

第46回 SGRA フォーラム

インクルーシブ教育： 子どもの多様なニーズにどう応えるか

■ フォーラムの趣旨

インクルーシブ教育は、障害児教育に関する施策のひとつであるが、同時に、社会的・経済的格差、民族・人種・文化・宗教等の差異がもたらす差別の軽減・解消をめざし、不利益な立場にある人々の自立および社会への完全参加を、教育・学校の改革によって実現しようとする教育・社会理念とも捉えられる。

日本では、障害のある子どもに特別支援学校だけではなく多様な学びの場を提供する施策が試みられてきた。その他の特別なニーズを持つ子ども、例えば数年しか日本に滞在しない予定の外国籍労働者の子どもたち、家庭や経済的事情により学業に困難を伴う子どもたち等は、対応されなかったわけではないが、教育のメインストリームの周辺課題とされてきた。グローバル化によりますます増加する子どもの多様なニーズに応えるためには、教育全般の課題として捉えない限り、この問題は根本的に解決しないのではないか。

教育が新自由主義や市場原理の波に巻き込まれ、競争的学力向上を目指す傾向にある中、果たしてインクルーシブ教育は実現できるのだろうか。さらに言えば、社会が障害や人種・文化的差異をどのように構成し対応していくかという国の文化が変わらない限り、実現は難しいのではないか。実際、日本のみならず、ほとんどの国がインクルーシブ教育の実現に当たってさまざまな困難に直面している。

本フォーラムでは、インクルーシブ教育の実現に向けて、障害のある子どもや外国籍の子どもへの支援の実情を踏まえながら、日本の教育がこれから子どもの差異と多様性をどう捉え、権利の保障、多様性の尊重、学習活動への参加の保障にどのように向き合うべきかについて考えたい。

SGRAとは

SGRA は、世界各国から渡日し長い留学生活を経て日本の大学院から博士号を取得した知日派外国人研究者が中心となって、個人や組織がグローバル化にたちむかうための方針や戦略をたてる時に役立つような研究、問題解決の提言を行い、その成果をフォーラム、レポート、ホームページ等の方法で、広く社会に発信しています。研究テーマごとに、多分野多国籍の研究者が研究チームを編成し、広汎な知恵とネットワークを結集して、多面的なデータから分析・考察して研究を行います。SGRA は、ある一定の専門家ではなく、広く社会全般を対象に、幅広い研究領域を包括した国際的かつ学際的な活動を狙いとしています。良き地球市民の実現に貢献することがSGRA の基本的な目標です。詳細はホームページ（www.aisf.or.jp/sgra/）をご覧ください。

SGRAかわらばん

SGRA フォーラム等のお知らせと、世界各地からの SGRA 会員のエッセイを、毎週木曜日に電子メールで配信しています。SGRA かわらばんは、どなたにも無料で購読いただけます。購読ご希望の方は、ホームページから自動登録していただけます。
<http://www.aisf.or.jp/sgra/>

インクルーシブ教育： 子どもの多様なニーズにどう応えるか

日時 | 2014年1月25日（土）13:30～14:30
会場 | 東京国際フォーラムガラス棟G610会議室

13:30-13:40 司会/コーディネータ：権明愛（十文字学園女子大学人間生活学部講師）
挨拶：今西淳子（SGRA代表）

13:40-14:20 【基調講演】

インクルーシブ教育の実現に向けて

6

荒川 智（茨城大学教育学部教授）

インクルーシブ教育とは、教育における排除をなくし、学習活動への参加を平等に保障するための改革プロセスである。それは障害のある人だけを念頭に置くものでも、また単純に特別学校をなくすことでもない。文化・言語・民族的マイノリティやジェンダー、貧困などの問題も踏まえて、すべての学習者の多様なニーズに応えられるように、何よりも、通常の教育のカリキュラムや指導法、学校組織のあり方を問い直すものである。そのためには、障害者教育や多文化教育などで蓄積された専門性も不可欠である。

今日の世界的な動向を見ると、障害生徒の就学をめぐるイデオロギー的な論争から、インクルーシブな授業づくり、学校づくり、地域づくりに向けた取り組みへと、着実にシフトしている。しかし他方で、競争的学力向上政策や財政難による人的物的リソース不足が、インクルーシブ教育の理念や施策との間で矛盾を深めており、前途は楽観できない。

インクルーシブ教育はすべての人の全面的な発達を目指している。発達とは単に個々人の能力や技能が向上するという狭い意味ではなく、社会の持続的発展に参加し、貢献し、その成果を享受することによって、価値ある生き方を選択する力を獲得することでもある。いわゆるケイパビリティ・アプローチの視点から発達と教育を捉え直すことが、インクルーシブ教育を実現する上で重要な鍵となると考える。

14:20-14:40

【報告 1】**障害のある子どもへの支援**

16

上原芳枝（特定非営利活動法人リソースセンター one 代表理事）

平成20年度より特別支援教育が本格実施となり、通常級に在籍する発達障害のある子どもや集団適応や学習に困難を示す子どもなど、サポート対象が広がることとなった。しかし、一斉授業が中心の通常級において、他の子と違う状態を示す子どもの支援は容易ではなく、特に集団適応に困難を示す子が複数在籍するクラスでは学級崩壊に至ることも少なくない。また、支援の充実度においては地域差、学校差は極めて大きい。

これらの子どもたちは、基本的に知的障害はないが発達に偏りがあり、他児に比べ2～4年程度遅れて育つ部分があり、適切な対応があれば小学校4年生位までには個性の範疇となる子も多い。従って、他児との違いが目立つ幼児期から小学校4年生位までを1スパンと考え、4年生位までに他児と同じような状態にゆるやかに軟着陸させる“軟着陸プラン”は無理なく子どもを伸ばすために有効である。“軟着陸プラン”は、子どもの不適切な言動について脳機能の視点による「要因」を考え、その「要因」をふまえたハードル設定や対応を提供するものであり、個別指導計画立案のもとに実施することで効果的に展開できる。

本報告では、発達支援アドバイザーとして、幼稚園、小学校と一貫して担当している地域において、本人、他児、教師、保護者が大きな負担を負うことなく学校生活を送ることをめざし、“軟着陸プラン”の実施で該当児を概ね4年生までに特別支援の対象から外していこうとする支援体制を紹介する。

14:40-14:50

【指定討論】

ヴィラーグ ヴィクトル（日本社会事業大学大学院社会福祉学研究科博士課程）

14:50-15:05

【休憩】

15:05-15:25

【報告 2】**学校教育からはみ出た外国につながりを持つ
子どもたちに寄り添って**

23

中村ノーマン（多文化活動連絡協議会代表）

日本語で学習する場である学校の教室で、学習できずに悶々とした日々を過ごしている子どもたちがいます。学校教育からはみ出た外国につながりを持つ子どもたちです。日本語で学習ができないという障害を抱えながらも学校に通います。子どもたちの来日時期はさまざまですし、日本で生まれても学校の教室で日本語による学習を重ねられません。

外国につながりを持つ子どもの家庭は、日本人の家庭と異なります。学校教育が想定している教育の対象は、日本語で会話をし「日本の文化」を持っている家庭環境の

子どもたちが前提となっています。したがって日本の学校は、そのような背景を持たない子どもに対する日本語教育のシステムが整っていない状況です。また、教師養成の課程で日本語を教える技量を教員が有さない。日本語で学習できない、日本人と異なる文化の子どもたちに対応するすべがわからない。しかし、この問題と社会への影響を理解している人は非常に少ないので、解決に向かっていかない。子どもは、道具としての日本語会話が身についても、その能力は日本語で学習するほどの力ではありません。良く話せる子どもが学習できないのは、学習言語を身につける家庭内の訓練が不足しているからです。日本人の中の多様性を受容する文化が育てば、外国につながる人々が尊重されやすくなるが、均質な社会を維持する力の方が強いのです。

私は、地域からの提案をしています。学習する中で、多様性を尊重、学習する権利を保障することは、多くの個別な対応を認めることです。また、多様性を受容するには、環境を構築できる人材を積極的に学校に入れる勇気が必要です。外国にルーツを持ち、多様性を高めることができる教員を増員し、創造的な職員会議、多様な意見を引き出せる学級会の実現を目指したい。しかし、これが上手くいくためには、社会問題としての認知は必須事項です。

15:25-15:35 **【指定討論】**

崔 佳英（東京大学大学院総合文化研究科博士課程）

15:35-16:20 **オープンフォーラム**

42

進行：権明愛（十文字学園女子大学人間生活学部講師）

討論者：上記報告者

16:20-16:30 **閉会の辞：嶋津忠廣（SGRA 運営委員長）**

基調講演



インクルーシブ教育の実現に向けて

荒川 智

茨城大学教育学部教授

茨城大学の荒川です。インクルーシブ教育をテーマにしているので、こういう話をさせていただく機会を頂き、誠にありがとうございます。とはいえ、先ほどもありましたが、障害をテーマにするのは初めてということなので、皆さんのニーズとうまくマッチできるかどうか、少し不安がありますが、どうぞよろしくお願いします。

インクルーシブ教育という言葉は初めて聞くという方はいらっしゃるでしょうか。やはり結構いらっしゃいますね。実は、障害者の権利に関する条約が国連で2006年に採択されました。そして、先日の国会で、ようやく日本でもこの条約を批准することが決まりました。障害者権利条約の中では、特に教育に関してインクルーシブな教育システムを築くことがうたわれています。インクルーシブ教育は日本語にしづらいというお話がありましたが、確かに政府による条約の日本語訳では、「障害者を包容する教育」という何かよく分からない言い方なのです。ですので、変に無理に訳すよりは、インクルーシブ教育と言った方が分かりやすいのではないかと、今は既に文科省などではインクルーシブ教育という言葉が普通に使われるようになってきています。恐らく、障害のある子どもの教育のこれからの基本的な方向として、これは定着していくと思います。

そうはいつても、「インクルーシブ教育とは何だ」という人が多いのではないかと思います。よく「障害のある子と障害のない子が共に学び共に育つ教育」という説明がなされます。ある意味では分かりやすいのですが、果たして本当にそれでいいのでしょうか。その辺のお話を今日はしていくことになるのですが、特に障害のある子と障害のない子が共に学ぶということは、最近になって言われはじめたことではなく、もう半世紀近く前から「インテグレーション（統合教育）」という言葉でいろいろと議論されてきました。また、欧米諸国では、実際にインテグレーションが教育政策の中に位置付けられていた経緯があります。では、それとどう違うのか、なぜ違う言葉が出てきたのか、そのあたりはあまりきちんと説明されていないように思います。

あるいは、最近は少なくなってきたと思いますが、インクルーシブ教育と

という言葉が使われはじめたころ、特に特別支援教育の関係者には、特別支援教育を否定するものや対立するものではないかという捉え方をする人も結構多かったと思います。特別支援教育関係者もそうですし、特別支援教育そのものに非常に批判的な人、すなわち特別支援学校のような特別な学校・学級に対して批判的な人も、やはり同じような捉え方をしていたのではないかと思います。

一方で、日本ではインクルーシブ教育が進んでいるかどうかというと、その辺もよく分かりません。例えば、交流及び共同学習といった施策が進められていますが、その一方で、特別支援教育対象の子どもがどんどん増えています。その辺をどのように捉えたらいいかというと、それはなかなか難しいのです。

1. 障害者権利条約と教育条項

その辺のことを念頭に置いて、まず、障害者権利条約ではどういうことが言われているのかを見ていきたいと思います。

条約全体を貫く重要な理念・原則はいろいろあるのですが、まず「平等を基礎とした権利」の保障と「障害に基づく差別」の禁止がうたわれており、そのための新しい概念があります。形式的に権利が与えられても、実際のところ、これまで障害のある人はいろいろな差別を受けてきました。本当に実質的に平等に権利を保障するために用意されたのが、地域社会での自立した生活、インクルージョンといった新しい概念です。それから「合理的配慮」はリーズナブル・アコモデーションが原語ですが、その人ごとに必要な、いろいろな環境の調整や変更を行ったりするようなことで、これも新しい概念として組み込まれています。この「合理的配慮」の否定も差別だというのが、非常に重要になります。

インクルージョンについては、特に「社会への完全かつ効果的な参加及びインクルージョン」という言い方がされています。「参加」と「インクルージョン」は表裏の関係にあると考えられており、障害者の側からすれば社会に参加する、社会の側からすれば、あえて日本語にすると「包摂」という言葉がよく使われるのではないかと思います。障害者を包摂するということです。包摂とは「排除」に対する言い方ですが、エクスクルージョンに対するインクルージョンということで、そういう言葉も当てられています。それから、「差異の尊重や障害者の多様性の承認」として、画一的平等ではなく、障害を人間の多様性の一環として捉えるという考え方が打ち出されています。

その他に、リハビリテーション等の保障やレクリエーション・スポーツへの参加なども重要な原則とされています。

こうした中で、教育条項の第24条では、「締約国は（中略）、あらゆる段階のインクルーシブな教育制度及び生涯学習を確保する」とし、その目的を「人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化する」こと、それから「人格、才能及び創造力をその可能な最大限度まで発達させること」としています。

第2項では、さらに次のことを確保することが言われています。まず「障害者が障害に基づいて一般教育制度（general education system）から排除されない

こと」ですが、この一般教育制度とは何かということがまた議論になります。それから、障害者が「自己の生活する地域社会において、インクルーシブな、質が高く、かつ、無償の初等教育及び中等教育にアクセスできること」「個人に必要とされる合理的配慮が提供されること」「必要な支援を一般教育制度の下で受けること」、また、その一方で「発達を最大にする環境において、完全なインクルージョン（full inclusion）という目標（goal）に合致する効果的で個別化された支援措置がとられること」などが述べられています。

以下3～5項において、点字、手話等のコミュニケーション手段の習得の保障や、点字や手話の能力のある教員の雇用などについて規定されています。この点については、今日は省略したいと思います。

障害者権利条約・教育条項

第二十四条 教育（政府公定訳案を一部修正）

- 1 締約国は、教育についての障害のある人の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、あらゆる段階のインクルーシブな教育制度及び生涯学習を確保する。当該教育制度及び生涯学習は次のことを目的とする。
 - (a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。
 - (b) 障害者が、その精神的及び身体的な能力のみならず、人格、才能及び創造力をその可能な最大限度まで発達させること。
- 2 締約国は、1の権利の実現に当たり、次のことを確保する。
 - (a) 障害者が障害に基づいて一般教育制度（general education system）から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づいて無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。
 - (b) 障害者が、他の者との平等を基礎にして、自己の生活する地域社会において、インクルーシブな、質が高く、かつ、無償の初等教育及び中等教育にアクセスできること。
 - (c) 個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。
 - (d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般教育制度の下で受けること。
 - (e) 学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全なインクルージョン（full inclusion）という目標（goal）に合致する効果的で個別化された支援措置がとられることを確保すること。

実は、今の条約の規定の解釈をめぐり、幾つかの問題があります。例えば一般教育制度から排除されないという規定がありましたが、一般教育制度に日本で言う特別支援学校（スペシャル・スクール）が含まれるかどうかによって、話が随分違ってきます。それから、最後の方にあった「発達を最大にする環境」における「完全なインクルージョンの目標に合致する」とはどういう意味なのかということです。特に、特別支援教育の関係者の間では、結局、将来的には特別学校をなくしてしまうということだろうかといった疑問も出されています。

一般教育制度をめぐっては、イギリス政府が条約を批准する際に、イギリスにおける一般教育制度はメインストリーム校（通常の学校）とスペシャル・スクール（特別学校）の両方を含むという解釈を出しています。それを受けて日本の文科省も、general education systemには特別支援学校が含まれるという見解を出しています。

ただ、このように解釈してしまうと、今度は、では今と何が違うのか、あるいは、結局何も変えなくてもいいということになってしまわないかといった疑問が出てきます。私は、特別支援学校が含まれようと、除外されようと、どちらでもいいと思っています。どのように解釈するにしても、障害者権利条約は特別支援学校のような特別な場を否定するものではなく、同時に、特別支援学校で教育していけばそれでいいと言っているものでもありません。「発達を最大にする環境」とは特別支援学校のようなものが想定されていますし、一方で、自分の住む地域社会でのインクルーシブな教育にアクセスすることも求められているのです。どう解釈するかによって政策がぶれてしまわないことが大事ではないかと思います。「完全なインクルージョンの目標」は英語で「フル・インクルージョン」と言いますが、確かにスペシャル・スクールを全部否定して、地域の学校で教育するという考え方を表す言葉としても使われています。ただし、先ほど紹介した条約には「社会への完全かつ効果的な参加及びインクルージョン」、つまり、社会へのフル・インクルージョンという重要な原則が掲げられています。私は、そのような文脈であれば、例えば特別支援学校で教育する場合であっても、社会への完全なインクルージョンという目標にしっかりとかなう形での支援をしなければいけないという意味合いで捉えるべきであり、それが「発達を最大にする環境」であると考えています。

しかし、障害者権利条約ですから、当然、障害のある子どもたちの教育のことを想定しているのですが、そもそもインクルーシブ教育は障害のある子どもの教育だけの問題なのでしょうか。

2. インクルーシブ教育とは

ここで目を転じて、今度はユネスコの文書を見てみたいと思います。ユネスコは2005年に「インクルージョンのためのガイドライン」を出しています。その中で「インクルージョンは、学習、文化、コミュニティへの参加を促進し、教育における、そして教育からの排除をなくしていくことを通して、すべての学習者のニーズの多様性に着目し対応するプロセスとしてみなされる」と言っています。

つまり、インクルーシブ教育のキー概念は、学習等への参加、参加を促進し排除をなくすことと、多様性に着目し、対応することです。このことは、学習者の差異や多様性は、教授・学習上の問題としてではなく、学習を豊かにする機会として捉えるべきものだということです。日本ではよく、子どもたちの個人差が大きいと教育しづらくなっていくという捉え方が多いのですが、実は差異や多様性は学習を豊かにするものなのです。排除されてきた、また排除される学習者に焦点を当てつつも全ての学習者を対象とするものがインクルーシブ教育であると捉えられています。つまり、障害のある子どもと障害のない子どもという二分法的な考え方自体が適切ではないということです。

ユネスコの文章をもう少し見てみますと、こんな言い方をしています。「インクルージョンは、フォーマル、インフォーマルな教育環境における学習ニーズの幅広いスペクトラムへの適切な対応を提供することに関係する。一部の学習者を如何にメインストリームの教育に統合するかという周辺の課題であるよりも、むしろインクルーシブ教育は、教育システムやその他の学習環境を学習者の多様性に対応するために如何に変えるかを追求するアプローチである」。これが問題なのです。その一方で、「特別な補助や施設設備の個人的選択の可能性にも門戸を開いている」ということです。

そう考えると、冒頭に申し上げた昔から議論されていたインテグレーション（統合教育）とインクルージョンはどう違うのでしょうか。以前のインテグレーションは、対象を障害のある子どもに限定していました。目的は障害児教育の改革で、可能な限り分離せず、通常教育の環境において特別な教育をしていきます。それに対してインクルージョンは、排除されるような子どもに焦点を当てつつ、全ての子どもを対象としています。また、目的は障害児教育の改革ではなく、学校教育全体の改革で、全ての子どもの多様なニーズに応え、質の高い学習活動への参加を保障します。

具体的な施策としてはどう違うかというと、以前のインテグレーションは、障

	インテグレーション	インクルージョン
対象	障害のある子ども	学校から排除される(おそれのある)子どもに焦点を当てつつ、すべての子ども
目的	障害児教育の改革 可能な限り分離せず、通常教育の環境において特別な教育をする	学校教育全体の改革 特別ニーズ児も含め、すべての子どもの多様なニーズに応え、質の高い学習活動への参加を保障
施策	特別なニーズに対する支援により通常教育に措置 ないしは通常教育について行ける程度に応じて分類	通常教育そのものの改革 差違と多様性の尊重・歓迎 すべての子どもの多様なニーズを考慮してカリキュラムや指導法、学級組織などの多様化

表1 インテグレーションとインクルージョンの対比

害のある子どもの特別なニーズに対する支援によって、通常教育に措置していくか、あるいは、ある子どもはずっと通常の学級で教育する、ある子どもは一部の教科だけを学習する、ある子どもは交流が中心になるというように、通常教育についていける程度によって施策が分かれています。それに対してインクルーシブ教育は、通常教育そのものの改革をしていきます。つまり、全ての子どもの多様なニーズを考慮して、カリキュラムや指導法、学級組織などを多様化していくことが中心となるのです。

インクルーシブ教育の系譜ですが、1994年に特別ニーズ教育（special needs education）に関する「サラマンカ宣言」がユネスコを中心に出されました。これを契機にインクルーシブ教育という言葉が広がっていったので、障害児教育に関する施策が一つの起源であることは確かですが、それだけではありません。例えば社会的排除に対する社会的包摂に関しては、特に欧米では貧困・失業による疎外・排除への対応策としてソーシャル・インクルージョンの施策があります。それから、万人のための教育、特に不就学・非識字への対策も国際的になされていますし、民族的・文化的多様性に対する施策も一つの背景にあります。

