

論文

ベトナム・ホーチミン市における特殊教育に関する現職教育の現状と課題

丹野 傑 史*・Dang Thi Phuong Mai*・安藤 隆 男*

ベトナム・ホーチミン市における特殊教育教員への現職教育の現状と課題について明らかにした。ホーチミン市師範大学特殊教育学部の現職教育コースでは、視覚障害、聴覚障害、知的障害、発達障害等について幅広く学ぶ内容となっていた。インクルーシブセンターと盲学校では、幼稚園、小学校等の通常学校教員も含めた幅広い教員を対象に、視覚障害児、聴覚障害児、重複障害児の指導法や教育計画といった内容の講習を行っていた。ベトナムでは、インクルーシブ教育が主流となっているが、制度上小学校の教員養成課程を卒業しないと、小学校教師に就くことができない。特殊教育学部における現職教育プログラムの対象は師範短期大学の特殊教育学部の卒業生であり、インクルーシブ教育を担う教員の専門性向上に十分対応できていないことが課題であった。また、各施設とも、脳性まひ児に対する指導法を教えられる講師が国内にいないことが課題として指摘された。

キーワード：ベトナム・ホーチミン市, 特殊教育, 現職教育

I 問題の所在と研究の目的

ベトナム社会主義共和国（以下、ベトナム）の特殊教育のはじまりは、19世紀中葉の1866年、フランス植民地下で設置された聾教室であるとされる（黒田, 2013）。1903年にはサイゴン（現ホーチミン市）に盲学校が設立されるなど、慈善事業を出発点として視覚障害教育、聴覚障害教育を中心に展開されてきた。近年は、国際的な動向に影響を受け、「万人のための教育（Education for All）」として展開されてきている（南部・白銀, 2013; 高馬, 2013）。2010年に施行された障害者法（LUẬT NGƯỜI KHUYẾT TẬT, 51/2010/QH12）第28条では、特殊教育の形態としてインクルーシブ教育、セミ・インクルーシブ教育、特殊学校の3つを位置づけており、同第2項ではインクルーシブ教育が主要な教育形態であると規定している。2006年に出された国家行動計画「障害者のための国家支援計画（2006-2010）」（Đề án trợ giúp người tàn tật giai đoạn 2006-2010, 239/2006/QĐ-TTg）においても、2015年までにすべての障害児に対してインクルーシブ教育を提供することを目指している。実際、ベトナム南部最大の都市であるホーチミン市では、特殊学校が2012年時点で25校設置されているのに対し（Lê, 2013）、インクルーシブ教育を行っている通常の学校が2009年の段階で小学校245校、中学校96校に上る¹⁾（Nguyen, 2009）。

教員養成制度については、1999年にハノイ（ハノイ師範大学）とホーチミン（ホーチミン市幼児師範学校）で開始され、現在ハノイ師範大学およびホーチミン市師範大学の2つの師範大学を中心に養成が行われている。ベトナムでは、日本のような教員免許制度を採っておらず、師範大学等の当該教育に関わる学部（例えば、小学校教員になるためには小学校教員養成課程、特殊教育教員になるためには特殊教育学部等）を卒業し、公務員試験に合格することで教員資格を得る（関口, 2012）。なお、1つの学部を卒業することにより得られる教員資格は原則1つで

あり、複数の教員資格（例えば小学校と特殊学校）を同時に得ることはできない（柴山, 2008）。そのため、特殊教育の主要な教育形態として位置づけているインクルーシブ教育を行う小・中学校（以下、通常の学校）の教員になるためには、通常の学校の教員資格が必須となる。すなわち、特殊教育学部を卒業しても就くことができるのは特殊学校のみであり、通常の学校の教員には就くことができない（Hoang, 2015）。また、ホーチミン市師範大学特殊教育学部では、カリキュラムが特殊教育に特化しており、教科指導に関わる内容がほとんどないこともあり（安藤・丹野・黒羽・尾坐原・任・Hoang, 2015a）、特殊学校において教科の専門性の確保が課題となっている（安藤・尾坐原・黒羽・丹野・任, 2015b）。

