

日本との比較からみたインドネシアの 特別支援学校学習指導要領に関する一考察

河合 康*

(平成23年9月30日受付；平成23年11月4日受理)

要 旨

本研究では、インドネシアと日本の特別支援学校学習指導要領を比較することを通じて、インドネシアの学習指導要領の特徴を明らかにすることを目的とした。対象は、インドネシアで特別支援学校への就学者が多い軽度知的障害と聴覚障害とした。分析の結果、①インドネシアでは学習指導要領が障害種別に分かれていること、②日本の学習指導要領の総則に当たる各障害に共通する横断的な記述がみられず、障害種別の教科の目標・内容が中心となっていること、③宗教と公民教育が教科として位置づけられ、両教科が他の教科の根底としての役割を果たしていること、④日本に比べて教育内容の項目数が多く、詳細な記述がなされていること、⑤知的障害者の場合、日本では教科の内容が段階で示されているのに対して、インドネシアでは学年毎に示されていること、⑥聴覚障害者への音楽指導に対する重きの置き方が異なっていること、等が明らかにされた。今後、インドネシアに対する国際教育協力を進める際には、こうした特色を踏まえることが必要である。

KEY WORDS

Indonesia インドネシア Special School 特別支援学校 Curriculum Guideline 学習指導要領

1 はじめに

近年、インドネシアにおいては教育の地方分権化が進行しているが、各学校の授業の根幹を成しているのは学習指導要領であり、この点については日本と同様である。それ故、今後、日本がインドネシアの特別支援教育に対する国際教育協力を展開していく上で、インドネシアの特別支援教育に関する学習指導要領の全体構造や特色を、日本との比較において把握しておくことは重要である。

インドネシアにおいては2006年に新しい特別支援学校学習指導要領が出された。日本においても2009（平成21）年に、新しい特別支援学校学習指導要領が告示された。本稿では、両国の新しい特別支援学校学習指導要領の比較を通して、インドネシアにおける①特別支援学校学習指導要領の全体的特色、②軽度知的障害特別支援学校の学習指導要領の特色、③聴覚障害特別支援学校の学習指導要領の特色、について分析した。軽度知的障害と聴覚障害の特別支援学校を取り上げたのは、インドネシアにおいて在籍児童生徒数が最も多いのが軽度知的障害であり、2番目が聴覚障害であることによる。また、日本の特別支援学校の学習指導要領の教科の内容は、知的障害と他の4障害（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱）の2つに大別することができ、両者から一つずつ取り上げることが日本との比較を行う上で適切であると考えたからである。

2 インドネシアと日本の特別支援教育における学習指導要領の歴史的変遷と制度的位置づけに関する比較

インドネシアでは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）は、教育関係の法律を含むインドネシアにおける法律の基礎となり、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。また、この規定に関連する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。

こうした流れの中で1950年代に入ると、西ジャワの障害児教育関係者が、共同で戦前に設立された盲学校、聾学校、知的障害学校の再開を働きかけた。

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。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

*臨床・健康教育学系

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。その後、各地に特別支援学校が徐々に設立されるようになったが、そのほとんどが財団の運営するものであり、公的性格を帯びていなかった。

また、特別支援学校独自のカリキュラムについての指針等は存在せず、特別支援学校の指導は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、算数や国語などの教科については、健常児の場合と比較して、知識的な内容が減じられ、逆に技能的な性質を持つ内容が増やされていた。その他に特別支援教育関係者が参照した基準は、1961年に特別支援教育局長のテイトスポノ（Sw.Tirtosoepono）が編集したパンフレット第1/1961号であったが、カリキュラムやその他の詳細についての基準は存在しなかった。

特別支援学校についての最初のカリキュラムの基本的枠組みが作られるのは、1977年に作成された特別支援学校学習指導要領においてであった。この学習指導要領は障害の種類に基づき、特別支援教育カリキュラムA、B、C、C1、D、D1、Eの7つで構成されており、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、社会的不適応に対応していた。

