

インクルーシブ教育における特別支援教育の日独比較

ーベルリン市の小学校の視察からー

小河 晶子

要旨

日本より先に「障害者の権利条約」を批准したドイツでの実際を知るべく、2015年ベルリン市でインクルーシブ教育に重点をおいている公立小学校の視察を行った。授業見学および校長のコメントから明確になったことは以下の通りである。まず、視察した小学校では1～3年は複式学級で1クラス約20名程度、授業見学を行ったクラスは24名であった。すなわち1学級の人数は日本の約半数である。2点目に授業形態は個別指導であった。そのため、授業中注意の持続ができなくて離席しているのか、課題をするために離席しているのか一見区別はつかなかった。3点目に担当の教員が専門機関による診断を受けるよう保護者へ要請があった場合、保護者はそれに従わねばならないことが法律で定められている。ドイツにおける教育は州による差が大きい。今回視察を行った学校での形態がドイツ全体に当てはまるわけではない。しかし、今回の視察で、インクルーシブ教育を促進していくためには1学級の人数および授業形態が重要であることが示唆された。また、ドイツでは移民を多く受け入れており、特にベルリン市ではインクルーシブ教育という理念の基に制度的には整備されてきたようである。政治や経済の影響を受けやすいのが福祉や教育分野である。そのため、もし移民の受け入れが制限されることになった場合、障がいのある子どもへの支援がどのような方向に向かっていくのが危惧されることでもある。今後日本でもインクルーシブ教育を推進していくためには少なくとも1学級の人数を20名程度にしたり、現在の一斉授業の形態を再検討したりする必要があるであろう。

キーワード：インクルーシブ教育、ベルリン市 小学校視察、特別支援教育、日独比較

I. はじめに

インクルーシブ教育については2006年に国際連合で「障害者の権利条約」が採択される10年以上も前の1992年にすでにイタリアで実施された。インクルーシブ教育では先駆的なイタリアにおける現状に関しては、2013年ローマ市の小学校を視察の報告を行った(小河 2014)。その結果、以下の2点が明らかとなった。まず、イタリアでは重度の自閉症児に対してはその子どもにとって必要な支援が優先されるため、別の教室で過ごしている。2点目に診断が下っていなかったり、保護者が子どもの障がいを受容していなかったりなど保護者からの情報や協力が得られない場合、イタリアにおいても日本同様、関わりに苦慮している。

他方、同じ欧州に位置しながらドイツでは「障害者の権利条約」に批准したのは2009年である。ドイツでは教育に関する基本的な権限は各州が有しており、それぞれの州に文部省が設けられ、教育政策を立案・実施している(勝野 2013)。そのため、州による差が大きい。とはいえ「障害者の権利条約」は各州の政策に拘束力を持っている。

ドイツ全体では「特別教育的促進ニーズ」(特別な教育的ニーズ)のある子どもの約8割が「促進学校」(特別支援学校)に在籍し、一般学校に在籍する割合は2割とされている(坂野 2013)。例えばニーダーザクセン州のように一般学校在籍割合が1割にも満たない州がある一方で、ベルリン市のように4割強の在籍がみられる州もある。このような数値からみてもベルリン市はインクルーシブ教育の促進という点においてはドイツ国内でも先進的状況であることが伺える。

インクルーシブ教育を促進して行くにはそれに成功している現状を把握することが重要である。そこで今回はドイツの中でもインクルーシブ教育が進んでいるベルリン市の公立小学校を視察し、視察

校における現状とわが国の現状を比較することにより、今後のわが国における教育現場でのインクルーシブ教育推進の一助としたい。

II. ドイツの小学校教育制度の概要

連邦制がとられているドイツでは、州により学校制度が異なる。以下は外務省 諸外国・地域の学校情報について2015年12月現在でのドイツの教育状況である。

初等教育の後、中等学校に分かれて就学することになる。ドイツ全土ではほぼ共通しているのは、公立学校が大学まで無償ということ、大学進学をする者は、ギムナジウム(Gymnasium)又は総合制学校(Integrierte Sekundarschule)の上級段階を卒業し、Abitur(アビトゥア：大学入学資格)試験に合格する必要があるということである。

