

[資料解題]

EU諸国の教職課程におけるインクルーシブな 教育のための初期養成

益田良子

- 〈目次〉
1. 「幼児・児童及び生徒の発達及び学習の過程」への付記事項（障害のある幼児・児童及び生徒の発達及び学習の過程を含む）について
 2. 障害のある児童・生徒についての教育の国際的レベルでの変革
 3. 国内における変革
 4. この付記事項を含めるにあたって一般大学教職課程が直面する問題点
 5. EU諸国における特別なニーズのある子どもの教育とそのため
の教員養成
 6. 教師と特別ニーズ教育
 7. 特別なニーズの教育についての初期教員養成
 8. むすび

1. 「幼児・児童及び生徒の発達及び学習の過程」への付記事項（障害のある幼児・児童及び生徒の発達及び学習の過程を含む）について

平成10年度の教育職員免許法・同施行規則の改正により、教育の基礎理論に関する科目がに含めることが必要な事項のうち、「幼児・児童及び生徒の発達または学習の過程」が「幼児・児童及び生徒の発達及び学習の過程（障害のある幼児・児童及び生徒の発達及び学習の過程を含む）」と改正された（下線改正部分）。

文部省（現在の文部科学省）は免許法改正にあたって、平成10年度に教職課程の再申請を希望する国・公・私大学から代表者各2名を召集して改正の趣旨説明会を行った。

その会合では、文部省の担当者の説明と参加大学からの質疑とそれに対する応答が行われた。その多くは、「総合演習」の趣旨、中学教員免許状取得のための教育実習の必要時間数、教科教育法の時間数と展開内容、「教職又は教科に関する科目」についてなどであった。しかし、この含めるべき事項「幼児・児童及び生徒の心身の発達と学習の過程」に対する付記については、参加大学からは、何の質問も行われなかった。（「教育職員免許法等に関する解釈事例について（送付）」平成10年）

実は、この教育職員免許法改正の1年前に「小学校及び中学校の普通免許授与に係わる教育職員免許法の特例などに関する法律」が成立しており、義務教育諸学校の教育職員免許状の取得を希望する者には、介護等体験が義務付けられるようになっていた。教育職員免許法改正についての説明会では、この介護等体験を単位化できるねらいで「教科又は教職に関する科目」が開設できるようにされたという説明が行われた。このような状況であったため、各大学の教職課程担当者は、心身の発達と学習の過程を内容とする科目への付記事項について、介護等体験との関連で付記されたものであろうと受

け取り、質疑に至らなかったのかもしれない。

しかし、その後、平成14年度に文部科学省が行った教職課程再課程申請を行った大学に対する視察では、視察を受けた10大学の半数にあたる5大学に対して、この付記事項について、シラバスに明記し、授業内容として扱うことを求めている。

たとえば、M教育大学に対しては、視察事項の一つとして「障害のある幼児・児童・生徒に関する内容の取り扱いが、シラバスに明記されていない」と指摘し、評価、指導・助言では、「実際には講義で扱っているのに、シラバスに明記すること。」と述べている。

H大学に対しては、視察事項として「『教育心理学』のシラバスに『障害を持つ幼児・児童及び生徒の発達及び学習の過程』の内容が授業内容・授業計画として含まれていなかった」ことを指摘し、さらに評価、指導・助言として「『障害のある幼児・児童及び生徒の発達及び学習の過程』については平成10年度の免許法改正において、含めることが必要になった新たな事項である。免許法改正の趣旨をふまえ、必ず学生がこの事項を学習できるようにはっきりと授業内容として明確化する必要がある。」と述べている。（平成15年4月15日付け、事務連絡「平成14年度教員免許課程認定大学実地視察報告について（送付）」）

このように当該年度に視察を受けた大学の半数がこの付記事項の取り扱いについて指摘を受け、しかも、特定の委員に限らず、複数の委員が、この点について指摘したことから、この付記事項に対する認識が教職課程を開設する大学と文部科学省側では同程度ではなかったという現実が浮かび上がってくる。大学側の関心は、おもに新設科目や修得必要最低単位数の増加に向いており、心身の発達と学習の過程に関する事項への付記事項が意味するところをあまり深く受け止めてはいなかったのではないだろうか。

視察を受けたこれらの大学の教職課程は、大半が普通免許状の取得のための教職課程のみを開設しており、必ずしも、特殊教育免許状取得のための課程を併設しているわけではなく、この付記事項が強調された対象は、普通免

許状取得のための教職課程であった。したがって、通常の学校で教育に携わる教師に、障害のある幼児・児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程について、少なくとも基礎的で包括的な知識を持つべきことが明確にされたと解釈される。

では、付記事項が付けられ、しかも、それが強制的に明確化される必然性は何に由来しているのでしょうか。この事項に関する科目の単位修得が、どの学校種の教員免許状を取得するためにも必修であることを考えると、いわゆる介護等体験が義務づけられたことが直接的な理由であるとは考え難い。むしろ、すでに1990年代から、障害をもつ幼児・児童及び生徒への教育の在り方が国際的には大きな変換期を迎えており、日本にもその点に関して変革が求められていることと大きな関連があるのではないか。このような仮定に基づいて、複数の資料の解題を進めたい。

まず、独立法人国立特殊教育総合研究所が行った「主要国の特別な教育的ニーズを有する指導に関する調査研究」から、国際的なレベルと国内レベルの変革の経緯を探ってみたい。

2. 障害のある児童・生徒についての教育の国際的レベルでの変革

(1) 国連の取り組み

国連は1989年（平成元年）に「児童の権利に関する条約」を採択し、第23条では障害のあるこどもについて「可能な限り社会への統合が行われること及び教育・訓練の機会を利用できるようにすること」と明記した。

さらに1993年（平成5年）12月、国連第48回総会では「障害を持つ人々の機会均等化に関する基準原則」についての決議が採択された。

(2) ユネスコでの取り組み

1994年（平成6年）スペインのサマランカで「特別なニーズ教育に関する世界会議：アクセスと質」が開催され、「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサマランカ声明と行動の枠組み」が採択された。この宣言は、その後「サマランカ宣言」と呼ばれ、世界の特殊教育に大きな影響を与えている。この宣言では、世界のすべての子どもを学校にインクルージョン（inclusion）すること、そのための教育制度改革を目標として掲げている。

さらに1997年（平成9年）、ユネスコは教育的分類の国際標準の改定を行い、「特別なニーズ教育：特別な教育的ニーズに対応するためにデザインされた教育的な介入及び支援」という用語が使用されるようになった。

