

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—

南部 広孝 ・ 白銀 研五

はじめに

学校教育の普及は、多くの近代国家が体制を整えていく過程において重要な政策課題となってきた。国によって強調のしかたに違いはあるものの、人びとの教育を受ける権利の保障という観点からも、あるいは、国家統合、国民統合の手段という観点からも、学校教育をより多くの人びとに提供することは望ましいことだと考えられた。

周知のようにそのような考え方は、とりわけ第二次世界大戦後、個別の国においてのみならず、国際的な共通認識としても広く認められてきた。例えば、1948年12月の国際連合（以下、国連）総会で採択された「世界人権宣言」では、「すべて人は、教育を受ける権利を有する」とされ、「教育は、少なくとも初等の及び基礎的の段階においては、無償でなければならない。初等教育は、義務的でなければならない」（第26条）と、初等教育の無償制、義務制が謳われている¹⁾。また、1989年11月の国連総会で採択された「子どもの権利条約」においても、教育についての子どもの権利を認めるとともに、「この権利を漸進的にかつ機会の平等を基礎として達成するため」に、締約国は義務・無償の初等教育をはじめ多様な教育機会を提供しなければならないとされている（第28条）²⁾。どちらも、教育を受けることを権利だととらえたうえで、それを保障するための制度的な取り組み（義務制、無償制）の実施を各国に求めている。

1990年3月にタイのジョムティエンで開催された「万人のための教育世界会議」（以下、ジョムティエン会議）において「万人のための教育」（Education for All, EFA）の理念が提示され、途上国を中心とした各国での教育普及が国際社会全体の目標となったことは、大きな画期となった。これによって、国際教育協力の形で、各国において自助努力だけでなく国際的な支援も受けながら、すべての国でEFAを実現しようとする具体的な動きが生じることとなった。また、2000年4月にセネガルのダカールで開かれた「世界教育フォーラム」（以下、ダカール会議）は、ジョムティエン会議からの10年間の成果を評価し、EFAを普及させるための戦略を打ち出した。さらに、2000年9月の国連ミレニアム・サミットで採択された「国連ミレニアム宣言」をもとに「ミレニアム開発目標」がまとめられ、その目標の1つとして初等教育の完全普及が掲げられた。教育普及の進展度合いは国によって一様ではないが、2000年代に入ると国際機関によるモニタリングが行われるようになり、各国の状況が継続的に報告されている。

しかしながら、このように教育の普及を図ろうとすると、「多くの障害児者が歴史的に主要な教育機会から排除されてきた」（WHO: The World Bank, 2011, p.205）という事実がある。これ

に対して、近年の国際動向として、1994年のサラマンカ宣言以降国際的に認識され始めたインクルーシブ教育³⁾により、そのように排除されてきた子どもをいかに通常学級・学校の中に参加させるかに焦点が当てられるようになった。また、排除の環境を作り出す要因として、ある国の社会的状況によって生じる個別の条件とともに、多くの国で共通に見られるものがあることも注目されるようになってきている。後者について、例えば *Education for All Global Monitoring Report 2007* では、男女間格差、教育の質、成人識字率、貧困問題、そして障害が挙げられている (UNESCO, 2008, pp.32-34, pp.47-48)。このうち障害は、途上国での児童の就学を妨げる「おそらく最も深刻な要因の一つ」(黒田, 2008年, 214頁)であり、教育普及の枠組みの中で彼らにどのように対処するのかが各国で重要な政策課題となる。

ベトナムと中国は第二次大戦後、社会主義に基づく国家体制を整備し、1980年代からは急速に社会体制の転換を図ってきたという点で共通性をもっている。社会主義の理念からすれば教育普及は優先的な政策課題となるはずだが、現実には両国とも、1980年代以降の社会体制の転換に伴う教育のあり方の変容をまっとうするややくその実現が具体的な目標として目指されるようになってきた。そしてその際、残り数%をどうするかに焦点が当てられ、特別なニーズをもつ子どもへの対応が克服すべき問題として認識されている。このような動向をふまえると、社会主義という国家理念と計画経済から市場経済への転換とが教育普及やその実現を図る手段としての特別なニーズをもつ子どもへの対応の展開にどのような影響を与えてきたのかという問いが生じるだろう。そこで本稿では、社会主義の国家理念をもちつつ社会体制の転換を経験したベトナムと中国における教育、とりわけ初等教育の普及を図る政策の展開過程を取り上げて、特別なニーズをもつ子どものうち特に障害をもつ子どもへの対応に着目し、その分析を通じて両国における教育普及政策の特徴を明らかにすることを目的とする。

特別なニーズをもつ子どもは、学習や生活上の困難から特別な支援(ニーズ)が必要な子どもと定義され、特別なニーズには障害だけでなく、地理的、経済的、属性的など多様な要因が含まれる。また、そうした子どもを対象とする教育は英語では *special education* となるが、そこには障害児への教育のみならず、少数民族の子弟に対する教育や、才能児教育、経済的に困難な状況にある子どもや僻地に居住する子どもへの教育なども含まれる。このように多様な教育の中で、本稿で特に障害がある子どもへの対応を取り上げるのは次の理由からである。すなわち、他の特別なニーズへの対応、例えば少数民族の子弟に対する教育や経済的、地理的に不利な子どもに対する教育がしばしば国家統合や国民統合の観点と結びつけて論じられるのに対して、障害をもつ子どもへの対応はそうした観点との関連性が相対的に弱くてより教育的な観点から考慮されることが多く、各国の教育に対する考え方をより明示的に表すと考える。このことからまた、本稿における特別支援教育は、わが国の中央教育審議会による定義も参照し⁴⁾、同時にベトナムと中国で *special education* に相当する語が実質的には障害児への教育のみを扱っているという事実に基づいて、障害児を対象とした教育に限定して用いることにする。

本稿に関連する先行研究を整理すると、次のようになる。まずベトナムの教育普及に関しては、わが国では義務教育改革の動向を中心にした先行研究がある。浜野(2008年)は、法的・理念的裏づけの観点から義務教育の弾力化と制度改革について論じ、近年のベトナムにおいては中央による画一化の指向があるものの、少数民族や障害者等の多様なニーズに対して柔軟に

対応する傾向があることを明らかにしている。また、潮木（2008 年）はベトナムの初等教育の普遍化政策を取り上げて、初等教育における量的な普及と質的な向上の課題について検討している。しかし、教育の普及を図るうえで考慮されるべき普通教育の中における特別なニーズをもつ子どもの教育に着目した研究は見られない。一方、ベトナムの特別支援教育に関する先行研究としては、障害者施策の展開過程について法・制度の観点から近年の動向や課題を扱った研究がいくつかある。黒田（2006 年）は「福祉と教育に関わる施設や学校、地域生活、当事者組織活動の実態を把握し、施策と実態との具体的且つ構造的な関連」を明らかにしている。また、藤本・森澤・斎藤（2003 年）と津止・荒木（2003 年）は日本の支援によって始められた大学レベルの組織的障害児教育の教員養成について報告し、今後の課題について検討している。ただし、これらの研究は福祉政策と結びついた特別支援教育の状況を明らかにしているが、教育普及政策の中で特別支援教育がどのように位置づけられているかの視点に欠けており、普通教育との関係が明確ではない。近年、「1994 年のサラマンカ宣言以降、世界的な潮流となりつつあるインクルーシブ教育の可能性と課題」に焦点が当てられるようになってきているが（黒田，2008 年，214 頁），普通教育における特別なニーズをもつ子ども，もしくは特別支援教育との関係に着目した先行研究は管見の限り多くは見られない⁵⁾。

一方、中国の義務教育段階を中心とした教育の普及に関する研究は、わが国では小島（2001 年），楠山（2010 年 a；2010 年 b），阿部（2005 年）などがある。小島（2001 年）は，初等中等教育の普及状況について統計分析を行うとともに，都市と農村，性別，少数民族の 3 点から教育格差の検討を行っている。また，楠山は義務教育制度の導入過程及びその後の展開に着目し，21 世紀における普及状況と課題について論じるとともに（楠山，2010 年 a），制度の弾力性という視点から義務教育の普及を論じている（楠山，2010 年 b）。また阿部（2005 年）は，江蘇省における 9 年制義務教育の成立と展開を明らかにした。しかし，小島（2001 年）を除けば教育の普及を図るうえで考慮されるべき特別なニーズを明確に分析対象に加えたものはないし，その観点から特別支援教育に着目した研究は見られない。一方，中国の特別支援教育に関する先行研究としては，国立特別支援教育総合研究所が刊行する『世界の特別支援教育』（第 21 巻までは『世界の特殊教育』）所収の論文や各種の報告書がある。後者の例としては，高橋（2006 年）などが挙げられる。これらの研究はそれぞれの時期における中国の特別支援教育の状況を明らかにしているものの，それを中国教育の全体的な流れの中に位置づけるという視点に欠けており，教育全体の普及とどのような関係にあったのかは明確にされていない。

このように，両国とも，教育普及と特別支援教育それぞれに関してはわが国でも一定の研究蓄積があるものの，両者を結びつけ，教育普及政策やその実施過程の中に特別支援教育の取り組みを位置づけて論じたものは見られない。そのため，このような視点から教育普及政策の展開状況を明らかにすることは，両国における政策展開の特徴を明らかにするとともに，各国の教育普及政策を分析する新たな見方を提供する点で，大きな意義があると考えられる。

本稿の構成は次のとおりである。まず，ベトナムにおける教育普及政策と特別支援教育の展開を分析し（第 1 節，第 2 節），それから中国における教育普及政策と特別支援教育の展開を検討する（第 3 節，第 4 節）。これら 4 つの節においては，各時期に出された政策文書や法規を取り上げ，教育及び特別支援教育の量的拡大に向けた施策や数値目標，そのための阻害要因の克

服方策がどのような推移を見せたのか、また現時点での課題は何かといった点に着目する。分析にあたってはそうした公的文書や先行研究を用いた文献調査を主とし、利用可能な範囲で統計データも用いる。そして最後に、4つの節で検討した点を中心に両者を並列的に比較考察し、社会体制の変容をふまえつつ教育普及政策や特別支援教育の展開について、両国共通の動向を明らかにする（第5節）。

