

## スリ・ランカにおける特殊教育教員養成

—外国の援助とのかかわりに焦点をあてて—

古田 弘子・セートウンガ・プラサード\*

### Teacher Education in the Field of Special Education in Sri Lanka with a Particular Reference to Foreign Assistance

Hiroko FURUTA and Prasad SETHUNGA\*

(Received September 1, 2000)

The aim of this paper is to describe certain characteristics regarding the teacher education system in the special education field in developing countries with a particular reference to foreign assistance in Sri Lanka. Sri Lanka is proud of its high levels of both education and health care, and, relative to other developing nations, the special education system is already quite developed. There are two kinds of teacher education systems in Sri Lanka: the traditional system and the alternative system. The traditional system has been a part of the Teacher Training College near Colombo for two years. The alternative system to train teachers for children with special educational needs and which has been conducted for short periods in each province, was started about ten years ago. Both systems were developed with assistance from foreign aid organizations. In addition, a teacher education system which has been implemented in a school for the deaf was organized by an NGO with assistance from foreign organizations. Evaluation of the alternative system will be one of the necessary tasks in the future. It has been determined that teacher education in the field of special education has not caught up with teacher education in general with the shift from in-service to pre-service training, perhaps because of a lack of awareness among government policy makers.

**Key words :** Teacher Education, Special Education, Sri Lanka, Foreign Assistance,

#### I. はじめに

近年, 従来欧米諸国に偏りがちであった外国の障害児教育への関心が, アジア諸国に対しても向けられるようになってきている. その背景としては, 国連の「国際障害者年」及びそれに続く「アジア太平洋障害者の十年」のような国際的動向がまずあげられよう. また一方で国際協力事業団による青年海外協力隊員派遣等, 政府あるいは非政府機関 (NGO) が実施する国際交流事業が増加し, アジア諸国で障害児教育・福祉にかかわることがさほど珍しいことではなくなったのも事実である. しかし, アジアの障害児教育の現状は, 残念ながら十分に把握されているとは言えない. 身近なはずのアジアの, とりわけ発展途上にある国々における障害児教育制度やその実態を理解することは, インターネット等による基礎的情報の入手が比較的容易な欧米諸国と比較して格段に困難であり, 断片的な情報しか得られないことが多いからである.

ある国の障害児教育の制度や実態を把握する上で, 当該国の教員養成の方法を詳らかにすることは有効な方法である. 言うまでもなく, 障害児教育において教員の果たす役割はきわめて大きく, その専門的知識や技能の習得を含めた教員養成のあり方は, その国の教育の質を決定するき

---

\* ペラデニヤ大学人文学部

わめて重要な柱のひとつであるからである。発展途上国では障害をもつ子どもの教育の意義が理解されることは難しく (MALAKPA, 1992), この領域に国の予算を割くことを期待することはできない。結果的に多くの場合障害児教育の開始及び発展を外国の援助に頼ってきた発展途上国において、教員養成はどのような様相を示すのか。

本研究では、南アジアの発展途上国であるスリ・ランカをとりあげ、外国の援助とのかかわりに焦点をあてて、その特殊教育教員養成制度の特質を明らかにすることを目的とする。スリ・ランカの特殊教育教員養成については、荒川 (1996) によってその概要と後述する JÖNSSON の考え方が紹介されている。本研究では荒川 (1996) の報告で十分な検討がなされていない、スウェーデンの援助に焦点をあてた分析、さらにはスリ・ランカの教員養成制度全体とのかかわりについての分析をすることでスリ・ランカの特殊教育教員養成の特質を明らかにし、発展途上国の特殊教育教員養成のあり方への示唆を得ることをねらいとするものである。ただし、スリ・ランカにおける特殊教育教員養成は、後述するようにその抜本的改革が迫っていると思われ、結果的に本稿は近い将来の大幅な変化を前提としたスリ・ランカの教員養成の実状紹介であることをお断りしておきたい。

スリ・ランカは、南アジアの島国であるが、教育・保健指標のパフォーマンスがその経済指標と比較して高い水準にある、発展途上国の中でも例外的な国である。すなわち、GDP (国内総生産) に対して識字率の高さや乳児死亡率の低さが際だっているが、これは 1948 年の独立以降の教育と医療の無償化の実施によるものである。このような教育・保健指標の高さが、スリ・ランカにおける障害児教育の発展の基盤となっている。スリ・ランカに対しては多くの国々が教育分野、さらには障害児教育分野における援助を実施してきているが、日本もまた専門家及び青年海外協力隊の派遣、あるいは国立教育研修・研究所 (National Institute of Education: 以下 NIE) の建物の建設その他の機材供与を通じて、少なからぬ人的・物的援助を実施してきた国々の 1 つである。本研究では学校教育に限定して教員養成制度を論ずるためふれることはできないが、日本は聴覚障害児の就学前教育施設の教員養成の開始及び発展に直接かかわっている (日比, 1993; 古田・吉野, 1999)。