(3) 経済協力開発機構（OECD）における取り組み

経済協力開発機構では1995年（平成7年）に加盟国の障害のある児童・生徒、弱い立場にいる児童・生徒のための政策について比較可能なデータ集を発行した。その背景として「特別なニーズ」についての定義や意味するところが国によって異なっており、そのままでは比較ができなくないという状況があった。OECDは、指標として「利用可能なリソースに基づく供給側のアプローチ」を提唱している。これによれば、「特別な教育的ニーズを有する者は、彼らの教育を支援するために提供される公的あるいは私的な“追加的”リソースによって定義される。この場合の追加的リソースには、通常の教育で一般的にすべての児童・生徒が利用できるリソースに加えて、さらに利用可能な人的、物的、財政的なリソースがあることが指摘された。

3. 国内における変革

(1) 障害のある児童・生徒に対するこれまでの教育

国内レベルでの障害のある児童・生徒の教育における最近の変革について概観する前に、まず、その普及の歴史と現状について要約する必要があるだろう。

日本では、現在、障害のある児童・生徒に対する教育は、障害の種類によって、おもに盲・聾・養護学校で行われている。通常の学校教育は明治5年の学制によって国民皆学を前提として進められ、戦後も昭和22年から義務教育化が行われた。しかし、障害のある子どもたちは、戦前、そして戦後も「就学猶予」や「就学免除」によって、実質的な教育の機会が閉ざされていた。

盲学校及び聾学校は通常の学校教育に遅れること1年、昭和23年に義務教育化されたが、知的障害・肢体不自由等の養護学校については、昭和54年に義務教育化が行われ、やっと、障害を持つすべての子どもに教育の機会が実質的な意味でも開かれた。

現在、盲学校は各県に1校、聾学校は2校程度、養護学校は2～3校が配置されている。このように特殊学校の数が少なく、通学区域が広いため、障害のある子どもは、小学生のときから、やむを得ず、親元から離れ、地域から離れて寄宿舎生活を送っている例も少なくない。また、自宅通学の場合も、長時間のバス通学をせざるを得ない状況にある。

そのような状態に不自然さを感じ、地域の学校で他の児童と交流しながら、家族のもとで成長させたいという願いから、視覚や聴覚などの感覚障害のある児童・生徒や軽度の知的障害や肢体不自由の児童・生徒のなかには、通常の学級に在籍する例も少なくない。

他方、最近、通常の教室場面では、特別な配慮なしに、学習や活動を行う

ことができるが、ごく限られた特定の学習場面になると、十分な配慮と特別の指導・支援を必要とするタイプの障害、たとえば、学習障害（Learning Disability: LD）や注意欠損/多動（Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: ADHD）など、これまでは、あまりみられなかった障害を持つ児童・生徒が通常の学級で増加していることが報告されている。

（2） 特殊教育から特別支援へ

このような国内の障害児教育の状況や国際的な取り組みを踏まえて、日本の障害のある幼児・児童及び生徒に対する教育が大きな転換期を迎えたことを告げる変化の表れとして、前出の特殊教育総合研究所の報告では、まず、中央官庁の名称変更を挙げている。

行政改革の一端として、平成13年、文部省は文部科学省となり、障害のある児童・生徒の教育を管轄としていた文部省「特殊教育課」を「特別支援課」と名称変更した。これによって、分離教育からインクルージョンへの姿勢が示されるとともに、盲・聾・養護学校に限らず、通常の学校においても障害のある児童・生徒への特別の配慮や支援が行われることが明らかにされたと言えるだろう。

（3） 学習指導要領の改訂

つぎに、指摘されているのは、学習指導要領の改訂である。平成8年の教育課程審議会に対して文部大臣から「幼稚園、小学校、中学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準について」の諮問が行われ、これに対する答申が平成10年7月に行われ、盲・聾・養護学校については障害のある幼児・児童・生徒が自己の持つ能力や可能性を最大限伸ばし、自立し、社会参加するための基盤となる『生きる力』を培うために教育課程を改善することが提言された。

この答申を受けて平成10年12月には学校教育法施行規則の改正、幼稚園教育要領、小学校指導要領及び中学校指導要領が改訂され、11年3月に高等

学校学習指導要領，盲学校，聾学校及び養護学校の幼稚部教育要領，小学校部・中等部指導要領及び高等部指導要領の改訂がされた。そのなかで，障害のある幼児・児童・生徒が自己の持つ能力や可能性を最大限伸ばし，自立し，社会参加することが重視されていることは言うまでもない。

(4) 「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」最終報告書

さらに，変革の推進力となったものとして，「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」最終報告書の存在が挙げられている。

この会議は平成12年5月に設置され，最終報告を平成13年1月に発表した。この報告書では，①就学指導の在り方，②特別な教育支援を必要とする児童・生徒などへの対応，③特殊教育の改善・充実のための条件整備について提言が行われており，「学級の特別な教育支援を必要とする児童・生徒」あるいは「特別な教育的ニーズ」という用語が使われるようになったことが大きな特色であった。

4. この付記事項を含めるにあたって一般大学 教職課程が直面する問題点

このように障害のある児童・生徒に対する教育が変革されつつあり，将来もその流れが続くとすれば，「障害のある幼児・児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」についての事項を大学での初期養成に含めることが必要であることは確かだ。

ところで，教職課程を開設している大多数の大学は，一般大学教職課程であり，学部の専門性に応じた教科について，希望する学生が教員免許を取得する仕組みになっている。したがって，福祉系の学部がある大学は別として，必ずしも障害学の授業があるとは限らず，障害学の専門家がいるとも限らない。このような状況で，「障害のある幼児・児童及び生徒の心身の発達

及び学習の過程」に関して、どのような内容を、どこまで、大学での養成課程に含めるべきなのか。

教員免許法の付記事項はたった1行であるが、それは、実は大学の教職課程、とくに一般大学教職課程にとっては、その具体的な展開を早急に研究すべき大きな課題であると言えるだろう。

特殊教育免許のための課程を併設する教育学部等では、障害学や発達臨床を専門とする教員がおり、障害についての授業も開設することが容易かもしれない。しかし、その場合も、普通免許状取得を目的とする教職課程に開設されている心身の発達と学習の過程についての科目で、「障害のある幼児・児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」を扱った経験は少ないのではないか。

たしかに、現在以上に、将来、障害のある児童・生徒が通常の学級に在籍する可能性が高くなることは、予期されることである。それは、サマランカ宣言が目指した、権利としてのインクルーシブな教育という理念の普及によることもあるだろうが、それ以上に、日本が抱える現実的な問題によって、実現せざるを得ないであろう。すなわち、少子化にともなう税収入の減少、低迷する経済状況等による国及び地方自治体の財政基盤の弱体化により、障害の種類ごとに特殊学校を運営することが困難になり、これまでの分離教育からインクルーシブな教育に移行せざるを得ない日が訪れるだろう。

このような状況のもとで、障害のある児童及び生徒をいかに通常の学級の中で教育するのか、すなわち、インクルーシブな教育をどのように実現するか、またそのための大学での教員養成の在り方について、具体的に研究する必要がある。

