

学校におけるインクルージョン教育の実践 —バーデン・ヴュルテンベルク州からの報告—

ヴォルフガング・ブリュックナー*著 船尾 日出志**訳

*レーゲンボーゲンシューレ・コンスタンツ

**社会科教育講座

Über Probleme und Chance schulischer Inklusion — Ein Praxisbericht aus Baden-Württemberg —

Wolfgang BRÜCKNER* and Hideshi FUNAO**

*Regenbogen-Schule, Leipziger Str. 6, 78467 Konstanz, Germany

**Department of Social Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

Keywords : ゲプハルトシューレ, 共同体学校, 特別支援教育

I はじめに

2014年9月16日から19日までの4日間、コンスタンツ虹学校を訪問した。2013年3月に訪問した際は、復活祭の休暇中であり、子どもたちに会うことはできなかった。しかし今回は校長のブリュックナー先生のご配慮のもとで、授業やさまざまな活動に参加させていただき、そして子どもたちおよび教職員の方々と一緒に交流することができた。

9月16日(火曜日):重度の障害をもつ生徒への最新機器を用いた学習支援の様子を参観(午前)、5年生の子どもたちと一緒に近所のりんご園での活動に参加(午後)

9月17日(水曜日):コンスタンツのゲプハルトシューレ(2012/13年に新設されたばかりの共同体学校)の第3学年クラスにおけるインクルージョン教育の様子を参観(午前)

9月18日(木曜日):トランポリン等による運動療法を参観(午前)、職業教育段階のクラスに参加(午後)

9月19日(金曜日):基礎学校2年生レベルの算数や国語の学習指導を参観、朝食参加、入学式参加(午前)

しかし、ここではブリュックナー先生よりいただいた論説(Wolfgang Brückner, 《All inclusive》? Über Probleme und Chance schulischer Inklusion. Ein Praxisbericht aus Baden-Württemberg. Zeitschrift für medizinische Ethik, Heft 3/2014, © Schwabenverlag AG, Ostfildern 2014. <http://www.zfme.de/>)を翻訳する。さらに2014年9月にゲプハルトシューレを訪問し、

インクルージョン学級を参観した際の記録を補遺として付加する。

附属特別支援学校の校長を経験させていただくことがなければ、この種の研究に関心をもつことはなかった。

II ブリュックナー校長の報告

1) 導入

ドイツ連邦共和国の特別支援学校制度は大きな変革のなかにある。ドイツは2009年に国連の障害者の権利条約に署名した。ドイツはそれによって、その教育制度をインクルーシブに構成することを、それゆえ障害のある子どもと障害のない子どもを一緒に授業することを義務づけられた。経費をかけ、とても適切に拡大された特別支援学校システムを鑑みれば、パラダイムの変更は迫っている。否、よくよく吟味すると、そのパラダイムの変更はすでに完全に始まっていることが容易に認識されうる。

教育政策はかなりの程度、州の権限である。それゆえ学校のインクルージョンの一般的水準に関する陳述は慎重に吟味されるべきである。厳密には、正確な陳述は個々の連邦州にかかわってしか可能でない。

ボーデンゼー湖畔のコンスタンツにおける特別支援学校の校長として、わたしは重点的にバーデン・ヴュルテンベルク州における状況に言及する。ほとんどすべての連邦州において、わたしの学校はおそらく「運動と知性の発達という重点をもつ介護・支援学校」と呼

ばれるだろう。しかしバーデン・ヴュルテンベルク州ではまだ別の用語「身体障害者と知的障害者のための学校」が通用している。州に特有の個性はそれゆえすでに学校改革の呼称において始まっている。ほぼすべての州において「介護・支援学校」の概念はすべての類型の特別支援学校に関係している。バーデン・ヴュルテンベルク州では概念「介護・支援学校」で学習障害者のための早期学校のことしか表現されない。

2) 概念とその変更

以前、バーデン・ヴュルテンベルク州の子どもが特別支援学校に通学すべきとき、両親は入学のはるか以前に学校管理当局から、あなたの子どもは特別支援学校入学を「義務」づけられているという書簡を受けとっていた。しかし今日では両親は特別支援教育の必要性の検証を依頼し、そして場合によって学校管理当局から、特別支援学校通学が「可能である」という回答をえなければならない。特別支援学校は特別支援教育の教育・相談センターに変化しているのである。教育支援学校の生徒たちは学問的な論議のなかでは、「行動が独特」であるとされている。

