

第 II 部

本論

第6章 スリ・ランカにおける障害児教育の発展と援助

第1節 スリ・ランカにおける障害児教育の発展と援助

第2節 スリ・ランカにおける障害児教育の中での早期教育の位置づけ

第3節 スリ・ランカにおける聴覚障害児教育の現状

第4節 スリ・ランカの障害児教育へのスウェーデンの援助

概要

本章の目的は、スリ・ランカの障害児教育において、先進諸国の援助がどのような役割を果たしてきたかを明らかにすることである。そこで、本章では最初にスリ・ランカにおける障害児教育の発展の過程における諸外国からの援助の位置づけについて検討する。次に、スリ・ランカにおける障害児教育制度の中での障害児早期教育の位置づけを示す。さらに、スリ・ランカの聴覚障害児教育の現状を整理し、なぜ援助が必要であるのかについて筆者の調査研究をもとに明らかにする。また、先進諸国の援助の中でもスリ・ランカの障害児教育の近年の発展に大きな影響を与えてきたスウェーデンの援助の特質を示すことで、わが国の援助の特質を明確にする一助とする。

第1節 スリ・ランカにおける障害児教育の発展と援助

本節ではスリ・ランカにおける障害児教育の発展の過程における、諸外国からの援助の位置づけについて検討する。

1. 独立前のスリ・ランカにおける障害児教育

1948年の独立以前のスリ・ランカにおける障害児教育は、(1) 古代シンハラ王朝期の障害者へのケア、(2) 植民地政府下における障害児教育の開始、に分けることができる。

古代シンハラ王朝の年代記には、障害者に対する慈善事業について記述されている¹⁾。障害をもつ人々に施しを行い、その世話をすることは、スリ・ランカの仏教的伝統として古くからみられた。

その後約千年後に始まったポルトガル・オランダによる侵略²⁾、またイギリスによる全島の植民地化の中で、伝統的文化のもつ影響力は弱められた。しかし、スリ・ランカの古代シンハラ文明に端を発する健康や福祉を重視する伝統は、現在のスリ・ランカを特徴づける特質として引き継がれている³⁾。同じように障害者支援に関して、古代シンハラ文明における障害者に対する施しという形の福祉的活動が、文化的素地として現在もなお引き継がれている。

スリ・ランカにおける植民地政府下での障害児教育は、1912年にイギリス人チャプマン(Miss M. F. Chapman)によって開かれた盲・聾学校 (School for the Deaf and Blind) の開設によりスタートした。一般に、この年がスリ・ランカにおいて障害児教育が始まった年とされている。また、この時期には他の、当時植民地下にあった国々においても障害児教育が開始されている⁴⁾。セイロン盲・聾学校 (現在のラトマラーナ盲学校及び聾学校) 50年誌 (Ceylon School for the Deaf and Blind, 1962) から、開学当初から独立後十年余りの流れを把握することができる⁵⁾。

最初の盲・聾学校の開設から約20年後の1934年に、カトリック教団が、ス

リ・ランカで2番めの寄宿制盲・聾学校（現在のラーガマ聾学校）を、ラーガマ教会の隣接地に開設した。ラーガマ聾学校の歴史に関する資料（St. Joseph's School for the Deaf, Ragama, n.d.⁶）, 1975）をもとに、開学後の歴史の概要を追うことができる⁷）。

2. 独立後のスリ・ランカにおける障害児教育

2-1. 障害児教育の現地化

1948年のスリ・ランカの独立後、植民地教育政策が根本から覆されたが、障害児教育においても現地化が計られた⁸）。

また、1945年の小学校から大学までの教育を無料とする、無償教育が導入される一方、教育媒介言語がスリ・ランカの現地語であるシンハラ語あるいはタミル語に転換された⁹）。

1956年に初めてタミル人を対象としたスリ・ランカで3番目の学校（ナフィールド盲・聾学校）が、ラトマラーナ盲学校・聾学校の運営母体である英国国教会により北部のジャフナ市に開設された¹⁰）。

独立後の仏教高揚運動の中で、1960年代には地方農村地帯に仏教系の盲・聾学校が数校開設される一方、1964年には初めて身体・知的障害児の学校ができた（Ministry of Education, 1988）。

しかし、このような特殊学校はごくわずかな障害児に教育的サービスを提供していたに過ぎなかった。聴覚障害児を例にとれば、1983年のスウェーデンの調査団によれば、約2万2000人と推定された聴覚障害児のうち、約1200人が聾学校で教育を受けていたに過ぎなかった（Fellenius, 1983）。

1956年、「スリ・ランカ改訂立法教育法令（The Education Ordinance of the Revised Legislative Enactment in Sri Lanka）」が制定され、特殊教育を実施している公立学校や政府に支援されている宗教・私立学校の教師に対し、10人の生徒に1人の教師の割合でその給料が支払われることが定められた。1961年に教育省の諮問機関である国家教育委員会（National Education Commission）はそ

の最終報告の中で、障害児のニーズについて信頼できるデータがないことを指摘し、全障害児の登録を義務づける法律を制定するよう提言したが、それは現在まで実行されていない。その他同委員会が、特殊教育に関して早期年齢から行われるよう提言した結果、一部の聴覚障害児にすぎないが、一般の子どもが5～6歳で就学しているのに対して4歳半で受け入れられるようになった。さらに、同委員会は、障害児が進歩を示している限り通学を続けることができるとの勧告を出している(Mathews, et al., 1977)。

2-2. 特殊学校の私立社会福祉施設としての位置づけ

1960年に実施された政策によって、特殊学校は公教育制度から切り離される結果となった。スリ・ランカ政府は学校教育の国有化(Nationalization)政策を実施し、それまで私立学校や宗教団体にゆだねられていた一般の学校を政府の管轄下におくことにした。その結果、国内のほとんどの学校が公立学校(Government School)に移行した(de Silva, 1995)。しかし、この法令には障害児学校に関する記述はなく、特殊学校は公立学校に移行することなく私立学校のまま政府支援学校(Government Assisted School)となった(Mathews et al., 1977)。その他に私立学校としてとどまったのは、ごく一部の有名私立学校やピリヴェナ11)のみであった。当初政府支援学校として登録されたのは、4校のみであったが、その後20近い社会福祉ホームや施設も政府支援学校として登録された(Piyasena, unpublished)。教育省に登録し政府支援学校となった特殊学校では、政府認可教員(Government Approved Teacher)の給与は政府(教育省)から支払われる。しかし、教員採用を含む学校経営・教育内容に関しては、各学校の運営評議員会(Board of Management)に大きな権限がある。

この時点で特殊学校が教育省の公教育制度の枠組みに入らなかったことは、スリ・ランカの障害児教育のその後の流れに大きな影響を与えた。特殊学校が政府支援学校ではあるが、基本的には社会福祉局の管轄下にある私立社会福祉施設として明確に位置づけられることで、教育省は特殊学校の教育内容に関心をもつ必要がなくなった。またこれをその後の統合教育との関係で見ると、統合教育が教育省の枠組みの中で開始されてからは、障害児教育が教育省管轄

の公立学校での統合教育と、福祉局管轄の特殊学校とに2分されるという結果を招いた¹²⁾。

2-3. 統合教育の開始と発展

以下で、スリ・ランカにおける統合教育の開始をPiyasena(in print)¹³⁾を参考にしながら整理する。スリ・ランカの障害児教育は1960年代の統合教育の萌芽とともに、新たな発展を遂げた。そのきっかけとなったのは、ケンモア報告として知られる、アメリカ海外盲人協会から派遣されたKenmore, J. R.によるスリ・ランカの障害児教育に関する最初のまとまった調査報告書(Kenmore, 1966)の公表であった。彼女は視覚障害児の現状を調査し、その報告書の中で統合教育の必要性を勧告した。ケンモア報告の翌年、1967年に再びアメリカ人専門家2名がアメリカ海外盲人協会から派遣され、Vidyodaya大学において視覚障害児の巡回教員養成を目的とする教育学士課程を開設した。この課程は第一期、第二期の卒業生を出して終了したが、1968年にこの課程の卒業生を教員とする最初の視覚障害児ユニットが、コロombo周辺の6つの学校で始められた。

1971年に、教育省の中に初めて特殊教育部が設置された¹⁴⁾。スリ・ランカ教育省における特殊教育部の設置は、教育省が障害児に対する教育的サービスを積極的に認めたことを意味し、スリ・ランカの障害児教育にとって大きな転換点となった。特殊教育部の開設にあたっては、国際機関及び西欧諸国の援助がみられ、それなくしては開設はもっと遅れたかもしれない。

一方、1975年に聴覚障害児ユニットがコロomboのマハナマ校及びルンビニ校という2つの公立男子校で始められ、その数カ月後には、コロombo近郊のホラナのスリー・パリー校でも始められた。また、1978年には最初の知的障害児ユニットがコロombo及び西部州の5つの学校で始められた。1979年に最初の肢体不自由児ユニットがコロombo周辺で始められた。学習遅進児(Slow Learners)のための2つの実験的ユニットは1976年に始められたが継続しなかった。

これと平行して特殊学校も存続・発展しており、1970年代後半の時点で11

の盲・聾学校を含む26の寄宿制特殊学校があった(Mathews, et al., 1977)。

1976年に大学卒業生対象の知的障害児教育ディプロマ課程がコロンボ大学で開設され、イギリス人の専門家1名がCommonwealth Fund for Technical Co-operationの援助で教育省に所属し、この課程の運営指導にあたった(Piyasena, unpublished)。1985年にスウェーデンの援助でGöteborg（イエテボリ）大学の2人の専門家が派遣され、マハラガマ教員訓練学校におけるディプロマ(Diploma)課程に対する援助にあたった。

教員訓練学校を修了した教員が新たに自分の所属校で障害児ユニットを開くという方法で、ユニットの数が増加し統合教育が量的発展を遂げてきた。

1980年代末より地方分権制が開始され、各州議会が教育局を管轄するようになった。地方分権制導入後のスリ・ランカの障害児教育の行政制度については第2節において述べる。

1988年に教育省の外郭団体であるNIEに特殊教育部が設置され、主に教員研修において統合教育を支えている。NIEの活動内容については、第4節において述べる。

3. スリ・ランカにおける障害児教育の発展と援助

スリ・ランカの障害児教育の発展は、古代シンハラ王朝期の福祉事業に代表されるような、人々の健康や教育を重視する文化的基盤の上に、20世紀初頭に植民地時代の支配国のキリスト教団による特殊学校が始められ、1970年代に公立学校の障害児ユニットが加わったという構図にまとめられる。

発展途上国の多くでは植民地時代に開設された特殊学校での教育と、統合教育の併存が見られるというJönsson(1992)の指摘は、スリ・ランカにもあてはまる。ここでさらに、スリ・ランカ独自の障害児教育の発展の特徴としては、古代王朝時代からの歴史的遺産としての障害者に対する慈善活動をあげることができる。

スリ・ランカにおける障害児教育の発展の過程としてさらに、国内外の援助団体が、障害児教育の発展に大きな影響を与えてきたことを指摘できる。国内外の援助団体は、最初の盲・聾学校の開始、障害児教育への政府の参入の促進、

教員養成の拡大等の非常に重要な局面において大きな影響をもたらした。これはLynch(1994)のアジア諸国全体に関する指摘に一致する。障害児教育のほとんどすべてを政府が掌握している日本の枠組みでスリ・ランカの障害児教育を把握しようとする、ともすればスリ・ランカ政府の見解に頼りがちになる。しかし、スリ・ランカでは障害者支援の分野では多くのNGOが関わっており、例をあげれば有力NGOのサルボダヤでは、海外の援助機関の支援で質の高い教育を実施しているが、独自の教員養成を実施し、NIEや教育省の実施する研修等には参加しないという実状がある。NGOの活動についての活動の全容を把握する政府機関はないため、困難は伴うが直接訪問する等の方法をとって情報を入手しスリ・ランカの障害児教育の発展の全体像をつかむ必要がある。

Brouillette(1992)は、第3章第3節で述べたように、モーリシャスを事例として、海外からの援助が特殊教育の発展に大きな影響を与えたという知見を示した。スリ・ランカにおいても外国の援助の影響力はとりわけ大きい。本章第4節では、その中でも特にスリ・ランカ政府の政策実施・運営に大きな影響を与えているスウェーデンの援助について検討する。

