

# ドイツにおけるインクルーシブ教育の挑戦と苦悩

荒川 智\*

(2013年9月17日受理)

## The challenge of Inclusive Education and Difficulties in Germany

Satoshi ARAKAWA

キーワード: インクルーシブ教育, バイエルン州, 共同学習

確固たる特別学校制度を擁し、依然として5%もの特別学校在籍者がいるドイツにあっても、インクルーシブ教育は学校教育における大きな関心事となっている。いわゆる「文化高権」によって州の政策も異なり、また障害種によっても状況は違ってくるが、最も保守的とされてきたバイエルン州においても、インクルーシブな授業は全ての学校の課題とされ、「通常教育と特別教育の教員や各種の専門家が協同して、障害のある子とない子の「共同学習（授業）」を進めることが、法的に規定されている。

本校は、ドイツ全体にみる特別なニーズを持つ生徒の就学状況、バイエルン州の特別ニーズ教育施策の基本的方針、および筆者が訪問調査をした、バイエルン州西部の小都市メミンゲンの学校の実践を取り上げ、ドイツにおけるインクルーシブ教育の試みに見られる特徴と、それが直面する課題、苦悩について検討する。

### はじめに

ドイツでは、2009年の障害者権利条約の批准によって、特別ニーズ教育（ドイツ語表記では「特別教育的促進：sonderpädagogische Förderung」）も新段階に入ったとよく言われる。教育は州の権限とされているが（いわゆる文化高権）条約は各州の政策にも拘束力をもつ。

とはいえ、現実には依然として、障害あるいは特別な教育的ニーズ（ドイツ語表記では「特別教育的促進ニーズ」）をもつ子ども（以下 SEN 児）の約8割が促進学校（特別学校）に在籍し、一般学校（Allgemeinschule）に通うのは2割にとどまり、ルードヴィヒ・マキシミリアン大学（ミュンヘン大学）のハイムリヒは、インクルーシブ教育を推進するからには「その割合が逆転すべき」と主張する<sup>1)</sup>。彼は、インテグレーションのもつ欠点のひとつに、障害が診断されてからの支援であることを指摘する。良い診断法はたしかにあるが、病理モデル的志向から脱しておらず、支援

---

\*茨城大学教育学部

場所への措置に終わってしまい、「ラベリング・リソースのジレンマ」を超えられないという。また、特別教育の専門性を一般学校に移植するものの、特定の子を対象とした「特殊な支援」という性格は変わっていない。しかし一般学校にいる特別教育教員は、障害児だけでなく支援を要する子が多いことに気づいている。そうしたインテグレーションの限界が、一般学校の SEN 児の割合の停滞に見られるのだと指摘する<sup>2)</sup>。

もっとも、特別ニーズ教育の現状は州によって大きく異なっており、違いは更に拡大しつつある。本稿では、ドイツ全体の状況を概観しつつ、バイエルン州の近況を取り上げ、インクルーシブ教育と特別ニーズ教育の関係について検討してみたい。

### 1. 近年の連邦及び各州の特別教育的促進

2010~11 年度の学校統計に基づいて、特別ニーズ教育の現状を整理したディーツェによれば、「特別な教育的ニーズをもつ生徒の割合は、2010/11 年度にはさらに高い状態になった<sup>3)</sup>」。

表1 2010~11 年度の連邦及び各州の促進割合（促進学校生徒と統合生徒）

| 州                | 特別教育対象 | 促進学校生徒 | 統合生徒 |
|------------------|--------|--------|------|
| ドイツ全体            | 6.3    | 4.9    | 1.4  |
| バーデン・ヴルテンベルク     | 6.8    | 4.9    | 1.9  |
| バイエルン            | 5.8    | 4.6    | 1.2  |
| ベルリン             | 7.5    | 4.2    | 3.3  |
| ブランデンブルク         | 8.5    | 5.2    | 3.3  |
| ブレーメン            | 7.5    | 4.3    | 3.2  |
| ハンブルク            | 6.1    | 4.5    | 1.6  |
| ヘッセン             | 5.2    | 4.4    | 0.8  |
| メレンバック・フォアポツメルン  | 11.3   | 8.3    | 3.0  |
| ニーダーザクセン         | 4.8    | 4.4    | 0.4  |
| ノイトライン・ヴェストファーレン | 6.5    | 5.4    | 1.1  |
| ラインラント・プファルツ     | 4.5    | 3.7    | 0.8  |
| ザールラント           | 6.4    | 4.4    | 2.0  |
| ザクセン             | 8.4    | 6.6    | 1.8  |
| ザクセン・アンハルト       | 9.7    | 8.0    | 1.7  |
| シュレーズヴィヒ・ホルシュタイン | 5.5    | 3.8    | 1.7  |
| チューリンゲン          | 7.8    | 5.8    | 3.0  |

