

バングラデシュにおける障害児教育の経緯と現状 ——日本との比較において——

伊藤 佐奈美* 松本 みゆき** 長谷 守紘***

History and Current Status of Education for Children with Disabilities in Bangladesh: In Comparison with Japan

ITO Sanami MATSUMOTO Miyuki NAGAYA Morihiro

要 約

特別ニーズ教育の理念としてインクルーシブ教育が打ち出され、世界各国で取り組まれてきているところではあるが、その内容は各国様々で国際的に確固とした共通理解があるわけではない。本稿では、インクルーシブ教育について、その初期にあるバングラデシュと、転換期にある日本を比較し、障害児教育の経緯と現状を整理した。日本は障害児教育の施設やリソースが全国均一に分布しておりその質は高い。しかし、障害者の権利の向上や障害者との共生社会の構築に向けた取組の充実をさらに図る必要がある。一方、バングラデシュは都市部に教育のリソースが集中し、地方や農村部の子供たちには十分な教育の機会が供給されておらず、全体的に専門的な教員の不足や教材の問題から教育の質も低い。今後さらに、障害児教育へのアクセス、教育の質の向上、障害に対する社会的認識の向上が求められる。今後、それぞれの国が課題に向け取り組む必要がある。

キーワード：障害児教育、特別ニーズ教育、インクルーシブ教育、国際比較

1. はじめに

2006年12月、第61回国連総会で採択された障害者の権利条約では、インクルージョンを差別撤廃・人権保障の基本的理念の一つに掲げている。バングラデシュ、日本の双方においても、この条約への署名・批准を行い、国際的な特別ニーズ教育への動きに沿って、新しい教育へと改革が進められてきた。その中で重要な視点の一つが、特別ニーズ教育は、障害を対象とするだけでなく、家庭や民族、文化的背景など様々な要因により学習上や生活上に困難のある子供たちを広く対象とするという、そもそもの

理念に立ち返って検討する必要があるということである。そして、二つ目の視点として、特別ニーズ教育の指導理念としてインクルーシブ教育が打ち出され、世界各国で取り組まれてきているところではあるが、その内容は各国様々で国際的に確固とした共通理解があるわけではないという現状にあるということである。

そこには、インクルーシブ教育そのものの理解に関する課題が包含されている。その中で、多くなされてきた議論に、「学校から排除されない」ということを強調するあまり、インクルーシブ教育を単なる就学の場の問題としてしまっていることが挙げられる。より多くの特別なニーズのある子供たちが通常の教育に参加できるようにするために、学校の体制や施設・設備とともに、カリキュラムや指導法、教材・教具を整えることは非常に重要である。しか

* 中部大学現代教育学部現代教育学科

** 名古屋大学高等教育研究センター

*** 岡崎女子大学子ども教育学部子ども教育学科

し、インクルーシブ教育は全ての子供に通常教育への「同化」を強いるものではなく、子供たちの多様性や個々のニーズに対応し、子供たちが最大に発達できる環境で個別化された支援を受けられることがさらに重要であるという認識をもって検討する必要がある。すなわち、学習活動の共有（交流及び共同学習）を保障しつつも、多様なニーズや一人一人のアイデンティティを尊重し、その人らしい学び方や参加の在り方を認めるものでなくてはならないと考える。

こうした課題を認識し、また、それぞれの国の政治・経済、民族や文化等の背景を理解した上で、本稿では、障害児教育におけるインクルーシブ教育について、その初期にあるバングラデシュと、転換期にある日本を比較し、それによって互いの課題や今後の方策などを明確にすることを試みる。まず本稿では、第一段階として障害児教育の経緯と現状を整理する。

2. バングラデシュにおける障害児教育

2.1 バングラデシュ EFA (Education for All) 政策に至る経緯

バングラデシュのEFA政策に至る経緯を日下部(2007)がまとめているので、それをもとに外務省及びユニセフ等からの情報を加え、初等教育の歴史を述べる。

バングラデシュは、1765年イギリスの植民地支配を受け、イギリス領インドのベンガル州、東ベンガルであった。領有支配から90年後の1854年東インド会社のチャールズ・ウッドによる「ウッド教育書簡」が出され、安価な労働力を養成し植民地支配の経済効果を高めるために、政府先導的に大衆への教育が施されることになった。この書簡は、総合的な近代教育制度が樹立され、その後のバングラデシュにおける初等教育の基礎となる。

それ以前にも、土着の初等教育機関としてのパートシャーラーとモクトブという、400人に1校の割合で人々の間に浸透した教育機関があった。そこでは、農村部の生活に必要な技術訓練の要素を教育し、人々は階層の上下の分け隔てなく教育を受けることができた。しかし、新しく導入された政府主導の教

育では、一定の教育課程を修め、試験に合格するという教育制度に基づき、卒業後は社会生活や職業に活かす目的で進められたため、下層の子供たちには魅力のないものとなった。下層の子供たちが教育への参加意欲をなくした結果、上下の階層格差を広げ、1876～78年の大飢饉では、教育を受けていない階層の人々が失業や被害を被ることになった。植民地政策の中での教育は、経済的搾取のために利用され、農民を保護するためのものではなかったといえる。

次に、初等教育に関する政策がなされたのが、退学や留年などによって生じる教育損失をなくすために取られた小規模校の統合政策で、1930年の「ベンガル農村初等教育法」の公布により推進された。それは、小規模校を整理し設備を整えた大きな学校を作るべく、数を減らし質の改善を図る目的で実施されたものであった。しかし、実際は、1931～32年を境に児童数は確実に増加しているにもかかわらず、小学校数は減少し続けるという新たな問題を生むことになった。

その後、1947年インドとパキスタンが分離され、東西のパキスタンがイスラム教によって結合される。その時、バングラデシュは東パキスタンと称されていた。1947年には、国家教育会議が開かれ、6歳から11歳の子供への教育の無償化、普遍化、義務化が勧告された。1952年には初等教育期間が4年から5年になった。西パキスタンでは、さらに初等教育への国家予算配分の増大や初等教育の8か年への延長が計画され学校建設も進んだが、東パキスタンでは遅れが見られ、東西の待遇の違いが見られる状況であった。その中にあっても農村部の富裕層を中心に家庭経済状況が良好な人々の間では、西洋式教育への認知は高く、初等教育制度受容がなされていた。

これまで経済的必要性から教育が捉えられてきたところから、1971年バングラデシュ独立後、バングラデシュ人民共和国憲法により教育は基本的人権であり、国家の責務として行うべきものとのと捉えられるようになり、全ての子供に無償義務制度が拡大され、非識字をなくすよう取組が進められた。1973年「国立化布告」が出され、当時の全ての小学校が国立化された。その後は、1981年に初等教育法が出され、その第6条において、一旦、国立化

され中央集権化された教育政策を地方教育機関に小学校運営を任せるといったことになった。さらに、初等教育法はこの2年後には行政布告により改編され、政府から州教育担当官へ、県教育担当官、郡教育担当官、学校運営委員会へと権限委譲が進み、現在の教育開発政策の枠組みにつながっていった。このような教育行政改革においては、政府主導の小学校建設が控えられ、地方の篤志家による私立小学校が増加していくことになる。

1990年には、タイのジョヨムティエン会議での国際識字年やニューヨークでの子供のための世界会議に呼応する形で、バングラデシュ国内における様々な取組が強化されることとなり、1990年2月の義務初等教育法の成立に至る。

2.2 バングラデシュの初等教育と就学前教育

バングラデシュの義務教育は、初等大衆教育省が管轄する初等教育5年である。この5年間という義務教育期間は、世界的に見て最も短い年限といえる。バングラデシュでは、1990年に義務初等教育法が成立し、1999年には、男子就学率57.46%、女子42.54%であった（バブル・ラフマン、2017）。その後、純就学率は女子が上回るようになったとされ、この女子の就学率を上げる理由としては、バングラデシュ政府が、教育へのアクセス向上のため、女子に8年生までの教育の無償化（公立学校系全体50%）を実施し、中等教育を受けるための奨学金が男子より手厚くなっているためと考えられる。金澤（2013）によると、女子は2005年以降男子の就学率を上回るようになり、2009年には、就学率93.52%（粗就学率103.48%）となるが、これは、バングラデシュ政府のMDGs（国連ミレニアム開発目標）達成に向けた施策によるものと考えられると報告されている。このことにより、金澤は、バングラデシュ政府は「ジェンダー平等」は達成したと宣言したと指摘している。さらに、2020年のcovid19パンデミックによる休校前には、全体の就学率は97.8%（男97.4%、女98.3%）と女子が男子を上回っている。また、初等教育修了率（2010年～2019年）においても、男子76%に対し女子89%と女子が上回っている（ユニセフ、2021）。

ただ、この数値は一旦入学したものの中途退学を

した者が一定程度いることを示している。この理由として、修了認定試験が各段階であり、合格しないと次に進めないことが挙げられる。粗就学率が100%を超える状況があるのは留年生がいるためである。全国統一初等教育修了試験において良い成績でないと、次の進路、先々の就職にも影響することや、家庭教師、コーチング（塾）の利用ができない子はついて行けず、そのため中途退学する者も存在するとのことである。その他、根本的な理由としての経済的な問題（制服や給食、文房具の費用が払えない、家計を助けるための児童労働が必要、自然災害により遠くの学校に通わなくてはならない）は根強く残ってる。また、「教育の質」の問題も途中で行かなくなってしまうことにつながる理由として挙げられている。資格のない教師が多く教育の質が低い、学校の設備が整っていない、栄養不足で衛生的でない給食、女子へのハラスメントや性暴力など、学校側の「教育の質」の問題が中途退学の理由になることもある。

以上のような問題解決の方策として、初等大衆教育省だけでなく女性こども省が初等教育と就学前教育に関わり、2010年には国家教育政策として、5歳児対象に1年間の無償「就学前教育」を公立系学校に導入した。それ以前（1971年の独立期）から、KGスクール（Kindergarden School）が初等学校の一部として、就学前教育を提供してきたが、これは有償であり、対象は富裕層の家庭であった。KGスクールは、Kindergardenという名称ではあるが、初等学校の類型の一つで、門松（2021）は私立学校の一つとしている。その他、1990年前後には、貧困層を対象としてNGOも就学前教育を提供しており、中間層や貧困層にも対象が拡大している。この結果、就学前教育の粗就学率は2000年に10.86%であったが、2015年には31.22%となり、学校数も9万3247校となった（門松、2017）。なお、2022年の日本の保育所、幼稚園、認定こども園は計約5万5000園（総務省統計局）であるので、バングラデシュにはかなり多くの就学前教育校があることが分かる。

バングラデシュでは、就学前教育においてユニセフやNGOとの協働プロジェクトが多数実現しており、そこでは初等学校の1教室としての導入など初等学校型の普及が多く、座学中心であり学習をする

場である。目標には、「楽しく子供に親しみやすい様々な遊びと活動を通して」等が掲げられているが、実際のカリキュラムでは純粋な遊びは全体の4分の1程度である。この背景には、初等教育の普及がある。つまり、教育熱の高まりにより、よりよい学校への進学が求められているからである。対して、公立系学校への進学の伸び悩みも指摘されている。一方で、KGスクールにも劣悪なところもある。教育の質については学校間格差の構造があり、教育の質の改善が課題とされている。

2.3 バングラデシュにおける障害者に関する統計

障害者数については、信頼に足るデータがないものの、2011年の国勢調査では、人口の約1.4%（金澤、2017）と示されている。2010年「世帯支出調査（HIES）」では、人口の9.0%（出典同）であり、ここに、中・軽度障害者を含むかどうかは不明である。また、NGO調査では1993年全人口の8.8%とされている。1995-1997年のバングラデシュ9か所の調査によると、地域により14.4%または13.3%の報告もある（山形、2010）。

一方、金澤（2013）は、政府は初等教育における「ジェンダー格差」は解消したとしているが、実は障害児については未だ教育へのアクセスが十分に保証されておらず、「ジェンダー格差」も残り続けていると指摘する。また、金澤は2013年時点で、バングラデシュの初等教育段階の障害児数を150万人と推計している。さらに、金澤によるとバングラデシュでは障害を身体、聴覚・口話、視覚、知的の4つに分類し、障害ごとにも、軽度、中度、重度、最重度の4つに分類されているとしている。

最重度の障害児は巡回指導・家庭教育の対象となり、重度の障害児は特殊教育が適応される。また、中度の障害児は統合教育、軽度の障害児はインクルーシブ教育の適用となる。制度上は、初等大衆教育省管轄のどの学校でも、障害児が受け入れられることになっているが、全障害児のうち障害児教育プログラムに参加しているのは5,000人未満で多くの学校ではプログラムを実施しておらず、教育者は効果的に実施する訓練も受けていない（The Borgen Project, 2019）。

2.4 バングラデシュにおける障害者政策

1971年に成立した、独立後のバングラデシュ憲法ではあらゆる人権と平等を保障している。1995年に「障害者に対する国家政策」が制定され、政府機関に10%の雇用割り当てが義務付けられた。また、障害者支援NGOによる都市部高学歴障害者向けジョブフェアが実施された。2001年には、バングラデシュ障害者福祉法が成立し、障害者の権利、差別の禁止が定められた。これは、「医学モデル」に基づいており、障害者の視点でなく医療従事者の視点を反映している。2004年には、第2次初等教育開発計画が成立し、インクルーシブ教育が打ち出された。これにより、全ての障害児が地元の小学校に通うことが保障され、数は少ないが公立の特殊教育校、盲学校、聾学校、NGOの特殊教育校が設立された。2007年には、国連の「障害者の権利条約」に署名、批准している。しかし、2001年福祉法には自閉症を含まないため、障害者の視点でないことが同条約と乖離していると指摘されていた。2013年には、「障害者の権利と保護法」が制定され、そこには自閉症やダウン症が含まれた。さらに、障害者登録とID発行がなされ、公立学校への入学許可の推進や雇用機会均等の拡大などがなされた。

このように、数々の障害者政策が実施されているが、それは十分整備されているとは言い難い（山形、2010）。そのため、政府の施策とは別に民間の非営利団体が社会活動に積極的に取り組んでいる。2009年12月時点では約2500のNGOが活動している。特に国際NGO Handicap InternationalとバングラデシュNGO Center Development in Disabilityの協力によるCommunity Approaches to Handicap in Development (CAHD)の手法に着目する。ここでは「地域社会に根ざしたリハビリテーション(CBR)」が展開されている。それは、障害者の地域社会での生活を重視し、地域社会を障害への取組に巻き込んでいくアプローチである。地域開発に取り組んでいるNGOや政府機関が、地域開発も行いながら、同時に障害者のリハビリテーション、教育、啓発、組織化、社会参加促進に取り組んでいる。

このように、約2500のNGOが活動しているバングラデシュでは、ほとんどの地域がいずれかのNGOによってカバーされている。NGOは、農村開

発、職業訓練等々の活動には長い経験がある。しかしNGOは、「障害と開発」という課題について知識が浅い。農村には多くの障害者がいると考えられるため、農村を中心に、障害課題に関する大きなニーズがあるのではないだろうか。

2.5 バングラデシュのインクルーシブ教育

初等教育における、インクルーシブの理念が、2004年の第2次初等教育開発計画に示された。2006年には、初等大衆教育省初等教育局にAIEC (Access and Inclusive Education Cell) が設置され、インクルーシブ教育の実施とコーディネートを担当している。2010年には、国家教育計画2010が出された。教育省管轄の学校ではトイレや校内のモビリティの整備、トレーナーの配属などが推進されたが、ノンフォーマル校は対象となっていない。また、インクルーシブ教育を推進するのは、社会福祉省の社会サービス局である。

インクルーシブ教育の現状として、地域の公立小学校に通うためには、校長による調査により通えるかどうかの判定が必要である。校長が地域を調査して障害児を探すことになっているが、わずかな人数にとどまっている。判定のためのチェックシートは、教師のためのマニュアルに記載されている。障害の程度は軽度、中度の者のみで、許可されなかった子は社会福祉省の管轄になる。そのため、インクルーシブの理念を推進する方向性は示されているが、実際には、障害に配慮したカリキュラムはなく、専門教育を受けた教師もいない。また、インクルーシブ教育に対し教師たちは非常に大きな不快感と自信の欠如に直面していることが報告されている (M. Tariq Ahsan ら、2012)。さらに、進級試験も全ての学年で同じ時期に通常の子と同じ内容で行われるため、障害児は試験に合格できないため、退学することになる。

2.6 統合教育

JICA (2023) によると、政府が提供する統合教育は視覚障害児のための統合教育プログラムのみである。各県に1校配置されている統合教育に通うためには男子は男子寮に入る必要がある。女子には寮がないため、学校が自宅近くで送迎可能か、経済的

に恵まれていて学校近くに家を借りることができなければ通うことができない。教科書の支給がされなかったり、障害種に合っていなかったりすることもある。障害に対応した訓練のできるリソースティーチャー (社会福祉省管轄) はいるが、一般の教科を教える教師は初等大衆教育省所属で特別なトレーニングを受けていない。管轄が違うので、教師間の連携はない。

NGO運営の統合学校では、ダッカ大学で特殊教育の修士号を取得したリソースティーチャーが雇用されているところもある。一般の教師には、リソースティーチャーが障害に対応するトレーニングを行っている。訓練設備や用具も調っている。中には、職業訓練を行うところもある。

2.7 特殊教育

公立の特殊教育学校は、ダッカにある国立特殊教育センターとその敷地内にある知的障害、聴覚障害の特殊学校、盲学校などがあり、これらの特殊学校とその寮、教師の研究施設が設置されている。盲学校の例を挙げると、学校定員は男子30名、女子20名で、6歳～11歳が入学願書を出せるが、男子の方が入学願書を出す割合が高い。女子寮の定員が少ないので、女子に入学許可を出せない事情がある。学費、寮費、生活必需品までが無料である。点字教科書が国から支給される。教員は全員特殊教育のトレーニングを受けている。他に音楽、歩行訓練、手工芸等の教師もいる。

また、視覚、聴覚、知的障害の公立特別学校の存在をJICA (2021) では確認することができるが、その数はThe Borgen Project (2019) によると2011年に13校のみ開校されたとなっている。その他、私立学校では女子のみを対象とした学校もあり、初等から高等教育までがある。

3. 日本における障害児教育

3.1 日本の障害児教育の経緯

日本では、江戸時代の寺子屋にはすでに盲児、聾唖児、肢体不自由児、精神薄弱児がかなり在籍していたことが分かっている。障害児を対象とした学校としては、明治10年頃から設置され、盲・聾教育

が始まっている。ただし、明治33年の改正小学校令において、「就学の猶予・免除規定」が明記されたことにより、重い障害のある子供の小学校就学は困難になってしまった。しかし、そんな中、教育を受ける機会のない盲・聾児のための盲啞学校、盲人学校の設置が促進され、拡充することになった。それらは、ほとんどが小規模の私立学校であった。明治40年代に入ると、盲、聾という障害はそれぞれ性質を異にし、違った教育法を必要とすることから盲学校と聾啞学校の分離が図られるようになり、文部省（当時）が東京盲学校、東京聾啞学校を設置し、普通教育に加えて障害特有の技芸を授ける学校とし、それらの教育に従事する者の養成も始めた。

精神薄弱児（現在は知的障害児）に対しては、明治23年能力別学級編制による松本尋常小学校として学級が作られ、その後、地域に散発的に精神薄弱児を教育するための特別な学級が設置されるが、継続的に設置されることはなく、設置と廃止が繰り返された。そんな中、明治39年、石井亮一によって設立された精神薄弱児施設では、生活に必要な基礎的習慣、知識・技能の指導が始まり、その後、大正、昭和期に10余校の設立を見る。この生活に必要な知識・技能を指導の中心に考える教育の方法は、現在の知的障害教育にも引き継がれている。

一方、肢体不自由教育は明治30年代の終わり頃から、整形外科が発足した後に療育事業として発展した。大正期にドイツのクリュッペルハイムに学んだ高木医師が設置を唱導したが、なかなか設置には至らず、昭和7年肢体不自由のための初めての学校である東京市立光明学校の設置、昭和15年高木の開設した整枝療護園まで待つことになった。光明学校の設置により、他府県でも虚弱児や精神薄弱児の学級と併設する形で、第二次世界大戦前には小学校の特別学級の形で、全校で14学級設けられている。

また、身体虚弱・病弱児教育では、日清・日露戦争を経て国民の体位向上を目指す必要から児童の保健に関心が高まり、特に結核など感染症予防の対策などにも取り組まれるようになり、大正9年には「学校医」の規定が定められた。病弱児教育は、明治末期の転地療養施設型の保養所を始めとして、大正中期には、心身障害児の保護、教育を行うための養護学校や大正末期には養護学級が設けられ始めた。さ

らに、大正末期から昭和初期にかけて、吃音学級、視力保護学級、難聴学級が小学校の中にでき、それらは小学校における言語障害、弱視、難聴の特別学級の先駆となるものであった。

第二次世界大戦後、日本国憲法や教育基本法が制定され、その中に謳われている教育の機会均等の理念の具体化の一つとして、特殊教育諸学校が位置づけられた。特殊教育諸学校とは、特殊教育を行う学校として、盲学校、聾学校及び養護学校という3種類の学校を指す。これらの学校には、幼稚部・小学部・中学部・高等部が置かれ、小学部と中学部はどの学校にも必ず設置されるものとし、それぞれ就学を義務とした。また、小学校・中学校には特殊学級を置くことができたとした。

制度上は、このように規定され各都道府県に設置義務を敷いたが、終戦後の財政難の中で、盲学校、聾学校は別として各都道府県は養護学校についてはほとんど取組はなされなかったのが現状であった。昭和23年度時点では、盲・聾学校の義務化だけが施行されるにとどまった。その後、昭和25年頃から、「精神薄弱、身体不自由その他心身に故障ある者」を対象とした特殊教育の研究が始まり、ようやく昭和54年度に養護学校義務化が実現することになった。その後、特殊教育の充実とともに、養護学校数、在籍児童生徒数も全国で増え続けていくことになる。

3.2 現在の日本の初等教育と就学前教育

敗戦後、昭和27年4月平和条約の発効以降は、日本は独立国として、教育の機会均等を保障した六・三制の義務教育が確立された。昭和27年制定の「義務教育費国庫負担法」により経済的条件により就学困難な児童生徒に対する就学援助がなされ、29年制定「へき地教育振興法」及び「盲学校、聾学校及び養護学校への就学奨励に関する法律」により、地域的条件や心身の障害によるハンディキャップを補完する就学援助の措置が充実され、国民全員就学の実現に向けて施策が進められた。

日本の義務教育年限は9年と定められ、保護者は満6歳から満12歳まで小学校に、その終了後満15歳まで中学校に就学させる義務を負っている。市町村は必要な小学校、中学校を設置しなければならない、と法律で定められ、国公立の小・中学校の授業

料は無償である。私立学校においては、授業料を徴収することができる。こうした中で、国民のほぼ全員が義務教育を受けることができている。また、中学校の次に進学する高等学校への進学率も現在では97%を超える状況となっており、さらにその先の大学等への進学率も60%近くになり、高学歴化が進んできている。

日本の就学前教育は、主に保育所または幼稚園で行われている。3歳未満の乳幼児の就園率は30%であるが、3歳児の多く、4歳児ではほとんどの子供が保育所または幼稚園に就園している。日本では、女性の就業率が高くなったことから、0歳児から預けることのできる保育所が増えているが、現在は保育所に入りたい子供の数に比べて、預けられる保育所数が不足し、入所待ちの待機児童が増えていることが問題になっている。待機児童が増える要因として保育所不足だけでなく、保育士の不足も課題となっている。

教師や保育士の養成は、教職課程や保育士養成課程をもつ大学や短期大学、専門学校等で行われている。教師には、高い専門学力と教職教養が要請され、教員免許制度の改正や資格内容の充実が図られている。特別支援学校教師や幼稚園教師には、そのための養成課程が設置されている。教師になるためには、大学等で一定の学修をし、単位を取得し、免許状を取得するだけでなく、就職に際しては採用試験に合格する必要がある。

義務教育をはじめ、各学校教育の在り方については、社会の構造等の変化を受け、その時その時の社会的要請や課題に沿って検討され、対応が図られてきている。

3.3 日本における障害者に関する統計

3.3.1 特別支援学校

障害のある幼児児童生徒に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けること目的とする学校として設置され、対象障害種としては、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。）がある。2021年の特別支援学校数は全国で1160校、在籍者

数は146,285人で全幼児児童生徒数の約1.2%にあたる（文部科学省、2022）。

3.3.2 特別支援学級

特別支援学級の在籍者数は年々増加傾向にある。2021年には全国に73,145学級、在籍者数約326,000人となり、これは義務教育段階の全児童生徒数の2.9%にあたる。知的障害者、肢体不自由者、病弱者及び身体虚弱者、弱視者、難聴者、言語障害者、自閉症者・情緒障害者を対象とする障害種別の学級が設置される。中でも、自閉症・情緒障害と知的障害の特別支援学級が最も多く、全体の50.9%を占める（文部科学省、2022）。各学級では個別の指導計画に基づいた教育活動が行われている。

3.3.3 通級による指導

通常の学級に在籍し、週に1～8時間を通級による指導で学ぶ児童生徒数も増加傾向にあり、2021年には約16万5000人になった。これは義務教育段階の全児童生徒数の1.4%にあたる。障害種別では、言語障害が最も多く全体の26.5%、次いで注意欠陥多動性障害が20.5%、自閉スペクトラム症が19.6%となっている（文部科学省、2022）。通級による指導では、特別支援学級と同様に特別の教育課程を編成し、特別支援学校の自立活動を参考にするなどして個別の指導計画に基づいた指導が行われている。

3.3.4 通常の学級

2012年の通常の学級において担任教師の回答をまとめた文部科学省のデータによると、知的発達に遅れはないものの学習面または行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は、推定値で6.5%であった（文部科学省、2012）。2022年度の同様の調査では、特別な支援が必要な児童生徒の割合が推計値8.8%という結果が示された（文部科学省、2022）。

3.4 日本における障害者政策：日本型インクルーシブ教育システム

日本では、それぞれの障害種に応じ必要とされる教育を施すという実践の中で障害児教育は行われてきた。第2次世界大戦後、新憲法の制定の動きと連

動して進められた1947年3月公布の教育基本法の中に、「教育の機会均等」や「能力に応じて適当な教育を与える」という文言が盛り込まれ、障害児教育の発展を阻んできた「就学猶予・免除」に対し「就学義務」が明記されることになり、「特殊教育」が規定された。しかし、その後も設備や障害児教育を担う教員不足から、養護学校義務制はなかなか進められず、義務制の実施に至ったのは1979年（昭和54年）4月であった。この養護学校義務制実施以降、就学猶予・免除児童生徒数は激減し、交流教育や訪問教育（家庭や施設に教員が訪問し授業を行う形態の教育）も始まった。その後、日本における障害児教育は急速に進められ、2021年には重国籍等のため不就学の児童生徒数が全国で3,958人報告されているが、そのうち病弱・発育不完全による就学免除・猶予者は34人（0.8%）であり、障害を理由とした不就学の児童生徒はほばいない状況になっている（文部科学省、2022）。

一方で、養護学校義務制は障害種別やその程度によって就学措置が取られ、障害があっても通常の学級に就学することを希望する児童生徒や保護者の問題は解決されないままであった。養護学校義務制が整うことで、「分離教育」が完成したということもできる（吉川、2010）。そしてこのことは、現在の日本におけるインクルーシブ教育を考える課題ともなっている。

その後、1994年サラマンカ声明が日本にも紹介され、日本の教育制度改革についての議論が始められていく。特別ニーズ教育の理念や国際動向、通常学級における障害児や学習困難、不登校、いじめ等への対応について、また、特殊学級や養護学校の役割についての検討がなされていった。2001年には「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」から最終報告が出され、養護学校への就学基準の見直しや発達障害児に対する対応について示された。次いで、2003年には「今後の特別支援教育の在り方に関する調査協力者会議」の最終報告が出され、通常学級に約6.5%のLD、ADHD、高機能自閉症などの発達障害児童生徒が在籍する可能性が示されるとともに、「養護学校」から「特別支援学校」、「特殊学級」から「特別支援学級」への名称変更、各学校への「特別支援教育コーディネーター」

の配置、「校内委員会」の設置、「個別の教育支援計画・個別の指導計画」の作成、「広域特別支援連携協議会」の設置など、特別支援教育を推進するための制度改革や方策が具体的に示された。また、特別支援学校が、地域の小学校、中学校、高等学校等に対して助言や支援を行う、特別支援教育に関わる地域の「センター的機能」を担う役割が明記された。そして、特別支援教育では、障害児が在籍する学校だけが問題を抱え込むのではなく、地域や関係機関と連携し、教師同士、各関係機関同士がチームで取り組むことが重要とされた。

このような流れの中で、障害の種類や程度に応じて、特別な場所で、専門的なスキルをもつ教師が教育を行う「特殊教育」は、「特別支援教育」に制度改革され、障害の有無によらず、子供一人一人の特別なニーズに対応して、通常学級においても支援が受けられる仕組みということになった。現在、障害による特別な教育的ニーズのある児童生徒は、特別支援学級や特別支援学校はもとより、通常の学級にも多く在籍し、その数は増え続けている。また、通常の学級に在籍し、通級による指導（平成30年度より高等学校にも設置されている）を受ける児童生徒もいるが、その数も増加している現状である。

現在、日本におけるインクルーシブ教育システムとは、障害のある児童生徒もない児童生徒も同じ場で共に学ぶインクルーシブ教育を追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みのことで捉えられている（香川・大内、2021）。香川・大内（2021）によると、日本のインクルーシブ教育の特徴は以下の4つである。

- ①多様な学びの場の設定
- ②最も適切な学びの場の選択
- ③学びの場の柔軟な変更
- ④地域における体制整備の充実

これは現在、日本が、重度重複障害児や医療的ケアの必要な子供に対しても、教育を確実に提供するための仕組みであり、障害のある子供たちにとっての個々のニーズに応える仕組み、言い換えると、学齢期を将来の社会生活の基礎となる力を育むための期間として捉え、教育の質を重視した仕組みである。

サラマンカ宣言の中で述べられている「排除」は、ストリートチルドレンや児童労働、民族的差別、文化的マイノリティーの問題を想定されているが、それとはそもそもの起点が違うのである。

そこを踏まえつつも、今後、日本が「障害者の権利に関する条約」批准国として、国際動向に沿って、さらにインクルーシブ教育をどのように推進するかについては課題が残されている。

4. バングラデシュと日本の比較

4.1 国際情勢の変化と日本、バングラデシュの対応

国連及びその関係機関の動向と、それに対応する日本及びバングラデシュの国内法整備や施策の主なものを表1にまとめた。

表1 主な国際情勢と日本及びバングラデシュの対応

日本の対応		国際情勢		バングラデシュの対応	
		1975	国連：「障害者の権利宣言」を採択		
		1976	国連：1981年を国際障害者年とすることを決定		
1982	障害者対策に関する長期計画	1982	国連：障害者に関する世界行動計画		
		1983	国連：障害者の十年		
1993	障がい者対策に関する新長期計画（10か年）	1993	国連：障害者の機会均等化に関する基準規則	1990	義務初等教育法
1993	心身障害者対策基本法→障害者基本法	1994	UNESCO：サラマンカ宣言	1995	障害者に対する国家政策
1995	障害者プラン：ノーマライゼーション7か年戦略				
2005	発達障害者支援法	2001	WHO：ICIDHからICFへ	2001	バングラデシュ障害者福祉法
2006	学校教育法の一部改正	2001	国連：障害者の権利に関する条約のコンセンサス採択	2004	第2次初等教育開発計画
2007	障害者の権利に関する条約に日本国政府署名	2004	国連：障害者の権利に関する条約の草案	2005	困窮障害者年金制度
2007	特別支援教育開始	2005	UNESCO：インクルージョンに向けたガイドライン	2007	障害者の権利条約署名、批准
2011	障害者基本法改正	2006	国連：障害者の権利に関する条約採択		
2012	共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）	2008	権利条約を20か国が批准し、発効に至る	2010	国家教育政策
2013	学校教育法施行令の一部改正（就学関係）			2013	障害者の権利と保護法
2014	障害者の権利に関する条約批准				
2016	障害者差別解消法	2019	権利条約批准国・地域は162となる		

4.2 比較から見る課題と今後の方向性

以下に、日本とバングラデシュの障害児教育について、教育制度とポリシー、施設とリソース、教育の質、社会的認識と意識、国際協力について比較し、本稿のまとめとする。

4.2.1 教育制度とポリシー

日本の障害児教育制度は、長い歴史をもちながらも絶えず進化しているといえよう。特別支援学校制度を中心に、視覚障害、聴覚障害、身体障害、健康障害、知的障害といった様々な障害のある児童生徒が質の高い教育を受けられるようになっている。この制度は、障害の有無に関わらず全ての児童生徒が等しく教育の機会を享受することを保障するためのものである。

バングラデシュにも障害児のための教育政策や法律は存在するが、その実施には多くの課題が残されている。都市部を中心に統合教育の導入が進められてはいるが、地方や農村部では未だ教育へのアクセスが限られることが多いのが現状である。

4.2.2 施設とリソース

日本全国には、特別支援学校やリハビリテーションセンターなどの施設が均等に分布している。これにより、地域や背景に関わらず、障害をもつ児童生徒が適切な教育やサポートを受けられる環境が整っている。

バングラデシュの都市部では、障害児教育の施設やリソースが比較的整っている。しかし、地方に住む障害のある児童生徒は、障害者登録のための行政事務所へのアクセシビリティやモビリティの面や医師やソーシャルワーカーの不足から教育やサポートのアクセスが十分でない（The Daily Star, 2021）場合が多い。

4.2.3 教育の質

日本の障害児教育は、専門的なトレーニングを受けた教師によって実施されている。そのため、教育の質は非常に高く、各児童生徒のニーズに合わせた指導が行われている。

バングラデシュでは、障害児教育に特化した教師

の不足や教材の問題など、教育の質を向上させるためには多くの課題が存在する。そのため、障害のある児童生徒は十分なサポートを受けられていない可能性がある。

4.2.4 社会的認識と意識

近年、日本では障害者の権利や障害者との共生社会の構築に向けた意識が高まっている。メディアや教育機関を通じて、障害のある人々の理解や支援の重要性が強調されている。

バングラデシュでも障害者の権利に関する意識は徐々に高まってはきている。しかし、一部地域やコミュニティでは、まだ障害に対する偏見や誤解が存在する。

4.2.5 国際協力

バングラデシュの障害児教育の普及や質の向上は、国際的な支援や協力のもとで進められている。多くの国際NGOや外国政府が、教育プログラムや施設の建設などのプロジェクトを通じて支援を行っている。

4.3 まとめ

日本とバングラデシュの障害児教育を比較すると、明確な差異が見られる。日本は都市部から地方部にかけて、障害児教育の施設やリソースが均一に分布しており、この点は非常に進んでいると言える。一方で、バングラデシュは都市部に教育のリソースが集中しており、地方や農村部の子供たちには十分な教育の機会がまだ十分でない現状も窺われ、この点についてはさらに現地の現状を調査する必要があると考えている。

また、教育の質に関しても、日本は専門的なトレーニングを受けた教師が障害児教育を担当しているため、その質は非常に高いとされている。バングラデシュでは、専門的な教師の不足や教材の問題が指摘されており、こうした点が教育の質を向上させられない要因となっている。

両国間には、障害者に対する社会的認識にも違いもある。日本は近年、障害者の権利の向上や障害者との共生社会の構築に向けた取組が進められている。一方、バングラデシュでも意識は徐々に向上し

てきてはいるが、一部の地域やコミュニティにおいては、まだ障害に対する偏見や誤解が存在することも確かである。

これらの課題を踏まえた上で、今後の方向性としては、バングラデシュにおける障害児教育のアクセスの向上、教育の質の向上、そして障害に対する社会的認識の向上が求められる。特に地方部における教育アクセスの拡大や、教育者のトレーニングの強化、そして地域やコミュニティの特性に合わせた啓発活動は、障害児教育の質と普及をさらに向上させる鍵となるだろう。

謝辞

本研究は、独立行政法人日本学術振興会 国際共同研究加速基金（国際共同研究強化（B））JP 22KK0028「バングラデシュの日本型教育学術基盤の構築：インクルーシブ教育と衛生教育」の助成を受けたものである。

本論文では次の方々のご協力を得ました。Md. Kamal Uddin 氏（Dhaka University）、Abu Yusuf Mahmud 氏（National Academy of Autism & Neurodevelopmental Disabilities）、Md. Shaheen Mollah 氏（Jagannath University）。ここに謝意を申し上げます。

本研究に関わる利益相反はありません。

引用文献

- バブル・ラフマン（2017）バングラデシュにおける初等教育の進歩：就学率と男女格差の解消。（公）アジア女性交流・研究フォーラム第26期海外通信員第2回リポート. 26-2_Bangladesh_J.pdf (kfaw.or.jp) 2023.10.11 最終閲覧
- 外務省（2014, 2022）バングラデシュ人民共和国 基礎データ、世界の学校を見てみよう 外務省HP 外務省：世界の学校を見てみよう！ バングラデシュ人民共和国 (mofa.go.jp) 2023.10.11 最終閲覧
- JICA（2023）バングラデシュ人民共和国. PowerPoint プレゼンテーション (jica.go.jp) 2024.4.27 最終閲覧
- 香川邦夫・大内進（2021）インクルーシブ教育を支えるセンター的機能の充実—特別支援学校と小・中学校等との連携 慶応義塾大学出版会
- 門松愛（2017）初等教育普及と就学前教育の導入. バングラデシュを知るための66章【第3版】第35章, pp. 224-229, 明石書店
- 門松愛（2021）バングラデシュの就学前教育 無償制度化の構造的特徴と人びとの教育選択. 明石書店
- 金澤真実（2013）バングラデシュの初等教育におけるジェンダー格差は解消されたのか—障害児の教育へのアクセスの現状と政府統計との乖離—. Core Ethics Vol. 9, 59-69
- 金澤真実（2017）バングラデシュの障害者. バングラデシュを知るための66章【第3版】第34章, pp. 219-223, 明石書店
- 日下部達哉（2007）第2章バングラデシュにおける初等教育拡充政策. バングラデシュ農村の初等教育制度受容, pp. 55-84, 東信堂
- 日下部達哉（2020）バングラデシュ農村の経済・社会格差縮減に対する教育開発の貢献—20年間の縦断的研究結果から—. 国際開発研究第29巻第2号, pp. 35-47
- 国際協力機構（JICA）（2021）国別障害関連情報 バングラデシュ. 1000044767.pdf (jica.go.jp) 2023.10.11 最終閲覧
- Ministry of Primary and Mass Education Directorate of Primary Education（2018）Chapter Four Primary Education. Annual Primary School Census 2018, pp. 53-82. Normal Template (portal.gov.bd) 2023.10.11 最終閲覧
- 文部科学省（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm 2023.10.11 最終閲覧
- 文部科学省（2022）特別支援教育資料（令和3年度）https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00010.htm 2023.12.20 最終閲覧
- 文部科学省学制百年史編集委員会（2009以前登録）学制百年史：文部科学省 (mext.go.jp) 2023.10.11 最終閲覧
- 文部科学省学制百二十年史編集委員会（2009以前登録）学制百二十年史：文部科学省 (mext.go.jp) 2023.10.11 最終閲覧
- 文部科学省学制百五十年記念事業準備本部（2021）学制百五十年史：文部科学省 (mext.go.jp) 2023.10.11 最終閲覧
- M. Tariq Ahsan, Umesh Sharma and Joanne M. Deppeler（2012）Challenges to prepare pre-service teachers for inclusive education in Bangladesh: beliefs of

higher educational institutional heads. Asia Pacific Journal of Education Vol. 32, No. 2, pp. 241-257
総務省統計局：統計データFAQ統計局ホームページ/統計FAQ 22A-Q01 幼稚園、保育所及び認定こども園の数 (stat.go.jp) 2023.10.11 最終閲覧
The Borden Project (2019) EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN BANGLADESH Education for Children with Disabilities in Bangladesh—The Borgen Project 2024.4.27 最終閲覧
The Daily Star (2021) Editorial: Proper data needed for ensuring disability rights. Last update on: Fri Feb 12, 2021 デイリー・スター—バングラデシュの新聞の中でも有力な英字日刊紙 (thedailystar.net) 2024.4.27 最終閲覧
UNESCO-IBE (2012) World Data on Education: Seventh

edition 2010-11 UNESCO, World Data on Education, 7th edition, 2010/11. —検索 (bing.com) 2023.10.11 最終閲覧
山形辰史 (2010) 第3章バングラデシュの障害当事者と障害者政策 CAHDの可能性と限界. 森壮也編『南アジアの障害者当事者と障害者政策』調査研究報告書, アジア経済研究所, 47-
吉川英里 (2010) 義務教育における特別支援教育とインクルーシブ教育の意義 将来がひろがる教育とはなにか. 早稲田大学文化構想学部人間論系, 10eri_yoshikawa.pdf (waseda.jp)
ユニセフ (2021) 世界子供白書2019 世界子供白書2021 | 日本ユニセフ協会 (unicef.or.jp) 2023.10.11 最終閲覧
税所篤快 (2011) 前へ！前へ！前へ！ 足立区の落ちこぼれがバングラデシュで起こした奇跡. 木楽舎

受付日 2024年3月15日

受理日 2024年5月17日

Abstract

Countries around the world are working on special education with the goal of inclusive education for children with disabilities. However, the content varies from country to country and there is no established international understanding.

This paper compares Bangladesh, which is at an early stage of inclusive education, with Japan, which is at a transitional stage, and summarizes the history and status of education for children with disabilities. In Japan, facilities and resources for the education of children with disabilities are evenly distributed throughout the country and their quality is high. However, more efforts are needed to improve the rights of persons with disabilities and to build a society in harmony with persons with disabilities. On the other hand, educational resources in Bangladesh are concentrated in urban areas, and children in rural and remote areas are not provided with sufficient educational opportunities, and the quality of education is low due to a general shortage of specialized teachers and problems with teaching materials.

In the future, there will be a need to increase access to education for children with disabilities, improve the quality of education, and raise social awareness of disability. Each country will have to address these issues in the future.

Keywords: Education for Children with Disabilities, Special Needs Education, Inclusive Education, International Comparison