



ベルリン市州フレーミング基礎学校における内的分
化とステーション型授業：
インクルーシブ教育の実践

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2019-03-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 千賀, 愛, 安井, 友康, 山本, 理人 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00006752

ベルリン市州フレーミング基礎学校における内的分化と ステーション型授業：インクルーシブ教育の実践

千賀 愛・安井 友康*・山本 理人**

北海道教育大学札幌校特別ニーズ教育学研究室

*北海道教育大学札幌校障害者福祉研究室

**北海道教育大学岩見沢校スポーツ教育学研究室

Inner Differentiation and Station Work at the Fläming- Grundschule in Berlin : A Practice of Inclusive Education

SENGA Ai, YASUI Tomoyasu* and YAMAMOTO Rihito**

Department of Special Needs Education, Sapporo Campus, Hokkaido University of Education

*Department of Welfare for Persons with Disabilities, Sapporo Campus, Hokkaido University of Education

**Department of Sport Pedagogy, Iwamizawa Campus, Hokkaido University of Education

概 要

本研究はドイツ・ベルリン市州のフレーミング基礎学校を対象に2014年から2018年の6回にわたり実施した訪問調査と教師インタビューをもとに、ドイツ語とスポーツ授業について、障害や移民・難民など多様な背景をもつ子どもが共に学ぶインクルーシブ教育の観点から検討を行った。同校では保護者・児童、教師のストレスや悩みに対しては教員免許をもつ心理士が支援にあたっていた。また多様な背景・能力のある子どもが参加する授業づくりとしてとりあげた内的分化の授業では、同じ単元や学習目標であっても異なる課題や教材、発表方法を用いて、複数の学習プロセスを保障していた。例えばドイツ語の授業では個別の課題を取り入れ、ペアワークのもとで話し合いをしながら進めていた。スポーツ授業では、ハンドボールの単元で様々な運動要素から成るステーション課題への主体的な取り組みを促し、子どもの個人差に応じつつ、ペアワークや振り返りの議論の場が設けられていた。

キーワード：ドイツ、ベルリン市州、インクルーシブ教育、内的分化、ステーション型授業

1. 問題の所在

ベルリン市州のフレーミング基礎学校は1975年以来、過去40年以上にわたり障害のある子どもとない子ども

もが共に学ぶインクルーシブ教育の実践に取り組んできた（安井友康・千賀愛・山本理人：2009, 2012, 2018）。ベルリン市州の教育法では2004年から通常学級における特別な対応を規定し、保護者が特別学校か通常学校の就学先を選択しても教育条件に不利益がないような運用が始まった。さらに2013年からベルリン市州は諮問委員会のインクルーシブ教育に関する勧告を受け、学校教育におけるインクルーシブ教育推進のため、対応が難しい情緒的・社会的発達の困難のある児童生徒への対応を重点的に取り組み始めた。その後、2015年末にかけては各教科におけるインクルーシブ教育の実践的な取組みを蓄積し、市内の12区で学校心理士およびインクルーシブ教育相談支援センター（SIBUZ）の運用^{注1}が始まった。ベルリン市各区の支援センターでは、児童生徒や保護者、教職員からの相談を受け付けており、障害別の特別学校とも連携しながら読み書き困難や行動の問題、発達の遅れや健康問題、子ども同士のトラブルやいじめ、非行などの領域に対応している（Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie）。

2017年12月現在、ドイツの首都であるベルリンの人口は、約360万人であり、2016年の統計調査によると住民の16.7%が外国人、65歳以上の高齢者が19.2%である一方、18歳以下の未成人が16.2%となっている（Bevölkerung 2016）。近年はとりわけ外国人が急増しており、かねてから指摘されていた移民を背景にもつ者との様々な格差の問題（木戸，2009）は、ベルリンの学校教育においても大きな論点になるだろう。近年では2015年に100万人に及ぶ難民が流入し、ベルリン市でもドイツ語を母国語としない通級指導を行うウェルカム学級（Willkommensklassen）が1100学級も開設される事態となった（Blickpunkt Schule 2016/17, C1）。2017年9月現在、ベルリン市の学校で学ぶ外国人児童生徒5万人のうち最も多いのはシリアであり、出身国別で15.4%（7700人）を占めている。難民の急激な流入は落ち着いたものの2016-17年度から2017-18年度にかけて全体の就学人口は5981人（2%）増加し、2025年度までの就学人口のモデル計算でもすべての学年・学校種で増加すると予測されている（ibid., C2, p.6）。ベルリン市では就学人口の増加により教員不足を招いているが、正規雇用されている教職員のうち介護や育児に従事している者はパートタイム就労が認められているため、表面的な学校の教員数だけでは教師不足の現状を把握することは難しい側面もある。ベルリン市の教員充足率は2014-15年度には100%であったが、2015年度以降は99.3%（2015-16）、99.7%（2016-17）と厳しい状況が続いている（Blickpunkt Schule 2017/18, D1）。とくに日本の小学校にあたる基礎学校では、文化的・宗教的・能力的にも多様な背景のある子どもと共に学ぶことを積極的に位置付け、「学習の目標は学んだことを学校の内側と外側で同じように適用可能にすることである」とし、新しい学習指導要領には児童生徒が教科的・学際的なコンピテンスを獲得して広げ、深めることが明記された（ibid., p.18）。インクルーシブ教育については、通常の学校に特別学級を設けるのではなく、通常の学級で支援を受けながら障害のある子どもが学ぶ形態をとり、その際にはドイツが批准した国連の障害者権利条約に従って「多様性の尊重」「違いはあるが平等に」「偏見のない教育への権利」「児童生徒の可能性を信頼する」「社会的教師・学習空間としての地域」「共同学習へのすべての参加」「発達の持続可能性」という価値観のもとに学校教育を行うとされている（ibid., p.44）。

2. 研究の方法

(1)フレーミング基礎学校への訪問は、2014年3月から2016年9月、2017年12月、2018年8月の6回にわたり実施しており、今回はこれら一連の調査から得られた内容を検討する。授業のVTR記録、教頭、授業担当者からの聞き取りを行った。撮影については研究目的を説明の上、学校から了解を得た。

(2) 授業観察とインタビュー調査

授業観察は、1年生のドイツ語とスポーツの授業、4-6年生のスポーツの授業を対象に実施した(2015年6月, 2016年9月)。なおドイツでは体育(Physical Education)ではなく、教科名としてスポーツ(Sport)が学習指導要領や学校現場で広く使用されるため、本論文もこれに従う。インタビュー調査は、授業づくりや学級運営について、同校の担任の教員1名(2015年調査時43歳女性, 教育歴15年)に対して2015年6月にベルリン、および2016年7月には追加の聞き取りを札幌で行った。

3. ベルリン市のインクルーシブ教育と多様な背景をもつ子ども

次に、ベルリン市の学校教育の就学状況について述べる。2018年現在、ベルリン市内には65校の特別学校があるが、障害のある子どもの約65%が通常の学級を選択しており、通常の学級で学ぶ障害のある子どもの割合は4.7%である(Blickpunkt Schule 2017/18, p.43, pp.54-55)。これにたいして2010-11年度に特別学校に通う児童生徒の割合は3.8%であったが、2008年以降の特別学校に通う児童生徒数は減少傾向が続き、2017-18年度には2.3%まで減少した(Blickpunkt Schule 2017/18, p.15 & p.65)。Table 1は各種学校の就学状況を示している。基礎学校では5.6%の児童が特別な支援を受けており、総合中等学校では6.6%の児童生徒、通常の学校では4.7%が特別な支援を受け、特別学校を含め就学児童生徒の6.9%が特別な支援の対象となっている。対象となる障害・困難は、弱視・全盲、ろう・難聴、言語障害、身体障害、病弱・慢性疾患、情緒・社会性発達(障害)、知的障害、自閉症である。基礎学校と総合制中等学校にはこれらすべての障害種、ギムナジウムは知的障害を除くすべての障害種のこどもが在籍している。

Table 1. ベルリン市各種学校(公私立)における就学状況(2017-18)

学校種/学校数(学年)	児童/生徒数	外国人児童/ 生徒数(割合)	特別な支援対象の人数(割合)
基礎学校/427校(1-6)	170,369	30,194(17.7%)	9,642(5.6%)
総合制中等学校/180校(1-13)	92,059	15,357(16.7%)	6,116(6.6%)
ギムナジウム/113校(5-13)	76,138	6,982(9.2%)	456(0.5%)
シュタイナー学校/11校(1-13)	4,532	216(4.8%)	-
小計	343,098*	52,704(15.3%)	16,214(4.7%)
特殊教育学的な支援を行う学校 (特別学校)/65校	966	126(13.0%)	(学習困難)
	2,747	518(18.8%)	(知的障害)
	4,438	478(10.7%)	(その他の障害)
小計	8,151	1,122(13.7%)	(2.3%)
合計	351,249	53,871(15.3%)	24,365(6.9%)

※ウェルカム学級の8,658人を含む

出典:ベルリン市学校統計 Blickpunkt Schule Schuljahr 2017/2018(公私立)および
ベルリン市特別学校 <http://www.sonderschulen-berlin.de>より筆者ら作成。

2017年現在のベルリン市の外国人児童生徒の割合は各種学校平均(公私立)15.3%であるが、基礎学校では17.7%、総合制中等学校16.7%、ギムナジウム9.2%、知的障害の特別学校では18.8%となっている。さらにドイツ語以外を母語とする子どもは毎年増加傾向であり、基礎学校ではドイツ語を母国語としない比率は45.2%、総合制中等学校では42.2%であり、移民・難民の住民が多いMitte地区の基礎学校では77.9%という

状況下にある (Blickpunkt Schule Schuljahr 2017/2018, p.7)。こうした移民の子どもを対象に、ベルリン市では新たに転入したドイツ語理解に欠ける児童生徒を対象に、1 - 2年生までは通常の学級で学習指導要領に従ってほかの子どもと授業を受けるが、3年生以上については「ウェルカム学級」と通常の授業を並行して受けることができる通級方式をとり、在籍はあくまで通常の学級である。ウェルカム学級は、基礎学校だけでなく、総合制中等高等学校、ギムナジウム、特別学校、中等教育センター (Oberstufenzentren)、職業学校等に設置することができる。2017年1月現在、ベルリン市内には12570人が1067のウェルカム学級で学んでいたが、同年12月までに約3割が通常の学級へ移行し、8658人まで減少した (Blickpunkt Schule Schuljahr 2017/2018, G1, p.19)。ウェルカム学級の平均の学級規模は11.5人~11.7人であり、学校生活や日常生活に不可欠なドイツ語の習得を目指す。実際には同学級で児童生徒が過ごす期間は6ヶ月以下が55%、6 - 9ヶ月が20%、9ヶ月以上は25%であり、比較的早い時期からドイツ語話者の子どもと過ごせるよう運用されている (Blickpunkt Schule Schuljahr 2017/2018, G2, p.19)。

このようにベルリンの学校は日本と比較すると教員の負担は重いと考えられるが、1学級あたりの児童生徒数では、公立校の基礎学校は平均22.2人、総合制中等学23.2人、ギムナジウム28.2人であり、特別学校では学習困難が10.3人、知的障害は6.2人、その他の障害種では8.4人の規模を維持している (Blickpunkt Schule 2017/18, pp.4-8)。このように多様な背景のある児童生徒に対して、ベルリン教育法第2条「教育の権利 (Recht auf Bildung und Erziehung)」では、ベルリン市民は誰でも「性別、民族、言語、出生、障害または宗教的・政治的意見、政敵指向、保護者の経済的または社会的地位にかかわらず、継続的な学校教育を受ける権利を有する」とされ、2017-18年度から実施された新しい学習指導要領では、特別な支援を必要とする子どもと様々な言語を話す子どもを含むインクルーシブ教育が全体の目標として強調されるようになった。

4. インクルーシブ教育の実践における内的分化と体育におけるステーション型授業

本稿では、フレーミング基礎学校の担任教師・教頭のインタビューと授業の参与観察から、障害のある子どもを含む授業実践の例として、内的分化とステーション型授業の実践についてとりあげる。ドイツの学校制度は、基礎学校以降に基幹学校・実科学校・ギムナジウムへと進路が分岐する「外的分化」の特徴をもっていると言われてきた (Lanig, 2013, p.11)。これにしたいて、多様な能力をもつ子どもから成る学習集団を前提とする内的分化 (Innere Differenzierung) とは、ドイツのインクルーシブ教育の実践研究においてしばしば登場する概念である。多様な能力の子どもから成る学習集団の場合、一律の教育目標や選択の余地がない教材や課題で授業を行うことは困難である。そこで、同じ単元の授業であっても、異なる課題や教材・発表方法を用意することによって、様々な認知的・社会的・心理的領域の特性を持つ子どもに対応する学習プロセスを保障することができる (Klippert, p.53)。内的分化の授業では、個人の興味や選択に基づいて課題を選択することも可能であるが、小集団で課題に取り組むように設定することも可能である (Paradies & Linser, p.24)。内的分化を伴う授業では、多様な背景や能力をもつ子どもの参加を可能にするため、共通の目標や複数の評価の観点のもとに複数の課題を用意したり、小集団で互いに協力したり話し合ったりしながら学習に取り組むことが多い。体育では、例えば「跳躍」が課題となる単元では、授業計画を「踏み切り」「飛ぶ」「着地」の3つに区切り、マットの種類や跳び箱の高さの調整、跳躍時の動画撮影後の振り返りや話し合いを通して授業の内的分化を行う。車椅子の子どもや歩行困難な子どもが参加する場合には、ボールの上でジャンプしたり、トランポリン (ミニサイズを含む) やしっかり張ったスラックラインで支えられてジャンプしたりすることを個々に試しながら配慮する (Reuschel, Kania:2015, p.95 & p.104)。

ステーション型授業とは、ひとつのテーマをもつ単元で子ども同士のペアや小グループが複数の学習方

法・課題から構成されるステーションから選んで行い、基礎学校で多く取り入れられている方法である (Klippert, p.109-111)。これは教科領域の学習場面で活用される場合が多いが、スポーツ授業でも体力差・能力差が大きい子どもが活動に参加する際には一つの有効な方法となり得る。2004年1月に施行されたベルリン教育法では、特別なニーズをもつ子どもが通常学級へ就学した際にも、知的障害の特別支援学校の教育課程を適用することができるようになった。これにより、同じ通常学級に在籍しながら異なる教育課程や評価を行うことが柔軟にできるようになったといえる。

本稿では、1年生の内的分化を取り入れたドイツ語授業と、4年生のハンドボールの基礎的なスキルを学ぶ単元でステーション活動を取り入れたインクルーシブなスポーツ授業の実践 (2014/9/25) を紹介する。

5. フレーミング基礎学校の特徴

フレーミング基礎学校は「ドイツ全体でも初めてのインテグレーション教育の実験学校として知られ」、1970年代後半の当時から障害のある子どもが通常学級で学ぶ「インテグレーション学級に参加するかどうかについて、障害児の場合も非障害児の場合も保護者の意志」による「自由意志の原則」のもと、インテグレーション学級を担当する教師の場合も教師自身の意志による (窪島, pp.94-96)。

現在のフレーミング基礎学校は、学校全体で“Eine Schule für alle: Verschieden und einander ebenbürtig mit und ohne Behinderung” (全ての者の学校：違いや障害の有無があってもお互いに平等だ) というコンセプトを全面に掲げて共同授業を実施している。フレーミング基礎学校が位置するTempelhof-Schöneberg区は、ベルリン市内12区のうち基礎学校への就学人数は3番に多いが、比較的落ち着いた住宅街にある。フレーミング基礎学校では約600人の児童数に対して、出身国は58か国にのぼり、ドイツ語以外の36の言語を母語としている。Table 2は、2015年6月訪問時に公開されていた子どもの出身国リストのうち3名以上の国を示しており、多言語・多文化を背景とする子どもの様子がうかがえる。こうした主な出身国の外国人児童生徒15%以上の子どもを含むフレーミング基礎学校では、約50人の教員 (正規雇用のパートタイムを含む) が対応にあっている。

Table 2. フレーミング基礎学校における子どもの主要な出身国 (2015.6)

国名	人数 (人)	国名	人数 (人)
トルコ	29	アメリカ	3
ポーランド	9	イラン	3
エジプト	8	イスラエル	3
イタリア	5	コソボ	3
スペイン	4	スリランカ	3
中国	4	タイ	3
レバノン	4	日本	3
ペルー	4	ロシア	3

フレーミング基礎学校の6学年はそれぞれ95-100人が各学年4つの学級に分かれ、教育やケアを受けている。特別なニーズのある子どもがいる各学級には、担任教師の他に補助教員 (Pädagogisch Mitarbeiter) が加配され、特別なニーズと子どもの日課について熟知している。なお本論文で補助教員とは、基礎学校以上の教員資格とは異なる「児童教育士 (Erzieher/in)」を持ち、担任の補助的な役割を果たす教員を指す^{注2)}。各学年団には1名の特別教育の専門教師が追加的に加配され、担任教師は必要に応じて補助的なサポートや

助言・支援を受ける。重度の障害のある子どもの学級では、授業の計画やアイデアを議論し、気持ちを共有し課題を分けるために、関係する教員が週に1度は集中的に打ち合わせを行い、各学年団の打ち合わせも週に1度の頻度で定期的に行われている。学年団に配属されている特別教育の教師と補助的なコーディネーター教師とは、1-3年生は半期に1度、4-6年生は年に1度、インクルーシブ教育の実践に関する組織的な会合が開かれている。また、8-10週間に1度の割合で自主的な参加による「インクルージョン会議」が開かれる。特別なニーズのある子どもの教育やケアに関わる教職員が集まり、自由な議論の場を設け、自分の気持ちやストレスを率直に語り、お互いに質問するなどしながら、自分たちの経験を共有する場となっている。

教室の様子は、ドイツの一般的な学校と同様、子どもは5人一組のテーブルに座り、全体指導とグループワークや個別の学習も取り入れた学習形態をとっているが、担任の方針やクラスの状態によっては異なる配置をとっている。教員の人事異動は学校長の権限であり、本人の希望か、力量不足と評価されて校長から転勤を勧告される場合に限られる。インクルーシブ校として評価の高いフレミング基礎学校の教員は、学校の特色を理解した上で教育実践にあたっている。1-4年生までは持ち上がりの学級でクラス替えはなく、担任も基本的には持ち上がる。日本とは異なる点として、担任の教材や仕事机は教室にすべて置かれ、一般教員にとって職員室は会議や休み時間の休憩や打ち合わせで使われるのみである。学校運営では校長の人事・予算権限は日本よりはるかに大きい。管理職の校長・教頭であっても毎週の授業を担当し、子どもと接する「現場」の感覚を一般教員と共有して学校運営にあたっている。

6. インクルーシブ教育の実践例

(1) インクルーシブ教育における通常学級教師の取り組み

ニコル・ママーニ (Nicole Mammani) 先生は、大学卒業後に1999年からフレミング基礎学校で2年間の実習期間を経て、2001年から正規採用され現在に至っている。2008年から学級担任になり、2010年から言語科 (Languages Department) の学科長を務め、担任の学級の授業のほかに英語の授業も受け持っている。2015年の訪問時、ヴォルブルグ先生は1年a組の担任として、24名の学級を受け持っていた。24名はアスペルガー症候群、自閉症 (男児)、場面緘黙 (女児)、診断はないが学習の遅れがある子ども、軽度の片麻痺のある子ども各1名を含む。個別指導は専門の特別教師が行い、必要に応じて支援・指導を行う。1年a組には保育士資格をもつ補助教員がサポートに入っている。1時間の授業の前半を全体で進め、後半から廊下や別の場所で個別指導を行うなど、特別教師は1単位時間にこだわらない指導時間を活用していた (写真6-2-1)。2016年6月に札幌市内で実施したインタビューで「なぜインクルーシブ学級を受け持つようになったのか」という質問にたいして、「インクルーシブ学級では、様々な教師がチームで働くということが、とても気に入った。一人で何でも授業したりクラス運営をするのではなく、特別なニーズを持つ子どものアシスタント、セラピストなど、いろいろな人達と一緒に働くことが楽しいと思ったので、インクルーシブ学級を担当するのも楽しいと思った」と語っていた。さらに「特別なニーズのある子どもについて分からないことがあれば、とても不安に感じることもあるかもしれないが、非常に面白い事、予想外に楽しい事も起こる。例えば歩き回って、いろいろないたずらをしてみたり、予想外のことを言ったり、やってみたりする」とし、子どもが引き起こす予想外の出来事を「困った問題」ではなく、ユニークな面白い出来事としてとらえていた。Table 3に示したように教師が問題を一人で抱えて孤立するのではなく、フレミング基礎学校では特別なニーズのある子どもを含む学級の教育活動は、常にチームで取り組むという校内支援体制が機能しているためであろう。ヴォルブルグ先生が学校と共有しているインクルーシブ教育に期待する利点は、特別なニーズのある子どもにとっては、本物の社会的環境のなかで成長すること、親がいなくても (様々な) 経験

を得ること、仲間によるケアと愛情を経験すること、社会的ルールへの対処を学習すること、より情緒的なバランスがとれること、友人を見つけるチャンスがあること等である。一方で特別なニーズをもたないその他の子どもにとっては、本物の社会的環境のなかで成長すること、偏見のない経験を得ること、それを説明したり共有することによって知識が向上し深まること、予測できない状況に対処することを学習すること、仲間の誰かをケアすることを学ぶこと、より情緒的なバランスがとれること、友人を見つけるチャンスがあ

Table 3. インクルーシブ教育のための校内体制（フレーミング基礎学校）

組織的ツール	内容
① チームで取り組む	特別なニーズのある子どもの学級には、担任の他に1名の補助教員がいる。各学年には特別支援教育の教師1名が全体を補助的サポートし、直接の支援、教師への助言をする。良いチームとは、それぞれの役割は異なるが上下関係はなく、お互いの信頼の上に成り立っている。
② 定期的な打ち合わせ	新年度の開始時は、特別なニーズのある子どもの親と集中的に面談を設け、親と教職員の面談は少なくとも3ヶ月毎に行う。転校前に担任が特別支援教育の教師と特別支援学校を訪問することもある。教職員・親・セラピストとの面談は、最初は3ヶ月毎、その後は6ヶ月毎に実施。
③ 教職員への助言	隔週の固定された日程で心理士の資格を持つ教師によるスーパーヴィジョンの会議に自主参加する機会をもつ。参加者同士の助言、自尊心の感情や無力感の感情の共有、知識と経験の共有が目的。
④ 親へのカウンセリング	定期的な面談の他に、親は教師や補助教員、学校心理療法士との個別面談を希望することができる。さらに校内で対応が難しい場合は、さらなる支援先として校外の心理士、理学療法士、言語療法士を紹介する。

※2015年6月訪問および2016年7月ママーニ先生の報告内容から筆者ら作成。2016年度9月は新年度を迎えて、心理士退職に伴い新しい心理士の資格を持つ教師（ドイツ語担当と兼任）が赴任した。

Table 4. ニコル・ママーニ（Nicole Mammani）先生へのインタビュー（2016年6月、於札幌）

インタビュー項目	回答内容
なぜインクルーシブ学級を受け持つようになったのか	<ul style="list-style-type: none"> ・インクルーシブ学級では、様々な教師がチームで働くということが、とても気に入った。一人で何でも授業したりクラス運営をするのではなく、特別なニーズを持つ子どものアシスタント、セラピストなど、いろいろな人達と一緒に働くことが楽しいと思ったので、インクルーシブ学級を担当するのも楽しいと思った。 ・特別なニーズのある子どもについて分からないことがあれば、とても不安に感じることもあるかもしれないが、非常に面白い事、予想外に楽しい事も起こる。例えば歩き回って、いろいろないたずらをしてみたり、予想外のことを言ったり、やってみたりするのが興味深い。
インクルーシブ教育に期待されること	<ul style="list-style-type: none"> ・特別なニーズのある子どもにとっては、本物の社会的環境のなかで成長する ・親がいなくても（様々な）経験を得る ・仲間によるケアと愛情を経験する ・社会的ルールへの対処を学習する ・より情緒的なバランスがとれる ・友人を見つけるチャンスがある
特別なニーズをもたないその他の子どもにとって期待される点	<ul style="list-style-type: none"> ・本物の社会的環境のなかで成長すること ・偏見のない経験を得ること ・偏見のない経験を説明したり共有することによって知識が向上し深まること ・予測できない状況に対処することを学習すること ・仲間の誰かをケアすることを学ぶこと ・より情緒的なバランスがとれること ・友人を見つけるチャンスがあること

ること等を期待しているという。フレーミング基礎学校は、1 - 4年生まで持ち上がりで教室の移動もなく、クラス替えはない。また1年生の時点でも他の子どもに障害についての事前の説明は行っていないが、保護者については事前にインクルーシブ学級への希望を確認している。入学後、特別なニーズのある子どもと接するなかで子どもから出て来た疑問に対しては、例えば子どもに「あの子は何か違うけど、なぜ?」と質問された場合、「あら、あなたも他の人と違うところがあるわよね。」と返し、子ども同士の理解には「得意なこと、不得意なこと、手伝いが必要なこと」などを場面に応じて話し合うスタイルをとっている。

(2) 1年生の内的分化を取り入れたドイツ語授業 (2015年6月8日訪問時)

インクルーシブ学級である1年a組は、24名中4名が特別な教育的にニーズを持っている。4名の内訳は、ダウン症(男児)、軽度片麻痺(男児)、ADHD傾向のハイテンション(男児)、自閉症スペクトラム(男児)、またこの4名の他に場面緘黙(女児)が在籍している。最も障害の程度が重い自閉症のHくんは、特別学校の教育課程が適用されており、一番後ろの席でひとり後ろを向いて机を置いて座り、常に補助教員が付き添っている(写真6-2-1)。窓側にはH君のコーナーがあり、Hくんが好む砂やビー玉、おままごとの用具などが置いてあり、自由に遊んでいる。ほかの子どもが、その玩具で遊ぶ姿は見られなかった。

ドイツの一般的な小学校と同様に、5人一組の机を組み合わせた「島」の体制をとっている(写真6-2-2)。一斉に行う授業もあるが、今回は個別の学習や小集団の学び合いの様子を紹介する。子どもの出身国や母国語、障害の有無や性別などのバランスを考慮してグループワークが成立するように決めるため、「島」の組み合わせは年度の始めに何度か試行錯誤して決めた後は動かさないことが多い。

1年生のドイツ語(教科)、アルファベットの授業では、ワークブックだけでなく、同じ題材(例えばChを含む単語)の場合には、複数の学習方法を子ども自身が選択できるようになっている。教師が用意した紙製の箱で出来た30個の引き出しには、アルファベットとドイツ語の単語に多い“Ch”“Eu”など、関連する単語を学べる教材やプリントが入っている(写真6-2-3)。

例えば、Chをつくる単語を手でなぞる、クロスワードでChを含む単語を書く、クイズの答えにChが含まれている、Chを含む物語を読むなど、自分に合った単語の学習方法を選んでいる(写真6-2-4)。個別の課題の答え合わせをして、隣の子どもにチェックしてもらい、その証としてサインをもらう(写真6-2-5)。ある文字について一区切りがつかないと、教師に最終チェックをしてもらうという流れになっている(写真6-2-6)。最終的には一人ひとりの子どもがすべてのアルファベットを学習することになるが、課題をどこまで進めるかはドイツ語の習得状況によっても異なってくる。



写真6-2-1 補助教師による個別対応



写真6-2-2 5人一組の島



写真6-2-3 教材が入ったボックス



写真6-2-4 教材



写真6-2-5 子ども同士で答え合わせ



写真6-2-6 教師による確認

その他の内的分化の授業では、2016年7月のインタビュー時には、例えば車椅子利用で重複障害の女児がいた3年生クラスでは、理科の「懐中電灯と電気回路」の授業で他の子どもが電気の通り道や電池の使い方を学習している際に、同じ題材を用いて懐中電灯のスイッチの感触を感じたり、つけたり消したりすること、懐中電灯を両眼で追うこと、懐中電灯を使ったクラスのダンスでは真ん中に座って他の子に囲まれて雰囲気を感じ取るなど、特別支援の担当教師と相談しながら内的分化の内容を決めたという。また、4年生の理科の「冬の動物：スズメ」の単元では、知的障害のある女児は、他の子どもが教科書の解説を読む練習をしている間、別の本に載っているスズメの詩を読み、スズメの絵や物語を見ていた。また、同じ題材のスズメの絵を切り取り、異なる色でスズメの単語をなぞり書きしたり、粘土を使ってスズメの単語を形作ること、工作で木製の鳥の家を組み立てて、絵の指示に従って学校の調理室で鳥のえさを作り、鳥の家の近くに置くなどの活動が展開された。いずれも知的障害を伴う子どもの例であり、他の子どもと共通の題材を用いて、異なるテキストや教材を活用しながら学習を進め、その内容を他の子どもにも発表する機会を設けている。内的分化のアイデアは、単元計画を立てる際に、特別教育の担当者や補助教員と相談し、「この題材で子どもが参加できる事は何か」というアイデアを出し合って進めている。

(3) ステーション型授業のスポーツ授業（2014年9月25日訪問時）

【4年生の「ハンドボールの基礎的なスキルを学ぶ授業」】

体育館で行われたハンドボールの様々な要素を練習するためのステーション型授業の例を示す。4年生の

ハンドボールは、訪問時の際の単元は4 - 5回の2コマ連続であり、4年生の20名のうち1名が重度の障害児であった。教師がカードに描かれた複数の課題を用意し、2人一組になってカードを選び、用具のセッティングを行う。カードには必要な用具の指示、運動方法の絵と指示が示され、ペアになった二人が体育館の倉庫から用具を運ぶことから始める。全体で始める前にカードの指示に描かれた通りに、皆に見本を見せる事ができるか試し、調整する。とくに隣のステーションとの接続が適切であるかも配慮する。すべてのセッティングが終わった段階で輪になって集まり、各ステーションの使い方を発表し、各自でステーションをまわる。授業時の各ステーションのレイアウトは、Fig 3.に示す。

Table 5. ハンドボールの基礎的なスキルを学ぶ授業の展開

8:00	体育館集合 更衣室で着替え
8:13	輪になって集まる 活動の説明 (写真6-3-1)
8:15	全員でボールを1つずつ持って音楽に合わせてドリブルを行う 時々音楽が止まりボールをその場で投げ上げてキャッチする (写真6-3-2)
8:20	集合 次の活動の説明 3人一組、2人のパスを間でもう一人がインターセプトしたら交替
8:26	集合 2人一組になり、各グループに、教師がステーションの課題が書かれたカード ^{注3} を配布
8:25	子どもが各課題を持って(2人組)セッティングを行っていく (写真6-3-3) 教師は各グループに、適宜説明を行ったり用具の説明を行ったりする
8:31	2人の児童がロイター板とマットを使い重度の障害児用の活動を作る
8:36	輪になって集合 各グループの子どもたちが順番に自分たちが作った「ステーション」に移動して活動の説明を行う (写真6-3-4) 途中で重度の障害のある児童が、教育的補助教員とともに授業に加わる
8:45	輪になって集合 教師：各グループがローテーションでそれぞれのステーションをまわっていくことを説明する ステーションをやってみて気になった事を子どもに尋ね、何名か発言する
8:51	ステーション活動：交代で実施：音楽をかけながら各ステーションの活動を行う 音楽が止まると交替(ローテーション)して行く (写真5-3-5) 障害のある児童：補助教員とともにロイター板からマットに移って歩く活動を繰り返す (写真5-3-6)、その後、他の児童が行っている活動を見て回る
9:16	輪になって集合 子どもたちによる授業の振り返り：ボールを使ったステーション活動をやってみて、うまくいった事、楽しかった事、気に入った活動について意見交流する
9:18	片付け
9:20	終了



写真6-3-1 輪になって集合



写真6-3-2 準備運動を兼ねたボール遊び



写真6-3-3 ステーション作り

写真6-3-4 ステーションの説明

写真6-3-5 重度障害の子どもへの個別の対応

写真6-3-6 各ステーションをローテーションで体験

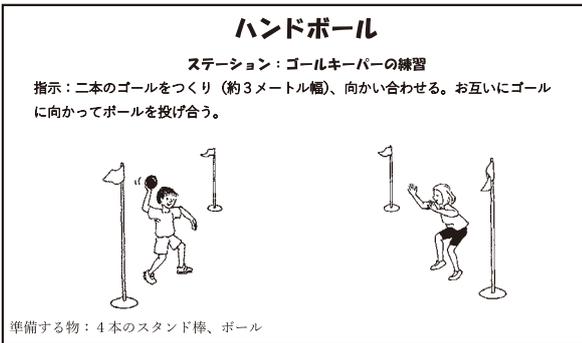


Fig.1 カードの例(1) ゴールキーパーの練習



Fig.2 カードの例(2) 動く標的

出典：Bracke, Julia (2011) Lernzirkel Sport 5: Ballspiele. Buch Verlag Kempfen.より筆者らが改編して作成。

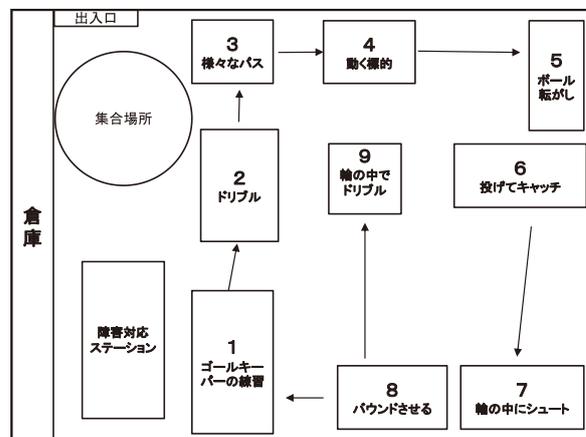


Fig.3 体育館内の各ステーションのレイアウト

教師だけで各ステーションを準備することは限られた授業時間では難しいが、複数の子どもがグループで取り組む課題を自分たちで選ぶことで意欲や興味が高まり、自分たちで他の子どもにステーションの使い方の見本を示すという責任感を伴う。次の授業では前回と異なるステーションを担当し、ひとつの課題にじっくりと向き合う機会も確保される。また、同じ「ハンドボール」という単元であっても、様々な運動要素を取り入れ、子どもによるスキルの個人差にも対応し、子ども同士の教え合いも促すことが期待できる。

Table 6およびTable 7に示したハンドボールのステーション課題は、バウンド、ドリブル、パス、ゴールといった様々な運動要素が含まれている。また単に複数の課題を授業で同時進行するのではなく、各ステーション

Table 6. ハンドボールのステーション授業(1)

説明順	ステーション名	活動内容・用具	カード (テキストより)	実際の活動の様子
1	ゴールキーパーの練習 (Torwart-Training)	2つのゴール(約3メートル離す)を向かい合って設置する。お互いにゴールに向かって投げ合う。 必要な物: 4本のポール, ボール		
2	ドリブル (Prelen)	大きな蛇の中をボールでドリブルして進む。右手と左手でもやってみよう。 必要な物: フラフープ(小さめ) 8つ, ボール		
3	様々なパス (Zupassen)	お互いにボールを投げ合う。距離を変えたり、様々なボールでもやってみる。立ったまま、座って、拍手をして、くると回って、バウンドして、足のから覗いてとることもやってみよう。 必要な物: 様々なボール		
4	動く標的 (Bewegliches Ziel)	1人の子どもが台車をゆっくり引いて歩いたら、反対方向にも行く。巧技台に当ててみよう。コーンにも当てることができるかな? 必要な物: キャスターボード, 小さな巧技台, ロープ, 小さなコーン2つ,		
5	ボール転がし (Ball treiben)	ボールを投げる。壁まで届くように投げよう。 必要な物: ロングベンチ2台, 医療用ボール, ボール		

Table 7. ハンドボールのステーション授業(2)

説明順	ステーション名	活動内容・用具	カード (テキストより)	実際の活動の様子
6	投げてキャッチ (Wurf- und Fangschule)	壁に向かってボールを投げて、跳ね返ってきたらキャッチする。確実にできたら、いつも一歩ずつ後ろに下がって試す。輪とベンチからもやってみよう。 必要な物：輪 4つ、ロングベンチ、ボール		
7	輪の中にシュート (Torwurf)	走ってきてゴールに向けて投げる。フープの中や巧技台に当たるように投げてみよう。枠外に気を付ける。 必要な物：ゴール (柔らかい床マット), 輪 2つ, 紐 2本, 小さい巧技台 2つ, ボール		
8	バウンドさせる (Aufsetzer)	ボールをバウンドさせるように投げて反対方向に飛ばす。ゴールラインの上にボールが当たるようにできるかな？ 必要な物：立てた柔らかいマット, マット用ベルト又はチョーク, ボール		
9	輪の中でドリブル (Prellen im Kreis)	2本の紐を使って二つの円を作る。円の周りを走りながら、紐と紐の間をドリブルする。右回りと左回りをやってみよう。 必要な物：紐 2本, ボール		

シヨンの内容もスキルの個人差に対応できるように設定されている。例えばフープに合わせて一定間隔でボールをバウンドさせる課題では左右の手で試したり (課題2), 動く標的では的の面積が大きな巧技台に当たった後にコーンにも当たるか試す (課題4), 壁に当たったボールをキャッチする活動で壁との距離を一歩ずつ下がって難易度を上げる工夫 (課題6) など, ボールの扱いが難しい子どもから各運動要素のスキルをさらに高めたい子どもまで, 自分のペースでレベルアップできるように微調整できる仕組みになっている。

7. まとめ

フレーミング基礎学校のインクルーシブ教育で中心的役割を果たすのは, インクルーシブ学級を担任する通常学級の教師であるが, 日常的な教育活動は複数の教職員の連携によって成り立っている。同校の校内支援体制は, 日本でもみられる「定期的な打ち合わせ」が位置付けられていたが, 教職員のメンタルケアの機会も頻繁に設けられていた点は注目に値する。インクルーシブ教育に取り組む学校の教師は, 多様な言語・文化的背景をもつ保護者や子どもと障害や特別なニーズのある子どもという複雑な要素に対応しなければな

らず、日常的に少なくないストレスにさらされている。教師や補助教師がお互いの悩みや大変さを共有し、心理士の助言も得ながら元気に働けることは、インクルーシブ教育の推進の前提条件の一つになるだろう。

障害を含む多様な子どもが参加する授業では、単元テーマを共有しながら課題や方法を異にする内的分化の手法が積極的に取り入れられ、子どもが教師の説明を一方的に聞いている一斉指導はほとんど行われていない。一方で単なる個別学習に終始せず、個別の課題でも近くの子ともと答え合わせをしたり、取り組んだことを隣の子どもに確認したり、スポーツのステーション授業でも自分たちが取り組んだ内容を発表する機会が確保され、能力的に個人差がある学級でも子ども同士で経験を共有し、主体的に取り組む姿が見られた。

ステーション型のスポーツ授業では、一般的に5-9程度の運動課題を同時に設定するため、一人当たりの運動量が増加するだけでなく、子ども達が順番を待つ時間が非常に少ない。これは待つことが苦手な多動傾向のある子ども、見通しが持てないと不安になる発達障害の傾向のある子どもにとっても逸脱行動の機会が少ない活動の形態という意味を持つだろう。授業観察した際にも輪になって話し合う時間には、ボールを持ったまま立ち歩く子どもや輪に入らずにひとりで過ごす子どもがいたが、ステーションをまわる活動になると他の子どもと一緒に課題に取り組んでいる姿がみられた。

このようにフレーミング基礎学校では、特別教育の専門教師や補助教員と連携しながら、授業内で共通の単元・題材を用いて複数の課題を用意したり、発表方法の選択、学習支援の選択といった内的分化や多様な子どもが参加できるステーション型授業を行っていた。一方で内的分化の具体的方法は教師の判断に任されているため教師による個人差もあり、常に教師間の情報交換や授業づくりに多くの時間を費やしていることが分かった。

なお本稿では、2016年の訪問調査時の授業やインタビューを中心に検討を行ったため、2017-18年度から実施されたベルリンの新しい学習指導要領について扱う事ができなかった。

今後の研究では、新しい学習指導要領の検討を含めて様々な教科・学年における内的分化やステーション型授業の実践調査を進めるとともに、インクルーシブ教育校の教師へのインタビューも実施していきたいと考えている。

謝 辞

調査にあたりご協力頂いた、フレーミング基礎学校 (Fläminggrundschule) 校のニコル・ママーニ (Nicol Mammani) 先生、フレーミング基礎学校の元教頭ガーリント・クルジウス (Gerlind Crusius) 先生、調査協力者の石光・グロート・祐子さんに感謝いたします。

付 記

本調査をすすめるにあたっては、日本学術振興会科学研究費補助金「ドイツにおける障害児者の余暇とアダプテッド・スポーツ：移行支援を中心に」(基盤研究B, 課題番号6301027)の補助を受けた。

注

注1) 学校心理士およびインクルーシブ教育相談支援センター (Schulpsychologisches und Inklusionspädagogisches Beratungs-und Unterstützungszentrum : SIBUZ) は、2014-15年度に運用が始まり、ベルリン市内の全12区に1カ所ずつ設置された。相談支援センターとして、各区内の公立・私立の学校からの相談に応じている。直接の対応時間帯は毎

週木曜日の15-18時に設定され、その他は電話やEメールでの相談が可能である。同センターは、保護者と子どもからの個別の相談だけでなく教職員からの相談も受け付けている。学校心理士は、心理療法、救急心理学、スーパーヴィジョン、コーチング、教育指導を含む心理学の専門家である。(ベルリン市州教育局：

<https://www.berlin.de/sen/bildung/unterstuetzung/schulpsychologie/> 2018/9/25/閲覧)

注2) 坂野(2017)によれば、ドイツの幼稚園や保育所の修学前教育施設の中心を占めるのが児童教育士(Erzieher/in)である。この有資格者は基礎学校等で正規の授業を担当することはできないが、いわゆるアシスタントや支援員としての役割を果たしており、特別なニーズのある子どもを含む学級では不可欠な存在となっている。

注3) ステーション型授業は、子ども達が安全に用具を運ぶ事ができるように低学年のうちに指導を行っている。フレーミング基礎学校でも使われている教材のシリーズ(Lernzirkel Sport:スポーツの学習コンパス)には、授業に活用できる切り取り式のカードとともに、安全に関する子どもへの注意も示されている。例えば、「ステーションで学ぶ体操」では、ロングベンチや大小の巧技台を何名で運ぶと安全か、マットの使い方、平行棒の運び方などが示されている。またこのステーション型教材のシリーズには、冒頭に授業のルールが示されている。「合図があったら輪になって座る」「用具の組み立てと片付けの時には全員で手伝う」「他の人がプレーしている時は静かに見る」「お互いに助け合う」「組み立てと片付けの時には注意する。用具で遊んだり、用具を運びながら遊ばない：足に注意する！」など具体的な指示があり、多くの用具を子どもが使う際の安全管理に配慮している。

文 献

- Bracke, Julia (2001) Lernzirkel Sport 1: Erlebnisorientiertes Bewegung an an Stationen. Buch Verlag Kempfen.
- Bracke, Julia (2006) Lernzirkel Sport 4: Turnen lernen an Stationen. Buch Verlag Kempfen.
- Bracke, Julia (2011) Lernzirkel Sport 5: Ballspiele. Buch Verlag Kempfen.
- ベルリン市学校統計 Blickpunkt Schule Schuljahr (2017/2018参照)
- ベルリン市特別学校 <http://www.sonderschulen-berlin.de> (2018/9/25参照)
- ベルリン教育法 <http://www.schulgesetz-berlin.de> (2016/10/12参照)
- ベルリン市家族教育局 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie <https://www.berlin.de/sen/bjf/> (2018/9/25参照)
- ベルリン市・ブランデンブルグ市学習指導要領 <http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/> (2018/5/22参照)
- ベルリン市統計局 <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/home.asp> (2018/9/25参照)
- Heinz Klippert (2010) Heterogenität im Klassenzimmer. Beltz Verlag.
- 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』598, pp.1-29.
- 窪島務 (1998) 『ドイツにおける障害児の統合教育の展開』文理閣.
- Lanig, Jonas (2013) Inklusion in der Praxis Deutsch inklusive. Verlag an der Ruhr.
- Müller, Bernd (2001) Ball-Grundschule. borgmann publishing.
- Paradies, Liane & Linser, Hans Jürgen (2010) Differenzieren im Unterricht. Cornelsen.
- 坂野慎二 (2017) ドイツの幼稚園教諭・保育士養成政策に関する研究：養成の高度化・専門化に着目して『玉川大学教育学部 紀要』16, pp.1-23.
- 安井友康・千賀愛・山本理人 (2012) 『障害児者の教育と余暇・スポーツ：ドイツの実践に学ぶインクルージョンと地域形成』明石書店.
- 安井友康・千賀愛・山本理人 (2009) ベルリン市州のインクルーシブ・スポーツ授業：フレーミング基礎学校の取り組みから『障害者スポーツ科学』7(1), pp.93-106.
- 安井友康・千賀愛・山本理人 (2018) ベルリン市州における盲学校と通常学校の余暇・スポーツを通じた地域連携：ヨハン・アウグスト・ツォイネ盲学校とフレーミング基礎学校の実践事例から『北海道教育大学紀要(教育科学編)』68(2), pp.99-114.

(千賀 愛 札幌校准教授)

(安井 友康 札幌校教授)

(山本 理人 岩見沢校教授)

