

インクルーシブ教育制度への転換と特別学校の包摂

—南アジア2か国, スリランカとブータンに焦点をあてて—

古田 弘子*・櫻井 里穂**・セートウンガ プラサード***

The process of including special schools in an inclusive education system: A comparative study of two South Asian countries, Sri Lanka and Bhutan

Hiroko Furuta, Riho Sakurai, Prasad Sethunga

(Received October 1, 2021)

By comparing two countries in South Asia, Sri Lanka and Bhutan, the study highlighted the process of how special schools have been incorporated into an inclusive education system. These two countries were selected for comparison considering their similarities in size and cultural backgrounds.

Education of children with disabilities in Sri Lanka has been operating on two pillars: special units in government schools under the Ministry of Education (MoE) and special schools under the Department of Social Services. Therefore, in order to further promote inclusive education in the country, more collaboration has been suggested between MoE and the social welfare sector since recent trends have included only government schools in the inclusive education system.

By contrast, there are two special schools (institutes) in Bhutan. Since one of them entered under the MoE in its early stage and the other has remained under the MoE even after the latter changed from special "education needs unit" of a local school to "institute," these two schools (institutes) have also always been included in the inclusive education system. In addition, these two special schools continue to play critical roles as specialist institutes for children with visual or hearing impairments.

Further research is needed to understand the background of similarities and dissimilarities in the process of including special schools into inclusive education systems in the two countries.

Key words : Inclusive Education, Special Schools, Sri Lanka, Bhutan

I. はじめに

1994年にユネスコが「サラマンカ宣言」で提唱したインクルーシブ教育とは、障害のある子ども（以下、障害児）を含むすべての子どもに対し、個別の学習ニーズに応じた教育をできる限り地域の通常の学校で提供することをめざす国際思潮である。2006年の国連による障害者権利条約の採択により、インクルーシブ教育は障害者の権利として明確に位置づけられている。さらに、2015年に採択されたSDGs（持続可能な開発目標）のターゲット4（教育に関する目標）の「インクルーシブで公正な質の高い教育を提供」するため

にも、障害児の包摂は非常に重要である（Singal, Lynch and Johansson 2019）。

しかしながら、インクルーシブ教育を制度として導入する過程に一定のモデルがあるわけではない、各国の一般就学状況、特殊教育資源の蓄積の多寡、政策策定およびその実施状況によりその導入過程は、国・地域によって異なるのである。実際のところ、少なからぬ国・地域では、その教育の萌芽期にキリスト教を主とする宗教を基盤とする民間団体等が障害児のための特別学校を開設し、その教育を主に担ってきた経緯を有する。

その際、従来の特殊教育の枠組みで発展してきた特別学校を、どのようにインクルーシブ教育制度に包摂

* 熊本大学教育学研究科

** 広島大学ダイバーシティ研究センター

*** ペラデニヤ大学人文学部

していくか、その移行過程は大変重要であるが、場合によっては難題となる。特別学校を除いた教育の場でインクルーシブ教育制度を構築しても、それはむしろインクルーシブ教育とは呼べない。特別学校を完全に廃止することを選択した限られた国・地域でない限りは¹⁾、特別学校を取り残すことなく、いかにその資源を利用しながらインクルーシブ教育の制度へ特別学校を包摂していくのかが問われているのである。以上を踏まえると、インクルーシブ教育への制度的転換を検証するにあたって、特別学校の通常教育制度への包摂過程に着目することは重要な視点である²⁾。

一方、障害児への教育普及が遅れてきた開発途上国においては、特別学校のインクルーシブ教育制度への包摂はどのように行われているのであろうか。途上国支援にかかわる障害児教育の専門家からは、近年、低・中所得国に対して一律にインクルーシブ教育を適用することは適当ではないという見解が示されている(Wapling 2016)。低・中所得国の多くでは障害児の教育は、植民地時代の宗教的理念に基づく慈善的な取り組みに端を発し、それらが現地化され特殊教育に発展し一定の役割を果たしてきた。しかしながらその後の政府のインクルーシブ教育政策の立案・策定の遅れに加え、国によって一般児童の就学状況や教育制度、さらに障害児教育との関係が深い保健・福祉施設の整備状況が異なることから、各国でのインクルーシブ教育への移行には熟考が求められる(Srivastava et al., 2015; Sakurai, 2021)という指摘がある。