その変更された概念を使用する者は、それによって確かに障害を持つ人々にたいする価値評価を、そして変化した価値態度を表現しようとしている。しかし概念だけでは社会の現実を変えることはない。インクルージョンという概念もまたそうである。

日常語的にはインテグラチオン概念は最近数年間に、より新しいインクルージョン概念に引き継がれた。従来インテグラチオンで述べられていたことが、今ではインクルージョンとして表現されている。ただしインクルージョン・コンセプトの背後には、はるかにより高度な要請が存在している。インテグラチオンの場合は、通常学校のシステムへの適応力が特別な支援を求める子どもたちに求められるが、インクルージョンの場合は学校というシステム自体が変わるべきである—個人化、個別化および違いの受け入れの方向で。

3) コンスタンツにおける学校のインクルージョン

コンスタンツはボーデンゼー湖畔の最大の都市であり、人口はおおよそ8万人である。そこには3つの特別支援学校が存在している。(私立の)教育支援学校、介護・支援学校およびレーゲンボーゲンシュレーである。レーゲンボーゲンシュレーで、わたしは31年来勤務し、そして2003年以降は校長である。2012/13年にバーデン・ヴュルテンベルク州の法律に則って、新しい形の学校が設置された。つまり共同体学校が。その根本的なメルクマールであるのは、あらゆる教育課程を超えた共同学習および基礎学校における、しかしまた中等段階における障害をもつ子どもたちのインク

ルージョンである。コンスタンツにおけるゲプハルトシュレーは最初の、それゆえ2012年9月に設置された共同体学校である。そのずっと以前に、つまりすでに2001年に幼稚園において成果をあげていたインテグラチオンを学校でも継承することを欲した保護者の進取精神は、ゲプハルトシュレーにおいてインテグラティブな第1学年の学級が設置されることを欲した。それ以降、毎年、新しい第1学年の学級が加わった。今日、第1学年から第10学年までのどの学年段階においても、年次ごとに1つのインクルージョン学級が存在している。すなわち、15人から20人までの健常の児童・生徒と3人ないし5人の特別な支援を要する子どもが、共同で1つの学級を形成している。特別な支援を必要とする児童・生徒はしばしば身体的あるいは知的に障害をもっている—2013/2014の学校年度においては全部で35名である。しかしそれ以外にも介護・支援を要する児童・生徒、言語訓練を求める児童・生徒、および特別支援教育の意味における介護・支援を求める児童・生徒が存在している。かなりの数の児童・生徒はその共同体学校の学区に居住しているが、その他の児童・生徒のためには送迎サービスが樹立されている。どの学級も2人の担任の共同で指導されている。1人は通常学校教員であり、1人は特別支援教育教員であり、2人は対等の立場である。共同体学校で活動する特別支援教育教員は形式上、特別支援学校に属するが、もっぱら共同体学校で授業する。

チームにおける活動は要求が多く、そして時間を必要とする。十分な取り決め、計画対話、両親との対話およびさまざまな会議をやり遂げることが肝心である。チーム活動とチーム・ティーチングは、間違いなく豊かにすると体験されている。2人教員体制は個々の教員の負担を軽減する。特別支援教育学と一般教育学のさまざまなコンピテンツが集合し、教員が相互の知識やコンピテンツを転移させることが可能となる。「わたしのクラスとわたし」という古典的な教師像は、インクルージョンなクラスではもはや通用しない。教師は共同体学校においては完全に公的に学習随伴者となっている。すべての教師はインクルージョン学級における活動にたいし自発的に登録し、そしてそれどころか一部は学校からの担当者公募に意識的に対応した。

4) わたしたちが南チロルから学べること

2011年5月に、わたしはバーデン・ヴュルテンベルク州の生活支援連盟の「インクルーシブ教育」というテーマに関する南チロルにおける研修に参加した。南チロルはインクルージョンに興味をもつ多くの人々の目標である。そこでは特別支援学校は35年以上前に法律に則って廃止された。すべての児童・生徒は8年間一緒に学ぶ。ハンディキャップをもつ子どもたちは補助

教員によって支えられる。

わたしが属したグループはインクルージョン・クラスにおける授業に参加し、そして南チロルの教師たちと交歓することができた。授業参観（ホスピタチオーンの後、わたしは事後協議のなかで女教師に、生徒の違いがときには授業の妨げになるのではないかと質問した。その女教師は理解しがたいというような感じで驚いて答えた。「いいえ、そのことは豊かにします！」その答えによって、何が肝心なのかがきわめて明確になっている。違いが豊かにするものと感じられているのだ！

南チロルではすべての子どもはバイリンガル（イタリア語とドイツ語）で成長する。したがって（言語の）相違はまったく強いられることなく体験され、そして違った言語との付き合いは自明のことでさえある。ハンディキャップをもつ子どもは自身が、最初からそのような一員であると体験している。特別支援学校が存在しないところでは、特別な介護・支援欲求をもつ子どもにとって通常学校と特別支援学校のどちらがより適切なのかという問いは設定されることはない。

多様な能力の子どもが在籍する学級においては成績の良い児童・生徒が損をするというドイツ人の不安は、ヨーロッパの多くの国では理解されない。PISAの調査で非常に良い成績を達成しているフィンランドはすべての児童・生徒を9年間一緒に学校で教育している。さまざまな研究成果は例えば、介護・支援学校の児童・生徒たちは特別な支援により、インクルーシブな学校教育を受けている学習の面で弱点をもつ子どもたちよりも、より良い学習結果を示しているというテーゼを否定している。批判者たちによっては、それどころか「学習障害」という概念が問題視されている。

負担ではなく豊かにするインクルージョン、一様性ではなく異質性を評価するインクルージョン。そこでは学校政策を越えるものが問題になっている。その意味において次の命題は理解されるべきである。「インクルージョンは頭のなかで始まる。」 - 法律を変えることによってではないのだ。学校というシステムは社会の一部であり、社会の模写である。伝統的なバーデン・ヴュルテンベルク州の学校体制は第5学年からは一般的に「三分岐」であるとされている。基幹学校ないし作業実科学校、実科学校およびギムナジウムである。現実にはそれ以外にさらに介護・支援学校や知的障害者のための学校が存在している。多くの地域で設置された高度な素質を有する者のためのギムナジウム学級は原理的に5年生のための第6の学校形態を提供している。そのような多くのレッテル貼りを実行する社会はインクルーシブではない。それ自体、インクルージョン学校である共同体学校によって、実際に学校システムにおける何か根本的なことを、インクルーシブ学校に向けて、そしてひょっとしてまたいつかイ

ンクルーシブ社会に向けて変革したいという政治的意志が明確になっている。ドイツでは、児童・生徒の教育成果が、他の国では決してみられないほど大きく両親の社会的階層に依存しているということは、わたしたちに考えることを強いている。しかし国民総生産では社会の内的団結の度合いを測ることはできない。

5) 学校のインクルージョンの成功要因

学校のインクルージョンのための良き枠条件が存在しているとき、成果は確かであろう。多くのパートナーが協力しなければならない。すなわち児童・生徒、教員、両親、学校管理職、学校支援者、学校行政、省、養成機関と再教育講習機関、立法者等。

完ぺきではないかもしれないが、成功に役立つか、あるいはそれどころか成功のために必要である若干の要因を挙げたい。

- 他の子どもにたいしてオープンに、そして偏見なしに接する子ども
- 2人教育者システムのなかで進んでインクルージョンという冒険にかかわる熱心な教員
- 我が子の学校に関心をもつ両親
- 良き人材的・空間的枠条件を慮る通常学校と特別支援学校の学校管理職（十分に教員に時間的余裕があり、相談のための可能性、例えば個別指導空間がある。）
- インクルージョンに熱心に活動する用意のある学校支援者
- 例えば良き再教育のための機会を提供する学校行政
- さまざまな省令によってインクルージョンを支援する省
- インクルージョンというテーマにすべての教職教育課程において余地を与えている教育大学と総合大学
- 現行学校法に、インクルージョンに好意的な条項を追加し、そして十分に財政的資源を提供することを決める立法者
- インクルージョンを社会全体の課題であるとみる社会

6) 未解決の諸問題

解明されるべきいくつかの問題設定は間接的に上述の成功要因から明らかになる。

①バーデン・ヴュルテンベルク州の学校法

インクルージョンは今のところバーデン・ヴュルテンベルク州ではあまり確かではない法的基礎にもとづいて実行されている。一方では国際連合の障害者権利憲章が有効な法である。他方では実際に有効なバーデン・ヴュルテンベルク州の学校法はインクルーシブな教育システムへのさまざまな要求に対応していない。