ベルリン市では、学校制度改革により、2010/2011の学年以降、初等教育(Grundschule:基礎学校)修了後、ギムナジウム又は総合制学校という中等学校に進学することができる。基礎学校6年及びギムナジウム(Gymnasium)又は総合制学校(Integrierte Sekundarschule)4年の計10年が義務教育である。基礎学校は6～12歳(1～6年生)となっている。中等学校の総合制学校(Integrierte Sekundarschule)は12～16歳(7～10年生)、ギムナジウム(Gymnasium)は12～16歳(7～10年生)となっている。カリキュラムはベルリン市教育庁により教育課程・過当たり授業数に基づき編成される。教授言語はドイツ語である。基礎学校3年生から英語教育がなされている。授業は月曜日から金曜日までで1コマ45分間。これまでドイツの学校の授業は半日で終わっていたが、2000年に実施した学習到達度調査(PISA)の結果が不振であったことから授業時間を午後1時にまで延長して課外の教育プログラムを提供する全日制学校が普及しつつある(文部科学省 2015)。授業

料は無料で、その他の費用として教材費（最大100ユーロ/年等が必要である。

Ⅲ. ドイツにおける特別支援教育

ドイツにおいて日本の特別支援学校にあたる学校は促進学校と呼ばれている。ドイツでは2009年に「障害者権利条約」を批准しインクルーシブ教育を推進する動きが見られるようになってきている。しかし、ドイツ全土では就学義務生数中、特別支援教育対象児童生徒の割合は6.3%で、そのうち通常学級在籍は1.4%にとどまっている（荒川 2013）。ドイツでは州により学校制度が異なることから特別支援教育の現状に関しても州によって異なる。そのため、ベルリン市においては就学義務児童生徒数中、特別支援教育対象児童生徒は7.5%。そのうち通常学級在籍児童生徒は3.3%となっている（荒川 2013）。通常学級在籍児童生徒中の特別支援教育対象児童生徒の割合という観点からみると、ベルリン市はドイツの他の州に比べてインクルーシブ教育が推進されていることが伺える。

Ⅳ. ベルリン市における特別支援教育

ベルリン市の教育については「ベルリン州学校法」で規定されており、その中で特別な支援を必要とする子どもの教育についても触れられている（荒川 2011）。荒川によると、この法律においては一見インクルーシブ教育が積極的に位置づけられているかのようにみえるが、知的障がいや学習困難の有無によって区分されている。すなわち、インクルーシブ教育が十分に反映されているとはいえないものであるという。さらに第37条第3項では事実上、親の権利より学校長の権利の方が上位に示されているという。以下に「ベルリン州学校法」において特別支援教育について上記に示した事項が明記されている箇所（荒川 2011）を示す。

第Ⅰ部 学校の使命、陶冶と訓育への権利、適用範囲」

第4条 実現の基本原則

- (3) 特別な才能、高い認知能力、あるいは著しい学習困難を持つ生徒は、特別に促進されるべきである。学業不振や他の学習、言語、身体、社会・情緒的発達の問題の恐れに対して、予防、早期発見、適時の付加的促進の導入の措置がなされるべきである。特別教育的促進ニーズの生徒の促進には共同学習において優先的になされるべきである。

第Ⅲ部 学校の課題

第Ⅰ節 編成と組織

第17条 学年、学校階梯、学校種

- (2) 学校種は以下の通りである。

1. 基礎学校 2. 継続する一般教育学校としてのギムナジウム、統合的中等学校 3. 職業教育学校としての職業学校、職業専門学校、専門上級学校、職業ギムナジウム、専門学校 4. 特別教育的促進重点の学校（特別学校） 5. 一般教育および職業教育終了をあとから取得するための第二の教育履歴・進路（Bildungsgänge）の施設