以上において、スリ・ランカの障害児教育においては外国援助団体の影響が大きいことが示された。しかしここで注意しなければならないのは、自力で障害児教育を発展させることが困難な国にとって、活動資金をもって来訪する外国援助団体を拒む理由はないという点である。特に近年では、国際機関の提唱する統合教育やInclusive Educationを推進するための援助が実施されてきた。しかし、これらの先進諸国における障害児教育の理念が、果たしてどれだけスリ・ランカ側で理解された上で実施されてきたかは疑問である。今後はスリ・ランカ人専門家によって、スリ・ランカ独自の障害児教育の歴史、あり方を踏まえた、スリ・ランカの障害児教育の発展がさらに考えられていく必要がある。その上で、スリランカにふさわしい統合教育、Inclusive Educationが検討される必要がある。それが翻って、海外援助団体に対しても、より文化的に適合した援助の全体像を提供することになるであろう。

Table 6-1-2に、スリ・ランカの障害児教育の発展と援助に関する年表を示す。

また、注15にスリ・ランカにおける障害児教育分野の研究の概要を示す。

ただし、海外の援助機関等による報告書や研究については、本論文の該当箇所
で示す。

Table 6—1—2 スリ・ランカの障害児教育の発展と援助に関する年表

(古田作成) 16)

年	時期	出来事	外国の援助
1912	キリスト教団による特殊学校開設	最初の盲・聾学校開設（イギリス国教会：セイロン盲・聾学校）	イギリス国教会
1923	私的機関による教員養成	同上校において植民地政府教育局に認可された教員資格認定試験実施（1932年まで）	
1934		2番めの盲・聾学校開設	ベルギーのカトリック団体
1949	独立/公用語使用開始	最初のスリ・ランカ人校長、セイロン盲・聾学校に就任	
1956		3番めの盲・聾学校開設（イギリス国教会：タミル語使用）	イギリス国教会
1958	仏教団体による特殊学校開設	最初の仏教団体による盲・聾学校開設（シヴィーラジャ）	
1966		ケンモア報告の公表（統合教育推進の勧告）	アメリカNGO
1967		Vidyodaya大学で大卒者対象視覚障害児教育ディプロマ課程（2年間）開始、第一期、第二期の卒業生を出す	アメリカNGO
1968	統合教育開始	最初の視覚障害児ユニット開設	
1969		教育省による障害児の公教育（統合教育）への受け入れ表明(Cabinet Paper No.225)	
1970	政府による教員養成開始	マハラガマ教員訓練学校で1年間の視覚障害児教育教員養成課程の開設	
1971		教育省に特殊教育部設置	
1972		マハラガマ教員訓練学校で2年間の視覚障害児教育教員養成課程及び聴覚障害児教育教員養成課程開始	
1974	国内NGOによる特殊学校開設	サルボダヤ、聾学校を開設	オランダ
1975		最初の聴覚障害ユニット開設	
1976		コロombo大学で、大卒教員対象知的障害児教育ディプロマ課程（1年間）開設（この年度のみ）	イギリスNGO

1978		最初の知的障害ユニット開設	
1980		ラトマラーナ聾学校その他の聾学校に幼稚部設置（日本政府の技術援助）	日本政府
1985		マハラガマ教員訓練学校に大卒教員対象知的障害児教育ディプロマ課程（1年間）開設（この年度のみ） 点字印刷部の開設	スウェーデン政府
1986		マハラガマ教員訓練学校に2年間の知的障害児教育教員養成課程の開設	
1988		教育省の外郭団体であるNIEで特殊教育センター開始	
1989	地方分権制度の開始	地方分権制度の導入に伴い各州で、教育局次長（特殊教育）の任命	
1991		NIE、日本政府援助により新築、特殊教育部の設備及び研修室設置	日本政府
1992		NIEで教育学士課程（特殊教育）開始	スウェーデン政府
1993	プレスクール教員養成開始	いくつかの州で特殊教育リソースセンターの開設 NIEで聴覚障害児プレスクール教員養成コース開始	スウェーデン政府 日本政府
1997		NIEにおいて障害児教育修士課程開始（SIDAの援助でGöteborg大学の遠隔地教育による）	スウェーデン政府

注

1) スリ・ランカの歴史・年代記マハーワンサ(Mahavamsa)によれば、AD4世紀にはシンハラ王朝ブッダダーサ王は、人々の健康や福祉を重視し、多くの診療所や身体障害者と盲人のための救貧院(Asylum)を主要道に沿って建立した。息子のウパティッサ王もその事業を継続し、後に続く王もそれに従った(Mathews, et al., 1977; Arunachalam, 1993)。

2) Weerakoon(1994)には、オランダの植民地下においていくつかの障害児のための施設があったという記述がある。

3) スリ・ランカは、医療費や教育費が無料であり、経済状態を示す指標であるGNPでは低所得国に分類されているが、健康・教育レベルを示す指標であるUNDPの人間開発指標では中程度に分類され、南アジア諸国の中では飛び抜けて高い値を示す。

4) Lynch(1994)によれば、障害児教育はアジア諸国の多くにおいて宗教団体によって開設されたが、その多くは19世紀末から20世紀はじめにかけてのキリスト教団によるものであった。すなわち、1874年に中国で盲学校が(Lynch, 1994; 王, 1997)、1878年に日本で盲・聾学校

が(中野・加藤, 1967)、1907年にフィリピンで盲・聾学校が(Jimenez, 1997)開設された。またアジア以外の国においてもザンビアで1905年にキリスト教団によって盲学校が開設されており(Kalabula, 1991)、この時期は非西欧社会の一部において多くの特殊学校が開設された時期であった。

5) セイロン盲・聾学校を開設したチャプマンは、聴覚障害児教育の正規の訓練を受けた教員ではなかったが、南インドの聾学校に奉職したあと、当時のセイロン、キャンディ市で校長を勤めていた妹を訪れた。そして当地のキリスト教各団体の要請を受け、スリ・ランカ及びイギリス本国で寄付金を集めた上で、スリ・ランカ最初の盲・聾学校をコロンボ郊外デヒワラに開いた。最初の生徒は医師の息子である6歳の聴覚障害児1人であったが、その年のうちに生徒は9人まで増加した。チャプマンは、新しい学校敷地での洪水被害による赤痢の流行等、多くの困難に直面し、3年後イギリスに帰国した。しかし、学校は引き続きイギリス人の聴覚障害児教育経験者を迎え継続していった。1930年代からこの学校には、恒常的に100人以上の子どもが在籍するようになった(Table 6-1-2)。

セイロン盲・聾学校は、イギリス植民地政府下のスリ・ランカに数多くみられた教会立学校の1つに位置づけられ、教育の媒介言語は英語であった。聾部門における教育内容は読話とスピーチによるものであった。

Table 6-1-3 ラトマラーナ盲・聾学校における在籍生徒数(聾部門のみ)

年	男子	女子	計	通学生
1912			9	
1913			18	
1923			80	
1933	90	53	143	
1943	109	48	157	
1953	112	65	177	20
1962	126	63	189	31

出典：Ceylon School for the Deaf and Blind (1962)

開学直後から同校では教員養成部をもち、イギリスで訓練を受けた未婚のイギリス人教員によって、その多くが英国国教会立学校(英語使用)の出身者であった未婚の女子セイロン人教員に対する2年間の研修が学校内で実施されていた。訓練内容は、聴覚障害児教育の原理と方法、学校保健、体育、発声、スピーチと言語の教育方法等であった。1923年から1932年のあいだには植民地政府教育局が、聴覚障害児教育部門の教員試験を同校に依頼して実施し、それにより聴覚障害児教育の教員証書を取得できるようになった。1927年には上記の証書を得た教員は加給されるようになった。

セイロン盲・聾学校では、第2次大戦中に全校児童がサバラガムワ州ヤティヤントタに疎開

していた時期をのぞいて、主にイギリス人の聴覚障害児教育教員を校長及び教員として迎えていた。

6) 内容から推察すると 1974年に書かれたと思われる。

7) カトリック教団の1つであるBelgian Missionaries of the Congregation of Our Lady of Perpetual Helpにより開設された同校は、1935年にはベルギーで聴覚障害児教育の訓練を受けた3人のベルギー人シスターの下で、7人の聴覚障害児と5人の視覚障害児の教育が実施された。やがて同校は50人以上の子どもを擁するようになった。

8) セイロン盲・聾学校では、1947年にスリ・ランカ人の校長候補者にイギリス、マンチェスター大学で研修を受けさせ、帰国後校長職に据えた。また、盲学校部門と聾学校部門が1946年に分離された。一方、ラーガマ盲・聾学校においては、1957年に最初のスリ・ランカ人シスターが教員として加わった。その後スリランカ人シスターである教員の数が増加し、1966年に最後のベルギー人シスター2名が帰国し、すべての教員がスリ・ランカ人で占められるようになった。

9) セイロン盲・聾学校では設立当初より教育媒介言語として英語が用いられてきており、教育媒介言語の変化に伴うカリキュラムの調整に2、3年は要したが、1949年の最初のスリ・ランカ人校長の就任時に言語は完全にシンハラ語に切り替えられていた。

10) 同校は現在は民族紛争のために機能していない。

11) 僧侶養成校(補章第2節参照)

12) 特殊学校が公立学校として公教育に組み込まれなかった理由として、当時の特殊学校経営者及び教育省の双方ともに、特殊学校を社会福祉事業でなく教育の枠組みでとらえる視点を持ち合わせていなかったことがあげられよう。実際に当時の多くの新興の特殊学校においては、教育的サービスはあまり実施されていなかった。Piyasena(unpublished)によれば、1968年までに政府補助学校として登録した4校のうち外国等で障害児教育の研修を受けた者は5名であり、専門教員の数が非常に少なかった。また、当時の特殊学校の経営者が私立学校としてとどまることを希望したという見解も元教育省特殊教育部職員から聞かれた。一方、教育省にとっても、1971年の教育省における特殊教育部の設置すら画期的な第一歩であったのであり、その20年前には障害児に対するサービスを教育省の業務の範囲内に入れることは考えられなかったのではないかと推察される。

このように、特殊学校に対する教育の場としての社会的認知がこの時点で得られなかった他の理由としては、(1)独立後のシンハラ民族主義の高まりの中で、歴史のある教会立学校が他の新しく開設された主に仏教系の特殊学校への影響力をもち得ず、ラトマラーナ及びラーガマという2つの教会立盲・聾学校における欧米直輸入の聾教育の方法が他の学校まで伝播することがなかった、(2)仏教的伝統では、障害者を社会福祉の対象として扱う、の2点が考えられる。

13) 1970年から20年間教育省特殊教育部職員及び部長であった K. Piyasenaが執筆し、1998年現在出版交渉中の著書である。

14) 前述したように、スリ・ランカと同様の時期に障害児教育がスタートした国の中で、

ここでもまた同様の時期に、政府が障害児教育を国家教育事業の中に組み入れたことが認められる。すなわち、それまで慈善団体、NGO等のみに担われていた障害児に対する教育的サービスに、1965年にフィリピン(Jimenez, 1997)で、1971年にザンビア(Kalabula, 1991)で政府が参入するようになった。

15) スリ・ランカの大学で障害児(者)に関する課程をもつのは、ケラニヤ大学医学部のDisability Unitのみである。ケラニヤ大学では、国連でCBRのガイドブック作成にあたった P. Mendis等が障害者リハビリテーションの教育・研究を実施しているが、教育機関との連携はこれまであまりもたれていない。障害児教育の課程をもつ大学はないため、障害児教育に関する研究者はいない。しかし、これまでに教育学部の大学院で障害児教育が論文のテーマとして選択されるケースがあった(17)。

これまでの大学院レベルの先行研究をTable 6-1-3に示した(18)。

Table 6-1-3 教育学部大学院修士論文(障害児教育関係) (18)

ペラデニヤ大学(20)

・ Madigasekera, S. (1982) The education of hadicapped children in Sri Lanka (Sinhala) Unpublished M.A. Thesis submitted to the University of Peradeniya.
論文要旨：センカダガラ盲・聾学校を対象とした事例研究の結果、過去25年間カリキュラムに変更がないと指摘し、両親指導がさらに進められるべきであること等提言している(21)。

コロンボ大学(22)

・ Nadarajah, K. (1989) The educational problems of the mentally subnormal and physically disabled children with special reference to Sri Lanka (Tamil). Unpublished M. A. Thesis submitted to the University of Colombo.
・ Jayawichrama, S. D. S. (1992) A study on the special education programmes for mentally retarded children, launched by the Ministry of Education, Sri Lanka (Sinhala). Unpublished M. Phil. Thesis submitted to the University of Colombo.

ジャフナ大学(23)

・ Thevarajah, J. (1985) Education of the Disabled in Sri Lanka (Tamil). Unpublished M. A. Thesis submitted to the University of Jaffna.
・ Gopalakrishnan, K. (1987) Education and rehabilitation of the Tamil deaf chidlen in Sri Lanka(Tamil). Unpublished M. A. Thesis submitted to the University of Jaffna.

大学以外で障害児教育に関する研究を実施しているのは、NIEである。しかしNIE特殊教育部職員では、障害児教育学士課程を含む各種の教員養成及び研修、さまざまなプロジェクトの実施、臨床検査等を主な業務としており、研究はあまり実施されてこなかった。1997年にNIEにおいてスウェーデンにより遠隔地教育による障害児教育修士課程が始められ、NIEの職員5名及びマスターティーチャーや現職教員4名、計9名が履修し1998年に修了した。1998年～1999年には第2期生が受講中である。今後この課程の修了者がスリランカの障害児教育の研究面でのレベルを引き上げることが期待される。

16) Piyasena(unpublished)及びRanasinghe(1995)を参考にし、わが国の援助に関する項目については筆者が書き加えた。

いては筆者が書き加えた。

17) スリ・ランカにおける教育学部の大学院生は現職教員が多く、授業料が徴収されるために、平均年齢は40歳くらいである(中村, 1994)

18) これらの研究は、修士号等の学位を得ることが目的で障害児教育に携わっていない教員によって為されたものもあり、実際の障害児教育関係者のあいだでは知られておらず、障害児教育に還元されていないとする見解もある(元教育省特殊教育部長との面談より)。

19) NIE図書館資料(スリ・ランカの大学院での研究論文リスト)の中で障害児教育に関連するテーマの論文をピックアップした。

20) スリ・ランカで最初に設立された大学で、教育学部の大学院をもつ(所在地:中央州)

21) 研究補助者による論文概要の英語訳をまとめた。これ以外の論文は目にする機会がなかった。

22) 教育学部には、学部と大学院がある(所在地:西部州)。

23) タミル語による教育を実施する大学である(所在地:北部州)

第2節 スリ・ランカにおける障害児教育の中での 早期教育の位置づけ

1. スリ・ランカにおける地方分権制度確立後の障害児教育行政組織

スリ・ランカにおいては、補章第2節で述べるように1980年代末に地方分権制度が導入された。地方分権制度導入後の障害児教育行政組織図をFig. 6—2—1に示す。

地方分権制度の導入後、障害児教育に関しては中央省庁は国家政策を策定し、各州教育局の監督や調整をするにとどまり、実際の業務は各州教育局が運営するようになった。地方分権制度は、従来の中央集権制度では十分でなかった、各地方の実状に即した教育行政が実施されるという長所があると思われるが、反面いくつかの問題点も指摘されている¹⁾。

2. スリ・ランカにおける障害児のための学校制度

スリ・ランカでは、障害児を対象とする学校としては、公立学校における障害児ユニットと、社会福祉省の管轄する私立慈善施設の性格の強い特殊学校の2種類がある。

公立学校は補章に示したように、修業年限によっていくつかのタイプがあり、伝統校の多くは男女別学である。男女別学の学校にユニットが開設された場合、他にユニットを選択できる大都市では問題はないが、地方小都市ではユニットだけが共学となり、子どもや両親・教員の困惑を招く。

障害児ユニットは、未資格のまま教育省に採用され数年間一般の科目を教えた教員が、教員訓練学校特殊教育課程に応募し修了したあと、一般的には元の勤務校に戻り開設するという形で始められる。そのためユニットの教員配置は計画性をもって為されることが困難であり、教員の異動や退職によってユニットが実質的に消滅する等流動的な要素をもつ。

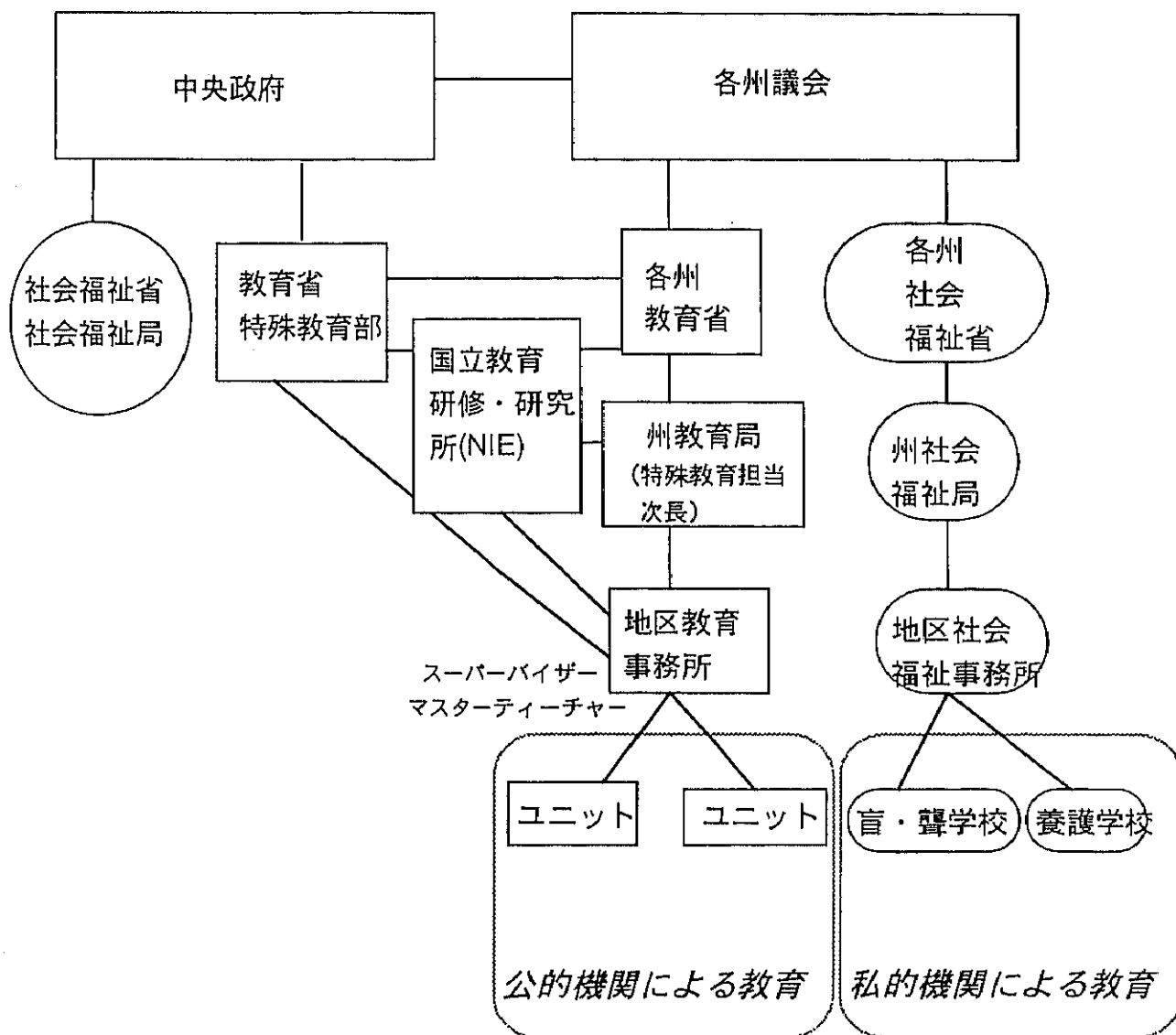


Fig. 6-2-1 スリ・ランカ障害児教育行政組織図 (古田作成)

一方、特殊学校は1997年現在で29校あり、そのうち7校を除く22校が政府支援学校であり認可教員の給料が教育省から支払われる。特殊学校における問題の1つは、その教育設備の乏しさである。Weerakoon(1994)は、サバラガムワ州と北部中央州という代表的な農村地帯で、障害児教育の現状に関する調査を実施し、これらの州の特殊学校4校のいずれにも科学実験室や図書室、運動場がないと報告している。2つめの問題は、学校運営が十分に機能していないために、運営資金が乏しい学校では、寄宿児童・生徒の栄養摂取にも影響が及ぶケースがあることである。

教育省は、1971年に特殊教育部を設置して以来、1980年代まで特殊教育行政の確立・法令の制定、聴覚障害ユニットの増設、教員訓練学校の充実等の課題に追われ、その基本的政策（統合教育）にはそぐわない特殊学校に注意を向けるゆとりはなかった。1990年代に入りNIE特殊教育部において、数人の専門職員による特殊教育教員の研修が数多く実施されるようになって、ユニット教員に加えて特殊学校教員もこれらの研修に参加の機会を与えられるようになった。その背景としては、1980年代からスウェーデンがスリ・ランカの特殊教育を重点的に支援し始め、財政面及び人的資源の面で余裕ができたこと、日本の無償資金援助で国立教育研修研究所の建物が新築され、教員研修のためのスペースが整えられたことを指摘できる。特殊学校教員の中には、その経験を生かしささまざまな教員研修セミナー等においてリソースパーソンとして活躍する者も出てきた²⁾。

3. 障害児教育教員及び在籍児数

スリ・ランカでは、他の発展途上国と同様に、障害児教育に関わる正確な統計を得ることは困難であることが指摘されている（Jönsson, 1989; Weerakoon, 1994）。以下の統計はそれを念頭において見る必要がある。

各州障害児ユニット数及び全特殊学校数をTable 6—2—1に、各州教育担当者、障害児ユニットの教員数及び全特殊学校教員数をTable 6—2—2に示す^{3) 4)}。各州障害児ユニット在籍児数及び全特殊学校在籍児数をTable 6—2—3に示す。

Table 6—2—1 各州における障害児ユニット数及び特殊学校数

州	視覚障害児	聴覚障害児	知的障害児
中央	13	9	9
西部	68	46	47
北東部	2	7	2
サバラガムワ*	101	44	64
北西部	21	9	11
ウーワ	12	8	4
南部	19	15	9
北部中央	12	20	31
小計	248	158	177
特殊学校	12	17	8

出所：National Institute of Education(1994) Document on Development of Special Education in Sri Lanka with SIDA Support: 1994.07.01-1999.06.30. Annexure I. Department of Special Education.

*サバラガムワ州については、信頼性が疑われる（筆者付記）。

Table 6—2—2 各州の障害児教育担当者数

州	教員管理・運営		教員数			短期研修 受講教員 (人)
	教育局特 殊教育担 当次長 (人)	マスタ ー ティー チャー* (人)	視覚障害 児教育教 員(人)	聴覚障害 児教育教 員(人)	知的障害 児教育教 員(人)	
中央	(2)	(16)	13(17)	10(14)	9(11)	(35)
西部	(4)	(17)	21(41)	42(51)	57(49)	(334)
北東部	(1)	(1)	2(2)	7(4)	2(6)	(100)
サバラガムワ	(2)	(8)	37(35)	17(16)	33(25)	(86)
北西部	(7)	(8)	21(23)	9(26)	11(65)	(140)
ウーワ	(2)	(5)	12(23)	8(29)	4(16)	(12)
南部	(1)	(4)	13(2)	14(4)	5(5)	(115)
北部中央	(2)	(7)	12(8)	20(7)	31(11)	(32)
小計	(21)	(66)	151 (129)	136 (142)	144 (196)	(607)
特殊学校			101	208	63	

*教員研修を実施することができる専門教員 本章第4節で説明

Table 6—2—3 各州の障害児ユニット及び特殊学校在籍児数5)

* () については、表下の付記2を参照

州	視覚障害児	聴覚障害児	知的障害児	その他(学習遅滞児等)	計
中央	57 (22)	86 (31)	90 (107)	(156)	(316)
西部	88 (56)	433 (333)	448 (580)	(450)	(1419)
北東部	9 (320)	34 (146)	20 (177)	(12)	(655)
サバラガムワ	264(164)	247 (270)	302 (399)	(701)	(1534)
北西部	49 (52)	52 (179)	65 (462)	(2182)	(2875)
ウーワ	24 (89)	33 (167)	44 (121)	(144)	(522)
南部	75 (35)	206 (27)	69 (39)	(340)	(411)
北部中央	32 (14)	87 (82)	155 (132)	(698)	(929)
小計	598 (752)	1178 (1335)	1193 (2117)	(4683)	(8668)
特殊学校	465	1251	242	1958

Table 6—2—2、Table 6—2—3 の出所：

1. National Institute of Education(1994) Document on Development of Special Education in Sri Lanka with SIDA Support: 1994.07.01-1999.06.30. Annexure I. Department of Special Education.
2. NIE特殊教育部(1998). Table では、括弧で示した。Mr. Weerakoonより直接入手した。各州教育局次長の報告をもとにしたデータである。ただし、南部、北部中央両州については「正確とは言えない」という注意が添えられていた。

Table 6—2—2 及び Table 6—2—3 より、視覚障害児及び聴覚障害児教育においては、教員数、在籍児数ともに障害児ユニットと特殊学校における人数に大きな差がなく、統合教育が拡大された現在、なお特殊学校が重要な役割を果たしていることがわかる。一方、知的障害児教育については、特殊学校の数が8校と少ないこともあり、全教員の70%及び子どもの83%がユニットにいたることが明らかになった。すなわち、知的障害児においてはユニットの果たす役割が大きいことがわかる。

Table 6—2—3 に示されたその他の区分の中身は、学習遅進児(Slow learners)を中心にその他の障害を示すとNIE職員から説明されたが、これらの子どもたちは視覚障害、聴覚障害、知的障害のユニットのいずれかで教育的

サービスを受けていると思われる。

4. スリ・ランカにおける障害児教育教員養成と教員の質

スリ・ランカの障害児教育教員の養成方法は、以下の3通りである。

(1) 大学卒業教員が障害児教育のディプロマ課程を受ける（過去10年間実施されていない）

(2) A-LevelまたはO-Level（補章第2節参照）を修了した後教育省に採用されて一般科目のいずれかを教えていた現職教員が、教員訓練学校で視覚障害児教育、聴覚障害児教育、知的障害児教育のいずれかの2年間の訓練を受ける。障害児教育の課程をもつ教員訓練学校はスリ・ランカ全土でコロombo郊外マハラガマに1校（シンハラ語使用）、NIEに隣接した敷地にあるのみである。これまで教員訓練学校にはタミル語による障害児教育教員養成課程は設置されていない。

(3) 初等教育教員が2、3週間の短期研修を受ける。この研修は各州のマスターティーチャーによって実施されている。

しかし、特殊学校には教員としての訓練を全く受けていない教員もみられる。また、公立学校の障害児ユニットにも、ボランティア教員等無資格の教員が教えている場合がある。

補章で示すスリ・ランカの学校における教員の欠勤の多さや、教員訓練学校の講師の研修の機会の乏しさといった問題は、障害児教育の場合にもあてはまる。

なお、障害児教育教員の給料は一般の教員よりも10%割り増しされている。

5. スリ・ランカにおける障害児早期教育

これまで、スリランカの障害児教育についての研究及び報告書のほとんどにおいて、障害児早期教育の必要性が指摘されてきた(Mathews. et al., 1977; Stukat, et al., 1981; Ministry of Education, 1988)。しかし障害児の早期教育の現状は、Weerakoon(1994)が障害児教育の中でも遅れた分野であると指摘して

いる通りである。その理由の1つとしては、補章において述べるように一般の子どもを対象にした就学前教育が、どの省庁の管轄下にも入らずいわば野放しの状態であるということがあげられる。

障害児の早期教育機関は、第7章で述べるように国内外の援助団体（主にNGO）によって近年になって徐々に設立されてきている。

しかし、このような動きは、教育省特殊教育部やNIEのような障害児教育に関する国の専門機関においては十分に把握されていないという問題点がある6)。特にNIEの職員は第4節において述べるように、SIDAから援助を受ける公立学校のユニットやその教員を対象とするプロジェクト実施業務に追われ、私立学校やNGOによる障害児センターまで含めたスリ・ランカの障害児教育の全体に対する幅広い視野をもっていない場合がある7)。

また、ここにはあるNIEの専門職員が面談時に述べたように、障害児のための早期教育には設備と機器(Teaching Aids)が必要だという、早期教育に対する情報不足による誤った理解のしかたもみられるように思われる。

スリ・ランカにおける障害児早期教育は、国の障害児教育を管轄する機関の管轄下に入らないため、その必要性が認められながらも、国の障害児教育施策の中では実施するのが困難な領域である。

注

1) 筆者が調査実施中に関係機関において数名の職員から、地方分権制度に関する以下のようなコメントを得た。(1) 中央集権であったときよりも、障害児教育関係者が政治権力をめぐる動きから影響を受けざるを得なくなった。すなわち、昇進、異動等が州内で判断・実施されるため、障害児教育関係者も州内の政治権力と無関係ではいられなくなった。(2) 州ごとに行政運営能力に差があり、さらに障害児教育政策の実施が教育局次長(障害児教育担当)の行政能力や教育局局長の障害児教育に対する理解によって大きく左右される。(3) 各州議会の権力が強化されるに従い、中央省庁の業務は政策策定が縮小され影響力が弱まると各州教育局次長(特殊教育)は教育省特殊教育部よりも所属する州議会の判断を優先するようになり、これまで教育省特殊教育部で集約していた障害児ユニットのある学校リスト、教員名、生徒数等の基礎データを提出しない州が出てきた。

2) しかし、今なお、教育省が特殊学校教員には、公立学校のユニットの教員と同様の昇進・研修の機会を与えていないと指摘する意見もある。例えば、特殊学校教員が教員訓練学校に入学する場合、マハラガマ校の障害児教育課程にのみに限定される傾向がある (Special Educational Services Society, 1996)。

3) 各州の障害児ユニット数とユニット教員数が一致しないのは、1つのユニットに複数の教員が配属される場合があること、また視覚障害ユニットの場合は数校を巡回する場合が多いことによる。

4) Table 6-2-2 及び Table 6-2-3 は、NIEによる1998年の集計結果 (かっこで示した) と、1994年の報告書に記された統計をもとに筆者が作成した。

5) 特殊学校教員数は、教育省から給与が支払われる政府認可教員の数のみであると推定される。

6) なお視覚障害児は、普通学級に完全統合していることが多く固定したユニットで過ごす場合は少ない。視覚障害児ユニット教員が、生徒の教育の場を訪問するという形式をとることが多い。

7) 筆者による面談時に、あるNIE職員は聾学校に幼稚部があることを知らなかったことが判明した。

8) この理由としては、彼らには国の機関が関わる計画を策定し実行することだけが求められており、NGOの活動については介入するすべがないという点と、NGOの活動について実際に彼らのもとに情報が入らないという点があげられる。

第3節 スリ・ランカの聴覚障害児教育の現状

聴覚障害児早期教育について検討するためには、聴覚障害児教育、特に学校教育の実態を把握しておかなければならない。しかし、これまでに聴覚障害児の教育に関する実態調査はPerera(1990)があるのみである。そこで、本節では、1997年に筆者が実施した学校訪問調査の結果をもとに、スリ・ランカの聴覚障害児教育の実態について、その全体像、教育省が関与する聴覚障害ユニット及び私立社会福祉団体が運営する聾学校の順にまとめる。

1. スリ・ランカの聴覚障害児教育機関の現状

前節で述べたように、スリ・ランカにおいて聴覚障害児を対象とする学校には、教育省の管轄する公立学校の聴覚障害ユニットと、社会福祉省の管轄する私立社会福祉施設である聾学校との2種類がある。Table 6—3—1に過去20年間の聾学校及び聴覚障害ユニット在籍児数を示した。Table 6—3—1より、教育省により公立学校の聴覚障害ユニットでの統合教育が進められた結果、ユニットの在籍児が飛躍的に増加した一方で、現在なお聴覚障害児を対象とする専門的教育を受けている聴覚障害児のうち半数以上を聾学校で受け入れていることがわかる。

一方、聾学校に在籍する聴覚障害児の数は1980年代前半に大きく伸びたものの、過去10年間はほぼ横ばい状態である。ユニットの在籍者数が急増したことにより、聾学校の在籍者が減少するという傾向は見られていないことから、聾学校に対する社会的ニーズは、以前と同じように存在していることがわかる。

Table 6—3—1 過去20年の聾学校及び聴覚障害ユニット在籍児数1)

年	聾学校 (校数)	聾学校在 籍児(人)	ユニット (校数)	ユニット 在籍児 (人)
1976			1	
1977		963	2	
1978			3	
1979			7	
1980	11	994	10	108
1981			10	
1982			17	
1983			19	
1984	12	1516	36	
1985		1576	52	
1986			65	646
1987	13	1711	78	
1988			83	
1989				
1990				
1991				
1992	17	1734?		
1993				
1994				
1995			142	1174
1996		1770?		1216

2. スリ・ランカの聴覚障害ユニットの実態調査

2—1. スリ・ランカの聴覚障害ユニットに関する先行研究

聴覚障害ユニットに焦点をあてた主要な先行研究は、Perera(1990)のみである。Pereraは、聴覚障害ユニットの実態について学校訪問と面談調査の結果をもとに検討している。以下に、Perera(1990)による聴覚障害ユニットの教員や

在籍児、聴覚障害ユニットを取り巻く環境について整理する。

聴覚障害ユニットの教員についてPerera(1990)は、彼らが他の科目の教員にみられるような学校内ネットワークもなく学校内で孤立していること、また一方で、障害児ユニットの教育が、校長等の学校経営者によって軽視されがちで、学校内の多くの雑用を割り当てられていることを指摘している。さらに、教員訓練学校に入学する時点で、経験豊かな高い資質をもつ教員が正当な動機から受験しているとは限らないと指摘している²⁾。

また、ユニットが割り当てられる教室は、学校内の事情で頻繁に変えられることが明らかになった。また、校長とユニットの教員とのコミュニケーションが不十分なために、校長がユニットの教育内容やその意義について十分な知識をもたないこともある。

各州、県の教育事務所の特殊教育スーパーバイザーは各ユニットの教育が円滑に進められるよう監督し支援することを業務としているが、Perera(1994)は、スーパーバイザーによるユニット教員に対する巡回支援が、必ずしもうまく機能していないことを示唆している。

要約すると、ユニットの教員は学校内での立場が比較的低く、孤立しがちである。ユニットの教員に対する教育事務所による支援は必ずしもうまく機能していない。

さらに、Perera(1990)は聴覚障害ユニットで学ぶ子どもについて、10歳程度年齢の離れた子どもたちが同じ教室の中で過ごしていること、また知的障害のある子どもを受け入れている場合もあることを指摘している。

また、年齢の差は聴覚障害ユニットだけではなく、普通学級に完全統合されている聴覚障害児と教室内の他の子どもたちとのあいだにも見られるとPerera(1990)は言及している。これらの聴覚障害児は、学校入学が遅かったり、聴覚障害ユニットで1、2年過ごしてから普通学級1年生に入るために、一般の子どもたちよりも2歳から6歳年長である。Perera(1994)は、このような教育開始の遅れの問題を指摘した上で、早期教育の重要性について提言している。

2-2. 聴覚障害ユニットに関する実態調査

2-2-1. 調査の概要と目的

前述したようにスリ・ランカの聴覚障害ユニットの実態調査としては、Perera(1990)による先行研究があるが、これは西部州内各地の聴覚障害ユニットを対象として実施されたものであった³⁾。

しかし、Perera(1990)が調査を実施したのは1980年代後半であり、地方分権制度がまだ開始されていない時期であった。補章で示したように、スリ・ランカの教育における主要な問題点の1つは、州による教育の質の格差が存在することである。地方分権制度が確立した1990年代後半に聴覚障害ユニットの実態を把握するためには、多様な州の実態を反映できるような調査を実施する必要がある。そこで、本調査では、訪問する聴覚障害ユニットを、大都市周辺に位置し教育先進地である西部州コロombo県及びガンパハ県、紅茶プランテーション地域を含み教育後進地に位置するウーワ州バドゥッラ県、そして以上2つと比較検討するために典型的な農村地帯の1つである北西州クルネガラ県とした。

Perera(1990)では、早期教育を受けた子どもを聴覚障害ユニットで受け入れた例については報告されていない。当時と比較して聴覚障害児早期教育施設が増加していることから、一部の聴覚障害ユニットでは、早期教育を受けた聴覚障害児を受け入れているのではないかと思われる。

