

インクルーシブ教育に関する教員養成カリキュラムの開発 —海外の取り組みを踏まえて—

Development of Teacher Training Curriculum for Inclusive Education: Based on International Trends

清水 優 菜* 小川 修 史** 守山 勝*** 岡村 章 司****
SHIMIZU Yuno OGAWA Hisashi MORIYAMA Masaru OKAMURA Shoji

障害者権利条約に批准している我が国においては、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の推進が急務である。国内においてもインクルーシブ教育の観点で議論された先行研究は多く存在し、教育現場での取り組み例は数多く報告されている。一方で、教員養成大学における先進的なカリキュラム構築の観点ではまだ萌芽的段階といえよう。そこで本研究では海外におけるインクルーシブ教育の動向を踏まえながら、我が国の教員養成大学における先進的なカリキュラムについて検討することを目的とする。カリキュラムの根幹を「インクルーシブ教育の理解」「特別な教育的ニーズのある子どもへの指導・支援」「関係者との協働」とし、海外におけるインクルーシブ教育の先進的な取り組みを参考にカリキュラムを構築する。

キーワード：インクルーシブ教育，教員養成カリキュラム
Key words：inclusive education, teacher training curriculum

1. はじめに

インクルーシブ教育 (inclusive education) は、多様なニーズに対応するために、学校教育システム自体を変容していく過程である。1994年にユネスコとスペイン政府共催で開催された特別なニーズ教育に関する世界会議において採択された「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明ならびに行動の枠組み¹⁾」の中で初めて提唱されたものである。我が国が2014年1月20日に批准した障害者の権利に関する条約(以下、障害者権利条約)の第24条において、インクルーシブ教育システムとは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的および身体的な能力等を可能な最大限まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が教育制度一般 (general education system) から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な合理的配慮 (reasonable accommodation) が提供される等が必要とされている²⁾。

障害者権利条約に批准している我が国においては、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

の推進は急務である。国内においてもインクルーシブ教育の観点で議論された先行研究は多く存在し、教育現場での取り組み例は数多く報告されている。一方で、教員養成大学における先進的なカリキュラム構築の観点ではまだ萌芽的段階といえよう。

そこで本研究では、教員養成大学における先進的なインクルーシブ教育プログラムのカリキュラム構築を目的とする。ただし、我が国で実施されているインクルーシブ教育を整理するだけでは先進的とはいえない。海外におけるインクルーシブ教育の動向も踏まえながら、我が国における先進的なカリキュラムについて検討する。

筆者らはカリキュラムの根幹を「インクルーシブ教育の理解」「特別な教育的ニーズのある子どもへの指導・支援」「関係者との協働」とし、海外におけるインクルーシブ教育の先進的な取り組みを参考にカリキュラムを構築する。

2. インクルーシブ教育の理解

我が国の教員において、日々接する子どもたちへの理解は深まりつつある一方で、インクルーシブ教育についての理解は十分とはいえない。

*兵庫教育大学先端教職課程カリキュラム開発センター 助教
**兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻生活・健康・情報系コース 准教授
***兵庫教育大学教員養成・研修高度化センター 准教授
****兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻発達障害支援実践コース 教授

令和4年4月27日受理

インクルーシブ教育は、通常学級、通級による・特別支援学級・特別支援学校が連続性を有し、多様な学びを保障する日本に代表される「複線型」、柔軟な教育システムを有する米国に代表される「多線型」、特殊学級を廃止したイタリアに代表される「非分離型」、に大きく分類される³⁾。我が国の先進的なインクルーシブ教育のカリキュラム構築にあたり、我が国のインクルーシブ教育だけでなく、多線型のインクルーシブ教育を展開している米国と、非分離型のインクルーシブ教育を展開しているイタリアの制度を把握した上で、インクルーシブ教育の本質を理解することが不可欠である。

そこで、本章では2.1で米国のインクルーシブ教育、2.2でイタリアのインクルーシブ教育を対象に、法律・制度面、および多様性への対応指針について概説する。さらに2.3で「インクルーシブ教育の理解」の観点でカリキュラム内容について考察する。

2.1. 米国のインクルーシブ教育システム

2.1.1. 米国の法律と政策

1975年、米国においては全障害者教育法 (Education for All Handicapped Children Act) が成立し、障害のある子どもに対して無償で適切な公教育を提供すること、制約の少ない環境 (通常の学級) における学びを提供することが義務付けられた。牛丸⁴⁾は、インクルーシブ教育に関連する、全障害者教育法のポイントを以下に示す。

- ① 障害の性質や重症度に関わらず、すべての障害のある子どもに対する「無償で適当な公教育」(FAPE: Free Appropriate Public Education) の保障
- ② 一人の子どもについての教育的ニーズを記述する個別教育計画 (IEP: Individualized Educational Program) の策定
- ③ 障害の性質や重症度に関わらず、すべての障害のある子どもの可能な限り最大限に「最少制約環境」(LRE: Least Restrictive Environment) における教育
- ④ 子どもの教育的な決定に関する保護者の参加と適正手続き (Due Process) の保障
- ⑤ 差別のない評価 (Nondiscriminatory Evaluation)

同法は1990年に障害者教育法 (IDEA: Individuals with Disabilities Education Act) に名称が変更され、障害種別が拡大した。さらに、1997年の改正で通常カリキュラムへのアクセスが強化され、学力試験の参加と公表を義務付けた⁵⁾。

2002年には初等中等教育法が改正され、「どの子ども置き去りにしない法 (NCLB: No Child Left Behind Act) が成立した⁶⁾。NCLBは、障害のある子どもを含む全ての学生の学業成績を上げ、成績の良い群と成績の悪い群の格差を埋めることを目指したものである。スタンダードに基づくテストを実施することにより学校が子どもの成

績に対して説明責任を果たすことが求められた⁷⁾。

2004年においては、障害のある子どもに対し、可能な限り通常教育カリキュラムを学べるようにすることが義務付けられ、従来は連邦法において障害のある子どもの教育内容そのものを決められていなかったが、NCLBとIDEAにより、障害のある児童生徒に対し、障害のない児童生徒と同様のスタンダードに基づく通常教育カリキュラムの適用と評価を導入することこそが、一人ひとりの学びを保障するという方向性が示された⁷⁾⁻⁹⁾。また、個別の教育計画 (Individualized Education Plan) は個々のニーズを出発点にしたものというよりは、通常教育カリキュラムへの参加を促すものでなければならず、カリキュラムを修正する場合は修正内容を明記しなければならない。通常教育カリキュラムを基盤として、対象の児童生徒の特性や状態に応じて教育内容・方法の一部を変更・調整することで、個々のニーズにも対応することができる^{7),8)}。すなわち、米国においては、同じ場で学ぶことが目指されているのみでなく、同じ教育内容にアクセスすることが目指されている。