図 1 にスリ・ランカの行政区分地図を示す<sup>1)</sup>。

## II. スリ・ランカにおける特殊教育教員養成の歴史

スリ・ランカにおける障害児教育の開始は、一般に、イギリスの植民地政府下、1912 年にイギリス国教会信徒により開設された盲・聾学校であるとされる。開学当初から同校では教員養成部をもち、イギリス人教員によりスリ・ランカ人教員の研修が実施されていた (Ceylon School for the Deaf and Blind, 1962)<sup>2)</sup>。

独立後、教育の無償化が実施され、植民地時代の英語による教育に代わって、スリ・ランカでもともと使用されているシンハラ語またはタミル語による教育が実施されるようになった。1960 年までに数校の盲・聾学校が開設されていたが、同年の学校教育の国有化政策によりほとんどの学校が公立学校 (Government Schools) に移行する中で、これらの盲・聾学校は社会福祉省管轄<sup>3)</sup>の私立社会福祉施設である政府支援学校 (Government Assisted Schools)<sup>4)</sup> にとどまった。

その後、1970 年代から公立学校における障害児教育がスタートしたが、それは 1960 年代からの欧米諸国の障害児教育専門家の支援によってはじめて実現されたものであった。公立学校にお

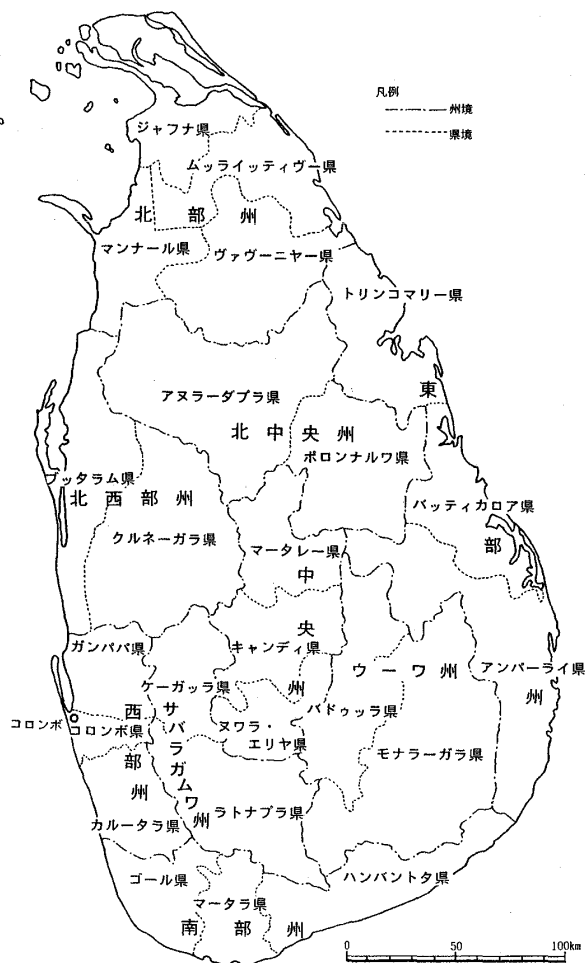


図1. スリ・ランカの行政区分地図

ける障害児教育は、統合教育、具体的には公立普通学校の敷地内に、通常学級に隣接して設置された特殊学級（ユニットと呼ばれる）を設置するという形態で実施された。統合教育の開始に伴って特殊教育専門教員を養成する必要が生じ、政府による正式な教員養成がスタートした。すなわち、経済活動の中心地コロomboの郊外に位置するマハラガマの教員訓練学校（Teacher Training College）において、1970年に視覚障害児教育教員養成課程が、続いて1972年に聴覚障害児教育教員養成課程が開始された。同時に1971年には教育省に特殊教育部が開設され、特殊教育行政が正式に開始された。以上より、スリ・ランカにおいては公立学校における障害児の教育、特殊教育教員養成及び政府による特殊教育行政とが先進諸国の援助で同時期に開始されたことが見てとれる。従来のスリ・ランカにおける特殊教育教員の伝統的養成方法は、このような教員訓練学校における2年間の3つの障害別コースであった。ただし、知的障害児教育教員養成課程については、スウェーデン政府の援助で1986年に同教員訓練学校が設置されるまで、その開設を待たなければならなかった。

