

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル

第14号

2025年4月

本誌について

国立特別支援教育総合研究所ジャーナルは、特総研^{注1}において実施している研究活動、研修事業、情報収集・発信事業及び各種事業並びにトピックスなど、1年間の活動実績について報告するものである。

本誌は、令和6年度の年次報告である。

注1 本誌では、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所を特総研と表記する。

目 次

1. 研究活動報告	1
2. 国際会議・外国調査等の報告	
(1) フランス国立インクルーシブ教育高等研究所 (INSEI) の研究活動について	
.....金子健	11
(2) Closing The Gap 2024参加報告	
肢体不自由教育における ICT の活用に焦点をあてて	
.....藤本圭司	17
3. 事業報告	
(1) 西日本ブランチ広島オフィスの業務と令和6年度の取組について	21
ー西日本地域（主に中国・四国地域）における特別支援教育の推進ー	
.....大崎博史・東内桂子・牧野泰美	
(2) 各都道府県等における特別支援教育を推進する指導者（スクールリーダー）の養成研修	27
令和6年度特別支援教育専門研修、指導者研究協議会の取組	
.....杉林寛仁・嶋野隆文・藤本圭司・吉川知夫・齊藤光男・小池正利	
(3) 情報・支援部 事業報告	33
特別支援教育に関する情報普及の充実等を目指して	
..... 情報・支援部	
(4) 発達障害教育推進センター 事業報告	41
..... 長江清和	
(5) インクルーシブ教育システム推進センター 事業報告	45
..... 久保山茂樹	
(6) インクルーシブ教育システム推進センター 研究所公開展示報告	49
..... 相田泰宏	
4. 諸外国の動向調査	
諸外国におけるインクルーシブ教育システムに関する動向	55
..... 佐藤利正・冠雄祐・土屋忠之	
5. N I S Eトピックス	89

令和6年度研究活動の報告

特別支援教育のナショナルセンターとして、障害のある子供一人一人の教育的ニーズに対応した教育の実現に貢献するため、国として特別支援教育政策上重要性の高い課題に対する研究や教育現場等で求められている喫緊の課題に対応した実際的な研究に取り組んでいる。

こうした研究活動を、中長期を展望しつつ、計画的に進めるため、「研究基本計画」を策定している。この「研究基本計画」は、国の政策動向等を踏まえ、適宜改訂を行っている。

1. 研究区分

令和6年度は、重点課題研究、障害種別特定研究、基礎的研究活動等を戦略的かつ組織的に実施した。

研究区分		研究の性格
重点課題研究		障害種の枠を超えて、国の特別支援教育政策の推進、又は教育現場等の喫緊の課題解決に寄与する研究。 ・教育課程に関する研究（国への政策貢献） ・切れ目ない支援の充実に関する研究（教育現場等の喫緊の課題に対応）
障害種別特定研究		各障害種における喫緊の課題の解決に寄与する研究。
その他	基礎的研究活動	テーマ別研究班及び障害種別専門分野の課題に対応する研究班における基盤的な研究。年次基礎調査や、指導の充実等に寄与する調査・分析、それらの結果の普及等の基礎的・継続的な研究活動。
	外部資金研究	科学研究費助成金等の外部資金を獲得して行う研究。
	受託研究	外部からの委託を受けて行う研究。

※この他、研究区分として、先端的・先導的研究、国の要請等に応じた研究、共同研究を設定している。

2. 令和6年度研究課題一覧

令和6年度は、第5期中期目標期間の5年間の研究活動を計画的に推進するために、「研究基本計画」に基づき、以下の研究活動を年度計画に位置付けて実施した。

1) 重点課題研究（教育課程に関する研究）

研究課題名	研究チーム	研究代表者	研究期間
特別支援教育に係る教育課程の基準等に関する研究	教育課程 チーム	武富 博文	令和5年度 ～7年度
<p>学習指導要領については、学校や児童生徒の実態等に応じて教育課程が適切に編成されるように改善が図られてきた。インクルーシブ教育システムの充実に向けて、連続性のある多様な学びの場で編成・実施・評価・改善されている教育課程の現状と課題を踏まえつつ、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた、質の高い特別支援教育の在り方の検討が求められている。</p> <p>本研究では、過去の審議等の過程で検討された論点や、現行学習指導要領に基づいて編成される教育課程の編成等の状況から、論点となりうる事項を整理し、それらに関する実践事例について、情報収集等を行い、整理・分析することとしている。また、それぞれの論点について、実現することで達成される教育的効果や実施するための諸条件等を整理するとともに、学習指導要領等における記載の内容との関連を整理することによって、次期学習指導要領改訂のための検討に必要な知見を提供する。</p> <p>令和6年度においては、平成29年4月公示の「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」第1章総則第8節及び平成31年2月公示の「特別支援学校高等部学習指導要領」第1章総則第2節教育課程の編成第8款の「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」の規定に基づき、教育委員会や各特別支援学校がどのような取組を行っているかについて、アンケート調査や学校訪問調査等を行うことで、課題や論点の整理を図った。</p> <p>児童生徒の実態を的確に把握するための手順等の明示化、医療や生活規制等への考慮の考え方について検討する際の観点の整理、各教科の目標及び内容に関する事項の一部を替える場合や各教科を替える場合等における教育課程編成の考え方について、図表等の活用や視覚化の必要性等を指摘した。これらの多様な学び方を担保する考え方の提示により、今後の小・中・高等学校の教育課程の基準等における個別最適な学びの実現へと繋げる必要性について考察した。</p>			

2) 重点課題研究（切れ目ない支援の充実にに関する研究）

研究課題名	研究チーム	研究代表者	研究期間
多様な教育的ニーズのある子供の学びの場の充実にに関する研究 ー通常の学級に在籍する子供への指導・支援に焦点をあててー	学びの場 チーム	井上 秀和	令和5年度 ～7年度
<p>文部科学省調査（2022）では、小・中学校等の全ての通常の学級に特別な教育的支援を必要とする子供が在籍している可能性があることが指摘されている。また、これまでも特別支援学校への就学相当である一部の子供が、合理的配慮を含む必要な支援を受けながら通常の学級等で学んでいる実態がある。</p> <p>本研究では、義務教育段階である小・中学校の通常の学級に在籍する多様な教育的ニーズのある子供の学びの充実にを図るための効果的な指導・支援及びそれを支える校内体制の観点を明らかにする。また、観点の検討・整理については、海外の取組も参考にしながら研究を進める。研究成果については、今後の国や自治体の施策、学校現場で活用できる資料として提供する。</p> <p>令和6年度は、都道府県教育委員会を対象とした調査結果から上述した観点をまとめた。また、都道府県教育委員会</p>			

等から紹介があった学校の取組に関する情報収集を行いながら、他の地域や学校の参考となる学校事例の整理・検討を行った。さらに、我が国と同様な教育制度を有しており、モデル実践校による特別支援教育を推進している韓国を訪問して、情報収集を行った。

**共生社会の担い手を育む教育に関する研究
－障害理解教育の検討を中心に－**

**共生社会
チーム**

久保山 茂樹

**令和5年度
～7年度**

本研究は「共生社会の担い手を育む教育」を、全国のどの小・中学校でも実施できる実践ガイドを作成することを目指している。令和5年度は、①「共生社会の担い手を育む教育」に関する知見の整理、②小・中学校における多様性を理解し尊重するための教育に関する訪問調査、③特別支援学校による障害理解教育（小・中学校への出前授業）に関する予備的な調査を実施し探索的な情報収集を行った。これらの成果を日本特殊教育学会 第62回大会（令和6年度開催）で報告した。

令和6年度は、①小・中学校の通常の学級における障害理解授業等に関する質問紙調査、②特別支援学校が小・中学校を対象にして実施している障害理解教育に関する質問紙調査、③小・中学校の通常の学級における多様性を理解し尊重するための実践に関するインタビュー調査を実施し、小・中学校における障害理解教育や多様性を理解し尊重するための教育について実態を明らかにした。

障害のある児童生徒のキャリア教育の充実に関する研究

**キャリア
チーム**

小澤 至賢

**令和6年度
～7年度**

令和6年度は、先行研究を踏まえ、障害のある児童生徒の意思決定を支える上での特別支援学校におけるキャリア・パスポート（趣旨を踏まえた類似の取組を含む）を活用した指導・支援について、障害特性への工夫や個別の教育支援計画との関連性等について、理論的に整理した。その上で、5障害種全てを調査対象として、予備的インタビュー調査を実施した。この予備的インタビュー調査の結果について、整理した上で、研究協議会を開催し、特別支援教育調査官や研究協力者及び研究協力機関からご意見、ご助言を得ることができた。これらの意見等を踏まえ、調査内容を精選し、全国的な状況を把握するための質問紙調査を実施した。

令和7年度は、質問紙調査の結果を踏まえ、特別支援学校におけるキャリア・パスポートの活用に関する先進事例を対象に、日本国内全域でインタビュー調査を実施し、整理する。

分析結果を踏まえ、次期特別支援学校学習指導要領解説等におけるキャリア・パスポート関係の記述に参考となる事項を提案する予定である。

3）障害種別特定研究

研究課題名	研究チーム	研究代表者	研究期間
肢体不自由教育における ICT の活用に関する研究	肢体不自由 ICT チーム	吉川 知夫	令和5年度 ～7年度
<p>肢体不自由教育においては、これまでも障害特性から身体の動きや意思の表出の状態等に応じて適切な補助具や補助的手段を工夫するとともに、コンピュータ等の ICT 機器などを活用した指導が展開されてきた。GIGA スクール構想においては、ICT 機器の活用が障害特性の配慮に留まることなく、資質・能力の育成との関係から効果的な活用の在り方を追究するとともに、教師の指導力向上を図ることが求められている。また、障害のある子供たちの自立と社会参加に向けて、学校教育を通じて身に付けた力を活用し、もてる力を最大限伸ばすことができるように取り組むことが重要で</p>			

ある。

そこで本研究では、肢体不自由の障害特性を踏まえながら学習指導要領に示される資質・能力の育成を目指した ICT 機器を活用した各教科等における授業に焦点をあて、効果的な指導方法や教材・教具の活用、それを支える教員研修に係る情報を収集する。そして、それぞれの取組の成果や効果、課題等を整理して、地方自治体や教育現場の取組に役立つ知見を提供することを目的として研究に取り組んでいる。

令和 6 年度は、令和 5 年度に実施した肢体不自由特別支援学校を対象とした調査の詳細な分析、研究協力機関の特別支援学校における事例研究、e スポーツ部を対象としたインタビュー調査、海外における ICT 活用に関する情報収集等を行った。調査結果については、特総研研究紀要第52巻に掲載した。また、肢体不自由特別支援学校12校における事例研究の概要版を特総研 Web サイトで公開する予定である。

3. 基礎的研究活動リポート

1) 基礎的研究活動（テーマ別研究班）

研究班活動	研究班
障害の困難さに焦点を当てた ICT による教材・教具・支援機器（ICT 機器等）の活用に関する研究	ICT 班
<p>本研究は、近年の学校現場での ICT 機器等への関心の高まりを踏まえ、障害のある児童生徒、または障害の有無に関わらず特別な配慮を要する児童生徒の個々の困難さに応じた ICT 機器等の効果的な活用方法について検討することを目的としている。</p> <p>令和 6 年度は、小・中学校及び特別支援学校への訪問、学会や展示会への参加を通じて、実際の指導場面や最新の ICT 機器等の活用について情報収集を行った。また、ICT 機器に関連した受託研究を締結し、特別支援学校における活用の在り方等について協議を行った。</p>	
障害のある児童生徒のキャリア教育に関わる教員の専門性に関する研究	キャリア班
<p>活動テーマ：障害のある児童生徒のキャリア教育に関わる教員の専門性を支える研究知見の普及（令和 6 年度～7 年度）</p> <p>障害のある児童生徒のキャリア教育の充実に向け核となる立場の教員に求められる専門性を整理のうえ、障害のある児童生徒のキャリア教育に関わる教員の専門性の向上を支える教育資料（Q&A 集）の作成を進めた。学校現場や研究協力者からの意見を踏まえ、班内協議を行った結果、クエスチョンの内容は令和 5 年度までに検討された専門性の視点を反映し、構成はキャリア教育とキャリア・パスポートの 2 つに分けて整理することとした。また、クエスチョンのタイトルについては、教員の困りごとや悩みに寄り添った表現を検討し、理解を深めやすくするためのイラストも作成した。</p> <p>こうした手続きを経て、現場の実情を反映しながら Q&A 集の作成を進めることができた。今後は、学校現場の教員への聞き取りを行い、クエスチョンの分量や内容をさらに精査していく。</p>	

幼稚園等における特別支援教育の充実につながる「インクルーシブな保育」ハンドブックの公刊に向けた情報収集及び研究成果の公表及び普及	幼児班
<p>第5期中期目標期間における幼児班のミッションである「インクルーシブな保育ハンドブック」公刊に向けて、特色ある取組を実施している幼稚園、認定こども園、保育所等への訪問調査による情報収集を行うとともに、セミナー、保育関連学会、研究紀要等での研究成果の普及及び研究協力者、研究機関等との意見交換を行った。また「令和3年度保育所、認定こども園、幼稚園における特別な支援を要する子どもの教育・保育に関する全国調査 調査結果報告書」を令和6年4月に特総研 Web サイトで公開し、教育関連新聞、保育雑誌等での解説を通して内容の普及に努めた。</p>	
障害のある外国人児童生徒等の学びの充実に向けた事例研究 —小・中学校の特別支援学級に焦点を当てて—	外国人等班
<p>外国人等班では、第5期中期目標期間（令和3年度～7年度）において、障害のある外国人児童生徒等の学びの充実を図るため、個々の事例を通じて「特別支援学級に在籍する外国につながる子どもへの指導・支援に関するQ&A（仮）」や、それを基にした研修コンテンツの作成を進めている。令和6年度には、オンラインで研究協議会を2回開催し、研究協力機関及び研究協力者との協議を重ね、Q&A集の骨子を作成した。令和7年度の研究最終年度に向けて、これまでに収集された小学校等の特別支援学級の事例を基に、指導実践例や教材・教具の活用方法、学びの場の選択、国際教室との連携等について、特別支援学級担任に焦点を当てて研究成果をまとめていく。</p>	

2）基礎的研究活動（障害種別専門分野の課題に対応する研究班）

研究班活動	研究班
重複障害のある児童生徒の教育実践に関する情報収集に関する研究及び視覚と聴覚の両方に障害のある「盲ろう」幼児児童生徒の実態調査	重複班
<p>重複障害のある児童生徒については、一人一人の障害の状況が極めて多様であり、発達の諸側面にも不均衡が大きい。ため、設定された目標は、不確実性がより高まる。これに対して、組織的な取組を行い、実態把握、目標の設定、評価における確かさや納得感を高める工夫が必要となる。加えて、教員間における指導に必要な知識や技術の継承が困難であることなどが課題となっている。重複障害のある児童生徒の教育実践において、映像データをもとに行う事例検討会を通して、教師と児童生徒のやりとりに焦点をあて、担当教員や関係教員が児童生徒の成長をどのように促しているのかを丁寧に記録し、次の指導に生かしていけるパッケージを作成する。この取組について、理論の整理をするとともに実践上の工夫点をまとめ、重複障害教育に携わる教員の知識や技術の一部を言語化し整理することを目的とする。令和6年度は、重複障害のある児童生徒の教育実践に関する事例検討会にかかる理論の整理を行うとともに、事例検討会のパッケージのブラッシュアップを行った。令和7年度は、このパッケージの提案を行う予定である。</p> <p>全国の特別支援学校を対象とし、盲ろう幼児児童生徒（以下、盲ろう児）の実態等の把握を行った調査には、「目と耳の両方に障害のある子どもに関する実態調査（平成11年）」及び「特別支援学校における盲ろう幼児児童生徒の教育に関する実態調査（平成29年度）」（どちらも特総研が実施）がある。令和5年度は、平成29年度の調査から5年が経過する年となることから、盲ろう児の実態等を把握し、経年的な資料を得るとともに、現在、教育現場が直面している課題やそれに対して各学校で工夫している点等を把握することを目的として調査を実施した。令和6年度は、本調査の速報版を公開するとともに、クロス集計を行って調査の整理を行い、この情報をもとに研究協議会を実施した。令和7年度中にこの結果を加えた報告書を公開する予定である。</p>	

視覚障害教育における特別支援学校（視覚障害）と関係機関が連携した指導・支援の在り方の検討	視覚班
<p>視覚障害のある幼児児童生徒の指導・支援においては、特別支援学校（視覚障害）が地域の眼科医療に関わる病院等の関係機関と連携して指導・支援を実施することが重要である。この連携により、視覚障害のある幼児児童生徒に対して、より専門的な指導を行うことも可能となる。また、小・中学校等に在籍している視覚障害児童生徒等については、特別支援学校（視覚障害）がセンター的機能によって、小・中学校等を支援することも必要である。</p> <p>本研究班活動では、こうした機関連携の在り方について検討するものである。本研究班活動は令和6年度と令和7年度の2年間の計画で実施するが、令和6年度は、特別支援学校（視覚障害）と眼科医療機関との連携の状況や、特別支援学校（視覚障害）と視覚障害児が在籍している小・中学校等との連携の状況等、関係機関による連携の状況について、統計資料を含む文献や Web サイトの情報を収集し、整理した。そのうえで、機関連携の状況の実際を知るために、特別支援学校（視覚障害）に対して訪問調査を実施し情報を得て、結果を整理した。また、特別支援学校（視覚障害）が所在する都道府県の教育委員会による、教育機関間の連携を促進する取組についても情報を得た。</p>	
知的障害教育における学習評価の研究成果の普及活動	知的班
<p>障害種別特定研究「知的障害教育における授業づくりと学習評価に関する研究（令和3年度～4年度）」の成果を広く普及するため、令和6年度にはオンラインセミナーの開催と特総研 Web サイトでの動画コンテンツの提供の充実を行った。オンラインセミナーは8月と12月に教育関係者を対象として開催し、各回ともに多数の参加者を得ることができた。セミナーでは、現場における実践事例や具体的な評価手法が共有され、参加者の理解を深める機会となった。また、特総研 Web サイトに設置された「知的障害教育における学習評価に関する情報普及ページ」では、改訂版の単元計画シートや学習評価に関する動画資料を追加掲載し、研修や授業研究にすぐに活用できる環境を更に整えた。</p> <p>くわえて、知的障害特別支援学級における学習評価の在り方についても、小学校での授業研究を通じて検討を行い、特別支援学校との環境の違いに基づく評価方法の差異を明確にした。これにより、現場の多様なニーズに対応した学習評価の知見を蓄積し、令和7年度の普及活動の基盤を確立することができた。</p>	
「小・中学校における聴覚障害児童生徒に対する支援の在り方に関する研究」 「知的障害を伴う自閉症児の聞こえの実態と支援に関する研究」	聴覚班
<p>令和6年度は聴覚障害対象（単一）の特別支援学校を複数校設置している県における特別支援学校（聴覚障害）3校、複数の障害種を対象とする特別支援学校（聴覚障害）1校、それらの特別支援学校（聴覚障害）が支援している小学校4校の計8校を対象に調査を行った。そして特別支援学校（聴覚障害）が、どのように小学校と繋がり、連携し、聴覚障害児童への支援を行っているのかについて事例を収集した。</p> <p>また、知的障害を伴う自閉症児の聞こえの実態把握について、聴力検査に焦点を当てて検討した。令和5年度に引き続き、筑波大学附属久里浜特別支援学校の協力を得て、知的障害を伴う自閉症児に対する学校健康診断時の聴力検査の工夫を整理した。更に、聴力検査実施上の手立てを検討していくために、2自治体の特別支援学校に聴力検査の実施の現状に関する質問紙調査を行った。</p>	
教科指導及び自立活動の指導における肢体不自由児の障害特性を踏まえた ICT を活用した指導方法や教材・教具の有用性の検証	肢体不自由班
<p>肢体不自由のある幼児児童生徒の障害の状態は重度・重複化、多様化しており、学習上又は生活上どのような困難があるのか、それらは ICT を含めた補助手段の活用によってどの程度軽減されるのか、という観点から実態把握を行い、適切な指導と支援を行うことが必要である。GIGA スクール構想も踏まえて、本研究活動では、教科指導や自立活動の指導における肢体不自由の障害特性を踏まえて用いる ICT を活用した指導方法や教材・教具の有用性について、情報収集を行い、事例的に検証を行う。</p>	

令和6年度は、収集した5事例について、概要資料（SNAPSHOT）を作成し、令和5年度までに収集した13事例に加えて18事例を特総研 Web サイトで公開する予定である。

病気のある児童生徒の教育的ニーズに基づく小・中学校等における支援に関する研究 活動—特別支援学校（病弱）のセンター的機能の活用—

病弱班

からだの病気のある児童生徒を対象とした研究では、令和5年度に実施した特別支援学校（病弱）への質問紙調査の分析を行い、その結果を受け特別支援学校（病弱）へ訪問して情報収集を行った。これらの活動を通して、特別支援学校（病弱）の特別支援教育コーディネーター等が行っている小・中学校等への支援について具体的な取り組みを整理した。

こころの病気のある児童生徒を対象とした研究では、これまでの研究や活動を基に、特別支援学校用の「こころの病気のある子供の教育支援 Co-MaMe ガイド」を刊行した。この書籍の内容をもとに研究協議会を実施し、小・中学校にて使いやすいものにするための検討を行った。また、Co-MaMeを活用し実践している小・中学校や市町村教育委員会等へ訪問し、その状況を把握した。これらの研究協議会や訪問を通じて、小・中学校における実践に関する情報を整理した。

病類調査では、令和5年度に全国病弱虚弱教育研究連盟（全病連）と連携して行った全国の特別支援学校（病弱）及び病弱・身体虚弱特別支援学級等の児童生徒に関する病気についての調査（病類調査）について、病類への分類が困難であると回答された「その他」の病気について、医師と連携して整理、分類を行った。また、病類調査の全国データの確認及び修正を行い、結果を取りまとめた。今後、調査結果を分析し、全国の病弱教育を受けている児童生徒の病類や病気の現状について整理すると共に、病弱教育の学びの場の現状と課題を把握し、今後の病弱教育の在り方について整理・考察していく。

共生社会の推進に寄与する言語障害教育担当教員の専門性向上のための研修のあり方に関する研究

言語班

言語班は、各地のことばの教室や言語障害教育研究会等と連携し、言語障害教育が抱える課題を把握して、研究計画を策定するための情報収集や教育現場の課題解決に向けた研究成果の普及を行ってきた。

令和6年度は、共生社会の推進に寄与する言語障害教育担当教員の専門性向上に資する研修内容を検討するため、これまでの研究及び文献から担当教員の専門性について整理するとともに、言語障害教育研究会等の大会や学会に参加し、ことばの教室担当教員の専門性について情報を収集した。また、各地のことばの教室を訪問し、地域で活用できる研究成果等について担当教員と意見交換を行った。令和7年度は、言語障害教育担当教員の専門性の維持・向上・継承に向けた研修プログラムの作成を予定している。

自閉症のある子供の自立活動の指導に関するリーフレットの作成

自閉症班

自閉症班では、令和4年度～5年度に、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある子供の自立活動と各教科等の関連を図った指導について検討した。具体的には、自立活動の指導を各教科等の指導に関連付けるプロセスを明らかにし、自立活動の指導を考える際のポイントを整理した。研究活動の成果の一部については、日本特殊教育学会第61回及び第62回大会において発表した。

令和6年度は、これらの成果をリーフレット「自閉症のある子どもの自立活動と各教科等の関連を図った指導を考えよう！」にまとめた。自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する子供は、当該学年の各教科等の内容を学習することが基本となっており、交流及び共同学習として通常の学級で各教科等を学習する機会がある。そのことを踏まえ、リーフレットでは、自立活動と交流学級で学ぶ各教科等の関連を図る上での課題を示した上で、自立活動と各教科等の指導の関連を整理するシート（関連整理シート）及び指導の記録シートの活用例や、関連を図った指導の実践例を紹介している。その他、指導の関連を図る上での特別支援学級と交流学級の担任の役割や、関連整理シート及び指導の記録シートと個別の指導計画とのつながりを明示した。

自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童生徒数は直近10年で倍増していることから、自閉症のある子供の指導に携わる教師の専門性の向上は喫緊の課題である。本研究において作成したリーフレットを研修で活用することで、自閉症・情緒障害特別支援学級担任の専門性向上はもとより、交流学級担任等、全ての教師の指導の充実に寄与していく。

発達障害の特性や教育的ニーズに応じた個別的な指導・支援の在り方に関する研究活動

発達・情緒班

令和6年度の研究活動では、通級による指導に携わる中堅担当者を対象に、指導の充実に向けて重要となる、通常の学級との連携の意義を啓発するリーフレットの作成を進めた。

令和4年度・令和5年度に開催した通級による指導の担当者向けワークショップの参加者の中から、通常の学級との連携に積極的に取り組んでいるベテラン担当者（小学校3名、中学校3名）を選定し、リーフレットの作成に向けた意見交換会を、研究職員を交えて3回実施した。意見交換会では、中堅担当者が直面しやすい悩みや課題、求められる役割について、学校種や指導形態を考慮しながら議論を深めた。その結果を基に班内で協議を行い、リーフレットに掲載する内容を整理した。

また、矯正教育施設のケース検討会にも参加し、学校教育以外の場で実践されている専門的な指導や支援の事例について情報を収集した。

4. 先端的・先導的研究

研究課題名	研究チーム	研究代表者	研究期間
知的障害のある児童生徒に対する系統的なプログラミング教育推進のための先導的研究	知的プログラミングチーム	織田 晃嘉	令和5年度～6年度
<p>学習指導要領等の記述を整理して系統的なプログラミング教育の在り方を検討するとともに、研究協力機関5校を訪問し、授業見学と研究協議を通じて、効果的なプログラミング教育の内容や指導・支援の在り方や、知的障害のある児童生徒にも活用しやすいプログラミング教材についての検討を行った。</p> <p>研究成果の普及については、日本特殊教育学会第62回大会にて自主シンポジウムを実施し、研究協力機関の実践報告を中心に報告を行った。令和6年度は研究の最終年度のため、教育課程におけるプログラミング教育の位置づけや、プログラミングの学習活動の在り方を中心に報告書をまとめ、令和7年度に公開する予定である。</p>			

5. 受託研究

研究課題名	委託機関	研究代表者	研究期間
盲ろう幼児児童生徒の支援体制整備に関する開発的研究 —オンライン等を活用した盲ろう担当教員等研修・支援—	一般財団法人フ ァーストリテイ リング財団	—	令和2年度 ～6年度
特別支援教育における身体性の向上に資するデジタルツールの活用 に関する研究	株式会社 デジリハ	—	令和6年度

フランス国立インクルーシブ教育高等研究所（INSEI）の研究活動について

金子 健
(研究企画部)

要旨：フランス国立インクルーシブ教育高等研究所（Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'Education Inclusive）（略称は「INSEI」）（以下、INSEI）は、フランスにおいて特別支援教育に関わる研究、研修、情報普及等を行う国の中心的な機関である。特総研も、特別支援教育のナショナルセンターとして特別支援教育に関する研究、研修、情報普及等を行っており、INSEIとは共通する部分も多い。ここでは、INSEIについて、その組織の概要と、実施されている研究活動の内容を報告する。研究活動の内容については、特に研究を行っている事項、プロジェクトとして実施されてる研究、INSEIの研究者による論文を取り上げ、そのうちのいくつかの研究については、より具体的な研究内容にも言及する。また、必要に応じて、フランスの特別支援教育の制度についても言及する。

見出し語：フランス、特別支援教育の国立研究機関、INSEI、研究活動

I. はじめに

フランス国立インクルーシブ教育高等研究所（Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'Education Inclusive）は、フランスにおいて特別支援教育に関わる研究、研修、情報普及等を行う国の中心的な機関である。なお、同研究所の名称は、直訳では「フランス国立インクルーシブ教育高等研修・研究所」となり、そこには「研修」という言葉も含まれている。

INSEI は、以前は「国立障害児教育及び適応化教育高等研修・研究所」（Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'Éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés）（INSHEA）という名称であったが、2023 年に現在の、「インクルーシブ教育」を含む名称に変更されている。

特総研も、特別支援教育のナショナルセンターとして特別支援教育に関する研究、研修、情報普及等を行っており、INSEI とは共通する部分も多い。

このことも踏まえ、INSEI と特総研は、2015 年に研究協力・交流協定を締結、2025 年にこれを再締結している。

ここでは、INSEI について、その組織の概要と、そこに属する研究者が実施している研究活動の内容を報告する。

II. INSEI の概要

図 1 に、Web ページに掲載されている INSEI の組織図（2024 年 9 月現在）を翻訳・修正したものを示す（INSEI, 2024d による）。

この図に示されているように、INSEI には、研修、研究に関わる部署とともに、情報普及等に係る部署として「リソース部」がある。ここでは、特別支援教育に関わる資料や教材の作成、収集、保管、公開等を行っている。なお、「リソース部」では、雑誌の編集や書籍の出版に関わることも実施している。そのなかで、「教育とインクルーシブな社会についての新雑誌」は、INSEI の研究者に限らず、フランス国内外の研究者等による論文集であり、これを INSEI が編集し、年 3 回、発行している。

また、研修については、Web ページ掲載のパンフレット（INSEI, 2024a）をみると、各障害種、各教育の場に対応した研修や、学校長を対象とした研修が

実施されている。また、各障害種に対応した研修では、それに応じた資格（職業適性資格）が取得できるなど、資格や免許が取得できる研修もある。

そして、この組織図のうち、研究部の中の「Grhapes」として示されているものが INSEI の研究者グループの組織である。Grhapes は、「障害・アクセシビリティ・教育実践と学校教育実践についての研究グループ」（Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires）の

略称である。

Grhapes には、50 人の研究者が所属している（2025 年 2 月現在）。



図 1. INSEI の組織図 (2024 年 9 月現在)

Ⅲ. Grhapes による研究活動

1. 研究活動の概要

INSEI の Web ページ掲載のパンフレット (INSEI, 2024a) によれば、Grhapes では、「特別な教育的ニーズのある人々のインクルーシブ教育、就労、シティズンシップ (市民性)、社会参加の分野での研究を実施している。」とされている。

そのうえで、特に研究を行っている事項として、次のものが示されている。

- ・アクセシビリティの概念と実践における条件
- ・障害の概念と表現の深化
- ・教育の課程、学校教育の課程の分析
- ・特別な教育的ニーズのある生徒の学習の様式
- ・教育学的な適合化 (変更や修正)
- ・(国民教育省の) 教育システムと社会的、医療－社会部門 (※) との協同
- ・社会参加、特に、障害のある人の文化へのアクセス
- ・権利及びシティズンシップ (市民性) へのアクセス

※フランスでは、国民教育省管轄による特別支援教育とともに、厚生省管轄による日本の特別支援学校相当の施設 (学校) での教育が行われている。

以上のように、研究の対象は「特別な教育的ニーズのある」人々であり、その内容としては、教育、就労、社会参加等、幅広い内容で研究が進められていることが分かる。

なお、このパンフレットでは「特別な教育的ニーズのある」人々とはどのような人であるかが、以下のように、例示されている。

- ・障害のある人や重い病気の人
- ・学業上の問題がある子供や青年
- ・高い能力をもつ人
- ・移民や旅行者 (一時滞在者) の子供
- ・社会的な弱者

・拘置されている人

Grhapes という名称の中にも含まれ、特に研究を行っている事項としても示されている「アクセシビリティ」及び「アクセシビリティ」と関連する「アクセス」については、フランスにおいて、2005 年 2 月 11 日法 (障害者の権利と機会の平等、参加と市民権に関する 2005 年 2 月 11 日法) によって導入された「自立性の制限と社会生活への参加の制限」という障害の定義に関わるものである (APAJH, 2023)。自立性の制限や社会生活への参加の制限といった制限をなくすために、「アクセシビリティ」や「アクセス」という概念が重視されているものと考えられる。

また、研究の事項として、「特別な教育的ニーズのある生徒の学習の様式」のように、特別支援教育に関する実際的なものもあるが、「アクセシビリティの概念と実践における条件」「障害の概念と表現の深化」など、フランスの特別支援教育における中核的な概念について、その意味することを明確化、深化させるといった内容の研究も実施されていることが分かる。

2. 研究プロジェクト

INSEI の Web ページ に示されている、INSEI において Grhapes が実施している研究活動のうち、プロジェクトとして実施されているものについて、その題名のみを挙げると、以下のようなものがある (2024 年 10 月 25 日現在) (INSEI, 2024b)。

なお、この場合の「プロジェクト」とは、Grhapes の研究者が、各種の研究助成を受けて実施している研究プロジェクトのことのようである。各プロジェクトについて、Grhapes の研究者個人の名前と、研究助成元 (研究助成の名称) が記されている。

○AVI-Corse プロジェクト: 聴覚機能の障害、言語と学業についての特異的な障害、コミュニケーション障害を持つ子供、青年、若者のためのトーキングアバターを理解しやすさ、分かりやすさ、コミュニケーション上の魅力の評価

○Gtnum EvaNumInclus: 「学際的かつ体系的なアプローチを用いて、教育におけるデジタル機器の包括

性を評価する方法(利用可能なデータと使用事例、フランスにおける、また国際的な)」

○AUGURE-LME: 脊髄損傷 (lésé médullaire) の二次予防に関する適正化、自己管理、治療教育における支援

○Rob'Autisme と Rob'Zheimer

○Ojemigr: 若年の移民のための教育ガイダンス

以上のうち、「Rob'Autisme と Rob'Zheimer」については、自閉症に関するロボット活用とアルツハイマー病に関するロボット活用ということだと思われる。これについては、このプロジェクトを実施している INSEI の研究者による「自閉症とアルツハイマー病: 媒介としてのロボット?」という表題の Web ページがある (Sakka, 2025)。このページによると、この研究は、自閉症スペクトラム障害 (ASD) の青少年とアルツハイマー病を患う人々の治療支援におけるロボット仲介に関する研究であるとしている。ここでのロボット仲介とは、人とその周りの世界との仲介役としてロボットを使うことである。より具体的には、自閉症児やアルツハイマー病患者に、ロボットが自分の延長のようになり、自分の代わりに話したり行動したりするように、ロボットをプログラムして活用するものである。そして、これによって、これらの人達の社会的スキルの目覚ましい向上が観察されていると述べられている。

また、最近終了したプロジェクトとしては、次のようなものが示されている。

○Migrafor: 教育と社会的介入における教育学的・教育的 (pédagogiques et éducatives) チームによる、同チームのための支援における移民の位置づけ

○自閉症者のフォローアップ支援雇用方策の特徴に関する研究

○盲ろうと他の重度重複障害の子供に関する知覚の特異性の特定と個別教育プログラム

これらのうち、「盲ろうと他の重度重複障害の子供に関する知覚の特異性の特定と個別教育プログラム」については、Web ページ上で、その詳細も示されている (FIRAH, 2024)。その内容としては、盲ろう及

びその他の重度重複障害の子供について、その視覚と聴覚の状況を把握するための、子供の視覚に関連する行動と聴覚に関連する行動に基づいたアセスメント方法を開発し、そのアセスメントを、個々の子供に応じた教育プログラムの作成につなげるというものである。

以上のプロジェクトをみると、その内容としては、トーキングアバターやロボットなど、ICT 活用に関するもの、自閉症、盲ろう、脊髄損傷など、障害の種類に特化したものがあり、移民の子供についてという教育の対象に特化したものもある。なお、移民の子供については、先述のように、「特別な教育的ニーズのある」人々の例の一つとして挙げられているものである。

3. Grhapes の論文リポジトリ

Grhapes の研究者が発表した論文や書籍を一括して閲覧できるリポジトリがあり、公開されている (INSEI, 2024c)。

そこで公開されている論文や書籍で、最近のものとしてまとめて示されているもの (2024 年 11 月 22 日現在で、それぞれの発表年は 2019 年～2024 年) について、その題名だけを挙げると、次のようなものがある。

○子供たちを活動や交流に参加させる一早期教育・支援において教育者が用いている手段について

○フランスとカメルーンにおける障害のある生徒のインクルーシブ教育—教員の認識に基づく国の政策の分析—

○LSF(※)と TND(※) : この言語(フランス手話)に長期的にさらされたことに結びついた、非言語性(発話がない)と言われる TND(神経発達障害)の三人の大人の相互作用の進歩

※LSF は Langue des Signes Française のことでフランス手話、TND は Troubles du NeuroDéveloppement のことで神経発達障害であり、自閉症を含む発達障害を指す。

○視覚障害生徒の学校教育と社会参加

○小学校教員の情動的思考を支援する: 物語化に基

づく教授分析へのアプローチ（書籍の一部で、書籍の題名は「小学校における情報科学の教育、学習、訓練：様々な視点から」）

○重複障害(Polyhandicap)

○私たちは教育についての考え方をあらためる必要がある：フランスにおける自閉症の学生を支援する大学スタッフの経験の主題分析

以上のうち、「重複障害(Polyhandicap)」という論文については、2017年に「社会・医療—社会施設およびサービスの命名法に関する法令(décret)」で示された「重複障害」の定義について、その概念が何を意味しているのか、どのような人を対象としているのか等を、明確化しようとする内容となっている。なお、同法令で示された定義は、「早期の、または発達中に生じた大脳機能障害を示す者で、結果として、運動、知覚、認知、物的人的環境との関係構築の障害が複数また進行的に表れる重度な障害をもつ。また、極度の身体的、精神的、社会的な脆弱性の進行的状態を示す。その過程では、一過性あるいは持続的に自閉症スペクトラムの兆候を示す者もある。」となっており、かなり複雑な定義となっている。

また、キーワードとして「インクルーシブ教育(éducation inclusive)」が付いている論文を検索してみると、33件の論文が見つかった(INSEI, 2024c)。

そのいくつかの題名のみ挙げると以下のようなものである。

- 教育システム(制度)で試されるインクルーシブ教育:制度的・概念的抵抗
- イタリアの統合教育(Integrazione scolastica)、イギリスの特別なニーズ、フランスのインクルーシブ教育(scolarisation inclusive):ヨーロッパという文脈での収束と拡散(共通点と相違点)
- 自閉症スペクトラム障害(TSA)の生徒について
- 重複障害(Polyhandicap)と学習のプロセス:課題・概念・体制・実践
- フランスにおけるインクルーシブ教育に関する教員養成の変遷:変革の進展と限界
- 当事者の言葉とライフストーリー:特別な教育的ニーズのある生徒のインクルージョンに直面した

体育教師

○子供の障害の状況を理解するためのコホート研究の利点と限界

○クラスへの重複障害(Polyhandicap)生徒の受け入れ状況の分析:二つの教育ユニット(UE※)の事例

※UEは厚生省管轄の医療—社会施設(特別支援学校相当)在籍の児童生徒に対して、国民教育省の教育を行うためのユニットで、医療—社会施設内に設置される場合と、国民教育省管轄の学校に設置される場合がある。この論文では、後者の場合だと考えられる。

○論説「インクルーシブ教育:リーダーシップと協同に焦点を当てて」

これをみても、自閉症や重複障害の子供、インクルーシブ教育を担う教師についての論文や、クラスへの重複障害生徒の受け入れ等、実際的な内容の研究がなされているとともに、インクルーシブ教育のシステム(制度)や、ヨーロッパ各国のインクルーシブ教育の比較に関する論文など、制度に関わる研究もあり、多様な内容が含まれている。

IV. まとめ

ここでは、フランスにおける特別支援教育の中心的な国立機関であるINSEIの概要と、その研究活動について報告した。

INSEIの研究活動は、Grhapes(「障害・アクセシビリティ・教育実践と学校教育実践についての研究グループ」)によって担われており、研究の対象は「特別な教育的ニーズのある」人々とされている。また、Grhapesという名称の中にも含まれている「アクセシビリティ」ないしは「アクセス」という概念も、研究を進める上での重要な事項とされている。

その研究の具体的な内容としては、各障害種や教育の場に対応した研究、ICTの活用に関する研究等、実際的な研究が行われているとともに、特別支援教育における中核的な概念や制度に関する研究も実施されており、幅の広い内容となっている。

こうした研究内容は、特総研が研究活動を進めて

いくうえでも参考になるものと考えられる。

引用文献

- APA JH (2023) Handicap Le Guide pratique 2023. Prat editions.
- FIRAH (2024) Identification des spécificités de la perception et progressions pédagogiques personnalisées pour les enfants avec une surdité et autres handicaps complexes sévères
<https://www.firah.org/fr/progressions-pedagogiques-personnalisees.html> (アクセス日 : 2024. 12. 27)
- INSEI (2024a) Plaquette de présentation des activités de l'INSHE. (INSEIのパンフレット)
<https://www.inshea.fr/sites/default/files/www/sites/default/files/medias/Plaquette%20INSHEA%20Acc%202020.pdf#overlay-context=fr/content/nous-connaître> (アクセス日 : 2024.4.2)
- INSEI (2024b) Les projets de recherche. (INSEIの研究プロジェクト)
<https://www.insei.fr/recherche/les-projets-de-recherche> (アクセス日 : 2024.10.25)
- INSEI (2024c) Publications scientifique de l'INSEI. (INSEIの論文リポジトリ)

INSEI (2024d) L'organigramme de l'INSEI. (INSEIの組織図)

<https://www.insei.fr/institut/notre-organisation>

(アクセス日 : 2025.2.17)

<https://insei.hal.science/> (アクセス日 : 2024.11.22)

Sakka, S. (2024) Autisme et Alzheimer : des robots médiateurs ?

