

ドイツにおけるインクルーシブ教育改革への模索

－社会的・教育的基盤との関連に着目して－

岡 典子* 品田 彩子** 相賀 頌子** 宮内 久絵*

本研究は、日本と同様にインクルーシブ教育改革の最中にあるドイツを対象に、同国が自国の社会的・教育的基盤をふまえながらインクルーシブ教育をいかに構築しようとしているのかを検討したものである。第一の課題として、ドイツ全体における教育改革の実情と課題を整理した。第二に、インクルーシブ教育改革の一事例として、バーデン＝ヴュルテンベルク州における教育法の改正と学習指導要領改訂を取り上げ、その意図と内容を明らかにした。ドイツにおけるインクルーシブ教育の模索は、インクルーシブ教育が子どもに保障すべきものは何なのか、分離的な教育の場をいかに考えるべきか、さらに、インクルーシブ教育システムの枠組のなかで、障害以外のニーズをもつ子どものニーズと、障害に固有のニーズとをどのように整理していくべきであるのか等、インクルーシブ教育の本質にかかわる問いを提起するものであり、日本のインクルーシブ教育を考えるうえでも重要な示唆を与えてくれるものといえる。

キーワード：インクルーシブ教育改革 ドイツ 社会的・教育的基盤 ICF

1 はじめに

2014年1月、わが国は国連・障害者の権利に関する条約（以下、権利条約）に批准した。障害のある人の権利のひとつとしてインクルーシブ教育の保障を掲げた同条約の批准は、わが国の特別支援教育が今後、インクルーシブ教育へと歩みを進めていく意思を示している。実際、批准に先立つ2012年には、インクルーシブ教育の推進を明記した報告書「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」が中央教育審議会によって公表され、現在は、同報告の内容に即してさまざまな取り組みが模索されているところである。

ところで、インクルーシブ教育について理解するうえで重要な点のひとつは、インクルーシブ教育理念の根幹は、元来社会改革にあるという事実であろう。すべての子どもが共に学び、教職員や保護者を含むすべての学校関係者が平等に尊重される学校環境の整備により、人々のもつ多様性を歓迎するとともに、学校改革を通じて社会に存在する様々な矛盾や課題を解決する一手段とすること、とりわけ障害を含め、貧困、人種的・文化的・宗教的マイノリティなど、従来、社会のなかで周縁におかれ、不利益を被ってきた人々の権利を保障し、万人が平等に参加するインクルーシブ社会を形成することがインクルーシブ教育の出発点であり、最終的な到達点で

もある。インクルーシブ教育が何ゆえ国際社会の支持を得てきたのかを考えても、このことは自明であろう（洪，2009；中村・岡，2007）。

このような前提に立って考えれば、国際社会におけるインクルーシブ教育の進展とは、世界共通のスタンダードを求めることではなく、むしろ各国が自国の社会的・教育的基盤に即した柔軟な仕組みを構築することに他ならない。

こうした観点からみて、本研究が対象とするドイツ連邦共和国（以下、ドイツ）は、社会的・教育的基盤とインクルーシブ教育の関係性を理解するうえでも、さらには、わが国が今後のインクルーシブ教育の方向性を考える際にも、示唆に富む事例であると思われる。以下にその理由を述べる。

第一は、ドイツのもつ社会構造である。インクルーシブ社会を実現するうえで困難な課題のひとつは、人々のもつ多様性に配慮しながら、いかにしてすべての人の平等な社会参加を保障し、なおかつ1つの社会あるいは1つの国家としてのまとまりを維持していくかにある。木戸（2009）は、現在のドイツ社会が①旧東ドイツが旧西ドイツに吸収合併されたドイツ、②多数の外国人と難民を抱え多民族国家化したドイツ、③EU統合に向けて国民国家の枠を超えつつあるドイツという三重に交錯した社会構造をもつと指摘する。なかでも移民あるいは難民問題

* 筑波大学人間系 ** 筑波大学大学院人間総合科学研究科

については、昨今、シリア等からの難民の流入の問題等が各種のメディア報道を通じて日本でも知られているが、じつはドイツ社会は長年にわたり人種や宗教の違い、あるいは貧困問題など、障害以外のマイノリティ問題に直面してきた国家であり、このことが同国のインクルーシブ教育や特殊教育¹⁾を含む学校教育にも強い影響を及ぼしている。それゆえ、ドイツのインクルーシブ教育は、わが国にとって、障害以外のマイノリティを含む広義の特殊教育がいかなるものであり、種々の多様性に配慮したインクルーシブ教育の構築にはどのような課題があるのかを理解するための有効な手掛かりとなる。

ドイツに着目する第二の理由は、ドイツの特殊教育制度に見出される日本との類似性である。ドイツは、早くからインクルーシブ教育を推進してきたアメリカ合衆国やスウェーデン等とは異なり、インテグレーションやインクルーシブ教育を模索する一方で、障害種に基づく専門性を重視する立場から、相対的に見て今日まで特別ニーズ学校²⁾等での分離的な教育形態を堅持してきた国である。さらに、そのドイツが現在まさに、インクルーシブ教育の推進に向けて改革の只中にあることも日本と同様である。