また、Perera(1990)の研究では、ユニットにある機器には注目していない。Perera(1990)が調査を実施した当時は、機器がそれほど聴覚障害ユニットに入っていなかったことがその理由だと思われるが、筆者が1994年～1995年にユニットを訪問する機会を得たときには教室内に機器を多く目にするようになっていた。そこで、本調査では早期教育を受けた子どもの在籍状況について、また各ユニットにある機器の使用状況に焦点をあてて調査することにより、聴覚障害ユニットの実態を明らかにすることを目的とする。

2-2-2. 調査の方法

学校選択にあたっては、NIE関係者のアドバイスを得、コロンボで長い歴史をもつ典型的な聴覚障害ユニットであると思われるC校を選択した。一方バドゥッラ県においては教育省特殊教育部で入手した1994年の障害児ユニットのリストの中で、調査当時機能していることが確認された聴覚障害ユニットのA校及びB校を選択した。さらに、北西州クルネガラ県（農村地帯）の代表的なユニットであるD校を比較・対照校として選択した。追加的に、早期教育を受けた子どもを集中的に受け入れている西部州ガンパハ県のE校を特殊事例として検討する。教育省特殊教育部部長による各学校の校長宛の訪問依頼状を送付した場合と、特殊教育関係者の同伴を得て直接訪問した場合とがあった。コロンボ県の学校訪問にはNIE職員の、バドゥッラ県では教育局スーパーバイザーの同伴を得た。

学校訪問時は、授業観察と聴覚障害ユニット教員及び校長に対する面談調査を実施し、すべての学校に少なくとも2時間は滞在した。

2-2-3. 結果

Table 6-3-2 に調査日程及び各聴覚障害ユニットの概要を示す。Table 6-3-3 に各ユニットの教員の実態について、Table 6-3-4 に在籍する子どもの概要を示した。Table 6-3-5 に各ユニットの教室環境及び機器の設置状況を、Table 6-3-6 に各ユニットの機器の設置及び使用状況を示した。

Table 6—3—2 訪問した聴覚障害ユニットの概要 (1997年7月)

日付	学校名	州	県	設置学年	学校総生徒数/教職員総数	ユニット開設年 (教員数)	ユニット在籍児数 (当日出席児童数)	校内普通学級在籍聴覚障害児数
15	A*	ウーワ	バドゥッタ	高校まで	1500/81	1991 (1名)	9 (5)	0
16	B	ウーワ	バドゥッタ	同上	1730/74	1987 (1名)	4 (2)	0
23	C*	西部	コロンボ	同上	2800/97	1976 (2名)	7 (5)	5
24	D	北西	クルネガラ	同上	864/50	1983 (2名)	9 (9)	4
22	E	西部	ガンバハ	同上	1360/48	1995 (1名)	7 (5)	20

*は男子校である。それ以外は共学校である。

Table 6—3—3 各聴覚障害ユニットの教員の実態

学校名	教員の資格	教員の経験年数*	教室にある教員による教材	各種教員向けセミナーへの参加	ユニット教員と校長との意志疎通
A	資格教員**	5年以上 10年未満	あり	あり	良い
B	資格教員	10年以上	なし	なし	あまり良くない
C	1名資格教員 1名無資格教員	5年以上 10年未満	あり	あり	良い
D	1名資格教員 1名短期研修受講教員	10年以上	あり	あり	— (現在校長代理のため)
E	資格教員	20年以上	非常に多い	なし	良い

*特殊学校での経験年数も含む

**教員訓練学校特殊教育教員養成課程修了者をさす。

Table 6—3—4 在籍する子どもの概要

学校名	子どもの年齢の範囲	子どもの障害	個人補聴器の使用状況	早期教育の有無	特記すべき家庭の状況	留意点
A	7歳～ 21歳	9名中、2名が知的障害	出席していた3名の聴覚障害児のうち1名が装用*	1名有り (西部州のプレスクール)		男子校だがユニットでのみ1名の女子を受け入れ
B	4歳～ 11歳	4名中2名が知的障害児	2名とも装用せず	なし		
C	4歳～ 15歳	7名全員が聴覚障害	全員装用せず**	2名有り (脱落)	・1名の母親は海外出稼ぎ ・1名の家庭はタミル語使用	
D	7歳～ 14歳	9名全員が聴覚障害	7名、装用 2名、装用せず 1名、壊れている	1名(州福祉局プレスクール)	・1名の母親は海外出稼ぎ ・1名の家庭はタミル語使用	
E	1名のみ 10歳、 残り全員 6、7歳	7名全員が聴覚障害	外耳道閉鎖の1名を除いて全員装用	1名を除いて全員有り		全員の家族(主に母親)が常に授業に参加

*残り2名は6年前に地方教育局から支給されたが、子ども・両親ともに積極的に使わなかった。現在壊れている。

**教員の説明では、全員補聴器を所有しているはずであるが、補聴器の状態については確認していない、ということである。

Table 6—3—5 各ユニットの教室環境

	教室のある建物	教室の大きさ	学校内での教室の位置	備考
A	他教室と同じ	小さい(全員が出席したら座れない)	特定のものを置く物置としても使われている	
B	他の教室とは離れた建物	十分な広さ	体育用具置き場でもあり教員用共用部屋(休憩室?)としても使用されている	ユニット教員と校長とのコミュニケーションが乏しいようだ
C	他教室と同じ	広い	学校内の中心、運動場に面し良い場所である	
D	聴覚障害と知的障害ユニットだけで独立した建物	広い	数カ月前障害児ユニット以外はすべて新しい敷地*に移転した。	*徒歩10分
E	他教室と同じ	十分な広さ	特に問題ない	両親から寄付金を集め、教室を校舎の端に新築した

Table 6—3—6 各ユニットの機器の設置及び使用状況

学校名	機器・機材	供与団体 供与年	稼働状況	使用状況
A	集団補聴器	教育省 6年前	完全に壊れている	学習用机といすとして使用
B	集団補聴器	州教育局 1年前	不明	・隣の図書室の戸棚に片づけられている ・集団補聴器の椅子と机は図書室で生徒が読書用に用いている
C	集団補聴器	不明	部分的に故障	あまり使用していない様子
D	集団補聴器及び聴力検査室	教育省 ユニット開設時	故障している部分もあるが、良く保守・管理されている	良好と思われる 聴力検査室(防音室)は冷房装置がないため暑さで検査が困難なことがある
E	なし	—	—	—

2-2-4. 考察

今回調査した聴覚障害ユニットは、すべて小学校から高校までをもつ大規模校に設置されていた。

教育後進地域にあるA校及びB校の聴覚障害ユニットと教育先進地域にあるC校とのあいだには、相違点よりも共通点の方が多かった。両者の共通点は、教室内に集団補聴器が一度は供与されたこと、個人補聴器装用率が低いこと、ユニットに在籍する子どもの年齢に開きがあることである。また、どちらにおいても、聴覚障害児のための早期教育施設に通っていた子どもは少なかった。A校で早期教育を経験した子どもは、家族の全面的な支援のもとに西部州に滞在し教育を受けた子どもであった。一方C校において、早期教育施設に通ったことがある子ども2名のうち1名の家族は低所得であり、もう1名は片親しかいないため、子どもを連れて共に過ごすのは困難であり、両児とも通学を続けることができなかった。

一方、教育後進地域にあるA校及びB校の聴覚障害ユニットと教育先進地域にあるC校とのあいだにの相違点は、後進地域のみで、「教室が物置と兼用される」状態からうかがわれるような、学校内でのユニットの地位の低さが観察されたこと、集団補聴器が壊れているか全く使われていないこと、ユニットに知的障害児（担任教員が知的障害児に分類する子ども）が入っていること、校内に完全統合（普通学級に在籍）する子どもがいないことが観察されたことである。

これらの結果をもって教育先進地域、後進地域における聴覚障害ユニット全体について把握したとは言えないが、スリ・ランカの聴覚障害ユニットの全体像を提供するために、十分な材料を提供したと考える。すなわち、スリ・ランカにおける聴覚障害ユニットは、聴覚障害児の相当数の者にとってはそこで初めて教育を受けはじめ、そのまま入学時点から10代後半になるまでほぼ10年にわたって通い続ける場であることが明らかになった。

さらに、今回の調査結果から明らかになったことは、1校1校の聴覚障害ユニットが、各学校自体の特色（男子校か共学か）、教員の意欲等により相当に異なっていることであった。農村地帯の中心都市に位置するD校では、めぐまれた設備をもっているが、障害児ユニット以外は新校舎に移転してしまい、ユ

ユニットだけが孤立して小規模の特殊学校のような状態におかれていた。しかし、このD校では設立当初からユニットを担当した教員が現在はマスターティーチャーとして同ユニットを巡回しており教員の層が厚い。このような学校による教育のあり様の違いは、スリ・ランカの公立学校における教育の多様性、柔軟性（格差にもつながる）が、障害児ユニットにおいても見られたものであると思われる。

また、D校では、社会福祉省の聴覚障害プレスクールで教育を受けた子どもが1名在籍していたが、家庭はタミル語を使用するがプレスクールやユニットではシンハラ語を用いるため教育効果が得られにくいケースであった。

一方、E校の聴覚障害ユニットでは、ほとんどの在籍児が、教員自身が運営するG聴覚障害児早期教育施設⁴⁾に通ったのち、普通学級に完全統合する前に聴覚障害ユニットに1年程度在籍していた。教室は、校舎の1番端に位置し、関係する両親たちからの寄付で建設したものである。これらの子どもたちは、ユニットでの授業が終了したのち、午後からは教員が運営する早期教育施設での、小学生を対象とする学習センターで過ごす。この学習センターについては、第8章でも言及する。

E校の聴覚障害ユニットには、家族の一員が付き添うことが求められており、主に母親たちが教材を用意しながら、必要なときはすぐに子どもたちと話す練習ができる状態になっている。ここでは、ユニットは早期教育機関と通常の学級とのあいだをつなぐ通過地点として明確に位置づけられている。

最後に、今回の調査によって明らかになった、聴覚障害ユニットにおける機器の使用状況についてまとめる。聴覚障害ユニットにおいて、機器は教育後進県であっても先進県と同様に供与されているが、これらの機器はどちらの地域においても有効に活用されていない場合があることが明らかになった。使えない機器がなぜ供与されるかという問題の背景には、「特殊教育には機器が必要である」という誤った考えが中央レベル・地方レベルの教育省担当職員のあいだにみられると思われる。この点については、地方行政レベルでこのような業務にあたる職員が、その機器の使用法、修理方法等の情報を十分にもって判断にあたったのか疑問が残り、今後改善すべき点であると考えられる。

3. スリ・ランカの聾学校の実態調査

3-1. 聾学校調査の概要

前述したように、スリ・ランカでは聾学校において現在なお、約半数以上の学齢期の聴覚障害児を受け入れているにもかかわらず、聾学校の教育の現状については、それが1校ずつばらばらの組織に運営され、教育省との関わりは教員の給与支払いだけに限定されており、一方聾学校を管轄する社会福祉局は教育内容に関心をもたないため、聾学校の実態がよく把握されていない。

そこで、本項では、聾学校における教育の現状に関する調査を実施し検討する。調査の概要は以下の通りである。

(1) 学校訪問を実施し、教育内容の概要を把握するとともに、データ及び資料を入手する。訪問する学校については、できるだけ、地域的な偏りがないように配慮し6校とした。なお調査は、1997年6月24日から8月20日の期間に行った。学校訪問を実施した聾学校についてはTable 6-3-7に示した。

(2) (1)で得られた情報を確認・検討し、それらの背景を知るために、関係者への面談調査を実施した。面談者は、ラトマラーナ聾学校元校長、同校教員、ラーガマ聾学校元校長、教育省特殊教育部元部長、同省同部部長、社会福祉局部長である。

Table 6-3-7 訪問した聾学校 (1997年)

訪問実施日	学校名	所在地 (州)	県
1 7月1日	ラトマラーナ	西部	コロンボ
2 7月9日・8月5日	ラーガマ	西部	ガンバハ
3 7月17日	スリ・スダルシ	ウーワ	バドゥツラ
4 7月25日	センカダガラ	中央	キャンデイ
5 7月28日・8月4日	スリ・チャンドラセケラ	西部	コロンボ
6 7月29日	シヴィラジャ	北西部	プッタラム