[https://lejournel.cnrs.fr/billets/autisme-et-alzheimer-des-robots-](https://lejournel.cnrs.fr/billets/autisme-et-alzheimer-des-robots-mediateurs#::~:~:text=Plut%C3%B4t%20qu'un%20robot%20compagnon,roboticienne%20qui%20dirige%20le%20projet.)

[mediateurs#::~:~:text=Plut%C3%B4t%20qu'un%20robot%20compagnon,roboticienne%20qui%20dirige%20le%20projet.](https://lejournel.cnrs.fr/billets/autisme-et-alzheimer-des-robots-mediateurs#::~:~:text=Plut%C3%B4t%20qu'un%20robot%20compagnon,roboticienne%20qui%20dirige%20le%20projet.) (アクセス日 : 2025.2.17)

参考文献

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2024) La scolarisation des élèves en situation de handicap. (フランスの国民教育省が毎年度提示している特別支援教育に関する説明文書)
<https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022> (アクセス日 : 2024.4.15)

Closing The Gap 2024参加報告

肢体不自由教育におけるICTの活用に焦点をあてて

藤本 圭司
(研修事業部)

要旨: 特総研の障害種別特定研究「肢体不自由教育におけるICTの活用に関する研究(令和5年度～7年度)」では、肢体不自由の障害特性を踏まえながら学習指導要領に示される資質・能力の育成を目指したICT機器を活用した各教科等における授業に焦点をあて、効果的な指導方法や教材・教具の活用、それを支える教員研修に係る情報収集を行っている。そして、それぞれの取組の成果や効果、課題等を整理して、地方自治体や教育現場の取組に役立つ知見を提供することを目的として研究に取り組んでいる。本稿では、令和6年度に実施した諸外国におけるICT機器等の活用に関する情報収集の一部として、アメリカ合衆国ミネソタ州ミネアポリスで開催されたClosing the Gap 2024への参加を通して得られた情報の中から、学校現場の教育実践や機器整備に関連して、本研究を進める上で重要度が高いと考えられる3つの観点(「accessibility & UDL」、「augmentative and alternative communication (AAC)」、「mobility, mounting, seating & positioning」)について報告する。

見出し語: 肢体不自由教育、特別支援教育、ICT、AT

I. はじめに

1. 情報収集の経緯

OECD 生徒の学習到達度調査 2018 年調査(PISA2018)において、日本は学校の授業(国語、数学、理科)におけるデジタル機器の利用時間が短く、OECD 加盟国中最下位であった。このような結果を受け、学校のICT環境整備(1人1台端末、学校内全教室の高速かつ大容量の通信ネットワーク)の加速化に向けた取組の推進と効果的な先端技術の活用に関する実証等の推進が図られている(文部科学省 2019、文部科学省 2020)。

日本の特別支援教育(肢体不自由)におけるICT活用については、令和5年度に特総研が示した「肢体不自由特別支援学校におけるICT活用に関する状況調査(速報)」において、自立活動における特色のある活動に関する有効回答170件のうち120件に視線入力装置の記述があり、その他の先駆的機器(VR、IoT等)についても少数であるが活用が報告されている。これらの結果から、1人1台端末の効果的な活用についての検討や周辺機器、先駆的な機器の整

備の拡充が進み始めていると考えられる。今後も、これらの機器の拡充を図るとともに、その効果的な活用方法についての検討を進めていく必要がある。

このような背景や特別支援学校(肢体不自由)の現状を踏まえ、ICT活用が進んでいる諸外国における調査の一環として、最新の機器や肢体不自由児に対するICT活用について情報収集を行うことを計画した。本稿で取り上げるのは、アメリカ合衆国のミネソタ州で開催されるClosing The Gap(教育支援技術カンファレンス:以下、CTG)である。特別支援教育に活用できる最先端のテクノロジーと実践的なソリューションについて情報収集を行い、日本のICT活用の現状と比較するとともに、まだ日本で行われていないと思われる先進的な取組については、その活用機器や導入方法等に関する詳細な情報を収集してまとめ、機器整備や学校現場の教育実践等の参考になるよう整理し情報発信を行うことを計画している。

Ⅱ. CTGへの参加によるICT、ATに関する情報収集

1. CTGの概要

「Closing the Gap 2024」は、障害を持つ方々のATに関する年次カンファレンスで、2024年10月21日から25日にかけてアメリカ合衆国ミネソタ州ミネアポリスで開催された。このカンファレンスは、障害の有無にかかわらず、全ての人々に実用的で入手可能な支援技術ソリューションを提供することを目的として毎年開催されている。このカンファレンスには、世界各国の特別支援教育の教師、特別支援教育ディレクター、言語聴覚士、作業療法士、理学療法士、自閉症の専門家、視覚専門家、大学関係者、テクノロジースペシャリスト、当事者やその両親など、ATソリューションに関心のある多くの関係者が参加していた。参加者は、各日に設けられている1時間～2時間半のセッションに参加することで、最新のトピックを深く掘り下げて学ぶことができる（図1）。今回は、肢体不自由教育におけるICT活用の研究の中で重要度が高いと考えられる「accessibility & UDL」、「augmentative and alternative communication (AAC)」、「mobility, mounting, seating & positioning」の3つのセッションを中心に情報収集を行った。

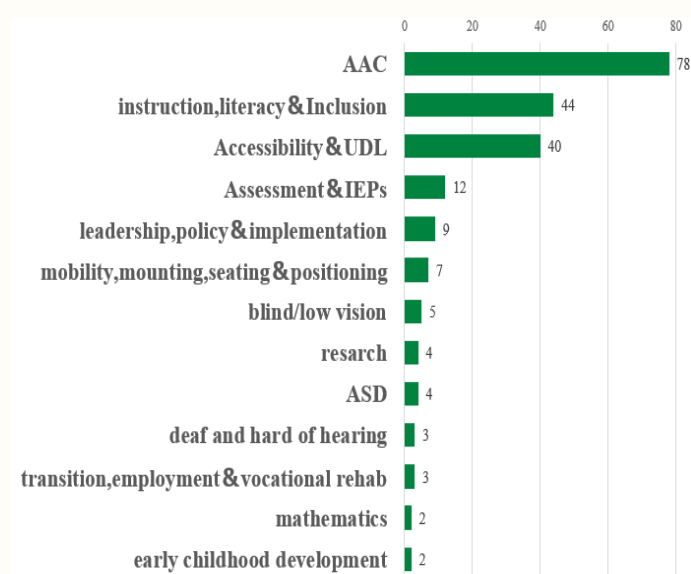


図1 CTGの各トピックにおけるセッション数

2. ICT、ATに関する情報収集

1) accessibility & UDL

「accessibility & UDL」については、Appleの企業ブースにて、最新のiPadOSおよびiOSから対応となったiPadの視線入力（以下、視線トラッキング）の体験を行った（2024年9月リリース）。今回、実装された視線トラッキングは、iPad等のアプリに対応し、追加のハードウェアやアクセサリは不要で利用できるものである。視線トラッキング（図2）によって、アプリを選択したり、スワイプしたりできる機能を有しており、軽度から重度、幼児から成人まで、あらゆる障害に対して実用的であるという説明を受けた。現行の視線入力装置と比べて、iPadの視線トラッキングは設定が非常に簡単ですぐに使うことができることが利点である。しかし、多くの視線入力装置で使用されている赤外線ではなく、内蔵のカメラのみで目の動きを捕捉しているため、精度の面では少し劣るといえる。そのような観点から、現時点では操作できる児童生徒は限られているかもしれないが、実装されて間もないアクセシビリティ機能のため、今後のiOSのアップデートにより操作性の向上が図られていくことが考えられる。そのため、操作性について継続的に情報収集を行い、適切なタイミングで児童生徒の活用に結び付けていけるようにしていく必要がある。また、現在のGIGAスクール端末として配備されているiPadの多くは、視線トラッキングが使用できるiOS18に対応しておらず、視線トラッキングが必要な児童生徒の端末の更新においてはサポートの対象となる機種を購入を進めること等を考える必要がある。こういった点に関しても情報の普及を図り、学校環境の充実を図っていく必要がある。

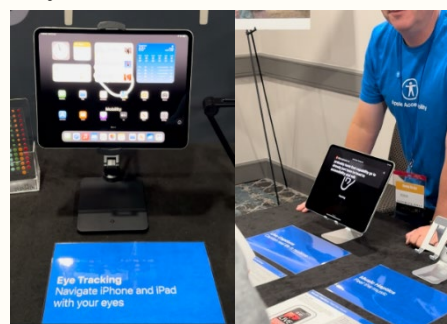


図2 視線トラッキング（iPad：Apple社）

2) augmentative and alternative communication (AAC)

「augmentative and alternative communication (AAC)」については、展示ブースにて VOCA (Voice Output Communication Aid) を中心に情報収集を行い、TD パイロット (図3) の実機操作を体験した。TD パイロットは、iPad Pro に視線入力装置を取り付けたコミュニケーション・デバイスである。TD パイロットは、TD スナップという日常生活でよく使う会話文や、キーボードで書いた文章を読み上げるアプリを備えており、ALS、脊髄損傷、脳性まひ等のある人々に活用されている。専用のアプリだけでなく、iPad の様々なアプリを視線で円滑に操作することができるため、日本の特別支援学校(肢体不自由)でも活用されている。しかし、価格が非常に高額であるため、日本では少数の学校で数台が活用されているのが現状である。これまでは、iPad を視線で操作するためには、TD パイロットのような専用の周辺機器への接続が必要であったが、iPad を操作可能な視線入力機器の種類も増えており、価格や精度、必要な機能を考慮しながら既存の iPad を視線で操作できるようにすることが可能となっている(図4)。また、「accessibility & UDL」で述べたように、iPad 本体のアクセシビリティ機能として視線トラッキングが実装されており、今後、学校現場においても活用が進むと考えられる。

視線で iPad を操作するというニーズは非常に高いため、iPad の周辺機器やアクセシビリティ機能など学習環境の整備に関連した情報についても発信していく必要がある。



図3 VOCA (TD パイロット : tobiidynavox 社)

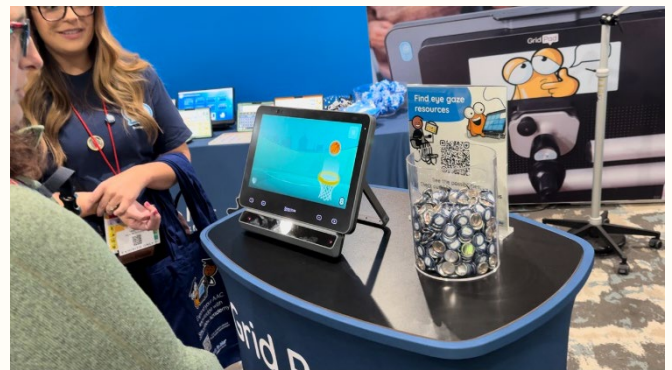


図4 視線入力による VOCA やその他のアプリ操作

3) mobility, mounting, seating & positioning

「mobility, mounting, seating & positioning」については、展示ブースにて Ability Drive を体験した。Ability Drive は、電動車椅子を視線で操作できるドライブコントロールインターフェースである。ジョイスティックの使用が難しい場合でも、画面上の9つのボタンを視線で操作することで、自立して移動することが可能になる。画面には、広角に捉えた進行方向の様子が表示されており、9つのボタンは半透明となっているため、移動する際に周囲の状況を確認しながら視線で操作することが可能となっている(図5)。この機器は、令和7年3月時点では日本で購入することはできない。日本では、国立高等専門学校と連携して視線入力装置を活用し、車椅子を操作できるように技術的な支援を受けている取組などが報告されている。

このような技術に対するニーズは高く、今後、電動車椅子の周辺機器(ドライブコントロールインターフェース)や電動移動支援機器(電動ではない車椅子やバギーを電動化する技術)の情報についても整理して情報発信を行っていく必要がある。移動経験に関しては、乳幼児期から主体的に行うことで、認知や情動など様々な発達に良い影響を及ぼすことが報告されている。肢体不自由のある児童生徒の学童期における電動移動支援機器の活用に関する情報については、令和6年度の肢体不自由班における研究活動で情報収集を行っており、今後も継続的に情報収集を行う予定である。これらの情報と合わせ、有用なデバイスについて情報発信することで活用の

促進を図っていくことが必要である。



図5 視線入力による電動車椅子の操作
(Ability Drive: Tolt Technologies 社)

Ⅲ. まとめと次年度に向けて

本稿では、令和5年度に特総研が示した「肢体不自由特別支援学校におけるICT活用に関する状況調査（速報）」の結果を踏まえて、日本の多くの特別支援学校（肢体不自由）で整備の進んだ視線入力装置を中心に、関連する情報をまとめ報告した。実際に、今回のCTGカンファレンスでは、多くの企業が視線入力で操作可能な機器やサービスを展示しており、視線入力装置が非常に身近な技術となっていると感じた。現時点では、動作の代替として視線を活用するインターフェースとしての活用が多く報告されていた。また、この度の報告では十分に取り上げることができなかったが、コミュニケーション支援技術やソーシャルスキルトレーニング等にAI、VR、ロボット等を活用するなど、先駆的な技術の活用が一層進んでいた。この分野の更なる技術の進展やイノベーションが起きることで、支援技術の活用がより身近で使いやすいものになることを期待している。

今後は、令和6年度に実施した本研究の事例研究の情報と今回の調査で得た諸外国でのICT、AT等の情報を合わせて、地方自治体や教育現場の取組に役立つ知見としてまとめる。これらの知見は、令和7年度末にハンドブック等にて情報発信することを計画している。

なお、本稿はカンファレンスの参加報告であり、

特定の機器等を推奨する目的ではないことを申し添える。

引用文献

- 国立特別支援教育総合研究所（2024）「肢体不自由特別支援学校におけるICT活用に関する状況調査（速報）」（令和6年2月）
- 文部科学省・国立教育政策研究所（2019）OECD生徒の学習到達度調査2018年調査（PISA2018）のポイント
（https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf（2025.3.4 確認））
- 文部科学省（2020）．リーフレット「GIGAスクール構想の実現へ」1人1台端末は令和の学びの「スタンダード」多様な子供たちを誰一人取り残すことなく、子供たち一人一人に公正に個別最適化され、資質・能力を一層確実に育成できる教育ICT環境の実現へ
（https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_1.pdf（2025.3.4 確認））
- 文部科学省（2019）「新時代の学びを支える先端技術活用推進方策（最終まとめ）」

参考文献

- 国立特別支援教育総合研究所（2016）専門研究A「障害のある児童生徒のためのICT活用に関する総合的な研究－学習上の支援機器等教材の活用事例の収集と整理－」（平成26年度～平成27年度）
- 国立特別支援教育総合研究所（2018）地域実践研究「教材教具の活用と評価に関する研究－タブレット端末を活用した実践事例の収集と地域支援のためのガイドの作成」（平成28年度～平成29年度）
- 国立特別支援教育総合研究所（2023）重点課題研究「ICT等を活用した障害のある児童生徒の指導・支援に関する研究」研究成果報告書
- 文部科学省・国立教育政策研究所（2020）「OECD生徒の学習到達度調査2018～2018年調査国際結果の要約～」（令和元年12月）
- 文部科学省（2021）「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 報告」

西日本ブランチ広島オフィスの業務と 令和6年度の取組について

ー西日本地域（主に中国・四国地域）における特別支援教育の推進ー

大崎 博史*・東内 桂子*・牧野 泰美**

（*西日本ブランチ広島オフィス総括研究員）

（**研究企画部長（兼）西日本ブランチ広島オフィス長）

要旨：国立特別支援教育総合研究所西日本ブランチ広島オフィス（以下、広島オフィス）が国立大学法人広島大学教育学部に開設されて、4年が経過した。本稿では、広島オフィスの設置の経緯や、業務として現在計画している内容、令和6年度に行った取組について報告する。

見出し語：西日本ブランチ広島オフィス、業務内容、令和6年度の取組

I. 広島オフィスについて

国立特別支援教育総合研究所西日本ブランチ広島オフィスは、西日本地域における県・市町村・学校等が直面する特別支援教育に係る課題の解決のため、より地域に密着した様々な活動を展開し、特総研のミッションである、障害のある子供一人一人の教育的ニーズに対応した教育の実現に、より一層貢献するため、令和3年4月に国立大学法人広島大学教育学部B棟1階の105号室に設置された。

国立大学法人広島大学（以下、広島大学）と特総研は、共同研究、学校教員の資質向上に関する取組、研究者間交流並びに地域支援などを組織的かつ効果的に推進することで、我が国の特別支援教育及びインクルーシブ教育システムの構築・推進並びに関連分野の発展・推進に寄与することを目的に、令和3年3月19日に包括連携協定を締結した。広島オフィスは、この包括連携協定に基づき、上記の活動を推進するために設置され、組織上は特総研の研究企画部に位置づけられている。

II. 広島オフィスの業務内容について

広島オフィスは、特総研の研究に関する西日本地域の情報収集に留まらず、西日本地域の各種研究会

や校長会、研修等での情報発信や、専門研修修了者等関係者との連携等、幅広い業務を行っている。広島オフィスの主な業務については、図1に示す三つ、

- ① 特別支援教育に関わる情報収集と発信
 - ② 西日本地域（主に中国・四国地域）との連携
 - ③ 大学等との連携
- が考えられる。



図1 西日本ブランチ広島オフィスの主要業務

1. 特別支援教育に関わる情報収集と発信

特別支援教育に関わる情報収集と発信については、①特総研 Web サイト、研究所要覧等における広島オフィスの活動の掲載、②広島オフィスの活動内容等を紹介するリーフレット等の作成と配布、③メ

ールマガジン、LINE、X 等での広島オフィスの情報の発信、④広島オフィス通信（所内向け通信）の作成による特総研への情報提供、⑤広島オフィス公開の実施、⑥地域公開セミナー等の実施、⑦特別支援教育推進のための情報交換会の実施、⑧特総研の研究（重点課題研究、障害種別特定研究、テーマ別及び障害種別研究班における基礎的研究活動等）に資する情報収集、⑨特総研の研修修了者等、特総研の関係者からの情報収集等を考えている。

2. 西日本地域（主に中国・四国地域）との連携

西日本地域（主に中国・四国地域）との連携では、①主に西日本地域の特総研の研修修了者等関係者を中心とした、西日本地域の特別支援教育を推進するネットワークの構築、②西日本地域の県教育委員会や市町村教育委員会と連携した地域公開セミナーの実施、③西日本地域の各自自治体における教育実践等の推進や教員の資質向上への支援、④西日本地域の校長会、特別支援教育に関する研究会との連携（情報共有、研修等への協力等）等を考えている。

3. 大学等との連携

大学等との連携では、広島大学をはじめ西日本地域の各大学、国立高等専門学校機構（以下、高専機構）等との情報交流を進め、特総研に情報を提供するとともに、特総研と共同で実施する研究、教員の資質向上に係る取組等につなげていくことを考えている。

1) 広島大学との連携

広島大学とは、包括連携協定に基づき連携を図っている。①研究者が相互に研究活動等を紹介する研究者間交流の実施、②双方が協力してセミナーを開催する「ジョイントセミナー」の実施、③共同研究の実施、④特総研や広島大学が行う研究への相互参画、⑤科学研究費等の外部資金研究への共同参画、⑥広島県内の自治体と連携した公開セミナーの共同開催、⑦特総研の専門研修及び広島大学が行う免許法認定講習等への相互参画、⑧広島オフィスが行う

特別支援教育推進のための情報交換会への協力等が考えられる。

2) 広島大学以外の大学との連携

西日本地域の各大学は、各大学が設置されている地元の教育界と密接に連携しているため、広島大学以外の大学との連携を図ることも重要と考えている。各大学の研究者からの情報収集を進め、特総研への還元を図る、研究協力を依頼する等のほか、セミナーの共同開催、広島オフィスが行う特別支援教育推進のための情報交換会への協力、外部資金研究への共同参画等が考えられる。

3) 高専機構との連携

高専機構との連携に関しては、上記、大学との連携同様、研究者からの情報収集と特総研への情報提供、研究協力の依頼、セミナーや情報交換会における協力、外部資金研究への共同参画等が考えられる。

以上は、現在進めているものも、今後着手する予定のものも含まれるが、これらの業務を遂行することで、西日本地域の特別支援教育推進の拠点としての役割を担うことができると考えている。今後、より一層、特総研の各部署との連絡・調整を図りながら、西日本地域の関係機関・団体と協力し、西日本地域の特別支援教育の推進に寄与していきたい。

Ⅲ. 令和6年度の広島オフィスの取組について

令和6年度に広島オフィスが行った活動について紹介する。

1. 広島オフィスへのアクセス情報の掲載

広島オフィスが開設されて4年が経過するが、これまで、特総研 Web サイトには所在地やアクセス方法等が掲載されていなかった。そこで、特総研 Web サイトに所在地とアクセス方法を掲載した。これに

より、広島オフィスの存在を周知することができた。今後は、広島オフィスのページを新たに設け、令和6年度に整理した広島オフィスの業務や活動内容等についても発信したいと考えている。また、今後は、特総研 Web サイトに掲載するだけでなく、広島オフィスの業務や活動内容を紹介するリーフレット等を作成し、西日本地域の教育委員会や学校、関係団体等に配布することも考えている。

その他、令和6年度は、メールマガジン、LINE、X等で広島オフィスの開催イベント等の情報発信を行った。特に今年度3回行った広島大学とのジョイントセミナーに関しては、毎回、メールマガジン等で紹介するとともに、案内用のチラシを特総研 Web サイトに掲載した。

2. 所内向け広島オフィス通信「ねきに寄りんさい」の発行

特総研の職員に対しては、広島オフィスの活動等を紹介する、所内向け広島オフィス通信「ねきに寄りんさい」（広島弁で「そばに来て（心を寄せて）ください」の意味を込めている。）を作成・発行（今年度は、第10号まで発行）し、情報提供を行った。この通信において、後述する広島大学との研究者間交流である「広島ツナガリの会」の紹介等を行った。

3. 特別支援教育推進のための「学び」の情報交換会「しゃべろうや 特別支援教育」の実施

西日本地域における特総研の専門研修等の修了者等、特総研の関係者を主な対象として、特別支援教育推進のための「学び」の情報交換会「しゃべろうや 特別支援教育」を開催した（令和6年度は3回実施）。

第1回は、令和6年12月12日（木）に「各教科等を合わせた指導のカリキュラム・マネジメントを考える—生活単元学習における目標の設定—」をテーマに広島オフィスの東内桂子総括研究員が話題提供を行い、生活単元学習の単元「避難訓練」を実際に設定し、各教科等で学ぶ目標・内容と生活単元学

習で学ぶ目標・内容がどのように関連しているかの演習等を行った。

第2回は、令和7年1月23日（木）に「みんなで考えよう！心理面・適応面・行動面に課題のある児童生徒の教育支援—Co-MaMeを活用した支援—」をテーマに広島オフィスの大崎博史総括研究員が話題提供を行った。ここでは、特総研病弱班が令和6年6月に刊行した「こころの病気のある子供の教育支援 Co-MaMe ガイド—適応面や心理面、行動面に困難のある児童生徒への支援—」について説明後、各学校に在籍する適応面や心理面、行動面に困難のある児童生徒への支援の現状等についての意見交換を行った。参加者から、小・中学校だけでなく、特別支援学校（知的障害）等にも適応面や心理面等に課題のある児童生徒がいることがわかった、Co-MaMeを用いた支援の活用法について意見交換を行うことができた、等の感想を聞くことができた。

第3回は、令和7年3月18日（火）に「子供の声を聞いてみよう！どんなことでつまづいているのかな？—『もしもシート』の開発と活用を通して—」（令和6年度広島県立教育センター研究事業 特別支援教育・教育相談部の報告（二年計画の1年次））をテーマに広島県立教育センター特別支援教育・教育相談部の金本倫子指導主事が話題提供を行った（写真1）。ここでは、最初に金本指導主事から「もしもシート」についての説明と、令和6年度に広島県立教育センター特別支援教育・教育相談部の研究事業で行った小学校や中学校、高等学校で「もしもシート」を活用して取り組んだ研究成果の報告があり、その後に、実際の授業を行う上で、子供たちが困っていること、悩んでいることについての情報交換、「もしもシート」をどのように活用するとよいのか等についての意見交換を行った。

「しゃべろうや 特別支援教育」は、有志が職務を離れて自由意思で参加しやすいよう、令和6年度は、18時からの1時間、オンライン配信による開催として試行した。毎回、西日本地域だけでなく、北は北海道、南は沖縄県からの参加もあった。個人だけでなく、有志による学校単位での参加や、大学、教育委員会関係

者の参加もあり、毎回、約 30 箇所からの接続があった。参加者のアンケートからは、今後も続けて欲しいという要望も多く、令和 7 年度以降も継続していきたいと考えている。



写真1 話題提供の様子
(第3回「しゃべろうや 特別支援教育」)

4. 広島大学と特総研との研究者間交流 「広島ツナガリの会」の実施

広島オフィスでは、広島大学との包括連携協定に基づいて、広島大学と特総研との研究者間交流「広島ツナガリの会」を月1回開催している(写真2)。令和6年度は、計9回の「広島ツナガリの会」を開催した。



写真2 広島ツナガリの会の様子

本会は、第8回までは、広島大学特別支援教育領域及びダイバーシティ&インクルージョン推進機構(以下、D&I 推進機構)の全教員が参加する会議が行われ

る、毎月第1木曜日の午前、会議時間のうち30分間を当てて実施していたが、第9回は、試行的に曜日と時間帯を変更し、令和7年3月4日(火)の午後に実施した。この回は、22箇所からの接続があり、特総研職員の参加率は高かった。研究者間交流という目的があることから、まずは各研究者が、自身の行っている研究について紹介することから始めている。今後は、現在開催している「広島ツナガリの会」の在り方について検討を行い、広島大学との研究者間交流の新たなスタイルについて考えていく予定である。

特総研及び広島大学の双方の研究者の研究活動等の情報を得る中で、令和7年度科学研究費助成事業への申請に関し、特総研研究職員と広島大学教員との共同参画の斡旋・紹介を行ったところ、申請課題が採択された。これも研究者間交流の成果の一つと考えている。

5. 特総研と広島大学とのジョイントセミナーの開催

特総研と広島大学は、令和6年度、3回のジョイントセミナーを開催した。

第2回ジョイントセミナー(第1回は令和5年度に開催)は、令和6年8月3日(土)、「特別支援教育とインクルーシブ教育を支えるテクノロジー」をテーマに、広島大学東広島キャンパス教育学部 L205 講義室において開催した。特総研情報・支援部の織田晃嘉主任研究員が「特別支援教育におけるテクノロジーの利用について」という題目で講演し、視線入力装置の活用事例の紹介や、生成 AI の効果的な活用に向けた提言等を行った(写真3)。他に、Jenn Gallup 氏(アイダホ州立大学特別支援教育学部准教授)、平嶋宗氏(広島大学大学院先進理工系科学研究科教授)、山本幹雄氏(広島大学 D&I 推進機構アクセシビリティセンター准教授・センター長)、Dianne Chambers 氏(広島大学 D&I 推進機構特別支援教育実践センター特任教授)が登壇し、障害のある学生のニーズをサポートするためのテクノロジーの活用についての話題提供があった。昼食休憩時には支援機器等の展示を行い、特総研からは、i ライブラリーで展示している、視線入

力装置、単3乾電池で動く製品をスマートフォン等から専用アプリでコントロールできる電池型IoT製品である MaBee(マビー)コントロールモデル等の展示を行った。



写真3 織田主任研究員の講演の様子
(第2回ジョイントセミナー)

第3回ジョイントセミナーは、令和6年11月23日(土)、「ダイバーシティ、インクルージョンとウェルビーイングの新たな連携」をテーマに、対面とオンライン配信のハイブリッド方式で開催した。対面会場はANAクラウンプラザホテル広島3階オーキッドであった。最初に、広島大学の鈴木由美子理事及び特総研の清重隆信理事が主催者を代表して開会の挨拶を行った(写真4)。



写真4 開会の挨拶をする清重理事
(第3回ジョイントセミナー)

登壇者として、特総研からは広島オフィスの大崎博史総括研究員が、「学校現場で医療との連携が必要な

子供たちのウェルビーイングをめざして」の題目で講演を行った。

他に、Alberto Prati氏(ロンドン大学経済学部助教(オックスフォード大学研究員))、Jessica Doty氏(コロラド大学ボルダー校副学長)、檜井孝夫氏(広島大学病院ゲノム医療センター・遺伝子診療科教授)が講演を行い、その後のパネルディスカッションでは、ウェルビーイングを単一の視点から捉えるのではなく、多様な視点から総合的に理解し実践することの重要性が議論された(写真5)。



写真5 パネルディスカッションの様子
(第3回ジョイントセミナー)

第4回ジョイントセミナーは、令和6年12月8日(日)、「外国にルーツのある子どもたちのインクルーシブ教育」をテーマに、対面とオンライン配信のハイブリッド方式で開催した。対面会場は広島大学フェニックス国際センターMIRAI CREA(ミライクリエ)2階大会議室であった。特総研からは情報・支援部の滑川典宏総括研究員が、「外国にルーツのある障害のある子どもの学び」と題し、日本の特別支援学級等における外国にルーツのある子供の学びの実態、課題、学校における実践の観点から講演を行った(写真6)。

他に、North Cooc氏(テキサス大学オースティン校特別支援教育学科准教授)、奥村安寿子氏(広島大学大学院人間社会科学研究科准教授)が講演し、人種と特別支援教育、人種と障害、多言語環境にある子供の学習困難とその要因、解決に向けての課題等の観点から講演を行った。最後に大森万理子氏(広島大学D&I

推進機構特別支援教育実践センター特任准教授)がコーディネーターを務め、外国にルーツがあることと障害があること、取組を進めるために必要になること等の観点からディスカッションを行い、課題は多くあるが、一人一人を大切にする取組は変わらず重要であることが共有された。



写真6 滑川総括研究員の講演の様子
(第4回ジョイントセミナー)

上記の通り、令和6年度は、3回のジョイントセミナーを開催することができた。令和7年度も、より充実した内容を参加者に届けられるよう、企画内容の検討に努めていきたい。

6. その他の取組

広島オフィスは、教員を目指す学生等にも支援を行っている。

広島大学教育学部第二類自然系コースの学生を対象に、7月と12月の2度、広島オフィスの紹介と「特別支援教育における理科教育の指導について」

をテーマとする話題提供を行った。参加した学生からは、「特別支援教育の中で実施されている理科教育や、特別支援学校（知的障害）の理科の指導内容等について初めて聴くことができて、とても参考になった。」との感想を聞くことができた。

また、広島大学大学院の学生に対し、広島県内の乳幼児に対する言語聴覚療法を行っている機関等の紹介を行った。

今後も、特別支援教育に関心のある学生への支援等についても柔軟に対応していきたい。

IV. おわりに

広島オフィスが設置されて4年が経過した。令和6年度は、広島オフィスが行う業務内容を整理し、その内容に基づき、新規のイベント等を企画した。広島大学との「ジョイントセミナー」や広島大学との研究者間交流「広島ツナガリの会」、「学び」の情報交換会「しゃべろうや 特別支援教育」、所内向け広島オフィス通信「ねきに寄りんさい」の発刊等は、令和6年度から新たにスタートしたものである。

今後、業務内容を精選したり、イベント等の定着を図ったりするとともに、西日本地域における県・市町村・学校等が直面する特別支援教育に関する課題の解決のため、より地域に密着した様々な活動を展開すること、特総研のミッションである、障害のある子供一人一人の教育的ニーズに対応した教育の実現に、より一層貢献することを目指し、種々の活動を着実に展開していきたい。

各都道府県等における特別支援教育を推進する 指導者（スクールリーダー）の養成研修 令和6年度特別支援教育専門研修、指導者研究協議会の取組

杉林寛仁*・嶋野隆文*・藤本圭司*・吉川知夫*

齊藤光男**・小池正利***

(*研修事業部・研修企画担当) (**総務部研修情報課) (**総務部研修情報課研修支援室)

要旨：研修事業部では、インクルーシブ教育システムの充実に向け、各都道府県等において今後指導的立場に立つ者又は指導的立場に立つことが期待される者、多様な学びの場（通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校）における各障害種の教育の中核となる指導者（スクールリーダー）を対象とした特別支援教育専門研修（以下、専門研修）とインクルーシブ教育システムの充実に関わる指導者研究協議会（以下、指導者研究協議会）を企画している。専門研修では、「発達障害・情緒障害・言語障害教育コース」、「知的障害教育コース」、「視覚障害・聴覚障害・肢体不自由・病弱教育コース」の3つのコースを開催している。また、指導者研究協議会では、「特別支援教育におけるICT活用に関わる指導者研究協議会」、「高等学校における通級による指導に関わる指導者研究協議会」、「交流及び共同学習推進指導者研究協議会」を開催している。これらの取組は、特別支援教育を担う教職員の専門性向上と人材育成を目的としている。本稿では、令和6年度に実施した専門研修と指導者研究協議会について概説する。

見出し語：専門研修、指導者研究協議会、指導的立場、スクールリーダー、教職員の資質向上

I. はじめに

1. 特別支援教育を担う教職員の専門性の向上

インクルーシブ教育システムの構築に向けて、特別支援教育に関わる教職員を取り巻く環境や状況は大きく変化しており、障害のある子供の教育の充実や社会の変化にも応じられる教職員の専門性向上が喫緊の課題となっている。令和4年3月には文部科学省から「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」において、特別支援教育に携わる教師の専門性向上に向けた方策が示された。その中で特総研の目的が「我が国の特別支援教育のナショナルセンターとして設置され、特別支援教育に関する実証的な研究を総合的に行い、及び特別支援教育関係職員に対する専門的、技術的な研修を行うこと等により、特別支援教育の振興を図ること」と記されている。

特総研は、特別支援教育政策や教育実践等の推進に寄与する指導者の養成を図るため、毎年各都道府

県等における教育の中核となる教職員、指導的立場にある教職員を対象とした指導者養成研修を実施している。

2. 特総研における指導者養成研修

研修事業部では指導者養成研修として、以下のよう
に専門研修及び指導者研究協議会を毎年度企画している。

1) 特別支援教育専門研修

各都道府県等の障害種ごとの教育の中核となる教職員を対象とする、障害種別にコース・プログラムを設け、その専門性と指導力の向上を図る研修（約2か月間の集合宿泊及びオンラインを組み合わせた研修）。

○発達障害・情緒障害・言語障害教育コース

発達障害・情緒障害教育専修プログラム

言語障害教育専修プログラム

○知的障害教育コース

知的障害教育専修プログラム

○視覚障害・聴覚障害・肢体不自由・病弱教育コース

視覚障害教育専修プログラム

聴覚障害教育専修プログラム

肢体不自由教育専修プログラム

病弱教育専修プログラム

2) インクルーシブ教育システムの充実に関わる指導者研究協議会

各都道府県等において指導的立場に立つ指導主事や教職員を対象に、特別支援教育政策上や教育現場の喫緊の課題に関する専門的な知識・技能等の向上を図る研修。

○特別支援教育における ICT 活用に関わる指導者研究協議会（2日間の集合型研修）

○高等学校における通級による指導に関わる指導者研究協議会（2日間の集合型研修）

○交流及び共同学習推進指導者研究協議会（1日のオンライン研修）

令和6年度の研修事業は表1の通りである。

表1 令和6年度国立特別支援教育総合研究所
研修事業計画の一部

名 称		期 間	募集人員
専門研修	第一期 発達障害・情緒障害・言語障害教育コース 発達障害・情緒障害教育専修プログラム 言語障害教育専修プログラム	令和6年5月13日(月) ～ 令和6年7月12日(金) ※集合・宿泊研修期間は 5月27日～6月21日	70名
	第二期 知的障害教育コース 知的障害教育専修プログラム	令和6年9月10日(火) ～ 令和6年11月15日(金) ※集合・宿泊研修期間は 9月30日～10月25日	70名
	第三期 視覚障害・聴覚障害・肢体不自由・病弱教育コース 視覚障害教育専修プログラム 聴覚障害教育専修プログラム 肢体不自由教育専修プログラム 病弱教育専修プログラム	令和7年1月8日(水) ～ 令和7年3月14日(金) ※集合・宿泊研修期間は 1月27日～2月21日	70名
指導者研究協議会	特別支援教育におけるICT活用に関わる指導者研究協議会	令和6年7月25日(木) ～ 令和6年7月26日(金)	70名
	高等学校における通級による指導に関わる指導者研究協議会	令和6年8月29日(木) ～ 令和6年8月30日(金)	70名
	交流及び共同学習推進指導者研究協議会	令和6年11月27日(水) ※オンライン開催	80名

3. 指導者養成研修の企画立案・実施

特総研では、研修事業を全所的な取組として推進するため、理事、研修事業部長、各上席総括研究員、総務部研修情報課長、総務部研修情報課研修支援室長により構成する研修委員会を設置し、研修に関する重要課題について検討し、研修の企画・運営、評価・改善を推進している（図1）。

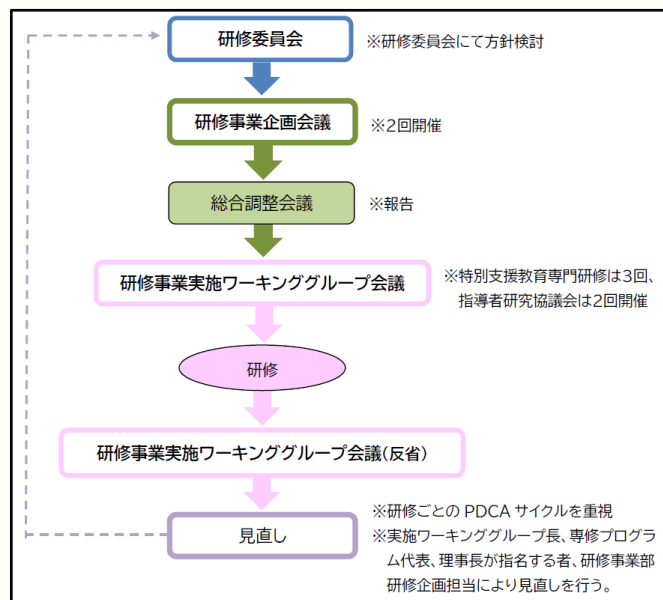


図1 研修の企画から実施までの流れ

この研修委員会の下に、研修ごとに研修事業企画会議を置き、その下に、実施組織として、研修事業実施ワーキンググループを設置している。また、研修事業企画会議には、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課及び外部有識者(広島大学)が出席し、研修プログラムの企画立案、研修カリキュラムの検討について助言を得ている（図2）。

研修終了後には、専門研修の研修員及び指導者研究協議会の受講者、教育委員会に対して、研修修了1年後アンケートを実施し、研修成果等の地域への還元状況について集約している。この結果を踏まえ、専門研修及び指導者研究協議会の内容について、評価と見直しを行っている。

【専門研修・研究協議会の企画立案及び連絡調整】

研修事業企画会議

- 研修事業部
上席総括研究員 研修企画担当
- 研修情報課
課長 研修支援室長 研修係長・研修係主任
- 専門研修・研究協議会実施ワーキンググループ長
及び専修プログラム代表

R 6

実施ワーキンググループ長					
視覚/聴覚/肢体不自由/病弱コース	〇〇	〇〇			
発達・情緒/言語障害コース	〇〇	〇〇			
知的障害教育コース	〇〇	〇〇			
ICT 活用に関わる指導者研究協議会	〇〇	〇〇			
高校通級に関わる指導者研究協議会	〇〇	〇〇			
交流及び共同学習推進指導者研究協議会	〇〇	〇〇			
専修プログラム代表					
視覚障害	〇〇	〇〇	聴覚障害	〇〇	〇〇
肢体不自由	〇〇	〇〇	病弱	〇〇	〇〇
発達・情緒障害	〇〇	〇〇	言語障害	〇〇	〇〇
知的障害	〇〇	〇〇			

図2 研修事業企画会議の構成

Ⅱ. 特別支援教育専門研修

1. 専門研修の概要

令和3年度は新型コロナウイルスの感染拡大の影響により、オンデマンドによる研修動画の配信とオンライン研修を組み合わせ実施した。

令和4年度から5年度については、新型コロナウイルスの感染状況を鑑み、約2か月間の研修期間のうち3週間を集合宿泊研修とし、残りの期間はオンライン研修として実施した。令和6年度は、集合宿泊期間を4週間としている。

研修プログラムは、共通講義、専門講義、研究協議、課題研究で構成されており、これらの中に実地研修が含まれている。指導力はもちろん、研究・分析・説明力等の向上を図ることを意図した内容となっている。研修修了時には、研修の成果をレポートにまとめ、提出することとしている。

講義については、オンラインと対面の適切なバランスを検討し、特総研の研究成果を踏まえた演習・実習などを効果的に取り入れて実施している。特に集合宿泊期間においては、体育館やICT活用実践演習室（あしたの教室）、様々な教育支援機器を体験できるiライブラリー、発達障害教育推進センター展示室等、特総研の設備や機器等を活用した研修を充

実させている（写真1～4）。



写真1 体育館を活用した講義（肢体不自由教育専修プログラム）



写真2 ICT活用実践演習室（あしたの教室）を活用した講義（病弱教育専修プログラム）



写真3 iライブラリー



写真4 発達障害教育推進センター展示室

研究協議は、各研修員が持ち寄った課題を基に班ごとにテーマを設定し、協議を通して自主的な課題解決を図る取組として実施している。研究協議のまとめとして、研修最終日にグループ発表を行い、他班の研修員及び研究職員と共有することとしている。研究協議班については、事前レポート等の内容により研修員を編成し、円滑に協議を進めることができるように、班ごとの担当研究職員が、協議の進行に関わる相談や助言に当たっている。

課題研究は、研修員がそれぞれの課題の解決に向け、主体的に計画を立てて取り組む研修の時間としている。講義内容の整理、文献研究や資料収集、研修レポート等の作成、研究職員への相談等を行う時間としても活用されている。

実地研修では、研究所に隣接し連携協力関係にある筑波大学附属久里浜特別支援学校及び各専修プログラムで設定した実地研修先に訪問し、授業や支援の実践を学ぶ機会となっている。

また、専門研修では、各専修プログラムに、当該特別支援教育領域を定めた特別支援学校教諭の一種又は二種免許状の取得に必要な、全部又は一部の単位の修得を目的とした認定講習を開設しており、専門研修の研修員は希望により、この認定講習を受講することができる。

2. 研修員数と実施の様子

令和6年度は、第一期専門研修の発達障害・情緒障害・言語障害教育コースでは、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校等の教員63名が受講した。

その内訳としては、発達障害・情緒障害教育専修プログラム56名、言語障害教育専修プログラム7名であった。

第二期専門研修の知的障害教育コースでは、小学校、中学校、特別支援学校等の教員80名が受講した。

第三期専門研修の視覚障害・聴覚障害・肢体不自由・病弱教育コースでは、中学校、特別支援学校等の教員60名が受講した。その内訳としては、視覚障害教育専修プログラム11名、聴覚障害教育専修プログラム17名、肢体不自由教育専修プログラム24名、病弱教育専修プログラム8名であった(写真5～6)。



写真5 大研修室での講義の様子



写真6 研究協議の様子

3. アンケートより

第一期、第二期専門研修修了後のアンケート結果では、いずれも「とても有意義である」が95%以上、「有意義である」を含めると100%の研修員が指導者養成の研修として有意義であったと回答している。

自己目標の達成状況についてもほとんどの研修員が「十分達成できた」「達成できた」と回答している。自己目標については、研修期間中に個々の達成状況に応じて修正できるようにしている。研究協議についてもほとんどの研修員が「とても有意義である」「有意義である」と回答した。

令和6年度は集合宿泊期間4週間、オンライン5週間の実施であった。集合宿泊期間の研修については、講義や演習内容の理解度が高く、期間の拡大を望む意見もあげられる一方で、家庭等への負担の面からオンライン期間とのバランスを重視する意見もあった。また、オンライン研修においては目や腰など身体的負担を感じたという意見もあった。

今後も引き続き有意義な研修となるよう、講義の内容構成、形式等について企画検討していく。

Ⅲ. インクルーシブ教育システムの充実に関わる指導者研究協議会

1. 指導者研究協議会の概要

指導者養成研修は次の①～④の流れに沿って実施している（図3）。

- ① 受講者事前レポートで受講者自身が勤務する地域・学校における取組と課題の整理を行う。
- ② 指導者研究協議会に関する情報収集として、特総研の「事前特設ページ」にあるオンデマンド動画等（行政説明、特総研の研究紹介、最新情報等）を閲覧する。
- ③ 指導者研究協議会の当日に、取組紹介や班別協議、全体共有、情報交換等を通して課題解決につなげる。
- ④ 協議会で得た知見に基づき、各地域・学校での実践を行い、評価や見直しをする。

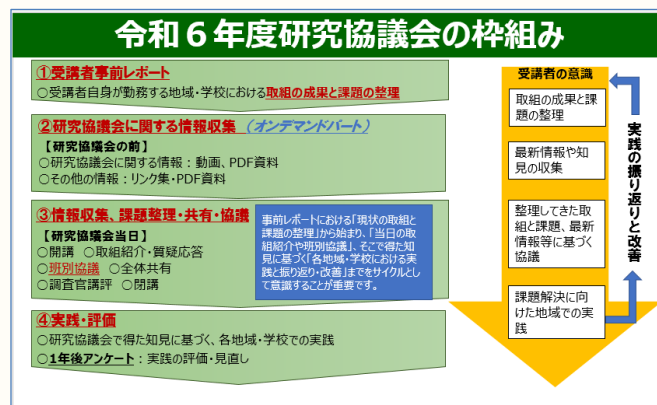


図3 指導者研究協議会の流れ

指導者研究協議会の当日は、特総研からの研究に関する情報提供、全国で先進的又は参考となる取組を行っている都道府県等からの取組紹介がある。そこで収集した知見を基に、自治体に戻った際の取組に活かせるよう班別協議を行っている。

令和6年度は、以下の都道府県等から取組について紹介いただいた。

○ 特別支援教育における ICT 活用に関わる指導者研究協議会

- ・ 千葉県教育庁「ICTを活用した自立活動の指導の在り方」
- ・ 東京都墨田区立外出小学校「特別支援学級における ICT の活用について」

○ 高等学校における通級による指導に関わる指導者研究協議会

- ・ 愛知県教育委員会「愛知県立高等学校における通級による指導」
- ・ 愛知県立福江高等学校「福江高校の取組紹介」

○ 交流及び共同学習推進指導者研究協議会

- ・ 山梨県教育庁「交流及び共同学習の充実に向けた取組」
- ・ 山梨県立ふじざくら支援学校「本校における交流及び共同学習の充実に向けた取り組みについて」
- ・ 東京都品川区立浜川中学校「小・中学校における交流及び共同学習の充実に向けた取組」

2. 受講者数と実施の様子

「特別支援教育における ICT 活用に関わる指導者研究協議会」では、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、教育委員会等の教職員及び指導主事等

の78名が受講した。研究協議では、オンラインホワイトボードツール（FigJam）を活用し、受講者自身がICTを活用して協議を深めた（写真7）。



写真7 全体会の様子

「高等学校における通級による指導に関わる指導者研究協議会」では、高等学校、教育委員会等の教職員及び指導主事等の81名が受講した。令和6年度は台風の影響により、急遽、集合型からオンラインに変更して実施したが、受講者の満足度は高い評価であった。

「交流及び共同学習推進指導者研究協議会」では、認定こども園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、教育委員会等の教職員及び指導主事等の91名が受講した。

図4は、交流及び共同学習推進指導者研究協議会の日程である。日程に示されているように、3つの指導者研究協議会の最後には、文部科学省特別支援教育調査官による講評の時間を設けている。

■オンデマンドによる研修

11月20日（水）～12月25日（水）

○文部科学省 行政説明

○国立特別支援教育総合研究所 研究紹介、情報提供等

■オンラインによる研修

11月27日（水）

10:45 11:00 11:10 12:00 13:00 14:15 14:30 16:10 16:25 16:55 17:10 17:15

受付	開会 オリエン テーション	班別協議① (50分)	昼食 休憩	取組紹介 15分+5分を3本 調査官講評 15分 (75分)	休憩	班別協議② (100分)	休憩	テーマ別 共有 (30分)	調査官 講評	閉会
----	---------------------	----------------	----------	---	----	-----------------	----	---------------------	-----------	----

図4 交流及び共同学習推進指導者研究協議会
日程

3. アンケート結果より

3つの指導者研究協議会のアンケート結果では、

いずれもほとんどの受講者が有意義であったと回答している。プログラムについてもおおそ好意的な意見が多く、特に参考となったプログラムとしては、実践紹介や研究協議があげられた。実践紹介から参考となる情報を得て、自身の学校や自治体の課題と照らし合わせながら、研究協議で課題の整理や具体的な方策の手がかりを検討できたことが理由と考えられる。

集合型による指導者研究協議会については、「研究所の見学で見た教材がよかった」、「全国の先生方と交流ができてよかった」などの意見もあげられた。

研修の実施形態を問わず、全国の動向や特総研の研究成果を聞くこと、受講者間での情報交換はニーズが高いことから、事前のオンデマンド配信による情報提供等も含めてより一層充実したプログラムの企画検討をしていく。

IV. 令和7年度に向けて

特総研の指導者養成研修は第5期中期目標期間の研修指針に基づいて実施している。こうした研修の成果が見られる一方で、社会の状況が激しく変化する中で、教育現場の課題に対応した研修内容・方法と新しい時代の特別支援教育を担う指導者養成の研修の在り方について検討し、改善・充実を図っていく必要がある。

令和7年度に向けては、ICTの活用に関する指導者研修のニーズが高いことから、「特別支援教育におけるICT活用に関わる指導者研究協議会」を2回実施する予定である。また、研修の波及成果をより一層促進する観点から、研修修了1年後アンケートを改善し研修の内容・方法等についても検討していく。

引用文献

文部科学省（2022）特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告。

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/173/mext_00031.html（アクセス日、2025-3-12）

情報・支援部 事業報告

特別支援教育に関する情報普及の充実等を目指して

情報・支援部

要旨：情報・支援部では、特別支援教育に関する情報発信の充実や特別支援教育の理解啓発の促進、関係機関及び団体等との連携による学校支援に加えて、日本人学校への相談支援を事業の柱として中期目標に取り組んでいる。具体的には、教育委員会や校長会等の関係機関・団体等からの情報収集と情報発信、特総研WebサイトやSNS等効果的な情報発信による研究成果の普及、小・中学校等の特別支援学級や小・中・高等学校等の通級による指導の場で初めて担当する先生、特別支援教育について学ぶ機会がなかなか得られなかった先生に向けた「特別支援教育リーフ」の発行、地域における特別支援教育の理解啓発を図ることを目的とした「特別支援教育推進セミナー」の開催、特総研の研究成果の普及及び教育現場等教育関係機関との情報の共有を図ることを目的とした「研究所セミナー」の開催、そして日本人学校への支援などを行っている。本稿では、情報・支援部の令和6年度の事業について概説する。

見出し語：特別支援教育における情報発信、特別支援教育リーフ、研究所セミナー、特別支援教育推進セミナー、日本人学校支援

I. はじめに

情報・支援部では、特別支援教育に関する情報発信の充実や特別支援教育の理解啓発の促進、関係機関及び団体等との連携による学校支援に加えて、日本人学校への相談支援を事業の柱として、中期目標達成に向けて取り組んでいる。令和6年度は、特総研の第5期中期目標期間の4年目であり、小・中学校等の特別支援学級や小・中・高等学校等の通級による指導にて初めて担当する先生、特別支援教育について学ぶ機会がなかなか得られなかった先生に向けて作成した「特別支援教育リーフ」について、第5期中期計画当初に立てた計画を上回るペースで発行した。

II. 教育委員会や関係機関との連携による学校への支援

教育委員会、教育センター、関係機関事務局会議・理事会及び園・校長会、関係機関・団体等の総会、研究大会等に参加し、特別支援教育及び当研究所の研究成果等の普及を図った。

令和6年8月23日（金）には、特別支援学校寄宿舎指導実践協議会をオンライン及び対面で開催し、オンライン754名、対面49名の寄宿舎指導員が参加し、全国特別支援学校長会から推薦いただいた4名の校長先生方から重要な助言を得て、本協議会を盛会のうちに終えることができた。



写真1 寄宿舎指導実践協議会の様子

また、全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会が実施する全国調査への研究協力を行い、全

国の特別支援学級及び通級指導教室設置校の現状と課題を整理・分析した。

令和6年10月31日（木）～11月1日（金）には、全国特別支援教育センター協議会愛知県大会を対面で開催した。開催に向けて愛知県教育委員会と協議を重ね、全国の都道府県・指定都市教育センター（加盟機関数計64機関）の連携の充実を図った。

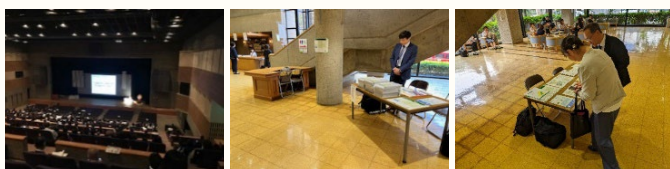


写真2 全国国立幼稚園・子ども園長総会・研究大会（愛媛県・松山市）での特総研情報コーナー

Ⅲ. 広報活動

情報・支援部では、教育委員会等や教育現場で活用するためのリーフレットやガイドブック等を作成するとともに、教職員の特別支援教育に関する研修に役立てられるよう広報活動を行っている。令和6年度はSNSを活用した発信としてX（旧 Twitter）公式アカウントを9月に開設した。約半年でフォロワー数が1,600程度まで増え、現在も増加中である。



写真3 日本キャリア発達支援研究会青森大会での様子



写真4 左：特別支援学級担当教員研修（紀北の部）
右：福島県立大笹生支援学校公開研究会

Ⅳ. 特別支援教育リーフ

1. 特別支援教育リーフのシリーズ名改訂

特別支援教育リーフは、令和4年度より発行を続けており、各号のねらいや主な内容によって、3つのシリーズで構成している。令和6年度、この3つのシリーズについて、それぞれのコンセプトがより分かりやすくなるよう、シリーズ名を変更した。なお、令和6年度は、10号を発行し、合計で25号となった。

○シリーズ名の新旧対応	
(旧)	(新)
まずはここから	Basic（基礎編）
こんな子いませんか	Case Studies（事例編）
こんな取組、していませんか	Advance（発展編）

○コンセプト
Basic（基礎編）：基礎的・基本的内容の紹介
Case Studies（事例編）：事例から学ぶ
Advance（発展編）：発展的な取組の紹介

2. 令和6年度に発行したリーフの紹介

リーフの特徴は、短時間で必要なことを知ったり気づきを得たりすることができるよう、テーマについて重要な要素や欠かせない視点をコンパクトにまとめている点にある。以下に、令和6年度に発行したリーフの各シリーズの中から1つずつ紹介する。

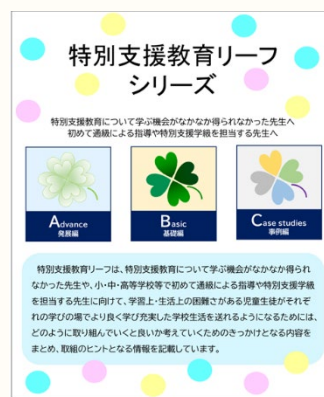


図1 特別支援教育リーフちらし

1) 「Basic（基礎編）」シリーズ

Vol. 18 「『自立活動』をプラスして、子供のできた！わかった！を増やしていこう」

「自立活動」は、特別支援学校学習指導要領において設けられている指導領域である。先生方の教育活

動に「自立活動」の考え方をプラスすることで、子供のできた！わかった！を増やし、一人一人の自己実現につなげていくためのヒントについて、具体例を挙げて紹介している。

2) 「Case Studies (事例編)」シリーズ

Vol. 17 「よく忘れ物をしてしまう子供の理解と支援」

子供が忘れ物をしてしまうその背景として考えられる要因と、それに応じた解決策の例について、具体的に示した。どうしたら忘れ物を減らすことができるかについて、子供と一緒に考える際のヒントとなる情報を紹介している。

3) 「Advance (発展編)」シリーズ

Vol. 24 「困難さのある高校生の進路指導の充実を目指して～自己理解に焦点を当てて～」

困難さのある高校生の進路指導の充実のため、障害特性を踏まえた「自己理解」を通し、生徒が自分の力を発揮しやすくなる環境や、そのために必要な配慮について、具体的に示した。また、指導・支援を行う上で大切にしたい5つのポイントについても紹介している。

3. 令和7年度以降の取組

より学校現場で必要とされるテーマを検討し、順次発行していく。そのために、これからも学校からの情報収集を重ね、テーマの選定を慎重に行っていく。また、発行済みのリーフをより学校現場で活用してもらえよう、様々な機会を捉えて発信していく。

V. 令和6年度研究所セミナー

1. 目的

研究所セミナーは、教育関係者をはじめ国民への幅広い理解啓発・理解促進のための活動を推進する事業の一つとして、特別支援教育に関する教育現場等関係機関との情報共有及び研究成果の普及を図るために毎年度実施している。

2. テーマ

令和6年度は、独立行政法人として第5期中期目標期間の4年目の年となる。第5期中期目標では、国の政策として、障害者の権利に関する条約の批准を受け、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育を推進することが挙げられていることを踏まえ、令和6年度のテーマも前年度と同様に「共生社会の形成に向けた特別支援教育の展開」とした。

3. 実施状況

令和6年度国立特別支援教育総合研究所セミナーの実施状況は以下の通りであった。

1) 開催日と開催方法

開催日：令和7年3月8日（土）

開催方法：会場・一部YouTubeライブ配信

2) プログラム

「辻村賞」授賞式、開会式、文部科学省行政説明、講演、特総研の研究について、障害種別研究班等、特総研連携三法人ポスター発表等展示、重点課題研究等5つの分科会で構成した。

3) 実施概要

会場参加者は273名であった。オンラインには、延べ902名が参加した。

辻村賞授賞式に続き、開会式の中村信一理事長の挨拶の後、生方裕氏（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課長）による文部科学省の施策等についての行政説明を行った。



写真5 文部科学省行政説明の様子

次に、講演は、講師に広瀬浩二郎氏（国立民族学博物館 人類基礎理論研究部 教授）を迎え、『触角』支援教育の提案に向けて-盲人史研究とユニバーサ

ル・ミュージアムをつなぐ」と題し、「さわる文化」の視点から、共生社会の形成に向けた特別支援教育の新たな可能性を示していただくとともに、ユニバーサル・ミュージアムの全国巡回展構想や「見せる」のではなく「さわる」ことを大切に工夫について、誰もが楽しみ、学べる場をつくる大切さを伝えていただいた。講演を通じて、「触角」を活用した学びの重要性を再認識し、共生社会の実現に向けて私たち一人一人に何ができるかを考える機会となった。



写真6 広瀬氏の講演の様子

広瀬氏の講演の後は、牧野泰美研究企画部長から特総研の研究についての説明を行った。

次に、午後は、障害種別研究班等のポスター発表と4法人の業務等共同実施の一環として独立行政法人国立青少年教育振興機構、独立行政法人国立女性教育会館、独立行政法人教職員支援機構の展示を行った。

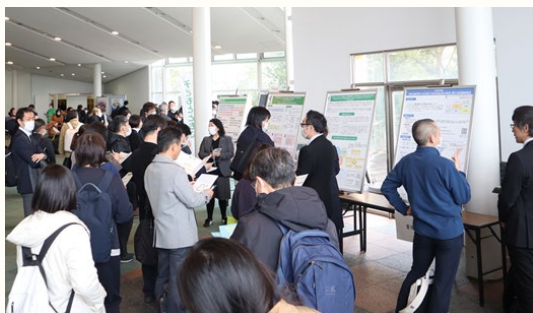


写真7 ポスター発表の様子

その後、重点課題研究等5チーム（重点課題研究「特別支援教育に係る教育課程の基準等に関する研究」、「多様な教育的ニーズのある子供の学びの場の充実に関する研究」「共生社会の担い手を育む教育に関する研究—障害理解教育の検討を中心に—」、「障害のある生徒のキャリア教育の充実に関する研究」障害種別特定研究「肢体不自由教育におけるICTの

活用に関する研究」）について、分科会を開催し、参加者を交えた意見交換を行い、分科会ごとに閉会して、全プログラムを終了した。



写真8 分科会の様子

事後アンケートでは「意義があった」「やや意義があった」とした回答が98%、本セミナーの内容を「今後活用できる」「少し活用できる」とした回答が98%であった。

VI. 特別支援教育推進セミナー

1. 特別支援教育推進セミナーについて

特別支援教育推進セミナーは、令和3年度から新たな事業の一つとして実施され、令和6年度は4度目の開催である。本事業は、地域における特別支援教育の理解啓発を図るため、各教育委員会、特別支援教育センター、大学等と連携を図り、発達障害教育、インクルーシブ教育システムの構築、ICT機器の活用などに関するセミナーを実施するものである。以下の3ブロックを対象に、オンラインで講義や研究協議を実施した。

1) 近畿ブロック

(1) 開催日

令和6年9月20日（金）

(2) 参加形式

オンライン（Zoomミーティング、一部YouTubeライブ配信）

(3) 実施概要

「学校現場における組織的なICT活用の実際」を

テーマとして開催し、オンライン参加者数は337名（Zoom：80名、YouTube：257名）であった。

プログラムは「オンラインでのICT教材展示・ICT教材活用体験」をテーマとした講演（織田晃嘉情報・支援部主任研究員）、「インクルーシブ教育システムの構築とICT」をテーマとした講演（小澤至賢情報・支援部総括研究員）、「通常の学級に在籍する読み書きに困難のある児童生徒のICT活用を含む授業改善研究」をテーマとした講演（京都府総合教育センター辰巳大雅研究員）、「小学校の組織的なICT活用の実際」をテーマとした講演（南丹市立八木東小学校）、「中学校の組織的なICT活用の実際」をテーマとした講演（南丹市立園部中学校）、「特別支援学校によるICT活用に関する地域支援」をテーマとした講演（京都府立丹波支援学校）「学校現場における組織的なICT活用の実際について」をテーマとした講演（東京大学先端科学技術センター教授近藤武夫氏）、教育関係者による「特別な教育的ニーズのある子供への1人1台端末に関する組織的な取組の現状と課題」をテーマとしたグループ協議・情報交換等を行った。

終了後アンケートでは「満足」「やや満足」とした回答は100%で、その内容を「今後活用できる」「少し活用できる」とした回答は97.6%であった。コメントには「ICTを活用した授業改善の実践例を紹介していただき、大変参考になりました。特に、中学校の実践で紹介された、板書やワークシートの工夫や、テストの合理的配慮などはすぐ実践していきたいと思いました。」等の感想も見られた。

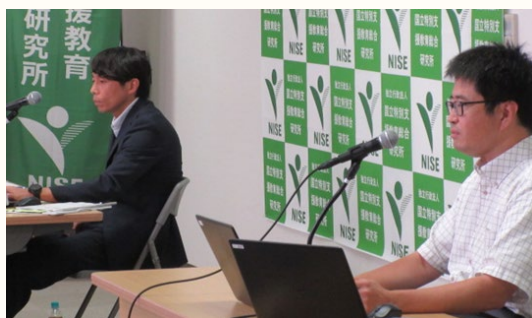


写真9 講演「中学校の組織的なICT活用の実際」配信の様子

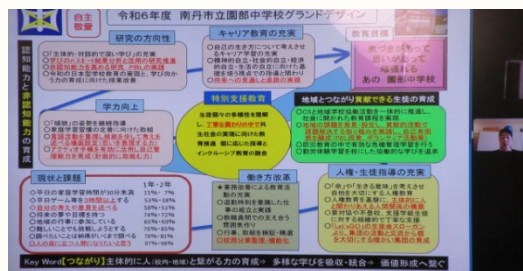


写真10 配信画面

2) 関東甲信越ブロック

(1) 開催日

令和6年11月29日（金）

(2) 参加形式

対面、オンライン（Zoomミーティング、一部YouTubeライブ配信）

(3) 実施概要

「地域におけるインクルーシブ教育システムの推進ー地域における通級指導教室の役割ー」をテーマとして、開催し、オンライン参加者302名（Zoom：114名、YouTube：188名）であった。

プログラムは、「インクルーシブ教育システムについて」（伊藤由美インクルーシブ教育システム推進センター総括研究員）の講演、「山梨県におけるインクルーシブ教育システム推進のための取り組み～『通級による指導』効果発揮研修事業の取り組みを中心に～」をテーマとした講演（山梨県教育委員会特別支援教育・児童生徒支援課 副主幹・指導主事小林ゆかり氏）、「インクルーシブ教育システムの具現化を目指して～特別支援教育コーディネーターとの連携を通じた校内研修の取組」「共同設置通級指導教室と特別支援教育コーディネーターが連携した校内研修の取組」「通級指導教室担当者の巡回による校内研修の取組」をテーマとした講演、「地域における通級指導教室の役割」をテーマとしたグループ協議・情報交換等が行われた。



写真11 実践報告の様子

終了後アンケートでは「満足」「やや満足」とした回答は99%で、その内容を「今後活用できる」「少し活用できる」とした回答は99%であった。コメントには「インクルーシブ教育システムについてのガイダンスもとても共感しやすい流れで、構成が勉強になりました。また、他県の通級の取組や先生方の工夫を勤務校に居ながらにして研修させていただき、大変ありがたい機会でした。」等の感想も見られた。

3) 東海北陸ブロック

(1) 開催日

令和6年12月24日（火）

(2) 参加形式

オンライン（Zoomミーティング、一部YouTubeライブ配信）

(3) 実施概要

「保護者や関係機関との連携による発達障害等のある子供の理解と支援」をテーマとして開催し、オンライン参加者は192名（Zoom：78名、YouTube：114名）であった。

「インクルーシブ教育システムについて」をテーマとした講演（長江清和発達障害教育推進センター長）、実践報告として「保護者による子育て等の体験談」、「高等学校における指導・支援」、「福祉機関における支援」、論点整理として「家庭と教育と福祉の連携による切れ目ない支援」（発達障害教育推進センター井上秀和総括研究員）を行った。

最後に「発達障害等のある子供の切れ目ない支援」をテーマにグループ協議・情報交換等を行った。

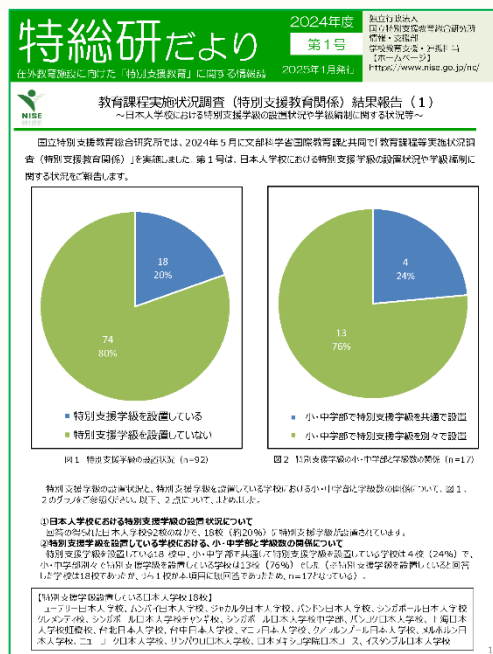
終了後アンケートでは「満足」「やや満足」とした回答は100%で、内容を「今後活用できる」「少し活用できる」とした回答は100%であった。また、「第2部の分科会は、たいへん有意義でした。人数が少ないこともあり、先生方の貴重な話をたくさん聞くことができました。今後に生かしていきたいと思います。」等のコメントがあった。

VII. 日本人学校支援

情報・支援部では、令和6年度に、上記の事業と合わせて、在外教育施設である日本人学校に対して、時機に応じた特別支援教育に関する情報を定期的に提供するとともに、日本人学校支援の一環として、教員及び学校から照会のあった保護者からの相談に対応する支援、日本人学校の管理職やコーディネーターを中心した研修企画への参画などを行った。

1. 日本人学校に対する情報提供

研修会等で日本人学校等の教職員のニーズを把握し、特総研の研究成果や、NISE学びラボ、インクルDB、インクルCOMPASS等のリーフレットを提供した。また、「特別支援教育サポート通信」では、日本人学校に勤務する教職経験が少ない先生向けに、特総研のコンテンツ活用を促進する資料を提供した。これらに加えて、「特総研だより」では、文部科学省総合教育政策局国際教育課と共同で実施した調査「教育課程等実施状況調査（特別支援教育関係）」の結果を5回にわたって周知した。



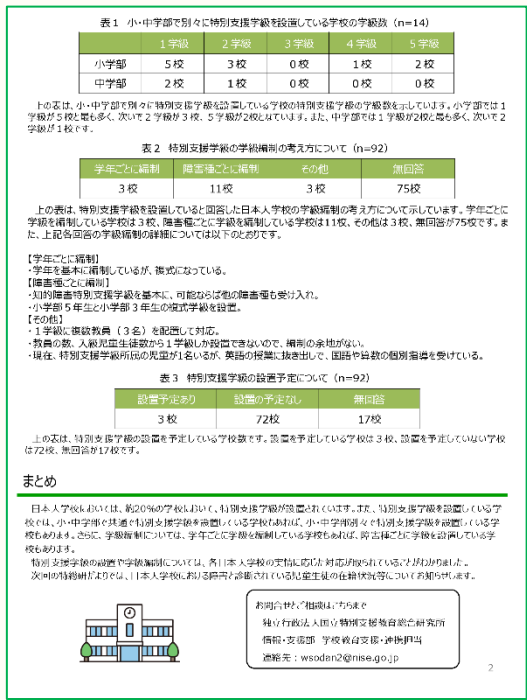


図2 「特総研だより」文部科学省総合教育政策局国際教育課及び海外子女教育振興財団の協力を得て在外教育施設の先生方向けに発行(年5回)

2. 日本人学校における特別支援教育充実に向けた遠隔支援コンサルテーションの取組

日本人学校における「特別支援教育」の充実のために、「日本国内の特別支援学校と連携し、遠隔支援コンサルテーションの取組」の推進を意図した取組、及び日本人学校の校長等の管理職を対象とした研修会を海外子女教育振興財団と連携して行った。

遠隔支援コンサルテーションについては、特別な教育的ニーズを必要とする子供への支援及び校内支援体制等の充実を図ることを目的に、オンライン会議システム等を活用し、研究提携校(クアラルンプール日本人学校、ホーチミン日本人学校、ソウル日本人学校等)に対して、研究協力校(筑波大学附属大塚特別支援学校、埼玉大学附属特別支援学校、横浜市立日野中央特別支援学校等)が遠隔による相談・支援を実施した。また、研究協力校等において「特別支援教育の充実」に資する合同研修会、報告会の開催に協力した。加えて、日本人学校特別支援教育

コーディネーター勉強会に協力した。

日本人学校における校長等の管理職を対象とした研修会の企画・実施では、日本人学校ならではの特別支援教育に係る課題について共有し、自校の学校経営に資する研修会となるよう、企画の段階から参画した。

遠隔支援コンサルテーションの内容の充実及び現地の支援状況等を把握するために、クアラルンプール日本人学校、ホーチミン日本人学校、グアム日本人学校に研究協力校や機関、海外子女教育振興財団の方々と訪問し、支援状況や今後の進め方等について、情報交換を行った。



写真12 第2回海外子女教育専門相談員連絡協議会での協議・見学の様子

VIII. まとめ

本稿では、令和6年度の事業から、関係機関との連携、特別支援教育リーフ、研究所セミナー、特別支援教育推進セミナー、日本人学校支援の事業を中心に報告した。令和6年度は、Xの開設や特別支援教育リーフのシリーズ名改訂等、例年にも増して戦略的な広報を推進した。

令和7年度以降、令和6年度の状況を踏まえ、さらに戦略的に特別支援教育に関する情報発信の充実や特別支援教育の理解啓発の促進と学校支援、関係団体等と連携した日本人学校への情報提供、相談支援に努めていく。

参考文献

国立特別支援教育総合研究所(2021) 第5期中期目標期間における広報戦略(令和4年7月)、国立特別支援教育総合研究所

発達障害教育推進センター 事業報告

長江 清和
(発達障害教育推進センター)

要旨：令和6年度、発達障害教育推進センター（以下、当センター）は、通常の学級における指導・支援に係る情報提供について、重点を置いて取り組んだ。学校現場の喫緊の課題として、小・中学校等の通常の学級における発達障害等の特別な支援を要する児童生徒の指導があげられる。その根拠となるのが、文部科学省が令和4年に発表した「通常の学級に在籍す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」の結果である。小学校及び中学校の通常の学級で特別な支援が必要な児童生徒が8.8%であったという調査結果は、発達障害の課題は通常の学級の課題であると認識すべき根拠になっている。また、その調査結果を受けて文部科学省は、「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議」を設置して、対応の具体策を検討し、令和5年3月に報告をまとめた。そこで提起された方策を実現するためには、学校現場の状況を踏まえた情報提供が必要であると考えた。そのような理由から当センターは、令和6年度の取り組みの重点を通常の学級における指導・支援に係る情報提供とし、「通常の学級への情報提供を充実するWebサイトの改善」、「通常の学級の教室環境のモデルを発信する展示室の改善」、そして通常の学級の担任を含めて誰でも参加できる「発達障害教育基礎セミナーの開催」と、3本の柱を立てて取り組んだ。

見出し語：発達障害、通常の学級、情報提供、人材育成、家庭と教育と福祉の連携

I. はじめに

発達障害教育推進センターでは、発達障害に関する最新の情報や国の動向について、当センターのWebサイトや展示室の公開等を通じて、国民への理解啓発を推進するとともに、幼稚園、小・中・高等学校等の教員に対し、必要な基本的な知識と指導・支援に関する情報を提供している。一方で、文部科学省における「通常の学級に在籍す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（令和4年）」（令和4年12月13日）、「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告」（令和5年3月13日）等を踏まえて、学校現場への支援のための情報提供が喫緊の課題となっていた。そこで提起された方策を実現するためには、学校現場の状況を踏まえた情報提供が必要であると考えた。

そのような理由から当センターは、令和6年度の取り組みの重点を通常の学級における指導・支援に係る情報提供とし、「通常の学級への情報提供を充実

するWebサイトの改善」、「通常の学級の教室環境のモデルを発信する展示室の改善」、そして通常の学級の担任を含めて誰でも参加できる「発達障害教育基礎セミナーの開催」と、3本の柱を立てて取り組んだ。以下、その具体的な取り組みの概要をまとめる。

II. 通常の学級への情報提供を充実するWebサイトの改善

1. 取組の背景

現在公開している当センターのWebサイトでは、発達障害のある児童生徒に関する基本的な知識と指導・支援に関する情報を提供している。発達障害に対する高い関心から、当センターのWebサイトへのアクセス数は年々伸びており、令和4年度と令和5年度は30万件を超えるアクセス数を得ている。そして令和6年度も令和7年3月1日現在で、すでに30万件を超えるアクセス数を得ており、過去最高のアクセス数となる見込みである。しかしながら、小学校、中学校、高等学校等で通常の学級を担当する

教員や管理職等の立場の教員が、すぐに実践に役立てられる情報提供をもっと充実してほしいというご要望もいただいております、Web サイトの広報や周知も課題であるというご意見もいただいていた。そこで令和4年度に「発達障害教育の情報提供等にかかる検討会議」（以下、検討会議）を設置して協議を進めてきた。3年計画の最終年度となる令和6年度は、発達障害教育推進センターWeb サイトのリニューアルに向けて具体的なデザインの設計を検討し、その改善の具体策をまとめた。令和6年度の取り組みは、以下の通りである。

2. 検討会議の設置

1) 目的

発達障害のある児童生徒に関わる有識者、学校関係者等による検討会議を設置し、通常の学級における発達障害教育の現状と課題を把握するとともに、今後求められる必要な情報等について協議を行い、Web サイト (<http://cpedd.nise.go.jp/>) からの情報提供等の充実について検討を行う。

2) 事業の期間

令和4年4月1日から令和7年3月31日まで

3) 検討会議委員（令和6年度）

	名前	所属
1	笹森 洋樹 (座長)	常葉大学教育学部 特任教授
2	本田 秀夫	信州大学医学部 教授
3	大関 浩仁	品川区立第一日野小学校 校長
4	堀川 淳子	広島市教育委員会特別支援教育課 課長
5	濱崎かおり	宮崎県教育研修センター 学習研修課副主幹
6	杉浦 里奈	熊谷市立熊谷西小学校 教諭
7	伊藤 陽子	仙台市立八乙女中学校 教諭
8	内野 廣大	神奈川県立保土ヶ谷高等学校 教諭
9	和田 康宏	ひょうご発達障害者支援センター

		センター長
10	栗野 健一	日本発達障害ネットワーク (JDD ネット) 理事
(協力者)文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 加藤 典子 特別支援教育調査官		

4) 実施内容

年間5回の会議を設定し、令和6年度の第3回と第4回は、「個に応じた指導・支援」、「校内支援体制の充実」、「切れ目ない指導・支援」の三つのグループを編制してグループ別協議を行い、具体的な改善案を検討した。

	内容		
第1回	「発達障害教育推進センターのWeb サイトからの情報提供について」 ・令和5年度までの会議の成果と課題の共有 ・令和6年度の取り組みについての協議		
第2回	「通常の学級に関わる教師への情報提供について」 ・全体で改善の方針を共通理解 ・グループ別協議の目標と計画の作成		
第3回	[グループ別協議]		
	個に応じた指導・支援	校内支援体制の充実	切れ目ない指導・支援
第4回	[グループ別協議]		
	個に応じた指導・支援	校内支援体制の充実	切れ目ない指導・支援
第5回	「発達障害教育推進センターWeb サイトの改善案について」 ・各グループで作成した具体案を並べて協議をし、改善の具体案をまとめる。		

三つのグループでは、改善の具体案をまとめるために以下のような協議が行われた。「個に応じた指導・支援」では、教材・教具の紹介を含めた情報提供を、通常の学級場で活用できるものに広げて協議が行われた。そして「校内支援体制の充実」では、個別の指導・支援の在り方にとどまらず、校内支援体制の整備を図るための情報提供を行うように協議が行われた。さらに「切れ目ない指導・支援」では、

就学前から学校教育(進学時の課題を含む)、学校教育を卒業した後の一生涯を見据えて取り組むための情報提供を行うように協議が行われた。

Ⅲ. 通常の学級の教室環境のモデルを発信する展示室の改善

1. 展示室の概要

当センターの展示室では、発達障害に関する理解の促進、適切な対応や支援の充実を目的として、ライフステージに応じた教材・教具や支援ツールの展示、パネル展示や参考図書・映画の紹介、体験的な理解ができるコーナーなどを常設している。なお、展示室の教材・教具は、当センターの Web サイトでも紹介している。

令和6年度は新たな取組として、神奈川県立総合教育センターと連携し、神奈川県の特設支援学級新担当者研修会で、展示室の教材・教具を研修会会場に移設して研修を行なった。発達障害教育推進センターの研究職員が「特別支援学級における教材・教具の活用」について講義を行い、受講者が会場に移設した教材・教具を手にとって学ぶというスタイルの研修会を実施した。特別支援学級の授業づくりでは、教材・教具の工夫が大切なポイントになるため、実際の教材・教具を実際に手に取って学ぶことができたので、受講者から高評価を得ることができた。

2. 通常の学級で活用できる授業のユニバーサルデザイン

これまでの展示室は、個別の指導・支援用の教材・教具が中心だったが、令和6年9月に「通常の学級で活用できるユニバーサルデザイン教材」のコーナーを新設した。通常の学級を想定して、教室環境づくりや全体指導でも活用できる教材・教具を紹介するようにした。

このコーナーは、通常の学級の教室をイメージして壁面に黒板を配置した。そこでは、カラーユニバーサルデザインに配慮した板書の仕方を紹介している。また注目しにくい子供が授業のポイントを意識しやすくする教材、時間や活動の見通しを持ちやすくする教材も紹介している。今後、このコーナーの

教材・教具を充実していく計画である。

Ⅳ. 通常の学級の担任を含めて誰でも参加できる「発達障害教育基礎セミナー」の開催

1. 人材育成の課題

発達障害の児童生徒の多くが通常の学級に在籍していることから、特別支援教育の専門的な研修を受講したことがない教員が担任や授業担当になることがある。そこで、広く特別支援教育の専門性向上をねらって、令和6年度、当センターの新規事業として、通常の学級の担任を含めて誰でも参加できる「発達障害教育基礎セミナー」(以下、基礎セミナー)を開催した。そして多くの教職員に研修機会を持ってもらうために、基礎セミナーは当日のライブ配信と事後のオンデマンド配信を行う、オンライン研修の形態とした。

2. 基礎セミナーの実際

令和6年9月14日(土)に、Zoom ウェビナーによるライブ配信、そして10月1日からは、オンデマンド配信を行った。ライブ配信は募集人数上限の450名、オンデマンド配信は2,500名以上の申し込みをいただいた。基礎セミナーの内容は、当センターの取組の紹介の後に、信州大学医学部教授である本田秀雄先生の講演、そして講演後に本田先生と発達障害教育推進センター長との対談を行った。

この基礎セミナーのライブ配信の参加者からは、終了後のアンケートで高く評価する感想をいただいた。本田先生のお話の中で、発達障害の子供たちが示す行動の意味、通常の学級の中で何に困難さがあるのか、それをどう捉えたらいいのか、そういうことが具体的にわかったという感想が寄せられた。また対談では、学校教育の場での課題にスポットを当てたことで、参加者の多数を占めた学校教育関係者からは、納得ができる内容だったという感想もいただいた。この基礎セミナーは、令和7年度以降も継続していく計画である。

Ⅴ. 発達障害教育の推進のために

事業報告

1. 学校現場の専門性向上について

当センターでは、通常の学級における発達障害教育の現状と課題を把握するとともに、指導にあたる教員の人材育成に向けて、「発達障害教育実践セミナー」（以下、実践セミナー）を開催している。令和6年度の実践セミナーは、教員の人材育成を担う都道府県・指定都市の教育委員会及び教育センターの研修担当の指導主事等を対象とし、令和7年1月30日（木）にZoomミーティング及びYouTubeライブ配信にて、都道府県教育委員会、指定都市の教育委員会、そして中核市を含めた市町村教育委員会から多数の参加を得て開催した。通常の学級における発達障害教育の充実に向けた管理職の役割をテーマに取り上げた。内容は、以下の通りである。

【パネルディスカッション】

「校内支援体制の充実のための管理職への期待」
（コーディネーター）発達障害教育推進センター長
長江 清和

（パネリスト）広島市教育委員会特別支援教育課
課長 堀川 淳子 氏

全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会
会長 品川区立第一日野小学校 校長 大関 浩仁 氏
常葉大学教育学部 特任教授 笹森 洋樹 氏

【取組紹介】

- ① 「通常の学級における発達障害教育の充実に向けた地域の体制づくりの取組」
北海道教育委員会 特別支援教育課
- ② 「通常の学級における発達障害教育の充実に向けた人材育成の取組」
宮崎県教育研修センター 学習研修課

【情報交換会】

「校内支援体制の充実のために管理職がリーダーシップを発揮するためには？」

【総括】

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 特別支援教育調査官 加藤 典子 氏

2. 家庭と福祉と教育の連携について

特総研では、特別支援教育の理解啓発と実践力の向上を目的として、毎年「特別支援教育推進セミナ

ー（オンライン）」（以下、推進セミナー）を開催している。全国を6ブロックに分け、毎年3つのブロックで開催し、当センターは、家庭・教育・福祉の連携をテーマにした推進セミナーを担当している。

令和6年度は、福井県教育委員会と福井県発達障害者支援センターの協力を得て、12月24日（火）に福井県の会場からZoomミーティング及びYouTubeライブ配信にて開催した。内容は、以下の通りである。

【発表】

- ・保護者体験談（福井県ペアレントメンター）
- ・高等学校実践報告（福井県立武生高等学校）
- ・福祉機関の実践発表（スクラム福井）

【グループ別協議】

発表者を含めたグループで、家庭・教育・福祉の連携の推進について協議を行った。

VI. おわりに

令和6年度は、「発達障害教育の情報提供等にかかる検討会議」の最終年度となり、Webサイトのリニューアルに向けた具体的な協議を行なった。さらに本会議の委員には、セミナーの講師や発表者等を務めていただいた。その労に報いるためにも、通常の学級の指導にあたる教職員に向けた情報提供の充実を図るよう、令和7年度のWebサイトのリニューアルの実現に力を尽くしたいと考える。

令和7年度も「基礎セミナー」、「実践セミナー」、「推進セミナー」と、三つのセミナーの開催を通して、発達障害教育の人材育成に寄与したいと考える。また、厚生労働省、文部科学省、こども家庭庁、国立障害者リハビリテーションセンター（発達障害情報・支援センター）と共に取り組んでいる「発達障害支援の地域連携に係る全国合同会議」では、令和6年度末に「発達障害ナビポータル」の特設ページに教育・福祉の連携に関する先進的な取組の事例発表と講評を内容とする動画資料を期間限定で公開した。今後も連携を図りながら、当センターが家庭と教育と福祉の連携推進の一翼を担っていきたいと考える。

インクルーシブ教育システム推進センター 事業報告

久保山 茂樹

(インクルーシブ教育システム推進センター)

要旨：インクルーシブ教育システム推進センターは、インクルーシブ教育システムの構築に向けて地域が直面する課題を教育委員会等と特総研との協働により解決に資する「地域支援事業」、国際的動向の把握と諸外国の最新情報の調査と発信や海外との研究交流を進める「諸外国の最新情報の収集・発信と国際交流事業」、インクルDB（インクルーシブ教育システム構築支援データベース）の活用を推進する「情報発信・相談支援事業」の3事業を展開している。本稿では、令和6年度の各事業について実績の概要を報告する。

見出し語：インクルーシブ教育システム、地域支援事業、諸外国の最新情報の収集・発信、国際交流、インクルDB（インクルーシブ教育システム構築支援データベース）

I. はじめに

インクルーシブ教育システム推進センターは、平成28年度に開設され9年目を迎えた。インクルーシブ教育システムの構築に向けて地域が直面する課題を教育委員会等と特総研との協働により解決に資する「地域支援事業」、国際的動向の把握と諸外国の最新情報の調査と発信や海外との研究交流を進める「諸外国の最新情報の収集・発信と国際交流事業」、インクルDB（インクルーシブ教育システム構築支援データベース）の活用を推進する「情報発信・相談支援事業」の3事業を展開している

II. 地域支援事業

1. 地域支援事業の概要

地域支援事業（インクルーシブ教育システム構築のための地域支援事業）は、インクルーシブ教育システムの構築に関する自治体の事業に、特総研が協働することで、地域のインクルーシブ教育システム構築に寄与することを目的として令和3年度に開始した。実施に当たっては、令和2年度まで5年間実施した「地域実践研究」等、特総研の研究成果や令和3～5年度に実施した本事業の成果等を活用している。令和6年度は、公募により、13の都県から、15自治体の教育委員会が参画した。

2. 参画自治体に取り組んだ地域支援事業の内容

本事業に参画した15の自治体は、以下のような内容で事業に取り組んだ。

- ①青森県：チームで支える特別支援教育校内支援体制充実事業
- ②栃木県：地域におけるインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進に向けて
- ③山梨県：「通級による指導」効果発揮研修事業
- ④広島県：令和6年度特別支援教育の考え方を生かした個別最適な学び推進プロジェクト
- ⑤宮崎県：学びを支える『通級による指導』充実事業
- ⑥沖縄県：切れ目ない支援のための学校内の連携と校種間連携～市町村教育委員会との連携を通して～
- ⑦名古屋市：全ての教師に求められる特別支援教育に関する専門性の向上に関する取組
- ⑧北海道赤平市：インクルーシブ教育の推進による、地域の関係機関が相互の役割を理解し合う、切れ目のない支援体制の構築
- ⑨岩手県一戸町：一戸町インクルーシブ教育推進事業
- ⑩岩手県宮古市：適切な校種間の引継ぎと教師の専門性の向上に関する取組
- ⑪東京都豊島区：インクルーシブ教育システムの理解啓発に向けた「豊島区特別支援教育推進計画」

の改訂と教育委員会主催研修の充実

- ⑫神奈川県秦野市：共に育ち共に学ぶ学び舎の実現に向けて
- ⑬鳥取県鳥取市：特別支援教育推進事業～校内支援体制の充実と特別支援教育主任の専門性の向上に向けて～
- ⑭鹿児島県阿久根市：特別支援教育の専門性向上と切れ目ない支援体制の構築
- ⑮鹿児島県枕崎市：地域と共に進めるインクルーシブ教育システムの構築

3. 地域支援事業の展開

参画した15の自治体に対して、インクルーシブ教育システム推進センターの職員が1名ずつ担当研究員となった。各自治体における事業担当者は、センターの担当研究員と連携しながら事業を推進した。

外部有識者1名を「地域支援事業アドバイザー」に委嘱し、本事業全体及び参画自治体への指導助言を依頼した。令和6年度は、令和3年度から継続して依頼している青山新吾氏（ノートルダム清心女子大学インクルーシブ教育研究センター長）であった。

また、事業の説明や進捗状況の確認、参画自治体相互の交流の促進等を目的として、以下のような機会を設定した。

- ・地域支援事業説明会：令和6年4月25日、インクルーシブ教育システムの推進に関する基礎情報の確認、事業内容や方法の説明と各自治体の事業計画の説明等をオンラインで実施した。
- ・地域支援事業推進プログラム：令和6年8月23日、各自治体における事業の進捗状況報告とインクルーシブ教育システムの現状や課題等に関する相互交流、地域支援事業アドバイザー青山新吾氏及び文部科学省特別支援教育課特別支援教育調査官加藤典子氏による指導助言等を、特総研を会場とした対面とオンラインのハイブリッドで実施した（写真1、写真2、写真3）。

特総研に参集した自治体は、担当者同士が直接やりとりし、情報交換をすることができた。青山氏や加藤氏から指導助言を得ることもできた。

- ・交流スペース：参画した自治体間の自由な交流や情報交換の場としてオンラインで6回（令和6年

7月30日、9月24日、10月29日、11月26日、令和7年1月28日、2月28日）開催した。毎回、参加者が自主的に話題を設定し、活発な情報交換がなされていた。

- ・地域支援事業報告会：令和7年2月28日、各自治体における事業の報告と交流、青山氏及び加藤氏による指導助言等をオンラインで実施した。

また、上記以外の機会にも、参画した自治体が自発的に連絡を取り合い、事業展開の参考にすることも見られた。



写真1：地域支援事業推進プログラム＜全体協議＞

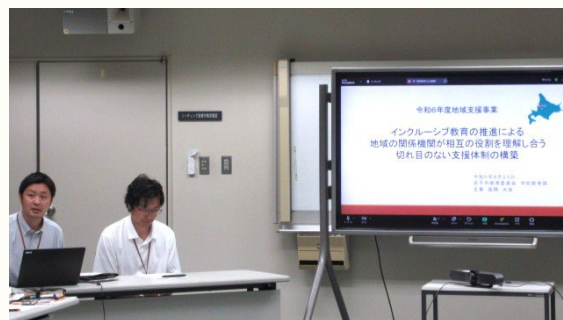


写真2：地域支援事業推進プログラム＜自治体の報告＞



写真3：地域支援事業推進プログラム＜指導助言＞

令和6年度末に、各自治体から「地域支援事業報告書」が提出され令和6年度の本事業は終了した。

本事業の成果については令和7年度に冊子としてとりまとめ、特総研Webサイトに掲載するとともに、都道府県、市区町村教育委員会等にお送りする計画である。

Ⅲ. 諸外国の最新情報の収集・発信と国際交流事業

1. 国際的動向の把握

令和6年度にインクルーシブ教育システム等に関する情報収集の対象としたのは、アメリカ、韓国、オーストラリア、イギリス、ドイツ、フィンランド、スウェーデン、フランスの8か国であった。各国の教育事情に造詣の深い大学教員等を特任研究員として委嘱し、協力を得ながら 国別調査を実施した。

調査項目は以下の14項目であった。

- ①学校教育に関する法令
- ②近年の教育施策の動向
- ③教育システム
- ④学校教育システム
- ⑤通常の学校教育カリキュラムと特別支援教育カリキュラム
- ⑥特別な教育・支援の対象となる子どもの分類
- ⑦障害のある子どもの教育
- ⑧障害のある子どもの就学
- ⑨教員養成・免許の制度や現職教員研修
- ⑩障害や特別な教育的ニーズのある子どもについての理解啓発
- ⑪通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制
- ⑫特別支援教育関連予算額等
- ⑬重複障害、医ケア児、病弱等で病院にいる児童生徒について（遠隔教育の状況を含む）
- ⑭大学等の高等教育機関における支援の制度や取組について（新規項目）

これらの国別調査の結果については、本ジャーナル「諸外国におけるインクルーシブ教育システムに関する動向」で紹介している。また、文部科学省特別支援教育課に情報提供したり、特総研で実施している専門研修の講義等で紹介したりした。

2. 海外の研究機関との研究交流の推進

1) 韓国国立特殊教育院との研究交流

海外の特別支援教育に関する研究機関等との交流も進めている。特に、韓国国立特殊教育院とは研究

協力及び交流に関する協定を再締結し交流を続けてきた。令和2年度からは、韓国国立特殊教育院と特総研の共催で日韓特別支援教育協議会を実施している。この協議会は2年間のオンライン開催を経て、令和4年度からは隔年で特総研と韓国国立特殊教育院とを会場として実施することとしている。

令和6年度は、令和6年7月18日に特総研研修棟大研修室において開催した（写真4）。「共生社会の実現に向けた障害理解教育の取組」をテーマとし、それぞれの機関の現状と事業の紹介も含めて、現在取り組んでいる研究等に関する発表を行った。

韓国からは、韓国国立特殊教育院教育課程政策チーム、ペク・スジン教育研究士が「韓国国立特殊教育院の現状と主な事業の紹介」を、韓国教育部特殊教育政策課、キム・ドンギョ教育研究士が「韓国における統合教育の政策の理解－障害認識教育を中心に－」を発表した。

特総研からは、小林努総務部長が「国立特別支援教育総合研究所の現状と主な事業の紹介」、久保山茂樹インクルーシブ教育システム推進センター上席総括研究員（兼）センター長が「共生社会の担い手を育む教育に関する研究－障害理解教育の検討を中心に－」を発表した。



写真4 日韓特別支援教育協議会の参加者

韓国の参加者は、協議会前日に、神奈川県横須賀市立諏訪小学校を訪問し、日本の小学校の通常の学級、通級指導教室、特別支援学級における教育の実際について参観して理解を深めた。また、特総研の役員、事務職員、研究職員との懇談の時間を通じて、相互交流を深めることができた。

2) フランス国立インクルーシブ教育高等研究所との研究交流

フランス国立インクルーシブ教育高等研究所とは平成27年3月に研究協力や交流に関する協定を締結していたが、10年を経過したことから、令和7年3月18日、同研究所において再締結を行った(写真5)。今後、研究交流を一層進めていく計画である。



写真5 締結式にて（Mauguin 所長と中村理事長）

3) 海外からの視察・見学対応

令和6年度は、独立行政法人国際協力機構（JICA）を通じた訪問があった。14か国の行政官や教員養成大学の教員等16人が来所され、日本における特別支援教育に関する講義、特総研の施設見学を行った(写真6)。

また、他機関等からの紹介で、モンゴル、フィリピン、スイスの教育関係者らの訪問もあった。



写真6 海外からの訪問（JICA）

IV. 情報発信・相談支援事業について

インクルDB（インクルーシブ教育システム構築支援データベース）は、インクルーシブ教育システム構築に関連する様々な情報を広く提供する目的で公開している。近年のインクルーシブ教育システムへ

の高い関心を反映してか、令和6年度の1年間に、インクルDBには8万件近い訪問（ページビューは30万件）があり、118,917件の事例のダウンロードがあるなど、広く活用いただいている。

インクルDBで最も活用されているのは「実践事例データベース」で、教育現場で実際に提供された合理的配慮の事例を590件掲載している。また、「インクルDBを活用した研修例」では、山梨県教育委員会や栃木県教育委員会と共同で実施した研修会の詳細を掲載している。さらに、令和6年1月からは、医療的ケア児の保育・幼児教育実践事例集の公開を開始した。

幼稚園、小・中・高等学校等の関係者も含めてインクルDBの一層の活用を図るため、令和4年度から「インクルDBセミナー」を実施している。このセミナーについては特総研のYouTubeサイトである「NISEチャンネル」から動画配信を行っている。インクルDBの操作方法から、研修での活用方法まで詳細に説明しているので、御活用いただければ幸いである(写真7)。



写真7 インクルDBセミナーの動画から

V. おわりに

令和6年度も多くの方々に御協力いただき、3つの事業を展開することができました。お世話になった皆様に心より感謝申し上げます。令和7年度以降も、共生社会の形成に向けて、国及び地方自治体のインクルーシブ教育システムの構築に寄与すべく、事業を展開し、情報発信を行って参ります。引き続きの御支援をよろしくお願い申し上げます。

インクルーシブ教育システム推進センターのホームページはこちら→



インクルーシブ教育システム推進センター 研究所公開展示報告

相田 泰宏

(インクルーシブ教育システム推進センター)

要旨：本稿では、令和6年度研究所公開においてインクルーシブ教育システム推進センターが企画した展示室について紹介する。展示室は「みんながお互いを大切にし、認め合い、支え合う社会を目指して」と題し、参加者が我が国のインクルーシブ教育システムや、その先に目指す共生社会に対する認識を深めた上で、今後の学校教育の在り方を自分ごととして捉え、具体的なアイディアを考えるきっかけとなることをねらいとした。参加者からは様々な意見が出され、私たち職員にとっても有意義な企画となった。

見出し語：共生社会、インクルーシブ教育システム

I. 目的と背景

インクルーシブ教育システムは、構築そのものが目的なのではなく、その先に共生社会の形成を見据えて推進されなければならない。共生社会とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会のことである。そして共生社会を実現するためには、私たち一人一人が、相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合えるようになることが必要である。学校教育は、これからの社会を担う子供たち一人一人が、他者の人格や個性を尊重でき、多様な在り方を認められるよう、日々の教育活動を実践していくことが求められる。

特総研の研究所公開には、様々な人々が来場される。特別支援教育に携わる学校関係者や研究者、教育学を学んでいる学生はもちろんのこと、教育に直接携わっていない地域の方や現在進行形で学校教育を受けている子供も例年参加している。私たちが目指す共生社会の形成のためには、教育を直接担う教育関係者のみならず、子供時代に教育を受けてきたすべての社会人や、今まさに学校教育を受けている児童生徒、これから学校教育を受ける幼児等、異なる時代の教育を受けてきた・受けている・これから受ける人々が、それぞれの思いや意見を出し合い、

一緒に考えることが必要なのではないか。そのような背景から、インクルーシブ教育システム推進センターでは、多様な人々が一同に会する研究所公開において、共生社会の形成を目指した学校教育の在り方を一緒に考えられる展示室を設置することとした。

II. 展示室の構想

参加者が共生社会を形成するための学校教育の在り方について自分ごととして捉えられるよう、それぞれのブースにおいて参加者が自らの経験と照らし合わせて考えたり、具体的なアイディアを創出したりできるよう工夫した。また、身近なことから学校全体へと考えを巡らせることができるよう、ブースを順番に回ることによって少しずつ思考が広がるような設定とした。資料は Canva で作成し、参加者が親しみをもてるデザインに統一した。主なブースの内容は以下の通りである。

1. 「とくそうけんのおはなし」(動画、ポスター)

入口にモニターを設置し、子供向けに作成された動画を視聴できるようにした。参加者が穏やかな気持ちになり、リラックスしてもらえることをねらいとした。また、動画の内容を一枚にまとめたポスターも掲示した(図1)。まずは、参加者の「ちがうこと」に対する抵抗感を和らげることをねらいとした。

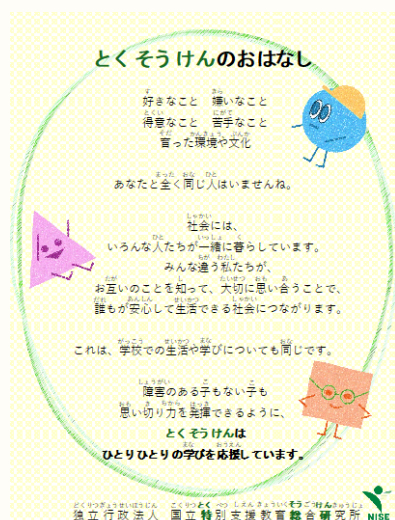


図1 「とくそうけんのおはなし」ポスター

2. 「あなたはどうか？」(スライド)

本ブースでは、子供によって感じる事が異なるであろう場面を複数提示した。参加者自身がどう感じるのかを改めて考え直し、また自分が感じていることと異なる感じ方の人も存在することを実感してもらえらることをねらいとしている(図2～3)。

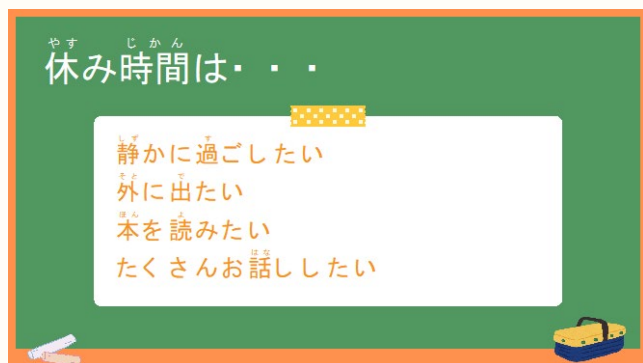


図2 「あなたはどうか？」スライド1

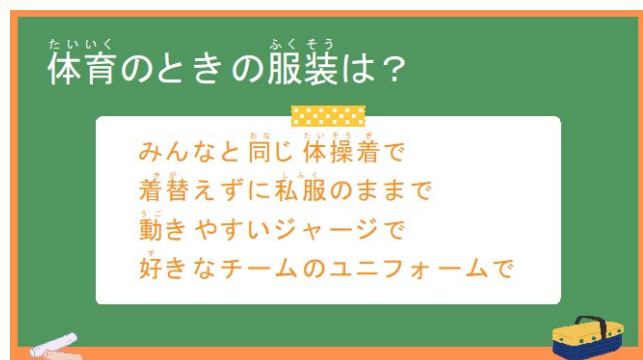


図3 「あなたはどうか？」スライド2

3. 「あなたが勉強しやすい環境は？姿勢・格好は？」(スライド)

多くの通常の学級では、子供たちが教室という同じ空間で、同じ椅子に座り、同じ机の上で学習に取り組む。教室が「静か」で、子供たちがきちんと「椅子に座っている」状況が望ましいと捉えられることが多く、教師もこのような状態を目指して指導をする場面がよく見られる。このような学習の在り方は、よりたくさんの子供が、効率よく必要な知識や技能を得られるという側面はあるものの、一人一人の教育的ニーズに最も的確に応えられない可能性も存在する。本ブースでは、自分自身が勉強しやすいと感じる環境、勉強しやすい姿勢や格好を、参加者に考えてもらう。「勉強しやすい環境」については、「せまいところ」「広いところ」「静かなところ」「ワイワイしているところ」「人が少ないところ」から選択できるようにし、「勉強しやすい姿勢・格好」については、「椅子に座る」「横になって」「床に座る」「立ったまま」「歩きながら」から選択できるようにした。おそらく多くの人は、「静かな」環境で、「椅子に座っている」状態が学びやすいと感じていると想定されるが、そうではない人も一定数いるかもしれないとの仮定のもと、本ブースを企画した。

4. 「多様な子供？子供は多様！」(スライド)

本ブースでは、通常の学級に在籍しており、一見気が付かれにくいのが、実は学習をしたり学校生活を送ったりする上で何らかの困難さを有している子供たちについて紹介している。事例を複数提示し、何らかの困難さを抱えている子供は通常の学級にもたくさん在籍している可能性があることに気が付いてもらえるようにした。また、困難さのみに焦点をあてるのではなく、できることやできる方法も合わせて提示することで、子供を見る視点を広くもつことや支援方法を検討することの大切さを理解してもらい、そもそも子供たちは皆一人一人違う存在であり、誰もができることもできないことも持ち合わせていることにも気が付いてもらうことをねらいとした(図4)。

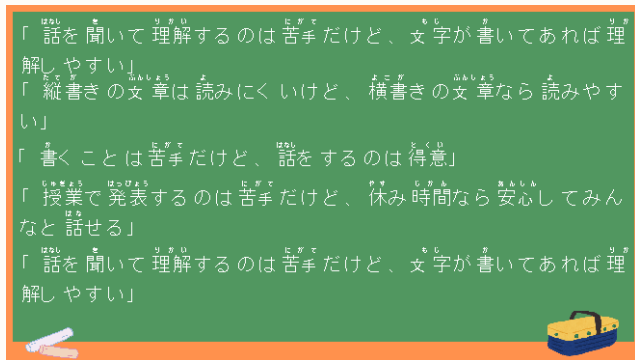


図4 「多様な子供？子供は多様！」スライド



図7 「日本が目指すインクルーシブ教育システムって？」スライド3

5. 「日本が目指すインクルーシブ教育システムって？」(スライド)

我が国が目指すインクルーシブ教育システムについて、教育関係者だけでなく、子供にも理解できるよう、イラストを用い、また短くシンプルな言葉で表現をした(図5～11)。



図5 「日本が目指すインクルーシブ教育システムって？」スライド1

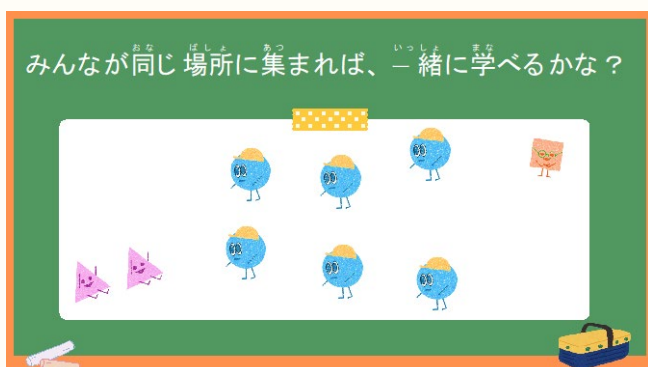


図6 「日本が目指すインクルーシブ教育システムって？」スライド2



図8 「日本が目指すインクルーシブ教育システムって？」スライド4

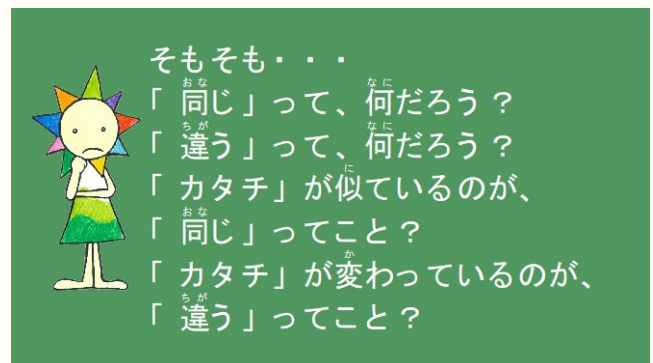


図9 「日本が目指すインクルーシブ教育システムって？」スライド5



図10 「日本が目指すインクルーシブ教育システムって？」スライド6



図11 「日本が目指すインクルーシブ教育システムって？」スライド7

6. 「みんなが一緒に学びつつ、すべての子供の学びを充実させるために、必要なことは何だろう？」(ホワイトボード)

本ブースでは、「みんなが一緒に学びつつ、すべての子供の学びを充実させるために、必要なことは何だろう？」をテーマに、インクルーシブ教育システムの推進に向けた具体的なアイデアを参加者から募集した。Canvaのホワイトボード機能を活用し、スマートフォンやタブレットから自由に意見を書き込めるようにした。

7. 「行ってみたいな、こんな学校 受けてみたいな こんな授業」(ホワイトボード)

本ブースでは、「行ってみたいな、こんな学校 受けてみたいな、こんな授業」をテーマに、来場者が自由に意見を書き込むブースを設置した。子供も大人も、教師も教師でない人も、自分自身が行ってみたいと思える学校、受けてみたいと思える授業につ

いて、自由に考え、具体的なアイデアを付箋に記入し、ホワイトボードに貼ってもらった。

Ⅲ. 公開日当日の様子、参加者の反応

研究所公開には459名が来場した。来場者のうち、約39%が教育関係者で、保健・医療・福祉関係者や、主婦・主夫、高校生・中学生・小学生も来場した。来場者全員が本展示に参加しているわけではないが、ねらい通り教育関係者に限らず、多様な人々が参加した。子供もたくさん参加し、障害のある当事者の人も参加していた。

参加者には可能な限り声をかけ、本展示の意図を説明した上で、対話を試みた。参加者が自分ごととして捉えられるようになることがねらいとしてあったが、同時に私たちも参加者との対話を通して日本のインクルーシブ教育システムや共生社会の形成に向けて必要な視点等を深めたり広げたりすることができると考えていたからである。結論ありきの対話ではなく、よりよい在り方を導くための対話を心がけた。

「あなたが勉強しやすい環境は？」のブースでは、「静かなところ」を選択した人が最も多く、「人が少ないところ」も多かった。しかし「ワイワイしたところ」も一定数選択した人がいたことは予想外であった。また、「せまいところ」と「広いところ」については対照的な選択肢だが、選択した人の割合はそれほど大きな差がでなかった。どのような環境が望ましいのかは、障害の有無だけに影響を受けるわけではなく、そもそも人によって異なる可能性が示唆された(写真1)。



写真1 「あなたが勉強しやすい環境は？」回答

「あなたが勉強しやすい姿勢・格好は？」のブースでは、やはり「椅子に座って」を選択した人が多数であった。しかし「横になって」「床に座る」「立ったまま」「歩きながら」についても、決して少ない人数が選択していた。おそらくほとんどの学校においては、授業中、子供がこのような姿勢や格好で学ぶことは推奨されていないと思われる。しかし多様な子供の学びを充実させるためには、その子供がより勉強しやすい姿勢や格好を認めることも、ときには必要であることが示唆された（写真2）。



写真2 「あなたが勉強しやすい姿勢・格好は？」回答

「みんなが一緒に学びつつ、すべての子供の学びを充実させるために、必要なことは何だろう？」のブースは、スマートフォンで参加するシステムであったためか子供の参加は少なく、また教育関係者の参加が多かった。印象的なアイディアとして、「生活年齢という枠を取っ払うことで叶うことってたくさんある」「ひとつの学級に縛られず授業ごとにクラスが変わる」のように、今まで当たり前だと捉えられ

がちであった枠組みを見直すこと、「自己選択、自己決定に寄り添いつつ、その責任もあることを知っていけること」「規律ある中で自分の好きを規制されないこと」のように、子供の自主性をさらに重視することに関わるものが多かった（図12）。



図12 「みんなが一緒に学びつつ、すべての子供の学びを充実させるために、必要なことは何だろう？」回答

「行ってみたいな、こんな学校 受けてみたいな、こんな授業」のブースでは、小学生や未就学児、障害のある当事者等、様々な人が意見を書き込んでいた。

最も多かったアイディアは、「時間割が決められる学校」「興味を持ったことをとことん教えてくれる授業」「学びたいことを自分たちで考えられる、選択できる、尊重される環境」のように、自ら学びの主体者になること、能動的に学ぶ機会を望んでいる人が多かった。また、「チャイムがない学校」「好きな時間に学ぶことができる学校」「登下校時間を選べる学校」のように、学ぶ時間や時刻も一人一人によって望ましい在り方が異なることがわかった（写真3）。



写真3 「行ってみたいな、こんな学校 受けてみたい な、こんな授業」回答

IV. 振り返りと今後に向けて

研究所公開では、インクル DB 体験コーナーや諸外国の特別支援教育に関する展示、地域支援事業の報告等、当センターが担っている事業報告についても行った。しかし最も大きなねらいは、共生社会の形成に向け、日本のインクルーシブ教育システムをどのように推進していくのか、参加者一人一人が自分ごととして考えるきっかけを作ること、立場や役割を超えて多様な人々が対話を深めてより良いアイデアを創出することであった。日本においては、どの地域で生まれ育っても、どの学校に通っても、どの先生に教えられても、一定水準の公教育を受けることが保障されている。公教育を受けてきた私たち一人一人が、自分たちが受けてきた教育を振り返り、想像力を働かせ、それらを元に他者と対話を重ねることが、共生社会の担い手を育成することへとつながることになるのではないだろうか。

「小さな声に耳を傾けられた」「とても優しい空間だった」一研究所公開終了後、展示の企画に携わった職員からの感想である。共生社会の形成を実現するためには、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合うこと、人々の多様な在り方を認め合うことを、私たち一人一人が実践する必要がある。学校教育において、まずは教師を中心とした大人たちが、目の

前の子供たちの人格と個性を尊重すること、多様な在り方を認めることが、インクルーシブ教育システムを推進することになり、共生社会の形成への第一歩となるのではないだろうか。



写真4 参加者の様子

V. 参考情報の紹介

1. とくそうけんのおはなし (NISE チャンネル)

<https://youtu.be/IQ77gZRlq-4>

私たちは、好きなこと、嫌いなこと、得意なこと、苦手なこと、育った環境、文化、みんな一人一人ちがっており、全く同じ人は存在しません。みんなちがう私たちが、お互いのことを知って、大切に思い合うことの大切さを解説しています。

2. トウインクルSUNの冒険～ちがうこと、おなじこと、おたがいを知ること～ (NISEチャンネル)

<https://youtu.be/7oRIBSyDO14>

インクルーシブ教育システム推進センターのマスコットキャラクターであるトウインクルSUN(サン)が、ちがうことや同じことを知る冒険に出ます。

参考文献

文部科学省 (2012). 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).

諸外国におけるインクルーシブ教育システムに関する動向

佐藤利正・冠雄祐・土屋忠之
(インクルーシブ教育システム推進センター)

要旨：特総研では、国別調査（アメリカ班、イギリス班、フィンランド班、スウェーデン班、ドイツ班、韓国班、オーストラリア班、フランス班）を編成し、各国の教育施策や教育事情に造詣の深い特任研究員の協力を得て、諸外国の障害のある子どもをめぐる教育施策等に関する調査を行っている。国連の障害者権利委員会は、令和4年9月に、我が国の特別支援教育に対して、インクルーシブ教育に関するいくつかの点について勧告を行った。また我が国では、特別支援教育の対象者が年々増加しており、小・中学校等の通常の学級においても、特別な支援を必要とする子どもが多数在籍している。

そこで、本稿では、各国のインクルーシブ教育システムに関する動向や、その関連情報に着目しまとめることとした。特に、各国のインクルーシブ教育システムに関する近年の動向や、教員養成・免許制度や現職教員研修、通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制に焦点を当て、その概要を報告する。

見出し語：諸外国、インクルーシブ教育システム、障害のある子どもの教育、教員養成・免許制度・研修、通常の学級、高等教育機関

I. 目的

特総研では、国別調査班（アメリカ班、イギリス班、フィンランド班、スウェーデン班、ドイツ班、韓国班、オーストラリア班、フランス班）を編成し、各国の教育施策や教育事情に造詣の深い特任研究員の協力を得て、諸外国の障害のある子どもをめぐる教育施策等に関する調査を行っている。国連の障害者権利委員会は、令和4年9月に、我が国の特別支援教育に対して、インクルーシブ教育に関するいくつかの点について勧告を行った。また、我が国の特別支援教育対象者は年々増加している。令和4年5月1日現在、義務教育段階において、特別支援学校に在籍している子どもの数は82,077人で、特別支援学級に在籍している子どもの数は353,428人、また通級による指導を受けている子どもの数は182,208人であった。これらを全て合計した人数の義務教育段階の子ども数における割合は、6.5%に上っている（文部科学省, 2022a.2024）。また通常の学級において、学習又は行動面で著しい困難を示す子どもの割

合は8.8%で、そのうちの86.9%は通級による指導などの特別な支援を受けていなかった（文部科学省, 2022b）。

このように、インクルーシブ教育システムの推進がより一層求められる中、本稿では国外のインクルーシブ教育システムに関する動向や、関連情報を把握するために、令和6年度の調査結果を整理することを目的とした。

II. 方法

1. 国別調査班の編成

令和6年度は、令和5年度と同様に国別調査班を8班編成し（アメリカ班、イギリス班、フィンランド班、スウェーデン班、ドイツ班、韓国班、オーストラリア班、フランス班）、各班に調査項目への回答を依頼した。なお、平成28年度から各国の情報を収集するために、諸外国の教育事情に造詣の深い大学教員等を客員研究員として委嘱し、令和元年度からは特任研究員と改め、本調査に協力いただいている

(各国別調査班の編成と担当者は、文末に記載している)。

2. 調査項目

調査項目として、以下の14項目を設定した。

- ①学校教育に関する法令
- ②近年の教育施策の動向
- ③教育システム
- ④学校教育システム
- ⑤通常の学校教育カリキュラムと特別支援教育カリキュラム
- ⑥特別な教育・支援の対象となる子どもの分類
- ⑦障害のある子どもの教育
- ⑧障害のある子どもの就学
- ⑨教員養成・免許の制度や現職教員研修
- ⑩障害や特別な教育的ニーズのある子どもについての理解啓発
- ⑪通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制
- ⑫特別支援教育関連予算額等
- ⑬重複障害、医ケア児、病弱等で病院にいる児童生徒について（遠隔教育の状況を含む）
- ⑭大学等の高等教育機関における支援の制度や取組について

Ⅲ. 各国の動向

以下では、各国ごとに、1) 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向、2) 障害のある子どもの教育システム、3) 教員養成・免許制度や現職教員研修、4) 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制、5) 大学等の高等教育機関における支援制度や取組について、アメリカ、イギリス（イングランド）、フィンランド、スウェーデン、ドイツ、韓国、オーストラリア、フランスの順に述べる。

1. アメリカ

1) 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

障害のある子どもに対する教育については、連邦資金の提供を担う障害者教育法（Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEA]、P.L. 108-446）が制定されている。また、1965年初等中等教育法（Elementary and Secondary Education Act）の改正法である「すべての生徒が成功するための教育法」（Every Student Succeeds Act [ESSA]、P.L. 114-95）が再認可されており（2015年12月10日成立）、IDEAとESSAは、連動して障害のある子どもの教育成果の向上に取り組んでいる。

ESSAは、初等中等教育法の修正法である「誰も置き去りにしないための教育法（No Child Left Behind Act of 2001、NCLB, PL. 107-110）を引き継ぎ、教育格差の是正や機会均等を目指している。NCLBは①経済的に不利な子ども、②人種・民族グループ、③障害のある子ども、④英語学習者といった不利な立場に置かれた子どものサブカテゴリーを設定し、カテゴリーごとのテスト結果報告を求めてきた。ESSAは、NCLBでは規定されていなかったサブカテゴリーとして⑤ホームレスの子ども、⑥里親制度を受けている子ども、⑦軍人の親を持つ子どもが追加されている（20 U.S.C. §1111(c)(2)）。すなわち、障害のある子どもを含め、多様な教育的ニーズを有する子どもを初等中等教育法の説明責任制度に組み込み、州、地方政府の取組を後押ししながら、教育成果の向上を求めている。

2) 障害のある子どもの教育システム

2021年秋時点の全米（50州、DC、BIE schoolsを含む）におけるIDEA（パートB）の対象児童生徒（5〔学齢〕-21歳）は6,524,630（前年度6,370,821）人であり、これは同年齢に占める割合の9.6%（前年度9.7%）にあたる。2005年から2011年まで対象児数の減少が報告されてきたが、それ以降は増加傾向に転じ、同時に同年齢に占める割合も増加傾向を示してきた（2005年の9%から、2010年には8.4%まで落ち込んでいた。ただし、2021年秋は前年度より割合の減少がみられたが、対象者が微増した）。

IDEA対象者（6-21歳）に占める障害種ごとの割合

としては、「特異性学習障害」が最も多い。ただし、全体として2012年(40.1%)から2021年(34.5%)にかけて減少している。そして、州による違いは極めて大きく、ニューメキシコ州(48.2%)、ネバダ州(45.4%)のように特殊教育の対象として認定を受けた児童生徒の約半数に及ぶ州がある一方で、ケンタッキー州(18.6%)、アイダホ州(21.2%)、ウィスコンシン州(21.8%)といった州では低い割合である(pp. 146-147)。そして、「その他の健康障害」(18.4%)、「言語障害」(16.6%)、「自閉症」(12.2%)、「知的障害」(6.1%)、「情緒障害」(4.8%)と続く。

米国教育省は、IDEAの下で3歳から21歳の障害を持つ生徒への教育に関する「要件を満たしている」(meets requirements)の州がわずか21州にとどまることを指摘している。他の州はすべて「支援が必要」(needs assistance)とみなしており、その大半は少なくとも2年連続でその評価を受けた。IDEAに基づき、教育省は各州が特殊教育サービスを毎年どの程度提供しているかを評価し、それを「要件を満たしている」、「支援が必要」、「介入が必要」(needs intervention)、「大幅な介入が必要」(needs substantial intervention)の4つのカテゴリーに分類している。IDEAに基づき、教育省は、州に技術支援へのアクセスを要求したり、不十分とみなされる分野に資金を振り向けたりすることができる。「介入が必要」または「大幅な介入が必要」と分類された州はなかった。

3) 教員養成・免許制度や現職教員研修

全米レベルの特殊教育免許制度については、Sindelar, Fisher and Myers (2018) が最も新しい情報である。2000年(Geiger, Crutchfield, and Mainzer, 2003)から、2016年(Sindelarら、2018)の比較において、少なくとも34州がライセンスの仕組みに変化を示している。2016年時点において、多くの州が感覚障害(視覚障害、44州;聴覚障害、45州)及び幼児期(early childhood, 40州)に関するライセンス制度を確立している点で共通している。ただし、それ以外の障害カテゴリーに基づく区分の排除が進んでいる。具体的には、特異性学習障害(23州から9州)、情緒・行動障害(27州から10州)、知的障害(22州から9州)、運動・健康障害(24州か

ら5州)に減少がみられた。自閉症スペクトラム(5州)に関する免許制度は維持されているが、増加もしていない。

そして、36州がジェネラリスト(クロスカテゴリー)・ライセンスを導入し、そのうちの18州は純粋なジェネラリスト・ライセンス(障害カテゴリー、ないし程度に基づく区分を持たない)を提供している。さらに、免許に対応する子どもの年齢・学年や障害の程度が複雑に組み合わされたいくつものパターンが導入されている。すなわち、全米の取組は画一的ではないが、障害横断的なジェネラリスト・ライセンスへの移行が拡大しつつある点に注目できる。しかし、ジェネラリスト・ライセンスの採用によって、(Special Education Teacher: SET)の不足や生徒の学力の向上に対する肯定的な評価は証明されていない。こうした多様な免許制度とその可能性を踏まえ、近年の主流となりつつあるジェネラリスト・ライセンスの仕組みについて、個別の州における取組を捉えていく必要がある。

ジェネラリスト・ライセンスの例として、ミネソタ州の学習・行動ストラテジスト(Academic and Behavioral Strategist: ABS)がある。このライセンスは、2013年に導入された比較的新しい特殊教育教員のライセンスであり、学習、行動、情緒、コミュニケーションの領域における軽度から中度の障害のある子ども(幼稚園から21歳)への指導を担う(MPELSB、2022)。すなわち、高出現率(high incidence disability)とされる、①自閉症スペクトラム障害、②発達の認知障害(developmental cognitive disability)、③情緒・行動障害、④その他の健康障害、および⑤特異性学習障害といった複数の障害領域にわたる教育評価や指導にあたるためのライセンスである(Minnesota Administrative Rules、8710.5050)。

次に、通常教育教員についてみる。University of Florida (2020)は、通常教育教員に対する障害のある子どもとの臨床実習に関して、22州の情報をまとめており、2014年6月から2015年10月の間に州担当者による情報の検証(3州を除く)を行った。その結果、実習期間を定めている州として、フロリダ州(10週間以上)、アイオワ州(14週間)、インディアナ州(9週間)、マサチューセッツ州(300時間)、

ネブラスカ州（少なくとも 14 週間他）、ニューヨーク州（20 日間の少なくとも 100 時間の実習において、15 時間以上は障害のある子どもの理解に重点を置く）、ワシントン州（450 時間以上）、ウェストバージニア州（最低 12 週間）などがみられた。また、3 つの州を除く 19 州において、障害のある子どもを指導するためのコースワークの要件が定められていた。米国（50 州及びワシントン DC）では、「授業日の 80%以上を通常の学級で学ぶ児童生徒」が全体の 66.7%（2021 年秋、5 歳[学齢]から 21 歳）を占めており（U.S. Department of Education、2024）、通常教育の枠組みにおいて障害のある子供を受け入れることを原則とした教員養成の仕組みが整備されている。通常教育教員と SET が相互の役割や専門性を理解し、協働するための実践力育成を目指した取組が意図されているといえる。Geiger ら（2003）によれば、通常教育教員の免許要件に障害のある子どもの指導内容を含む州の増加がみられる。2000 年の段階で障害のある子どもを指導するための免許要件をすべての通常教育教員に対して設定していないのは 7 つの州であった（うち、アーカンソー州とニューヨークの 2 州は新たな教員免許システムに移行予定が示されていた）。

最後に、米国においては、特殊教育教員の養成と確保が大きな課題となっている。教育省の報告書によると、39 の州とワシントン DC では特別教育の教師が不足している。2024～2025 学年度に特殊教育の専門分野で人材不足を報告していない州は、アーカンソー州、カリフォルニア州、コロラド州、アイダホ州、インディアナ州、ルイジアナ州、マサチューセッツ州、ニューハンプシャー州、オクラホマ州、ユタ州、ヴァーモント州のみである（Diamant, M、2024）。Monnin、Jamie、Morgan、Kasey（2021）によれば、50 州のうち 49 州が、過去 10 年間に SET の慢性的な不足に直面してきた。その状況は世界的なコロナ禍によって一層顕著になっている。

4) 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

U.S. Department of Education（2024）によれば、IDEA のもとで支援された障害のある児童生徒（3-21 歳）

に対して、高い専門性を有する多様な特別教育関連サービス職員が支援を提供している。2020 年秋の全米 50 州及び海外領土において、オーギオロジスト（1,464 人、有資格率 96.8%；前年 1,407 人、98.1%）、カウンセラー・リハビリテーションカウンセラー（20,258 人、98.0%；前年 20,849、98.0%）、通訳者（7,035 人、91.5%；前年 7,362 人、91.4%）、医療的看護サービス職員（18,757 人、95.7%；前年 19,138 人、96.5%）、作業療法士（25,155 人、96.8%；前年 24,302 人、97.7%）、歩行訓練専門職（1,719 人、96.4%；前年 3,442 人、97.9%）、体育教師及びレクレーション専門職（12,715 人、96.2%；前年 13,535 人、96.3%）、理学療法士（9,551 人、96.9%；前年 8,895 人、96.9%）、心理士（41,004 人、96.6%；前年 38,771 人、98.5%）、ソーシャルワーカー（21,711 人、97.7%；前年 21,298 人、97.6%）、言語病理士（79,104 人、98.1%；前年 76,725 人、98.0%）が雇用され、職員間の連携が図られている。全体として、238,472 人が雇用されていることになる。

一方、IDEA に規定する障害が認定されなくとも、教育的な困難に直面している児童生徒に対しては、より広範にリハビリテーション法第 504 条が適用されてきた（IDEA が特殊教育プログラムに資金を提供する法律であるのに対し、リハビリテーション法第 504 条は、連邦政府の財政援助を受けているプログラムや活動における障害に基づく差別を禁止してきた）。504 条項のもとでの資格が認定されると 504 条項プランに基づいた組織的支援が行われる。また、障害が疑われないものの、学校での問題に直面していると考えられる生徒に対しては、504 条項プランでなく通常教育介入（regular education intervention）が採用されることがある。これは、「ビルディングチーム」（building teams）と呼ばれるチームを構成し、通常教育教員に指導上の支援を提供する。この介入法は放課後プログラムやチュータリングプログラム、モニタリングプログラムにも活用されている。

5) 大学等の高等教育機関における支援制度や取組について

米国における障害のある大学生への教育的支援は、障害のあるアメリカ人法（Americans with Disabilities Act、ADA）の TitleII（公共サービス、Public Service）

と TitleIII（公共施設、Public Accommodations）によって展開されている。ADA の TitleIIは、州や地方政府が運営するすべてのプログラムやサービスにおいて、障害のある人に対して差別を禁止している（公立大学を含む）。

加えて、リハビリテーション法第 504 条（Rehabilitation Act of 1973、Section 504）は、連邦資金を受け取るすべての機関が障害者に対して差別することを禁じている。これには公立および私立の大学が含まれる。

この条文は、障害を持つ学生が大学教育を受ける際に、合理的な配慮や支援を求めるための法的基盤となっている。

2. イギリス（イングランド）

1）近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

特別な支援を必要とする子どもの教育（Special Educational Needs, SEN）についての Green Paper（政策提案書）（2011）とその試行を受けて、関連する法改正が行われ、2014 年に The Children and Families Act 2014 が施行された。これに基づいて、Special Educational Needs and Disability Code of practice: 0 to 25（2014）が発行され、特別支援教育のシステムの大幅な改変が行われた。特徴として、0 歳から 25 歳まで継続して支援すること、支援の決定について当事者や家族の意思を反映すること、医療・教育・福祉の分野が連携すること、従来の SEN 判定や Learning Difficulty Assessment（LDA）に替わるアセスメントと Education, Health and Care Plan（EHC Plan）を導入すること、特別な教育的ニーズのある子どもや青年の教育の充実、成人期への移行（transition to adulthood）の充実、平等法（The Equality Act 2010）および The Mental Capacity Act 2005 に関連する情報の提供などがあげられる。

また、Special Educational Needs and Disability Code of Practice: 0 to 25 years が 2014 年 9 月に施行され、これに関連して The Special Educational Needs and Disability Regulations 2014、The Special Educational Needs（Personal Budgets）Regulations 2014、The Order

setting out transitional arrangements が規定された。この改訂により、特別な支援を必要とする子どもや青少年が、乳幼児期から成人になるまで継続して支援を受けられるようになるとともに、保護者や本人の意向の反映、関連機関との連携などを取り入れ、子どもがより確実に支援を得られるようになった。

2019 年に行われた特別教育ニーズ（SEND）および代替提供（AP）システムのレビューを経て SEND および代替支援改善計画（SEND and Alternative Provision Improvement Plan）が策定された。全国的な支援の標準設定、地域包括的なパートナーシップの構築、サービスの透明性強化、早期支援の拡充、特別学校の新設、労働市場への移行支援を行うことにより、子どもと若者の支援改善を目指している。本計画は段階的に試行・導入され、2025 年までに全国規模での実施を目指している。

2）障害のある子どもの教育システム

教育省は、特別な支援を必要とする子ども（Special Educational Needs, SEN）の分類として、SEN Support を受ける子どもと、判定書または EHC プランを有する子どもの 2 タイプに分けている。SEN Support とは、初等学校や中等学校において支援を必要とする子どもについて、教員や SEN コーディネーター（SENCO）が学校外の専門家からの助言や支援をうけて指導にあたる。公的なアセスメントを受けた結果、判定書または EHC プランを有する子どもは、初等学校や中等学校、もしくは特別学校で必要な支援についての計画等の正式な文書を作成し、支援体制がとられる。

2023 から 2024 年の統計調査（Gov.UK, 2022/23）では、イングランドで SEN と判定されている子どもは、EHC プランを持つ児童生徒は全児童生徒の 4.8%にあたる 434,354 人で、EHC プランは持たないが SEN サポートを受けている児童生徒は、全児童生徒の 13.6%にあたる 1,238,851 人である。2022 から 2023 年調査に比べ、SEN 対象となる児童生徒は、101,000 人増加している。EHC プランを有する子どもの中で最も多いのが、自閉スペクトラム症（132,249 人、33.0%）、SEN Support を受けている子どものうち最も多いニーズのタイプは、スピーチ・

言語・コミュニケーションニーズ (291,742 人, 25.6 %) である。

実施規則 (Special Educational Need and Disability Code of Practice, 0 to 25 years) では、対象となる子どもは、「学習上の困難があり、特別な教育的な手だてを必要とする子ども」とし、対象とするニーズを4領域で示している：コミュニケーション、意思疎通に関わるニーズ、認知や学習に関わるニーズ、社会性、情緒面やメンタルヘルスの困難に関わるニーズ、感覚器官や身体に起因するニーズ。

なお、ギフテッドに関しては、Child with High Learning Potential と表現され、公的な支援としては2000年代にギフテッド教育プログラムとして支援が行われていたが、2010年に廃止されている。現在は、チャリティ団体や一部の自治体において、支援プログラムが提供されている。

3) 教員養成・免許制度や現職教員研修

(1) 教員養成

教員養成課程は、主に大学主導型と学校主導型の2つがある。

大学主導型は、PGCE (Postgraduate Certificate in Education) とよばれ、学部終了後の1年間の教員養成課程である。学校主導型は学校現場における教員養成で School-centered Initial Teacher Training (ITT) と School Direct とよばれるものがある。どちらも、24週以上の教育実習を含み、修了後に正規の教員資格 (Qualified Teachers Status) の試験の受験資格を得られる。教員養成課程の中に、障害や特別な教育的ニーズのある子どもについて学ぶ機会が含まれているが、時間数や単位数などの詳細は不明である。1年間のコースの大部分は、実習と教科指導の実践的な課題研究などに重点が置かれている。

ITT においては、特別学校での研修も推奨されており、小学校の教師(あるいは教師を目指している者)が多様なニーズへの対応を経験できる機会を得ることもできる。

特別学校で教えるための特別な教員免許状はないが、大学等が現職教員を対象として特定の障害(例えば聴覚障害)に関する専門分野での Diploma、

Certification の資格や修士の学位を取得できるコースを開講している。

(2) 現職教員研修

現職教員の研修に関しては、「専門性」をキーワードに教員の資質能力向上策を教育白書で打ち出し、教師教育改革を進めている。教員研修においては、学校内では校内研修や学校間でのネットワークによる教師同士の支え合いの仕組みを整備している。2011年に「教員の専門職基準」を「教員スタンダード」に改編し、現職教員が正規教員資格保持者として期待される実践の最低限のスタンダードを示している。新任教員への一年間の研修期間中のトレーニングに加えて、現職教員のための校内研修や校外研修が行われている。特別学校が、地域の初等・中等学校や保護者の相談窓口となり、研修を行う場合がある。

新任教員 (Newly Qualified Teacher, NQT) への一年間の研修期間中のトレーニングに加えて、現職教員のための校内研修や校外研修が行われている。特別学校が、地域の初等・中等学校や保護者の相談窓口となり、研修を行う場合がある。例えば、肢体不自由や病弱の子どもが在籍している特別学校では、地域の初等学校や中等学校の教員、支援員、保護者に対して、子どものニーズに応じた学習支援やトレーニング、指導計画の立て方、校内でのインクルーシブ教育の実践方法についての研修を行っている。

その他、小・中学校に配置される Special Educational Needs Coordinator (SENCO) は、特別なニーズを持つ生徒が最善の教育を受けられるようにサポートを行い、学校全体でその生徒の学習環境や支援体制を調整する重要な役割を担っているが、その資格制度が整備されている。教員および学校リーダーを対象にした、行動管理と学校文化の指導に関する国家専門資格 (NPQ) に SENCO の資格が位置づけられている。2008年以降に任命された SENCO は、任命後3年以内に「National Award for SEN Coordination (特別支援教育調整の国家資格)」を取得する必要がある。この資格は、修士レベル (Master's Level) の学習プログラムに参加し、60単位を取得する必要がある。これは通常、1年間のパートタイム

の学習プログラムであり、大学や認定された教育機関によって提供されている。

4) 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

特別な教育的ニーズや障害のある子どもの教科指導を補完するために、ティーチングアシスタントが配置されている。英国においては、過去にティーチングアシスタントを多々、導入した結果、果たしてその存在が特別な教育的ニーズのある子どもや障害のある子どもにとって役立っているのか、彼らの資質が疑問視されてきた。

こうした背景を受けて、ティーチングアシスタントと教師の役割を明確するために、ティーチングアシスタントの「行動規範」が作成されている。この規範では、ティーチングアシスタントは、学習進度が遅い子どもを指導するための教師の代行ではないこと、教師と連携して自身が十分な役割を果たしているかを確認すること、ティーチングアシスタントが支援を行う場合には、計画的かつ根拠に基づくこと、子どもがティーチングアシスタントから学ぶことは、教師から学んだことを補完するものであること等が示されている。

Jhonson, Carroll, & Bradley (2017) は、ティーチングアシスタントが、特別な教育的ニーズのある子どもたちに利益をもたらすことができるとする一方で、そのためには、彼らは適切に支援される必要があると指摘している。具体的には、ティーチングアシスタントが効果的に機能するために、研修を通じて子どもに関する十分な知識をもつこと、支援の準備や記録をとるための十分な時間が与えられること等が挙げられている。

5) 大学等の高等教育機関における支援制度や取組について

大学における支援構築に加えて、政府が障害学生へ Disabled Students' Allowance (DSA) と呼ばれる年額の助成金を支給している。DSA は、学生のニーズによって決定され、学生の経済状況や学力等は支給額に影響を与えない(広瀬、2010; 諏訪ら、2017; GOV.UK、2023)。2022-2023 期は最大£25,575、2023-

2024 期は最大£26,291 が、大学生及び大学院生を対象に支給される(GOV.UK、2023)。DSA を申請する学生は、医師または心理士によるニーズのアセスメントを受ける。アセスメントの結果を受けて、学生が入手できる機器や支援のリストが届き、それに応じたサポートを受けることができる。例えば、専門機器の入手のためのサポート(障害の状況により、コンピューターが必要な場合など)、手話通訳者やノートテイカーの活用、障害に関連する学習の支援の活用(例:校正のために文書を印刷したい場合)等が挙げられる(GOV.UK、2023)。英国内のすべての高等教育機関に、障害学生の支援を行う専門職員が配置されており、ほとんどの大学に障害学生支援を管理する専門部署(Disability Service Office)が設置されている(諏訪ら、2017)。

大学における障害学生支援体制の一例として、ウェストミンスター大学の取組がある。ウェストミンスター大学には、専門部署として Disability Learning Support (以下、DLS) というチームがあるが、DLS 単独で障害学生支援を行うことはなく、政府、DLS、学生が所属する部局の3つの機関が協力して行っている(諏訪ら、2017)。政府は、上述した DSA の助成金支給面、助成に伴う学生のニーズのアセスメントの面で協力し、DLS は支援のアレンジの面及び大学部局への助言等の面で協力する。各部局の担当教員らは、講義の中で配慮を行うなど、支援の主体となるため、DLS が発行するガイドラインなどを用いて、障害や、支援に対する理解を各自で深める必要がある(諏訪ら、2017)。

3. フィンランド

1) 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

基礎教育法には、特別支援教育に関する条文が含まれている(第16条~第18条)。ここでは、三層支援(一般支援、強化支援、特別支援)について、その定義や対象、提供される支援の内容などについて定めているほか、個別学習計画や学びの場の設定などに関する規定が含まれている。

なお、同法において、三層支援は、次のように定

義されている。「一般支援」(Yleinen tuki)は、一時的に学習に遅れがみられる児童・生徒に対する短期間の支援や、学習において問題を抱えている児童・生徒に対する一時的な支援を指す(第16条)。これは、すなわち、教員・特別支援教員・学習支援員らによる授業内における支援や、取り出し指導、補習など、日常的な学習支援を意味する。「強化支援」(Tehostettu tuki)は、学習において継続的な支援を必要とする児童・生徒に提供されるものであり、個別に作成された計画に基づいて実施される(第16a条)。「特別支援」(Erityinen tuki)は、所謂特別支援教育・特別ニーズ教育に位置づけられるものである(第17条)。

2023年6月に誕生したオルポ政権は、その施政方針『強靱で思いやりのあるフィンランド』において、三層支援の見直しを盛り込んだ。これを踏まえ、教育文化省は、2024年春、改革案を発表した。その中では、三層の区分が曖昧であること、支援の実施状況にばらつきがあること、支援に関する書類の作成など教員に課された事務作業が煩雑であることなどを現状における問題として指摘するとともに新たな支援方策を提示した。

改革案は、就学前段階から後期中等教育段階までシームレスな支援を、一貫した形で提供することを骨子としている。具体的には、三層支援を解消し早期介入と予防の視点を重視すること、支援を個別のニーズに合わせて実施すること(少人数指導を可能にすることを含む)、事務手続きを簡素化すること、などをその内容に含んでいる。なお、少人数指導は、一般的な支援、言語支援、特別支援教員によるその他の支援を含むものであり、児童生徒のニーズや能力に応じて柔軟に提供することが企図されている。また改革案は、通常学級に、特別支援学級や特別支援教員が指導する少人数グループに在籍している児童生徒を5名以上含んではならないとしている。これは、児童生徒の学習環境の向上と教員の労働環境の改善を目的とするものであると説明されている。

2) 障害のある子どもの教育システム

学校種は、初等教育及び前期中等教育段階の基礎学校(Peruskoulu)、後期中等教育段階の学校のうち

普通教育機関であるルキオ(Lukio)、職業教育機関である職業学校(Ammattikoulu)、基礎教育段階の教育を提供する特別支援学校(Erityiskoulu)、後期中等教育段階の教育を提供する特別支援職業学校(Erityis-ammattikoulu)である。なお、基礎学校のうち、初等教育段階の教育だけ提供しているものをAlakoulu(直訳:下級学校)、前期中等教育段階の教育だけ提供しているものをYläkoulu(直訳:上級学校)と呼ぶが、1998年の基礎教育法改正後、制度上の小中一貫化が図られたため、行政用語としては用いられなくなっている。また、中高併設型の学校などもある。

(1) 学校種別の児童・生徒数

- ・基礎学校(初等・前期中等教育段階): 540,006名(2023年)
- ・基礎学校・ルキオ(中高)併設型学校: 28,146名(2023年)
- ・ルキオ(高等学校): 116,850名(2023年)
- ・職業教育機関: 253,775名(2023年)
- ・特別支援学校(初等・前期中等教育段階): 3,350名(2023年)
- ・特別支援職業教育機関: 4,068名(2023年)

(2) 各学校数

- ・基礎学校: 2,014校(2023年)
- ・基礎学校・ルキオ(中高)併設型学校: 41校(2023年)
- ・ルキオ: 330校(2023年)
- ・職業教育機関: 77校(2023年)
- ・特別支援学校(初等・前期中等教育段階): 59校(2023年)
- ・特別支援職業教育機関: 5校(2023年)

(3) 特別支援の対象となる子どもの数やその推移

①特別支援学校(初等・前期中等教育段階)で学ぶ児童・生徒数の推移

2005年 9,835名、2006年 8,789名、2007年 8,283名、
2008年 7,904名、2009年 7,150名、2010年 6,810名、
2011年 6,242名、2012年 5,559名、2013年 5,474名、
2014年 5,184名、2015年 4,704名、2016年 4,360名、