この後のスリ・ランカの特教行政における大きな変化は、1987年の地方分権制度の開始に伴って起こった。すなわちこれ以降中央政府教育省の業務は国家政策の策定と各州教育局の監督にとどまり、実際の業務は各州教育局に移管された。地方分権制度以降の特教行政組織図を図2に示した。

以上に述べた以外に指導者養成を目的とした教員研修として、以下のようなものが見られる。米国の NGO により 1960 年代に 2 度、英国の NGO により 1970 年代に 1 度、大学卒業資格をもつ教員を対象に大学のディプロマ（証書取得）コースが開講された。受講者の中には現在教員訓練学校や国立教育研修・研究所（NIE）の職員として、教員養成・研修を実施する指導的立場にある者が多い。また、教員訓練学校を修了し特殊教育教員資格を得た教員の資質向上の場としては、大学卒業資格を取得させる「教育学士（Bachelor of Education）課程」がスウェーデンの援助で 1992 年から NIE において実施されている<sup>5)</sup>。

さらに、NIE 職員を中心とした指導者養成のための「特殊教育学修士課程（Master of Education）」がスウェーデンの Göteborg 大学による遠隔地教育によって 1997 年から実施され、NIE 職員を中軸に 20 人ほどの特殊教育教員が入学の機会を与えられ既にその多くは修了に必要な単位を取得している（WEERASEKERA, 1999）。

伝統的な特殊教育教員養成は現在もスリ・ランカの特殊教育教員養成の核となっているが、ここでその現状と問題点について検討したい。スリ・ランカの教育を評価するとき、小学校就学率と識字率は南アジアの近隣諸国の中で際だって高いが、教育の質に関しては地域格差及び民族による格差が見られ問題が多いことが従来指摘されている（セートウンガ, 1993；World Bank, 1996）。

教育における地域格差とは、たとえば経済の中心地コロンボをかかえる教育先進県である西部

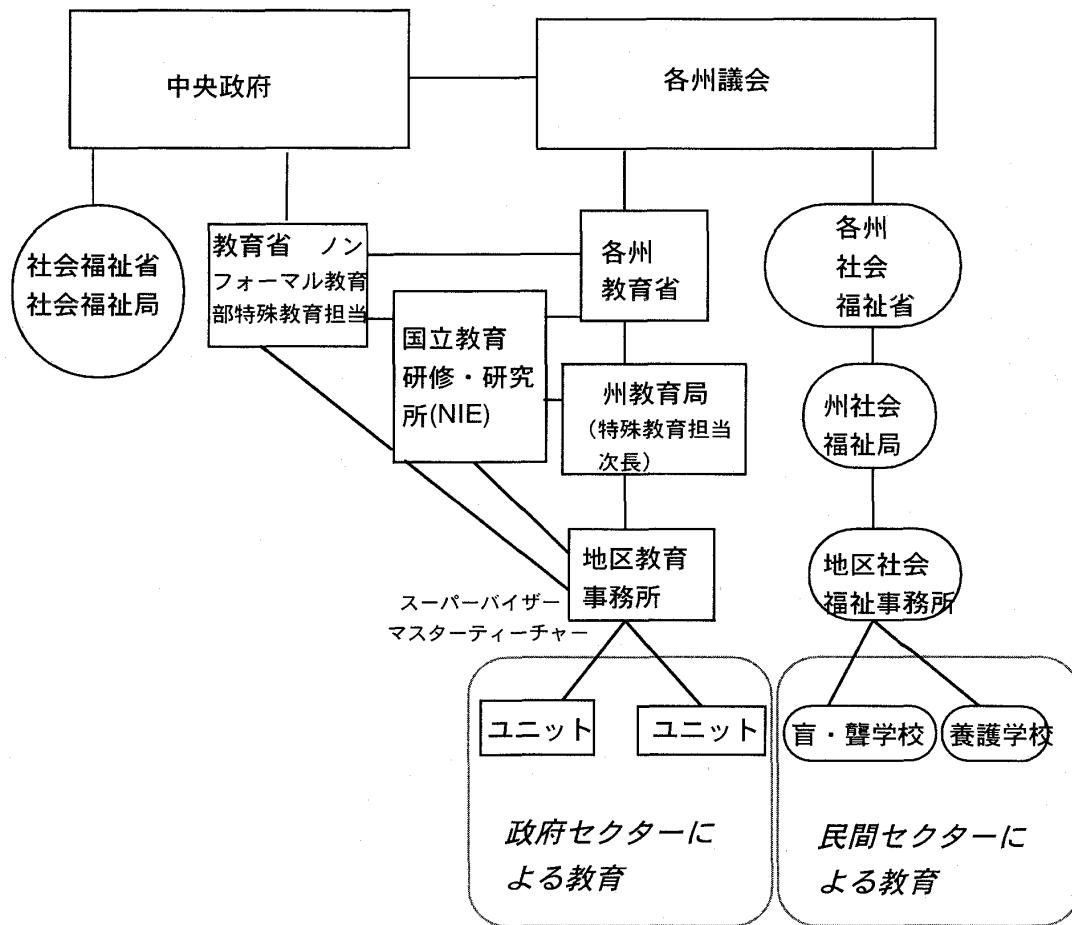


図 2. スリ・ランカにおける特殊教育行政組織図（古田, 1999）

州と、紅茶プランテーション地域をかかえる教育後進県ウーワ州とでは、学校教育のレベル（受けられる学校教育の年数，受けられる教科科目<sup>6)</sup>）に差が見られることを指す。特殊教育教員養成においてもこの格差が見られる。教員訓練学校における現職者教育は，元勤務校への復帰を原則とするものであるが，僻地農村やプランテーション地域の学校に勤務する教員の場合，教員資格の取得を目的に特殊教育の課程に入学し，教育期間修了後勤務校に復帰したがるが，あるいは復帰してもできる限り早く異動を希望することが多い。一方，全国16校の中で唯一特殊教育教員養成を実施するマハラガマ教員訓練学校の立地条件も，農村居住者には不利である。同校がコロombo郊外に立地するため，地方居住者にとっては下宿等の費用の支払いが困難なため，より経済的負担の軽いNIEの遠隔地教育による初等教育教員養成制度等を選択する結果を招く。

一方民族格差とは，スリ・ランカにおいて人口の18%を占める少数民族のタミル人が，多数派シンハラ人と同じレベルの教育の機会を提供されないという問題を指す。タミル人の多くはシンハラ語を解さないので，タミル・メディアの教育機関が必要である。一般の教員養成に関しては，いくつかの教員養成学校，教員訓練学校，大学はタミル・メディア校である。しかし，特殊教育教員養成については，マハラガマ教員訓練学校がシンハラ語を使用言語とする教育機関であるため，タミル・メディアの教員養成が立ち遅れていることが1980年代から指摘されている（Lopez, 1988）。「教育学士コース」についても，シンハラ・メディアのみで実施されているのが現状である。

特殊教育教員養成と教員配置はどのようになっているのか。スリ・ランカの特殊教育教員養成が今なお現職者教育を中心として実施されているため，計画的な教員配置が難しいという問題が指摘される。すなわち，伝統的教員養成制度では，無資格教員が現任校の校長の同意を得て，教員訓練学校を修了し復帰した後に自校で特殊教育ユニットを開設することを前提として入学するのである。この場合，スリ・ランカの教育レベルの高い学校で多くみられるように，男子校あるいは女子校であった場合に，ユニット開設後，たとえば男子校に女子の障害児を受け入れるかどうかという問題に直面する<sup>7)</sup>。また，教員訓練学校を経て自校でユニットを開いた教員が諸事情により異動した場合，資格をもった後任の教員をさがすのは困難である。

教員訓練学校の実態はどのようなものであるのか。マハラガマ教員訓練学校特殊教育科には教室と講師室があるが，それ以外に障害児の臨床指導や検査を実施するスペースや機器・機材はない。教員訓練学校の講師は，公立学校教員としての位置づけのまま（給与体系も学校教員と同じ）で講師として勤務し，講師室には個別の机や椅子は設置されておらず，共有の机を使用して授業準備等にあたっている<sup>8)</sup>。

### III. 代替的教員養成制度の出現

1990年代初頭からスリ・ランカでは，教員が居住する州の実施する講習を短期間受講するという新たな形態による特殊教育教員養成が開始された。これを，ここでは前述の伝統的教員養成方法に対して，代替的教員養成方法と呼ぶこととする。代替的教員養成方法の導入にあたっては，1980年代からスリ・ランカに対して援助を実施してきたスウェーデンの援助専門家の考えが強く反映されている。

JÖNSSONはスウェーデンの援助機関SIDA(Swedish International Development Authority)<sup>9)</sup>によりスリ・ランカその他の発展途上国へ長期にわたって派遣された専門家であるが，自身の経験を通し

