

フランス語圏スイスの教育大学における多様性への取組

－ヴォー州教育大学の事例を中心に－

河崎 智恵 吉村 雅仁

Tomoe Kawasaki and Masahito Yoshimura

奈良教育大学大学院教育学研究科専門職学位課程教職開発専攻

Graduate School of Professional Development in Education, Nara University of Education

1. はじめに

筆者らは、2017年9月17日から28日にかけてフランス語圏スイス・ヴォー州の州都ローザンヌに位置するヴォー州教育大学（La Haute école pédagogique du canton de Vaud、以下HEP）を訪問し、教員養成における多様性への取り組みに関する調査を行った。本稿では、その調査結果を報告し、日本の教員養成へどのような応用が可能かを検討する。

まず、ここでいう多様性とは、一義的には、教員が学校教育現場で担当する児童生徒の、障がい、ジェンダー、性的指向、言語的・文化的・宗教的背景などのそれを意味する。関連して副次的には、職場の同僚や児童生徒の保護者の多様性も含まれる。すなわち、社会におけるいわゆる「インクルージョン」の対象となるマイノリティーの多様性なのである。

近年、日本においても特別支援教育と関連して「共生社会」や「インクルーシブ教育」という用語が使用されるようになったが（文部科学省 2012a）、本来「共生社会」や「インクルーシブ教育」で想定されるマイノリティーは、障がい者だけではない。例えばUNESCO（2005, 2009）は、学校教育における「インクルージョン」を「児童生徒の多様性に肯定的に対応し、個人の差違を問題としてではなく学びを豊かにするための機会として見る動的なアプローチ」と捉えており、「インクルーシブ教育」の目的は、「人種、経済的状況、社会的地位、民族、言語、宗教、ジェンダー、性的指向及び能力の多様性への否定的態度や反応の欠如の結果として生じる排除をなくすことである」としている（筆者訳）。

周知の通り、学校教育現場では、発達障害を含め特別支援が必要な児童の数が増加している（文部科学省 2012b）のと同様、例えば外国籍児童等の言語的・文化的マイノリティーも増加傾向にある（文部科学省 2017a, b）。また、LGBTやジェンダーなど

に関わるマイノリティーも顕在化しつつある。

現在の教員養成は、この状況に充分対応しているといえるのであろうか。確かに、特別支援教育は教員養成課程の中で重要な位置を占めるようになりつつある。しかしながら、その他の多様性については、未だ手つかずの状況であることが多いと思われる。本学もその例にもれず、特別支援教育の科目群以外で多様なマイノリティーに焦点をあてた授業は、ほぼ存在しないといつてよい。また、学部や大学院で獲得すべき資質能力を示したカリキュラムフレームワークの中にも、多様性に関する資質能力は含まれていない。

以上の状況に鑑みると、教員養成課程にも何らかの形で多様性への対応を組み込む必要性が高まっているといえよう。今回の調査は、日本とは文脈の異なる欧州、その中でも特に言語や文化の多様性が常態であるスイスにおける取り組みであるが、本来多様性に対応するとはどういうことなのかについて示唆を与え得るとと思われる。

2. フランス語圏スイスにおける学校教育と教員養成

欧州内陸部に位置するスイスは、フランス、ドイツ、オーストリア、リヒテンシュタイン、イタリアとの国境を有し、自治性の高い26のカントン（州及び準州）から構成されている。連邦の公用語はドイツ語、フランス語、イタリア語、ロマンシュ語の4言語であり、約842万人の人口を抱えるこの国において、各言語話者の割合がそれぞれ63%、23%、8%、0.5%となっている（Tafari et al. 2017）。カントンごとにその4言語の内1～3言語が公用語に指定されており、例えば今回訪問したローザンヌは、フランス語を公用語とするカントン群（以下、フランス語圏スイス¹⁾）の一つである。以下、特にフランス語圏スイスを中心に学校教育及び教員養成につ

いて概観しておく。

2. 1. フランス語圏スイスのための教育課程 (Plan d'études romand)

近年、フランス語圏スイスの義務教育に関わって、共通の教育課程として Plan d'études romand (以下 PER) が導入された (CIIP 2011)。PER は日本でいう学習指導要領に該当するが、固有の憲法、議会、政府などを持つ独自性の強いカントン間で合意にいたるまでにはかなりの時間がかかったそうである。

PER は 2014 年の新学期から施行されており、フランス語圏スイスの義務教育 (小学校及び中学校)²⁾ において扱うべき 5 つの教科領域 (les cinq domaines disciplinaires)、一般教育 (la Formation générale)、横断的能力 (les Capacités transversales) を示している。日本の学習指導要領と比較して考えると、教科領域は各教科、一般教育は総合的な学習の時間に相当する。そして横断的能力は、思考・判断・表現力など教育課程全般を通じて養うべき能力に該当するといえる。これら 3 つの範疇はそれぞれ 5 つの項目から成り、教科領域としては「言語」「数学と自然科学」「人文社会科学」「芸術」「身体と動き」、一般教育としては「メディア、イメージ、ICT」「健康と福利」「個人の選択とプロジェクト」「共生と民主主義の実践」「(社会的、経済的、環境的) 相互依存」、そして横断的能力としては「協働」「コミュニケーション」「学習方略」「創造的思考」「省察的思考過程」が挙げられている。

日本の学習指導要領との違いを挙げるとすれば、まず「国語」と「外国語」とを明確に分けておらず、「言語」とひとくくりしている点であろう。公用語を 4 つ持つスイスとしては、各カントンが公用語を定めながらも、連邦の他の公用語や英語も同等に扱うという姿勢の表れかもしれない。また、一般教育の中の「共生」や「相互依存」は、その前提として多様性が意識されているとも考えられよう。

2. 2. 教員養成

義務教育及びその前後の公教育の学校教員の大半は、スイス全域で 14 ある教育大学で養成される。その他、教育学部を持つ 4 つの研究大学及び教員養成プログラムを持つ 2 つの連邦機関においても教員になることが可能である (Tafari et al. 2017)。フランス語圏スイスに限らず、いずれの教育大学においても、カリキュラムは実践的訓練と応用研究の両方が重視されたものであり、さらには生涯学習・研修のコースも用意されている (SERI 2017)。

スイスの教員免許は州ごとの資格となるが、学位との関係はほぼ共通しており、基本的に修学前教育

と小学校教員は学士、中学校教員及び特別支援教育教員は修士レベルとなる。

スイス全域の教育大学の今日的課題としては、複雑性、多様性にかかれた社会に対応できる教員を育成すること、また、学生が学問的可能性を広げるとともに国際的基準を満たすことを保証する国際・異文化間枠組を開発すること、そして彼らに、国際・異文化間の諸側面を自分自身の教育や研究に統合する内的手順を身につけさせることなどがあるという。フランス語圏スイスの教員養成は、当然ながら、上記 PER の内容を踏まえつつ、スイス全体の今日的課題にも対応することを考慮する必要がある。

3. HEP における多様性への取り組み

HEP は、学生数約 2,600 人、教職員数 350 人、提携校数約 130 校と、規模としてはスイスに 20 ある教員養成系大学・組織の中では上位から 4 から 5 番目に位置する。特徴の一つとして、留学生数がかなり多く、全学生の 14 % を占めている。以下、その教育目標、教育コース、経営戦略を簡単にまとめておく。

まず、主要教育目標としては次の 3 つが掲げられている。

- ・教員志望学生に大学レベルの訓練を、同時に現職教員や教育の専門家に大学院レベルの訓練を提供すること
 - ・特に国際研究プロジェクトの一部として、教育科学における研究と開発領域に刺激を与えること
 - ・教育の専門家に対して一連の完全な教育的資源を提供すること
- そして、これらの目標の下、以下の教育コースが用意されている。
- ・養成プログラム
 - －修学前及び小学校 (学士)
 - －中学校及び高等学校 (修士)
 - －特別支援教育 (修士)
 - ・連合修士課程 (ローザンヌ大学、スイス連邦ローザンヌ工科大学、ジュネーブ大学との連携)
 - ・管理職教育プログラム

さらに、大学の経営戦略としては、次のような 10 のガイドラインが共有されているという。

- (1) 教員養成の諸課題を取り上げる
- (2) 学生の多様性の統合を促進する
- (3) 学びと技能開発を促進する
- (4) 学校組織開発を支援する
- (5) 専門職強化に貢献する
- (6) 質の高い研究を進める
- (7) 絶え間ない改善に向けての運営を保証する
- (8) 我々の活動に必要なとされる人材を集め保持する

(9) 質が高く、持続可能なそして信頼性の高い資源に頼る

(10) 外の世界にさらに目を開く

後述するが、ガイドラインの(2)を見れば、経営戦略の中で多様性への対応が重視されていることがわかる。以下、多様性に焦点をあて、HEPにおける3つの特徴的な取り組みについて紹介する。

3. 1. 学生のためのモビリティオプション

先にスイスの教育大学の今日的課題として、複雑性、多様性に開かれた社会に対応できる教員を育成すること、また、学生が学問的可能性を広げるとともに国際的基準を満たすことを保証する国際・異文化間枠組を開発すること、そして彼らに、国際・異文化間の諸側面を自分自身の教育や研究に統合する内的手順を身につけさせることを挙げた。これらの課題に対応するため、HEPは教育プロジェクトの核心部に次のようないくつかのモビリティオプション(Options de mobilité)を用意している。

3. 1. 1. “壁の外”学期 (Semestre « hors les murs »)

学生たちは、HEPの外あるいは海外で1学期を過ごし、HEPの協定大学の一つで学ぶ。場所はスイス国内、ヨーロッパ、北アメリカとなる。これは日本のどの大学でも行われている留学とほぼ同じである。

3. 1. 2. 異文化間プロジェクト (Projets Interculturels)

上の留学制度の他に、学生は5～10日間ほどの短期の異文化間プログラムに参加することもできる。これについては、次の3種類の選択肢がある。

(1) PEERS (Projet d'Étudiants et d'Enseignants-chercheurs en Réseaux Sociaux = 学生と研究者のソーシャルネットワークプロジェクト)

これは、HEPと協定大学の2大学間での教育プロジェクトである。それぞれの大学から一人ずつの研究者が各大学4～6名の学生チームの指導にあたる。学生たちは、まず、スカイプ、ソーシャルネットワークその他の共同オンラインプラットフォームで議論しながら、共通のプロジェクトを作り上げる。そして、彼らはお互いの大学で1週間ずつ共に過ごし、プロジェクトを具体化することが求められる。指導する研究者たちは、大抵の場合、学生たちのプロジェクトテーマに関連した共通の研究に協働して取り組むことが期待される。なお、2017年には18のプロジェクトが動いたそうである。

(2) Summer Universities (サマーユニバーシティ)

様々な文化的、専門的背景を持つ学生と研究者が8～10名集まり、5～10日間の集中講義とセミナーを行う。これは、交流のための特別な時間であると同時に教育学的諸問題を比較考察する場である。2017年および2018年には、カナダケベック州でのインクルーシブ教育に関するサマーユニバーシティ、インドバンガロールのクライスト大学とのナマステプロジェクト、米国サンディエゴ州立大学とのサマーユニバーシティが行われている。

例えば、昨年度のナマステプロジェクトは、就学前及び小学校教員養成の学士課程の学生が対象で、各大学から8名ずつ計16名が参加した。彼らは、スイスとインドでそれぞれ10日ずつ過ごし、テーマはラジオ番組を作ることであった。そしてそれぞれの滞在期間の終わりには、実際にラジオ放送を行ったのである。このプロジェクトの目標は、ラジオ放送技術とラジオでの言語を習得すること、比較教育的諸問題についての異文化間知識を身につけること、異文化間の文脈における協働スキルを高めることであった。

(3) 間文化的交流

一般的な海外滞在とは異なり、教育の間文化的(異文化間的)側面に焦点をあて、学生を異なる枠組みにおける文化的差違に直面させるものである。これまでの10年間は、アフリカのブルキナファソにおいて、5～10日間の実習を行わせてきており、実習前の準備として異文化適応性についての授業、実習後には学生の教育実践における国際、異文化的側面のフィードバックと統合が課される。

このプログラムの新規のものとして、インドのデリー大学教育学部との異文化間交流プロジェクトがある。その目標は、異文化間の協働から得られる側面に焦点を当てながらESDの方法に取り組むこと、小学校における指導モジュールを設定すること、そしてその活動が教員養成に与える示唆を省察することである。関与するグループは、10～12名のスイス人学生、スイス及びインドの2名の教授、インド人教員とスイスの小学校である。スイスの教員養成課程の学生は10日間インドの二つの先進的な小学校に、インドの教授と学校教員は10日間スイスに滞在し、活動を行う。

現在新プロジェクトは、HEPの小学校及び中学校教員のためのコース内に異文化適応性に焦点を当てたものとして組み込まれており、運営委員会がそのモニターを行っているところである。

3.2. 専門職能力参照枠 (Référentiel de compétences professionnelles)

HEPには、卒業、修了までに教員として身につけるべき専門職能力の参照枠が用意されている。参照枠によって特定された専門的スキルは次の11である。

- (1) 知識と文化を担う重要な専門家として行動する
- (2) 職能開発への個人的、集団的アプローチに従事する
- (3) 自身の職務の遂行において倫理的かつ責任感をもって行動する
- (4) 児童生徒と学習計画に従って、教授と学習の状況をデザインし、活性化させる
- (5) 学習の進捗状況と児童生徒の知識とスキルの習得度を評価する
- (6) 児童生徒の学習と社会化を促進する機能的な教室を計画、組織、確保する
- (7) 学習上、適応上、または障がい上の困難を持つ児童生徒のニーズと特徴にあなただけの介入を適応させる
- (8) 教育と学習活動、教育管理と職能開発の準備と管理のために情報通信技術を統合する
- (9) 関連するすべてのパートナーとともに学校教育目標の達成のために働く
- (10) 技能の開発と評価を促進するタスクを実行する上で教育チームのメンバーと協力する
- (11) 教育職に関連するさまざまな状況で、明確かつ適切にコミュニケーションを図る

これら11技能の中で、明らかに多様性を扱っていると思われるものは(7)である。ただし、これは主に特別支援教育に関する項目であるように見える。では、障がい以外の多様性への配慮を扱う項目はないのだろうか。

実は、これら11のそれぞれには下位項目がいくつかあり、それらを見ると様々な多様性が考慮されていることがわかる。以下、例を挙げてみよう。

- (1.4) カリキュラムに規定された文化と児童生徒の文化とのつながりを確立する
- (1.5) 児童生徒の文化的・言語的多様性を考慮に入れる
- (1.6) 学級を複数の文化に開かれた場所にする
- (3.5) 児童生徒、保護者そして同僚へのあらゆる形の差別と貶めを避ける：学校や学級は社会と同様、複数の出自と多様な背景の人々の共生の場である。教員は様々な形態の差別と排除が起こる状況を特定し、差異性への尊重と公正を保証するルールを確立する
- (3.6) 学級内で起こる社会的諸問題を、主流の思想

を通じて位置づける：暴力、薬物、人種差別などの社会的問題が学校で起こる時、教員はこれらの諸問題を議論する方法を探すと同時に、排除に結びつく偏見の再生産を避ける。この目的のために、こうした諸問題が主流の思想の中でどのように捉えられているかを考慮する

- (4.4) 児童生徒が身につけた知識、表象、社会的差違 (ジェンダー、民族的・社会的・経済的・文化的背景)、ニーズや特定の興味関心を、教授学習状況の開発と活性化のために考慮する
- (11.2) 児童生徒、保護者、同僚に対して話をする際には適切な話し言葉を用いる：児童生徒の話し方を考慮に入れることは必要であるが、教員は彼らのように話すべきではなく、特に児童生徒が言語的に多様な文脈においては、特定の言語使用を考え、全ての子どもたちの学びを促進しなければならない。保護者に対しては、当然のことではあるが使用言語に敏感になり、また同僚に対しては、教師は適切にまた理解しやすい言葉遣いで話すべきである。

以上のように、上位項目では、該当するものが主に特別支援教育に関わる1項目しかないように見えても、下位項目まで読むと(1)、(3)、(4)、(11)そして(7)と、11項目中約半分の5項目において多様性に関することが言及されているのである。多様性の種類は、文化、言語、障がい、民族、ジェンダーに加え社会的・経済的状況など多岐にわたり、それらの多様な属性を持つ対象も、児童生徒だけでなく、保護者や同僚にまで及んでいる。

3.2. モジュール (講義) 評価

近年日本の多くの大学でも受講学生による授業評価が行われているが、HEPにおいてはそれに加えて、専門職員によるモジュール評価が実施されている。この評価は、先に紹介した大学の経営戦略(2)「学生の多様性の統合を促進する」こと及び上記の専門職能力参照枠(1)、(3)、(4)、(7)、(11)の項目に基づき、「広い意味での多様性」の観点から、次の手順で行われる。

- ・初期統合作業 (Première synthèse)
- ・統合+マップ作成作業 (Synthèse + cartographie)
- ・ミーティング記録 (Notes de séance)
- ・提案 (Propositions)

初期統合とは評価担当者がほとんどのモジュール概要を読み多様性の観点から分析すること、統合+マップ作成はモジュール概要の分析結果について学科責任者たちへインタビューを行うこと、ミーティング記録は分析・インタビュー結果を記録整理する

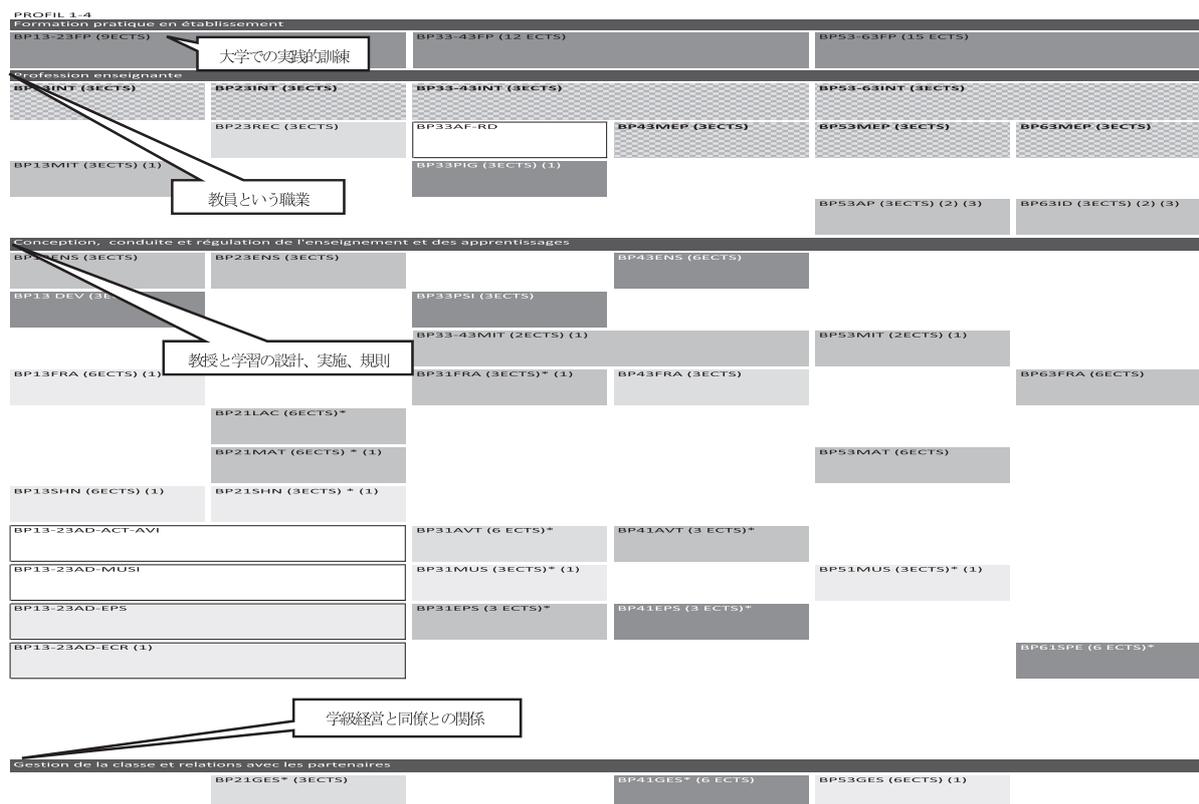


図1 多様性の観点からのモジュール分析マップ（日本語訳は筆者）

ことをそれぞれ意味し、最後に報告・提案を行うことになる。

図1はマップの例である。四角の枠内には授業番号が示されており、各授業は、「大学での実践的訓練」「教員という職業」「教授と学習の設計、実施、規則」等のモジュール群に分類されている。そして、各授業における多様性の扱い方が、4段階により色分けされて示されている。具体的には、「(多様性は)モジュールの中心的なテーマである」「(多様性は)モジュール内で扱われるテーマである」「例えば学生の指導案等との関連で(多様性が)言及されることはあるが、モジュールで直接扱われるわけではない」「学生がもしかすると(多様性を)テーマとして持ち込む可能性がある」の4段階である。

手順からも明らかであるが、これは評価者の一方的な評価ではなく、概要の記述とモジュール責任者へのインタビューを通して行われること、多様性の範囲も、障がいはもちろん参照枠で言及されているように極めて広いものであることに注目すべきであろう。モジュール担当者はこの評価により、自身の扱う内容を多様性の観点から見直す機会が提供されることになる。

4. 日本の教員養成への示唆—むすびにかえて

はじめに述べたように、スイスは複数の言語を公用語としていることなどからも分かるように、ヨー

ロッパの中でも特に多様性が常態の国である。それぞれのカントンにおける学校にも多様な児童生徒、保護者、同僚が多く存在することを考慮すれば、教員養成にもその対応が組み込まれることは当然ともいえよう。

一方日本の状況を見ると、スイスと比較すれば多様性の度合いは小さいということが可能ではある。例えば、言語的マイノリティーの一つの指標となる「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」(文部科学省 2017a)によると、小・中・高等学校、特別支援学校、義務教育学校、中等教育学校に在籍する当該児童生徒数は、外国籍、日本国籍を合わせても4万5千人程度で、学校基本調査(文部科学省 2017b)による全児童生徒数約1300万人の0.33%という数字になる。

しかしながら、割合が少ないという理由で、多様性を問題にしなくてもよいとは決していえないし、教員が対応しなくてよいことにもなるまい。マイノリティーの数が少なく、対応が不十分な場合、逆に、無視や排除という状況が生まれやすいとも考えられる。特別支援教育が、教員養成において今や当然扱うべき内容であるならば、その他の多様性も視野に入れるべきであろう。経済的、政治的状況を考えれば、今後日本社会そして連動して学校においても、多様化が進むことはあっても逆はないと思われるからである。

では、今回明らかになった HEP の多様性への取り組みから、日本の教員養成に応用できる要素はどのようなものであろうか。より具体的に見るには、例えば本学（奈良教育大学）のカリキュラム等への示唆を検討する方が良いかもしれない。

本学には、先に述べたように、特別支援教育関連科目を除いては、多様性をテーマする授業は、ほとんど展開されていない。また、同様に AP (Admission Policy)、CP (Curriculum Policy)、DP (Diploma Policy) 及び学部や大学院におけるカリキュラムフレームワークにも、多様性への対応に直接言及するものはない。この状況から、今後の課題として、少なくとも次の三つを挙げることができるだろう。

第一に、簡単ではないが、最も抜本的な改善は、AP、CP、DP などの方針やカリキュラムフレームワークに、多様性に関する文言を盛り込むことであろう。そうすれば、連動してその内容を扱う授業が増え、授業評価、各種委員会や講座等の評価にも、その観点が組み込まれることになる。

第二に、授業の副次的なテーマとして、多様性への理解や対応に関する内容を導入していくことも可能である。例えば、現在、学部大学院科目で広まりつつあるキャリア発達に関わる授業群において、多様な生き方に関わりジェンダーや障がいについて取り上げることが考えられる。文部科学省（2011）は、「キャリアプランニング能力」の主要な要素として「多様性理解」を位置付けており、この領域での展開は期待できる。

さらに第三として、教職をめざす高校生に、共生への意識や多様性理解について学ぶ機会を提供することも重要である。本学では、高大連携による様々なプログラムが実施され、キャリアガイドとしての成果が報告されている。（中村・藪・常田・中尾 2013）また、奈良県教育委員会と県内大学との連携事業「高大接続プログラム」として、高校生対象の教職プログラムの検討も進んでおり（吉村・河崎 2017）、これらの教育活動の中で、多様性に関する学びを具現化していくことが、今後の課題と考える。

5. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP15H03500, JP16K02963 の助成を受けたものです。

HEP Vaud フランス語教育学科の Carole-Anne Deschoux 氏、イタリア語教育学科の Rosanna Margonis-Pasinette 氏をはじめ、大学副総長 Guillaume Vanhulst 氏、教育担当部長 Cyril Petitpierre 氏、事務局長 Luc Macherel 氏、その他インタビューに協力していただいた多くの方々に記して感謝いたします。

注

- 1) フランス語圏スイスは、主にフランスと接するスイス西部のカントン群であるが、フランス語のみを公用語とするカントンとベルンなどフランス語とドイツ語の両方を公用語にしているものも含まれる。
- 2) 義務教育の区分は次のようになっており、Cycle 1、2が小学校、3が中学校にあたる。
 - ・ Cycle 1 : 1～4 学年（4～8 歳）
 - ・ Cycle 2 : 5～8 学年（8～12 歳）
 - ・ Cycle 3 : 9～11 学年（12～15 歳）

参考文献

- CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) (2011) *Le PER, c'est quoi ?*
https://www.fr.ch/dics/files/pdf34/PER_cest-quoi_07-11.pdf (参照日 2018. 01.13)
- HEP Vaud (2014) *Référentiel de compétences professionnelles*. Lausanne : HEP Vaud
- 生田周二, 柴本枝美 (2010) スイス・チューリヒ教育大学における教師教育の現状. 教育実践総合センター研究紀要, 20, 251-257
- 中村元彦, 藪哲郎, 常田琢, 中尾勉 (2013) 高大連携による理系学問のキャリアガイドと卒業研究への展開 - 2011 年度、2012 年度奈良県立高円高等学校との連携実践報告, 教育実践開発研究センター研究紀要, 22, 175-180
- 文部科学省 (2011) 中央中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」
- 文部科学省 (2012a) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (参照日 2018. 01.14)
- 文部科学省 (2012b) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (参照日: 2018. 01.14)
- 文部科学省 (2017a) 『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成 28 年度)』の結果について].
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf (参照日: 2018. 01.14)

文部科学省 (2017b) 『平成 29 年度学校基本調査
(確定値) の公表について』

[http://www.mext.go.jp/component/b_menu/
other/_icsFiles/afieldfile/2017/12/22/
1388639_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2017/12/22/1388639_1.pdf) (参照日 : 2018.01.14)

SERI (State Secretariat for Education, Research
and Innovation) (2017) *Higher Education
and Research in Switzerland*. Bern: State
Secretariat for Education, Research and
Innovation SERI

Tafari, T., Gailliker, M. and Pacton, A. (2017)

Studying in Switzerland 2017/18. Bern:
Swissuniversities

UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion:
Ensuring Access to Education for All*. Paris:
UNESCO

UNESCO (2009) *Policy Guidelines on Inclusion
in Education*. Paris: UNESCO

吉村雅仁・河崎智恵 (2017) 高校・大学・教育委
員会連携による職能およびキャリアに関する能
力の開発, 日本教師教育学会, 第 27 回研究大会
発表要旨集, 150-151