

## ノルウェーにおけるインクルーシブ教育の課題と展望

堀田 暉\*・広瀬 信雄\*\*

Ryo HOTTA and Nobuo HIROSE

### I. はじめに

インクルーシブ教育 (Inclusive education) の国際的な動向として、1994 年のサラマンカ声明において、「万人のための教育 (Education for ALL)」の枠組み内に「特別なニーズ教育 (Special Needs Education)」が位置付けられ、統合教育の考え方をさらに発展させたインクルーシブ教育の考え方が提唱された (小原・矢野・韓, 2014; 黒田, 2007)。そして、2006 年に国連で採択された「障害者権利条約」に先のサラマンカ声明で提唱されたインクルーシブ教育の方向性が示された (八幡, 2012)。

日本においては、2003 年に答申された「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議による最終報告書 - 今後の特別支援教育の在り方について -」を受けて、インクルーシブ教育システムの理念を踏まえた検討がなされた。また、2012 年の文部科学省によって報告された「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」の中では、共生社会の形成に向けて、障害者権利条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であると述べられている (韓・小原・矢野・青木, 2013)。このように国際的、国内的にもインクルーシブ教育は推進されてきているともいえる。

一方で、インクルージョンは複雑で議論の多い概念であり、その実際における政策は多種多様であること。また、多くの国々でインクルーシブ教育の実践的な様子は、学校間、内でも幅広く異なることが指摘されている (Lindsay, 2003; Haug, 2017)。しかしながら、学校内でインクルーシブな環境をどのように整えていくべきなのか、およびどのようにインクルーシブ教育を実践していくべきなのかについて過度な不確かさがあることも指摘されており (Allan, 2008; Haug, 2017)、インクルーシブ教育の理想と実現との間には溝が生じていることが考えられる。したがって、インクルーシブ教育を実践する際には、その国の歴史や文化、教育的価値観などを考慮したインクルーシブ教育の共通理解をしつつ、各学校においてインクルーシブ教育を子どもの教育的ニーズに応じて展開し、実践していくことが求められる。

また、近年インクルージョンを導入した国の多くでは、多くの学習者たちに無償の教育を提供することが可能になってきているものの、大規模なインフラ開発もなく、教師教育が不十分で、教育的ニーズの多様化に対処する準備ができていないことやインクルーシブ教育の定義に関して、国際的な共通理解がまだなく、各国が独自の理念・思想に基づいて実践を行っており、インクルーシブ教育に関する多様な教育論や方法論が提案されていることなど、インクルーシブ教育の実施や推進には、国際的にも多くの課題がある (Forlin・川合・落合・蘆田・樋口, 2014; 韓ら, 2013)。

本論文では、福祉国家として知られる北欧の一国であるノルウェーに焦点を当てる。ノルウェーにお

---

\* 上越教育大学大学院学校教育研究科

\*\* 山梨大学教育学部障害児教育講座

いて、1992 年以降、原則として特別学校 (Special school) を廃止し、通常教育を主体としたインクルーシブ教育が展開されている。そして、コンピテンスセンター (Kompetanse senter) や基礎自治体立教育心理サービス (Pedagogisk-Psykologisk Teneste, 以下 PPT) といった外部機関が設けられている。コンピテンスセンターは、盲聾／視覚聴覚重複障害、脳損傷、聴覚障害、複合的学習障害、言語障害、視覚障害の 6 障害を対象とした全国規模の学齢児支援機関である。PPT は、教育と心理、福祉の専門職が所属しており、アセスメントや修学支援をする基礎自治体規模の学齢児支援機関である。これら外部機関が全国規模、基礎自治体規模で通常学校を支援している。また、適応教育を標榜して通常学校を主体としたインクルージョンが提唱され、特別学級 (Special class) が多様な子どもを通常学校内で受け止める役割を担う支援体制が構築されている (Nes, 2014; 是永, 2015)。

一方で、真弓 (2009) は、Monica Dalen によるノルウェーでの 1970 年代以降の特別教育とインクルージョンの課題をまとめている。そこでは、インクルーシブ教育の制度を整えていくために、生徒の教育的ニーズとともに社会的なニーズを必要とすること。教育方法と教材開発、教育計画作成、教師間の協力および専門家による指導の必要とすること。生徒の家族関係およびその生涯の様々な段階に視点を当てる必要があること。この 3 点を掲げており、わが国と共通する部分もあると考えられる。そのうえ、ノルウェーのインクルーシブ教育に関する先行研究は管見の限り多くはない (是永, 2019) とされており、わが国で特記されることがほとんどなかった。

以上を踏まえ、本研究では、堀田 (2019) で報告した統計情報を加えた現状を基に、ノルウェーにおけるインクルーシブ教育の課題と展望を明らかにすることを目的とする。なお、ノルウェーにおけるインクルーシブ教育の現状に関しては、一部、堀田 (2019) で報告した 2013 年度から 2017 年度までの統計情報に 2018 年度の統計情報を追加し検討した。また、日本における「特別支援教育」という用語・表現は日本独自のものである (是永, 2017) とされており、各国で用語・表現の方法や定義が異なることが考えられる。そのため、本論文では Special education の訳の場合は「特別教育」、Special school の訳の場合は「特別学校」、Special class の訳の場合は「特別学級」と表記する。

## II. ノルウェーにおけるインクルーシブ教育の現状

欧州特別支援教育機構 (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) は、欧州各国の障害児を含む特別なニーズのある子ども達に対するインクルージョンへ向けた政策や実践の傾向を単一型 (one-track approach)、分離型 (two-track approach)、複合型 (multi-track approach) の 3 つに分類した。単一型は、通常教育にほぼすべての生徒を含めることを目的とした政策と実践を展開し、通常教育に焦点を当てた幅広いサービスによって支えられている国々である。ノルウェーはこの通常教育を主体とした単一型に該当することが述べられている (Meijer, Soriano, & Watkins, 2003)。

では、通常教育を主体としたインクルーシブ教育を展開しているノルウェーにおいて、特別教育 (Special education) はどのように位置付けられているのであろうか。ノルウェーにおける特別教育は、初等および中等教育に関する法律 (Act of 17 July 1998 no. 61 relating to Primary and Secondary Education and Training) 第 5 条第 1 項で、以下のように示されている。

### 第 5 条第 1 項 特別教育の権利

- ・ 通常教育から利益を得られない、または十分に得られない児童・生徒たちは、特別教育を受ける権利を有する。

- ・ どのような種類の指導を提供するべきか評価する際には、特に児童・生徒の発達の見通しに重点が置かれるべきである。
- ・ 提供される方針の内容は、他の児童・生徒との関連や児童・生徒にとって現実的な教育目標との関連を考慮した、全体としての指導から十分な利益を受けるようなものでなければならない。
- ・ 特別教育を受ける児童・生徒の授業時間は、他の児童・生徒が受ける授業時間と合計が同数でなければならない。

(ノルウェー王国「初等および中等教育に関する法律」, 筆者英訳)

上記のように、ノルウェーにおける特別教育の位置付けは、障害のある児童・生徒に限定されることなく、通常教育から利益を得にくいすべての児童・生徒に応じた平等な権利として保障されていることがわかる。

以上のことを踏まえ、以下ではノルウェーにおけるインクルーシブ教育システム内で特別教育はどのように展開されているのかという現状について把握していく。

### 1. 特別教育を受ける児童・生徒の割合

表1の上段は、義務教育段階の児童生徒の総数と、そのうち特別教育を受ける児童生徒が占める割合を示している。特別教育を受ける児童生徒の割合は、2003年の6%から2013年の8.6%まで増加していることが指摘されている(Nes, 2014)。それ以降、特別教育を受ける児童生徒の割合は、2014年からの5年間で、7.8%前後を維持しながら、やや減少傾向にある。

表1の中段は、特別教育を受ける児童生徒の男女比の推移を示している。2014年からの5年間を通じて、男女比はおおよそ3:1で男子が多く、ほとんど変わっていない。

表1の下段は、特別教育を受ける児童生徒の学年別の人数を示している。学年が上がるごとに特別教育を受ける児童生徒数は増加し、どの年度によっても最高学年である10学年の人数が最も高くなっている。また、低学年では5%程度の割合であるのに対し、高学年になるにつれて特別教育を受ける児童生徒の割合も増加し、10学年では15%弱の生徒が特別教育を受けている。

### 2. 特別教育の授業形態

図1は、特別教育を受ける児童・生徒の主な授業形態の内訳の推移を示している。通常学級で特別教育を受ける児童・生徒の割合は、年度が上がるにつれて増加している。それに対して、小集団や中規模集団で特別教育を受ける児童・生徒の割合は、年度が上がるにつれて減少している。現在では、特別教育を受ける児童・生徒の約40%が主として通常の学級で授業を受け、約60%が、グループあるいは単独で、授業を受けている。

### 3. 特別教育を受ける時間

表2は、1年間に特別教育を受ける時間数の内訳の推移を示している。2014年以降、75時間以下と76-190時間特別教育を受ける児童・生徒の数が減少傾向にあるが、対照的に271時間以上特別教育を受ける児童・生徒の数が増加傾向にある。

表1 ノルウェーにおいて特別教育を受ける児童・生徒の人数と割合

	2014	2015	2016	2017	2018
義務教育段階の 児童生徒総数（人）	618,996	623,755	629,275	633,029	636,350
特別教育を受ける 児童生徒数（内数）	49,672 (8.0%)	49,258 (7.9%)	49,366 (7.8%)	49,713 (7.9%)	49,755 (7.8%)
<性別（内数）>					
男子	33,739 (67.9%)	33,251 (67.5%)	33,454 (67.8%)	33,651 (67.7%)	33,680 (67.7%)
女子	15,933 (32.1%)	16,007 (32.5%)	15,912 (32.2%)	16,002 (32.2%)	16,075 (32.3%)
<学年（内数）>					
1学年	2,298 (4.6%)	2,475 (5.0%)	2,391 (4.8%)	2,416 (4.9%)	2,285 (4.6%)
2学年	2,643 (5.3%)	2,754 (5.6%)	2,934 (5.9%)	2,855 (5.7%)	2,883 (5.8%)
3学年	3,535 (7.1%)	3,423 (6.9%)	3,575 (7.2%)	3,736 (7.5%)	3,575 (7.2%)
4学年	4,193 (8.4%)	4,465 (9.1%)	4,349 (8.8%)	4,586 (9.2%)	4,618 (9.3%)
5学年	5,171 (10.4%)	5,058 (10.3%)	5,340 (10.8%)	5,216 (10.5%)	5,447 (10.9%)
6学年	5,774 (11.6%)	5,770 (11.7%)	5,765 (11.7%)	6,067 (12.2%)	5,849 (11.8%)
7学年	6,231 (12.5%)	6,206 (12.6%)	6,228 (12.6%)	6,163 (12.4%)	6,496 (13.1%)
8学年	6,217 (12.5%)	5,989 (12.2%)	5,953 (12.1%)	5,986 (12.0%)	5,845 (11.7%)
9学年	6,496 (13.1%)	6,323 (12.8%)	6,130 (12.4%)	6,133 (12.3%)	6,179 (12.4%)
10学年	7,114 (14.3%)	6,795 (13.8%)	6,701 (13.6%)	6,555 (13.2%)	6,578 (13.2%)

GSI（2018）, Statistics Norway（2018a; 2018b）より、一部改変して作成

表2 ノルウェーにおいて特別教育を受ける年間の時間数の内訳

年度	2014	2015	2016	2017	2018
特別教育を受ける 児童生徒（再掲）	49,672	49,258	49,366	49,713	49,755
75時間以下	2,969 (6.0%)	2,760 (5.6%)	2,645 (5.4%)	2,556 (5.1%)	2,417 (4.9%)
76-190時間	24,276 (48.9%)	23,851 (48.4%)	23,596 (47.8%)	23,375 (47.0%)	23,034 (46.3%)
191-270時間	8,126 (16.4%)	8,210 (16.7%)	8,198 (16.6%)	8,429 (17.0%)	8,273 (16.6%)
271時間以上	12,717 (25.6%)	12,785 (26.0%)	12,999 (26.3%)	13,619 (27.4%)	14,353 (28.8%)

\* GSI（2018）, 堀田（2019）より、一部改変して作成

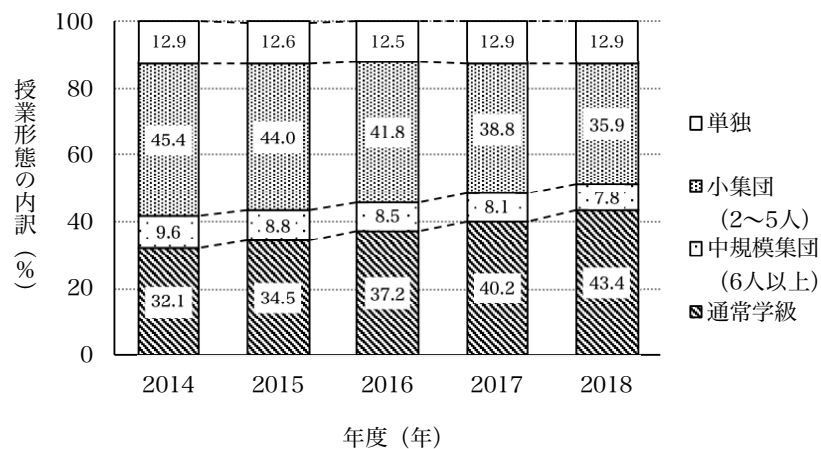


図1 ノルウェーにおいて特別教育を受ける児童・生徒の主な授業形態の内訳の内訳の内訳

### III. ノルウェーにおけるインクルーシブ教育の課題

ここでは、先に述べてきたノルウェーにおけるインクルーシブ教育システム内での特別教育の現状から推察される課題について、特別教育を受ける児童・生徒の割合、特別教育の授業形態、特別教育を受ける時間数の3つを中心に整理していく。

第一に、特別教育を受ける児童・生徒の割合に関しては、ここ数年の間7.8%前後を安定して維持している。また、2012年の8.6%以降、特別教育を受ける児童・生徒の割合は徐々に減少傾向にある。この背景として、ノルウェー教育研究省（日本の文部科学省に相当する）を構成する組織の一つであるノルウェー教育訓練局（日本の初等中等教育局に相当する）の報告では、より多くの学校が特別教育の必要性を軽減するために、通常教育内で適応できるよう教育を改善している可能性があるとされている（Utdanningsdirektoratet, 2017）。次に、特別教育を受ける児童・生徒の学年別の割合に関しては、学年が上がるにつれて特別教育を受ける割合が増加しており、1学年と10学年の割合を比べると、約3倍の差が開いている。この点で、高学年の児童・生徒ほど特別教育を必要としていることが考えられる。また、特別教育を受ける児童・生徒の男女別の人数に関しては、ここ数年の比率はほとんど変わっておらず、女子よりも男子の方が約2倍多いことが考えられる。したがって、ノルウェーでは特別教育を受ける男子や高学年の児童・生徒に対して、どのような授業形式や授業内容で特別教育を展開していくべきなのかということが課題として推察される。

第二に、特別教育の授業形態に関しては、通常学級において、特別教育を受ける児童・生徒の割合が2014年の32.1%に対して、2018年には43.4%と割合が着実に増加している。その一方で、授業形態の面では、自治体間で大きな違いがあり、一対一やグループ別の授業形態によって分離的な授業を続けている自治体もあることが指摘されている（真弓, 2009）。したがって、通常教育内で特別教育を受けられる体制が整ってきているものの、自治体によって授業形態に差異があることが課題として推察される。

第三に、1年間に特別教育を受ける時間数に関しては、特別教育を受ける時間が75時間以下の児童・生徒の数が減少しているのに対して、271時間以上受ける児童・生徒の数が年々増加している。したがって、1年間に特別教育を受ける総時間数が増加していることが課題として推察される。しかし、児童・生徒にとっての特別教育の必要性は、通常教育から得られる利益に基づいて時間と程度が異なるとされている（Nordahl, 2018）。そのため、通常教育から満足のいく利益が得られず、特別教育を受ける時間が増加していること。もしくは、特別教育を受ける時間が増加していることで、児童・生徒のニーズが満たされていること。このどちらかが適切であるかどうかは、議論の余地があると考えられる。

以上の3つの観点から整理した課題を換言すると、ノルウェーにおけるインクルーシブ教育の課題は、(1) 男子や高学年の児童・生徒に対して、どのように特別教育を展開していくべきなのかという方法論について、(2) 各自治体間で特別教育の授業形態に差異があるということについて、(3) 1年間に特別教育を受ける総時間数の増加についてであるといえる。

### IV. おわりに

本論文では、ノルウェーにおけるインクルーシブ教育の現状と課題について明らかにしてきた。ノルウェーは、1992年以降、原則として特別学校を廃止し、関係機関と連携しながら、通常教育を主体と

したインクルーシブ教育を展開してきた。一方で、男子や高学年の児童・生徒に対して、どのような授業を通して特別教育を展開していくべきなのかという方法論、各自治体間による授業形態の差異、1年間に特別教育を受ける総時間の増加が課題として挙げられる。

以上を踏まえ、ノルウェーではインクルーシブ教育を展開していく際に、男子や高学年の児童・生徒に対してどのようにインクルージョンしていくかという方法論を体系化することや、国内でインクルーシブ教育の共通理解を持ちつつ、自治体ごと児童・生徒に応じたインクルーシブ教育を行うこと、インクルーシブ教育の進展する度合いが明白になる基準を設けることが求められるであろう。また、Reindal (2016) は、インクルーシブ教育の概念が明確ではなく、捉えどころがないままであることから、インクルーシブ教育を相互理解するための共通理解を示すことの必要性を述べている。わが国でも、インクルーシブ教育の概念や定義が明確でないため、その概念や定義を受け入れる間で、学校や教師による解釈が異なり、実践にも様々な違いや戸惑いが生じていると考えられる。したがって、その差異を解決するために、インクルーシブ教育の目的を再度根本的に問い直し、概念や定義等の共通理解を定め、インクルーシブ教育をどのように進めていくべきなのかを一層議論、検討していくことが求められるであろう。

そして、今井 (2010) は、イギリスの Mel Ainscow や Tony Booth らによるインクルーシブ学校論について検討している。その中で Ainscow は、インクルーシブ教育実践を支える教師の指導観について述べており、その指導観を今井は以下のようにまとめている。

インクルージョンの理念、思想、実践に関してこれまで構築されてきた理論は重要であるが、それをそのまま自分たちの学校に当てはめて実践しても必ずしもうまくいくとは限らないということである。教師たちが向き合っている子どもたちとの実践を基に、それぞれの学校でのインクルージョンの理論を構築することが重要なのである。(今井 [2010])

上記のように、インクルーシブ教育を実践する際には、ただ単にインクルーシブ教育の理念や理論等を当てはめて実践するのではなく、日々向き合っている児童・生徒への実践に応じて、それぞれのインクルーシブ教育を構築し、展開していくことが必要ではないであろうか。

本論文では、ノルウェーにおけるインクルーシブ教育の現状と課題の一端を把握することができたが、インクルーシブ教育の具体的な実践がどのように行われているのかという課題が残った。それを踏まえ、今後はノルウェーにおいてインクルーシブ教育の概念や定義がどのように共通理解されているかを注視しながら、インクルーシブ教育の具体的な実践がどのように行われているかを明らかにすることを研究課題としたい。

## 付記

本論文は、第一著者が平成 30 年度山梨大学教育人間科学部学校教育課程障害児教育コースに提出した卒業論文および堀田 (2019) に新たなデータを追加し、加筆および修正、再構成したものである。

文 献

- 1) Allan, J. (2008) Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice. Springer Netherlands, Berlin, 9-10.
- 2) Forlin, C.・川合紀宗・落合俊郎・蘆田智絵・樋口聡 (2014) 日本におけるインクルーシブ教育システム構築に向けての今後の課題—大学に課せられた役割を考える—. 特別支援教育実践センター研究紀要, (12), 25-37.
- 3) GSI (2018) Norwegian school statistics. <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/80/unit/1/> (2019 年 7 月 8 日閲覧) . (in Norwegian)
- 4) Haug, P. (2017) Understanding inclusive education. ideal and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19 (3), 206-217.
- 5) 堀田 椋 (2019) ノルウェーにおけるインクルーシブ教育概観. 山梨障害児教育学研究紀要, 13, 55-60.
- 6) 今井理恵 (2010) インクルーシブ教育実践の理論的枠組み—イギリスにおける Inclusive Schools 論に着目して—. 教育方法学研究, 35, 83-92.
- 7) 韓昌完・小原愛子・矢野夏樹・青木真理恵 (2013) 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—. 琉球大学教育学部研究紀要, 83, 113-20.
- 8) 是永かな子 (2015) ノルウェーにおける多様なニーズのある子どもの学校支援体制. 高知大学学術研究報告, 64, 42-50.
- 9) 是永かな子 (2017) 北欧を中心としたインクルージョンおよびインクルーシブ教育の現状と課題. 教育学研究, 84, 13-24.
- 10) 是永かな子 (2019) ノルウェーにおけるインクルーシブ教育を推進する学校体制. 高知大学教育学部研究報告, 79, 171-179.
- 11) 黒田一雄 (2007) 障害児と EFA—インクルーシブ教育の課題と可能性—. 広島大学教育開発国際協力研究センター国際教育協力論集, 10 (2), 29-39.
- 12) Lindsay, G. (2003) Inclusive education. a critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3-12.
- 13) 真弓美果 (2009) ノルウェーにおける権利としての特別支援教育とその実態. 世界の特別支援教育, 23, 79-82.
- 14) Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2003) Special Needs Education in Europe. THEMATIC PUBLICATION, 7-8.
- 15) Ministry of Education and Research (2014) Act of 17 July 1998 no. 61 relating to Primary and Secondary Education and Training. <https://www.regjeringen.no/contentassets/b3b9e92cce6742c39581b661a019e504/education-act-norway-with-amendments-entered-2014-2.pdf> (2019 年 7 月 19 日閲覧)
- 16) Nes, K. (2014) Inclusive education in Norway. Historical roots and present challenges. *Journal of Special Education Research*, 2(2), 1-12.
- 17) Nordahl, T. (2018) Inkluderende fellesskap for barn og unge. Fagbokforlaget, Bergen, Norway, 96-98, 103-104. (in Norwegian)

- 18) 小原愛子・矢野夏樹・韓昌完 (2014) インクルーシブ教育評価指標を用いた知的障害教育の教育課程の分析と考察. 琉球大学教育学部紀要, 6 (2), 59-64.
- 19) Reindal, S. M. (2016) Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12.
- 20) Statistics Norway (2018a) Pupils who receive special education. Total number and proportion. 2018 年 12 月 13 日, <https://www.ssb.no/en/utdanning/statistikker/utgrs> (2019 年 7 月 19 日閲覧) .
- 21) Statistics Norway (2018b) Pupils who receive special training, by region, class level, contents and year. 2018 年 12 月 13 日, <https://www.ssb.no/en/statbank/table/08624/tableViewLayout1/> (2019 年 7 月 19 日閲覧) .
- 22) Utdanningsdirektoratet (2017) Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge. 2018 年 7 月 30 日, <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/innhold/del-2/2-3-tilpassa-opplaering-og-spesialundervisning/> (2019 年 8 月 9 日閲覧) . (in Norwegian)
- 23) 八幡ゆかり (2012) わが国におけるインクルーシブ教育のあり方. 鳴門教育大学研究紀要, 27, 65-79.