てスリ・ランカの障害児教育のあり方について提言した。JÖNSSON (1989) の考え方は、「特別なニーズ教育」概念、すなわち特殊教育の対象を、より軽度の障害をもつ子どもたちに対してまで拡大する必要があるとする新たな障害概念に基づいている。この概念は、1978年のイギリスにおけるウォーノック報告において最初に提唱されたが、従来の障害概念にとらわれず通常学級に在籍する軽度知的障害児、学習障害児、あるいは社会的・家庭的背景により学習上特別な援助を必要とする子どもにまで特殊教育サービスを拡大しようというものである。1994年ユネスコが採択したサラマンカ声明と行動大綱は、「特別なニーズ教育」という用語の世界的な認知を得ることを目的としたものであったが、この新しい障害概念が発展途上国の特殊教育への援助の現場において、既に1980年代末にJÖNSSONらによって提唱及び実施されていたことは注目に値する。

JÖNSSON (1992) は、ユネスコの出版物において、2年間の訓練で毎年25人の教員を養成するという従来の教員養成のペースでは、スリ・ランカにおけるすべての特別なニーズをもつ子どもに対応できるまでには400年かかるという驚嘆すべき数字を示すことで、伝統的教員養成制度の不十分さを指摘し代替的教員養成制度開始の必要性を示した。特殊教育が高度の訓練を受けた教員にしか実施できない領域だと思いこませてきた特殊教育の専門性の神話を打ち消し、おりしも1990年初頭から開始された地方分権制度のもとで実施させることが可能な教員養成の実施方法を提言したのである。具体的には、まず十分な経験をもつ教員にNIEで研修を受けさせマスター・ティーチャー（指導者教員）を養成し、彼らがそれぞれの州で短期教員養成コースを実施するという方法であった。また、従来マハラガマ教員訓練学校では、視覚障害、聴覚障害、知的障害の各課程ごとに養成されるため、単一の障害にしか対応できない教員を生み出してきたという弊害に対処するため、この短期教員養成コースではすべての障害について特別なニーズ教育の枠組みで知識を得られるような研修を行う。

以上のような提言を受けた直後の1991年のNIE特殊教育部の年次報告書（スウェーデンの援助による活動の進捗というタイトル）には、マスターティーチャー養成研修がNIEで実施された後、各州でマスターティーチャーにより560人の初等教育教員に対して3ヶ月の短期研修が実施された、という報告が見られる（National Institute of Education, 1991）。スウェーデンは1983年よりスリ・ランカ教育省に対して援助を実施してきており特殊教育予算の相当部分を拠出している立場にあるが、その中でも特殊教育はスウェーデンが特に重点をおいた領域の1つであった。特殊教育を発展させる基礎条件が整っているスリ・ランカにおいて、スウェーデンはいわばモデル・ケースとして他の発展途上国に先駆けて、特殊教育教員養成方法の転換を実地に行ったと見ることができよう。

その5年後の1996年のNIE特殊教育部の年次報告書においては、計702名の小学校教員がすべての州でシンハラ語あるいはタミル語により10日間短期研修を受講し、その研修を受けた教員によって、北中央州、ウーワ州、西部州に新たに特殊教育ユニットが開設されたことが報告されている（National Institute of Education, 1996）。この短期研修は当初の目的としては、特別なニーズ教育について初等教育教員に対して意識変革を迫るために実施されていたが、受講者の中から実際に特殊教育ユニットを担当する教員が出現することによりスリ・ランカでの代替的教員養成制度として近年定着した。ただし、短期研修を受講する教員のほとんどは既に教員訓練学校あるいはNIEの実施する遠隔地教育により初等教育教員資格を有する者であったという見解が得られた<sup>10)</sup>。しかし、教員が不足している交通不便な地域では、短期研修受講後ユニットを担当している教員もいることが推察される。

代替的教員養成制度の導入により養成された教員は、スリ・ランカで現在どれだけの割合を占

めているのか。ユニット教員とマスターティーチャー、さらに各地教育事務所特殊教育担当者を合わせた政府セクターの特殊教育関係者の中で、短期研修受講によりユニット教員になった者の割合を表1に示した<sup>11)</sup>。最大の都市コロomboを含む都市部やその近郊地域で構成され教員希望者が多い西部州では10%台と低いが、それ以外の地域では特にコロomboから遠ざかるほどにその割合が80%台にまで増加することが示された。代替的教員養成制度が交通不便な僻地農村地域や政治的に不安定な地域に、あるいはタミル人居住地域においてはタミル語使用の特殊教育教員を確保する手段として有効に機能していることが推察される。面談調査の結果、これらの教員に対する評価は高く、スリ・ランカの特殊教育において重要な役割を担っているという意見が聞かれた<sup>12)</sup>。

表1. 代替的教育養成制度により養成された教員の占める割合（政府セクター）

州名	西部	サバラガムワ 中央	ウーワ 北西部	北中央 北東部	南部
短期研修教員の割合	10%台	50%台	60%台	70%台	80%台

#### IV. スリ・ランカにおける特殊教育教員養成の課題

1981年の教育改革法案（White Paper）は、スリ・ランカにおける教員養成全般に根本的な変化をもたらすものであった。それまで教員養成は、高校卒業者を直接採用した後、数年間の未資格教員としての教職経験の後に、教員訓練学校（2年間）における教員資格取得という現職者教育によって主に実施されていた。同法案はこのような従来の現職者教育（In-Service Training）から、3年制の新規全寮制教員養成校（Colleges of Education）10校の設置による入職前教育（Pre-Service Training）へと教員養成の流れを大きく変える役割を果たした。

しかしながら、これまでのところ新規教員養成校には特殊教育の課程は設置されていないため、特殊教育教員養成は今なお現職者教育により実施されている。このことは、外国の援助を受けて障害児に対する教育が制度的に整備されてきたものの、国として積極的にそれをさらに推進していくほどにはその必要性が認識されていないことを示していると思われる。

その後の教員養成制度における変化として、1997年の教育改革法案において、入職前教育を実施する教員養成学校が現11校から15校に増設されることが決定している。同教育改革法案においても、特殊教育における入職前教育についてはほとんど触れられていない。このことは、政府による特殊教育教員養成に対する関心が依然として低いことを示している。しかし、関係者への面談調査から、特殊教育行政担当者は教育省がマハラガマ教員訓練学校を閉鎖した後、新規教員養成学校のいずれかに特殊教育の課程を開設することを希望的に予測していることが判明した<sup>13)</sup>。前述したように、特殊教育分野では、スウェーデンの援助で教育学士号だけでなく、修士号をもつ専門教員についても養成されており、教員養成に携わる専門スタッフの数に不足はない。政府の教員養成政策の方向転換から取り残されることなく、入職前教育を実施する教員養成学校において、特殊教育教員養成が開始されることが当面の最重要課題であると考えられる。

ここで、スリ・ランカにおける例外的な教員養成として有力NGOにおける教員養成について述べたい。1974年に国内の有力NGOであり、海外でもそのユニークな実践で知名度が高いサルボ

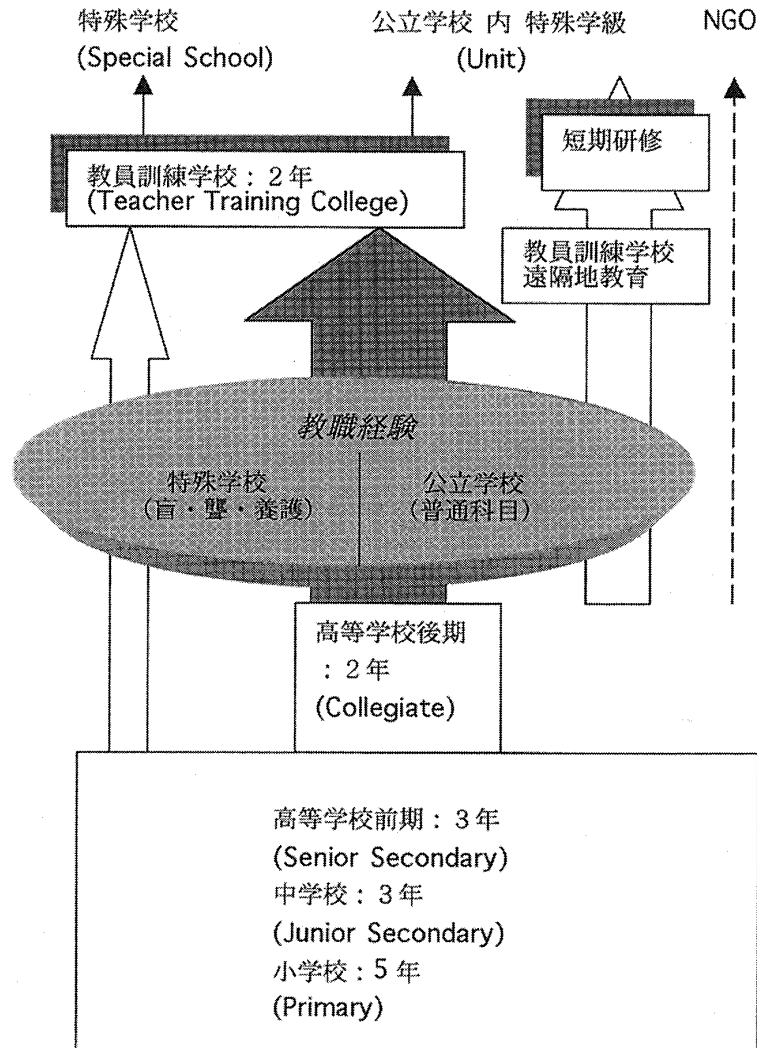


図3. スリランカの特種教育教員養成制度

ダヤ本部内に聾学校が開設された。1998年に筆者が訪問したときには、校長は長くオランダ人女性が勤めており、教室にはスリ・ランカの一般の学校とは異なり外国製の教材や遊び道具がおかれきちんと整理されていた。また、教員も公立学校ユニットでよく見られるように、授業よりも私用を優先させるような態度はみられず、手話を用いてきびきびと活動している様子がかげえた。この学校では教育省の認可を受けていないため、教員の給与を教育省から受けてはいない。教員養成については、教員を順にオランダに送るという独自のシステムをとっており、マハラガマ教員訓練学校に入学する教員はいない。スリ・ランカの特種学校は、民間セクターにより運営されており具体的には社会福祉省管轄の私立の社会福祉施設という位置づけにある。教員の給与(教育省から支払われる)と教員養成において教育省と接点をもっているが、この聾学校においては国が関与する部分はほとんどない。前述したように教員養成のあり方は教育の質を決定する重要な柱の1つであるが、このように発展途上国において政府による教員養成とは全く別個に国内NGOによる教員養成が併存している状態は、外国の援助に伴ってしばしば見られることである。外国援助機関が推進しようとする教育方法、教員養成方法を押し進めていくときに、当該国政府との協力関係をもつよう留意することがその国全体への波及効果という見地から重要だと思



われる。

現時点でのスリ・ランカの伝統的教員養成制度、代替的教員養成制度及びその他の特殊教育教員養成制度を図3にまとめた。

## V. おわりに

本研究から、スリ・ランカの特殊教育教員養成は歴史的に外国の援助に依存しながら発展してきたことが明らかになった。外国の援助に先導されて発展していく傾向は、伝統的な教員養成制度においても見られたが、伝統的教員養成制度の限界を補うために導入された代替的教員養成制度において、スウェーデンの援助機関の意向でいち早く国際的動向を取り入れた形態で実施されたという点でより顕著に見られた。スリ・ランカの例から、発展途上国において先進諸国で実施されている伝統的教員養成方法を適用するだけでは十分でないことから、よりその実状に沿った代替的教員養成方法が導入され成果をあげたことが示された。今後、代替的教員養成制度導入後10年を経過したスリ・ランカにおいてその長期的効果を明らかにすることにより、その有効性について十分な評価・検討を実施する必要がある。

次に、発展途上国における特殊教育教員養成のあり方を考えるときに、スリ・ランカの特殊教育教員養成において地域格差や民族格差といった問題が見られたように、当該国の一般の教員養成制度における問題にも目を向ける必要があることが改めて浮き彫りになった。

本研究から、教員養成に関して政府の注意が特殊教育に向けられない現状の中で今後もこの領域が外国の援助を必要とすること、同時に当該国行政官に対する啓発活動が進められる必要があることが示唆された。アジアのとりわけ発展途上国の障害児教育を理解するためには、その国の経済指標や教育・保健指標から単純に推し量るだけでは不十分であり、諸外国からの援助や国内NGOの姿勢等が複雑に絡み合った様相を把握する必要がある。

最後に、近年のスリ・ランカにおける最大の社会問題は、民族紛争による経済的疲弊、及び国外難民及び国内避難により余儀なくされた通常の市民生活の剥奪である。後者については10万人以上がインドへ難民として逃れ（内約半数は既に帰還している）、65万人以上が国内避難民となっている。この問題は、タミル人テロリストが支配する北東部州にとどまらず、国家予算を逼迫させ、教育・保健分野への政府の予算拠出削減を引き起こしている。また、生活基盤を根こそぎ奪われた人々の集団の中で、障害をもつ子どもだけでなく、PTSD（心的外傷後ストレス障害）等さまざまな特別な教育的ニーズをもつ子どもたちに対応するための教員研修も必要とされている。民族紛争の一日も早い解決を希望するものである。

## 註

- 1) 現在、北部州と東部州は1つの州になっている。
- 2) このような私立学校内での非公式な研修が、後には植民地政府による教員資格証書を得られる公的研修という位置づけに変わった（Ceylon School for the Deaf and Blind, 1962）。
- 3) スリ・ランカの省庁は統廃合が頻繁に行われ把握が容易ではないので、ここでは社会福祉省、及び教育省と簡略化して記すこととする。
- 4) 社会福祉省の管轄下にはあるが教育省に認可された学校であり、教育省は教員の給与のみを支払うと

- いう形で関与する。
- 5) なお、スリ・ランカの大学の学部レベルでは、特殊教育を専門に学ぶコースはなく、唯一ケラニヤ大学の医学部に障害学科 (Disability Study Unit) があり主に障害者リハビリテーションに関する教育・研究を実施している。
  - 6) 例としては、農村や僻地に行くほど理数科や英語を教えられる教師が少なくなることがあげられる。
  - 7) 実際に、筆者は1997年にウーワ州において学校見学中に、男子校における聴覚障害ユニットに女子を特例として受け入れているケースを目にした。
  - 8) 参考までに、隣接するNIEでは、臨時雇用職員に対しても個別の机と椅子が割り当てられ、職場環境が整えられている。
  - 9) 1996年に他の国内政府援助機関と合併・改組してSida (Swedish International Development Cooperation Agency) となった。
  - 10) 教育省特殊教育担当者、及びNIE職員への面談調査 (2000年8月) より。
  - 11) NIE職員から入手した非公式のデータであるが、現状を大まかに判断するための資料としての価値はあると考える。
  - 12) 教育省特殊教育担当官、及びNIE職員への面談調査 (2000年8月) より。
  - 13) 教育省特殊教育担当官、NIE職員及びマハラガマ教員訓練学校講師への面談調査 (2000年8月) より。

## 文 献

- 荒川哲朗 (1996) スリランカにおける障害をもつ子どもの教育と教員養成. 三重大学教育学部研究紀要, 16, 133-144.
- Ceylon School for the Deaf and Blind (1962) 50 Years 1912-1962 Jubilee Souvenir.
- 古田弘子・吉野公喜 (1999) スリ・ランカにおける障害児早期教育の展開—「先進諸国モデル」と「スリ・ランカモデル」に着目して—. 心身障害学研究, 23, 187-196.
- 古田弘子 (1999) 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—わが国のスリ・ランカに対する援助を中心に—. 筑波大学博士論文.
- 日比そのみ (1993) スリランカ聴覚障害児早期教育教師養成コースプロジェクト (1993年度第1期生養成コース) 最終報告書. JICA スリランカ事務所.
- Jönsson T. (1989) Trends in (special) education. In Special Education Center (Ed.) Education for All and Children with Special Educational Needs: Presentations at the National Symposium on Special Education, 6-16. National Institute of Education, Sri Lanka.
- Jönsson T. (1992) Special education training in developing countries. In The View Finder: Expanding Boundaries and Perspectives in Special Education, 1, 8-10. Division of International Special Education and Services of the Council for Exceptional Children (DISES).
- 国際協力事業団企画部 (1996) スリ・ランカ国別評価 教育・訓練分野—資料編—. 国際協力事業団.
- Lopez, I. (1988) Final report: special education 1984-1988 Sri Lanka. Swedish International Development Authority (SIDA).
- Malakpa, S. W. G. (1992) Educational planning and special education in developing countries: a match or a mismatch? International Journal of Special Education, 7, 2, 188-192.
- National Institute of Education (1991) Progress report on SIDA funded activities. Department of Special Education.
- National Institute of Education (1996) Progress report on SIDA funded activities. Department of Special Education.
- セートンガ・プラサード (1993) 日本のODA教育分野の政策分析と国際協力の課題—日本のスリランカに対する教育援助を通じて—. 京都教育大学修士論文.
- Weerasekera, K. (1999) Special education partnerships for the 21<sup>st</sup> century: charting a new course in teacher development. Country Report of Sri Lanka presented at the Nineteenth APEID Regional Seminar on Special Education, Yokosuka, Japan.
- World Bank (1996) Staff appraisal report: Democratic Socialist Republic of Sri Lanka for a teacher education and teacher deployment project.