前出の特殊教育総合研究所の調査研究は、すでにインクルーシブな教育を行っている、あるいはインクルーシブな教育へ移行しようとしている世界の主要国の障害のある児童・生徒の小・中学校での支援教育の実態について報告している。しかし、大学での支援教育のための初期養成については、フランスとイタリアの例が報告されているにすぎない。

本稿では、大学での支援教育のための初期養成を中心に、インクルーシブな教育に対する取り組みが広く行われているEU諸国での例について資料を報告したい。

5. EU諸国における特別なニーズのある子どもの教育とそのための教員養成

以下で紹介する資料は2003年1月にユネスコスペシャルレポートとしてEuropean Agency for Development in Special Needs Educationによって“Special Needs Education in Europe”としてウェブ上で発表されたものである。なお、このレポートは以下の6章から成っている。

- 1 Special Needs Education in Europe: Inclusive Policies and Practices
- 2 Funding of Special Needs Education
- 3 Teachers and Special Needs Education
- 4 Information and Communication Technology in Special Needs Education
- 5 Early Intervention
- 6 Final Comments

なお、本稿では、第1章の“Special Needs Education in Europe: Inclusive Policies and Practices”と第3章“Teachers and Special Needs Education”について抄訳を行い紹介する。本稿の中心的課題は、“Teachers and Special Needs Education”であるが、それについて理解するためには、各国の“Special Needs Education in Europe: Inclusive Policies and Practices”についての知見が必要であると考え、この2章を選んだ。

(1) インクルーシブな教育政策の現状

EUおよび、EU加盟国では、最近の傾向として、特別な教育的ニーズのある生徒の通常の学校へのインクルージョンへ方向付ける政策を発展させる傾向にある。そのため、教師のための訓練や機器、補助的なスタッフや教材

など、多岐にわたりサポートを整えている。EU内の国は、特別な教育的ニーズのある生徒のインクルーシブ政策によって3つのカテゴリーに分けることができる。

1980年代に通常の学校の支援として特別なニーズの教育制度を定義した国がある。今日では、ドイツ、フィンランド、ギリシャ、オランダ、チェコ共和国など多くの国がこのようなアプローチを行っている。

オーストリア、オランダ、イギリス、リトアニアでは、両親の学校選択が法的な変革の論点になっている。

フィンランド、イギリス、オランダ、チェコ共和国では、特別な教育的ニーズと地方分権が法的な問題になっている。イギリスでは地方の教育局から特別な教育的ニーズのある生徒も含んだ全生徒の教育的ニーズに見合うように予算配分を決定できるという形で支援されるようになった。

特別なニーズ教育に対する財源の変化はオランダにおける重要な改革である。

スイスでは、特別なニーズの教育に対する財源は政治的なレベルで論議が行われている。現行では連邦の責務である特別なニーズ教育に対する責任を全面的に郡の責任とすることが提案されている。

表1 特別な教育的ニーズのある生徒の教育の分類とEU諸国のインクルーシブ政策

分類	型	インクルーシブな教育の状況	実施国名
1	進路単一型 (one-track approach)	政策的にも実際にもほとんどすべての生徒が通常の教育に含まれる(インクルージョン)方向へと動き始めている国々。通常の学校に焦点を合わせた広範囲な業務サービスによって支援が行われている。	スペイン、ギリシャ、イタリア、ポルトガル、スウェーデン、アイスランド、ノルウェー、キプロス
2	進路多選択型 (multi-track approach)	インクルージョンに対しては多様なアプローチがある。2つの学校制度(通常の学校と特別教育)間で種々の教育的サービスがある。	デンマーク、フランス、アイルランド、ルクセンブルグ、オーストリア、フィンランド、ラトビア、リヒテンシュタイン、チェコ共和国、エストニア

			リトアニア, ポーランド, スロバキア, スロベニア
3	進路2選択型 (two-track approach)	2つの学校制度が区別されている。特別な教育的ニーズのある子どもは通常, 特殊学校か特殊学級で教育を受ける。特別なニーズがあると認定された子どもは, 障害のない同学年の子どもに適用されている通常のカリキュラムに従う必要がない。法的にも異なる教育制度によって教育が行われる。	スイス, ベルギー
その他	分類不能な国 (最近政策転換を行った国)	最近まで2選択型だったが多選択型に移行しつつある。	ドイツ, オランダ

(本文を要約して作表)

小学校での特別なニーズ教育についての法的な整備が最近オーストリア, オランダ, スペインで行われている。

(2) 特別なニーズ・障害の定義

特別な教育的ニーズ及びハンディキャップの定義と分類は国によって異なる。特別なニーズの分類が1, 2種類である国 (例: デンマーク) があれば, 10以上の分類がある国 (ポーランド) もある。通常は6~10の類型に分類されている。リヒテンシュタインでは特別な教育的ニーズについての分類はなく, 支援の種類だけが分類されている。

このような分類の相違は行政的, 財政的あるいは法的な手続きと強い関係がある。ほとんどの国では特別な教育的ニーズの概念について議論が続いている。次第に, 「ハンディキャップ」という概念に対するアプローチは医学的なものから教育的なものへと替わるべきであると確信されるようになってきた。今日では, 議論の中心点は障害教育の成果に移ってきた。しかし, この障害という概念に対するアプローチは非常に複雑だ。各国は, 目下, この

哲学の実現方法を模索しているところだが、教育的な観点からの障害の説明については、ほとんどのヨーロッパの国々で論争中である。

多くの国でこの議論が行われるにしたがい、特別な教育的ニーズのある生徒にとって適切な教育を行うためのアセスメントが発展するだろう。そのような教育は、たいていは、個別的教育プログラム（国によっては個別教育計画という用語が使われている）によって行われる。

(3) 特別なニーズのある生徒に対する対策

特別なニーズの教育とインクルージョンについての数量的なデータは複雑で、詳細なデータのある国とおおまかな推定しかない国とがある。ある国では教育制度の非中央集権的な性格のため正確には把握できない。たとえば、スウェーデン、フィンランド、デンマークにこれが該当する。他の国々では、分離教育が行われている生徒の数は通常の教育制度で教育されている生徒を規準にして推定されている。しかし、特定の地域と学校では、通常の学校以上の数を回答しているだろうから、そのような場合、特別な教育状況の生徒の比率は0.5%以下であると推定される。以下の表は特別な教育的ニーズのある生徒に対する対策の分類について、一般的な状況についてある程度の指標になるだろう。

(4) 特殊教育諸学校とリソースセンター

ヨーロッパでは特殊学校の変革と支援センターの設置を行うことが一般的な傾向である。ほとんどの国が支援センターの国内ネットワークを発展し終えたか、計画中であるか、進行中であると報告している。その名称と職務は国によって異なっている。国によって知識センター、専門センター、支援センターと呼んでいる。一般的にそれらのセンターでは以下のような業務が行われる。

