

平成27－28年度

諸外国との比較研究等事業研究報告書【概要版】

諸外国における特別支援教育

ーインクルーシブ教育システムの構築に向けてー

平成29年1月

全国都道府県教育長協議会総合部会

目 次

第1部 研究報告

I	平成27～28年度諸外国との比較研究等事業の概要	
1	諸外国との比較研究事業	1
2	研究のテーマ	1
3	研究の目的	1
4	研究の体制・方法	1
5	研究の経緯	2
II	比較対象国の教育制度の概要	
1	ドイツ連邦共和国	2
2	フランス共和国	2
3	オーストラリア連邦	3
III	比較対象国の特別支援教育	
1	ドイツ連邦共和国	4
2	フランス共和国	5
3	オーストラリア連邦（西オーストラリア州）	7
IV	考察（むすび）	
1	教育的ニーズに応じた体制整備とキャリア教育について	8
2	インクルーシブ教育システムの構築に向けて	10

第2部 現地調査報告

I	ドイツ連邦共和国現地調査の概要	
1	実施年月日	11
2	視察の目的	11
3	視察先	11
4	参加者	11

II 視察先・視察内容の概要

1	NRW州教育省	11
2	デュッセルドルフ市学校行政局	13
3	エマ基礎学校（小学校）	16
4	ベーテル財団職業教育センター	19
5	アルフレード・ヘルハウゼン特別支援学校	22
6	ケルン大学	27
7	終わりに	30

第 1 部 研究報告

I 平成 27～28 年度諸外国との比較研究等事業の概要

1 諸外国との比較研究事業

諸外国との比較研究事業は、日本の教育施策の現状を諸外国と比較するための調査研究及び国際交流を行い、その成果を都道府県教育委員会に広く還元することにより、地方教育行政の発展に資する。

2 研究のテーマ

諸外国における特別支援教育

ーインクルーシブ教育システムの構築に向けてー

3 研究の目的

先導的に特別支援教育に取り組んでいる国々の特別支援教育に関する考え方や取組を日本と比較研究し、わが国の教育委員会や各学校が実効性のあるインクルーシブ教育システムを構築するための資料とすることを目的とする。

4 研究の体制・方法

全国都道府県教育長協議会総合部会が担当する。

(1) 研究の体制

愛知県（主査兼研究担当）

岐阜県（副主査兼研究担当）

千葉県（研究担当）

(2) 研究の方法

ドイツ連邦共和国（ノルトライン・ヴェストファーレン州及びバイエルン州）、フランス共和国、オーストラリア連邦（西オーストラリア州）を比較研究の対象国とし、諸外国の優れた点や課題をまとめるとともに、日本の優れた点や課題を見出す。また、ドイツ連邦共和国への現地調査を実施し、比較対象国の研究で得られた知見をさらに深める。

5 研究の経緯

- ・平成27年3月 研究課題の決定
- ・平成27年5月 研究担当県の決定
- ・平成28年2月 研究対象国及び現地調査対象国の決定
全都道府県教育委員会へアンケート調査を実施
- ・平成28年5月 上記アンケート結果の報告
- ・平成28年8月 ドイツ連邦共和国への現地調査実施
- ・平成29年1月 研究報告書の完成及び発表

II 比較対象国の教育制度の概要

1 ドイツ連邦共和国（以下、「ドイツ」という）

連邦制をとるドイツでは、国の連邦教育研究省は主として高等教育を担当し、初等中等教育に関しては、各州の文部省が学校制度・教育課程の基準を設定し、県・郡・各学校を監督している。義務教育は9年間（一部の州は10年）であり、初等教育は基礎学校（小学校）において4年間（一部の州は6年間）行われる。中等教育としては、生徒の能力・適性に応じて、ハウプトシューレ（基幹学校・5年制）、実科学校（6年制）、ギムナジウム（大学進学希望者対象・8年制または9年制）が設けられている。また、後期中等教育段階においては、上記の職業学校のほか、職業専門学校や職業上級学校など、多様な職業教育学校が設けられている。高等教育機関には、総合大学と専門大学がある。

なお、ドイツ統一後、旧東ドイツ地域各州は、旧西ドイツ地域の制度に合わせる方向で学校制度の再編を進め、多くの州はギムナジウムの他に、ハウプトシューレと実科学校を合わせた学校種を導入した。

義務教育段階の子供の数は約847万人で、障害のある子供は全体の6.6%となる（2012年）。

2 フランス共和国

フランスでは、国が教育の権限を有する中央集権的な教育行政組織を整えてきた。そのため、日本の文部科学省に該当する「国民教育省」が全国的な教育課程の基準として学習指導要領を定め、授業の科目や内容を細かく規定してい

る。義務教育は6歳以上16歳未満の10年間であり、初等教育は小学校（5年制）、中等教育は前期が中学校（コレージュ・4年制）、後期が高校（リセ・3年制）、高等教育は大学、グランゼコールなどから構成されている。つまり、小学校から中学校を経て高校の第1学年までが義務教育期間に相当する。

このようにフランスでは全国で統一された基準が設定されているものの、小学校から厳格な課程主義が採用されており、いわゆる飛び級や落第、原級留め置きが普通に行われている。また、初等教育（小学校）の特色として、設置者である市町村の数が多いため、単級学校や複式学級などの小規模小学校の数が多いことが挙げられる。さらに、高等教育機関に入学するためには、原則として「バカロレア」を取得する必要があることも特色である。

障害のある子供の割合は2.47%であり、内訳は51.4%が通常の学校、23.9%が特別支援学級、24.7%が特別支援学校である。（2014年）。

3 オーストラリア連邦

連邦制を採用しているオーストラリアでは、憲法規定に基づき、初等中等教育に関する事項は各州の責任とされている。しかし、1980年代後半の連邦及び各州教育大臣の合意による「国家教育指針」の策定後、国家の統一性が強化され、2008年度からは、ナショナル・カリキュラムの開発が進められた。

国民は誰でも無料で公立学校の初等（プライマリースクール）・中等教育（ジュニア、シニア・セカンダリースクール）を受けられる。公立学校は全て男女共学で、多くの場合は体育や音楽を除いて学級担任制である。州統一テストが隔年で行われるほか、学期ごとの成績評価がつけられ、保護者面談が年数回もしくは希望に応じて行われる。義務教育卒業時には州ごとに実施される統一卒業試験を受け、この試験の結果と第11～12学年の2学年間の学業成績を総合し、オーストラリア全土の大学を受験する。学校の種類も多様で、通常の学校の他に選抜校・技術・外国語・音楽などの専門学校もある。

0歳～14歳までの障害のある子供の割合は8.3%であり、内訳は61.5%が通常の学級、27.4%が特別支援学級、9.4%が特別支援学校である（2003年）。

Ⅲ 比較対象国の特別支援教育

1 ドイツ連邦共和国

特殊学校と通常の学校、障害のある子供とない子供というような分離型の教育（パラレルシステム）がドイツの学校教育の一つの特徴であった。しかし、1970年代から障害の有無にかかわらず同じ場所で教育を行うインテグレーション（統合教育）の試みが次第に始まり、1980年代半ば以降、各州ではインテグレーションを可能とする法的整備が進められ、分離型の教育の修正が行われていった。そして、1999年の新学期から、特別支援教育の定義は全州共通となり、広義的な「障害のある児童生徒のための支援」となった。

