

インド タミルナードゥ州における インクルーシブ教育の事例研究

日下部 達 哉

(広島大学教育開発国際協力研究センター)

はじめに

教育開発分野におけるインクルーシブ教育だけでも、今世紀、関連の教育研究者が総掛かりで取り組んでも追いつかないほど広大な研究分野である。本研究では、南アジアをフィールドとした場合、可能な限り、今後研究可能な範囲を推定するとともに、タミルナードゥ州の実践に関する研究報告を行う。

「インクルーシブ」という概念が含む諸要素は、日本においては、障害者を主に指していることが多いが、発展途上国といわれる各国を対象とした研究を調べてみると、その諸要素はきわめて多様である。特に南アジア各国では、様々な教育発展から「取り残された」子どもたちが、カースト制度をはじめとする社会文化の中で生活している。これには障害者のみならず、低位カースト、児童労働者、ストリートチルドレンなどがあり、「インクルーシブ」概念の捉え方は、各国で大きく異なっている。本研究では、主として、インドの事例をとりあげ、簡単な史的検討と事例研究を行っているが、「インクルーシブ」の概念が先行研究において様々な捉え方をされている以上、それら文脈に事例を位置づけたうえで議論していく必要があるため、南アジアに関する教育研究の成果も反映する。

これまで、少なくとも障害児の教育への包摂 (inclusion to education) に関して、以下、1-1 で述べるような法制度の発展があることがわかっている。さらに1-2 では、

教育への包摂に関し、実態レベルでの現状に関する諸研究を紹介している。

しかしインクルーシブ教育は、主として特別支援教育の観点から、教育改善についての研究がなされてきたことから、障害児教育の包摂について「実態に即した」社会システムにおける位置づけが詳細に触れられてきたわけではない。こうした理由から、本稿では実態レベルの社会システムの構図の中に、タミルナードゥ州におけるフィールドワークで得られた障害児教育のあり方を位置づけていくことを目的とする。なお、本稿は、2014年3月に、刊行されたUNESCO事業報告書を改筆したものであることをあらかじめ断っておく。

1. インドの教育における「インクルーシブ」と複線的な教育システム

1-1. インドで「インクルーシブ教育」概念が浮き彫りになるまで

インドにおけるインクルーシブの概念が包摂するものとして、Vermaは、大多数の貧困層のほか、ダリット¹などの低位カースト、児童労働者、ストリートチルドレン²、また、低学費私立学校 (Low Fee Private Schooling: LFPE) をあげている (Verma 2007:138-162)。

1990年、タイのジョムティエンで採択された「万人のための教育 (Education for All: EFA)」世界宣言に基づく世界的潮流が起こるまで、インドをはじめとする南アジア諸国では、国民の大多数を占める貧困

層が、国が準備する教育制度に、完全には包摂されてこなかった歴史をもつ。このため、サブサハラアフリカと並び、南アジアは教育普及において大きな課題を抱える国として認識されてきたが、インドでは、通称コタリ委員会といわれる教育審議会 (Education Commission 1964-1966) が開催され、報告 6.43 において、「障害児の教育の第一の課題は健常者の必要に合致するようデザインされた社会文化的環境の調整に彼らを準備させること」「障害児の教育は一般の教育の不可分のパートである³⁾」とされた。このあたりが、世界の今日的文脈につながる形でインドの教育政策におけるインクルーシブ概念の端緒だといえよう。以来、知識人たちの教育に関する議論自体は、様々なジャーナルや各新聞において活発に行われてきた。

一方で、コタリ委員会が組織された時期にあたる 1965/66 年の第四次五カ年計画で示された初等教育粗就学率は、76.7% (男子 96.3% 女子 56.5%)、前期中等教育レベルで 30.9%⁴⁾ という、かなり低い水準であった。この時点においてインドでは、社会的な少数派を包摂 (inclusive) するというよりはむしろ、経済成長にとって重荷である大多数の貧困層を、国家教育政策に取り込み、マンパワーへと育成、少しでも経済成長を離陸させる戦略をとる方向にあったと考えられる。次の第五次五カ年計画で、それまで軽視されてきた初等教育が最優先事項とされ⁵⁾、1968 年、国家教育政策がコタリ委員会の勧奨を受け入れ、Common School System (CSS) が定められた。これにより全ての人々の近隣に学校がある状態を 20 年以内に実現する政策目標が掲げられた。これからさらに、次の、第六次五カ年計画に至って初めて、先述の Verma が挙げた概念のうち、貧困層、指定カーストや部族などの低位カーストの教育制度への包摂が言及された。しかし南アジアは、教育のみならず様々な側

面で政策と実態の乖離が大きく、インドのコタリ委員会から 50 年が経った現在に至っても、そうした乖離状況は継続している。

80—90 年代、NGO が入り、ジョムティエン会議で定められた万人のため教育 (Education for All: EFA) という一大潮流がこうした動きを後押しした結果、プライベートセクターを中心とする多くの学校種が生まれ、それらの活躍によって現在、インドの就学率は粗就学率 116%、純就学率 92%⁶⁾ にまで向上した。さらに 2002 年の第 86 次憲法改正で、6 歳から 14 歳までの子どもに教育を受ける権利 (第 21 条 A) が保障され、7 年をかけて立法化、「子どもの無償義務教育権利法 (RTE 法)」(2009 年) へと結実する。ただし、RTE 法の中の disadvantaged group に位置づけられるべきであった障害児は、「うっかり」省かれてしまっていた⁷⁾。しかし、2012 年 4 月 24 日に上院を通過した RTE 改正法案においては、「障がいのある子ども」は、disadvantaged group に位置づけられることとなった⁸⁾。

このように多くの人々が教育制度に包摂された結果として、今もって排除されている最貧困層のほか、ダリットなどの低位カースト、児童労働者、ストリートチルドレン、身体障害者などの存在が浮き彫りになり、教育政策担当者、研究者、宗教関係者、NGO 関係者からの意識が注がれるようになってきた。教育開発の専門家らは、この教育制度からとり残された人々を、「ラスト 10%」と呼んでいる。またこれにより、インクルーシブ教育という概念自体は、脚光を浴びているものの、実態の解明及び現場での改善実践は、これからの課題であるといえよう。

しかし、この問題について「教育開発政策が多種多様な人々を包摂しきれていない」という政策批判的な単純化をしてしまうと、実態を踏まえない空疎な議論を繰り返すことになりかねない。この教育の「ラスト 10%」問題は、我々が思う以上に複雑で、社

会文化や経済との重層性を有している。また、制度と実態の乖離状況があるからといって、「実態」の調査研究は、本研究を含めて緒についたばかりである。これから求められるのは、「ラスト 10%」問題の諸相を分析し、「下」で何が起きているか、を明らかにしていくことであろう。

1-2. インドの複線的教育システム - 南アジアにおけるインクルーシブのあり方

「下」で何が起きているかについては、既にフィールドレベルを詳細に調査した以下のような研究結果がある。それは 2009 年より、京都大学の押川文子教授らの研究グループが、「包摂と排除」をキーワードに、南アジア諸国でのフィールド調査を展開し、研究を進めてきたものである。研究成果をまとめた押川は、インドをはじめとする南アジアにおける複線的教育システムの存在を指摘した。例えば、南アジアには、多くの NGO や個人によって建てられた小学校が存在するが、それらは無認可で運営されることも多い。しかし、最終学年の卒業試験を受ける段階になって、公立小学校などに登録し、卒業試験を受け、合格すれば小学校の修了証を手にする、といった複線性である。その複線性は、NGO や個人のみならず、企業、宗教関係者による宗教学校、初等教育のみならず、中等あるいは高等教育と幅広く、個人が小学校に入ろうとした場合から高等教育に至るまで、無数の選択肢があり、政府が準備した脆弱な公教育システムを補完している。日本のように行政のほうで個人の情報を押さえていて、6 歳になるとき葉書が送られてほぼ自動的に学校歴が始まるのと対照的である。それは基本的に、政府の力が弱く、国民に教育を保障することができないために起きる、いってみれば自然発生的で緩やかな教育保障システムであり、かつ、貧困層や包摂されるべき弱者を中心とした、政治的な動き、国際援助活動、

宗教実践などがアクティブに実践を展開した結果でもあった。筆者を含む研究グループは、これらの研究成果をまとめ、日本南アジア学会が発刊している『南アジア研究』第 22 号に発表した。その詳細を以下に簡単に紹介し、南アジアにおける貧困層をはじめとする社会的弱者の、教育制度への包摂のあり方について説明していく。

低学費私立学校 (Low Fee Private Schooling: LFPE)

冒頭にも記述したように、Verma は、貧困層、低位カースト、児童労働者、ストリートチルドレンの他に、包摂すべき対象として、低学費私立学校 (Low Fee Private Schooling: LFPE) をあげている。ケニアの事例を研究している大場によれば、低学費私立小学校は、『無認可小学校』や『未登録私立小学校』と呼ばれ、実際に学校として機能はしているが、教育省には認可または登録をされていない学校のことを指し、「これらの学校の中には、他省や所在地域の行政機関を通じて登録を行っている学校もあるが、一切登録をせず、未登録のまま独自に学校運営を実施している場合も多い」(大場 2011: 15)。インドにおいてもほぼ、この定義は当てはまり、その担い手は、NGO が運営する場合もあれば、個人が運営する場合もある。この低学費私立学校によって、貧困層の学校アクセスが改善されてきていることは確かである。公立学校より、授業料を支払っても、低学費私立学校に通わせる保護者もいるほどである。公的な認可が与えられていないのにわざわざ通わせるのはなぜか。

端的に言えば、公的教育制度の外にある、「制度外制度」として成立しているためだといえる。小原は、こうした低学費私立学校の存在を「影の制度」と呼んだ(小原 2010)。なぜなら、国家の力の弱いインドにおける不安定な教育法制にもかかわらず、

無認可学校が実態として機能しているからである。その一つの側面は、貧困層の教育意識の高まりによる教育希求の動きである。人々は自分の子どもを、不十分な公立学校の教育よりも、英語での教育も受けることができ、主に富裕層が通う私立よりも授業料の安い無認可学校に通わせようとする。重要な点は、認可か無認可であるかどうかにかかわらず、保護者は、正規のストリームへの進学を可否を正確に把握していることである（例えば卒業試験だけは正規の学校に登録して受験するなど）。もう一つの側面は、無認可学校は学校経営を目的とする者、定年退職者、主婦業との両立など、貧困層の教育意識への高まりを、敏感に捉えた人々が職を求めるといった側面である⁹。小原の研究は、こうした「実態としての機能」が無認可学校を増加させていることを指摘している（小原 2010）。つまり、公教育制度が、無認可学校を包摂していなくても、「下」の人々にとってそのこと自体がさほど問題ではなく、進学・就職あるいは単に知識習得などの目的に依拠して、しかるべき無認可学校へ行けば、最終的には認可学校で修了証をもらえたり、公立よりもよい進学指導を受けられたりする場所なのである。

この研究グループのメンバーである小原は、既述したインドの教育における『影の制度』を検討している。小原は無認可学校の存在を「影の制度」と呼び、法制度的側面とともに、フィールドワークによってその実態にもアプローチした。この研究は、デリーをフィールドとしており、公立学校の拡充が不十分ななかで発展した私立学校の中に含まれる無認可学校（Unrecognized School）に焦点を当てている。本研究で無認可学校は、「学校教育法規などに規定される認可条件を満たしていないため、政府からの財政支援がない上、児童の進学に不可欠である修了証明書の発行権をもたない¹⁰」学校とされている。これが、子どもの教

育権の保障問題に取り組むNGO、Social Justiceによって裁判に訴えられている。判決は、デリー高等裁において、「閉鎖すべき」とされ、最高裁では「政府の管理下で統制すべきである」とされた。しかし2010年に施行された、子どもの無償義務教育権利法では再び閉鎖を求められている¹¹。

マドラサ：イスラーム宗教学校

また、日下部は、バングラデシュのアリアマドラサ (aliya madrasa) とコウミマドラサ (qawmi madrasa) について報告している¹²。バングラデシュでは、教育を求め人々に対して、普通学校教育の経路と、マドラサというイスラーム神学校の進路が開かれている。しかし、マドラサにはアリアマドラサとコウミマドラサの2種類があり、アリアマドラサは教育省マドラサ教育委員会 (Madrasa education board) によって統括され、ナショナルカリキュラムを完全に担保することで、教員給与が政府から支給されている。またコウミマドラサは、アラビア語、ペルシャ語、ウルドゥー語を教授用語とした独自のカリキュラムを実践している。そのためナショナルカリキュラムを担保しておらず、政府とは別の、首都ダッカにあるコウミマドラサ委員会 (Qawmi madrasa board) が試験などを実施している。ここで特筆すべき大きな違いは、やはり学位の問題であろう。アリアマドラサはナショナルカリキュラムを完全に担保しており、宗教科目はエクストラカリキュラムとして実施されているため、中等教育レベルでは、卒業生に普通学校教育と同じ SSC (Secondary School Certificate) と、HSC (Higher Secondary Certificate) が発行される。しかし、コウミマドラサは独自の学位授与システムを有しており、これが公には認められていない。疑うべくもなく、このことがコウミマドラサの不利な点であるが、実態は、バングラデシュ東部ではコウ

ミマドラサの増加は著しい。ちなみに、アリアマドラサについては1970年に1518校であったものが、2000年には7279校になっていることがわかっており¹³、こちらも増加傾向にある。しかしコウミマドラサは、現在正確な校数が把握されていない。2009年に実施した、ダッカのコウミマドラサ委員会の事務局長に対するインタビューによれば、バングラデシュ全体で1万校は超えているだろうと推定していた。概ねであっても仮に1万校以上あるとすれば、相当数の子どもたちがコウミマドラサにコミットしていることが推測できる。多くのコウミマドラサにおけるインタビューでは、生徒のほとんどが貧困層からきているらしい。また、デリーのような裁判ではないが、80年代から政府側とコウミマドラサ側との交渉の存在が指摘されている。このバングラデシュのマドラサの研究においても、貧困層といわれる、人々の側からの教育希求と、教育制度供給側の機能不全との狭間で、コウミマドラサはその不全状態を補うかのように「もう一つの教育制度」として機能している。

また、南出は、バングラデシュにおける子どもたちの中等教育への定着の低さに着目し、彼ら彼女らの中での「学校の意味」について研究している¹⁴。南出が農村部で調査した38名の子どもたちのうち、29名が中学校に進学し、「留年しながらもなんとか通い続けた子どもは約39%で、留年しながらもなんとか10年生までを終えた子どもは38人中15人であった¹⁵」。南出はさらに、インタビューによって、子どもたちが中学校では、小学校と異なり、勉強も難しくなり「なんとなく通う」「友達と遊ぶのが楽しくて通う」といったインセンティブで通うのは不可能であること¹⁶、さらに「学歴神話」が現状では不明瞭性が強く、彼らの意識の中ではほとんど機能していないこと、女子が結婚しても、実態としては婚家と実家を

行き来する場合があります、婚姻状態を続けながらも通学できる人々もいることを明らかにした¹⁷。南出は、学歴や教育への投資が、職業機会と関係しているかどうかかわからない、教育制度が機能不全である中、外部要因である大人ではなく、子ども自身の視点を確保し、不安定な社会に彼ら彼女らがいかに対応しようとしているのかという側面を照射した。

NGOによるストリートチルドレンへの教育

針塚は、インド、ニューデリーにおける路上生活経験のある子どもに対して教育機会を提供する活動をしているNGOのフィールドワークから、NGOがいかにストリートの子どもたちを啓発し、自らの将来を考えるように「カウンセリング」を行ったり、「モチベート」を行ったりしているか、という事例研究を行った¹⁸。この研究で針塚は、インドにおけるノンフォーマル教育が有する教育機能について詳述している。調査対象であるSBTというNGOの職員は、ストリートの子どもたちが、SBTの中で自分の居場所をもてるように、また将来を見据えた教育の意義を理解することができるように「カウンセリング」や「モチベート」を行う。結果として子どもたちが路上生活を止めるよう選択を促し、「メインストリーム」の教育へいざなっていく¹⁹。その過程をつぶさに観察した針塚は、「教育が普及した社会では、初等教育段階の教育に関する選択・決定を、子ども自身が行うことは想定されていない。しかし、路上で生活する子どもたちは、『メインストリーム』の子どもが拒否することのできない形で与えられる教育を、自らの選択として経験している²⁰」と述べる。