特別支援学校学習指導要領の最初の改訂は1994年に行われているが、これは通常学校の学習指導要領の改訂と足並みを揃えるものであった。具体的には新たに必修科目として「地域科」が設けられ、地域の多様な文化やニーズに応じた教育を行うことができることになった。内容をみると、観光、地域の産業、伝統舞踊など自分の住む地域や民族の文化・歴史などが扱われており、日本における「総合的な学習の時間」に相当する点が認められる。また、「地域科」は、各州の自由裁量で行うことができるという点でも、「総合的な学習の時間」の内容を指定していない日本の学習指導要領と類似している。教科という枠組みにとらわれず、子どもや地域の実態に応じて柔軟な指導が可能であるという点で、障害児にとっては意味のある教科であったと考えられる。

2回目の改訂は2006年に行われているが、これは2003年の新しい国家教育システム法第20号の制定からの一連の流れの中に位置づけられるものである。同法により、学校改革が進み、教育分野においても地方分権化が進められた。同法に基づいて2004年に示された通常学校の新カリキュラムでは、コンピテンシーを基盤として開発されることが求められた。コンピテンシーとは実践能力のことで、価値観、態度、使命感、知識、技能などで構成されている。2006年に改訂された特別支援学校の新しい学習指導要領^{注1)}も基本的には通常学校の流れと同じであり、コンピテンシーの基準という観点から各教科の基準が示されている。

また、新しい特別支援学校学習指導要領改訂では、1994年の改訂で必修科目として新設され、注目された「地域科」が選択科目となった。日本における新学習指導要領において、前回の改訂で新設された「総合的な学習の時間」が3分の2に削減され、重点の置かれ方が後退した点と類似している。

なお、日本においては「日本国憲法」→「教育基本法」→「学校教育法」→「学校教育法施行規則」→「学習指導要領」という流れの中でカリキュラムが構造化されているが、インドネシアのカリキュラムにおいても「インドネシア憲法」→「2003年国家教育システム法第20号」→「2005年国家教育基準規則第19号」→「学習指導要領」という系統性がみられる。両国とも、カリキュラムの詳細は下位の法令を委ねるかたちで制度上、階層性を持たせて構成されているという点で、構造上類似している点が認められる^{注2)}。

3 インドネシアにおける特別支援学校学習指導要領の全体的な特色

現行のインドネシアの特別支援学校学習指導要領は、視覚障害（A）、聴覚障害（B）、軽度知的障害（C）、中度知的障害（C1）、肢体不自由（D）、社会的不適応（E）の障害種別に分かれている。日本においては、1979（昭和54）年の養護学校教育義務制の際に「盲学校、聾学校、及び養護学校学習指導要領」に統一されたが、インドネシアの形式は日本の1971（昭和46）年版学習指導要領の形式と同じで、障害別に分かれている。

Table 1 と Table 2 はインドネシアと日本の学習指導要領の構成を示したものである。Table 1 と 2 を比べてみると、インドネシアにおいては、日本の学習指導要領の総則に当たる各障害に共通する横断的な記述がみられず、障害別の教科の目標・内容が中心となっていることがわかる。そのため、たとえば個別の指導計画や交流及び共同学習など、カリキュラム全体に係わる事項や実際の指導に際しての工夫や配慮事項に関する記述が少ない。また、インドネシアのカリキュラムにも日本の自立活動に相当する領域として「特別プログラム」が設けられているが、学習指導要領にはこの点についての記述がみられない^{注3)}。

Table 1 インドネシアにおける特別支援学校学習指導要領（小学部）の構成

知的障害		聴覚障害	
I	イスラム教	I	イスラム教
II	キリスト教（プロテスタント）	II	キリスト教（プロテスタント）
III	キリスト教（カトリック）	III	キリスト教（カトリック）
IV	ヒンドウー教	IV	ヒンドウー教
V	仏教	V	仏教
VI	国語（インドネシア語）	VI	公民教育
VII	理科	VII	国語（インドネシア語）
VIII	社会	VIII	算数
IX	算数	IX	理科
X	公民教育	X	社会
XI	文化芸術・工作	XI	文化芸術・工作
XII	保健体育	XII	保健体育

Table 2 日本における特別支援学校学習指導要領（小学部・中学部）の構成

第1章	総則
第2章	各教科
第3章	道徳
第4章	外国語活動
第5章	総合的な学習の時間
第6章	特別活動
第7章	自立活動

日本における特別支援学校学習指導要領の教科の内容・目標は、知的障害以外の4障害については「準ずる教育」という観点から、小学校・中学校・高等学校学習指導要領と同等となっている。一方、インドネシアにおいては、知的障害以外についても障害種別に独自の教科の目標・内容が示されており、この点で日本と異なっている。さらに、日本では「準ずる教育」を基本としながらも、教育課程編成に際して、柔軟なカリキュラム編成が可能となっており、この点は学習指導要領の改訂の度に強まっている。インドネシアの学習指導要領には日本の総則に該当する記述がみられないため、学習指導要領の中に教育課程を弾力的に編成できる等の規定はみられない。本稿は、特別支援学校の学習指導要領について検討しているが、今後はインドネシアの通常学校の学習指導要領との照合を行い、日本における「準ずる教育」という視点がみられるか否かについて検討する必要がある。インドネシアにおいても国際的趨勢の中でインクルーシブ教育を標榜してはいるが、「準ずる教育」という視点の有無は、インクルーシブ教育の成否に大きな影響があると考えられる。

また、インドネシアでは教科として宗教が設定されていることが特色である。インドネシアでは90%がイスラム教徒であるが、プロテスタント、カトリック、ヒンドウー教、仏教の内容も学習指導要領で示されている。いずれも各学年ごとに前後期に分けて示されている。いずれの宗教においても、知的障害特別支援学校と聴覚障害特別支援学校における基本的枠組みは同じである。ただし、知的障害の場合はレベルを下げた記述になっている。以下、「聴覚障害」→「知的障害」のかたちで例を示すと、「暗記する」→「音読をまねる、声に出して言う」、「説明する」→「声に出して読む」、「物語を語る」→「物語を聞く」、「アッラーの責務のうち5つを述べる」→「アッラーの責務のうち3つを述べる」といった記述になっている。日本においては、教育基本法において宗教教育に関する規定がみられるが、下位の法令では宗教という文言は用いられていない。ただし、学校教育法の道徳の中には「生命に対する畏敬の念」等の宗教に関連する記述はみられる。

さらに、インドネシアでは、公民教育が教科として位置づけられている点も特徴的であり、内容的には日本の道徳に相当するものである。インドネシアでは公民教育が教科として設定されているのに対して、日本では教育課程の一領域となっている点に相違がみられる。加えて、インドネシアでは週2時間であるのに対し、日本は1時間であり、時間数からみるとインドネシアの方が公民教育に重きを置いていることがうかがわれる。

日本の特別支援学校の学習指導要領においては、各教科の目標・内容が箇条書きで記される形式となっているのに対して、インドネシアでは教科を設定する背景・意義が冒頭で述べられている。いずれの教科においてもインドネシアの文化・伝統の尊重や神に対する敬意などの文言がみられる点が特徴的である。これらのことから、インドネシアにおいては日本の道徳に相当する内容がすべての教科の根拠となっていることが察知される。日本では、新しい学習指導要領において道徳の指導に当たっては各教科等の関連を図りながら行うことが新たに示されたのに対して、インドネシアの学習指導要領においては自明のこととして記されている点で異なっており、文化的・社会的背景の相違がうかがわれる。

4 インドネシアにおける知的障害特別支援学校学習指導要領の特色

日本においては「準ずる教育」を基本としながらも、知的障害特別支援学校については、通常学校とは別に教科の目標・内容が示されているが、インドネシアについても同様に知的障害独自の目標・内容が記されている。

一方、日本においては、知的障害特別支援学校の小学部に、1971（昭和46）年の改訂以降、他の特別支援学校とは異なり、全学年にわたって「生活」という教科が設けられている。また、知的障害特別支援学校の小学部では「総合的な学習の時間」は取り扱わないことになっている。インドネシアの知的障害特別支援学校においては、「生活」のような教科や、他の障害で行われている内容が知的障害者では取り入れられていないといったカリキュラム上の相違点はみられず、構成上は他の障害種と同等となっている。

