

インドネシアにおける障害児教育の史的発達と現状

河合 康*・中田 英雄**
(平成15年10月31日受付；平成15年12月10日受理)

要 旨

インドネシアでは、1901年にオランダ人の尽力により、バンドンに最初の盲学校が設立されたのを初めとして、その後、聾学校、知的障害養護学校が同じくバンドンに設立された。日本の統治下時代に、これらの障害児のための学校は閉鎖された。第二次大戦が終了し、独立を勝ちとると、1950年代に入り、障害児のための特別な学校が各地に設立されていった。しかし、その多くはヤヤサンと呼ばれる財団が運営する私立の学校であった。当初の教育は、通常の学校の教育に修正を加えるかたちで行われていたが、1977年に特別学校のためのカリキュラムが初めて作成され、これにより、特別学校の存続意義が確認されることになった。こうした流れを受けて、1980年代以降、特別学校の数、教育を受ける障害児の数、及び教員数が増加していった。また、1990年前後には、障害児教育の法的位置づけも明確にされた。加えて、1990年代より、インクルーシブ教育を指向する動きもみられている。しかし、障害児の内、教育を受けている者は5%以下であること、特別学校の多くが私立であり財政的に厳しい状況にあること、教員の約3分の1が非公務員であること、など解決すべき課題も多い。

KEY WORDS

| | | | |
|-------------------|--------|------------------------|------|
| Indonesia | インドネシア | Special school | 特別学校 |
| Special education | 障害児教育 | Historical development | 史的発達 |

I はじめに

今日、世界には約5億人の障害者があり、その約3分の2、すなわち3億人がアジア太平洋ブロックに住んでいると言われている¹⁾。2000年に行われた国勢調査によると、インドネシアの総人口は2億345万6千人であり、世界で第4位であり、相当数の障害児・者がいると予想される。WHOは、総人口の10%は、知的あるいは身体的な障害をもっていると推定しているので、インドネシアには障害がある人が2千万人以上いることになる。また、これら障害者の内、障害がある学齢期の子どもは、約115万人であると推定されている²⁾。2001年の時点で、特別学校か通常の学校に在籍している障害児の数は5万人弱であるから、現在、何らかの教育的サービスを受けている障害児の数は、全障害児の5%に満たないことになる。

この数値に象徴されるように、インドネシアの障害児教育は多くの問題を抱えているといえる。しかも、インドネシアは、17,000を越す島々から成る国であり、地理的にみて教育施策を

* 障害児教育講座

** 筑波大学教育開発国際協力研究センター

浸透させるのには不利な状況にある。

このような中であって、戦後、インドネシアの障害児教育はその歩みは遅いながらも、一歩一歩前進し、現在に至っている。しかし、全体的にみると、障害児教育の量的進展はみられるものの、解決すべき課題は多い。本稿では、今後のインドネシアの障害児教育の方向性を検討するための基礎作業として、その歴史的展開と現状を把握しようとするものである。

Ⅱ インドネシアにおける教育システム

インドネシアの教育制度は、Fig. 1 に示す通り³⁾、日本と同様に6-3-3制であり、教育省所轄の小学校、中学校、高等学校がある。高等教育機関としては、4年制の大学や1~4年制の短大・専門学校がある。これらと並行して、宗教省所轄のイスラム系の学校（マダラサ

| | | | | | | | | |
|-------|-----------|---------------|----------------|--------------------|-------|---------------|---------------|--------------|
| 22 | 高等教育 | イスラム系 博士課程 | 博士 課程 | 職業専門 プログラム Ⅱ | 3年制 | 2年制 | 1年制 | 特別 学 校 |
| | | イスラム系 修士課程 | 修士 課程 | 職業専門 プログラム Ⅰ | | | | |
| | | イスラム系 学士課程 | 大学 学士 課程 | ディプロマ 4年制 | | | | |
| | 18 | 後期中 等教育 | イスラム 高校 | | 普通高校 | 職業高校 | | |
| | 17 | | イスラム 中学校 | | 中 学 校 | | | |
| | 16 | | イスラム 小学校 | | 小 学 校 | | | |
| | 15 | 前期中 等教育 | イスラム 幼稚園 | | 幼 稚 園 | | 特別小 学 校 | |
| | 14 | | イスラム 小学校 | | 小 学 校 | | | |
| | 13 | | イスラム 中学校 | | 中 学 校 | | | |
| | 12 | 初等 教育 | イスラム 小学校 | | 小 学 校 | | 特別小 学 校 | |
| | 11 | | イスラム 幼稚園 | | 幼 稚 園 | | | |
| | 10 | | イスラム 小学校 | | 小 学 校 | | | |
| 9 | 就学前 教育 | イスラム 幼稚園 | | 幼 稚 園 | | 特別小 学 校 | | |
| 8 | | イスラム 小学校 | | 小 学 校 | | | | |
| 7 | | イスラム 中学校 | | 中 学 校 | | | | |
| 6 | 年齢 段階 | イスラム 幼稚園 | | 幼 稚 園 | | 特別小 学 校 | | |
| 5 | | イスラム 小学校 | | 小 学 校 | | | | |
| 4 | | イスラム 中学校 | | 中 学 校 | | | | |
| 学 校 種 | | | | | | | | |