例えば82～84までの条項は特別学校就学義務を規定している。したがって文部行政は、いわゆる学校実験規定によって何とかやりくりしているのである。それらの規定は、コンスタンツもまた属している重点地域において検証されている。国際連合の憲章に相応する学校法の補足修正は予告されてはいるが、しかしさまざまな費用負担者との長期にわたる協議ゆえに、ようやく2015/2016年の学校年において施行される予定である。

②一人インクルージョンとグループ化による解決

「どの子どもも居住に近い学校に通うことができなければならない」。その原理に則って手続きが進められると、障害児はたいてい学校内で格別の配慮を要する唯一人の子どもとなる。2つの理由からそのことは問題である。一人インクルージョンはピア・グループ思想に対立する。一人だけの障害児は決まって自分が特別な存在であると感じる。他方では、2人教員原理を実現することは、はるかに簡単である。一人インクルージョンの場合、特別支援教育教員は週当たり2時間ないしせいぜい6時間、学級にいたることができるだけである。2人の教員の「目の高さでの」親密な接触はほとんど可能ではない。自分のさまざまな介護・支援グッズをもってさまざまな学校に出向き、そしてその都度、個別の児童・生徒を世話する介護・支援教員を、スイスの特別支援教員たちは非公式にはあるが、「スーツケース教員」(Kofferli-Pädagoge)という概念で呼んでいる。等しく教育的な理由と人材資源的な理由からグループ化による解決が優先されている。実践では、そのことはゲプハルト学校のような重点学校へと導く。ただしその場合、居住地との近さはたいてい限定的にしか実現されえない。

③特別支援学校にとっての帰結

ゲプハルト学校における介護・支援を要する子どもたちに、さらに別の所在地においてインクルーシブに学んでいる他の子どもたちを加えると、わたしたちの学校の通学区におけるインクルーシブに学ぶ知のおよび/あるいは身体障害の児童・生徒の割合はほぼ50%である。障害児だけの学校(Stammschule)の児童・生徒数はここ数年間、減少している。児童・生徒の様子もまた変化している。「障害が軽い子どもほど、より容易にインクルーシブに学ぶ」ということは大まかな規則として有効である。さらにその逆の命題もまた大まかな規則であるといえる。すなわち「障害が重い人ほど、インクルージョンされにくい」。そのことはもちろんインクルージョンの基本思想に矛盾している。しかし学校の現実には相応している。わたしたちの学校においてだけではない。障害児だけの学校(Stammschule)における重度障害児童・生徒の割合は増加している。重度障害の子どもや若者の居場所はどこにあるのか。通常学校において対応できない子どもたちの介護・支

援欲求が存在するのか。そのような子どもたちにとってインクルージョンは総じて望ましいのか。特別支援教育の人材の運動的介護・支援(物理療法、作業療法)の領域における通常学校への異動はどうすればうまくいくのか。インクルージョン擁護者にとって答えは明確である。いかなる子どもも、その障害の重さゆえにインクルージョンから排除されてはならない!

7) 少年アンリ

2014年5月、つまりこの論説を執筆している時点で、「アンリ」はドイツ全体でマスコミの注目を引き起こした。何といても:「アンリのケース」が問題になっているのではなく、ある具体的な子どもが、ならびにその子どもにとっての可能なベストな介護・支援の場を追求することが問題になっている。「アンリ」は、そこにおいてすべての希望、期待、願望、しかしまた懸念や不安が集まる焦点のように機能している。

ハイデルベルク近郊ヴァルドルフ出身のダウン症の4年生であるアンリは、両親の意志にしたがって2014年の秋に、かれの従来級の友たちと一緒にギムナジウムに入学することにしていた。信念のあるインクルージョン擁護者である両親にとって、アンリがアビツアーに合格しないだろうということは分かっている。両親にとって、息子にとっての社会参加への願いが主導的であった。ギムナジウムならびに実科学校の全教員会議における相応の決議を受けて、バーデン・ヴュルテンベルク州文部大臣シュトッホは、アンリはギムナジウムにも実科学校にも通学できないことを承認した。両親はその決定にたいして訴訟することはできた。両親がそうしたかどうか、当時わたしは知らなかった。

シュトッホ大臣は拒絶の根拠として、インクルージョンが成功するための条件は「アンリが学校で歓迎されること」であると述べた。曰く、そのためにギムナジウムも実科学校も十分には備えがない。曰く、2015/16学校年度からインクルージョンはあらゆる学校種の課題になる。

「アンリ」はインクルージョンというテーマに関しては、両親の願いと、教員たちがみている学力的可能性の限界との間にある葛藤において触媒のごとく作用している。結局、相容れない2つの立場が衝突しているのである。両親は国連の条約の実効に固執するが、しかしバーデン・ヴュルテンベルク州の学校法によれば選択権はない。そして諸学校は目標の個別化された授業に過当要求を感じているのである。

わたしは「アンリ」にかかわって次のように問う。アンリは本来的に何を欲し、そして何を必要としているのか。インクルージョンや社会参加は、いずれにせよ「参加することに意義がある」というオリンピックの標語以上のものである。ダウン症の子どもたちは非常に

さまざまな認知能力をもっている。アンリは読み、書き、そしてますます抽象的になる中等段階の授業に成果をえながらついていけるのか。あるいはかれはほぼすべての授業において自己の介護・支援プログラムを得なければならないのか。アンリは一人でインクルージョンされるべきなのか。

学校の発展過程は時間を要する。多くの教師はインクルージョンを拒絶していない。しかしインクルージョンという新しい課題はどのようにして成就されるのかについては不安を持っている。インクルージョンは命令されうるだけでない。それはまた土台から発展しなければならない。

諸学校がこれからの数年において異質の学習グループとの接し方におけるノウハウをおおいに獲得し、そして人材や設備品に関して良好な枠条件が用意され、その結果として特別な介護・支援欲求をもつ子どもたちが将来すべての学校で歓迎されることが願われる。

8) 個人的な立場の規定とまとめ

そもそも誰がインクルージョンな社会やインクルージョン教育の理想像に反対するだろうか。あらゆる人はその相違性のなかで尊敬され、あらゆる人はその固有性において支援される。それはまさにパラダイスと言えるのではないだろうか！

インクルーシブな社会への途上における障壁やつまずきの石には政治的に影響を与えることができる。そのことが社会的コンセンサスであるとき、人材や施設・設備が用意される。インクルージョンは無料で達成されることはない。ただし何十年にもわたってその由来が問題とされることがなかった多岐的学校システムを考慮するとき、ドイツ社会はどれほどインクルージョンを実際に欲しているのかという疑問が頭に浮かぶ。

わたし自身の個人的ジレンマに言及したい。一方で、わたしは確かなインクルージョンの擁護者である。他方ではインクルージョンがよく、かつ完全に実施されるとき、もはや特別支援学校は必要ない。その場合、わたしが責任者である学校は余分なものになってしまう。わたしは、わたしの同僚が素晴らしい教育活動を遂行していることを、間違いなく確信している。わたしたちの学校の児童・生徒の誰一人についても、その子が通常学校の目下の条件下におけるインクルーシブな現場のなかで、今よりもっと良く介護・支援されうるということをイメージできない。30年以上前に、わたしが特別支援学校教員としての職業生活を開始させた頃には、インクルージョンという概念はまだ存在しなかった。障害児は特別支援学校で最良の仕方で介護・支援されうるということで広範な合意があった。そのようなコンセンサスはもはやない。イン

クルージョンの発展のためには、そのことは歓迎されるべきである。多くの特別支援学校教員は自身の役割において心配している。自分は10年後にはどこで働いているのだろうか。特別支援教育学的専門性の需要は変わらない。しかし、特別支援教育的介護・支援が行われる場所はますます通常学校になるであろう。

インクルージョンへの道は長く、そしてわたしたちはようやく端緒についたばかりである。ただし新しい法律がほぼ自動的に新しい現実もまた生み出すというイメージはナイーブすぎるであろう。基本的態度としてのインクルージョンは命令されないし、命令されるにしてもごくわずかな部分だけである。

インクルージョンが社会的レベルで成功すべきとき、市民のひとり一人にたいして次のように問われている。どのように、わたしたちは疎外された周辺集団と付き合うのか。たとえば高齢者、病人、介護を要する人々、ホームレス、難民等と。

そのようにみえてくると、学校のインクルージョンは、我が国社会がどのように、そしてどこに向けて発展するのかという疑問に関するディスカッションの重要ではあるが、しかし小さな部分でしかないことが分かる。

エーリッヒ・フリートはかれの詩のなかで、思い切って出発することを呼びかけている。

わたしたちはどこに着くのか。
皆が、
わたしたちはどこに着くのかと尋ねる。
しかし、
わたしたちは、
どこに着くのかを、
見るために行くことはない。



ヴォルフガング・ブリュクナー
校長先生（背後はボーデンゼー）

Ⅲ 補遺: 船尾のゲプハルトシューレ訪問記録

1) ゲプハルトシューレ

2014年9月17日早朝、レーゲンボーゲンシューレ最寄りのコンスタンツ・ヴォルマティンゲン駅でブリュクナー校長と待ち合わせをし、そのまま校長の車でゲプハルトシューレに連れて行っていただいた。車で20分ほどの距離であった。



ゲプハルトシューレは、前節のブリュックナー校長の報告にもあったように、設置されたばかりの共同体学校である。基礎学校でも、ギムナジウムでも、実科学校でも、基幹学校でもなく、むしろそれらをインクルージョンの思想も取り入れて総合した学校であった。上の写真が示す美しい旧校舎の隣に、より大きな校舎が建っていた。しかし新校舎はまるで多くの日本の学校の校舎に似て、味気ないものであった。「幸い」、わたしは旧校舎の2階にある3年生のインクルージョン教室で参観することができた。

2) 2人の担任と教室環境



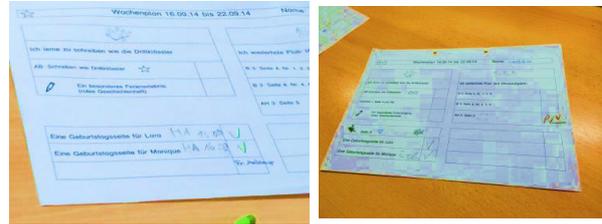
新年度が始まったばかりの3年生の教室には20人の子どもと2人の担任がいた。基礎学校教員のドラート先生(上の左写真)と特別支援教育教員のリーケレス先生(上の右写真)である。子どもは外見上、健常児と知的障害児を見分けることはできなかった。しかしぬいぐるみや直観的な掲示物(たとえば本日の計画)から、確かにインクルージョンの学級であることは分かった。最初に見せていただいたのは「週計画」についての授業であった。



3) ☆の数で区別される子どもたち

子どもたちはそれぞれ1枚の用紙に取り組んでいた。表題は週計画(9月16日~9月20日)であった。よく見ると、☆が1つの子ども(下の写真左)と2つの子ど

も(下の写真右)、そして☆の無い子が存在することに気づいた。ただし、☆が1つと2つでは週計画に書かれた内容はまったく同じであった。とはいえその後に見た実際の個人学習活動の内容は、明らかに☆2つの子どものものがより高度であった。



左の写真の児童は「祖母の祖母が学校に通っていたとき」という文章を読んでいる。正書法の時代比較をしているのだ。かなり高度の内容に取り組むこの子は☆2つである。



その一方で、直観的資料(生き物のイラスト)を用いて簡単な計算に取り組む子どもがいた。左の写真が示すように、この子の週計画には☆がない。「3匹のカメがいる⇒1匹去った⇒2匹残った」という問題については正解だが、「7羽のペンギンがいる⇒3羽が海に飛び込んだ⇒4羽残った」という方はできていない。すると隣の子が助言した。(この後の「朝食」時間にドラート先生にお聞



きすると、このような場面はしばしばみかけるとのこと。)すぐにリーケレス先生もかけつけて、支援なさっていた。



8時30分に始まった第1時限は9時20分頃に終了、その後は「朝食」の時間になった。子どもたちは自宅から持ってきた飲食物をテーブルに

座って、食べていた。なかにはケースいっぱいに詰められたスナック菓子を食べている子がいた。食育の観念は薄いと思った。

4) 「ドイツ語」の授業

9時58分になると子どもたちは教室のテーブルが置かれていない場所に、ドラート先生を囲む形で輪になって座った。もう1人のリーケレス先生はドラート先生の反対側に立ち、全体を見守っていた。

この授業の狙いは明確であった。子どもたちに「部類分け、種類分け」の力をつけることであった。そのために、ドラート先生は最初に直観的資料(イラスト)を用い、次に文字資料を用いていた。その後、輪を解消し、子どもたちは個別学習に移行した。その際、もちろん子どもたちはそれぞれの能力に応じて、個別化された課題に取り組んだ。



ドラート先生は簡単な説明の後、おもむろに4枚の絵カードを床に投げた。西洋ナシ、バナナ、イチゴ、ニンジンの絵が描かれている。当然、ニンジンとそれ以外が区別されるべきなのである。

もちろんドラート先生はニンジンとその他を区別して床の上においた。そして続いて、ドラート先生は、並べられた西洋ナシとバナナとイチゴの絵カードの上に“Obst”という文字カードをおいた。つまり「果物」である。3年生になった

ばかりの子どもたちは、日本では考えられないほど、静かに先生の問いに答えていたのが印象的であった。

次に床におかれた絵カードにはグミ、チョコレート、キャンディそしてパプリカが描かれている。もちろんパプリカと他の3つが区別されるべきである。こ



こでも子どもたちは正しく答えていた。

ドラート先生はグミとチョコレートとキャンディの絵カードの上に“Süßigkeiten”, つまり「お菓子」という文字カードをおいた。

次にドラート先生は4枚の単語カードを床においた。カードには「シャツ」「ジャケット」「ズボン」「机」と書いてある。もちろん「机」と他の3枚が区別される。そしてドラート先生は「机」以外の3枚に“Kleidung”, つまり「着物」という上位概念を与えた。

ドラート先生は同種の活動を2度繰り返し、その後、用意していたプリントを子どもたちに個別に提示した。そのプリントにしたがって子どもたちは個人活動に移行した。

学力レベルの高い子どもたちは2つの問題に取り組んでいる。①4つの単語から種類の違う1つの単語を選

ぶ活動、そして②3つの単語と違う種類の単語を書きこむ活動である。左の写真の子どもは、第2課題で、「フランス語-ドイツ語-英語」に

並べて、「机」という“不適切”な概念を書き入れている。もちろん正解である。

普通レベルの学力の子どもたちは多くの単語が書かれたプリントにハサミを入れている。プリントから切





かなり難しい活動のようであった。

5) 考察にかえて

その後、ゲプハルトシューレのインクルージョン教育を指導なさっているフリック先生（特別支援教育にもご造詣が深い）と30分程度、話をする事ができた。

最初、自己紹介したり、今回のわたしのドイツ訪問の目的等を説明するのにかなりの時間をとった。その後わたしから2点について質問した。① インクルージョン教育のなかでは、特に知的障害児たちの自己肯定感が育たないのではないのか。② 日本の小学生に比べて、黙々と課題に取り組む子どもたちが多いように思ったが、その分、子どもらしい活気が無いように思った。その点はどうか。

フリック先生は、わたしからの不躰な質問に丁寧に答えてくださった。①の問いについて、ドイツでもそのような意見はあるが、現実には子どもたちが自信を失うことはない。問題ないと思っている、と解答があった。残念ながらそこで時間切れになってしまった。

フリック先生と校舎を出たとき、ちょうど休憩時間

になっていたようで、数人の子どもたちがフリック先生のもとにやってきた。フリック先生が子どもたちに好感をもたれていることは間違いない。



ドイツ研修でインクルージョン教育の実際の様子を、限られた時間であるとはいえ、見る事ができて幸運であった。フリック先生にも、ブリュックナー校長にも言わなかったが、知的障害児といっても、ゲプハルトシューレで見た子どもはそれほど重度の障害者ではないように思えた。コンスタンツのレーゲンボーゲンシューレでみたような重い障害をもつ子どもたちの学習をインクルージョン教育で保証できるのであろうか。



上の写真は、最新のコンピューターを用いた支援グッズによって学習するレーゲンボーゲンシューレの生徒マレーネの様子を撮影したものである。教員はモニカ・ドゥビンス先生である。

Ich danke herzlich Frau Lena Drath, Frau Änne Riekeles, Frau Verena Flick und Frau Monika Dubbins.

(付記：ブリュックナー校長先生の論説の翻訳にあたり、先生ご自身と掲載雑誌の編集部より許可をいただいている。また、ゲプハルトシューレの教員と子どもの写真の掲載については現地で直接、許可をえている。)

(2014年11月18日受理)