野口・米田⁹⁾は米国のカリキュラムの修正範囲の分類に関する文献^{10),11)}を整理し、カリキュラムの修正範囲を以下の3類型で整理している。

- A) 教育方法の変更: 教育内容に変更を加えずに、教育内容の提示方法および児童生徒の返答方法を変更する。ただし、教育内容および達成水準に変更は加えられない。
- B) 教育内容の変更: 同じ教科の領域で難易度を変えるなど、通常教育カリキュラムの教育内容の一部に変更が加えられ、達成水準 (教育目標) にも変更が加えられる。
- C) 個別のカリキュラムの作成: 最重度の知的障害があると州が判断した児童生徒 (全児童生徒の1%) には、「代替達成スタンダード」が適用される。通常教育カリキュラムの教育内容・方法と異なる代替カリキュラム (個別のカリキュラム) は、代替達成スタンダードの適用の対象となる。

2.1.2. 米国における多様性への対応指針

欧米では教育におけるユニバーサルデザインに関する議論や実践が盛んに行われている。ワシントン大学シアトル校では、1992年にDO-ITセンターが設立され、様々な障害をもつ学生の進学や学習および就労の支援を行っている。このセンターが考える「指導におけるユニバーサルデザイン」の原則を以下に示す¹²⁾。

- ① ゴールであり、積極的に先のことを見据えたプロセスである
- ② 少しずつ実施範囲を増やすことができる
- ③ 全ての学生の利益になることを目指す

- ④ 良い教育の実践を促進する
- ⑤ 教育水準を下げない
- ⑥ 合理的配慮の必要性を最低限にとどめる

また、学びのユニバーサルデザイン（Universal Design for Learning；以下UDL）においては、幅広い様々な学習の文脈のなかで、異なった社会背景や学習スタイル、能力や能力障害のある個人がアクセスでき適切になるよう教育課程は代替方法を含むべきであること、ユニバーサルとは、誰にでも最適唯一の解決策があることを意味せず、むしろ個々の学習者のユニークな性質と違いに対して調整する必要性に気づき、学習者にぴったりの学習経験を創造し、彼らの進歩する能力を最大化することが示されている¹³⁾。

こうしたユニバーサルデザインを普及する観点で、米国ではCAST（Center for Applied Special Technology）による「学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン」が用いられている。CASTでは以下の3つの支援の柱と、それが目指す学習者の姿で構成されている¹⁴⁾。

- A) 提示に関する多様な方法の提供→学習リソースが豊富で、知識を活用できる学習者
- B) 行動と表出に関する多様な方法の提供→方略的で、目的に向けて学べる学習者
- C) 取り組みに関する多様な方法の提供→目的を持ち、やる気のある学習者

CASTのガイドラインは、多様な支援が提供されるとともに、学習者は主体的に支援を選択したり、調整できたりすることが目標とされ、最終的に対処スキルや方略を獲得し、自己評価する力を身につけ、自信や信念を持てるようにプログラムがデザインされている。

近年では、CASTと連携して、特に教師が授業で実施する上での細やかな手続きやガイドの提供と研究を進める The Universal Design for Learning Implementation and Research Network（以下UDL-IRN）の取り組みへと進んできている。UDL-IRNでは、伝統的な画一的教育モデルがすでに時代遅れで崩壊していること、私たちの未来が次世代の学習者に直接結びついていること、ならびにすべての教育関係者のネットワーキングの力が重要であること、の3点が示されている。そして、そのミッションを「未来への準備が整ったすべての人に対して、公平で、有益で、意味のある学習環境をデザインすることをサポートすること」としている。つまり、CASTの提唱してきた学習者主体の授業デザイン、および教育の場で実践するための具体的な手続きを、教育者にかかわる人々とともにネットワークを作り、協働しながら明らかにしようとしている。UDL-IRNは、UDの実践と研究においてカギとなる4つの要素として、「明確なゴール」、「学習者の多様性に対する意図的な計画」、「柔軟性のある方法と教材」、「タイムリーな進捗のモニター」の4点

を挙げている。

2.2. イタリアのインクルーシブ教育システム

2.2.1. イタリアの法律と政策

イタリアはかつて、インクルーシブ教育が特別学級および特別学校で行われていた。特別学級は普通学級に復帰することを想定した学級であり、特別学校は障害児に特化した教育を実施する機関である。我が国が現時点で導入している「特別支援学級」「特別支援学校」とは異なり、連続性というよりは分離の考え方といえよう。ところが1970年に入って民主化運動が加速し、インクルージョンの観点で法改正が行われた。以下、1970年以降の就学に関する法令を示す¹⁵⁾。

- ・法律118号（1971）義務教育段階の障害のある子どもの地域の学校への就学を保障。ただし、重度の知的障害児、身体障害児を除く。
- ・法律517号（1977）義務教育段階の重度の子どもを含む全ての子どもの地域の学校への就学を保障。特殊学級の廃止。
- ・通達262号（1988）高等学校に障害のある生徒の受け入れを保障
- ・法律104号（1992）保育園、幼稚園から大学まで、全ての障害児の地域の学校での就学の権利が保障

イタリアは法律により障害の有無に関わらず通常学校への通学が保証されることとなり¹⁶⁾、経済協力開発機構（OECD）の調査によると、特別な教育の場に通う子どもが0.4%、通常学級に通う子どもが99.6%と、通常学級の比率がOECD諸国で最も高い^{17),18)}。

2.2.2. イタリアにおける学びの多様性への対応指針

韓ら¹⁹⁾は、イタリアのインクルーシブ教育を支える様々な取り組みを表1の様に整理している。具体的には、支援教師の配置、学級小規模化、個別教育計画の作成、関係機関（特に地域保健機関）との連携協力がある。

小河²⁰⁾は、我が国と比較して、イタリアの教員の方がインクルーシブ教育に対して積極的な態度や考え方をしており、自己効力感が高いと報告している。要因として、インクルーシブ教育の歴史が長さに加え、学級のサイズ（日本では40名であるのに対し、イタリアでは通常25名、クラスに支援が必要な児童が在籍する場合は20名に減ずることができる）など、インクルーシブ教育の現場での整備が不十分な点を指摘している。

2.3. カリキュラムの考察

米国とイタリアのインクルーシブ教育に共通する点として、インクルーシブ教育に関する法律・政策が単に早期に整備されただけでなく、これまで議論を積み重ねて精練されてきた歴史がある点が挙げられる。また、これ

