

第3章

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——

辻田祐子

第1節 はじめに

1990年の「万人のための教育 (Education for All)」宣言以降、国際社会は初等教育の普遍化に取り組んできた。この目標を達成するためには就学していない子どもの3分の1を占める障害児 (UNESCO [2009]) の教育は避けて通れない重要な課題であろう。現在、インドを含む多くの国では1994年のサラマンカ宣言にある「インクルーシブ教育 (inclusive education)」を基本方針として掲げている。インクルーシブ教育とは、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地域の普通学校で提供することをめざすものである。これは、障害と開発分野での「社会モデル」、すなわち障害は障害者を取り巻く環境や集団によって作り出されるものであるとして社会の側の変革を求める新しいアプローチ (詳しくは第1章参照)、にも調和するものであった。

しかし、インドでの「インクルーシブ教育」とは、特別支援校での学習も含む障害児の就学を促進することと理解されてきた (Kalyanpur [2008], Miles and Singal [2010])。そもそもインドでは初等教育の普遍化が遅れ、障害者の教育をはじめとする諸権利に関する知識も十分に浸

透していないためである。こうした状況のもとで、どのように障害児教育を進めていくことができるだろうか。その具体的な可能性を探るために、本章では現在までの障害児教育の達成状況と問題点を報告する。

構成は、次のとおりである。第2節では障害児教育の現状を統計と先行研究から確認する。第3節では、障害者教育をめぐる政策、法律を概観する。第4節では、デリー大学盲学生へのインタビューをもとに障害者の教育過程の特徴を整理し、今後の課題を考察する。最後に本章をまとめる。

第2節 障害児教育の現状

1. 障害者の就学統計

インド政府の障害者統計には、10年ごとに実施される国勢調査 (Census of India) と過去20年に2回実施された全国標本調査 (National Sample Survey) のふたつがある。それによると、障害者数は2001年国勢調査で2191万人 (総人口に占める障害者の割合2.1%)、2002年全国標本調査で1849万人 (同1.8%) である。この数値の違いは、両調査の「障害者」の定義の相違によるものと考えられる⁽¹⁾。いずれの調査でも先進国の障害者の割合と比較して低いため、インドの障害者数は過小評価の可能性が高いと指摘される (たとえば、森 [2008], World Bank [2007])。その要因としては、調査員の訓練不足、ステレオタイプに当てはまらない障害者の排除、家族に障害者がいることを知られたくない社会的な価値観などが指摘される (たとえば、Jeffery and Singal [2008], Kalyanpur [2008], World Bank [2007])。

2001年の国勢調査によると、障害者の識字率は49.3%であり、国全体の65.4%を大きく下回る (Census of India [2005])。Filmer [2008] は、インドを含む途上国14カ国の研究でほかの要因をコントロールしても障害者の就学率が非障害者の就学率よりも統計的に有意に低いと報告してい

る。インドでは2009年に6～13歳の未就学児に関する標本調査が行われ、一般に就学率の低いグループとみなされる女子（未就学率4.7%）、指定カースト（同6.0%）、指定部族（同5.6%）、ムスリム（同7.7%）と比較しても、障害児（同34.1%）の就学率が著しく低いことが明らかにされた（Social and Rural Reserch Institute and EdCIL [2009]）。

表1は2002年全国標本調査の5～18歳の就学状況を示している。ただし、同調査での「就学」とは、単なる学校への登録と定義されており、実際の通学より過大報告されているとみてよい⁽²⁾。障害者の就学率は49.7%である。特徴的なのは、男女、都市農村、障害者種別間での格差である。都市部女子の就学率（79.1%）が高い視覚障害者を除き、男子より女子の就学率の方が低く、また障害児の約85%が住む農村部の就学率は都市部よりも低い傾向がみられる。障害種別では肢体不自由（56.9%）に比べて知的障害（18.8%）、精神障害（16.6%）で低い。この背景にはインドの学校教育では学力重視の傾向があることも考えられよう。

現在就学していない障害児（50.0%）のうち、約3分の2が全く就学経験のない子どもであり、就学後にドロップアウトした子どもを大きく上回る。まったく就学経験のない子どもは、農村部女子の知的障害者（75.3%）、視覚障害者（71.5%）、精神障害者（67.1%）で特に高い。障害児の多くは学校教育からのドロップアウトよりも、まず就学できるかどうかの問題に直面しているのである。

現在就学中の障害児のうち特別支援校に通学しているのはわずか5.6%である。特に農村部（1.2%）で低く、普通学校での教育が農村部でも進んでいるようにみえる。しかしながら農村部の障害児は、特別支援校か普通学校かという選択肢が与えられているのではなく、村の学校に行くかどうかの選択しか残されていない可能性が高い。なぜなら、全国に約3000校（2000年時点）あるとみられる特別支援校の大半は大都市に存在するからである（Mukhopadhyay and Mani [2002], NCERT [2006]）。

さらに全国標本調査（2002年）を使って、先行研究では十分に明らかにされていない障害児（5～18歳）の就学決定要因を分析したのが表2である。分析にあたっては、利用可能なすべての説明変数を用いた（表2-1）。

表 1 5～18歳の就学率（2002年）

障害の種類	推計人口 (万人)	就学率 (%)					就学児童のうち特 別支援校に通学 する障害児の比 率 (%)
		合計	男子	女子	都市	農村	
知的障害	32.07	18.8	21.6	14.0	25.6	16.6	30.9
精神障害	12.96	16.6	20.0	11.2	23.2	14.7	21.7
視覚障害	15.97	37.0	26.8	45.8	71.2	22.1	50.3
弱視	4.96	49.4	50.8	47.8	64.8	46.2	1.6
聴覚障害	22.12	51.0	53.9	47.3	52.7	50.8	2.2
言語障害	74.78	43.4	46.2	39.2	56.1	39.3	15.9
肢体不自由	282.34	56.9	60.1	52.0	58.8	56.4	0.9
合計	445.21	49.7	52.4	45.5	55.0	48.1	5.6

(出所) NSSO (2003) より算出。

具体的には、家計の経済状態（1人当たり月額消費支出）、社会的属性（カースト）、居住地（農村・都市、州）、障害の種類、世帯主の教育水準、就学前教育の経験が含まれる。障害種別では最も就学率が低い知的・精神障害をもつ者が全標本のうち23.4%いることが示されている。また、障害者の世帯主の教育水準はインド全体の低水準を反映し、全標本のうち非識字者が37.9%、現在の義務教育（ほぼ後期初等教育修了に相当）を修了していない世帯主が67.9%を占める。

就学決定要因の分析結果は表2-2のとおりである。インドでは州により教育制度が異なるだけでなく、教育水準にも大きな差があることはよく知られている⁽³⁾。障害児の就学でも各地域ダミー変数のうち、北部、西部、南部が有意に正であり、北東部が有意に負であることから、障害児を取り巻く居住地域の就学環境の格差がうかがえる。障害種別では、知的障害者に不利な就学状況が明らかであり、聴覚障害、言語障害、肢体不自由の就学の確率が有意に高くなることが示された。また表1からも明らかなように、男子、都市部に居住することが就学の確率を高めることも確認できる。一般的に子どもの就学に有利とされる上位経済階層、世帯主の教育水準も障害児の就学に重要な役割を果たしている。特に、世帯主の教育水準

表2-1 障害児（5～18歳）の就学決定要因分析の説明変数

変数	サンプル 数	平均・ 割合	標準偏差	最小値	最大値
年齢	7,874	11.672	3.912	5	18
一人当たり月額家計消費支出（ルピー）	7,874	516.118	347.880	0.125	10333.33
男性	7,874	0.601	0.490	0	1
農村	7,874	0.679	0.467	0	1
上位カースト	7,874	0.317	0.465	0	1
指定カースト・部族	7,874	0.313	0.464	0	1
後進諸階級	7,874	0.370	0.483	0	1
知的・精神障害	7,874	0.234	0.423	0	1
聴覚障害	7,874	0.083	0.276	0	1
視覚障害	7,874	0.091	0.288	0	1
言語障害	7,874	0.031	0.173	0	1
肢体不自由	7,874	0.119	0.324	0	1
重複障害	7,874	0.442	0.497	0	1
世帯主の教育水準：非識字	7,868	0.379	0.485	0	1
世帯主の教育水準：通学経験のない識字	7,868	0.023	0.149	0	1
世帯主の教育水準：初等教育未修了	7,868	0.116	0.321	0	1
世帯主の教育水準：初等教育終了	7,868	0.161	0.367	0	1
世帯主の教育水準：後期初等教育修了	7,868	0.153	0.360	0	1
世帯主の教育水準：中等教育修了	7,868	0.084	0.277	0	1
世帯主の教育水準：後期中等教育修了 +ディプロマ	7,868	0.042	0.201	0	1
世帯主の教育水準：大学卒業以上	7,868	0.042	0.202	0	1
就学前教育	7,845	0.118	0.323	0	1
低教育水準州	7,874	0.357	0.479	0	1
北部	7,874	0.080	0.271	0	1
北東部	7,874	0.104	0.306	0	1
東部	7,874	0.124	0.330	0	1
西部	7,874	0.126	0.331	0	1
南部	7,874	0.209	0.407	0	1

(出所) NSS 58th Round Schedule 26 Survey of Disabled Persons.

(注) 低教育水準州は、ウッタル・プラデーシュ、ウッタラカンド、ラージャスターン、ビハール、ジャールカンド、マディヤ・プラデーシュ、チャッティースガル、北部は、デリー、ハリヤーナー、パンジャブ、ヒマチャル・プラデーシュ、ジャンムー・カシミール、北東部は、アッサム、アルナーチャル・プラデーシュ、ナガランド、メガラヤ、マニプル、ミゾラム、トリプラ、シッキム、東部は、西ベンガル、オリッサ、西部は、マハーラーシュトラ、グジャラート、ダマン、ダドラ・ナガル・ハヴェリ、ゴア、南部は、アーンドラ・プラデーシュ、カルナータカ、タミル・ナードゥ、ケーララ、プディチェリ、アンダマン・ニコバル、ラクシャドウィープ。

表 2-2 障害児（5～18 歳）の現在の就学決定要因に関するプロビット分析

説明変数	現在の就学（1=就学、0=未就学）				
	係数	標準誤差	限界効果	標準誤差	
年齢	0.375 ***	0.028	0.129 ***	0.009	
年齢 2 乗	-0.019 ***	0.001	-0.007 ***	0.000	
一人当たり月額家計消費支出	0.000 ***	0.000	0.000 ***	0.000	
農村ダミー	-0.080 **	0.038	-0.028 **	0.013	
男性ダミー	0.246 ***	0.033	0.083 ***	0.011	
カースト：リファレンス・グループ＝上位カースト					
指定カースト・部族	0.034	0.043	0.012	0.015	
後進諸階級	0.024	0.042	0.008	0.014	
障害の種類：リファレンス・グループ＝知的・精神障害					
聴覚障害	0.432 ***	0.069	0.160 ***	0.027	
視覚障害	0.045	0.072	0.016	0.025	
言語障害	1.224 ***	0.095	0.459 ***	0.031	
肢体不自由	1.106 ***	0.059	0.417 ***	0.021	
重複障害	0.707 ***	0.044	0.244 ***	0.015	
世帯主の教育水準：リファレンス・グループ＝非識字者					
通学経験のない識字者	0.129	0.114	0.046	0.042	
初等教育未修了	0.306 ***	0.055	0.111 ***	0.021	
初等教育終了	0.329 ***	0.049	0.119 ***	0.018	
後期初等教育修了	0.437 ***	0.050	0.160 ***	0.019	
中等教育修了	0.435 ***	0.063	0.161 ***	0.024	
後期中等教育修了＋ディプロマ	0.581 ***	0.083	0.220 ***	0.033	
大学卒業以上	0.683 ***	0.087	0.260 ***	0.034	
就学前教育ダミー	0.878 ***	0.050	0.332 ***	0.019	
地域：リファレンス・グループ＝低教育水準州					
北部	0.226 ***	0.065	0.081 ***	0.024	
北東部	-0.272 ***	0.062	-0.087 ***	0.018	
東部	0.065	0.056	0.022	0.020	
西部	0.128 **	0.055	0.045 **	0.020	
南部	0.343 ***	0.045	0.123 ***	0.017	
定数項	-3.252 ***	0.169	-		
サンプル数			7839		
LR Chi ²			1931.62		
擬似決定係数			0.19		

(出所) 表 2-1 に同じ。

(注) ***, ** は 1%, 5% 水準で有意。限界効果は、連続変数は平均値、二項変数はゼロを用いて算出した。

が高くなるほど、障害児の就学の確率も高くなる傾向がみられる。他方で、カースト間の明らかな就学格差はみられなかった。興味深いのは、就学前教育の経験があると就学の確率が上昇することで、障害児を早い段階から就学させることの重要性が示唆される。

最後に、障害児の学ぶ学校の種類についてふれておこう。インドでは教育の質が低いと考えられている公立校離れの現象が経済上位階層になるほど著しくみられる。全国標本調査には子どもの就学校に関する情報がないため、表3に首都デリーの学校種類別の登録生徒数（2007/08年度）を示した。1～8年生の全生徒のうち約69.6%が公立校または政府から教員の給与をはじめとする助成金を受け取る私立校で学んでいるのに対し、障害児ではそれを上回る約85.6%である。タミル・ナードゥ州、ウッタル・プラデーシュ州の2州農村調査でも非障害児より障害児の方が公立校で学ぶ割合が高いことが示されている（World Bank [2007]）。これは、障害児家計の経済力だけでなく、公立校の方が障害児に対する奨学金などの公的支援へのアクセスが有利と考えられている状況も反映していると考えられる。

表3 1～8年生障害児の在籍状況（デリー，2007/08年度）

学校の種類	全在籍生徒			障害児在籍者数		障害児在籍校		
	学校数 (校)	生徒数 (人)	各学校在 籍生徒数 / 全生徒 数 (%)	生徒数 (人)	各学校障 害児数 / 全障害児 数 (%)	障害児在 籍校数 (校)	障害児在 籍校 / 全 学校数 (%)	障害児在 籍校の1 人当たり 障害児数 (人)
公立校	2,923	1,568,029	64.2	10,374	81.9	1,281	43.8	8.1
助成私立校	310	131,067	5.4	464	3.7	64	20.6	7.3
非助成私立校	1,450	691,759	28.3	1,797	14.2	156	10.8	11.5
その他	59	50,393	2.1	35	0.3	7	11.9	5.0
合計	4,742	2,441,248	100.0	12,670	100.0	1,508	31.8	8.4

(出所) District Information System for Education (DISE) Delhi unit level data 2007/08.

(注) 助成私立校は政府から教員給与などの助成金を受ける私立校で、政府の強い監督下にある。そのほかの学校は明確に定義されていないが、軍関係の学校などが含まれるとみられる。

2. 障害児教育の実態

1994 年、スペインのサラマンカで開催された特別なニーズ教育に関する世界会議は、「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ宣言ならびに行動の枠組み (Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education and a Framework for Action)」を採択した。それは、障害児が非障害児とともに学習することをめざす統合教育をさらに進化させ、障害児を含むすべての児童の個別ニーズに対応することが求められる「インクルーシブ教育」という考え方を提唱するものであった (黒田 [2008])。各国は「インクルーシブ」教育を実践するために、学習カリキュラム、教授法を含む学校教育の質だけでなく、社会全体における学校教育のあり方を根源的に問われたのである。しかし、インドでは国際社会から持ち込まれた概念である「インクルーシブ教育」の議論のなかで教育の質について問われることがほとんどなかった (NCERT [2006])。教育現場への浸透はさらに遅れ、「インクルーシブ教育」というスローガンを聞いたことのある校長は、デリーの公立校で 41%、私立校で 51%にとどまるという (Jha [2006])。

ムンバイで普通学校での障害児教育に取り組んできた Alur and Bach [2010] は、校長、教員、非障害児の親のすべてに普通学校での障害児教育は困難であるとの強い先入観があることを克明に描き出している。Singal [2008] は、デリーで障害児を積極的に受け入れる普通学校 11 校での調査をもとに、障害児のいる学級とそうでない学級での教授法がほとんど同じであることを指摘する。そもそも大多数の普通学校では障害児を非障害児から分離して教育しており⁽⁴⁾、例外的に普通学級に入れる場合には障害の程度が軽く、IQ の低すぎない障害児が慎重に選抜されているからである⁽⁵⁾。すでに 1 学級当たりの人数が多く、子どもたちの統制を取りつつ、限られた時間内に多くの科目を教えなければならない日々のノルマが与えられた教員に対し、障害児を受け入れても教授法を変える必要がないように配慮されているとも解釈できる。なかには優秀な生徒を障害児担当にするとといった工夫を行っている学級もあったが、それにより障害児

と先生との直接のコミュニケーションの機会が失われているという。

以上のように障害児教育に先進的な取り組みを行っている学校が存在する大都市でさえ障害者が非障害者と一緒に学ぶ機会は限定されている。まして障害に対する一般的な理解の進んでいない農村部の障害児を取り巻く学習環境はさらに厳しいことが報告されている。たとえば、点字教科書などの教科書や補助教材の不足 (All India Confederation of the Blind [2009]), 非障害児の参加する課外活動にほとんど参加していない (Mukhopadhyay [2009])⁽⁶⁾, といった状況である。

普通学校での障害児の学習環境の整備が進まない要因のひとつに、教員の訓練の問題が挙げられる。教員の間には障害児教育は専門的な資格をもつ教師がするべきという考えが根強く残るという (Alur and Bach [2010], Singal [2008])。別の報告によると、障害児を担当した経験のない現役教員では身近に障害者を知っている者ほど普通学校での障害児教育に対して肯定的な態度を示す傾向が強い (Parasuram [2006])。こうした背景には、教員養成課程での訓練が適切に行われていないため、障害児の普通学校での教育に否定的な見解をもつ学生が少なくないことが指摘される (Sharma et al. [2009])。

もちろん、広大なインドには熱意のある教員も少なからずいるだろう。第3節で紹介する大学生のなかにも出身校の教師に対して恩義を感じている生徒が少なからず存在した。しかしながら、普通学校の全体像からみると障害児教育はまだ局地的な現象にとどまっている可能性が高い。たとえばデリーで障害児が在籍しているのは全学校の3割程度でしかない(表3)。障害種別では最も就学率の高い肢体不自由児のアクセスを容易にする車いす用スロープのある学校 (2008/09 年度) は全国で42.0%である。ここでも州、都市農村間の大きな格差がみられる⁽⁷⁾。

以上、インドでは障害児の就学率は低いものとどまっており、たとえ普通学校に入学したとしても必ずしも必要な学習支援を受け、非障害児と机を並べて学習している状況にはないことを示した。一方で、インドは途上国のなかでは先進的な障害者法や政策をもつ国としても知られる。次節では、障害者教育に関する法律や政策を解説する。

第3節 政府の障害児教育への取り組み

1. 国家政策と全国プログラム

インドでは、独立以前から障害者を普通学校で教育することを基本としながら特別支援校での教育も認めるという二重のアプローチが国家の基本方針として掲げられてきた。英領インド時代の1944年、中央教育審議会（Central Advisory Board of Education）により特別支援校を教育関係省庁の管轄下に置き、可能な限り障害児を非障害児から分離しない勧告がすでに出されている（Jha [2006]）。現在の国家教育政策（1986年制定、1992年改正）でも障害児教育に対するこの二重のアプローチが継承されている。具体的には、①肢体不自由とその他の軽度の障害者には非障害児と同様に普通学校で教育する、②重度の障害者には寄宿舎つきの特別支援校で教育する、③障害児への職業訓練を行う、④教員、特に初等教育課程の教員に対して障害児教育訓練を行う、⑤障害児教育に対するボランティアな取り組みを推進する、と記されている。

障害児教育への具体的な公的取り組みとしては、1974年の障害児統合教育（Integrated Education for Disabled Children）プログラムから始まった⁽⁸⁾。1990年代に入るとインドはサラマンカ宣言に署名し、1995年に開始した県初等教育プログラム（District Primary Education Programme）以降、障害児を含むすべての子どもの入学を拒否しないことを「インクルーシブ教育」とみなし、就学率の向上に取り組んできた。しかしながら、いずれのプログラムも目立った業績を上げていない。1986年の国家教育政策をレビューした政府委員会は障害児教育を評して、普通学校のなかに障害児への特別な支援が用意されていない特別支援学級を作った程度であると批判している（Government of India [n.d.]）。すなわち、前節で述べたように農村部を中心に普通校ではたとえ障害児を入学させても学習環境が十分に整っていない状況が政府にも認識されていると考えられる。

2000/01年度以降、障害児教育は教育普遍化プログラム（Sarva Shiksha

Abhiyan : SSA)の一部として進められている。SSAでは、障害種別や重度に応じて普通学校か特別支援校への就学を振り分ける従来のアプローチに、ノンフォーマル教育や在宅学習も選択肢に含まれていることが特徴である。これは、1995年障害者（機会均等、権利保護および完全参加）法（The Persons with Disabilities [Equal Opportunities, Protection of Right and Full Participation] Act, 1995, 以下、1995年障害者法）の教育条項を反映しているものと考えられる。

政府は、2009/10年度のSSAの実績として対象年齢の1.5%に当たる障害児をみつけ出し、そのうち91.4%が何らかの形で学習していると報告する⁽⁹⁾。また、障害児のうち73.6%が補助教材を受けとったという（Government of India [2010]）。しかしながら、2005年にタミル・ナードゥ州、ウッタル・プラデーシュ州の2州農村での行われた障害児をもつ家計を対象とした調査では、奨学金（4.4%）、車いす、杖、補聴器などの無料の補助機材や教材（1.5%）とも受益者が極端に低いことが示されている（World Bank [2007]）。こうした落差からは、政府の過大報告の可能性も捨てきれない⁽¹⁰⁾。

2. 障害児教育をめぐる法律——2009年子どもの無償義務教育権利法——

前節で議論したアクセシビリティとは別に、冒頭で述べた就学率が低い問題に関連して最も重要な法律は、2009年子どもの無償義務教育権利法（The Right of Children to Free and Compulsory Education Act, 2009, 以下、教育権利法）である。1947年のインド独立後の開発、教育政策では高等教育が重視され、基礎教育の普及は遅れた。1950年憲法（第45条）での6歳から14歳までの無償の義務教育は国家政策の指導原則という単なる理念にとどまった。子どもが教育を受けなくても罰則はなく、実質的に日本でイメージするような「義務教育」ではなかったのである。

1980年代から90年代にかけて、子どもの権利条約などをふまえて教育を権利ととらえる国際的な潮流や国内の市民運動などの影響を受け、

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）が保障された。この条項の立法化が急がれたが、2009 年 8 月に国会を通過するまで 7 年の歳月を要した。若年層の多い人口構造により公的部門のコスト負担が大きいこと、また私立校に対して定員の 25% をカースト、部族、社会、文化、経済、地理、言語、ジェンダーなどを基準とする「不利な立場に置かれた子どもたち」に無料で与えることを課す条項に反対する私立校のロビー活動が起きたためである。

同法の立法過程で障害者団体はおもに次のふたつの要求を掲げて運動した（Indian Express, 3 August 2009）。第一に、2005 年時点の法案に含まれていた「不利な立場に置かれた子どもたち」に障害児を含めること、第二に、「障害者」の定義が 1995 年障害者法で定められる障害者、すなわち視覚障害、弱視、ハンセン病元患者、聴覚障害、肢体不自由、知的障害、精神障害に限定されているため、1999 年自閉症・脳性麻痺・知的障害および重複障害をもつ者の福祉のためのナショナル・トラスト法（The National Trust for the Welfare, Persons with Autism, Cerebral Palsy, Mental Retardation and Multiple Disabilities Act, 1999）の対象者も含めることである。2010 年 4 月、こうした障害者団体の要求を取り込んだ形で修正法案が連邦上院に上程された（2011 年 6 月 15 日時点で審議中）。

同法は国家レベルで初めて義務教育について定めたものであり、少なくとも地域の公立校への就学を保障することが明文化された点で画期的である。長期的には障害児の教育普及にプラスの効果が期待できよう。ただし、この法律によって新たに生じた問題もある⁽¹¹⁾。なかでも、すべての学校に認可が義務づけられたことは障害児教育に影響を与える可能性が高い。草の根のレベルで教育活動に取り組む NGO にとって各州政府の定める教員の資格、給与、施設などの基準を満たすのはかなりの難題であろう。NGO 活動の一つひとつは小規模だが、公的部門が必ずしも十分に機能していないインドでは教育を含む障害者へのサービス供給では重要な役割を果たしてきた（Erb and Harriss-White [2002]）。NGO の教育活動を正式な教育として認めないことは、障害児教育のひとつの重要な道が閉ざされることを意味するのである。

3. 政策、法律実施上の課題

政府やNGOの取り組みにかかわらず障害者の就学率が低いものとどまり、普通学校での学習環境の改善も進まない最大の理由としては、政策や法律の実施がともなわないことが挙げられる。公的部門が機能していないことを端的に示す例としては、障害者証明書がある。障害者が実生活のうえで公的プログラムの支援対象になるには、各州政府発行の障害証明書を必要とする⁽¹²⁾。だが、政府による報告でも全障害者のうち31.5%しか障害者証明書を取得していない (Government of India [2010])。そもそも過少推計とみられる障害者の大多数が公的プログラムの対象から外れている状況を想像するのは難くないだろう。これらの例はインド全体のガバナンスの問題に深く関連しているが、障害児教育分野に限定すると、おもに以下のふたつの政策、法律を実施するうえでの問題が残されている。

第一に、障害児教育の担当行政に関連する問題が挙げられる。普通学校での障害児教育は人的資源開発省、特別支援学校での教育は社会正義・エンパワメント省の管轄に分断されている。そのことによって障害児教育のさまざまなプログラムがふたつの省庁に横断的に配分され、コーディネートが十分にされていないだけではない。普通学校での障害児向け教育訓練は人的資源開発省、特別支援校の教員養成は社会正義・エンパワメント省下のリハビリテーション協議会 (Rehabilitation Council of India) に完全に分けられているため、障害者教育は専門資格をもつ教員が担当すべきものであり、特別支援校の教員ほど訓練を受けない自分たちの役割ではないという先入観の根強い普通学校教員の意識改革を進めるうえでの障壁となっている。その結果、普通学校への障害児の入学や学習支援をますます難しくしている。障害者団体は、障害児教育を人的資源開発省に一元化するように求めているが、ごく一部を除き、今のところ実現していない (Diversity and Equal Opportunity Centre [2009])。

さらに、障害児教育を担当するそれぞれの省庁での障害児教育の優先順位は必ずしも高くない。人的資源開発省は初等から成人までのすべての教育を担当するため、必然的に障害者教育への資源配分は大きくないので

ある。社会主義・エンパワメント省も、障害者だけでなく、指定カースト、後進諸階級など社会的弱者層を包括的に扱う省庁である⁽¹³⁾。現在の5カ年計画（2007/08～11/12年度）では、障害部（Disability Division）を障害局（Disability Department）に格上げして他省庁との連携を強化することが打ち出されている（Government of India [2008: 131]）。しかしながら、執筆時点までに具体的な動きはみられない。

障害者政策や法律の施行責任者である各州政府でも障害児教育へのコミットメントは決して高くない。この背景には、州の政策、法律実施能力に関する問題があること以外にも、教育を含む障害者に関する問題が選挙の票に結び付かないことも無視できないことが指摘される（Kalyanpur [2008]）。

第二に、障害児教育で大きな役割を果たしてきた NGO に関連する問題である。NGO による障害児教育は公的部門の教育より早い19世紀後半から行われてきた（Kalyanpur [2008]）。Jha [2006] は、インドの障害児教育を当事者家族や NGO 頼みと評価しており、NGO が公的部門を補完する重要な役割を果たしてきたことがうかがえる。障害児教育に従事する NGO は、政府からの補助金交付が開始された1970年代と、さらに補助金額が増加した1990年代の2度にわたって設立のピークを迎えた（Kalyanpur [2008], UNICEF [2003]）。もともと広大な国土と莫大な人口を抱えるインドでは公的部門だけで障害児教育に取り組むには限界がある。1990年代以降、政府は官民連携（Public-Private Partnership）というスローガンを打ち出し、NGO に資金を提供する形で特別支援校の支援に取り組んでいる。「インクルーシブ教育」が掲げられるインドで障害者教育に取り組む NGO の数が増加している背景にはこうした事情がある。障害児教育の分野で活動する NGO の数は正確には把握されていないが、SSA のもとで義務教育年齢の障害児への学習支援活動をする NGO だけでも470（2004/05年度）から1139（2009/10年度）まで増加している⁽¹⁴⁾。しかしながら、NGO には認可校が少ないゆえに教育の質は著しく低い傾向がみられる（Miles and Singal [2010]）。

また、インドでは障害関連 NGO の運営主体が障害当事者ではなく非

障害者であることが多い（森 [2008]）。同様の傾向は、障害児教育を担う NGO にもみられる。急増する障害児教育に携わる NGO の多くは、政府からの補助金に依存する傾向を強めており、経済的な主従関係が構築されつつある。そのため、NGO が政府に意見することを困難にするとの懸念や、政府の意向を強く受ける NGO の増加が障害当事者の意見や活動を妨げる危険性も指摘されている（森 [2008] , Mukhopadhyay and Mani [2002]）。

第4節 障害者教育の特徴と課題——デリー大学盲学生への調査から——

前節までに、障害児教育のための政策や法律は整備されているものの、障害者の就学率は非障害者よりも低いこと、また障害者の間でも州、都市農村、男女、障害種別の間の就学格差が存在することを確認することができた。本節では、障害者のなかでは高等教育を受けることのできた少数のエリートであるデリー大学の障害者への筆者のインタビューから、統計分析や先行研究では十分に明らかにされていない高等教育に至るまでの教育過程を検討し、障害者の就学過程の特徴や今後の障害児教育の課題を考察する。

インタビューの対象は盲学生に限定した。その理由は次のとおりである。第一に、視覚障害者は大学入学前の教育課程で普通学校と特別支援校（盲学校）に通う比率がそれぞれ半数ずつであり（表1参照）、普通学校と特別支援校の両方の出身者がいることが予測された。ふたつの異なる種類の学校出身者の間で何らかの学習過程の違いや、それぞれの学校を選択した背景が浮かび上がる可能性があったのである。第二に、国の大学補助金委員会 (University Grant Commission) から補助金を受ける大学ではカースト、障害にもとづく留保に関する諸問題を扱う機会均等室 (Equal Opportunity Cell : EOC) の設置が義務づけられている。デリー大学 EOC のリソース・センターでは、点字図書館、e-Book、ボランティアに

よる教科書読み上げや口述筆記，音声読み上げソフトの入ったコンピュータなど，視覚障害者向けの支援がほかの障害種別の学生への支援よりも積極的に行われており，それらのサービスを利用する盲学生へのアプローチが比較的容易だったからである⁽¹⁵⁾（写真1および2）。インタビューの分析に先立ち，デリー大学の障害学生を対象とした入学留保制度について概略を示しておこう。

1995年障害者法での高等公教育機関の障害者入学留保枠は3%を下回ってはならないと規定される⁽¹⁶⁾。運用上，これは視覚障害者または弱視，聴覚障害，肢体不自由または脳性まひの3つのカテゴリーに1%ずつ割り当てられている。デリー大学は16学部(faculty)，86学科(department)，5研究所，77のカレッジを擁する国立大学で，学部生はカレッジ，大学院生は学科ごとに留保枠が設けられている⁽¹⁷⁾。障害留保枠の学生は，一般枠の学生より合格最低点が5%引き下げられる。2010/11年度入学者（夜間，通信制を除く）のうち1620人分が障害者枠であり，志望者全員にあたる400人強が入学した（*Times of India*, 25 May 2010）。インドでは，



写真1：音声ソフトで学習する学生（筆者撮影）。

指定カースト・部族を対象とする高等公教育機関入学留保枠をめぐり、必ずしも定員を埋められない状況や、また同じ指定カースト・部族内で高等教育や公職留保枠の恩恵を受けた層とそうでない層との内部格差の問題が議論されてきた⁽¹⁸⁾。デリー大学への障害児の入学状況から、障害者を対象とする入学留保枠についても同様のことが起きている可能性が示唆される。

さて、EOCでのヒアリングによると、約400人の入学者のうち聴覚障害者3人、残りは視力障害または弱視と肢体不自由がおおむね半数ずつであった。障害者団体の調査によると、全国の大学生に占める障害者の割合は0.1%で、うち男性が75.9%、障害種別では肢体不自由、視覚障害の順に多いと推計される(NCPEDP [n.d.])。視覚障害者は、ほかの種別の障害者と比較しても大学入学までの就学率は必ずしも高いわけではないが、ほんの一部とはいえ高等教育まで進む学生の比率はほかの障害種別よりも高いのが特徴であると考えられる。

インタビューは、盲学生の名簿が入手できなかったため科学的な標本抽出を行っていない。EOCを利用する学生のなかからカレッジの異なる



写真2：ボランティアの教科書読み上げに耳を傾ける学生（筆者撮影）。

学生 18 人を選んだ。女子学生のサンプル数を増やすために既卒者 2 人も含んでいる。本節では、障害学生の教育過程のうち、都市農村格差の背景、障害者団体の支援、専攻科目と希望就職先、普通学校と特別支援校での学習に関する議論に絞る。

1. 都市・農村格差の背景

第 2 節で農村部より都市部での就学率が高いことを示した。学生へのインタビューからも同様の傾向がうかがえる。デリー大学の盲学生のうち、デリー出身者は 1 人だけだが、地方出身者も都市部、それも大都市の出身者が多い（表 4 では匿名を守るために具体的な出身都市や県名については省略した）。一方で、農村出身者はわずか 3 人であった。その 3 人も小学校 1 年生から寮生活をしながら都市部の学校で学習している。地方都市で教育を受けた学生は、そこでの障害児を取り巻く環境を次のように表現した。

僕は農村の出身だけど、小学校から州都のキリスト教系の盲学校に行った。そこでは生徒一人ひとりにきめ細かな愛情を注いでもらってとても感謝している。その後 6 年生から同じキリスト教系列の普通学校に行って、外の世界のことを学んだよ。たとえば、目の見える子は盲の子みたいに首を揺らして話したりしないって初めて知ったし、食事の作法もわかった。でも、その学校の校長先生の勧めで国立の盲学校に進学したら本当にびっくりしたよ。だって、みんな目が見えなくても飛んだり、跳ねたり、走ってたんだよ！ 僕の出身地じゃ盲の子でもスポーツができるなんて誰も知らなかったんだから（学生 11）。

障害児教育をめぐる農村と都市の間の格差だけでなく、都市間の格差もまた大きい状況がうかがわれる。

さらに詳しく大学入学までの教育過程をみると、デリー周辺のヒ

表4 デリー大学視覚障害学生のプロフィール

	性別	学部・大学院の専攻	出身地	大学進学前の教育	大学入学前の盲学校以外の視覚障害者団体、NGOの支援	学部卒業後の進路希望	将来の希望職業
1	女	学部既卒(社会学)	デリー	1～12年 私立共学普通学校(英語)	学習支援	大学院(社会学)進学準備中	
2	男	学部(政治学)	アーンドラ・プラデーシュ州	1～10年 私立共学盲学校(英語)、11～12年 私立共学普通学校(英語)	11～12年生時障害者団体寮に居住	大学院	国家公務員上級職
3	男	学部(政治学)	アーンドラ・プラデーシュ州	1～10年 私立共学盲学校(英語)、11～12年 私立共学普通学校(英語)	11～12年生時障害者団体寮に居住	大学院	国家公務員上級職
4	男	学部(ヒンディー語)	ウッタール・プラデーシュ州	1～12年 デリー公立共学普通学校		大学院	大学教員又は公立校教員
5	男	学部(政治学)	ケーララ州	1～10年 私立共学普通学校(英語)、11～12年 公立共学普通学校(英語と現地語)		大学院	大学教員兼政治活動
6	男	学部(政治学)	ビハール州	1～5年 州外公立盲学校、6～10年 州外私立共学盲学校(英語)、11～12年 州外私立共学普通学校(英語)		大学院	国家公務員上級職
7	女	学部(政治学)	ウッタール・プラデーシュ州	1～12年 デリー私立共学普通学校(英語)	1～12年生時障害者団体寮に居住	大学院(ソーシャルワーク)	社会活動
8	女	学部(ヒンディー語)	ウッタール・プラデーシュ州	1～5年 私立女子盲学校、6～8年 私立共学普通学校、9～12年 私立女子普通学校	1～12年生時障害者団体寮に居住	大学院	大学教員(ヒンディー語)
9	女	学部(教養)	ウッタール・プラデーシュ州	1～5年 私立女子盲学校、6～8年 私立共学普通学校、9～12年 私立女子普通学校	1～12年生時障害者団体寮に居住	大学院(政治学)	大学教員(政治学)
10	男	大学院(法学)	マディヤ・プラデーシュ州	1～10年 公立男子盲学校、11～12年 デリー公立男子盲学校			弁護士
11	男	学部(政治学)	アッサム州	1～5年 私立共学盲学校(英語)、6～10年 私立共学普通学校(英語)、11～12年 州外国立共学盲学校	1～10年生時寮に居住	大学院(英語)	教員
12	女	学部(人文学)	ネパール	1～8年 公立共学普通学校、9～12年 デリー公立女子盲学校	1～8年生時障害者団体寮に居住	教員養成課程	教員(コンピュータ)
13	女	学部(教養)	ウッタール・プラデーシュ州	1～5年/6～8年 私立共学普通学校、9～12年 州外国立共学盲学校		大学院(政治学)	大学教員
14	男	大学院(英語)	ウッタール・プラデーシュ州	1～5年 私立共学普通学校(英語)、6～12年 デリー公立男子盲学校	5年生失明時に障害者団体で点字を習得		大学教員又は公立校教員
15	男	学部(政治学)	ウッタラカンド州	1～12年 デリー私立男子盲学校		大学院(国際関係)	
16	男	学部(教養)	ウッタラカンド州	1～12年 デリー私立男子盲学校		大学院(経営学)	民間企業
17	女	大学院既卒(ヒンディー語)	ウッタール・プラデーシュ州	1～12年 デリー私立共学普通学校	1～12年生時障害者団体寮に居住		公立校教員ポストに応募中
18	男	大学院(ヒンディー語)	ビハール州	1～6年 州外私立男子盲学校、7～12年 デリー公立男子盲学校			大学教員(ヒンディー語)

(出所) 2010年12月の現地調査。

(注) デリー大学のカレッジ、学年、学位の詳細、出身地の都市または県名などの聞き取りも行ったが、匿名を保つために省略。大学進学前の教育で英語教育と記されている以外は各州の現地語で教育を受けたこと、出身校の所在地がデリー、州外と記されている以外の場合には出身州内の学校で就学したことを意味する。

ンディー語圏出身者を中心に大学進学以前にすでにデリーに上京していた学生が多い。デリー市内の普通学校または盲学校出身者は10人に上る。そのほかの生徒は、全国唯一の国立研究機関付属モデル盲学校（ウッタラカンド州デヘラードゥーン）出身者2人、北部地方都市で視覚障害者を普通学校に通学させる活動を行う団体の支援を受けた者2人、残り4人が南部出身であった。デリー大学に進学できる障害学生の出身校、もしくは大学進学を支援する障害者団体は非常に限られている可能性が高い。事実、盲学校または盲団体の寮に住んで普通学校に通っていた学生には当時の同級生の進路を聞いてみたところ、「全員がデリー大学に進学した」と答えた。

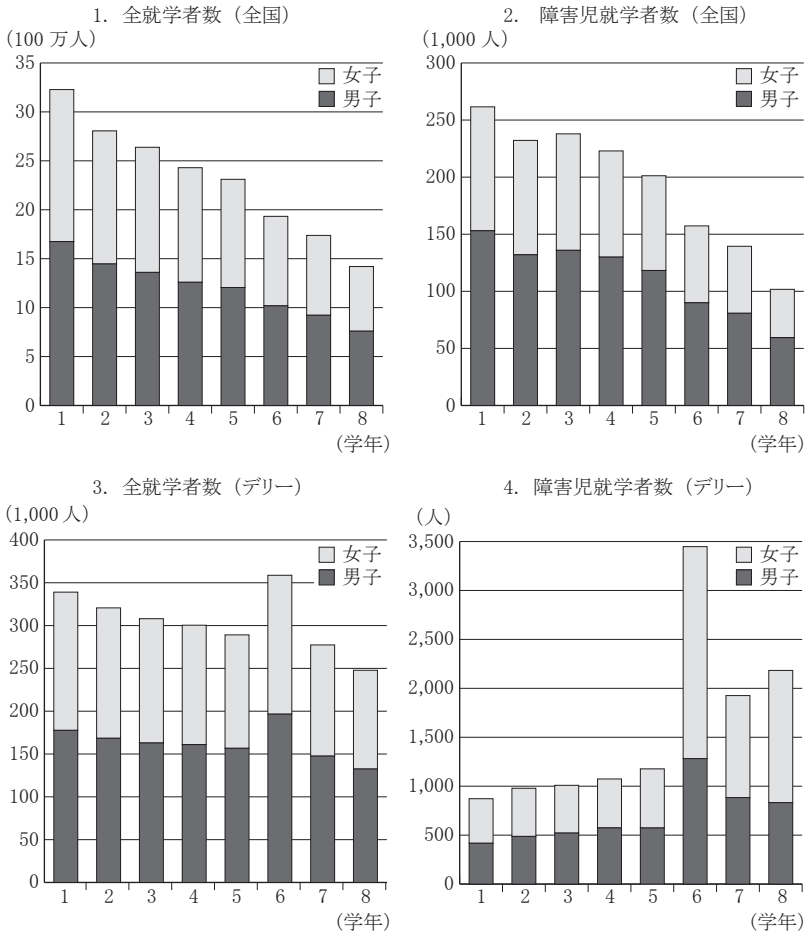
第2節でインドには特別支援校のリストが存在しないが、それらの学校は大都市に偏在する傾向がみられることを指摘した。特別支援校だけでなく、障害者を受け入れる普通学校、支援団体ともデリーをはじめ都市部に偏在する可能性を示したのが、図1である⁽¹⁹⁾。国全体の就学傾向としては学年が進むにつれてドロップアウトする生徒がいるために生徒数が漸減している（図1-1、図1-2）。しかしながら、デリーの障害者の場合はそうではない。学年が上がるにつれて生徒数が増加している。おそらく地方から子どもが送り出されてくるからであろう。また、後期初等教育開始年にあたる6年生での生徒数の急増は、デリー全体の傾向とはいえ障害児、とりわけ女子に顕著にみられる。第2節で都市部女子の視覚障害者は障害者のなかでは相対的に就学率が高いことを指摘した。都市部の就学率を上げているのは、女子を含む障害児の入学を認める学校がデリーをはじめとする大都市にはより多く存在するためであろう。

地方出身者のなかには、大学病院での治療のために上京し、そのままデリーに残って就学した者が少なからずいた。高度な医療、教育を受けさせたいと思う親の熱意と、医療費や教育費の負担に耐えられる家庭の経済力が必要となる。これらの点は、表2の統計分析の結果と整合的である。

そのほか、全員に共通していたのは卒業後の進路として職種は何であれデリーでの就職を強く希望する傾向がみられたことである。比較的大きな地方都市出身者でも出身地での盲への理解が進んでいないことを理由に

里帰り就職に強い不安を感じていた⁽²⁰⁾。障害児を取り巻く社会環境の地域間格差はこうした点でもみられるのである。

図1 就学者数 (2007/08 年度)



(出所) DISE website (<http://www.dise.in/>).

2. 障害当事者団体の支援

障害当事者団体は、1990年代頃から障害者に関する法律や政策に対するキャンペーン運動を主体に急速に力をつけてきている (Peters et al. [2009])。大学生へのインタビューから障害児教育の分野では点字の習得のほかに、次のふたつの点で障害者団体が大きな役割を果たしている可能性が浮かび上がった。

第一に、障害者団体の寮に住みながら、普通学校に通学していた学生がいた。障害者が普通学校に入学を許可されるかどうかは、親にどれぐらい障害者のもつ権利に関する知識や熱意があるかに左右されるところが大きい (Singal [2008])。大学生へのインタビューから普通学校での就学にあたって障害者団体が学校と交渉する重要な役割を果たしていることが明らかになった。

同時にこうした活動をしていたのは、インタビューの限りでは運動の主体が障害者である障害者団体であった⁽²¹⁾。非障害者による多くの NGO は、特別支援校を創設し、特定の障害種別の子どもを対象にした教育を行っている。その理由のひとつには、普通学校に障害者を送り出す活動よりも資金集めが容易になることが挙げられる。NGO のなかには学校経営のみならず障害児専門教員の養成コースを設置するところも出てきている。しかし、それらの活動によって「インクルーシブ教育」の推進という障害者のもつ教育権利の全体像を見失い、障害児をますます社会から疎外させているという批判も出されている (Alur and Bach [2010])。

第二に、住居の提供である。そもそも公私立を問わず盲学校は別学で寮のある学校が多い。そして、すでに述べたように視覚障害者に寮を提供しつつ普通学校への通学を支援する活動を行っている団体もいくつか存在する。男子学生のなかには盲学生にも利用可能な寮が充実していることをデリーに上京した理由として挙げた者がいた。逆に、ある女学生は教員資格の取得のために通った地方大学では女子寮がみつからず実家から母親を呼んで生活せざるを得なかったという。大都市以外での障害児教育は、住宅環境の面でも不利なことがわかる。すなわち、大都市に学生が集まる理

由のひとつには、住居を含めた就学支援を行う障害者団体が存在することが挙げられるのである。

3. 専攻科目と将来の進路

盲学生は普通学校、特別支援校のいずれの出身者でも 11, 12 年生で数学を選択していなかった⁽²²⁾。そのために、大学での専攻が文系の特定分野に偏っている。さらに、就職希望先としては大学院進学後に大学教員、学校教員、国家公務員など、公務員志向が非常に強いことがわかる。この背景には障害者に対する公職での 3 % 留保枠の存在がある。教員志望者の語学専攻、公務員希望者の公務員試験科目のひとつである政治学専攻の者が多いのはそのためである。同時に、民間企業への就職は容易ではないと大学生たちは理解していた。高等教育を受けた障害者でも非障害者に比べて就労機会は限定されている。ある女学生は、障害者の職業に対する一般的な意識を次のように表現した。

私は小学生の時から歌のコンテストに出場していつも優勝するほど歌が得意だったのよ。全国放送の人気歌番組にも出たので、一時期ちょっとした有名人になったの。街で「あなたがあの歌番組で優勝した子？」ってよく話しかけられたんだから。でも寮生活をしながら点字を教えてくれた団体の先生たちは、視覚障害者は音楽の先生にしかねないって言っていた。だから視覚障害者でも音楽以外のことができるってことを証明したい。それがヒンディー語の先生になりたい理由（学生 17）。

こうした進取の気性に富んだ障害者たちによって、今後新たな職業分野への進出が徐々に進むであろう。ただし、現状で障害者が文系の専攻に偏っているのは、障害者向けの学習教材の不足のみならず、将来の進路が特定分野の公務員にほぼ限定されているためでもあると考えられる。

4. 特別支援校と普通学校での学習

統計上、盲学生は大学入学までに普通学校と特別支援校（盲学校）に通う比率が約半数ずつを占めた。盲学生へのインタビューから、障害者の普通学校や特別支援校で一貫して学習してきた生徒だけではなく、さらに多様な障害者の就学パターンが確認できた。表4から明らかなように、普通学校から特別支援校、特別支援校から普通学校に転校した学生がいた。これは、普通学校と特別支援校の間の転校を十分に考慮していない全国標本調査の調査票に示唆を与えるものであろう。

Singal et al. [2009] は、障害者は普通学校での学習支援が十分でないことやいじめなどの苦い経験から特別支援校を好む傾向にあることを指摘する。しかしながら、筆者の大学生を対象とした本調査で積極的に盲学校での教育の利点を主張したのは1人だけ（盲学校出身者）であった。その理由は、点字の習得と自尊心を培うのに有利だからという。確かに、盲学校では各教科の教授方法が確立され、学習用機材も普通学校より揃っている。ただし、点字学習に関しては、農村部の電化、コンピュータの普及、そして技術進歩、とりわけ現在英語のみしか利用できない視覚障害者向け音声ソフト（JAWS）の現地語版が発明されれば視覚障害者を取り巻く普通学校での学習環境が飛躍的に変化する可能性は高い。

上記の1人を除き、ほとんどの学生が盲学校、普通学校、両方の経験者に関係なく、普通学校での教育を支持した。その理由は、たとえば以下である。

- ・ カレッジの寮では食事の時（盲学校出身の子たちを中心に）盲の子たち数人はいつも固まっているよ。僕はずっと普通学校で勉強してきたし、盲だけで固まるのはますます障害者だけ孤立する感じがして好きじゃない。だから、大学の障害学生のための行事も最近では行かない（学生5）。
- ・ 盲学校から普通学校に転校したら、女の子たちが上品で、洗練されていて、おしゃれだったよ。盲学校は独特の世界でなんだか暗かった（学

生6)。

- ・大学に入学するまでずっと盲学校で勉強してきたから、大学に入ってから盲以外の友達を作るのに数カ月かった。普通学校から来た盲の子たちは1年生の時から自信をもってほかの生徒に話しかけていたな。目の見える学生はそんなに簡単に盲学生を受け入れてくれない。だから早いうちから普通学校に行くべきだと思う(学生10)。
- ・最終的には外の世界に出るんだから、早いうちからそうしたほうがよいと思う。盲学校は廃止すべき(学生14)。

大学生を対象とした本調査では、卒業後の長い実生活を考えたうえでの長期的な視点から普通学校での教育を評価する生徒が多かった。しかし同時に、障害児のなかでも普通学校での教育をこうした視点から評価できるほどの長期間の教育を受けられるのはほんのひと握りである。盲学生の高等教育や就職までの教育過程からは、都市部出身で、早い段階で(障害者団体の支援を受けて)大都市の学校に入り、文系科目を専攻してきた、という共通点が浮かび上がった。逆にいえば、障害児教育の裾野は十分に広がっておらず、経済的に特に恵まれず、就学に関する十分な情報のない農村部の大多数の障害児は早い段階から教育から取り残されていく可能性が高いのである。

第5節 おわりに

本章では、「インクルーシブ教育」を目標に掲げるインドの障害児教育の概要を解説した。インドの障害者教育は、肢体不自由と軽度の障害をもつ者には普通学校で、それ以外の重度の障害者には政府またはNGOの特別支援校で教育を受けるという基本政策が掲げられてきた。そのなかでの「インクルーシブ教育」とは、入学希望者を拒否しないことと学校現場では理解され、就学率の向上がめざされてきた。それでも障害児の就学率は非障害児より低いものにとどまっている。また、州、経済社会階層、ジェ

ンダー、障害種別の間の就学格差が大きいことが確認できた。さらに、盲学生を対象とした調査からは、都市出身者が就学 zu 有利な背景、障害者団体の支援の重要性、文系専攻と公務員志向に偏る理由、これからの障害者運動の中心となる可能性の高い大学生の普通教育への支持が浮かび上がった。本章で取り上げた高等教育を受けられるような障害者が一部に存在する一方で、障害者の大多数が住む農村部での就学率の向上は、残された重要な課題である。

では、本章からどのような政策オプションが導かれるだろうか。まず、障害者政策や法律が迅速に実施されることが求められる。そのためには、今後も公的部門に実施の圧力をかけ、現場からの政策のフィードバックを行うための障害者運動が欠かせないだろう。すでに多くの農村部の子どもたちは普通学校に通学していた。それは、普通学校しか選択肢がないためであり、そこで子どもたちが十分な支援を受けている可能性は低い。とはいえ、本稿でインタビューした大学生たちの間でも長期的な視点から特別支援校よりも普通学校での教育に高い評価を下す傾向がみられた。これらの大学生たちは普通校での学習にあたって障害者団体から入学、住居、学習面での支援を受けた者が少なくなかった。こうした状況からは、公的補助金の分配を障害児のための特別支援校の設立から普通学校の就学支援にシフトしていくことが求められるのではないだろうか。同時に、普通学校の教員訓練の強化、障害者向けの教材開発、障害児教育に対する社会全体の意識改革に向けた息の長い取り組みも不可欠である。

最後に教育の質についてふれておきたい。インドの障害児教育では学校へのアクセスの改善が強調されるあまり、教育の質についてはほとんど議論されてこなかった。学校教育課程の指針である国家カリキュラムの枠組み (National Curriculum Framework [2005]) では、学ぶ喜びや創造力を鍛えるといったことが強調される。学力重視の傾向が強いインドの学校教育のなかで、こうした点を障害児教育でも実践していくことも忘れてはならないだろう。

付記

本稿の執筆にあたって、2010年1月、11月～12月の現地調査における障害者団体、盲学校、ろう学校などの特別支援校への訪問が有益であった。Sudesh Mukhopadaya 教授 (NUEPA)、Javed Abidi 氏 (NCPEDP) には資料の入手でお世話になった。また、デリー大学機会均等室の協力、とりわけ長時間にわたってインタビューに応じてくれた盲学生たちの生き生きとした姿は執筆の励みになった。ここに記して感謝したい。本章に残る過ちはすべて筆者の責任である。

【注】

- (1) 両調査の「障害者」定義については、辻田 [2010: Table 1] を参照。
- (2) たとえば、筆者が訪問したビハール州パトナの NGO が運営する知的障害者のための学校では登録生徒数 35 人に対し、定期的に通学していたのは 16 人だった。
- (3) 憲法上、教育は中央政府と州政府の共同管轄事項であるが、実質的には州政府がサービス供給の責任を負う。各州政府は、①教育制度の制定、②全国プログラムの実施、③州独自政策の実施、④教員の採用、訓練、配置、⑤教科書の選択または作成、印刷、配布、⑥私立校の認可、監督、指導などを行っている。たとえば教育制度では、中央政府の定める 10 + 2 年制度の枠組みのなかで各州で独自に初等、後期初等、中等教育の区分がされている。そのほか就学年齢、学校年度、試験制度、英語教育、授業日数などにも州による違いがみられる。教育水準では、識字率 (2011 年国勢調査) ひとつをとってもケーララ州 (93.9%) からビハール州 (63.8%) まで州間の格差は大きい。
- (4) 障害児の受け入れに積極的との評判の高いデリーの私立普通学校を訪問した際にも、障害児と非障害児が別のクラスで学習していた。
- (5) ビハール州パトナの知的障害や聴覚障害者のための私立特別支援校では 10 年生に対し普通学校への就学支援を行っていた。しかし、その対象となっていたのは IQ50 以上の生徒のみである。
- (6) その理由は学校にだけ帰せられるものではなく、親の消極的な態度にも影響を受けている可能性がある。たとえば、ビハール州パトナの知的障害者のための学校 (NGO 運営) の校長によると、自分の子どもが障害児であると知られる可能性の高い学外活動には参加させない親がいるという。
- (7) DISE website (<http://www.dise.in/publications.htm>) (アクセス日: 2011 年 1 月 8 日)。
- (8) そのほかのプログラムとして、教員訓練を主要目的とする「障害児統合教育プロジェクト (Project on Integrated Education for Disabled)」, コミュニティによる学校運営を促進する「知識の家 (Janshala)」などが挙げられる。現在、いずれも SSA に統合された。

- (9) SSA website (<http://ssa.nic.in/>) (アクセス日: 2011 年 1 月 5 日)。
- (10) インドの就学者数は実際よりも過大報告であることがしばしば指摘される (たとえば, PROBE [1999])。筆者も過去の現地調査から学校には過大報告の制度的誘因があると考ええる。
- (11) そのほか, 2009 年教育権利法では 14 歳までの無償義務教育が保証されているのに対し, 1995 年障害者法では 18 歳までの無償教育が謳われているなどの齟齬がみられる点が挙げられる。
- (12) 1995 年障害者法は身体損失の割合が 40%以上の者を障害者と定めている。障害者申請にあたっては, 州政府認定医療機関から障害程度の証明書を取得しなければならない。
- (13) たとえば, 現在の第 11 次 5 カ年計画では同省予算の 14.6%を占めるに過ぎない。
- (14) 注 9 に同じ。
- (15) デリー大学 EOC は 2006 年 6 月に設置された。しかしながら, 大学補助金委員会はすでに留保枠学生を対象としたさまざまな資金を支給していることを理由に EOC 設立のための資金援助を行わなかった (Mukhopadhyay [n.d.])。EOC が本格的な活動を開始したのは, 電力公企業 (NTPC) の企業の社会的責任活動 (CSR) の一環としての活動支援を受けた後の 2008 年の 6 月である。
- (16) ただし同条項は, 1995 年障害者法第 6 章の雇用と題される部分に位置づけられており, 現在改訂中の同法で教育と題される第 5 章の新たな条項として追加されることが提案されている。障害者の高等教育入学留保枠をめぐる司法の役割については, 浅野 [2010] を参照。
- (17) Delhi University website (<http://www.du.ac.in/index.php?id=10>) (アクセス日: 2010 年 11 月 18 日)。
- (18) たとえば, Mendelsohn and Vicziany [1998], Weisskopf [2004] を参照。
- (19) たとえば, 最も教育水準の低い州のひとつビハール州 (2011 年国勢調査での人口約 1 億 380 万人) には公立の盲学校 2 校 (男子校のみ) と聾学校 5 校 (男子校 4 校, 女子校 1 校) しかない。すべて州の主要都市に存在する (2010 年 11 月の現地調査での公立盲学校, 聾学校での聞き取りによる)。
- (20) たとえば, デリーでは視覚障害者が道行く人に比較的容易に助けを求められるため一人で外出することが可能であるのに対し, 地方都市では他人の助けを得ることは難しく, 家族など外出することが不可欠であるとの違いが指摘された。
- (21) 森壮也氏のご教示によると, 狭義の障害者団体 (自助グループ) とはメンバーシップ, 代表者や指導者, 活動領域, 当事者の経験の共有のいずれの点でも障害者が主体となる団体である。ただし, 本章での障害者団体はこの 4 つを厳密には満たしているわけではなく, より広義の障害者団体を指す。
- (22) その理由として, 筆者が訪問したデリーの私立盲学校では教科書以外の数学の教材が充実していないとの説明を受けた。だが, デリー大学の学生へのインタビューからは数学を選択しないように指導されたとの発言もあった。

〔参考文献〕

＜日本語文献＞

- 浅野宣之 [2010] 「インドにおける障害者の法的権利の確立」 (小林昌之編『アジア諸国の障害者法 ― 法的権利の確立と課題 ― 』アジア経済研究所研究双書 No. 585)。
- 黒田一雄 [2008] 「障害児と EFA ― インクルーシブ教育の課題と可能性」 (小川啓一・西村幹子・北村友人編『国際教育開発の再検討 ― 途上国の基礎教育の普及に向けて』東信堂)。
- 辻田祐子 [2010] 「インドにおける障害児教育の現状と課題 ― 初等教育を中心に」 (森壮也編『南アジアの障害当事者と障害者政策』調査研究報告所 アジア経済研究所)。
- 森壮也 [2008b] 「障害者のエンパワメント」 (山形辰史編『貧困削減戦略再考―生活向上アプローチの可能性』岩波書店)。

＜英語文献＞

- All India Confederation of the Blind [2009] “Assessment of Blindness Compensatory Skills among Visually Impaired Studies of Classes 4 & 5 in Government Schools under SSA: A Research Study,” Sponsored by The Asian Blind Union, mimeo.
- Alur, M., and M. Bach [2010] *The Journey for Inclusive Education in the Indian Sub-Continent*, New York and Abingdon: Routledge.
- Census of India [2005] *Census of India 2001: The First Report on Disability*, Registrar General and Census Commissioner, India.
- Diversity and Equal Opportunity Centre [2009] *Education of Persons with Disabilities in India: Base Line Report*, prepared for NCPEDP, sponsored by British High Commission.
- Erb, S., and B. Harriss-White [2002] *Outcast from Social Welfare: Adult Disability and Incapacity in Rural South India*, Bangalore: Books for Change.
- Filmer, D. [2008] “Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 14 Household Surveys,” *World Bank Economic Review*, Vol.22 No.1, pp.141-163.
- Government of India, Ministry of Human Resource Development [n.d.] “Status of Education in India: National Report,” prepared by National University of Educational Planning and Administration, mimeo.
- Government of India, Planning Commission [2008] *Eleventh Five Year Plan*

- 2007-12 Vol. II Social Sector, Delhi : Oxford University Press.
- Government of India, Ministry of Social Justice and Empowerment [2010] *Annual Report 2009-10*.
- Jeffery, R. and N. Singal [2008] "Measuring Disability in India," *Economic and Political Weekly*, Vol.43 No.12 & 13, pp.22-24.
- Jha, M. M. [2006] Inclusive Education in the Context of Common Schools: A Question of Equity, Social Justice and School Reforms, in Kumar, R. ed. *The Crisis of Elementary Education in India*, New Delhi: Sage.
- Kalyanpur, M. [2008] "Equality, Quality and Quantity: Challenges in Inclusive Education Policy and Service Provision in India," *International Journal of Inclusive Education*, Vol.12 No.3 pp.243- 262.
- Miles, S. and N. Singal [2010] "The Education for All and Inclusive Education Debate : Conflict, Contradiction or Opportunity?" *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 14 No.1 pp.1-15.
- Mendelsohn, O., and M. Vicziany [1998] *The Untouchables: Subordination, Poverty and the State in Modern India*, Contemporary South Asia 4, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mukhopadhyay, S. [2009] "Children with Disabilities," in Rustagi, P. ed. *Concerns, Conflicts, and Cohesions : Universalization of Elementary Education in India*, Delhi: Oxford University Press.
- Mukhopadhyay, S. [n.d.] Equal Opportunity Cells in Universities: Addressing Challenges in Higher Education for the Persons with Disabilities, mimeo.
- Mukhopadhyay, S., and M. N. G. Mani [2002] "Education of Children with Special Needs," in Govinda, R. ed. *India Education Report*, Delhi: Oxford University Press.
- National Centre for Promotion of Employment for Disabled People (NCPEDP) [n.d.] "The Journey towards Promotion of Inclusive Education in India: The Events That Led to the Formulation of Comprehensive Inclusive Education Action Plan, August 2004 to March 2005," mimeo.
- National Council of Educational Research and Training (NCERT) [2006] *Position Paper National Focus Group on Education of Children with Special Needs*. First edition.
- National Sample Survey Organisation (NSSO) [2003] *Disabled Persons in India*, Report 485, NSS 58th Round (July-December 2002).
- Parasuram, K. [2006] "Variables That Affect Teachers' Attitudes towards Disability and Inclusive Education in Mumbai, India," *Disability & Society*, Vol.21

- No.3, pp.231- 242.
- Peters, S., S. Gabel, and S. Symeonidou [2009] “Resistance, Transformation and the Politics of Hope: Imagining a Way Forward for the Disabled People’s Movement”, *Disability & Society*, Vol.24 No.5, pp.543-556.
- PROBE [1999] *Public Report on Basic Education in India*. New Delhi: Oxford University Press.
- Sharma, U., D. Moore, and S. Sonawane [2009] “ Attitudes and Concerns of Pre-service Teachers regarding Inclusion of Students with Disabilities into Regular Schools in Pune, India,” *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 37 No.4, pp.319- 331.
- Singal, N. [2008] “Working towards Inclusion: Reflections from the Classroom”, *Teaching and Teacher Education*, 24, pp.1516 -1529.
- Singal, N., R. Jeffery, A. Jain, and N. Sood [2009] “With Education You Can Do Anything; Without Education There’s Nothing You Can Do: Outcomes of Schooling for Young People with Disabilities,” Recoup Working Paper No. 24.
- Social and Rural Research Institute and EdCIL (India) Ltd. [2009] *All India Survey of Out-of-School Children in the 6-13 Years and Age 5*, submitted to Department of Elementary Education and Literacy, Ministry of Human Resource Development.
- UNESCO [2009] *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: UNESCO.
- UNICEF [2003] *Examples of Inclusive Education India*, Kathmandu: UNICEF Regional Office for South Asia.
- Weisskopf, T. E. [2004] *Affirmative Action in the United States and India: A Comparative Perspective*, Rutledge Frontiers of Political Economy, London and New York: Routledge.
- World Bank [2007] *People with Disabilities in India: From Commitments to Outcomes*, Human Development Unit and South Asia Region, Washington D.C.: World Bank.