

インクルーシブ教育の現状と方向性に関する一考察 ーイタリアの学校視察を通してー

中澤幸子*

名寄市立大学保健福祉学部社会福祉学科

キーワード：イタリア インクルーシブ教育 学校視察

はじめに

本稿は、インクルーシブ教育に先進的に取り組んできているイタリアの教育現場の実際の様子を視察し、そこで得た知見を通して、日本でのインクルーシブ教育の現状及び今後の方向性についての示唆を得ることを目的とする。

1994年、スペインのサラマンカで開催された UNESCO の「特別ニーズ教育に関する世界大会」において、5つの柱からなる「サラマンカ宣言および行動大綱(以下「サラマンカ宣言」)が採択された。その中で、「個人の差異や困難によらず、全ての子どもを包含する教育システム」に向けて、通常の学校内にすべての子どもたちを受け入れるという、インクルーシブ教育を原則とすることが確認された。その後、インクルーシブ教育のシステムは、多くの国々で教育施策の中心的な課題となった(小原・矢野・韓, 2014)。そして、2006年の国連総会にて採択された「障害者の権利に関する条約(以下、障害者権利条約)」においても、インクルーシブ教育の理念が明示された。具体的には、例えば、「障害者が、他の者と平等に、自己の生活する地域社会において、包容され、質が高く、かつ、無償の初等教育の機会及び中等教育の機会を与えられること」、「個人に必要とされる合理的配慮が提供されること」、「学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられることを確保すること」等が盛り込まれている(若松, 2014)。

外務省(2019)は、2006年に採択された障害者権利条約について、「障害者の人権及び基本的自由の享有を確保し、障害者の固有の尊厳の尊重を促進することを目的として、障害者の権利の実現のための措置等について定める条約」と説明している。そして、教育においては、「障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する」「障害に基づいて一般的な教育制度から排除されない」「効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けることができる」「学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられる」といったことが、明示された。

日本は、この障害者権利条約に2007年に署名、2014年に批准をした。そして障害者権利条約の署名から批准に至るまでの国内法を整備していく過程において、2007年に就学先決定に関する学校教育法令の改正、2011年に障害者基本法の改正、2016年に障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(略称：障害者差別解消法)が施行される等、様々な制度改正が行われた。

さらに、障害者権利条約に示された教育の理念を実現するための検討が図られる中で、「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議による最終報告ー今後の特別支援教育の在り方についてー」にて、「特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものである」と示された。その後、2012年に「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支

援教育の推進(報告)」が提示されたのである。この報告の中では、共生社会の形成に向けて、障害者権利条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であること、障害のある者と障害のない者が同じ場でともに学ぶことを追求すること等が示されている(文部科学省, 2012a)。

このように、日本においてインクルーシブ教育の推進がされるようになって以降、10 年ほどが経過した。その中で、近年では、インクルーシブ教育は、健常児の教育に障害児が同化することを強いるような教育となっているのではないかという批判、さらに、障害のある子どもの孤立や隔絶について話題とされることも多く、抜本的な改革が求められている(是枝他, 2017)。また、その改革のためには、学校全体としての取り組み方、支援体制等についても言及していく必要があると考える。

今回視察したイタリアでは、1960 年代末の社会運動の高まりを背景とした中で、学校教育における障害児の分離についての議論が高まっていた。1970 年代に入ると、法改正が行われ、1971 年法律 118 号にて、義務教育段階の障害のある子どもの地域の学校への就学を保障した(ただし、重度の知的障害児、身体障害児を除く)。1975 年ファルクッチ特別委員会による新しい学校の在り方についての報告、そして、1977 年法律 517 号では、義務教育段階の重度の子どもを含む全ての子どもの地域の学校への就学を保障、小中学校特殊学級の廃止とそれに伴う学級編成、教員配置、学校への専門職介入等の施策が規定された。さらに、1988 年通達 262 号では高等学校に障害のある生徒の受け入れが保障され、1992 年法律 104 号の障害者包括法において、保育園から大学まで、全ての障害児の地域の学校での就学が具現化された(内閣府, 2011)。このように、一貫して国として教育におけるインクルージョンが展開され、障害の程度および種別にかかわらず、現在もすべての幼児児童生徒は通常学級で学習することが原則となっている。そして、OECD(2012)によると、2008 年のイタリアにおける特別な教育的ニーズのある子どもに対する教育措置の割合は、特別学校(視覚障害、聴覚障害)が 0.4%、通常学校・通常学級が 99.6%であり、通常学級の比率は OECD 諸国で最も高くなっている。こうしたイタリアの取り組みは、インクルーシブ教育の先進国家として、国際社会に大きな影響を与えてきている(黒田他, 2014)。

1. 研究方法 ～視察の概要

1) 視察日程

2020 年 2 月 25 日(火)～27 日(木)

2) 視察校

ボッティチェリ総合学校(Intituto Compresivo Botticelli)

3) 視察校について

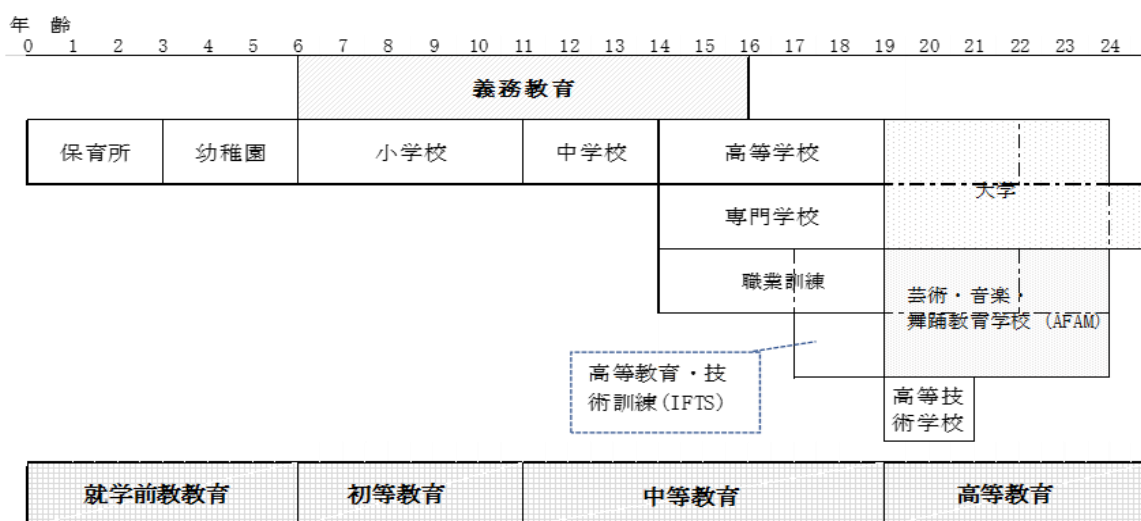
ボッティチェリ総合学校は、イタリアの中部にあるトスカーナ州フィレンツェの東部地域にあり、フィレンツェの中心地より公共交通機関で 40 分ほどの住宅街に位置している。2010 年 9 月 1 日に、地域の学校を再編して、2 つの幼稚園、2 つの小学校、1 つの中学校、合計 5 つの学校にて組織され、幼稚園から中学校修了までの期間の教育を行っている学校である。イタリアの学校教育制度(表 1)では、この期間は中学校修了国家試験の合格までの期間であり、その後の生活を支える知識や技能を身に付ける、大切な時期である。ボッティチェリ総合学校に設置されている 5 つの学校は、以下の通りである。

- ・カッセル幼稚園
- ・ペルティーニ幼稚園
- ・カッセル小学校
- ・ペルティーニ小学校
- ・ボッティチェリ中学校

これら 5 つの学校の全幼児児童生徒数は約 1,100 名(幼稚園児童数は約 150 名、小学校児童数は約 500 名、中学校は 450 名)であった。

訪問した時期は、イタリアにおいて Covid-19 が猛威を振るい始めており、北部の都市ではロックダウン

表1 イタリアの学校の教育段階



MIUR(2018)を参考に筆者作成

となつて間もない頃であつた。フィレンツェにおいても、その影響が徐々に見られ始めており、中心地は観光客がかなり減ってきていた。ボッティチェリ総合学校でも感染対策が始まり、幼児児童生徒も短縮した時間割で授業を実施するという対応がとられ始めたばかりで、全体的に落ち着かない雰囲気があつた。

4) 視察の内容

(1) インタビュー調査

ボッティチェリ総合学校における障害のある子どもの教育の現状、課題等について、学校長、コーディネーター、支援教師等にインタビュー調査を行った。

(2) 学校内見学及び授業参観

ボッティチェリ総合学校内にある5校のうち、カッセル小学校、カッセル幼稚園、ボッティチェリ中学校を訪問し、学校内の施設見学及び授業の参観を行った。

2. 結果 ～視察のまとめ

1) インタビュー調査

インタビュー調査において得られた知見を以下に述べる。インタビューイが話した内容を筆者が要約し、内容ごとにまとめなおした。

(1) インクルーシブ教育において支援が必要な子どもの現状と支援までの流れ

ボッティチェリ総合学校における、特別な教育的支援が必要な子どもの人数把握は、①医学診断があり、視覚障害、聴覚障害、心身障害等の法的に認定されている障害、②特異性学習障害(DSA)や、注意欠如多動症(ADHD)等の特定の発達障害、③その他支援が必要な子ども、で分類し把握している。

法的に認定されている障害である子どもたちの割合は、カッセル/ペルティーニ両幼稚園の約150名の幼児のうち5名程度、カッセル/ペルティーニ両小学校の約500名の児童のうち25名程度、ボッティチェリ中学校約450名の生徒のうち10名程度であり、全幼児児童生徒数に対して3~4%である。彼らは、医師や医療関係者による機能診断(Diagnosi Funzionale:DF)を受けた後、学校が中心となつて、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、保護者等と協力しながら、個別教育計画(Progetto Educativo Individuale:PEI)を作成している。