第18条 実験学校、特別な教育的タイプの学校

- (3) 学校制度を管轄する州政府は、特別な教育的・組織的概念が求められる場合に於いて、法令を通して、この法律の個々の規定やこの法律に基づく規則から逸脱しうる特別な教育的

タイプの学校を設立する権限が与えられる。

第Ⅴ節 特別教育的促進

第36条 基本原則

- (1) 教育・発達・学習において、特別教育的支援がないと一般教育学校および職業教育学校の授業では十分に促進されないほどの困難がある生徒は、特別教育的促進ニーズを持つ。（中略）特別教育的促進重点は、「聴覚」「視覚」「言語」「学習」「知的発達」「身体・運動的発達」「情緒・社会的発達」「自閉生障害」「病気の生徒」の領域である。
- (2) 特別教育的促進は、一般学校と特別教育的促進重点の学校において行うことができる。（中略）特別教育的促進は、優先的に一般校での特別教育的促進ニーズのない生徒との協同学習において行われる。共同学習の計画と実施、とりわけ促進プランの確定において、遠く別教育の教員と一般学校の教員ならびに他の専門職とが共同で行うものとする。
- (3) 学校監督庁は、教育権者あるいは生徒が志願しあるいは通っている学校の申請に基づき、園生徒が特別教育的ニーズをもっているか確認を行う。促進ニーズの調査の際には、学校監督庁は特別教育的鑑定を参考にし、第三者の相談も活用する。学校監督庁は教育権者にその子どもの可能な教育進路について相談しなければならない。
- (4) 特別教育的促進ニーズのある生徒の教育権者は、その子が一般学校か特別教育的促進重点の学校に行くべきかを選択する。

第37条 共同学習（共同教授：Gemeinsamer Unterricht）

- (1) 一般学校における共同学習では、目標ないし異目標で授業をすることができる。同一目標の統合の際には、一般学校に当てはめられる基本的教育課程や規則に基づき授業がなされる。障害の種類によって必要な限り、組織的方法的な逸脱が認められる。
- (2) 特別教育的促進重点「学習」ないし「知的発達」の生徒は異目標で授業がなされる。学習目的と学業要求水準は、一般学校の学業要求種順を満たすことのできない教科においては、相応する特別教育的促進重点の学校の教育行程に従ってなされる。生徒は第10学年まで、年度の初めごとに次の学年へと進級する。（以下略）
- (3) 一般学校の校長は、適切な促進のための人的・物的・組織的可能性が存在しない場合のみ、特別教育的促進ニーズのある志願者を拒絶すること、第1分による受け入れが不可能な場合、校長は学校監督庁に申請をする。それは、教育権者と学校も属する委員会の決定の準備のためになされる。学校監督庁は、所轄学校省との了解の下、最終的に委員会の勧告に基づき、また人的・物的・組織的可能性に留意して、選択された学校、他の一般学校ないし特別教育的促進重点の学校へのその生徒の受け入れを決定する。

第38条 特別教育的促進重点の学校

- (1) 特別教育的促進重点の学校（特別学校）は、特別教育的促進ニーズのある生徒のための基礎学校及び中等段階Ⅰ、Ⅱの学校である。これらの学校の組織は、遠く別教育的促進ニーズ「視覚」「聴覚」「身体・運動的発達」「学習」「言語」

「知的発達」に従って設置される。職業教育学校の領域においては特別教育的促進のために、特別教育的課題をもつ職業学校が設置できる。

- (2) 就学義務者は、教育権者が望む場合あるいは生徒が第37条第3項にしたがって一般学校へ受け入れられない場合は、その子に適切な特別教育的促進重点の学校に就学する。
- (3) 特別教育的促進重点の学校は同時に、その地域における共同学習の教育的・組織的発展を調整・支援する特別教育的促進センターである。一般学校と特別教育的促進重点の学校並びに特別教育機関との空間的・組織的・人的協同が促進されなければならない。

V. ベルリン市の小学校の視察から

ベルリン市にあるドイツ教育・青少年・科学局にインクルーシブ教育を促進している小学校の視察を依頼した。その結果、Schöneberg地区にある小学校Grundschule am Barbarossaplatzで視察を行うことが許可された。