日本では小学部の教科の内容が3段階に分けて示されているのに対して、インドネシアでは各学年ごとに前期と後期に分けて、年齢に応じて細分化されたかたちで示されている点で異なっている。インドネシアでは知的障害特別支援学校が軽度・中度に分けて設けられており、障害の程度がある程度均一化しているのに対して、日本では知的障害が軽度から重度まで多様な児童が在籍しているため、能力に応じた指導が可能となるように段階的に示されていることが背景にあると考えられる。

以下では授業時数からみて、インドネシアにおいて主要な教科といえる「国語（インドネシア語）」と「算数」を取り上げてみる³⁴⁾。

日本の特別支援学校学習指導要領においては、国語は「聞く・話す」「読む」「書く」の3つの観点から構成されている。インドネシアにおいても観点は同じであるが、「聞く」と「話す」を分けて4つの柱で示されている。日本では具体的な内容は12項目に留まっているが、インドネシアでは131項目となっており、かなり詳細に示されていることがわかる。

算数については、日本の特別支援学校学習指導要領では、「数量の基礎、数と計算」「量と測定」「図形・数量関係」「実務」の4つの観点から構成されている。インドネシアにおいては、前文で「計算」「幾何学と測定」「表の作成」の3領域で構成されることが示されているが、実際の教科の内容をみると「金銭」に関する項目が示されている。これは日本における「実務」の内容にあたるものなので、算数の内容はほぼ同一であるといえる。一方、示されている内容については、日本が比較的大きな枠組みの内容に留まっているのに対して、インドネシアでは「50までの足し算をする」「cmの目盛りを用いて計る」「直方体、立方体、球、円錐、角錐を分類する」といった記述にみられるように、具体的な内容が詳細に記されている。内容を項目数でみてみても、日本が11であるのに対して、インドネシアは125となっている。

他の教科についても、国語と算数と同様にインドネシアの方がかなり細分化されており、詳細な記述がなされている。日本の場合、学習指導要領の他に解説書が出されており、解説書で詳しい説明がなされているのに対して、インドネシアでは、日本の解説書に相当する内容が学習指導要領の中に取り入れられていることがうかがわれる。ただし、日本の解説書の場合、指導内容を例示するかたちになっているが、インドネシアでは評価の基準となりうるような具体的な記述となっている点で異なっている。日本においては障害児教育の実践の蓄積に基づいて、教員の裁量で柔軟な指導を展開することが可能であるが、特別支援教育の歴史が浅く、教員の専門性の向上が喫緊の課題であるインドネシアにおいては、直接指導内容と結びつく具体的な記述の方が有効であるといえるかもしれない。

5 インドネシアにおける聴覚障害特別支援学校学習指導要領の特色

日本においては聴覚障害特別支援学校の教科の目標・内容は通常学校の目標・内容と同じであり、学習指導要領においては配慮すべき事項のみが示されている。一方、インドネシアでは、聴覚障害特別支援学校における独自の教科の目標・内容が示されている。また、日本においては、1学年又は2学年をまとめた示し方であるのに対して、イン

ドネシアでは各学年ごとに前期と後期に分けて、細分化されたかたちで示されている。インドネシアでは、知的障害特別支援学校の学習指導要領と同様に、短期間での評価の基準となるような内容が明確に示されている点に特色がみられる。

日本においては、聴覚障害特別支援学校の小学部では独自の教科の目標・内容は示されていないので、ここでは日本の学習指導要領で記されている聴覚障害に関する指導上の配慮事項と、それに該当するインドネシアの学習指導要領の内容を照合させて検討してみる。

インドネシアの聴覚障害特別支援学校の学習指導要領では、宗教、公民教育、算数、理科、社会、体育の教科については、特に聴覚障害に係わる記述はみられないが、国語と文化芸術・工作について聴覚障害に係わる記述や構成が認められる。

まず、国語については、日本の学習指導要領では、「補聴器等の利用により、児童の保有する聴覚を最大限に活用し、効果的な学習活動が展開できるようにすること」という配慮事項が示されているが、インドネシアでも「補聴器有り／無しで単語または簡単な文章から音の有無を弁別する」といった内容が示されており、補聴器に関する記述がみられる。ただし、補聴器の記述がみられるのは第3学年前期までであり、早い段階での補聴器の有効活用が重要であるとの認識が察知される。一方、筆者のこれまでのインドネシアの聴覚障害特別支援学校への視察の経験からすると、学校差はあるものの、インドネシアでは高価な補聴器を装着している児童は限られており、学習指導要領で示された補聴器を活用した内容が実際にどの程度取り入れられているかについては、今後実地研究が必要となろう。また、「口頭とジェスチャー、またはジェスチャーのみで他者に理解できる簡単な文で、身の周りの動植物に関する話をする」といった形式で「ジェスチャー」という用語が第1～6学年を通じて用いられている。日本の聴覚障害教育を歴史的にみても、口話法を主体とした教育がなされ、近年、手話を取り入れた教育も導入されるようになってきたのに対して、インドネシアでは、ジェスチャーも主要なコミュニケーション手段としてみなされていることが察知される。

インドネシアにおける知的障害特別支援学校と聴覚障害特別支援学校の国語を比較してみると、いずれも「聞く」「話す」「読む」「書く」の4領域で構成されている点は同じである。ただし、聴覚障害の場合、「聞く」「話す」の領域が「聞く／弁別」「話す／ジェスチャーする」とされており、聴覚障害を考慮に入れて、弁別やジェスチャーという点が強調されていることがわかる。

「文化芸術・工作」については、知的障害特別支援学校の学習指導要領で示されている4領域の中の一つである「音楽芸術、発声練習、楽器を演奏する、音楽作品を鑑賞することを習得する能力を含む」が聴覚障害特別支援学校では記されていない。「舞踊芸術」の中に多少音楽に関する記述がみられるが、知的障害特別支援学校の学習指導要領とは異なる構成となっている。日本の聴覚障害教育では、昭和40年代まで「律唱」という教科の中で聴覚障害に対応する指導がなされており、現在も音楽教育が重視されているのとは対照的である。インドネシアにおける聴覚障害児に対する音楽指導の捉えについては、今後検討していく必要があると思われる。

6 おわりに

以上、インドネシアと日本の特別支援学校学習指導要領の比較、及びインドネシアにおける知的障害と聴覚障害の学習指導要領の比較を通じて、インドネシアにおけるカリキュラムの特色を検討した。今後、国際教育協力を進める際には、日本とインドネシアにおけるカリキュラムの類似点と相違点を踏まえる必要がある。

また、日本もインドネシアも特別支援学校の学習指導要領は示されているものの、重要な点は実際に現場の教員がその内容を熟読・理解し、日々の教育活動に反映させることである。日本においても、現場の教員が学習指導要領を熟知しておらず、経験と勘で指導を行っている場合もあるようである。特別支援教育に対する意識がまだ低いインドネシアにおいてはこうした傾向がより強いことも予想される。今後、特別支援教育をめぐる教師教育を充実させていく過程で、学習指導要領に対する現場の教員の意識を高めていくことが重要となろう。

また、今回は知的障害と聴覚障害の特別支援学校学習指導要領を取り上げたが、Table 1 をみてもわかるように、インドネシアでは両障害の教科の構成が同一であるにもかかわらず、学習指導要領の構成が異なっているなど整合性がみられなかった。加えて、今回、他の障害の学習指導要領を取り上げなかった理由としては、他の障害の学習指導要領は誤字・脱字等が多く体裁が整っていないという事情もあった。インドネシアにおける特別支援教育のカリキュラムの充実のためには、現場の教員のみならず、教育省を含めて行政関係者に対する意識の喚起も必要となろう。

