

日本の障害児教育分野における国際教育協力の展開

河合 康*

(平成20年10月6日受付；平成20年11月17日受理)

要 旨

本稿では、近年のグローバリゼーションの流れの中で、国際的に関心が高まっている国際教育協力について、障害児教育分野に焦点を当てて検討した。その結果、障害児教育分野における国際教育協力は理数科教育などに比べて遅れがみられる分野であるとされてきたが、21世紀に入り、拠点システム構築事業、国際協力イニシアチブなどの政府レベルでの活動によって、その裾野が広がりつつあることが明らかにされた。特に、協働授業研究、青年海外協力隊派遣現職教員への支援及び関連情報の整備・管理において進展が認められることが指摘された。今後の方向性としては、初期条件の検討とマッチング、学校現場に密着した国際教育協力の展開、通常教育との相違点の認識、留学生受け入れ施策の強化、などの必要性が提言された。

KEY WORDS

International Educational Cooperation 国際教育協力 Japan 日本
Special Education 障害児教育 developing countries 途上国

I はじめに

現在の教育分野における国際協力が展開される契機となったのは、1990年にタイのジェムティンで開催された「万人のための教育世界会議」で宣言された Education for All という理念である。日本においても、それ以前の国際教育協力の中心は、職業訓練と高等教育及び留学生の受け入れに置かれていたが、基礎教育分野¹⁾における重要性と教育の質にも目を向ける必要性が認識されることになった。また、2004年の「サラマンカ声明」における特別ニーズ教育 (Special Needs Education) やインクルージョン (Inclusion) という概念の提唱は、障害児教育関係者の意識の転換をもたらした。日本においても、総理府障害者対策推進本部が1995年に公表した「障害者プラン」において「わが国にふさわしい国際協力・国際交流の推進」が提唱された。

1990年の世界会議に続いて、2000年4月のセネガルでの「世界教育フォーラム」においては、国際教育協力に向けての具体的な行動枠組み (いわゆるダカール行動枠組み) が提示され、万人のための教育について6つの目標が示された。また、同年9月の国連総会でミレニアム開発目標 (MDGs: Millennium Development Goals) が発表され、8つの目標が設けられた。さらに、2002年10月に国連アジア太平洋経済社会委員会 (ESCAP) から出された「びわこミレニアム・フレームワーク」(BMF) は、開発と障害の概念に基づき、国連のMDGを障害問題の関連から考察し、作られたものであり、BMFは障害におけるMDGとしての役割を果たすものであった (長田 [2007] 32)。

しかし、「万人のための教育」に係る「ダカール行動枠組み」やミレニアム開発目標といった国際的な目標については、現状の取組では目標達成が難しい状況であり (国際教育協力懇談会 [2006])、中でも障害児教育分野については経験の浅い分野であるとの位置づけがなされており、他の教育分野にもまして検討課題が多いといえる。

一方、2006年12月13日に国連で採択された「障害者の権利条約」では、第32条に「国際協力」という個別条文が設けられて、国際協力の必要性が指摘されている。本条約は、2008年4月に20カ国の批准を得て、5月3日に発効することとなった。日本はまだ批准に至っていないが、2008年4月に厚生労働省が批准に向けた研究会を開催しており、日本にもこれまで以上に障害分野における国際教育協力に対する、より積極的な関与が求められるようになったといえる。

さて、国際教育協力については、学校建設や教育機器の提供といった「ハード」面と、教育内容・方法、教育課程、教員養成・研修などの「ソフト」面の両者がある。かつては、「ハード」面に重きが置かれていたが、1990年の国際会議以降、「ソフト」面での支援の必要性が認識されるようになり、教育の質の向上を重視する方向への転換がなさ

*臨床・健康教育学系

れている。本稿では、こうした今日に至るまでのわが国の障害児教育分野における途上国に対する国際教育協力の展開を検討するものである。

Ⅱ 日本の20世紀における障害児教育分野での国際教育協力の展開

日本の途上国における障害者支援は、1973年のネパールに対する非政府組織（NGO）による援助が最初であり、その後、政府開発援助（ODA）としては、1979年のコスタリカ、ラオスへの青年海外協力隊の理学療法士隊員の派遣が行われた（吉池・古田 [2002, 316]）。障害児教育分野における最初の国際協力は、ODAにより1980年から7年間かけてスリランカの聴覚障害児教育に対して行われた（古田 [2000] .145）。

現在、ODAで実施されている障害者支援分野の援助は、国際協力機構（Japan International Cooperation Agency: JICA）による協力隊派遣、専門家派遣、研修員受け入れ等がある（吉池・古田 [2002, 316]）。このように、日本における国際教育協力の特色としてJICAの存在が挙げられる。JICAの協力は、基本的には相手政府の要請をベースにしており、日本側の背景よりも相手国政府のニーズがあったことによる。すなわち、技術協力プロジェクト、研修事業、ボランティア事業、その他NGO連携、草の根無償等、全て相手国政府の要請があってから始まるものであった。

その中でも、途上国に障害児教育現場における国際教育協力の推進に貢献したのが、青年海外協力隊員の活動であった。障害児教育分野で活動する者は「養護隊員」と呼ばれている。養護隊員の派遣は1984年にマレーシアに対して開始され、1990年以降急増している（吉池・古田 [2002, 318]）。

このように、日本において障害児教育分野における国際教育協力が展開されるようになるのは1980年代以降であり、JICAが中心となっていた。その他にも、大学教員等の途上国への支援はみられたが、個別的・散発的であり、文部科学省等の政府機関、大学、その他の関連機関が連携しながら組織的な活動が展開されるのは21世紀に入ってからであった。

Ⅲ 日本における組織的な国際教育協力の展開

日本において、国レベルで途上国に対する教育協力に関する議論が最初に行われたのは、1971（昭和46）年に事務次官裁定で文部省に設置された「アジア教育協力研究協議会」においてであった。次に日本政府が教育分野における国際協力を組織的に着手する契機となったのは、文部科学省が1995（平成7）年12月に「時代に即応した国際教育協力の在り方に関する懇談会」を設置したことにある。同懇談会は、翌年の報告書（時代に即応した国際教育協力の在り方に関する懇談会 [1996]）において、「教育協力専門家の研修などを行う国際協力センター（仮称）」の設置を勧告した。

