

デンマークの教員におけるインクルーシブ教育への態度 — Moberg Attitude Scale による結果と考察—

是永 かな子¹⁾, ニルス イェールンド²⁾

1) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻、高知ギルバーク発達神経精神医学センター

2) オーフス大学

Danish Teachers' Attitude Towards Inclusive Education: Results and Analyze of Moberg Attitude Scale

KORENAGA Kanako¹⁾, EGELUND Niels²⁾

1) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Professional Schools for Teacher Education, Kochi Gillberg
Neuropsychiatry Centre

2) Aarhus University Danish School of Education

要 約

本研究では2017年度に実施した、デンマークの国民学校教員を対象としたアンケート調査の結果を示した。配布数は80名分であり、そのうち27名の回答を得た。デンマークでは教員の過重労働を軽減するために、教員に対してアンケートなどを依頼することはとても困難になっているため、回収率は低い参考として本調査結果を示すこととした。

全ての児童生徒をいっしょに教えることについては「前提条件」によって意見は異なる。しかし、専門的な支援が特別な場で提供されるのではなく、通常学級に追加されることの必要性が示唆された。支援の保障において特別学級ありきではなく、特別な支援と特別な場とは結びつけて考えられていないことは日本の今後のインクルーシブ教育推進にも参考になるであろう。ただし、通常の学級に障害のある児童生徒がいても通常の学級の教員のみが責任を負う必要はない。通常の学級を主体としたインクルーシブ教育のためには連携が重要になる。

どのような子どもを学級に受け入れるかについては、ギフトは無条件で受け入れる割合が極めて高い。ディスレクシアや言語障害に関しては、基本的には受け入れるが特定の条件が課される。肢体不自由や視覚障害、聴覚障害のある児童生徒は国レベルの支援をも活用しつつ、地域の学校で学ぶための支援を具体化する必要があった。また、「知的障害の子どもを通常学級に受け入れる」という意見が一定の割合で示されたことは、今後の日本のインクルーシブ教育推進においても示唆に富むであろう。最後に、近年北欧で課題が顕著になっている「情緒・行動障害」に関しては、特定の条件のなしで受け入れる割合は低い。日本の特別支援教育のみならず、いじめ、不登校、反社会行動等、生徒指導や教育相談としての支援が必要な子どもが多い「情緒・行動障害」の子どものインクルーシブ教育は今後も課題となるであろう。

キーワード：デンマーク 教員 インクルーシブ教育 態度 Moberg Attitude Scale

1. 問題と目的

1994 年のユネスコのサラマンカ会議においてインクルーシブ教育(Inclusive Education)は提唱された。その後、2000 年代に入って、2006 年 12 月 13 日に国連総会において採択され、2008 年 5 月 3 日に発効した「障害者権利条約」の第 24 条にインクルーシブ教育システム(inclusive education system)が明記された(日本は 2014 年に批准)。2015 年に国連で採択された持続可能な開発目標(SDGs: Sustainable Development Goals)でも「4. 教育(Goal 4)」において「全ての人々への包摂的かつ公正な質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する(Goal 4 Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all)」との事が規定された。このように現在インクルーシブ教育は世界的にそれぞれの国の実情を反映させて目指していくべき内容として明示されている。

以上の動向を踏まえて、本稿ではインクルーシブ教育を推進する教員の意識について、アンケート調査によって検証することを試みる。とくに、フィンランド・ユバスキュラ大学の Sakari Moberg 氏が開発した Moberg スケールを活用して、デンマークの教員に対して意識調査を実施する。この尺度を用いて、これまで、フィンランド、エストニア、アメリカ、ザンビア、モンテネグロ、ボスニア、ドイツ、日本などで調査が行われてきた¹。

2. 方法

本研究では 2017 年度に実施した、デンマークの義務教育学校である国民学校教員を対象としたアンケート調査の結果を示す。配布数は 80 名分であり、そのうち 27 名の回答を得た。回答の有無は項目によって異なっていたため、回答数は質問項目によって異なる。デンマークでは 2014 年に教員の勤務に関する規定が変更され、教員に対してアンケートなどを依頼することはとても困難になっている。そのため回収率は低い、参考として本調査結果を示すこととした。