- ・教師とその他の専門職のためのコースと訓練の対策・提供。

表2 特別な教育的ニーズのある生徒に対する政策

	義務教育年齢の 生徒数	特別な教育的 ニーズのある 生徒数	分離教育を 受けている 生徒の割合	参照年度
オーストリア	848,126	3.2%	1.6%	2000/2001
ベルギー（ドイツ語）	9,427	2.7%	2.3%	2000/2001
ベルギー（フランス語）	680,360	4.0%	4.0%	2000/2001
ベルギー（オランダ語）	82,266	5.0%	4.9%	2000/2001
キプロス	N/A	5.6%	0.7%	2000/2001
チェコ共和国	1,145,607	9.8%	5.0%	2000/2001
デンマーク	670,000	11.9%	1.5%	2000/2001
エストニア	205,367	12.5%	3.4%	2000/2001
フィンランド	583,945	17.8%	3.7%	1999
フランス	9,709,000	3.1%	2.6%	1999/2001/2002
ドイツ	9,159,068	5.3%	4.6%	2000/2001
ギリシャ	1,439,411	0.9%	<0.5%	1999/2000
ハンガリー	1,191,750	4.1%	3.7%	1999/2000
アイスランド	42,320	15.0%	0.9%	2000/2001
アイルランド	575,559	4.2%	1.2%	1999/2000
イタリア	8,867,824	1.5%	<0.5%	2001
ラトビア	294,607	3.7%	3.6%	2000/2001
リヒテンシュタイン	3,813	2.3%	1.8%	2001/2002
リトアニア	583,858	9.4%	1.1%	2001/2002
ルクセンブルグ	57,295	2.6%	1.0%	2001/2002
オランダ	2,200,000	2.1%	1.8%	1999/2000/2001
ノルウェー	601,826	5.6%	0.5%	2001
ポーランド	4,541,489	3.5%	2.0%	2000/2001
ポルトガル	1,062,735	5.8%	<0.5%	2000/2001
スロバキア	762,111	4.0%	3.4%	2001/2002
スロベニア	189,342	4.7%	(:)	2000
スペイン	4,541,489	3.7%	0.4%	1999/2000
スウェーデン	1,062,735	2.0%	1.3%	2001
スイス	807,101	6.0%	6.0%	1999/2000
イギリス連合王国	9,994,159	3.2%	1.1%	1999/2000

資料 Table 1.1 Provision for pupils with special educational needs より

- ・教材と方法の開発と普及。
- ・通常の学校と両親に対するサポート。
- ・個々の学生に対する短期あるいはパートタイムでの援助。
- ・労働市場参入のためのサポート。

このようなセンターには国家レベルのものも、地方レベルのものもある。

ところでインクルージョンという意味での特殊学校の役割は、その国の教育制度と大きな関係があることは言うまでもない。ノルウェーやイタリアのように特殊学校のない国では、その役割は構造的に穏当なものである（ノルウェーでは20校のそれまでの州立特殊学校は地域または国立のリソースセンターになった）。

キプロスでは特別ニーズ教育法1999によって、新しくできる特殊学校は通常の学校の敷地内に建設することが求められる。それによって、コンタクトとネットワークを促進し、インクルージョンを促進するためである。

比較的大きな特別教育の制度のある国では、特殊学校はインクルージョンの過程により積極的に係わっている。これらの国々では、特殊学校と通常学校との協同が鍵になる。このような国では、特殊学校がインクルージョンによって脅かされているという声が聞かれる（ベルギー、オランダ、フランスなど）。

表3 EU諸国のリソースセンターの開設状況

リソースセンター開設状況	国名
リソースセンターをすでに開設済み	オーストリア、ノルウェー、デンマーク、スウェーデン、フィンランドなど。
リソースセンター導入中	キプロス、デンマーク、オランダ、ドイツ、ギリシャ、ポルトガル、チェコ共和国
特殊学校には通常学校と共同で教育する義務がある	スペイン
特殊学校から通常学校へ出張や他のサービスを行う	ベルギー、オランダ、ギリシャ、イギリス

(本文を要約して作成)

これは、比較的大規模な特殊教育制度の存在がもたらした直接的な結果である。インクルージョンの過程では特殊学校の協力が必要である反面、インクルージョンの過程そのものが特殊学校にとってまさに危機そのものである。したがって、これらの国でのインクルージョンは達成が難しい、というのは、通常の学校は程度の差はあるが、問題を教育制度の他の部分、特殊学校に委任しているからだ。さらに、特殊学校制度のもとで働いている教師と教師以外の専門家は、特別な教育的ニーズのエキスパートであると自負しており、インクルージョンに挑戦し、ニーズを満たしているとたいてい考えている。このような現状維持体制を変えることは大変困難である。

言うまでもなく、この移行は特別なニーズの教育に大きな成果をもたらさだろう。徐々に生徒を基準にした教育施設から教師や両親などの支援構造及びリソースセンターへと転換しなければならない。彼らの新しい仕事は通常の学校での支援になる。教材や指導方法を開発し、情報を集め、それを教師や両親に提供し、教育的あるいは非教育的な施設との連携をとり、学校から就労に至るまでの援助をすることにある。ときには、特別教育専門家と特別学校は、個々の生徒や生徒のグループに対して短期間の援助を調整する。

(5) 特別な配慮とインクルージョンについてのその他のトピックス

① 個別学習プログラム

ほとんどの国では特別なニーズのある生徒のために個別教育プログラムを用意している。この報告には、通常のプログラムを特別なニーズのある子どもにどのように適用するのか、どのような人的・物的資源がさらに必要か、何を目標とし、教育的アプローチによる評価はどのように行うかなどの情報が提供されている。

インクルージョンは、そもそも、教育改革として宣言されたものであって、代替案として出されたものではないことが最近では強調されている。通常の教育における生徒の権利から出発したのであり、イタリアなどの国で

は、それをはっきりと直接的に法的な用語で表現し、通常教育への配慮をさらに行うために教育的なアプローチを変化させた。もちろん、これらの国の特別なニーズ教育の現在の位置は、アプローチを変化させたことと綿密に関連している。

通常の学校で特別な教育的ニーズに対する配慮を促進することが目的とされている国々では、カリキュラムの枠組みが全生徒をカバーするべきだという見解が強調されている。それは、個別教育プログラムの形で行われている。

② 教師たちの態度

教師のインクルージョンに対する態度については、経験（特別なニーズのある生徒への対応）と訓練・養成、利用できる支援方法、クラスの人数や仕事量などの外的条件に依存する傾向があることが指摘されている。とくに小学校では、教師たちは特別なニーズのある生徒（とくに重度の情緒障害や行動上の問題がある場合）をあまり、クラスに受け入れたがらない。

③ 両親の役割

ほとんどの国の報告では両親はインクルージョンに対して、ポジティブな態度を示している。たとえばオーストリアやギリシャで指摘されているように、両親の態度は個人的な経験によって決まる。利用できる施設などが特殊学校制度に集中しており、通常の学校ではそうしたものが利用できない国では、インクルージョンについてのポジティブな経験はまれである。しかし、通常の学校が特別なニーズに対してサービスを提供すれば、両親の態度はまもなくポジティブなものへと好転する。メディアも重要な役割を果たす。