表1 イタリアのインクルーシブ教育を支える様々な取り組み（韓ら¹⁹⁾をもとに作成）

支援教師
<ul style="list-style-type: none"> 障害児のいるクラスに入って、担任教師とチームを組んで指導にあたる。支援教師は障害児を直接指導するだけでなく、クラスメートが障害児を支援するように配慮したり、学級全体の活動に留意しながら、陣容のある児童生徒だけでなく、クラス全体に対しても責任をもつこととされている(石川ら, 2005)。 支援教師の資格取得のためには大学卒業後さらに2年間のコースを修了する必要がある。また、一般の教員であっても研修により資格を得ることができる。 児童生徒138人に対して支援教師を一人配当することとなっており、障害が重度の場合は1対1で支援教師がつき、軽度の場合は一人の支援教師が2-4人を担当することになっている。 支援教師の給与体系は、一般の教員と変わらず、特別な配慮はされていない。
学級小規模化
<ul style="list-style-type: none"> イタリアの小中学校の学級の児童生徒定数は25名が標準となっており、障害のある子どもが在籍している学級の定員は20名に減らされる。 障害のある児童生徒が学級にいた場合支援教師が加配される。-小学校低学年は従来から複数学級担任制であり、また、小学校低学年に障害のある児童がいた場合には、さらに支援教師が配置される。
個別教育計画
<ul style="list-style-type: none"> 障害のある児童生徒の教育課程や教育方法、教材などについて、具体的な必要性に合わせて柔軟に対応するために作成される。 連続性をもたせ段階的に進展していくように内容を示す。-評価の際にも活用され、この計画に即して、子どもたちの進歩した側面を評価する。
学校外関連機関との連携協力
<ul style="list-style-type: none"> 保健省と公教育省は、障害のある子どもの教育に対して連携し対応する。-保健省管轄の地域保健機関が障害のある子どものケアに日常的に重要な役割を果たしている。支援教師とも連携しており、障害の認定、機能診断、動態一機能プロフィール、個別教育計画の作成などにも深く関与している。-家庭医の制度が障害児のケアにも有効に機能している。 チューター制度が設けられている。18歳以上の若者で、高等学校においてのみ学生アルバイトとして採用し、特定のプロジェクトに従って陣容のある子どもの家庭での生活を支援する。

らの法律の中で多様性への対応指針が明確に定められ、創意工夫がなされている。強調すべきは、米国もイタリアも厳格な法律に支えられ、現場教師の「インクルージョン」に対する理解度と意識が高い点である。我が国の複線型のインクルーシブ教育システムは、児童生徒の実態に合わせて柔軟に対応できるという利点がある一方、インクルージョンに対する教師の意識が重要となる。

3. 特別な教育的ニーズのある子どもへの指導・支援

インクルーシブ教育の観点からみた特別な教育ニーズある子どもへの指導・支援という点では、注目すべき先駆的な取り組みの1つとして「イエナプラン(Jena-plan)」がある。イエナプランは、ドイツのペーター・ペーターゼン(Peter Petersen, 1884-1952)が1924年からのイエナ大学附属学校での実践を1927年8月に行われた「第四回教育改革研究団体国際会議」で発表したことを契機に、世界的に脚光を浴びるようになった教育改革である。ペーターゼン²¹⁾は、学校はゲセルシャフト(利益社会)ではなくゲマインシャフト(共同体)であるべきという理念のもと、補助学校や年齢別学年学級を否定し、異なる学年の多様な子どもから構成された「基幹集団」での共同体生活をイエナプラン教育の基盤とした。基幹集団での共同体生活では、全ての子どもが等しい権利と義務を有している集団の原則のもとで、子どもたちは個の

ニーズや発達に応じて自律的に他者と協働しながら学習する。そして、教師には集団に対して画一的な指導・支援を行うのではなく、子どもたち一人一人のニーズや発達段階に応じて、教育的タクトを振るうことが求められている。以上から、イエナプラン教育は多様な子どもたちから構成される基幹集団での共同体生活を通して、一人一人の子どものニーズや発達に即した教育を約100年前から希求してきたと言える。それゆえ、イエナプラン教育の理念や活動の基本要素を検討・考察することで、特別な教育ニーズのある子どもへの指導・支援に対して有益な示唆を提供することができるだろう。そこで、本章ではイエナプラン教育が広く普及しているオランダに焦点を当て、オランダにおけるイエナプラン教育の理念と活動の基本要素について検討および考察する。

3.1. オランダにおけるイエナプラン教育の理念

オランダにおけるイエナプラン教育の理念として、「8つのミニマム」、「イエナプランの20の原則」、「6つのクオリティ特性」、「7つのエッセンス」が代表的なものとしてあげられる²²⁾。以下では、これらの概要について説明する。

3.1.1. 8つのミニマム(1966年)

オランダにイエナプラン教育を導入したフロイデン

表2 6つのクオリティ特性（フェルトハウズ・ウィンターズ²²⁾より引用）

<p>イエナプラン学校は経験を重視する。 私たちが学校で、子どもたちに多くの異なる経験をさせる。つまり経験を通して学ぶのである。それは経験を尊重すること、すなわち、子どもたちの経験を活用することを意味している。</p>
<p>イエナプラン学校は発達を重視する。 子どもたちは、多面的な能力を発達させ、最大限の力をさらに乗り越えるようにとチャレンジしている。どのように学ぶべきかを学び、発達を刺激し、熟考された教材を用いて、最近接領域の発達を経験する。達成感をもつこと。</p>
<p>イエナプラン学校は協働的である。 共に働き、助け合い、お互いを思いやり、共に話し、共に遊び、共に決定し、共に祝う。これらすべてのことは、学校を<生と学びの共同体>にするものである。学びとは社会的に学ぶこと、つまり共に問題を解決し、共に評価するということだ。</p>
<p>イエナプラン学校は世界に目を向けている。 ワールドオリエンテーションは、教育のハートである。大小の時事に多くの関心を向けることで経験し、発見し、探究することに特徴をもつ。</p>
<p>イエナプラン学校は批判的に思考する。 イエナプラン教育は、人間のかつ生態学的な持続可能な共同社会に向かって働くことを目指している。つまり、共同社会と文化における発達という観点から、批判的かつ建設的な態度を発達させるということである。こうしたことは、まず自分の家庭において、そして、学校で始まる。イエナプラン学校は、子どもたちが批判的に思考することを学ぶよう望んでいる。</p>
<p>イエナプラン学校が意味を求める。 イエナプラン学校は哲学的・実存的な問いに関心を払い、物事の意味を考えるよう目指している。それは、受動的に「耳を傾ける」（ストーリー、シンボルや儀式、静寂、祈り、瞑想）形式になりがちかもしれない。しかし、「誰か人のために努力する」というように、能動的に「自ら取り組む」形もあり得る。また、何かについてその意味を問うことや、宗教的・非宗教的な意味を持つ経験について、共に深く考えることでもある。</p>

タールが、パーターゼンによるイエナプランをオランダの文化や時代背景に合うように解釈・受容した上で、1966年に提示したイエナプランの教育理念が「8つのミニマム」である。8つのミニマムは、「インクルーシブな考え方を育てる」、「学校の在り方を人間的で民主的なものとする」、「対話」、「教育の人類学化」、「ホンモノ性」、「自由」、「批判的思考を育てる」、「創造性」から構成される²²⁾（詳細は、フェルトハウズ・ウィンターズ²²⁾を参照）。

3.1.2. イエナプランの20の原則（1992年）

フロイデンタールによる8つのミニマムは、オランダのイエナプラン教育の発展の初期段階において、関係者をつなぐ基本原則となったものの、教員養成コースの設置や現職研修を行う過程で、「イエナプラン教育とは何か」という共通認識の提示が要求されるようになった²²⁾。そこで、ボットとフルーフデンヒルが中心となり、8つのミニマムを礎とした「イエナプランの20の原則」が提示される。イエナプラン20の基本原則はイエナプラン教育に関わる教育者、研修者、保護者達に、イエナプランが目指す理想的な人間像と共同社会、学校に関する原則を示すものであり、それぞれ「人について」、「社会について」、「学校について」に分けて記されている²²⁾（詳細は、フェルトハウズ・ウィンターズ²²⁾を参照）。

3.1.3. 6つのクオリティ特性（1997年）

イエナプラン20の基本原則がまとめられた後に、ボットはイエナプラン学校の特徴となるべき特性として「6つのクオリティ特性」を提示した（表2）。8つのミニマムやイエナプラン20の基本原則はオランダのイエナプラン教育の理念や方向性を示すものであるのに対して、6つのクオリティ特性は学校活動の設計に基盤となるものである。そのため、現在でも多くの学校が6つのクオリティ特性に準拠し、カリキュラムを設計している²³⁾。

3.1.4. 7つのエッセンス（2014年）

また、イエナプラン教育を通して子どもたちが身につけさせたい資質・能力として、フェルトハウズとウィンターズは「7つのエッセンス」を提示する²²⁾。7つのエッセンスは、「物事に自ら積極的に取り組む」、「計画を立てる」、「他者と協働する」、「何かを生み出す」、「プレゼンテーションする」、「リフレクションする」、「責任を持つ」から構成される。そして、フェルトハウズとウィンターズは7つのエッセンスそれぞれをさらに7つの項目で具体的に提示する（表3）。これら7×7=49項目は、教師が子ども一人一人の発達状況を把握する上で重要な材料となっている²³⁾。

表3 7つのエッセンスと具体的な姿（リヒテルズ²³⁾より引用）

物事に自ら積極的に取り組む	計画を立てる	他者と協働する	何かを生み出す	プレゼンテーションする	リフレクションする	責任を持つ
ネットワーキング	一定の期間がどのように進んでいくかを言える	ほかの人たちと分け合う	何か新しいことや新しい論拠を思いつく	クラスメートの前に立つ	何が起きたのかを言える	なぜ、自分がそれをしているのかを説明できる
イニシアチブを取る	自分が何をしなければならぬかを言える	ほかの人に「考える時間」を与える	常に問いかけ続ける	自然で自分らしく行動する	自分が何を学んだかを言える	自分で教材を取り出し片付けることができる
探究する	何かあることをするためにどのぐらい時間が必要かを推測できる	ほかの人の立場に立つ	何か替わりのアイデアを思いつく	聴衆とのコンタクトを取る	フィードバックを受け止める	自分のことを大切にし、集団のことも大切にできる
才能を使う	物事を手際よい順序でやれる	説明に従った、説明を与えたりする	困難があっても諦めず努力しやり遂げる	ジェスチャーを使う	フィードバックを与える	自分で誰かに説明を求めることができる
志を高く持つ	自分自身の学習目標を設定できる	ほかの人を助ける	自分自身のベストを尽くせる	はっきりとした言葉と声を使う	自分の行動を評価する	自分が今夢中になっていることについてクラスの仲間に説明できる
目標意識を持って考える	1日の計画や1週間の計画を立てることができる	人からの助けを受け取る	容易にほかの発送到切り替えられる	自分の考えをうまく言葉で表す	自分の仕事について自分で見直し評価する	なぜ、私たちはこのようなルールを持っているのか、を説明できる
情報を探す	計画を、手遅れにならないうちに修正できる	約束を守る	ほかの人のアイデアに柔軟に合わせられる	自分の発表やプレゼンテーションをよく考えてうまく行える	自分自身の発達を人にプレゼンテーションする	なぜ、あることをやらなかったのかの理由を説明できる

3.2. オランダにおけるイエナプラン教育の活動の基本要素

オランダにおけるイエナプラン教育の活動の基本要素として、以下では特別な教育ニーズある子どもへの指導・支援と関連が深いと考えられる「ファミリーグループ」と「4つの基本活動」、「ブロックアワー」の概要について説明する。

3.2.1. ファミリーグループ

オランダのイエナプラン学校では異年齢グループのことを「ファミリーグループ」と呼ぶ²²⁾・²⁴⁾。ファミリーグループは、1・2年生からなる低学年グループ、3・4・5年生からなる中学年グループ、6・7・8年生からなる高学年グループから構成される。子どもたちは2ないし3年間を同じグループで過ごし、年少・年中・年長という異なる立場を順に経験することで、教えられないし助けられる役割と教えないし助ける役割を交互に果たすことができる²³⁾・²⁴⁾。これにより、子どもたちは学習や発達の程度が一人一人異なることを受け入れ、

「できる子」と「できない子」というレッテル貼りをしにくくなることや能力の発達、リーダーシップの養成につながると考えられている²⁴⁾。さらに、1つのファミリーグループの教室では、子どもたちは5ないし6人ずつから構成される「テーブルグループ」に分かれて学習を進める²⁴⁾。このテーブルグループでは、協働と助け合いを促すために、異年齢という観点だけではなく、それぞれの得意分野に基づいて、グループ構成が行われている²³⁾。以上のファミリーグループとテーブルグループにおいて、子どもたちは協働と助け合いを通じて、学習を進めていくのが、オランダのイエナプラン教育の大きな特徴である²⁴⁾。

フェルトハウス・ウィンタース²²⁾はイエナプラン教育実践でのファミリーグループを把握するチェックリストとして、以下6つの項目を提示している。

- ・全ての子どもは、異なる3学年の子どもたちから成るファミリーグループに属している
- ・子どもたちには決まった席がない。グループはその

- 時々にはふさわしい形で決まる。
- ・子どもたちは、お互いに持っている得意な点や才能を利用している。
 - ・子どもたちを平等に待遇するために、まさに、1人1人異なる待遇がされている。
 - ・子どもたちは、学年グループの1人としてではなく、グループ全体の中の一員として話しかけられている。
 - ・子どもたちは、他の年齢の子どもたち、異性の子どもたち、他の関心をもっている子どもたち、などと一緒に学んでいる。

3.2.2. 4つの基本活動

オランダのイエナプラン学校では、教科や科目ごとに時間割を設定せず、「対話」、「遊び」、「仕事」、「催し」の4つの基本活動をリズムカルに展開することを目指している²²⁾⁻²⁴⁾。4つの基本活動の概要は、次の通りである。

