

# 南米エクアドル共和国の特別支援教育の 現状と課題（その3）

——インクルーシブ教育の実施状況について——

野 村 勝 彦

## はじめに

前報告（野村，2018）において，南米エクアドル国共和国（以下エクアドル国とする）の特別支援教育とインクルーシブ教育について概観した。本報告では，さらに国内におけるインクルーシブ教育の実施状況について報告したい。

JETRO（2018）によれば，「2017年4月に行われた大統領選挙の決選投票では，現職のコレア大統領の後継候補で与党のレニン・モレノ前副大統領が勝利したが，野党候補との差はわずか2.32ポイントだった。議会では与党が137議席のうち過半数の74議席を獲得したが，以前の100議席からは減少した」，また「1年目のモレノ政権は，コレア前大統領の左傾政策を踏襲せず，野党や民間との対話を重視。汚職撲滅に注力し，米国との関係改善も行っている」としている。この新政権と我が国との交流は，外交100周年という時期とも重なり，以下の様な事業が進められている。

2018年は，日本とエクアドル国とが外交関係を樹立して100年目を迎える年となった。そのため，100周年を記念して様々な関連事業が開催されてきている。エクアドル国では，1月10日に首都キトで，「日・エクアドル外交関係樹立100周年開幕記念式典レセプション」が開催され，日本で

は、1月31日に東京で記念レセプションが開催されている。また、4月以降に「エクアドル国の写真展やアンデス音楽ライブコンサート、エクアドル国の郷土料理の提供など、エクアドル国の文化を紹介する様々なイベント」が各地で行われている（外務省、2018a）。

加えて、この100周年関連で我が国の河野外務大臣がエクアドル国を訪問し、モレノ大統領表敬や関係者との会議が持たれた。この9月にはモレノ大統領が我が国を訪問し、安倍首相との首脳会議が持たれ、地デジ・情報通信分野での協力覚書の署名や有償資金協力（電源構成転換促進支援計画）書簡の交換が行われた（外務省、2018b）。

今後の両国間の関係が深まることが期待されるが、教育分野においてもさらに、相互の関係が進められることを期待したい。

## 1. エクアドル国のインクルーシブ教育

前報告（野村、2018）において、都市部におけるインクルーシブ教育普及のためのワークショッププログラムについて紹介したが、エクアドル国内で近年、インクルーシブ教育に関する記事が多数見られるようになってきている。以下にその記述を一部ではあるが紹介する。

Sandro Ullaguari-Flores（2016）は、「エクアドル国のインクルーシブ体育の多様性に焦点を当てて」の論文の中で、障害を含む多様な生徒たちへのインクルーシブ教育の重要性を、特に体育教育に焦点を当て、その効果と必要性について論じた。内容は専門的な話ではなく、インクルーシブ教育についての啓蒙的内容となっている。

マスコミ紙誌においても、インクルーシブ教育実践について、ワークショップ（縫製）の様子を報道している（El Comercio, 2018）。国内に151箇所のインクルーシブ施設があり、12,830人の学生が就労している。また51,212校の通常教育学校と333校のインクルーシブ学校が、何らかの障害

のある生徒を受け入れている、としている。

Andes Agency 誌（2017）は、高等教育におけるインクルーシブ教育の課題を論じている。教育の質、教育のインフラストラクチャー、教育の権利、政府の教育改革案について、今後さらに高めていくことへの期待がのべられた。教育予算についても、2017年度には350万ドルを超え、教育施設設備への予算投入もあり、教育省大臣が「より質の高いインフラを使用する可能性が高いほど、学生の学習は向上する。これは、実験室、インターネット等ツールを楽しむ良い経験を保障する」ことを紹介した。

El Telégrafo 紙（2018）は、8月9日版で、特別支援教育を要する児童生徒が26,000人以上いることと、インクルーシブ教育研修プログラムを国内の11,000人以上の教師が受講することを報じている。

## 2. キト首都圏でのインクルーシブ教育

Karina Elizabeth Delgado Valdivieso（2017）は、インクルーシブ教育が、エクアドル国の首都であるキト首都圏でどのように適用されているか、関係者に質問紙調査を行い、その分析結果を博士論文の中で明らかにした。

以下2章では、その文献について概要を紹介する。

### (1) 背景

#### ①教育の普遍化

EFA グローバル・モニタリング・レポート（UNESCO, 2015a）は、学校での教育を終了することなく、必要なスキルを習得せず早々に学校を去っている7,700万人の子どもたちの存在を示している。ますますグローバル化する世界だが、学業を途中で絶たれた子どもの大部分は、アラブ諸国とラテンアメリカのみならず、南アジアとアフリカに居住している。エクアドル国では、5歳から14歳の間に3,166,148人の小児及び青年がいる

と推定されているが、このうち、164,640人（5.2%）が学校教育を受けていない。彼らは、教育集団から除外され、エクアドル SICES の統計によれば、経済資源と仕事の不足（49.5%）、教育システムにおける欠点のために出席しなかった（10.9%）、健康問題（16.9%）、教育への興味がない（8.2%）、その他（14.5%）が推定された（SICES, 2016）。

2021年までの教育目標に沿って作成された教育、科学、文化のための組織 *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica* の報告書（OEI, 2016）には、11の教育目標がある。教育平等に関する第2の一般的目標とあらゆる差別の克服については、2013年と2016年の共通の結果を示している。地域レベルでは、異文化間のバイリンガル教育のように集団人口の登録率が低い。エクアドル国では、少数民族、先住民、アフリカ系民族（OEI, 2016）の学生と統計が一致している。これは、教育サービスが、少数民族に対する教育的差別があり、地域においてまだギャップがあることを意味している。

初等教育の供給を増やし、その教育的性格を高めるという第3の目標は、2014年と2015年同様の結果を示している。この報告書によると、一部の国は、基礎教育普遍化を図る第4の目標については、初等教育に入学していない児童の実質は、2013年には7.5%、イベロアメリカでは2015年に7.5%であることが示されている。エクアドル国では2015年までに、基礎教育に加入していない児童の実質は6%であった（OEI, 2016）。SICESによって報告された数字は類似しているが、OEIのものと比較して正確ではない。これは良いことではないが、エクアドル国が、システム外児童のインクルーシブ教育のより良い適用のための選択肢を作り出さなければならないことを意味する。この人口は、性別とジェンダー、障害、異文化間及び移動性の特性によって分けられる。

## ②性別とジェンダー

国連女性部会は、学校教育を受けている割合が途上国少年少女の90%と

先進国の96%がほぼ同じであるというグローバルな統計を挙げている (UN Women, 2016)。エクアドル国の初等教育では、SICES (2016) が、性別及びジェンダー別の平均学年数に関する過去10年間の分析を実施している。学校教育は基本的な一般教育を受けている女性の96.5%に達するが、男性の96%に比べて高い。

教育省のマスターファイル [AMIE (Archivo Maestro del Ministerio de Educación)] (2015) には、4,503,492人の学生が登録されている。そのうち49.65%が女性で、50.35%が男性である。SICES及びAMIEから引用されたデータは、わずかなパーセンテージの違いを示している。

SICES (2016) は、全国レベルの一般基礎教育の通常教育機関に入学していない児童及び青年の研究では、3.8% (128,448人) であり、キト首都圏地区の7.44% (16,743人) である。統計は、上記母集団パーセントのインクルーシブ教育の観点から、少数を構成しているにもかかわらず、参加しなければならない人口であり、パーセンテージの大きな違いのために、キト首都圏での研究は、この研究における一般化とはいえない。

