

VII. 海外視察調査

1. 目的

日本でも様々な実践が取り組まれているが、イタリア・スウェーデンなど先行国でのインクルーシブ保育の制度・実践を視察し、インクルーシブ保育をより推進していくための、国としての方向性の明示や人材育成、専門家の配置、評価システム、権利尊重の文化などの在り方について、今後の日本の方向性への示唆を得る。

2. 観察概要

観察先

○イタリア：ボローニャ市（2024.10.22）・追加ヒアリング（2025.1.17）※オンラインにより実施

訪問先

- ・行政（ボローニャ市）
- ・小学校 Viale Stenio Polisci 1（フォルトゥッティ小学校）（4年生クラス）

○スウェーデン：イエーテボリ市（2024.10.23-24）

訪問先

- ・行政（イエーテボリ市）
- ・プレスクール（3園）：Bergsgårdsgärdet 93 · Preschool Skolspåret 77 · Preschool Övralidsgatan 2
- ・小学校・放課後ケア（1か所）：Gamlestadskskolan, Larsmässetorg 3

イタリアでは、就学前施設を含むすべての学校において分離されない教育環境が整っている。さらに、中学校や高校、大学に厳しい入試制度がないことが、インクルージョン推進の背景となっていると考えられる。地域保健機構が障害認定を行い、機能プロフィールや個別教育計画が作成される仕組みが整備されており、きめ細やかな配慮が可能な体制が構築されている。

スウェーデンでは、すべてのこどもに教育の質を確保することを重視している。義務教育段階では、主に知的障害があるこどもを対象とした「対応済学校」（特別支援学校）が用意されており、「場の統合」を実現しつつも日本のシステムと類似する部分が見られる。就学前段階においては、全体の教育の質を高めることでインクルージョンが可能になるとの認識で運営されている。

イタリアとスウェーデンの就学前保育・教育について、市行政担当者との意見交換では、どちらの行政担当者も、インクルージョンを含めた就学前保育・教育について自信を持って語っており、その姿勢が非常に印象的であった。両市が共通して述べたのは、インクルージョンの推進には法律の整備が大きな役割を果たしているという点である。これにより、国が明確な方針を示すことの重要性が示されている。また、市行政は保育・教育の質に関して責任を持ち深く関与しており、現場の園長には実践・実行を主導する権限が人事面を含めて付与されている。これにより、現場が主体的にインクルージョンを推進できるシステムが構築されている現場のこどもたちはいきいきと生活し、遊んでいる様子が見られた。

3. イタリア視察の内容

(1) 法体系とインクルージョンの理念

憲法と法律が定めるインクルージョンの理念と権利

イタリアでは、障害のある子どもの教育的なインクルージョンは憲法で保障された基本原則となっている。イタリア共和国憲法第34条で「学校は全てに開かれ (La scuola è aperta a tutti)」と教育を受ける権利を定めている。さらに第38条では障害者の教育と職業訓練の権利を明記している。これらの憲法の理念に基づき、イタリアの教育制度はすべての児童生徒のインクルージョンを重要な柱としている。

インクルージョンの理念の実現の取り組み

1970年代から一貫して通常教育への統合を進めてきた歴史的経緯があり、「特別な子どもだけ別の場で教える」のではなく「すべての子どもを共通の場で教える」という信念が浸透している。この理念を具体化するため、1971年の法律118号 (L.118/1971) 第28条は、義務教育は特別支援学校ではなく通常学級で行うことを定め、障壁除去 (バリアフリー) や重度障害のある子どもへの学校時間中の介助など、統合のための支援措置を規定した。続く1977年の法律517号 (L.517/1977) は、支援員の配置や個別教育計画の策定など、具体的なインクルージョン実施の枠組みを定め、特別学級の廃止と通常学級への障害のある子ども受け入れを一層推進した。この流れにより、イタリアでは1970年代末までに障害のある子どもの普通学校への統合が制度化され、それ以降、特別支援学校が徐々に姿を消していった。

さらに1992年には包括的な障害者権利法である法律104号 (L.104/1992、「障害者の援護、社会的統合及び権利保障に関する包括法」) が制定された。この法律は教育分野も含め障害者の権利を広く定めたもので、障害による発達の阻害要因をすべて除去し、人間としての可能性を最大限伸ばすことは国家の義務であると強調している。教育においても、個別のニーズに応じた「教育的配慮」と個別教育計画 (PEI: Piano Educativo Individualizzato) の作成・実施を義務づけ、これに家族・学校・保健当局・地方自治体など複数の機関が共同関与する体制を築いている。このようにイタリアでは、障害のある子どもの教育を社会全体で支えるという理念が法制度に明確に位置づけられている。

「特別な教育的ニーズ (BES)」の概念の確立

2012年12月、教育省は「特別な教育的ニーズ (BES: Bisogni Educativi Speciali)」に関する包括的指針を策定した。この指針 (2012年12月27日付け省令) および翌2013年の通達により、障害の有無にかかわらず学習上の困難を抱える全ての児童生徒を支援対象とする方針が明確化された。すなわち、障害者 (104/1992法に基づく認定者) や学習症 (170/2010法に基づく認定者) だけでなく、発達障害・行動障害や言語文化のハンデ、社会的経済的困難など多様な要因に起因する学習上の困難を持つ子どもも含めて「BES」と総称し、必要な期間に特別の配慮が求められた。この指針では、世界保健機関の国際生活機能分類 (ICF) モデルを取り入れ、子どもを単一の診断名ではなく心身の機能プロフィールと環境要因の観点から捉えることを強調している。これにより、「診断の有無にとらわれず、その子に必要な教育的ニーズ」に基づいて支援を提供するという教育的アプローチが制度化された。

近年の制度整備

その後もインクルーシブ教育の制度整備は進み、2015年の教育改革法107号 (通称「良き学校法」)、

2017年に立法命令66号が公布され、障害のある子ども支援の手続きや組織が再編された。2017年の立法命令66号はその中心で、個別教育計画(PEI)の手続き改革、機能的診断から機能プロフィールへの転換(ICFの導入)、GLO (Gruppo di Lavoro Operativo)⁴の法定化など、教育現場で質を高めるための仕組みを整えた。立法命令66号および2019年の改正命令96号により、各学校におけるインクルージョン推進委員会(GLI: Gruppo di Lavoro per l'Inclusione)の設置、地域ごとのインクルージョン支援拠点(CTS: Centri Territoriali di Supporto)の役割強化、標準化された様式による個別教育計画(PEI)の策定などが定められている。さらに2020年の大臣令182号では全国統一の個別教育計画(PEI)のフォーマットと詳細ガイドラインが定められ、学校間で質のばらつきが出ないようにしている。これらの法令は、障害のある児童生徒の評価にICFモデルに基づく機能的プロフィール(Profilo di Funzionamento)を用いることや、学校・家庭・医療・行政が連携する包括的支援プロセスを法的に位置づけている。

イタリアのインクルーシブ教育は常に円滑に進んだわけではない。国連の人権機関(特に障害者権利委員会)は評価とともにいくつかの勧告を出している。2016年に行われた国連障害者権利委員会から日本と同様に勧告を受けている。しかし、その後も改革を進め、2019年には障害者に関する国家行動計画の中に教育分野の章が設けられ、支援教師の質向上やUDL(ユニバーサルデザイン学習)の普及など具体的目標が掲げられた。

ISTAT(国立統計研究所)は2018年から毎年、障害のある子どものインクルージョンに関する統計報告(L'INCLUSIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ)⁵を発行している。ここでは支援教師の配置割合、バリアフリー設備の整備率、保護者満足度調査など詳細な指標が公表され、課題の見える化が進すすんだ。例えば2023年版⁶では「支援教師の年間交代率(60%)」や「専門研修を受けた支援教師の割合(68%)」など具体的な数字が示され、支援教員の専門訓練不足や一部地域でのバリアフリー設備の遅れなど課題も指摘されている。こうしたデータを基に国・州レベルで改善策が講じられたり、政策立案に役立てられている。モニタリング結果は議会にも報告され、必要に応じて予算配分や法改正が検討されている。総じて、行政は財政的投入と人材育成、そしてモニタリングを通じて「誰一人取り残さない」教育の実現を支えている。

⁴ GLOについては、教育省が発行しているガイドライン(2020年発行)で説明されている。

https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2021/01/ALLEGATO-B_LINEE-GUIDA.pdf

⁵ 例えば、2018-2019年度の報告書：<https://www.istat.it/it/files/2020/02/Alunni-con-disabilita-2018-19.pdf>で確認できる。他にもの左記から閲覧可能：<https://www.istat.it/statistiche-per-temi/istruzione-e-lavoro/istruzione-e-formazione/>

⁶ 2023-2024年度の報告書：<https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/03/Alunni-con-disabilita-as-23-24.pdf>

○インクルージョンを支える法体系

憲法

第3条：すべての市民の社会的尊厳と法の前の平等を保障し、差別を禁止。

第34条：学校はすべての人に開かれていることを規定。

第38条：障害者の教育と職業訓練の権利を保障。

主要な法律

1971年法律118号：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。

1977年法律517号：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。

1992年法律104号「障害者の援助、社会的統合および諸権利に関する基本法」：0歳からの保育園、幼稚園から大学まで、全ての障害のある子どもの地域の学校での就学の権利を保障。学校、家族、地域保健機構、行政機関等が連携してインクルーシブ教育を実施することを明示。

2010年法律170号：学習障害のある子どものための法律が制定され、学習障害を知的障害と区別して学校教育を保障することが規定。

2015年法律107号（「良い学校」法）：インクルージョンを確保するためのサポート教師の雇用を規定。

2017年法令65号：0-6歳の統合的な早期児童教育・保育（ECEC）システムを教育省の下で創設。

（2）就学前教育の制度と取組

○0～6歳の統合システム：乳児施設と幼稚園の統合

イタリアの保育・幼稚教育は、0～3歳向けの「乳児施設（Nidi d'infanzia）」⁷と3～6歳向けの「幼稚園（Scuole dell'infanzia）」に分かれている。乳児施設は福祉的サービスとして主に各自治体（市町村）が設置・運営し、幼稚園は教育制度の一部として国立（国公立）または自治体立・私立で提供されてきた。しかし2015年の教育改革法（いわゆる「良き学校」法107/2015）に基づき、誕生から6歳までを一貫した“統合教育システム”として捉える動きが行われている。これを具体化したのが2017年4月の立法令65号（D.Lgs. 65/2017）で、0～6歳の統合教育・保育システム（sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni）が公式に規定された⁸。

上記の改正に伴い設立されたのが児童センター（poli per l'infanzia）である。は本制度の0～3歳と3～6歳の施設・クラスを一つの施設または隣接した建物内に併設し、年齢の異なる子どもたちが一貫した

⁷ イタリアの乳児施設（Nidi d'infanzia）は保育園（Nursery School）、幼稚園はKinder Gardenと訳されることが多いが、日本において保育園は0～5歳を対象としているため、Nidi d'infanziaを乳児施設、幼稚園として統一している。

⁸ 0～6統合システムについては、イタリアの教育省で公開されている：<https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/>

教育の下で過ごせる統合施設である。これにより、さまざまな種類の教育サービスや幼稚園のクラスが、一つの複合施設または隣接した建物内に集約される形となった。プロジェクトの鍵となるのは「多様性」を活かすことであり、多様性を、0-3歳や3-6歳といった区分よりも、より質の高い学習システムの一環として捉えている。

視察を行ったボローニャ市では、すでに新しい児童センターを設立しており、さらに現在もその拡充を進めている⁹。この0-6歳システムの導入により、教育の計画がより柔軟に行えるようになっている。年齢ごとの固定された枠組みがないため、児童センターでは、すべての入園希望者を受け入れやすくなっている。児童センターは、各施設の児童の年齢と特定の目的を考慮した一貫性のある構造化された教育プロジェクトの枠組みの中で、単一の複合施設内または近隣の建物内でさまざまな種類の教育サービスと保育セクションを主催している。

○行政（国・州・市）の役割と組織体制

地域（州）レベルの役割

州が一定の教育・福祉行政権限を持ち、乳幼児サービスについて州レベルの政策枠組みを定めている。D.Lgs.65/2017 第6条の下、州政府は統合システムの地域計画策定と質基準の設定を担う。また州は、統合システムの情報システムを整備して自治体や国とデータを共有したり、管内のサービス提供状況のモニタリング・評価に協力したりする役割も果たす。

自治体（市町村）の役割と運営体制

D.Lgs.65/2017 第7条では、市町村が0～6歳児向けサービスの実施主体であることが明示されており、市町村は自ら乳幼児施設や幼稚園を設置・運営するほか、民間事業者等による設置にも許可・監督権限を行使する。加えて、複数の施設・サービス間で質と方針の統一を図るため、教育コーディネーター（後述）によるネットワーク支援を実施する。これは市町村内の公私の乳幼児施設・幼稚園に対し、共通の教育理念やカリキュラムの連携を図る仕組みで、地域の教育センターなどがハブとなって専門的助言・研修提供を行う。自治体はまた、現場職員の研修を主催し、統合システム全体の職員が共通理解のもとで研鑽できる場を提供する。

家族支援・家庭連携

イタリアのインクルージョンは「共同体による教育」という理念に支えられており、保護者と学校（園）がパートナーシップを組むことが重視されている。法律104/1992および近年の法令66/2017・96/2019では、保護者の積極的参加が制度上も位置づけられた。2017年の包括的支援法（D.Lgs.66/2017）は「インクルージョン過程における家族および関係団体の参画」を促進すると明記し、家族や障害者団体を教育当局の対話相手として公式に位置づけている。例えば、前述したとおり障害のある子どもの支援計画を立てるGLOには保護者が必ず参加し、担任教師・支援教師、地域保健機構（ASL/AUSL）¹⁰の専門スタッ

⁹ 2022/23学年度に、ボローニャ市は6つの新しい児童センターを開設している。

¹⁰ 地域保健機構（Azienda Sanitaria Locale）は「ASL」と略されるが、特定の地域では「AUSL」と略される。視察を行ったボローニャ市はエミリア＝ロマーニャ州に属しており、本州では「AUSL」と略されている。そのため、ボローニャ市のことを記す以外は“地域保健機構（ASL/AUSL）”とした。

とともに個別教育計画（PEI）の策定に関与する。保護者の同意のもと個別教育計画（PEI）が作成されることで、家庭と学校が協働して子どもの成長を支える体制が築かれる。また多くの自治体立施設では保護者参加のケース会議や家庭訪問も行われ、園・学校と家庭が一丸となって支援方針を調整している。例えばボローニャ市では、障害のある子どもの担任・支援教員が保護者と定期的に面談する場を設け、地域保健機構（ASL/AUSL）のリハビリ専門家も交えて「個別支援チーム」として状況を検討を行う。その際、必要に応じて通園先での様子を撮影したドキュメンテーションなども共有され、家庭での療育と園での教育が一貫するよう工夫されている。

○ボローニャ市の実践例

ボローニャ市の特徴は、自治体主導で充実した保育・幼児教育サービスを提供し、早くからインクルーシブな運営を行ってきた点にある。ボローニャ市は市立の乳児施設や幼稚園を多数運営するとともに、地域の私立施設とも協定を結んで市全体で就学前児童の98%以上を受け入れる高い就園率を達成している。

市立乳児施設では障害のある子どもが入所する場合、必要に応じて追加の職員を配置する。具体的には、子どもの発達状況を地域保健機構（ASL/AUSL）の専門家チームが評価し、それに基づいて市が補助のエデュケーター（Educatore）を追加派遣する。ボローニャ市ではこの追加支援員の多くを地域の社会的協同組合と連携して確保しており、専門資格を持つ人材がチームに加わる。また、市の教育部門と保健・福祉部門、学校現場が協定を結んだ包括支援プログラムを策定し、障害のある子ども一人ひとりについて関係者が定期協議する仕組みを整えている。

ボローニャ地域では、自治体・地域保健機構（AUSL）・学校・家族団体の間でインクルージョンに関する地域協定（Accordo di programma metropolitano per l'inclusione scolastica e formativa dei bambini, alunni e studenti con disabilità 2016-2021）¹¹が結ばれており、0歳の乳児施設（Nidi d'Infanzia）から高等学校まで一貫した支援体制を構築している。この協定により、公立・私立を問わず乳幼児施設・幼稚園から義務教育段階まで、障害のある子どもの受け入れと必要な支援提供が関係機関の協働の下で保証されている。

（3）就学前教育におけるインクルージョンの取り組み

○乳幼児期の支援策（乳児施設・幼稚園）

3～5歳の就学前児童の中には多くの障害のある子どもも含まれており、小学校就学前の幼児教育段階からインクルージョンが徹底されており、障害の有無を問わず受け入れる幼稚園が全国に広がっている。0～2歳児向けの乳児施設についても、近年EU目標（33%）達成に向けて定員拡充が進み、2021/22年度時点で全国平均28%のカバー率に達した（北部では40%以上の地域も存在）¹²。自治体によっては、障

¹¹ この協定は、法律104/1992に基づいて作成されており現在も有効である：

https://www.cittametropolitana.bo.it/scuola/Engine/RAServeFile.php/f/Documenti/ADPsettembre2016_finaleODT_stampa.pdf

¹² 現在、EUではバルセロナ目標として45%を目指している。ただし、バルセロナ目標は女性の就労の支援の側面があるため、必ずしも子どものインクルージョンを推し進めるものではないが、子育てを社会全体で行っていくための取り組みとしては重要であると考えられる。

害のある乳幼児が優先的に入所できるよう定員枠を別途設けている例もある。これらの努力により、就学前段階から障害のある子どもが地域の子ども集団に加わり育つ環境が整備されつつある。

また、イタリアでは0～2歳児対象の乳児施設(Nidi d'Infanzia)および3～5歳児対象の幼稚園(Scuola dell'Infanzia)では、障害のある子どもに対しては優先的な入園制度が設けられており、定員枠において最優先で受け入れられる施策を行っている自治体が多い。視察を行ったボローニャ市の例では障害ある子どもの幼稚園への就園率はほぼ100%に達し、0～3歳の乳児施設への障害のある子ども受け入れも「すべての希望者が利用できている」状況である。また、乳児施設・幼稚園に通う障害のある子どもの保護者負担軽減のため、自治体や保健当局による費用支援が行われている。例えばボローニャ市では、障害のある子どもについては施設利用料が免除され、その財政負担は地域保健機構(AUSL)の支援制度でカバーされている。

○人的支援と受け入れ体制

乳幼児期の教育施設では、障害や特別なニーズを持つ子どもに対して人的リソースの追加配置が行われる。各施設の運営者(自治体など)は、個々の子どものニーズに応じて追加の保育士や補助職員をクラスに配置することができる。この追加人員は、その子のために策定された支援計画に基づき、クラス担任と協働して保育・教育にあたる。例えば、重度の障害のある子どもが乳児施設を利用する場合、専門の保育スタッフがフルタイムまたはパートタイムでマンツーマンの支援に当たる。また、受け入れにあたっては保護者・医療専門家と施設スタッフとの綿密な連携が図られる。入園前には小児神経精神科医(NPIA)など医療専門家と家族・教育担当者が面談し、その子の発達上の特性や必要な配慮を評価する。そして、教育現場では教育コーディネーターの指導の下、環境面の調整(バリアフリー化や感覚刺激への配慮等)が行われ、必要な場合は特別な教材・補助器具(例:特製の椅子、歩行器具、コミュニケーション支援デバイス等)の提供も迅速に手配される。このように、乳幼児期から医療・福祉と一体となった包括的支援が提供されることで、障害のある子どもの早期発達と社会参加が促進されている。

○幼稚園教育課程と特別な教育的ニーズ(BES)

幼稚園(3～5歳)は国家教育システムの一部であり、インクルージョン(包括)の理念がカリキュラムにも組み込まれている¹³。教師は発達の個人差に応じて活動内容や指導法を柔軟に調整し、障害のある子どもや言語・文化的背景の異なる子どもも含め一人ひとりが主体的に参加できる保育を行う。必要に応じて個別の目標を設定したり、特別な教材(絵カード、触覚教材など)を用いることで、集団の中での学びを確保している。また、乳児施設や幼稚園段階から個別教育計画(PEI)の策定が法定化されており、障害のある子ども一人ひとりについて教育目標・支援方法を定めた計画がチームにより作成される。この計画には、教育上の目標、支援にあたる人員体制、使用する教材・機器、達成度の評価方法などが盛り込まれ、年次ごとに見直しが行われる。幼児期からこうした計画的支援を行うことで、小学校以降の学習への

¹³ 現在のナショナルカリキュラムは2012年に発行されており、それ以前の2004年のナショナル指針と2007年のカリキュラム指針に取って代わるものとなっている。https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
なお、2025年3月11日においてイタリア教育省は新しいナショナルカリキュラム指針の草案を公開しており、2026/2027学年度から実施予定である。<https://www.mim.gov.it/-/pubblicato-il-testo-delle-nuove-indicazioni-per-la-scuola-dell-infanzia-e-primo-ciclo-di-istruzione-materiali-per-il-dibattito-pubblico>

スムーズな接続が図られている。

小学校以降の調査と重なるが、障害のある子どもが授業の大部分をクラスの仲間と共に過ごすことが可能になっている。実際、障害のある児童生徒は週あたり平均 28 時間をクラス内で過ごし、クラスメートと共に活動している。必要に応じて個別指導や機能訓練のためにクラス外で過ごす時間はあるが、その平均は週 4 時間程度、重度の障害がある場合でも週 7 時間程度と報告されており、大部分の時間は共に学んでいる。ただし幼児教育段階では、個別の時間がやや多く、重度の障害がある幼児では週 12 時間程度クラスから離れている¹⁴。

○職員体制

乳児施設（Nidi d'Infanzia）の職員

エデュケーター（Educatore）

学士号 L-19 の取得が必要¹⁵。0～3 歳の乳幼児を対象に教育・保育を行う役割を担っている。

幼稚園や小学校

担任教師

5 年制修士課程 (LM-85 bis)¹⁶を修了した教師が担任教師としてクラス全体の学習指導を担当する。

支援教師（Insegnante di sostegno）

障害のある子どもが在籍する場合には配置される。支援教師になるには通常の教員資格に加えて「Tirocinio Formativo Attivo Sostegno (TFA Sostegno)」の特別支援教育の専門課程を修了する必要がある。クラス全体を見渡しながら障害のある子どもの学習をサポートし、担任教師と連携してインクルーシブ教育の実現に貢献している。

幼稚園や小学校に配属されるエデュケーター

地域や協同組合から派遣される場合もあり、彼らは重度障害のある子どもを含む子どもの個別支援や生活面のサポートを担当している。学校長の指揮下にある支援教師とは雇用元が異なるものの、チームの一員として担任教師や支援教師と緊密に連携し、個別教育計画 (PEI) の作成や家庭との連絡調整にも深く関わっている。支援教師がクラス全体を見守りつつ包括的な支援を行い、エデュケーターが個別のニーズに応えることで、すべての子どもの学びを保障する体制づくりが進められている。

教育コーディネーター（Coordinatore Pedagogico）¹⁷

0-6 歳サービスに従事しており、教育的な指針を示し、0-6 歳システムのすべての施設のネットワーク

¹⁴ ISTAT2023-2024 年度の報告書 : <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/03/Alunni-con-disabilita-as-23-24.pdf>

¹⁵ D.Lgs. 65/2017 第 4 条及び D.M. 378/2018 が定める学士号 (L-19 クラス) の取得が必須。具体的には「Scienze dell'educazione e della formazione」(教育科学) の 3 年制課程を修了する必要があり、0-3 歳児の発達心理・保育技術・衛生管理に関する 420 時間以上の実習が課される

¹⁶ D.M. 249/2010 で規定される 5 年制修士課程 (LM-85 bis) の修了が必須。カリキュラムでは、毎年 300 時間の学校実習が組み込まれている。

¹⁷ D.M. 334/2021 第 6 章では、0-6 歳統合システムの質保証を目的に、10 施設につき 1 人のコーディネーター配置を義務付けている。主な職務は、(1)教育カリキュラムの監査、(2)地域ネットワーク構築、(3)職員継続教育の 3 本柱から成る。

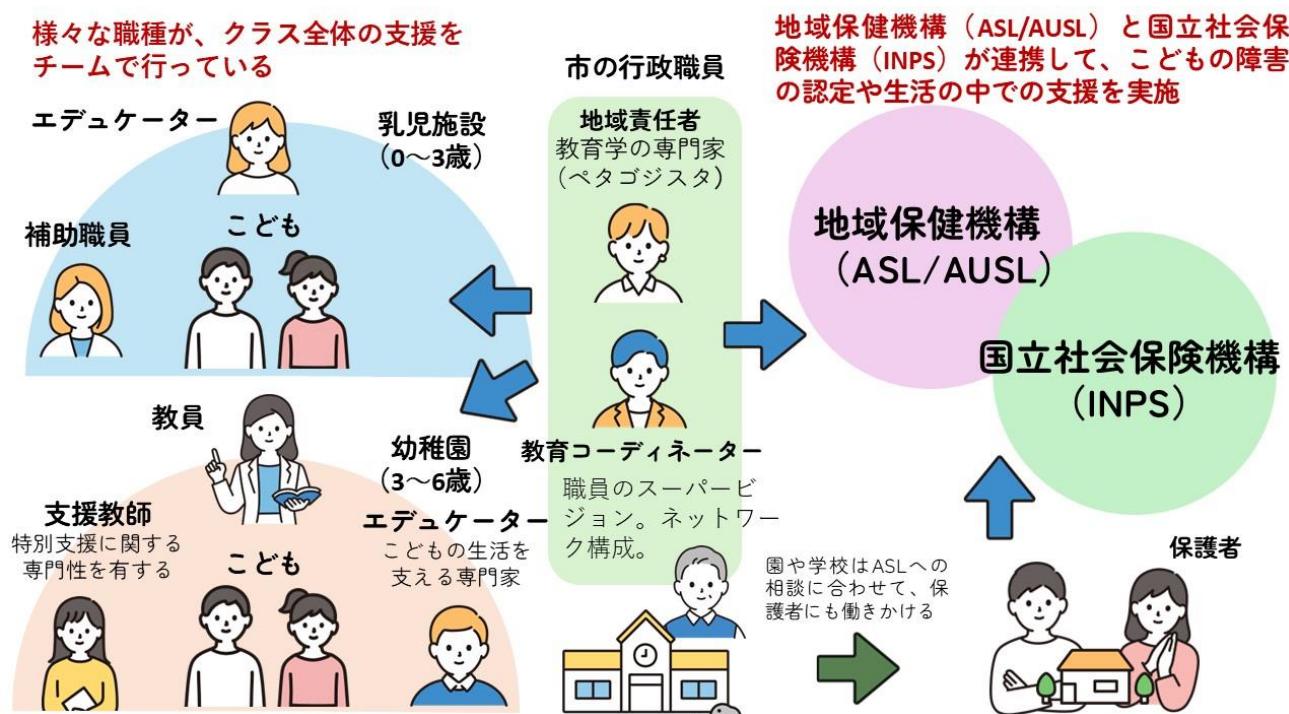
の発展を支援することが役割である。統合システムには、自治体が直接運営する施設だけでなく、間接的に管理されるサービスも含まれている。そのため、他の運営者と協力しながら、ネットワークの計画と支援を行う。例えば、障害のある子どもも支援に関して地域保健機構（ASL/AUSL）との連携を維持し、職員の現任研修を計画し、教育者や教師としての職業に就くための基礎研修を大学と協力して実施している。教育学の発展を促進し、組織的・教育的・指導的な研究や革新の取り組みを推進している。職員の専門的なスーパービジョンを実施し、常に教育指針や基準に沿った形で行われており、各地域の責任者と常に連携しながら業務を行っている。

ペダゴジスタ（Pedagogista）

修士号（LM-85）¹⁸を有し、高度な教育学の専門知識を生かして教育政策の策定やカリキュラム開発、教職員への指導・助言を担う。行政機関や学校でインクルージョンを推進しながら、質の高い教育環境の実現をリードしている。これらの専門職や補助職員がそれぞれの役割を全うしつつ協働することで、イタリアではインクルーシブ教育の理念に基づき、すべての子どもの学びを支える体制が整えられている。

補助職員（Personale ausiliario）

清掃や食事の準備、教育活動の補助といった業務を担う。



¹⁸ 教育学修士課程 LM-85（クラス LM-85）は、D.M. 270/2004 に基づき創設された高度専門職養成プログラムである。現在は D.M.334/2021 によって全面改訂されている。また、本学位は教育科学の理論と実践を統合し、多様な教育現場で活動できる専門家の育成を目的としている。

○チームアプローチの運用

イタリアの教育現場では、単一の教師に負担が集中しないようチームによる支援が重視されており、教育チームが編成され、定期的な話し合いで役割分担を明確化しつつ協力する体制が整備されている。障害のあるこどもを受け入れるクラスでは、担任教師・支援教師・エデュケーターが一つのチームとなり、それぞれの専門性を活かして役割分担する。例えば、支援教師はクラス全体の学習を見渡し教材や指導法の工夫を提案し、エデュケーターは休み時間や身辺ケアを含む個別対応に注力する。こうした協働体制によって、障害のあるこどもだけでなくクラス全員にとって学びやすい環境づくり（ユニバーサルな教育）が可能になる。そして、エデュケーターだけに障害のあるこどもの関わりが集中しないよう、担任もクラス全体の中で障害のあるこどもをサポートし、逆に支援教師・エデュケーターも必要に応じ他のこどもの学習補助に関与するなど、柔軟に協働している。このように「担任も含めすべての教師が障害のあるこどもの学びに責任を持つ」という理念が徹底されており、チーム内の協働を通じてインクルージョンの質を高めている。さらに地域保健機構（ASL/AUSL）のセラピストや心理士が学校に訪問してチームと協議する仕組みもあり、教育と医療の専門家チームが一体となってこどもを支えている。

（4）就学後の取り組み

初等教育（小学校）では、障害のある児童は基本的に普通学級に在籍する（特別支援学校はほとんど存在せず、ごく稀な特別支援学級も通級的な位置づけ）。前述した ISTAT の統計報告でも 2022/23 年度の統計では、障害のある児童生徒は全国で約 33 万 8 千人と全体の 4.1% を占め、前年比でも 7% 増と年々増加している。障害種別を見ると、小学校段階では知的障害や自閉スペクトラム症など発達面の障害が多い。ただ、幼児期（幼稚園）では「発達障害・言語遅滞など心理的発達の問題」を持つ子が全障害のあるこどもの約 57% に上るとの報告がある。

○通常学級への在籍と支援教員

イタリアの初等教育（小学校、6~11 歳）では、特別支援ニーズのある児童も原則として通常学級に在籍し、同年代の健常児と共に学ぶ。支援が必要な児童には、国家の教育予算により支援教員が配置される制度となっている。支援教員は特別支援教育の資格を持つ教員で、クラス担任と協働して教材の工夫や個別指導を行い、その児童がクラスの活動に参加できるよう支援する。障害のある児童生徒一人ひとりに対し、通常の担任教師に加えて専門の支援教員が配置される。

2022/23 年度時点で支援教員数は約 22 万 8 千人に上り（うち国立学校に約 21 万 8 千人）前年から 10% 増員された¹⁹。法律上は原則障害のあるこども 2 人につき支援教員 1 人（1 人の場合も状況に応じ同数配置）が標準ですが、増員の結果、障害のあるこども 1.6 人あたり支援教員 1 人という比率になっており、法定基準（2:1）を上回る手厚い配置が実現している。このため、一クラスに障害のあるこどもが複数在籍する場合でも、それぞれに専任または準専任の支援教員が付く体制が整っている。例えば 2 名の障害のあるこどもを含むクラスでは 2 名の支援教員が配置され、必要に応じてチーム・ティーチングでクラス全体の学習をサポートしている。法的には障害のあるこどもを受け入れる学級の定員上限は他よ

¹⁹ ISTAT2023-2024 年度の報告書：<https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/03/Alunni-con-disabilita-as-23-24.pdf>

り少なく設定され（通常25人のところ20人程度）、複数の障害のあるこどもがいる場合もクラス規模を抑えて指導が行いやすいよう配慮されている。

○個別教育計画（PEI）と学習評価²⁰

小学校に在籍する障害のある児童については、幼児期から引き継がれた個別教育計画（PEI）に基づき教育が提供される。個別教育計画（PEI）は担任教師・支援教師・保護者・医療専門家（リハビリスタッフ等）で構成されるGLOによって作成・合意される公式文書である。この中で、子どもの能力に応じた学習目標（学習到達目標のカスタマイズ）が定められ、達成度の評価基準も個別に設定される。したがって障害のあるこどもも、クラスメートと同一のカリキュラムに参加しつつ、到達度の評価や進度において個別化・柔軟化が図られる。

イタリアでは特別支援学校を原則設けず、共生カリキュラムの中で個別最適化を行う方針のため、カリキュラムそのものに特別枠を設けるのではなく個別教育計画（PEI）や個別指導計画（PDP: Piano Didattico Personalizzato）によって調整する形を取る。法令上も2003年の教育改革法53号で「学習の個人化」が原則の一つとして明文化され、一律の指導ではなく児童各自の学び方に応じた教授法を取ることが国家水準で求められている。さらに近年はICFモデルの導入により、学習面だけでなく生活・社会参加面も含めた包括的な目標設定が行われるようになった。

① 個別教育計画（PEI）の作成の手順

支援教師は日々の教育活動を通じて把握した児童の状態を踏まえ、個別教育計画（PEI）の草案を作成する。それをGLOの場で担任教師や地域保健機構（ASL/AUSL）の専門家、保護者と共有し、意見を反映させながら完成版をまとめる。個別教育計画（PEI）には学習面の目標だけでなく、必要な環境調整（合理的配慮）、支援員の配置やセラピーなど学校外サービスとの連携事項も記載される。例えば、移動や食事に補助が必要な児童の場合、その旨を記し、誰がどのように支援するかを計画に落とし込む。また、地域保健機構（ASL/AUSL）から提供される機能的評価プロフィールが個別教育計画（PEI）の基礎資料となる。これは医師・心理士らによる発達・機能評価で、児童の長所やニーズが詳細に分析されている。この評価はICF（国際生活機能分類）の枠組みに沿って作成され、教育面と医療面の情報を統合したものになっている。GLOはこうした評価結果も参照しながら、教育目標や支援方法を具体化する。最終的な個別教育計画（PEI）は校長の承認を経て正式決定され、各学期間の目標や支援内容が共有される。

② 個別教育計画（PEI）の実施と見直し

個別教育計画（PEI）は少なくとも年1回（学年末）見直され、進捗や新たなニーズに応じて更新される。GLOは定期的に開催され、児童の発達状況や支援効果をモニタリングする。日々の教育活動では、担任・支援教師が個別教育計画（PEI）に沿って授業や支援を展開し、エデュケーターやセラピストとも連携する。家庭との連絡帳や個別ノートを活用し、保護者とも目標や取り組みを共有する。

ボローニャ市では特に就学前から小学校への移行時には、「個別ノート（Quaderno Individuale）」と呼ばれる記録様式が活用される。障害のあるこども一人につき個別ノートが作成され、基本情報や観察記

²⁰ 個別教育計画（PEI）については、前述した教育省発行のガイドラインに詳しい。https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2021/01/ALLEGATO-B_LINEE-GUIDA.pdf

録、個別教育計画（PEI）の概要が記されている。さらに付録として地域保健機構（AUSL）の専門家と学校が行うケース会議の記録も綴じられ、関係者間で情報を共有しながらスムーズな学齢移行を支える仕組みとなっている。

○人的支援（支援教員以外）：

小学校では、支援教員以外にも児童のニーズに応じた人的サポートが提供される。例えば重度の肢体不自由や知的障害を伴う児童の場合、教育アシスタントと呼ばれる専門スタッフが配置される。このスタッフは市町村など地方自治体の管轄で雇用され、学校内での移動介助、食事やトイレ等日常動作の補助、コミュニケーション支援（手話通訳や代筆など）を担当する。

○診断・認定と支援のプロセス：

支援が始まるまでのプロセスとしては、保護者が障害の診断書を取得して市に提出し、市の教育部門がその診断書をもとに教育計画を立てる。この計画は学校、協同組合、エデュケーターが協議して決定される。特に重度の支援が必要な場合には、市の担当者が介入して協議を行う。

障害の診断と認定の手順²¹

フェーズ 1: 学校と家庭の連携

学校が子どもの学習や行動を観察し、支援が必要な場合はその状況を家族に伝えう。家族は、子どもの状態を正確に把握するため、神経精神科への受診を検討する。

フェーズ 2: 家庭と神経精神科

神経精神科のサービスが、家族の依頼を受け付け、評価をこなう。必要な場合、診断結果として「診断機能証明書（CMDF）」が発行され、医師はINPS用の「初期医療証明書（CMI）」をサイト上で作成し、識別番号を発行する。

フェーズ 3・4: INPSへの申請

保護者は、CMIと識別番号を使ってINPSのサイトからオンラインで申請を行う。申請時には「1992年法 104号に基づく障害認定」や「支援教員認定」の項目を選択する。

フェーズ 5・6: INPSによる評価と委員会の審査

INPSからの案内に従い、保護者は子どもと共に委員会の面談を行う。委員会が子どもの状況と提出された書類を評価し、障害が認められれば「認定書の抜粋（EVIS）」が発行され、後日正式な認定書（VH）が発行される。

フェーズ 7: 学校・神経精神科・家庭の連携による個別評価

発行された書類を基に、学校や担当の神経精神科が協力して「機能プロフィール」²²を作成する。

²¹ イタリア・ロンバルディア州における「Ufficio Scolastico Regionale」が作成した資料をもとに作成。

<https://www.icgrossimilano.edu.it/wp-content/uploads/2024/05/nuove-procedure-per-accertamento-disabilita.pdf>

²² 「機能プロフィール」はICF国際基準に沿って子どもの強み・課題、必要な支援（人的・物的）を特定する。

フェーズ 8: GLO と個別教育計画 (PEI) の作成

学校内の GLO が、家庭、地域、専門家とともに集まり、最終的な個別教育計画 (PEI) を策定し、必要な支援リソース (支援教員、教育補助など) を決定する。

フェーズ 9: プロジェクト・ディ・ヴィータ (個別の生涯計画) の検討

さらに、家族は同じ書類を自治体に提出して、将来的な個別支援プロジェクトの申請も行うことができる。

また、特別な支援が提供されることには、大きく二つのケースがある。(1) 公式に障害等の認定を受けている場合と、(2) 公式の障害認定はないが教育的配慮が必要と判断された場合である。

ケース(1)では、104/1992 法に基づき地域の地域保健機構 (ASL/AUSL) の審査委員会により「学齢期における障害 (handicap) の認定」を受けた児童が該当する²³。この認定を得ると、前述の支援教員配置や個別教育計画 (PEI) 作成など法定の支援策が適用される。また、学習障害 (ディスレクシア等) の認定児童も 170/2010 法に基づき特別な試験配慮などの支援を受ける権利を有する。

一方、**ケース(2)では** 正式な診断書や法定認定がなくとも学習上著しい困難が見られる児童が対象となる。例えば注意欠陥・多動性障害(ADHD)、軽度知的境界域、心理社会的な困難、あるいは外国にルーツを持ち言語文化のギャップに直面している児童などである。こうした児童も前述の特別な教育的ニーズ (BES) の概念に含まれ、学校は必要に応じて特別な支援計画を立てることが推奨されている。具体的には、教師が教育的・心理的観点から配慮の必要性を判断し、保護者の合意の下で個別指導計画(PDP: Piano Didattico Personalizzato)を作成する。個別指導計画 (PDP) には該当児童の学習上の目標や必要な配慮事項が記され、例えば評価方法の工夫 (テストの形式変更、口頭試問への差し替え等) や学習環境上の配慮 (座席配置の工夫、休憩時間の設定等) が盛り込まれる。法定の支援教員配置はこのケースには適用されないものの、学校内の人的・物的資源を最大限活用して支援する努力が払われる。また必要に応じて、公的医療機関に評価を依頼し正式な診断・認定手続きを進めることもある。

○行政による支援 (財政・研修・指導体制)

財政面では、支援教員の人事費や特別教材の整備費などは国の予算で賄われており、自治体も独自に財源を投入している。人的資源面では、前述のように国と地方が協力して教員・アシスタントを配置する他、教員研修の充実も図られている。教育省はインクルーシブ教育に関する教員研修プログラムを各地で実施しており、一般教員に対する特別支援教育のスキル向上研修や、支援教員専門資格取得のための大学養成課程 (1 年制コース) の拡充が進められている。2011/12 年度以降、イタリア各地の大学において「特別支援教育・教育心理学」の大学院コースや修士課程が新設され、多くの教員がリカレント教育として受講している。

²³ 例えば、イタリアのヴェネト州パドヴァ市の地域保健機構 (ASL) では、保護者向けにガイドラインを作成している。
<https://comprensivocasatenovo.edu.it/wp-content/uploads/sites/905/Nuovo-iter-certificazione-disabilita-presentazione-per-le-famiglie.pdf>

○複数の障害のあるこどもが在籍するクラスでの対応と課題

一つの学級に複数の障害のある児童がいるケースも増えている。この場合でも上述のように支援教員が原則 1 対 1 または 1 対 2 で配置されるが、現場にはいくつかの課題がある。支援教員の専門性と継続性です。統計によれば、支援教員のうち約 3 人に 1 人は特別支援教育の専門研修を受けていない非常勤・臨時教員であり、また年度途中の遅配も全支援教員の 12% に及ぶ。さらに約 60% の障害のあるこどもが毎年のように担当支援教員の交代を経験し、9% は年度途中でも交代を経験している状況である。このため政府は 2020 年代に入り支援教員の正規採用枠を増やし、研修科目の拡充（一般教員への特別支援に関する必修単位付与など）を進めている。現場からは支援教員の配置の安定化（例：数年間は同じ学校に勤務させるなど）を求める声も強く、政策的にも検討が続いている。この問題に関しても、ボローニャ市でも認識しており、数年間は同じエデュケーターなどが配置されるように工夫している。

（5）多機関連携

○障害のあるこどもの発達支援・リハビリテーションの実施状況

イタリアでは障害のあるこどもに対し、地域保健機構（ASL/AUSL）の管轄で医療リハビリ専門職による支援が提供される。児童精神科医やリハビリ医の指示の下、言語療法、理学療法、作業療法などが必要に応じて週複数回実施される。就学前のこどもについては、これらセラピーを保育所や幼稚園での活動と両立する形で提供する努力がなされており、セラピストが園に出向いて療育を行ったり、保育時間を調整して通院できるよう配慮したりしている。

法律 104/1992 は、教育におけるインクルージョンの成功には医療的・社会的リハビリテーションも含めた包括支援が不可欠と謳い、「感覚・運動障害に対するリハビリ措置」を講じるべきことを定められている。この理念の下、地域保健機構（ASL/AUSL）と教育当局・自治体は協定を結び、前述した GLO（教員・支援員・セラピスト・ソーシャルワーカー・保護者が協働する）を設置してケースごとに支援状況をレビューする取り組みがある。ボローニャの協定では、NPI（児童精神科サービス）が各学校との定期会合に専門家を派遣し、こどもの発達に関する情報交換と支援方策の検討を行う場が設けられている。また特定の障害領域に関する専門センターも活用されている。イタリアには全国に教育省認定の地域支援センター（CTS）があり、盲学校のノウハウを活かした視覚障害のあるこども支援や、自閉スペクトラム症支援の拠点などが各地で学校を後方支援している。これらセンターから教材や機器の貸与、専門家派遣を受けながら、学校現場でリハビリ的要素を取り入れる試みも広がっている。

○保健・福祉機関との連携

イタリアでは地域保健機構（ASL/AUSL）や乳児施設や幼稚園、学校との連携体制が確立している。法令上も、障害のあるこどもに対する評価・支援計画策定は複数機関の共同責任とされ、1994 年の政令（DPR 24/02/1994）では機関連携の役割分担が詳細に規定された。この政令に基づき、地域保健機構（ASL/AUSL）は医学的評価書（診断書と機能的評価）を作成し、地方自治体は社会的支援計画を策定し、学校は個別の教育計画を作成する、といった分担が定められている。これら 3 つの計画は相互に連絡され、一人ひとりの障害のあるこどもについて統合的でバランスの取れた支援が提供される仕組みとなっている。

学校での支援実施段階でも、地域保健機構（ASL/AUSL）と学校は定期的に連絡を取り、地域保健機構

(ASL/AUSL) の言語療法士や理学療法士等が必要に応じて学校や園を訪問し、子どもの様子を観察・助言を行う。こうしたチーム支援により、子どもが保健サービスで受けるリハビリ訓練の内容と学校での日常活動とが矛盾なく進められるよう調整されていている。なお地域保健機構 (ASL/AUSL) が派遣するリハビリスタッフは医療サービスとして位置づけられるが、学校側からの要請に応じて教育時間内にリハビリ活動を組み込むことも可能となっている。

(6) 観察先（ボローニャ市）の取り組み

以下、ボローニャ市の行政職員から聞き取りを行った内容をもとに観察先であるボローニャ市の取り組みを紹介する。

ボローニャ市ではインクルーシブ教育を推進するにあたり、エデュケーターの派遣と管理を通じてサポート体制を整えている。エデュケーターは障害のある子どもたちを支援するために配置され、行政は各学校がインクルーシブ教育をどの程度実施するかを調整する役割を果たしている。また、クラス編成についても行政が管理し、1 クラスに障害のある子どもが 2 人までとなるよう調整し、その適切性を監督している。

教育体制の現状として、障害のある子どもに対する教育は、担任、支援教師、エデュケーターが協力し、チームアプローチで進められている。近年、発達障害の子どもが増加しており、この現状に対応するための取り組みが進められている。行政はエデュケーターの交代を最小限にすることで、子どもや保護者の負担を軽減し、支援の一貫性を保ちながら安定した学習環境の提供を目指している。保育園や幼稚園でも基本的には同様の支援体制が整えられている。

一方で、いくつかの課題も存在する。経済的に厳しい地域では、移民家庭や障害のある子どもが集中し、支援の需要が高まる傾向がある。このような地域での支援体制の強化が必要である。高校では、クラスが専門分野ごとに分かれため、障害のある子どもが特定の分野に集中し、支援の負担が偏る状況が生じている。また、発達障害の子どもが増加する中で、従来の支援モデルでは十分に対応できないケースが増えており、柔軟なチームアプローチによる支援体制の強化が求められている。

インクルーシブ教育が始まるまでのプロセスでは、家族と行政の連携が重要である。家族は障害の診断書を取得して市に提出し、市の教育部門がその診断書をもとに教育計画を立てる。この計画は学校局、協同組合、エデュケーターが協議して決定される。特に重度の支援が必要な場合には、市の担当者が介入して協議を行う。

市と自治体の組織構成において、市には 6 つの区があり、それぞれ教育部門が存在する。市の中央オフィスは「教育・指導・新しい世代エリア」として、インクルーシブ教育全体の協力・調整の役割を担っている。さらに、自治体は中央オフィスと地区オフィスに分かれて組織されており、各オフィスの責任者が協同組合と連携してインクルーシブ教育の取り組みを進めている。

協同組合との連携では、特に「協同組合クアドリフォリオ」が補完的なサービスの提供と管理を担っている。このサービスは、保護者のニーズに応じて学校開始前の時間帯や午後の授業がない日、放課後の時間帯に対応するものであり、働く保護者を支援しながら子どもたちの育成機会を確保している。また、障害のある子どもに対する特別な支援も含まれる。

教育支援体制は、支援教師、エデュケーター、アシスタントといった専門家が連携し、こどもの個別のニーズに応じて柔軟に対応している。支援教師やエデュケーターは教育的な支援を提供し、身体的なサポートが必要な場合にはアシスタントが補助を行う。ボローニャ市では、教育的ニーズと支援的ニーズの両方に応じた体制が整えられており、特に身体的サポートを必要とする場面では迅速な対応が図られている。

協同組合から派遣される支援者は、多くが教育的なバックグラウンドを持ち、地域保健機構(ASL/AUSL)によるトレーニングを受けて専門的なスキルを習得している。これにより、質の高いサポートが提供されている。特に、視覚障害者向けの専門的なサポートを行うスタッフやエデュケーターがこどもたちや保護者、支援者間の橋渡し役として機能している。

さらに、協同組合との契約は一般的に入札により決定され、契約期間は通常3年間であるが、追加で2年間延長される場合もあり、最大5年間の安定した支援体制が確保されている。これにより、継続的なサポートが提供され、インクルーシブ教育の実現に向けた取り組みが進められている。

○協同組合・ボランティアと市民プロジェクトの役割

イタリアにおける社会的協同組合やボランティア団体は、障害のあるこどものインクルージョン支援において重要なパートナーとなっている。多くの自治体では、障害のあるこどもの学校介助員や放課後支援スタッフの雇用を協同組合に委託している。例えばボローニャ市では、教育委員会が地元の協同組合と契約を結び、小中学校に派遣するエデュケーターを確保している。これら協同組合の職員は資格や研修要件が州法で定められており、障害種別に応じた専門知識(手話通訳や自閉スペクトラム症支援スキル等)を持つ人材が配置される。自治体は支援員の配置時間数を各児童の個別教育計画(PEI)に基づき決定されるが、その際校長の要請に応じて柔軟に対応する仕組みとなっている。ボローニャの協定では、各学校が毎年度必要な支援員の時間数をまとめて自治体に申請し、一括割当てを受ける方式(「学校配分の時間バンク」)を採用しており、これにより学校は障害のあるこども個人だけでなく、クラス全体を見据えて支援員を柔軟に配置でき、より包括的な支援が実現している。

○ボローニャ市が提供する0歳から6歳までのサービス

自治体が提供するサービスとして、0歳から6歳までのこどもたちのための130の施設がある。乳児施設(Nidi d'infanzia)(3か月から36か月):46施設の利用率は約48~50%^{24 25}、1歳未満のこどもに対する保育者の比率は1対5である。1歳以上こどもの場合、保育者の比率は1対7である。

²⁴ エミリア・ロマーニャ市の0-2歳の教育サービスの利用率:43.1% (乳児施設:約37%)。イタリアでは地域で大きく異なる。

²⁵ イタリアの乳児施設の利用率:()内はセクション・プリマベーラの利用率3~12か月:12.6%(11.6%)、12~24か月:41.4%(38.6%)、24か月~:46%(68.5%)※セクション・プリマベーラとは、24~36か月の子供を対象とした教育プロジェクトであり、乳児施設や幼稚園に関連する統合教育サービスとして機能している:

<https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/sezioni-primavera.html>

幼稚園 (Scuole de ll'infanzia) (3歳から6歳) :74施設では、100%²⁶のこどもが通っている。3つのクラス (こどものグループ) があり、各クラスには25~27人のこどもが在籍している。1クラス (25~28人) につき2人の教師が担当し、1人が午前、もう1人が午後を担当している。最近、ボローニャ市ではこどもたちの受け入れや教育の質を向上させるために、1クラスあたりの定員を20人に減らす取り組みが進められている。これにより、教師の人数はそのまで、より少人数のグループで教育を行えるようになる。

その他、1歳から6歳までのこどもが一緒に過ごせるサービス (Servizi1-6) :3施設や、児童・家族センター (CBF:Centri per bambini e famiglie) :9施設²⁷、地域教育サービス (SET : Servizi educative territoriali) :8施設²⁸ある。

① 障害のあるこどもの乳児施設や幼稚園の就園・就学率

障害のあるこどもは優先的に入園できるシステムがあり、基本的に幼稚園に通う障害のあるこどもの割合は100%である。特別な状況を除けば、障害のあるこどもの99%が幼稚園に通っている。また、障害のある0~3歳のこどもはすべて乳児施設に受け入れられている。入園の選考では、障害のあるこどもが最優先で枠に入る仕組みになっており、入園にかかる費用は地域保健機構 (AUSL) の支援制度によりカバーされている。また、障害のあるこどもが乳児施設や幼稚園に通うことが推奨されている。

② 障害のあるこどもの合理的配慮を必要とする場合の手続き

障害の種類によって異なり、状況に応じて適切に対応している。こどもが乳児施設 (Nidi) や幼稚園に入る際、まず家族と小児神経精神科医 (neuro psichiatrainfantile)との面談を行い、そのこどもの特別なニーズを評価し、適切な受け入れ体制を整える。障害のあるこどもが乳児施設に入る場合、追加の保育士 (教育スタッフ) が配置される。こどもの登園頻度やニーズに応じて、フルタイムまたはパートタイムの支援が提供される。

また、必要な補助器具を購入できる仕組みがある。例えば、特別仕様の椅子や車椅子が必要な場合、それらを直接購入することが可能である。小児神経精神科医と教師の指導は、教育コーディネーターと連携して実施され協力して、教室内の環境を調整・改良し、こどもが最適に受け入れられるようにする。

③ サービスの管理のための組織

ボローニャ市では、自治体の職員として教育コーディネーター (coordinatori pedagogici)²⁹が配置さ

²⁶ イタリアの幼稚園の利用率：3歳：89%、4歳：92.5%、5歳 94.1%（幼稚園：87.6%）3~5歳児 91.9%（幼稚園：89.7%）※6歳になると小学校の就学前教育に繋がることもが増える。

²⁷ 児童・家族センター (CBF:Centri per bambini e famiglie) :こどもが親や保護者と一緒に訪れ、登録が必須ではない場合が多い施設。乳児施設や幼稚園に通っていないこどもたちを受け入れている。 <https://www.comune.bologna.it/servizi-informazioni/centri-bambini-famiglie>

²⁸ 地域教育サービス (SET : Servizi educative territoriali) :こども、保護者、学校 (1歳から11歳までの学級)を対象。主に学級や特定のグループ向けのワークショップ活動を提供。 <https://www.comune.bologna.it/>

²⁹ エミリア・ロマーニャ州の教育コーディネーターについて：1970年代より、エミリア・ロマーニャ州の幼児教育サービ

れている。現在、24人の教育コーディネーター³⁰と5人の地域責任者がおり、複数の地区それぞれに1人の地域責任者がいる。地域責任者は教育学の専門家（pedagogista）であり、通常7～8人の教育コーディネーターを統括している。

④ 0-6 サービスにおける教育原則

「多様性の尊重」

最も重要な目標であり、すべてのこどもたちが教育システムと提供されるサービスに完全に包摂されることを保証すること。私たちが「インクルージョン」と言うとき、それは障害のあるこどもたちだけに限らず、すべてのこどもたちを対象としている。つまり、異なるアイデンティティや価値観を持つ人々との出会い、交流、相互理解を促進し、他者に対して開かれた姿勢を育むことである。

「オープンワーク：こどもの関係性と自発的な行動」

教育哲学の重要な価値観として、こどもたちの自発的な行動や関係性の大切さがこどもたちが自分で環境を構築し、選択し、自律的に活動を組織できる場を作ることがある。こどもたちが自らの動機やニーズに基づいて行動できることを理解している。そのニーズには、自分のアイデンティティや自立性を認めてもらいたいという欲求も含まれている。

「屋外教育と非構造化教材の活用」

屋外環境を大切にしており、屋外環境は、単に授業後のレクリエーションの場ではなく、新しい学びや多様な学習を促す場として重要な役割を果たしている。この環境の中で、こどもたちは社会的、表現的、創造的、運動感覚的なスキルを伸ばすことができる。

「言語と表現活動」

こどもたちは、音楽、絵画、造形、素材を使った活動など、さまざまな方法で表現する機会を持つべきです。さらに、演劇や物語を通じた表現も重要であり、こうした活動は、表現力や創造力を育むだけでなく、社会的なスキルの基盤を築く役割も果たしている。

⑤ 教育の質を定める文書

ボローニャ市の0-6歳向けのサービスには、教育の質を定めるいくつかの文書がある。すべての乳児

スに導入され、公立および私立の0～6歳児教育システムの特徴的な要素となった。当時、この地域では、主に州都の自治体が地域の経験を支援し、専門家普及および研修の推進を図っている。2000年代に入り、地域法により優れた実践と地域認識が明確化され、教育サービスに対する指導および技術の支援を目指して教育コーディネーターの役割が確立された。これにより、教育サービスと乳児施設、社会分野、医療教育の調整は、教育レベルにおける中間の集中性と継続性、並行組織・管理レベルでの均質性と効率性の原則に基づいて、地域教育システム内の幼児期サービス間の連携を確保するための手段となっている。また、全体的な規制の最も上、こどものための統合システムを支援し、適格性を保証する目的で地域法が制定された。国家教育システムの責任として、管理機関が教育コーディネーターを乳児施設に配置している。

<https://sociale.region.emilia-romagna.it/nidi-e-scuole-dellinfanzia/ordinamenti-pedagogici>

³⁰ ボローニャ市には0～6歳の施設として120施設ある（Nidi：46施設、幼稚園：74施設）。単純計算すると教育コーディネーターあたり5施設をみている。

施設や幼稚園は、これらの文書に基づいて運営されている。

- ・ **0～3歳の教育プロジェクト (Pedagogical project0-3)** ³¹：乳幼児期の発達段階に応じた教育理念と実践を示す指針。
- ・ **3～6歳の教育プロジェクト (Pedagogical project3-6)** ³²：幼児期の学びと成長を支える教育計画と実践指針。
- ・ **PTOF (教育提供の三ヵ年計画—Three-year plan of the educational offer)**：教育機関全体のビジョンや重点課題をまとめた三ヵ年計画。
- ・ **サービス憲章 (Service Charter)** ³³：教育・保育サービスの理念、目標、提供される支援の内容を明文化した基本文書。
- ・ **0～6歳向けのサービス規則 (Services Regulations 0-6)**：幼児教育・保育サービスの運営に関する規則と基準を定めた文書。
- ・ **乳児施設(Nidi)と幼稚園における健康管理(Heal that Nursery School and Heal that Kindergarten)** ³⁴：子どもの健康・衛生管理に関する基準と方針を示したガイドライン。
- ・ 「ボローニャが育つ」教育的軌跡 (“Bologna Grows” pedagogical trajectories) ³⁵：ボローニャ市の教育理念と、子どもの成長を支える長期的な教育ビジョンを示す計画。
- ・ **0～6歳の屋外教育に関する教育指針 (Pedagogical Guidelines for Outdoor Education in the 0-6 Services)** ³⁶：屋外環境を活用した教育実践のためのガイドライン。
- ・ **教育・学校庭園の設計ガイドライン (Guidelines for the design of educational and school gardens)** ³⁷：教育活動の一環としての庭園設計と活用に関する指針。

⑥ 「ボローニャが育つ (Bologna Cresce)」 0-6 サービスの発展に向けた教育的軌跡

「Traiettorie Pedagogiche (教育的起動)」は、0-6歳サービスの発展に関する最新の教育文書のひとつであり。これはボローニャ市が自らのサービスのために作成した最新の文書のひとつである。公立サービスの教育の質を向上させるという政治的な意志から生まれた。この文書は、サービスのノウハウや実施されているプロジェクトの質を明確に示しており、新たな方向性を示し、教育と同様に常に進化し続けるプロセスの発展を支えている。

³¹ https://www.comune.bologna.it/myportal/C_A944/api/content/download?id=5fc7be5a83aea30058e87964

³² http://www.comune.bologna.it/media/files/progetto_pedagogico_scuole_infanzia_def_sett_2020.pdf

³³ http://www.comune.bologna.it/media/files/carta_dei_servizi_educativi.pdf

³⁴ 乳児施設：https://www.comune.bologna.it/myportal/C_A944/api/content/download?id=5fc7bec183aea30058e87965
幼稚園：https://www.comune.bologna.it/myportal/C_A944/api/content/download?id=602e6dc4fe005e00584d1c57

³⁵ https://www.comune.bologna.it/myportal/C_A944/api/content/download?id=6548a601b680ca00973169ab

³⁶ https://www.comune.bologna.it/myportal/C_A944/api/content/download?id=62860fdb608cc0097a080cf

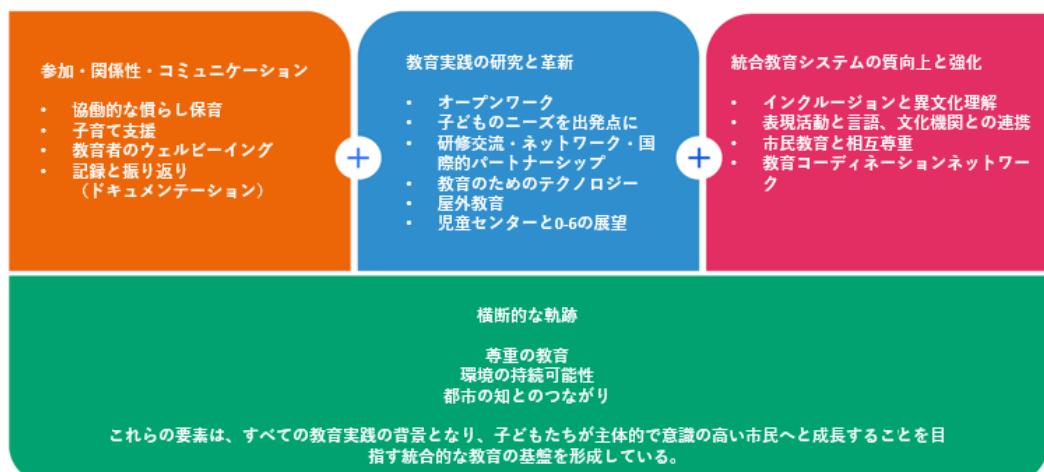
³⁷ <https://assets.culturabologna.it/a2628120-4bf0-4cb9-b820-81e8f73311ea-impaginato-linee-guida-giardini.pdf>

この文書は、現在の取り組みを評価するだけでなく、社会的・文化的な変化に適応するための新たな課題も特定している。基本的に、この文書は家族向けに作成されており、サービスのアイデンティティを明確にし、定義することを目的としているが、同時に、家族との関係を深めるためのものもある。そのため、この文書は対話的な性質を持ち、家族とのコミュニケーションツールとして機能することを目指している。さらに、主要な課題も特定している。

⑦ 教育サービスを支える3つの主要なテーマ

教育サービスを支える3つの主要なテーマがある。これらの3つの主要テーマの中には、特に注目すべき発展のポイントがあり、現在、具体的なプロジェクトとしてサービス内で導入されている。

教育的軌跡（Traiettorie pedagogiche）の発展領域



参加・関係性・コミュニケーション

主に家庭向けの取り組みを対象としている。この分野には、例えば「Partecipato（パルテチパート）」という新しい適応プログラムがある。これは、乳児施設や幼稚園に子どもを迎える新しい方法であり、保護者の積極的な参加を重視している。また、この分野には「親支援」の取り組みも含まれている。これは、単なるイベントや交流会といった非公式な活動にとどまらず、保護者が子育てを担う上の相談の場も設けられている。

この分野では、教育・保育スタッフの健康と幸福を向上させるための具体的な施策やプロジェクトも進められている。経験の記録（ドキュメンテーション）の役割には、明確に二つの目的がある。一つは、家族との対話を促進することで、子どもたちが保育・教育施設でどのような学習や体験をしてきたのかを共有することである。教育スタッフに対して、子どもたちの経験を振り返る機会を提供し、教育の質を継続的に向上させることであり、ここで言う「質」とは、まさにその体験自体の質を指している。

教育実践の研究と確信

これは、こどもたちが自律的に活動できる環境を整えることを目的としている。特に重要なプロジェクトの一つとして、教育・保育スタッフの福祉向上が挙げられる。このプロジェクトでは、こどもたち自身のニーズを尊重し、その発達を支援するための取り組みが行われている。また、情報共有、ネットワーク構築、国際的なパートナーシップに関する取り組みも重要である。これには、教育機関の国際化や、海外との交流を促進するための研修旅行やエラスムス・プロジェクトが含まれている。さらに、デジタル技術の活用についての考察も、大きなテーマの一つとなっている。

教育において、新しい技術は授業の中に取り入れられ、教育や学習の質を向上させる役割を果たすことができる。また、「屋外教育」は、現在、私たちが取り組んでいる最も重要なテーマの一つである。

さらに、児童センターと0-6歳の展望に関する取り組みも重要です。特に、多様性の尊重やさまざまな活動の充実に重点を置いています。また、エラスムス・プロジェクトを通じて国際交流を行い、教師や保育士が海外でジョブ・シャドウイング（職業体験）を行う機会を提供している。

統合教育システムの質向上と強化

統合型の教育・保育システムでは、「インクルージョン」と「異文化理解」を中心的なテーマとして取り上げ、多様性の尊重に基づいた教育的実践と取り組みを展開している。そのなかでも「表現のための言語」と「文化機関との連携」は重要な要素である。ボローニャ市内では、さまざまな文化機関と連携し、例えば、劇場と協力してこどもたちの表現力や言語能力の発達を促進している。

また、「市民教育」と「他者への尊重」も、幼稚園だけでなく、乳児施設や教育コーディネーターにとって重要な目的の一つであり、ボローニャ広域都市圏およびボローニャ県では、公立・私立の両方を含む「地域教育コーディネーション」が存在し、教育サービスの質を向上させることを目指している。

横断的な軌跡

「尊重の教育」「環境の持続可能性」、そして「都市の知とのつながり」であり、博物館、図書館、劇場などと連携し、地域社会の文化的な土台を強化する活動を行っている。最後に、「市民教育」はこのプロセスの中で非常に重要な役割を果たしている。この教育的なアプローチは、すべての大人が「共に教育を担う責任」を持つという考え方に基づいている。特に、家庭との関係は、保護者が積極的に教育プロセスに関与できるよう促すことを目的としている。

○市民プロジェクト（Progetti Cittadini）³⁸

各乳児施設や幼稚園には管理委員会が設置されており、保護者の代表と教育・保育スタッフの代表によ

³⁸ 市立乳児施設、幼稚園、児童家庭センターの委員会と第三セクター団体、社会協同組合などと協力して毎年度、実施されている。プロジェクトは、教育計画に関連するさまざまな分野に関係しており、屋外教育、音楽教育、読書と物語の教育、美術教育、画像と映画言語の美的教育、演劇と舞台芸術、精神運動教育、持続可能性と環境尊重の教育、包摂と異文化間教育、新技術と科学への最初のアプローチの教育、創造的・操作的・感覚的活動、子育て支援、機会均等の教育、平和の教育、情緒と感情の教育、責任ある市民としての教育、幅広く包括的な言語の教育、ペット教育、多言語主義、ヨ

って構成されている。この委員会の主な役割は、家庭と施設の連携を強化し、保護者が日常的な教育活動に参加できるよう支援することである。

① 「0-3-6 TEATRO（演劇）」³⁹

0～6歳のこどもたちを対象とした劇場公演や演劇活動のプロジェクトであり、演劇は、劇場だけでなく、保育施設内でも実施されている。アーティストたちは、乳児施設や幼稚園で直接パフォーマンスを行う。また、このプロジェクトには、教師や保育士向けの研修プログラムも多数含まれている。

演劇は、表現の手段として非常に重要であり、「インクルージョン（包括性）」を促進する役割を担っている。特に、多様性や異なる能力を持つこどもたちを受け入れる上で、重要な役割を果たしている。こうしたこどもたちは、演劇活動に積極的に参加し、障害の有無にかかわらず、さまざまな仲間と共に活動することができる。

このプロジェクトの主な内容は、こどもたちは単に観るだけではなく、積極的に参加できるようにしている。その中心的な考え方は、「幼いこどもたちも能動的な観客になれる」というものであり、特に、乳児施設のこどもたちのように年齢が低くても、アーティストが提供する演劇に関わることができ、さらに、彼ら自身が舞台の一部として貢献することも可能である。演劇の中では、こどもたちとアーティストが常に相互に関わっている。

② 「Nidi di Notte（夜の乳児施設）」（幼児教育における音楽体験の促進）⁴⁰

これは、乳児施設や幼稚園のこどもたちを対象にした音楽ワークショップのプロジェクトであり、このワークショップでは、音楽家が楽器を持ち込み、こどもたちと音楽を通じて対話をを行う。ここでの音楽アプローチは、伝統的な楽譜や音階を学ぶものではなく、音やリズム、そして音楽と身体の動きや表現の関係に焦点を当てている。乳児施設や幼稚園では、こどもたちがこれらのワークショップに参加し、身体と聴覚を通じて自由に音楽を体験できる場となっている。

このプログラムでは、音楽家がこどもたちと一緒に演奏を行い、ピアノのような大型の楽器は対象外であるが、使用する楽器は、バイオリン、トランペット、チェロなど、持ち運び可能なものである。演奏するのはプロの音楽家たちで、こどもたちが楽器の音に親しむ機会を提供している。こどもたちは、ただ音を聴くだけでなく、実際に音や楽器と対話しながら学ぶことができる。

この表現活動において、最も重要な要素の一つが「運動」であり、音はこどもの動きを促し、運動機能の発達に影響を与えている。また、これらのワークショップには保護者も参加する。実際、一部のワークショップは親子一緒に行われ、こどもと大人が共に体験を共有できる場となっている。

ガ、心身の健康などさまざまである。<https://www.comune.bologna.it/servizi-informazioni/qualifichiamo-nostra-scuola-0-6>

³⁹ 対象：0～6歳のこども市立の Nidi 及び幼稚園で実施。Teatro Testoni Ragazzi および Cooperativa La Baracca との協力による取り組み。

⁴⁰ 対象：23 の乳児施設（Nidi）のクラス・17 の市立幼稚園のクラス。Associazione Arci Bologna APS と協力して実施。

③ 「A.G.I.O」（心理運動活動・ウェルビーイングの促進・困難の予防）⁴¹

これは、心理運動活動（Psicomotricità）を通じて子どもの心身の健康を促進し、ストレスや不安の予防に貢献することを目的としている。このプロジェクトは、「インクルージョン（包括性）」を中心的なテーマとしており、幼稚園では、心理運動療法士が活動し、4歳児を対象に心理運動活動を行う。この活動は、小さなグループごとに実施され、子どもたちが遊びながら体を動かし、発達を促すことを目的としている。

このプロジェクトは、私たちにとって非常に重要なものであり、教育の質を向上させる取り組みの一環でもあり、教師向けの研修プログラムも含まれている。さらに、子どもたちの行動をより包括的に理解し、専門的な視点から適切に対応できるよう支援する役割も果たしている。

心理運動プログラムに参加する子どもたちが、自身の感情に関する多くの側面を表現しており、そのため、このプロジェクトは、子どもたちの行動を理解するための重要なツールでもある。さらに、教師が日々の業務を遂行する上での支援となるだけでなく、子どもたちの感情面でのサポートにも役立つ。これは、主に「運動遊び」として行われ、特定の環境で実施される活動です。この活動を行うには、適切な空間が必要である。また、心理運動療法で使われる特別な道具（例えば、キューブ、マット、スカーフ、ボール、輪など）を用いて塔を作ったり、その中に隠れたりして遊ぶ。

心理運動療法士（プシコミトリシタ）は、この分野に特化した教育を受けた指導者であり、遊びを通じて子どもたちの心理的・運動的な発達を促す。心理運動療法（プシコミトリシタ）は、子どもたちが運動遊びを通じて表現する感情に深く関わる学問であり、運動遊びの中で、子どもたちはさまざまな役割を演じながら、象徴的な遊び（ごっこ遊び）を行う。このアプローチでは、子どもたちの運動遊びの中に含まれる象徴的な表現を読み解く力が重視している。

④ 「自然の中の学校」⁴²

子どもたちが屋外で活動できるように、特別に設けられた空間がある。ここでは、自然の要素を発見しながら学ぶことを目的としている

⑤ 「Logos プロジェクト」⁴³

ボローニャ大学と共同で進めている取り組みであり、子どもたちのコミュニケーション能力、言語能力、数学的思考を強化することを目的としている。このプロジェクトは4歳児を対象としており、言語能力、表現力、数の概念を重点的に扱う。特に、これらは小学校での学習に必要な基礎的なスキルとなるため、その習得をサポートすることを目指している。

子どもたちが義務教育の学校へ進む際、このプロジェクトでは教師への具体的な支援が行われる。専門

⁴¹対象：4歳児。92の幼稚園（市立：63校・国立：29校）ANUPIEDUCAZIONE・Coop.Soc.Quadrifoglio・Or.S.A.Soc.Coop.Soc.と協力して実施。

⁴²対象：9の幼稚園クラス。約400人の子ども（3歳・4歳・5歳）。Fondazione Innovazione Urbana・Rusconi・Villa Ghigiと協力して実施。

⁴³対象：4歳児。30の幼稚園（市立：20校・国立：10校）。Laboratorio LADA（学習障害評価研究室）（ボローニャ大学心理学部）と協力して実施。

家による特別なアクティビティやワークショップが実施され、こどもたちの学びをサポートしている。また、このプロジェクトには保護者の参加も含まれており、保護者の教育的な役割を支援しながら、こどもたちの表現力や能力を伸ばすことを目指している。

⑤ 「すべての人のための街（Una città di tutte e di tutti）」⁴⁴

2024年からスタートしたものであり、このプロジェクトは5歳児を対象としている。こどもたちの声を通じて作られる「街のガイド」を構築することを目的としている。また、この取り組みは、ボローニャ市内に新たに設立される「こどもたちのための博物館」とも連携している。特に、この博物館の一部の展示は、今年のプロジェクトに参加するこどもたちの作品をもとに構成される予定である。この活動を通じて、こどもたちは街の特徴を探求し、都市の歴史や文化を再構築する経験を得られるようにしている。

例えば、ボローニャの名物であるトルテッリーニ（詰め物入りパスタ）、象徴的な「二つの塔（Due Torri）」、伝統的な職人の仕事などがテーマに含まれている。さらに、これらの要素を深く理解するために、こどもたちは街の特徴を学ぶためのフィールドワーク（教育的な外出）にも参加している。

このプロジェクトでは、こどもたちが市長の役割やその仕事内容を理解することも目的としており、最終的にはこどもたち自身が作成する「街のガイド」が完成する予定である。このガイドには、こどもたちの言葉で語られた文章や、彼らが描いた絵が掲載されることになる。現在、このプロジェクトの構築段階はすでに始まっているが、正式な公開は2026年を予定している。

⑦ 「B.A.S.E」（幸福感・愛着・社会性・感情の育成）⁴⁵

今年からスタートしたプロジェクトであり、こどもたちの幸福感（ウェルビーイング）、愛着形成、社会性、感情の発達を促進することを目的としている。このプロジェクトは、こどもたちの感情的・社会的発達を促進することを目的としている。すべての活動は遊びを通じて行われ、こども同士の協力関係を深めるとともに、社会的・感情的なテーマへの意識を高めることを目指している。また、教師のグループも対象となっており、社会的および感情的なスキルや、感情のコントロールについて学ぶ。これらのスキルは、こどもたちが集団の中で健やかに成長するための基盤となっている。

この取り組みは、大学の心理学部および学習障害研究所と連携して進められており、学習過程で起こりうる困難に対して、予防的なアプローチを取ることを目的としている。このプロジェクトは、行動の問題や感情の自己調整に困難を抱えるこどもたちを支援することを目的としており、感情調整のスキルを強化し、こどもたちが自己制御を身につけられるよう支援する。

⑧ 「共に歩む」（DIPARIPASSO）⁴⁶

今年からスタートしたプロジェクトであり、ボローニャ市の男女共同参画（パリ・オポルチュニタ）部

⁴⁴対象：5歳児。15の幼稚園（市立：8校・国立：7校）。ABABO-ボローニャ美術学院・市立博物館・文化機関・地域団体と協力して実施。

⁴⁵対象：5歳児。37の幼稚園（市立：28校・国立：9校）。Laboratorio LADA（学習障害評価研究室）（ボローニャ大学心理学部）と協力して実施。

⁴⁶対象：5歳児。10の幼稚園（市立：6校・国立：4校）。ボローニャ市平等機会局（Ufficio Pari Opportunità）

門の同僚たちと協力し、協働プロジェクトとして企画・実施された。さらに、このプロジェクトには、市民団体やNPOなどの「第三セクター」も積極的に関わっている。

このプロジェクトでは、こどもたちの批判的思考の発達にも焦点を当てている。活動はワークショップ形式で行われ、専門家が参加し、「自分の身体的アイデンティティ」や「他者のアイデンティティ」などのテーマについて取り組む。ワークショップでは、本の読み聞かせや劇を通じて、こどもたちが自分自身や他者について考える機会を提供する。

自己のアイデンティティの認識や、他者との違いを理解することをテーマにした場合、例えば、目の色の違い、男女の身体的特徴の違いなどを扱いながら、こどもたち一人ひとりの個性を尊重し、大切にする視点を養うようにしている。

対象は幼稚園児（3～6歳）であるが、5歳児はすでに思考力や自己認識力を持ち、より深い学びが期待できるため、特に5歳児を中心に実施している。

⑨ 「英語プロジェクト」⁴⁷

乳児施設（Nidi）や幼稚園で実施されている。このプロジェクトでは、英語の文法を学ぶのではなく、遊びや体を使った活動を通じて英語に親しむことを目的としている。

⑩ 「スポーツ導入プロジェクト」⁴⁸

5歳児を対象にしたスポーツ導入プロジェクトであり、プロのアスリートやスポーツ指導者の協力を得て行われている。

⑪ 「A scuola di cinema（映画の学校）」⁴⁹

写真と音に焦点を当てたコラボレーションを実施している。教師向けに、教育ツールとして活用できる教材を提供し、ビデオクリップや映画で扱われるテーマに関する技術的・教育的な補助資料も用意されている。単なる写真素材だけでなく、映像制作に使用できる機材も活用されている。また、この地域には多くの教育資源があり、文化機関や地域の教育サービスとの協力によって支えられている。さらに、家族との情報共有を目的とした専用サイトも設けられており、教育活動の情報提供や意見交換の場として活用されている。

Comunedi Bologna)・Associazione Mondo Donna Onlus・Associazione Labù・Associazione Le Alidella Fantasia と協力して実施。

⁴⁷ 対象：14の市立0-6サービス。エミリア＝ロマーニャ州（Regione Emilia Romagna）・ボローニャ大学教育科学部（Dipartimentodi Scienzedell'Educazione di Unibo）と協力して実施。

⁴⁸ 対象：5歳児。10の市立幼稚園。エミリア＝ロマーニャ州・Sporte Salute・経済財務省（Ministerodell'Economia edelle Finanze）と協力して実施。

⁴⁹ 対象：9の市立幼稚園。Schermie Lavagne-ボローニャ映画資料館教育部門（Dipartimento Educativo della Fondazione Cinetecadi Bologna）と協力して実施。

⑫ 「BOLOGNAZERODICIOTTO」：教育・学習に特化したウェブサイトについて⁵⁰

ボローニャには教育・学習に特化したウェブサイトがある。このサイトでは、学校教育や研修に関するあらゆる情報を見つけることができるほか、18歳以下の若者向けの市内イベントカレンダーも掲載されている。また、このサイトは0～6歳児向けの教育サービスに関する情報をまとめた重要な情報源でもある。



図2 「BOLOGNAZERODICIOTTO」：教育・学習に特化したウェブサイトのTOP画面

○個別ノート (Quaderno personalizzato)

障害認定を受けた子どものインクルージョンに関する特定の文書があり、これは「個別ノート」と呼ばれるもので、子どもが教育施設で適切に受け入れられ、支援を受けるための記録を目的としている。このノートは、障害認定を受けた子どもを受け入れるすべての教育施設で使用され、障害認定を受けた子どもは、それぞれ個別のノートを持ち、教育やインクルージョンの進捗が記録される。支援の強化策として教員や保育士の人数を増やすことが一般的である。

乳児施設では保育士の増員が行われることが多く、幼稚園では、専門の教育者や、外部の支援機関から派遣される教育者が加わることで、子どもが学校環境にスムーズに適応できるようサポートするまた、障害認定を受けた子どもには、それぞれ個別のインクルージョン計画が立てられ、その進捗が「個別ノート」に記録される。

このノートには、子どもに関する基本情報、観察記録、そして個別教育計画（PEI）がまとめられている。個別ノートには、乳児施設、幼稚園、小学校へのスムーズな移行を支援するためのツールが含まれて

⁵⁰<https://www.bolognazerodiciotto.it/>

いる。また、参考文献のリストに加えて、付録には子どもの「機能プロフィール」や、地域保健機構(AUSL)の専門家と行うワーキンググループの会議記録が収録され、子どものインクルージョン計画の進行状況を確認するために活用される。

○サマーセンター（Centro Estivo）

ボローニャ市が推進する重要なプロジェクトの一つに『サマーセンター』がある。このプロジェクトは夏の学校休業期間中に教育プログラムを提供するものであり、自治体が協会や協同組合と連携して運営している。対象年齢は幅広く、3~6歳、6~11歳、11~14歳の子どもたちが参加できる。特に障害を持つ子どもに向けた特別な支援プログラムも実施され、少人数での支援を通じて教育的ニーズに応える仕組みが整備されている。これにより、障害を持つ子どもたちが安心して参加できるだけでなく、都市全体としてインクルージョンを促進する一助となっている。

ボローニャ市は、協同組合と連携して障害を持つ子どもたちのための教育支援体制を構築している。このプロジェクトは特に共働きの家庭にとって重要な役割を果たしており、夏の3ヶ月間、保護者が安心して子どもを預けられる環境を提供している。また、サマーセンターでは学校で障害を持つ子どもを担当しているエデュケーターが継続して関与しており、同じメンバーで構成されることで支援の一貫性が確保されている。必要に応じて追加スタッフが補充されることもある。

○医療サービスと特別支援

重度の医療サービスを必要とする場合には、小学校内に必要な設備が整えられる。一方で、長期入院が必要な子どもには病院内で教育が提供される仕組みがある。また、自宅療養中の子どもに対しては、支援教師とエデュケーターが1日2時間程度の教育を提供する体制が整備されている。

医療ケアが必要な子どもや視覚障害を持つ子どもも学校生活を送ることが可能であり、触覚や音を活用した感覚的な活動が行われている。学校内には特別なスペースが設けられ、休憩や薬の服用、特別な食事が可能な環境が整えられている。

○長期入院および自宅療養後の『橋渡しプロジェクト』

サントルソ病院では、長期入院が必要な子どもに対して支援が提供されている。また、自宅療養が必要な子どもには『橋渡しプロジェクト（Progetti Ponte）』が行われ、エデュケーターや支援教師が家族と協力して自宅訪問を行うことで、学校とのつながりを維持している。このプロジェクトは、学校復帰を見据えた重要な支援手段であり、子どもが教育の継続性を保ちながら生活できるよう配慮されている。

○自閉スペクトラム症（ASD）の子どもに対する支援

ASDの子どもが通常クラスで過ごすことが難しい場合、別室で過ごすことが許可されている。また、重度の障害を持つ子どもが入学する際には、学校全体で適切な支援体制が整えられ、スタッフに対するトレーニングも実施され、同じスタッフが継続して担当することで、一貫性のある支援が提供されている。

○重度の障害を持つ子どもへの個別支援

重度の身体的・精神的な障害を持つ子どもは頻繁に欠席しがちであり、個別対応の時間が設けられている。例えば、自閉スペクトラム症の子どもがクラスでの活動を負担に感じる場合には、個別支援が提供される。また、集団活動も年齢や状況に応じた最適な環境で行われている。

○学ぶ権利の保障と送迎支援

イタリアでは憲法により学ぶ権利が保障されており、障害のあるこどもには区の負担で通学のための輸送手段が提供されている。特に高校に通う場合、隣接する市への通学においても費用は住んでいる区が負担する。

送迎方法は年齢に応じて異なる。小学校では大人が付き添いを行うが、中学校では登校時に一人で通学することが可能になり、下校時も保護者の許可があれば一人で帰宅できる。高校では、段階的に自立性を高めるための支援が行われている。

子どもの個別条件に基づき、車やバスによる個別送迎サービスが提供されている。送迎は有料で提供され、特定の地区や隣接地域への通学にも地域の送迎サービスが利用可能である。

送迎支援には子どもの自立を目指すプログラムが含まれており、ABA（応用行動分析）を専門とするエデュケーターが通学をサポートする。エデュケーターは自宅から学校まで同行し、公共交通機関を利用しながら子どもの自立度を高める役割を担っている。このプログラムは1学年度の期間で実施され、最終的には自立通学を目指している。

5～10歳の初等教育段階では、保護者が付き添って登下校を行う。一方で、中学校（11歳頃）からは家族の許可があれば自分で通学することが可能となり、高校（14歳以降）ではほとんどの子どもが自立して通学するようになる。障害を持つ子どもには、必要に応じて個別の自立支援が行われる。

例えば、サント・ステファノ地区では重度の身体障害を持つ小学生に対する送迎支援が実施されており、家族の負担軽減に寄与している。このサービスでは、保護者と子どもが別々の車で移動し、個別のニーズに応じた送迎手段が提供されている。

イタリアのエデュケーターは、学校内外で子どもの学びと自立を支える重要な役割を担い、家庭や地域との連携を通じてインクルーシブ教育の実現に寄与している。送迎支援もまた、すべての子どもが学ぶ権利を享受し、自立を目指せる環境づくりに欠かせない要素である。

○ボローニャ市の教育施設・職員・研修プログラム

現在、ボローニャ市内の130の教育施設には、約1,500名の職員が勤務しており、エデュケーターや教師、協力スタッフが含まれている。協力スタッフは、施設内の衛生管理や環境整備を担当している。毎年約1,500名の教育関係者が、専門的な研修を受けており、0～6歳児向けの教育施設で働く補助スタッフ（ATA職員）や教育職員の研修は、地域の法規や必修の研修時間によって規定されている。さらに、希望者は追加研修を受けることも可能である。研修プログラムでは、以下の主要なテーマが扱われている。

尊重の教育、教育環境におけるウェルビーイング（幸福）、教育・指導のアプローチ、表現の言語と学びの領域、新しい技術と環境整備プロジェクト、インクルージョンと家族の参加、教育の記録（ドキュメンテーション）

また、統合教育システムの人材育成の研修の対象者は約2,000名に及び、委託運営の施設の職員も含まれている。さらに、教育コーディネーションの研修も実施しており、教育専門家（ペダゴジスタ）向けの特別な研修プログラムも設けられている。研修プログラムにはさまざまな形式があり、全職員は年間最

低 120 時間の研修を受ける必要がある。

○訪問施設の様子（小学校 Viale Stenio Polischi1（フォルトゥッティ小学校）（4 年生クラス））

訪問した施設は小学校であった。小学校では、事前に行政職員による説明を受けていたように、教員だけでなく支援教師やエデュケーターが複数在籍していた。また、クラスには車いすを利用する生徒が 1 名在籍している。当日は、日本から来訪した我々のために歌が披露され、その際、数人のこどもたちが本児の机まで駆け寄りサポートを行っていた。歌詞を覚えるため、ローマ字表記のみならずシンボルも用いられ、覚えやすく工夫されている。本児は自分でページをめくることが困難であるため、クラスメートがその操作をフォローしていた。フォローする生徒も、フォローされる生徒も、助けられているという意識を強く持っているわけではなく、ごく自然なやりとりが行われているように感じられた。本児が自分の幼いことの写真から現在までの写真をつづったアルバムのようなものを見せてくれたが、そのときも本児の自信をもったまなざしがあった。クラスメートの自然な手助けやクラスの雰囲気からも、本児自身がクラスに所属感を覚えている様子がうかがわれた。また、重度の知的障害および ASD と思われる児童も見受けられた。直接かかわることはできなかったが、その場には職員が付きこどもが安心していられるように付き添っているように感じた。

学校内では自然が大切にされ、屋外での学びが実現できるようさまざまな工夫が施されており、これはボローニャ市における屋外教育の実践例であると感じられる。訪問当日は前日に洪水被害があったため、市内の学校では屋外活動が行われていなかったため、外での活動を見ることができなかったが、教室内の自由な雰囲気を見る限り、屋外でも自由にそれぞれのこどもの関心のもと活動が行われているのではないかと想像した。



写真 7 訪問した小学校の外観



写真 8 クラス内の様子



写真 9 屋外の様子 (1)



写真 10 屋外の様子 (2)



写真 11 車椅子の子どもの机の様子



写真 12 歌をうたうときに車椅子の子どもを友達が手助けする様子。

(7) イタリアのインクルーシブ教育制度の構造と運用に関する考察

本節では、既に示したイタリア視察の内容（第3章）に加えて、鈴木（2025a,2025b,2025c,掲載予定）のイタリアに関する諸論考を踏まえ、論考で示されている重要な視点を整理し、イタリアのインクルーシブ教育の法制度や具体的な運用、そして日本への示唆について紹介する⁵¹。なお、直接引用している箇所以外は筆者の理解による要約であることに留意いただきたい。

1. イタリアのインクルーシブ教育を支える法制度について

鈴木（2025a）では、イタリアにおけるフルインクルーシブ教育の背景として、イタリアには「すべての障害児の教育が普通学級で保障されること、そして、そのための整備は国が責任を持つとする解釈が憲法裁判所で確認されていく」など、法的土台が複数の段階を経て整備され、憲法から具体的な法律に至る強固な法制度の枠組みが構築されている点を強調している。

鈴木（2025a）によれば、イタリア共和国憲法（1948年）第3条（平等原則）や第34条（義務教育・その無償化の権利）、第38条（障害者等の教育と職業訓練の権利）などが、障害のあるこどもを含むすべての市民に対して教育を受ける権利を保障する根拠とされており、これらに基づく憲法裁判所の解釈によって、障害の程度を問わず、どの学校段階でも普通学級で学ぶ権利が保障され、その整備は国の責任とされてきた点が特徴的であると述べている。そのため、現場の行政担当者や学校の教師が、一貫してインクルージョンは「憲法や何年制定の法律ということが異口同音に語られる、この浸透度にイタリアにおけるインクルーシブ教育の土台の堅固さを実感させられた」と述べている。これら一連の法整備を通じて、イタリアでは障害あるこどもだから分離するのではなく、障害があっても普通学級で学び、個人のニーズを社会側が整備して支援するとの原則が着実に定着していったことを強調している。また、イタリアの行政担当者や教員がインクルージョンを憲法や法律に基づく当然のものと認識している点を繰り返し強調しており、日本との制度的・意識的差異に言及している。

また、鈴木（2025a）は「法律による行政の原理の具体化の観点からは、法律文言記載の具体的書き込み度合い（筆者は『詳述度』という。）も含めて…非常に詳述度の高い立法形態を採用しており、我が国の法制度の在り方、障害分野における法整備・施策展開の今後に向けて非常に参考になるものといえる」と述べ、法規の明確さが運用の後退を防ぎ、関係者の実践を支える実効的な規範となっていることを指摘している。最後に、「現在のフルインクルーシブの包摂段階に至ったイタリアの制度設計・運用は搖らいでいない評価できる」と結論づけている。

2. ICF モデルと個別教育計画（PEI）の導入

鈴木（2025b）は、イタリアが医療モデルから社会モデルへの転換を図る中で、2001年にWHOが採択した国際生活機能分類（ICF）を基盤とした新たな個別教育計画（PEI）モデルを整備し、その制度的な変遷を詳細に論じている。この個別教育計画（PEI）は、学習活動にとどまらず、子どものリハビリテーションや人格形成、人間関係の形成などを視野に入れた、教育的・医学的な総合計画であり、教育・医療・福祉・家庭を結ぶ制度的枠組みとして機能している。

⁵¹ 本章では Educatore をエデュケーターとして記してきたが、鈴木論文は教育士として記しているため、鈴木論文の紹介においては教育士として記す。

さらに、鈴木（2025b）は、イタリアにおける個別教育計画（PEI）の制度設計において、レビューや評価のプロセスが重視されている点に注目している。個別教育計画（PEI）には、学期ごとの中間レビューおよび年度末の最終レビューが制度的に位置づけられており、その結果をもとに「次年度のための暫定PEI（PEI Provvisorio per l'a.s. successivo）」に必要事項が記載されることで、次年度の支援チームへの円滑な引き継ぎが可能となっている。これにより、教職員の異動があっても支援の連続性が保たれやすい。こうした構造は、教育の質を保証するだけでなく、保護者や当事者の計画参画を制度的に促すものであり、イタリアの制度設計の丁寧さと緻密さを示すものとして評価されている。

加えて、鈴木（2025c）では、当事者本人と保護者がインクルージョンを推進するうえで「最も重要なパートナーシップを担う存在」であると位置づけられ、個別教育計画（PEI）に関わる協働チーム（GLO）に家族や当事者が正式に参加する仕組みが法律レベルで規定され、保護者の意見や知見が教育内容・支援方法に大きく反映されるよう設計されていることが重要であることを指摘している。

また、鈴木（掲載予定）は、日本でも保護者が個別支援会議等に参加する事例は増えてきたが、依然として特別支援教育が専門家主導になりがちな面があることを指摘し、イタリアでは、家族参加が法的に位置づけられ、「PEIの中間レビューや翌年度の計画立案等に際しては、保護者の意見表明が必須となっている」ことを指摘している。そして、家族参加が形式的な参加にとどまらず、計画形成において中核的な役割を担っており、制度としての定式化と、それを受け止める学校現場の柔軟な運用が両立している点において、イタリアの支援体制は真に包括的であると論じられている。

なお、鈴木（掲載予定）によると、イタリアの個別教育計画（PEI）は、縦軸と横軸の両方向における連携を支える制度的ツールとして機能していると述べている。縦軸では、就学前から初等・中等・高等教育、さらには社会参加へと至る発達段階間の連続性を支え、横軸では、医療・福祉・教育・家庭など異なる分野間の協働を促進する枠組みとして設計されており、包括的な支援の持続性を保障していると述べている。

さらに、鈴木（2025b）では、個別教育計画（PEI）の書式の細目ばかりに過度に注目することに警鐘を鳴らしている。実際、日本ではこの書式を形式的に模倣し、単に書式を導入しようとする動きが見られるが、これは本来のインクルージョンの目的を見失うおそれがあると指摘している。「現在のイタリアの詳細かつ丁寧な様式が実際に運用され、維持されていることに注目すべきである。その努力は大変な労力である。どのようにして、こうした詳細なフォーマットが継続的に維持できているのか、きちんと分析する必要がある。それは現場を担う人間が、手間や時間がかかってもこの計画を作り上げることが子どもの利益につながると確信できているからであろう」と述べている。また、ICFの理念を社会モデルとして捉える立場から、障害は代替的なものであり、すべての人がどのステージにおいても地域で支障なくそのまま社会にアクセスできるよう、積極的な環境整備を通じた権利保障が不可欠であると論じる。さらに、障害認定・機能プロフィール・個別教育計画（PEI）の流れや書式を機械的に日本に導入すると、当事者の存在が希薄になりかねないため、日本はイタリアの歴史的歩みや哲学を学び、現状の改善に取り入れることを強調している。

3. 学級編成とチーム体制

鈴木（2025c）では、1977年の法律第517号により、障害のある子どもを含む学級の定員を最大20名

とする制度が導入されたことを、イタリアにおけるインクルージョン政策の「大きな転換点」と位置づけている。この定員上限の原則によって、担任教員が子ども一人ひとりの状況を把握しやすくなるとともに、特別支援教員、教育土、アシスタント等との複数職種による支援チームが連携しやすくなる制度的基盤が形成されたと述べている。さらに、実際の視察報告においても、担任・支援教員・教育土・アシスタントが柔軟に連携し、障害のある子どもがクラスメートと自然に学ぶ場が形成されていたと報告している。一方で日本では、学級規模の大きさや支援スタッフの不安定な雇用・位置づけが課題であり、イタリアのように法制度によって体制を保障し、教員以外の専門職も含めたチームを確立する必要があると指摘している。

4. 地域性

鈴木（掲載予定）では、イタリアのインクルーシブ教育を支える制度的基盤の一つとして「地域性」に注目しているのが、幼稚園・小学校・中学校を統合した *Istituto Comprensivo*（総合学校群）制度の存在と、それを通じた地域との強固な連携体制を特徴的な点として挙げている。*Istituto Comprensivo*（総合学校群）において、同じ地域に暮らす子どもたちが幼稚園から中学校まで一貫して通学し、同じ校長のもとで支援体制を継続していく仕組みが整うことで、保護者や地域住民も子どもの成長にあわせて学校と関わり続けることができ、学校が地域コミュニティの中に位置づけられる文化が育まれている点は、日本とは異なる特徴であると指摘している。こうした制度により、地域の子どもたちが原則として通学し、児童から中等教育段階まで連続した人間関係や「顔なじみ」の関係性が築かれやすいことを述べている。

また、地域住民や保護者、非営利組織、ボランティア団体などが学校運営や支援に制度的に関与することで、「地域ぐるみで子どもを支える」文化が定着していることを特徴として挙げている。特に、ボローニャ市のように自治体主導で保育・教育の拡充を図ってきた地域においては、地域住民の参画が進んでおり、学校と地域社会の結びつきが強固であると指摘している。こうした地域との一体的な制度設計により、子どもや家族が地域から離れることなく育ち学ぶ環境が維持されているとしている。

そして、鈴木（掲載予定）は、地方自治体や地域行政が学校運営に一定の権限を持ち、学校と緊密に連携できる制度設計が、地域に根差したインクルーシブ教育の実現にとって重要な要素であると指摘し、保育・教育・福祉の制度分断を超えて、子どもの成長を軸とした制度連携を可能にする自治体制度の在り方を問うている。

5. 官民協働・連携

鈴木（掲載予定）では、さらに制度的基盤として、行政（官）と社会的協同組合等の非営利セクター（民）との協働による教育・福祉サービスの統合が強調されている。社会的協同組合は、法律上、単なる委託先ではなく地域の公益を担う主体として位置づけられており、障害のある子どもの支援に関する専門性を備えた上で自治体と協働している。特にボローニャ市では、保護者のニーズや子どもの個別支援計画に応じて、支援の内容や時間帯を柔軟に補完する体制が整えられており、官が担いきれない部分を民が専門的に支える仕組みによって、フルインクルーシブな実践が支えられているとされている。

6. 日本のインクルーシブ教育システムへの反論と再反論考察

鈴木（掲載予定）によれば、筆者はイタリアの制度や実践を全面的に称賛して日本への一方的導入を主張しているわけではなく、日本の現場にもイタリア以上にインクルージョンの取り組み事例が存在することを指摘しつつ、イタリアから学ぶべき点があることへの反論に対して、再反論する構成で、イタリアの取り組みをさらに強調している。本節では、紙面の都合上、そのうち2点を紹介する。

1つ目の反論として、日本も障害者権利条約や子どもの権利条約、障害者基本法、障害者差別解消法などにより法規範性を有していると主張される意見に対して、イタリアでは憲法第3条、第34条、第38条により障害のある子どもの教育機会均等が明確に保障され、保護者の参加が法的に位置づけられている点を指摘している。日本では憲法13条・14条が存在するものの、インクルーシブ教育において明示的に参照されることが少なく、筆者はこれらの条文を政策文書に明記することで根拠を明確化すべきだと提言している。

また、インクルーシブ教育推進には政省令やガイドラインに依存せず、上位法で詳細な原則が規定されることが重要であると説く。特に、1992年法律104号第12条により、全教育機関で障害のある子どもが通常学級で学ぶ権利が保証され、これが現場での支援体制や保護者への説明の明確な根拠となっている。一方、日本では関連法規が抽象的で行政裁量に依存しがちであるため、学校教育法など上位法でインクルーシブ教育の原則を明示する必要があると論じられている。障害のある子どもの通常学級在籍の法的明示は、教育環境整備や対話を権利に基づいて進め、社会全体の幸福度向上につながると筆者は主張し、「法律をえても現場はすぐに変わらない」という声に対しても、明確な法規定の整備が社会変革の鍵であると結論付けている。

2つ目の反論として、障害のある子どもが通常学級に在籍することによって学習進度の早い児童の権利が損なわれるとの意見に対し、学校の役割自体を再考すべきだと再反論している。学校とは単に知識を効率的に習得する場ではなく、他者との関係性を築き、多様性を理解し共に生きる力を育む場であると強調し、イタリアではその理念が教育制度の根幹に据えられていることを指摘している。さらに、通常学級内で既に児童間の進度や理解度の差が存在する現実から、障害の有無で分離を正当化するのは誤りであり、分離教育は多様性への接触機会を奪い、将来の共生社会実現を阻む恐れがあるとさらに指摘する。最終的に、障害を「資源」や「個性」として捉え、すべての子どもが同じ環境で学ぶことが差別解消と共生社会の実現につながると結論付けている。

7. おわりに

最後に、鈴木（掲載予定）では、インクルージョンが実現していない分離制度や「単なる統合」が、実際には他の子どもたちに「付き合い方を知らない、わからない、理解できない人間」を育てる結果を生むと指摘している。さらに、標準・普通・通常という概念に基づき障害のある子どもを分離する保育・学校教育は、排除・分離を助長する幻想に過ぎず、「結局通常学級には誰もいなくなった」という状況を招きかねないと論じる。

そして、解決策として、「幼児期から誰もが（障害ある子もない子も）同じ場所で顔が見える関係でともに過ごすこと」が重要であることを主張している。これにより、「誰もが発達において凸凹を有し、自分も他人も異なっていること」が理解し、「違いは個性」であること「違うことは強いこと」としてこど

もの頃から理解できるようになると述べている。また、違いに直面してもコミュニケーションを重ね、擦り合わせながら共に生きる場を共有できるようになり、この経験が社会全体のあり方につながることを強調している。

さらに、インクルーシブ教育は「社会への投資であり、未来への扉」であると位置づけ、「生まれてから死ぬまで当事者の選択権が保障され、個々人の尊厳が保たれる公正な社会作りを志向するものである」と結論づけている。

引用文献

- 鈴木 秀洋. (2025a). フルインクルーシブ先進国イタリアの現地視察を踏まえた分析と考察（一）日本でのインクルージョン推進の視点をもって. *自治研究*, 101(3), 91–110.
- 鈴木 秀洋. (2025b). フルインクルーシブ先進国イタリアの現地視察を踏まえた分析と考察（二）日本でのインクルージョン推進の視点をもって. *自治研究*, 101(4), 52–78.
- 鈴木 秀洋. (2025c). フルインクルーシブ先進国イタリアの現地視察を踏まえた分析と考察（三）日本でのインクルージョン推進の視点をもって. *自治研究*, 101(5), 3–26.
- 鈴木 秀洋. (掲載予定). フルインクルーシブ先進国イタリアの現地視察を踏まえた分析と考察 日本でのインクルージョン推進の視点をもって. *自治研究* (2025年6月以降掲載予定).

参考サイト

- 教育省 (Ministero dell'Istruzione e del Merito) : <https://www.mim.gov.it/scuola>
イタリア社会保障協会 (INPS-Istituto Nazionale Previdenza Sociale) : <https://www.inps.it/it/en.html>
地域保健機構 (ASL - Azienda Sanitaria Locale) ・ボローニャ AUSL: <https://www.ausl.bologna.it/>
ボローニャ市 (Comune di Bologna)
市公式サイト: <https://www.comune.bologna.it/>
ボローニャ市の取り組み: <https://www.bolognazerodiciotto.it/>
ISTAT (イタリア国立統計局) <https://www.istat.it/en/>

4. スウェーデン視察の内容

(1) 法体系・インクルージョンの理念

○法制度および政策フレームワーク

スウェーデンでは、障害のある子どもも含めすべての子どもが等しく教育を受ける権利を保障する政策が確立されている。教育制度は「すべての子どもに開かれた就学前教育（Förskola）」を理念としており、インクルーシブ教育の考え方を浸透させている。法律面では教育法（Skollag 2010:800）に基づき、発達に特別な支援を必要とする子どもにはその特別なニーズに応じた支援が提供されなければならないと明記されている。また、カリキュラム（Lpfö 18：後述）⁵²でもすべての子どもの人権尊重と「すべての子どもに質の高い教育を」という価値観が示されている。

スウェーデンの就学前教育政策は、1990年代以降「すべての児童のための学校」の理念の下で進められ、障害のある子どもの分離ではなく可能な限り通常の環境で共に育つことが重視されている。公的機関として特別支援教育庁（SPSM）が各学校・幼稚園への専門的支援提供を担い、教育庁（Skolverket）は全国共通のカリキュラム策定や指導要領の整備を行っている。これらの政策フレームワークにより、障害のある児児も可能な限り地域のプレスクールに通い、適切な支援を受けながら健常児と共に成長できる体制が築かれている^{53 54}。

○法制度と国の支援

以上のような取組みを支える法的・制度的枠組みとして、スウェーデン教育法（2010:800）がある。同法第3章では「すべての児童生徒は必要とする指導と刺激を受け、その子の能力に応じて可能な限り発達できるようにしなければならない」と明記され、さらに具体的な特別支援の手続きも定められている。また2019年7月の法改正により、「読み書き計算保証（Läsa-skriva-räkna garantin）」と呼ばれる早期支援保障制度が導入された。これは就学直後の子ども（幼児学級～小学低学年）を対象に毎年基礎的な学力状況を調査し、到達目標に達していない児童には速やかに必要な支援を提供することを学校に義務付けたものである⁵⁵。この制度により、学習面での遅れが見られる児童は特別支援教育の専門家と担任教師

⁵² スウェーデン教育庁における「就学前教育のカリキュラムに関する文書」：

<https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan>

⁵³ スウェーデン教育庁における特別支援に関する情報：<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram>

⁵⁴ 特別支援教育庁（SPSM）は、障害のある子どもの教育支援に関する情報が提供されている。

就学前教育における特別支援に関する情報：<https://www.spsm.se/stod-och-rad/specialpedagogiskt-stod/inkluerande-utbildning/>

⁵⁵ スウェーデン教育庁「早期支援介入の保証」：<https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/ge-extra-stod-till-elever/garantin-for-tidiga-stodinsatser---lasa-skriva-rakna>

また、スウェーデン学校監査局（Skolinspektionen）による報告（2024年）もある：

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/ovriga-publikationer/2024/garantin/tt-garantin-for-tidiga-stodinsatser.pdf>

が連携して個別支援計画を策定し、学年の終わりまでにフォローアップを行う仕組みが確立された。

さらに、スウェーデンの政策文書やガイドラインでも「人権に完全に合致する形でインクルーシブな教育の権利を実現する」ことが強調されており、SPSMによるインクルーシブ教育についての知見の集約が進められており、SPSMは各種障害についての情報提供や教材開発、教職員研修を行い、「障害の影響を踏まえた効果的な指導や学習環境の整備」が現場で実現できるよう専門的助言を提供している。例えばSPSMは自閉スペクトラム症や読字障害、視聴覚障害ごとにウェブ上でガイドラインを提示するとともに⁵⁶、必要に応じて学校に専門家を派遣してコンサルテーションを行っている。

また、スウェーデンでは重度の障害のある子どものためには国立の特別学校（聴覚障害や視覚障害などカテゴリー別）を運営しつつ、可能な限り地元校での学びを支える方策を講じている。

インクルージョンを促進するため、スウェーデンでは近年いくつかの政策的取り組みが行われている。2022年には政府が「障害のある子どもの就学状況に関する全国統計」を整備するための調査委員会を立ち上げられた。2023年末に提出された報告書「Uppföljning för utveckling（発展のためのフォローアップ）」⁵⁷では、障害のある児童生徒の状況把握と支援充実に向けた包括的な提言がなされている。

教育当局や学校現場でも、インクルーシブ教育の理念を実現するため「支援保証（stödgaranti）」の徹底や教職員の特別支援に関する専門性向上などの取り組みが進められている。実際、2023年度からは初等教育段階で早期介入の強化が図られ、読み書きや算数でつまずきのある児童への補充指導を低学年から開始する制度が施行された。

○教育法やカリキュラムの具体的な規定

教育法には就学前教育における障害のある子ども支援に関する規定があり、「心身の理由その他特別な支援を必要とする子どもには速やかにプレスクールの場を提供しなければならない」と定められている。また、自治体はこれに基づき、保護者の就労状況に関わらず、障害のある子どもに対してプレスクールの受け入れを保障している。

教育庁によるプレスクールのカリキュラム（Läroplan för förskolan; Lpfö 18）⁵⁸にもインクルージョンと特別支援に関する具体的方針が示されている。カリキュラムでは、「教育は子ども一人ひとりの異なる条件やニーズに応じて全ての子に適合させること」と明記され、画一的ではなく必要に応じたリソース配

⁵⁶ SPSM によるサポートの説明：<https://www.spsm.se/funktionsnedsättningar/> このページでは ADHD、ASD、聴覚障害または難聴、知的障害、知的障害を伴う聴覚障害または難聴、視覚と聴覚の複合障害、後天性脳損傷、慢性疾患、読み書きの困難、数学の困難さ、神経精神障害（NPF）、運動障害、選択制緘默、言語障害、視覚障害と多岐にわたってカテゴリー化されて説明がなされている。

⁵⁷ 正式名称は「Uppföljning för utveckling – ett hållbart system för samlad kunskap om villkoren för barn och elever med funktionsnedsättning i förskola och skola (SOU 2023:95)」（発展のためのフォローアップ - 就学前および学校における障害のある子どもや生徒の条件に関する総合的な知識のための持続可能なシステム）：
<https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/statens-offentliga-utredningar/uppföljning-for-utveckling-hbb395/>

⁵⁸ カリキュラムは教育庁のページから閲覧することができる：

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/curriculum-for-the-preschool-lpfo-18>

分を行うべきだと述べられている。また、「様々な理由により多くの指導や刺激、または特別な支援を必要とするこども」に特に配慮し、一時的であれ継続的であれ追加の支援が必要なこどもには、そのこどもの状況に合わせた支援を行うことが定められている。例えば、障害のあるこどもや発達の遅れがあるこどもには個々のニーズに応じた環境調整や人的支援を行い、可能な限り他のこどもと同等に学び・遊べるようになることが求められている。

さらにカリキュラムの価値規範の章では、いかなるこどもも障害を理由に差別されないこと、そして全ての職員が人権と多様性尊重の姿勢で取り組むことが強調されている。これら法律・カリキュラムの規定により、就学前から障害のあるこどもの包容と支援が制度的に裏付けられている。

○就学前教育におけるインクルージョンの原則

スウェーデンでは、障害の有無にかかわらず、すべてのこどもに平等に教育を受ける権利が保障されており、教育現場からの排除や差別は認められていない。この理念は幼児期から徹底されており、就学前教育や小学校においてインクルーシブ教育（包容的な教育）の実現が国家目標となっている。そして、0～6歳児および小学校段階における障害のあるこどものインクルージョンの取り組みは、「早期発見・早期介入」「組織横断的な協働」「環境を中心とした支援」を中心としている。例えば、教育庁が発行している「すべての人のための就学前教育：インクルーシブな教育と指導方法 (En förskola för alla: Inkluderande undervisning och arbetssätt)」⁵⁹によると、特別支援教育は、かつては「問題のある子への対処」中心だったが、現在は予防的・全体的支援へと転換したこと、現在はインクルージョン、早期支援、参加・関係性の構築が中核テーマであることが述べられている。また、「インクルージョン」と「インクルーシブな教育・実践」として、単なる「同じ場にいること」ではなく、所属感・参加・相互理解を含むことや、こどもの違いや多様性を「資源」と捉える視点が重要であることを強調している。さらに、すべてのこどものために保育園の必要性を、「差別を防ぎ、多様性を尊重する社会づくりにつながる」こと、「こどもの社会的・認知的発達を支援になる」こと、「障害の有無に関わらず、すべてのこどもにとって学びが豊かになる」こと、「排除は非科学的・非倫理的とされ、例外的な場合に限って特別な環境を認める（例：重度アレルギーや聴覚障害など）」ことが述べられている。

また、「Tillgänglig förskola（すべてのこどもにとって利用しやすい保育所）」⁶⁰によると、インクルージョン（包摂）の視点として、インクルージョンは「違いを尊重し合う文化」であり、すべてのこどもが集団の一員として尊重されることを意味し、国連の障害者権利条約（2006）や子どもの権利条約（1989）にもとづき、「すべての子に教育を受ける権利」があることを強調している。

さらに、両報告とも European Agency（ヨーロッパ特別支援教育機関）による「インクルージョンの8つの視点」が紹介されている。

⁵⁹ 2021年5月発行：<https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR151131>

⁶⁰ 2022年6月発行：<https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P05137887>

インクルージョンの8つの視点：

1. **歓迎される雰囲気** (全員が歓迎される文化)
2. **インクルーシブな社会的環境** (遊び・関係性・対話)
3. **こども中心のアプローチ** (こどもの関心と選択を重視)
4. **こどもにやさしい物理的環境** (アクセスの保障)
5. **すべてのこどものための教材** (文化的多様性・創造性・好奇心)
6. **誰もがコミュニケーションできる環境**
7. **インクルーシブな学びの支援と継続的な観察・フィードバック**
8. **家族との協働** (保護者の参加と情報共有)

乳幼児健診から学校教育まで、医療・保健と教育が緊密に連携し、こどもの発達ニーズをいち早く把握して適切な支援につなげる体制が制度化されている。支援にあたっては医学的評価と教育的評価の双方を取り入れ、こども一人ひとりに合わせた個別支援計画が策定・実行される。法制度（学校法や各種ガイドライン）はインクルーシブ教育を強力に後押ししており、現場の教職員に対する研修・専門家支援も充実させている。こうした仕組みにより、現在スウェーデンではほとんどの障害のあるこどもが地域のプレスクールや基礎学校で共に学んでおり、特別支援を要する児童も適切な合理的配慮のもと能力を最大限伸ばすことが可能になっている。

こうした取り組みから、プレスクールでは障害の有無を問わず受け入れるための環境整備を行う義務があり、必要に応じて追加リソース（人員配置や設備改善）が行われる。例えば、自閉スペクトラム症や肢体不自由など特別な配慮が必要なこどもには、市から追加スタッフ（個別支援員）の配置予算が下りることがあり、また、自治体によっては少人数で手厚い支援を提供するリソース・クラスや、数人の障害のあるこども専用の特別プレスクールを設置する場合もある。

実際、イエーテボリ市では障害のあるこども向けの特別プレスクールを設置している。特別プレスクールも理念としては「すべての子にとって包摂的で刺激的な学びの環境を創る」ことを掲げており、通常のプレスクールと隔絶した存在ではなく、必要があれば交流保育や小学校以降の統合教育も視野に入れた運営がなされている。

(2) 就学前教育の制度と取組

○就学前教育の制度と職員体制

① 就学前教育の制度

スウェーデンの保育制度は「就学前教育 (Förskola：以下、プレスクール)」として統一され、保護者の就労の有無にかかわらずすべてのこどもに提供されている。プレスクールには、1歳から5歳までのこどもたちが通っており、6歳になると「就学前クラス (Förskoleklass)」に進み、義務教育の準備を行う。

この就学前クラスは義務教育の一環とされており、基礎学校へのスムーズな移行が支援されている⁶¹。

プレスクールでは、個々の子どものニーズに応じた支援が行われており、教育法 (Skollag 2010:800) やカリキュラム (Lpfö 18) に基づいて運営されている。特に 3 歳になると、毎週 15 時間の無料利用が認められている。保育費に関しては、費用負担の軽減策が整備されている。保育費には上限が設けられており、兄弟が多い家庭ではその負担が軽減される。また、3 歳以上のお子様には年間 525 時間 (15 時間/週) の無料保育が提供されているほか、生活保護を受けている家庭に対しては保育費が免除される。

また、特別な支援を必要とする子どもには、特別支援就学前学校や教育的ケアを通じて優先的に支援が提供されている⁶²。教育的ケア (Pedagogisk omsorg) は、家庭的な環境の中で子どもたちにケアを提供するものであり、家庭保育所 (Familjedaghem) や協同保育といった形態が含まれており、こうした取り組みは、教育庁 (Skolverket) の公式サイトでも詳細に紹介されており、保護者が就労している場合でも、子どもが安全で質の高い保育を受けられるようするための選択肢を整備している。

また、特別支援について、教育庁発行の『Förskolan – Skolverkets allmänna råd med kommentarer (スウェーデン教育庁の就学前教育に関する一般的助言と解説) 改訂版 2016』⁶³によると、考え方として、特別支援は、「子どもの属性」ではなく、「状況と関係性」の中で捉えることや、原則として「分離」ではなく、「通常の活動の中での包摂的支援」が重視されること、支援が必要な子の周囲の環境・活動・関わりの質を調整することで支援を行うことが強調されている。また、支援の在り方としても、教育的な配慮・専門的な支援 (心理士・特別支援教育者)・物理的環境の調整などが組み合わされ、常に支援の効果の振り返りと修正を行うことが述べられている。

② 就学前教育の職員と専門性

プレスクール教師 (Förskollärare : フォシュクレーレ)

資格取得には 3.5 年の大学教育が必須。資格取得後の職務範囲は 2011 年施行の「教員資格規則 (Förordning 2011:326)」で厳密に規定され、0-5 歳児の教育計画策定から評価までを含む。最新の改正 (2024 年) では、インクルーシブ教育実践能力の強化が追加要件となっている。

保育者 (Barnskötare : バーンフータレ)

資格は中等教育レベルの「子ども・余暇プログラム」修了が基本要件。資格保有者はフォシュクレーレ

⁶¹ 6 歳児を対象とする就学前教育は、学校法第 8 章で「義務教育の不可分な一部」と規定され、基礎学校 (grundskola) とのカリキュラム連携が義務付けられている。Lgr22 カリキュラムでは、言語発達・数的概念・社会スキルの 3 領域で 52 の到達目標が設定され、プレスクールとの連続性が強調されている。カリキュラム (Lgr22) :

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2024/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22>

⁶² スウェーデンの就学前教育では、学校法第 3 章に基づく「特別支援 (särskilt stöd)」が 3 段階で構成される。第 1 段階は通常学級内の個別調整、第 2 段階は専門家チームによる支援計画 (åtgärdsprogram)、第 3 段階は特別就学前教育機関 (särskild förskola) への移行となっている。2025 年データでは全児童の 7.2% が何らかの特別支援を受けており、移民背景児童の割合が非移民児童の 1.8 倍に達する (教育庁 2025 年発行 :『Segregation och likvärdighet i förskolan (保育における分離と教育の公平性)』 <https://chatgpt.com/c/67e2a011-5bd8-800f-af6b-4b84ad9fbf2d>)。

⁶³ <https://mb.cision.com/Public/481/9912460/81a609d6ac2f9191.pdf>

レの下で補助的業務に従事する。ただし、バーンフータレは単なる補助的業務だけではなく、その役割として、フォシュクレラーレと協働して業務を行う。フォシュクレラーレが主に教育を担い、バーンフータレが主にケアを担うように連携している⁶⁴。

特別支援教育者（Specialpedagog：スペシャルペタゴーク）

通常の教員資格取得後、3年間の実務経験を経て、修士レベルの養成課程（1年半）を修了することで資格が得られる。特別なニーズを持つ子どもの学習支援について担任教員からの相談に応じたり、プレスクールや学校環境を整えるために学校長と計画を立てたりする役割を担う。場合によっては医療機関や療育機関との連絡調整役も務め、保護者の同意のもとで外部専門機関との橋渡しをすることがある。

○プレスクールにおける理念と方針

スウェーデンの就学前教育制度は、子どもの主体性を尊重し、多文化共生や生涯学習の基盤を築くための重要な役割を果たしており、福祉国家としての理念を体現している。また、保護者との連携を通じて、子どもの発達を支え、社会における民主主義や人権の尊重といった価値観を育てることを目指している。これは前述したとおり、就学前教育におけるカリキュラムにも記載されている。就学前教育は、スウェーデンの福祉モデルの重要な一環であり、社会的な包括性と平等性を追求するための根幹的な取り組みとなっている。これらはカリキュラム（Lpfö 18）でも確認できる。

①遊びを通じた学びの重視

遊びを通じた学びを重視し、子どもたちが主体的に学びを楽しむことで好奇心や探究心を育てることを目的としている。このアプローチは、基礎学校やその後の生涯学習への基盤を築く役割を果たしており、知識の詰め込みではなく、子どもが社会的・情緒的に成長するための支援を提供することを目的としている。

②慣らし保育の重要性

「慣らし保育（inskolning）」と呼ばれるプロセスが重要視されており、新入園児が家庭から園生活に適応するための段階的なプロセスとして機能させている。ここでは、保護者と一緒に過ごす時間を通じて、子どもが新しい環境に徐々に慣れていくことを目指しており、子どもが自己の感情を表現する力を育み、他者と共に生活するスキルを学ぶ重要な機会となっている。

③多様性の尊重と社会的・感情的成长

子どもが社会的・情緒的に成長するために、多様なバックグラウンドを持つ子どもたちとの交流が重視されている。特に、2013年時点でスウェーデン市民の約20.7%が外国にルーツを持つことから、就学前教育は多文化共生の場としての役割を果たしている。異なる文化背景を持つ子どもたちが共に生活することで、互いを理解し尊重する姿勢が自然と育まれる。多様性に触れる経験は、子どもたちにとって社会的価値観の理解を深めるうえで非常に重要であり、教育目標としても重視されている。

例えば、視察を行ったイェーテボリ市では、プレスクールが子どもたちの生涯学習の基礎を築く場として重視されており、子どもの好奇心を育み、保護者と協力して教育が行われている。2018年にはプリス

⁶⁴ 教育庁の教育ガイドによるバーンフータレの説明：<https://utbildningsguiden.skolverket.se/yrke?id=1167>

クール部門が設立され、言語発達をテーマとした計画が市全体で話し合われ、「明確な到達目標を設定し責任者を明確にすること」「長期的な視点を持つこと」「科学的調査と経験に基づくこと」「平等性を高めることが目標」が計画として掲げられた。また、子どもの積極的な参画や、保護者が子どもの言語発達に関与することの重要性も強調されている。

○プレスクールのカリキュラムの制定と保育と教育の統合

これまでの記述でもプレスクールのカリキュラム（Lpfö 18）について述べてきたが、カリキュラム（Lpfö 18）は1998年に初めて制定された⁶⁵。それ以前は「ダームヘム」と呼ばれる昼間の保育施設が存在していたが、1998年以降は教育が主軸となり、ケアと教育の両方が提供される形へと進化した。カリキュラムは「保育園で教える価値観」と「到達目標および提供内容」の2つの要素に分かれており、職員の個別責任や園全体の責任が明確に規定されている。

プレスクールの教育システムは、すべての子どもが教育を受ける権利を有するという理念に基づいており、遊びや学びを通じて子どもの発達を支援するインクルージョン環境が整備されている。国連の児童憲章、学校法、カリキュラムがその基盤となっている。短期的または長期的に特別な支援が必要な子どもには、成長発達を促進するための適切な支援が行われている。また、特定のスキルや到達目標を設定するのではなく、子どもが多様な体験を通じて自身の能力を発見できる環境を提供することを重視している。体験を通じた学びが、子どもの成長に大きく寄与するとされている。

教育環境については、すべての子どもが学べる場を作ることを目指し、環境整備や職員へのサポートが行われている。特別な支援が必要な子どもも通常のプレスクールで学べるよう、職員への継続教育が充実しており、広い視点で子どもを支援する仕組みが整えられている。子どもたちが気持ちよく学べる空間作りが重視され、無理に子どもを変えるのではなく、環境を調整し、互いの違いを尊重する社会的な学びが重視されている。プレスクールの職員はチームとして子どもに接し、コミュニケーションがとりやすい環境を構築している。

また、プリスクールが家庭との橋渡し役を担い、子どもだけでなく保護者も支援する体制が整備されている点が特徴であり、このような包括的なアプローチにより、すべての子どもが社会においてその可能性を最大限に発揮できることを目指している。さらに、プレスクールに続く義務教育においては、子どもが卒業までに読み書きの能力を身に付けることが求められているが、年齢による一律の到達目標は設定されていない。読み書きが不得意な子どもであっても、他の分野で才能を発揮できるよう支援することが学校の責任とされている。教師は子どもの得意分野を見つけ、それを伸ばすことで自己肯定感を高める役割を果たしている。

これについては、視察先のイエーテボリ市の担当者は「スウェーデン社会全体には、『今はできないが、学べばできるようになる』という信念が根付いており、この価値観がカリキュラムにも反映されている」と述べていた。

⁶⁵ 現在のカリキュラム（Lpfö 18）は2019年に改訂されたものである。

○特別支援について（イェーテボリ市の取り組み）

イェーテボリ市は4つの地域に分けて支援を提供しており、各地域には特別支援教育者、心理学者、言語療法士などの専門職員が配置されている。これらの職員は、主にプレスクールの先生へのサポートを通じて支援を行う役割を担っている。特定のこどもへの直接的なケアではなく、現場の職員が支援に自信を持てるような継続教育を重点的に実施し、園全体の包容力を高めるアプローチが取られている。これは予防的アプローチとしての取り組みの一つとなっている。

ただし、北部地域では特別なプレスクールが存在しないため、通常のプレスクールが特別支援の役割も担っている。また、北東地域のプレスクールでは、特別支援学級や保育ママによるケア、お泊りケアといった多様な支援が提供されている。この地域には、保護者とこどもが他者と関係を築く場としてのオープン保育園や母子同伴のファミリーセンターが多く存在し、11のファミリーセンターと22のオープン保育園が運営されている。

こどもの健康は教育の一部として重視されており、保健医療の直接的なサービスとは区別されている。職員には、糖尿病の管理など基本的な医療行為ができるような整備が行われる一方で、医療サービスは県が、福祉は市がそれぞれの責任を負う形で役割分担がなされている。また、重度の障害があるこどもに対する支援と教育の連携が、プレスクールから義務教育学校への移行を通じて整えられている。プレスクールの段階で重度の障害が把握されることが多く、早期のアセスメントが行われることで、義務教育に入る前に適切な対応型学校への進学が決定されるケースが一般的である。

○行政（国・県・市）の役割と組織体制

スウェーデンにおける就学前教育の運営と障害のあるこども支援は、国・県（地域）・市（基礎自治体）の各レベルの協働によって支えられている。国レベルでは、教育省の管轄の下で教育法や全国カリキュラムの制定・改定が行われ、教育庁（Skolverket）がガイドライン作成や学校・プレスクール向け支援策の提示を担っている。

県と市の役割分担としては、「医療サービスは県、福祉（保育）は市」が原則であり、日常の保育活動に必要な基礎的医療ケアは市側（園職員）が研修を受け対応しつつ、医療そのものや専門的リハビリは県の責任という形で協働している。

県レベルは主に医療・保健を所管し、就学前教育の障害に関しては、各地域の医療機関やリハビリセンターが診断・治療・リハ支援を担当し、プレスクールと連携している。例えば言語療法士や理学療法士は地域の医療サービスとしてこどもを診察し、必要に応じて園と情報共有しながら家庭と協力して訓練や助言を提供している。重度の障害で医療的ケアが必要なこどもについては、県が専門看護師を派遣したり、園のスタッフに対して医療的ケア（例：糖尿病のインスリン管理等）に関するトレーニングを行うこともある。実際、イェーテボリ市では障害のあるこどもの症状に応じて専門部署がプレスクールに出向き、適切な教育支援を行うプロジェクトが進行中と報告されている。

市（基礎自治体）レベルでは、各市町村が実際のプレスクールの設置・運営主体となり、人員配置や環境整備、特別支援教育の具体策を講じる。自治体ごとに組織体制は多少異なるが、大都市では行政区ごとに専門チームを配置する例もある。さらに自治体レベルでは、障害のあるこどもの保護者支援や他部局と

の連携窓口も整備されている。例としてイエーテボリ市の制度では、障害のある子どもの家庭が必要な様々な支援策・関係機関にアクセスできるよう、専門のコーディネーターがナビゲートするサービスを提供している。このように国の法令・政策を受け、県の医療リソースと、市の教育・福祉サービスが組織的に協働する体制が築かれている。

○家族支援・家庭連携

① 家族への早期支援について

こどもと家族への早期支援も重視されており、個別支援計画（Samordnad Individuell Plan：SIP）は社会サービス法（SoL）2章7項と医療サービス法（HSL）16章4項に基づく法的枠組みを持ち、0歳から青年期までの切れ目ない支援を実現している・このプランを用いて、全ての保護者が無料で利用できるサービスが提供されている。特に支援が必要な地域には多くのサポートが行き届いており、ヒヤルボ地区では多様なバックグラウンドを持つ職員が地域特性に応じた支援を行っている。

② 講習会と家庭との連携（イエーテボリ市の取り組み）

イエーテボリ市では年間4回の講演・講習会が医療関係者や教育者向けに開催されており、その後、職員は保護者と話し合いながら子どもの成長を促進するための活動を行っている。家庭でも同様の活動が推奨されており、プリスクールと家庭が一体となって子どもの発達を支援する体制が整えられている。このように、スウェーデンのプリスクールは教育と家庭、地域の連携を通じて子どもの成長を包括的に支える仕組みを持っている。

（3）就学前教育におけるインクルージョンの取り組み

○特別支援が必要な子ども受け入れ時の追加人員配置

プレスクールで障害のある子どもや発達支援が必要な子どもを受け入れる際には、法律に基づいて追加の支援措置（必要に応じた人員配置など）を講じる義務がある。教育法（Skollag 2010:800）第8章では、「身体的・精神的その他の理由で発達に特別な支援を必要とする子どもには、その特別なニーズが要求する支援が与えられなければならない」と明確に規定されている。プレスクールで職員や保護者、子ども自身からの情報等を通じて、子どもに特別支援の必要があることが判明した場合、園長はその子どもが適切な支援を受けられるよう手配する法的責務を負う。この「必要な支援を提供する義務」は、具体的には当該子どものために保育内容の調整や特別な教育プログラムを用意することはもちろん、追加の人員（補助スタッフや専門スタッフ）を配置して手厚い体制を整えることを含んでいる。

また、公立・私立を問わず、運営主体にはその子どものための追加リソースを確保する義務があり、例えば私立園・学校において、障害のある子どもを受け入れる場合には、地元の自治体からその子どもにかかる特別な支援経費として付加補助金を受け取る制度が法律で定められている。この付加補助金は、通常の基準予算では賄いきれない著しく大きな支援ニーズを持つ子どものために個別に支給されるものであり、これによって園は必要な人員増や設備改修等を行う財政的な裏付けを得ることができる。

○特別支援教育の専門スタッフと支援体制

スウェーデンのプレスクールでは、障害のある子どもを支えるために特別支援教育の専門職員と多層的な支援体制が構築されている。まず各プレスクールには通常、資格を持つ特別支援教育者（スペシャル

ペダゴーグ) が配置されるか、または巡回相談員として定期的に訪問する。特別支援教育者(スペシャルペダゴーグ)は、いわばインクルージョンのコーディネーターであり、プレスクールの教師(フォシュクレラーレ)や保育者(バーンフータレ)と協働して支援計画を立てることや、クラスの環境調整について助言を行う。自治体によっては園ごとではなく地域ごとに配置し、複数園をまたいで支援する体制も取られている。こうした専門家は、困難を抱える子どもの状況をアセスメントし、必要な配慮(例えば視覚支援の導入や感覚過敏への環境調整など)を職員と共に検討している。心理士もチームの一員として、発達や行動面の評価・助言を行ったり、保護者面談に同席して専門的な説明を補ったりしている。また言語面では、自治体や地域チームに言語療法士が加わり、言語発達やコミュニケーションに課題がある子へのプログラム作成や職員研修を担う。視察を行ったイエーテボリ市でも多くの特別教育者や心理士、言語療法士がプレスクールへの関りを行っている。イエーテボリ市では4つの地域に分かれており、各地域に特別教育者が13人～20人配置されており、心理士や言語療法士も1名以上配置されている(イエーテボリ市には2024年の時点で350の市立のプレスクールがある)。

特別支援に関わる職員の主な役割は、子ども一人ひとりへの直接的指導というより、教師・保育士への支援と能力開発に注力しており、視察を行ったイエーテボリ市の担当者は「専門スタッフは特定の子どもに直接介入するのではなく、教師が支援に自信を持てるよう継続的な指導・研修を行う」と述べている。例えば、自閉スペクトラム症の子どもが在籍するクラスでは、特別支援教育者(スペシャルペダゴーグ)がクラス全体の構造化(視覚的スケジュールや明確なルール設定)について助言し、必要に応じて心理士が行動支援の手法(ピクトグラムでの意思表示板活用など)を示す形となっている。こうしたコンサルテーション型の支援により、担任たちが日常の中で継続的に配慮を実践できるようになる。

また、職員の専門性向上が質の高いインクルージョンに直結するとの考え方から、職員の継続教育も重視されプレスクール職員向けの研修制度が充実しており、特別支援教育者が講師となって障害理解や支援方法に関するワークショップが定期的に開催されている。

特定の子どもに対する一对一の支援が必要な場合もあり、その際はプレスクールに追加の職員を配置することが一般的である。例えば重度の自閉スペクトラム症で常に見守りが必要な子どもには、クラス内に追加の大人を1名配置し、集団から離れて過ごす際の付き添いや個別トレーニングを担当させることがある。このような追加スタッフは自治体の予算で賄われ、必要がある限り継続される。一方、特別な設備面での支援(例えば感覚統合を図るための静かなスペースの確保、車椅子対応の遊具設置など)は園や自治体が行い、費用は国庫補助や自治体予算から拠出されている。

チーム体制

特別な支援を必要とする子どもが在籍するプレスクールでは、「特別支援教育者1名+教師2名+保育者1名」といったような拡充体制のチームが編成され、明確な役割分担のもとで機能している。特別支援教育者(スペシャルペダゴーグ)は場合によっては医療機関や療育機関との連絡調整役も務め、保護者の同意のもとで外部専門機関との橋渡しをすることもある。

教師(フォシュクレラーレ)は、クラスの子どもたち全体の保育・教育活動を日常的にリードする役割を担う。クラス運営とカリキュラム遂行の責任者であり、障害のある子どもを含むすべての子どもが安心して活動に参加できるよう環境や指導法を工夫する。例えば、クラスでは教師たちが協力して子ども同士

が円滑にコミュニケーションを取れる環境を整えたり、教室の物理的環境を調整して全ての子どもが学びやすい空間を作ったりするといった配慮がなされている。特別支援教育者（スペシャルペタゴーグ）からの助言や支援プランに基づき、日常活動の中で個々の子どもに対する配慮（視覚支援やコミュニケーション手段の工夫、活動内容の差別化等）を具体的に実行に移すのが通常教員の役割である。また、保護者との窓口になり、家庭と連携して支援策を共有・調整している。

保育者（バンフータレ等）は、クラスに追加配置された支援要員として、特別な支援が必要な子どもに対してマンツーマンで関わる場面が多く、食事や着替え、移動など日常生活上のサポートや、活動中の見守り・声かけを行う。必要に応じて子どもの隣について活動への参加を促し、他の子どもとのやりとりを仲立ちするなど、きめ細かな付き添い支援を提供する役割もある。同時に、クラス全体のサポート役として、他の子どもたちにも目を配りながら教師を補助し、クラス運営が円滑に進むよう立ち回る。保育者がいることで、担任教師はクラス全体の指導に専念しやすくなり、必要な時に特定の子どもへ個別対応する余裕が生まれている。

こうした人員・体制によって、プレスクールでは「すべての子どもが学べる環境」作りが推進されており、環境面では、「子どもに変化を強いるのではなく、大人が環境やアプローチを調整する」ことが大切だとされている。特に物理的環境の改善（段差の解消、視覚支援ツールの掲示、静かな個室の設置など）や、職員の接し方の工夫（語りかけ方、支援が必要な子どもへのさりげないフォローなど）が奨励されている。職員はチームで子どもに関わり、互いに情報共有しながら、一人ひとりのニーズに目を配り、例えば、特別支援教育者が週次のケース会議で各クラスの状況をヒアリングし、気になる子に対する今後の対応策を議論するといった仕組みがある。

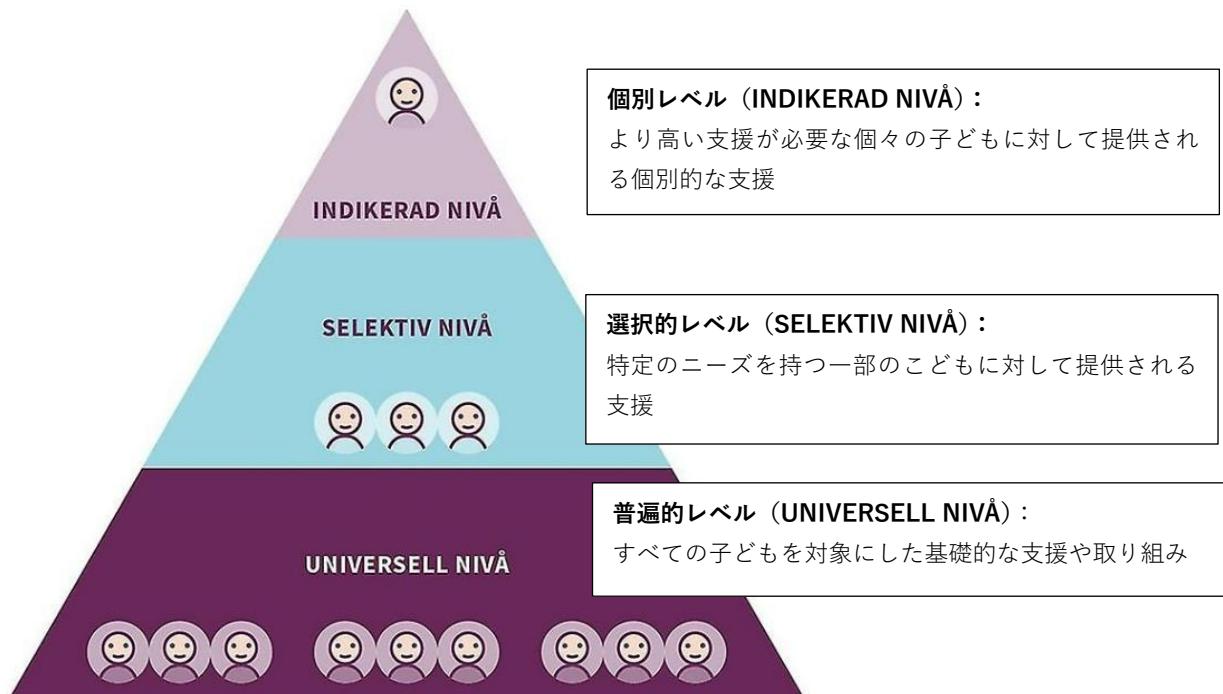
さらに予防的アプローチとして、問題が顕在化する前に手を打つことも強調されており、年間計画に基づいて現場訪問やミニ研修を行い、早期発見・早期対応に務めている。

環境面では、全ての子どもにとって分かりやすく参加しやすいユニバーサルデザインが導入されている。例えば、教室に一目でわかる視覚的な一日の流れ図（ピクトグラムのスケジュール）を掲示したり、遊びや学習のコーナーを誰でも使いやすいレイアウトにしたりといった工夫が行われている。必要に応じて教材そのものを特別仕様のもの（持ちやすい積み木、点字・拡大文字の絵本等）に変更することもある。こうした小さな配慮（＝「配慮事項の一般的適用」）から、必要に応じた大きな支援（＝「特別な支援」）までを組み合わせ、あらゆる子どもが安心して学べる「支援のための構造化された仕組み」を作ることが重要だとされている。この構造は「指導と刺激」「環境の調整」「特別な支援」という三層から成り、まずは全ての子にとって質の高い保育・指導を行い（第一層）、それでも不十分な場合に小規模な調整（第二層）、さらに必要なら個別支援（第三層）を追加するという考え方である（これは上述した特別支援の考え方である）。重要なのは、特別な支援が必要な子どもだけでなく全ての子どもにとって学びやすい環境を整えることであり、それによって結果的に障害のある子どもも自然に参加できるインクルーシブな場の実現を試みている⁶⁶。

また、プレスクールの職員が子どもの支援ニーズに気付いた場合、園長は速やかに必要な支援策を講

⁶⁶ この考え方はさまざまなレベルでの予防活動としてとらえられている。

じ、保護者もその策定に参加する機会がある。なお、就学前教育では学校教育のような正式な「支援計画」の作成義務はないが、各園の裁量で記録・計画が行われている。



スウェーデンの教育庁より：<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/extern-samverkan-for-att-tidigt-mota-barns-och-elevers-behov>
日本語訳は筆者によるもの。

○障害の認定基準・支援判定とインクルージョン実践への影響

① 診断ラベルと支援の関係

スウェーデンの教育制度では、特別支援の提供に医学的な「障害認定（診断名）」は必ずしも必要ではなく、教育法上、支援の要否はあくまで「その子どもが教育目標を達成するうえで著しい困難があるかどうか」に基づいて判断される⁶⁷。したがって正式な診断が無い場合でも、教師や心理士等が教育的ニーズを認めれば特別支援が開始され、逆に診断があっても学習上問題が顕在化していなければ一律に特別扱いされることはない。

教育現場では「困難の原因を子どもの側だけに求めず、状況や環境を変えれば支援ニーズも変わり得

⁶⁷ このことはスウェーデンの教育庁で「特別支援の必要性の調査」で詳しく述べられており、診断を下すよりも、子ども一人ひとりのニーズにもとづいて「予防」した対応を行うことが強調されている。
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/utredning-av-en-elevs-behov-av-sarskilt-stod>

る」と考えられており、必要な支援は環境調整や指導法の工夫として提供される。この背景には、「障害」を固定的な属性と捉えて本人を分離・特別扱いするのではなく、すべての子どもが参加できるよう柔軟に教育をデザインすることがインクルージョンの本質だという理念がある。

② 教育現場での受け入れ体制

インクルージョンを現場で実現するため、学校・プレスクールでは物理的・人的環境の整備が進められている。前述のヨーテボリ市では1クラスあたり子ども約20名に対し保育スタッフ3名を配置しており、手厚い人員体制により個々のニーズに目が行き届くようにしている。また教師がチームとなって子どもを支える文化が根付いており、特定の子に特別な付添を付ける場合でも他の教師や子ども達との関わりが阻害されないよう配慮される。

(4) 就学後の取り組み

○通常の教育制度について

スウェーデンの通常の教育制度は、子どもたちが平等に教育を受けられることを目指しており、基礎学校(Grundskola)は7歳から16歳までの9年間の義務教育を提供している。基礎学校は、全ての子どもに対して無料で提供されており、特別な支援が必要な子どもに対してもインクルーシブな教育を実施することが法律で定められている。教育カリキュラムは、国家レベルで定められた学習指導要領に基づいており、基礎的な学力の定着だけでなく、個々の子どもの発達や興味に応じた教育を提供することを目指している。

基礎学校の後には、高等学校(Gymnasieskola)があり、16歳から19歳までの3年間の教育が提供される。高等学校には、普通科と職業教育を提供する科があり、子どもたちは自分の興味や将来の進路に応じてコースを選択することができる。スウェーデンでは、高等学校も基本的に無料であり、全ての子どもが平等に教育を受ける権利を保障されている。

さらに、教育支援制度として「特別支援グループ」や「リソース学校(Resursskolor)」が存在し、通常学校での学習が難しい子どもたちには専門的な支援を提供している。特別支援グループでは、小規模な学級で個別のサポートを行い、リソース学校では特に支援が必要な子どもたちに対して、より集中した支援を提供している。このように、スウェーデンの教育制度は多様な子どものニーズに応じた柔軟な支援を提供することで、すべての子どもが学びの機会を享受できるように設計されている。

○スウェーデンの教育システムの特色

スウェーデンの教育システムは、インクルージョンを基盤にすべての子どもが学び成長できる環境を提供することを目指している。特に、障害を持つ子どもに対する柔軟な支援体制や、教員の継続教育を通じた専門性の向上が特徴である。また、校長のリーダーシップを中心とした学校運営が、教育現場の質を高める重要な役割を果たしている。このような取り組みにより、子どもたちの多様なニーズに応える教育が実現されている。

○学びやすい環境づくり

スウェーデンの学校は、すべての子どもが利用しやすい学びの環境を目指している。生徒が学習に困難を感じた場合、その責任を生徒自身に押し付けるのではなく、「どのように環境を変えればよいか」を共

に考える姿勢を重視している。このようなアプローチにより、誰もが成長できる教育環境が提供されている。

○インクルーシブ教育と特別支援

スウェーデンの教育におけるインクルージョンは「すべての者の学校」という理念に基づき、全ての子どもが教育を受ける権利を保障することを基本とし、1994年のサラマンカ声明に基づき、障害を持つ子どもたちの教育においても平等な機会を提供することを目的としている。教育庁は、特別支援が必要な子どもたちに対しても通常学校での学習機会を提供することを目指しており、インクルーシブ教育の理念に基づいた学習指導要領の改訂を進めてきた。また、教育の質を確保するために、特別支援教員の配置や支援体制の整備を行い、すべての子どもが等しく学べる環境の提供に努めている。

スウェーデンでは、特別な支援が必要な子どもたちに対して、個別の教育計画（IUP）が作成され、その計画に基づいた支援が提供されている。通常学校には特別教員や支援スタッフが配置され、学校心理士、特別教育家、ソーシャルワーカーなどの専門家と連携しながら、子どものニーズに応じた柔軟な支援を実施する体制が整えられている。こうした取り組みにより、インクルーシブ教育の実現が図られている。特に知的障害を持つ子どもたちに対しては、対応済学校（Anpassad skola）が設けられ、通常学校と連携しながら教育が行われている。対応済学校は、多くの場合、通常学校に併設または隣接しており、基礎学校に通う子どもたちとの交流を促すことが進められている。

また、適応学校に在籍する子どもたちも、個別の教育計画（IUP）に基づいた学習や生活支援を受けています。基礎学校との協力を通じて、知的障害を持つ子どもが社会的統合を果たせるような取り組みが進められており、「統合教育」の推進によって、子どもたちが可能な限り通常学級で学び、社会的・学問的に成長できる環境が整えられている。さらに、基礎学校と特別学校の間での円滑な移行を確保するための取り組みも進められており、すべての子どもが自身の能力に応じて学び成長できるよう支援されている。

○その他の提供される支援の種類

重度の障害で日常生活に全面的な介助が必要な幼児には、公的制度による個人アシスタント（人員付き添い）が認められる場合もある（実際、0～19歳の障害のある子どもで公的介護保障制度＝個人アシスタント給付を受けている子どもの72%は、知的障害や自閉スペクトラム症が主な要因となっている）。

○プレスクールから義務教育学校への移行とアセスメント

以下、スウェーデンの小学校でヒアリングを行ったときの内容である。

プレスクールでの教育を経て義務教育学校に進学する際、子どもの学習状況が1年生や2年生で明らかになり、必要に応じて学校側が保護者に連絡を行う。これに基づき、保護者の了承を得た上でアセスメントが開始される流れとなっている。このため、プレスクールから義務教育学校へのフォローアップは通常行われないが、早期発見と対応が重要視されている。

① 準備クラスを経ずに直接進学するケース

重度の障害が見られる子どもや、保護者が強く診断と対応を求める場合には、通常経由する5歳から6歳の準備クラスを省略し、直接対応型学校に進むことがある。このような措置は、子どもの特性に応じた柔軟な対応を可能にする一方で、早期に適切な判断が求められる場面もある。

② 知的レベル評価の厳格化

過去には知的レベルの評価が厳密ではなく、さまざまな問題を抱える子どもが対応型学校に入れられる事例が見られた。その結果、知的な問題を持たない子どもが適切な教育を受けられず、発達が遅れるケースが多く発生していた。この経験を踏まえ、現在では知的レベルの評価が厳格化され、子ども一人ひとりに適した教育が提供されるように改善が進められている。

スウェーデンの保育と教育の連携は、子どもたちがその可能性を最大限に発揮できるよう、早期の発見と適切な対応を重視している。特に、障害を持つ子どもに対しては、プレスクールから義務教育学校へのスムーズな移行を支援するため、アセスメントと診断が重要な役割を果たしている。また、知的レベル評価の厳格化により、すべての子どもが適切な環境で成長できるよう努められている。

スウェーデンにおける義務教育部門と特別支援は、すべての子どもが学べる環境を整備し、それぞれの特性に応じた支援を提供する体制が整えられている。イェーテボリ市では、約48,000人の子どもに対し、1万人の職員が配置されており、133の学校が運営されている。この中には通常の義務教育学校に加えて、知的障害を持つ子どもを対象とした対応済学校も含まれている。

○教育環境とインクルージョンの工夫

義務教育学校では、社会的、教育的、物理的な環境の3つの側面から、多様なニーズに応えるための工夫がなされている。また、大規模なグループでの活動が難しい子ども向けには特別な教育グループが設けられており、ASDやADHD、不登校の子どもも含めた柔軟な学習環境が整備されている。インクルージョンの観点から、在宅学習の選択肢も用意されており、子どもたちが学校との関わりを維持しながら学習できる体制が構築されている。

○教育支援のステップ

スウェーデンの教育支援は、プロモーション（奨励）、予防、対処という3つの段階で行われ、特にプロモーションを進めることが重視されている。入学時には心理学的、教育的、社会的、医療的観点から徹底したアセスメントが実施され、知的障害の有無や進学先が慎重に決定される。

○アフタースクールケア

6歳から10歳までの子どもには学童保育の権利があり、15歳までの対応義務教育学校の子どもにも希望に応じて提供される。学童保育にはカリキュラムが設定されており、ソーシャルトレーニングも行われる。この施設は平日6時から17時15分まで開いており、1クラスにつき職員15名が配置され、そのうち1名は教員資格を有している。

○校長の権限と学校運営

スウェーデンでは校長が学校内で最大の権限を持ち、学校の方針や学びの環境を決定する責任を担っている。生徒に問題が生じた場合、校長が対応することで迅速な解決が図られる体制が整えられている。例えば、特別クラスの設置やクラス編成の変更も校長の裁量で行われるが、追加の資金援助は市から提供されず、予算管理も校長に委ねられている。

○教員間の異動と継続教育

義務教育学校と対応済み学校の教員間での異動はほとんどなく、両者が受ける教育内容が異なることがその理由である。義務教育学校の教員は特定の科目に特化した教育を受ける一方で、対応済学校の教員はより幅広い知識を備えるための教育が施されている。教育局は現場の教員に対し、発達障害や自閉スペクトラム症などの専門知識を提供する継続教育を充実させており、大学の研究者を招いた講習会やリーダー育成のプログラムを通じて教育の質を向上させている。

○インクルージョンとエクスクルージョンの議論

スウェーデンでは、義務教育学校と対応済学校が同じ場所に併設されていることが一般的であり、卒業後の社会的な活躍が重視されている。行事の際には、通常学校と対応学校のこどもたちが共同で活動することもあるが、こどもによっては短時間で困難を感じる場合もある。このような背景から、教育環境の調整が重要視されている。

(5) 多機関連携

○医療と教育の連携（教育とケアの融合）

スウェーデンでは、医療と教育が連携してこどもを支援している。医療機関は、乳幼児健診や予防接種を通じてこどもの健康状態をアセスメントし、必要に応じてプレスクールと協力する。一方で、プレスクールはこどもの「強み」や「将来の可能性」に焦点を当て、教育的支援を行っている。両者が相互に補完し合う関係が築かれており、包括的な支援体制が整えられている。1998年にカリキュラムが導入され、保育園の責任が社会福祉部門から学校教育長に移行したことで、教育とケアの融合が進められている。この「Educare (Education と Care)」の概念は、教育とケアの両方が不可欠であるとするスウェーデンの教育方針を象徴している。特に幼児期には、遊びを通じて学ぶことが教育の中心的な要素とされている。

○社会福祉・医療との統合システム

スウェーデンでは、「こどもと家族を中心に据えた包括的支援」を目指し、必要に応じて自治体の福祉部門と県の医療部門、教育部門が共同で計画を立てる仕組みがある。

早期支援として地域小児保健センター (BVC) で発達の遅れや障害の可能性が示唆された場合、早い段階で専門医療（小児神経科や児童精神科）への紹介が行われ、必要な診断や療育的介入が開始される。また、前述した個別支援計画 (SIP) を関係機関が協働して策定する。個別支援計画 (SIP) は社会サービス法と医療保健法に基づく制度で、複数の機関から支援を受けるこどもについて、保護者を含め関係者が合意の上で統合プランを作成する。例えば、重度の自閉スペクトラム症のこどもがプレスクールに在籍しながら、医療的リハビリや家庭支援（レスパイトケア等）も受ける場合、プレスクール・医療・ソーシャルワーカー・保護者が個別支援計画 (SIP) を作成し、役割分担や情報共有、目標のすり合わせを行う。この計画により、教育での支援目標と医療リハビリ目標が矛盾せずこどもの発達を一貫して支えるよう調整が図られている。現場レベルでも、プレスクールの特別支援コーディネーターや保健師が橋渡し役となり、保護者の同意の下で医療機関と連絡を取り合う取り組みが一般的である。

また、「2歳半健診」や「4歳児健診」で発達上の課題が見つかったケースでは、保護者の希望に応じてBVCとプレスクール職員、地域のソーシャルワーカーや必要な専門職が SIP 会議を開き、役割分担や支

援目標を共有する。このような早期からの多職種連携により、「就学まで様子を見る」のではなく必要な支援をすみやかに開始することが可能である。実際、スウェーデンでは「問題があっても“待って様子を見る”という対応は推奨されず、支援介入は早ければ早いほど良い」という専門家の共通認識があり、プレスクール段階での気づきに基づく早期介入が強調されており、これはイェーテボリ市の視察で担当者も述べていた。

社会福祉（自治体福祉サービス）との統合面では、LSS 法（1993 年制定：「特定の障害者に対する支援とサービスに関する法律」）に基づくサービスが重要な役割を果たしている。LSS では 18 歳未満のこどもも対象に、10 種類の支援（相談支援、個人アシスタント、短期施設利用、レスパイト支援、特別住居提供等）が規定されている。

医療部門との連携については、幼児健診やリハビリテーションとの協働が特徴的であり、出生後は地域小児保健センター（BVC）が定期健診で発達状況をチェックし、必要があれば早期に専門医やセラピストに繋ぐ。イェーテボリ市の視察では、障害のあるこどもの疾患・障害に対応するために専門部署のエキスパートがプレスクールに派遣されるプロジェクトも進められているとのことで、医療知見を教育現場に取り入れる取り組みが行われている。

このように、プレスクール段階から 教育・福祉・医療の垣根を越えた統合支援が図られており、保護者にとっても包括的なサポート体制が整えられている。特に早期支援に力が入れられており、全ての保護者が無料で利用できる育児相談ネットワークやプレイグループが各地に用意されている。社会的に困難の多い地域にはより重点的にリソースが投入されており、例えばイェーテボリのヒヤルボ地区では多文化背景を持つ職員を配置し地域特性に応じた手厚い支援が実施されている。これら統合システムにより、障害のあるこどもとその家族が孤立せず、発達促進に必要な教育的・社会的・医療的サービスを途切れなく受けられるようになっている。

地域ネットワークの活用

イェーテボリ市の例では、「児童保健ネットワーク」という地域ぐるみの取り組みがあり、全ての親子に対し早期子育て支援サービスを無料提供している。特に移民家庭など社会的リスクの高い地域ではスタッフを手厚く配置し、言語や文化の違いに配慮した支援プログラムを展開している。またイェーテボリ市北東部では、プレスクール自体がこどもと家族への支援拠点となっており、オープン保育園（親子で自由に集える施設）やファミリーセンターを多数整備して、家庭で孤立しがちな親子を地域につなぐ工夫もされている。このように地域レベルで医療・保健・教育・福祉のネットワークを構築することで、就学前から切れ目のない発達支援とインクルージョンの土台作りが行われている。

○医療側の診断と教育的アセスメントの連携による支援計画

スウェーデンの教育法制では、障害の有無に関わらず「学習上著しい困難が認められる児童生徒には、速やかに教育ニーズの調査を行い、必要な支援措置を講じる」ことが定められている。したがって、仮に医療的な診断が確定していない場合でも、教師の観察や教育的評価によって支援ニーズを把握し、早期に対応策を講じることが求められる。逆に医療側で正式な診断が下りた場合には、その情報を教育現場と共有し、医学的見立てと教育的見立てを統合した支援計画を作成する流れになる。この際、障害特性に関する専門知識を教育現場に橋渡しする役割を、SPSM や地域の特別支援チームが担う。

医療専門機関との協働支援

子どもの障害が重篤な場合や専門的な療育が必要な場合には、教育現場と医療的リハビリ機関の連携も図られている。例えば、聴覚障害のある幼児に対しては地域のリハビリセンターの聴覚士がプレスクールを訪問し、補聴器や人工内耳の管理方法、音環境の整備について助言を行う。同様に、セラピストとプレスクール教師が連絡を取り合い、一貫した支援となるよう調整を行う。

就学時の支援方針決定

6歳になるとこどもは就学準備学級（Förskoleklass）を経て小学校に進む。その際、発達障害や知的障害のあるこどもについて適切な就学先（通常学級か、カリキュラムを調整した特別支援学級か）を決定するプロセスでも、とりわけ知的障害と判定されたこどもが「基礎特別学校」（Grundsärskola、2023年より「適応基礎学校」と改称）に入学するかどうかの判断には、法律で定められた厳密な手続きがある。スウェーデン教育法では、基礎特別学校への就学判断に際して「教育的、心理学的、医学的、および社会的評価」を必ず実施し、多面的に児童の状況を把握するよう規定している。

具体的には、教育的評価は在籍園・学校の特別支援教育者等が行い、現時点での学習到達度や教育的な支援ニーズを把握し、心理学的評価は心理士による知能検査・発達検査で知的能力のプロフィールを明らかにする。医学的評価は生得的疾患や健康状態を確認し、知的機能に影響を及ぼす病歴の有無などを検討し、社会的評価はソーシャルワーカー等が家庭環境や社会的なサポート状況を把握し、環境要因による学習困難の可能性を評価する。これら4分野の専門家がそれぞれ報告書を作成し、総合的に検討した上で「知的障害が教育上著しい影響を及ぼしているか」「特別カリキュラムでの指導が最善の利益となるか」を判断する。このように、医学的評価（診断）と教育的評価を組み合わせた協働プロセスによって支援方針が決定されるため、こどものニーズに最も適した就学先・支援策を選択できる仕組みになっている。

（6）視察先（イェーテボリ市）の取り組み

○イェーテボリ市の組織と教育支援体制

① 行政構造と教育部門の概要

イェーテボリ市は11の部門に分かれており、大きく4つのカテゴリーに分類される。11部門の中にはプレスクールも含まれており、0歳から5歳までのこどもが通うプレスクールも運営している。プレスクールではこども20人に対して大人が3人配置されている。

② 教育・福祉を支える専用部門と連携

各部門には掃除などの専用部門、オープン保育園、保育ママ、こどもの健康を支援する部門が存在する。こどもの健康に関する事業は中央化された組織によって運営され、社会福祉サービス部門および保健医療部門と密接に連携し、医療と福祉の統合が実現されている。

③ 職員とこどもの支援体制

イェーテボリ市全体としては、5000人の職員が3万人のこどもたちを支えている。教育部門には145人の校長が配属されており、各部門に分かれて職務に従事している。

④ 多文化社会と政治的背景

イェーテボリ市は多文化社会が形成されており、住民の25%が外国で生まれている。特にイランやソ

マリアからの移民が多く、多様な文化が共存している。政治的には社会民主党と環境党が支持を集めており、市の予算は福祉介護、教育、社会福祉事業に充てられている。教育部門には 2 万人が従事し、経済の中心地としても重要な役割を担っている。

⑤ イエーテボリ市における保育と生涯学習の基礎

イエーテボリ市では生涯学習の基礎を築くため、子どもの好奇心を育て、保護者と協力して教育が行われている。人材と資金が投資され、平等に教育を受けられる環境が整備されている。

⑥ 特別なプレスクールと北部地域の状況

特別支援が必要な子どもが増加しており、通常のプレスクールでも特別支援を行う必要が生じている。北部地域には特別なプレスクールが存在しないため、通常のプレスクールが特別支援の役割も担っている。

⑦ 北東地域のプレスクール

北東地域のプレスクールでは、子どもと家族に対する支援が提供され、特別支援学級や保育ママによるケア、お泊りケアが整備されている。保護者と子どもが他者と関係を築く場としてのオープン保育園や、母子同伴のファミリーセンターが多く存在する。イエーテボリには 11 のファミリーセンターと 22 のオープン保育園がある。

⑧ 2018 年のプリスクール部門設立と言語発達計画

2018 年にプリスクール部門が設立され、イエーテボリ市全体で言語発達に関する計画が話し合われた。以下の目標が設定され、リーダーシップの重要性が強調された。子どもが積極的に参画することや、保護者が子どもの言語発達に関わることの重要性が指摘されている。

- 明確な到達目標を設定し、責任者を明確にすること。
- 長期的な計画であること。
- 科学的調査と長年の経験に基づくこと。
- 平等性を高めること。

○言語教育について

スウェーデンでは移民も多く、実際に視察を行った地域の園にはスウェーデン語を母国語としている園児が 1 名しかいない園も存在した。0~6 歳の時期は言語発達における「ゴールデンエイジ」と考え、スウェーデンのプレスクールでも言語とコミュニケーション能力の育成が重視されている。特に最初の 1000 日間（約 3 年間）の環境がその後の言語能力の土台を築くとされており、8 歳までに言語発達の 85% が形成されるという研究知見に基づき、この幼児期に質の高い保育と言語刺激を提供することが不可欠だと認識されている。そのため、各園では言語面で遅れや障害のある子どもだけでなく、すべての子どもの言語力を伸ばす包括的なプログラムを持っている。例えば、毎日の読み聞かせや歌・リズム遊び、言葉のキャッチボール遊びなどを通じて語彙や表現力を伸ばし、子どもが積極的に対話に参加できるよう工夫されている。また多文化社会であることを踏まえ、自宅でスウェーデン語以外を話す子どもにも配慮して、多言語を自然に受容・活用できる環境づくりも推進されている。カリキュラム上も多文化・多言語の価値が謳われており、子ども達が自分や他者の言語・文化を肯定的に捉えられる活動（例えば各家庭の言葉で挨拶する、出身国の童話を紹介する等）も行われている。

① 言語発達やコミュニケーション支援の取り組み

スウェーデンのプレスクールでは、言語発達を重視した多様な取り組みが行われている。特に、言語発達における最初の 1000 日間が「ゴールデンエイジ」として位置づけられ、この期間が子どもの能力が最も開発される重要な時期とされている。ジム・カミングの考えを基に、8 歳までの言語発達が子どもの能力形成の 85%を占めるとされており、この期間に高品質な保育が求められている。また、子どもが自然に多言語を吸収する環境を整えることも、言語教育の重要な資源とされている。

言語発達のための 4 つの視点

プレスクールでは、言語発達を支えるために以下の 4 つの視点に重点を置いている。

1. インターカルチャー（多文化理解）

多様な文化を理解することが、子どものアイデンティティ形成に不可欠とされ、カリキュラムでは多文化の重要性が強調されている。言語と文化が子どもの自己形成に果たす役割を重視し、教育活動に反映させている。言語は、コミュニケーションの手段であるだけでなく、子どものアイデンティティ形成に不可欠な要素である。第一言語と第二言語の発達は、子どもの成長において必要不可欠であり、プレスクールでは多言語教育を積極的に取り入れている。多文化的視点を持つ教育を通じて、子どもたちは言葉を通じて多様な世界を学んでいる。

2. 第一母国語と第二言語

子どもが第一言語と第二言語の両方を発達させられる環境を提供しており、日常会話と書かれた言葉の両方の成長が促進されるよう支援している。すべての子どもが母国語と第二言語を発達させる権利を持つという理念が実践されている。

3. マイノリティ言語

スウェーデン国内には 5 つのマイノリティ言語が存在し、これらの言語を保育に取り入れる取り組みが行われている。特に、フィンランド語を使用する家庭の子どもたちには、フィンランド語で教育を受ける権利が保障されており、一部の園ではフィンランド語で保育を行っている。

4. 読み書きの取り組み

経済的に恵まれていない地域の子どもたちの言語力や知識を向上させるため、質の高い教育実践が重視されている。保護者との協力を重要なリソースとして位置づけ、絵本を通じた読み書き能力の向上を目指している。絵本には正確で豊かな言葉が多く含まれており、子どもの言語発達を支援する重要なツールとされている。

② 図書館との連携と園内図書館の設置

プレスクールでは、子どもが本と自然に親しむ環境を提供するため、図書館と連携した取り組みが行わ

れている。150 の園では正式な図書館が設置され、さらに約 300 の園では玄関ホールに図書館が設けられている。園内図書館では、子どもが本を借りることができる仕組みが整備されており、司書が選書の質を管理している。これにより、子どもたちが「本を読みたい」と思える空間作りが進められている。

③ 保護者との協力

子どもの言語発達を支援するには、保護者との協力が不可欠である。プレスクールでは、保護者に母国語で絵本を読むことを奨励しており、家庭での学びが園での教育と補完し合う仕組みが整えられている。また、家庭と園が一体となって子どもの成長を支える活動が推進されている。また、「多様性のある保育園」という理念のもと、プレスクールでは多文化や多言語を尊重する保育を実践している。保護者の積極的な関与は、子どもの学びを支える大きな力となっている。

④ 絵本の重要性

絵本は、子どもが自己を投影し、「一緒だ」と感じることができる重要な教材であると考えられている。同時に、絵本は子どもたちに新しい視野を広げ、外の世界を知るきっかけを提供するものである。プレスクールでは、子どもが絵本を通じて自己と世界を結びつける経験を積むことができるよう、選書に細心の注意が払われている。

⑤ 他部門との協力

言語発達の取り組みでは、文化促進部門や図書館の司書、業務開発部門との連携が進められており、地域全体で言語教育を支える体制が整えられている。このように、スウェーデンのプレスクールでは、言語発達を基盤に据えた包括的な教育が実現されている。

スウェーデンのプレスクールでは、子どもの言葉と知識を高めるための多様な取り組みが行われている。教育の目標は、すべての子どもが未来に向けて「ドアの外にある光」を見られるようになることであり、すべてのプレスクールが同等の教育環境を提供することを目指している。言葉には権力があり、社会において自らの未来を決定する力を持つ重要な手段であると考えられている。

⑥ 言葉の多様な役割と実践

言葉は「遊び」「学び」「民主主義」「発達」の4つの重要な役割を持つものであり、これは単なる理論ではなく、日々の実践に基づくものである。プレスクールでは、子どもの社会的・文化的背景を考慮し、一日の活動を通じて言葉を学ぶ環境を提供している。特に教師がそばにいることで、子どもたちの学びがより深く支えられている。

⑦ SOKA における教育と言語発達の取り組み

「SOKA (多様性のある保育園)」では、言語発達を促進するための具体的な取り組みが行われている。SOKA の目的は、言語資源の可能性を広げ、子どもが社会で受け入れられ、成長する機会を得ることにある。特に以下の4つの柱を基盤に教育が進められている。

1. サポート（スカフォールディング）：教師が子どもに新しいことを教える際、子どもが徐々に自立できるよう支援を行う。

2. **高い期待を持つ**：子どもの可能性を信じ、高い期待をもって接する。
3. **交流（インタラクション）**：子ども同士や教師とのポジティブなインタラクションが、学びの質を向上させる重要な要素である。
4. **日常生活での言語発達**：日常生活の中で言葉を使い分けることで、子どもの言語能力を発達させる。

○言葉と遊びを通じた支援

ロールプレイ（ごっこ遊び）を通じて、子どもたちは言語の可能性を広げている。教師は、子どもたちがどのような言葉を使うべきかを考え、言葉を通じてコミュニケーション力を育成している。指示に従う能力や、物事の順序を理解する力を育むことも、言語教育の重要な要素である。

自治体レベルでも言語発達支援の計画があり、イェーテボリ市では 2018 年にプレスクール部門内に「言語発達開発者」という専門ポストを設置し、市全体の言語教育向上プログラムを推進している。言語発達開発者は各園を巡回して教師に最新の言語教育手法を伝えたり、園児の言語環境を点検して改善提案を行ったりしている。また、保護者にも家庭での言語刺激の重要性を啓発し、家庭と園が協力して子どもの言葉を育む姿勢を強調している。例えば、二言語環境の子どもの保護者には、家庭で母語を豊かに話しかけることが子の全体的な言語発達に良い影響を与えると説明し、プレスクールではスウェーデン語習得を支援する、といった役割分担を明確にしている。こうした包括的な言語・コミュニケーション支援により、障害の有無に関わらずすべての子どもが意思疎通の力を伸ばせるよう取り組んでいる。

○多文化理解

多文化地域のプレスクールでは、子どもの家庭言語や文化を日々の保育に取り入れ、スタッフもそれを支える姿勢を示している。イェーテボリ市のように住民の 25%が外国生まれという多文化社会では、カリキュラムで多文化の重要性が強調されており、様々な文化への理解を促進する保育が行われている。言語と文化は子どものアイデンティティ形成に不可欠であるとの認識から、自宅で保護者が子どもに母語で絵本の読み聞かせをすることも奨励されている。

○ESDM（早期介入プログラム）の導入

① ESDM の目的と方法

ESDM は、遊びを通じて子どもの発達をサポートする早期介入プログラムであり、特にコミュニケーションが困難な子どもへの支援が特徴である。教師と子どもをグループにし、グループ内の好奇心を活かして発達を促す方法が取られている。教師は子どもに注目し、コミュニケーションが円滑になるようにサポートを行う。

② 北東地区での教育とフォローアップ体制

北東地区では、ESDM の教育を受けた教師が多く、特別支援の教師もこのプログラムに基づいた教育を継続的に行っている。現場での実践をフォローアップすることも特別支援の教師の重要な役割である。

○保護者との連携

① 乳幼児健診との連携と実証結果

プレスクールの教師、保護者、こどもが同じ目標に向かって取り組むことで、乳幼児健診とプレスクールが連携している。昨年、博士号を取得した臨床心理士が多くのインタビューを通じて、ESDM がこどもに良い変化をもたらすことを確認した。

② ハビリテーションと保護者のサポート

ハビリテーションにおいて、保護者が会合に参加しづらいという問題に対し、出張形式で支援を提供する取り組みが始まった。心理士が教師の資格も持っているため、プレスクールと自然に協力が進み、2006 年頃に県の予算でプロジェクトがスタートした。プレスクールを通じた日常的なハビリテーションが進み、地域全体で障害に対する理解が深まっている。

③ 講習会と家族との連携

医療関係者や教育者に向け、1 学期間に 2 回、年間 4 回の講演・講習会が開催されている。講習後、教師たちは保護者とこどもに関する話し合いを週ごとに行い、到達目標に基づき遊びを通じてこどもの成長を促している。家庭でも同様のアクティビティが推奨され、プリスクールと家庭が一体となってこどもの発達を支援する仕組みが整えられている。

○スウェーデンにおけるインクルージョンの理念と実践について（質疑応答にて）

① 教育者の社会的地位と課題

スウェーデンでは、教育者の給与は他の職種と比べて大きな差がないものの、一部の教員組合は給与水準の引き上げを求めている。また、少子化や人口構成の変化により、福祉関連の職業全般で人材不足が課題となっている。100 年前には社会的地位が高いとされた教育者の位置づけは、現在では社会の中間層に戻りつつある。このような背景の中で、教育者の専門性向上や待遇改善が引き続き求められている。

② 家族支援とプリスクールの役割

スウェーデンでは、保護者が希望すれば多様な支援を受けることができるが、すべての保護者が支援を望むわけではない。そのため、プリスクールは家庭を支援する重要な役割を担っている。プリスクールの教師は、こどもとの深い結びつきを築くだけでなく、保護者との信頼関係を通じて家庭の問題を理解しやすくしている。保護者が教師を信頼することで、必要な支援が見えやすくなる仕組みが整えられている。

③ 家庭の問題に対する対応

プリスクールでは、保護者や家庭の状況を慎重に観察し、必要に応じて適切な支援を提供する。保護者が困難を抱えている場合、「こういった支援がありますよ」といった提案をするなど、保護者との話し合いを重視している。さらに、家庭内での問題が深刻な場合には、社会サービス法に基づき、社会サービスへの届け出が求められることもある。

④ 虐待や暴力に対する教師の義務

プリスクールの教師は、こどもが暴力を受けている場合、その内容を親に即座に伝えるのではなく、まず社会サービスに届け出る義務がある。特に身体的暴力や性的暴力に関する報告は迅速に行わなければならない。一方で、こどもが不潔な状態であるなどの軽度な問題については、保護者に直接話し、改善を

促す対応が適切とされている。

⑤ 家庭内暴力とプリスクールの役割

こどもが保護者同士の暴力を目撃することは、精神的な暴力として重大な問題とみなされる。こうした場合、プリスクールは家庭内の状況を適切に把握し、必要に応じて支援や通報を行う役割を果たしている。このような支援は、こどもが安全で健全な環境で成長できるようにするための重要な取り組みである。

⑥ 保護者による積極的な診断の依頼

一部の保護者は、こどもが幼い段階で問題を感じ、自ら診断を求めることがある。特に自閉スペクトラム症が疑われるケースでは、保護者の希望によって診断が行われる場合も少なくない。このような場合、早期診断がこどもの適切な支援につながる重要な契機となる。

○視察先の様子（プレスクール・小学校・放課後ケア）

今回の視察では、3つのプレスクールと1つの小学校を訪問した。各プレスクールでは、それぞれに工夫された保育環境が整えられており、多くの学びと気づきを得ることができた。まず印象的だったのは、どのプレスクールの玄関にもこども向けの書籍が並べられていたことである。また、グループ活動は5～6人程度の少人数で行われており、こどもたちは教員から「どの活動をしたいか」を尋ねられた後、それぞれの活動スペースに自ら移動していた。

こどもがどのような特性をもっていても楽しめるように、園全体にユニバーサルデザインの理念が実践されていることも印象的であった。室内には、絵やシンボルが至るところに掲示されており、視覚的に分かりやすい環境が整備されていた。特に、ジェスチャーや絵カードなどの視覚支援が多く見られ、多言語を話すこどもへの配慮が感じられた。また、どの園も共通していたのは、大きな教室ではなく、小さな部屋が複数設けられており、各部屋にはテーマが設定されていた点である。たとえば、ある部屋では落ち着いて過ごせるような静かな空間が整えられており、また廊下もこどもたちの遊び場として活用されていた。

アトリエも設置されており、これはレッジョ・エミリアの思想を取り入れていることを示している。多様な刺激に満ちた環境ではあるが、こども一人ひとりが自ら選び、主体的に過ごすことで、その環境がうまく機能しているように感じられた。

筆者自身はスウェーデン語が話せないが、絵カードに描かれた動物のイラストなどの視覚的なツールを通じて、こどもと自然にコミュニケーションをとることができた。たとえば、こどもが粘土で作った動物を見せてくれたり、「これを作ってほしい」と絵カードでリクエストしてくれたりした。筆者が作った作品に対しても、絵カードを介して反応を示してくれるなど、言語に頼らない関わりが可能であった。また、別の園では室内を案内してくれるこどもがおり、このこどもとも積極的なコミュニケーションを楽しむことができた。

加えて、説明をしてくれた校長や行政職員の言葉からは、こどもたちの育ちを支えることへの強い熱意が伝わってきた。対人関係が中心となる保育・教育の場面においては、こども一人ひとりを支えるために、大人一人ひとりの熱意がいかに重要であるかを改めて実感した。

プレスクール：Bergsgårdsgärdet93 · Preschool Skolspåret77 · Preschool Övralidsgatan2



写真 13 最も大きな保育室



写真 14 絵本が数多く置かれた部屋 (図書室)



写真 15 運動遊びも行える保育室

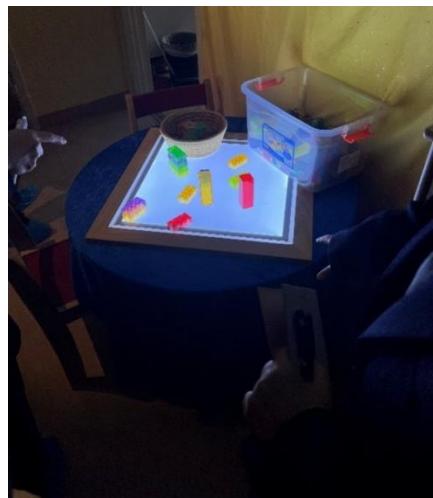


写真 16 廊下にある遊び場



写真 17 視覚的支援 (1): 曜日ごとのスケジュールの掲示



写真 18 視覚的支援 (2) シンボルマーク入りのコミュニケーションボード



写真 19 プレスクールの外観
Preschool Skolspåret77



写真 20 アトリエの様子

小学校・放課後ケア Gamlestadsskolan, Larsmässetorg3



写真 21 小学校の外観



写真 22 小学校内にある放課後ケアの部屋の様子

(7) スウェーデンのインクルーシブ保育制度の構造と運用に関する考察

行政担当者・プレスクールの校長へのヒアリングの内容を紹介しながら、スウェーデンの視察の考察に変えたい。今回のヒアリングを通して最も印象深かったのは、行政担当者たちの強い思いや信念であった。改革や取り組みを現場の職員とともに数年にわたって粘り強く進めてきた姿に、驚きと敬意を覚えた。また、こどもを「大切な存在」として認めつつ「これから社会を担う一員」として育てようとする想いが随所に感じられた。

1. インクルージョンの考え方と背景

視察におけるヒアリングのなかで、行政担当者は「インクルージョンの本質は、用語そのものにこだわるのではなく、すべてのこどもが教育にアクセスできるようにすること」と述べていた。これにより、こども一人ひとりが誰もが抜け落ちることなく、一人ひとりの活躍の場を見出すことが可能になる。最終的には「すべてのこどもを排除しない教育環境を整えることこそがインクルージョンの本質」だと述べていた。

特に移民など多様な背景を持つこどもや家庭と接する機会が多い地域においては、プリスクールがスウェーデン社会への最初の接点となるため、きわめて重要な役割を果たしている。実際、プリスクールの職員は、こどもやその家庭にとって「スウェーデン社会を代表する存在」であり、価値観や情報を伝える窓口としての機能も担っていると語っている。

また、スウェーデンの教育法 (Skollag 2010:800) やカリキュラム (Lpfö 18) では、障害のあるこどもも含め「すべてのこどもが等しく教育を受ける権利」が明確に規定されている。教育法第3章には「すべての児童生徒は必要とする指導と刺激を受け、その子の能力に応じて可能な限り発達できるようにしなければならない」と明記され、障害のあるこどもにも特別支援が速やかに提供される枠組みが整えられている。こういった背景から、分離ではなく包括の方向にシフトしており、診断の有無を問わず、「今このこどもに必要な支援は何か」を現場が主体的に判断し、適切な手立てを講じる姿勢が強調されている。さらに、各自治体・プレスクールが連携し、クラス全体を含む環境調整や職員研修を進め早期かつ予防的なアプローチを具体化している。イェーテボリ市では、障害のあるこどもを含め、すべてのこどもが同じクラスで学ぶ体制が整備されており、特別なプリスクールに通う必要が減少し、通常クラスのなかで特別支援の実施が進められている。このことは、ヒアリングで就学前の段階からこどもの多様なニーズを早期に把握し、医療・保健機関などと連携しながら支援を行う仕組みが制度化されている点が繰り返し強調されていた。

加えて、教師たちは継続教育を通じて特別なニーズを持つこどもに対応する知識と技術を学び、現場で実践できる体制が構築されている。後述するように、校長・職員・行政が一丸となって取り組む姿勢は、こどもたちの権利を最優先にするインクルーシブ保育・教育の考え方を後押ししている。困難な状況に直面しても教師が適切なサポートを受けることができる仕組みがあることで、こどもに対して多様なアプローチを試みる余地が生まれている。

2. 現場の取り組み：プリスクールの役割と職員の姿勢

行政担当者はインクルージョンにおいて重要なのは、こどもではなく教師の対応であるとも述べてい

る。こどもは社会の大切な存在であり、他者と学び合うことで成長する存在である。そのため、教師にこどもができないことを「まだ学んでいないだけ」と捉える視点が求められると語っている。また、教師自身は専門教育を受けている立場であるが、「最もこどもを理解しているのはこども自身」という姿勢を持つことが大事だと語っており、まさにこどもをまんなかに、またこどもの人権を尊重した姿勢である。

さらに、イエーテボリ市も数年前までは、インクルージョンの理念が十分に浸透しておらず、優秀な教師でさえ「この子はここに適さない」「この子は無理だ」として、問題の多いこどもの受け入れを拒むことがあったと述べていた。しかし校長が教育方針として「すべてのこどもに対等に向き合う」ことを明確に示し、職員と共有した結果、教師たちの意識は大きく変化したと語っている。そして、現在では、どの教師も「この子は適さない」とは言わず、すべてのこどもにどのように関わるべきかを模索するようになったという。これは、就学前教育のカリキュラム（Lpfö 18）でも、こどもの人権尊重や多様性への配慮が柱として掲げられており、「障害の有無にかかわらずすべてのこどもに質の高い教育を提供する」という理念が強調されているのと同様に、どのこどもも排除されないよう、教師が支援を工夫する姿勢と深く一致するものである。

3. チーム体制と専門職連携

こうした現場での取り組み支えるのが行政担当者の現場の教員を大切にする姿勢と、チームアプローチの存在が大きなポイントである。スウェーデンでは特別支援教育者（スペシャルペダゴーグ）や教師、保育者、心理士などがそれぞれの専門性を発揮しながら、一人ひとりのこどもを多角的に支援している。行政や医療・療育機関と連携することで、早期発見・早期対応が可能になり、こどもの将来的な可能性を広げる基盤が整備されている。

ただし、このような取り組みを支えるには教師のモチベーションの維持も大切である。そのため、教師のモチベーションを支える仕組みとして、「こどもの成長や改善を感じられること」が重要であり、職員の情熱を源泉とする現場だからこそ、こどもたちの日々の成果を共有し合い、達成感を分かち合う文化が育むことが重要であると語っていた。そして、教育の質を高め続ける努力が欠かせないと強く語っていた。

4. 多文化社会におけるインクルージョンと言語支援

2013年時点でスウェーデン市民の約20.7%が外国にルーツを持つとされ、多様な背景の家庭が珍しくない。就学前教育においても多文化理解や言語教育の重要性が高まっている。プリスクールを通じて、こどもや保護者は他国の文化や習慣を学び合う機会を得るため、職員にとっても多文化環境で働くことが「新しい挑戦」となるという。実際、障害の有無より先に「異なる文化的背景をもつこども同士が互いを理解し合う」姿勢が育っており、これは結果的にインクルージョンを推進する土台にもなっていると考えられる。

5. おわり

スウェーデンのインクルーシブ保育・教育を支えているのは、法制度とカリキュラムの裏付けとして教育法やカリキュラム (Lpfö 18) など、制度的に「すべての子どもが等しく教育を受ける」ことが明示され、それを実現する支援体制が現場で機能していることである。また、教師の意識変化と文化的転換として、校長から教師へ、教師から保護者・子どもへと伝わる形で、インクルージョンを当たり前とする意識が醸成されている。長年をかけて培ってきた「強い思いと信念」が大きな原動力となっている。

さらに、その「強い思いと信念」を支えるように、チーム体制がとられている。特別支援教育者や心理士など、多職種のチームが子どもの早期発見と早期支援を支え、そのチーム体制が診断を待たずに必要なサポートを検討・実行することもへの「予防的アプローチ」が、子どもの将来的な可能性を広げている。

また、多文化社会でのインクルージョンとして、障害の有無だけでなく、言語や文化的背景の違いを含めた多様性を前提とし、「すべての子どもを受け入れる」姿勢が広がっている。

結局のところ、障害の有無を一つの基準とするのではなく、「多様な背景の子どもが共に学び合う」こと自体を当然の土台として、必要な支援を早期に検討・実行していくアプローチこそがスウェーデンの就学前教育を支える柱であると言える。これは、「すべての子どもが社会に参加し、その可能性を最大限に発揮するための仕組みを提供する」という理念と方針 (Skollag 2010:800, Lpfö 18) と結びついている。教育現場の情熱や専門性と制度的枠組みが噛み合うことで、「予防」「多文化理解」「チーム体制」という3つの要素が有機的に機能している。

これらのヒアリングの内容は「すべての人のための就学前教育：インクルーシブな教育と指導方法 (En förskola för alla: Inkluderande undervisning och arbetsätt)」や「すべての子どもにとって利用しやすい保育所 Tillgänglig förskola」が紹介する「インクルージョンの8つの視点」(European Agencyによる)を具体的に示しているともいえる。

スウェーデン視察を通じて改めて「障害が判明する前から子どものニーズを捉える」大切さと、「多様性の受容を通じてすべての子どもが活躍できる環境を築く」意義を実感した。

最後に、ここまで改革は簡単なことではないと想像されるが、どのようにしてそのモチベーションを維持しているのかを尋ねたところ、インタビュー中はコーヒーやお菓子を食べながら、リラックスした雰囲気の中で行われたのだが、行政担当者はこうした雰囲気の中、日々の実践や感想の交流、小さな成功を喜び合うことが、モチベーションの維持にはとても大切だと語っていた。この言葉は、インクルージョンを支えるうえでの重要な視点を示していると強く感じた。

参考サイト

スウェーデン国家教育庁: <https://www.skolverket.se/>

特別支援教育庁 (SPSM) : <https://www.spsm.se/>

スウェーデン統計局: <https://www.scb.se/>

イエーテボリ市公式サイト: <https://goteborg.se/>

5. 海外視察全体から見た取り組みや工夫

海外視察調査の結果を踏まえ、日本におけるインクルーシブ保育推進の参考となる取組や工夫について、ミクロ・メゾ・マクロのレベルで整理する。

(1) 保育現場・こどもとの直接的関係：ミクロレベル

○全員が参加できる環境づくり

イタリア: 0～3歳の段階から一貫して個別教育計画（PEI）を作成している。こども一人ひとりの発達段階や特性を綿密にアセスメントし、担任やエデュケーターのほか保護者も共有している。重度の障害のこどもも基本的にはクラスに入りつつ、必要に応じて個別支援や別室利用を柔軟に行っている。また、イタリア共和国憲法や1970年代以降の法整備（1977年法517号等）によって「分離しない教育」が推進され、0～6歳段階から「障害のあるこどもを当たり前に受け入れる」文化が根づいている。さらに、障害認定の有無にかかわらず、軽度の学習困難や多文化背景などを含む「BES（特別な教育的ニーズ）」の概念が広がり、柔軟に環境を調整している。

スウェーデン: Educareの理念（保育（ケア）+教育（エデュケーション）を融合）をもとに、遊びを通じて学ぶ場を用意している。具体的な到達目標を一律に押し付けることとせず、こどもの“できること”を少しずつ広げる支援を行っている。教育法（Skollag 2010:800）により、障害のあるこどもを含むすべてのこどもが等しく教育を受ける権利を保障。プレスクール（1～5歳）段階から「すべての子が参加できる」環境を整える義務が自治体や園長に課されている。また、診断の有無にかかわらず「いま困っているならすぐ支援する」という方針があり、物理的・社会的環境を柔軟に調整することでこどもが集団に参加しやすくするユニバーサルデザインを推進している。

○保護者・家庭との連携：家庭や保護者へのアプローチの強化

イタリア: エデュケーターが家族との連携調整役を担い、年度途中の変更があっても同じエデュケーターが担当できるよう配慮している（継続性の重視）。送迎支援（公費での車両サービスなど）を徹底し、保護者の負担を減らしてこどもの学ぶ権利を保障している。法104号や近年の立法命令66号（2017年）・改正命令96号（2019年）でも、保護者の積極的参加が明示されており、GLO（個別支援チーム）や個別教育計画（PEI）策定時に保護者が中心的役割を果たす。0～6歳段階では家庭訪問やケース会議などを通じてこどもの状態や目標を共有する文化が広く定着している。自治体や社会的協同組合と連携し、長期休暇中も保護者が安心できるサマーセンターを提供する事例がある。

スウェーデン: ファミリーセンターやオープン保育園を整備し、保護者が気軽に相談や支援を受けられる体制を整備している。「保護者と協働してこどもの言語発達を支える」文化が根付き、園と家庭が協働して母語を大切に、また絵本を積極的に活用している。各自治体にはファミリーセンターやオープン保育園が充実しており、保護者同士や専門家との交流機会を積極的に設けている。また、医療・教育・福祉部門が共同で保護者支援プログラムを開発する事例もあり、家庭の状況に応じて出張形式の相談会や講習会を開催するなど柔軟な対応を重視している。

○保護者の専門家への橋渡しと早期介入

イタリア：利用にあたっては、家族が障害診断を市に提出→市の教育部門が計画を作成→学校・保護者・医療機関が協議、という明確なフローがある。保護者が診断を敬遠せず、必要なサポートに早期につなげる仕組みがある。GLO で地域保健機構（ASL/AUSL）と教育現場、保護者が連携し、ICF モデルに基づく「機能プロフィール」を作成。これを踏まえ個別教育計画（PEI）を策定するため、医療と教育が矛盾しない形で子どもを支援できる。また、BES の概念を取り入れることで、正式な障害認定がなくても「学習困難や行動面で支援が必要」と判断されれば個別指導計画（PDP）を組むことも可能。

スウェーデン：医療機関・プレスクール・保護者が連携し、臨床心理士や作業療法士が子どもの状態を継続的に把握している。保護者が会合に参加しづらい場合は出張形式の支援を実施し、保護者の心理的負担を減らしている。国レベルでは特別支援教育庁（SPSM）が情報提供や教材開発、専門家派遣を担い、園や保護者からの相談を受け付けている。また、LSS 法（1993 年）により介護給付や個人アシスタントの配置が可能で、医療と連携した早期介入が実現しやすい体制が整っている。

○具体的な介入プログラムやユニバーサルデザインの活用

イタリア：ICF モデルに基づき、「環境調整」を含む総合的な個別教育計画（PEI）を作成する。必要に応じて医療機関（ASL/AUSL）が園を訪問してリハビリや療育を行うなど、現場での実践を重視。また、0～6 歳システム全体で、子どもに合わせた教材・視覚支援ツールを導入する事例が多い。特にボローニャ市など先進地域では、ペダゴジスタや教育コーディネーターが職員をサポートし、ユニバーサルデザインの考え方を浸透させている。

スウェーデン：イェーテボリ市では自閉スペクトラム症の子どもを対象とした ESDM（Early Start Denver Model）を導入する園があり、遊びを通じた発達支援プログラムをチーム体制で提供している。また、視覚スケジュールやピクトグラム、静かなスペースの確保など、ユニバーサルデザインを積極的に採り入れ、子ども自身に過度な適応を求めるのではなく、大人が環境を調整する方針を徹底している。

○多文化・多言語教育の取り入れ

イタリア：多文化地区では、移民家庭の子どもが集中して入園するため、エデュケーターが家庭へ出向いて連絡を取る体制が整っている。学校や保育園での集団生活が初めての社会的な接点となるケースに配慮し、言語サポートや保護者支援を重点化している。BES の枠組みにおいて「文化的・言語的背景による学習困難」もサポート対象に含めており、家庭言語とイタリア語両方を尊重する動きが拡大している。

スウェーデン：外国にルーツを持つ子どもが多く、第一言語と第二言語の両方を尊重している。プレスクール内に小さな図書館を設置し、保護者が母国語の本を読み聞かせできる環境を設定している。教育法やカリキュラム（Lpfö 18）において、多文化・多言語の尊重が明示的に記載されている。

(2) 保育施設・組織運営・地域との連携：メゾレベル

○保育施設・組織運営：複数スタッフによるチーム保育・役割分担

イタリア：クラス全体を担当する教師のほか、個別支援を行う支援教師、そして補完的役割のエデュケーターがチームとして連携し、「誰か1人に負担が偏らない」「どの子にも誰かが手を差し伸べられる」ようクラスや学校全体で協力する“チームアプローチ”を行っている。行政（市）が協同組合と契約し、エデュケーターを派遣する仕組みが広く行われており、保護者や園の負担を軽減している。契約期間を複数年単位にすることで、年度途中の交代をなるべく減らす取り組みが行われている地域もある。また、教育コーディネーターやペダゴジスタが園全体の教育方針を監修し、教師・エデュケーター・保護者をつなぐハブとして機能している。

スウェーデン：プレスクールには教師（フォシュクレラーレ）と保育者（バーンフータレ）の2種のスタッフが基本配置され協働しながらクラス運営を行っている。より専門的なアセスメントや支援が必要な場合はスペシャルペダゴーグや心理士・言語療法士の協力を得ることができる。スペシャルペダゴーグ（特別支援教育者）が複数のプレスクールを巡回し、保育者や担任教師へのアドバイスや研修を行う。特別支援が必要なこどもには追加スタッフを配置し、スタッフ交代を最小限にしている。プレスクールのチーム（複数スタッフ）が自分たちの活動を録画し、自己評価や事例検討を行い「全員で学び合う」職場文化を育んでいる。6歳就学前クラスへの移行が近づくこどもには、プレスクールと基礎学校が連携して支援体制を調整し、学齢期にスムーズに合流できるよう配慮している。

○組織・制度面の工夫：行政と学校（園）の役割分担を明確化

イタリア：行政（市）と乳児施設・幼稚園・学校が連携し、障害のある子どもの“受け入れ枠”や支援体制を調整している。市がエデュケーターを派遣したり、1クラスに障害のある子どもが2人までになるよう配慮するなど、過度な負担が集中しないようクラス編成を調整している。マネジメントしたりすることで、インクルーシブな環境を実現している。また、保護者・医療機関・学校が連携し、診断書・個別教育計画（PEI）を統合する仕組みを整備している。2017年立法命令66号や2019年改正命令96号により、GLO・GLI（学校単位のインクルージョン推進委員会）の設置が法定化され、多機関協働が制度的に明確化されている。また、0～6歳統合システム（D.Lgs.65/2017）も推進され、乳児施設と幼稚園を自治体が統括することで途切れのないサポートを行う自治体が増えている。

スウェーデン：市がプレスクール（幼児教育）を主導し、県が医療を担う形で責任分担をはっきりさせている。法律（教育法）でインクルーシブ保育を明確に位置づけ、国が大枠を示した施策を各市が具現化している。校長や園長に高い裁量権を与え、支援体制や補助を柔軟にアレンジできるようにしている。必要に応じて県の医療リハビリスタッフがプレスクールへ出向き支援を提供する。また、特別支援教育庁（SPSM）が国レベルでガイドラインや専門家派遣を行い、現場や自治体が具体的な施策を組み立てる仕組みになっている。

○教育・福祉・医療の多職種連携

イタリア：行政が協同組合と契約し、放課後サポートやサマーセンターなど補完的な保育・支援サービスを提供している。エデュケーター・支援教師・医療スタッフなどがチームとなり、こどもを総合的に支える。GLO の場で地域保健機構 (ASL/AUSL)、支援教師、エデュケーター、保護者が集まり ICF に基づく評価を共有することで、教育面とリハビリ面を一体化して支援する。また、ペダゴジスタや教育コーディネーターといった専門職がネットワークの要となり、現場職員と医療スタッフを橋渡ししながら研修やケース会議をコーディネートしている。

スウェーデン：家庭や医療機関との情報共有を重視し、プレスクールと小児保健の連携を日常的に行っている。地域の保健医療がこどもの診断やケアをサポートし、園は教育・保育に集中できる仕組みを構築している。社会サービス法と医療サービス法に基づく SIP (個別支援計画) を活用し、保護者・プレスクール・医療・福祉部門が集まり支援の目標や役割分担を明確化する。そして、LSS 法により、障害のあるこどもが個人アシスタントやレスパイトサービスを受けられるため、プレスクールでのケア・教育と家庭での支援を一体的に進めやすい。

○地域との連携・補完サービス

イタリア：サマーセンターを実施し、保護者の就労や長期休暇中のこどもの過ごす場を提供している。また、自治体と社会的協同組合が契約し、夏休みや放課後の支援を行う事例が多い。協同組合職員は教育・医療リハの資格を持つ人材もあり、継続的な信頼関係を構築しやすいよう長期契約が組まれる。

スウェーデン：オープン保育園や母子同伴のファミリーセンターが普及しており、家庭支援や多文化支援を行っている。また、家庭が孤立しないよう「開かれたプレスクール」という形で、保護者がいつでも立ち寄れる場を整備。医療やカウンセリング機能を併設したファミリーセンターを運営する自治体もある。

（3）行政・政策・社会的環境：マクロレベル

○行政・政策（インクルーシブ保育を法的に明確化し、財源・人材を保障）

イタリア：国が法律で「分離しない教育」を推進し、支援時間や教員配置が制度で規定されている。1971 年法 118 号、1977 年法 517 号、1992 年法 104 号などによって「障害のあるこどもを通常学級に統合する」方針が長年にわたり継続。2017 年立法命令 66 号および 2019 年改正命令 96 号で、学校（園）・自治体・医療機関が共同で支援する枠組みが強化され、GLO/GLI による組織的なインクルージョン推進が図られている。

スウェーデン：教育法に基づき、「すべてのこどもが平等に学べる権利」を国が保障し、市が具体的に実行している。教育法により、プレスクール段階からのインクルーシブ保育を法的に位置づけており、自治体と校長が必要に応じて予算・追加スタッフを確保する義務を負う。また、2019 年に「読み書き計算保証 (Läsa-skriva-räkna garantin)」が導入され、就学前後の段階で学習面の遅れや困難を早期に把握し特別支援を開始する仕組みを強化している。

○診断・加配制度の円滑化

イタリア: 加配等については、保護者が診断書を市に提出→行政が学校やエデュケーターと調整→個別教育計画（PEI）の策定、という流れが決められていて、責任を持って判断ができるようになっている。また、BES や ICF モデルの導入により、医療的診断がなくても「学習や行動上困難がある」と判断されれば支援を検討するケースが増えている。地域差はあるが、個別教育計画（PEI）や個別指導計画（PDP）を通じて年度内に柔軟に加配スタッフを追加する仕組みを整備する自治体もある。

スウェーデン: 原則として診断が確定していなくても、校長が必要と判断すれば即座に加配ができる。財源は自治体が負担し、医療面でのフォローは県が担当するため、行政間連携がスムーズ。また、LSS 法に基づき、一定要件を満たせば個人アシスタントが 1 対 1 でサポートに入ることもできる。

○社会的環境・価値観：「障害のあるこどもも当たり前に学ぶ場を保障する」という社会認識の浸透

イタリア: 「どの地域に住むこどもにも学ぶ権利があり、学校は必ず受け入れる義務がある」という精神が根付いている。1970 年代末から特別学級を廃止した歴史的経緯があり、「通常学級で障害のあるこどもを受け入れるのは当然」という認識が広く共有されている。ISTAT のデータでは、支援教師の専門性不足や継続性の課題が指摘される一方、「分離しない教育」が社会に定着している。

スウェーデン: 「まだ学んでいないだけで、学べばできるようになる」という肯定的な考えが浸透している。どの家庭のこどもでも平等に支援が受けられるように財源を確保する仕組みが整っている。特別支援クラスへの分離配置を最小限にし、必要なリソースを通常クラスに積極的に導入する姿勢が近年さらに強調されている。

○就学後や社会参画まで見据えた継続支援

イタリア・スウェーデン共通: 義務教育以降も、障害のあるこどもが大学や専門学校などの多様な進路を選択できるよう制度を整備している（学費負担・バリアフリー化など）。

○就学移行や小学校連携の工夫（全てのこどもが通う義務教育との接続）

イタリア:就学前～義務教育の一貫サポート 幼稚園（3～6 歳）から小学校に上がる際も、同じエデュケーターや支援教師が連携し、移行をスムーズにする仕組みがある。また、こどもが必要とする医療的ケア・アシスタントも小学校へ継続派遣される例がある。個別教育計画（PEI）策定の際に小学校側の教師や支援教師も事前に参加し、連続性を確保する。重度障害など医療的支援が必要な場合は自治体の福祉部門や地域保健機構（ASL/AUSL）と連携し、一貫したケアが継続される。

スウェーデン:6 歳準備クラス + 7 歳から義務教育 プレスクール段階（1～5 歳）でこどもの特性を捉え、必要に応じて対応義務教育学校へ進む選択肢を提示。校長が学齢期のクラス編成や特別グループの設置を決定できる裁量権を持ち、柔軟に運用している。さらに「読み書き計算保証」により、就学準備クラスの段階から基礎的な学力チェックが行われ、支援が必要と判断された場合は小学校入学前に個別支援計画を作成する仕組みがある。

○高等教育や社会参画を見据えた「すべての子が学べる」視点

イタリア:義務教育の上限は 16 歳 高校以降も障害のある子どもの教育・支援を続行できるよう校内環境を整備している。専門分野を選択できるようにすると支援リソースが偏りやすいという課題もあり、行政が校長と協議して負担を調整している。

スウェーデン:高校・大学進学もすべての子どもが選択可能 成績基準はあるが、「保護者の経済力に左右されない学費制度」「学力だけでなく多様な専門学校や対応型高校」を用意している。障害があつても対応済学校を経て社会参加を目指しやすい仕組みになっている。

○職員の継続教育・専門性向上の取り組み

イタリア：エデュケーターの専門性向上 0～6 歳一貫システムが広がる中で、教育コーディネーター やペダゴジスタが中心となり、現場のエデュケーター や支援教師の研修を企画・実施する事例が増えている。また、エデュケーターは地域保健機構 (ASL/AUSL) によるトレーニングを受け、専門的なスキルを習得している。エデュケーターには教育的なバックグラウンドが求められ、特別支援教育に関する知識と技能を備えていることが必要とされる。さらに、**継続的な研修と資格維持**のため、エデュケーターは定期的に継続教育プログラムに参加し、最新の教育理論や支援技術を学ぶ機会が提供されている。また、協同組合との連携を通じて、エデュケーターは最新の支援方法や教育手法に関する情報交換や研修を受けることが可能となっている。ISTAT の報告では支援教師の専門研修率がまだ十分ではないとされるが、国や自治体レベルでさらなる研修拡充が検討されている。

スウェーデン：継続教育プログラムの充実 スタッフの継続教育プログラムが充実しており、教育者や保育者が特別支援教育やインクルーシブ教育に関する専門知識を深める機会が豊富に提供されている。また、大学や特別支援教育庁 (SPSM) が共同で、実務経験を積んだ教師向けに修士レベルの特別支援教育プログラムを提供するなど、専門職へのキャリアパスが整備されている。プレスクールや学校では、録画した保育・授業の振り返りやケーススタディを用いた研修を定期的に行い、現場主導の専門性向上を促進している。

（4）インクルーシブ保育の推進に向けた示唆と日本への応用

【制度・政策面】

○政策としてのインクルーシブ保育の推進の法的明確化および財源・人材の保障

イタリアおよびスウェーデンにおいては、インクルーシブ保育を推進するための法的枠組みが整備されており、これに基づいて安定した財源と人材が確保されている。イタリアでは「分離しない教育」を国の法律で推進し、支援時間や教員配置が制度化されている。また、スウェーデンでは教育法により「すべての子どもが平等に学べる権利」が国によって保障され、市が具体的な施策を実行している。このような法的明確化により、インクルーシブ保育の実現に必要な資源が体系的に提供され、継続的な支援が可能となっている。

日本においても、インクルーシブ保育の推進を法的に明確化し、その根拠に基づいて財政面・人材面での体制を整備することが不可欠と考えられる。特に、障害のある子どもの就学前教育を支援する「加配職

員配置」「専門スタッフの養成制度」などを、国・自治体が協同して確実に行えるようにすることが求められる。

○行政と園の責任分担の明確化と一貫した支援体制の確立

イタリアやスウェーデンにおいては、障害認定から個別の教育計画や支援計画（PEI等）の策定、支援員の配置、スタッフの専門性の維持・向上に至るまで行政が主導的役割を果たしている。現場である園や学校は施策を実行に移す明確な責任があり、役割分担が確立されている。この仕組みにより、支援の一貫性が保たれ、こども一人ひとりに対する継続的かつ効果的なサポートが可能となっている。また、イタリアやスウェーデンでは自治体レベルで就学前教育の質の向上に関する多様なプロジェクト（インクルーシブに限定されない）を立ち上げ、常にアップデートが行われている。

日本においても、国の方針に従い、自治体が地域や園の事情に合わせて実行できるようこれまで以上にインクルーシブ保育の推進に向けた責任を持つことが重要である。また、園においても、インクルーシブ保育の実現に向けて、創意工夫できるよう園独自の柔軟な取り組みができるようにし、自治体はそれを技術的に財政的にバックアップしていくことが考えられる。そして、自治体がイニシアティブを発揮して、保育・教育の向上に積極的に取り組めるよう大学や専門機関と協働して取り組めるような仕組みの導入が考えられる。

【実施体制】

○複数の専門スタッフによるチームアプローチの導入

イタリアやスウェーデンでは、支援教師、エデュケーター、特別支援コーディネーター（教育コーディネーター、ペタゴジスタ、スペシャルペタゴーグ）など、多職種が連携してこどもを支えるチームアプローチが普及している。各専門スタッフがそれぞれの専門性を活かし、協働することで、包括的な支援が提供されている。

日本においても、保育現場にコーディネーター的な役割を配置することや加配職員の専門性の向上を図ること、行政側に政策や理論と現場をつなぐ中核的な専門スタッフを配置することなど、保育士や他職種の専門家との連携を強化することが求められる。さらに、イタリアやスウェーデンで見られるように、国レベルの専門機関（例：スウェーデンの SPSM など）が支援教材の開発や指導助言を行うモデルを参考に、日本でもこども家庭庁や文部科学省下に専門支援機関を強化するなどの方策が考えられる。これにより、こどもの多様なニーズに対応した柔軟な支援体制が構築され、より効果的なインクルーシブ保育が実現できると考えられる。

○遊び中心の保育と個別教育計画の融合によるこどもの成長支援

イタリアのエッジョエミリア理論や個別教育計画（PEI）及びスウェーデンの Educare の理念に見られるように、日常保育や遊びの中にこどもの特性に応じた支援を組み込んでいる。これらは、こどもが自然な形で学び、成長できる環境を提供するものであり、また、「まだできないのではなく、学べばできるようになる」という前向きな視点が支援者とこどものモチベーションを高める効果をもたらしている。

日本においても、遊びを中心とした保育活動に個々の特性に応じた個別支援の視点を組み込む（融合する）ことで、こどもの可能性を引き出すことができると考えられる。

○診断および加配制度適用の円滑化

イタリアでは、地域保健機構（ASL/ASUL）が機能プロフィールの作成、障害診断等の役割を担い、行政が学校やエデュケーターと連携して個別教育計画（PEI）を策定する明確なフローが確立されている。このプロセスにより、保護者が診断を躊躇することなく必要な支援に早期につなげることが可能となっている。また、スウェーデンでは、病院、保育所、保護者が連携し、臨床心理士や作業療法士が子どもの状態を継続的に把握する体制が整っており、保護者が参加しづらい場合には出張形式の支援を実施することで、保護者の負担を軽減し、参画しやすくしている。

日本においても、BPS（生物学的・心理学的・社会学的）の視点で障害や特性を的確に把握することができるようアセスメントし（診断に限定されない）、支援の必要性を感じた段階から専門機関と保育施設との連携を強化し、アセスメントから個別支援計画の策定、職員の加配等を迅速に行う仕組みを導入するなど、プロセスを円滑化するための制度整備が必要であると考えられる。また、イタリアのBES（特別な教育的ニーズ）やICFモデル（生活機能分類）に学び、「障害の有無に限らず、学びや生活面の困難があれば柔軟に加配・個別支援を行う」考え方を導入してもよいだろう。さらに、保護者が医療機関の受診や発達支援機関での療育相談を受けやすい環境を整えるために、費用の補助やピアサポートを含むカウンセリングサービスの充実など、保護者支援策の拡充も併せて検討することが考えられる。

【保護者・家族・将来の進路選択】

○保護者と園の協力体制の強化および社会全体での多様性受容の推進

イタリア・スウェーデンでは、特別支援が必要な子どもが存在する保育・教育環境においては、その子どもだけに配慮（分け隔てて対応）するのではなく、その子どもを含むクラス全体に対して配慮し、全ての子どもが楽しめる環境や保育活動についていた。これにより、子ども同士の関わりによるインクルージョンが自然に実現され、子どもたちの多様性を尊重する文化が醸成される。また、保護者との継続的なコミュニケーションを通じて、家庭内での関わり方のアドバイスや支援計画の共有を行う視点も欠かせない。

日本においても、インクルーシブ保育を実践する園が家族支援・保護者支援積極的に行う取り組みが増えている。さらに、保護者や地域住民に向けた障害理解や多様性尊重の啓発・研修を実施することで、社会全体でインクルーシブの価値を共有する方向が考えられる。特に多文化背景の子どもが増えている現状を踏まえ、多言語対応や母語支援を組み込むことも重要である。

○将来の進路選択の柔軟性確保と切れ目のない支援体制の整備

イタリアやスウェーデンでは、義務教育以降も多様な進路選択が可能となるよう、学費負担の軽減やバリアフリー化などの制度が整備されている。これにより、障害のある子どもたちも高等教育や専門学校、対応済高校など多様な選択肢を持つことができ、社会参加への様々な道が開かれている。

日本においても、将来の共生社会の実現に向けて、幼児期から就学期、思春期に至るまで切れ目のない支援体制を整備するとともに、インクルージョンの視点を持って、乳幼児から義務教育だけでなく、高校・大学・職業教育を含めた幅広い進路にインクルージョンの視点を導入すべきである。また、大学・専門学校における合理的配慮の充実や、就労への移行支援との連携も視野に入れることで、子どもが生涯にわたって社会参加しやすい環境を整えられる。

【社会的価値観】

○社会的環境・価値観（障害のある子どもも当たり前に同じ場で学ぶことを保障する社会認識）

イタリアでは、「どの地域に住む子どもにも学ぶ権利があり、学校は必ず受け入れる義務がある」という精神が根付いており、障害のある子どもが自然に社会に受け入れられる環境が整備されている。スウェーデンでは、「まだ学んでいないだけで、学べばできるようになる」という肯定的な考えが浸透しており、子どもたちが持つ可能性を最大限に引き出す支援が行われている。

日本においては、障害のある子どもの支援について、まだまだ能力主義的、温情主義的な認識が強いされるが、障害のある子どもを含む多様な子どもたちが平等に学び、成長できる社会を実現することが将来的な Well-being な社会を創造するといった、社会全体の価値観の変革が求められる。そのためには、障害に対する偏見や誤解、それに基づく差別を解消するための啓発に加えて、すべての子どもが尊重される社会の実現を目指すべきことの意義や具体的なイメージを、インクルーシブ保育をはじめとしたインクルージョンの好実践を広く共有していくことが考えられる。障害理解や差別解消の啓発はもちろん、インクルーシブ保育の好事例を広く普及させ、「共に育つことが子ども全体の成長につながる」具体的なイメージを社会に示していくことが求められる。イタリアやスウェーデンにおいても理念の定着には長い歳月を要していることから、日本においても時間をかけて行うことが考えられる。

【教育・人材】

○継続教育・専門性向上の取り組み

インクルーシブ保育の質を高めるためには、保育者および教育者の継続的な専門性向上が不可欠である。イタリアでは、エデュケーターが地域保健機構（ASL/AUSL）による専門的なトレーニングを受け、特別支援教育に関する知識と技能を習得している。さらに、継続的な研修や資格維持プログラムに参加することで、最新の教育理論や支援技術を学ぶ機会が提供されている。スウェーデンでは、継続教育プログラムが充実しており、特別支援教育やインクルーシブ教育に関する専門知識を深める機会が豊富に提供されている。

日本においても、保育者および教育者の専門性向上を図るための継続教育制度の充実が求められると考えられる。大学や専門学校における特別支援教育のカリキュラムを充実させ、初期養成の段階からインクルージョンの視点を育むことが重要となる。また、より専門性のある保育者や教育者の資格要件を設けるなどして、プロフェッショナルな支援体制を構築することが求められることも考えられる。