これを受けて、1997年4月に広島大学教育開発国際協力センターが設置されたのを初めとして、これまでに6大学に国際教育協力に関するセンターが設けられている。中でも障害児教育分野においては、2002年に設置された筑波大学教育開発国際協力研究センター（Center for Research on International Cooperation in Educational Development：以下、CRICEDと略称する）の果たす役割が期待されており、後述する拠点システム事業においても中核大学として位置づけられている。

この懇談会は平成12（2000）年6月に大臣裁定によって、「国際教育協力懇談会」と名称を変えて発足し、同年12月に報告書（国際教育協力懇談会 [2000]）を出している。そこでは、大学が国際教育協力において積極的な役割を果たすべきことが提言され、具体的には学校教員の参画促進のための青年海外協力隊「現職教員特別参加制度」の創設、国立大学への分野別の国際教育協力研究センターの設置促進、の2点が挙げられた。

2回目の国際教育協力懇談会は2001年9月に大臣の私的諮問機関として設置され、2002年7月に最終報告書（国際教育協力懇談会 [2002]）を提出している。同会議における審議内容は、2002年6月のカナナスキス・サミットにおいて日本が公表した「成長のための基礎教育イニシアティブ（Basic Education for Growth Initiative:BEGIN）」²⁾に大きな影響を及ぼした。最終報告書では、従来の「個別対応」から「体系的対応」への転換と、「大学教員個人」から「大学組織」による協力への転換を喚起した。そして、具体的方策として、初等中等教育分野等の協力強化のための「拠点システム」の構築が提言された。そこでは、初等中等教育等の分野において、我が国による協力の実績が多く、ニーズも高い理数科教育、教員研修制度、学校運営など、我が国の主力となる協力分野等について、中核となる大学のもと、他の大学やNGO等が、我が国の国際教育協力における経験の共有化を図り、協力モデルの開発や現職教員への伝達を行うことが意図されていた。また、「拠点システム」を通じて、協力経験の浅い分野におけるグループの形成を支援するとともに、我が国の教育経験を整理し、ワークショップ等の対話のプロセス（過程）を通じ、情

報提供の拡大を図っていくことが肝要であるとされた。障害児教育分野は、協力経験の浅い分野に該当するとされて、「拠点システム」による国際教育協力の進展が企図され、これを受けて後述する事業が本格的に開始されることになった。

第3回目の国際教育協力懇談会は、平成18(2006)年2月2日の文部科学大臣決定により設けられ、同年8月に『大学発 知のODA—知的貢献に向けて—』と題する報告書が出されている(国際教育協力懇談会[2006])。そこでは、我が国が有する様々な教育上の知見・経験を有効に活用できるような分野や地域・国を選択し、ノウハウの一層の蓄積を進めるとともに、開発途上国の教育セクター全般の改善と持続的発展を支えるための取組みを強化するアプローチが必要であるとされた。

こうした一連の国際教育協力に関する政府関係会議の報告等を経て、国が主導し、また大学等の関係機関の連携に基づく国際教育協力が推進される基盤が整備されていった。

IV 拠点システム事業の展開

1 拠点システム事業のねらい

21世紀に入ってからからの日本の国際教育協力を展開する上で大きな役割を果たすこととなったのが上述の「拠点システム」事業である。平成14年の国際教育協力懇談会の最終報告では、拠点システムの必要性和意義について次の通り言及している。

『我が国における協力経験を直接開発途上国へ移転できないことは、これまで議論されてきたとおりであり、とりわけ、初等中等教育分野等においては文化や社会的な背景への配慮が不可欠である。

しかしながら、これまでは多くの場合、個別の要請に応じて個々に協力の活動内容や教材等の検討が行われ、しかも、派遣された専門家やボランティア個人による現地での努力に負うところが大きかった。

これに対し、「拠点システム」は、あらかじめ我が国の協力経験やノウハウを国内で整備しておくことにより、協力要請に前もって備えておくことを可能とし、協力の質的、量的、さらにはタイミングの観点からも、開発途上国の要請に対して、的確かつ体系的に対応していこうとするものである。

これを可能とするために、国際教育協力に実績のある広島大学及び筑波大学の「教育開発国際協力研究センター」を拠点システムの中核としつつ、国立、公立、私立及びN G O、民間企業等からなるネットワークを形成し、省別又は官民といった枠に縛られることなく、関係機関の協力の下、以下に述べる活動を行う。』

そして具体的な機能と活動として以下の点が示された。

- ①我が国の主力となる教育協力分野等を強化するための「協力経験の共有化」
- ②派遣される現職教員の支援(共有化された協力経験の伝達)
- ③協力経験の浅い分野の活用促進に対する支援

同報告では、国際教育協力で活用可能な10分野を挙げており、障害児教育もその中に含まれていたが、協力経験が浅い分野として位置づけられており、この時点では研究・実践が遅れているとの評価がなされていた。

こうした協力経験の浅い分野においては、「我が国の教育経験に関する情報提供と対話プロセス(過程)の強化」が重要であるとされ、以下の通り指摘されている。

『これらの分野に関しては、我が国の教育経験について、開発途上国に必ずしも十分な情報や理解があるとは限らないことから、相互に対話・検討を重ね、開発途上国の現場での我が国の教育経験の有効性を実証していく過程が重要である』

そして、「考えられる具体的な方策」として、①開発途上国関係者の我が国への招聘や、ワークショップの開催等、②インターネット等を通じた我が国からの情報提供による助言・交流、③開発途上国と共同での現地における問題の分析や、協力可能性の調査、④開発途上国からの要請に基づく、ODA等を通じた協力の検討、が挙げられた。

これらと並行して、関連法規等の英語化や、我が国の教育現場の映像化なども含め、情報提供に必要な資料の整理・作成を行い、又その管理体制を強化すべきであるとされ、障害児教育分野においてもこうした諸点を考慮に入れた施策が検討されることになった。