3. 結果と考察

3.1 「全ての児童生徒をいっしょに教えること」についての意識調査の結果と考察

以下に質問項目ごとに結果を示す。まず日本語での質問項目を示し、次にデンマーク語訳を示す。

指標は、1 全然そう思わない、2 あまりそう思わない、3 どちらかといえばそう思わない、4 どちらかといえばそう思う、5 だいたいそう思う、6 強くそう思う、であ

る。回答があった項目のみ結果に示す。表によって指標が示されていない場合はその指標項目を選択した教員がいなかったことを表している。

表 1. 全ての児童生徒は、通常の学級で適切な指導が受けられる(Alle elever har muligheder for at få passende undervisningstilbud i almenkolen)。

	回答数	割合
1	3	11.1
2	3	11.1
3	8	29.6
4	8	29.6
6	5	18.5
合計	27	100.0

このように 3 どちらかといえばそう思わない、4 どちらかといえばそう思うという中間的な回答が多い。賛成も反対も分かれているため、通常の学級での適切な支援の提供に関しては、意見が分かれることが示されている。

表 2. 軽度障害のある児童生徒は、全時間を通常の学級ですごしていると成績はあがらない(Hvis elever med lettere vanskeligheder går i en almenklasse, vil deres faglige resultater være mindre, end hvis de gi)。

	回答数	割合
1	3	11.1
2	8	29.6
3	5	18.5
4	5	18.5
5	5	18.5
6	1	3.7
合計	27	100.0

このようにあまりそうは思わないが最も高い。分離ありきではないことには注目すべきであろう。

表 3. 障害のある児童生徒は、通常の学級で他の児童生徒にからかわれたり、仲間はずれにされたりする(Elever med særlige behov bliver nogle gange afvist, latterliggjort og/eller drillet af de andre elever i almenklassen)。

	回答数	割合
1	1	3.8
2	6	23.1
3	10	38.5
4	5	19.2
5	3	11.5

6	1	3.8
合計	26	100.0

このように否定的な割合が多い。デンマークの学級は移民も含めて、多様な子どもが前提で教育が行われている証左であろう。

表4. 全時間を通常の学級ですごせれば、障害のある児童生徒の自尊感情は高まる (Elever med særlige behov vil få et bedre selvværd, hvis de går fuldtids i en almenklasse)。

	回答数	割合
1	1	3.7
2	2	7.4
3	9	33.3
4	11	40.7
5	2	7.4
6	2	7.4
合計	27	100.0

このようにどちらかといえばそう思うの割合が、40.7%で最多である。自尊感情の向上に通常学級でのインクルーシブ教育が一定寄与しているのであろう。

表5 障害のある児童生徒を全時間通常の学級で教育するという事は、全ての児童生徒にとっての公正、公平を意味する (Inklusion af elever med særlige behov i almenklasser medfører større ligestilling for alle elever)。

	回答数	割合
1	2	7.4
2	6	22.2
3	10	37.0
4	4	14.8
5	2	7.4
6	3	11.1
合計	27	100.0

このように、2あまりそう思わない、3どちらかといえばそう思わないの割合が高い。ただ単に全時間通常の学級で教育ということでは公正ではないということが示されている。

表6 通常の教育は、全ての児童生徒の個別の教育的ニーズに対応する物的、人的資源を備えている (Almenundervisningen har de ressourcer og det personale, der skal til for at tilpasse

undervisningen til de enkelte el)。

	回答数	割合
1	1	3.7
3	1	3.7
4	7	25.9
5	4	14.8
6	14	51.9
合計	27	100.0

このように、5だいたいそう思うが51.9%である。一定は物的、人的資源を備えているという認識があるようである。

表7. 重い障害のある児童生徒は、特別な学級で指導すべきだ (Elever med særlige behov og elever med svære handicap burde undervises i specialklasser)。

	回答数	割合
1	3	11.5
2	8	30.8
3	3	11.5
4	10	38.5
5	2	7.7
合計	26	100.0

このように4どちらかといえばそう思うが38.5%である一方、2あまりそう思わないが30.8%である。重度の障害のある子どもをいかにインクルーシブしていくかの過渡期であろう。

表8. 障害のある児童生徒が通常の学級にいと、障害のない児童生徒に対する教育の質が下がる (Hvis elever med særlige behov inkluderes i almenundervisningen, vil det medføre en forringelse af kvaliteten af under)。

	回答数	割合
1	3	11.1
2	4	14.8
3	6	22.2
4	11	40.7
5	2	7.4
6	1	3.7
合計	27	100.0

このように4どちらかといえばそう思うが40.7%であり、肯定的な回答のみではない。

表9. 特別教育の訓練を受けた教員だけが、重い障害のある児童生徒を効果的に指導できる (Det er kun lærere

med en specialpædagogisk uddannelse, der kan undervise elever med svære handicap)。

	回答数	割合
1	1	3.7
2	3	11.1
3	8	29.6
4	8	29.6
5	4	14.8
6	3	11.1
合計	27	100.0

このように3どちらかといえばそう思わないが29.6%、4どちらかといえばそう思うが29.6%と同数である。専門性のある指導への期待とインクルーシブ教育推進を担う通常学級の教員としての自負、双方の考え方が推測される。

表10. 通常の学級の教員は、学級にいる障害のある児童生徒の学習上のニーズに対応することができる (Almenlærere kan godt undervise elever med særlige behov i almenklassen)。

	回答数	割合
1	1	3.7
2	9	33.3
3	8	29.6
4	6	22.2
5	1	3.7
6	2	7.4
合計	27	100.0

このように、2あまりそう思わないが33.3%、3どちらかといえばそう思わないが29.6%であり、通常学級教員のみでは多様な学習上のニーズに応じるのは容易ではないとの思いがうかがえる。

表11. 障害のある児童生徒を通常の学級で教えるということは、全ての児童生徒に質の高い教育をすることを意味する。(Inklusion af elever med særlige behov i almenklassen betyder, at der er kvalitetsfuld undervisning for alle)。

	回答数	割合
1	1	4.5
2	1	4.5
3	8	36.4
4	8	36.4
5	2	9.1
6	2	9.1
合計	22	100.0

このように3どちらかといえばそう思わない、4どちらかといえばそう思うが同数である。ともにいるのみならず、教育の質に注目するのであれば、専門的な支援が通常学級に追加されることが必要であろう。

表12. 特別学級は、重い行動上の問題のある児童生徒のために必要である (Der er behov for specialklasser for elever, som har store adfærdsproblemer)。

	回答数	割合
1	7	31.8
2	10	45.5
3	1	4.5
4	2	9.1
5	1	4.5
6	1	4.5
合計	22	100.0

このように、1全然そう思わない、2あまりそう思わないの割合が高い。特別学級ありきではないインクルーシブ教育の認識がうかがえる。

表13. 通常の学級の担任は、自分の学級にいる障害のある児童生徒の教育について、最も責任がある (Almenlærere har det overordnede ansvar for uddannelse af elever med særlige behov)。

	回答数	割合
1	1	4.3
2	5	21.7
3	7	30.4
4	4	17.4
5	4	17.4
6	2	8.7
合計	23	100.0

このように、3どちらかといえばそう思わないが最も高く、通常の学級教員のみが責任を負う必要はないと考えているようである。通常の学級において学習を保障するという「場所」の問題と通常の学級の担任のみが障害のある児童生徒の教育について責任を負うということとは異なるようである。

表14. 障害のある児童生徒は、全時間通常の学級にいれば、「ばか」とか「変わっている」というレッテルをはられることはない (Elever med særlige behov vil ikke blive stigmatiseret/stemplet som “dumme”, “anderledes” eller “mislykkede”)。

	回答数	割合
2	8	34.8
3	8	34.8
4	2	8.7
5	3	13.0
6	2	8.7
合計	23	100.0

このように2あまりそう思わないと、3どちらかといえそう思わないが同数であり、ただ一緒にいるだけでは支援が十分ではないことがうかがえる。

表 15. 通常の学級の担任に、重い障害のある児童生徒を学級に受け入れるように求めることは正しいことだ(Det er rimeligt at forvente, at almenlærere accepterer elever med svære handicap i deres klasser)。

	回答数	割合
1	1	4.3
2	9	39.1
3	8	34.8
4	3	13.0
5	1	4.3
6	1	4.3
合計	23	100.0

このように2あまりそう思わないと、3どちらかといえそう思わないが高く、無条件に重い障害のある児童生徒を通常学級で受け入れることは教員にとっても子どもにとっても適切ではないと考えられているようである。

表 16. 障害のある児童生徒が通常の学級にいと、障害のない児童生徒に対する指導時間は減る(Almeneleverne får mindre direkte undervisningstid fra lærerne, hvis elever med særlige behov er inkluderet i almenkl)。

	回答数	割合
1	6	26.1
2	7	30.4
3	5	21.7
4	5	21.7
合計	23	100.0

このように2あまりそう思わないと、3どちらかといえそう思わないが高く、同じ場にいることは否定していない。

表 17. 全時間通常の学級にいれば、障害のある児童生徒の学力レベルは向上する(Elever med særlige behov vil

få bedre resultater, hvis de placeres fuldtid i almenklasser)。

	回答数	割合
1	1	4.3
2	2	8.7
3	8	34.8
4	7	30.4
5	2	8.7
6	3	13.0
合計	23	100.0

このように3どちらかといえそう思わないと、4どちらかといえそう思うが拮抗している。障害のある児童生徒が通常の学級にすることのみで「学力レベルは向上する」と楽観的には考えられてはいない。

18. 重い障害のある児童生徒には特別な教育的ニーズがあるので、特別な集団で指導するべきだ(På grund deres særlige behov vil elever med svære handicap få den bedste undervisning i specialklasser)。

	回答数	割合
1	6	27.3
2	6	27.3
3	5	22.7
4	5	22.7
合計	22	100.0

このように1全然そう思わない、2あまりそう思わない、3どちらかといえそう思わない、4どちらかといえそう思うがほぼ同数であるが、そう思わないという否定的回答が多い。

表 19. 重い行動上の問題のある児童生徒には、特別学級や特別学校での特別教育が必要である(Elever med alvorlige adfærdsvanskeligheder har behov for at blive undervest i specialskoler)。

	回答数	割合
1	6	26.1
2	5	21.7
3	8	34.8
4	3	13.0
6	1	4.3
合計	23	100.0

このように1全然そう思わない、2あまりそう思わない、3どちらかといえそう思わないが多く、特別な支援と特別な「場」は結びつけて考えられてはいないようである。

表 20. 全ての児童生徒をいっしょに教えるということは、本来、社会的公正さを促進するということである (Det at undervise alle elever sammen har til formål at fremme social retfærdighed)。

	回答数	割合
1	8	34.8
2	7	30.4
3	4	17.4
4	2	8.7
5	1	4.3
6	1	4.3
合計	23	100.0

このように1全然そう思わない、2あまりそう思わないが多く、ただ一緒にいることが「社会的公正さ」を促進すると考えられてはいないようである。

表 21. 全ての児童生徒をいっしょに教えるということは、本来、効果的な教育を促進するということである (Det at undervise alle elever sammen har primært til formål at fremme effektiv uddannelse)。

	回答数	割合
1	2	8.7
2	3	13.0
3	7	30.4
4	4	17.4
5	4	17.4
6	3	13.0
合計	23	100.0

このように3どちらかといえばそう思わないが多く、それだけで効果的ではないが、一定の促進効果は認めている教員もいるようである。

3.2 「どのような子どもをあなたの学級に受け入れるか」についての意識調査の結果と考察

以下に質問項目ごとに結果を示す。まず日本語での質問項目を示し、次にデンマーク語訳を示す。

指標は、1 どんな場合でも受け入れない、2 特定の条件である場合だけ受け入れる、3 特定の条件でだいたい受け入れる、4 無条件に全て受け入れる、である。

回答があった項目のみ結果に示す。表によって指標が示されていない場合はその指標項目を選択した教員がいなかったことを表している。

表 22. 英才児・優秀児 (Giftest) (Meget talentfulde)。

	回答数	割合
2	3	13.0
4	20	87.0
合計	23	100.0

このように英才児・優秀児 (ギフト) は無条件で受け入れる割合が 87%と極めて高い。デンマークではギフト教育に着手しつつあるものの、ギフトのための特別な支援は特定の学校もしくは地域での支援であるため、通常学校において指導する対象となるのであろう。

表 23. 学習障害 (Dysleksi/Ordblindhed)。

	回答数	割合
1	1	4.3
2	2	8.7
3	2	8.7
4	18	78.3
合計	23	100.0

学習障害とくにディスレクシアに関しては、基本的には受け入れるが特定の条件が課される場合もある。デンマークにおいてディスレクシア支援はセンター学級のように一定の時間その場所に通う通級の指導の対象とするため、特定の個別化された支援を受けつつ、通常学級において指導を受ける対象となるのであろう。

表 24. 言語障害 (Talevanskeligheder)。

	回答数	割合
1	1	4.3
2	5	21.7
3	4	17.4
4	13	56.5
合計	23	100.0

言語障害に関しては、特定の条件で、ある程度受け入れる、の割合が多くなる。デンマークは市町村立教育心理研究所 (PPR) での専門的な支援を受けられるため、特定の条件下で受け入れる割合が増えていると推測できる。

表 25. 肢体不自由 (Fysiske handicap)。

	回答数	割合
1	1	4.3
2	5	21.7
3	6	26.1
4	11	47.8
合計	23	100.0

肢体不自由に関しては、特定の条件の有無が重要になる。これにはバリアフリーなどの施設面の配慮も考慮されるべきであろう。

表 26. 視覚障害 (Synshandicap)。

	回答数	割合
1	1	4.5
2	3	13.6
3	6	27.3
4	12	54.5
合計	22	100.0

視覚障害に関しては、特定の条件の有無が重要になる。視覚障害のための特別学校は国内に数校しか設置されていないため、国立のリソースセンターから支援を受けつつ、受け入れるのであろう。

表 27. 聴覚障害 (Hørehandicap)。

	回答数	割合
1	2	8.7
2	6	26.1
3	5	21.7
4	10	43.5
合計	23	100.0

聴覚障害に関しては、特定の条件の有無がいつそう重要になる。口頭での情報伝達が困難な聴覚障害の場合、専門的な情報保障が求められる。視覚障害と同様に国立のリソースセンターから支援を受けつつ、受け入れるのであろう。

表 28. 情緒・行動障害 (Socioemotionelle-/adværdsvanskeligheder/ADHD/autisme)。

	回答数	割合
1	2	8.7
2	9	39.1
3	9	39.1
4	3	13.0
合計	23	100.0

情緒・行動障害に関しては、特定の条件のなしで受け入れる割合が低くなる。デンマークにおいては情緒・行動障害のある子どものための特別な学級や学校が設置され、増加傾向にあるため、無条件で通常学級で受け入れる割合は低くなるのであろう。

表 29. 知的障害 (Generelle indlæringsvanskeligheder)。

	回答数	割合
1	1	4.3
2	8	34.8
3	7	30.4
4	7	30.4
合計	23	100.0

知的障害に関しては、特別の条件の割合は依然として高いが、無条件で受け入れる割合も 30.4%になる。知的障害の子どもも通常学級に受け入れる割合が一定あることが注目される。

4. 考察

デンマークは地方分権を進め、2007 年には県に相当する Amt (Amt) を廃止した。その結果市町村に当たる単位でインクルーシブ教育が推進されることとなったが、「排除が進んでいる」との勧告もあり、通常学級以外の分離形態で学ぶ子どもの割合を減らすことが焦眉の課題となった。

今回の調査は限定的な回答ではあるが、デンマークの教員の意識の一端を明らかにできればと考え、公表することとした。アンケート項目自体はフィンランドの研究者によって開発され、これまで日本も含めて調査が実施されているため、回答数を増やすことができるのであれば、今後比較調査も可能となろう。

では結果を再度総括する。全ての児童生徒をいっしょに教えることについては「前提条件」によって意見は異なる。ただ一緒にいる「ダンピング」の状態を避けるために、教員や教材などの資源の配置、研修の有無、専門家や PPR との連携など、様々な条件が考慮される。通常の学級における学習を基礎としつつも専門家と連携をして、個々の子どもの教育的ニーズに応じた支援を保障するのであろう。軽度障害のある児童生徒も「全時間を通常の学級で過ごすことは追求すべき課題」とされているので、できる限り分離/排除を避けること自体には好意的な回答が多い。「通常の学級で他の児童生徒にからかわれたり、仲間はずれにされたりする」ことは回避可能であり、近年増加している移民の子どもの包摂も含めて、多様性が保障される通常の学級が目指されていることが推察される。

通常の学級で過ごすことは、障害のある児童生徒の自尊感情の向上にも寄与すると考えられており、全ての子どもがともに学ぶ「インクルーシブ教育」が障害の有無にかかわらず有効に機能することが期待される。ただし、単に全時間通常の学級で教育するというだけでは「公正」

とは考えられていない。通常の学級に一定の「物的、人的資源が備えられている」との認識はあるが、重度の障害のある子どものインクルーシブ教育の推進のためには不十分であると考えられているようである。

同時に、障害のある児童生徒が通常の学級にいることによる、障害のない児童生徒に対する教育の質の低下の懸念は示されている。指導の際には教員自身に特別教育の「訓練」が必要との認識は示されているが、インクルーシブ教育を推進するのは「通常の学級の教員」という意見も示された。

通常の学級にいれば障害理解が進むわけではないことも表明されているため、ともにいるのみならず、その教育の質に注目するのであれば、専門的な支援が特別な場で提供されるのではなく、通常学級に追加されることが必要であろう。通常の学級に障害のある児童生徒がいても通常の学級の教員のみが責任を負う必要はない。支援の保障において特別学級ありきではなく、特別な支援と特別な場とは結びつけて考えられてはならないことは日本の今後のインクルーシブ教育推進にも参考になるであろう。

どのような子どもを学級に受け入れるかについては、ギフテッドは無条件で受け入れる割合が極めて高い。デンマークにおけるギフテッド支援は特別な学校、特別な学級、ギフテッドコース、追加の学習活動保障、放課後活動保障など様々に実施されているが、多くは通常の学

級における支援のみである²。

ディスレクシアに関しては、基本的には受け入れるが特定の条件が課される。これはすでに実施されているオーダーメイドの ICT 機器の保障などが想定されるであろう。言語障害に関しては、特定の条件で、ある程度受け入れる。肢体不自由に関しては、設備面の改善等、特定の条件がより重要になる。視覚障害および聴覚障害のある児童生徒は多くはないため、特別な学校や特別な学級の設置率は高くない。よって、国レベルのサービスも活用しつつ、地域の学校で学ぶための支援を具体化する必要がある。また、「知的障害の子どもを通常学級に受け入れる」という一定の割合が示されたことは、今後の日本のインクルーシブ教育推進においても示唆に富むであろう。

最後に、近年北欧で課題が顕著になっている「情緒・行動障害」に関しては、特定の条件のなしで受け入れるという割合が低い。日本の特別支援教育のみならず、いじめ、不登校、反社会行動等、生徒指導や教育相談としての支援が必要な子どもが多い「情緒・行動障害」の子どものインクルーシブ教育は今後も課題となるであろう。

謝辞

本研究は科研費（18K02793）の助成を受けたものである。

註・引用文献

- ¹ 例えば、Moberg, S. 1997. Inclusive educational practices as perceived by prospective special education teachers in Estonia, Finland and the United States. *International Journal of Rehabilitation Research*, 20, 29-40., Moberg, S. & Savolainen, H. 2003. Struggling for inclusive education in the North and the South: educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research*, 26 (1), 21-31. Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020).

Struggling for inclusive education in Japan and Finland : teachers' attitudes towards inclusive education.

European Journal of Special Needs Education, 35 (1), 100-114., 牟田悦子, 安藤壽子, 是永かな子, 月森久江, 木下智子(2016) 日本の教師におけるインクルーシブ教育への態度 : Moberg Attitude Scale による結果と関連要因『成蹊大学文学部紀要』(51)53-66.

² 松本茉莉衣, 是永かな子(2016)デンマークにおけるギフテッド教育 : 学力と社会性に関する補完的指導に注目して『発達障害研究』38(3)302-313.