視察は2015年11月6日9:00～12:30に校長との面談、授業見学、校内視察を行った。

1) Grundschule am Barbarossaplatzの概要

まず校長との面談の内容から、視察を実施したGrundschule am Barbarossaplatzの概要について、述べることにする。

児童数302名、教員数26名でうち5名は特別支援教育の資格を有する教員である。クラス数は12クラスで1クラスの在籍児童数は24名までで、1～3年生は縦割りの複式学級編成である。

ドイツ全体では全日制学校が拡大する中、視察校での授業は午前8時から午後1時半までである。しかし、視察校ではDas Pestalozzi-Fröbel-Hausと提携を組んでおり、費用は保護者負担となるが、ここを利用すると昼食が提供されたり、学生クラブで午後4時まで過ごしたりすることが可能である。また、追加料金で午後6時まで延長することも可能となる。

児童が通学する学校は原則的には居住する地域の小学校ということにはなっているが、児童数の余裕があれば他の地域からの通学も可能である。

Grundschule am Barbarossaplatzでは「自己と他者に対して責任を持つ」を全校児童の目標として掲げており、全校児童で取り組んでいる。例えばトイレがきれいに使用されているかどうか、けんかがないかどうかなど児童集会で取り組み、問題があれば、児童同士でロールプレイし、解決に導いていけるよう指導する。

障がいのある児童については、診断を受けた児童は28名、そのうち発達障がいのある児童は9名、診断は下ってはいないが支援が必要な児童は3名在籍している。また、移民の児童のみで編成されたクラスが1クラスあるが、日本の特別支援学級に該当するクラスは存在しない。特別支援教育を専門とする教員は5名、さらに介護の必要な児童に対してはスクールヘルパーが配属される。特別支援を必要とする児童は1クラスに1～4名在籍している。

先に述べたように1～3年生は複式学級となっているため、一斉授業ではない。個々がそれぞれの課題を行う個別指導の授

業方形態がとられていた。授業は個々の児童に合わせて行うので、教員はその準備を入念に行わなければならないということであった。

2) 特別支援教育について

特別支援の必要な児童に対しては補講として、1日1回1時間、1週間に最大3回の割合で「補講学習」の指導が行われる(表1)。さらに特別支援の必要な児童に対しては「特別支援教育促進コース」の授業が行われる(表2)。この授業は運動、生活実践訓練、遊び方、英語のクラスが設けられており、行動力、社会性、言語表現能力を促進するためのものである。運動は週2時間、日常生活実践練習および遊び方は週1時間、英語は英語の授業が開始される3年生から始められ、3年生が週2時間、4年生が週3時間、5年生が週4時間、6年生が週6時間行われる。具体的な支援の内容については、教員およびスクールヘルパーも含めて毎週3時間会議が行われ、まず最終目標を決め、支援内容が決定されていく。特別支援の研修は特別支援の資格のある教員が講師となり、教員全体に年に1回1日実施している。

特別支援対象児の支援については診断によって規定があり、それによって支援がおこなわれている。支援の内容は3～4年ごとに審査され、決定される。

また、胃瘻をしている児童、おむつ交換の必要な児童、糖尿病の児童などのケアのための部屋が設けられていた。

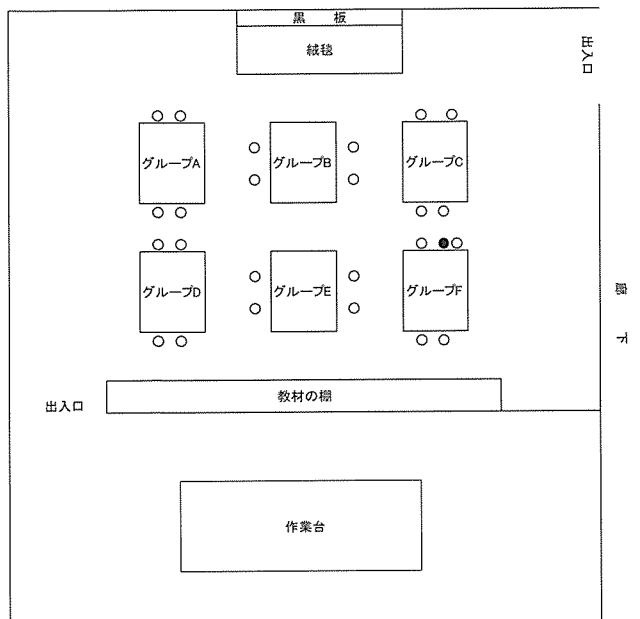
3) 授業の実践

1～3年生が在籍するクラスで算数の授業時間を見学した。1～3年生なので複式学級の個別指導形態をとっていた。24名中1名、発達障がいの診断が下っている児童が在籍しており、一人の支援教員が配属されていた。教室の配置は図1に示した通りである。

児童各々が自分で数時間分の目標を決め、計画し、それに従って課題を進めていく。教材は教室の壁際に棚が設置されており、その棚から自分に必要なものを選んで持って行き、自分の席でこなす。すなわち、同じグループであっても各々の児童は異なった課題を行っていた。1つの教室で算数を行っているという点では共通しているが、ある児童はかけ算の概念を習得するためにビーズを並べていたり、ある児童は長さの概念を習得するためにいろいろな長さのテープを物差しで測っていたり、ある児童は足し算の計算をしていたり等、内容は各々異なっていた。

授業見学中にはグループB(図1)の児童が教員から「大きい数」についての説明を聞くという場面があった。グループBの4名は教員を囲んで黒板前の絨毯の上に座り、10分程度説明を聞き、その後、課題を取りに行き各々課題に取り組んでいた。集団での説明は45分間の授業内では、この場面のみであった。質問がある児童には教員がその児童の席へ行き、個別に対応していた。

特別支援対象の児童1名は支援教員が側につき指導を行っていた。授業の中盤ごろにこの児童と支援教員は教室から出て、廊下で過ごしていたが、他の児童も課題を取りに移動したり、作業したりなどで離席するため、そのことが特に目立つ様子はなかった。



- ※1 ○は児童の座席位置を示す。
 ※2 ●は支援教員の位置を示す。

図1 教室の配置図

VI. 視察校におけるインクルーシブ教育について

今回視察を行ったベルリン市のGrundschule am Barbarossaplatzでもイタリア視察で行った聞き取り調査と同様の以下の2点について校長から聞き取りをおこなった。

まず1点目、通常学級の教室で過ごすことが困難な児童については別室で過ごすことが必要な場合はイタリア同様（小河 2014）、別室で過ごすことも可能となるように対応がなされているようである。授業見学していた時間内にも、特別支援対象児童が廊下出ると、教室へ戻すのではなく、廊下で勉強をしていた。1～3年生は個別指導であるため、学習の内容、特別支援対象児童であるかどうかではなく、全ての児童に対して個別対応が基本となっている。一斉授業の形態をとっている場合、特別支援が必要な児童が通常学級で同じ場にいても、ただいるだけで、他児との交流もなく、授業内容も理解できないままで在籍しているというような状況も生じる可能性がある。しかし、少なくとも今回見学したクラスでは上記のような状況はなく、どの児童に対してもその児童に必要な活動がおこなわれていたといえる。

2点目に、診断の下っていない子どもに対する支援についてであるが、ベルリン州の法律で保護者は子どもを専門機関に受診させることが義務づけられている。すなわち、診断は下っていないが支援の必要があると教員が判断した児童に関しては、担当の教員は保護者に文書で知らせ、保護者は子どもを専門機関で受診させることが義務化されている。この法律により、児童に必要な支援が円滑に受けられるような体制が整えられているという校長の回答であった。

