

スリランカのインクルーシブ教育の実践

—特別支援学級の実践事例から考える—

渡 辺 実

スリランカのインクルーシブ教育について、2年間にわたり現地調査を行った。教育立国を旨とするスリランカでは、インクルーシブ教育を旨とした取り組みが行われているが、一般学校に併設された特別支援学級の学級編成や児童の実態は、日本と変わらないと言える。開発途上国と言われる中でも、就学を希望する障害児を受け入れて学校教育の光を当てようとする姿勢には、日本の教育界も学ぶべきことは多いと言える。指導内容においては、国によって統一された教育課程はなく、教科教育に重点がおかれているといえるが、各学校独自の教育課程を策定して、前向きな障害児教育が行われている。"Educational for All" という、国連の児童の就学率向上を旨とするためには、開発途上国と言われる国の障害児教育が大切にされる必要があり、そのためにはスリランカの障害児教育事情に応じた独自の教育内容の整備と教育課程の編成、そして教育情報の収集が今後の課題となると言える。

キーワード：スリランカ、開発途上国、インクルーシブ教育、教育課程、授業実践

Implementation of inclusive education in Sri Lanka

— An analysis of case studies of actual special-needs classes —

Minoru WATANABE

The author conducted field surveys of inclusive education in Sri Lanka over a two-year period. Inclusive education is part of Sri Lanka's efforts to establish itself as an education-oriented nation. The establishment of special-needs classes in mainstream schools and the circumstances of the children in such classes differ little from their equivalents in Japan. In fact, Japan's educators have much to learn from Sri Lanka's acceptance of disabled children wishing to attend school and from its efforts to expose them to school education. Although there is no nationwide standard, course-based education is considered important, so each school decides its own forward-looking curriculum for special-needs education. To achieve Education for All—the UN goal of raising the percentage of children attending school—special-needs education in developing countries must be made a priority. Further study is required to gather information on how Sri Lanka develops and maintains educational content and forms curricula to meet the particular circumstances of special-needs education in that country, together with information on how such education is conducted.

Key words : Sri Lanka, developing countries, inclusive education, curriculum, teaching

はじめに

筆者は2006年8月28日から9月12日までの16日間と、翌年の2007年8月27日から9月8日の13日間の2回にわたって合計29日間、スリランカのインクルーシブ教育の調査研究に同行させていただく機会を得た。スリランカのインクルーシブ教育の調査であったが、筆者にとっては改めて日本の特別支援教育を見つめ直す機会にもなったと言える。2回の調査から考えさせられたことについて報告をしたい。

1. スリランカのインクルーシブ教育の概観

(1) インクルーシブ教育という名称について

インクルーシブ教育という名前からすると、筆者自身はヨーロッパの特に北欧で行われている、通常学級の中に特別なニーズを持つ子と一緒に授業を受ける教育形態という印象を持っていた。しかしながら実際に学校を訪問して見ると、通常学級に在籍しているケースもあるようだが、ほとんど学校において日本の特別支援学級の形態と同様であり、訪問した学校では、通常学級とは別の教室で対象児童だけが別のカリキュラムで学んでいるのが実態である。学校によっては、日本と同様に通常学級との交流及び共同教育も行われている。「インクルーシブ教育」といった用語についても、国によって特別支援教育の歴史的経過や視点が異なることを理解する必要がある、「インクルーシブ教育」という名前だけで、その国の特別支援教育の内容を判断できないということである。筆者としても、改めて自分の目と足で現地を確かめる重要性を認識した。

(2) 児童生徒の様子

児童の実態も日本の特別支援学級の児童と変わらない。知的障害児、ダウン症児、自閉症児、肢体不自由児、ろう児、ウイリアムス症候群を思わせる児童、そして現地ではSlow Learnerと呼ばれる学業遅進児であると思われる子など、実態は日本同様であると言える。

児童の受け入れにおいては、小中学校が義務教育であることから入学を希望する児童はみな受け入れるとのことである。しかし、通学に関しては、学校や地方自治体および教育委員会が保障してくれるわけではなく、自己責任での通学を余儀なくされている。出席簿を見せていただいたが、在籍してはいるが出席ができていない児童がいる。ただし、地域によっては路線バスの通学定期を配布しているところもあり、通学を促す努力をしていることは事実である。

ユニセフ(2005)の就学率の統計を見ると、日本の就学率は小中学校ともに100%である。スリランカでは小学校入学時の就学率は100%であるが、中学校の就学率は74.5%と下がる。中学校の就学率の低下をどのように考えるかであるが、特別支援教育から考える限り、小学校は入学したが通学できずにそのまま家庭で過ごし、中学校には進学しないという現状が予想できる。世界平均では約15%の子が未就学であり、特別なニーズを持つ子の割合が10%前後(イギリスでは20%と言われている)であると言われることから、世界の児童の就学率の向上という国連の方針の鍵を握るのが、特別なニーズを持つ児童の就学率ということになる。その中でも特に、児童の就学率の向上が求められるのが開発途上国であり、その中の特別なニーズを持つ子の教育が最も支援を必要としているということになる。

(3) 教育内容について

スリランカにおいては、日本の特別支援学級が特別支援学校学習指導要領を参考に学級の教育課程を策定するといった、特別なニーズを持つ児童生徒教育過程を国全体としては持っていない。そのため、基本的には学級や学校独自の創意工夫による授業のカリキュラムが組まれている。学級の教育課程の編成においては日本も同様である。また、マハラガマの教員養成学校ではインクルーシブ教育に携わる教員養成を行っており、そこでインクルーシブ教育を学ぶことによって、学級の児童への授業内容を考えることから教育課程を編成するという教員研修も行われている。しかしながら、体系的に特別なニーズを持つ児童の教育課程

や指導方針が国や地方教育委員会で決まっているわけではない。

また、前述したように就学率の向上には、保護者の特別なニーズ教育への理解と関心が必要になる。スリランカの特別なニーズ教育では、各学校学級独自の教育課程になるが、授業を参観した限りでは、通常学級の教育内容の引き写しに近い教育内容が実施されていると思えた。スリランカの国全体では教育立国を目ざしていると聞き、学校教育への関心は高く教育熱心だと言える。その影響もあり、特別支援教育においても「読み書き計算」が重視され、紙と鉛筆による学習に重点が置かれているようである。しかし、この通常学級の引き写しの教育は、日本でかねて言われた「水増し」教育になりかねない危うさも秘めていると言える。

軽度の知的障害児にとっては、教科学習は必要な学習内容であり、学習内容を理解し成果を上げることが考えられるが、学級の児童の様子を見る限り、より支援を必要とする児童も多数在籍している実態から、知的障害の重い児童や自閉症児に対応した教育内容の検討が求められていると言える。日本が通常学級に在籍する知的障害児等に対して特別支援学級を作っていた、かつての日本の特別支援教育黎明期と似ている状況だと言える。

日本の特別支援教育の学習指導要領が改訂(2009)され、「領域・教科を合わせた指導の重要性」が述べられている。日本の特別支援教育の特徴でもある「合科・統合」の教育の理念と実践が、このスリランカでも必要とされていると考えられる。それは逆に、日本の「合科・統合」という教育理念が、スリランカでも通用するのかという教育理念と方法の真価を問われることでもあると言える。

保護者のニーズも「読み書き計算」に重点があるといえ、一方で、より支援の必要な児童の保護者は、かつての日本のように、「ことばもない子が学校に行っても仕方がない」と考えることにより、児童の通学に二の足を踏んでいるのではないだろうか。インクルーシブ教育の理念として、どのような子どもでも一人一人のニーズに応じて、「自立と生きる力の育成」のために教科学習や生活単元

学習があるという、特別支援教育の目ざす教育理念が、今後のスリランカの担当教員や保護者に浸透していく必要があると改めて考えさせられた。

(4) 進路について

まず第一に、中学校への就学が求められる。そのためには、小学校教育で子どもが成長したことを示す教育内容が求められる。

また、「進路は特別支援教育の総和である」と言われるように、この子たちの教育は学校教育だけで完結するものではない。学校での教育内容も、卒業後の進路先を見据えてのカリキュラムを編成する必要性がある。

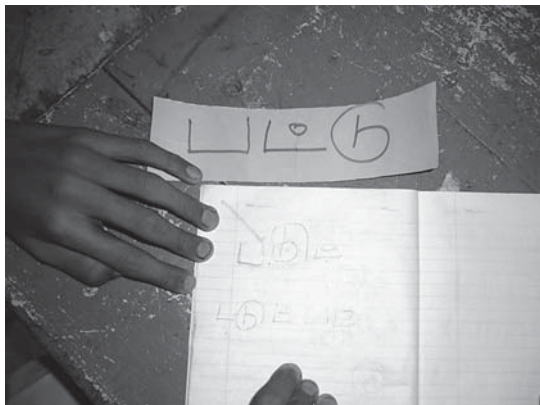
第1回目の調査では職業訓練校を視察し、2回目の調査では入所施設を見学した。職業訓練校には、聴覚障害者や軽度の知的障害者があり、木工、自動車整備等の職業訓練が行われていた。入所施設では、手芸作品を制作し販売することを行っている。日本でも同様であるが、卒業後の進路が十分整備されていないことも、学校教育の目的が確立していかない理由の一つでもあると言える。日本と言う、授産所や福祉工場のような働く場所の設立や確保が求められ、企業就労だけでなく芸術的才能を生かしたり、ヘルパー等の職業教育がどの国でも必要だと言える。

そして、より支援をする児童にとって、自立することや他者の援助でその子らしく生きるということを目ざす教育が、どの国でも求められていると、ここでも考えさせられた。

2. 学級での実態調査（ここでは、第2回目の調査を中心に報告を行う。）

第1回目の調査は、2006年8月28日～9月12日に行った。特に内陸部のタミル人地域の学校を見学した。山間の紅茶プランテーションの茶畑の中にある広い校庭の学校が印象的である。この地域では、障害を持つ子どもたちの割合が多いとこのことを聞かされ、農薬の被害によるのではないかと思われた。

第2回目は、2007年8月27日～9月8日の間にわたって行われた。前年の調査の反省から、一つの学校に



ハイランドカレッジの学級での文字（タミル語）の視写学習



タミル地区の学級の教室風景



奥に見える平屋が学級の教室



1組の個別学習用の机といすのコーナー



1組の学級の様子



2組の学級の様子

表1. 先生のプロフィール

氏名	性別	年代	教師経験	担当クラス
A.S	女性	50代	特別支援学級17年目のベテランで、特別支援教育に関してはマハラガマ師範学校で2年間教育を受けている。	1組担当
N.S.	女性	40代	特別支援教育に関わり、3年目。	2組担当
H.D.	女性	40代	特別支援教育に関わり、4年目。 ご自身の子どもがダウン症児であり、隣の教室に在籍。	2組担当

(年齢を尋ねるのは失礼と判断し、おおよその年代を聞く。1組、2組の名称は筆者が説明のため本報告で仮につけたクラス番号である。)

絞って、その学校の特別支援教育の現状と実態を見たいと考えた。しかしながら現実は甘くなく、予想はしたことが1週間程度では授業の様子と児童生徒の様子を知ることが精一杯で、また語学の壁は厚く、児童の知的発達の程度や教師の指導助言の内容もその場の雰囲気や推し量るしかなく、もどかしい思いでの観察実地調査となった。

(1) 調査校について

調査校は、“D.S.SENANAYAKE COLLEGE”で設立は1928年、生徒数は1373名、教員数は81名で、キャンディ郊外の伝統のある比較的大規模なランクの高い学校である。

特別支援学級の概要は、教師が3名で、全体で児童は29名が在籍している。学級は、低学年でより支援の必要な児童が在籍しているクラスと、高学年で支援の必要な児童の在籍するクラスの2クラスに分かれている。

(2) 教員について

他に、大学を卒業したばかりの若い女性1名が、アシスタントティーチャー(日本で言う支援員)として、1組の先生の補助を行っていた。障害を持つ児童の対応も心得ており、スリランカのインクルーシブ教育が前に進んでいる実証事例だと言える。

(3) 児童について

全体で29名の児童が在籍しているが、常に登校しているのは2クラス合わせて19名であり、10名の児童は在籍しているが長欠状態である。1組は10

名が在籍し、常時登校は8名である。2組の在籍児童は19名であるが、常時登校しているのは12名であり、7名の児童が欠席をしている。欠席児童の実態は、わからなかった。

前述したように、在籍してはいるが登校していない児童がおり、その子どもたちに対して家庭訪問等の対応はしてない。日本で在宅訪問教育を行っていた筆者としては、その子どもたちがどのような状態にいるのか気になるところである。

しかしながら、日本も就学率100%と誇らしげに言うが、実際は12万人もの児童生徒が不登校であり、学校教育の実情としてはスリランカと同じ状況なのではないだろうか。

・1組について

1組は、より支援の必要な児童が在籍するクラスで、低学年の子が多い。知的障害児が7名、ダウン症児が1名、自閉症児が2名の合計10名の児童の在籍である。年齢は6歳が6名、9歳が2名、あとは10歳と11歳が1名ずつである。このうち、6歳の知的障害児1名と、9歳の自閉症児が登校していない状態である。

教室は、本校舎と校庭を挟んで反対側に日本のプレハブ校舎のような建物が平屋で建ち、1組が日本の通常学級の教室の広さの3分の1程度の広さで、2組が少し広く日本の教室の半分程度の広さである。1組には、自閉症児におけるティーチ式プログラムで使われる一人一人板で仕切られた机(ロッカーも兼用)が、壁に向かって6人分作られていた。

・2組について

2組は、高学年の比較的教科学習の可能な児童生徒が在籍している。登校している児童生徒の実態は、学業遅進児（Slow Learner と呼ばれていた）が2名、知的障害児が3名、このうち1名は聴覚障害児、ダウン症児が6名である。しかしながら、このダウン症児の内の1名は明らかにダウン症児ではなくウイリアムズ症候群の児童だと言える。さらに、Dyslexia（読み書き障害）と言われる児童が1名おり、合計12名である。

(4) 授業内容について

一日の授業時間であるが、始業時間は毎朝7時30分からであり、授業は11時30分で終了し、お弁当を食べて下校となる。登下校は、ほとんどの児童が保護者の送迎による。午前中で終了というのも、暑い国ならではのである。

一日の授業はお祈りから始まる。仏教国の色彩が強いが、実際はその子どもの宗教を大切にしている。教室には、仏教、イスラム教、ヒンズー教、学校によってはキリスト教もあり、それぞれの宗教を表す仏画のようなA4サイズ程度の絵が教室前方に飾られている。

主に低学年が在籍する1組の授業は、一応時間

割（2組の時間割参照）はあるが、お祈りをして体を動かした後は、絵を描いたり、おもちゃで遊んだり、先生がお話をしたり生活単元のような授業が進んでいく。ゆったりした時間の中で、子どもたちも自分のしたいことを見つけて活動をしている。筆者も子どもと一緒に、花や虫の絵を描いて楽しんでいた。

主に高学年が在籍する2組の授業は、一週間の授業予定を見る限りではよく考えられた授業計画であると言える（下記時間割表参照）。日本の特別支援学校もしくは特別支援学級と変わりなく、朝の会（お祈り）、身体活動、基本的生活習慣、ことばと数、図工、音楽、コンピューター、校外学習（散歩）、宗教等がある。

スリランカの朝の会は15分間のお祈りから一日が始まる。その後、日本で言えば「自立活動」であろうか、簡単な体操のようなことをする。そして、月・火は先生が話をしてから、シンハラ語の五十音表をみんなで読み、それからノートに文字や数を書く書字学習が行われる。児童によって、先生がそれぞれに別課題を与えている。ある子は、点線で下書きされたシンハラ語の文字をなぞり書いたり、ある子は対象物の絵の下の空欄に単語を書く練習をしている。日本の特別支援学級でも行わ

表2. 2組の一週間の時間割

時 間	月	火	水	木	金
7:30	登校	登校	登校	登校	登校
7:45	お祈り	お祈り	お祈り	お祈り	お祈り
8:15	体を動かす	体を動かす	体を動かす	体を動かす	体を動かす
9:15	お話 書写 数	お話 数 コンピューター	アート コンピューター	図工・描画 休憩	コンピューター 粘土
10:15	基本的生活	基本的生活	音楽・ダンス	外出（公園）	休憩
10:30	休憩	休憩	休憩		粘土
11:00	歌・ダンス	仏教・宗教対話	英語		
11:30	昼食 下校	昼食 下校	昼食 下校	昼食 下校	昼食 下校



ひざまずいて先生に帰りの挨拶をする



シンハラ語の五十音の音読練習

れている学習内容と変わらない。

この時間帯は曜日によって、図工やコンピューターになり曜日によって変化をもたらしているが、実質は先生方が教科指導の難しさも感じておられることから児童の実態に合う学習として考えられ組まれた授業であると思えた。この点を聞きたかったところだが、語学の壁が厚かった。

その後、日本で言う「日常生活」の授業がある。手洗いや身だしなみについての授業となる。月曜日だと休憩ののち、先生がシンバルのような鐘を鳴らして、音楽に合わせた歌やダンスをする。この時間帯は曜日によって、宗教対話や英語などスリランカの特徴的な授業が組み込まれていて、よく考えられているカリキュラムだと言える。

木曜日には近くの公園に散歩をする。子どもたちは楽しみにしているようである。あいにく、筆者が訪れた日は雨が降り、自閉症の児童が外出できずに怒ったりするところはいずれも同じだと思った。仕方なしに、1・2組合同で音楽リズムをすることになり、先生の鐘の音に合わせて歌を歌ったり、簡単な手遊びを行って時間を過ごした。子どもたちが恨めしそうに窓の外を見ていたのが印象的だった。

授業が終わり、お弁当を食べ終わった頃に保護者が迎えにくる。しばし、先生と今日一日の様子を話し合うのは日本でも同じだが、その後帰り際に保護者が児童を促すと、児童は先生の前に行きひざまずいて、「さようなら」と今日一日の感謝の挨拶をする。先生は、子どもの頭に軽く手をあて

子どもの挨拶に答える。先生を敬うことがしつけられている。親に対しても家を出るときには、子どもは親に同様の挨拶をする。日本の教育界にいた筆者としては、考えられる衝撃的な光景であった。

保護者も熱心で、家で使わなくなった絵本をミカン箱いっぱい教室に持参し、学校で使ってくださいと申し出ていた。教材や教具の整備も、今後必要な事である。

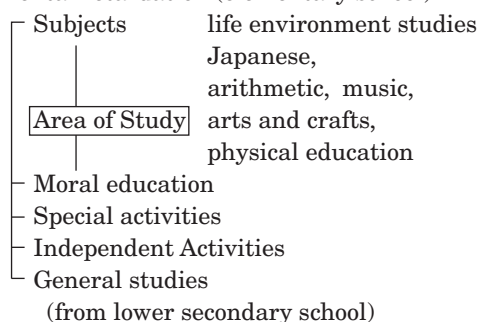
(4) 今後の課題について

スリランカの特別支援教育は、スリランカ独自のスタイルを持ち、宗教などの精神性など教えられる事も多い。しかしながら今後の課題を考えると、特別支援教育や特別なニーズ教育に関する情報が現場先生方に入りにくいのではないかと思えた。

例えば、1組には日本でも見かけるティーチプログラムで使われる衝立で仕切られた個別の机が用意されているが、使っている様子はない。こういった設備がなぜあるのかを尋ねると、「教員養成大学での研修で、自閉症の子どもたちには有効だと聞いたので個別の机を作ってもらった」という返答であった。日本でも同様だが、教材や設備はあっても使い方が十分に伝わらない中で、現場の教師の模索が続いていると思えた。シンハラ語に訳されたティーチプログラムの解説書や自閉症児に関する翻訳本等が必要だと言え、十分ではないと言える。ことばの壁は大きく、筆者自身も1週間教

The Course of Study in Japan
(national curriculum standards)

Mental retardation (elementary school)



ペラデニア大学での発表資料から (左; 日本の教育課程、右; 筆者の教育理念)

addition

I treasure some words and activities

- ・ Every single one
- ・ Together
- ・ Communion
- ・ Reflection (self-examination)
- ・ 'What is essential is invisible to the eye'
- Saint-exupéry 'The Little Prince' -
- ・ Inclusive education must be understood in terms of continuing processes.

室に入って授業を見学したが、シンハラ語がわからないために、授業における先生と児童のやりとりや先生の意図など、細部がわからず当惑していたのが現実である。

また、教師同士の授業研究会のようなことが行われているのか不明であるが、見学した様子では近隣の学校と連携した授業実践の交流等によるものである。

筆者の課題のひとつでもある授業内容の検討であるが、日本の「領域・教科を合わせた指導」が、他国の特別支援教育でも成り立つのか、また必要なのかを検討することである。

前述したように、スリランカの特別支援教育が独自の教育理念を持つというより、通常学級の教科指導の考え方を流用しており、教科指導に重点があるように見えた。この考えだと、より支援を必要としている児童が学校の授業に価値を見いだすことができず、登校しなくなる懸念がある。地方教育員会の指導主事は、「すべての子に教育を」というスローガンの実現のためにも、スリランカにおける特別支援教育独自の教育理念と指導法の構築が必要であることを理解をしていたが、具体的にどのような教育課程が有効なのか、インクルーシブ教育の理念と合わせて模索しているのが現状と言える。

3. ペラデニア大学での研究交流会

日本の特別支援教育の紹介を英語でさせていた。筆者のつたない英語にもかかわらず傾聴していただいた。発表の中でも、日本の特別支援教育の教育課程に興味を示された地方教育局の指導者から、「こういった特別支援教育の理念に基づいた教育内容の骨組みが欲しい」との意見があった。そのためには、しばらくスリランカに滞在して、特別支援教育の講義をする必要があるとペラデニア大学のセツンガ先生から指摘を受けた。機会があれば筆者もお手伝いをしたいと思う。

海外に日本の特別支援教育を紹介していくためにも、学習指導要領の英語訳が必要だと言える。なおかつ日本では、学習指導要領の解説書が執筆され、学習指導要領の詳しい意図を知ることができる。例えば、「領域や教科を合わせた授業」「生活単元学習」といった、日本の特別支援教育の核心に迫る教育課程を、わかりやすく説明できることが、海外に日本の特別支援教育を説明するときのポイントになると言え、それが逆に日本特別支援教育の真価が問われることになると言える。

4. おわりに

"Educational for All" という国連のスローガンの実現のためには、こういった開発途上国と言わ

れる国の、特に特別なニーズを持つと言われる児童の教育が大切にされなければいけないことを改めて確認した。世界の児童の就学率向上のために、筆者自身も協力をしていかなければならないことを痛感し、一方でスリランカの方々の心の豊かさを実感した研究旅行であった。

2年間、それぞれ2週間にわたって滞在したホテルを出るときに、ポーターの方や庭師の方が見送ってくださったことが心に残る。スリランカの平和とインクルーシブ教育が発展していくことを心から願っている。

参考文献

- ユニセフ (2005) 世界子ども白書 2005 財団法人日本ユニセフ協会
文部科学省 (2009) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 文部科学省

この研究調査は、文部科学省科学研究費 (代表古田弘子熊本大学准教授：基盤研究 (B)、課題番号 60315273) の助成を受けた。