性別とジェンダーの特性から人口の前件を補完するために、チリ中央大学 (2015) によって実施された性とジェンダーの多様性のための教育に関する研究を記述する。教育機関のメンバーが非覇権的な性格を証明し、地域社会によって認識され、検証される権利を要求する教育機関である。この研究では、性同一性はインクルーシブ教育から注意すべき部分として分析が必要な状態にある。

### ③障害

WHO (2011) と世界銀行による世界障害報告書は、10億人以上の人々、すなわち世界人口の約13%が何らかの種類の障害があることを示している。この世界障害報告書は、障害のある人の推定総人口のうち、1億1,000万人が非常に重大な機能障害を有することを示している。エクアドル国の

全国的な状況では、人口の 5.6%が 2010 年国勢調査に基づく障害者である (INEC, 2010)。

Ministerio de Educación del Ecuador「万人のための教育」の国家計画 (2015) では、通常 (正規) 教育には障害者の 58.8%しか出席していない。AMIE (2016a) の公式データによると、25,648 の教育機関のうち、特別な教育ニーズを伴う、または障害のない学生に対する 5,503 人の報告が注目されている。インクルーシブ教育で注目を浴びている教育機関の 21.46%の割合は非常に限られている。統計には、国家が教育システムの一部であるインクルーシブ教育の一部である多様な学生に奉仕する義務の理解が非常に不足しているため、インクルーシブ教育という概念の基盤となる必要性が示されている。

AMIE (2016) にはキト首都圏のデータが記載されている。このデータには 1,498 箇所の教育機関が存在し、そのうち 41.78%に相当する 626 箇所は財政の持続可能性があることを示している。財政的な持続可能性のある教育機関は、1,512 人の出席生徒中 320 人が障害に関連する特別な教育ニーズを有することに注意を払っていることを反映している。また、220 箇所の機関では、障害に関連していない教育ニーズのある学生の場合、5,668 人に注目して報告している。86 箇所の財政教育機関は、特別な教育ニーズがある事例を報告していない。インクルーシブ教育の定義がすべての機関で共有されていれば、そのデータはすべての機関でほぼ規則的でなければならない。これらのデータは、インクルーシブ教育を行う作業が何を必要とするのか理解していないことを反映している。

#### ④ 異文化間

国連開発計画 (UNDP, 2010) によれば、約 5,000 万人の住民がいると言われている。エクアドル国では、SICES (2016) が、過去 10 年間に民族集団の平均年数を分析している。エクアドル国では平均 10.1 年間の学校教育

が行われているが、民族間には大きな違いがある。先住民族は、平均 6.9 年間の教育を受けている。モンツビア族は、平均 7.4 年間の学校教育を受けている。アフリカやエクアドル国の教育対象住民は 9.4 年間の学校教育を受ける。メスティーソ住民は 10.5 年間、白人住民は 11.1 年間である。これは、基本的な一般教育の最初の 10 年間で特定の民族グループでは満たされておらず、すべてが同じ条件でアクセスできるわけではないことを意味する。先住民は、白人より平均 4.2 年短い教育を受けている。これは、学校教育の年数が、民族間で数字が異なり、インクルーシブ教育のアプローチの下で分析されるべき問題であることを意味する。

教育省（2014）は、異文化間の教育に関して実施された分析で、合計 4,365,170 人の学生の中で、166,638 人（3.8%）がバイリンガルの異文化間教育に参加していると報告している。国には 2,584 箇所のバイリンガル教育機関があり、14 の国籍の言語と世界観を考慮している。バイリンガルの異文化間の教育機関には、平均して各教育機関あたり教師 4 人に相当する 9,868 人の教員が在籍している。これは、エクアドル国バイリンガル学校の学生は、通常の学校の学生と同じ注意を受けないということである。最後に、エクアドル国で 14 の国籍と 24 の言語（ケチュア語の 9 種類を含む）のすべての学校のテキストがすべての言語で書かれているわけではない。翻訳さえも矛盾していることがある。つまり、ある時点では使用されていないことがある。これは、参加する教師の量と質を原因とし、異文化間のバイリンガル・システムの教育が、他の民族の教育と比較して劣ることを意味する。

#### ⑤移動性

人間の移動性は比較的新しいものであり、人、家族、または人間の集団で発生し、その起源とは異なる場所に一時的にまたは永続的に定着するか、移動するまで存在する（Benavides と Rodas, 2009）。エクアドル国は

2014年までの10年間で人口移動の増加を経験したが、2001年には104,130人増加し、2014年には408,327人増加した。エクアドル国に入国した外国人は目的として、ビジネス活動、イベント、研究などを挙げている。他には、難民として北部国境での紛争で収入を得ることかもしれない。エクアドル国への移住量が最も多い国は、就学年齢に応じて詳細に記述されている。表1に示す。

国籍別の外国人の進出は、国の北と南の国境地点でより多く発生する。エクアドル国での出入国運営本部（2014、2017）は、キト首都圏の総人口が2010年に2,239,191人だったことに気づくであろう。毎年漸進的に増加しており、外国人がキト首都圏地区に705,320人居住していることが報告されている。

参照されるデータは、移民の子どものより良い統合を達成するための分析を導き出す。移民家族は適切なカリキュラム、必要に応じて言語や心理的支援を得るための具体的な支援が必要である。インクルーシブな学習環境では、統合と教育の成功をサポートし、あらゆる種類の除外や分離を避けることができる。彼らの起源と言語の能力は評価され、クラス全体のリソースとして使用されるべきである（School Policy Working, 2015）。

表1 エクアドル国の学校期にある人の移動性

人口の流入が多い主な国	総流入人数	0～19歳の学齢の人数
コロンビア	368,079	46,339
ペルー	175,405	22,122
ベネゼーラ	119,763	11,157
スペイン	67,623	12,793
キューバ	41,545	2,313
ドイツ	33,303	2,204
ハイチ	17,218	1,725

出所) 著者作成, エクアドル国統計, 2014年



## (2) 問題

調査研究の背景には、インクルーシブ教育に関連する教育サービスの公平性に関する評価が反映されている。エクアドル国では、学校に通っていない児童や青年が9.91%の世帯に存在し（INEC, 2010）、理念との間にまだ差がある。国のデータによれば、一般基礎教育では3.8%の差があり、バチラーにおける実質入学率の差は28.5%であった（SICES, 2016）。矛盾しているが、初等教育の修了率の年齢別割合は115%、UNESCO（2017）は62%である。100%を超える理由は、生徒の15.62%以上が履修を繰り返す（留年・落第）ことによるものである。

学校に通っていない基礎教育の学齢期の民族グループ（128,740人）は、主に経済的資源や仕事の不足（24.6%）によるもので、ほかに教育システムにおける問題（13.2%）、健康問題（22.3%）、資金不足（6.6%）、その他の理由がある（33.3%）（SICES, 2016）。人的資本が少なく、貧困から逃れる機会が少ない最悪の生活の質を上げた社会集団は、基礎教育に参加していない5歳から14歳の子どもである。異文化間では、学校に登校できないグループには先住民（9.5%）、アフリカ系住民（11%）、農村セクター（9.7%）が含まれている（INEC, 2010）。

問題は、キト首都圏地区に774,352人の生徒がいる（AMIE, 2015）一方で、教育省の公式データでは1,512人の生徒が障害者国民評議会（CONADIS）によって認定され、障害に関連した特別な教育ニーズがある5,568人の生徒がいることを報告したことである。法律によって規定された教育的配慮を受けていない合計7,080人の生徒が、障害に関連していない特別な教育的ニーズを持っている。インクルーシブであると報告している365箇所の公的教育機関は、個人、財政、及び地方自治体として他の支援を受けている機関の合計の51.77%に及んでいる。

本研究の目的は、キト首都圏におけるインクルーシブ教育の実施状況を

把握し、それを生み出す要因を把握し、インクルーシブ教育を運営する立場としての行動を可能にするため、教育サービスの責任を負う者から受益者に対して行動できるようにすることである。

### (3) 文献レビュー

(省略)

### (4) 研究方法

#### ①対象機関

本研究のために、キト首都圏の第9地区に所属する9校から構成される教育機関を意図的にサンプルとして利用した。これらは特別な支援を必要とする児童・生徒の教育に従事する過程にあり、教育省によって認められたもの、もしくはそのインフラが整備されており、肢体不自由児がアクセスしやすい教育機関であり、2つの役割に基づいて選択された。教育サービスの提供者は、校長、学長、副校長、副学長など、児童・生徒カウンセリング部（DECE）の代表者2名、教職員代表者7名、インクルーシブ教育における助言者として責任を持つ支援教育専門員、教職員チームからは各レベル（幼児部・基礎教育部・小中学部・高等部）においてインクルーシブ教育に携わったことのある2名の教員が対象とされた。また、サービスの受益者側としては、保護者4名、及び何らかのインクルージョンの対策に参加したことのある代表者、児童・生徒4名、これは生徒会の構成員であっても良い（基礎教育8年生から）、各機関で展開されている様々なインクルージョン対策についてよく知っている者、または教職員から推薦された情報の提供に大いに貢献できる可能性のある児童・生徒が対象となった。

#### ②手続き

本研究は、すべての過程において、目的とそれに相当して展開された活

動によって構成された。目的は研究を導き、その求めるところをシステムチックに表現し、研究の間に展開された活動と直接的に結びついて、研究の指針となるものである（Sampieri, Fernández, Baptista, 2005）。

最初の目的は、インクルーシブ教育において展開する様々な対策を特定することで、質的・量的な調査方法、遡求法または実験によらない方法によって実施された。また、アンケートによる表記法を用い、ツールとしてインタビューの形式及び質問票を利用した。インクルーシブ教育の傾向の性質を同定するにあたり、インクルーシブ教育の側面と指標に基づいた質問表を通して情報を収集し、教育機関の説明については、9つの区の地理的地図（図2（300頁）参照）に記載し、本研究における各教育機関のインクルーシブ教育運営管理との関連がわかるようにした。

最後に、フォーカスすべき応用の改善提案を行うために、インクルーシブ改善計画を作成し、そこに問題の現状を提起し、短期・中期目標を持ってそれぞれの介入メカニズム、対策、実施するための資源についての提言を行った。

### ③調査研究ツール

本研究に用いたツールは、インクルーシブ教育の運営管理を評価するために、教育機関の管理職をターゲットグループとしたインタビュー形式を用い、一般的な情報が提供された。

インクルーシブ教育における対策を知るために、以下のような質問表を適用した。情報データ、導入、目的、BoothとAinscow（2002）によって開発され、特定の目的でまとめられたインクルーシブ教育の指標に関連した複数選択回答の質問、これは3つの側面によってグループ分けされている（インクルーシブな文化について9項目、インクルーシブな政策12項目、インクルーシブな実践12項目）。情報提供者の役割によって分類され、情報提供者はリッカート尺度（4段階、4点：まったくそう思う、～1点：

まったくそうは思わない)に基づいて返答した。1点のそうは思わないと答える人が多くいた場合、意見の考察をするために付け加えられた。

#### ④分析とまとめるための方法

本研究はリッカート尺度に基づいたインクルーシブ教育の指標から得られた点数によって関連づけられており、表2に記述するように分類された。

表2 各指標の分類

指標に対する 得点範囲	指標に対する分類	コード化	評価
3.51～4.00	明らかに教育モデルがインクルーシブ	A	インクルーシブ 教育モデル
2.51～3.50	インクルーシブ教育に支援が必要	B	改善要支援
0.01～2.50	インクルーシブ教育に取り組みなし	C	要緊急支援

出所) 著者作成

分析のために、インクルーシブ教育に関する分類を作成した。以下の表3にそれを記す。

表3 指標による教育機関の分類化

指標による教育機関の分類	得点範囲
十分なインクルーシブ教育	3.51～4.00
インクルーシブ教育に向けた運営あり	2.51～3.50
インクルーシブ教育を始めたところである	1.51～2.50
インクルーシブ教育をするべきである	1.00～1.50

出所) 著者作成

## (5) 結果

本研究では3つの点(指標、役割、各教育機関)に考慮してデータを提示した。

指標にアプローチした分析では、情報提供者による各指標ごとに得られた点数を記した。結果のエビデンスを得るため、2つの情報提供者に当てはめた表のそれぞれの分析をする必要があった。なお、それぞれの役割によって得られた点数、平均点、分類化に関するコード化を含んでいる。表4に、各次元における得点を示した。

表4では3.51～4.00の範囲にある値がインクルーシブ教育における業務の質的コード化である分類「A」に相当しており、インクルーシブ教育モデルの一部である指標と関連している。

改善計画を決定するための分類と評価は2.51～3.50の範囲にあり、インクルーシブ教育についての支援を必要とするものとし、分類「B」にコード化され、教育機関改善計画が必要と決定するための指標と結びついている。

インクルーシブの政策面とインクルーシブの実践の側面にのみ、分類「C」が見られ、これは改善計画が早急に実施されるべき特徴である。

次に、得られた結果を3つの次元に焦点を当てて分析した結果を表5に示した。

教育機関ごとのアプローチによる分析では、管理職及びコミュニティ全般の見解から、3つの側面を考慮して各教育機関によって展開されたインクルーシブ教育における対策に関する分類を記した。

表5は、得られた結果を3つの次元により分類したものである。各次元とも、生徒・保護者・代表者が管理職・DECE（学生局部門）・教員よりもやや高く評価されていることがわかる。

図1は本研究の対象である機関から得られた点数と期待される点数の比較を総合して示したものである。

また、キト首都圏教育機関は、最高点4から分析した時に、どのように、またどの程度インクルーシブ教育に関する政策を遵守しているのか、という仮定についても検証を行った。人口の平均値に対する仮定の検証を通し

表4 指標による点数

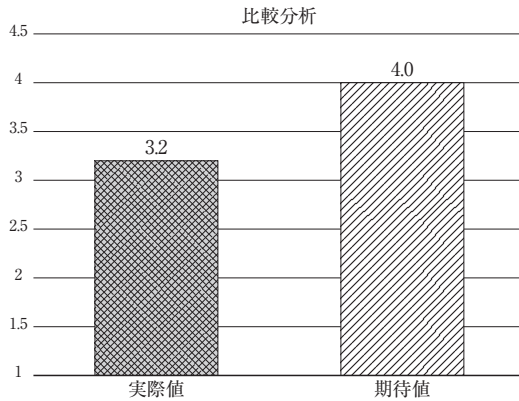
指標	管理職・DECE・ 教職員の得点	生徒と保護者 の得点	平均点	コード 化
次元：インクルーシブな文化				
1. インクルーシブ教育の事例を発掘	2.78	3.33	3.05	B
2. 生徒間の協力	2.89	3.44	3.16	B
3. 教師間の協力	3.23	3.60	3.42	B
4. 教師・生徒間の敬意	3.37	3.32	3.34	B
5. 教育コミュニティの協力	3.13	3.43	3.28	B
6. セクターの協力	2.62	2.68	2.65	B
7. 全生徒の期待が高い	3.46	3.72	3.59	A
8. 授業以外に生徒に支援している	2.69	2.45	2.57	B
9. 教育機関のアイデンティティにインクルーシブ教育が反映	3.10	3.18	3.14	B
次元：インクルーシブな政策				
10. インクルーシブ教育に関する学校の理念	3.23	2.96	3.09	B
11. 生徒に対する公正さ	3.81	3.52	3.66	A
12. 教師と生徒がその役割を自覚している	3.44	3.44	3.44	B
13. すべての生徒における学び	3.20	3.78	3.49	B
14. 差別的行為の低減	3.20	3.22	3.21	B
15. 新規生徒のための活動	3.23	3.46	3.35	B
16. セクターの生徒の入学・転入	3.44	3.48	3.46	B
17. 物理的にアクセスしやすい設備	3.03	3.51	3.27	B
18. 教師のための学習グループ	3.28	3.42	3.35	B
19. 教師のための支援機関との調整	2.09	2.74	2.42	C
20. 教師の知識更新のためのプログラムあり	2.97	3.42	3.20	B
21. 適切なインクルーシブ教育とは何かを知っている	3.30	2.96	3.13	B
次元：インクルーシブな実践				
22. 何らかの学習支援を必要とする生徒への支援	2.37	3.50	2.94	B
23. 適合された学習評価を使用	3.19	3.17	3.18	B
24. 第1言語がスペイン語でない生徒への対応（存在した場合）	1.65	2.36	2.01	C
25. 支援を必要とする生徒への連帯	3.46	1.90	2.68	B
26. 教師はすべての生徒のために授業を行っている	3.48	3.67	3.58	A
27. 全生徒が積極的に学習に参加する	3.65	3.55	3.60	A
28. 教室では、相互の敬意が育まれている	3.05	3.69	3.37	B
29. 生徒に合わせた適合が詳細計画に	3.22	3.71	3.47	B
30. すべての生徒が学習達成していることを反映されている	3.31	3.61	3.46	B
31. 学習は補完的な活動によって強化されている	3.24	3.33	3.29	B
32. 学生の多様性は資源として活かされている	3.46	3.48	3.47	B
33. 教師は教材についてお互いに助け合っている	3.46	3.36	3.41	B

注) 各役割によって参照される得点、その平均値及びそのコード化は、表2に記載されている分類に関連している。

表5 役割とその次元による得点

次元	管理職・DECE・教師	生徒・保護者・代表者	平均
インクルーシブな文化	3.03	3.24	3.14
インクルーシブな政策	3.13	3.36	3.25
インクルーシブな実践	3.18	3.32	3.25
平均	3.11	3.31	3.21

図1 教育サービスの提供者及び受益者グループに提供されたそれぞれの指標から得られた点数の平均値



て検討した (Kazmier, 2000)。目的は、サンプルのエビデンスに基づいて、人口平均の仮定値 ( $\mu = 4$ , リッカート尺度による) が確かなものとして受け入れられるべきかどうかを決定するためである。クリティカル・バリュー法を用い、統計数値を決定するものとし、これらから観察された統計において仮定が棄却され ( $z = \pm 1.96$ ), クリティカル・バリューとの比較 ( $z = -2.82$ ), 仮定の棄却域に位置した。そのため、インクルーシブ教育のケースにおいて学業の成功は、 $\mu = 4$  以下であった。

## (6) 討論

本調査の疑問「キト首都圏教育機関は、どのように、またどの程度インクルーシブ教育に関する政策を遵守しているのか」については、定性的、定量的手法を通して回答を得た。この分析は、BoothとAinscow（2002）によって記述されたインクルーシブ教育の指標に沿って行われた。この分析はまず指標と、見解による側面、管理職、教員、生徒と保護者の意見の乖離を含む比較によって構成されている。次に教育サービス供給者グループとサービス受益者グループによる役割による分析を行った。最後にそれぞれの教育機関、本研究の対象であるすべての機関間の比較を含む分析を行った。

### ①教育政策からの回答

異文化教育組織法（LOEI: Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe）によれば、エクアドル国の通常教育機関での教育システムはインクルーシブでなければならないと宣言されており、制度に関わっている関係者の満足度だけが比較的高いが、UNESCO（2015a）が「理想とする」と記している内容を遵守するためには、その他の介入が必要なのは明らかである。つまり、すべての生徒が教育システムに組み込まれ、学校に出席し、参加し、学業の成功を収めることである。この意味では、生徒の障害に焦点を当てるのではなく、多様な教育的ニーズに対応するために内容、アプローチ、仕組み、戦略のマネジメントが重要である。文献を精査してみると、学説の傾向は国内の権利よりも国際的権利の優位性を認めており、そこから現在のすべての子ども、青少年に向けた教育を達成するための政策が派生している（UNESCO, 2015b）。

### ②インクルーシブ教育の基本から見た回答

Ainscow（2001）によれば、インクルーシブ教育は生徒が示す特性一つ一つを評価し、答えを出す仕事を展開するものであるが、一方 UNESCO



(2015) では、生徒の出席、参加、学業成就を保証するものとして記述されている。この定義は学習コミュニティの中では理解されておらず、何らかの障害がある生徒に対する対応と考えられている。インクルーシブ教育の業務は生徒の多面性についての対応となっており、その唯一の目的は学習の獲得と学業成就の達成に終始することである。新しい業務戦略の定義を適用する教員は、各生徒が示す差異を評価している。

インクルーシブ教育に関連する政策が現場で遵守されなければ、インクルーシブ教育の基本に沿ったすべての生徒への対応がなされないことになる。つまり、インクルーシブ教育によって対応されるべき一定の人口またはサブグループが公平な対応を受けることができない、または獲得できなかった学習についての対策を得られないことになる。キト首都圏におけるインクルーシブ教育については、大きな溝があることは明らかである。

本研究によれば、インクルーシブ教育を達成するためには、教育コミュニティにおいて新しい取り組みが模索されなければならない。例えば、教員が勉強サークルなどを通して、生徒の特別なニーズに沿ってカリキュラムの適応をするなどである。生徒に対する対応は型にはまったものではなく、生徒の出自、社会・文化的・個人的な条件によって、様々な対策を講じるべきであり、教員・生徒双方にとって温かい雰囲気で行われなければならない。つまり、ケースへの対応は表6に述べられている条件に沿って行われる。すべての生徒が教育制度に組み込まれ、出席・参加し、学業成就することがもめられる。インクルーシブ教育における業務を計測するために、BoothとAinscow(2002)のインクルーシブ教育の指標展開に関する提言を考慮した。

再考しなければならない重要なアプローチの一つは、インクルーシブ教育運営の定義に関することである。その概念は障害のある生徒に対する対応の問題と未だに強く結びつけられている。ツールを通じた著者に宛てた

表6 教育機関における学生の多様性への関心の再分類

起源の条件	社会的条件	異文化の条件	個人的条件
起源の場所または状況	宗教イデオロギー 政治的所属	文化 多様性	性同一性 性的指向
言語リスクの状況	過去の司法的・ 社会経済的状況	自我同一性	学業成績 懲戒処分 多額の寄付金 中毒 健康状態 身体的な違い

情報の記録は、指標の様々な計画の理解を得るために、インクルーシブ教育を概念化しなければならなかった。インクルーシブ教育が何なのかのコンセンサスが構築されていなければ、様々なサービス提供の責任者レベルにおいて対応することは難しい。一方、概念化はすべてのレベルにおいて明確にされるべきであり、特に中央レベルの人たちが、インクルーシブ教育の対策は障害によるものではなく、各生徒のニーズによるものであることを理解し、政策決定するのは限られている。それゆえ、本研究では、生徒の出自、社会・文化的、個人的な様々な条件により対応を変えるという概念を強く主張するものである。

### ③教育機関で行われる業務から見た回答

その他のアプローチで分析されるべきものは、教育機関によって実施される業務の満足度である。教育機関そのものが、インクルーシブ教育に向けての支援手段を要求している。そのため、中央レベルは啓蒙活動、大学教育課程での育成、インクルーシブ教育や実際の教室での戦略に関わっている教員を対象とした再教育などを通して、支援のプロセスを強化するべきである。インクルーシブ教育の指標及びインクルーシブ教育の提言を通して得られた結果は、教員の再教育についての内容を計画し、発展させるプロジェクトを決めるための参照となる。教員の再教育によって、生徒の

多様性に対応できるだけの責任を遂行するための能力開発をするべきである。上述により、教室、家族、社会の中でもインクルージョン文化に向けてのアプローチがなされるであろう。

## (7) 結論と考察

結果は主として、すべての生徒が学びを得るために、協定、宣言、協約などが生まれており、その傾向は内的権利について国際的な権利を認め、受け入れるものである。これはすべての人のニーズから発し、すべての人のためにインクルーシブ教育を達成するということが憲法にも凝縮されており、そこから派生する法律・地域の法規にも認められる。

インクルーシブ教育と国内の見解は、人権へのアプローチと共に発展してきており、啓発とその機能についてはコカの政策によるところが大きかった。次のような場ですべての生徒の学びに対応することを目的としている：出身地、出自、言語、ジェンダー自我同一性、性的嗜好、学業成績、躰、特異な才能、習癖、健康状態、宗教、イデオロギー、政治的傾向、過去の犯罪歴、社会・経済的状况、文化、多様性と自我同一性など。

業務は継続し、生徒を特徴づけ同定することなしに多様性に対応し続けるが、責任者にとってはそれを成し得ることは大きな大きな課題である。インクルーシブ教育については社会組織、公立・私立機関、国際協力機関などが連携して基準について議論し、それを構築し、真のインクルーシブ教育を生むようなプロジェクトを発展させるために、共生と機会を保証する法的枠組みを作らなければならない。

本研究では、インクルーシブ教育は生徒の多様性に対応するもので、出自の条件は出身地、言語によって生徒のグループは再分類化されるが、社会的条件には宗教、イデオロギー、政治的信条、過去の犯罪歴、社会経済的条件などによって生徒をグループ分けすることも含む。またその多様

性、文化、アイデンティティによつてのグループ分けもあり、個人的な条件、すなわち、ジェンダーアイデンティティ、性的嗜好、健康状態、身体的差異、学業成績、躰などでのグループ分けも存在する。これらの再分類化は、分析のすべての過程で、憲法が定める前提に基づき、再度アプローチとして決定される。

本研究対象9校の教育施設のうち、7校がその点数において、インクルーシブ教育を実施するために支援が必要という結果が出ており、それは77.78%の機関が早急に何らかの対策を必要としているということである。その他2校は教育コミュニティすべての意見によれば、3.51~4.00の範囲の点数を示しており、十分なインクルーシブ教育を行っている機関とされる。

「キト首都圏地区の教育機関における対応優先度の高い生徒の学業成就のレベルはインクルーシブ教育指標の最高4点に達した」という仮定の見解によると、この値には達しておらず、第9地区の教育コミュニティはインクルーシブ教育の指標と側面によって特徴づけられたとおり、支援が必要であると結論づけられる。仮定の値と得られた値との差異の大きさを評価するためには、不足の大きさによって考察する ( $d=0.79$ )。

本研究はエクアドル国内のある一地域で行われた業務について紹介するものであるが、国レベルでの運営管理を知ることも視野にいれており、将来的に他地域のカバー率を広げ、(中南米地域)の参照とする目的で、情報を回収し、自動的に解析するツールとして情報アプリを作ることが必要であろう。

#### ①インクルーシブ教育のアプローチを決定するための提案

インクルーシブ教育運営管理モデルは複数の側面によってエビデンスを評価すること。インクルーシブな文化は教員から発し、すべての生徒が支援と敬意のある環境で学習することができること(保護者と生徒からの認識)。インクルーシブな政策、教育機関がその運営管理を通して、全生徒の

スキル開発などの学びを得ることを模索する，また設備が物理的にアクセスしやすくなることを模索する。その後，インクルーシブな実践，これは生徒の多様性に沿って学びが得られるよう様々な方法論を実施することである。

インクルーシブ改善計画は，優先順位の高い課題について，短期目標・中期目標，活動，資源，特別支援を必要とする生徒のケースに対応する方法について指導を担当するチームを決定の上，展開される。その目標は例えば，肢体不自由生徒のアクセスを向上させるために，インフラ整備の具体的行動を設定すること，大学の教育課程，卒業後，地域のチーム（UDAI），教育機関においては生徒カウンセリング委員会（DECE）や教職員などを対象とし，再教育プログラムやインクルーシブ教育についてのコースなどを提供することなどが考えられる。これらは第9地区で向上的にかつ徐々に発展する形で展開され，後に他の地域に広めていくべきである。

各教育機関を特徴づける目的で，地区ごとに，インクルーシブ教育運営管理モデルの方向性，インクルーシブ改善計画ごとに，インクルーシブ教育運営管理の地図を自動化することが提案される。教育省のホームページ上で，本研究が実施された地域，関連施設のレベルを確認することができる。

これらの結果は地域レベルの業務の結果を示すものであるが，インクルーシブ教育の業務と運営管理についての参考として構成されているため，教育省の定める機関の参照として国レベルに反映させることができ，また中南米地域の他の国々でも応用可能である。

結論は本研究の最終的なバランスである。故に，研究者は計算されて目的の遵守と研究の過程で得られた結果のまとめをする必要がある。目的・仮定・問題に回答を出すことが研究者の貢献となる。

最後に，インクルーシブ教育について考察することは，生徒の移動，社会，文化的個人的条件ごとに生徒に対応することを意味する。個人的な条

図2 キト首都圏におけるインクルーシブ教育運営管理地図



- 1. 北西部地区 教育ユニット A
  - 2. カルデロン地区 教育ユニット B
  - 3. デリシア地区 教育ユニット C
  - 4. 中央地区 教育ユニット D
  - 5. 北地区 教育ユニット E
  - 6. アルファード地区 教育ユニット F
  - 7. クイトゥンベ地区 教育ユニット G
  - 8. ロス・チリオス地区 教育ユニット H
  - 9. トゥイバコ地区 教育ユニット I
- ◇上 インクルーシブ教育運営管理モデル, ◇下 インクルーシブ改善計画  
 開発年：2017年

件にはジェンダーの自我同一性も含まれるが、それにどのように対応していくべきかについては、今後の課題である。

### 3. 帰国研修生・隊員等からの特別支援教育及びインクルーシブ教育の 情報

田中愛子さん（JICA 2014年7月～2016年3月）

JICAの海外青年協力隊員。リオバンバ市カルロス・ガルバイ公立特別支援学校他に派遣。

「エクアドルでは新年度は9月から。一緒に働いているのは、45人くらいです。その中には先生以外に作業療法士や理学療法士、言語聴覚士などの人もいます。在校生徒は0歳から21歳までの312人です。この中には地域の小学校に通いながら訓練を定期的を受けに来る生徒も含まれるようです。日本の療育施設などの役割もしているんですね（エクアドルつうしんNo.4）」、「9月は知的障害の子どもたちのクラスに入りました。4年生4人と5年生5人の9人クラスです。担任の先生は1人です。日本の養護学校と比べると1クラスにいる子どもの数は多いですが、先生は少なく、ちょっぴりさみしいですね。4年生は日本では3年生、5年生は4年生の年です。エクアドルは日本より一年早く学校が始まります（エクアドルつうしんNo.5）」、「私は昨年10月より、肢体不自由の小学部低学年と高学年の2クラスの子どもたちを教えています。担任の先生と一緒に教材を作ったり、授業を提案したり、時には先生の質問に答えたりもしています。私の活動しているカルロス・ガルバイ公立特別支援学校には、先生の他に、理学療法士や作業療法士、言語聴覚士や心理士などがいます。エクアドルの学校には『朝の会』も『帰りの会』も授業の間の休み時間ありません。そのため『今日何をするのか』がわからないまま1日が流れていきます。それはどの子にとってもつらいこと。『どのように一つ一つのことを示したら、子どもたちにとってわかりやすいのか』を具体的な場面をあげながら紹介していきました。翌日には、クラスで取り入れてくれる先生や『私のクラスでも取り入れたいからアドバイスがほしい』と話してくれる先生

も（エクアドルつうしん No.10）」、「3月4日（水）に配属先で2回目の研修会を開きました。今回は同じリオバンバで活動しておられる隊員（25年度1次隊、青少年活動）と一緒に研修会を作りました。この方は企画・ファシリテーションを専門に子どもたちや先生、地域のお母さんグループなどを対象にワークショップを企画し、運営されています。先生方に今回考えてほしかったことは『子どもたちのモチベーション』について。配属先の学校で授業観察をしていると、どうしても子どもの意志というよりは先生主導で作品づくりが進められてしまっているというちょっと残念な授業がいくつか見られます。子どもの持っている力を信じて、もっと子どもたちの力を引き出すような授業づくりをしてほしいな。『どのように手助けしたら子どもたちは“自分の力でできた！”と思えるの?』『直接支援』と『間接支援』という言葉を使い、どのような違いがあるのか、どちらの支援が子どもたちにとっていいのか、それはなぜなのか、ということを考えてもらいました。そして、それを基にグループに分かれて模擬授業をしてもらいました。模擬授業の様子とアンケート結果から、伝わった先生と伝わりきらなかった先生とがいることがわかる、課題の残る研修会でした。文化も言葉も考え方も違う国で、『伝えること』の難しさを痛感しました。どのようにすれば伝わるのか、理解してもらえるのか、その考え方を取り入れたいと思ってもらえるのか……もっと考えていかなければいけません（エクアドルつうしん No.12）」

**武田奈々さん**（2017/10/20）

キト市北部特別支援学校に音楽講師（JICA 海外青年協力隊員）として派遣。

「配属先の学校には、軽度の知的障害を持った7歳から30歳までの生徒が、キト市内全域から通ってきています。私の主な活動は、音楽の専任教員がいない配属先において、音楽の授業を担当することです。生徒たちは



主に、自閉症、AD/HD（注意欠陥・多動性障害）、ダウン症などで軽度の知的障害を持っています。年齢や発達レベルに合わせた10人前後でクラスが編成され、各クラス1人の先生が担任しています。ほとんどの教科を担当が教えますが、体育と音楽だけは専任講師が担当します」

**Irene さん**（2018/08）

2011年 JICA 地域別研修「南米地域特別支援教育」コース本邦研修生。

「以前の政府では、障害を持つ人々が多くの重要性を与えられ、障害を持つ児童生徒には、通常教育と特別支援教育の受け入れにもっと注意を払っていた。この注目は、同じ左派政権の現政権が今日とは逆であり、国が危機的な状況にあると言われているが、これまでと同じくらい頻繁ではないが、引き続き提供されている。教育省当局は、常に教員養成のためのリソースを探しており、児童生徒と一緒に活用する教材も提供している。国レベルでは、障害者のための法律を遵守することが重要課題である」

#### **4. JICA 青年海外協力隊における要請概要**

2018年度秋青年海外協力隊/日系社会青年ボランティア募集要望調査票に示された、エクアドル国への要請内容は以下のとおりである（要請番号 JL31818B13）。

（<http://www.jocv-info.jica.go.jp/jv/index.php?m=Info&yID=JL31818B13>  
2018/09/20 確認）

- (1) 配属機関名（日本語）：マヌエラ・エスペホ公立特別支援学校
- (2) 任地：グアジャス県グアヤキル市
- (3) 配属機関の規模・事業内容：配属先はエクアドル国最大の都市グアヤキルに所在する特別支援学校である。同学校は幼稚園から高校までの一貫校で、約350名（8割が知的障害、2割がダウン症候群、脳性麻痺、自閉症

及び視覚障害等)の児童生徒が在籍している。同学校では、教諭 34 名、言語聴覚士 3 名、作業療法士 2 名、理学療法士 4 名及び心理士 1 名が、児童生徒の生活の自立、社会参加及び就労を目指して支援を行っている。1 名の教員が 13 人程度の学生で構成されるクラスを担当している。

(4) 要請理由・背景：当国の特別支援学校教諭を育成する教育機関は充実しておらず、配属先においても普通学級教諭の経験者が手探りで障害児への教育及び支援を行っている。配属先は日本の特別支援教育（カリキュラム、教材、授業実施計画等）を学び、教育の質を向上したいと考えている。

(5) 予定されている活動内容：①同学校の授業を見学し、改善点を抽出する。②同僚に対して、日本の特別支援教育（カリキュラム、教材等）を紹介する。③同僚と共に、教材作成及び当地に合った授業方法を模索する。

④保護者に対して、児童・生徒の教育及び支援方法について助言する。

(6) 配属先同僚及び活動対象者：①カウンターパート：女性教諭（経験年数 2 年）、その他の教諭、②言語聴覚士、作業療法士、理学療法士、心理士、③児童・生徒及び保護者。

(一部省略)

この記述から、特別支援教育を担う教員は、必ずしも特別支援教育の専門性を持っておらず、日本の経験が必要とされている。エクアドル国の特別支援教育に対する取り組みは、野村（2018）にあるように、「知的障害、肢体不自由、聴覚障害、視覚障害、精神障害、重複障害、広汎性発達障害（自閉症、アスペルガー症候群、レット症候群等）」がエクアドル国の異文化教育組織法（LOEI）に定められてはいるが、特別支援教育を専門的に学ぶ教員養成のシステムについては、後日報告したい。

なお、特別支援教育に関しての一部の情報は、2011 年に来日した JICA 筑波「南米 3 カ国特別支援教育研修プロジェクト」において、エクアドル

国研修員のレポートにおいて若干報告されたので、一部記しておく。

①特別支援教育の専門教員を国内で研修養成する理由：知的障害は、特別支援教育（SEN）の知識を持たせ、経験を積ませるため。対象障害領域：知的障害児、研修対象者は心理職、及び20～30年勤務している教員。

②特別支援教育の教員資格：募集をかけるが、教員免許が最低限必要で経歴資料が必要。特別支援教育免許には、大学2年卒の免許と4年卒の免許がある。

③基礎的免許の教科の種類：様々。

④教員免許は、大卒？、養成高校卒扱いか。大学4年、養成高校は2年（20歳で卒業だが、ケースによっては23歳もあり得る）。

## 5. まとめにかえて

エクアドル国は、昨年春政権交代があり、財政的にも不安定な状況にあるが、教育に対しての取り組みは、前政権に継続して努力を重ねている様子が窺える。インクルーシブ教育への様々な取り組みは、野村（2018）が記したように、国の各教育法規に基づき様々なツール開発や、啓発のためのワークショップが現在でも継続して開催されている。しかしながら、インクルーシブ教育の実施状況は、キト首都圏や各セクターの中心地区に偏っており、周辺セクターや地方セクターとの間に格差が大きく存在するといえる（野村，2018）。Karina（2017）が指摘しているように、今後、インクルーシブ教育の取り組みは、国の各地域にも広がる試みがなされていく必要がある。しかしながら、JICAの海外青年協力隊員募集要望調査票に記載されているように、特別なニーズ（障害が明確な）を持つ子どもたちへの教育は、未だに十分とはいえる段階ではない。あわせて、通常教育（初等・中等教育）の達成にも、ドロップアウト等課題は多い。特別支援教育とインクルーシブ教育が同時並行的に進むことと、専門性を持つ教員養

成も課題として重要である。

一方日本では、特別支援教育が一定程度達成されてきたとして、「インクルーシブ教育システムの構築」の段階へと軸足を変えつつある。近年の推移を見ると、特別支援学校の在籍者数は「平成 19 年度以降も在籍児童・生徒数は増え、特に知的障害児と重複障害児、及び高等部での増加が顕著である。一方、全体的に聴覚障害児は減少傾向にある。また養護学校が義務化された昭和 54 年度は、知的障害児（前年度比 1.3 倍）と重複障害児（前年度比 1.9 倍）が増えている」（園山と趙，2017）。特別支援学級の学級数及び在籍児童数も増えており、通級指導教室の学級数及び在籍児童・生徒数も増加しているのが現状である（文部科学省，2018）。

日本はインクルーシブ教育システム構築の段階にありながら、通常教育の小・中・高等学校数が減り、在籍児童・生徒数が減る現状の一方で、特別支援教育に関わる学校・学級や在籍者数が増加するというのは、世界の傾向と「逆行」的現象である。これは、障害者権利条約を批准した我が国としては、「条約に基づく義務を履行するためにとった措置及びこれらの措置によりもたらされた進歩に関する包括的な報告を特に、初回の報告については、条約発効後 2 年以内に、それ以降は少なくとも 4 年毎に報告を提出（内閣府，2017）」することが求められている。実際日本は 2014 年に障害者権利条約を批准し、2016 年に締約国の最初の報告を提出した。「締約国は権利条約の国内実施状況について、国際的な監視機関である障害者権利委員会の建設的対話（審査）を受ける。建設的対話では、政府報告とともに市民社会（障害者団体等）が作成するパラレルレポートも重要な役割を担う。2020 年と言われている日本の建設的対話に向けて」準備が進められている（DPI 日本会議，2017）。

アジアでも有数な先進国である韓国は、2008 年に障害者権利条約を批准（発効は 2009 年）し、2011 年にすでに国際連合障害者権利委員会に包括的

な最初の報告書を提出した。その結果、2014年10月に以下の内容が勧告された（国際連合障害者権利委員会、2014）。

#### 教育（第24条）

45. 委員会は、インクルーシブ教育政策があるにも拘らず普通学校の障害のある児童・生徒が特殊学校に戻ることを懸念する。また委員会は、普通学校に入学した障害のある児童生徒がそれらの機能障害に関するニーズに適切な教育を受けることができていないという報告に懸念する。
46. 委員会は締約国に対し、以下を勧告する：
  - (a) 現行教育のインクルージョン政策の実効性について調査を行うこと
  - (b) アクセシブルな学校環境とともに、特に、教室における支援機器や支援、アクセシブルで十分な内容の教材やカリキュラムの提供によって、学校でのインクルーシブ教育と合理的配慮の提供において努力を強化すること
  - (c) 普通学級の教職員を含め、教育関係者への訓練の強化

このことから、日本もやがて同様な勧告を受けることが想定される。なお、エクアドル国など途上国の場合は、厳しい勧告は行われていない。

さて、再び日本の現状と今後について考えた場合、やがては日本国内の総人口が減少し、通常教育の規模はかなり縮められ、居住地区に核になる学校が存在しないためにアクセスが制限されることが想定される。エクアドル国などの途上にある国々に、我が国の未来の計画に対する問題解決の鍵が隠されているかもしれない。今回、内容に触れることができなかったが、スペイン政府機関（Organización de Estados Iberoamericanos:OEI）のまとめた資料を探り出した。OEI（2017）MIRADAS sobre la Educación en Iberoamérica 2017, Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamerica という文献で、中南米諸国の教育省へアンケート調査を行い「中南米の教育についての見通し 2017、中南米の学校指導者の専門的な開

発とリーダーシップ」についてまとめた資料である。次回、エクアドル国の教員養成制度（特別支援教育）とあわせて、中南米諸国の教育における比較について検討したいと考えている。

## 謝 辞

翻訳にご協力いただいた増澤様、帰国研修員の Irene 様、ご多忙中ご協力をいただき誠にありがとうございました。

## 引用・参考文献

- Ainscow, M. (1998) *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2002) *Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?* En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: Horsori.
- Andes Agency (2017) *La educación inclusiva, un nuevo reto del gobierno para alcanzar la excelencia*, 04 de septiembre de 2017, <https://www.eltiempo.com.ec/noticias/ecuador/4/la-educacion-inclusiva-un-nuevo-reto-del-gobierno-para-alcanzar-la-excelencia> (2018/09/01 確認)
- Andrés Payá Rico (2010) *Políticas de educación inclusiva en América Latina-Propuestas, realidades y restos de futuro-*, EDUC Educación y derechos de la infancia en Latinoamérica, 125-142.
- Benavides, G., y Rodas, S. (2009) *Protocolo de asistencia integral a personas en movilidad*. Quito, Ecuador: OIM.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015) *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Grafía.
- El Comercio (2018) *Docentes y pedagogos se especializan en educación inclusiva*, SOCIEDAD 10 de julio de 2018, <https://www.elcomercio.com/actualidad/docentes-pedagogos-educacion-incluiva-apredizaje.html> (2018/09/01 確認)
- DPI 日本会議 (2017) JDF 主催 国連障害者権利条約 障害者権利委員会報告会。
- エクアドル国公衆衛生省 (2017) *障害者統計情報*。
- Federación Nacional de las Escuela Rural (2009), <http://ecole-rurale.marelle.org/> 4

- pages imprimables.pdf. (2015/10/15 確認)
- 外務省 (2018a), <https://www.mofa.go.jp/mofaj/pres/pr/wakaru/topics/vol167/index.html> (2018/09/20 確認)。
- 外務省 (2018b), [https://www.mofa.go.jp/mofaj/la\\_c/sa/ec/page6\\_000181.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/la_c/sa/ec/page6_000181.html) (2018/09/20 確認)。
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INEC) (2010) *Estadísticas de educación*. Quito: Autor.
- インクルージョン・インターナショナル (2006) インクルーシブ教育に関する指針。
- Ireme (2018) エクアドル帰国研修生 (JICA) のメール返信 (2018/08)。
- JETRO (2018) エクアドル国概況 (2018/07/10 更新) ([https://www.jetro.go.jp/ext\\_images/world/cs\\_america/ec/data/overview\\_201807.pdf](https://www.jetro.go.jp/ext_images/world/cs_america/ec/data/overview_201807.pdf)) (2018/09/10 確認)
- Karina Elizabeth Delgado Valdivieso (2017) Propuesta de aplicacion del enfoque de educacion inclusiva en instituciones educativas pertenecientes al distrito metropolitano de Quito., Departamento de Pedagogia Aplicada, Doctorado en Educación, Universidad Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 20 de julio de 2017.
- Kazmier, L. (2000) Estadística aplicada a la administración y a la economía. México, D. C.: Mc. Grawhil.
- 国際連合障害者権利委員会 (2014) 韓国への総括所見—REASE, Original : 英語, [www.rease.e.u-tokyo.ac.jp/act/handout/160220/Korea\\_co.docx](http://www.rease.e.u-tokyo.ac.jp/act/handout/160220/Korea_co.docx) (2018/09/10 確認)。
- Margarita (2016) 「インクルーシブ高等教育における教員養成」RECUS, 季刊第1巻第2号。
- Ministerio de Educación del Ecuador (2008) Acuerdo Ministerial 337. Normativa referente a la regulación del acceso y permanencia en el Sistema Educativo Ecuatoriano de niños, niñas y adolescentes ecuatorianos/as y extranjeros/as que requieren atención prioritaria por su condición migratoria. Quito, Ecuador: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2009) Curso de Inclusión Educativa-Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal. (教育省 (2009) 教育入門コース—財政諮問会議の継続的研修プログラム)。
- Ministerio de Educación del Ecuador (2011) Módulo 1 Educación integral y especial. Vicepresidente de la República del Ecuador. Quito. (共和国副大統領府及び教育省 (2011) モデル1 インクルーシブ教育及び特殊教育)。
- Ministerio de Educación del Ecuador (2012) Acuerdo Ministerial 020. Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional de Procesos. Quito, Ecuador: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2012) Documentos de apoyo. Plan de Mejora. Subsecretaría de apoyo, seguimientos y regulación de la educación. Quito, Ecuador: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2013) Acuerdo Ministerial 295. Normativa referente a la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos

- de educación ordinaria o en instituciones educativas especializadas. Quito, Ecuador: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2013) Acuerdo Ministerial 440. Fortalecer e implementar el modelo del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe, en el marco del nuevo modelo de estado constitucional de derechos, justicia, intercultural y plurinacional. Quito, Ecuador: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2003–2015) *Plan Nacional de Educación para Todos*. Quito, Ecuador: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2014) Plan Social de Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Quito, Ecuador: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2015) *Modelo de Gestión del Sistema Educativo Nacional*. Quito, Ecuador: Autor, <http://educacion.gob.ec/organigrama-del-ministerio-de-educacion/> (2016/02/16 確認)
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016a) Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa. Archivo Maestro de Instituciones Educativas período escolar 2016–2017. Quito, Ecuador: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016b) *Caja de herramientas para la inclusión educativa*. Ciudad, País: Fondo Ecuatoriano Populorum Progreso y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016c) *Archivo maestro del Ministerio de Educación*. Quito: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016) Caja de Herramientas para la inclusión educativa (インクルーシブ教育のための Tool Box).
- 文部科学省 (2018) 学校基本調査—平成 30 年度結果の概要—, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k\\_detail/1407849.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1407849.htm) (2018/09/10 確認)
- 内閣府 (2017) 第 2 章 障害者権利条約批准後の動き 平成 28 年版 障害者白書。
- 野村勝彦 (2017) 南米エクアドル共和国の特別支援教育の現状と課題 (その 1) —基礎教育課程を中心とした資料からの検討— 教育学論集 第 59 集 中央大学教育学研究会 357–377。
- 野村勝彦 (2018) 南米エクアドル共和国の特別支援教育の現状と課題 (その 2) —特別支援教育とインクルーシブ教育について— 教育学論集 第 60 集 中央大学教育学研究会 253–280。
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2016) *Miradas de la Educación en Iberoamérica*. Madrid, España: Autor.
- Sampieri, R. Fernández, C., y Baptista, P. (2005) *Metodología de la investigación*. Mexico D. F.: Printed in Mexico.
- Sandro Ullaguari-Flores (2016) La Educación Física ecuatoriana con enfoque inclusivo en la diversidad—Ecuador inclusive Physical Education with focus on diversity—, EFRreports.



- com, Revista Digital. Buenos Aires-Año 21 - No 217-Junio de 2016., <http://www.efdeportes.com/> (2018/09/01 確認)
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censo. (2016) Sistema Integrado de Conocimiento y Estadística Social (SICES). *Estadísticas de educación*. Quito: Autor.
- 園山繁樹・趙成河 (2017) わが国における特別支援教育の展開—学校基本調査結果に基づく量的分析— 人間と文化 117-124。
- 武田奈々 (2017) JICA 世界 HOT アンゲル, 中南米エクアドル, 障害のある子どもたちと音楽を楽しむ日々, <https://www.jica.go.jp/hotangle/america/ecuador/20171020.html> (2018/09/10 確認)
- 田中愛子 (2014) JICA 関西 エクアドル通信, <https://www.jica.go.jp/kansai/enterprise/volunteer/genchi/ecu01.html> (2018/09/10 確認)
- El Telégrafo (2018) Mas de 11 mil docentes del país se capacitarán en educación inclusiva, Especial para El Telégrafo, <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/capacitacion-educacioninclusiva-docentes-mineduc> (2018/09/01 確認)
- UNESCO (2008) 「インクルーシブ教育の課題を明確にする」第48回世界教育大会。
- UNESCO (2015a) EFA グローバル・モニタリング・レポート 2015 (和訳)。
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015b) *Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el mundo: Logros y desafíos*. Paris: Autor.
- Instituto de Estadísticas de la UNESCO (2017), <http://databank.bancomundial.org/data/reports.aspx?source=2&series=SE.PRM.CMP.T.ZS&country=> (2017/06/04 確認)
- UN (1948) Declaración Universal de Derechos Humanos. Asamblea General en su resolución 217 A (III), pueblos de las Naciones Unidas, (1948) Autor: Naciones Unidas.
- UN (2002) Declaración Universal Sobre la Diversidad Cultural. Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, (2002) Autor: Katérina Stenou.
- UN (2006) Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Resolución 1/2 del Consejo de Derechos Humanos, 29 de junio de 2006. Autor: Naciones Unidas.
- Unicef (2014) Ecuador Country programme document 2015–2018.
- WHO (2011) WORLD REPORT ON DISABILITY.