

ベトナムの和入教育からみた包摂の原理  
－学校を中心とした公教育圏の変容－

論文要旨

白銀 研五

2021年

## 論文要旨

(5914 字)

ベトナム社会主義共和国（以下、ベトナム）は、合意された定義が存在しないなかで国際機関の掲げる包摂概念を受容することで和入教育をおこなってきた。和入教育は、障害のある子どもに対して教育施設で障害のない子どもと「一緒に教育する」形式とされている。また、2018年時点で障害のある学習者が障害のない学習者と同じ学校で学ぶ割合は約91.6%となっており、和入教育が広くおこなわれている状況がある。一方で、国際機関を含め国外の概念等を自国に取り入れる現象は、当該国でそれを受け入れる行動規範等がもともとあるために、それらを導入しようとするという考え方から説明されてきた。しかし、国際機関の包摂概念については西欧近代の認識枠組みに依拠するきらいがあるだけではなく、当該国の文脈が考慮されてもそれがどういった規範や慣習でなり立ち、教育を支えているのかといった点はほとんど議論されてこなかった。本研究は、こうした問題意識のもと、ベトナムの和入教育から包摂を考察するうえで、東南アジアの地域研究で前田（1989）が提示した「圏」という考え方に着目した。

「圏」とは、二者関係を基底に据えた対人主義に基づく人の集まりを意味する。したがって、「圏」の境界はあいまいである一方、中心は明確かつ可変的なものとして措定される。また、その特徴は、同心円的且つ重層的な展開として人の凝集性を捉えることと、構成員の流動性や所属の重複に見出すことができる。これをベトナムの和入教育を対象とした研究に取り入れることで、場をめぐる包含関係の問題に終始しがちであった包摂を、ベトナムの文脈で捉え直すことができる考えた。

こうした問題関心に立ち、本研究は次の3つの分析視角を設定した。1つ目は境界領域に見る教育の公共性である。障害にかかわる包摂の議論では、通常の学校での就学が想定される傾向にあるが、子どもの教育の場は学校だけではない。そこで、本研究は、従来公教育とは認識されてこなかった教育を公と私の境界領域と位置づけ、その領域に見る教育の公共性を分析した。2つ目は、

和入教育がもたらす教育の流動性である。ベトナムでは居住地によって就学する学校が決められるものの、親の希望等により就学先を変更することができることに加え、学校を選ばず学外の教育施設に障害のある子どもを就学させる場合もある。こうした状況を「圏」の視点から見ること、和入教育にかかわる学校の内外に広がる就学を捉えることができるようになる。これにより、本研究は和入教育の展開によってベトナムの教育にはどのような流動性が生じてきたのかを分析した。3つ目は、教育制度の動態である。本研究は時代ごとのベトナムの公教育のあり方を検討し、これを含めて、その外に広がり、公共性を見出しうる教育を公教育圏として定位した。これにより、公と私の境界領域を含みながら人の流動性をともなって立ち現れる公教育圏が、どのように変容してきたのかを考察した。

以上から、本研究は障害のある子どもを対象とした和入教育に着目して、公教育の捉え方を整理し、「圏」として見た教育、つまり公教育圏の変容を精査することで、ベトナムにおける包摂の原理を導出することを目的とした。

本論文の構成は序章と終章に6つの章を加えた8章からなり、各章の対応関係は次のとおりである。序章では問題背景、目的及び分析視角を提示した。第1章から第3章では、国内と国外の視点からベトナムの教育を時間軸で分析した。第1章は教育移転を援用し、外的規範として見た包摂概念の受容を2つの政策循環という視点から考察した。第2章から第3章では和入教育の制度形成をベトナム共産党の方針に基づき4つの時期に分け、各時期の公教育のあり方を検討した。これらをふまえ、第4章から第5章では当事者としての親と教員の視点から学校及び教育施設でおこなわれる活動を分析した。第4章では和入教育が小学校だけでなく、障害のある子どもを対象とした専別学校でもおこなわれている事例を参照し、和入教育の捉えられ方を考察した。第5章では同じく当事者の視点に依拠しつつ、公と私の曖昧な領域を境界領域と位置づけ、公教育の外側で展開される活動の公共性について分析した。第6章では、これらの分析結果をふまえ公教育圏がどのように変容してきたのか、親を起点としてその様態を可視化したうえで考察した。終章では結論としてベトナムの和入教育から捉えた包摂の原理を提示した。

各章の内容は次のとおりである。第1章では、包摂概念がベトナムで受容さ

れる過程を教育移転の視点から分析し、特に2つの政策循環に着目して包摂概念が内化する過程で実際的方法と理想主義的規範とのあいだで揺れ動きがあったことを明らかにした。まず1つ目の政策循環において、1990年に児童の権利に関する条約に批准してから和入は、ベトナムの法規文書に規定されたものの、統合と区別されていなかった。ベトナムはそれを認識しながら、包摂概念に和入をあてることで教育普及のための現実的な形式とした。2つ目の政策循環では2006年の障害者の権利に関する条約の署名から、和入教育が法規文書に規定されるようになったものの、学校において顕在化しつつあった課題への対策を講じないまま、2019年の教育法で理想主義的な定義が採択されるに至った。こうした変遷から、ベトナムで和入教育が受容される過程は、専別教育、半和入教育と組み合わせた段階的な教育形式とされながらも、その実施において現実的な支援方法を模索する過程であったことを明らかにした。加えて、本研究は和入教育を、外的規範の受容を通じて障害のある学習者の教育形式の1つであると同時に、ベトナムの公教育が学習者のニーズに対応することを象徴的に示す教育と定義した。

第2章では、上述した4つの時期区分のうち第Ⅰ期と第Ⅱ期に焦点をあて、社会主義法制におけるベトナムの公教育のあり方を精査し、第Ⅱ期に見るその変化を考察した。まず、第Ⅰ期では「集団主人公」が社会主義国の一体性を維持する概念とされ、権利と義務を不可分とする規定は社会主義国家の集団に帰属する限りそれらを付与する考え方に立っていた。また、学校での学習は社会における労働と結びつけられ、公教育は学校を含めた社会全体をあらわすものであり、障害のある学習者を含めて「誰もが等しく」扱われる教育が構想されていた。しかし、第Ⅱ期で刷新政策がはじまると、私事としての活動が認められるとともに、学校教育の法制度が整備され、公教育は国家が管理する学校を意味するようになり、障害のある子どもをはじめとした学校への就学が進められたことを明らかにした。

第3章では、「社会化」政策が展開された第Ⅲ期から世界経済への参入に向けて法制度の拡充が図られた第Ⅳ期を対象として、公教育がどのように移り変わっていったのかを分析した。第Ⅲ期では、「社会化」政策が為政者の理念に支えられながら、社会資源を公的サービスに活用するだけでなく、ベトナムの規

範意識に働きかけるかたちで不平等の問題に対処しようとする政策であることを示した。一方で教育では多様な形態が認められるようになるとともに、国内外からの資源調達が奨励されるようになり、障害のある子どもの権利と義務にかかわっては権利に比重が置かれるようになった。また、第Ⅳ期では、障害のある人の規定が法制度に反映される過程で、個人の能力についての規定が設けられるようになった。これにともない、理念的な側面は後退し、「社会化」政策では経済的な側面や資源確保が重視された。これらをふまえ、公教育を親による教育の共同化、組織化とする考え方に依拠する視点から、国家が管理が強調されるなかで個人の権利と公教育の外側の資源等が重視される状況を考察した。その結果、公教育は自律的になり立つものではなく、その外部を前提としてなり立つものへと変化してきたことを明らかにした。

第4章では、ハノイ市で障害のある子どもに携わる当事者としての親と教員の視点を整理し、学校でおこなわれる和入教育の捉え方を考察した。その結果、過密化する学級において小学校の教員は必ずしも和入教育で規定される「一緒に教育する」ことを優先するのではなく、児童の内面、休み時間の過ごし方、友人関係から職責にとどまらない生活全般にわたる配慮を重視していた。一方で、質問紙調査の結果から親は理想としての和入教育には同意してもより現実的な認識を示し、子どもへの専門的な教育を望む状況が見られた。また、障害のある子どもを対象とする専別学校で、障害のない子どもを受け入れておこなわれる和入教育については、教員は学習だけではなく、教育環境の改善として活動をおこなう状況があった。同時に、親は専別学校での和入教育に対して、専門的な教育を希望しつつ、子どもが地域社会に調和的に参加できることを望んでいた。以上から、和入教育を学校という公的な空間でおこなうにあたっては、児童との親密性に依拠した関係の構築を重視する傾向が見られた。ただし、個別的な関係に基づくがゆえに公教育の活動としては安定性に欠けるとともに、教育活動が恣意的に変わってしまうことで教育的疎外を起こすおそれがあった。

第5章では、学校とは異なる教育施設である障害のある子どもを対象としたセンターに着目し、教育における公共性を考察した。まず、センターを設置形態に基づき政府型センター、研究施設型センター、大衆組織型センター、会社型センターの4種に分類した。また、国家性、共通性、公開性の観点から各セ

センターの教育活動に見る公共性を検討した。そのうえで、政府型センターには、管轄や学校への移行等、国民教育体系の学校とほぼ同等の教育活動がなされつつ、そうした教育は国家によって保障されていた。また、研究施設型センターは、国家機関に附属しているものであっても比較的独立性の高いかたちで運営されており、研究の知見を社会還元や臨床的試行に活かす場として機能していた。さらに、大衆組織型センターと会社型センターは比較的幅広い対象に開放されているだけでなく、特に会社型センターの活動内容は教育訓練省のカリキュラムを参照する等して、市場に依拠した公共財の分配という点で新たな公共性を担う存在として捉えることができた。以上から、センターに見る教育の公共性は、行政、研究、大衆組織、市場に依拠した運営形態が統一的な管理がなされないままに障害のある子どもに対して教育機会を提供し、学校における教育活動を補完する役割を担っていることを明らかにした。

第6章では、これまでの分析に基づいて、公教育圏を可視化させ、その展開と変容を考察した。まず、起点となる親の社会関係に着目して、定性データを集めた分析の結果から、障害のある子どもの親が有するのは、学校や地域社会において面的に広がる社会関係ではなく、目的に合致した特定の個人と結びつくかたちで形成される線的な社会関係であることを示した。これをもとに、親を起点とした指向性と重層的に広がる同心円とで、公教育圏を可視化し、その変容を考察したうえで、次の点を明らかにした。まず、公教育が国家によって管理された学校を指し、社会全体が公的な空間として想定されていた時代には公教育圏は学校を含めた社会を指していた。しかし、社会における私事としての活動が許容されるようになり、外的規範が受容されるようになると、私事の場に押し込められていた子どもを学校を意味する公教育へ引き入れる力が働くようになった。これにともない公教育圏は公教育と重ならない領域を生じさせはじめた。また、社会における教育の形態が多様化し、公教育はその外部を前提としてなり立つようになると、障害のある子どもの教育を保障しようとする親の指向性は公教育以外の中心に向けられるようになった。したがって、公教育圏は学校を中心とするものから、公教育の外部に複数の中心をもつものへと変容してきた。ただし、こうした変化は社会関係を結ぶことができない親が孤立する状況を生み出すものでもあった。

終章では、3つの分析視角から考察して、本論文の結論を提示した。まず、境界領域に見る公共性という視点では、センターにあらわれるように、親がこれらの教育機会を選び取るなかで従来の公教育には位置づけられない教育活動が公共性をともなうかたちで外重層的に展開していることを示した。次に、和入教育がもたらす教育の流動性については、学校を含めた教育施設の所属は可変的になるとともに、公教育の外側に生起する教育活動を選択できる状況が生じ、公教育の内外にわたる流動性が生起していることを示した。また、そうした流動性は、線的な社会関係を有する親が自らが望む教育機会を確保するうえで、市場に特徴づけられる関係をもつことを意味していた。同時に、こうした教育活動に求めるものは、専門的な教育とともに公的な空間に見る親密性であった。これらをふまえ、親の社会関係が対価とサービスの交換に特徴づけられるとともに、それが教育機会の不安定さと流動性を加速させていることを指摘した。さらに、こうした状況を教育制度の動態という視点で見ると、社会において公教育にはおさまらない教育が生じ、それが複数の中心とともに親の移動をもとなうかたちに移り変わってきたことが明らかになった。

以上をふまえると、ベトナムの和入教育から見た包摂の原理とは、公教育圏の流動性の高まりと、その重層的な展開にともないながら親が自らの子どもの委託先を規定することにあられる、中心への信用であるといえる。社会主義路線の時代は、ベトナム共産党が親の教育義務を委託する先であり、刷新政策以降もそれは同様であった。しかし、公教育が外部の資源を前提になり立ち、和入教育によって学校教育の限界が露呈するとともに、公教育の外側にはセンターをはじめ従来想定されない中心が生起するようになった。そうしたなかで、親は複数の中心から信用を向けるものを選択するようになったと捉えることができた。

なお、公教育圏は、当事者によって認識されているものではなく、第三者がベトナムの社会と教育を捉えるうえで既存の枠組みではこぼれ落ちてしまう学習者を把握し、教育の様態を可視化するための分析概念である。しかしながら、障害のある人を含めた社会的弱者を庇護される対象としてではなく、激動する社会のなかで教育のあり方を変革する存在とし、教育を捉えるための枠組みに対して示唆をあたえようとする。

## 参考文献

前田成文（1989）『東南アジアの組織原理』勁草書房.