VII. 今後の日本のインクルーシブ教育に向けて

ドイツにおける教育は州によって法律が異なっている。そのため、今回視察を行った学校での状況がドイツ全体に当てはま

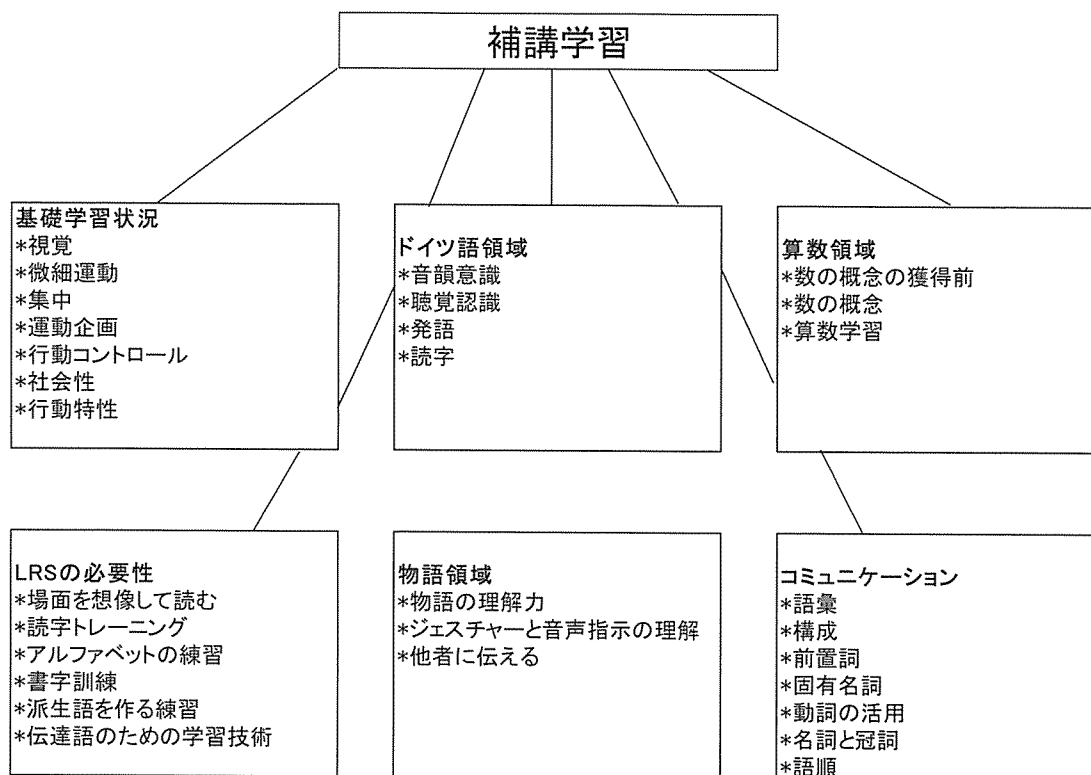
るわけではない。さらに今回視察をおこなったGrundschule am Barbarossaplatzはベルリンでも特にインクルーシブ教育に重点を置いている学校であるということでベルリン市の教育省から見学の推薦を受けた学校であった。そのため、Grundschule am Barbarossaplatzはインクルーシブ教育という観点においてはドイツ全体においても先端的な例であろう。

しかし、今回の視察をおこなった学校の例から、インクルーシブ教育を促進していくために必要な条件が示唆されている。まず、1学級の人数および授業形態が重要であることである。