上記研究は、もともと別個のものとして取り組まれていた研究を、研究代表である押川がとりまとめ、位置づけを行ったもの

である。押川は、上記のような政府や人々の教育への動き全般がでてきていることについて「教育の時代」とよび、現状でできる限り、南アジアにおける様々な教育的変化を捉えようとしている。これらの視点は、Verma らの研究と完全ではないが、重複する部分が多い。

これらの先行研究について最も重視すべきは、社会的弱者側の動きをマイクロレベルで注意深く捉えているところである。つまり、「教育政策が上から降ってきて、段階的に取り込まれていく」という単純な政策適用過程ではなく、どちらかといえば乏しい教育政策に対応するため、しかし充実した教育を求める人々の教育希求の思いを描写している部分が重要なのである。世界的に見れば、日本のように、政策と現場のリンケージが相対的には良い状態に比べ、南アジア諸国では、政府主導の教育政策の有効性が乏しいがゆえに、人々の激しい教育希求の動きが起き、小原が指摘するような「影の制度」あるいは制度外制度とでもいえる状態ができあがっている。政策応用研究を考えると、こうした状況の把握は不可欠であり、インクルーシブ教育研究の主要な研究アジェンダとして丁寧に調査されていく必要がある。

次節より、インド、タミルナードゥ州におけるいくつかのインクルーシブ教育の事例を紹介し、上記の流れの中に位置づけ、議論を試みたい。

2. タミルナードゥ州における障害者に対する支援

タミルナードゥ村落の「社会革命」

タミルナードゥ州は、南インドの東側、ケララ州の隣に位置する。タミルナードゥ州における村落では、有力土地所有者層が村落下層民を支配するような支配構造から、徐々に村内で指定カースト層、OBC (Other

Backward Classes) が運動を展開し、農業労働賃金を上昇させるとともに、土地所有を増大させるという社会革命が進行してきた。この背景には、1980年代からバラモン層が、都市部ホワイトカラーの職を志向し、所有農地を削減させたこととともに、若者によって指定カースト運動が展開され、学校、宅地、水道、道路の修理、寺院の修理などを県行政に要求してきたことなどがある(柳澤 2013)。また柳澤のタミルナードゥ州村落調査結果が指摘するところによれば、こうした社会インフラ整備とともに、耐久消費財の増加(テレビ、天井扇風機、ミキサー、自転車、携帯電話、バイクなど)や家屋新築が増加している。さらに教育水準の上昇によって、指定カーストからも町の小・中学校への通学者、大学進学者が増加した(同上 2013)。

「社会革命」と教育

タミルナードゥ村落の指定カーストやOBCの人々が教育を受け始めたという事実に対して、これまでの本論が押さえてきたインドにおける「影の制度」を考えれば、政府がそれに完全に対応できたとは到底考えられない。そこにはNGOや私立学校が介在したと考えるのが妥当であるし、事実、2009年のデータで、政府のplanning commissionに登録されたタミルナードゥ州におけるNGOの数は、35州中、6番目に多い3415である²¹。また、それらNGOの多くが、教育をはじめ、農業、マイクロファイナンス、保健衛生、医療、飲料水そして指定カーストのエンパワーメントなど、非常に手広く事業を手がけており、社会問題に対する意識の高さがあるとともに、多くの人々がこうしたサービスに触れていることがうかがえる。

身体障害児に対する教育も、形は特別支援やインクルーシブ教育など様々であるがこれらNGOによって担われている。こ

れら多くのNGOが、Disabled childrenという用語を使わず、Differently abled childrenという用語を用いている。さらにこれらのNGOに加え、現在、同州における障害者に対する教育支援は、私立学校、教会などを中心に展開されている。また、2001年より推進されてきた、インドの「万人のための教育：Education for All」であるサルバ・シクシャ・アビヤン（Sarva Shiksha Abhiyan: SSA）政策は、公立学校におけるインクルーシブ教育を推し進めている。ただし現在、連邦政府と州政府が推進しようとしているインクルーシブ教育施策は、まだ日が浅く、社会的包摂（Social Inclusion）を担うには不十分である。これからのインクルーシブ教育を議論していくためには、これまで長らく展開されてきているNGOや私立学校による特別支援教育やインクルーシブ教育の実践について踏まえておくことが、不可欠であろう。

3. 障害者支援に関するフィールド調査結果

冒頭で述べたとおり、インド、タミルナドゥ州のチェンナイ市とその近郊において、2012年8月、2013年8月の二回にわけて以下の通り6カ所の対象施設及び学校をフィールド調査した。またこれら施設・学校に加え、「国立複合障害者のエンパワーメント研究所」を訪れ、インクルーシブ教育の担当者であるAmarnath氏にインタビュー調査を行った。これら調査にはマドラス・クリスチャン・カレッジのRobinson Tamburaj教授の全面的協力を得ている。さらに調査の節目で、Robinson氏との研究打ち合わせを行い、単純な質問、調査の途中で発想したりサーチャクエスションなどの議論を行った。一つ一つの施設・学校で興味深い話や大量の質的量的データがもたらされたものの、ここで全てを述べられないた

め、以下では、いくつかの項目に分けて記述していきたい。二つの学校について、設立年が不明となっているが、筆者が記録ミスしてしまったことによる。

本研究に先立って、古田と牛尾がタミルナドゥ州同地域における実態を調査したところによれば、「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にまで到達した」一方で「学校訪問では子どもの状況を把握しきれない実態も散見され、就学促進が困難である」ことを明らかにしている（古田・牛尾 2012）。

〈2012年8月、2013年8月の調査における対象施設及び学校〉

1. Panchayat Union Middle School 設立年不明

（公立校：インクルーシブ教育を実践）

2. Ambumalar Special School for the Mentally Retarded & Residential Care unit 1975年設立

（NGO：寄宿制特別支援教育を実践）

3. Social Service Centre Willy's Integrated High School 1964年設立

（NGO：付属統合学校を運営、インクルーシブ教育を実践）

4. Paradise Home Rehabilitation Centre for the Mentally Challenged 設立年不明

（NGO：成人の知的・発達障害者に対して特別支援教育を実践）

5. Vidya Sagar 1985年設立

（障害者支援NGOでリソースセンター機能を有する。学校はプログラムとして運営）

6. Asha Johnnie Samuel Memorial Centre for the Handicapped 1985年設立

（教会：特別支援教育を実施）

3-1. 生徒集めに関する公立校と NGO との相違点

公立中学校である Panchayat Union Middle School には未だに机も椅子も十分に整備されてはいないが、インド農村には、ごくありふれた学校である（写真1）。近隣から村人たちの子弟が通ってきているが、SSA ということで一人の視覚障害児が通ってきている。また、数人の障害児がキャッチメントエリア（日本でいう校区）内にいることがわかっているが、就学はできていない。教師も説得するということまではいっていない。

Ambumalar Special School, Social Service Centre, Paradise Home Rehabilitation Centre といった3つの NGO では、積極的に障害児の保護者に声をかけ、決して前世の業が現世に影響すると信じられているカルマや、自分たちのせいではなく、社会的弱者であり、きちんとした教育・訓練を受ければ社会で働けることを、かなり時間をかけて説得しているとのことであった。当初は、カルマのせいにしたたり、家の恥としたりして障がいのある子どもを家の奥に隠してしまっていたケースがあっても、NGO の職員が説得をすると学校に通わせてくれるようになる、ということであった。つまり NGO サイドは、「待ち」の姿勢ではなく、生徒集めを模索しているのである。

おそらく NGO サイドからすれば、運営のため障害児が一人でも多く通っていることがドナーからの資金、そして助成金や政府の補助金を申請する場合に必要なと考えられ

（写真1）チェンナイ近郊の公立中学校



る。そのため、村の中で声をかけ、生徒を集めてきているものと考えられる。一方、公立校で、「待ち」の姿勢をとらざるをえないのは、基本的に、健常児と障害児の間に介在している、リソースティーチャーといわれる教師が常駐するようなリソースルームも持たないし、ただでさえ SSA プログラムによって増加した大量の生徒を、2-4 人程度の教師で教えている状況下では、教室内の多様性が高まれば高まるほど教えるにくくなってしまわないだろうか。また、公立校の教員の給料は、多様な生徒を教える、教えないにかかわらず、余分に払われるわけでもない。そのため、エクスキューズとして1-10名程度は在籍させるが、あらゆる多様性を包摂するだけの余裕が現場にはないように考えられた。こうした事情から上記のような相違が生まれているものと考えられる。

3-2. NGO に共通する理念と実践

まず、調査対象となった NGO は、先述の通り、Disabled children という言葉ではなく、Different abled children という言葉を用いている。先述の planning commission の NGO データを概観するに、調査対象施設・学校のみならず、タミルナードゥ州の多くの NGO がこの概念を用いている。

完全インクルーシブ教育を実践している施設・学校はなく、調査対象施設中、観察のうえでは最も充実したインクルーシブ教育を行っている Social Service Centre も、インクルーシブ教育（210名で健常児数が卓越）、特別支援教育（38名）、職業訓練（50名）の三部門に分け、特別支援教育部門がリソースルームとなり、インクルーシブ教育部門を支えていた。つまり特別支援教育部門は、この学校の核であり、校長は「slow learners のためには特別支援教育こそ必要である」「現状、政府の教員に対するインクルーシブ教育の研修は1週間のみなので、それだけで現状に対応していくのは難しい」

という考えを持っていた。ただしこの学校もリソースティーチャーが一名のみなので、人員が足りてないという。

これはほかの施設・学校も同様で、おおむね、「特別支援教育が障害者支援のコアであるべきで、インクルーシブ教育は特別支援教育のリソースを用いる形をとらないと、普通教育に障害者がいきなり入るのは、不利益を被る」という考えを持っていた。一方で、社会に出ていくうえで、コミュニケーションスキルなどの育成は、インクルーシブ教育によってなされるべきである、という重要性も認識されていた。

また、Vidya Sagar という NGO は、現在プログラムとして学校も運営しているが、他の学校からも頼られるような、地域のリソースセンターになっていくことが理想であるという理念を持っていた。たしかに公立校以外で調査対象とした施設では、特別支援教育なしではインクルーシブ教育は不可能で、現状では、リソースルームやリソースセンターの存在が、障害児の不利益にならないように機能している状態であるという主張が支配的であった。

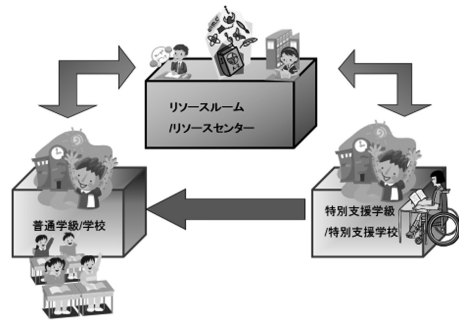
また、どの NGO、教会も、障害児に対しては、MDPS (Madras Developmental Programming System) という、タミルナドゥで広く活用されている評価尺度を用いており、服装、髪、トイレやその他の身だしなみなどに関する 18 の尺度に基づき、一人ひとり評価し、一定程度できるようになったら進級させるというシステムを取ってい

る (写真 2)。つまり、普通学級で一部落第者を除き、一斉に進級するというシステムではなく、個々の評価をもとに一人ずつ進級するシステムになっていた。観察を終えた時点での率直な感想は、MDPS は、細かく評価する形になっており、こうした評価基準のもとでは、教師のよりいっそうの観察が必要となり、インクルーシブ教育になるとそうした教師の目は行き届かなくなると考えたほうがよいと感じた。

3-3. リソースルーム・リソースセンター方式の将来

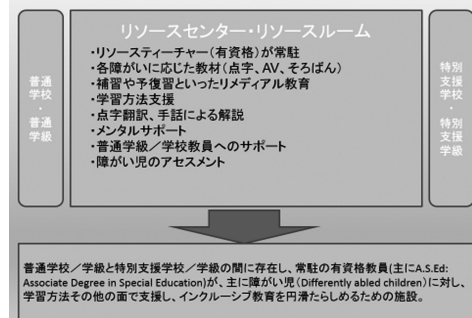
国によって状況は異なるが、筆者は、タミルナドゥ州のフィールドデータから、リソースルーム、リソースセンター方式について以下 (図 1)、(図 2) の通りに定義

リソースルーム/リソースセンター方式の仕組み(インドチェンナイの事例から)



(図 1)

リソースセンターの主な機能とIEIにおける定義



(図 2)

(写真 2)



(写真3) リソース用具としての ipad



している。普通学校と特別支援学校の間に介在するものがリソースセンターであり、普通学級と特別支援学級との間に介在するのがリソースルームである。

リソースルームには基本的にあらゆる障がいの種類に対応しつつ教えていくための用具がおいてある。例えば、視覚障害者のための用具の場合、点字用具、算盤、テyclerフレーム、幾何学図案、白杖、CDプレーヤーなどである。また、カリキュラムについても点字の教育、テyclerフレーム、幾何学図案の活用法、日常生活技術の指導、そして普通学校・学級についていくための理数科の復習などが行われている。これら用具とカリキュラムは、他の障がいにも対応した形でリソースルーム・センターに置いてあり、有資格教員であるリソースティーチャーは、適宜必要な補完教育を行う。SSCの事例で観察されたのは、障害児がリソースルームに来る時間割が決められており、スケジュール化されていた。

また、(写真3)のように、ipadを用いたり、(写真4)のように、きわめて稀な事例ではあるが、肢体不自由児のための体育のリソースルームがあったりと、リソースルームのあり方自体、進展をみせている。

(写真4) 体育のリソースルーム



ただしそれだけ経費もかかるため、必要ではあるものの、維持はどの施設でも大変だということであった。

たしかに現場を一通り概観すれば、現在、理想とされている、わずかな期間の研修で一人の教師が多様な障がいにに対応していくという形態が、いかに実施困難かということが理解できた。現状、リソースルーム・センター抜きではとてもまともにはインクルーシブ教育が機能し難いことが伺えた。筆者は当然、これらリソースルーム・センターに政府の補助や援助の手がさしのべられていると考えたが、リソースルームにおけるリソースティーチャー達は、非常に厳しい現実に直面していた。近年、この地域でも、これまで学校に登録することができなかった障害児も、学校に来るようになってきており、ケアしなければならぬ障がいの多様性は、増大する一方である。現状ではどこも基本的にこれに対し、一名で対応しており、負担はこれからも増していくことを予想していた。また、リソースティーチャーへのインタビューから明らかになったのは、あくまでリソースティーチャーであり、レギュラーティーチャーではないこ

とから、あまりよい処遇がしてもらえておらず、給料が遅配しており、政府へのリソースティーチャーに対する待遇を改善してほしいという嘆願書が出されるまでになっていた。

3-4. これから起こりうる学び直し

Paradise Home Rehabilitation Centreでは、今日のEFAという潮流や、SSAというプログラムが盛んにいわれるまで教育を受けられなかった成人、男子を対象にして施設を開いている(写真5)。というのも、成人男子の障害者が、小学校に通い、障害児たちと一緒に学ぶことはやはり難しい、との考えからである。施設職員の話によると、この施設の近隣はヒンドゥーの漁村が多く、そこでは旧来のカルマ(業)の考えが未だ色濃く残っているという。そうしたことが背景で、これまで家に隠されていた人々が、施設職員の説得によって、10-20年以上遅れて「就学」し始めることになる。現状ではこうした人々には、特別支援のスタイルが合っており、インクルーシブ教育では、難しいという意見が支配的であった。

(写真5) 成人男子の学び直し



3-5. 予算不足の政府

国立複合障害者のエンパワーメント研究所(NIEPMD)のインクルーシブ教育担当者に対しても、インクルーシブ教育についてのインタビューを行い、筆者は、リソースルーム・リソースセンター方式の有効性について議論した。フィールドをある程度見

てきた後であったため、インクルーシブ教育を軌道に乗せるためには、まずリソースルーム・センターに政策的インプットがされるべきではないか、という問いかけをしたが、「インクルーシブ教育であるなら、レギュラーティーチャーで多様性の対応をしていくことが先決である」という回答があり、その存在意義については、「リソースルーム・センターは、インクルーシブ教育の一部ではあるが全てではない」という回答であった。この背景にはやはり予算不足があり、できるだけ早期に完全インクルーシブ教育を実現することが目指されていた。

ただし、特別支援教育を研究する大学の教員2名にもインタビューを行ったが、「リソースルーム・センター方式が確立されれば理想だ」という意見であり、内容面と、予算面の折り合いをつけていくことが、今後の重要な政策的課題であるといえる。

おわりにかえて

本稿では、通称コタリ委員会といわれる教育審議会(Education Commission 1964-1966)で議論された障害者支援の理念と、「教育への包摂」概念の発展をおさえるとともに、実態レベルにおいて現代南アジアにできあがった「複線の教育システム」の存在を指摘した研究を紹介した。現在できあがった複線の教育システムは、無認可の学校でも、公的修了証などにアクセスできるようなパイプを持つことから、「影の制度」と呼ばれ、NGOを中心に多くの教育の担い手が参入していた。それら担い手は、多くの社会的弱者である貧困層、指定カーストなどを教育制度に取り込み、多くの人々がメインストリームの教育に触れるきっかけとなった。障害者支援については、法制度策定及び実態としての動きがありながらも、これまで研究の中で欠落していた視点であったため、本稿では、インクルー

シブ教育の、複線的教育システムへの位置づけを試みた。結果として、古田・牛尾の調査結果の示す通り、NGOが非常に活躍していることが明らかになった。古田・牛尾の調査結果では、NGOが公立校のリソースルームに、有期雇用の巡回特殊教員を置いたり²²して、公立校との結びつきがあることがわかっていたが、本研究がNGO自体を調査して明らかにしたのは、NGOは、Vidya Sagarのようにプログラムとして学校課程をもったり（おそらく卒業試験は学校に登録して修了証を取得するタイプ）、SSCのように本格的な学校経営を行ったりする場合など、学校を設置する・しないにかかわらず、障害児教育支援へのあり方が多様化していた。たしかに公立校では、SSAのプログラムとも相まって、障害児を受け入れる姿勢はあったが、人数は限られており、1.の「複線の教育制度」の解説でも述べたように、公立校だけで障害児を包摂していくのは、質的（教員の訓練の短さ）にも量的（リソースルームなどのファシリティの少なさ）にも大変困難だといえる。以上のような現状から判断するに、常に予算不足とたたかいつながりながら、リソースルームやリソースセンターを有するNGOのほうが障害児を包摂するキャパシティがあるのは明らかであり、障害児支援も、複線の教育システムの文脈で理解できるものではないだろうか。

仮にそう考えることができるなら、まさにフィールド調査で観察してきた教会やNGOは、「影の制度」の一部であり、単に政府の陥穽を補完するのみならず、独自の教育機能を発揮しているといえる。その意味からいけば、現状から一足とびに「フル・インクルージョン」を目指すことは、あまりに非現実的なビジョンを断じざるを得ない。この知見からは、単純に公立校でインクルーシブ教育を進めるといふイデオロギーでは、障害児の教育問題は解決しないことがわかる。なぜなら、その他の社会的

弱者が、授業料など一定の経済的負担を負ってでも、相応の必要性があって無認可学校あるいは宗教学校を選択、進路選択や経済・雇用機会において少しでも有利に立ち回ろうとしている部分がある。だからインクルーシブ教育の名のもとに、障害児支援に関し決して十分ではない公立校に組み入れられたのでは、NGOで受けることができる教育を受けられない、あるいは受けた結果としてのメリットを得られないといったマイナスの面があることを人々は理解しているのではないだろうか。

こうしてみると、知識・技能の習得を障害児に、「教える」立場に立って考えると、圧倒的にNGOが準備している設備や仕組みは、歴史によって培われてただけあって充実しているように映る。しかし一方で、辻田による、普通学校と盲学校を両方経験したデリー大学生へのインタビューによれば、特別支援学校を卒業した後、友人をつくったりすることに数ヶ月かかったことや、最終的には外の世界に出るわけだから、早いうちからそうしたほうがよい（辻田2011：80-81）というような、筆者がNGOから聞き取った特別支援教育のほうを大事にする意見とは反対の方向性を示唆する調査結果もでてきている。

以上、現場を垣間見たに過ぎないが、ほんの一つの地域を見るだけでも、ソーシャル・インクルージョン問題、宗教・文化と障害観、障害をもつ成人の教育、インクルーシブ教育評価、インクルーシブ教育方法、インクルーシブ教育制度論、インクルーシブ教育哲学など、とても限られた研究者たちの手に負えない現状がみてとれる。

ひとまず、南インドの政策と現場では、いかに教育予算とインクルーシブ教育の実践との折り合いをつけていくかという課題が横たわっている。そういった政策の実施可能性もさることながら、障害児のみならず健常児が、社会に出てからいかに生きて

いくつか、いかにインクルーシブな社会をつくっていくのか、インクルーシブ教育が、存在の平等性を学ぶ場としての可能性はどういった所にあるのか、さらなる発展の事例などから研究していくことが課題として残されている。

注

- ¹ ダリットとは、ガンジーが「神の子」と称した不可触民の子どもたちである。ダリットは、伝統的なヒンドゥーイズムに根ざした考え方からきており、現在でもムンバイでは特定のコロニーに住み、死牛馬の処理、汚物処理などの仕事に携わっている。全国で1500-2000万人存在するといわれている (Verma 2007:181)。Vermaの指摘では、彼らはしばしば飲み水を求めて、数マイルを歩かなければならないこと、また、数千人が上位カーストによって殺害されているとされる。
- ² ストリートの子どもたちは「ルーフレス」と「ルートレス」に分けられ、働く子どもたちは、家内労働、非家内労働や非収入労働、児童労働、賃労働、商業的および性的雇用、戦闘員に分けられる (Kaushik 2005)。
- ³ 邦訳については、牛尾直之 (2012) 「インドのインクルーシブ教育の制度と実態－ RTE 法の施行と障害児の教育を受ける権利」日本比較教育学会第48回大会発表資料、に依拠した。
- ⁴ Planning Commission Government of India (1970) Fourth five year plan chapter 16 Education and manpower website: <http://planningcommission.nic.in/plans/planrel/fiveyr/welcome.html> (Accessed on 21st Jan 2014).
- ⁵ Planning Commission Government of India (1976) Fifth five year plan chapter 5-7 Education website: <http://planningcommission.nic.in/plans/planrel/fiveyr/welcome.html> (Accessed on 21st Jan 2014).
- ⁶ UNESCO (2013) Global Monitoring Report website: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/cfareport/>

statistics/statistical-tables/ (Accessed on 21st Jan 2014).

- ⁷ 牛尾が UNICEF, Frequently asked questions; On the right of children to free and compulsory education act (2009) から明らかにしたところによれば、「障害児は 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」という (牛尾同上資料)。
- ⁸ 浅野による以下の文献では、2011年草案と2012年法案との違いを浮き彫りにし、インドの RTE 改正法案における「障がいのある子ども」の定義についても言及している。浅野宜之 (2013) 「インドにおける障害者教育と法制度」小林昌之編『開発途上国の障害者教育－教育法制と就学実態』調査研究報告書、アジア経済研究所、pp. 93-105 所収。
- ⁹ 同上、pp. 78-79.
- ¹⁰ 小原優貴 (2010) 「インドの教育における『影の制度』－デリーの無認可学校の機能要件と法的位置づけの検討」『南アジア研究』第22号、p. 75-81.
- ¹¹ 同上、pp. 75-80.
- ¹² 日下部達哉 (2010) 「『教育の時代』とマドラサ」『南アジア研究』第22号、pp. 82-89.
- ¹³ 同上 pp. 87.
- ¹⁴ 南出和余 (2010) 「選択としての学校教育－バングラデシュ農村社会における中等教育就学を中心に」『南アジア研究』第22号、pp. 90-99.
- ¹⁵ 同上、p. 93.
- ¹⁶ 同上、p. 94.
- ¹⁷ 同上、p. 95.
- ¹⁸ 針塚瑞樹 (2010) 「路上生活経験のある子ども」の『教育の機会』と NGO－ニューデリー、NGO 'SBT' の事例から」『南アジア研究』第22号、pp. 100-106.
- ¹⁹ 同上、pp. 101-103.
- ²⁰ 同上、p. 104.
- ²¹ Planning Commission Government of India (2009) http://ngo.india.gov.in/ngo_stateschemes_ngo.php (Accessed on 2nd Feb 2014)

²² 古田弘子・牛尾直行 (2012) 「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・アビヤン政策下での実態」『熊本大学教育学部紀要 人文科学』第 61 号、p. 122.

参考文献

(邦文)

牛尾直行 (2012) 「インドのインクルーシブ教育の制度と実態－RTE 法の施行と障害児の教育を受ける権利」日本比較教育学会第 48 回大会発表資料.

大場麻代 (2011) 「低学費私立小学校間の比較からみる学校選択要因－ケニア共和国首都ナイロビ市内のスラム地域を事例に」『国際教育協力論集』第 14 巻第 1 号、広島大学教育開発国際協力研究センター、pp. 15-28.

小原優貴 (2010) 「インドの教育における『影の制度』－デリーの無認可学校の機能要件と法的位置づけの検討」『南アジア研究』第 22 号、p. 75-81.

日下部達哉 (2010) 「『教育の時代』とマドラサ」『南アジア研究』第 22 号、pp. 82-89.

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」アジ研叢書 No. 27、アジア経済研究所、pp. 57-87 所収.

古田弘子・牛尾直行 (2012) 「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・アビヤン政策下での実態」『熊本大学教育学部紀要 人文科学』第 61 号、pp. 117-124 所収.

南出和余 (2010) 「選択としての学校教育－バンラデシュ農村社会における中等教育就学を中心に」『南アジア研究』第 22 号、pp. 90-99.

針塚瑞樹 (2010) 「路上生活経験のある子どもの『教育の機会』と NGO－ニューデリー、NGO ‘SBT’ の事例から」『南アジア研究』第 22 号、pp. 100-106.

柳澤悠 (2013) 「『社会革命』下のタミルナード村

落」第 26 回日本南アジア学会テーマ別セッション I 「インド農村の今：ピハール・パンジャープ・タミルナードの現地調査の事例から」発表資料.

(英文)

Gajendra K.Verma, Christopher R. Bagley and Madan Mohan Jha (2007) *International Perspectives on Educational Diversity and Inclusion- Studies from America, Europe and India*, Routledge, pp.1-222.

Kaushik, A. (2005) 'Elementary education in urban areas,' in Banerji, R. and Surianarain. S. (eds), *City Children, City Schools*. New Delhi: UNESCO.

Planning Commission Government of India (1970) Fourth five year plan chapter 16 Education and manpower website: <http://planningcommission.nic.in/plans/planrel/fiveyr/welcome.html> (Accessed on 21st Jan 2014).

Planning Commission Government of India (1976) Fifth five year plan chapter 5-7 Education website: <http://planningcommission.nic.in/plans/planrel/fiveyr/welcome.html> (Accessed on 21st Jan 2014).

UNESCO (2013) Global Monitoring Report website: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/statistics/statistical-tables/> (Accessed on 21st Jan 2014).