ドイツでは2009年に権利条約を批准したのち、2011年10月には、障害のある青少年の教育はすべての教育機関の課題であり、いかなる場所でもニーズに合った学習と支援が関係者との協働においてなされること、質の高い共同学習の実現に焦点があてられるべきであることを掲げた常設文部大臣会議勧告「学校における障害のある青少年のインクルーシブ教育 (Inklusive Bildung von Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen)」を決議した(荒川, 2013)。それゆえ、これまで、特別ニーズ学校を保持してきたドイツが、今後、インクルーシブ教育との関係のなかで特別ニーズ学校をどのように認識し、位置づけようとするのかは、今後、特別支援学校や特別支援学級等の分離的な教育形態も維持しながら、インクルーシブ教育を進めていこうとしている日本の模索と共通の方向性をもつ。

さらに第三の理由としては、通常学校における伝統的な教育制度の特徴が挙げられる。同国の通常学校では、初等教育を終え、中等教育段階に移行する際、学力や適性、将来の進路希望等によって異なる種類の学校に進学し、教育の場はもちろん、学ぶ内容や得られる卒業資格もまったく異なる、いわゆる三分岐型学校制度を伝統的に保持してきた。このシステム自体は、とくに障害のある子どもを対象とし

たものではないが、ドイツの学校教育が、障害や特別な教育的ニーズの有無に加え、学力や適性というもうひとつの分離の基準を内包した、いわば二重の分離構造をもつシステムによって成り立っていることは、同国のインクルーシブ教育を考えるうえで重要な観点である。

ドイツにおいて、三分岐型学校制度のような教育形態が長く維持されてきた背景には、同国の社会構造や文化的背景等が深くかかわっているが、インクルーシブ教育が実践される主たる教育の場が通常学校である以上、その通常学校に障害とは別個の分離構造が存在してきた事実は、同国のインクルーシブ教育のあり方を考えるうえで無視できない問題である。

近年のドイツのインクルーシブ教育の動向については、日本でもいくつかの論文や報告書等で紹介されているが、これらの多くはドイツの特殊教育の概要か、視察先の学校紹介にとどまる。たとえば、高野・吉井・下司(2016)および荒川(2013)ではバイエルン州が、安井・千賀(2015)ではニーダーザクセン州が主な対象として紹介されている。しかしドイツの場合、教育にかかわる権限はほぼ全面的に州におかれていることから(この権限は文化高権と呼ばれる)、教育制度や実態は州によっても大きく異なる。

そこで本研究では、まず、ドイツのインクルーシブ教育改革をめぐる全体的動向を整理したうえで、ドイツのなかでも豊富な特殊教育の資源をもち、現在もインクルーシブ教育を推進する一方で、特別ニーズ学校を中心とする伝統的な分離教育の形態も併せ有するドイツ南西部のバーデン＝ヴュルテンベルク州(以下、BW州)を対象として、同州におけるインクルーシブ教育改革の意図とその現状を明らかにすることを目的とする。すでに述べたように、ドイツは他の欧米諸国に比して、障害種別を重視する伝統的な分離教育が近年まで相対的に維持されてきた国である。なかでもBW州は、こうしたドイツの伝統的な特徴を今日なお色濃く備えた地域のひとつであり、特別ニーズ学校を中心として障害種別に基づく高次の専門性が維持されている。それゆえ、インクルーシブ教育に関する同州の取り組みは、今後、特別支援教育が培ってきた障害種別の豊富な教育資源を継承しつつ、これをいかにインクルーシブ教育と両立していくのが重要な課題となっている日本にとって、共通点の多い先例とみなすことができると思われる。

分析の方法は文献研究によるものとし、主な資料としてはまず、全国的動向を把握する手がかりとし

て、ドイツ連邦教育研究省刊行の報告書を用いるほか、BW州については、主として教育内容・方法に関する情報として、同州の学校教育を管轄する文化・青少年・スポーツ省（以下、BW州文化省）刊行による障害種別の学習指導要領、個別支援計画等を、さらに教育法の改正に関しては、BW州文化省ホームページの掲載情報等を用いる。

2 ドイツにおける教育改革とインクルーシブ教育の全体的状況

(1) ドイツにおける教育の実情と教育改革の意図

ドイツにおけるインクルーシブ教育を理解する前提として、まず、同国における教育制度の概要を把握しておきたい。

ドイツは、旧西ドイツ11州、旧東ドイツ5州の計16州から成る連邦国家であり、教育に関するほぼすべての権限は州に置かれている（木戸，2009）。すなわち、各州の具体的な教育政策はそれぞれの州における経済的・文化的状況、歴史的発展の経緯、住民構成、学校教育に関わる様々な資源の保有状況など複数の要因を反映したものとなっており、一律ではない。このことは、インクルーシブ教育政策についても同様にいえる。しかし一方で、州を超えて国全体に共通する認識や実態が存在することも事実である。以下に詳述する国際学力テストによる影響や、

移民問題・貧困問題と学力の関係等への懸念などは、まさにその代表的なものである。それゆえ、こうしたドイツ全体が共有する課題を把握しておくことは、後述するBW州についても、同州の基本的状況を理解するうえでの前提条件となる。