そこで本研究では、インクルーシブ教育制度への転換と特別学校の包摂の過程を、2か国を比較しながら検討する。比較の対象として、南アジアの小国、スリランカとブータンを選択する。

1948年に独立したスリランカは、面積が66,000m²、人口が2,100万人であり、1907年に王国となったブータンは、面積が38,000m²、人口が77万人である。主な民族はスリランカではシンハラ人とタミル人であり、ブータンではンガロップ(西部ブータン人)、ツァンラ(東部ブータン人)、ローツァンパ(南部ブータン人)、そのほかの少数民族など複数の民族が暮らす。このように、両国ともに多民族・多文化国家である。また、両国ともに仏教徒(スリランカは小乗仏教、ブータンはチベット仏教)が多数を占め、無償の教育および保健・医療を提供する。経済指標でみると、2020年の1人当たりGDP(国内総生産)はスリランカが3682米ドル、ブータンが3,122米ドル(World Bank, n. d.)である。

両国の障害観としては、障害を前世での悪行と関連づける「カルマ」の考え方が文化的に根づいているが、近年変化も見られるようになってきている(Royal

Government of Bhutan & UNICEF, Bhutan, 2017)。国連による障害分野の国際条約である障害者権利条約(UNCRPD)に関して、スリランカは2016年に批准し、ブータンは2010年に署名している。

以上のように、スリランカとブータンがともに、南アジアでインドの周辺国という位置づけにあり、面積・人口、経済、宗教・文化において類似点が見いだされるという理由で、本研究ではこの2か国を比較・検討の対象とする。

II. スリランカのインクルーシブ教育制度と特別学校

1. 障害児教育の歴史と特別学校

(1) 障害児教育の萌芽と展開

スリランカでは英国植民地であった1912年に、聖公会信者によりコロombo近郊に特別学校が設立された。このセイロン盲・聾学校(Ceylon School for the Deaf and Blind)では、その後1948年のスリランカ独立後セイロン人(当時の呼称)校長が初めて就任したことで、特別学校の現地化が促進された。また、1958年以降は、仏教団体による盲・聾学校が国内で数を増した。なお、特別学校の多くは、視覚障害児と聴覚障害児を主たる対象としてきた。

1960年にそれまでミッションナリーの影響下にあった通常の学校が政府管轄下に入った。そのときに特別学校は教育省傘下に入らなかった³⁾。そのため、これ以降スリランカの障害児の教育は、①教育省の管轄下にある公立学校における教育、および②社会福祉施設である特別学校における教育が並行して行われる、複線型となって現在に至る。

特別学校には、被補助学校(assisted schools)と無補助学校(unassisted schools)がある。前者では国が授与する教員免許取得者の給与が教育省から支給され、教育省の統計にも記載される。一方、後者についての情報は教育省ではなく、社会事業局の障害児施設リストを参照することになる。

近年の被補助特別学校数の推移を海外援助機関、第一著者、教育省の資料をもとに整理すると、1980年代には15校前後であったのが、1990年代には22校前後に増加した後、2000年代～2010年代は25校前後で安定し、2019年に29校、2020年に30校と近年再度漸増が見られている⁴⁾。なお、これら以外に州政府立の特別学校が1校ある⁵⁾。1990年代および2019年の特別学校の増加の理由としては、それまでの無補助特別学校が被補助特別学校に転換したことが推察されるが、無補助特別学校の実態とあわせて、その背景を今後明らかにする必要がある。

一方、通常の学校で特殊教育を行う特殊教育ユニッ

ト(学級)⁶⁾における障害児の教育は、1960年代後半に、教員養成制度の開始と同時に始められた。当時の教員訓練学校(Teacher Training College: T T C)は現職者養成機関であり、マハラガマT T Cの特殊教育科に視覚障害・聴覚障害・知的障害の3障害のコースがあった。T T Cでは特別学校の教員にも門戸が開かれており、入学した現職教員に対して、3障害のうち1障害種に特化した特殊教育教員養成を行っていた。なおマハラガマT T Cでの使用言語はシンハラ語であり、タミル語使用のT T Cはなかった。

(2) 特別学校の現状

被補助学校である特別学校の数、生徒数および教員数についてTable 1に記した。Table 1には、各州のユニットに通う生徒数を合わせて示している。Table 1より特別学校が、①スリランカの9州すべてに開設されていること、②コロンボ都市圏とその周辺地域を含む西部州において突出して数が多いことがわかる。加えてTable 1からは、①教育省で把握する障害児の約4分の1が特別学校で学び、残りの約4分の3がユニットで学んでいること、②特別学校の数が多い西部州に限定すると、特別学校で学ぶ生徒の総数がユニットのそれに匹敵することが示された。

特別学校のほとんどは社会事業局に登録しており、障害児施設として子どもの食住を保障する寄宿舎が設置されている。ここでは、北部州ジャフナ県カイトディにあるナフィールド盲・聾学校(Nuffield School for the Deaf and Blind)の現状について記す⁷⁾。ナフィールド校は、セイロン盲・聾学校理事会が運営するセイロン盲・聾学校(Ceylon School for the Deaf and Blind)の3校⁸⁾のうちの1校でありタミル語による教育を行う。

Table 1 特別学校と公立学校のユニットの概要(2019年)

州	特別学校					中央・州政府校 ユニット 生徒数 (人)
	特別 学校数 (校)	教員数 (人)	男子 (人)	女子 (人)	生徒 数合計 (人)	
西部	12	230	688	411	1099	1134
中央	3	39	104	48	152	938
南部	4	81	232	160	392	905
北部	1	27	58	60	118	791
東部	1	9	33	10	43	847
北西部	2	32	119	85	204	983
北中央	1	16	53	40	93	564
ウーワ	2	47	105	91	196	486
サバラガムワ	3	50	86	84	170	865
計	29	521	1478	989	2467	7513

Department of Census and Statistics (2019)をもとに筆者ら作成。

ナフィールド盲・聾学校には、2019年に148人の生徒が学んでおり、70人(47%)の生徒が寄宿舎を利用し、32人の教員と26人の職員が配置されていた(Ceylon School for the Deaf and Blind, 2019)。同校理事会の2019年年次報告によれば、全生徒に個別教育計画を立案し後期中学校課程までの教育を提供する。卒業時の「一般教育証明書普通レベル修了試験(Oレベル試験)」に合格した場合は、一般の高等学校に進学する。聾学校には幼稚部を設置しているが、年次報告には聴覚障害児の言語獲得の困難に起因する学力の遅れの課題が大きいという記述がある(Ceylon School for the Deaf and Blind, 2019)。

ナフィールド盲・聾学校における職員研修は、ICT、学習障害、平和教育といったさまざまなテーマで、州評議会⁹⁾下の教育ゾーン事務所の他、インド、タミル・ナードゥ州¹⁰⁾の高等教育機関と日本の民間援助団体等の海外援助団体が地域の団体と合同で開催する研修に参加したことが報告されている(Ceylon School for the Deaf and Blind, 2019)。

特別学校の教員は各学校の理事会の裁量で採用される。教員養成の方式が高卒者養成に転換するなか、2002年以降特殊教育の教員養成についてもT T Cから国立教員養成カレッジ(NCoEs)での実施に移行した(古田・セートウंगा, 2008)。現在、4校のNCoEs(うち2校がシンハラ語使用校、2校がタミル語使用校)で特殊教育教員養成を行っている。しかしながら、NCoEsへの入学には高等学校卒業時の「一般教育証明書上級レベル修了試験(Aレベル試験)」での高得点が求められる。そのため、理事会により直接採用された特別学校の教員が公的教員養成を受ける道は事実上閉ざされているといつてよい。

2. インクルーシブ教育制度への転換と特別学校

(1) インクルーシブ教育制度への転換

スリランカでインクルーシブ教育政策の転換が最初に明示されたのは1997年教育改革である¹¹⁾。その後、2003年に国家障害計画(Ministry of Social Welfare, 2003)が策定され、海外援助機関や国際機関の策定への後押しもあったものの、インクルーシブ教育に関する政策は本稿執筆時点では策定されていない。1997年教育改革以降は、国家教育研究評価センター(NEREC)報告書(Gunawardana & Ekanayake, 2009)、および国家教育審議会による報告書(2014年NEC報告)(National Education Commission, 2014)においてインクルーシブ教育に向けた提言が行われてきた。

2014年NEC報告では、障害児の教育の場を、特別学校、特殊教育リソースセンター(教員研修等を実施)、SEユニット、「インクルーシブな通常学級」の

4つに分けた。すなわち、通常の学校と特別学校という従来と同様の複線型を提示しながらも、特別学校のリソースセンター化と、特別学校の子どもの通常学級への転入について提起した。

(2) インクルーシブ教育制度移行下の特別学校

教育省や各州の教育ゾーン事務所は管轄地域の被補助学校である特別学校とはかかわりをもつが、その主たる関心は教員・生徒数の把握にあり、特別学校の施設・設備や教育内容については管轄外となっている。

特別学校の教員が公的な教員養成を受けられない現状に鑑みると、教育省から給与が支給される教員の割合は今後減少することが予想され、散発的な研修が行われたとしても特別学校の教員の専門性の担保は今後より困難になるおそれがある。

3. 小括

スリランカの特別学校は長い歴史を有しており、近年は被補助特別学校の漸増も見られる。しかし約20年前からは公的教員養成から特別学校教員が排除されていることにより、特別学校の教育の質が低下するおそれがある。教育省によるインクルーシブ教育の政策策定が遅れるなかで、国家教育審議会による政策文書では特別学校の教育省への管轄移管といった抜本的改革策は述べられておらず、今後のインクルーシブ教育制度において特別学校がさらに周縁化されていくおそれがある。

III. ブータンのインクルーシブ教育制度と特別学校

1. 障害児教育の歴史と特別学校

(1) 障害児教育の萌芽と展開

ブータンにおける障害児の教育の萌芽はスリランカと同様、視覚障害教育から始まった。1973年、東部タシガン県カリンで3人の盲児を集めて開設されたザングレイ・ムエンセリング盲学校 (Zangley Muenselling School for the Blind) に始まる。同校は王室が中心となり、ノルウェーの宣教師の支援を得、盲児3人の教育からスタートし (Muenselling Institute, n. d.)、その後も国際視覚障害者支援団体であるCBM (Christoffel Blindenmission) 等の財政援助を受け発展した。その後同校は、1981年に教育省の管轄下に入り、一部の教員の給与が政府から支払われるようになった。初代と第2代校長は北欧出身者であったが、1986年以降はブータン人が校長をつとめてきた (Muenselling Institute, n. d.)。校名も幾度かの変更を経て、2012年に現在のムエンセリング施設 (Muenselling Institute) となり、2016年にはセントラ

ルスクール (寮を備える自治学校群) の一部となった。

ブータンでは、2001年に首都ティンブーに設立されたチャンガンカ前期中等学校 (当時) の「特別教育ニーズ (Special Education Needs) ユニット (以下、SEN ユニット)」や、2003年に西部パロ県に設立されたデュゲル前期中等学校の視覚障害ユニットを先駆けとして、2000年代に入ると SEN ユニットの開設が進んだ。このような流れは、1990年に万人のための教育世界会議において提唱された、万人のための教育 (Education for All) 理念に沿って行われた (Sakurai, 2017)。

これらの SEN ユニットの中の1つが、2003年に、パロ県にあるデュゲル前期中等学校内に開設された、聴覚障害ユニット (Deaf Education Unit) であった。

(2) 特別学校の現状

2014年、上述のデュゲル前期中等学校内にあった聴覚障害ユニットは、ワンセル聴覚障害施設 (Wangsel Institute for the Deaf) に昇格した。同施設はムエンセリング施設と異なり、比較的交通至便な所に所在し、敷地はデュゲル前期中等学校内におかれている。

ムエンセリング施設、ワンセル聴覚障害施設ともに、盲学校や聾学校といった名称はもたない。しかしながら、本研究では両校が SEN ユニットとは異なり、後述するような当該障害種の専門拠点としての機能を有する施設 (Institute) であることから、ブータン型の特別学校ととらえることとする。

Table 2に、ムエンセリング施設とワンセル聴覚障害施設の概要を示す。

Table 2 ムエンセリング施設とワンセル聴覚障害施設の概要

	ムエンセリング施設	ワンセル聴覚障害施設
設立年	1973	2014 (2003)
教育段階	プレプライマリー (5歳~) 初等教育	初等~後期中等教育
教員数(人)	15 (男12, 女3)	19
生徒数(人)	23 (男14, 女9)	107 (男59, 女48)
寄宿舎	有	有
卒業後の教育接続	同系列のセントラルスクールへ進学	就職・自営等
教育上の特記事項	全盲児3人 弱視児20人	聾児98人 難聴児9人
その他	点字使用19人 拡大プリント使用4人	ブータン手話研究チーム形成

*ムエンセリング施設については施設長への聞き取りから (2021年9月23日実施)、ワンセル聴覚障害施設についてはウェブサイトからとっている (Dzongkhag Administration, Paro (n. d.)).

ムエンセリング施設を2008年に訪問した河田(2010)は、生徒の入学年齢は一定ではなく、学齢超過者も含まれていたと報告している、また、ムエンセリング施設は、1995年から2011年までは国立研究所の名称を付与されており(Muenselling Institute, n. d.)、視覚障害専門機関として点字図書教材作成の拠点としての役割を担っていたと考えられる。

一方、ワンセル聴覚障害施設には2004年に、ブータン手話研究チームが同施設内に形成され、2015年にブータン手話言語研究チームとなった。(Dzongkhag Administration, Paro, n. d.)。このことは、同施設が教育機能を果たすだけでなく、聴覚障害者の言語としてブータン手話(Bhutanese Sign Language)の開発・発展を促進するための国内拠点としての役割を果たすことが期待されていることを示す¹²⁾。なお、ワンセル聴覚障害施設は、開設の前年の2013年にユニセフが派遣した聴覚障害教育専門家の支援を受け、2017年にはタイから招へいた手話言語学者がチームに加わり助言を行っている(Dzongkhag Administration, Paro, n. d.)。

2. インクルーシブ教育制度への転換と特別学校

(1) インクルーシブ教育制度への転換

ブータン政府は2012年に、特別ニーズ教育に関する政策(National Policy on Special Education Needs)を策定し、障害児が分離されることのない教育環境を保障するとした(Ministry of Education, Royal Government of Bhutan 2012; Sakurai, 2017)。この政策は、2019年の「障害のある人に関する国家政策」策定に結実し、ブータンがインクルーシブ教育の方向性に向かうことを示したととらえられよう。

また、2009年にはパロ教育大学で、特別ニーズ教育の教員養成が開始され、2020年には同大学に修士課程のインクルーシブ教育研究科が設置された。また、同じく西部のサムツェ県にあるサムツェ教育大学でも、小学校教員養成課程学生を対象に1学期間、特別ニーズ教育を提供している(櫻井, 2013)。

前述したSENユニットは、その後SENプログラムとして全国的に拡大し、ムエンセリング施設とワンセル聴覚障害施設を除くと、2001年以降2021年7月までに28のSENプログラムが通常学校に併設され、2020年には624人の障害児がこのようなSENプログラムで学んでいる(MoE, Royal Government of Bhutan, 2021)。

このように現在のところ、ブータンの障害児教育の現状を見ると、インクルーシブ教育というよりも通常学校に併設されたSENユニットを中心とした統合教育に近いと考えられる。しかしながら、教育省を中心

に三つの不可欠要素「インクルーシブな文化」「インクルーシブな政策」そして「インクルーシブな実践」を推進することで、インクルーシブ教育の理念は社会により広く浸透してきている(Sakurai, 2021)。

(2) インクルーシブ教育制度移行下の特別学校

インクルーシブ教育制度に移行した後も、ブータンの特別学校は、中央政府が運営する学校としてインクルーシブ教育制度に組み込まれている。2校の特別学校は、それぞれ所在する県の一教育機関ではあるが、教育省が直接管轄しているため、必要に応じて教育省特別ニーズ教育課の職員との連絡調整も直接行われる。また、民間団体ではなく公立学校であるため、学校運営上、財政面での不安はないと考えられる。

これらの特別学校は教育的側面だけでなく、当該障害種の専門拠点としての役割を担っている。2014年の聴覚障害児対象の特別学校へのユニットからの転換の背景には、障害者権利条約の批准が視野に入っていたとも考えられる。すなわち同条約第24条に記されるように、手話で学ぶことを希望する生徒の教育の場を保障することや、成人聾者の要望に応えブータン手話の発展を後押ししようという意図があったのではないかと考えられる。

ここでブータンにおける、インクルーシブ教育制度の下での特別学校の位置づけについて検討する。第1に物理的にはワンセル聴覚障害施設は、通常の学校の敷地内におかれている。第2に、生徒の上位教育段階への移行については、ムエンセリング施設では近接する通常の学校(セントラルスクール)に進学することになる。このように、特別学校は公立学校としてインクルーシブ教育制度のなかに組み込まれているととらえられる。

本研究では、2つの特別学校で学ぶ生徒が通常の学校の生徒とどの程度交流しながら学習する取り組みが行われているかという点については検討ができなかった。これについては、今後の検討課題としたい。あわせて、①視覚障害、聴覚障害以外の障害(特に知的障害)のある子どもの教育の場、②在宅の、重度で重複した障害のある子どもを教育制度のなかに組み込む取り組みについても今後明らかにする必要がある。

3. 小括

ブータンでは特別学校は、視覚障害児対象の施設に加え、聴覚障害ユニットが2014年になって施設に転換した結果2校あり、いずれも教育省の傘下にある。ブータン教育省は2012年にインクルーシブ教育政策を策定し、SENユニットを中心にインクルーシブ教育を進めている。特別学校には、視覚障害および聴覚

障害教育の専門拠点としての役割が付与されている。このように、ブータンではインクルーシブ教育制度への転換に際して、特別学校を専門拠点にする形で円滑に包摂してきたととらえられる。

IV. 2 か国にみるインクルーシブ教育制度への転換と特別学校の包摂

スリランカでは、社会福祉施設である特別学校はその一部が教育省の被補助学校であるものの、障害児の教育は公立学校（ユニットと通常学級）と特別学校という複線型で行われている。インクルーシブ教育を推進する教育省は、特別学校との連携に向け、セクターを超えた調整を行うという難題に直面している。

ブータンでは、特別学校は早期に公立学校に転換され、インクルーシブ教育制度のなかに組み込まれている。特別学校は SEN ユニットと異なり、専門拠点としての役割をも担う施設であると位置づけられている。インクルーシブ教育政策が策定されており、その下で円滑に特別学校が包摂されていると考えられる。

今後 2 か国の特別学校の実態についてさらに調査を行い、インクルーシブ教育制度におけるその包摂のあり方についてさらに検討したい。

V. 本研究のまとめと要約

本研究では、インクルーシブ教育制度への転換と特別学校の包摂の過程を、2 か国を比較しながら検討した。比較の対象として、規模や文化的背景で類似点が多い南アジアの小国、スリランカとブータンを選択した。その結果、スリランカでは特別学校は、その一部が 29 校の教育省の被補助学校である社会福祉施設であり、障害児の教育は公立学校のユニットと特別学校という複線型になっている点。インクルーシブ教育を推進する教育省は、特別学校との連携に向けセクターを超えた調整を行う必要がある点について報告した。一方、ブータンでは、2 校の特別学校があり早期に公立学校に転換され、インクルーシブ教育制度のなかに組み込まれている点、特別学校が専門拠点としての役割を担う施設である点について報告した。今後、これら 2 か国において、インクルーシブ教育制度への特別学校の包摂における相違点の背景についてさらに検討する必要がある。

謝辞

本研究の一部は、2021 年（令和 3）度平和中島財団国際学術研究助成 [アジア地域重点学術研究助成]

を受け行ったものである。ブータン教育省のカルマ・ノルプ氏にはひとかたならぬご助力をいただいた。ここに記して感謝申し上げます。

注

- 1) 国立特別支援教育総合研究所（2011）は、イタリアでは障害児のみを対象とした学校は廃止されていると報告している。
- 2) 日本では、インクルーシブ教育制度構築にあたって、「特別学校」（特別支援学校）に対して地域における障害児支援のリソースセンターとしてサービスを提供するという「重要な」役割を付与した（文部科学省、2012）。「特別学校」を温存しながら新たなインクルーシブ教育の制度下においても制度全体の支柱として組み込むという手法をとっているととらえられる。
- 3) 他にはピリヴェナ（僧侶養成校）や、授業料徴収を選択した数少ない私立学校に加え、特別学校も政府立学校にならなかった。
- 4) 特別学校は 1983 年に 15 校（Fellenius et al., 1983）、1996 年に 22 校（古田・吉野、1998）、2003 年に 25 校（Roberts, 2003）であった。2005 年以降は政府教育統計による（Department of Census and Statistics, various years）。
- 5) 中央州政府が運営するマヒンダ特別学校である（National Education Commission, 2014）。
- 6) 公立学校の一部に併設された障害児学級であり、小学校入学前の前段階の準備課程、という位置づけにある（横澤・古田、2013）。
- 7) ナフィールド校は 1956 年に開設された（Ceylon School for the Deaf and Blind, 2019）。民族紛争中の 1990 年代半ばから約 10 年間休校した。紛争終結後 2012 年に、第 1 著者が同行を訪問したときには視覚障害児 20 人と聴覚障害児 180 人が学んでいた（古田、2013）。
- 8) 3 校のうち残り 2 校（盲学校と聾学校）が、前述したスリランカで最初に開設されコロomboの南方 10 キロのラトマラーナにある特別学校で、1080 年代に JICA（国際協力機構）専門家が聾学校に幼稚部を開設するなど日本との関わりも深い。
- 9) スリランカは、地方分権制をとっているおり、各州には州評議会が設置されている。
- 10) 主として、タミル人が居住するインド南部の州である。
- 11) 1997 年教育改革に関する大統領一般教育に関する特別委員会の通達で、全 19 項目中の 11 番目で特殊教育について、当該児童が通常教育の場で学べるようあらゆる努力を惜しまないと述べている（Ministry of Education and Higher Education, 1997）。
- 12) ブータン教育省は、そのウェブサイトにはブータン手話辞典の動画を掲載しており、ブータン手話の導入に熱心である姿勢が読み取れる。http://www.education.gov.bt/index.php/bhutanese-sign-language-dictionary-2/（2021 年 9 月 1 日閲覧）

文献

- Ceylon School for the Deaf and Blind (2019) Annual report 2019. The Board of Trustees of the Ceylon School for the Deaf and Blind. https://www.csdeafblind.lk/ann_report/Final-Annual-Report-2019.pdf (2021年9月1日閲覧)
- Department of Census and Statistics (n. d.) School census: Preliminary report of school census. 2002-2003, 2005-2008, 2015-2020. <http://www.statistics.gov.lk/Education/StaticInformation/SchoolCensus> (2021年9月1日閲覧)
- Dzongkhag Administration, Paro (n. d.) Wangsel Institute for the Deaf, Drukgyel, Paro, Bhutan. Royal Government of Bhutan. <http://www.paro.gov.bt/institution/dbng-gsl-spel-khng> (2021年9月1日閲覧)
- Fellenius, K., Hammar, Å., Hedlund, G. and Rosencrantz K. (1983) Special Education in Sri Lanka: Report from a SIDA mission January-February 1983. Swedish International Cooperation Agency.
- 古田弘子・吉野公喜 (1998) スリ・ランカにおける私立慈善施設としての聾学校の特質—1980年以降教育省により導入された統合教育との関連で—。心身障害学研究, 22, 29-39.
- 古田弘子・セートゥンガ プラサード (2008) スリランカの教員養成カレッジ (NCoEs) の新科目「特殊教育」について—インクルーシブ教育の観点から—。熊本大学教育学部紀要, 人文科学, 57, 167-174.
- 古田弘子 (2013) ジャフナの障害児教育。第三世界の教育研究会ニューズレター, 16, 7-8.
- Gunawardana, C. and Ekanayake, M. B. (2009) Final report. Study on inclusive education in Sri Lanka. National Education Research and Evaluation Center. UNICEF and EFA Unit, Ministry of Education.
- 河田正興 (2010) ブータン王国における視覚障害教育の現状と課題。川崎医療福祉学会誌, 19, 2, 419-423.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2011) 資料6-3: イタリアにおける障害のある子どもの教育について。特別支援教育の在り方に関する特別委員会 (第10回) 配布資料。文部科学省。 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/siryō/1306551.htm
- 文部科学省 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)。 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm
- Ministry of Education and Higher Education, Sri Lanka (1997) General education reforms 1997. The Presidential Task Force on General Education.
- Ministry of Education, Royal Government of Bhutan (2012) National Policy on Special Education Needs. Thimphu, Bhutan: Author.
- Ministry of Education, Royal Government of Bhutan (2021) Annual Education Statistics 2021. Thimphu, Bhutan: Author.
- Ministry of Social Welfare (2003) National policy on disability for Sri Lanka.
- Muenselling Institute. (n. d.) <http://muensellinginstitute.edu.bt/> (2021年9月1日閲覧)
- National Education Commission (2014) Study on development of special education and non-formal education. Research Series (2014) -No.10.
- Sakurai, R. (2017) Challenges for Implementing Inclusive Education in Bhutan. *Journal of International Cooperation in Education*, 19 (2). p.71-81.
- 櫻井里穂 (2013) 幸福な国の学校ブータン 第21章. 二宮皓 (編). 新版 世界の学校 教育制度から日常の学校風景まで. 学事出版. pp.214-223.
- Sakurai, R. (2021) Reexamination of inclusive education-its dynamics, challenges, and complexities; Implications from an empirical study from Bhutan and Japan, *Chapter 16. Annual Review of Comparative and International Education*. Emerald Publishing. Wiseman, Alex, Ed.p.281-305.
- Singal, N., Johansson, S. T. and Lynch, P. (2019) Education of children with disabilities: changing landscape of new opportunities and challenges. Singal, N., Lynch, P. and Johansson, S. T. (eds.) *Education and Disability in the Global South: New Perspectives from Africa and Asia*. London: Bloomsbury Academic.
- Srivastava, M., de Boer, A. and Pijl, S. J. (2015) Inclusive education in developing countries: A closer look at its implementation in the last 10 years. *Education Review*, 67, 2, 179-195.
- Roberts L. (2003) A situation analysis of the educational opportunities available to blind and visually impaired children in Sri Lanka. Ministry of Education, Sri Lanka & Sightsavers International, UK.
- Royal Government of Bhutan & UNICEF, Bhutan (2017). *Knowledge, Attitudes, and Practices (KAP) Study on Children with Disabilities*. Thimphu: Author.
- Wapling, L. (2016) Inclusive education and children with disabilities: Quality education for all in low and middle income countries. CBM (Christian Blind Mission).
- World Bank (n. d.) GDP per capita (current US\$). <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD> (2021年9月1日閲覧)
- 横澤美保・古田弘子 (2013) スリランカの公立学校のスペシャルユニット (特殊学級) の教育内容と課題—ある知的障害ユニットの実態から—。発達障害研究, 35 (1), 107-113.