3—2. 結果

社会福祉局で得た1996年の特殊学校リストによれば、全国に28校の特殊学校があり、そのうち6校は教育省に登録していない。社会福祉局のリストにみられる聾学校、盲・聾学校の名称、及び教育省特殊教育部で得られた1996年の教師・生徒数についてTable 6—3—8に示した。Table 6—3—8における7番めの学校は、スリ・ランカ唯一のイスラム教慈善団体を母体とする盲・聾学校であり、17番めのナフィールド盲・聾学校が民族紛争のため正常に機能しない状態にあるため、現在タミル語を言語媒体とする唯一の学校である。その他はすべて多数民族であるシンハラ人の使用するシンハラ語を媒体としており、仏教・キリスト教団体により運営されている。

聾学校の教員は、各聾学校の運営評議員会において直接採用される。ほとんどは日本の高等学校卒業に相当するGCE/Aレベル試験に合格した者である。まれに、大学卒教員もみられる。何年かの勤務後、教員訓練学校における2年間の課程を終了することで教員証書を得ることができ、それに応じて昇給も実施される。過去5年間の教員訓練学校への入学者に関する資料(Table 6—3—9)によれば、この訓練学校に入学する教員の3分の1が特殊学校からの参加者である。

Table 6—3—8 スリ・ランカの盲・聾学校の名称及び
教師・生徒数(1996)* ** ***

学校名	種類	教育省 登録	教師 数	生徒 数	創立 年	所在地 州
1 Ratmalana	聾	有	20	246	1912	西部
2 Sarvodaya Suwasetha	聾	無	—	—	—	西部
3 Sri Chandrasekera	聾	有	9	70	1960	西部
4 Ragama	聾	有	23	215	1935	西部
5 Rohana	聾	有	24	175	1964	南部
6 Koswana	聾	有	8	59	1965	中央
7 Islamic Center	盲・聾	有	15	95	1985①	西部
8 Sambodi	盲・聾	無	—	—	—	南部
9 Neth Sawan Saraba	盲・聾	有	9	59	1991①	南部
10 Tangalla	盲・聾	有	26	202	1976	南部
11 Senkadagala	盲・聾	有	17	175	1962	中央
12 Sandagala	盲・聾	有	23	137	1968	北西部
13 Siviraja	盲・聾	有	20	130	1958	北西部
14 Yasodara	盲・聾	有	13	83	1960	サバラガムワ
15 Anuradapura	盲・聾	有	20	135	1961	北部中央
16 Sri Sudarshi	盲・聾	有	11	126	1979②	ウーワ
17 Nufield	盲・聾	有	不明	不明	1956	北部

* 8のSambodiに関して国立教育研究所職員1名及び盲・聾学校教師1名に確認したところ、聾学校ではなく知的障害児の特殊学校ではないかというコメントを得ている。16のスリ・スダルシに関しては社会福祉局の資料では聾学校と記述してあるが、実際に筆者が訪問し盲・聾学校であることを確認しているため、盲・聾学校と記述した。

** 教師数、生徒数ともに、盲・聾学校においては、視覚障害担当教員、視覚障害児数を含む。

*** 創立年については、Hamasaki and Perera(1989)に依った。①については、日比(1995)に依り、②については筆者が直接学校訪問時に入手した。

Table 6—3—9 過去5年の教員訓練学校への入学者数

年	視覚障害児教育	聴覚障害児教育	知的障害児教育	総入学者数	特殊学校教員数
1993	4	5	9	18	4 (22%)
1994	5	3	4	12	6 (50%)
1995	8	12	5	27	13 (48%)
1996	4	4	14	22	5 (23%)
1997	6	8	13	27	7 (26%)
合計	27	32	45	106	35 (33%)

(出所：Special Education Unit, Teacher Training College, Maharagama, 1997)

各聾学校には、(1) 政府から給料が支払われる政府認可教員と、(2) 運営評議員会に給料を支払われる教員及び無給教員がいる。この無給教員は、教員として採用されることを期待しながら数年間無給ではたらく教員であり、公立学校でも稀にみられる。Table 6—3—10は各学校における政府認可教員の人数及び、教員訓練学校修了者の人数について、訪問した6校において筆者が直接入手したデータである。学校内で幼稚部、職業訓練等新しい領域を開設しようとするに教員数の増加が必要となり、運営評議員会が給料を支払う必要が出てくる。より財政的余裕のある学校では、より多くの教員を独自に雇用することができると考えられる。教員訓練学校修了教員の割合については、各学校でかなりの差があることが認められる。聾学校によっては、同時期に1人しか教員訓練学校に教員を送らない場合もあり、学校内で多くの教員が教員証書を得るには時間を要することが予測される。

Table 6—3—10 各聾学校における政府認可教員及び教員訓練学校修了者の人数及び割合

学校名	種類	総教員数	政府認可教員数 (%)	教員訓練学校修了教員数 (%)
ラトマラーナ	聾	34	21 (62%)	14 (41%)
ラーガマ	聾	30	24 (80%)	8 (27%)
スリ・スダルシ	盲・聾	20	17 (85%)	6 (30%)
センカダガラ	盲・聾	18	18 (100%)	16 (89%)
スリ・チャンドラセケラ	聾	15	12 (80%)	2 (13%)
シヴィラジャ	盲・聾	22	20 (91%)	13 (59%)

3-3. 聾学校2校の実態

スリ・ランカの聾学校における学校運営及び生徒の実際について、実地調査において訪問した6校の実態に基づいて検討する。これら6校は、歴史が古く教室等の教育環境が比較的整っている2校（ラトマラーナ、ラーガマ）と、歴史が比較的浅く財政面で問題をかかえており収容施設の色合いの濃い4校に分類できた。これら2群の中から諸統計・データの保存が良好になされているという理由で、以下の2校について紹介する。なお、今回訪問していない他の聾学校については、これまでの筆者の知り得た情報から後者に属する学校が多いと推定している。

3-3-1. ラーガマ聾学校 (St. Joseph's School for the Deaf, Ragama)

この学校はコロombo近郊、西部州ガンパハ県にあり、第1節で述べたように1935年にベルギーのカトリック教団により設立され、現在もカトリック団体が運営母体となっている(St. Joseph's School for the Deaf, 1995)。大きな教会に隣接して学校敷地がある。カトリックのシスターが24時間子どもたちと共に過ごし、学校運営・教育内容に関しても大きな権限をもっている。校長もカトリックのシスターの中から選ばれる。総生徒数225人のうち、寄宿舎に居住する生徒は80人(36%)である。校長によれば、両親の多くが貧困レベルにいるため両親参加については多くを期待できない、とのことであった。1983年に教育省に登録し、政府支援学校となった。

1980年代に一般学校と同じ進度でカリキュラムを実施するよう試行し、学習達成度別に同じ学年に2～3クラスを設置し別々の教室で学習するという方法で対処している。小学部(Primary School)1年(Year 1)の子どもの年齢は5歳から7歳であるが、他に年齢が高くなってから入学した子どものために特別のクラスを設けている。

1981年に、わが国のJICA専門家として派遣された聾学校教員の支援で幼稚部を開始し(第7章第2節に詳述)、現在幼稚部には8名の子どもが在籍し(全員補聴器を装用)、教師2名が指導にあたっている。

ラーガマ聾学校の教員は、海外研修や国際会議への参加の機会が他の聾学校の教員より多い。筆者の滞在中1997年7月には約半月間、多くの教員がインドで研修を受けた。卒業生のうち3名が教師として指導にあっている。卒業生の会の活動も活発である。卒業生には聾者団体 (Sri Lanka Central Federation of the DeafやDeaf Youth Sports Club) の主力メンバーとなって活躍している者が多い。また、スリ・ランカ聴覚障害児の両親団体 (Sri Lanka Association of Parents of Deaf Children) 活動もこの学校との結びつきが深い。

3-3-2. スリ・スダルシ盲・聾学校 (Sri Sudarshi School for the Deaf and Blind)

この学校は、紅茶プランテーションで名高いウーワ州バドゥッラ県において1979年にスタートした。住民の教育レベルが比較的低い地区にあり、在籍児の多くの親が貧困レベルにいると思われる。南部州にあるTangalla盲・聾学校の分校として、同じ仏教系団体のもとで開校した(Special Educational Services Society, 1996)。幹線道路沿いの切り立った山肌にいくつもの校舎が建てられている。洗濯、シャワー等は道路を渡って下りたところにある川で行う。生徒数は、聾児が105人、盲児が25人であり、計130人のうち122人が寄宿舎に居住している。校長によれば、毎日、近隣町村からボランティアの人々が来て生徒の食事を用意するという。また、カナダの政府援助機関(CIDA)により、職業訓練のための機材が供与されていた。

幼稚部は、1996年にスタートさせたばかりであり、5人の子どもに対し教員1名が指導にあたっていた⁵⁾。5人全員が寄宿舎に居住する子ども(年齢4歳~8歳)で、補聴器を装着している子どもはいなかった。

校長によれば、他の聾学校の一部とは教員研修を中心にいくらかの交流がある。Fig. 6-3-1 に小学部1年の子ども16名の年齢構成を示した。年齢の幅が非常に大きく、教育の困難さがうかがわれる。

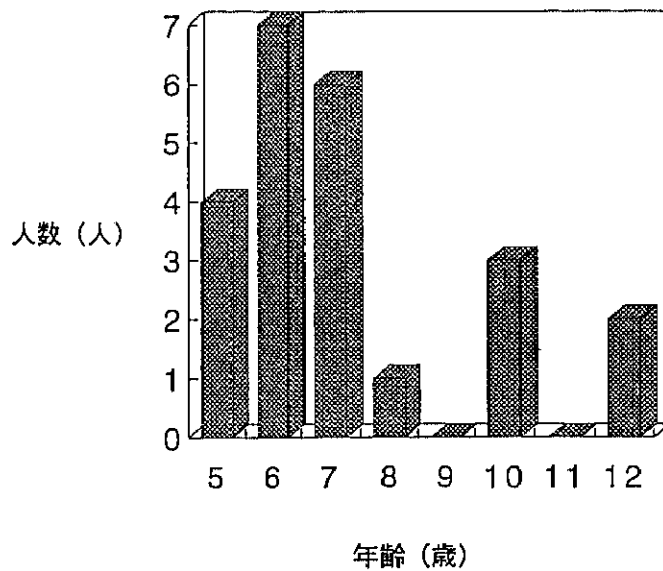


Fig. 6—3—1 スリ・スダルシ盲・聾学校（聾教育部門）における小学部1年の子どもの年齢構成

3—4. 考察

聾学校を管轄する省庁は前述したように社会福祉局であり、社会福祉局は寄宿舍に居住している子ども1人に対し1ヶ月300Rs.（5 USドル相当）を支払い、設備の修理や備品購入に関する特別補助金も拠出している。ただし社会福祉局は、教育内容には一切関知しない。

一方、学校教育の内容を統括する役割を担うことが期待される州教育局は、社会福祉省管轄下にある聾学校とは、教員の給料を支払うという以外に接点をもたない。すなわち、教育局は学校運営・教育内容についてのチェック機能をほとんど果たしていない。この状況は、聾学校の学校運営を監督をする公に認められた外部機関が存在しないことを意味し、聾学校に運営面での問題が生じやすいという結果をもたらしている。

現在の聾学校は、ラーガマ聾学校のような教育環境の比較的整った学校と、スリ・スダルシ盲・聾学校のような財政的にきびしく収容施設の色合いの濃い

2群に分けることができる。前者は、学校運営・教育内容両面において先進校であると言える。これら先進校の教員の中には、スリ・ランカの聴覚障害児教育をリードするような人材も少なくない。

スリ・ランカの聾学校にみられる特徴として、聾学校間の交流が乏しくまとまりのある圧力団体としての動きがみられないことがあげられる6)。

過去15年にわたって教育省が統合教育を推進しているにもかかわらず、多くの両親が今なお聾学校に子どもを送る理由については、貧困家庭における儉約手段、また教育レベルの低い人々に障害児の統合教育について十分な情報が行き渡っていないことが考えられる。

本節では、スリ・ランカの聴覚障害児を対象とする教育的サービスを提供する聴覚障害ユニットと聾学校の実態をまとめ、早期教育を受けてから聴覚障害ユニットに入学する子どもがまだ例外的であり、家庭事情のために早期教育施設に通園できない子どももいること、また聾学校においても幼稚部が設置されている場合があるが、一部の先進的聾学校を除いて学校運営基盤が脆弱である場合があり、聾学校全体としてみればまず学校としての機能確立することが急務であることが示された。