（南部広孝・白銀研五）

1. ベトナムにおける教育普及政策の展開

それではまず、ベトナム⁶⁾の教育普及政策について検討することから始めよう。

独立からドイモイ政策（後述）の実施（1986年）までの期間において、ベトナムの教育には4つの大きな節目があった。それは「ベトナム文化綱領」（以下、文化綱領と略）の制定と、三次にわたる教育改革である。文化綱領は独立前の1943年に出され、これに基づき独立後の教育改革⁷⁾がまず行われ、学校体系の整備、教育の無償化などが目指された。1950年からは第一次教育改革が実施され、教育のベトナム化⁸⁾が行われた。同時に、教育無償化が徹底され、義務教育が導入された。しかし、この時期の量的拡大はその後の教育の質の低下を招くことになる。1956年からは第二次教育改革が始められ、被占領地区と解放地区で併存していた学校体系は4-3-3制に統一されるとともに、就学者数の急増から学校教育が有償化された。その後、1965年から始まったベトナム戦争による激しい空爆の中でも授業は継続されたが、第二次北爆で1972-73年次の教育活動は中断しがちになった。

1976年の南北統一後、1981-82年次に第三次教育改革が行われ、南北の異なる学校体系は9-3制の12年に統一され⁹⁾、基礎普通学校（初等教育と前期中等教育段階）の9年間で義務教育とされた。その際、初等教育は進学のための準備段階として位置づけられ、進学を希望しない者は切り捨てられるという結果を招いた。また、教育への投資が重視されず、計画経済の失敗等から第三次教育改革では期待した成果は上がらなかった。さらに、1986年頃からは学校施設・設備の極端な不足、教員のレベルのばらつき、カリキュラムの過密などにより、大量の留年者を生むことになった。

就学者数の推移を見ると、児童数は独立時には28万789人であったが、第一次教育改革の頃には63万3718人、第二次教育改革後には約100万8千人に増加し、1964-65年次には266万6278人まで達した。しかし、第三次教育改革の失敗から児童生徒数は激減する。就学者数自体は伸びているものの、人口一人あたりの就学者数で見ると1979-80年次の2216人から1989-90年次の1833人へと減少した。同時に中退率、留年率ともに高まり、小学校中退率は1981-86年次では平均10%だったが1987-88年次には13.5%に上昇し、小学校留年率は1981-82年次で7.6%だったものが1988-89年次には11%までになった¹⁰⁾。

1986年には、ドイモイ政策が導入された。これは、1986年に効率化を優先した経済の市場主義化と、社会主義諸国だけではなく様々な国との外交を重視する「全方位外交」の方針¹¹⁾がとられ、ベトナムにおける社会体制変容の転機となった政策である。これ以降の教育政策においては、教育における法制度の整備と国家行動計画の策定の2点が重要な特徴となっている。それを示す具体的な法規と計画には、1991年「初等教育の普遍化に関する法律」、1998年「教育

法」, 2001 年からの「教育発展戦略 2001-2010」(Education Development Strategic Plan 2001-2010, EDSP2001-2010), 2003 年からの「国家 EFA 行動計画 2003-2015」(National Education for All Action Plan 2003-2015) の 4 つがある。このようにベトナムはドイモイ政策以後, 社会主義体制を維持しながらも外交関係を意識し, 教育政策において世界的な基準を導入することで国内の教育水準の引き上げに努めてきた。

1990 年代以降においては, 市場化の進展と並んで法治主義への転換が大きく進んだ(向井・森澤・黒田, 2003 年, 27 頁)。ドイモイ政策以降社会主義諸国だけではなく様々な国との外交政策を重視し国際動向に敏感になってきたベトナムは, ジョムティエン会議への参加を契機として 1991 年 8 月, 国内で初の教育に関する法律となる「初等教育の普遍化に関する法律」を制定させた。同法では第 1 条において初等教育の普遍化政策を実施することが述べられたうえ, 1989 年から導入されていた学費や教科書代に関する受益者負担制度が廃止となり, 初等教育に関しては原則無償化された。

1992 年には新しい憲法が制定され(2001 年改訂), 教育条項に関して 1980 年憲法からの変化が見られた。これについて近田は, 「国家のための教育」から「個人の能力形成のための教育」へ変化してきていることを指摘している(近田, 2006 年, 243 頁)。実際, 1992 年憲法第 59 条において, 「特殊能力をもつ学生」や「身体障害児」についてそれぞれの能力育成において国が条件整備にあたることが規定されており, 視点が 1 つの国家から「人民」一人ひとりに変化していることが窺われる。

そして, 1998 年「教育法」は普通教育の内容や学校体系を規定し(同法第 2 節), 普通教育の普遍化政策をより進めた形になっている。また, 「初等教育の普遍化に関する法律」に見られるように, 少数民族や身体障害者などへの優遇政策を実施することによって, 彼らの学習権と義務とを保障している(第 9 条)。この「教育法」が 2005 年に改訂された際, 個人主義的傾向や「民」の力を活用する動きが顕著になるとともに, 教育行政における分権化, 教育機関の自治の強化が目指された(石村, 2008 年, 78-79 頁)¹²⁾。それまでは画一的な教育政策を進め, 国家がすべてを管理する傾向にあったが, こうした近年の法制度の整備に伴い, より弾力的な教育政策に変容してきていると言える。この傾向は, 2007 年 8 月に出された教育訓練大臣第 51 号決定(Quyết Định, Số: 51/2007/QĐ-BGDĐT)においても表れている。そこでは少数民族の自言語学習を奨励し, 障害児などのための「小学校以外で初等教育課程を実施する教育機関」を認可するなど, 特別なニーズをもつ子どもへのより大きな配慮が見られる(浜野, 2008 年, 311-312 頁)。さらに 2012 年 8 月 20 日には, 教育訓練大臣第 1866 号決定(Số: 1866/QĐ-BGDĐT)に準ずる形で, 「2012-13 年次初等教育任務達成のためのガイドライン」(Số: 5379/BGDĐT-GDTH)が出され, その中で困難を抱える子どもの教育へのアクセスが求められている。

一方, 国家計画の整備を見ると, ジョムティエン会議後の 1992 年 10 月にはベトナム全国 EFA 会議(National Conference on Education for All in Vietnam)が開かれた。そこで EFA 委員会を設けて全国 EFA 目標 1993-2000 を確認し, EFA 行動計画が策定された。そして, 2000 年のダカール会議の翌年には 2010 年までを視野に入れた EDSP2001-2010 が策定され, 就学率を小学校で 95%から 99%へ, 中学校で 74%から 90%へ, 高等学校で 38%から 50%へと引き上げることが目指された。2002 年にはこの EDSP2001-2010 を補完する形で「包括的貧困削減・成長戦略」

(Comprehensive Poverty Reduction and Growth Strategy, CPRGS) が策定され、ジェンダー格差や民族間格差の是正が目標に据えられた。そして、先に述べたダカール会議で設定された目標年に合わせる形で、2003年に改めて「国家EFA行動計画2003-2015」を策定した。これにより世界銀行からファスト・トラック・イニシアティブ¹³⁾ (以下、FTIと略)として認められ、4つのターゲットグループとして幼児教育、初等教育、前期中等教育、ノンフォーマル教育が設定された。そして、初等教育に関して最重要課題として教育の「質的な改善」が挙げられた。

(白銀研五)

2. ベトナムにおける特別支援教育の展開

2-1. 特別支援教育の展開

次に、ベトナムにおいて特別支援教育政策がどのように進められてきたのかを検討する。

ベトナムにおける特別支援教育の始まりは19世紀後半フランス植民統治下で行われた宗教系の福祉事業であった。その後1945年の独立から1976年の南北統一までは北ベトナムでは数施設が存在するのみであり、南ベトナムにおいては宗教施設、私塾、病院内障害児学級などを合わせても「10数校(院)にもみえない状況」であったとされる(森澤・藤本, 1999年, 274頁)。その中で、1946年8月10日付政府勅令第147号令(Sắc Lệnh, Số:147)で知能発達の遅れた子どもを受け入れる特別教育(第5条)が定められたが、法律レベルで扱われることなく、46年憲法, 60年憲法, ベトナム共和国憲法(南ベトナム憲法)においても障害者に関しては触れられることはなかった。また、南北統一後も、特別支援教育は依然として救済事業としての性格が強く、対象とされたのは戦傷病者のリハビリテーションやその家族、戦争孤児などの収容であった。さらに、南ベトナムにおいて古くから福祉活動を行ってきた仏教寺院、カトリック教会などは活動を禁じられ、国家的救済事業以外は認められなかった(向井・森澤・黒田, 2003年, 24頁)。

ベトナムにおいて特別支援教育の必要性が認識されたのは、すべての人々へ教育を施すという目標が掲げられた1976年第4回国会においてである。その後、使節団を派遣するなどして特別支援教育に関して社会主義諸国との交流が図られた(Csapo, 1983, pp.286-287)。この時期の特別支援教育に関する教育政策は、基本的に社会主義諸国との関係を重視し、それらの国を模範として進められた。しかしその一方で、国連の国際障害者年の決議を受けてベトナムは1980年7月に「国際障害者年ベトナム国内委員会」¹⁴⁾を発足させている。その後、1980年代に国連は各国政府に「障害者に関する世界行動計画」の策定を求め、ベトナムはそれに応じる形で、社会主義諸国との関係を保ちながらも、国際動向に配慮して障害者政策を進めていった。

ドイモイ政策以降、普通教育普及での法治主義への転換が特別支援教育でも見られた。その中で重要なのは、1998年の「障害者に関する法令」(以下、「法令」と2010年に制定された「障害者法」である。ここではこれらの法規を中心に、特別支援教育の法制度について検討する。

まず、「法令」の制定に先立つ1991年8月に「児童保護・養育及び教育法」が公布された。この法律によって、病児、障害児が特別クラス、学校に受け入れられるようにすることが定められるとともに(第6条第3項)、前述した1991年「初等教育の普遍化に関する法律」において障害児や孤児などが初等教育を受けるための条件を創出すること(第11条)、健康に問題が

ある場合、第1学年の就学年齢を7歳以降にできること（第8条第2項）が明記された。また、1992年憲法第59条、1998年「教育法」第9条では障害児の教育機会について定められた。

1998年には特別支援教育に関する初となる法令（*pháp lệnh*）として「法令」が制定され、障害児者の権利保障と施策の基本方向が提示された。この「法令」は全8章35条から構成されており、第1章「総則」第1条では障害者の定義が定められている。1999年にはこの「法令」の実施に関する細則を定めた政令（*Nghị Định*, Số: 55/1999/NĐ-CP）により、第10、11条において奨学金を含めた障害児への教育手当の給付が規定され、同時に第16条において政府各省の責任が定められた。中でも教育訓練省に関しては、インクルーシブ教育¹⁵⁾の実施へ向けて学校・教室の条件整備を進めることが定められている。2005年に「教育法」が改正されたことを受けて2006年には教育訓練大臣第23号決定（*Quyết Định*, Số: 23/2006/QĐ-BGD&ĐT）が出され、インクルーシブ教育に関する規定が定められた。