2017 年 4,366 名、2018 年 4,216 名、2019 年 3,578 名、2020 年 3,502 名、2021 年 3,517 名、2022 年 3,366 名、2023 年 3,350 名。

②三段階の支援の「強化支援」及び「特別支援」を受けた基礎学校段階の児童・生徒

表 1 「強化支援」及び「特別支援」を受けた基礎学校段階の児童生徒数

	特別支援を受けた割合			強化支援を受けた割合
	特別支援学校	通常の学校	全体	
1995	10,871 (2.9%)	6,142 (1.0%)	17,013 (2.9%)	-
2000	11,770 (2.0%)	15,204 (2.6%)	26,974 (4.5%)	-
2005	9,663 (1.6%)	33,115 (5.6%)	42,778 (7.3%)	-
2010	6,716 (1.2%)	39,994 (7.3%)	46,710 (8.5%)	17,956 (3.3%)*
2015	4,607 (0.8%)	35,400 (6.5%)	40,007 (7.3%)	45,858 (8.4%)
2020	3,414 (0.6%)	47,672 (8.4%)	51,086 (9.0%)	69,311 (12.2%)
2022	3,263 (0.6%)	52,281 (9.1%)	55,544 (9.7%)	79,177 (13.9%)
2023	3,181(0.6%)	55,878(10.0%)	59,059(10.5%)	84,317(15.0%)

* 強化支援を受けた割合の 2010 年の数値は 2011 年のもの（2011 年より三段階の支援が開始されたため）

③一時的な支援を受けた基礎学校段階の児童生徒の割合

2001/02 年度 119,547 名（全児童生徒の 20.8%）

2005/06 年度 128,641 名（同 21.9%）

2010/11 年度 118,427 名（同 21.7%）

2015/16 年度 122,240 名（同 22.4%）

2020/21 年度 128,671 名（同 22.7%）

2021/22 年度 131,991 名（同 23.5%）

2022/23 年度 133,747 名（同 23.8%）

3）教員養成・免許制度や現職教員研修

特別支援教育教員になるためには、①特別支援教員養成課程において修士号を取得する、もしくは、②修士号若しくは学級担当教員の資格を取得し、特別支援教員養成コースを履修する、という 2 つの方法がある。

タンペレ大学の場合、特別支援教育教員養成課程のプログラムのうち、学士課程は、共通科目（オリエンテーション、アカデミック・ライティング、言語とコミュニケーション、職業生活のためのスウェーデン語等）20 単位、特別支援教育学基礎（特別支援教育の基礎、読み書き算の学習支援、社会情動的

発達の支援、特別支援教育学と社会、多元的支援）25 単位、教育学基礎（教育学入門、教育哲学と教育史、教育と社会、人生における発達と学習、教授学習活動）25 単位、特別支援教育学研究（学習とウェルビーイングの支援、言語・コミュニケーション・感覚障害、学習・行動のニューロ心理学的基礎、フィンランドの教育制度、質的研究法、量的研究法、学士論文、初等教育における特別支援教育の基礎実習、中等教育における特別支援教育の基礎実習）50 単位、修士課程は、上級特別支援教育学（教育学研究における特別支援教育、特別支援教員の職務における評価、多様な職場環境における特別支援教育教員の専門性、特別支援教育における研究、教育の質と評価、多面的支援のニーズ、特別支援教育上級教育実習、教育学の研究過程、修士論文・演習等）95 単位、選択科目 25 単位、計 120 単位から構成されている。

通常の学級の担任への特別支援教育に関する研修については、制度としては行われていない。2023 年度、国の教員研修プログラムとしては、①教科と専門分野に特化したスキル、②文化的・言語的スキル、③評価スキル、④デジタル能力と ICT の教育活用、⑤持続可能性に関するスキル、⑥参加・ウェルビーイング・安全性の促進、⑦学習支援と個に応じた学習パスの支援、⑧継続学習、⑨協働的な組織文化とリーダーシップスキルの促進が提供されていた。これらの中の学習支援において、特別支援教育の要素が含まれていると考えられる。

4）通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

特別支援教育では、通常、個別学習計画（HOJKS: Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma）を作成し、児童・生徒個人の事情・状況・ニーズに合わせた教育を行っている。なお、一般支援の場合、個別学習計画の作成は任意であるのに対し、強化支援と特別支援では必須とされている。

基礎学校には、多様な専門家から構成される児童支援グループ（Oppilashuoltoryhmä）と呼ばれるサポートチームが設置されている。グループは、校長、養護教諭（学校看護師: kouluterveyden-hoitaja）、学校

諸外国の動向調査

医 (kouluterveydenlääkäri)、学校ソーシャルワーカー (koulukuraattori)、学校心理士 (koulupsykologi)、特別支援教諭 (erityisopettaja)、学修・進路指導カウンセラー (opinto-ohjaaja: 進路指導や履修指導などを行う) などから構成されるが、必要に応じて学級担任 (luokanopettaja: 初等教育段階、luokanvalvoja: 中等教育段階) も参加する。チームは、連携して児童・生徒の問題の解決・改善に取り組む。なお、ルキオには、生徒支援グループ (Opiskelija-huoltoryhmä) が設置されている。また、特別なニーズのある児童・生徒に対する支援を目的として、学習支援員を配置しているほか、介助支援や通訳 (手話等) 支援も無償で受けることができる。

特別なニーズのある児童・生徒に対し、適切なタイミングで、適切な支援を提供することを目的として、特別支援教育の専門家を結ぶ VIP ネットワークが 2018 年春に立ち上げられている。その開発には、教育文化省と国家教育庁、さらには国立の特別支援教育機関であるヴァルテリが当たっており、フィンランドを 5 つのエリアに分けて運用している。これは、近隣地域の連携を強化する意図もある。プロジェクトは、2022/2023 年度で修了したが、多職種 of 専門家によるコンサルテーションサービスである、Vaativa コンサルテーションサービスは、Vaatu パートナーと呼ばれる関連機関 (エルメリ学校、ヴァルテリ学校、院内学級、国立スクールホーム) により引き継がれている。

5) 大学等の高等教育機関における支援制度や取組について

2021 年、マリン前首相の政府プログラムに基づき、高等教育のアクセシビリティ計画が策定された。この計画では、高等教育における社会的、地域的、言語的平等の実現方法の見直しが含まれ、高等教育における社会的・地域的・言語的平等がどのように実現されているかを検証し、高等教育におけるすべての人のアクセシビリティを促進するための目標と方針を示している。また、調査データと国際比較に基づき、フィンランドにおける高等教育のアクセシビリティの現状を分析し、アクセシビリティ、インクルージョン、多様性を推進するための 38 の目標を

提示している。そのうち、目標 18 に合理的配慮、個別の学習アレンジメント、質の高い教育を受ける学生の権利を行使することが挙げられている。

また、高等教育のアクセシビリティの向上をめざして、高等教育機関やその他関係機関のネットワークとして、ESOK が創設されている。この ESOK のインクルーシブ高等教育のプロジェクトとして、フィンランドの高等教育機関での教育と学習における身体的、心理的、社会的アクセシビリティを促進し、特性に関係なく誰もが同じように学習する権利とアクセスを持つようにすることを目的としている。このプロジェクトでは、学生の多様性を考慮した基本的なガイドラインをまとめたハンドブックの作成や、諸外国からの専門家を招いたセミナーの開催等を行っている。

4. スウェーデン

1) 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

近年の教育施策の動向として、主にインクルーシブ教育システムや特別支援教育に関する施策は、通常学校としての基礎学校、支援付基礎学校、聴覚障害・重複障害特別学校、サーム学校という枠組みは維持した上での「統合の推進」が挙げられる。2001 年から 2004 年にかけては、支援付基礎学校の「解体」や「いっそうの統合推進」が議論されたが、受け皿や代替案の不十分さによって改革議論は頓挫し、継続的に増加する支援付基礎学校在籍児童生徒数への対応として、2009 年にはアスペルガー障害の児童生徒は通常の学校で支援する方針が明示された。

その後、2011 年の基礎学校と支援付基礎学校それぞれの学習指導要領においても、知的障害のない児童生徒は通常の学校で支援する方向性が確認され、支援付基礎学校への就学は「権利」であることが強調された。結果として、支援付基礎学校在籍児童生徒数は減少に転じたが、通常の学校において不適応を示す児童生徒への対応策が必要になった。

通常の学校において不適応を示す児童生徒への対応策として、リソース学校 (Resursskolor) が設立され、これらの学校では、追加調整の必要性に応じた

特別な支援が通常の学校内で保障される。特別な支援の対象となる児童生徒には、学習困難や学習障害、学校不適応の状態を示す児童生徒が含まれ、通常のエデュケーションの教育課程の内容や時間割の変更が校長の判断のもと行われる。評価においても特別な対応が行われ、特別な支援の必要性のための評価や、全ての児童生徒に作成される個別発達計画以上に支援が必要な場合の「対応プログラム（Åtgärdsprogram）」、必要に応じて編成される特別な学習集団や個別指導が学校法に規定され、2022年の学習指導要領改訂においてもインクルーシブ教育推進の方向性が維持される。

特別な支援は支援付基礎学校、特別学校、サーム学校においても実施される。近年は知的障害児の「個の統合」も推奨されており、通常学級において基礎学校の教育課程を履修する「通常の学級の児童生徒」と、通常学級で支援付基礎学校の教育課程を履修する「統合された児童生徒」が存在する。教員は必要に応じて配置されるアシスタント教員や特別教員と協働し、1つの学級における2つの教育課程や評価を念頭に教育することが求められる。

2) 障害のある子どもの教育システム

2023/24年度の各学校段階の幼児児童生徒数は、基礎学校が1,110,068人、国立サーム学校が195人、支援付基礎学校が16,015人、聴覚障害・重複障害学校が764人、高等学校が367,013人、支援付高等学校が7,183人である。各学校数は基礎学校が4,667校、国立サーム学校が5校、支援付基礎学校が600校、聴覚障害・重複障害学校が10校、高等学校が1,296校、支援付高等学校が236校である。

スウェーデンには「学級」という概念がなく、活動に応じて集団を編成する「活動単位」制が導入されている。2023/24年度の教職員数は、基礎学校の通常教員が136,664人、サーム学校教員が46人、支援付基礎学校教員が11,007人、聴覚障害・重複障害学校の教職員が315人、高等学校の教職員が39,004人、支援付高等学校の教職員が4,140人である。通常の学級に特別な支援が必要な児童生徒が在籍している場合、母語教員や教員アシスタント、他の教員、亡命申請中の児童生徒のための教員などが加配される。

カリキュラムの基準について、直近のナショナル

カリキュラムは、2018年制定の就学前学校学習指導要領、2022年制定の就学前学級、基礎学校、学童保育学習指導要領、支援付基礎学校学習指導要領、特別学校、就学前学級、学童保育、サーム学校、就学前学級、学童保育学習指導要領、2011年制定の高等学校学習指導要領がある。教育課程の分類として、義務教育段階の支援付基礎学校には知的障害基礎学校と訓練学校の教育課程がある。

軽度の知的障害児が就学する知的障害基礎学校は基礎学校と同じ教科で、個々の児童生徒に合わせた教育を行う。重度の知的障害児が就学する訓練学校は教科ではなく、芸術活動、コミュニケーション、運動、日常活動、現実理解の5つの「領域」で構成される。

近年は知的障害教育課程を履修する児童生徒の通常の学級への「個の統合」も推奨されている。統合の方法は多様で、基礎学校の授業を受けつつ支援付基礎学校のカリキュラムを履修する個別統合、複数の障害児が通常学級で学ぶグループ統合、可能な範囲でともに学ぶ交流学习、交流集団を固定化した共同学習などがある。通常の学級内で支援付基礎学校のカリキュラムの履修を行うため、通常学級においても2つ以上の目標を設定し、異なった学習内容を保障する。支援付基礎学校の教育課程の履修に関しては、通常の学校の内容を変更せずに方法を視覚化、構造化等の方法論で対応する場合と、通常学校において支援付基礎学校の教育内容を求める場合がある。2022年の学習指導要領においては、基礎学校と知的障害基礎学校の双方向の統合教育の保障が強調され、知的障害基礎学校の名称が2023年7月2日以降、支援付基礎学校に変更された。

特別な教育・支援の対象となる障害のカテゴリーは、機能障害（Funktionsnedsättning）と呼ばれる。国立特別教育学校当局（SPSM）によると、その内容はADHD、自閉症、聾もしくは難聴、知的障害のある聴覚障害者、盲聾や複合的視覚及び聴覚の機能障害、後天性脳損傷、知的障害、読字書字困難、算数困難、精神神経疾患、移動障害と身体障害、選択的緘黙症、言語障害、弱視などである。

障害のある児童生徒の学びの場として、通常の学

校に障害種に応じた特別学級はない。そのため、通常の教育が柔軟に多様な児童生徒を包括することが課題となる。視覚障害、肢体不自由、病弱の特別学校は存在せず、視覚障害は1986年に最後の特別学校が廃止され、リソースセンターが設置された。重複障害がなく、常時医療支援の必要がない視覚障害、肢体不自由、病弱の児童生徒は通常学級に就学する。知的障害児は基礎自治体立支援付基礎学校に就学し、多くは通常の学校と同じ敷地や施設を共有する「場の統合」の状態にある。各学びの場における在籍児童生徒数について、全体の児童生徒数と比較すると基礎学校は98.49%(1,110,068人)、サーム学校は0.017%(195人)、支援付基礎学校は1.42%(16,015人)、聴覚障害・重複障害学校は0.07%(764人)である。

授業における支援や合理的配慮として、通常学級内では学級担任やアシスタント教員による配慮、特別教員による介入・コンサルテーション、児童生徒アシスタントによる付加的支援、児童生徒のニーズに合った教材の提供が行われる。通常の学級外では、期間を限定した個別抽出指導や、同様の教育的ニーズを有する児童生徒の短期間/長期間の小グループ指導が行われる。2006/07年度からは、義務教育及び後期中等教育段階において全ての児童生徒に「個別発達計画」を作成している。さらに個別の対応が必要な場合には校長の責任において「対策プログラム」を策定する。対策プログラムの策定に際しては、可能な限り分離せず、常に統合を志向しつつ教育を行うことが原則とされている。

支援員については、教員免許を持たず教育活動には責任を負わないアシスタント教員(Lärare assistent)と、特定の児童生徒のための児童生徒アシスタント(Elevassistent)がいる。児童生徒アシスタントは学校予算で雇用される場合と、1993年に制定された「機能障害者に対する支援とサービス(LSS)法」を活用して国の予算でパーソナルアシスタント(Personlig assistans)を雇用する場合がある。医療的ケアとして、病弱特別学校は独立した学校制度としては存在しない。病気の児童生徒が特別な教育的ニーズに応じた教育を受ける形態は、家庭への教員派遣、病院内での個別指導、通常学校での特別な教育的ニーズへの対応などがある。病弱児の就学の際に

は、本人・保護者と学校および地域の学校の教員と特別教育家、医療機関が連携する。

学校法には児童生徒の健康が学校で保障されることが規定されており、各学校には児童生徒健康チーム(Elevhälsoteam)が設置されている。2023年の改訂からは、基礎学校では年3回程度の健康診断が規定されている。不登校対応や不適応、精神的な医療的ケアに関しては、学校ソーシャルワーカーを通じて児童生徒精神科(BUP)と連絡を取ることもある。ギフテッド(Särskilt begåvade elever)の児童生徒に対しては、上級学年の教材の提供などが行われ、学校庁の公式Webサイトで情報提供がなされている。

3) 教員養成・免許制度や現職教員研修

現職教員研修の方法として、SPSM(Specialpedagogiska skolmyndigheten)などで提供される研修コースや活動に参加する方法がある。SPSMの研修コースでは、盲聾重複障害やコミュニケーションツールなど多様な障害に対応できる内容が準備されている。研修コースに参加できない場合は、インターネットを用いた遠隔研修も利用可能である。

学校庁(Skolverket)や大学の研修を受けることもできる。学校庁は教員の力量向上のために、「教員の向上(Lärarlyftet)」と題して大学と連携した研修コースを設置している。地域や国レベルの研修ネットワークの形成のために、20大学と協力して全国に地域開発センター(Regionalt utvecklingscentrum, RUC)を設置した。研修の保障には国立研究所(Skolforskningsinstitutet)、SPSM、学校視学官(Skolinspektionen)、国立リソースセンター(Nationella resurscentrum)とも連携している。

各校における研修の仕組みについては、就学児童生徒数に応じた予算の配分内で校長の裁量によって研修が実施される。通常の学級の担任への特別支援教育に関する研修については、就学児童生徒の必要性に応じて基礎自治体や国立特別教育学校当局SPSMと連携して研修が実施されたり、巡回相談が行われたりする。

4) 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

通常の学級に就学し、修学が困難な場合には通常学校における特別な支援が行われる。例えば、通常の学級内では、学級担任やアシスタント教員による配慮、特別教員による介入・コンサルテーション、児童生徒アシスタントによる付加的支援、児童生徒のニーズに合った教材の提供が行われる。通常学級外では、期間を限定した個別抽出指導や、同様の教育的ニーズを有する児童生徒の短期間/長期間の小グループ指導が行われる。

不適応の児童生徒への支援の実際として、スウェーデン・パティレ市オイレショー基礎学校におけるフレックスグループの取組を紹介する。フレックスグループでは、障害の有無にかかわらず、学校に適応できない児童生徒に対して支援を行っている。フレックスグループの指導内容の原則は、通常の学級と同じ学習を行うことであるが、児童生徒に合わせたペースで学習を行うことが基礎となっている。フレックスグループの利用は強制ではなく、特別な支援の「提案」として本人・保護者の同意を得て利用が開始される。フレックスグループを利用する児童生徒は、通常教員と特別教員の2名がかかわることが基本であり、通常教員と特別教員と一緒に個別の計画を作成する。これは、フレックスグループの利用が通常の学級からの排除ではないことを意識しているためである。フレックスグループを利用する児童生徒は、通常の学級の授業が終わる前に自分の学級に戻るようにして「排除」されているように思わせない配慮が重視されている。フレックスグループでは、児童生徒ができる環境を作り、自分でできることを増やすことを目指しており、教材は具体物を用いたり、補助教材を用いたりしている。現在スウェーデンにおいては特別「学級」指導は基本的に推奨されないため、フレックスグループは「固定的な集団」ではなく、個別の柔軟性のある補償教育という位置づけである。不登校や家庭訪問による学習支援が必要な状況では、福祉との連携や「児童青年精神科（BUP）」につなげたりすることもある。

5) 大学等の高等教育機関における支援制度や取組について

障害学生に対する教育的支援は、例えばイエーテボリ大学では以下のように具体化されている。ノートテイク、異なった方法での試験の実施、パーソナルアシスタントの提供、試験のためのコンピューター使用、図書館の書籍貸与期間の延長、録音図書と点字図書の保障、使用可能な形態での資料の提供、必要なコンピューターのソフトウェアの保障、特別講義、レポート作成方法のスーパーバイズ、手話通訳者の保障、特別室の提供、修学指導教員によるカウンセリングなどが行われている。

イエーテボリ大学では、障害学生に対する支援として、講義で使用する資料は2週間前には適切な形態で提供される。教科書などは録音図書や点字図書の専門図書館が対応するが、その他の講義資料や論文などを利用可能なデータに変換することは各大学が費用負担の責任を負う。図書館には専用の文書読み込みソフトやスキャナ、パソコン、点字プリンター、点字表示付キーボード、点字キーボード、辞書ソフトなどが設置された特別室があり、そこで対応する。また、デイジー（DAISY, Digital Accessible Information System）化されたコンテンツも用意されており、イエーテボリ大学はデイジーコンソーシアムのメンバーとして利用のライセンスを有している。録音図書や点字図書の専門図書館でもデイジーで資料を提供でき、ヨーロッパ地域レベルでもデイジーが広まりつつある。ディスレクシアのある学生に対する特別講義やレポート作成方法のスーパーバイズを行ったり、手話通訳者の保障、聴覚障害学生の必要に応じて書字通訳者を非常勤で雇用したりすることもある。

5. ドイツ

1) 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

ドイツ連邦政府が定める基本法（Grundgesetz-R1）に基づいて、各州が地方分権構造のもとで教育を管轄し、教育法や学習指導要領を定めて、幼児教育から義務教育、中等・高等教育、生涯学習、職業教育

や教員養成が展開されている（KMK、2020）。

教育の権限は州にあるが、教育の基本的な方針や質的な保障は国が関与している。基本方針において、ドイツの教育制度は「出生地、宗教、政治的信条、言語、出身地、背景、信仰、障害に関わらず、児童生徒には平等な機会を保障することが重要である」とされ、障害のみならず移民や言語的マイノリティも含めた学校教育の構築を求めている（KMK、2020）。また2020年のKMK決議では、国連の障害者権利条約で示されたインクルーシブ教育を実現させるためには、複数の関係機関の間の密接な連携が必要であると、行政管轄を超えた協力の強化と改善を州の責任のもとで進めることが盛り込まれた（KMK、2020）。こうした方針のもとで障害や特別な教育的ニーズのある子どもの保護者は、特別支援学校か、支援を受けながら通常の学校へ就学するかを選択する権利を持つ（KMK、2020）。

「デジタル化された学校」の取り組みでは、ドイツ全土でMUNDOという教員・児童生徒をネットワークで繋いだ教育メディアを活用し、2025年3月現在では64,000種類の教材が公開されている。インクルーシブ教育に関連する部分では、各校における外国人児童生徒に対する様々な言語の教材提供を行い、視覚障害や読み障害のある児童生徒にはテキストの音声読み上げが容易になり、書字障害の場合には教材をダウンロードすればICT機器からの入力が可能になり、初等教育から職業教育まであらゆる段階のデジタル教材が公開される仕組みを立ち上げた（MUNDO、2024）。MUNDOの活用は拡大しており、デジタル教材の一層の充実が期待されている。

2）障害のある子どもの教育システム

ドイツでは8月から新年度が始まり、満6才の子どもの保護者に就学義務を課し、保護者の希望があれば1年間の就学延長を設けることができるが、その後は4年間の初等教育段階（Primarstufe）と5年間の中等教育段階（Sekundarstufe）から成る9年間の義務教育年限を設けている。

2022年度のドイツ全体で職業学校を除く一般学校の児童生徒数は8,693,343人であり、教育段階別では、就学前教育段階27,526人、基礎学校を含む初

等教育段階3,131,362人、中等教育第1段階4,292,693人、中等教育第2段階3,163,873人、特別支援学校337,663人であり、特別支援学校への就学率は全体の3.8%である（KMK、2024a）。中等教育第1段階の第8学年の在学者の学校種別の割合は、多い順にギムナジウム36.6%、統合型総合制学校20.7%、実科学校17.1%、複数進路の学校12.5%、基幹学校8.4%、シュタイナー学校0.9%、特別支援学校3.8%となっている（KMK、2024b）。特別支援学校の在学者の内訳は、知的障害を含む学習支援に重点を置いた学校が111,278人、肢体不自由を含むその他の障害種が215,556人、病弱支援学校10,829人である（KMK、2024a）。

2024年2月に公表された一般学校における特別な教育的支援に関する報告書（KMK、2024b）によれば、一般学校では258,033人が特別な教育的支援の対象になり、これは職業学校と特別支援学校を除く通常の学校の8,355,680人の3.08%に相当する。一般学校（通常の学校）における支援対象者は、2013年から2022年にかけて1.64倍になり、2018年から1.09倍とその割合は増加している（KMK、2024b）。

学校種別にみた特別な教育的支援を受けている児童生徒数は次の通りである。就学前段階では2,047人（視覚障害821人と聴覚障害1,188人を含む）、初等教育段階では、基礎学校で91,855人が特別な支援の対象になり、同学校種の在籍人数3,022,187人のうち通常の学級で3.03%が支援を受けている。中等教育段階では、統合型総合制学校の72,400人が最も多く、これには聴覚障害1,734人、肢体不自由・運動障害3,224人、情緒障害15,863人が含まれ、学習面の支援が必要な人数は39,667人となっている。複数進路の学校では3万3,259人、このうち学習面の支援が16,334人、視覚障害313人、聴覚障害969人、言語障害2,981人、肢体不自由・運動障害1,517人、精神発達遅滞（Geistige Entwicklung）943人が対象になっている。

基幹学校は、この学校種が残っているバイエルン州・バーデンブリュテンブルグ州・ヘッセン州・ニーダーザクセン州・ノースラインヴェストファーレン州・ライランドプファルツ州の6州で24,719人（このうち学習面の支援は15,786人、情緒障害5,316

人)である。実科学校の特別な支援の対象者は14,639人、これには情緒障害4,170人、視覚障害1,012人、言語障害1,537人、肢体不自由・運動障害786人が含まれる。大学進学を目指すギムナジウムでは10,276人と2013年から2.57倍に増加し、これには情緒障害3,306人、聴覚障害2,065人、視覚障害766人、肢体不自由・運動障害1,810人、言語障害518人、病弱46人が含まれる。私立のシュタイナー学校(Freie Wadorfsschule)でも1,023人が特別な支援の対象になり、このうち聴覚障害55人、肢体不自由・運動障害89人、情緒障害228人が特別な支援の対象になっている。このようにドイツでは、初等教育に留まらず様々な教育機関における支援が拡大しているが、学習面で支援が必要な生徒の割合は基幹学校が最も高い。

こうした一般学校で特別な支援を受ける子どもは、それぞれの学校の通常の学級で学び、一定時間を特別支援学校からの巡回指導による個別指導や数名の小集団の支援を受けている。

2022年度の通常の学校で支援を受ける障害等のある児童生徒数は全体で258,033人であり、障害種別では、学習支援を必要とする児童生徒数(121,727人)が全体の47.17%を占め、次いで情緒・社会性発達に関する障害(59,920人)、言語障害(29,708人)、肢体不自由・運動障害(14,281人)、精神発達遅滞(14,133人)、聴覚障害(10,864人)、視覚障害(4,730人)、病弱(194人)、手続き中で未分類(2,476人)となっている(KMK, 2024b)。

初等教育段階と前期中等教育第1段階の全児童生徒に対して特別支援学校と通常の学校で支援を受けている児童生徒の割合は、4.28%であり、このうち学習に関する支援が最も多く1.48%、精神発達遅滞1.16%、情緒・社会性発達0.59%、言語障害0.41%、身体障害0.34%、聴覚障害0.14%、視覚障害0.07%、学習・言語・情緒・社会性発達(LSE)0.02%となっている(KMK, 2024b)。

3) 教員養成・免許制度や現職教員研修

ドイツの教員免許制度は、各州で指定する教員養成機関(総合大学または教員養成大学)で大学の授業を履修した上で、長期の教育実習を経て取得する

ことができる。木戸(2020)によれば、ドイツの教員養成は、第1段階として指定の教育課程を履修する「大学における養成教育」と、第2段階の「試補」

(Referendar)と呼ばれる1年半から2年間の見習い期間から構成されている。この「試補」期間は各州から給与が支給され、働きながら試補研修機関で実践に即した内容の教育を受ける(木戸、2020)。大学教育を受ける教員養成の第1段階では、例えば初等教育の教員養成課程についてノートライン・ヴェストファーレン州は25日間(授業日のみ)、4週間、5ヶ月の期間、ヘッセン州は5週間、8週間、5週間の3回(計18週間)、ニーダーザクセン州は8週間(学校・スポーツクラブ)と18週間(学校)をそれぞれ実習期間として課している(KMK, 2022)。大学教育の第1段階を修了すると、学士号が授与される(KMK, 2022)。中等教育以上の教員養成課程は、2教科の履修を必修としており、その組み合わせの制限は、例えば英語とドイツ語、スポーツと数学は可能だが、歴史と宗教、数学と物理など隣接する領域を組み合わせることはできない(KMK, 2022)。教科の組み合わせや制限も州によって異なっている。特に小規模な中等教育の学校では、5年生以上を受け持つ教員が異なる2つの教科を担当できる仕組みによって教員数を確保しやすい側面があり、日本とは異なる教員養成の特性である。

KMK(2022)によれば、各州で基礎学校を含む初等教育、中等教育(基幹学校・実科学校)、大学進学の資格を目指すギムナジウム校、職業学校別に教員免許を設けているが、その分け方は州によって異なっている。特別支援については6種類の障害領域が設定されていることは各州で共通しているが、その名称や枠組みも州によって大きく異なる。具体的には、バイエルンやニーダーザクセンを含む7州(BW州、BY州、HH州、MV州、NI州、SH州、SN州)が特殊教育免許(Lehramt für Sonderpädagogik または Lehramt Sonderpädagogik)、ヘッセンを含む3州(HE州、RP州、ST州)が特別支援学校免許(Lehramt an Förderschulen)の枠を設けている。ブランデンブルグとチューリンゲンは支援教育免許(Lehramt für Förderpädagogik)、ノ르트ライン・ヴェストファーレンは特殊教育学的支援免許(Lehramt für

sonderpädagogische Förderung)、プレーメンとハンブルグは、インクルーシブ教育/特殊教育免許(Lehramt für Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik)の名称を用いている。またベルリンは、基礎学校や中等教育段階を基礎免許として、2つの特殊教育の専門領域を履修すると、付加的に特殊教育免許を取得する仕組みを取り入れている。なおサルランド州は独立した特殊教育・特別支援教育の免許枠が設定されていない(KMK、2022)。

一般の教育課程における特別なニーズのある子どもの教育に関する科目では、各州の明確な位置付けを確認することが難しいが、例えばチューリッゲン州は基礎学校を含む初等教育の教員免許の教育課程で「インクルージョンと支援教育の基礎」の科目を履修し、中等教育の学校免許(通常学校・ギムナジウム・職業学校)では「支援教育と社会教育」を履修する(KMK、2022)。

初任者研修は各州で2～3年間の幅で設定され、細かい研修テーマを設定している州と、教員自身が研修テーマを設定できる自由度が高い州にタイプが分かれている。例えば前者の例では、チューリッゲン州では、初任から最初の2年間に「授業における個別支援、メディア教育、学級運営、学校法、診断/相談、保護者対応、学校の活用、教員の健康、教育行政の重点領域」の9つから2～4つを選択して研修を受ける(KMK、2022)。これに対して、ニーダーザクセン州は初任から3年間に「継続的な研究テーマ、大学の相談、助言」を教員養成大学や教職研修センターから得ることができる(KMK、2022)。従来の指導法だけでなく、教員自身の健康やコーチング、保護者対応を研修項目の選択肢に入れている州も多い(BB州、BE州、HB州、HH州、SN州)(KMK、2022)。

各州の現職教員や試補教員を支援・指導する教職センターは、大学を含めてクライス(複数自治体の行政単位)毎に指定されており、ニーダーザクセン州では8大学と教職センター1ヶ所の計9箇所で開催されている(NI、2024)。ヘッセン州では、基礎学校や中等教育の学校、特別支援学校などの様々な学校種に応じた現職研修を提供しており、2024年9月の時点で学校を通して申し込める初等・中等教育の

研修テーマには、メディア・デジタル教育、ドイツ語の言語教育、計算と数学、インクルージョンと特殊教育支援の4種類が設定されている(Lehrekräftakademie Hessen:2024)。

4) 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

KMK(2024e)によれば、2022年度にドイツで特別な支援を受けた障害等のある子ども595,700人のうち、56.6%は特別支援学校で学んでいる。通常の学校で特別な支援を受ける約258,000のうち、特別支援学校の教員から巡回指導を受ける人数(割合)では、基礎学校91,900人(35.6%)、統合型総合制学校72,400人(28.1%)、複数進路の学校33,000人(12.9%)、基幹学校24,700人(9.6%)のようになっている(KMK、2024e)。ドイツでは特別支援学級の法的位置付けがないため、障害等のある児童生徒の保護者や本人が通常の学校への就学を希望する場合、通常の学校に在籍しながら、特別支援学校の児童生徒の巡回指導の対象者として登録する。通常の学校と特別支援学校を管理する自治体は同一であり、教員配置の財源も共通しているため、日本のように市町村と都道府県のような行政区分による障壁はほとんどない。

ドイツの各州では、特別支援学校で学ぶ児童生徒が減少し、通常の学校で特別な支援を必要とする障害児童生徒を特別支援学校から派遣される専門教員が巡回して指導・支援を行う割合が増加している。KMK(2024e)によれば、通常の学校で特別支援学校の教員から特別な支援を受ける児童生徒数は、2013年の157,201人から2022年の258,033人と1.64倍に増加したのに対して、特別支援学校で支援を受ける児童生徒数は2013年の343,343人から2022年には337,663人と1.7%減少した。このようにドイツでは通常の学校における支援の充実が図られ、全体としてインクルーシブ教育が推進される傾向が読み取れる。とりわけ中等教育段階の通常学校で支援を受けている人数が増加し、基幹学校(Hauptschule)は2017年の19,393人から2018年の23,221人へと年間3,828人増加し、2022年は24,719人に増え、2022年の人数には知的障害の生徒1,082人も含まれている(KMK、2024e)。実科学校(Realschule)ではこの傾

向はさらに顕著であり、2017年の8,148人から2018年の10,881人へと1.3倍に増加し、2022年には14,639人まで増えている（KMK、2024e）。

また中等教育段階で複数進路のある学校（総合制学校等）でも2017年の20,236人から2022年には33,259人と5年余りで1.64倍に増加し、2013年以降の10年間で2倍に増加した（KMK、2024e）。このようにドイツが国連権利条約の委員会から改善勧告を受けた2015年以降、通常の学校では特別支援学校の教員が派遣されて巡回指導を受ける児童生徒が増加し、中等教育段階のインクルーシブ教育が推進されている。

5) 大学等の高等教育機関における支援制度や取組について

学生支援の組織 Deutsches Studierendenwerk（2024）によれば、ドイツ国内の大学を含む高等教育機関では、学生の16%が障害や慢性疾患を抱えており、感覚障害、身体障害、慢性疾患、精神障害、ディスレクシア、ADHD、自閉スペクトラム障害などが報告されている。障害学生に対する配慮や支援では、出願・入学、相談、修学相談、時間割や試験の配慮、財政的支援、海外留学、就職・キャリアなどが行われている。

大学院レベルでは、連邦労働社会省（BMAS）が資金提供しケルン大学が統括している優秀な若手研究者を支援するプログラム（PROMI）が合計45名の博士課程のポストを提供し、その70%はBMASが拠出し、各大学でも給付を行なっている（ドイツ学生機構、2024）。

6. 韓国

1) 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

教育部の2024年度特殊教育運営計画は次の通りである。

（1）子ども中心の特殊教育システムの充実

①障害のある乳幼児への早期発見・支援についての連続的、総合的なアプローチにより、乳幼児段階

から、体系的な特殊教育の支援を強化。

- ②子ども中心の特殊教育の支援体系の強化：専門員の拡充による特殊教育支援センターの専門性強化と運営の充実。
- ③特殊学校（級）の多様化による教育の選択権の拡大：特殊教育機関の地域別の不均等の解消と特殊教育対象の子どもへの教育選択権を拡大。
- ④特殊教育教員の力量の強化：特殊教育教員の配置改善及び増員による特殊教育対象者の教育権の保証や、特殊教育教員の研修拡大及び専門性の向上による特殊教育の成果の引き上げ

（2）みんなのための統合教育の支援の強化

- ①協力に基づいた統合教育の環境作り：一般学校の特殊教育対象の子どもへの支援体系を強化し、統合教育の充実。
- ②統合教育の力量の強化：統合教育にかかわる研修の拡大による統合教育に対する教員のスキル強化。一般教育教員と特殊教育教員の協力体系の強化による統合教育の活性化を促進。
- ③日常的な障害共感文化の定着：障害理解教育の充実による障害者に対する偏見の解消と日常的な障害共感文化作り。
- ④障害学生の人権の強化：人権支援団の運営及び関係機関の協力の強化、障害のある子どもの人権侵害の予防及び自己保護のスキル強化のための人権（性）教育の充実。

（3）個別に応じた特殊教育の拡大

- ①個々に応じたデジタル教育の拡大：エデュテークの教育環境作り及び多様なデジタルコンテンツの開発・普及による特殊教育対象者へのデジタルスキルの強化。
- ②学校教育課程の運営の充実：特殊教育の教育課程の運営及び2022年改訂特殊教育課程の現場普及のための支援を拡大。
- ③個別化教育計画の作成・運営：個別化教育計画の作成・運営の充実による特殊教育の成果の向上。
- ④巡回教育の支援強化：巡回教育対象の子どもの障害の程度と教育的ニーズ等についての診断・評価及び適切な教育支援による個別の学習権の保証。