Fig. 1 インドネシアの教育システムの概要

(Madrasah) と総称されている) が、小学校から大学まで存在する。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、各学年の修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。

以上が、インドネシアの教育システムの概要であるが、国の施策の基本方針を示すものとして、国民評議会が5年ごとに定める国家政策大綱がある。現在は、1999-2004年次のものであるが、教育に関しては、以下の点が強調されている⁴⁾。

- ①教育予算の大幅な拡充により、全国民に対し質の高い教育を公平に提供できるよう教育機会を拡大する。
- ②教育スキルの改善や福利厚生 of 改善等を通じて教員の質の向上を図る。
- ③地域等の多様なニーズに対応しうるカリキュラムの整備を含む、教育制度改革を推進する。
- ④地域や親の参加/協力を促進しながら、国民の能力のみならずモラル、規範等の育成の場として教育機関を強化する (施設の整備を含む)。
- ⑤地方分権や自治運営といった原則に基づき教育制度を整備し、安定させる。
- ⑥科学技術等の発展に対応しうる効率的な教育システムを整備すべく、教育機関の質を向上させる。
- ⑦若い世代が国家の保護と支援の下で、その潜在能力を最適な形で開花できるようにするため、調和のとれた種々の努力を通じ速やかな人的資源の質の向上を図る。

こうした施策の一環として、障害児も、就学前教育から後期中等教育段階まで、特別学校か通常の学校で教育を受けることができることになっている。しかし、教育の機会を与えられている障害児は僅かである。

Ⅲ インドネシアの障害児教育の史的発達

本節では、1900年代から現在までの障害児教育の史的発達について概観することにする⁵⁾。

1. 第2次大戦前

ヨーロッパ諸国の植民地政策が展開される中で、インドネシアを統治していたオランダ人の内、一部の人道主義者が障害児に対する教育の必要性を認識するようになり、1901年に、ウェストホッフ (Dr. Westhoff) がインドネシアにおける最初の障害児のための学校である盲学校がバンドンのパジャジャランに設立された。その後、1927年に、バンドンのチェパギャンティに知的障害児のための学校が設立された。さらに、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、バンドンのチェチェンドに聾学校が設立された。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。その他の試みとしては、東ジャワのトゥルンアグンで、知的障害児のための学校が設立されている。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、教師たちはオランダに帰された。

2. 独立後

1945年8月17日に独立が宣言され、同年のインドネシア憲法第31条において、「すべての者が教育を受ける権利を有する」ことが明示された。さらに独立を勝ち取ったことにより、インドネシアにおける基本事項であるパンチャシラ（五原則）が確固たるものとなった。このパンチャシラこそが、教育に関係のある法律を含む、インドネシアにおける法律の基礎となった。このパンチャシラは、障害児教育を教育の一形態として受け入れることに大きな役割を果たした。

教育に関する初の法令である1950年教育法第4号の第7条第2項では、「必要な者に対しては特別な教育が与えられる」旨の規定がなされている。また、これに関連する1954年の特別教育法令第12号でも、障害児教育についての条項が記載されている。また、政府は同年、障害児教育に関する特別教育部局を教育省の中に設置した。

一方、1949年12月に統治君主が降伏した後、1950年代に入ると、西ジャワの障害児教育関係者は、共同で盲学校、聾学校、知的障害学校の再開を働きかけた。これを受けて、1953年から1955年にかけて、バンドン市長が用意した土地に、知的障害児教育協会が学校と寄宿舎を設立し、これにより、戦後の障害児教育が再開されることになった。

また、1952年7月22日、教育大臣であったウォンソネゴロ（Mr. Wongsonegoro）は、障害児教育担当教員の養成学校について、決定文書第24954/Kab号を公布した。この文書に基づき、1954年にバンドンに2年間の養成学校（Sekolar Guru Pendidikan Luar Biasa; SGPLB）が設立されることになった。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。また、1964年、バンドンに現在のインドネシア教育大学の障害児教育課程が設置されたことも、障害児教育の推進に貢献した。しかし、特別学校のほとんどは財団が運営しており、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。

また、特別学校のカリキュラムは、1952年版の小学校のカリキュラムを参考にして、子どもの能力に応じて指導内容を選択・修正するかたちで行われていた。一般的に、学問的な性質を持つ教材は、普通児に与えられる教材よりもその量が減らされ、逆に技能的な性質を持つ内容が増やされていた。