2 拠点システム事業の内容

国際教育協力懇談会の報告を受けて、文部科学省(2003)は平成15年7月に「初等中等教育分野等の協力強化のための「拠点システム」運用の基本方針」を示した。方針では、平成14年の報告の基本提言を次の3点にまとめている。

○あらかじめ我が国の協力経験やノウハウを体系化して整理しておくことにより、途上国のニーズに応じ教育援助関

係者がこれらを自由に参照，活用することを可能とする。

○協力の質的，量的，さらには迅速性の観点からも，開発途上国の要請に対して，的確かつ体系的に対応できるようにする。

○このような目的を遂行するため，国際教育協力に実績のある広島大学及び筑波大学の「教育開発国際協力研究センター」を拠点システムの中核としつつ，国立，公立，私立大学及び NGO，民間企業等からなるネットワークを形成し，省別又は官民といった枠に縛られることなく，関係機関の協力の下事業を進める。

また，「本拠点システム事業の実施に関しては，外務省のみならず，これまで我が国の教育協力活動の実施に関して中心的な役割を果たしてきた機関である JICA（ジャイカ）（青年海外協力隊 OB/OG を含む）や国際協力銀行（Japan Bank for International Cooperation：JBIC）とともに，教育委員会，ユネスコなど国際機関の教育プログラムへの参加機関等との緊密な連携を図る」とされているように，文部科学省のみならず多くの機関との連携の必要性が強調されている。

そして，具体的な機能と活動については以下の4点を挙げている。

- (1) 我が国の主力となる教育協力分野等を強化するための「協力経験の共有化」
- (2) 派遣される現職教員への支援（共有化された協力経験の伝達）
- (3) 協力経験の浅い分野の活用促進に対する支援
- (4) 拠点システムのハブ機能，情報発信

特に障害児教育に関しては，(3)において「我が国としての協力経験の浅い分野（障害児教育，学校保健，環境教育，幼児教育等）に関しては，分野別のグループ，又は中心機関を形成していくことを促進し，我が国の教育経験の整理を行い，開発途上国との対話の過程等を通じ，情報提供を拡大していくことが肝要である。このため，拠点システムの中核となる広島大学，筑波大学が，このような当該特定分野の知見を有する大学のグループ等による検討会に参画し，教育行政などの分野横断的課題や，教育協力の国際動向等につき助言することで，協力経験の浅い分野の活用促進を図っていくこととする」とされた。

そして，実際の基本計画が図1の通り示され，平成15年度より拠点システム構築事業が展開されることとなった。現在，文部科学省は，平成18年8月に提出された国際教育協力懇談会報告を踏まえ，途上国の持続的発展に対する知的貢献の一環として，大学等の知見を活かした国際協力活動を促進することとし，「拠点システム」を継承・発展させるかたちで，平成19年度より「国際協力イニシアティブ」を展開している。

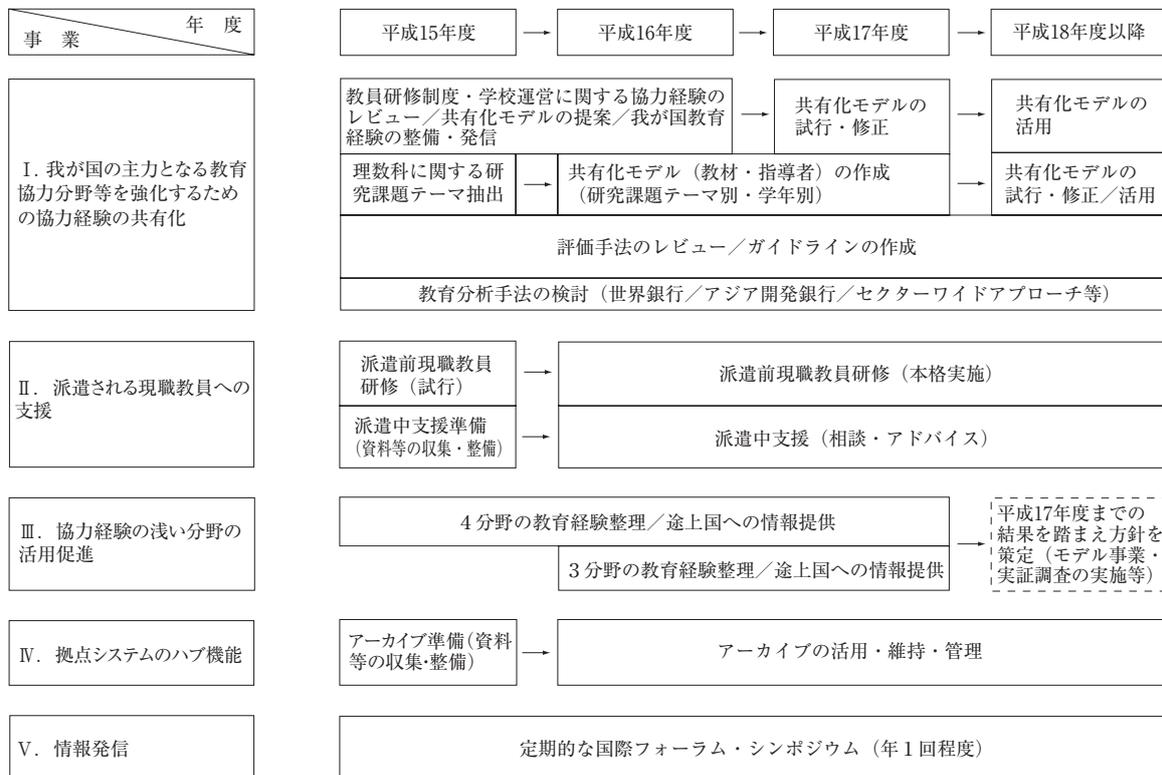


図1 拠点システム構築事業の概要

V 障害児教育分野における国際教育協力の展開

図1に示した通り、拠点システムは、大別すると、①教育研究に関する日本の経験活用、②青年海外協力隊派遣現職教員の支援、③関連情報の整備・管理、の3つに分けられる。以下では、障害児教育分野におけるこれまでの活動について述べる。

