

## インドネシアの障害児教育と国際教育協力

河合 康\*

キーワード：インドネシア 障害児教育 国際教育協力

### I はじめに

今日の世界の障害児者の施策の進展の大きな契機となったのは1981年の国際障害者年である。この国際障害者年に関わる国連の文書やそれ以降の文書において、障害児者の施策についての国際協力の必要性が提唱されてきた。今日、世界には約5億人の障害者があり、その約3分の2がアジア太平洋ブロックに居住していると言われている。それ故、この地域に位置する日本が、これらの国の障害児教育施策を支援することは極めて重要になってきている。

こうした中で、日本でも平成14年4月に筑波大学教育開発国際協力研究センターが創設され、途上国における教育支援に積極的に関与し始めている。また、文部科学省も平成15年に途上国の教育支援のための拠点システムを立ち上げ、その中の柱の一つとして障害児教育への施策を掲げている。また、平成16年度の JICA の技術プロジェクトの案件として、障害児教育の分野では、インドネシア、ウズベキスタン、フィジー、アフガニスタンが挙げられており、その内の数件が採択される見込みである。こうした点を考慮すると、途上国の障害児教育の実状を踏まえた国際教育協力のあり方を積極的に検討していく必要があるといえる。

筆者は、平成15-16年日本学術振興会科学研究費基盤研究(B)(1)「インドネシアにおける障害児教育開発の国際協力に関する研究」(課題番号15401041 研究代表者：筑波大学教授中田英雄)の援助を受けて、平成15年10月11-25日にジャカルタとバンドンで調査研究をする機会を得た。両地で、インドネシア教育省、大学、障害児教育関係の学校などを訪問してきた。本稿はその際に収集した資料や情報に基づき、インドネシアの障害児教育の実状を把握し、今後の国際教育協力の方向性を検討しようとするものである。

### II インドネシアの教育制度の概要

インドネシアの教育制度は、日本と同様に小学校6年、中学校3年、高等学校3年となっている。小学校の義務教育は1984年から、中学校の義務教育は1994年から実施することが宣言され、それ以降、就学率向上のための施策が展開されている。小・中・高等学校の新学年は毎年7月に開始され、大学は9月から始まる。小・中・高等学校では、各学年の終了時に全教科について、修了試験(EBTA: Evaluasi Belajar Tahap Akhir)が行われる。また、卒業時には、主要教科について全国試験(EBTANAS: Evaluasi Belajar Tahap Akhir Nasional)が実施される。図1はジャカルタの小学校(SDN Slip 17 Pagi)の様子を示したものである。



図1 小学校の教室の様子

### III インドネシアの障害児教育の史的展開

表1は、インドネシアにおける障害児教育における重要な事項を年表としてまとめたものである。

インドネシアにおける最初の障害児のための学校は、オランダの統治下にあった1901年に、オランダ人のウェストホッフ(Dr. Westhoff)がバンドンに設立したバジャジャラン盲学校である。その後、1927年に、

\* 上越教育大学障害児教育講座

バンドンに知的障害児のための学校が、また、3年後の1930年1月には、オランダ人のローエルフェスマ(C. M. Roelfesma)の尽力により、バンドンに聾学校在設された。このように、インドネシアにおける障害児教育の最初の取り組みは主にバンドンで始まった。しかし、第2次大戦においてオランダが日本に敗れたことにより、これらの特別学校は閉鎖された。

第2次大戦後独立したインドネシアは、憲法を初めとして、各種の法律を整備していき、その中に、障害児についての規定も盛り込まれていった。その中でも、障害児教育の発展に大きな影響があったのは、1954年

にバンドンに設立された2年間の養成学校(Sekolar Guru Pendidikan Luar Biasa; SGPLB)であった。初期の時点では、盲児、聾児、及び知的障害児に対するコースのみであったが、後に肢体不自由児、社会的不適応児のコースも設けられた。この養成学校に、様々な地域から小学校の教師達が集まり、卒業後は各地方における障害児教育の開拓者・指導者として活躍した。特に、彼らは、故郷において人材を募り、特別学校を経営する財団(ヤヤサン)の設立に尽力した。彼らの努力により、特別学校は、様々な地域に出現しはじめた。しかし、特別学校のほとんどは財団が運営してお

