



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

Inclusive Education Practices in Mongolian Regular Schools : Activities of JICA Project

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2023-04-11 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 田島, 賢侍, 橋本, 創一, 上原, 翔子, 中本, 真琴, 鈴木, サヤカ, 石井, 徹弥, 磯部, 陽子, 西村, 久美子, 吉野, 直子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00180032

モンゴルの通常学校におけるインクルーシブ教育の実践

— JICA プロジェクトの取り組みを通して —

田島 賢侍*¹・橋本 創一*²・上原 翔子*¹
中本 真琴*¹・鈴木 サヤカ*¹・石井 徹弥*³
磯部 陽子*¹・西村 久美子*¹・吉野 直子*³

特別支援教育・教育臨床サポートセンター

(2022年9月26日受理)

1. はじめに

筆者らは、2020年より国際協力機構（以下、JICA）がモンゴル教育科学省とともに実施している「モンゴル国障害児のための教育改善プロジェクトフェーズ2」（以下、START2）に従事している。START2では、2015～2019年に実施された「モンゴル国障害児のための教育改善プロジェクト」で構築された通常学校におけるインクルーシブ教育実践のモデルを全国普及することが目的の一つとなっている。インクルーシブ教育実践のモデル構築においては、現地の教員研修での講義やモンゴルの教育関係者による日本視察を通じ、日本のインクルーシブ教育システム構築においても重視される「個別の教育支援計画及び指導計画の作成」、「校内委員会の設置」などの取り組みを紹介し、これらの制度がモンゴルの現状に合った形で取り入れられている。

START2では、このモデルを全国普及するための足掛かりとして、ウランバートル市9区にあるモデル校25校に対し、インクルーシブな学校づくりのための活動計画作成支援、1校あたり5,000,000MNT（約24万円）を上限とした活動費の補助、インクルーシブな学級づくりに向けた勉強会と教員研修の実施、モニタリングのための学校訪問・活動への助言を行った。本研究では、START2によるこれらの介入及びモデル校の実践活動を整理する。なお、本稿での見解は筆者らのものではない。必ずしもJICAの公的見解を反映するものではない。またモンゴルの行政機関名および人物

名などはSTART2の翻訳である。

2. モンゴルにおけるインクルーシブ教育の取り組み

2. 1 本稿における「インクルーシブ教育」

2006年12月に国連総会において採択された「障害者の権利に関する条約」では、第24条において「機会の均等を基礎として実現するため、あらゆる段階における障害者を包容する教育制度及び生涯学習を確保する」と規定している（文部科学省、2012）。英語では、「States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning」となっており（OHCHR, 2006）、加盟国にはインクルーシブ教育の推進が求められている。モンゴルは2009年に障害者の権利に関する条約に加入し、2016年2月には「障害者の権利に関する法律」を制定した。同法律の実効性を高めるため、2017年には「障害者の権利、参加、発達支援に関する国家プログラム」が国会にて承認され、障害者の権利に対する市民の意識を高めること、政策に障害者の視点を反映させること、障害者を対象としたサービスを改善することなど、政府の方針が打ち出された（JICA, 2019）。

一方、UNICEF（n.d.）は、「インクルーシブ教育」をすべての子どもが公平に学校へ行き、学び、成長す

*1 株式会社コーエイリサーチ&コンサルティング（102-0083 東京都千代田区麹町 4-2）

*2 東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター（184-8501 東京都小金井市貫井北町 4-1-1）

*3 JICA モンゴル国障害児のための教育改善プロジェクトフェーズ2 チーム

るための必要なスキルを身につける機会を与える最も効果的な方法であり、障害のある子どもだけでなく、少数言語を話す子どもなど、これまで排除されていた集団への学習機会を提供すること、と説明している。2015年9月の国連サミットで採択された「持続可能な開発目標 (SDGs)」のゴール4でも「すべての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を確保し、生涯学習の機会を促進する」とされ(外務省, n.d.), 障害者、先住民および脆弱な立場にある子どもなどが平等に教育にアクセスでき、すべての人々に安全で非暴力的、包摂的、効果的な学習環境を提供できるようにすることが掲げられている。このような国際的潮流を受け、モンゴル教育科学省は、障害のある子ども、カザフ族などの少数民族、海外のモンゴル人子女など、様々な教育的ニーズのある子どもに対応すべく、教育政策の実施・モニタリングを担当する教育総合庁にインクルーシブ教育課を設置している。

START2は、障害に焦点を当てて活動を行っていることから、本稿においては「インクルーシブ教育」を「障害のある子どもが通常学校で学ぶこと」として用いる。

2. 2 教育一般事情

モンゴル全土の人口は340万人(2021年)、首都ウランバートル市の人口は163万人(全人口の47.9%)であり、首都一極集中の人口構造となっている。民族はモンゴル人が95%を占め、そのほかにカザフ人などが住んでおり、公用語はモンゴル語、西部ではカザフ語も話されている。面積は156万4,100km²(日本の約4倍)であり、宗教はチベット仏教が主流となっている(外務省, 2022)。経済面では鉱業、牧畜業が主であり、2021年の一人当たりGDPは4,418米ドルで世界193カ国中115位である(GLOBAL NOTE, 2022)

モンゴルの学校は9月に始業し、6月に終業する。教育科学省が管轄する就学前教育は1.5～5歳児を対象とし、幼稚園で行われている(文部科学省, n.d.a)。学校教育は、2014-2015学年度に11年制(小学部5年・中学部4年・高等部2年)から12年制(小学部5年・中学部4年・高等部3年)に移行し(井場, 2016)、ほとんどの学校が小中高一貫教育を行っており、1～12年生(6～18歳)までが同じ校舎を使用している。子どもの数が多いため、多くの学校が2部制の授業形態である。高等教育は大学、専門大学、カレッジ、及び高等専門学校で行われ、大学では学士課程(4～6年)、修士課程(1～2年)、博士課程(3～4年)が設置されている(文部科学省, n.d.a, 教育新聞, 2022)。

2. 3 障害の定義

2016年2月に、障害者の権利に関する条約を受けて制定された障害者権利法には、障害者とは、「身体的、精神的、感情的、感覚的な恒久的な障害が他の環境障壁と組み合わせさせたために、ほかの人々と同じように社会生活に完全かつ効果的に参加する能力が制限されている者」と定義されている(労働・社会保障省, 2016)。障害者認定は、1994年に制定された社会保険法を根拠に、年金や社会サービスを受給するために用いられている。2020年にモンゴル全土で実施された国勢調査は、障害者認定に基づいてデータが収集され、障害者の総数は106,363人(全人口の3.3%)であった。その内男性は58,900人(男性人口の3.6%)、女性は47,400人(女性人口の2.8%)。障害種別では、身体障害23,974人(22.5%)、知的障害21,517人(20.2%)、視覚障害12,762人(12.0%)、聴覚障害8,696人(8.2%)、言語障害3,308人(3.1%)、重複・その他の障害36,106人(33.9%)となっている(JICA, 2021)。教育科学省が設定する障害のカテゴリーは、障害者認定を目的とした定義と同じ、身体障害、知的障害、視覚障害、聴覚障害、言語障害、重複・その他の障害の6種類である(鈴木ら, 2018)。

2. 4 障害のある子どもの学びの場

モンゴルにおける障害のある子どもの教育は、1962年の視覚障害と聴覚障害を対象とした特殊学級開設から始まり、知的障害、肢体不自由へと対象が広がっていった。その後「統合教育」という概念が紹介され、現在はインクルーシブ教育の実現に向かっている(鈴木ら, 2018)。障害のある子どもの学びの場は主に、通常学校、通常学校の特別支援学級、特別支援学校(モンゴルではそれぞれ「特別学級」、「特別学校」と呼ばれる)の3カ所である。特別支援学校は首都のウランバートルに視覚障害特別支援学校1校、聴覚障害特別支援学校1校、知的障害・肢体不自由特別支援学校4校の計6校があり、地方部にはない。そのほかの障害のある子どもの学習の場としては、様々な事情で学校へ通えない子ども・成人への教育を行う公立の生涯教育センターが全国に26センターあり、重度の障害のある子どもへの教育や訪問教育が実施されている(JICA, 2021)。

モンゴルの障害者白書(労働・社会保障省, 2020)によると、小学部・中学部段階の障害のある子どもの総数は8,209人で、その内教育を受けた子どもは6,301人(76.7%)となっている。一方、就学している子どもの人数を就学年齢層の子ども数で割った数値である純就学率(JICA緒方研究所, n.d.)は、小学部98%

(2018年), 中学部92% (2019年) である (THE WORLD BANK, 2020, 2022)。

2. 5 モンゴルにおけるJICAの当該分野支援

開発途上国への政府開発援助 (ODA) の内, 二国間援助を一元的に実施するJICAは, 開発援助を行うために各国の重点分野を設定している。モンゴルには3つの重点分野が設定され, その内の1つが「インクルーシブな社会の実現」であり, 障害者の社会参加・社会包摂の推進が掲げられている (JICA, n.d.a)。相手国政府に対する技術協力, 無償/有償資金協力, 海外協力隊事業など, 様々なスキームがあり, 「モンゴル国障害児のための教育改善プロジェクト」及びSTART2は技術協力である。技術協力は, 日本人専門家の派遣, 研修員の日本への受け入れ, 現地における機材供与という3つの協力手段を組み合わせ, 一つのプロジェクトとして一定の期間に実施される (JICA, n.d.b)。

JICA (2014) がモンゴルで実施した調査では, 障害のある子どもの教育に関する課題として, 教育へのアクセス (早期診断体制の未整備, 障害のある子どもの限られた受け入れ) と教育の質 (カリキュラム・教科書の未整備, 教員の指導力不足) が指摘されている。これらの課題に対応するため, JICAは2015～2019年にかけて「モンゴル国障害児のための教育改善プロジェクト」を実施した。

「モンゴル国障害児のための教育改善プロジェクト」では, 障害を認定し支援サービスを検討する障害児の保健・教育・社会保障支部委員会の能力強化, 障害の早期発見・発達支援のためのツール開発, 1歳6カ月児健診の導入, 障害児とその家族を支援する親子教室の試行を行った。また, 個別教育計画 (以下, 「IEP」)。日本の個別の教育支援計画及び個別の指導計画に相当) や校内委員会, 授業時間外の個別指導, 就学支援会議などについて, 日本人専門家による日本の取り組みの紹介や, モンゴルの教育関係者による日本視察を通じて紹介され, モンゴルの現状に合った形で取り入れられた。START2は, 「モンゴル国障害児のための教育改善プロジェクト」の後継プロジェクトとして2020年に開始し, 前フェーズで制度化された発達支援・教育サービスのモンゴル全土での普及と, 幼稚園における発達支援・教育サービスのモデル構築などに取り組んでいる (JICA, 2021)。

2. 6 本研究の目的

前述の通り, START2では, 2015～2019年に実施された「モンゴル国障害児のための教育改善プロジェク

ト」で構築された通常学校におけるインクルーシブ教育実践のモデルを全国普及するための足掛かりとして, ウランバートル市9区にあるモデル校25校に対し介入を行った。本研究は, START2によるこれらの介入及びモデル校の実践活動について整理検討し, 好事例や今後の課題について明確にすることを目的とする。

3. 方法

3. 1 対象校

本研究の対象校はウランバートル市9区のモデル校25校である。START2では, ウランバートル市9区の学校から25校を選定し, 各校がインクルーシブ教育実践のモデル校となるよう, インクルーシブな学校づくりのための活動計画の作成や実施を支援した。モデル校の中には, 「モンゴル国障害児のための教育改善プロジェクト」のパイロット校であった8校, JICAの無償資金協力事業である「ウランバートル市初等・中等教育施設整備計画」によって新設されたユニバーサルデザイン为学校施設を有する4校が含まれている。すべての学校が12年制 (小学部・中学部・高等部を有する) となっている。学校の規模は, 子ども数1,000人未満が5校 (20%), 1,000～2,000人未満7校 (28%), 2,000～3,000人未満8校 (32%), 3,000～4,000人未満2校 (8%), 4,000～5,000人未満3校 (12%) となっており, 半数以上が2,000人以上であった (図1)。1クラスの子どもの数は学校や学年によって差はあるが30～45人程である。前述の通り, モンゴルでは子どもの数に比べて学校数が少ないため, 多くの学校が2部制の授業形態をとっている。

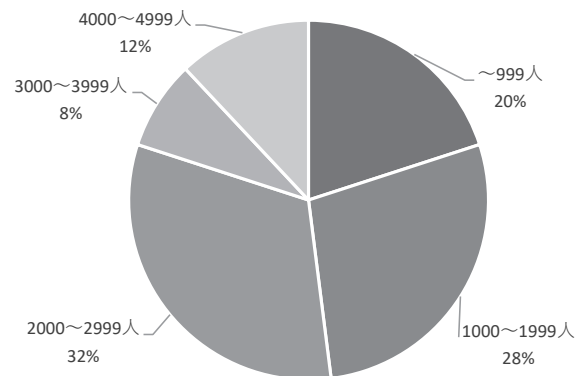
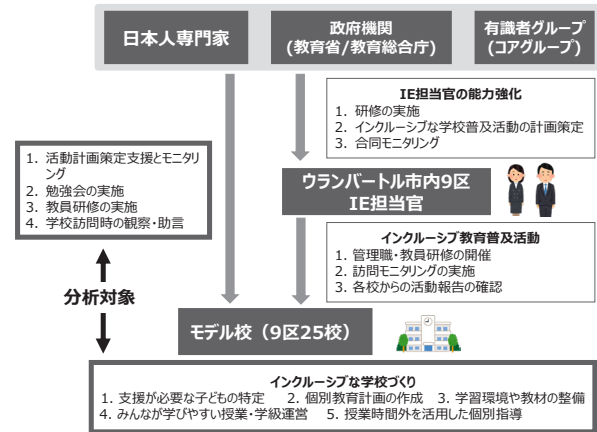


図1 在籍数による25校の割合

START2では, 日本人専門家がウランバートル市9区の教育課インクルーシブ教育担当官 (以下, IE担

当官)と協力しながら、モデル校のインクルーシブな学校づくりのための活動計画作成支援、1校あたり5,000,000MNT(約24万円)を上限とした活動費の補助、インクルーシブな学級づくりに向けた勉強会と教員研修の実施、モニタリングのための学校訪問・活動への助言を行った。IE担当官とは、日本における教育委員会の指導主事に近い役職であり、ウランバートル市の各区教育課または各県の教育局に配置され、管理職・教員向け研修、訪問モニタリングの実施、各校からの活動報告の確認などを行っている。本研究で使用する各種データおよび写真は、学校から提出された中間報告書・完了報告書ならびに、START2とIE担当官が実施した学校訪問時の情報を基にしている。

4. モデル校に対する介入



3. 2 調査対象期間

本研究では、2021年5月～2022年6月に実施されたSTART2とモデル校25校の活動を調査対象とする。なお2021年9月～2022年1月は新型コロナウイルス感染症感染拡大の影響で、オンライン授業や隔週での対面授業が行われており、活動の実施に一部制限があった。

図2 START2におけるインクルーシブ教育普及に向けた取り組み

2021年5月～2022年6月に実施した主なモデル校への介入活動を下表にまとめる。なお、新型コロナウイルス感染症対策の観点から、期間中の研修はオンラインで実施した。2022年2月以降、感染者数が減少傾向にあったため学校訪問は対面で実施し、2022年6月に実施したIE担当官・25校の経験共有セミナーは対面とオンラインのハイブリッドで開催した。

3. 3 対象となる活動

START2では、インクルーシブ教育の普及のために、IE担当官の能力強化、IE担当官によるインクルーシブ教育普及活動、モデル校におけるインクルーシブな学校づくりに取り組んでいる。本研究では、START2とIE担当官がモデル校に対して行った介入と、モデル校が取り組んだインクルーシブな学校づくりの活動を取り上げ、モデル校が取り組んだ活動の好事例を整理し、START2の介入がどのように影響しているかを考察する(図2)。

インクルーシブな学級づくりに向けた勉強会と教員向けオンライン研修においては、日本の知見を紹介し、25校の活動の参考にしてもらった。勉強会と研修の概要を以下に整理する。

- ① インクルーシブな学級づくりに向けた勉強会
個別教育計画の策定により、個への配慮は検討しやすくなったものの、通常学校では1クラス40人ほど

表1 START2およびモデル校25校の活動

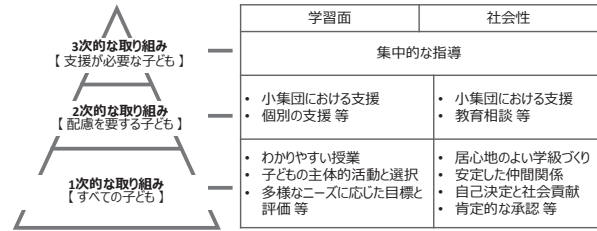
	時期	活動内容
2021年	5月	・ウランバートル市9区から25校のモデル校選定
	5月～22年5月	・25校の一部教員を対象にインクルーシブな学級づくりに向けた勉強会(計12回)
	8月	・管理職向け研修
	9～10月	・モデル校活動の説明会 ・各校におけるインクルーシブな学校づくり活動計画および予算計画作成
	10～11月	・各校との契約書の締結
2022年	2月	・START2とIE担当官による学校訪問(1回目) ・中間報告書の提出
	3～5月	・教員向けオンライン研修(計6回)
	4～6月	・START2とIE担当官による学校訪問(2回目)
	5月	・最終報告書の提出
	6月	・IE担当官・25校の経験共有セミナー

表2 インクルーシブな学級づくりに向けた勉強会

テーマ
1 インクルーシブな学級づくり
2 学びのユニバーサルデザインと通常の学級における授業づくり
3 わかりやすい指導, 理解しやすい授業
4 わかりやすい授業計画
5 自閉症の理解と学級での配慮
6 板書計画と見やすい板書
7 モンゴル語の指導方法
8 学習や行動に課題のある子どもの指導法
9 事例研究 (教員3名が実践を発表)
10 算数の指導方法
11 問題行動への対応
12 勉強会の振り返り

の子どもに対し、担任1人で授業を行う必要がある。モンゴルの通常学校では障害のある子どもの指導に関して高い専門性を持つ教員は限られており、支援員などの配置の制度も整備されていないため、支援が必要な子どもに対応するあまり、ほかの子どもへの対応が不十分になるという現場の声もあった。そこで、モンゴルにおけるインクルーシブな学級づくりを牽引することが期待されるモデル校の経験豊富な教員12名を対象に、インクルーシブな学級づくりに向けた勉強会を月に1度、各回1時間30分、オンラインで実施した。この勉強会ではクラス全員がわかりやすい学級づくり・授業づくりをテーマに、日本およびモンゴルの専門家による講義や、参加者による教育実践の共有などが行われた。

勉強会のはじめに、日本でも学校現場で試行が進んでいる多層的な支援システムの考えや実践を紹介した。多層的な支援システムとは、学校のすべての子どもたちが通常の教育カリキュラムに基づいて教育の成果を上げるため、学校全体で多層的に取り組む指導・支援の仕組みである。学習面と社会性の2要素を考慮し、すべての子どもを対象とした1次的な取り組み、配慮を要する子どもに対する2次的な取り組み、支援が必要な子どもに対する集中的な指導を行う3次的な取り組みの3層から構成される(齊藤・小澤, 2020)。勉強会では、特に1次的な取り組みを拡充することで、特別な教育的ニーズのある子どものみならず、すべての子どもが学びやすい授業になる点に着目し、参加者にモンゴルの文脈に合わせた実践を積み重ねるよう促した。なお、1次的な取り組みの例としては、授業中に難易度の異なる課題を用意し、子ども自らが取り組む課題の難易度と量を選ぶ、子どもにとって見やすく理解しやすい板書を行う、視覚情報と聴覚情報をバランスよく提示するなどがある。



出典：インクルーシブな学級づくりに向けた勉強会 第2回「学びのユニバーサルデザインと通常の学級における授業づくり」帝京平成大学 齊藤由美子氏の資料

図3 多層的な支援システム

② 教員研修

モデル校の多くは外部講師を招くなどして独自に教員研修を実施していたものの、2022年2月に実施した学校訪問の際、教員によって知識や理解にばらつきがあることが判明した。そこで、25校の教員のインクルーシブ教育に対する理解を深めるため、2022年3～5月にオンライン研修を6回実施した。研修内容は、インクルーシブ教育実践において必要とされる基礎的な内容、インクルーシブな学級づくりに向けた勉強会で好評であった講義などを選定した。教員の忙しさを考慮し、1回あたり60分、毎週同じ時間帯に設定し、毎回100人以上の教員が参加した。2部制授業のために研修に参加できない教員も視聴できるように、研修動画はYouTubeにアップロードした。

表3 モデル校25校の教員向け研修

テーマ
1 インクルーシブ教育とインクルーシブな学級づくり
2 インクルーシブな授業づくり
3 わかりやすい板書の方法
4 個別教育計画の基本
5 モデル校の好事例から学ぶ
6 学習・行動面に課題のある子どもの理解

5. 結果と考察

5.1 学校訪問で確認された好事例

各学校におけるインクルーシブな学校づくりの活動計画実施状況をモニタリングするため、START2の日本人専門家はIE担当官と共に、学校訪問を2回実施した。学校訪問では、25校の様々な変化と好事例を確認することができた。その中から、聴覚障害のある子どもへの座席への配慮と、視覚情報を多用した読み教材の導入の2事例を紹介する。

【事例1：聴覚障害のある子どもの座席への配慮】

2年生の聴覚障害のある女兒は、右耳が小耳症、左耳に補聴器をつけている。1回目の訪問時(2022年2

月)の際は、彼女は教室の一番前に座り、自信のない表情で授業に参加していた。START2の日本人専門家から座席を一番前ではなく、他児の動作が確認できる教室中央付近に移動してはどうかと助言をした結果、2回目訪問時(2022年5月)には、彼女の座席は教室中央になっており、彼女の周りには授業をよく理解している子どもが配置されていた。これにより周囲の子どもが彼女の学習を支援するだけでなく、彼女が解答に自信を持てなかった時には、自ら周囲の子どもに質問するようになり、友だちとのかかわりが積極的になった。

【事例2: 視覚情報を多用した読み教材の導入による学力改善】

START2では、子どもの読み書きの理解を高めるため、文字だけではなく挿絵などを活用した教材の有用性を研修および学校訪問の際に紹介した。その結果、ある学校では独自に文字と絵を組み合わせた読み教材を作成し、読みが難しい子どもに対して使用した。絵があることで内容理解が進み、その子どもは自信をもって音読ができるようになった。また同校の2021-2022学年度に入学した1年生は、新型コロナウイルス感染症感染拡大の影響で2年ほど幼稚園に通うことができず、基礎的学力が十分に身につけていない子どもが多かった。そこで、前述の絵を多用した読み教材を使って指導したところ、1年生の読みの能力が向上した。この教材で勉強した1年生と、教材を使用しなかった2年生の読み能力の平均を学年末に比較したところ、1年生の成績の方が高くなり、教材の有用性が確認された。



写真: 挿絵を多用し、読みの理解を深める教材

上記2事例を含め、複数の好事例を分析した結果、好事例発現のための要素として次の共通点が確認できた。まず、担当する教員の指導技術である。好事例の発現には、指導環境や子どもとの相性なども影響するが、好事例が確認された学級では、どの教員も高い指導技術を有しており、モチベーションも高い傾向にあった。またそのような教員は校内研修やSTART2による研修での学びを活かし、自ら指導法などを考えて実践していた。この結果より、インクルーシブ教育に関する理解や、支援が必要な子どもへの対応を教員が学ぶ機会を提供することが、好事例となる実践の積み重ねにおいて重要な点であると言える。

5. 2 モデル校25校のインクルーシブな学校づくりのための活動計画と実績

モデル校が2021年9月～10月に作成した、インクルーシブな学校づくりのための活動計画には、各校が1年間に取り組む内容が記載されており、START2はこの計画に沿って各校の活動をモニタリングした。ここでは、各校が作成した活動計画、中間・最終報告書より、活動計画内容、活動結果、活動上の課題・困難であった点について分析する。

① インクルーシブな学校づくりのための活動計画

各校の計画を集計した結果、合計246の活動が確認され、1校平均では9.88 (SD=8.78)であった。確認



写真: 聴覚障害女児が在籍する教室

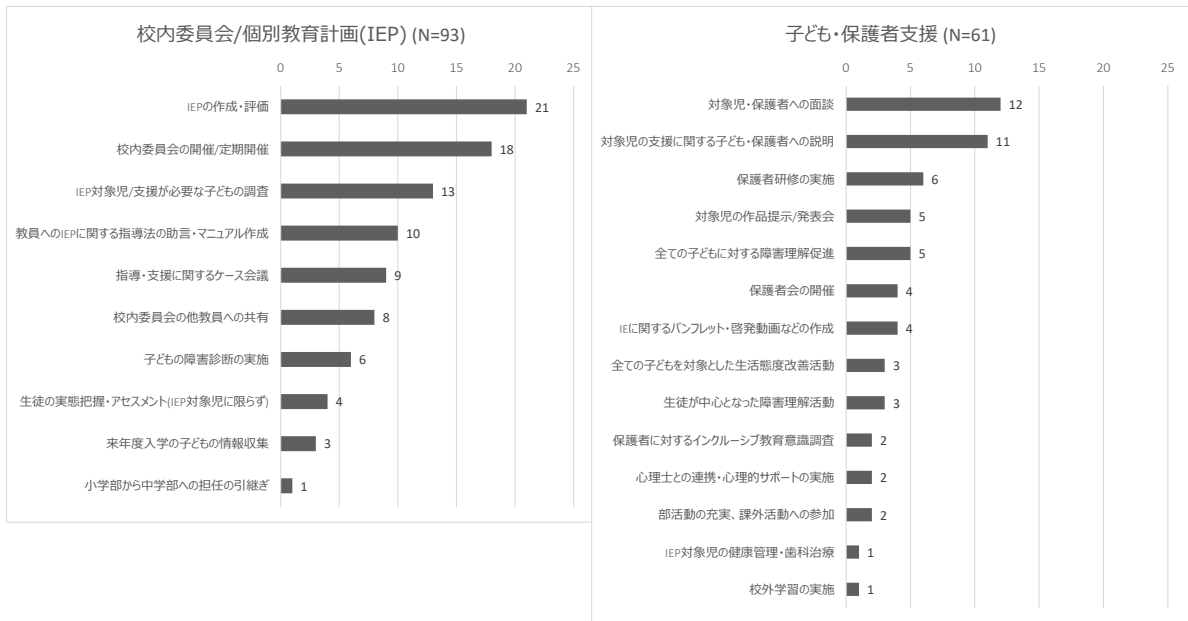


図4 活動計画（校内委員会/個別教育計画（IEP），子ども・保護者支援）

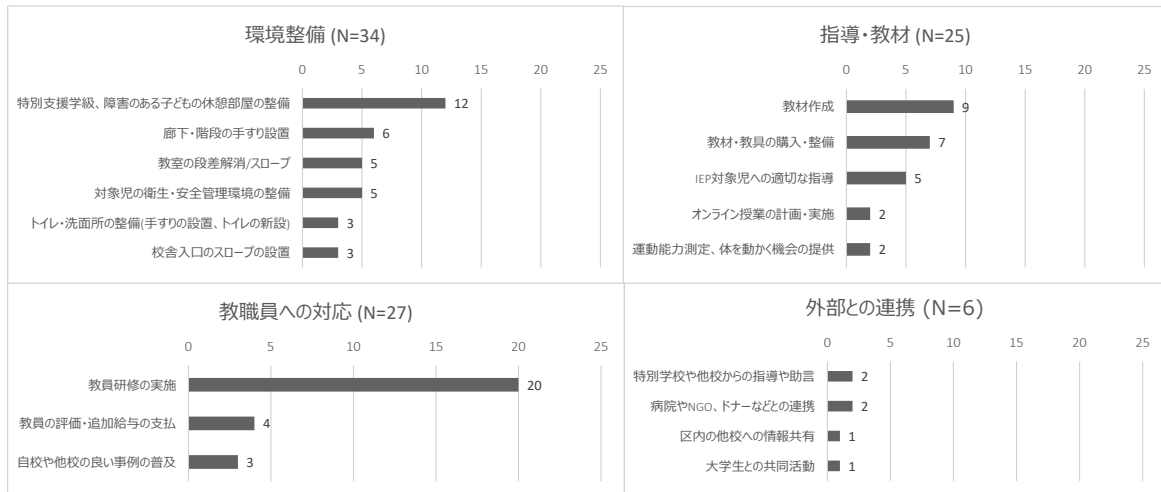


図5 活動計画（環境整備，教職員への対応，指導・教材，外部との連携）

された活動を下図のとおり6つのカテゴリーに分類し、集計した。その結果、「校内委員会/個別教育計画（IEP）」に関する活動は93（全体の37.8%）、「子ども・保護者支援」は61（24.8%）、「環境整備」は34（13.8%）、「教職員への対応」は27（11.0%）、「指導・教材」は25（10.2%）、「外部との連携」は6（2.4%）であった。

最も多く計画された活動は、「校内委員会/個別教育計画（IEP）」カテゴリーの「IEPの作成・評価」の21校、次いで「教職員への対応」カテゴリーの「教員研修の実施」20校、「校内委員会/個別教育計画（IEP）」カテゴリーの「校内委員会の開催/定期開催」18校であった。この3つの分析は後述する。

② 各校の活動結果

各校の活動結果について、2022年6月に提出された最終報告書の記載を基に集計した。計画を予定通り完了した学校は25校中8校（32%）、計画に遅れが生じたがすべての活動を完了した学校は12校（48%）であった。新型コロナウイルス感染症感染拡大の影響で例年とは異なる学校運営を強いられたが、80%の学校が計画していた活動を終えた。なお、活動が完了できなかった学校は2校（8%）あった。1校は計画した内容は一通り実施したが回数が不足していた（子どものアセスメントや教員研修を複数回実施予定であったが、回数を減らして実施）、もう1校は学校の子算で廊下と階段に手すりを設置予定であったが実施できなかったというものであった。

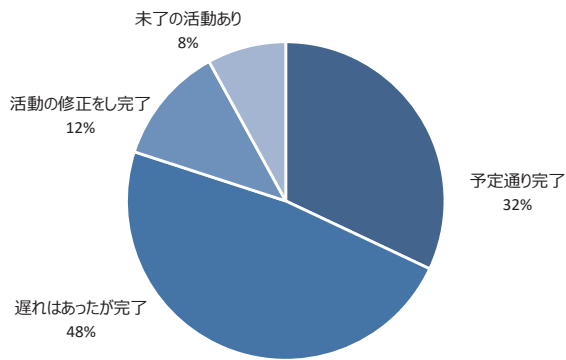


図6 活動の完了状況

③ 活動上の課題・困難であった点

インクルーシブな学校づくりのための活動を実施する上での課題・困難であった点について、2022年5月に提出された最終報告書の記載を基に集計した。その結果、72件の課題・困難な点が確認された。これらを図7、図8のとおり4つのカテゴリーに分類し集計した結果、「指導・支援」カテゴリーは37件、「教職員の課題」は19件、「予算・その他」は9件、「保護者」は7件であった。

全体を通して最も多い回答は、「指導・支援」カテゴリーの「障害児に対する指導法」9件、「IEPの作成・評価方法」6件、「保護者」カテゴリーの「保護者の理解・態度」6件であった。「障害児に対する指導法」が最も多かった理由としては、通常学校の教員の多くが障害のある子どもに対する指導経験、通常学級におけるインクルーシブ教育実践についての知見を

十分に有していないと感じていることが背景にあると推察される。そのため、障害のある子どもへの指導法やインクルーシブ教育実践に関する継続した教員研修の実施、教員グループによる経験共有の機会の提供が求められる。

5.3 モデル校25校が取り組んだ活動分析

インクルーシブな学校づくりのための活動の中で、最も多くの学校が取り組んだ「IEPの作成・評価」(21校), 「教員研修の実施」(20校), 「校内委員会の開催/定期開催」(18校) について、以下に分析する。

(1) 個別教育計画 (IEP) の作成・評価

① IEPの概要

2015年頃までは、ウランバートル市にある4校の知的障害・肢体不自由特別支援学校において、それぞれ簡易なIEPが作成されていた。しかし、各校で異なる様式が用いられていたこと、IEPが実際の指導が十分に反映されていないなどの課題が確認されたため、「モンゴル国障害児のための教育改善プロジェクト」において、日本の個別の教育支援計画及び指導計画を参考にしながら、全国の学校で活用できるIEPのフォーマットを作成した(上原ら, 2018)。2018年3月29日付教育大臣令A/155号にて、IEPのフォーマットと作成ガイドラインが承認され、運用が始まった。

現在、通常学校で用いられているIEPの目的は以下の3点である。

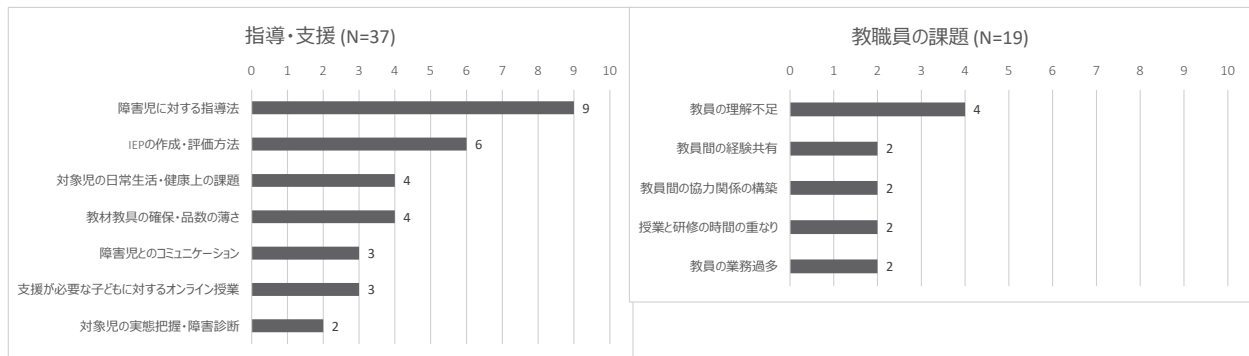


図7 活動上の課題・困難であった (指導・支援, 教職員の課題)



【1校のみ回答】教員の追加手当の支払い方法、運動療法が実施できない、日本語とモンゴル語の専門

図8 活動上の課題・困難であった (予算・その他, 保護者)

表4 個別教育計画, 障害認定, 校内委員会対象児数

個別教育計画の対象(人)				校内委員会を対象にした 支援が必要な子ども(人)				障害認定のある子ども(人)			
小学部	中学部	高等部	合計	小学部	中学部	高等部	合計	小学部	中学部	高等部	合計
217	77	1	295	239	113	1	353	177	81	1	259

A) 障害のある子どもや特別な教育ニーズのある子ども1人1人の発達の特徴, ニーズを的確に把握し, それに適した特別なニーズ教育のサービスを提供すること

B) 子どもの発達の実態に応じて学校及び家庭において指導する学習内容, 教員及び専門家の指導法, 支援制度を明確にして活用すること

C) 子どもの発達の進歩を評価し, 生活や学習において直面している問題を解決すること

これらの目的を日本の個別の教育支援計画, 個別の指導計画の目的(文部科学省, n.d.b)と比較すると, 目的(B)は個別の教育支援計画に, 目的(A)と(C)は個別の指導計画に相当しており, モンゴルのIEPは日本の個別の教育支援計画および指導計画双方の目的を有しているものであると言える。

IEPの内容は, 子どもの実態, 長期・短期目標, 教員や専門家の指導・支援, 目標の評価となっている。IEP作成にあたっては, 子ども本人, 保護者の合意を得て, 校長または学習マネージャー(日本の教頭に相当)が承認することとなっている。

② 各校のIEP作成状況と対象児

2020-2021学年度と2021-2022学年度のIEP作成状況を分析する。各校から提出された最終報告書から2020-2021学年度におけるIEP作成状況が把握できたのは25校中20校であり, その内2020-2021学年度にIEPを作成していたのは4校, 作成率は20%であった。この数値は, 日本で特別支援教育が実施されはじめた2007年の通常学校における個別の教育支援計画の作成率(国公立私立・幼少中高の合計)の26.8%と類似する数値であった(文部科学省, 2017)。一方, 2021-2022学年度は25校すべてがIEPを作成し, 作成率は100%となった。

2018年の大臣令発出後, 2019年5月14日付教育大臣令A/292「障害児の一般教育学校におけるインクルーシブ教育規則」において, 通常学校でも支援が必要な子どもにIEPが作成可能となった。新型コロナウイルス感染症拡大による学校閉鎖の期間があったことを考慮すると, 制度改定から1年程度で通常学校におけるIEP作成が浸透していることがうかがえる。こ

の背景には, 各県・区の教育課がIEP作成数をモニタリングしていることや, IEP作成が教員の追加手当の判断基準の一つとなっていることなどが挙げられる。START2では, 研修においてIEPの作成方法についてもわかりやすく説明し, IEP作成における教員の負担感の軽減を図った。

IEPが作成された子どもは25校で計295人, 1校平均11.8人(SD=32.18), 内訳は小学部217人(対象児全体の73.6%), 中学部77人(26.1%), 高等部1人(0.3%)であった。学部別の割合をみると, 小学部が全体の4分の3を占めていた。

校内委員会によって支援が必要とされた子どもは合計353人(小学部239人, 中学部113人, 高等部1人)であり, IEP作成率は小中校全体で83.6%であった。この数値は, 2018年の日本の通常の学級に在籍する幼児児童生徒で, 学校が個別の指導計画を作成する必要があると判断した子どもの内, 実際に個別の指導計画が作成された割合83.3%(文部科学省, 2018)とほぼ同値であり, 高い作成率であったことが明らかとなった。

障害認定を受けている子どもは合計259人(小学部177人, 中学部81人, 高等部1人)であった。小学部については障害認定を受けている子どもの数よりも多くIEPが作成されているが, 中学部については障害認定を受けていてもIEPが作成されていない子どもがいることも明らかとなった。この理由について, 学校訪問時に複数の教員から, 教科担任制の中学部・高等部とは異なり, クラス担任制である小学部はIEPが作りやすいからという意見が聞かれた。

③ IEPの評価

IEPで設定された目標について学年度末の達成度を, モンゴル教育省のガイドラインに沿った4段階評価にて集計した。IEPが作成された295人の内, 評価結果が明らかな277人(小学部200人, 中学部77人)についての結果は以下のとおりであった。全体(277人)では, 目標の「80~100%達成」が76人(28%), 「60~79%達成」87人(31%), 「40~59%達成」76人(27%), 「40%未満」38人(14%)であった。小学部, 中学部, それぞれで集計した場合も, 目標の達

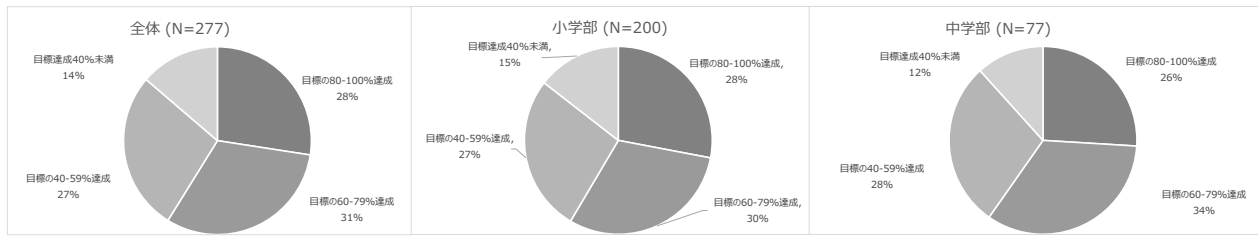


図9 個別教育計画の評価 (全体・小学部・中学部)

成度合いは同様の結果であった。

「40%未満」の達成率が全体で14%であった理由については、IEPの目標設定が不適切であったこと、目標に対する指導法・支援が不十分であったこと、また、新型コロナウイルス感染症拡大の影響によるオンライン授業の実施や登校制限などのため十分な指導時間が確保できなかったなどが推察されるが、理由の特定には個々のケースの分析が求められる。

④ IEPを作成したことによる教員・子ども・保護者の変化

IEPの作成・運用・評価を通し、教員・子ども・保護者の意識や態度に変化が起きていたことが学校訪問の教員インタビューで確認された。主な4つの変化を以下に紹介する。

- ・ IEPを作成していなかったときは、教員は対象児に十分な注意を向けなかったが、IEPの作成を通し、その子に対する指導法を深く考えるようになった。
- ・ IEP対象児だけでなく、支援が必要なほかの子どもに対しても教員の意識が向くようになった。
- ・ 教員が以前よりも子どものことを理解したいと思うようになった。子どもの学習が遅れる原因を考え、今できることとできないことを分析するようになり、高い意識で指導に取り組むようになった。教員の態度が前向きに変化したことで、子どももその意欲を感じ取り、積極的に学習に取り組むようになった結果、教員と子どもの関係性が改善した。
- ・ 子どもの障害を認めない保護者は、IEP作成に対して否定的であった。しかし、IEPを作成し、わかりやすい指導を実践することで、子どもの理解が向上し、学習に対して自信を持つようになった。子どもが楽しく学ぶ姿勢から、保護者が持つ指導に対する印象も改善し、教員・保護者・子どもが一体となり、指導を進めることができた。

このように、IEPを作成・運用・評価することは、教員の指導に対する意識の改善だけでなく、子どもの

学習意欲の向上、保護者の態度の変化につながる事が確認された。

(2) 教員研修の実施

モデル校25校中20校が教員研修を計画していた。最終報告書から研修の詳細が確認できた16校は34の研修を実施していた。研修内容を分類した結果、「個別教育計画 (IEP)」に関する研修を実施した学校が8校と最も多く、次いで、「特定の障害について」と「インクルーシブ教育 (IE)・障害児の理解」に関する研修を実施した学校がそれぞれ6校であった。「IEP」に関する研修が多かった理由としては、前述の通り、IEPを2020-2021学年度に作成した経験がない学校が多かったため、各校においてIEP作成の基本的内容を理解する必要があったことが推察される。また、「IEP」「インクルーシブ教育 (IE)・障害児の理解」など、インクルーシブ教育実践において必要とされる基礎的な内容の研修が多く実施されたことも確認された。

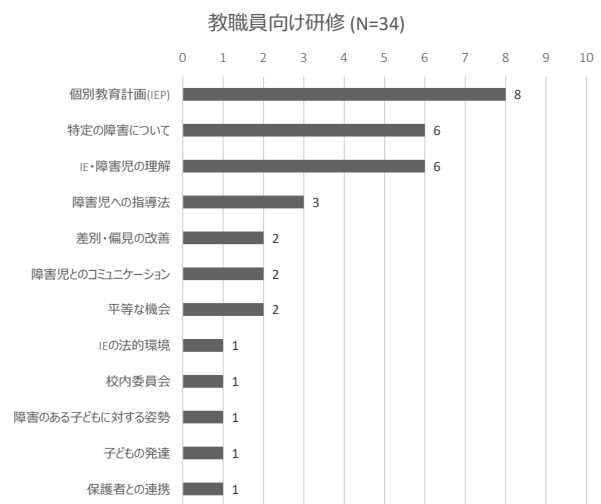


図10 教員研修

(3) 校内委員会の開催/定期開催

① 校内委員会のメンバーと役割

「校内委員会」は、「モンゴル国障害児のための教育改善プロジェクト」において日本視察を行ったモンゴルの教育関係者によりモンゴルへの導入が提案された

ものである。その後、2019年5月14日付教育大臣令A/292号により、全国の学校での設置が決定した。

校内委員会の設置は、障害のある子どもを担当している教員が一人で悩むのではなく、学校全体でサポートできる体制を構築し、子どもの学習環境を充実させることを目的としている。主たるメンバーは、学校長、学習マネージャー、各校に配置されているソーシャルワーカー、教員、学校医、教育局のIE担当官などである。主な役割は、(A) 支援が必要な子どもの特定、(B) その子どもたちの実態把握を基とした、一人ひとりに必要な支援内容の協議、(C) 指導計画の作成、(D) 指導計画のモニタリング、(E) 必要に応じた外部専門機関との連携、(F) 教員研修や保護者・地域住民向け研修会の実施、(G) 校内で事例検討会を通じた教員たちの共通理解の促進である。

② 校内委員会の開催状況

モデル校25校から提出された最終報告書から2020-2021学年度における校内委員会の開催が把握できたのは23校であり、その内2020-2021学年度に校内委員会を開催していたのは9校、開催率は39.1%であった。この数値は、日本で特別支援教育が実施されはじめた2007年の通常学校における校内委員会設置率(国公立私立・幼少中高の合計)74.8%と比較するとかなり低いものであった(文部科学省, 2017)。一方、2021-2022学年度は25校すべてで校内委員会が開催された(開催率100%)。この数値は2018年の日本の校内委員会設置率(小学校99.5%, 中学校96.3%)と同様の数値であり(文部科学省, 2018)、前年度から大幅に改善されている。

③ 校内委員会の好事例の分析

START2の日本人専門家とIE担当官による学校訪問では、校内委員会の様々な活動が確認された。その内、2つの好事例を取り上げる。どちらの事例においても、校長および管理職の積極的なかわりが好事例発現のための必須要素であることが分かる。今後、モンゴルの学校において校内委員会が定期的に開催され、その役割を果たすためには、校長および管理職がその必要性を十分に理解し、リーダーシップを発揮していくことが重要であると言える。

- ・ 学校Aの校長は、教員、学習マネージャーを経験し、校長に就任した。自身の豊富な教員経験に加え、「モンゴル国障害児のための教育改善プロジェクト」が作成した障害児への指導実践マニュアル等を参考にし、校長自身がインクルーシブ教

育について幅広い知見を有するようになった。その結果、校内委員会の活動として、IEPを作成している教員20人に対し、校長が指導に関する個別相談の機会を設けた。結果、教員の指導力が向上したことに加え、校長自身が校内のインクルーシブ教育実践を把握することにもつながり、学校運営が改善された。

- ・ 学校Bでは、管理職である学習マネージャーとソーシャルワーカーを中心に校内委員会が開催され、インクルーシブ教育の環境整備を進めている。管理職がインクルーシブ教育推進の役割を担い、校内で確認された好事例について教員に広め、改善が必要な点については助言をした。また教員同士の経験共有の機会も設けるようにしたことで、教員間の連携が強まった。

6. まとめと今後の展望

START2のモデル校に対する介入と、モデル校の実践を整理した結果、以下のことが確認された。

- ・ 校内委員会を中心に、個別教育計画(IEP)の作成や校内研修・保護者向け研修の実施、環境整備などのインクルーシブな学校づくりのための活動が普及した。
- ・ 校内委員会の好事例を分析すると、校長および管理職の積極的なかわりが円滑な運営において必須である。
- ・ IEPの作成率は上がったが、評価については達成度の低い子どもが一定数いたため、具体的な理由を分析し、改善につなげていく必要がある。
- ・ 「教員研修の実施」について、16校による34の研修を分類した結果、「IEP」「インクルーシブ教育・障害児の理解」といった、インクルーシブ教育実践において必要とされる基礎的な内容の研修が多く実施された。
- ・ 活動上の課題を分析した結果、「障害児に対する指導法」についてさらに知見を深める必要があると回答した学校が多く、障害のある子どもへの指導法やインクルーシブ教育実践に関する継続した教員研修の実施、教員グループによる経験共有の機会の提供が求められる。
- ・ 指導力もモチベーションも高い教員にインクルーシブ教育に関連した学びの機会を提供することで、好事例となる実践を積み重ねていくことができる。

モンゴルでは、通常学校で障害のある子どもがほかの子どもと共に学べるようなインクルーシブ教育システムの構築に向けて、教育省や当事者団体、支援機関などが様々な取り組みを行っており、日本をはじめ、他国の経験も参考にしながら、モンゴルの実情に合った制度や仕組みを構築している。これまでも通常学校に障害のある子どもは在籍していたが、インクルーシブ教育の考えに沿った実践は多くなかった。今回モデル校で取り組んだ実践は、多くの学校にとって新たな活動であり、今後も各学校が試行を重ねていく必要がある。

ウランバートル市のモデル校25校は、今後も自校での実践を継続しつつ、IE担当官と協力して区内のほかの学校への事例共有や研修実施をすることが求められている。START2は、インクルーシブ教育実践の全国普及に向けて、2022年9月以降は地方での活動を本格始動する。モデル校25校については、IE担当官を通じて活動状況を定期的にモニタリングする予定である。また、オンラインでの教員研修などを通じてモデル校の抱えるニーズに対応し、区内のほかの学校への普及を引き続き支援する計画である。

謝辞

START2の計画・実施においてはJICA人間開発部の田口晋平職員、林研吾職員、JICAモンゴル事務所の吉村徳二次長、川幡玲子職員、村上穰嗣企画調査員、B. エルデネチメグ職員には、有益な助言を頂きました。この場をお借りしお礼申し上げます。また、START2の活動を理解し、常に協働しているモンゴル教育省と教育総合庁の担当者の皆さまにも心から感謝いたします。特に、教育省のインクルーシブ教育担当官として、START2と定期的に協議をし、各活動とともに実施したB. ゲレルトヤ氏、S. プレブサイハン氏にはこの場を借りて深く御礼申し上げます。そして、START2の現地スタッフである、G. ノルジマ氏、Kh. ガンバートル氏、D. アリウン氏、Ts. エンフゲレル氏、D. オドゲレル氏には、様々な機関との良好な関係を築きつつ、円滑に活動を進めた専門性と語学力に大変感謝いたします。最後に、START2の活動を理解し、子どもたちのためにインクルーシブな学校づくりに熱心に取り組んでいる25校の教員の皆さまに対して心より感謝を申し上げます。皆さまのご活躍により、今後のモンゴルのインクルーシブ教育には明るい未来が開かれています。

引用文献

- 井場麻美 (2016) モンゴルの教育事情について—国際スタンダードとの一致—。国際交流。2016年4月。 https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2016/_icsFiles/afiedfile/2021/02/18/201604ibaasami.pdf (2022年8月12日閲覧)
- 上原翔子・守屋仁香・石井徹弥・鈴木サヤカ・西村久美子・桜井良平・大伴潔・林安紀子・橋本創一・菅野敦・根本友己 (2018) 授業改善に向けた個別教育計画の活用：モンゴルの公立学校における実践。東京学芸大学教育実践研究支援センター。東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 14, 155-160。 https://u-gakugei.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=36656&file_id=21&file_no=1&nc_session=s959rtj934ethmgu3c4sbnfm0%20target= (2022年8月20日閲覧)
- 外務省 (n.d.) 持続可能な開発のための2030アジェンダ。外務省。 <https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/pdf/000270935.pdf> (2022年8月17日閲覧)
- 外務省 (2022) モンゴル国。外務省。 <https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/mongolia/data.html#section1> (2022年7月27日閲覧)
- 教育新聞 (2022) モンゴル編—教員たちと学校の1日。教育新聞社。 <https://www.kyobun.co.jp/close-up/cu20220205/> (2022年8月12日閲覧)
- 国際協力機構 (JICA) (n.d.a) モンゴル。国際協力機構。 <https://www.jica.go.jp/mongolia/index.html> (2022年7月27日閲覧)
- 国際協力機構 (JICA) (n.d.b) 技術協力プロジェクトとは。国際協力機構。 <https://www.jica.go.jp/project/index.html> (2022年7月27日閲覧)
- 国際協力機構 (JICA) (2014) モンゴル国特別支援教育にかかる情報収集・確認調査報告書。国際協力機構人間開発部。 <https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/12183372.pdf> (2022年8月25日閲覧)
- 国際協力機構 (JICA) (2019) モンゴル国障害児のための教育改善プロジェクト事業完了報告書。国際協力機構。 https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/12334884_01.pdf (2022年8月25日閲覧)
- 国際協力機構 (JICA) (2021) 国別障害関連情報—モンゴル国。国際協力機構。 <https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/1000045774.pdf> (2022年7月27日閲覧)
- 国立特別支援教育総合研究所 (n.d.a) インクルーシブ教育システムに関する基本的な考え方。国立特別支援教育総合研究所。 http://inclusive.nise.go.jp/?page_id=38 (2022年9月1日閲覧)
- 国立特別支援教育総合研究所 (n.d.b) 特別支援教育専門性向上Web研修講座。国立特別支援教育総合研究所。 <https://>

- www.nise.go.jp/blog/1300/02/senmonsei_web.html (2022年9月1日閲覧)
- 齊藤由美子・小澤至賢 (2020) 我が国の小・中学校内における交流及び共同学習の展望についての一考察:米国の最少制約環境 (LRE: Least Restrictive Environment) 施策の展開と多層的な支援システム (MTSS: Multi-Tiered Systems of Supports) の取組から示唆されるもの. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 47, 21-37. http://www.nise.go.jp/nc/cabinets/cabinet_files/download/1079/e2162d1bcf804723a06b3ef97b0cf520?frame_id=1235 (2022年8月13日閲覧)
- 鈴木サヤカ・石井徹弥・上原翔子・守屋仁香・西村久美子・桜井良平・大伴潔・林安紀子・橋本創一・菅野敦・根本友己 (2018) モンゴルにおける障害のある子どもたちの教育. 東京学芸大学教育実践研究支援センター. 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 14, 147-154. https://u-gakugei.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=36655&file_id=21&file_no=1 (2022年8月20日閲覧)
- 文部科学省 (n.d.a) 世界の学校体系 (アジア)「モンゴル国」. 文部科学省. https://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/attach/1396848.htm (2022年8月17日閲覧)
- 文部科学省 (n.d.b) 初めて通級による指導を担当する教師のためのガイド (3) 個別の教育支援計画と個別の指導計画. 文部科学省. <https://www.mext.go.jp/tsukyu-guide/> (2022年9月1日閲覧)
- 文部科学省 (2012) 障害者の権利に関する条約 (抄). 文部科学省. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1323315.htm (2022年9月10日閲覧)
- 文部科学省 (2017) 「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」について. 文部科学省. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/12/07/1364742_04.pdf (2022年9月1日閲覧)
- 文部科学省 (2018) 平成30年度 特別支援教育に関する調査 (別紙1). 文部科学省. https://www.mext.go.jp/content/20191220-mxt_tokubetu01-000003414-01.pdf (2022年9月3日閲覧)
- 労働・社会保障省 (2016) 障害者権利法. モンゴル国労働・社会保障省.
- 労働・社会保障省 (2020) モンゴル国障害者白書 (和訳版). モンゴル国労働・社会保障省.
- GLOBAL NOTE (2022) 世界の1人当たり名目GDP国別ランキング・推移 (IMF) 2021年度. <https://www.globalnote.jp/post-1339.html> (2022年7月27日閲覧)
- JICA 緒方研究所 (n.d.) アフリカにおける構造調整下の教育政策—初等教育就学率との関連を中心に—. JICA 緒方研究所. https://www.jica.go.jp/jica-ri/IFIC_and_JBICI-Studies/jica-ri/publication/archives/jica/kenkyu/95_22/02_02.html (2022年8月17日閲覧)
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR) (2006) 12. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. OHCHR. <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/12-convention-rights-persons-disabilities-2006> (2022年9月10日閲覧)
- THE WORLD BANK (2020) School enrollment, primary (% net) – Mongolia. THE WORLD BANK. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.NENR?locations=MN> (2022年8月17日閲覧)
- THE WORLD BANK (2022) School enrollment, secondary (% gross) - Mongolia. THE WORLD BANK. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.ENRR?locations=MN> (2022年8月17日閲覧)
- UNICEF (n.d.) Inclusive education-Every child has the right to quality education and learning-. UNICEF. <https://www.unicef.org/education/inclusive-education> (2022年9月1日閲覧)

モンゴルの通常学校におけるインクルーシブ教育の実践

— JICA プロジェクトの取り組みを通して —

Inclusive Education Practices in Mongolian Regular Schools:

Activities of JICA Project

田島 賢侍*¹・橋本 創一*²・上原 翔子*¹
中本 真琴*¹・鈴木 サヤカ*¹・石井 徹弥*³
磯部 陽子*¹・西村 久美子*¹・吉野 直子*³

TAJIMA Kenji, HASHIMOTO Soichi, UEHARA Shoko,
NAKAMOTO Makoto, SUZUKI Sayaka, ISHII Tetsuya,
ISOBE Yoko, NISHIMURA Kumiko and YOSHINO Naoko

特別支援教育・教育臨床サポートセンター

Abstract

“The Project for Strengthening Teachers’ Ability and Reasonable Treatments for Children with Disabilities Phase II (START2)” is a technical cooperation project of the Japan International Cooperation Agency (JICA). It aims to provide “developmental support and education services for children with disabilities ages 2 to 16 that are disseminated throughout Mongolia,” so that children with disabilities can study in regular schools (as of the end of August 2022). In its activities, the “creation of an individualized education support plan and an individualized teaching plan” and “establishment of school committees,” which are also emphasized in the development of Japan’s inclusive education system have been introduced. The purpose of this study is to organize and review these interventions by START2 and the practical activities of the 25 model schools, and to identify good practices and future challenges.

The START2 intervention for the 25 model schools consisted of support to develop plans for inclusive schools, to provide subsidies for activity expenses up to 5,000,000 MNT (approximately 240,000 JPY) per school, to implement teacher training for inclusive classrooms, and to conduct school visits for monitoring and giving advice on their activities. In the plans for inclusive schools in 25 schools of the 2021-2022 school year (the school year in Mongolia starts in September and ends in June of the following year), a total of 247 activities were planned. Despite the impact of the spread of COVID-19, 20 schools implemented all planned activities. Many schools planned the following activities: “Creation and evaluation of individualized education plan (IEP)” (21 schools), “Implementation of teacher training” (20 schools), and “Holding school committee/regular meetings” (18 schools).

Regarding “Creation and evaluation of IEP,” only four schools had created IEPs in the 2020-2021 school year, but all 25 schools had created IEPs in the 2021-2022 school year. IEPs were created for 295 of the 353 children regarded as needing

*1 Koei Research & Consulting Inc. (4-2 Kojimachi, Chiyoda-ku, Tokyo, 102-0083, Japan)

*2 Support Center for Special Needs Education and Clinical Practice on Education, Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

*3 JICA The Project for Strengthening Teachers’ Ability and Reasonable Treatments for Children with Disabilities Phase2-Team

support identified by the school committee. The IEPs creation rate of 83.6% is almost the same as the one of 83.3% for individualized teaching plans for students enrolled in Japanese regular classes from kindergarten to upper secondary school in 2018. Regarding “Implementation of teacher training,” the training on basic content required for inclusive education practices, such as IEPs, specific types of disabilities, and training on inclusive education and understanding children with disabilities, were provided. Regarding “Holding school committee/regular meetings,” 39.1% of the model schools held such meetings in the 2020-2021 school year, while 100% of the schools held the meetings in the 2021-2022 school year. The schools with properly running their school committee have a characteristic that the principal or other administrators fully understood the need for the school committee and led teachers and staff.

Keywords: Inclusive Education, Regular school, Mongolia

Support Center for Special Needs Education and Clinical Practice on Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要 旨

国際協力機構（JICA）の技術協力プロジェクト「モンゴル国障害児のための教育改善プロジェクトフェーズ2（START2）」では、「2～16歳の障害児のための発達支援・教育サービスがモンゴル全土に普及すること」を目標に掲げ、障害のある子どもが通常学校で学べるよう活動を実施している（2022年8月末現在）。その中で、日本のインクルーシブ教育システム構築においても重視される「個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成」、「校内委員会の設置」などについても紹介を行ってきた。本研究は、START2によるこれらの介入及びモデル校の実践活動について整理検討し、好事例や今後の課題について明確にすることを目的とする。

モデル校25校に対するSTART2の介入は、インクルーシブな学校づくりのための活動計画作成支援、1校あたり5,000,000MNT（約24万円）を上限とした活動費の補助、インクルーシブな学級づくりに向けた勉強会と教員研修の実施、モニタリングのための学校訪問・活動への助言である。2021-2022学年度（モンゴルの学校は9月に始業し翌年6月に終業）の25校におけるインクルーシブな学校づくりのための活動計画では、計247の活動が計画され、新型コロナウイルス感染症感染拡大の影響もあったが20校が計画したすべての活動を実施した。特に多くの学校が取り組んだ活動は、「個別教育計画（IEP）の作成・評価」（21校）、「教員研修の実施」（20校）、「校内委員会の開催/定期開催」（18校）であった。

「IEPの作成・評価」については、2020-2021学年度には4校でしか作成されていなかったが、2021-2022学年度には25校すべての学校で作成されるようになった。校内委員会によって支援が必要とされた子ども353名中、295名にIEPが作成され、作成率は83.6%と2018年の日本の通常の学級に在籍する幼児児童生徒の個別の指導計画作成率83.3%とほぼ同値であった。「教員研修の実施」については、IEP、特定の障害種、インクルーシブ教育・障害児理解に関する研修といった、インクルーシブ教育実践において必要とされる基礎的な内容の研修が実施された。「校内委員会の開催/定期開催」については、2020-2021学年度の開催率は39.1%であったが、2021-2022学年度には100%となった。校内委員会が適切に運営されている学校は、校長もしくはほかの管理職がその必要性を十分に理解し、教職員を統率している学校であった。

キーワード: インクルーシブ教育, 通常学校, モンゴル