

特別なニーズのある子どもの教育に関する国際協力の現状と課題

- 効果的な国際協力をめざして -

落 合 俊 郎

(広島大学大学院教育学研究科)

はじめに

現在行われている日本の国際支援には様々なタイプがある。本論では、著者が経験した国際支援のなかから、前任地の国立特殊教育総合研究所在任中に行った国際協力を含めて、特徴的なものを報告する。ユネスコを中心とした活動、JICAやODAによる活動について報告する。障害のある子どもたちの教育についての国際協力であるため、全ての国際協力に汎化することはできないが、現状と課題について報告する。

障害児教育についての国連、特にユネスコでは、1994年、サラマンカ宣言¹⁾が出され、「すべての子どもが、ユニークな特性、関心、能力および学習のニーズをもっている」。そして、「すべての子どもたち、一人ひとりの多様な特性やニーズを考慮した教育システム」の必要性が述べられており、サラマンカ宣言は、インクルージョンを障害児教育の改革としてではなく、教育全体の改革を障害児教育と通常の教育のパートナーシップによって実現しようと訴えている。サラマンカ宣言は、他の国際機関、WHO、ユニセフやOECDにも支持されており、国際機関による障害児教育に関する支援の内容が大きく変わったと言える。途上国だけでなく工業国においても、この傾向が強くなり、日本の通常の教育や障害児教育の動向とは異った方向に向きつつある。この差は国際協力についても出始めており、日本からの協力についても留意しなければならないと考える。

国際協力の現状と課題について

1. ユネスコを中心とした国際協力

1) モンゴル国における *Mobile Training Team* の活動

1995年5月に、筆者は、ユネスコのMobile Training Teamの一員としてモンゴル国ウランバートルを訪問した。この時、ユネスコ・バンコック事務所とマレーシアからの講師を含めて、3名が講師として参加した。モンゴル文部省により、各地から指導主事レベルの教育関係者が召集され、研修が開始された。テキストは、ユネスコによって作成された *Special Needs in the Class Room (Resource Pack)* ²⁾ を使用した。約十日間にわたってワークショップ形式の授業が行われた。テキストは、“教室の中の特別なニーズ”というプロジェクトによって作成され、世界各地の教師や教育関係者によって使用できるアイデアと教材によって構成されている。児童・生徒の多様性に積極的に対応できるように通常の学校を支援していくためのノウハウが述べられている。14か国の調査・研究がユネスコによって組織され、ロンドン大学からの研究チームによって研究され、開発されたものであった。

実際にワークショップ形式で授業を始めると様々な課題が出てきた。第一には、この教科書がワークショップ形式の授業で行うよう作られており、参加者の意識改革とパートナーシップの作り方の訓練がその目的であった。しかし、ワークショップ方式の授業に参加者が慣れていないという問題があった。第二には、テキストの内容が国際チームによっ

て作成され、途上国の研究者も参加して作成されたものであるが、引用されている事例がこの国ではあまりなじみがないなど、参加者の実感がわきにくいものが多かった。第三には、モンゴル国の障害児教育は旧ソ連型の教育であり、いわゆる分離型障害児教育、治療教育優先の教育であったため、ユネスコが提唱するインクルージョン型教育の理解には、なじめないという現状があった。第四には、予算が継続的、体系的な支援ができるようになっていないため、モニタリングが不可能であった。

社会主義体制の崩壊直後であったため、障害児教育だけでなく、教育制度全体が不安定な時期であり、その効果については、多くを望めなかった。義務教育が完成したあとに障害児教育を立ち上げるという工業国がたどった歴史ではなく、義務教育の構築と障害児教育を同時にかつ弾力的に行おうとするインクルージョンの考え方がモンゴルに紹介されたことは、その後の障害児教育の歴史に影響を与えたようである³⁾。

2) ガーナ 共和国における *Management for Innovative Special Needs Education* 国際ワークショップ

1997年4月に開かれたこの国際ワークショップの目的は、国際的リソースパーソンの育成、ワークショップ技術の向上、国際的ネットワークの構築、ガーナ共和国を中心としたアフリカ諸国の障害児教育の振興であった。主催はユネスコとガーナ共和国教育省と厚生省であった。ガーナ、ポルトガル、パキスタン、パレスチナ、ウガンダ、チリ、スリランカ、フランス、タイ、レバノン、ハンガリー、日本、連合王国から参加し33名によって開始された。講師にあたるファシリテーターは、ユネスコ本部職員、オーストラリア、フランス、インドそれに連合王国から招聘された。参加者は、各大陸のユネスコ事務所の障害児教育担当責任者とユネスコの活動に何

らかの形で参加している人々であった。

この国際ワークショップで特に言及したいのは、ワークショップ技術の向上のための訓練についてである。国際協力の場合、恒常的に対象国とのやり取りが行われ、十分な人的交流が行われる事業もあるが、大部分は短期的であり単発的な事業が多いのが現状ではないか。たった一回の国際交流であっても、その影響を定着させることが望まれるわけである。また、自然科学的な領域では客観主義的な立場での共通理解が得られるが、人文科学的な分野、特に教育ではその国々の文化的な背景を考慮しなければならないという事情がある。十分な調査をもとにしてその国の事情を前もって知る必要がある。実際問題として、そのための時間や費用の余裕がないというのが人文科学系の国際協力事業の現実である。もし、その国の事情が知られていても、そこに参加する人の意識によっても、国際協力が残す影響が大きく左右される。以上のような限界を克服するために、ワークショップを用いることによって効果の定着を計る必要がある。そのための技術の向上をめざすことが目的であった。

ワークショップの基本的形態

ワークショップは、次のような形式で行われる。まず、五つの班に分けられ、それを基本グループとして位置付ける。A,B,C,D,Eの五つのグループとする。集団で議論したり討議する時には、必ず司会と記録係を決めて、壁に貼った模造紙に記録係が発言の内容を書いて行く。この目的は以下の通りである。出された意見を書きこむことによって、自分の意見が反映されているという参加意識がでてくる。口頭で言えない人は文字で書き加えて行く。記録係を交代で行い参加者はノートを取ることに注意を払わずに済む。長期間の議論でも文字化していることで同次的に経過を理解することができ、不必要な論点の繰り返しをしない、回想に困難を感じないための工夫である。

Grouping の工夫

全ての参加者にリーダーシップを取らせるため次のような工夫を行う。A,B,C,D,E のグループ構成メンバーに五色（赤，青，黄，ピンク，白）の紙片を渡す。A～Eのグループの構成メンバーは、手にしたカードの色ごとに赤，青，黄，ピンク，白グループを形成する。この時、新しく作られた色分けにもとづくグループには、元のA～Eグループから1名あるいは2名参加している。赤～白グループ内で話し合った内容を元のA～Eグループに伝える作業があり、全ての人がそのグループの代表として参加しないと、色別グループ内での話を元のグループに伝えることができないという仕掛けになっている。つまり、参加者全てが主体的に参加しなければならないし、代表として所属するグループの情報を発信したり、他のグループからの情報を受信し、グループ構成員に伝えるというリーダーシップを常に自覚させる方法である。

<ファシリテーション 討議 コーディネーション 発表>のプロセス

人文科学的な内容は、それぞれの参加者が属する文化によって受け取りかたが異なる。国際協力の失敗の原因として、一方的な情報や政策の押し付けは、参加者の理解を得られないだけでなく反発を得ることさえある。このような危険をさけるために、最小限の問題提起をして、参加者どうしの討論によって理解を深める方法が効果的であろう。つまり、ファシリテーターが話題を提示した後、提示された話題のベクトルと参加者の意見のベクトルの合成を行い、もし合成されたベクトルが意図しない方向であれば、また調整を行いながら合成ベクトルを作っていくという方法である。具体的に次のような手続きによって行われた。まず、ファシリテーターによって5分から10分の講義が行われる。その後グループ内でのディスカッションが上述した方法で行われる。グループ内でのディスカッションが終わると、一人ずつ代表者が全員の

前でグループの意見を発表する。発表は様々な形態を取る。口頭による発表、文字によるポスター、絵によるポスター発表である。異なる様式の発表によって印象を変え、参加者の能力を導き出し、全てのメンバーに参加者意識を持たせ印象を強くすることが目的である。

ワークショップ方式の隠れた意味

このワークショップは、参加者の意識変革もその目標の一つであった。ワークショップのやりかたが、インクルージョンの目標である教育、「万人のための学校」を作るための方法そのものであり、参加者がこのワークショップを通して、自分が児童生徒であるならどのように感じ、どのような授業を行うことによって、疎外感のない学級運営ができるのかを体験し、教育に関する意識改革を行うことが重要な意味である。日本では「教えから学びへ」といわれ、その方法の変換が求められており、「総合的な学習の時間」のように、授業に子どもたちが主体的に参加するような工夫が望まれている。この時ジグソー学習や共同学習が必要であり、教師がその技術を習得する必要がある。ワークショップ法を通して、教師自身が体験することが研修のなかに取り入れられている。

3) ブルネイ・ダルサラーム国：ユネスコによる国際セミナー

1997年11月に、ブルネイで行われた国際セミナーにファシリテーターの一人として参加した。障害児教育についての国際セミナーであったが、その内容に質的变化が生じていた。日本では障害児教育の研究については、治療教育学的な研究にその重点が置かれている。しかし、このセミナーでは、システム・アプローチやエコロジカル・アプローチと言われるものが主流であり、きめこまやかな教育的支援の中味というよりは、その教育的支援を組織的にどのように支えて行くのか、あるいは組織どうしの連携・連帯をどのように

組んで行くのかという研究が主流となっていて、東南アジアにおける障害児教育にも欧米や国際機関のスタンスが影響しつつあることを実感させられた。

ファシリテーターとしての著者の役割は、世界の障害児教育の流れから、なぜ世界がインクルージョン教育に移行したのか、治療教育的なアプローチにシステム・アプローチが加わる必要性があるのかを説明することであった。

現在の障害児教育制度が確立したのは1960年代であった。治療教育優先の分離型障害児教育の時代であり、障害のある子どもたちと障害のない子どもたちとの教育現場での共存はできていなかった。1980年代になると、特別な教育的ニーズ(Special Educational Needs)という考え方によって、インテグレーション、ノーマライゼーション、保護者の権利、早期教育の推進、それに非障害児も短期的あるいは長期的に様々なニーズがあり、これらの子どものニーズに答えるべきだという考え方がはじめ、障害児教育制度もこの方向で動いた。1990年代になるとインクルージョンの動きが、先進工業国の中で起こった。インテグレーションが国の政策となった国で、それがうまくいっても通常教育内の諸問題、落ちこぼれ、学級崩壊、校内暴力、自殺、殺人、不登校などの問題を解決しないまま、インテグレーションを行うことの矛盾に気が付いた。また、財政問題の解決のために1980年代に設置された様々な施策が効果的に機能しているのかという問題、財政問題解決のためにアカウントビリティによる評価・モニターシステムの導入などが行われた。障害児教育分野に機関内、機関間のパートナーシップの構築に焦点が当てられたシステムアプローチに研究がシフトしてきた。このような、世界の障害児教育の動向に対して、日本における障害児教育の違いが国際協力での限界を生むのではないかと考えさせられた。

4) パプア・ニュー・ギニア：ユネスコ Mobile Training Team の一員として

2000年5月、アイトペで行われた。この地域の学校長を集め、障害児教育の設立とインクルージョンの理解についてが、このセミナーの目的であった。

参加者に対して、どのように障害を診断し教育的支援を行うかの研修が行われた。直面した問題は、電気機器や器械を使用しないで、どのように障害を診断するのかということであった。その中でどのような工夫を行って、障害のアセスメントを行えるかであり、日本では新たなことがらとして考えなければならないことである。

ユネスコ等の国際機関が国際協力を行う場合、障害児教育においてはインテグレーションやインクルージョンを推奨する。しかし、これらの政策は日本では制度上行われておらず、その経験や成果が積み重なっていないのが現状であり、適切なアドバイスができないという課題がある。当然ながら、インテグレーションやインクルージョンにも治療教育的な方法が必要であるが、障害児と非障害児が一緒にいるときの Complicated Learning Situation と言われる場面の課題解決方法について、問題提起できない。また、政策についても日本と異なるため、政策的なアドバイスができなく、国際的な動向を説明するだけに終わった。

パプア・ニュー・ギニアの障害児教育の開発には、既にオーストラリアのNGOが入っていた。オーストラリアは、州ごとの若干の違いはあるが、インテグレーションやインクルージョンについての経験が既にあり、日本側が話題提供できない内容を示していた。

2. ODAあるいはJICAによる国家プロジェクトによる国際交流

1) APEID(Asia and the Pacific Programme of Educational Innovation for Development)における特殊教育セミナー

国立特殊教育総合研究所,日本ユネスコ国内委員会(旧文部省内)ならびにユネスコバンコック事務所が共催でオーストラリア,中国,インド,スリランカ,インドネシア,マレーシア,ネパール,ニュージーランド,パキスタン,フィリピン,韓国,スリランカ,タイの13か国からの代表によって1981年から開催されている。著者が関わった1981年から1999年までの18回のセミナーについてののみ言及する。