その他で、当時、障害児教育関係者が参照した基準は、1961年に特別教育局長のティトスポノ（Sw. Tirtosoepono）が編集したパンフレット第1/1961号であった。しかし、パンフレットには、1954年の特別教育に関する教育法令第12号などの基本的な事項しか触れられておらず、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。

3. 1970年以降の展開

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日にかけて、政府は、ボゴールのチロトで就学前教育、初等教育、障害児教育

についての会議を開催した。当時、障害児教育問題の代表者は、シダルジャ (A. Sidardja) であった。その会議において、当時各地に設立されつつあった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。

この後、関係者は、各学校に対応したカリキュラムの検討を開始した。シダルジャの後継者のスキニ・プラドポ (Sukini Pradopo) 女史は、特別学校の種類に合わせて、障害児教育のカリキュラムを作成するために専門家を召集した。そして1977年版特別教育カリキュラムが誕生した。これは、障害の種類に基づき、特別教育カリキュラムA, B, C, C1, D, D1, Eから成っており、それぞれが、視覚障害、聴覚障害、軽度知的障害、中度知的障害、灰白髄炎による身体障害、脳性麻痺、及び社会的不適応に対応していた。1977年版の特別教育カリキュラムが作成されたことは、障害児教育にとって重要な意味をもたらした。それは、インドネシアにおいて障害児教育の存在意義を認めることにつながったからである。

特別学校のカリキュラム1977年版は、1977年9月10日付けの教育文化大臣の決定文書第0412/U/1977号に基づいて実施された。ここでは、軽度の知的障害児と中度の知的障害児との間の能力の差が取り上げられていた。また、灰白髄炎による身体障害と脳性麻痺との間の能力の差についても配慮がなされている。一方、視覚障害については、点字を必要とする者と活字での指導が可能な者の違いについては取り上げられていない。同様に、聴覚障害についても、手話を必要とする聾児と、補聴器での指導が可能な聾児との違いについては触れられていない。

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の整備がなされていった。

また、1979年法律第4号の第7条で「障害児は成長・発達するために、本人の能力と意志に応じて、特別な援助を得る権利を有する」とされたことは、障害児教育に関する法的基盤を明記したという点で大きな意義があった。さらに、国際障害者年にあたる1981年1月17日の大統領の所信表明演説の中で、障害者の自立が指摘されたことは、この分野への一般の人々への意識を喚起する上で重要であった。

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、このことはその後の障害児教育の発展に寄与するものとなった。

4. 1980年代後半からの展開

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年の全国教育システム法令第2号であった。そこでは、教育の基本原則としてパンチェ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再確認している。そして、その第11条で、特別教育について、「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年の特別教育法令第72号において、その目的を「特別教育を受ける児童が、周囲の社会、文化、及び自然環境との相互関係を築き上げる上

で、個人又は社会の一員としての態度又は技能を発展させると共に、職業における能力を発展させ、継続して教育を受けられるように支援する」ことであると明示している。また、翌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や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。

このような1980年代以降の施策により、これまでインドネシアでは視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、社会的不適応、重複障害の子どもに対して特別な教育が実施されてきた。Fig. 2, 3は、1981年の国際障害者年から今日までの、障害児教育を実施してきた学校数、そこでの児童生徒数、及び教職員数を示したものである⁶⁾。量的にみると着実に進展していることが察知される。次節では、これらの実態について、さらに詳細にみていくことにする。