ドイツでは、就学義務は9年制、一部の州では10年制をとる。初等教育は多くの州において4年間であり、基礎学校（Grundschule）で教育が行われる。基礎学校での教育期間を終えると、中等教育段階に移行するが、その際能力と適性、さらには保護者の意向に応じて異なる教育機関に分岐するのが基本である（国立教育政策研究所，2009）。実際は州によっても多少の違いがあり、旧東ドイツ地域を中心に設置されている基幹学校（Hauptschule）と実科学学校（Realschule）の2つの教育課程を有する学校や、能力や適性による分離を行わない総合型学校等、三分岐型学校制度（three-tier-system hierarchy）の枠組にあてはまらない学校を併置している州もあるが、ドイツ全体で見れば、義務教育修了後ただちに就職することを前提とした基幹学校、中級の技術者などの養成を目的とする実科学学校、大学進学を前提とした教育機関であるギムナジウム（Gymnasium）のいわゆる三分岐型学校制度が、伝統的なドイツの学校形態として長いあいだ維持されてきた（Table 1 参照）。

Table 1 中等教育段階における生徒の進学先（2006/2007年度）

| | 全生徒数 (人) | 基幹学校 (%) | 実科学学校 (%) | ギムナジウム (%) | その他 (%) |
|-----|-------------|-------------|--------------|---------------|------------|
| 全国 | 709,890 | 18.9 | 24.8 | 39.9 | 16.4 |
| BW州 | 109,218 | 28.1 | 33.4 | 37.8 | 0.7 |

（出典：木戸，2009）

ところで、近年のドイツの学校教育に着目する場合、まず押さえておかなければならないのは、いわゆるピサ・ショック、すなわちOECDが2000年に実施した第1回学習到達度調査（PISA）がドイツに与えた衝撃と、これをきっかけとして本格化した一連の教育改革である。参加した32カ国中、読解力は21位、数学リテラシーと科学リテラシーは20位に終わったこのときの調査以降、現在にいたるまでPISA、TIMSS、PIRLSといった国際学力テストの結果が一貫してドイツの教育政策に強い影響を及ぼし続けていることは、教育研究省が隔年で刊行している教育報告書の記述内容からもみてとれる（Federal Ministry of Education and Research, 2014）。

ドイツの子どもたちが示したPISAの低い成績は、ドイツ国民にさまざまな現実を突きつけることと

なった。近藤（2010）は、ピサ・ショックを契機として展開された具体的な教育改革として、ドイツの伝統的な中等教育の形態であった三分岐型学校制度の見直し、やはり同様にドイツの伝統的な教育形態であった半日学校の見直しと学校の終日化、移民の子どもを主な対象とする就学前教育の強化、教育課程改革の4点を挙げている。

こうした一連の改革のなかで、インクルーシブ教育と理念的にも内容的にもとくに深いかかわりをもつのは、三分岐型学校制度の見直しであろう。PISAの結果は、ドイツにもともと存在してきた三分岐型学校制度への批判を加速させた。韓国やフィンランドのように、学力による分離を行わない単線型の中等学校制度をもつ国のほうがPISAの成績が良好であったことも、こうした批判を後押する要因となっ

た。さらにドイツの場合、平均点が低かっただけにとどまらず、他国に比較して成績上位者と下位者の差が大きかったことも、学力に応じて早い時期から進路を分離するのではなく、すべての子どもが共に学ぶ中等教育の仕組みこそが、教育機会の不平等を解消し、子どもの学力向上にも結びつくとの主張を加速させた(近藤, 2010)。

ドイツの低学力問題には、移民の背景をもつ子どもや、経済的に困難な状況にある家庭の子どもの教育問題が深くかかわっている。2014年に刊行された最新の教育研究省報告は、ドイツでは現在も依然として、経済的・社会的に低位にある家庭の子どもは、高位にある家庭の子どもに比べて、ギムナジウムへの進学機会が制限されている事実を指摘する。2012年の時点において、いずれも子どもの教育に深刻な不利益をもたらす原因となる保護者の無職、経済的貧困、保護者の低学歴の3つの条件について見てみると、3つの条件すべてにあてはまる子どものうち、およそ半数が基幹学校か実科学校に在籍しており、ギムナジウムの在籍者は1割にも満たない。

それに対して、3つの条件のいずれにもあてはまらない子どものうち、約4割を占めるのはギムナジウムの在籍者である(Federal Ministry of Education and Research, 2014)。さらに、木戸(2009)は、ドイツ人の子どもは全体の半数近くがギムナジウムに進学し、基幹学校に進学するのはドイツ人全体の15%弱に過ぎないのに対して、外国籍の子どもの進学先は40%以上が基幹学校であり、ギムナジウムは20%程度に過ぎないことを指摘している。今日のドイツにおいて、就学前の子どものおよそ3人に1人は移民の背景をもつ子どもであるというドイツの実態を考えれば(Federal Ministry of Education and Research, 2014)、この数字が示唆する問題は深刻である。

三分岐型学校制度の見直しは、その背景に移民や貧困等、広義における社会マイノリティの問題が深くかかわっているという点で、根本的にはインクルーシブ教育の課題と結びついているといえるだろう。とはいえ、中等学校の単線化が広く実現すれば、子どもの学力向上に寄与するののかといえ、現実の問題は必ずしもそう単純ではない。三分岐型学校制度の見直しの進捗状況は州によっても異なるが、たとえば2009年実施のPISAは、伝統的な三分岐型学校制度を維持する州のほうが、子どもの学力が高いという結果を示している(近藤, 2010)。特殊教育と三分岐型学校制度とでは、教育対象や分離解消の意味合いが異なるので、この事実をもって特殊教育とインクルーシブ教育の関

係に即座に結びつけて考えるのは短絡的に過ぎるとしても、同じ場で共に学ぶ教育の実現によって、すべての教育課題が解消できるわけではないという現実を示唆していることは確かであろう。

(2) インクルーシブ教育改革をめぐる状況

ドイツの伝統的な学校教育制度をめぐる地殻変動は、特殊教育の分野でも同様に進行しつつある。すでに述べたように、ドイツでは2009年の障害者権利条約への批准を契機として、インクルーシブ教育推進のための改革が進められている。

そもそもインクルーシブ教育という用語には、今日なお、国際社会で唯一の定義は存在せず、その解釈は国によって、あるいは団体や個人によっても異なるが(洪, 2009)、それでは、ドイツにおいて、インクルーシブ教育ということばは国家レベルではどのように解釈されているのだろうか。

先述した2011年の常設文部大臣会議勧告「学校における障害のある青少年のインクルーシブ教育」について、荒川(2013)は、共同の学習と同時にさまざまな教育階梯の正規の修了に導くことが強調されていると指摘している。さらにこの勧告には、インクルーシブな学校とは長期にわたるプロセスによって実現される目的概念であり、特殊教育の機関もさらに発展しながらそのプロセスに関与することが明記されている(荒川, 2013)。具体的な施策は州に一任されているものの、こうした指摘は、少なくとも同国がインクルーシブ教育の推進に際して、特別ニーズ学校の存在を否定してはいないこと、むしろ日本の中央教育審議会が2012年に公表した報告と同様に、特殊教育のシステムがインクルーシブ教育の発展に寄与すると考えていることが読み取れる。

では、実際、ドイツには特別な教育的ニーズをもつ子どもがどの程度存在しているのだろうか。

教育研究省によれば、特別な教育的ニーズをもつ子どもは、ドイツ全体で、全学齢児の6.6%にあたる約493万人と認識されている。ただし、同国では、州の文化高権により、学校教育における障害の診断基準もどのような子どもが特殊教育の対象となるのかも州によって異なることから、特別な教育的ニーズをもつ子どもの占める割合がもっとも高い州と低い州とを比較した場合、その比率には2倍以上の開きがある(Table 2 参照)。

Table 3は、特別な教育的ニーズをもつ子どもが、全学齢児に占める割合(A)と、彼らの就学先(BおよびC)、さらに特別な教育的ニーズをもつ子ども全体のうち通常学校で学ぶ子どもの占める割合(C/A)

**Table 2 特別な教育的ニーズをもつ子どもが全学齢児に占める割合と
特別な教育的ニーズをもつ子どもの就学先（2012/13年）**

| 州名 | 特殊学校 (%) | 通常学校 (%) | 計 |
|------------------|----------|----------|------|
| メクレンブルク＝フォアポンメルン | 7.2 | 3.3 | 10.5 |
| ザクセン＝アンハルト | 7.1 | 2.3 | 9.4 |
| ザクセン | 6.3 | 2.2 | 8.5 |
| ブランデンブルク | 4.9 | 3.5 | 8.4 |
| ハンブルク | 3.8 | 4.4 | 8.2 |
| ザールラント | 4.5 | 3.4 | 7.9 |
| ベルリン | 3.7 | 3.8 | 7.5 |
| テューリンゲン | 5.0 | 2.0 | 7.0 |
| バーデン＝ヴュルテンベルク | 5.0 | 1.9 | 6.9 |
| ノルトライン・ウェストファリア | 5.2 | 1.6 | 6.8 |
| ドイツ全体 | 4.8 | 1.8 | 6.6 |
| バイエルン | 4.6 | 1.5 | 6.2 |
| ブレーメン | 2.3 | 3.9 | 6.1 |
| シュレスヴィヒ＝ホルシュタイン | 2.5 | 3.4 | 5.9 |
| ヘッセン | 4.5 | 1.1 | 5.6 |
| ニーダーザクセン | 4.3 | 0.7 | 5.0 |
| ラインハルト＝プファルツ | 3.9 | 1.0 | 4.9 |

(出典：Federal Ministry of Education and Research, 2014)

Table 3 特別な教育的ニーズをもつ子どもの就学先の変化

| 年度 | 特別な教育的ニーズをもつ子ども (A) | | 特殊学校 (B) | | 通常学校 (C) | | 割合 C/A |
|---------|---------------------|-----|----------|-----|----------|-----|--------|
| | 人数 | % | 人数 | % | 人数 | % | |
| 2000/01 | 479,940 | 5.3 | 420,587 | 4.6 | 59,353 | 0.7 | 12.4 |
| 2006/07 | 484,346 | 5.8 | 408,085 | 4.8 | 76,261 | 0.9 | 15.7 |
| 2012/13 | 493,200 | 6.6 | 355,139 | 4.8 | 138,061 | 1.8 | 28.0 |

(出典：Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2014)

について、2000年以降の変化を示したものである。最近10数年の間に、特別な教育的ニーズをもつ子どもの割合が高まっていること、とくに通常学校で教育を受ける子どもについては、人数、割合ともに増えていることがわかる。これらの数値は、ドイツにおけるインクルーシブ教育の進展を裏づけているようにも見えるが、その一方で、特別ニーズ学校で学ぶ子どもも割合からいえば減少してはいない。