- ・対話：ファミリーグループ全員が円座になって行うサークル対話が重視されている。サークル対話を通して、他の子どもや教師と関わり合い、お互いに尊重し合う関係を築くことが目指している。
- ・遊び：遊びは学習の原初的な状態であり²³⁾、認知や感情の発達に寄与する。そのため、オランダのイエナプラン学校では、小さな演劇用のステージや大きな積み

- 木、ボードゲーム、レゴなどで遊ぶ環境が設定されている。
- ・仕事：学校では自分に与えられた課題を達成することが義務であるとの考えから、学習は仕事と呼ばれる。
- ・催し：クリスマスなどの年中行事だけではなく、子どもや教師の誕生日や週末などに行われる学芸会などが含まれる。催しを通して、喜びや悲しみといった人としての感情を共有することが目指されている²⁴⁾。

4つの基本活動に基づく時間割の例を表4に記す。4つの基本活動をリズムカルに展開するとは、①時間の使い方に抑揚があること、②落ち着きと動きのリズムを持つことである²²⁾。前者は、静かに学ぶ時間は長く、外に出る時間は短いように、活動に合わせて時間にメリハリをつけることである。後者は、読書サークルのようなサークル対話の後に静かに学ぶ時間、体育の後に静かに学ぶ時間を設定するように、活動にメリハリをつけることである。

フェルトハウス・ウィンターズ²²⁾はイエナプラン教育実践での4つの基本活動がリズムカルであるかを把握するチェックリストとして、以下6つの項目を提示している。

- ・アクティビティの長さは、時間で区切るというより、子どもたちの集中の度合いで決めている

表4 4つの基本活動に基づく時間割（フェルトハウス・ウィンターズ²²⁾より引用）

月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
報告サークル 自分の計画表を立てる	読書サークル 静かに学ぶ時間	プレゼンテーション 静かに学ぶ時間	自由作文サークル 静かに学ぶ時間	観察サークル 静かに学ぶ時間
新聞を読みながらおやつ 外に出る 体育	新聞を読みながらおやつ 外に出る 体育 静かに学ぶ時間	新聞を読みながらおやつ 外に出る 体育 静かに学ぶ時間	新聞を読みながらおやつ 外に出る 体育 静かに学ぶ時間	新聞を読みながらおやつ 外に出る 体育 静かに学ぶ時間
静かに学ぶ時間				発表会
振り返りサークル 中休み 静かに学ぶ時間	振り返りサークル 中休み 静かに学ぶ時間	外に出る 静かに学ぶ時間 振り返りサークル	振り返りサークル 中休み 静かに学ぶ時間	中休み 選択コース
振り返りサークル	振り返りサークル		振り返りサークル	振り返りサークル

- ・子どもたちは、共に話す・遊ぶ・学ぶ・催すの4つの活動の良い交換の中で学んでいる。
- ・子どもたちは、ブロックアワーの中でも遊んだり催したりする。
- ・子どもたちは、自分たちが学んだことを共に祝う（催しをする）。
- ・子どもたちは、人として全人格を認められ、難しそうなことにも積極的に取り組むように働きかけられている。
- ・子どもは一人一人、グループリーダ（担任教師）との話し合いの上で、独自の計画を作っている。

3.2.3. ブロックアワー

仕事において、基礎学力を習得するために「ブロックアワー」と呼ばれる時間が毎日2単位時間ずつほど設定されている^{22),23)}。子どもたちは週の始めに1週間の学習計画を計画表に記し、その計画に基づきブロックアワーにおいて学習を進める。1週間の計画表は、①教師から出された課題、②教師との話し合いに基づいて、子ども自身が決めた課題、③ファミリーグループが考えた課題の取り組みについて計画を立てる。ブロックアワーでの学習は、ファミリーグループやテーブルグループでの協働や助け合いによる自立学習と、教師が少人数の子どもを集めて行うインストラクションから構成される。そして、週の終わりに、子どもたちは他の子どもや教師と1週間のブロックアワーについてリフレクションを行い、次週の計画を立てることや自律的に学習することを学ぶ。

オランダのイエナプラン学校の4年生が作成した計画表の例を表5に記す。このように、子どもたちは教師と

の話し合いや自分のニーズに基づいて、その課題を行う最適の時間を設定する。教師は注意事項にあるようなコメントを記し、それぞれの子どもの学習や発達の状態に応じた支援・指導を行う。

- フェルトハウス・ウィンターズ²²⁾はイエナプラン教育実践でのブロックアワーでの計画表作成を把握するチェックリストとして、以下6つの項目を提示している。
- ・子どもたちは、インストラクションを受けるかどうか自分で選べる。
- ・子どもたちは、自分でやった学習を見直している（答え合わせをしている）。
- ・子どもたちは、自分で必要な道具を取り出し、また片づけている。
- ・子どもたちは、誰からインストラクションを受けるか自分で選べる。必ずしもグループリーダーから受ける必要はない。
- ・子どもたちは、大半を自分で作り、自分で埋めた自分の計画（1日の計画や週の計画）を使って学習している。
- ・子どもたちはなぜそれをしたのか、何をしたのかについて自分で言える。

3.3. オランダのイエナプラン教育からの実践的示唆

オランダのイエナプラン教育は、イエナプランの20の原則や6つのクオリティ特性という理念のもと、ファミリーグループを学習の基本単位として、子どもたちが学習や発達の状態やニーズに応じて他の子どもや教師との相互作用を通して自律的に学習することを希求している。そこで求められる教師は、子どもたち一人一人の学

表5 計画表の例（リヒトルズ²⁴⁾より引用）

タスク	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
お話づくり	今週からまた新しいお話づくりを始める！！				
読み	5ページ	5ページ	5ページ	5ページ	5ページ
作文					
スペリング		問題集 20ページ		問題集 20ページ	
		書き取り テスト3		書き取り テスト4	
プロジェクト	リンブルグ地方について調べてまとめる。				
算数	第56課	第56課	第57課	第57課	第57課の追加課題
ヴァリア（パズル感覚の算数追加課題）	No.10				
	時間が余ったら挑戦しよう。				
地図・地方 地図練習帳の13~14ページ、北ホラント地方のところを勉強する。					
課題を終えたら、その欄を色鉛筆で塗りつぶそう。					
注意事項： 時間を上手に使う。 課題に取り組み始めたらすぐに必要な道具を取り出してこよう。 できるだけ丁寧に、注意深く仕事を進めよう。					