このように教員養成制度と特殊教育の実態がずれている中、ホーチミン市では、ホーチミン市師範大学に加えて、インクルーシブ教育サポートセンター（Center for Supporting and Developing Inclusive Education for People with Disabilities.HCM.C; 以下、インクルーシブセンター）が現職教育プログラムを開講し、特殊教育に関わる教員の専門性確保に努めている。また、ベトナムの特殊学校では教科学習が可能な場合、小・中学校でインクルーシブ教育を受けることもあり（安藤ら, 2015b）、特殊学校と小・中学校等との関わりも大きく、特殊学校は地域のセンタ的な役割も担っている。

本稿では、ホーチミン市師範大学、インクルーシブセンター、特殊学校が特殊教育教員の専門性を確保するために、どのような現職教育プログラムを実施しているのか、現状と課題について明らかにすることを目的とした。

II 研究の方法

1 対象

ホーチミン市師範大学、インクルーシブセンター、特殊学校をそれぞれ対象とした。インクルーシブセンターについては、ホーチミン市内に国立と私立あわせて4つのインクルーシブセ

* 筑波大学人間系

ンターがあることが確認できたが、唯一の国立であるAインクルーシブセンターを対象とした。特殊学校については、自校の教職員向けだけでなく、他の学校の教職員向けの現職教育プログラムも実施している国立B盲学校を対象とした。

2 手続き

(1) 研究協力の依頼

事前にホーチミン市師範大学特殊教育学部長、Aインクルーシブセンター長、B盲学校長に調査協力の依頼を行った。その後、各機関を訪問し、口頭および文書による研究協力依頼を行い、承諾を得た。

(2) 基礎資料の収集

各機関とも、日本における学校要覧のような教員、児童生徒、学生の数や教員の情報、カリキュラムといった基本的資料に関する公刊資料はなかった。そこで、各施設長（ホーチミン師範大学は学部長）を通じて、基礎資料の提供を求めた。提供された資料は、教員数、教員の専門や職務、幼児児童生徒学生数、現職教育プログラムの一覧であった。これらの資料は、ベトナム語および日本語に精通し、両国の特殊教育（特別支援教育）についても理解しているベトナム人研究者1名が翻訳を行った。なお、翻訳中に生じた不明点・疑問点等については、メール等にて確認を行った。

(3) 聞き取り調査

特殊教育学部学部長、Aインクルーシブセンター長、B盲学校長に対して、それぞれの機関の現状や課題について聞き取り調査を行った。調査は、日本人研究者とベトナム人研究者の2

名で行った。聞き取り調査の内容については、基礎資料と同様に翻訳を行い、翻訳中に生じた疑問等はメール等により確認を行った。

3 調査期間

2015年3月～10月

III 各施設における現職教育の現状と課題

1 ホーチミン市師範大学特殊教育学部長からの聞き取り

(1) 特殊教育学部概要：ホーチンミン市師範大学特殊教育学部は、2002年に特殊教育学科として設置され、2007年より特殊教育学部となっている。2010年にカリキュラムが改正され、現在は入学年度により知的障害と視覚障害、知的障害と聴覚障害のいずれかの専攻となる。また、カリキュラムは、インクルーシブ教育、早期教育を重視し、特殊教育に特化した編成となっている（安藤ら、2015a）。調査実施時点において正規コースの在学者は160名であり、卒業生については過半数が特殊学校の教員に就いていた。

教員の概要をTable 1に示した。現在、特殊教育学部には17名の教員がいるが、特殊教育を専門にしているのは9名（修士修了4名、学士卒5名）であり、それ以外の専門としては心理学、教育学、文学等であった。修士号の取得については、オーストラリアのほか、アメリカ、イギリス、インドで取得しており、ベトナム国内、あるいは日本で修士あるいは博士を取得した教員はいなかった。