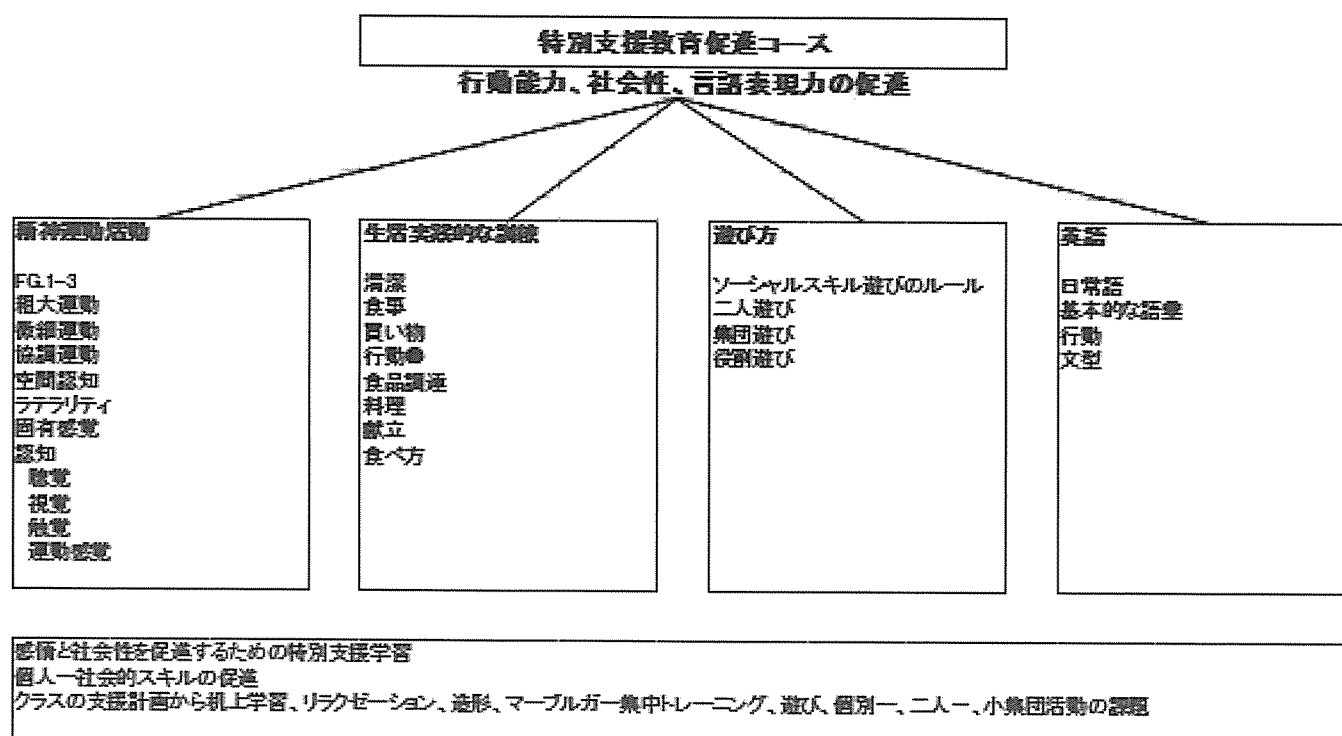
前回のイタリアのローマ市での視察においても1クラスが20名程度であった。今回のGrundschule am Barbarossaplatzにおいても24名であった。さらにいずれの場合も授業担当の教員に加えて診断がついて支援が必要と判断された子どもに支援教員が加配されていた。診断のついている子どもに支援教員が加配されるという点においては日本でも同様である。しかし、1学級の人数が日本ではイタリアや今回視察したGrundschule am Barbarossaplatzの倍近い40名である。発達障がいのある子どもにとっては人が刺激となり、授業に集中できないことがある。また、40名に比較して20名前後の方が教師の関わりも手厚くなってくる。すなわち、インクルーシブ教育という観点でみれば現在の日本の40人学級というのは適切とは言いがたい。

さらに授業形態もインクルーシブ教育においては重要である。一斉授業の場合、授業中何度も離席する子どもは非常に目立つため、教師は他の子どもたちがその子どもへ抱く感情にも配慮した対応が求められる。それゆえ、教師は授業を進めながら、離席する子どもへの対応に非常に苦慮することになる。今回の授業見学したクラスは授業形態が個別指導であった。同じ教室にいても、子どもたちが行っている課題はそれぞれ異なっており、授業中でも自分の課題を取りに行ったり、課題をするため離席したりすることは1時間のうち何度もみられた。そのため、授業中、集中力が途切れて離席しているのか、課題をするために離席しているのか一見区別がつかなかった。さらに、集中力が途切れて離席する子どもに対してはその子どもの側まで行ってさりげなく席へ戻すということが容易に可能であった。また、複式学級で1クラスに1～3年までが同時に在籍していた。日本の場合、過疎地の小学校で児童数が少なく、単式学級編成が不可能な場合、複式学級編成されることがある。しかし、Grundschule am Barbarossaplatzの場合はそのような理由からではない。子どもたちの学習効率およびインクルーシブの観点からの形態である。4年生からはGrundschule am Barbarossaplatzにおいても高学年は単式学級の一斉授業の形態を取っている。そのため、1～3年生のクラスは、同じ教室にいろんな子どもが在籍しており、「違い」が受け入れられやすい環境であるといえる。

ドイツでは移民を多く受け入れている。校長の話から、障がいのある子どもへの支援の必要性和同時に移民の子どもたちへの支援に必要性が語られた。ベルリン市においては移民の受け入れが多いという実情が、インクルーシブ教育を促進していく土壌となって、整備されつつあるのかもしれない。移民の受け入れに関して、ドイツ国民は現在、必ずしも賛成多数とは言えない状況である。もし、移民の受け入れが制限されることになった場合、障がいのある子どもへの支援がどのような方向に向かっていくのかが危惧されることで



資料1 補講学習の授業内容



資料2 特別支援教育促進コースの授業内容

もある。

このように日本はドイツと文化的、政治的事情が非常に異なっていることは否めない。ドイツも今後の政治の行方によってはインクルーシブ教育がどのような方向に向かっていくもわからないという不確かな部分も存在する。しかし、今後日本でもインクルーシブ教育を推進していくならば、少なくとも1学級の人数を20名程度にすることが必要であろう。さらに、一斉授業という授業形態の見直しをしなければ真のインクルーシブ教育を促進することは難しいであろう。

また、日本と同様、ローマ市の小学校でも診断のついていない子どもを専門機関へつなげることの難しさがあることを報告した(小河 2014)。しかし、ベルリン市では診断は下っていないが、支援の必要があると教師が判断した児童に関しては、保護者は専門機関で受診させることが義務づけられている。そして、診断が下っている子どもへは特別授業が設けられたり、加配の教師がついたり、非常に手厚いものとなっている。日本では教師がたとえ、支援が必要だと感じて、その子どもの保護者が、なかなか受け入れられないため担当の教師が非常に苦慮しているという現実が多々存在している。そのため、対象となっている子どもに対して支援教員を加配したり、適切な個別指導を行ったりなどが難しい。ベルリン市のように法律によって専門機関へつなげることを義務づける方法もあるのかもしれない。しかし、強制ではなく保護者が十分受容した上で、子どもにとって必要な支援が可能となる方法を早急に検討していかねばならないであろう。

インクルーシブ教育とはただ単に全ての子どもが同じ場で教育を受けるということだけではなく、支援が必要な子どもに支援を行わなければならない。そのためには何が必要なのか、インクルーシブ教育が成功している事例からさらなる検討が必要であろう。

引用文献

- ・小河 晶子 2014 インクルーシブ教育における特別支援教育の日伊比較—ローマ市の小学校の視察から— 近大姫路大学教育学部紀要 第7号 31-36
- ・勝野 頼彦 2013 諸外国における教育課程の基準—近年の動向を踏まえて— ドイツ国立教育研究所プロジェクト研究「教育課程の編成に関する基礎的研究」 91-103
- ・外務省 諸外国・地域の学校情報 国・地域の詳細情報 ドイツ ベルリン
http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/05europe/infoC53000.html (2016.6.8確認)
- ・Grundschule am Barbarossaplatz ホームページ
<http://www.microsofttranslator.com/bv.aspx?from=&to=ja&a=http%3A%2F%2Fwww.gramba5.schule-berlin.net%2Fconpresso4%2Frubric%2Findex.php%3Frubric%3DSchule> (2016.6.8確認)
- ・文部科学省 『諸外国の教育動向2015年度版』 2015 明石書店
- ・荒川 智 2013 ドイツにおけるインクルーシブ教育の挑戦と苦悩 茨城大学教育実践研究 32 97-109