このように、かつて特別支援教育については特別支援学校などの専門機関に重点が置かれていたが、現在は個人の特別なニーズに応じる形に変わってきている。ただし、国の行政上の特別支援教育に関する責任範囲は、障害のための特別な支援のみである。

(1) 多様性のあるクラスでの学習

障害のある子供は、通常の学校に通学することができ、必要な教育補助、学校生活支援、また身体障害に適した環境を享受できることが保証されている。そのため、特別支援学校と同じ資格を持った教員が通常の学校にも必要に応じて配置され、そうした児童生徒を受け入れられる体制が取られている。

学習上必要があれば、通常の学校と特別支援学校の間を児童生徒は自由に転校できる。この場合、教員や学校長らが協働し、その児童生徒の特別なニーズに対応しているかどうか、また施設や学習課程は適切であるかどうかを検討する。そして、通常の学校では受入れが難しい児童生徒には、特別支援学校の案内が送られる。今回調査したドイツの州においては、特別支援学級に相当するクラスがなく、特別な支援を必要とする子供の約3割が通常の学校に通学し、残りの約7割が特別支援学校に通っている。

(2) 義務教育卒業後の進路先及び割合

各州により多少異なるが、中等教育の義務教育期間は15歳までである。

義務教育後は、多くは技術訓練を受けたり、大学準備コースに入ったりなどするが、ドイツ国内の子供の約6割がデュアルシステムを選択し、将来のキャリアに合わせて技術等の習得と、勉強を同時に行う。障害のある子供にとって、特に重要であるのは、障害者を受け入れられる職場に近いことである。

こうしたシステムに対応するため、義務教育段階では一般的な教育を行うにとどまらず、職業や職業準備訓練、さらには職業学校の役割も果たしている。デュアルシステムでの障害者の職業訓練は、障害者ができうる限り、その職業で必要とされる正式な訓練（デュアルシステムで定められたもの）を受けることとなる。訓練の初年は、フルタイムで1年間基礎的な知識を学ぶ。個に応じて1年間事前の教育を受けることもできる。実務訓練は、会社や社内の訓練施設または障害者対象の教育訓練ワークショップで実施される。

フルタイムで授業の行われる学校（技術校でない学校）でも、職業訓練の機会はある。職業訓練が困難な場合は、個人の能力や技術を開発するための基礎訓練が受けられる。この訓練は、将来自立した生活を送ることや、障害者と健常者が共に働ける職場環境づくりを目的としている。

2 フランス共和国

フランスでは、最初の障害者の権利を定めた基本法であった1975年6月30日法の見直し作業が、シラク大統領時代の2002年から進められた。そして、2005年2月11日に「障害者の権利と機会の平等、参加と市民権のための法」を定め、障害があっても全ての子供が学校に通う権利を定めた。この法では、全ての子供が同じ条件の下で最寄りの学校へ籍を置く「日常環境におけるインクルーシブ教育の原則」と、全ての子供に権利と機会の平等を与えるために、個々に応じたプログラムを準備する「補償の原則」が明記された。

フランスでは、障害のある子供の教育について、国民教育省の「学校教育」と厚生省系の「特別支援教育」の2つがある。国民教育省の「学校教育」では、通常の学級に加えて、通常の学校の中に、初等教育段階での「CLIS（インクルージョンのためのクラス）」や中等教育段階での「ULIS（インクルージョンのための校内ユニット）」が用意されている。それぞれ障害種別に分かれており、どちらも日本の特別支援学級に類似しているが、前者の方がより固

定的な組織である。一方、パリ国立盲学校やパリ国立聾学校の教育機関などは、フランスでは「特別支援教育施設」と呼ばれ、国民教育省とは別の教育システムとして発展してきた。通常の学校に学籍を置きながらも、医療的な必要から学校の外部との連携が欠かせない子供や、実態として全日を通常の学校以外の施設で過ごす子供が通っている。厚生省系の医療教育機関（IME）では、比較的重度といわれる障害のある子供が日常生活を行えるような指導が行われているが、当機関では職業教育は基本的には行われてはいない。

（１）個別のプログラムシステム

2005年法以降、義務教育年齢になると、保護者は居住地に最も近い通常の学校へ学籍を登録することになる。そして、この登録の前後で、子供の障害の状況によってその就学に何らかの困難が予想される場合は、保護者が県障害者会館（MDPH）に申し出を行う。障害者権利自立委員会（CDAPH）によって障害が認定されると、個人の生活全体の補償計画である「個別補償計画」を関連分野専門家チーム（EP）の評価を受け作成してもらう。幼児の頃から障害の認定を受けている場合は、義務教育就学に当たっての「個別就学計画」は全体的な個別補償計画の一部となる。なお、個別就学計画の作成は、県障害者会館（MDPH）の仕事であるが、それを実施する責任は、国民教育省に課せられている。

（２）差別禁止平等推進高等機関（HALDE）

障害のある子供の就学に関して日本との最も大きな違いとされる点は、保護者の位置付けである。フランスでは、子供の就学について保護者が最終的な決定権を有している。また、子供の学校教育についての様々な配慮事項の決定について、必ずその保護者が、教員や医師とともにその議論に参加する。

できる限り通常の学校での教育が優先されるが、保護者の意向と行政側あるいは専門家チームの意向とが食い違い、保護者にとっては「差別的」であると受け取れる決定がなされた場合、検討がなされる。その検討が行われる機関が、「差別禁止平等推進高等機関（HALDE）」である。

3 オーストラリア連邦（西オーストラリア州）

オーストラリアでは、1984年頃の基礎カリキュラム作成からインクルーシブ教育システム構築の動きが始まる。1999年には、学習困難な子供のコーディネーター制度が設けられ、子供の教育的ニーズに応じたプログラムを通常の学校と共同的に提供するシステムが整えられた。そして、障害者差別解消法に基づき、「教育における障害基準（2005）」が規定された。具体的な障害名の記述はないが、障害のある子供は障害のない子供と同じ教育の場で就学する権利と合理的配慮がなされる権利が示された。

オーストラリアでは、障害のある子供が地域の学校に入学するに当たり、医師からの診断書等に基づき、教育省が雇用する学校心理士が心理検査を行い、複数名で判断している。また、文化や言語が異なる子供には、非言語性の検査を用い、障害が重複している場合は、外部機関の専門家によって、適応行動評価尺度・視覚・聴覚のアセスメントなどが行われている。障害のある子供の主な学びの場としては、通常の学校内にある特別クラスとして「教育支援ユニット」と「言語発達学校・特別支援学校のサテライト教室」があり、特別な学習のための設備や教室環境が整えられている「教育支援センター」と「特別支援学校」とがある。

（1）予算措置システム「スクールズプラス」

学校は、特別な学習支援が必要な子供が在籍する場合、「スクールズプラス」という西オーストラリア州の予算プログラムによって必要な支援を行う財源を得ている。スクールズプラスは、学齢児全体の3%に対する支援用に制度設計されているが、障害のある子供全体の割合より少ない。

学校が予算措置対象の認定を受けた場合、追加の支援や学習の調整のレベルによって学校配分予算や教員の数が決定される。追加の支援や必要な教育的ニーズについては、予算措置の仕組みと連動したチェックリストを用い、学校は保護者と詳細に相談を進めながら内容を決定し、見直しも行う。

（2）スクールズプラスにおける教育的ニーズの5段階

スクールズプラスの対象となった子供一人一人の教育的ニーズは、EN

(Education Needs) 1～5までのいずれかの段階に分けられる。

- ・ E N 1 : 軽い運動障害やアレルギーなどの子供を対象として、通常の学級で指導や目標を変更せずに方法や支援を工夫する段階
- ・ E N 2 : インシュリン注射等、大人の監督が必要であるが、通常の学級で指導や目標を変更せずに方法や支援を工夫する段階
- ・ E N 3 : 高機能自閉症の子供や全盲の点字使用する子供など、カリキュラムを子供に合わせて調整するが、通常の学級で、教育や指導の目標を変更して行うことも可能とする段階
- ・ E N 4 : 知的障害のある子供や自閉症の子供など、ほとんどの学習領域で個別化された目標を設定し、社会性の学習や学習成果の汎化を目指す特別ユニットにおいて支援をする段階
- ・ E N 5 : 重度の知的障害や重度の自閉症の子供を対象とし、子供の教育的ニーズに合わせたプログラムを作成して、理学療法士や看護師を配置している教育支援センターで支援を行う段階。

IV 考察（むすび）

1 教育的ニーズに応じた体制整備とキャリア教育について

今回の比較研究において調査対象とした3か国（以下、「対象国」という）の共通点として、障害者権利条約の批准前から、共生社会の形成や障害のある子供の教育について先進的に取り組んでいることが挙げられる。また、障害の有無にかかわらず、全ての子供が教育を受ける権利があるため、日本が参考にすべき点は多い。

特に、国や州レベルで法整備を行ってきた対象国では、障害のある子供たちを含めた教育制度が早期から成立し、日本が目指すインクルーシブ教育システムの構築に向けた取組と同様に、多様な学びの場を用意することとして整えてきた。こうした環境において、合理的配慮を提供するための条件を明確にし、それを基に整備されていることがうかがえる。

多様な学びの場としての特別支援学校については、基本的にはどの対象国においても日本のような障害種におおよそ分類されている。しかし、日本とは異なり、特別支援学校の中に学習障害や適応障害を対象にした学校が存在してい

る国もある。さらに、フランスでは障害の有無にかかわらず、居住地に近い学校へ学籍を登録することを原則としており、実際の就学先は異なる場合もあるが学籍は一元化されている。

対象国では、支援が必要な子供に対して、個別のプログラム（教育計画等）を作成しており、当該プログラムにおいて支援の内容から就労までの長期目標等を成長とともに移行していく点は、日本における個別の教育支援計画等と共通している部分が多い。さらに対象国では、必要に応じて学びの場を通常の学校から特別支援学校や特別支援学級へ異動させるなど、適切な学びの場の確保のために柔軟な措置をしている。そのために個別のプログラムを大切にしていると推察される。

対象国の教育現場では、専門的な資格を有した教員と、教育支援員・各種コーディネーター・セラピストなど別の資格を有した職員との連携による対応ができるように、どの学校においても各障害に対する専門知識の高いスタッフが配置されている。

日本と同様に、特別支援教育に関する専門的な教員免許状は対象国にも存在し、各障害種による専門的な学校があることにおいては共通するところである。しかし、教員免許を取得する際には、履修単位の中に何らかの障害種別の単位を取ることを必須条件にしている国もあり、現職教員の研修制度として日本と比較するとやや研修時間が少ない印象を受ける。おそらく教員の研修機会について、研修の場を設定して教員を育成するよりも、大学等で資格を取得した教員によってその専門性を発揮できるようにしているからだと思われる。対象国では、子供たちの障害の状態や程度などの枠組が明確に示されているため、研修内容は障害の理解ではなく、教科等における指導法等が充実している。日本でも大学等の養成機関（教員育成の段階）で、対象国のように障害の理解を含めその専門性に関する知識の習得が必要ではないだろうか。

対象国における障害のある子供に対する就業政策では、職業教育に対する専門家の配置や、対象となる子供の教育的ニーズについて支援を受けられるサービス等が展開されている。ドイツでは前期中等教育の段階から職業コースが選択できたり、フランスでは知的障害のある生徒の就労のために必要な能力に応じた証明書を発行したりしている。このように、対象国では、国策として障害

者が社会参加できるように就労先の条件を満たしていけるキャリア教育が実施されている。学校教育の段階から具体的なビジョンを持ち、社会参加に向けた学校教育段階でのキャリア教育は日本にとって参考になるものである。

2 インクルーシブ教育システムの構築に向けて

日本ではインクルーシブ教育に向けた法的整備が進み、柔軟で連続する多様な学びの場を設けることになっている。近年では、2016年4月に「障害者を理由とする差別の禁止に関する法律」が施行され、その対応要領の作成が義務付けられた。そのため、合理的配慮の提供、基礎的環境整備の充実に取りかかり、社会的障壁の除去や障害を理由とした差別の禁止等が規定された。さらには、既に存在する特別支援学校、特別支援学級、小・中学校の通級指導教室に加え、2016年3月には文部科学省の有識者会議による報告「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について」が出されており、高等学校における教育の場の広がりも見せている。

日本では、設備面を中心とした整備が各地で進んでいるが、学校現場での具体的な指導等についてはまだまだ模索状態にあるのが現状である。障害者の精神的・身体的な能力などを可能な限り最大限度まで発達させ、社会に効果的に参加できるようにするためには、対象国のように多様な学びの場を自由に異動できるようにするなど、現制度の見直しも必要である。

学校の人材に関しては、各地区において専門的な資格を持つ教員を配置し、更に各障害種に対応する特別支援学校のセンター的機能を効果的に活用できれば、安心な学びの場が提供できるのではないか。また、特別支援教育コーディネーターが専門的なスタッフ（スクールソーシャルワーカー等）と連携することで、個別の教育支援計画等を活用した適切な学びの場の提供や、合理的配慮に関する協議をスムーズに行うことができる。施設・設備面だけではなく、こうした人材を確保し、障害のある子供一人一人に寄り添う方策ができるよう、日本でも諸外国を参考に、インクルーシブ教育システムの構築を進めていくことが重要である。

第2部 現地調査報告

I ドイツ連邦共和国現地調査の概要

1 実施年月日

平成28年8月27日（土）から平成28年9月2日（金）まで

2 視察の目的

インクルーシブ教育システムの構築による特別支援教育の推進に当たり、卒業後の就労支援や社会的な自立に向けた取組等が先進的で各自治体の参考となると考えられるため、現地調査を通じた情報収集等を行う。

3 視察先

- (1) ノルトライン・ヴェストファーレン州（以下、「NRW州」という）教育省
- (2) デュッセルドルフ市教育部署
- (3) エマ基礎学校（小学校）
- (4) ベーテル職業教育センター
- (5) アルフレード・ヘルハウゼン特別支援学校
- (6) ケルン大学

4 参加者

平松 直巳 愛知県教育委員会教育長 [団長]
松川 禮子 岐阜県教育委員会教育長 [副団長]
内藤 敏也 千葉県教育委員会教育長

II 視察先・視察内容の概要

1 NRW州教育省

(1) NRW州の教育制度

NRW州の州都はデュッセルドルフ市。NRW州教育省は学校管轄の上位機関で、その下に、五つの大都市行政管区がある。州には文部省が設置されている。学校での教育行為に対する基本的な権利を定めた、NRW州学校法

があり、基本となる第1条には、「個々の児童生徒が個別化された教育を享受する権利がある。」と示されている。この個別化された教育というのは、学校法の全体を貫く概念となっており、大きな意味を持っている。従来、特別な支援が必要と認められた子供が特別支援学校に通っていたが、通常の学校で教育を受けるべきとの動きが顕著になっている。NRW州の学校数は全体で約6,000校あり、基礎学校（小学校）が2,845校と最も多く、次いでギムナジウムを625校設置している。

（2）インクルーシブ教育の現状

インクルーシブ教育については、ドイツ全ての州で課題として認識しており、その実現に向けて変革期を迎えている。NRW州でも、これまでに様々な取組を進めてきている。1970年代から、保護者の要望・活動等により、障害のある子供は特別支援学校ではなく、通常の学校で教育を受けるべきとの動きが顕著になった。また、重篤な障害のある子供も通常の学校の枠の中で教育していくという取組を始めており、このことを州の誇りとしている。

2005年には、通常の学校と特別支援学校が同等の権限を持った学びの場として位置付けられ、2009年に国連の障害者の権利に関する条約に批准し、2014年からはインクルーシブ教育を享受する権利が確立された。2016年以降は、職業訓練学校でも採用されている。

12年生までの子供12万人のうち、7.5%が障害のある子供で、学習障害が増えてきている。インクルーシブ教育を受けている子供は、通常の学校在籍が38%となっており、この2つの数値はドイツ全体の平均より高い。通常の学校での障害のある子供への対応は、特別支援学校教員の常駐や専門員の配置により行っているが、特別支援学校教員を配置した通常の学校からは、配置を増やしてほしいとの要望がある。

（3）質疑概要

- 発達障害について
発達障害のある子供は全州で増えており、原因を探ろうとしている。
- 教育予算について

連邦政府から州への予算措置は無く、全て州負担で運営している。

○ 通常の学校における、障害に応じた多様な学びの場について

日本の小中学校における通級による指導、特別支援学級のような概念はなく、各学校の裁量で学級を分けるなどの対応をしている。

○ 特別支援学校卒業生の就職率・職業教育について

統計については把握していない。経験値ではあるが、発達障害の子供は必ずしも就職できていない。

(4) 視察を通して

インクルーシブ教育システムの構築は、ドイツ全体で注目されている政策であり、その推進等については各州ごとに特色がある。ドイツは、職業教育において世界的に特色ある取組を進めているが、障害のある子供の就職率については、その概念がなく、州の統計資料がないことは少し意外であった。

ドイツにおける中等教育以降の学校システムは、子供は能力や適正に応じて進学する学校が分かれることから、就職率や雇用率を上げるというよりは、早い時期から個々の特別なニーズを見極め、「強みを伸ばす」教育が推進されていると感じた。こうした視点は、日本の教育にも大いに参考となるものである。

2 デュッセルドルフ市学校行政局

(1) インクルーシブ教育の現状

① 概要

NRW州学校法第2条では、障害のある子供が通常の学校で学ぶことが定義されている。障害のある子供は、その程度に従って個別化した支援を通常の学校で受けることになる。2009年にドイツは国連の障害者の権利に関する条約に批准し、この段階から障害のある子供の学びの場は通常の学校となり、分離教育ではなく共に教育していくことが前面に打ち出されている。

② 特別支援学校について

保護者が特別支援学校を選択する数は顕著に減っている。従来、学校数は13校で約2,000人の在籍者がいたが、この5年間で約500人減少し

た。知的障害に特化した特別支援学校は3校あるが、在籍者数の変容は少なく、言語障害対象の特別支援学校も同様に変容は少ない。

デュッセルドルフ市において、特別支援学校の教員は、大学で養成課程の講座を学んだ後、教員免許の試験を受けるか、修士（マスター）の資格を取ることとなる。その後、特別支援学校で18か月の教育実習をしながら、同時並行で理論的なセミナーも受講する。

③ 子供の障害の状況等について

特別なニーズを必要とする子供の学校別の在籍者数は、小学校段階で大きく増加している。初等教育以降は、どの学校でも増加している。NRW州全体で、特別なニーズが認められた子供で、通常の学校で教育を受けている子供の割合が、この5年間で17%から38%に増加している。また、デュッセルドルフ市では50%の通常の学校がインクルーシブ教育を導入している。

④ NRW州からの支援について

NRW州から市に対して以下の支援・措置等がある。

- ・ 特別支援学校の維持・安定化
- ・ 通常の学校の包括的教育支援
- ・ 障害のある子供への個別の配慮をするために必要な補助具・備品の措置
- ・ アシスタントの配置（学習障害のある子供への読み聞かせ等）
- ・ 通学手段としての個別タクシーの配置（昔は大型バス）

⑤ その他の市の取組について

未成年保護に関する少年保護局・学校局・保健省等との連携、インクルーシブ教育に関する特別なポータルサイトの作成を行っている。

⑥ 課題・今後の展望等

インクルーシブ教育に対応した学校や人員を増やすことや、校舎の整備等を継続的に推進する必要がある。

学校現場においては授業を変えていくことが大きな課題である。

（2）学校外の機関等による支援

ドイツは、難民や移民を受け入れてきた歴史から、障害者も含めた大きな意味で統合の理念があり、支援を行う学校外の機関等として次のものがある。

- ・ コンピテンスセンター
- ・ 青少年保護局のヘルパー
- ・ 就業支援のためのコーディネーター
- ・ インクルーシブ教育チーム

(3) 質疑概要

○ 障害の分類・判定について

- ・ 知的障害は日本と同様に診断時のIQ値によって判断している。
- ・ 全ての子供に対しては行わないが、指定医による入学時診断があり、発達に問題がある場合はここで確認される。肢体不自由の場合は、多くの場合、保護者が医師の診断を基に判定を受けている。

○ 通常の学校について

学級編制について、特に、学習障害・言語障害・情緒障害については、支援員を配置して、空間的にも内容的にも同じ学級内で共に教育をすることを基本としている。

○ 予算について

- ・ インクルーシブ教育も含めて、学校の施設整備の拡充には費用を投じているが、子供の数は増えており、全ての学校で収容数が足りていない。
- ・ 新設校を造る場合、インクルーシブ教育が容易にできるような個別指導用の空間を設置したり、社会福祉関係支援者等のためのスペースを整備したりする。

○ クラスサイズについて

- ・ 小学校低学年で最大29人、初等教育以降で25～35人であり、小学校のクラスサイズを減らす方向で考えている。
- ・ 特別支援学校の精神障害・肢体不自由では1学級が最大8人である。

○ 教員免許について

教員免許は、初等教育・前期中等教育・後期中等教育の3種類である。教員免許が取得できる大学は州内に3校ある。

○ 関係機関のネットワークについて

特別なニーズの認定に関わるシステムの中に、保健・医師・厚生関係の関

係者がネットワークを駆使してサポートすることが組み込まれている。

(4) 視察を通して

インクルーシブ教育システムの構築のための重要なキーワードは「人員と空間の提供」で、そのために多くの予算を編成しており、積極的な施策が推進されている。ドイツは、難民・移民を多く受けているバックボーンがあることから、インクルーシブ教育の取組はスムーズに導入できたことと推察される。また、学校外の機関からも多くの支援を受けており、市政においてインクルーシブ教育が自然な形で位置付けられている印象を受けた。このような状況は、日本でも参考にしたいモデルの1つである。インクルーシブ教育が積極的に推進されている中で、保護者から特別支援学校での専門的な教育を希望する声もあると聞いて、日本が整備している「多様な学びの場」の重要性を改めて認識した。

3 エマ基礎学校（小学校）

(1) 学校の概要

約15年前から、地域でのパイロット校としてインクルーシブ教育の実践が始まっている。当校は言語障害・学習障害・情緒障害の3大障害分野の他に、精神障害・肢体不自由、場合によっては聴覚障害・視覚障害のある児童も受け入れるなど、特別な取組をしている。今年から他の学校と合併し、両校合わせて児童が約300人と新しい体制になり、校長は2校の監督を兼ねている。当校舎で支援が必要な児童は約40～45人で、そのうち診断書が提出されている児童は約20人である。また、診断書はないが予防的に支援を受けている児童が約20～25人で、主に学習障害、社会的行動の乱れ、情緒障害の児童である。さらに、身体障害の児童についても同様に支援をしている。

(2) 教員の状況

校長は当校の校長に就任して12年で、元々は小学校教員の課程を学んだ教員で、現在も教鞭を執っている。教員数は、常勤では教員16人と特別支

援教員5人となる。さらに8人の統合（インテグレーション）ヘルパーが精神障害のある児童の補助のために配置されている。特別支援教員は重点的な障害、例えば視覚障害・聴覚障害・学習障害等、それぞれの分野に特化した技能を備えており、当校では小グループでの授業、あるいはティームティーチングの授業に活用している。

（3）就学支援

ドイツでは、乳幼児の頃より小児科で特別なニーズが特定されると、継続した支援プログラムが綿密に立てられる。早期支援策はこのプログラムに基づいて園児の段階でも実施するため、当校では幼稚園・保育園との密接な連携を通して途切れなく学校に繋ぐことを重視している。入学の段階だけでなく、4年間の小学校終了後、中等教育課程に入る段階の引継についても同様の措置が取られている。その際は、卒業時に上級学校の教員が当校に赴いて、どのような児童がいるか認定を行うが、この認定は次の学校に引き渡され、保護者にも伝えられる。

（4）幼稚園・中等教育学校との連携

当校から中等教育学校に進学した子供の成長を見届けるため、当校の教員が授業の様子を聴講して意見交換を行う聴講制度がある。基礎学校（小学校）としては幼稚園・中等教育学校の教員同士の研修を重視しており、引継だけでなく共同で研修を行ったり、2～3年に一度の頻度で教科別（ドイツ語・算数・英語）に教員同士が研修や意見交換の場に同席したりすることで、学習内容についても初等教育から中等教育への移行時につまずかないように配慮している。

（5）選択制の全日制

ドイツでは基本的に正規の授業は午前中までであり、近年は選択制の全日制を実施している。興味のある者が午後のケアも受けられるプログラム（主催は別団体）である。午後のプログラムに残る児童は約50%で、保護者の就業の都合で午後1時まで残る児童は約30%である。基本的に午後に教員

は付かないが、宿題をする時間を設け、その時間だけは正規教員が付いて午後4時の終業時には宿題を学校内で終えて帰宅できるようにしている。

(6) 授業の様子

2時間の授業単位ごとの構成になっており、休憩時間は学習内容を終えた段階で、教員の裁量により柔軟に決めている。4年生の宗教の授業では、15人の児童に対して、担当は教育実習生・指導教員・補助1人の計3人が配置されており、支援の必要な児童を他の児童が一緒になって教えあっていた。視察時には要支援児童が5人いると聞いたが、教室の中で誰が該当児童なのか全く分からず、現地調査参加者から驚きの声もあった。視察した授業では、集中力が低下して授業についていけない児童に対して、統合ヘルパーが別の部屋で児童の集中力を高めるようなカードゲームを行っていた。少人数での個別指導が多いため、特別目的コーナーを設け、児童らが自分のペースで学習できるような工夫をしており、各教室の前に少人数の児童が輪になって座れるような机が配置されている。校庭には保護者が中心となって設置した遊具施設があり、車いすの児童でも運動機能や視聴覚機能を生かす工夫がされている。

(7) 今後の方向

エマ基礎学校が7年前から参加している広域でのパイロットプロジェクトは、地域の特別支援教員が更に研修を積むことによって、言語障害・学習障害・情緒障害がある児童を、域内のどの学校でも受入可能にすることを目指すものであるが、同時に近隣の特別支援学校とも連携を進めているため、当校の授業内容についてサポートを得ることができる体制にもなっている。当校は、限られた特別支援教員で効果的なケアを行うノウハウが蓄積されており、ニーズのある所に効果的に配置するよう工夫している。今年から他の学校と合併しているが、当校の従来の特徴であるインクルーシブ教育の先駆的な取組、そして合併相手校の特徴である全日制の午後のプログラム等をうまく組み合わせることにより、新校舎として発足する際には、インクルーシブ教育を含めて全日制のプログラムも充実させた学校として今後発展していき

たいとしている。

(8) 視察を通して

学級規模や配置される職員数と職種、取出指導ができる教室の確保など、日本における教育環境との違いは大きい。授業の視察では、日本の小学校の通常の学級で見られるような特別な支援の必要な子供の姿や、そうした子供たちを複数含んだ学級の持つ、ある種の騒々しさが見られないことにやや違和感を覚えた。これは、ドイツにおける障害の重点が、言語障害・学習障害・情緒障害であることが大きいと推察する。

4 ベーテル財団職業教育センター

(1) ベーテル財団の概要

ベーテル財団は、障害のある者もない者も共に働き生活することによる共生を目指しており、NRW州ビーレフェルト市（人口約34万人）近郊に総合医療福祉施設を有している。

また、各種病院・老人ホーム、各種の通常の学校・神学校・特別支援学校等も有しており、医療と福祉と教育を機能的に活用している。障害者は、パン屋・自動車部品工場・農場・ホテル・レストラン等で働いており、様々な仕事に就くことで、生きがいを持ち、充実した暮らしを送っている。

(2) ベーテル財団職業教育センターの概要

ベーテル財団が有する施設全体の障害者約400人のうち、ベーテル財団職業教育センターには約300人が在籍している。就職に必要な実習では、企業が職場を用意し、職業教育センターに籍を置いたまま働き、賃金は企業が支払う方式を取っている。まずは職業教育センターで学んだことを実習でうまく活用できるようにし、その上で企業に就職させることがベーテル財団の役割である。また、職業教育センターでは、研修施設に加えて寄宿舎の住居施設も有しており、特別支援に係るてんかん等の医療サポート・心理的サポート・社会的サポート・余暇活動のサポートも行っている。参加している学生は16歳から30歳であるが若い学生が中心で、てんかん、脳神経系、

認知的な能力の低下、心理的に情緒不安定な者などが全国から集まっている。こうした資格が取得できる職業教育センターは国内に52施設あり、このうち州には10施設がある。

※以下、同財団職業教育センターにおける職業訓練学校等について記述する。

① 職業訓練学校の概要

研修施設を職業教育センターと共有し、財源として州政府からの補助金が措置されている。訓練生660人のうち、226人には特別なニーズがある。主な障害種は学習障害、肢体不自由、情緒障害、社会的行動に乱れのある者、精神障害者であり、障害の有無にかかわらず1つの学級内で授業を受けている。指導に当たるのは、職業訓練学校の指導員、指導員の中で特別支援教育について専門性がある者、技術的な指導をする者である。対象とする主な職業は金属加工、ホテルでの仕事、販売員（事務系）など、多岐にわたる。職業訓練の期間は学科によって2年半から3年半と様々であるが、商工会議所等の資格を取得するなど、外部機関の資格試験を受験することにより、客観的な評価を得ることができる。

○職業訓練学校における質疑概要

- ・ 卒業後の就職先等について

約200人の卒業生がおり、このうち修了証を得るのは約70%であるが、企業で就職し、その職種と同じ賃金協定で定められている賃金で働いている。障害があっても、商工会議所の資格があれば、障害がない者と同じ条件の下での雇用となる。

- ・ 企業における障害者雇用について

日本では障害者を一定割合で雇用しなければならないが、ドイツでも20人以上の企業は5%の障害者を雇用しなければならない。

- ・ 生活保護等のセーフティネットについて

修了証を得られない者が資格なしで就職する場合もあるが、就職ができない場合は失業者として社会保障の受給者となる。

② ワークショップセンターの概要

地域の慈善活動の寄付により成り立っており、設立から5年が経過している。

- ・ 対象者：職業教育センターや職業訓練学校に適さない障害のある生徒

- ・研修：27か月にわたって職業的オリエンテーションを行う。研修期間の資金は労働局により措置されており、対象者には毎月80ユーロが支払われる。研修期間終了後には修了証書が渡される（ベートル財団内のみで通用する資格）。
- ・作業内容：自転車修理、オートバイ、デコレーション、梱包、受付業務、電装品の組立、包装等。社会的ニーズ等に応じて内容の変更を行うが、指導員との話し合いによりプランを作成する。
- ・指導員：指導員1人当たり7.5人の生徒を担当する。
- ・その他：生活に必要な自転車、バイク、パソコン等の貸し出しも行う。最終的な目標は企業の実習に結びつけていくことなどである。国内にワークショップセンターは650箇所あり、約30万人が在籍している。

③ ホテル（リンデンホフホテル）の概要

リンデンホフホテルは、ベートル財団の広い敷地の丘の上にある山小屋風の美しい宿泊施設である。室内1階のホールには、ホテルでの訓練生や就職者が描いたたくさんの油絵が掲げられている。絵を描く機会を与えることで、働くこととともに情操を豊かにすること、精神的な安定を図ることに繋がっている。

（3）視察・意見交換を通して

寄宿舍を備えた広大な敷地に、様々な職種の訓練内容・職種に応じた最新の機械や工具等とともに、実習先でもある一般客用のホテルも備えた素晴らしい訓練施設であった。国の補助金によって運営されており、障害者だけでなく、職業能力を身に付けたいという移民を含む多くの若者が全州から集まっている。主たる対象の障害が軽度の学習障害・発達障害・てんかん等であることや、職業訓練の内容が高度かつ実践的で、その分野での就職を強く意識したものであるところは、日本の高等特別支援学校に似た仕組みとなっている。ドイツでは障害の有無にかかわらず、職業に就くためには一定の資格が必要とされ、資格を取得するためには、一定期間の職業訓練を受けて試験に合格するか、その職業に応じた学校の卒業資格や実習等が必要であるため、今回の職業教育センター等が大きな役割を果たしている。また、ドイツ

は障害者のみならず、多くの移民を現在抱えているため、彼らに十分な職業訓練を施すことにより、労働力とする必要がある。

5 アルフレード・ヘルハウゼン特別支援学校

(1) アルフレード・ヘルハウゼン特別支援学校の概要

当校はデュッセルドルフ市立の特別支援学校で、支援重点分野として学習障害・情緒障害の児童生徒を主に受け入れており、現行では6～17歳までの311人の児童生徒が在籍しており、学習障害等の重点分野については、デュッセルドルフ市最大の学校となっている。学校全体の組織は、本部である当校を含む7校によって構成されている。7校全体で29学級あり、1クラスの児童生徒数は6～17人となっている。学年は1年生から10年生までであり、初等教育から前期中等教育をカバーする学校である。正規の終業は午後1時30分であるが、午後4時までの選択制の全日制学校となっている。

(2) 児童生徒の状況

当校では、支援重点分野として学習障害・情緒障害・社会的行動に問題のある子供（問題行動のある子供）に対応している。上記3つの障害が40%を占めており、この他に重篤な障害のある児童生徒が約40%在籍している。本部である当校の重点は学習障害であり、他の2支部についても学習障害を重点としている。今後は情緒障害の子供も受け入れていく計画である。移民背景がある子供（保護者が外国人の環境に育った子供）は、ドイツで生まれドイツ語を話す子供がほとんどだが、当校に通う児童生徒の約40%は移民背景のある子供で、それに対する配慮が必要な状況となっている。当校では年度途中に40人程の編入があり、編入過程としては、まず、問題が顕在化した時に小学校・保護者が学校担当局に申し出を行い、その時点で担当局が特別支援学校の関係者と通常の学校の関係者に2つの診断を作成させ、その結果に基づいて、保護者の意思を尊重しながら保護者が同意すれば特別支援学校に通うことになる。

(3) 教職員の状況

校長は16年間、副校長は8年間当校で勤めている。両者とも特別支援教育学を修めており、専門は学習障害・情緒障害である。当校の職員数は66名で、教員の平均年齢は43歳となっており、7校全体で4人の社会教育アシスタントが所属しているなど、教員とは別に子供の悩みに対するカウンセリング等の社会的支援を行う人員も配置されている。

(4) 児童生徒への支援体制

① 支援計画の位置付けについて

支援計画は法的に決まっていない。通常の学校でも取り入れる動きはあるので、将来的に支援計画が一般的になる可能性はある。学校間の引き継ぎでは、次の就職準備課程に移る場合に、要望があれば支援計画を含めた全ての書類を渡すことができる。

② 支援計画の目標設定について

支援計画の中で学習目標を個別に立てている。

③ 支援計画の作成について

各児童生徒について年に2回ほど支援計画を作成している。その項目としてはドイツ語、数学、算数、行動の改善、社会的な行動（ソーシャルコンピテンス）、保護者との取組をそれぞれ計画の中に取り入れている。年に2回の保護者面談・児童生徒面談があり、その中で本人・保護者の意思を確認しながら支援計画の調整を行っている。支援計画の作成に当たって、児童生徒本人の意向も反映しながら6か月単位での計画を立てている。

④ トークンエコノミーシステムについて

個人の強みに注目し、それを伸ばして自信を高める取組としてトークンエコノミーシステムを採用している。これは、例えばクラスとしての成績が良ければ、報酬として遠足や課外授業の場を設けるといようなものである。

⑤ 個別の指導について

重度の学習障害・行動障害の児童生徒で大人数クラスでは対応が難しい場合には、少人数あるいは個人で取り出して指導を行い、徐々に大きなクラスに馴染ませるようするため、職員配置を手厚くしている。

(8) 授業の様子

校舎は各階の廊下続きに4つの学級がある配置で、各階の廊下入口にはそれぞれに色の枠があり、この色分けに従って子供たちが授業を受けている。各教室の間には取出指導ができる個別指導室があるが、授業についていけない子への補講だけでなく、自閉症の子供にとって大切な落ち着ける空間としても活用している。今回は10歳～13歳の13人のクラスを視察したが、担任1人にヘルパー担当が3人おり、3グループに机を固めて学習していた。

その他の教室の様子については以下のとおりである。

① 児童生徒向けのカフェ

朝の7:30から営業しており、朝食・昼食も無料で食べられる。

② ワークショップ（作業教室）

工業関係の教室には電動工具や機械等の設備が整っており、生徒の作業には必ず作業担当の教員が指導に当たっている。日本の特別支援学校の作業学習室と同じようなイメージである。

③ 調理室

生活リズムの能力を身に付けることを目指し、10年生クラスから家庭科を実施している。

④ 多目的教室

クラスで特別な活動を行うときに使用でき、音楽もできるように楽器が配備されている。

⑤ 運動療法の部屋

運動機能に課題のある児童生徒のために、専門家が週2回来校し、指導に当たっている。

(9) 意見交換を通して

① 障害のとらえ方について

学習障害の児童生徒の印象が日本とは異なるように感じられたが、ドイツでは学習障害について「長期間重度または包括的な広い範囲にわたり、学習を通常の学校で続けることができないような児童生徒である。昔はIQで60～85と数値的に把握したが、現在はその概念からは離れている。」とし

ている。

② キャリア教育について

日本では知的障害・自閉症・情緒障害があっても高等学校に進学する生徒がいるが、ドイツでは知的障害の生徒が高等学校へ進学することは難しい。その一方で、学習障害の生徒には職業に就く道が開けている。

就職ができないまま大人になった場合、ドイツでは障害者年金の受給者とはならず、知的障害の場合は障害者向けの労働施設に就職するのが通常であり、学習障害の場合であっても実習形式で働く先が提供され、報酬をもらって研修するシステムがある。そうした職場を用意できない場合で、かつ生徒の年齢が高い場合は、あまり数としては多くないが失業保険の受給者となる。

③ 特別支援学校における障害種別について

日本では知的障害を中心に特別支援教育が発達してきた経緯があるため、様々な障害を1つの特別支援学校で受け入れている場合が多いが、ドイツの場合は障害の分野によって学校が分かれていることが多い。その中で特に数が増えているのは言語発達障害と知的障害となっている。言語発達障害が増加している理由に、言語障害が社会的に認知されてきていることがある。

④ 校長の任期について

前述のエマ基礎学校（小学校）と同様に、当校の校長の任期も10年以上であったことから、校長の在籍年数の考え方について意見交換を行ったところ、ドイツでは校長を何年務めるかについて規則等がなく、管理職試験を経た後、校長職に応募し、そのまま定年まで続けるのが一般的となっているとのことだった。管理職を組織的に育てる日本とは学校運営における視点が異なっている。

(10) 視察を通して

アルフレード・ヘルハウゼン特別支援学校は、ドイツにおいて障害の重点とされている学習障害・情緒障害を対象とした学校である。特別支援学校は、インクルーシブ教育の中で通常の学校より手厚い支援が必要な子供が通う学校との位置付けである。また、不登校への支援にも見られるように、障害

の有無にかかわらず、社会的・家庭的に課題がある児童生徒にも手厚い支援を行っている学校の姿勢にも特徴があった。卒業後の生徒の進路については、ドイツの場合、卒業後は職業訓練施設や別の学校等、進路が必ずしも社会と直結しておらず、日本の卒業と同時に社会に出ることを想定した就労支援とは異なっている。この違いは、ドイツでは学習障害・情緒障害の就労について、一般労働者と変わらない条件で進めていく考えがあることによるものと推察する。一方、当校が児童生徒を通常の学校で学ぶことを最大の目標に位置付け、支援していることも特徴的であり、ドイツの特別支援学校は通常の学校を含めたインクルーシブ教育の中で重要な役割を果たしている。

6 ケルン大学

インクルーシブ教育システム構築に関する教員養成、教員の専門性の向上等について調査研究するため訪問した。

(1) 特別支援教育に関する講座について

リハビリ教育学の部門には23の講座があり、その1つに特別支援教育が位置付けられている。授業テーマは、

- ・ インクルーシブ教育と教授法について
- ・ インクルーシブ教育における障害の診断について
- ・ 学校と授業内容の発展について
- ・ 知的発達障害のある子供の社会的な教育について
- ・ 障害のある子供のいる家庭への対応・相談について
- ・ ケアをしている人への相談窓口機能について（就学先の決定に関わる内容で重要とされている）

などがある。

(2) ドイツにおける特別支援教育の教員の養成課程について

重点的に学ぶ講座としては、一般的な教育学、専攻科目（2教科）、2つの障害種に特化した専攻科目（例えば学習障害、社会的情緒の発達の障害、聴覚障害、言語障害、肢体不自由、知的障害等）である。

なお、インクルーシブ教育についての講座は、特別支援教育の教員養成に

限らず全学生が受講し、全ての教科教育学においてもインクルーシブ教育法について学んでいる。

(3) 学士と修士の課程について

4学期制で1つのモジュール（以下、「課程」という）の中に教育学、障害についての倫理的・人類学的な概念、障害者の生活や行動の実際、教育にまつわるケア項目等について学ぶこととなる。

(4) 教授法について

- 教員・生徒・教材の3つの視点を教授法の講座で取り上げている、実際に授業では生徒の発達段階にあった指導内容や、教材を個別化し、学習形態を小グループにする、サポートをつける等を行う。インクルーシブ教育では、全ての生徒が同じ対象物を学ぶということではなく、一緒に学習することを阻害するものをどう取り除くかについて問題としている。
- 個人の技能に応じた課題を与えることが大切である。
- 現状の発達段階の把握と支援を受けた時にどのような姿になっていけばよいのかをイメージしておく必要がある。