APEID 第二期事業第五年次計画

(1981年)

特殊教育教員養成・現職教育における効果的な計画と実践について:国際障害者年の記念事業として行われた。国立特殊教育総合研究所は, APEID 計画第二期事業の最終年から参加した。

APEID 第三期事業計画

(1982年-1986年)

障害児教育の実践方法について:第三期事業計画のメインテーマであり,5年間これをもとにサブテーマを設けてセミナーを組んだ。この年には,東南アジアの特殊教育の実態がまだはっきりせず,それぞれの国の実情を報告することによって,現状を把握することが目標であった。それぞれのテーマは以下の通りであった。

- ・1982年 障害種別の障害児教育における専門性の向上:アジア・太平洋地域の障害児教育の実状を報告することが,その目的であった。
- ・1983年 障害児の教育的診断とアセスメント:このセミナーを期に,障害が発見されから学校教育そして社会生活まで,系統的なセミナーを組もうと試み,その第

一步として開始した。

- ・1984年 障害児の早期教育,教育相談と保護者のためのカウンセリング
- ・1985年 障害児の初等教育と前期中等教育の在り方
- ・1986年 障害児の職業教育

APEID 第四期事業計画

(1987年-1991年)

「障害の特性に応じた実践教育の開発」がメインテーマとなった。

- ・1987年 聴覚障害児の早期教育システム
- ・1988年 知的障害児の教育について
- ・1989年 視覚障害がある児童生徒の教育方法と内容について
- ・1990年 言語障害,自閉症ならびに重複障害をもつ児童生徒に関する新しい教育分野
- ・1991年 21世紀を十年前にしての今後の特殊教育のあり方

APEID 第五期事業計画

(1992年-1996年)

「地域に根ざした特殊教育」がメインテーマであった。このころ,世界の特殊教育の潮流は,障害児の障害の軽減や改善だけでなく,障害児の周囲,社会のあり方にもはたらかける特殊教育になってきた。APEID セミナーの内容も制度や障害児教育のあり方に関するものにシフトしてきた。

- ・1992年 特別な教育的ニーズをもつ子どもの教育的サービスの普及のための方略:この時から,障害児をSpecial Educational Needsをもつ子どもという表現を使うようになった。
- ・1993年 インクルージョン教育:1993年2月に中国で行われたユネスコ本部主催のハルビン会議の決議を受けてこのテーマとした。この年,国立特殊教育研究所がユネスコ本部障害児教育部部長のレナ・サレー女史を迎えてセミナーを開催し,国際機関がインクルージョンをめざしていることを知った。

- ・ 1994年 特別な教育的ニーズをもつ子どものための人的資源の開発
- ・ 1995年 コミュニティーの違いに基づいた特殊教育資源の供給
- ・ 1996年 障害児の移行教育について
これは、IEP個別教育計画だけでなく、ITP (Individual Transition Plan) として、障害児の情報や教育方法がうまく伝達させることが重要であること、学校教育終了後の社会生活にむけて、どのような教育を準備すべきか討議した。

APEID 第六期事業計画
(1997年 - 2001年)

「21世紀に向けての特殊教育分野におけるパートナーシップ」が5年間のメインテーマになった。ここで、特殊教育のパラダイムが治療教育的なアプローチだけではなく、パートナーシップやネットワークを作っていくのかを議論するシステム・アプローチに言及することとなった

- ・ 1997年 アジア・太平洋地域における障害者の十年の中間年に向けて：障害者年の最初の五年間で障害者年の目標がどれほど達成されてきたのか、また今後の進め方について、欧米の研究者からのアドバイスを講演という形で設定した。
- ・ 1998年 地域社会におけるネットワークづくり：工業国においては、諸施策の充実が進むにつれて、公的機関のアカウントビリティ（説明の義務）が追求され、それぞれの機関が能率よく機能させるための改革が行われている。一方、途上国では、ボトムアップアップの（保護者を中心とした動き）なネットワークを充実させ、地域に根ざしたりハビリテーション（CBR: Community Based Rehabilitation）が動いている。このような変化を踏まえ、アジア・太平洋諸国における状況についての情報交換を行った。
- ・ 1999年 パートナーシップに基づく新しい Teacher Development をめざして：障

害児教育関係する職員の制度、職員間のパートナーシップをいかに強めていくのか、その方法について検討した。校内支援体制や校外支援体制を構築するための制度やそれを実行するためのスキルについて論議した。

ここまでは筆者が関係したAPEID障害児教育セミナーである。説明や解釈については、筆者の解釈で行っている。APEID特殊教育セミナーを振り返ってみると次のようなことが指摘される。第一には、ユネスコを含む国際機関が提唱する障害児教育の在り方が、このセミナーが開始されたころから大きく変わってきたことである。国際機関の影響によって、アジア・太平洋地域の障害児教育の在り方も変化してきた。このような変化に対して日本の障害児教育は余り大きな変化はなかったと言える。ユネスコと共催で行う国際セミナーの話題の調整に苦労があった。国際セミナーのテーマを見ると、治療教育的方法に関する内容からシステム・アプローチといわれるスタッフや組織の在り方を議論する内容に変化していることに気付かされるであろう。このような変遷は、ユネスコや国際機関の決議や宣言との関係で生じたものであり、日本の特殊教育の動向とは異なる方向性をもっていた。

2) サウディ・アラビア王国：サウディ・アラビア教育セミナー

政府間協定による「日本・サウディ・アラビア協力計画」にもとづくものである。1998年3月にJICAによって行われた。教育全般だけでなく、科学教育の振興に加えて障害児教育の振興も協定の中にあった。サウディ・アラビアの専門家や担当行政官の多くは、外国へ留学し、そこで博士号をとった人々が多い。問題点は、外国からの方法の直輸入、設備・設備も先進諸国からの援助、現場職員もサウディ・アラビア人以外の人々が大部分を占める状況である。この状況から脱却しよう

とする「サウダイゼーション」の一環としてのセミナーであった。障害児教育センターの設立によるサウディ人の専門家の養成を行なうことが目的であった。サウディ・アラビア側の教育セミナーの発表や今後の「日・サ協力計画」の中にセンター設立のための要請が出され、日本からの協力が期待された。今後の展開に対するサウディ側の意気込みが感じられた。困難であったことは、宗教上の理由によって、障害児学校も男女に分けられており、女性の学校の状況や女性の教師や生徒との話ができないだけでなく、面会ができないために全体像が描けないという困難さが生じた。国際協力を十分に行うためには、男女ペアの専門家を常に準備しなければならないことを実感させられた。1998年以降、国立特殊教育総合研究所から二次、三次の協力が行われ継続されている。

まとめと考察

筆者が経験した障害児教育についての国際交流の主たるものについて説明した。私的な感想ではあるが、いくつかの問題点を指摘することができる。

1. 障害児教育は、治療教育的な技術については、国際的に共通のものがあリ、共有できるものがある。障害児は内的要因：いわゆる障害といわれる部分と、環境要因：周囲からの支援体制と言われる部分によって障害の程度も変化し、治療教育的な事柄だけでなく、制度の違いによって周囲が行うべきことが大きく異なる。国際的な障害児教育の動向と日本の障害児教育の現状の違いによって、国際協力に制限が生じているのではないか。
2. 障害児教育に必要な障害のアセスメントについて、電力事情や機器の配備状況の違いによって、我々が日常経験しないよ

うな工夫を行う必要がある。特別な機器を使用しないで聴力や視力を検査できる方法などについて研究する必要がある。

3. 障害児教育は、特にその国の文化や歴史的な背景に影響される。支援国側からの制度や哲学を強要することは禁止されるべきである。支援を受ける国の実情、参加する人々の意識とどのように調整していくかが重要であると考ええる。
4. 3を実行するためには、研修事業を实践する上での技術が必要である。ワークショップ法、ジグソー学習や協同学習を行うことによって、参加者の意識を重視しながら、パートナーシップの形成を行う必要があるが、日本の教育現場ではこれらのスキルは余り重視されておらず、我々自身の研修も必要であらう。

参考・引用文献

- 1) UNESCO (1994), World Conference on Special Needs Education. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994, Final Report. 中野善達編訳(1997)『国際連合と障害者問題』エンパワメント研究所.
- 2) UNESCO(1993), Teacher Education Resource Pack: Special Needs in the Classroom. 落合俊郎、堀智晴・大家幸子共訳(1997)『ユネスコがめざす教育』田研出版.
- 3) 中田英雄(2002)「特別なニーズのある子どもの教育における国際教育協力の現状と課題」(自主シンポジウム47)日本特殊教育学会第40回大会発表論文集 p179.
- 4) 落合俊郎(2001)「障害児教育分野における協力・連携関係(パートナーシップ)の形成に関する調査研究」科学研究費補助金報告書.