

ベトナムにおける障害のある児童生徒の 教育支援システムに関する報告

ーインクルーシブ教育と特別支援教育についてー

Nguyen Minh Chau 東京学芸大学教育学研究科
橋本 創一 東京学芸大学 特別支援教育・教育臨床サポートセンター
守屋 仁香 東京学芸大学連合学校教育学研究科

要 旨：ベトナム社会主義共和国(以下、ベトナム)における障害のある子どもの教育は 1866 年から始まり、社会状況変化とともに発展している。ベトナム統計総局と UNICEF の「障害者に関する全国調査」により、ベトナムの障害児数は 67 万 1,659 名であるが、教育を受けない、就学を継続しづらい子どもは少なくないことが報告された。ベトナムでは障害のある個人が教育を受ける機会を保障したり推進したりする法律が制定されている。そうした支援システムと実際の学校・教育支援施設の調査を通して、障害児の就学や継続の困難さ、障害児に対する学校・教育支援施設の現状、支援過程などについて、本レポートでは明らかにすることを目的とする。地域の視覚障害と聴覚障害の教育支援施設、インクルーシブ教育開発支援センターを視察した。その結果、インクルーシブ教育や特別支援教育、および障害者理解について、その範囲が限定的であったり、インクルーシブ教育の専門家、学校・教育支援施設が不足しており、障害児の就学や継続の困難などの課題に影響していると考えられる。

Key Words：ベトナム、インクルーシブ教育、特別支援教育

● I. はじめに

1. ベトナムの特別教育制度

ベトナム社会主義共和国(以下、ベトナム)における障害のある子どものための教育は、1866 年にフランスの統治の下で聾学校が開校され、1903 年に盲学校が開校されたことに始まり、聴覚障害や視覚障害のある子どもを中心とした教育から展開された。最初に聾学校が設置されてから 100 年程にわたり、国全体の社会状況の大きな変革により、障害のある子どものための教育は他分野に遅れ体系化されていなかった。しかし、1975 年から国の施策として「特別教育」の制度が初めて実施されて、1991 年までに全国で 36 の「特別学校」が設置され、約 6,000 人の障害児のために教育が提供された(Hai et al., 2020)¹⁾。2019 年には、全国において特別支援教育のための学校・教育支援施設が 107 か所、

障害のある子どもを対象とする障害児教育センターが 12 か所、20 の市と省でインクルーシブ教育開発支援センターのシステムが構築されている(UNESCO, 2019)²⁾。

2. 障害の定義と障害者に関する調査の概況

ベトナムでは、2010 年に定められた障害者法(第 51/2010/QH12 号法律)³⁾に障害者の定義として、「一か所または複数か所の機能障害があり、それが異なる形の障害として表出、仕事や日常生活、学習の時に、支障が生じている可能性がある人」とされた。同法律による障害種は、運動、聴覚と言語、視覚、精神、知的、その他という 6 つに分類されている。

障害に関する国連ワシントングループ短縮質問紙セットを用いて、ベトナム統計総局および UNICEF により実施された 2016-2017 年度の「障害者に関する全国調査」⁴⁾(標本調査)から、ベトナムにおける障害者数は 622 万 5,519 名

であり、全人口の 6.6%を示している。障害別にみた人数の割合を Fig.1 に示す。また、2 歳以上 18 歳未満の障害児数は 67 万 1,659 名、18 歳以上の障害者は 555 万 3,860 名であった。また、障害者の居住地域の分布に関して、都会より地方の方が障害の有病率が 1.5 倍高いと示されていた。日本においては、「令和 4 年版 障害者白書」⁵⁾によると、身体障害者 436 万名、知的障害者 109 万 4 千名、精神障害者 419 万 3 千名で、計 964 万名で人口の 7.6%を相当している。18 歳未満の障害児数の 89 万 6 千人の中で、身体障害児数は 7 万 2 千名、知的障害児数は 22 万 5 千名であり、20 歳未満の精神障害者数は 59 万 9 千名が報告されている。日本の場合、未曾有の高齢化社会であり、平均寿命は 80 歳を超えている。当然、身体障害を中心として障害者数とその割合は年々高くなっている。そうした知見を考慮すると、日本とベトナムの障害者数とその割合に大きな差異はないものと考えられる。

3. 障害者のための教育制度

(1) インクルーシブ教育および特別支援教育の定義

ベトナムにおいて、障害のある子どものための教育は、主にインクルーシブ教育と特別支援教育という 2 つのアプローチが行われており、インクルーシブ教育学校、セミ・インクルーシブ教育学校と特別学校(特別支援学校)、という 3 種類の学校・教育施設で教育活動を実施している。2010 年障害者法(第 51/2010/QH12 号法律)⁶⁾においてインクルーシブ教育は、「学校・教育施設で障害のある子どもが障害のない子ど

もとともに通常学級と一緒に学ぶことを受け入れる教育アプローチである」と定義されており、同法第 28 条に記載されているように、インクルーシブ教育は障害児への教育システムにおいて主要なアプローチと位置づけており、特別支援教育の規定はインクルーシブ教育の条件が満たされない場合にのみ適用されるとされている。一方、特別支援教育は、2019 年の教育法(第 43/2019/QH14 号法律)⁶⁾で「特別なニーズがあるために、就学年齢を調整することを認める可能性のある就学者グループを対象とする教育アプローチである」と定義されている。中には、社会経済的に不利な地域に住む児童生徒、少数民族に属する児童生徒、障害児・障害者、身体的・知的な社会的不利のある学習者、孤児、貧困家庭の児童生徒、海外からの帰国児童生徒、飛び級をする児童生徒、繰り返し授業を受ける必要のある児童生徒が含まれる。このような対象者には、就学猶予の制度が適用されている。

(2) 障害者のための教育施設

障害のある子どもの就学に関して、2010 年障害者法(第 51/2010/QH12 号法律)⁶⁾は、学校・教育機関が障害のある子どもの就学を拒否できないことを定めている。また、障害のある子どもの入学条件(年齢も含め)が緩和され、教育活動の費用免除、奨学金の給付や、障害特性に応じて授業内容・活動参加が適切に調整することを規定している。さらに、障害がある子どもを受け入れる幼稚園・学校の校長は、障害の支援程度を認定するにあたって、新学期開始から 30 日(開校日)以内に、保護者から障害証明書等の申請書類の提出を求め、子どもの支援ニーズや教育ニーズに応じた教育提供のための予算

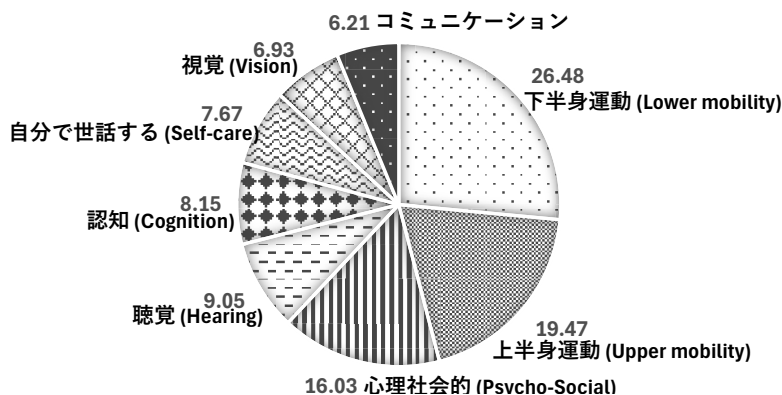


Fig.1 障害別の障害者割合 (全年齢層)

ベトナム統計総局およびUNICEFにより実施された2016-2017年度の「障害者に関する全国調査」の結果を基に作成された図。図の時計回りの順番で、下半身運動障害者26.48%、上半身運動障害者は19.47%、心理社会的障害者が16.03%、聴覚障害者は9.05%、認知障害者は8.15%、自分で世話する(例:自分で入浴したり、着替えしたりすることができないこと)障害者は7.67%、視覚障害者は6.93%、コミュニケーション障害者は6.21%という割合が示された。

案を地域の教育行政機関に申請することが必要である。申請内容に基づき、必要な資金が幼稚園、学校に交付される。

同法律³⁾により、障害のある子どもを対象とする学校・教育機関は、インクルーシブ教育学校(Giáo dục Hòa nhập)、セミ・インクルーシブ教育学校(Giáo dục Bán hòa nhập)、と特別学校(Giáo dục chuyên biệt)という3種類に分けられている。いずれの教育機関においても、障害のある子どもを受け入れる際に、個別の教育支援計画を作成し、教育訓練省が制定する障害ごとの特別支援教育カリキュラムに基づき教育活動を実施する。インクルーシブ教育学校は最も普及されている学びの場であり、通常学校の学級において障害のある子どもが障害のない子どもとともに教育を受ける。セミ・インクルーシブ教育学校は通常学校において特別支援学級を設置し、障害のある子どもはその学級で障害特性に応じた教育方法、学習内容、学習形態などの授業を受けると同時に、障害のない子どもと学校行事やイベントなどの活動や共通授業に参加する。また、特別学校は障害のある子どもに対して、教育訓練省が定める障害ごとの特別支援教育カリキュラムに基づき教育が行われ、卒業後の子どもの自立と社会参加に最大限に還元するように、生活スキルを獲得することを中心とする教育を行う。

インクルーシブ教育は教育制度の全てのレベルで実施されている。学校・教育機関に登録されている障害児の数は、過去20年間で10倍に増加し、2015-2016年度の公立の学校・教育機関の在籍障害児数は保育園1,043名、幼稚園7,333名、初等教育学校6万659名、中等教育学校に1万6,679名、高等教育学校2,658名であることが報告された(JICA,2021)⁷⁾。

(3) インクルーシブ教育開発支援センターの機能 (The Center on Inclusive Education Development)

2006年に定められた判決第23号(23/2006/QĐ-BGDĐT)⁸⁾により、インクルーシブ教育開発支援センター(以下、センターと略す)は適切な教育的アプローチと教育提供に関する助言や連携を実施する、および早期発見に貢献する役割を担っている。また、教育訓練省による2022年に公布された通達第20号(20/2022/TT-BGDĐT)⁹⁾は、センターの機能をより明確化していた。センターは、障害がある子どもに対して教育ニーズや個人特性、家庭環境などを多面的にアセスメントを行い、早期の

教育・心理的介入により各教科の適切な教育方法を選択することを援助する。加えて、教育訓練省および労働・戦争障害者・社会問題省による共同通達第58号(58/2012/TTLT-BGDĐT-BLDTBXH)¹⁰⁾が「障害児の早期発見・早期対応と適切な教育方法の実施に関する提言」とする規定を交付した。その規定によると、センターの機能は、①障害児がインクルーシブ教育に参加したり、地域社会に溶け込めるように就学前教育や一般教育レベルで障害児のための教育活動を体系化する、②健康・心理・教育・進路指導において、障害のある子どもやインクルーシブ教育における支援ニーズのある個人・集団に関する教職員研修やコンサルティングを実施する、③所轄官庁、児童生徒と学生、教職員、社会に向けた情報発信、実施の報告、説明責任体制などを実施する機関であるとしている。

(4) 本研究の目的

ベトナムにおける障害のある子どもを対象とする教育支援アプローチは、学校・教育支援機関により実施が多様であり、近年、色々な観点から検討がなされている。ただし、先に記述した調査結果から、障害のある児童生徒の就学率が低いという課題があり、受け入れる学校・教育施設側における様々な要因があるものと推測される。そこで、ベトナムのローカルエリア(本報告では首都ハノイをとりあげる)において、障害のある子どもに対する教育支援活動(特別支援教育)の現状や支援過程について、学校・教育機関を視察・インタビュー調査を実施し明らかにすることとした。

II. 方法

2024年2月～3月において、ベトナム・ハノイにある一部の障害のある子どもを対象とする学校・教育施設(A小中一貫校、B小中一貫校、国立特別教育センター)を視察調査とともに、当該機関の管理職への半構造化インタビュー調査を行った。インタビュー調査は調査者1名によりベトナム語で行い、内容を日本語に翻訳した。

III. 結果

1. 視覚障害特別支援教育の実際:A小中一貫校

(1) 学校の機能

A小中一貫校はハノイ市内で、視覚障害のあ

る児童生徒と、障害のない児童生徒を対象として、小学部と中学部を設置し、一貫した教育を行う。寄宿舎が設置されており、一部の児童生徒が利用している。児童生徒の障害の程度に基づき、就学先として、特別支援学級と通常学級を本人・保護者と学校側で相談の上で選択する。教科教育とともに、自立活動の指導を実施し、生徒の実態に応じた個別の指導計画を作成して指導している。

(2) 児童生徒の現状

A 小中一貫校に在籍する児童生徒数、寄宿舎に入所している生徒数について Table 1 に示した。2023 年度は、児童生徒 1,519 名が在籍し、その内 167 名(小学部 74 名, 中学部 93 名)に視覚障害がある。6 歳未満の視覚障害児(14 名)を対象とする特別支援学級が 1 学級、重複障害のある児童生徒を対象とする特別支援学級が 1 学級ある。小学部の通常学級は 25 学級、中学部は 12 学級が設置されている。寄宿舎は遠方に在住する視覚障害のある児童生徒を対象として、72 名(小学部 45 名, 中学部 27 名)が入所している。

(3) 教職員

ベトナムは、日本のような教員免許制度を設けておらず、師範大学やその他の大学教育学部を卒業することにより学校の教師資格が取得できる。また、特別支援教育の研修講座の修了証(chứng chỉ)を持つことにより各障害種別に該当する特別支援学校で教育活動の指導を行うことができる(教育法, 2019)⁴⁾。A 小中一貫校の教職員数は 74 名おり、内訳は管理職 4 名、教師 52 名および職員 18 名が学校を運営している。

(4) 教育課程について

A 小中一貫校の授業は、8 時から 17 時までの午前と午後に分けて行われている。小学部の授業は 1 時限(コマ)35 分間で、午前中は 4 時限(コマ)、午後は 4 時限(コマ)の授業形態を通常学級と特別支援学級で同様に実施されている。中学部の児童生徒は 1 時限(コマ)45 分間の授業で、午前中は 5 コマ、午後は 3 コマの授業を設定している。

各授業では、視覚障害者の感覚、感情、認知特徴を踏まえ、点字の利用のみならず、教材は

実物や、細かい部分や複雑な部分を省いた教材・道具、簡単な点字で表記される図形・図絵、そろばんなどを利用し、適宜、必要に応じて触覚・聴覚情報による教示・支援を行う。障害のある児童生徒のほとんどは通常学級に在籍しているため、授業中で説明できていない、取り組むことのできない内容は、通級による指導教室(取り出し指導)で補足したり、学級内のグループワークでの学びを促したりする。

また、通常の学校と同様に、進級にあたって各教科の中間試験・期末試験の平均点と道徳の成績から、評価基準に照らして、学力や可否を判断する。A 小中一貫校も例外ではなく、他の小学校や中学校と同じ学習評価法を採用している。具体的に、小学部の学習評価は、「優・良・可・不可」という 4 段階で評価し、その中で、「優」は一年間通して、各教科の宿題、中間試験、期末試験の平均点数が 9 点(10 点が最高得点)以上で、かつ担当教師による授業態度が積極的(「積極的」「普通」「非積極的」という 3 段階)という評価が求められる。また、「良」の評価基準は各教科の平均点数が 7 点以上で、かつ授業態度が積極的な児童に与えられる。「可」の評価



Fig. 2 A 小中一貫校の運動会

小中一貫校の視覚障害がある児童生徒の運動会の写真である。小学部と中学部の生徒の交流を促すため、このようなイベントを常に行われているようである。写真で写っている活動はロープ引きであり、男女別で実施する。

Table 1 在学の生徒数、寄宿舎の在住生徒数

視覚障害がない児童生徒数			視覚障害がある児童生徒数			寄宿舎在住児童生徒数		
小学部	中学部	計	小学部	中学部	計	小学部	中学部	計
956名	396名	1352名	74名	93名	167名	45名	27名	72名

視覚障害特別支援教育機関の A 小中一貫校から「2022-2023 年度の年間報告書」を基に、まとめた。

基準は各教科の平均点数が5点以上である。そして、この「優・良・可」の評価基準を満たさない場合は「不可」となり、学習評価が「不可」の児童は進級できない。一方、中学部の学習評価は「優・良・可・弱・不可」という5段階で行われ、一年間を通して、各教科の平均点数は3.5点以上かつそれ以外の教科の平均点数が2以上であることは「弱」で評価する。その基準を満たさない児童生徒は該当する教科が「不可」と評価され、留年することとなる。

また、重複障害のある児童生徒のクラスと視覚障害のある6歳未満の児童生徒のための就学前クラスは、早期介入およびソーシャルスキルトレーニングを主目的として設置されている。こうした授業は、それぞれ1週間20コマで実施されるとともに、就学の移行準備の授業を加えて行う。特別支援教育の研修講座を修了した教師と校外の専門職が連携し授業を遂行する。

自立活動は小学部から実施する。国内の専門家や専門機関と連携し、キャリア形成のための教育、作業学習、進学先・就労先などの見学が定期的に行われている。ソーシャルスキルトレーニングや性教育も重視されており、特に、ソーシャルスキルの中で、移動方法(公共交通機関の利用、歩行など)の教育はくり返し行われる。

保護者支援については、教育・育児相談、研修・ワークショップ、保護者会などを実施し、学校側は保護者の認識や育児などについて共有し、学校で実践する教育支援との連携に努めている。特に、視覚障害のある児童生徒の保護者を対象とする教育・育児相談では、学校の教職員による障害特性の理解、育児困難と対応方法、家庭におけるソーシャルスキルトレーニングの方法などに関して支援を行っている。

2. 聴覚障害特別支援教育の実況:B小中一貫校

(1) 学校の機能

聴覚障害のある児童生徒と、障害のない児童生徒を対象として、幼稚部、小学部、中学部を設置し、一貫した教育を行う。児童生徒の障害の程度に基づき、就学先として、特別支援学級と通常学級を本人・保護者と学校側で相談の上で選択する。教科教育とともに、自立活動の指導を実施し、生徒の実態に応じた個別の指導計画を作成して指導している。

(2) 児童生徒の現状

2023年度は、418名の児童生徒が在籍しており、その中で、146名(約35%)は障害のない児童生徒で、272名(約65%)は聴覚障害のある

児童生徒である。児童生徒の年齢に応じて、幼稚部(3歳～5歳)、小学部(6歳～10歳)、中学部(11歳～)に分けられる。

(3) 教育課程について

幼稚部は、子どもの年齢、障害の有無にかかわらず、全員の子どもが個々に必要な支援を行い、成長・発達を促す環境を重視して取り組んでいる。幼稚部は、ジェスチャー、絵カード、手話、口話などを用いて、主に自由遊びや身体を使った遊びを通して日常生活に必要な動作、ルール、スキルの学習を提供している。通常学級と特別支援学級の区別はない。幼稚部の幼児は15名程度で、3～5名は聴覚障害のある幼児が在籍している。同校小学部への就学は任意で、他校に進学することもある。

小学部と中学部は、児童生徒の聴覚障害の程度に応じて特別支援学級と通常学級に分けられる。小学部は15学級(通常学級が5学級、特別支援学級が10学級)で、中学部は10学級(通常学級が4学級、特別支援学級が6学級)あった。通常学級に在籍している聴覚障害のある児童は、補聴器を利用し、読唇と手話を用いてコミュニケーションを実施していた。一方、特別支援学級では障害が中度～重度の児童生徒の場合、補聴器を使用していない児童生徒が在籍しているため、授業は主に手話、口話、視覚情報で示される教材を用いて実践される。教科カリキュラムは、主にハノイ教育委員会の枠組みや通常学校共通の教科書に基づき、学術的・高度な学習内容を一部省略し、生活スキルに結びつく内容を中心・優先的に教育する。授業は、幼稚部と小学部は1時限(コマ)35分間で、中学部は1時限(コマ)45分である。

現状として、聴覚障害のある児童生徒の過半数の者は、障害の早期発見・介入が遅れてしまい、年齢が高くなって入学したり適切な対応が導入されていた。その理由として、保護者の聴覚障害に対する知識が不十分であることや、対応する公的医療機関、教育機関の情報が周知されていないことが指摘された。したがって、医療的・教育的な支援の導入が遅延してしまうと考えられる。保護者は、B学校のことを知り、子どもが入学する時点では、本人・保護者ともに様々なことに疲労し、無力感を覚える者も少なくない。その結果、学校や教職員に多大な信頼を寄せる保護者が多いことが明らかになった。管理職からの聴取で、ある保護者は、学校・教職員への依存が強く、学校にまかせっきりの姿勢が顕著にみられ、家庭-学校の連携不全に

おちいることがあるとの指摘があった。こうした実情を踏まえて、B学校では、家族どうしの交流会、保護者向けの研修会などのイベントを積極的に開催し、保護者・家族を支援すると同時に、エンパワーメントを引き出すような取り組みを重視していた。

B学校に在籍する児童生徒の問題行動はほとんどないという報告があった。障害理解や援助要請・提供、ストレスマネジメントを促進する心理教育、道徳教育が重視される。特に、学校内のあらゆる時間において、児童生徒の向社会的行動の学びについて広く可視化され、保護者にも周知されていた。進学や自立・社会参加の促進について、通常の高等学校や専門学校、障害者の作業所(福祉型)などへの見学が定期的に行われる。近隣地域の高等学校へ進学した生徒が多く、仕立て・手工・情報などの各専門学校

に進学した児童生徒も少なくない。

一方、教職員に関する課題として、支援において家庭との連携が持続しないことの悩み、一人で抱え込んで疲弊する教師が少なくないこと、教職員の給与が低いなどがあげられている。

3. 国立特別教育センターの実際:

National Center Special Education (NCSE)

(1) 施設の機能

身体障害、発達障害、知的障害、視覚障害、言語障害、聴覚障害のある児童生徒を対象とし、良質な教育を受ける公平な機会の確保と生涯教育の観点から、早期発見・介入とともに、幼児から高校までに対して各教科の教育、自立活動の指導を実施している。本センターの役割として、特別支援教育・インクルーシブ教育に関する相談支援、コンサルテーション、特別支援



Fig. 3 NCSEの小学部の授業

当日、NCSEの小学部で児童5名は国語の授業に出席した。教室で黒板の代わりに、タッチパネル対応モニターが設置され、授業中一緒に考える宿題をモニターで答え合わせる。教室のルール、授業の進み方は教室の壁にイラストなどの視覚情報として提示されている。



Fig. 4 NCSEの重症障害部の教室

壁に飾っているのは一週間の時間割である。ほぼイラストで示されており、イラストの下に少し小さく授業名が記載されている。当日は児童が欠席したため、授業が行われなかった。

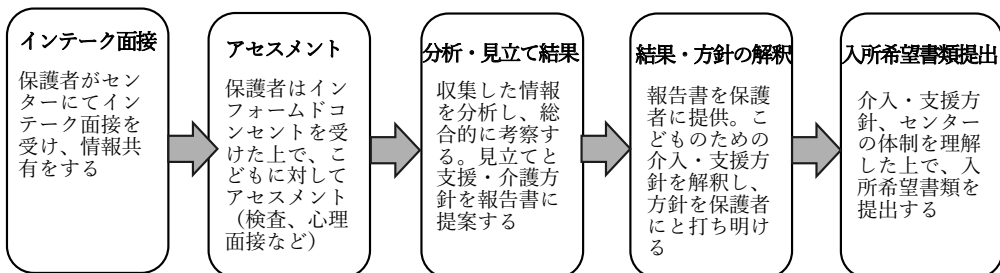


Fig. 5 センターへの入所の手続き

NCSEのHPを参照し、作成した。

<http://ncse.edu.vn/quy-tri-nh-tie-p-nhan-ho-c-sinh-nho-m-lo-p-ba-n-tru.html>

教育の専門家の養成、教育臨床に関する研修講座の主催、他地域の学校や作業所(福祉型)との連携、児童生徒とその家族の交流の仲介、大学教員・学生の実習や実践・調査研究がある。

(2) センターの支援体制

障害のある児童生徒の入所手続き(実際には、学校と同じ機能が提供されるので就学手続きとも言える)を Fig.5 に示す。本人・保護者に対するインテーク面接を行い、アセスメントの実施、その結果に応じた個別の指導計画を作成して、本人・保護者に説明する。そして、本センターにおける教育とその提供などの説明がなされる。最後に、本人・保護者が入所(就学・入学)を希望する場合、志願書を受領して終了する。

身体障害、発達障害、知的障害、視覚障害、言語障害、聴覚障害のある児童生徒を対象とし、良質な教育を受ける公平な機会の確保と生涯教育の観点から、早期発見・介入とともに、幼児から高校までに対して各教科の教育、自立活動の指導を実施している。本センターの役割として、特別支援教育・インクルーシブ教育に関する相談支援、コンサルテーション、特別支援教育の専門家の養成、教育臨床に関する研修講座の主催、他地域の学校や作業所(福祉型)との連携、児童生徒とその家族の交流の仲介、大学教員・学生の実習や実践・調査研究がある。

児童生徒の年齢や障害の種別・程度により、重複障害部、小学部、中学・高等学部の3つの集団支援教室がある。児童生徒に対して、全日制の授業で、主に教科学習(国語、算数・数学、科学、社会、音楽、体育、図画工作・美術)、作業学習、余暇活動の時間、ソーシャルスキルトレーニングの学習活動を行う。また、児童生徒の障害特性、程度、支援ニーズなどに応じ、個別支援教室が設置されており、取り出し指導を実施する。

重複障害部では、幼児期後期(3~5歳)からの幼児を対象とし、2023年度は2名(視覚障害・ASDの重複障害のある1名、ASDのある1名)が在籍していた。教師は、師範大学を卒業し、特別支援教育の研修講座を修了し、資格を獲得した教師1名、障害臨床家1名、リハビリ専門職(PT・OT・STなど)により行われていた。学習内容は、学びの芽生え(思考・言葉・創造)、人とかかわり、生活習慣、運動を中心として実践されていた。小学部は、小学校期の児童を対象とし、2023年度は5~7名が在籍し、教師1名と障害臨床家1名が担当していた。学習内容は、通常教育の小学校低~中学年の教科カリキ

ュラムに基づき、学術的・高度な学習内容を一部省略し、生活スキルに結びつく内容を中心・優先的に教育する。また、1日の半数の時間は、ソーシャルスキルトレーニング(挨拶、思いやりなど)、作業学習(調理、園芸など)、運動、性教育などの内容が扱われる。

中学・高等部は13~18歳の生徒を対象とし、2023年度は10名が在籍していた。教師2名、障害臨床家1名が担当していた。学習内容は、教科学習、実地的な活動(自立に向けたスキル学習)の支援が重視されていた。教科学習の容は、小学部と同様に、通常教育の小学校高学年~中学校の教科カリキュラムに基づき、学術的・高度な学習内容を一部省略し、生活スキルに結びつく内容を中心・優先的に教育する。また、校外見学(作業所・観光スポットなど)は定期的実施する。

個別支援教室は4教室あり、0歳~6歳児の教室と6歳児~の教室に分けられている。乳幼児期から学校卒業後までを一貫して適切な教育的支援を行うために対象児の発達特性と支援ニーズなどに応じる個別の教育支援計画、学期・半年・一年ごとに作成し実施する。また、他機関や家庭との連携・役割分担を行い、定期的アセスメントを実施し、面談を通してフィードバックし、教師・障害臨床家・リハビリ専門職により教科教育を実施しながら専門的な指導・介入を行う。対象者に応じて、提供される介入方法は異なるが、応用行動分析、TEACCH、PECS(絵カード交換式コミュニケーションシステム)、SST、OT・STなどがあつた。

●

IV. 考察

1. ベトナムの社会状況におけるインクルーシブ教育の肯定的・否定的側面

ベトナムにおいて、障害のある子どもへの主要な教育的支援アプローチはインクルーシブ教育である(障害者法、2010)⁹⁾。国連の「Education for all」の方針に従って、障害の有無にもかかわらず、すべての子どもが教育を受けて、社会に溶け込む機会を創出するため、ベトナムでは2001年からインクルーシブ教育を実施し、政府がすべての市・省や各学校・教育機関に指示しており、2015年国連の障害者権条約を推進している(VNIES, 2015)¹¹⁾。一方、特別学校とセミ・インクルーシブ教育学校は運営されており、インクルーシブ教育学校に適応

しづらい児童生徒のみを受け入れているとされる(教育訓練省, 2009)¹²⁾。インクルーシブ教育はベトナムの社会状況にある程度は定着していると考えられるが、このアプローチには、実際の学校教育現場では肯定的・否定的な両側面があると指摘された。

インクルーシブ教育の肯定的な側面の一つは、障害のある児童生徒に対して、生活している地域で教育を受けたり、地域社会に溶け込んだりする最適な機会を与えることが可能となった点である。2016年の全国障害者調査により、都会より地方の方が障害者の割合が高く、障害者を含む世帯の3/4は地方に居住していることや、多面的に貧しい世帯の障害者は17.8%で、その多くが地方に居住していた。しかし、特別支援教育の機関は、全国に100か所程度しか設置されておらず(Le, 2022)¹³⁾、全市・省(計63市・省)に配置されていないの現状である。居住地とは別地域の特別支援教育の機関へ移動・通学し、教育を受けることは大変な負担であり、就学・学修の継続性に大きく影響することが考えられる。加えて、生活や教育環境などの地域差がある場合、学校・生活不適応に繋がる恐れもある。一方、インクルーシブ教育は教育制度の全てのレベルで実施されることにより、地域の学校に通えるため、上述した負担・リスクが軽減される可能性がある。

ベトナムにおけるインクルーシブ教育の否定的側面としては、教育機関において障害のある児童生徒に対する発達検査や支援ニーズのアセスメントが、実際にまだ不十分であり、障害特性や発達特性などの個に応じた適切な教育支援が提供される環境にないことが推測される。ベトナムにおいて、発達検査や障害特性のアセスメントツールは特別支援教育の機関・医療機関で特別支援教育や臨床心理学、医療などの専門職によって使用されるのみで、一般の通常教育をおこなう学校では活用されていない。また、こうした専門職との連携もまだ不十分である。そして、教育行政(機関)による、特別支援学校、インクルーシブ教育学校、インクルーシブ教育開発支援センターなどに対して、児童生徒の支援ニーズ、障害特性のアセスメントなどの実践ガイドラインもまだ作成・公開されていない(Nguyen et al., 2021)¹⁴⁾。そのため、現状として、多くの学校・教育機関において児童生徒に適切、かつ一貫性のある個別の支援計画の作成とその実践が必ずしも円滑に行われているとは言い難い。学校・教育機関のなかに

は、児童生徒とその保護者からの理解・協力・連携が得られていないケースがあり、インクルーシブ教育が必ずしも効果をあげていないこともみられる。

2. インクルーシブ教育と特別支援教育の専門家の不足

視察した学校・センターの教職員はほぼ師範大学の卒業生であったり、大学院修士課程の修了生であった。上記のようにベトナムでは師範大学や、その他の大学教育学部を卒業することにより学校の教師資格が得られる。全国で17の師範大学や短期大学に特別支援教育コースが設置されている(黒田, 2015)¹⁵⁾。卒業した者の多くは、特別支援教育を専門とする教師として、特別学校とインクルーシブ教育学校に勤める。その他には、各地域にあるコミュニティベースの障害児療育センターの職員、教育行政の特別支援教育・インクルーシブ教育の担当職員として多方面で活躍している(黒田, 2015)¹⁵⁾。確かに、インクルーシブ教育支援開発センターなどにおいて、特別支援教育の研修講座の修了証が発行され、それを活用して勤務する教師も少なくない。しかし、師範大学などの公的機関のみで発行されている資格であり、特別支援教育の専門家はまだ不足していることが推測される。そして、インクルーシブ教育専門の養成課程に関する規定(3456/QĐ-BGDĐT)¹⁶⁾が2023年10月に教育訓練省により公開されたものの、師範大学といった公的機関のみにとどまっており、インクルーシブ教育の専門家の養成課程を設置する師範大学はまだない。

日本においても、すべての教員における特別支援教育やインクルーシブ教育を実践するための専門性が課題としてあげられている。日本の文部科学省や各地の教育委員会によりインクルーシブ教育システムとして推進されているが、日々の授業実践や指導、個別の支援、学級経営などに戸惑いと悩みを抱える教員も多い。児童生徒の特性や支援ニーズに応じた授業のユニバーサル化、習熟度別・少人数授業、個別指導の場の工夫、チームティーチング、支援員の活用に関する実践に困難さを感じたり(海口, 2020)¹⁷⁾、特別支援教育に関する学習をあまりしたことのない初任者・新任教員が事前研修もなく特別な教育的支援を必要とする児童生徒が在籍する通常の学級、特別支援学級で担任をさせられて困惑している(眞城, 2023)¹⁸⁾という声も少なくない。

さらに、日本における交流及び共同学習は、本レポートで紹介したベトナムのA校やB校が取り入れているセミ・インクルーシブ教育と類似していると考えられる。交流及び共同学習は、「障害のある子供にとっても、障害のない子供にとっても、経験を深め、社会性を養い、豊かな人間性を育むとともに、お互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会となるなど、大きな意義を有するもの」と位置づけている。具体的には、特別支援学校・特別支援学級と小・中学校の通常の学級等が、参加可能な教科学習の授業を設定したり、合同で学校行事やクラブ活動などの教育活動を行ったり、文通や作品の交換、インターネットを通してコミュニケーションを深めたりする直接・間接交流の例が挙げられている(文部科学省)¹⁹⁾。ベトナムにおいても、こうした学習活動をセミ・インクルーシブ教育学校などで実践されていたが、フルインクルーシブ教育への移行期の実践と捉えることができるかどうかは議論が必要であろうと考える。限られた場面や回数などで行っており、教育実践者はそれぞれの学校学級の教師であることから、対象児のアセスメントに基づく適切な教育実践の展開がなされているかの検証が求められる。そして、各教師の実践が、特別支援教育やインクルーシブ教育の専門性といった観点からみていく必要もあろう。日本とベトナムに共通して、インクルーシブ教育の専門性をもった教員養成やその資格が確立されておらず、養成課程の設置に関する検討が期待される。

文 献

- 1) Nguyen, X. H., Villa, A. R., Le, V. T. et al. (2020) : Inclusion in Vietnam : More than a Quarter Century of Implementation. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12, 257-264.
- 2) UNESCO – Profiles Enhancing Education Reviews : Global Education Monitoring Report(Vietnam). <https://education-profiles.org/eastern-and-south-eastern-asia/vietnam/~inclusion>(2024.4.15 取得)
- 3) Socialist Republic of Vietnam - The Nation Assembly(2010) : Law on Persons with Disabilities. https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2019/11/Viet-Nam_Law-on-Persons-with-Disabilities.pdf(2024.5.3 取得)
- 4) UNICEF & General Statistics Office of Vietnam(2018) : Children with disabilities in Vietnam - Findings of Vietnam's National Survey on people with disabilities. Hanoi. <https://www.gso.gov.vn/wp-content/uploads/2019/04/Baocao-nguoi-khuyet-tat.pdf>(2024.5.11 取得)
- 5) 内閣府(2022) : 「令和4年度版 障害者白書」－障害者の状況. https://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/r04hakusho/zenbun/siryu_01.html (2024.4.27 取得)
- 6) Socialist Republic of Vietnam - The Nation Assembly(2019) : Education Law. <https://english.luatvietnam.vn/law-on-education-no-43-2019-tt-qh14-of-the-national-assembly-175003-doc1.html> (2024.4.17 取得)
- 7) 独立行政法人国際協力機構(JICA)(2021) : 国別障害関連情報. <https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/1000044781.pdf>(2024.5.13 取得)
- 8) Minister of Education and Training - Decision No. 23/2006/QĐ-BGDĐT : Regulation on inclusive education for people with disabilities. <https://luatvietnam.vn/giao-duc/quyet-dinh-23-2006-qd-bgdtdt-bo-giao-duc-va-dao-tao-160472-d1.html>(2024.4.25)
- 9) Minister of Education and Training - Circular No. 20/2022/TT-BGDĐT : Regulation on the organization and operation of the Center for Inclusive Education Development Support Center. <https://tuvanmienphi.vn/en/legal/1707-circular-no-202022tt-bgdtdt-promulgating-the-regulation-on-the-organization-and-operation-of-the-center-for-inclusive-education-development-support-center.html>(2024.5.26 取得)
- 10) Minister of Education and Training & Ministry of Labour, Invalids and Social Affairs - Joint Circular No 58/2012/TTLT-BGDĐT - BLDTBXH : Inter ministerial circular regulating conditions and procedures for establishing, operating, reorganizing, and dismantling the Supporting Centre for Developing Inclusive Education. <https://chinhphu.vn/default.aspx?pageid=27160&docid=167184>(2024.4.30 取得)
- 11) Vietnam Institute of Educational Sciences (VNIES)(2015) : Summary of 20 years – Implementation of educational scientific researches on CWDs in Vietnam . Proceedings of National Conference on 20 years of education for CWDs in Vietnam.

- 12)Minister of Education and Training – Circular No 39/2009/TT-BGDĐT : Regulation on Inclusive education difficult circumstances.
- 13)Lê, V. T. (2022) : The current situation of special schools for people with disabilities and support centers for the development of inclusive education . Vietnam Journal of Educational Sciences, 18, 40-45. http://vjes.vnies.edu.vn/sites/default/files/khdg_tap_18-so_02-2022-40-45.pdf(2024.5.7 取得)
- 14)Nguyễn, T. K. H, Phạm, T. T, Lê, T. T. et al. (2021) : The current status of assessment for children with special educational needs in Vietnam . Vietnam Journal of Educational Sciences, 17, 35-40. http://vjes.vnies.edu.vn/sites/default/files/sdb_t11-35-40.pdf (2024.5.14 取得)
- 15)黒田学(2013) : ベトナムの障害者教育法制と就学実態. 小林昌之編, 開発途上国の障害者教育－教育法制と就学実態, アジア経済研究所, 81-91.
- 16)Minister of Education and Training–Decision No. 3456/2023/QĐ-BGDĐT : Regulation on Training program for managers on inclusive education for people with disabilities. <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Quyet-dinh-3456-QĐ-BGDĐT-2023-boi-duong-nghiep-vu-quan-ly-giao-duc-hoa-nhap-nguoi-khuyet-tat-584927.aspx>(2024.5.3 取得)
- 17)海口浩芳(2020):高等学校におけるインクルーシブ教育の現状と課題－発達障害のある生徒への対応に注目して－. 人文・自然・人間科学研究, 拓殖大学人文科学研究所, 44, 108-119. https://takushoku-u.repo.nii.ac.jp/record/395/files/js0044_05.pdf(2024.5.9 取得)
- 18)眞城知己(2003) : 国連障害者権利委員会勧告(総括所見)と特別ニーズ・インクルーシブ教育研究の課題. SNE ジャーナル, 29, 24-45. <http://www.sanagi.jp.net/files/paper/2023SNEJournal29.pdf>(2024.5.10 取得)
- 19)文部科学省 : 交流および共同学習ガイド https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afieldfile/2019/04/11/1413898_01.pdf(2024.5.10 取得)

(受稿 2024.5.27, 受理 2024.7.18)