

ベトナムにおけるインクルーシブ教育の受容

ー ホアニャップ教育の展開に焦点をあてて ー

白銀 研五

はじめに

2015年に目標年を迎える「万人のための教育」(Education for All, EFA)運動は、開発途上国(以下、途上国)を中心に、国際的な理想に基づいた教育普及を展開してきた。2014年5月にはUnited Nations Educational, Scientific and Cultural Organization(以下、UNESCO)が主催する国際会議でマスカット合意が採択され、2015年以降のEFAを見据えた公正でインクルーシブな質の高い教育に関する目標が提議された。近年のEFAを中心とする国際的な教育普及運動では、インクルーシブやインクルージョンといった概念が様々な場面で用いられるようになってきている。この契機となったのが、1994年特別なニーズ教育に関する世界会議で採択されたサラマンカ宣言である。この宣言によってEFAの理念に基づき障害を含めた特別な教育的ニーズに対応することを目指す教育として、インクルーシブ教育が国際的な注目を集めるようになった。このインクルーシブ教育とはUNESCOによれば「学び、文化、コミュニティへの参画を増やし、教育における及び教育からの排除を減らすことを通じて、すべての学習者のニーズの多様性に取り組み、応じるプロセス」と定義されている(UNESCO, 2003, p.7)。また、インクルーシブ教育の対象は、サラマンカ宣言を例としてみるならば障害児をはじめ、才能児、ストリートチルドレン、児童労働の子ども、遠隔地に住む及び遊牧民の子ども、その他言語・人種・文化的マイノリティなど多岐にわたる。これら教育的に疎外された子どもを生み出す要因のなかで障害への関心は高く、EFAの取り組みでも「最も見えにくく、しかし教育的疎外を引き起こす最も潜在的な要因の1つ」とされている(UNESCO, 2010, p.181)。さらに、2006年障害者の権利に関する条約(Convention on the Right of the Persons with Disabilities, CRPD)や2011年World Health Organization(以下、WHO)とWorld Bankによる障害に関する世界レポートの発行によって、障害への国際的な関心が高まっている。この中で、インクルーシブ教育は障害者への主要な教育としてとらえられており、特にCRPDでは批准国は「すべての教育段階でインクルーシブ教育システムを保障すること」が規定されている(同条約第24条1項)。

このEFAの展開からとらえたインクルーシブ教育を分析するために、本稿では経済発展が目覚ましい途上国の1つであり、戦争の影響から障害児教育に関して国際的な支援を積極的に受け入れてきたベトナム社会主義共和国(以下、ベトナム)を事例として扱う。ベトナムは1986年のドイモイ政策¹による経済発展に伴い教育普及を拡大させるとともに、1990年代から障害児を健常児とともに就学させる取り組みとしてホアニャップ教育(漢語：和入教育)を全国的に

展開させてきた。ベトナム教育訓練省によればホアニャップ教育はインクルーシブ教育とされており²、障害児教育はホアニャップ教育を中心とすることが2010年障害者に関する法律（以下、障害者法）で定められている。また、ベトナムの教育は、2013年11月4日付ベトナム共産党議決第29号「教育の根本的全面刷新」で、工業化と現代化のための個人の能力や潜在的な発達に焦点をあてた教育方針を政策の骨子としつつ、2011年4月19日付政府首相決定第711号「教育発展戦略2011年－2020年」によって、初等教育の就学率99%及び障害児の70%を就学させることが数値目標として掲げられている。さらに、2013年の教育統計では初等教育は純就学率98%以上に達しており、教育普及達成に向けて120万人以上いるとされる障害児の就学率を向上させることは大きな政策課題となっている。このため、教育権の保障と合わせた教育政策目標の達成において、ホアニャップ教育には重要な役割が期待されているといえる。

しかし、子どもの多様性に応えようとするインクルーシブ教育が、経済的、資源的に様々な問題をかかえる途上国で当該国の教育観を反映しつつ受け入れられたとすれば、その受容は各途上国で異なるという仮説が考えられる。では、工業化や現代化に即した経済発展を志向しつつ、必ずしも直接的な貢献が期待できない特別な教育的ニーズに対する教育権の保障という教育目標を掲げるなかで、ベトナムはインクルーシブ教育をどのように受容したのか。この問いに答えるために、本稿では、国際動向に沿いつつコミュニティの資源を活用して展開されるホアニャップ教育に焦点をあて、国際的理念との異同を導出することで、インクルーシブ教育がどのように受容されたのかを明らかにすることを目的とする。なお、ベトナムにおけるコミュニティとは人々が生活する地域社会を意味し、「人々が共同生活する全体で、同質性をもち固い絆によって形成される1つのブロック」と定義されていることから（Trung Tâm Từ Điển Học, 2011, p.345）、本稿もこの定義に従う。

ここで、先行研究をみると、ベトナムの「インクルーシブ教育」に関しては Villa et al. (2003) による特殊教育の発展と1991年からのプロジェクトの効果を検証した研究がある。また、ベトナム国内の研究では、Lê Thị Thúy Hằng によるホアニャップ教育の行政構造や、Lê Văn Tạc のホアニャップ教育の変遷を考察した研究などがある。その中で、Trần Văn Bích は1991年のホアニャップ教育プロジェクトに焦点をあて、特殊教育の状況やコミュニティの参加について分析を行っている。しかし、これら研究はホアニャップ教育の展開を知る上で有用である一方、国際的に理想とされる教育の導入・展開を、国家政策という観点からとらえた分析はみられない。これを踏まえ、本稿はインクルーシブ教育とホアニャップ教育を区別することで、海外から受容された教育が国家政策として展開されたときに当該国の教育観をどのように反映するのかについて示唆を与える点に意義があると考ええる。

本稿の構成は、第1節でインクルーシブ教育とホアニャップ教育の展開を概観しつつ、両者の概念の異同を分析する。第2節では、コミュニティに主な焦点をあてつつ、ベトナム政府のコミュニティの活用についての認識を考察する。そのうえで、第3節でインクルーシブ教育とホアニャップ教育の異同を整理し、ベトナムの教育観がどのように反映されているのかを考察する。なお、本稿は初等教育を主に扱いつつ、障害児に対する教育は一般的な意味において障害児教育を用いる。また、ベトナムについて言及する場合は特殊教育（Giáo dục đặc biệt）、特殊教育学校と表記する。そして、障害児への教育と対置した教育を通常教育、通常学校と表記する³。

第1節 ベトナムにおけるインクルーシブ教育の導入

第1項 国際的潮流からみたインクルーシブ教育の変遷

それではまず、インクルーシブ教育がベトナムへ導入された背景をおさえるために、国際動向からみたインクルーシブ教育の変遷を辿ることからはじめよう。

近代の教育制度確立までは障害児への教育機会は限定的なものであり、教育のレベルを下げた副次的な意味合いが強かった。それが二〇世紀初頭の新教育運動にはじまる障害児教育の独自性の発達と、1948年世界人権宣言によるすべての人々に対する教育権の保障が提唱されたことを経て、障害児のための多様で連続的な教育サービスの普及がみられた。一方で、障害者の環境を健常者と同じ環境へ近づけることを志向したノーマライゼーションの思想が広まり、教育においても障害児教育を通常教育へより近づけようとする試みがなされるようになる(山口, 2010年, 20～21頁)。また、1978年にはウォーノック報告によって、障害と認定されないが、何らかの特別な教育的支援を必要とする子どもが指摘され、これ以降特別な教育的ニーズ(Special Educational Needs)という考え方が広く用いられるようになる⁴。さらに、1981年教育・予防・統合のための行動と政策に関する世界会議においてサンドバーグ宣言が採択され、障害者のコミュニティへの完全参加と教育、訓練、文化、情報に対する基本的権利が謳われるとともに、統合教育が障害児教育の国際的な潮流となっていく。

しかし、ここまでの障害児教育の問題関心の所在は常に子どもの障害そのものにあり、如何に通常学校に近接した環境で就学させるかが議論的となってきた。このため、統合教育によって教育環境を整えようとしても、学校・学級側にこれに見合う設備・条件がなくては、子どもを「ダンプング」(Dumping: 投げ捨て)してしまう問題があった。また、1990年からはEFAが大きな展開をみせ、教育的に疎外された子どもに国際的な注目が集まるようになった。これら障害児教育の問題とEFAによる教育普及の展開を背景に、サラマンカ宣言とその行動枠組みを分水嶺として、統合教育からインクルーシブ教育へと国際的なパラダイムがシフトした。すなわち、これまでの問題関心である障害を多様性の1つと位置づけ、この多様性に対応できない教育システムにこそ問題があるとする発想の転換が行われた(図1)。

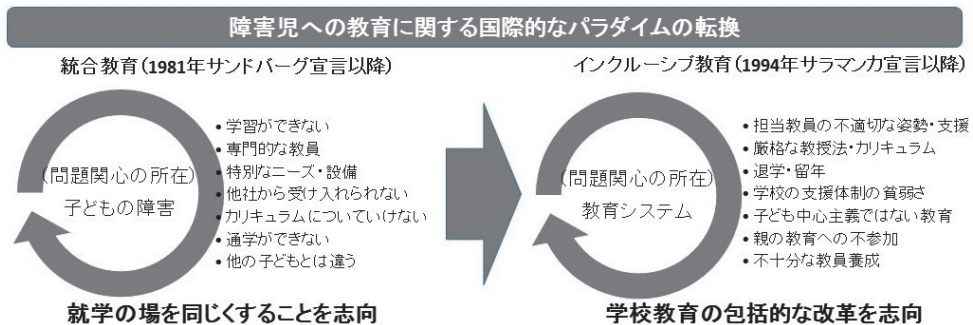


図1. 統合教育からインクルーシブ教育へのパラダイムの転換

出典：UNICEF（2003）をもとに筆者一部加筆・修正

その後、障害児教育の流れを受けつつEFAの一環とされたことによって、インクルーシブ教育はその対象が多岐にわたるようになった。一方で、通常学校などにおいては、学習障害などのそれまで障害として認識されてこなかった問題への対応が求められるようになっている。

第2項 ベトナムにおけるホアニャップ教育の展開

では、ここからは障害児教育とEFAという幅輳した流れから発達したインクルーシブ教育が、ベトナムにおいてホアニャップ教育としてどのように展開されたのかをみてみよう。

ベトナム教育科学院特殊教育研究センター所長 Lê Văn Tạc へのインタビューによれば、ベトナムで障害児を通常学校で就学させる教育が紹介されたのは1987年であるという⁵。そして、1991年から本格的プロジェクトが展開された。障害児教育研究センター（現・特殊教育研究センター）の専門員だった Trần Văn Bích は当時の教育をホアニャップ教育として記述している（Trần, 1994, tr.42）。この1991年にはベトナムが世界で2番目に批准し、法的拘束力をもつ子どもの権利条約に伴って、教育関連法の嚆矢となる「初等教育の普遍化に関する法律」（以下、初等教育法）と「子どもの保護・養育・教育に関する法律」（以下、子どもの養育法）が制定された。初等教育法は教育に関する初の法律であることに加え、障害児を含めた「特別な困難」を抱える子どもに対しては、国家と社会が初等教育における就学条件の整備と支援を行うことが規定された（同法律第11条）。また、同法律の細目規定を定めた閣僚会議議定第338号では、労働・傷病兵・社会省が教育訓練省と協働して障害児のための義務教育実現の制度設計を行うことが規定された（同議定第14条2項）。さらに、子どもの養育法においても、障害児が国家と社会から、社会生活に包摂（ホアニャップ）されるために治療とリハビリテーションの支援を受け、各特殊学校・学級に受け入れられることが規定された（同法律第6条3項）。これら2つの法律はいずれもすべての子どもに対して公立小学校における就学が無償であることを規定しており、特にそれまで伝統的に家族がケアし、社会の負担や恥辱の類とみなされてきた障害児に対して、就学機会を保障する大きな足掛かりとなった（Villa et al., 2003, p.24）。

1991年にはこれら法規を基礎として、教育訓練省の諮問機関であるベトナム教育科学院の障害児教育研究センターがホアニャップ教育プロジェクトを行い、7省7県204社で7,422人の障害児を確認した（Trần, 1994, tr.42）。また、同センターは初等教育段階における障害児のための教材開発に着手し、国際機関と協力してホアニャップ教育のパイロットプロジェクトの開発に取り組んだ（Villa et al., 2003, p.24）。さらに、当時すでに海外支援によるコミュニティ基盤型の障害者支援 Community-based Rehabilitation（以下、CBR）が展開されていたために、ホアニャップ教育でもこの既存のコミュニティネットワークの活用が図られたとされている⁶。1995年には政府議定第26号によって、障害者への教育の管轄権限が労働・傷病兵・社会省から教育訓練省へ委譲されるとともに、1996年には第8回ベトナム共産党全国代表大会（以下、党大会）において公共サービスに対するコミュニティ内の組織や個人が各能力に応じて国家活動に参加することを定めた「教育の社会化」（Giáo dục xã hội hóa）政策（後述）が採用され、コミュニティメンバーの自発性に基づく教育サービスへの参加が奨励されるようになる。1998年には、障害者の基本的人権を規定した初めての法規として「障害者法令」が施行され⁷、特に障害者のコミュニティへの包摂が強調されるとともに、ホアニャップ教育の形式に基づく教育を通常学校などで行うことが定められた（同法令第16条1項）。このように、政府と国際機関の協働ではじめられたホアニャップ教育プロジェクトは、コミュニティの人的・物的資源を活用して、政府に政策的影響を与えつつ障害児の教育制度整備のきっかけとなった。

2000年以降も様々なホアニャップ教育プロジェクトが全国で展開されつつ、2006年にCRPD

が発効されたことを契機に、ベトナム国内で批准に向けた国内法や国家計画の策定が進められた。2006 年教育訓練省決定第 23 号（以下、2006 年決定）によって、ホアニャップ教育が全国的に展開されるようになるとともに、同年政府首相決定第 239 号によって、2006 年から 2010 年までの障害者政府支援計画が開始された。また、障害者の基本権に関する法律を制定するための議論がはじめられ、2009 年国会への政府答申第 168 号で、障害者法の起草に際して、障害概念を国際的な定義に近づけるために後天的な障害（tàn tật）から、先天的な障害（khuyết tật）を含めた表現に統一することが提起された。これを踏まえ 2010 年障害者法が成立した。さらに、2012 年政府首相決定 1019 号によって障害者政府支援計画は 2012 年から 2020 年の期間に拡張された。このように、2000 年代に入って、障害児への支援計画は国際的な潮流の影響を大きく受けながら展開され、その内容も国際標準を志向する修正が行われていった。ただし、2015 年現在障害児に対する就学義務の規定はなく、初等教育に関しては、就学開始年齢を 7 歳から 14 歳のあいだに遅らせる猶予規定が設けられている（2012 年改定小学校条例第 40 条 2 項）。

障害児の状況は 2015 年現在、労働・傷病兵・社会省の統計によると全国で障害児数 1,232,016 人とされており、子どもの数 26,213,114 人（2013 年）の約 4.7%を占めることになる⁸。就学児数は、教育訓練省によって初等教育から後期中等教育までを含めた統計が発表されており、2012 年－2013 年度では、14,747,926 人となっている。通常学校で就学する障害児の具体的数値は明らかにされていないが、2011 年東南アジア教育大臣機構のフォーラムにおける教育訓練省初等教育部部長（当時）Lê Tiến Thành の資料によると、通常学校でホアニャップ教育を受けた子どもは約 39 万人、特殊学校で教育を受けた子どもは約 7,500 人（2008 年－2009 年度）とされている（Lê Tiến, 2011）。ここ数年で、障害児数とその就学児数に大きな変動がないことを仮定すると、2006 年決定によって全国的に展開されているホアニャップ教育の政策下にあっても、実際に教育を受けている障害児は限られた数であることが分かる。

第 3 項 インクルーシブ教育とホアニャップ教育の概念整理

では、インクルーシブ教育とホアニャップ教育のあいだにはどういった違いがあるのだろうか。本項では両者の違いに焦点をあてつつ、差異が生じた要因を探っていく。

まず、サラマンカ宣言序文で、UNESCO 事務局長（当時）の Federico Mayor は、インクルーシブ教育について、学校をすべての子どもたちへの学校、すなわち「万人のための学校（school for all）」にすることで、EFA 達成に貢献し学校をより効果的なものにするとしている。また、同宣言第 2 条ではインクルーシブ教育を行う学校の役割を以下のように規定している。

このインクルーシブ志向をもつ通常の学校こそ、差別的態度と戦い、すべての人を喜んで受け入れる地域社会をつくり上げ、インクルーシブ社会を築き上げ、万人のための教育を達成する最も効果的な手段であり、さらにそれらは、大多数の子どもたちに効果的な教育を提供し、全教育システムの効率を高め、ついには費用対効果の高いものとする⁹。

このインクルーシブ教育は、子どもの多様性に対応するために学校教育を変革するプロセスととらえる考え方が主流であり、UNESCO が 2005 年に発行した *Guidelines for Inclusion* や 2009 年インクルーシブ教育アジェンダに関する第 48 回教育国際会議などにおいても同様に言及されている¹⁰。さらに、統合教育との違いにおいて、統合教育は障害児が通常学校で学習する機

会を保障しようとするのに対し、インクルーシブ教育はより広い対象をもち、特に疎外される危機にある子どもに焦点をあて質の高い教育を受ける権利の保障を志向するとされる。

一方で、ベトナムでのホアニャップ教育は「インクルーシブ教育」としてどのように定義されているのだろうか。障害者法によればホアニャップ教育とは、「教育機関において障害者を障害がない人と一緒にする教育方式」（同法律第2条4項）であるとされ、「障害者を対象とする主要な教育方式」（同法律第28条2項）と位置づけられている。このため、ホアニャップ教育では通常学校での学習権の保障に重きを置いた、より統合教育に近い定義づけとなっていることがわかる。しかし、ベトナム教育科学院の Nguyễn Thị Hoàng Yến や同院特殊教育研究センターの Lê Văn Tạc などベトナムの行政官や教育研究者のあいだでは、ホアニャップ教育は「インクルーシブ教育」に相当する教育として解釈されている¹¹。この点に関して、1980年代後半に新しい障害児への教育が紹介され、海外支援を取り入れつつ1990年代からホアニャップ教育が展開され、専門用語として定着したとみるならば、この時期はまさに国際動向が統合教育からインクルーシブ教育へ転換する時期であった。このためホアニャップ教育は、統合教育とインクルーシブ教育の両方から影響を受けつつ、ベトナムで「インクルーシブ教育」とみなされる教育として認識されるようになったと考えられる。また、1991年には教育法制化の嚆矢となった初等教育法が制定され、小学校への就学が強く推奨された時期でもあった。このため、ベトナムでは学校変革ではなく、「特別な困難」を抱えた子どもの統合という目的で、就学機会を同じくする定義づけを行う必要があったと考えられる。実際、障害者法においてもインクルーシブ教育の定義にあるような学校変革を志向するといった表現はなく、ホアニャップ教育は障害児をどう教育するかという教育方法として規定されている（同法第2条）。そして、この障害児を通常学校に就学させる政策は、コミュニティの人的・物的資源を活用する政策とも関連している。次節はさらにこのコミュニティについてみていく。

第2節 ベトナムにおけるコミュニティの活用

第1項 国際機関にとってのコミュニティ

インクルーシブ教育に限らず、途上国での障害者支援に関しては「障害者が教育や訓練の機会に恵まれず、意識も高くないので、障害者やその家族を含めた地域社会全体が地域開発の主体とならねばならない」とされている（中西・久野，1997年，15頁）。特に途上国において公共サービスが十分ではない場合、コミュニティの主體的な関わりが子どもの教育環境に大きな影響を与える。このため、コミュニティの活用は、包括的な教育環境の整備という意味でゆるがせにできないものとしてとらえられている。サラマンカ宣言では、国家レベルの行動枠組みの中で「コミュニティの視点」について、親とのパートナーシップ、コミュニティの参画、ボランティア団体の役割という視点があげられている。特に親とのパートナーシップでは、家族と親の役割を強化することが必要とされている。しかし、アジアを含む様々な地域では、障害を恥や罰と考え、家族が障害者の存在を隠す傾向が指摘されている（中西，1996年，7頁）。

ここで、国際機関が想定するコミュニティを理解するために CBR について説明すると、CBR は 1978 年に WHO が中心になり、医師の数や医療設備が整わない途上国において、障害者へのプライマリーヘルスケアをコミュニティメンバーの自発的な参加によって供給しようとする試

みとしてはじまった。そして、2003年のヘルシンキ宣言を契機に「総合的な地域社会開発戦略」として位置づけられ、教育、保健、社会福祉などを含めた包括的な取り組みとして実施されるようになった。CBRの基本的な考え方は、障害に対する態度を改善させ、障害者が生産的に貢献するアクターとして、コミュニティに統合されることを目指すとされる（マルコム、2008年、56頁）。このため教育に求められる役割は、CBRワーカーの養成や職業訓練などより広い社会生活における知識や技術の習得を基本とする。このコミュニティ全体を参画させるネットワークは、インクルーシブ教育の展開でも利用されており、1996年からのUNESCOによるInclusive Schools & Community Support ProgrammesなどでCBRを活用した取り組みが行われていった。

第2項 ホアニャップ教育にとってのコミュニティ

ベトナムにおけるコミュニティの活用に関してみると、まず、CBRが取り入れられたのは1987年保健省が主導する取り組みにおいてであった（Sharma and Deepak, 2001, p.5）。前年度のオルフ・パルメ児童健康保護研究所（当時）¹²とNGOのRadda Barnenが行った実態調査に基づいてCBRに関し保健省が許可を与え、Radda Barnenが資金を拠出するかたちで展開された（中西、1996年、206～207頁）。当初、CBRはリハビリテーションとしての機能に限定的であったが、コミュニティのネットワークを活用するためにホアニャップ教育の活動と結び付けられたとされている¹³。また、CBRの行政管理に関しては、地方省級と県級にCBR運営委員会が設置されており、構成員は行政官や教育、医療の専門家などからなる（Mijnarends et al., 2011, p.3）。さらに、1996年からは「教育の社会化」政策によって、政府も公共サービス全般でコミュニティの資源活用を推進していった。2012年の障害者政府支援計画では、障害者支援のために「社会化」を強化し、各組織、個人を支援活動に動員することが目指された。

ここで、ホアニャップ教育とCBRの管理構造をみると、地方によって構造に違いがあるものの両者に共通してベトナムの行政管理構造の礎である級というヒエラルキー構造になっていることがわかる。また、2002年教育訓練省に障害児教育指導班（Ban chỉ giáo dục trẻ khuyết tật）、地方省級教育訓練局のもとにも同様の指導班が設置された（Lê Thị, 2009, tr.42）。さらに、教育訓練局・室の諮問機関として各地方にホアニャップ教育発展支援センター（以下、支援センター）を設立することが法制化された。この支援センターは障害者法に基づき、2012年に教育訓練省と労働・傷病兵・社会省の合同通達第58号で設置が図られ、省級人民委員会の指示で地方にある特殊学校などを支援センターへ転換させる政策が進められている。支援センターの主な役割は教育訓練局・室に対してホアニャップ教育に関する情報や技術などの提供、在職教員を対象とした助言を行うとともに障害に関するトレーニングや各種教育機関への支援を行うこととされる¹⁴。さらに、社級の人民委員会と人民評議会のもとにホアニャップ教育調整委員会が組織され、社級人民委員会の副主席が委員長として管理する。副委員長には社の小学校校長と保健センターのセンター長の2人が務め、その他は社の農民会や女性連合などの大衆組織のメンバーや幼稚園の園長などが務める。この委員会の指導のもと社級に互助グループを組織させ、ホアニャップ教育実施のための人的・物的資源の活用が期待される（Lê Thị, 2009, tr.42-43）。このようにホアニャップ教育とCBRはヒエラルキー構造という共通点をもち、ともに級というトップダウンの指示系統に基づいて活動が行われている（図2）。

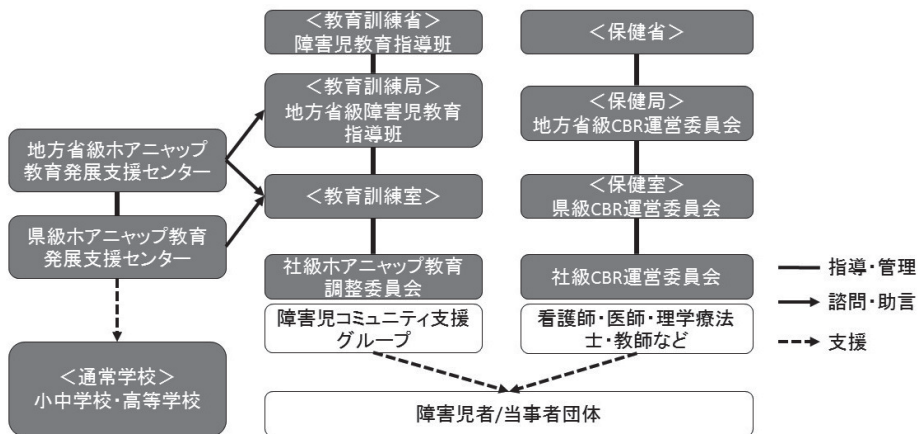


図2. ホアニャップ教育と CBR の管理構造

出典：Lê Thi (2009), Mijnaerends et al. (2011), WHO (2010) をもとに筆者作成

以上、管理構造において両者に共通する点があったが、コミュニティの活用については異なる点がある。これを特徴づけているのが国家政策としての「教育の社会化」である。

ベトナムの「社会化」政策とは、先述した 1996 年第 8 回党大会で採用された方針で、「各社会階級の人民、各社会組織に付帯する人的資源、財源を動員」するとともに、「国家の役割と責任を高めることと同時に進行」し、「国家予算、企業、社会の支出機能をはっきりと確定し、国家予算に属さない支出は削減または排除する」とされる。そのうえで、「地域、対象、様々なニーズに応じて教育、医療、文化活動、体育、スポーツ活動における社会化の方針を実現し続け、貧しい人々に対して治療と学習が受けられる家庭政策を保障する」とされている¹⁵。そのため、ベトナムで「社会化」といった際は、従来国家が負担してきた教育や医療などの公共サービスを人民に負担させたり、私立機関を開業させたりすることを意味する（白石、2000 年、17 頁）。特に、教育に関しては「教育の社会化方針を体制化」することが第 8 期ベトナム共産党中央執行委員会第 2 回総会議決で言及された。この第 8 回党大会に際した議論を反映するかたちで 1997 年に政府議定第 90 号が発表され、公立学校が主導的な役割を保持しつつも、公立以外の学校への規制を緩和させ、父母や企業、営利団体からの寄付を集める必要性が強調された。また、全国の平均収入などをもとに人民の生活水準を考慮しつつ教育のための寄付を徴収するとされた（同議定 II - 2b）。つまり、「教育の社会化」政策には富裕な地区、人民からの寄付を多く募り、それらを貧しい地区や人々に分配するかたちで、国家財政では賄いきれない教育や医療などの公共サービスを補完する意図があった。この方針は障害者支援政策にも反映されており、障害者法の細目を規定した 2012 年政府議定第 28 号では、各組織と個人は障害者への教育、医療などの機関設立のための投資を行うことが規定されている（同議定第 5 条 1 項）。

この「教育の社会化」によって、CBR では自発的な参加を期待する国際機関の意向が反映している一方、ホアニャップ教育では人民委員会などの指導のもとに、上の級からの指示として教育への参加が求められる。もともとは教育においてもコミュニティメンバーの自発的な参加に任せて学校教育の不足分を補填していた。しかし、国家政策としての性質をもつホアニャップ教育では、理想的にはコミュニティメンバーの自発的な参加に基づきつつ、物的・人的資源

をより強力に動員できることになる。そして、「教育の社会化」によって具体的な政策文書で明文化することで、政府が意図的に学校教育への参加を促進させようとしていることが看取される。すなわち、本来のコミュニティメンバーの任意に基づく自発性ではなく、政府によって管理された自発性をもって政策を実施していることになる。このためベトナムの公共サービスを社会全体で補おうとする原理に従うならば、ホアニャップ教育はこの管理された自発性のもとに進められる点で、教育環境を「社会化」することの一環であると考えられる。

第3節 ホアニャップ教育に表れたベトナムの教育観

ここまでのベトナムにおけるインクルーシブ教育の受容に関して、概念の違い、管理構造、コミュニティの活用に焦点をあてて分析を行ってきた。本節ではこれを踏まえ、ホアニャップ教育に反映されたベトナムの教育観についての考察を進める。

まず、インクルーシブ教育とホアニャップ教育の概念の異同についてまとめるならば、両者とも特別な教育的ニーズという個人の教育権を保障しようとする考えに裏打ちされながら、教育環境に関しては前者が個人の違いに対応して変革を目指すのに対し、後者は教育環境そのものを同じくすることで保障しようとする。また、両者は管理構造が共通する一方で、異なる点としてコミュニティの活用は、CBRが主体的なコミュニティの参画を期待しつつ、ホアニャップ教育は国家政策として展開されるために取り組みにおける強制力がより強いといえる。ここで、政府による制度化に関して潮木（2008）は、初等教育が多くの場合地域負担からはじまり、政府による制度化が行われていくのに伴って、「小学校は『自分たちの学校』から『国の学校』へと変質した」と指摘している。これを踏まえると、ホアニャップ教育の展開には、制度化によって「国の学校」としての側面を強めつつ、それまで自発的な参加が期待されるコミュニティ資源を「社会化」政策によってより強力に動員しようとする点に、管理された自発性という側面があったと考えられる。すなわち、ホアニャップ教育にとっての「教育の社会化」には、制度化に伴うオーナーシップの減退を補完する役割があったといえる。

また、ベトナムの社会体制の変容という視点でみると、慈善的救済事業としての側面が強かった障害児への教育は、ドイモイ政策による市場主義の導入と国際動向の反映という影響を受けて、制度的に教育の一部としてみなされつつ、個人の能力育成が重視されるようになった（南部・白銀，2013年，142～143頁）。一方で、障害児をはじめとする政策による教育権の保障が難しい対象には、管理された自発性に基づき社会全体で教育資源の不足を補うことが志向された。古田はかつてドイモイ政策による開放路線採用前のベトナム社会を「貧しさを分かち合う社会主義」と呼んだ（古田，1996年，3頁）。教育制度として位置づけられたホアニャップ教育をみると、海外から個人の多様性を尊重するという理想的な教育を受け入れても、ベトナムでは「教育の社会化」の原理によってそれを達成しようとする点に、教育環境を「分かち合う」ベトナム社会主義の理念が通底しているといえる。このため、ホアニャップ教育はコミュニティによる資源の違いや個々の子どもの教育環境への適応性の違いを考慮するよりも、社会全体に利益を平等に分け与えるための政策ということになる。このことは、インクルーシブ教育の公正性に鑑みれば、Howeが指摘する「空疎な教育機会の平等」を想起させる一方で、「社会化」による当事者の教育参加を通して「求めるに値する教育機会」を模索する試みであるとも解釈

できる (Howe, 1997, pp.28-33)。杉村は、「インクルーシブ教育を考える際に、教育機会を平等にすることだけで事足りるのではなく、結果の平等をふまえた公正性という観点をどう評価するかということが重要な問題になる」とし、「近代西欧国家や社会の基準による公正性と、そうではない価値体系の公正性の相克」があることを指摘する (杉村, 2014 年, 44～45 頁)。この視点に立てば、ホアニャップ教育は国家政策として数値目標の達成や行政管理に比重を置きつつ、当事者の参加を通じた教育環境の共有によって子ども個人の教育権の保障を、社会全体にとって有意義なものにする取り組みであったと考えられる。

おわりに

本稿では、ホアニャップ教育の展開に焦点をあて、それがベトナムで「インクルーシブ教育」に相当する教育としてどのように受容されたのかについて分析を行った。この分析の手法として、国際機関とベトナム政府の政策文書を中心に概念とコミュニティの活用に関する異同を導出し、ベトナムの教育観という観点からインクルーシブ教育の受容を考察した。

第1節では、インクルーシブ教育の国際的な変遷を追いつつ、ベトナムで開始されたホアニャップ教育の展開を分析した。そのうえで、ベトナムでホアニャップ教育が開始された時期は統合教育からインクルーシブ教育への国際的なパラダイム転換の時期に重なり、ホアニャップ教育には統合教育とインクルーシブ教育の概念の混同がみられることを明らかにした。第2節では、コミュニティの活用に関しては国際的な活動として展開される CBR と対置することによって、コミュニティの参加が主体的に行われることを期待しつつも、国家の教育制度として位置づけられたホアニャップ教育はより強くコミュニティの参加を動員することができ、それが「教育の社会化」政策によってさらに強められる動きがあることを示した。そして、第3節では、概念とコミュニティの活用についての比較を踏まえつつ、ベトナムにとってのインクルーシブ教育の受容は、個人の権利を尊重しつつも「分かち合う社会主義」の精神に基づいた社会全体での教育環境の共有を志向したものであることを示した。

これを踏まえると、ベトナムでは経済発展と共に、国際的に理想とされる教育を導入し個人の教育権を保障する観点が考慮されるようになってきている一方で、社会全体による教育環境を含めた「分かち合う」精神に基づく教育観は今も教育政策の中に通底しているといえる。すなわち、ベトナムにとってのインクルーシブ教育の受容とは、個人の教育権を尊重しつつも、管理された自発性のもとで資源や教育環境を共有し、教育の恩恵を「分かち合う」ためのものであったといえる。

ただし、今後の課題としては、ホアニャップ教育が依拠するコミュニティの特徴を分析するために、個々のアクターに焦点をあてていく必要があるだろう。また、コミュニティ間の資源の違いによる地域格差や行政末端組織における政策実施形態まで踏み込んだ分析は行うことができなかった。さらに、教育環境を考える場合、解釈の視点においてより多角的な考察が必要なのは論をまたないだろう。今後はこれらを課題として、インクルーシブ教育を教育環境からとらえた教育の公正性という視点でさらに研究を進めていきたい。

引用文献

<日本語文献>

- 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。
- 白石昌也『ベトナムの国家機構』明石書店，2000年。
- 杉村美紀「教育における公正性とインクルーシブ教育－ネパールにおけるインクルーシブ／特別支援教育の事例－」『インクルーシブ教育の質向上に資するユネスコ及び教育省担当官能力開発事業』早稲田大学日米研究機構国際教育協力研究所，2014年，31～46頁。
- 中西由起子『アジアの障害者』現代書館，1996年。
- 中西由起子・久野研二『障害者の社会開発－CBRの概念とアジアを中心とした実践－』明石書店，1997年。
- 南部広孝・白銀研五「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』第59号，2013年，125～149頁。
- 古田元夫『ベトナムの現在』大月書店，1996年。
- マルコム・ピート著，JANNET（障害分野 NGO 連絡会）訳『CBR 地域に根ざしたリハビリテーション－障害のある人の完全参加を目指すシステムづくり－』明石書店，2008年。
- 山口薫『特別支援教育の展開－インクルージョン（共生）を目指す長い旅路－』文教資料協会，2010年。

<外国語文献>

- Howe, Kenneth R. *Understanding Equal Educational Opportunity: Social Justice, Democracy, and Schooling*. New York: Teachers College Press, 1997.
- Lê, Thị Thúy Hằng. “Môi trường giáo dục hòa nhập thân thiện dựa trên đáp ứng nhu cầu của trẻ.” *Tạp chí Giáo Dục*. Số 209, 2009, pp.21-22,26.
- Lê, Tiến Thành. “Chính Sách, Chiến Lược Và Kế Hoạch Phát Triển Giáo Dục Hòa Nhập Ở Việt Nam.” The paper presented at the 2nd Annual Forum for High Officials of Basic Education of SEAMEO Member Countries Associate Members, 2011.
- Lê, Văn Tạc. “Mười năm thực hiện giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật Việt Nam.” *Tạp chí Thông tin Khoa học Giáo dục*. Số 119, 2005, pp.17-23.
- Mijnaredns, Donja. et al. "Sustainability Criteria for CBR Programmes: Two Case Studies of Provincial Programmes in Vietnam." *Disability, CBR & Inclusive Development*. vol.22, No.2, 2011, pp.3-21.
- Nguyễn, Thị Hoàng Yến. *Giáo dục đặc biệt và những thuật ngữ cơ bản: Special education and terminologies*. Hà Nội: Nhà xuất bản đại học sư phạm, 2012.
- Sharma, Manoj and Deepak, Sunil. “A Participatory Evaluation of Community-based Rehabilitation Programme in North Central Vietnam.” *Disability and Rehabilitation*. Vol.23, No.8, 2001, pp.352-358.
- Trần, Văn Bích. “Kết quả bước đầu công tác giáo dục trẻ chậm phát triển trí tuệ theo hướng hòa nhập.” *Thông tin Khoa học giáo dục*. Số 42, 1994, pp.42-44.
- Trung Tâm Từ Điển Học. *Từ Điển Tiếng Việt*. Hà Nội: Nhà Xuất Bản Đà Nẵng, 2011.

- UNESCO. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO, 2005.
- UNESCO. *EFA Global Monitoring Report 2010 Reaching the Marginalized*. UNESCO publishing, 2010.
- UNESCO International Bureau of Education. *International Conference on Education 48th Session: Final Report*. UNESCO, 2009.
- UNESCO. *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge & A Vision*. UNESCO, 2003
- UNICEF. *Inclusive Education Initiatives for Children with Disabilities*. UNICEF East Asia & Pacific Region Office, 2003.
- 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.
- Warnock, Mary. *Special Educational Needs: Report of the Committee of Equity into the Education of Handicapped Children and Youth*. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.

註

1. ドイモイ政策とは、1986年に経済の市場化と外交における開放政策を軸として採択された政策で、ベトナムにおける経済発展と社会体制変容の転機となった。
2. 2011年東南アジア教育大臣機構ベトナム教育訓練省発表資料に基づく。
<http://seameoforum.wordpress.com/information-note/> (2014/08/22 確認)
3. 国際機関の文書では障害児教育と対置して regular school と表記する場合が多い。また、また、ベトナムでは小学校、中学校、高等学校の教育は普通教育 (Giáo dục phổ thông) とされ (2009年改定教育法第4条2項c)、障害児への教育もここに含まれる。
4. 英国の Warnock を議長とする障害児教育調査委員会により、就学児の3%が障害児とされ、これを含めた約20%に特別な教育的支援が必要とされた (Warnock, 1978, p.40)。
5. 2014年11月7日インタビューに基づく。なお、障害児を健常児とともに教育することが UNESCO から統合教育として紹介されており、ベトナム語でもホイニャップ教育 (Giáo dục hội nhập) とも呼ばれていた。この教育方法が最終的にホアニャップ教育として統一的に認識されたのは、1991年からのプロジェクトが終了する1996年ころからであるという。
6. Trinh, EENET's Newsletter, Enabling Education, Issue No. 2
http://www.eenet.org.uk/resources/eenet_newsletter/news2/focuscs2.php (2014/08/15 確認)
7. 法令 (Pháp lệnh) は、国会常務委員会が制定するもので、法律に準ずる位置づけとなる。
8. ベトナムでは子どもは16歳以下とされている (2004年改定子ども養育法律第1条)。
9. 国立特別支援教育総合研究所の訳文に基づく。http://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html (2014/08/22 確認)
10. UNESCO の文書に基づいて、本稿では教育におけるインクルージョンとインクルーシブ教育を同義として扱っている。
11. Nguyễn(2012)は英越両言語で書かれた著書のなかで、Inclusion Education とホアニャップ教育を同義として扱い、「障害児が健常児(trẻ bình thường)と一緒に学ぶ方式」として定義している (p.220)。Lê Văn Tạc は註5インタビューに基づく。なお、ここでは Nguyễn(2012)の定義に従い Inclusive Education と Inclusion Education は同義として扱っている。
12. 2015年現在はベトナム中央小児病院 (Bệnh viện Nhi Trung ương) となっている。
13. 註6 Trinh 参照。
14. 2014年2月22日ホーチミン市ホアニャップ教育発展支援センター所長 Nguyễn Thanh Tâm 氏へのインタビューに基づく。
15. 以下すべての第8期党大会及び執行委員会総会議決の資料の出典は共産党ホームページからの引用。
http://dangcongsan.vn/cpv/Modules/News/ListObjectNews.aspx?co_id=30579 (2014年12月11日確認)

(比較教育政策学講座 博士後期課程1回生)

(受稿2014年9月1日、改稿2014年11月20日、受理2014年12月26日)

ベトナムにおけるインクルーシブ教育の受容

ーホアニャップ教育の展開に焦点をあててー

白銀 研五

サラマンカ宣言以降インクルーシブ教育が万人のための教育における1つの潮流となる中で、国家政策としてこれをとらえた研究はこれまであまり行われてこなかった。本稿ではベトナムを事例として、国際的な教育理念に基づいた異同を導出することで、インクルーシブ教育がベトナムでどのように受容されたのかを明らかにすることを目的とする。その際、ベトナムでインクルーシブ教育として展開されるホアニャップ教育に焦点をあて、概念とコミュニティの活用を分析し、ベトナムの教育観という観点から考察した。ホアニャップ教育は、教育環境を共有する特徴をもちつつ、コミュニティの活用は、主体的な参加に基づく一方で、「教育の社会化」政策によってコミュニティの資源をより強固に動員できることが明らかになった。このことは、ベトナムでは個人の教育権の保障に基づきつつも、管理された自発性に基づく社会全体による教育保障が行われていることを示唆する。

Adapting Inclusive Education in Vietnam: Focusing on the Dissemination of Hòa Nhập Education

SHIROGANE Kengo

Since the Salamanca Statement was adopted in 1994, Inclusive Education has become one of the signatures of the Education for All (EFA) movement. The concept of Inclusive Education is derived from international philosophy, but there has been little research analyzing the success of Inclusive Education in the domestic policy arena. This case study investigates the results of Inclusive Education implementation in the national strategy known as Hòa Nhập Education in Vietnam. This study focuses on the concept of inclusive education and its utilization of community resources. One result has been the mixed concept of integration and inclusion in Hòa Nhập Education. The inclusive educational environment has helped to secure educational rights for children with disabilities. The utilization of community resources is oriented toward voluntary community involvement, which is ideal for international agencies. However, the Hòa Nhập Education system impels local communities to become involved through education socialization. In conclusion, Vietnamese education has come to be based on the concept of individual rights. The national policy is oriented toward leveling the educational environment by sharing resources. This trend toward the protection of individual rights has penetrated the established rationale of controlled autonomy as a form of Vietnamese socialist egalitarianism.

キーワード： インクルーシブ教育、ベトナム、教育の社会化

Keywords: Inclusive Education, Vietnam, Education Socialization

