

スリランカの教員養成校講師を対象とする インクルーシブ教育研修

— 国立教員養成カレッジ, ジャフナ校での研修に焦点をあてて —

古田 弘子*・川口 純**・松本なるみ***・大口 修平****

Educating Teacher Educators on Inclusive Education in Sri Lanka: Focusing a seminar at the Jaffna National College of Education

Hiroko FURUTA, Jun KAWAGUCHI, Narumi MATSUMOTO and Shuhei OGUCHI

Abstract

In order to promote Inclusive Education in the teacher education, it is essential to train teachers to teach children with special needs, as well as lecturers at teacher training institutes. In this study, the authors describe a training program for educators conducted in “The Project for Strengthening Education for Children with Special Needs through Inclusive Education Approach in Sri Lanka,” implemented by JICA (Japan International Cooperation Agency) in conjunction with the Ministry of Education. A two-day seminar was held in the four National Colleges of Education in Sri Lanka from December 2021 through July 2022. To provide educators with a wide range of understanding and knowledge, ten activities were planned (each 45 minutes long), including time for interpretation from English to Sinhalese/Tamil. Due to the COVID-19, all lectures were previously recorded and provided by video. At the Jaffna National College of Education (JNCoE), one of the four colleges selected, a seminar was held in July 2022. Eighty-seven percent of educators attended, despite the severe shortage of the fuel caused by the current economic crisis. The Questions-and-Answer sessions during the two-day seminar were lively. Questionnaire results revealed that the educators at the JNCoE who attended the seminar responded positively regarding job satisfaction and understanding of inclusive education. However, the respondents did request more hands-on workshops and use of videos for future events. In conclusion, the seminar was successful in giving perspective to educators to form an inclusive teacher training institute through face-to-face discussions with a view to better understanding.

Key words : Inclusive Education, Teacher Educators, National Colleges of Education, Sri Lanka

I. 問題と目的

1 インクルーシブ教育に対応した教員養成

障害のある子どもの教育の世界的潮流は、ユネスコによる1994年の「サラマンカ声明と行動大綱(サラマンカ声明)」以降、特別な教育的ニーズのあ

る子どもを含めて、誰も排除されることなく、すべての人を包み込むことを意味するインクルーシブ教育のアプローチを促進することにある。さらに、2006年の国連における障害者権利条約の採択後は障害のある人の教育における合理的配慮の提供が前提となり、教育の場すべてにおけるインクルーシブ教育システムを確保することが求められている。

インクルーシブ教育のアプローチを進めるにあたっては、学校全体や各教室の運営・環境整備、特別な教育的ニーズのある子どもへの合理的配慮、カリキュラムへの導入等さまざまな側面があるが、本研究で

* 熊本大学教育学研究科

** 筑波大学人間系

*** 東京家政大学家政学部

**** 株式会社国際開発センター

は、インクルーシブ教育に対応した教員養成・研修に焦点をあてる。教員養成・研修には、現職者研修および教員になる前の者を対象とした教員養成機関における養成（以下、教員養成）があるが、本研究では後者におけるインクルーシブ教育に対応した養成、そのなかでも養成を担う講師の研修に焦点をあてる。

インクルーシブ教育という新しい発想に基づく教育の枠組みは、これまでの障害児教育の根幹にかかわる諸問題を提起する（中村，2007）では、インクルーシブ教育に対応した教員養成とはどのようなものか。従来の障害児教育専門家養成の改革に加えて、すべての教員がインクルーシブな学校を創出していく一員として自らを位置づけることができるような教員集団の養成が求められるだろう（古田・セートゥンガ，2008）。

この問題について包括的に論じた Forlin（2010）は、「教員養成機関においてインクルーシブ教育が他から分離した分野として扱われ、特殊教育・特別ニーズ教育の専門家が担当することが当然であるととらえられている」という Booth（2003）の指摘を受け、インクルーシブ教育に対応した教員養成には、教員養成全体のリフレーミング（枠組みの再構成）が必要であると述べた。そして、学校全体アプローチ（Whole School Approach: WSA）および学部全体アプローチ（Whole Faculty Approach: WFA）を通じた教員養成のリフレーミングを提起した。Forlin（2010）によれば、WSA は学校全体で取り組むインクルーシブ社会に向かう社会運動ととらえられ、WFA は教科教育カリキュラム開発における各教科教育担当者間の連携により行われる。

加えて Forlin（2010）は、教員養成機関自体が一部の人々を排除する場であるならば、インクルーシブ教育に対応した教員養成をしているといえるのかと問題提起し、多様な生徒に対応できる教員の養成とあわせて、例えば障害のある学生のようなマイノリティ集団に属する人々に対し、必要な配慮を提供することで、教員養成機関をインクルーシブな場にしなければならないと指摘している。

さて日本においても、2012年に文部科学省より「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）」（文部科学省，2012）が出され、2007年に開始した特別支援教育が、その5年後からはインクルーシブ教育システムの構築という姿勢を明確にさせながら実施されているところである。

日本におけるインクルーシブ教育に対応した教員養成としては、2019年から実施されている教員免許

取得者に対する教職コアカリキュラムにおいて、特別な支援を要する子どもの理解に関する科目の必修化¹⁾が開始したことがあげられる。日本におけるインクルーシブ教育に対応した教員養成のあり方について、鳥海（2021）は必修化された科目の充実化、他の教職科目におけるインクルーシブ教育の視点の取り入れ、実習における障害児指導経験の必要性を指摘している。

2 スリランカの現状と本研究のねらい

本研究では、筆者らがインクルーシブ教育アプローチによる教育プロジェクト（REACH-SS）の一環として、南アジアのスリランカで教育省と連携して取り組んだ教員養成機関講師を対象とするインクルーシブ教育に対応した研修について報告する。

スリランカにおけるインクルーシブ教育に向けた潮流としては、1997年教育改革に関する特別委員会の通達にはじまり、2004年の国立教育研究所の特殊教育部がインクルーシブ教育に名称変更されたことが特記できる（古田，2022）。2020年にインクルーシブ教育に関する通達（37/2020）が出された^{2) 3)}。なお、スリランカは2007年に障害者権利条約に署名し、2016年に批准している。

スリランカの就学年齢は5歳で、教育制度は小学校5年および前期中学校4年の義務教育、後期中学校2年、高等学校2年である。後期中学校を終える時点で「一般教育証明書普通レベル」（GCE・Oレベル）試験を、高等学校を終える時点で「同上級レベル」（GCE・Aレベル）試験を受け、合格した生徒のみが修了資格を得られる。このように、修了試験に合格しなければ次の教育段階に進めないこと、加えて小学校でも全国統一の5年生対象の奨学金試験があるため、学校教育は非常に競争的な場であり、教育弱者を振り落とす場となってきたといっても過言ではない（古田，2013）⁴⁾。

本研究では、スリランカにおいて筆者らが実施した教員養成機関講師らを対象とするインクルーシブ教育に対応した研修について報告し、研修実施上の留意点について得られた示唆を提示することをねらいとする。

II. REACH-SS プロジェクトの概要と本研修の位置づけ

独立行政法人国際協力機構（JICA）は、スリランカにおいて2019年2月から「インクルーシブ教育アプローチを通じた特別なニーズのある子どもの教育強化プロジェクト（REACH-SS プロジェクト⁵⁾」

を実施しており、日本人研究者3人と株式会社国際開発センターのコンサルタント4人および現地専門家1人から構成されるチームが現地採用職員2人とともに業務にあたっている⁶⁾。

REACH-SSは、西部州コロombo県及び北西部州クルネガラ県を対象に、パイロット校12校における就学支援体制の構築、教員の指導能力の強化を通じてスリランカにおけるインクルーシブ教育アプローチを確立し、その成果を全国に普及することを目標に掲げている。カウンターパートはスリランカ教育省ノンフォーマル・特殊教育 (Non Formal and Special Education Branch: NFSE) 課である。これ以外に教育省内の関係課の他、社会サービス局、保健省家族保健局、女性・子ども・社会エンパワーメント省子ども事務局 (Children's Secretariat) 等、他セクターの関係機関とも連携をとっている。

スリランカでも2020年春からの新型コロナウイルスの感染拡大により長期にわたって学校が閉鎖され、プロジェクトの活動に大きく制約を受けることとなった。そのなかで、教育省側より国立教員養成カレッジの講師に対するインクルーシブ教育に関する研修の提供に関する要望が出された。教員養成課程への支援は当初のプロジェクトの枠組みには含まれていなかったが、教員養成に関わる講師がインクルーシブ教育について理解することには大きな意義が認められることから、実施する運びとなった⁷⁾。

Ⅲ. 国立教員養成カレッジ講師を対象とするインクルーシブ教育研修

1 国立教員養成カレッジの概要

スリランカでは1965年に25校の国立教員養成学校が開始した。ここでは、GCE・OレベルまたはAレベルに合格した者を各州で直接採用し数年後に2年間の現職者教員研修を実施していた。それに対して1985年以降国立教員養成カレッジ (NCoEs) による教員養成が徐々に拡大した (古田・セートゥンガ, 2008)。NCoEsへの入学者はGCE・Aレベルに合格した者に限定され、2年間の座学と1年間の現場実習を組み合わせた3年間の入職前の養成を経て、教員証書 (National Diploma in Teaching Certification) を得る。

2019年官報によれば、NCoEsは全国に19校ある。その養成コースを媒介言語別 (シンハラ語がS、タミル語がT、英語がE) に示すと、初等教育 (S/T)、科学 (S/T/E)、数学 (S/T/E)、社会 (S/T)、仏教 (S)、ヒンドゥー (T)、イスラム (T)、カトリック (S/T)、第一言語 (S/T)、英語 (E)、芸術 (S/T)、オリエン

タル/バーラタ・ダンス (S/T)、オリエンタル/カルナティック/西洋・音楽 (S/T/E)、演劇 (S/T)、体育 (S/T)、家政 (S/T)、農業・食品技術 (S/T)、技術工芸アート (S/T)、デザイン・建設・機械技術 (S/T)、情報コミュニケーション科学 (S/T/E)、第二言語 (S/T)、特殊教育 (S/T)、商業会計学 (S/T) である (Government of Sri Lanka, 2019)。

同官報によれば、NCoEsへの入学希望者は教育省ウェブサイト上で応募しGCE・Aレベルの得点および応募者の出身地域による偏りがないように配慮して選考される。なお、応募できるのは、25歳以下の未婚者であるという規定がある (Government of Sri Lanka, 2019)。NCoEsは全寮制であり、学生は、男性は白シャツと灰色ズボン、女性は白サリーの制服を着用する。服装が自由な大学とは異なり、若年層の職業人養成という目的を明確に掲げ、家庭の社会的地位が高くない者にとっても将来の職業的安定を確保する場となっている。

2 インクルーシブ教育に対応した教員養成の経緯

NCoEsの初等教育課程では2002年という早期から「特殊教育」を必修科目とする取り組みが見られた⁸⁾。古田・セートゥンガ (2008) はその講師用コース・ガイドを分析し、その内容が各障害種の説明にとどまること、担当する講師の不足が予想されることを指摘している。しかしながら、本研究実施時点では、初等教育課程における「特殊教育」は実施されていないことが確認された。

また、前述したように競争的な学校教育が行われるなか、特に中等教育以降は、ごく一部の子どもを除いて、障害のある子どもが学校教育を続けることが想定されていない⁹⁾。そのため、中等教育以降の教科専門教員を養成する教員養成機関の講師にとっては、障害のある子どもについて知る機会は非常に乏しいと考えられる。

3 今回実施した研修の概要

(1) 研修の実施場所および参加者

本研修は、NCoEsのなかで可能な限り地域的・言語的偏りのないよう配慮し、教育省NFSE課担当者との協議した結果、シンハラ農村地域のワヤンパ校 (北西部州)、コロombo首都圏のマハラガマ校 (西部州)、中央高地民族混合地域のマハウェリ校 (中央州)、タミル語圏の拠点都市のジャフナ校 (北部州) において対面で実施することとした。

本研修への参加者は、①NCoEs校長等管理責任者、②NCoEs講師全員、③NCoEs学生 (必要に応じて)、④教育省ノンフォーマル・特殊教育課 (NFSE課)

職員、⑤国立教育研究所インクルーシブ教育課職員を想定していた。しかし、実際には③の参加はなかった。

各養成校での実施日および研修参加者数を、Table 1 に示す。

Table 1 実施日と研修参加者数

	日程	NCoEs	参加者数(人)
1	2021年12月2～3日	ワヤンパ校	38
2	2021年12月9～10日	マハラガマ校	33
3	2022年6月23～24日	マハウェリ校	46
4	2022年7月6～7日	ジャフナ校	45

2021年に実施した2校の参加者がやや少ないのは、コロナ禍の影響があるととらえられる¹⁰⁾。

(2) 研修の目的

本研修の目的は、教員養成校全講師が、①NCoEsで近い将来想定されるインクルーシブ教育の必修科目化を前に、そのシラバス作成に向けてインクルーシブ教育の概念とシステムを検討すること、②インクルーシブ教育を導入するうえでの教員の役割について理解すること、③各学校でインクルーシブ教育を推進するための実際の方法について学ぶこと、の3点であった。

(3) 研修の方法

本研修は、講義とQ&A、およびグループ討議により進めた。なお、全4校中3校はシンハラ語を、1校はタミル語を主たる媒介言語とするため、シンハラ語校ではREACH-SSプロジェクトの職員が通訳を担い、タミル語校ではREACH-SSプロジェクトの臨時職員(タミル語↔英語、タミル語↔シンハラ語)および現地採用の通訳者(タミル語↔英語)の2人体制で通訳を行った。

また研修で用いるパワーポイントのファイルは、英語とシンハラ語(ジャフナ校ではタミル語)を併記したスライドを作成し、提示した。

コロナウィルス感染拡大のため現地入りが困難な場合に備えて、講義担当者はあらかじめオンラインで講義を行ったものを録画した後動画を作成し、研修当日はそれを一時停止しながら現地で通訳者が通訳するという方式をとった。2021年に実施した2校については現地専門家・職員およびNFSE課の職員1人が現地入りし、日本人職員は全員オンラインで参加した。2022年のマハウェリ校には日本人職員が1人、ジャフナ校には2人現地で対面参加した。

(4) 研修の構成

本研修の内容を編成するにあたって、前述したように受講するNCoEsの講師らの多くが障害のある子どもと接触した経験、この分野に関する知識とも

に乏しいことが想定されたため、研修内容の編成にあたっては、以下のような点に留意した。

- 障害のある子どもの教育に関する広範な内容を取り上げながらも、各講義の内容をしばりこむことで、通訳の時間とあわせて短時間(45分)で区切る。
- 国際的な視野およびスリランカの現状(特殊教育の発展経緯・教室での教授方法)の両方について情報提供する。
- 日本での実践をスリランカの社会的文脈に合わせて応用する実践的提案を行う。
- 講義のみでなく、グループ討議・発表、リフレクションの時間を連続的に設定し、受講者同士の討議による理解の深化を促す。
- 教育省NFSC課の職員が全日程に同行し当該職員の担当する活動時間を設定することで、研修内容の理解の深化、定着をはかる。

以上の点に留意しながら作成した本研修の構成および内容をTable 2に示す。

IV. 国立教員養成カレッジ、ジャフナ校での研修について

1 北部州ジャフナ県について

2012年の国勢調査によれば、北部州ジャフナ県の人口は58万3882人で、その99%がタミル人、宗教では77%がヒンドゥー、22%がクリスチャンである(Department of Census and Statistics, 2012; 2019)。州都はジャフナ市におかれている。

北部州および東部州は1983年にはじまり2009年に終結した民族紛争の戦場である。北部州では1987年に「タミル・イーラム解放の虎:LTTE」による政権が樹立されたが、その中心都市ジャフナは1996年には政府により奪還された(近藤, 2016)。しかしながら、民族紛争のあいだ多くの一般市民が国内避難を余儀なくされたり、戦乱に巻き込まれたりし、自らまたは家族が避難民となった経験を有する。

2 国立教員養成カレッジ・ジャフナ校の概要

国立教員養成カレッジ・ジャフナ校(以下、ジャフナ校)はジャフナの中心地から北東へ約6キロのコパイに位置する。周辺は幹線道路からややはずれた農村地域であり、多くの地域住民は自転車または原動機付自転車で移動する。Fig.1にカレッジの写真を示す。

ジャフナ校は2002年に開学し、現在、初等教育(T)、理科(T/E)、数学(T/E)、英語(T)、芸術(T)、バーラタ・ダンス(T)、カルナティック・音楽

Table 2 研修の構成と内容

1日目				
活動	時間	項目	内容	担当
	15分	開会	・開会の挨拶	NCoE
1	15分	導入	・REACH-SS の紹介, 本研修の目的の提示	R
2	45分	講義1: スリランカの特 殊教育, 障害とは何か?	・スリランカの特 殊教育についてク イズ形式で紹介 ・障害について, 医学モデルと社会 モデルを用いて問 題提起	
3	45分	講義2: インクルーシ ブ教育とは何か? ス リランカにおける発 展	・インクルーシブ 教育の国際動向に ついて ・他国での導入過 程における課題と 今後の展望 ・スリランカのイ ンクルーシブ教育 の現状について	
	15分	質疑応答	・講義1, 講義2に 対する質疑応答	
ティーブレイク				
4	45分	講義3: 教師の役割	・インクルーシブ 教育を実践するた めの教師の役割に ついて話題提供	NFSC
	15分	質疑応答	・講義3に 対する質疑応答	
昼食				
5	45分	講義4: 特別な教育的 ニーズのある子ども の理解	・縦軸(教育・福祉 ・医療・保健分野 との関わり)と横 軸(出生・療育・就 学までと今後のニ ーズ)から理解す る視点の提示	R
6	45分	講義5: 日本国内の 教材データベースの 紹介・REACH-SS 作成教材の提示	・筑波大学附属特 別支援学校「教材 ・指導法データベ ース」 ¹¹⁾ **の紹介 例: 「新聞紙棒を 使って身体を動か そう」、「おはじ き&計算箱」等 ・現地で安価で入 手可能な素材を用 い, 製作した教材 (例: 「球ひも」) 提示	
	15分	質疑応答	・講義4, 講義5 に対する質疑応答	
2日目				
	15分	開会	・開会の挨拶	NCoE
1	45分	講義6: 学校の環境 整備	・インクルーシブ 教育に向けた学校 のインフラと環境 の整備について	R
2	45分	講義7: 教室運営 (その1)	・インクルーシブ 教育に向けた教室 運営について, 個 別教育計画(IEP) 及び個別学習計 画(ILP)の立案方 法を中心に講義	
	15分	質疑応答	・講義1, 講義2 に対する質疑応答	
ティーブレイク				
3	45分	講義8: 教室運営 (その2)	・インクルーシブ 教育に向けた教室 運営について, 各 教科における実践 方法および配慮に 関する事例紹介 (日本・スリラン カ)	R
	15分	質疑応答	・講義3に 対する質疑応答	
4-1	45分	討議: 各教科・領 域における対応に ついて	・受講者が教職科 目, 教科教育, 実 技系教科教育等 でグループを構成 し, インクルーシ ブ教育に向けた配 慮について討議	
昼食				
4-2	45分	発表: 各教科・領 域における対応に ついて	・受講者が各グル ープで討議した結 果を発表	R
	45分	リフレクション	・グループ発表か ら得られた示唆を 参加者で共有・整 理, 理解の深化	
	15分	閉会	・閉会の挨拶	NFSC

*RはREACH-SSプロジェクトを指す。

**第2著者による英語版(試行)の紹介

(T), 体育(T), 特殊教育(T)の各コースを提供している(Government of Sri Lanka, 2019)。

NCoE ジャフナ校のウェブサイトには校長を入れて52人の講師が掲載されている¹²⁾。また, 障害のある講師¹³⁾が1人在職している。

3 国立教員養成カレッジ・ジャフナ校での研修

(1) 研修の運営, 進行について

本研修は, ジャフナ校の講堂(体育館)において行われた。コロナ禍による休校が続いた影響もあり, 学内の施設設備のメンテナンスには不備が見られたが, 無線LAN機器をもちこみ講義動画視聴を

めた各活動を進めることに支障はなかった。

質疑応答の時間には, 非常に活発に質疑および意見交換がなされた。また, Table 2の4-1および4-2のグループ討議・発表の活動では, 教職科目, 初等教育, 教科教育(文系・理系), 芸術科目等でグループに分かれ, 討議のあとグループ発表を行った。発表は, 教室を再現する寸劇等自由な様式で行われた(Fig.2)。さらに, 研修終了後も会場にとどまって感想を伝えてくれる講師らが数人いた¹⁴⁾。

ジャフナ校における研修の構成および内容は基本的にTable 2に沿って行ったが, 以下の3点において調整・変更を行った。

- ・冒頭の挨拶は教育省の NFSE 課を所轄する学務担当次官補にオンラインで依頼し、教育省から本研修のねらいについて直接説明を受けた。
- ・ジャフナ校には障害のある講師が在職していることから、2日目の4-1で同講師が自身が受けた教育についてのふりかえり、およびインクルーシブ教育に関する意見を述べる時間を設定した¹⁵⁾。
- ・同行した NFSE 課職員の発案で、シショーダ国立特殊教育・インクルーシブ教育センター¹⁶⁾の運営担当で元北部州教育事務所職員（タミル人）に飛び入り参加してもらい、受講者に対して当該施設の現状について直接紹介してもらった。

(2) 研修を受講した講師へのアンケートの結果から研修を受講した管理職および講師を対象に、研修直後に手渡しし、書面によりアンケート調査を実施した。

アンケートでは、受講者の年齢層（5歳刻み）、職位、担当科目を尋ねたうえで、「研修内容に関する満足度」、「研修を通じたインクルーシブ教育への理解の深化」、「インクルーシブ教育の理念の自身の実践への取り組みに関する意欲」の3点を4件法で尋ねた。加えて、1日目と2日目の11の活動の中で「とりわけ役に立った」と感ずる活動を選択するように求めた（複数選択可）。最後に、よりよい研修に向けた意見を記すよう求めた（自由記述）。

その結果、受講者45人中40人からアンケートを回収した（回収率88.9%）。回答者の専門別内訳（人）は、管理職（3）、教職科目（7）のほか、初等教育（2）、理科（4）、数学（1）、英語（3）、芸術（3）、バーラタ・ダンス（2）、カルナティック・音楽（1）、ド

ラマ（1）、体育（1）、特殊教育（0）、ICT（2）であった¹⁷⁾。

最初に、「研修内容に関する満足度」については、「とても満足した」が13人（32.5%）、「ある程度満足した」が23人（57.5%）、「わずかに満足した」が4人（10%）であり、「まったく満足しなかった」は皆無であった。「研修を通じたインクルーシブ教育への理解の深化」については、「とても深まった」が19人（47.5%）、「ある程度深まった」が19人（47.5%）、「わずかに深まった」が2人（5%）であり、「まったく満足しなかった」は皆無であった。「インクルーシブ教育の理念の自身の実践への取り組みに関する意欲」については、「とてもある」が27人（67.5%）、「ある程度ある」が10人（25.0%）、「わずかにある」が1人（2.5%）であり、「まったくない」は皆無であった。

次に、「とりわけ役に立った」と感ずる活動として24人（60%）以上の受講者が「とりわけ役にたった」と回答したものは、1日目の活動3および、2日目の活動1～4すべてであった。なお、これ以外の6つの活動については、30%から50%台の受講者が選択していた。

最後に、アンケートの自由記述の結果について述べる。自由記述に記入があったのは、回答者40人中37人であった。自由記述の記載内容を分析すると、大きく、「本研修の優れた点」、「本研修の改善点」、「今後に向けて」、の3点に分けられた。「本研修の優れた点」について、運営、内容、プレゼンテーション、進行役、通訳、ホスピタリティのいずれかをあげ、良かったと肯定的に記した受講者が10人



Fig. 1 NCoEs ジャフナ校
撮影 古田弘子



Fig. 2 講師らによるグループ発表
撮影：古田弘子

(25%) いた。

続いて「本研修の改善点」としては、「もっと活動を重視した (activity based) 研修方法がのぞましい」と記した受講者が6人 (15%)、「もっとビデオ等動画で視覚的に示してほしい」と記した受講者が5人 (13%) であった。さらに「研修後のフィールド・トリップ (関係学校・施設実地訪問)」を導入してほしい (1人) という意見と、「研修終了時間を延長せず守ってほしい (2人)」、「配布資料がほしい (2人)」という要望が寄せられた。また「今後に向けて」では、「NCoEs のカリキュラムにおいてインクルーシブ教育の優先順位を高める必要がある (1人)」、「教科教育への導入をさらに検討したい (1人)」という意見がそれぞれ1人から得られた。

(3) 考察

本研修が行われたのは、経済危機により全国で深刻な燃料不足が発生し、道中もガソリンスタンドに向けた数キロの行列を頻繁に目にする時期であった。ジャフナ校の講師らにとっても燃料不足により移動が制限されるなかで、本研修に52人中45人 (87%) の参加を得た。コロナ禍により外部からの講師の訪問が途絶えるなかで久々の研修機会だったという声を聞いたが、同僚と顔を合わせて活動を行うことへの期待も高い出席率の背景にはあったと思われる。

今回の全研修では、英語に必ずタミル語 (他の3回はシンハラ語) をつけることを原則として実施した。研修資料を英語とタミル語翻訳をつけて作成したことで、文字サイズが小さくなり見えづらくなった側面は否定できない。また、英語の堪能な講師にとっては、内容の繰り返しをもどかしく感じる面もあっただろう。とはいえ、内容を全員に深く理解してもらうためには翻訳および通訳は欠かせない。今後は、研修先の教員養成カレッジと丁寧な事前協議を行う必要があると思われる。

加えて多くの受講者から、討議やグループ活動のような実践的な活動が評価され、もっと増やすよう要望があったことから、今後の養成校講師を対象とする研修にあたってより実践的な研修内容の開発が求められることが示唆された。講師における障害のある子どもとの接触経験の乏しさを考慮し、今後は公立学校において障害のある子どもへの配慮を行うようすや特別教育ユニットを見学する機会の提供、あるいはそれが難しい場合はスリランカを舞台にしたわかりやすい動画を作成することについて、さらに検討していく必要がある。

自由記述において、今後の教科教育指導へのインクルーシブ教育の視点の取り入れや、管理職以外の

講師から NCoEs のカリキュラムへのインクルーシブ教育の導入に関する記述が見られたことから、本研修のねらいが一部とはいえ十分に理解されたととらえられる。

研修受講中の講師らからは、同僚が、ときには講師への質問を連発することも含めて、各自の姿勢や強みを再確認し楽しんでいることがうかがえた。このような場を共有することで、教員養成各教科教育・教職教員担当者間の連携を通して、よりインクルーシブな教員養成文化が醸成されるのではないかと、思われた。

最後に、ジャフナ校では障害のある講師が20年間在職しているため、障害のある人と共働する環境が一定程度構築されてきたといえよう。しかしながら、障害のある講師が教員養成校において自らの障害についての思いを共有する場が設定されてきたとは限らない。インクルーシブ教育をテーマとする研修において、当事者に光をあて自らのことばで語ってもらう場を提供することは重要であると思われた。

本研究では、研修の内容の妥当性について十分な評価ができなかった。今後内容および研修方法に必要な修正や工夫を加えながら、教員養成校におけるインクルーシブ教育の浸透を継続してはかっていく必要がある。

V. まとめ

筆者らは、スリランカで JICA の「インクルーシブ教育アプローチを通じた特別なニーズのある子どもの教育強化プロジェクト」により教育省と連携して行った援助の一環として、教員養成機関講師らを対象とする研修を実施した。その際前提としたのは、教員養成機関でインクルーシブ教育を進めるためには特別な教育的ニーズのある子どもの教育の専門家だけでなく、当該機関全体で取り組む必要があるという点である。2021年から2022年にかけて2日間の研修を4校の養成校で実施した。英語とタミル語の通訳の時間を含めて45分と短めに設定した10の活動を設定し、受講者が広範な内容にふれることができるようにした。その際、コロナ禍に配慮し講義動画を録画し、オンラインで研修を実施した。4校のうち1校であるジャフナ校では、経済危機による燃料不足に直面しながらも多くの講師らの参加を得て、活発な質疑応答がなされたことを報告した。ジャフナ校での受講者へのアンケート調査からは、本研修に関する十分な評価が得られる一方で、実践的な活動や動画の活用の増加を要望する意見が多く寄せられた。教員養成校講師らが本研修を通して2日間

顔を合わせてさまざまなやりとりをするなかで、インクルーシブな教員養成の空間の醸成に向けた第一歩となった。

謝 辞

本研修に参加してくださった国立教員養成カレッジ、ジャフナ校ほか3校の教職員の皆様、研修に同行し研修の一部を担当したスリランカ教育省NFSE課の職員に感謝いたします。なかでも、研修の内容理解にご協力いただいたA.ラヴィンドラン講師に感謝いたします。また、経済危機下において、ジャフナにおける本研修の実施を見守ってくださったJICAスリランカ事務所に感謝いたします。本研究の一部は、JSPS 科研費(21KK0039)を受け実施した。

註

- 1) 「教育の基礎的理解に関する科目」に含まれる。
- 2) Ministry of Education. Circular and Guidance Manual. ED/Q/18/3/1/1 (ii) 12/03 37/2020.
- 3) コロナ禍や経済危機を背景に教育省ウェブサイトへの掲示や教育現場への周知は遅れ、各教育事務所に通達および指導指針が冊子として配布されたのは2022年半ばであることが、筆者らによるDNOSEおよび北部州教育事務所への聞き取り(2022年7月および9月)により確認されている。
- 4) 桑畑・古田・セートゥンガ(2008)は、小学校の主要な科目の1つであり日本の総合的な学習に類似した活動である「環境関連活動(Environmental Related Activities)」の教師用ガイドブックを分析した結果、体験的、具体的な学習の展開が教授方法として提示されていたものの、学校訪問での施設状況と試験中心の知識注入型の学習が重視されることから、それらがどれだけ現場で実施されているかは疑問であると指摘している。
- 5) プロジェクトの愛称である、REasonable Accommodation for all Children in Sri Lankan Schoolsの略称である。
- 6) 現地専門家は退職指導主事であり、現地職員はシンハラ語・英語通訳が可能な職員1人、事務職員1人である。
- 7) 2021年4月に開催された合同調整会議の場で承認された。
- 8) 教育省特殊教育課(当時)および国立教育研究所が要求し、教育省教育課がカリキュラム改正を行い、国立教育研究所が講師用コース・ガイドを作成した(古田・セートゥンガ, 2008)
- 9) 古田(2022)では後期中学校を修了した障害者の教育経路を明らかにするために面談調査を行ったが、その多くが肢体不自由または視覚障害のある障害者であった。

- 10) 研修の日程もコロナ禍の影響を受け、二転三転した経緯がある。
- 11) <http://gakko.rdy.jp/kdb/?lan=jp&accept=true> (2022年10月26日閲覧)
- 12) NCoE ジャフナ校のウェブサイト顔写真入りで掲載されている講師の数. <http://jaffnancoe.lk/> (2022年10月26日閲覧)
- 13) 視覚障害のあるA.ラヴィンドラン講師が特殊教育のコースの任にあっている。同氏は、視覚障害児ホーム「ヴァーズヴァーハム(Vaazhvaham)」を運営し、入所児の通常の学校での学びを支援しており、そのなかには大学入学に至る者も少なくない。
- 14) ジャフナ校が毎月発行しているニューズレターの2022年8月号に、本研修の実施について研修タイトルと写真が紹介されている(Jaffna National College of Education, 2022)。
- 15) 2019年に西部州コロombo県の、コロomboから20キロほど離れたウェニウェルコラに開設された。
- 16) 筆頭著者が2011年に同カレッジを訪問したことを契機とし連絡ができていたため、研修前日に同氏を訪ね協力を求めた。
- 17) 2019年官報には記されていないコース担当が記されているが、学内での運用や講師の認識に基づく表記だととらえられる。

文 献

- Booth, T. (2003) Views from the institution: Overcoming barriers to inclusive teacher education? Booth, T., Nes, K., and. Stromstad, M. (eds.) *Developing Inclusive Teacher Education*, London, RoutledgeFalmer, pp.33-58.
- Department of Census and Statistics (2012) Census of Population and Housing 2012 Final Report. <http://www.statistics.gov.lk/pophousat/cph2011/Pages/Activities/Reports/District/Jaffna/A4.pdf> (2022年10月26日閲覧)
- Department of Census and Statistics (2019) Jaffna District. <http://www.statistics.gov.lk/statistical%20Hbook/2019/Jaffna/Introduction.pdf> (2022年10月26日閲覧)
- Forlin, C. (2010) Reframing teacher education for inclusion. Forlin, C. (ed.) *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*, Routledge, pp. 3-12.
- 古田弘子, セートゥンガ・プラサード(2008)スリランカの教員養成カレッジ(NCoEs)の新科目「特殊教育」について—インクルーシブ教育の観点から—. 熊本大学教育学部紀要, 57, 167-174.
- 古田弘子(2013)試験競争と振り落とされる教育弱者: 学校教育の現実と教育援助. 杉本良男・高桑史子・鈴木普介

- (編). スリランカを知るための58章. 明石書店. pp.232-236.
- 古田弘子 (2022) スリランカにおける障害のある子どもの教育—後期 中学校を修了した障害者の教育経路に着目して—. 比較教育学研究, 79-95.
- Government of Sri Lanka (2020) Part I: SEC. (IIA) The Gazette of the Democratic Socialist Republic of Sri Lanka-04.09.2020. pp.1241-1280.
- Jaffna National College of Education (2022) Gurutheepam (Monthly news letter from Jaffna National College of Education) August 2022. <http://jaffnancoe.lk/download.php?id=yes> (2022年10月17日閲覧)
- 近藤則夫 (2016) スリランカの民族紛争における和解の可能性—分権化を軸にして—. 荒井悦代 (編著) 内戦後のスリランカ経済—持続的発展のための諸条件—. アジア経済研究所. pp. 267-308.
- 桑畑美沙子, 古田弘子, セートゥンガ・プラサード (2008) 食に関する教育 (第2報) —小学校3・4・5年生の「環境関連活動」—. 熊本大学教育学部紀要, 57, 1-23.
- 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).
- 中村満紀男 (2007) インクルーシブ教育—公正としての教育と個別的ニーズの両立—. 筑波大学特別支援教育研究センター/斉藤佐和 (編) 講座特別支援教育1 特別支援教育の基礎理論. 教育出版. pp. 8-9.
- スリランカ国インクルーシブ教育アプローチを通じた特別なニーズのある子どもの教育強化プロジェクト (REACH-SS) (2020^a) 子ども一人ひとりの学びを学校全体で支える「スリランカ型」ともに学ぶ学校を目指し, ニュースレター, 1.
- スリランカ国インクルーシブ教育アプローチを通じた特別なニーズのある子どもの教育強化プロジェクト (REACH-SS) (2020^b) コロナ禍でのスリランカにおけるインクルーシブ教育推進の取り組み, ニュースレター, 2.
- スリランカ国インクルーシブ教育アプローチを通じた特別なニーズのある子どもの教育強化プロジェクト (REACH-SS) (2022), 子どもたちが学校へ戻りつつあります. ニュースレター, 3.
- 鳥海順子 (2021) インクルーシブ教育に必要な教員養成プログラム. 発達障害研究, 42, 4, 306-315.