しかしながら、ドイツのインクルーシブ教育がどのような実態にあるのかを正確に理解するためには、そもそも同国において特殊教育の対象に含まれるのがどのような子どもたちであるのかを把握しておくなくてはならない。

Table4に、特別な教育的ニーズをもつ子どもの障害等について、割合の内訳を示す。特別な教育的ニーズをもつ子どものなかで、もっとも高い割合を占めるのは、学習困難と呼ばれる子どもたちで、全体の約4割を占める。ただし、ドイツでいう学習困難とは、わが国の学習障害とは意味合いが異なり、特別ニーズ学校

Table 4 特別な教育的ニーズをもつ子どもの障害等（2012/13年）

| 障害等 | 割合 (%) |
|--------------|--------|
| 学習困難 | 40 |
| 知的発達 | 16 |
| 言語発達 | 11 |
| 情緒的・社会的発達 | 14 |
| 身体および運動能力の発達 | 7 |
| 重複/分類困難 | 5 |
| 聴覚障害 | 2 |
| 視覚障害 | 2 |

(出典：Federal Ministry of Education and Research, 2014)

で学ぶ程度、もしくは特別な教育的支援を必要とする程度にまで、学習と行動の発達に遅れを示す子ども全般を含む用語であることに注意が必要である。つまり、学習困難と呼ばれる子どもは、障害のある子どもだけに限定されるわけではなく、実際に、彼らのうちの大多数は社会的に不利な環境下に置かれた子どもたちであることも指摘されている（高野他, 2016）。

ドイツにおいて、特殊教育ということばに含まれる対象が必ずしも障害のある子どもだけでないことは、言語発達についても同様にいえる。言語発達に遅れのある子どものなかには、障害が原因でことばの発達に遅れを示す子どもだけではなく、ドイツ語を母語としない外国人や移民の背景をもつ子どもも含まれるからである。さらに、情緒的・社会的発達に問題をもつ子どものなかには、被虐待児なども幅広く含まれる (Niemeyer, 2014; 高野他, 2016)。つまり、教育の対象という点からみれば、特殊教育と通常教育の境界線はきわめて曖昧であるというのがドイツの実情であるし、この事実が同国のインクルーシブ教育をより複雑にしているともいえる。

では、特別な教育的ニーズをもつ子どものなかで、通常学校で学んでいるのはどのような子どもたちなのだろうか。Dieze (2012) によれば、ドイツ全体で見た場合、基礎学校で学ぶ特別な教育的ニーズのある子どものうち、学習困難、言語発達および情緒的・社会的発達のある子どもが実に 80% 以上を占めている。とくに、南部 2 州 (BW 州およびバイエルン州) では、これらの子どもたちだけで、90% を超える。Niemeyer (2014) は、ドイツでは特別な教育的ニーズをもつ子どものうち、2010 年の時点で 82% が特別ニーズ学校に在籍していること、また通常学校に在籍している子どもについても、「同じ屋根の下に」いるだけで、分離された学級で指導を受けていることを指摘して、ドイツがインクルーシブな教育モデルを構築できていないと批判する。

特別なニーズをもつ子どものうち、通常学校で学ぶ子どもが占める割合の内訳について、教育段階別に見てみると、2012/13 年度の時点において、基礎学校では 44% であるのに対して、前期中等教育段階になるとその割合は 23% 程度にまで低下していることがわかる (Federal Ministry of Education and Research, 2014)。さらに、Niemeyer (2014) によれば、通常の中高等学校で学ぶ特別な教育的ニーズをもつ子どものうち、半数近くは、3つの階層を成す三分岐型学校制度のなかで、事実上最下位に位置する基幹学校に在籍していることを挙げ、このことが彼らの大学進学を阻む障壁になっていることを問題視している。

3 BW 州におけるインクルーシブ教育の模索とその意図

(1) BW 州における教育法の改正とその趣旨

こうした状況から考えると、同国の学校教育はインクルーシブ教育からは理念的にも、また実態において

も未だ大きく隔たった段階にあるようにも見える。

しかし、他国のインクルーシブ教育を評価しようとする場合、支援の対象となる子どもの数や通常学校への統合の割合だけで表面的な判断を下すのは拙速にすぎると思われる。インクルーシブ教育が達成すべき最大の目標は平等な社会参加であり、学齢期を同一の教育環境下で過ごすこと自体にあるのではないことは、たとえば、視覚障害などのいわゆる低発生頻度障害の人々が、インクルーシブ教育の過度な推進に対してしばしば慎重な立場を示してきたことから明らかである。インクルーシブ教育がいかなるかたちを取るべきなのは、それぞれの国や地域がもつ社会的・教育的条件によって異なるのが当然であり、唯一の規範に当てはめて判断すべきではない。

では、現在のドイツにおいて、インクルーシブ教育改革は、具体的にどのように展開されているのだろうか。同国におけるインクルーシブ教育の模索とその背景について具体的な手がかりを得るため、特殊教育を含む学校教育について国内でも有数の豊かな蓄積をもつ BW 州に焦点をあてて見ていくことにしたい。