Table 1 ホーチミン市師範大学特殊教育学部教員概要

学位	教員数	専門
博士	3	文学・教育学・心理学各1
修士	7	特殊教育3（自閉・視覚・行動障害各1），他4
博士課程在籍中	1	特殊教育1（視覚障害）
学士	4	特殊教育4
修士課程在学中	2	特殊教育1（知的障害），心理学1
合計	17	特殊教育9，教育学・心理学6，他2

(2) 現職教育の実態

ホーチミン市師範大学特殊教育学部では、2006年に現職教員プログラムとして、師範短期大学や専門学校の卒業生を対象とした3年コースと、師範短期大学の特殊教育学部を卒業した2年コースを設置した。このうち、3年コースについては2008年以降入学者がおらず、現在は事実上2年コースのみの開設となっている。2015年現在95名が在学している。

Table 2に現職教育プログラムのカリキュラムを示した。専門基礎科目（5科目）、専門科目（20科目）、教育実習、卒業試験から構成され、教育実習と卒業試験を除く25科目中22科目（88.0%）が特殊教育に関わる科目であった。4年間の正規コースとは異なり、視覚障害、聴覚障害、知的障害、発達障害の各領域について学ぶ構成となっている。

Table 2 ホーチミン市師範大学特殊教育学部現職教育プログラムの構成

区分	科目	単位
専門基礎科目	保育・幼稚園，小学校における教育	3
	子どもの精神障害	2
	特殊教育における科学研究法	3
	乳幼児・児童の心理学	3
	神経心理学	2
専門科目	歩行訓練	3
	ベトナムの点字	2
	視覚機能の評価	2
	視覚障害を併せ持つ重複障害児教育	3
	小学校における視覚障害児の指導法	3
	手話（サイン言語）	3
	聴覚障害児の聞くこと・話すことの練習	3
	聴覚障害児のコミュニケーション発達	3
	小学校における聴覚障害児の指導法	3
	小学校における知的障害児の指導法	4
	知的障害児の診断・評価	3
	学習障害児教育	3
	障害児の行為管理	3
	注意欠陥・多動性障害教育	2
	自閉症児教育	3
	言語障害児教育	3
	脳性まひ児教育	2
	個別教育計画	3
	障害児の性教育	3
心理療法	3	
その他	教育実習	6
	卒業試験	4
計		80

（3）現職教育の課題

聞き取り調査の結果，特殊教育学部長からは，教員の専門性が課題としてあげられた。Table 1から明らかなように，特殊教育学部では特殊教育を専門としている教員は約半分であり，そのうち4名は学士のみである。博士号取得者に限れば1人もいない。このことから，特殊教育全体に関する専門性が不足していることが課題としてあげられる。また，重複障害教育や肢体不自由教育については，それぞれ1科目ずつ開設されているが，特に肢体不自由教育については専門性をもつ教員がいないことが課題としてあげられる。

課題の第2は，教員養成数の不足である。特殊教育学部長によると，ホーチミン市の特殊学校の教員のうち，師範大学等で特殊教育を学んだ者は7割程度にとどまり，そのほとんどが師範短期大学の卒業生であるとのことであった。師範大学等で特殊教育を学んだ経験を増やすことが重要であり，現在開設されている2年コースが果たす役割は大きいと思われる。

課題の第3は，インクルーシブ教育への対応である。現状のカリキュラムでは初等教育や幼児教育に関する科目が十分ではないことが指摘されている（Hoang, 2015）。また，制度的にも，現状のベトナムの教員養成制度では，特殊教育学部を卒業しても通常の学校の教師になることはできない。インクルーシブ教育を担当する教員を如何にして養成するかが課題である。

2 Aインクルーシブセンター

（1）Aインクルーシブセンターの概要

Aインクルーシブセンターは，1989年4月に設置され，主な業務としては，①障害児の早期発見，②地域における障害児の

ための早期介入プログラムの策定・実施，③保護者に対する相談業務がある。2015年5月現在，Aインクルーシブセンターの職員は31名であり，20名の教員が早期介入を中心に担当している（Table 3）。また，通所による指導も行っており，知的障害，自閉症，聴覚障害を中心に138名の障害児が週に1～2回通所し，指導を受けている。