Dieze, S.26 より作成

ドイツ全体では、第 1~10 学年（就学義務）の生徒の 6.3%（約 49.5 万人）が特別ニーズ教育の

対象であり、4.9%（約38万7千人）が促進学校に、1.4%（約10万8千人）が一般学校に通っている。しかし、その割合は州によって大きく異なり（表1）、最高と最低の州の間には2.5倍の開きがある。都市や地域ごとではもっと差が大きいと思われる。促進重点別では、全州で最も多いのが促進重点学習（学習困難）で、連邦平均でSEN児の40%以上を占めるが、ここ20年間減少傾向にある。それに対し他の促進重点のうち情緒・社会、知的、言語の増加が顕著である（表2）。

表2 1992年から2010年までの特別教育促進の展開

| 促進重点     | 1992年 | 2010年 |
|----------|-------|-------|
| 精神発達     | 0.6%弱 | 1.0%強 |
| 言語       | 0.35% | 0.7%弱 |
| 情緒・社会的発達 | 0.2%強 | 0.8%強 |
| 身体・運動発達  | 0.2%強 | 0.4%強 |

Dieze,S.27より作成

また、ハイムリヒの指摘とはやや異なり、21世紀に入り、一般学校で学ぶSEN児は着実に増加しているが、促進学校生徒も人数は減っているものの、少子化の中で割合自体は増加している（表3）。

表3 特別な教育的ニーズのある生徒

| 年度    | 全体            | 促進学校          | 一般学校          | 統合生徒の割合 |
|-------|---------------|---------------|---------------|---------|
| 2000年 | 478,827人 5.2% | 419,474人 4.6% | 59,353人 0.6%  | 12.4%   |
| 2010年 | 485,483人 6.3% | 377,922人 4.9% | 107,561人 1.4% | 22.2%   |

Dieze,S.28より作成

もちろんこれについても、州ごとおよび促進重点ごとの差は大きい。ディーツェは全体的には「特別ニーズ教育の場の促進学校から統合的就学への明らかな転換の証拠」が見いだせるとしているが<sup>4)</sup>、そもそも数字だけでは判断しづらい。例えば、促進学校生徒の割合はラインラント・プファルツやシュレーズヴィヒ・ホルシュタインは3%台で、ドイツの中では低い。一般学校に通うSEN児の割合も低く、一般学校での支援（したがってインクルーシブ教育）が進んでいるとはいえない。多くの州の特別教育連盟の活動報告で、インクルーシブ教育に向けた行政、各政党との議論が活発に行われているが、ラインラント・プファルツ州の特別教育連盟は、「ラインラント・プファルツは単純にはなく慎重に行っている。」「それが学校構造の変革に関する州連盟の希望である」と述べている<sup>5)</sup>。

他方で、一般学校のSEN児の割合が3%以上の州についても、促進学校生徒の割合が4-5%で、メレンバック・フォアポツメルンに8.3%に及ぶ。SEN児全体の割合と、促進学校、一般学校それぞれの割合がどのような値および関係を示せばインクルーシブ教育の進展の指標となるのかは、SENの定義や判定方法、各学校の教育条件によっても異なるので、簡単には判断できないのである。

興味深いのは促進重点毎の特徴である。ドイツ全体で見ると、情緒・社会、言語、聴覚（以上は学習目標が一般学校と同じ）の場合、それぞれの促進ニーズのある生徒の平均30%以上が一般学校に通うのに対し、学習、知的発達（両者とも異目標の学習）では、それぞれ23%、4%となっている<sup>6)</sup>。しかし学習（困難）について州別に見ると、ザクセン、ニーダーザクセンはそれぞれ2.4%、5.3%と、一般学校に通うのはわずかにすぎないのに対し、ブレーメン、シュレーズヴィヒ・ホルシュタインは、63.9%、56.2%と、半分以上が一般学校に通っている。言語については、メレンベック・フォアポツメルンが1.7%にすぎないのに対し、ブレーメン100%、シュレーズヴィヒ・ホルシュタイン88.2%、さらに3州が70%以上である。

ノルトライン・プファルツ州では、文部省の検討委員会の勧告書が2011年の夏に提出され、そこでは、5-10年で、学習、言語、社会・情緒の促進学校をなくし教員を一般学校へ異動させる、他の促進学校についても生徒数を半減させるということが推奨されている<sup>7)</sup>。どこまで実現するかは不明だが、今後そうした動きは他の州でも加速することが予想される。

## 2. 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」

この勧告は、障害者権利条約の批准を受け、1994年の勧告以降の変化、とくに特別学校の促進センターへの転換を踏まえ、2011年10月20日を決議された。

「この勧告の目的は、青少年の共同の教育と訓育を実現し、青少年のための特別教育的教育・相談・支援の達成されるべきスタンダードの施策を講じ、さらに展開することである。そこから、インクルーシブ教育の展開へのインパルスを引き出すことである。<sup>8)</sup>」

障害のある青少年の教育は全ての教育機関の課題であり、どの場所でもニーズに合った学習と必要な支援が関係者との協働でなされること、質の高い共同学習の実現に焦点が当てられるべきだとされる。

「インクルーシブ教育の基本は、障害のある青少年とない青少年との共同の学習と共同の訓育である。」同時に、「障害の種類と程度に関係なく、教育的支援の目的は、障害のある青少年に最大限の形で自己決定する生活行為を可能にし、個人の決定能力を高めることである。<sup>9)</sup>」

共同の学習と同時に様々な教育階梯の正規の修了に導くことが強調される。それはSEN児の75.4%が基幹学校未修了、修了者は22.2%のみという現状を踏まえてのことであろう<sup>10)</sup>。

勧告では、「インクルーシブな授業」について、次のように述べられている。「学校修了のための一般教育のスタンダードや目的と学習者のコンピテンスを考慮し・・・同じ学習対象は、授業において異なった方法と異なった目標設定で取り組まれる。それは、全ての学習者にバリアフリーの授業での活動と参加を保障するために、適切な教授・方法的行為様式を必要とする。」

非均一集団での効果的学習と生徒の個々の学習ニーズに一致させるために、学習内容を基本的なものに精選することが必要である。「非均一的学習集団において、授業は全面的な内的分化、個別化の措置と結びつく。学校での共同学習を可能にするために、授業の目標を分化させて組織することが必要である。」

その際、空間的・物的・人的条件や必要性を考慮し、「共同学習の形態は、地域的特性、親の希

望や選択、個人のニーズ、関係するパートナーの形成可能性を通して決定される。<sup>11)</sup>

しかしながら、インクルーシブ学校は長期のプロセスで実現される目的概念であり、特別ニーズ教育の機関もさらに発展しながら関与するので、「促進学校が、共同学習を可能にするために、どこまで障害のない青少年に開かれるかは、州に一任される。」と述べられている<sup>12)</sup>。(勧告ではこの他、教育と同時に予防と相談活動の重要性が強調される。)

すでにドイツの特別ニーズ教育は「多元的」に展開しており、インテグレーションやインクルーシブ教育に関わる形態についても、例えば、「促進学級」「統合学級」「統合的通常学級」「協同学級」など様々で、概念・定義も混沌としているとさえいえる<sup>13)</sup>。しかし勧告では、具体的な事項を「州に一任」することにより、一貫した、比較可能な特別ニーズ教育の施策形態の推進には貢献しないとの批判もある<sup>14)</sup>。このような中で、バイエルン州を一例として取り上げ、そこでの特別ニーズ教育の試みを見てみよう。(ベルリン州については、拙稿「ドイツにおけるインクルーシブ教育の動向」『障害者問題研究』第巻、2012年 PP.37~43を参照されたい。)

### 3. バイエルン州の特別ニーズ教育とインクルーシブ教育

#### (1) バイエルン教育制度法による学校制度

バイエルン州は日本人のドイツのイメージに最も合致しているともいわれるが、その文化や習慣はドイツの中で独自色が強く、教育も保守的とされる。

4年制の基礎学校とそれに続く、ギムナジウム、実科学校、基幹学校の三分岐型中等学校という伝統的制度が多く、州で見直され始め、ベルリン州では基礎学校は6年制に、中等学校はギムナジウムと統合的中等学校に再編されている。また、基礎学校の第1、第2学年は複式となり、生徒の学力に応じて1年から3年の間で進級する。このような低学年段階の弾力的な対応は、その他の州にも広がっている。それに対しバイエルンは、上記の伝統的学校制度を依然として維持してきた(ただし2012年現在であり、バイエルン州でも制度改革が準備されている)。

「バイエルン教育制度に関する法律」(Bayerisches Gesetz über das Erziehungs – Unterrichtswesen\*)で、教育制度の骨格に関わる部分を見てみよう。

\*<http://www.verwaltung.bayern.de/potal/by/ServiceCenter>

第7条 基礎学校および基幹学校(国民学校)では、「国民学校とは基礎学校と基幹学校である。」(第1項)、「国民学校においては、生徒はキリスト教宗派の共同の原則に基づいて教授される。同じ宗派の生徒で構成されるクラスでは、それを越えてその宗派の特別な原則も考慮される。」(第2項)、「基礎学校は第1から第4学年までである。それは促進学校に通わない限り、この学年のすべての就学義務者を包括する。」(第5項)とされている。国民学校とは別に、実科学校とギムナジウム(中等教育機関)がある。