表1 インドネシア障害児教育史略年表

年	事 項
1901	ウェストホッフがバンドンのバジャジャランに盲学校設立
1927	バンドンのチェバギャンティに知的障害学校設立
1930	ローエルフェスマがバンドンのチェチェンドに聾学校設立
1945	インドネシア憲法公布 →第31条 すべての者が教育を受ける権利を有する
1950	教育法第4号 →第7条第2項 障害児教育についての規定
1952	決定文書第249954/Kab号
1954	特別教育法令第12号
1954	バンドンに障害児教育養成学校設立
1961	障害児教育関係パンフレット第1/1961号
1964	インドネシア教育大学に障害児教育課程設置
1971	チロト会議 →就学前、初等教育、障害児教育の検討
1977	最初の特別学校カリキュラムの作成
1977	教育文化大臣決定文書第0412/U/1977号
1979	法律第4号
1983	大統領令第4号 →特別小学校の設置
1984	教育大臣、宗教大臣、社会大臣、内務大臣共同決定文書 第0318/P/1984号、1984年第64号、第43/HUK/Kep/V II/1984号、1984年第45号
1984	小学校が義務教育
1984	特別学校カリキュラム改訂
1986	大臣規則002/U/1986 →統合学校で視覚障害児の受け入れ開始
1989	全国教育法第2号
1991	特別教育施行令第72号
1992	特別教育規則第049/U/1992号
1994	中学校が義務教育
1994	特別学校カリキュラム改訂
1996	障害児教育教員養成の学部4年間での実施
1997	障害者法第4号
1999	教育省が統合教育を検討
2003	統合教育プロジェクト開始
2003	全国教育法第20号

り、公的性格を帯びていなかった。そのため、1950年代初めに、この種の特別学校で教育を受けている子どもは200人に満たなかった。この段階においては、学校の組織、カリキュラム、実施規定やその他の詳細についての基準は存在しなかった。

障害児教育についての基本的枠組みが作られるのは、1970年に入ってからであった。1971年3月26日から30日に、ボゴールのチロトで開催された会議において、特別学校の基本的枠組みが決められ、小学部が6年間(7-12歳)、中学部が3年間(13-15歳)、高等部が3年間(16-18歳)で構成されることになった。

さらに、1977年に特別学校についての最初のカリキュラムが作成された。カリキュラムが完成した1977年以降は、関係者の関心は教科書、特別学校設立ガイドブック、学校管理基準書、特別学校校舎建築基準書等に向けられていった。こうして、徐々にではあるが、1970～80年代にかけて障害児教育の諸システムが整備されていった。

加えて、義務教育制度の整備・強化のための一環として、学業不振児、障害児、辺境地域の子どもに対する支援を示した、1984年の教育大臣、宗教大臣、社会大臣、内務大臣の共同決定文書第0318/P/1984号、1984年第64号、第43/HUK/Kep/VII/1984号及び1984年第45号に従い、政府は障害児の教育に必要な援助を行うことになり、このことがその後の障害児教育の発展に寄与することになった。

こうした一連の流れを受けて、現行の障害児教育システムの基本を形作ったのは、1989年の全国教育法第2号であった。そこでは、教育の基本原則としてパンチュシラに言及すると共に、障害児を含むすべての子どもの教育に対する権利を確認している。その第11条で、特別教育は、「身体面又は精神面の障害を持つ子どもに対して実施される特別な教育である」とされている。さらに、1991年の特別教育施行令第72号や、1992年の特別教育施行規則第049/U/1992号でも、障害児教育に関する詳細な規定を行っている。加えて、1997年障害者法によって、教育へのアクセスのみならず、障害者の就労や公的施設・サービスへのアクセスについての規定がなされたことは、障害児・者施策の推進をより一層促す契機となった。2003年7月に、1989年の全国教育法が改正されたが、障害児教育の基本的枠組みは変わっていない。

#### IV 障害児のための学校

障害児が教育を受ける学校としては、特別学校(Spe-

cial School)、特別小学校(Special Primary School)、統合学校(Integrated School)の三つがある。2001年における学校数は、それぞれ、875校、228校、184校である。

特別学校には、教育を受けている障害児の内の約8割の子どもが在籍している。しかし、特別学校の約96%は各種の財団が運営する私立であり、財政的に厳しい学校も多い。そのため、財団の力により、施設・設備や教員の質などが異なっており、学校間の格差が大きい。

特別小学校は、1983年の大統領令第4号により、特別学校の整備が遅れている地域に対して、行政区を単位として、政府主導で設置された学校である。公立で複数の障害種を受け入れる、小学部だけの学校であるという点が特徴である。

統合学校とは障害児が在籍している通常の学校のことを指す。現在、1,000人弱の障害児が教育を受けているが、ほとんどが視覚障害児である。統合学校の大半は小学校であり、公立が83%を占めている。

特別学校と特別小学校を合わせても、1000校を越える程度であり、日本と大きな違いはない。国土の面積が日本の約5倍あり、かつ、17,000を越す島々からなるという地理的条件を考えると、障害児に対して十分な教育が保障されているとはいえない状況にある。事実、上記の3者の学校に在籍している児童生徒数の合計は5万人弱である。全学齢児童生徒数(38,329,600人)の約3%が障害があるという推定値に基づくと、約115万人の障害児が存在することになる。この数値からすると、インドネシアで何らかの教育サービスを受けている障害児は、全障害児の5%に満たないことになる。教育を受けているのは、障害が軽い子どもや特別学校が近接しているか、裕福な家庭の障害児に限られているようである。

特別学校又は特別小学校で教育を受けている児童生徒を部別でみると、全児童生徒数の内、7割が小学部に在籍し、次いで、中学部(12.3%)、幼稚部(14.0%)、高等部(4.9%)の順となっている。日本の場合は、幼稚部(1.9%)、小学部(31.4%)、中学部(22.9%)、高等部(43.8%)となっている。インドネシアでは日本に比べて、小学部に偏っている傾向がみられる。中等教育段階以降の量的充実が課題として挙げられる。

また、教育を受けている障害児の内の約70%が、ジャカルタ、バンドン、ジョグジャカルタ等の都市部に有するジャワ島の子どもである。障害児の約6割は辺境地域に居住すると推定されており、こうした地域の障

害児が取り残されている可能性が大きいと思われる。

次に、教育を受けている障害児を障害種別にみると、軽度知的障害が最も多く45.6%を占め、次いで、聴覚障害(29.8%)、中度知的障害(13.1%)、視覚障害(5.9%)、軽度肢体不自由(2.7%)、中度肢体不自由(1.2%)、社会的不適応(0.7%)、重複障害(0.7%)の順となっている。軽度知的障害と聴覚障害で、全体の4分の3を占めている。

## V 教育課程

1977年に作成された最初の特別学校カリキュラムは1984年と1994年に改訂されている。現在は、A(視覚障害)、B(聴覚障害)、C(軽度知的障害)、C1(中度知的障害)、D(軽度肢体不自由)、D1(中度肢体不自由)、E(社会的不適応)、G(重複障害)、の8つから構成されている。特別学校は、どのカリキュラムを実施しているかによって、その性格が特徴づけられることになる。約6割の特別学校が複数のカリキュラムを備えており、複数の障害種を受け入れている。図2は視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由という複数の障害種を受け入れているバンドンにある特別学校(SLB ABC Angkasa)の様子である。翌週からのラマダンを控えて、全員が一緒に食事をしている場面である。日本が近い将来、盲・聾・養護学校から特別支援学校に移行した場合、インドネシアのような様々なタイプの特別支援学校が生まれるのではないかとと思われる。



図2 複数の障害種を受け入れている学校の様子

授業時間数は、年齢に応じて週30~40前後の時間で構成される。カリキュラムの内容は大きく分けると以下の4つに大別される。

①一般教育プログラム：通常の学校と同様の宗教、パンチャシラ教育(日本の道徳に相当)、算数、国語、理科等の教科学習が行われる。これは、全学部を通じて設定されている。小学部では国語と算数が重視され、

週6~10時間が充てられている。

②特別教育プログラム：日本の自立活動に相当するものである。障害に応じた各種のスキル指導が行われ、週2~4時間が充てられている。図3と4は、盲学校における点字指導と歩行訓練の場面を示したものである。図3はジャカルタにあるSLB A Tan Miyat、図4はバンドンにあるPusat Pemberdayaan Tunanetraのものである。



図3 盲学校における点字指導



図4 盲学校における歩行訓練

③地域対応プログラム：小学部の高学年と中学部で設定されているもので、地域の文化やニーズに応じた内容が設けられている。具体的には、地方の言語、民芸・工芸品、舞踊・音楽などが挙げられ、週1~3時間が充てられている。図5は知的障害特別学校(SLB C Asih Budi II)における郷土音楽(ガムラン)の指導場面である。

④選択プログラム：中・高等部で設定されており、将来、職業に就くための特別なスキルの獲得が目的とされ、特定の技能の習得に焦点を当てた指導が行われる。週22~26時間と、授業時間の半数以上が充てられてお

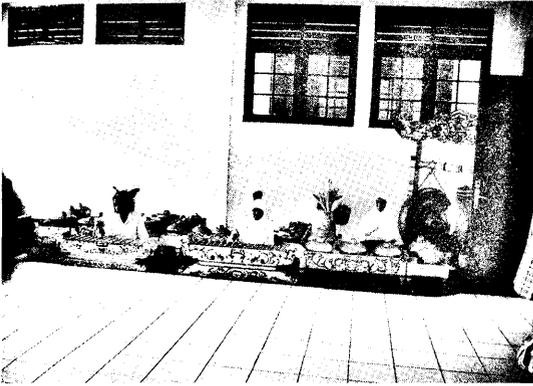


図5 知的障害特別学校における郷土音楽の指導



図6 知的障害特別学校における職業教育（木工）

り、中・高等部における主要な授業となっている。先に、中学・高等部段階の在籍生徒数の割合が低いことを指摘したが、これは、中等教育以降は、職業的自立が可能で、比較的障害が軽い者に対象が限定されているためであると推測される。図6、7、8は知的障害特別学校高等部（SLB C Asih Budi II）の職業教育の様子を示したものである。図6は木工、図7は裁縫、図8は印刷における作業場面である。

## VI 統合教育

統合教育は、1978年に政府が統合教育を構想したので始まりであるが、本格的な実施は、1986年の施行規則第002/U/1986号に基づくプロジェクトからである。当初、インドネシア政府とノルウェー政府の援助を受けて、指定された97の実験校が視覚障害児を受け入れて指導を行った。そのため、現在でも、統合教育の対象となっているのは、ほとんどが視覚障害児である。一方政府は、2003年度より5か年計画で、統合教育プロジェクトを開始している。そこでは、インクルーシブ教育を指向する国際的動向を踏まえて、視覚障害児だけでなく、その他の障害児も通常の学級に受け入れることを目指している。



図7 知的障害特別学校における職業教育（裁縫）



図8 知的障害特別学校における職業教育（印刷）

## VII 障害児教育に携わる教員の実態

障害児のための学校における教員数と児童生徒数の比率は、特別学校、特別小学校共に1：4であり、統合学校の場合は、1：5となっている。通常の学校に比べて、少人数指導が行われていることが伺われた。

特別学校は私立が多いが、公的に給与が支給されている公務員身分の教員がいる。2002年の時点で、7割が公務員で3割が非公務員ということになる。非公務員は財団から給与が支給されるがその額はかなり低い

ようである。

現在、障害児教育の教員養成は、9つの大学（国立8、私立1）の学部4年間の課程で実施されている。しかし、この制度は1996年からのものであり、それ以前は、高等学校段階の師範学校又は大学での2～3年課程の修了で教員になることができた。そのため、2002

年において4年制卒業の資格を持っている障害児教育担当教員は4分の1程度である。教員の専門性の向上が課題である。

### VIII おわりに—国際教育協力へ向けて

ここでは、インドネシアの障害児教育の史的展開と現状を踏まえて課題を整理した上で、今後の国際教育協力の方向性について述べたい。

①公教育への障害児教育の位置づけ：特別学校の9割は私立学校であり、財政的に困難な状況にある。そのため、各種の教材・教具や障害を補償する機器等が十分に備わっていない。また、学校間の格差がかなりみられる。障害児教育の公教育への位置づけが必要である。

②障害児の全員就学：障害児の内、教育を受けている者は5%に満たず、障害の重い子どもは教育の対象とされていない。障害児の全員就学に向けた施策が必要である。

③実態把握の実施：上記の5%以下という数値は、全障害児数の正確な実数に基づくものではなく、WHO等が示す推定値から算出したものである。政策立案のためには障害児に関する基本的な統計データを収集することが必要である。

④地域間格差の是正：障害児教育が実施されているのは都市部やその周辺に限られている傾向がみられる。辺境地域での施策の充実を図る必要がある。

⑤教育の質を伴ったインクルーシブ教育の実施：インドネシアでもインクルーシブ教育が話題になっている。しかし、障害児の全員就学というプロセスを経ないインドネシアにおいて、インクルーシブ教育の実践が、コストの低さという点からのみの施策にならないようにしなければならない。

⑥教員の身分保障と資質向上：教員の内、非公務員が3割を占めるといふ、身分が不安定な状況を解消する必要がある。1996年より障害児教育担当教員の養成は大学の4年生課程で行うことになったが、30代以上の教師は現行制度以前の師範高校や短大レベルの卒業生であり、専門的な教育を十分に受けているとはいえない状況にある。研修の機会を提供し、教員の資質の向上を促す必要がある。

以上の課題の内、①②④など、インドネシア政府の財政面との関連が大きい課題は早急には解決が難しいものと思われる。一方、政策立案の基盤となる実態把握については、基準の設定や調査のあり方などについての国際協力が可能であり、効果が期待される分野である。障害種別に日本の専門家がインドネシアの行政関係者と協議する機会を設け、客観的かつ正確な実態把握を行うための支援を行う必要がある。また、教員の資質向上や学校現場（インクルーシブ教育を含む）でのカリキュラムや指導法の向上についても国際協力が可能な分野である。具体的には、①筑波大学の教育開発国際協力研究センターを中心として、日本の大学とインドネシアの教育省、教育委員会、障害児教育の課程を有する9大学との国際協力ネットワークを構築し、インドネシアの障害児教育の発展のための拠点とすること、②日本の大学教官や学校の教員をインドネシアの学校現場に派遣し、指導法や教材教具などに関わる実践的な助言を行うこと、③インドネシアの大学教官や現場の教員を留学生として日本の大学に積極的に受け入れること、などに力点を置いた国際協力を検討すべきであろう。

### 文 献

Abin Syamsuddin Makmun (2003) Educational Systems for Children with Special Needs in Indonesia. The Education University of Indonesia.

Departemen Pendidikan Nasional (2003) Data Dan Informasi: Keadaan Sekolah Luar Biasa Negeri dan Swasta; TKLB, SDLB, SLTPLB, SMLB dan Pendidikan Terpadu Seluruh Indonesia Tahun 2002.

ニノミヤ・アキヘイ・ヘンリー (1999) アジアの障害者と国際NGO, 明石書店.

Sunaryo Kartadinata (2002) Current Problems, Issues and Recent Progress in Special Education in Indonesia. pp.25-32. In; University of Tsukuba & Japanese Supporting Committee of the International Associations of Universities (eds.) Symposium on International.