Table 3 Aインクルーシブセンター職員の概要

	教員数（人）	備考
大学・大学院の専門		
特殊教育	15	
特殊教育以外	5	
専門領域		複数領域を専門とする教員2
聴覚障害	5	
知的障害	12	
その他	5	心理3, LD1, 小学校教育1
業務内容		
診断・評価	6	相談も担当する教員3
早期介入	16	
精神運動療法	10	
重複障害児教育	4	
インクルーシブ教育のサポート	2	
その他	2	聴覚障害教育1, 音楽療法1

（2）現職教育の実態

Table 4に2014～2015年にかけてインクルーシブセンターが開講した現職教育プログラムの一覧を示した。それぞれのプログラムの開催期間は，1日完結のものから2週間程度の期間のものまであり，内容によっては年に複数開催されている講座もある。また，Table 4からわかるように，脳性まひ児に関する内容など，講座によっては海外から講師を招聘しているものもあっ

た。

Table 4 Aインクルーシブセンターにおける現職教育プログラム

(2014.1.1～2015.3.31)				
プログラム名	参加者数 (人)	期間	講師	
1 小学校の学習障害児の発見・診断と支援	250	11月～12月	HCM市教育・訓練局とセンターの専門家	
2 保育・幼稚園の発達障害児の発見・診断と支援	1000	7月～12月	センターの専門家	
3 精神運動療法の実習法	25	3月～12月	ベルギーからの専門家	
4 脳性麻痺児のための診断・治療の向上	15	2015年2月	フランスからの専門家	
5 特殊学校での学習障害児への早期介入	120	2014年8月	HCM市教育訓練局とセンターの専門家	
6 聴覚障害者への手話の紹介	200	2015年3月	プロジェクトとセンターの専門家	
7 自閉症児への指導法と支援法	400	4か月に1回	外国の専門家、センターの専門家	
8 特殊学校でのリソースセンターとして活動モデルの作成	100	2015年8月	センターの専門家	

(注) 参加者は、インクルーシブセンターの教員、特殊学校の管理者・教員、各地域の管理者・教員、保護者等。

(3) 現職教育の課題

センター長へのAインクルーシブセンターの課題についての聞き取りから、脳性まひ児や重複障害児に対する指導法に関する専門性がないことが指摘された。また、Aインクルーシブセンター全体の課題として、障害児の指導を行うにあたり施設設備が整っていないこと、脳性まひ児や重複障害児以外についても、Table 4の講師の一覧からも教職員の専門性が十分でないことがあげられた。

3 B盲学校

(1) 学校の概要

B盲学校は全国に3校しかない国立の盲学校の1校であり、ホーチンミン市内で最も歴史のある特殊学校である。2014年度261名の児童生徒が在籍し、31.8%にあたる83名が重複障害児である。B盲学校では、教科学習が可能な児童生徒は午前中²⁾近隣の通常の学校で授業を受け、午後は盲学校で障害に応じた指導を受けており、その数は261名中61名(幼稚園16名、小学部21名、中学部8名、高等部16名)である。

一方で、ベトナムでは課程主義を採用しており、進級については試験に合格する必要がある³⁾。また、ベトナムでは特殊教育に関しては国家カリキュラムが策定されておらず、通常の学校に準じたカリキュラムを編制している。そのため、教科学習が難しい重複障害児の場合、学校に入学することができない、あるいは入学しても進級することができないケースがある。実際、幼稚園では70名中56名(80.0%)が重複障害児であり、この56名中44名(78.6%)が過年の児童生徒であった。

教員については、調査実施時点において49名であり、このうち特殊教育を専門に学んだ教員は20名(40.8%)と半分以下であった。20名のうち、師範大学で特殊教育を専攻した者は16名おり、うち11名は現職教育プログラムを受講して特殊教育を学んだ教員であった。

