

インド, タミル・ナードゥ州のインクルーシブ教育

— RTE 法とサルバ・シクシャ・アビヤン政策下の実態 —

古田弘子・牛尾直行*

Inclusive Education in Tamil Nadu State, India : RTE Act and Current Circumstances under Sarva Shiksha Abhiyan

Hiroko FURUTA, Naoyuki USHIO

(Received October 1, 2012)

The objective of this study is to clarify inclusive education in India in relation to the Right of Children to Free and Compulsory Education Act, 2009 (RTE Act), and to identify the current circumstances of inclusive education conducted under the Sarva Shiksha Abhiyan (SSA) program, in India's Tamil Nadu state. First, through the examination of the RTE Act, it was revealed that there were some discrepancies in the range of educational settings intended for children with special needs. Under the RTE Act, educational settings were limited to schooling, but under the SSA more flexible settings were accepted. This may affect future trends in inclusive education. Secondly, activities under the "Intervention for Disabled Children" scheme of the SSA in Tamil Nadu state were also described. Fact-finding visits to two schools in Chennai revealed as follows: through provision of various educational settings by contracting projects partly to NGOs, close to 100 percent enrollment of children with special needs has been achieved, at least as indicated by school registration records.

Key words : Tamil Nadu state, India, Sarva shiksha Abhiyan, Inclusive Education, RTE Act

*順天堂大学スポーツ健康科学部

I. はじめに

インドの特殊教育をふり返ると 19 世紀までさかのぼり、現在まで NGO（非政府組織）及び州政府が運営する障害種別の特別学校（Special Schools）に引き継がれてきた。中でも NGO はこれまで、政府の手が届かないこの分野の教育に、功罪とりまぜ大きく貢献してきたことが認められている。障害児の教育に関わる NGO は、社会正義・エンパワメント省（MSJE）、さらに 1993 年以降は、教員を含め障害者リハビリテーション関係施設及び専門家養成の認可を行うインド・リハビリテーション協会（RCI）の設立に伴い、これら両機関の管轄下にある。また、MSJE が運営する障害種別研究所 8 施設は、現在に至るまで特殊教育研究の一大拠点となっている。以上がこれまでのインドの障害児教育の一方の潮流である。

これに対し、人的資源開発省（MHRD）が管轄する通常教育の場である公立学校¹では、1974 年から障害児の統合教育（IEDC）が開始された。さらに 1995 年からは県初等教育プログラム（DPEP）の中でも統合教育が進められたが、いずれも成果があまり見られなかった。当時の障害児の教育状況について、自身障害児の親でもある Alur（2002）は、分断された管轄省庁の無策により、障害児の教育の場からの排除が続いてきたと痛烈に批判した。

インドではさまざまな理由から、障害者人口を正確に把握することは困難だとされる（Singal, 2006）。この問題は障害児の就学率の推計にも関係する。辻田（2011）は、2002 年の全国標本調査（National Sample Survey）で 49.7%とされる障害児の就学率が、就学の過大報告による可能性もあると指摘している。Singal（2006）は、デリーの国立教育計画管理研究所（NIEPA, 現 NUEPA²）のムコパディアイ及びタミル・ナードゥ州コインバトルを拠点とし世界視覚障害教育会議（ICEVI）の現会長であるマニの現状報告を受け、教育を受ける障害児が学齢障害児の 1%以下ともとらえられると指摘した（Mukhopadhyay and Mani, 2002; Singal, 2006）。このように、広大なインドでは、特別学校と統合教育モデルだけでは障害児の教育普及は非常に困難であった。

このような状況の中で 2001 年より、障害児の教育には新たな展開が見られた。すなわち、中央政府の教育普遍化キャンペーンである、サルバ・シクシャ・アビヤン（SSA）³の中で障害児の教育普及に取り組まれるようになった。国際教育潮流である「万人のための教育（Education for All）」の枠組みの中で、1994 年のサラマンカ声明以降もう 1 つの国際教育潮流となったインクルーシブ教育を推進しようというものである。

SSA は、2001 年に始まり義務教育年齢の子どもを

対象とし、すべての子どもが学校や教育センター、スクール・キャンプなどで教育を受けることを保障し、2007 年までに初等教育普及を進めるという計画であった（牛尾, 2012）が、その後も引き続き実施されている。障害児に関しては、奨学金支給、ブロック（県の下行政単位）レベルでの障害の評価、州・県レベルでのリソース・グループの設置、バリアフリーの実現等を行うことがあげられている（辻田, 2010）。

SSA の政策枠組みの中で、障害児の就学に見られた顕著な遅れは改善されたのであろうか。インドでは学校制度、教授用語、カリキュラムなどが州によって異なっている（渋谷, 2012）ため、SSA によるインクルーシブ教育の実態を明らかにするためには、特定の州に焦点をあてる必要がある。本研究では南部のタミル・ナードゥ州⁴を対象とする。

ところで、インクルーシブ教育と深い関わりをもつ義務教育に関して、インドでは長らく課題とされていた「無償義務教育に関する子どもの権利法（The Right of Children to Free and Compulsory Education Act: RTE 法）が 2009 年に制定された。その第 3 条に障害児の教育を受ける権利について記されている（牛尾, 2011）。この時点で、RTE 法から見たインクルーシブ教育について論点の整理・検討を行うことは時宜を得ている。

そこで、本研究では、最初にインドのインクルーシブ教育について RTE 法との関わりから整理・検討を行う。次にタミル・ナードゥ州に焦点をあて、SSA によるインクルーシブ教育の実態について明らかにする。本邦におけるインドの障害児の教育に関する先行研究は、近年まで非常に限られていた⁵。しかしながら、辻田（2010, 2011）に見られるように、近年教育開発の視点からインドのインクルーシブ教育への関心が高まりつつある。

II. RTE 法とインクルーシブ教育

1. RTE 法とインクルーシブ教育

RTE 法は、前述したように第 3 条（無償義務教育への権利）で、6 才から 14 才までのすべての子どもがその基礎教育を修了するまで、近隣の学校で無償義務教育を受ける権利があると明記し、それを妨げるいかなる種の料金も課されないことを定めている（牛尾, 2011）。

インクルーシブ教育を考察するにあたって、この第 3 条の「すべての 6 才から 14 才までの子ども」という規定の「すべて」に障害児が含まれているのかが問題となる。さらに「近隣の学校で無償義務教育を受ける」という規定がされていることから「教育義務」で

はなく「学校就学義務」であることがわかる。ここで問題となるのは、①例えば重度重複障害のある障害児のように学校就学 (schooling) が困難なケースの取り扱い、②ホームスクーリングのように学校教育機関以外での教育であろう。

最初に、学校就学が困難なケースの取り扱いについて検討する。RTE 法第 3 条附記に「1996 年障害者法に定義される障害のある子どもには、同法 5 章の規定と同様に無償義務教育を求める権利がある」と明記されているように、「すべての子ども」とは障害児も含めた記述である。しかしながら、RTE 法制定前後から、障害児の教育を受ける権利についての保障が不十分だとしてしばしば批判がなされている。UNICEF (2010) は RTE 法に関する概説である。「(Q27) 本法で障害児は適切に位置づけられていますか?」と問う設問で、「いいえ、障害児は社会的不利益を被っている集団 (disadvantaged group) に位置づけられるべきだったのにうっかり省かれてしまった (inadvertently left out)」と記述してある。このことから RTE 法成立直後からその不十分さが指摘されていたことがうかがえる。この点については、2011 年の RTE 法改正で社会的不利益を被っている集団の定義に、指定カースト・指定部族とともに障害児が含まれることになった。

次に学校教育機関以外での教育に関しては、当初 RTE 法はすべての子どもの学校就学を求めている。UNICEF (2010) では、「(Q11) 本法の下で RTE (教育への権利) は家庭での教育 (home-based education) やオルタナティブ教育、学校以外での場所における教育を含みますか?」という設問に対し、「いいえ」と明確に否定している。RTE 法は同法が定める学校 (認可学校) 以外での就学を認めておらず、その意味で無償義務就学 (Right to Free and Compulsory Schooling) が求められていることがわかる。また、「(Q28) RTE 法の趣旨に重度障害者が家庭で教育を受けることも含まれますか?」と問う設問で、「同法の趣旨によれば、教育はすべての障害のカテゴリー (重度を含む) に対してもインクルーシブであるべきだ」と答えている。つまりここでも学校就学が求められていると解釈できよう。しかし、前述したように、インドの障害児教育は、2 省庁の管轄のもと特別学校での教育、統合教育、通常学級でのインクルーシブ教育が併存する複線型の形態をとっている。今後障害児の教育を受ける権利の保障のあり方がさらに論議されていく可能性がある⁶。

2. RTE 法と SSA

SSA はすべての子どもの就学や質の高い教育などを目指し、女子教育や特別なニーズを有する子どもへの教育に焦点を当てている。インクルーシブ教育とい

う観点から見た SSA の特徴としては、ゼロリジェクション (Zero Rejection)、適切な教育の場 (Appropriate Educational Placement)、柔軟な計画 (Flexibility for Planning) が挙げられる。MHRD (2005) は、誰もメインストリーム教育への入学を否定されることは無いこと、障害児に関わる通常の教員と特殊教員のための研修機関を設けること、重度重複、知的障害児への家庭での学習 (home-based learning) 等に言及している。つまり、従来まで SSA は特別なニーズを有する子どもへの教育機会の保障を、決して学校就学だけではなく多様な形態で実現してきたのである。

一方、全ての子どもの認可学校への就学義務を基本とする RTE 法成立後の MHRD (2010) では、「すべての特別なニーズを持つ子どもは可能な限り、必要とされるサポートサービスを受けて、通常学校に配置されるべきであること」、「SSA の下での広い範囲での教育サービスのオプション、例えばオープンスクール、ノンフォーマル教育、オルタナティブ教育、遠隔教育、特別学校、家庭での教育といった多様な形態は RTE 法の文脈の下で見直されるべきである」と述べられている。しかし同時に「特別学校は RTE 法が就学を義務づける近隣学校 (neighbourhood school) になっていかなければならない」とも記されている。つまり、従来までの特別学校等障害児教育を担ってきた多様な場が、正式な学校としての認可を求められていく可能性が指摘できよう。上記 MHRD (2010) をもとに、MHRD (2011) では、RTE 法に基づく修正版 SSA を打ち出している。

III. タミル・ナードゥ州におけるインクルーシブ教育

1. 分析の方法

(1) 文献の検討

中央政府及びタミル・ナードゥ州両政府の公式ウェブサイトの他関連文献を収集し検討を行う。

(2) 学校訪問

2011 年 8 月にチェンナイ市 (Chennai Corporation) の市立学校を訪問し、授業のようすを観察するとともに、関係者への聞き取りを行った。なお学校訪問は、①市教育局の許可を得た後指定された数校から選択し、研究協力者である大学教員の同行を得て訪問、②州から SSA の障害児教育事業を委託されている NGO に同行して訪問、の 2 通りの手続きにより実施した。なお、訪問した 3 校のうちチェンナイ市の 1 校は、訪問当日に教員の欠勤が多く授業が成立していない様子が観察されたため、検討の対象からははずす。

検討の対象とする 2 校のプライマリースクール (第

1～第5学年)⁷の概要を表1に示す。なお、表1の全校生徒数及び障害のある生徒数は、「教育のための県情報システム (DISE)」の学校報告カード (School Report Cards)⁸により公開された2011/2012年度の基本情報による。

表1. 訪問した学校の概要

	全校生徒数 (人)	障害のある生 徒数(人)	障害のある生徒 在籍率(%)	訪問経緯
A	1044	5	0.48	市教育局
B	771	13	1.69	NGO

*学校報告カードの情報をもとに筆者ら作成

2. タミル・ナードゥ州におけるSSAの概要

タミル・ナードゥ州政府において、障害児の教育に関連する事項は、学校教育省、社会福祉・滋養給食 (Social Welfare and Nutritious Meal Programme) 省、「異なる能力を有する (Differently Abled)」人の福祉省 (WDAP) の3省庁にまたがって所管されている⁹。

以下では、学校教育省のウェブサイト (英語版) からSSAへの取り組みについて整理する。

SSAの州基本計画は以下の参加者により作成される。学校教育、初等教育、教員養成、研究研修、SSA予算会計部の各部長、財務統計コンサルタント、チェンナイ市、アディドラヴィダ・部族福祉 (Adi Dravida & Tribal Welfare)¹⁰、社会福祉、身体障害リハビリテーション、農村開発、後進階級¹¹の各省庁・団体代表者及び技術教育部の主任エンジニアである。一方、SSAに関する県レベルの年次活動計画及び予算案は、各村、各ブロックの順にボトムアップ方式で検討され、最後に各県で作成される¹²。

2010/2011年度に予算執行が認められたのは21の事業であった。それらは、「ブロック等でのリソースセンターの運営」、「土木事業と建物敷地の保全」、「不就学児への対応」、「研究と評価(後述)」、「学校補助金」、「教員の給与と研修」、「女子教育の促進等」多岐に渡っていた。これらの中の1事業として「障害児の教育対応 (Intervention for Disabled Children)¹³」が位置づけられている。

以上より、タミル・ナードゥ州におけるSSAの州基本計画が学校教育省だけでなく多くの関連省庁・セクターの参加を得て作成されるとともに、県単位ではボトムアップ方式で活動計画が作成されることが明らかになった。このことが、「障害児の教育対応」事業における、福祉やリハビリテーション等セクターを超えた連携の土台を形成する一助となっていると考えられる。

3. SSAにおける「障害児の教育対応」

州政府のウェブサイト¹⁴に、2010/2011年度のSSAの「障害児の教育対応」の事業概要が報告されている。この報告の前文として、以下のような記述が見られる。

サルバ・シクシャ・アビヤンの主眼は、ジェンダー、社会的・身体的障害による不平等などの多様性に対応し、すべての子どもが教育にアクセスできるようにすることである。

その中でもインクルーシブ教育は、障害の種類、カテゴリ、程度に関わらず、読み障害や自閉症の子どもも含めた、特別なニーズのある子どもを対象とするものである。(筆者ら訳)。

最初に事業予算については以下の2点が記されている。①障害児の教育にあたって、2111/2012年度に「異なる能力を有する」子ども1人あたり3000ルピーが支払われること。②各県の障害児計画作成にあたって、特別なニーズのある (special needs)¹⁵子ども1人あたり3000ルピーで計画すること。

2010/2011年度の事業として、表2に示すような12項目の報告が記されている。

表2. 2010/2011年度「障害児の教育対応」事業報告

項目	内容
発見・就学	130,109人余りの障害児が新規就学か就学中。
NGOへの委託	NGO 62団体がインクルーシブ教育を実施。
メディカルキャンプ	リハビリテーション部、ALIMCO (義肢装具協会)、健康部と協力し、障害の程度を診断。
アシスティブデバイス	アシスティブデバイスを必要とする20,455人中10,288人に支給。手術を要する894人の子どもの詳細を把握。
任命・雇用	1,602人の特殊教育教員と150人の理学療法士をNGOを通して任命。
リソースルーム	障害児のためのリソースルームを地区リソースセンターに設置。リソースルーム299教室にセラピーの用具や子ども用トイレの設置。
デイケアセンター	重度の障害児のためのデイケアセンターを362箇所運営。NGOがケアテーカーとヘルパーを任命。6,634人の重度障害児が通学。交通手段確保、滋養食、遊具と制服の支給。
両親への交通費支給	デイケアセンターに通う子どもに付き添う両親に交通費支給。両親の研修も実施。
特別寄宿制ブリッジコース	知的障害児のための特別寄宿制ブリッジコースを17県の25箇所運営。NGOとの協力で運営。寮母とその他職員を任命。
点字図書	481人の視覚障害児に点字図書を支給。点字図書はカンチープラム県プーナマレの国立視覚障害研究所とコインバトルのIHRDC 16が印刷。
スロープ	645校にスロープを設置。699校にバリアフリーのトイレを設置。
研修	両親、地域住民、通常学級教員、特殊教育教員を対象。

*州政府のウェブサイト¹⁴をもとに筆者ら作成

表2の「発見・就学」に関連して、MHRDが2010年に開催した州代表者会議で、タミル・ナードゥ州は「特別なニーズのある子どもの就学は100%に達している」と報告している（Ministry of Human Resources Development, 2011）¹⁸。

表2に見られるデイケアセンターや寄宿制ブリッジコース¹⁹には教員が配置されていない。これらは正規の学校教育というよりは、実質的にはノンフォーマル教育に近いと思われる。しかし、これらの場で教育を受ける障害児は就学児童としてカウントされるということになる。

特筆すべき点は、州政府がデイケアセンターのようなもともと福祉寄りの施設だけでなく、公立学校の特殊教育（リソースルーム）教員の採用、管理に至るまでNGOに委ね、事業を実施させてきたことである。政府関連文書では、タミル・ナードゥ州政府は、SSAにおけるNGOとの連携のいわば先進州の1つであるという位置づけにあるが（Mukhopadhyay and Prakash, 2005; Shyam, 2006）、NGOの役割の詳細についてはここではふれない²⁰。

最後に、州政府は研究者に委託したSSAに関する研究・評価をウェブ上で公開している。委託研究の中にインクルーシブ教育の評価に関する研究が1件見られた。州立アラガッパ大学のSujathamalini（2011）は、州内の3県でリソースルーム教員及び通常学級教員、さらに生徒を対象にアンケート調査を実施した。その結果、双方の教員のあいだでインクルーシブ教育に対して一定の理解（awareness）が見られたと報告している。

4. 2つの学校でのようす

(1) A校

A校は2年制のキンダ部門を併設していた。

校長から示された障害児のリストには16人の名前があり、学校報告カードの5人とのあいだに隔たりが見られた。

A校には障害児のためのリソースルームは設置されていない。校長から、①この地区におけるSSAの「障害児の教育対応」事業の実施を州政府から委託されたNGOの職員が定期的に訪問すること、②通学する障害児はSSA地区事務所で通学にかかる交通費を支給され、健康診断を受けることができるという聞き取りが得られた。

表3にA校に通学する障害児の概要を記す。

表3. A校に通学する障害児の概要

学年	人数 (人)	年齢 (障害種)
1	3	6 (知的障害), 6 (肢体不自由), 7 (知的障害)
2	2	7 (聴覚障害), 無記入 (聴覚障害)
3	4	8 (知的障害), 8 (知的障害), 8 (知的障害), 9 (知的障害)
4	3	9 (知的障害), 10 (知的障害), 無記入 (聴覚障害)
5	3	10 (肢体不自由), 11 (知的障害), 無記入 (聴覚障害)
無記入	1	無記入 (無記入)

* A校のリストをもとに筆者ら作成

表3より、年齢または学年が不明の者が16人中4人いることが明らかになった。校長からその理由として、長期欠席による情報収集の困難があげられた。押川（2010）の指摘する、生徒登録率と就学率の違いともとらえられよう。

生徒の個別ケース記録は、5枚の用紙で構成されており校長室に保管されていた。表4に、項目名及び記入内容を記す。なお記録用紙、記録は英語で記されていた。

表4. 個別ケース記録

大項目	小項目
登録項目	生年月日・登録番号等
人口学的情報	両親氏名・宗教・月収
主訴	無し
成育歴	胎生期・家族構成・近親結婚及び家族の障害の有無
成育歴	運動・言語・身辺自立・社会性・認知発達について「定型発達」、「遅滞」、「未達成」の3つから選択
関連情報	身体欠損奇形・感覚障害・行動上の問題・癲癇の有無
特殊教育評価	身辺自立・粗大運動・感覚障害
社会性	コミュニケーションスキル
認知	無し
学業	無し
プレボケーションナル・家事スキル評価	特技・興味・その他 診断 マネジメントプラン
	特殊教員と親のサイン
別紙	フォローアップ日程（訪問日に訪問者のサイン）

* A校の記録用紙をもとに筆者ら作成

ある個別ケース記録の場合、5枚目の、診断に関する項目には、「知的障害 (mental retardation)」と記入され、マネジメントプランには、「すべての教科で特別な注意が必要である。要スピーチセラピー」と記されていた。さらに別紙の訪問日の記録から、月に3回ほど当該児童をフォローしていることがうかがえた。

校長から「障害児の教育対応」事業について、良い

施策であり必要な設備費も SSA から拠出されるので経費の問題はないが、一方で障害児の受け入れによる通常学級の教員の負担増は否定できないという聞き取りが得られた。また、障害児に対応する上で困難な点として、保護者が子どもの障害を認めようとしにくいケースがある点、障害児への就学奨励費をあてに子どもを通わせるケースがあるという聞き取りが得られた。

通常学級見学时に、5 学年の聴覚障害児について学級担任に聞き取りを行った。その結果、就学まで NGO の運営する有力聾学校で早期教育を受け、補聴器を装着し一定程度読話が可能である点、活動を基盤とする学習 (Activity Based Learning : ABL)²¹ では視覚的に情報が得られるため、当該生徒が理解しやすいという聞き取りが得られた。

(2) B 校

B 校には、A 校と同様にリソースルームが設置されていなかった。B 校へは、A 校とは別の NGO の職員に同行する形で訪問した。同職員によれば、この NGO では有期雇用の特殊教育教員を採用し、6 箇所のリソースセンター (ルーム) にそれぞれ 5 人ずつ配置し主に巡回指導をさせるという方式をとっているということであった。

同職員によれば、B 校における障害児の総数は 12 人で、学校報告カードの人数とほぼ一致していた。その内訳は、視覚障害 1 人、言語障害 2 人、肢体不自由 2 人、知的障害 5 人、知的障害と肢体不自由を併せもつ生徒 2 人であった。

2 年生の通常学級では、男子 26 人、女子 23 人が教室の左右に分かれて床にすわって学ぶようすを見学した。この中に 11 歳の肢体不自由のある生徒がいた。居合わせた巡回特殊教育教員からは、当該生徒は昨年まで在宅であったため、学校生活に慣れることを目標としこの教室で学んでいるが、早めに年齢相当の学年 (第 5 学年) に移したいと考えているという聞き取りが得られた。

3 年生の通常学級では、男女 23 人の生徒の中でダウン症の生徒が 1 人学んでいた。NGO の巡回特殊教育教員からは、無発語の生徒だが前述の ABL を中心に学んでいるという説明が得られた。

最後に NGO の職員からは、RTE 法制定後、発見した障害児の公立学校への就学についてはまったく問題がなくなったという聞き取りが得られた。

(3) 小結

チェンナイ市立学校 2 校を、異なるルートで訪問し SSA によるインクルーシブ教育の現状把握を行った。A 校の校長からは、同校の多くの子どもが貧困線以下の家庭から通学しており、保護者の多くも教育レベル

が低いという指摘がされた。これはインドの公立学校全般に見られる実態だと思われる。しかしながら、A 校がタミル語による教育を行う学校であることを考慮すると、英語による個別ケース記録の内容を保護者が十分理解するのは困難なように思われた。また、学校報告カードと学校で提示された障害児の数にずれが見られた。この点については、一度就学という形態をとった障害児であってもその後フォローが困難なケースがあることが推察された。貧困家庭が多い公立学校において、保護者の理解・協力を得ることの困難さが示唆された。これが本業務の多くを市が NGO に委託してきた要因の 1 つだろう。委託された NGO の力量が問われる領域でもある。NGO が、各学校を巡回する特殊教育教員の採用と管理にまで介入することの是非については、紙数の関係から別稿で論じたい。

タミル・ナードゥ州政府が障害児の就学を完全達成したと報告していることについては、辻田 (2011) が指摘するように就学に関する過大報告の可能性は否定できない。しかしながら、SSA の「障害児の教育対応」事業により、教育の形態はともあれ、これまで在宅で教育対象範囲から抜け落ちていた子どもも含め、すべての障害児に目を向け、就学登録を進めてきたという点に限れば相当の成果をあげたといえるのではないかと

V. おわりに

タミル・ナードゥ州における SSA による就学をめざしたインクルーシブ教育は、訪問した 2011 年の時点では NGO との密接な連携関係を基盤に、学校就学だけでなく多様な形態で教育普及が進められ、各学校においては個別ケース記録が整備される等、州政府として障害児の 100% 就学を中央政府に報告する段階まで到達したことが明らかになった。しかしながら、その一方で学校訪問では、子どもの状態を把握しきれない実態も散見され、就学促進の困難性がうかがえた。

本研究では、インクルーシブ教育環境の中で障害児に提供される教育の中身・質については検討できなかった。ABL の分析も含め、今後検討する必要がある。さらに、本研究では対象を公立学校に限定していたが、今後私立学校におけるインクルーシブ教育についても検討する必要がある²²。

最後に RTE 法が、10 年来実施されてきたインド政府の主要な政策課題である SSA との整合性をどのように見いだしていくのかが、今後の障害児の教育を受ける権利、さらにはインクルーシブ教育の展開に少なからず影響を及ぼしていくと考えられる。今後、さらに事例を見ながらその展開について分析する必要がある。

V. 要約

本研究の目的は、インドのインクルーシブ教育について RTE 法との関わりから検討した上で、タミル・ナードゥ州に焦点をあてて、SSA によるインクルーシブ教育の実態について明らかにすることであった。

2009 年 RTE 法については障害児の教育の場を学校就学に限定している点など、より柔軟にとらえる SSA の下でのインクルーシブ教育と整合性がとれない側面が見られることが示唆された。これが今後どう展開するかが、インクルーシブ教育の今後のあり方に影響すると思われる。

次にタミル・ナードゥ州の SSA の枠組みでのインクルーシブ教育である「障害児の教育対応」について、政府文書等の記述整理、学校訪問により分析検討を行った。その結果、NGO に事業運営の中心部分を委ねることにより、多様な形態の教育の場を提供することで、少なくとも障害児の登録上は完全就学といえる段階まで到達していることが明らかになった。

謝辞

本研究はマドラス・クリスチャン・カレッジの Robinson Thamburaj 准教授のご協力がなければ実施できなかった。またタミル・ナードゥ州立アラガッパ大学の J. Sujathamalini 講師から、貴重な資料と助言をいただいた。記して感謝の意を表す。最後に、日本貿易振興機構アジア経済研究所 (JETRO-IDE) 森壯也主任研究員による「障害と開発」メーリングリストから、多くの示唆を得たことを記し感謝申し上げる。

注

- 1) 独立前から英語を教授語とする私立学校がパブリックスクールと呼ばれ大都市の富裕層向けの学校として存在する。独立後に整備されたすべての子どもを対象にした国民教育制度である公立学校とは教育制度が二分されている (佐々木, 2011)。
- 2) National University of Educational Planning and Administration.
- 3) “Education for All” のヒンディー語 (連邦公用語)。
- 4) 同州の識字率は、80.33% (インド平均 74.04%)。2011 年国勢調査。Unicef (2011) は数種の調査結果をもとに、インドの州の中でケーララ州に次いで学校出席率 (school attendance rate) が高い州としてあげている。unicef<http://www.census2011.co.in/census/state/tamil+nadu.html> 9/10/2012

- 5) 古田 (2002), 鳥山 (2002), 上原 (2007), 古田 (2008) 等が見られる。
- 6) 2012 年 5 月には家庭で重度障害児の教育を行うことを認める RTE 法の改正案が下院で可決された。これは、インドの障害児教育の実態を考慮すると、現実的な RTE 法の改正であると考えられる。Daily News, 2012 年 5 月 9 日付け記事。Amendment to RTE for education of disabled passed. オンライン <http://india.nydailynews.com/news/article/bd840d6988fbcccd923e541d31b0a90b/amendment-to-rte-for-education-of-disabled-passed#ixzz27Njjheh79/10/2012>
- 7) タミル・ナードゥ州の学校教育制度は、就学前教育、初等教育 (第 1 学年～第 5 学年プライマリー: 第 6 学年～第 8 学年ミドル)、中等教育 (第 9 学年～第 10 学年セカンダリー: 第 11 学年～第 12 学年ハイアーセカンダリー)、高等教育によって構成されている。なお、初等教育が義務教育である。オンライン <http://www.tn.gov.in/Schooleducation/structure.htm> 9/10/2012
- 8) オンライン <http://www.schoolreportcards.in/SRC-New/9/10/2012>
- 9) 社会福祉・滋養給食省では、児童・低所得者・女性・障害者等の包括的な福祉を担当し、WDAP 省は教育を含んだ障害者福祉に特化した業務を担当している。
- 10) 指定カースト (Scheduled Caste) のタミル語表記。
- 11) Backward Classes. 指定カースト・指定部族以外の後進階級集団を指す。
- 12) タミル・ナードゥ州には 30 県と 385 ブロックがある。
- 13) Intervention という用語があてられている点、また学校の敷地外の多様な教育環境についても事業に含めている点から、教育対応という訳語をあてることとする。
- 14) オンライン <http://www.ssa.tn.nic.in/Schemes-G.htm> 9/10/2012
- 15) 州政府文書では、“disabled”, “special needs”, “differently abled” という 3 用語の使用にあたっての一貫性は見受けられない。
- 16) International Human Resource Development Centre for the Disabled. タミル・ナードゥ州コインバトル県で、ラーマクリシュナミッションが運営する学園の敷地内に設置。1984 年に点字図書の発行を主目的として事業開始。
- 17) op. cit. 14)
- 18) 他に完全就学達成を就学したのが 8 州あったことが同報告から読み取れる。
- 19) 2011 年 8 月に訪問したカンチープラム県のある地区で、ある NGO が運営する寄宿制ブリッジコースを見学する機会を得た。寄宿制ブリッジコースは、この NGO が運営する障害児のための寄宿舎内のスペースを教室として実施されていた。訪問当日 7 人の知的障害児が学んでいた。この寄宿舎には 70 人の障害児が居住し、多くはここから寄宿舎の車両で近隣の学校に通学していた。

- 20) 2012年度以降この状況に顕著な変化が見られたが、詳細は別稿に譲りたい。
- 21) SSAの中で教育の質改善をめざすプロジェクトとして、積極的に州が実施している。カルナータカ州のクリシュナムルティ財団のリシバレー教育センターの指導方法を州独自に修正し導入している。学習達成度が一目でわかる図版やカードを用いる。
- 22) 2005/2006年に同州の市立・村立を合わせたプライマリースクールは24331校で全体の71.1%を、生徒数は228万2000人で全体の58.8%を占めていた。オンライン www.tn.gov.in/schooleducation/statistics/table3.htm 9/10/2012

文 献

- Alur M. (2002) 'They did not figure': policy exclusion of disabled people in India. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 2, 101-112.
- 古田弘子 (2002) インド・ケーララ州における特別支援教育－通常学校及びスペシャル・スクールにおける障害をもつ子どもの教育－. 熊本大学教育学部紀要, 51, 人文科学, 223-231.
- 古田弘子 (2008) インドにおける障害児教育教員養成－ケーララ州の場合－. 熊本大学教育実践研究, 25, 131-137.
- Ministry of Human Resources Development (2005) National action plan for inclusion in education of children and youth with disabilities.
- Ministry of Human Resources Development (2010) Report of the committee on implementation of the Right of Children to Free and Compulsory Education Act, 2009 and the resultant revamp of Sarva Shiksha Abhiyan.
- Ministry of Human Resources Development (2011) Sarva Shiksha Abhiyan : Framework for implementation Based on the Right of Children to Free and Compulsory Education Act, 2009.
- Ministry of Human Resources Development (2011) National Workshop on "Addressing Diversity in Classrooms through Inclusive Education in SSA" –A Report. *Confluence*, 10, pp.39-50.
- Mukhopadhyay, S. and Mani, M. N. G. (2002) Education of children with special needs. In Govinda, R. (Ed.) , India education report; A profile of basic education (pp.96-108). New Delhi, India: Oxford University Press.
- Mukhopadhyay, S. and Prakash, J. (2005) Management of Inclusive Education : Seminar Report 2004. National Institute of Educational Planning and Administration.
- 押川文子 (2010)「教育の時代」の学校改革－能力主義と序列化. 南アジア研究, 22, 394-404.
- 佐々木宏 (2011) インドにおける教育の不平等. 明石書店.
- Shyam, A. (2006) Tamil Nadu case study- NGO experience in inclusion. *Confluence*, 1, 38-41.
- 渋谷英章 (2012) インドの教育. 比較教育学事典. 日本比較教育学会 (編). 東信堂. 47-48.
- Singal, N. (2006) Inclusive education in India : International concept, national interpretation, *International J. of Disability, Development and Education*, 53, 3, 351-369.
- Sujathamalini, J. (2011) Rethinking professional issues towards inclusion : evaluation on IED programme. Project report submitted to the State Project Directorate SARVA SHIKSHA ABHIYAN. Alagappa University, Karaikudi, Tamilnadu.
- 辻田祐子 (2010) インドにおける障害児教育の現状と課題：初等教育を中心に. 森壮也編. 「南アジアの障害者当事者と障害者政策」調査報告書. アジア経済研究所. pp. 31-45.
- 辻田祐子 (2011) インドの障害児教育の可能性－「インクルーシブ教育」に向けた現状と課題－. 森壮也編. 南アジアの障害者当事者と障害者政策－障害と開発の視点から－. アジ研選書 27. アジア経済研究所. pp. 57-87.
- 鳥山由子 (2005) 南インドの視覚障害児教育－チェンナイの盲学校教育とコインパトルのインクルーシブ教育に焦点を当てて－. 心身障害学研究, 29, 189-205.
- 上原翔子 (2007) インドにおけるインクルーシブ教育に向けた取り組みに関する考察－人間の多様性を認める教育という視点から－. 教育学研究年報. 東京学芸大学教育学教室, 26, 65-84.
- UNICEF (2010) Frequently asked questions; On the Right of Children to Free and Compulsory Education Act.
- UNICEF (2011) The situation of Children in India: A profile.
- 牛尾直行 (2011) インドにおける「無償義務教育に関する子どもの権利法 (RTE 2009)」と社会的弱者層の教育機会. 広島大学現代インド研究－空間と社会, 2, 63-74.