促進学校に関する規定を見ると、第19条「促進学校の課題」では、「促進学校は、特別教育的促進を必要とし、一般学校(一般教育学校と職業学校)では教育できない、あるいは十分にできない子どもを診断し、教育と教授を施し、促進する」(第1項)とある。第20条「促進学校の促進重点、

課題および分類」では、促進学校の対象を、視覚・聴覚・身体運動発達・精神発達・言語・学習・情緒・社会的発達の各促進重点とし（第1項）、同時に、各促進重点の（特別教育的）促進センターとされる（第2項）。言語、学習並びに情緒社会的発達を包含する特別教育的促進国民学校は、特別教育的促進センターである。促進学校は病弱学級を附設することができる。第21条「巡回特別教育業務」では、「一般学校に通うことができる特別な教育的ニーズをもつ生徒・・・を診断し支援し、教員、教育権者、生徒の相談を受け、教師のための特別教育的な支援や研修をコーディネートすること、原則として「近隣の相応する促進重点の促進学校によってなされる」ことが規定されている。

## （2）インクルーシブ教育の規定

ところで、上記のような三分岐型学校制度はインクルーシブ教育の障壁とみなされつつあるが、前述の統計で見ると、バイエルンの促進学校在籍率は4.6%で、全国平均を下回っている。しかし一般学校での特別なニーズを持つ生徒の在籍率も1.2%と平均以下である。しかし、同法律の2010年の改正によって、「インクルーシブな授業はすべての学校の課題である」（第2条第2項）と規定された。さらに2011年7月には、「バイエルン教育制度法改正（2011.7.13）—バイエルンの学校での障害者権利条約の実施—」が、州議会において超党派で可決されている<sup>15)</sup>。

インクルーシブ教育に直接関わる主要な規定をみてみよう。

第30条a「学校の協働(Zusammenarbeit)、協同学習(kooperatives Lernen)」では、「特別な教育的ニーズのある生徒とない生徒は全ての学校種において共同の授業を受けることができる。一般学校は特別な教育的ニーズのある生徒を教授する課題において促進学校から支援を受ける。」（第3項）とされている。また、促進重点視覚・聴覚ならびに身体運動発達の特別な教育的ニーズをもつ生徒の一般学校への受け入れは、学校維持者の同意を必要とする。同意は著しい出費を伴う場合のみ拒むことができるとされる（第4項）。

また、促進学校と一般学校の間での協働は授業並びに学校生活においてとりわけ進められるべきであり（第6項）、「協同の学習の形態は次のものがある」とされる第7項）。：

### 1 協同クラス (Kooperationsklasse)

協同クラスでは、特別な教育的ニーズのある生徒のグループがニーズのない生徒と一緒に共同の授業を受ける。その際、巡回特別教育業務の一時間単位の支援がなされる。

### 2 パートナー・クラス

促進学校と一般学校のパートナー・クラスは、それぞれ他の学校種のパートナー・クラスと協同する。共同の、適法の学習目的の異なる授業がそこでは維持される。同様のことは様々な促進学校種のパートナー・クラスに当てはまる。

### 3 促進学校のオープン・クラス

一般学校の教育課程に基づいて授業がなされる促進学校のオープン・クラスでは、特別な教育的ニーズのない生徒が授業を受けることができる。必要な人員や空間のさらなるニーズがないことが前提である。裁量のある範囲で、学校当局は、促進重点視覚・聴覚、身体運動発達の促進センターに、前文にもかかわらず、文部省が定める学級定数の20%まで学級編成の際に考慮することができ

る。：

ここでは「協同クラス」「共同授業」等が上記のように整理されているが、「協同の授業」と「共同の授業」の両者が使われており、文献や教育現場でも用語や概念は統一されているとはいえない。

その他、社会的ないし青少年保護上の支援ニーズ（福祉上ないし矯正上のニーズ）のある生徒は、学校同伴者を通じて、それに該当する規定の措置に従って支援されることができる。外部の支援を常に受けている協同クラスにいる多くの生徒には、保護的な課題の訓育と教授がなされる（第 8 項）。：

さらに、第 30 条 b 「インクルーシブ学校」が新たに加えられ、以下のような規定が設けられた。：

第 1 項 インクルーシブ学校は全ての学校の学校づくり（Schulentwicklung）の目的である。

第 2 項 一般学校、とりわけ校区の学校（Sprengelschule）に通う特別な教育的ニーズのあり生徒は、その促進ニーズに留意して教授される。（以下略）

第 3 項 学校は所轄の学校当局と該当する学校維持者の同意のもと、「インクルージョン」の学校プロフィールを展開させることができる。（中略）授業形態と学校生活ならびに学習と訓育は、特別な教育的ニーズのある生徒とない生徒の多様性に適したものでなければならない。特別な教育的ニーズのある子どものニーズがとくに考慮される。教育文化省は詳細なことを法令によって定めることができる。

第 4 項 「インクルージョン」の学校プロフィールをもつ学校においては、促進学校の教員が、一般学校の同僚に加わり、校長の指示の下に置かれる。（中略）一般学校の教員は特別教育の教員や場合によってはさらなる専門家の同意の下に共同学習の形態を形成する。特別教育の教員は教員、生徒並びに教育権者の相談を受け、特別な教育的ニーズの診断をする。一般学校と促進学校の専門的な交換が保障される。（以下略）

第 5 項 非常に高い特別な教育的ニーズをもつ生徒のために、「インクルージョン」の学校プロフィールをもつ学校においては、一般学校の教師と促進学校の教師による共同授業において教授されるクラスを形成することができる。（以下略）：

2011 年 6 月 28 日の州政府発表では、37 の基礎・中等学校がインクルージョン学校に選定されており、そのうち 12 学校では、「教員タンデム（Tandem：二人乗り自転車や二頭立て馬車）」と呼ばれる複数担任のクラス指導が行われている<sup>15)</sup>。なお、それに先だって、バイエルン文部省の通知「教育施策の多様性を通じたインクルージョン」（2011 年 6 月 7 日）が出されているが、それによると、「インクルージョン」のプロフィールは州の教育局に申請 承認には全ての生徒の促進のコンセンサスが得られていることやリソースの確保が前提となること、一般学校の教師と促進学校の教師による教員タンデムは、インクルージョンのプロフィールをもつ学校でのみ配置されること、一般学校での特別な教育的ニーズの診断は、特別教育の教員によって、場合によっては学校内外の専門家も加わってなされ、その際に知能テストは教育権者の承認を必要とし、インクルージョンの目的に従った促進計画の基礎としていくことなどが示されている<sup>16)</sup>。

### （3）就学のシステム

では、特別なニーズのある子どもの就学義務や就学システムはどのように規定されているだろうか。

第41条「障害児および病弱児のための規定」では、「教育権者は、個々の場合に法的にも実際的にも利用できるどの学習場所で子どもが教授されるべきかを決定する。成人で洞察力がある場合は、特別な教育的ニーズのある生徒自身が決定する」（第1項）が、病弱児の場合は、医学的理由で退所しない限り、それぞれの病弱学校ないしクラスに通わなければならない」とされる（第2項）。また、保護者には「学校、巡回特別教育業務、社会・青少年局など幅広い人員によってなされる」十分な教育相談を受けることが奨励されている（第3項）。

一応保護者ないし本人の選択に基づいた就学がなされているが、学校選択権が完全に認められているわけではない。第5項では、「個別の特別な教育的ニーズが、一般学校においては、学校にある支援可能性を駆使し、ならびに社会参加の思想と「インクルージョン」の学校プロフィールをもつ学校への就学の可能性を考慮してもなお、十分に満たすことができず、また、1. 生徒が発達的に危険の状態にある。2. 他の学校構成員の権利を著しく侵害する場合、その生徒は適切な促進学校に就学する」とされている。また、「合意された就学が行われない場合、所管の学校監督庁は教育権者と当該の学校からの意見聴取に基づき学習する学校場を決定する。」（第6項）とされている。

なお、促進重点精神発達（知的障害）の生徒については、「学校長は、その生徒に労働行政の措置を可能にするために、就学義務全期間を第12学年で修了させることができる。その生徒はそれによって職業学校義務を修了する」（第8項）とされ、修学年限の2年間延長が認められている。その他の特別なニーズを持つ生徒についても、教育賢者の申請に基づいた延長が認められる（第9項）。

以上、バイエルン教育制度法の内容は、伝統的な特殊教育とインクルーシブ教育の試みが混在している観があり、筆者が訪問したインクルーシブ教育を実践している学校でも、体制や条件が十分に整っているとはいえない。しかしその中でも、注目すべき取り組みをしている学校がいくつかある。すでに『みんなのねがい』誌で簡単な紹介をしているが、その理論的側面からさらに検討する。

#### （4）知的障害学校に設置された通常学級

バイエルン州西部の小都市メミンゲンでは、インクルーシブ教育に関する「活発な政策的議論がなされるずっと以前から、知的発達促進重点の私立促進センターであるノートゥカー校（Notkerschule）と、基礎学校であるエルスベーター校（Elsbethenschule）がインクルージョンへの道を歩んできた<sup>17)</sup>」。

校長のマルヒャー（Manfred Malcher）は、以前より治療教育幼稚園でのインテグレーションの取り組みに関心を抱いていたが、基礎学校入学に向けた親の願いと、促進センターの専門性の活用した個々の子どもの特別な学習ニーズの両方に応えられる方策を探り、2001年度からエルスベーター校の第1学年、翌年には第2学年ともパートナーシップを結んだ。具体的にはノートゥカー校の中にエルスベーター校の分教室（Außenklasse）を置き、同学年のクラス同士で協同（Kooperation）の取り組みを行うものである。ちなみにエルスベーター校の校長は、アウグスブルグ大学の学校経



営学の教授でもあるコット（Peter Chott）で、インクルーシブ教育にも相当の関心・理解があったことも、この試みを可能にした。

それ以前のノートッカー校は、近隣住民からは強制収容所のように見られていたというが、「我々はゲッターではなくピオトープである」として、既存の施設の構造とセラピーの可能性を活用しつつ、同時に空間的隣接による同年齢の生徒の共同（*gemeinsam*）の生活と学習を保障することが意図された<sup>18)</sup>。メミンゲンの基礎学校は校区が自由なので、誰でも協同クラスを希望できるのだが、初年度から定数以上の申請があった。基礎学校クラス 16-18 人、促進センターのクラスは 7-11 人（10 人の間違いか？）で合計 25 人を越えないようにした。

それぞれのクラスに両校の教諭が配属され、促進クラスにはその他に支援スタッフ（*Erzieherin, Kinderpflegen, Praktikantin*）が置かれている。両クラスの間には共同の部屋があり、朝の会などで随時利用されている。

「両クラスの活動の内容的基準と目的設定は、可能なかぎり密接な協同活動である。それぞれの教育課程や時間割を維持しながら、個々の子どもの個別の促進ニーズを等閑視することなく、共同学習の可能性が組み尽くされている。<sup>19)</sup>」

ここでの重要な原則として、以下のことが挙げられる。

第一にそれぞれのクラスの教師の教育スタイルを一致させることである。子どもの接し方、教え方などをできる限り同じようにするため、初期には相互の授業参観も頻繁に行われた。第二に、教育課程の検討である。基礎学校には州の教育課程が義務づけられているのに対し、促進センターの教育課程はかなり自由がきくので、まず、基礎学校の教育課程に目を向け、どのようなテンポが全生徒にふさわしいか検討された。第三に時間割の調整である。「たくさんの出会いを可能にするために、時間割の厳格な構造を固定した。」毎日朝 30 分の自由作業の時間を設定し、両教室と共同の部屋が開放され、その時間子どもは作業の道具やパートナーを自由に選ぶことができる。週の最初と終わりは合同の会が行われ、音楽、芸術、スポーツは「確固とした共同活動」が組まれる。作業、裁縫、倫理でも協働活動が可能となるようにし、促進センターの設備も利用して、水泳も毎週 2 時間共同で行われる。そのほかにも教師が 2 人いる利点を活かし、状況に応じてクラスを分け、混合グループや大集団でチーム・ティーチングがなされる<sup>20)</sup>。

共同授業の実際の実践についてはここでは省略するが<sup>21)</sup>、生徒にとっての意義について、基礎学校生徒にとっては弱者との関わりを通じた社会的学習の機会となり、特別なニーズをもつ生徒にとっては基礎学校生徒が会話などの能力形成の手本となるとされている。休み時間のサッカーも基礎学校生徒がいるからこそ可能と述べられている。また教員にとっても、「それぞれ異なって受けた教員養成とパートナーの以前の経験から利益を引き出している。授業の準備の際も、個々の子どもの学習状況の診断や個別の促進の際にも、我々は常にパートナーのノウハウを利用でき、措置について協議し有能なパートナーの判断を考慮の対象にいれることができる<sup>22)</sup>」。

しかしこの実践にもいくつかの問題がある。第一に、両校ともの通学距離が長いと、両校の生徒の私的な接触が困難で両親の関与に依存していることである。第二に、基礎学校クラスは第 3, 4 学年ではエルスパーテン校に帰るので、さらにそれを困難にすることである。月一度の「アクション・デー」その他の様々な企画が催され協同の活動は継続するものの、両校が距離的に離れているので（約 1km）毎日の出会いはもはや不可能であり、促進センターの生徒は小集団で孤独と

なり、模範を失い再び奇異な行動が出てくるケースもあるという。「ビオトープから万人の生活の場に」という今後の展望をどう切り拓くのが問われよう<sup>23)</sup>。

#### (5) ビスマルク校の多彩な試み

エルスベーン校と併設されたビスマルク校という基幹学校(第5~9学年)は、「バイエルンの改革熱心の基幹学校で、学校づくりの分野と電子メディアを挿入した地域内、及び地域を越えた授業で知られるようになった」<sup>24)</sup>。

同校もノートッカー校やケンプトンという別の都市にある身体・運動発達促進重点の特別教育促進センター学校(Asrid-Lindgren Schule)などと積極的な交流を行い、同時に病弱児を対象としたオンライン授業を展開している<sup>25)</sup>。

オンライン授業についてはバイエルン教育法で次のように規定されている。:

#### 第23条 病弱学校、在宅教授

(1) 病弱学校は、病院ないし医師の指導下にある施設にいる生徒を教授する。その生徒は通っていた学校の生徒であり続ける。彼らは通常、その学校に有効な教育課程に基づき、病院や入院による条件を考慮して教授さえる。病弱学校は可能な限り学校の教育とつながってなされ、治療過程を支える。

(2) 慢性疾患あるいは健康上の理由で通学できない生徒のための在宅教授がなされうる。それは通常これまで通っていた学校の担当である。

(3) 第1, 2項の授業は、可能な手段の範囲で、新しいデータ通信の可能性が利用されるべきである。授業は全部ないし一部、データ通信によって支えられた遠隔授業(バーチャル授業)でなされる:

ビスマルク校はこの規定を率先して実践している。「病弱生徒はオンライン授業を通して、こうした措置がなかった時期に比べ決定的に多くの授業時間を修了し、中での同級生集団から排除されず、幼稚園時代からあった居住地での社会的領域にとどまっている。」「彼らは、誰も排除されず、誰をも一人の人間として受け入れる民主的に調整された学校に参加することができる<sup>26)</sup>」。

オンライン授業は病弱児だけでなく、不登校の子どもや行動に困難のある生徒との対応、あるいは距離の離れた学校との交流も可能にする。パートナー関係にある上記の促進センターのクラスと定期的にビデオ会議によって共同でプロジェクトや問題解決の学習を行っている。例えば、「いつから生徒は刑法上の成人になるか」というテーマで、警察、児童福祉局と共同の暴力防止プロジェクトを進めてきている。その他、車いすバスケットの交流試合、さらには合同で映画作りも行っている。

この取り組みの中心的役割を果たすビスマルク校の教員エックシュタインによれば、「とりわけ社会的、文化・民族的、背景、ならびに身体的・精神的状態や学習能力の点での」非均一性がキーワードとなっている。「高い非均一性は、すべての生徒にとっての刺激の可能性をもたらし、学習向上にとっても促進的であり、学校の前進を妨げないことの証拠である。すべてが有益である<sup>27)</sup>」。

「このプロジェクトによって、病弱児の知識の欠落が永久的に拡大することなく、クラスとの社会的結合が失われることなく、生徒が周辺に追いやられることなく、一定の教育の機会均等が保障される。それを通して、障害生徒と健康生徒の統一体としてのクラスが理解される。

とりわけ該当児が分離されることを防ぐ：彼らは一年中、クラス共同体の不可分の一部である。すべての子どもが公的の学校に通う権利があるという障害生徒の権利に関する条約（サラマンカ声明の解決）を思い出せば、それがこのプロジェクトの基準的な指針である。障害児が学校の状況に適応しなければならないのではなく、学校が逆に彼らの状態に向いていなければならないのである。インクルージョンとインテグレーション！それは、共同体における均一性よりも非均一性と多様性を意味する。クラスが均一的になるほど、異質なものが逸脱していく。このプロジェクトによって、著者とその同僚は、重度障害生徒を通常学校に受け入れ、彼らを学校生活に関係させ、彼らに帰属意識を与えることに貢献していく。すべての生徒のメディア会議は常に成長していく<sup>28)</sup>。」

権利条約批准は、このインクルージョン・プロジェクトにとって追い風となっているようで、「インクルージョンは遅かれ早かれ、我々の通常の学校において確立され広がって行くであろう。」とエックシュタインは期待している。

## おわりに

以上、ドイツ全体と同校とバイエルン州の状況について概観した。インクルーシブ教育への地道な取組がなされているという評価も可能であるが、不満や批判も少なくない。

バイエルン教育制度法については、例えば以下のような厳しい批判もある。

アウグスブルク大学基礎学校教育・教授学の研究員であるトーマとレーレは、「学校のインクルーシブな構造に関するフォーラム」において、前述したバイエルン州教育制度法改正について、「重要な一歩が踏み出された」ものの、「ただし、我々はこの一歩に権利条約に相応しい方向性を認めず、インクルージョンの展開における停滞の決定をもたらしかねないことを懸念する」として、次のような批判を展開している<sup>29)</sup>。