注

1) Hamasaki and Perera(1989)、Fellenius, Hammar, Hedlund and Rosencrantz(1983)、Mathews, Dewendre and Piyasena(1977)及びPerera(1990)を使用した。1992年の聾学校在籍児数については、日比(1995)をもとにした。1996年の聾学校在籍児数については、本研究Table 4-3-2から筆者が推定した。1995, 96年のユニット在籍児数は、教育省のデータを用いた。

2) すなわち、教員訓練学校を受験するための必要教職経験年数は特殊教育課程を受験する場合には調査当時2年未満であったが、それは7年の初等教育課程や4年の数学課程と比較すると明らかに短く、教員証書を得るためだけに特殊教育課程に入学を希望する教員がいても不思議はないとPerera(1990)は示唆している。

3) Perera(1990)の中では学校の所在地(州)については特に述べていないが、対象校はすべて西部州内にある。

4) この早期教育施設については、第7章及び第8章でふれる。

5) 校長に対する面談で、青年海外協力隊の日比が同校を訪問したことが、幼稚部開設のきっかけになったという。日比は1992年4月に同校を訪問している。

6) 面談調査において、各聾学校間における交流は、生徒のスポーツ・ダンス・絵画等での合同フェスティバル等に限られ、学校運営・教育内容に関する情報交換・研修会等がない点が明らかになった。聾学校全体を網羅するような、あるいはいくつかの聾学校が参加する組織はつくられていない。過去にこのような試みは、1980年代半ばに日本人派遣専門家が全聾学校に呼びかけて国内会議を開催したときのみ見られた⁷⁾。しかし、日本人専門家が帰国してからは、このような会議は一度開かれただけである。このような会議が継続しなかった理由としては、それぞれ宗教基盤が異なる経営母体を持ち、共有できる共通の課題をもつ1つの集団としてとらえる意識が乏しい点、会議開催に要する費用を捻出できない点があげられる。

7) Seminar for the teachers of the hearing impaired in Sri Lanka in collaboration with the Japan International Cooperation Agency on November 8th and 9th at the School for the Deaf, Ratmalana, Sri Lanka. (セミナー配布資料, 1985)

第4節 スリ・ランカの障害児教育へのスウェーデンの援助

本節では、先進諸国の援助の中でもスリ・ランカの障害児教育の近年の発展に影響を与えてきた、スウェーデンの援助の概要をまとめ、その特質を明らかにすることを目的とする。これにより、わが国の援助の特質を明確化するための有益な示唆が得られると考える。

検討資料は、主にSIDA(Swedish International Development Agency)の報告書であり、その多くはスリ・ランカ、NIEにおいて入手・複写したものであるが、一部はスウェーデンから直接入手した。本節における分析は、こうした資料を中心とした上で、筆者がJICA専門家としてスリ・ランカに滞在中(1993年～1995年)に、スウェーデンの専門家から得た情報、また直接スウェーデンの援助の現場を観察する機会を与えられた経験を土台にしている。

1. スウェーデン政府の途上国援助の概要

SIDAはスウェーデンの援助実施機関であるが、1996年に他の国内政府援助機関と合併・改組してSida (Swedish International Development Co-operation Agency)になった。本研究では1996年以降のその活動に特に言及するときにはSidaと表記するが、それ以外の場合にはSIDAと記述することとする。

OECDの開発援助レビューシリーズ(1996)によれば、スウェーデン議会は援助の主要な目的として、もっとも貧しい人々の生活レベルを引き上げることをあげている。

スウェーデンは援助重点国制度を実施し、国ごとのプログラム手順を開発している。1996年時点での主要な被援助国は、アジアではバングラデシュ、インド、カンボジア、ラオス、スリ・ランカ、ベトナムであり、それ以外にアフリカに11ヶ国、ラテン・アメリカに2ヶ国であった。援助の鍵となる概念は、貧困の緩和、NGOの役割、負債軽減、災害救援、民主主義・人権・紛争の解決、環境と持続可能な発展、ジェンダー間の平等、妊産婦の健康、人口問題である。

主要援助供与国の中でのスウェーデンの教育援助の特徴については、豊田(1995b)が説明している。教育援助をその領域別に基礎教育、高等教育、職業訓練、留学、NGOとに分けて各援助供与国の重点領域を比較してみると、スウェーデンはUSAID（アメリカ政府の援助機関）と並んで基礎教育に力を入れているという特徴がみられる。一方、日本は高等教育、職業訓練、留学生受け入れに力を入れている。

2. 障害者支援分野におけるスウェーデンの援助の概要

1992年にSIDAが発行した「障害分野における援助の方針」(Guidelines for SIDA's support in the disability area)をもとに、スウェーデンの障害者支援分野における援助の概要を整理する。

スウェーデンの障害者支援分野における援助は、貧困への取り組みやすべての人々の基本的人権を満たすための活動の一部として障害者を支援するものであり、各援助対象国への開発方針に盛り込まれている。障害者に対する援助は、最貧困の中でもっとも貧しく、もっとも注目されないグループに対して支援を実施するというスウェーデンの援助の目標に沿うものである。そのために、障害者は援助のターゲット集団の1つとして想定されている。

SIDAは二国間援助において、保健、教育、インフラ整備や建設分野、農村開発、広報、ジェンダーへの配慮、NGOへの支援等のほとんどの分野において、障害者への配慮を含んだ援助方針をもって援助を実施すべきであるという方針を示している。二国間援助における障害者支援の援助の例としては、保健分野では、ケニヤやジンバブエに対するCBRプログラムへの援助があげられる。教育分野では、ボツワナ（1983年より）、スリ・ランカ（1983年より）、タンザニア（1976年より）、ザンビア（1980年より）、ジンバブエ（1983年より）、モザンビーク（1990年より）等に対して、障害児の統合教育を支援するための援助を実施している。教育分野の援助の主な内容としては、教員養成、カリキュラム開発、教材の開発、職業訓練、教育方法の開発、教育機器の購入、その国の手話の開発等がある。

SIDAはまた、二国間援助の他に、国際機関への援助も実施している。国際機

関への援助としては、WHOのCBRのマニュアル編成に対する貢献がその例としてあげられる。その他、障害分野における発展途上国からの留学生に対する奨学金がみられる。

NGOへの援助としては、SHIA(Swedish Handicapped International Agency)¹⁾に対する援助がその主なものであるが、他に赤十字、セーブ・ザ・チルドレン²⁾、キリスト教団等に資金援助を実施している。

Sidaが1996年に出版した統合教育に関する小冊子には、Sidaが通常学校でのInclusionを支援することが明記されている。この中では、Sidaは特別なニーズをもつ子どもが通常学校へ統合されることが、大多数の特別なニーズをもつ子どもが学校教育を受けるためのもっとも効果的な方法であると述べている(Sida, 1996)。

3. スリ・ランカの障害児教育に対するSIDAの援助

前述したように、SIDAは1983年よりスリ・ランカにおいて障害者支援分野の援助を実施してきている。1982年に、スウェーデンがスリ・ランカ教育省に対して援助を実施することが両国により合意されたあと、1983年にはスウェーデンからスリ・ランカの障害児教育の現状を把握し、今後の援助計画を練るために調査団が送られた(Fellenius et al., 1983)。その報告書では、過去数年間、教育省特殊教育部によって統合教育が始められているものの、訓練を受けた教員の数が乏しいこと、知的障害児のための教育を教員養成段階からスタートさせる必要があること等の提言が為されている。

以下において、スリ・ランカの障害児教育の発展に深く関わりをもった、スリ・ランカ教育省及びNIEに対するスウェーデンの主要な援助プロジェクトの内容をまとめ、検討する。

3-1. 1980年代の知的障害児教育教員養成コース開設・運営

1983年のSIDAによる現状報告書において提言された、知的障害児教育の拡大に対する支援を実施するために、SIDAはスウェーデン人専門家Lopezを1984

年から1988年までの4年間、さらにAnderssonを1986年から1988年までスリ・ランカに派遣した。Lopezの報告書(1998)によれば、1976年にコロombo大学でイギリスのNGOの援助により開催された知的障害児教育教員養成専攻科を修了した14人のうち、Lopezの赴任時点で3人しか障害児教育の分野で仕事をしていなかった。Lopezはまず、大卒教員のための専攻科をマハラガマ教員訓練学校において実施し、参加者の知的障害者に対する意識・態度を変革することから始めた。このコースの翌年からマハラガマ教員訓練学校特殊教育教員養成課程に知的障害児教育教員養成の2年間の課程が始められた。これらの機関での教員養成の結果、1988年時点でスリ・ランカ国内に70校程度の知的障害児ユニットができた。また、普通学校の教員を訓練するための核となる専門教員の養成が実施された。その他Lopezの滞在中には、学校長やタミル人教員のための研修等、多くの短期研修コースが実施された。さらにLopezは、手話の開発や特殊教育リソースセンターの開設の計画促進にも関わった。一方、Anderssonの主な業務は、教員養成機関の修了者で知的障害児ユニットの教員として勤務する卒業生の学校を訪問・見学し、アドバイスを与え、知的障害児のための教材を開発することであった。

Lopezの滞在中の諸活動の中に、その後のスウェーデンの援助を発展させていくための戦略のパターンを見いだすことができる。すなわち、核となる専門教員をまず養成し、後に彼らが各州で教員の短期研修を実施・運営するマスターティーチャーとなった。あるいは、最初に大卒者等、質の高い教員の中で障害児教育教員を養成し、その後は養成された教員に次の教員の養成を担わせていくというパターンである。実際に、現在スリ・ランカで障害児教育分野のリーダーとして、専門職員として、あるいは短期研修の運営スタッフとして重要な役割を果たしている人々の多くは、これら最初の段階で養成された教員たちである。

スリ・ランカに対する援助開始後2、3年のあいだに、その後の援助戦略をほぼ決定づけるような援助の方式が実施されたのは、1993年の調査団の報告書により多くの詳細な情報が事前に得られていたこと、援助開始直後にスウェーデンから技術協力専門家を送り、長期にわたって滞在させ、スリ・ランカの社会的・文化的背景に適合した教員研修や教材の開発等をするための配慮

が為されたためであると考えられる。

3—2. 1990年代のNIE特殊教育部に対する援助

マハラガマに最初に開設された特殊教育リソースセンターは、NIEの新築とほぼ同時にNIEの1つの部として機能し始めた。SIDAは、NIE特殊教育部の開設後、教育省ではなくNIEを通してスリ・ランカ障害児教育への援助を実施してきた。日本によるNIEの建物の新築に対する無償資金援助については、第7章第1節において述べる。

SIDAのNIEに対する援助は、NIE特殊教育部にプロジェクト計画書を提出させ、それに同意した後に、その活動のための運営資金を供与するという形で実施された。筆者の調査(1994)によれば、1994年のNIE特殊教育部の予算（8,714,000Rs.: 1Rs.=2.2円の1994年当時の換算レートで1917万円）のうち80%がSIDAから、4%がUNICEFからの資金援助で得られていた。NIE特殊教育部は毎年唯一の報告書である年次報告を出す。それはSIDAに資金援助された諸活動の経過報告書(Progress Report on SIDA funded activities)であり、毎年NIEが出す協議文書(Agreed Minutes)に含まれている。

SIDAがNIEに対して実施した援助についての中間期調査(Metzger et al., 1996)によれば、特殊教育部の活動内容はTable 6—4—1の通りである(Metzger, et al., 1996)。

Table 6—4—1 NIE特殊教育部がSIDAの援助で実施した業務の内容

目的	活動項目
教員の能力・技能向上 (Enhancement of teacher competence)	学士コース (特殊教育) の発展 初等教育教員の研修 校長に対する研修 マスターティーチャーの再教育 特定のテーマに関するワークショップ (例: 聴覚障害児用低価格教材の作成) 聴覚障害プレスクール教員養成コース 手話通訳者養成コース ³⁾
特別なニーズをもつ子どもの教育の質的向上 (Quality improvement of education of children with special educational needs)	聴覚障害児対象の小学校1年生用補助読み物 視覚障害児の数学と理科: 教員用ガイドブックの改訂 聴覚スキルに関する教師用ガイド 知的障害児のためのプレライティングワークブック 知的障害児のための読み物教材 視覚障害児のためのシンハラ/タミル語 ネメット・コード(Nemeth Code) シンハラ/タミル点字辞典
両親のための介入方略の導入 (Introduction of intervention strategies for parents)	社会に対する啓蒙と障害児教育に関する国内会議を開催するためのビデオ、障害児教育雑誌、パンフレットの作成
各州リソースセンターの発展 (Establishment of assessment and resource centers)	リソースセンターの開設
革新的実践を促進するためのアクション・リサーチと評価 (Action research and evaluation studies to promote innovative practices)	手話のアクション・リサーチ SIDAの障害児教育援助についての外部評価調査
特殊教育部の職員全員の能力向上 (Enhancement of the capacity of entire staff of the Department of Special Education)	職員研修 ⁴⁾ 施設間協力

