徒や学生が同等な学習･教育の機会が保障されるように，学校の施設や授業の個別の合理的配慮をしなければならない。」さらに，この条項の定めている「義務は，過重な負担を課す配慮は含まれない。この配慮が過重な負担を課すものであるかどうかを判断する際には，障害の原因となるような障壁を排除するための効果と，配慮を実施する場合の必要な経費，及びその機関の財源を特に重視しなければならない」とある。

また，第16条によれば，同法の遵守を監視し，貢献するのは，平等・非差別オンブッズマンと平等・非差別法廷である。第17条には，同法に違反した者は，不当な扱いを受けた者に対して，賠償金の支払いを命ぜられることがあるとされている。この賠償の請求は，通常の法廷で行われる。

筆者は，児童・平等省の担当者に書簡で，特に合理的配慮と過重な負担の判断について質問した。それに対する回答は，この障害に基づく差別禁止法の法案（Proposition to theOdelsting no. 44）に言及し，配慮の必要性を具体的に判断することが必要であるとしている（Rønningen & Skartein, 2009）。この法案は，「（児童・平等）省は，個別の配慮は，実際には困難な場合や，義務主体に経費や他の負担がかかる場合があることを指摘する。この義務の本来の意味は，当事者の具体的なニーズが満たされるように配慮するということである。負担が過重であることで，制限が設けられているということは，安全弁と見なされるべ

きである」としている。また，前述の児童･平等省の回答によれば，障害に基づく差別禁止法によって，教育法の定める特別支援教育に関する法律が，修正されることは，想定されていない。というのは，「教育法は，特別支援教育については，（障害に基づく差別禁止法の）法案以上に権利を確定している。それは，教育法は，要求が合理的なものであり，過重な負担でないかどうかの判断によって，制限されることがないからである」（Proposition to the Odelsting no. 44）。さらにこの法案には，近隣の学校に行く権利や，学校の物理的環境の配慮は，学童保育も対象にすること等，教育法の定める権利を制限するものではないことが明示されている。

Ⅱ．現行の教育法における障害のある生徒への配慮

それでは，現行の教育法では，障害のある生徒には具体的にどのような配慮が定められているのだろうか。以下に障害者の権利条約の24条３項に上げられている適切な措置に関連することを述べる。

１．物理的環境

教育法の第９条aの２項は，物理的環境に関するものであるが，「すべての生徒は，それぞれのニーズが配慮される環境で学習する権利を持つ。学校は，障害のある生徒を考慮して設計されなければならない」。さらに生徒または親，あるいは生徒を代表する学校内の委員会が，物理的環境の改善を要請する場合，学校は，速やかにこの要請を検討する義務がある。学校が対策に遅れているような場合は，行政法に従い，苦情を申し立てることができる（Education Act, 2000）。

２．特別支援教育の内容

前回の報告でも述べたように（真弓，2009），教育法は，特別支援教育は，他の生徒が受ける教育と同等のものでなければならないとしている。これは，「特別支援教育を受ける生徒の授業時間数は，合計して他の生徒のそれと同数でなければならない」ということである（Education Act, 2000）。なお，後期中等教育の場合は，就学期間を通常の３年から５年まで延長できる。

３．聴覚障害と視覚に障害のある生徒のための教育

教育法によれば，聴覚に障害のある生徒と視覚に障害のある生徒のための手話，点字教育は，特別支援教育とは別枠とされている（同上参照）。手話を第一言語とする生徒は，初等及び中等教育で，手話の教育と手話による他教科の教育を受ける権利をもつ。初等・前期中等教育には手話と他の科目の教育計画（指導要項）が定められている。また，自治体は，この教育を生徒の属する学校以外の所で行うことを決めることができる。ただし，そのためには，専門家の評価がなされなければならない。また，後期中等教育の場合は，生徒は，手話による教育を行っている学校か，または手話通訳を利用して通常の学校に通学するかを選択する権利をもつ。

視覚障害のある生徒の場合は，点字教育と必要な福祉機器の操作の教育を受ける権利と，モビリティの学習の権利がある。このために教育計画（指導要項）が定められている。

盲ろうの生徒の場合，同様な配慮に加えて，特別支援教育を受ける権利をもつ（Nasjonalt kompetansesystem for døvblinde, 2009，Skådalen skole for　døvblindfødte, 2009）。

本年５月には，通常の言語または手話による意思伝達に支障があり，補助的及び代替的コミュニケーション（augmentative and alternative communication, AAC）を必要とする生徒についても，同様の権利が認められるように，国会が決議を採択し，政府に要請している。

４．福祉機器の供与

障害のある生徒への合理的な配慮には，生徒が必要とする福祉機器の供与がある。これについては，国民保険法の10条が定めており，各県にある国立福祉機器センターから供与（長期貸与）される。生徒が福祉機器が必要な場合は，学校や自治体の作業療法士が申請書を提出する。福祉機器には，移動，トレーニング・遊び，聴覚，コミュニケーション，視覚の関係の機器の他，コンピューターや高次機能の障害のための補助機器も含まれている。

Ⅲ．終わりに

冒頭にも書いたように，ノルウェーは，障害者の権利条約が掲げているインクルーシブな教育制度を整えていくために，多くの課題を抱えている。2008年度の特別支援教育の統計を見ると，初等教育及び前期中等教育の生徒の7.2%が特別支援教育を受けたが，これは前年と比べると，0.9%の増加である。この特別支援教育を受けた生徒の約18%は，主に教師と一対一で，60%は５人以下のグループで授業を受けている。もちろん，生徒のニーズや授業内容などを知る必要があるが，2000年から比較すると，分離授業が増加している（Dalen，2006）。さらに人材の面から見ると，多くの生徒が教員より助手と過ごす時間が多いことが指摘されている（NOU，2009）。

本報告を執筆中にも特別支援教育の内容やリソースセンターについての提案について公聴会が行われている。これについては，次回に報告したい。

脚注

この法律の名称は，原語を直訳すれば「心身の機能の低下に基づく差別禁止法」である。児童・平等省の定義によれば，障害は，個人の条件と環境の形態及び環境からの要求との格差がある時に生じる（Ministry of Children and Equality, 2009）。本報告では，同省による英文の訳では，disabilityとされているので，心身の機能の低下を障害と訳した。

なお，ノルウェー語の文献は，該当省庁の英訳または要旨がある場合は，それを文献としたが，報告書の執筆に当たっては，基本的に原語から訳した。

文　献

Act June 20 2008 No 42 relating to a prohibition against discrimination on the basis of disability（the Anti-Discrimination and Accessibility Act）
http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Diskriminering/Engelsk/Lovteksten%20eng22.09%20ELR.CBK.doc（アクセス日，2009-11-09）

Act relating to primary and secondary education（Education Act）（2000）
http://www.ub.uio.no/ujur/ulovdata/lov-19980717-061-eng.pdf.

Dalen, M.（2006）“Så langt det er mulig og faglig forsvarlig…”. Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen. 4. ed. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Grunnskolens informasjonssystem（GSI，初等・前期中等教育情報システム）.
http://www.wis.no/stat09/application/main.jsp?languageId=1（アクセス日，2009-11-06）

真弓美果（2009）ノルウェーにおける権利としての特別支援教育とその実態．世界の特別支援教育, 23, 79-82.

Ministry of Children and Equality. Definitions.
http://www.regjeringen.no/en/dep/bld/Topics/disabled-people/definitions.html?id=85898（アクセス日，2009-11-28）

Nasjonalt kompetansesystem for døvblinde（国立盲ろうリソースセンター）.
http://www.dovblindhet.no/barnehage-skole-og-opplaering.147076.no.html（アクセス日，2009-11-28）

NOU（2009）Retten til læring. Departementenes inform asjonsservicesenver. Informasjonsforvaltning.

Proposition to the Odelsting no. 44（2007-2008）Concerning an Act relating to prohibition against discrimination on the basis of disability.
http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/otprp/2007-2008/otprp-nr-44-2007-2008-.html?id=505404.（アクセス日，2009－10－16）　英文の要約は，http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Diskriminering/Engelsk/Sammendraget%20eng-1%20%20juli%202008-JOV%20korr%2018%209%202008%20cbk.doc.（アクセス日，2009-11-29）

Rønningen E. and T. B. Skartein（2009）FN-konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne og diskriminerings- og tilgjengelighetsloven – BLDs fortolkning – Spørsmål（児童・平等省の2009年10月23日付けの書簡）

Skådalen skole for døvblindfødte（スコーダレン盲ろう学校）.
http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=58897&epslanguage=NO（アクセス日，2009-11-28）

イタリアにおけるインクルージョンの変遷と1992年第104法

The Developmentof Inclusion in Italy and 104th Law 1992

藤　原　紀　子
FUJIWARA Noriko
（統合教育・イタリア・支援教師・基本法）
（STUDIO BLO SAS DI MARIO BRAZZO）

要旨：イタリア統合教育の歴史は，60年代各地で生まれた障害者の平等権利を主張する団体により，これまで「隔離」または「自宅待機」していた障害者を地域社会で健常者と同様に生活させようという運動に始まる。それは平等教育機会の追求に発展，1977年障害児に通常の学校で学習する権利が認められ，当時世界でも初の試みであった統合教育へ第1歩を踏み出した。現在イタリアでは障害のある生徒が保育園から大学に至るまで他の子どもたちと同じ教室で机を並べ学習し，その30年以上の歴史を誇る，いわば統合教育界の先進国である。日本が1979年養護学校義務化により障害種別の特別支援学校の設置を推進，各障害に適正な教育環境を追求したのに対し，イタリアでは，地域社会で家族や他の子どもたちと共存生活できるよう，健常児と同等な教育機会を追求した。
当報告では，地域に誕生した障害児の学習権を確固たるものにし，イタリア統合教育史上最も重要とされる1992年第104法を解説し，イタリア統合教育の全体像を紹介する。

キーワード： 統合教育，イタリア，支援教師，1992年第104法
Key Words: school inclusion, Italy, special education teacher, 104th law 1992

Ⅰ．はじめに

イタリアは公立の特殊教育学校及び通常の学校内にも特殊学級が存在しない国である。どんな子どもも０歳から地域の学校機関へ入学することが保障され，障害を理由に入学が拒否されることはない。現在世界の国々が行う“インクルージョン”の大部分が，通常学校内の特別支援学級と一般学級の併用を意味するのに対し，イタリアのそれは一般の学級で同級生と同じ科目を同じ時間に学ぶことを指す。ゆえに，イタリアの学校を覗いてみると，障害の度合い，障害の種類に関わらず，あらゆる性格をもつ子どもたちが通常学級に所属し同級生と共に学習している。

数年前訪ねたモデナ県の高等学校で学ぶ聾の生徒は，授業には音声を文字化するパソコンソフトで教師の発する一字一句を拾い学習生活していた。また別の学校では，同級生の呼びかけに反応しているのを教師が発見したおかげで「聴覚がある」と再診された車椅子に乗った重度身体障害がある女児も通学していた。

現在のイタリアでは特殊学校及び特殊学級の設立は，むしろ隔離政策であり，障害児の教育権侵害とみなされる。なぜ，イタリアでは障害のある子どもが通常学校へ通学することが可能なのだろうか。

Ⅱ．統合教育の制度化

１．排除の理論から統合教育へ

他の先進国同様イタリアにも各種特殊教育学校は存在しており，19世紀には国立の盲や聾学校が設立されている。統合教育が生まれるまでの端的なイタリア統合教育の変遷について，ローマのルムサ大学イタロ・フロリン教授は5段階に分類している：①1920年代の障害者排除と隔離，②60年代の障害者の治療化，③70年代前半の社会的送入，④70年代後半のインテグレーション，⑤90年代のインクルージョン[1)]。1920年代国政として盲聾学校が義務教育化されたのだが，それ以外の障害を持つ者は教育を受ける権利がなく，自宅で生活をしていた。興味深いのはこの特殊教育学校義務化を通常の学校からの“隔離”とすら呼んでいるところである。60年代に入ると他の障害者を医療機関へ“収容”する治療政策がとられていく。しかし60年

１）Andrea Canevaro（a cura di）(2007). L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Erickson, 129-156.

代後半から高まった障害者の社会参加運動による権利獲得で，イタリアの学校にも障害児が通学し始めた（1971年第118法第28条）。

現場では大きな混乱を呼び，不十分な学校側の建築設備や必要な専門家不在といった教育環境不足のみならず，入学拒否や仮に通学希望が許可されても地域によって校内の特殊学級に限定されたり，“住み分け”が依然継続していたので，当事者や関係者の間でも障害のある子どもを通常の学校へ通学させるかどうかには賛否両論あった。そのため障害によっては教育設備が不整備な通常の学校より専門家のそろった殊教育学校へ戻るケースも起きるなど，全国で波紋を呼んだ。しかしこの議論で障害者の教育権と平等機会とは何かが問われ，それに応えるべくイタリアはわずか数年で上記の③から④という画期的飛躍をする。

２．特殊学級の廃止

1975年当時教育省補佐官であったフランカ・ファルクッチ氏[2]によりファルクッチ委員会が設置され，彼女によって，障害のある子どもの通常の学校における学習生活に配慮した有名な報告書，通称「ファルクッチ文書」[3]が提出された。この報告書で初めて障害の有無を問わず“一切の例外なく”義務教育期にある学童全員を対象にした，子どもが同じ教室で共に学習する統合教育が提起された。国家はひとりひとりの子どもに教育する権利を保障するのみならず，国家が提供する教育機会とは誰もが生活地域の学校で行う学級参加であるとした。その前文で“発達，学習，適応障害のある子どもは発育する主役でなければならない”（同文書前文）とし，彼らの抱える問題に対応する能力と責任を各学校に課した。また，障害者がいる学級では授業が遅れ，教育活動が出来ないという意見に反論すべく，“各学校の教育活動はそれ自体が「主要」，「補足」，「普通」や「取り戻し」なのではなく，教育計画の到達レベルや，個人やグループの要望に関係し評価する時それらになるのだ”（同文書第１節）と明記し，教育活動とは，これまでイタリア教育の大半を占めていたような，教師が指導して与えるものなのではなく，主役である生徒に教育効果として現われて初めてその意味を持つのだという，従来の指導式教育から生徒主体型教育という学校哲学改革案でもあった。この文書はその後，統合教育をイタリア教育制度にした大黒柱となる，1977年第517法及び1992年第104法の母体となったことから，“イタリア統合教育のマグナ・カルタ”とも呼ばれている。

このファルクッチ文書をたたき台にし，わずか２年で“特殊学級の廃止”が法制化された（1977年第517法[4]）。ここで注意したいのは，義務教育として20年代に認定されていた通常の学校に設置されていた聾学級（1928年４月26日第1297法）及び盲聾の学童の義務教育（1928年２月５日第577法第175条）の廃止と，全ての子どもの通常の学級学習権保障であり，“特殊学級の禁止”ではないという点である。とはいえ既に保障されていた特定の障害者の義務教育に関する法を廃案にし，障害のある全ての子どもに学習権を認め，それは通常の学級で実行されるとしたことで，これまで認知されていなかった障害のある子どもにも門戸が開かれたのである。結果，通常の学校では特殊学級が編成されず，通常の学校で他の生徒と同様に学ぶことを希望する子どもは，直接通常の学級に入り，希望しない子どもは既成機関で学習生活を送るようになる。

かくして後の特殊学校を廃止へ導く法律が1977年成立し，イタリア統合教育は第１歩を踏み出した。しかしこの時点では世界に先駆けた統合教育はまだ産声を上げたに過ぎず，障害のある子ども全てが学区内の学校で“障害なく”送るには，綿密な体制や組織が十分整備されていなかった。実際，これまで教鞭をとっていた一般教員に特殊教育に関する専門知識が備わっていないため，仮に専門家が派遣されようと，学校側にも保護者側にも依然混乱や不安があり，非常に多くの異論反論が続いた。

関連して，同時期に精神科医フランコ・バサーリア氏[5]が中心となった運動により，精神病院閉鎖につながるバサーリア法（1978年第180法）が制定され，精神障害治療の見直しがされたことも当時の社会状況を反映しているといえよう。

３．インクルージョンへ

さて，90年代に入るとイタリア統合教育はその開始から10数年の経験と賛否両論を経て，更に円熟していく。興味深いのは反発の多かった統合教育は中断や衰退というより，むしろその継続強化に向かったことである。

先に述べたように，1977年第517法では全ての障害児に通常の学級で学習する権利が認められたのだが，小学校と中学校の義務教育期間のみを対象にしていたので，多く

２）キリスト民主党所属。現在上院議員で82～87年まで教育相大臣を４期務めた。
http://it.wikipedia.org/wiki/Franca_Falcucci（2009/11/30）

３）http://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html（2009/11/30）

４）http://www.handylex.org/stato/l040877.shtml（2009/11/30）

５）http://it.wikipedia.org/wiki/Franco_Basaglia（2009/11/30）

の職業訓練校を含む高校生活は保障されていなかった。また実際の現場では，先の法律で小学校及び中学校の卒業試験を全廃し障害者が容易に入学卒業できるようにしたにも関わらず，学校の判断で留年も認められていたので（1977年517法第１条），同じ学年を繰り返し“卒業”する子どもたちも多くいた。また，障害児のいる学級は上限20名としていたが，学級担任によっては派遣された支援教員に障害児の教育を全部委託し，別室で個人授業させたり，学習権の尊重が物理的に行われ教室に居るだけという子どもも出てきた。責務を負われていた学校にも実行運営に関する規定が特にないので，学校の責務も漠然とし，全て現場の判断に任されるというのが実情であった。

そこで障害のある子どもが学習を円滑にさせるべく学校のみならず地域機関と連携し組織的に体系化し，障害児の教育権を詳細に保障した1992年104法が制定された。この法律により以前は技術的に特殊学校と選択可能であった通常の学校への通学を支援保護する明細な規定がされたので，結果的にイタリアで統合教育が完全に促進徹底され，各地の学校が閉校することとなった。

この法律の興味深い点は，就学後の就業生活も考慮し，最終的に先天的障害児はもとより後天性障害者にも自立的社会生活を送れるよう合理的配慮されている点である。これにより，1977年第517法には含まれていない職業訓練学校及び大学を含む各種高等機関でも障害のある子どもが自由に学習できる環境が整い，０歳児から成人まで障害者の社会生活全体に対する権利規定を保障した点で，従来のインテグレーションからインクルージョンへ昇格している。これは障害者の社会進出を促進し，イタリア社会全体を民主化した。統合教育のみならずあらゆる分野へまたがりよく熟慮された障害者の生活を保障する法律で，冒頭で障害者の権利を再確認し（第１条～第５条），障害の早期発見向けた行政対策やリハビリ医療（第６条～第11条），就学生活（第12条～第17条），就業生活（第18条～第22条），私生活（第23条～第28条），政治（第29条～第37条），公共の役割（第38条～44条）といった，万人が歩む人生の節々で障害が招く二次的“障害”の軽減を図り，障害者がより快適な生活を遅れるよう配慮されている。

Ⅲ．学習への配慮

１．０歳児からのインクルージョン

共和国憲法で保障されている平等な教育権（憲法第２～４条，第９～10条，第21条，第30条，第33～34条，第38条[6]）に従い，障害のある子どもも他の子どもと同様な学習機会を保障され，小学校から中学校までの義務教育のみならず，先に述べたように０歳児の保育園通園から大学卒業まで学習の権利が保障されている（第12条第１項及び第２項）。これにより，障害のある子どもは０歳児から，保育園を始めとし，あらゆる公的学校機関で差別されることなく同等に教育を受ける権利があり，学校機関は受け入れ義務がある（第12条第２項）。また障害を理由にした受け入れ拒否はできない（第12条第４項）。あらゆる障害児がその能力を発達させる権利も保障され，それは治療のため入院中の子どもも病院で学習する権利が保障されている（第12条第３条・第９条・第10条）。

また，学習権尊重の対象であるイタリア国籍を持たない外国人の障害児も含まれており，例外なく徹底した社会的包括性がある（第３条第４項）。

２．家庭も主役

1977年に通常の学校への通学が認められた障害児であるが，「学校と家庭」「家庭と地域医療」といった本人と保護者がそれぞれの機関と連絡していた関係しかなかったので，それぞれの意見の差や溝が生まれた場合の対応策は取られていなかった。そこで障害のある子どもが学校生活を円滑にさせるため，「学校－家庭－地域保健機関」の３者連携が提案された（第12条第６項）。これにより３者の透明性が高まり，障害児の保護者も教育計画へ主体的に参加し，意見の不一致で通常の学校通学を断念することが軽減された。また学校側も地域保健機関が派遣する医療専門家の協力で知識が補填され，障害児の医療的側面への理解がしやすくなった。そして，義務教育期間後も，高等学校及び大学で学校長及び学長の判断により障害児の学習に有効となる人材や設備投資されることが保障され，障害児の高等教育が容易になるよう配慮された（第13条第４項・第6-2項[7]）。

加えて，障害児が生活する基盤と位置づけられる保護者には，経済行政支援がされ（第23条～第35条），障害児を養育する保護者の健康や就労を保護する目的で，これまで一方の保護者が無職である場合許可されなかった毎月3日特別許可休暇（第33条）が，法改正で許可され，５年以上障害のある未成年の保護者に２年間の有給休暇が保障されるようになる（2000年第533法）。

３．個別教育計画

障害児の統合教育には1990年第142法第27条[8]に基づ

6）http://www.istruzionecampania.unina.it/skol/COSTITUZIONE%20E%20diritto%20allo%20studio.htm（2009/11/30）
7）1999年１月28日第17法により修正

く「プログラム協定」が作成され（第13条），統合教育推進作業チームが組織し，州や市も積極的に協力することが義務付けられている。これにより，まず地域医療専門家や医師による機能診断[9]がされ，そして学校で活動機能枠組み（通称PDF）が学級担任と支援教師により作成され，個別教育計画（通称PEI）には教育心理の教員と保護者が参加し地域保健機関の社会保健員や医療関係者・学級担任・支援教師によって起草される（1994年２月24日共和国大統領法第４条・第５条）。これらは進学するたびに学校へ提出され，それを元に教育委員会を通じ必要な人材が各種派遣されるのに必要な書類である。

ここでは医療面から機能診断，教育現場から活動機能枠組みが作成された後，障害児の教育計画が上記の通り関係者全員が集合して作成されることで，透明性があり，障害児の教育的発展を図る目的が最大限効果を上げるのみならず，各人が協調を図るようにも配慮されている。

４．支援教師

障害児の所属する学級には「支援教師」が配属される（第13条第３～６項）。この教員は日本の特別支援学校教員同様，普通教員免許の他に400時間専門教育を受け，障害児の教育計画に関わる。これは学級担任と協力し，障害児が他の生徒と融合できるよう配慮する役割を担うが，「障害児を担当するだけの教員」ではない。また学級担任も障害児を他の生徒同様に受け持つので，この２人の教員は協力して障害児の統合教育を推進させる役割を持つ（第13条第６項）。これにより旧体制の教員の統合教育不参加を制御し学級内で分業しないよう，積極的な統合教育推進が図られている。この意味で単なる特別支援学校教員の導入ではない。

また障害児４人に１人派遣されていた支援教師は生徒138人に１人派遣されるようになり，各学校に常勤できるようになった（1997年第449法第40条第３項[10]）。

Ⅳ．1992年第104法

本法律は，全44の条項で構成される。本法は以下の節に分かれてはいないが，適当と思われる７部に独自の判断で名目をつけ分類した。ここでは統合教育に焦点を絞るため，社会生活に関わる第４節以下は全訳しない。

１．権利

第１条　本法の目的

a）共和国は，人間尊厳の完全な尊重，障害者の自律権と自由権を保障し，家庭，学校，就労，社会における十分な統合を推進する。

b）共和国は，人間の発達，可能な限り最大な自律達成，障害者の集団生活参加を阻害する状況を予防し改善する。

c）共和国は，身体，精神，感覚の障害を負う人の機能的社会的回復を追求し，障害の予防，治療，リハビリへの尽力とサービスを保証し，障害者の法的経済的保護もそれにもれない。

d）障害者の社会的排除と疎外を克服させる裁量行為を行う。

第２条　一般原則

本法律は，障害者の支援，社会的統合，権利に関する基本法を通称とする。更にそれは，1948年２月26日憲法第5条で承認されたトレンティーノ・アルトアディジェ州の特別規約第４条に従い共和国経済社会改革を制定する。

第３条　権利対象者

１．学習障害，人間関係障害，または就労する際の統合に支障をきたし，社会的不利益や疎外の原因となる，恒常性もしくは進行性の，身体，精神，感覚に障害のある障害者とする。

２．障害者は，生来と確固たる障害の関係を好ましく安定させる奉仕，個人に残留した全体的能力，リハビリ治療の効果に関し権利を有す。

３．単一または重複の障害が，年齢に関連して個人の自律性を縮小させ，個別または相関的次元で常時包括的に永続する援助が必要とみなされる場合，その状態は重度とされる。この重度と判断された状況は，公共サービスの裁量計画に優先権を生じる。

４．本法は本国領域にいる外国人や無国籍者，在留者，居住者もしくは定住権のあるものに適用する。関連する義務行為は，現行法または国際協定で想定される条件と制限に相当する。

第４条　障害認定

第３条に関して，障害，支障，恒常的支援の必要性，個

8）http://www.tutori.it/L142_90.htm（2009/11/20）
9）1994年２月24日共和国大統領令第３条第２項
http://www.handylex.org/stato/d240294.shtml（2009/11/20）
10）http://www.handylex.org/stato/l271297.shtml#a40（2009/11/20）

人に残留した全体的能力に関する認定は，1990年10月15日第295法第１条により，検討が必要な場合は社会福祉士と専門家が地域保健機構のサービスに加わる医療委員会を通じ，地域保険機構で行われる。

第５条　障害者権利の一般基準

以下の目標により障害を理由とした免職，自律性の推進，社会統合の実現を追求する。

ａ）障害者とその家族，意識的な共同研究の対象となる者がある場合はそれらも考慮し，公共機関と私機関の合同計画を通じても，特に大学，国立研究院[11]，社会保健サービスと共に，科学，遺伝，生物医学，教育心理，社会，技術の研究を発展させる。

ｂ）予防策，出生前と早期の障害治療診断，障害因果の徹底研究を保障する。

ｃ）現在可能な科学知識と技術による回復を保証するリハビリ治療サービスの時宜を得た対策，家庭や社会で障害者の維持，社会生活の参加と統合を保証する。

ｄ）障害者の家族に，社会で障害者が融合し奪回する可能性に関連もする，事情を理解しやすくする社会保健情報を保障する。

ｅ）社会保健助成の選択と実施には，潜在能力を活性化させ，家族，地域，障害者の連携を保障する。

ｆ）障害の発病を時宜を得て阻止または発見したり，突発的障害による損害を最小に抑え克服するため，子どもと未成年者の発達と成長期全てにおいて第１，第２の予防策を保障する。

ｇ）1990年６月８日第142法第27条に関するプログラム協定を基盤とする他の地域サービスを調整し融合させ，障害者の回復，支援，予防策に関する対策とサービスを地域分担させる。

ｈ）障害者とその家族に適当な心理的教育心理的支援，個人もしくは家族支援サービス，技術器具とその補助金を保障し，緊急を要する場合や必須期間には，この条項の目的を達成するための補足的経済援助を規定する。

ｉ）法人や協会の貢献を通じても，障害者の治療，損害を被った者のリハビリと社会への導入，予防策に向け，国民の参加と情報に関する永続的企画事業を推進する。

ｌ）地域行政区分以外にもより適正な控除サービスの選択権を保障する。

ｍ）本法で想定したサービス実施を通じても，社会的排除と疎外のあらゆる形態克服を推進する。

２．医療

第６条　予防と未然診断

１．出世前と早期の障害診断と予防の対策は，1978年12月23日第833法第53条及び第55条による保健計画枠組みと次の変更で実施する。

２．1990年６月８日第142法，1978年12月23日第833法，以下の変更で管轄と権限が規定された州政府は本法施行期日より６ヶ月以内に以下を統制する：

ａ）妊娠中，出産，新生児期，あらゆる発達段階で発生するであろう障害への先入観を未然に防ぎ，対応するその機能に関する情報提供サービスはもとより，障害の要因と後遺症に関する国民の衛生教育と情報

ｂ）特に妊産婦と生まれてくる胎児の自然に必要なものと出産リズムを尊重したお産の実現

ｃ）日常生活や職場において，先天性奇形や障害症状の要因になりうる危険要素の特定と排除。

ｄ）神経身体障害による身体，精神，感覚障害の要因となる遺伝病予防にむけ，出世前早期診断と遺伝相談サービス。

ｅ）妊娠中複雑化した病状治療とその特定に向けた妊娠期間中検査と，その後遺症予防策。

ｆ）妊娠，出産，危険な状態にある胎児への強固な救護。

ｇ）新生児期の，奇形早期診断に有効な査定及び先天性甲状腺機能低下症，フェニルケトン尿症，嚢包性繊維症についての時宜を得た治療とそれを特定する検査義務。検査と適用方法は，1978年12月23日第833法第５条１項に基づき発布された方針調整決議で統制される。この決議により，全新生児の診断を普及し，新陳代謝の先天性異常と内分泌症に関する他の症状が特定できる。

ｈ）さらに保育園，幼稚園，義務教育の関係者との協力で，障害要因と症状の発症や不在を確認するため，８日目以内，30日目，６ヶ月から９ヶ月目と，１歳以降２年おきに子どもに検査し，誕生時から子どもを保護する永続した予防策実施。よって上述検診結果と子どもの健康状態安定に有効な保健資料に言及した，1978年12月23日第833法第27条に基づいた個別保険証を制定する。

ｉ）特に家庭内事故に言及し，日常生活や職場にある災害を予防し環境に有害なものを取り除くための情報，指導，通知，点検の対策

３．国家は，特に風疹予防接種に関して，あらゆる障害を予防する予防手段措置を推進する。

11）CNR: Consiglio nazionale delle ricerche

第７条　ケアとリハビリ

障害者の治療とリハビリは，各障害者の能力を査定し，障害状態全体へ効果をあげるよう組み込まれた社会衛生的予防策をふまえたプロジェクトで実現し，その際家族や地域共同体も参加させる。この目的で全国保健サービスはその組織又は協定組織を通じ以下の点を保証する：

ａ）第８条第１項１）であげる日中または居住施設で行われる教育的，社会的回復センターや自宅で，リハビリや外来といった特別治療は言うまでもなく，障害者の早期治療とリハビリへの対策

ｂ）持病治療に必要な技術的装具，設備，補綴，補助の納入と修理

２．州は，イタリア及び海外に点在する外国のサービスや援助に関する全面的で正確な情報を保証する。

第８条　社会的導入と社会統合

障害者の社会的導入及び統合は以下を通じて行う：

ａ）社会心理教育的支援，住居の社会保健支援，自宅救護，現行法規に関する経済基準の対策，障害者及びその核家族支援

ｂ）個人の自律性に重度の制限が一時的もしくは恒常的にある障害者への個別支援サービス

ｃ）公私建築物へのアクセスを保証し，公的に開放又は公共の場所で往来を阻止する物理的建築的バリアの除去や克服する直接的対策

ｄ）特に教育設備と技術設備，学習計画，特殊言語，評定，教員と非教員に適正な資質のある人材の余裕に留意し，障害者の情報権と就学権を具体化する措置

ｅ）自由時間や社会で教育奉仕やスポーツへの人材と器具調整

ｆ）個別や団体で就労世界への完全な統合と，多様な助成金での就職口の保護を振興する適切措置

ｇ）公私交通手段割引と特別交通手段の組織を保証する措置

ｈ）個人と核家族が受け入れる養子縁組と監督保護

ｉ）居住集団，家族の家，そして家族，自然，信頼の適切な対応が一時的に欠く障害者に適切な生活環境を保証し，脱施設化を振興する住居センターに組み込まれた同様の宿泊サービスの組織と支援

ｌ）教育的価値として義務教育を遂行した一時的又は恒常的障害者に人間関係生活を与える目標で，残留能力が就業統合に適さないと診断された場合に対応する，昼間の教育センター，社会リハビリセンターの設立や改善。社会リハビリセンター基準は社会事業向け省の同意として，1988年８月23日第400法第12条に関し，国，州，トレントとボルザーノの自治県に関する永続的会議で意見を聞き保健省が定義する。

ｍ）学校活動に一貫性と永続性のある教育活動を広め融合する学校外活動の運営

第９条　個別支援サービス

１．その予算内で地域保健機関や市は，技術支援，通信，補綴など，自立しやすくするようなあらゆる支援の整備を利用して，克服しがたい個人の自律や一時的又は恒常的に重度に制限のある市民へ人材支援サービスを通じ直接働きかけ，それは聴覚障害者向け通訳サービスも含める。

２．個人支援サービスでは，保健サービスと地域に既存の社会支援と融合し，以下の作業を利用できる：

ａ）現行法の意へ申し立てが認定され，その認可申請する者

ｂ）ボランティア活動を申請した18歳以上の市民

ｃ）ボランティア組織

３．第２項ａ）ｂ）ｃ）で示す人は特別教育歴がなければならない

４．第２項ｂ）で示すものには1991年８月11日法第266法第２条第２項による詳細な基準を当てる。

第10条　重度障害者向け援助

１．1990年６月８日第142法に関する社会サービス管轄にある市，市や県などの連合も，その会議，山岳共同体[12]，地域保健機関は，1983年５月４日第184法に基づく対策を優先し，現行法が規定する方法で社会的教育的統合へ権利保証し，各々の予算で重度障害者へ集団住居や社会リハビリセンターを実現する。

１－２．第１項にある法人は核家族支援が低い対象者の社会的統合と保護向けに給付とサービスを行うことが出来る（1998年５月21日第162法追加）。

２．第８条第１項のｌ）の組織とｍ）の活動は第15条の統合教育用チームと学校の集団組織の合意の下行われる。

３．第１項にある法人は所定の財政により，法人，協会，基金，支援慈善公的機関，州に登録済みボランティア組織と共同体が振興する，重度障害者向け社会リハビリセンターと集団住居の支援と実現，州計画を考慮して事前に政策の妥当性審議などに共同することが可能である。

12）山岳共同体（le comunità montane）：地域領域法人のひとつ。1971年12月３日第1102法で設立。2000年８月18日法令第267号第27条で規制化。人口の少ない山岳地域の有効利用を目的とし出資機能および共同体機能をもつ行政組織。

4．本条第１項と第３項の措置は第38条の協定によっても実現可能とする。
5．地形図収集，組織と機能にあたり，集団住居と社会リハビリセンターは受け入れ対象者の継続的社会性を追求するのに適してなければならず，公共サービスやボランティアとも直接企画する。
6．第１項と第３項にあげる集団住居と社会リハビリセンター向け不動産に関係する公私組織が提出した建築計画承認には現行の目的である不動産の効果的利用のため最低20年の制約が生じ，制約された土地もしくは特別利用目的地に建設され，1939年６月29日第1497法に従い，1985年６月27日第312法と，その改定で規制段階の部分的変更した1985年８月８日第431法による。本法で求める20年以上の効果的利用がなされない場合地域の都市計画を復元する。

第11条　治療用海外滞在

1．1989年11月22日官報第273号で公表された1989年11月３日保健省大臣令第７条で許可された例外とは，イタリアで認可された治療全期間中海外の高度な専門センターで，入院と，センターの関連組織や宿泊施設で患者と付き添いが宿泊すると，それは全入院期間と同等とみなされ，当該例外に当てはまり，払い戻し請求が可能である。
2．1989年11月22日官報第273号で公表され1989年11月３日保健省大臣令第８条に関し保健省の中央会議は，家族にその給付方法も規定した1978年12月23日第833法第５条第１項により，公布した連携と方針決議で規定した基準で州が認知する措置に関する滞在に，払い戻しの判断を発表した。

３．就学

第12条　学習権と教育権

1．０歳から３歳までの障害児は保育園入園が保障される。
2．幼稚園，あらゆる段階の義務教育機関の共同学級，大学機関において障害者は教育権と学習権が保障される。
3．統合教育は，学習，コミュニケーション，人間関係，社会関係において障害者の能力発達を目標とする。
4．教育権と学習権行使には障害に関する支障が要因となる困難によって学習に支障があってはならない。
5．障害者として生徒の特定し，機能診断結果を得ると，個別教育計画を形成する活動機能診断枠組みとなり，その定義に関連し，障害者の保護者との協力，地域保健機関スタッフ，各種学校の専門的人材，公共教育大臣の指定基準に即す教育心理に特定した教員の参加で対策を講じる。この枠組みは生徒の身体的，精神的，社会的，情緒的性質を示し，障害が要因となる学習障害と回復の可能性だけでなく，障害者の文化的選択を考慮し維持，刺激，段階的強化と発達されるべく生来の能力も浮き彫りにする。
6．始めの活動機能枠組み作成によって，地域保健機関関係者，学校，家族が集まり，あらゆる対策効果と学校環境による影響を管理する査定が行われる。
7．第５項及び第６項で地域保健機関の課題は，1978年12月23日第833法第５条第１項で公布された指針決議で支持された方法で行う（1994年2月24日共和国大統領令・2006年２月23日内閣総理大臣法関連）。
8．活動機能枠組みは幼稚園，小学校，中学校，高等学校過程でまとめられ更新される。
9．体調が理由で一時的に通学に支障のある義務教育にある未成年障害者は，いずれにせよ学校教育と学習が保障される。
10．病院，診療所，小児科において本条の対象者には，病院で経験をもつ又は専門家の指導の下１年の研修を受けた教育心理の特別教育を受けた担当者が就く。

第13条　統合教育

1．各種学校の共同学校と学区，そして大学における障害者の統合教育は，1976年５月11日第369法及び1977年８月４日第517法に留意し，次の点を改正する：
ａ）保健，社会補助，文化，余暇，スポーツといった奉仕や公私法人が管理する地域の活動で学校奉仕を調整する計画。この目的で地域法人，学校組織，地域保健機関は管轄の範囲で，1990年６月８日第142法第27条に基づくプログラム協定を作成する。その法律施行から３ヶ月以内に教育省大臣令，社会事業省と保健省の意向でプログラム協定作成指針が示されている。このプログラム協定は，教育計画，リハビリ計画，個別社会化を実現する評価，実施，準備に向け，学校内外の統合も含まれる。更に協定には設置された協力活動の参加にあたり，公私法人が所有すべく要件も想定される。
ｂ）あらゆる技術補助器具はもとより技術備品と教育助成を学校や大学で装備するのは，補助器具の個別装備に留まり，学習権行使に効果的機能をもつもので，専門センターとの協定，教育相談，特殊教材の生産と適正機能のある人を通じる。
ｃ）個人の要望や個人学習の特殊性にも対応した措置を大学側から計画する
ｄ）給付金は，大学と科学技術研究大臣令により本法公布３ヶ月以内に施行され，大学へ派遣する通訳の専門家により聴覚障害のある学生の通学と学習を容易にす

る。
ｅ）1974年５月31日第419法共和国大統領令実施は障害児の通学する学級で実現される。
２．第１項の目的を達成するため，地元法人と地域保健機関は障害児の要請に対し保育園の機能と組織を適応させることができ，リハビリ，社会性向上，統合教育に向け，専門教員，専門家，専門補助員の派遣と配属を早期に実現する。
３．各学校では1977年７月24日共和国大統領令と関連する改正に基づき，身体又は感覚障害のある生徒の個別な自律性とコミュニケーションを補助する地域法人向け義務とは，専門教員を派遣し支援活動を保障することである。
４．高等学校向け支援の採用は，他の各種学校に想定された人数を保障させるべく本法発布から勤務する人材の環境が調整されるが，第42条第６条ｈ）で予定される需要へ経済援助の制限の範囲内で行われる。
５．中学校と高等学校では，第１項ｅ）の企画実施を優先し，支援の教育活動が保証され，活動機能枠組みと結果的個別教育計画を基礎に特定された分野に関し専門の支援教員が実現する。
６．支援教師は教育計画や学級間会議，学級会議，職員会議の適任者として活動評価と起草に参加し働きかける学級や区分の共同責任を担う。
６－２．大学に通学する障害のある学生は第１項ｂ）の協定によっても実現される特別教材と技術補助が保証され，所定の専門チューターサービス，第16条第５項と第５項－２及び当条項の責務を担う人材と財政の範囲内で大学から設置される助成ももれない（1999年１月28日第17法で追加）。

第14条　統合教育の実践方法

１．教育大臣は1988年８月23日第399法共和国大臣令第26条に基づき障害のある学生の統合教育に関し認識させるため個別教員の教育と更新を想定し，1989年５月９日第168法第４条に基づき大学と科学技術研究大臣の調整方針に留意する。また，公共教育大臣は以下を想定する：
ａ）少なくとも中学１年から特に障害者向け進路指導体系の活性化
ｂ）確固たる規制がなくとも個別学校教育に関する区分や学級に順応する基準で教育活動を組織する
ｃ）各種学校で教育的継続性を保証し，年少と年長を受け持つ教員間で連絡，各種学校で障害者が就学経験を最高に発展を義務付け，18歳までも義務教育完了に同意する。1974年５月31日第416法共和国大統領令第４条第２項ｌ）の専門家とした教員集団の採択により，生徒の利益に基づいて，学級及び学級間会議の提案には各学級３分の１の留年を認める。
２．1990年11月19日第341法第４条の専門学校教育課程は，中高学校の教員資格取得過程で，1990年第341法第４条第３項で定義された障害生徒の統合に関し，学習段階を定義する現行法を基礎に既に予定された配分の範囲内で任意の規律を認める。第４条にあげた専攻科は，専攻科が支援教育活動にも有効である際，卒業資格が関する規律に支援教育活動が関連する試験を教師が行う場合限定されなくてはならない。
３．1990年第341法第３条第３項で定義された大学卒業過程には，大学課程定義に関し現行法に基づき事前配分の制限内で，障害生徒の統合教育に関する任意指導も含まれる。1990年第341法第３条第２項について，幼稚園と小学校での指導向け大学卒業資格は，1990年第341法第３条第３項に定義された，支援の教育活動準備に義務として特別に関係する試験を受けた場合にのみ支援教育活動試験へ学位が認められる。
４．第２項の専攻科と第３項の大学過程の学習段階について想定された任意規準の教育は，試験と関連する審査を完了する大学と協定し専門的法人又は機関でも与えられる。専門課程の教員は大学卒業資格と専攻科卒業資格を所有しなくてはならない。
５．1990年第341法第９条までも，専門学校に関し，1974年５月31日共和国大統領令，その改定，1975年10月31日第970法共和国大統領令，1982年５月20日第270法第65法の規定が適応する。
６．専攻科の規定学位を欠如した教員が支援の配属につくことは，正規教員や専門家教員に欠く場合にのみ認可される。
７．第13条第１項ａ）のプログラム協定は，学校，地域保健機関，回復と個別教育に携わる地域法人の人員向けに共通の更新コース開催を規定する。

第15条　統合教育用作業チーム

１．各県教育委員会では以下の作業チームを設置する：教育に関し責任者が指定した技術的監査，1982年５月20日第270法第14条第10項の学校の専門家，そして以下の改正，地方法人から専門家２名，地域保健機関の専門家２名，現行法公布より90日以内公共教育省が指定する規定に基づき教育に関し責任者が県レベルで指定する代表的な障害者協会から３名。作業チームは３年継続する。
２．中学校と高校の教育指導では，教員，サービス人員，家族，生徒で作業と教育チームを作り，教育段階で準備

された教育企画の協力と統合教育に協力する課題がある。

3．第１項の作業チームは，教育責任者の相談と提案，各学校への相談，地域法人と地域保健機関と第13条，第39条，第40条のプログラム協定行使と終了，個別教育の設定と実現，学習障害のある生徒の統合教育に関わるあらゆる活動にも，課題をもつ。

4．作業チームは現在教育大臣と州知事に報告書送付することを企画する。州知事は第13条，第39条，第40条のプログラム協定の実態評価する報告書を活用できる。

第16条　能率査定と試験

1．教師が障害児を評価する際は，個別教育計画を基礎に，どんな教育的指針に関する特別な点に適応するか，どんな融合活動や支援が行われたのか，その他の規準で計画に含まれる部分的付け足しなど指示される。

2．義務教育では，第１条で確認される要素を元に，生徒の能力と学習開始レベルの関係から生徒の発達を評価するのに適切な試験で，配属された教員によって行われる。

3．高等学校においては，障害のある生徒は記述試験又は図形試験の実施，自律と会話を支援する人を入れ，より長い時間で同等な試験が認められる。

4．障害児は，必要であれば補助器具を利用して大学でも試験もしくは学習評価する試験を受ける。

5．障害の学生を援助する第３条，第４条にあげる個別的待遇は，教科教員と第13条第６項－２で保護するサービス器具を使い大学の試験も受けることができる。また，障害の種類に関する特殊技術器具利用も，専門チューターサービスを希望し同等試験を受けることも認可される（1999年１月28日第17法）。

5－2．大学はその意志により，学内の統合に関する事業全て調整，監視，支援機能のある学長が委任する教員を配置する（1999年１月28日第17法）。

第17条　専門教育

1．1978年12月21日第845法第３条第１項ｌ）及びｍ），同法第８条第１項ｇ）及びｈ）により実施する州は，公私センターの通常専門教育課程で障害者の受け入れを実現し，通常の学習方法を利用できない障害の生徒に，専門教育センターの活動における特別活動を通じてもある資格の獲得を保障し，それには高等教育機関で実現する個別教育計画から実施された方針を考慮にいれる。最後にセンターには必要な器具と補助を入れる。

2．専門教育課程は，結果として通常学級または特別コース，就労前コースに入る障害者の要望と異なる能力を検討する。

3．専門教育センターは通常過程に通学できない障害者向け教育課程を設定する。教育課程はリハビリセンターで実施されてもよく，専門訓練向け事業や作業療法計画がある場合，言うなれば1978年第845法第５条の法人，ボランティア組織，現行法で認可された法人をも実施することが出来る。州は，本法公布３ヶ月以内に，1978年第845法第５条の専門教育活動用実施する年間計画と複数年計画をこの項により対策に講じる。

4．第２項にある教育課程に通学した生徒には，地域経済生産枠組に関する障害者の義務採用に有効な修了証明証が発行される。

5．1978年第845法での障害者優遇にあたり，1970年５月16日第281法第8条の共同基金の割合は，実習，教育契約，地域事業の仕事，就職前コースといった試験的就業訓練と教育へ率先して投資され，社会保険労働大臣令により現行6ヶ月以内に決められた指針と手続きに基づく。

４．就業

第18条　統合就業
第19条　設置義務権のある対象者
第20条　公的試験と専門資格試験
第21条　配属優先
第22条　公的及び私的企業における証明

５．日常生活

第23条　スポーツ，観光，余暇活動での障害撤去
第24条　建築的障害の除去と克服
第25条　情報通信
第26条　移動と公的交通機関
第27条　個別交通機関
第28条　障害者の乗り物便宜措置

６．政治

第29条　投票権行使
第30条　市民参加
第31条　住居確保
第32条　税務優遇措置
第33条　優遇措置
第34条　補綴と技能援助
第35条　未成年障害者の入院
第36条　刑法罰則の増大
第37条　障害者に関する刑法上手続き

７．公共の責務

第38条　協定
第39条　州の課題
第40条　市の課題
第41条　社会事業向け大臣管轄と障害者政治全国委員会設立
第41条２　障害者政治の全国会議
第42条３　実験的プロジェクト
第43条　法令廃止
第44条　施行

Ⅴ．まとめ

このように特別支援学校が存在する日本人障害児にはイタリアの障害児よりも非常に高い専門教育機会が教育現場で与えられているが，統合教育しか存在しないイタリアでは健常者障害者が共に共存する機会が保障されている。

イタリアでは障害児が他の生徒と授業を受ける権利があると同時に，他の生徒も障害児と同じ授業を受ける権利があると認識されてきてもいる。この意味で特殊学校やその学級設立は双方の学習権と平等権の侵害とみなされ，インクルーシヴな教育による同級生との相乗効果に満足する現場の関係者が多い。

今年度発表されたボルザーノ大学研究グループが発表したデータ[13]によると，95年～2001年生まれの障害児は70年以前に生まれた子どもより（内％）保育園31，５％（7，１％），幼稚園98，６％（41，４％），小学校90，３％（61，９％），中学校88，１％（44，３％）通学し，85年～90年生まれの障害児は同じく70年代生まれの子より高等学校60，４％（25，６％），専門学校20，３％（23，２％）の割合で学習している。また，70年代生まれの子どもの23，５％が高等学校以上へ進学希望していたのに対し，85年～2001年生まれの子どもは70，８％が希望しており[14]，障害児の“高学歴化”が進んでいる。また，各学校段階で「他の家族に受け入れられているか」「同級生に受け入れられているか」というアンケート回答では，他の家族より同級生に受け入れらていると感じる生徒がそれぞれ約１割多く，日頃の人間関係が影響しているといえよう。そして全体の約７～８割以上が「はい・いいえ・一部」という３択で同級生に受け入れられていると感じている。

70年代に始まる統合教育は，こうして90年代にようやくイタリア教育制度として確立し現在に至る。障害児が教育を受ける際必要な援助内容を詳細に明記したこの法律は2009年現在に至るまで抜本的な法改正はなされておらず，一部改正のみに留まっているという点からも，本法がイタリア統合教育を決定付ける中核であるともいえる[15]。上記アンケート結果を見ても，障害児のインクルーシヴな教育は開始当初から向上しており，1992年第104法が機能していると言えよう。

また特殊学校通学には寄宿や遠距離通学を余儀なくされるような遠隔地や遠方に住む児童も，生活地域の学校へ通学することで，生活基盤が変える必要がなく，地域共同体から逸脱することはない。

引用・参考文献

Andrea Canevaro,（1999）Pedagogia speciale, Torino, Bruno Mondadori.

Andrea Canevaro（a cura di),（2007）L’ integrazine scolastica degli alunni con disabilità, Trento, Erickson.

Andrea Canevaro（a cura di), Luigi d’ Alonzo, Dario Ianes,（2009）L’ integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007, Bolzano, Bolzano University Press.

Dario Ianes,（2002）Didattica Speciale per l’ integrazione, Trento, Erickson.

Dario Ianes e Mario Tortello,（2000）Handicap e risorse per l’ integrazione, Trento, Erickson.

Franco Frabboni, Luigi Guerra, Cesare Scurati,（1999）Pedagogia, Torino, Bruno Mondadori.

Sandro Buonuomo, Nina Daita, Giovanni Novelli,（2002）I diritti dei cittadini disabili, Roma, Ediesse.

L’ integrazione Scolastica e sociale,（2004）3/5 novembre 2004, Trento, Erickson.

WEBサイト（2009年11月20日現在）

http://www.comune.bologna.it/istruzione/normativa/index.php

http://www.pubblica.istruzione.it/

http://www.handylex.org/stato/l050292.shtml

http://educare.it/Handicap/handicap_index.htm

13）有効回答率98，2%。有効回答数1844.
Luigi d'Alonzo, Dario Ianes（2009）. L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. a cura di Andrea Canevaro, Bolzano, Bolzano University Press.（pp.42）

14）引用同上（pp.128-132）

15）しかしこの点について、ボルザーノ大学ダリオ・イアネス教授は、2009年11月にリミニ市で開催された第７回統合教育の資質国際会議で“飽和期にありがちな無関心が進む危険性”だとも警告している。

http://www.darioianes.it/
http://www.disabili.com/scuola-a-istruzione
http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/legge_104/dati.html
http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/agevolazioni_disabili/L_104.pdf
http://it.wikipedia.org/wiki/Comunit%C3%A0_montana

韓国における障害のある子どもへの合理的配慮

－法的根拠と具体的配慮について－

Special Education Policy and Practice for Children with Special Needs in Republic of Korea

佐　藤　竜　二
SATO Ryuji
（檀国大学校師範大学大学院　特殊教育科　博士課程）
（Department of special education, Dangook university）

要旨：本報告は，1979年から施行されてきた「特殊教育振興法」から2008年に制定された「障害者等に関する特殊教育法」へ改正された内容を中心に，韓国の特殊教育の現状，障害児童・生徒への配慮について，韓国科学技術部の韓国特殊教育年次報告書をもとに記述したものである。主な内容としては，特殊教育対象者に関する義務教育の年限拡大，障害の早期発見体制構築及び障害児の無償教育，特殊教育支援センターの設置・運営，統合教育の強化，進路及び職業教育の強化，学級の設置及び教師の配置基準の調整を通じた教育水準の向上，特殊教育関連サービスの提供，障害者を対象とした高等教育の強化等があった。特に，幼稚園・高等学校課程の義務教育化，無償教育化は，障害者の教育権の保障をし，社会統合を促進させようという意図によるものであった。また，これまで問題となっていた統合教育についてであるが，国家及び地方公共団体の統合教育における責務が明確になり，特殊教育運営委員会による特殊教育対象者の認定・配置といった制度の整備，また，特殊教育支援センターの設置等により，より円滑な特殊教育支援が行われるよう制度的な整備が行われた。

キーワード：韓国特殊教育，特殊教育政策，特殊教育統計
Key Words: Korean special education, special education policy, special education statistics

韓国の特殊教育は，2008年に「障害者等に関する特殊教育法」が制定され，これまで掲げられてきた障害者の教育権の保障という理念に対し，大きく前進したと言えるであろう。これまで，1977年に「特殊教育振興法」が制定により，障害者の公教育が保障され，1994年「特殊教育振興法」の改正で，統合教育の理念が導入されたが，国家，地方自治体の責務規定が不十分で，特に統合教育の現場では，十分な教育的配慮がなされていないところもあった。しかし，10数年の試行錯誤の結果，新たな法律が制定され，理念と実情の乖離を埋めるものと期待されている。

本報告では，「障害者等に関する特殊教育法」の改正点を主として，韓国でどのような政策がなされているかについて，概要を報告する。

韓国の特殊教育を知る上で重要な資料として，日本の文部科学省に相当する韓国教育科学技術部で毎年発行されている特殊教育年次報告書がある。これは，日本の障害者白書に相当するもので，「障害者等に関する特殊教育法」の第12条の規定に基づき，韓国の特殊教育に関する重要な政策と，その推進状況が記載されたもので，毎年度韓国の長期国会へ提出する資料として作成されている。本報告書は，2009年特殊教育年次報告書を中心に作成された。

Ⅰ．韓国の特殊教育の現状

１．特殊教育に関する法令

まず，韓国の特殊教育に関する法律を概観することにする。

韓国の特殊教育に関する法令には，憲法，教育基本法，幼児教育法施行令，初・中等学校法，初・中等教育法施行令，障害者等に関する特殊教育法，その施行令と施行規則，特殊学校施設設備基準法，特殊教育担当教員及び教育専門職人事管理基準，障害者差別禁止及び管理救済等がある。

特に，障害者等に関する特殊教育法，その施行令と施行規則には，特殊教育の定義，教育の基本的な実施要綱が定められており，韓国の特殊教育における主たる法律と言えるであろう。

２.「特殊教育振興法」と「障害者等に関する特殊教育法」

「障害者等に関する特殊教育法」は，元来1977年12月31日に法令第3053号,「特殊教育振興法」として制定,公布された。この法律により，障害者教育が公的に保障され，全国の公立特殊学校及び特殊学級が設置された。2009年までに９度の改正がなされたが，その中でも特に,1994年の全面改正時には，統合教育及び個別化教育等,新たな教育制度の導入，障害のある児童・生徒の選定，配置等，手続き的な管理強化のための特殊教育運営委員会の導入等がなされた。

しかし，学校教育現場の要求及び社会変化，特殊教育の現状を反映し，内実のある特殊教育政策を定着させるため，特殊教育振興法の全体的な改正を推進するようになった。

特殊教育振興法は，初･中等教育を中心に規定されおり,障害のある乳幼児及び障害のある成人のための教育支援に対する規定，あるいは，国家及び地方自治体の特殊教育支援に対する具体的な役割の提示が十分でないこと等，法の実効性の保障に限界があったのである。例えば，統合教育の現場においては，空間的な統合が行われるが，実際の教育現場において，教育的配慮を行うことについての法的拘束力が不十分で，児童，生徒に対する十分な教育的配慮が行われない場合がある等の問題点があった。

こうした問題点を解決するため，최순영（チェ・スニョン）議員の代表発議「障害者の教育支援に関する法律案」等，特殊教育関連議員案8件と，政府で提出した「特殊教育振興法の全部改正法律案」等，全9件に対する国会教育委員会代案として,「障害者等に関する特殊教育法」が準備され，2007年５月25日に公布され，2008年5月26日から施行された。

障害者等に関する特殊教育法は，教育基本法の第18条に規定されている国民に対する教育における国家及び地方自治体の責任について，特殊教育においても実施することを明確にした。また，障害者及び特別な教育的ニードがある者に統合された教育環境を提供し，ライフサイクルによる障害類型・障害の程度の特性を考慮した教育を実施し,これらの自己実現と社会統合をすることを規定したのであった。

３．韓国の特殊教育の現状

ここでは，韓国の特殊教育の現状を2009年特殊教育年次報告書に報告されている数値をもとに概観することにする。

（1）韓国特殊教育の概観

特殊教育の対象者は，幼稚園，小学校，中学校及び高等学校の全課程の児童・生徒であり，障害者等に関する特殊教育法で規定されている特殊教育対象者においては，幼稚園から高等学校まで義務教育となっている（障害者等に関する特殊教育法第３条２項)。

2009年４月現在で，全国150校の特殊学校で23,606名の特殊教育対象者が特殊教育を受けている。特殊学校における教員数は，6,612名である。2008年度においては,統合教育が拡大し，特殊学校の児童生徒は206名の減少であったが，特殊学校数は１校の増加，学級数は，149学級増設，教員は147名増員された。

（2）特殊学校数及び特殊学級数の変化の推移

近年の障害のある児童・生徒を対象とした統合教育の拡大で，一般学校に入学する児童・生徒が増加し，特殊学校数は大きく増加してはいないが，特殊学級は継続して増加している。最近5年間の年間平均は511学級の増加であった。

例えば，特殊学校は，2008年度は149校，2009年度は150校の１校の増設，特殊学級は，2008年度は6,352学級，2009年度は6,924学級と，572学級の増設であった。特殊教育年次報告書には，一般学級で統合教育を受けている特殊教育対象学生の増加により，特殊学校の児童生徒は障害程度が重度，重複障害が多くなる傾向があることを指摘している。

（3）児童・生徒数の変化推移

2009年度の特殊教育対象者は75,187名で，2008年より3,703名増加した。これは，特殊教育対象者の教育機会の拡大，及び特殊教育支援内容の強化で特殊教育対象者として登録する児童･生徒数が増加したためだと考えられる。

特殊教育の支援内容には，例えば，無償教育支援，特殊教育補助員の配置，特殊教育機関の全日・放課後学校の運営，特殊教育支援センターの運営支援，治療支援の提供,院内学校（学級）の設置・運営，一般学校におけるバリアフリー施設の設置，特殊教育対象学生の学校給食費等の支援，障害幼児の無償教育支援，学校企業運営等の進路指導，職業教育支援，障害認識改善事業等がある。

（4）特殊教育担当教員１人あたりの学生数

2009年度の特殊教育担当教員１人あたりの児童・生徒数は，5.4名であった。過去５年間の推移を見ると，2005年度の5.6人から徐々に減少してきているもののほとんど変化していないと言える。

障害者等に関する特殊教育法によれば，特殊学校，特殊学級の教師配置基準は，特殊教育担当教員1人あたり，児童・生徒数４人となっている。

Ⅱ．障害のある子どもへの合理的な配慮
－法的根拠と具体的な配慮について－

韓国の特殊教育の法制度においては，2008年に「障害者等に関する特殊教育法」が制定され，これまでの「特殊教育振興法」で制定されていた制度と異なる点がある。それら改正点を主に概観し，韓国の特殊教育における児童・生徒への法的根拠に基づいた配慮として報告する。

１．特殊教育対象者に関する義務教育の年限拡大

韓国においては，全国民に対し，小・中学校課程の義務教育が実施されて来た。しかし，障害者等に関する特殊教育法によれば，同法に既定され，認定された「特殊教育対象者」は，幼稚園課程から，高等学校課程まで義務教育となり，さらに，満３歳未満及び高等学校課程後の専門科課程を無償教育とすることとなった。

これは，幼稚園課程においても，現在義務教育で実施している小学校や中学校と同水準で，教育内容を向上させなければならないという要求が強く，これに応えるため，特殊教育対象者の幼稚園課程の教育が義務教育年限に包含された。また，高等学校課程の義務教育の年限の拡大は，中学校課程を終えた特殊教育対象者に対しても，高等学校高等学校過程の教育を義務化し，自立した成人生活を営むためにの準備をより効果的に進めることが出来るよう支援し，社会統合を促進させようという意図によるものである。

この義務教育実施年限の拡大は，対象となる特殊教育対象者の希望を把握し，学級の増設，教員の確保等，教育要件を満たす期間が必要なため，2010年から2012年まで随時適用されることになった。2010年には，満５歳以上の幼児，高等学校課程，2011年には満４歳以上の全ての特別教育対象者，また，2012年からは，満３歳以上の全ての特別教育対象者に義務的に適用される。ただし，特殊教育が必要な障害幼児においては，幼稚園といった教育機関よりも，保育施設を利用する場合が多いため，対象者の就学便宜を考慮し，一定の教育的要件を満たす保育施設を利用する場合，それを義務教育と看做すこととなった。

幼稚園課程の障害児に対する教育の義務化により，障害発見後，早期教育を提供することで，二次障害の発生を防止し，障害を軽減させるといった効果が期待されている。また，障害児の保護者に対し，子どもの就学義務を付与することで，保護者の障害理解不足による就学忌避の現状を防止することができると期待されている。

２．障害の早期発見体制構築及び障害児の無償教育

これまで特殊教育振興法には，障害の早期発見や早期教育に関する手続き及び権利規定が無かったため，障害を発見する時期が遅れるといった問題があった。また，障害を発見したとしても，「乳幼児保育法」による無償教育の支援を受けることができるだけであったため，障害児のいる家庭では，主に障害児教育を行う私教育に依存しなければならず，それに伴う家計負担が非常に大きかった。

2008年に制定された障害者等に関する特殊教育法では，満3歳未満の障害児に対する無償教育の実施，障害の早期発見のため，無償のスクリーニングの実施，または，乳幼児健康検診の結果を活用することを規定した。これによって，障害の軽減，二次障害の防止及び発達の促進はもちろん，障害児のいる家庭の家計負担を軽減等が期待されている。また，これまでは，聴覚障害等，障害を発見しても，満3歳になっていない場合，幼稚園の入学を認めてはいなかったが，これからは，年齢に関係なく，特殊教育対象者として選定されれば，特殊学校や，特殊教育支援センター，または，家庭において無償教育を受けることができるようになった。

３．特殊教育支援センターの設置・運営

2008年に新しく制定された障害者等に関する特殊教育法において，各行政区域に，特殊教育支援センターの設置・運営することが規定された。このセンターは，特殊教育対象者の早期発見，診断･評価，特殊教育に関する研修，教授・学習活動の支援，特殊教育関連サービスの支援，訪問教育等を担当する。ただし，規模や専門家の配置については，設置された地域の状況を考慮し，それぞれが運営することとなった。例えば，センターで専門家を雇用するのではなく，福祉施設，韓国障害者雇用促進公団等専門機関といった外部機関と連携，委託することもできる。

４．統合教育の強化

障害者等に関する特殊教育法においては，特殊教育対象者は，可能であれば，統合された教育環境に配置し，居住地に最も近い学校に通学するよう規定されている。もちろん対象者の障害程度，能力，保護者の意見等を総合的に判断し，特殊教育運営委員会の審議を経て，日本でいえば教育長にあたる教育長，あるいは，教育監が最終決定をすることになっている。

2005年からの特殊教育対象者の教育環境別配置数を見ると，一般学校に配置され，統合教育を受けている特殊教育対象者が増加してきている。

韓国の教育環境別の特殊教育対象者数とその百分率を表１に示した。

表1．教育環境別の特殊教育対象者数と百分率（教育科学技術部，2009※）

（単位：名）

年度	特殊学校	一般学級		小計	全体
		特殊学級	一般学級		
2005	23,449	29,803	5,110	34,913	58,362
	40.2%	51.1%	8.8%	59.8%	100.0%
2006	23,291	32,506	6,741	39,247	62,538
	37.2%	52.0%	10.8%	62.8%	100.0%
2007	22,963	35,340	7,637	42,977	65,940
	34.8%	53.6%	11.6%	65.2%	100.0%
2008	23,400	37,857	10,227	48,084	71,484
	32.7%	53.0%	14.3%	67.3%	100.0%
2009	23,801	39,380	12,006	51,386	75,187
	31.7%	52.4%	16.0%	68.3%	100.0%

※一般学級の百分率は著者が追加した

表2．年度別の特殊学校と特殊学級数（教育科学技術部，2009）

区分	2006	2007	2008（A）	2009（B）	B-A
特殊学校	143	144	149	150	1
特殊学級	5,204	5,753	6,352	6,924	572

一般学校に配置され，統合教育を受けている学生は，2005年は特殊教育対象者全体の59.8%で，2006年は62.8%，2007年は65.2%，2008年は67.3%，2009年は68.3%であった。特殊学級所属，一般学級所属別に見ると，特殊学級所属学生数は，2005年は特殊教育対象者全体の51.1%で，2006年は52.0%，2007年は53.5%，2008年は53.0%，2009年は52.4%と，年度によりわずかな増加，減少を示しているが，一般学級所属学生数は，2005年は特殊教育対象者全体の8.8%で，2006年は10.8%，2007年は11.6%，2008年は14.3%，2009年は16.0%と増加傾向にあった。

特殊教育対象者の統合教育のため，つまり，特殊教育対象者の個別学習のための一般学校内に設置する特殊学級も増加傾向にあり，例えば，2008年度から2009年度にかけて，572学級の増加であった（表２）。

数値をみれば，統合教育が徐々に定着してきているようであるが，統合教育の現場においては，特殊教育対象者の教育権を保障するための教育課程の調整，学習補助(機器)の支援，教員の障害理解等が不十分で，差別を問題とした事例が見られたこともあった。

そこで，2008年の障害者等に関する特殊教育法制定時には，特殊教育対象者が，在学している一般学校の長には，特殊教育対象者の障害類種別，程度等を考慮し，教育課程の調整，補助教師の支援，学習補助危機の支援，教員研修等に関する統合教育計画を立て，実行するよう規定し，統合教育が円滑に行われるよう制度的な整備が行われた。

特殊学級が設置されていない一般学校に配置を受けた特殊教育対象者には，特殊教育を提供するため，特殊教育支援センターの教師が訪問し，支援することができるよう規定されており，特殊教育支援センターを中心に，統合教育を受けている児童・生徒にも特殊教育に関連した支援を提供することができるようになった。これまで，特殊学校を中心に教育的支援が提供されてきたが，今後は，特殊学校，特殊学級，特殊学級未設置学校等，どのような教育環境に配置を受けても，対象児童・生徒に対し，適切な特殊教育及び特殊教育に関連した支援を提供することができるようになった。

５．進路及び職業教育の強化

特殊教育対象者が学校を卒業し，社会に円滑に移行することができるよう，関連機関との協力を通じ，職業リハビリ訓練及び自立生活訓練を実施する進路及び職業教育を強化した。進路及び職業訓教育を実施する際に必要な職業訓練室を設置し，人的，経費的な支援をすることができるようになった。

これまで，「小・中等教育法」第56条により，高等学校課程を設置した特殊学校においては，専門技術教育を行うため，授業年限１年以上の専攻科を設置することができた。

しかし，現法によれば，特殊教育対象者の特性，能力，障害種別，またはニード等に合わせ，職業リハビリ訓練だけでなく，自立生活訓練を実施するため，専攻科を設置・運営することができ，また，特殊学校だけでなく，特殊学級にも専攻科を設置することができるようになった。

６．学級の設置及び教師の配置基準の調整を通じた教育水準の向上

これまでの特殊教育振興法においては，特殊教育対象者１名以上12名以下である場合，１学級を設置することになっていた。しかし，障害者等に関する特殊教育法が施行されて以来，幼稚園・小学校・中学校・高等学校別に，特殊教育対象者が，それぞれ４名，６名，６名，７名を基準として，１学級を設置することが規定され，特殊教育対象者に対し，より個別化された教育を行うことが出来るようになった。

また，特殊教育担当教師の配置基準は，特殊学校についてのみ規定されていたが，特殊学級，または一般学級についても新たに規定され，それらに配置を受けた特殊教育対象者を対象に，特殊教育担当教師を配置することが可能となった。規定には，児童・生徒４名に対し，特殊教育担当教師１名の基準であるが，地域の事情，あるいは特殊教育担当教師の派遣を行う特殊教育支援センターの事情に従い，40％の範囲で加減をすることができる。

７．特殊教育関連サービスの提供

障害者等に関する特殊教育法においては，特殊教育は，「特殊教育対象者の教育的ニードを充足させるため，個人の特質に適切な教育課程と関連支援を提供する」（障害者等に関する特殊教育法第２条第１項）教育としている。また，「特殊教育対象者の教育を効果的に実施するために，必要な人的，物的資源を提供する支援の中に，関連支援も含まれる」と規定されている。また，同法第２条第２項に，「特殊教育関連支援とは，特殊教育対象者の教育を効果的に実施するために，必要な人的，物的支援を提供するサービスとして，相談支援，家族支援，人的補助支援，福祉機器支援，学習補助機器支援，通学支援及び情報アクセス支援等をいう」と定義されている。

この特殊教育関連支援であるが，障害者等に関する特殊教育法に至る制定過程においては，一時，これまで治療教師と呼ばれる教師による治療教育として，授業の中で行われてきた理学療法，作業療法，言語治療等の教育関連分野の支援は廃止された。しかし，保護者からの強い要望により，それらの支援は，教育関連支援の提供という形式で，2009年度から随時提供されることとなった。2009年度からは，幼稚園課程，小学校１，２学年，2010年からは，小学校３，４学年，中学校１学年，2011年度からは，小学校５，６学年，中学校２学年，高等学校１学年，2012年度からは，中学校３学年，高等学校２学年，2013年度からは，高等学校３学年の特殊教育対象者を対象に実施される予定である。

これまで，治療教育とは，言語治療，聴能訓練，理学療法，作業療法，感覚・運動・知覚訓練，心理・活動適応訓練，歩行訓練，日常生活訓練の８領域に分類され，全ての児童・生徒に定められた授業時間に提供されてきた。しかし，障害者等に関する特殊教育法においては，それらの支援は，教育活動の代わりの教育関連支援として提供すると規定されているため，日本の教育長にあたる教育監，または，教育長の診断・評価の結果をもとに，地方自治体の実情に合わせた方法で，個々の児童・生徒の支援内容，方法が決定されることになった。また，支援実施者についてであるが，韓国では，教育活動であったため，学校の教師がそれらの支援を提供していたが，これからは，医療的支援とされる理学療法，作業療法をはじめとする支援等については，国家資格，あるいは国家公認の民間資格証を所持した者が提供することになった。医療的支援とは言えないが，歩行訓練，心理・行動適応訓練等は，必要に応じて提供することが出来るようになった。

８．障害者を対象とした高等教育の強化

1995年度から導入された特殊教育対象者の大学特別選考制度の施行で，大学に入学する障害者が増加したことにより，障害者の教育を受ける権利を実質的に保障し，教育・福祉の向上をさせるための措置として，障害者支援のための法的な枠組みの準備が必要であった。

今後は，障害者の教育及び生活支援を管轄，担当する機関を設置し，障害が原因で教育活動上の不利益が無いよう，また，障害者に対する高等教育の機会を拡大し，将来的には，障害者の社会進出といった機会の拡大することを展望している。

現時点においては，障害者の高等教育を支援するための法的な条項として，「障害者差別禁止法」に，「教育を行う責任者が，在学中の障害者の教育活動に不利益が無いよう便宜を図らなければならない」との規定がなされている。

以上，2008年の「障害者等に関する特殊教育法」の改正点を主として，韓国でどのような政策がなされているかを報告した。幼稚園・高等学校課程の義務教育化，障害の

早期発見，早期教育への努力は，障害者の教育権の保障だけでなく，職業教育，生涯教育の強化と併せ，障害者の社会参加へ向け，一貫した教育を行おうとする流れではないかと考えられる。

また，教育内容においては，これまで行われてきた治療教育を教育関連支援とし，教育課程を整備し，あるいは，統合教育の強化により，より充実した教育内容が期待される。特にこれまで問題となっていた統合教育であるが，障害児童・生徒と一般児童・生徒が空間を共有する統合教室と呼ばれる場所において，特殊教育支援センターからの教師の派遣，あるいは，一般教師に対する研修等も行われ，徐々に円滑に運営されるようになってきていると考えられる。1994年の統合教育の理念の導入以来，試行錯誤した結果が結実したのであろう。

引用文献

教育科学技術部（2009）2009年長期国会報告資料　特殊教育年次報告書. 教育科学技術部.

障害者等に関する特殊教育法. http://likms.assembly.go.kr/law/jsp/Law.jsp?WORK_TYPE=LAW_BON&LAW_ID=A2061&PROM_NO=08852&PROM_DT=20080229&（アクセス日, 2009-10-24）

特殊教育振興法. http://likms.assembly.go.kr/law/jsp/main.jsp（アクセス日, 2009-10-24）

フランスにおける障害者権利条約批准へ向けた教育システムの整備
－Guide pour la scolarization des enfants et adolescents handicapésの日本語翻訳から－

Reformation of French Education System for Children and Youth with Disabilities Moving Toward Ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities:
A Japanese Translation of the “Guide pour la scolarization des enfants et adolescents handicapés” and its Implication

棟　方　哲　弥・金　子　　健・田　中　良　広
MUNEKATA Tetsuya, KANEKO Takeshi, TANAKA Yoshihiro
（企画部）
（Department of Policy and Planning）

要旨：フランスは，障害者権利条約批准へ向けて，就学の手続き等の改善を図ろうとしている。その最大の動きが1975年に制定されたフランス障害者基本法の改正となる 2005年２月11日法（Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées：障害者の権利と機会の平等，参加と市民権のための法）である。本論では，インクルーシブな教育の流れを知るために重要な資料と思われるGuide pour la scolarization des enfants et adolescents handicapésの内容を報告する。このガイドブックは，国民教育省が障害のある子どもの保護者を対象として作成した冊子であり，内容は，就学の決定，個別の就学計画，テストの特別措置，小学校，中学校，高等学校の統合学級，在宅サービス，訪問教育，長期入院の子どもの就学，高等教育の障害のある学生の受け入れにいたる内容が説明されている。

キーワード：フランス，障害者権利条約，学校教育，インクルーシブ教育
Key Words: France, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, school system, inclusive education

Ⅰ．はじめに

フランスは，障害者権利条約批准へ向けて，就学の手続きなどの改善を図ろうとしている。その最大の動きが1975年に制定されたフランス障害者基本法の改正となる2005年２月11日法(Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées：障害者の権利と機会の平等，参加と市民権のための法）である。

フランスは障害者の権利条約本文について，国連での署名が可能になった平成19年３月30日に即日署名し，さらに選択議定書（Protocole facultatif）に，同年９月23日に署名した。2005年を皮切りに，多くの法律，通知，政令を改正し，教育法典（Code de l'éducation）は，2005年2月11日法の記述のとおり“あらゆる障害児が居住地に最も近い学校に学籍を登録する”と明記するに至った。しかしながら，その一方で，実際の小・中学校への障害のある子どもの就学は進まないように見える（棟方・金子・田中, 2009)。著者らは，これらの現状を明らかにすることを目的として，文部科学省科学研究費補助金基盤研究（B）（海外）「フランス障害者権利条約批准の里程標とHALDEへの就学訴訟ケースの周辺事情」（課題番：21402046）（平成21年～23年度）を開始したところである。また，これに先だって平成20年度には，専門研究Ａ「障害のある子どもの教育制度の国際比較に関する基礎的研究－我が国の現状と今後の方向性を踏まえて－（研究代表者：笹本健)」において関連資料収集，実地調査を実施している。

本論では，著者らがこれまでに収集してきた資料の中から，インクルーシブな教育の流れを知るために重要な資料と思われる「障害のある子どもと青年の就学のためのガイド（Guide pour la scolarization des enfants et adolescents handicapés)」の内容を報告する。

表1　障害のある子どもと青年の就学のためのガイド（Guide pour la scolarization des enfants et adolescents handicapés）の構成（目次）

目　次

4	新たな法律とその新原則
6	県障害者会館（MDPH）：窓口・情報提供・指導助言の一本化されたサービスの場
8	家族への援助の強化
10	個に応じた教育課程
12	学校生活支援員（AVS）：学校での援助の一形態
14	障害に応じた教材・教具の活用
15	試験・テスト実施の配慮
16	小学校における集団的統合の方式：CLIS
17	中学校・高等学校における集団的統合の方式：UPI
18	特別教育とケアの訪問サービス（SESSAD）
20	医療・社会福祉系の教育機関
22	障害のある児童生徒へのCNEDによる訪問教育
23	入院中および病後回復期の児童生徒の就学
24	校外活動と学校引率の旅行
25	職業（現場）実習
26	幼児期のための特別な援助
28	高等教育機関への受け入れ
29	法律，規則，参考となる条文
30	県障害者会館一覧

Ⅱ．ガイドブックの構成

このガイドブックは，国民教育省が障害のある子どもの保護者を対象として作成した冊子であり，内容は，新しい法律とその新原則の説明に始まり，障害者行政サービスのために一本化された機関の設置と機能，就学の手続き，個別の就学計画，試験・テストの配慮，小学校，中学校，高等学校の統合クラス，訪問教育・ケアサービス，長期入院の子どもの就学，高等教育への受け入れにいたる内容が説明されている。それぞれの項目には，関連法令の条文と説明が付記されている。

ガイドブックの最後に，2005年２月11日法によって各県に設置され，障害のある子どもの就学から成人障害者の障害補償年金までを一括して責任を持つ県障害者会館（MDPH: La maison départementale des personnes handicapées）の一覧表がある。（目次は表１に示すとおり。なお，表の左側の数字は原本のページ番号を表しており，実際の記述の分量が理解されるようにした。）

Ⅲ．ガイドブックの内容

ここでは，ガイドブックの目次に従って，その内容について翻訳し紹介するが，紙面の制限から，内容の理解に不可欠と思われる内容を中心に部分的な翻訳とした。なお，ガイドブックは保護者向けであることから文体は敬体とした。また直訳で理解しづらい表現は，固有名詞と合わせて，原語・原文を記述するなどした上で，他の資料を参考にしながら，その機能がより正確に理解されるように訳出した。その内容は，以下の通りである。

タイトル：障害のある子どもと青年の就学のためのガイド

１．新たな法律とその新原則（Une nouvelle loi, de nouveaux principes）

障害者の権利と機会の平等，参加と市民権のための2005年２月11日法は障害者に対する公的な施策の全般を根底から揺るがしました。障害を機能欠陥あるいは人生で遭遇した事故に起因する個人的次元のものとする考え方から，より社会的なものとしてとらえる考え方へ変化し，障害とは環境及び社会的文脈における障害者の個別の状況であると定義されるようになりました。

この考え方の変化から，同法律の二つの支柱である，アクセス（accessibilité）とその補償（compensation）の概念が生まれました。

1975年の障害者基本法（La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées）は，障害を持つすべての子どもの教育を受ける権利を確認することで，それまで倫理的観念にとどまっていた教育可能性の原則に法的基盤を与えました。2005年の法律はそれよりさらに進んで，すべての障害児はその学習の当事者たる幼児児童生徒（un élève）となる権利をもつ（19条）と規定しています。

これによって，障害を持つ子どもはすべての子ども同様，法的にも個人的にも，６歳から16歳までは義務教育を受けなければならないとされました。

この点から，今日，障害のある幼児児童生徒は，子どもが大人と区別されるように，障害者だからという観点からではなく，まず，子どもであるという観点から，障害のない幼児児童生徒と同様，一人の幼児や，児童，生徒であると言うことができます。

２．県障害者会館（MDPH）：窓口・情報提供・指導助言が一本化されたサービスの場（La maison départementale des personnes handicapées :un lieu unique d' accueil, d' information et de conseil）

県障害者会館は，障害者とその家族に対する受け入れ，情報提供，具体的支援（付き添うこと：accompagnement），指導助言に加えて，全国民に対し障害についての理解を深めることを使命としています。

県障害者会館には８つの使命があります。

（1）障害の告知からその後の全過程において，障害者とその家族に情報を提供し，実際に支援します。
（2）個別生涯計画（le projet de vie）に基づいたニーズを評価し，障害に応じた個別補償プラン（PPC: plan personnalisé de compensation）を提示する専門家チーム（EP: l’ équipe pluridisciplinaire）を結成，組織します。
（3）障害者権利自立委員会（CDAPHあるいは単にCDA: la commission des droits et de l’ autonomie des personnes handicapées）の組織，及びその決定事項実現の経過監督，また県の障害補償基金の運営をします。
（4）障害者権利自立委員会の所轄でなされる権利と手当の要求を受け付けます。
（5）有資格者による調停団（une mission de conciliation）を組織します。
（6）決定事項のフォローが実施されることを保証します。
（7）保健と医療・社会福祉の連携を実現し，そこに就職のための担当者を任命します。
（8）救急連絡電話番号及び看護のための待機チームを設置します。

ここで，専門家チームは，障害者本人及びその親族との対話において必要とされる補償のニーズを評価します。チームは，医師，作業療法士，心理カウンセラー，社会福祉や就学に関する専門家等で構成されます。このチームは，個別生涯計画及び国の指針に基づいて障害者の補償ニーズを評価します。」

また，障害者権利自立委員会は，専門家チームの評価と提示された補償プランをもとに障害者の享受する権利全般について決定します。同委員会は，子どもの進路決定や個別就学計画（PPS: projet personnalisé de scolarisation）の設計の全段階において保護者と密接に協力します。決定に不服の場合は，調停手続きを提供します。

関連法令

教育法典（Code de l’ éducation）

L146条第３項

「（略）…すべての県において，県障害者会館（MDPH）を創設する…（中略）…同会館は専門家チーム，障害者権利自立委員会および内部調停手続きを設置，運営する…（略）」

L146条第７項

「県障害者会館は救急連絡先としてフリーダイヤル番号を提供する…（略）」

３． 家族への援助の強化（Un renforcement des aides aux familles）

障害児教育給付金（AEEH: l’ allocation d’ éducation pour enfant handicapé）

障害児教育給付金とは，障害のある子どもの教育費の支払いについて保護者を援助することを目的とした家族手当のひとつです。同給付金は，障害者権利自立委員会（CDAPH）による決定をもとに，家族手当金庫（la caisse d’ allocations familiales）から毎月支払われます。また，高額な費用がかかる特に重度の障害の場合や，子どもに付き添う第三者が必要な場合には，他の手当と重複して受けることもできます。子どもが医療・社会福祉系の教育機関に寄宿している場合は入所費用は医療保険が負担するので，この支払いは「帰宅期間」中にのみ限定されます。

同給付金の支払いは，特定診断書（様式は県障害者会館へ請求すること。）を添えたうえで，子どもの家族が県障害者会館に申請します。障害者権利自立委員会によるこの給付金の割り当ては，同委員会が決定する恒常的な機能障害（le taux d’ incapacité permanente：永久労働不能率）によって決定されます。同委員会は（給付金が）障害の変化に見合うよう，その子どもの記録を定期的に見直します。この給付金は，子どもの出生直後から20歳まで受給することができます。

障害者手帳（La carte d’ invalidité）

障害者手帳は，その受取人，未成年の場合はその親または保護者に対し，財政的特権及び障害による損害を補償する物資を与えるものです。障害者手帳の保持者は，所得税の算定において0.5人分を加算して計算することができます。障害者手帳の発行請求は，県障害者会館あてに書面で行います。

特別な交通手段

機能障害が50％以上の幼児児童生徒に関しては，学校年度のあいだ，その幼児児童生徒に適した個別の交通手段が支給されます。障害者権利自立委員会が子どもの記録を見たうえで，障害の程度を評価します。障害のある幼児児童生徒でこの条件を満たす者は，通学に利用する交通手段の費用負担を受けることができます。

関連法令

社会福祉・家族法典（Code de l’ action sociale et des familles）

L241条第３項

「障害者手帳はL146条第9項に記載した委員会（障害者権利自立委員会）によって，恒常的な機能障害が80％

以上のすべての者に対し，無期限あるいは規定期間で発行される。」

L213条第13項
「公立あるいは協定を結んだ私立の，一般学校，農業学校，職業学校に通う障害のある幼児児童生徒で…（中略）…，障害の重症度のために公共交通手段を利用できない者の交通費は，医学的な証明の上，当該する幼児児童生徒の居住する県によって負担される。」

社会保障法典（Code de la sécurité sociale）
L541条第１項
「障害児を扶養するすべての者は，その恒常的な機能障害の程度が規定された率以上の場合，障害児教育給付金を受給する権利を有する。」

４．個に応じた教育課程（Un parcours de formation personnalisé）

2005年２月11日法は，最大限，幼児児童生徒の居住地に最も近い普通学校への就学を保証しています。

また，子どもの進路決定及び個別就学計画（PPS: projet personnalisé de scolarisation）の決定の全段階に保護者を密接にかかわらせます。

同法律は，保育学校から職業訓練または高等教育機関への入学まで定期的な評価を行うことによって，幼児児童生徒がその能力やニーズに合った教育課程を継続できるよう保証します。

（1）障害のある生徒一人一人の学校教育の遂行に関する原則

標準的に学籍を登録する学校（Un établissement scolaire de référence）

すべての幼児児童生徒はその区域の（公立あるいは協定を結んだ私立の）学校（l’ école ou l’ établissement scolaire）に入学します。これが標準的に学籍を登録する学校となり，通常すべての幼児児童生徒がここに学籍を登録します。

障害のある幼児児童生徒に関しては，この標準的に学籍を登録する学校内で，以下のように，その幼児児童生徒の就学に必要な環境が整わない場合には，この規則の例外となることがあります。

－通常学校の集団統合学級（CLIS: classe d’ intégration scolaire）や統合教育単位（UPI:unité pédagogique d’ intégration）等の適した措置を享受することを目的に，他の学校に入学する場合
－在宅での教育や離れた場所での教育（enseignement à distance）を受けるために一時的に通学を中断する場合
－保健施設や医療・社会福祉施設に入所する場合には，障害のある幼児児童生徒は，受け入れの専門施設に近い標準的に学籍を登録する学校以外の学校に学籍登録することができます。

個別就学計画（PPS: Un projet personnalisé de scolarisation）

障害のある幼児児童生徒一人一人の教育課程は，個別就学計画の対象となります。この計画は，評価を行う専門家チームによって作成されます。同計画作成には，児童や青年，その保護者の要望や，特に学校教育環境においてその幼児児童生徒が何を必要としているのかが考慮に入れられます。

この個別就学計画をもとに障害者権利自立委員会が幼児児童生徒の進路と可能な具体的支援について決定します。

個別就学計画に書かれた内容は，必要があれば，就学のさまざまな様式によって解釈されて実施されます。個別就学計画は，定期的に見直され，調整が必要と判断されれば，進路が変更されることもあります。

就学フォローアップチーム（ESS: une équipe de suivi de la scolarisation）

個別就学計画は就学フォローアップチームによって定期的にフォローされます。個別就学計画実現に直接かかわるすべての人，第一に子どもの保護者と教師らによって構成されるこのチームは，少なくとも年に一度，連絡担当教員の主導で会合を行います。

このチームは，計画された措置がすべて実際に実現されるように，またその実現の状況について観察するために，個別就学計画をフォローする役割を果すものです。ここで必要と判断されれば，専門家チームに対し，特に幼児児童生徒の進路について，個別就学計画の変更や修正を提案することもできます。この提案を，連絡担当教員が正式な形にして提出します。

連絡担当教員（Un enseignant référent）

初等教育もしくは中等教育の専門教師が連絡担当教員の役割を担います。この連絡担当教員は，定められた区域において，個別就学計画の中心人物となり，障害のある幼児児童生徒の就学にかかわるすべての協力者，第一には，この幼児児童生徒の保護者にとって，最初の窓口になる使命をもっています。

これを実現するために，連絡担当教員は障害のある幼児児童生徒の就学フォローアップチームを招集，その会合を

主導します。そしてこの会合の報告書を作成し，専門家チームに提出し，特に就学フォローアップチームによって大幅な変更の提案がなされた際には，専門家チームに対し自身のフォローするケースの提案書について説明を行います。幼児児童生徒は，通学する学校がいかなるものであろうと，（転居の場合を除いて）全就学期間を通して同じ連絡担当教員によってフォローされます。

連絡担当教員は，体系的・行政的責任を負っていないため，いかなる決定もおこないません。しかしながら，例えば教育的枠内を超えて検討されるべきと思われる状況を報告するため，あるいは授業の日常的現実から個別就学計画の変更が必要であると判断した場合，あるいはまた，適したサポート措置があらかじめ準備されなかったために教育の使命が果たせないと考えた場合等，教師が必要だと判断した場合にまず最初に連絡をとるべき相手は，常に連絡担当教員となります。

関連法令

教育法典（Code de l’éducation）

D351条第４項

「幼児児童生徒の教育課程は，その標準的に学籍を登録する学校において，通常の学校教育のなかで実行されることを第一とする…（略）」

D351条第５項

「個別就学計画は，障害のある幼児児童生徒の特別なニーズにこたえるよう，学校教育の進行形式及び，教育学的，心理学的，教育的，社会的，医学的及び準医学的活動を決定する。」

D351条第７項

「障害者権利自立委員会は障害者の就学（l’insertion scolaire）を保証するのに適した進路について決定する。」

５．学校生活支援員（AVS）：学校での援助の一形態（Les auxiliaires de vie scolaire : une aide à la scolarisation）

重度の障害のある幼児児童生徒の教育課程を遂行する際，小学校や中学校，高校等での日常の特定の動作，作業の実現にサポートが必要です。種々の協会の若年雇用者がこのサポートを行っているケースはいまだあるものの，2003年４月30日第2003-400号法成立以来，国民教育省に雇用された教育の支援員（des assistants d’éducation）がこの学校生活支援員（AVS: Les auxiliaires de vie scolaire）の役割を担うのがより一般的になりました。

2006年度の新学期以降，国民教育省はこの教育の支援員と同様に，障害のある幼児児童生徒のサポートを担う役割の学校生活雇用者（EVS: des emplois vie scolaire，EVSには，IT技術職や通常の児童生徒支援職など，学校に必要な様々な職種があります。）を採用しています。

個別支援（“individuels”）学校生活支援員（AVS-i）

障害者権利自立委員会は専門家チームによるニーズ評価のあと，障害のある幼児児童生徒の就学のために必要な付き添い時間の割り当てを決定します。その職務を果たすのが，個別に付き添う学校生活支援員（AVS-i）です。

集団支援（“collectifs”）学校生活支援員（AVS-co）

集団での就学体制（CLIS及び，UPI）においては，そのグループの多様性や就学計画の成功に不可欠な学習教育活動の複雑さのために，手助けとなる他の大人の存在が望ましいと教師が望む場合があります。この役割を果たすのが，集団に付き添う学校生活支援員です。

個別支援であれ集団支援であれ，このAVSによる付き添いは，個別就学計画を軸に形成されて，以下の４つのタイプの職務を基盤とします。

－教師との協議のもとに決定される教室内での援助（筆記作業や幼児児童生徒に必要な教材を扱う際の補助）あるいは授業時間外での援助（休憩時間や食事など）。これによって，AVSは教室内での幼児児童生徒の教材設置（コンピューターブースや様々な技術的援助など）の補助を行うことができるのです。この実用的で素早く目立たないサポートによって幼児児童生徒は授業活動への参加に最大限に集中できます。AVSはまた，教師の代わりとなることは決してないものの，障害のある幼児児童生徒が学校での課題を行う際に援助することもできます。

－校外活動への参加：AVSは，幼児児童生徒が一人では行えない行為において必要な援助を行うことで，その幼児児童生徒が，学校での学習を豊かにするすべての活動に参加できるようにします。AVSがいることで，スポーツ施設のバリアフリーが実現されていれば，幼児児童生徒は身体活動やスポーツ活動にも参加できるようになります。

－特別な医学的あるいは準医学的資格を要しない技術的行為の達成は，幼児児童生徒への補助の要素の一つです。AVSの職務のなかでも重要なこの要素には，ある種の衛生管理の行為や器材の取扱いのための訓練が不可欠です。この理由から，特定の範疇の人々に器官内吸入を行う資格を付与する1999年5月27日の政令第99-426号，および1999年11月22日の通達第DGS/PS3/99/642号を参照する

と役に立つでしょう。1999年6月4日の通達DGAS/DAS第99－320号には，服薬の補助が医療行為とならないための条件が明記されています。
－必要で可能な限りの個別就学計画のフォローへの協力（幼児児童生徒の個別就学計画の作成と調整のための会合，家族との面会への参加，教育チームの会合など）。AVSは主として学校教育の時間内での活動を行います。しかしながら，必要であれば，大学区視学官，国民教育省県支部長および地方自治体による協約締結により，学校教育に付随する時間（保育学校の食事や託児時間など）にも活動することができます。ただし，幼児児童生徒の自宅へ行くことはできません。

関連法令
教育法典（Code de l’éducation）
L351条第３項
「AVS-iは，障害者権利自立委員会によって援助が必要と認定された幼児児童生徒に対しその職務を果たす…（略）」

2003年６月11日通達第2003-092号
「AVS-iは，障害の原因や学校教育段階にかかわらず，障害のある幼児児童生徒を支援する使命をもつ。」

2005年８月19日通達第2005-129号
「特に保育学校の年少・年中クラスにおいては，障害のある幼児の受入と就学（ASEH: l’accueil et à la scolarisation des élèves handicapés）の職務を行う被雇用者を優先的に動員するよう，大学区視学官及び国民教育省県支部長に要請する。」

６．障害に応じた教材・教具の活用（Des matériels pédagogiques adaptés）

障害のある幼児児童生徒の学校教育の成功は，障害に応じた教材・教具の利用を条件とすることがしばしばあり，それら教材・教具は家族がその購入を負担できないほど非常に高価なものである場合があります。

2001年以来，国民教育省予算の融資枠によって，障害のある幼児児童生徒へのこれら教材の貸し出しへの資金供給が可能となり，CLISやUPI及び資料センターに配備することができるようになりました。

配備される機材は，障害に応じた学習教材です（コンピュータ教材，特に点字キーボードや，周辺機器，特別なソフトなど）。これらの教材は，主に感覚器官や運動の障害のある幼児児童生徒で，その重症度のために高価な精密機材の利用が不可欠である者や，この種の教材の利用によって部分的にその障害が補助されるようなすべての子どもや青年のもつ，特別なニーズに応じるものです。

このような教材を幼児児童生徒が必要としているか否かは，障害者権利自立委員の専門家チームによって，その幼児児童生徒の個別就学計画（PPS）の枠組みの中で評価されます。

国家が所有する個人利用向け機材は，貸出協定の枠組みのなかで幼児児童生徒に貸し出されます。幼児児童生徒は，例え学校や教育施設あるいは県を変わろうとも，就学期間を通してその機材の利用を確保できます。

関連法令
2001年４月５日通達第2001-061号
「個人利用向け機材は幼児児童生徒に貸し出され，大学区の枠内で学校を変わる場合も幼児児童生徒はその利用を確保できなければならない。」
「この行為の特徴は，幼児児童生徒が機材を自宅に持ち帰ることができる点にある。これは，当該家族に対し国家が許可する，動産資産の利用貸出に相当する。」
「地方自治体との協議を行ない，障害のある幼児児童生徒がコンピュータ機材を容易に利用できるよう，教室内での最適な設置を可能にしなければならない。そのためには，時に，さらに適合のための部品を購入する必要が生ずる。」

７．試験・テスト実施の配慮（Des aménagements pour les examens et concours）

障害のある幼児児童生徒が国民教育省の実施するすべての試験や選抜試験を整備された条件のもとで受験することができるよう特別な措置が用意されています。例えば，第三者の補助，1/3相当の試験時間の延長，特別な機材の使用などです。

さらに，障害のある受験生は，試験の点数または試験で獲得した単位の５年間の保存，あるいは試験科目を数回に分けて受験することを許可されています。また，各試験の規定のなかで提供されている可能性に基づいて，試験の適合化や免除を受けられるよう要請することができます。

関連法令
教育法典（Code de l’éducation）
D351条第28項
「試験や選抜試験の受験条件について調整措置を請願する受験生は，障害者権利自立委員会の指定する医師に対し要請を行わなければならない。医師は，受験生及び試験や選抜試験を開始及び実施する管轄行政当局に対し意見書を提出し，そのなかで調整措置を提案する。行政当

局は許可する調整措置を決定し，その決定を受験生に通達する。」

2006年12月26日通達第2006-215号

障害のある受験生のための初等中等教育及び高等教育の試験及び選抜試験実施にかかわる通達

8．小学校における集団的統合の仕組み：CLIS（Des dispositifs collectifs de scolarisation dans le primaire :les CLIS）

集団統合学級（CLIS: Les classes d' intégration scolaire）は同じ種別の障害を持つ少人数の子ども（最多12人）の普通小学校への受け入れを可能にします。

CLISは，以下の子どもの受け入れを目的とした4つのカテゴリーに分類されます。相当な認知機能の障害（CLIS 1），聴覚障害（CLIS 2），視覚障害（CLIS 3），及び運動障害（CLIS 4）です。

CLISは，その障害のために一人で普通学級において就学を継続することが困難なものの，CLISの配慮された教育の中で，普通学校の教育課程への参加といった，調整された形での就学を享受することのできる子どもを受け入れます。

障害者権利自立委員会が，幼児児童生徒の個別就学計画の枠組みの中で，CLISへの進学を提案します。

CLISを担当する教員は，その学校の教師あるいは特別学校教員免許保持者，各学年の教師や支援部門と連携を取りながら，障害のある幼児児童生徒それぞれの個別就学計画を実行に移します。

CLISの設置される学校の多くでは，CLIS担当教員及び校長の責任において，教育の支援員が学校生活支援員の役割を担います。学級内及び学級外における教育の支援員の活動は，全就学時間をとおして障害のある幼児児童生徒の日常の活動を促進することを目的としています。

関連法令

2002年4月30日の通達第2002-113号

「集団統合学級（CLIS）は学校の一学級であり，その計画は学校計画に記載される。集団統合学級の使命は，いくつかの小学校あるいは例外的に保育学校において，他の生徒と異なる形で障害をかかえる幼児児童生徒を受け入れ，これらの幼児児童生徒が普通学校課程全体あるいは一部を修めることを可能にすることである。」

9．中学校・高等学校における集団的統合の方式：UPI（Des dispositifs collectifs de scolarisation au college et au lycée : les UPI）

統合教育ユニット（UPI: Les unités pédagogiques d' intégration）は，個別の就学の制約が時に重い幼児児童生徒に対して，個別就学計画を実現するための普通中等学校及び普通高等学校における措置です。

UPIは，1995年に，認知機能に相当の障害のある生徒のために中学校に設置され，2001年には，感覚及び運動機能障害を持つ生徒にまでその門戸が開かれるようになりました。UPIは，小学校卒業後の学校教育の中断という頻繁に見受けられた状況を緊急に改善するため，その当初は中学校に優先的に設置されました。現在は，UPIを高等学校へ発展させること，特に職業高校への設置が促進されています。UPIへの進学は，生徒の個別就学計画の枠組みの中で障害者権利自立委員会によって提案されます。

関連法令

2001年2月21日の通達第2001-035号

「UPIは個別の教育課程を可能たらしめるよう考案されている。」

「UPIに在籍する生徒の時間割は中学校もしくは高等学校の規則で定められた時間の中に組み込まれる。この時間割はそれぞれの個別計画に照らし合わせて調整される。UPIにおける教育体制は，学校に在籍する障害のある青年を，生徒の年齢と障害の種類によって様々な形式で集めグループに編成する機会を可能にする。このグループ編成の目標はそれらの生徒の独自のニーズによって決定される。」

10．特別教育とケアの訪問サービス（SESSAD）（Les services d' éducation spéciale et de soins à domicile）

特別教育とケアの訪問サービス（SESSAD）は，専門家チームで構成され，その活動は，日常の生活と教育の場に留め置かれる子ども及び青年に対し専門的な支援を行うことです。このサービスは，子ども及び青年のあらゆる生活の場において実施されます。

このサービスは，その専門分野及び対象とされる子どもの年齢によって，異なった名称で呼ばれます。

SAFEP

家庭介助及び早期教育サービス（０歳から３歳の感覚障害者）

SSEFIS

家庭教育及び統合教育サービス（3歳以上の聴覚障害者）

SAAAIS

自立の獲得及び統合教育サービス（視覚障害者）

SSAD

訪問ケア及び援助サービス（重複障害のある子ども）

CLISやUPIにおいて，他の子どもと共同で就学している

子ども及び青年も，このようなケアサービスを受けることができます。

個別で就学している子どもの場合，SESSADはその子どものニーズにあわせてさまざまな形をとります。これには，医療行為，運動療法，言語療法，心理運動療法や作業療法など含まれます。特別教育指導員（éducateur spécialisé）の介入が頻繁に用いられます。

SESSADの枠組みの中においては，特別教育教師（enseignant spécialisé）が障害を持つ幼児児童生徒に特別な援助を行うこともあります。特に感覚障害（聴覚障害や視聴覚障害）をかかえる子どもの場合がこれに該当します。その他のケースでは，同様の役割は，SESSADに直接所属しない“巡回”特別教育教師によって担われます。

関連法令

社会福祉・家族法典（Code de l’ action sociale et des familles）

第D312-55条

「SESSADの支援は，年齢に応じ，以下のようになる。

－出生から６歳までの児童について，家族及び児童を取り巻く周囲の者に対する指導・助言，援助，より専門的な診断，児童の初期心理運動発達援助，及び将来の集団学習の準備を含む。

－医療，パラメディカル，心理社会的，教育的及び適応教育的な包括的な手法による，統合教育や自立への援助。」

11. 医療・社会福祉系の教育機関（Les établissements médico-sociaux）

次のような施設があります。

（1）医療教育院（IME: les instituts médico-éducatifs）は，知的障害のある子ども及び青年を受け入れます。

（2）治療教育学院（ITEP: les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques）は，行動障害をかかえる若者を受け入れます。

（3）重複障害者施設は，知的，感覚，及び／あるいは運動障害等の重複障害のある子ども及び青年のための施設です。

（4）感覚教育院（視覚と聴覚の障害）は，様々な名称で呼ばれます。

（5）運動障害のある子ども及び青年のための機関は，しばしば運動教育院（IEM: instituts d’ éducation motrice）という名称で呼ばれます。

これら施設への入学は，障害者権利自立委員会が決定します。受け入れ費用は医療保険によって支払われます。これらの施設は県の保健社会福祉局（DDASS: des directions départementales de l’ action sanitaire et sociale）の管轄下に置かれます。

施設には，特別教育教師が勤務しています。これらの教師は，公立学校教師あるいは契約私立学校教師です。

教師の人数や学校教育の組織方法は施設ごとに異なっています。いずれの場合も，教師の仕事は，特別教育の枠内で正式なプログラムに準じて行われます。教師の活動は，同時に提供される教育及び治療活動を補うものとして，施設の全体的計画の枠内で行われます。

提供される就学及び教育形式は，いかなるものであっても，生徒の個別就学計画の枠組みの中で行われます。これにはさまざまな措置が取られます。

青年については，14歳から職業訓練を受けることができます。職業訓練は，最も多くの場合，特別教育技能指導員（des éducateurs techniques spécialisés）によって行われます。場合によっては，専門施設が近隣の学校施設への就学を提案することがあります。この場合，IME（あるいは他の専門施設）の学級が普通学校及び中学校に開設され，CLISやUPIと似たような機能を果たすことになります。

その他，個別就学計画の枠内で，子ども及び青年が，個別に，小学校及び中学校への部分的就学も可能です。

これらの措置は，柔軟性と適応性をもって，個別就学計画の枠組みの中で，障害のある子ども及び青年一人一人特別なニーズに応えるものでなければなりません。

関連法令

社会福祉・家族法典（Code de l’ action sociale et des familles）

第L311-1条

「本法典における社会福祉及び医療社会福祉は，以下に示す公益及び社会福祉利益の使命の枠内で行われる。

・当人のニーズ，発達レベル，潜在能力，障害状態の変化及び年齢に適した，教育的，医療教育的，医療的，治療的，教育学的及び適応教育的活動…（中略）…統合教育活動…（略）

・これらの使命は，第L312-1条に示される，社会福祉及び医療社会福祉の施設及びサービスの常任管理者を務める公法人または私法人の社会福祉及び医療社会福祉機構によって果たされる。」

12. 障害のある児童生徒へのCNEDによる訪問教育（La scolarisation des élèves handicapés et l’ enseignementà distance）

国立遠隔教育センター（CNED: Le Centre national d’ enseignement à distance）は，学校に通学することが物

理的に不可能であるすべての幼児児童生徒に対し，様々な方法で，学校教育及び職業訓練を提供する公的機関です。

1997年から，障害や病気のために普通教育を受けられない子どもや青年に対し適した援助を提供するため，“障害の広場（Pôle Handicap）”がトゥールーズの中心部に創設されました。ここでは，５歳から適応学校教育課程を提供しています。入学登録は，障害者権利自立委員会あるいは大学区視学官の進言があれば，年度を通していつでも行われています。幼児児童生徒は，教師による訪問教育を受けることができ，その費用はCNEDが負担します。

13. 入院中および病後回復期の児童生徒の就学（La scolarisation des élèves hospitalisés ou convalescents）

幼児児童生徒が（入院，病後期のため）長期間にわたって小学校，中学校または高校に通学できない場合，あるいは，病院で治療を受けるため定期的に欠席しなければならない場合，個別の受け入れ計画（PAI: projet d’accueil individualisé）に基づいて，医療保健機関（les établissements sanitaires）に配属された教師から授業を受けること等ができます。教師は，生徒が通う学校と連携を取りながら活動します。その他の場合，病中または病後期の幼児児童生徒は在宅教育援助サービス（SAPAD: service d’aide pédagogique à domicile）によって自宅で教育援助を受けることができます。この措置は，大学区視学官の下におかれ，全県で受けることができます。これによって，病気または事故による障害のある子ども及び青年は，自身の教育課程を継続しながら，適した条件のもとで学校教育によって課せられる要請を果たすことができます。可能な限り，その幼児児童生徒をすでに知っている教師が自宅を訪問し，学級ではできない勉強を行う手助けをします。状況によっては，国立遠隔教育センターに支援を依頼する方法も，学校教育を継続していくための一つの手段となります。

関連法令

教育法典（Code de l’éducation）

第D351-9条

「特に健康障害の理由から，幼児児童生徒の就学に際して調整を要する場合，…（中略）…家族の要請を受けて，国民教育省の医師あるいは母子保護課の医師の協力の下，個別の受け入れ計画が作成される…（略）」

14. 校外活動と学校引率の旅行（Les sorties de classes et les voyages scolaires）

校外活動，学校引率旅行及び外国語研修は，学校計画あるいは施設計画に含まれる教育活動で，すなわち，義務教育の一部です。

これらの校外活動は，教育的意義に加えて，学級の集団生活にとって重要な時間となっています。数日にわたる校外活動の場合，家庭環境から離れて生活することが，すべての子どもにとって非常に豊かな経験と自立の機会を与えてくれます。

場合によっては，交通手段，滞在先，ケアの継続，バリアフリー及び付き添い等の難題が，参加を困難にすることがあります。そのため，事前にあらゆる可能な解決策を調査検討しておくことが良いでしょう。

15. 職業（現場）実習（Les stages en entreprise）

多くの職業訓練において，企業での研修期間が訓練の一部に組み込まれており，職業免状（diplôme）のための単位として認められます。そのため，すべての生徒が必要な調整をした上でこの企業研修を実施できるようにすることが不可欠です。必要であれば，研修の場所までAVS-iが生徒に付き添うことができます。その場合，取り決めのなかでその旨が明示されなければなりません。

重度の障害のある生徒（その機能障害の度合は障害者権利自立委員会が承認）の自宅と生徒が訓練期間を遂行する企業の間の移動手段は各県の責任において確保されます。

16. 幼児期のための特別な援助（Les aides spécifiques pour la petite enfance）

障害のある子どもの誕生は，常に家族にとって受け入れがたい動揺を引き起こします。しばしば，最初の数カ月では明確な診断がつきにくく，そのため家族の問いかける疑問のすべてに満足のいく答えをもたらすことができない場合が少なくありません。家族はこの不確かな状況にありながら，同時に，受け入れ準備のできていない家庭環境において，特別なニーズのある子どもの誕生がもたらす特別な制約に対処しなければなりません。両親や家族全員が当然もつこのような不安により，この時期は心理面において特につらい時期となります。

このつらい体験に直面する家族を手助けするのが，早期医療社会福祉援助センター（CAMSP: les centres d’aide médico-sociale précoce）です。このセンターは多くの場合，病院や小さな子どもを受け入れる他の施設に設置されています。CAMSPは多分野にわたるものもあれば，同じ種類の障害のある子どものサポートに特化したものもあります。

早期の医療社会福祉の援助は，6歳以下の子どもの検査や診断及びリハビリを手助けすることを目的としています。さらに，CAMSPは家族と連携して，障害のある小さ

な子どもを慣れ親しんだ生活環境のなかで教育するにあたって，その条件の適応化の方法について模索します。その目的は，家族に対し，援助と具体的アドバイス，及び自宅を訪問する専門スタッフを提供することです。

障害のある子どもが県障害者会館で把握されている場合，担当職員が個別就学計画をもとに就学フォローアップチームを招集します。そうでない場合，担当職員は，必要であれば，この新たな手続きを家族へ促すこともあります。

CAMSPのチームが経過を追っている子どもは，保育学校の以前に，保育所や託児所に入ることもできます。

関連法令

公衆衛生法典（Code de la santé publique）

第L2132-4条

「早期の医療社会福祉の援助センターでの対応は，専門家チームの介入を含む，自宅訪問治療という形で行われる。この対応には，家族及び子どもを委託された者に対する指導助言，援助活動が含まれる…（略）」

17. 高等教育機関への受け入れ（L’accès aux études supérieures）

障害のある生徒が，リセもしくは職業リセのバカロレア取得後に教育を継続して受けることを希望する場合には，中等教育と同様サービスを個別の就学計画により受けることができます。

すべての大学では，学生の障害や，その大学に対応して，通学，入学，ノートテイク，手話通訳，口話補完（LPC: langage parlé complété）通訳など，障害のある学生を受け入れる特定のサービスが行われています。

また，2005年12月21日の2005-1617号政令では，高等教育機関による障害のある学生のための試験やテストにおける配慮・特別措置が規定されました。

すべての大学では，障害のある学生を受け入れる責任者が指名されており，その職務は，それぞれの個別の状況に対応する手段を調整すること，障害のある学生の教育計画を実施することとなっています。

Ⅳ．まとめ

本論では，インクルーシブな教育の流れを知るために重要な資料と思われる「障害のある子どもと青年の就学のためのガイド」の内容を報告した。本冊子は，2008年２月に11万部印刷され，さらに，インターネット上からダウンロードすることが可能となっている。

フランスは，障害のある子どもの就学を，原則として居住地に近い通常学校へ定めながらも，障害の特性に応じた学校を含めた，さまざまなサービスを，一貫した教育支援の計画によって実施しようとしている。これらの点については，特別支援学校を維持しながら，合わせて，そのセンター的機能の充実を図る日本と類似しているように思われる。法律を大きくインクルーシブな教育にシフトさせたフランスの現状を詳細に調査することは，わが国におけるインクルーシブな教育の展開の時期において有用であると考えている。

今後，2005年２月11日法により改訂された法律，政令をはじめ，教育省の統計データ等を分析することに加えて，保護者や本人へのインタビュー等を実施することによって，それらも合わせて明らかにする計画である。

本稿で紹介した冊子の実際の利用状況や効果についても，今後，調査を進めていきたい。

文献

Code de l'action sociale et des familles（2009）, Dalloz-Sirey, 5e édition（6 mai 2009）.

Code de l’éducation（2010）, Dalloz-Sirey, 4e édition（26 août 2009）. Code de l’éducation 2010, Dalloz-Sirey, 4e édition（26 août 2009）.

Code du handicap（2009）, Dalloz-Sirey, édition 2009（15 octobre 2008）

Direction générale de l'enseignement scolaire, Ministère de l’Education nationale（2008）Guide pour la scolarization des enfants et adolescents handicapés, http://media.education.gouv.fr/file/60/6/20606.pdf（アクセス日, 2010-03-01）

棟方哲弥，金子健，田中良広（2009）フランス障害者権利条約批准の里程標とHALDEへの就学訴訟ケースの周辺事情（第一報）－障害のある子どもの教育システムに関する邦文文献の概観－, 日本特殊教育学会第47回大会発表論文集, p.414.

世界の特別支援教育（24）
Special Needs Education of the World (24)

平成22年３月 発行

発 行・編 集　独立行政法人　国立特別支援教育総合研究所
〒239-8585　神奈川県横須賀市野比５-１-１
電　話　０４６－８３９－６８１０（企画調整課）
ＦＡＸ　０４６－８３９－６９１９（代表）
ＵＲＬ　http://www.nise.go.jp/

Special Needs Education of the World (24)
Contents

Forewords …… NAKAZAWA Megue

Part 1 Seminar and Teacher Training Reports

The 29th Asia-Pacific International Seminar on Education for Individuals with Special Needs: The Current Situation and Issues of Education for Children with Autism: Promoting Autism Education with Perspectives toward a Cohesive Society …… NAKAZAWA Megue …… 1

The 29th Asia-Pacific International Seminar on Education for Children with special Needs: The Current Situation and Issues of Education for Children with Autism: Promoting Autism Education with Perspectives toward a Cohesive Society …… HIROSE Yumiko & SASAMORI Hiroki …… 5

NISE and KNISE 9th Seminar on Special Needs Education 2009: Suitable Support System for Life Cycle: Support in Early Childhood, Elementary, Lower and Upper Secondary School Years and Adulthood …… YANAGISAWA Akiko, KUBOYAMA Shigeki, TAKIGAWA Kuniyoshi, HARADA Kimihito, TANIGAWA Atsushi, KIM Misuku, KUMU Unjyu & SHIN Hyonjyu …… 9

Report of Japan-Malaysia Economic Partnership Program …… SAITO Mitsuo …… 15

Part 2 International Conference and Research Reports

Access to Print Letters by Louis Braille Depelopment of "Decapoint" Writing System by Raised Dots and "Raphigraph" the First Dot-Matrix Printer for the Blind …… OUCH Susumu …… 23

Implementation on the Use of ICF-CY for School Education in Switzerland, Portugal, Italy, French and Belgium …… TOKUNAGA Akio …… 31

The Transition Program of Osseo School District in Minnesota State, U.S.A.: The Approach of the Osseo Secondary Transition Center Aiming at Social Independence …… UMEDA Mari …… 37

The Provision for Child with Special Educational Needs to Access to the National Curriculum in England …… YOKOO Shun …… 45

Access to and Progress in General Education Curriculum: Conceptual Transition and Current Challenges in Implementation of Curriculum for Children with Disabilities in the United States …… SAITO Yumiko …… 55

Part 3 NISE International Advisor Reports

Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Special Needs Education in Norway: Toward Ratification of the Convention in 2010 …… MAYUMI Mika …… 65

The Development of Inclusion in Italy and 104th Law 1992 …… FUJIWARA Noriko …… 69

Special Education Policy and Practice for Children with Special Needs in Republic of Korea …… SATO Ryuji …… 81

Part4 Materials

Reformation of French Education System for Children and Youth with Disabilities Moving Toward Ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities: A Japanese Translation of the "Guide pour la scolarization des enfants et adolescents handicapés" and its Implication …… MUNEKATA Tetsuya, KANEKO Takeshi & TANAKA Yoshihiro …… 87