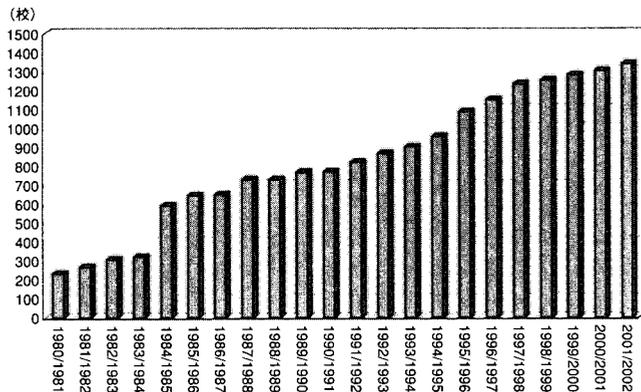


Fig. 2 学校数の推移

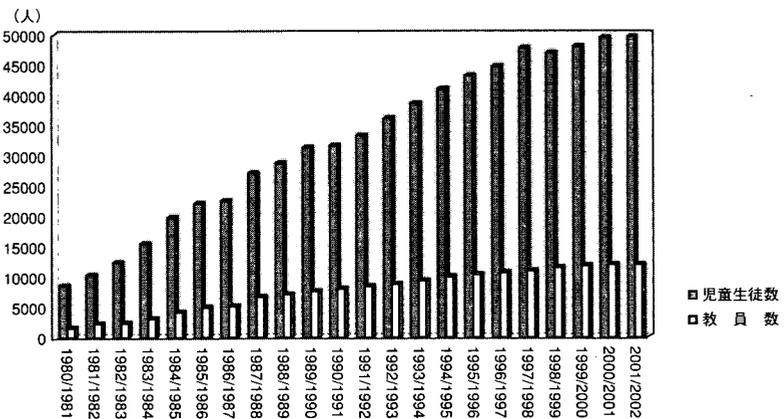


Fig. 3 児童生徒数・教員数の推移

IV インドネシアにおける障害児教育の現状

1 教育の場

障害児が教育を受ける場としては、①特別学校(Special School)、②特別小学校 (Special Primary School)、③統合学校 (Integrated School) の三者がある。Table1 は、2001年における学校数、児童生徒数、教員数、学級数を学校種別に示したものである⁷⁾。

Table1 学校種別にみた学校数、児童生徒数、教員数、学級数

| 学校種 | 内訳 | 公立 | | 私立 | | 計 |
|-------|------|-------|-------|--------|------|--------|
| | | 数 | % | 数 | % | |
| 特別学校 | 学校 | 38 | 4.3 | 837 | 95.7 | 875 |
| | 児童生徒 | 3,162 | 8.1 | 35,665 | 91.9 | 38,827 |
| | 教員 | 1,139 | 12.2 | 8,188 | 87.8 | 9,327 |
| | 学級 | 673 | 6.8 | 9,304 | 93.2 | 9,977 |
| 特別小学校 | 学校 | 228 | 100.0 | 0 | 0.0 | 228 |
| | 児童生徒 | 9,868 | 100.0 | 0 | 0.0 | 9,868 |
| | 教員 | 2,655 | 100.0 | 0 | 0.0 | 2,655 |
| | 学級 | 2,890 | 100.0 | 0 | 0.0 | 2,890 |
| 統合学校 | 学校 | 153 | 83.2 | 31 | 16.9 | 184 |
| | 児童生徒 | 874 | 91.8 | 78 | 8.2 | 952 |
| | 教員 | 169 | 86.2 | 27 | 13.8 | 196 |

特別学校は、戦前・戦後を通じて、インドネシアの障害児教育の発展に寄与してきた学校である。幼稚部から高等部まで、幅広い年齢層に対応している。教育を受けている障害児の内、約8割がこの特別学校に在籍している。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。

一方、特別小学校は政府が主導する学校で、すべて公立である。また、複数の障害種を受け入れており、小学部だけの学校である。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。当初200校の設立を目標とし、1982/83年度には66校、翌年には98校となり、1984年には207校と目標値を達成している。2000/01年度の数が228校であるので、1980年代後半以降は、特別小学校の増加はそれほど著しいとはいえないことになる。

統合学校は、1978年に政府が統合教育を構想したのが始まりであるが、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⁸⁾。現在、184校の通常の学校で、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。また、統合学校の大半は小学校であり、公立が83%を占めている。しかし、「名称は統合学校ではあるが、障害児への特別なサービスや施設が十分ではないので、真の意味での統合ではない⁹⁾」といった指摘があるように、統合学校での教育の質の向上が大きな課題である。