今日は障害のある子どものことを中心に話すので、この話はあまりしませんが、多文化教育の歴史的な系譜を見てみると、障害のある子どもに対する分離→統合→インクルージョンという流れと非常に共通したものがあります。欧米の、特にイギリスやアメリカなどのマイノリティの子どもたちへの教育を見てみると、マイノリティの子どもを隔離・分離する施策があったのですが、それに対する反省から、マイノリティの子どもも一緒に教育していくというインテグレーションがなされます。しかし、結果的には、それがマイノリティの子どもにマジョリティの文化への同化を強いることになっていて、またそれに対する反省から、文化的多元主義が採用されるようになりました。この多文化教育の流れを見ても、当初は民族的マイノリティの子どもだけを対象としていましたが、文化的多元主義を取ることで、ジェンダーの問題や障害の問題もテーマとして掲げられるようになっていきました。そういう意味で、非常に共通する流れがあったということです。

従って、インクルーシブ教育は、教育全体の通底の原理として考えられるのではないのでしょうか。日本では、インクルーシブ教育についてはいろいろな政策が打ち出されていますが、いまだに特別支援教育の中の一つというような感じで捉えられています。そもそもインクルーシブ教育とは、学校教育、あるいは生涯学習も含めて、教育全体に通底する原理ではないかと思います。時間がないのであまり詳しくは言いませんが、今の日本では、特別支援教育を進めていけば、そのうちインクルーシブ教育になるかのような政策が取られていますが、その考え方はだいぶ違うのではないかと。やはり通常教育そのものの改革が不可欠であり、それが本質的な問題であると考えられます。

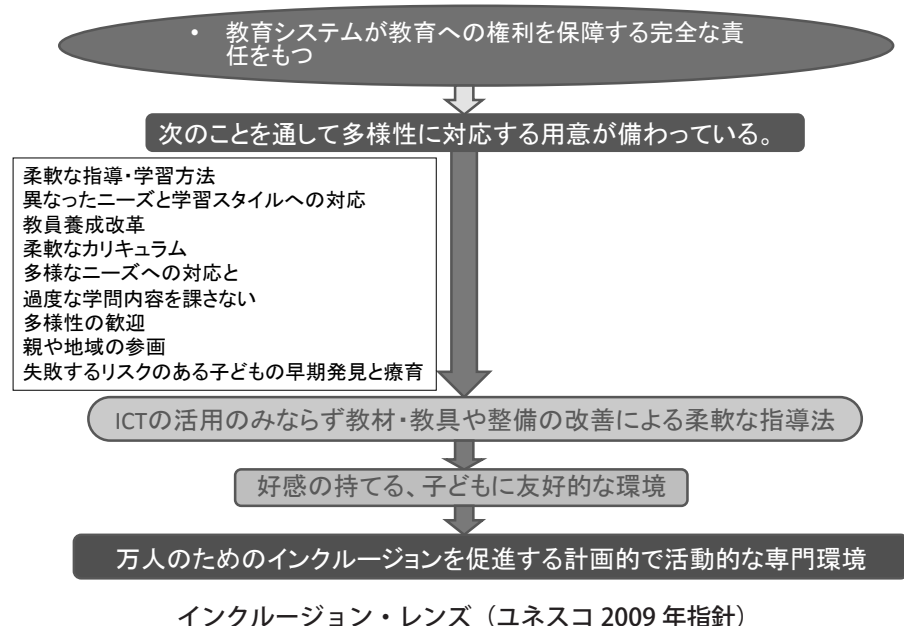
そこで、カリキュラム・教授法の検討やニーズの多様性に対応する授業実践がなされています。なかなかイメージしづらいのですが、例えば同一単元による学習目的・内容の共有ということでは、今日は何の勉強をしているかということ、常にみんな共有してもらわなければ困ります。しかし、これまでの伝統的な

教育は、全ての子どもたちが同じ課題を同じスピードで解き、同じ理解に達することが原則になっていました。そうではなくて、何の勉強をしているかは共有するけれども、取り組む課題は子どもたちそれぞれに用意されてもいいのではないかと思います。実際にヨーロッパの実践を見ると、本当にいろいろな教材が用意されていて、子どもたちが自分に合った課題に取り組んでいる光景が見られます。そうすることによって、学力差が少しあっても、あるいは発達段階が少々違っていても、共同学習の可能な範囲が広がっていくのではないかと思います。もちろん重度の知的障害のある子どもがいきなり授業と一緒に参加できるかというと、それはなかなか難しいと思うのですが、一定程度の範囲をそれぞれインクルードすることは可能になってくると思います。

では、通常教育の改革はどうやって進めるのでしょうか。学習困難や障害ということだけでなく、多文化教育と言いましたが、エスニシティやジェンダーといった問題があります。それから、最近非常に深刻になっているのは子どもの貧困・格差の問題です。3～4年前に、7人に1人の子どもが貧困状態であることが政府から初めて公表されましたが、最近では6人に1人になってきており、このことが多くの子どもの学習への参加を阻害する要因になっています。そうしたこともきちんと視野に入れる方向で、改革を進めていかなければいけません。

ニーズの多様性に対応する学習環境をどのようにつくっていくかということで、2009年のユネスコの指針で「インクルージョン・レンズ」という考え方が出されています。特に多様性に対する用意として、柔軟な指導法・学習方法、異なったニーズと学習スタイルへの対応、教員養成改革などが言われています。教員養成改革がいきなりここに入っていて違和感があるかもしれませんが、要するに、一般小中高等学校の先生はインクルーシブ教育のことをきちんと踏まえておかなければいけないということです。残念ながら、今は特別支援教育の専門の人たちだけがインクルーシブ教育を勉強しているのですが、それではそもそもス

インクルージョン・レンズ(ユネスコ2009年指針)



タートからして間違っていることになります。こうしたことにより、ニーズの多様性への対応を進めていくということが言われています。

もう少し具体的に言うと、恐らく今は、実際には全国平均で1クラス30人ぐらいの規模だと思うのですが、その中に必ず1～2人は発達障害の子どもがいて、最近は外国人の子どもも多くなってきました。それから、障害とは言わなくても、いろいろな心の悩みを抱えている子どももいます。そのような子どもたちがいると、担任の先生が一人に対応するのは無理な話です。今の学校の先生はみんな忙しくて大変な状況で、先生にも心を病んでいる方はたくさんいます。従って、担任一人ではなく、学年の、そして全校の教職員が課題を共有し、解決策を共同で講じる体制がつくられていく必要があります。そうした中で、担任の先生は、居心地が良く、みんなが認められ、活躍できる学級づくりに取り組むことができますと思います。

それから、特に通常の学級と特別支援学級・通級指導との連携、あるいは養護教諭との連携が核になってきます。通級指導とは、通常の学級に在籍しているけれども、週に何時間か、必要に応じて特別な指導を受けることで、アメリカなどではリソースルームと言われています。

また、最近、特別支援教育支援員が学校に配置されるようになってきていますが、残念ながら、特定の手の掛かる子どもの世話のような感じで配置されることが多いのです。実はこうしたサポート・スタッフの役割は重要で、ヨーロッパなどでは特定の子どもに対するサポートというよりも、クラス全体のサポートを担当の先生としていくものと捉えられています。日本においても、そのような位置付けの仕方が重要になってくるのではないかと思います。

そして、決して一人の先生が抱え込まない、あるいは抱え込ませない校内体制が必要であると同時に、専門家によるサポートは大いに活用すべきです。ただし、この子どもの問題は専門外だから専門家にお任せという形にははいけません。そういった学級経営の力量が求められていると思いますし、こうした取り組みは全国に徐々に広がっていくのではないかと思います。

それから、学習指導の在り方についても、子ども同士の学び合いを大切にすることがやはり重要になってくると思います。先ほどもお話しした同一単元・教材での課題の多様化・個別化は、実際に障害児教育ではずっと行われてきたことでもあるのですが、例えば一般の通常教育でも、総合学習などではこのような取り組みが非常にしやすいのではないかと思います。

このようにインクルーシブ教育の理念や考え方は国際的にも広がり、一つの大きな流れにはなっていますが、これは、ある意味では教育における正義（公正、平等、権利、協同）を尊重する流れと言ってもいいのではないかと思います。しかし、それとは別に、実はもう一つの流れがあります。いわゆる新自由主義・市場原理を背景とした競争的学力向上政策です。世界の多くの国は、とにかく子ども同士を競争させて教育現場を活発化し、学力を上げていくことを非常に強力に進めようとしているところがあります。特にPISAと言われる学力調査では国際的な学力競争のようなものが行われるようになってきており、そういう中で、教育における新たな格差や差別、排除を生み出さないかということが非常に懸念さ

れています。イギリスでも、インクルーシブ教育が国の政策として進められてきましたが、その一方で、競争的な学力向上政策も同時になされてきました。その中で、特別なニーズを持つ子どもが排除されるような傾向も新たに現れているそうです。

それから、どこの国でも慢性的な財政難によるリソースが不足しており、そのために、インクルーシブ教育を進めようと思ってもいろいろな困難にぶつかってしまうという現状があります。そういった面で、教育財政面での社会正義をどう確立するかということが、今、問われていると思います。確かに財政難ではあるけれども、そうした中で未来を担う子どもたちの教育のためにどのような財政支出をしていくことが、いわゆる正義の原則にかなうのかということを、しっかりと確立していく必要があると思います。

3. 自立と社会参加の在り方を問い直す

インクルーシブ教育を考えるときには、単に障害のある子どもと障害のない子どもを分けずに一緒に教育するということばかりに目が行きがちですが、実はこれは教育の先に何を指すのか、自立と社会参加の在り方を問い直す契機になってくると思います。自立や参加は障害者権利条約の重要な原則で、自立と社会参加は特別支援教育でも強調されています。職業教育やキャリア教育についてもいろいろ言われています。しかし、本当に自立と参加は保障されているのでしょうか。また障害のある子の話に戻ってしまいますが、特別支援学校卒業生のうち、一般就労する子どもは4分の1しかいません。しかも、一般就労できても、その多くは非正規雇用です。そういう中で、自立といっても、障害のある人に経済的自立を求めていくことは本当に難しいところがあります。

ですから、自立とは何かということを、もう一回考え直さなければいけません。障害のある人に限らず、自立と社会参加は全ての青少年の重要な課題です。それから、障害者権利条約の言葉で言うと「人間的自立」「社会への完全かつ効果的な参加」ということでは、ホームレスやネットカフェ難民と言われる人たちは、住むところや泊まる場所がなく、ネットカフェで夜を過ごします。新聞によると、最近ではネットカフェも多いので、マクドナルドで一晩過ごすマック難民も増えているようです。このように社会から排除される方の多くは、実はかつて不安定な就労だけで社会とつながっていた方なのです。例えば非正規雇用などで、職を追われると、一気に排除される存在になってしまいます。

そうなってくると、やはり就労だけでなく、文化活動やスポーツを通じて仲間とつながっていくことで社会参加をすることが非常に大切だと思います。また、このような形で社会とつながっている人であれば、職を一時失っても、ホームレスや難民になることは防げるのではないかと思います。やはりそうした形での社会参加のための力を育むことが、学校や地域の役割になってくるのだと思います。

それから、障害者権利条約でもよく使われている「発達」という言葉は、単に個人レベルで諸能力の発達という意味で捉えるのではなく、もっと広い意味で捉えていく必要があると思います。ユネスコの「発展（ディベロプメント）への権

利宣言」というものがあるのですが、この権利は、言ってみれば持続的な社会の発展に参加・貢献し、その成果を享受する権利として捉えられています。また、人間開発（ヒューマン・ディベロプメント）という言葉があります。人間開発という僕にとっては非常に嫌な訳語が当てられており、人間を開発するとはどういうことなのだろうと思うのですが、この概念もやはり重要だと思います。国連では、人間が価値ある生き方を選択できるようになることがヒューマン・ディベロプメントの重要な目的だと言われています。つまり、単に諸能力を伸ばしていくというだけでなく、社会の発展に参加し、貢献して、そしてその成果を享受していくことが発達であると捉えられているのです。個人のレベルでの発達と、社会のレベルでの発達の両面が必要ではないかと思います。

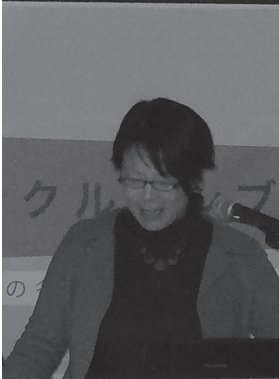
実は、こうした国連の政策の理論的基盤になっているのが、アマルティア・センやマーサ・ヌスバウムらによって展開されている「ケイパビリティ・アプローチ」という考え方です。残念ながら時間がありませんので、これについては機会があればお話ししたいと思いますが、こうした考え方についてもきちんと理解していく必要があると思います。

4. まとめにかえて

インクルーシブ教育は、平和教育、人権教育、環境教育などと同様に、教育全体に通底する原理の一つです。それに対して特別支援教育は、多様性に解消できない障害固有のニーズに焦点を当てながら、全人格的発達を平等に保障していく教育であると考えられます。誰一人排除せず、全ての子どもの多様性を尊重し、学習参加と全人的発達を保障することを、私たち教育関係者は目指していきたいと考えています。

最後に本の紹介をしようと思っていたのですが、その本を忘れてきてしまったので、これで終わりたいと思います。どうもありがとうございました（拍手）。

報告 1



障害のある 子どもへの支援

上原芳枝

特定非営利活動法人リソースセンターone 代表理事

先ほど荒川先生は学校教育全体の改革ということでお話していただきましたが、私はもう少し狭い部分をお話しします。学校には本当にたくさんの多様なニーズのお子さんがいて、その中でも特別支援教育と言われていますが、その点についてお話をさせていただきたいと思います。

ご紹介いただいたように、私は民間の特別支援発達支援機関を運営しています。しかし、その事務所に行くことはほとんどなく、あちこちで今日のようにお話をさせていただき、園や学校など生き馬の目を抜くような現場に伺って、実際にお子さんをどのような形で伸ばしていくのかということを先生方とお話ししています。「生き馬の目を抜くような」と申し上げたのは、先生方は子どもたちが本当にとんでもない状態で困っておられるからです。なかなかうまく集団に適應できない子どもがかなりたくさんいて困られているようで、いろいろなところからお呼びいただいています。今月は五島列島に伺いましたが、本当にいろいろなところで周りの方は困っておられます。

1. 通常学級における要支援児

私が携わっているこの狭い領域において、通常学級にいる要支援の子どもにはどんな子どもが多いのかというところからお話をスタートしたいと思います。通常学級の要支援対象は、もちろん知的障害の子どももいますが、大概のケースは知的に遅れはないけれども発達がアンバランスである子どもです。例えば勉強はものすごく出来たり、偉そうなことはいくらでも言えるけれども、自分の思いどおりにならないと大暴れしたり、暴言を吐く子どもです。アンバランスというのは、ある点は他の子どもより非常に優れているけれどもある点では大変難しいところがあるという意味で、その差が大きい子もいれば微妙な差の子もいて、まさに多様です。ほとんどの場合医学的な診断はありません。最近では、例えばLD（学習障害）やADHD（注意欠如・多動性障害）、アスペルガー症候群、自閉症

スペクトラムなどの診断名がよく聞かれますが、症状が微妙ですから殆ど病院等には行きません。ただ微妙な子の中で、学校で暴れたり、脱走したりなど、トップクラスで目立つ子どもたちのケースがあります。学校の20～30人の中でトラブルを頻繁に起こしたり、暴言を吐いたり、暴れたり、怪我をさせたり、授業を乱したり、ずっとしゃべり続けたり、ちゃちゃを入れたり、授業中にうろうろしたり、机を叩いて変な音を出したり、教室にいられなかったり、集団から離れていたり、一斉の指示が受け入れられなかったりする子どもたちは、優先的に特別支援枠に入ります。残念ながら、学力がいまひとつ足りないという子への支援の優先順位は、これからいろいろな展開がなされていきますが、今のところは後回しになっています。

先ほど診断名を幾つか挙げましたが、「発達障害」というくくりもあります。お話ししたように診断を受けていないのでどの程度の障害があるのかどうかはわかりませんが、現場ではこの子たちが自分の力をうまく発揮できるようにするためにはどういうプランが必要なのかということが大事で、それを先生方と一緒に考えています。

2. 幼児から4年生までの軟着陸プラン

通常学級に來ている要支援のお子さんの場合、あるところは標準またはそれ以上だけれども、あるところは分かりやすく言うと2～4年ぐらい遅れています。自分の思ったことと違う状況になってしまったときに、「まあ、そういうこともあるな。嫌だけれどしょうがないな」と思えるような力がありません。これは思考の柔軟性や情報処理の問題に関係するのですが、この力が感覚的に2～4年ぐらい遅れて育っています。しかし見てみると、よく言われていることですが上手に対処すると小学校4年生ぐらいまでにあまり目立たなくなります。少しは症状が残るけれども、あまり目立たないというぐらいに育てることが出来ており、今、私が園や学校にお伺いしている中でのポイントになっています。つまり、3年生から4年生ぐらいまでに、力のアンバランスがあっても軟着陸をさせて、そう目立たないようにする仕事をしております。

枠組みで言うと、小学校1～2年生までは、どのように伸ばしたらいいかをその子用に考える。そうしていくと、特別支援枠の中で考えていた子どもたちが、だんだんその枠から外れていくのですが、今日は私が行っている園や学校についてご報告させていただければと思います。

3. 不適切な言動の要因

今お話ししたように、思いどおりにならないと暴れてしまう子は大概パニックに陥っています。自分の方向性に横やりが入るとその処理ができなくて大混乱してしまうことがあります。これは思考の柔軟性や情報処理の問題が要因で発達のアンバランスによるものです。ですから、この部分が弱くて、そこはこれから発達するのだということをまず見つけて、それに合わせた対応をしていくことが大事

です。今、私が行っている学校ではそのようなプランを立てています。

ここが押さえられていないと、とんちんかんな対応をしてしまいます。例えば環境刺激の処理に困難がある人は、場所が広かったり、人が多かったり、やることが次々あったりするとその情報の処理がうまくいきません。家ではそんなに問題を起こさないのに、集団の中に入るととんでもないことをしてしまう人がいます。特に小さいうちはその環境刺激の処理困難が大きいので、その理由を知って環境刺激を下げるのが妥当な支援になります。例えば、体育館に行くときぐるぐる回っておかしなことになってしまったり、わっと走り回ったり、変な声を出したりする子は、「これから体育館に行くよ。学芸会をやるよ。座って静かに聞いているのだよ」と言われて分かっているけど、その中に入って環境刺激の処理がうまくできなければやってしまうのです。おなか痛くて病院に行って、何の診察も検査もしないで「明日手術ですよ」と言われるのと同じで、何が原因なのか分からないければ、その子を伸ばす支援を導き出すことはできません。ここが弱から、このように支援して行こうという視点で先生方とプランを組んでいます。

4. 発達の段階に応じたアプローチ

今までは、叱る・褒める・慣れさせるということが現場で行われてきましたが、彼らはそれには乗りません。無理なのです。特に慣れさせるとか、繰り返すということは、今はこの力しかないのにハードルが上に設定されてしまったり、繰り返す飛びついても遠くて無理なのです。先生方といつも話すのは、繰り返すやってクリアできないのはその方法は合わない、本人には要らないということの印だということです。叱る・褒める・慣れさせるということではなく、どこが弱いのか、まだゆっくり発達している部分なのかという視点が必要です。

それから、先ほど3～4年生までと言いましたが、小さいうちは分かっているけれども止められないのです。もちろん当たり前のことが分かっている子もいます。例えば「いただきます。先生、食べていい?」と毎日聞く子がいます。「いただきます」がこれから全員で食べる合図だということが毎日やっても想像できないのです。そういう分からないからできないということもあるのですが、小さいうちは大概、ある程度分かっているけど、非常にテンションが上がってしまい楽しくなり過ぎて自分では止められなかったり、先ほどお話ししたように、自分の方向性に横やりが入りパニックになって大暴れしてしまったりします。

自分でコントロールすることがまだ年齢的に無理ではないか、難しいのではないかとと思われるときには、言って聞かせるのではなく、そのことを起こさせないようにします。例えば自分が席に座ろうとしているときに誰かがそこに座ったら、「てめえ、何やってるんだ」ということになるのですが、自由に選べるようにしておくから自分の方向性に横やりが入るとそうなるわけです。ですから、年齢が低い間は、席はあらかじめ決めてしまって事を起こさせないようにします。そのようにして、平穏な生活がある程度送っていると脳は発達していきますから、だんだん大丈夫になっていきます。部分的に遅れている人は、小さいうちはこの視点がとても重要です。言って聞かせたり、繰り返しやらせたりして何とか

しようとするのは逆効果です。

今日は4年生ぐらいの軟着陸についてお話ししていますが、要は事を起こさせないのではなく、事を起こさせる前提をつくらないということです。事を起こさせないと考えると、真剣白刃取りのようになって人が何人いても足りません。そうではなく、こういうときには絶対に起こるから、そのような設定をしないようにしようということで、先生方は計画を立てて取り組んでいます。

5. 幼・小一貫の支援体制の実際

私はある自治体のある園・学校に行っています。このa園の子どもたちの大半はA小学校に入学します。園に行きはじめてから今年で6年目、学校は5年目です。この自治体は特別支援に理解があるわけではないのですが、予算がかなり組まれています。園には年間約50時間、小学校には年間140時間お伺いするのですが、園でかなりきっちりと育てると学校の特別支援児は減ります。ですから、学校が園に時間を提供し、実際には園には90時間、小学校には100時間というような形で回っています。

この自治体のa園とA小学校ではどのような展開をしているかという、皆さんのお手元には配布資料がなくこのパワーポイントだけになりますが、まず前期・後期に分けて特別支援の対象になっているお子さんの指導計画を立てます。そして各学期に支援検討会を開催し、全先生方とできる限りその方向性を共有していきます。2月には幼少引き継ぎ会議をしています。これは、自治体からこの園とこの学校でやれと言われていたわけではなく、この園と学校が独自に連携を取って行っています。

アセスメント（特性把握）表では、彼らの悪事、悪行を具体的に挙げていただいて、その要因は何かを確認し、その要因に対して事前予告ではなく、例えば体育館のどこにいさせるか、あるいはどちらを向かせるかというように環境刺激の下げ方を考えます。その子の発達特性、つまり、どこの部分がゆっくり発達しているのかを確認して指導計画を立てるということです。前期に一人につき最低2回は話し合いをして指導計画をかなり具体的に立てます。ここでは、こんな場面で、誰がどのように対応するか、そのせりふまで計画します。先ほど支援員の方のお話がありましたが、マン・ツー・マンでつくことは極めてクオリティの低い対応なので、きちんとつかなくてもどのように作戦を立てれば自分でそれなりに自分の力を発揮できるのかといったことを、具体的な場面と、場合によってはせりふも入れて指導計画を立てます。

そして、支援検討会で先生方とその方向性を共有するわけですが、園は先生方も少ないので園内のシステムはそれほどきっちりとしていなくても何とか回ります。一方、学校は大きいのでシステムが大変重要になります。A小学校には特別支援推進チームがあって、発達支援アドバイザーやスクールカウンセラーなどが特別支援に関する企画を出します。その結果を校長先生など管理職に上げて、これでいくということを決めるというシステムです。例えば支援児をリストアップするには、いつごろ先生方にどのようにお願いして、どのような展開でリスト

アップしていくかを検討します。また、支援員のスキルアップに関しては、実は園の支援員が極めて優秀なので、学校の支援員が園の支援員の動きを見学に行きます。そこで重要なのがスクールカウンセラーです。私は発達支援アドバイザーですが、特別支援推進チームにはスクールカウンセラーも入っていて、このカウンセラーの方が学校の支援員に園の支援員の動きを全て解説してくれるのです。また教育相談との連携という意味では、スクールカウンセラーが扱う問題は貧困などいろいろなことと被っているので、連携を取るために企画に携わっています。校長先生が非常に熱心で、校長が代わってもこの体制が続くようにということで、今、頑張って大変素晴らしいシステムをつくっています。

a園から多くの人数がA小学校に上がるのですが、先生も本人も周りの子も無理なく、本人に合ったハードル・環境設定で伸ばしていくという取り組みの結果、この園の子たちは、ほとんどが4年生までに特別支援から外れます。最初、園でとんでもないと思った子はたくさんいますがそれが外れていきます。ですから、学校で当たり前で育てるということを、こうしたシステムを活用して特別支援とわざわざ言わず普通のこととして展開しています。

ここで一番大きな問題になるのが、今までの教育から多様なニーズに対応する教育への先生方の意識改革です。ただ、指導計画を立てると、結果として処方箋から具体的に意識改革をされているので、大上段に意識改革をしてくださいと言わなくても浸透することになります。多様なニーズに対応した教育は今はまだ試行中ですが、さらに良い形になるのではないかと考えています。ありがとうございました（拍手）。

■ 指定討論

ヴィラーグ・ヴィクトル

（日本社会事業大学大学院社会福祉学研究科博士後期課程）

ヴィラーグ

日本社会事業大学のヴィラーグ・ヴィクトルです。上原先生のご報告に対する指定討論を担当させていただきます。

主に質問をしようと思うのですが、まずは本当に貴重なご報告をどうもありがとうございました。先生はご紹介にもありましたように、東京中、関東地方中を歩き回っておられるということです。リソースセンター one のホームページの「対外活動・上原が行く！」という項目をご覧になるとお分かりのように、本当に毎月何十カ所といったところへスーパーバイザーやアドバイザーとして、歩き回っているというよりも走り回っておられるというのが僕の印象です。

そういった非常に豊富な実践経験を基に、a園とA小学校というモデル事例と言っていると思いますが、グッドプラクティスをご紹介いただきました。これについて、最初に細かい確認をさせていただきます。これは非常に優秀な事例で、就学前の対応と小学校に入ってから対応を一貫させるということですが、このような取り組みは、今、全国的にどこまで普及しているのか、これから普及の可能性はあるのかということを教えていただければと思います。



上原

実は全国的な動きは把握していません。勝手にやっています。ですから、やれることはやる、いいことはやるだけなのです。同じような形で取り組んでいる方はいらっしゃると思うのですが、たまたまa園とA小学校は同じ地域で、この自治体では同じ地域で発達支援アドバイザーが園と学校の両方を担当するという形になっています。それは連携を意図しているのかどうかはよく分からないのですが、そのような形でした。ただ、それは何か戦略があってやっているようには思えません。他の自治体でも同じような形で、園と学校を両方担当している発達支援アドバイザーはいらっしゃると思いますが、幼小引き継ぎ会議などを実施しているところはあまり聞かないので、地域差や学校差が結構大きいと思います。どこかが良いからまねをしてやっているわけではないので、他のところのことはよく分からないというのが現状です。

ヴィラゲ

どうもありがとうございます。確かにこうした問題の背景として一つあるとすれば、いわゆる日本の縦割り行政というものでしょうか。そもそも学校教育は文科省管轄で、就学前の児童福祉は厚生労働省管轄なので、そこが繋がらないと、恐らく全国的なレベルでの方策は生まれないのではないかと私は思っています。

もう一つ、今日のテーマのインクルーシブ教育ということで、荒川先生の基調講演の中で印象的な言葉がありました。これはまさしくインクルーシブ教育の一つの基本理念ではないかと思うのですが、子どもの多様性について、この場合は発達のアンバランスという特徴を、問題としてではなく、学校教育における学習を豊かにする機会として捉えるということです。このような基本理念はとても重要だと思うのですが、そのような視点でご回答いただければと思います。

ご発表の中で、例えば発達のアンバランスについて、要因があってできないことや、不適応の要因は何かという点があったと思いますが、それとは逆に発達が

アンバランスな子どもにできることや強みなどがあれば、それも教えていただきたいと思います。それを踏まえて、発達のアンバランスの子どもに対して支援体制を組むと、それによって学校全体というよりもクラス全体にどのような良い影響があるのか、雰囲気はどのように変わるのか、学校教育はどのように豊かになるのかということをお伺いしたいです。今、自閉症スペクトラムをはじめとする発達障害の子どもや発達のアンバランスな子どもと対照的に、定型発達児童というような言い方をされると思うのですが、このようないわゆる普通の子どもたちやアンバランスではない子どもたちがその中で得るものは何でしょうか。アンバランスな子どもたちが、アンバランスではない子どもたちにとって受け入れられやすくなるような体制を組むことについて、できれば実践経験を基にご回答いただければと思います。

■ 上原 分かりました。まず1項目ですが、既にご存知のように、例えば自閉症スペクトラムのお子さんの場合、コンピューターに非常に強かったり、造形的なことに非常に強かったり、パターンのな処理能力については他のお子さんよりもずば抜けて高かったりします。そうした特性は、弱いところを伸ばす上でも、強いところをもっと伸ばす上でもうまく使えるというのがまず1点です。

2点目は結構深い問題ですが、ここが学校教育において非常に重要なポイントになると思います。この園を卒園して学校に入った子どもたちは、その点が非常によく育っています。これについては、もし時間があれば後半でお話ができるかと思っています。

1点目に戻りますが、ADHD的な子には素晴らしいひらめきがあることがあります。ちなみに、私も素晴らしいひらめきがあるわけではないのですが、転導、多動などADHD的な部分、少しそういうところがあります。ADHD的なところがある子は、新しいものを作っていくことが大好きです。例えばいろいろな団体を興して新しいシステムをつくるようなことでは、自身はコツコツしたことができないので、事務のことは別の人が補佐してくれないといけないようなところもあるのですが、切り開く力はすごかったりします。個々微妙に違いますが、おおむねそのような脳の特性があります。ですから、集団的な授業の中でそういうところを大いに生かせることはたくさんありますし、周りのお子さんにアピールできる場面もたくさんあると思います。

それでは、2点目は時間があれば後半にお答えするというところで、ありがとうございました。

報告 2



学校教育からはみ出た外国につながりを持つ子どもたちに寄り添って

中村ノーマン

多文化活動連絡協議会代表

はじめに

今日のフォーラムのテーマがインクルーシブ教育ということで、いろいろなことを考えました。一番考えたのは、法律的にあるいは制度的に外国人を社会と統合・包容する対策がないことです。外国人を受け入れて行くための総合的な法律、移民政策法とか多文化共生法とかが存在しないということです。外国人は法務省が人数を把握し、違法なところで働かないように管理するというのが日本の外国人に対する考え方なので、教育という観点において国がどのようにしようとしているのかは、私から見たところ明確ではありません。

ただ、文部科学省は2006年頃からいろいろな取り組みを行ってきています。この4月からは「特別の教育課程」を設定し、基準はないのですが日本語で学習できない子どもに予算を付けて対処することが打ち出されています。中身としては、基本的にそれぞれの学校が今までやってきたことを続けるのは自由ですが、最低限やらなければならないことを規定することになりました。法律や制度、施策は大変重要な関係にあります。制度があればより良い方向に行きますし、制度でなくてもいろいろな施策が打ち出せるのであれば、どのような施策がいいのかをこれから考えていかなければいけないと思いました。

もう一つ、外国人教育に関して、外国につながりを持つ子どもが高校に行くことが夢のような状態になっていることです。中学校から日本生まれの子どもと同じように競争して、そして高校に入らなければならないということに対していろいろな取り組みをしています。

先日、全国の高校進学ガイダンス交流会がありました。今、東京と神奈川の高校は、定員以内であれば誰でも合格させるという制度があります。これは伝聞

情報なのですが、神奈川県で「高校は税金で運営されているのだから誰でも受け入れるべきなのに受け入れないのはどうしてか」ということで、障害を持つ子どもの保護者たちが運動を起こした結果、定員内合格が認められたそうです。外国人の子どもは今、その定員内合格の恩恵にあやかっ、神奈川県では定時制高校に入れる可能性が高くなっています。神奈川県の高校は「定員内不合格」を出さないことを20年以上前から取り組んでいます。その他にもいろいろな取り組みがありますが、やはり制度があるとそこから出てくる声の強みはすごいと思っています。

きちんと確認していないのですが、障害を持つ方の数と外国人の人口に占める割合はどちらも一桁とよく言われています。それから外国人をどのように受け入れていくかという考え方については、先ほどの荒川先生のお話にも共通するのですが、外国人だけに対応するのではなく学校全体で対応していかないと問題は解決できません。また、教えるときには同じ単元を同じ速度ではあるが分かりやすく教えなければならないので、そういった取り組みもなされています。多様性については、この後幾つかのスライドでお見せします。

それから、外国籍の児童だけでなく日本国籍の児童にも日本語指導が必要であることが認められています。しかし、日本語指導が必要かどうかをどのような基準で判断するかが明確にされていない中で、ばらばらな判定によって、日本語指導が必要な外国人児童生徒は27,013人、日本国籍児童生徒は6,171人という数を抽出していることはもっと問題であると読み取ってください。

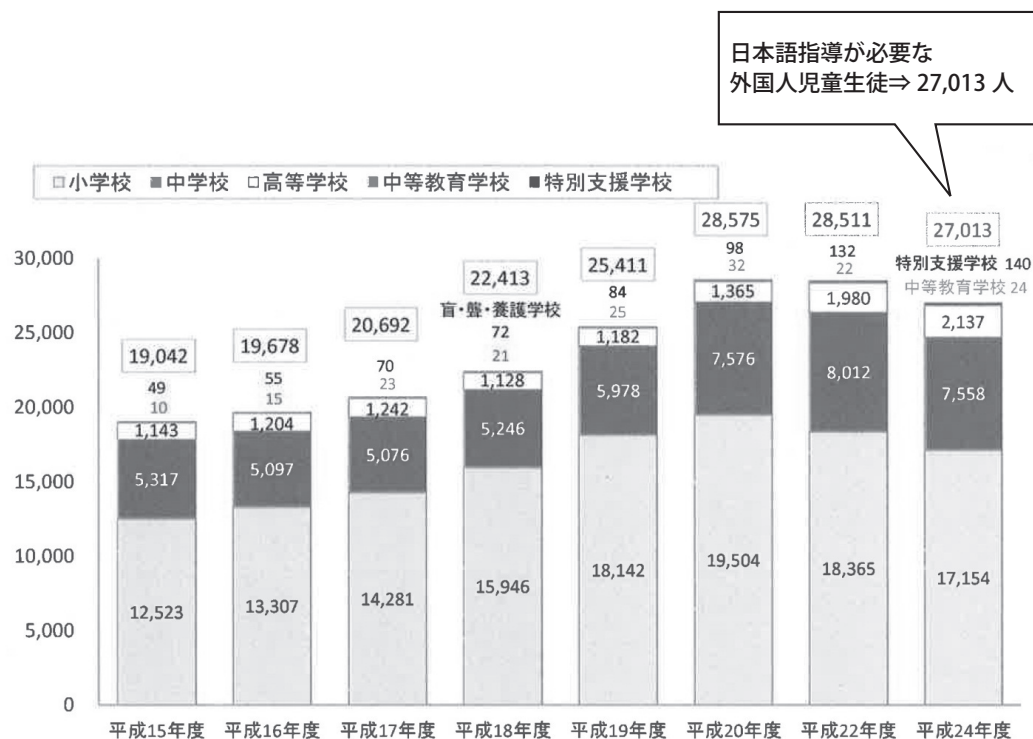


図1 日本語指導が必要な外国人児童生徒数

平成24年度文部科学省調査結果より

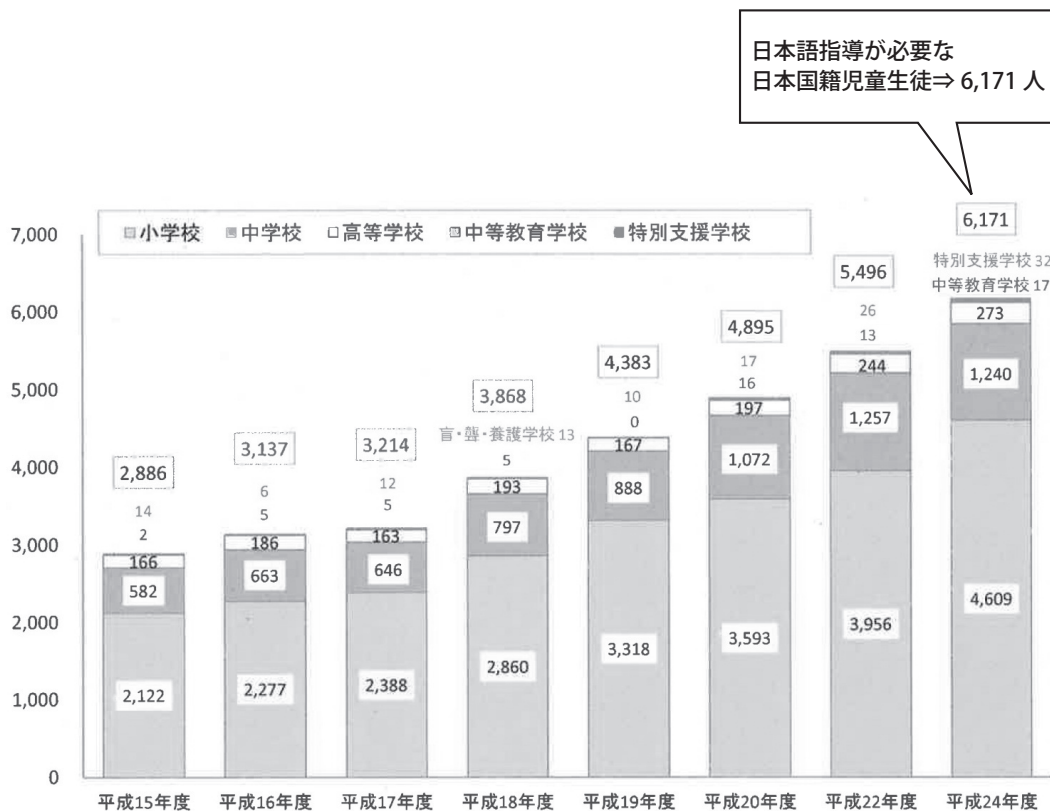


図2 日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数

平成24年度文部科学省調査結果より

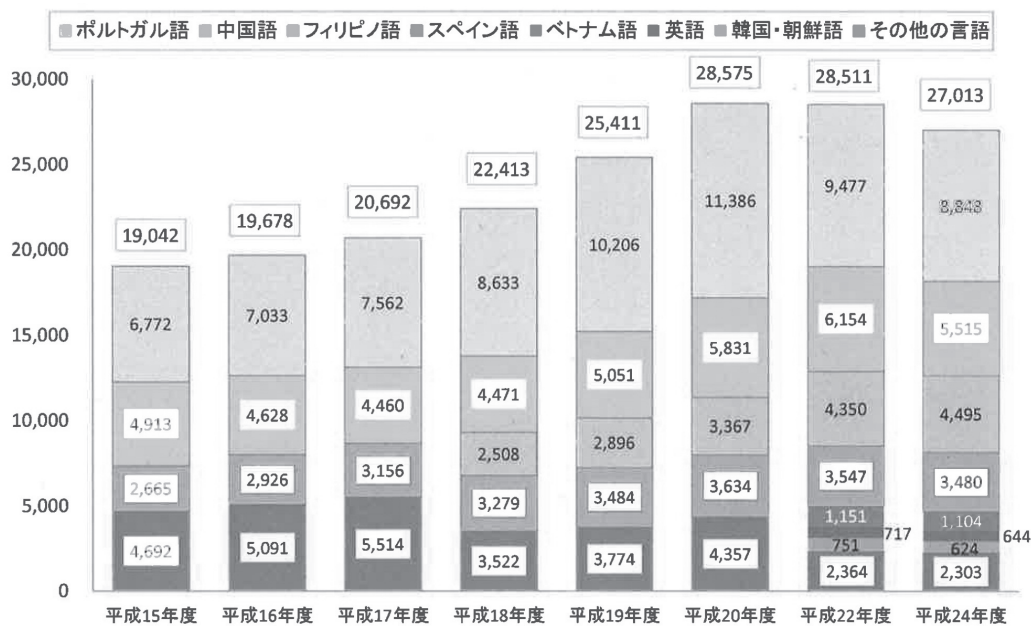
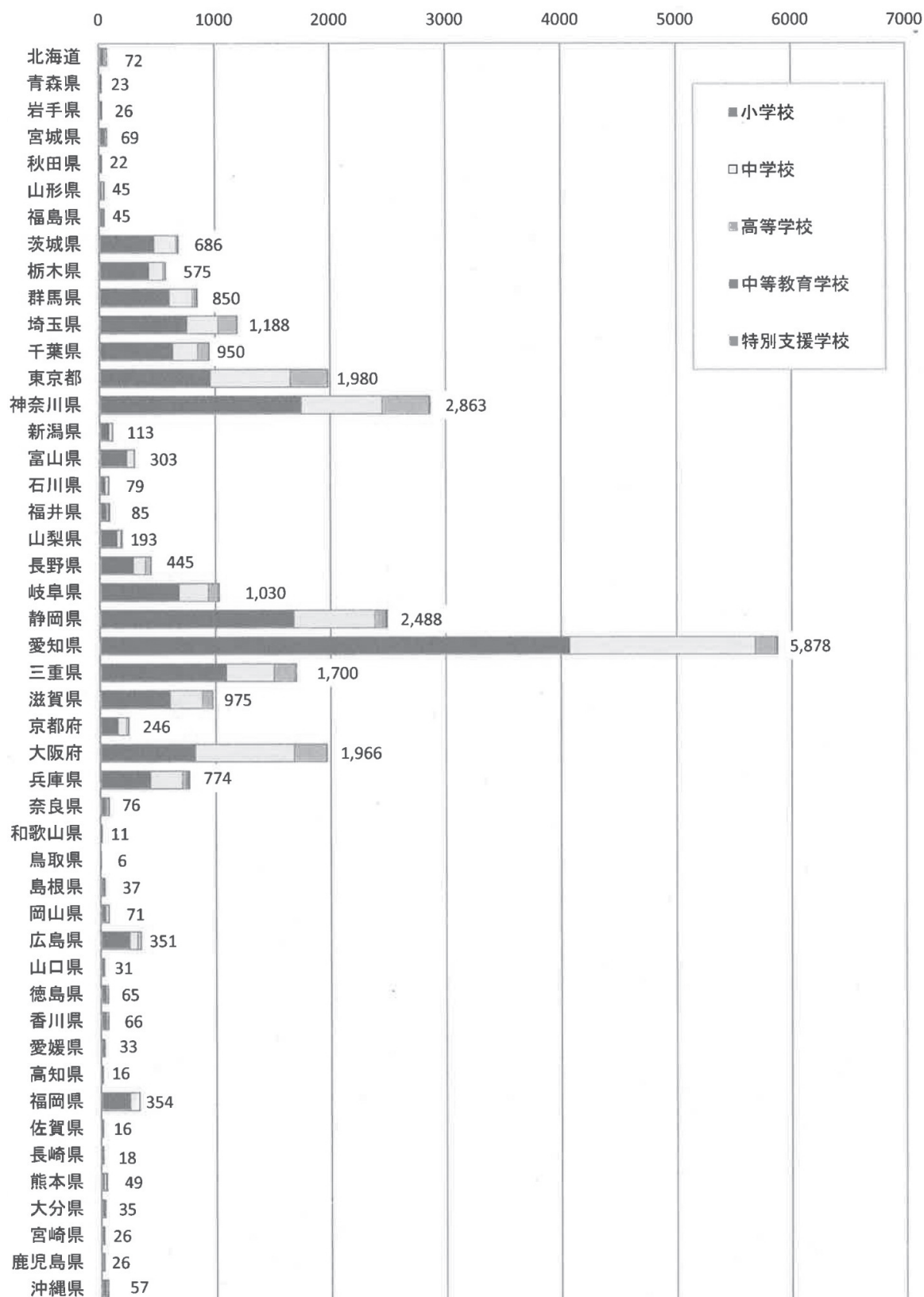


図5 日本語指導が必要な外国人児童生徒の母語別在籍状況

平成24年度文部科学省調査結果より

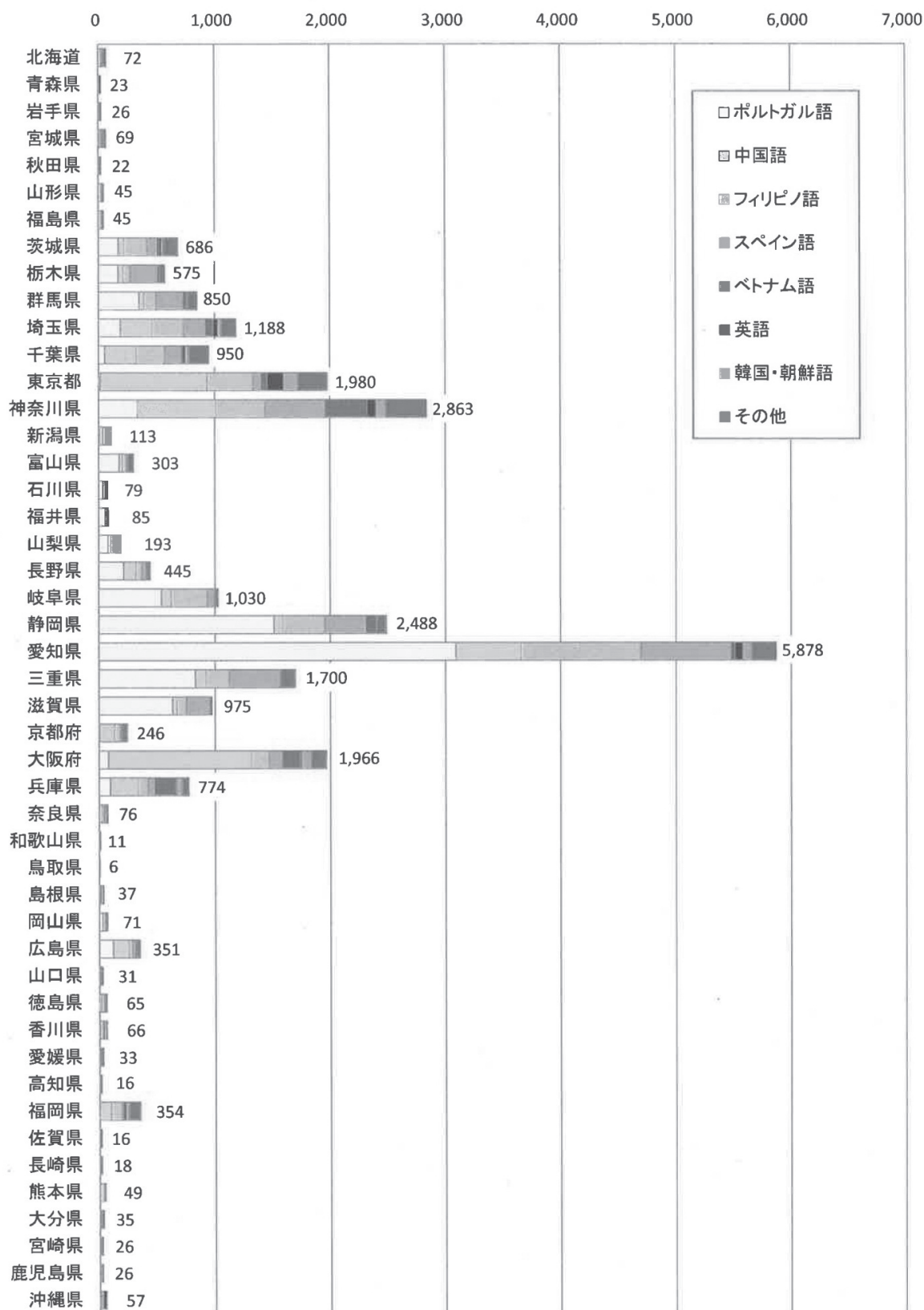
自治体によって学校種別の在籍状況が違います。



① -2 日本語指導が必要な外国人児童生徒の学校種別在籍状況（都道府県別）

平成24年度文部科学省調査結果より

自治体によって基となる母国語は異なっています。



③-2 日本語指導が必要な外国人児童生徒の母語別在籍状況（都道府県別）

平成 24 年度文部科学省調査結果より

これは独自に集計したのですが、指導が必要な児童生徒は放ったらかしにされているわけではなく何かしら指導がなされています。8割方の小中学校では日本語指導が行われているようです。

日本語指導が必要な児童生徒の学校内支援

	小学校	中学校	高校
日本語指導が必要な外国人児童生徒数	17,154	7,558	2,137
うち、日本語指導を受けている児童生徒数	15,279	6,388	1,626
構成比	89%	85%	76%
日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数	4,609	1,240	273
うち、日本語指導を受けている児童生徒数	3,804	1,023	187
構成比	83%	83%	68%

まとめると、

- ①日本語指導が必要な外国人児童生徒数：27,013人
- ②日本語指導が必要な日本国籍児童生徒数：6,171人
- ③自治体によって、日本語指導が必要な児童生徒の数が異なる。
非漢字圏の必要数が多い。
- ④中学校、高校と進むにつれて日本語指導が必要な児童生徒の数が少なくなっている。
- ⑤自治体によって、子どもの母語の構成が異なる。
- ⑥日本語指導が必要な児童生徒は、日本語指導を受けているとは限らない。

この調査で注意したいことは、「日本語指導が必要」に明確な基準がないことです。さらに高校への進学率の推定が、自治体によるが30%～70%との調査結果があり、いずれも日本人の97%とは大きくかけ離れていることです。

1. 学校教育からはみ出た状態にある子どもたち

皆さんも外国に行ったとき、知らない国の言葉ではほとんど何もできないでしょう。身振り手振りで相当できるという人もいますが、そこには個人差があります。

日本語で学習する教室の中で、学習できずに悶々とした日々を過ごしている子どもたちがいます。学校教育からはみ出た外国につながりを持つ子どもたちです。日本語で学習ができないという障害を抱えながらも学校に通います。子どもたちの来日時期はさまざまですし、日本で生まれても教室で日本語による学習を続けられず、結局、読み書きできる言葉を持てなくなる人もいます。

自治体にもよりますが日本語指導の制度はさまざまあります。日本語ゼロの子どもには、1年以内は週2時間2回の支援があります。学校によってはその後も支援が継続される場所もありますが、焦点が日本語の習得になり、教科の学習の授業にはついていけないでいることが多いのです。

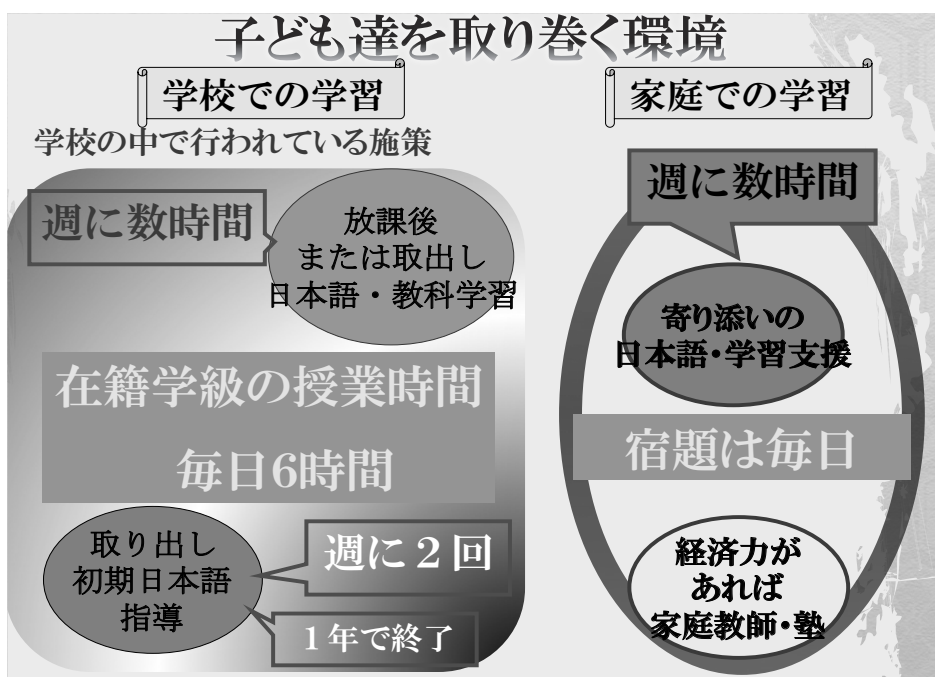
授業は毎日6時間受けますが、1対多数の授業の日本語は1対1の日本語とは違い、何が話されているか分からない授業でも参加しているように見せかけている場合もあります。

学校教育というと、多くの方は学校の中で行われるものと思われるでしょうけれども、実は日本の教育は、家庭学習への依存度が非常に高いのです。子どもによっては宿題のない日はなく、夏休みは自力で宿題を終わらせなければなりません。学校でも家でも日本語で学習することを求められています。しかし、外国につながりを持つ子どもの世帯と日本の家庭の世帯とでは学習を支援する力は非常に異なります。

家庭での学習が重視されているので、教育システムを考える上では家庭での学習を含めてどのように対応するかということが非常に重要になります。しかし、学校は学校の中で完結し、地域でおこなわれている学習支援とはどちらかという距離を置いています。

また、あまり表面化しないのが経済的な問題です。恐らく経済的に恵まれていれば家庭教師・塾によって学力を補うことができるかもしれませんが、生活に困窮している人たちはそれができません。

友達と遊ぶための言葉、生活言語は早く習得します。そして少し生意気な言葉も覚えて「大丈夫です。」という魔法の言葉を身につけてしまいます。どう大丈夫なのかを確認するような注意がなければ問題のない子どもに見なされてしまいます。



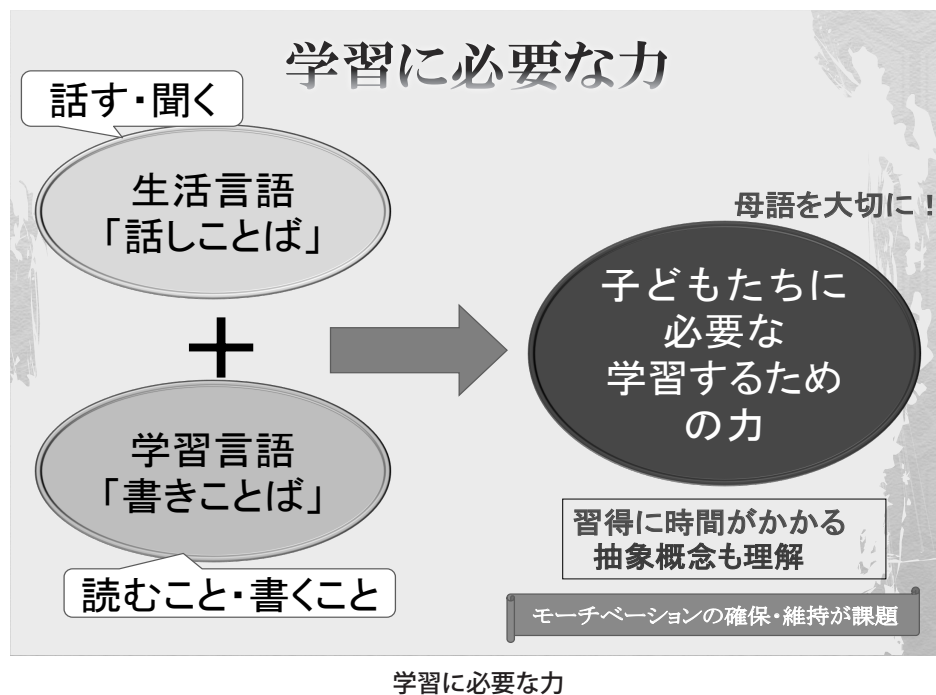
子ども達を取り巻く環境

読むこと書くことはまず文字が分からないといけない。非漢字圏の子どもにとって漢字は「絵」に過ぎず、好きにならないと読み書きはできません。しかも、それだけではありません。読むということは理解しないといけないのです。読めるから分かっていると勘違いすることがありますが、それに気づくことが必要です。さらに、理解するということは物体の認識だけではなく、「制度」など抽象的なことも理解できないと授業にはついていけません。教科の中で理解が難しい教科は、国語よりも社会科や保健体育の座学という傾向があります。手で触れないもの、見えないものの関係性を理解することは難しいですし、どこから始めたらよいか分からずなかなか意欲がわきません。

学習するために必要な力を下図に示します。学習するためには教科書に書いてある「書きことば」を習得する必要がありますが、読むこと、書くことを習得するのは非常に時間がかかります。研究者の報告によると5～7年かけて習得するのだそうです。それができないと実際に学習できる状況にはなりません。それほど大変だと、時間も大事ではあるけれども、それに取り組もうとする意欲を維持できるかどうか大きな問題になるのです。

子どもの学習が進まないことにはいろいろな理由があります。普通に日本語ができるようになれば授業が受けられるようになると思われる方もいらっしゃるかもしれませんが、一人一人の状況を見ていただきたいと思います。

学校教育からはみ出ていると、将来像が描けず、言葉もきちんと身につけません。また母語も大事にしないと本当に言葉がなくなってしまうという問題もあります。



学習に必要な力

学校教育の問題を簡単にまとめますと、

- 1) 学校では、日本語が分からないと学習ができない。しかし意欲がわからない。
- 2) 日本語を家庭で指導・支援していくことが前提で学校教育が構築されている。
- 3) 日本語を覚える前に持っていた母語を忘れてしまい、言語が使えなくなる。

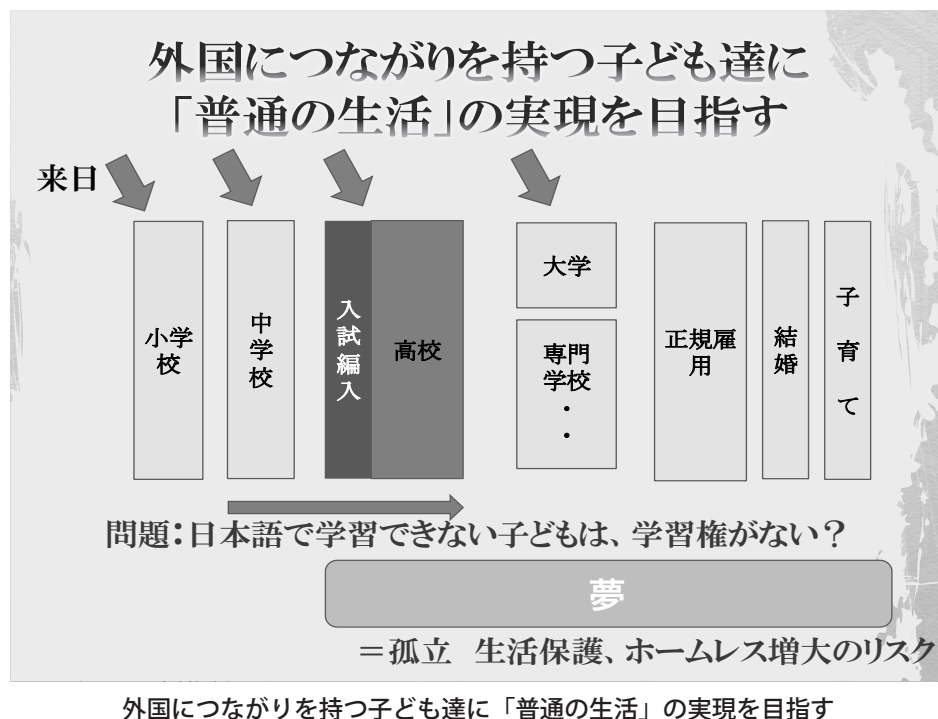
2. 「普通の生活」の実現を目指すことを考える

外国につながりを持つ子どもは、さまざまな発達段階（時期）に来日します。また、外国につながりを持つ子どもの子どもも日本語・教科学習支援の対象になることがあります。

高校卒業をドロップアウトする数が増えたと言っても85%は卒業して自分の進路を見出していることを、高校への聞き取り情報から得ています。高校に行かないと就職先の選択肢は非常に狭まり、就職、結婚、子育てのような「普通の生活」が非常に難しくなります。そして、長期的には生活保護やホームレスのリスクが非常に高くなると思います。

下の絵が示すように、高校に入り卒業することは夢の状態という子どもがいることを知ることは、大切なことです。

日本人の場合、中学には全ての子どもが行き、高校も希望すれば実質全員が進学できる状況だから、高校も義務化したら社会がかわると思っています。



【気になる子どもたち】

私が特に気になる子どもたちの特徴を書きます。

- 1) 家庭の中の言葉が外国語 ⇒ 親も日本語を頑張らないと親子の断絶
- 2) 10代に来日した子ども ⇒ 学習の途上にある（持っているものが多い）
- 3) 経済力が低い家庭 ⇒ 選択肢が狭い（高校は公立高校のみ）
- 4) 出身が非漢字圏の子ども ⇒ 日本語の習得が非常に困難

【学習が進まないこと】

日本語の習得が進んでも、学習が進まないことがあります。そのいくつかを挙げます。

- 1) 今、学ぶための基礎知識を持っていない。
- 2) 母国の指導方法と今の学びが違う。
- 3) 日本の文化背景や生活習慣の知識がない。
- 4) クラスでの多数の発言を聞く力が不足している。
- 5) 学んだ内容を表現する力が不足している。

このような問題を解決するために、「一人ひとりを知って対応」することが必要です。家庭の状況、家庭を取り巻く状況を知って救済する必要があります。

人権を尊重して救済に必要な情報を収集しない組織があります。収集しないと分からない、分からなければ支援をしなくても良いのかも知れません。この問題は押し付けてはいけないと思いますが、「学校だけでは対応しきれない」ことを社会が認識することも大事だと思います。

【社会の問題として考える必要性】

教育の問題は、繰り返し社会を考える問題と言ってきました。社会を知ってどう社会が良くなるのかを理解することは大切だと思います。5つの効果として、

- 1) 経済的な効果、2) 社会参加を推進できる、3) 医療費の抑制、4) よい家族を持てる、5) 犯罪リスクの抑止、を挙げます。

- 1) 経済的な効果とは、人生の選択肢が増えることによって収入を増やすことができるようになります。その結果として税収も増えます。これは教育における個別支援以上の社会還元だと思います。
- 2) 社会参加を推進できると考えるのは、一人ひとりの対応でより高い教育を受けたことで社会参加の意味が分ります。また、特別な支援を受けたことを理解することで社会貢献（還元）に高い意欲が湧いてきます。
- 3) 医療費の抑制については、国民健康保険などの加入により病気の早期発見ができること、情報を入手することで健康管理が良くなり、緊急な高額な医療費を抑制できると考えます。
- 4) よい家族を持てると思うのは、家庭の中で子どもの家庭学習を支援できる親になれることにより、子どもとの断絶を無くせること、子どもとのコミュニケーションを良くすることができるようになると思うからです。

5) 犯罪リスクの抑止については、文字が分って高い教育を受けている人は犯罪に関係する（巻き込まれることも含めて）可能性が低いと考えるからです。社会が理解するという事は、皆さんの隣人を理解するという事でもありません。私の話に賛同、あるいは納得されたことが一つでもありましたら、パートナー、会社の同僚、趣味の仲間に話して欲しいです。

3. 学校教育からはみ出た子どもたちへの寄り添い支援実践から

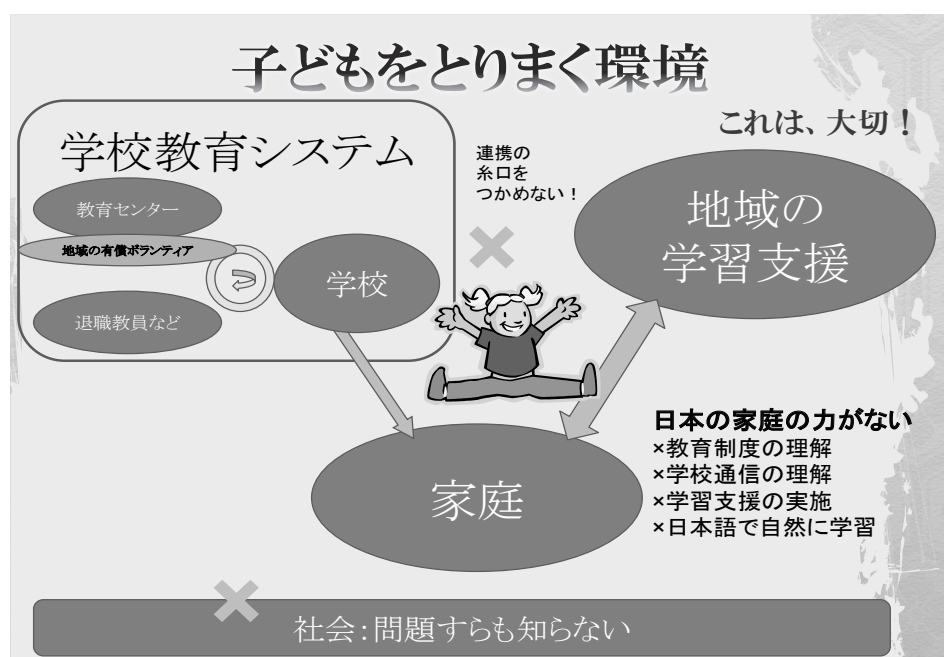
外国につながりを持つ子どもの家庭は日本人の家庭と異なります。学校教育が想定している教育の対象は、日本語で会話をし「日本の文化」を持っている家庭環境の子どもたちが前提となっています。したがって学校はそのような背景を持たない子どもに対する日本語教育のシステムが整っていないのが現状です。その原因として、教師養成の課程において日本語を教える技量を修得させていない、もう一つは、日本語で学習できない子ども、あるいは日本人と異なる文化を持つ子どもに対する対処方法がわからないことが挙げられます。しかし、この問題の社会への影響を理解している人は非常に少ないので解決に向かっていません。

子どもは、対話の道具としての日本語会話が身についてもその能力は日本語で学習するほどの力ではないのです。日常の会話は非常によくできる子どもが教科学習ができないというのは、学習言語を身につけるための家庭内の訓練が不足しているからです。

日本人の中で多様性を受容する文化が育てば、外国につながりを持つ人が尊重されやすくなるでしょうが、今のところ均質な社会を維持する力の方が強いのが現状です。

地域の寄り添い学習支援を種々の方法で取り組んできましたが、多くの場合、学校教育システムとの連携はできませんでした。下図に示すように、学校教育シ

子どもをとりまく環境



システムは関係者で自己完結していると考えている傾向が強いと思います。そして、地域で寄り添い支援をする人、団体も孤立しているように感じます。問題を理解してもらい対策を考えていきたいと思います。

【外国につながりを持つ子どものインクルーシブ教育課題】

外国につながりを持つ子どもが均質な社会である学校で認知することは、違いからくるさまざまな劣等感であり、この気持ちが定着すると成長やいろいろなことに参画していくことが難しくなります。学校教育のあり方に子どもが対応できず積極的に教育参画することが困難になります。

以下に大きな問題を整理します。

- 日本語という問題 → 日本語での学習が前提なのに学校で教えない
- 均質な社会という前提 → 先生が要求することはどの家庭でも可能という考え
- 家庭学習への高い依存 → 家庭学習できないことを想定していない
→ 家庭の中の学習支援（宿題対応）ができない

外国につながりを持つ子どもの家庭の力が周囲と対比して弱いため、学習への参画力が弱い。2つの視点で家庭の力を考える。

①家庭のかかえる問題（社会が求める家庭と対比して）

	問題	状況
a.	低収入	3人以上の家族でも、家庭の所得が年間200万円にも満たない。夜の勤務ですれ違い。
b.	社会制度を理解していない	日本国籍でも生活保護の制度を知らない。子どもが健康保険証を持っていない。 (収入が問題の場合は、滞納状態)
c.	保護者との関係	一人親。血縁の無い親。保護者が20代の兄弟。
d.	会話がな	すれ違い生活。緊張した生活のため会話できない。
e.	学習スペース	家の中ではベッドが勉強スペース。人が多く、勉強できないから屋外の街灯の下で勉強。
f.	学習支援がない	日本の教育システムを知らない。 学習することに関する日本語と教科の知識がない。 風習や政治外交が話題になりにくい（学びが少ない）。 宿題を支援する力がない。

⇒家庭の子どもへの支援力が不足

特に注目しなければいけないのは、貧困、経済力がないと教育が途中の状態で終わってしまう、あるいは家庭の力があまりにも弱いと日本生まれであっても決して大丈夫ではないということです。家庭がどういう状況にあるか、家庭に着目することが非常に重要だと思っています。

経済力の他にも家庭内の状況は海外と日本とでは違います。特に困っている家庭は親と接する時間がない、あるいは親と会話ができない状態になっていて、む

しろ親は子どもをお荷物だと思ってしまっています。それは恐らく障害のある子どもを持つ家庭でも共通の課題ですが、いずれにせよ、家庭の問題が問題にならないことが私は問題であると考えています。

②地域で保護者が孤立（保護者と保護者が抱える問題を理解していない）

	問題	状況
a.	制度・仕組みを知らない	口コミで知り学習する社会。口コミ力が弱く、学習言語力もないと社会力が成長しない。実に不安である。
b.	生活言語は話せることで問題が見えにくい	周りから関わろうとしても、普通の会話ができるので問題があることに気づかない。
c.	コミュニティに属さない	交流に必要な経済力も時間もない。コミュニティに参画できる人はまだ恵まれている。
d.	社会参加するチャンスも、余裕もない	社会参加できれば自分の問題を知ることができるようになる。しかし、働くことで疲弊してしまっている。
e.	外国につながりを持つ子どもの困難を理解しない	元気に遊び、会話ができる外国につながりを持つ子どもの抱える問題を想像できない。

⇒親が子どもの要求に応えることをより困難にしている。

保護者に関しては、例えば外国人にもそれぞれコミュニティがあるからいいではないかと言われますが、そのコミュニティにすら参加できない人もいます。そういうことにもしっかりと目を向けないと本当に孤立する人がどんどん増えてしまいます。また、その孤立している人たちは、実は二重国籍で日本国籍を選択して日本人になるかもしれません。そうすると日本語が話せない日本人が増えるかもしれません。ですから日本の方には自分たちの問題であるということを、より真剣に考えていただく必要があるのではないかと思います。

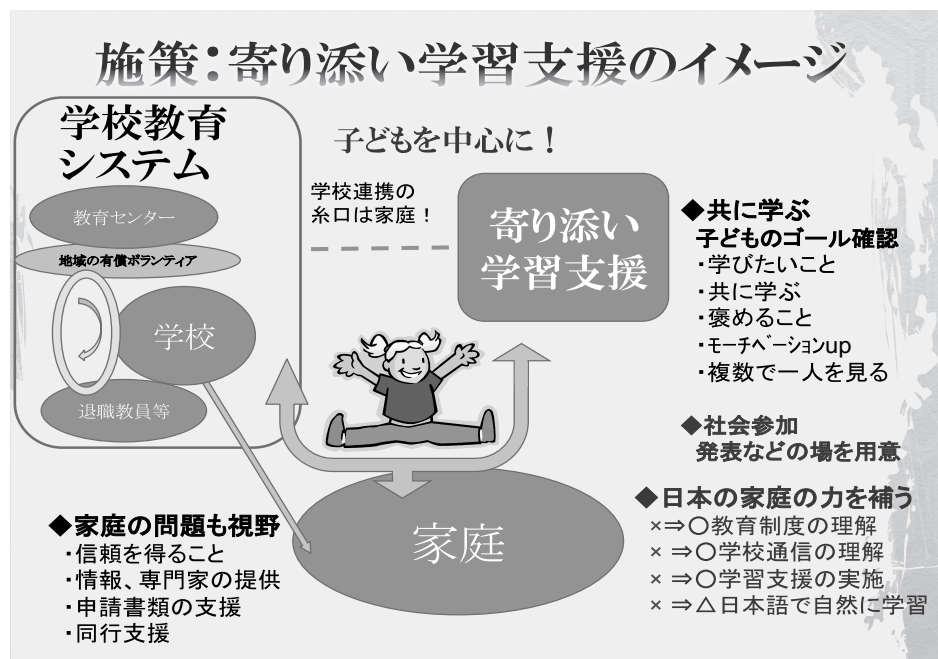
【寄り添い学習支援のイメージ】

均質な社会である学校において異文化を持った者が学習することで感じることは、周りとの違いからくる様々な劣等感なのです。この気持ちが定着すると、成長することや積極的に参画していくことは困難になるのです。

子どもの抱える問題は見えないところにあり、表面的に接しても問題を見せてくれない。「大丈夫」という便利な言葉で本質が隠されてしまうのです。

寄り添い学習支援のイメージを示します。子どもを中心に置きながら、多くのことに配慮することが必要です。学校の中で行われる支援と家庭への支援の両方が必要となります。

地域からの提案として、以下を考えて欲しいと思います。



施策：寄り添い学習支援のイメージ

学習する中で多様性を尊重し、学習する権利を保障することは、多くの個別な対応を認めることです。

- ・日本語の取り出し支援だけでなく、教科の取り出し支援
- ・家庭の抱える問題を知り、前向きになれるよう支援すること
- ・家庭の問題にも入りこみ支援する意義の認識

また、多様性を受容するには、環境を構築できる人材を積極的に学校に入れる勇気が必要です。

- ・外国にルーツを持ち、多様性を高めることができる教員の増員
- ・結果の決まった会議でなく、多様性を尊重、強みと考える創造的な議論ができる職員会議
- ・多様な意見を引き出せるホームルームの実現

先ほど「3. 寄り添い支援実践から」のところで学校と寄り添い学習支援は途切れていると話しましたが、寄り添い学習支援によっては家庭にしっかりアプローチしていくと、体験的に、場合によっては学校とつながるということが起こり得ます。

寄り添い学習支援においては、もしかしたら学習支援よりもまずは寄り添うことが大事ではないかと思っています。家庭の中にどのような問題があるのか、それがモチベーションを低下させる要因であれば、そこから取り組まなければいけないのではないのでしょうか。

4. インクルーシブ教育への提案

インクルーシブ教育においては、多くの個別の対応を認めなければいけないということで、教科の取り出し支援をしっかりと提起していく必要がありますし、家庭への支援も重要になります。多文化教育人材を積極的に学校に登用することも大事です。外国人を常任講師ではなく、正規雇用で学校の中にきちんと入れて、管理職にすることも必要ではないかと思います。また、多様性の受容を進めるには、会議の在り方を変えなければならないと思います。伝達場ではない、創造的な議論ができる会議が必要ではないかと思います。

インクルーシブ教育の実現を考えるためには、施策を並べるのではなく、目的を定めて（「何のために」を明確にする）、現状のギャップを見据えて、振り返りながら計画を進めていくことと考え、私は、以下の3つを常に目的として意識することが大切だと思います。

1) 何にでも参画できる環境を作ること

…そのような環境ができることで、中にいる学習者は自信を持ち、本人が自らモチベーションを高めることができるようになる。

2) 人としての信頼

…困ったときには、助け合える人の関係を構築できるくらいの信頼関係を得ることで、ともに学びともに生きる社会が形成されていく。

3) 多文化共生は、共創への挑戦

…均質な社会では、異なる背景を持った人たちとのコミュニケーションは難しいことであるが、その状況で新しい価値を創造するためには、違いの良さを認め合い、相互に作用することが大切である。

そして、それらの目的が達成されていくことで「普通の生活」を誰もが送れる社会に近づくことができるのではないかと思います。

最後に、一番初めに言ったことと同じですが、やはり制度というものがが必要です。きちんとした制度がないと一部の人のことは忘れられてしまうのではないかと思います。

特別な教育課程ができたことは画期的だと喜んでいる方はたくさんいると思います。しかし、そこで立ち止まってははいけません。そもそも何のためにそれがあのかということすらあまりはっきりしない中で、施策が先にあるのです。そうではなくて、何のためにそれがあって、どのような社会にするのかということを考えることが大事ではないかと思います。以上で発表を終わります。

参考 URL

◆外国人またはその教育に関する制度・法律

2012 年 7 月施行 新しい在留制度

http://www.immi-moj.go.jp/newimmiact_1/

◆文部科学省の外国人教育の充実の経緯を読む資料

2006 年 6 月 外国人児童生徒教育の充実方策について（通知）

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/004/002/001.pdf

2008 年 6 月 外国人児童生徒教育の充実方策について

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/042/houkoku/08070301.htm

2011 年 3 月 外国人児童生徒受入れの手引き

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afldfile/2011/04/15/1304668_1.pdf

2013 年 4 月 日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査（平成 24 年度）

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/1332660.htm

2013 年 5 月 日本語指導を必要とする児童生徒への指導の在り方に関する検討会議（審議のまとめ）

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/05/_icsFiles/afldfile/2013/07/02/1335783_1_1.pdf

2013 年 9 月 日本語教育推進会議（第 4 回）議事次第 資料 3（文科省資料）

http://www.bunka.go.jp/bunkashingikai/kondankaitou/nihongo_suishin/04/pdf/siryoku_3_1.pdf

2014 年 1 月 学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について（通知）

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm

■ 指定討論

崔 佳英（東京大学大学院総合文化研究科博士課程）

崔 東京大学大学院の崔佳英です。よろしくお願いします。今回は貴重なご報告をして頂きありがとうございます。中村さんは、外国につながりをもつ子どもの学習における困難や、生活における困難と、そのような困難を抱えている子どもに対する支援の在り方について、ご自身の活動である寄り添い学習支援の実践から問題提起をして頂いたと思います。また、荒川先生のご講義で出てきた、インクルーシブ教育の実現のために必要な通常教育そのものの改革において大変重要な部分として、課題を共有し、連携してその対策を立てるという面を挙げていただいたと思うのですが、それらについて、学校教育の中で、地域と、広くは社会とで課題を共有し、さらに家庭、学校、地域のそれぞれの役割の重要性と、そのつながりの重要性を挙げていただきました。

また、荒川先生のご講義でも挙げられた、インクルーシブ教育の実践のための通常教育そのものの改革における課題の共有やその対策にあたっての連携の重要性について、学校教育と地域との連携、広くは社会と課題を共有することの意義を挙げて頂いたと思います。子どもの教育における家庭・学校・地域のそれぞれの役割の重要性と、それらがつながりを持つことの重要性を挙げて頂きました。

そこで質問ですが、社会への完全かつ効果的な参加がインクルーシブ教育の目標だということが荒川先生のご講義で挙げられたかと思いますが、この部分について質問したいです。

最近のニューカマーの子どもの中には、定住しない子どももいれば、日本に定住する子どももあり、かれらの定住化がどんどん進んでいます。ですから、子どもの教育問題が一時的な学校への適応問題にとどまらず、定住化の中で子どもの自立や社会参加について、中村さんのお話にも出てきた将来が描けない子どもに対しての進路相談や進路支援をどのように行っていらっしゃるのでしょうか。モチベーションの話も出てきたと思いますが、かれらは社会への不安を持ちながらどのような困難を持っていて、それに対してどのような動機付けや支援を行っているのか、これらについて今の学校教育の問題は何かということについて質問したいと思います。

中村 子どもによっては、隣にいる子どもと自分は同じだと思ってしまう場合があります。実際には子ども一人一人によってアドバイスの仕方が違います。今の自分の立ち位置の理解と、その立ち位置であるがゆえに抱えている課題について、保護者とともに理解してもらうよう努力しています。そのときに必ず問うのは、今、自分がどこにいるのかということと、何になりたいのか、どんなことをしたいのかということです。分からないという場合には、観察している中から興味がありそうな話をして、「こういうことに興味がありそうだけれど、どう？」というように問い掛けてキャリアを意識させます。

キャリアを意識することは、日本人の子どもでも「何かよく分からないけれど

も、教育のレールに乗っているからいい」と思ってしまう環境なので、非常に困難だと思います。そういう意味では、実は教育は多様な社会を目指さなければいけないのではないかと思います。多様な社会とは、答えはこれだと決まっているのではなく、いろいろな選択肢が取れるような社会のことです。

生き方に関しては、「僕は日本にいますかどうか分からないから、日本での勉強は要らない」という逃げ口上にならないように、「日本でずっと生きていく限り、勉強は必要だよ。日本人の親は勉強しないけれども、それは間違っているからね。人生は一生勉強だよ」というような話をします。これで、ある程度答えになっていますか。

崔 時間はまだ大丈夫でしょうか。2点ほど、皆さんと一緒に考えたい問題を持ってきました。先ほどは、学校教育からはみ出てしまった子どもたちへの教育支援をどう考えるのかということを主にお話しいただきました。そして、子どもたちが学校教育からはみ出てしまう理由について、日本語の問題と、均質な社会という前提、それから家庭学習への高い依存を考えているものの、それがきちんと整っていないという3点を挙げていただきました。そもそもこの問題は、学校教育が、日本で生まれ、日本で育ち、日本で教育を受け、また日本社会へ出ていく子どものみを想定しているためであると思います。今の日本の学校の方針としては、外国人の子どもを日本人と同様に扱うことになっています。そして、外国人の子どもに対する主な施策としては、日本語教育と適応指導、つまり、日本語ができるようになって、日本の学校文化に慣れさせることが挙げられています。

しかし、先ほどから議論されているように、既存の学校教育を再構築することが大事だと思います。子どもにとって意味のある学校はどのようなものか、未来につながる教育とは何かということを考えなければいけなくて、そのためには、そもそも日本の教育の在り方を考えなければいけません。

ある小学校の実践例ですが、この小学校では生徒の3分の1が外国籍の子どもで、外国につながる子どもまでを含めると半分以上になるそうです。ニューカマーであるけれども、日本国籍であったり、親が国際結婚をしていたりするわけですが、そうした状況の中で次のような取り組みを行っています。まず、6カ国の言語で学校のたよりを作成し、家庭に配ります。その意味としては、学校と多様な家庭をつなぐ実践ということで、恐らく日本の教育システムが理解できない、子どもの教育に関与できない親が学校教育から排除されないための支援だと思います。

それから、日本語指導の体制の確立と学級との連携を心掛けています。日本語教師が学校の中で孤立してしまうという話をよく聞きますが、日本語教師が孤立してしまうと、日本語教育を受けている子どももまた、学校教育において孤立化・個別化してしまうということにつながるからです。

また、この小学校では、日本語教育だけでなく学習支援教室も実施しているのですが、ここでは学習に遅れの出ている日本人の子どもも同じく支援の対象になります。これは、日本人対外国人という図式ではなく、日本人の中での多様性や、学習の遅れなどを意識した実践だと思います。

私は、このように日本人対外国人の図式にせず、「日本人」の中での多様性を考慮する実践が大事であり、そもそも「日本人」を一元的なものとして捉えている教育システムが、今の外国につながる子どもの教育の問題を生んでいるのではないかと思います。

それから、今回はインクルーシブ教育というテーマで、障害のある子どもの教育と、外国につながる子どもの教育についてお話していただきましたが、今までは個別に語られてきたものが一緒に語られていて、そこには共通点もあれば、差異もあると思います。

この二つにおける共通点や差異をともに議論することで、新しい課題や支援のあり方を見出せるのではないかと思いますので、こちらもみなさんと一緒に討論できればと思います。



オープンフォーラム

進行：権 明愛（十文字学園女子大学人間生活学部講師）

討論者：荒川 智（茨城大学教育学部教授）

上原芳枝（特定非営利活動法人リソースセンター one 代表理事）

中村ノーマン（多文化活動連絡協議会代表）



権 定刻になりましたので、第2部オープンフォーラムに移りたいと思います。前半は、指定討論の話が弾んでいるところで終わってしまいましたので、まず、上原先生と中村先生から先ほどの話の続きをしていただいて、その次に荒川先生に少しお話をして頂きたいと思います。先生お一方につき3～5分でお話を頂いた後、フロアからもたくさん意見を頂ければと思います。そして、フロアからのご質問を踏まえて、またディスカッションに入れればと思っています。

それでは上原先生、よろしくお願いします。

上原 先ほど2点ご質問いただいたうち1点が残っていました。重要なポイントですので先ずその点についてお話しします。少し苦手なことがあるお子さんを周りの

お子さんがどのように受け入れていくのかということは、実は教育においては非常に重要で、それだけでなく、他のお子さんをどう育てるのかということにも関わる課題です。この園と学校の先生方はその点も含めて大変素晴らしく、特に小さいうちは周りの子を殴ったり、蹴ったり、あるいは先生の話に邪魔したりするので、まずは迷惑を掛けさせないということが重要なポイントになります。A君が周りの子に迷惑を掛けるとどうなるかという、その子はみんなに嫌われてさげすまれます。それが幼児期から小学校の低学年の間に固定化してしまうと、周りのお子さんとの関係が極めて良くない、そして友だち同士で育ち合うことができなくなってしまいます。そこで、迷惑を掛けないように作戦を練るのですが、それが先ほどお話した指導計画です。おかしいことをしてみんなに迷惑を掛けさせないために、制止したり叱ったりしなくても済むように、どのような設定や課題を提供するかを考えていくということが、まずベースにあります。

集団ではとんでもないことが起こるので、先生方は「みんな違うよね。こんなに人がいるのだから、みんな違って、みんないい」などとのんびりしたことは言っておられません。20人も30人もいれば、この部分はいまひとつだという子もいると心底思っている先生に対しては、周りの子は「何であいつだけ」とは言わないのです。それが一つです。この点で考えると、きちんと状況を踏まえている先生は、一人一人にきちんと適切なハードルを選定しているので、何々ができたということだけでなく、よく見過ごしてあげられたということも含めて、自分のハードルをうまくクリアした子どもを評価します。そうすると、その子たちはきちんと前を向くので苦手なことのある子に攻撃しなくなるのです。

もっと大事なことは、先生がA君に適切な対応をすると周りの子はそれを学ぶということです。話を聞いていないときに、「A君」と話の中で3回も4回も注意すると、周りの子は「あいつは駄目なやつだ」とか、「あいつは注意してもいいやつだ」と思ってしまいます。ところが、先生がA君に適切な対応をすると周りのお子さんは見ています。そして、先生と同じような対応をしてくれた子に先生が「サンキュー」と言ってあげると、小学校に上がって、A君が新しい先生に対してパニックを起こしたときには、周りの子が「先生、こういうときはちょっと離れていて」とか、「これをやっておいてもらおうといいんだよ」というように、新しい先生に教えてくれるのです。ここが大事で、やはり大人が見本を見せないと排除するような形になってしまいます。

そうして、いろいろな人がいるということを知り、周りの子は学ぶわけです。「このようにしたらいいよ」と注意するとドッカーンと来てしまうから、ちょっとまずいときには一歩引いて、そっとしておいてあげた方がいいというように、人によって合う対応が違うということを学ぶことで、非常に良いクラスづくりができていくのです。周りの子はその子の面倒を見ながら育つのではなく、いろいろなタイプの人や、その人その人によってやってほしいことは違うかもしれない、あの子はああいうところが得意だから、それをこちらに還元してもらおうというような形で受け入れていく中で育つと思っています。それは大人の対応次第だということです。

権 ありがとうございます。恐らく現場の先生は、こうしたところで一番悩んでいるのではないかと思います。冬休みに中米から10歳のお子さんが来ました。ブラジル系なので挨拶のときにハグをするのですが、日本人の10歳の子ども同士でハグをすると嫌がられます。そのお子さんは、日本の学校に入ってクラスのお友達とハグをしたことでそのクラスで嫌われものになってしまい、しょんぼりと落ち込んだそうです。障害のある子どもと一緒にです。一瞬の出来事で子ども同士に溝ができてしまうということが現場では少なくありません。そういう状況の中で先生方はいろいろな問題に困っているのではないかと思います。非常に分かりやすいお話をありがとうございます。

続いて中村先生、先ほどのお話の補足を含めて、また、崔さんがお話しした内容について補足がございましたら、よろしくお願いします。

中村 いろいろ挙げていただいたのですが、やはり人をどうやって育てるかという根本のところに、日本の教育は立ち返らなければいけないと思います。平均というのは何をもって線を引くかは分かりませんが、日本の教育では平均に達しない人たちのことを取り上げています。日本の社会は非常にもったいないことをしていて、優秀な人に対してもその人がさらに成長するというオプションを提供していないのです。

多様性を大事にすると言ったときに、例えば外国人の受け入れについて、高度な人材を受け入れようというのであれば、高度でない人材はどうなるのかと思うのですが、教育の場合は高度に優秀な子どもはどうやって育てるのでしょうか。もしかしたら飛び級の方がいいかもしれません。それから、最近の子どもは社会から信用を得ることがいかに難しいか、あるいは大事かということを理解していないので、そういうところをもっと補っていかなければいけないかもしれません。私はいろいろな世代の方に接するのですが、そもそも多様性をいかに大事にするか、一体何を多様性というのかというところをしっかりと考え直して、どのような社会にしていきたいのかを問い直さないといけないと思います。

均質な社会でもいいのです。今は何と言っているか分かりませんが、昔は「みんな中流」という言葉がありました。しかし今は、どのような社会にしたいのかということが大事です。お互いの強みを伸ばし、弱みを少しでも緩和する社会にしたいのか。正直言って私はよく分かりませんが、基本的には小学校、中学校、高校というルールがあって、そこから外れる人たちは何か問題だと言っているけれども、外れても豊かな社会人になれるという考え方もあります。例えば生涯学習とか社会人になってから学び直すことは、この社会では非常に難しいというカリシクが高い状態になっていますが、そういうことについても本当は問わなければいけません。

インクルーシブ教育から外れるかもしれませんが、本当は社会全体をデザインすることが大事であって、多様性が豊かさであり強みであるという状態にするにはどうしたらいいかということを崔さんのパワーポイントから感じました。崔さん、ありがとうございます。

■ 権 ありがとうございます。最近のニュースですが、2020年に東京オリンピックとパラリンピックが開催されます。それに向けて、建築業などでは人材不足だということで、外国人労働力の受け入れをもっと拡大させて行こうという方向で、最近、関係閣僚の会議も開かれていたようです。このような社会の動きがまた外国につながる子どもの教育問題に結びつきますし、外国につながる子どもの教育問題を解決しようとすれば、また中村先生のお話のようにどんな社会を目指すのかという視点に戻って、今度はまた社会とのつながりの中で教育問題に取り組まなければいけないのではないかと思います。

続いて荒川先生、お二方のお話も受けて、今日のテーマであるインクルーシブ教育において子どもの多様なニーズをどう捉えるかということで、全体的にコメントといいますか補足がございましたらどうぞお願いします。

■ 荒川 何も準備をしていないので、何を話したらいいのか分かりませんが、発達障害の子どもに対する対応として最近よく言われるようになったのは、そうした子どもたちは「困った子」とずっと見られてきたけれども、実は本人が一番困っているのではないかということです。何でもこういうことをしてしまうのだらうと、自分でもよく分からないような状況ですから、その辺で本人の困り感にきちんと寄り添った指導をしていくということも広がりつつあると思います。

ただ、先生たちが直面するのは、一方では甘やかしているのではないかと見られるという問題です。以前、発達障害があまり知られていなかったときは、そうした子どもたちは要するに親のしつけができていないとか、担任の先生の指導力がないからあのようなことをしてしまうというように見られていました。それが一つの障害という形で理解されるようになり、だいぶ見方は変わってきているのですが、やはり困った行動に対してはきちんと厳しく対応すべきだ、そんな甘やかしては駄目だという雰囲気も、依然として根強いところがあります。そういうことは、ゼロトレランスという言葉もあるように、なかなかそう簡単には解決しない問題だと思います。

しかし、インクルーシブ教育という観点で言うと、欧米はインクルーシブ教育を進めていても、問題行動に対しては結構厳しい対応を取るのです。インクルーシブ教育の政策を進めていながらも、行動障害の子のための特別学校は依然として増えているような状況があって、ある意味でインクルーシブ教育が一番困難な種類の子どもたちと言われるかもしれません。そういう状況を見ると、日本の先生は頑張っていると思います。上原さんが紹介してくださったような学校もありますし、困った行動を取るからといって安易に追い出してしまうのではなく、そういった子どもたちをしっかりと受け止めて、学級づくりや学校づくりをしている学校もあります。その辺については、日本は世界に範を示していけるような実践もしているのではないかと考えています。

ただ、全国どこの学校でもそうかという、なかなかそうはいきません。先ほど上原さんも全国的な状況はよく分からないとおっしゃっていましたが、統計的には公立の小中学校もほぼ100%に近い形で校内委員会が一応つくられており、特別支援コーディネーターも置かれています。しかし、本当にきちんと機能して

いるのかというと、これは学校によってかなり違いがあるようです。特別支援教育コーディネーターは学校の先生の中から指名されるのですが、その学校の他の先生は誰が特別支援教育コーディネーターなのかを知らないという状況もあるのです。そのように学校差が非常に激しいところがあって、国の施策としては進められているのですが、きちんとした法的根拠のある制度にはなっていないのです。そのところの条件整備はまだ進んでいないと思います。

それから、外国人の子どもに関しては、今回、特別の教育課程が認められましたが、以前は、国際結婚をした両親の子どもで、片親が日本人で、もう片方が外国人の場合、子どものときは二重に国籍が持てました。そして、日本国籍があると日本語指導の対象にされないということもあったと聞いています。今でもそうなのだろうかと思っているのですが、学習言語としての日本語が身に付いていないにもかかわらず、生活言語としての日本語がある程度身に付くと、日本語指導の対象から外れてしまうということがあったようですから、今はまだまだですが、前進もしてきています。ただ、やはり話を聞くにつれ、先ほど分離から統合、それからインクルージョンへという話をしましたが、日本の日本語指導はまだ同化・統合政策の域を出ていないことを非常に強く感じています。

権 先生方、ありがとうございます。時間があまり残っていないのですが、これからフロアの皆さんから、質問あるいは感想等を頂きたいと思います。それを交えてまた討論に入りたいと思います。質問のある方はどうぞよろしくお願いします。感想でも構いません。

フロア1 トヨタ財団に在籍している青尾です。今日は皆さま、貴重なお話をありがとうございました。インクルーシブ教育ということで障害を持つ子どもたち、あるいは外国にゆかりを持つ子どもたちの教育について考える際に、それが特殊なグループの人たちだけの話ではなく、むしろメインストリームといいますか、通常の教育からどのような違いを持った子どもたちを一人一人見ていくかという方向性が重要だというお話は、本当にそのとおりで意を強くしたところです。教育現場において、そうした通常教育の違う形を試していくに当たり、具体的なイメージといいますか、こういうところから始めるといいのではないかというようなことを、断片的でも結構ですし、あるいは大きな絵でもいいのですが、皆さんから少しお話を頂けると参考になると思った次第です。

権 ありがとうございます。2つ3つ、まとめてご質問を受け付けて、一緒に答えていただきたいと思います。他にございますか。

フロア2 今日は貴重なお話をありがとうございました。大変参考になりました。現在、国際移住機関に所属しているのですが、今日はノーマンさんの友だちとして参りました。よろしくお願いします。

荒川先生のご講演の中で、新自由主義や市場原理を背景とした競争的学力向上政策はなかなか難しい、特に教育財政面では難しいというお話があったかと思い

ますが、本当にそのとおりだと思います。教育財政が縮減すると、その分現場が疲弊して、また寛容度が下がるといった悪い循環が起こるということは、私は外国人支援が専門分野ですが、確かに外国人でもそうですし、恐らく発達支援の分野でも同じようなことがあるかと思います。

教育財政面での社会正義という言い方が大変面白いと思ったのですが、社会の中の正義がそもそも切り詰められている状況の中で、お話にありましたように、甘やかしてはいないかとか、私がそう思っているわけでは決してないのですが、あんな人たちにお金をかけてどうするのだというような言い方が、外国人であれ、特別支援の対象のお子さんであれ、あると思うのです。そういうところに対抗していく言説をどこからつくっていくのかというと、一つは絶対的に学校教育現場の中だと思うのですが、そのあたりの糸口について、先ほどのご質問とも絡めてお話いただけると大変参考になると思います。よろしくお願いします。

■ 権 ありがとうございます。続いて、どなたか質問がございましたらお願い致します。

■ フロア3 今日は貴重なお話をどうもありがとうございました。子育てを終えた母親としての感想ですが、インクルーシブ教育は本当に素晴らしいもので、障害を持った方やマイノリティの方だけでなく普通の子どもたちにとっても、いろいろな世界を見るという点で大変有意義だと思います。しかし、子育てをしている方にとって、インクルーシブ教育にはもしかしたら自分の子どもの勉強が遅れてしまうかもしれないといったネガティブな印象がどうしてもあるのです。子どもにはテストで良い成績を取って、競争教育を勝ち抜いてほしいと思う親はたくさんいると思いますが、そういう意識の改革と、インクルーシブ教育はやはり地域全体で受け止めないとできないと思うので、その辺についても意識改革を進めていくことが重要だと思います。一般市民として何かすべきことがあれば、ご示唆いただければと思います。よろしくお願いします。

■ 権 ありがとうございます。質問をここでいったん区切って、先生方にコメントを頂いてから、また質問を受け付けたいと思います。

まず、最初の質問について、中村先生と上原先生からそれぞれ一言ずつお願いしたいと思いますが、よろしいでしょうか。

■ 上原 具体的にどう展開するかということで、いろいろな分野といいますか、例えばカリキュラムを大きく変えることもあると思うのですが、具体的ところで学習の例が一番分かりやすいと思います。学習の方法というと、例えば掛け算の九九は、日本では「二一が二」と暗唱しますが、この聴覚の暗唱と「1の次は2」というように順序立てることが駄目な子もいます。今の日本の教育では掛け算を習得する方法は九九の暗唱のみなのですが、実はそうではない方法もあります。例えばカードを見ているだけというものです。並べられているのは駄目だけれども、「 $2 \times 3 = 6$ 」をただ視覚記憶に焼き付けるといった方法もありで、一番分かりやすいかと思います。

また、読み書き障害があって、読めない、書けない、でも、いろいろなことはよく分かるという子がいます。例えば漢字が覚えられないという子がいますが、そういう子には書かせてはいけません。書いたら覚えられないからです。これには書くのは1回だけにするなど書かないで覚える方法を取り入れる必要があります。子どもの覚え方にも、例えばエピソード記憶がいいとか、聴覚記憶がいいとか、視覚記憶がいいというようにパターンがあるので、それに応じて多様な学習方法を取り入れることが必要です。集団の中で、あなたはこの方法、あなたはこれというように取り入れることにはもちろん限界もありますが、視点は持ち込めると思います。

学習方法は子どもの機能によっていろいろな方法がある点と、カリキュラム自体をどのように組んでいくかという点については、荒川先生も言われたように、もう少し大きな形で、いろいろな子どもたちが引かかることができる、逆に言うとすくわれるような展開はあると思います。具体的にというお話でしたので、例として挙げるとしたらということで学習の方法をお話ししました。ありがとうございました。

権 続きまして、中村先生、どうぞよろしくお願い致します。

中村 インクルーシブ教育を私が正しく捉えているかどうかは分かりませんが、話したいことが二つほどあります。一つは、教師の能力に合わせると同一単元を同一速度で教えることになるけれども、例えば神奈川県内の幾つかの高校のようにエッセンスを取り出す形で教える。いずれまたここに戻るけれども、今はより分かりやすくするために、例えばその単語が外国語で記された資料を用いるといったことです。当然、勉強する量は多少変わるといいますか、減ることはあるのですが、いつまでもそこにいるのではなくて、基礎を身に付けたら次に行けるということです。

もう一つは、その教育の中で背景情報が全く分からないのであれば、背景情報を分かりやすく補うということです。例えば社会科であれば、歴史上の人物にまず興味を持ってもらうところから話題を提供するような取り組みをするという方法です。それから、取り出しという意味では、意外と知られていないのですが、目に見えるものは外国人でも誰でも割とつかみやすいけれども、目に見えない抽象的なものは非常に分かりにくいということがあります。神奈川県には保健体育の取り出しが行われているところもあって、そこでもやはり身近な概念を分かりやすく伝えるという方法を取っています。ただ、それが本当にインクルーシブ教育と言えるかどうかは分かりません。私は、別に場所が変わっても、とにかく同じ内容を学習しているのであればインクルーシブ教育だということであるならばきっと明白な定義がないからだと思います。その定義をもってそこに行くということがあると思います。

もう一つ、教師の能力をあらためて整理し直すことが必要になります。教室に多様な人たちがいた場合には、それを幾つかの段階に分けて、グループ学習もしくは個人学習のときにそれぞれ異なる目標をレベルやグレードに応じて設定し、それを教えていくというやり方です。これは日本の私立中学校・高校の英語教育

で実践されている方法ですが、アメリカなどでも当然実施されているので、一人の教員が一律教育しかできないというのは、本当は正しくない教員像ではないかと思います。

■ 権 ありがとうございます。共通点がありました。やはり教員の意識の問題もありますが、二つに共通しているのは、子ども一人ひとりを丁寧によく見ていることが大事だということではないかと思いました。一律の勉強ではなく、勉強の方法を工夫して、また、勉強の形も工夫するというお話をいただきました。話を振れば振るほど、もう少しここを工夫すればいいのではないかという話がたくさん出てきそうですが、次の質問に移りたいと思います。

荒川先生から、教育財政の問題といかに対抗しながらインクルーシブ教育を実現していくのかということと、親や地域を含めて従来の教育に対する意識改革をいかにしていくのかということについて、お話をして頂ければと思います。

■ 荒川 実は僕も悩んでいる問題ではあるのですが、ユネスコやWHOの障害者政策に関する文章を見てみると、「費用対効果」という言葉が出てきます。僕はこれは嫌な言葉だと思っていて、どれだけお金をかけると、どれだけの見返りがあるのかということで、日本ではあまり好まれない言葉ではないかと思っています。ただし日本の場合、福祉にこれだけのお金を使うのはもったいないといった切り詰めの論理で「費用対効果」という言葉が使われることが多いのですが、ユネスコやWHOの文章では、障害のある人のインクルージョンを進めなかった場合、社会にどれだけ損失があるからインクルージョンを進めなければいけないという論法で使われているのです。ある意味、合理的といえ合理的な考えです。

しかし、確かに障害のある人や差別されてきた人にきちんと教育を行い、その人たちが社会の中で職を得ることによって、社会保障費用もその分削減されるかもしれませんが、全ての人に対してそういうことが言えるかというと、なかなか言えないと思います。先ほど言いましたが、特別支援学校の卒業生で就労できるのは4分の1で、そのほとんどが非正規雇用です。今、特別支援教育の対象の子どもには一般の子どもの10倍のお金をかけているということが盛んに言われています。実際には8～9倍に縮まってきているのですが、そういう中で、費用をかけた分だけ見返りを求めるという論法は、弱い立場の人の権利をきちんと保障することには絶対にならないと思っています。

私は「正義」という言葉を何か仰々しく使っていますが、正義論はもともと昔からあって、最後の方に言った、『正義のアイデア』を書いたアマルティア・センや、『正義のフロンティア』を書いたマーサ・ヌスバウムといったケイパビリティ・アプローチの提唱者が、社会契約論のような系譜の正義論とは違う正義論を述べています。特にヌスバウムは障害と外国人の問題を正面から取り上げて論を展開しており、私にはそれが非常に参考になりました。そういう中で、やはり教育財政についても正義論をきちんと構築していく必要があると私は考えています。私もケイパビリティ・アプローチについてはまだ勉強の途中ですが、これはまさに多文化の問題を考える上でも非常に重要な視点になってくると思うので、

権 お勧めしたいと思います。ありがとうございます。ここでまたフロアからの質問を受け付けたいと思います。どなたかございますでしょうか。

フロア4 埼玉大の外岡です。教育とは関係ないのですが、日本は義務教育だけれども、ヨーロッパは教育義務があるということがよく言われます。要するにヨーロッパは、どこの国か分かりませんが、どんな方法でも決められた勉強をすればいいので学校へ行かなくてもいいのです。一方、日本はみんなで学校に集まって一緒に勉強することが前提になってしまっていますが、多様性というのであれば、どんなやり方でもいいから、日本人とは限らないけれども、日本人ならばこれだけの基礎知識を身に付けてもらうという方法にしてみると、そういう問題は一挙に解決すると思います。ですから、もっといろいろな学校があってもいいのではないのでしょうか。日本社会において「みんな一緒」ということが前提になっていること自体を崩してしまう方がよくて、むしろ障害者の問題をきっかけに、そのようにしていけばいいのではないかと思います。

それから、みんな、よく迷惑がりますが、そういう人がいる方が結局は勉強になると思います。子どもたちもそれによって勉強するわけですし、随分と迷惑な話だと思うことに対しても、そういう人と付き合うことによって何か違う余裕ができるので、異分子を排除しない社会観といいますか、障害者をきっかけにそういうことにどんどん取り組んでもらえると、社会が変わっていいのではないのでしょうか。その辺はもっと突っ込んでほしいというお願いなのですが、そのあたりについて、ぜひお考えを述べていただきたいと思います。

権 現場から、どうですか。実際に困っている子どもをたくさん見てきたお立場から、どうでしょうか。

上原 今の日本において、今日、私がお話ししたような状況のある子どもたちが一番大変な時期は中学校の3年間で、このころは非常に厳しいです。その後、高校段階になると、いろいろなタイプの学校があるので、チョイスが増えます。私がお話しした学校ではなく、私たちの発達支援センターで対応しているお子さんで、中学校3年間は不登校だった子どもがいます。不登校といっても、月曜日は何をするとか、火曜日は何をするというような形で、公的な機関も少し利用しながら1日のカリキュラムをきちんと立てていました。その後高校に上がったら無遅刻・無欠席という子は実は一人ではないのです。

それから、「むしろ少し迷惑な人がいた方がいい」ということは確かにあるのですが、それも程度問題です。毎日殴られたり、毎日授業を妨害されたりと、相当迷惑を掛けられることも実際にはあるので、その迷惑の度合いによるのです。ただ、先ほどお話ししたように、迷惑を掛けさせないような設定をしてあげると、だんだん迷惑を掛けなくなって上手に育ちます。ちょっと困ったという程度ならありかもしれませんが、実はちょっとではないということも結構ありますから、その部分は迷惑を掛けさせないように、今の段階、状態であれば、どのような形でこちらから間接的にコントロールしてあげたらいいかということを提示

して育てていくと、徐々に迷惑は掛けなくなって、「ちょい迷惑」ぐらいにはなると思います。

■ 権 上原先生は実際にリソースセンターを経営なさっていて、そちらには不登校の児童生徒も多く来ていらっしゃると思いますが、例えば補助金の問題など困っていることはありますか。

■ 上原 うちの補助金ですか。

■ 権 はい、そうですね。

■ 上原 うちの補助金がありません。その分料金が高いのです。細かいことを言うと、補助金を取るにはそういった事務が大変です。先ほどの市場経済というところにも関わってきますが、嫌な言い方をすると私たちには売れるものがあるので、そちらで収益を得る方が実際に展開する上では楽なのです。ですので、補助金を取ったことは一回もありません。今まで十数年経営していますが、NPOといえども助成金をとるという展開はしていないというのが現状です。もう少し楽に補助金が取れるような形があれば、あるいは補助金要員を置けるような財政が確保できればいいのですが、そちらは少し弱いので、実際に補助金は取っていないということです。

■ 権 中村先生、外国籍の子ども、あるいは外国につながる子どもに関しては、ブラジル学校や朝鮮学校など、いろいろな枠組みの学校がありますが、実際の指導や支援といったところの問題や、枠外の教育における問題などはありますか。

■ 中村 私は外国人学校に通ったわけではなくて、知り合いがそこでいろいろな活動をしていたり、また神奈川県のような取り組みを知っているだけなので、限定的な話になるのですが、教育の話というよりも、差別の話に近い問題だと思います。誰にでも日本語で教育を提供するという社会の姿が本当に正しいのか、あるいは、インクルーシブ教育を目指すのであれば、そもそも日本語でしか教えないというのはどうかという問題があります。それから、もちろん民族的な部分では、例えばブラジルに帰ったときのために、もしくは民族のアイデンティティを消さないために外国人学校に子どもを行かせることはあると思いますが、それが本当に義務教育の代わりになるかということ、そもそも外国人であっても外国人学校に通わせることは非常にグレーな領域です。日本の教育が、外国人学校を認可はしているけれども認めているのかという問題は、私は非常に大きいと思います。

そういう意味で、いろいろな教育が受けられるという言い方ももちろんあると思うのですが、外国人学校に関しては、ではどうあるべきかということの方にしっかりと目を向けなければいけないと思います。もちろん認可の制度があるので、少なくとも文科省のホームページには、インターナショナルスクールを含めた外国人学校の紹介の記述はありますが、教育の選択肢としてどのように位置付

けているかということについては、はっきりしていないと思います。

それから、教育の多様性を考えることについて言えば、先ほど中学校のころが大変だという話がありましたが、本当に大変です。中学校に通うことは非行防止の教育を受けるということで、自分がやりたいことから部活に誘導して、放課後に悪さをさせないようにする中で、日本語をどうやって勉強させるのかという問題があります。子どもたちは非常に難しいところに追い込まれているので、もう少し多様なやり方ができるとすると、中学校だけでなく、高校まで含めて多様な教育を認めていくという方向がいいだろうと私は思っています。きっと全体としては賛成だけれども、各論になっていくと、それは困るとか、あれは困るという話になると思います。

どのような社会をつくりたいか、どのように国際社会と向き合いたいかというような、もっと大きな視点での議論の上に成り立つのではないのでしょうか。外国人学校は非常に複雑なところがあるので、あまり答えにならなかったかもしれません。

権 それでは、また、フロアからの質問を受け付けてから荒川先生にお話しをして頂いて、この会を終わりたいと思います。

フロア5 先ほど子育てが終わったお母さんのお話がありましたが、私は5人の孫がいるおばあさんです。おばあさんからの質問ですが、よろしいでしょうか。

権 はい、どうぞ。

フロア6 今から50年ぐらい前に私がお産をしたとき、まともな五体満足な子どもが生まれるだろうかと非常に心配しました。そのときに外国の方から言われたのですが、妊婦さんはママになったときに「五体満足ですよ」と先生に言われると、皆さん安心して、それから子育てで忙しくなると、その感謝の気持ちをすっかり忘れてしまうそうです。100人赤ちゃんが生まれると、1人か2人はそういう子どもさんが必ずいます。特にアレルギーなどはもっと多いと思いますが、そういう子どもさんを持った親御さんは、自分の元気な子どもの代わりに自身が十字架を背負って生まれてきているのです。だから、日本は100年、200年遅れているということを、その外国の方に言われました。

上から障害者にしてあげるというのではなく、自分の子は元気に生まれてきたから、自分の孫は元気に生まれたから、「ごめんね、させてください」と思いなさいということです。学校に子どもが入るときに、親御さんにそういう教育をしているのでしょうか。先生方にはそういう気持ちを持って、かわいらしいランドセルを背負った子どもたちに「おめでとう」を言うのと同時に、そうではない子どももいるということを親御さんに教えてほしいのです。そうすると、勉強が遅れているお子さんを温かい目で見られると思います。

なぜこういうことを言うかということ、私の主人の母親が小学校の教育者で、今から50年以上前に、元NHKアナウンサーの草野さんという方の番組に出たので

すが、そこで初めて、公立学校で、同じ教室で自閉症の子どもを見たそうです。最初は随分抵抗して庭に飛び出たりしていたのですが、その子どもが6年生になったときには、他のクラスのどの子どもよりも優しくて優秀になったということです。とても優しい気持ちを植えつけられたのです。そのこともあって、今、質問しているのですが、親御さんに対する教育も恐らく必要だと思います。そういう面はどうなのでしょう。

権 とても大事な質問ですね。どうでしょうか。どうしても先生方にこの場で聞いておきたい質問がありましたらそれを受け付けてからまとめに入りたいと思います。

フロア6 渥美国際交流財団の太田です。先生方、今日は素晴らしいご意見をありがとうございました。質問といいますか、感想のようなものになってしまうかもしれませんが、先ほど中村ノーマンさんのご発表の中で、どのような国であるかというビジョンについてのお話がありました。確かに、国がこのような方面で国際化を図っていきたい、あるいは、このような教育に向けて取り組んでいきたいというようにビジョンを持つことは、教育と行政の在り方がつながっていくという面では大事だと思います。しかし、先ほどのお話のように、国がどのようにありたいのかが分からないのに、一つ一つの行政の取り組みがばらばらになってしまうことは確かに悲しい点ではあるのですが、こうあるべきというガチガチのビジョンが上からどんと下りてくるよりも、むしろ多少は柔軟に、それこそ多様な在り方が地域なり地区にあるという見方をするのであれば、それほどネガティブに捉えることもないと思います。むしろ、こういうビジョンがあるのではないかということが、それこそ活躍されている団体や、活動されている方々から出てもいいのではないかと思います。いかがでしょうか。

権 ありがとうございます。それでは、おばあさまからの質問は上原さんに、太田さんからの質問は中村先生にお答えいただき、最後に荒川先生に締めていただきたいと思います。よろしくお願いします。

上原 保護者の方にそのような教育をしているかどうかということですが、多分、システムとして必ずしなければいけないということにはなっていないと思います。学校や園独自の、例えば保護者向けの講演会などで、私も呼ばれたことはありますが、お話を聞くという機会はあるかもしれませんが、特に必ず受けなければならないという形にはなっていないと思います。それに、たとえそういうお話があったとしても、どの親御さんも頭では分かるのですが、実際に自分の子どもが何かされたとき、もしくは毎日授業が止まったときにはやはり困ることになります。もちろん頭で分かっていたくことも大事なので、そうした機会もつくっています。校長先生によっては、私などを呼んでくださったこともあります。一般の保護者向けに取り組まれています。ただ、もちろんそれは必要ですが、頭では分かるけれども困るところへの対応も必要なのです。毎日子どもが血を

流して帰ってきたら嫌ですよ。意味もなく殴られたり、今日もまた授業がストップして全く進まなかったりするという状態をなくしていくことも必要ではないかと思っています。

権 中村先生、どうぞ。

中村 太田さん、ご質問をありがとうございました。私が着目しているのは、例えば年収が200万円以下の家庭の子どもたちです。もちろん、この人たちは自分で意見を発することができませんし、社会制度がこうなっているので諦めてくださいということで、進む道が閉ざされてしまっています。そういうことがあるからビジョンが必要だという話をさせていただきました。

ビジョンが必要だという意味では、新しい在留制度で住民ではなくなった外国人がいることを知っている人はあまりいないので、私はいつも話してしまうのですが、外交・公用ビザを持っている人たちは大変裕福だと一般の人は思っているけれども、実は低収入だったりするのです。突然、制度が変わって、例えば住民票、以前は外国人登録でしたが、自分の住所の証明が取れなくなってしまった場合、制度があるかないかによって、力のない人は非常に困ってしまいます。お金があれば解決できる方法もいろいろあるのですが、お金がなければ解決できません。ですから、お金がないと生きていけないこの社会の中で社会保障をどう考えるかというときに、堅いビジョンかどうかは分かりませんが、普通の生活ができることを目指すというビジョンだけでもいいのです。例えば、希望すれば正規就労ができて、適切なときに結婚ができて、適切なときに子どもを産むことができる社会にするというような、漠然とした当たり前のことを選べる社会という意味でお話しています。

この社会は、本当にお金があると問題が見えなくなってしまう。お金がある程度あれば、実はお金がない人のことは全く考えないというのが、この社会の現状だと思います。見えない人たちの問題をしっかり見て、それに対処するにはどうしたらいいかということを考えていくべきだというのが私の主張です。

権 ありがとうございます。荒川先生、先ほど埼玉大学の先生から、学校に行かなくてもいいのではないかというご議論がありましたが、そこに一度戻っていただいて、また、インクルーシブ教育の実現に向けて、いかに子どもの多様なニーズに向き合えばいいかといった展望的なことも含めて、お話をして頂けないでしょうか。お願いします。

荒川 インクルーシブ教育の考え方の一つに、多様な学習スタイルをきちんと認めるということがあります。先ほども少しありましたが、みんな同じやり方で勉強するのではなく、その子にあった学習の仕方というものがあると思います。そう考えた場合には、常に一般の学校の通常クラスで友達と一緒に勉強しなければいけないかという、そうでもなくて、取り出しや通級指導など、いろいろな形態も認められるべきだと思います。

そういう中で、不登校の子どものフリースクールなどもだいぶ認められていて、どうしても学校に行けない子については自宅で学習するということもあるかもしれないのですが、障害のある子どもの多くが学校から締め出されてきた、あるいは学校に行く権利を奪われてきたという歴史を考えると、学校に行かなくてもいいのではないかと私の立場からはそう簡単に言えません。やはり学校に行くことは権利だということをしっかりと踏まえて、その上でいろいろな形態を考えていただきたいと思います。

それから、お母さんの質問に答えていなかったのですが、インクルーシブ教育を行うに当たってつくるものが四つあります。インクルーシブな授業づくり、学級づくり、学校づくり、そして最後は地域づくりだと思います。そうでなければ、学校だけがいくらインクルーシブと言っても始まらないのです。また、インクルーシブ教育は、小中学校、高校だけでなく、生まれてから、就学前の段階から卒業後までずっと関わってくるものでもあります。学校に行っている子どもたちには、本来、家庭と学校と地域という三つの生活の場があるはずですが、しかし、残念ながら、障害のある子に対しては、その地域における活動の場がまだ十分に整備されていません。学童保育等に通っている子はいろいろな活動ができるかもしれませんが、地域の中での文化活動やスポーツ活動などはもっと広がっていく必要がありますし、そのためにも、やはり地域の人たちの力は大きいのではないかと考えています。

それから、地域格差と地域の多様性をどのように折り合いをつけるかは、非常に難しい問題です。全国一律、画一的ということでは、ニーズに応え切れないところがあります。しかし、そうかといって、あちらではサービスを受けられて、こちらでは受けられないというように格差ができて困るのです。その点で言うと、例えばアメリカの連邦法などでは、各州がいろいろな施策をするための補助金を出していますが、それを出す条件として、一定の縛りはあるものの、それをクリアすれば多様に政策が展開できる形になっていることが多くあります。日本においても、例えば障害者権利条約にある内容など最低限のことはクリアしやすいように、国が各自治体等に支援するという体制は今後求められてくると思います。

それと、これはやや難しい問題で、先ほどの学校へ行く、行かないということに戻ってしまうかもしれませんが、最近、東京などにはインドの人たちの学校があって、そこでは英語が学習できるということで、日本人の子どもが随分通っています。でも、それは何か寂しい話ではないかという感じがするのです。日本の子どもが就学猶予・免除の願いを出して、外国人の学校に行くことを選んでしまうと、日本の学校を正規に卒業したことにはなりません。その辺でゆがみといますか、ひずみのようなものができつつあるところがあるのです。実際に就学猶予・免除願いは毎年3000人ぐらいいるのですが、障害を理由にしている子どもは数十人しかいません。それから、少年院など法務関係が100人弱いたかと思いますが、それ以外の人たちは「その他」という理由で一括されていて理由が全くはっきりしていないのです。その中には、日本の学校を避けてインターナショナルスクールを選ぶ子も随分いると言われています。そういうことがあると、何がインクルーシブだと言いたくなるような感じもありますが、やはり学校に行きた

いという気持ちが大事にされる学校づくりをしていかなければいけないということを痛感しています。

■ 権 ありがとうございます。時間をだいぶオーバーしてしまいました。本来は4時20分に終わるつもりでしたが、4時40分になりました。お話を聞きますと、現場の先生方のちょっとした意識改革や工夫によって、子どもも気持ち良く過ごすことができます。政策を考えている先生方、一人ひとりの意識もそうですが、ちょっとした意識改革をすることで子どもたちの多様なニーズが受け止められて、子どもたちのより良い成長につながるのではないかと思います。またインクルーシブ教育の実現に繋がる考えを広めていけたらと思います。

皆さんがこの会に出席してくださったことが、インクルーシブ教育の実現に繋がるのではないかと思います。またの機会にこうしたフォーラムを開催して、さらに議論を深めていけたらと思います。今日はこれで終わりにしたいと思います。皆様、本日はどうもありがとうございました。

講師略歴

■荒川 智 【あらかわさとし】 ARAKAWA Satoshi

茨城大学教育学部教授。1957年生。筑波大学大学院博士課程教育学研究科修了（教育学博士）。日本学術振興会特別研究員・神奈川県立衛生短期大学講師・茨城大学教育学部助教授を経て、現在、茨城大学教育学部教授（学長特別補佐）。

専攻は障害児教育、特別支援教育。障害者教育の歴史、理念、制度や、インクルーシブ教育の国際的動向に関する研究を主としている。

主著：『ドイツ障害児教育史研究』（亜紀書房1989年）、『ナチズム期障害児教育の研究』（旬報社1999年）、『特別支援教育をこえる』（全国障害者問題研究会2003年）、『障害児教育の歴史』（編著、明石書店2003年）、『インクルーシブ教育入門』（編著、クリエイツかもがわ2008年）、『障害のある子の教育改革提言』（編著、全国障害者問題研究会2010年）、『インクルーシブ教育の本質を探る』（共著、全国障害者問題研究会2013年）

■上原芳枝 【うえはらよしえ】 UEHARA Yoshie

特定非営利活動法人 リソースセンター one 代表理事。郡山女子大学・郡山女子短期大学部非常勤講師。千代田区発達支援アドバイザー、品川区巡回訪問研修スーパーバイザー、品川区委託相談事業アドバイザー、墨田区特別支援研修スーパーバイザー、練馬区学校訪問相談事業講師。埼玉大学大学院教育学研究科障害児教育専攻修了。フリースクール飛翔＜LD対象＞中等部教諭、ランドマークスクール＜LD対象の学校＞（アメリカ）研修。日本発達障害学会、日本LD学会に所属。

著書：「発達障害サポートマニュアル-園・学校・家庭での実例集-」（上原芳枝著・榊原洋一監修）PHP研究所、

「アスペルガー症候群の子どもの発達理解と発達援助」（榊原洋一編・第4章の6上原芳枝著 ミネルヴァ書房）、「LD児の教育支援」（都築繁幸編 保育出版社）。

■中村ノーマン 【なかむらノーマン】 NAKAMURA Norman

多文化活動連絡協議会。川崎市外国人市民代表者会議第3期委員長、第8期外国籍県民かながわ会議副委員長。

カナダのブリティッシュコロンビア州生まれ、カナダ人として英語圏で育てられる。10歳で来日して、日本で教育を受ける一方、家庭内で母語・母文化を受け、英日バイリンガルに育つ。IT企業に勤務。川崎市との協働活動：川崎市外国人市民代表者会議第3期委員長。川崎市の種々の審議会委員（まちづくり、総合計画）を経験。川崎市外国人市民施策推進指針検討委員会において川崎市多文化共生社会推進指針の2005年3月策定に尽力。社会貢献活動多数（人権講座の企画や講師、小・中学校での国際理解教育講師、図書館と地域の外国人を結ぶ活動、多文化共生コンサート（高津区事業の協力団体、2007年～2012年）で外国につながる子どもたちの教育を支援。多文化フェスタみぞのくち（1999年～2012年主催団体）ではマイノリティの社会参加を通じた地域の連携づくりを行う。あーすフェスタかながわで、実行委員会構成団体、副企画委員長、外国籍県民フォーラム企画・運営、コーディネータ、講師等。大学生を対象に、フィールドワークの企画・実施に携わる。日本語教室わかば：中学・高校世代の日本語・教科学習支援。外国につながるを持つ中学世代の教育相談会：通訳つき高校進学制度説明と相談。

あ
と
が
き

第46回 SGRA フォーラム

「インクルーシブ教育」報告

権 明愛

2014年1月25日（土）午後、東京国際フォーラムにおいて「インクルーシブ教育：子どもの多様なニーズにどう応えるか～」をテーマに第46回SGRA フォーラムが開催されました。

今回のフォーラムの開催に当たって、最初は障害のある子どもの教育についての話から始まりましたが、実際企画を進めていく中、インクルーシブ教育をテーマにしたフォーラムへと広がりました。インクルーシブ教育という言葉は、元々障害のある子どもへの教育を考える過程で生まれた概念ですが、ユネスコでは、「学習、文化、コミュニティへの参加を促進し、教育における、そして教育からの排除をなくしていくことを通して、すべての学習者のニーズの多様性に着目し対応するプロセスとして見なされる」と定義しています。このインクルーシブ教育の定義に沿って日本の教育問題を考えると、障害のある子どもの教育問題の他に、外国籍労働者の子どもたち、家庭や経済的な事情により学業に困難を伴う子ども等、色々なニーズを持つ子どもへの対応が求められることが分かります。「学習等への参加、排除をなくす」「多様性への着目と対応」がインクルーシブ教育のキーワードなのですが、上述の多様なニーズを持つ子どもの教育の問題は、教育の周辺課題として扱われてきた印象を受けます。「インクルーシブ教育」という言葉そのものの認知もあまり進んでおらず、インクルーシブ教育を実現していくのにはまだまだ多くの課題があると思われます。

今回のフォーラムでは、インクルーシブ教育の実現に向けて、障害のある子どもや外国籍の子どもへの支援の実際を踏まえながら、日本の教育がこれから子どもの差異と多様性をどう捉え、権利の保障、多様性の尊重、学習活動への参加の保障にどのように向き合うべきかについて議論の場を提供することを目的としました。

荒川智教授は、基調講演「インクルーシブ教育の実現に向けて」において、障害者権利条約と教育条項に触れながら、インクルーシブ教育を、教育システムやその他の学習環境を学習者の多様性に対応するため如何に変えるかを追求するアプローチとし、それを実現するには通常教育そのものの改革が不可欠であると指摘し、学習者の多様なニーズに対応できる通常教育の改革のあり方について丁寧にお話しされました。

続いて、特定非営利活動法人リソースセンター one の代表理事である上原芳枝さんからは「障害ある子どもへの支援について」、川崎市多文化活動連絡協議会の代表である中村ノーマンさんからは「外国につながりを持つ子どもへの支援について」をテーマに、実践の場の現状とその取り組みについてお話をいただきました。上原さんと中村さんの講演内容を受けて、SGRA の会員である日本社会事業大学社会福祉学研究科博士課程のヴィラーク ヴィクトルさんと東京大学総合文化研究科博士課程の崔佳英さんが指定討論としてそれぞれ問題提起をしました。

3人の講演を終えた後は、休憩をはさみ、フォーラムの第2部であるパネルディスカッションに移り、第1部での問題提起とフロアからの質問をめぐって熱い議論が展開されました。

会場からは、「教育現場においてインクルーシブ教育を推進していくに当たって具体的にどのような取り組みが必要か」「インクルーシブ教育の推進には社会の意識改革が大事だが、まず多様なニーズを持つ子どもの教育に対する、親や地域の意識改革をするにはどうしたら良いか」と、子育てを終えたお母さんとお婆さんからの質問がありました。また、「子どもの多様性に応えるためには、国の教育政策も大事だが、それより現場の実用に合わせ現場から提案し、柔軟に対応していくことが大事ではないか」「子どもの多様なニーズを尊重するためには既存の学校教育の枠組みを崩し、子ども一人ひとりのニーズにあった学びをすれば良いのではないか」という質問をめぐっての議論も絶えませんでした。

会場からのこれらの質問に対し、3名の講師の方からは、「国が多様なニーズを持つ子どもをどのように育てて行きたいのかを考えていく必要がある」こと、「多様性に応える教育が目指す先にはどのような社会を目指すかの問題があり、子どもの多様なニーズに応えるには財政的な負担がかかると思われがちだが、合理的な配慮という視点からそのような偏見を見直し、教育財政の正義論の構築も必要である」こと、また、「障害児が教育を受ける権利を享受するには長い道のりが必要であった経験から、既存の学校教育の枠組みの中で多様なニーズを持つ子どもへの対応を求めていくことは、子どもの教育を受ける権利の保障に繋がることである」こと、また、「学校現場で多様なニーズを持つ子どもを支えてい

くためには、具体的に教員が子ども同士の関係調整の役割を果たしながら、子ども一人ひとりと丁寧に向き合う眼差しやクラス運営についての工夫が必要である」こと等についての提言がありました。

パネルディスカッションでは、予定の時間を大幅に超えて熱気溢れる議論が行われましたが、その後の夜の懇談会では、さらに3人の講師を囲んで、美味しい中華料理をいただきながら教育の話を続けました。

フォーラムの企画の段階でも予想はしていましたが、会場の60数名の聴講者の半数以上がインクルーシブ教育という言葉聞いたことがないと答えていました。このように、インクルーシブ教育を実現していく道のりはまだまだ長いですが、今回のような議論の場を設け、議論を重ねていくことが大切なのではないかと思います。ご講演いただいた3名の講師の方と、インクルーシブ教育に興味関心を寄せてご出席された参加者のみなさまと、このような議論の場を設けてくださったSGRAの皆さまにお礼を申し上げます。

当日の写真は下記リンクをご覧ください。

http://www.aisf.or.jp/sgra/photos/index.php?spgmGal=SGRA_Forum_46_in_Tokyo_International_Forum_by_Jeon

■ 権 明愛 【けん・みんあい】 Quan Mingai

十文字学園女子大学人間生活学部幼児教育学科専任講師。中国で大学を卒業して来日し、埼玉大学教育学研究科で教育学修士、日本社会事業大学社会福祉学研究科で福祉学の博士を取得。埼玉医科大学総合医療センター小児科発達外来非常勤心理士、白梅学園大学子ども学部子ども学科非常勤講師、社会福祉法人嬉泉子どもの生活研究所非常勤支援員、清瀬市子どもの発達支援・交流センター支援員、十文字学園女子大学人間生活学部幼児教育学科の有期助手を経て、現在に至る。最近、障害者支援施設での実践アドバイザー及び保育園での発達相談等の活動しながら障害児者の教育、福祉に関する実践研究を行っている。主著に『自閉症を見つめるー中国本土における家庭調査研究と海外の経験』（中国語、共著）、『成人知的障害者及び家庭の福祉政策』などがある。

SGRA レポート バックナンバーのご案内

- SGRA レポート01 設立記念講演録 「21世紀の日本とアジア」 船橋洋一 2001. 1. 30 発行
- SGRA レポート02 CISV 国際シンポジウム講演録 「グローバル化への挑戦：多様性の中に調和を求めて」
今西淳子、高 偉俊、F. マキト、金 雄熙、李 來賛 2001. 1. 15 発行
- SGRA レポート03 渥美奨学生の集い講演録 「技術の創造」 畑村洋太郎 2001. 3. 15 発行
- SGRA レポート04 第1 回フォーラム講演録 「地球市民の皆さんへ」 関 啓子、L. ビッヒラー、高 熙卓 2001. 5. 10 発行
- SGRA レポート05 第2 回フォーラム講演録 「グローバル化のなかの新しい東アジア：経済協力をどう考えるべきか」
平川 均、F. マキト、李 鋼哲 2001. 5. 10 発行
- SGRA レポート06 投稿 「今日の留学」「はじめの一步」 工藤正司 今西淳子 2001. 8. 30 発行
- SGRA レポート07 第3 回フォーラム講演録 「共生時代のエネルギーを考える：ライフスタイルからの工夫」
木村建一、D. パート、高 偉俊 2001. 10. 10 発行
- SGRA レポート08 第4 回フォーラム講演録 「IT 教育革命：IT は教育をどう変えるか」
臼井建彦、西野篤夫、V. コストブ、F. マキト、J. スリスマンティオ、蔣 恵玲、楊 接期、
李 來賛、斎藤信男 2002. 1. 20 発行
- SGRA レポート09 第5 回フォーラム講演録 「グローバル化と民族主義：対話と共生をキーワードに」
ペマ・ギャルポ、林 泉忠 2002. 2. 28 発行
- SGRA レポート10 第6 回フォーラム講演録 「日本とイスラーム：文明間の対話のために」
S. ギュレチ、板垣雄三 2002. 6. 15 発行
- SGRA レポート11 投稿 「中国はなぜWTO に加盟したのか」 金香海 2002. 7. 8 発行
- SGRA レポート12 第7 回フォーラム講演録 「地球環境診断：地球の砂漠化を考える」
建石隆太郎、B. プレンサイン 2002. 10. 25 発行
- SGRA レポート13 投稿 「経済特区：フィリピンの視点から」 F. マキト 2002. 12. 12 発行
- SGRA レポート14 第8 回フォーラム講演録 「グローバル化の中の新しい東アジア」 + 宮澤喜一元総理大臣をお迎えして
フリーディスカッション
平川 均、李 鎮奎、ガト・アルヤ・ブートゥラ、孟 健軍、B. ヴィリエガス 日本語版2003. 1. 31 発行、
韓国語版2003. 3. 31 発行、中国語版2003. 5. 30 発行、英語版2003. 3. 6 発行
- SGRA レポート15 投稿 「中国における行政訴訟—請求と処理状況に対する考察—」 呉東鎬 2003. 1. 31 発行
- SGRA レポート16 第9 回フォーラム講演録 「情報化と教育」 苑 復傑、遊間和子 2003. 5. 30 発行
- SGRA レポート17 第10 回フォーラム講演録 「21 世紀の世界安全保障と東アジア」
白石 隆、南 基正、李 恩民、村田晃嗣 日本語版2003. 3. 30 発行、英語版2003. 6. 6 発行
- SGRA レポート18 第11 回フォーラム講演録 「地球市民研究：国境を越える取り組み」 高橋 甫、貫戸朋子 2003.8.30 発行
- SGRA レポート19 投稿 「海軍の誕生と近代日本—幕末期海軍建設の再検討と『海軍革命』の仮説」 朴 榮濬
2003.12.4 発行
- SGRA レポート20 第12 回フォーラム講演録 「環境問題と国際協力：C O P 3 の目標は実現可能か」
外岡豊、李海峰、鄭成春、高偉俊 2004. 3. 10 発行
- SGRA レポート21 日韓アジア未来フォーラム 「アジア共同体構築に向けての日本及び韓国の役割について」 2004. 6. 30 発行
- SGRA レポート22 渥美奨学生の集い講演録 「民族紛争—どうして起こるのか どう解決するか」 明石康 2004. 4. 20 発行
- SGRA レポート23 第13 回フォーラム講演録 「日本は外国人をどう受け入れるべきか」
宮島喬、イコ・プラムティオノ 2004.2.25 発行
- SGRA レポート24 投稿 「1945年のモンゴル人民共和国の中国に対する援助：その評価の歴史」 フスレ 2004. 10. 25 発行
- SGRA レポート25 第14 回フォーラム講演録 「国境を越えるE-Learning」
斎藤信男、福田収一、渡辺吉銘、F. マキト、金 雄熙 2005. 3. 31 発行
- SGRA レポート26 第15 回フォーラム講演録 「この夏、東京の電気は大丈夫？」 中上英俊、高 偉俊 2005.1.24 発行

SGRA レポート 27	第16 回フォーラム講演録 「東アジア軍事同盟の過去・現在・未来」 竹田いさみ、R. エルドリッチ、朴 榮濬、渡辺 剛、伊藤裕子 2005. 7. 30 発行
SGRA レポート 28	第17 回フォーラム講演録 「日本は外国人をどう受け入れるべきか- 地球市民の義務教育-」 宮島 喬、ヤマダチ・アナ・エリーザ、朴 校熙、小林宏美 2005. 7. 30 発行
SGRA レポート 29	第18 回フォーラム・第4 回日韓アジア未来フォーラム講演録 「韓流・日流：東アジア地域協力におけるソフトパワー」 李 鎮奎、林 夏生、金 智龍、道上尚史、木宮正史、李 元徳、金 雄熙 2005. 5. 20 発行
SGRA レポート 30	第19 回フォーラム講演録 「東アジア文化再考－自由と市民社会をキーワードに－」 宮崎法子、東島 誠 2005. 12. 20 発行
SGRA レポート 31	第20 回フォーラム講演録 「東アジアの経済統合：雁はまだ飛んでいるか」 平川 均、渡辺利夫、トラン・ヴァン・トウ、範 建亭、白 寅秀、エンクバヤル・シャグダル、F. マキト 2006. 2. 20 発行
SGRA レポート 32	第21 回フォーラム講演録 「日本人は外国人をどう受け入れるべきか－留学生－」 横田雅弘、白石勝己、鄭仁豪、カンピラパーブ・スネート、王雪萍、黒田一雄、大塚晶、徐向東、角田英一 2006. 4. 10 発行
SGRA レポート 33	第22 回フォーラム講演録 「戦後和解プロセスの研究」 小菅信子、李 恩民 2006. 7. 10 発行
SGRA レポート 34	第23 回フォーラム講演録 「日本人と宗教：宗教って何なの？」 島蘭 進、ノルマン・ヘイヴンズ、ランジャン・ムコパディヤヤ、ミラ・ゾンターク、セリム・ユジェル・ギュレチ 2006. 11. 10 発行
SGRA レポート 35	第24 回フォーラム講演録 「ごみ処理と国境を越える資源循環～私が分別したごみはどこへ行くの？～」 鈴木進一、間宮 尚、李 海峰、中西 徹、外岡 豊 2007. 3. 20 発行
SGRA レポート 36	第25 回フォーラム講演録 「ITは教育を強化できるか」 高橋富士信、藤谷哲、楊接期、江蘇蘇 2007. 4. 20 発行
SGRA レポート 37	第1 回チャイナ・フォーラム in 北京 「パネルディスカッション『若者の未来と日本語』」 池崎美代子、武田春仁、張 潤北、徐 向東、孫 建軍、朴 貞姫 2007. 6. 10 発行
SGRA レポート 38	第6 回日韓フォーラム in 葉山講演録 「親日・反日・克日：多様化する韓国の対日観」 金 範洙、趙 寛子、玄 大松、小針 進、南 基正 2007. 8. 31 発行
SGRA レポート 39	第26 回フォーラム講演録 「東アジアにおける日本思想史～私たちの出会いと将来～」 黒住 真、韓 東育、趙 寛子、林 少陽、孫 軍悦 2007. 11. 30 発行
SGRA レポート 40	第27 回フォーラム講演録 「アジアにおける外来種問題～ひとの生活との関わりを考える～」 多紀保彦、加納光樹、プラチャー・ムシカシントーン、今西淳子 2008. 5. 30 発行
SGRA レポート 41	第28 回フォーラム講演録 「いのちの尊厳と宗教の役割」 島蘭進、秋葉悦子、井上ウイマラ、大谷いづみ、ランジャン・ムコパディヤヤ 2008. 3. 15 発行
SGRA レポート 42	第2 回チャイナ・フォーラム in 北京&新疆講演録 「黄土高原緑化協力の15 年―無理解と失敗から相互理解と信頼へ―」 高見邦雄 日本語版、中国語版 2008. 1. 30 発行
SGRA レポート 43	渥美奨学生の集い講演録 「鹿島守之助とパン・アジア主義」 平川均 2008. 3. 1 発行
SGRA レポート 44	第29 回フォーラム講演録「広告と社会の複雑な関係」 関沢 英彦、徐 向東、オリガ・ホメンコ 2008. 6. 25 発行
SGRA レポート 45	第30 回フォーラム講演録 「教育における『負け組』をどう考えるか～ 日本、中国、シンガポール～」 佐藤香、山口真美、シム・チュン・キャット 2008. 9. 20 発行
SGRA レポート 46	第31 回フォーラム講演録 「水田から油田へ：日本のエネルギー供給、食糧安全と地域の活性化」 東城清秀、田村啓二、外岡 豊 2009. 1. 10 発行
SGRA レポート 47	第32 回フォーラム講演録 「オリンピックと東アジアの平和繁栄」 清水 諭、池田慎太郎、朴 榮濬、劉傑、南 基正 2008. 8. 8 発行
SGRA レポート 48	第3 回チャイナ・フォーラム in 延辺&北京講演録 「一燈やがて万燈となる如く― アジアの留学生と生活を共にした協会の50 年」 工藤正司 日本語版、中国語版 2009. 4. 15 発行
SGRA レポート 49	第33 回フォーラム講演録 「東アジアの経済統合が格差を縮めるか」 東 茂樹、平川 均、ド・マン・ホーン、フェルディナンド・C・マキト 2009. 6. 30 発行

- SGRA レポート50 第8 回日韓アジア未来フォーラム講演録 「日韓の東アジア地域構想と中国観」
平川 均、孫 洌、川島 真、金 湘培、李 鋼哲 日本語版、韓国語 Web 版 2009. 9. 25 発行
- SGRA レポート51 第35 回フォーラム講演録 「テレビゲームが子どもの成長に与える影響を考える」
大多和直樹、佐々木 敏、渋谷明子、ユ・ティ・ルイン、江 蘇蘇 2009. 11. 15 発行
- SGRA レポート52 第36 回フォーラム講演録 「東アジアの市民社会と21 世紀の課題」
宮島 喬、都築 勉、高 熙卓、中西 徹、林 泉忠、プ・ティ・ミン・チイ、
劉 傑、孫 軍悦 2010. 3. 25 発行
- SGRA レポート53 第4 回チャイナ・フォーラム in 北京&上海講演録 「世界的課題に向けていま若者ができること〜
TABLE FOR TWO 〜」近藤正晃ジェームス 2010. 4. 30 発行
- SGRA レポート54 第37 回フォーラム講演録 「エリート教育は国に『希望』をもたらすか：
東アジアのエリート高校教育の現状と課題」玄田有史 シム チュン キャット
金 範洙 張 健 2010. 5. 10 発行
- SGRA レポート55 第38 回フォーラム講演録 「Better City, Better Life 〜東アジアにおける都市・
建築のエネルギー事情とライフスタイル〜」木村建一、高 偉俊、
Mochamad Donny Koerniawan、Max Maquito、Pham Van Quan、
葉 文昌、Supreedee Rittironk、郭 榮珠、王 劍宏、福田展淳 2010. 12. 15 発行
- SGRA レポート56 第5 回チャイナ・フォーラム in 北京&フフホト講演録 「中国の環境問題と日中民間協力」
第一部（北京）：「北京の水問題を中心に」高見邦雄、汪 敏、張 昌玉
第二部（フフホト）：「地下資源開発を中心に」高見邦雄、オンドロナ、ブレンサイン
2011. 5. 10 発行
- SGRA レポート57 第39 回フォーラム講演録 「ポスト社会主義時代における宗教の復興」井上まどか、
ティムール・ダダバエフ、ゾンターク・ミラ、エリック・シッケタンツ、島蘭 進、陳 継東
2011. 12. 30 発行
- SGRA レポート58 投稿 「鹿島守之助とパン・アジア論への一試論」平川 均 2011. 2. 15 発行
- SGRA レポート59 第10 回日韓アジア未来フォーラム講演録「1300 年前の東アジア地域交流」
朴 亨國、金 尚泰、胡 潔、李 成制、陸 載和、清水重敦、林 慶澤 2012. 1. 10 発行
- SGRA レポート60 第40 回フォーラム講演録「東アジアの少子高齢化問題と福祉」
田多英範、李 蓮花、羅 仁淑、平川 均、シム チャン キャット、F・マキト 2011. 11. 30 発行
- SGRA レポート61 第41 回SGRA フォーラム講演録「東アジア共同体の現状と展望」恒川恵市、黒柳米司、朴 榮濬、
劉 傑、林 泉忠、ブレンサイン、李 成日、南 基正、平川 均 2012. 6. 18 発行
- SGRA レポート62 第6 回チャイナ・フォーラム in 北京&フフホト講演録
「Sound Economy 〜私がミナマタから学んだこと〜」 柳田耕一
「内モンゴル草原の生態系：鉱山採掘がもたらしている生態系破壊と環境汚染問題」郭 偉
2012. 6. 15 発行
- SGRA レポート64 第43 回フォーラム講演録 in 蓼科「東アジア軍事同盟の課題と展望」
朴 榮濬、渡辺 剛、伊藤裕子、南 基正、林 泉忠、竹田いさみ 2012. 11. 20 発行
- SGRA レポート65 第44 回フォーラム講演録 in 蓼科「21 世紀型学力を育むフューチャースクールの戦略と課題」
赤堀侃司、影戸誠、曹圭福、シム・チュン・キャット、石澤紀雄 2013. 2. 1 発行
- SGRA レポート66 渥美奨学生の集い講演録「日英戦後和解（1994-1998 年）」（日本語・英語・中国語）沼田貞昭
2013. 10. 20 発行
- SGRA レポート67 第12 回日韓アジア未来フォーラム講演録「アジア太平洋時代における東アジア新秩序の模索」
平川 均、加茂具樹、金 雄熙、木宮正史、李 元徳、金 敬黙 2014. 2. 25 発行
- SGRA レポート68 第7 回SGRA チャイナ・フォーラム in 北京講演録「ボランティア・志願者論」
（日本語・中国語・英語） 宮崎幸雄 2014. 5. 15 発行
- SGRA レポート69 第45 回 SGRA フォーラム講演録「紛争の海から平和の海へー東アジア海洋秩序の現状と展望ー」
村瀬信也、南 基正、李 成日、林 泉忠、福原裕二、朴 榮濬 2014.10.20 発行

■ レポートご希望の方は、SGRA 事務局（Tel：03-3943-7612 Email：sgra.office@aisf.or.jp）へご連絡ください。

SGRAレポート No. 0070

第46回 SGRA フォーラム

インクルーシブ教育：
子どもの多様なニーズにどう応えるか

編集・発行 (公財) 渥美国際交流財団関口グローバル研究会 (SGRA)
〒112-0014 東京都文京区関口3-5-8
Tel: 03-3943-7612 Fax: 03-3943-1512
SGRA ホームページ: <http://www.aisf.or.jp/sgra/>
電子メール: sgra-office@aisf.or.jp

発行日 2015年4月20日
発行責任者 今西淳子
印刷 (株) 平河工業社

©関口グローバル研究会 禁無断転載 本誌記事のお尋ねならびに引用の場合はご連絡ください。