分離教育システムが強い国でも、親はインクルージョンの方向へと圧力をかけている（たとえば、ベルギー、フランス、オランダ、ドイツ、スイスなど）。インクルージョンが普及している国では両親のそれに対する態度はポジティブであることが報告されている（キプロス、ギリシャ、スペイン、ポルトガル、ノルウェー、スウェーデンなど）。同時に、特別なニーズが重度である場合は、両親または生徒は特別な設定のもとでの特別教育を好むことが報告されてい

る。たとえば、ノルウェーとスウェーデンの場合、聾の子どもを持つ親は、子どもが手話を使って、同じような障害の子どもとコミュニケーションをとれるようになることを望んでいる。スペインとポルトガルでは特殊学級と特殊学校の設立を提案した親もいる。特別なニーズのある中学生と重度のニーズには、通常の学校よりも特殊学校の方がより多くのリソースがあり、権限とスキルがあると信じている一部の両親や教師がいる。

オーストリア、チェコ共和国、リトアニア、オランダとイギリスでは親の学校選択権が重視されている。これらの国では、親は子どもを就学させたい学校についての選好を表現する法的権利があるとみなされている。親の役割がさほど強くはない国もある。たとえば、スロバキアでは、親の意向もちろん、必要だが、生徒を特殊学校に転校させる決断は特殊学校の校長の権限内である。

ベルギー（フランス語圏）では、2002年6月、教育の機会均等についての新しい法案が議会を通過した。この法律では学校選択に関する両親と生徒の権利を強調している。学校が生徒を拒否する理由が明確に定義された。この一般的な枠組みのなかで、特別な教育的ニーズには特別な規定が適用される。特別な教育的ニーズのある生徒を他の学校種（通常または特殊学校）に紹介するには、学校の支援力についての説明、両親との相談や他のリソースが利用できないか学校指導センターとの相談・助言が行われた後でなければならない。紹介された生徒を断る場合は、学校は市会議長あるいは地域委員会に文書を提出することが必要である。

フランスのような国では、脱中央集権化が両親の態度に影響していることが指摘されている。地方、あるいは地域レベルでの両親の影響力はより容易に展開でき、責任当局とのコンタクトを緊密にとることが、ポジティブな変化を促進すると確信されているからだ。スウェーデンでは、個々の生徒に必要な支援の決定は教師と親の協力のもとに、地方レベルで行われている。そのため、地方の当局は、たいていは親が代表を務めている地方委員会に一定の責任と意志決定の過程を委譲することを決定した。

④ バリア (障壁)

インクルージョン教育に対して障壁になっている要因がいくつかある。国によっては、財政制度の重要性が指摘されている。すなわち、財政制度ゆえにインクルーシブが進まないのだと言われている。

インクルージョン化を妨げるのは、財政制度だけではない。大規模な分離教育制度自体が妨げになっている。かなり大規模な分離学校制度がある国々では、インクルージョンの過程は特殊学校とそこで働く教師にとっては脅威だと感じられるらしい。彼らは地位が脅かされることを恐れている。経済状況が緊迫しており、教師としての職務が危機に瀕している場合はなおさらだ。そのような状況では教育学に基づいた正しい論点からインクルージョンについて論じるても非常に議論が錯綜する。

論議がその他の重要な要因として、通常の学校で十分なサポートが得られないことが挙げられる。通常の場合で、知識、スキル、判断・意見、教材などが利用できないとすればインクルージョン化することは難しい。フランスなど、通常の学校でのクラスの人数がインクルージョンに対するネガティブな要因になっている国がある。これらの国の教師たちは、すでに仕事量が多いので、特別なニーズのある生徒を受け入れることが大変難しいことを指摘している。

⑤ 生徒

生徒の障害のレベルもインクルージョンを妨げる要因として指摘されている。聾児、重度の情緒あるいは行動上の問題のある生徒の場合、小学校では、とくに難しい問題であることが強調されている。

(6) ヨーロッパにおける共通した方向性

- ① 明白な進路2選択型教育制度の国では、2つの制度間の連続的なサービスを発展させるとともに、特殊学校は次第に通常の学校のリソースとして定義されるようになりつつある。
- ② インクルージョンについての法的進展が多数の国で達成された。大規模

な分離教育制度のあった国では、それが通常の学校で特別支援教育の新しい法的枠組みを發展させた。

- ③ インクルーシブにするために財政制度を変えることを計画している国がある。
- ④ この2、3年は、両親の学校選択が大きな話題になっている。子どもの教育環境の選択として、多数の可能性からのなかで、インクルーシブな環境を選択する試みが行われている。
- ⑤ ほとんどの国で特殊学校のリソースセンター化が進められている。
- ⑥ 特別なニーズの教育の実施における個別教育計画がヨーロッパでは一般的な方向だ。
- ⑦ 心理-病理的なパラダイムから教育志向、あるいは、その両方の相互的なパラダイムに移行しつつある。しかし、いまだに変革中であり発展中である。

6. 教師と特別ニーズ教育

(1) インクルージョンと教師支援

通常の学校で教育を受ける特別なニーズのある生徒に関する職務で、クラス担当教師が重要な役割を果たす。クラス担任者はすべての生徒に対して責任がある。ニーズがある生徒の場合、おもに専門の教師によって通常学校では教室内あるいは教室外での支援が行われる。

学校内の専門教職員によって支援が行われる国々と、学校外の専門家によって行われる国とでは明らかな相違がある。後者の場合、生徒と学校を支援するために特殊学校の教員が大きな役割を果たす。この状況は、特殊学校がますますリソースセンター化するのと同じ傾向にある。たとえば、スウェーデンなどでは、実際は両方のタイプの支援が行われている。

支援は生徒と教師の両方に対して行われるはずだが、今のところ焦点は生

徒に合わされている。まず教師こそ支援を受けるべきであり、クラス担当教員の職務への支援が優先されるべきであると明言されている国においても、必ずしもそれが実現されているわけではない。

生徒への支援については、生徒のニーズと利用できるリソースの種類よるが、学校内で柔軟に運用されている。支援は教室内でも教室外でも行われている。教師に対するおもな支援は以下の通りである。

- ・ 情報。
- ・ 教材の選択。
- ・ 個別教育計画の精練。
- ・ 訓練の組織化。

通常の学校に在学する生徒・教師及び両親への外部からの教育支援の形態は多様である。特殊学校、地区・地域あるいは国レベルのリソースセンターや地方の教育支援チーム・学校群などが支援を行う。EUのほとんどの国のインクルージョンに関しては、このような状況である。また、特別な教育的ニーズのある生徒に対して教育以外の援助も行われている。おもに健康面での各種医療スタッフやセラピストによる支援サービス、ボランティア組織などの社会的サービスなどが含まれる。援助の量と介入（intervention）の量は国によって異なり、等しくはない。

表4は、EU諸国におけるクラス担任教員に対する教育支援対策の類型についての情報を要約したものである。この表は、支援する専門職が関連している組織や施設の種類だけでなく、通常学級を支援する専門的サービスの類型を網羅している。

7. 特別なニーズの教育についての初期教員養成

どこの国でもクラス担当教員は生徒の教育に職務上の責任があると見なさ

表4 クラス担当に教員対する教育的支援の諸相

国名	専門職とサービスの型
オーストリア	おもに特殊学校からの訪問指導の形で支援する。生徒と教師の両方を支援。担任と専門の教員がチームで働き、教育的業務の計画と組織化を分担する。訪問サービスの専門職は特定の障害を示す生徒に対して、ときには、直接、支援する。
ベルギー	おもに特殊学校と生徒指導センターの専門教員が支援する。担任教師に情報を提供し、アドバイスと支援を行う。学校の職員として働く医療・訓練担当教師がいる場合がある。その教師はおもに短期間困難を示す生徒を支援するが、クラス担当教師と学校に対しても直接的な支援を行い、ともに、支援、職務方法や教育プログラムを行うことを試行中。
キプロス	支援は学校に専任または非常勤で配置されている専門教員によって行われる。また、特定の時間だけ各学校に配置される言語訓練士のような専門家によって行われる。学校外では、中心的なサービスは、視学官や特別ニーズ教育コーディネーター、教育学と心理学の専門家、健康と社会的サービスの専門家が必要な支援を行う。
チェコ共和国	おもに専門教員と心理学者など、その他の専門家によって支援が行われる。クラス担当教師や両親にアドバイスと支援を行い、直接、該当する生徒を支援する。生徒のニーズの種類や状態によって、特別教育センターまたは教育心理学助言センターから支援が行われる。これらのアドバイスと指導センターの専門職は支援を決定し、提案とその実行、個別教育計画を練るなど、クラス担当教師、両親、生徒（生徒の障害の程度と積極的参加のレベルによる）と緊密に協力して支援を行う責任がある。
デンマーク	学校の教職員として働いている専門教員がおもに支援を行う。非常勤講師として学級内でクラス担当教師と共同する。生徒の複数のニーズについて恒常的に支援が必要な場合は、学級外での「グループティーチング」が行われることもある。地方の教育学・心理学的サービス機関は通常学校との緊密な連携のもとに、支援の型を決めたり、提案し、実施する責任がある。
イングランドとウェールズ	すべての学校に特別教育ニーズ実施条例（D f ES, 2001）に明言された広い範囲の責任をもつ特別教育ニーズコーディネーターに指名された職員がいる。その条例では、条項の監視、生徒の進歩のモニター、両親と外部機関の連携、専門職の支援が含まれている。支援は外部機関—専門職支援サービス（教育学部と健康についての権威者）や他の学校の専門職、とその他の LEA 職員によっても行われる。
フィンランド	教職員として働いている専門教員によっておもに支援は行われる。その地方の教育局によるが、学校全般、生徒または教員への支援として、相談教員、学校ソーシャルワーカー、学校看護士、各1名が配置される。生徒、両親、

	<p>全教員、通常の学校で実行する個別教育計画を準備することに関連するその他の専門家を含む生徒福祉チームを立ち上げる。良好な教育条件とプログラムを確実なものとするために、学校長と専門家で作る「生徒支援グループ」も存在する。</p>
フランス	<p>各種サービス機関からの専門家によって支援は行われる。支援には短期のものと長期のものがある。クラス担当教師や職員を援助する。特別支援ネットワークからの専門教員が一時的、恒久的な学習上の困難がある生徒を支援する。</p>
ドイツ	<p>特殊学校か社会サービスからの専門教員がおもに支援を行う。予防的な基準も含めて通常の学校での協同教育活動、通常の学校と特殊学校の協同教育などに対して支援が行われる。学校の職員として働く支援教員もいる。そのような支援教員は言語と行動上の問題についての専門家である。生徒のニーズによって、教室内、あるいは教室外で対応する。</p>
ギリシャ	<p>特殊学校からの専門教員がおもに支援を行う。その仕事は、直接、生徒を援助すること、多彩な教材やカリキュラムの変更について教師を助け、他の生徒に知らせ、学校と家族との協力を確かなものにする。</p>
アイスランド	<p>学校職員として働いている補習教員によっておもに支援は行われる。専門教員、心理学者、地方自治体からの専門家によってその他の支援が行われる。カリキュラムと主要教科の教え方、生徒への助言・指導と心理的カウンセリングについて広くアドバイスを行う。その目的は日常的な学校業務と学校改善のために教師と校長を支援することである。</p>
アイルランド	<p>学校の教職員として働いている専門教員カリソース教員によっておもな支援が行われる。アセスメントの済んだ障害のある生徒に対応する。支援は学校の教職員として働く補習教員によっても行われる。そのおもな目的は識字と算数が困難な生徒に対応することである。全小学校・中学校にはそのような教師がいる。その他の支援は訪問教師サービス機関（教育庁）からの訪問教師によって行われる。教室の内外で個々の生徒を指導し、教え方のアプローチ、方法論、プログラムとリソースについて教員に助言する。両親に対しても支援を行う。教育庁の心理学的サービスは通常の学校の情緒上のまた行動問題と学習困難のある生徒に対してアセスメントと助言サービスを行う。</p>
イタリア	<p>学校の教職員として働いている専門教員によっておもに支援が行われる。彼らは、親の許可を得て、通常の学校でクラス担当教員として対応する。生徒にかかわる仕事で支援教員はクラス教員と責任を分担する。個別教育計画の履行がおもな仕事である。教室内では生徒を支援し、障害のある生徒は、絶対に必要なとき以外は、教室から出されることはない。</p>
リヒテンシュタイン	<p>特殊学校からの専門教員によっておもに支援が行われる。おもに生徒に対して支援を行うが、教師や両親に対しても支援を行う。</p>