2 地域別にみた特別学校数、学級数、児童生徒数

Table2 は、2002年における特別学校数、学級数、児童生徒数を地域別に示したものであ

Table2 地域別にみた特別学校数, 学級数, 児童生徒数

| 地 域 | 学校数 | 学級数 | 児 童 生 徒 数 | | | | 計 |
|--------------|-------|--------|-------------|-------------|---------------|-------------|--------|
| | | | 幼 (TKLB) | 小 (SDLB) | 中 (SLTPLB) | 高 (SMLB) | |
| ジャカルタ特別区 | 120 | 1,180 | 1,231 | 3,557 | 938 | 517 | 6,249 |
| バンテン | 9 | 61 | 35 | 184 | 45 | 15 | 291 |
| 西ジャワ | 207 | 2,150 | 1,339 | 5,664 | 1,647 | 676 | 9,253 |
| 中部ジャワ | 165 | 1,014 | 839 | 4,886 | 1,041 | 353 | 7,060 |
| ジョグジャカルタ | 72 | 175 | 211 | 760 | 249 | 110 | 1,395 |
| 東ジャワ | 293 | 2,458 | 1,637 | 7,317 | 1,420 | 392 | 10,063 |
| アチェ | 20 | 113 | 84 | 189 | 68 | 37 | 366 |
| 北スマトラ | 38 | 344 | 156 | 1,318 | 83 | 0 | 1,662 |
| 西スマトラ | 90 | 603 | 352 | 1,963 | 64 | 30 | 1,965 |
| リアウ | 19 | 130 | 94 | 728 | 37 | 21 | 879 |
| 南スマトラ | 22 | 205 | 93 | 675 | 151 | 72 | 962 |
| バンカベリトン | 5 | 38 | 18 | 135 | 20 | 0 | 173 |
| ランブング | 5 | 62 | 87 | 312 | 35 | 10 | 341 |
| ベンクル | 12 | 86 | 24 | 412 | 8 | 2 | 446 |
| ジャンビ | 21 | 108 | 20 | 314 | 29 | 17 | 369 |
| 中部カリマンタン | 16 | 63 | 37 | 248 | 40 | 18 | 342 |
| 南カリマンタン | 22 | 159 | 15 | 761 | 65 | 45 | 954 |
| 西カリマンタン | 14 | 89 | 43 | 346 | 28 | 11 | 428 |
| 東カリマンタン | 16 | 134 | 75 | 565 | 81 | 24 | 791 |
| 北スラウェシ | 10 | 129 | 80 | 305 | 36 | 0 | 421 |
| 中部スラウェシ | 8 | 71 | 0 | 150 | 19 | 1 | 164 |
| 南スラウェシ | 55 | 667 | 253 | 2,010 | 144 | 23 | 2,342 |
| 南東スラウェシ | 17 | 116 | 46 | 227 | 33 | 0 | 301 |
| ゴロンタロ | 3 | 39 | 0 | 131 | 3 | 0 | 134 |
| バリ | 14 | 28 | 54 | 129 | 41 | 34 | 247 |
| 西ヌサテガラ (NTB) | 28 | 72 | 6 | 396 | 23 | 0 | 421 |
| 東ヌサテガラ (NTT) | 14 | 125 | 35 | 519 | 37 | 16 | 640 |
| マルク | 6 | 70 | 20 | 184 | 0 | 0 | 202 |
| 北マルク | 4 | 61 | 4 | 181 | 26 | 0 | 210 |
| イリアンジャヤ | 13 | 138 | 65 | 438 | 35 | 9 | 537 |
| 計 | 1,338 | 10,688 | 1,338 | 35,004 | 6,446 | 2,433 | 49,609 |

る¹⁰⁾。ジャワ島が占める割合が、学校数では約65%、児童生徒数では約70%となっており、地域差がみられる。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¹¹⁾、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ことが予想される。

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。中等教育段階以降の量的充実が課題として挙げられる。

3 地域別、障害種別にみた児童生徒数

Table3 は、2002年において教育を受けている障害児についてその内訳を障害別に示したものである¹²⁾。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を占めていることがわかる。

Table3 地域別、障害別にみた障害児教育対象児童生徒数

| 地域 | 障害種 | 視覚 | 聴覚 | 軽知的 | 中知的 | 軽肢体 | 中肢体 | 不適応 | 重複 | 計 |
|--------------|-----|-------|--------|--------|-------|-------|-----|-----|-----|--------|
| ジャカルタ特別区 | | 138 | 1,906 | 3,234 | 838 | 10 | 25 | 45 | 53 | 6,249 |
| バンテン | | 8 | 106 | 115 | 0 | 28 | 0 | 34 | 0 | 291 |
| 西ジャワ | | 612 | 2,437 | 4,564 | 1,396 | 107 | 50 | 1 | 84 | 9,253 |
| 中部ジャワ | | 294 | 2,034 | 3,427 | 922 | 154 | 107 | 122 | 0 | 7,060 |
| ジョグジャカルタ | | 95 | 284 | 522 | 371 | 36 | 0 | 19 | 68 | 1,395 |
| 東ジャワ | | 474 | 3,210 | 4,610 | 1,340 | 224 | 75 | 28 | 102 | 10,063 |
| アチェ | | 20 | 136 | 157 | 0 | 53 | 0 | 0 | 0 | 366 |
| 北スマトラ | | 158 | 586 | 758 | 137 | 23 | 0 | 0 | 0 | 1,662 |
| 西スマトラ | | 76 | 589 | 853 | 300 | 148 | 0 | 0 | 0 | 1,966 |
| リアウ | | 12 | 356 | 285 | 52 | 173 | 1 | 0 | 0 | 879 |
| 南スマトラ | | 54 | 176 | 411 | 215 | 41 | 0 | 65 | 0 | 962 |
| バンカベリトン | | 1 | 64 | 104 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 173 |
| ランブング | | 0 | 142 | 10 | 189 | 0 | 0 | 0 | 0 | 341 |
| ベンクル | | 17 | 76 | 156 | 38 | 41 | 18 | 0 | 0 | 446 |
| ジャンビ | | 16 | 133 | 186 | 16 | 12 | 4 | 0 | 0 | 369 |
| 中部カリマンタン | | 46 | 118 | 72 | 98 | 7 | 1 | 0 | 0 | 342 |
| 南カリマンタン | | 67 | 242 | 545 | 0 | 17 | 0 | 0 | 0 | 954 |
| 西カリマンタン | | 9 | 85 | 284 | 49 | 1 | 0 | 0 | 0 | 428 |
| 東カリマンタン | | 21 | 249 | 394 | 115 | 7 | 5 | 0 | 0 | 791 |
| 北スラウエシ | | 35 | 143 | 193 | 13 | 27 | 0 | 0 | 10 | 421 |
| 中部スラウエシ | | 17 | 51 | 53 | 25 | 18 | 0 | 0 | 0 | 164 |
| 南スラウエシ | | 285 | 723 | 803 | 218 | 59 | 231 | 0 | 23 | 2,342 |
| 南東スラウエシ | | 66 | 74 | 144 | 0 | 17 | 0 | 0 | 0 | 301 |
| ゴロンタロ | | 7 | 38 | 56 | 19 | 14 | 0 | 0 | 0 | 134 |
| バリ | | 21 | 176 | 50 | 25 | 6 | 4 | 0 | 0 | 247 |
| 西ヌサテガラ (NTB) | | 87 | 116 | 125 | 29 | 26 | 0 | 38 | 0 | 421 |
| 東ヌサテガラ (NTT) | | 191 | 197 | 176 | 0 | 14 | 62 | 0 | 0 | 640 |
| マルク | | 19 | 65 | 78 | 13 | 27 | 0 | 0 | 0 | 202 |
| 北マルク | | 12 | 83 | 93 | 0 | 20 | 2 | 0 | 0 | 210 |
| イリアンジャヤ | | 84 | 182 | 149 | 73 | 49 | 0 | 0 | 0 | 537 |
| 計 | | 2,942 | 14,777 | 22,607 | 6,493 | 1,363 | 585 | 352 | 340 | 49,609 |

4 教員の実態

障害児教育の発展のためには、教員の量的・質的充実が重要な課題となる。Table1 からわかるように、教員数：児童生徒数は、特別学校が9,327：38,827で、特別小学校は2,655：9,868で、いずれもおおよそ1：4の割合である。統合学校の場合は、169：874で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察知される。

Table4 は、2002年における教員の身分を地区別に示したものである¹³⁾。上述の通り、イン

Table4 地域別にみた教員の身分

| 地 域 | 身 分 | | 計 |
|--------------|-------|-------|--------|
| | 公務員 | 非公務員 | |
| ジャカルタ特別区 | 840 | 478 | 1,286 |
| バンテン | 36 | 20 | 56 |
| 西ジャワ | 1,795 | 485 | 2,174 |
| 中部ジャワ | 1,212 | 506 | 1,747 |
| ジョグジャカルタ | 319 | 174 | 483 |
| 東ジャワ | 1,439 | 1,084 | 2,222 |
| アチェ | 10 | 60 | 70 |
| 北スマトラ | 233 | 159 | 392 |
| 西スマトラ | 459 | 190 | 638 |
| リアウ | 141 | 68 | 209 |
| 南スマトラ | 176 | 52 | 228 |
| バンカベリトン | 40 | 8 | 44 |
| ランブング | 54 | 70 | 124 |
| ベンクル | 102 | 7 | 109 |
| ジャンビ | 116 | 3 | 113 |
| 中部カリマンタン | 78 | 5 | 83 |
| 南カリマンタン | 199 | 54 | 254 |
| 西カリマンタン | 57 | 45 | 102 |
| 東カリマンタン | 140 | 68 | 197 |
| 北スラウェシ | 56 | 38 | 94 |
| 中部スラウェシ | 33 | 10 | 43 |
| 南スラウェシ | 610 | 59 | 708 |
| 南東スラウェシ | 26 | 63 | 89 |
| ゴロンタロ | 34 | 0 | 34 |
| バリ | 70 | 8 | 78 |
| 西ヌサテガラ (NTB) | 104 | 10 | 114 |
| 東ヌサテガラ (NTT) | 114 | 34 | 148 |
| マルク | 55 | 20 | 75 |
| 北マルク | 51 | 13 | 64 |
| イリアンジャヤ | 88 | 20 | 108 |
| 計 | 8,687 | 3,811 | 12,086 |

ドネシアでは特別学校は私立が多いが、公的に給与が支給されている、いわゆる公務員身分の教員がいる。この点から教員の身分をみると、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低く、特別学校における教員の身分保障も今後の課題の一つである。

また、従来は、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が、1996年より、障害児教育の教員養成は学部での4年間課程で実施することになった。現在、8つの国立大学（インドネシア教育大学、ジャカルタ国立大学、パダン国立大学、5月11日国立大学、ジョグジャカルタ国立大学、スラバヤ国立大学、マカサー国立大学、マドナ国立大学）と1つの私立大学（イスラム・ヌサンタラ大学）の学部で障害児教育の教員養成が行われている。また、学部4年制課程を修了していない教員に対して、継続教育を実施し、4年制の卒業資格を与えようとする施策が行われている。しかし、2002年現在、障害児教育に関与する教員12,086人の内、4年制卒業資格を有する者は2,862人であり、全体の23.7%に過

Table5-2 カリキュラムB (聴覚障害)

| 学部・年 教科・科目 | 小学部 | | | | | | 中学部 | | | 高等部 | | |
|---------------|-----|----|----|----|----|----|-----|----|----|-----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 1 宗教 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2 パンチャシラ教育 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 3 国語 | 10 | 10 | 10 | 8 | 8 | 8 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4 社会 | | | 3 | 5 | 5 | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 5 算数(数学) | 10 | 10 | 10 | 8 | 8 | 8 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 6 理科 | | | 3 | 6 | 6 | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 7 家庭・美術 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | | |
| 8 体育 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 9 英語 | | | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 10 リズム・発音指導 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | | | |
| 11 地域プログラム | | | | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | | | |
| 12 選択プログラム | | | | | | | 22 | 22 | 22 | 26 | 26 | 26 |
| 計 | 30 | 30 | 38 | 40 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 |

Table5-3 カリキュラムC (軽度知的障害)

| 学部・年 教科・科目 | 小学部 | | | | | | 中学部 | | | 高等部 | | |
|---------------|-----|----|----|----|----|----|-----|----|----|-----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 1 宗教 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2 パンチャシラ教育 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 3 国語 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4 社会 | | | 4 | 5 | 5 | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 5 算数(数学) | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 6 理科 | | | 3 | 6 | 6 | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 7 家庭・美術 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | | | | | | |
| 8 体育 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 9 英語 | | | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 10 社会自立 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | | | |
| 11 地域プログラム | | | | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | | | |
| 12 選択プログラム | | | | | | | 22 | 22 | 22 | 26 | 26 | 26 |
| 計 | 30 | 30 | 38 | 40 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 |

Table5-4 カリキュラムC1 (中度知的障害)

| 学部・年 教科・科目 | 小学部 | | | | | | 中学部 | | | 高等部 | | |
|---------------|-----|----|----|----|----|----|-----|----|----|-----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 1 宗教 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2 パンチャシラ教育 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 3 国語 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4 社会 | | | 4 | 5 | 5 | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 5 かず | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 6 理科 | | | 4 | 6 | 6 | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 7 家庭・美術 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | | | | | | |
| 8 体育 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 9 英語 | | | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 10 身辺自立 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | | | |
| 11 地域プログラム | | | | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | | | |
| 12 選択プログラム | | | | | | | 22 | 22 | 22 | 26 | 26 | 26 |
| 計 | 30 | 30 | 38 | 40 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 |

宗教、パンチャシラ公民教育、国語、算数（数学）、体育は全学年に互って設定されている。中・高等部になると、将来の職業的自立を目指した選択プログラムに半分以上の授業時間が充てられていることがわかる。

在籍児童生徒数からみると、中等教育段階の割合が低いことを先に指摘したが、これは、中等教育以降は、職業的自立が可能な者に対象が限定されているためではないかと推測される。

6 統合教育プロジェクト

上述の通り、統合教育が本格的に行われたのは1986年からであるが、対象が視覚障害児に限定されていた点や教育サービスが十分でないため、留年や退学する子どもも多かった点など、問題も多かった。その後、1999年2月より現国民教育省（当時は教育文化省）が統合教育の検討を初め、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で教育しようとしている。そして、障害児に9年間の基礎教育段階における義務教育を目指している。プロジェクトでは、統合教育の実施に際しては、教員の知識・技能、施設、障害を補償する各種の設備、学校環境に照らして慎重に計画すべきであるとしている。また、障害児が自信を失ったり、無力感を持ってしまい、留年や転学にならないよう配慮すべきであるとしている。しかし、特別な場で少人数による教育を行うよりも、統合教育の方が経済効率が高いという点も、統合教育推進の大きな要因になっているようである。また、統合教育の対象となる障害児は、比較的軽度な者が想定されているようである。障害児の内、約95%が未就学であるという状況をどのように踏まえて、統合教育がいかなるかたちで推進されるのかが大きな課題であると思われる。

V おわりに

以上、インドネシアの障害児の史的発達と現状を概観してきたが、今後の課題としては以下の点が挙げられよう。

- 歴史的にみて特別学校は財団により運営されてきたため、現在でもその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。今後は、障害児教育を公教育として位置づけ、質的充実を図る施策が必要である。
- 学齢期にある障害児の内、何らかの教育サービスを受けられている者は5%以下であり、軽度の障害児に限定されている。障害の重い子どもへの教育機会をいかにして保障していくのかについての方策が必要である。
- 何らかの教育サービスを受けられている者は5%以下であると指摘したが、これは、全障害児数の正確な実数に基づくものではなく¹⁸⁾、あくまでWHO等が示す推定値から算出したものである。すなわち、インドネシア全土において、正確な基準に基づいた障害児の実態把握が行われていないのが実状である。政策立案の基盤となる基本的な統計データを収集することが喫緊の課題である。
- 障害児教育の施策において、地域間の格差が察知された。障害児の内、6割が居住しているといわれる辺境地域での施策の充実を図る必要がある。

- 特別学校に勤務する教員の内、非公務員の者が約3割を占めており、彼らの給与水準は低い。教員の身分保障のあり方を検討する必要がある。合わせて、教員の資質向上も大きな課題である。
- 1990年代より、インクルージョンやインクルーシブ教育といった概念が入ってきている。これまで、統合学校で教育されてきた視覚障害児だけでなく、他の障害種に対してもインクルーシブ教育を目指そうという動きもみられる。事実、政府は2003年より5ヵ年計画のインクルーシブ教育推進プロジェクトを企画している。しかし、上述の通り、障害児の全員就学というプロセスを経ていない。インドネシアを含めて途上国のインクルーシブ教育の理念が、単なる経済的効率性の観点からのみの施策にならないように注視する必要がある。
- このような状況下において、インドネシアの関係者は、2002年に筑波大学に設置された教育開発国際協力研究センターを初めとする日本の障害児教育関係者からの支援を強く期待しており、実際にそうした試みも始まっている。今後は、わが国も国際協力の観点から、インドネシアを含めた途上国への支援のあり方を検討していく必要がある。

注

- 1) 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 p.33
- 2) Abin Syamsuddin Makmun (2003) Educational Systems for Children with Special Needs in Indonesia. The Education University of Indonesia. p.11.
- 3) Fig.1 は、以下の文献を筆者が加筆したものである。JETROジャカルタセンター (2000) インドネシア・ハンドブック 2000年版. ジャカルタ・ジャパン・クラブ
- 4) 同上書, pp.46-47.
- 5) 本節は、前掲書2) のpp.3-6. 及び川本岩夫 (1991) インドネシアの障害児教育. 発達障害研究第65号 pp.83-93. に基づきながら、筆者がインドネシアに滞在中に入手した各学校のパンフレットや国民教育省・教育委員会・学校関係者等からの資料や聞き取り調査の結果を加えて作成したものである。
- 6) Fig. 2, 3 は、Departemen Pendidikan Nasional (2003) Data Dan Informasi: Keadaan Sekolah Luar Biasa Negeri dan Swasta: TKLB, SDLB, SLTPBL, SMLB dan Pendidikan Terpadu Seluruh Indonesia Tahun 2002. p.iii の数値に基づいて、筆者が作成したものである。
- 7) op. cit. 2), p18.
- 8) ibid., p.66.
- 9) Sunaryo Kartadinata (2002) Current Problems, Issues and Recent Progress in Special Education in Indonesia. p.25. In ; University of Tsukuba & Japanese Supporting Committee of the International Associations of Universities (eds.) Symposium on International Cooperation for Education in Developing Countries. p.28.
- 10) op. cit., 6) p.1.
- 11) op. cit., 9) p.25.
- 12) op. cit., 6) p.2.
- 13) ibid., p.1.
- 14) ibid., p.1.
- 15) op. cit., 9), p.29.
- 16) ibid., pp.28-29.
- 17) Table5 の各カリキュラムは、複数の障害児を受けていれているバンドンにある私立のアングカサ

特別学校 (Angkasa Special School) のものである。

18) op. cit., 9) p.25.

〈付記〉本研究は、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) の援助を受けて実施されたものである。

Table 2 ~ 4 の数値は、インドネシア教育省の統計資料に基づくものである。合計の数値が一致しない箇所もあるが、原文の数値を転載した。

Historical Development and Current Conditions of Special Education in Indonesia

Yasushi KAWAI* and Hideo NAKATA**

ABSTRACT

The first special school for the blind was established in Bandung by the Dutch. After that special schools for the deaf and the mentally retarded were also built in Bandung. These special schools were closed under the rule of Japan. After Indonesia gained independence in 1945, special schools reopened. But most of them were privately managed by foundations, which were called 'yayasan'. In 1977 the first national curriculums for special schools were made. After 1980s special schools gradually increased and the number of disabled children who received education grew. In 1989 and 1991 the provisions concerning special education were clearly established. After 1990s tendencies towards inclusive education have been found. But some following problems were found under the current situations, that is, 1) under 5% of all disabled children receive some educational services, 2) many of special schools are private, and 3) one thirds of teachers in special schools are non-official, and so on.

* Division of Special Education

** Center for Research on International Cooperation in Educational Development, University of Tsukuba