(2) 現職教育の実態

2014年2月から12月までに開設されたプログラムの一覧をTable 5に示した。盲学校で開設された現職教育プログラムであるため、視覚障害に関する内容が多いが、聴覚障害や重複障害に関するプログラムも開設されていた。対象については、自校の教員だけでなく、他の盲学校、特殊学校の教員であった。

Table 5 B盲学校における現職教育プログラム

2014.1.1～2015.3.31)					
対象	プログラム 内容	参加者	人数	期間	講師
視覚障害	生徒、若者、保護者との相談方法	B盲学校、幼稚園、小学校、	54	5日	海外の大学教員
	課外活動の訓練	特殊学校教員	45	3日	
弱視	基礎的訓練	B盲学校、幼稚園、小学校教員	15	2日	海外の専門家
	補助具を使うスキル訓練		22	6日	
	指導する教員のサポート		30	2日	
重複障害	視覚機能の評価	B盲学校、幼稚園、	25	4日	海外の視覚障害研究者
	計画作成の訓練	小学校、	28	5日	
その他	タイ北部の盲学校における トランジションプログラムの訓練	B盲学校教員	7	7日	B盲学校の教員

(3) 現職教育の課題

B盲学校長からは、B盲学校の課題として、専門性の確保が難しいことがあげられた。第1に、教科の専門性である。B盲学校では、教科学習が可能な児童生徒は基本的に近隣の通常の学校で学んでいるが、中学部、高等部を中心に盲学校で教科学習を行っている視覚障害児もいる。しかし、ベトナムの教員養成制度では、特殊教育と小学校等の通常教育の教員資格を同時に取得することができないため、特殊教育を専門に学んだ教員には小学部以上の教科の専門性がなく、結果として彼らを幼稚園部に配属するしかできないことが課題である

第2に、重複障害児、特に肢体不自由のある重複障害児に対する専門性である。B盲学校では83名いる重複障害児のうち、51.8%にあたる43名が肢体不自由との重複である。彼らに対する専門性がなく、現職教育プログラムも十分に用意できていないことが課題である。

IV ホーチンミン市における現職教育の現状と課題

1 ホーチンミン市における現職教育の重要性

問題の所在と目的で述べたように、現在のベトナムの教員養成制度では、特殊教育学部を卒業しても小学校等の通常の学校の教員になることはできない。本調査の結果から、現在ホーチンミン市師範大学特殊教育学部で設置している2年コースは、師範短期大学特殊教育学部の卒業生を対象としており、インクルーシブ教育というよりもむしろ、特殊学校の教員の専門性向上を意図していることが示唆された。また、B盲学校からは、特殊教育学部を卒業した学生が、教科に関する専門性がないため、中学部や高等部の担当にすることができず、幼稚園部に配置している現状が指摘された。教科学習が可能な児童生徒が盲学校にも在籍していること、インクルーシブ教育の中心である通常の学校の教員になるためには制度上初等教育学部等を卒業する必要がある現状を鑑みると、通常の教育に関する学部を卒業した教員に特殊教育に関する現職教育を行うことが重要性であることが改めて確認できた。

一方で、Aインクルーシブセンターでは、小学校の教員向けの研修も開催しており、ホーチンミン市のインクルーシブ教育を行う上で、重要な役割を果たしていることがうかがえた。

2 ホーチンミン市における現職教育の課題

ベトナムでは、諸外国と同様にインクルーシブ教育の進展により、通常の学級に発達障害児が多く在籍していることが明らか

かとなってきた（LE・LE・江田，2013）。また，現在の教員養成制度では，インクルーシブ教育を担う通常の学校の教員養成に必ずしも特殊教育学部が貢献できておらず，現職教育で対応しなければいけない現状が明らかとなった。

しかしながら，各施設から共通してあげられた課題は，肢体不自由児への対応であった。実際，B盲学校では重複障害児の過半数が肢体不自由との重複であった。Aインクルーシブセンターでは，訓練を受けている児童生徒に肢体不自由単一障害の子どもはならず，肢体不自由との重複障害児も4名とごくわずかであった。それにもかかわらず，B盲学校と同様に，指導法の専門性がないことを課題としてあげており，現職教育プログラムでは，海外から講師を招聘していた（Table 4）。師範大学においても，肢体不自由，特に脳性まひ児に対する指導に関わる専門家がスタッフとしておらず，海外からの支援に期待を寄せていた。

ベトナムでは，肢体不自由児は教育の対象となっていないが，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される⁴⁾（寺本，2012）。今後，肢体不自由児に対する指導法をどう充実させていくかが重要である。

V おわりに

Aインクルーシブセンターでは，現職教育プログラムの実施にあたり，海外から積極的に講師を招聘している。B盲学校のように，特殊学校においても重複障害児が多く在籍し，肢体不自由児への指導に困っている学校もある。今後は，Aインクルーシブセンターなどと協力し，肢体不自由児に対する指導研修を開催することについて，情報提供や技術支援等を実施すること，あるいは現職教員や大学関係者を日本に招聘して肢体不自由教育に関して研鑽を積んでもらうといった方法により，ベトナムの肢体不自由教育に対する専門性向上に貢献できるのではないかと考える。

付記

本研究は，日本学術振興会科学研究費補助金「グローバル・スタンダードとしての特別支援教育の創成と貢献に関する総合的研究」（平成25-28年度基盤研究（A），研究代表者：安藤隆男）の研究成果の一部である。

註

- 1) 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ることから，具体的な実数については把握されていない（黒田，2013）。
- 2) ベトナムでは，教室の不足等の問題があり，学校によっては午前午後の入れ替え制を採用している（浜野，2004；高馬，2013）。B盲学校では，午前中が通常の学校での教科指導，午後が盲学校での障害に応じた指導となっている。
- 3) 2013年に新たに制定された障害者に対する教育政策に関する規定（42/2013/TTLT-BGDĐT-BLĐTĐHXH-BCT）では，障害があり通常の教育に対応できない児童生徒の進級，進学については，「個別教育計画に基づいて，評価する」と規定された。同規定

に基づき，今後は教科学習が難しい児童生徒の進級要件が変更されることも予想される。

4) 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。

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.
- 浜野隆（2004）初等教育普遍化に向けての政策課題と国際教育協力—ベトナムの事例—。国際教育協力論集, 7(2), 39-53.
- Hoang, T.N.（2015）ベトナムの特殊教育教員養成の現状と課題。安藤隆男・Hoang Thi Nga・Nguyen Thanh Tam・小林秀之，インクルーシブ教育システム下における特別支援学校の役割V～ベトナムの教員養成及び教育現場の立場から日本の教員養成及び特別支援学校の役割に期待すること～。日本特殊教育学会第53回大会学会企画研究委員会シンポジウム。
- 高馬絵子（2013）ベトナムにおける近年の教育動向と中等教育改善。上智教育学研究, 26, 21-43.
- 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.
- 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 HUỐNG TỐI 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.
- LE Thi Minh Ha・LE Nguyet Trinh・江田裕介（2013）ホーチミン市における多動性障がい有する児童の実態調査。和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 23, 163-175.
- 南部広孝・白銀研五（2013）ベトナムと中国における教育普及政策の展開：特別なニーズをもつ子どもへの対応を中心に。京都大学大学院教育学研究科紀要, 59, 125-149.
- Nguyen, T. D.（2009）Bao cao Tổng kết Công tác Giáo Dục Khuyết Tật Nam học 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.
- 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.
- 柴山真琴（2008）幼児教育分野における途上国支援のための基礎研究—文化間対話から見えるベトナムの保育者養成の課題—。鎌倉女子大学紀要, 15, 1-12.
- 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—考察。アジア経済, 53（1），2-34.