BW 州はドイツ南西部に位置し、面積、人口ともにドイツ国内で 3 番目の地位にある。隣州のバイエルンと並んでヨーロッパ有数の豊かな経済力を誇る同州は、文化的にも政治的にも保守的な傾向を強く有する地域である。しかし、日本で東日本大震災が発生した直後の 2011 年 3 月に実施された州議会選挙において、同州では 60 年近く政権与党の地位にあった保守系キリスト教民主同盟が大敗し、反原発を掲げる緑の党が躍進した。緑の党の歴史的勝利は、障害者権利条約の批准と並んで、同州におけるインクルーシブ教育を加速させる原動力となる。なお、通常学校でも 2012 年には従来の三分岐型の基幹学校、実科学校、ギムナジウムとは別に、学力による分離を否定し、1 年生から 10 年生までの子どもが共に学ぶ共同体学校 (Gemeinschaftsschule) が新設されているが、その背景にも、緑の党の躍進が関連している (国民教育文化総合研究所, 2012)。

2015 年 7 月、BW 州議会はインクルーシブ教育を推進する目的において、州教育法の改正案を可決した。教育法の全文を掲載した同州のホームページは、この改正が障害者権利条約の批准を受けて行われたことを明記している。改正後の教育法では、州による特別ニーズ学校での学習の義務づけは完全に廃止され、教育サービスの選択権は全面的に保護者に委ねられることとなった。これには、学齢に達した際の入学先の選択だけでなく、いったんは特別ニーズ学校に入学した

子どもが通常学校に転校する権利の保障も含まれる。さらに保護者の権限の範囲は、特別ニーズ学校か通常学校かの選択だけでなく、保護者の希望する特定の学校を選択できることにまで及ぶ。

教育法の改正により、同州では、保護者の側から特殊教育を受けるための相談や申し出がなされない限り、すべての子どもの教育は通常学校で行うことが規定された。

一方、特別ニーズ学校は、より総合的な機能を備えた特殊教育・相談センター（Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren:SBBZ）へと発展を遂げることで、SBBZで学ぶ子どもの教育に加え、保護者の学校選択、特別ニーズ学校からインクルーシブ教育への移行、さらにインクルーシブ教育を受ける子どもや家族、通常学校の教員等への支援機能をこれまで以上に担うように位置づけられた。

このようにBW州では、少なくとも現時点では、特別ニーズ学校の機能も維持しながら、特別ニーズ学校が長年にわたり培ってきた豊富な教育の資源を有効に活用することでインクルーシブ教育の発展を旨とする方向性が意図されている。

(2) 特別ニーズ学校における学習指導要領改訂一促進学校を例として一

インクルーシブ教育の推進を旨とする改正後の教育

法では、保護者や本人が特別ニーズ学校を希望し、なおかつ子どもの状態がその特別ニーズ学校の対象として適切であると判断された場合のみ、特別ニーズ学校での学習が保障される。インクルーシブ教育の推進をはかる一方で、特別ニーズ学校も維持しようとすることについては、賛否両論の立場からさまざまな見解が成り立つであろう。しかし、ドイツにおけるインクルーシブ教育を考える際に、もうひとつ踏まえておかなければならない点は、通常教育を含む同国の学校制度が、日本のような年齢主義ではなく課程主義に基づいて設計されていることである。義務教育段階であっても学業の成績次第では原級留置も日常的に発生し、卒業資格の種類はどの学校に在籍したかではなく、どの教育課程を履修したかによって決まる同国では、特別な教育的ニーズをもつ子どもにとって、障害のない子どもとともに通常学校で学んだだけでは、肝心の社会参加の実現に結びつかない可能性がある。

Table5は、BW州内の各種特別ニーズ学校で履修可能な教育課程の種類を整理したものである。表の縦軸は特別ニーズ学校の種類を、横軸は教育課程の種類を示す。

Table 5 各種特別ニーズ学校で履修可能な教育課程

| | 基礎学校 | ギムナジウム | 実科学校 | 基幹学校 | 促進学校 | 知的障害学校 |
|-------|------------|--------|------|------|------|--------|
| 盲 | ○ | | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 聴覚障害 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 肢体不自由 | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 知的障害 | ○ | | | | ○ | ○ |
| 視覚障害 | ○ | | ○ | ○ | ○ | |
| 言語発達 | ○ | | ○ | ○ | ○ | |
| 促進 | ○ | | ○ | ○ | ○ | |
| 病弱 | 子どもの教育歴による | | | | | |

(出典：Baden-Württemberg Ministry of Education, Youth and Sports,2013)

各種の特別ニーズ学校において、それぞれの子どもの発達に応じた複数の教育課程が設定されているのは、我が国の特別支援学校と同様であるが、すでに述べたように、どこで学ぶかだけでなく、どの教育課程を履修するかによって、その後の進路選択に制約が生じる点は日本の教育制度との違いである。

こうした教育制度との関係も含めて考えれば、ドイツのインクルーシブ教育改革は、通常学校で学ぶか否かといった表面的な事象のみに注目するのではなく、特別ニーズ学校での教育も含めて、卒業後の社会参加