その後、2011年1月には障害者に関する新たな法律「障害者法」が施行された。この法では、「法令」とは異なり、障害者に対する差別、侮辱を禁止するとともに、統合（*hòa nhập*）教育や、半統合（*bán hòa nhập*）教育、特殊（*chuyên biệt*）教育といった教育の形式や、障害の形態や程度についても定められている（第2条）。また、インクルーシブ教育が特別支援教育の主な形式であることを定め（第28条）、各省の責任に関して、労働・傷病兵・社会省と協力する形で、インクルーシブ教育については教育訓練省がその主要な責任を負うことが定められている（第31条第5項）。

こうした法制化が行われる一方で、普通教育の普及と同様、特別支援教育に関する国家計画も策定されてきた。2001年4月にはベトナム共産党第9回党大会第8期中央執行委員会において「2001～2010年社会経済発展戦略」が定められ、生活水準の向上による貧困撲滅を求め、障害児者などへの社会基金と国家援助の結合を志向した。また同じ年には、「アジア太平洋障害者の10年（1993年～2002年）」を受けて、政府の下に「障害者施策国内調整委員会」が発足し、行政、NGO等の関係機関との調整や施策の促進に努めている。さらに、2006年には「障害者への政府支援計画2006年～2010年」（*Đề án trợ giúp người tàn tật giai đoạn 2006 - 2010*）が策定され、2012年8月5日には労働・傷病兵・社会省の提案により「障害者への政府支援計画2012年～2020年」（*Đề án trợ giúp người khuyết tật giai đoạn 2012-2020*）が承認された。この計画は、2012年から2015年と2016年から2020年の2つの段階に分けて、各段階で達成すべき目標を定めている。その中には、早期介入（*can thiệp sớm*）の強調や、自閉症（*tự kỷ*）への言及等それまでには見られなかった内容が盛り込まれている。

ドイモイ後の特別支援教育における量的拡大に関して見ると、政府が教育行政・予算執行権を各省・郡へ委譲したため、障害児教育への期待が各地に広がり、障害児学校の開設が進んできた（向井・森澤・黒田、2003年、28頁）。そして、市場主義導入に伴って、公営教育機関以外の教育施設も認められるようになっており、民営教育機関だけでなく、NGOの活動もベトナムの障害児教育の拡大に貢献してきている。この傾向は1989年頃より盛んになり、外国からのNGOが、資金援助から学校の設立・運営までを行うことが可能になってきた（荒木・黒田・森澤、2001年、143-144頁）。そして、「障害者法」においても障害者支援に関する国際協力が求められている（第12条）。これらの取り組みにより、自閉症児や早期介入の導入等、障害児者

への先進的なケアが進んできていると言える。

しかし、ベトナムの特別支援教育はいまだに普通教育体系と別に独立して位置づけられているわけではなく、義務教育の施行にも至っていない。また、障害がある子どもの平均在籍年数が2年であるとの指摘もあり（向井・森澤・黒田，2003年，33頁），学業のなかばにして中途退学してしまう子どもが多い。さらに、ベトナムの学校教育は課程主義を採用しており，各学校の進級，進学には全国統一試験を受けねばならず，障害児学校も例外ではない（向井，2001年，26頁）。これに加えて，教育費の増大も深刻な問題となっている。1996年から公立障害児学校においては，困窮家庭を除いた一般家庭から3万ドン（約113円）から5万ドン（約189円）¹⁶⁾の授業料を徴収するようになった（江田・森澤・井上，2004年，136頁）。また，高額な授業料を課す障害児学校や給食費を別途課す学校もあるため，入学しても費用が払えず中途退学する者が少なくない。このように法的制度が整い，障害児者への国家計画が策定され，量的にも展開してきているように見えるが，教育制度の面でもまだ解決すべき問題は多い。次項ではそうした問題の1つである特別支援教育における格差と不均衡について概観する。

2-2. 特別支援教育の展開における格差と不均衡

ここではまず障害者の規模について確認することから始めたい。ベトナムでは調査する省庁，国際機関や時期などによって障害者の統計は非常に異なっているが，ここではその中でも2012年版の調査である国連アジア太平洋経済社会委員会（United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific, UNESCAP）の *Disability at a Glance 2012* による全国障害者数670万人（人口の7.8%）という数値を拠りどころとする。また障害児数については，労働・傷病兵・社会省社会保全援助局長グエンの調査によって得られた100万人以上という数値を念頭に置くこととしたい（グエン，2004年，38-39頁）。

障害児の全国的な分布を見ると，グエンによれば，紅河デルタが19.5%，メコンデルタが15.56%，北中部が19.49%，南東部が11.48%などとなっている（グエン，2004年，38頁）。障害児が都市と農村でどのような比率で居住しているかは不明だが，全国的分布に大きな違いの見られない障害者数を手がかりに都市と農村の割合を見ると，全国で障害者の約87%が農村に居住している（JICA 国別障害関連情報 1994年～1995年）。ほとんどの地域で都市と農村における障害者数の割合は農村が8割から9割となっているが，南東部においては都市居住者と農村居住者の割合がそれぞれ42.98%，57.02%となっている。これはおそらく，南東部にはホーチミン市があり，そこに障害児学校や施設等が集中しているためであると思われる。

障害児の教育施設については，1994年時点で教育訓練省が把握している障害児学校は全国に66校あり，その3分の1にあたる22校がホーチミン市に集中していた。1985年頃にはホーチミン市内には障害児学校が3校しかなかったことを考えると飛躍的な発展ではあるが（荒木・黒田・森澤，2001年，142頁），障害児の半数以上は農村地域に住んでいるため，これらの教育施設へのアクセスには困難があると予想される。また都市部でも，人口流入により地価高騰等が起こり，障害者が働いたり，生活したりする際に困難が生じていることも指摘されている（荒木・黒田・森澤，2001年，146頁）。しかし，近年の量的な拡大を見ると，2004年には全国で障害児学校は105校になっており，生徒数も1972年の200人から7500人に増えてきている。

同時に、「インクルーシブ教育」を実践している普通学校も 2002 年には 1900 校が数えられ、そこに約 7 万人の障害児が就学している¹⁷⁾。また、2004 年にはその数は 10 万人になり、障害児学校を含めるとこの年障害児は 10 万 7500 人が就学している（黒田、2006 年、19 頁）。もっとも、仮に障害児の数をグエンの主張による 100 万人とすると、就学率は約 10%にすぎず、依然として低い水準にとどまっている。

障害種別について見ると、聴覚障害児教育や視覚障害児教育は歴史も古く比較的先進的な取り組みが展開されているが、知的障害児への教育に関しては教育機関としての弱さが指摘されている。すなわち、孤児施設から分離発展を図ったものや、診療活動を中心としたものなど「託児所機能または障害児保護機能が中心」となっており、福祉と教育の分離が一番遅れているという。また、知的障害児学校が社会福祉施設から出発しているために、学校教育形態への移行には他の障害児学校に比して行政機構的、財政的、人的に困難があるとしている（荒木・黒田・森澤、2001 年、144 頁）。また、肢体不自由教育施設は教育訓練省の管轄に入っておらず、障害児教育とはみなされていないとの指摘もある（向井・森澤・黒田、2003 年、32 頁）。

財政面で見ると、地方の各省に独立した財源はなく、毎年一定の予算が割り振られるだけで、それも十分に教育のニーズを満たすものではない。そのため、地方政府は地域社会とともにその不足を補う必要に迫られている（野田、2008 年、100 頁）。こうした状況は農村地域でも、障害児者の大半がいるにもかかわらず、ドイモイ以降の「教育の社会化」¹⁸⁾により親、自治体等の地域社会が福祉サービスや学校施設等に関する負担を負わねばならない事態を生んでいる。

ベトナムにおいて教育の格差と不均衡の問題は教育それ自体だけでなく、経済や行政機構との問題とも関わっており、経済発展をより優先させた政策によって生まれた社会的弱者に対する教育をどのように改善していくかが今後の課題となっている。そして、それは障害児者の教育だけに限らず、経済的、地理的困難や民族的な問題を抱える者への教育政策とも関わっているのである。

（白銀研五）

3. 中国における教育普及政策の展開

それでは次に、中国の教育普及政策について検討することにしよう。中国においても、1949 年に中華人民共和国が成立して以降今日まで、教育の普及は重要な課題であり続けるとともに、その実現に向けて取り組みが進められてきた。

学齢児童の入学率は 1949 年には 20%前後であったとされるが（《中国教育年鑑》編集部、1984 年、125 頁）、早くも 1951 年 8 月に開催された第 1 次全国初等教育・師範教育会議では、1952 年から 10 年以内に初等教育（小学教育）を基本的に普及させることが目標とされた。1956 年 9 月に開かれた中国共産党第 8 次全国代表大会では、劉少奇副主席（当時）によって、「財政能力の許す範囲において、徐々に小学教育を拡大させ、12 年以内に地域と時期を分けて小学義務教育の普及を求める」ことが提示された（《中国教育年鑑》編集部、1984 年、123 頁）。ただし、この時期に義務教育制度が導入されることはなかった。その後の大躍進政策期、文化大革命（以下、文革と略）期には、量的には教育の拡大が見られたものの、実質を伴うものではなかった（楠山、2010 年 a、106-107 頁）。

文革終結後、初等教育の普及が改めて政策課題として取り上げられた。1980年12月に中国共産党中央と國務院により「小学教育の普及の若干の問題に関する決定」が出された¹⁹⁾。この中では、文化教育事業の十分な発展がなければ完全な社会主義はあり得ないとする考えから、1980年代に全国で初等教育の普及を基本的に実現することが歴史的任務だとされた。そのうえで、地域によって経済的、文化的条件が異なるため、地域と時期を区分して普及を進めるとされ、経済的にかなり発展し、教育の基礎がかなりよい地域では1985年までに初等教育を普及させ、その他の地域は1990年までに普及させなければならないが、経済的に特に困難で山深く、人口の非常に少ない地域では普及の期限を少し遅らせてもよいことが示された。またこれと関連して、少数民族地域では各民族の特徴にふさわしいあり方で行うべきことが強調された（何，1998年，1877-1979頁）。1980年代前半でもう1つ取り上げるべきは、1982年の「中華人民共和国憲法」で義務教育の導入が明記されたことである。すなわちこの中では、「中華人民共和国公民は、教育を受ける権利及び義務を有する」（第46条）とされ、また「国は、各種の学校を開設して、初等義務教育を普及させ、中等教育、職業教育と高等教育を発展させるとともに、就学前教育を発展させる」（第19条）とされた（何，1998年，2054-2055頁）。このように憲法で初等義務教育の実施が規定されたことは「まさに画期的なこと」であり（大塚，1989年，102頁）、その後の義務教育普及の重要な法的根拠となった。

1985年5月には、中国共産党中央により「教育体制の改革に関する決定」が出され、9年制義務教育の実施が謳われた。基礎教育の遅れが現代化された社会主義国家の建設というニーズとの間に鋭い矛盾を生じさせているという認識から、党、社会と全国人民が9年制義務教育の実施に努力すべきであるとされた。ここでも、国土の大きさや経済的、文化的発展の不均衡から、全国一律の導入ではなく、地域と時期を分けての実施が提示された。地域は3つに分けられる。人口の4分の1を占める、都市部や沿海部を中心とする経済が発展した地域では1990年頃までに前期中等教育を普及させ、人口の半数を占める経済の発展が中程度の地域ではまず初等教育の普及に努めて1995年頃までに前期中等教育段階の教育を普及させ、人口の残り4分の1を占める経済的に遅れた地域では様々な形式で基礎教育の普及を図ることとされた。ただこのときには、こうした地理的な条件とともに、少数民族地域での教育事業の発展を促すことや特別支援教育²⁰⁾の発展に努めることも挙げられている（何，1998年，2285-2289頁）。

こうした流れを受けて、1986年4月に「中華人民共和国義務教育法」が公布され、中華人民共和国として初めて義務教育が導入されることになった（何，1998年，2414-2415頁）。これによって、義務教育の普及に特化した法的保障が初めてもたらされると同時に、中国の基礎教育が法に基づいて展開されるようになり、「中国の義務教育が新たな発展の時期に踏み出す」とこととなったとされる（王，2009年，67頁）。この法ではまず「国は9年制義務教育を実施する」（第2条）とともに、「国、社会、学校及び家庭は法に従って、適齢児童・少年の義務教育を受ける権利を保障する」（第4条）ことが定められた。ただし、「省・自治区・直轄市は当該地域の経済的、文化的発展の状況に基づき、義務教育を推進する歩みを確定させる」（第2条）と、「教育体制の改革に関する決定」と同様、地域による条件の違いに応じて普及の速度を変えることも認められた。このことは同時に、義務教育の普及が地方分権で進められることを示している。一方、義務教育を受ける対象に関しては、「およそ満6歳の児童は、性別、民族、種族に

かかわらず、学校に入って規定の年限の義務教育を受けるものとする」(第5条)こととされた。それを実現するために、盲・聾啞・知的障害の児童・少年のために地方政府は特別支援教育を行う学校(クラス)を設置することが特に明記されている(第9条)。そのうえで、「適齢児童・少年で、疾病若しくは特殊な状況により入学を延期するか入学を免除する必要があるものは、児童・少年の父母若しくはその他の監護人が申請し、当該地域の人民政府の認可を経る」(第11条)と、この法の適用外となる者が規定された。

1992年には「中華人民共和國義務教育法実施細則」が制定された。義務教育の普及・実施に関するより具体的な対応のしかたを定めたこの法規では、「適齢児童・少年が義務教育を受ける入学年齢と年限、及び入学猶予若しくは特殊な状況により延長すべき在校年齢は、省レベル人民政府が義務教育法の規定と当該地域の実際の状況に照らして確定する」(第2条)とされるとともに、「盲、聾啞、知的障害の児童・少年が義務教育を受ける入学年齢と在校年齢は適当に緩和することができる」(同条)と規定された(何, 1998年, 3290-3292頁)。このことは、義務教育は基本的に6歳からの9年間受けるべきであるが、様々な要因からそれが困難である場合必ずしもその規定通りには適用されないことが許容されていることを示している。

1993年2月には、中国共産党中央と国務院から「中国教育改革・発展要綱」が出された。この文書は1990年代から21世紀初めにかけての教育発展の方向性を示したものである。これによれば、これまで中国の教育事業は大きく発展し、全国で91%の人口が居住する地域で初等教育が普及したとその成果が強調され、それをふまえて教育の普及に関して次のような目標が示された。すなわち、1990年代において全国で9年制義務教育(前期中等教育段階の職業技術教育を含む)を基本的に普及させ、大都市の市域と沿海の経済的に発展した地域では後期中等教育段階の教育を積極的に普及させることとされた。各地域の発展枠組みについて、各地域の経済的、文化的発展が不均衡であるという実際から出発して、地域によって適切に定め、区分して指導することが改めて示され、経済的、文化的に発展した地域による貧困地域や少数民族地域の教育発展への積極的支持を奨励することも謳われた(何, 1998年, 3467-3473頁)。

この文書では、教育の普及と直接結びつけては論じられていないものの、少数民族教育事業及び障害者教育事業の重視と支持も挙げられている。具体的には、前者に関しては経費の増額や重点施策の実施、少数民族地域で教育に従事しようとする者に対する優遇政策の制定、少数民族地域の実情にあった教育の模索などが示され、後者については多様な形式での実施、経費の増額や多様な資金による学校運営の奨励、関連学校に対する支持や優遇が示された。

1998年には教育部によって、「科教興国」戦略を着実に進め教育の改革と発展を全面的に推進することを目的として、「21世紀を目指す教育振興行動計画」が制定された。この中で教育普及に関して確認すると、「2000年までに、全国で9年間の義務教育を基本的に普及させ、青年・壮年の非識字を基本的になくし、素質教育を大いに推進する」とともに、「2010年までに、『両基』の目標を全面的に実現させた上で、都市部と経済的に発展した地域で着実に高級中学段階の教育を普及させる」とされている。「両基」とは9年制義務教育の基本的な普及と青年・壮年非識字者の基本的な一掃を指すので、この部分には義務教育の普及の実現が2010年を目標とすることが含まれている。そのうえで、これまでと同様、普及の困難な地域への配慮や「特殊教育」及び少数民族の教育の重視への言及が見られた。このうち地域的条件に関しては中西

部地域、貧困地域、山岳地区や牧畜地区、辺境地区に重点を置くことが示されたが、後二者についてはこれまでの文書ほど政策の重点が明示的でなく、特別支援教育に関しては、「広範な障害児に教育を受ける機会を提供し、彼らの自主自強の精神と生存・発達の能力を育成するよう努力する」とのみ書かれている（《中国教育年鑑》編集部，1999年，107-116頁）。

2006年6月には、「中華人民共和国義務教育法」の大幅な改正が行われた（何，2010年，1123-1126頁）。この改正法ではまず、「国は9年制義務教育制度を実施する。義務教育は、国が統一的に行うすべての適齢児童・少年が必ず受けるべき教育であり、国が必ず保障すべき公益的事業である」（第2条）と規定され、経費面も含めてその実施を国が保障することとされている。教育を受ける者については、「およそ中華人民共和国の国籍を有する適齢の児童・少年は、性別、民族、種族、家庭の財産の状況、宗教信仰等にかかわらず、法に基づき平等に義務教育を受ける権利を有するとともに、義務教育を受ける義務を負う」（第4条）とされている。入学の延期や免除が必要な者に関する規定は1986年制定当時と同様である。そして、国務院と県レベル以上の地方政府は義務教育の均衡的な発展を促進させ、農村地域、少数民族地域の義務教育の実施を保障し、家庭が経済的に困難な児童・少年や障害をもつ児童・少年が教育を受けることを保障するとされている（第6条）。また、都市に出稼ぎに来た人の子どものように、本来の居住地を離れている子どもに対しても教育を提供することが定められている（第12条）。1986年の法規定と比べてみると、従来の法では地域格差への配慮が大きく扱われるとともに、特別支援教育に関しては学校（クラス）の設置が規定されていたが、改正法においては義務教育のもつ公益性が強調されるとともに、均衡のとれた発展という表現で地域格差への配慮は引き続き見られるものの、「県以上の地方人民政府は、必要に応じて相応の特殊教育を実施する学校（クラス）を設置し、視覚障害、聴覚・言語障害、知的障害の適齢児童・少年に対して義務教育を実施する」（第19条）というように、個々の子どもの背景としての障害や家庭の経済状況、居住地に注意が向けられ、より個人に焦点を当てて教育の普及が考えられていると言える。

2010年には、2020年までの10年間に達成すべき目標や改革の方向性を示す「国家中长期教育改革・発展計画要綱（2010-2020年）」が公表された。ここでも、「義務教育は国が法に従って統一的に行い、すべての適齢児童・少年が必ず受けなければならない教育であり」、「教育活動の重点中の重点である」ことが示され、学校間格差、都市と農村の格差、地域間格差を縮小させて、均衡的な発展を図ることが明示されている。これに関連して少数民族に対する教育とともに、特別支援教育についても、同事業の当該地域の経済社会発展計画への組み込み、特殊教育体系の整備、普及のための条件整備が挙げられ、「障害児の総合的な資質を高める」ことが目標とされている（《教育規劃綱要》工作小組辦公室，2010年，1-68頁）。

以上から、中国における教育普及政策の特徴は次のようにまとめることができるだろう。第1に、教育普及は一貫して重要な政治課題とされてきた。義務教育の制度化は1986年を画期とするが、中華人民共和国成立以降教育の普及は繰り返し強調され、様々な取り組みが提案された。1980年代以降は、憲法に義務教育の導入が明記されたのをはじめ、地域ごとの目標を定めるなど具体的な措置が示され、本格的に取り組まれるようになった。同時に、教育の実施に関して地方分権が進んだこともあり、義務教育の普及は各地域が責任をもつこととされた。

第2に、教育普及の実現に向けた具体的な取り組みは1980年代に入って本格化した。そこ

で考慮すべき条件とされたのは、地域の経済的及び文化的相違、少数民族、障害児の3点で、重点の置かれ方は様々だが、これら3つの条件はそれぞれの政策の中で何らかの形で言及されてきた。このうち地域の違いは、当初は経済の発展度合いに応じて全国を大まかに区分して地域ごとの普及目標を定めていたのに対して、その後は都市部と農村部とか、少数民族居住地域というようにより細かなレベルで配慮がなされるようになってきた。

このこととも関連するが、第3に、普及政策の展開過程において考慮される対象が地域という地理的区分から、家庭や個人へと変化してきている。例えば経済水準についてみれば、1980年代には地域の経済水準が考慮されたのに対して、2000年代に入ると経済的に困難な家庭の子どもが教育を受けることを保障すべきことが謳われるようになっていく。このことは、教育の普及が従来は国家建設に必要な政策課題とされていたが、近年は保障すべき個人の権利だととらえられるようになり、その観点から考えられるようになったことを示唆している。

中国における教育普及を量的に確認すれば、文革前にすでに一定の水準に達しており、文革後にはより全面的な普及を目指して様々な措置がとられたことがわかる。すなわち、学齡児童の入学率は1949年には前述したように20%前後であったが、1955年には53.8%、1958年には80.3%、1965年には84.7%と急速に高まった（《中国教育年鑑》編輯部、1984年、125-126頁）。一方、文革終結後の1981年には学齡児童の入学率は全国平均で93%に達しており（《中国教育年鑑》編輯部、1984年、126頁）、上述した1980年代以降の取り組みはこれが出発点となった。その後も普及は進み、小学普及率は1990年には97.83%に到達し、その「粗卒業率」（原語は「毛卒業率」）も1982年の78.1%から1990年の98.8%に上昇した（王、2009年、70-71頁）。1990年代以降は、教育の普及した地域が人口のどれくらいをカバーしているのかという比率（人口カバー率）で普及の成果が示されるようになり、例えば「1998年全国教育事業発展統計公報」によれば1998年末で9年制義務教育が普及した人口カバー率は73%となっている。この数値も順調に向上し、2000年からは「両基」を達成した地域の人口カバー率が示され、2009年末には99.7%、そして2010年末にはこの比率が100%に達したと報告されている²¹⁾。

このように、教育の普及は、文革終結時点（1970年代後半）で初等教育の普及がすでに一定の水準に達しており、またその後の政策展開を通じて今日、非識字者の一掃とともに、義務教育の普及が統計上達成されるに至っているのである。

（南部広孝）

4. 中国における特別支援教育の展開

続いて、こうした教育普及政策の実施において、特別支援教育がどのように展開されてきたかを検討する。中国における特別支援教育は、1859年に洪仁玕が「興跛盲聾啞院」の設立を建議し、1874年に英国長老会の牧師 William Murray が北京で中国初の特殊教育学校「瞽叟通文館」を設置したことにまでさかのぼれるが（陳、2004年、31頁）、中華人民共和国成立以前、中国の特別支援教育は慈善救済的な社会教育に属し、その対象は盲、聾、啞のみであり、また多くの学校は私立であった（陳、2004年、45頁）。

中華人民共和国成立後、1951年10月に政務院によって公布された「学制の改革に関する決定」において、「各レベルの人民政府は聾、盲、目等の特種学校を設立し、生理上欠陥のある児

童、青年と成人に教育を施さなければならない」と規定され、障害者の教育が中国教育体系の構成部分となった（何，1998 年，105-107 頁）。その後、知的障害児に対する教育が加えられたり、就学前教育から高等教育に至る一連の教育体系が整えられたり、特別支援教育担当教員の養成・研修機関の設立や教材の編集・出版が行われたりするなど、様々な取り組みが進められた。また、特別支援教育に関する通知や指示といった形式でその基本任務や運営方針、教員の養成・研修等に関する政策が示されるとともに、1982 年の「中華人民共和国憲法」では「国と社会は、盲、聾、啞及びその他の障害をもつ公民の労働、生活と教育を割り当てることを援助する」（第 45 条）と、障害者への対処が明記された。このように、事業の進展はいくらか見られたものの、全体としては特別支援教育の発展は緩慢で、1988 年時点で全国の盲・聾の学齢児童の入学率は 6%に満たなかった（陳，2004 年，45-46 頁）。

1988 年 11 月に開かれた全国「特殊教育」活動会議は、中国における特別支援教育の展開において重要な画期となった。この会議での議論もふまえて、1989 年 3 月には国家教育委員会（現：教育部）等による「特殊教育の発展に関する若干の意見」がまとめられた。特別支援教育の発展に関する基本方針や政策、目標、指導管理体制などが総括的に示されたこの文書では、障害児の教育が「初等教育の普及における最も弱い部分になっている」との現状認識が示される一方、特別支援教育の発展は「社会主義の人道主義精神の具体的な表現である」として、国としてその発展が重要であることが宣言された。そのうえで具体的な取り組みとして、障害児の教育を義務教育普及活動の軌道にしっかりと組み込むこと、その発展計画の実施状況を初等教育普及に関する検査・監査内容の 1 つとすべきであること、いち早い発展に向けて多様な形式で実施すること、特別支援教育の就学年限は当該地域の状況やその類別に応じて異なるものとすることや入学年齢に関しては条件の整った地域では正規化していくことなどが挙げられた。実施の形式に関しては、通常学校の通常クラスでの受け入れ、通常学校の特別支援教育クラス（原語は「特教班」）での受け入れ、様々な特別支援教育学校の設置運営、児童福祉機関での教育などが挙げられている。普及については、義務教育の場合と同様、地域の経済的、文化的発展状況に応じて、次のように 3 つに類型化されて目標が定められた。すなわち、(1)大・中都市と経済的、文化的にかなり発展した沿海地域、及び経済的、文化的に比較的発展した地域で経済的条件のよい県（市）では、1995 年に盲、聾及び軽度の知的障害の児童の入学率を 70%以上にする、(2)経済的、文化的に比較的発展した地域で一般の県（市）では、2000 年までに盲、聾及び軽度の知的障害の児童の入学率を 50%程度にする、(3)経済的、文化的に発展していない地域では、初等教育普及の過程で条件を積極的に作り出し、障害児の教育を発展させる、とされた（何，1998 年，2846-2849 頁）。先にも挙げたように、1988 年時点での全国での入学率は 6%弱であり、こうした措置を通じてそこからの大幅な上昇が目指されたのである。

1990 年 12 月には「中華人民共和国障害者保障法」が公布された（施行は翌年 5 月 15 日）。この法ではまず障害者が、「心理、生理、身体構造上、ある種の組織、機能が喪失しているか、あるいは正常ではなく、正常な方式である種の活動に従事する能力がすべて若しくは一部喪失している人」（第 2 条）と定義され、具体的には視覚障害、聴覚障害、言語障害、肢体不自由、知的障害、精神障害、多重障害などが挙げられた（同条）。教育に関しては、「国が、障害者が教育を受ける権利を保障する」こと、「国、社会、学校と家庭が、障害児童・少年に対して義務

教育を実施する」ことが法規の条文の形で改めて定められた（第18条）。その上で、教育の実施形式としては、通常学校が「普通教育を受ける能力を有する障害者に対して教育を実施する」（第22条）とともに、「初等・中等以下の特殊教育学校と通常学校が附設する特殊教育クラスは、普通教育を受ける能力を有さない障害児童・少年に対して義務教育を実施する」（第23条）とされた（何，1998年，3077-3078頁）。

1992年5月に国家教育委員会と中国残疾人联合会によって公表された第8次五ヵ年計画期間（1991～1995年）中の障害児の義務教育に関する施策では、より具体的な地域区分に基づく普及水準が提示され、特別支援教育の形式として新たに「随班就読」が挙げられた（何，1998年，3329-3330頁）。「随班就読」とは、障害児を通常学校の通常クラスに配置しながら彼らの特別なニーズを満足させる教育を受けさせる形式である（盛，2011年，192頁）。この時期には、特別支援教育クラスでの受け入れとこの「随班就読」形式での受け入れを特別支援教育の主体とするとされた。またそれを実現するための措置として、関連法規の制定、経費の積極的な調達、教員の研修活動の強化、カリキュラム開発の強化と教材、教具の研究開発・配備、評価活動の実施などが謳われた。なお、1996年5月には第9次五ヵ年計画期間（1996～2000年）中の施策が定められ、普及目標と質的な要求が掲げられるとともに、具体的な措置として管理の強化や教員集団の整備、経費の保障などが挙げられた（何，1998年，3980-3981頁）。

法規の制定に関連して、1994年8月、「障害者教育条例」が公布、施行された。この条例は、1990年の「中華人民共和国障害者保障法」をはじめとする関連法規に基づいて、「障害者の教育を受ける権利を保障し、障害者教育事業を発展させる」（第1条）ために制定されたものである。総則と附則を含めて9章52条から構成されている。この条例においてもまず、障害者の教育が国の教育事業の構成部分であることや、普及と質の向上を結びつけつつ義務教育及び職業教育の発展に重点を置くことが確認された（第3条）。それから、就学前教育、義務教育、職業教育、普通後期中等教育以上の教育と成人教育それぞれについて、教育機関、入学、教育形式、経費、政府の関与などが定められている。さらに、教師や物的条件の保障、賞罰に関する規定がある（何，1998年，3683-3685頁）。全体としては、これまで様々な形式で示されてきた障害児者のための教育の制度が1つの条例という形式でまとめられている。

また1998年12月には、障害児童・少年に義務教育を提供する特別支援教育学校の内部管理を規範化することを目的として「特殊教育学校暫定規程」が公布された。多くの規定は通常学校の管理と同様であるが、障害児童・少年を受け入れることから、養成目標における項目の追加、学校内での使用言語としての点字や手話の明示、入学にあたっての障害の類型や程度、心身発達状況などの測定・評価といった点で違いが見られる（何，2003年，193-196頁）。

2000年代に入って以降は、いっそうの量的拡大や条件整備が進められた。この間、全国「特殊教育」活動会議が2度（2001年4月，2009年5月）開催されて発展や改革の状況が総括され、さらなる発展に向けた検討が行われた。同時に、中国共産党第17回大会において、特別支援教育が初めて報告で言及されたり、2006年の「中華人民共和国義務教育法」改正によって障害児の教育が規定の中に盛り込まれたりして、その重要性の認識はさらに高まった。加えて、すでに述べたように、2010年の「国家中长期教育改革・発展計画要綱（2010-2020年）」では、特別支援教育に関して一章が割かれ、同事業を当該地域の経済社会発展計画に組み込み、一定規模

以上の地域に特別支援教育学校を設置するなど体系を整備することや、教育条件の明確化や経費投入基準の制定を行ったり、特別支援教育に関わる教員集団の強化や教員の待遇の改善を図ったりすることなど、普及のための条件整備が挙げられるとともに、「障害児の総合的な資質を高める」ことが目標とされた（《教育規劃綱要》工作小組辦公室，2010年，1-68頁）。

これまで述べてきた特別支援教育の展開をまとめると、中華人民共和国成立後1980年代末までは、特別支援教育は学校教育体系の一部に位置づけられたものの、その普及は必ずしも積極的には進められなかった。それに対して1990年代には、主として法規の整備を通じてその実施に根拠が与えられるとともに、義務教育の普及促進と歩調を合わせる形で目標が定められて、普及に向けた基盤が整えられ、積極的な取り組みが見られた。同時に、「随班就読」形式が導入されたことは、特別支援教育における新たな考え方が採り入れられたことを示している。2000年代に入ると、いっそうの量的拡大や条件整備が進められてきている。

特別支援教育の普及政策が展開してきた結果として、障害をもつ児童・少年の就学は増加してきた。中華人民共和国成立前には盲、聾啞の児童生徒は2000人余りだったが（《中国教育年鑑》編輯部，1984年，385頁），文革前の1965年には2.29万人，文革終結後の1980年には3.31万人へと増加した（教育部發展規劃司，2009年，10頁）。1990年には7.20万人となり（中華人民共和国国家教育委員会計劃建設司，1991年，5頁），それからの10年間で大きく拡大し，2000年には37.76万人に達した。その後も増加を続け，2008年には41.74万人になっている（教育部發展規劃司，2009年，10頁）。また文革後の拡大状況について学校数，教員数に目を向ければ，1980年から2008年にかけて，前者は292校から1640校へ，後者は0.48万人から3.63万人へとどちらも大幅な増加が確認できる（教育部發展規劃司，2009年，9頁，13頁）。

このように量的変化を見れば，中国の特別支援教育は着実に普及してきていると言える。

しかし，普及の観点から見たとき，課題も依然として残されている。まず，障害をもつ児童・少年の就学は必ずしも十分とは言えない。やや古いデータになるが，2003年末時点で，障害をもつ児童・少年のうち未就学の者が全国で30万6474人（このうち視覚障害4万3127人，聴覚・言語障害5万4226人，知的障害8万7972人，肢体不自由6万6443人，精神障害1万7178人，多重障害3万7538人）いるとされ，2003年に中国残疾人聯合会等が実施した抽出調査の結果によれば，6歳以下の障害児が全国で139.5万人おり，毎年19.9万人増えているという（陳，2004年，57頁）。依拠するデータが異なるため単純には言えないが，特別支援教育の対象でありながら措置の講じられていない者がまだ少なからず存在しており，特別支援教育のいっそうの普及が求められている。

また，普及の地域格差も大きな課題である。普及の程度として小学及び初級中学の児童生徒1万人に対する特別支援教育の児童生徒数という指標を取り上げると，全国平均では大幅な普及が始まった1990年の4.5人から2008年の25.7人にまで増加しており，この点からも全体的な普及の進展が確認できる²²⁾。しかし，省・直轄市・自治区（以下，省と略）間の格差は依然として大きい。2008年でこの数値が最も高いのは福建省（85.9人）で，上海市（85.1人），北京市（75.9人），江蘇省（42.5人），四川省（41.1人）と続いている。これに対して最も低いのはチベット自治区でわずか4.8人にとどまっており，河南省（13.4人），寧夏回族自治区（14.0人），山西省（15.5人），河北省（16.1人）などとなっている。1990年時点では3つの直轄市や

東北地域で高く、南部では低いという傾向が見られたが²³⁾、2008 年になると、地理的な位置関係や経済的な発展の程度との関連は必ずしも見いだせない。このことは、省によって進められる政策が異なることを予想させるが、いずれにしても省によって特別支援教育の展開状況に大きな違いがあるのは、教育の普及や教育機会の確保の点からすれば望ましいことではない。

さらに、提供される教育の質が問われている。1990 年代以降、普及と同時に質の向上に取り組むことが繰り返し強調されたものの、十分に対応されてきたとは言いがたい。例えば、2003 年に国家教育督導団によって、吉林省、黒龍江省、江西省など 6 つの省の特別支援教育に関する検査が実施されたが、その結果によれば、特別支援教育の普及に向けた政策的取り組みや経費の投入、社会各方面の協力、教員集団整備の強化といった面で成果があったとされる一方、発展のニーズに対する投入経費の明らかな不足や特別支援教育体系の整備の遅れとともに、質の低さが問題点として挙げられた。具体的には、「学校の運営条件は依然としてかなり厳しく、教学設備もかなり遅れていて、情報技術活動の発展は非常に不均衡で、あるところでは整備が始まったばかりだし、あるところはまだ未整備であって、特殊教育の専用設備と現代化された機器設備はいっそう欠けている」と指摘された。そのうえで、質向上策として、教員研修の強化や投入する経費の増加、必要な設備の配置などが提言されている²⁴⁾。特別支援教育は通常学校で行われる教育に比べてよりきめの細かい環境整備が必要であり、今後は質の向上にいったん重点を置いた施策が必要になるだろう。

(南部広孝)

5. 比較考察

以上、ベトナムと中国における教育普及政策及び特別支援教育の展開について検討してきた。両国の状況を改めて整理すれば、それぞれ次のようになるだろう。

ドイモイ政策以前のベトナムの教育政策においては、文化綱領の制定、第一次から第三次までの教育改革と 4 つの節目があった。その中でベトナム独自の学校体系を整備し、義務教育の普及とその無償化に努めてきた。教育普及に関して量的拡大という進展があったものの、大量の留年者・中退者を生み出したことや、一時期児童生徒数が激減したこと等、教育の質に関する問題が取り糺されるようになった。ドイモイ政策以降の教育政策の特徴は法制度の整備と国家計画の策定の 2 点にある。初め教育法の制定や憲法や法律の中に個人の能力形成といった視点が盛り込まれ、特別なニーズをもつ子どもへの言及がなされるようになった。さらに、国家計画においてより国際動向に沿う形で策定されていき、FTI などの資金面での援助獲得の目的があったものの、教育の質的な改善へ向けて教育政策が実施されていった。

特別支援教育に関しては、ドイモイ政策以前、救済事業としての性格が強く、社会主義諸国との関係性を重視しての支援政策だったものが、ドイモイ政策以降普通教育の普及と同様に法制化が進められ、特別支援教育についての国家計画が策定されるなどその質的改善に向かって措置が講じられている。また、近年の政府支援計画においては新しく発達障害に関する言及があるなど、最新の国際動向を反映した形となっている。市場主義の導入によって一見後退したようにも思われたベトナムの特別支援教育だったが、量的な面で拡大すると同時に、対外的な影響を受けその教育を質的にも発展させてきているといえるだろう。しかし、市場主義の導入

に伴った教育格差の拡大など新たな問題も出てきている。

一方中国では、教育普及に関しては中華人民共和国成立時から一貫して重要な政治課題とされてきた。特に 1980 年代以降は、憲法をはじめとする法規の整備によって義務教育の導入が進められるとともに、地域ごとの目標を定めるなどして具体的な措置がとられ、より全面的な普及が目指された。普及にあたって考慮されてきたのは、地域の経済的、文化的相違や、少数民族、そして障害児の 3 つの条件で、重点の置かれ方は様々だったが、1980 年代からの普及政策の中では何らかの形で言及されてきた。このうち地域の違いは、当初の大まかな地域区分からより細かなレベルでの配慮へと移ってきた。それから、従来は地理的な区分に基づく考慮が主だったのに対して、近年は教育を受けることが個人の権利だということが改めて認識され、その観点から、教育の普及は政府が実現すべき政策課題というよりもその権利を保障すべき措置だと考えられるようになった。こうした政策展開の結果、今日では統計上、非識字者の一掃と義務教育の普及が達成されている。

特別支援教育についても、1950 年代初めに学校教育体系の構成部分とされたものの、その普及は 1980 年代末までそれほど積極的には進められなかった。1980 年代末から 1990 年代にかけて、法規の整備に力が入れられ、その実施に根拠が与えられるとともに、義務教育にあわせて普及目標が定められ、実施・普及に向けて積極的な取り組みが見られた。その中で「随班就読」形式の導入は新たな展開であった。2000 年代に入ると、いっそうの量的拡大や条件整備が進められている。こうした政策の結果として、特別支援教育を受ける児童生徒数は 1990 年代を中心に増加してきた。ただし、依然として対象外に置かれた子どもの存在や、普及の地域格差、提供される教育の質の低さといった課題があり、さらに積極的な取り組みが求められている。

こうしたベトナムと中国の政策展開を比べてみると、教育全体及び特別支援教育の普及の程度には差異があるし、普及の過程において国際動向をどの程度直接的に政策に取り入れるのかとか国際機関や NGO にどの程度依存するのかといった点で違いがあることが確認できるが、その一方で次のような共通点を見いだすことができる。

第 1 に、教育全体の普及に関して言えば、第二次大戦終結後、新たな国家体制の成立においては当初から教育の普及が重要な政策課題だと認識され、今日まで一貫して重視されてきている点が挙げられる。とりわけ、中国では 1970 年代の改革開放政策実施以降、ベトナムでも 1980 年代のドイモイ政策実施以降、法規の整備や具体的な目標の設定などを通じて、教育の量的拡大やより広い範囲での普及が積極的に目指されてきた。

第 2 に、そうした普及の過程においては、まず障害がない健常児への教育が優先されながらも、社会体制の変容に伴い特別なニーズをもつ子どもに対する教育が考慮されるようになってきた。両国とも少数民族の子弟や、近年では経済的に困難な家庭の子どもに対しても焦点が当てられ、障害をもつ子どもへの対応も同様に注目されるようになってきた。これに関連して強調しておく必要があるのは、教育の普及が、国家建設を目的とした政策課題という位置づけに加えて、国際的な意識の高まりから個人の権利を保障する観点からもとらえられるようになってきている点である。ベトナムにおいては、「個人の能力形成のための教育」として一人ひとりの能力育成が重視されるようになってきているし、中国においても 2006 年の改正義務教育法などでより個人に焦点を当てた取り組みを志向することが明確になっている。この点は、特別支援教育が

従来の慈善救済的位置づけから、教育の一部とみなされ、教育普及の達成に向けて取り組むべき政策対象になったという動きとも関連している。

第3に、そうした教育全体の普及政策の中で特別支援教育の展開状況を見ると、特別支援教育の実施自体は両国とも19世紀にまでさかのぼることができるが、20世紀半ばの新たな国家体制成立後から1980年代までは、社会主義体制下での平等理念から理論的に導かれうるようなその積極的な展開や特別なニーズへの大きな配慮は必ずしも見られなかった。これに対して1990年代に入ると、国際的な潮流の影響も受けつつ、特別支援教育の実施・普及はより重要な課題だとみなされ、法規の整備が急速に進められるなどして普及と拡充に向けた取り組みが大きく展開されるようになった。その過程で、対象となる障害の種類が増やされるとともに、多様な形式の教育が提唱され、特に1990年代以降、普通学校・学級への受け入れが積極的に謳われ、そのための措置がとられてきていることも両国に共通の動向となっている。

第4に、そうした政策の展開を通じて特別支援教育の量的拡大が見られた。しかし、それと同時に、都市部への教育施設の集中や農村部での教育普及の遅れといった地域格差の問題が生じた。さらに、設備、人材の不足から、まだ特別なニーズを必要とする子どもたちへ十分な教育を提供することができないといった教育の質の低さがどちらの国でも問題となっている。また、教育全体の普及状況に比して、特別支援教育の普及には依然として遅れが見られ、さらなる普及も課題として残されている。

以上をまとめると、ベトナムと中国では、社会主義の理念にもかかわらず1970年代までは教育全体の普及も特別支援教育の展開も十分ではなかったのに対して、1980年代以降、社会体制の転換や対外的により開かれた外交政策の中で、教育全体の普及や特別支援教育実施体制の整備とその量的拡大が進められてきた。すなわち、こうした積極的な展開の背景には、市場原理の導入により多様な資金調達が可能になったことや、開かれた外交のもと国際的な動向を取り入れたり国際的なチェックの目が届いたりするようになったことが存在している。より具体的に言えば、前者に関しては私立学校の設置・運営や海外からの援助による学校運営や教育補助・支援が可能になったこと、後者については研修等を通じた海外からの専門知識・技術の移転が進んだことなどが挙げられる。同時にこうした教育の普及が、国家建設という従来の目的に加えて、近年では個人の権利を保障する観点からとらえられるようになってきている点も見られる。そうした要因の結果として、教育の普及が進み、特別支援教育に関しても量的拡大が生じたのである。しかし他方では、教育全体の普及と比べると特別支援教育の拡大はまだ遅れているし、普及にあたっての地域格差も顕著に見られるようになってきている。また提供される教育の質が改めて問われるようにもなっている。こうした状況もまた、経済体制の転換が背景の一部となっているし、1980年代以降の地方分権政策がもたらした側面も存在している。このように、社会体制や外交政策の転換が、一方では量的拡大の促進をもたらし、同時に他方では普及における地域格差や質の低さという課題を生じさせてきたのである。

(南部広孝・白銀研五)

おわりに

教育の普及と特別支援教育の展開に関して、社会主義国であるベトナムと中国の経験は次の

ようにまとめることができよう。すなわち両国においては、社会主義という国家体制のもとで理想的には教育普及を掲げて関連施策が構想されてきたが、様々な要因によって1970年代まではその実現への歩みは遅々としており、それが具体的に展開されるようになったのは社会体制の転換が行われた1980年代以降であった。その中で、市場主義を導入することによって社会的弱者や特別なニーズを必要とする子どもが切り捨てられることも想定されたが、実際には、経済発展に伴って特別支援教育は量的には拡大した。また、国家建設を国是とした社会主義体制下では必ずしも十分に顧みられることのなかった個人の権利を保障する観点が法制度等において考慮され、特別なニーズをもつ子どもが注目されるようになった。さらに、体制の転換により非社会主義国との関係や国際動向にも敏感になり、その結果、障害に関する新しい概念や政策等が取り入れられ、それらがベトナムと中国の特別支援教育を変容させてきたのである。その一方で、社会体制の変容は教育普及の地域格差や質の低さも生じさせてきた。

本稿では、ベトナムと中国における教育普及政策の展開について、特別なニーズをもつ子どもへの対応に焦点を当て、特に特別支援教育の取り組みを取り上げて検討した。今後は本稿で明らかになったことをふまえつつ、両国の個別分析をより深めるとともに、社会主義体制でない国も対象として加えて、より精緻な比較分析を行っていきたい。

(南部広孝・白銀研五)

【注】

- 1) United Nations, Office of High Commissioner for Human Rights『世界人権宣言』(<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=jpn>, 2012年8月23日確認)。
- 2) 日本ユニセフ協会ホームページ『『子どもの権利条約』全文』(http://www.unicef.or.jp/about_unicef/about_rig_all.html#4, 2012年8月23日確認)。
- 3) インクルーシブ教育の他にインテグレーション教育もあるが、両者の違いは必ずしも明確ではない。しかし、一般的にはインテグレーションが障害児教育と通常教育の可能な限りの一体化を意味し、インクルージョンは障害がある子どもが「サポート付きで通常学校／学級で就学できるように通常教育を改革する」ことを意味する(清水, 2009年, 14頁)。
- 4) 中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(平成17年12月8日)では、特別支援教育を「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点」にたって、「特殊教育の対象になっている幼児児童生徒に加え、これら(小・中学校において通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等 — 筆者注)の児童生徒に対しても適切な指導及び必要な支援を行うもの」であるとしている(「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm, 2012年9月1日確認)。
- 5) ベトナムのインクルーシブ教育に着目した研究にはRyan, Thuy, Weills (2002) や Villa et al. (2003) の研究があるが、いずれも特定地域・省におけるパイロットプログラムについての記述が主であり、国家政策としてどのように展開されているかの視点には欠けている。
- 6) 本稿においては独立後のベトナム民主共和国と南北統一後のベトナム社会主義共和国についてベトナムとし、1954年のジュネーブ協定から統一までの南北に分裂していた時期はベトナム民主共和国を北ベトナム、ベトナム共和国を南ベトナムとする。

- 7) 独立直後の教育改革は立案者たちが植民地時代のエリートでフランス等欧米の教育経験を参照していたため、ベトナム政府の歴史研究では1つの独立した教育改革として取り上げられることはなかった。また、改革自体も第一次インドシナ戦争などの影響から完全に実施されず、1950年の第一次教育改革に引き継がれることはなかった。
- 8) それまでは植民地体制下のもとでフランス式の学校体系が主であった。これをベトナム独自の学校体系に組み替え、教授言語も完全にはないにしてもベトナム語の授業を徐々に取り入れていった。しかし、実際に改革が行われたのは北部の解放地区のみに限られていた。
- 9) Vuによると、それまでの学校は、各学校は第一級学校（小学校）、第二級学校（中学校）、第三級学校（高等学校）に分かれていたが、第三次教育改革によって第一級学校と第二級学校は9年制の基礎普通学校（基礎普通学校第一級、基礎普通学校第二級）に統合された。そして、第三級学校は中学普通学校に変わった（Vu, 1998年, 282-283頁）。
- 10) 以上、独立からドイモイ政策導入までの記述は Vu (1998年) の文献に基づく。また、数値は Vu の調査に基づき、小学校各学年の中退率から平均を割り出した。
- 11) 「全方位外交」への転換は、より正確に言えば、「体制の如何を問わず対外関係を発展させる」という1991年6月ベトナム共産党第7回大会の政治報告からである（古田, 1995年, 133-134頁）。
- 12) 教育法は2009年にも改訂が行われた。
- 13) 2002年に世界銀行主導で設立された国際的な支援枠組みで、2015年までの初等教育の完全普及に向け、支援の対象となった国は世界銀行から優先的な援助を受けることができる。
- 14) 国際障害者年ベトナム国内委員会は、国際障害者年を行動に移すための国内調整委員会であり、2001年に設立された障害者施策国内会議（本文後述）とはその目標が異なる。
- 15) ここでは統合（hòa nhập）教育をインクルーシブ教育とした。
- 16) 1万ドン＝37.76338円として換算（2012年8月24日為替レート）。
- 17) 学校数等の教育統計に関してその信頼性は決して高いとはいえず、省や地方自治体による管轄が違う場合などには数に含まれないことがある。
- 18) 「教育の社会化」とは、社会のあらゆる組織、個人がその能力に応じて、公共サービスに参加し、その役割を担うことである。この政策は、1996年ベトナム共産党第8回大会で決議されたのを機に様々な公共サービスについて適用された（野田, 2008年, 102-103頁）。
- 19) 第3節及び第4節において、政策文書及び法規は主として何（1998年；2003年；2010年）から引用している。これらの政策文書及び法規に関して本文中で示している出典は、引用文献の収録頁である。
- 20) 中国では障害児を対象とする教育は「特殊教育」と呼ばれるが、厳密に言えば、この「特殊教育」には才能児教育も含まれる。ただし、教育の普及に関する議論で「特殊教育」が扱われるとき主として障害児の教育が念頭にあると考えられることから、本稿では、特に原語を用いる必要がある場合を除いて、この語の訳として特別支援教育を用いることとする。
- 21) 以上の政府統計は、中華人民共和国教育部の「教育発展統計公報」各年版（http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_335/index.html, 2012年8月20日確認）による。
- 22) 1990年及び2008年の数値はそれぞれ、中華人民共和国国家教育委員会計建設司（1991年）、教育部発展規劃司（2008年）の普通初級中学、小学、「特殊教育」の在校生に関する統計に基づき算出した。

- 23) 1990 年において、小学及び初級中学の児童生徒 1 万人に対する「特殊教育」の児童生徒数を省ごとに確認すると、最も高いのは上海市 (21.7 人) で、北京市 (20.1 人)、天津市 (12.9 人)、吉林省 (12.5 人)、江蘇省 (11.9 人) が続いている。これに対して、海南省とチベット自治区では「特殊教育」の児童生徒数が統計上 0 となっており、広西壮族自治区 (0.7 人)、湖南省 (1.2 人)、貴州省 (1.2 人) が数値の低い省となっている。
- 24) 国家教育督導団「国家教育督導団対吉林等六省特殊教育工作専門督導検査の公報」(2004 年 3 月 11 日) (http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_1817/201001/xxgk_81784.html, 2012 年 8 月 20 日確認)。

【引用文献】

＜日本語文献＞

- 阿部洋「『蘇南モデル』下の中国農村における教育の普及と向上－その展開状況と史的背景」阿部洋 編著『「改革・開放」下中国教育の動態－江蘇省の場合を中心に』東信堂, 2005 年, 4～36 頁。
- 荒木穂積・黒田学・森澤允清「ベトナム障害児教育・福祉の動向」『総合社会福祉研究』第 18 号, 2001 年, 134～148 頁。
- 石村雅雄「ベトナムの 2005 年教育法について－現状と建て前の折り合いのつけ方に注目しながら」『鳴門教育大学研究紀要』第 23 巻, 2008 年, 74～86 頁。
- 潮木守一「ベトナム初等教育の現状と課題」潮木守一編『ベトナムにおける初等教育の普遍化政策』明石書店, 2008 年, 11～44 頁。
- 江田裕介, 森澤允清, 井上真友子「ベトナムの障害児教育における現状と課題」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』第 14 号, 2004 年, 133～139 頁。
- 大塚豊「中国－政治変動のはざまで揺れる教育」馬越徹編『現代アジアの教育－その伝統と革新』東信堂, 1989 年, 82～106 頁。
- グエン・ハイ・ヒュー「障害児に対する統合教育と社会統合実現のための政策と法律」日本ベトナム障害児教育・福祉研究編集委員会編『日本ベトナム障害児教育・福祉研究』第 2 号, 2004 年, 37～48 頁。
- 楠山研『現代中国初中等教育の多様化と制度改革』東信堂, 2010 年 a。
- 楠山研「中国における義務教育制度の弾力化と質保証」『比較教育学研究』第 41 号, 2010 年 b, 49～62 頁。
- 黒田一雄「障害児と EFA－インクルーシブ教育の課題と可能性」小川啓一・西村幹子・北村友人編著『国際教育開発の再検討－途上国の基礎教育普及に向けて』東信堂, 2008 年, 214～230 頁。
- 黒田学『ベトナムの障害者と発達保障－障害者と福祉・教育の実態調査を通じて』文理閣, 2006 年。
- 国際協力機構(JICA)「国別障害関連情報_ヴェトナム社会主義共和国(平成 14 年 3 月)」国際協力事業団企画・評価部 ([http://gwweb.jica.go.jp/km/FSubject0601.nsf/ff4eb182720efa0f49256bc20018fd25/4d7277c9b46acd8a49256fd2002ce7cb/\\$FILE/ベトナム\(平成14年\).pdf](http://gwweb.jica.go.jp/km/FSubject0601.nsf/ff4eb182720efa0f49256bc20018fd25/4d7277c9b46acd8a49256fd2002ce7cb/$FILE/ベトナム(平成14年).pdf), 2012 年 8 月 24 日確認)。
- 小島麗逸「統計分析から見た教育の発展段階」小島麗逸・鄭新培編著『中国教育の発展と矛盾』御茶の水書房, 2001 年, 3～40 頁。
- 清水貞夫「インクルージョンとインクルーシブ教育」清水貞夫・藤本文朗編『(改訂増補版) キーワ

- ードブック障害児教育－特別支援教育時代の基礎知識』クリエイツかもがわ, 2009 年, 14～15 頁。
- 高橋智『多元的協同社会とインクルージョン教育理論の創出に向けた東アジア拠点の形成』(平成 17 年度東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科博士課程「広域科学教科教育学研究経費」研究成果報告書, 研究代表者: 高橋智) 東京学芸大学総合教育科学系特別支援科学講座・連合学校教育学研究科発達支援講座高橋智研究室, 2006 年。
- 近田政博「現代ベトナムの教育計画」山内乾史・杉本均編『現代アジアの教育計画 (下)』学文社, 2006 年, 236～253 頁。
- 近田政博訳『ベトナム 2005 年教育法』, 2009 年。
- 津止正敏・荒木穂積「ベトナムにおける第 2 期障害児教育専門教員養成プロジェクトー市民の国際連帯活動から ODA 事業へ」黒田学ほか編『胎動するベトナムの教育と福祉ードイモイ政策下の障害者と家族の実態』文理閣, 2003 年, 229～239 頁。
- 野田真里「ベトナムにおける『教育の社会化』政策と地域社会の活動」潮木守一編『ベトナムにおける初等教育の普遍化政策』明石書店, 2008 年, 99～125 頁。
- 浜野隆「ベトナムの義務教育改革の動向」『義務教育の機能変容と弾力化に関する国際比較研究』(平成 18 年度～平成 19 年度科学研究費補助金 (基盤研究(B), 課題番号: 18330179) 研究成果報告書 研究代表者: 杉本均) 京都大学大学院教育学研究科, 2008 年, 289～315 頁。
- 藤本文朗・森澤允清・斎藤文夫「日本の支援による初めてのベトナム障害児教育教員養成ーホーチミン市師範大学障害児教育学科第 1 回卒業式を終えて」黒田学ほか編『胎動するベトナムの教育と福祉ードイモイ政策下の障害者と家族の実態』文理閣, 2003 年, 203～215 頁。
- 古田元夫「ベトナム共産党の体質」坪井善明編『アジア読本 ヴェトナム』河出書房新社, 1995 年, 130～139 頁。
- 向井啓二「ベトナム仏教社会福祉施設紹介ーダ・ツェン障害児学校」『佛教福祉学』第 4 巻, 2001 年, 17～34 頁。
- 向井啓二・森澤允清・黒田学「教育・福祉の法的整備状況」黒田学ほか編『胎動するベトナムの教育と福祉ードイモイ政策下の障害者と家族の実態』文理閣, 2003 年, 23～39 頁。
- 森澤允清・藤本文朗「ベトナム」茂木俊彦・清水貞夫監修『転換期の障害児教育⑥』アテネ書房, 1999 年, 267～288 頁。
- Vu Thi Minh Chi『変革期ベトナムの教育ーその実態と歴史的展開』一橋大学社会学研究科博士学位論文, 1998 年。

<英語文献>

- Csapo, Marg. "Education and Special Education in Vietnam." *B.C. Journal of Special Education*, Vol.7, No.3, 1983, pp.279-289.
- Ryan, Susan., Thuy, Bs., and Weills, Cythia. "Inclusion of Children with Disabilities in Viet Nam." *DISES Journal* Vol.5, 2002, pp.41-49.
- Socialist Republic of Vietnam, *National Education for All (EFA) Action Plan 2003-2015*, 2003.
- UNESCAP. *Disability at a Glance 2012: Strengthening the Evidence Base in Asia and the Pacific*. (<http://www.unescap.org/sdd/publications/DG2012/SDD-Disability-Glance-2012.pdf>, 2013 年 1 月 9 日確認)

UNESCO, *Education for All Global Monitoring Report 2007*, Paris: UNESCO, 2008.
Villa, Richard A. et al. "Inclusion in Viet Nam: More Than a Decade of Implementation."
Research & Practice for Persons with Severe Disabilities. Vol.28, No.1, 2003, pp.23-32.
WHO: The World Bank. "Education." *World Report on Disability*, 2011, pp.203-232. (http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/chapter7.pdf, 2012年8月26日確認)

<ベトナム語文献>

Đề án trợ giúp người khuyết tật giai đoạn 2006-2010 (障害者への政府支援計画 2006年～2010年)
(<http://thuvienphapluat.vn/archive/Quyiet-dinh/Quyiet-dinh-239-2006-QD-TTg-De-an-tro-giup-nguoi-tan-tat-2006-2010-vb14751t17.aspx>, 2012年8月30日確認)
Đề án trợ giúp người khuyết tật giai đoạn 2012-2020 (障害者への政府支援計画 2012年～2020年)
(http://vanban.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/hethongvanban?class_id=2&_page=1&mode=detail&document_id=162826, 2012年11月26日確認)
Luật người khuyết tật (障害者法) (<http://thuvienphapluat.vn/archive/Luat/Luat-nguoi-khuyet-tat-2010-vb108081t10.aspx>, 2012年8月30日確認)
Số: 5379/BGDĐT-GDTH (2012-13 年次初等教育任務達成のためのガイドライン)
(http://bariavungtau.edu.vn/index.php?option=com_content&view=article&id=1813:5379bgdt-gdth&catid=77:personal-tech&Itemid=459 (2012年8月29日確認)
Số: 56-LCT/HĐNN8 (初等教育の普遍化に関する法律) (<http://thuvienphapluat.vn/archive/Luat/Luat-Pho-cap-giao-duc-tieu-hoc-1991-56-LCT-HĐNN8-vb38065t10.aspx>, 2012年8月29日確認)

<中国語文献>

陳雲英等『中国特殊教育学基礎』教育科学出版社, 2004年。
何東昌主編『中華人民共和国重要教育文献 (1949年～1997年)』海南出版社, 1998年。
何東昌主編『中華人民共和国重要教育文献 (1998年～2002年)』海南出版社, 2003年。
何東昌主編『中華人民共和国重要教育文献 (2003～2008)』新世界出版社, 2010年。
教育部發展規劃司編『中国教育統計年鑑 2008』人民教育出版社, 2009年。
《教育規劃綱要》工作小組辦公室『教育規劃綱要學習輔導百問』教育科学出版社, 2010年。
盛永進『特殊教育学基礎』教育科学出版社, 2011年。
王炳照主編『中国教育改革 30 年：基礎教育卷』北京師範大学出版社, 2009年。
《中国教育年鑑》編輯部編『中国教育年鑑 (1949～1981)』中国大百科全書出版社, 1984年。
《中国教育年鑑》編輯部編『中国教育年鑑 1999』人民教育出版社, 1999年。
中華人民共和国国家教育委員会計劃建設司編『中国教育統計年鑑 1990』人民教育出版社, 1991年。

(南部広孝 比較教育政策学講座 准教授)

(白銀研五 比較教育政策学講座 修士課程1回生)

(受稿 2012 年 9 月 3 日、改稿 2012 年 10 月 31 日、受理 2012 年 12 月 27 日)

Development of Policies to Support Education for All in Vietnam and China: Focusing on Children with Special Needs

NANBU Hirotaka and SHIROGANE Kengo

The achievement of Education for All (EFA) is a global target. However, approaches to the education of children with special needs differ between countries because of traditions and social systems. Since the 1980s, Vietnam and China have gone through radical changes in their social structures, which have also affected educational practices. This paper explores the policies of special education and its characteristics in Vietnam and China, and analyzes how transformation of social systems can affect development of educational policies. By examining the differences between these countries, this paper aims to clarify the characteristics of such policies for achieving EFA. Consideration of restructuring based on efficacy and profit intuitively suggests a poor outcome for children with Special Educational Needs (SEN). This, however, is not strictly the case. A more market-oriented approach has increased the numbers of children in education, including SEN. Nevertheless, some children who have borderline conditions or social disadvantages are still excluded or placed in inappropriate educational settings. Improvements also tend to be focused on urban rather than rural areas. This study suggests four similarities between Vietnam and China. 1. Expansion of education occurred after changes in their social systems. 2. Individual rights are taken into account in their strategies. 3. Special education has also improved since the 1990s. 4. There are still educational problems, such as regional differences and poor quality of education.