- ⑤文化芸術・体育活動の支援：文化芸術・体育活動の支援強化による特殊教育対象の子どもの才能発見及び余暇活動の多様化を促進。
- ⑥障害特性に応じた支援の強化：重度重複障害、視聴覚障害、健康障害等の障害種・程度に応じた個別支援による特殊教育対象の子どもの学習権の保証。特殊教育対象の子どもの医療的支援及び行動支援等の障害特性を考慮した支援の強化による子どもの健康管理及び安全な学校環境作り。
- ⑦放課後教育・保育支援システムの強化：障害特性および種別を考慮した教育・保育の統合サービス提供による特殊教育対象の子どもの発達と保護者の社会活動への参加を促進。
- ⑧特殊教育関連サービス及び合理的配慮の支援の強化：特殊教育対象の子どもの教育的ニーズを考慮した手厚い特殊教育関連サービス支援による教育満足度の向上。各学校の合理的配慮の支援強化による特殊教育対象の子どもの教育活動の参加を保証。
- ⑨特殊学校（級）の安全強化：特殊学校（級）の安全教育及び管理強化による安全な教育環境作り及び安全意識の向上
- ⑩地域社会と連携した進路・職業教育の多様化：特殊教育対象の子どもの自立生活及び職業スキルの強化。個人の進路希望による社会参加の機会（進学、就業、生涯教育への参加等）の拡大。

（４）障害者の高等・生涯教育の機会拡大

- ①障害者の高等教育の支援システム強化：障害者高等教育の支援システム構築による高等教育の機会拡大及び学習権の保証。
- ②障害者の生涯教育の活性化：良質の障害者の生涯学習権の保証及び障害者の地域社会の参加スキルの強化（教育部、2024）。

２）障害のある子どもの教育システム

義務教育期間は、初等教育（６年）から中学校教育（３年）までの９年間で、特殊教育対象者の義務教育期間は、幼稚園～高等学校までの１５年間（３歳～１７歳）である。特殊教育対象者の学びの場は、通常の学校の通常の学級、通常の学校の特殊学級、特

殊学校、特殊教育支援センターである。教育部の統計では、2024年の特殊教育対象者は115,610人であり、そのうち、19,254人が通常の学校の通常の学級に、65,966人が通常の学校の特殊学級に、30,027人が特殊学校に、363人が特殊教育支援センターに在籍していた。特殊教育対象者数は年々増加しており、全ての学びの場において、その数は増加している（表２）。

表２ 特殊教育の対象となった学びの場ごとの児童生徒数（乳児～専攻科）

	特殊学校	特殊学級	通常学級	特殊教育支援センター	計
乳児	107	-	-	363	470
幼稚園	905	5,803	2,038	—	8,746
初等学校	10,316	35,042	8,925	—	54,283
中学校	6,904	13,778	4,331	—	25,013
高等学校	6,895	11,185	3,960	—	22,040
専攻科	4,900	158	—	—	5,058
計	30,027	65,966	19,254	363	115,610

（単位：人）

特殊教育対象の子どもの障害の分類を、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、情緒・行動障害、自閉性障害（及びこれに関係する障害）、コミュニケーション障害、学習障害、健康障害、発達遅滞、その他大統領令に定める障害としている。

通常の学校の通常の学級に在籍する特殊教育対象者19,254人の障害の分類は以下の通りであった（表３）。

表３ 特殊教育の対象となった児童生徒の障害種別人数（通常の学級）

障害種	人数
視覚障害	459
聴覚障害	1,630
知的障害	5,798
肢体障害	2,308
情緒行動障害	558
自閉性障害	1,574
コミュニケーション障害	994
学習障害	427
健康障害	1,867
発達遅滞	3,639
計	19,254

諸外国の動向調査

次に、通常の学校の特殊学級に在籍する特殊教育対象者 65,966 人の障害の分類は以下の通りであった（表 4）。

表 4 特殊教育の対象となった児童生徒の障害種別人数（特殊学級）

障害種	人数
視覚障害	213
聴覚障害	666
知的障害	37,299
肢体障害	3,097
情緒行動障害	1,154
自閉性障害	11,876
コミュニケーション障害	1,405
学習障害	632
健康障害	100
発達遅滞	9,524
計	65,966

最後に、特殊学校に在籍する特殊教育対象者 30,027 人の障害の分類は以下の通りであった（教育部、2024）。

表 5 特殊教育の対象となった児童生徒の障害種別人数（特殊学校）

障害種	人数
視覚障害	1,025
聴覚障害	535
知的障害	14,777
肢体障害	3,784
情緒行動障害	73
自閉性障害	8,742
コミュニケーション障害	201
学習障害	6
健康障害	12
発達遅滞	872
計	30,027

3）教員養成・免許制度や現職教員研修

特殊教育教師免許は、特殊教育教員養成大学を卒業する場合、または通常教育教師免許を有し、教育大学院又は教育部長官が指定する大学院において特殊教育を専攻した場合に付与される。2024 年度現在、特殊教育教師養成は、学部課程（4 年制大学）では、国立 7 校と私立 29 校の計 36 校（1,449 名定員）で、

大学院課程では、国立 5 校と私立 9 校の計 14 大学の教育大学院で 19 課程を運営している。初等学校教員養成機関である教育大学の教育大学院では、特殊教育正教師養成を運営している。また、7 校の大学の特殊教育大学院で教員の再教育課程を運営している。

通常の学級の担任への特殊教育に関する研修については、障害者等に関する特殊教育法第 8 条、施行令第 5 条にその根拠が示されている。その中で、一般学校の教員の統合教育に関するスキル強化として、以下のことを掲げている。

- ・教員研修の統合教育関連の科目を拡大及び管理職と統合学級の担当教員の研修を強化
- ・管理職は 3 時間以上の研修を受ける
- ・統合学級の教員は、特殊教育関連の職務研修を 15 時間以上履修することを推奨
- ・巡回教育対象者と健康障害のある子ども担当の統合学級教員への研修を強化
- ・学校課程別、障害種別の協力教授および統合教育のスキル強化のための研修を推進
- ・大学生の教育実習に、統合学級運営等の統合教育関連の実習を推奨

また、特殊教員—通常の学級教員間の協力による多様性を尊重する教室文化づくりとして、特殊教員と通常の学級教員との統合教育協力モデルの普及のため、ジョンダウン学校の拡大、市道教育庁別のコンサルティング及び協力教員の配置等による支援強化を掲げている（教育部、2024）。

4）通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

通常の学級に配置された特殊教育対象児に対して、特殊教育教員による巡回教育を行っている。2024 年 4 月現在、幼稚園 863 名、初等学校 842 名、中学校 360 名、高等学校 177 名で、計 2,242 名が巡回教育を受けている。また統合教育推進のため、通常の学級教員と特殊教員との統合教育協力モデルの開発のため、「ジョンダウン学校」を 173 校で運営しており、その中の 12 校で研究が行われている。

また、2024 年度「特殊教育運営計画」において、「個々に応じた特殊教育の拡大」を実現するための

合理的配慮について、次のようなことを掲げている（教育部、2024）。

- ・市道教育庁は、学業成績管理の施行指針により、障害のある子どもの評価にかかわる規定を定め、子どもの障害種と程度を考慮した評価を受けられるように支援する
- ・各学校は、学校別の学業成績管理規定に、評価調整^{注1}の規定を設け、施行する
- ・ICT 及び補助機器の貸し出しサービスの実施
- ・通学支援の強化（通学バス、通学費用、通学支援員の配置等）
- ・障害者のためのバリアフリー施設の充実
さらに今後の課題として、以下の点を挙げている。
- ・統合学級に在籍するすべての子どもの教育課程の充実のための、統合教育の協力教授への支援及び教員のスキルアップ研修の拡大
- ・統合教育の支援する教員の配置や増員による、教育課程の調整や相談等、特殊教育対象者が必要とする支援及び個別化支援計画の作成・管理のためのコンサルティングの支援
- ・特殊学級がない一般学校における統合教育支援室の設置を拡大及び通常の学級に配置された特殊教育対象児への個に応じた教育支援の強化

5）大学等の高等教育機関における支援制度や取組について

2024 年度の障害学生の高等教育にかかわる施策は、以下の通りである。

（1）障害者高等教育機会拡大のための基盤づくり

- ・障害のある大学（院）生に対する統合的な支援のための「障害者高等教育支援センター」を運営
- ・障害学生の高等教育に関する研究及び分析、障害学生の高等教育支援に関する資料開発と普及、障害学生の進路・就業支援、障害学生支援に関する教職員等の研修支援、障害学生の教育福祉の実態調査、大学における障害学生支援センターの運営支援等
- ・障害学生の移動アクセシビリティを考慮し、障害

学生支援のための拠点大学を拡大推進、進路・就業支援だけではなく、障害学生の高等教育課程全般にかかわる総合的な支援のための役割を強化

- ・すべての大学に障害学生支援センターまたは支援部署を設置し、障害学生支援センター長の専門性を強化
- ・情報発信の強化、担当者のスキル向上研修、コンサルティング等を支援し、各大学の障害学生支援の専門性を強化

（2）障害学生高等教育機会拡大及び学習権の保障

- ・知的障害や自閉症のある学生を対象とした教育課程の開発
- ・障害学生を対象に、大学生活を体験する機会を提供し、大学生活への適応促進プログラムの開発を推進
- ・支援員・補助機器の支援
- ・障害者特別選抜等、大学入試関連の情報と障害のある大学（院）生への支援政策、大学支援情報等を一体化して提供

また、障害者高等教育支援の現状は以下の通りである。

- ・2024 年 2 月特殊教育対象者の高等学校課程の卒業生の進学率は、特殊学校は 59.9%、特殊学級は 57.5%、通常の学級配置卒業生は 65.7%であり、全体進学率は、59.5%である
- ・1995 年から、障害学生の大学教育機会拡大及び職業リハビリを促進するため、障害者等に対する特別選考（特殊教育対象者特別選考含む）制度を実施している
- ・2024 年度に障害者等に対する特別選考（特殊教育対象者特別選考含む）を通して入学した学生は、専門大学 19 か所に 62 名、大学 108 か所に 929 名であった
- ・2023 年 6 月時点で、障害のある学生を支援する教育支援員は、230 か所の大学に配置され、学内移動及び代筆等を支援する一般教育支援員と、対面または遠隔で手話通訳、点訳、文字起こし等の学習・コミュニケーション支援をする専門教育支援

注1 評価の本来の目的が損なわれない範囲内で、項目の提示の仕方、検査時間、検査環境等を調整する。

員が配置されている。

7. オーストラリア

1) 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

オーストラリアでは、連邦政府の「障害者差別禁止法 (Disability Discrimination Act 1992)」と「教育における障害基準 (Disability Standards for Education 2005)」が、各州の特別支援教育に大きく影響している。「障害者差別禁止法」は障害者に対する差別を禁止し、「教育における障害基準」は教育現場での合理的調整及び過度な負担についての基本的な考え方を定めている。具体的には、就学、カリキュラムの発展及び認定・実施、支援サービス、虐待や嫌がらせに関して、合理的調整や過度な負担についての考え方が示されている。

「教育における障害基準」の効果検証は定期的実施されており、2020年に実施されたレビューの最終報告書が2021年に公開された。2020年には全国教育指針がおよそ10年ぶりに改訂され、「オーストラリアの若者の教育目標に関するアリススプリングス宣言」としてインクルーシブで質の高い教育の提供が強調された。また、2022年にはオーストラリアン・カリキュラムが改訂され、リテラシーとニューメラシーについて、学年や年齢にこだわらない児童生徒の具体的な実態把握と、それを踏まえた学習計画が容易になった。教員は「学びの進行表」を念頭に日々の形成的評価を積み上げ、全国学力到達度評価プログラムにつなげることが求められている。

2) 障害のある子どもの教育システム

2023年では初等中等教育段階の学校が9,629校あり、そのうち約70%が公立学校、約30%が私立学校である。特別支援学校は517校あり、公立が約66%、カトリック系が約9%、独立系が約25%を占めている。

障害のある児童生徒については、全国的に学校で何らかの調整を受けている児童生徒数がカウントされ、2015年の18%から2023年の24.2%、そして2024年には25.7%に増加した。調整は4段階に分かれ、

障害種別でみると認知障害が53.9%、社会-情緒障害が35.0%、身体障害が8.6%、感覚障害が2.5%を占めている。

オーストラリアン・カリキュラムは、英語、算数・数学、科学、技術、保健体育、人文科学と社会科学、芸術、言語の8つの学習領域を全国共通で学ぶ。また、リテラシー、ニューメラシー、ICT技能、創造的・批判的思考力、倫理的理解、個人的・社会的能力、異文化間理解の7つの汎用的能力を横断的に獲得することを目指している。

オーストラリアン・カリキュラムは、障害のある児童生徒をはじめ、ギフテッド/タレンティッドの児童生徒、英語を付加的言語・方言とする児童生徒といった多様性を包摂するインクルーシブなカリキュラムとして設計されている。障害のある児童生徒に対しては、「障害者差別禁止法」や「教育における障害基準」に基づき、カリキュラムの調整が行われる。調整には、学習内容、表出方法、理解の仕方、環境の4つがあり、教員は児童生徒本人と関係者と協議して実施している。

各州はインクルーシブ教育の方針を打ち出している。特に、通常の学校における障害のある児童生徒への支援の充実に向けてさまざまな取り組みを実施しているが、具体的な教育の場の整備には多少の違いがある。

ここではニューサウスウェールズ州について紹介する。2023年現在で24.2%の児童生徒が何らかの調整を受けており、そのうち86%が通常の学級に在籍し、11%が特別支援学級、3%が特別支援学校に学んでいる。特別支援学級では、専門教員と学習支援員が1名ずつ配置されている。特別支援学校は、知的障害、メンタルヘルス、自閉症、身体障害、聴覚障害、視覚障害が対象となる。このような障害区分以外にも、病気療養中の児童生徒を対象とした病院学校、5年生以上を対象とした行動上の困難に特化したセンター、5日を超える停学状態にある児童生徒を対象に学校への復帰を支援するセンターもある。特別支援学級及び特別支援学校の学級規模は、障害種別によって異なるが、概ね10名以下であり、早期介入、聴覚障害、視覚障害等に対応した巡回支援を受けることもできる。

2013 年から「全国統一情報収集プログラム (Nationally Consistent Collection of Data on School Students with Disability ; NCCD)」が開始され、2015 年より全国の全ての学校が参加している。これは「障害者差別禁止法」や「教育における障害基準」に基づき、全国の義務教育段階のすべての学校が実施している調整の水準を可視化し、それらを受けている児童生徒の大まかな障害種別や人数を把握する取り組みである。これを通じて、政府機関による適切なリソースの提供や学校関係者によるより良いサポートの提供のための情報の継続的収集が目指されている。

3) 教員養成・免許制度や現職教員研修

オーストラリアでは、教員の専門性を確保するための全国的な基準が設けられており、4 段階の専門性基準がある。これらの基準には、Graduate (教員養成を修了し教員資格を得た段階)、Proficient (教員として勤務を続け、一定程度「熟練」した教員)、Highly Accomplished (高度な実践力を備え、学内の他の教員を支援できる教員)、Lead (学校の取組を先導できる教員) の4 段階があり、共通する3 領域(①専門知識②専門的実践③専門性向上)の7 項目について、それぞれ満たすべき要件が示されている。特に、①の領域では、学校種を問わず、障害のある児童生徒の支援に関する知識と技能を身につけていることが求められている。この基準を保持するために、教員養成プログラムの在り方も全国的に定められている。

ニューサウスウェールズ州では、特別支援教育担当教員 (Special and Inclusive Education Teacher) は、スクールカウンセラーや第2 外国語として英語を学ぶ児童生徒の担当等とともに専門教育担当教員のひとつとされ、学校種を問わずニーズが高い。特別支援教育担当教員になるためには、特別支援教育を主として学ぶことのできる高等教育機関に進学する。すでに教員である者の場合は、大学院に進学して特別支援教育の学びを積み上げる。現職教員向けの研修については、全ての学校種の教員を対象に、オンラインでの個別学習と州教育省が養成したチューターによって支援される学習を組み合わせた講座 (ディスレクシア、個別化された学習、コミュニケーション、

ADHD、自閉症、聴覚障害等) を複数開講しており、インクルーシブ教育に関する研修も実施している。

4) 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

ここではニューサウスウェールズ州の動向を記載する。通常の学級には、必ずしも診断を必要とはしないが、学習困難、軽度知的障害、行動上の困難、自閉症スペクトラム障害、メンタルヘルスを含め理由を問わず支援や調整を要するとされる児童生徒及び州が規定する障害区分に該当する児童生徒が在籍している。全ての公立学校は、通常の学級在籍の児童生徒の支援に関して、軽度の調整を要する児童生徒のための予算枠組み (Low level adjustment for disability) 及び、州教育省の定める障害区分に該当し、ニーズが複雑な場合の Integration Funding Support の2 つで対応している。通常の学級在籍の児童生徒の支援に関しては、軽度の調整を要する児童生徒のための予算枠組み (Low level adjustment for disability) があり、先の NCCD などのデータに基づき、通常の学校長の裁量下で、加配スタッフの配置、教員研修など、柔軟な使用が可能となっている。また、このようなリソースではニーズが満たされず、個別化された取組を要する障害のある通常の学級在籍の児童生徒に対しては、Integration Funding Support という助成が用意され、児童生徒個々のニーズに合わせて各学校で専門教員や学習支援員を増やしたり、学級担任が研修を受けられたりできるようにし、適切な調整を関係者と実施できるようにする。いずれも各校の学習支援チーム (Learning and Support Team) が必要と認めた上で、手続きに入る。

5) 大学等の高等教育機関における支援制度や取組について

オーストラリアには、障害学生支援の予算枠組み (Higher Education Disability Support Program) があり、要件を満たした高等教育機関に対して予算が確保されている。用途はスタッフの研修、コース内容・教材・教授法の修正等である。また、「オーストラリア教育訓練に関する障害情報センター (Australian Disability Clearinghouse on Education and Training)」

が運営されており、中等教育修了後の障害学生支援に関する情報や実践ガイドラインの提供、調整やインクルーシブな教授法・評価戦略に関する情報共有を行っている。

8. フランス

1) 近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向

インクルーシブ教育システムに関する施策の動向について特に 2024 年度は多くの重要な改革が実施されている。まず、SESSAD ÉCOLE の創設・開始が挙げられる。SESSAD は、特別支援教育及び生活支援を提供する支援システムであり、SESSAD ÉCOLE の創設により、教育的支援と医療・社会的支援を組み合わせた支援を学校内で実施することができる。

また、2024 年度から、すべての児童生徒に全国生徒 ID (identifiant national élève : INE) が付与されることで、教育機関における個別対応の監視・管理が強化される。これにより、École 以外の、Établissements sanitaires (医療施設) や Établissements médico-sociaux (医療社会施設) といった施設で学ぶ児童生徒も含め、より一貫した支援が可能となる（なお日本の特別支援学校の類似施設は、フランスにおいては、Établissements médico-sociaux にあたる）。さらに、2027 年までに、すべての地域のインクルーシブサポートセンター (pôles inclusifs d'accompagnement localisés : PIAL) は、学校支援センターは教育支援センター (pôles d'appui à la scolarité : Pas) に変更され、障害のある児童生徒への対応が迅速化される。AESH (学習支援員) の雇用形態の変更も重要な改革の 1 つである。2024 年度からは、授業時間に加え、課外活動時間（最大 8 時間）の支援が可能となり、より安定した雇用環境が整備される。

2024 年 6 月には道徳および市民教育のカリキュラムが改変され、CM 1 (日本の小学 4 年生) から「個人の尊厳」や「多様性」の観点が含まれ、5 年生 (日本の中学 1 年生) からは「障害者の権利・人権」が明確に扱われるようになる。学校のアクセシビリティ向上に関しては、2024 年の学年度開始時、490,000 人以上の障害のある幼児児童生徒が普通学校に入学

する予定であり、それを支援するために 132,000 人以上の AESH (障害児介助員) が配置される。さらに、LPI (Le livret de parcours inclusif : インクルーシブのための小冊子) の導入が進み、特別な支援が必要な児童生徒の教育的対応をより適切に記録・管理できるようになる。また、フランスにおける学校 (Ecole) の中にある支援の必要な児童生徒のためのクラスを ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire) という。これらの増設が進められ、2024 年度初めには、約 11,000 の ULIS により、119,000 人の障害のある児童生徒が専門の教師の教育を受けることができるようになる。加えて、神経発達障害 (NDD) への対応も強化され、2024 年度からは新たに 62 の専門支援ユニット等が開設される。

2) 障害のある子どもの教育システム

フランスの義務教育は、3 歳 (2 歳) から 16 歳までである (教育法典第 L131-1 条)。以前は、6 歳から 16 歳までであったが、Code de l'éducation の 2019 年 7 月 26 日の法律第 2019-791 号の第 63 条に従って変更された。中学終了 (3 年生) 時に Le diplôme national du brevet (中学終了の国家資格) に向けた試験、通称 Brevet を受験する。800 点満点中 400 点以上で合格の試験である。特別な支援を受ける生徒、および学長からの特例により、教育法典第 D332-6 条で定義された特定の教育支援方法のいずれかから恩恵を受ける生徒、または障害のある生徒は一般 (générale) または専門 (professionnelle) のどちらを受験するのか選択することができる。

フランスにおける学校 (Ecole) は 1 つであるため、ナショナルカリキュラムも 1 つであり、特別な教育的ニーズを持つ子どもたちに対するカリキュラムは存在しない。これは、基本的にフランスが通常の学校の中にすべての子どもたちを受け入れることを前提としているからである。一方で障害が重度の場合、病院 (établissements hospitaliers) や医療社会施設 (établissements médico-sociaux) (公立、私立) に在籍している場合が多い。これらの施設は、Ecole (学校) とは異なる施設であるため、本施設のみ に在籍している場合は、Ecole へ登録 (就学) しているとはカウントされない。その他、飛び級については、可

能性が高い学生や特別な適性を示す学生には、可能性を十分に発揮できるよう、学習のペースに応じて学習を早めたり、適切なレイアウトが提供されたりする（Code de l'éducation L321-4）。また、高い能力（EHP）を持つ子どもは、特別な教育的ニーズを持つ子どもの一人である。ほとんどの EHP は学校でのキャリアにおいて特に困難に直面しないが、一部の EHP は心理的または学問的な困難を呈する可能性がある。したがって EHP は、学校における個別のキャリア支援の一環として、個別の対応を受け、能力を十分に発揮できるような支援を受ける必要がある。EHP についての知識があれば、教師は適切な教育支援計画を開発でき、教師は生徒のスキルを評価し活かすことで、生徒の学習の成長や、クラスグループ、学校、施設への参加の促進に貢献することができる。EHP の弱点をできるだけ早く特定し、適応や教育的調整を実施することで、心理的または学力的困難の発症を回避することが可能になる。そのため、教師が EHP を識別するために、EHP の特徴を観察するために役立つ骨子（理論的枠組み）を利用することができる。

3) 教員養成・免許制度や現職教員研修

フランスでは、教育職（教員）に就く場合、Baccalauréat（バカロレア：高校修了認定試験）後、6年間の教育を必要とする。日本のように学士の学位と免許を同時に取得するのではなく、学士の学位を取得後、2年間をかけて修士号（MEEF（教育職修士）：Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation、その他）、その後3年目に教員免許を取得する形式になる。教員養成は、各県に設置される INSPE（国立高等教育機関）と大学で連携して実施している。

フランスの教員研修は、以下の3種類に大別される。①アカデミー（日本の都道府県教育委員会に相当）による研修（PAF【Plan académique de formation】）：全体の約8割を占め、各アカデミー単位で実施する。②国民教育省（MEN【Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse】）による国主導で実施する研修。③各種団体・教育機関・研究機関が実施する研修。研修は、現職教員にとっても義務

であり、Code de l'éducation L912-1-2 において規定されている。アカデミー単位の研修では、Ecole académique de la formation continue（EAFC）が中心となり、学校プログラムに基づいた研修が実施される。

特別支援教育の専門資格として Le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive（Cappei：インクルーシブ教育実践のための職業適性証明）がある。この資格は、特別支援教育に関する国家主導の研修を受講し、試験に合格することで取得できる。試験は3つの要素で構成される。①模擬授業（45分）と試験官とのインタビュー（45分）②実務および専門的プレゼン（15分）とインタビュー（45分）③インクルーシブ教育に関するプレゼン（20分）と口頭試問（10分）。Cappei 取得後も、特別支援教育に関する継続研修が義務付けられている。以前は「Enseignant Spécialisée（特別支援教育専門教員）」という資格があったが、現在も一部の場面でこの用語が使用される。

現職教員向けの特別支援教育に関する研修として、CAP École inclusive という国主導のオンライン研修プラットフォームが提供されている。また、INSPE（国立高等教育機関）では、特別な教育的ニーズを持つ生徒の指導に関する研修が行われている。

4) 通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制

フランスにおける通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制については、特別支援教育に関わる多様な専門職の活用によって成り立っている。特に、障害児介助員（AESH）および特別支援教育指導員（Éducateur spécialisé）の役割が重要である。

AESH（Accompagnants des élèves en situation de handicap）は、障害のある児童・生徒の教育を支援する専門職（日本の介助員や支援員に相当）であり、公立学校でのインクルーシブ教育を推進するために配置される。AESH として採用されるためには、以下のいずれかの要件を満たす必要がある。①個別援助の分野で専門的なディプロムを保持している者。②障害児・生徒・学生の支援経験が9か月以上ある者。③レベル IV 以上の学位またはそれと同

等の資格を有する者。AESHは有期契約（CDD）で雇用され、最長3年間の契約を結ぶ。その後、一度更新が可能である。6年間の勤務を経た場合、AESHは無期契約（CDI）へ移行する権利を持つ。これは、AESHの職務の安定性を向上させ、経験豊富な人材の確保を目的としている（Code de l'éducation L.917-1）。AESHとして雇用された者で、個別援助の分野で専門的なディプロムを持たない者は、勤務開始後、遅くとも第1四半期終了までに、または可能であれば着任前に、60時間の職業適応研修を受ける必要がある。

またフランスの教育システムでは、教師（enseignant）とは別に「教育者（éducateur）」が配置されている。Éducateurは特別支援教育だけではなく、一般的な教育にも携わる。Specialiseは特別支援教育という専門領域を示しているだけなので、教育システムの中に、いわゆる教員免許を持った教師と、教員免許とは別の教育者という資格を持った人がいるということである。

5) 大学等の高等教育機関における支援制度や取組について

フランス教育法典第L131-1-1条において、公教育の目的は個人の人格形成や社会的・職業的統合を促進し、市民としての責任を果たすことにであると定められている。また、高等教育は知識の発展と普及、研究の推進、さらには社会・経済・文化の進歩に寄与することを使命としている。こうした理念のもと、フランスの高等教育機関は、障害のある学生や健康上の問題を抱える学生に対し、他の学生と同様の入学機会を保障し、必要な支援を講じながら教育を提供する義務を負っている。具体的には、交通費の補助（公共交通機関を利用する際の交通費の一部または全額が負担される）、障害者対応の宿舎の提供（障害のある学生に対応可能な宿舎が用意される）、年齢制限のない奨学金制度（高等教育奨学金は、障害のある学生に対して年齢制限が設けられておらず、特定の障害支援を助成金と組み合わせて受けることができる）、インターンシップや就労移行の支援、健康管理のサポート、教育アシスタントの同行および援助（障害者の権利と自立に関する委員

会（CDAPH）によって必要な支援として認められた場合、教育アシスタントが同行し、日常の行為だけでなく、執筆や翻訳にも利用できる）、さらには遠隔教育サービスの利用（障害や病気で大学に通えない場合、国立遠隔教育センター（CNED）や遠隔大学間連盟（Fied）との連携により、遠隔教育を受けられることができる）など、多様な支援が制度化されている。これらの措置により、障害のある学生が学業を継続し、社会において自立し活躍できる環境が整えられている。

引用文献

【日本】

- ・文部科学省（2022a）学校基本調査、2022年度版。
- ・文部科学省（2022b）通常の学級に在籍す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。
- ・文部科学省（2024）特別支援教育資料、2022年度版。

【アメリカ】

- ・ Americans with Disabilities Act Title II Regulations (2024) .
<https://www.ada.gov/law-and-regs/regulations/title-ii-2010-regulations/>（アクセス日、2024年3月31日）
- ・ Congressional Research Service (2024) The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), Part B: Key Statutory and Regulatory Provisions. Congressional Research Service. R41833.
<https://crsreports.congress.gov/product/pdf/R/R41833>（アクセス日、2024年9月10日）
- ・ Diament, M (2024 August 20) Nationwide Shortage Of Special Educators Plagues Districts.
<https://www.disabilityscoop.com/2024/08/20/nationwide-shortage-of-special-educators-plagues-districts/31014/>（アクセス日、2024年9月20日）
- ・ Geiger, Crutchfield, and Mainzer (2003) The Status of Licensure of Special Education Teachers in the 21st Century: Prepared for the Center on Personnel Studies in Special Education.
<http://ufdcimages.uflib.ufl.edu/UF/00/09/08/88/00001/R>

S-7.pdf (アクセス日、2024年9月20日)

・ IDEA

<https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-ii/1412> (アクセス日、2024年8月23日)

・ 近藤武夫(2012)「米国の高等教育機関における差別禁止と合理的配慮」.

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/08/08/1323321_1.pdf (アクセス、2024年9月25日)

・ Monnin, K. M., Jamie, D. M., Morgan, S., & Kasey D. (2021). The special education teacher shortage: A policy analysis. Council for Exceptional Children. <https://exceptionalchildren.org/blog/why-now-perfect-time-solve-special-education-teacher-shortage> (アクセス日、2024年9月20日参照)

・ MPELSB (Minnesota Professional Educator Licensing and Standards Board) (2022). Frequently Asked Questions about the Academic and Behavioral Strategist (ABS) License. <https://edpsych.umn.edu/academics/special-ed/abs-licensure> (アクセス日、2023年3月2日)

・ National Council on Disability (2018) IDEA Series : Every Student Succeeds Act and Students with Disabilities. <https://www.ncd.gov/assets/uploads/docs/ncd-essa-swd-accessible.pdf> (アクセス日、2024年8月23日)

・ Section 504 | U.S. Department of Education. <https://www.ed.gov/laws-and-policy/individuals-disabilities/section-504> (アクセス日、2024年3月31日)

・ Sindelar, P. T., Fisher, T. L., & Myers, J. A. (2019). The Landscape of Special Education Licensure, 2016. Teacher Education and Special Education, 42(2), 101-116. <https://doi.org/10.1177/0888406418761533> (アクセス日、2024年9月20日)

・ University of Florida (2020) General Education Teacher Preparation: Field Experience Requirements with SWD. CEEDAR Center. <https://cedar.education.ufl.edu/portfolio/policy-snapshot-1/> (アクセス日、2024年9月20日)

・ U.S. Department of Education (2007) History: Twenty-Five Years of Progress in Educating Children with Disabilities through IDEA. Office of Special Education and Rehabilitative Services (ERIC ED556111) .

・ U.S. Department of Education (2023) 2022 Annual Report to Congress on the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED628539.pdf> (アクセス日、2024年9月20日)

・ U.S. Department of Education (2024) 2023 Annual Report to Congress on the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) .

<https://sites.ed.gov/idea/files/45th-arc-for-idea.pdf> (アクセス日、2024年9月13日)

・ U.S. Department of Education (2024) 2024 Determination Letters on State Implementation of IDEA. JUNE 21, 2024.

<https://sites.ed.gov/idea/files/ideafactsheet-determinations-2024.pdf> (アクセス日、2024年9月10日)

・ U.S. Department of Education (2024) A History of the Individuals With Disabilities Education Act. <https://sites.ed.gov/idea/IDEA-History> (アクセス日、2024年8月23日)

【イギリス (イングランド)】

・ Department for Education (2020).National Professional Qualification (NPQ):Leading Behaviour and Culture Framework. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/66c49042b75776507ecd46e/NPQ_Leading_Behaviour_and_Culture_.pdf (アクセス日2024年9月20日)

・ Department for Education (2021). Induction for newly qualified teachers (NQTs). https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/923070/Statutory_Induction_Guidance_2019.pdf (アクセス日2023年9月27日)

・ Department for Education (2021). Qualified teachers status (QTS): qualify to teach in England. <https://www.gov.uk/guidance/qualified-teacher-status-qts> (アクセス日2023年9月27日)

・ Department for Education (2024) Academic year 2023/24 Special educational needs in England.

<https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/special-educational-needs-in-england#dataBlock-52866b7c-0ead-487f-90d0-9c6fe2f4308a-tables> (アクセス日2024年9月20日)

・ Department for Education (2024). Guidance Special educational needs co-ordinator's (SENCO) national professional qualification.
<https://www.gov.uk/guidance/special-educational-needs-co-ordinators-national-professional-qualification> (アクセス日2024年9月20日)

・ Department for Education and Department of Health (2015) Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf (アクセス日2024年9月20日)

・ GOV.UK. <https://www.gov.uk/disabled-students-allowance-dsa> (アクセス : 2023年9月27日)

・ Government UK. Academic Year 2023/24 special educational needs in England.
<https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/special-educational-needs-in-england> (アクセス日2024年9月20日)

・ Government UK. Special educational needs and disability (SEND) detailed information.
<https://www.gov.uk/topic/schools-colleges-childrens-services/special-educational-needs> (アクセス日2024年9月20日)

・ 広瀬洋子 (2010) 英国公開大学 (The Open University) における障害者の学習支援システム, 放送大学研究年報, 28, 85-90.

・ Jhonson, H., Carroll, J., & Bradley, L. (2017) SEN support: a survey of schools and colleges. Research

report.

・ 中本陵介 (2019) 英国の大学における障害学生支援センター調査報告-各大学における支援の特徴に着目して-. 高等教育フォーラム, 9, 27-38.

・ National careers service Special educational needs (SEN) teacher Special educational needs (SEN) teachers work with children and young people who have special educational needs or disabilities.
<https://nationalcareers.service.gov.uk/job-profiles/special-educational-needs-sen-teacher> (アクセス日2023年9月27日)

・ SEND and Alternative Provision Improvement Plan.
<https://www.gov.uk/government/publications/send-and-alternative-provision-improvement-plan> (アクセス日2024年9月20日)

・ 諏訪絵里子・望月直人・吉田裕子・中野聡子・楠敬太 (2016) 障害者差別解消法の実現と平等な障がい学生支援を目指して-英国ウェストミンスター大学の取り組みを通して-. 大阪大学高等教育研究, 5, 1-8.

・ Wokingham Council Potential Plus UK - Supporting Children with High Learning Potential.
<https://directory.wokingham.gov.uk/kb5/wokingham/directory/service.page?id=dHqhJsElco> (アクセス日2023年9月22日)

【フィンランド】

・ Erityispedagogiikan opintosuunta (ヘルシンキ大学ホームページ)
<https://www.helsinki.fi/fi/koulutusohjelmat/kasvatustieteidenkandiohjelma/opiskelu/opintosuunnat/erityispedagogiikan-opintosuunta> (アクセス日、2024年3月31日)

・ ESOK ホームページ.
<https://esok.fi/hankkeet/esok-hanke/esittely/en> (アクセ

ス日、2025年2月3日)

・ Eurydice ホームページ.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/overview> (アクセス日、2024年9月28日)

・ 国家教育庁ホームページ.
<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2024/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-uudistuu-opetushallitus-valmistelee-esi-ja> (アクセス日、2024年9月28日)

・ Kosunen, Tapio. Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkea- koulua. Helsinki: PunaMusta Oy, 2021.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163235> (アクセス日、2025年2月3日)

・ 教育文化省ホームページ.
<https://okm.fi/hanke?tunnus=OKM058%3A00/2023> (アクセス日、2024年8月18日)

・ Opetushallitus (国家教育庁) ホームページ.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mitaperusopetus> (アクセス日、2024年9月22日)

・ Opetushallitus (フィンランド国家教育庁) ホームページ
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulun-kaynnin-tuki-ja-oppilashuolto> (アクセス日、2024年9月22日)

・ Opetushallitus. (2016) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. pp.61-63.

・ Perusopetuslaki (基礎教育法) .

・ タンペレ大学教育文化学部ホームページ.
<https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/luokanopettajakasvatus-tieteiden-koulutus> (アクセス日、2024年9月22日)

・ Tilastokeskuksen maksuttomat tilastotietokannat (統計局無料データベース) ホームページ.
https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_kjarj/statfin_kjarj_pxt_125j.px/ (アクセス日、2024年9月22日)

・ Tilastokeskuksen maksuttomat tilastotietokannat (統計局無料データベース) ホームページ.
https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_erop/statfin_erop_pxt_13n9.px/ (アクセス日、2024年9月22日)

・ Tilastokeskuksen maksuttomat tilastotietokannat (統計局無料データベース) ホームページ.
https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_erop/statfin_erop_pxt_13na.px/ (アクセス日、2024年9月22日)

・ Vahva ja välittävä Suomi: Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma.2023.6.20.

・ VIP ネットワーク ホームページ.
<https://vip-verkosto.fi/> (アクセス日、2024年9月22日)

【スウェーデン】

・ Cervin, E. (2016) Här kan Emelie andas ut, Specialpedagogik, 1, 27-30.

・ 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2019)『知的障害のある児童生徒と共に学ぶ』を考える-北欧の実践をふまえて-』ジァース教育新社.

・ Government Offices of Sweden Ministry of Education and Research (2011) OECD - Overcoming school failure. Country background report Sweden, p.29.

・ 是永かな子 (2009) スウェーデンにおける教育政策の立案と評価に関するシステムの研究 (その3) 2002年の「カールベック委員会 (Carlbeck-kommitten)」の検討を中心に『高知大学教育学部研究報告』(69) pp.71-82.

・ 是永かな子,水内豊和(2010)スウェーデン・イエーテボリ大学における障害学生への教育的対応の現状と課題,LD 研究,19 (1), 47-57.

・ 加瀬進(2009)スウェーデンの学校教育<個別支援計画>-<個別支援計画>の推進を支える制度的基盤を中心に-『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』60,pp.245-254.

・ 松田弥花, 是永かな子 (2018) スウェーデンの障害児者に対する学校教育と社会教育の教育課程の接続『高知大学教育学部研究報告』(78) pp.365-377.

- Myndigheten för tillgängliga medier, Alla ska ha möjlighet att läsa på sina villkor
<https://www.mtm.se/>(アクセス日、2025年3月28日参照).
- Skollag, Hälsobesök.
- Skollag (2010:800) 3.kap §6-12, Stöd i form av extra anpassningar Tillämpningsområde för bestämmelser om särskilt stöd. 19 Skolverket, Integrerade elever.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/integrerade-elever> (アクセス日、2024年12月16日)
- Skollag (2010:800) 3.kap §7, Utredning.
- Skollag (2010:800) 3.kap §9, Åtgärdsprogram.
- Skollag (2010:800) 3.kap §11 Särskild undervisningsgrupp och enskild undervisning.
- Skollag (2010:800) 3.kap §12, Anpassad studiegång.
- Skolverket(2009) Särskolan-en skolform för mitt barn.
- Skolverket(2009) Särskolan Hur fungerar den?
- Skolverket (2009) Skolan och Aspergers syndrome Erfarenheter från skolpersonal och forskare, Rapport 334.
- Skolverket(2011) Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011.
- Skolverket (2011) Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Reviderad 2019), Lgr11.
- Skolverket(2013) Läroplan för gymnasiesärskolan 2013.
- Skolverket(2015) Integrerade elever.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/stodmateriel/2015/integrerade-elever>(アクセス日、2025年3月28日参照).
- Skolverket(2018) Läroplan för förskolan. Lpfö 18
- Skolverket(2022) Läroplan för grundsärskolan - Lgrsär22.
- Skolverket(2022) Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet - Lgr22., Skolverket(2022) Läroplan för grundsärskolan - Lgrsär22.
- Skolverket(2022) Läroplan för sameskolan, förskoleklassen och fritidshemmet - Lsam22
- Skolverket(2022) Läroplan för specialskolan, förskoleklassen och fritidshemmet - Lspec22
- Skolverket, Elever i anpassade grundskolan Läsåret 2023/24
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/kompetensutveckling/lararlyftets-kurser-for-larare>(アクセス日、2025年3月28日参照).
- Skolverket, Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram.
<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram#:~:text=Det%20som%20avg%C3%B6r%20om%20en,inte%20av%20en%20eventuell%20diagnos> (アクセス日、2024年12月16日)
- Skolverket, IUP med omdömen.
<https://www.skolverket.se/for-dig-som-.../elev-eller-foralder/betyg-och-nationella-prov/utvecklingssamtal-och-iup#:~:text=F%C3%B6r%20de%20elever%20som%20inte,utvecklingsplanen%20ska%20inne%C3%A5lla%20s>

kriftliga%20omd%C3%B6men/(アクセス日、2024年12月16日)

- ・ Skolverket, IUP med omdömen i grundskolan.

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/iup-med-omdomen-i-grundskolan> (アクセス日、2024年12月16日)

- ・ Skolverket, Kurser och utbildningar.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar#/> (アクセス日、2024年12月16日)

- ・ Skolverket, Lärarlyftets kurser för lärare,

- ・ Skolverket, Resursskolor.

<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/resursskolor> (アクセス日、2024年12月16日)

- ・ Skolverket, Särskilt begåvade elever.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sarskilt-begavade-elever> (アクセス日、2024年12月16日)

- ・ Skolverket, Statistik.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/> (アクセス日、2024年12月16日)

- ・ SPSM, Funktions-nedsättningar.

<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/> (アクセス日、2024年12月16日)

- ・ SPSM, Kurser och aktiviteter.

<https://www.spsm.se/kurser--aktiviteter/> (アクセス日、2024年12月16日)

- ・ Törnsén, M(2009) Rektor, elevhälsan och elevers lärande och utveckling, Skolverket.

【ドイツ】

- ・ ドイツ学生機構(2024) studieren.de

<https://studieren.de/studium-behinderung.0.html>

Deutsches Studierendenwerk(2024) Auf den Weg zur inklusiven Hochschule

<https://www.studierendenwerke.de/themen/studieren-mit-behinderung> (アクセス日、2025年3月27日)

- ・ 木戸裕(2020) ドイツの教員養成—地理教員の履修内容も含めて—『高崎経済大学論集』第62巻, 第3・4合併号, 103-133.

- ・ KMK(2020) Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen (Beschluss der KMK vom 15.10.2020), 2021年2月9日発効.

- ・ KMK(2020) Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (アクセス日、2024年9月25日)

- ・ KMK(2022) Sachstand in der Lehrerbildung II A / Allgemeinbildendes Schulwesen. (最終閲覧 2024/09/25).

- ・ KMK(2024a) Schüler/-innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvierende der Schulen 2013 bis 2022, Nr.239. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_239_SKL_2022.pdf

- ・ KMK(2024b) Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen), 2013 bis 2022, Nr.240. IVC/Statistik. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html> (2024/8/15最終閲覧)

・ KMK(2024e) Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022. Nr.240.Februar 2024

・ Lehrkräfteakademie Hessen(2024) Fortbildung und Beratung
<https://lehrkraefteakademie.hessen.de/fortbildung-und-beratung/ueberblick>

・ MUNDO(2024)Die offene Bildungsmediathek der Länder.
<https://mundo.schule>

・ NI(2024) Kompetenzzentren für Lehrerfortbildung.Landkreise.

【韓国】

・ 教育部（2024）2024年度特殊教育運営計画.
https://www.nise.go.kr/ebook/site/20240216_140305/
（アクセス日、2025年2月3日）

・ 教育部（2024）2024年特殊教育統計.
https://www.nise.go.kr/ebook/site/20240826_173838/
（アクセス日、2025年2月3日）

・ 教育部（2024）2024年特殊教育年次報告書.
https://www.nise.go.kr/ebook/site/20240905_164806/
（アクセス日、2025年4月2日）

【オーストラリア】

・ Australian Disability Clearinghouse on Education and Training のサイト.
<https://www.adcet.edu.au/about>（アクセス日、2025年2月14日）

・ Australian Institute for Teaching and School Leadership による「オーストラリアの教員のための専門性基準」のサイト.
<https://www.aitsl.edu.au/teach/standards>（アクセス日、2025年2月14日）

・ Australian Curriculum, Assessment and Reporting

Authority による改訂オーストラリアン・カリキュラムに関するサイト.

<https://v9.australiancurriculum.edu.au/resources/stories/curriculum-changes>（アクセス日、2025年2月14日）

・ Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority による障害のある児童生徒に関するサイト.

<https://v9.australiancurriculum.edu.au/student-diversity/students-with-disability>（アクセス日、2025年2月14日）

・ Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority による統計サイト（National Report on Schooling data portal）.

<https://www.acara.edu.au/reporting/national-report-on-schooling-in-australia/national-report-on-schooling-in-australia-data-portal>（アクセス日、2025年2月14日）

・ Australian Institute for Teaching and School Leadership による教員養成プログラムに関するサイト.

<https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/accreditation-of-initial-teacher-education-programs-in-australia---standards-and-procedures>（アクセス日、2025年2月14日）

・ Department of Education による「教育における障害基準」関連サイト.

<https://www.education.gov.au/disability-standards-education-2005/2020-review-disability-standards-education-2005>（アクセス日、2025年2月14日）

・ Department of Education によるアリススプリングス宣言に関するサイト.

<https://www.education.gov.au/alice-springs-mparntwe-education-declaration>（アクセス日、2025年2月14日）

・ NCCD についてのサイト.

<https://www.nccd.edu.au/wider-support-materials/what-nccd?parent=%2Funderstanding-nccd&activity=%2Fwider-support-materials%2Fwhat-nccd&step=-1>（アクセス日、2025年2月14日）

・ NSW Department of Education and Communities (2014) Specialist support classes in regular and special schools.

<https://schoolsequella.det.nsw.edu.au/file/3180627a-c80c-44e4-8378-8e2c42222395/1/Specialist-support-classes.pdf>（アクセス日、2025年2月14日）

・ NSW Department of Education (2023) Interim Annual Report 2023.

https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/en/home/about-us/strategies-and-reports/annual-reports/NSW_Department_of_Education_Interim_Annual_Report_2023.pdf（アクセス日、2024年2月14日）

・ NSW Department of Education による Integration Funding Support についてのサイト.

<https://education.nsw.gov.au/schooling/parents-and-carers/inclusive-learning-support/primary-school/how-your-child-can-be-supported-in-primary-school/integration-funding-support>（アクセス日、2025年2月14日）

・ NSW Department of Education による itinerant support teacher に関するサイト.

<https://education.nsw.gov.au/schooling/parents-and-carers/inclusive-learning-support/primary-school/how-your-child-can-be-supported-in-primary-school/itinerant-support-teachers>（アクセス日、2025年2月14日）

・ NSW Department of Education による Low level adjustment for disability に関するサイト

[https://education.nsw.gov.au/about-us/strategies-and-reports/schools-funding/resource-allocation-](https://education.nsw.gov.au/about-us/strategies-and-reports/schools-funding/resource-allocation-model/equity-loadings/low-level-adjustment-for-disability)

[model/equity-loadings/low-level-adjustment-for-disability](https://education.nsw.gov.au/about-us/strategies-and-reports/schools-funding/resource-allocation-model/equity-loadings/low-level-adjustment-for-disability)（アクセス日：2024年8月25日）

・ NSW Department of Education による 特別支援学校に関するサイト.

<https://education.nsw.gov.au/schooling/parents-and-carers/inclusive-learning-support/primary-school/how-your-child-can-be-supported-in-primary-school/schools-for-specific-purposes--ssps->（アクセス日、2025年2月14日）

・ NSW Department of Education による 特別支援学級についてのサイト.

<https://education.nsw.gov.au/schooling/parents-and-carers/inclusive-learning-support/primary-school/how-your-child-can-be-supported-in-primary-school/specialist-support-classes>（アクセス日、2025年2月14日）

・ NSW Department of Education による 特別支援教育関連研修に関するサイト.

<https://aus.oltinternational.net/information/new-south-wales>（アクセス日、2025年2月14日）
<https://education.nsw.gov.au/schooling/school-community/inclusive-education-for-students-with-disability#/asset6>（アクセス日、2025年2月14日）

・ NSW Department of Education による 特別支援教育担当教員に関するサイト.

<https://education.nsw.gov.au/teach-nsw/explore-teaching/high-demand-teachers//special-education-teachers>（アクセス日、2025年2月14日）

・ 山中冴子（2014）オーストラリアにおける障害のある生徒のトランジション支援. 学文社.

・ 山中冴子（2019a）オーストラリアン・カリキュラムにおける障害のある児童生徒を包摂する仕組みに関する研究. 特殊教育学研究. 57(1), pp.49-58.

・ 山中冴子（2021）オーストラリアにおけるインク

ルーシブ教育システム構築に関する動向～「国家障害戦略」と「国家統一情報収集」に注目して、埼玉大学紀要教育学部,70(1),pp.31-39.

・山中冨子（2022）オーストラリアにおけるリテラシーおよびニューメラシー向上を目指した取り組み, LD 研究, 31 (2), pp. 181-184.

【フランス】

・Eduscol.

<https://eduscol.education.fr/1161/les-etablissements-medico-sociaux>（アクセス日、2025年2月2日）

・Eduscol.

<https://eduscol.education.fr/1188/ressources-pour-la-personnalisation-des-parcours-des-eleves-haut-potentiel>（アクセス日、2025年2月2日）

・Fiche「EHP」.

<https://eduscol.education.fr/document/5809/download?attachment>（アクセス日、2025年2月2日）

・フランス政府ホームページ.

<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F2326>（アクセス日、2025年2月2日）

・フランス政府ホームページ（レジフランス）.

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEX/T000006071191（アクセス日、2025年2月2日）

・国民教育省ホームページ.

<https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022>（アクセス日、2025年2月2日）

・国民教育省ホームページ.

<https://www.education.gouv.fr/le-diplome-national-du-brevet-10613>（アクセス日、2025年2月2日）

・国民教育省ホームページ.

<https://www.education.gouv.fr/programmes-scolaires-41483>（アクセス日、2025年2月2日）

・国民教育省ホームページ.

<https://www.education.gouv.fr/reunion-du-comite-national-de-suivi-de-l-ecole-inclusive-378641>（アクセス日、2025年2月2日）

・国民教育省ホームページ.

<https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2022-326939>（アクセス日、2025年2月2日）

・国民教育省ホームページ.

<https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2023-378608>（アクセス日、2025年2月2日）

・国民教育省ホームページ.

<https://www.education.gouv.fr/projet-de-loi-de-finances-2024-379542>（アクセス日、2025年2月2日）

・mdph.

<https://www.mdpd.re/?-Les-voies-de-recours->（アクセス日、2025年2月2日）

・パリアカデミーホームページ.

<https://www.ac-paris.fr/eleves-a-besoins-educatifs-particuliers-122413>（アクセス日、2025年2月2日）

付記

本稿は、本年度、特任研究員より提供いただいた国別調査に係る報告書をもとに、インクルーシブ教育システム推進センター（国際・情報発信担当）が、近年のインクルーシブ教育システムに関する施策の動向、障害のある子どもの教育システム、教員養成・免許制度や現職教員研修、通常の学級における障害や特別な教育的ニーズのある子どもへの指導体制、大学等の高等教育機関における支援制度や取組、またそれらの関連情報についてまとめた。この他の各

国の詳細な情報については、昨年度の研究所ジャーナル第13号を参照されたい。

なお、令和6年度国別調査班の担当者（敬称略）は、以下のとおりである。

インクルーシブ教育システム推進センター（国際・情報発信担当）：

久保山茂樹、佐藤利正、冠雄祐、土屋忠之

アメリカ班：

吉利宗久（特任研究員・岡山大学学術研究員教育学域特別支援教育講座教授）

イギリス班：

横尾俊（研究企画部総括研究員）

フィンランド班：

渡邊あや（特任研究員・津田塾大学学芸学部国際関係学科教授）

スウェーデン班：

是永かな子（特任研究員・高知大学教育研究部人文社会学系教育学部門教授）

ドイツ班：

千賀愛（特任研究員・北海道教育大学札幌校准教授）

韓国班：

李熙馥（特任研究員）

オーストラリア班：

山中冴子（特任研究員・埼玉大学教育学部特別支援教育講座准教授）

フランス班：

田尻由起（特任研究員・昭和女子大学人間社会学部初等教育学科助教）

謝辞

国別調査の実施にご協力いただきました特任研究員の皆様に、深く感謝申し上げます。

令和6年度トピックス

① 世界自閉症啓発デー2024 イベント（共催）

毎年4月2日は、国連総会が定めた世界自閉症啓発デーである。特総研を含む関係団体で組織された日本実行委員会では、自閉症に関する理解を広めることを目的として「世界自閉症啓発デー ONLINE2024－WE BELONG みんなで歌おう わたしたちのうたー」を開催した。

本イベントでは、セサミスト리트の自閉症の特性のあるキャラクター「ジュリア」が「We Belong」の歌にのせ当事者の声や姿を広げていく企画や、東京タワーブルーライトアップの点灯式が実施された。

② 日韓特別支援教育協議会の開催

令和6年7月18日（木）、特総研において「日韓特別支援教育協議会」を開催した（詳しくは、47ページを参照）。

③ 特別支援教育における ICT 活用に関わる指導者研究協議会の実施

令和6年7月25日（木）、26日（金）に「令和6年度特別支援教育における ICT 活用に関わる指導者研究協議会（ICT 協議会）」を実施した。この協議会は、特別支援教育における ICT 活用を推進するために、指導的立場にある教職員等が一堂に会し、取組や課題について議論を交わす研修会である。全国から小・中・高等学校、特別支援学校の教員、並びに指導主事等約80名に参加いただいた。

協議会のメインの活動は班に分かれて行う「研究協議」である。各班は共通の課題テーマを設定し、Web上のホワイトボード「Figjam」を駆使して議論を視覚的に共有する、ICT協議会ならではの新しいアプローチに取り組んだ。

協議の合間には、特総研の ICT 教材関連施設での実習を行った。参加者は「あしたの教室（ICT 活用実践演習室）」「i ライブラリー（教育支援機器等展示室）」「スヌーズレン・ルーム」「発達障害教育推進センター展示室」を訪れ、実践的な体験を通じ、学び

を深めることができた。

また、千葉県教育庁特別支援教育課 角谷政昭氏による「ICTを活用した自立活動の指導の在り方」、墨田区立外手小学校三好恵美氏による「特別支援学級での ICT の活用について」の講演が行われた。これらの講演では、ICT の活用事例から指導の考え方まで、多くの示唆を得ることができた。

協議の終わりには、各班での議論の内容を発表した。Figjam で整理された情報はスミーズに共有され、参加者間の理解がより深まった。最後に、文部科学省 特別支援教育調査官森田浩司氏と村上学氏から講評をいただき、協議の総括が行われた。

④ 第2回広島大学 D&I 推進機構 and 特総研ジョイントセミナーの開催

令和6年8月3日（土）に広島大学東広島キャンパスを会場に、学校の先生方等、教育関係者約90名の参加を得て広島大学 D&I 推進機構と特総研のジョイントセミナーを開催した。テーマは「特別支援教育とインクルーシブ教育を支えるテクノロジー」で、国内外の専門家5名の講演が行われた。

米アイダホ州立大学准教授 Jenn Gallup 氏からは、授業計画の策定を支援する生成 AI「LUDIA」について紹介いただいた。「LUDIA」を用いて、学習に特別な配慮を要する児童生徒の状況に応じた、科学的根拠に基づく授業計画案の提示についての話題提供が行われた。

また、特総研主任研究員 織田晃嘉からは「視線入力装置」の活用事例や「生成 AI」の効果的な活用に向けた提言を行った。その他にも、仮想現実（VR）や3Dプリンターを活用した支援についての話題提供も行われた。

ランチタイム・イベントでは、特総研より視線入力装置やタブレット端末を使っておもちゃ等をコントロールすることができる乾電池型 IoT 製品等の展示を行った。また、広島大学の WPI からは、体験型学習をサポートする VR 等の展示も行われた。

本ジョイントセミナーには、特総研の専門研修等を修了された先生方や元研究員の方々の参加もあり、盛会のうちに終了した。

⑤ 特別支援学校寄宿舎指導実践協議会の実施

令和6年8月23日（金）に令和6年度特別支援学校寄宿舎指導実践協議会を5年ぶりに対面で実施し、午前中の基調講演及び実践発表をオンライン、行政説明をオンデマンドで全国の寄宿舎指導員の皆様が視聴できるように配信した。対面では各都道府県教育委員会等から推薦された49名、オンラインでは700名を超えた寄宿舎指導員の皆様に参加いただいた。

事前のオンデマンド配信による行政説明では、「特別支援教育の充実について」をテーマに、特別支援教育の現状、新たな教育振興基本計画等を踏まえた最近の動向、ICTの活用等について、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課課長補佐 堀江菜津子氏より説明をいただいた。

当日の午前中は、対面及びオンラインで協議会を開催した。基調講演として特総研特任研究員 星祐子氏より「寄宿舎生活の充実に向けて～学校、家庭との連携をとおして～」をテーマに、寄宿舎指導員の皆様のレポートから、寄宿舎が抱える現状と課題、寄宿舎の魅力について具体的な事例を通してご講演いただいた。今後の寄宿舎教育の充実を図るために必要な連携の在り方について考える機会となった。

また、徳島県立徳島視覚支援学校寄宿舎指導員 中島恵美氏から「寄宿舎での取組～様々な連携をとおして～」をテーマに実践報告していただいた。

寄宿舎だけでなく聴覚部門との連携、学級や家庭との情報共有・共通理解を図りながら協働して子どもを育てていく意義について、具体的な取組からご報告いただき、各部会別協議に向けた話題を提供していただいた。

午後は、対面参加者による各部会別協議が行われた。視覚障害教育（2班）、聴覚障害教育（1班）、知的障害教育（2班）、肢体不自由教育・病弱教育（1班）の計6班に分かれ、「舎生の生活が充実するために～学校、家庭等との連携をとおして～」を

テーマに協議が行われた。各班では、特総研の研究員が進行役を務め、各障害種別の特性に応じた寄宿舎指導における取組や課題等について、活発な協議や情報交換が行われた。協議の最後には、群馬県立高崎特別支援学校 池田克弘校長先生、千葉県東金特別支援学校 鹿間孝一校長先生、千葉県立仁戸名特別支援学校 日下奈緒美校長先生から、これまでのご経験を踏まえた貴重な助言をいただき、本協議会を盛会のうちに終えることができた。



写真1 協議会の様子

⑥ 高等学校における通級による指導に関わる指導者研究協議会の実施

高等学校における「通級による指導」は、平成30年度に制度化され、本協議会はその前年にあたる平成29年度から、特総研で実施されているものである。途中、コロナ渦の影響を受けオンライン開催となったが、令和5年度から対面実施に戻り、令和6年度も同様に実施できるよう準備を進めていたが、台風10号の影響で急遽オンライン開催に変更することとなった。予定通り、指導主事33名と通級担当教員48名の計81名にご参加いただくことができた。

例年に倣い、令和6年度も特設サイトを開設し、協議会参加前後に、文部科学省による行政説明や、通級による指導に関する研究紹介を動画で視聴できるよう準備した。研究協議への参加準備のみならず、参加後の振り返りに用いることができるようになった。

協議会1日目は、井上秀和総括研究員から「高等

学校における特別支援教育の推進のための『通級による指導』の充実」というタイトルで、進学校に設置された通級指導教室の状況にも触れつつ情報提供を行った。

愛知県の教育委員会高等学校教育課の指導主事と高等学校の通級担当教員に取組紹介をお話していただき同県内の教育委員会と学校の取組をご紹介いただけたことで、連携という視点から学ぶこともできた。

後半は、教育委員会と通級担当教員が11班に分かれ、事前に提出いただいたレポートを活用し、情報交換と協議を行った。

2日目は、前日に続き協議を行い、その内容を指導主事グループと通級担当グループに分かれ、発表・共有した。最後に文部科学省特別支援教育調査官から2日間の講評をいただき終了となった。

⑦ 特総研X公式アカウント開設

特総研では、新たな情報発信の取組として、X公式アカウントを開設した。現場の教職員や保護者の方、関係者の方々に、より広く、より迅速に、特別支援教育に関する情報をお届けする。

○特総研 X 公式アカウント

https://x.com/nise_japan

⑧ 地域支援事業の紹介

インクルーシブ教育システム推進センターは3つの大きな柱に基づき活動を展開している。その1つが「地域支援事業」である。この事業は、インクルーシブ教育システム構築を目指し、都道府県及び市区町村教育委員会と特総研が協働して、地域や学校が直面する課題に取り組むものである。令和3年度（2021年度）からスタートし、これまでに延べ57自治体が参加してきた。

今年度は15の自治体が共に取組を進めている。

○地域支援事業の主な活動

地域支援事業では次の4つの活動を通じて、全国の自治体が有機的に連携し、インクルーシブ教育を推進していく。

(1) 研究員による自治体支援

担当研究員が各自治体の現場に寄り添い、課題解決に向けたサポートを行う。自治体ごとの特有のニーズや課題に合わせた支援が特徴である。

(2) インクル・プラットフォーム

年に3回、参加自治体が一堂に会し、取組について共有する。専門家からのアドバイスや、実践的な議論を通じて、具体的な解決策を見つけ出す。

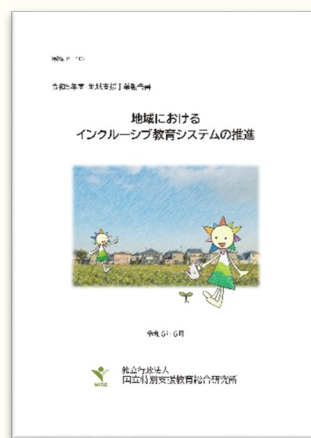
(3) 地域交流スペース

月に1回開催されるこのスペースでは、自治体間での意見交換が活発に行われる。参加者同士が悩みや課題を共有し、新たな解決策を共に模索する。

(4) インクル情報発信

センターのWebサイトを通じて、地域支援事業に関連する活動を広く発信している。また、年に1回、各自治体の取組をまとめた報告書を刊行している。

○地域支援事業報告書



https://www.nise.go.jp/nc/about_nise/inclusive_center/regional_support/report

⑨ 令和6年度研究所公開の開催

11月9日（土）に開催した研究所公開には多くの方に来場いただき、様々な催しを見学・体験いただいた。

障害種別の催しでは、作業学習体験として缶バッジを製作したり、スヌーズレン・ルームで探索とリラックスを体験したりと、お越しいただいた皆様に特別支援教育を学んでいただく機会となった。研究

職員による講話は、2回とも定員を大幅に越える盛況となり、教育関係者や福祉関係者、保護者など幅広い方に聴講いただいた。

また、パラスポーツのボッチャ体験では、子供から大人まで多くの方に試合に参加いただき、横須賀市立横須賀総合高等学校の生徒によるボランティアスタッフと一緒に大変盛り上がっていた。



写真2 ボッチャ体験の様子

他にも、子供たちが仕事体験をする機会としており、事前準備では来場者への配布物の準備作業をしたり、当日のスタッフ業務として、株式会社伊藤園様から提供いただいた「お〜いお茶」を来場者に手渡したりと、研究所公開の運営業務やスタッフ業務を体験いただいた。



写真3 スノーズレン・ルームの様子



写真4 仕事体験の様子



写真5 講話の様子

⑩ 令和6年度交流及び共同学習推進指導者研究協議会の実施

令和6年度交流及び共同学習推進指導者研究協議会を、11月27日（水）にオンラインで実施した。本協議会は、インクルーシブ教育システムの充実に向けて、各都道府県等において障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒との交流及び共同学習を推進する立場にある教職員による研究協議等を通じ、各地域における交流及び共同学習と障害の理解推進を図ることを目的としている。

令和6年度は、全国の小学校、中学校、特別支援学校等の教職員並びに教育委員会、教育センター指導主事90名が参加した。

本協議会では、開会、オリエンテーション後に、13の班に分かれ、班別協議(1)を行い、各参加者から提出された事前レポートに基づき、各校における取組の現状と課題の共有を行った。

続いて、取組紹介として、地域（教育委員会）における交流及び共同学習の充実に向けた取組について

て、山梨県教育委員会 高橋正幸主幹・指導主事より、特別支援学校における交流及び共同学習の充実に向けた取組について、山梨県立ふじざくら支援学校 田村沙織教諭より、小中学校における交流及び共同学習の充実に向けた取組について、品川区教育委員会事務局教育総合支援センター 西岡裕香指導主事と品川区立浜川中学校自閉症・情緒障害特別支援学級E組主任 佐藤栄子教諭より、それぞれご発表いただいた。そして、各取組について、文部科学省の村上学特別支援教育調査官から講評をいただいた。

その後、事前視聴いただいている行政説明等の配信内容や取組紹介の内容、村上調査官の講評、そして、班別協議(1)の内容を踏まえ、研究協議(2)を行った。研究協議会(2)では、課題解決に向けた方策を含めて、とても活発な協議が行われた。

班別協議終了後は、「交流及び共同学習を推進する上での行政の課題」、「異なる学校間における交流及び共同学習の推進(居住地校交流・学校間交流等)」、「特別支援学級と通常の学級の交流及び共同学習の推進」の3つのテーマごとに班別協議の内容共有を行った。

最後に、村上調査官から協議会全体への講評をいただいた。

⑪ 「第3回及び第4回広島大学・特総研ジョイントセミナー」の開催

令和6年11月23日(土)にANAクラウンプラザホテル広島を会場に、広島大学と特総研の第3回ジョイントセミナーを開催した。オンライン参加者197名、対面参加者124名と教育関係者を中心に多くの分野から参加いただいた。テーマは「ダイバーシティ、インクルージョンとウェルビーイングの新たな連携」で、国内外の専門家4名の講演が行われた。

広島大学理事 鈴木由美子氏と特総研理事 清重隆信からの開会のご挨拶の後、ロンドン大学経済学部助教 Alberto Prati 氏、コロラド大学ボルダー校副学長 Jessica Doty 氏、広島大学病院ゲノム医療センター教授 檜井孝夫氏から基調講演をいただいた。また、特総研総括研究員 大崎博史からは「学校現

場で医療との連携が必要な子供たちのウェルビーイングをめざして」と題する基調講演を行った。

パネルディスカッションでは、広島大学 D&I 推進機構教授 川合紀宗氏のファシリテートにより意見交換が進められ活発な議論を通して、ウェルビーイングを単一の視点からとらえるのではなく、多様な視点から総合的に理解し、実践することの重要性が示唆された。

続けて第4回ジョイントセミナーは、令和6年12月8日(日)に広島大学フェニックス国際センター MIRAI CREA を会場に、オンライン参加者182名、対面参加者39名の教育関係者等の参加を得て、開催された。テーマは「外国にルーツのある子どもたちのインクルーシブ教育」で、国内外の専門家3名が講演した。広島大学特別支援教育実践センター特任教授 Dianne Chambers 氏と特総研上席総括研究員 牧野泰美からの開会挨拶の後、テキサス大学オースティン校准教授 North Cooc 氏、広島大学大学院准教授 奥村安寿子氏から講演があった。また、特総研総括研究員 滑川典宏からは「外国にルーツのある障害のある子どもの学び」と題する講演を行った。

ディスカッションでは、広島大学特任准教授 大森万理子氏のファシリテートにより、言語習得と学力の関係性は複雑に絡み合っているが、共生社会の実現を目指して、一人一人を大切にする取組の重要性は変わらない等、活発な議論が展開された。

⑫ 令和6年度特別支援教育推進セミナーの実施

教育委員会、特別支援教育センター、関係団体等及び大学と連携を図りながら地域における特別支援教育の理解啓発を図ることを目的とした特別支援教育推進セミナーを、令和6年度は近畿ブロック、関東甲信越ブロック、東海北陸ブロックの3ブロックを対象に実施した(詳しくは、36ページを参照)。

⑬ 令和6年度インクルDBセミナーの実施

令和6年12月18日(水)に令和6年度インクルDB セミナーをオンラインで実施し、今年度も定員1,000名を超える方々にご登録いただいた。また定員の関係で登録できなかった方々向けにYouTube ライ

ブによる同時配信も実施した。

本セミナーは、特総研が運用している「インクル DB」について理解を深め、合理的配慮や基礎的環境整備に関する幼児児童生徒の事例を検索したり、学校や地域での研修等に活用したりできるようになることを目的として開催した。教育関係者をはじめ、行政関係者、福祉関係者、保護者等、全国各地より多くの皆様にご参加いただくことができた。

インクル DB の「実践事例データベース」では、子供の実態から、どのような基礎的環境整備や合理的配慮が有効かについて参考となる 590 件の実践事例を公開しており、事例の詳細資料をダウンロードすることもできる。セミナーでは、「インクル DB 及びその検索方法」について特総研より説明し、その後、栃木県教育委員会事務局芳賀教育事務所副主幹古谷和子様より「インクル DB を活用した研修の具体的な取組」についてご紹介いただいた。質疑応答では検索のコツ、短時間で研修会を行う工夫についてなど多くのご質問をいただき、充実したセミナーとなった。セミナーの動画は YouTube「NISE チャンネル」で公開している。

○令和 6 年度インクル DB セミナーの動画→

https://www.nise.go.jp/nc/about_nise/inclusive_center/incluDBseminar



写真6 セミナーの様子

⑭ 令和 6 年度発達障害教育実践セミナー実施

令和 7 年 1 月 30 日（木）に「令和 6 年度発達障害教育実践セミナー」をオンラインで開催した。本セ

ミナーは、教師の人材育成を担う都道府県・指定都市の教育委員会及び教育センターの研修担当の指導主事等を対象とし、通常の学級における発達障害教育の充実に向けた人材育成に関する取組の推進に寄与することを目的として行った。当日は、全国の都道府県から多数の参加をしていただき、Zoom で 116 件、YouTube ライブ配信で 126 件の接続があった。

午前中は、「校内支援体制の充実のための管理職への期待」をテーマとしたパネルディスカッションを行った。教育委員会（広島県教育委員会）、管理職（品川区立第一日野小学校）、教員養成系大学（常葉大学教育学部）の立場にある 3 名のパネリストを迎え、それぞれの立場での取組の現状と課題や、今後の取組に向けた展望について協議をした。

午後は、発達障害教育を担う人材育成に向けた取組や体制づくりについて取組紹介をいただいた。北海道教育委員会からは、管理職を対象とした研修会の内容や、「小・中学校の管理職のための特別支援教育ハンドブック」「教育支援委員会と校内委員会の機能充実を図るためのハンドブック」についてお話をいただいた。宮崎県教育研修センターからは、管理職を対象とした研修を行う上での実施要項と教員育成指標（校長）、また、研修で用いている「学校全体で取り組む授業の土台づくりハンドブック」についてお話をいただいた。

その後、参加自治体間で、「校内支援体制の充実のために管理職がリーダーシップを発揮するためには」というテーマで情報交換会を行った。パネルディスカッションや取組紹介の内容も交えながら、各自治体における取組の成果や課題等について活発な意見交換が行われた。

最後に、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 加藤典子特別支援教育調査官から、本セミナーの総括となる講話をいただいた。

参加された方からは、「改めて管理職の方への周知が必要であることに気づかされた」「様々な視点からお話をいただき、自分の中で考えが整理できた」「現在の全国的な課題、取組事例を聞き、取組の方向性が見えてきた」「今後管理職に伝えていく内容、研修方法についてたくさん示唆をもらうことができた」などの感想をいただいた。

なお、本セミナーでは、オンデマンド講義を配信した（こども家庭庁支援局障害児支援課「教育と福祉の連携について」）。さらに、当日残念ながら用務が重なって参加できなかった方のために、パネルディスカッションと取組紹介の動画を、事後に視聴できるようにした。

⑮ 令和6年度研究所セミナーの実施

令和6年3月8日（土）に「令和6年度研究所セミナー」を実施した（詳しくは、35ページを参照）。

⑯ フランス国立インクルーシブ教育高等研究所と連携協定を再締結

特総研は、令和7年3月18日、フランス国立インクルーシブ教育高等研究所（INSEI : Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Éducation Inclusive）との間で、研究協力・交流協定を再締結した。本協定は、平成27年（2015年）の締結以来、10年ぶりの更新となる。

INSEIは1954年設立のCNEFEIを起源とし、2006年にINSHEAとして高等教育機関へ移行、2023年より現名称に改称された、歴史と専門性を備えた特別支援教育の中核的研究機関である。

協定締結式は、3月18日（火）にINSEIにて執り行われた。式典では、特総研理事長 中村信一と、INSEI 所長 Murielle Mauguin 氏がそれぞれ協定書に署名を行い、両機関の連携関係をあらためて確認し合う意義深い場となった。

Murielle Mauguin 所長からは、INSEI の沿革や教育ミッション、そしてフランスのインクルーシブ教育政策の現状についてのプレゼンテーションが行われた。続いて、Caroline Treffé 氏より、特別支援教育の専門資格である CAPPEI（Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive）について説明があった。CAPPEI は、障害のある子どもを支援する教員に向けた国家資格であり、12週間の専門研修を通じて、理論と実践を体系的に学ぶ内容となっている。

特総研からは、インクルーシブ教育システム推進センター長 久保山茂樹、総括研究員 伊藤由美が、特総研の活動概要および日本の特別支援教育の現状について報告を行った。

さらに、INSEI 内の研究グループである Grhapes（Groupe de Recherche sur le Handicap, l'Accessibilité, les Pratiques Éducatives et Scolaires）研究者 Frédéric Reichhart 氏と Frédéric Dupré 氏より、現場と連携した実践的な研究の取組が紹介された。Grhapes は、障害や教育支援に関する多分野連携型の研究を進める組織で、研究成果を教育現場に生かす工夫が行われている。

また、現地公立小学校「École élémentaire publique Asseline」と公立保育学校（幼稚園）「Ecole maternelle publique Les Fauvelles」を訪問する機会にも恵まれ、実際の支援環境や教室運営についての視察と意見交換を行った。

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル 第14号

令和7年4月発行

代 表 者 中 村 信 一

編集兼発行者 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丁目1番1号

URL : <https://www.nise.go.jp/nc/>

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル
<https://www.nise.go.jp/nc/>

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