Metzger, et al., (1996)をもとに筆者作成

Table 6—4—1 に示したのは、NIE特殊教育部が活動計画において設定した項目であり、その進捗状況は活動項目ごとに異なる。

Table 6—4—1 に示された活動項目の中でも、スリランカの障害児教育分野に対するSIDAの援助においてとりわけ重要だと思われる、施設間協力及び教育学士コースについて以下で述べる。

3—3. 施設間協力

Lopez(1996)は、NIE特殊教育部の専門職員の資質向上を目的として、スウェーデンのイエテボリ大学特殊教育部とNIE特殊教育部とのあいだで1990年から1996年まで実施された施設間協力について報告している。Lopez(1996)によれば、施設間協力の内容は以下の通りである。

(1) スウェーデン側のコーディネーターとNIE特殊教育部部長（双方共に期間中数回の相手国を訪問）が、継続的に施設間協力の内容についての討議を重ねた。

(2) 教育学士コースの実施（これについては次の小項目で述べる）。

(3) NIE特殊教育部職員数名が2度にわたってイエテボリ大学を訪問し、研修を受けた。1995年の渡瑞時の研修内容は、学習はどのように成り立ち、学習を促進する教育的サービスはどうあるべきかをテーマにした討議であった。

(4) NIEの教育学士コースに毎年2、3名派遣されるスウェーデン人講師の援助を得てカリキュラムの開発や修正をし、学習課題としての世界の障害児教育の動向、その実際に関する資料を提供した。

施設間協力によるNIE特殊教育部の資質向上が図られた結果、NIE特殊教育部部長及びもう1名の職員は、1993年にベトナムにおいてInclusive Educationのセミナーのコンサルタントとしてスウェーデン人専門家と共に活動した。また、NIE特殊教育部職員はベトナムの障害児教育専門家と医師によるスリ・ランカNIEでの研修を準備・運営した。Lopez(1996)は、これらの活動を通してNIE職員は、スリ・ランカの知識・経験を客観化し他のアジア諸国に伝授するほどに質的向上を遂げた、と報告書の中で評価している。その後、NIE特殊教育部部長は、SIDAのコンサルタントとして1996年にブータンに派遣されてい

る(Rajapakse, 1996)。

以上のようにSIDAの施設間協力は、スウェーデン内の1大学とスリ・ランカNIE特殊教育部のあいだで実施されたが、その第一の特徴は、NIE職員との討議を重視していることである。5年間という長期にわたる協力関係は、スリ・ランカ側に、一方的に相手国から何かを学びとるだけでなく、自らの考えを自由に討議するという態度を、少なくとも一部のNIE特殊教育部職員の指導者層のあいだに形成するのに成功したと考えられる。また、施設間協力のもう1つの特徴は、スリ・ランカNIE特殊教育部職員に、アジア地域でスリ・ランカが他の発展途上国に対してモデルとなりうるという自国の障害児教育の現状を客観的に評価する視点を与えたことである。第三にこの施設間協力においては、SIDAのコーディネーターの果たした役割が非常に大きかった。コーディネーターには、1980年代に4年間にわたってスリ・ランカに滞在したイエテボリ大学講師が起用され、双方の円滑なコミュニケーションを促した。このように、その国の事情に精通した人材を継続して活用することがSIDAの援助の1つの特徴であると考えられる。

3-4. 教育学士コース

教育学士コースは、1992年にスリ・ランカの教員が教育学士号(特殊教育)を取得するためにNIEに設けられたコースであり、教員訓練学校において障害児教育の課程を修了している教員のためのコースである。特殊教育専門科目の他に、他の教育学士コースの受講生と共に一般教育の科目を履修する。特殊教育科目は、特別なニーズ教育という枠組みの下でいくつかの分野についての科目を履修する。

NIEの教育学士コースは、現職教員を対象に週末及び長期休暇(4月、8月、12月)に実施される。最初の年度の履修者数は48名であり、5年後の1997年に修了した。

NIEの教育学士コースが、教員訓練学校における教員養成と大きく異なる点は、それが特別なニーズをもつ子ども、すなわちすべての種類の障害や学習遅滞をもつ子どもに対する教育に関する包括的知識を与えることである。教員訓

練学校では、2年間、各参加者は視覚障害、聴覚障害、知的障害の中から1つを選択し基本的には1つの障害をもつ子どもに対する教授法を学ぶ。そのため、専門とする障害とは異なる障害をもつ子どもがユニットにきた場合に、ほとんど対処できないという問題点があった。しかし、教育学士コースでは、教員たちは障害児教育全般についての幅広い知識をもつことができる。

補章で述べるように、スリ・ランカでは同一年齢に所属する人々のうち約1%しか大学で学ぶ機会を与えられない。現職教員に対してこのような学士コースを提供することは教員の教育技能の質的向上という見地からだけでなく、教員の社会的立場や自己評価をも向上させるものでありその意義は大きい。問題点としては、NIEの教育学士コースが、スリ・ランカ大学評議会(University Grants Comission)から正規の学士号授与機関として認められていないことで、この問題の解決には時間を要すると思われる。

3-5. SIDAによる援助の自己評価

SIDAは1995年に10年間にわたるスリ・ランカの障害児教育に対する援助を評価するために、デンマーク人専門家とスリ・ランカ人専門家による外部評価を実施した。外部評価は、学校訪問、関係者への面談により実施された。

この外部評価では、政策と管理、特別なニーズについての啓蒙活動と情報提供、特殊教育部と他のNIE内の部との協力関係、特別なニーズをもつ子どもに対するサービスに関わる他の政府機関との協力関係、NGOとの協力関係、教員養成(入職前、現職、資質向上)に分けて問題点を指摘し提言を行っている。

4. SIDAのスリ・ランカにおける障害分野における援助の特質

前述したようにSIDAのスリ・ランカにおける障害分野における援助の特質を考えると、障害者支援分野への援助がスウェーデン政府の途上国援助の最貧困の人々への援助という基本方針に合致するものであるため、SIDAがとりわけ力を入れている領域の1つであるという点を忘れることはできない。また、スリ・ランカが、SIDAの援助重点国のうちの1国であったことも、SIDAのス

リ・ランカ障害児教育に対する援助を活発化させる要因であった⁵⁾。

次に、SIDAのスリ・ランカにおける障害児教育における援助の特質として、NIE特殊教育部の活動を全面的に支援するという形態で、スリ・ランカの公教育の中における障害児教育全体を包括する援助方法を採用していることがあげられる。

NIE特殊教育部は、教育省が管轄する教員訓練学校以外のさまざまな教員研修や、その他数多くのプロジェクトを手がけておりスリ・ランカの障害児教育を活性化させる活動拠点となっている。それらの活動を資金面で全面的に支援することは、スリ・ランカの障害児教育全体に非常に大きな影響を与えるものである。しかも前述したように、スウェーデンの援助金額は施設建設等と比較すれば多くはなく、少ない金額で大きな援助効果を生む可能性が高い効果的な方法である。

また、本研究の第7章第3節で述べる聴覚障害プレスクール教員養成コースはわが国の青年海外協力隊の支援を得て実施されたが、青年海外協力隊は技術協力であるため、コース運営資金についてはスリ・ランカ側が準備する必要があった。初年度(1993年)については、青年海外協力隊員によってわが国のNGOから資金援助を得られたが、2年め以降はわが国からの資金援助はなくなり、青年海外協力隊員が企画・運営を補助し一部の講義の講師等をつとめるという形で技術協力に限った援助を実施した。結果として、聴覚障害プレスクール教員養成コースはNIE特殊教育部の活動の1つとして位置づけられたが、それはスウェーデンの資金援助により実施されるプロジェクトの1つとなったことを意味する。すなわち、わが国の青年海外協力隊が聴覚障害プレスクールという新規事業を切り開いたが、その成果はNIE特殊教育部の年次報告であるSIDAの援助を受けた活動経過報告書に記されることとなった。

さらに1点、SIDAの援助の特質をあげるならば、それは援助が厚みのある人的交流を伴いながら実施されてきたことである。SIDAのスリ・ランカ障害児教育に対する援助は過去10年以上にわたって継続して実施されてきている。その結果、1年以上の長期にわたってスリ・ランカに滞在したスウェーデン人専門家を核として、彼らとスリ・ランカ側の専門家や教員との人的交流が、講師と受講生という関係で、あるいは同一のプロジェクトを実施するメンバー同士と

して深められてきた。

途上国に対する援助を全体として評価する上で、被援助国の人々（受益者）がその援助について個人的レベルでどのような感情を抱いているかという要因は、援助の有効性を左右するほどの重要な事柄であると思われる。言い換えれば、被援助国の人々がその援助について好感情をもっていることが、援助の有効性を高めるために重要であり、必須であるとも言える。受益者の援助に対する個人的な感情は、数字上の援助効果や供与された機材の数、費やされた金額の多寡によって左右されるというよりは、受益者の援助国側の専門家に対する個人的感情により大きく影響を受けられると思われる。

施設間協力や教育学士コースは、スウェーデン人専門家が通訳を通してではあるが、講義を提供する講師としてあるいはコーディネーターとして深くかかわっており、主にNIE職員や教員であるスリランカ側受益者との多くのコミュニケーションの機会を提供した。講師と受講生の関係に限ってみた場合、受講生が得るものは幅広い知識や新しい観点、教育の技法だけではなく、講師の背景とする文化や講師の障害児に対する態度なども含まれ、講師と受講者のあいだには深いレベルでのコミュニケーションがもたれやすい。SIDAのスリ・ランカにおける障害児教育分野の特質の1つは、以上のような人的交流を重視し、スリ・ランカ側の援助受け入れを円滑に進める態度形成を促進したことである。

SIDAがNIEに対して実施した援助の問題点として、中間期調査(Metzger et al., 1996)では、他の援助供与団体との協力関係がほとんどないことが指摘されている。これは、途上国援助において共通してみられがちな問題点であると思われる。援助供与団体間の連絡を密にし、援助の重複がないように配慮することは重要であるが、実際には目的と優先課題がそれぞれ異なる団体同士の交流は得られにくい面がある。

注

1) SHIAは、1981年にスウェーデン国内の13の障害者団体によって組織された団体であり、SIDAが運営している。SHIAの主な活動領域は発展途上国内の団体への支援、リハビリテーション、教育である。SIDAは特に国内のNGOであるSHIAとは協力関係を維持し、SHIAの経験を他のプロジェクトへの情報基盤として使うようにしている。

2) セーブ・ザ・チルドレンは1919年にヨーロッパで生まれたNGOである。スウェーデン・セーブ・ザ・チルドレンはRädda Barnenの名で、スリ・ランカでは広く知られている。Rädda Barnenは、スウェーデン国内に300の地方支部をもち、10万人の加入者がいる。Rädda Barnenの目的は、紛争地域にいる子ども、危険な仕事に従事する子ども、障害をもつ子どもの状況を改善することである。Sida cooperation: <http://www.Sida.se/eng/index.html>

3) 手話通訳プログラムの設立のための、1995年にストックホルム大学所属手話通訳者がNIEに約1カ月派遣された(Ahron, 1995)。Ahron(1995)は、報告書の中で以下のような提言をした。「語彙辞典は充実しているが文法、統語規則、聾文化等についてはまだ研究されていない。スリ・ランカの手話開発グループは多くの知識をもっているがそれらの多くは無意識のものである。ろう両親の健聴児がコースを受講するのがのぞましいが、そのような受講生を見つけるのは困難であろう。NIEは手話プログラムを設立する必要がある。」

4) 職員の海外研修がスウェーデンの他、パキスタン、インドで実施されそれぞれ数名の職員が参加した。

5) Sidaはスリ・ランカへの教育援助を、1998年をもって打ち切る可能性と援助規模を縮小してさらに数年援助を継続する可能性を示している(Metzger, 1996)。スリ・ランカに関わってきたスウェーデン人専門家は、過去数年活動拠点をベトナムに移している。