第一に、「権利条約の本来的な要求、すなわち「全ての学校の課題としてのインクルーシブな構造の発展と、それによるインクルーシブな学校づくりの重要な形態としての個別統合という意味での居住地の一般学校への自由な入学は」マージナルな扱いとなっている。第二に「従来のインテグレーション・モデル（協力学級、分教室）に対応する特別な学校形態の確立」に重点が置かれているが、「経験的に証明された欠点や問題点があるにもかかわらず、これらの概念が変わらずに維持され」「権利条約の精神に矛盾する」。第三に「全く理解できず、また権利条約の要求に合致しないのが、選択制の「インクルージョン」のプロフィールを持つ学校による新しい学校もモデルの創設である。」これは「新たな特別学校」をつくることになる。そして、段階的な行動計画の作成や教員養成改革を要求している。

筆者に言わせれば、この批判は全体的には以前からのトータル・インテグレーションの主張の域を出ていないが、プロフィールに関しては、そうした批判も頷けるものである。ただ、財政的制限の中で、着実にインクルーシブ教育推進に向けた成果を得るための苦肉の策ととれないでもない。

バイエルン州に限ったことではないが、生徒の多様性への対応を重視しつつも、知的障害と学習困難の生徒は異目標の学習、それ以外は同一目標というような機械的区分が、インクルーシブ教育

を進めていく上で障壁となると思われる。文部大臣勧告でもインクルーシブな授業づくりの観点から、内的分化、個別化に止まっているのも、インクルーシブ教育の観点からは不十分と言わざるを得ない。学校修了の要件を厳格に求めるドイツの伝統とのジレンマは、PISA 調査の影響による近年の学力向上政策と相まって、そう簡単に解消はしないかもしれない。

## 注

- 1)Ulrich Heimlich, Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung : “Zeitschrift für Heilpädagogik” (以下 ZfK) 63Jg. 2012 S.44.
- 2)Ebenda, S.46-47.
- 3)Torsten Dieze, Zum Stand der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland - die Statistik 2010/11; ZfK 63Jg. 2012 S.26. なお、独立した促進学校 3283 校のうち私立校約 20%で、一般学校よりその割合は高い。とくに促進重点（障害ないし特別ニーズのカテゴリー）情緒・社会の学校（52.4%）、病弱学校（34.3%）、知的発達（知的障害）の学校（31.7%）で顕著で、これは、親のイニシアチブや教会関係者によって設立されたものが多いことによる。
- 4)Ebenda,S.27.
- 5)Landesbericht. ; ZfK Jg62 S.391.
- 6)Dieze, a.a.O., S.29.
- 7)Ländesberichte, S.388.
- 8)Inklusive Bildung von Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen; Beschluss der Kultusministerkonferenz von 20.10.2011. ; ZfK 63Jg. S.33.
- 9)Ebenda, S.34.
- 10)Dieze, a.a.O., S.30.
- 11)Beschluss der Kultusministerkonferenz, a.a.O., 34
- 12)Ebenda, S.36.
- 13)Heimlich,a.a.O., S.48.
- 14)Dieze, a.a.O., S.30.
- 15)Landesbericht ; ZfK S.370..
- 16)Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultur IV.8 – S 8040.5.1 – 4a.39576
- 17)Anne Fischer-Kautsch, Grundschule auf dem Weg zur Inklusion ; “Die Schulleitung” 03/2011 S.4.
- 18)Anne Fischer-Kautsch, Sabine Hermann, Integration durch Kooperation : “spuren” 2010/4 Bildungsakademie Sonderpädagogik, S.16.
- 19)Fischer-Kautsch, a.a.O., S.4.
- 20)Ebenda, S.5.

- 21)荒川智「インクルーシブ教育の本質を探る（第5回）『みんなのねがい』2012年8月号、40-42ページ参照。
- 22)Fischer-Kautsch, Hermann, a.a.O., S.21.
- 23)Eveda.
- 24)Ulrich Eckstein, Inklusion am heißen Draht: “spuren” 2010/4 S.22.
- 25)荒川智「インクルーシブ教育の本質を探る（第5回）『みんなのねがい』2012年9月号、40-42ページ参照。
- 26)Eckstein, a.a.O., S.26.
- 27)Ebenda, S.23.
- 28)Ebenda, S26~27.
- 29)Dr. Pius Thoma/Dr. Cornelia Rehle MA. Stellungnahme zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs-und Unterrichtswesen - Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (BRK) an Schulen in Bayern (13. Juli 2011) Forum für Inklusive Strukturen an Schulen (FISS).