

資料 ベトナム人大学生の肢体不自由児イメージおよび肢体不自由教育観：特殊教育学部の学生を対象に

著者	丹野 傑史, Dang Thi Phuong Mai, 石阪 茉未, 山ノ上 奏, 任 龍在, 安藤 隆男
著者別名	Tanno Takahito, Ishizaka Mami, Yamanoue Kana, Lim Yongjae
雑誌名	障害科学研究
巻	40
ページ	69-80
発行年	2016-03-31
URL	http://hdl.handle.net/2241/00145622

資料

ベトナム人大学生の肢体不自由児イメージおよび肢体不自由教育観
— 特殊教育学部の学生を対象に —丹野 傑史*・Dang Thi Phuong Mai*・石阪 茉未**・
山ノ上 奏**・任 龍在***・安藤 隆男*

ベトナムで特殊教育を学ぶ大学生を対象に、肢体不自由児のイメージおよび肢体不自由教育観を調査した。回答学生の多くが肢体不自由児と接触経験があり、接触場所は特殊学校（盲・聾・知的）が多かった。肢体不自由児について、生活能力に関してはADL、書字、コミュニケーションとも「自立している」とイメージする学生は少なく、介助があればできるとの認識であった。教育・リハビリ訓練の場としては、いずれも障害児センターの回答が最も多く、接触場所として多くあがった特殊学校は、リハビリ訓練の場としてあげる学生は少数いたが、教育の場としてはあがらなかった。教育観について、特殊教育教師として重要なことは、愛情や忍耐等精神的なことが多くあがった。一方、肢体不自由教育観については、教科指導より歩行訓練や日常生活訓練、コミュニケーション等の技能を重要しており、技能偏重といわれるベトナム人の教育観を反映した結果となった。

キー・ワード：ベトナム人大学生 肢体不自由児のイメージ 肢体不自由教育観

I. 問題の所在と目的

ベトナムの特殊教育¹⁾は盲学校や聾学校を中心とした特殊学校を中心に展開され、2012年には計107校²⁾設置されている（黒田, 2013）。しかしながら、肢体不自由児については、ベトナムでは教育の対象となっていないとされ（江田・森澤・井上, 2004）、特殊学校の設置や教員養成も行われていない（安藤・丹野・黒羽・尾坐原・任・Nga, 2015a³⁾）。

しかしながら、肢体不自由児に対する教育的ニーズがないわけではない。黒羽・丹野・尾坐原・任・安藤（2015）は、ホーチミン市にある障害児施設で調査を行い、重複障害児の保護者

は、読み書きができるようになってほしいという希望を強く持っていることを明らかにした。安藤・尾坐原・黒羽・丹野・任（2015b）は、ホーチミン市の盲学校で調査を行い、在籍する視覚障害児261名中83名（31.8%）が重複障害児であり、83名の重複障害児のうち26名（10.0%）が視覚障害と肢体不自由、17名（6.5%）が視覚障害・肢体不自由・知的障害の重複障害であることを明らかにした。また、彼らに対応する教育プログラムが提供できていないことが盲学校の課題であることを明らかにした（安藤ら, 2015b）。さらに、ホーチミン市の特殊教育におけるセンター的役割を担っているホーチミン市インクルーシブサポート教育センター（Trung Tâm Hỗ Trợ Phát Triển Giáo Dục Hòa Nhập Cho Người Khuyết Tật; Center for Supporting and Developing Inclusive Education for People with

* 筑波大学人間系

** 筑波大学大学院人間総合科学研究科

*** 群馬大学教育学部

Disabilities.HCM.C)の教職員も、肢体不自由児に対する教材教具の不足や専門性の欠如を課題として指摘している(Dang・尾坐原・丹野・任・安藤, 2015)。安藤ら(2015b)は、今後重複障害児や肢体不自由児に対する支援のあり方を検討していく必要があると指摘している。

ベトナムでは統計情報が少なく、肢体不自由児の実態はほとんどわかっていない。加えて、近年のベトナムでは従来の特殊学校を中心とした特殊教育ではなく、インクルーシブ教育を推進している⁴⁾。2010年に規定された「障害者法」第28条第2項においても、インクルーシブ教育が特殊教育の中核であると明記されている⁵⁾。今後、肢体不自由教育がどのように展開するかの見通しもほとんどなく、どこに支援を行っていけばいいかを慎重に見定めなければならない。

また、支援を行う上では、ベトナムの教育観についても考慮する必要がある。何のために教育を行うのかという目的、いわゆる教育観は、文化や歴史によって異なる(Mitchell, 1995)。特に、ベトナムでは職業に直結するような実用的な教育観が強いと指摘されており(江田ら, 2004; 田中, 2008)、日本の教育観がそのまま適用できるかはわからない。教育観は、実際の指導内容や指導方法とも大きく関わってくるのが考えられるため、その点についても検討していく必要があるだろう。

ところで、教育の対象とはなっていない肢体不自由児であるが、ベトナム戦争時の枯れ葉剤の影響により、肢体不自由児や重複障害児が少なくないとの指摘もある(寺本, 2012)。Pham(2008)は、ベトナムの0～16歳までの障害児のうち、肢体不自由児19.3%、重複障害児12.6%であると推計している⁶⁾。都築(2004)は日越の女子大学生を対象に肢体不自由児に対する態度研究を行い、日本の大学生と比較して、ベトナム人女子大学生の方が受け入れに寛容であることを明らかにした。その上で、受け入れに寛容な背景として、ベトナムでは肢体不自由児が多いため、接触経験があり身近な存在にあるの

ではないかと推察している(都築, 2004)。すなわち、ベトナム人は、肢体不自由児者に対するイメージを具体的に持ちやすい環境にあるのではないかと考えられる。

そこで、本研究では特殊教育に関心を持ち、比較的接触経験も多く肢体不自由児に対するイメージも持っていると考えられる、特殊教育を学ぶベトナム人大学生を対象にイメージ調査を行うことで、肢体不自由児の実態や教育的処遇を明らかにするための手がかりを得られると考えた。併せて、特殊教育において重要であると考えること(以下、「特殊教育観」、特に肢体不自由児に対してどのような教育が重要であるか(以下、「肢体不自由教育観」)を明らかにすることにより、今後のベトナムにおける肢体不自由教育に対する支援方法についての基礎的な情報を得ることを目的とした。

II. 方法

1. 対象者

ベトナムA大学特殊教育学部に在籍する学生83名。A大学特殊教育学部では、視覚障害、聴覚障害、知的障害の3分野について教員養成を行っており、入学年度により視覚障害と知的障害の専攻、あるいは聴覚障害と知的障害の専攻となる。ベトナムでは日本のような教員免許制ではなく、師範大学等を卒業することにより教員資格を得る。また、1つの学部で取得できる資格は原則1つ(例えば特殊教育学部では特殊学校に関する免許のみ)であり、1年生から視覚障害(聴覚障害)と知的障害に関する科目を学び、卒業時には特殊教育に関する教員資格が得られる。肢体不自由教育専攻は設置されておらず、3年次に必修で肢体不自由に関する科目が1科目開設されているほか、リハビリテーション(機能訓練)に関する科目が1科目、選択科目として開設されている。

2. 対象者の選定および手続き

事前にA大学特殊教育学部長に文書で調査協力の依頼をした。その後、大学を訪問して調査の趣旨および調査内容の説明を行い、協力の承

Table 1 教育・訓練に関する望ましい担当者（質問項目）

	内容	担当者
教育	勉強	教師・その他
	リハビリ訓練	教師・PT/OT・医師/看護師・その他
	日常生活訓練	教師・PT/OT・医師/看護師・その他
	職業訓練	教師・PT/OT・企業の担当者・役人・その他
リハビリ	歩行訓練	教師・PT/OT・医師/看護師・その他
	手指操作	教師・PT/OT・医師/看護師・その他
	コミュニケーション	教師・PT/OT・医師/看護師・その他
	日常生活訓練	教師・PT/OT・医師/看護師・その他

諾を得た。学部長の紹介により、特殊教育学部が開設している1年生対象の講義1科目と、2年生対象の講義1科目において調査を実施した。

3. 調査内容

(1) フェイスシート：性別、年齢、学年、肢体不自由児との接触経験、就職希望の5項目。

(2) 肢体不自由児の生活能力に関するイメージ：①日常生活の実態、②教育・訓練の実態という2つの観点から検討した。①日常生活の実態については、黒羽ら(2015)を参考に、パーセル・インデックス(Mahoney and Barthel, 1965)のADL(Activities of Daily Living)に関する項目から6項目(食事、整容、着替え、トイレ、シャワー、移動)を選定し、これにコミュニケーション、書字、学力の3項目を加えた計9項目から構成した。9項目のうち、食事、整容、着替え、トイレ、シャワーの5項目については、「完全自立」、「一部介助」、「ほぼ介助」、「全介助」の4件で回答を求めた。移動、書字、コミュニケーションの3項目については、同じ選択肢イメージを持ちにくいとの判断から、移動については「普通に歩ける」、「杖等を使用」、「四つ這い」、「動けない」の4件で聞いた。同様に書字は「普通に書ける」、「補助があれば書ける」、「補助具を使用すれば書ける」、「書けない」、コミュニケーションは「普通に話せる」、「簡単な会話程度」、「単語程度」、「話せない」から回答してもらった。学力の項については、肢体不自由児の

学力がどの程度向上すると思うか「健常児と同程度」、「中学校卒業程度」、「小学校卒業程度」、「読み書きができる程度」、「物の名前がわかる程度」、「ほとんどできない」から回答を求めた。

②教育・訓練については、肢体不自由児が教育・訓練を現状どこで受けているか、教育・訓練に関連する内容について誰が担当することが望ましいと考えるかについて聞いた。教育・訓練を受けている場所については、教育が「inclusive school」、「特殊学校」、「障害児センター」、「在宅」、「勉強していない」の5つ、リハビリ訓練が「特殊学校」、「病院」、「障害児センター」、「リハビリ施設」、「受けていない」の5つから回答を求めた。内容および望ましい担当者については、教師やPT(Physical Therapist)、OT(Occupational Therapist)を中心に各内容について該当しそうな職種をあげた(Table 1)。

(3) ベトナム人大学生の肢体不自由教育観：「肢体不自由教育観」を明らかにするため、「肢体不自由児を指導するにあたり、どのような知識・技能が必要だと思うか」という質問に、自由記述形式で回答してもらった。また、肢体不自由教育に限定せず、特殊学校の教師として一番大事なこと(「特殊教育観」)についても自由記述形式で回答を求めた。

4. 分析

フェイスシートおよび生活能力に関するイメージについては記述統計を求めた。「特殊教育観」ならびに「肢体不自由教育観」について

Table 2 回答学生のプロフィール

		人数	接触経験有	教員志望有
1年	男性	17	12 (70.6%)	17 (100%)
	女性	19	13 (68.4%)	19 (100%)
	合計	36	25 (69.4%)	36 (100%)
2年	男性	18	16 (88.9%)	16 (88.9%)
	女性	20	20 (100%)	18 (90.0%)
	合計	38	36 (94.7%)	34 (89.5%)
総計	男性	35	28 (80.0%)	33 (94.3%)
	女性	39	33 (84.6%)	37 (94.9%)
	合計	74	61 (82.4%)	70 (94.6%)

は、以下の手続きにより分析した。

①自由記述部分について、ベトナム語を母語とする研究者1名が翻訳を行った。

②訳された日本語について、日本人研究者ら3名で訳文の意味検討を行った。意味が通じない、あるいは日本語に該当する言葉がない専門用語については、翻訳者を通じてホーチミン市インクルーシブサポート開発センターの職員に内容を確認の上、訳文を決定した。

③訳出されたデータについて、②と同じ3名で分類カテゴリーを作成した。作成されたカテゴリーは、「特殊教育観」が「精神的」、「専門性」、「子ども理解」、「訓練技術」、「その他」の5つ、「肢体不自由教育観」は「知識」(教育,日常生活,リハビリ訓練,障害全般)、「技能」(教育,日常生活,リハビリ訓練)、「その他」の計8つのカテゴリーであった。各記述の分類に当たっては、3名に加えて日本の特別支援学校教員2名を加えて記述内容を分類した。分類が一致しない項目については、協議の上分類を決定した。

5. 調査実施時期

2015年3月⁷⁾

6. 倫理的配慮

質問紙の実施に先立ち、ベトナム語を母語とする研究者1名が、調査対象となった授業の担当教員立ち会いのもと、ベトナム語で質問紙の趣旨および回答方法、データの取り扱い等において説明を行った。回答した質問紙については、

その場で回収した。

Ⅲ. 結果および考察

83名の学生から回答が得られた。このうち、回答に不備のなかった74名(有効回答率89.2%)について分析を行った。

1. フェイスシート

Table 2に74名の内訳を示した。学年別、男女別人数ともほぼ同数であった。肢体不自由児との接触経験および教職志望については、接触経験ありが61名(82.4%)、教職志望ありが70名(94.6%)と大半を占めた。接触経験については2年生が、教職志望については1年生が、多くありと回答していたが、統計的に有意な差はなかった。また、男女差についても統計的に有意な差は見られなかった。

接触経験ありと回答した学生に対して、接触場所について自由記述で回答してもらったところ、「特殊学校」が最も多く25名、以下「家族・友人・地域にいる」10名、「障害児センター」9名、「病院」8名、「施設」6名、「普通学校」3名であり、それ以外の回答をした学生は11名であった。

接触経験について、富永・金森・井坂・西山・平賀(2011)が日本の教員養成系大学の学生に対して行った調査では、肢体不自由児との接触経験がある学生が27.0%にとどまっていたことと比較するとかなり高く、予想通りの結果と

なった。接触場所を見ると「特殊学校」が最も多かった。「特殊学校」での接触経験が多いことについては、A大学特殊教育学部では、1年生の必修科目として盲学校（聾学校）と知的障害児学校に1週間実習に行くことになっている。「特殊学校」での接触経験が全て実習時のものかについては不明であるが、接触経験のきっかけとしては大きいと考えられた。また、安藤ら（2015b）が調査した盲学校以外でも、特殊学校に肢体不自由児が在籍していることを確認できる回答結果となった。一方で、「家族・友人・地域にいる」と回答した学生は10名（13.5%）にとどまっており、都築（2004）が推察したような、ベトナムでは肢体不自由児者と日常に接することが多いとはいえない結果となった。

教職志望の高さについては、日本との教員養成制度の違いが大きな要因である。ベトナムでは、師範大学等を卒業することにより教員資格を得るため（関口, 2012）、教員になるためには師範大学に進学する必要がある。そのため、特殊教育学部の学生は教職志望者が多かったと推察できる。

2. 生活能力に関するイメージ

(1) 生活実態：ADLに関するイメージについて、食事・整容・着替え・トイレ・シャワー

の結果をFig.1に示した。いずれの項目についても、「完全自立」、「全介助」と回答した学生は少なく、「一部介助」あるいは「ほぼ介助」とイメージしている学生が多かった。次に、移動・書字・コミュニケーションの結果をFig.2に示した。移動と書字については食事等と同様に、介助があればできるとイメージする学生が多かったが、コミュニケーションについてはあまりできないというイメージを持っている学生が多い結果となった。また、肢体不自由児に教育を行えばどの程度まで学力が伸びるのか聞いたところ、「健常児と同じくらい」が最も多く24名（32.4%）、「読み書きができる程度」14名（18.9%）、「中学校卒業程度」、「物の名前がわかる程度」がいずれも13名（17.6%）、「小学校卒業程度」8名（10.8%）、「ほとんどできない」が2名（2.7%）であり、半数以上が中学校卒業程度まではできると回答していた。一方で、コミュニケーションについては、「話せる」が16名（21.6%）に対して「単語程度」が33名（44.6%）と約半数であり、対照的な結果であった。

A大学のカリキュラムを参照したところ、肢体不自由に関する講義の受講は3年次であることから、授業による影響は少ないと思われる。理学療法養成校の学生に対して、脳血管障害者

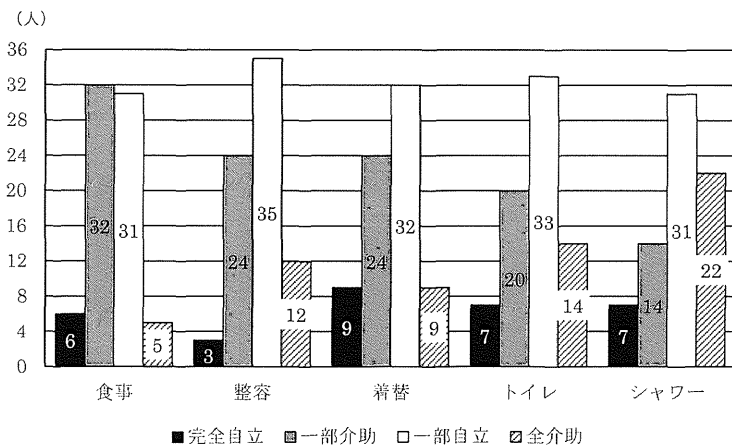


Fig. 1 ADLに対するイメージ（食事・整容・着替え・トイレ・シャワー）

(佐藤, 2013) および対麻痺者 (佐藤・高橋・加藤, 2001) のイメージ調査を行った研究では、学生は既存の知識や障害名からある程度、機能のイメージを先行学習していた。本研究の対象となった学生の場合、接触経験がある学生が多いため、彼らのイメージ形成には接触経験が影響したと考えられる。すなわち、彼らが接触場所として多くあげていた「特殊学校」に Fig.1 や Fig.2 に示したような実態の肢体不自由児が在籍している可能性が示唆された。また、コミュニケーションに対するイメージとどこまで学力が伸びると思うかの結果が対照的であった背景としては、知識の不足と接触経験が考えられる。肢体不自由児に関する授業を受けていないため、肢体不自由という障害名からは、ある程度学力が期待できると判断した一方、特殊学校等で接した際にコミュニケーションがうまくとれていない実態があったと感じたことが、コミュニケーション能力の低さにつながったと考えられる。

(2) 学習およびリハビリ訓練：肢体不自由児が教育をどこで受けていると思うか複数回答で聞いたところ、「障害児センター」が最も多く 63名、以下「inclusive school」11名、「在宅」5名、「勉強していない」2名であった。接触場

所として最も多くあげられていた「特殊学校」を、教育を受けている場所として回答した学生はいなかった。また、今後肢体不自由児のための学校が設立されるとして、Table 1 にあげた4つの内容について必要かどうか尋ねたところ、必要と回答した学生は「勉強」71名 (96.0%)、「リハビリ訓練」73名 (98.7%)、「日常生活訓練」73名 (98.7%)、「職業訓練」68名 (91.9%) であった。望ましい担当者については、Fig.3 に示すように、「日常生活訓練」、「職業訓練」については教師が半分程度、「リハビリ訓練」はPT/OTを望ましい担当者とする回答が多かった。

学習同様にリハビリ訓練についても、どこで訓練を受けていると思うか聞いた。リハビリ訓練を受けている場所については、回答の多い順に「障害児センター」28名、「リハビリ施設」27名、「病院」12名、「特殊学校」7名、「訓練を受けていない」5名であった。また、肢体不自由児に必要なリハビリ訓練の内容およびその担当者についても聞いたところ、いずれも90%以上の学生が必要であると回答していた。担当者について、「コミュニケーション訓練」や「日常生活訓練」に関しては、教師が担当すべきと回答する学生が多かった。

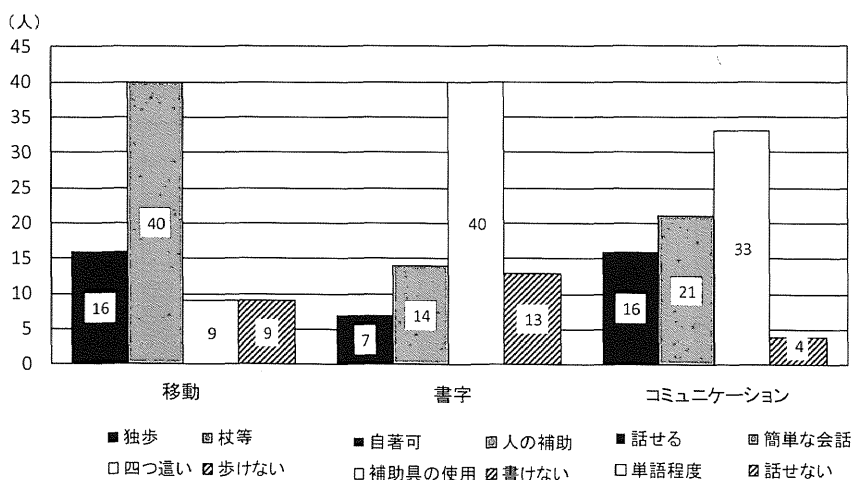


Fig. 2 ADL に対するイメージ (移動・書字・コミュニケーション)

接触経験の場として「特殊学校」をあげる学生が多かったにもかかわらず、「特殊学校」で教育を受けていると回答した学生はいないというある意味矛盾した結果となった。この点について、学生の考える「障害児センター」の役割と特殊学校で接触した際に行っていた内容が影響しているのではないかと考えられた。まず第1に、「障害児センター」の役割である。学習および訓練ともに「障害児センター」が最も多くあげられており、「障害児センター」が包括的な指導・訓練を行う場として考えていることがうかがえた。第2に、接触した際に行っていた内容である。学習の場として「特殊学校」をあげた学生がいない一方で、リハビリ訓練の場として「特殊学校」をあげた学生はいた。すなわち、彼らが「特殊学校」で肢体不自由児と接触した際に肢体不自由児が行っていた内容は、学習ではなくリハビリ訓練と認識されていた可能性がある。

望ましい担当者に関してはFig.3から明らかのように、各内容について、より専門性が高いと考える職業の人間が担当すべきという傾向がはっきりと看取できた。「コミュニケーション」

と「日常生活」について、「コミュニケーション」はベトナムでST (Speech Therapist) という職種が確立されていない、あるいは学生にとってなじみが薄く、教師以上の的確な職種を思いつかなかったのではないかと推察される。日常生活訓練についても同じく教師以外の適職がイメージできなかったのではないかと考えられる。

3. 肢体不自由教育観

(1) 特殊教育観：Table 3に「特殊教育観」の分類結果を示した。「特殊教育観」については、「精神的なもの」に分類された回答が最も多く、回答の内訳としては「(子どもへの)愛情」、「忍耐」、「仕事が好き」といった内容が多くあげられていた。2番目に回答が多かった分類項目は「子ども理解」であり、内訳としては「障害児の心理を理解する」、「子どもが好きなことを理解する」、「子どものニーズを把握する」といった回答があげられていた。

ベトナムでは伝統的に実用的な教育観が強いと指摘されており(江田ら, 2004; 田中, 2008)、教師も子どもが授業においてどのような学びをしたかより、課題を達成したか否かあるいは授

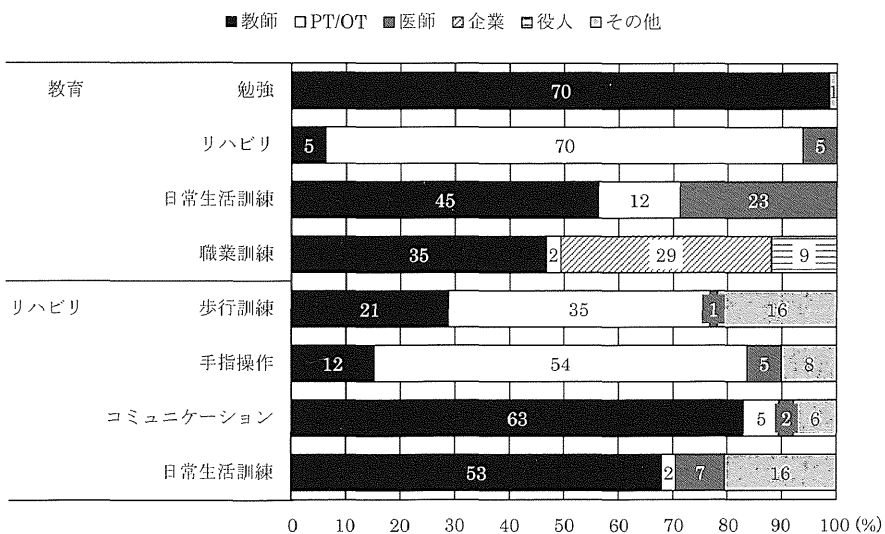


Fig. 3 望ましい担当者

(数字は人数, n=74 (複数回答))

Table 3 「特殊教育観」分類結果

分類	精神的	専門性	子ども理解	訓練技術	その他
記述数	62	18	28	8	1

n=74 (複数回答) .

Table 4 「肢体不自由教育観」分類結果

	教育		日常生活		リハビリ訓練		障害全般	その他
	知識	技能	知識	技能	知識	技能	知識	
記述数	14	33	5	40	11	24	33	5

n=74 (複数回答) .

業に集中していたか否かを重視する傾向が指摘されている (Saito, Tsukui, & Tanaka, 2008)。そのような通常学校の傾向と比較すると、本調査から明らかになった学生の「特殊教育観」はかなり違ったものであったといえる。

(2) 肢体不自由教育観：「肢体不自由教育観」の分類結果を Table 4 に示した。Table 4 より、学生は知識よりも技能を重視する回答傾向にあった。最も多かったのは「日常生活に関わる技能」であり、具体的には「ADLの指導」が多くあげられた。それ以外の回答については、「教育に関する技能」では「コミュニケーションの指導」が、「リハビリ訓練に関する技能」としては「歩行訓練」が多くあげられていた。一方で、「教育に関する知識・技能」について、読み書きや教科に関する知識や技能はほとんどなく、「健常児と同じように指導する」といった回答も見られた。

「肢体不自由教育観」としてあげられた回答の特徴を3点指摘できた。1点目は、「特殊教育観」では精神的な内容が多かったのに対し、「肢体不自由教育観」は具体的な内容が目についた。これは、対象が明確化したのに伴い、具体的な指導内容が想起しやすくなったからだと思う。

特徴の2点目は、知識よりも技術が目立ったことである。この点についても、ベトナムの教育観との関連を指摘できる。田中 (2008) は小

学校教師との交流の中で、ベトナムの教師は、よりよいと思われる指導法などは積極的に採り入れようという姿勢がある一方で、指導方法にのみ着目し、その背景知識にはあまり関心を払わない傾向があることを指摘している。Saito et al. (2008) や Ly and Christine (2008) も、ベトナム人教師の課題として全般的な知識の不足を指摘している。技能偏重はベトナムの教育観の反映ともいえるかもしれない。

特徴の3点目は、必要と思われる技能について身体面やコミュニケーションに対する指導についての言及が多く、読み書きを含めた教科指導的な内容がほとんどなかったことである。Fig.5の結果と併せて考えると、学生は「日常生活訓練」や「コミュニケーション」を、肢体不自由教育を担当する教師の専門性として位置づけている傾向にあることが推察された。すなわち、コミュニケーションや手の動きへの指導が行われれば、読み書きについては特別な知識技能は必要ないと判断した可能性がある。

IV. 終わりに

本調査はイメージ調査であり、この結果を以てベトナムの肢体不自由児の実態を語ることはできない。その中で、本研究の意義について、次の3点をあげる。1点目は、特殊学校(盲学校・聾学校・知的障害児学校)に在籍する肢体不自由児の存在を確認したことである。安藤ら

(2015b) や Vu (2004) の調査でも特殊学校に肢体不自由児が在籍していることが明らかとなっていたが、本研究の結果からも同様の結果が得られた。また、対象となる学生がイメージした肢体不自由児のADLは、特殊学校に在籍する肢体不自由児の実態をある程度反映した結果だと考えられる。

2点目は、肢体不自由児との接触の場として特殊学校があげられながら、特殊学校が肢体不自由児に対する教育の場としてもリハビリ訓練の場としてもほとんどあがらなかったということである。安藤ら (2015b) は、ベトナムホーチミン市の盲学校において、肢体不自由児に対するプログラムが提供できていないことを明らかにしたが、本調査の結果から、学生も同様の認識であることが明らかとなった。安藤ら (2015b) が調査した盲学校以外の特殊学校でも、肢体不自由児が在籍あるいは何らかの形で登校していること、必ずしも適切な教育やリハビリ訓練を受けていない実態があることが推察された。

3点目は、障害児センターの重要性である。特殊学校がない中で、教育の場としても、リハビリ訓練の場として障害児センターが多くあげられていた。また、障害児センターを肢体不自由児との接触場所にあげる学生もいた。すなわち、障害児センターには肢体不自由児がいることも確認できた。ベトナムの教員養成制度では、今回対象とした特殊教育学部の学生が、特殊教育の今後を担っていくことになる。彼らが教育およびリハビリ訓練の場としてあげた障害児センターは、肢体不自由教育に対する支援を行う上で、非常に重要な施設としてあげることができるであろう。今後は、障害児センターがどのような機能を持ち、どのような障害の児童生徒が対象となっているのか、どのような教育プログラムが提供されているのか、肢体不自由児に対してはどうか、どのような課題がありどのような支援を行えるのかを明らかにしていくことが重要であると思われる。

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て学校と表記することもあること、私立については認可制でないことから、具体的な実数については把握されていない (黒田, 2013)。そのため、私立の肢体不自由児学校が存在する可能性はある。
- 3) 本研究では、安藤・丹野・黒羽・尾坐原・任・Nga (2015a) と、安藤・尾坐原・黒羽・丹野・任 (2015b) を引用している。略表記の都合上、このような表記を用いた。
- 4) 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)」の支援対象国である。支援を受けるためには、行動計画を策定することになっているが、特殊教育についてはインクルーシブ教育が原則である。そのため、2003年にベトナム政府が発表した「NATIONAL EDUCATION FOR ALL (EFA) ACTION PLAN 2003-2015 (872/CP-KG date 02/07/2003)」および「障害者のための国家支援計画 (2006-2010)」においてもインクルーシブ教育の提供をめざしている。実際、ベトナム南部最大の都市ホーチミン市では、特殊学校が25校 (Lê, 2013) であるのに対し、インクルーシブ教育を行っている通常学校は341校 (小学校245校、中学校96校) に上っている (Nguyen, 2009)。
- 5) 障害者法第28条第1項では、特殊教育の形態としてインクルーシブ教育のほかに、セミ・インクルーシブ教育と特殊学校を規定しており、特殊学校をなくすという動きにはなっていない。

- 6) 平成18年度に行われた「身体障害児・者実態調査結果」によると、日本の18歳以下の身体障害児のうち肢体不自由児は53.8%、重複障害児は16.3%と推察されている（厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部企画課, 2008）。障害の判定方法等と同じではないと予想されるため、厳密な比較はできないが、日本と比べるとベトナムの肢体不自由児の割合は少なく、重複障害児の割合はほぼ同じである。ベトナムで重複障害児が多い理由としては、ベトナム戦争時の枯葉剤散布が指摘されている（寺本, 2012）。
- 7) ベトナムの学年歴は9月開始である。

引用文献

- 安藤隆男・丹野傑史・黒羽マイ・尾坐原美佳・任龍在・Hoang Thi Nga (2015a) ホーチミン市師範大学特殊教育学部における特殊教育教員養成の現状. 障害科学研究, 39, 101-112.
- 安藤隆男・尾坐原美佳・黒羽マイ・丹野傑史・任龍在 (2015b) 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 -. 筑波大学特別支援教育研究, 9, 2-8.
- Dang Thi Phuong Mai・尾坐原美佳・丹野傑史・任龍在・安藤隆男 (2015) 日越協働による特殊教育教員研修 I - ベトナム教員の研修ニーズ -. 第9回障害科学学会発表論文集.
- 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レポルト, 8 (2), 89-94.
- 黒羽マイ・丹野傑史・尾坐原美佳・任龍在・安藤隆男 (2015) ホーチミン市における重複障害児の教育に対する保護者のニーズ. 障害科学研究, 39, 65-74
- 黒田学 (2013) ベトナムの障害者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.
- 厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部企画課 (2008) 平成18年身体障害児者実態調査.
- Lê, 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 TỚI TUONG LAI: Kỷ Niệm 10 năm thành lập Khoa Giáo dục Đặc biệt trường Đại Học Sư Phạm Thành phố Hồ Chí

- Minh, 65-67.
- Ly, B. H. & Christine, B. (2010) Philosophical and Pedagogical Patterns of Beliefs among Vietnamese and Australian Mathematics Preservice Teachers: A Comparative Study. Australian Journal of Teacher Education, 35(2), 67-86.
- Mahoney, F. I. & Barthel, D. W. (1965) Functional evaluation: The Barthel Index. Maryland State Medical Journal, 14, 56-61.
- Mitchell, R. D. (1995) Special Education Policies And Practices In The Pacific Rim Region. Annual International Convention of the Council for Exceptional Children, 73 (Indianapolis).
- 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.
- Pham, H. T. M. (2008) Attitudes Towards Inclusive Education of Students with Disabilities in Vietnam - A Survey of Regular Lower Secondary School Teachers. University of Oslo, Norway.
- Saito, E., Tsukui, A. & Tanaka, Y. (2008) Problems on primary school-based in-service training in Vietnam: A case study of Bac Giang province. International Journal of Educational Development, 28, 89-103.
- 佐藤仁 (2013) 客観的指標を用いた学生の障害イメージの検討 - 3学年間の比較 -. 理学療法科学, 28(2), 269-272.
- 佐藤仁・高橋輝雄・加藤宗規 (2001) Barthel Indexを用いた学生の障害イメージに対する客観的指標の試み. 理学療法科学, 28(6), 286-287.
- 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.
- 田中義隆 (2008) ベトナムの教育改革 - 「子ども中心主義」の教育は実現したのか. 明石書店.
- 寺本実 (2012) ベトナムの枯葉剤被災者扶助制度と被災者の生活 - 中部クアンチ省における事例調査に基づく一考察. アジア経済, 53(1), 2-34.
- 富永光昭・金森裕治・井坂行男・西山健・平賀健太郎 (2011) 新時代の特別支援教育に対応する教員養成システムの研究 I - 本学における特別支援教育科目の教員養成課程必修化の意義と課題 (第 I 報) -. 大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学, 60(1), 141-151.

都築繁幸 (2004) 女子大生の肢体不自由児観に対する日越比較研究. 愛知教育大学教育実践総合センター-紀要, 7, 111-118.

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.

—— 2015.8.31 受稿、2015.12.11 受理 ——

Image and Educational View for the Physically Disabled among Vietnamese University Students of Department of Special Education

Takahito TANNO*, **Dang Thi Phuong Mai***, **Mami ISHIZAKA****,
Kana YAMANOUE**, **Yongjae LIM***** and **Takao ANDO***

The purpose of this study was to investigate students' image and educational view on the physical disabled in Vietnam. Results were as follows: 1) 82.4% students had some contacts with the physical disabled. And most of them had contacts in special schools (schools for the blind, schools for the deaf, or schools for the children with intellectual disabilities). 2) students' image of activities of daily living (ADL) , writing, communication with the physical disabled was that they couldn't do independently but could do with help. Their image was supposed to reflect on their contacts. 3) "Center for the children with disabilities" were considered as the most common places where children were educated or trained. Even if many students met the physical disabled in special schools, special schools were not choosed as the place of education. 4) The results of this survey indicated students considered "mentality", such as affection or patience as most important caliber for special education teacher. Otherwise, "skills", such as training skill of ADL or communication, were regarded as more important for educational view for the physical disabled.

Key words: University Students in Vietnam, Image for the Physically Disabled, Educational View for the Physically Disabled

* Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba

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

*** Faculty of Education, University of Gunma