(5) 質疑概要

- 通常の学校教員になるための通常教科の教員養成課程等について

どの教科の教授法でもインクルーシブ教育を取り上げ、かつ、インクルーシブ教育について、特別支援に関する基礎技術を学ぶセミナーも必修としている。学士を取るためには4課程、修士をとるためには3課程を取る必要がある。学位と教員免許は別々の関係であり、修士後1年半の実習期間を経て教員資格が取得できる。学士は3年、修士は2年であり、実習は1年半であるが、修士には半年分が組み込まれている。

なお、2012年から教員免許のシステムの変更があり、国家試験から学士・修士によるシステムとなって、現在はその移行期である。修士後に実習を行うが、修士後の半年間にわたって実習先で勉強する。教員資格は修士でなければ取得できず、これは全ての学校において同様である。

○ 知的障害について

ドイツでは、知的障害者の92.1%が特別支援学校で学習している。NRW州の教育基本法の考え方にに基づき、まず学習障害、言語発達障害、社会性の障害からインクルーシブ教育を進めているためである。知的障害の判定については（日本と同様に）診断書を提出し、判定書を書いてもらうことを求めている。

○ 特別支援教育に関する研修に対する大学の役割等について

これから教員になる若い人への教育のほかに、継続教育として特定の内容について講座を設けていたり、関係省庁が行う施策について学術的な観点からフォローアップしたり、学校が行う施策について学術的な観点からサポートしたりするのも重要な役割である。

日本では現職教員を1年～2年間大学へ派遣してまた現職に戻す取組も行っているが、NRW州ではそうした取組はなく、追加教育として新しい資格を取得するような場合もある。大学で現職の教員が資格を取る場合の多くは、大学における継続教育であれば多くは無償であるが、本人の意志で通信教育となると当該教員が自費で負担することになる。小学校の教員が特別支援学校の教員になる場合、一度退職をしてから大学で資格を取ることである。そもそも、小学校の学級には担任と特別支援教育の専門家が配置されているため、特別支援教育の資格を持った教員の配置は必要ではなく、現在の卒業生は多少なりともインクルーシブ教育について学んでいる。

（6）視察を通して

ドイツは、障害者権利条約の批准に伴い、急速にインクルーシブ教育を推進しており、研究において様々な試行錯誤をしている。教員養成の仕組みも新しい制度（国家試験から学士・修士のシステムに変更）になったばかりで、現職に対する研修の提供においても大学が大きな役割を果たしている。ドイツでは基礎学校（小学校）の教員と特別支援学校の教員は資格が異なるため、基礎学校（小学校）の教員が特別支援教育の教員になるためには、一度退職をして特別支援教育の資格を取ってから再度就職する必要がある。その一方で、児童生徒に対しては、特別支援学校から基礎学校（小学校）を選択させ

ようとしているが、基礎学校（小学校）の教員は両方の専門性を持ち合わせていない状況になっている（ただし、基礎学校（小学校）には特別支援教育の専門家が配置されている）。日本では、特別支援教育の免許所有者を増やしていくアプローチを取っており、日本とドイツのそれぞれの選択における今後の成果については、更なる検証が必要である。

7 終わりに

（１）共生社会を目指しながら、それぞれのインクルーシブ教育システムの構築に挑む日本とドイツの姿

ドイツは、2009年に国連の障害者の権利に関する条約に批准し、2014年からはインクルーシブ教育を享受する権利が確立された。「共に学ぶ」精神は全ての学校で展開されている。そしてNRW州学校法第1条は「個々の児童生徒が個別化された教育を受ける権利がある」としており、これが大きな意味を持っていると学校関係者は強調している。

一方、ドイツは実質的に保護者の意向を尊重しており、通常の学校と特別支援学校との2つの選択肢、パラレルスタイルが存在し、デュッセルドルフ市は通常の学校において、50%のインクルーシブ教育の導入を果たしている。また、発達障害・言語障害を日本より広義にとらえ（いわゆる軽度発達障害等）、特別支援学校の対象として、専門的な教育の対象として取り組んでいる点に特徴がある。

日本の目指す「多種の障害に、障害の程度に応じて、連続性のある多様な学びの場を構築する」姿に対して、異なるアプローチをしていると感じられた。

（２）共生社会に向けて特別支援学校（キャリア教育等）の活用がポイント

ドイツは、卒業後の社会において、障害年金・障害者雇用・福祉就労等を移民や難民等を含めた施策に位置付けていることが窺える。就労においては、マイスター制度の基礎につながる就労資格や学校の卒業資格が重要とされており、資格がないと就労につながらない。今後の日本でも、共生社会を目指した社会での就労には、こうした資格や技術等が大きく位置付けられる

と考えられ、国や各県での論点や参考とすべき内容となろう。

また、ドイツでは基礎学校（小学校）で対象児童が増加し、その一方で特別支援学校の児童生徒が減少している現状において、専門性のある人材の確保・活用が大きな課題となっている。日独両国ともに、特別支援教育（特別支援学校や特別支援学級等での実践）で培ってきた専門性を通常の学校（日本では小・中・高等学校）にどのように活かすかが、今後の特別支援教育を展開するためのポイントになると考える。

（3）インクルーシブ教育システムの構築に向けて

ドイツは、他の先進国よりも日本との類似性が高いと推測したが、障害に関する歴史や概念、移民の問題など、日本との相違を感じることも多かった。

特別支援教育を推進してきたドイツが、一般教育の中で、どのようにインクルーシブ教育を進め、共生社会を目指すのか。日本とは異なる背景や理由はあるが、日本にとって参考となる情報が多く得られた。

様々な制度や社会的状況が異なる日独ではあるが、全ての学校において特別な教育的ニーズのある児童生徒への教育をどのようにしていくのかといった課題は共通しており、そのための様々な工夫や苦勞を共有することもできた。

ドイツでは、発達障害・言語障害等が特別支援学校の対象となっていることから、特別支援学校を中心に発達障害のある児童生徒への専門的な教育、特にキャリア教育が行われ、充実してきている。日本では、発達障害のある児童生徒への専門的な教育や障害への対応はまだこれからであり、ドイツに学ぶべきものが多い。例えば、高等学校や、特別支援学校高等部におけるキャリア教育等は日本にとって参考になるのではないかと感じた。日本のインクルーシブ教育に関する課題の多くは、ドイツにおいても課題であることが再認識できたが、今後、ドイツではインクルーシブ教育の進展や、外国人移民者やEUの方向性等に関連した社会の変容が想定される。それに伴って、ドイツの特別支援教育がどのように変化するのかについても十分注視していきたい。

最後に、NRW州の教育省のマウアーマン氏をはじめ、各視察先で、視察

団に丁寧に対応してくださった方々、視察が円滑に進むように調整していただいた駐日ドイツ大使館及び在デュッセルドルフ日本国総領事館にあらためて御礼を申し上げたい。

平成27 - 28年度 諸外国との比較研究等事業研究報告書【概要版】
諸外国における特別支援教育
— インクルーシブ教育システムの構築に向けて —

平成29年1月発行

編集・発行 全国都道府県教育委員会連合会
東京都千代田区霞が関三丁目3番1号
尚友会館
電話 03 - 3501 - 0575