リトアニア	<p>特殊学校か教育心理学的サービス機関からの専門教員，社会教育者によっておもに支援が行われる。専門教員はクラス担当教員に対して情報提供と実際の支援を行う：個別教育プログラムの精練，教材の選択など。学校の教職員として働いている補修教員，学校心理士，言語治療士によっても支援が行われる。大都市や大きな町の通常の学校ではこのような専門教員の支援が受けられる。地方ではいまだに専門家が不足している。地方あるいは国家レベルでの教育心理学的サービスとして，生徒のアセスメントが行われ，該当する生徒の教育についての指導を行う。</p>
ルクセンブルグ	<p>SREA（巡回治療局）からの専門家がおもに支援を行う。かれらは教育とリハビリテーションの専門家で，生徒を直接支援するにあたって，クラス担当教員と責任を分担する。</p>
オランダ	<p>特殊学校からの支援教員によっておもに支援が行われる。支援教員は個々の生徒に対応し，両親とコンタクトをとり，教育プログラムを開発し，付加的な教材を準備するなど，クラス担当教員とともに働く。インクルージョンの経験のある通常の学校によっても支援は行われる。支援は教師への情報，検査と教材の提供に重点が置かれる。支援教員は生徒に直接援助を行い支援する通常の学校の教員の一人であることもある。</p>
ノルウェー	<p>学校の教職員として働く専門教員によって支援はおもに行われる。非常勤または常勤としてクラス教員と協同する。支援は教室の助手によっても行われる。この3人が緊密に協力する。地方教育的心理学的サービス機関は生徒に教育的要求の組織化と内容について学校と両親に助言するものの一つである。かれらは日常的な業務について教師に助言する責任がある。</p>
ポーランド	<p>障害のある生徒のために働いている教師は国立心理・教育学支援センター（National Centre of Psychological and Pedagogical Support）か，地域の教育方法センター（Teaching Methodology Centre）から支援を受ける。これらのセンターには教員の訓練コースがある。通常の学校では，生徒，両親，教師に対して心理学的，教育学的支援をたとえば補習クラスを編成するなどして行っている。</p>
ポルトガル	<p>支援はおもに専門教員か地方支援チームか学校内の教職員のチームによって行われる。国の政策は二番目の方法を優先している。協同チームを生み出す目的はクラス教師に指導を行うことだ。彼らは校長と協力し，学校は必要な教育的支援を組織化する。すなわち，カリキュラムを柔軟に再編成するためにクラス教師と協同し，教育方法と教育方略を変更することを促進する。すなわち，教師と生徒を支援し教育改革に貢献する。</p>
スペイン	<p>学校の教職員として働く専門支援教員によっておもに支援は行われる。かれらは小学校と中学校で働き，一緒にカリキュラムの変更とその実施について考えるなど，生徒と教師にとって重要な役割を果たす。彼らは家族を支援し，他の専門家とともに協力して働く。現在，すべての小学校で行われている他</p>

	のタイプの支援として学習支援のための補習教員による支援がある。地方心理・教育学的支援チームによる支援もある。生徒の心理検査や生徒の進歩と家族について、採るべき測度について教職員に助言する責任がある。
スウェーデン	支援はおもに学校の職員として働いている専門教員によって行われる。地方自治体は学校に対して配慮と財政的支援を行う責任がある。必要であれば、地方自治体内に知識を構築するための支援が国家レベルでスウェーデン特別教育機構（Swedish Institute for Special Needs Education）によって行われる。
スイス	特殊学校か通常の学校（中程度の特別支援教育）の専門教員あるいは専門家が教師を支援する。該当する生徒と教員に対して支援を行う。

資料中の Table3. 1 Different form of educational support to class teachers を翻訳。

れている。このことは、異なるニーズを持っている生徒と出会うために、教師は適切な知識と技能を獲得する必要があることを意味する。クラス担当教員が初期養成で受ける特別教育についての訓練の類型について考慮することが重要である。

どの国も、初期養成の期間にクラス担任教員が特別のニーズのある生徒の教育についてある程度強制的に訓練を受けていると述べている。そのような養成・訓練は、生徒の個別的なニーズについての教員としての責任に対してポジティブなインパクトを与えるだろう。そして、未来の教師に、後に出会うであろう多様なニーズを持つ生徒についての最低限の基本的で包括的な知識と情報を提供する。しかし、データからは、そのような養成・訓練は、あまりにも一般的で、あまいで、不十分であるように見え、実際的な経験もかぎられているので、教師になってからのニーズを満たすには不十分だと言える。

特別なニーズについての強制的な訓練の、期間、内容や組織は、多種多様である。初期養成では広範囲に及ぶ教師のニーズをカバーできるような企画はできない。しかし、教師の初期養成の内容が、ある程度、それぞれの国におけるインクルージョン政策の程度を反映していることも明白だ。特別な教育的ニーズに対する初期養成は以下の3つの方法で行われている。

- ・すべての国で当てはまる一般的な知識・情報を提供することによって、しかし、将来の教員にとって、あまり使いものにならない。
- ・ある国についての特別な科目研究を用意；国によって期間と内容が大きく異なるとはいえ、この方法は特別なニーズについてのより良い知識を確かなものとする。
- ・複数の特定の国についての科目研究を精選；オランダ，ノルウェー，イングランドとウェールズで行われている。

チェコ共和国，フィンランド，ドイツ，スロバキアとスペインなどの国では，専門的な訓練は初期養成の形で行われる。

特別なニーズの教育についての初期養成の形は，通常の教育についての養成課程と平行して選択できるように提案されている国が大多数である

表5は，主要なEU各国で，通常の小・中学校で将来，働く予定の教師に対する初期養成中の特別なニーズ教育についての課程を要約したものである。

8 むすび

本稿では，大学での初期養成における「障害のある幼児・児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」についての付記事項の取り扱いについて考察するために，日本とEU諸国の特別なニーズのある生徒の教育の現状と教員養成について資料を示し，概要をまとめた。

その結果を要約すると以下の通りである。

- (1) EU諸国における特別なニーズのある生徒の教育の実態は国によって異なっているが，EUの分類では，日本は進路2選択制から多選択制への

表5 クラス担当教師のための特別ニーズ教育についての初期養成の期間と特徴

国名	特別ニーズ教育のための養成期間とおもな特徴
オーストリア	未来のクラス担当教員に特別ニーズについての情報が与えられる程度は連邦9地区の個々の教育学術自治カリキュラムによる。それには特定の科目についての1週間数回の講義からインクルーシブな教育学全般についての特別訓練まで多様なものがある。ほとんどの大学では実際の体験として、インクルーシブなクラスで教えることと協同指導が盛り込まれている。
ベルギー	初期養成には特別なニーズの教育についての一般的な情報と基礎的な知識が含まれている。実際の体験は最終学年で行われる。初期養成終了時には、教師は特殊学校で働く能力か、通常学校で特別なニーズのある生徒を扱うために必要な知識とスキルを持っていることが期待される。
キプロス	初期養成は大学での4年間の課程である。初期養成課程を完成するものとして、特別なニーズ教育と教育的アプローチについての基本的な知識情報に関する必修科目と選択科目を1科目ずつ開設している。
チェコ共和国	小学校教師養成のためには、大学によるが、すべてのクラス担当教員のために特別ニーズ教育が開設されている。通常、1~2学期間、週2~3時間の講義に相当する。この養成には、障害についての一般的な知識情報を含む。中学校の教員の養成では、特別教育についての初期養成は一般的ではない。大学によって異なるが小学校教師のための内容と類似しており、特別ニーズ教育専門の教師としての資質は10学期間の専門大学での研修で得られる。
デンマーク	初期養成は40時間の課程に対応する。それは通常、選択制である。特別なニーズとそこから起きる治療的問題や介入についての専門家としての知識を獲得することが目的だ。
イングランドとウェールズ	養成プログラムのなかに特別な教育的ニーズにかかわる資質養成がある。教師資格の基準として、特別な教育的ニーズの最小限の養成・訓練を開始した。通常の学校で特別な教育的ニーズに出会ったとき、アセスメント、ニーズの同定のための包括的な手続きについての知識を含む。
フィンランド	幼稚園と小学校の教師は大学によるが1/2~2週間、研修を行う。講義と実際の仕事と学校訪問を含む。中学校教育では、おもに講義による1週間の研修期間がある。選択制の養成・訓練を提案中であり、大学によるが、幼稚園、小学校の教師は15週の研修、中学校の教師には1~2週間の研修が含まれることになるだろう。大学によっては、初期養成の間に、主専攻として特別なニーズ教育を選択し、直接、専門教員免許を得ることができる。
フランス	初期養成は42時間の養成訓練課程に相当する。障害や病気やその他の問題を持っている生徒の教え方についての知識・情報を含む。
ドイツ	未来の教師に2つの可能性が示される。 ; (1) 専門家としての訓練として、大学+2年で4.5年または9学期の初期養成の形を選ぶ (2) すべての教員