1 協働研究授業

第一の教育研究に関する日本の経験の活用という点からは、これまで、協働研究授業に焦点を当てた取り組みがなされている。具体的には、平成16(2004)年度の拠点システム事業に基づき、平成16年12月にCRICEDを中心にインドネシアにおいて協働研究授業が開始され(中田[2005])、その後、毎年継続的に実施され、平成20年度で5回を数えるに至っている。その過程で、中田(2008)は、図2に示すような国際協働研究授業モデルを提示している。ここで、重要な点は、日本とインドネシアの教師がそれぞれ研究授業を行い、協働して授業を分析するという点である。日本側からの一方向でないという点に留意しなければならない。

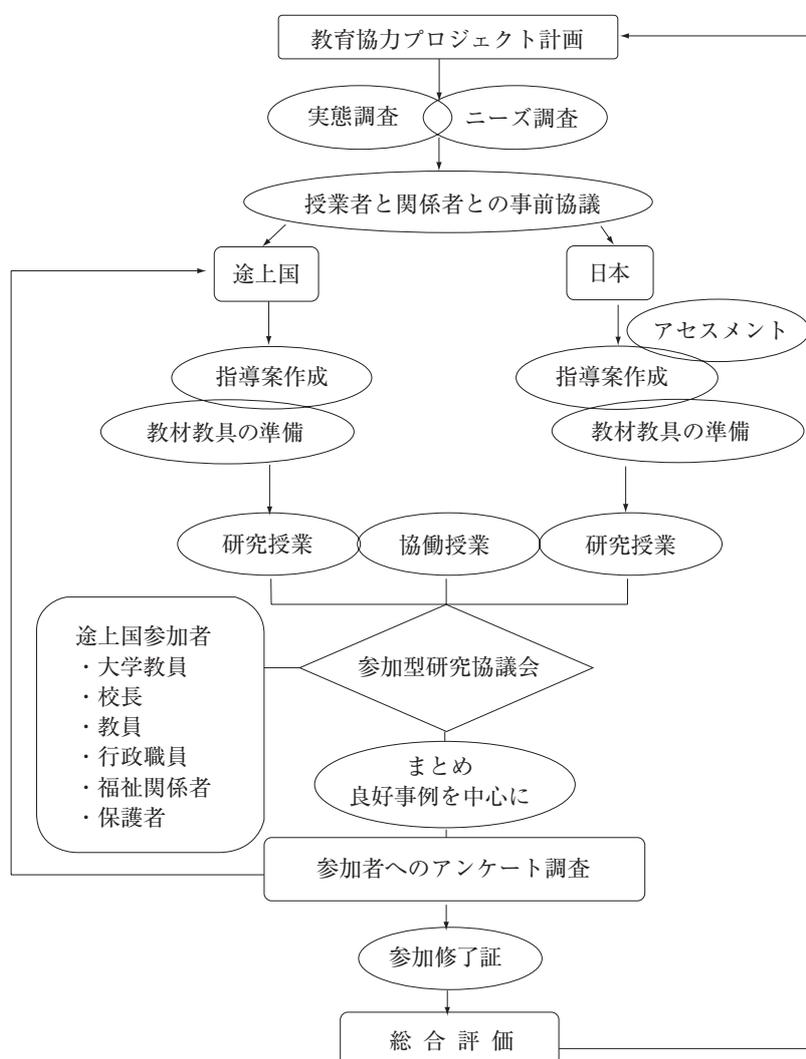


図2 国際協働研究授業モデル

実施に当たっては、まず、開催地の大学に実行委員会を結成し、連絡体制を構築する。続いて、開催学校が決定され、学校や児童生徒の情報を日本側が受け取ることになるが、可能な限り事前に現地で関係者と打ち合わせすることが求められる。特に重要な点は、子どもの教育的ニーズを把握することである。実施に際しては、必ず授業案を作成し、両国が協力して、対等の立場で授業研究会を実施することが重要となる。

第3回目の終了後に実施したインドネシアの参加者に対するアンケートでは、233名の回答者のうち99.6% (232名)が授業研究会は教育の質の向上に役立つと回答していた。また、校長グループは授業研究会の意義と効果を認め、日本人教師はことばや文化の壁を乗り越える力があり、簡便な教材で生徒の活動を活発にさせていると述べており、このような授業研究は普及するに値する良いモデルであると評価された。

中田(2008)はこれまでの授業研究の成果に基づいて、今後の方向性について以下の点を指摘している。①授業参観の文化がないインドネシアに日本の伝統的な授業研究方式を定着させること。②そのためには国民教育省が日本の授業研究方式を受け入れ、同国の教育系大学がその普及に当たることができること(国民教育省が第3回を現職教員研修として位置づけたのでその可能性はある)。③授業研究会で授業の質、教員の質、ひいては学校の質の改善が可能かどうかを検討すること。④授業研究というモデルの普遍性を検討すること。⑤低コスト・参加型の授業研究会であって、良好実践(good practice)に注目すること。⑥日本の大学に留学した大学教員を活用し、共同研究の場に行うこと。⑦参加者を現職教員、校長、大学教員(含む学生)、行政担当者、保護者、福祉関係者とする。

国際協力においては結果も重要であるが、国際教育協力の流れは、実施の過程つまりプロセスの重視に大きく動いている(内海[2001]61)。授業研究は、日本の教育風土の中に育ってきた「同僚教員とともに教材を研究し、授業を実践し、それについて討論し、その結果を次の教材研究に活かす」というPDSサイクルの原理が組み込まれた授業改善の手法である(JICA[2005]271)。授業研究では、まさにこのサイクルの中で、双方の当事者が対等の立場で関与し、知識・技能を共有し合うことが期待される。

また、授業研究は、障害児にとって有益であるだけでなく、教員にとって重要な研修の場となるものでもある。協働授業研究に参加した現地の教員が、自国での核となり、他の学校や地域における実践に波及していくような形態を検討する必要がある。