特定の発達障害の子どもの在籍は、全校幼児児童生徒の6～7%程度である。障害が診断されている子どももいれば、保護者が気づかずに、診断されていない子どももいる。診断されてはいないが、学級の担任が気になり、支援の必要性が考えられる幼児児童生徒については、保護者に相談し、了承が得られた場合にはスクリーニングテストを実施している。そして、支援が必要と判断した場合には、保護者の同意を得て、協力を得ながら、個別学習計画(Piano Didaigo Personalizzato:PDP)を作成し、支援を行っている。

その他の教育的支援を必要とする子どもたちは、貧困、家庭環境、移民等多様であり、2～3%程度の在籍が確認され、支援の対象となっている。

全体として、支援を必要とする子どもの数は、年々増加傾向にある。特に、医師の診断はないが発達障害の傾向が見られる子ども、貧困や移民、家庭環境の難しい子どもが増えている。

(2) インクルーシブ教育に対する取り組み

学校全体として、インクルーシブ教育の取り組みの年間計画を作成し、支援が必要な子どもや保護者への対応、専門機関との連携、教師の研修会等、積極的に取り組んでいる。その中で、幼稚園・小学校・中学校間においても、支援が必要な子どもについての情報共有も行っている。そういったことから、ボッティチェリ総合学校は、障害の有無に関わらず、幼稚園から中学校まで、連続性のある学びや支援ができることがメリットとしてあげられる。

(3) 支援教師の配置

幼稚園では、通常の場合でも2名の教師が担当し、必要に応じて支援教師を配置している。小学校の場合は、支援が必要な子どもが在籍する教室には、ある程度固定して支援教師を配置して、支援にあたっている。一方、中学校では、支援教師は、支援が必要な子どもの担当として、常に側にいて支援をするわけでない。個別教育計画(PEI)もしくは個別学習計画(PDP)に従って、必要な教科の授業に支援教師が入り学習支援を行っている。そのため中学校では、教科担当ごとの支援となることから、支援教師のスケジュールは複雑になってしまうことが課題である。また、教室外での個別の取り出し授業を行ったり、試験勉強等のサポートもしたりしている。さらに、支援教師は、障害のある生徒のみの担当だけではなく、必要に応じて、サポートで入っているクラスの他の幼児児童生徒の指導もしている。加えて、家庭と医療の連携の役割も担っており、面談や連絡帳・宿題・試験内容確認をしながら、幼児児童生徒の学習、学校生活全体の支援を行っている。そのため、担任、もしくは教科担当教師とも十分な打ち合わせをすることが大切であるが、多忙な中で、十分にはそれができていない現状がある。

支援教師の資格を得るには、大学にて教職課程で学んだ後に、さらに養成機関で学ぶ必要があるため、近年では、資格を取得する者もそう多くはない。一方で、障害があり教育的支援が必要な子どもは、増加している。そのため、支援教師は不足している傾向がある。ボッティチェリ総合学校でも、それは同じである。

(4) インクルーシブ教育をすすめる上での課題

インクルーシブ教育をすすめていく上での課題には、次のようなものがある。

教師の教育力の向上が大切である。子どもに対する教育の在り方は、変化してきている。現在は、大学の教職課程の中で障害のある子どもの教育方法について学ぶ機会があるが、以前はそういった機会もないまま、教師になっている人もいる。そのため、教師の研修は常に必要であると考えます。また、支援が必要な子どもについて、支援教師に任せるだけではなく、担任も子どもを理解して、支援をしていく力が求められている。このようなことから、学校内でも年間計画の中で、研修の機会を設けている。このように、組織として全ての教師の専門性の向上を図っていくことが必要である。

2) 学校内施設見学

今回の視察では、ボッティチェリ総合学校内の5つの学校のうち、カッセル幼稚園、カッセル小学校、ボッティチェリ中学校の3校を訪問し、学校内の様子を見学した。

(1) カッセル幼稚園/カッセル小学校 (図1～図3)

カッセル幼稚園とカッセル小学校はバス停から15分程歩いた、住宅街の中にあった。校門を入った先には薄いピンク色の校舎があり、玄関を挟んで向かって左側が主に小学生が学ぶ2階建ての校舎、右側が1階建ての幼稚園児が学ぶ校舎になっていた。このように、2つの学校が同じ敷地内で併設されており、建物内で行き来できるようになっていた。校長室、給食室、体育館、その他多くの教室は、小学生が学ぶ校舎内に置かれており、エレベーターも、校舎内の奥の方の、教室に近いところに設置されていた。校舎内を歩くと、教室の近くには子どもの作品が飾られていたり、壁面に様々な絵や模様が描かれていたり、オープンスペースがあったり等、全体的に明るい雰囲気が感じられた。幼稚園の教室から直接出ることのできる園庭には、簡易型の遊具が置かれており、いつでも遊ぶことのできる環境が作られていた。

(2) ボッティチェリ中学校 (図4～図7)

カッセル幼稚園/カッセル小学校から歩いて10分程の、バス通り沿いにあった。門を開け、敷地内に入ると、玄関までの左側の空間には草木が多く見られ、学校全体が柵に囲まれていながらも、圧迫感は感じられなかった。階段とスロープを上がると玄関があった。

玄関を入ったところは、広いホールとなっていて、その左側には校長室とミーティングルーム、右側と奥、そして2階には、教室が配置されていた。アートの部屋、体育館、多目的ルーム、個別指導用の部屋等、クラスの教室以外のいくつかの専用の部屋もあった。壁や廊下には、生徒たちの制作した作品が飾られていた。校舎内には、エレベーターも1基、設置されていた。



図1 カッセル小学校
外観



図2 カッセル小学校
オープンスペース



図3 カッセル幼稚園
教室



図4 ボッティチェリ中学校
外観



図5 ボッティチェリ中学校
スロープ



図6 ボッティチェリ中学校
個別指導教室

3) 授業参観

授業を参観した2つのクラスの様子は、以下の通りである。

(1) 歴史の授業

参観した授業の1つ目は、カッセル小学校の「歴史」の授業であった。電子黒板を使用し、インターネットを活用しながら、エジプトの歴史について学習していた。クラスの児童数は25名であり、担任1名、支援教師1名で授業が展開されていた。車いすを使用しているAさん(脳性まひ)が在籍しており、教室に入っすぐの座席にいた。挙手をして意見を発表する時間では、積極的な参加の様子は見られなかったが、ICT機器(図8)を利用しながら、支援教師とともに授業と同じ課題に取り組んでいた。

(2) 美術の授業

2つ目の授業参観は、カッセル小学校での「美術」の授業であった。ピカソの絵のパーツの見本を組み合わせ、一つの絵を完成させて、色を塗っていく、という内容の授業を展開していた。選択するパーツは、複数用意されており、その中から好きな形を選んで、顔を作っていた(図9)。色塗りで使う色の指定は特にされてはおらず、自由に好きな色で表現することができるようになっていた。見本を用いて作成するという配慮から、絵を描くことが苦手な子どもにとっても取り組みやすいと感じた。一方で、色の使い方は自由であり、多くの子どもの表現を引き出す授業であるように思われた。このように、様々な子どもが楽しみながら参加できる授業として、参考になる内容であった。

このクラスの児童数は23名で、担任1名、支援教師1名によって授業が展開されていた。本来は全24名であるが、体調不良により欠席していたBさん1名が、先天性疾患を抱えている病弱児であり、支援教師が個別に担当している児童であるという説明があった。Bさんとの普段の学習の様子を支援教師に尋ねると、教室の奥の席で支援教師とともに、ICT機器を活用し、できる範囲を自力で参加しながら授業を受けているとのことであった。体調は不安定であり欠席も多く、すべての授業に出席ができてはいないので、本人が参加できる範囲で学習を進めているとのことであった。

3. 考察 ～日本におけるインクルーシブ教育の現状と方向性

本稿では、フィレンツェにあるボッティチェリ総合学校の視察した内容をまとめてきた。これらの知見を通して、学校全体としての組織的な取り組みの在り方、物理的バリアフリー化の整備、教師の教育力・指導力の向上、特別支援教育支援員の活用と専門性の4つの視点から、日本におけるインクルーシブ教育の現状と方向性について考察を述べていく。



図7 ボッティチェリ中学校
掲示



図8 支援機器

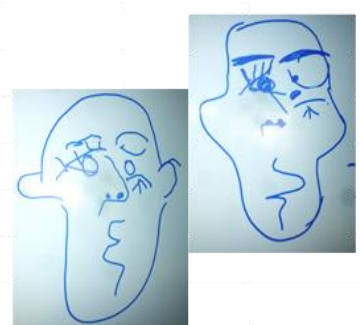


図9 美術の授業

1) 学校全体としての組織的な取り組みの在り方

ボッティチェリ総合学校では、学校全体としてインクルーシブ教育計画が作成され、その中で、支援を必要とする子どもを把握したうえで、それぞれの教師の役割を明確にするとともに、どのような取り組みを行っているか、何が不足しているか等についてチェックをして、常に確認できるようなシステムが作られていた。また、それらの情報は、ホームページ上でも公開され、一般の人々に対しても、可視化した情報が提示されていた。そして、作成された計画書及びインタビューの中で、インクルーシブ教育において支援が必要な子どものカテゴリーとして、法的に認定されている障害である子ども、発達障害の子ども、その他貧困・家庭環境・移民等の子ども、という分類がされていたことが特徴としてあげられる。

日本においては、2007年に学校教育法の一部改正が行われ、それに合わせて文部科学省(2007a)は、「特別支援教育の推進について(通知)」を出している。そこでは、特別支援教育の理念として、「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組みを支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、適切な指導及び必要な支援を行うもの」と明示されている。続けて「これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるもの」であり、「障害のある幼児児童生徒の教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている」と示されている。また特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組として、(1)特別支援教育に関する校内委員会の設置、(2)実態把握、(3)特別支援教育コーディネーターの指名、(4)関係機関と連携を図った「個別的教育支援計画」の作成、(5)「個別の指導計画」の作成、(6)教員の専門性の向上、の6つを示している。このように、一人一人の教育的なニーズを重視し、支援を行うとする転換が図られるとともに、学校全体として幼児児童生徒の実態に応じた適切な指導を計画的、組織的に行うことが求められることとなった。

その後、「共生社会の形成に向けた インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(文部科学省, 2012a)にて、「障害のある児童生徒の一人一人に対する支援の質を一層充実させるため、校長のリーダーシップの下、校内委員会の実質的機能発揮のための全校的体制の構築、個別の指導計画や個別的教育支援計画の作成・活用、教職員体制の整備についての検討や教員の専門性の向上に取り組むこと」といった組織的な取り組みの必要性が講じられている。

このように、日本においても、学校全体としてのインクルーシブ教育の取り組みについての体制整備と方向性も示されているのである。そして、実際、多くの学校では、学校経営方針の中で、特別な支援が必要な子どもの理解や対応等について明示され、学校内での体制づくり、理解啓発、専門性の向上にむけた取り組み等が行われてきている。そしてそれらの情報の多くを、ホームページ上でも公表している。このような中で、イタリアと異なる点として、その取り組みの多くが、特別支援教育の延長上にあるものとして、障害のある子どもを対象としたものとなっているといえる。

この点について、日本におけるインクルーシブ教育システムの構築は、障害者権利条約の批准を通して検討されてきたものであることから、障害者を対象としたインクルーシブ教育の実現を目指すことは間違っていない。しかしながら、サラマンカ宣言の中では、インクルーシブ教育の原則として、「個人の差異や困難によらず、全ての子どもを包含する教育システム」が示されていた。さらに、ボッティチェリ総合学校でも、貧困、家庭環境、移民等の子どもを含めて、インクルーシブ教育において支援が必要な子どもとしていた。日本の学校においても、近年、貧困、不登校、家庭環境、日本語指導の必要な子どもたち等、障害を有する子ども以外への教育の保障も大きな課題となっている。このような現状からも、インクルーシブ教育においては、障害がある子どもだけではなく、様々な処遇の中で困難さを抱えている子どもたち、という広い視点

で、一人一人の子どもの教育の保障を、組織的に考えていくことが必要であると思われる。

また、文部科学省(2015)は、「チーム学校」という学校像を示した。これは学校の組織的な支援体制の在り方を示し、様々な課題を抱えている幼児児童生徒に対応していこうとするものである。しかしながら、学校がチームとして機能するためには、学校全体で一定水準の専門性を確保していくことが必要である。その専門性の一つとして、特別な支援を必要とする子どもの教育についての一定レベルの知識・技能があり、それらを全ての教師が理解していることが求められる。そのためには、その専門性の向上を図ることも、組織の中で計画的に行われることが必要とされている。

2) 物理的バリアフリー化の整備

インクルーシブ教育をすすめていくための基礎的な整備として、移動のしやすさ、生活のしやすさ等を考慮し、誰もが安心して学校生活を送ることが出来る環境が重要であり、そのためには物理的な環境整備が求められる。

視察したいずれの学校の建物内にも、エレベーター、身障者用のトイレが設置されており、建物に入る前に階段がある場合には、スロープによって段差を解消していた。また、支援が必要な子ども一人一人が自分専用の ICT 機器を所持して、必要に応じて使用している様子が見られた。

イタリアでは、バリアフリーに関しては、1971 年法 118 号にて、公共建築物及び学校施設の障壁の除去について、「就学前から大学その他の公立学校は、歩行ができないあるいは困難な子どもによる利用を保障しなければならない」「机、いす、タイプライター、点字教材、着替えの部屋等、教育活動に必要な教材や設備は、個々の障害に対応したものでなければならない」「エレベーターのない学校においては、歩行のできない子どもの学級は地上階に設けなければならない」といった規定がされた。その後、1989 年法律 13 号でこれらの基準は私立学校を含む民間の建造物にも適用され、1992 年法律 104 号へとつながり、現在では、学校を含む公的・私的な建造物には物理的障害の除去が義務付けられている。2018/2019 年度の調査報告によると、イタリアにある学校 55,209 校の校舎のバリアフリー化の状況は、エレベーターの設置率は 54%、スロープ等による段差の解消率は 67%、基準を満たしているトイレの設置状況は 71%であった(ISTAT, 2020)。

近年の日本状況は、公立小中学校 28,131 校を対象としたバリアフリーの状況調査(文部科学省, 2020)によると、学校内のエレベーター設置率は 27%、スロープ等による段差解消率は、校門から建物の前までが 79%、昇降口玄関等から教室等までが 57%、車椅子使用者用トイレの設置率は 65%であった。このように、多様な児童生徒や教職員、保護者等が円滑に、かつ安全・安心して利用する上で十分に整備されているとはいえない。こうした中で、2021 年に、公立小学校等を建築物バリアフリー基準への適合義務の対象とした改正バリアフリー法が施行された。また、学校施設におけるバリアフリー化の加速に向けた緊急提言(文部科学省, 2021a)も提示され、インクルーシブ教育の視点からの、バリアフリー化の必要性、さらに、学校施設の周辺も含めた多面的・一体的なバリアフリー化の推進が明示されている。これにより、今後、多くの学校においてバリアフリー化が加速されることが期待される。

3) 教師の教育力・指導力の向上

ISTAT(2019; 2020)によると、小中学校に在籍する障害のある児童生徒の総数は、2017/2018 年度はおおよそ 165,000 人(全児童生徒数の 3.7%に相当)であり、2018/2019 年度はおおよそ 177,000 千人(全児童生徒総数の 3.9%に相当)と報告されており、イタリアにおける障害のある児童生徒数は年々増加傾向にある。ボッティチェリ総合学校においても、支援の必要な幼児児童生徒の増加が伝えられた。また、個別教育計画(PEI)を作成したり、支援が必要と思われる子どものスクリーニングを行ったりしており、教師が障害のある子どもについての専門的な知識を十分に学び、実際に活用できるスキルを身につけておくことが必須であると感じた。インタビュー調査の中でも、インクルーシブ教育をすすめる上での今後の課題としてあげられたのが、教師の教育力・指導力の向上であった。そして、今後も組織的・計画的な研修を行っていくことの必要性も伝えら

れた。

日本では、通常学級に在籍する児童生徒の 6.5%が学習面または行動面で著しい困難を示すとの調査結果が報告された(文部科学省, 2012b)。この調査結果は医師による診断に基づくものではなく、担任教師が記入した質問紙回答結果に基づくものであることから、イタリアとの正確な比較はできない。だが、日本においても、通常の小中学校で特別な支援を必要とする児童生徒数が増加傾向にあるといわれている(文部科学省, 2019)。このような現状から、インクルーシブ教育システムを構築していくためには、すべての教員が、特別な支援が必要な子どもの教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められている(文部科学省, 2012a)。そして、そのための研修制度等の在り方として、都道府県及び市町村教育委員会における研修の実施、経験年次研修での特別支援教育の基本的な知識・技能の習得、教員免許更新講習における講義、校内研修等での教員間での学び合い等があげられている。しかしながら、いずれの研修も、長期的な視点での体系的・計画的な学びではなく、専門性の向上につながっているかは、疑問視する声もある。そういった中で、教員免許更新制が今後廃止される予定であり、新たに「令和の日本型学校教育を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて(審議まとめ)」がとりまとめられた(文部科学省, 2021d)。そして、研修の在り方として、「どのような研修を受講したかの履歴を教育委員会が記録して管理する」という取り組み案もあげられている。これによって、インクルーシブ教育についても、体系的・計画的な学びが可能となることが期待される。

また、教員養成段階からインクルーシブ教育についての基礎的な知識を身に付けることも求められてきている(文部科学省, 2012b)。そして、2021 年度より、通常教育教員養成課程においては、教育の基礎的理解に関する科目の中で、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」の事項について学ぶ科目を取り扱うことが必須となった。具体的には、インクルーシブ教育システムを含めた特別支援教育に関する制度や理念、特別な支援を必要とする子どもの心身の発達や指導法、関係機関との連携、障害はないが特別な支援が必要な子どもの理解、等を学ぶこととなっている。このような教員養成のカリキュラムの改訂により、これから新たに教師となる者は、特別な支援が必要な子ども教育についての基礎的な知識を身につけていることが期待できる。とはいえ、文部科学省(2021b)によると、特別支援学校教員免許状を除く教員免許取得のための通常教育教員養成課程カリキュラムにおいて、特別支援教育に関する内容についての必須単位は 1 単位とされている。これだけの学びで、どれほどの基礎的知識・技能が学べるのかは疑問視される。一方、2012/2013 年度のローマ第 3 大学教育学部の初等教育コースでは、特別支援教育科目として 7 科目(合計 30 単位)、関連科目として発達心理学の 2 科目(9 単位)を履修するカリキュラムが置かれている(大内・藤原, 2015)。このように、イタリアの場合、通常教育教員養成課程の中で、多くの時間が特別支援教育についての学びに充てられており、インクルーシブ教育をすすめる上での知識・技能の習得が図られているのである。日本でも、インクルーシブ教育をすすめていくためには、全ての教員養成課程において、障害やその他支援が必要な子どもの指導や支援について学ぶ科目をより多く置き、実際に活用できる知識・技能を学び、習得できるような履修カリキュラムにしていくことが必要であると考ええる。

4) 特別支援教育支援員の活用と専門性

ボッティチェリ総合学校では、支援を必要とする子どものいるクラスには、担任教師 1 名と支援教師 1 名によって授業が実施されていた。そして、参観した授業では、支援教師は授業全体の流れの中で、子どもが授業に参加しやすいような支援を行っている様子が印象的であった。このように、イタリアにおいてインクルーシブ教育をすすめるにあたり、重要な役割を担っているのが、支援教師である。

イタリアでは、1977 年法律 517 号にて、障害のある児童生徒が在籍する学級には支援教師が配置されることが制度化されている(大内・藤原, 2015)。支援教師は、個別教育計画の作成に携わり、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒の指導や学校生活の支援を担当するとともに、障害のある児童だけでなくクラス全体に対しても責任を持つとされている。インクルーシブ教育を円滑に推進するための方策として制度化され

たものと考えられる。雇用形態は、通常の教師と同等とされている。支援教師資格の取得方法は、幼稚園・小学校の場合は初等教育学部卒業後、中学校・高等学校の場合は、学士(3年制)卒業後に修士課程(2年)で教科等の専門性を修め、さらに教員免許取得のためのコース(TFA)を経た後、いずれも養成施設で1年間に60単位の専門的知識を学び、400時間の教育実習が必須となっている(大内・藤原, 2015)。

日本においても、2007年に特別支援教育が本格実施されて以降、特別支援教育コーディネーター(以下、コーディネーター)と、特別支援教育支援員(以下、支援員)の活用が始まった。この2者は、インクルーシブ教育を進めていく上で、重要性が高い(文部科学省, 2007a)。そのうち、コーディネーターは、各学校における特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口等の役割を担っている。一方、支援員は、発達障害を含む障害のある子どもの学習・生活等の支援を担っている。この支援員の配置を促すために、文科省は2007年度より地域への予算措置を行ってきている。それにより、各教育委員会から支援員を学校に配置し、障害のある子どもへの支援を通じて、教師へのサポートを行う学校が増えてきている(吉原・都築, 2010)。2020年度には計約65,800名(幼稚園約7,900名、小・中学校約57,000名、高等学校約900名)の支援員が学校の中でのサポートを行っていた(文部科学省, 2021b)。こうした状況の中で、学校教育法施行規則の一部を改正する省令(令和3年文部科学省令第37号)により、特別支援教育支援員は、医療的ケア看護職員、情報通信技術支援員、教員業務支援員とともに、教育上特別の支援を必要とする児童の学習又は生活上必要な支援に従事する職員として規定された。そして、支援員の職務内容として、基本的な生活習慣確立のための日常生活上の介助、学習支援、学習活動・教室間移動等における介助、健康・安全確保、周囲の児童生徒の障害理解促進等が明記された。インクルーシブ教育の推進という観点からは、このような支援員についての法的な整備は望ましいことである。しかしながら、その資格については、特に定められているわけではなく、保育士、教員免許、看護師資格等の既存の資格を歓迎するとしている自治体も多くみられる。また、採用も臨時職員や非常勤職員である場合がほとんどである。だが、支援員が教育上特別の支援を必要とする児童の専門職員として規定されたことにより、イタリアの支援教師のように、支援が必要な子どもを専門的に支援することが求められる。そのためには、現状のように既存の所有資格を活用するだけではなく、支援員としての資質の向上を図るための体系化された研修制度の充実が必要であると考えられる。

また、インタビューの中で、イタリアにおいて支援教師の不足の課題があげられていた。INSTAT(2020)においても、イタリア全体として2018/2019年度には約173,000人の支援教師が学校で指導にあたっているが、その数は不足しており、幼児児童生徒への支援が十分でないことが近年の課題としてあげられている。そのため、以前は2年であった支援教師の養成課程が1年間に短縮されたが、その対策によって専門性が低下することが危惧されている。日本においても、ようやく制度化された支援員ではあるが、すでに不足傾向という報告もある(茨城に障害のある人の権利条例をつくる会, 2020)。このようなことから、先にあげた支援員としての専門性の確保とともに、支援員が不足しないための対策を考えて、組織的に取り組む必要がある。

4. まとめ

イタリアと日本では、文化や制度、歴史、思想等も異なることから、同等に比較することは難しい。だが、実際に学校の現場を視察できたこと、子どもの指導に関わっている教師から話が伺えたこと、そして子どもの笑顔に出会ったことで、イタリアが培ってきたインクルーシブ教育の考え方、在り方等を体感することができた。そして、日本のインクルーシブ教育と比較することで、日本の現状が客観視でき、今後の方向性について考える機会となった。

日本においても、学校現場においては多様な子どもたちが多く在籍し、その状況に合わせてきめ細やかな支援が行われている部分もある。その一方で、障害や病気の有無に関わらず、一人一人の必要とする教育支

援を提供するというインクルーシブ教育の理念とするところは、道半ばであるといえる。日隈(2018)は、教師やコーディネーターの専門性や力量によって、活用の程度に大きな差が出るが、それらに対応するための研修制度が追い付いていない現状があることを指摘している。しかし、それを補う上でも、「発達の気になる子への育ちを支える」という発想に基づき、支援につなげていけるようなシステムの構築と社会への啓蒙活動が必要であると述べている(日隈, 2018)。

日本とイタリアでは社会的・経済的にもシステムや手続きも異なるが、一人一人の子どもを大切にするという視点の思いは共通である。だからこそ、具体的な取り組み方や方法を参考に、日本の現状に合わせて構成しなおすことによって、さらなるインクルーシブ教育の構築につながっていくことであろう。

謝辞

本視察の依頼を引き受けていただき、また、Covid-19 の対応で大変な状況にもかかわらず、快くご対応いただいた、ボッティチェリ総合学校(Intituto Compresivo Botticelli)の先生方、そして、幼児児童生徒の皆様にご礼申し上げます。更に、視察先学校との連絡調整をしていただいた佐藤寛子氏、現地で通訳をしていただいた下柿元稚子氏、本稿作成にあたり多様な視点からの助言をしていただいた日隈美代子氏にも、心より感謝致します。なお、本視察は、2019 年度静岡産業大学特別研究費支援助成を受けて実施された。

参考文献

- 外務省(2019) 障害者の権利に関する条約. (https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html 2021. 12. 10 閲覧)
- 日隈美代子(2018) 幼保小連携における個別の支援計画に関する一考察. 日本育療学会第 22 回学術集会抄録集, 36.
- ISTAT(Istituto Nazionale di Statistica)(2019) L' inclusione scolastica degli alunni con disabilità' anno scolastico 2017-2018. (<https://www.istat.it/> 2021. 12. 20 閲覧)
- ISTAT(Istituto Nazionale di Statistica)(2020) L' inclusione scolastica degli alunni con disabilità' anno scolastico 2018-2019. (<https://www.istat.it/> 2021. 12. 20 閲覧)
- 茨城に障害のある人の権利条例をつくる会(2020) 茨城県内市町村教育委員会における小中学校及び義務教育学校の特別支援教育支援員の配置実態に関するアンケート調査結果. (<http://www.honyara.jp/ibakentsu/ed.pdf> 2021. 12. 20 閲覧)
- 黒田学・平沼博将・石川政孝・バユス・ユイス・小西豊・荒木穂積・野村実(2014) イタリア共和国エミリア・ロマーニャ州における障害児教育・福祉に関する調査研究. 立命館産業社会論集, **50(2)** : 31-54.
- 小原愛子・矢野夏樹・韓昌完(2014) インクルーシブ教育評価指標を用いた知的障害教育の教育課程の分析と考察. 琉球大学教育学部紀要, **85** : 145-160.
- 是枝喜代治・菅原麻衣子・角藤智津子・鈴木佐喜子・長谷川万由美(2017) デンマークにおけるインクルーシブ教育の実態－フエン県及びオクス県近郊の現地調査から－. ライフデザイン研究, **13**, 207-322.
- MIUR(Italian Ministry of Education, University and Research)(2018) Il sistema di istruzione. (<https://miur.gov.it/web/guest/il-sistema-di-istruzione> 2021. 12. 20 閲覧)
- 文部科学省(2007a) 特別支援教育の推進について(通知). 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課. (https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf 2022. 1. 31 閲覧)
- 文部科学省(2007b) 「特別支援教育支援員」を活用するために. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課. (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2012/05/25/1321539_001.pdf 2021. 12. 21 閲覧)
- 文部科学省(2012a) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告). (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm 2022. 1. 30 閲覧)

- 文部科学省(2012b) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf 2021. 12. 20 閲覧)
- 文部科学省(2015) チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申). (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf 2021. 12. 21 閲覧)
- 文部科学省(2019) 日本の特別支援教育の状況について. 令和元年9月25日「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」資料3-1. (https://www.mext.go.jp/content/20200109-mxt_tokubetu01-00070_3_1_1.pdf 2021. 12. 21 閲覧)
- 文部科学省(2020) 学校施設におけるバリアフリー化の状況調査の結果(概要). (https://www.mext.go.jp/a_menu/shisetu/seibi/1419963_00002.html 2021. 12. 20 閲覧)
- 文部科学省(2021a) 学校施設におけるバリアフリー化の加速に向けた緊急提言. 学校施設のバリアフリー化等の推進に関する調査研究協力者会議. (https://www.mext.go.jp/content/20200918-mxt_sisetuki-000009986_2.pdf 2021. 12. 21 閲覧)
- 文部科学省(2021b) 教職課程認定申請の手引き(教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き)(令和5年度開設用). (https://www.mext.go.jp/content/20211223-mxt_kyoikujinzai01-000003171_35.pdf 2021. 12. 20 閲覧)
- 文部科学省(2021c) 特別支援教育の現状. 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議参考資料10. (https://www.mext.go.jp/content/20210412-mxt_tokubetu01-000012615_10.pdf 2021. 12. 20 閲覧)
- 文部科学省(2021d) 「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて(審議まとめ). 中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会. (https://www.mext.go.jp/content/20211124-mxt_kyoikujinzai02-00019122_1.pdf 2021. 12. 20 閲覧)
- 内閣府(2011) 平成22年度障害のある児童生徒の就学形態に関する国際比較調査報告書. (<https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/tyosa.html> 2021. 12. 20 閲覧)
- OECD(Organisation for Economic Co-operation and Development)(2012) *OECD Child well-being Module, OECD Social Policy Division-irectorateof Employment, Labourand Social Affairs*, updated 14 May 2012. (<http://www.oecd.org/social/family/50325299.pdf> 2021. 12. 20 閲覧)
- 大内進・藤原紀子(2015) イタリアにおけるインクルーシブ教育に対応した教員養成及び通常の学校の教員の役割. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, **42**: 85-96.
- 吉原真寿美・都築繁幸(2010) 小学校の特別支援教育支援員の在り方に関する事例的考察. 愛知教育大学研究報告 **59**: 21-28.
- 若松照彦(2014) インクルーシブ教育システムの推進に関する一考察. 学校教育実践学研究 **20**: 183-194.