習や発達の状況、ニーズに則して教育的タクトを振るうものであり、まさにペーターゼン²¹⁾が求めた姿である。

オランダにおけるイエナプラン教育の理念と活動の基本要素は、特定の指導要領や教育方法を定めたものではなく、ビジョンや根本的な思想を示した「解釈可能な目標モデル」と位置づけられる²²⁾。そして、イエナプラン教育の理念と活動の基本要素をコンセプトとして、各学校には自由裁量のもと創造的な取り組みを行うことが期待されている。

以上から、特別な教育ニーズのある子どもへの指導・支援に対して、オランダにおけるイエナプラン教育の理念と活動の基本要素をそのまま適用するのではなく、1つのフレームワークとして援用することが有益であると考えられる。特に、6つのクオリティ特性のような教育理念とファミリーグループのような教育活動の基本要素を援用することは指導・支援の全体像を、教育活動の基本要素のチェックリストを援用することは指導・支援の具体像を検討する上で、有益な可能性があるだろう。

4. 関係者との協働

UNESCO²⁵⁾は、インクルーシブな社会を構築するための鍵として、インクルーシブな教育を実現するためには、すべての関係者が共通のビジョンに合意し、そのビジョンを実践するためのいくつかの具体的なステップを踏むことが必要であると指摘する。今後、教師は同僚をはじめとした各立場の教師にとどまらず、保護者や地域住民ともコミュニケーションをとり、インクルージョンの方針を共有していくことが求められる。しかし、教師は保護者や地域住民とコミュニケーションをとるための研修を受けていないことが多く、自分たちの教育活動やその成果を明確に示して地域の関係者の支持を得ることが困難な状況が垣間見られる。現に、本学が実施した「卒業生・修了生等を対象とした学びのニーズ等に関する調査」²⁶⁾においては、教員として困難を感じている内容として保護者対応が上位にあがっている。そこで本章では、保護者とのコミュニケーションに焦点化し、今後の教員養成プログラムに必要な要素について論じる。

4.1. 効果的な保護者と教師のコミュニケーションの重要性

Dawson and Wymbs²⁷⁾は、保護者と教師の関係の質は、子どもの家族と学校の全体的な相互作用の質により決まると述べている。保護者と教師のコミュニケーションが高まり協力し合うことで保護者は学校とのつながりを強めることになり、子どもの学業面や行動面の成果をもたらすことが可能となる²⁸⁾。保護者と教師のコミュニケーションには多くのメリットがあるが、学校においては、保護者の関与を促す方法論が組織的に位置付いてい

ない²⁹⁾。学校が家族を行動問題の原因として捉える場合、家族の関与は敵対的なかわりを増やすかもしれない³⁰⁾。我が国においても、教師が発達障害児の保護者の思いを理解することや、保護者と介入における共通理解を図ったりすることが困難であると指摘されている³¹⁾、³²⁾。

以上から、教師が保護者と効果的にコミュニケーションをとるための研修が重要であると考えられる。Azad et al.³³⁾は、自閉スペクトラム症児の保護者と教師が問題解決に向かうために、保護者とのコミュニケーションに関する教師研修が重要であると指摘している。しかし、一般的な教師教育プログラムではそれらの内容をカリキュラムに盛り込んではいない³⁴⁾。子どもの行動上および学業上の問題をきっかけにして、教師は保護者とコミュニケーションを図ることもあると考えられるが、その問題を伝えて保護者に協力してもらおう方法や問題の要因をとともに検討していく方法について、教師が学ぶ機会はほとんどない³⁵⁾。Gisewhite et al.³⁴⁾は、教員養成段階で保護者とのコミュニケーションスキルの内容を扱い、学校に勤務する前に保護者と協力する準備をさせることは有益であると述べている。その内容を扱う際には、学生が家族単位で考えるだけでなく、地域社会を含めた様々な関係者や状況にまで広げて考えることで、子どもの生活に関わるすべてのシステムを理解できるようにすることが重要であると指摘している。

4.2. 保護者に対するコミュニケーションスキル研修

原口・井上³⁶⁾は、教育大学の大学院生に対して、行動問題に対する機能的アセスメントのインタビューを行うための面接者トレーニングを実施した。プログラムの中で、講義、ロールプレイ、ビデオフィードバックを通して、傾聴的態度を中心としたカウンセリングスキルを扱い、実際の保護者との面接の中で効果的にスキルを活用できた結果を示した。Mandak et al.³⁷⁾は、言語聴覚士養成の大学の修士課程の学生に対して、保護者に対するコミュニケーションスキル研修を実施した結果、模擬面談においてスキルの実施が改善したことを明らかにしている。このように保護者とのコミュニケーションの実技トレーニングが含まれていた数少ない研究では、効果的な結果が示されていた。加えて、保護者とのコミュニケーションに関する研修では、保護者との協働の意義、および家庭生活のダイナミクス、保護者の価値観、学校への期待、我が子の捉え方といった保護者や家庭のアセスメント内容やその方法を含むことが重要であろう³⁸⁾。さらに、コミュニケーションスキルに留まらず、子どもの実態に関する情報を共有し、それに基づいて支援計画とともに作成するといった、問題解決を目的とした保護者とのコミュニケーションを図っていくための研修を展開

していくことが必要となる³⁹⁾。

4.3. 関係者とのコミュニケーションに関する教員養成プログラム

アメリカの現職教員教育に不可欠な知識や技術等を定義した統治文書である InTASK Model Core Standards (CCSSO, 2011)⁴⁰⁾では、教師のコミュニケーションに特化した基準³⁴⁾を示している(表6)。インクルーシブ教育を推進するために、教師は発達障害のある子どもに限らず、外国人や貧困など子どもの多様性を認め、子どもにとって良き聴き手であり、話し手であることは言うまでもない。さらに、教師間や関係者間で効果的なコミュニケーションを図っていく、関係者と協働する力が教師には必要となる。教師間で対話しながら、特別支援教育コーディネーター等を中心とした校内支援体制を整備していき、発達障害をはじめとした多様な子どもたちの教育的ニーズに対応できる組織的対応が求められる。加えて、子どもの学業面や行動面での成果を促進させるために、保護者と教師の協働がますます求められている。我が国においては、学校現場における保護者参画については、法的整備も含め、どう捉えて共通理解を図っていくかは大きな課題である。一部の教師に留まらず、学校組織として保護者の参画を具体的に位置付けていくことが求められる。教員養成プログラムの中に、関係者と協働するための基礎となるコミュニケーションスキルの内容を盛り込むことは重要であり、まずは教師にとって最も身近な関係者である保護者とのコミュニケーションに関する内容について実技トレーニングを含めて取り入れて

いくことが必要であると考える。

5. おわりに

本研究では、アメリカ、イタリア、オランダの教育を紹介し、加えて保護者との協働に関する海外の研究を取り上げた。限定された内容ではあるものの、インクルーシブ教育に関するカリキュラムの求められる要素を読み取ることができる。

アメリカ、イタリアの実情から、まずはインクルーシブ教育の理念や概念に関する内容を学部段階でのカリキュラムに盛り込む必要がある。インクルーシブ教育の理念や考え方の表面的な理解に止まらず、インクルージョンとエクスクルージョンを意識できる教員養成と、それを実現するカリキュラムの構築が不可欠であると考ええる。その際、障害に対する捉え方に加えて、国籍を問わず日本語の習得に困難があったり、貧困やいじめ、不登校等があったりするなど、ニーズの多様性の理解を促す必要があるだろう。

イェナプラン教育も含めて得られた示唆として、改めてインクルーシブ教育を推進していくためには、通常教育の改革が必要不可欠であることが確認できたと考えられる⁴¹⁾。イェナプラン教育においては学習の主体は子どもであり、子どもが選択し自立的に学習することを援助する教師のファシリテーターとしての役割が重要視されていた。CASTでは学習者主体の授業デザインが提唱されていた。個々の児童生徒の支援にとどまらず、前提として授業のユニバーサルデザイン化や多様な児童生徒を含む学級経営のあり方といった、すべての子どもに对

表6 教員養成のための In TASK C Model Core Standards に示すコミュニケーション・スキルと知識³⁶⁾

パフォーマンス	必須の知識	重要な姿勢
<ul style="list-style-type: none"> 教師は、学習者が学習環境に持ち込む文化的背景や異なる視点を尊重し、それに応えることを示す方法で、言語および非言語でコミュニケーションをとる。 教師は、効果的な対人コミュニケーション・スキルを適用することにより、対面およびバーチャル環境で協力する学習者の能力を意図的に構築する。 教師は学習者とその家族と協力して、学習者の成長と達成をサポートするために、相互の期待と継続的なコミュニケーションを確立する。 教師は、学習者、家族、同僚を巻き込んだ地域・世界的な学習コミュニティを構築するために、技術的なツールや様々なコミュニケーション戦略を用いる。 	<ul style="list-style-type: none"> 学習者の多様性がコミュニケーションにどのような影響を与えるのかを理解し、様々な環境下で効果的なコミュニケーションをとる方法を知っている。 教師は、分野を超えた学習(例:情報収集とプロセス)の手段として、コミュニケーションモードとスキルを理解している。 教師は、複数のコミュニケーション形態(口頭、書面、非言語、デジタル、視覚)がどのようなアイデアを伝え、自己表現を育み、人間関係を構築するかを理解している。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師は、学習コミュニティのすべてのメンバーの間で尊敬に満ちたコミュニケーションを育むように努める。 教師は思慮深く、応答的な聞き手、観察者である。

表7 新設科目「インクルーシブ教育基礎論」の科目案（2022年4月27日現在）

インクルーシブ教育の理解	<ul style="list-style-type: none"> ・インクルーシブ教育の理念 ・子どもや学びの多様性 ・基礎的環境整備、合理的配慮 ・特別支援教育 ・交流および共同学習
特別な教育的ニーズのある子どもへの指導・支援	<ul style="list-style-type: none"> ・発達障害（LD, ADHD, ASD） ・不登校、いじめと発達障害 ・学級経営、授業づくり ・教科教育、ICTとインクルーシブ教育 ・外国人、経済的に困難な家庭や虐待を受けている児童生徒の理解
関係者との協働	<ul style="list-style-type: none"> ・校内支援体制 ・教師間コミュニケーション ・保護者との連携 ・特別支援教育コーディネーター

する通常教育の方向性に関する内容を盛り込むことが求められると考えられる。その際、子どもの主体的な学びを支援し、協働的な学びを実現するための授業観や具体的な手立てに関する内容を充実させていく必要があるだろう。加えて、学びのユニバーサルデザインでは、個々の学習者の特性や強みに応じた学び方が重要であると指摘していた。障害のある児童生徒に限らず、外国人、貧困、いじめの重大事態や不登校児童生徒の対応を含めた多様なニーズを示す児童生徒への支援に関する内容は、一人ひとりの学びを保障する教員を目指すすべての学生を対象に必要となる。

さらに、協働の重要性が各国の取り組みにおいて指摘されていた。CASTでは支援方法のデータベース化など、教育にかかわる人々のネットワークづくり、イタリアでは関係機関との連携協力、イェナプラン教育では子どもにとっての協働の意義が強調されていた。しかし、教師は関係者とのコミュニケーションに課題を抱えていることも先行研究から明らかになった。子どもに協働の具体を教えていく教師自身が関係者と協働してコミュニケーションを図っていき、連携・分担することで組織的に問題解決していくことが求められていると考えられる。カリキュラムには関係者との協働に関する内容が盛り込まれる必要があり、座学にとどまらず、現職教員の再教育・研修の拠点と位置付けられた本学においては、学部生が現職教員との対話を通して学びを深めていくことが求められる。「複線型」のインクルーシブ教育を展開している我が国において、各地域において、各学校において具体的にどう展開していくことが求められているのかを関係者と対話しながら具現化していく、そのような教師を育てるためにも、協働に関する内容を学部段階から取り上げていくことには意義があるだろう。また、教師に対する保護者とのコミュニケーションスキル研修においては実技トレーニングの重要性が指摘されてい

た。本学では教育実習に加えて、学部1年生の段階から多様な学校現場での実習が現カリキュラムにも盛り込まれている。インクルーシブ教育の視点から、実習で体験した実際の授業や指導場面からの振り返りを充実させることも併せて求められてくると考えられる。

現段階(2022年4月27日)での学部段階でのインクルーシブ教育に関する科目案の一例を表7に示した。今後、各内容を課外プログラムとして試行的に実施し検証しながら、カリキュラムの内容を充実させていきたい。

参考文献

- 1) UNESCO: “The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education,1994.”, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf> (参照2021.10.17).
- 2) 外務省: “障害者の権利に関する条約(和文)”, https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html (参照2021.10.17)
- 3) 吉利宗久: “アメリカ合衆国におけるインクルーシブ教育システムの動向”, 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, Vol. 21, pp. 1-4 (2015)
- 4) 牛丸幸貴: アメリカ合衆国のリハビリテーション法第504条における合理的配慮の考察-教育における合理的配慮に着目して-, 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, Vol. 別冊27-1, pp. 93-102, (2019)
- 5) U. S. Department of Education: “Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, P.L. 105-17.”, <https://www2.ed.gov/offices/OSERS/Policy/IDEA/index.html> (参照日2020.10.10)
- 6) U.S. Department of Education: “No Child Left Behind Act of 2001 P.L. 107-110.”, <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html> (参照日2020.10.10)
- 7) 野口晃菜, 米田宏樹: “米国における障害のある児童

- 生徒への通常教育カリキュラムの修正範囲:用語の整理と分類から”, 障害科学研究, Vol. 36, pp. 95-105 (2012)
- 8) McLaughlin, M. J., and Tilstone, C.: “Standards and curriculum: The core of educational reform.”, *Special education and school reform in the United States and Britain*. Routledge, London, pp. 38-65 (2000)
- 9) 野口晃菜, 米田宏樹: “米国スタンダード・ベース改革における知的障害のある児童生徒への通常カリキュラムの適用”, *特殊教育学研究*, Vol. 49, No. 5, pp. 445-455 (2011)
- 10) Nolet, V., and McLaughlin, M. J.: “Accessing, the General Curriculum including Students with Disabilities in Standards-Based Reform”, 2nded, Corwin Press Inc., California (2005)
- 11) Koga, N., and Hall, T.: “Curriculum Modification.”, *National Center on the Accessing the General* (2009)
- 12) Burgstahler, S.: “Equal Access: Universal Design of Instruction”, <https://www.washington.edu/doi/equal-access-universal-design-instruction> (参照日 2021.11.01)
- 13) Rose, D. H., & Meyer, A.: “Teaching every student in the digital age: Universal design for learning”, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (2002)
- 14) CAST (著), バーンズ亀山静子, 金子晴恵 (訳): “学びのユニバーサルデザイン・ガイドライン”, <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-graphicorganizer-v2-0-japanese.pdf> (参照日 2021.11.01)
- 15) 内閣府: “平成22年度障害のある児童生徒の就学形態に関する国際比較調査報告書 第3章 イタリア”, https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/tyosa/h22kokkoku/2_3.html (参照日 2021.11.01)
- 16) 黒田学, 平沼博将, 石川政孝, バユスユイス, 小西豊, 荒木穂積・野村実: “イタリア共和国エミリア・ロマーニャ州における障害児教育・福祉に関する調査研究”. *立命館産業社会論集*, Vol. 50, No. 2, pp. 31-54 (2014)
- 17) OECD: “CX3.1 Special Education Needs (SEN)”, <https://www.oecd.org/els/family/50325299.pdf> (参照日 2021.11.01)
- 18) 高橋弘子, 広瀬信雄: “イタリアのインクルーシブ教育の現代性と歴史的背景: レッジョーニ・ロマーネ幼稚園の試みに着目して”, *山梨障害児教育学研究紀要*, Vol. 15, pp. 101-110 (2021)
- 19) 韓昌完, 小原愛子, 矢野夏樹, 青木真理恵: “日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と今後の課題に関する文献的考察: 現状分析と国際比較分析を通して”, *琉球大学教育学部紀要*, Vol. 83, pp. 113-120 (2013)
- 20) 小河晶子: “インクルーシブ教育に対する教師の態度および意識に関する調査: 日・伊の教師の意識調査の比較から”, *姫路大学教育学部紀要*, No. 10, pp. 23-27 (2017)
- 21) ペーターゼン, P. (著) 三枝孝弘, 山崎準二 (訳): “学校と授業の変革”, 明治図書出版株式会社, 東京 (1984)
- 22) フェルトハウズ, F., ウィンタース, H. (著), リヒトルズ直子 (訳): “イエナプラン共に生きることを学ぶ学校”, 株式会社ほんの木, 東京 (2020)
- 23) リヒテルズ直子: “今こそ日本の学校に! イエナプラン実践ガイドブック”, 株式会社教育開発研究所, 東京 (2019)
- 24) リヒテルズ直子: “オランダの個別教育はなぜ成功したのか: イエナプラン教育に学ぶ”, 株式会社平凡社, 東京 (2006)
- 25) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): “Policy guidelines on inclusion in education.”, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> (参照日 2021.11.01)
- 26) 兵庫教育大学: “卒業生・修了生等を対象とした学びのニーズ等に関する調査: 卒業生・修了生対象の調査結果に関する追加分析”, 兵庫教育大学 (2021)
- 27) Dawson, A. E. and Wymbs, B. T.: “Validity and utility of the parent-teacher relationship scale-II”, *Journal of Psychoeducational Assessment*, Vol. 34, pp. 1-14 (2016)
- 28) Hornby, G., and Lafaele, R.: “Barriers to parental involvement in education: An explanatory model”, *Educational Review*, Vol. 63, pp. 37-52 (2011)
- 29) Stormshak, E. A., Dishion, T. J., Light, J., and Yasui, M.: “Implementing family-centered interventions within the public middle school: Linking service delivery to change in student problem behavior”, *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 33, pp. 723-733 (2005)
- 30) Skiba, R. J. and Peterson, R. L.: “School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response”, *Exceptional Children*, Vol. 66, pp. 335-346 (2000)
- 31) 馬場広充, 田中栄美子, 船橋奈生子, 富田光恵, 藤尾知成: “発達障害のある子どもの保護者と担任の課題意識の相違”, *香川大学教育実践総合研究*, Vol. 15, pp. 103-110 (2007)
- 32) 吉利宗久, 林幹士, 大谷育実, 来見佳典: “発達障害のある子どもの保護者に対する支援の動向と実践的課題”, *岡山大学大学院教育学研究科研究集録*, Vol. 141, pp. 1-9 (2009)
- 33) Azad, G. F., Kim, M., Marcus, S. C., Mandell, D. S., and

- Sheridan, S. M.: “Parent-Teacher communication about children with autism spectrum disorder: An examination of collaborative problem-solving”, *Psychology in the Schools*, Vol. 53, pp. 1071-1084 (2016)
- 34) Gisewhite, R. A., Jeanfreau, M. M., and Holden, C. L.: “A call for ecologically-based teacher-parent communication skills training in pre-service teacher education programmes”, *Educational Review*, Vol. 73, pp. 597-616 (2019)
- 35) Melnick, S. A., & Meister, D. G.: “A comparison of beginning and experienced teachers' concerns”, *Educational Research Quarterly*, Vol. 31, pp. 39-56 (2008)
- 36) 原口英之・井上雅彦: “発達障害児の問題行動のアセスメントに関する面接者トレーニングの効果”, *行動療法研究*, Vol. 36, pp. 131-145 (2010)
- 37) Mandak, K., Light, J., and McNaughton, D.: “The effects of an online training on preservice speech-language pathologists' use of family-centered skills.”, *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 29, pp. 1489-1504 (2020)
- 38) 岡村章司: “通常の学級担任による行動問題を示す自閉スペクトラム症児の保護者との問題解決プロセスの検討”, *特殊教育学研究*, Vol. 58, pp. 219-233 (2021)
- 39) Walker, J. T. and Legg, A. M.: “Parent-teacher conference communication: a guide to integrating family engagement through simulated conversations about student academic progress”, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 44, pp. 366-380 (2018)
- 40) Council of Chief State School Officers (CCSSO): “Interstate teacher assessment and support consortium (InTASK) model core teaching standards: A resource for state dialogue”, Washington, DC: Author (2011)
- 41) 鳥海順子: “インクルーシブ教育に必要な教員養成プログラム”, *発達障害研究*, Vol. 42, pp. 306-315 (2021)