	は初期養成の課程で特別な教育的ニーズに対する力量を習得する。
ギリシャ	初期養成は特別なニーズ教育と学習困難についての課程と特殊学校訪問とが含まれている。初期養成訓練カリキュラムについての中央省庁による支持や統制はない。各大学はカリキュラムについては独立している。専門教員養成のためにボロスのテサリー大学に新しい学部が創設された。
アイスランド	初期養成は1年に30時間の課程に相当する。
アイルランド	初期養成は30時間の通常の授業と最低2週間特殊学校での実習訓練を含む。焦点は観察とアセスメントにある。
イタリア	初期養成では、すべての教員に特別な教育的ニーズについての一般的な情報を与える。
リトアニア	初期養成では教育大学での特別なニーズ教育に2~4単位が与えられる。中学校卒業後、学士レベルで特別なニーズ教育について学び始め、大学で修士レベルの研究を行う。
ルクセンブルグ	初期教員養成では幼稚園と小学校教員希望者全員に特別なニーズ教育についての情報提供を行う。2年次に1年間の実習期間が含まれている。
オランダ	特別な教育的ニーズは養成プログラムの特色になっている。養成訓練は特別なニーズのある生徒のための教育についての入門を含む。
ノルウェー	初期養成には半年間の正規の教育学的科目が含まれている。すべての教師は特別なニーズの教育と支援サービスについての入門授業を受ける。
ポルトガル	初期教員養成は1年間60時間の課程に相当し、生徒の多様性、特別なニーズ、カリキュラムの適応、両親との作業業務について学ぶ。
スロバキア	初期教員養成では、パートタイムまたはフルタイムで学ぶ10学期間で専門的力量を養う。専門的訓練は初期養成の形で提案されているが、行政手続が通ることが必要だ。
スペイン	将来の教員に2つの選択肢が与えられている。：(1) 専門的訓練は3年間の初期養成の形をとる (2) すべての教員は学習困難と特別なニーズについて80時間、1科目を学ぶ。各大学は独自のプログラムを立ち上げる自由があるが、最低限、上記の時間を確保する責任がある。それには学術的、理論的なものと教育実習の両方を含む。
スウェーデン	特別なニーズの教育は初期教員教育で優先されており、一般教育課程に含まれている。さらに、学生は特別のコースを選択できる。その期間は教育機関によって異なる。
スイス	初期教員訓練は他の要素の中で、教育科学のコースに特別なニーズ教育の特徴が含まれている。教員養成はレベル5の国際教育分類基準について3年間研究することを求めている。詳細は訓練所によって異なる。

資料中の Table3. 2 Compulsory initial training in special needs education for teachers duration and main characteristics を翻訳。

移行期にあると考えられる。

- (2) 日本においてもインクルーシブな傾向が強くなり、通常学校の教員は、特別なニーズのある生徒に出会う可能性が非常に大きいとすれば、ノルウェーなどのように、特殊学校が、リソースセンターへのソフトランディングを果たし、各県の教育センターなどとともに、通常の学校の教員を支援するシステムが重要になるだろう。初期養成での「障害のある幼児・児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」についての付記事項について、カリキュラムを組むとしても、それによって学習・体験できることでは、特別なニーズのある生徒への対応が十分対応できるとは考えられないからである。
- (3) EUの中でも教員養成の制度はかなり異なっており、さらに同じ国内でも、大学あるいは教員養成所によって養成全般のカリキュラムや特別のニーズについての教育カリキュラムが異なっているとすれば、ただちに、日本の開放性の教職課程に適用できないものもある。しかし、制度や実情に多様性があればこそ、参考になる選択肢が多くあるとも考えられる。
- (4) この資料では、初期養成の期間と大まかな内容が書かれているにすぎない。すでにインクルーシブな教育に対応する初期教員養成を行っている国、たとえばベルギー、フィンランド、ポルトガルなどのカリキュラムと授業計画の例について、今後は、さらに詳細を知り、本学の教職課程のカリキュラムに生かしたいものである。

(注) inclusiveあるいはinclusionと言う用語については、単純に日本語に訳せば「包含的」あるいは「包含」となるが、すでに特殊教育総合研究所の調査報告等でもインクルーシブあるいはインクルージョンとカタ仮名で表記しているのでそれになった。

特殊教育諸学校での教育を「分離教育」と呼ぶとき、それに対する概念としては「統合教育」(integration)が提唱された時期もある。しかし、「統合教育」と言う概念からは、普通教育があくまで中心であり、そこに障害児を合わせて教育するという意味合いがあった。これに対して、インクルージョンでは、健常児も

障害児も同じ立場にたち、同じように教育の対象になるという意味合いが強いように感じられる。しかし、統合教育とインクルージョンが同意義に使われることもないとは言えないのが現状である。

参考資料

- (1) 教育職員免許法などに関する解釈事例について（送付）文部省教育助成局教職員課 平成11年10月5日
- (2) 平成14年度教員免許課程認定大学実施視察報告について（送付）文部科学省初等中等教育局教職員課長 平成15年4月15日
- (3) 教育職員免許法 平成10年6月改正
- (4) 教育職員免許法施行規則 平成10年6月改正
- (5) 「主要国の特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査研究」独立行政法人 国立特殊教育総合研究所 科学研究費補助金研究報告書 平成14年3月
http://www.nise.go.jp/research/kyotsu/kankobutu/pub_f/F-101/top.html
- (6) Special Needs Education in Europe European Agency for Development in Special Needs Education 2003
http://www.eurydice.org/accueil_menu/en/frameset_menu.html
- (7) 「日本の肢体不自由教育」 村田茂著 慶應義塾大学出版会 1997.