を実現するためにどのような指導と支援が提供されているのかを総合的に捉えたいと判断すべきであろう。

そこで本稿の最後に、特別ニーズ学校でのインクルーシブ教育改革の一端として、促進学校における学習指導要領の改訂とその意図に触れておきたい。

BW州の促進学校は、各種特別ニーズ学校のひとつではあるが、通常学校での学習について行くことの困難な子どもを広く対象としている点で、厳密に言えば障害児学校ではない。実際そこは、障害のある子どもに加え、移民の背景をもつ子ども、貧困家

庭の子ども、被虐待児などさまざまな背景をもつ子どもの受け皿となっている。

促進学校の教育は、日常生活や職業に直接的なかわりをもつ領域と、教科学習とで構成される。領域は、内容ごとにニーズと学習、アイデンティティと自己像、職業、自立的な生活管理、職業、社会生活、他者との関わりの6種類に分類される。

教科学習については、促進学校に独自の教育課程に加えて、通常学校に準ずる教育課程として、基礎学校、実科学校および基幹学校の教育課程が用意されている (Table 6 参照)。

Table 6 促進学校における科目構成の例

| 基礎学校の段階の教育課程 | 基幹学校段階の教育課程 |
|-----------------|-----------------|
| 宗教 | 宗教 |
| 語学：ドイツ語 / 現代外国語 | 語学：ドイツ語 / 現代外国語 |
| 数学 | 数学 |
| 人間、自然および文化 | 自然-技術 |
| 運動、遊戯およびスポーツ | 経済-職業-健康 |
| | 世界-現代-社会 |
| | 音楽-スポーツ-様式 |

(出典：Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2008)

BW州文化省によれば、これらのうち、特に通常学校と同等の教育課程については、いちど促進学校に入学した生徒が容易に通常学校に転出できるようにするため、通常学校との共通性・連続性を意識して設定されているという (Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2008)。BW州では、促進学校に限らず、特別ニーズ学校は、本質的には通常学校への円滑な移行を促すための教育機関として認識されている。

促進学校の教育課程にみるインクルーシブ教育との関連は、学習指導要領の改訂からも読み取ることができる。BW州では2004年に通常学校の学習指導要領が改訂されたのち、これを受けるかたちで各種の特別ニーズ学校でも順次改訂が行われた。その際、各特別ニーズ学校の学習指導要領は障害種別に固有のニーズに焦点をあてる一方、教科や学習を通じて獲得されるべき能力 (コンピテンシー) については、通常学校との共通性が強く意識された。さらに、特別ニーズ学校の学習指導要領については、世界保健機関 (WHO) が2001年に採択した国際生活機能分類 (ICF) との整合性が強く意識され、特別ニーズ学校の教育内容や方法、目標とICFとの内容の関係づけの整備、用語の統一などが綿密にはかられたという。すでに述べたよう

に、ドイツが権利条約に批准したのは2009年であったから、学習指導要領改訂の時点ではまだ条約には未批准であったが、同州では、権利条約の策定にはICFの影響が強く反映されているとの前提に立って、条約批准を先取りするかたちで改訂作業を実施している。

改訂作業では、障害の諸側面を生理学的、心理学的、社会的な観点から総合的に整理し、学校におけるすべての教育・支援活動について、ICFが示す健康状態、心身機能・構造、活動、参加、環境因子、個人因子の枠組みのなかで捉えなおす作業に重点が置かれた。なかでも活動と参加については、大きな注意が払われ、学習活動全体のなかの何を活動とみなし、どれを参加と位置づけるのかが慎重に検討された。同様の見直し作業は、日本での個別の教育支援計画に相当する個別学習発達支援 (Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung: ILEB) においても実施されている。

これにより、たとえば買い物を課題とする学習では、金銭の計算に関する学習は活動に、買い物をするという行為は参加に位置づけられ、文通を課題とした学習では、手紙を書くことは活動に、他者と手紙のやりとりをする行為は参加に位置づけられるなど、一連の学習課題のなかでも、それぞれの活動の内容や目的に応じて、ICFのどの要素に相当するのかが明確に分類された。

障害を肯定的あるいは中立的に捉えるとともに、障害を個人的な問題としてだけでなく、社会的要因との相互作用として提起したICFと学習指導要領あるいは個別学習発達支援との詳細な擦り合わせ作業により、特別ニーズ学校の目的と教育実践が何ゆえ、どのようにインクルーシブ教育のなかに位置づくのかについて、教員、生徒、保護者をはじめとする学校関係者間でのより具体的な認識の共有が可能となった。

4. まとめ

本研究では、伝統的な学校制度のゆらぎと平等な教育機会への要求、学力重視と課程主義、押し寄せる移民、難民問題との対峙など、多くの点において理念と現実の相克に直面するドイツが、インクルーシブ教育をいかに捉え、自国のインクルーシブ教育をどのように形成しようとしているのかを明らかにした。

インクルーシブ教育理念が内包する最大の課題は、多様性を尊重する一方で、その社会を構成するメンバー全員が共有できる価値観をいかにして形成するか、すなわち、個の違いへの配慮を前提としつつも、いかにしてひとつの集団、あるいはひとつの社会と

しての維持をはかるのかにある。

ドイツにおけるインクルーシブ教育の模索は、インクルーシブ教育が子どもに保障すべきものは何であるのか、分離的な教育の場をどのように考えるべきなのか、さらに、インクルーシブ教育システムの枠組のなかで、外国人や移民の背景をもつ子どもに象徴されるような、障害以外のニーズをもつ子どものニーズと、障害に固有のニーズとをどのように整理していくべきであるのか等、インクルーシブ教育の本質にかかわる問いを提起している点で、今後、日本のインクルーシブ教育を考えるうえでも示唆に富むものといえるだろう。