注

- 1) 2006年の特別支援学校学習指導要領の翻訳については中田 (2008a), 中田 (2008b) を参照。
- 2) インドネシアの制度的枠組みの詳細については, 河合・中田 (2004), 河合 (2005), 河合 (2006), 河合 (2007) を参照。
- 3) ただし, 学習指導要領告示後, 2007年に国家教育基準局 (Badan Standar Nasional Pendidikan) が示した「特別支援教育における評価の指針」の中で特別プログラムが取り上げられている。指針の詳細については河合 (2008) を参照。
- 4) インドネシアの特別支援学校における授業時数については, 河合・中田 (2004) pp.521-522を参照。

引用・参考文献

- Badan Standar Nasional Pendidikan (2006) Standar Kompetensi Dan Kompetensi Dasar. Sekolar Dasar Luar Biasa Tunagrahita Ringan (SDLB-B)
- Badan Standar Nasional Pendidikan (2006) Standar Kompetensi Dan Kompetensi Dasar. Sekolar Dasar Luar Biasa Tunagrahita Ringan (SDLB-C)
- Badan Standar Nasional Pendidikan (2007) Panduan Penilaian Pendidikan Khusus.
- 河合康 (2005) インドネシアの国家教育システム法及び特殊教育令における障害児教育関連規定. 上越教育大学研究紀要, 25 (1), 315-328.
- 河合康 (2006) インドネシアにおける「1997年障害者基本法」の構成と内容. 86-91. 平成17年度科学研究費補助金 [基盤研究 (A)] 途上国における特別支援教育開発の国際協力に関する研究 (平成17年度報告) 所収
- 河合康 (2007) インドネシアにおける特別支援教育の枠組みと現況. 135-146. 平成18年度科学研究費補助金 [基盤研究 (A)] 途上国における特別支援教育開発の国際協力に関する研究 (平成17年度報告) 所収
- 河合康 (2008) インドネシアにおける2007年「特別支援教育における評価の指針」の構成と内容. 164-186. 平成19年度科学研究費補助金「基盤研究 (A)」途上国における特別支援教育開発の国際協力に関する研究 (平成18年度報告) 所収
- 河合康・中田英雄 (2004) インドネシアにおける障害児教育の史的発達と現状. 上越教育大学研究紀要, 23(2), 511-525.
- 中田英雄 (2008) インドネシア共和国の特殊教育における「学習指導要領」-「能力の基準と基礎能力 軽度知的障害特殊学校小学部」(日本語版)平成19年度科学研究費補助金「基盤研究 (A)」報告書.
- 中田英雄 (2008) インドネシア共和国の特殊教育における「学習指導要領」-「能力の基準と基礎能力 聴覚障害特殊学校小学部」(日本語版)平成19年度科学研究費補助金「基盤研究 (A)」報告書.
- Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 19 Tahun 2005
- Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional.

〈付記〉 本稿は科学研究費補助金基盤研究 (A) 課題番号17252010 (代表: 中田英雄) の研究成果の一部である。

A Study of Curriculum Guidelines in Indonesian Special Schools as Seen from a Comparison with Those of Japan

Yasushi KAWAI*

ABSTRACT

The purpose of this study was to clarify the characteristics of Indonesian curriculum guidelines through the comparison of the curriculum guidelines of Indonesian and Japanese special schools. The targets were students with mild intellectual disabilities and hearing impairments, of which there are many in Indonesia's special schools. The results of the analysis revealed that (1) in Indonesia, curriculum guidelines are separated by the type of disability; (2) no cross-sectional descriptions in common with general guidelines of Japanese curricula are observed, and the focus is on separating the goals and contents of subjects by disability; (3) religion and civic education are positioned as subjects, and both of these subjects serve as a foundation for other subjects; (4) compared to Japan, there are many items of education and they are described in detail; (5) for students with intellectual disabilities, while in Japan the content of subjects is shown in steps, in Indonesia it is shown in each grade; and (6) the method of placing weight on music education for deaf students is different, etc. In the future, when international education cooperation is promoted for Indonesia, it is necessary that it be based on these characteristics.

* Clinical Psychology, Health Care and Special Support Education