さらに、インドネシアの実践では、教育省が認定した修了証明書を交付することにより、教員のその後のプロモーションに直結していたことも参加者のモチベーションを高める上で重要であったといえる。この点で、現地の行政当局の協力も国際教育協力においては不可欠であるといえる。

なお、途上国における財政的な困窮を考慮に入れると、安価で、入手しやすい材料による教材・教具の開発についての情報提供が重要となる。

2 青年海外協力隊派遣現職教員への支援

現職教員の途上国への派遣は「現職教員特別参加制度」という名称で平成13年度より実施されており、JICAの青年海外協力隊事業の一環として、都道府県教育委員会や市町村教育委員会との協力に基づいて、教員としての身分や給与を保障した上で、2年間、途上国の教育の支援に従事する制度である。平成18年度における障害児教育関係の現職教員の派遣国は、スリランカ、タイ、マレーシア、タンザニア、パラグアイ、ホンジュラス、フィジー、シリアであった(斉藤[2007], 47)。

こうしたJICAの現職教員派遣に対する支援として、文部科学省と筑波大学のCRICEDが主催する「開発途上国における現職派遣教員の活躍」と題するシンポジウムが平成17年より毎年開催され、障害児教育分野の発表も行われてきた。こうした教育経験の蓄積と情報・実践の共有化及び人的交流は今後の国際協力の推進において極めて重要となる。

そして、平成18年度より、筑波大学の特別支援教育研究センターが中心となって、従来の拠点システム事業を継承した「国際協力イニシアチブ」において「障害児教育分野における青年海外協力隊派遣現職教員サポート態勢の構築」という事業が展開されている。図3はこの態勢の概要を示したものである(筑波大学特別支援教育研究センター[2008], 3)。筑波大学では、附属の特別支援学校5校と特別支援教育研究センター及び障害科学系を中核として、大学における高度な専門性と附属学校が有する実践的研究・指導力を組み合わせた高度な職業人養成を目的とした「教員研修事業(現職長期)」を展開していると同時に、専用ネットワークによるテレビ会議システムを活用して、大学間及び県教育委員会に講義等を相互配信する実験を実施してきた。これによって、従来のシステムよりも安価でネットワークを構築できる見通しが開かれてきている。

実施に当たっては、文部科学省、JICA本部、青年海外協力隊事務局、CRICED及び都道府県教育委員会との連携が図られている。さらに、筑波大学の附属特別支援学校5校(視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・自閉症)の協力の下で、人材、教材、指導法などの情報提供が行われており、実践的なサポート体制が構築されているところに特色がある。

本事業については、平成18年までの青年海外協力隊現職派遣隊員に対する調査から以下のような実情や課題が指摘されている(筑波大学特別支援教育研究センター[2008], 17-18)

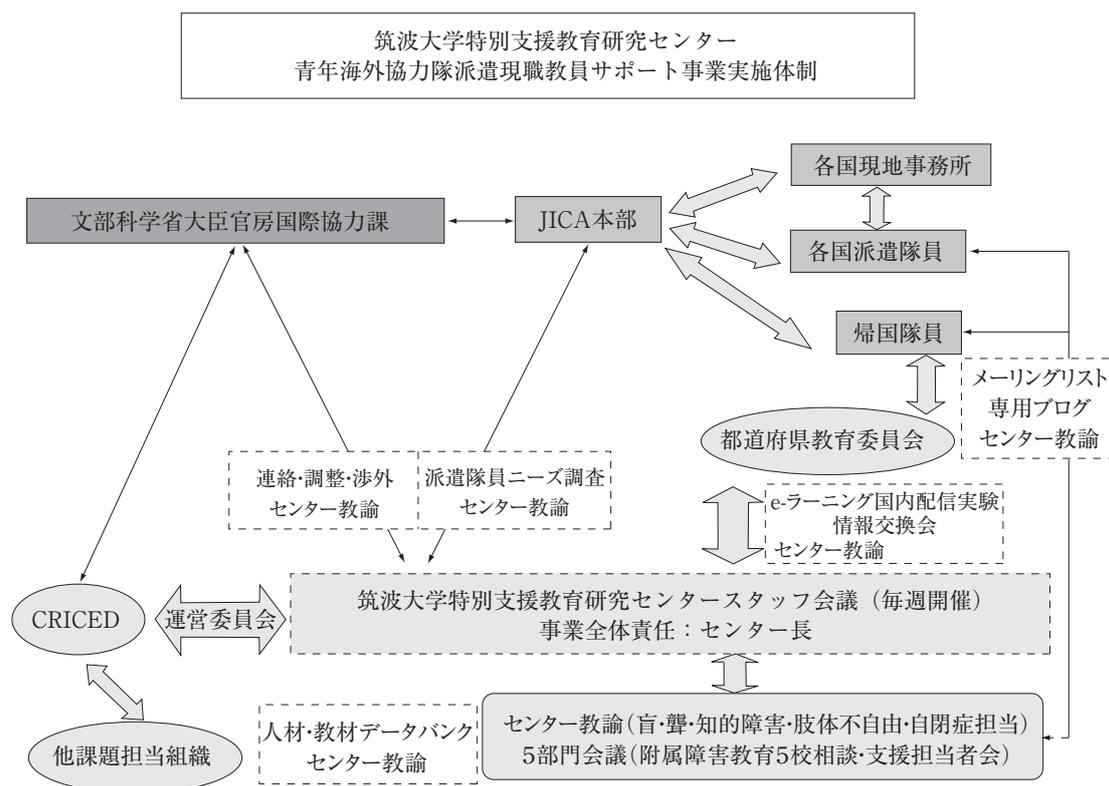


図3 青年海外協力隊派遣現職教員サポート事業実施体制

* 筑波大学特別支援教育研究センター（2008）p.101 を一部修正

○派遣2年目からは、多くの隊員が専門性の移転を課題として挙げており、資料作成やワークショップ、授業研究等において多くの困難を抱えている。

○研修については、具体的な指導法に加えて、就学率が増大しつつある自閉症の教育における集団指導の形態や指導内容面でのニーズが大きい。

○これまでの成果から、日本の教育蓄積の活用が図られてきたが、日本と現地における養成システムとの共同にする専門性を担保した資格取得の促進などの現地教員のキャリアアップの促進に進展させる段階にある。

以上を踏まえて、以下の4点の重点的活動を展開・発展させている。①隊員に対する一貫した研修プログラムに資する研修体制の協議を行い、派遣前研修への参画を強化する。②派遣中及び帰国後の情報交換と派遣中の相談活動を展開する情報ネットワークを構築し活用する。③任国における人材養成に対する支援として、隊員が行う現地のワークショップにおけるプログラムを開発し活用する。④拠点国において、現地の大学及びCP等と連携した人材養成協力モデルに向けた取り組みを強化する。

今後は、これまでの成果に基づいて、派遣中の隊員及び任国の支援を包括的に行う国・地域単位の拠点モデルを構築すると共に、広く大学間の資源を活用した支援体制の啓発発信の促進が求められている。また、コミュニケーション能力を身につけ、異文化を理解している帰国教員は、国際教育協力を推進する上で貴重な人材となりうる。加えて、日本の教育現場に経験を還元したり、国際理解教育の授業などにも反映されることが期待される。

3 関連情報の整備・管理

関連情報の整備・管理については、筑波大学のCRICEDが、2003年度の「開発途上国における障害児教育分野の教育協力モデル指針」以降、継続的に事業を推進し、途上国が日本の教育経験を活用しやすい環境の整備を進めている。これまでにCRICEDにより行われた主な成果は以下の通りである。

- ・開発途上国における障害児教育の状況に関する文献研究
- ・「特殊教育資料」[現「特別支援教育資料」(文部科学省)]からみた日本の障害児教育
- ・同(英訳)
- ・「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」の概要
- ・特別支援教育に関する本邦文献目録

- ・日本の障害児教育における教育法規（抄）・教育要領（抄）・学習指導要領（抄）等の英訳
- ・日本及びインドネシアの教師による知的障害及び聴覚障害児童に対する協働研究授業
- ・開発途上国における障害児の簡易スクリーニングに関する調査研究
- ・盲・聾・養護学校における実践事例集
- ・日本の盲・聾・養護学校・特別支援学級における実情を紹介するビデオ
- ・日本の障害児教育における教材・教具
- ・日本の障害児教育事典
- ・障害のある子どもの教育相談ガイドブック
- ・Mobile Training Team（移動講師団）活動の意義と役割
- ・障害児教育における職業教育
- ・障害児教育分野における芸術作品集
- ・日本の統合保育指導
- ・協働研究授業のビデオ配信（日本語版・英語版）

なお、これまでの日本の障害児教育分野における国際教育協力の活動はCRICEDの「国際協力イニシアチブライブラリー」(<http://e-archive.criced.tsukuba.ac.jp/>)に登録されている。日本における障害児教育の進展のプロセスや経験を伝えることは、各途上国が、それぞれの発展段階や制度の整備状況、社会・文化的背景を踏まえて参考にとできるという点で意義が認められ、こうした情報の有効活用が今後期待される。

VI 国際教育協力の展望

1 学校現場に密着した国際教育協力の展開

これまで日本が行ってきた障害児教育分野の国際教育協力の実践や研究の成果を踏まえると、拠点システム構築事業以降、展開されてきた協働研究授業という形態の有効性が指摘できる。国際教育協力は「ハード」面から「ソフト」面まで多岐にわたるが、「教育現場に近い活動ほど応用が容易であり、国レベルの施策になるほど容易ではなくなる」（JICA [2005] 307）という点を考慮にいと、学校現場で関係者と直接関わりあう協働研究授業は極めて有効な手法であるといえる。現場に近くなればなるほど、相手国の関係者の話し合いにより、文化的・社会的背景の相違を解消しやすいのである。

「教師にとって授業が本分であることを考えると国情や文化を超えて授業研究会が定着する可能性がある」（中田 [2008] 144-145）と指摘されており、また、「優れた実践（Good Practice）」は国境を越えて通用し定着する（田中 [2008] 149）ものであり、授業研究という形式での国際教育協力を核とし、授業との関連において、指導法、カリキュラム、教育計画、教員の養成・研修といったソフト面での要素を組み込んでいくことで、文化的・社会的背景を超えた国際教育協力の可能性が開けると考えられる。

一方、途上国には授業研究という学校文化が存在しないことが多い。しかし、授業研究会の有効性を提示することを通じて、相互の文化の違いを理解し合う契機となることも期待できよう。

なお、授業研究を途上国で実現するためには、参加者全員で学び合う雰囲気を作ること、教員が情報を交換し合うネットワークを形成することが不可欠であり、また、教員の教育観や学習観の形成には教員自身の学習者としての経験や教員教育が大きく影響しており、その底流にある「文化」を含めて十分な配慮が必要となろう（JICA [2005] 281）。

2 初期条件の検討とマッチング

国際教育協際に際しては、初期条件を考慮すること、換言すれば、相手国の教育段階を日本の教育開発の経験と照合していく必要性が指摘されている（JICA [2005] 307）。この点を障害児教育分野に当てはめた場合、重視すべき事項は、日本における1979年の養護学校教育の義務制、すなわち、障害児の全員就学というプロセスを途上国側が経ていないという点である。これまで、日本では盲・聾・養護学校に在籍していた障害児一人あたり、健常児の10倍の経費をかけてきている（文部科学省 [2003], 7）。こうした条件下において、障害児教育が進展してきたという背景がある。

一方、途上国においては、初等教育の就学率自体が低い状況であり、全障害児の内、就学している子どもは国によって異なるが1割以下の場合がほとんどである。また、未就学児童生徒の3分の1は障害者であるという非公式の推定値もある（古田 [2003]）。そのような中であっても、多くの途上国が国際的な趨勢の中でインクルーシブ教育を標榜

している。

しかし、拠点システム構築事業以降行われてきた国際教育協力は、盲・聾・養護学校という特別な場で教育実践を行ってきた教員が、現地での特別な場において研究授業や指導法に関する支援を行うという方法であった。今後、インクルーシブ教育という観点からの方向性の検討も求められるかもしれないが、この点については大きな課題が残る。こうした、これまでの特別な場に基づく国際教育協力形式と、インクルーシブ教育を視野に入れた国際教育協力の形式について、古田（2005）は前者を「従来型」、後者を「インクルーシブ型」として、国際教育協力の方向性について、その特色を次の通りまとめている。

- ・教育の場については、「従来型」の場合、盲、聾、養護学校（現特別支援学校）や特殊学級（現特別支援学級）などの特別な場に限定されるのに対し、「インクルーシブ型」では通常学校の通常学級の他、不就学児やノン・フォーマルな教育の場まで拡大する。

- ・子どもの障害種については、「従来型」では単一の主障害のある子どもを集め、障害種別の教育の場を設定していたが、「インクルーシブ型」ではすべての障害種を対象とする。

- ・「従来型」の場合、ある特定の学校・学級を中心に障害種を限定しているため直接的な効果が得られやすいが、その支援は当該国・地域の中での影響は狭い範囲に限られている。一方、「インクルーシブ型」の場合、各国・地域の特徴にあわせて教育改革の一環として行われる必要があるため単純ではなく、効果は「従来型」と比較し間接的なものであるが、成功した場合は当該国・地域全体に対してより強力で広範囲な効果が得られることが予測される。

以上の点を総括すると、「従来型」の国際教育協力は比較的实施が容易であるのに対し、「インクルーシブ型」は成功すれば効果は期待されるが課題も多いことがわかる。黒田が指摘しているように、先進国と途上国では学習効果に影響を与える因子は異なっており、インクルーシブ教育への投資制限が限られた途上国において、先進国に見られたような学習成果の傾向がみられるかは相当疑問であり（黒田 [2007] 37）、当面は従来型の国際教育協力を充実させていくのが現実的であると思われる。

3 留学生施策の強化

日本が組織的な国際教育協力を展開する以前は、主要な国際教育協力の施策は留学生の受け入れであった。一方、21世紀に入ってからの拠点システム構築事業などを展開する際に大きな貢献があったのは、20世紀において日本に留学経験のある帰国留学生の存在であった。それ故、留学生を積極的に受け入れて、帰国後のキーパーソンとして機能するようにすることが重要である。彼らは、単なる通訳者としてだけでなく、日本の文化・社会を理解しているというメリットがあり、日本と相手国との橋渡しを行いうるという点で重要である。ただし、教育関係の留学生の数は、平成18年度においては全体の2.7%、平成19年は2.6%となっており、今後は教育分野における割合が増加することが期待される。

上述のインドネシアでの協働研究授業をみても、日本に留学して大学院で障害児教育関係の学位を取得して帰国した留学生の貢献が大きかった。その意味で、現地におけるハード面及びソフト面における国際教育協力のみならず、障害児教育関係の留学生を積極的に受け入れるための施策の展開が必要である。そのことが、相手国の自立発展につながるといえる。また、国際教育協力を推進するためには異文化の目から日本の教育実践を継続して観察してもらう必要がある（田中 [2008] 149）との指摘にも留意すべきであろう。

一方、留学生の内訳をみると、92.4%がアジア地域である（独立行政法人日本学生支援機構 [2007] 3）。アジアは、地理的条件や社会的・文化的背景の類似性があることが背景として考えられる。近年、比較的国際教育協力が進行していた教育分野においては、これまで教育整備に遅れがみられ、飢餓・貧困・内戦・環境破壊にあえぐアフリカに対する国際教育協力の必要性が指摘されてきている。そこでは、これまでの日本のアジアに対する教育開発の経験を移転させる可能性が模索されている。しかし、国際教育協力の経験が浅い障害児教育分野では、まずアジア地域に重点を置いた国際教育協力を推進することが現実的であろう。

日本では、昭和58年から「留学生受け入れ10万人計画」を策定し、平成15年に目標値を達成した。平成20（2008）年4月の中央教育審議会の「教育振興基本計画について～「教育立国」の実現に向けて（答申案）」では、新たに2020年頃の実現を目途として、「留学生30万人計画」策定し、計画的に推進を図り、人的ネットワークの形成を促進しようとしている。今後、こうした方針に沿った施策が期待される。

Ⅶ おわりに

国際教育協力の推進に際しては、「個々の国の文化や社会的な背景への配慮が不可欠である等、我が国における教

育経験を直接開発途上国へ移転できないことは当然である」(文部科学省 [2003]) と指摘されていたり、「日本がすべての途上国に対して国際教育協力に貢献することは不可能であり、途上国政府の自主性・主体性とキャパシティ、援助機関の姿勢などの条件整備が重要となる」(内海 [2005] 313) とされているように限界はある。

しかし、これまでの障害児教育分野における国際教育協力の到達点を踏まえて、途上国のニーズに応じて、国際教育協力の可能性を検討し、推進することは、障害者の権利条約に記されているように国際社会における使命である。その際、途上国の実情は様々であることを考慮すると、国際教育協力の経験を有する国々と連携しながら、実践や情報を共有して、相互に補完しながら国際教育協力を推進することが必要となろう。

また、澤村 ([2005] 220) が指摘しているように、日本の教育分野における国際協力の実施体制での最大の問題点は人材難であり、障害児教育の分野では初等教育等に比べて関係者自体の数が少ないことからより一層課題が多いといえる。大学の教員についても、国際協力に参加する社会的・経済的インセンティブ体制がしっかりとしている欧米の大学とは全く異なっている(澤村 [2005] 220) との指摘もみられ、障害児教育関係者がより一層、国際教育協力に関心を持つことが期待される。

【注】

- 1) 人々が生きるために必要な知識・技能を獲得するための教育活動であり、具体的には、就学前教育、初等教育、前期中等教育及びノンフォーマル教育(宗教教育、地域社会教育、成人教育、識字教育など)を総じて基礎教育という。(JICA [2005], xxii)
- 2) BEGIN では、日本の経験を踏まえて、途上国政府のコミットメント重視と自助努力支援、文化の多様性への認識・相互理解の推進、国際社会との連携・協調に基づく支援、地域社会の参加促進と現地リソースの活用、他の開発セクターとの連携、日本の教育経験の活用という基本理念を示した。これらの基本理念に基づいてEFAやMDGsの達成に欠かせない①教育の「機会」の確保に対する支援、②教育の「質」向上への支援、③教育の「マネジメント」の改善を重点分野として、日本の新たな取り組みとして、現職教員の活用と国内体制の強化、国際機関との広範囲な連携の推進、紛争終結後の国造りにおける教育への支援を掲げた。

【文献】

- 独立行政法人日本学生支援機構(2007)平成19年度外国人留学生在籍状況調査結果.
- 古田弘子(2000)発展途上国の聴覚障害児早期教育への援助に関する研究. 風間書房.
- 古田弘子(2003)障害のある子どもの教育開発. アジ研ワールド・トレンド, 96, 32-34.
- 古田弘子(2005)障害児教育開発の国際協力における「従来型」及び「インクルーシブ型」の比較・検討. pp109-111. 中田英雄(研究代表)(2005)インドネシアにおける障害児教育開発の国際協力に関する研究. 平成15年度～平成16年度科学研究費補助金[基盤研究(B)(1)](課題番号15401041)研究成果報告書(最終報告)所収.
- JICA(1994)開発と教育 分野別援助研究会報告.
- JICA(2003)日本の教育経験を途上国にどう活かすか.
- JICA(2004)評価結果の総合分析「初中等教育/理科分野」
- JICA(2005)日本の教育経験—途上国の教育開発を考える—. 東進堂.
- 国際教育協力懇談会(2000)開発途上国への教育協力方策について. (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/002/gaiyou/010901.htm)
- 国際教育協力懇談会(2002)国際教育協力懇談会最終報告. (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/002/toushin/020801.htm#001)
- 国際教育協力懇談会(2006)大学発 知のODA—知的貢献に向けて—.
- 長田こずえ(2007)障害と開発:開発専門家の視点から見た国連障害者権利条約—障害の開発へのメインストリーム化を実現するための手段. リハビリテーション研究, 131, 30-37.
- 牟田博光(2008)2015年に向けての国際教育協力 第5回国際教育協力フォーラム—自立的教育開発に向けた国際協力(配布資料). 1-9.
- 中田英雄(2005)新世紀国際教育交流プロジェクト インドネシアの特別教育開発に関する教育協力研究—日本及びインドネシアの教師による知的障害及び聴覚障害児童に対する協働研究授業 平成16年度拠点システム構築委託事業実施報告書.

- 中田英雄 (2008) 途上国における特別支援教育開発の国際協力に関する研究 科学研究費補助金基盤研究 (A) 報告書.
- 中田英雄 (2008) 国際教育協力における日本型教育実践の応用可能性—国際協働授業研究モデルの開発—. 比較教育学研究, 36, 134-146.
- 時代に即応した国際教育協力の在り方に関する懇談会 (1996) 時代に即応した国際教育協力の推進について. (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/08/07/960708.htm)
- 黒田一雄 (2007) 障害児とEFA—インクルーシブ教育の課題と可能性— 国際教育協力論集, 10 (2), 29-39.
- 文部科学省 (2003) 初等中等教育分野等の協力強化のための「拠点システム」運用の基本方針. (http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/kyoten/youkou/03072801.htm)
- 齊藤泰雄 (2007) 青年海外協力隊「現職教員特別参加制度」による国際教育協力活動. 国際教育協力論集, 10 (2), 41-53.
- 佐藤真理子 (2008) 国際的視点からみた日本型教育実践による協力. 比較教育学研究, 36, 155-159.
- 澤村信英 (2005) 教育開発. 内海成治編 「国際協力論を学ぶ人のために」世界思想社 207-222.
- 田中統治 (2008) 日本型教育実践はアジアで共有できるか? 比較教育学研究, 36, 147-154.
- 筑波大学特別支援教育研究センター (2008) 「国際協力イニシアチブ」教育協力拠点形成事業資料集.
- 筑波大学特別支援教育研究センター (2007) 拠点システム構築事業「国際協力イニシアチブ」報告—青年海外協力隊派遣現職教員のサポート. 筑波大学特別支援教育研究, 2, 99-103.
- 内海成治 (2001) 国際教育協力論. 世界思想社.
- 内海成治編 (2005) 国際協力論を学ぶ人のために. 世界思想社.
- 横関祐見子 (2005) 援助協調への対応. 内海成治編 「国際協力論を学ぶ人のために」世界思想社 299-314.
- 吉池望・古田弘子 (2002) 発展途上国の障害児教育への日本の援助—青年海外協力隊活動に焦点を当てて—. 発達障害研究, 24 (3), 316-325.

Development of International Cooperation on Education within the Special Education in Japan

Yasushi KAWAI*

ABSTRACT

The present paper focuses on the field of special education in terms of international cooperation on education, which has been increasing in the midst of the globalization of recent years. Investigation was made of engagements made hitherto by Japan. The results showed that despite the fact that international education cooperation within special education is considered to be behind the developments in international cooperation in math and science education, as Japan entered the 21st century, activities have been performed at the government level, such as the Cooperation Bases System, International Cooperation Initiative, etc. This investigation made it clear that the scope and coverage of such governmental activities continue to broaden. The report indicated that remarkable developments can be ascertained especially in joint cooperative lesson studies, in the support for Japanese teachers working overseas who have been dispatched as Japan Overseas Cooperation Volunteers (JOCV), and in the collection, processing, management, and communication of information concerning special education. As orientations into the future, suggestions were made regarding the necessity of such things as the development of international education cooperation that is closely linked with actual school sites, investigation of initial-period conditions and appropriate matching, increased awareness of the similarities and differences between special education and ordinary education, a strengthening of the position that welcomes overseas students for study in Japan, promotion through the cooperation of multiple countries, a raising of the awareness of persons involved with special education, and an increase of the numbers of researchers, etc.

* Clinical Psychology, Health Care and Special Support Education