註釈

- 1) ドイツの特別支援教育を表すことばとして、日本語でどのような用語をあてはめるかは検討の余地のあるところである。ただ、ドイツの場合、発達障害の子どもを含め、制度上の支援対象が障害のある子どもに限定されている日本の特別支援教育とは異なり、対象は必ずしも障害のある子どもに限定されないことや、そもそも特別支援教育という用語は厳密にいえば日本の障害者教育制度を示す行政用語であることなどから、特別支援教育の語を援用することは適切ではないと思われる。ドイツでは近年、従来用いられてきた Sonderpädagogik (特殊教育) の語に代わり、Sonderpädagogische Bildung (特殊教育的な陶冶) や、Sonderpädagogische Förderung (特殊教育的な促進) といったことばがよく使われる。本稿では、これらの用語がもつ意味合いを含め、障害以外のニーズをもつ子どもも含めた教育支援を指すことばとして、「特殊教育」の語を用いる。
- 2) 近年のドイツでは、障害児学校を示すことばとして、促進学校 (Förderschule) の語が広く用いられる。ただし、州によっても多少異なるが、促進学校は障害児学校全般を指す用語として用いられる場合と、学習に困難を示す子どものための学校を限定的に指す場合の2種類の意味で使われることが多い。本稿では、文脈の混乱を避けるため、前者については、ドイツ教育研究省が Förderschule の英語訳としてあてている special needs school の日本語訳として特別ニーズ学校を用い、後者については促進学校の語を用いる。

文献

- 荒川智 (2013) ドイツにおけるインクルーシブ教育の挑戦と苦悩. 茨城大学教育実践研究, 32, 97-109.
- Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2008) Bildungsplan 2008 Förderschule.
- Baden-Württemberg Ministry of Education, Youth and Sports (2013) Courses of Education in Baden-Württemberg: Leaving Certificates and Subsequent Schools.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014) Bildung in Deutschland 2014 : Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen.
- Dieze, T. (2012) Zum Stand der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland. Schulstatistik2010/11. Zeitschrift für Heilpädagogik 63, 26-31.
- Federal Ministry of Education and Research (2014) Education in Germany 2014 : An indicator-based report including an analysis of the situation of people with special needs and disabilities. Summary of important results.
- 洪 浄淑 (2009) 世界的動向としてのインクルーシブ教育とその革新的理念. 安藤隆男・中村満紀男編著, 特別支援教育を創造するための教育学, 129-139, 明石書店.
- 木戸裕 (2009) 現代ドイツ教育の課題－教育格差の現状を中心に－. レファレンス, 703, 1-29.
- 国民教育文化総合研究所 (2012) 2012 年度オランダ・ドイツ調査報告書.
- 国立教育政策研究所 (2009) 第3期科学技術基本計画のフォローアップ「理数教育部分」に係る調査研究－理数教科書に関する国際比較調査結果報告－. 平成20年度科学技術振興調整費調査研究報告書.
- 近藤孝弘 (2010) ショック療法の功罪－ドイツにおける低学力問題をめぐる評価の政治－. 教育テスト研究センター CRET シンポジウム 2010.12 報告書, 1-9.
- 中村満紀男・岡 典子 (2007) インクルーシブ教育の国際的動向と特別支援教育. 教育, 57, 75-81, 国土社.
- Niemeyer, M. (2014) The Right to Inclusive Education in Germany. The Irish Community Development Law Journal. 3 (1), 49-64.
- 高野聡子・吉井涼・下司優里 (2016) ドイツ・バイエルン州における促進学校の現況－学習障害と情緒・社会性発達のための促進学校に焦点をあてて－. 児童学研究紀要, 18 (印刷中).
- 安井友康・千賀愛 (2015) ドイツ・ニーダーザクセン州における特別支援学校のセンター的機能の拡大－インクルージョンの実践事例から－. 北海道教育大学紀要, 教育科学編, 65 (2), 55-71.

参照 URL

<http://www.km-bw.de/>, Lde/Startseite/Ministerium (2016年1月2日最終閲覧)

謝辞

本研究にあたり、バーデン＝ヴュルテンベルク州文化・青少年・スポーツ省関係者の方々に多大なご協力をいただきました。深く感謝申し上げます。

付記

本研究は、学術振興会科学研究補助金に基づく研究成果の一部である。

Building inclusive education based on its social and educational contexts in Germany

Noriko OKA* Ayako SHINADA** Shoko AIGA** Hisae MIYAUCHI*

This paper examines how Germany is making an attempt to build inclusive education based on its social and educational contexts. In the first part of this paper, we analyze the issues involved in educational reform with the goal of inclusion across the entire country. In the second part, as an example of an inclusive educational reform, we clarify the purpose and details of a change in educational law and curriculum reform in Baden-Wuerttemberg State. Attempts to improve the inclusivity of education in Germany raise some important propositions; For example, how should children with special educational needs be included? What position should special needs schools be given? How should special needs children's needs be thought separately, between children with disabilities and the others. And so on.

Key words; Educational reform towards inclusion, Germany, social and educational contexts, ICF

* Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba

** Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba