アフリカ教育研究

Africa Educational Research Journal

第 13 号 2022 年 12 月

特集

インクルーシブ教育の国際的潮流とアフリカでの受容実態

アフリカ教育学会

Japan Society for Africa Educational Research

『アフリカ教育研究』編集委員会

編集長 澤村信英(大阪大学) 編集委員 小川啓一(神戸大学)

> 小澤大成(鳴門教育大学) 北村友人(東京大学) 木根主税(宮崎大学) 日下部達哉(広島大学) 黒田一雄(早稲田大学)

編集幹事 ファナンテナナ・リアナスア・アンドリアリニアイナ (大阪大学)

小川未空(大阪大学)

Editorial Board of Africa Educational Research Journal

Editor-in-chief Nobuhide Sawamura, Osaka University

Editors Yuto Kitamura, The University of Tokyo

Chikara Kinone, Miyazaki University Kazuo Kuroda, Waseda University

Tatsuya Kusakabe, Hiroshima University

Keiichi Ogawa, Kobe University

Hiroaki Ozawa, Naruto University of Education

Secretary Fanantenana Rianasoa Andriariniaina, Osaka University

Miku Ogawa, Osaka University

編集事務局 〒565-0871 大阪府吹田市山田丘1-2

Editorial Office 大阪大学人間科学研究科 澤村信英研究室気付

E-mail: aerjedit@gmail.com

アフリカ教育研究

第13号 2022年12月

目次

〈特集〉インクルーシブ教育の国際的潮流とアフリカでの受容実態
特集「インクルーシブ教育の国際的潮流とアフリカでの受容実態」にあたって 利根川佳子(早稲田大学)1
インクルーシブ教育のグローバルガバナンスと特別支援教育-その相克と連携可能性- 黒田一雄(早稲田大学)3
グローバル・サウスからみたインクルーシブ教育の課題-アフリカにおける不就学の障がいを有する子ども- 大場麻代(帝京大学)12
マラウイのインクルーシブ教育-導入過程における課題と今後の展望- 川口純(筑波大学)
障害のある子どものためのインクルーシブ教育の実践と課題-エチオピアにおける「特別学級を基盤とした通常学級」を事例として- 利根川佳子(早稲田大学)30
〈原著論文〉
南アフリカ共和国におけるグローバル化に関わる教育の一考察-高等学校段階の Life Orientation の教科書を事例として- 坂口真康(兵庫教育大学)42
〈研究ノート〉
ルワンダにおける歴史教育とエスニック・アイデンティティ―教科書に焦点をあてて― 田島夕貴 (東京大学大学院)
〈調査報告〉
The Transition of African Students in China from University Education to Work: Focusing on Labor Policies and Employment Cases of International Students
Fangzhou Luo (Graduate School of Human Sciences, Osaka University)

大会プログラム等(第 29~30 回)	79
アフリカ教育学会会則(和文・英文)	84
刊行規程・執筆要領(和文・英文)	91
編集後記	97

特集「インクルーシブ教育の国際的潮流とアフリカでの受容実態」にあたって

利根川佳子

(早稲田大学社会科学総合学術院)

持続可能な開発目標(Sustainable Development Goals: SDGs) の目標 4 が、「すべての人に包摂的(インクルーシブ)かつ公正で質の高い教育を確保し、生涯学習の機会を促進する」とされたことによって、インクルーシブ教育が国際的にさらに注目されるようになった。そのような背景もあり、障害のある子どもを含めたすべての子どもに対する教育としてインクルーシブ教育が多くの国で導入されている。通常学校においてすべての子どもを包摂するという考え方が国際的に広がる中で、低所得国では準備がないままに障害のある子どもを通常学校で受け入れるなどの動きがみられる。そこで、2022 年 4 月 9 日(土)・10 日(日)に開催されたアフリカ教育学会第 29 回大会(開催校:早稲田大学)において、特別セッション「障害のある子どもとインクルーシブ教育受容-国際比較からの検討-」を行った。同セッションでは、国際比較(北欧、スリランカ、日本、マラウイ、エチオピア)を通して、多様なインクルーシブ教育の実例を紹介し、インクルーシブ教育の在り方を検討することを試みた。

2022 年 8 月には日本は国連障害者権利委員会による初めての審査を受け、国内においてもインクルーシブ教育の議論が活発となっている。このような国内の動向もあり、インクルーシブ教育について、アフリカに焦点を置きながら、大会での議論を整理、深化させる目的で、本誌『アフリカ教育研究』において本特集「インクルーシブ教育の国際的潮流とアフリカでの受容実態」を企画することになった。本特集では、黒田一雄氏がグローバルガバナンスの観点からインクルーシブ教育に対する課題と提案を提示し、大場麻代氏はサハラ以南アフリカを中心とするグローバル・サウスにおけるインクルーシブ教育の課題を示した。また、川口純氏と筆者(利根川佳子)は、それぞれマラウイとエチオピアの実証研究に基づいた分析を行っている。ここでは各論文について簡単に紹介する。

黒田一雄氏は、インクルーシブ教育をめぐるグローバルガバナンスの形成過程を歴史的に見ながら、特に分離教育といわれる特殊教育・特別支援教育を比較評価し、それらの連携可能性に関して考察を行っている。比較評価については認知および非認知能力の観点から障害のある子どもおよび障害のない子どもの影響について学術的議論が網羅的に分析されている。連携可能性の提案として、①インクルーシブ教育の「逃げ場」としての特別支援教育、②インクルーシブ教育と並走する特別支援教育、③インクルーシブ教育の準備段階としての特別支援教育、④インクルーシブ教育を支える知的リソースとしての特別支援教育、の4つが挙げられた

大場麻代氏は、グローバル・サウスにおける障害のある子どもの視点からインクルーシブ教育の議論を俯瞰し、主に就学児の包摂過程に議論が収斂していることに疑問を抱き、不就学児の焦点化の重要性を主張している。論文では、障害のある子どもの学校教育に関する議論とインクルーシブ教育の結びつき、インクルーシブ教育の定義と議論を包括的に整理し、アフリカにおけるインクルーシブ教育の課題を示している。その中で、インクルーシブ教育における包摂と多様性についてもその重要性が強調された。

川口純氏は、マラウイを対象として、特に政策担当者や教員など、関係者への聞き取り調査結果をもとに、インクルーシブ教育導入に伴う課題について検討している。マラウイではインクルーシブ教育が他の児童と一緒に学習するだけの形式上のインクルーシブ教育になっている場合も多いが、リソースルームでの教育を活用しながら学校としてのインクルーシブ教育を実現している事例も確認されている。また、特殊学校が「不要なもの」として認識され、減少している点にも懸念を示した。インクルーシブ教育における教員の役割とともに、教員への支援の重要性についても言及した。

筆者(利根川佳子)も今回執筆の機会をいただいた。論文では、エチオピアにおける特別学級の通常学級への移行に着目し、インタビュー調査によって関係者のインクルーシブ教育に対する認識を探った。その結果、障害のある子どもおよび障害のない子どもの両者それぞれにとっての利点と課題が明らかになり、現地の状況に適合したインクルーシブ教育を実現するための方策について一定の示唆を導いている。また、エチオピアの事例からインクルーシブ教育の文脈化が強調された。

インクルーシブ教育に関する重要な課題は多岐にわたるが、この 4 つの論考では、現在議論されているイ

利根川佳子

ンクルーシブ教育において重要な観点となる特殊教育/特別支援教育の在り方を議論した。また、見逃されがちな不就学の障害のある子どもへの視点も肝要だ。今回の特集が、インクルーシブ教育に関する議論を促し、この分野における研究を深化させるための端緒となることができれば幸いである。最後に、ご多忙のところ、特集の執筆を快くお引き受けいただいた執筆者の皆様に御礼を申し上げたい。

インクルーシブ教育のグローバルガバナンスと特別支援教育 - その相克と連携可能性-

黒田一雄

(早稲田大学大学院アジア太平洋研究科)

はじめに

2022年8月、スイス・ジュネーブの国連欧州本部において、日本政府は国連障害者権利委員会による初めての審査を受けた。この審査結果には、日本政府に対する障害児を分離した特別支援教育の中止などを求める勧告が含まれており、これは日本の教育関係者に大きな衝撃を与えた。しかしこの勧告は、日本の障害者当事者団体による委員会審査での、日本では障害児が通常学級への就学を拒否されることがあるとの訴えを基として出されたものであった。この勧告に対し、永岡桂子文部科学大臣は、多様な学びの場としての特別支援教育の中止の可能性は否定しつつも、勧告の趣旨を踏まえたインクルーシブ教育システムの推進を約束した(文部科学省 2022)。

この国連障害者権利委員会の勧告は、2006年に国連総会で採択された「障害者の権利に関する条約 (Convention on the Rights of Persons with Disabilities)」(以下、障害者権利条約)に基づくものであった。日本政府は、障害者権利条約が採択された翌年の 2007年には署名をしたが、国内法の未整備を理由に批准は遅れ、2014年になってようやく条約批准にこぎつけた。障害者権利条約の第 24条にはインクルーシブ教育システム (inclusive education system、ただし外務省の署名時仮訳では「包容する教育制度」と訳されている)の重要性が謳われており、この条文の存在は、批准国にとって、それぞれの教育制度をインクルーシブ教育の観点から見直す契機となった。日本でも、条約批准の過程では、文部科学省中央教育審議会の中に設置された「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」において検討がなされ、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」という報告書が作成され、批准後のインクルーシブ教育推進の政策的方向性が示されていた(文部科学省 2012)。

しかし、条約批准後 8 年後の今年、上記のような勧告がなされたことは、教育グローバルガバナンスの方向性として、世界的なスタンダードになりつつある「インクルーシブ教育」が、日本だけでなく、各国の政策担当者や教育者そして学習者の立場から、様々な受け止め方をされ、また、その間には相克・葛藤が存在することを示す一つの証左と見ることもできる。本論では、最初に「インクルーシブ教育」というグローバルガバナンスの歴史的展開を概観し、特に特別支援教育との関係性において、インクルーシブ教育が孕む可能性と課題について考察したい。

1. グローバルガバナンスとしてのインクルーシブ教育の歴史的展開

1.1. サラマンカ会議以前

障害を有する児童の教育機会の確保は、第二次世界大戦後、国連機関を中心に、国際的な議論と制度的枠組みの形成が試みられた。その最も原初的な取組は、戦後間もない 1948 年に国連総会で採択された「世界人権宣言」により教育が基本的人権である、と規定されたことであった。障害児・インクルーシブ教育の観点から重要な点は、「すべて人は、教育を受ける権利を有する」という基本原則のもとに、特に初等教育を無償で義務的なものであると規定したことであった。現在では、この条項は、未だ初等教育普遍化が実現していない発展途上国における無償化・EFA(Education for All)政策の基とされているが、1948 年当時においては、先進国とされた欧米諸国においても、障害児(特に知的障害児)の就学機会は普遍的でなかったため、そうした障害児の就学普遍化への政策的努力においても、世界人権宣言のこの条項は基盤的理念とされた。また、世界人権宣言第 26 章 2 項の「教育は、人格の完全な発展並びに人権及び基本的自由の尊重の強化を目

的としなければならない」という考え方も、その後のインクルーシブ教育概念形成に大きな影響を与えた (「世界人権宣言」外務省訳)。

1959年には、同じく国連総会で採択された「児童の権利宣言」において、その第7条に「児童は、教育を 受ける権利を有する」と規定し、「少なくとも初等の段階においては、無償、かつ、義務的でなければなら ない」と、世界人権宣言の原則が踏襲された。また、この宣言では、教育の目的を「(児童の)一般的な教 養を高め、機会均等の原則に基づいて、その能力、判断力並びに道徳的及び社会的責任感を発達させ、社会 の有用な一員と」することと規定された。一方障害児については、第5条で「身体的、精神的又は社会的に 障害のある児童は、その特殊な事情により必要とされる特別の治療、教育及び保護を与えなければならない」 と規定した。「世界人権宣言」においては、障害者・障害児の権利について限定的な言及しかなされていな いことに比較すると、この宣言においては1条項を立てて治療や教育、保護の権利を明確にしたことは特筆 すべきであった。しかし、条文通り「特別の」つまり特殊教育を前提とし、障害児を治療・保護の対象とし てのみ位置づけた条項となっていた。その後、さらに 1966 年に国連総会で採択され、1976 年に発効した 「経済的、社会的および文化的権利に関する国際規約」において、世界人権宣言を踏襲する形で、教育にお ける差別の撤廃と万人が教育の権利を有することが確認されているが、障害児の教育権に関する特別な言及 はなかった(「児童の権利宣言」については陽光福祉会 Web サイト参照)。「児童の権利宣言」が採択され、 障害児に特別な教育が提供されるべきことがより明確な形で国際的に合意されてからは、ユネスコを中心に して、「特殊教育 (Special Education)」についての専門家会合や研究・研修活動が国際的な枠組みの中で行わ れるようになった。

1970年代には、障害者の受動的な権利確保だけではなく、社会的統合・参加と平等を積極的に目指す考え方が国際的思潮となっていく。このような方向性の中で、障害児教育においても、障害児をいわゆる健常児から隔離して教育する「特殊教育」ではなく、障害児を健常児と共に教育する統合(Integration)の方向性が次第に主張されるようになった。1981年は、国連によって「国際障害者年」とされ、「完全な参加と平等」をスローガンに様々な国際的な活動が実施されたが、この国際障害者年を決議した国連総会の宣言には、「経済的、社会的ならびに政治的生活のさまざまな側面に障害者が参加し、貢献する権利について公衆を教育し、また情報を提供」することも国際社会の責務として言及された。これに続く、1983年から 1992年の「国際障害者の 10年」により、障害児の教育機会確保・教育的社会的統合への国際的取組みはさらに活性化していった(国連総会の宣言については障害保健福祉研究情報システム Web サイト参照)。

こうした中、教育における人権アプローチの現代的な国際法的根拠として最も重要とされる「児童の権利に関する条約(Convention of the Rights of the Child)」が 1989年に国連総会で採択され、翌 1990年に発効した。「児童の権利に関する条約」では、従来からの宣言・国際規約を踏襲し、教育を 28 条で「初等教育を義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとする」とし、29 条で児童の教育は「児童の人格、才能並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること」を指向すべきであると規定した。しかし、特筆すべきは、23 条において「締約国は、精神的又は身体的な障害を有する児童が、その尊厳を確保し、自立を促進し及び社会への積極的な参加を容易にする条件の下で十分かつ相応な生活を享受すべきであることを認める」として、「児童の権利に関する宣言」よりもはるかに踏み込んだ障害児の社会的統合に向けた方向性が示されたことであった(外務省訳参照)。

1990年のタイ・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」は、基礎教育が基本的な人権であることを国際社会が再確認する機会となり、特に途上国の障害児の教育機会については、EFAの政策的コンテキストの中で議論がされるようになった。この会議で採択された「万人のための教育世界宣言(ジョムティエン宣言)」には、障害児への言及が数多くなされていたが、1990年代の EFA という国際潮流の中では、障害児の不就学や教育形態の問題に強い関心が向けられることはなかった。1993年に国連総会で決議された「障害者の機会均等化に関する基準規則」では、「政府は障害を持つ児童・青年・成人の統合された環境での初等・中等・高等教育機会均等の原則を認識すべきである(下線筆者)」とし、「普通学校での教育は通訳者や他の適切な支援サービスを前提」とし、「普通学校において障害を持つ人に教育的設備を提供するために」、政府は「明確な方針」を持ち、「カリキュラムの柔軟性・追加・変更を許容し」「質の高い教材、継続的な教員研修、補助教員を提供しなければならない」と踏み込んでいる。一方で、「普通学校体系が障害を持つ人全てのニーズを依然として適切に満たさない場合には、特殊教育の考慮も可能」とし、その目的は「学童を普通学校体系教育への準備することにあるべき」としていた(障害保健福祉研究情報システムWebサイトに掲載された長島修氏訳参照)。

1.2. 特別なニーズ教育に関する世界会議とサラマンカ声明

1994 年にスペインのサラマンカで開催された特別なニーズ教育に関する世界会議は、「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明ならびに行動の枠組み(Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education and a Framework for Action)」(以下、サラマンカ声明)を採択した。サラマンカ声明は、統合教育の考え方をさらに進化させ、下記のように教育におけるインクルージョン(inclusion)、インクルーシブ教育(Inclusive Education)の考え方を提唱した。

われわれは以下を信じ、かつ宣言する。

- ・すべての子どもは誰であれ、教育を受ける基本的権利をもち、また、受容できる学習レベルに 到達し、かつ維持する機会が与えられなければならず、
- ・すべての子どもは、ユニークな特性、関心、能力および学習のニーズをもっており、
- ・教育システムはきわめて多様なこうした特性やニーズを考慮にいれて計画・立案され、教育計画が実施されなければならず、
- ・特別な教育的ニーズをもつ子どもたちは、彼らのニーズに合致できる児童中心の教育学の枠内 で調整する、通常の学校にアクセスしなければならず、
- ・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。

(国立特別支援教育総合研究所訳「サラマンカ声明」)

そして、上記のようなインクルーシブ教育に関する理解と共に、各国政府に対しては、「すべての子どもたちを含めることを可能にするよう教育システムを改善することに、高度の政治的・予算的優先性を与えること」や「通常の学校内にすべての子どもたちを受け入れるという、インクルーシブ教育の原則を法的問題もしくは政治的問題として取り上げること」、「特別な教育的ニーズに対する準備に関する計画・立案や決定過程に、障害をもつ人びとの両親、地域社会、団体の参加を奨励し、促進すること」等を要求した。また、国際社会に対しては、「インクルーシブ教育のアプローチを承認し、すべての教育計画の不可欠な一部として特別なニーズ教育の開発を支援すること」や「さまざまなフォーラムにおいて、特別なニーズ教育が万人のための教育を扱うあらゆる討議の一部となるよう保障すること」を求めた(括弧内は国立特殊教育総合研究所訳「サラマンカ声明」より)。

サラマンカ声明以降、インクルーシブ教育による「特別なニーズ教育」は、障害児の教育をその議論の中心・根源としながらも、障害児の教育だけではなく、人種や言語、居住環境など、他のあらゆる特別な状況とそれへの対処の必要性を有する児童の教育を対象として、国際社会で認知されるようになった。また、インクルーシブ教育の概念は、障害児教育における特殊教育から統合教育への流れの発展形として出てきたものであったが、様々な個別のニーズを有する学習者の多様性に処する教育システム全体の改革を提唱し、包摂(Inclusion)の概念提示はその後の教育の人権・公正に関する世界的思潮と動向に大きな影響を与えた。

2000年の世界教育フォーラムでは、フィンランド政府を中心にスウェーデン政府、米国国際開発庁、ユネスコが協力して、サラマンカ声明をベースにした特別ニーズ教育の戦略セッションを開催し、EFA における障害児やインクルーシブ教育が議論の対象となった。しかし、このフォーラムで採択された「ダカール行動枠組み」には、サラマンカでの会議への言及はあるものの、障害児やインクルーシブ教育についての具体的な考察や方向性の提示は見られなかった。また同年に採択されたミレニアム開発目標(Millennium Development Goals: MDGs)にも、教育分野では初等教育の完全修了と教育における男女間格差の是正のみが取り上げられ、MDGs 全体でも障害者のかかえる課題に対する認識が弱かった。このように、障害児教育やインクルーシブ教育は、2000年以降の EFA や教育分野の MDGs 達成のための世界的な国際協力や開発政策の潮流において、中心的な課題とは認識されていなかった。

しかし、2003 年にはユネスコによって Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education – A Challenge and a Vision が、2005 年には Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All が刊行され、各国政府に対するインクルーシブ教育の政策的導入のガイドラインが示された。特に後者の文書は、EFA の枠組みに障害者・障害児が位置づけられていないことに対するフォローアップであったとされている

(INICO, 2009)。2008 年には、ユネスコ国際教育局が数年に 1 度開催する国際教育会議 (International Conference on Education) の第 48 回会議の総括テーマとして、インクルーシブ教育が取り上げられ、その結果として、ユネスコにおいて、EFA を強く意識した Policy Guidelines on Inclusion in Education (以下、政策ガイドライン) が策定された (UNESCO, 2009)。

1.3. 「障害者の権利に関する条約」とインクルーシブ教育

これらの動きと前後して、国連では本論の冒頭で紹介した「障害者の権利に関する条約」が 2006 年に採択され、多くの国が署名・批准を行った。この条約にはインクルーシブ教育について、以下のように規定された。

第24条

締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する。(中略)

締約国は、1の権利の実現に当たり、次のことを確保する。

- (a) 障害者が障害に基づいて<u>一般的な教育制度から排除されない</u>こと及び障害のある児童が障害に基づいて無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。
- (b) 障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、 <u>障害者を包容し、質が高く、かつ、無償の</u>初等教育を享受することができること及び中等教育を享受することができること。
- (c) 個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。
- (d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために<u>必要な支援を一般的な教育制度の下で受</u>けること。
- (e) 学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、<u>完全な包容という目標</u>に合致する効果的で個別化された支援措置がとられること。 以下略。

(以上、「障害者の権利に関する条約 第24条」(外務省署名仮訳)より一部抜粋、下線は筆者)

この外務省仮訳では「inclusive」や「inclusion」を「包容」という言葉で訳しているので、若干わかりに くくなっているが、障害者が「一般的な教育制度から排除されない」「必要な支援を一般的な教育制度の下 で受ける」というように、批准した各国に、明確に特殊教育からインクルーシブ教育システムの転換を求め ている。

その後、2010年の「疎外された人々へ届く教育へ」と副題されたユネスコ『EFA グローバルモニタリングレポート』や、2013年の障害児に着目したユニセフ『世界子ども白書』でも、「インクルーシブ教育」「インクルーシブな教育政策」がキーワードになる等、国際社会の諸アクターは、インクルーシブ教育に熱い視線を注ぎ、それはこの時期に議論されたダカール行動枠組み・MDGs の後継についての国際社会の議論、いわゆる「ポスト 2015」のグローバルガバナンスの形成に影響を与えた(UNESCO, 2010; UNICEF, 2013)。

1.4. SDGs とインクルーシブ教育

2010 年代になると、ポスト 2015 への国際社会における政策的議論の過程で、開発アジェンダとしてのミレニアム開発目標と、2012年にリオデジャネイロで開催された「国連持続可能な開発会議」で議論された持続可能性のための国際的な枠組みの統合が図られ、2015年にユニバーサルアジェンダとしての持続可能な開発目標(Sustainable Development Goals: SDGs)が国連サミットで採択された。SDGs は全体で17の目標と169のターゲットで構成されているが、そのうち教育に割り当てられた第 4 目標においては、その全体目標が「すべての人々への、包摂的かつ公正な質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する(下線筆者)」「2030年までに、教育におけるジェンダー格差を無くし、障害者、先住民及び脆弱な立場にある子どもなど、脆弱層があらゆるレベルの教育や職業訓練に平等にアクセスできるようにする」のように、Inclusive(包摂的と邦訳)や disability(障害)が明示的にうたわれるようになった(「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」仮訳、外務省より抜粋)。さらに、2020年のユネスコ Global Education Monitoring Report が「Inclusion and Education」を特集号のテーマとするなど、インクルーシブ教育概念を推進する教育のグローバルガバナンスはますます明確な国際的潮流となっている(UNESCO, 2020)。

1.5. インクルーシブ教育というグローバルガバナンス

グローバルガバナンス(global governance)は、国境を越えたグローバル課題に対処するために、主権国家間の連携に加え、国際機関、市場、市民社会等の様々なアクターによって構成される国際社会が、これらの課題を認識し、方向性を見いだし、解決するために形成しようとしているシステムである。国連はこれを「私的及び公的な個人や組織が、共通の課題に対処しようとする多様な方法の集合体」と定義しているが(United Nations Commission on Global Governance, 1995, p.5)、一般的には、国際社会における様々な個人や組織が国境を超えて共通の課題に対処する仕組みを指す。グローバルガバナンスが発展してきた背景には、国境を超えた共通の課題には一国では対処し切れないという認識がある。しかし、その形は時代を経て変容している。それは、「ガバナンス」の主体が一つの具体的な組織(例えば、国連やユネスコ)を指すものではなく、地球規模の方法・秩序・体系を意味するからである。

教育分野におけるグローバルガバナンスには、教育に関する国際的合意、国際法の締結、国際的思潮の形成、国際会議、国際的政策フレームワークの形成、国際的ネットワークの形成などの形態があると考えられる(黒田 2016)。そのような視点でインクルーシブ教育を考えると特別なニーズ教育世界会議とその決議文としてのサラマンカ声明、基本的人権としての教育や教育における公平性を規定した国際法、特に障害者権利条約の存在、ユネスコから出版された数々のガイドラインやモニタリング報告書等が、インクルーシブ教育の概念規定や各国における政策的導入に大きく影響してきたことがわかる。

2. インクルーシブ教育と分離・特殊教育の相克

以上のように、インクルーシブ教育はグローバルガバナンスが強く影響して、各国の教育政策、ひいては 教育実践に中に取り入れられてきた教育の在り方であった。各国におけるその導入過程には、本論の冒頭で 見た日本の例のように、各国政府や教育者、当事者のそれぞれの思惑や考え方との対立や摩擦も生じたと考 えられる。

インクルーシブ教育の根幹には、教育における分離は、社会の不平等や差別を構造的に再生産するという考え方があり、インクルーシブ教育は、サラマンカ声明にあるように「差別的態度と戦うもっとも有効な手段」であるという政治的な主張がなされた(Bourdieu & Passeron, 1977; Bowles & Gintis, 1976)。しかし一方、政治的な主張を離れて、教育・機能的なアプローチからも、分離・特殊教育に対するインクルーシブ教育の優越は主張された。例えば、世界銀行の報告書は、伝統的な特殊教育は、「『正常』と『異常』という2種類で児童を分類する考え方」であり、それは「全ての『正常』な児童は、皆同質だとする幻想」に基づいているとして、「統合された教育・学習の機会」「全ての児童がそれぞれに異なるニーズと能力を有しているという認識」に基づくインクルーシブ教育の優越を主張した(Lynch, 1994, p.55-黒田 2007にて邦訳)。

さらに、各国におけるインクルーシブ教育導入と分離・特殊教育との相克をめぐる政策的議論により大きな影響力をもったのは、インクルーシブ教育を、教育の質の向上に対して、分離・特殊教育に優越するという主張とこれを実証した研究群であった。「インクルーシブ志向をもつ通常の学校こそ、一万人のための教育を達成する最も効果的な手段であり一、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」というサラマンカ声明に示された主張は、実証研究の蓄積により、インクルーシブ政策導入の説得力のある根拠となっていった。その初期的な研究は、障害児を「健常」児から分離した特殊教育においての学習成果と、インクルーシブ・統合的な教育環境による学習成果を比較して、前者が必ずしも後者を上回るわけではないということと、費用対効果の観点から見ると、非常に費用のかかる前者のアプローチは、費用が比較的少なくてすむ後者のアプローチよりも、有効な政策手段であるということを実証研究により示し、特に費用効率の観点からインクルーシブ教育の特殊教育に対する優越を示唆した(代表的なものは、Galloway & Goodwin, 1987; Lipsky & Garner, 1997)。

しかし、サラマンカ声明以降、インクルーシブ教育が各国において進展するに伴い、先述のユネスコが整備した政策ガイドラインにおいて、「教師と学習者が多様性を積極的に評価し、問題(problem)としてではなく、挑戦(challenge)や豊かさ(enrichment)と捉えることができるような状況を意図する」(UNESCO, 2003)であるとか、「インクルージョンは、学校を一方向の押しつけの学習形態から、体験を基とした活動的で協働的な学習を重視する方向に変容させる」、「生徒のダイバーシティを高めることによって、学習の質は向上する」(UNESCO, 2005)というような主張がなされるようになると、このような考え方に基づいて進められるインクルーシブ教育の政策的導入に対し、教育現場からは生徒のダイバーシティは果たして教師に

とって、そして教育の質にとって「問題」であるのではないかとの疑義が寄せられるようになった。これは、 非障害児を教える通常の学級の側からだけではなく、障害児を教える特殊教育の側、特に盲聾教育のような 長い歴史を有する障害種別の教育の立場や障害当事者からも、同様の疑義が発せられるようになった。

このような疑義に対して、インクルーシブ教育と分離・特殊教育の学習成果を比較した実証研究には、主 に障害児の学習成果を対象とした研究と、非障害児の学習成果を検証した研究の二種類が存在した。まず、 障害児を対象とした一連の実証研究は、そのほとんどがインクルーシブ教育の分離・特殊教育に優越した教 育効果を確認した。例えば、インクルーシブな学級・学校に在籍する重度障害児が分離された学級・学校に 在籍する同様の障害児よりも発達能力が同時期大幅に伸長したという研究(米国、Rafferty et al., 2003)や、 分離された特殊教育を受けている障害児は学力において通常学級で学ぶ障害児に比べ遅れをとっているとい う研究(オランダ、Karsten et al., 2001)、入学初年度に通常学級に在籍しながら特別プログラムを受講した特 別支援を必要とする生徒は、特別支援学級のみで指導を受けた生徒よりも、明らかに早い進歩を示したとい う実証研究の結果が示された (ノルウェー、Myklebust, 2002)。また、認知的能力だけではなく、障害児の 非認知的学力・社会行動に対するインクルーシブ教育の効果についても、インクルーシブな教室で学ぶ学習 障害生徒は、プルアウトプログラム(特別学級)で学ぶ生徒よりも成績が良く、標準化されたテストで高い、 または同等のスコアを達成し、より多くの日数出席していること(米国、Rea et al., 2002)や、よりインクル ーシブな環境に置かれた障害児は、特別支援学級に在籍する障害児と比して社会的・情緒的機能がより肯定 的であり、友達との関係により満足し孤独感が少なく、問題行動も少ないという研究結果もあった(カナダ、 Wiener & Tardif, 2004)。ただし、自己概念 (self-concept) については、インクルーシブ教育に通う生徒は、特 別支援学校に通う生徒よりも自己概念が高く(自分に対して肯定的で)、より多くの社会的支援を受ける (スロベニア、Seničar & Grum, 2012)という実証研究があるのに対し、通常の学校で指導を受けている学習 障害の生徒は、特別支援学校に通う学習障害の生徒と比較して低い自己概念を示した(米国、Elbaum, 2002) という研究結果も存在した。以上のように、障害児の認知的・非認知的能力向上に対するインクルーシブ教 育の分離教育に優越した効果を、ほとんどの研究は実証していた。

一方、非障害児の学力向上にとってのインクルーシブ教育の効果についても、数多くの肯定的な実証研究が示された(イギリス Rouse & Florian, 2006、アメリカ Cole et al., 2004等)。通常学校において、特別なニーズを持つ生徒の数が増えると、特別なニーズを持たない生徒の成績が良くなる(カナダ、Demeris et al., 2007)ことを実証した興味深い研究もあった。さらに多くの実証研究は、非障害児にとって、インクルーシブな教育環境と非インクルーシブな教育環境の間に学習成果の差がないことを実証していた(米国 Huber et al., 2001、オランダ Ruijs et al., 2010、英国 Farrell et al., 2007)。よって、全体としてはインクルーシブ教育の学力向上に対する効果は実証的に確認されたと言える。全世界のこのようなインクルーシブ教育の非障害児への学習成果への影響に関する実証研究をメタ分析した Kalambouka et al. (2007)は、特別なニーズを有する生徒を主流の学校に入れることによる特別なニーズを有しない生徒への悪影響を実証した研究は少なく、それまでの研究の8割が肯定的または中立的な効果を示している、と結論した。このような一連の実証研究の結果は、各国におけるインクルーシブ教育の政策的導入の、教育・機能的な根拠として活用された。

しかし、上記のような実証研究のほとんどすべてが先進国において行われており、途上国における十分に実証的な研究はほとんど存在していなかった。そのような状況から、途上国のコンテキストにおいては教育リソースが限られ、インクルーシブな教育環境の提供が必ずしも十分な追加的支援とともになされない状況の中で、果たしてインクルーシブ教育は先進国でのように機能するのかという疑問が当然出てくる。また、コミュニケーション能力や問題解決能力に代表される非認知的学力の涵養に対して、学習者の多様性が与える正の効果をある程度論理的・説得的に説明・想定することはできても、認知的学力に対する正の効果についての論理的な説明は困難であったことも、これまでの研究の限界といえた。さらに、そのような疑問の延長線上には、インクルーシブ教育の学習成果を分離・特殊教育のそれと単に比較するのではなく、それぞれの教育において学習成果を生む要因や条件を異なったコンテキストにおいて(特に途上国において)探求することが必要となる

3. インクルーシブ教育と特別支援教育の連携の可能性

前節では、インクルーシブ教育が、教育の平等・公正の達成だけではなく、分離・特殊教育に優越した教育の質を高める教育方法として国際社会で提示され、それを実証研究が追認することにより、各国における

政策的導入を後押ししたと述べた。このように実証研究からもサポートされたインクルーシブ教育の政策的 潮流の中で、特別支援学校の一部を閉鎖した国も数多くあった。しかし、このような分離・特殊教育に対峙 したインクルーシブ教育推進に対しては、特に、障害児教育の現場からはこの動きが必ずしも障害児個々人 の便益に立脚するものではなく、個別のニーズに適した教育・学習環境(例えば、障害種別の教育)がイン クルーシブな教育環境でない可能性を否定し、支配的なイデオロギーとしての「インクルーシブ教育」に障害児を押し込めようとする危険性を有しているのではないかとという批判があがった。特に、根本的な問題として、障害児のために作られてきた特殊教育・特別支援教育を、障害児・障害者の弱い社会的立場や差別的状況の構造的な原因とする批判的・対立的な捉え方に対しては、実際の障害児教育の現場からは相当の違和感があったと言える。しかし一方、インクルーシブ教育が、社会的インクルージョンのための有効な方策であることは説得力を有する。教育におけるインクルージョンは、徐々に社会をインクルーシブな状況に変容させていく、長期的な社会改革の手段として重要なアプローチであり、その実現のためには、これまで培われてきた特殊教育・特別支援教育・障害種別の教育をどのようにインクルーシブ教育に橋渡しし、その推進に活用していくのかという視点も重要であろう。

そのための方向性として、次の 4 つのインクルーシブ教育と特別支援教育の連携や補完的役割分担の可能性を整理して提示したい。一つ目の可能性は、インクルーシブ教育の「逃げ場」としての特別支援教育である。通常学級ではどうしても対応できない児童の教育権利の確保のために特別支援学校・特別支援学級を存在させるという考え方である。しかし、これは、障害児の「逃げ場」であっても、教師の「逃げ場」であってはならない。あくまでも、どちらの場で教育を受けるかは、障害児・特別なニーズを有する学習当事者決めることができる状況をつくることが必要であろう。第二の可能性は、インクルーシブ教育と並走する特別支援教育である。通常の学校内に特別支援学級やリソースルームを設け、もしくは通常の学校と特別支援学校が連携することによって、「交流」や「通級」を通じて、現実的なインクルージョンを達成していくという方法である。第一、第二の方法は、日本を含む多くの国において既に実践されているインクルーシブ教育の政策的導入の中の特別支援教育の位置づけとなる。

第三に提案したいのは、インクルーシブ教育の準備段階としての特別支援教育である。例えば、視覚障害児が通常の学級において有効に教育を受けるためには、通常の学級に最初から彼らを押し込めるのはなく、点字の読み書きについてのある程度の習熟を目的とした特別支援教育を提供するという方法が考えられる。障害児にとって、通常学級に通う前のトレーニングの場として、特別支援教育の位置づけである。しかし、この場合も、特別支援教育はあくまでも準備課程であり、その後に通常学級へのアクセスがあることを常に想定した形での役割分担・合意が必要となる。

第四の連携可能性は、インクルーシブ教育を支える知的リソースとしての特別支援教育である。特に、障害種別の教育手法に関して、特別支援教育が培ってきたキャパシティをいかにして通常の教育の現場に共有していくかが、インクルーシブ教育推進の成否を左右する。ただ、その共有の仕方には様々な形態が考えられる。例えば、特別支援教育のトレーニングを受けた教員が支援教員として、通常の学級にいる障害児を支援するというのが、最も典型的な形態であろう。もしくは、通常の教員の教員研修・教員養成の内容に障害種別の教育の知見を入れていくことなどもその選択肢となろう。

4. 結語

本論では、インクルーシブ教育をめぐるグローバルガバナンスの形成過程を歴史的に見ながら、特に分離教育と言われる特殊教育・特別支援教育と比較評価し、それらの連携可能性に関しても考察を行った。それでは、今後、インクルーシブ教育のグローバルガバナンスはどのように進めていくべきなのであろうか。

まず、インクルーシブ教育が国際社会からのトップダウンのイデオロギーとしてではなく、各国における教育に関する社会的文化的伝統に対して、十分な柔軟性をもつ政策理念として、各国政策に受け入れられることが重要である。従来、国際的な宣言や条約採択による規範の提示をもって形成されたグローバルガバナンスに対し、教育・機能的な観点からインクルーシブ教育を評価し直し、その教育の質に対する影響を常に検証しながらグローバルガバナンスを進展させる必要がある。それは、例えば、発展途上国のコンテキストにおいて、インクルーシブ教育の学習成果への教育的効果や費用対効果の高さを実証し、政策決定者に提示することや、成果をあげるための政策過程を仔細に検討し、ケースバイケースのグッドプラクティスを積み上げることが必要であろう。国際規範を金科玉条のように提示するだけではなく、各国の実情や個別の学習

者のニーズに適合した、その国なりのインクルーシブ教育の導入努力を進めることで、インクルーシブ教育の現場への定着はより確実なものになっていくであろう。

インクルーシブ教育と特殊教育・特別支援教育との関係性の模索にも、柔軟さと現地適合性が求められる。 インクルーシブ教育と特別支援教育を二律背反的な教育方法として捉えるのではなく、特別支援教育や障害 種別の教育において培われた人材や知見を、インクルーシブ教育推進に活用するようなアプローチをとるこ とが、インクルーシブ教育の教育方法としての有効性を高めることにつながる。

さらに、インクルーシブ教育の学習成果をより実証的に示すために、各国の教育政策に強い影響力を持ちつつある PISA や SACMEQ 等の国際的学力調査において、多様性に関するデータ収集を行うことも必要であろう。また、21世紀型スキル等の未来の学力観に関する国際的議論に、グローバル化・多様化する社会に処する人材は、多様性を前向きに捉えるインクルーシブな教育においてこそ育むことができるという考え方をうったえていく必要がある。

謝辞

本稿は、科学研究費基盤研究 B「アジア・アフリカ地域における教育の包摂性の実相に関する国際比較研究」(研究代表者:川口純筑波大学准教授)及び2022年度アフリカ教育学会第29回大会(実行委員長:利根川佳子早稲田大学専任講師)公開特別セッション「障害のある子どもとインクルーシブ教育受容ー国際比較の視点からー」による考察が基になっている。関係者に深く感謝したい。

参考文献・参考資料

- 黒田一雄(2007)「障害児と EFA-インクルーシブ教育の課題と可能性」『国際教育協力論集』10巻2号、29 -40頁.
- 黒田一雄(2016)「グローバル・ガバナンスと教育開発」小松太郎編『途上国世界の教育と開発-公正な世界を求めて』上智大学出版、55-68頁.
- 文部科学省(2012)『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進』中央教育審議会・特別支援教育の在り方に関する特別委員会
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). Schooling in Capitalist America. London: Routledge and Kegan Paul.
- Cole, C. M., Waldron, N. & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42(2), 136-144.
- Demeris, H., Childs, R. & Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade-3 classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education/Revue Canadianne De l'éducation*, 30(3), 609-627.
- Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: a meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(4), 216-226.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). The relationship between inclusion and academic achievement in English mainstream schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(3), 335-352.
- Galloway, D. & Goodwin, C. (1987). The Education of Disturbing Children: Pupils with Learning and Adjustment Difficities. London: Longman.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4).
- Karsten, S., Peetsma, T., Roeleveld, J. & Vergeer, M. (2001). The Dutch policy of integration put to the test: Differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 193-205.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1997). Equity Requires Inclusion: the Future for All Students with Disabilities. in C. Christensen and F. Rizvi (eds.) *Disability and the Dilemmas of Education and Justice*. Buckingham: Open University Press.
- Lynch, J. (1994). Provision for Children with Special Educational Needs in the Asia Region. Washington, D.C.: The World Bank.

Myklebust, J. O. (2002). Inclusion or exclusion? Transitions among special needs students in upper secondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 17(3), 251-263.

Rafferty, Y., Piscitelli, V. & Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 467-479.

Rea, P. J., McLaughlin, V. L. & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-222.

Rouse, M. & Florian, L. (2006). Inclusion and achievement: student achievement in secondary schools with higher and lower proportions of pupils designated as having special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 481-493.

Ruijs, N. M., Van der Veen, I., & Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351–390.

Seničar, M. & Grum, D. K. (2012). Self-concept and social support among adolescents with disabilities attending special and mainstream schools. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*, 48(1), 73-83.

UNESCO. (2003). Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education – A Challenge and a Vision. Paris: UNESCO

UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO

UNESCO. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2010). EFA Global Monitoring Report 2010 - Reaching the marginalized. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education.

UNICEF. (2013). The State of the World's Children 2013 - Children with Disabilities New York: UNICEF.

United Nations Commission on Global Governance (1995). Our Global Neighbourhood: The Report of the Commission on Global Governance. Oxford University Press.

Wiener, J. & Tardif, C. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research and Practice*, 19, 20-32.

【インターネット資料】

外務省「児童の権利条約」http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jido/zenbun.html (2022年11月22日最終閲覧)外務省「障害者の権利に関する条約」(署名仮訳)

https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index shogaisha.html (2022年11月22日最終閲覧)

外務省「世界人権宣言」http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/udhr/1b 001.html (2022年11月22日最終閲覧)

外務省「我々の世界を変革する:持続可能な開発のための2030アジェンダ仮訳」

https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/pdf/000101402 2.pdf (2022年11月22日最終閲覧)

国立特別支援教育総合研究所「サラマンカ声明」http://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html (2022年11月22日最終閲覧)

障害保健福祉研究情報システム「国際障害者年の宣言」

https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n241/n241_01-03.html (2022年11月22日最終閲覧)

障害保健福祉研究情報システム「障害者の機会均等化に関する基準規則 日本語版」

http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/intl/standard/standard.html (2022 年 11 月 22 日最終閲覧)

文部科学省(2022)「永岡桂子文部科学大臣記者会見録(令和4年9月13日)」

https://www.mext.go.jp/b menu/daijin/detail/mext 00300.html (2022年11月22日最終閲覧)

陽光福祉会「児童の権利に関する宣言」 https://sunshine.ed.jp/jidosengen/ (2022 年 11 月 22 日最終閲覧)

グローバル・サウスからみたインクルーシブ教育の課題 -アフリカにおける不就学の障がいを有する子ども-

大塲麻代

(帝京大学外国語学部)

はじめに

1993 年にスペインのサラマンカで『特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明と行動の枠組み』(以下、サラマンカ声明)が合意された。それから 30 年が経過しようとしている。周知のように、サラマンカ声明は、その後の国際社会における「インクルーシブ教育」推進の基層になった国際的合意文書である。ただし、行動の枠組みを含む声明文の中でインクルーシブ教育(Inclusive Education)のことばが使用されたのは、序論を除くと 5 ヶ所だけである 1 。インクルーシブ教育を国際社会で確固たる地位に押し上げたのは、2006 年に国連総会で採択された『障害者の権利に関する条約』である。なぜならば、当該条約はインクルーシブ教育を法的に位置づけた最初の国際法だからである(USAID, 2020, p. 6)。2015 年、ミレニアム開発目標の後継版として打ち出された持続可能な開発目標(Sustainable Development Goals: SDGs)は、教育目標(Goal 4)で「すべての人々に包摂的かつ公平で質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」として包摂(inclusion)の理念を打ち出した。またそのターゲット 4.5 では、教育におけるジェンダー格差を無くし、障がいのある人、先住民及び脆弱な立場にある子どもが、あらゆるレベルの教育や職業訓練に平等にアクセスできるようにするとしている。このように、包摂の理念は今やグローバルな政策文書に必要不可欠な要素として組み込まれている。

しかし、本稿が対象とする障がいを有する子どもの実践的な包摂は未だ十全ではなく、学校教育から最も排除されているグループの一つである (Singal, 2016; Wodon et al., 2018; UNESCO, 2020)。特に、グローバル・サウスで深刻な状況といえよう。近年の研究でも、サブサハラ・アフリカ(以下、アフリカ)諸国の小学校不就学児のうち、障がいのある子どもの割合は特に高く、最も周縁化されている子どもたちのグループであることが報告されている (Wodon et al., 2018)。

本稿の主張を先に述べよう。グローバル・サウスにおける障がいのある子どもの視点から昨今のインクルーシブ教育の議論を俯瞰すると、分離教育や統合教育とは異なる新たなアプローチとして、主には就学児の包摂過程にまつわる議論に収斂していないだろうか、裏を返せば、不就学児は焦点化されにくくなってはいないだろうか、という問いかけである。後述するように、グローバル・サウスでもインクルーシブ教育は漸次浸透し、政策策定やパイロットプロジェクトの始動など、その動きには面的広がりが見られる。しかし、障がいのある子どもの決して少なくない数は不就学である。この子どもたちの学校教育機会をいかに確保するのか、北の先進諸国とは子どもたちのおかれている社会経済的環境が異なるだけに、昨今の議論がどこまで現況の反映につながっているのかについては議論の余地がある。筆者は、インクルーシブ教育は必要条件ではあっても十分条件ではないと考える。ゆえに、グローバル・サウスからの新たな理論形成が必要ではないかと思う。

以下では、はじめに障がいのある子どもの学校教育に関する議論とインクルーシブ教育との結びつきについて概観し、後者の定義と議論をレビューする。その後、グローバル・サウスの中でもアフリカのインクルーシブ教育の現状と障がいのある子どもの就学状況を概説する。考察として、アフリカからのインクルーシブ教育の課題にふれ、最後に今後の展望を述べたい。

1. 障がいのある子どもと学校教育

1.1. 分離教育から統合教育へ

西洋の近代学校教育制度を振り返ると、障がいを有する子どもの出発点は分離教育である。分離教育とは、障がいのある子どもを対象に、通常学校とは別の、個々のニーズを満たす学習環境や学習支援が整った学校での教育を指す。分離教育の歴史は19世紀に遡る。当時、障がいは個々の子どもに内在する生物学的機能に問題があるとみなされ、特別なカリキュラムと支援が必要と考えられた(医学モデル)。それゆえ、通常学校ではなく特別な学校で専門性を備えた教員により教えられるべきとされた(OECD, 1999; Winter & O'Raw, 2010; Schuelka et al., 2019; Tomlinson, 2019)。しかし、その後この見方が誤りであったことは周知のとおりである。

分離教育から統合教育への転機は 1950 年代に起こる。契機となったのは、デンマークの社会運動家バンク・ミケルセンらの知的障がいの家族会による施設改善運動であった。家族会は「障害者や健常者などの障害の有無にかかわらず社会参加できる環境を整備していこう」と社会運動を起こした(髙橋・松﨑 2014, 16頁)。これがノーマライゼーション運動である。この運動は北欧や北米大陸に波及し、その矛先はやがて分離教育へも向けられるようになる。例えば、1970 年代になると、イギリスではカリキュラムが分離教育を助長しているとして、カリキュラムの見直しとともに包括的学校教育を模索する動きが高まった(Clough & Corbett, 2001)。上述したように、それまでの分離教育では、児童生徒に問題があるとみなされたが、そうではなく、社会環境が障がいのある人を分離させているとする見方に変わったのである。この見方を社会モデルと呼び、医学モデルと峻別している。

国際的な権利条約も障がいのある子どもの学校教育を後押ししたといえよう。1948年の世界人権宣言(第26条:教育の権利)を嚆矢として、教育における差別を禁止する条約(1960年)、国際人権規約(1966年)、社会的発展と開発に関する宣言(1969年)、知的障害者の権利宣言(1971年)、障害者の権利宣言(1975年)などが次々に承認・批准されてきた。国連は1981年を国際障害者年と定め、1982年には障がいを有する人に関する世界行動計画を策定し、1983年からの10年間を「国連障害者の10年」と定めるなど、障がいのある人の権利と地位向上に関する様々な取り組みを実施した。このような動きも、分離教育から統合教育へ世界的思潮の形成を後押しした(髙橋・松﨑2014)。

統合教育とは、分離教育のように障がい種や障がいの程度で分けることなく、障がいのある子どもも通常学校で学ぶ教育を指す。障がいのある児童生徒が通常教室で勉強することもあるが、多くの場合は別室での授業であろう。統合教育には、場の共有、活動の共有、カリキュラムの共有など様々な解釈と実践がある(OECD,1999)。全体の傾向としては、通常学校に通う障がいのある児童生徒には特別なカリキュラムが用いられ、高い学力は求められなかった(Cheshire,2019)。このように、統合教育はあくまでも障がいのある児童生徒が既存の通常学校に「適合」することを求め、学校には何ら変革を求めなかった(Winter & O'Raw,2010; 髙橋・松崎 2014)。この側面に対する批判もあり、次節で述べるように国際社会の情勢とも相俟って、統合教育からインクルーシブ教育へと世界的潮流は形成されてきた。

1.2. 統合教育からインクルーシブ教育へ

インクルーシブ教育の先駆けとなった包摂(インクルージョン)の議論に少しふれておこう。インクルージョンが唱えられた背景は諸説ある。その一つは、1980年代欧米では新自由主義が台頭し、グローバル化による移民の増加が顕著であった。同時に、移民や社会的マイノリティに属する人の多くは、人種・民族・宗教・国籍などの違いにより社会経済活動から排除(エクスクルージョン)されるようにもなっていた(清水2007)。この状況を社会正義と公正の立場から是正しようとしたのが包摂(インクルージョン)の理念である(同出典)。加えて、新自由主義経済は教育分野にも財政見直しを迫り、最も脆弱な立場にある児童生徒の予算も削減されることになった。このような社会的変化が排除(エクスクルージョン)に抗う形として包摂(インクルージョン)の理念を生み、やがて教育分野にも影響を及ぼすようになったと考えられる(同出典)。

上記のような国際社会の情勢を受け、包摂(インクルーション)の理念と実践の重要性は 1990 年代以降、漸次浸透してきた。とりわけ、インクルーシブ教育の理念を具現化する後押しになった国際条約や声明に、次の 3 つが挙げられる。一つ目は、1993 年の障害者の機会均等化に関する基準規則である。この規則では、分離教育ではなく可能な限り統合教育を行うことが推奨された。二つ目は、1994 年のサラマンカ声明である。同声明では、障がいの有無に関わらず、すべての子どもがともに学ぶインクルーシブ教育を実践していくこ

とで合意した。三つ目は、2006年の障害者の権利に関する条約である。その第24条は、教育について障がいのある児童は自己の生活する地域社会において排除されることなく基礎教育を享受する、としている。このような国際社会の後押しを受け、インクルーシブ教育の理念は徐々に共有されてきた。

では、インクルーシブ教育と統合教育では何が違うのだろうか。定義に関する議論は次節に譲るとして、ここでは二つのアプローチの違いにふれておこう。上述したように、統合教育の場合、障がいのある児童生徒は既存の通常学校(または学級)に適合することが求められた。いっぽうで、インクルーシブ教育は、学校側が児童生徒一人ひとりのニーズを満たすことを求め、その対象は障がいのある児童生徒だけでなくすべての子どもである。つまり、教育の提供者側である学校や教師に変革が求められている点で、従来の統合教育とは異なる志向を有する(OECD, 1999; Alur & Timmons, 2009; Winter & O'Raw, 2010)。また、インクルーシブ教育は結果ではなく包摂していく「過程」にその意義と重きをおいている(UNESCO, 2005; Alur & Timmons, 2009)。インクルーシブ教育におけるこのような志向は従来のアプローチとは異なるが、インクルーシブ教育の定義に関する国際的な合意はない。次にこの点について述べたい。

1.3. インクルーシブ教育の定義に関する議論

サラマンカ声明では、インクルーシブ教育の対象者を障がいのある子どもだけでなく、英才児、児童労働従事者、ストリート・チルドレン、僻地や遊牧民の子ども、言語・民族・文化的マイノリティの子ども、そのほか困難な環境にあるすべての子どもとしている。そして、以下の内容を明記している(UNESCO, 1994, p. viii-ix)。

・すべての子どもは誰であれ、教育を受ける基本的権利をもち、また、受容できる学習レベルに 到達し、かつ維持する機会が与えられなければならず、

・すべての子どもは、ユニークな特性、関心、能力および学習のニーズをもっており、

・教育システムはきわめて多様なこうした特性やニーズを考慮にいれて計画・立案され、教育計画が実施されなければならず、

・特別な教育的ニーズをもつ子どもたちは、彼らのニーズに合致できる児童中心の教育学の枠内で調整する、通常の学校にアクセスしなければならず、

・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(国立特別支援教育総合研究所 訳)。

上記より、インクルーシブ教育は、人権の観点と、教育システムの効率化を求めた機能的側面の両方から捉えていることが分かる。黒田 (2007) はこの点に関して、人権・政治的アプローチと教育・機能的アプローチが併存と相克の関係にあると指摘する。確かに、学校教育を構造機能主義的観点から捉えた場合、学校教育の場は、人権の尊重や道徳・倫理観を育むことができ、個人の精神的・身体的・社会的発達に加え、社会で必要とされる技能を育成できる。個人と社会の発展に寄与する機能を備えた学校教育は、効率的な人材育成の場として期待される。また、特に途上国においては、障がいと貧困の連関も指摘されており、学校教育は貧困からの脱却につながる (Singal, 2013; 2019)。この理論に立脚すれば、障がいのある人にとって学校教育は貧困からの脱却に必要不可欠であり、その過程を阻む要因は取り除かれなければならない。

いっぽうで、例えば構造主義的観点から教育を捉えると、教育は不平等や不公平な社会の現状を維持し、再生産する装置としても機能する。本研究との関連で述べるならば、特別学校の存在は、障がいのある子どもと障がいのない子どもを分離することで、前者に対する偏見や固定概念を助長しかねない。構造主義の視点に立脚すれば、学校教育制度は不平等や不公平を助長し現状を維持する装置としても機能する。ゆえに、制度的・構造的変革が求められるのであり、特別学校は廃止されるべきものとも考えられる。むろん、これに抗う意見はある(特別学校の重要性についての議論は、本特集に所収の利根川論文に詳しい)。

このような学校教育制度の諸側面をふまえ、サラマンカ声明は、社会の不平等や不公平を学校教育制度が助長し再生産することのないよう、インクルーシブ教育を通じた包摂社会の実現を謳っている。そのインクルーシブ教育はもはや市民権を得たといえよう。グローバル・サウスでも戦略的に包摂の概念を国家の教育政策に取り入れてきた国もある(例 ベトナム、詳細は[白銀 2022]を参照されたい)。他方で、実践現場ではことばの置き換わりにすぎず、またそのことばのもつ意味も多様な解釈が可能になっていると指摘されてい

る(Armstrong et al., 2011)。例えばダイソン(Dyson, 1999)は、インクルーシブ教育に関するディスコース分析から、包摂の概念が多岐にわたり解釈されていることを見出している。それによると、包摂の概念には合理性と実現性に関する議論があり、前者はさらに人権・倫理と効率・効果の諸側面について、後者には抑圧や抵抗の視点と実践的施行(ガイドラインの作成など)の観点からの議論がある。ダイソンは、包摂の概念は複数あることをふまえ、それぞれの概念が内包する多角的な視点を認識し、相互に反駁し合うのではなく、実現へと導く議論が大事であると指摘する。

ニルホルムとゴランソン(Nilholm & Göransson, 2017)は、インクルーシブ教育の起源とされるヨーロッパと北米において、主要なジャーナルに投稿された論文から包摂(inclusion)の概念がいかに解釈されているのかを分析している。その結果、実証研究で場の共有(同一教室での学習)をインクルーシブ教育と定義づけて分析している研究が多いことを明らかにしている。ニルホルムとゴランソンは、一人ひとりの社会的・学問的ニーズが満たされているかはインクルーシブ教育において重要であることから、定義を明確にすることの必要性を主張している(Nilholm & Göransson, 2017)。

バクシら (Bakhshi et al., 2013) は、先進国・途上国を問わず、障がいのある子どもの学校教育に関する 89 の論文や報告書について系統的文献レビューを行っている。その結果、知的・学習障がいに関する調査が圧倒的に多く、また、地域も欧米に偏向していることを明らかにしている。加えて、途上国を対象とした研究では、障がいを有する不就学児に対しどのような実践的介入が結果的に就学へとつながったのか、この観点から分析した論文は一つもなかったと指摘している。

以上に加え、インクルーシブ教育はもはや機能していないとする論調もある。これに対しては、分離の状況は社会が生み出した構造によるものであり、社会から抑圧されている人びとを解放する動きとしてインクルーシブ教育は重要であると主張する研究者もいる(例 Slee, 2009; Allan & Slee, 2019)。このように、インクルーシブ教育の理論研究は精力的に行われている。

1.4. 先進国におけるインクルーシブ教育の事例

では、その理論は現場でいかに解釈され実践されているのだろうか。いくつかの報告を紹介したい。例えばスウェーデンの知的障がいのある児童生徒に関する学習指導要領は、通常学校に通う児童生徒の学習指導要領と区別されている(是永 2022)。2015 年には「統合児」に関するガイドラインが作成され、この中で、通常学校の敷地内に知的障がい特別学校が併設されている場合、児童は双方の建物で履修することが可能になっているとされる。つまり、通常学級では1 つの教室に2つの学習指導要領を履修する子どもがいることを前提として授業が行われている(同出典)。

イングランドでは、2014 年までの調査で特別学校はむしろ増加傾向にあることが報告されている (Tomlinson, 2019)。その理由として、新自由主義経済の下、競争と高い学力が問われる今日の学校教育現場において、特別な教育的ニーズを必要とする学習者の受け入れを通常学校が忌避する傾向にあることが指摘されている (Morrison 2014 in Tomlinson, 2019, p. 3)。いっぽうで、同じ英国内でも独立した議会と独自の教育制度をもつスコットランドでは、より多くの児童が通常学級で学ぶ傾向にあるとされる (伊藤 2022)。伊藤によれば、スコットランドでは、2000年以降インクルーシブ教育に関する法律が相次いで制定され、教育を最大限享受するために必要なことの把握や、差別してはならないことが法律上で保障されてきたとされる。このような法的後押しもあり、支援を必要とする子どもの 93%は通常学級で学んでおり、インクルーシブ教育が他の英国地域や欧州諸国より進んでいることを報告している (同出典)。

アメリカでは、1978年の全障害児教育法で、障がいのある子どもも可能な限り通常学校で学ぶ統合教育が推奨されてきた。学校はいかなる子どもの入学も拒否してはならず、すべての子どもは極力制約のない環境下でともに学ぶことが志向されてきた。しかし実際には、入学を拒否されることや、低学力の児童生徒は別室で学ぶことを余儀なくされるなど排除は続いた(Tomlinson, 2019, p. 22)。その後、2002年にどの子も置き去りにしない法(No Child Left Behind Act)が設置されたが、これは標準テストの実施を求めた政治家とその利害関係者によるものであり、試験で学力を測る姿勢は一段と高まったとされる。結果的に、貧困層、労働者階級、黒人などの子どもで低学力が顕示され、特別な教育は必要とされてきた(Tomlinson, 2019)。

トムリンソン (Tomlinson, 2019) は、イングランドとアメリカの教育制度は異なるが、共通点として、1980 年代以降の新自由主義政策の下で進められてきた教育の市場化に伴う競争と学力向上の志向性を指摘する。結果的に、両国では学力競争が熾烈化し、社会における排除のメカニズムは維持されてきたとする。イングランドやアメリカの事例は、インクルーシブ教育の先駆けとされる国々でも、必ずしも期待された実践や成果の導出には至っていないことを示している。

このように、インクルーシブ教育に関しては、定義に関する活発な議論と実践現場の報告が数多なされている。これに対し、シュエルカら(Schuelka et al., 2019)は、今日のインクルーシブ教育の議論が概念や実践での定義に固執していると指摘する。また、学校教育はあらゆる子どものニーズを満たすことはできておらず、教育改革は絶えず必要とされているとも述べている。加えて、ある文化(圏)で育まれてきた議論と概念を容易く他の文化(圏)に導入することには慎重であらねばならないと警鐘を鳴らす。シュエルカらは、インクルーシブ教育は、社会全体で包摂に取り組み、地域や共同体についての理解が伴った状況でのみその意味をなすと指摘する(Schuelka et al., 2019, p. xxxiii)。そして、インクルーシブ教育の議論に対し、あらゆる子どもの包摂と質の高い教育を志向する「教育の包摂と多様性(inclusion and diversity in education)」こそ議論されるべきであると主張している(Schuelka et al., 2019)。ニルホルム(Nilholm, 2020)は、サラマンカ声明以後、国際社会における実践的進展は乏しく、新しい理論が必要であると指摘するが、筆者も同様に感じる。特に、グローバル・サウスからの理論形成が重要であると考える。そこで次に、アフリカにおけるインクルーシブ教育の現状を概説し、今日的課題の考察へとつなげたい。

2. アフリカにおけるインクルーシブ教育の現状

はじめに、アフリカ諸国における障がいを有する人に関する法律や政策について少しふれておこう。教育のためのグローバル・パートナーシップ(Global Partnership for Education: GPE)によると 2)、GPE のアフリカ・パートナー36 カ国中、『障害者の権利に関する条約』に署名かつ批准している国は 2 4 カ国ある(GPE 2 018、pp. 2 11-12)。また、特別教育制度をなくし、障がいを有するすべての子どもを通常学校制度の中で教育していく方向性を示している国は 2 9 カ国にのぼる(ブルキナファソ、カメルーン、エリトリア、ギニア、ケニア、シエラレオネ、南スーダン、トーゴ、ザンビア)。インクルーシブ教育政策策定予定または草案のある国は 2 9 カ国あるが、インクルーシブ教育政策を有する国はガーナとタンザニアである。上記に加え、インクルーシブ教育を試験的に導入している国は 2 9 カ国ある(ブルキナファソ、ブルンジ、コモロ諸島、エリトリア、ケニア、モザンビーク、シエラレオネ、タンザニア、トーゴ)(GPE、 2 2018、pp. 2 29-30)。このように、インクルーシブ教育は漸次導入されている。

障がいのある子どもに質の高い学校教育を提供する際、大きな足枷になっていることの一つは信頼できるデータの欠如である(GPE、2018)。実態が把握できなければ必要とされるニーズに対する適切な対応も困難を極める。データ収集の難しさは、障がいの定義にはじまり、調査するマンパワーや調査費用など様々な要因が関係している。またナイジェリアのように、教育管理情報システム(Education Management Information System: EMIS)はあっても、連邦政府ではなく州政府が学校統計を主導している場合、必ずしも国家レベルでの集約には至っておらず、正確な実態は把握されない(Sightsavers、2020)。同様な事例はカメルーンやシエラレオネでも報告されている(同出典)。ゆえに、障がいを有する子どもの実態把握は多くの国で滞っている。その上で、2004年とデータは古いが、世界全体では0-14歳の0.7%が重度の、5.1%が中度から重度の障がいを有していると推計されている(WHO & World Bank、2011、p. 30)。そしてアフリカでは、1.2%の子どもが重度の、6.4%の子どもが中度から重度の障がいを有しているとされる(同出典)。また、低位所得国から中位所得国では、国や男女で差異はあるものの、障がいを有する子どもの約40%は小学校に就学しておらず、中等学校においては55%にのぼると推測されている(GPE、2018、p.1)。

下記の表 1 は、国勢調査から障がいと就学機会についてのデータが得られた GPE のアフリカ・パートナー 11 カ国の結果を示している $^{3)}$ 。これより、就学率に関しては、障がいのない子どもの方が障がいのある子どもより男女ともに 10%ポイントほど高い結果になっている。小学校修了率に関しては、障がいのない男子で約 13%ポイント、女子で 10%ポイント高い割合になっている。また中等学校修了率に関しても、男子で 11% ポイント、女子で 7%ポイント障がいのない方が高い傾向を示している。障がいのある男子は 4 人に 1 人、女子では 5 人に 1 人が 20 歳の時点で中等学校を修了できておらず、全体としても障がいの有無による教育機会の格差は判然としている。

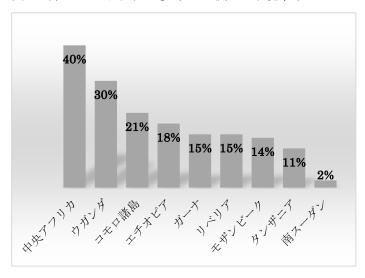
表1:障がいの有無と男女別就学状況(%)

	就	学率	小学校位	修了率	中等学校修了率		
	(1	1歳)	(16歳)	(20 歳)		
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	
(a) 障がい 無	76.7	75.3	50.0	46.2	36.1	28.6	
(b) 障がい 有	66.3	65.4	37.2	36.2	25.0	21.6	
(a)と(b)の差	10.4	9.9	12.8	10.0	11.1	7.0	

(出典) Wodon et al. (2018, p. 13)

次に、実際どの程度障がいのある児童は不就学なのであろうか。図1は、GPEのパートナー諸国で、教育セクター計画にその記載があったとされる障がいを有する子どもの不就学率を示している。それによると、最も不就学率が高い国は中央アフリカの40%で、次いでウガンダ30%、コモロ諸島21%、エチオピア18%、ガーナとリベリアで15%と続く。南スーダンに至っては2%と低い数値になっているが、長引く紛争から正確な実態を把握することが難しいことは想像に難くない。また、例えばコモロ諸島では、障がいのない子どもの不就学率は16%とされるが、障がいのある子どもでは21%と5%ポイント高くなっているとされる。コネスコの9カ国に基づく分析結果でも、就学している児童生徒のうち何らかの障がいを有する人は12%ほどであるが、不就学者全体の15%は障がいを有していることが報告されている(UNESCO, 2020, p. 71)。

図1:障がいのある子ども(6-14歳)の不就学率



(出典) GPE (2018, p. 21)

さらに国別の状況をみると、例えばウガンダでは、2017年における小学校就学者数は 8,840,589人であり、このうち特別な教育的ニーズを必要とする児童数は 172,846人で、全体の約 2%にのぼる(Republic of Uganda, 2017, p. 35)。中でも貧困層における障がいのある児童の就学が遅れている(Lamichhane & Tsujimoto, 2017)。加えて同国では、障がい種により就学状況は異なり、視覚や聴覚に障がいを有する子どもの就学率はそれぞれ 71.3%と 69.5%と高いが、移動、コミュニケーション、自己ケアに困難を抱える子どもでは 49.6%、40.5%、35.7%と半数以下の就学率である(Moyi, 2012)。つまり、障がい種により就学状況は異なり、これは格差の中にある格差といえる(川口・丹羽 2020)。タンザニアでは 2,650人に 1人がアルビノ 4)であるが、アルビノの子どもで小学校を修了するのは 2人に 1人とされる(Baker, 2018)。

ケニアでも、障がいのある子どもは障がいのない子どもと比較し不就学の傾向が高い。2007 年と 2011 年に実施された障がいに関する調査に基づきモイ(Moyi, 2017)が分析した結果によると、障がいだけでなく、居住地域など重複した阻害要因が就学を一層困難にしている実態が浮き彫りになっている。表 2 は、モイによる分析結果を表している(Moyi, 2017, p. 8)。これによると、小学校学齢期の 6 歳・7 歳・8 歳児において、障がいのある子どもの不就学率はそれぞれ 32.0%、28.8%、31.3%であるが、障がいのない子どもは 14.3%、

8.6%、6.3%と就学格差が顕在化している。性別で見ても、就学格差は男女間以上に障がいの有無に起因している。障がいのある男女はそうでない男女の2倍以上不就学率が高い。ところが、興味深いのは地域別の結果で、首都ナイロビでは障がいの有無による就学格差は大きくない(8.8%と8.2%)。しかし、地方(北東州)では障がいのある子どもの半数が不就学であり(50.0%)、障がいのない子どもの34.5%と比較してもその差異は顕著である。つまり、居住地域が男女間や障がいの有無以上に就学格差を助長している。

表 2: 障がいの有無による年齢、性別、居住地域でみた不就学率(%)

子の	年齢								性別		居住地域			
障がい	6	7	8	9		13	14	15	16	17	男	女	ナイロビ	北東州
ある	32.0	28.8	31.3	12.5		19.2	16.6	28.4	26.1	38.8	20.5	23.5	8.8	50.0
なし	14.3	8.6	6.3	5.0		4.9	7.7	11.3	16.6	24.6	8.2	10.4	8.2	34.5

(出典) Moyi (2017, p. 8, Table 1)

以上のように、障がいのある子どもの就学機会は障がいのない子どもと比較して低い傾向にある。さらに、格差の中に格差があり、障がい種や性別に加え、居住地域が就学を阻む大きな要因になっている(同様の報告はマラウイでも見られる。詳細は[川口・丹羽 2020]を参照されたい)。

3. グローバル・サウスからみたインクルーシブ教育の課題

ここまで見てきたように、アフリカ諸国においては、障がいのある子どもの不就学率は依然として高い傾向にある。そのような中で、筆者自身も含め、インクルーシブ教育に関する研究は近年増加傾向にあるものの、その多くは障がいを有する就学児を対象としている場合が多い(Franck & Joshi, 2017; Ackah-Jnr & Danso, 2019; Adewumi & Mosito, 2019; Alemayehu, 2019; Tonegawa, 2019; Braun, 2020; Ohba et al., 2021; Ohba & Malenya, 2022)。実際、モイ(Moyi, 2012; 2017)のような学校教育から排除されている子どもの実態やその理由に関する研究は寡少であるが、これらの研究も 2 次データの分析に依拠している。不就学児に関する実態が最も必要とされる中で、その現状把握は最も遅れている。

インクルーシブ教育の定義に関する議論(本稿 1.3.参照)で、サラマンカ声明は、社会の不平等や不公平を学校教育制度が助長し再生産することのないようインクルーシブ教育を推進していることにふれた。アフリカでは、本特集に所収されている利根川論文や川口論文が示すように、インクルーシブ教育は導入の途上にあり、各国ではインクルーシブ教育の文脈化が模索されている。必ずしも無批判に導入しているのではなく、あくまでも現地の文脈に即した方法で導入している点は刮目に値する。いっぽうで、インクルーシブ教育の議論や研究が、就学児に対する包摂過程に注視されがちである点に我々は留意する必要もあろう。未だ十全に教育機会が得られない排除されている子どもたちに対し、どのような取り組みであれば真の包摂に至るのか、丹念なフィールド調査から実態を解明していくことが求められている。

シュエルカら(Schuelka et al., 2019)は、インクルーシブ教育(inclusive education)ではなく、「教育の包摂と多様性(inclusion and diversity in education)」こそ議論されるべきであると主張していることは先にふれた。インクルーシブ教育は、その歴史的系譜をたどると、障がいのある子どもに対する学校教育が起源としてあり、それゆえインクルーシブ教育でも障がいのある子どもへの関心が必然的に高くなっていることを指摘している。本来学校は、個人の社会経済的属性に関係なくすべての子どもに対して質の高い教育を提供すべきである。したがって、その志向を反映した「教育の包摂と多様性」が重要であると主張している。この指摘には首肯できる。しかし、本稿で示したように、グローバル・サウスの現状を鑑みた時、障がいのある子どもは学校教育制度から最も周縁化されているグループである。先進国の理論と議論でグローバル・サウスのコンテクストを概観すると、結果的に後者における深刻な問題が見落とされかねない。先進国と途上国では障がいのある子どもの教育機会や就学状況は異なる。インクルーシブ教育の理論的枠組みだけでは、グローバル・サウスが抱える課題を網羅し反映することは困難ではなかろうか。ゆえに、グローバル・サウスの視座に立脚した理論形成と実践が必要と筆者は考える。むろん、グローバル・サウスと一括りにできないほど国家間には政治的、社会経済的、文化的差異があり、一国内でも異同は存在する。既に公平ではない環境下において、いかに彼らが質の高い学校教育を享受できるか、その実践的解明が求められている。

以上より、昨今のインクルーシブ教育の議論が果たしてどの程度排除されている子どもの包摂過程を意識

しているのか、議論の余地はあろう。先にふれたように、インクルーシブ教育の枠組みで議論する際、北の先進諸国では子どもの社会的属性と就学形態に加え、質の高い教育の提供や内容が主な論点である。そこでは必ずしも不就学児は主要な論点になっていないのではなかろうか。いっぽうで、グローバル・サウスのコンテクストでは、障がいの有無や居住地域が就学機会に直接的な影響を及ぼしている。ゆえに、これらの子どもたちが抱える問題に取り組むことは喫緊の課題である。この点において、バクシら(Bakhshi et al., 2013)による文献レビューが明らかにしたように、どのような実践的介入が就学へとつながったのかに関する研究が欠如しており、必要とされている。ニルホルム(Nilholm, 2020)は事例研究から新しい理論の構築が必要であることを指摘しているが、筆者も同意見である。現場の教師や地域住民は誰よりも地域の子どもたちに関する実情に詳しいため、当事者を含む彼らの声を政策に反映させることが大事になる。

おわりに

本稿は、グローバル・サウスにおける障がいのある子どもの視点から昨今のインクルーシブ教育の議論を俯瞰し、アフリカにおけるインクルーシブ教育の課題にふれた。アフリカでは、人種・民族・宗教などによる教育機会の格差というよりは、障がいの有無、障がい種、居住地域などが就学機会に多大な影響を及ぼしている。そして、未だ障がいを有する子どもの多くは十全な就学機会に恵まれていない。インクルーシブ教育の理念は、あらゆる子どものニーズを満たす教育であり、提供する側が満たしていく過程を指す。このままでは、インクルーシブ教育の理念は浸透しても、実践は乏しいまま時間だけが経過しかねない。未だ就学機会が得られない子どもたちに対して、どのようなアプローチであれば個人的背景や居住地域に関係なく質の高い教育を提供することができるのか、グローバル・サウスからの事例研究の積み重ねによる新たな理論形成が俟たれる。

謝辞

本論文は、科研費(21H00830)「アジア・アフリカ地域における教育の包摂性の実相に関する国際比較研究」 (基盤研究(B):2021-2024)の一部助成金を活用させていただいた。代表の川口純准教授(筑波大学)はじめ、同科研メンバーに感謝申し上げたい。

注

- 1) 3項(2回)、49項(1回)、71項(2回)で「インクルーシブ教育」の文言がそれぞれ使用されている。
- 2) この資料で分析対象となっている国は、援助国から教育セクター計画が保証され、2015 年-2018 年に GPE の活動資金を受けている国である。
- 3) 11 カ国は以下の通りである(ブルキナファソ、エチオピア、ガーナ、ケニア、リベリア、マリ、マラウイ、モザンビーク、南アフリカ、南スーダン、ザンビア)。
- 4) アルビノとは、皮膚、毛髪、眼などに色素の生じない個体を指す。

参考文献・参考資料

伊藤駿(2022)「スコットランドにおける障害のある子どもの教育-その特徴とコロナ禍による変容に注目して-|『比較教育学研究』65 号、23-40 頁.

川口純・丹羽勇人(2020)「教育格差の中にある格差-マラウイの初等教育への就学実態を事例に-」『国際開発研究』29巻2号、63-73頁.

黒田一雄(2007)「障害児と EFA-インクルーシブ教育の課題と可能性-」『国際教育協力論集』10 巻 2 号、29-39 頁.

是永かな子(2022)「スウェーデンにおける障害のある子どもの教育-2022 年知的障害特別学校学習指導要領の改訂と統合教育の保障の観点から-- 『比較教育学研究』65 号、5-22 頁.

国立特別支援教育総合研究所(年不明)「サラマンカ声明」

<u>https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1 h060600 01.html</u> (アクセス 2022 年 10 月 9 日)

- 清水貞夫(2007)「インクルーシブ教育の思想とその課題」『障害者問題研究』35巻2号、82-90頁.
- 白銀研五 (2022)「ベトナムにおける障害のある子どもを対象とした和入教育-「一緒に教育する」実践にみる学習機会-」『比較教育学研究』65 号、41-59 頁.
- 髙橋純一・松﨑博文(2014)「障害児教育におけるインクルーシブ教育への変遷と課題」『人間発達文化学類論集』19号、13-26頁.
- Ackah-Jnr, F. R. & Danso, J.B. (2019). Examine the physical environment of Ghanaian inclusive schools: how accessible, suitable and appropriate is such environment for inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 188-208.
- Adewumi, T. M. & Mosito, C. (2019). Experiences of teachers in implementing inclusion of learners with special education needs in selected Fort Beaufort District primary schools, South Africa. *Cogent Education*, 6(1), 1-20.
- Alemayehu, T. H. (2019). The Move Towards Inclusive Education in Ethiopia. In A. S. Cenestrari & B. A. Marlowe (eds.) *The Wiley International Handbook of Educational Foundations*. John Wiley & Sons, Inc., pp.123-140.
- Alur, M. & Timmons, V. (eds.) (2009). *Inclusive Education across Cultures: Crossing Boundaries, Sharing Ideas*. New Delhi: SAGE.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Allan, J. & Slee, R. (2019). Not Dead Yet? In M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas & A. J. Artiles (eds.) *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*, London: SAGE reference, Chap. 1, pp.3-15.
- Baker, C. (2018) Children with albinism find it hard to navigate school. Teachers can help. *The Conversation*, 21 November. https://theconversation.com/children-with-albinism-find-it-hard-to-navigate-school-teachers-can-help-107108 (December 1, 2022).
- Bakhshi, P., Kett, M. & Oliver, K. (2013). What are the impacts of approaches to increase the accessibility to education for people with a disability across developed and developing countries and what is known about the cost-effectiveness of different approaches? London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Braun, A. M. B. (2020). Barriers to inclusive education in Tanzania's policy environment: national policy actors' perspectives. *Compare*, 52(1), 110-128. https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1745057
- Cheshire, L. (2019) Inclusive Education for Persons with disabilities—Are We Making Progress? Background paper prepared for the International Forum on inclusion and equity in education—Every learner matters, Cali, Colombia. UNESCO.
- Clough, P. & Corbett, J. (2001). Theories of Inclusive Education. London: Sage Publications.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner (eds.) *Inclusive Education*. World Yearbook of Education 1999. London and New York: Routledge, pp. 36-53.
- Global Partnership for Education (2018). *Disability and Inclusive Education: A Stocktake of Education Sector Plans and GPE-Funded Grants*. Working Paper No.3. Washington D.C.: Global Partnership for Education.
- Franck, B. & Joshi, D. K. (2017). Including students with disabilities in Education for All: lessons from Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 347-360.
- Lamichhane, K. & Tsujimoto, T. (2017). *Impact of Universal Primary Education Policy on Out of School Children in Uganda*. JICA-RI Working Paper No.153. Tokyo: JICA Research Institute.
- Moyi, P. (2012) Access to education for children with disabilities in Uganda: Implications for Education for All. *Journal of International Education and Leadership*, 2(2), 1-13.
- Moyi, P. (2017) School Enrolment and Attendance for Children with Disabilities in Kenya: An Examination of Household Survey Data. *FIRE: Forum for international Research in Education* 4(2), 1-21. http://dx.doi.org/10.18275/fire201704021133
- Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020 How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358-370. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638

- OECD (1999). Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools. Paris: OECD.
- Ohba, A. & Malenya, F. L. (2022). Addressing inclusive education for learners with disabilities in the integrated education system: the dilemma of public primary schools in Kenya. *Compare* 52(1), 19-36.
- Ohba, A., Tonegawa, Y. & Kawaguchi, J. (2021). The nexus between policy and practice of inclusive education: A study of Malawi and Ethiopia, *Africa Educational Research Journal*, Vol.12, 37-48.
- Republic of Uganda (2017). Education Abstract 2017. Kampala: Government Printer.
- Schuelka, M. J., Johnstone, C. J., Thomas, G. & Artiles, A. J. (2019). Introduction: Scholarship for Diversity and Inclusion in Education in the 21st Century. In M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas & A. J. Artiles (eds.), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. London: SAGE, pp. xxxi-xliii.
- Sightsavers. (2020). *Education of Children with Visual Impairments in sub-Saharan Africa: Challenges and Opportunities*. Paris: UNESCO (Background paper for Global Education Monitoring Report 2020).
- Singal, N. (ed.) (2013). Disability, Poverty and Education. London & New York: Routledge.
- Singal, N. (2016). Education of children with disabilities in India and Pakistan: Critical analysis of developments in the last 15 years. *Prospects* 46, 171-183.
- Singal, N. (2019). Researching Disability and Education: Rigour, Respect and Responsibility. In N. Singal, P. Lynch & S. T. Johansson (eds.) *Education and Disability in the Global South*. London: Bloomsbury Academic, pp. 41-57.
- Slee, R. (2009). Travelling with Our Eyes Open: Models, Mantras and Analysis in New Times. In Mithu Alur and Vianne Timmons (eds.) *Inclusive Education across Cultures: Crossing Boundaries, Sharing Ideas*. New Delhi: SAGE, pp. 93-106.
- Tomlinson, S. (2019). A Sociology of Special and Inclusive Education. In: M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas & A. J. Artiles (eds.) The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education. London: SAGE reference, pp. 16-27.
- Tonegawa, Y. (2019). Policy and Practice of "Inclusive Education" in Addis Ababa, Ethiopia: An Analysis from the Perspective of Teachers and Parents of Children with Disabilities. *Nilo-Ethiopian Studies*, 24, 31-45.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2020). Inclusion and Education: All means all. Global Education Monitoring Report 2020. Paris: UNESCO.
- USAID (2020). Are We Fulfilling Our Promises? Inclusive Education in sub-Saharan Africa. Data and Evidence for Education Programs (DEEP) Project. https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/DEEP_Inclusive%20 Education%20Literature%20Review.pdf (December 1, 2022)
- WHO & World Bank (2011). World Report on Disability. Geneva: WHO.
- Winter, E. & O'Raw, P. (2010). Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs. Trim: National Council for Special Education.
- Wodon, Q., Male, C., Montenegro, C. & Nayihouba, A. (2018). *The Challenge of Inclusive Education in Sub-Saharan Africa: The price of exclusion: disability and education*. Washington, D.C.: World Bank Group.

マラウイのインクルーシブ教育 -導入過程における課題と今後の展望-

川口純

(筑波大学人間系教育学域)

はじめに

マラウイは東南部アフリカのほぼ中央に位置し、世界でも最貧国の1つに位置付けられる。2021 年現在、14 もの国際援助機関が支援を実施しており、国家財政の43%が外部資金により補填されている(2021 年実績, Malawi MoF, 2021)。国民の約9割は小規模農業に従事している"アフリカらしい"牧歌的な国である。本稿では、このように典型的なアフリカの小国であるマラウイを対象としてインクルーシブ教育の導入過程に焦点を当てる。特に、政策担当者や教員など、関係者への聞き取り調査結果を基に、インクルーシブ教育導入に伴う課題と今後の展望について検討していきたい。

まず本論に入る前に、マラウイ初等教育の概況を確認しておく。マラウイは 1964 年に英国から独立したが、独立後も英国の教育制度を継承し、8-4-4 制を採用している。サラマンカ宣言の採択と同年である 1994 年、周辺国に先駆けて初等教育の無償化政策が導入され、初等学校の就学者数が激増した(1993 年:180 万人⇒1994 年:290 万人、Malawi MoEST, 2006)。結果的に就学率は上昇し、初等学校の教室は児童で溢れかえった。1 教室当たりの児童数は 121.4 人であり、1 有資格教員当たりの児童数も 76.9 人に上る (Malawi MoEST, 2017)。農村部では1 教室に 100 人を超える児童が詰め込まれていることも少なくない。皮肉の意味合いも込められ、EFA はマラウイの学校現場では「Enclosure for ALL(みんなを詰め込み)」と揶揄されている。

初等教育の純就学率は 2022 年現在、88%にまで上昇している (Malawi MoEST, 2022)。一方で、教育の内部効率性やアウトプットの質を経年変化で把握すると、教育の質には未だ問題が山積していることが確認される (Malawi MoEST, 2022)。例えば、初等教育修了率は 5 割程度と依然として低いままである (男子 57%、女子 55%、全体 56%, Malawi MoEST, 2022)。背景には単に就学者増に伴うインフラの未整備や教員不足だけでなく、教員のモチベーション低下や地域住民と学校との関係性悪化といった構造的な課題が顕在化し、教育の質全体が低下傾向にあることが確認されている。さらには、慢性的な財政不足に加え、教員養成が十分に行われず、1990 年代に教員全体の半数以上を占めていた「無資格教員」をなし崩し的に「正規教員」に有資格化した教員政策の施策が指摘されている (川口 2012)。

この様な教育状況下において、近年では「最後の5%、10%」がマラウイでも最重要課題の1つとなり、同時に「教育の質」も改善することが求められている。マラウイ政府としてもインクルーシブ教育を活用して初等教育における「量」と「質」双方の課題克服に取り組んでいる。本論ではこの様に困難な課題に取り組むマラウイ政府が、いかにインクルーシブ教育を導入し、発展させようとしているのか、政策担当者へのインタビュー結果を中心に検討していく。また、インクルーシブ教育は教育の供給側が特別なニーズを有する学習者を包摂し、システム全体の変容を迫る特徴があるため、供給側の中核を成す教員が成否のカギを握るとされている。そのため、学校現場の教員に対するインタビュー結果も併せて検討材料とし、現状の課題と今後の展望について包括的に検討していく。

1. マラウイの障害児教育

1.1. 初等学校における障害児への教育実態

マラウイ政府は、特別な学習ニーズを持つ児童の範囲を「盲聾、知的障害、社会・感情・行動障害(自閉症、多動性障害)、肢体不自由児、健康障害」と定義している(Malawi MoEST, 2010)。そして、本定義に沿っ

て政府が集計した 2022 年の国家統計 (EMIS) によると、障害 (Special Needs) を持つ児童の内、初等学校に 就学している人数は全体の 3.3%と報告されている (内訳: 視力障害 36,489 名、全盲 608 名、部分的難聴 24,696 名、難聴 2,444 名、肢体不自由児 10,863 名、全盲かつ難聴 381 名、学習困難児 87,421 名、アルビノ 1,228 名) (Malawi MoEST, 2022)。

2022 年現在、知的障害、感情・行動障害、健康障害、言語やコミュニケーションに困難を持つ児童数については把握されていない。マラウイの特殊学校に在籍する多くの児童は、知的障害を有している。そのため、学校現場における障害児童の数は、実際にはさらに多くなると推測される。なお、マラウイ政府が把握している数値は、学校に通学している児童のデータ(学籍簿)に基づき、作成されたものである。そのため、そもそも学校に通うことができていない障害児の情報が正確に把握されているわけではない。

障害児の実数を把握することは、マラウイだけでなく、世界的に困難とされている。マラウイ政府が把握している数は氷山の一角であり、背景には多数の障害を有する子どもが存在すると推測される。また、一般的に障害のある子どもは、他の子どもたちと比較して、劣悪な学習環境で教育を受けることが多いと指摘されている(Filmer, 2005)。マラウイの場合は、不十分な教育予算や教員不足により、一般の教育自体が劣悪な環境下で実施されているため、障害児だけ良好な学習環境下で教育を受けるということは極めて稀であると推測される。

マラウイの初等学校における障害児教育は、主に普通学校で実施されてきた。障害児童のみを受け入れる特殊学校は、視覚障害の学校と聴覚障害の学校が各 2校設立されてきたが、多くの障害を有する児童は、主に普通学校で受け入れられてきた歴史がある。普通学校の中での学習する場所は 2 つに分けられてきた。1つは普通教室で、もう1つはリソースルームと呼ばれる特殊な場所である。リソースルームと言っても、特別な部屋が用意出来ない学校も少なくない。その様な場合は廊下や木の下などの場所をリソースルームとして活用しているケースが多い。

マラウイの学校では障害児に対する関心の高い教員や専門性を有する教員が在籍していれば、リソースルームが設置され、当該教員が在籍しなくなれば、リソースルームは消滅することが多い。つまり、場所としてのリソースルームではなく、教員の存在を示す機



写真1:廊下を使ってリソースルームとしている教 員と子どもたち

出所:筆者撮影

能として位置付けられているケースが多く、教員次第で障害児教育の質が大きく左右されている。

1.2. 障害児教育に関する教員政策

次に、障害児教育の専門性を持つ教員について、その養成と供給について概観していく。具体的な特殊学級数と訓練を受けた教員数は、中央の教育省では正確に把握されていないが、マラウイに 6 つ設置されている地方教育局と地方教育局下に設置されている地域教育事務所においては、概数を把握している場合も確認された(例えば、旧首都のゾンバ地区の地域教育事務所によれば、当地区においては 10~20 校に一人、特別教育を専門とする教員が配置されているとのことである。また、訪問型のモバイル教員は一人が 3~5 校を担当しているとのことである)。これまでマラウイ政府としては、特殊学級を拡大し、障害に関する専門性の高い教員を増加させる政策を優先してきた経緯がある。

1964年の独立直後にカトリック教会が中心となり、1966年にアフリカで初の障害児教育専門の教員養成大学(モントフォートカレッジ)が設立された。しかしながら、2022年現在でも、同校のみが障害児教育関連の講座を開講しているマラウイで唯一の教員養成大学である。同校では、設立当初は視覚障害に対する専門の教育課程のみが提供されていたが、現在では視覚障害・聴覚障害・知的障害に対する3つの教育課程が設置されている。定員は、各課程で30名ずつである。

履修期間は、設立以来長らく1年間であったが、2011年より2年制に改編された。学生は、初等学校や中等学校の現職教員が主であり、自身の専門性の研鑽のために通学する者が多く、サバティカル(研究休暇)のような感覚だと考えられる。課程内容は、基礎的な障害に関する座学と関連技術の実習に分かれる。

例えば、視覚障害を専門とする課程では、座学で視覚障害の 種類や視覚障害児教育の歴史を学び、実習では点字キットやタ イプライターの使用方法を習得する。ただし、現状ではマラウ イの初等学校に点字キットやタイプライターが常設されている 学校は皆無に等しく、努力して当該技術を習得しても活用機会 はあまり無いとのことである。実態に即したカリキュラムやコ ンテンツの改善が期待されているところである。

なお、マラウイには初等教員養成大学(TTC)が 2022 年現在、6校存在するが、徐々にインクルーシブ教育や障害児教育



写真 2: 教員養成校の付属学校で点字キット の教育実習をする学生教員

出所:筆者撮影

に関する講義が開講されている。これまでマラウイにおいては、毎年約 100 名のみの教員が、インクルーシブ教育に関連する専門性(3 つの障害種のみ)を習得し、学校現場に配置されていたが、僅かずつではあるが、拡大傾向にあるといえる。当然ながら、インクルーシブ教育は全ての学校において導入、実施されると定められており、供給と需要のバランスが取れているわけではない。今後、全ての教員に広く専門性を付与すると同時に、中核を担う障害児教育の専門家育成も合わせて期待されるところである。

ただ、財政が潤沢ではないマラウイにおいて、全てを政府任せにすると両方を同時に育成するのは非現実的であり、両方、進まない可能性が高い。そのため、専門性の高い教員が他の教員を指導するカスケード方式を採用したり、各地域にセンター機能を備えた中核学校を設置するなどの創意工夫が必要となる。

2. インクルーシブ教育の導入過程

2.1. インクルーシブ教育政策の導入と展開

本節ではマラウイにおいて、実際にいかにインクルーシブ教育が導入されているのか、確認していく。まずは、教育政策としての導入過程を確認する。

マラウイで初めてインクルーシブ教育が政策文書内で言及されたのは、2006年である。「障害を有する人々の機会平等に関する国家政策(National Policy on Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities)」が策定され、インクルーシブ教育を奨励し、全ての子どもたちに対して平等な教育と職業訓練の機会を提供していくことが明示された(Malawi MoEST, 2006)。

そして、2016 年にはインクルーシブ教育に特化した政策文書である「インクルーシブ教育の国家戦略 (National Strategy on Inclusive Education:2017-2021)」が刊行され、本格的にインクルーシブ教育政策が施行された。本政策文書によると、マラウイにおけるインクルーシブ教育とは「障害、人種、宗教、貧困、心理社会的問題、その他の困難な状況などの排除要因から生じる学習者の幅広い多様なニーズに対応する教育システム内の実践である」(Malawi MoEST, 2016, p.8) と明記されている。障害を中核に据え、全ての学習者の特別なニーズに教育の供給側が応えるべきことが明示されている。

また、インクルーシブ教育を「すべての学習者の多様なニーズに取り組み対応するため、教育システム、文化、政策、実践を改革するプロセス」(Malawi MoEST, 2016, p.15)とし、理念的にはインクルーシブ教育を実現する際の重要点が明記されている。しかし、"戦略"と謳っている割には具体的にインクルーシブ教育を展開する具体的な方略は明示されておらず、概念的な考えが中心的になっている。

以上、マラウイにおいては政策の理念上は適切なインクルーシブ教育に合致したものであり、国際的に鑑みても遜色ない妥当な方向性が示されている。一方で実現可能性には疑問符が付く。要因としては、専門性を有する教員の不足や慢性的な財政不足が挙げられる。政府の教育予算は、大部分が通常経費の支出に充てられ、開発支出には4%ほどしか充当されていない(Malawi MoEST, 2022)。そして、教育開発費のほとんどは国際機関を中心とする外部資金によって賄われるため、新規の事業には国際援助機関の意向が重視される傾向にある。マラウイ政府自身も、教育開発や教員の拡充に充てる資金を外部から獲得することを期待して

いる。

上記の通り、マラウイには、障害児教育を取り巻く様々な困難な状況があるにも関わらず、関連する政策 文書においては明確にインクルーシブ教育を志向していくことが明記されている。しかしながら、そのため の具体的な方策が示されているとは言えず、実際の学校現場での受容実態を注視していくことが重要である。

2.2. 障害種別にみた就学状況

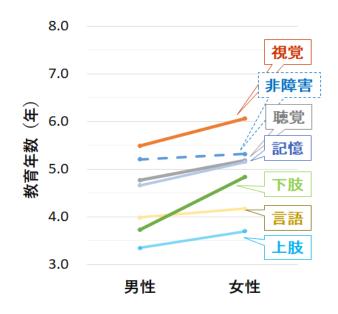
マラウイの学校を繰り返し訪問すると、障害の種類や重さによって、多くの障害児童の通学が制限されていることが伺える。特殊学級には、重度の障害を有する児童はほぼ皆無であった。確認された児童の大多数が知的障害者であり、比較的軽度の障害を有する児童が多数であった。そして、身体的な障害を有する児童も多く確認されたが、彼らは特殊学級ではなく、通常学級において授業を受けていることがほとんどで、後のインタビュー調査で判明したことだが、たとえ全盲の児童であっても、通常学級において授業を受けることは珍しいことではないとのことである。

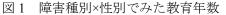
マラウイでは伝統的に、視覚障害を有していても、ほとんどの児童は通常学級で授業を受けている。また、 視覚障害を有する教員も少なくなく、マラウイにおいては視覚障害を有することはそれ程、社会的に重度の 障害とは認識されていないことが判明した。背景としてマラウイが伝統的に口承文化を継承、発展させてき たことに起因すると推測される。文字を読むことよりも、話を聞くことがコミュニケーションの中核に据え られてきたことも影響していると考えられる。

一方で聴覚障害については、知的障害を併発する事例が多いこともあり、重度の障害と認識されているようである。実際にマラウイでの現地調査期間中、普通学級と特殊学級、どちらにおいても、聴覚障害児は確認されず、通学への環境が厳しい状況であることが伺えた。マラウイでは、聴覚障害を有する児童は、木工大工や鉄工技術など手に職をつけさせ、早くから弟子入りすることが多いようである。

知的障害を有する児童は、最初は特殊教育(リソースルーム)、後に普通教室で授業を受ける場合が多いことが伺えた。多くのリソースルームで、普通教育にはついていけないと判断された児童が確認された。また、 仕事は得られないことが多く、地域としての社会保障制度でもカバーすることはできていないようである。

下記の図 1 は、マラウイの初等学校を対象とした大規模データ 1)を基に障害種別と性別で見た教育年数である。視覚障害を有する女子児童において最も教育年数が長く、また視覚障害を有する児童は男女ともに非障害児よりも教育年数が長かった。また、非障害児に比べ、障害児童の方が性別による教育年数の違いが大きい傾向があった。特に下肢障害においては、男女で教育年数に 1 年以上もの開きがみられた。また、図 2 は、障害種別と居住地でみた教育年数である。どの障害においても非障害児と同様に、都市部の方が農村部よりも教育年数が長かった。





出所:川口・丹羽 (2020)

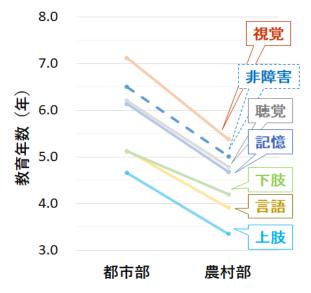


図 2 障害種別×居住地でみた教育年数

上記の様に、本分析によって、障害種、性別、居住地によって教育年数に差がみられるなど、障害児の中での格差があることが明らかになった。そして、実際にはこれらの要素が複数、掛け合わせられた子どもたちの実態が存在する。その個別性を捨象せずに、丁寧に拾っていくことは政策的にも学術的にも意義深いと考えられる。例えば、都市部に住む肢体不自由や視覚障害など、分かりやすい障害を有する女子児童は、農村部に住むコミュニケーション障害を有する男子児童よりも包摂されやすい傾向がある。このように、「誰が」最も排除されているのか、障害児と一括りにせずに丹念に分けてみていく必要がある。単にイメージだけで、女子は阻害されやすい、視覚障害児は困難な状況にある、などと断定せずに、実態に即した対応が求められるだろう。

3. インクルーシブ教育受容に対する評価:政策担当者と教員へのインタビュー調査を中心に

本節では、マラウイの教員と政策担当者を対象に実施したインタビュー調査の結果²⁾について述べる。計23名の教員と教育省の関係者3名にマラウイの障害児教育についての現状(課題)と今後の理想的な障害児教育の在り方について調査を実施した。まず、インクルーシブ教育の導入について、賛成意見と反対意見に集約し、代表的なものを示す。下記は賛成派の代表的な見解である。

分け隔ですることなく、全員に等しい教育機会を提供することが国としての使命であり、インクルーシブ教育の導入は当然である。(中略)保護者や教員の理解も得られやすい 政策であり、何より教育的に、児童に良い影響が与えられる。マラウイ社会は、そもそも 昔からインクルーシブ社会が形成されているため、インクルーシブ教育はマラウイに最適である。(Y.C.氏、地方教育行政官、男性、年齢不詳)

同氏によれば、マラウイはインクルーシブな社会(包摂的な社会)を志向しており、インクルーシブ教育の導入は必然的であり、合理的な政策と判断されるということである。確かに、マラウイ社会においては多くの障害を有する人々が活躍している。しかし、何をもってインクルーシブな社会と判断するかは、慎重な検証が必要である。また、教育的に良い影響と言っても、学力的に良い影響なのか、社会性を習得するという観点で良い影響なのか、仔細に検討される必要がある。 賛成派の多くの意見には、総じて、マクロレベルやサラマンカ宣言で謳われているような、教育の原理原則に基づいた意見が多数であった。次に、インクルーシブ教育の導入について、反対派の代表的な見解である。

現状では、マラウイの通常学級ではインクルーシブ教育の普及は時期尚早である。十分な施設、教員を有する学校は僅少であり、ほとんどの学校ではインクルーシブ教育と言っても、障害児はただ通常学級内において、座っているだけになるだろう。もちろん目的が学校に押し込めるということであれば、インクルーシブ教育は最適であろう。ただでさえ、マラウイの初等教育において EFA は Enclosure for ALLと揶揄されている。確かに子どもを学校に詰め込む手段としては、インクルーシブ教育は最適な政策と言えるだろう。(D.M.氏 モントフォートカレッジ講師、男性、40歳代)

同氏の様に、インクルーシブ教育の理念的な問題でなく実践的な問題として、マラウイの初等学校の現状に鑑みた際、インクルーシブ教育の導入が期待された効果をもたらさないとする意見は多数聞かれた。学校教員の代表的な意見として、既に現状でも教員不足がはなはだしく、これ以上の負担を教員に押し付けるのは現実的ではないというものであった。

ただでさえ、教室に入りきらないほどの児童がいるのに、どのように障害児をケアすればよいというのか、保護者や他の児童の支援なしでは、障害児だけでなく、全ての子どもにも悪影響であるし、教員

にも多大な負担がかかる。教員の離職率が上がるのではないか。もし、障害児を受け入れることによる 特別手当が支給されるのであれば、また違うかもしれないが。(D.Y.氏、学校教員、女性、年齢不詳)

同氏の意見は、非常に率直な意見であり、多くの教員の本音を代弁している可能性が高い。特にマラウイの現状では既に大勢の児童が教室に溢れているため、新たに"手間を取られる"児童を受け入れることにインセンティブが働きにくい。教員自身の負担増を考慮すると、制度上、上から強制的にインクルーシブを導入しても望ましい教育効果は得難い現状がうかがえる。また、以下のようにどちらが適しているか、即決しない回答者も少なくなかった。

(特殊教育か、インクルーシブ教育か) どちらがマラウイの障害児教育に適しているか、判断することは現時点では不可能である。各学校が、当該児童の障害の種類、程度、子どもの意思、保護者の意向、先生の配置状況など多様な常用を総合的に判断する必要があるのではないか。また、その判断は、最終的に各校長に委ねられるべきものである。(P.K.氏、初等学校校長、男性、50歳代)

同氏は、特殊教育が良いのか、インクルーシブ教育が良いのか、という二項対立で選択を迫るかのような 我々の態度に警鐘を鳴らしている。確かに同氏が述べるように、総合的に判断するべきということを強調し ていた教員は少なくなかった。また、理想的には多数の選択肢があれば、総合的に判断するということも考 えられるだろう。だが、現実的にはマラウイの財政状況、教員の供給能力を勘案した際、それほど多くの選 択肢を用意できるわけではなく、限られた資本を「選択と集中」により、投入することになる。そのため、 政府としては、明確な指針を持ち出すべきであろう。その指針の中に多数の選択肢を用意するということは、 現実問題として考えられないだろう。

4. 考察と今後の展望

4.1. 多様な形態でのインクルーシブ教育の実施

現在、マラウイにおけるインクルーシブ教育は、他の児童と一緒に学習するだけの形式上のインクルーシブ教育になっている場合も多い。実際には授業についていける子どもだけが参加している「統合教育」に陥っている事例も少なくないが、中にはリソースルームでの教育を活用しながら学校としてのインクルーシブ教育を実現している事例も確認される。普通学校において、リソースルームが設けられる条件としては、上記の通り、専門の教員が学校に在籍し、当該教員に障害児を受け入れる意思があるか否か、に依るところが大きい。

一方で、特定の学校に在籍しない訪問型の教員も存在し、重要な役割を果たしている。普通学校において 専門の教員が在籍していない場合には、訪問型の教員が来た際のみ特殊学級が開設され、残りの時間は通常 学級でその他の児童と同じ授業を受けるという場合が多い。専門的な知識を有する教員は秀逸な授業を実践 しているものの、その絶対数は不足している。また、政策担当者は、訪問型の教員が児童だけでなく周囲の 教員にも指導を行い、マラウイの教員全体の教授能力を高めることも狙いとしているが、現実的には思うよ うに進んでいない。

また、学校内における異なる場所だけではなく、学校種自体の多様性も確認される。マラウイでは、近年、私立学校・非正規学校が急増しており、様々なタイプや質の学校が乱立状態になっている。政府のデータ上では、初等学校の学齢児童の6割程しか公立小学校には通っておらず、私立校や非正規課程の学校に多くの子どもが通っていることが窺える。この様な傾向は当然ながら、その功罪両面を確認する必要がある。良い面としては、第一に、学校の増加によって包摂される子どもの絶対が増加することが挙げられる。また、全体としての教員の質向上が、教育の質向上に繋がることが考えられる。さらに、多種多様なインクルーシブ教育の形が実施されることで、マラウイのインクルーシブ教育の創造が促進されるという面も期待できる。

一方で、デメリットとしては、上述したように、包摂されやすい子どもと包摂されにくい子どもといった 対象者の中の格差が拡大することが懸念される。また、知識・経験・意欲のある有為な教員が公立校から離 職する可能性がある。教育内容においては、政府の関与が薄れるという懸念はあるものの、予算削減には寄 与すると考えられる。

以上、マラウイでのインクルーシブ教育の導入は一律ではなく、多種多様な形態で実施されており、複線的に進展していると言える。しかしながら、懸念点としては特殊学校がインクルーシブ教育の導入に伴い、「不要なもの」として認識され、減少している点である。特に、視覚障害児を専門に教える学校は2校とも閉校に追い込まれた。聴覚障害を専門にする特殊学校は引き続き運営され、私立校や非正規校は増加しているが、公立校としては増加していない。また、知的障害児を専門に教える公立校は1校も存在しない。

インクルーシブ教育の導入に伴い、特殊教育を縮小させようとする傾向は他国でも確認されるが、特殊教育の専門性が十分に蓄積されていないマラウイにおいては、特殊学校にはまだ必要な役割、機能があるのではないだろうか。インクルーシブ教育システムを支えるコアとして各地域でのセンター的機能を担う必要もあるのではないかと危惧される。

4.2. 今後の展望

これまでマラウイにおけるインクルーシブ教育の導入状況について概観してきたが、マラウイ特有の障害観に鑑みても、インクルーシブ教育の「理念」は広く共有されていることが伺えた。しかし、実際の学校現場ではインクルーシブ教育を実践するのではなく、特殊教育と統合教育を組み合わせ、少しでも良い教育を実践しようとする現実的な試みが確認されている。理想的にはインクルーシブ教育がスムーズに導入、展開されることが望ましいのだろうが、現実的に考えると現状の教育状況は致し方ないと言える。

インクルーシブ教育とは教育システム全体に変容を迫る「過程」であると定義されており、マラウイの教育体制が徐々に変容していること自体は評価されるべきである。北欧を初め、先進国と比較して「足りていない」面だけに焦点化するのではなく、現場での創意工夫を大事にして現地適合性の高いインクルーシブ教育を創造していく必要性がある。例えば、マラウイの学校現場では保護者がボランティアで支援員として教育を補助することや子ども同士の助け合いなどが頻繁に確認されるが、この様な下からの取り組みは引き続き重要視されるべきである。

一方で、今後、インクルーシブ教育が広く普及し、かつ質の高い教育が実施されるためには、教員が鍵となる。確かに保護者や地域の活用は必須である反面、それだけでは限界もある。やはり、教員養成を中心とした教員政策の改善や長期的な戦略は政府によって主導され、明確化されるべきであろう。下からの草の根的な貢献と上からの制度化の両方が今後、ますます重要になる。

また、私立や非正規学校の位置付けについても検討が必要である。マラウイでは公立校の質の低さに起因して自然発生的に増加しているが、公立以外に頼り切りで良いのかといった疑問も残る。さらに、非障害児との格差や障害児の中にある格差をみていく「公平性」の観点も必要になるだろう。こうしたことを踏まえ、公立校でインクルーシブ教育を実践する意義を考えていきたい。

他には、認知能力を中心とした学習成果を重視する教育観や教育システムに関しても検証する必要があるだろう。試験の成績が進級や就職に大きく影響を与える現在の教育システムでは、標準化されたカリキュラムに順応が難しい学習者は疎外されやすい。教室の中に"手のかかる子ども"がいることで、教師の指導が当該児童に割かれ、他の子どもたちに手が回らないと危惧する保護者は多い。単に試験で良い点を取り、上級学校に進むことだけを想定した教育観学校制度ではなく、非認知能力の視点も含め、バランスの取れた人間形成を志向する教育の実践が求められている。インクルーシブ教育の創造過程がマラウイにおける全体的な教育観や教育システムを再考する契機となることも期待される。

おわりに

本稿では、アフリカ教育学会の第 29 回大会で開催された特別セッションを受けて、典型的なアフリカの国であるマラウイを対象にインクルーシブ教育の受容実態を確認してきた。北欧の国やアジアと比較すると一見すると "遅れている"ように感じるマラウイのインクルーシブ教育であるが、同じようなインクルーシブ教育を導入、実施しなければいけないと焦ることは得策ではない。マラウイの障害観や社会的な包摂観に鑑み、マラウイの文脈に沿ったインクルーシブ教育を創り上げていくことが肝心であろう。

本稿では、特にインクルーシブ教育の鍵である教員に着目して論を進めてきたが、特別セッションでも言

及されたように、良い教員を養成して適切に配置するだけではなく、「いかに教員を支えるか」という視点も 重要である。ただでさえ、教員いじめと揶揄されるマラウイにおいて、特別手当もないまま、導入されるイ ンクルーシブ教育を成功させるためには、学校現場で奮闘する教員を地域、政府、保護者、子どもたち、援 助関係者、全員で支援していくことが肝要である。

謝辞

本稿で活用した調査、分析にかかる費用は、科研費基盤 A「アフリカ・アジア諸国における教育の普遍化 と格差に関する国際比較研究」(代表:澤村信英、大阪大学)を活用させて頂きました。関係各位に伏して御 礼申し上げます。

注

- 1) 本分析に用いたデータは、マラウイの統計局が米国国際開発庁(USAID)、UNICEF、世界銀行の支援の下、収集した量的データである。National Statistical Office (2017) *Malawi Demographic and Health Survey 2015-16*. National Statistical Office Zomba, Malawi and The DHS Program ICF Rockville, Maryland, USA. 当該データは、マラウイ人口保健調査(Malawi Demographic and Health Survey) という 1992 年から定期的に実施されている大規模調査で収集され、対象となったマラウイの約 3,000 世帯に、何らかの障害を抱えた子どもは3,500 人程、含まれている。今回の調査で示したデータは 2015 年から 2016 年にかけて収集された最新のデータである。本分析に関する詳細な報告は、川口・丹羽(2020)を参照されたい。
- 2) 本節で引用しているインタビュー調査の結果は、川口・黒田(2013)に詳細を記している。

参考文献 · 参考資料

- 川口純(2012)「教員養成課程の改定が教員の質に与える影響について-マラウイの初等教員養成政策を事例 として-」博士論文、早稲田大学大学院アジア太平洋研究科.
- 川口純・黒田一雄(2013)「国際的教育政策アジェンダの現地適合性について-マラウイのインクルーシブ教育政策を事例に-」日本比較教育学会『比較教育学研究』46号、61-79頁.
- 川口純・丹羽勇人(2020)「教育格差の中にある格差—マラウイの初等教育への就学実態を事例に—」『国際開発研究』29巻2号、63-74頁.
- Filmer, D. (2005) *Disability, Poverty and Schooling in Developing Countries Results of 11 countries Household Survey.*Discussion Paper, SN No.53620, Washington D.C: World Bank.
- National Statistical Office (2017) *Malawi Demographic and Health Survey 2015-16*. National Statistical Office Zomba, Malawi and The DHS Program ICF Rockville, Maryland, USA.
- Malawi, MoEST (Ministry of Education, Science and Technology) (2006) *National Policy on Equalization of Opportunities for Persons with disabilities*. Lilongwe: Malawi.
- Malawi, MoEST (Ministry of Education, Science and Technology) (2010) Education Statistics 2010 Education Management Information System (EMIS). Malawi.
- Malawi, MoEST (Ministry of Education, Science and Technology) (2016) *National Education Policy*. Lilongwe: Government Printer.
- Malawi, MoEST (Ministry of Education, Science and Technology) (2017) *The Education Statistics Bulletin*. Lilongwe: Malawi.
- Malawi, Ministyry of Fiance (2021) Annual Public Debt Report for the 2019/2020 Financial Year, Lilongwe: Malawi.
- Malawi, MoEST (Ministry of Education, Science and Technology) (2022) Education Statistics 2022 Education Management Information System (EMIS). Malawi.

障害のある子どものためのインクルーシブ教育の実践と課題 -エチオピアにおける「特別学級を基盤とした通常学級」を事例として-

利根川佳子

(早稲田大学社会科学総合学術院)

はじめに

インクルーシブ教育は、国際的に注目を集めており、特に障害のある子どもに対するインクルーシブ教育政策を多くの国が策定している(Slee, 2011 ほか)。近年、インクルーシブ教育が関心を集めている要因の一つとして、2015年に国連総会で採択された「持続可能な開発目標(Sustainable Development Goals: SDGs)」の目標4に、インクルーシブ教育の概念が含まれたことがある。具体的には、目標4は、「全ての人びとにインクルーシブ(包摂的)かつ公正な質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」とされた(UN, n.d.)。2000年に合意された「ミレニアム開発目標(Millennium Development Goals: MDGs)」では、目標2に初等教育完全普及(Universal Primary Education: UPE)を掲げていたが、障害のある子どもやインクルーシブ教育については特筆されなかった。しかしながら、2015年の目標年が近づくと、UPE達成のための「最後の5%」や「最後の10%」といわれる不就学の子どもの層に、障害のある子どもが含まれることがわかり、障害のある子どもに対する教育に注目が集まった(川口2021ほか)。多くの国で障害のある子どもに焦点をあてたインクルーシブ教育政策が策定され、障害のある子どもの通常学校への就学が進められている。

エチオピア連邦民主共和国(以下、エチオピア)でも、障害のある子どもに対する「インクルーシブ教育」が実施されている。エチオピアにおいても通常学校における障害のある子どもの就学は進められているが、他方で、特別学校/学級を通常学校/学級に移行している。このような通常学校/学級への移行に着目し、本研究では関係者の認識を探ることで、現地のインクルーシブ教育における実践の課題を明らかにし、現地の状況に適合したインクルーシブ教育を実現するための方策について一定の示唆を導くことを目的とする。また、本研究ではインクルーシブ教育の文脈での教育の場に関する議論も踏まえながら、特に低所得国におけるインクルーシブ教育を検討する。

次節では、まずインクルーシブ教育の定義を確認し、通常学校/学級と特別学校/学級それぞれの教育の場に関する先行研究を整理する。その後、エチオピアにおける障害のある子どもに対する教育を概観する。 次に、研究概要について説明した後、調査結果を詳述し、エチオピアの地域事情にあったインクルーシブ教育を実現するための方策について示唆を導く。

1. 先行研究と分析視角

1.1. インクルーシブ教育における教育の場に関する議論

インクルーシブ教育の定義には様々なものがある。例えば、D'Alessio et al. (2018, p.17) は、二つの定義を示している。一つは、「『特別な教育的ニーズ』や『障害』を有すると特定された子どもを主流化し、支援を提供するプロセス」と定義している。二つ目の定義は、「学習や参加に対する既存の障壁を特定し、取り除くことから始まる、教育システムの変革プロセス」である。前者は、特別なニーズや障害のある子どもに焦点をあてた実際の支援に重きを置いている。後者は、全ての子どもを対象とし、根本的な問題を解消し、教育システム全体を変革することを目的としている。Walker (2014, p.15) も、後者の定義と同様に、「個々の生徒の異なるニーズに対応するために、学校における文化、政策、実践を変革する必要性と、その可能性を阻害する障壁を取り除く義務」を強調している。これらの定義は、インクルーシブ教育のアプローチを議論する上で大変重要である。しかしながら、インクルーシブ教育の具体的な実施について、明確な要件や単一のモデルが示されているわけではない。そのため、多くの国では国際的な合意に基づき、全ての子どもが居住地

域の通常学校で教育を受けることに焦点をあてている。

例えば、1994年の「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声明には、特別な教育的ニーズがある子どもは、そのニーズを満たすことができる「通常学校へのアクセスがなければならない」と明記されている(UNESCO & Ministry of Education and Science in Spain 1994, p.viii)。さらに、「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」をつくり上げると同時に「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」であるとサラマンカ声明に記されている(国立特別支援教育総合研究所 n.d.)。

そして、2006年の国連総会で採択された「障害者の権利に関する条約(Convention on the Rights of Persons with Disabilities: CRPD)」第24条は、締約国はインクルーシブ教育制度を整備し、障害のある人びとが、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、インクルーシブで質が高く、無償の初等及び中等教育を享受できることを目指している(外務省2022,28頁; UN,2006)。第24条では、通常学校を強調しているわけではないが、「自己の生活する地域社会」で教育を受けるということは、特別学校/学級の数が限られている低所得国では、障害のある子どもは地域の通常学校で教育を受ける必要があると解釈できる。WHO(2011, p.210)も「インクルーシブ教育は、居住コミュニティの学校で全ての子どもを受け入れることを目指す」と述べている。

そのため、多くの国で、障害のある子どもを通常学校で受け入れる「インクルーシブ教育」が実施されている。さらに、通常学校で障害のある子どもを就学させると同時に、特別学校/学級を閉鎖している国がある。例えば、ノルウェー(Takahashi et al., 2013)、ギリシャ(NESSE Network of Experts, 2012)、イタリア(NESSE Network of Experts, 2012)、南アフリカ(Mebrat & Dawit, 2019)などが、特別学校/学級を閉鎖、もしくは特別学校/学級数を削減する政策を実施している。

1.2. 障害のある子どもが通常学校/学級で教育を受ける意義

しており、実際に向上を実感している教員もいた(Tonegawa, 2019)。

先行研究によれば、通常学校で障害のある子どもとない子どもが同じ教室で教育を受けることには、大きく四つの意義がある。それは、①人権的側面、②非認知能力の獲得、③障害のある子どもに対する将来の社会参加への期待、④管理・財政の効率性である。

第一に、子どもの人権保障の観点である。これは、教育は基本的人権であるから、全ての子どもが同じ環境で共に教育を受けるべきだという考えに基づいている(黒田 2014 ほか)。サラマンカ声明でも、このような人権の観点に基づき、障害のある子どもとない子どもが共に教育を受けることの重要性が強調されている。第二に、障害のある子どもとない子どもの両者に対する社会性やコミュニケーション能力などの非認知能力の獲得である(Boer et al., 2010; Scheepstra et al., 1999 ほか)。筆者が以前に実施したエチオピアの調査においても、教員や保護者が、障害のある子どもとない子どもの両者に、コミュニケーション能力の向上を期待

第三に、障害のある子どもに対する将来の社会参加である(Boer et al., 2010; Scheepstra et al., 1999)。この観点は、二点目とも関連している。障害のある子どもが社会性やコミュニケーション能力を身につけることで、より容易に社会参加できると期待されている。つまり、共に教育を受けることで、インクルーシブな社会の形成が促進されるという考え方である(Ainscow, 2005 ほか)。これは先述したサラマンカ声明で示されたインクルーシブ社会の構築の考え方とも重なる(UNESCO & Ministry of Education and Science in Spain, 1994)。

2012 年にエチオピアで策定された「特別なニーズ/インクルーシブ教育戦略」では、エチオピアにおけるインクルーシブ教育の目的は「質が高く、適切であり、そして公正な教育とトレーニングを、特別なニーズがある全ての子ども、若者、成人に対して提供し、最終的には彼らが国家の社会経済の発展に本格的に参画できるようなインクルーシブ教育制度を構築すること」だと明記されている(MoE, 2012b, p.12)。これは、「インクルーシブ教育」によって、障害のある子どもを含む全ての子どもが社会に参加し、さらには国の将来の発展に寄与することへの期待を示している。裏を返せば、障害のある子どもを特別学校/学級で教育することは、障害のある子どもを隔離し、社会的な疎外につながることを意味している(Jenkinson, 1997 ほか)。

第四に、管理・財政の効率性である。障害のある子どもとない子どもを通常学校の同じ教室で教育することは、管理上も費用面でも効率的であるという考え方である。裏を返せば、通常学校と特別学校が併存する教育制度は、管理、組織構造、サービス提供、財政面において非効率であるという考えに基づく (OECD, 2000; Peters, 2004 ほか)。サラマンカ声明においても、全ての子どもを通常学校で教育した場合の効率性についての明記がある (UNESCO & Ministry of Education and Science in Spain, 1994)。実際に、通常学校よりも特別学校の

方が、費用がかかるという様々な国のデータがある (OECD, 2000; WHO, 2011 ほか)。Lipsky and Gartner (1999) も、特別学校にかかる高コストが、学校制度の再構築における障壁であると指摘している。例えば、日本では、特別支援学校の生徒一人当たりの学校教育費は、通常学校の生徒の約7.5 倍である (文部科学省2020)。特別学校は、特別なニーズがある生徒のための教育補助器具などを備えているほか、1 学級あたりの生徒数が少ないため、費用は通常学校より高くなる。しかしながら、通常学校において、障害のある子どもを受け入れ、必要な支援や安全な環境を提供すれば当然費用がかかるため、一概に特別学校と障害のある子どもを受け入れる環境や体制が整備されていない通常学校を比較することには注意を払う必要がある。WHO (2011) も、費用対効果や効率性についてのさらなる研究の必要性を強調している。

1.3. 障害のある子どもが特別学校/学級で教育を受ける意義

先行研究によると、障害のない子どもと分離して、障害のある子どもを特別学校/学級で教育する主な意義は、①障害種に応じた必要な技能の習得、②自尊心やアイデンティティの確立、③教育の選択肢の拡大、の三点がある。

第一に、特別学校/学級では、障害のある生徒は点字や手話、移動訓練など、障害に応じた必要な専門的スキルの習得が可能である場合が多い。特別学校/学級は障害種ごとに設置されていることが多く、特別学校/学級に通う障害のある生徒は、資格を有する教員から自分の障害に必要なスキルを学ぶ場合が多い(Slee, 2011 ほか)。他方、通常学校の多くはトレーニングを受けた教員がいない場合も多く、異なる障害種の子どもが就学する通常学校において、障害のある子ども一人ひとりのニーズに応じた専門的スキルの教育が十分に行われていない(WHO, 2011 ほか)。

第二に、特別学校/学級で同じ障害のあるロールモデルに出会うことができ、障害者としてのアイデンティティや自尊心を確立できるという点である(Jenkinson, 1997)。特別学校の環境は、障害のある生徒にとって、学校施設だけでなく、他の生徒との関係性においても、通常学校よりも安全であると認識される場合もある(UNESCO, 2009; UNICEF, 2016)。これは、通常学校における、障害のある生徒へのからかいやいじめに関係している(Tonegawa, 2022; UNESCO, 2009; WHO, 2011 ほか)。Slee(2011, Chap. 1, Para. 2)も、特別学校は「通常学校の残酷さから逃れるための安全な避難所」であると述べている。つまり、特別学校/学級では、障害のない生徒からのいじめなどもなく、同じ障害を有する仲間の中で、自尊心やアイデンティティを養うことができるという考え方である。

第三に、障害のある子どもに対する教育の選択肢の拡大である。これは教育環境を選択する権利にもつながる。世界ろう連盟は、障害のある子どもが教育環境を選択できることが重要であると主張している (WFD, 2008)。同時に、世界ろう連盟は、インクルーシブ教育の名の下に特別学校が閉鎖され、障害のある子どもが教育の選択肢を失っているとして懸念を示している (ibid.)。Walker (2014) も、特別学校の閉鎖に懸念を示し、特別学校の経験、スキル、資源の重要性を強調している。

他方で、障害のある子どもにとって、教育の場の違いは重要ではないと主張する研究者もいる。Warnock & Norwich (2010, Sec. 3, para. 5) は、「必要なのは、全ての子どもが共通の教育プロジェクトの中に含まれることであって、一つ屋根の下に含まれることではない」と指摘している。つまり、特別学校/学級や通常学校/学級といった教育の場よりも、障害のある子どもを含めた全ての子どもを対象とした教育政策やカリキュラムを重要視している。しかしながら、サラマンカ声明をはじめとする上述したような国際的なアジェンダの影響を受け、多くの低所得国では、障害のある子どもの通常学校への就学という形式に注目した「インクルーシブ教育」が実施されている。

2. エチオピアにおける障害のある子どもに対する教育

2.1. 障害のある子どもの教育状況と教育形態

エチオピアにおける 2018/19 年度の障害のある子どもの初等教育($1\sim8$ 年)就学者数は 31 万 6,271 人であり、総就学率は 11.0%(男性:12.3%、女性:9.7%)である(MoE 2019)。エチオピアの全国レベルでの初等教育の総就学率が <math>119.4%(男性:125.1%、女性:113.5%、UIS n.d.)であることを鑑みると、障害のある子どもの就学率が著しく低いことがわかる。

エチオピアにおける障害のある子どもの教育形態は、主に①特別学校、②通常学校に付属する特別学級、

③通常学校がある。教育省の特別ニーズ教育担当者によると、公立の特別学校は、ろう学校 1 校と全寮制の 盲学校 3 校の合計 4 校のみであり、大変限られている(2021 年 8 月現在)。特別学級数は正式には把握されていない。

2.2. 障害のある子どもに対するインクルーシブ教育の方針と実践

エチオピアは、特に障害のある子どもに対するインクルーシブ教育を中心に推進している。2006 年には、特別ニーズ教育に初めて特化した「特別なニーズ教育プログラム戦略」が発表された。この戦略では、UPE を達成するために、インクルーシブ教育が重要視されている(MoE, 2005; 2006; 2012a)。国際的には、先述した「障害者の権利に関する条約」に、エチオピア政府は2007年に署名、2010年に批准している。

2014 年ぐらいから、首都アディスアベバでは、障害の有無に関係なく、全ての子どもを公立の通常学校で受け入れることを基本方針としている(Tonegawa, 2019)。実情はともかく、方針としては、これまで入学を拒否されてきた障害のある子どもが、近隣の通常学校に入学可能となった。これは、サラマンカ声明で提唱されたように、全ての子どもは居住する地域の通常学校で教育を受けるべきであるという「インクルーシブ教育」の概念に沿ったものである。教育省の担当官も、エチオピアでは「障害者の権利に関する条約」やサラマンカ声明などの国際的潮流の影響を受け、通常学校への統合を進めていると言及した。ただし、その方法として、通常学校への障害のある子どもの就学のみならず、特別学校/学級を通常学校/学級に移行し、通常学校の統合を進めている。教育省の担当官によれば、ろう学校 4 校と通常学校 1 校に付属する聴覚障害のある子どもための特別学級が、障害のない子どもを受け入れる通常学校/学級に移行している1)。

3. 調査概要

3.1. 研究目的と調査方法

本研究ではインクルーシブ教育の文脈での教育の場に関する議論を踏まえながら、インクルーシブ教育の現状と課題の分析を試みる。具体的には、エチオピアにおける特別学級の通常学級への移行に着目し、その関係者の認識を分析することにより、現地のインクルーシブ教育の実践の課題および現地に適合したインクルーシブ教育を実現するための方策を検討することを目的とする。調査対象校として、首都アディスアベバに在る公立小学校(A 校、B 校)を選定した。

本研究では、事例研究法を用いた質的研究デザインを採用し、データ収集方法には、半構造化インタビュー、フォーカス・グループ・ディスカッション、学校及び教室での参与観察などを実施した。主な現地調査は、2019 年 2 月から 3 月にかけて実施した。調査対象者は、教育省の特別ニーズ教育担当官 1 名、A 校及び B 校の聴覚障害のある生徒の保護者 8 名、障害のない生徒の保護者 8 名、A 校及び B 校の校長 2 名、A 校の副校長 1 名、聴覚障害のある教員 8 名、障害のない教員 8 名の計 36 名である 2)。

3.2. 調査対象校

A 校は、1974年に知的障害と聴覚障害の子どもための特別学校として設立され、現在は 「通常学校」に移行している。2008年頃から障害のない子どもの受け入れが始まった。聴覚障害のない子どもに加え、軽度知的障害などの障害のある子どもが、この新しい「通常学級」で教育を受けている(表 1 参照)。A 校は現在「通常学校」であるが、自閉症や重度の知的障害のある子どものための特別学級は、そのまま特別学級として維持されている。

表 1 A校における「特別学級を基盤とした通常学級」の在籍生徒数(人)(2018/2019年)

学年	障害の 聴覚障	聴覚障害の	難聴のある	知的障害の	重複障害の	計
74	ない生徒	ある生徒	生徒	ある生徒	ある生徒	ĀΙ
1	2	7	1	6	0	16
2	5	6	0	2	0	13
3	1	7	0	2	1	11
4	3	8	0	1	0	12
5	6	7	0	2	0	15
6	4	4	1	0	1	10
7	9	5	0	0	1	15
8	2	3	0	0	0	5
計	32	47	2	13	3	97

(出所) 2019年2月に実施したA校へ聞き取り調査より

B 校は、1910 年頃に設立され、エチオピアで最も歴史のある小学校の一つである。通常学級のほかに、元々聴覚障害のある子どものための特別学級があった。この特別学級は、「通常学級」に移行し、2014 年から障害のない子どもを受け入れている(表 2 参照)。教員や保護者は、この「通常学級」を「インクルーシブ学級」と呼び、既存の通常学級と区別している。なお、既存の通常学級には、聴覚障害以外の障害種(視覚障害、肢体不自由など)の生徒が在籍している。

表2 B校における「特別学級を基盤とした通常学級」の在籍生徒数(人)(2018/2019年)

学年	障害のない生徒	聴覚障害のある生徒	計
1	0	0	0
2	0	0	0
3	1	6	7
4	0	0	0
5	2	5	7
6	2	6	8
7	3	3	6
8	0	0	0
計	8	20	28

(出所) 2019年2月に実施したB校へ聞き取り調査より

A 校、B 校ともに、主な教授言語として手話が使用されている。両校では聴覚障害のある教員とない教員がこの「通常学級」を担当しており、A 校と B 校には、それぞれ 13 名と 7 名の聴覚障害のある教員が勤務している。特別ニーズ教育(Special Needs Education: SNE)の資格を有する教員(以下、SNE 教員)は、A 校と B 校それぞれ 11 名と 14 名である(2019 年現在)。その他に特別ニーズ教育の資格を有していない教員もいる。SNE 教員は手話のトレーニングを受けているが、手話の技能レベルは教員によって異なる。手話と発語 3)を組み合わせて授業を行う聴覚障害のある教員もいるが、発語が困難な聴覚障害のある教員もいる。「通常学級」では、在籍する生徒の多くは聴覚障害があり、障害のない生徒は少数である。特別学級から移行した「通常学級」は、特別学級の性質を基本的に維持し、障害のない子どもを受け入れていることから、本稿では「特別学級を基盤とした通常学級」と呼ぶことにする。

4. 調査結果:「特別学級を基盤とした通常学級」に対する認識

4.1. 聴覚障害のある生徒の立場からみた「特別学級を基盤とした通常学級」に対する認識

(1)「特別学級を基盤とした通常学級」に対する肯定的な認識

聴覚障害のある生徒の立場から、「特別学級を基盤とした通常学級」に対する肯定的な意見として、主に、 ①障害のある生徒による複数のコミュニケーション手段の獲得、②聴覚障害のある生徒とない生徒の間の平 等感、③障害に対する障害のない子どもの理解、の三点が挙げられた。

一点目は、聴覚障害のある生徒が障害のない生徒と同じ教室で共に教育を受けることで、手話に加えて、 追加的にコミュニケーション手段を獲得できるという点である。

他の生徒(障害のない生徒)と共にいると、娘の成長がよくわかるんです。娘は、読話⁴⁾ や手話を使って話そうとしています。娘には、発語、読話、手話の3つの選択肢があります。インクルーシブ学級で学べば、[3つのコミュニケーション手段を]全て向上できます。(B校の聴覚障害のある生徒の保護者、2019年3月6日)

上記の語りでは、障害のない子どもと共に教育を受けることで、コミュニケーション手段が多様になることが言及された。聴覚障害のある生徒同士は、手話でコミュニケーションをとるため、特別学校/学級では発語や読話を学ぶ機会が少ないことが推測される。別の保護者や教員によれば、聴覚障害のある子どもが複数のコミュニケーション手段を身につけることは、聴覚障害のある人とない人が混在する将来の大学生活や社会において、聴覚障害のない人とのコミュニケーションが容易になることが期待されていた。上記の保護者の語りから、子どもが複数のコミュニケーション手段を獲得することを喜んでいる様子がわかる。しかしながら、後述するように、聴覚障害のある複数の教員が、手話の習得レベルについて懸念を示した。

第二に、聴覚障害のある生徒とない生徒の間の平等感である。障害のある子どもの保護者には、通常学校の入学を断られた経験や差別的な態度を受けた経験を有している人も多い。そのような中で、障害のある生徒とない生徒が同じ教室で教育を受けることによって、自分の障害のある子どもが障害のない生徒と平等であると感じ、保護者は喜びを感じていた。学校長や一部の保護者は、平等性について以下のように語った。

特別学級の場合、聴覚障害のある子どもは、[社会において] 自分は特別な存在で、社会 [の多くの人びと] とは違うと感じます。[障害のある生徒とない生徒の] 混合学級では、共に学ぶことができるのが良いです。「私は生産的な市民だ、私は特別ではない、他の市民と同じように大切な存在なのだ」と [障害のある生徒は] 感じることができます。そうすると障害のある生徒は [学校で] 快適に過ごすことができます。だから混合学級が良いです。分離はよくないと思います。(A 校の障害のない生徒の保護者、2019年3月1日)

他にも、障害のある生徒が平等に扱われることが、障害のある人とない人が調和して暮らす「インクルーシブな社会」につながるという指摘もあった。この観点は、黒田(2014)などが言及している人権の考え方と関連している。

「障害者の権利に関する条約」においても、「障害のある人々が、ほかの者との平等を基礎」として教育を受けられることが強調されており(外務省 2022,28 頁)、障害のある生徒とない生徒両者にとって、平等性は重要である。しかしながら、平等に扱うということは、全ての生徒が同様に扱われ、障害のある生徒に対して個々のニーズに合った配慮がない可能性もある。「障害者の権利に関する条約」が示すように、平等性を基礎としながらも、生徒一人ひとりに必要な支援を提供する公正性を追求する必要があるだろう。

第三に、障害のない生徒が障害を理解することの重要性を複数の教員と保護者が強調した。「特別学級を基盤とした通常学級」で教育を受ける障害のない生徒は、聴覚障害を理解しているため差別をしないと、B校の聴覚障害のある生徒の保護者が語った。さらに、障害を理解し、手話を習得した障害のない生徒は、将来、聴覚障害のある人びとの社会参加に貢献し、障害のある人びとに開かれた社会の実現に重要な役割を果たすかもしれないと語る聴覚障害のある生徒の保護者もいた。障害のない生徒が、障害のある生徒と共に教育を受けることで、障害についての認識が地域に広がることが期待されていた。そのような認識も影響し、聴覚障害のある生徒の保護者は、障害のない生徒が手話を学ぶことを歓迎している。

(2)「特別学級を基盤とした通常学級」に対する否定的な認識

これまで聴覚障害のある生徒の立場から「特別学級を基盤とした通常学級」について肯定的な意見を示したが、同時に否定的な意見もあった。その理由は主に、①生徒の学習理解度の差、そして②聴覚障害のある生徒の手話習得、の二点である。

一点目は、障害のある生徒とない生徒の学習理解度の差である。アディスアベバでは、障害のない子どもの多くが就学前教育を受けているのに対し、障害のある子どもの多くは就学前教育を受けていないことから、障害のある生徒とない生徒との間に、就学前の準備の差がある。この点が学習理解度の違いの一要因となっている可能性がある。実際に、「特別学級を基盤とした通常学級」に在籍する障害のない生徒の多くは、就学前に幼稚園に通っている。幼児教育が就学準備となることは国際的に認識されている(UNESCO, 2004)。

教員からも、障害のある生徒とない生徒が同じ教室で共に教育を受けることは、学習理解度の違いから難 しいという以下のような語りがあった。

授業をしていると、障害のない生徒はすぐに理解し、聴覚障害のある生徒は[すぐに]理解できない。 聴覚障害のある生徒に理解させようと思ったら、[その間に]聴覚障害のない生徒を退屈させ、失望させ ることになる。(B校の聴覚障害のある教員、2019年3月5日)

エチオピアでは、前期初等教育(1~4年)において自動進級が採用されており、その学年で達成すべき認知能力が十分でない場合でも、自動的に次の学年に進級することができる。その学年で求められる認知能力が不足したまま、障害のある生徒が次の学年に進級する場合もあり、結果としてその生徒の学習を妨げる可能性がある。

二点目は、聴覚障害のある生徒による手話の習得である。「特別学級を基盤とした通常学級」において、教員や保護者から不満が寄せられていたのは、聴覚障害のある生徒による手話の習得が不十分であるという点である。これは、先述した複数のコミュニケーション手段を聴覚障害のある生徒が学ぶことの負の側面かもしれない。障害のない生徒と共に教育を受ける現在の学習環境では、聴覚障害のある生徒の第一言語である手話を学ぶ機会が十分に確保されてないことを聴覚障害のある教員も危惧していた。

聴覚障害のある生徒のためには、幼稚園から 4 年生(前期初等教育の最終学年)までは、聴覚障害のある生徒のみで勉強したほうがいいと思います。これはとても重要なことで、聴覚障害のある生徒の第一言語は手話だからです。健聴者と一緒にすると、[手話を]理解するのが難しいのです。(A 校の聴覚障害のある教員、2019 年 3 月 1 日)

上記の語りでは、聴覚障害のある生徒の手話上達のためには、障害のない生徒と別々に学習することの重要性が強調された。また、教員による手話と発語の両方を使った指導に聴覚障害のある生徒が戸惑っていると語る保護者もいた。このような語りから、通常学級にて障害のある生徒とない生徒が共に教育を受ける場合においては、障害のある生徒のみを対象とした障害に応じた専門的なスキルの教育の必要性が示唆された。

4.2. 聴覚障害のない生徒の立場からみた「特別学級を基盤とした通常学級」に対する認識

(1)「特別学級を基盤とした通常学級」に対する肯定的な認識

障害のない生徒の保護者は、「特別学級を基盤とした通常学級」に対して概ね肯定的な認識を有していた。 理由は主に、①障害のない生徒の非認知能力の獲得、②障害のない生徒の手話の習得、③外部機関による追加的支援、④提供される教育の質、の四点であった。

一点目は、障害のない生徒に対する非認知能力の向上の期待である。先行研究で指摘されているように (Boer et al., 2010; Scheepstra et al., 1999; Tonegawa, 2019 ほか)、保護者や教員は、障害のない生徒が社会性や コミュニケーション能力を向上することを期待していた。そして、校長や保護者は、障害のない生徒が障害 のある生徒に対して肯定的な認識や態度を示していることに注目していた。

二点目は、手話を使った指導が行われる環境に対して、障害のない生徒の保護者は魅力を感じていた。特に、聴覚障害を有する家族がいる生徒の場合、家族とのコミュニケーションのために手話を学ばせたいと保護者は考えていた。以下の語りは、障害のない息子が手話を習得することを、聴覚障害のある父親が願っている様子を示している。

私は耳が不自由で、妻も同じように耳が不自由です。私たちは将来のことを考え、息子をこの学校に

通わせることにしました。[この学校では] 息子は手話を学ぶことができます。手話ができれば、私たちとコミュニケーションをとることができ、社会生活にも役立ちます。(A 校の障害のない生徒の聴覚障害のある保護者、2019 年 3 月 2 日)

さらに、聴覚障害のある家族がいない場合にも、障害のない生徒にとって、手話の習得がキャリア形成に 有効であると認識されていた。手話の習得によって、将来の職業選択の幅が広がることへの期待が、以下の 語りから読み取れる。

聴覚障害のない生徒には様々な利点があります。例えば、通訳になったり、NGO に就職したり、障害に関する専門家に [将来] なることができます。彼らにとっては利点があるのです。 (A 校の聴覚障害のある教員、2019 年 3 月 2 日)

このように、聴覚障害のない生徒にとって手話は有用なスキルであると認識され、障害のない子どもを持つ保護者には、手話学習に肯定的な人も多い。

第三に、両校が現地 NGO や国際 NGO から多くの外部支援を受けている点である。両校は、元々特別学校 /学級だったことから、障害のある生徒を対象にした支援が外部から多く入っていた。そのような支援は現 在も継続され、障害の有無に関係なくすべての生徒に提供されている。具体的な支援内容は、制服、文房具、 給食の無償提供などである。

以前子どもが通っていた学校では、給食がありませんでした。給食があるのはこの学校だけでした。 私はシングルマザーで、多くの問題を抱えています。私は、[自分の子どもが] この学校で教育を受ける ことを強く希望しています。娘もこの学校で学んでいます。娘もこのサービス(給食)の恩恵を受けて います。(A 校の障害のない生徒の保護者、2019年3月2日)

それ(制服の無料提供)は[この学校の]良いところです。以前は、9月(新学期開始)になると制服について心配していました。(中略)娘は朝食のほかに昼食も学校で食べています。(B校の障害のない生徒の保護者、2019年3月8日)

上記の語りにあるように、両校における外部支援は、経済的困難に面する保護者にとって魅力であることがわかった。障害のない生徒にとって、こうした外部支援が入学の主な動機になっていることを学校長も指摘した。

第四に、質の高い教育を求める保護者が、障害のない子どもを「特別学級を基盤とした通常学級」に入学させていることがわかった。多い場合には 1 学級 100 人の生徒が在籍している通常学級に比べ、「特別学級を基盤とした通常学級」の生徒数は 1 学級当たり $5\sim16$ 人であり、大変少人数である(表 1、表 2 参照)。そのため、教員が生徒一人ひとりにより目を配ることができると保護者は期待していた。

学校長によると、「特別学級を基盤とした通常学級」では、障害のない子どもを受け入れるための明確な規定はなく、誰でも入学できる。しかしながら、1学級の生徒数が少人数であるため教員の目が行き届き、生徒に配慮できるという点で、学習障害や行動障害、情緒障害の可能性のある子どもが、「特別学級を基盤とした通常学級」に適しているとB校の校長は語った。

両校の「特別学級を基盤とした通常学級」では、生徒の個別指導計画を作成し、生徒一人ひとりに適した 教育を考えることができる。実際に、障害のない生徒の保護者は、子どもの学力向上に満足していた。特に、 経済的に余裕がなく、子どもを私立学校に通わせることができない家庭にとって、配慮された質の高い教育 を受けられる場であることが推測される。そのため、既存の公立通常学校ではなく、「特別学級を基盤とした 通常学級」を積極的に選択する障害のない子どもの保護者もいた。

(2)「特別学級を基盤とした通常学級」に対する否定的な認識

障害のない生徒の立場から、批判的な認識もあった。具体的には、①母語での言語能力の低下、②手話通訳の役割の負担、の主に二点の問題が提起された。

第一に、障害のない生徒の母語であるアムハラ語の言語能力の低下について、保護者と障害のない教員が 懸念を示した。両校では聴覚障害のある教員がアムハラ語や英語の教科を担当することがある。そのため、 保護者の一部のみならず障害のない教員も、障害のない生徒のアムハラ語の言語能力、特に会話能力を心配 していた。以下の教員の語りがその状況を示している。

聴覚障害のある先生が声を出すのは難しいので、手話しか使いません。その場合、聴覚障害のない生徒が影響を受けます。特にアムハラ語や英語などの言語に関する教科に教員を配置する場合、聴覚障害のない教員を配置すべきだと思います。(A 校の障害のない教員、2019 年 2 月 28 日)

障害のない生徒の保護者には、自分の子どもが家で話さなくなったのは手話による教育の影響だと不満を 語るものもいた。このような状況から、障害のない子どもに対するアムハラ語の教育方法について見直す必 要性が示唆された。

二点目は、聴覚障害のない生徒が学校で手話通訳を担うことである。下記の語りにあるように、校長や教員は、障害のない子どもが通訳を担う場面が多いため疲弊してしまうことを懸念していた。

[障害のない生徒] は、手話通訳することを強いられています。(中略) 先生の中には手話が苦手な先生や、[会話では手話を使うことができても] 教科を手話で教えることができない先生がいます。そのような場合、障害のない生徒に通訳させることがあります。(A 校の校長、2019 年 2 月 27 日)

全校朝会から通訳をするのは、彼ら(障害のない生徒)にとって大変なことです。[障害のない生徒は通訳で] 疲れています。(B 校の障害のない教員、2019年3月4日)

障害のない生徒が授業中に、授業の内容を通訳することもある。実際に、筆者が授業観察を行った際に、 ラジオ番組を使用して理科の授業が行われていた。障害のない生徒がラジオ番組を聞きながら、その場で手 話通訳し、教員は番組の要点を黒板に書いていた。授業終了後、教員は授業内容について通訳を行った生徒 に簡単なフィードバックを行っていた。教科内容を手話通訳することは、障害のない生徒にとって簡単でな いことは容易に推測できる。校長や教員が手話通訳を担っている障害のない生徒のつらい状況を心配しなが らも、手話通訳を続けさせている背景として、手話通訳を雇用できない財政的及び制度的な問題が考えられ る。また、手話通訳の人材不足も影響があるとみられる。

5. 考察:「特別学級を基盤とした通常学級」の分析に基づくインクルーシブ教育の課題

上述したように、エチオピアの「特別学級を基盤とした通常学級」では、障害のある生徒とない生徒が共に教育を受けることで、障害のない生徒が障害を理解し、障害のある生徒の支援のみならず、障害のある人びとに配慮した社会の実現に貢献できるとして、「特別学級を基盤とした通常学級」を評価する声が聞かれた。さらに、聴覚障害のある生徒の保護者は、障害のない生徒と共に教育を受けることに平等性を感じ、肯定的に受け止めていた。このような観点は、先行研究で示された、障害のある生徒を通常学校に受け入れる際の期待とも重なる(Tonegawa, 2019 ほか)。したがって、障害のある生徒とない生徒が共に教育を受けることの意義を本研究はさらに強調したといえる。

障害のない生徒の立場から見た「特別学級を基盤とした通常学級」の利点として、障害のない生徒の将来の選択肢を広げる可能性のある手話の習得に加え、給食や教材などの外部からの支援が挙げられた。また、1 学級が少人数であるため、教員による個別支援が期待され、質の高い教育が受けられると認識する保護者もいた。このような利点に基づけば、この「特別学級を基盤とした通常学級」は、障害の有無にかかわらず、生徒にとって理想的な「インクルーシブ教育」であるように思われる。

しかしながら、同時に「特別学級を基盤とした通常学級」の課題も明らかとなった。まず、障害のある生徒とない生徒の学習理解度に差があることがわかった。これは、就学前教育の不足による学習準備状況の差に起因している可能性があり、エチオピアでは障害のある子どもが受けることのできる就学前教育が限られていることを示唆した。また、聴覚障害のある生徒が手話、発語、読話を使用する環境では、手話の能力が十分に習得できない可能性について、特に聴覚障害のある教員が危惧していた。教員によっては手話の技能が十分でないことも一因である。本研究では、就学前の学習準備状況の違いに対する配慮、そして障害に応じて必要となる専門的な技能の教育方法について検討する必要性を強調したい。そして、この点については、障害のある生徒が就学している通常学校においても広く検討される必要がある。

聴覚障害のある生徒に対する手話の習得に懸念があったように、障害のない生徒の立場からは、母語の習得について懸念が示された。したがって、母語と手話のバランスを検討する必要性が示唆された。さらに、

障害のない生徒が手話通訳を担うことに対して、障害のある生徒の保護者や一部の教員が批判的な意見を持っていたことから、手話通訳の雇用に係る体制を整備する必要があるだろう。

また、本研究では、障害のない生徒が抱える問題も改めて浮き彫りになった。一般的に公立の通常学校では、1 学級の人数が多いため、教員が生徒一人ひとりに配慮することが難しく、結果的に教育の質が低下している点である。また、本研究では、障害のない生徒が「特別学級を基盤とした通常学級」に通う動機として、朝食と昼食の無料提供、制服や学用品の無料支給が挙げられた。このような状況から、通常学校に就学する障害のない生徒、特に経済的な貧困家庭の生徒が政府や学校から十分な支援が得られず、通常学校に通うことに対して困難に面している可能性が示された。また、障害のない生徒の保護者は、「特別学級を基盤とした通常学級」における 1 学級の人数が少なく、教員が生徒一人ひとりに配慮できる環境を評価しており、それが教育の質の向上につながると認識していた。このように、本研究では、障害のない生徒、特に私立学校に通わせることができない経済的な貧困家庭の生徒が面している課題も明らかにした。

おわりに

本研究は、エチオピアにおける「特別学級を基盤とした通常学級」にかかわる関係者の認識を分析することにより、現地のインクルーシブ教育実践の課題および現地に適合したインクルーシブ教育を実現するための方策の検討を試みた。国際的には、多くの国がインクルーシブ教育推進のために、障害のある子どもが通常学校に通うことができるよう、特別学校/学級を閉鎖もしくはその数を減らしている。これは、サラマンカ声明をはじめとする国際的アジェンダが一因である。エチオピアでも、既存の通常学校に障害のある子どもを積極的に就学させているが、他方で、特別学校/学級の閉鎖ではなく、在籍する障害のある生徒がその特別学校/学級にとどまり、障害のない生徒を受け入れることによって「インクルーシブ教育」を実施している。さらに、そこでは特別学校/学級の特徴を維持している。このような「インクルーシブ教育」の実践は、他の多くの国とは異なる。教育省の担当官によれば、エチオピアでは、資源が限られているため、迅速かつ抜本的なインクルーシブ教育の推進は困難であるという。そのため、インクルーシブ教育が緩やかに実施されており、このような「特別学級を基盤とした通常学級」がうまれている。この状況は、エチオピアにおけるインクルーシブ教育の文脈化といえるだろう。

サラマンカ声明では、全ての子どもに対して通常学校での教育へのアクセスを与えることを求めており、同時に UPE を達成するために、低所得国の多くは、障害のある子どもを無批判に通常学校へ受け入れる「インクルーシブ教育」を推進してきた。しかしながら、サラマンカ声明は、「全ての子どもは、教育を受ける基本的権利をもち」、特別な教育的ニーズをもつ子どもは、ニーズに合致した教育機会を得ることを重視している(国立特別支援教育総合研究所 n.d.)。また、2030 年を目標年とする SDGs の目標 4 には、インクルージョンとともに、教育の質も含まれている。子ども一人ひとりの特別なニーズに配慮した教育は質の高い教育だといえるだろう。地域の事情を考慮しながら、それぞれの国が独自の「インクルーシブ教育」を展開する必要がある。

本研究で示した、一部の特別学校/学級を通常学校/学級に移行したエチオピアの事例を通じて、インクルーシブ教育を実践する上で考慮すべき課題を明らかにすることができた。低所得国におけるインクルーシブ教育の実施の一つの方策として、特別学校/学級を安易に閉鎖するのではなく、特別学校/学級が有する資源や機能の有効性を強調するとともに、より効果的な実施方法について今後の研究で検討したい。

付記

本稿は、Tonegawa, Y. (2022). Inclusive Education Focusing on Children with Hearing Impairment in Ethiopia: Local Response to the International Agenda. *Nilo-Ethiopian Studies*, 27, 1-18. の内容を加除修正したものである。

謝辞

本研究は、科学研究費基盤研究 A「アフリカ・アジア諸国における教育の普遍化と格差に関する国際比較研究」(研究代表者:大阪大学 澤村信英教授)、科学研究費基盤研究 B「経済開発と資源の重層的ガバナンスに関する人類学的研究—エチオピアの事例から」(研究代表者:大阪公立大学 宮脇幸生教授)の一部助成金を活用させていただいた。関係各位に御礼申し上げたい。また、本研究において、エチオピアの対象校の関

係者及び保護者、教育省担当官から多大なる協力をいただいた。ここに記して深く感謝の意を表したい。

注

- 1) 教育省担当官によると、対象校のほかに、ティグライ州のろう学校2校とハラール州のろう学校1校が「通常学校」に移行している。
- 2) 本研究では A 校の「通常学級」に在籍している知的障害や重複障害のある生徒を調査対象に含めることができなかった。聴覚障害以外の障害種の生徒についても、今後の研究に取り込んでいく必要がある。 さらに、本研究では生徒へのインタビューを実施することができなかった。今後の研究では生徒自身の視点を取り入れ、より研究を深めたい。
- 3) 発語とは、聴覚障害のある人が声を出して話し、健聴者がそれを聞き取ってコミュニケーションする方法 (野沢 1985)。
- 4) 読話とは、唇の動きで人の話を読みとる方法(入谷1985)。

参考文献・参考資料

- 入谷仙介 (1985) 「難聴者コミュニケーションの諸問題」『リハビリテーション研究』50 号 [https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/rehab/r050/r050 016.html#D016] (2022 年 10 月 21 日閲覧).
- 外務省(2022) 障害者の権利に関する条約、条文(和文). [https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf] (2022 年 11 月 4 日閲覧).
- 川口純(2021)「教育におけるインクルージョンと不就学児童の教育戦略」荻巣崇世・橋本憲幸・川口純編著 『国際教育開発への挑戦―これからの教育・社会・理論―』東信堂、53-68 頁.
- 黒田一雄(2014)『「インクルーシブ教育」というグローバルガバナンスの展開』文部科学省ユネスコ政府開発援助ユネスコ活動費補助金事業報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所 (n.d.)「サラマンカ声明」特別支援教育法令等データベース. [https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1 h060600 01.html#sen2 02] (2022年11月4日閲覧).
- 野沢克哉 (1985) 「ろう者コミュニケーションの諸問題」『リハビリテーション研究』50 号 [https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/rehab/r050/r050 022.html] (2022 年 10 月 21 日閲覧).
- 文部科学省(2020)「結果の概要 令和 2 年度地方教育費調査(令和元会計年度)確定値の公表」 [https://www.mext.go.jp/b menu/toukei/001/005/1418002 00004.htm](2022年11月4日閲覧).
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109–124.
- Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181.
- D'Alessio, S., Grima-ferrell, C. & Cologon, K. (2018). Inclusive Education in Italy and in Australia: Embracing Radical Epistemological Stances to Develop Inclusive Policies and Practices. In M. Best, T. Corcoran & R. Slee (eds.), *Who's in? Who's out?: What to Do About Inclusive Education*. Leiden: Brill, pp.15–32.
- Jenkinson, J. C. (1997). Mainstream or Special? Educating Students with Disabilities. New York: Taylor and Francis.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1999). Inclusive Education: A Requirement in Democratic Society. In H. Daniels & P. Garner (eds.), *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*. London: Kogan Page, pp.12–23.
- Mebrat, G. & Dawit, N. (2019). The contribution of cluster resource centers for inclusion: the case of Atse Sertse Dingil cluster primary school, Ethiopia. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(2), 31–38.
- Ministry of Education (MoE) (2005). Education Sector Development Program III (ESDP III): Program Acton Plan. Addis Ababa.
- Ministry of Education (MoE) (2006). Special Needs Education Strategy. Addis Ababa.
- Ministry of Education (MoE) (2012a). Reference Material for Special Need/Education Courses. Addis Ababa.
- Ministry of Education (MoE) (2012b). Special Needs/Inclusive Education Strategy. Addis Ababa.
- Ministry of Education (MoE) (2019). *Education Statistics Annual Abstract 2011 E.C. (2018/19)*. Addis Ababa: EMIS and ICT Directorate.
- NESSE Network of Experts (2012). Education and Disability/Special Needs. Policies and Practices in Education, Training and Employment for Students with Disabilities and Special Educational Needs in the EU. Brussels: European

Union.

- OECD (2000). Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools. Paris: OECD Publications.
- Peters, S. J. (2004). Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children. Washington, D.C.: World Bank.
- Scheepstra, A. J. M., Nakken, H. & Pijl, S. J. (1999). Contacts with classmates: the social position of pupils with down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 212–220.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Oxon: Routledge. [Kindle version]. Retrieved from Amazon.com.
- Takahashi, S., Korenaga, K. & Tabe, A. (2013). Inclusive education in north Europe and Japan: current situation and challenges. Symposium Report. *Journal of Special Education Research*, 1(1), 31–34.
- Tonegawa, Y. (2019). Policy and practice of "inclusive education" in Addis Ababa, Ethiopia: an analysis from the perspectives of teachers and parents of children with disabilities. *Nilo-Ethiopian Studies*, 24, 31–45.
- Tonegawa, Y. (2022). Contextualization of inclusive education: education for children with disabilities in Myanmar. *International Journal of Instruction*, 15(1), 365–380.
- United Nations (UN). (n.d.) *Sustainable Development. Department of Economic and Social Affairs*. (Retrieved 6 June 2022 from https://sdgs.un.org/goals/goal4)
- United Nations (UN). (2006) *United Nations Convention on the Rights of Person with Disabilities*. (Retrieved 10 June 2022 from https://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm)
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). (n.d.) *Participation in Education, Education and Literacy. Ethiopia*. (Retrieved 10 June 2022 from http://uis.unesco.org/en/country/et)
- UNESCO & Ministry of Education and Science in Spain (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris.
- UNESCO (2004). Education for All: The Quality Imperative. EFA Monitoring report 2005. Paris.
- UNESCO (2009). Toward Inclusive Education for Children with Disabilities: A Guideline. Bangkok: UNESCO Bangkok.
- UNICEF (2016). Situation Analysis of Children with Disabilities in the Republic of the Union of Myanmar. Yangon.
- Walker, J. (2014). *Equal Right Equal Opportunity: Inclusive Education for Children with Disabilities*. Global Campaign for Education National Education Coalitions.
- Warnock, M. & Norwich, B. (2010). Special Educational Needs: A New Look. In M. Warnock & B. Norwich (eds.), *Special Educational Needs: A New Look. London: Bloomsbury*. [Kindle version]. Retrieved from Amazon.com.
- World Federation of the Deaf (WFD) (2008). WFD Position Paper on Inclusive Education. Approved by WFD Board on 10 May 2018.
- World Health Organization (WHO) (2011). World Report on Disability. Malta.

南アフリカ共和国におけるグローバル化に関わる教育の一考察 - 高等学校段階の Life Orientation の教科書を事例として-

坂口真康

(兵庫教育大学)

要旨

本稿の目的は、南アフリカ共和国(以下、南ア)の高等学校段階の必修教科である Life Orientation の教科書を事例とした分析を通じて、グローバル化に関わる教育について考察することである。その背後には、既存の研究で十分に取り上げられてこなかった南アの具体的事例をもとに、日本(語)でなされてきた上記の教育の理論を一層洗練化する上で参照し得る点を描写することを試みるという狙いがある。本稿で取り上げた上記の教科の教科書の事例分析の結果、例えば、第1に、「市民」概念と「ネイション」概念が様々な形態で採用されていることを指摘する。第2に、「南アフリカ」という「国」概念が、ニュートラルに用いられる場合と意図的に用いられる場合があることを指摘する。第3に、グローバル化に関わる視点が、グローバルからローカルな段階へと移行するのみならず、ローカルからグローバルな段階へも移行していることを指摘する。また、分析結果を踏まえつつ、「ネイション」という枠組みがグローバル化に関わる教育の中で立ち現れるという点が、日本(語)の文脈で理論的に議論されてきた点とも親和的であることなどを指摘する。

キーワード

南アフリカ共和国、グローバル化に関わる教育、高等学校段階、Life Orientation、教科書

1. はじめに

本稿の目的は、南アフリカ共和国(以下、南ア)におけるグローバル化に関わる教育について考察することである。その際、同国の高等学校段階の必修教科である Life Orientation の教科書を事例とした分析を行う。そのことを通じて、本稿では、既存の研究で十分に取り上げられてこなかった南アの具体的事例をもとに、日本(語)でなされてきた上記の教育の理論を一層洗練化する上で参照し得る点を描写することを試みる。大桃(2019,1 頁)は、「グローバル化」を「人の移動や活動、その影響が国境を越えて地球規模で展開すること」と捉え、それが「経済面では各国経済の開放と市場の統合を、文化面では標準化や画一化を進めるとともに、政治面では主権国家の枠組み自体を相対化する力をもつものとして理解されてきた」と整理している。さらに藤原(2016,4 頁)により、「グローバルは、時にして同心円拡大的な空間としてのインターナショナル(国際)と同じ次元で使用されるが、本来は近代的なボーダーの枠組を超えたホリスティックな概念で

ある」と説明されている。これらの議論を踏まえると、「グローバル化」は――例えば「国際化」とは異なり ――「国(民)」といった「ナショナル」な枠組みを超越した視点で社会を捉える現象だと整理できる。

他方、伊豫谷 (2010,896 頁) は、「グローバリゼーションによって国家が衰退するのではない」とした上で、「グローバルなものとナショナルなものとを対抗的に捉えるのではなく、両者の密接な関係をいかに理解するのか、という点に関心が移行してきている」と述べている。同様に、権 (2021,258 頁) により、「冷戦構造の崩壊、国民国家の力の喪失とグローバル化の進行という予想とは裏腹に、現代社会にはグローバル化とナショナル化が同時進行している」とされてきた。他にも、Banks (2008,p.132) によると、グローバル化が進む中で、世界的な移住が活発になり、それが「ネイション国家」の多様性を拡大させ、「ネイションに市民性や市民性教育を再考することを強いている」とされる。さらに、「ナショナリズムが強大であり続けていることから、グローバルかつコスモポリタンなアイデンティティとコミットメントを有する市民の育成は世界中

のネイション国家で議論の的になっている」(ibid., p.132) ともされる。すなわち、グローバル化で説明される現代社会においても、「国民国家」という枠組みは依然として弱まることなく存在していることから、「ナショナル」な枠組みを前提として同現象に関わる出来事(教育)を議論する必要があるといえるのである。

そのような中、吉野(1998,35 頁)は、「伝統的なナショナリズム研究では、ナショナル・アイデンティティがエリート層によって創造され、学校教育を通して伝達される過程が重要視されていた」と述べている。また、北村(2015,114 頁)は、「多文化・多言語・多民族・多宗教の国家においては、国としての統一・統合を図るため、教育を通してナショナル・アイデンティティを形成することが目指されてきた」と指摘している。すなわち、先行研究では、「ナショナル」な枠組みと学校教育との関連が指摘されてきたのである。

本稿が焦点をあてる高等学校段階¹⁾に関しても、菊地ほか(2021,12 頁,14 頁)は、「国際化・グローバル化に対応した後期中等教育政策を提言した政策文書」の分析から、「グローバル化の認識が深まるにつれて、「日本人」の存在を前提とする必要性が国際化の時代に比べて薄れたにもかかわらず、国家統合の原理として日本人としての単一的アイデンティティ」が持ち出されるようになったことなどを指摘しつつ、そのような「矛盾」が、「多様なルーツをもつ生徒が在籍する高等学校を想定するとき、より顕著になり、かつ問題化される」ことを指摘している。つまりは、日本の高等学校段階の政策で「グローバル」という言葉が用いられながらも、「ナショナル」な枠組みとともに強調される「単一的なアイデンティティ」の存在について、多様な背景を有する学習者の存在を想定したときに生じる「矛盾」が指摘されてきたのである。

「矛盾」という観点からすると、「グローバル市民性教育」における「矛盾」も指摘されてきた。同教育については、グローバル化が「市民性」を含めて世界中で様々な影響を及ぼす中、その議論が「アフリカ諸国を含む多くの国々で教育政策の中心」に据えられたとされる(Tsegay & Bekoe, 2020, p.155)。そのような中、同教育を行うことが「愛国主義」の育成との「矛盾」や「未来の世代にネイション独自の歴史と文化を伝達する必要性と重要性」の損失を生み出すという指摘がなされてきた(ibid., pp.148-149)。他方、同教育は「多角的なアイデンティティの重要性」を提示し、「ローカルな市民性と真実の愛国主義をエンパワーする」ともされてきた(ibid., p.155)。いずれにせよ、世界中で隆盛する「グローバル市民性教育」においても、「ネイション」が議論の的とされてきたことが読み取れる。同様に、小玉(2019,99 頁)は、「グローバル化の加速による教育の質の変容」のディレンマの1つとして、「国民国家を単位として制度化されてきた公教育のあり方が、グローバル化する世界の中で大きく問い直されようとしている」ことを挙げている。すなわち、グローバル化を前提とすることで、対象を一国(民)内に限定することには論理的な限界があることから、学校教育にはその制度的成り立ちからの「ナショナル」な枠組みに関わる機能の再考が迫られているのである。

以上のことを踏まえ、本稿では「グローバル化に関わる教育」を、グローバル化社会において「ナショナル」な枠組みを相対化しつつ、人々の多様性を尊重する「市民」の育成に関わる教育と定義した上で議論を展開する。そして本稿では、南アを事例として同教育の内容を可視化し、既存の理論をより洗練化することを試みる。「国際比較」の手法については、「これまで意識されてこなかった日本社会の特徴や問題点を映しだし、現状とは異なるものの見方や制度のあり方が可能であることの気づきを得ることができる」(額賀・恒吉 2021,213 頁)技法であるとされてきた中、本稿で南アを事例に日本(語)での議論の深化を試みることは意義深いといえる。特に、「グローバルな動きが、今日のアフリカの人びとの暮らしに深く影響を及ぼすようになっているのは事実であるが、だからと言ってアフリカの社会の人びとの暮らしが、他の地域や国と同様のものになっていると考えるのは早計だろう」(高橋・大山 2016,405 頁)とされてきたことからも、グローバル化の独自の影響を受けるアフリカ社会の1つの南アを対象とすることには意義があると考えられる。

北村(2015,113 頁)は、「多くの国(とりわけ開発途上国と呼ばれる社会)では教育の拡充を目指すにあたりその量的側面が重視され、いかなる内容の教育を受けているのかといった質的側面に対する関心が低くなりがちであった」ことを指摘しつつ、「教育の質的側面に目を向ける際にも、アカデミックな教科の達成度に対する過度な関心の高さに対して、市民性や道徳、価値といったものをいかに教えるかという問題への関心は必ずしも深まってこなかった」としている。この指摘を踏まえると、本稿は、当事者により「発展途上」と位置づけられることがあり(cf. 坂口 2021b)、日本(語)の文脈に照らし合わせた形での探索が管見の限り十分には行われてこなかった南アに着目しつつ、グローバル化に関わる教育を議論する点で意義がある。

2. 分析の対象と分析の観点

1994年に実施された民主的選挙を経て、制度としてのアパルトヘイト(人種隔離政策)から新たな体制へ

と移行した南アでは、「内部の変革」(アパルトヘイト撤廃後の社会の再構成の課題)に加えて、「外部の変革」 (グローバル化による課題) という 2 つの課題への対応が求められてきたことが Louw により指摘されてい る (Louw, 2004, p.194)。 特に 1999 年にネルソン・マンデラ政権からターボ・ムベキ政権へと移行してからは、 アフリカがグローバル化の中で「経済的に周辺化されている」ことが問題視され、「ローカルな焦点」から「国 際的な焦点」へと舵が切られたとされる (ibid.,p.202)。すなわち、過去に分断された南アの人々のみならず、 グローバル化の中で「ネイション国家」を越える人々を考慮に入れた社会形成が目指されてきたのである。 そのような中、ポスト・アパルトヘイト時代を担う人々の育成が主に学校教育で営まれていくわけである が、数多の学校教育改革の中でもムベキ政権下の2000年代に高等学校段階の必修教科として導入されたこと で「共生」の観点などから注目されてきたのが、Life Orientation である (cf. 坂口 2021a)²⁾。高等学校段階 (10 ~12 年生) のナショナル・カリキュラムである「カリキュラムとアセスメント方針の声明 10 年生-12 年生 Life Orientation」(DoBE, 2011) をもとに同教科の特徴を整理した坂口(2021a) によると、「他者や社会に関係 した自己に関する学業」と定義される同教科には、①「社会における自己の成長」、②「社会と環境に対する 責任」、③「民主主義と人権」、④「キャリアとキャリア選択」、⑤「勉学のスキル」、⑥「体育」という6つ の「トピック」が大枠として設定されている(DoBE, 2011, p.8; 坂口 2021a, 205 頁)。そして、同教科には、 「教室内外の座学やスポーツなどの実践を通じて、『南ア憲法』で謳われている理念を体現するためのトピッ クが設定されている」(ibid., 210 頁) と整理されている。南アでは、「特定の支配集団の不在により、少なく とも憲法上は『ネイション』が規定されなかった」(ibid., 98 頁) とされ、同国にはアパルトヘイトが外国か らの移住者(数的少数者)によってもたらされたことなどから、「ネイション不在の民主的国家」(MISR, 2015, p.42) という名称も与えられてきた。「ネイション不在」の中にあって、「南ア憲法」は南アのグローバル化の 観点から重要な土台となっているといえるが、それを正面から取り上げ、その理念を現実社会で実現するた めに取り組まれているのが、同国の高等学校段階の Life Orientation ということになる。実際、南アの高等学 校段階において「市民性」は主に同教科で教授されてきたことが指摘されている(Cappelle et al., 2011)。以上 のことを踏まえると、同教科がグローバル化に関わる教育という役割を担っていると捉えることができる³⁾。 そして、上記のカリキュラムの内、「グローバル化」に関わる記述として挙げられるのが、例えば 10 年生 の第2学期の学習領域である「社会と環境に対する責任」(DoBE, 2011, p.14)に設定されている内容である。 そこでは、「社会的、建設的そして批判的に考えるスキルは市民の生活に参加する上で不可欠である」とする 中で、スキルの1つとして、「これら[若者と市民]のサーヴィス、プロジェクトと組織への自身の貢献:ロ ーカルそして/あるいはグローバルなコミュニティに否定的な影響を持つ現代の社会的課題に取り組むグル ープ・プロジェクト」(ibid., p.14―― [] 内引用者)などの教育内容が設定されている。ここで見られる ように、高等学校段階の Life Orientation では、「市民」として社会の課題(環境問題を含む)に参加するため のスキルの学習において、「グローバル」(そして「ローカル」)概念が設定されていることが読み取れる。 本稿では、以上の特徴を有する Life Orientation に焦点をあてて、南アの高等学校段階におけるグローバル 化に関わる教育を探索する。その際、「国民教育の役割を重視する伝統的なナショナリズム研究の中で、学校 で用いられる教科書が中心的課題となるのは当然」(吉野 1998.36 頁)とされてきた教科書に焦点をあてる。 現在までにも高等学校段階の Life Orientation の教科書に関する研究が行われてきた。例えば Bromley et al. (2011) は、「ポスト・ナショナルな環境の強調」の教科書の例として、2008年の南アの10年生の同教科の 教科書の記述を提示しつつ、「市民性教育」の4分の1が「グローバルな環境主義」に割かれていることや、 南ア国内の問題よりもグローバルな問題が強調されていることを指摘している。それらの研究は、グローバ ル化の観点から南アの高等学校段階の Life Orientation の教科書を対象とした研究ではあるものの、本稿が取 り上げるナショナル・カリキュラムよりも前の教科書の探索である点でさらなる検討が必要であるといえる。 他方、日本(語)の文脈と照らし合わせながら実施された南アの高等学校段階の Life Orientation の教科書 の先行研究としては、主に「共生」の観点からの探索が行われた先述の研究(坂口 2021a)が挙げられる。そ こでは、本稿で焦点をあてるグローバル化に関わる教育の観点から、「『国民』や『市民』という概念は登場 せず、『人々 (people)』といった言葉でもってグローバルな現象が説明されていることが特筆できるだろう― —ただし、『南アフリカ』や『国 (家)』という記述は登場する」(ibid., 294 頁) ことなどが指摘されてきた。 とはいうものの、同研究が探索していない教科書の探索の余地は残されていると考えられる。そこで、本稿 では、先行研究(ibid.)の議論や分析の枠組みを参照しつつも、管見の限り既存の研究では十分に探索されて

本稿では、上述の南アのナショナル・カリキュラム(DoBE, 2011)に準拠した『学習者の本』(以下、教科

こなかった他の出版社の教科書を対象とした研究を展開する。その背後には、可能な限り多くの具体例を可

視化することで、既存の理論を洗練する際の資源の選択肢をより多く得るという狙いがある。

書) 4)の内、Shuter & Shooter Publishers (以下、Shuter & Shooter 社) から出版された Shuter's Top Class Life Orientation Learner's Book の 10 年生版、11 年生版、12 年生版の教科書を分析・考察の対象とする (表 1)。

表 1 本稿で分析・考察の対象とする南アの高等学校段階の Life Orientation の教科書の一覧

10 年生版の教科書: Shuter's Top Class Life Orientation Grade 10 Learner's Book (Doubell et al., 2011)

11 年生版の教科書: Shuter's Top Class Life Orientation Grade 11 Learner's Book (Martinuzzi et al., 2012)

12 年生版の教科書: Shuter's Top Class Life Orientation Grade 12 Learner's Book (Bird et al., 2013)

Wilmot & Naidoo (2017, p.3) は Shuter & Shooter 社を「トップの出版業者」の教科書の 1 つとして説明して いる。また、Trædal et al. (2022, p.100) にもとづくと、坂口 (2021a) でも対象とされている Maskew Miller Longman は、「主流の国際的な出版社」であり、Shuter & Shooter 社は「独立した南アフリカの出版業者」とし て位置づけられる。これらを踏まえると、既存の日本(語)の文脈での研究(ibid.)で取り上げられた国際的 なトップ・セールスの出版社ではなく、これまで十分に取り上げられてこなかった南ア国内のトップ・セー ルスの出版社の教科書を取り上げるという点、つまり、グローバル化に関わる教育について国際的な出版社 と南ア国内の出版社が提示するものの異同を視野に入れつつ探索するという点に本稿の独自性と意義がある。 ところで、日本(語)以外の文脈で、本稿が取り上げる Shuter & Shooter 社の高等学校段階の Life Orientation の教科書に関する研究としては、例えば Potgieter & Reygan (2012) が挙げられるが、そこでは、「性」の多様 性の観点から、Life Orientation の 7 年生から 12 年生までの教科書を分析した研究が行われている。同研究で は、Shuter & Shooter 社の教科書が Oxford University Press の教科書とともに、「性」の多様性の観点からの「市 民性」を育成する上で「新たな領域を開拓する可能性を有している」(ibid., p.47)として、その特異性が指摘 されている。他にも、本稿が取り上げる教科書を対象としている研究としては、坂口(2021a)でも言及され ている Russell et al. (2019) の研究が挙げられる。同研究では、12 年生版の Shuter & Shooter 社の教科書 (Bird et al., 2013) を含んだ 6 年生から 12 年までの Life Orientation の教科書を対象にした研究が行われ、「人権教 育」の観点から「グローバル」と「ナショナル」な視点での「人権」の探索がなされている(Russell et al., 2019) −ただし同研究では、「市民」概念や「ネイション」概念の批判的検討がされているとは言い難い。ここで 示したとおり、表1の教科書は先行研究でも言及されているが、対象学年が限定的であったり、本稿の探索 課題とは異なったりする。表 1 の 10 年生から 12 年生までの Life Orientation の教科書をグローバル化に関す る教育の観点から包括的かつ仔細に検討した研究――さらには日本(語)の文脈に引き付けた研究――は管 見の限り見られない。そのような研究の限界を乗り越える試みである点にも本稿の独自性と意義がある。

表 1 の教科書の探索に際して、本稿では先行研究の議論を参照しつつ、次の分析の観点を設定する。まず は、グローバル化の中で見え隠れする「ナショナル」な枠組みに注視した分析である。その際、冨成(2016, 103 頁, 107 頁)により、ナショナリズムに関わる批判的言説分析においては、「集団的アイデンティティを確 立する表現」として、「英語の人称代名詞 we と they の使い分け」が注目されることが多いとされることを踏 まえる。すなわち、「私たち」という用語とともに「国」や「ネイション」に関わる出来事について描写され ている記述を探索する。次に、グローバル化における「国」/「ネイション」というナショナルな枠組みを 超越する際に採用されてきた「市民」概念に着目した分析である。木村(2014,222頁)は「グローバル教育」 に関わる研究の課題の1つとして、「国民の育成と市民の育成との関係をどのようにとらえ、どのような実践 を構想する必要があるのかを明らかにすること」としている。この指摘からは、グローバル化に関わる教育 を議論する際には、「国」/「ネイション」概念、さらには「市民」概念がいかように描写されているのかを 探索する必要があることが提示できる。加えて、「ネイション・フォーメーション」は、「様々な時代と異な る国家の『進化の段階』の異なる社会的アクターによって異なる解釈が与えられてきた」中、「ネイションは 国家、国、地理的実体と同等のものとして扱われてきた」とされる一方で(MISR, 2015, p.26)、「ネイション 国家」は「領土の境界線がアイデンティティ、言語と文化を共有する人々(ネイション)の間の境界線を定 めるとするアイデア」(Bromley, 2014, p.10)であるという説明もなされてきた点にも着目する。すなわち、「ネ イション」概念の立ち現れ方(「国」概念または「人間」集団との結びつき方)についても探索する。

以上の観点に加えて、上述した南アの高等学校段階の Life Orientation の先行研究(坂口 2021a)の分析の枠組みを参照しつつ、本稿では、①「市民」概念と「ネイション」概念に関わる記述、②「国」概念に関わる記述、③「国」/「ネイション」の枠組みを超え得る概念に関わる記述、の 3 点から表 1 の教科書を探索する。なお、本稿では、これらの観点から特に象徴的な記述に焦点をあてた探索を展開する 5。具体的には、表 1 の教科書を対象として、「市民(citizen)」、「ネイション(nation)」、「国(country)」、「国家(state)」、「私た

ちの (our)」、「南アフリカ (South Africa)」、「アフリカ (Africa)」、「世界 (world)」、「地球 (Earth)」、「惑星 (planet)」、「グローバル (global)」、「ゼノフォビア (xenophobia)」といった単語が使用されている箇所を重点的に抽出し、データ化した。本稿においては、それらの単語が含まれる記述の中から、グローバル化に関わる教育という観点から特に象徴的な記述に焦点をあてた分析・考察により得られた結果について整理する。

3. 分析の結果

3.1. 「市民」概念と「ネイション」概念に関わる記述

はじめに、表 1 の教科書における「市民」概念と「ネイション」概念に関わる記述を整理する。例えば、 10 年生版では、「市民」概念に関して、次の記述が見られる。

政治的権利: あなたは、あなたの選択した政党を支持することができます。もしあなたが<u>市民</u>であり、 最低 18 歳であれば、あなたは投票することができます。(Doubell et al., 2011, p.24)

また、11 年生版では、「国の全ての市民は、その国の統治に何かしらの方法で参加することができます」(Martinuzzi et al., 2012, p.69)、「南アフリカの市民である 18 歳以上の全ての人は、投票する権利を有しています」(ibid., p.69)や、「それらの組織[ローカルな政府内のコミュニティに根差した組織]の目的は、政府がその市民に対して説明責任があることを確実にするために、社会を改善させるとともに『番犬』の役割を演じることです」(ibid., p.76)という記述が見られる。さらに、12 年生版では、「もし全ての南アフリカ人が責任ある市民であり、全ての成員の生活状態と権利を向上させるために協働したとすれば[…]」(Bird et al., 2013, p.76)といった記述が見られる。これらの記述からは、「市民」概念と「南アフリカ(人)」、「政府」や「権利」といった用語との結びつきが見られることが指摘できる。

他方で、「ネイション」概念に関しては、例えば 10 年生版では、「<u>ナショナル</u>または州のチームでのプレーを向上し得る意見やアイデアを有していた人は何人いますか」(Doubell et al., 2011, p.162)というスポーツに関する記述が見られる。また、12 年生版では、「<u>南アフリカ</u>はそのように文化的に多様な<u>ネイション</u>であることから、そこにはたくさんの異なるコミュニケーション・スタイルと認識があります」(Bird et al., 2013, p.15)、「いかなる<u>ネイション</u>の政府も明らかに社会と環境の問題に対する責任を有しています」(ibid., p.82)、「<u>南アフリカ</u>は、スポーツを楽しむ<u>ネイション</u>です」(ibid., p.101)や、「[南ア憲法の『緊急事態宣言』」要約の中で]<u>ネイション</u>の寿命 [life] が戦争、侵略、将軍の謀反、混乱、自然災害や他の公的危機により脅威にさらされている」(ibid., p.273)という記述が見られる。さらに、11 年生版では、「タウンシップに足を踏み入れたことが一切なかった人々が、ソウェトのスタジアムの群集に加わり、<u>私たちの虹のネイション</u>を真に象徴する形でパーティをし、一丸となりました」(Martinuzzi et al., 2012, p.84)という記述や、次の記述が見られる。

ネイション・ビルディングは、**国家**の権力を使ってナショナルなアイデンティティを形成するプロセスを意味します。このプロセスは、**国家**内の人々の統一化を目指します。(ibid., p.88)

これらのことからは、「ネイション」概念に関しては、「南アフリカ」という「国」概念とともに、「人々」という記述に見られるように、「人間」集団との結びつきが見られる。すなわち、「ネイション」が、「国」という共同体を説明する概念として設定されていると同時に、そのような共同体を形成する「人間」集団を説明する概念としても設定されていると捉えられるのである。そして、以上のことを整理すると、「市民」概念は比較的ニュートラルな概念として用いられている一方で、「ネイション」概念に関しては、ニュートラルかつ帰属意識を促進する概念とするような意図的な記述も見られるという点を提示することができるだろう。さらに特筆できるのが、「市民」概念と「ネイション」概念が同一文章内で登場する次の記述である。

でもおそらく最大の利点は、ワールド・カップが**南アフリカの人々**を結びつけたという事実でしょう。 それほどサッカーに興味がなかった人々が、試合に立ち会い、全ての人種のメンバーが共に祝ったので す。そこには、<u>私たちのネイション</u>の中の誇りの快感とその<u>市民</u>全ての間での団結の感情があったので す。(ibid., p.88)

ここでは、「市民」概念と「ネイション」概念の結びつきが見られるわけであるが、以上のことを踏まえると、別の出版社の高等学校段階の Life Orientation の教科書を探索した先行研究の次の指摘との関連を指摘す

ることができる。すなわち、「『市民(性)』と『国民』」/『国家』概念を結びつける方向性と同時に、それらを分けて捉える方向性が混在していることを特筆することができる」(坂口 2021a, 306 頁)という指摘である。その指摘とも呼応する形で、上述した表 1 の教科書においても、「市民」概念が、「権利」などと結びつけられながら提示される一方で、「ネイション」概念と結びつけられながらも提示されているといえる。

3.2. 「国」概念に関わる記述

次に、表 1 の教科書における「国」概念に関わる記述を整理する。例えば、10 年生版では、「過去の**南アフ リカ**においては、特定の仕事は特定の人種集団に確保されていました」(Doubell et al., 2011, p.22)、「この単元の中で、あなたは、**南アフリカ**において人権を認識し尊重することの重要性を学習します」(ibid., p.23)、「**南アフリカ**において最もよく知られている偏見の様式は、人種偏見です」(ibid., p.26)、「HIV/Aids は**南アフリカ** の貧困の問題に $[\cdots]$ 」(ibid., p.80)や、「**南アフリカ**は、世界の中で最多数の HIV/Aids を抱えて生きている人々を有しています」(ibid., p.80)という記述が見られる。また、11 年生版では、「いじめは**南アフリカ**の学校においてとてもよく見られます」(Martinuzzi et al., 2012, p.196)、「**南アフリカ**において体罰は違法です」(ibid., p.196)、「**南アフリカ**におけるジェンダー役割を変容させる」(ibid., p.208)、「**南アフリカ**の多様な宗教と信仰システムの調和のとれた社会と自身の信仰システムへの貢献」(ibid., p.213)、「**南アフリカ**において中絶は合法です」(ibid., p.218)や、「**南アフリカ**を含む多くの国々で、犯罪に対する処罰としての死刑をもはや有していません」(ibid., p.219)という記述が見られる。さらに、12 年生版では、「**南アフリカ**は国際的なスポーツにおいてプレーすることから除外されていました」(Bird et al., 2013, p.103)という記述が見られる。これらの記述からは、「国」概念が、ニュートラルな形で、「過去」、「人権 「、「人種偏見」、「貧困」、「ジェンダー役割」や「宗教と信仰システム」といった用語と結びつけられていることが読み取れる。

他方、「国」概念に関して、例えば、10 年生版において、「1996 年に、過去の分断を修復し、民主主義、正義と人権の文化を創造するために、 $\underline{\mathbf{A}}$ たちの新憲法が協働で書かれました。[…] $\underline{\mathbf{A}}$ たちの国は、多様な*文化、人種と宗教を賞賛することならびに差別と人権侵害を防ぐことを目指しています」(Doubell et al., 2011, p.23) $^{\circ}$ 、「 $\underline{\mathbf{A}}$ たちの憲法と権利章典」(ibid., p.23)、「あなたは、あなたの学校の時間の中で、 $\underline{\mathbf{A}}$ たちの歴史のこの重要な部分 [アパルトヘイト] についてたくさん学んだことになるでしょう」(ibid., p.27)、「 $\underline{\mathbf{p}}$ アフリカは、 $\underline{\mathbf{A}}$ たちの国において人権が保護され、侵害されていないことを確実なものとするために、彼/彼女たちの人生を捧げた人々に関する豊かな歴史を有しています」(ibid., p.31)や、「多くの $\underline{\mathbf{p}}$ アフリカ人が、犯罪から逃れるために $\underline{\mathbf{A}}$ たちの国</u>を離れます」(ibid., p.77)という記述に加えて、次の記述が見られる。

1994年に<u>私たちの国</u>がアパルトヘイト体制から民主主義へと移行したことによって、多くの変化が<u>私</u>たちの社会にもたらされました。<u>私たちの憲法</u>が書かれ、人権を保護するための法律が制定されました。 (ibid., p.33)

また、11 年生版では、「<u>私たちの憲法</u>は、社会の営為と人権保護のための公平で正当な枠組みを提供するために創造されました」(Martinuzzi et al., 2012, pp.71-72) や、「ナショナルなスポーツ・チームのサポートは、人々を結びつけ、<u>私たちの国</u>を団結させる要因として演じることができます」(ibid., p.84) といった記述が見られる。以上の記述(「私たちの国」、「私たちの歴史」、「私たちの憲法」、「私たちの社会」など)は、「南アフリカ」という文脈の中で、意図的に「私たち」という視点を強調していると捉えることもできるだろう。

例えば藤川(2008,8頁)は、「教室で、『私たち日本人は…』、『我が国は…』というフレーズを用いるたびに、『我が国」に属さない外国籍の子どもの肩身は狭くなり、また外国にルーツをもつ子どもにはそのルーツを隠すように仕向けられる」と述べている。この指摘を踏まえると、上述した「私たち」という表現とともに「国」が登場することにより「排除」の機能が働きかねない内容が設定されていると捉えることもできる。ただし、その「排除」の機能について、表 1 の教科書が注意を向けていないわけではないことも指摘することができる。例えば、次に示す、10 年生版の「ゼノフォビア(外国人嫌悪)」に関する記述が挙げられる。

<u>ゼノフォビア</u>は、<u>外国人</u>、または<u>異なる国の出身の人々</u>への恐怖、そして/あるいは憎悪と定義されています。<u>市民</u>の何人かは、移民、出稼ぎ労働者、外国の貿易業者、難民や亡命希望者に対する<u>ゼノフォビア</u>を実際に行っています。それは、<u>世界</u>中での増加が見られる差別の一様式です。残念ながら、<u>南アフリカ</u>は、<u>私たちの大陸</u>で最も<u>ゼノフォビック</u>な国の 1 つであるという評判を付与されています。 (Doubell et al., 2011, p.79) 他にも、「<u>ゼノフォビア</u>は、<u>グローバル</u>な現象です」(ibid., p.79)という記述の後に、写真とともに「これらの[アメリカ]合衆国居住者は、メキシコ人が彼/彼女たちのコミュニティに入ることを防ぐために有刺鉄線を張った柵に電流を流しています」(ibid., p.79)という記述が見られる。このように、表 1 の教科書では「ゼノフォビア」という世界的問題が、南アやアフリカと結びつけながら言及されている。それは、「私たち」から排除されている「外国人」や「異なる国の出身の人々」に関わる実態を提示することで、偏狭な「ネイション」や「市民」という枠組みが引き起こし得る負の側面を伝える内容だと解釈できる。

3.3. 「国」/「ネイション」の枠組みを超え得る概念に関わる記述

次に、表1の教科書の内、「国」/「ネイション」の枠組みを超え得る概念に関わる記述について整理する。 まずは、「南アフリカ」や「世界」といった用語に着目したところ、例えば、「オリンピック」といったスポーツに関わる内容が結びつけられている記述として、10年生版の次の記述が挙げられる。

南アフリカと世界で、障害のある人のスポーツの重要性が一層増しています。[...] 障害のある人のスポーツには、それ専用のオリンピック大会[パラリンピック]があります。(Doubell et al., 2011, p.166)

さらに、「アフリカ」や「世界」という用語を探索すると、例えば、10年生版では、「<u>世界</u>の最も古い宗教のいくつか」(ibid., p.158)、「アフリカの伝統的な宗教は、未だに多くのアフリカの人々の人生と文化に影響を及ぼしていますが、もはや主要な道徳的かつスピリチュアルな影響ではありません」(ibid., p.159)、「<u>世界</u>の多くの人々が、認識された宗教に一切従っていません」(ibid., p.160)という記述や、次の記述が見られる。

多くの<u>アフリカ</u>のコミュニティは、<u>地球</u>上の人間の存在を説明する歴史的説明や神話を有しています。 [...] 神話も、世界と折り合いをつけるための適切な振る舞いを教えます。(ibid., p.159)

また、11 年生版において、「<u>アフリカ</u>の伝統では、宗教と文化は 1 つです」(Martinuzzi et al., 2012, p.221)、「<u>世界</u>の宗教の大半が、人々は<u>地球</u>とその創造主たちをいたわる責任を有していると述べています」(ibid., p.225) や、「<u>アフリカ人</u>は、<u>地球</u>を彼/彼女たちの母、そして彼/彼女たち自身を彼女の子どもたちと見なしています」(ibid., p.225) といった記述が見られる。以上の記述からは、「宗教」、「伝統」や「文化」といった概念が、「アフリカ(人)」、「世界」や「地球」といった用語と結びついていることが読み取れる。

加えて、「世界」、「地球」、「惑星」といった概念に関わる記述として、例えば、10年生版において、「社会と環境に対する責任は、お互いと<u>私たちの世界</u>の面倒を見ることを含みます(Doubell et al., 2011, p.76)、「何人かの人々は、私たちは、<u>地球</u>温暖化と気候変動への不十分な管理により、<u>私たちの地球</u>を無責任に扱い、一層の環境的不正義を引き起こしたと言います」(ibid., p.83)といった記述や次の記述が見られる。

気象や気候の変動は、国が農業と漁業により生産できる食糧の量に影響を及ぼします。<u>地球</u>が、その増加する人口のために十分な食料を生産できなくなるという恐れがあります。食糧安全保障と食糧生産は、<u>世界の問題</u>です。<u>世界</u>のリーダーは、<u>惑星</u>のニーズを充たし、それが平等に共有されるために、十分な食料を生産する責任を負っています。(ibid., p.83)

以上に示したような、「私たちの世界」、「私たちの地球」、「惑星」といった記述からは、表1の教科書においては、「国」/ネイションを超え得る概念が、「地球温暖化」や「気候変動」といった環境問題のトピックとして登場していることを指摘することができ、「環境問題はより広範に本質的にトランスナショナルなものと認識されている」(Bromley et al., 2011, p.540)とされてきた議論とも親和的な記述であることが指摘できる。

さらに、表 1 の教科書では、「グローバル」から「ローカル」な段階へと移行する方向性とその逆の方向性が見られることが指摘できる。例えば、11 年生版においては、「グローバル」から「ローカル」へと視点が移行する例として、同一トピック内での「<u>地球</u>の気温の上昇は、気象パターンに影響を及ぼします」(Martinuzzi et al., 2012, p.127)から「<u>アフリカ</u>における気候変動」(ibid., p.128)へ、そして「<u>ダーバン</u> [南アの一地域] における気候変動」(ibid., p.128)へという記述の変遷を挙げることができる。

他方、「個人」から「国」へと視点が移行する記述の例としては、12年生版の次のような記述が挙げられる。

私たちの大半が、私たちの大半が真実を語る善良で誠実な人々であると、信じています。大半の人々が、彼/彼女たちは道徳的に正しいことを行うと信じています。あなたは、いかなる代償を払ってでも 道徳的に正しいことを行いますか。あるいは、あなたは、**あなた、あなたの家族、あなたの学校、あな** <u>たのコミュニティ、あなたの町、あなたの州やあなたの国</u>にとって最善のことを行いますか。あなたは、もしそれが、<u>あなたやあなたの家族、あなたの学校、あなたのコミュニティ、あなたの町、あなたの州やあなたの国</u>にとって最善の利益でなかったとしても、または傷つけることになったとしても、道徳的に正しいことを行いますか。そこには難しい問いがあります。(Bird et al., 2013, p.65)

そこではさらに、「この方法 [不誠実な対応] により、<u>私たち自身、私たちの家族、私たちの学校、私たちの職場、私たちのコミュニティと私たちの国</u>が被害を受けます」(ibid., p.65) や、「あなたの責任は<u>南アフリカ、アフリカ、そして世界</u>にどの程度拡張しますか」(ibid., p.127) という記述が見られる。すなわち、「個人」から「国」や「大陸」を経て、「世界」へ移行する視点が「道徳的」な観点とともに提示されているのである。アフリカにおける「国」の捉えられ方については、「共通して言えるのは、行政の影響力の多様性はあるにしても、アフリカの国家と人びとの間の関係は総じて希薄であり、国家に対する不信感がある」(高橋・大山2016,411 頁) とされてきた。また、それと関連する形で、エチオピアの「市民性及び道徳教育 (Civic and Ethical Education: CEE)」の学校教科書を探索した研究(山田 2016,311 頁)では、次のことが指摘されている。

民主主義の論理構造は、大衆に、政権への致命的な打撃を与えるチャンスも与えてしまう諸刃の剣である。こうした脆弱性ゆえに、CEEの教科書は、学習者の、よき愛国的市民としての道徳性に訴えるのである。(ibid., 340 頁)

これらの指摘からは、例えば、「国」への帰属意識や信頼を抱かせることが課題とされているアフリカに位置するエチオピアの学校教科書では、「道徳性」に訴えることで「国」への愛着を育もうとする内容が設定されている様子がうかがえる。そのような中、学習者の「道徳」に訴え、「国」への帰属意識を育むという構図は、上に示したとおり、本稿で取り上げた南アの教科書の記述とも親和的であることが指摘できるだろう。

さらに、以上の分析結果を整理すると、表1の教科書では、11年生の段階で「世界」から「コミュニティ」へという視点が設定され、12年生の段階では「個人」から「世界」へという視点が設定されていることが読み取れる。これらの視点の設定のされ方については、先行研究の「グローカル化」概念との親和性を指摘することができる。佐藤(2001,51頁)は、「現実的な課題をなぜ学習するかという子どもの内面で学びの必然性をもたせるには、普遍的な課題を一般論として取り上げるのではなく、「地域から世界へ、世界から地域へ」という帰納的な視点を取り入れていくことが大切になる」とした上で、次のように述べている。

「グローバル・イッシュー」といわれる南北問題、環境問題、難民、平和、人権など地球社会に共通する課題は、抽象度が高く、子ども自身との関係性が断ち切られていることが多い。そこで、地域の特殊な課題から出発し他との共通項を見いだし、再度共通項から特殊な課題に戻るという循環のサイクルを重視する必要があり、それを「グローカリゼーション」と呼ぶことができる。(ibid., 52 頁)

ここではすなわち、「ローカル」と「グローバル」を「循環」する視点を提供することの重要性が、「グローカル化」という概念で説明されているわけであるが、上記の分析結果を踏まえると、本稿で取り上げた南アの高等学校段階の教科書においても、そのような指摘と親和的な視点でもって教育内容が設定されていると解釈することができるだろう。さらにそのことは、「市民性教育」は、生徒が「グローバル・コミュニティへのアイデンティティと愛着」と「世界中の人々との人間的なつながり」を育むことができるようにする必要があることが指摘(Banks, 2008, p.134)されてきたことに応え得る内容であると解釈することもできる。

4. おわりに

本稿で焦点を当てた概念ごとに、表 1 の南アの高等学校段階の Life Orientation の教科書の記述に関する分析結果をまとめると、次のとおりである。第 1 に、「市民」概念については、「国」(「南アフリカ」)概念と「ネイション」(南アフリカ人)概念との結びつきが見られるという点である。第 2 に、「ネイション」 概念については、「国」(南アフリカ)概念ならびに「人間」(人々)との結びつきが見られるという点である。第 3 に、「ネイション」の中の「市民」という形で両者の結びつきが見られるという点である。第 4 に、「市民」概念が権利などの一般的事象への言及の際に比較的ニュートラルに用いられる一方で、「ネイション」概念は、ニュートラルに用いられる場合と「私たち」という帰属意識を促進する意図で用いられる場合が見られるという点である。第 5 に、「国」(「南アフリカ」)概念についても、「人種」や「人権」を説明するニュートラルな

概念として用いられる場合と「私たち」という帰属意識を強調する場合が見られるという点である。これらのことから、総じて、表1の教科書では「ネイション」概念と「国」概念、さらには「ネイション」概念と結びつけて「市民」概念が用いられる場合には、「南アフリカ(人)」への帰属意識につながる内容が設定されていると整理することができるだろう。ただし、表1の教科書では、そのような帰属意識の強調が生み出し得る「排除」の機能にも触れられつつ(「ゼノフォビア」への言及)、「国」/「ネイション」概念の枠組みを超え得る概念も提示されていることが見えてきた。具体的には、「世界」(「地球」)、「アフリカ」、「南アフリカ」における「宗教」や「気候変動」といったナショナルな枠組みを越える出来事への言及である。

以上の結果に関しては、グローバル化の観点からの独自性が指摘されてきたアフリカ(高橋・大山 2016)に位置する南アという社会でも、日本(語)でされてきた既存の議論とも親和的な内容が見られたことが提示できる。すなわち、随所で既存の理論的議論との関連が見られたことから、これまでに十分に取り上げられてこなかった社会の事例をもとに理論が補強されたといえる。中でも、冒頭で示した日本の高等学校に関する議論(菊地ほか 2021)や「グローバル市民性教育」(Tsegay & Bekoe, 2020)の中で「矛盾」と指摘されていた、「グローバル」の中に忍び込む「ナショナル」な枠組みの存在を特筆することができる。なぜなら、そのような共通点に、グローバル化に関わる教育を議論することの困難さが垣間見られ、だからこそ、その点にセンシティヴになり、その点を問い続ける必要性のある論点の1つであると提起できるからである。

そして、そのような交錯点は、表 1 の教科書でも言及されていた、スポーツの分野で顕著にみられる現象であることが指摘できる。例えば、有元(2012,44 頁)は、オリンピックやワールド・カップなどのスポーツの行事は、「自国の選手を応援しようとする人々の国民的感情を引き起こすことで成立している」ことから、「スポーツ経済がグローバル化する一方で、国民的差異が重要になるというパラドクス」があるとしている。この指摘を踏まえると、「グローバル」な現象でありながらも、「ナショナル」なものが際立つ「パラドクス」を抱えるのが、現代社会の学校教育(スポーツ)ということになるが、本稿で取り上げた南アの教科書では、その「パラドクス」が行き着く先の 1 つと捉えられる「ゼノフォビア」という現象が教育内容として設定されていることが見えてきた。額賀・恒吉(2021,215 頁)により、「グローバルな文脈で用いられている言葉や枠組みを共有することで国際社会の議論にも参加しやすくなり、国を超えて共通する社会問題に対して互いの知恵と経験が学びあうこともできるだろう」とされてきた中、本稿の事例で見たような「ゼノフォビア」という事象について取り上げる教育は、その 1 つと捉えることもできるのではないだろうか。

そして、そのような特徴については、坂口(2021a)で対象とされた教科書の内容を踏まえた考察においても、「『共生教育』としての Life Orientation の教授/学習内容を見る限りは、『国民』/『国家』と『市民(性)』概念の結びつきという『限界』の中にあっても、『人権』や『市民(性)』概念の元来的な意味の提示や『ゼノフォビア』をはじめとした『差別』の問題について取り上げることなどにより、そのような結びつきによる『排他性』の側面を可視化させる、という方策を同時にとることも可能であることが指摘できるだろう」(ibid.,301 頁)として、同様の点が提示されていた。先行研究(ibid.)で対象とされた国際的な出版社と本稿で取り上げた南ア国内の出版社の Life Orientation の教科書の両者において同様の視点が組み込まれていることが示されたことは、南アの高等学校段階のグローバル化に関わる教育を包括的に描く上で重要な成果であろう。

北村(2019, 19-20 頁)は、「近代的な国民国家の枠組みを支える「国民」としての姿とともに、国境を越えた連帯や協調に積極的に取り組んでいける「グローバル市民」としての姿という、二重性をもった」存在である「市民」を育成するためにいかなる「能力」の養成が必要かを議論することが、「近年の教育分野における最も重要なテーマのひとつとして、多くの国や社会で議論が積み重ねられている」ことを指摘している。そのような中、本稿では、南アの事例を踏まえて、「ローカル」と「グローバル」、そして「大陸」という「コンティネンタル」な視点から、「ナショナル」な枠組みを越える出来事(環境問題等)を取り上げる「市民」の育成の教育に加えて、「国」/「ネイション」概念により国内の多様な背景の人々をまとめつつも、そこから排除される人々(「ゼノフォビア」)の存在にセンシティヴになる教育——すなわち「多様性」を尊重する「市民」の育成の教育——を同時に実施する際の具体的な教授・学習内容を可視化した。グローバル化に関わる教育の議論を深化させる上で、同国の事例が参照し得ることを再確認したことが本稿の成果であろう。

以上のことを踏まえつつ、今後は教科書の探索のみならず、実際の教育・学習場面での多様性も視野に入れることが肝要になる。南アでは、どの教科書を使用するのかは各学校、各教員に委ねられていることから (cf. 坂口 2021a)、どこまで教員がグローバル化に関わる教育内容に精通しているかにより、高等学校段階の学習者への同教育の深堀の程度に違いが生じると考えられる。しかし、高等学校段階の教科書の探索という手法をとった本稿ではその点を十分に議論できないため、その探索は今後の課題となる。あわせて、本稿や先行研究(e.g. ibid.)で十分には言及されていない他の出版社の教科書を探索することも今後の課題である。

付記

本稿は、JSPS 科研費 20K13903 の研究成果の一部である。

注

- 1) 本稿が高等学校段階に焦点をあてるのは、南アの Life Orientation の最終段階が同段階に設定されているため、学校におけるグローバル化に関わる教育の集大成としての教授・学習内容を探索できると考えられるからである。また、石森(2010,358頁)により、「世界観や可能性を拡大することにもつながる」ことから、高等学校段階で「地球的視座に立ったグローバルな見方や複眼的思考、自己の探究や自己対峙を通して多元的なものの見方を獲得することを目指すグローバル教育を展開する」ことの重要性が指摘されてきたことからも、同段階に焦点をあてて探索することには意義があると思われる。
- 2) 本稿が取り上げる南アの高等学校段階のナショナル・カリキュラムにおいて、Life Orientation は必修教 科の1つとして位置づけられ、週に2時限分が設定されている(DoBE, 2011, p.7)。同カリキュラムで の位置づけからは、同教科が南アの高等学校教育で重要な教科の1つとされている様子がうかがえる。
- 3) 例えば、南アの高等学校段階の歴史科においても、「不平等」の観点から「グローバル」な視点が提供されていることも指摘されている (Sakaguchi et al., 2021, p.60)。そのことを踏まえると、同国の高等学校段階にて Life Orientation だけがグローバル化に関わる教育を担っているとはいえないが、必修教科であるという点で中心的な役割を担っていると考えられることから、本稿では同教科に焦点を当てる。
- 4) 南アの学校教科書は、同国基礎教育省の承認を受ける必要がある(cf. 坂口 2021a)。
- 5) 本稿では、表1の教科書の英語で書かれた記述を日本語で訳出しているが、太字下線部ならびに[] 内は、引用者によるものである([…] は省略を意味する)。
- 6) 「多様な*」の注釈では文化等の人々の差異といった説明がなされている(Doubell et al., 2011, p.23)。

参考文献 · 参考資料

有元健(2012)「スポーツとナショナリズムの節合について」『現代スポーツ評論』27号、34-49頁.

藤川正夫(2008)「はじめに」韓裕治・藤川正夫監修、兵庫在日韓国朝鮮人教育を考える会・兵庫県在日外国 人教育研究協議会編『多文化・多民族共生教育の原点―在日朝鮮人教育から在日外国人教育への歩み―』 明石書店、3-10 頁.

藤原孝章(2016)『グローバル教育の内容編成に関する研究―グローバル・シティズンシップの育成をめざして―』風間書房.

伊豫谷登士翁(2010)「グローバリゼーションと国民国家」日本社会学会社会学事典刊行委員会編『社会学事典』丸善出版、896-897 頁.

石森広美(2010)「高校のグローバル教育におけるアセスメント指標の開発的研究」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』59 集 1 号、357-379 頁.

菊地かおり・鎌田公寿・羽田野真帆・坂口真康・藤井大亮(2021)「国際化・グローバル化対応の教育政策に みる目指す人物像の変遷―後期中等教育に関わる議論を手がかりに―」『国際教育評論』17 号、1-16 頁. 木村裕(2014)『オーストラリアのグローバル教育の理論と実践―開発教育研究の継承と新たな展開―』東信 堂.

北村友人(2015)『国際教育開発の研究射程―「持続可能な社会」のための比較教育学の最前線―』東信堂. 北村友人(2019)「学力観をめぐる国際的な議論の潮流―国際機関を中心に―」東京大学教育学部教育ガバナンス研究会編『グローバル化時代の教育改革―教育の質保証とガバナンス―』東京大学出版会、19-31 頁. 小玉重夫(2019)「教育の質の変化・転換と市民性」東京大学教育学部教育ガバナンス研究会編『グローバル

権学俊(2021)『スポーツとナショナリズムの歴史社会学―戦前=戦後日本における天皇制・身体・国民統合―』ナカニシヤ出版.

化時代の教育改革―教育の質保証とガバナンス―』東京大学出版会、99-109 頁.

額賀美紗子・恒吉僚子(2021)「日本の教育の国際化と多文化化に向けて」恒吉僚子・額賀美紗子編『新グローバル時代に挑む日本の教育―多文化社会を考える比較教育学の視座―』東京大学出版会、209-224 頁.

大桃敏行(2019)「グローバル化と教育の質保証とガバナンス改革」東京大学教育学部教育ガバナンス研究会 『グローバル化時代の教育改革―教育の質保証とガバナンス―』東京大学出版会、1-13 頁.

坂口真康(2021a) 『「共生社会」と教育―南アフリカ共和国の学校における取り組みが示す可能性―』春風 社.

坂口真康(2021b)「学校教育における「多様性」と「統一性」の折衷点に関する一考察—南アフリカ共和国西

- ケープ州の教育省行政官と学校教員の認識を事例として一」『教育学研究』88 巻 4 号、671-683 頁.
- 佐藤郡衛(2001)『国際理解教育―多文化共生社会の学校づくり―』明石書店.
- 高橋基樹・大山修一(2016)「開発と共生に向けたアフリカの潜在力とは一変化のしなやかな担い手としての人びと一」太田至シリーズ総編、高橋基樹・大山修一編『アフリカ潜在力 第3巻 開発と共生のはざまで一国家と市場の変動を生きる一』京都大学学術出版会、401-422頁.
- 冨成絢子(2016)「五輪サッカー報道にみられるジェンダーとナショナリズム─2012 年ロンドン五輪の新聞記事分析─」石上文正・高木佐知子編『ディスコース分析の実践─メディアが作る「現実」を明らかにする─』くろしお出版、103-137 頁.
- 山田肖子(2016)「教科書に見る民主主義と多文化共生—エチオピア連邦民主共和国における市民性教育—」 太田至シリーズ総編、高橋基樹・大山修一編『アフリカ潜在力 第3巻 開発と共生のはざまで—国家と市 場の変動を生きる—』京都大学学術出版会、307-347頁.
- 吉野耕作(1998)「グローバル化とナショナリズム―異文化間コミュニケーションをめぐって―」佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編『岩波講座 現代の教育 危機と改革 第11巻 国際化時代の教育』岩波書店、31-49頁.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age *Educational Researcher*, 37(3), pp.129-139. https://doi.org/10.3102/0013189X08317501
- Bird D., Martinuzzi, H. & Dickinson, J. (2013). *Shuter's Top Class Life Orientation Grade 12 Learner's Book*. Shuter & Shooter Publishers.
- Bromley, P. (2014). Legitimacy and the Contingent Diffusion of World Culture: Diversity and Human Rights in Social Science Textbooks, Divergent Cross-national Patterns (1970– 2008) *Canadian Journal of Sociology/Cahiers Canadiens de Sociologie*, 39(1), pp.1-44. https://www.jstor.org/stable/canajsocicahican.39.1.1
- Bromley, P., Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (2011). The Worldwide Spread of Environmental Discourse in Social Studies, History, and Civics Textbooks, 1980-2008 *Comparative Education Review*, 55(4), pp.517-545. https://doi.org/10.1086/660797
- Cappelle, G., Crippin, G. & Lundgren, U. (2011). World Citizenship Education and Teacher Training in a Global Context: Canada, India and South Africa. CiCe.
- Department of Basic Education [DoBE] [Republic of South Africa] (2011). Curriculum and Assessment Policy Statement Grade 10-12 Life Orientation.
- Doubell, S., Haddon, C., Holgate, S. & Martinuzzi, H. (2011). *Shuter's Top Class Life Orientation Grade 10 Learner's Book*. Shuter & Shooter Publishers.
- Louw, P. E. (2004). The Rise, Fall, and Legacy of Apartheid. Praeger Publishers.
- Mapungubwe Institute for Strategic Reflection [MISR] (2015). *Nation Formation and Social Cohesion: An Enquiry into the Hopes and Aspirations of South Africans*. Real African Publishers.
- Martinuzzi, H., Bird, D., Haddon, C. & Dickinson, J. (2012). Shuter's Top Class Life Orientation Grade 11 Learner's Book. Shuter & Shooter Publishers.
- Potgieter, C. & Reygan, F. CG. (2012). Lesbian, Gay and Bisexual Citizenship: A Case Study as Represented in a Sample of South African Life Orientation Textbooks *Perspectives in Education*, 30(4), pp.39-51. https://journals.ufs.ac.za/index.php/pie/article/view/1781
- Russell, S. G., Sirota, S. L. & Ahmed, A. K. (2019). Human Rights Education in South Africa: Ideological Shifts and Curricular Reforms *Comparative Education Review*, 63(1), pp.1-27. https://doi.org/10.1086/701100
- Sakaguchi, M., Ogawa, M., Rasolonaivo, A. R. & Sonoyama, D. (2021). Exploring the Concepts of '(In)equality', '(In)equity', and '(Dis)parity' in the National Curricula and Examinations of Secondary Education: A Comparison between the Cases of South Africa, Kenya and Madagascar *Africa Educational Research Journal*, 12, pp.49-62.
- Trædal, L. T., Eidsvik, E. & Manik, S. (2022). Discourses of Climate Change Education: The Case of Geography Textbooks for Secondary and Higher Secondary Education in South Africa and Norway *Norsk Geografisk Tidsskrift Norwegian Journal of Geography*, 76(2), pp.94-109. https://doi.org/10.1080/00291951.2022.2062044
- Tsegay, S. M. & Bekoe, M. A. (2020). Global Citizenship Education and Teacher Education in Africa. In D. Schugurensky & C. Wolhuter (eds.), *Global Citizenship Education and Teacher Education*. Routledge, pp. 139-160.
- Wilmot, M. & Naidoo, D. (2017). Entrenching Heterosexuality through Language in South African Life Orientation (LO) Textbooks *Perspectives in Education*, 35(1), pp.1-14. https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v35i1.1

A Discussion on Education regarding Globalisation at the Senior High School Level: A Case Study of Life Orientation Textbooks in the Republic of South Africa

Masayasu Sakaguchi (Hyogo University of Teacher Education)

Abstract

This study discusses education related to globalisation at the senior high school level through the analysis of textbooks on 'Life Orientation', a compulsory subject in the Republic of South Africa, approved in the national curriculum. First, by analysing grade 10, 11, and 12 textbooks of the above-mentioned level, this study illustrates how the concepts of 'citizen' and 'nation' appear to be employed in various ways. For example, it indicates that the concept of 'nation' is being utilised to describe the experience of belonging to both 'personhood' and 'country hood'. Second, it appears to describe the concept of 'South Africa' both neutrally and purposefully. For example, on the one hand, the concept seems to be used when addressing general issues regarding 'human rights', etc., whereas, on the other hand, it seems to be used when describing the concept of 'ourness' such as 'our country'. Third, this study suggests that the viewpoints regarding globalisation seem to descend not just from the global level to the local level but also vice versa. In conclusion, through textbook analysis, this study explores how education related to globalisation at the senior high school level could potentially be constructed in forms that appear to be analogous to what has been theoretically discussed in the Japanese (language) context. Specifically, it suggests that the framework of 'nation' appears to have a nonnegligible role in discussions on globalisation; therefore, it is imperative to be cautious of this sensitive topic and continue addressing its significance. Additionally, it discusses that when considering the 'paradox' of the relationship between 'nation' and globalisation, addressing the phenomenon of 'xenophobia'— the topic dealt with in the textbooks analysed in this study — can be considered as one of the key elements in education corresponding to globalisation at the senior high school level.

Keywords: the Republic of South Africa, education regarding globalisation, senior high school level, Life Orientation, textbooks

ルワンダにおける歴史教育とエスニック・アイデンティティー —教科書に焦点をあてて—

田島夕貴

(東京大学大学院)

要旨

1994年にエスニック集団間のジェノサイドを経験したルワンダは、現在エスニシティに基づく分類を廃止し、統一的なナショナル・アイデンティティの確立を目指している。本研究は、初等教育における歴史分野の教科書の分析を行い、歴史教育の中で、どのようにエスニック・アイデンティティが扱われ、どのようにナショナル・アイデンティティの形成が目指されているのかを明らかにする。

教科書では、エスニシティの存在を強く否定し、エスニシティという用語を使わない方法で、エスニック・アイデンティティを隠そうとしていた。それにも拘わらず、実際は加害者と被害者のイメージが強く表れており、エスニック・アイデンティティが隠しきれていない部分も垣間見えた。また、ルワンダの歴史教育において育まれるナショナル・アイデンティティは、国への忠誠心にエスニックな基盤を含む、エスニック・ナショナリズムとして表れていた。そして、ルワンダの歴史教育は、現政権の幹部である「帰還者」目線の歴史であり、ごく一部の人々が認識する歴史を伝えていることが明らかになった。政府はそれを正史とすることで、単一のナショナル・アイデンティティの育成を目指していると考えられる。

キーワード

ルワンダ、歴史教育、ナショナル・アイデンティティ、エスニック・アイデンティティ

1. **はじめ**に

1994年、ルワンダは悲惨なジェノサイドを経験し、約100日間で、少数派のエスニック集団であるトゥチ (Tutsi)の、当時の人口の4分の3が、多数派のフトゥ(Hutu)に殺戮されたり。ジェノサイドは、ウガンダ に亡命したトゥチ出身者からなる、ルワンダ愛国戦線(the Rwandan Patriotic Front: 以下、RPF)の軍事勝利に よって終結する。ジェノサイド後、政権を握った RPF は、かつての国の分裂はエスニシティに起因するとして、エスニシティに基づく分類を廃止した。そして、「私はルワンダ人(Ndi Umunyarwanda)」という政策を 進め、新しいナショナル・アイデンティティの確立を進めてきた。ルワンダの人口は、3 つのエスニック集団 から構成され、人口の約85%をフトゥ、12~14%をトゥチ、1%程度をトゥワ(Twa)が占めると言われている (鶴田 2018)。そして、エスニシティに基づく分類が廃止された現代においても、人々の意識の中にはそれが残っており、現在でも重要なカテゴリーとなっている (Hodgkin, 2006; King, 2014; McLean Hilker, 2009)。しかし、現代のルワンダでは、公共の場でエスニシティについて発言することがタブーとなっており、政府のこの方針は、歴史教育にも影響を与えている。エスニシティが深く関係するルワンダの歴史は、教育の中で全てが語られているわけではない。政府は歴史教育をとおして単一的な歴史を伝え、ルワンダ人としてのナショナル・アイデンティティの形成を目指している(McLean Hilker, 2011)。

以上の背景を踏まえ、本研究は、ルワンダの歴史教育が、どのように子ども達に自国の歴史を伝え、その歴史をとおして、どのようにエスニック・アイデンティティが扱われ、どのようにナショナル・アイデンティティの形成が目指されているのかを明らかにする。本研究は、アイデンティティ研究の一アプローチとして、教育学だけでなくルワンダ研究や平和学に対しても、領域横断的に示唆を与えられる。

2. 先行研究の概観

2.1. 歴史認識とアイデンティティに関する先行研究

ルワンダのように、エスニシティが原因となる紛争を経験した社会を考察する際、そのアイデンティティをどのように捉えるかが重要となる。エリクセン(2006)は、エスニシティを「エスニック範疇や集団への愛着や忠誠心」(エリクセン 2006,120頁)と定義する。塩川(2008)も、「『われわれは○○を共有する仲間だ』という意識─逆にいえば、『彼ら』はそうした共通性の外にある『他者』だという意識─が広まっている集団」(塩川 2008,3頁)と述べ、当事者の意識によってエスニシティは流動的であることを示す。

また、エスニシティと縁戚関係にある概念として、ナショナリズムがある(エリクセン 2006)。ナショナリズムとは、「政治的な単位と民族的な単位とが一致しなければならないと主張する一つの政治的原理」(エリクセン 2006,189頁)と定義される。エリクセン (2006)は、ナショナル・アイデンティティは「他者」との関係で構成され、「他者」には「他のネイション」(エリクセン 2006,211頁)を含むとする。塩川(2008)も、ナショナリズムは自分達の誇りや優位性を強調しようとするが、「誇り」「優越性」という観念が成り立つためには、潜在的に普遍的な物差しの上で、自民族が他民族よりも上位に位置するという考え方が前提にあると述べる。加えて、ナショナリズムの性質を二分するものとして、エスニック・ナショナリズムとシヴィック・ナショナリズムがある(塩川 2008)。特に、国家の基礎にエスニックな共通性があるとの考えをエスニック・ナショナリズムと呼ぶ。エスニック・ナショナリズムと呼ぶ。エスニック・ナショナリズムと呼ぶ。エスニック・ナショナリズムと呼ぶ。シビィック・ナショナリズムと呼ぶ。シビィック・ナショナリズムと呼ぶ。シビィック・ナショナリズムの強引を自発して、エスニック・ナショナリズムを呼ぶ。シビィック・ナショナリズムの強引を与えられる。前者は非合理主義、権威主義、排外主義などと結びつきやすく、後者は合理主義、自由主義、民主主義などと結びつきやすい。しかし、どのようなナショナリズムにも危険な要素もあれば、危険でない要素もあるとし、「よいナショナリズム」と「悪いナショナリズム」の線引きの難しさが指摘されている(塩川 2008)。

ナショナリズムは多くの場合、歴史的な記憶を重要な要素としており、過去の象徴的な出来事に関する記憶の共有は、「私達」という意識の大きな柱をなしている(塩川 2008)。原口 (2016) は、ドイツと日本の歴史教科書を比較研究し、歴史教科書とナショナリズムの関係を明らかにした。原口 (2016) は、「国民アイデンティティ=愛国心」(原口 2016,198 頁)とし、過去を含めた民族の歴史をアイデンティティの拠り所としようとしたドイツが、ナチスの歴史をどう組み込むのかとの問題を抱え込んだ時、ナチスに対する国内の「抵抗者」の存在に注目することで、ドイツ国民のアイデンティティを高めようとしたと述べる。また、「内における分裂と対立」(原口 2016,209 頁)の記憶を隠すことで、統一された国家や国民としての意識形成を強化する。単一のイメージとして表されたアイデンティティは、内における分裂も対立もないと表現されることで、その独自性が強調され、強い個性を持つ分割できないアイデンティティとして表せることとなり、さらに他国との差異が際立てられる(原口 2016)。

さらに、原口(2016)は、ナショナリズムを「アイデンティティのネーションへの一元化」(原口 2016,222 頁)と捉え、多くの戦争責任論は、アイデンティティの「民族」への一元化の帰結であるとする。戦後世代が日本人の戦争責任を論じる際、アイデンティティが複数あることを前提として、現代日本人は、加害者と被害者と両側面を持つはずの過去の日本人を自分自身と区別し、その中から誰と連帯し、誰を切り離すかを選択する権利がある。それにも拘わらず、南京大虐殺の文脈にて、戦後世代が必ず、過去の戦争の加害者としての日本人に同一化しなければならないという「日本人へのアイデンティティの一元化」が起きている。これがナショナリズムを補完し、歴史修正主義の駆動力となっているとする(原口 2016)。これに関連して、犠牲者の規模についても、被害の意識から推定値はある程度の不確定性が含まれるため、実証史学的観点からは支持できない大きな数字があげられ、それが独り歩きすることがあるとされる(塩川 2008)。

Bush & Saltarelli (2000) は、特定の集団が政治権力を握った時、そのアイデンティティを共有するため、集団の功績が強調された、偏った歴史が構築される危険性があると述べる。歴史は、特定の物語や出来事が強調される一方、その他の出来事が矮小化され、全く語られないことがある。特に集団の対立時には、国のエリート達は、相手集団が自集団に脅威を与えようとしている等、偏った歴史を教えるよう教師に働きかける。そして、自集団を守るためには紛争が不可欠であるように、歴史を表現する。このように、国のエリート達は、歴史教育が紛争を助長させるよう働きかけるという指摘もある (Bush & Saltarelli, 2000)。

以上のように、その時代の国のエリートにより、歴史教科書の記述内容は流動的となり、時には紛争を助

長する手段となることが、先行研究では指摘されている。記述内容の流動性は、ナショナリズムと大きく関係する。特にそのナショナリズムの特性が、エスニック・ナショナリズムであるかシヴィック・ナショナリズムであるかにより、歴史教育が育成を目指すアイデンティティの方向性にも大きく影響すると考えられる。

2.2. ルワンダにおける歴史認識とアイデンティティの問題点

ルワンダはジェノサイド後、アイデンティティの再カテゴリー化モデルを用いて、新しいアイデンティティ形成を目指してきた。再カテゴリー化モデルでは、様々な集団のメンバーに、自分達をより包摂的な1つのまとまりと考えさせる。それにより、社会の亀裂を取り除くことができ、従来よりもさらに高次の集団としてのアイデンティティを作ることができる(King, 2014)。しかし、このモデルに基づくアイデンティティ形成では、ルワンダの正史(official history)に関する問題がしばしば指摘されている(Bush & Saltarelli, 2000)。

1点目は、フトゥによる歴史認識の欠如である。現行の歴史教育で語られる正史は、トゥチ出身者から成る 現政権によって作り上げられたものであり、そこにはフトゥからの歴史の視点が欠けている。ジェノサイド 後、フトゥがトゥチに復讐として殺害された事例もあるが、フトゥはそうした事実を話すことはできない。 そのため、多くのフトゥ出身者は自分達からの視点が欠けている正史を、自分自身の歴史として認識するこ とができていない(McLean Hilker, 2011)。また、正史から自身の歴史が省かれることで、さらに非合法的な 扱いを受けるのではないかと、恐怖を感じている人すらいると指摘されている(King, 2014)。

2点目は、植民地化以前の歴史についてである。政府は、植民地化以前のルワンダを、協調のとれた黄金時代として表しており、国の分裂は、植民地支配の力によるものであると述べている。しかし、近年の研究では、植民地化以前のルワンダにおいても、社会的分断は存在したとされる(Newbury, 1998)。Buckley-Zistel(2006)は、過去のエスニシティ間の対立を表現しないことを「選択された記憶喪失」と呼ぶ。人々が共存していたことを強調し、植民地支配に分断および暴力の責任の所在を求めることで、一般的なルワンダ人を集合的に無実とし、全てのルワンダ人が被害者であるとの意識づけが可能となる。

3点目は、エスニシティについて、子ども達が議論をする余地がないことである。エスニシティに基づく分類は、廃止された現代においても重要なカテゴリーとなっているが、政府の方針により、学校でエスニシティについて学習することはない(Freedman et al., 2008)。加えて King(2014)は、これが学習内容だけでなく教室環境にも大きく影響していると述べ、多くの教師が、もし教室内でエスニシティについて議論をすれば、政府に拘束されると信じていることや、ジェノサイド後に教育を受けた人々が、エスニシティを学校で教えることで、紛争を再発させると考えていることを明らかにしている。このように、学校でエスニシティについて直接的に語られないにも拘わらず、紛争の原因をエスニシティに見出すような「エスニシティは悪である」との考えが、学校教育から社会へと波及している(King, 2014)。

以上のように、先行研究では、ルワンダの正史として何が語られているのかが中心に議論されてきた。そこで本研究では、正史をとおし、どのような新しいナショナル・アイデンティティの形成が目指されているのか分析を行い、その過程でエスニック・アイデンティティがどのように扱われているかを明らかにする。

3. 調査概要

3.1. 分析対象

本研究では、現行の 2015 年度版ナショナル・カリキュラムの下で作成された教科書を、ナショナル・アイデンティティとエスニック・アイデンティティに焦点をおき分析する。教科書の範囲は初等教育第 4 学年 (Primary4: 以下、P4)、第 5 学年 (Primary5: 以下、P5)、第 6 学年 (Primary6: 以下、P6) である。分析を行った教科書の単元は表 1 のとおりである。

ルワンダでは P4 で初めて国史を学習し、P6 でジェノサイドを学ぶ。ジェノサイドは国にとって重要な出来事であるが、国内では公共の場でジェノサイドを話題に出すことは未だタブーであり、P6 での学習は出来事の悲惨さから、子ども達にも大きな衝撃を与えると推測できる。そのため、初等教育での歴史の授業はとりわけ慎重になる必要があり、子ども達自身が認知するアイデンティティにも大きく影響すると考えられる。

現在、ルワンダ国内の学校で使用されている全ての教科書は、ルワンダ教育委員会のカリキュラム・教材開発部によって認証を受けている。教育委員会は 2015 年のカリキュラム改訂以降、P4、P5 はそれぞれ 3 社から社会科の教科書を採択している。本研究では、各学年の見本教科書として、教育委員会ホームページに掲載のある教科書を扱った²⁾。そのため、政府の語る正史を色濃く映し、ルワンダ政府が掲げる「私はルワン

ダ人」との集合的アイデンティティにも影響すると考察できる。一方で、ジェノサイド以前の歴史を学習する際、エスニシティの存在は無視することはできない。エスニシティに触れつつ、どのようにそれを否定し、ナショナル・アイデンティティについて述べているのか、教科書から明らかにできると考える。

学年	単元名	小項目
P4	Unit 10 伝統的なルワンダ	10.1 植民地化前のルワンダ(p. 101)
		10.2 植民地化前ルワンダにおける社会制度 (p. 102)
		10.3 植民地化前ルワンダにおける経済/商業的活動 (p.105)
P5	Unit 10 植民地期のルワンダ	10.1 植民地支配(p. 112)
		10.2 ルワンダの植民地化の原因(p. 113)
		10.3 植民地支配に対するルワンダの反応(p. 114)
		10.4 なぜアフリカ諸国が協力したのか(p. 115)
		10.5 ルワンダにおける入植者の影響 (p.116)
		10.6 独立までのルワンダの道(p. 124)
		10.7 ルワンダの独立(p. 124)
		10.8 ルワンダ政府(p. 125)
P6	Unit 11 独立後のルワンダ	11.1 第一共和制(1962 年~1973 年)(p. 231)
		11.2 第二共和制(1973 年~1994 年)(p. 234)
		11.3 解放戦争(1990 年~1994 年)(p. 239)
P6	Unit 12 トゥチに対する 1994 年の	12.1 トゥチに対する 1994 年のジェノサイド (p. 245)
	ジェノサイド	12.2 トゥチに対する 1994 年のジェノサイドの原因 (p. 246)
		12.3 計画と実行(p. 249)
		12.4 ジェノサイドがどのように止められたか (p. 253)
		12.5 ホロコーストとその他のジェノサイド (p. 254)
		12.6 ジェノサイドイデオロギーとジェノサイド否定(p. 257)
		12.7 ジェノサイド予防(p. 258)
		12.8 トゥチに対するジェノサイドの結果 (p. 258)

表1 分析を行った単元

3.2. 分析方法

分析方法として、批判的談話分析(Critical Discourse Analysis、以下 CDA)を採用した。CDA は、テクスト内で扱われている言語に注目し、そうした言語により再生産される権力構造や、政治的・社会的権力による支配を批判的に捉える方法であり(崔 2021)、教科書内に示されるアイデンティティを分析する本研究にも適していると考えられる。イェーガー・マイヤー(2018)は、分析の手順として①談話の束の構造分析、②談話片の詳細分析、③総合分析の3段階を示す。

上記を踏まえ、本研究は以下の3段階の手続きで行った。第1に、談話の東の構造を分析するため、ナショナル・アイデンティティおよびエスニック・アイデンティティを示すキーワードを特定した。まず、ナショナル・アイデンティティについて、キーワードを3つ整理した。1つ目はルワンダ(人)である。ナショナル・アイデンティティは「国民としてのアイデンティティ」(原口 2016)を示すものであるため、「ルワンダ(人)」を主語とする叙述が、ナショナル・アイデンティティを表すものとした。2つ目は抵抗者である。原口(2016)が述べるように、抵抗者の存在が国民アイデンティティの歴史的拠り所となるため、ルワンダにおける抵抗者も、ナショナル・アイデンティティを示すものと考えられる。3つ目は共通の敵である。塩川(2008)は、ナショナル・アイデンティティは「他者」との関係で構成されると述べており、特にルワンダの植民地期における共通の敵が、他者にあたると考えられる。

エスニック・アイデンティティを示すキーワードも4つ整理をした。1つ目は、かつてのエスニック集団を表すフトゥ、トゥチ、トゥワである。2つ目はエスニシティに基づく社会制度である。具体的には、クラン³⁾ と行政組織である。クランとは、父系の血縁関係を意味する。植民地化以前の人々は、自分自身をクランによって分類し、各クランにはフトゥ、トゥチ、トゥワが含まれていた(Twagilimana, 2015)。行政組織もかつ

てのエスニックな分類と関係があるため (鶴田 2018)、エスニック・アイデンティティを表すキーワードとした。3 つ目はアイデンティティカードである。ベルギーによる統治時代に導入されたアイデンティティカードには、エスニシティを記載していたため、アイデンティティカードを含む叙述も対象とした。4つ目は政党名である。独立後、国内で複数の政党が誕生するが、そうした政党はエスニシティが基準となって作られていた。そのため、政党もエスニック・アイデンティティを示す重要なキーワードと考えられる。

第2に、イェーガー・マイヤーのガイドライン(表2)を参照し、談話片の分析を行った。なお、イェーガー・マイヤーのガイドラインは、新聞や雑誌の記事を分析することが例示されているため、本研究が対象とする教科書とは一部合致しない項目があり、全ての項目に言及することはできない。

分析項目	分析の着眼点/方向性	
内容	• なぜこの記事が選ばれたのか。	
	• この記事の全般的なトピックは何か。	
テクストの概観	• 記事はどんなトピックに言及しているか。	
	• 大見出し、小見出しはどうなっているか。	
	• これらのトピックはどのようにして互いに関連しあっているか、わ	
	るいは重なっているか。	
修辞的手段	• どのような論理が記事の組み立ての根底にあるのか。	
	• どのような慣用句やことわざ、定型表現が使われているか。	
	• 語彙と文体はどうなっているか。	
	どのような主体に言及され、その主体がどのように書かれているか。	
	どのようなものに言及がなされているか。	
内容および	• この記事はどのような人間観、社会観、未来像を前提としているか、	
イデオロギー的な言葉	あるいは伝えているか。	

表 2 イェーガー・マイヤーのガイドライン

(出所) イェーガー・マイヤー (2018)、崔 (2021) を参考に筆者作成。

最後に総合分析を行う。構造分析と詳細分析の結果を踏まえ、ナショナル・アイデンティティおよびエスニック・アイデンティティの表れ方についてコードを作成し、分析結果を示す。

4. 調査結果

P4 から P6 の国史を学ぶ 4 単元に沿って、異なる時代に焦点をあて、それぞれの単元内で見られるナショナル・アイデンティティおよびエスニック・アイデンティティについて結果を示す。

4.1. P4 の事例—単元 10「伝統的なルワンダ」

P4 の単元 10「伝統的なルワンダ」では、植民地化以前の政治的、社会的、経済的な組織や活動を学習する。 教科書の記述には具体的な年号はみられないが、1899 年にドイツの委任統治領となる前だと考えられる。本 単元に関する解釈を表 3 にまとめる。

本単元では、国民はリーダーに従うべきとの姿勢を、「ルワンダ人の在り方」として政府が植え付けようとしていると解釈できる。なぜなら、当時の人々がリーダーを敬っていたことを、当時の模範的な価値観として記述しているからである。この価値観を持つことが国民の望ましい姿として示すことで、国家への忠誠心を高めようとしていると読み取ることができる。

また、政府の主張する「存在しないエスニシティ」を教科書が十分に表している。当時のルワンダには、クランや行政組織など、エスニシティに基づいた制度があった。しかし、本単元では、それらを説明する際にフトゥ、トゥチ、トゥワの単語は用いられていない。研究者の中には、エスニシティは、植民地化以前に存在した王国の国家形成の過程で徐々に形作られ、それが植民地支配により、明確かつ抑圧的になったと考える者もいる(鶴田 2018)。そのため、本単元でエスニシティについて何も語られないのは不自然でもあるが、これはエスニシティの存在を否定していると読み取ることができる。

アイデンティ ティの種類	コード名	記述内容	解釈
ナショナル・	ルワンダ人と	かつてのルワンダ人はリーダーを敬	国への忠誠心を高めようとしている。
アイデンティ	しての在り方	っていたことを記載 (p. 104)。	
ティ	土地は国家の	ルワンダの国土は古くから国が管理	現在の土地制度 4)に関する政府の
	所有物	をしていた事を記載 (p. 104)。	正当性を主張している。
エスニック・ アイデンティ ティ	存在しないエ スニシティ	クランや行政組織について記載 (pp. 101-103)。 クランが何に基づいていたかを問う アクティビティを設定 (p. 105)。	い。これは、エスニシティの存在

表 3 「伝統的なルワンダ」に関する教科書記述

(出所) N/A (2019) を基に筆者が分析し作成。

例えば、植民地化以前のルワンダにおいては、エスニシティ以上にクランの方が社会単位として重要であった(鶴田 2018)。武内(2000)は、クランが 3 つの集団の出自を説明する手がかりとして、非常に重要であると述べる。そのため、クランとエスニシティは非常に深い関わりがあることがわかる。しかし、教科書では、クランについての記述は見受けられるものの、それに関連するエスニシティについては記述がみられない。さらに、クランに関しては、クランが何に基づいて分類されていたのかを問うアクティビティも設置されており、エスニシティとは関係ないことを強く印象付けようとしていると解釈できる。また、行政組織に関して、牛担当、土地担当、軍担当のチーフが全国に置かれていたことが触れられている。このチーフは、フトゥやトゥチ等の社会階層から成り立っていたとされる(鶴田 2018)。しかし、教科書の記述ではその関係性は語られておらず、政府の主張するエスニシティが存在しないとの考えを強化していると考えられる。

以上の結果から、本単元は、リーダーを敬うことを模範的な価値観として示すことで、ルワンダ国民の国への忠誠心を高めようとしている。それと同時に、エスニシティには触れずに、クランや行政組織の説明を行うことで、国への忠誠心を妨げる要因となり得るエスニシティを隠していると考えられる。

4.2. P5 の事例—単元 10「植民地期のルワンダ」

P5 の単元 10「植民地期のルワンダ」では、外国人が入植してきた時期から、独立に至るまでの歴史を学ぶ。本単元に関する解釈を表 4 にまとめる。

本単元では、「ベルギーに翻弄されるルワンダ」を表す記述がみられた。ここでは、ベルギーをルワンダ人 共通の敵と示し、国民の団結を高めようとしていた。なぜなら、宗主国であったベルギーを「他者」として 示しているからである。これは、エリクセン(2006)の述べる「他者」の存在と一致し、ナショナル・アイデ ンティティを表すと読み取れる。政府は、国の分裂が深まった原因は、ベルギーによる統治に起因すると主 張するため、ベルギーがルワンダ人を「部族(tribe)」ごとに分類した等、ベルギーがルワンダを分裂させた との表現を複数登場させている。このように、共通の敵としての他者を示すことで、国民の団結を高めよう としていると解釈できる。

また、「ルワンダの英雄」を示し、国民の団結を高めようとしていると解釈できる。植民地期の英雄は、抵抗者と同義となる。抵抗者の存在は「国民アイデンティティの歴史的拠り所」(原口 2016)となるため、ナショナル・アイデンティティを高める手段となる。例えば、教科書にはドイツによる支配時のユヒ・ムシンガ王による抵抗や、国内でも英雄とされるムタラ・ルダヒグワ王がにより、独立が勧められたことが記載されている。ルワンダ人の英雄を確立し、いかに植民地支配に抵抗したかを述べることで、ルワンダ国民という意識のもとで団結を促そうとしていると読み取ることができる。

ここで、植民地支配に抵抗した王として表現されている、ユヒ・ムシンガ王に注目したい。ムシンガ王はドイツが当時のルワンダに到来した際の王であった。王位継承のクーデターの結果誕生したムシンガ王は、彼の支配に反対する複数の反乱を鎮圧することを条件に、ドイツ領になることを受け入れた(鶴田 2018)。教科書では、植民地支配に対する抵抗運動が多く取り上げられるが、実際ムシンガ王はドイツによる支配に抵抗しなかった。しかし、教科書はドイツが訪れた際の国の態度には触れていない。

表 4 「植民地期のルワンダ」に関する教科書記述

アイデンティ ティの種類	コード名	記述内容	解釈
ナショナル・ アイデンティ ティ	魅力的なルワンダ	資源の豊富さや労働力を挙げ、ルワンダが植民地支配された理由を記載(pp. 114-115)。	自国の魅力に気づかせ、愛国心を 高めようとしている。
	アフリカの一 員としての植 民地支配	植民地支配された理由を「アフリカ」を主語として記載 (p. 115, p. 126)。	リージョナルな意識の発展を目指 す。
	ベルギーに翻 弄されるルワ ンダ	ベルギーが「ルワンダ人を部族ごとに分類し」(p. 117, p. 124)、「換金作物を作るよう指示した」(p. 126) ことを記載。	共通の敵を作り上げ、ルワンダ人 の団結を高める。
	ルワンダの英 雄	かつてのルワンダの王が植民地支配 に抵抗した (p. 117, p. 124, p. 125)。	宗主国に協力的であった歴史については記載なし。これはルワンダ人としての団結を高めようとしていると解釈できる。
エスニック・ アイデンティ ティ	存在しないエ スニシティ	ベルギーが「トゥチ、フトゥ、トゥ ワに分類し」(p. 117, p. 124) た結 果、国が分裂した(p. 126) と記載。	分類に関する詳細な記述はなし。 エスニシティの存在を隠している と読み取れる。
	加害者フトゥ	フトゥが政権を握り、ルワンダ人を 分断したこと (p. 125) や、フトゥ政 党が部族的観点に基盤をおいていた こと (p. 126) を記述。	ベルギー時代から続く分裂がさら に深まったことを主張している。
	被害者トゥチ	フトゥからの暴力により、「トゥチ達 は隣国へ亡命した」(pp. 125-126)。	トゥチが被害を受けていたことを 強調している。

(出所) Ogwang & Kiwombojo (2017) を基に筆者が分析し作成。

つまり現政権は、ルワンダが、植民地支配に協力的であった事実を隠そうとしていると解釈できる。これには、植民地支配が原因で、国内の分裂が深まったとの考えが影響していると考えられる。もし、植民地支配を受け入れたことを述べると、ルワンダ人の団結のため、国民共通の敵として作り上げた植民地支配への意識を崩してしまう。それを防ぐため、植民地支配に協力的であったムシンガ王ですら、抵抗したシンボルとして表現されていると解釈できる。教科書の中で、現政権にとって不都合な歴史が省かれており、先行研究の述べる「選択された記憶喪失」(Buckley-Zistel, 2006)と一致する。

また、本単元でもエスニシティの存在を否定していると解釈できる。なぜなら、本単元ではフトゥ、トゥチ、トゥワの用語が用いられるが、この3つが具体的に何を示すかについては言及されていないからである。例えば、初めてフトゥ、トゥチ、トゥワが用いられるのは、ウブハケのという社会経済制度の廃止に関する記述であるが、これらの分類についての説明はない。また、当時のアイデンティティカードにはフトゥ、トゥチ、トゥワに関する項目があり、エスニシティにより分類されていた。しかし、教科書では部族による分類と書かれている。これは、エスニシティの存在を否定していると読み取ることができる。

以上の結果より、本単元は、国民共通の敵を示し、現政権に不都合である、宗主国に協力的であった歴史を省くことで、ルワンダ人という意識のもとで国民の団結を図ろうとしていると考えられる。また、エスニシティの存在を否定することで、エスニシティを隠そうとしていると解釈できる。

4.3. P6 の事例—単元 11「独立後のルワンダ」

P6 の単元 11「独立後のルワンダ」では、1962 年の独立から現代までのルワンダの歴史を学習する。本単元 に関する解釈を表 5 にまとめる。

アイデンティ ティの種類	コード名	記述内容	解釈
ナショナル・	ベルギーに翻	統治の手段として、ベルギーがルワン	国内での団結を高めようとしてい
アイデンティ	弄されるルワ	ダ人を「トゥチ、フトゥ、トゥワにグ	る。
ティ	ンダ	ループ分けすることで、人々を分裂さ	
		せ」(p. 231) たことを記載。	
エスニック・	加害者フトゥ	フトゥが政権を握った第一共和制に	フトゥ政権がいかに国の分裂を引
アイデンティ		ついて、国がより不安定になり、分裂	き起こしたのかを印象付け、その
ティ		主義を生み出したことを記載 (pp. 232-	脆弱性を表現している。
		234, p. 242) _°	
		第二共和制における政府の汚職や差	
		別の悪化を記載(pp. 236-237, p. 242)。	
	被害者トゥチ	多くのトゥチが殺害され、近隣諸国へ	被害者としてのトゥチの姿を強調
		亡命したことを記載(p. 232, p. 234, p.	している。
		237, p. 240, p. 242) _o	
	英雄 RPF	RPFがルワンダの解放のために戦い続	政府への忠誠心を高めようとして
		け(p. 238, p. 240)、「非常に努力した」	いる。
		(p. 242) ことを記載。	現政権中心の歴史を、ルワンダ人
		解放戦争という用語を用いて内戦を	共通の歴史として教授しようとし
		説明(pp. 236-237, p. 240, p. 242)。	ている。

表 5 「独立後のルワンダ」に関する教科書記述

(出所) Saka et al. (2018) を基に筆者が分析し作成。

本単元では、加害者としてのフトゥ政権を印象付けていると解釈できる。なぜなら、当時のフトゥ政権の 脆弱さを示すことに多くの記述を割いているからである。特に、第二共和制時代のフトゥ政権について詳細 に記述されており、第二共和制の脆弱な国家体制や酷い人権侵害が強調されている。注意したいのは、本単 元では、あくまでもフトゥ政権の脆弱性を印象付けている点である。フトゥ全体を加害者として示す記述は ない。これにより、全てのルワンダ人が被害者であるとの意識づけが可能となると考えられる。

ここで、第二共和制に関する記載について、教科書は第二共和制を悪として過剰に演出しているとも読み取ることもできる。第二共和制は、1973年にジュナヴェル・ハビャリマナ(Juvénal Habyarimana)が起こしたクーデターにより成立した。ハビャリマナについて、ジェノサイド後は一般に、強権的で残酷な支配者としての印象が強調されてきた(Prunier, 1997;武内 2009)。しかし、武内(2009)は「ハビャリマナを単に暴力的な独裁者というイメージで捉えることは、妥当性を欠く」(武内 2009, 244頁)と述べる。教科書は、第二共和制の脆弱性を過剰に示すことで、加害者としてのフトゥ政権を示していると読み取ることができる。

現政権を英雄として示す表現もある。なぜなら、現在政権を握る RPF の功績が、多く記述されているからである。また、こうした記述を RPF の用語を用いて表している。なぜなら、多くの研究者が「内戦」または「国内紛争」と呼ぶ 1990 年の紛争を、教科書では「解放戦争」と記載するからである。解放戦争は、ルワンダの外で長年暮らし、1994 年以降に帰国した「帰還者」 7 である RPF が用いる呼び方である(鶴田 2018)。このように、RPF が国内の混乱を鎮静するため行った努力について、RPF 目線の用語を用いて述べることで、RPF の業績の偉大さを印象付け、政府への忠誠心を高めようとしていると解釈できる。

以上の結果より、本単元では当時のフトゥ政権の脆弱性を記述することで、フトゥ政権に対する加害者の印象を強く表すものとなっている。これは、エスニシティを慎重に扱いながらも、エスニックな事柄を隠しきることはできていないことがわかる。また、現政権の目線の用語を用いることで、それに当てはまらない人々も同化させながら、政府への忠誠心を高めようとしていると考えられる。

4.4. P6 の事例—単元 12「トゥチに対する 1994 年のジェノサイド」

P6 の単元 12「トゥチに対する 1994 年のジェノサイド」では、ジェノサイドの原因、過程、結果に加え、 他国のジェノサイドとの比較や、現代ルワンダで社会問題とされる事柄を学習する。学校教育の中では、本 単元で初めてジェノサイドを学習する。現代のルワンダは、元加害者と元被害者が同じコミュニティの中で暮らす。そのような社会の中で生きる子ども達にとって、自分の親世代が経験した負の歴史を学ぶことへの衝撃の大きさは容易に想像でき、ルワンダの歴史学習の中でも特に重要な単元であると考えられる。本単元に関する解釈を表 6 にまとめる。

表 6 「トゥチに対する 1994 年のジェノサイド」に関する教科書記述のまとめ

アイデンティ ティの種類	コード名	対 する 1994 年のシェブリイド』に関する 記述内容	解釈
ナショナル・ アイデンティ ティ	ルワンダ人と しての在り方	「全て」という用語や具体的な数字を 用いてジェノサイドを記載 (p. 246, p. 261 頁)。	
	植民地主義に 翻弄されるル ワンダ	植民地政府がルワンダの分裂主義を はじめ、分裂が深まったことを記載 (pp. 246-247)。	,
	特別なルワン ダのジェノサ イド	他国と比較しながら、ルワンダのジェ ノサイドについて考えるアクティビ ティを設ける (p.256)。	
エスニック・ アイデンティ ティ	存在しないエ スニシティ	「エスニック・アイデンティフィケーションを禁止」(p. 258) し、団結を促進することを記載。	
	加害者フトゥ	ジェノサイドの原因として、フトゥ政権時の法律の脆弱さ、社会集団の分裂、マスメディアの誤使用、フトゥ武装集団の活動を挙げる (pp. 247-249 頁, p. 251, p. 246)。	
	被害者トゥチ	「トゥチが殺害された」(pp. 244-245) との表現の使用しながら、トゥチが差 別を受けていたことを記載 (pp. 247- 248)。 ジェノサイドの原因やその影響を考 えるアクティビティを設定 (p. 245, p. 260)。	
	英雄 RPF	ジェノサイド終焉のための RPF の貢献を記述 (p. 253, p. 256)。 ルワンダの発展に対する RPF の貢献 について議論するアクティビティを 設定 (p. 262)。	いる。

(出所) Saka, Waweru & Waliaula (2018) を基に筆者が分析し作成。

本単元をとおして、ルワンダ人全員でジェノサイドを悲しむべきであると示していると解釈できる。教科書は「全ての」ルワンダ人がジェノサイドを追悼すべきと述べている。「全て」と断定的な表現を用いることで、ジェノサイドを追悼すべきという国民の義務が感じられる。また、具体的な数字を用いた犠牲者の数が表されている。教科書では、犠牲者の数を「1,074,017人のルワンダ人」⁸⁾としている。ジェノサイド祈念館のパンフレットや政府のホームページには、「100万人以上」と書かれているのみで、詳細な数字は示されていない。また、塩川(2008)が述べるように、犠牲者の規模の推定にはある程度の不確定性が含まれ、ルワンダも例外ではない。被害者の数字については様々な議論があるが、具体的な数を用いて被害の大きさを示すことで、その重要性を強調していると考えられる。このように教科書は、ジェノサイドの悲惨さを印象付け、国民全員で悲しむべき出来事であることを示していると読み取ることができる。

また、特別なジェノサイドを乗り越えた国民としての団結を図ろうとしていると解釈できる。なぜなら、教科書にはルワンダのジェノサイドと、ホロコーストとその他のジェノサイドを比較するアクティビティが設けられており、子ども達にルワンダのジェノサイドの特殊性について深く学ばせているからである。ルワンダのジェノサイドは、その特殊性から多くの研究がなされており、教科書もそれを反映させている。例えば、期間の短さに比べて被害者数の多さを強調することや、RPFが解決したことへの誇りを読み取ることができる。具体的に教科書では、ルワンダの日数を「100日間しか」と表すのに対し、ホロコーストは年数で表している。また、ルワンダの犠牲者を「1,074,017人以上」と表現するのに対し、ホロコーストは「6,000,000人」と表現する。さらに、ルワンダのジェノサイドはルワンダ人自身(RPF)が止めたとするのに対し、他方は国際社会の介入があったことを述べている。この比較により、他国との差別化を図り、ルワンダの特殊性を示すことで、国民の団結を図ろうとしていると読み取ることができる。

本単元は、新しい集合的なアイデンティティの構築を目指すことを示していると解釈できる。本単元は、ジェノサイドを予防するための方法として、エスニシティの存在を直接的に否定している。これは、現政権の主張どおりに表した記述であり、King(2014)が述べる再カテゴリー化モデルに基づき、集合的アイデンティティに焦点を当てようとしていると読み取ることができる。

さらに、「被害者トゥチ」としての印象付けがなされている箇所も見受けられる。教科書ではトゥチを主語として記述がされており、それに伴う述語も被害を表すものとなる。加えて、ここでも調べ学習を要するアクティビティの多さが目立つ。こうした活動を多く入れることで、子ども達が主体的により深くジェノサイドについて考えることになる。アクティビティの内容は、多くが被害者トゥチの存在を強く印象付けるような内容となっている。なぜなら、調べ学習の材料となるジェノサイド祈念館には、被害者のコメントや当時の遺品の展示が多くあるからである。また、大人達も社会の風潮から、ジェノサイドについて多くを語ることができず、政府の見解を述べるのみとなる。そのため、アクティビティの内容は被害者としてのトゥチ像を強化すると考えられる。トゥチ出身者から成る現政権の想いが表れている部分であると解釈できる。

最後に、本単元でも政府への忠誠心を高める表現が見受けられた。なぜなら、教科書には RPF の功績が多く記載されているからである。この RPF の存在は、原口 (2016) が述べる抵抗者としての存在とも一致する。特に、教科書 256 頁の「ルワンダ人自身 (RPF) によって止められた」との記述では、括弧書きで RPF を付け加えており、政府の意向を十分に表していることが垣間見える。

以上の結果により、本単元ではエスニシティの存在を否定し、新たな集合的アイデンティティを目指しながらも、被害者としてのトゥチの印象が強く表れていることがわかる。また、ここでも政府への忠誠心を高め、政府の考えへの同化が求められていると考えられる。

5. 考察

上記の分析をとおして、どのようにエスニック・アイデンティティが扱われ、どのようにナショナル・アイデンティティの形成が目指されているのかを整理する。

教科書は、ルワンダにはエスニシティは存在しないとする政府の見解を色濃く表している。ルワンダの歴史を学習するうえで、フトゥ、トゥチ、トゥワの分類には必ず触れなくてはならない。しかし、これらの分類を社会集団と表現する点など、表面的には徹底してエスニシティの存在を否定していた。また、教科書には、フトゥ全体を加害者として非難している記述は見当たらなかった。あくまでも、当時のフトゥ側の権力者を加害者とし、ルワンダ人全体を被害者としていると解釈できる。以上より教科書は、社会に未だ存在すると言われるエスニック・アイデンティティを慎重に扱い、教科書から隠そうとしていると解釈できる。

しかし、教科書が隠そうとしているエスニック・アイデンティティが、無意識のうちに顕在化していると考えられる。なぜなら教科書では、被害者としてのトゥチが強く印象付けられているからである。つまり、教科書内では、エスニシティという用語を用いていないにも拘わらず、実際の教科書の記述にはエスニックな分類に基づく加害者・被害者のイメージが色濃く表れており、エスニック・アイデンティティを隠すことが難しくなっていることが明らかとなった。

また、教科書は帰還者である RPF の視点の歴史を通して、ルワンダ人としての団結をするようなナショナル・アイデンティティの形成が目指されていると考えられる。教科書では、P4 から P6 まで、一貫して政府への忠誠心を高め、ルワンダ人としての団結を目指す記述が多く見受けられた。その団結を強める根拠として用いられるのが、共通の敵として表されるベルギーや、植民地支配やジェノサイドに対する国内の抵抗者

の存在であった。これは、原口 (2016) の言及する「内における分裂と対立」を避けるものであると考えられる。「内における分裂と対立」を避けることで、ナショナル・アイデンティティの拠り所を明確にしている。上記の結果より、現政権によって目指される国家への忠誠心や国民の団結は、塩川 (2008) の言及するエスニック・ナショナリズムであると解釈できる。なぜなら、ルワンダのナショナル・アイデンティティの形成の基盤には、エスニックな区分が関係しているからである。現政権の目指すネイションの基礎には、帰還者というエスニックな共通性が見られた。そのため、他のエスニックな背景を持つ人々も、帰還者の目指す国家づくりや政策へ同化を強いられることとなるだろう。

忠誠心を向ける先である国家について、先述のとおり、現政権を握る RPF は帰還者から成る政党である。帰還者はかつてのトゥチであるが、トゥチの中でもごく一部の人々のことである。しかし、国家の共通認識の基盤には RPF の意向がある。それは、帰還者目線の歴史が語られていることからも明らかである。また、教科書の語るルワンダ人が誰であるのかについて、歴史の観点から言えば、RPF と同じ歴史認識を持つ、ごく一部の人々であると考えられる。なぜなら、教科書にはルワンダ人としての望ましい姿が表れているが、それは RPF の歴史認識に基づいており、全てのルワンダ人を当てはまるものではないからである。先行研究や分析の結果からも、ルワンダ人それぞれの持つ歴史は、かつてのエスニシティにより異なることが分かっている。また、塩川(2008)が述べる、ナショナリズムが強調する誇りや優越性についても、教科書の中でRPF の功績を強調することや、ジェノサイドの特殊性を示すことと合致している。そのため、ルワンダの教科書は、ナショナリズムの要素を持ち歴史を教授していると読み取ることができる。

塩川 (2008) の述べるとおり、どのようなナショナリズムにも危険な要素があれば、それほど危険でない要素もある。しかし、ルワンダのように、国民が複数のアイデンティティを持つにも拘わらず、単一的な歴史によってナショナル・アイデンティティを形成することは、政府への恐れから国への忠誠心を生むこともある。それは、国内の新たな分裂を助長する危険性もあるだろう。

6. おわりに

本研究では、初等教育段階の歴史教科書を分析し、歴史教育の中で、どのようにエスニック・アイデンティティが扱われ、どのようにナショナル・アイデンティティの形成が目指されているのか、明らかにしてきた。その結果、教科書は、直接的にエスニシティの存在を否定し、社会に残るエスニック・アイデンティティを隠そうとしていることが明らかとなった。同時に、教科書には加害者と被害者のイメージが強く表れていた。特に被害者としてのイメージは、記述の多さやアクティビティからも深く印象付けられており、実際にはエスニック・アイデンティティを隠しきれていない部分も垣間見えた。

また、ルワンダの歴史教育において育まれるナショナル・アイデンティティは、エスニシティの区分を基盤としながら国への忠誠心を養うような、エスニック・ナショナリズムとしての形で教科書に表れていた。そして、エスニック・アイデンティティも国への忠誠心へと集約されるよう、教科書が構成されていた。その過程において明らかとなったのが、ルワンダの教科書が伝える歴史は、「帰還者」目線の歴史であるということである。そのため、教科書はごく一部の人々が認識する歴史しか伝えていない。政府は、それを正史とすることで、単一のナショナル・アイデンティティの育成を目指していると考えられる。

最後に、本研究の課題を指摘し、今後の研究課題としたい。第1に、初等教育段階のみの教科書分析に範囲を絞り、カリキュラムと教科書の縦の繋がりを十分に分析することができなかった点である。第2に、教室の実践レベルまで検討することができなかった点である。第3に、歴史教育をとおしてアイデンティティを形成する主体である、子ども達への視点が欠けている点である。

注

- 1) 政府の公式見解は 100 万人以上であるが、研究者の間では 50~80 万人とされており、犠牲者の数には幅がある。詳細は、Prunier (1997) や Straus & Waldorf (2011) を参照。
- 2) ルワンダ教育委員会ホームページ "Primary School Books" https://reb.rw/index.php?id=347 (2020 年 1 月 8 日最終閲覧)。2022 年 5 月現在、P6 の教科書採択リストおよび教科書の掲載は無し。
- 3) クランについての詳細は、Newbury (1980) や武内 (2000) を参照。
- 4) ルワンダの土地法制に関する詳細は、武内(2009)を参照。
- 5) 植民地の統治者とカトリック教会によって確立された、最初のルワンダ人統治者。RPF が政権を握った 1994 年 7 月、彼はルワンダの英雄としての地位を高めた(Twagilimana, 2015, p.201)。

- 6) ウブハケ(ubuhake) とは、パトロン・クライアント制度の一種であり、社会的地位の劣るクライアントがパトロンとの間に契約を結び、パトロンの家を建設したり木材を伐採したりしてパトロンに仕える代わりに、パトロンから保護と支援を受けるというもの(鶴田 2018,41 頁)
- 7) エスニックな区分が廃止された代わりに、現在では「生存者」「加害者」「帰還者」などの名称が使用されている。この場合、「生存者」はジェノサイドを経験した者、または親しい家族が1994年にルワンダに住んでいた者を指すため、トゥチと同義である。「加害者」は、ジェノサイドの加害者のことを指すため、フトゥと同義である。「帰還者」はルワンダの外で長年暮らし、その後帰国したトゥチと同義である。現在政権を握るRPFは、その幹部の多くが、内戦時に国外に亡命し1990年にルワンダに帰還した、「帰還者」に分類される(鶴田2018)。
- 8) この数字は、2001年にルワンダ政府が行った国勢調査にて、自己申告で明らかとなった被害者の数である(鶴田 2018)。

参考文献

イェーガー, J.・マイヤー, F. (2018)「談話と装置を分析する一フーコー派アプローチの理論と方法論一」ヴォダック, R., マイヤー, M. 編(野呂香代子ほか編訳)『批判的談話研究とは何か』 三元社、161-198 頁.

エリクセン, T. H. (鈴木清史訳)(2006)『エスニシティとナショナリズム―人類学的視点から―』明石書店.

塩川伸明(2008)『民族とネイション―ナショナリズムという難問―』岩波書店.

武内進一(2000)「ルワンダのツチとフツ―植民地化以前の集団形成についての覚書―」武内進一編『現代アフリカの紛争:歴史と主体』日本貿易振興会アジア経済研究所、247-292 頁.

武内進一(2009)『現代アフリカの紛争と国家―ポストコロニアル家産制国家とルワンダ・ジェノサイド―』 明石書店.

崔昌幸(2021)「批判的言説分析による『自虐史観』の研究 ─『朝日新聞』と『読売新聞』における社説を題材として─」『社会システム研究』24 号、183-202 頁.

鶴田綾(2018)『ジェノサイド再考』名古屋大学出版会.

原口健治(2016)『歴史教科書とナショナリズム―日本とドイツ―』春風社.

Buckley-Zistel, S. (2006). Remembering to forget chosen amnesia as a strategy for local coexistence in post-genocide Rwanda. *Africa*, 76(2), 131-150. https://doi.org/10.3366/afr.2006.76.2.131

Bush, K. D., & Saltarelli, D. (2000). The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children. Florence: UNICEF Innocenti Research Center.

Freedman, S. W., Weinstein, H. M., Murphy, K., & Longman, T. (2008). Teaching history after identity-based conflicts: The Rwanda experience. *Comparative Education Review*, 52(4), 663-690. https://doi.org/10.1086/591302

Hodgkin, M. (2006). Reconciliation in Rwanda: Education, history and the state. *Journal of International Affairs*, 199-210. https://www.jstor.org/stable/24358020

King, E. (2014). From classroom to conflict in Rwanda. New York: The University of Cambridge.

McLean Hilker, L. (2009). Everyday ethnicities: identity and reconciliation among Rwandan youth. *Journal of Genocide Research*, 11(1), 81-100. https://doi.org/10.1080/14623520802703640

McLean Hilker, L. (2011). The role of education in driving conflict and building peace: The case of Rwanda. *Prospect*, 41(2), 267-282. https://doi.org/10.1007/s11125-011-9193-7

Newbury C. (1998). Ethnicity and the politics of history in Rwanda. *Africa Today*, 45(1), 7-24. https://www.jstor.org/stable/4187200

Newbury, D. (1980). The clans of Rwanda: an historical hypothesis. *Africa*, 50(4), 389-403 https://doi.org/10.2307/1158430

N/A (2019) New primary social and religious studies for Rwanda P4 pupil's book. Rwanda Education Board.

Ogwang, B & Kiwombojo, B. (2017). *Primary learner's social studies for Rwanda schools P5*. Rwanda Education Board. Prunier, G. (1997). *The Rwanda crisis: History of a Genocide (2nd ed.)*. London: C. Hurst & Co. .

Saka, M., Waweru, J. & Waliaula, J. (2018). Social studies for Rwanda schools Primary 6 pupil's book. Rwanda Education Board.

Straus, S., & Waldorf, L. (2011). Remaking Rwanda: State building and human rights after mass violence. Madison: University of Wisconsin Press.

Twagilimana, A. (2015). Historical dictionary of Rwanda. Rowman & Littlefield.

History Education and Ethnic Identity in Rwanda: An Analysis of the Textbooks

Yuki Tajima

(Graduate School of Education, the University of Tokyo)

Abstract

Rwanda experienced ethnic conflict in 1994. Since the current government considers ethnicity the cause of division, it bans ethnicity-based classification and aims to establish a unified national identity. The purpose of this study is to discuss how Rwandan history education treats ethnic identity and emphasizes the formation of national identity. The findings are based on textbook analysis of Primary 4, Primary 5 and Primary 6 approved by the Rwanda Education Board. The study finds that the textbooks try to eliminate ethnic identity by strongly denying the existence of ethnicity and by avoiding the use of the term ethnicity. However, textbooks do not mask ethnicity completely, as there are many descriptions and images of perpetrators and victims. Especially, the textbooks provide a detailed description of victims and set activities that encourage the students to discuss the suffering of victims actively and deeply. Moreover, this study finds that the textbooks present the national identity that Rwandan history education aims to cultivate as a form of ethnic nationalism that builds loyalty to the government instead of building love of the country. The textbooks also describe the current government as a hero that stopped and brought peace to Rwanda. Rwandan history education recounts a biased history that only a few people recognize; it is the history of "returnees" who are the executive officers of the current government. This study suggests that the Rwandan government regards this biased history as the country's official history in its aim to establish a single national identity. This single national identity may exclude some people in Rwanda as even national identity is established based on ethnic identity. This is fraught with the risk of generating a new division of people in the country.

Keyword: Rwanda, history education, national identity, ethnic identity

The Transition of African Students in China from University Education to Work: Focusing on Labor Policies and Employment Cases of International Students

Fangzhou Luo

(Graduate School of Human Sciences, Osaka University)

Abstract

In the context of the national policy regimes competing for knowledge workers, international students are seen as emerging talents. This study focuses on sub-Saharan African students in China, a group of international students whose numbers have grown rapidly. The objective of this study is to explore China's labor policies, and the transition process of sub-Saharan African students from university education to work. By analyzing documents published by the Chinese government, it is found that in recent years, China has not only liberalized international students' applications for work visas but has also set up special areas to support business start-ups. Data obtained from qualitative interviews of African students who graduated from Chinese universities reveals that, regarding career decisions, little expectation of employment and concerns about unstable job prospects prevent students from returning to their home countries. On the other hand, students view employment or starting a business in China as a means of giving back to their families and home countries. The networks established in China help them complete the transition process from university education to work. Besides, in a context where guidance and support for employment are lacking, it is seen that their personality and abilities are essential individual factors, while luck and chance also play a big role. Furthermore, the COVID-19 pandemic contributes to students' transition process. This study also finds that African students who stay in China to work or start a business have the potential to contribute to brain circulation between China and their home country.

Keywords: international student, Africa, China, labor policy, career decision

1. Introduction

The number of international students in higher education institutions worldwide increased rapidly from 2.1 million in 2000 to 5.7 million in 2018 (UIS database). While the number of students from sub-Saharan Africa (hereafter referred to as Africa) is currently only 10% of the global total, it grew significantly from 190,000 in 2000 to 400,000 in 2018. Besides, 4.8% of the total number of higher education students in Africa are studying abroad, about twice the global average (ibid.). In the past, African students generally studied in Western countries. In recent years, student mobility has also become evident within Africa, especially among geographically close countries. For instance, South Africa is an important study destination for African students (Woldegiorgis & Doevenspeck, 2015).

Another growing trend in student mobility is from Africa to China. From 2008 to 2018, the number of students from Africa studying in China jumped from around 8,000 to over 70,000 (Ministry of Education of China, 2018). In 2018, China ranked first in the world as a destination for students from Africa (degree students are nearly 53,000), surpassing France (50,000), the US (40,000), and the UK (20,000), according to the UIS database¹. In the same period from 2008 to 2018, the total number of international students in China increased from 220,000 to 490,000, with a lower growth rate than African students. Another feature of African students is the high percentage (75%) of degree students. In contrast, the proportion of degree students among all international students in China is only 48% (Ministry of Education of China, 2018). This high number has the potential for a highly qualified workforce, however, how China intends to engage them differs from other popular destination countries.

In most economically developed countries, the population is aging and population forecasts show a declining birth rate. While employers in these countries are seeking young, skilled workers to fill vacated positions, there are not enough such people in the local population. This situation leads to opportunities for international students to increase a country's pool of highly skilled workers. According to a report made by the OECD, many Western countries have simplified their working visa and temporary residence procedures for international students and graduates (Centre for Educational Research and Innovation, 2011). As a result, international students have increased opportunities to gain employment experience in the host country after graduation. For example, countries such as Australia, Canada, New Zealand, and Japan have revised their immigration point system in ways that advantage international students by taking into consideration the stay duration in local settings.

Although China is starting to enter the stage of an aging society, the current young labor in China is still sufficient.

Unlike Western countries mentioned earlier, China does not welcome a large number of international students to settle and work. Instead, China hopes international students return to their home countries after graduation, and promote Chinese companies to expand overseas (Zhou & Kan, 2015). China is especially interested in students from countries along the "One Belt One Road"², who account for more than 70% of the total number of international students in China (ibid.). Before 2017, international students who graduated from a Chinese university could not work in the country directly after graduation. However, in 2017, the Chinese government began to allow them to apply for work visas and work in China after graduation. This would have an impact on the career decisions of students.

In light of these circumstances, the objective of this study is to explore China's labor policies and African students' transition process from university education to work. The following research questions are addressed. 1) What are the changes in labor policies for international students? 2) How is the transition process of African students from Chinese universities to work in China? 3) What are the factors that influence their career decisions and transition process?

2. Literature review

In the context of the national policy regimes competing for knowledge workers, international students are seen as emerging talents and are assumed to act as strategic consumers searching for the best deals on the global market for higher education. In studies focused on student mobility, the "push-pull model" is a dominant framework for explaining the motivation to study abroad. Altbach (1998) discussed that some students were pushed by unfavorable conditions in their home countries while being pulled by advanced opportunities and facilities in the host countries. Mazzarol & Soutar (2002) indicated that limited access to higher education among less developed countries was a key driver behind much of student mobility. Push factors include the lack of educational and employment opportunities and political instability (Altbach, 2004), while pull factors include the academic reputation of institutions, faculty quality, and general economic and social dynamics (Chen, 2007).

Previous studies have also researched the motivations of African students. In addition to the factors mentioned earlier, language compatibility is an important pull factor for African students going to Western countries like France, the US, and the UK (Woldegiorgis & Doevenspeck, 2015). Lee & Sehoole (2015) discussed that financial incentives, quality higher education, job competitiveness enhancement, social connections, and stability are key factors influencing the decision of African students to study in South Africa. As for African students studying in China, pull factors include the availability of English-taught programs and substantial scholarships, the chance of working in a Chinese company abroad, and other business opportunities after graduation (Luo & Sawamura, 2021).

While the motivations of international students for studying abroad remain an important academic topic, their career decision after graduation is also worthy of attention. It is shown that the career decision of international students about where to pursue employment and initiate their post-graduation careers has significant social and economic implications for both the destination country and their home countries (Arthur & Flynn, 2011). It is also seen that mobility for educational purposes often leads to future mobility for employment or immigration (Findlay et al., 2012).

At the national level, countries prioritizing high-quality higher education initially lost a large number of their most educated people to developed countries, starting typically with higher education abroad. Consequently, brain drain (the loss of highly skilled emigrants and the knowledge, capabilities, and human capacities that they possess), has traditionally been seen as a major problem for the economic development of such countries (Docquier et al., 2007). Africa has been a major victim of brain drain and already lost one-third of its human capital, as many Africans going abroad for tertiary studies have stayed in North America and Europe after study completion (Woldegiorgis & Doevenspeck, 2015).

On the other hand, individuals who left their home countries for better lifestyles abroad are now reversing the brain drain, transforming it into brain circulation as they return home to establish business relationships or start new companies while maintaining social and professional ties. When foreign-educated venture capitalists invest in their home countries, they transfer first-hand knowledge of the financial institutions of the new economy to peripheral regions (Saxenian, 2005). Meanwhile, citizens abroad often continue to contribute to the economy of their home countries via remittances (ibid.). Remittances received by African countries via formal channels have risen nearly 10-fold since 2000, reaching 50 billion USD in 2019, with global remittances accounting for about 3% of GDP on the continent, according to World Bank Data.

At the individual level, most previous studies analyzed the career decisions of international students and their

influencing factors through large-scale quantitative surveys. For example, an earlier study in the US found that students feel torn between staying in the US and returning to their home countries, revealing how such intentions are shaped by complex combinations of professional, societal and personal factors which vary among national groups and individuals (Alberts & Hazen, 2005). In another study conducted in the US, international students from Africa and Latin America incorporated family influences more than local students, and fathers were particularly influential in career decision-making (Singaravelu et al., 2005). Similarly, familial and community influences, such as the obligation to parents and the desire to contribute to one's home community, often influence the decision to return home (Shen & Herr, 2004). In a comparative study, one important factor affecting international students' employment in Germany is the attractive working environment with an appropriate workload, while the main pull factor of employment in Japan is to work for the overseas branches of Japanese companies in the future (Sato, 2016).

Some qualitative studies have focused on the transition process of international students from education to work. International students pair the prospect of working in Canada with the appeal of the comparatively high standard of living there, including relative stability and safety, and the enhanced work environment of being paid for working overtime (Arthur & Flynn, 2011). Networks in host cultures appear to be critical for supporting international students to make successful transitions (Dyer & Lu, 2010), and key relationships open up opportunities for international students through contacts and referrals to employers (Arthur & Flynn, 2012). Students who are further ahead in the transition process are viewed as possible role models, and also as a source of information and encouragement while assisting others to make valuable contacts with potential employers. Meanwhile, international students show a similar pattern of support from their families for the decision to stay in the host culture, although they emphasized the here-and-now relationships directly related to obtaining work in the host country (Popadiuk & Arthur, 2014).

Another qualitative study found that the perceived gains from continuing a career for international students in Denmark include a good work-life balance, a relaxed and informal work culture, and a comprehensive welfare system (Mosneaga & Winther, 2013). The successful process of study-to-work depends on the opportunities that arise from personal connections. As international students have limited connections in the host country, there has to be a greater degree of coincidence and luck involved for achieving the transition (ibid.). In another study targeting international students in doctoral programs in Australia, most participants try to maintain family harmony by balancing personal aspirations and familial expectations through negotiation. While most participants hope to gain entry to the elite professional networks of their supervisors, they perceive chance impacted their career decisions (Lee et al., 2018).

As found in the aforementioned quantitative studies and qualitative studies, diversified factors influence career decisions and the transition process of international students. However, these studies mainly focus on the cases of students studying in western countries, and there is a lack of research focusing on international students in newly industrialized countries (Kaneko, 2018). Besides, although factors that affect the career decisions of international students are investigated, the "push-pull model" is rarely used in the situation when students choose their destination for employment after graduation.

In the case of China, results from a sample of 1,000 international students indicate that 95% want to work in China after graduation, with 70% intending to work in multinational companies (Zhang, 2016). In another study, Lee & Ma (2013) analyzed the employment intentions of Korean students in China. According to the results, most students plan to return to Korea, while a small percentage of students have the intention to stay in China. The main reason for choosing to return is the income level of Korea, while the main reason for choosing to stay in China is an expectation of future development and the need to realize self-worth. Besides, in a study focusing on the career intention of African students in China, seven out of thirteen students intend to stay in China. Among these seven students, five have the intention to stay in China as a first choice, and two others place staying as a second option (Li, 2014). The strong development trend of China's economy and trade with African countries is an important factor impacting the intention of African students to stay in China, not only to work in China, but also to have opportunities to do business (ibid.).

These studies have investigated the career intention of international students in China. Nevertheless, little research has focused on career decisions and the transition process from university education to work. This current study aims to fill this gap by focusing on African students who graduated in China.

3. Methodology

This study is based on both document analysis and interviews. First, to analyze the changes in the labor policy for international students, official documents issued by the Chinese government are investigated. Second, to focus on the process of education-to-work transition of African students working in China, five African students who graduated from two universities in Beijing were interviewed in October 2021 through snowball sampling. Their nationalities are Ghana, Tanzania, and South Africa, and these countries rank among the top ten African-origin countries of international students in China (Ministry of Education of China, 2018). Interviewees graduated from Beijing Institute of Technology (BIT) and Beijing Normal University (BNU), which are ranked in the top 20 universities in China³. BIT is prestigious in engineering and medical science fields, while BNU is outstanding in education and social science fields. Obtaining a master's degree from these two reputable universities provides a good academic background to get employed in China. Besides, living in Beijing (the capital of China), enables access to more work opportunities and resources than in other areas.

In this study, the Systems Theory Framework of career development (STF) is used to analyze the process of education-to-work transition. STF portrays individuals as situated within a broader context of other systems including the context of past, present, and future time (Patton & McMahon, 2006; Patton & McMahon, 2014). It theorizes the individual as a system comprising traits such as personality, beliefs, abilities, and interests. The individual system is centered within an environmental system of the social. According to Patton & McMahon (2014), influences are the factors within and between individuals and their environment that impact their careers. STF emphasizes interconnectedness and the importance of wholes rather than parts. Meanwhile, STF recognizes that chance events might bring about change in systems. STF has been applied to the career choices of a specific group of international students in past studies. For example, findings of the study targeting international students in Australia reveal that the self interacts with the environment to construct career decisions over time, which reflects the views in STF with the individual system existing within and interacting with the environmental system (Lee et.al., 2018). For these reasons, this study argues that STF is also applicable to focus on the education-to-work transition process of African students in China.

In the discussion section of this study, the "push-pull model" is used to explore factors influencing career decisions. Then factors that influence the education-to-work transition are discussed by applying STF. Furthermore, the potential brain circulation between China and Africa is analyzed based on these factors.

4. Findings

4.1. Changes in China's labor policies for international students

According to the document published by the Chinese government (Ministry of Education of China, 2000), international students could not be employed or engaged in business activities while studying at universities. They needed a bachelor's degree and two years or more relevant working experience to apply for a work visa in China after graduation. Moreover, they were required to leave China within two weeks after graduation, completion, incompletion, or withdrawal. This meant that international students could not stay in China for employment directly, and those who met the requirements had to leave China and apply for a work visa from abroad. Thus, some international graduates had to choose to gain two years of work experience abroad and then returned to China to work.

With the "One Belt One Road" policy proposed in 2013, promoting the overseas development of Chinese companies has become an important strategic objective for China. However, the lack of human resources for Chinese companies in overseas markets, the problem of over-exporting capital, and the lagging cultivation of talent are the biggest bottlenecks for the overseas development of Chinese companies. Thus, it is considered a feasible solution to attract international students to study in China and motivate them to return to their home countries after completing their studies.

However, this policy was challenged as pointed out in the China Study Abroad Development Report that if international students cannot directly work or start their own business in China after graduation, it will, to a certain extent, block the "seedlings" of foreign talents with innovation and entrepreneurship potential (Center for China and Globalization, 2014). It was suggested that the restrictions on international students' employment and entrepreneurship in China should be relaxed in line with the trend of international talent flow around the world. For example, setting up internship and work visas for international students, and allowing foreign talents or those who have reached a certain

length of stay and have outstanding achievements in employment or entrepreneurship to stay in China (ibid.). As many countries strive to retain talented international students for employment in their own countries, China needs to open up its employment policy for international students to gain an advantage in the talent competition.

In 2017, the Chinese government adopted recommendations to allow international students to apply for a work visa in China after graduation, while still setting strict requirements. According to the government document (Ministry of Human Resources of China, 2017), international students who have obtained a master's degree or above from universities in China and graduated within one year are eligible to apply for a work visa if they also meet the following conditions: (A) at least 18 years old and in good health; (B) no criminal record both in home countries and in China; (C) excellent academic performance during the study period in the university, with an average score of not less than 80 (percentage system, other grading system converted to percentages for processing) or B + / B grading system with no bad behavior record; (D) having a definite employment unit, engaged in the work position appropriate to the major they have studied, with a salary higher than the average salary of local urban unit employees; (E) holding a valid passport or another international travel document that can replace the passport.

Meeting the stated conditions, international students can apply for a work visa, valid for one year for the first application, and after expiration, they can continue to be employed for a period not exceeding five years. This policy makes it possible for international students to work in China. However, at present, the approval of working visas is strictly managed and the procedures are complicated.

China however encourages talent innovation through the "Talent Development and Free Trade Area (hereinafter referred to as Free Trade Area)". These areas provide a platform for international students to start businesses. Beijing, Shanghai and Zhejiang have taken the lead in localizing the policy. For example, Beijing allows international students from universities in Beijing to take part in internships and start a part-time business in Zhongguancun⁵ (Ministry of Public Security of China, 2016); international graduates from universities in Shanghai can be directly employed in the Free Trade Area with lower education requirements from master's degree to bachelor's degree (Shanghai Municipal Human Resources and Social Security Bureau, 2017); while students in Zhejiang can complete visa application quickly and start a business with the support of the government after their graduation (People's Government of Zhejiang Province, 2016). If international students want to engage in part-time entrepreneurial activities in Free Trade Areas, they can apply for a special marking of "entrepreneurship" in the student visa with the consent of their university. However, they cannot earn personal income from business activities until obtaining a work visa after graduation, and can only use the profit from entrepreneurial activities as capital for the company (Ministry of Public Security of China, 2016).

Hangzhou, the capital city of Zhejiang province, has built the first "international talent entrepreneurship and innovation park" in China. The purpose of this park is to discover and introduce foreign talents (including international students), incubate technology-advanced entrepreneurial projects, develop wholly foreign-owned and Sino-foreign joint venture high-tech companies, establish financial venture capital institutions, and build an influential international talent base (Hangzhou Municipal People's Government, 2017). To achieve this goal, the government of Hangzhou explores policies for foreign talents to apply for permanent residence status. The park provides various support and services for foreign talents who settle there, such as applying for business licenses and work visas (ibid.).

Meanwhile, the Chinese government organizes various entrepreneurship competitions to encourage international students in China to participate while providing various support to the winning teams in the competitions. For example, since 2013, the Beijing Government has been organizing the annual "Dongsheng Cup International Entrepreneurship Competition". Dongsheng Cup is an international entrepreneurship competition held in Zhongguancun. It is a dynamic platform that matches together innovation startups, investors, and business resources for international talented entrepreneurs (Dongsheng Cup, 2021). The competition has attracted more than 10,000 entrepreneurial projects from China and abroad, and more than 1,000 projects have been followed up and incubated. The competition's organizing committee provides services for outstanding winning projects including training, financial support (max of 140,000 USD), policy consultation, brand promotion, resource matching, and space support (max of 200 m² free workplace) (ibid.).

To sum up, in recent years, China has not only liberalized the permission for international students to apply for work visas but has also set up special areas to support international students' business start-ups. Based on these, various entrepreneurship competitions are organized to support new businesses. Although the Chinese government allows international students to work in China after graduation, it prefers that they return to their home countries, and work in Chinese companies directly or promote the overseas development of Chinese companies. Yet, the Chinese government

wants a small group of outstanding entrepreneurial youth talents to start businesses and stay in China.

4.2. The transition from university education to work of African students

This section is based on data from interviews with five African students who graduated from Chinese universities. Two interviewees majored in engineering, one in medical science, while the other two majored in education. A large portion of international students in China study in engineering and medical science fields, while a small, yet significant portion is in education (Ministry of Education of China, 2018). Though all interviewees did not initially consider studying in China, they received advice from friends or family who currently or had previously studied in China. With their assistance, they were able to apply for scholarships, and eventually study in China. Tom, Hand, Julia, and Wade completed their undergraduate education in their home countries, before moving to China for master's programs, while only Tomas studied in China from his undergraduate program (Table 1). Depending on the career path, their cases are discussed in three categories: employee, entrepreneur, and university researcher. The transition process from education to work in each of these career paths is investigated in this section.

STF emphasizes that an individual cannot be separated from their context, and behavior cannot be accounted for in a linear way (Patton & McMahon, 2014). Based on this view, this study believes that the education-to-work transition of African students is a dynamic process, depicted through its process influences, change over time and chance. Thus, the narrative begins with the past career plans of interviewees, then describes their career decisions and transition process, while explaining the environmental and societal context in which they occurred.

Name Nationality Gender University Employment Major Tom Ghana Male Beijing Institute of Technology Chemical Engineering Company Hand Ghana Male Beijing Institute of Technology Software Engineering Company Julia Tanzania Beijing Normal University **Educational Studies** Female Company South Africa Tomas Male Beijing Institute of Technology Medical Science Entrepreneur Wade Tanzania Male Beijing Normal University **Educational Studies** University

Table 1. Information and background about interviewees

Note: pseudonyms are used to protect participants' privacy

Source: created by the author

4.2.1. Employees in companies

None of the three interviewees (Tom, Hand, and Julia) employed by companies had any intention of working in China at the beginning of their studies. They each have different experiences during their study in China, thus their transition process is analyzed separately.

Tom spent most of his time doing research in the lab with other Chinese students, which enhanced his professionalism and experimental skills. He planned to get access to the Ph.D. program, but the supervisor was not qualified to accept Ph.D. students, then he began considering other options. He joined different social media groups for international students. These groups are formed to share experiences and information on employment and entrepreneurship, as well as to apply to Ph.D. programs. Tom saw a job posting shared in a group and got this job offer through an interview. The offer was from a medical device company, registered in the "international talent entrepreneurship and innovation park" in Zhejiang. Tom explained that his ability to conduct scientific experiments is well suited for the product testing job. He also emphasized that the spread of the COVID-19 epidemic helped him: "many foreigners went back to their home countries and couldn't come to China because of the strict lockdown policy made by the Chinese government. The company did not want to employ people to work remotely, so there was reduced competition for jobs in the office."

It was not until the fourth application that Tom got a work visa approved. He mentioned that some companies do not help foreigners with visa applications and it costs nearly 1,400 USD to get an agent to apply. He added, "although my company helped me to cover this cost, there were still many difficulties in the application process". While applying for the visa, Tom applied for a Ph.D. program at another university to research electronic vehicle batteries. If he was not able to secure a work visa, he would opt for the Ph.D. program. When asked why he did not return to Ghana for employment,

he expressed that the income would be much less when compared to China, with no job stability. He stressed, "you never know when you will lose your job if you work in companies in Ghana". In the future, Tom plans to support his family through remittances and hopes to sponsor some children in Ghana to complete high school.

The initial plan of Hand was to return to Ghana after graduation because after finishing his program, he had to leave China within two weeks according to the regulations. However, his dissertation did not pass the departmental review, thus delaying graduation by three months, and consequently received a study permit extension in China. He decided to use the time to look for a job in China. Firstly, through an introduction to an interview with a friend, he got an offer from a Chinese cell phone company that planned to send him back to Ghana to work. But he preferred to stay in Beijing because of the higher salary compared to the income in Ghana. Eventually, through online recruitment applications, Hand was able to secure a job position as a programmer for a technology-based education company based in Singapore and Beijing.

Hand emphasized the role of persistence as he stated "though it is difficult to find a job in China, there are still possibilities. I contacted nearly 1,000 companies, sent my resume to more than 350 companies, and was interviewed about 50 times before I got the offer. I was always on call for interviews and I even took a taxi to an interview at 10 pm."

The main difficulty Hand encountered when job searching was his lack of Chinese language skills, and companies were concerned that there would be a communication barrier. Because his master's program was only two years and taught in English, there was not enough time to study Chinese. Besides, obtaining a work visa was more difficult than getting a job offer. The reason is that the job found needs to be highly relevant to his major, otherwise there is a high chance of rejection. Hand said, "my job is in programming, which is highly consistent with my major in the university, so I have a good chance of success with the visa application."

As for returning to Ghana, Hand stressed that his parents are open-minded and will not influence his choice. He wanted to earn more money to send home to help his family through remittances, and prioritized potential for career development. He said, "my current position is a mid-level position. When I look for my next job, it is possible to find a manager-level position because I have worked in a fast-growing China, especially in a big international company."

At first, Julia, the only female interviewee in this study, had no intention of working in China, but after coming to Beijing, she enjoyed life there with its rapid technological development and excellent infrastructure. She expressed, "I want to stay longer here. Returning to Tanzania allows me to spend time with my family, but the salary is low and life is not very convenient, for example, sometimes there are sudden water and electricity power cuts, and using the internet is expensive". Then, learning from the employment experience of a friend who successfully got a work visa and became an English teacher, she realized the possibility of higher earnings exists in Beijing after graduation.

According to Julia, "a high level of educational background and outstanding work experience are competitive in the labor market in China. Otherwise, why do companies spend time and effort recruiting international students instead of Chinese students? I have a high degree from a prestigious university in the education field, combined with work experience as an English teacher in a high school for two years before coming to China, which made my resume stand out and was approved by the interviewer." On the other hand, it is extremely difficult to get visas for the work of English teachers because the Chinese government does not want international students to become English teachers just to make money, but to go into different positions to specialize in the subject they have studied. For Julia, her major is related to education, thus it is relatively easy to get a work visa.

It is also worth noting that the Chinese government allows graduating international students to apply for a special visa to stay in China for three months as COVID-19 caused a massive reduction in international flights, making it inconvenient for students to return home. Julia used this post-graduation period to search for a job. She does not intend to return to Tanzania if she has good job opportunities abroad but will keep in contact with her family and friends at home. Besides, she is willing to help them through remittances or other ways when necessary.

4.2.2. Entrepreneur

Originally, Tomas focused on getting his degree in China and did not think much about his future plan. After coming to China, Tomas saw a poster for an entrepreneurship competition at the university by chance and decided to form a team with a friend who was also studying medicine to participate in the competition. Over the years from undergraduate to master's program, his team participated in more than ten entrepreneurship competitions all over China, including the Dongsheng Cup in Beijing and several other competitions in Hangzhou, where his entrepreneurial project received government support. As a result, the registration of their company and the application for work visas went smoothly. Also,

he emphasized the importance of networking and business ideas, saying "I met some excellent international students and Chinese students in the competitions, who joined my team together. Our business idea and feasibility to develop the market in our home countries was greatly recognized by the competition organizers including government staff and was the key to our winning."

Their healthcare company was founded in both China and South Africa. The company runs a China-Africa healthcare platform that is bringing together African scientists, doctors, and researchers, offering products and services in healthcare for the betterment of the African population. Tomas stressed, "our team on the ground spans 15 African countries, and we also have a team of African healthcare specialists based in five Chinese cities who are fluent in the Chinese language and have served in multiple negotiations in medical technology procurement and funding with Chinese governments." As COVID-19 continues to spread across the world, the company is providing accurate information and data analytics in the management of COVID-19. Specifically, their group become the distributor of COVID-19 test products approved by WHO, and the group is already the official distributor of the products in South Africa.

In another project, the company developed a new nutrition powder to tackle malnutrition. The powder contains ingredients that were developed at a laboratory at his university. The group has reached cooperation with five African governments and their products are directly purchased by the government, and then distributed to a specified population organized by their pilot landing programs in each region. According to Tomas, compared to other similar products, the powder is half the price of mainstream products in the African market. Furthermore, poor families have 80% of the cost of the product subsidized by the government, and the product is sold to families in need through governments. His supervisor is also supportive of this project and helps him solve certain technical problems in product development.

As for the long-term plan, Tomas hopes to expand the business to more African countries and improve the health of more African children. Besides, he hopes to get access to more investment and social resources in China and support from the Chinese government.

4.2.3. University researcher

After graduating from his undergraduate program in Tanzania, Wade chose to pursue a master's program at Beijing Normal University, China. He enjoyed academic research and upon graduation decided to pursue Ph.D. However, he failed to obtain the government scholarship because it is difficult to get the scholarship continuously if a scholarship has already been awarded during the master's program. He said, "the Chinese government prefers to leave the scholarship opportunities to students who have not yet arrived in China". Then Wade returned to Tanzania and worked for two years as a math teacher in a high school to gain teaching experience as a transition phase. He liked the teaching job but desired to become a university teacher and do research because of better opportunities for career development.

Since Wade wanted to study the motivation of Tanzanian teachers, he gathered data for his intended doctoral project during his two years as a math teacher. He then successfully applied for a government scholarship in China to begin his doctoral studies. Wade stressed that if students left China for more than one year, they can apply for the scholarship again as new international students, and his two years of teaching experience related to his research topic helped him a lot in the interview for admission to Ph.D. Thanks to the data he collected during his time as a math teacher, he managed to publish a paper in an SSCI journal (Social Sciences Citation Index in Web of Science), which is required to apply for a postdoctoral position at Beijing Normal University. His output was also highly recognized by his supervisor, which boosted his transition to work as a postdoctoral researcher. However, Wade said that because it is difficult to publish such papers, he was ready to make other plans after graduation, like looking for a job in a Chinese company. He stressed, "you should always have backup plans, do not just have one, if it fails, you lose everything."

The research capacity of top Chinese universities has been improving rapidly in recent years, especially in international journals with high impact factors where the proportion of Chinese scholars is increasing. Wade said, "because Beijing Normal University has a good academic environment, staying here will allow me to grow faster as a scholar. And I can get sufficient support for research funding, whereas there are limited research capacity and funding if I return to Tanzania." As for his long-term career plan, he desires to return to Tanzania and become a university professor, maintaining links with Chinese scholars and leveraging Chinese resources for collaborative research. He added that work experience at a top Chinese university would enhance the competitiveness of employment upon return to Tanzania.

5. Discussion

Although both the "push-pull model" and STF discuss personal and environmental factors, their focus in this study is different, with the "push-pull model" focusing on career decisions, and STF focusing on the transition process. Therefore, the "push-pull model" is used to explore what factors influence the career decisions of African students. Push factors refer to factors that prevent students from choosing to return to their home countries while pull factors mean factors that attract students to work in China (Table 2).

Table 2. Push and pull factors affecting the decisions of African students

	Push factors	Pull factors	
	little expectation of employment with concerns	high expectation of employment with thinking that	
	about unstable job prospects in home country	work experience in China will help with future	
Personal factors		career development	
	willingness to give back to the family through	seeing employment or starting a business in China	
	remittances or starting a business abroad and	as a possible way of giving back to the family and	
	reaching out to the domestic market	the home country	
	low income level with unstable economic	changing labor policy in China; high income level	
	development and labor market in home countries;	and increasing work and entrepreneurial	
Environmental factors	limited research capacity	opportunities with the rapid economic growth of	
		China; enhanced research capacity	
	low living standard due to inadequate	high living standard with well-developed	
	infrastructural and technological development	infrastructure and technologies	

Source: created by the author

The transition process from university education to work is analyzed with the application of STF. Unlike international students who plan from the beginning to work in their host countries (Kaneko, 2018), interviewees in this study did not decide from the beginning to stay in China after graduation but discovered opportunities to stay during their studies. This suggests that they chose to adapt to their environment rather than make decisions according to original plans, validating the views in STF with the individual system interacting with the environmental system (Patton & McMahon, 2014).

Existent studies show that relationships and networks established in the host country largely help students access employment opportunities and to complete the transition process (Dyer & Lu, 2010; Arthur & Flynn, 2012; Popadiuk & Arthur, 2014). This current study finds that networks of some students are developed through social media, which breaks the boundaries of universities, areas, or countries of origin. Due to very limited guidance and scarce support for employment from the Chinese government, international students need to assist each other if they plan to work in China. This results in the sharing of information and employment experiences among groups of students who may have never met before. Given the uncertainty surrounding employment possibilities and the visa application process, luck and chance play a greater role in this study than those mentioned in STF (Patton & McMahon, 2014).

Although the global economy and labor markets have been negatively impacted by the COVID-19 pandemic, this study finds that the pandemic aided the transition process of interviewees. China's strict lockdown policy makes it difficult for foreigners to obtain work visas to enter China, thus giving international students in China some work opportunities. The pandemic also delayed international flights and allowed international students to gain additional time to stay in China after graduation, which facilitates their job search. Moreover, the entrepreneurial student in this study identified business opportunities brought by the pandemic, allowing his company to expand its market in Africa. In addition to environmental factors and opportunities, their hardworking personality such as persistence in job search and excellent academic or entrepreneurial ability are essential individual factors. Besides, past work experience that matches the job position is also helpful in the transition process.

Nonetheless, although African students in this study were successful in obtaining a work visa through different employment channels, there is no guarantee that they will be able to renew their work visa after one year, due to China's strict employment policies and uncertainty of employment prospects. Thus, working in China is considered a temporary option or a transitional phase for their career development. With regard to future plans, four students do not plan to return

to their home country, except for one student who expressed clear intentions to return. This indicates that even if they leave China, they may flow to other countries to find good job opportunities. However, as seen in Table 2, African students in this study have a strong desire to give back to their home country by sending remittances to support their families or by developing businesses in their country, which brings the possibility of brain circulation.

Despite the lack of a sufficient sample, this study provides evidence that establishing and sustaining good connections with talents abroad is key to achieving brain circulation for the home countries of African students. Similar to the views in the prior study (Saxenian, 2005), remittances from individuals working in China may contribute to the economic development of the home countries. Besides, China strongly supports elite international students to start businesses in China, while actively developing markets in their home country. Such entrepreneurship may boost China's economic growth and provide new jobs in China while potentially contributing to the home countries of international students. For example, the entrepreneurial team in this study relied on the support of the Chinese government to set up their company while developing the African market. Through their products of nutrition powder, they may also be able to promote the health of some children in African countries. Similar entrepreneurs have the potential to make important contributions to brain circulation between China and African countries. Thus, this group deserves further attention in future studies.

6. Conclusion

This study focuses on the growing group of international students from Africa and explores China's labor policies and African students' transition process from university education to work. By comparing with previous studies mainly from Western countries, the diverse factors that influence the career decisions and the transition process of African students are revealed, while the potential of brain circulation between China and Africa is also discussed to some extent. In terms of theory, this study makes a new attempt to combine the "push-pull model" and STF. Thus, there are implications for other studies that focus on the career decision and transition process from education to work of international students.

The limitation of this study is that it focuses on a small group of African students with good academic backgrounds and effective networks to succeed in employment or entrepreneurship in China. In future studies, at the individual level, the sample needs to be expanded to include African students who graduated from universities outside of Beijing, with a particular focus on those who decided to return to their home country. At the national level, with intensifying international competition for talent and China's gradually aging society, the contradictory consideration that the Chinese government wants international students to return to their home countries on the one hand, and to stay in China for employment on the other, may make policymakers hesitate or waver. Therefore, future changes in labor policies in China will relate to dynamic changes in brain circulation between China and African countries, which is worthy of exploration.

Notes

- 1) According to UIS Database, international students are individuals who have physically crossed an international border between two countries to participate in educational activities in the country of destination, where the country of destination of a given student is different from their country of origin. These individuals are also called "degree-mobile students (degree students)", to emphasize the fact that they would be granted a foreign degree, and to distinguish them from short-term exchange students. According to the Ministry of Education of China, international students in China include both foreign students studying in China to obtain a higher education degree and students on short-term exchange. However, the Chinese government does not report data on international students to UNESCO, thus the relevant data on China is not in the UIS database.
- 2) "One Belt One Road" is an economic development and commercial project that focuses on improving connectivity and cooperation among multiple countries spread across the continents of Asia, Africa, and Europe. Since "One Belt One Road" was developed by the Chinese authorities in 2013, it has spanned more than 100 countries.
- 3) Beijing Institute of Technology and Beijing Normal University are ranked roughly between 15th and 20th in the various Chinese university rankings.
- 4) "Talent Development and Free Trade Area" are areas specially established by the Chinese government in several cities to attract high-tech companies and talents from all over the world. Companies registered in these areas can trade freely with tax incentives and financial support from the government.
- 5) Zhongguancun, which originated in the early 1980s, is China's first national high-tech industrial development zone, the first national demonstration zone of independent innovation, and the first national talent special zone. It is a testing ground for institutional innovation in China and is known as "China's Silicon Valley".

References

- Alberts, H. C., & Hazen, H. D. (2005). "There are always two voices...": International students' intentions to stay in the United States or return to their home countries. *International migration*, 43(3), 131-154.
- Altbach, P. G. (1998). Comparative higher education: Knowledge, the university, and development. Greenwood Publishing Group.
- Altbach, P. G. (2004). Higher education crosses borders: Can the United States remain the top destination for foreign students? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 36(2), 18–25.
- Arthur, N., & Flynn, S. (2011). Career development influences of international students who pursue permanent immigration to Canada. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11(3), 221-237.
- Arthur, N., & Flynn, S. (2012). International students' views of transition to employment and immigration. *Canadian Journal of Career Development*, 12, 28–37.
- Center for China and Globalization (2014). China Study Abroad Development Report. http://wsb.ahut.edu.cn/info/1572/3302.htm
- Centre for Educational Research and Innovation (2011). Education at a glance 2011: Highlights. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development. http://www.oecd-ilibrary.org/education-at-a-glance-2011 eag highlights-2011-en
- Chen, L. H. (2007). Choosing Canadian graduate schools from afar: East Asian students' perspectives. *Higher Education*, 54(5), 759–780.
- Docquier, F., Lohest, O., & Marfouk, A. (2007). Brain drain in developing countries. *The World Bank Economic Review*, 21(2), 193-218.
- Dongsheng Cup (2021). http://www.2ccy.com/index/menu/index/id/1.html
- Dyer, S., & Lu, F. (2010). Chinese-born international students' transition experiences from study to work in New Zealand. *Australian Journal of Career Development*, 19(2), 23–31.
- Findlay, A. M., King, R., Smith, F. M., Geddes, A., & Skeldon, R. (2012). World class? An investigation of globalisation, difference and international student mobility. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 37(1), 118-131.
- Hangzhou Municipal People's Government (2017). Hangzhou International Talent Entrepreneurship and Innovation Park. http://www.hangzhou.gov.cn/art/2017/7/25/art 812259 8628936.html
- Kaneko, S. (2018). University to Work Transition of International Students Studying in Malaysia: Focusing on the New Mobility Patterns of International Students. *Comparative Education*, 56, 23-45.
- Lee, X., & Ma, W. (2013). Research on the factors influencing the employment flow of international students coming to China--an analytical perspective based on push-pull theory. *Education Research Monthly*, 1, 36-39.
- Lee, J. J., & Sehoole, C. (2015). Regional, continental, and global mobility to an emerging economy: The case of South Africa. *Higher Education*, 70(5), 827–843.
- Lee, M. C., McMahon, M., & Watson, M. (2018). Career decisions of international Chinese doctoral students: The influence of the self in the environment. *Australian Journal of Career Development*, 27(1), 29-39.
- Li, Y. (2014). Post-Graduation Intentions of African Students in China: The Case of African Students in Zhejiang Normal University.

 Thesis of master's degree, Zhejiang Normal University.

 https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD201501&filename=1014388402.nh
- Luo, F., & Sawamura. N. (2021). Exploring African Students' Motivations and Experiences in China: A Case Study of Degree Students at Xiamen University. *Journal of International Development Studies*, 30(1), 147-163.
- Mazzarol, T., & Soutar, G. N. (2002). "Push-pull" factors influencing international students. destination choice. *International Journal of Educational Management*, 16(2), 82–90.
- Ministry of Education of China (2000). Provisional Measures of the Ministry of Education for the. Administration on Acceptance of International Students by Universities and Colleges.
- Ministry of Education of China (2018). *Statistics on International Students in China*. Published by the Ministry of Education of China. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe 621/200001/t20000131 81859.html?authkey=ojvcf3
- Ministry of Human Resources of China (2017). Notice on matters related to allowing outstanding foreign university graduates to. work in China. http://www.mohrss.gov.cn/SYrlzyhshbzb/jiuye/zcwj/gaoxiaobiyesheng/201701/t20170111_264214.html
- Ministry of Public Security of China (2016). 20 Entry and Exit Policy Measures to Support Beijing's Innovation and Development. https://www.mps.gov.cn/n2255079/n4876594/n4974590/n5143627/c5144655/content.html
- Mosneaga, A., & Winther, L. (2013). Emerging talents? International students before and after their career start in Denmark. *Population, Space and Place*, 19(2), 181-195.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). The systems theory framework of career development and counseling: Connecting theory and practice. *International journal for the advancement of counseling*, 28(2), 153-166.
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). Career Development and Systems Theory: Connecting Theory and Practice (3rd ed.). Springer. People's Government of Zhejiang Province (2016). Opinions on deepening the reform of the institutional mechanism for talent
 - development and supporting talent entrepreneurship and innovation. http://kfq.lishui.gov.cn/art/2016/7/8/art 1229215647 2680412.html
- Popadiuk, N. E., & Arthur, N. M. (2014). Key relationships for international student university-to-work transitions. Journal of Career

- Development, 41(2), 122-140.
- Sato, Y. (2016). Characteristics and Issues of Brain Circulation of International Students: Analysis of Influencing Factors of Students' Choices in Germany and Implication for Japan. Research Institute for Higher education, Hiroshima University. *Daigaku ronshu: Research in higher education*, 48, 177-192.
- Saxenian, A. (2005). From brain drain to brain circulation: Transnational communities and regional. upgrading in India and China. *Studies in comparative international development*, 40(2), 35-61.
- Shanghai Municipal Human Resources and Social Security Bureau (2017). Excellent foreign college graduates can come to work in Shanghai directly. http://rsj.sh.gov.cn/tsj 17090/20200616/t0035 1366861.html
- Shen, Y., & Herr, E. L. (2004). Career placement concerns of international graduate students: *A qualitative study. Journal of Career Development*, 31, 15–29.
- Singaravelu, H. D., White, L. J., & Bringaze, T. B. (2005). Factors influencing international students' career choice: A comparative. study. *Journal of Career Development*, 32(1), 46-59.
- Woldegiorgis, E. T., & Doevenspeck, M. (2015) Current Trends, Challenges and Prospects of Student Mobility in the African Higher Education Landscape. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 105-115.
- Zhang, Y. (2016). How to find a job in China [N]. People's Daily Overseas Edition. https://www.ndrc.gov.cn/fggz/jyysr/jysrsbxf/201612/t20161230 1124149 ext.html
- Zhou, G., & Kan, Y. (2015). The Talents Supporting and Educational Solutions to the "Belt and Road. Initiative". *Education Research*, 36 (10), 4-22.

第29~30回 アフリカ教育学会 大会プログラム等

【第29回】

- 1. 日時: 2022 年 4 月 9 日 (土) 13 時 10 分~10 日 (日) 13 時 45 分
- 2. 場所:早稲田大学(オンライン)
- 3. プログラム

4月9日(土)

- 13:10-13:25 受付
- 13:25-13:30 開会の辞
- 13:30-13:45 "Responsibility Perception of Secondary School Teachers in Uganda: A Life Story Study" Honoka Yokoyama* (Hiroshima University)
- 13:45-14:00 "Factors Related to Dropout from Primary Education in Uganda" Chang Sun* (Kobe University)
- 14:00-14:15 "The Effects of ECCE on Literacy Skills Development in Uganda" Kaori Uchiyama*(Kobe University)
- 14:15 -14:30「ベナン共和国初等教育における芸術教育の実態と課題」酒井ひかり*(広島 大学)
- 14:30 -14:40 (休憩)
- 14:40-15:00 「顧客との取引過程からみるインフォーマルものづくり業者の生活知ーウガンダ首都カンパラの零細金属加工業を事例に一」山崎裕次郎*(名古屋大学)
- 15:00-15:20 「ザンビアの理科教科書に含まれる活動の分析-サイエンスプロセススキルズの観点から-」三浦広大*(広島大学)、Mercy Mushani*(広島大学)
- 15:20-15:40 「ケニア国中等理数科教育強化計画(SMASSE)における理科授業を受けた元生 徒が語るそこでの経験とその後の人生との関連性について」高阪将人(福井大 学)、中和渚(関東学院大学)
- 15:40-16:00 (休憩)
- 16:00-17:30 特別セッション「障害のある子どもとインクルーシブ教育受容-国際比較から の検討-|

司会 川口純(筑波大学)

アフリカ教育学会長挨拶 吉田和浩(広島大学)

- (1) 「インクルーシブ教育のグローバルガバナンス」黒田一雄(早稲田大学)
- (2) 事例紹介「スウェーデンを中心とした北欧」是永かな子(高知大学)
- (3) 事例紹介「エチオピアとマラウイ」利根川佳子(早稲田大学)、川口純(筑波大学)、大塲麻代(帝京大学)
- (4) 事例紹介「日本とスリランカ」古田弘子(熊本大学)

指定討論者:澤村信英(大阪大学)、本間貴子(国士舘大学)

- 17:30-17:40 (休憩)
- 17:40-18:10 会員総会

18:10-18:15 (休憩)

18:15-19:30 オンライン情報交換会

4月10日(日)

- 8:40-9:00 受付
- 9:00-9:20 "Re-conceptualizing Brain Drain: Evidence from Educated Sudanese Migrants and Refugees in Egypt and Japan" Chiemi Kurokawa* (Hiroshima University)
- 9:20-9:40 "Transition of African Students in China from University Education to Work" Fangzhou Luo* (Osaka University)
- 9:40-10:00 "Higher Education Regionalization in Africa: The Role of EU and Japan" Mina Chiba (Waseda University)
- 10:00-10:10 (休憩)
- 10:10-10:30 "Measures to Motivate Teachers in Afghanistan: A Proposal Based on the Findings of a Randomized Conjoint Experiment in Kabul Province" M.A.K.* (Hiroshima university)
- 10:30-10:50 "An Analysis of Rural-Urban Learning Achievement Inequality in Malawi Primary Education" Yudai Ishii* (Kobe University)
- 10:50-11:10 "The Long-Term Effect of Universal Primary Education Policy in Kenya: Is

 Education A Driving Force of Intergenerational Mobility?" Kentaro Shimada (Soka
 University), Keiichi Ogawa (Kobe University)
- 11:10-11:20 (休憩・最優秀発表審査)
- 11:20-11:40 "Understanding the Expenditure on Pre-primary Education in Kenya: A Demand Analysis using Engel Curve Framework" Ayumu Yagi (Kobe University)
- 11:40-12:00 "National Agenda for ICT in Education: A Comparative Analysis between South Africa and Japan" Nozomi Sakata (Hiroshima University), Masayasu Sakaguchi (Hyogo University of Teacher Education), Asami Shimoda (Institute of Technology, Hiroshima College), Takayoshi Maki (Hiroshima University)
- 12:00-12:40 (休憩)
- 12:40-13:00 「ガーナ農村部の大学生の経験とキャリア展望」近藤菜月 (名古屋大学)
- 13:00-13:20 「コロナ禍にある低学費私立学校の運営と生徒の生活 一ケニア・ナイロビのスラムで暮らし働く教師の観察記録の分析―」澤村信英 (大阪大学)
- 13:20-13:30 (休憩)
- 13:30-15:45 閉会の辞

4. 実行委員会:

委員長:利根川佳子(早稲田大学)

委員: 苫米地柚季(筑波大学)、山下綾(筑波大学)

5. 受賞者:

最優秀研究発表賞: 三浦広大(広島大学)

優秀研究発表賞: Ayumu Yagi (Kobe University)

6. 参加人数(事前登録者):54名

【第30回】

- 1. 日時: 2022年10月1日(土)12時40分~2日(日)15時35分
- 2. 場所: 鹿児島女子短期大学 (ハイブリッド)
- 3. プログラム

10月1日(土)

- 12:40-12:55 受付
- 12:55-13:00 開会の辞
- 13:00-13:20 「ガーナ共和国の非正規市街地におけるコミュニティの発展と学校の役割―クランメンバーと教員の視点に着目して―」星野和樹*(大阪大学)
- 13:20-13:40 「ポストジェノサイド社会のルワンダにおける若者に向けた平和教育―学習者の教育的背景に着目して―」山田恵里花*(大阪大学)
- 13:40-14:00 "Impact of Kenya's Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education Project on Students' Attitudes and Behaviors(2) "Nagisa Nakawa (Kanto Gakuin University), Masato Kosaka (Fukui University)
- 14:00 -14:20 "Are Highly Education Ghanaian Students in China Willing to Return to Their Home Country After Graduation?" Luo Fangzhou* (Osaka University)
- 14:30 -14:40 (休憩)
- 14:40-15:10 「ザンビア共和国児童の Numeracy に関する研究―少数の表現に着目して ―」安部喜敬*(広島大学) オンライン
- 15:10-15:30 "Preparing for School to Work Transition under Secondary Education Expansion in Low-Income Areas in Kenya: Final Year Students' Work Aspirations and Parental Involvement" Fanantenana Rianasoa Andriariniaina (Osaka University)
- 15:30-15:50 "Citizenship Education and Malagasy Philosophy: An Analysis of the Malagasy Literature and Culture Subject in Upper Secondary School" Andriamanasina Rojoniaina Rasolonaivo (Osaka University)
- 15:50-16:15 (休憩)
- 16:15-18:00 30 回大会記念特別セッション「これまでのアフリカ教育学会の道のりを振り返る」

舞台発表:ヤング踊り連チーム鹿女短、かごしまバラティ司会 内田豊海 (鹿児島女子短期大学)

パネリスト 内海政治(元大阪大学)、澤村信英(大阪大学) 中和渚(関東学院大学)、川口純(筑波大学)

10月2日(日)

- 8:40-9:00 受付
- 9:00-9:20 "An Effect of Pre-Primary Education Policy on Household Educational Expenditure in Kenya" Ayumu Yagi* (Kobe University)
- 9:20-9:40 "Parental and School-Community Involvement and Students' Learning Achievement of Primary Education in Kenya" Yuuka Furutani* (Kobe University)
- 9:40-10:00 "An Analysis of School-Based Management on Learning Achievement in Senegal Primary Education" Yudai Ishii* (Kobe University)
- 10:00-10:20 "Language of Instruction and Learning Outcomes Inequalities in French-Speaking Sub-Saharan African Primary Education: Evidence from PASEC Data" Sanfo M.B. Jean-Baptiste (The University of Shiga Prefecture)
- 10:20-10:30 (休憩)
- 10:30-10:50 "Analysis of School Students' Literacy During COVID-19 Pandemic in Uganda: Evidence from Household-Based Assessment' Kohei Uno* (Kobe University)
- 10:50-11:10 "Teacher Quality and Primary School Students' Learning Achievements in Burukina Faso" Soubeiga Abdoul-Karim* (Kobe University)
- 11:10-11:30 "Refugees' Access to Education in Malawi: Investigating the Causes of Low Enrollment Rate and School Attendance at Community Day Secondary School in Dzalaka Refugee Camp" Dandera Lihona* (Sophia University)
- 11:30-13:00 (休憩)
- 13:00-13:20 "Are They Better Partners After COVID-19? How the COVID-19 Induced School Closure and Re-Opening Changed the Relationship Between the Parents and the School Faculties in Uganda" Yoonjung Kim-Hines* (International Christian University) Online
- 13:20-13:40 "A Situation Analysis of Career Guidance Concept and Implementation in Uganda's Technical Vocational Education and Training" Barigye Doreen* (Hiroshima University) Online
- 13:40-14:00 「無資格教員にとっての低学費私立学校の存在意義―ケニアのキベラスラムを事例に―」長野優希*(大阪大学)オンライン
- 14:00-14:20 "Social Emotional Learning and School Climate in Rural Kenya: From Pupils' Perspective" Naho Yoshikawa* (International Christian University) Online
- 14:20-14:30 (休憩)
- 14:30-14:50 「ケニアの中等学校における学校放火事件―判例集の証言からみる放火の原因と特徴―」小川未空 (大阪大学)
- 14:50-15:10 「ケニアにおける基礎教育無償・義務化の実態―なぜ初等教育修了後に中等 学校へ進学できないのか―」澤村信英 (大阪大学)
- 15:10-15:20 (休憩)
- 13:20-15:35 優秀研究発表賞授与、好評・閉会の辞

4. 実行委員会:

委員長:内田豊海(鹿児島女子短期大学)

5. 受賞者:

最優秀研究発表賞:Naho Yoshikawa (International Christian University) 優秀研究発表賞: Yudai Ishii(Kobe University)

6. 参加人数(事前登録者):対面 26 名、オンライン 31 名、計 57 名

アフリカ教育学会会則

第1条(名称)

本会はアフリカ教育研究フォーラム(Africa Educational Research Forum)からアフリカ教育学会(Japan Society for Africa Educational Research)と改称する。

第2条(事務局)

本会の事務局は、会長が所属する機関または会長が指名する場所に置く。

第3条(目的)

本会は、アフリカの教育についての研究および調査の推進を図り、会員相互の交流と協力によって、アフリカ教育研究の発展に努めることを目的とする。

第4条(事業)

本会は、前条の目的を達成するために、次の事業を行う。

- (1) アフリカおよびその周辺地域の教育についての研究および調査
- (2) 研究発表のための会合の開催
- (3) 雑誌「アフリカ教育研究」の刊行
- (4) 本会の目的を達成するために必要なその他の事業

第5条(会員)

- 1. 本会は、次の会員をもって組織する。
 - (1) 正会員:本会の目的に賛同する個人
 - (2) 学生会員:本会の目的に賛同する大学院生および学部学生
 - (3) 特殊会員:特殊な事情により、会費納入義務なしに会員の権利が与えられる個人
- 2. 理事会は以下の条件を満たしかつ本会の目的に賛同する個人を、特殊会員として承認できる。
 - (1) 本会の正会員または学生会員としての経歴を有し、日本以外の国・地域で活動する 個人(大学院生および学部学生を含む)
 - (2) 本会の正会員としての経歴を有し、65歳以上で常勤職に就いていない個人
 - (3) その他、理事会が会費納入義務を免除できる特殊な事情があると認定した個人

第6条(会費)

- 1. 会員は定められた年会費(正会員:5,000 円、学生会員:2,000 円、特殊会員:免除) を納入しなければならない。納入された会費は返却しない。
- 2. 顧問は会費の納入を要しない。

第7条(会員の権利)

- 1. 会員は次の権利を有する。
 - (1) 本会が刊行する雑誌「アフリカ教育研究」に投稿する権利

- (2) 本会が開催する会合で、本会の目的に則った研究発表をする権利
- (3) 本会が行う研究および調査、その他の事業に参加する権利
- 2. 会費を滞納したものは完納するまで、当該年度に第1項に定める権利を停止される。

第8条(入退会)

- 1. 会員になろうとする者は所定の申込手続きを行い、理事会の承認を受けなければならない。
- 2. 会員は、以下の理由で資格を失う。
 - (1) 本人が書面で退会を会長に申し出た
 - (2) 会費を1年間滞納した
 - (3) 本会の名誉を傷つける行為があったため、理事会が退会と決定した
 - (4) 本人が死亡した
- 3. 前項第 1 号の理由で退会する会員は、退会する年度までの会費を完納しなければならない。
- 4. 第2項第2号の理由で退会した個人は、第1項に定める手続きを経て再入会できる。

第9条(役員)

- 1. 本会に以下の役員を置く。
 - (1) 会長 1名
 - (2) 副会長 1名
 - (3) 事務局長 1名
 - (4) 理事 12 名程度(会長、副会長および事務局長を含む)
 - (5) 顧問 若干名
 - (6) 幹事 若干名
 - (7) 監査役 2名
- 2. 役員の任期は2年とし、再任を妨げない。

第10条(役員の選出)

- 1. 理事は正会員から選出される。
- 2. 会長、副会長および事務局長は理事会において互選により決める。
- 3. 顧問は本会に特別の功労のあったものを理事会が選出し、会長が委嘱する。
- 4. 幹事は理事会が決め、会長が委嘱する。
- 5. 監査役は理事会が選考し、会長が委嘱する。

第11条(役員の任務)

- 1. 会長は本会を代表して会務を総括し、理事会の議長を務める。
- 2. 副会長は会長を補佐し、会長の不在あるいは事故のある時にその職務を代行する。
- 3. 事務局長は、会長、副会長を補佐し、事務局を統括し、日常の会務を執行する。
- 4. 理事は理事会を構成し、本会の組織運営、会則の改廃などに関わる事項の審議を行う。
- 5. 顧問は本会の運営等に関する事項について会長の諮問に応じる。

- 6. 幹事は本会の主に会計処理につき事務局長を補佐する。
- 7. 監査役は本会の会計を監査する。

第12条 (会の運営)

本会の運営は本会則による。理事会は細則を定めることができる。

第13条(会議)

- 1. 理事会は、次の事項の議案の承認と決議を行う。
 - (1) 事業計画および事業報告
 - (2) 予算、決算および会計監査報告
 - (3) 役員の選出
 - (4) 会則の変更
 - (5) その他
- 2. 会長は会員総会において理事会の決定事項を報告する。
- 3. 会員総会は通常毎年一回開催する。

第14条(会計)

- 1. 本会の運営および事業は次の資産によって行う。
 - (1) 会費
 - (2) 事業に伴う収入
 - (3) 寄付金
 - (4) その他の収入
- 2. 本会の会計年度は、毎年4月1日にはじまり翌年3月31日におわる。
- 3. 本会の会計処理は、事務局長が責任を持つ。
- 4. 監査役は、理事会に会計監査報告を行い、承認を受けなければならない。

第15条(学会賞の規定)

学会賞については、別途定めることとする。

第16条(会則の改正)

この会則を改正するときは、理事会での審議を経て、会員総会に報告する。

附則

本会則は、平成20年(2008年)4月18日から施行する。

附則

本会則は、平成31年(2019年)4月13日から施行する。

Japan Society for Africa Educational Research Bylaws

Article 1. Name of the Organization

The name of this organization shall be changed to Japan Society for Africa Educational Research from Africa Educational Research Forum.

Article 2. Executive Office

The Executive Office is established at an institution where the President belongs or at an institution appointed by the President.

Article 3. Purposes

The Society aims to contribute to the development and promotion of the field of Africa Educational Research and to advance studies and fieldwork about African education through regional and international networks and collaborations among the members.

Article 4. Activities

In order to accomplish the aforementioned purposes, the Society engages in the following activities:

- 1) Studies and fieldwork about education in and around SSA
- 2) Hosting conferences for research presentations
- 3) Publishing 'Africa Educational Research Journal'
- 4) Other duties essential to accomplishing the purpose of the Society

Article 5. Membership

- 1. The Society shall consist and be organized by the members below.
 - 1) Regular members: individuals who support the purpose of the Forum
 - 2) Student members: graduate and undergraduate students who support the purpose of the Forum
 - 3) Special members: individuals who are given rights of membership without payment of membership dues in case of special circumstances
- 2. The Board of Directors can approve individuals who support the purpose of the Society and fulfill the following conditions as special members.
 - 1) Individuals who were regular or student members and work outside Japan. (including undergraduate and graduate students)
 - 2) Individuals over 65 years old who were regular members and do not take a full-time position.
 - 3) Individuals who are approved for exemption of the membership dues by the Board of Directors due to special circumstances

Article 6. Membership dues

- 1. Members are responsible for annual membership dues: ¥5,000 for regular members, ¥2,000 for student members, free for special members. Membership dues are non-refundable.
- 2. The Advisor shall be exempt from membership dues.

Article 7. Entitlement of Membership

- 1. Members are entitled to:
 - 1) submit a paper to 'Africa Educational Research Journal'
 - 2) apply for presentations at academic meetings organized by the Society
 - 3) participate in studies, fieldwork and other activities sponsored by the Society
- 2. A person who defaults in payment of the membership dues shall be suspended entitlements written in clause 1.

Article 8. Admission and withdrawal

- 1. Individuals may become members by following the designated procedures for application and receiving approval from the Board of Directors.
- 2. Membership shall expire when:
 - 1) the person submits a notice of withdrawal to the President.
 - 2) annual membership dues in arrears for that year is unpaid.
 - 3) the Board of Directors decides to terminate the membership of members who act with malice and/or inflict damages to the Society.
 - 4) the person dies.
- 3. A person who withdraws by reason of clause 2. 1) must pay membership dues completely until the year of withdrawal.
- 4. A person who withdrew by reason of clause 2. 2) can apply re-admission by following the procedures written in clause 1.

Article 9. Administrative Board

- 1. The Administrative Board shall be composed of the following officers:
 - 1) President (1)
 - 2) Vice President (1)
 - 3) Executive Director (1)
 - 4) Directors (about 12 including President, Vice President, and Executive Director)
 - 5) Advisor (few)
 - 6) Secretary (few)
 - 7) Auditor (2)
- 2. The Administrative Board shall be elected for a term of two years and may be re-elected for multiple terms.

Article 10. Election of the Administrative Board

- 1. The Directors shall be elected from among regular members.
- 2. The President, the Vice President, and the Executive Director shall be elected by mutual vote among the members of the Board of Directors.
- 3. The Advisor shall be as a person who has provided special distinguished service to the Society, elected by the Board of Directors and appointed by the President.
- 4. Upon decision by the Board of Directors, the President shall appoint the Secretary.
- 5. Upon election by the Board of Directors, the President shall appoint the Auditor.

Article 11. Responsibilities of the Administrative Board

- 1. The President shall represent the Society, superintend the programs of the Society and act as chairperson of the Board of Directors.
- 2. The Vice President shall assist the President. If a vacancy by the President occurs for any reason, the Vice President shall perform duties usually retained by the President.
- 3. The Executive Director shall assist the President and the Vice President, superintend the programs of the Executive Office and perform daily affairs for the Society.
- 4. The Directors shall constitute the Board of Directors and discuss certain matters involving reforming the Bylaws and the management of the Society, etc.
- 5. The Advisor shall give advice to the President on important questions about the management of the Society.
- 6. The Secretary shall assist the Executive Director mainly in finances and accounting of the Society.
- 7. The Auditor shall audit the Society's financial statements.

Article 12. Management of the Society

Management of the Society is based on the Bylaws. The Board of Directors shall administer the Detailed Provision.

Article 13. Meeting

- 1. The Board of Directors decides and approves matters as below.
 - 1) Plans and results of activities
 - 2) Budget and settlement, financial report by Auditor
 - 3) Election of the Administrative Board
 - 4) Amendment of the Bylaws
 - 5) Others
- 2. The President shall report the decisions of the Board of Directors at the General Membership Meeting.
- 3. The General Membership Meeting shall be commonly held once a year.

Article 14. Finances and Accounting

- 1. The management and activities of the Society shall be funded by:
 - 1) Membership dues
 - 2) Income associated with activities
 - 3) Donation
 - 4) Other additional income
- 2. The Society's financial and accounting records shall begin on April 1 each year and end on March 31 of the following year.
- 3. The Executive Director is responsible for the finances and the accounting of the Society.
- 4. The financial report provided by the Auditor, shall be approved by the Board of Directors.

Article 15. Award Provision

Academic award provision shall be prescribed separately.

Article 16. Amendment of the Bylaws

These Bylaws shall be amended upon approval by the Board of Directors. The amendment shall be reported at the General Membership Meeting.

Supplementary Provisions

The Bylaws shall be effective from April 18, 2008.

Supplementary Provisions (Amended on April 12, 2019)

The Bylaws shall be effective from April 12, 2019.

「アフリカ教育研究」刊行規程

(目的・名称)

1. アフリカ教育学会(以下、学会という)における、アフリカの教育に関する研究の成果を公表し、アフリカの教育研究の推進に資するために「アフリカ教育研究」(Africa Educational Research Journal)を刊行する。

(編集委員会)

2.「アフリカ教育研究」(以下、研究誌という)の編集は、編集委員会が行う。編集委員は 学会員8名程度をもって構成し、編集委員長は、委員の互選による。その任期は2年と し、再任を妨げない。

(掲載論文等の種類)

- 3. 研究誌に掲載する論文等の分類は、以下のとおりとする。
 - (1) 原著論文 (2) 研究ノート (3) 調査報告 投稿原稿をどの種類に分類するかについては、編集委員会が決定する。

(投稿資格)

4. 学会会員および編集委員会が認めた者は、投稿資格を有する。

(連名での投稿)

5.4.に定める投稿有資格者が第一著者である場合に限り、連名で投稿することができる。

(投稿件数)

6. 原則として一人1篇とする。ただし、連名での投稿を含む場合は2篇までとする。

(査読)

7. 投稿原稿は、編集委員会が審査を行い、採否を決定する。審査にあたっては、1原稿ごとに2名の査読者を選定し、その結果を参考にする。

(刊行回数)

8. 原則として年1回とする。

(その他)

9. 執筆要領等、その他の必要事項については、編集委員会において定める。

「アフリカ教育研究」執筆要領

「アフリカ教育研究」編集委員会

- (1)論文等の内容は、サブサハラ・アフリカおよびその周辺地域の教育に関するものとする。
- (2) 論文等は、未発表のものに限る。ただし、口頭発表はこの限りではない。
- (3) 使用言語は、日本語または英語とする。
- (4) 和文原稿は、所定のテンプレートを使用して作成し、A4 版横書き(本文、縦 48字 ×横 50 行、10ポイント)とし、11 枚以内(表題、図表、参考文献を含む。ただし英文要旨は含まない)とする。英文原稿の場合も、所定のテンプレートを使用して作成し、英文原稿は英文版執筆要領(Notes to contributors)に従うこととする。

※テンプレートは以下のリンクよりダウンロード可能(日・英):

https://www.dropbox.com/sh/xj8t17nrog53vnh/AACyvlnuftjdcMFLPAiq7e9Xa?dl=0

- (5) 原稿の執筆者名・所属・謝辞欄については編集せず、別紙に論文題目(和文および英文)、所属機関名、執筆者名(日本語および英語表記)、連絡先(電子メール、住所、電話)を明記する。
- (6) 図表、注記および参考文献の書き方などは、次のとおりとする。
 - ① 本文の区分は、次のようにする。

1.

1.1.

(1)

② 図表は完全な原図を作成する。出所を明記し、タイトルは図の下あるいは表の上に 入れる。

表1 ケニアの初等教育就学率

(注)	図 1	ガーナの中等教育就学率
(出所)	(注)	
	(出所)	

- ③ 本文における文献引用は、以下のとおりとする。
 - 「・・・である」(内海 2010,12 頁) という指摘がある。
 - ・・・と考えられている (小川・西村 2008; 小澤ほか 2008; 馬場 2009)。

黒田 (2008) は・・・。

なお、英語文献の場合は、

- 「・・・である」(Utsumi, 2010, p.12) という指摘がある。
- ・・・・と考えられている(Kitamura, 2007; Sifuna & Sawamura, 2008; Sifuna et al., 2015)。

King (2008) は・・・。

- ④ 注記、参考文献は、テンプレートの指示に従って、論文末に一括掲載する。
- ⑤ 参考文献の書き方については、以下のとおりとする。以下に例示に該当がない場合は、バックナンバーなども参照し適切にスタイルを揃えて示す。

単行本:

- 小川啓一・西村幹子編(2008)『途上国における基礎教育支援—国際的潮流と日本の援助—』学文社.
- 山田肖子 (2009)『国際協力と学校—アフリカにおけるまなびの現場—』創成社. 吉田和浩 (2005)「高等教育」黒田一雄・横関祐見子編『国際教育開発論—理論と 実践—』有斐閣、121-140 頁.
- Kitamura, Y. (2007). The Political Dimension of International Cooperation in Education: Mechanisms of Global Governance to Promote Education for All. In D. Baker & A.Wiseman (eds.), *Education for All: Global Promises, National Challenges*. Oxford: Elsevier, pp.33-74.
- Sifuna, D. N., & Sawamura, N. (2010). *Challenges of Quality Education in Sub-Saharan African Countries*. Nova Science Publishers.
- Sifuna, D. N., Sawamura, N., Shimada, K., & Malenya, F. L. (2015). UPE Policy and Quality of Education in Kenya. In K. Ogawa, & M. Nishimura (eds.), *Comparative Analysis on Universal Primary Education Policy and Practice in Sub-Saharan Africa*. Brill, pp.135-153.

雑誌論文:

- 小澤大成・小野由美子・近森憲助・喜多雅一(2008)「アフリカの大学による基礎教育開発に資する自立的研究への支援—ウガンダにおける事例—」『国際教育協力研究』3号、11-16頁.
- King, K. (2000). Towards knowledge-based aid: a new way of working or a new North-South divide? *Journal of International Cooperation in Education*, *3*(2), 23-48. http://doi.org/10.15027/34134
- (7) 原稿は完全原稿とし、著者校正は原則として初校のみとする。

投稿手続·日程

- (1) 投稿の際は、原著論文、研究ノート、調査報告の別を明記する。
- (2) 投稿希望者は、次の投稿申込日までに論文の仮題目および著者名を明記し編集事務局に、電子メールで申し込み、原稿締切日までに添付ファイルで完成原稿を提出する。 [投稿申込締切日:毎年3月31日、原稿締切日:毎年5月31日]

編集事務局(投稿・問合せ先)

〒565-0871 大阪府吹田市山田丘1-2 大阪大学大学院人間科学研究科 澤村信英研究室気付

E-mail: aerjedit@gmail.com

Africa Educational Research Journal: Regulations for the Publication

1. Purpose and name

The Africa Educational Research Journal (hereinafter referred to as the Journal) is issued to disseminate the results of research on African education conducted within the Japan Society for Africa Educational Research (hereinafter referred to as the Society) and to contribute to the promotion of educational research in Africa.

2. Editorial Board

The Editorial Board is responsible for editing the Journal. The Editorial Board consists of approximately eight members of the Society, and the editor in chief is elected by the editorial board members for two years with the possibility of reappointment.

3. Paper category

The classification of papers to be published in the Journal is as follows:

(1) Articles (2) Research notes (3) Research reports

The Editorial Board will decide the classification of submitted manuscripts.

4. Submission Requirements

Only members of the Society and authors invited by the Editorial Board are eligible to contribute.

5. Submissions in joint names

Joint authors may submit manuscripts only if the first author is one of the qualified authors specified in 4.

6. Number of submissions

As a general rule, submission is limited to one paper per person. However, two submissions are possible if the person is a co-author in one or both of the papers.

7. Peer review

Manuscripts will be reviewed by the Editorial Board to determine acceptance or rejection. In the review process, two anonymous referees will be selected for each manuscript and the Editorial Board will make the decision based on their reviews.

8. Number of publications

In principle, once a year.

9. Others

The Editorial Board shall determine the writing guidelines and other requirements.

Africa Educational Research Journal: Notes to contributors

Editorial Board of the Africa Educational Research Journal

- 1. The content of the paper should be related to education in sub-Saharan Africa and its surrounding regions.
- 2. The manuscript must be unpublished, except for oral presentations.
- 3. The manuscript should be either in Japanese or English. Authors can use either American or British English as long as consistency is maintained. For Japanese manuscripts, please refer to the guidelines in Japanese.
- 4. The manuscript should not exceed 12 pages including titles, figures, tables, and references, using the following template. https://www.dropbox.com/sh/xj8t17nrog53vnh/AACyvlnuftjdcMFLPAiq7e9Xa
- 5. Please do not fill in identifiable information (authors' names, affiliations, and acknowledgments). The title of the paper, the name of the institution to which the authors belong, the name of the authors, and contact information (e-mail, address, and telephone) should be clearly indicated in a separate file.
- 6. Please use the template to format the manuscript. As an indication, headings, figures, tables, notes, and references should be written as follows.

references should be written as follows.	
(1) The headings	
1.	
1.1.	
1.1.1.	
(2) Figures should be in their final versions and of l	high quality. The source should be clearly indicated
and the title should be placed below the figure and	d above the table.
Table 1. Primary Education Enrollment Rates in Kenya	
Notes:	Figure 1. Secondary education enrollment rate in Ghana
Source:	Notes: Source:

- (3) Citations in the text should use author-date style as follows:
 - (...) A number of studies showed that "(...) and demonstrated its importance to such understanding" (Utsumi, 2010, p. 12). (...) and previous studies proved its crucial role (Kitamura, 2007; Sifuna & Sawamura, 2008; Sifuna et al., 2015). King (2008) showed that (...).
- (4) Notes and references should be listed together at the end of the paper following the instructions in the template.

(5) Please list the references based on the following examples and refer to papers in previous issues if you do not find your particular use case.

Books

Sifuna, D. N. & Sawamura, N. (2010). *Challenges of Quality Education in Sub-Saharan African Countries*. Nova Science Publishers.

Kitamura, Y. (2007). The Political Dimension of International Cooperation in Education: Mechanisms of Global Governance to Promote Education for All. In D. Baker & A.Wiseman (eds.), *Education for All: Global Promises, National Challenges*. Oxford: Elsevier, pp. 33-74.

Sifuna, D. N., Sawamura, N., Shimada, K. & Malenya, F. L. (2015). UPE Policy and Quality of Education in Kenya. In K. Ogawa & M. Nishimura (eds.) *Comparative Analysis on Universal Primary Education Policy and Practice in Sub-Saharan Africa*. Brill, pp. 135-153

Journal Articles

King, K. (2000). Towards Knowledge-Based Aid: A New Way of Working or a New North-South Divide? *Journal of International Cooperation in Education*, *3*(2), 23-48. http://doi.org/10.15027/34134

- (6) The manuscript should be a finalized document following the standards for academic publication. In principle, the author(s) will be allowed to edit the manuscript only once before publication.
- 8. Submission Procedure and Schedule
- (1) When submitting a manuscript, clearly indicate whether it is an article, a research note, or a research report (however, please note that the Editorial Board will decide the final classification of submitted manuscripts).
- (2) For submission, please send an application to the Editorial Office by e-mail, stating the tentative title of the paper and the names of the authors by the following submission dates, and submit the manuscript as an attached file by the deadline.

• Deadline for submission application: 31 March

• Deadline for manuscript submission: 31 May

AERJ Editorial Office (for submissions and inquiries)

c/o Nobuhide Sawamura

Graduate School of Human Sciences, Osaka University

1-2 Yamadaoka, Suita, Osaka 565-0871, Japan

E-mail: aerjedit@gmail.com

編集後記

第 13 号をお届けします。第 11 号(2020 年 12 月)より、冊子では作成せず、完全オンラインジャーナルとして発行しています。学会 HP に加え、J-Stage でも創刊号(2010 年)から、すべての論文がご覧いただけます。

今号の特集は、第29回大会(2022年4月、早稲田大学(オンライン)開催)の特別セッション「障害のある子どもとインクルーシブ教育受容―国際比較からの検討―」をベースとしています。本セッションの司会、川口純先生、および大会実行委員長の利根川佳子先生に特集企画をご相談したところ、快く引き受けていただきました。基調講演の黒田一雄先生はじめ、このたびご寄稿くださった方々に、この場を借りて、心より感謝申し上げます。貴重な論考ですので、是非、ご一読いただけますと幸いです。

今号の編集は、幹事の小川未空さんを中心に丁寧にやっていただき、英文についてはアンドリアリニアイナ・ファナンテナナ・リアナスア (通称リナ) さんにお世話になりました。今号が、澤村が担当する最後の号になりますが、引き続きまして、会員の皆さまからの投稿をお待ちしています。

(澤村信英)

第13号が完成いたしました。今号の一般投稿は5件あり、査読を経て3編が採択にいたりました。投稿された5編の査読結果は、いずれも「大幅な修正の上、採否を再検討」ではありましたが、査読者の丁寧なフィードバックと著者の誠実な対応により3編が採択となり嬉しく思います。2編については著者が修正を辞退されましたが、ぜひ修正稿を仕上げていただけることをお待ちしております。改めまして査読を担当された会員の皆様に御礼申し上げます。

末筆ながら、引き続きまして会員の皆さまからの投稿をお待ちしています。ご不明な点やご要望などがございましたら、ご遠慮なく編集事務局までご連絡ください。なお、次号に向けて、テンプレートと投稿規定を微修正しております。投稿規定およびテンプレートは、随時使いやすいように更新できればと思いますので、執筆者の皆様には使用感や修正点など事務局まで共有いただけますとありがたいです。

(小川未空)

アフリカ教育学会

会長 吉田和浩 副会長 西村幹子

理事・事務局長 川口 純

理事 内田豊海

大場麻代 高阪将人 坂上勝基 澤村信英 馬場卓也

顧問 内海成治

小野由美子

Japan Society for Africa Educational Research

President: Kazuhiro Yoshida Vice-President: Mikiko Nishimura

Directors: Takuya Baba

Jun Kawaguchi (Secretary-General)

Masato Kosaka Asayo Ohba Katsuki Sakaue

Nobuhide Sawamura

Toyomi Uchida

Advisors: Yumiko Ono

Seiji Utsumi

2022年(令和4年)12月28日 発行

アフリカ教育研究 第13号

発行者 アフリカ教育学会

〒305-8572 茨城県つくば市天王台1-1-1 筑波大学人間系教育学域 川口純研究室気付

Africa Educational Research Journal

Number 13 December 2022

Contents

Special Issue: International Trends in Inclusive Education and its Contextualization in Africa

Yoshiko TONEGAWA, Introduction: International Trends in Inclusive Education and its Contextualization in Africa

Kazuo KURODA, Global Governance of Inclusive Education and Special Needs Education: Prospecting the Future of Cooperation

Asayo OHBA, Issues of Inclusive Education from the Perspectives of the Global South: Out-of-School Children with Disabilities in Africa

Jun KAWAGUCHI, Inclusive Education in Malawi: Challenges in the Process of Introduction and Future Prospects

Yoshiko TONEGAWA, Practices and Challenges of Inclusive Education for Children with Disabilities: A Case Study of "Regular Classes Based on Special Classes" in Ethiopia

Article

Masayasu SAKAGUCHI, A Discussion on Education regarding Globalisation at the Senior High School Level: A Case Study of Life Orientation Textbooks in the Republic of South Africa

Research Note

Yuki TAJIMA, History Education and Ethnic Identity in Rwanda: An Analysis of the Textbooks

Research Report

Fangzhou LUO, The Transition of African Students in China from University Education to Work: Focusing on Labor Policies and Employment Cases of International Students

Japan Society for Africa Educational Research