

第3章 発展途上国の障害児教育への わが国の援助

第1節 わが国の発展途上国に対する援助の枠組み

第2節 発展途上国に対するわが国の教育援助

第3節 発展途上国の障害児教育に対する諸外国の援助

第4節 発展途上国の障害児教育に対するわが国の援助

概要

本章では、発展途上国の障害児教育分野に対するわが国の援助について、その枠組みを示し、先行研究をまとめる。

最初に、まずわが国の発展途上国援助の枠組みについて、第1節で整理する。これは、本研究の全体を通して重要な、わが国の援助に関する基礎的知識を提供する部分である。

発展途上国の障害児教育に対するわが国の援助は、これまでに数多く実施されてきているわけではなく、また、わが国が特別な方針をもって障害児教育への援助を実施してきたわけではないことから考えると、まだ黎明期にあると言える。そこで、第2節では、いくつかの報告書・先行研究が出されているわが国の教育援助の枠組みを障害児教育への援助に適用し、これを見る上で必要な視点を提供する。

さらに、発展途上国の障害児教育に対するわが国の援助を検討する視点を提供するために、第3節においてこの分野で実績のある欧米諸国の実践から得られた先行研究の知見を提示する。

最後に、第4節において発展途上国の障害児教育に対するわが国の援助に関する先行研究を整理し、検討する。

第1節 わが国の発展途上国援助の枠組み

わが国は、コロンボ・プラン¹⁾に加盟した1954年から発展途上国援助を開始した。わが国のODAは、戦後、復興支援を受けるという被援助国の立場から世界最大援助国になるという、他に例を見ない歴史をもっている。その過程はわが国の努力にのみよって成し遂げられたのではなく、特に1963年から1966年まで世界銀行から融資を受けたことで、東名高速道路、東海道新幹線等その後の高度成長につながる大事業を実施することができたことによる。

それ以降わが国のODAは、地域的にはアジアを重視してきており、1995年の場合、ODA実績（拠出額）の54%がアジア地域に供与されている²⁾。また、わが国のODAは、伝統的に途上国の経済成長を支える経済インフラストラクチャー支援に力を入れてきた。その中で金額的には、運輸（空港・橋等）とエネルギー（発電所等）が最も多く実績の9割以上を占める。一方、近年になって人間中心の援助が重視されるようになるにつれ、教育や医療等、社会開発分野のシェアが伸びてきている。

1994年にわが国が最大の援助供与国となっていた国は、インド、パキスタン、バングラデシュ、スリ・ランカ、フィリピン、中国、モンゴル等計46カ国であった。本研究が対象とするスリ・ランカにとっても、1982年、1983年及び1986年から現在まで、わが国が最大の援助国となっている。一方、わが国から見て、スリ・ランカはわが国の二国間援助でのODAの十大供与国に入っている³⁾。

Fig. 3—1—1にわが国のODAの分類を示す。Fig. 3—1—1における無償資金協力とは、返済義務のない援助を指す。返済負担がないという性格から、対象分野としては経済採算性の低い教育、保健・衛生などの社会インフラ部門がその中心である。それに対し、有償資金協力とは、長期低利の緩やかな条件で開発資金を貸し付ける援助形態であり、Fig. 3—1—1においては政府貸付という名称で示されている。

本研究において分析の対象とする、スリ・ランカへの障害児教育に対するわが国の援助は、技術協力、無償資金協力及びNGOへの補助金である。

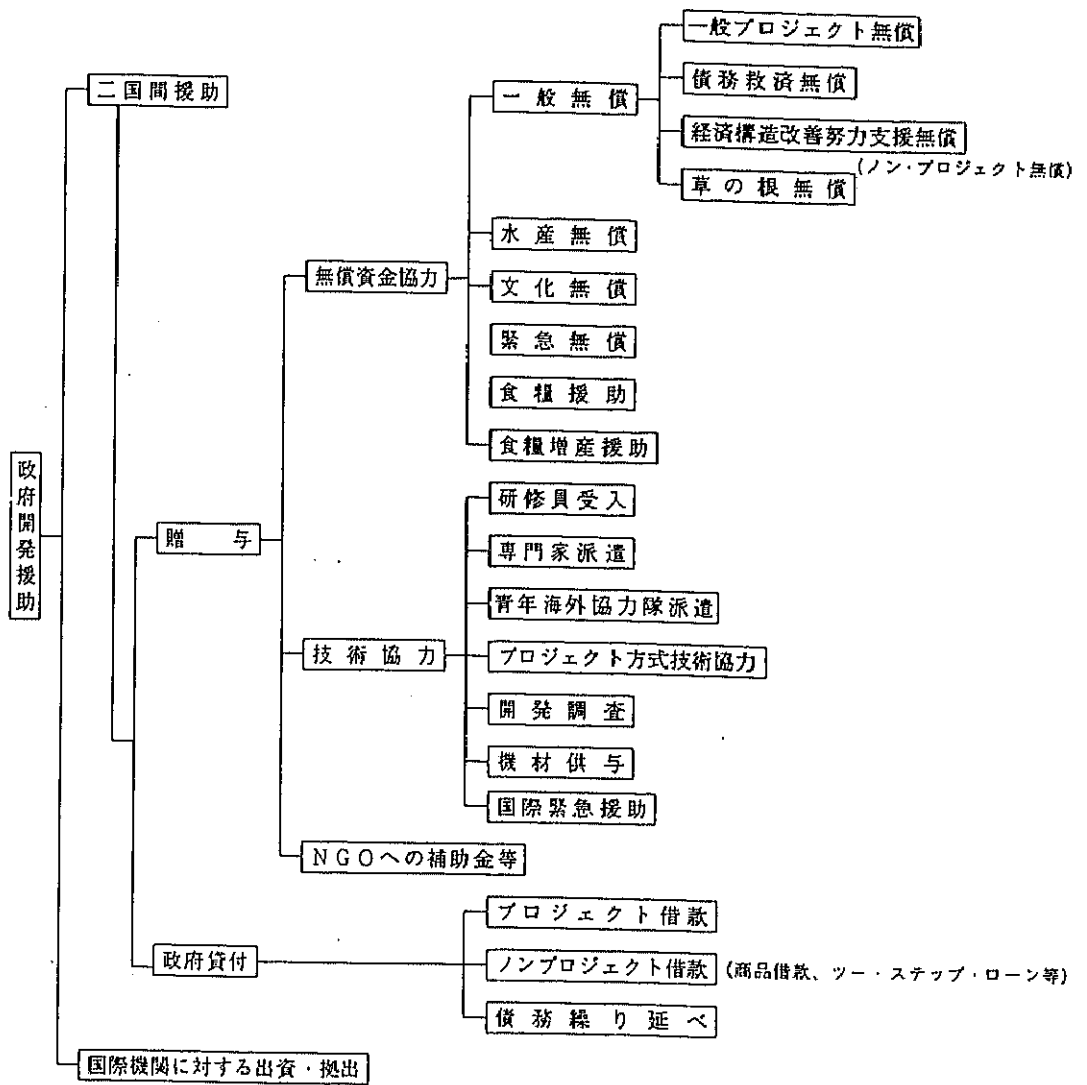


Fig. 3-1-1 わが国のODAの分類 (出所：外務省経済協力局, 1996)

技術協力とは、わが国の技術や知見を相手国の当該分野で指導的な役割を担う人々（カウンター・パートと呼ばれる）に伝え、カウンター・パートを通してその技術を当該途上国の国内に広く普及させ、その発展に寄与するという形態で、技術を移転することを目的にしている。我が国では技術協力はJICAを通じて実施されており、具体的には、研修員の受け入れ（被援助国カウンター・パート等の受け入れ）、専門家の派遣、技術移転に伴う機材の供与（「単独機材供与」）、青年海外協力隊の派遣等の形態がある。研修員の受け入れと専門家の派遣及び機材供与を組み合わせ通常5カ年にわたって計画的に実施するのが、「プロジェクト方式技術協力」である。

一方、本研究において分析・検討するのは、個別専門家派遣と青年海外協力隊派遣である。個別専門家⁴⁾は、主として政府機関において技術指導を中心とする技術協力を行う。専門家は派遣期間により、1年以上の長期専門家、1年未満の短期専門家の2種類ある。一方、青年海外協力隊は、20～39歳までの青年男女を派遣し、現地の人々とともに暮らしながら、自らの技術を移転する草の根レベルの援助形態である。

無償資金協力の中の「草の根無償」とは、途上国の地方公共団体や、途上国で活動しているNGOの要請を現地の大使館が受け取り無償資金協力につなげるもので、比較的小規模な事業計画が対象となる。「草の根無償」は住民に密着したスピードの速い援助であり、実施までに時間のかかる従来の大型援助プロジェクト（「一般プロジェクト無償」等）とは異なる性格をもつ。「草の根無償」は1989年に3億円の予算で始まったが、1996年には予算が対前年度比50%増の45億円になり、事業が拡大されている。

1996年のODA白書では、発展途上国を支援する理由として、（1）地球環境の悪化等、途上国の問題は日本国民にとっても深刻な脅威である点、（2）途上国の経済発展は日本に経済的利益をもたらしている点、（3）資源小国日本は基礎的な物資を途上国に大きく依存している点をあげている。

わが国のODAについては従来、援助理念が明確でないという批判が為されてきた。それに対して、西垣・下村(1993)は、西欧における伝統的な援助観は「恵まれない人々に対する恵まれた者の責任」であるのに対して、わが国における援助の考え方は、「途上国の人々が自分の責任で行う現状改善努力に対す

る助力」であると指摘し、わが国の援助の理念として「自助努力」の重視をあげている⁵⁾。1992年にODA大綱⁶⁾が閣議決定されたがその中には「自助努力」の重視が含まれている。

以上において、わが国ODAの援助の概要とその理念について整理した。ここで、わが国NGOの活動についてもふれておきたい。1960年代にアジアの開発問題に取り組むことを目的とする団体が設立されたのが、わが国NGOの始まりであった。欧米諸国のNGOは植民地時代のキリスト教会による布教活動や慈善活動が基盤になり、20世紀初頭から活動が始められたが、それと比較してわが国のNGOは歴史が短いという特徴をもつ。1980年代になってインドシナ難民の大量流出問題を契機に難民の救援を目的とした団体が相次いで設立されたことが、わが国のNGO活動の拡大につながった(NGO活動センター、1996)。1990年代に入って、政府によるNGO支援が外務省の「NGO事業補助金」や郵政省の「国際ボランティア貯金」により拡大するという特徴がみられるようになった。しかし、わが国のNGOは人材、資金、運営面においてその基盤が脆弱である団体が多いという問題点をかかえている。

注

1) 1950年に、英連邦諸国間の経済協力及び技術協力を目的として設立された。設立会合は、スリ・ランカの当時の首都コロンボにおいて開催された。現在も本部がコロンボにおかれている。

2) 外務省経済協力局編(1997) わが国の政府開発援助 ODA白書。(財)国際協力推進協会。

3) ただし、毎年必ず入っているわけではない。最近のわが国の二国間ODAの金額による順位は、1994年第9位、1995年第7位、1996年第10位であった。

4) 「プロジェクト方式技術協力」への派遣専門家と区別するために、個別専門家と呼ばれる。

5) 西垣・下村(1993)は、自助努力重視の思想は、江戸時代後半は既に「勤勉・耐乏・儉約」の規範により浸透していた、わが国の歴史に根ざした援助理念だという見解を示している。

6) ODA大綱冒頭に示されたわが国の基本理念は、(1) 途上国において飢餓と貧困に苦しむ人々を、人道的見地から見過ごせない、(2) 途上国の安定と発展は世界全体の平和と繁栄にとって不可欠である、(3) 環境の保全是全人类的課題である、(4) 自助努力を支援する、であった。

第2節 発展途上国に対するわが国の教育援助

1. わが国の教育援助の定義と分類

発展途上国の教育分野に対する援助は、わが国では外務省と文部省により実施されている。文部省は国費留学生受け入れ、国連大学への援助、APEID (Asian Program of Educational Innovation and Development)¹⁾等のUNESCOの事業への援助等を実施している。一方、外務省は援助実施機関であるJICAを通して援助を実施している。

JICAの中におかれた「開発と教育・分野別援助研究会」(1994)は、教育援助を以下のように定義している。

<p>学校教育に関する援助は、全て教育援助とみなす。</p> <p>識字教育・社会教育に関する援助は、教育援助とみなす。</p> <p>放送教育は、教育援助とみなす。</p> <p>職業教育は、教育援助とみなす（公的な場のみ）。</p> <p>教育機関での研究プロジェクトは、教育援助とみなす。</p> <p>教育を手段とするものは、教育援助に含めない（他の分野の目的達成を図るための啓蒙活動等）</p>
--

Fig. 3—2—1 開発と教育・分野別援助研究会(1994)による教育援助の定義

次に、Fig. 3—2—2にわが国の教育援助分野の分類を示した。

JICAは、「開発と教育・分野別研究会報告書」(1994)において、今後のわが国の教育援助における重点分野として、理数科教育、高等教育といった従来実施されてきた分野の他に、女子教育、ノン・フォーマル教育、社会的弱者に対する教育の5分野をあげている。最後の社会的弱者に対する教育とは、これまで教育機会が不十分であった障害者、少数民族など社会的弱者に対する援助を指す。

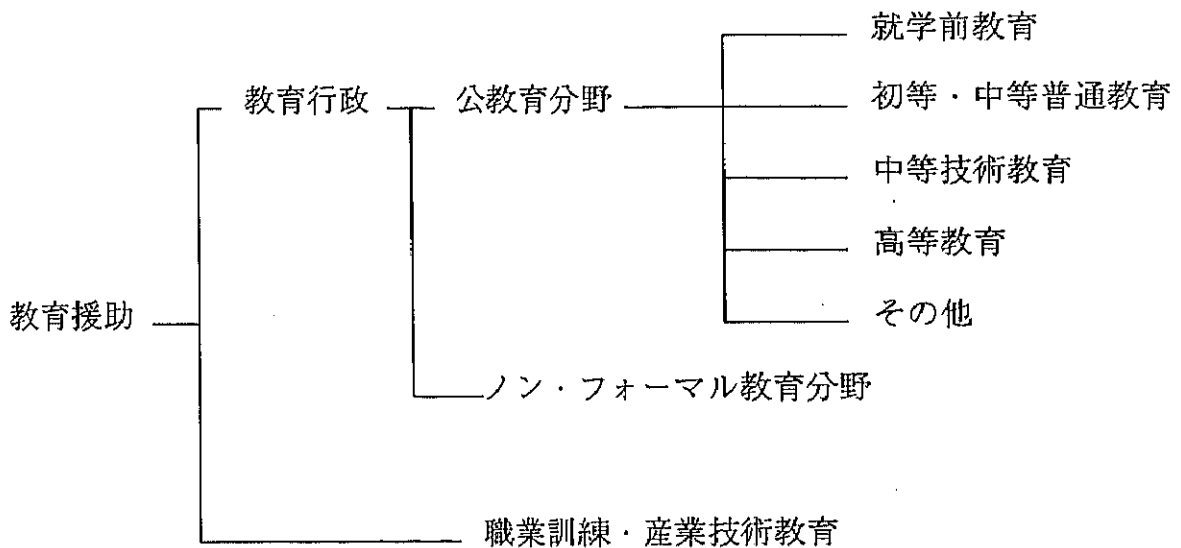


Fig. 3—2—2 教育援助分野の分類
(JICA開発と教育・分野別援助研究会報告書, 1994)

2. 発展途上国へのわが国の教育援助に関する先行研究

ここでは、発展途上国に対するわが国の教育援助に関する研究の動向を概観する。最初に、わが国の教育援助の全体像についての先行研究をまとめる。

豊田(1995b)は、これまでのわが国の教育援助が、国際機関やアメリカやスウェーデンに見られる基礎教育援助型でも、フランスやベルギーのような中等教育援助型でもなく、イギリスやドイツ型とも言うべき高等教育と中等技術教育に集中していたと指摘している。

セートゥンガ(1998)は、「コロンボ・プラン」への加盟(1954年)から現在までの約40年以上のわが国の途上国援助における歴史的経緯を追った上で、わが国の当初の援助活動が手探りの中で、途上国の開発促進を目的としてというよりは、自国の経済復興のために為され、経済的利益を中心に考えられた政策のもとでの援助であったと指摘している。

潮木(1995)は、わが国の教育分野への援助は他分野と比べて相対的に少ないが、1985年から1991年までの累計で見るとフランス、ドイツに次ぐ世界第三番目の教育援助国となっており、その影響力は大きいと指摘している。さらに、わが国が今後いかなるビジョンのもとに援助政策を展開させるべきなのか、その方向を見定めていくべき立場におかれていると指摘している。

障害児教育は、就学前・初等・中等教育を総称する基礎教育に分類される。1990年の「万人のための教育世界宣言」²⁾において基礎教育をすべての人に与えることが訴えられた。以下で、基礎教育に対するわが国の援助に関する先行研究を概観する。

豊田(1992, 1995b)は、基礎教育は、国の教育主権にかかわるものだけに、相手国の要請にしたがって十分な連携のもとに実施すべきであると指摘し、基礎教育分野の協力として、特にアフリカに多く派遣されている青年海外協力隊の「理数科教師派遣」の経験を生かすべきだと述べている。

潮木(1994)は、これまで各援助国が初等教育への援助に消極的だった理由は、初等教育に対する援助が容易には効果があがらないことからくる「底なし」感や、高度の知識・技術をもったマンパワーの養成がむしろ緊急を要する課題と認識されてきたことによるが、それ以外にも初等教育援助が援助国側企業に対して経済利益をもたらさないという理由があると指摘している。

わが国が教育分野における途上国援助の質を向上させていくために必要な点については、内海(1989)は、視聴覚教育の分野における研究開発機関の必要性について提起し、潮木(1995)は今後、対象国についての地域研究・個別研究が必要であり、それを現状分析、問題の特定、政策提案、政策の実行、結果の評価、新たな現状分析というサイクルの中で考えるよう提起している。他に、渡

辺らにより教育援助分野における人材の確保の困難さ、及びその重要性が指摘されている（内海, 1989; セートウンガ, 1993, 渡辺, 1994）。

注

1) APEID(Asian Programme of Educational Innovation and Development)は、アジア地域の教育分野での国際協力プログラムとしてUNESCOが実施している。

2) 1990年にタイのジョムティエンでUNESCO、UNICEF、UNDP、世界銀行により「万人のための教育世界会議」が開催された。「万人のための教育世界会議」では世界の教育の発展に関する討議がされ、1億人の子どもが現在も教育を受けることができないことが指摘され、「すべての人に教育を (Education for All) 」宣言が採択された。

第3節 発展途上国の障害児教育に対する諸外国の援助

1. 発展途上国の障害児教育への諸外国の援助

1-1. 発展途上国における障害児教育の位置づけ

発展途上国の障害児教育に対する援助を実施するにあたっては、まずこれらの国々において障害児教育がどのように位置づけられているかを把握する必要がある。Malakpa(1986)は、国の教育政策の中での障害児教育の位置づけについて既存のデータと面談、さらに質問紙法を用いて検討した。その結果、発展途上国では、障害児教育及びリハビリテーションは決定的に優先順位が低いことを見いだした。その理由としては資源が乏しいといった各国の事情もあるものの、それ以上に、政府や一般市民が、障害の予防、障害児教育・リハビリテーション、統合教育の有用性を理解していないためであることを指摘した。

さらにMalakpa(1992)は発展途上国においては、障害児の教育及びリハビリテーションが人的資源開発(Human resource development)とは見なされないと述べている。Malakpa(1986)は、このような障害児に対する態度は、国の教育計画が経済発展に貢献することを主な目的として策定されてきており、そういった貢献をしないと見なされがちな集団の1つである障害児が、教育計画の策定の過程で無視されてきたために生じたと説明している。

1-2. 諸外国の援助が発展途上国の障害児教育の発展に与える影響

Brouillette(1992)は、モーリシャスの特殊教育の発展に関して、歴史的分析、有力者への面談、質問紙法、5年間にわたるさまざまなミーティング・行事等への参加といった質的調査法を用いて研究した。その結果、1976年以降約15年のあいだに障害児教育の分野でおこった重要な出来事の44%に国外のNGOが関与しており、それは政府(38%)の関与よりも大きいことを明らかにした。

歴史上、最初にモーリシャスの特殊教育を始めたのは、キリスト教団体であった。Brouillette(1992)はモーリシャスに対する諸外国の援助について、財政的には1981年の国際障害者年をピークに増加しその後減少していったものの、諸外国のこの分野への関わりはその後にも活発に続けられてきたと指摘している。

Brouillette(1992)も指摘したように、1981年の国際障害者年が、そしてその中で多数を占める発展途上国の障害者に注意が向けられるきっかけとなったことは、衆目の一致するところである。

2. 障害児教育における国際協力のモデル

Davidson, Goode and Kendig(1992)は、発達障害児教育の分野における国際協力の実践を通して、国際協力の3段階を示した(Table 3—3—1)。段階1から上へ上がっていくにつれ、より相互的で長期の援助プロジェクトになっていくことがわかる。

Table 3—3—1における段階3にあてはまるのが、援助国と被援助国双方の特定機関の施設間協力である。Davidson, Goode and Kendig (1992)は段階3の例として、ロチェスター大学附属プログラム(University Affiliated Programs: UAPs)と西インド諸島のアンティグア・バーブーダとのあいだの国際協力と技術援助について報告している。そしてその実践から得られた経験則として、国際協力の成功と失敗を分けるいくつかの原理を示した。それらは、パートナーシップ、哲学、計画、(自分たちの考えを押しつけないような形での)活動の促進、フォローアップの計画である。彼らは、国際協力が専門的情報の交換の場であるだけでなく、文化接触と相互交流の場であると指摘し、クロスカルチュラルな研究の必要性を提言している。

同じく段階3の例として、Rampaul, Freeze and Bock (1992)は、カナダ・マニトバ大学とトリニダード・トバゴ政府教育省間の国際協力について報告している。1987年から1990年にトリニダード・トバゴの教員のカナダでの研修や、カナダの大学での教員の学士号取得プログラムが実施され、同時にトリニダード・トバゴ国内で千人あまりの現職教員の研修が実施された。両機関による相互交流が深まるにつれ、トリニダード・トバゴの教育システム全体に影響を与

えるような援助プログラムが実施された。援助を通して、被援助国の省庁の指導力が強化され、長期間にわたる当事国同士の関わりを保障するようなプロジェクトとなった。Rampaul, Freeze and Bock (1992)は、Table 3—3—2のような障害児教育分野の国際協力のモデルを示した。

Table 3—3—1 発達障害児教育分野における国際交流の3段階

段階	名称	内容
1	1方向の出会い (One-way Encounters)	ほとんどの場合、長期間の関わりではなく（2、3日から数週間）、調査を実施する団体が情報を得るという目的のためだけに調査が実施される。ときには、対象国を訪れることさえなく調査が実施されることもある。ホスト国（調査団を迎える国）と調査団との関係は最小のものであり、ホスト国は、調査団が自分たちの利益になる情報を提供してくれることや、今後もかかわりが続くことを期待しない。
2	焦点の絞られた相互ミッション (Focused Interactive Missions)	技術・教育援助、共同異文化研究等がこの段階に入る。段階1との違いは、計画について、両方の国が同意していることである。期間は、2、3週から、数年にまで及ぶ。このプロジェクトの影響力は、個人や団体の接触の多寡によって異なる。段階1のEncountersと違って、Missionsとするのは、異なる価値観をもつ両団体の文化間の関わりに注目しているからである。
3	多様な出会いをもつ長期相互交渉プログラム (Multi-faced Long-term Interactive Programs)	段階2と同様に、長期間にわたって相互に発展させた計画、双方の側の参加者の密接な関わりを含む。段階3は、多くの様々な形態の段階2の活動を含む。段階3の成功例はそれほど多くはないが、影響力はもっとも大きい。

* Davidson, Goode and Kendig(1992)をもとに吉田が作成

Table 3—3—2 障害児教育分野の国際協力のモデル

名称	内容
ニーズの評価	プロジェクト開始前及び実施中にニーズの評価を実施する
ピラミッド概念	ピラミッド構造を用いて、現地側関係者の階層構造を理解する
研修の5段階サイクル	毎年同じパターンで教員研修（国内及び国外）を実施する
Train-to-train	研修を受けた人々が次の研修を実施する
奨学金プログラム	少数の人々を援助供与国へ留学させることに多額の予算を費やさない

*Rampaul, Freeze and Bock (1992)をもとに古田が作成

以上に示した、障害児教育における国際協力のモデルは、援助の実施段階における援助国側と被援助国側のパートナー関係を形成するための国際協力のモデルを示しており、本研究に有益な示唆を与えるものである。

3. 援助供与国側に求められる姿勢

ここでは、発展途上国に対する援助を実施するにあたって、援助を供与する側で配慮しなければならない諸問題にふれる。

3—1. 援助国の価値観の押しつけへの警告

Mittler (1992)は、国際協力や援助プログラムが、援助供与国の専門家の「異文化免疫不全症（異文化の価値観への鈍感さ）」の脅威に直面していると皮肉をこめて指摘した。これは、被援助国が、発展途上国にはまったくあてはまらないアドバイスを与えようとする外国人援助専門家から実際には被害を被っているという意味で、先進諸国の技術や方法を一方的に途上国に移転するだけの援助に対し警告を発している。Helander(1996)もまた、外国人専門家が専門的な事柄について、自分たちのやり方に固執したために、経費を増大させる原因

となることを指摘している。Mittler (1992)によれば、このような専門家には、先進諸国出身のみならず、短期・長期滞在期間中に先進国で見たものに「かぶれて」しまった発展途上国出身者も含まれる。

先進諸国の技術や方法の途上国への押しつけの背後には、援助供与国側が発展途上国の障害児のおかれた状態について十分な認識をもっていないという場合がある。援助供与国側のものさしでは測れない現象の例として、統合教育をとりあげる。

Cavanagh(1994)は、統合教育をとりあげ、発展途上国においてはそれが先進諸国とは異なった内容でみられるという点について指摘している。統合教育は、西欧諸国における障害児への教育提供における基本原理の1つである。しかし、発展途上国では、「カジュアルな統合」が実際の現象としてみられてきた。つまり就学前教育が存在しないために、軽度、中度の障害をもつ子どもは、就学後に障害を発見される。軽度、中度の障害をもつ子どもにとって学校は、一般教育システムそのものにおける限界（教室の子どもの数の多さ、諸資源の乏しさ）のために、教育の場というより、身をおく場であり、社会的な場である。この「カジュアルな統合」について、Miles(1997)はCavanaghとはやや異なった文脈において言及している。Miles(1997)は、西欧の統合は計画された統合教育であり、発展途上国の統合教育は「カジュアルな統合」であると両者を対比させている。西欧型統合は、子どもに個別プログラムと十分なサポートがあるときにのみ可能であるという問題点をもつ。一方、発展途上国における「カジュアルな統合」は既にこれまで経験されてきたことであり、そこから学ぶものも少なくないはずである。すなわち、Miles(1997)は、発展途上国にもともと存在してきた障害児に対する教育方法に対して、先進諸国のそれとの比較のもとで再評価する必要があると指摘している。

3-2. 持続可能性の重視

持続可能性(Sustainability)とは、援助終了後もそのプロジェクトが被援助国だけの力で継続していくかどうか、ということである。

Mittler(1992)は、他の文化や社会から単に移転させたものは、たとえ潤沢に予算をあてたとしても、最後の小切手がなくなり、最後のボランティアが去ったあとまで続くことはないとは指摘している。彼はさらに、援助供与国側がプロジェクトから撤退する時期があらかじめ決められていて、被援助国側の介入が徐々に増えるように計画されていたプログラムにおいてさえ継続発展しないケースが多く、失望とフラストレーションを生み出していると指摘している。

Wormsley(1990)は、*Journal of Visual Impairment and Blindness*における発展途上国援助の持続可能性に関する特集の冒頭で、人類学的視点から持続可能性の問題を整理している。発展途上国では、しばしば援助プロジェクトが終了すると同時に、それまで実行されてきたさまざまなプログラムが実行されなくなるという現象がみられる。Wormsley(1990)は、そのようなプロジェクトの失敗の原因が、被援助国側の財政的問題や十分な技術をもつ専門家が不足していることによるとして片づけられがちであるが、実際には計画が十分に練られておらず、被援助国の文化的価値観について無知な者により策定されたことによるものであると指摘している。

援助を実施しても継続しなければ意味がないという基本原則から見て、持続可能性は、援助を評価する上で重要な鍵となる概念の1つである。

3-3. 発展途上国における障害児教育分野における歴史的・文化遺産の発掘

Miles (1997)は、西洋諸国が過去150年のあいだに発見した特別なニーズをもつ子どもに対する教育方法の多くを、南アジア諸国はその歴史的・文化的遺産の中に所有しているという斬新な指摘をしている。例をあげれば、「リグ・ベータ」やブッダの生涯に関する物語である「ジャータカ」¹⁾等に、障害をもった子どもの教育方法についての記述が見られる。

それらの物語において記述されている、障害をもつ子どもに対する教育の方法は、「近くで子どもを良く観察すること」、「個々の子どものニーズに合わせてカリキュラムを変えること」、「障害をもつ子どもを普通の学校で学ばせること」などである。いわば、近年国際機関や欧米先進諸国において盛んに言

われるようになった障害児を特別なニーズをもつ子どもとしてとらえる見方と同様の考え方である。南アジア諸国における障害児教育分野における文化遺産は、植民地支配等を通して西欧の教育思想が南アジアに流入してからは、無視されてきたものである。

Milesによる南アジアの教育における歴史的・文化的遺産が再評価されるべきであるという指摘は、発展途上国において既存の文化的伝統に対して十分な知識をもち、それを元にして障害児教育への援助を実施することが重要であることを示唆するものである。

注

1) ブッダの生涯を物語にしたもので、スリ・ランカでは寺院が実施する日曜学校において道徳教育の教材として一般に用いられている。この物語を用いて子どもたちが、劇活動等さまざまな活動をすることも多く、一般の人々に広く知られている物語である。

第4節 発展途上国の障害児教育に対するわが国の援助

1. 障害児教育への援助の定義

第2節のFig. 3—2—1の開発と援助分野別援助研究会による教育援助の定義を基にして、本研究における障害児教育への援助の定義を以下に示す。

障害児のための特殊学校、特殊学級等障害児教育に対する援助は、全て障害児教育分野への援助とみなす。
障害児に対する早期教育は、障害児教育援助とみなす。

Fig. 3—4—1 本研究における障害児教育への援助の定義

障害児に対する早期教育には、医療機関が提供するリハビリテーション・サービス（医療・保健）、福祉機関・施設により提供されるサービス（福祉）、地域の社会開発プロジェクトにより提供されるサービス（地域開発）等があり、管轄機関だけを見ると教育に分類できない場合もある。しかし、本研究では早期教育の教育的側面に焦点をあて、管轄機関の違いに関わらず障害児教育の中に入れるものとする。

2. 障害児教育へのわが国の援助に関する先行研究

わが国の障害児教育への援助は、本研究で取り上げるスリ・ランカへの援助を除けば非常に少ない。そこで、最初に、障害児（者）の福祉・リハビリテーション分野まで含めた、障害者支援分野に対する援助に関する先行研究を概観

する。しかし、リハビリテーションは大変広い領域であるので、本研究で取り上げることができたのはその一部である。わが国の障害者支援分野に対する援助に関する研究は、実証的研究というよりも、概説的あるいは報告という性格のものが多い。

2-1. わが国の障害者支援分野における国際協力の流れ

ここでは、わが国の障害者支援分野における国際協力に関する鈴木(1994)の研究を整理する¹⁾。わが国の障害者支援分野における最初の国際協力は、1973年にアジア眼科医療協力会によるネパール・アイキャラバンへの人材派遣であった。当時はNGOの活動が全般的にはあまり活発でなかったにもかかわらず、障害児教育・福祉分野においてはNGOの活動が先行したのである。一方、ODAによる初めての社会福祉事業は、1978年のルワンダにおける社会事業計画であった。

