

資 料

南インドの視覚障害児教育

— チェンナイの盲学校教育とコインバトルのインクルーシブ教育に焦点を当てて —

鳥山 由子

現在、インドでは、都市部で多くの盲児を収容している盲学校と、主として農村地域で進められているインクルーシブ教育とが並立している。それぞれの管轄は異なり、両者を包括的に把握する組織は存在しない。本研究では、盲学校教育の実態を検討するために、タミルナード州の州都、チェンナイ（旧マドラス）の盲学校3校を調査した。この3校は、いずれも規模の大きい伝統的な盲学校であり、多くの卒業生が大学に進学している。また、インクルーシブ教育の実態を検討するために、タミルナード州のコインバトルで1980年代からヒンドゥ教の民間団体によって進められているプロジェクトを調査した。このプロジェクトは、リーダーの「インド型インクルーシブ教育」という明確な理念に基づき、国際的な経済支援を受けて推進されており、途上国のインクルーシブ教育の一つのモデルと言えるであろう。本研究では、実地調査に基づき、それぞれの教育システムの特徴と課題を明らかにした。

キー・ワード：視覚障害 インクルーシブ教育 盲学校 インド

I インドの視覚障害教育の概要と研究の目的

1. インドの視覚障害教育の概要

【国際視覚障害教育委員会（International Council for Education of People with Visual Impairment, 以下、ICEVI）は、途上国での視覚障害者教育の普及を最大の課題としている（ICEVI, 2002）。

インドでは、一部の国民は高い教育を受けているが、全体の教育普及率は低い。特に、都市と農村の経済格差が大きく、農村の住民の半数以上が、小学校段階の教育すら受けていない。大都市にも多くの貧しい家族やストリート・チルドレンがいて、このような貧しい人々への福祉や教育の普及も大きな課題である。しかし、

農村の就学率の低さは単なる貧困の問題ではなく、教育を受けていない親の多くが、経済的な余裕がないばかりでなく、子どもの教育の必要性を認識していないため、教育を受けない国民が再生産されていくという構造的な問題となっている。

インドの視覚障害者人口については調査によって差があり、正確な数字は把握できていない。たとえば、インド統計調査局（National Sample Survey of India, 以下NSSO）の1981年の調査では347万人、世界保健機構（WHO）とインド盲抑制計画（National Program on Control Blindness, 以下NPCB）の1986年の共同調査では1,200万人、NSSOの1991年の調査では400万人という具合である。この結果の差異には、農村地域での調査が難しいことや、視覚障害者の定義

が定まっていないことなどが影響していると考えられる。

インドには全国に約3,000校の特殊学校がある。そのうち、盲学校は、都市部を中心に、全国に大小合わせて約400校あり、約20,000人の視覚障害児（学齢の視覚障害児の3%）が学んでいる（Mukhopadhyay, S. and Mani, M. N. G, 2000）。しかし、インドの視覚障害児の約80%は農村地域に住んでおり、盲学校教育の恩恵を受けていない。

このような実態を踏まえ、インド政府は、障害児教育の基本方針として、既に1974年に「障害児統合教育方針（Integrated Education of the Disabled Children, 以下IED）」を打ち出している。この方針にもとづき、国家教育研究・人材養成委員会（National Council for Education Research and Training, 以下NCERT）は統合教育に向けての研究を進め、1987年には、農村地域での障害児の統合教育を推進する総合的・実践的なプロジェクトとして、「障害児統合教育プロジェクト（Project Integrated Education for the Disabled, 以下PIED）」を打ち出した。このプロジェクトは、ユニセフの支援を受けて14州で進められ、NCERTは、翌年、特殊教育局（Department of Special Education）になり、引き続き、ユニセフの経済的な支援を受けながら、統合教育を推進してきた。その後、1990年のジョムティエン会議での「万人の教育（“Education for All”）」宣言、1994年のサラマンカ会議での「特別ニーズ教育の推進」などの国際的なインクルーシブ教育の流れを背景に、1995年には障害者法（Persons with Disabilities Act）が制定され、機会均等・権利の擁護・完全参加が国の規範として定められた。これによって、障害児教育は慈善事業ではなく、障害のある子どもの権利として位置づけられることになった（Mani, M. N. G. 2000）。

なお、インドのインクルーシブ教育は、欧米諸国のインクルーシブ教育が分離教育に対置するものとして出てきた事情とは異なり、障害児の発見と就学という焦眉の課題を、農村地域の

識字率の向上という国家的な大事業とともに推進しようとするものである。

2000年現在、インクルーシブ教育は、全国18,000校、80,000人の障害児に広がっているが、この数字は推定される障害児数に比べてはるかに少ないと研究者は見ている

（Mukhopadhyay, S. and Mani, M. N. G. 2000）。インクルーシブ教育を受けている80,000人のうち、視覚障害児の人数は明らかになっていないが、インドのインクルーシブ教育の対象者の大部分を視覚障害児と聴覚障害児が占めていることを考えると、かなりの人数の視覚障害児が通常学校に在籍していると推定される。

このように、インドにおいては、盲学校とインクルーシブ教育の双方が、それぞれ多くの視覚障害児を対象にしているが、両者は別々の行政系統下にある。寄宿制盲学校は、盲学校教員の養成課程を持っている国立視覚障害者協会（National Institute for Visually Handicapped, 以下NIVH）などの障害者組織とともに、「社会正義とエンパワメント省（Ministry of Social Justice & Empowerment）」の管轄下にあるのに対して、インクルーシブ教育は「人的資源開発省（Ministry of Human Resources Development）」の管轄下で進められている。このように、盲学校教育とインクルーシブ教育は、別々の行政系統下にあり、両者を包括的に把握している組織は存在しない。また、両者の間では、個人的な交流はあるものの、組織的には積極的な連携は見られない。

2. 研究の目的

都市には盲学校があるが、多くの視覚障害児が農村地域において未就学であるというインドの現状は、インドと共にICEVIの重点地域の一つになっている中国や、東南アジアの国々に共通している。したがって、インドの視覚障害教育の実態を知ることから、アジアの開発途上国の視覚障害教育を理解する上での多くの示唆が得られると考えられる。また我が国の視覚障害教育が、国際社会のインクルーシブ教育の動向と深く関わっている現代において、国際世論の

大きな部分を担う開発途上国の視覚障害教育の実態の理解は必要なことだと思われる。

しかし、インドの視覚障害教育の現状は、日本ではほとんど知られていない。また、先に述べたように、インドの特殊教育とインクルーシブ教育は別々に進められており、両者を総合的に把握できる資料は見当たらない。したがって、視覚障害教育の実態を知るためには、盲学校教育とインクルーシブ教育のそれぞれを調べる必要がある。

そこで、本研究においては、まず、都市部の盲学校教育の実例として、タミルナード州の州都であるチェンナイ（旧マドラス）市の3つの盲学校の実態を調査する。次に、インクルーシブ教育の実例として、タミルナード州西部のコインパトル市の「スリ・ラーマクリシュナ・ミッション・ピジジャーラヤ」というヒンドゥ教系の民間団体が行政とともに推進している事業を調査する。そして、それぞれが視覚障害教育において果たしている役割と課題を検討し、開発途上国の視覚障害教育の一例として、南インドの視覚障害教育の実態について知見を得ることを目的とする。

筆者は、2002年12月及び2003年12月に、チェンナイ市およびコインパトル市を訪れ、視覚障害教育・福祉現場の見学、関係者との面談、関連資料収集を行った。本稿は、この2回の訪問で得た情報をまとめたものである。

II チェンナイ市の盲学校教育

1. 概要

タミルナード州には27校の盲学校があり、そのうち3校がチェンナイ市内にある。筆者は2002年12月と2003年12月に、チェンナイ市内の3つの盲学校を訪問し、校長、教員及び一部の生徒に対する聴き取り調査を行った。3校のうち1校は、国立視覚障害者協会（NIVH）と同じ敷地に建つ国立盲学校で、あとの二つは、ベルギーのカソリック系NGOによって作られた私立の盲・聾学校である。なお、これらの盲学校には学校要覧のような印刷物はなく、職員数、

生徒教等のデータは、学校の玄関に掲示してある。調査では、このデータを、校長および教員に対する聴き取りの中で確認して用いた。

2. 国立盲学校

校長、及び、学校の歴史に詳しいという2名の教員（ジーバ氏、チャンドリカ氏）が聴き取りに応じた。

- ・沿革：1931年、イギリスの植民地時代に開設された。当時は、Victory Memorial Schoolと呼ばれ、スクールという名前はついていなかったが、学校というより保護と授産のための施設としての性格が強かった。戦後、1956年に10学年まで教育を拡大。1978年には、高校レベル（higher secondary）までの教育ができるようになった。
- ・児童生徒：1学年から10学年までの児童生徒数は238人で、ほとんどが盲児である。校長も、他の教員も、弱視児の人数はわからないということであった¹⁾。盲聾児が一人いる。全員寄宿舎に入っている。
- ・経済基盤：政府により運営されており、受益者負担はない。貧しい家の子が多い。
- ・カリキュラム：1学年から10学年までの教科は、国語（タミル語）、数学、理科、歴史、英語、音楽、クラフト、点字、体育。その他に職業訓練課程がある。3校の盲学校のうち、国立盲学校は教科教育の成績では、他の2校に劣っている。
- ・教員の専門性：全員が、隣設されている国立視覚障害者協会の教員養成部門で訓練を受けた教員である。なお、インドでは、盲学校教員の資格を得るための基礎資格として、学士号、または修士号が必要である。ただし、小学部低学年の担当に限っては、教員養成校の卒業生でもよい。

3. リトルフラワーコンベント盲学校

校長、及び、2名の教員（キャロライン氏、サロージャ氏）が聴き取りに応じた。

- ①沿革：1926年、ベルギーのカトリック教団によって設立された。チェンナイで最も古い盲学校である。盲学校と聾学校が同じ敷地にある

が、校舎は別になっている。

②児童生徒：児童生徒数255人。ほとんどが盲児である。弱視児の人数を訊いたが、明確な回答はなかった。外国から寄付された拡大読書機は校内に数台あり、弱視の生徒を呼んで筆者らに見せてくれたが、うまく使えていなかった。

幼稚園から5年生までは男女共学、6年生から、男児はセントルイス盲学校へ進む。児童生徒の4分の1は通学、4分の3が寄宿生である。案内してくれた教員の話では、ここは政府の学校より設備は悪いが、生徒のレベルは高いということであった。幼稚園では、教員のまわりに子どもたちが座って、積み木のような教材で遊んでいるところだった。低学年の教室では、6、7人の男女の盲児がテイラーフレーム²⁾を使って、算数の計算問題を解いていた。高学年の教室では、約15人の女子生徒が地理の勉強をしていて、点字でノートをとりながら、教員の質問に活発に答えていた。後述するように、学期末と学年末には州の統一試験があり、不合格の場合は留年することから、盲学校には基本的に学年相応の教科学習が可能な児童生徒が在籍していると考えられる。校長の話では、知的な障害を併せ持つ児童が数名入学しているとのことであったが、授業を参観したかぎりでは、知的障害が伴っているとわかる子どもは見当たらず、知的な障害と言っても軽度の障害であろうと思われた。なお、同じ敷地内に、リハビリテーションセンターがあり、12年生までに教科教育についていけないと判断された生徒は、そのセンターで織物等の手仕事を学ぶことができる。

③経済基盤：ベルギーのカソリック系NGOによって運営されているが、教員の給料はインド政府から支払われている。政府からは、生徒1人に対して、1ヶ月に200ルピーが補助されるが、これだけでは足りないので、NGOからの資金で補っている。支払い能力がある保護者には授業料を負担してもらおうが、支払い能力があっても、盲児のために金銭的な負担をすることを拒否する保護者もいる。全体的な傾向として、貧しい家庭の子どもが多く、政府から支払われる校長

の給与も学校運営に充てているとのことである。

④カリキュラム：

1年生から10年生

タミルメディア（タミル語による授業のクラス）では、タミル語、英語、他3科目をタミル語で学習する。

英語メディア（英語による授業のクラス）では、英語、タミル語、他3科目を英語で学習する。

両メディアとも、主要教科以外の科目として、家庭科、歩行訓練、体育、クラフト、音楽がある。

11年生から12年生

数学と理科はない（10年生で終わり。）

タミルメディアの場合、家庭科、経済学、歴史、政治学がある。英語メディアの場合には、タミルメディアの政治学のかわりにコンピュータサイエンスを履修する。

授業の主たる言語を英語にするかタミル語にするかは、1年生から3年生までの様子を見て教員が決める。インドでは、一般的にエリート教育は英語メディアである。

各学年とも、1日のうち1時間（2:20～3:30）は教科外の活動として、生活教育（life oriented education）に当てている。これは、日本の、自立活動のADLと似た内容である。

⑤教材：国語の点字教科書は各生徒が持っているが、国語以外は2、3人でシェアして使っている。各教科1種類の教科書が、後述するコインバトルのスリ・ラーマクリシュナ・ミッションで作られている。点字教科書は出版されていても、盲学校の経費不足のため生徒の人数分の教科書が買えないということであった。

数学の授業では教科書はなく、テイラーフレームを使って、教員が口頭で与える計算問題の練習をしていた。棒の先端を指先で探りながらフレームの孔に挿す作業は初心者には難しいが、高学年の教室では、盲児が鮮やかな手つきで棒を挿し、教員の出題した計算問題に正しく答えていた（Fig. 1）。また、別の教室では、棒を挿してグラフを作ったりしていた。

⑥試験：訪問時（2003年12月）には、州政府の学期末試験が行われていた。9月、12月に学期末試験があり、3月末から4月にかけて学年末試験がある。いずれも州の統一試験であり、学年末試験をパスしなかった場合は留年する。留年は2回まで許される。つまり、3年間続けて一つの科目を履修できる。6年生から9年生までは点字で試験を受けるが、10年生から12年生は点字問題が用意されないので、ボランティアの女子大生が、マン・ツー・マンで、問題を読み上げ、解答を代筆する形式で試験を受ける。Fig. 2のように、テラスの廊下に数十人分の机を一行に並び、一つの机に生徒と代筆者が向き合って試験をしていた。

⑦進路：教員の話では、高等部の卒業生全員が大学進学を希望するが、実際には経済的な問

題で、進学を断念して家に帰る人もいる。このことから、この盲学校が進学校であることがわかる。

⑧教員の専門性：教員数34人。そのうち、盲人教員が4人いる。全員がNIVHの教員養成部門で盲学校教員としての資格をとった人である。

4. セントルイス盲・聾学校

校長と盲教育部長に聴き取りを行った。

①沿革：1962年に創設者セントルイスによって開設された。盲学校と聾学校が同じ敷地にあるが、校舎は別である。聾部門には、商業学士がとれるカレッジもある。

②生徒：6年生から13年生まで男子ばかりで、盲部門の生徒数は69人、そのうち46人が寄宿舎に入っている。5年生までは、男子もリトルフラワーコンベント盲学校で学び、6年生から男

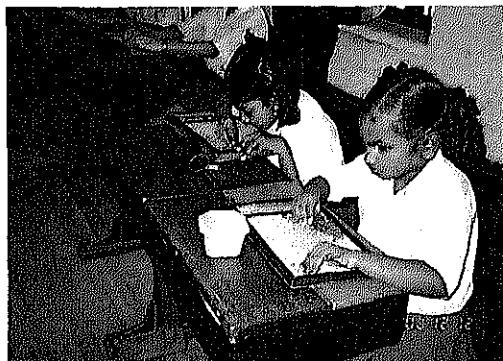


Fig. 1 リトルフラワーコンベント女子盲学校
テイラー・フレームを使って算数の計算問題をしている盲児



Fig. 2 リトルフラワーコンベント女子盲学校の定期試験
点字の試験問題は用意されず、廊下に机を並べて、ボランティアの女子大生に問題の読み上げと解答の筆記をしてもらう。

子がセントルイス盲・聾学校に所属する。

③経済基盤：フランスのカトリック教団によって運営されており、経済基盤は、リトルフラワーコンベント盲学校と同様、外国のNGOに多くを依存している。貧しい家庭の子どもが多いという状態も共通している。

④カリキュラムと試験：リトルフラワーコンベント盲学校と似たカリキュラムである。授業時間は、9時半から4時までである。盲部門で数学と自然科学（ジェネラル・サイエンスのみ）を学ぶのは9、10年生だけである。数学の教員に、通常の中・高等学校と同等の数学を教える必要性や可能性をどう考えているか質問したところ、「できればレベルの高い数学を教えたいが、教えたことがないので、どのように教えればよいかわからない」という答えであった。

⑤教材：使っている教材は、リトルフラワーコンベント盲学校と同じであった。点字盤とテイナーフレームを生徒は常に携行している。地理の教室の壁には、いくつかのレリーフの世界地図があった。

⑥試験：リトルフラワーコンベント盲学校と同様、試験は口述・代筆で実施されていた。

⑦進路：盲部門の卒業生のほぼ全員が、大学または短大に進学する。大卒後の職業は、大学の教員、一般学校の英語や音楽の教員³⁾、電話交換手などであるが、雇用状況はよくない。

⑧教員の専門性：盲部門の教員は13人。内訳は、国語（タミル語）1人、英語1人、数学と理科3人、歴史1人、音楽1人、クラフト2人、点字1人、英語点字（2級点字）2人、体育1人となっている。全員がNIVHの教員養成部門で盲学校教員としての資格を得た人である。

5. 国立視覚障害者協会 (National Institute for the Visually Handicapped)

ここで、3校の盲学校の教員養成に関わっている国立視覚障害者協会について記す。国立視覚障害者協会では、所長と次長に聴き取りを行った。また、教員養成部門については、2名の講師（ウイルソン氏、セルヴィ氏）に聴き取りをした。

①沿革：1988年に政府によって、南インド4州の視覚障害者の生活訓練と職業訓練を主たる業務として開設された。1992年から地域リハビリテーション（CBR）にも取り組んでいる。

②事業内容：南インド地域センターは、チェンナイ郊外のプーナマリという町にある。訓練棟と宿泊棟を持ち、一度に40人の視覚障害者が泊まり込みで訓練を受けることができる。

地域リハビリテーション（CBR）部門では、若いフィールドワーカーが40～50の村をまわり、視覚障害者を見つけて歩行訓練や日常生活訓練を行う。さらに、セルフヘルプグループを組織し、所得を得ることを目標にした訓練も行う。

教員養成部門 (Regional Training Center for the teachers of the blind) は、南インド全域の盲学校の教員養成を担っている。チェンナイの3つの盲学校の教員は、みな、ここで養成訓練を受けている。

その他に、保健婦や教員を対象にした短期コースの研修もあり、弱視児の理解や乳幼児からの指導が行えるように研修している。

③経済基盤：政府によって運営されており、所長の話では、いろいろな活動を遂行できるだけの経済的な保障はあるとのことであった。視覚障害者のリハビリテーションの場合、研修費、宿泊費、ともに政府が負担する。

III コインバトルのインクルーシブ教育

1. 概要

タミルナード州の西部の高原地帯にコインバトル市がある。ここに、「スリ・ラーマクリシュナ・ミッション (Sri Ramakrishna Mission)」というヒンドゥ教の民間団体 (NGO) が広大な敷地を持ち、教育大学 (Sri Ramakrishna Mission Vidyalaya College of Education, 以下カレッジ) を経営しており、1980年代から地域のインクルーシブ教育とリハビリテーションプログラムを推進している。2000年には、国際人的資源開発センター (International Human Resource Development Center, 以下IHRDC) を設立して様々な事業を展開している。

Table 1 スリ・ラーマクリシュナ・ミッションの障害児教育・福祉事業の歴史

1980年：盲児の一般高校への統合教育開始
1981年：教員研修開始（特殊学校教師と、統合教育に向けての人材育成、政府の基金を得て実施）
1981年：視覚障害児の統合教育のためのアクションプランの作成、教員養成のシラバス作成
1983年：カレッジ卒業のリソース・ティーチャーによるアウトリーチプログラム開始
1984年：人的資源開発センターの発足（IHRDCの前身）点字印刷センターで、数学、理科の点字教科書作成（インドで初めての理系の点字教科書）。統合教育での教科書のニーズに応えたもの
1984年：全国の6大学が特殊教育の教員養成課程を申請。カレッジにおいても、視覚障害教育コースが学部レベル（B.Ed）で導入。
1985年：地域に立脚したリハビリテーションプログラム（Community Based Rehabilitation Program）を開始
1985年：ユネスコの要請により、アジア地域の特殊教育地域計画セミナー及び視覚障害教育のワークショップを開催
1985年：点字タイプライター修理部門を創設
1986年：録音図書作成部門を創設
1986年：亜鉛版プレスによる点字印刷開始
1989年：世界中から情報を収集し、コンピュータによる高速点字印刷を開始
1990年：カレッジに各障害を横断的に学ぶ修士課程（M.Ed）を創設
1992年：ノートブック製造センターを設立。作業の90%を障害者が行う。
1993年：盲児の認識発達に関する2年間の研究プロジェクトを完了。（国の教育研究・養成に関する委員会（National Council of Educational Research and Training, 以下NCERT）の資金援助により遂行された。）
1994年：障害者のための経済的自立を指向したリハビリテーションサービスに着手。この過程で、銀行、産業界、職業斡旋業などを巻き込んだ。
1996年：カレッジで、インド・リハビリテーション委員会との協力により、学部レベルでの特殊教育学のシラバスを作成。各地の教員養成プログラムで採用された。
1997年：NCERTの3年間の資金援助に基づく「弱視児のアセスメント用低コストの実用的なキット」を完成。
1998年：カレッジに、人材開発コースを、学部レベルで創設
1999年：手話の研究に着手
2000年-2001年：カレッジ創立71年を記念して、これまでの事業の集大成として、国際人的資源開発センター（IHRDC）を創設
2003年：農村地域で「障害者自助グループ訓練」を開始

(Sri Ramakrishna Mission Vidyalaya College of Education (2002) A brief note on the International Human Resource Development Centre (IHRDC) for the disabled. により作成)

1996年からカレッジの校長、及び2000年からIHRDCの所長を務めてきたマニ（Mani, M.N.G.）は、多くの事業推進のパイオニアである。マニは数学と教育学の修士の学位をインドで得た後、アメリカで障害児教育の博士の学位を取得し、視覚障害教育やインクルーシブ教育に関して、国の「万人の教育評価書2000年版（“Year 2000 Assessment Education for All”）」など、多くの書を著している。1980年にカレッジがインクルーシブ教育を始めたとき、最初の盲教育担当教員を務め、1983年にカレッジの講師としてインクルーシブ教育のための教員研修を担当し、その後も、点字印刷センターをはじめ各種のセンターの設立、コミュニティのリハビリテーションプログラム（Community Based Rehabilitation Program, 以下CBR）の開始、2000年のIHRDC開

所などを推進している。さらに国際視覚障害教育委員会（ICEVI）アジア地域代表を経て、2002年からは事務総長として活躍するなど、国際的にも著名な活動家であり、ICEVIのアジア地域代表として日本にも2度訪れている。マニが率いるコインバトル市における障害者の教育・福祉に関する諸活動は、開発途上国が抱える農村地域での障害児教育の推進に成果を上げた事例として、国際視覚障害教育委員会大会（2002）においても注目されている。この事業は、スリ・ラーマクリシュナ・ミッションだけでなく、ドイツのNGOであるCBM（Christen Blinde Mission）インタナショナルやユネスコ、インド政府など、幅広い資金を得て実績を上げている。

2. 歴史と思想

スリ・ラーマクリシュナ・ミッションは、1930

年代にマハトマ・ガンジーなどにより設立された。この団体はヒンドゥ教徒による宗教・社会改革運動の一つとして、カースト差別の否定・緩和などを主張して活動していた。当初から教育関係の事業をしており、現在のカレッジはこの流れを受け継いでいる。障害者関係のみならず、農業学校、宗教、出版など、事業は多岐にわたる。Table 1 において、障害者教育・福祉に関わる歴史を概観する。

スリ・ラーマクリシュナ・ミッションがコイナトル市と郊外の農村で展開しているインクルーシブ教育の特色は、マニの強力なリーダーシップにある。そこで、以下に、マニのインクルーシブ教育の思想を概観する。

3. インドのインクルーシブ教育に関するマニの思想

マニのインクルーシブ教育の思想は、著書“*Inclusive Education in Indian Context*” (Mani, 2000) にまとめられている。筆者との面談においても、マニはインドのインクルーシブ教育の特徴を強調しており、その内容は、この著書の内容と整合していた。以下に、その主張のポイントを(1)~(4)の4項目に分けて記す。

(1) インドにおけるインクルーシブ教育の必要性

- ① 障害児教育が100年以上の歴史をもつのに、障害児の10%程度しか教育を受けていない現状がある。
- ② 90%以上の障害児が農村に在るのに対して、特殊教育学校も統合教育プログラムも都会にしかない。農村の障害児が彼らの居住地で教育を受けられるようにする必要がある。
- ③ 農村地域では、一人の専門教員が8~10人の同一障害の子どもを集めて指導する特殊学校システムは現実的でない。
- ④ 障害児の大半は軽度の障害である。しかし、普通教育の中での配慮がなければ、軽度の障害児であっても落ちこぼれてしまう。

(2) インクルーシブ教育を成功させるための

要点

- ① 一般学校の教育力の向上。そのための方策として、一般の教員養成において、障害児教育について学ばせる必要性
 - ② ニーズの段階分けをして対応する必要性 (Fig. 3 参照)
 - ③ 地域の人材と資源の連携
 - ④ 父母と地域の同意形成
 - ⑤ 子ども同士の学びあいの促進
 - ⑥ 障害児教育プログラムを、通常教育システムの一部として位置づけること
- (3) インクルーシブ教育に必要な教育サービス
- ① 基本的なサービス

健常児の場合と同様に、基本的教育サービス、すなわち、教育方針の立案、授業や試験の実施、学級運営、家庭との連携等を担うのは通常学級の担任である。また、自立活動⁴⁾を担当する特別教員がいる場合は、その教員との相談も学級担任の仕事である。

② 支援サービス

インクルーシブ教育で第二に必要な教育サービスは、障害児教育の専門教員による支援である。その任務は、障害児のアセスメント、教材の提供、通常学級の担任との相談等である。

③ その他の専門家による随時の支援

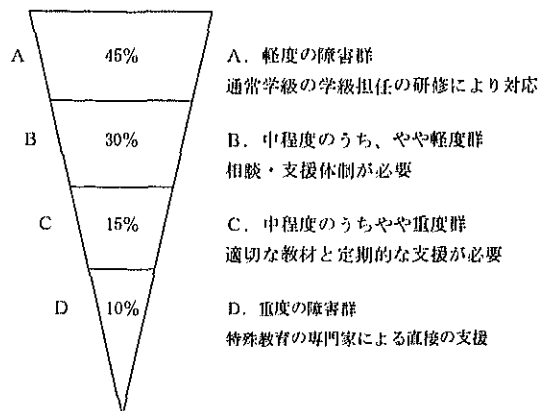


Fig. 3 障害の程度によるニーズの違いと対応

Table 2 マニによる「地域のタイプによるインクルーシブ教育形態の違い」

<p>タイプ1 (都市型) 地域の特徴：多くの学校がある市街地で、ほとんどの児童が徒歩で学校に通うことができる。 対応：①学校のすべての教員に対する障害児の受け入れについて、2、3日のオリエンテーションが必要。 ②特殊教育の専門教員が存在し、いろいろな障害種別・障害程度の20～25人の子どもを一人の専門教員が担当し、学校を定期的に訪問する。 ③町に、リソースルームを設置。リソースルームに支援機器を整備。 障害児がリソースルームで指導を受けることができる。 ④地域の特殊学校との教材教具や補装具の貸し借りが可能</p>
<p>タイプ2 (都市郊外型) 地域の特徴：公共交通手段を利用して児童生徒が通学できる。 対応：①すべての教員への5日間のオリエンテーションが必要。 ②専門のリソース・ティーチャーを常勤で雇用。教校に一カ所の割合で、学校から遠くないところにリソース・センターを設置。 支援機器をリソースセンターに整備 ③特殊教育の専門教員が公共の交通機関を使って学校を訪問。訪問時に半日程度の治療的訓練等を行う。 ④タイプ1に比べて、通常学校の教員への依存度が大きくなる。</p>
<p>タイプ3 (近郊農村型) 地域の特徴：公共交通手段では不便な地域 対応：①すべての教員への5日間のオリエンテーションが必要。 ②少なくとも各学校からの一人以上の教員に15日間の集中的なオリエンテーション ③サブ・リソースセンターの設置。リソース・ティーチャーには自転車を支給。 適当な支援機器を学校に備える。 ④専門教員の定期的な訪問は困難。 通常学級の教員に障害児がより多く依存する。 ⑤地域のボランティアによる支援体制</p>
<p>タイプ4 (農村僻地型) 地域の特徴：公共交通手段がほとんどない農村地域 対応：①すべての教員へのオリエンテーションが不可欠である。 ②各学校の一人の教員に3ヶ月の集中訓練。この教員が、各学校の責任教員の役割を担う。 ③特殊教育の専門教員はときどき学校を訪問。学校の責任教員との相談活動。 ④障害児の教育は学級担任にゆだねられる。 ⑤適切な支援器具を各学校に備える。 ⑥地域ぐるみの応援体制の確立</p>

(Mani, M.N.G. (2000) Inclusive education in Indian context. をもとに作成)

病院やリハビリテーション機関、NGO等による随時のサービスは、教育サービスの第三番目に位置づけられる。

(4) 地域のタイプによるインクルーシブ教育の分類

マニは、インド全域でインクルーシブ教育が可能であるとしながらも、地域によって、異なる対応をする必要性を強調している。

マニによる、地域のタイプによる対応の違いをTable 2にまとめた。この表のように、インドの地域を、都市（人口が集中し、町にリソースルームが設置でき、特殊教育の専門教員の関わ

りが可能な地域）から、僻地の農村（障害児が散らばり、リソースルームの設置は困難。専門教員の日常的な関わりが難しい地域）まで、段階的に分類し、それぞれの段階ごとに、地域でインクルーシブ教育を推進する条件をまとめている。このことが、マニのインクルーシブ教育論の特色である。

このようにマニは、インドに障害児教育を普及させるには、教育の普及が遅れている農村地域で可能な方策が必要であると考え、インクルーシブ教育を基本方針に掲げている。さらに、インクルーシブ教育を進めるための条件として、

通常学校の教員の養成・研修が最も大切であるという考えに立っている。さらに、子供の障害の程度による支援の段階分けと、地域の特性の違いにより、インクルーシブ教育の形態を分類し、それぞれに必要な対応策を検討している。

さらに、1980年代から、スリ・ラーマクリシュナ・ミッションは、カレッジやIHRDCにおいてインクルーシブ教育に必要な人材を養成し、実際に制度を実現していった。そこで、以下に、カレッジにおける教員養成と、その思想の実現としての、コインバトル市と近郊農村のインクルーシブ教育の実際をまとめる。

4. インクルーシブ教育のための教員養成

もともと、コインバトルのスリ・ラーマクリシュナ・ミッションの事業は、教育大学(カレッジ)から始まっている。さらに1981年より特殊教育の教員研修を開始し、1984年には全国の6大学とともに、視覚障害教育コースを学部レベル(B.Ed)で導入した。1990年には、農村地域でのインクルーシブ教育の支援を想定して、各障害を横断的に学ぶ修士課程(M.Ed)を創設し、1993年には国の資金援助により、盲児の認識発達に関する研究プロジェクトを実施した。さらに1996年には、インド・リハビリテーション協会との共同研究により、学部レベルの特殊教育のシラバスを作成し、全国の教員養成大学の中でも、常に新しい企画を先導している(Sri Ramakrishna Mission Vidyalaya, 2002)。

筆者らの訪問の際にも、ミッションの中心事業である国際的資源開発センター(IHRDC)では、通常学校の教員40人に対する2週間の研修が行われていた。この教員たちは、それぞれの学校で他の教員を指導するトレーナーになる(Table 2のタイプ3参照)人である。また、IHRDCでは、視覚障害、聴覚障害、知的・発達障害、運動障害の子どもの臨床が専門家によって日常業務として実施されており、研修生はこれを見学することにより、高度な支援技術を学ぶことができる。また、IHRDCには、障害者に対する職業訓練部や授産施設も併設され、障害者が雇用されている。また、点字印刷センター

では、南インドで使われる点字教科書の編集・印刷を一手に担っている。理科系の図版もサーモフォーム(真空成型機)で印刷し、途上国としては高いレベルの点字教科書が作られている。このような作業を、教員を志望する学生や現職教員の研修生が日常的に見ることができる⁵⁾。

カレッジにおける教員養成の目標は、インクルーシブ教育を地域で担う教員の育成である。インクルーシブ教育においては、教員は様々なタイプの障害児を担当できるようにしなければならないというマニの考えのもとづき、いろいろな障害の知識、特に、視覚障害児と聴覚障害児の指導に必要な知識と技能を広く学ぶようになっていく。学習内容は、アセスメントと補助具の活用に重点が置かれていて、弱視レンズの合わせ方などの実習もある。カレッジでは、1997年に、国の3年間の資金援助によって、「弱視児のアセスメントのための低コストの実用的キット」を開発しており、マニも、弱視に関する指導書を著すなど(Mani, 2001)、弱視教育にも力を入れている。これは、チェンナイ市内の盲学校で、弱視児にも点字で教育を行っている実態とは対照的である。一方で、点字と歩行が指導法の授業のほとんどで、教科教育の指導に関しては、そろばんやテイラーフレームによる小学校段階の算数の指導程度にとどまっている。これは、コインバトル地域の大半は農村であり識字率の向上がインクルーシブ教育の最大の課題であること、対象のほとんどが小学校であることなどによるものと思われた。

5. コインバトル地域のインクルーシブ教育の実際

(1) 市街地の障害児のインクルーシブ教育事務所

2003年12月、コインバトル市の市街地にあるインクルーシブ教育事務所を訪問した。以下は、教育事務所長と5人のスペシャル・ティーチャーからの聴き取りをまとめたものである。

この事務所はコインバトル地域(district)を管轄している。この地域には、50万人の学童がいて、その中に5,500人の障害児(1%)がいる。

この障害児たちの教育を支援するために、この事務所には、36人のスペシャル・ティーチャーと3人のセラピストがおり、その費用は公費によってまかなわれている。この事務所で支援をするのは、8年生までの子どもである。

さらにコインバトル地域は19のブロックに分かれ、それぞれのブロックにリソースセンターがある。リソースセンター勤務もスペシャル・ティーチャーの仕事である。リソースセンターは土曜、日曜も開くので、二人のスペシャル・ティーチャーが交代でウィークデーに代休をとる形態で、土曜・日曜のサービスをしている。リソース・センターの役割は、子どもたちの学習の支援、両親特に母親へのカウンセリング、そして、子どもたちに同じ障害のある友達を持つ機会を提供することである。

年度初めには、スペシャル・ティーチャーたちは、通常学校の教員の研修に追われる。障害児が入学する学校の全部の教員40～50人に対して、2日間のオリエンテーションを実施するのである。また、必要に応じて、障害児と深く関わる立場の教員に対して、必要な技術の習得のための5日間のトレーニングも実施する。

学校現場に出かけて子どものトレーニングをしたり、家庭訪問をするのもスペシャル・ティーチャーの仕事である。スペシャル・ティーチャーは、一般の教員の指導も行うので、大学院卒の資格が必要とされている。

通常学校の教科の支援のためには、「アカデミック・リソース・ティーチャー」を養成している。これは、通常学校の教科の教員がIHRDCで、障害児の教育に関する10日間の研修を受けて得る資格である。現在、コインバトル地域全体で133人、各ブロックに7人ずつのアカデミック・リソース・ティーチャーがいる。

この地域のインクルーシブ教育は、マニの分類による「タイプ1」(Table 2 参照)の地域に該当する。支援の中心は、通常学校の教員全員に対する2日間のオリエンテーションと、地域ごとに設けられたリソースセンターのスペシャル・ティーチャーによる支援体制である。

(2) 市街地のリソースセンター

筆者は、(1)で述べたコインバトル地域内の、リソースセンター4カ所(2002年の訪問の際に2カ所、2003年の訪問の際に2カ所)を参観した。いずれも、通常学校の校舎の1教室、または、学校近隣の建物にあり、あまり広くない部屋に、視覚障害児と聴覚障害児が一緒に、10人～15人集まっていて、一人か二人のリソース・ティーチャーがいた。

そのうちの一つ、St. Antony middle schoolに設置されているリソースセンターについて記す。Fig. 4で左にある大きな建物が学校で、この日は夕方すでに閉まっていた。右側の民家のように見える建物の一部がリソースセンターである。入り口の看板には、「統合教育の視覚障害児リ



Fig. 4 学校(左の建物)とリソースセンター(右の建物の一部)
リソースセンターから、母親と一緒に帰宅する子どもが見える。

ソースセンター」と書いてあったが、中には、1年生から8年生までの、聴覚障害8人、視覚障害8人（うち、盲児5人、弱視児3人）がいた。先生は若い女性一人で、大学で視覚障害と聴覚障害を専攻したということであった。子どもたちは、4時15分まで通常学級で授業を受け、その後、5時までここで勉強する。Fig.5のように、電気のない薄暗い部屋の中は、子どもたちでいっぱいであった。机はなく、椅子だけの部屋で、子どもたちは、いすを机にして床にひざまずいて勉強したり、にぎやかにおしゃべりをしていた。その様子からは、このリソースセンターは、日本でリソースセンターという言葉から思い浮かべる設備や内容からはほど遠いものの、障害児教育を学んだ教員が常駐し、障害のある子どもどうしが出会える場としての役割を果たしていることがうかがえた。なお、このリソースセンターは、参観した4つのリソースセンターの中でも最も貧しい地域にあり、近隣の家庭の子どもたちが通っていた。

(3) ブロック・リソースモデル地域

これは、市街地と異なり、リソースセンターを設置することが困難な農村地域に、村の学校



Fig.5 リソースセンターの中。視覚障害児と聴覚障害児が一緒にいる。訪問客が来ると、このように立ち上がって歓迎する。

で障害児を受け入れることができるように、地域全体に対する支援体制を作るプロジェクトである。具体的には、障害児の担任になる教師をIHRDCで訓練したり、IHRDCの職員が地域を巡回して住民と接触し、障害児の就学を支える地域の気運や力量を高める活動をしている。筆者は、2002年12月、IHRDCの地域支援担当者とIHRDC所属のスペシャル・ティーチャー（巡回教員）の案内で、カーラマレーというコインバトル郊外の地域を訪問した。ここは、アクションエイドというNGOがタミルナード州の五つの地域を選んで行っている「ブロック・リソース・モデル」の一つである。このブロックには20万人が住んでいる。2年前に、小学校の児童に調査用紙を渡し、近所の障害児の存在について調査を行い、発見された視覚障害児や聴覚障害児を小学校に入学させた。その障害児の家庭や学校を、IHRDCで養成した3人の特殊教育専門教員が巡回して指導している。義務教育は無償で、それだけでなく、プレ・プライマリー（小学校入学前学校）には、「ヌーンミール（給食）スクール」と呼ばれている学校もある⁶⁾。

この日はイスラム教の祭日であるため、学校は休みだったので、IHRDCの地域支援の責任者とスペシャル・ティーチャーに同行し、家庭訪問をした。以下に、この日にこの地域で会った二人の視覚障害児の様子を記す。

① ラグナータン 男児、12歳、6年生、弱視児（「視力60%」という表現をしていた。正常な見え方を100%として、この子どもの見え方を表すものとしてこの表現を使っている。分厚い弱視用眼鏡をかけていたが、この眼鏡のおかげで黒板も見えるということから、中程度の弱視であると思われる。）弱視に加えて難聴の疑いがある。

子どもと話をしているうちに、近所に住んでいる小学校の担任も呼ばれて来て話に加わった。こちらの英語の質問を、IHRDCのスタッフがタミル語に通訳して学校の様子を聞いた。父親が仕事から戻って来て、話に加わった。話を総合すると、この地域の識字率は50%であり、両親

は、当初、この子どもを学校に通わせることに熱心ではなかった。初めは、学校でもよく見えないために、友達に頼っていたが、弱視眼鏡を6ヶ月前から装用したところ、クラスで一番の成績をあげた。弱視眼鏡は450ルピーしたので、家計の負担としては大きかった。

本人に友達のことを尋ねたところ、クラスでは7人の友達が助けてくれる。ランチのときに助けてくれるし、試験のときに大きい字を書いてくれると、友達の名前をあげて答えた。

担任は、自分は公式の特殊教育の訓練は受けていないが、この子の担当になり、IHRDCのスペシャル・ティーチャーに教えてもらいながら、この子の指導をした。現在、クラスの子どもは53人で、同じ学年の子どもだけで1クラスを作っている(複式学級ではない)と語っていた。

② アショク・クマール 男児 6歳 1年生 全盲

藁葺きの小さな家がかたまっている貧しい地域。吊したシーツの中で赤ん坊が寝ている。この男児は、身体があまり清潔でない。ほとんど入浴していない様子である。近所の人が集まって来たが、母親も本人も口数は少なかった。学校の友達を尋ねたら7人の名前があがった。

話をするかわりに、IHRDCのスペシャル・ティーチャーに促されて歌を歌ってくれた。

この子どもの住んでいる地域の小学校は8年生までで、児童250人のうち3人が障害児である。教員は校長を含めて7人で、子どもの数に対して不足しているという話であった。学校建設費の50%を地域行政組織が負担し、残りの50%はインド政府が拠出して設立された。

以上のように、スリ・ラーマクリシュナ・ミッションのIHRDCが中心になって推進しているコインバトル地域のインクルーシブ教育において、リソースセンターを各ブロックに設置した市街地と、集落が点在している農村地域では、その形態は大きく異なっている。この現実を、マニの、地域を4つのタイプに分けて特性に応じた支援をするという考えに対応していると考えられた。

6. コインバトルのインクルーシブ教育の経済基盤

コインバトル地域のインクルーシブ教育は、スリ・ラーマクリシュナ・ミッションのIHRDCによって推進され、行政との協力により、公教育として実施されている。スリ・ラーマクリシュナ・ミッションは、前述したように、ヒンドゥ教の民間団体で、主としてアメリカ在住のヒンドゥ教徒から多くの資金援助がある。そのほかに、インクルーシブ教育が1980年にスタートした当初から資金援助を続けているのは、ドイツの「CBMインタナショナル」である。この団体は、南インドでインクルーシブ教育を受けている2,500人の子ども(125校)を支援している。この子どもたちの大半は、盲児と聾児である。このほかに、ユニセフやインド政府からもプロジェクトごとに資金援助がある。マニによれば、まとまった資金があるわけではないので、新しい事業を計画し、申請しては補助金を得るという方法で、ここまできたとのことである。なお、スペシャル・ティーチャーなど、インクルーシブ教育を推進するために制度化された専門教員は市に雇用され、市から給料を受けている。

IV まとめ

インドのような途上国では、都市と農村の経済格差が大きい。また、識字率、すなわち、小学校教育の普及率も、都市と農村では大きく異なっている。視覚障害教育をみると、都市には多くの盲学校があり、多くの視覚障害児が学んでいる。一方で、障害児の就学率を向上させるために、国はインクルーシブ教育を政策にしており、その対象の中心は、視覚障害児と聴覚障害児である。

本研究では、都市部の視覚障害教育の例として、チェンナイの3つの盲学校を取り上げた。一つは、独立前にイギリスによって作られた盲学校を前身とする国立盲学校であり、2校は、ベルギーおよびフランスのカソリック系NGOが運営する盲・聾学校である。盲・聾学校とはいえ、校舎と教員は盲部門と聾部門に分かれて

いる。校長はカソリックのシスターまたはブラザーと呼ばれる人が務めている。

3校の盲学校は、ヨーロッパの伝統的な盲学校教育の流れを汲み、約80年前から、視覚障害児の教育を担ってきた。教育内容は教科が中心であるが、一日に1時間程度の、教科外の活動（日本の自立活動に相当）をする時間がある。盲学校では、どのクラスにも、多くの視覚障害児が学んでいた。教科内容は、州のカリキュラムに準じており、学期末、学年末には州の統一試験が行われる。この試験に合格しなければ進級できないため、盲学校には、学年相応の教科教育が可能な児童生徒が在籍している。参観した授業においても、児童生徒は、生き生きと活発に授業に参加しており、国立盲学校に盲聾児が1名いたほかは、明らかに重複障害があると思われる児童は見かけなかった。

盲学校教育は、現在のところ、チェンナイ市とその郊外では視覚障害教育の主流を占めている。盲学校は、NGOの支援も得て、貧しい家庭の視覚障害児も収容しているので、市内では単一障害の視覚障害児への教育は普及している。また、多くの卒業生を大学に進学させており、チェンナイ市で会った視覚障害大学生や、視覚障害のある教員は盲学校の出身者であった。しかし、弱視教育を行っていないことや、数学や理科が10学年までしか教えられていないこと、点字教科書をはじめとする教材、教具の不足など、教育の内容は先進国に比べれば数十年の遅れがあり、環境も十分とはいえない。また、重複障害児（盲・知的障害児）の教育には、まだ手をつけられていない。

農村地域の視覚障害教育の例として、本研究では、コインバトル地域で総合的に展開されているインクルーシブ教育をとりあげた。

ここでは、子どもの障害の程度や地域の特性に応じたインクルーシブ教育のモデルを設定し、スペシャル・ティーチャーの養成、通常学校の教員の研修、リソース・センターの設置など、幅広い体制が作られ、これまで教育を受けることができなかつた視覚障害児が地域の学校で学

べるようになった。IHRDCのスタッフは、「以前は、この農村から列車で5時間もかけて盲学校に子どもを連れて行こうとする親はいなかった。仮に、盲学校に子どもを預けたら、二度と迎えるに行くこともなかっただろう。だから、こういう地域では、村の学校に家庭から通わせて、親にも責任を果たさせることが必要なのだ。」と語っていた。

この地域のインクルーシブ教育の特に優れた点は、障害児を受け入れる一般学校の教員にも一定期間の研修を受けさせる制度を作っていること、弱視教育を行っていること、「アカデミック・リソース・ティーチャー」という、一般学校の教科の教員に視覚障害教育の研修を受けさせて教科教育の専門家として活用する制度があることなどがある。一方で、狭いリソースセンターに視覚障害児と聴覚障害児が混在していることや、電灯もないリソースセンターの建物など、先進国の基準で見れば貧しさが目立つ。しかし、インドの農村部では、電灯のない学校は一般的であり、リソースセンターだけが貧しいわけではない。むしろ、貧しくともリソースセンターと言える場所を用意していることを評価すべきであろう。子どもたちの様子からは、少なくとも、このセンターが、視覚障害児にとっては、同じ障害の友達との出会いの場、点字やそろばん、テイラーフレームなどの指導を受けることができる貴重な場となっていると思われた。

教科教育は、盲学校でもインクルーシブ教育でも、州のカリキュラムによっており、州の統一試験に合格しなければ進級できないので、基本的に差はない。しかし、そのカリキュラム自体が、「エリート向けの英語メディア」と、「一般向けのタミル・メディア」と言う二重構造になっていることを考慮しなければならない。また、都市と農村の格差、身分制度などが複雑に絡み合っているため、インクルーシブ教育では、当然、それらが反映された地域差が生じる。

コインバトル市街地では、中等学校でのインクルーシブ教育の成功例もある。しかし、地域

の多くを占める農村地域では、障害がなくても、ほとんどの子どもが小学校教育しか受けていない。したがって、この地域では、インクルーシブ教育の目標は、当分の間、就学率の向上であり、中等教育の教科の指導については、教員の関心は高くなかった。

一方、盲学校では、統一試験不合格の生徒には職業訓練への進路変更をさせており、結果として、学力の高い生徒が高等部に残ることになる。チェンナイのカソリック系NGOが運営する盲学校では、英語メディアのエリート教育も行っており、卒業生の多くが大学に進学している。現在は、数学や理科は10学年までしか教えられていないが、日本の盲学校の理科や数学の指導法について関心を示す教員も多かった。

このように、南インドにおいては、盲学校教育とインクルーシブ教育が、それぞれの場所で視覚障害教育において役割を果たしている。しかし、まだ、教育を受けていない視覚障害児は多く、その発見と就学が大きな課題である。そして、そのために、インクルーシブ教育の推進が国家の重要政策になっている。

註

- 1) 3校の盲学校に共通することであるが、弱視児にも点字の教育をしている。ある盲学校の教員は、弱視に普通文字の教育をしないことについて、「レンズや機械は壊れたらどうしようもない。一番頼りになるのは（点字を読む）自分の手だ。」と語っていた。このような意見からは、弱視児に対する普通文字の教育の必要性が教員にも認識されていないことがわかる。校内に、普通文字や拡大文字の教材は見あたらず、弱視も点字教科書を使っていた。外国から寄贈された拡大読書機は置いてあるが、日常の授業で使っている様子はない。これらは、チェンナイ市の盲学校3校に共通の実態である。弱視児の数が不明であるのは、このように、盲児と弱視児を区別して教育していないためであろう。
- 2) テイラーフレームは、20世紀初頭に、「テイ

ラー・コード」と呼ばれる点字数学記号体系を考案したテイラー (H. M. Taylor) により考案された。日本でも、盲学校で使われていたこともあるが、計算手段としては珠算が普及していたため、テイラーフレームは使われなくなった。インドでは、盲学校でもインクルーシブ教育でも、数式を筆算形式で書いたり、グラフを表すために、現在も使われている。

約30×20cmの木枠の中に、約25×18cmのアルミ板があり、八角形の小孔が25×18個、等間隔に並んでいる。この小孔に、4mm角、長さ1.5cmほどの棒を挿す。棒には、上下のそれぞれに印や段差、切り込みがあり、それを指先で判断する。小孔の八つの頂点に棒をどの向きで挿すかによって数字や関係符号を表す。この棒を並べて挿して数式を書いたり、グラフを表したりする。

- 3) インドでは、大卒後の盲人が一般学校の教員になっている例が多い。高等教育の卒業生が少ない上に、教員の給料が安いと、健常者の大卒男性は教員よりも給料の高い職業に就く。そのため、視覚障害者が大学を卒業して通常学校の教員になる例は日本よりはるかに多い。また、西洋音楽が普及していないので、音楽を勉強してピアノが弾ける視覚障害者が、通常の学校の音楽教員として働いている例も多い。
- 4) 原文では、教科活動 (curricular activities) に対して、plus-curricular activities と言う用語を使っている。また、この活動は障害による必要性 (plus curriculum needs of disabled children) に対応するものと記されていることから、日本の教育制度の自立活動に相当する内容であると考えて、この用語を用いた。
- 5) IHRDC内の点字印刷センターには、大きな部屋が簡単なしきりで区切られた四つの小部屋がある。二つの小部屋で盲人と晴眼者が一組ずつ、読み上げとパソコン入力をしている。校正もここで行う。点字プリンターの小部屋にはパソコンに接続されたドイツ製の高速プリンターが3台動いている。その隣りの小部

屋では、点字印刷された紙を、盲人が一人でバインダー製本している。このほかに図版作成部があり、サーモフォーム機（真空成型機）で図版を作っている。

- 6) 途上国の農村では、保護者が子どもを学校に行かせない家庭が多い。そこで、ユネスコと世界食糧計画（WFP）が共同して、子どもを学校に来させれば給食を提供すると保護者を説得し、就学を促そうとしている。コインバトル郊外の農村のプレ・プライマリーの外壁には、次の様な標語があった。「毎日、7時から9時までにスナックを配布。月の22日、23日、24日には3歳以下の子どもの体重測定をする。毎月1日には卵を配布する。」しかし、筆者と同行したIHRDCの地域支援責任者によれば、財政難のため、現在は、「卵」はポテトになっているとのことである。

引用文献

- International Council for Education of People with Visual Impairment (2002) Strategic Goals 2002-2005.
- Mani, M. N. G. (2000) Inclusive education in Indian context. Sri Ramakrishna Mission Vidyalaya.
- Mani, M. N. G. (2001) Reading preference test for children with low vision. Sri Ramakrishna Mission Vidyalaya.
- Mukhopadhyay, Sudesh and Mani, M. N. G. (2000) Education of children with special needs. Year 2000 Assessment Education For All, The National Institute of Educational Planning and Administration.
- National Institute for the Visually Handicapped Regional Center (2001) Programmes and Services.
- Sri Ramakrishna Mission Vidyalaya College of Education (2002) A brief note on the International Human Resource Development Centre (IHRDC) for the Disabled.

— 2004. 8. 31 受稿、2004. 12. 7 受理 —

**Education for Children with Visual Impairments in South India
— Focusing on Special Schools for the Blind in Chennai
and Inclusive Education in Coimbatore —**

Yoshiko TORIYAMA

In current India, two different programs are implemented separately; 1) special schools for the blind, which usually built in urban areas, taking in a large number of blind students, and 2) inclusive education, which mainly implemented in rural areas. Each of those programs belongs to a different administrative body, without having any institutions to observe those two programs under one system. In discussing about the conditions of special schools, the research examines three special schools for the blind in Chennai (formerly Madras), the capital of Tamil Nadu. All those schools are large yet traditional blind schools, and many graduates continue their education in universities. In discussing about inclusive education, the research examines a project run by a Hindu NGO since 1980's in Coimbatore in the state of Tamil Nadu. The project is founded on the clear idea of "inclusive education in Indian context", advocated by the leader, and has been run with economic support from international communities. The program is well designed, and it would be one of the models for inclusive education in developing countries. The research specifically examines the characteristics and problems of those two educational systems based on the actual data from the fieldwork.

Key Words : visual impairment, inclusive education, school for the blind, India