

ハワイにおける全人教育

—平和教育と特別支援に焦点を当てて—

栗原 慎二・山崎 茜*・エリクソン ユキコ*・品川 真穂**

(2018年12月10日受理)

Manuscript for Hiroshima journal of school education

Shinji Kurihara, Akane Yamasaki, Yukiko Ericson and Maho Shinagawa

The purpose of this research is to consider the desirable way of educational guidance that accepts diversity that will be required in the future in Japan by referring to Hawaii's educational practice that accepts diversity and tries to respond to the needs of all children. The authors visited K5 school, K6 school, and two K12 schools, and find how effective to do UDL, PBIS, and SEL. In this paper, the authors suggest what is important for the whole person education.

Key words : 平和教育, 特別支援, PBIS, SEL, 多文化教育

問題と目的

現代の日本の教育が直面している問題の一つに、愛着の課題や発達障害、LGBT への対応の難しさといったものがある。そうした人たちが、学校の対応の不十分さ故に生き辛さや二次障害などを抱えることが少なくないことも明らかになってきており、どう対応していけばよいかを検討することは喫緊の課題の一つである。

これに関連して、発達障害を含む障害については、2006年12月13日、第61回国連総会において障害者権利条約が採択され、日本もその約7年後の2014年1月に批准している。LGBTについては、たとえば同性愛は多くの国で違法とされる一方で、それを上回る国連加盟国がLGBTの権利の支持を宣言している。日本でも文部科学省が2015年に「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等 について」の通知を出し、LGBTに対する認識が深まりつつある。このようにマイノリティの人権の保障は時代の必然であり、学校教育も真摯に向かい合う必要性が認識されつつある。

障害については、その障害を個人の心身の機能の障害としてとらえることが一般的だが、心身の障害をもつ個人が機会を十分に保証されない社会制度的問題、あるいは差別問題として捉える考え

方がある。これはアメリカやイギリスで発展してきた「障害の社会モデル」という考え方で(杉野, 2007)、障害者権利条約もこれに立脚している。

この「障害の社会モデル」を学校教育に当てはめると、特別支援教育の対象である心身の障害をもつ児童生徒に適応上のさまざまな課題が生じるのは、児童生徒の問題というよりは、学校や教育制度の問題ということになる。障害の社会モデルは障害にかかわる問題のすべてを解決するわけではないが、障害にかかわる社会の在り方に警鐘を鳴らす役割を果たしていると言えるだろう。

次に考えたいのは、日本の一部地域ではすでに表面化しており、今後は多くの地域が直面するであろう多民族化の問題である。移民は受け入れ国の国民の中に広く薄く分散するわけではなく、多くの場合、一定の地域にグループを作って定住することになる。その結果、移民が定住した地域は、既存の社会とは異なった文化をもつ異質なコミュニティとなりがちである。ヨーロッパではすでにこうした動きが本格化しており、それに対して強い排斥の動きがあるのが現実である。

これは国外に限ったことではない。現在でも外国人労働者が多く居住する地域では、その子弟が学校に通学しても言語が通じなかったり、文化的ギャップで不登校になるといった問題が生じてい

*広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター、**広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

る。日本でも外国人労働者の受け入れが本格化し、多くの外国人が定住する時代がすぐそこに迫っている。受け入れ体制の構築が遅れば、日本においてもヨーロッパと同様にさまざまな問題や対立が生じることは想像に難くない。

ここまで発達障害や LGBT 等への対応というの児童生徒に関する問題と多民族化問題の二つについて述べたが、これらの二つは、多様性の受容の問題と捉えることが可能である。多様性は新たな発展の基盤となる可能性をもつ一方で、違いのある双方が相互の違いを認め合い受容しなければ、対立として顕在化することになる。

このような多様性の問題に早くから直面し、教育的な取組を進めてきた地域の1つに、アメリカ合衆国ハワイ州が挙げられる。ハワイ州は、人種・民族集団が人口面では「マジョリティ」の人種・民族集団が、人口の面では「マジョリティ」を構成する数少ない Minority-Majority State の1つである(原, 2012)。

ハワイはかつてはポリネシア人の王が支配する独自の文化をもつ1つの国であったが、歴史の中でアメリカの政治的・文化的影響を受け、その結果多くの移民を受け入れてきた。天野(2012)は、そもそも「文化」同士は理解しあわず、避けがたい「排他性」を有すると指摘しているが、そう考えたときに、ハワイ文化が圧倒的な影響力をもったアメリカ文化に同化される危険性も十分に考えられたはずである。

しかし、ハワイ民族はアメリカ文化とのさまざまな衝突や葛藤を乗り越え、独自性を保ちながら発展を続けているという側面がある(田中, 1990)。これが可能となった背景の一つとして、ハワイ州の学校で行われている多文化教育を指摘することができるだろう。この点について田中(2012)は、ハワイでは多民族社会において、「より多くの文化的背景の尊重と教育の機会の平等を追求すること」を目指していると指摘し、天野(2012)は、ハワイでは学校や社会におけるあらゆる差別を拒絶し、子どものもつ多様性を受容・肯定する立場に立った教育が行われていると指摘している。さらに井上(2006)は、ハワイで行われている平和教育を視察し、ハワイ諸島におけるハワイ先住民の血を引く人々がマイノリティとして失業率や中退率、薬物依存率などの社会経済の矛盾の渦の中心にあり、ハワイ民族が自らの民族文化に誇りを持たず、社会的アイデンティティにおける自民族

の自己評価が低いという状況にあることを示している。そして、ハワイ先住民の文化を幼稚園・小学校低学年レベルの平和教育に取り入れるという実践は、このようなマイノリティの生きづらさの問題に対するハワイの取組であるとしている。

ハワイ州の学校には、さまざまなバックグラウンドをもつ子どもが通っている。Minority の人種・民族集団が人口面では Majority を構成しているため、学校は、個々の差異を認め、尊重する姿勢をもっており、それが学校のミッションやピラーの中にも組み込まれている。このようにハワイでは、人種や民族の関係を、「皆同じ=equality」ことを前提に全員が同じ処遇を求めることによって平等を実現するのではなく、「皆異なる=difference」ことを前提に個々の多様な条件を考慮して、各々異なる処遇を求めることによって平等を実現しようとしている(船越, 2013)。

そこで本研究では、多様性を包括し全ての子どものニーズに対応しようと試みるハワイの学校を実際に訪問し、その教育方針やそれに基づく実践を分析し、その観点から、今後社会の多様化への対応が求められる日本の教育のあり方を考察することを目的とする。

学校訪問

I 基本情報

ハワイ州のいくつかの学校を訪問して得られた知見について、平和教育と特別支援に焦点を当ててまとめ検討する。

1) 時期 2018年の9月5日～10日

2) 視察校

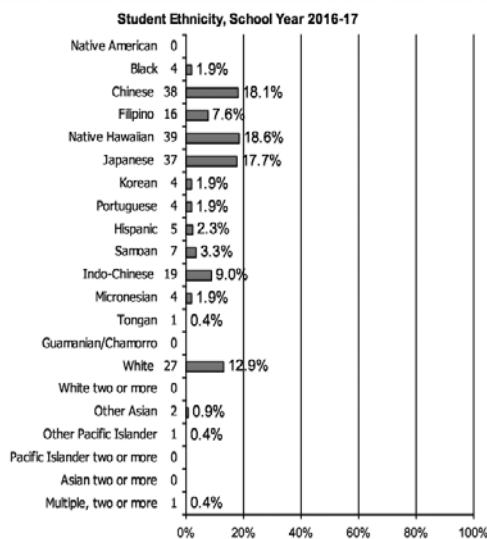
i) Ali'iolani Elementary School

幼稚園の年長(以下,GradeK)から小学5年生(以下,Grade5)の子ども達が通う公立学校。地域の子ども達が通っているため、子ども達の民族性は多様である(図1)。「子どもに差異を生み出す力を与えること(Empowering students to make a difference)」をビジョンとして掲げている。大学のプログラムによって、インクルーシブ教育を導入しつつある。今回の訪問では、GradeKを視察した。

ii) Hanahau'oli School

GradeKから小学6年生(Grade6)の子ども達が通う私立学校。子ども達は入試で選抜されており、約22000ドルの学費を支払っ

試により選抜されており、約 23000 ドルの学費を支払っている。今回の訪問では、GradeK から Grade6 を視察した。



n = 209

Aliioli Elementary School – Accountability

Resource Center Hawaii

<http://arch.k12.hi.us/PDFs/ssir/2017/>

より引用

図 1 子どもの民族性

ている。エキサイティングで挑戦的で楽しい学習をすることで、子供が「Learning by doing(経験することで学ぶ)」という自然な方法で学ぶことを尊重している。

iii) Assets School

GradeK から高校 3 年生(以下 Grade12)の、特別に高度な知的能力をもつ子ども (Gifted) や読み書き障害の子ども (Dyslexia) などの特別支援対象の子ども達が多く通う私立学校。子ども達は入試により選抜されており、約 23000 ドルの学費を支払っている。ハワイや世界中のすべての子ども達が成長し、自分の可能性を実現し、ユニークな才能と能力から社会に利益をもたらすコミュニティを目指している。今回の訪問では、高等学校を視察した。

iv) Mid-pacific Institute

GradeK から Grade12 の子ども達が通う私立学校。「道徳・倫理価値に基づき、創造性・協同・批判的思考・国際意識による生徒の変化を認めることで、生徒が世界に差をつけることができるようにする」ことをビジョンとして掲げている。子ども達は入

II 各々に応じたサポートの実現

アメリカでスキルレベルの判断に使用されているアセスメントツールの一つに National Assessment of Education Progress (以下, NAEP) がある。NAEP は、子ども達が、さまざまな分野において、何を知っていて、何ができるのかについて把握するための、米国内最大の代表的かつ継続的な評価で、米国教育省および教育科学研究所 (IES) の国立教育統計センター (NCES) が管理する議会で使用が義務付けられている。評価対象は、全米の公立学校と非公私 (私立) 学校の通常は Grade4, Grade8, および Grade12 である。評価科目は、さまざまな分野の評価から成り立っているが、数学、リーディング、科学、およびライティングの 4 つの科目が最も頻繁に評価されている。Ali'ioli Elementary School では、この NAEP を用いてデータ分析を行い現在のスキルレベルを判断することで、各々の能力に見合った成長と発達のための目標を設定していた。

Assets Schoolでは、GiftedやDyslexiaに対して、学び方の違いを専門的に理解することに基づいた、個別化と統合を図る学習環境を提供していた。それぞれの子どもの強みとニーズについて検討する場としては、子どもの休憩時間を利用した、全ての教員による定期的なミーティングがあった。具体的には、このミーティングは毎週特定の一人を対象にケーススタディを行うもので、約20分間の情報交換と討議を通じて子ども理解を深め方針を共有するという形式がとられていた。理解に基づいた学習環境としては、小規模のクラスで、独自のペースで学習できる個別指導の差別化カリキュラムがあった。子どもの中には、リーディング、ライティング、数学、注意、記憶などにニーズを抱えている者もいたが、そのような子どもへのサポートのための学習ツールが多数用意されていた。また、教師に対しては、Assets Teacher Training and Outreach Program (以下, ATTOP) が用意設立されており、学び方の違う子どものニーズに合わせたアプローチが提供されていた。子どもが潜在能力を最大限に発揮し、学校や社会における生涯学習者としての居場所を見つけることに繋げるために、ATTOPのワークショップでは、具体的な支援策の教授が行われるとのことであった。

個別化された学習の典型例として印象的だったのは **Assets School** のキャリア支援であった。同校は特別支援対象の生徒が多く在籍する学校であり、生徒の就業には非常に大きな課題があることが予想されるが、障害者枠での就職ではなく、通常の就業を目指していた。その実現のため、生徒たちは高校1年生(Grade10)からの3年間は、インターンシップとして週1回企業で働き、そこで従業員として働き続けるなかで自分の課題を見だし、学校に戻ってきてその課題を教員とともに克服していくというシステムになっていた。インターンシップ先は1年ごとに変わり卒業までに3つの職業を体験することになっていた。その支援は当然ながら個別化されたものになる。

差異ある子どもに、各々異なる処遇を与えたとしても、それが各々の能力に見合っていないければ、平等を実現することはできない。ハワイの学校では、多様なバックグラウンドをもつ子どもがもつ能力の理解から始まり、環境調整やツールの使用により、一人一人が自分にあった教育を受けることができるような教育がなされていた。また、教師の力量形成のための研修は徹底的で、そのことを通じて、学習者の主体的な学びと継続的な成長を実現させようとしていることが理解できた。

Ⅲ 個の成長に焦点を当てた取り組み

アメリカが発祥であり、個のニーズを把握し、各々に必要な支援を行うものにポジティブな行動介入と支援 (**Positive Behavioral Interventions and Supports** : 以下, **PBIS**)や社会性と情動の学習 (**Social and Emotional Learning** : 以下, **SEL**)がある(栗原, 2018)。PBISとは、アメリカにおいて包括的アプローチを遂行するシステムのひとつであり、応用行動分析の理論に基づいた支援方法である(長江・山崎・中村・枝廣・エリクソン・栗原, 2013)。また、SELは、小泉(2011)によると、「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした、社会性(対人関係)に関するスキル、態度、価値観を身に付ける学習」と定義されている。

PBISやSELの実践はすでにアメリカで広く実施されその効果のエビデンスも示されているが、ハワイでも、非明示的なものを含め、PBISやSELの視点が取り入れられていた。

PBIS

PBISは子どもの望ましい行動を引き出すために環境を調整し、発言した望ましい行動にポジティブなフィードバックを与えながら子どもたちを育てていくシステムである。(バーンズ・中川, 2017)。

ハワイ州では表1のような **General Learner Outcomes** (以下, **GLOs**) が掲げられており、**Ali'ionani Elementary School** では、この **GLOs** に焦点を当てたポジティブな行動支援を行っていた。また、他の小学校とも同様に、期待される行動が明確に掲げられており、同校では、「常に学習すること、責任を負うこと、気遣うこと」であった。

表1 GLOs

GLO 1:自主学習者	自らの学習に責任をもつ能力。
GLO 2:コミュニティ貢献者	人間は共に働くことが不可欠であることの理解。
GLO 3:複雑な思想家	複雑な思考や問題解決を行う能力。
GLO 4:品質プロデューサー	品質の性能と品質の製品を認識して生産する能力。
GLO 5:効果的なコミュニケーター	効果的なコミュニケーション能力。
GLO 6:テクノロジーの有効で倫理的なユーザー	効果的かつ倫理的にさまざまな技術を使用する能力。

Mid-Pacific Institute では、よりよい学習者になるための心得が掲げられていた。これには上級生用のものと下級生用のものがあり、両者は基本的に同じ考え方に基づいているが、下級生用のものは、ハワイ州の掲げる教育目標を子どもたちが理解できるように簡単にしたものであった(表2)。

そして、**Mid-Pacific Institute** での授業は、これらの価値項目に基づいて展開されていた。視察した授業の一つは **GradeK** の授業であったが、そこでは子どもたちが、自分の好きなところや自分の好きなものを紹介していた。これは、子ども自身が自分にとっての自分のポジティブな側面に目を向けられる取り組みであり、“**Children first**” という **Mid-Pacific Institute** の教育理念に基づいていると考えられる。また、教師は、その様子を **iPad** に保存しており、子どもたちがいつでも自分のポジティブな側面を見ることができ環境づくりを行っていた。それによって、子どもたちが、失敗などのネガティブな出来事があったときにも、自分のマインドセットを変える手伝いをするよう

な工夫がされていた。

表2 Learner Profile

ENJOY (学びの過程を楽しみ, 挑戦してあきらめない)
EXOLORE AND IMAGINE (問題を解決するために, さまざまなアイデアや方法を探し, 想像する)
CHALLENGE (すべてのアイデアに価値があるのだから, リスクを取り, 独特な問題を解決する機会に挑戦する)
GATHER AND THINK (問題を解決する新しい方法を生み出すために, さまざまな学習経験から得た情報を集めて考える)
REFLECT (学習を反映し, 他者と共有する)
DEVELOP (世界で起こっていることの認識と理解を深める)
CARE FOR AND RESPECT (住んでいる環境と地域社会を愛し, 尊重する)
EXPRESS (スピーチ, ライティング, 美術, 音楽, 運動, テクノロジーなど, さまざまな方法で, アイデアや考え, 感情を表現する)
WORK (世界をより良く変えるチームとして, 丁寧に働く)

小学3年生(以下, Gread3)・小学4年生(以下, Gread4)の道徳の授業では異学年交流による多人数学習を行っており, 学年初めにクラスで考えた「やさしさ」「創造性」などのクラス目標について, 例えば, 「やさしさとはどのようなものか」「やさしくないとはどのようなものか」を考える授業を行っていた。その際, 目標を具体的な行動に落とししていく過程で, 「やさしさが“良い友達”の大切な要素だとしたら, “良い友達”はどのような行動をするか」といった発問が投げられていた。

このような, 自分のポジティブな行動に対して, ポジティブな評価が与えられることに加え, 自分の学習についても客観的に振り返り, 評価もこの価値項目に基づいて行われていた。例えば, 音楽や体育の中で見られた, 「学びの過程を楽しみ, 挑戦してあきらめない」姿は, ENJOY の項目の中に写真や動画で残されていた。その際, iPad によってポートフォリオを作成しており, 文章や音声の中に, 子どもたちの考えや選択を反映していた。教師は, 子どもたちに見られた変化を授業やカリキュラムの向上に役立て, 子ども達がポートフォ

リオを学習戦略としてうまく用いることを目指していた。また, Grade 3 から Grade 5 の子どもは, 自分で iPad や Google を操作して, 学びの記録を残すことで, 子ども自身がセルフアセスメントを行うようになっていた。こうした取り組みは主要な学習内容である読み・書き・数学以外にも理科や社会, 音楽, 体育, 品格教育や美術など, 全ての領域で行われており, 批判的思考・創造性・協力の成長の様子を確認することができるものとなっていた。

Assets School では, 子どもの大部分が以前の学校で何らかの苦難を経験していたが, そのような子どもに対して, 教師は, 彼らには何の問題もなく, 彼らは物事を違って見ているだけであると捉えていた。また, 彼らの特性は, 損害でないばかりか, 贈り物であると捉えていた。学び方の違う子供たちは, 世界を変えることができると子どもの可能性を信じており, このようなマインドセットを, 「Great minds don't think or learn alike.」という学校の標語に表していた。このような考え方のもと, Assets School では, 強みに基づくカリキュラムによって, 子どもの自然な好奇心を引き出し, 以前には想像もできなかった方法で子どもの特性や才能を開発していた。A Positive campus-wide behavior management program では, 教室において学術的な追求に重点を置きながら, レジリエンスと責任感を構築することに重点を置いていた。GradeK から中学2年生(Grade8)までの子ども達を対象とした, K-8 プログラムでは, その子どもの興味や才能がどのようなものなのかを特定または追求することを支援していた。すべての子供が, 週に4日, 40分間, 授業以外にエンリッチメント方式のクラスに参加しており, 子どもは, 興味のあるトピックを選択し, 1年の間に9回のサイクルを繰り返し, それぞれ3週間継続する。活動内容には, レゴ・カプセラ・ケネックス・ロケットリーなどの芸術, スポーツ, コンピュータ, 料理などが含まれていた。

このように, 視察した学校の教育は価値に基づいて行われていた。その価値は具体的な行動レベルで, また, いつでも見ることが出来るように示されており, 一人一人が必要に応じて確認することが可能となっていた。そのような取り組みによって, 多様性の中でも, 教師と子どもが同じコミュニティにおいて, 共通の価値観を共有することができており, そのことが, 肯定的な行動の現れに繋がっていると考えられる。

SEL

Ali'iolani Elementary School で行っている SEL カリキュラムは、2018 年から Jesse Lewis Choose Love Movement という著名なプログラムを採択していた。これは無料の SEL プログラムで、未就学児や GradeK から Grade12 までのプログラムが用意されている。このプログラムは包括的でエビデンスに基づくもので、実践がしやすいように作成され、Common Core State Standards と米国スクールカウンセラー協会 (ASCA) の子ども成功のための Mindsets & Behaviors や、感情の理解とコントロール (自己意識と自己管理)、肯定的な目標を設定して達成すること、感情と共感と他者への思いやりを示すこと (社会的認識)、積極的な関係を確立し維持すること、責任ある意思決定を行うという CASEL の 5 つのコア SEL Competency に沿っている。また、導入が容易で、さまざまなスケジュール、環境、用途に適応できるように設計されていた。

ところで Jesse Lewis Choose Love Movement の目標は、どのような状況においても愛を選択するために必要な知識、態度、スキルを子供に提供することで、勇気、感謝、許し、思いやりなどの重要な価値を取り入れたレッスンも含まれており、PBIS と繋がる部分も少なくなかった。このような中核的価値観に基づいて、子ども達は、自己意識の向上とコントロール、社会意識向上、関係スキルの向上、意思決定スキルの向上、自己制御の強化、積極的な意思決定に関することを楽しみながら学んでいた。

Mid-pacific Institute では、生徒指導部長は、個人に対しても、クラス全体に対しても、子どもの social & emotional well-being を目指し、個別カウンセリングや学校の資源を生かした支援を計画していた。子ども一人ひとりのニーズに合わせてるように、管理職を含め全教職員が一同となって協議し、協力して動いていた。その際には、事象を説明する仮説を立て、答えを探求し、リソースを調べ、学習を振り返るといった構成主義的アプローチを行っていた。個別指導が必要な児童には、生徒指導部長、Student Assistance Program (以下 SAP) のカウンセラー、大学カウンセラー、キャリアカウンセラー、学校の司祭、課外活動の管理者がチームとなり対応を行っていた。社会性と情動のサポートにおいては、SAP のカウンセラーが中心となって、その他の支援員を手配

していた。

また、Mid-pacific Institute は、ハワイの公立学校と私立学校のコミュニティにおいて、他人との葛藤を解決するための学生モデルを提供する、ピア・メディエーションと平和チーム・プログラムのリーダーとみなされていた。Grade5 は、下の学年を親切に援助するサービス組織である平和チームを構成していた。Grade3・4・5 学年の児童は、希望するとピア・メディエーターになるための、葛藤解決スキル、コミュニケーションと傾聴のスキル、怒りの発散スキル、グループ協スキルなどから構成される集中的な訓練を 9 時間学ぶことになっていた。

Assets School の K-8 プログラムでは、社会性と情動の発達がカリキュラムに組み込まれていた。発達段階に合わせてアプローチを変えながら、構造化された活動を通じて、子ども達の、関係の築きと安全で楽しく生産的な学習コミュニティの作成を支援する、コミュニケーション、問題解決、コラボレーション、セルフマネジメントなどの社会的スキルを育成していた。さらに、すべての子どもに対して、教師が毎週個別カウンセリングを行い、考えや感情を共有し、信頼とつながりを築き、学校の機能に関する問題を話し合う機会が与えられていた。

各学校で学ぶスキルは違うものの、このようなスキルを学ぶことは、望ましい価値観と行動の実現を可能としていた。

考察

以下、本研究の目的にしたがって、ハワイ州における学校教育実践の視察と分析を行う。

I アセスメントの重要性

アセスメントは支援を方向付ける重要な指針になるが、ハワイでは NAEP が広く用いられていることがわかった。しかしそれ以上に印象に残ったのは、「話すことと聴くこと」の重視であった。今回の訪問中、いくつかの学校で「カウンセリングのスキル研修の有無」を質問した。その際に異口同音に返ってきた答えは、「それも重要だが、大切なのは話を丁寧に聞くこと。なぜなら相手のことがわからなければ支援のしようがない。それがすべての基盤」というものであった。また、ケーススタディを週 1 回全教員で行うといった取組は、アセスメントを重視していることの現れと考えることができる。

日本ではスクールカウンセラー制度の導入後、予算削減等の影響もあって教育センター等で行われる教師対象の教育相談講座が減少している。また、近年の教育界では、教師のコミュニケーション力や子ども理解能力の低さを露呈しているような事件が後を絶たない。一方でスクールカウンセリングが定着し、分業化が進むアメリカにおいて、教師が全員で子ども理解のためのケーススタディを毎週続けている。支援の最前線にいる教師の役割を日本は再認識する必要があるだろう。

II 自己理解の支援

アセスメントとは教師等の支援者が具体的な支援方法を構成する上での前提となるものだが、Assets Schoolでは、6~7人の子どもが私たちに對して自分の発達障害を説明してくれた。それは、子ども自身が自分の特性を知り、自分がどのように学んでいけばよいのかを教師とともに考えるということを重視しているからとのことであった。これはある種の驚きだった。また、「3年間の職業体験のなかでは“できない自己”に直面することであるかもしれないが、適切な努力と支援によって“できる自己”になれると信じて支援をしている」とのことであった。日本では障害の告知自体が論議される状況だが、その数段先を進んでいて、自己理解とは発達障害や現状の理解を前提としながらも、自己の潜在的資質の体験的発見をも含む概念としてとらえられていると思われた。

また、冒頭で述べたハワイ州の教育の基盤となっている多文化教育は、Minorityである自分たちを知るという意味で広い意味での自己理解と考えることができる。その理解は単に知識的なものではなく、民族楽器を授業で使ったりする日常的かつ体験的なものだった。われわれが訪問した際も、教師と生徒がハワイの伝統的音楽で歓迎してくれ、生花で作った伝統的花輪を一人一人にかけていただいた。こうしたことが日常生活の中にあることでハワイ民族としてのアイデンティティを体験的に理解していくものと思われる。こうした多面的な自己理解に基づいて、適切な支援を受けながらも自分で自分の人生を選択していくということが根付いていると思われた。

III 統合された教育方法と考え方

今回ハワイで視察した内容は、平和教育、特別支援、PBIS、SEL、多文化教育といった内容であった。その視察を通じて一番強く感じたことは、これらがすべて不可分に結びついているという

ことであった。PBISで取り上げられている価値の一つ一つ、たとえばAli'ionani Elementary Schoolの「GLO 5:効果的なコミュニケーター」については、「効果的なコミュニケーション能力を持たなければ平和を構築することはできない」という意識を教師自身もっていた。また、それを実現するためのスキル教育がSELであった。平和の実現は多文化教育の前提であった。さらにMinorityを大切にするという多文化教育は、個々の生徒のニーズを大切にするという特別支援の考え方と違和感なく同化していた。視点を変えれば、ハワイ民族の考え方そのものが平和を指向し、多文化共生を指向しし、この尊重を指向しているように思えた。だからこそ、すべての取組が統合的に、違和感なく展開されているのではないかと考えられる。

IV 日本に与える示唆

IIIで述べたようなアプローチの一つ一つは日本でもすでに知られたものであるが、ハワイのような統合的な展開をしているとはいえないだろう。例えば平和教育と特別支援が結びついて実践されている学校はどれだけ日本にあるのだろうか。多文化教育や特別支援教育が個々の民族や個人の尊重という点では同じという視点で語られる学校はどれだけあるのだろうか。SELやPBISに至ってはほとんど知られていないのが実態であろう。障害の社会モデルという考え方についてもハワイのように一般化している状況にはない。

以上のことを可能にするためには、行政のバックアップがあったことも記しておく必要があるだろう。1960年以降ハワイでは非白人の人権が大きく認められるようになっていき、1987年にはハワイ人の知事が誕生、そしてハワイ人・ハワイ文化の見直し作業を通じてハワイ州のアイデンティティの模索が始まり、ハワイ文化尊重の方針が打ち出された(田中, 2015)。教育行政もこうした方針を受けたものとなっている。

日本でも文部科学省(2012)が、「共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要がある」として、インクルーシブ教育の推進の必要性を示している。この「共生社会」とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、

誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会であるとされている。しかし、このインクルーシブ教育は「障害のある」子どもが対象であって、ハワイ州のように全ての子どもを対象としたものになっているとはいいたくない。その点は日本が模範としていくべき点であろう。

天野(2012)は、ハワイにおける文化の共存を助けているのは、愛と知性であり、またハワイが平和主義を貫く国家であったことが関係しているとしている。日本も平和を愛する国家として、愛と知性によって特別支援教育の充実と他民族化の問題、ひいては多様性の課題を解決していくことが求められるだろう。

最後に本研究の課題を述べる。本研究で言及した学校は、ハワイ大学からの紹介によるもので、ほとんどが私立の学校であった。ハワイのすべての学校がこの水準にあるわけではなく、むしろこれらの学校は先進的な学校と考えるのが妥当である。その意味で、本研究での記述がハワイ全体の特徴を捉えているものではないことを申し添えておく。また、視察は5日間に限定されており、必ずしも十分でない部分があると思われる。従ってより詳細な検討のためには、長期の、学校システム全体を踏まえた検討が必要になると思われる。

引用・参考文献

天野 真登(2012). アメリカにおける多文化教育に関する研究-『多文化社会における市民への教育』を手がかりとして- 生活科総合的学習研究, 9, 113-120.

バーンズ亀山 静子・中川 優子・庭山 和貴(2017). PBISの基礎理解 栗原 慎二(編) PBIS実践マニュアル&実践集(pp.10-24) ほんの森出版株式会社

田中 圭治郎(1990). アメリカ合衆国ハワイ州における教育面での文化接触-アメリカ人宣教師団の影響が大なる時代(1820-1839)- 教育学部論集, 1-21.

田中 圭治郎(2012). 教育における多文化共生 アメリカ合衆国の事例を中心に- 佛教大学教育学部論集, 23, 33-51.

田中 圭治郎(2015). 文化的多元主義の概念と実態 -多文化教育の視座から- 佛教大学教育学部学会紀要, 14, 15-26.

文部科学省(2012). 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)概要 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm (2018年12月5日)

長江 綾子・山崎 茜・中村 孝・枝廣 和憲・エリクソン ユキコ・栗原 慎二(2013). 米国における包括的アプローチに関する一考察-PBISの視察から- 学校教育実践研究, 19, 73-82.

原 知章(2012). アメリカ・ハワイ州における人種・民族関係の現在オアフ島におけるオキナワン・コミュニティの事例を中心に 日本文化人類学会研究大会発表要旨集

船越 知行(2013). ハワイ州におけるインクルーシブ教育とCSSS(包括的子ども支援システム)の役割に関する研究-学校朝食プログラム(SBP)を通じて- 目白大学総合科学研究, 9, 1-16.

参考ウェブサイト

- 1) Ali'iolani Elementary School <http://www.aliiolani.k12.hi.us> (2018年12月7日参照)
- 2) Aliioli Elementary School – Accountability Resource Center Hawaii <http://arch.k12.hi.us/PDFs/ssir/2017/Honolulu/102SSIR-1.pdf> (2018年12月7日参照)
- 3) Assets School <http://assets-school.net> (2018年12月7日参照)
- 4) Hanahau'oli School <https://www.hanahauoli.org> (2018年12月7日参照)
- 5) Jesse Lewis Choose Love Movement <https://www.jesselewischooselove.org> (2018年12月7日参照)
- 6) Mid-Pacific Institute <http://www.midpac.edu> (2018年12月7日参照)
- 7) NAEP Nations Report Card – National Assessment of Educational Progress <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/> (2018年12月7日参照)