1980年代前半は、わが国においてNGOの活動が活発になり、ODAにおいても研修員受け入れ事業、プロジェクト方式技術協力、専門家派遣等複数形態の事業が行われるようになった時期であった。鈴木は、これらの動きについて、明らかに国際障害者年とのかかわりが見られたと指摘している。さらに、鈴木はこれまでの日本の援助事業を、(1)資金・物資援助型、(2)知識・技術提供型、(3)プロジェクト型に分類している。そしていずれもアジアを中心とした援助であるという特徴をもつと述べている。

2-2. わが国のODA及びNGOによる障害者支援分野に対する援助

最初にODAによる技術協力に関する研究を概観する。わが国は、中国、タイ、インドネシアの国々にリハビリテーションセンターを「プロジェクト方式技術協力」により実施している(植村, 1997)。初山(1993)は、JICAの無償資金協力による建設資機材および医療機材の供与により建設された、中国リハビリテーションセンターに対する技術協力プロジェクトについて紹介し、さらに白坂(1991)は同センターにおける専門職員(言語治療士)養成のための技術協力

の成果について報告している。その他、行政単位の国際交流の例として、千葉県市川市とインドネシア・メダン市との補聴器寄贈を通じた国際交流についての報告がみられる(松木・今井, 1996)。

JICAによる集団研修としては、障害者リハビリテーション指導者コース(専門家と障害者対象)、身体障害者スポーツ指導者、精神薄弱者コース、補装具製作技術コース等がある。このような障害者に関する研修を実施しているのは、アジア太平洋地域においてはわが国だけである(植村, 1997)。これらの中で、聾者リハビリテーション指導者研修は、1995年度よりJICAの委託を受け、全日本聾啞連盟により実施されてきた(国際協力事業団, 1996d; JICA, 1996b)。

NGOによる発展途上国援助としては、国際医療技術交流財団と日本理学療法士協会国際部によるインドネシアのCBR²⁾開発・訓練センターに対する技術協力についての報告がある(久野, 1995)。また、銀鈴会は、喉頭摘出者に対する食道発声法の指導をアジア諸国で実施しており、1991年からは独自に専門家の派遣も行っている(銀鈴会, 1992)。

2-3. 障害児教育分野に対するわが国の援助

橋本(1994)は、青年海外協力隊員としてのマレーシア、サバ州の私立養護学校における活動について報告している。

NGOによる発展途上国援助に関する研究としては、清水(1994)、山口ら(1997)、清水ら(1997)の一連の発達遅滞乳幼児のための早期教育プログラムであるポータージ・プログラム³⁾に関するアジア各国におけるワークショップについての報告がある。彼らは、ポータージ・プログラムをCBRの中に位置づけ、主に小・中学校の教師に対しワークショップを実施し、参加者に対し個別面談による聞き取り調査を実施し、その結果に基づいて円滑なCBR実施のための条件を示した。

森澤(1996, 1997b)は、ベトナムにおける枯葉剤の後遺症により生まれたとされる結合双生児を支援する会「ベトちゃん和ドクちゃんの発達を願う会」の活動の一環として、ホーチミン市における知的障害児の生活実態調査(1996年)、

Deformed children（奇形児）の病院内学級における保育と教育に関する実態調査(1997年)等の報告をしている。

また、中東のパレスチナ人自治区ガザ地区の聾学校に対する日本のNGOの活動について、立入(1996)及び原田(1998)が報告している。

2-4. わが国の障害者支援分野に対する援助についての評価

松井(1993)はリハビリテーション分野でのNGOが国際障害者年以降増加したものの、わが国のNGOは欧米諸国のそれに比べ、いまだ「発展途上」にあると述べている。松井の言及はNGOについてだけ為されたものであるが、ODAについても同様のことが言える。ODAにおいて主に実施されてきたのは、障害者に関する各種研修員受け入れと1990年代に入ってからの大規模リハビリテーションプロジェクトに限定されており、人間中心の援助が重視されるようになっていく中で、今後わが国がもっと多様な援助を実施していく必要がある。

障害者支援分野の中でも障害児教育分野にしばって見ると、わが国の援助は非常に限られたNGOにより実施されてきたに過ぎない。また、ODAについては青年海外協力隊員の報告を除けば、本研究の本論で検討するスリ・ランカへの聴覚障害児早期教育への支援が唯一長期的に実施された援助である。

発展途上国の障害児教育に対するわが国の援助は、ODA、NGO共にまだ本格的に実施されたとは言えない段階にある。また、これまで実施された援助についてまとまった研究は為されていない中で、第一歩を踏み出すことが、本研究の重要な意義である。

注

- 1) 鈴木(1994)は、「障害者教育・福祉分野」としている。
- 2) Community-Based Rehabilitationの略語である。くわしくは、第5章第3節において述べる。
- 3) ポーテージ・プログラムについては、第5章第3節のポーテージ・モデルについての記述を参照。