

令和 2 年 7 月 7 日現在

機関番号：32631

研究種目：若手研究(B)

研究期間：2016～2019

課題番号：16K17427

研究課題名(和文) Dynamics of Skills Formation through Inclusive Education of Primary School Children without Disabilities in Cambodia

研究課題名(英文) Dynamics of Skills Formation through Inclusive Education of Primary School Children without Disabilities in Cambodia

研究代表者

林 真樹子 (Hayashi, Makiko)

聖心女子大学・グローバル共生研究所・助教

研究者番号：20772221

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,600,000円

研究成果の概要(和文)：本研究では、インクルーシブ教育と定義付けられる教育形態で学習する非障がい児の非認知的能力並びに認知的能力への影響を途上国の一事例研究として、カンボジアの公立学校に通う小学3年生から6年生の非障がい児を対象に4年間に及ぶ追跡調査を伴う実証研究を行った。障害者権利条約の採択(2006年)以降、急速に国際潮流となりつつあるインクルーシブ教育であるが、政策及び実践レベルに大きな乖離が依然と存在し、学校現場での実践に向けた実証研究が特に途上国の文脈では不十分である。研究成果として、非障がい児が障がい児と共に学習する年数が増えるほど、学習能力の向上効果が定性的並びに定量的の両分析において認められた。

研究成果の学術的意義や社会的意義

インクルーシブ教育の学術研究は、障がい児の教育を受ける権利を保障するための特殊教育にその歴史的原点を辿るため、障がい児を対象とした教育開発並びに教育効果に関する研究が必然的に多い。しかしながら、全ての子どもが多様性を推進するインクルーシブ教育は、特に就学初期段階において、非障がい児を含む児童の非認知的能力向上には絶対不可欠であるといった研究結果がある。そのため、本研究における非障がい児の非認知能力及び認知的能力への学習効果の向上が実証された研究結果の学術的意義は重要である。さらに、インクルーシブ教育が非障がい児にとっても奨励されるべき教育形態であることを実証した社会的意義も高いと考える。

研究成果の概要(英文)：This research study was implemented over the period of four fiscal years with the overall aim to undertake an empirical investigation to explain the distribution and dynamics of social and emotional as well as cognitive skills of non-disabled pupils learning together with disabled peers.

This type of educational setting, so-called as 'inclusive education' has shown recent and rapid international growth in terms of demands and needs for a more diverse and evidence-based research. Yet, empirical research remains extremely scarce on school effects in this arena, especially on the social and emotional progress of non-disabled students.

Taking the case of primary school children without disabilities and tracking them from grades three to six in Cambodia, this research has attempted to provide evidence to explain the underlying processes and meanings of skills formation in inclusive education on grounds of both quantitative and qualitative analyses.

研究分野：教育社会学・国際教育開発論(途上国の比較教育政策、カンボジアのインクルーシブ教育)

キーワード：インクルーシブ教育 視覚障がい児 非障がい児 非認知能力 認知能力 聴覚障がい児 公立小学校  
カンボジア

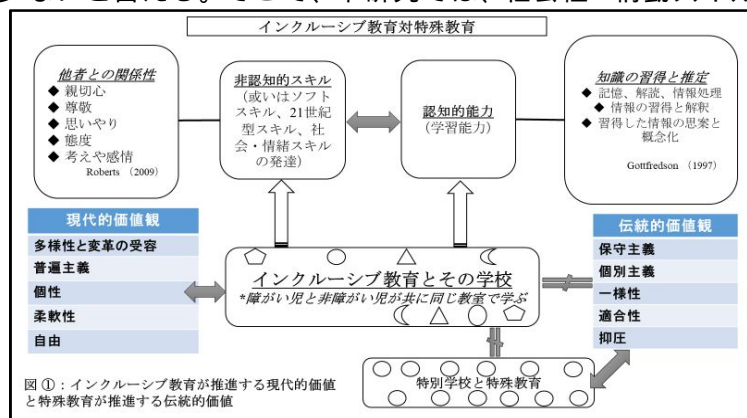
様式 C - 19、F - 19 - 1、Z - 19 (共通)

1. 研究開始当初の背景

(1) 2030年に向けた新しい教育ビジョンが、2015年に国際教育開発アジェンダ並びに開発コミュニティによって再確認された。同年以降、インクルーシブ教育を通じて公平かつ質の高い教育を確保することが、国際教育開発アジェンダの転換に向けた土台となっている。しかしながら、学業成績に関しても、また価値観や態度に関しても、非障がい児の視点でインクルーシブ教育が学習成果に及ぼす効果は、世界的にも、とりわけカンボジアのような低所得国の状況については、実証研究はほとんど存在しない。ちなみに、カンボジアは今もって援助供与国からの援助や趨勢への依拠度が高い国である。インクルーシブ教育に関するこれまでの研究や現在実施されている研究の動向は、障がい児の視点からの学業成績面での学習向上効果や社会性・情動の発達に主な焦点を当てる傾向にある (Rafferty et al. (2002); Karsten et al. (2010); Myklebust (2002))。先進国並びに発展途上国双方におけるこの種のさまざまな研究は現在までに、障がい児の視点でインクルーシブ教育に関する政策や学校環境改善に根拠を与える、部分的な実証的根拠を提示してきた。本研究は、障がい児(主に視覚障害だが、一部は聴覚障害を有する)とインクルーシブな環境で教育を受けるカンボジアの小学校(3~6年生)学齢児童の非障がい児が、社会性・情動スキルといった非認知的スキルに加えて、認知的スキルの学力向上に関し、どのような影響を受けるかについての比較教育研究である。

(2) 近年の国際社会において、この分野の研究需要と必要性は急速に高まっている。とはいえ、障がい児と非障がい児を対象としたインクルーシブ教育に関する教育分野と開発分野の理論的な関連性、特に現代的価値観と非認知的スキルを重視する実証研究を求める声は未だ数少ないと言える。そこで、本研究では、社会性・情動スキルに関連したダイナミックなスキルの主要手段としてのインクルーシブ教育の実践は、認知的学力と関連性があるという仮説を立て、その趣旨の既存の教育開発理論に貢献することを試みた(図参照)。

(3) 児童の多様なスキルは、中長期的な時間軸の中で繰り返しその学習能力の成果(アウトプット)と効果(アウトカム)を正確に測定することが重要である。また、Steinberg(2015)によると、社会性や情動の発達には幼少期(若年期)がきわめて重要であることを示唆する重要な根拠が存在することが記されている。それゆえ、本文献が示唆するように、新たな学習能力に加え、すでに蓄積されたスキルの上に積み増していくことで、このスキル形成モデルが長い期間をかけて徐々に進展を見出すことによって、インクルーシブ教育の有効性を測定することが可能となる。非常に興味深いことに、認知的スキル、非認知的スキルはそれぞれが単独に発達するものではない。非認知的スキルを多く身に付けている児童は、非認知的スキルをさらに発達させやすいだけでなく、認知的能力も向上することが実証研究においても確認されている。したがって、学齢期のある時点において、社会性・情動スキル(と認知的スキルや学力)を高めることの総体的な相乗効果は、人々が想像するよりはるかに大きい可能性を含んでいる (Cunha and Heckman (2008); Cunha, Heckmann and Scheinach (2010))。



2. 研究の目的

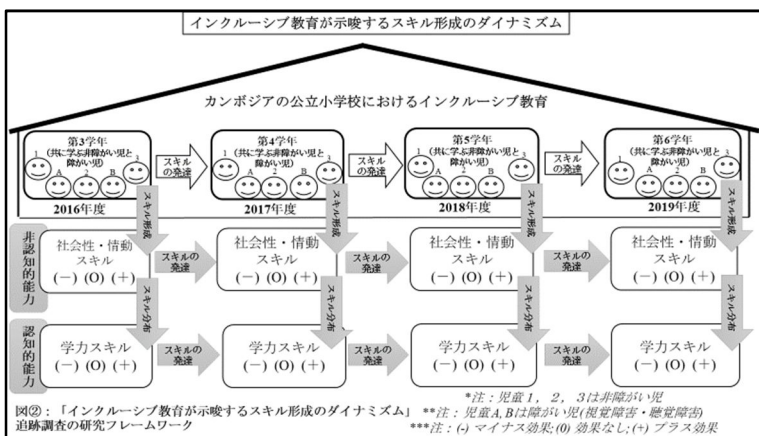
(1) 本研究の目的を以下に示す。第一に、カンボジアにおいて、視覚と聴覚に障害のない児童の認知能力、非認知的スキル双方の学習成果に関し、インクルーシブ教育環境の有効性を見出す。第二に、非障がい児にとって、視覚障がい児と聴覚障がい児と共に学習するインクルーシブ教育のどのインクルージョンに係る側面乃至指標がどのような効果をもたらすかを突き止める。第三に、Ainscow (2002) が開発したインクルージョン指標を用いて、インクルーシブ教育形態の非障がい児への学習成果に及ぼす影響との関連要因を分析し、特定する。

(2) また、本研究の独創性は以下の点に由来する。第一に、本研究は国際レベルにおける既存のインクルーシブ教育研究に新たな一歩となる貢献に繋がる。第二に、本調査研究は、Global North 及び Global South と呼ばれる先進国並びに途上国の一事例研究として、インクルーシブ教育環境で学ぶ非障がい児の認知的学力スキルと社会性・情動スキルの向上についての実証的証拠を提示する。第三に、本調査研究は、開発途上国や Global South 諸国のインクルーシブ教育に関してこれまでに実施された研究に貢献することを目指す。そして最後に、本研究は、障がい児(視覚・聴覚障害)につ

いても、学力スキルや社会性・情動スキルの向上などの学習成果に関する研究結果を追加することとなる。

### 3. 研究の方法

- (1) 本研究は、2016年度より4年間にわたって追跡調査が実施された(図参照)。本研究が少なくとも小学校教育の最後の4年間における、非障がい児の社会性・情動スキルに関するスキル形成の進捗度や、これがさらに学力に影響を及ぼすか否かを観察するために計画された点は意義深い。そこで、研究代表者は定量的及び定性的な聞き取りインタビュー(半構造化)調査とフォーカス・グループ・ディスカッションのいずれも、3年生時から6年生時まで同じ児童を追跡することを目指した。また、個人を対象としたフォローアップ定性的研究では、インクルーシブ教育環境と非障がい児のスキル形成との関連性をいっそう深く掘り下げる十分な機会が与えられた。定量的データに関しては、研究代表者は2015年から2019年までの連続4学年分の学業成績の記録を入手した。2015/2016年度を始め、3年生の児童の学業成績記録は2組(A1とA2)に分類されてある。これらは、定量的研究の主要なデータ対象であるとともに、定性的研究の主要対象でもある。学業成績簿の内容は、科目ごとの各月の成績、2回の学期中間試験、および学年末試験に分かれている。カンボジアでは、学校年度



は11月に始まり、8月に終了するが、学業成績の記録は12月から行われる。これは年度最初の月(11月)は、生徒の学校登録期間中に当たっているためである。また、児童は学年末試験を7月に終えるため、8月の学業成績記録は存在しない。以上をもとに、研究代表者は、視覚障害のある児童と一緒に学んだ年数に応じて、非障がい

- い児が視覚障がい児と3年生から卒業年の6年生まで学ぶ合計年数を割り出し、5つのパターンに分類した。
- (2) 定性的データに関しては、上記において割り出し5つのパターン(分類)に基づいて、非障がい児を対象に半構造化質的インタビューの聞き取り調査を実施した。すべてのパターンにおいて生徒各2名を選び、フォーカス・グループ・ディスカッションについても同様とした。半構造化インタビューでは、社会性スキル、情動スキル、及び認知的スキルを意味する学力の向上を定性的観点から分析することを目的とした。主テーマとして、以下を含む多様な側面を取り上げた。総合的な内面関係および対人関係(友情の認識)、インクルーシブ教育の一般的理解、内面における自己認識と第三者として障害に対する一般的な捉え方と態度、障がいのある同級生とのやりとりにおける社会性や情緒の側面、障害のある同級生の学習能力に対する第三者的な観察、障がい児と一緒に学習したことに対する自己観察、そして最後に、インクルーシブ教育での学習のメリットとデメリットを設定した。

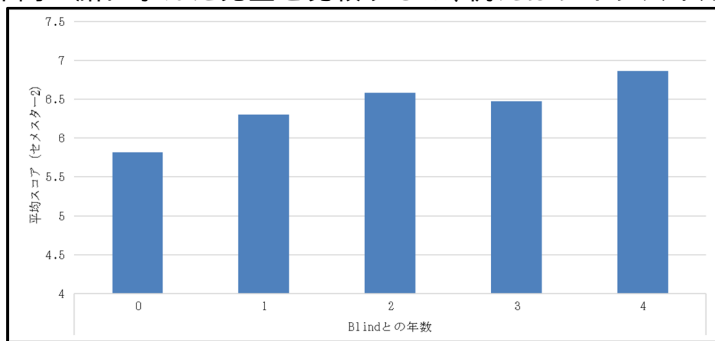
### 4. 研究成果

- (1) 定性的データに基づく5つのパターンごとの社会性・情緒スキルに関する分析結果:

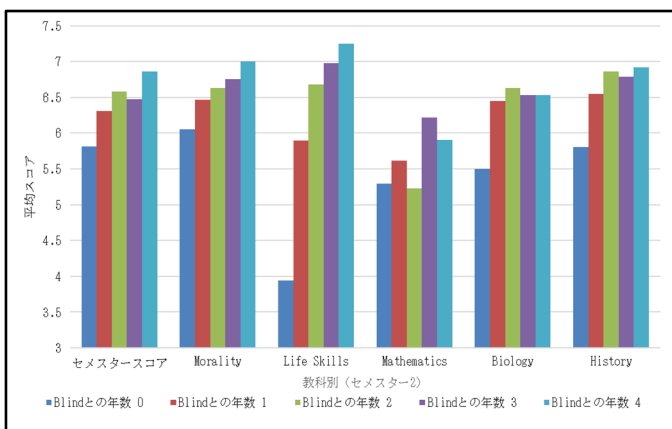
- a) 総合的な内面関係および対人関係(友情の認識): 先ず、パターン5(視覚障害のある児童と4年間過ごしたパターン)に分類された非障がい児は、共に学んだ視覚障がい児全員の名前を挙げる事が出来た。さらに、障がいのある児童たちが視覚障害を有していることも認識していた。パターン4(視覚障害のある児童と3年間過ごしたパターン)の非障がい児は、計4名の視覚障がい児のうち2名の名前は記憶していたが、視覚障がい児4名と共に学んでいた事実の認識はなかった。パターン3(視覚障害のある児童と2年間過ごしたパターン)の非障がい児は、現在同じ学年の聴覚障害の生徒の名前のみ回答できた。ただし、女兒1名は、視覚障害のある生徒と一緒に学んだ記憶を呼び覚まし、以前と一緒に学んだ視覚障害のある児童の名前を挙げる事が出来た。パターン2(視覚障害のある児童と1年間過ごしたパターン)の非障がい児は、自らが3年生のときに視覚障害のある児童と一緒に学んだ記憶を呼び起こす事が出来た。ただし、障害のある児童と共に学んだ記憶は、聴覚障害のある生徒に関するものに集中し、過去1年間一緒に学んだ視覚障害のある生徒の名前はまったく思い出せなかった。そして最後に、パターン1(視覚障害のある児童と過ごした年数がゼロのパターン)の非障がい児は、視覚障害のある児童と一緒に学んだことはないという記憶がひととき明瞭となった。

- b) インクルーシブ教育の一般的理解：聞き取り調査を実施した児童全員が「インクルーシブ教育」という用語を定義として具体的に認識していなかった。ただし、パターン5（視覚障害のある児童と4年間過ごしたパターン）の児童1名は、「インクルーシブ教育」のことを「特別教育・特殊教育」と呼び、その種の教育を次のように定義した。「障がい者を差別しないことを意味する。先生は普段から、障がい者を差別してはいけない、と私たちに教えている」。なぜ障がい児と一緒に学んでいるのかを考えたことがあるかと尋ねると、少数の児童が、なぜだろうと思ったことはあるけれども、これまでにその答えを得ることができなかった、と回答した。視覚障がい児と過ごした年数が少ない児童（パターン2などの1年間のみ）のうちの男児1名は、なぜ自分は3年生のときにだけ視覚障害のある児童と一緒に学び、他の学年では共に学ばなかったのかを疑問に思い、その理由を知りたいと語っていた。
- c) 内面における自己認識と第三者として障害に対する一般的な捉え方と態度：パターン5（視覚障害のある児童と4年間過ごしたパターン）の非障がい児に、視覚障がい児は自分たちと一緒に学ぶべきか、或いは特別学校で学ぶべきか尋ねると、2人とも、一緒に学ぶべきと回答した。「統合（インクルーシブ）教育で学ぶのが好き。通常学級か統合学級か選べるなら、視覚障がい児と同じクラスで学ぶ方を選ぶ」というような回答がなされた。他の分類パターンの非障がい児についても、視覚障害のある同級生とも聴覚障害のある同級生とも一緒に学びたい、という意見が述べられた。また、非障がい児は、障がいのある同級生は自分たちと一緒にのクラスで学ぶことによって、周囲で何が起きているのか知ることができるため、視覚障害（や聴覚障害）のある児童は自分たちと一緒に学ぶべき、とも主張した。ただし、一方で、特別学校では先生が手話を知っているため、特別学校で学ぶのも良いことだ、とも述べた。パターン1（視覚障害のある児童と過ごした年数がゼロのパターン）の児童は、この主テーマへの回答をそれほど持ち合わせていなかった。そして、「視覚障害のある児童と一緒に学んだことがないので、視覚障害のある同級生のことはあまり知らない」と答えた。さらに、視覚障害および/または聴覚障害の児童と一緒に学ぶことに関して親からどのように言われているか尋ねると、パターン1（年数がゼロ）の児童を除いて、非障がい児全員が、何か手助けが必要なきは助けて/手伝ってあげなさい、と親から言われている、と回答した。
- d) 障がいのある同級生とのやりとりにおける社会性や情緒の側面：障害のある同級生と障害のない同級生がお互いに手助けや手伝いを行ったことに関して、教科にまつわる興味深い結果が得られた。例えば、パターン5（視覚障害のある児童と4年間過ごしたパターン）の児童は、「目が見えない子たちは算数を助けてくれた。私が見えないときは目が見えない子たちに尋ねたし、すると算数の解き方を教えてくれた。代わりに、私はトイレに連れて行ってあげたり、書き取りや綴りのために文章を読んであげたりした」と語った。また、パターン4（視覚障害のある児童と3年間過ごしたパターン）の児童も、「視覚障害のある同級生の書き取りや綴りを助けてあげる。書き取りができるように、練習問題を読み上げてあげる。目が見えない同級生たちは算数で私を助けてくれ、計算の仕方やパズルの解き方を説明してくれる」と述べた。書き取り以外の科目についても、パターン4（年数が3年）の児童は理科で視覚障がい児を助けており、これは先生から助けてあげるよう告げられたわけではなく、自主的な行動であったと述べている。また、パターン5、4、3の児童は、自ら進んで障害のある同級生の手助けをしていた。パターン2と1の児童の場合、視覚障害および/または聴覚障害のある同級生への手助けについて、1つの例外を除いて、頻繁に手助けの場面について語られた。例外と見受けられたパターン2のある児童は、「聴覚障害のある生徒はあまり知識がないので、それほど私を助けてくれない」と述べた。
- (2) 定量的・定性的データに基づく5つのパターンごとの非認知的スキルと認知的スキルに関する分析結果：**
- a) 学習能力のスキル形成のダイナミズムを考察するため、また、長い期間をかけて視覚障害のある児童と一緒に学ぶ非障がい児の認知的スキル及び非認知的スキルの背景説明を可能にするために、学業成績の記録を、視覚障害のある児童と一緒に学んだ年数のみを基準に（生徒はいくつかの学年で、聴覚障害のある児童と一緒に学んでいる場合もある）、パターン化として分類した。非障がい児が視覚障害のある児童と共に過ごし、学んだ年数が多いほど、次第に学業成績が上がるという仮説に沿った、非障がい児の認知能力への影響並びに効果の根拠となる、興味深い研究結果が得られた。カンボジアの公立小学校では1年生から6年生まで13科目の授業が行われるが、学年によって科目は異なる。図3と図4で確認できるように、5つのパターンに分類し、また比較した場合に、非障がい児の二学期の学業成績の平均スコア及び科目間にも明らかな差が認められる。実際の科目の内容についても同様のことがいえる。第一に、科目間で比較したときに「道徳」と「ライフスキル」の学期平均スコアの明らかな上昇傾向が認められ、これは非障がい児が視覚障害のある児童と一緒に学ぶと、非認知度の高い科目ほど相対的に大きな影響を受けるという事実を示している。また、単に影響があるというだけでなく、視覚障がい児と一緒に過ごし、学ぶ年数が多いほど、

その影響が大きくなっている。視覚障がい児と一緒に学んだ年数がゼロ年の児童と、視覚障がい児と3年乃至4年間一緒に学んだ児童を比較すると、例えばライフスキルの科目では、学期平均スコアに有意差が認められる。ただし、これはライフスキルに限られるものではなく、同様の傾向は道徳の科目でも、また学期スコア一般でも、認められる。第二に、認知的スキルや判断をより多く必要とする科目で比較すると、学期平均スコアの上昇は、とりわけ算数と生物で、それほど明確に把握できない。本分析結果に基づいて歴史の科目にも同じ仮説を適用する



図：非障がい児が視覚障がい児と過ごす年数別の平均スコアの推移



図：非障がい児が視覚障がい児と過ごす年数別平均スコアの推移

場合、歴史の科目は例外とみなされる可能性がある。第三として、以下のことがらも付け加えることができる。すなわち、非認知科目と認知科目で非障がい児の学期平均スコアがどのように異なるかはさまざまであるが、パターン4と5の生徒（視覚障がい児と3年乃至4年間一緒に学んだ児童）の学期平均スコアは上昇している。このことは視覚障がい児と過ごした年数が多いほどスコアが良いことも意味しており、最小限のプラスにすぎないとしても、非障がい児の認知的スキルや

非認知的スキルを向上させる効果があることを示唆している。

- b) パターン5の生徒（視覚障害のある児童と4年間過ごしたパターン）は、視覚障がい児と一緒に学ぶことは、もっと勉強しようという動機づけを与えてくれると語り、主観的な判断ではあるが、自己評価では、全科目で良い点数を取得出来たと回答した。ある女兒は、3年生から6年生までの経験を振り返り、視覚障がい児が、非障がい児の同級生以上に自分の勉強を助けてくれたので、学業成績は徐々に良くなったと感じていると述べた。この出来事は、視覚障がい児のように算数が得意になりたいと思った点でも、熱心に勉強する動機づけとなったと捉えられる。パターン4（視覚障害のある児童と3年間過ごしたパターン）の児童も、視覚障がい児は算数の科目の成績が良く、自分より上で、助けてもらったと述べた。その出来事を通じてもっと熱心に勉強する動機づけが与えられ、その結果、毎月の試験でも学期試験でも、算数を含む全科目で良い成績をとった。パターン3と2（視覚障害のある児童と2年間もしくは1年間一緒に学んだパターン）の児童は、パターン4と5の生徒ほど深くも広くも記憶を想起できなかったが、やはり視覚障がい児が勉強の動機づけを与えてくれたことを認めた。また、パターン2（視覚障害のある児童と1年間一緒に学んだパターン）のある男児は、「視覚障がい児の隣の席になった際に、自分が理解していなかったら、その児童が授業を理解できないときに自分が説明してあげられなくなるから」熱心に勉強しなければならない、といった意見を述べた。換言すれば、この生徒は、障害のある同級生に授業を説明できるようになるために授業を理解しようと熱心に努め、そのことは障害のある同級生への手助けとなっただけでなく、自分自身のためにもなった。パターン1（視覚障害のある児童と一緒に学んだ年数がゼロのパターン）の生徒については、2つの主テーマに関する意見を得られなかった。これは、自分と比較したときの障害のある同級生の学習能力に対する観察経験がないことを意味している。パターン5、4、3、および2の生徒との間で認知的な科目の平均学業成績に有意差が認められる理由は、視覚障がい児と学習する観察経験によってある程度説明できるかもしれない。他方、道徳とライフスキルという非認知的な科目に関して、パターン1と他のすべてのパターンとの間で明確な有意差が認められるが、これは視覚障がい児と一緒に学んだ経験のある児童が、視覚障害のある児童とない児童の学習の相違点を説明するに当たって、詳細な内容を述べたことに由来する。障害のある同級生と過ごした年数が4年、3年、2年、1年のいずれかにかかわらず、そうした所見を述べられるようになってきていることが、とりわけライフスキルの科目で、また道徳の科目で、著しい差が認められる大きな要因となっているのかもしれない。

5 . 主な発表論文等

〔雑誌論文〕 計0件

〔学会発表〕 計5件（うち招待講演 1件 / うち国際学会 0件）

1 . 発表者名 Hayashi, M.
2 . 発表標題 Inclusion and Equity in Education for Learning Assessments
3 . 学会等名 The 5th Asia-Pacific Meeting on Education 2030 (APMED 2030) Delivering Inclusive and Equitable Quality Education in the Era of Lifelong Learning and Sustainable Development (招待講演)
4 . 発表年 2019年

1 . 発表者名 Hayashi, M.
2 . 発表標題 Diversity in International Policy on Inclusive Education of Regional Groups covering 77 State Parties to the CRPD: Perspectives on its implementation in Asia
3 . 学会等名 EU-Japan Forum 2019
4 . 発表年 2019年

1 . 発表者名 Hayashi, M.
2 . 発表標題 Policy intention versus policy implementation: Disparities seen in norm diffusion of inclusive education in Cambodia
3 . 学会等名 JSPS Core to Core (C2C) Seminar: Sustainable Development Goals (SDGs) and Norm Diffusion
4 . 発表年 2019年

1 . 発表者名 Hayashi, M.
2 . 発表標題 Reformulation in norm diffusion of inclusive education in Cambodia
3 . 学会等名 EU-Japan Forum 2020 (postponed)
4 . 発表年 2020年

1. 発表者名 林真樹子
2. 発表標題 カンボジアのインクルーシブ教育が示唆する今後の可能性 ―政策と実践に見る平等性と公平性の観点から―
3. 学会等名 第4回筑波大学インクルーシブ教育研究会（於オンライン）
4. 発表年 2020年

〔図書〕 計4件

1. 著者名 Hayashi, M.	4. 発行年 2020年
2. 出版社 UNESCO Regional Office Bangkok	5. 総ページ数 9
3. 書名 "Comparative Policy Analysis on the Impact of Inclusive Education in Asia and Africa: Focusing on the Right to Education for Children with Disabilities in Cambodia" in UNESCO Policy Brief on Inclusive Education Case Studies (under online publication process)	

1. 著者名 Hayashi, M.	4. 発行年 2021年
2. 出版社 Routledge Taylor & Francis Group	5. 総ページ数 12 (tentative)
3. 書名 "Reformulation in norm diffusion of inclusive education in Cambodia" in Rethinking Sustainable Development Goals: A Perspective of Norm Diffusion and Contestation: EU/European and Asian Case Studies (under process, to be confirmed)	

1. 著者名 林真樹子	4. 発行年 2021年
2. 出版社 明石書店	5. 総ページ数 15 (予定)
3. 書名 「カンボジアのインクルーシブ教育が示唆する今後の可能性 ―政策と実践に見る平等性と公平性の観点から―」『途上国のインクルーシブ教育』（仮）	

1. 著者名 Hayashi, M.	4. 発行年 2019年
2. 出版社 UNESCO Regional Office Bangkok	5. 総ページ数 48
3. 書名 "Regional Paper on Inclusion and Equity in Education in the Asia-Pacific Region" (under process, to be confirmed)	

〔産業財産権〕

〔その他〕

-

6. 研究組織

	氏名 (ローマ字氏名) (研究者番号)	所属研究機関・部局・職 (機関番号)	備考
--	---------------------------	-----------------------	----