

インクルーシブ教育下におけるベトナムホーチミン市の特殊学校の現状と課題：G盲学校を例に

著者	安藤 隆男, 尾坐原 美佳, 黒羽 マイ, 丹野 傑史, 任 龍在
著者別名	Ando Takao, Ozahara Mika, Kuroha Mai, Tanno Takahito, Lim Yongiae
雑誌名	筑波大学特別支援教育研究
巻	9
ページ	2-8
発行年	2015-03
その他のタイトル	Present Condition and Problems on Special School in Ho Chi Minh City under Inclusive Education : Focusing on G Special School for the Blind
URL	http://hdl.handle.net/2241/00144213

インクルーシブ教育下におけるベトナム ホーチミン市の特殊学校の現状と課題

－ G 盲学校を例に －

安藤隆男* 尾坐原美佳** 黒羽マイ* 丹野傑史* 任龍在*

ホーチミン市 G 盲学校の現状と課題について、幼児児童生徒および教職員の实態、教育課程といった観点から明らかにした。G 盲学校に在籍する視覚障害児 261 名中、180 名 (69.0%) が全盲、81 名 (31.0%) が弱視であり、また 261 名中 83 名 (31.8%) が重複障害児であった。教職員については、特殊教育を学んできた者より、特殊教育以外を学んできた者の方が多かった。教育課程については、教科学習が可能な視覚障害児は午前中近隣の小中学校でインクルーシブ教育を受け、午後は盲学校で障害に応じた指導を受けていた。教科学習が難しい場合は、盲学校で午前中から障害に応じた指導を受けていたが、ベトナムは課程主義を採用しているため、重複障害児を中心に過年の生徒が多く見られた。面接調査の結果からは、教育課程編成以外に、教員の質および卒業後の進路が課題としてあげられた。

キー・ワード：ベトナムホーチミン市、盲学校、現状と課題

I 問題の所在と目的

ベトナム社会主義共和国 (以下、ベトナム) の特殊教育¹⁾ のはじまりは、19 世紀中葉の 1866 年、フランス植民地下で設置された聾教室であるとされる (黒田, 2013)。1903 年にはサイゴン (現ホーチミン市) に盲学校が設立されるなど、慈善事業を出発点として視覚障害教育、聴覚障害教育を中心に展開されてきた。

ベトナム戦争終了後の 1990 年代になると、国際的な動向を踏まえて、障害者の権利等を認める法整備が進められた。1998 年に制定された「障害者法令 (Pháp lệnh về người tàn tật, 06/1998/PL-UBTVQH10)」では、障害者の権利一般が認められ、その中に教育を受ける権利も含まれた。同じく、1998 年に制定された「教育法」(Luật giáo dục, 11/1998/QH) は、日本の「教育基本法」に該当する法律であり、第 58 条で政府が特殊学校の設立を奨励することが盛り込まれた (近田, 2001)。さらに、2010 年には「障害者法令」を新たに「法律」として格上げした「障害者法」(LUẬT NGƯỜI KHUYẾT TẬT, 51/2010/QH12) が制定された。「障害者法」の第 4 章 (27 条～31 条) は特殊教育に関する条項であり、第 28 条第 1 項では特殊教育の形態がインクルーシブ教育、セミインクルーシブ教育、特殊学校の 3 形態であることが規定され、同条第 2 項ではインクルーシブ教育が主要な教育形態であることが示された。また、これらの法整備と並行して、障害者に関する国家行動計画においても特

殊教育に関する規定がなされており、「障害者のための国家支援計画 (2006-2010)」(Đề án trợ giúp người tàn tật giai đoạn 2006-2010, 239/2006/QĐ-TTg) では、2015 年までにすべての障害児に対してインクルーシブ教育を提供することを目指している。

これらの法整備にあわせ、学校の整備もインクルーシブ教育を中心に行われてきている。特殊学校は 2012 年までに計 107 校²⁾ 設置されているが (黒田, 2013)、インクルーシブ教育を行っている通常学校はホーチミン市だけでも小学校 245 校、中学校 96 校に上る (Nguyen, 2009)。また、特殊学校に在籍している児童生徒についても、例えば盲学校に在籍しながら教科の授業を近隣の小中学校で学習するケースがあることが報告されている (一幡・久城・高橋, 2001)。ベトナムは、国連による 2015 年までに初等教育の完全普及を目指す「ミレニアム開発目標 (Millennium Development Goals; MDGs)」達成のため、世界銀行が設立した「Education For All-Fast Track Initiative (EFA-FTI)」の支援対象国であり、障害者法第 28 条第 2 項の規定にあるように、今後のベトナムの特殊教育は、インクルーシブ教育を中心に進められていくものと思われる。

インクルーシブ教育が推進される一方で、従来型の特殊学校も引き続き役割を担う必要があることが考えられる。1 つは専門性の問題である。ベトナムにおいて特殊教育教員養成が開始されたのは 1999 年とまだ 10 余年し

*筑波大学人間系 **筑波大学大学院人間総合科学研究科

か経過しておらず、教員の絶対数および専門性が不足していると指摘されている (Nguyen, 2009; 黒田, 2006)。そのため、古くから教育を行ってきた視覚障害や聴覚障害については、特殊学校が専門機関としての役割を担うことが考えられる。

もう1つは、重複障害児への対応である。ベトナムでは、肢体不自由児や重複障害児は特殊教育の対象でないとされ (江田・森澤・井上, 2004)、教員養成も行われていない。一方で、Vu (2004) は肢体不自由児や重複障害児が、盲学校や知的障害児学校に在籍していることを明らかにしている (Vu, 2004)。今後、重複障害児への対応が課題として顕在化することは十分あり得る。

以上のように、ベトナムの特殊教育は、盲学校や聾学校といった特殊学校を中心とした教育体制からインクルーシブ教育体制へと移行してきている。その過程で、従来型の特殊学校はどのような現状と課題を抱えているのか、今後どのような役割を担っていくべきなのかについて考えることは、今後のベトナムにおける特殊教育の展開において重要だと思われる。

本研究では、ホーチミン市にあるG盲学校に着目した。既に述べたように、盲学校はベトナムの中でも古くから特殊教育を行っており、専門性の積み重ねも大きい。特にG盲学校は全国に3校しかない国立の盲学校の1校であると同時にホーチミン市で最も伝統のある特殊学校である。また、ホーチミン市はベトナム最大の都市である。上述のように、インクルーシブ教育を行っている通常学校が小学校245校、中学校96校あり (Nguyen, 2009)、特殊学校についても2012年の段階で特殊学校が25校 (Lê, 2013) 設置されているなど、特殊教育の整備が進んでいる都市でもある。本研究では、G盲学校の現状と課題について明らかにし、今後のインクルーシブ教育下における特殊学校の役割に関する基礎的な知見を得ることを目的とした。

II 方法

1. 資料の収集

G盲学校に研究の主旨を説明した上で研究協力を依

頼した。そして、2013年9月～2014年5月まで盲学校に在籍した子どもの数、教員数、カリキュラム等についての資料を提供してもらった。

2. 面接調査

得られた資料の補完および盲学校の現状と課題について明らかにするため、盲学校の教育を把握する立場にある3名を対象に面接調査を行った。対象者の内訳は、G盲学校長1名、障害者のためのインクルーシブ教育サポートセンターのセンター長1名、ホーチミン市師範大学特殊教育学部学部長1名の計3名であった。このうち障害児教育研究センターのセンター長は、以前盲学校長も務めていた。面接調査は、ベトナム語を母語とし日本語も理解する研究者1名が現地に赴き、調査を行った。

3. 結果の分析

提供された資料については、先述のベトナム語を母語とする研究者が翻訳した。翻訳された資料は、日本の特別支援教育を専攻している大学院生および特別支援教育専門の大学教員ら4名で内容の検討、分析を行った。内容の分析過程で生じた疑問点等については、盲学校長にメール等により問い合わせをし、確認を行った。

III 結果

1. 盲学校の現状

(1) 幼児児童生徒の実態

G盲学校に在籍する子どもの数および視覚障害の状態、指導形態について Table 1 に示した。昨年度に盲学校に在籍していた視覚障害児261名のうち、180名 (69.0%) が盲、81名 (31.0%) が弱視であった。また、G盲学校では83名 (31.8%) が重複障害児であり、視覚障害以外に重複している障害としては知的障害が最も多く61名、運動障害が26名であり、視覚障害、知的障害、運動障害の3つを合わせ有する重複障害児も17名在籍していた。特に、幼稚部では70名中56名 (80.0%) が重複障害児であった。

Table 1 G盲学校に在籍する幼児児童生徒の実態

	幼児児童生徒数			視覚障害の状態		重複障害児数
	男	女	計	全盲	弱視	
幼稚部	37	33	70	55	15	56
小学部	54	44	98	70	28	20
中学部	32	23	55	35	20	7
高等部	21	17	38	20	18	0
計	144	117	261	180	81	83

(2) 教職員

ベトナムには日本のような教員免許制度はなく、師範大学等を卒業することにより教員資格を得る（関口, 2012）。Table 2 に G 盲学校の教員の出身大学および専門を示したが、ここからわかるように、特殊教育を専門に学んできた教員は 49 名中 20 名（40.8%）であり、特殊教育以外を専門に学んできた教員の方が多

い。G 盲学校のあるホーチミン市では、2000 年よりホーチミン市師範大学が特殊教育教員の養成を開始している。G 盲学校でも 5 名がホーチミン市師範大学特殊教育学部を卒業しており、それ以外にも 4 名が師範大学で特殊教育について学んだ経験があった。また、教員 49 名のうち視覚障害がある教員が 9 名、運動障害がある教員が 3 名いた。

Table 2 G 盲学校教員の出身学校及び専門

	師範大学	短期大学	専門学校	計
特殊教育	5	3	—	13
特殊教育以外	20	2	7	29
両方	4	3 ¹⁾	5 ¹⁾	7
計	29	8	12	49

1) 専門学校には特殊教育のコースはなく、5 名とも大学又は師範大学における現職教育による。
2) 2 名は大学で、1 名は短期大学で特殊教育を学んだ。

(3) 教育課程について

G 盲学校では、教科指導が可能な児童生徒は近隣の通常学校において指導を受けており、その人数は 261 名中 61 名（23.4%）にのぼる。学部別では、幼稚部では 70 名中 16 名（22.9%）、小学部では 98 名中 21 名（21.4%）、中学部では 55 名中 8 名（14.5%）、高等部では 38 名中 16 名（42.1%）が通常学校で指導を受けている。ベトナムでは、教室の不足等の問題があり、学校によっては午前午後の入れ替え制を採用している（浜野, 2004; 高馬, 2013）。G 盲学校の場合、午前中は通常学校に行き、健常児と一緒に教科学習を受ける。午後は、盲学校に戻り、生活訓練、歩行訓練といった障害に応じた指導、あるいは音楽・体育といった技能教科の授業を受けている。

一方、通常学校と一緒に学習することが難しい幼児児童生徒については、午前中から盲学校で学習をしている。学習内容については、教科学習が可能な場合は、点字教科書等を利用し教科学習を行っている。教科学習が難しい場合は、個別指導を中心にそれぞれの障害に応じた指導を行うこととなっている。

ところで、ベトナムでは、課程主義を採っており、

進級に際しては、試験に合格する必要がある。特殊学校も例外でなく、例えば盲学校小学部であれば、小学校の評価基準が適用される。具体的には、児童生徒の学習評価は、各教科および道徳の成績に基づいて行われる。評価は 5 段階評価（秀 - 優 - 良 - 可 - 不可）で行われ、各科目の平均点数が 3.5 以上であること、1 年間を通した文学と数学の平均点数が 3.5 以上かつそれ以外の科目の平均点数が 2 以上であることが「可」の評価基準である。この基準を満たさない場合評価は「不可」となる。この学習基準に基づき、中学部および高等部では、Table 3 に示すような留年の規定が定められており、1 つでも該当すると留年の対象となる。幼稚部あるいは小学部については留年の規定に関する明確な基準は見られなかった。

これらの規定により、重複障害児の場合進級することが難しいケースが多い。Table 4 に重複障害児の学年別の年齢構成を示したが、小学部以上では年齢相応の学年に在籍しているのは 1 名だけであった。幼稚部でも、56 名中 44 名（78.6%）が過年であり、中には 10 歳以上過年の視覚障害児も在籍していた。

Table 3 G 盲学校における留年の規定（中学部・高等部）

①	1 学年で 35 日 ¹⁾ 以上欠席
②	学力に関する学習評価が「不可」である
③	道徳および学力に関する学習評価がともに「可」である
④	学力に関する学習評価が「可」であり、再試験を行っても学習評価が「良」にならない
⑤	道徳に関する学習評価が「可」あるいは「不可」で、夏休みに道徳訓練を受けても学習評価が「良」にならない
⑥	警告レベル以上の罰則を受けた生徒

1) ベトナムの小学校および中学校の年間授業日数は、165 日（週 5 日、33 週）である。

Table 4 重複障害児の年齢構成

	学年相応	過 年					不明	計
		1歳	2歳	3歳	4歳	5歳		
幼稚園部	12 ¹⁾	3	10	6	3	15	7	56
小学部	1年	0	0	1	0	4	1	6
	2年	1	0	1	3	2	0	8
	3年	0	0	0	0	1	0	1
	4年	0	4	0	0	0	0	4
	5年	0	0	0	1	0	0	1
中学部	6年	0	0	0	2	1	0	3
	7年	0	0	0	1	3	0	4
	8年	0	0	0	0	0	0	0
	9年	0	0	0	0	0	0	0
計	13	7	11	8	10	26	8	83

1) 幼稚園における学年相応は5歳以下とした。

2. G盲学校の抱える教育課題

盲学校長、障害者のためのインクルーシブ教育サポートセンター長、ホーチミン市師範大学特殊教育学部学部長に聞き取り調査を行ったところ、教育課程及び教育の質について課題があげられた。

(1) 教育課程

G盲学校では、幼児児童生徒の実態に応じて、近隣の小学校等で教科学習を受けるグループ、盲学校で教科学習を行っているグループ、教科学習が困難なため個別課題学習を中心に行っているグループで学習を行っている。聞き取り調査の結果、特に重複障害児に対する教育プログラムを用意できていないことが明らかとなった。ホーチミン市師範大学特殊教育学部では、特殊教育に関わる教員養成とともに現職教育も行っている。しかしながら、面接調査の結果や同学部のシラバスを参照したところ、重複障害児の教育に関わる科目は1科目しか開講されておらず、その内容も理論的な内容に偏っており、実際の指導法はほとんど行われていなかった。

教育課程に関わるもう1つの課題は運動障害への対応である。既に述べたように、G盲学校の重複障害児の中には、運動障害を併せ有する子どもも少なくない。面接調査からは、脳性まひ児のような肢体不自由児のための学校や教育機会が保障されておらず、専門性のある教員もいないため一部しか受け入れることができないという課題があげられた。

(2) 教育の質

課題の2つ目は教育の質についてである。教育の質については3点指摘された。第1に教室の不足である。Table 1に示したように、G盲学校に在籍する幼児児童生徒の数は261名であるが、定員を上回って

る状態である。教室の不足により子どもへの教育や支援への影響に対する懸念があげられた。

第2に、教員の専門性の問題である。すでに述べたように、G盲学校では重複障害児が増加しているが、彼らに対する教育課程を提供することができていない。一方で、教員養成段階においては、ホーチミン市師範大学特殊教育学部は視覚障害、聴覚障害、知的障害が中心であり、重複障害に関する講義はほとんどない。また、Table 2にも示したようにG盲学校の教員のうち、特殊教育を学んできた者は少ない。このような状況に加えて、盲学校長は、待遇面の問題から若い教員が専門性向上への意欲を持ちにくい状況があるのではないかとの懸念を示した。

教員の専門性の問題については、教科書もあげられた。G盲学校では、通常学校と同じ教科書を用いているが、ベトナムには点字化された教科書や本がほとんどない。その一方で、G盲学校では視覚障害のある教員も少なからずいる。その場合、視覚障害のある教員は生徒の使用する教科書しか読むことができず知識が狭くなってしまい、図表の読み取りができないため、弱視の生徒の質問に対応することも難しい、という課題があげられた。

第3に、卒業後の問題である。面接調査の結果からは、重複障害者で18歳以上の者がG盲学校には在籍していること、彼らへの対応が課題としてあげられた。G盲学校では、重複障害児だけでなく、視覚障害の生徒も、学校卒業後の就職が難しく、学校卒業後の進路への不安から保護者がずっと学校に残ることを望むケースもあるという現状が指摘された。

IV 考察

G盲学校の資料の分析および3名の面接調査の結果

から、①教育形態、②重複障害児への対応、③教員の専門性の3点について考察する。まず、教育形態についてである。ベトナムにおける特殊教育は、「Education for All (万人のための教育)」の一環として展開されており(南部・白銀, 2013)、障害者法や「障害者のための国家支援計画(2006-2010)」に規定されているように、インクルーシブ教育が中心である。G盲学校においても、教科学習が可能な児童生徒については近隣の通常学校で教科指導を行い、一緒に行うことが難しい技能教科や視覚障害に応じた種々の訓練については盲学校で行うというセミインクルーシブに近い教育形態がとられていた。このように、教科学習が可能な視覚障害児が健常児と一緒に学習する形態は他の盲学校でもとられている。例えば、一幡・久城・高橋(2001)は、ベトナム北部ハノイの盲学校では、能力別に健常児と一緒に学習が可能な視覚障害児と一緒に、難しい場合は別に教育する体制をとっていることを報告している。ベトナムでは盲学校の数が少なく、国立の盲学校は全国に3校しかない。その点を考慮すると、限られた資源を有効的に活用するという意味では、G盲学校のセミインクルーシブな教育形態は非常に有効であると思われる。

2点目は、重複障害児への対応である。G盲学校では重複障害児への対応が課題となっている。聞き取り調査の結果からは、現在盲学校では重複障害児に対して有効な教育プログラムがないことが課題としてあげられている。また、G盲学校のあるホーチミン市において教員養成及び現職教員の中心であるホーチミン市師範大学においても、重複障害あるいは運動障害に対する指導法等の講義はほとんど開設されていない。ベトナムでは、重複障害児は教育の対象でないとの指摘もされてきたが(例えば、黒田, 2013; 江田・森澤・井上, 2004)、既にG盲学校では重複障害児が全体の3割を占め、特に幼稚部では過半数を占めていることから、今後、重複障害児に対する教育プログラムをいかに構築していくかが課題といえる。

重複障害児への対応のもう1つの課題としてあげられたのが留年である。ベトナムでは課程主義を採用しており、進級には試験があるため、教科学習が困難な重複障害児の場合、進級が難しい。そのため、G盲学校の幼稚部では、過年の重複障害児が大半を占めており、中には10歳以上生活年齢と離れた重複障害児も在籍していた。留年の問題については、課程主義のため進級ができず、退学に至ってしまう障害児が少なからずいることが、こ

れまでも指摘されてきた(例えば、高橋, 1998; 黒田, 2013)。また、留年等に伴い小学校を卒業せずに退学してしまう児童が多いことは、ベトナムの初等教育全体の課題でもあり、ベトナム政府から2003年に出された「NATIONAL EDUCATION FOR ALL (EFA) ACTION PLAN 2003-2015」においても、すべての児童が5年間の初等教育を受けられるようにすることが目標に掲げられている²⁾。重複障害児の場合、貧困等の問題のように経済的な支援だけでは解決しないため、特殊学校にのみ課程主義の例外を設けるなど、教育課程の在り方そのものについても今後検討する必要があるであろう。

3点目は、教員の専門性の問題である。ホーチミン市師範大学特殊教育学部長からは、教員養成を初めてまだ10年余りであり、質も量もまだ十分ではないと指摘された。実際、G盲学校においても、特殊教育を学んだ経験のあるものはさほど多くはなかった。今後については、同学部を卒業、あるいは同学部で現職教育を受けた教員が増えていくものと思われる。一方で、盲学校長からは待遇面の課題が出された。ベトナムでは、教員の待遇についてはかねてより課題であるとされ、職務の合間等を利用して副業を行わざるを得ない教員も多いとの指摘がなされている(一幡ら, 2001)。いずれの課題も、G盲学校や特殊教育だけでは解決できない課題でもあり、行政に対しての働きかけが必要であろう。

教員の専門性の課題としてあげられたもう1つの課題は、視覚障害のある教職員の指導力である。ベトナムには教科書以外の点字資料がきわめて少なく、視覚障害教員が図や表の読み取りの指導等を行うことに困難があることが、面接調査から明らかとなった。

V 終わりに

今回の調査から、G盲学校には重複障害児が数多く在籍していること、重複障害児への対応を含め教員の専門性の向上の必要性があることが明らかとなった。重複障害児の在籍が多いことについては、G盲学校だけの問題か特殊学校全体の問題かはさらなる調査、検討が必要である。これまで、重複障害児や運動障害児は教育の対象ではないとされてきたが、G盲学校では彼らに対する教育方法の充実が切実な課題となっており、特殊学校には新たな専門性が求められているといえる。

一方で、本調査の結果からは、インクルーシブ教育下における具体的な役割については明らかにすることがで

きなかった。G盲学校と通常学校の関係はあったものの、それは児童生徒の学習面のみであり、例えば盲学校から学習上の支援が行われているかまでは明らかにできなかった。この点について、ホーチミン市には「障害者のためのインクルーシブ教育サポートセンター」が設置されており、このセンターが支援機能を担っていることも考えられる。今後は、盲学校、センター、通常学校がどのような関係にあるのかについて調査することで、インクルーシブ教育下でのG盲学校の役割を考察していく必要があると思われる。

付記

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金「グローバル・スタンダードとしての特別支援教育の創成と貢献に関する総合的研究」(平成25-28年度基盤研究(A)、研究代表者:安藤隆男)の研究成果の一部である。

註

1) 日本は2007年度より特別支援教育と呼称しているが、ベトナムでは「Giáo dục đặc biệt」であり、英語はSpecial Educationを使用している。そのため、本研究では英語表記に合わせて、「特殊教育」を用いた。併せて、学校についても「盲学校」、「特殊学校」という表記を使用した。

2) ベトナムの中央教育行政機関は教育訓練省(Ministry of Education and Training)であり、特殊学校も教育訓練省の管轄であるが、ベトナムでは労働疾病兵社会省や保健省の施設も一部教育機能を担っていることから、具体的な実数については把握されていない(黒田, 2013)。

VI 文献

近田政博(2001)教育資料 ベトナム教育法(翻訳). 名古屋高等教育研究, 1, 183-220.

江田祐介・森澤允清・井上真友子(2004)ベトナムの障害児教育

における現状と課題. 和歌山大学教育学部養育実践総合センター紀要, 14, 133-139.

浜野隆(2004)初等教育普遍化に向けての政策課題と国際教育協力—ベトナムの事例—. 国際教育協力論集, 7(2), 39-53.

一幡良利・久城初江・高橋昌巳(2001)ベトナムの視覚障害者教育の現状について. 筑波技術短期大学テクノレポート, 8(2), 89-94.

高馬絵吏子(2013)ベトナムにおける近年の教育動向と中等教育改善. 上智教育学研究, 26, 21-43.

黒田学(2006)ベトナム障害者と発達保障. 文理閣.

黒田学(2013)ベトナムの障害者教育—教育法制と就学実態—. 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. アジア経済研究所, 81-91.

Le, T. M. H (2013) Nhu cầu đào tạo, bồi dưỡng nguồn nhân lực Giáo dục Đặc biệt tại Thành phố Hồ Chí Minh. GIÁO DỤC ĐẶC BIỆT HUỚNG TỐI TUONG LAI: Kỳ Niệm 10 năm thành lập Khoa Giáo dục Đặc biệt, trường Đại Học Su Phạm Thành phố Hồ Chí Minh. 65-67.

南部広孝・白銀研五(2013)ベトナムと中国における教育普及政策の展開: 特別なニーズをもつ子どもへの対応を中心に. 京都大学大学院教育学研究科紀要, 59, 125-149.

Nguyen, T. D (2009) Bao cao Tong ket Cong tac Giao Duc Khuyet Tat Nam hoc 2008-2009. So Giao Duc Dao Tao Thanh Pho Ho Chi Minh, Vietnam.

関口洋平(2012)変革期ベトナムにおける教員養成改革の動態に関する研究—教員養成モデルの多様化という視点から—. 日本教師教育学会年報(21), 128-137.

Socialist Republic of Vietnam (2003) NATIONAL EDUCATION FOR ALL(EFA) ACTION PLAN 2003-2015.

高橋昌巳(1998)ベトナムの視覚障害者の状況. 理療の科学, 21(1), 69-85.

Vu Thi Ngoc Anh (2004)ベトナムにおける障害児者家族の生活実態に関する調査研究—ホーチミン市及びフエ市の実態調査結果—. 立命館産業社会論集, 39, 4, 49-70.

Present Condition and Problems on Special School in Ho Chi Minh City under Inclusive Education : Focusing on G Special School for the Blind

Takao Ando * Mika Ozahara ** Mai Kurohane * Takahito Tanno * LIM Yongiae *

The purpose of this study was to investigate present condition and problems on a special school for the blind in Ho Chi Minh City, Vietnam (G special school). The present condition of G special school was analyzed from the point of students, teachers, and the curriculum. And problems were clarified from by interviews. The number of students of G special school were 261 (180 were total blindness and the others were low vision). The number of teachers was 49, and 12 majored in special education. Students who can learn subjects studied in inclusive class of general school during the morning, and in the afternoon they were instructed with individualized programs in G special school. Otherwise students who had difficulty in learning subjects were instructed with individualized programs in G special school all the day. For the system of repeating the same school year, a number of students with multiple disabilities couldn't advance to the next school year. From results of interviews, quality of teachers or career after graduation of students with multiple disabilities were pointed out.

Key Words : Ho Chi Minh City, Vietnam, special school for the blind, present condition and problems

* Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba

** Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba