



Y-Netと学ぼう!

もっと知りたくなる

比較教育学のイシュー Issue





目次

	はじめに	八木 歩	1
	<u>Issue 1.</u> 国際学力調査	八木 歩	2
	–世界の順位から教育の何が見えるのか–		
	<u>Issue 2.</u> 教員政策・教員養成	守谷富士彦	4
	–どんな社会を目指して、どのように教員を育てるべきか–		
	<u>Issue 3.</u> 教育格差	小川未空	6
	–あるべき「是正」とはどのようなものか–		
	<u>Issue 4.</u> 不登校児童生徒	橋本拓夢	8
	–いかに義務教育制度を再構築するか–		
	<u>Issue 5.</u> 少年非行と教育	神内陽子	10
	–「非行」はいかに問題化され、教育的に解決されるのか–		
	<u>Issue 6.</u> 障がい児教育	松田華織	12
	–障がい児はなぜ・どのように教育から排除されるのか–		
	<u>Issue 7.</u> 人種、エスニシティとジェンダー	吉田翔太郎・鴨川明子	14
	–交差性（インターセクショナルリティ）から教育をどうとらえなおすか–		
	<u>Issue 8.</u> 宗教的マイノリティと学校給食	黒川智恵美	16
	–みんなが笑って食べられる学校給食のあり方とは–		
	<u>Issue 9.</u> 多言語教育	須藤 玲	18
	–多言語社会における言語マイノリティをいかに包摂するか–		
	<u>Issue 10.</u> 移動する人びとの教育	宮村侑樹	20
	–移動を経験する人びとは、なぜ教育継続が困難になるのか–		
	<u>Issue 11.</u> シティズンシップ教育	田島夕貴・今泉尚子	22
	–多様化する社会で、どのようなシティズンシップのあり方が存在するのか–		
	<u>Issue 12.</u> 非政府アクター	朝倉隆道	24
	–教育への企業参入やAI導入は、いかなる影響を与えているのか–		
	おわりに	鴨川明子	26
	執筆者一覧		27

はじめに

本冊子を手にとってくださり、ありがとうございます。

「比較教育学」とは、一体どのような学問なのでしょうか。読んで字のごとく、教育にまつわる様々な事柄を、時空間を越えて比較し、未来に活かすための学問です。「ただ比較するだけでしょ？」と思うかもしれませんが、しかし、たったそれだけのことが非常に奥深く、気づけば目の前の研究に必死になり、他所に目を向けて比較している余裕すらなくなることもあります。

だからこそ、一度立ち止まり、研究関心の異なる研究者同士が視点を共有し合える場が必要になります。私たち日本比較教育学会若手ネットワーク委員会（通称、Y-Net）は、大学院生・若手研究者がネットワークを編み、テーマやフィールドを越えて議論しながら「比較教育学」を考えることを大切にしてきました。コロナ禍に設立したY-Netは、今年で5周年を迎えます。本企画は、その節目に、私たち自身の学び合いを、次に学ぶ人たちへ手渡すために立ち上げました。

本冊子は「Y-Netと学ぼう」をモットーに、これから比較教育学を学ぼうとする高校生・学部生・大学院生が、探究学習や大学の授業で学んだ内容を具体化するための「副読本」として編まれました。比較教育学が扱う様々な 이슈について、できるだけ網羅的に、それでいて論点をコンパクトに整理し、国内外の事例を手がかりに「比較」の入口を用意しています。

本冊子の大きな特徴は、全ての論点に共通する軸として「日本の事例」を取り上げている点です。比較の出発点は、私たちの足元にあります。自分たちの学校での経験を思い返ししながら、知らない日本を発見したり、海外事例との違いを楽しんだりしてもらえればと思います。さらに、「なぜ違うのか」という問いを意識することで、イシューを自分事として捉え直し、内省を深める助けになるはずです。

また、大学で「比較教育学」の講義を担当する先生方にも積極的に利用していただきたいと考えています。本冊子で扱う12のイシューは、比較教育学で繰り返し論じられてきた主要な論点の中から、授業で学ぶ内容と接続しやすいものを精選しています。Issue 1～5では現代の教育政策を取り巻く主要なイシュー、Issue 6～10では多様性と包摂をめぐるイシュー、Issue 11～12では教育の未来に関わるイシューを扱います。学生の関心が高い Issue から読み進めていただいても良いですし、授業内の議論/アクティビティの起点として、学生発表の素案として、様々な形で活用できるよう工夫しています。

末筆になりますが、本冊子の刊行にあたり、執筆者の皆さまには多忙のなかで原稿執筆にご協力いただきました。心より御礼申し上げます。また、本企画の趣旨にご賛同いただき、刊行に向けたご支援を賜りました日本比較教育学会にも、深く感謝申し上げます。そしてなにより、Y-Netの活動を継続的に支えてくださった学会の先生方、関係者の皆さまのご理解とご協力に、あらためて御礼申し上げます。

本冊子が、授業内外での学びを助け、比較教育学を考える入口となることを願っております。

日本比較教育学会
若手ネットワーク委員会
幹事 八木歩

Issue 1. 国際学力調査

—世界の順位から教育の何が見えるのか—

1. アジア人は数学が得意？

「日本人や中国人は、欧米人と比べて数学が得意だ」という俗説を聞いた事はあるでしょうか。ステレオタイプなアジア人像に思えますが、実際どうなのでしょう。2022年に経済協力開発機構（OECD）が世界81か国・地域を対象に実施した「生徒の学習到達度調査（PISA）」を見ると、数学的リテラシー分野のトップ6をアジア諸国が独占しています¹。しかし、これだけで「アジア人は数学が得意」と判断するのは早計かもしれません。

その理由は次の通りです。第一に、読解力分野のランキングも見ると上位国の顔ぶれにほとんど違いがないことに気が付きます。数学が得意というより、テスト慣れしているのかもしれません。第二に、PISAは一般的な計算力に留まらず、現実課題に活用する数学的リテラシーを測定しています。つまり、何を「数学力」とするかで順位は変わるかもしれません。第三に、平均点や順位だけでは実態は見えません。同じ上位国でも、全体に学力が行き渡っている場合もあれば、一部の高得点層が平均を底上げしている場合もあります。

国際学力調査は、比較を通じて各国の学力の特徴や教育課題を相対的に捉える手がかりを与えてくれます。一方で、結果そのものだけでなく、どのような能力に価値が置かれ、どのように測られ、何が測られにくいのかまで視野に入れて考えることが重要です。

2. もっと知りたくなる！ キーワード紹介

国際学力調査とは、世界の子どもの学習状況を共通のものさしで把握しようとする**標準化テスト**の試みです。代表的な調査としては、国際教育到達度評価学会（IEA）が担う**国際数学・理科教育動向調査（TIMSS）**や**国際読解力調査（PIRLS）**、そして先に挙げたOECDによるPISAなどがあります。TIMSSやPIRLSが、学校で学んだ知識や技能の習得度合いを測るのに対し、PISAでは実生活への応用力を見ようとする点に特徴があります。さらに、PISAは2015年調査から筆記型試験（PBT）から**コンピュータ使用型試験（CBT）**へ移行し、出題形式も広がりました（右図）。

国際学力調査の意義は、順位付けして国同士を競争させることではありません。各国の教育の質を可視化し、学校や行政の**説明責任（アカウンタビリティ）**を支え、**エビデンスに基づく政策形成**に資する材料を与えることにあります²。こうした調査では得点だけでなく、学習環境や学校風土、家庭背景などの情報も集めます。そのため、平均点だけでなく、家庭環境に起因する教育格差の実態も見えやすくなります（⇒ **Issue 3**）。

また、NGOや市民社会が進める**市民参加型評価**

（Citizen-led Assessments）もあります。たとえば「PAL Network」は、アジア・アフリカ・中南米の途上国で活動する17の組織が相互に連携しながら自立発展を目指す南南協力ネットワークで、草の根の立場から子どもの学力を把握してきました。途上国では、学校に通える子どもが増えたあとも（⇒ **Issue 4**）、基礎的な読み書きの力が十分に身につけていないという問題が残っているからです。世界銀行はこれを**学習貧困（Learning Poverty）**と呼び、「10歳までに簡単な文章を読み、内容を理解できない状態」と定義しています⁴。OECDも2014年に**PISA for Development（PISA-D）**を立ち上げ、低・中所得国にとっても、より適切で使いやすい形で学力を測ろうとしてきました。

ただし、21世紀型の教育で重視されるのは基礎学力だけではなく、問題解決能力、コミュニケーション能力、レジリエンスといった**非認知スキル**や、子どもたちの幸福（Well-being）も、学びの重要な一部として注目されています。たとえば、OECDが実施する**社会情動的スキル調査（SSES）**では、10歳と15歳の子どもを対象に社会情動的スキルを調査するとともに、学業成績などのアウトカム指標との関連性を分析しています⁵。これは裏を返せば、従来の学力調査だけでは教育を十分に語りきれないことを示しています。さらに、PISA 2029では革新的領域として「**メディア・AIリテラシー**」が導入される予定です。子どものAIとの向き合い方を測ろうとする試みは時代に合った変化とも言えますが、同時に、そこで何に価値が置かれ、どのように測られ、逆に何が測れないのかに注目です。

▲ PISA2022 調査問題 数学的リテラシー（表計算ソフトを利用した設問）³

1 OECD, 2022, PISA 2022 Results: The State of Learning and Equity in Education (Volume II), Paris: OECD

2 Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. 2018. PISA for scandalisation, PISA for projection: the use of international large-scale assessments in education policy making – an introduction. *Globalisation, Societies and Education*, 16, 557-565.

3 OECD PISA 2022 Test: Math "forested area."

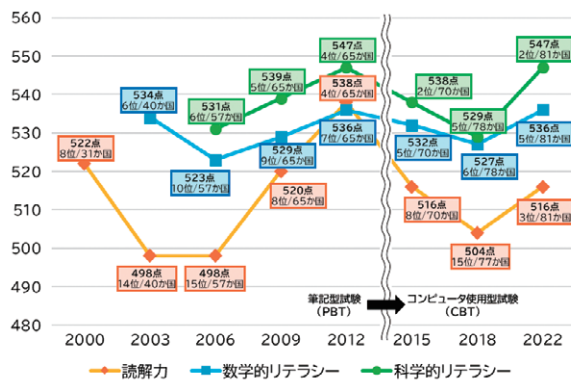
4 World Bank, 2021. What is Learning Poverty?

5 水野谷優・小川啓一・小原ベルファリゆり編『社会性と情動の学習—SELと非認知スキルで未来を拓く教育』東信堂、168-189頁。

3. あなたは知ってる？ 日本の事例

日本では、国際学力調査の結果が教育政策を方向づける材料として使われてきました。1960・70年代の「詰め込み教育」により、生徒の非行や暴力、いじめが社会問題化したことを受けて（⇒ Issue 5）、日本の教育は「ゆとりあるしかも充実した学校生活」を重視する方向へと舵を切りました⁶。他方で「ゆとり教育」は学力低下への懸念を生み、2000年に実施された第一回 PISAの結果が振るわなかったことと合わせて批判的となりました。特に、続く2003年・2006年の順位低迷は「PISA ショック」として受け止められ、学力重視の教育政策を後押しする根拠としても用いられました。

PISA ショックは当時の教育界に大きな衝撃を与えましたが、最新の PISA2022 では、日本の平均得点は OECD 諸国の中でも高い水準となっています。コロナ禍で学校閉鎖を経験した生徒の割合が比較的少なかったことなどは、その背景の一つかもしれません。ただし、平均点や順位の高さだけで「成功」と呼ぶのは早いです。数学的リテラシー分野では社会経済文化的に恵まれた層と不利な層の得点差が 81 点あり、OECD 平均と比べるとその差は小さいものの、家庭環境の影響は少なからず無視できません。さらに、学校への所属感が高い一方で、自己効力感が低いというも特徴的な結果です。「学校でうまくやれているのか、子ども自身は十分に満たされているのか」という問いを私たちに突きつけています。



▲ 日本の PISA 平均得点と順位⁷

6 小川啓一・八木歩・宇野耕平, 2026, 「日本の教育における SEL の展開」水野谷優・小川啓一・小原ベルファリヨリ編『社会性と情動の学習—SEL と非認知スキルで未来を拓く教育』東信堂, 168-189 頁。

7 国立教育政策研究所, 2023, 「PISA2022 のポイント」文部科学省・国立教育政策研究所, をもとに筆者作成。

なお, PISA には明確な満点はなく, OECD 加盟国の生徒の平均得点が 500 点になるように調整し, 算出されています。

4. 比べてみよう！ 海外の事例

<フィンランド：学力低下とウェルビーイングから「教育」を問いなおす>

日本が PISA ショックで落胆していた 2000 年代、常に最上位に名を連ねていたのが、北欧のフィンランドです。自由と平等を重んじる教育モデルのもとで、子どもたちはのびのびと学校生活を送っています。PISA 2022 を見ても、学校への所属感が高いだけでなく、自己効力感や生活満足度の高さにも特徴が表れています⁸。ところが興味深いことに、最近では「教育大国」の姿に揺らぎが見られます。2012 年以降、3 科目全てで平均得点は低下を続け、2022 年には過去最低を記録しました。フィンランドの事例は、必ずしも「学力」だけが教育の成功を決めるものではないと教えてくれています。比較とは、どの指標で教育を見るのかを問いなおす営みでもあるのです。

<ケニア：アフリカ上位の学力と、なお残る国内格差>

アフリカ地域で実施されてきた代表的な国際学力調査の一つに東南部アフリカ諸国連合学力調査 (SACMEQ) があります。ケニアは 1995 年の第一回調査から参加しており、近隣諸国との比較の土台を築いてきました。2013 年の第四回調査では、ケニアの読解・数学の平均得点はいずれも地域平均を大きく上回りました⁹。一方で、男子と女子、都市部と農村部、富裕層と貧困層で大きな差が見られ、国内格差は依然として大きな課題となっています。世界銀行は 2023 年時点で、ケニアの学習貧困率を 79% と推計しており、学校へのアクセスが広がっても、基礎学力が定着していない子どもが多いことを指摘しています¹⁰。そうしたケニアが、PISA2025 でついに OECD 型の学力調査に参加します。順位そのもの以上に、国際比較を通じてケニアの強みと課題を丁寧に確認することが重要です。

8 OECD, 2023, *PISA 2022 Results: Fact-sheets*, Finland, Paris: OECD.

9 Kenya National Examinations Council, 2019, *The SACMEQ IV project in Kenya: A study of the conditions of schooling and the quality of education*, Nairobi: KNEC.

10 World Bank, 2024, *Kenya Learning Poverty Brief*, Washington DC: World Bank.

5. あなたの視点で読み解く！ リサーチ / アクティビティ

- ① 気になる国・行ってみたい国を一カ国選んで、国際学力調査の結果を調べてみましょう。周辺の国々や日本と比べて、どのような特徴が見られるでしょうか？
- ② 「よい教育」を測るために、学力以外で、どのような指標があるか考えてみましょう。その指標は、どうすれば測れるでしょうか？

文献紹介

- ・志水宏吉・鈴木勇編著, 2012, 『学力政策の比較社会学【国際編】PISA を各国に何をもたらしたか』明石書店。
- ・ネヴィル・ポッスルウェイト (野村真作訳), 2015, 『国際学力調査と教育政策—ユネスコ国際教育政策叢書 6』東信堂。
- ・森いづみ, 2025, 『国際学力調査からみる日本の教育システム—教育による〈効果〉と〈格差〉の計量分析』明石書店。

Issue 2. 教員政策・教員養成

—どんな社会を目指して、どのように教員を育てるべきか—

1. 教員を養成することの意味

皆さんにとって最も身近な職業の一つが「先生」でしょう。教員は、教科内容を教える専門家であると同時に子どもと社会を繋ぐ存在でもあり、求められる役割は多様です。国は政策として、どのような教員をどれくらい、どのように育てていくべきなのでしょう。ここでは、教員養成の「質×量」問題、すなわち、教員政策による教師の専門性とその人員確保の問題に焦点化します。

比較教育学では、教員養成を単なる専門職者の養成としてではなく、国家・社会が「どのような教師像を求めているのか」を映し出す政策の仕組みとして捉えます。たとえば、先進国では、グローバル社会に求められる多言語・多文化共生や社会正義など、子どもの多様化・複雑化に対応できる教員の「質」が主たる課題となる傾向にあります。一方で、途上国では急激な人口増加や普通教育の普及による教員の「量」が主たる課題となる傾向にあります¹。また後述するカンボジアのように、途上国であっても、国際教育開発の動向や世界の教育潮流に左右され、教員の「質」が問われることもあります。

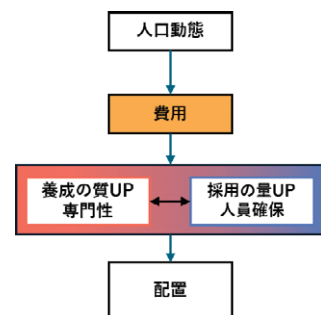
教員養成は、単に学校教育を支える制度であるだけでなく、社会の再建や和解、市民性形成（⇒ Issue 11）とも深く結びついています。その意味で、教員養成は「どのような社会を目指しているのか」を映し出す営みであるといえるでしょう。

2. もっと知りたくなる！ キーワード紹介

(1) 教員政策における質と量のジレンマ～どんな教師を、どれくらい育てるのか？～

教員政策において繰り返し論点となってきたのが、教師の量的拡充と質的改善のジレンマです。少人数学級の実現や教員の多忙化解消には一定数の教員確保が不可欠である一方、教員一人ひとりの専門性や指導力の質担保も同時に求められます。さらに、教員を多く養成・配置するためには財政的な費用がかかります。このように、養成・採用・配置のあり方は、各国の教育財政や人口動態と密接に結びついています。

この「質」と「量」の関係を国際比較の視点から捉える上で重要な資料の一つが、経済協力開発機構 (OECD) による国際教員指導環境調査 (TALIS) です。TALIS は、教員の勤務実態、専門性開発 (professional development)、学校の組織文化などを可視化し、教員の労働条件や学びの環境が教育の質にどのように関係しているのかを示しています。また、教員評価のあり方も大きな論点です。評価を通じてナショナルな統制手段とする場合や、目標設定することで成長支援する場合など、各国の政治的思惑も透けて見えます。



▲ 教員の費用と「質×量」問題²

(2) 教員養成と教師の専門性～教師の専門性とは何か？～

教員の「質」保証の政策は教師の専門性が論点となりますが、そのあり方は一様ではありません。たとえば、教育実践の知識や技能が優れた技術的熟達者としての専門性に対し、状況に応じて常に実践を振り返り学び続ける省察的実践家としての専門性があります³。また、特定教科の成立背景や理念に沿った教科専門性と、教科に関係なく一般的な教授法に沿った教授専門性もあります。教員は、教育学を基盤とした専門職者であることから、その専門性は各国の教育学の学術体系やその研究方法論からも影響を受けます。

教師の「質」を支える基盤として重要なのが、教員養成における初期養成システムです。多くの国では、養成カリキュラムの中で教員に求められる最低限の資質・能力を明確化するための到達目標やスタンダードが設定されています。かつては職業専門学校で養成していた国も、教職の高度化に合わせた教員養成改革が進められ、大学に移行してきています。学問に基づく理論と、教育実習などの実践経験を統合しながら教師の専門性を高めます。

そして、就職後の教員研修も教師の「質」を支える上で重要です。日本では、初任者研修やかつての教員免許更新制度など、ナショナル・ローカルな政策として知識の更新が図られています。また、日本で重視されてきた授業研究 (lesson study) は、実践を共有し、対話を通じて専門性を高めていく学校文化であり、教師の学びを個人の努力に還元せず、集団的な専門職性として支える仕組みとして醸成されてきました。

さらに、教員養成を担う主体としての教師教育者の役割も重要です。大学教員や研修指導者がどのような教師像 (教師の専門性) を見据えて指導するかは、大きな影響を与えます⁴。また、校長・教頭など管理職 (メンター) や同僚などの批判的友人との組織関係も、多くの教員の「質」に影響を与えます。

1 この先進国・途上国という従来型の二項対立で物事を取られることは時代遅れかもしれませんが、社会経済的な状況に合わせて課題が生じ、教員政策が変化していることは事実でしょう。

2 筆者作成。

3 Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books (佐藤学・秋田喜代美訳, 2001, 『専門家の知恵—反省的実践家は行いながら考える』ゆみ出版)

4 教師教育者の専門性開発は、主に省察モデルで、近年ではセルフスタディが有名です。詳しくは、Samaras, A. P. *Self-study Teacher Research: Improving Your Practice Through Collaborative Inquiry*. California: SAGE Publications (武田信子監訳・セルフスタディ翻訳プロジェクトチーム訳, 2024, 『教師のためのセルフスタディ入門: 協働的な問いによる実践の改善』学文社)

3. あなたは知ってる？ 日本の事例

日本の教員養成は、大学に設置された教職課程で行われています。教員養成学部をもつ大学のほか、「開放性の原則」により多様な大学が教員養成を担ってきました。近年では変化の激しい社会に対応するカリキュラム改革、多様化・複雑化する子どもの諸課題などに対して、学校・教員への要求が高度化し、教員養成の意図的なデザインや最低「質」保証の志向性が高まっています。たとえば、2017年の「教職課程コアカリキュラム」策定によるスタンダード化政策や教職大学院設置による教職の高度化政策は、教員の「質」改革として進みましたが、教師の実践的指導力といった矮小化された専門性のみでの改革として進んでいるという批判もあります⁵。大学・大学院で、どのような教師教育者が、どのような専門性を、どのように養成・研修するべきか、現在もその「質」が問われています。

一方で、学校・教員が直面する困難の深刻さが増し、労働環境のブラックさが広く認知されるなどして教員志望者が減り、人員確保が難しい状況も生まれています。そこで、教員の待遇や条件整備面での政策的対応や、外部人材への特別免許状の付与や社会人特別卒の採用など、柔軟な人材確保策も進められています。こうした動きは、教員の「量」の確保を重視する対応であると同時に、教員の専門性という「質」を改めて問い直す契機ともなっています。

4. 比べてみよう！ 海外の事例

<アメリカにおける「質×量」問題の対応策>

アメリカの教員養成は、伝統的ルートとオルタナティブ・ルートの大きく2つがあります。伝統的ルートは、大学や大学院における教員養成プログラムを通じて教師になるルートで、教育実習も州によりますが600時間程度と比較的長いです。一方、オルタナティブ・ルートは、すでに学士号を取得した人が教室で教えながら同時に教員として必要な知識や技能を学びます。いずれも学校現場の即戦力を「専門性」として重視しつつ、教員の「量」を確保しています。

近年のアメリカでは、特に都市部を中心に教員不足が深刻化しています。そこで注目されているのが、教員レジデンシープログラム（Teacher Residency Program: TRP）です⁶。TRPは、大学と学校区が協働して養成・採用・初任者研修を一体的に行う仕組みで、教員志望者が1年程度、学校現場にフルタイムで関わりながら、熟達教師（メンター）のもとで授業を行います。同時に、大学教員や学校区の指導者による理論的な学習も並行して進められます。実践的指導力としての「専門性」と教育学の理論的な「専門性」の両方を兼ね備えながら、「量」を確保しています。

<カンボジアにおける「質×量」問題と継続する課題>

カンボジアの教員養成は、初等教育と前期中等教育の場合、全国の各州に設置された教員養成センターで2年間かけて行われています。カンボジアでは、内戦とポル・ポト政権下で多くの教員や知識人が虐殺され、教育制度が壊滅的被害を受けました。その軍事政権の瓦解後は、クルー・チャッタと呼ばれる教員資格をもたない人びとが教師として学校現場に立つことも珍しくありませんでした⁷。その後、短期間で多くの教師を養成する必要に迫られ、教員養成は「量」の確保を優先してきました。

教員免許制度は無く、先述した教員養成機関に入学した学生は「教員候補生」として訓練を受け、修了できれば教員として働きます。

近年は、教員の高度化を目指し、国際協力を受けながら、教員養成大学の設立が進められています。しかし、教員養成を担う教師教育者はセンター時代から変わっておらず、伝統的な教授法が再生産され、「質」改革を妨げています⁸。現在は、教師教育者が授業研究をすることで、教員養成の質的改革を進めようとしています。



▲ プノンペン教員養成大学の授業の様子⁹

5 石井英真, 2021, 「教職の専門性と専門職性をめぐる現代的課題」『日本教師教育学会年報』30, 40-50頁。

6 日本教師教育学会第11期課題研究Ⅲ部編, 佐藤仁編著, 2024, 『多様な教職ルートの国際比較 教員不足問題を交えて』学術研究出版。

7 千田沙也加, 2023, 「カンボジア「クルー・チャッタ」の時代—ポル・ポト時代後の初等教育」東信堂。

8 守谷富士彦・大坂游・桑山尚司ほか, 2018, 「カンボジア中学校社会科授業の現状と再生産の構造」『広島大学大学院教育学研究紀要 第二部（文化教育開発関連領域）』67, 75-84頁。

9 2025年, 筆者撮影。

5. あなたの視点で読み解く！ リサーチ / アクティビティ

- ① あなたの関心のある国の教員政策では、教員の専門性をどのように捉え、どのように人員確保をしていますか？
- ② あなたの関心のある国の教育政策を分析することを通して、教育からどのような社会の構築を目指しているのかを考察してみましょう。

文献紹介

- ・小川佳万・服部美奈, 2012, 『アジアの教員—変貌する役割と専門職への挑戦』ジヤース教育新社。
- ・興津妙子・川口純編, 2018, 『教員政策と国際協力—未来を拓く教育をすべての子どもに』明石書店。
- ・F. コルトハーヘン, 2010, 『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社。

Issue 3. 教育格差

—あるべき「是正」とはどのようなものか—

1. 教育格差とは

格差とは、是正が必要だと価値判断される集団間の不平等のことを指します¹。個人間の差や、是正が必要と価値判断されない集団間の差は、格差とは表現されません。たとえば運動能力では男子の平均が女子のそれよりも高い指標が多いですが、骨格や筋肉量の差によるものと考えられ「格差」とは通常よばないでしょう。また、Aさんの成績がBさんよりも高いという個別事例だけでは、両者の間に教育格差があるとは言いきれません。一方、両親が大卒の子どもと非大卒の子ども、男子生徒と女子生徒、などを集団で比較したときの成績に差があれば、教育格差とよべます。家庭やジェンダー（⇒ Issue 7）により、子どもの得られる教育資源が異なることが想定されるためです。このように、本来は社会の仕組みや環境を整えれば解消できるはずの集団間の差を「格差」と呼ぶことができます。

是正の必要を価値判断する際に、公正(equity)という概念が重要になります。UNESCOによれば、「公正」には様々な「規範的判断(normative judgment)」が含まれます³。この判断は、社会や個人によって異なる可能性があり、どのような分配の状態が公正とみなされるのか、答えは必ずしもひとつではありません。つまり、教育格差とは、学力や学歴といった教育に関わる集団間の差を不公正なものとして捉え、その是正を主張する言葉ともいえます。

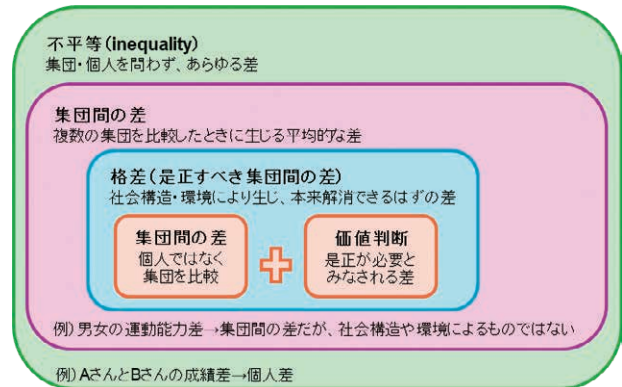
2. もっと知りたくなる！ キーワード紹介

教育格差の重要な指標に、**社会経済的地位(socio-economic status: SES)**があります（⇒ Issue 1）。具体的には、保護者の収入、学歴、職業的地位などが挙げられます。SESによって、習い事や旅行の経験、家庭の蔵書数やテレビなどの視聴制限、進学への期待などといった、具体的な育児パターンが異なることが教育格差の一因であると知られています。

学校教育の普及により、生まれに関わらず誰もが自由に将来を選択できる機会が設計されました。これは、身分や家柄により個人の人生がほぼ定まっていた社会（**アリストクラシー**：貴族制）から、諸個人の達成するメリット（業績）により、その人の人生が切り開かれる社会（**メリトクラシー**：業績主義）への転換でした⁴。にもかかわらず、家庭が所有する富と親の願望に左右されている現状は、**ペアレントクラシー**とよべます^{5,6}。フランスの社会学者ブルデュエは、学校が、能力による選抜を装いながら、実態としては社会階層の再生産となっていることを指摘した代表的論者です⁷。

とはいえ、親の持つ子どもの教育に対する熱意や資産の使用を、社会が完全に否定したり制限したりすることは困難です。また、学校教育は、個々の子どもにとっての基本的な権利であると同時に、社会にとっては人材を**選別し分配**する機能を果たしています。個人の能力を一定の観点から選別し、競争の結果に見合った待遇を用意することも必要だという見方もあります。さらに、その競争の過程のなかで、ある程度の集団間の差が生じることはやむを得ないという考え方もあるでしょう。このように考えると、教育格差は正義とも関連するテーマです。**正義論(A Theory of Justice)**の代表的論者であるロールズは、熟慮と討議が行われれば、最も恵まれない人びとを優先して資源を分配すべきだという「公正としての正義(justice as fairness)」の考え方に至ると論じました⁸。より良い制度設計はいかに可能か、まずは現状を正確に理解し、様々な立場にたって考えを深めていくことが重要です。

なお、教育達成における**遺伝**の影響についても補足しておきます⁹。一卵性と二卵性の双生児の比較などによる行動遺伝学の研究からは、親や学校などの環境要因に比して、遺伝要因の影響も大きいことが指摘されています。とはいえ、遺伝と環境のどちらが強い影響を持つと、当の子どもには制御不可能な要因であることに変わりありません。生まれのSESを選べないのと同様、遺伝子も選べないからです。そういった点も踏まえると、教育格差の現状をいかに捉え、是正の道を模索していくかは非常に複雑な問題といえます。



▲ 格差の定義²

1 小川未空・坂上勝基・澤村信英, 2020, 「SDGs時代の教育普遍化と格差の開発研究」『国際開発研究』29(2), 5-20頁。

2 筆者作成。

3 UNESCO, 2018, *Handbook on Measuring Equity in Education*. UNESCO.

4 Young, M. 1958. "The rise of the meritocracy, 1870-2033: An essay on education and equality." Thames and Hudson.

5 Brown, P. 1990. The "third wave": Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65-85.

6 志水宏吉, 2022, 『ペアレントクラシー—「親格差時代」の衝撃』朝日新聞出版。

7 Bourdieu, P. & Passeron, J. 1970. *Reproduction in Education, Society and Culture* (宮島高訳, 1991, 『再生産—教育・社会・文化』藤原書店)

8 Rawls, J. 1999. *A Theory of Justice, revised edition*. President and Fellows of Harvard College. (川本隆史・福岡聡・神島裕子訳, 2010, 『正義論 改訂版』紀伊国屋書店)

9 安藤寿康, 2023, 『教育は遺伝に勝てるか?』朝日新聞出版。

3. あなたは知ってる？ 日本の事例

日本においても、様々な教育格差の実態が明らかにされています¹⁰。特に最近では、受験の低年齢化が進み、都市圏を中心に中学受験が盛んになっていることも特徴といえます。親の持つ中学受験への熱意の有無や、塾などの関連費用の捻出の可否、都市圏／非都市圏といった地域差など、児童をとりまく様々な環境の差が存在します。

また、昨今の日本では、教育の無償化が進んでいますが、教育格差の是正を考える際の重要な論点のひとつです。たとえば、令和以降、幼児教育・保育の無償化、私立高校授業料の無償化、多子世帯における高等教育の修学支援など、自治体や国により教育無償化のための政策が拡大しています。もともとは、一定の所得に満たない低所得世帯だけを対象にした支援でしたが、所得制限が緩和・撤廃され、家庭の収入に関係なく、すべての子どもに支援が広がっています。

世帯年収や国公立／私立を問わず、教育費用の負担を一律に軽減していく方法は、一見すると「平等」にみえますし、「少子化」対策として有効な側面はあるでしょう。しかし、たとえば、全国に先駆けて私立高校の無償化政策を導入した大阪府では、公立校での倍率の低下や定員割れによる廃校などの影響もみられており、公立校の教育の質とアクセスの担保が揺らいでいる現状も確認されています。家庭の教育負担の軽減という利点だけに目を向けるのではなく、公立校の教育をより拡充するために予算を使ったり、より困窮している世帯に追加的支援をしたりするほうが公正ではないかと考えることもできます。

また、収入の高い世帯は、無償化措置で浮いた教育費用をいかに使用するでしょうか。たとえば2010年に実施された高校授業料無償化政策では、低SES層では高校進学率の上昇がみられ、高SES層では塾や習い事などの授業料以外の教育支出が増加したと指摘されています¹¹。所得制限の撤廃は、高SES層における更なる教育投資を過熱させる可能性があり、教育格差の維持あるいは拡大も懸念されます。なお、このような塾や家庭教師などの補助的な有償教育は「影の教育 (shadow education)」(⇒ Issue 12) とよばれ、東アジアを中心に他のアジア諸国やアフリカなどの諸国でも急速に拡大しています¹²。

4. 比べてみよう！ 海外の事例

<ケニアにおける教育の普及過程の格差>

アジア・アフリカ地域など、現在進行形で急速に学校教育が普及している国では、その過程で生じる教育格差の問題が議論されています。

たとえばケニアでは、新しい学校の建設が急速に進められていますが、新設校での教育の質が著しく低いことや、質の低い学校にこれまで就学を阻害されてきた低SES層が集中していることが明らかになっています。また、筆者による調査では、同年に同地域に設立された学校であっても、保護者や地域社会の協力の有無により、教室の質や生徒数に大きな差が出ていることが明らかになりました¹⁴。教育機会が普及しているとはいえ、学校間に格差がつくられ、より低質な学校により貧困な層が集中しており、教育格差の維持あるいは拡大といった不公正の問題があるといえるでしょう。

他方、アフリカを事例とした研究では、ミクロなレベルでの多様な動態も確認されています。たとえば、無償化されたはずの公立校で諸経費と称して学費を徴収していたり、有償のはずの私立校で経営者の裁量により学費の不払いを黙認してもらえたりします¹⁵。また、生徒の方も、転校や中退・休学を繰り返して学費の不払いをやむやにしたり、賄賂を使ったり、カンニングをしたりと、ルール違反すれすれ(またはルール違反)の手段を駆使しながら、不公正な競争環境をなんとか生き抜いています¹⁶。国の制度が不十分だからこそ、現場の裁量とローカルの力学で多くのことが動いているといえます。そうした実態をみていくことは、アフリカの教育を通じて教育格差を考える際の興味深い点です。



▲ 同年・同地域に設立された公立校の比較 (ケニア)¹³

5. あなたの視点で読み解く！ リサーチ / アクティビティ

- ① あなた自身がこれまでに実感した「教育格差」について振り返ってみてください。
- ② 女子学生や大学第一世代の学生(家族に大卒者がいない学生)を支援する制度が、いくつかの大学で導入され始めています。どのような制度があるのか調べ、その是非について議論してみましょう。

文献紹介

- ・小坂井敏晶, 2021, 『格差という虚構』筑摩書房。
- ・姫野カオルコ, 2018, 『彼女は頭が悪いから』文藝春秋。
- ・ポール・ウィリス著, 熊沢誠・山田潤訳, 1996, 『ハマータウンの野郎ども—学校への反抗・労働への順応—』筑摩書房。
- ・澤村信英・小川未空・坂上勝基編著, 2023, 『SDGs 時代にみる教育の普遍化と格差—各国の事例と国際比較から読み解く—』明石書店。

10 たとえば、松岡亮二, 2019, 『教育格差』筑摩書房や、打越文弥・本田由紀編著, 2025, 『進学校の進路選択とジェンダー』大月書店など。

11 Hori, M., & Shimizutani, S. 2018. The incidence of the tuition-free high school program in Japan. *Education Economics*, 26(1), 93-108.

12 Bray, M. 2006. Private Supplementary Tutoring: Comparative Perspectives on Patterns and Implications. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(4), 515-530.

13 2017年, 筆者撮影。

14 小川未空, 2021, 『ケニアの教育における格差と公正—地域、学校、生徒からみる教育の質と「再有償化」—』明石書店。

15 澤村信英編, 2019, 『発展途上国の困難な状況にある子どもの教育—難民・障害・貧困をめぐるフィールド研究—』明石書店。

16 小川, 2021, 前掲書。

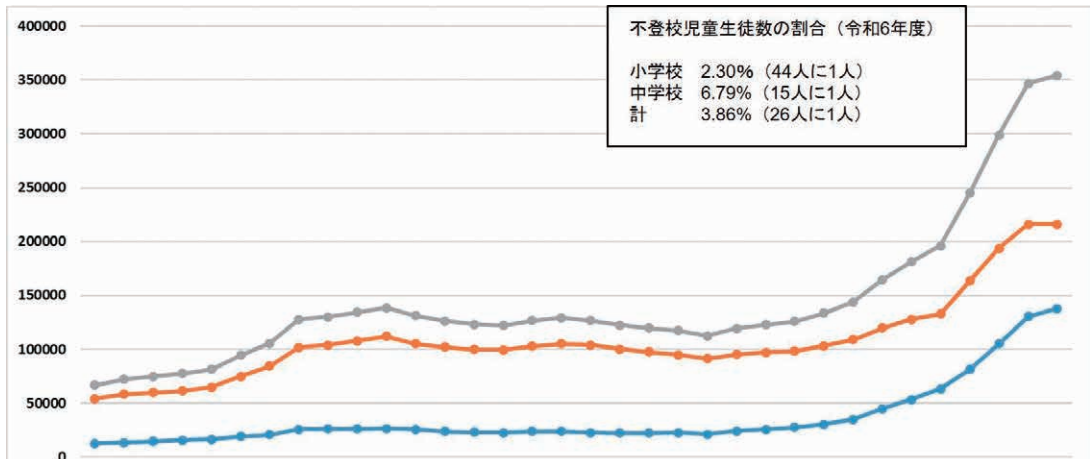
Issue 4. 不登校児童生徒

－いかに義務教育制度を再構築するか－

1. 不登校とはどのような「イシュー」なのか

皆さんは「不登校」という言葉から、どういったことを思い浮かべるでしょうか。あるいは、世界では「不登校」をどのような言葉で表現しているのでしょうか。まずは、自身の興味・関心のある国・地域の言葉で、「不登校」がどのように表現されているのか調べてみましょう。

翻って、日本の義務教育段階の不登校状態にある児童生徒数は増加傾向が続いています。文部科学省の最新発表によれば、全国の小中学校における不登校児童生徒数（令和6年度）は35万3,910名（3.86%）（前年度34万6,482名）にのぼります。



▲不登校児童生徒数の推移グラフ¹

そもそも、不登校とはどのような「イシュー」なのでしょう。最近の教育制度研究では、教育を受ける「場」を「一条校（学校教育法第1条で定められた学校）」に限定する義務教育制度のあり方が、厳しく問われてきました。言い換えれば、学校に行かない、あるいは行きたくても行けない不登校児童生徒の増加傾向は、一条校への就学を前提とした義務教育制度をいかに再構築するのか、という「イシュー」として捉えられてきたと理解できます。

2. もっと知りたくなる！ キーワード紹介

ある国の義務教育制度の様態を理解するとき参考となる考え方が、**就学義務制**と**教育義務制**です。就学義務制とは、「義務教育を行う場を学校に限定し、そこに子どもを通わせる制度」です。これに対し、教育義務制とは、「学校外の教育機関や家庭など、学校以外の場における義務教育の提供を認め、学校が学校以外の場で一定の教育を受けさせる制度」のことを指します²。

日本を例に挙げてみましょう。日本国憲法第26条第2項では、「すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に**普通教育を受けさせる義務**を負ふ。義務教育は、これを無償とする」と規定されています。さらに、学校教育法第16条を根拠に、保護者に対して9年間の「普通教育を受けさせる義務」が課されています。同法第17条では、この義務を履行する「場」が、小学校、中学校、義務教育学校、特別支援学校といった一条校に限定されていることがわかります。

このような**一条校主義**と呼ばれる日本の義務教育制度は、**「普遍的で共通の教育」の保障**³を使命としてきました。いわば、**形式的平等**にもとづく教育の機会均等を理念としています。国際的な学力調査（⇒ Issue 1）の結果をみるに、日本の義務教育制度は一定程度「成功」しているとの評価もできるかもしれません。しかし、不登校現象はこうした「成功」と表裏一体であることも忘れてはなりません。

不登校現象は「形式的平等」にとどまらない、柔軟な学習環境整備の必要性を実践的・学術的に提起してきました。頑強な一条校主義に揺らぎを生じさせる、という表現もできるでしょう。より具体的には、これまで**オルタナティブ教育**⁴や**ノンフォーマル教育**⁵と呼ばれてきた一条校以外での学習形態を公教育制度にどう位置づけていくのか、一条校との関係再編を射程に含めた議論の深まりが求められています。世界の多様な教育制度・実践を研究対象とする比較教育学は、私たちが「あたりまえ」と思い込んでいた教育のあり方を疑うことに貢献できる学問といえるでしょう。

1 文部科学省「令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」（2025年10月29日公表、2026年1月16日一部修正）をもとに筆者作成。

この調査では「児童・生徒指導要録」の「欠席日数」欄の合計が30日以上の子どもの数を「不登校」として集計しています。

2 宮口誠矢、2020。「就学義務制の再考」大桃敏行・背戸博史編『日本型公教育の再検討—自由、保障、責任から考える—』岩波書店、39-62頁。

3 大桃敏行、2020。「学校教育の供給主体の多様化と日本型公教育の容容」大桃敏行・背戸博史編『日本型公教育の再検討—自由、保障、責任から考える—』岩波書店、15-38頁。

4 永田佳之編著、2019。「変容する世界と日本のオルタナティブ教育—生を優先する多様性の方へ—」世織書房。

5 太田美幸・丸山英樹編著、2025。【増補改訂版】『ノンフォーマル教育の可能性—リアルな生活に根ざす教育へ—』新評論。

3. あなたは知ってる？ 日本の事例

「一条校主義」にもとづく義務教育制度の再構築の第一歩と理解されているのが、「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」（いわゆる普通教育機会確保法）（2016年12月）の制定と、同法を根拠とする一連の政策です。

まず、2017年3月に出された「基本指針」では、「全ての児童生徒にとって、魅力あるより良い学校づくりを目指す」という大前提が確認されました。そのうえで、「不登校は、取り巻く環境によっては、どの児童生徒にも起こり得るものとして捉え、不登校というだけで問題行動であると受け取られないよう配慮し、児童生徒の最善の利益を最優先に支援を行うことが重要」とされました。さらに、2023年5月に「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策」（COCOLOプラン）が策定され、一人ひとりのニーズに応じた「多様な学びの場」の確保の必要性などが改めて示されました。

具体的な方策の一つとして、「学校らしくない学校」を目指す「学びの多様化学校（不登校特例校）」が注目されています。このタイプの学校には、排除的な側面を有する一条校の包摂性を高め、児童生徒一人ひとりに寄りそった教育実践をけん引する役割が期待されています⁶。2026年4月現在、日本全国に84校設置されています⁷。その一つである岐阜市立草潤中学校では、新たな教科を設定したり（音楽、美術、技術・家庭を統合したセルフデザイン）、年間授業時数を削減（一般校1015時間：草潤770時間）したりしています。同校は、教育課程の特例制度を運用することで、児童生徒一人ひとりが「ありのままの自分で学ぶ⁸」ことのできる学校づくりに取り組んできました。右に草潤中学校の時間割を示しています。皆さんのイメージする一般的な学校との比較から、どのような特徴があるのか考えてみましょう。

授業	月	火	水	木	金
9:30					
9:35	マナビプラン	ウォームアップ	ウォームアップ	ウォームアップ	ウォームアップ
9:55	社会	数学	理科	英語	国語
10:55	英語	理科	国語	社会	数学
11:50	昼食				
12:15	昼休み				
12:30	国語	セルフデザイン	数学	総合	英語
13:30	体育	セルフデザイン	体育	総合	体育
14:25	クールダウン	クールダウン	みんなのクールダウン	クールダウン	マナビプラン
14:45	マイスタディ	マイタイム	マイタイム	マイタイム	マイタイム
15:00~15:15	家庭で学習した生徒用のオンラインクールダウン				
15:45	終業 ※みんな丸：みんなでクールダウン				

▲ 岐阜市立草潤中学校の時間割⁸

4. 比べてみよう！ 海外の事例

<タイのTZD事業を通じたOOSCYに対する包括的支援>

2016年9月にラオスのヴィエンチャンにて、「学校に行かない子ども若者に対する教育支援の強化に関するASEAN宣言」が採択されました。これを受けて、ASEAN加盟国でもあるタイでは、「教育制度外の子ども若者」（Out-of-School Children and Youth: OOSCY）への教育／生活支援を政策課題としてきました⁹。この政策用語は、いかなる教育機関にも在籍が確認されない状態を意味しており、タイでは義務教育段階（初等6年、中等3年）で26万8,934名（2025年11月時点）の子どもが教育を受ける権利を保障されていない実態が明らかとなっています¹⁰。

そこで、2024年5月28日にThailand Zero Dropout（TZD）事業が閣議決定されました。TZDを駆動させる仕組みがCase Management Systemです¹¹。ここでは、健康面（障がい、心身の疾病、発達遅延）、経済面（貧困、低賃金）、社会面（薬物・アルコール・煙草・ゲームなどへの中毒、ヤングケアラ、学齢期での妊娠など）、そして教育面を含めた個別の包括的な支援計画（Care Plan）が立案・実施されます。

重要なのは、こうした包括的な支援を実施するには、教育関係の機関だけでは十分な対応が難しいということです。こうした認識のもと、多職種・多機関の連携が制度化されることになりました。これにより、なんらの専門的な支援にも繋がれていなかった子ども若者には、それぞれの問題状況やニーズにもとづいた支援に加え、「柔軟な教育・学習」と呼ばれる複数の選択肢が用意されることになっています。

このように、日本の不登校児童生徒やタイのOOSCYが安心して学ぶことのできる多様な教育機会を用意したり、それを公的に承認・支援したりする「公正」（⇒ Issue 3）な義務教育制度のあり方を追求していく必要があると考えられます。



▲ Care Plan作成のための戸別訪問（タイ・スコタイ県）¹²

5. あなたの視点で読み解く！ リサーチ / アクティビティ

- ① 皆さんの興味・関心のある国・地域では、学校の包摂性や多様性を高めるためにどのような施策が実施されていますか。また、学校外の学びの場を義務教育制度にどのように位置づけていますか。

文献紹介

- ・ 乾美紀編著、2023、『ASEAN 諸国の学校に行けない子どもたち』東信堂。
- ・ 塩瀬隆之、2026、『ありのままの君を受け入れる学びの多様化学校—不登校と向き合い「そろえる」文化を解きほぐす—』明治図書出版。
- ・ UNESCO. 2026. *Global Education Monitoring Report 2026: access and equity, countdown to 2030*. Paris: UNESCO.

6 日本学術会議心理学・教育学委員会「不登校現象と学校づくり分科会による「第5回公開シンポジウム 不登校現象と学校づくり」(2026年3月7日オンライン開催)の西岡加名恵氏による報告では、学校の包摂性を高める方策として、①一条校内の包摂性を高める、②一条校自体を多様化する、③一条校以外の学びの場を多様化することが指摘されました。

7 文部科学省「学びの多様化学校（いわゆる不登校特例校）の設置者一覧」[「本校型」、「分校型」、「分教室型」、そして「コース指定型」]の設置形態があります。

8 岐阜市立草潤中学校「学校案内」(2024年9月版)をもとに筆者作成。

9 橋本拓夢、2024、「タイにおける多職種・多機関連携の制度化による教育格差は正策に関する研究—スコータイ県の「教育格差是正のための社会的セーフティネット」を事例として—」『教育制度学研究』31, 82-99頁。

10 Equitable Education Fund(EEF), 2026, คู่มือการขับเคลื่อนการแก้ไขปัญหาเด็กและเยาวชนนอกระบบการศึกษาในหลายพื้นที่ (Thailand Zero Dropout). (『教育制度外の子ども若者の問題解決 (Thailand Zero Dropout) の推進手引き』)

11 橋本拓夢、2026, 「『困難を抱える子ども若者』の学習機会を保障するために—タイ国のThailand Zero Dropout事業の仕組み—」『教育PRO』56(2), 14-15頁。

12 元スコータイ県教育事務局・教育開発課長のS氏から提供を受けました。

Issue 5. 少年非行と教育

－「非行」はいかに問題化され、教育的に解決されるのか－

1. 少年非行へのさまざまなアプローチ

皆さんは「非行少年」という言葉を聞いてどのような少年を思い浮かべますか。また彼／彼女らはどのように扱われるべきだと思いますか。少年非行の問題は、司法や刑事政策、矯正保護、社会福祉、家庭教育、学校制度、医療・保健、発達心理、子どもの権利保障、地域づくりといった、さまざまな領域に関わり、幅広い視点から考えることのできるテーマです。

教育学の観点からは、非行の背景にはどのような課題があるのか、非行を予防し問題を解決するために教育はどのような役割を果たすことができるのか、そもそも、ある行為が「非行」として問題化（構築）されるのはどのような社会的プロセスによるのか、さらには、少年の「変容」や「更生」は他者との相互行為の中でいかに意味づけられるのか、といったような問いをたてることができるでしょう。ある国や地域において何が非行とみなされ、いかにその問題の解決が図られるのかは、子どもの権利保障をめぐる国際的な議論の影響を受けると同時に、人々のもつ子ども観やローカルな問題解決手続きの存在、被害者支援に関する国内の政策などと密接に関わっています。このため、当該社会の歴史や社会文化的なコンテキストを深く理解したうえで、この問題を論じる必要があります。

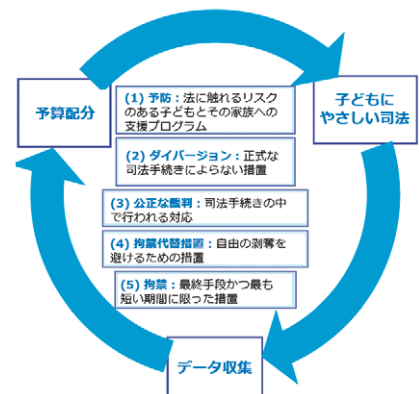
2. もっと知りたくなる！ キーワード紹介

日本において非行少年（性別を問わない）は、**犯罪少年**（罪を犯した少年）、**触法少年**（14歳に満たないで刑罰法令に触れる行為をした少年）、**く犯少年**（その性格または環境に照らして将来、罪を犯し、又は刑罰法令に触れる行為をする虞（おそれ）のある少年）の三類型を含む概念として定義されています（少年法第3条）。これに加え、社会一般や学術研究においてしばしば非行少年に含めて論じられるものとして、**不良行為少年**（飲酒、喫煙、深夜徘徊その他自己または他人の徳性を害する行為をしている少年）があります（少年警察活動規則）。

一方、国際的な議論において、こうした日本語の「非行少年」に完全に一致する統一的な定義はみられません。国連をはじめとする近年の国際機関の文書では、刑罰法規に違反したとされる少年を扱う概念として、**children in conflict with the law（法に触れた子ども）**という表現が用いられる傾向があります。この語は、非行という行為や状態を少年の性質や属性に帰すためにネガティブで固定的なレッテル貼りにつながる可能性のあるdelinquent（非行少年）とは異なり、少年の置かれた「状況」によりフォーカスしたものです。また少年司法制度についても、これまでの**juvenile justice（少年司法）**に代わり、子どもがもつ固有の権利の保障を強調する包括的な語として、**child justice**（従来の少年司法と区別するため、ここでは仮に「**子ども司法**」と訳しておきます）が使われるようになってきました。

各国（批准国）が非行少年の処遇を行う際の基本となる1989年の**子どもの権利条約**は、子どもの最善の利益を優先する立場から、刑法を犯したとされる子どもの自由の剥奪を最終的かつ限定的なものとし、人権および法的保護が十分に尊重されるべきことを定めています。「子ども司法」に関するいくつかの重要な国際準則のうち、1985年の**少年司法運営に関する国連最低基準規則**¹は、裁判手続きにともなう少年へのネガティブな影響を回避するため、**ダイバージョン**を推進しています。ダイバージョンとは、捜査、起訴、裁判、判決という流れをとる通常の裁判手続きから事件を離脱させ、代わりに監督や指導、被害者への補償、その他のコミュニティ・プログラムへ転換することを意味します。

また、これとあわせて、**修復的司法（restorative justice）**の導入も進められています²。一般に修復的司法は、被害者と加害者、コミュニティの代表らが公平かつ中立な第三者の手助けのもとで協同し、必ずしも刑罰によるのではなく、犯罪や非行によってもたらされた事態の解決を図るものと理解されます。コンフリクトを、対話を通じた相互理解や関係性構築の機会としてむしろ積極的に捉える、こうしたアプローチは、司法の領域に限らず、いじめの予防や対策などの観点から各国の学校教育の現場でも取り入れられています。学校でのこうした**修復的実践**についてはソーシャルワークなどの領域で研究が進められており、今後は比較の観点からの教育学研究としての発展も望まれます。



▲「子ども司法」の枠組み³

1 United Nations. 1985. [United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice \(The Beijing Rules\)](#).

2 Committee on the Rights of the Child. 2019. [General Comment No. 24 \(2019\) on Children's Rights in the Child Justice System](#).

3 UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia. 2022. [Introduction to the Five Advocacy Briefs on Child Justice & Child-Friendly Justice](#). をもとに筆者翻訳.

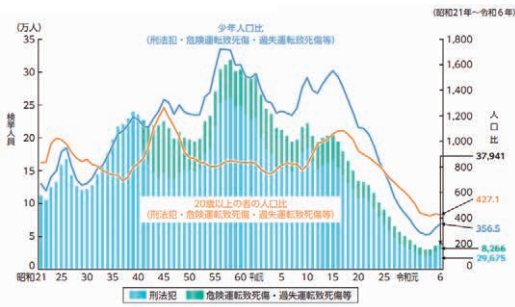
3. あなたは知ってる？ 日本の事例

日本では長期的にみると、少年による刑法犯および特別刑法犯それぞれについて、検挙人員と少年人口比は減少しています。ただし、2004（平成16）年に最後の波のピークを迎えて以降、減少傾向にあった刑法犯は、2022（令和4）年から3年連続で増加しています。

日本では戦後、アメリカをモデルに家庭裁判所が設置され、刑罰よりも保護と更生を重視する立場から、すべての少年事件の処分を家庭裁判所の判断に委ねる全件送致主義がとられてきました。しかし2000年代以降は、重大な少年事件の発生や被害者の権利保護を求める声の高まりを背景に、従来の保護主義を見直す方向で法改正が進められています。また修復的司法に関しては、少年・保護者・被害者間の対話を促し、少年の更生や被害者の回復へつなげる観点から、2000年代半ばに警察庁の

パイロット事業として「少年対話会」が実施されました⁵。しかしその後、全面的な導入には至っていません。ただし、少年院や刑務所では、被害者の視点を取り入れた矯正プログラムが導入されています。

意外に思われるかもしれませんが、比較教育学を含め教育学研究全体の傾向として、非行少年（特に罪を犯した少年）の「教育」に対して、長年あまり関心が払われてきませんでした。そうした中、特に2010年代以降は、教育社会学者らのグループを中心に、少年および矯正職員へのインタビューや矯正現場の観察に基づく質的研究の成果が発信されています⁶。



▲ 少年による刑法犯等 検挙人員・人口比の推移⁴

4. 比べてみよう！ 海外の事例

<ニュージーランドの少年司法と修復的司法>

世界で初めて修復的司法を法制化し、少年処遇のダイバージョンに組み込んだものとして注目されてきたのが、ニュージーランドの「児童、青少年およびその家族法」（1989）です（2017年に「オランガ・タマリキ法」へ改正）。同法は、先住民マオリの文化を取り入れ、社会生活上の大家族（ファナウ）などが参加する家族グループ会議（FGC）で少年の処遇を決定する仕組みを定めています。改革の背景には、イギリス植民地期に導入された司法制度がマオリの伝統的な法と相容れず、人口比に照らしてマオリの少年犯罪者率が高かったことや、マオリの社会文化的な疎外状況への批判があったことが指摘されています⁷。

<インドネシアの少年司法と更生支援>

インドネシアでは2012年の少年司法改革により、修復的司法に基づくダイバージョンが全面的に導入されました。これにより、条件を満たす少年事件について、矯正指導所（BAPAS）の職員および警察や検察、裁判所の介入のもとで加害者と被害者、地域住民の代表が直接的な対話を行い、損害賠償や少年の更生支援について合意が成立すれば事件解決とすることになりました。この合意形成の手続きは、ムシャワラ（合議と全会一致）と呼ばれる、地域の慣習に根差した問題解決法に則って行われます。このことから、本改革はローカルな文化と慣習共同体の再興につながるものとしても位置づけられています⁸。

インドネシアの矯正施設では、教科教育や職業訓練のほか、宗教教育が大変重視されています。また伝統的な寄宿制のイスラーム教育機関（プサントレン）の中には、教義に基づいてユニークな更生支援を行っているところもあります。



▲ 委託されたプサントレンで礼拝とジキル（唱念）の行をする少女たち⁹

4 法務省、2025、『令和7年版犯罪白書』

5 高橋則夫、2009、「『少年対話会』の意義と限界—修復的司法の可能性」『早稲田大学社会安全政策研究所紀要』2、33-47頁。

6 たとえば、広田照幸・古賀正義・伊藤茂樹編、2012、『現代日本の少年院教育—質的調査を通して』名古屋大学出版会。

7 千手正治、2004、「ニュージーランドにおける修復的司法の発展とマオリ族—1989年の家族集団協議会から2001年の裁判所関与の修復的司法協議会まで」藤本哲也編著『諸外国の修復的司法』中央大学出版部、43-79頁。

8 神内陽子、2025、『インドネシアの少年非行と教育—国家・慣習・宗教からのアプローチ』東信堂。

9 2015年、筆者撮影。

5. あなたの視点で読み解く！ リサーチ / アクティビティ

- ① 関心のある国や地域の少年非行の現状や少年処遇のあり方、課題について調べてみましょう。
- ② 修復的司法（実践）において強調される「対話」は人間の発達にどのような影響をもたらすか考えてみましょう。

文献紹介

- ・ ショウ、クリフォード・R（玉井真理子・池田寛訳）、1998、『ジャック・ローラー—ある非行少年自身の物語』東洋館出版社。
- ・ 竹原幸太、2018、『教育と修復的正義—学校における修復的实践へ』成文堂。
- ・ 比較少年法研究会・沢登俊雄編著、1991、『少年司法と国際準則—非行と子どもの人権』三省堂。
- ・ 山田由紀子、2016、『少年非行と修復的司法—被害者と加害者の対話をもたらすもの』新科学出版社。

Issue 6. 障がい児教育

—障がい児はなぜ・どのように教育から排除されるのか—

1. 障がい児の就学と教育制度にみる排除と包摂

日本における障がい児教育は「特別支援教育」を中心に構成され、国際的に見ても、多くの国で「特別教育 (special education)」や「特別ニーズ教育 (special needs education)」と呼ばれる制度があります。一見、どの国も同じように見えますが、障がい児の就学状況や教育制度、その他様々な角度から見てみると、その様相は予想以上に異なっているのです。まずは「障がい児の就学」と「障がい児教育の制度」にどのような違いがあるのか、そこに潜む「排除」と「包摂」に触れながら考えてみましょう。

2. もっと知りたくなる！ キーワード紹介

(1) 障がい児の就学 (Enrollment of Children with Disability)

障がい児は長年、通常の学校教育から排除されてきた歴史があります。日本では障がい児に対する「就学猶予・免除」によって、合法的に学校から排除されることが批判の対象となってきました。途上国の場合 **Last 5 % もしくは 10%** と呼ばれる、学校にまだ通えない子どもたちの多くは、障がい児を中心とした **社会的マイノリティ** の子どもたちだと言われています。以上から、障がい児の就学 (学校教育への包摂) をいかに保障するか、その支援のあり方が問われています (⇒ Issue 4)。

なお、「障がい児」の定義は、各国や各関係機関によって違いがありますが、特に障がい児の就学に関する国際比較可能なデータを取る際には、障がいの種類として「視覚、聴覚、移動、認知、セルフケア、コミュニケーション」の6つ、障がいの程度としては「障がいなし、軽度、中度、重度」の4つの質問セットを用いることが多いかと思えます²。



1 UNICEF. 2021. *Seen, Counted, Included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. New York: UNICEF. をもとに筆者作成。

2 Washington Group on Disability Statistics. 2022. *The Washington Group Short Set on Functioning*. London.

(2) 障がい児教育の制度 (Education System for Children with Disability)

障がいのある子どもたちは、それぞれ **個別の特別な教育的ニーズ** があります。そのニーズはとても多様で、障がいの種類や程度だけでは判断できません。そのような多様な教育的ニーズに応えることができる教育の制度づくりが課題とされてきました。その際に重要となる争点の1つが「障がいの有無に関係なく何を共通にし、何を各ニーズに応じて個別にするか」という問題です。教育の内容、教室空間、評価、方法など、各国が歴史、社会的背景、政策の影響を受け、時にはジレンマを抱えながら制度を構築しています。



▲ 障がい児教育の制度における争点の例³

障がい児教育において、最も論争的な論点の1つに、**インクルーシブ教育** (⇒ Issue 9) という考え方があります。これは、障がいや **特別なニーズ** の有無にかかわらず、すべての子どもが一緒に学ぶことを指します。1994年の **サラマンカ宣言**⁴ で初めて公的に明示された考え方で、それまで特別支援学級や特別支援学校に通うことが当然とされていた障がい児教育に新たな道を切り開きました。しかし、インクルーシブ教育という言葉には「誰をどのようにどの程度 **包摂** するのか」という具体的な内容が定まっていません。そのために、議論の前提を統一することが難しい場合や、政治的戦略に利用されたり、**ダンピング** (特別なニーズへの対応をせずに単に通常学級に統合されること) を助長されたりするという批判もあります。インクルーシブ教育を考える際は、ともに学ぶという **共生教育** の考え方と同時に、子どもたちそれぞれの発達を保障するという **発達保障** の考え方のジレンマをいかに乗り越えるかが重要です。

3 松田華織. 2025. 「米国におけるスタンダードに基づく教育政策と障害児教育政策の相互変容過程と統合的作用—学カテスト政策から展望される包摂性に注目して—」『比較教育学研究』70. 84-106頁をもとに筆者作成

4 嶺井正也. 2021. 「インクルーシブ教育の原点を確認する：サラマンカ宣言から25年」『専修大学教職教育研究』1. 1-10頁。

3. あなたは知ってる？ 日本の事例

日本では、2012年「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（報告）」が中央教育審議会によって示されて以降、特別支援教育を中心に据えた、多様かつ連続性のある学びの場の整備を進めてきました。これに対してはインクルーシブ教育の観点から、賛否両論あります。特に2022年に国連の障害者権利委員会が「障がい児を分離した特別教育の中止」を勧告したことで、日本の教育は本来のインクルーシブ教育の理念とは合致していないという批判が高まりました。しかし、すべての子どもたちが同じクラスで学びながら、全員の発達を保障することは可能なのでしょうか。

このような中、「フル・インクルーシブ教育」つまりすべての子どもたちが通常学級とともに学ぶ学校の取り組みがあります。大阪市立大空小学校は、とりわけその実践がドキュメンタリー映画『みんなの学校』⁵を通じて注目された学校です。大空小学校は「すべての子どもが学ぶ権利を持つ」という理念のもと、障がいの有無や特性にかかわらず、原則としてすべての子どもが同じ教室で学ぶ教育実践を行ってきました。そこでは、個別の支援が必要な子どもに対しても、特別な場に分けるのではなく、通常の学級の中で支援体制や指導方法を工夫することで対応しています。また、教師だけでなく、子ども同士の関係性や学び合いを重視し、「みんなで学ぶこと」そのものを教育の中心に据えている点に特徴があります。皆さんの学校経験と重ねながらぜひ映画を見てみましょう。また、下記で紹介している野口（2020）の研究では大空小学校を事例に、フル・インクルーシブ教育の可能性と課題を明らかにしています。

5 映画『みんなの学校』東風（2014）

4. 比べてみよう！ 海外の事例

<イタリア：特別学校を廃止したフル・インクルーシブ教育>

イタリアはいわゆる「フル・インクルーシブ教育」を制度的に実現してきた代表的な国として知られています⁶。1970年代以降、特別学校を原則として廃止し、障がいのある子どもも地域の通常学級で学ぶことを基本とする教育制度へと転換してきました。現在では、ほぼすべての子どもが通常の学級に在籍し、必要に応じて「支援教員（インクルーシブ教育を専門とする教員）」が配置される仕組みが整えられています。障がい児一人ひとりには障がいに関するプロフィール書類、個別教育計画が作成されます。このような体制のもとで、個々の教育的ニーズに応じた個別化と、同じ場で学ぶインクルージョンの両立が目指されています。一方で、支援教員への依存や地域・学校間での実践の差、重度のニーズへの対応のあり方などについては、現在も議論が続いています。

6 Mura, A. 2012. *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee. Italy*: FrancoAngeli.
(大内進監修・大内紀彦訳、2022.『イタリアのフルインクルーシブ教育— 障害児の学校を無くした教育の歴史・課題・理念』明石書店)

<アメリカ：新自由主義政策と障がい者の人権運動のはざままで>

アメリカにおけるインクルーシブ教育は、障がい者の権利保障と、教育の効率性や成果を重視する政策との葛藤・対立のはざままで展開されてきました。アメリカの障がい者教育法では、障がい児が可能な限り通常の教育環境で学ぶべきであるという「最小制約環境（Least Restrictive Environment）」原則を掲げています。一方、1980年代以降に強まった新自由主義的な教育改革、特に「どの子ども置き去りにしない法（No Child Left Behind Act）」は、すべての子どもが同じ教育内容を習得することを目指すという意味では通常学級へのインクルージョンを後押ししたように思われます。しかし、学力の可視化と説明責任を重視するあまり、学力向上へのプレッシャーが高まり、学力の低い障がい児が学校から排除されるケースも報告されています⁷。

7 鈴木大裕、2016.『崩壊するアメリカの公教育— 日本への警告』岩波書店。



▲ イタリアとアメリカの障がい児教育を比較する観点の例⁸

8 筆者作成。

5. あなたの視点で読み解く！ リサーチ / アクティビティ

- ① 2つの国の障がい児教育の制度を比較してみましょう。あなたならどのような観点で比較しますか？
- ② 途上国を1つ選び、その国での障がい児の就学状況と障がい児教育の制度を調べてみましょう
- ③ イタリアとアメリカの障がい児教育を調べ、上記の観点を使って比較してみましょう。

文献紹介

- ・ 赤木和重、2017、『アメリカの教室に入ってみた— 貧困地区の公立学校から超インクルーシブ教育まで』ひとなる書房。
- ・ 野口友康、2020、『フル・インクルーシブ教育の実現にむけて— 大阪市立大空小学校の実践と今後の制度構築』明石書店。
- ・ 窪島務、2025、『インクルーシブ教育と特別ニーズ教育— 試金石としてのスローラーナーの認知』文理閣。

Issue 7. 人種、エスニシティとジェンダー

ー交差性（インターセクショナルリティ）から教育をどうとらえなおすかー

1. 交差という視点

アンケートや諸手続きなどで「性別」欄に記入した経験は誰にでもあるでしょう。しかし日本に暮らしていると「人種」や「エスニシティ」を問われた経験はほとんどないのではないのでしょうか。日本の国勢調査には国籍を問う項目はありますが、人種・エスニシティは問われません。一方、アメリカの国勢調査では人種・エスニシティが問われ、複数の人種を自己申告で選択することもできます。マレーシアでもエスニシティや宗教が問われます。

たしかに問うこと自体は重要ですが、これらが問われさえすれば十分でしょうか。たとえ問われ集計されていても、重ねて見なければとらえられない現実があるかもしれません。たとえば同じ「女性」でも、人種やエスニシティによって経験する差別の形が異なるからです。

実は、こうした認識は2000年代から国際的にも共有されており、国連の人種差別撤廃委員会（CERD）¹や女性差別撤廃委員会（CEDAW）²も、人種差別とジェンダー差別が複合的に作用することを確認しています。つまり、人種とジェンダーを別々に扱うのではなく、複合的に交差する差別を前提とした取り組みが、国際的に求められているのです。

Q6. エスニシティに関する設問	
Hispanic, Latino, or Spanish origin (ヒスパニック系)	Mexican, Puerto Rican, Cuban, Salvadoran, Dominican, Colombian 等
Q7. 人種に関する設問	
White (白人)	German, Irish, English, Italian, Lebanese, Egyptian 等
Black or African Am. (黒人)	African American, Jamaican, Haitian, Nigerian 等
American Indian or Alaska Native (先住民)	部族名を記入 (Navajo Nation, Blackfoot Tribe, Mayan 等)
Asian (アジア系)	Chinese, Filipino, Asian Indian, Vietnamese, Korean, Japanese 等
Native Hawaiian or Other Pacific Islander (太平洋諸島系)	Native Hawaiian, Samoan, Chamorro, Tongan, Fijian 等
Some other race (その他)	自由記入

※ ヒスパニック系は人種とは別に問われる（両方に回答）。人種は複数選択可

▲ アメリカ国勢調査票の人種・エスニシティに関する項目³

2. もっと知りたくなる！ キーワード紹介

こうした「交差という視点」を理解するために、まず関連する概念をみてみましょう。人種 (race) は主に身体的特徴に基づいて人を分けるカテゴリーです。生物学的根拠はない社会的構築物といわれますが⁴、差別や格差を生み出しているのが現実です⁵。差別が繰り返されることで、人種というカテゴリーはあたかも実在するかのように固定化されていきます。この過程を人種化 (racialization) といいます。

人種化の手がかりは肌の色に限りません。エスニシティ (ethnicity) と呼ばれる言語・宗教・出自などの文化的属性も手がかりとなります⁶。エスニシティと混同されやすいのが民族です。これは、エスニシティに「一つの政治的単位をもつべきだ」という意識が加わったものです⁷。民族は、政治的共同体の構成員を指す国民とともに nation の訳語で、文化的集団と政治的集団の両義的な概念です。いずれも社会的に構築されたものです。

もう一つの社会的構築物がジェンダー (gender) です。生物学的な性差 (sex) は実在しますが、その差異の上に積み重ねられた規範・役割・期待は、家庭や学校、メディアを通じて形成・内面化されていきます。これはジェンダーの社会化 (gender socialization) と呼ばれます⁸。

さらに、こうした構造に起因する不平等はジェンダー・ギャップ (GG) と呼ばれ、グローバル・ジェンダー・ギャップ指数 (GGGI) が国際比較の指標として用いられることがあります⁹。GGGI は経済・教育・健康・政治の四領域で、男性を基準に女性の到達度を測るものです。一方、高等教育の分野では、女性が男性を上回るリバーズ・ジェンダー・ギャップ (RGG) も各国で報告されています。このように、GG を女性の不利とのみとらえる枠組み自体が、近年、問い直されています¹⁰。

人種もジェンダーの両者が重なるとどうなるでしょう。交差する差別への視点は、1970年代のブラック・フェミニズムをはじめとする社会運動の中で育まれてきました。これを、クレンショー (Kimberlé Crenshaw) がインターセクショナルリティ (intersectionality) と名づけ、学術的にも重視されるようになりました¹¹。交差する差別は単なる足し算ではなく、固有の経験を生みます。近年は障がい (⇒ Issue 6) や社会経済的地位 (⇒ Issue 3)、セクシュアリティなどにも射程が広がり、教育を含む多くの分野で用いられています。ただし、文脈の異なる社会にどう活かすかは模索段階にあります。

1 CERD, 2000, General Recommendation No. 25: Gender Related Dimensions of Racial Discrimination.

2 CEDAW, 2010, General Recommendation No. 28 on the Core Obligations of States Parties under Article 2.

3 U.S. Census Bureau, 2021, Improvements to the 2020 Census Race and Hispanic Origin Question Designs, Data Processing, and Coding Procedures. をもとに筆者作成。

4 ジョルダン、ヘルトラン、2013、『人種は存在しない—人種問題と遺伝学』中央公論新社。

5 梁英聖、2020、『レイシズムとは何か』ちくま新書。

6 河合優子、2023、『日本の人種主義』青弓社。

7 塩川伸明、2008、『民族とネイション』岩波新書。

8 井上輝子・上野千鶴子・江原由美子・大沢真理・加納美紀代編、2002、『岩波女性学事典』岩波書店。

9 World Economic Forum, 2025, Global Gender Gap Report 2025.

10 OECD, 2021, Why Do More Young Women Than Men Go on to Tertiary Education?, Education Indicators in Focus, No. 79: 1-3.

11 Crenshaw, K. 1989, Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, University of Chicago Legal Forum, 1989(1), Article 8.

3. あなたは知ってる？ 日本の事例

<見えにくい交差性>

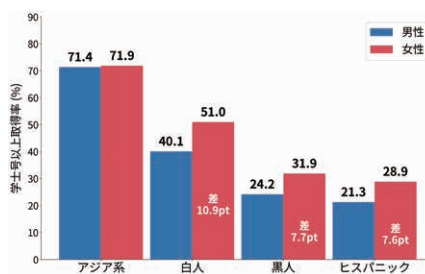
さて、国勢調査で人種・エスニシティが問われない日本では、人種をめぐる問い自体が立てられにくいと言えます。先述のとおり、日本語の「民族」がエスニックな集団（日本民族）と国民（日本国民）の双方を指すことばであることも、「日本人」の範囲を曖昧なままにしている一因と言えます（⇒ Issue 11）¹²。しかし実際にはアイヌ民族や琉球・沖縄の人々、在日コリアンなどがあり、総人口比 3.2%に達する外国籍住民や、外国にルーツを持つ国籍上の「日本人」もいます（⇒ Issue 9,10,11）¹³。

こうした現実の不可視化は教育とジェンダーの議論にも及びます。四年制大学進学率で男性が上回る¹⁴という GG も、国籍やエスニシティを問わない全体の傾向にすぎません。CEDAW は 2024 年の対日審査で、移民女性やマイノリティ女性が「交差的形態の差別」に直面していると指摘しました¹⁵。たとえば、フィリピン系第二世代女性の研究でも、娘が母のエスニック文化やジェンダー規範をどこまで受け継ぐかによって学業達成の度合いが大きく分かれることが指摘されています¹⁶。ジェンダー問題の主語を、無意識に狭義の「日本人」に限定していないかを問い直す必要があります。

4. 比べてみよう！ 海外の事例

<アメリカにおける交差する運動と揺り戻し>

アメリカは移民によって形成された多民族国家です¹⁷。奴隷制と人種隔離の歴史を抱え、1960 年代の公民権運動を経て人種マイノリティへのアフーマティブ・アクション（AA）が進められました¹⁸。高等教育における GG にも変化が生じ、1980 年代以降、学士課程在籍者の約 58%を女性が占め、RGG が続いています¹⁹。ただし、右図のとおり女性が上回る度合いは人種・エスニシティによって異なり、白人では 11 ポイント差がありますが、アジア系ではほぼ差がありません。



▲ 人種・エスニシティ別・性別の学士号以上取得率 (25 ~ 29 歳、2022 年)²⁰

人種とジェンダーの交差は社会運動にも表れており、性暴力を可視化する #MeToo 運動や、警察暴力に端を発する BLM (Black Lives Matter) 運動も黒人女性が始めたものです。しかし、2023 年に連邦最高裁 SFFA 判決で AA が違憲と判断された他、第二次トランプ政権が多様性・公正性・包摂性 (Diversity, Equity and Inclusion: DEI) の廃止を命じる大統領行政命令を発出するなど、アメリカ社会は交差的な視座に基づく取り組みへの反動に直面しています。

<マレーシア進学動機にみるエスニシティとジェンダー>

東南アジアの多民族国家マレーシアにおいて、人口構成はマレー系 58%、華人系 22%、インド系 6%、その他ブミプトラなど 12%です²¹。宗主国イギリスの影響を受けながら、1970 年代にマレー系を優遇するブミプトラ政策が導入され、経済開発政策による産業構造の変化もあいまって、女性の高等教育進学者が増加しました²²。ポリテクニクやコミュニティカレッジなどのディプロマ課程では男性が過半数を占めていますが、学士課程における女性比率は 58% (2023 年) と RGG 現象が見られます²³。



▲ フィールドワークにて女子生徒に進学動機を聴く筆者 (奥)²⁵。

マレーシアでは、エスニシティとジェンダーが深く交差しています。一般的に、性別役割観は進学を阻害すると言われがちですが、マレー系女性が性別役割観を進学の阻害要因ではなく、むしろ役割を果たすための知識を得る手段として高等教育を選択しています。その一方、華人系女性はエスニック・マイノリティとしての不利を抱えつつ、性別役割観の固定化に反発し、自己実現の手段として高等教育を選択している側面もあるようです²⁴。

5. あなたの視点で読み解く！ リサーチ / アクティビティ

- GGGI (2025 年) における日本 (118 位)・アメリカ (42 位)・マレーシア (108 位) という順位の裏に、人種・エスニシティや階級との交差により隠れている問題はないでしょうか？
- あなたの身の回り、複数の属性 (ジェンダー、出身地、言語、国籍など) が重なることで生じる困難や差別の例を探し、その背景や要因を考えてみましょう。

文献紹介

- ・バリバール, エティエンヌ・ウォーラーステイン, イマニュエル (若森章孝・岡田光正・須田文明・奥西達也訳), 2014, 『人種・国民・階級—「民族」という曖昧なアイデンティティ』唯学書房。
- ・鴨川明子・服部美奈編著, 2025, 『東南アジアのリバース・ジェンダー・ギャップ—進む女性の高学歴化は何を意味するのか』明石書店。
- ・土屋和代・井坂理穂編, 2024, 『インターセクショナルリティー—現代世界を織りなす力学』東京大学出版会。

12 河合, 2023, 前掲書。

13 出入国在留管理庁, 2025, 「在留外国人統計」。

14 国立女性教育会館, 2025, 『男女共同参画統計リーフレット 2025』。

15 CEDAW, 2024, Concluding Observations on the Ninth Periodic Report of Japan.

16 額賀美紗子, 2016, 「フィリピン系ニューカマー第二世代の親子関係と地位達成に関する一考察: エスニシティとジェンダーの交錯に注目して」『和光大学現代人間学部紀要』9, 85-103 頁。

17 U.S. Census Bureau, QuickFacts.

18 南川文里, 2024, 『アフーマティブアクション』中公新書。

19 NCES, 2023, Digest of Education Statistics.

20 NCES, 2023, The Condition of Education 2023: Educational Attainment of Young Adults, をもとに筆者作成。

21 Ministry of Economy, Department of Statistics Malaysia, 2025, Demographic Statistics, First Quarter 2025.

22 鴨川明子・服部美奈, 2022, 「東南アジア島嶼部における女性の高学歴化とジェンダー—インドネシアとマレーシアの比較教育研究—」, 『山梨大学教育研究』32, 1-22 頁。

23 Statistik Pendidikan Tinggi 2023, Statistics of Higher Education.

24 鴨川明子, 2008, 「マレーシア青年女性の進路形成」東信堂。

25 2019 年, マレーシアにて撮影。

Issue 8. 宗教的マイノリティと学校給食

—みんなが笑って食べられる学校給食のあり方とは—

1. 世界が注目する日本式給食とムスリム包摂の課題

日本には約42万人のムスリム（イスラム教徒）が暮らしていると推計され、これは日本の総人口の約0.3%に相当し、その数は増加しています¹。これは若い世代のムスリムの増加も含んでおり、彼/彼女らは宗教的マイノリティとして、学校での給食や教科教育（体育や音楽）、遠足・旅行などにおいて、日本と宗教的な規範の間で課題を抱えています（文献紹介の論文や図書参照）。これらの課題の中でも給食は、ムスリム親が子どもの学校生活において最も懸念する事項であったとの調査結果も報告されています²。イスラーム（イスラム教）の禁忌である豚肉やアルコールを含む調味料（みりん・しょうゆなど）は、日本で多く消費されており、学校給食でも頻繁に使用されます。

近年、給食を単なる食事ではなく教育として位置づけていることや、栄養バランスの高さが評価され、日本式学校給食が世界から注目されています。自然への感謝や文化の重視、生産と消費の持続可能性の関係について幅広い目標を掲げる食育の考え方は、単なる栄養教育ではないという点で独自性を有しています。国際協力機構（JICA）は、栄養改善・教育支援の一環として学校給食・食育に関する取り組みを、アジアやアフリカの複数国で実施しています。このように日本式学校給食の知見が世界に広がりつつありますが、マイノリティ包摂の課題を抱えたままでよいのでしょうか。

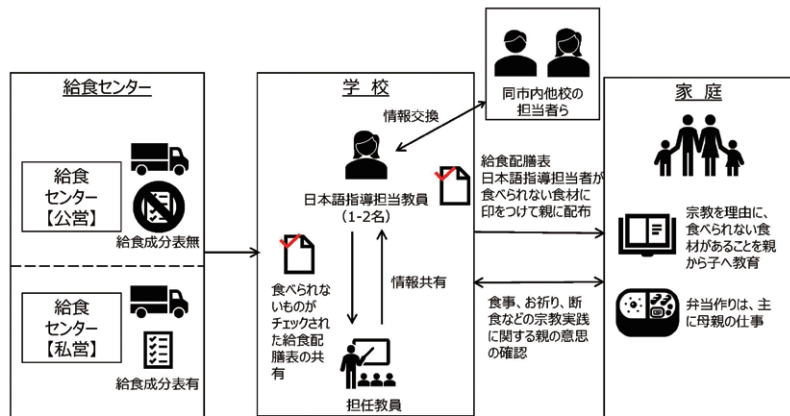
2. もっと知りたくなる！ キーワード紹介

世界的な歴史を遡ると、学校給食は貧困対策や栄養補給を目的に普及したといわれています。日本においては、1889年に貧困対策事業として山形県で開始されました。1954年に**学校給食法**が制定され、給食は教育活動としての法的地位を確立し、1958年の学習指導要領改訂の際に、教育課程上の活動として正式に位置づけられました。2015年には**アレルギー対応指針**が策定・公表され、食物アレルギーに関する全国的な対応の指針が示されましたが、宗教食に関する言及はなく、現場の判断を困難にしています。

イスラーム法では、食品を含む物事や行為を、許されたもの（**ハラール**）と禁じられたもの（**ハラーム**）に分類します。これらは、主に聖典クルアーンや預言者言行録ハディースに基づいています。ハラールの基準は食材そのものだけでなく、屠畜（とちく）や調理などの下処理の手続きにもおよびます。しかし、食が多様化する現代において、ムスリム自らがどこまでを許容するかの解釈が異なり、現場での対応を難しくしています。

こうした背景の下、日本でも滞日ムスリムやイスラーム圏からの訪日客に対応するために**ハラール認証制度**と呼ばれる仕組みづくりが進んでいます。食品の製造・流通の過程において、一定の基準を設けたものです。しかし、ハラール認証を得た食肉やしょうゆ、みりんなどは価格が高く、予算が限られた給食で利用するのは厳しいという現実もありますし、現場における認知度が高いとはいえません。

日本におけるムスリム移民の研究は、実証研究を中心に増えつつあります。中でも学校給食の話題は、学校生活全般の中にも含まれて研究されることが多いのですが、山ノ内らの研究グループは「**食マイノリティ**」と称してアレルギー児童に加えてムスリム児童に焦点をあてた研究をしています。これらの研究では、質的調査法を中心に、親の負担や子どもの心労、制度的課題を指摘してきました。**ハラールフード**に関する研究も世界的に増加していますが、学級全員が同じものを食べるという日本の学校給食のユニークさと宗教的マイノリティとして生活するムスリムたちの研究は発展途上にあります。



▲ 東広島市内の小学校における給食の宗教対応の一事例 (p.182)³

1 店田廣文, 2025, 「日本のムスリム人口 2025年」多民族多世代社会研究所.

2 店田廣文・岡井宏文, 2010, 『滞日ムスリムの子ども教育に関する調査報告書』早稲田人間科学学術院アジア社会論研究室.

3 黒川智恵美・日下部達哉, 2021, 「学校給食とムスリムネス: 東広島市に住むムスリムを例に」『国際教育協力論集』24(1), 177-188頁.

3. あなたは知ってる？ 日本の事例

日本における学校現場の国際化に伴い、学校給食でも多国籍メニューが導入されるようになりました。しかしそれでも、たとえばバターチキンカレーの鶏肉がハラール認証品ではない場合には、ムスリム児童生徒が安心して食べることができる学校給食とはいえません。また、ハラール献立に取り組む地域も見られますが、全国的・恒常的な実施には至っていません。

多くの学校では、次のような選択をムスリム家庭にゆだねています。毎日弁当を持参して給食は一切食べない(完全弁当持参型)、食べられない食材を料理から除去して給食を食べる(完全学校給食・除去型)、事前に配布された献立を確認し、弁当を持参したり、給食を食べたりする(弁当・給食折衷型)、そして食事制限を留意せずに給食を毎日食べる(完全学校給食型)といった選択です。弁当・給食折衷型には、牛乳や白飯は給食を食べ、毎日おかずを持参する家庭もありますが、学校によっては給食費の全額を求めることもあります。また、ラマダン月において断食をする児童生徒は、図書館などの学級外で過ごします。これらの対応は、先行研究から確認できる限り20年近く変わっておらず、弁当持参の選択肢を与えることで多文化主義的な共生を実現しようとする一方、日本の学校給食の特徴である栄養摂取や地産地消の側面からみると、彼/彼女らは教育的意義の達成から周縁化されていると指摘できます⁴。

筆者の広島県におけるムスリム親への調査では、選択肢を与えてくれることに感謝しているとの意見があった一方、同じムスリムの級友が給食を食べていて娘がショックを受けて泣きながら帰ってきた、級友と異なるおかずを食べることに抵抗を感じて白飯しか食べることができず母国に帰りたいと親に訴えた、日本人の義母に孫がいじめられないために給食を食べさせてやってほしいといわれたなど、胸をしめつけるようなエピソードも語られました。ムスリムの子どもたちは、少数派として生きるなかでアイデンティティが揺れ動きやすいと考えられます。そうした子どもたちにとって、食の違いは小さな問題ではないといえるでしょう。この差異が、孤立や分断のきっかけになる可能性があるのです。

4. 比べてみよう！ 海外の事例

海外の学校給食は、弁当持参やカフェテリア形式、選択制などの形態をとり、教育活動として制度化され、学級全員が同じ献立を食べる日本の形式とは異なります。選択肢がある分、一見課題が少ないようにも見えますが、現地のムスリムも学校給食において課題を抱えており、本課題が国際的なものであることがわかります。またその対応は、各国における宗教と公教育の関係性、すなわち政教分離の解釈や宗教的多様性への向き合い方によって異なります。

<フランス：ライシテと学校給食をめぐる政治的緊張>

フランスの学校給食(cantine)は自治体の任意であり、学校給食を提供する学校では、親がそれを食べさせるかどうか選択できます。フランスでは、学校給食は共働き世帯への社会サービスと見なされる傾向にあり⁵、多くの家庭に定着しています。しかし、ムスリムからの学校給食に対する要望は、単なる食事内容の問題としてではなく、政教分離原則(ライシテ)との関係や、移民の社会統合をめぐる政治的議論と結びつけて語られることが少なくありません。

<アメリカ：宗教的多様性への対応と制度化の動き>

カフェテリア形式が主流のアメリカでも、ムスリムや支援団体による学校給食へのハラール食提供の要請が各地で実施されてきました。こうした動きを受け、2025年にはイリノイ州において、公立学校や病院におけるハラールおよびコーシャ(ユダヤ教の規定に沿った食事)のオプション提供が全米で初めて義務付けられました⁶。このような文化的・宗教的背景の考慮を求める声は、ムスリムだけでなく、ユダヤ教徒やカトリック教徒からも上がっています。ユダヤ教も豚肉を禁忌とする食事規定をもっており、カトリック教徒の中には金曜日に肉を控える慣習を実践する人もいるためです。

5. あなたの視点で読み解く！ リサーチ / アクティビティ

- ① 日本にはムスリム以外にどのような宗教的マイノリティが居住しているのでしょうか。また、それぞれの宗教における食の禁忌についても調べてみましょう。
- ② 日本の学校給食の教育的意義を調べ、誰もが笑顔でいられる学校給食について議論してみましょう。

文献紹介

- ・日下部達哉・山ノ内裕子・四方利明・黒川智恵美・浅田憲彦(2022)「特集論文」『国際教育協力論集』25(1), 1-83頁。
- ・店田廣文・岡井宏文(2015)「日本のイスラーム：ムスリム・コミュニティの現状と課題」『宗務時報』119, 1-22頁。
- ・服部美奈監修(2025)『日本で暮らすムスリムの子どもたちの教育：イスラームを学ぶ・生きる・継承する』明石書店。

4 黒川智恵美, 2022, 「東広島市におけるムスリム移民と学校給食の在り方に関する考察：移民の統合という視点から」『国際教育協力論集』25(1), 53-66頁。

5 Moffat, T., & Gendron, D. 2018. Cooking up the "gastro-citizen" through school meal programs in France and Japan. *Food, Culture & Society*, 22, 1-15.

6 [Faith by Plate Act, Illinois Public Act 103-1076 \(signed March 2025\)](#).

Issue 9. 多言語教育

—多言語社会における言語マイノリティをいかに包摂するか—

1. 言語マイノリティが学校教育で直面する「言語の壁」

2025年現在、世界の人口の約40%の人々¹は、自分たちが話したり理解したりすることができる言語で教育を受ける機会を有していないとして、国連教育科学文化機関（ユネスコ）は警鐘を鳴らしています。ではそのような状況にある子どもは教育を受ける場面でどのような経験をするのでしょうか？

初めて「学校」に通った日のことを思い出してみましょ。特に、小学校の最初の授業の日について、どのような思い出が残っているでしょうか。学校での生活に向けて期待や不安を抱いていたことを覚えている人もいるかもしれません。そんな最初の授業において、あなたは先生の話している言語を理解することはできていたでしょうか。たとえば、日本で生まれ育った人の多くは、先生が日本語で説明した授業の内容を理解することができたでしょう。しかし、自分たちが使ってきた言語と違う言語で先生が授業を進めていたとすると、皆さんはどう感じるでしょうか。次の日も学校に通いたいと思うのでしょうか。

実は先生が使う言語と児童生徒が生まれてから使っている言語（母語¹）が一致する状況は、世界的にみるとかなり珍しいものです。こうした教師が教える際に使われる言語（教授言語）と学習者が普段使う言語（生活言語）の間の「ズレ」は、学習者の学習到達度の遅れや留年、ドロップアウトなどの原因の一つとなっています。こうした「ズレ」は、植民地支配に起因する歴史的な経緯だけでなく、人の移動の活発化（移民や難民など ⇒ [Issue 10](#)）といった近年の変化も背景となっています。このような言語の壁を学校教育で経験する人々として、言語マイノリティが挙げられます。特に多様な言語話者から構成される多言語国家あるいは多言語社会では、こうした学校教育における言語マイノリティの包摂が課題となっています。

2. もっと知りたくなる！ キーワード紹介

(1) 言語をめぐる包摂の難しさ

言語マイノリティの教育における包摂をめぐる議論において欠くことのできない国際的なコンセンサスとして、[Issue 6](#)でも触れられた「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」(通称:**サラマンカ宣言**)³が挙げられます。この声明で提唱された**インクルーシブ教育**では、マイノリティとマジョリティが共に学ぶことで、双方への教育的効果や費用対効果が高くなるとされています。また、インクルーシブ教育は、多様性を受け入れる学習者の態度も養うものであると位置づけており、今日の教育の包摂性をめぐる国際的潮流の源流の一つとなっています。また、サラマンカ宣言では、包摂の対象が障がい児だけでなく、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**⁴へと拡張されました。この宣言以降、言語マイノリティをめぐる教育の包摂に関する議論やアプローチが発展してきました。

近年、特に多言語国家では言語マイノリティを包摂しうる教育の模索が続いています。ここで大きな論点となるのは、国家における言語の位置づけです。ある国における言語の位置づけとして主に、一つの言語のみを重視する**単一言語主義（モノリンガルイズム）**と多様な言語を認める**多言語主義（マルチリンガルイズム）**の二つの考えが存在します。特に、多様な言語話者から構成される**多言語国家**において、どちらの考えを採用するかは、言語マイノリティが学校教育で直面する「言語の壁」に直結する重要なテーマとなります。

(2) アジア太平洋地域における多言語教育の模索

世界の言語の約半数が存在するアジア太平洋地域では、就学前教育段階から初等教育段階における教授言語として母語を採用し、学習者の緩やかな言語移行を促す「**母語を基礎とした多言語教育（MotherTongue-based Multilingual Education: MTB-MLE）**」の試験的な導入が進んでいます。これまでのMTB-MLEの効果検証から、児童の学習到達度の向上や留年率の低下などの教育効果が確認されています。

他方で課題もあります。たとえばフィリピンでは、MTB-MLEの教育効果を踏まえ、一時は教育政策に盛り込まれ、全国の公立の就学前教育学校および初等教育学校で適用されました。しかし2023年1月のフィリピン代議員の決定により、MTB-MLEの適用が停止されています（2026年6月7日現在）。そこには教育効果という側面だけでは整理できない、歴史やイデオロギーなど様々な背景や思惑が交差する複雑性があり、一筋縄ではいかない議論であるといえるでしょう。



▲ MTB-MLEの資料集⁵

1 [UNESCO. 2025. The right multilingual education policies can unlock learning and inclusion.](#)

2 近い用語として「出身言語」もあります。筆者は「母語」と「出身言語」の違いについて以下のように考えています。前者は、思考や認知の基盤となる言語を指します。他方で、後者はアイデンティティや文化、民族的なルーツに深く結びつく言語を指します。ここでは、あくまで子どもの学びという教育的観点に立った内容となっているため、「母語」を前面に出していません。

3 [UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.](#)

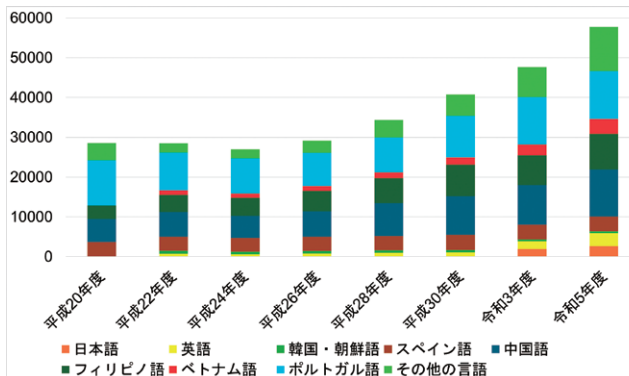
4 黒田一雄. 2002. 「インクルーシブ教育のグローバルガバナンスと特別支援教育-その相克と連携可能性」『アフリカ教育研究』13. 3-11頁.

5 [UNESCO. 2018. MTB MLE Resource kit. Including the Excluded: Promoting Multilingual Education.](#)

3. あなたは知ってる？ 日本の事例

言語話者の多様化は日本でも既に起こっています。その証左として近年では、「外国にルーツを持つ子ども」という言葉を耳にすることが多くなってきています。彼／彼女らは日本の学校教育を受けるにあたって様々な課題に直面しており、言語もその問題の一つです。文部科学省による「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（令和5年度）」⁶から、公立学校における日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数は年々増加傾向にあることが明らかになっています。また、その言語もポルトガル語や中国語、フィリピン語、スペイン語、ベトナム語、英語など多岐に渡ります。またそのような多言語状況は、主に都市部や工業地帯（例：京浜／東海／阪神の工業地域など）で特に進んでいます。

ここで注目すべきは、こうした日本語指導が必要な児童に対して、各言語に対応した母語支援員の数が不足しているという点です。つまり、1.で述べた言語の壁に直面する児童は日本にも存在していることになります。今後さらに様々な国から多様な言語を話す児童が増える状況に鑑みると、現行の現場レベルでの対応には限界があり、制度面での抜本的な対応が求められます。



▲ 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の言語別在籍状況⁷

4. 比べてみよう！ 海外の事例

<東ティモールの MTB-MLE の導入と課題>

では日本はこの多言語状況に対してどのような対応が求められるのでしょうか。あるいは日本にいる言語マイノリティに対してどのようなアプローチが考えられるのでしょうか。そこで、言語マイノリティの包摂を目的とした MTB-MLE を導入するアジア太平洋地域での事例として、東ティモール民主共和国（以下：東ティモール）を参照してみましょう。

東ティモールの公教育の教授言語は、公用語であるポルトガル語とテトゥン語の2つです。しかし、いずれかの言語を母語とする児童はエリート層や首都圏に限られています。つまり農村部はいずれの言語も通じない地域になっています。国内には約30の地域言語があり、テトゥン語とは単語や文法の異なるものが多い状況にあります。

こうした言語状況の中で、東ティモールでは国内の3つの県において2011年から MTB-MLE が導入され、児童の学習到達度の改善や中退率の低下など様々な観点から、その教育効果が実証されています。他方で、様々な人々からの反発も受けています。たとえば、ポルトガル語を重視する政治家や官僚、MTB-MLE 校に通う児童の保護者の一部からの反発です。彼／彼女らは、「子どもたちが将来、就業機会を獲得できるよう、学校ではポルトガル語やテトゥン語などの外国語を早いうちから教えてほしい」と考え MTB-MLE に対してに否定的な姿勢を示しています。

東ティモールの事例から、単に教育効果が高いというエビデンスだけでは、多言語教育の導入は進まないことが学べます。教育と言語の問題は、一つの教室の中だけで完結するものではなく、様々なアクターとの地道で息の長い対話なくして解決に近づくことはできないイシューと言えるでしょう。



▲ 「多言語で学ぶのが大好き」と書かれた MTB-MLE 校オリジナル T シャツを着る児童⁸

6 文部科学省, 2024. 『令和5年度日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果：結果の概要』

7 政府統計の総合窓口 (e-Stat) 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査：1-2-2 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の言語別在籍状況」をもとに筆者作成。

8 2022年、筆者撮影。

5. あなたの視点で読み解く！ リサーチ / アクティビティ

- ① 多様な言語話者を抱える状況にある公教育において、あなたは多様な言語を教授言語として認める方針を採用しますか？あるいは一つの言語に統一した教授言語の方針を採用しますか？異なる立場に立って考えてみましょう（例：国のリーダー、教育大臣、学校の先生、児童、保護者など）。

文献紹介

- ・ Benson, C. & Kosonen, K. 2021. *Language Issues in Comparative Education II: Policy and Practice in Multilingual Education Based on Non-Dominant Languages*. Brill.
- ・ UNESCO. 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: all means all*. Paris: UNESCO.
- ・ UNESCO. 2018. *MTB MLE Resource kit, Including the Excluded: Promoting Multilingual Education*. Bangkok: UNESCO.

Issue 10. 移動する人びとの教育

—移動を経験する人びとは、なぜ教育継続が困難になるのか—

1. 多様な人びとの移動

皆さんの中には、家族の転勤や大学進学などをきっかけに、住む場所を変えた経験がある人もいないでしょうか。こうした身近な引っ越しも、移動の一つの形態です。移動は世界各地で歴史を通じて見られてきた生活様式の一つでもあります。人びとは、政治的混乱や紛争、自然災害から逃れるため、あるいは新たな土地や資源を求めて、より良い生活条件や将来の機会を追い求めながら、繰り返し移動してきました。

2024年時点で、国境を越えて移動する人口は約3億400万人と推計されており、世界人口の3.7%を占めています¹。他方、国内移動は国際移動よりも頻繁に行われていると言われていました。今日では、経済のグローバル化や地域間の経済格差の拡大に加え、気候変動による自然災害の頻発、紛争や政治的混乱によって、世界各地で人びとの移動や避難が生じています。

特に、移民や難民の教育をめぐる課題は多様化しています。こうした移動する人びとの教育に関しては、移動が教育達成に影響を与える側面と、教育達成が移動を促す側面の双方から捉えられます²。移動と教育は相互に作用しているのです。



▲ 多様に移動する人びと³

2. もっと知りたくなる！ キーワード紹介

人びとの移動のうち、より良い雇用機会や生活を求めて国外へ移動する**移民**は、法的・政治的な制約によって教育へのアクセスが制限されたり、言語や文化の違いから学習の遅れや差別に直面したりする可能性があります。特に、入国や滞在に必要な公的証明書を保持していない／できない**無登録移民**の場合、強制送還への不安から子どもを学校に行かせない保護者も見られます。

一方で、国外の大学などで高等教育を受けるための**留学**も増加しており、2022年時点で留学生数は690万人に達しています⁴。近年ではアジア諸国への留学も増加していますが、留学生の半数以上は欧米諸国の大学に集中しています。その中で問題となっているのは、学生や専門的スキルを持つ高度人材が国外へ流出する**頭脳流出**という現象で、特に途上国から生じることが多く、人的資本の流出が国内経済や産業に与える影響が懸念されています。

国内経済の地域間格差が大きい中国やインドなどの国々では、主に農村から都市へ**労働移動**をする人びとが見られます。特に子どもを帯同する場合、制度的障壁によって転校が難しく、就学の継続が困難になるケースがあります。また、頻繁に移動しながら生活を営む人びとも存在します。これには、自然環境に依存した生業を営む**遊牧民**や**牧畜民**、移動型の娯楽産業に従事する集団などが含まれます。現在では定住することが多いとされるものの、ジプシー/ロマ/トラベラーなどの**移動生活者**は、伝統的に移動生活を送っていました。特に、遊牧民の教育では、遊動的な生活様式と教育機会の確保の両立が難しいことや、遊牧民が重視する知識や能力が学校教育に十分に反映されていないといった課題が指摘されてきました。

難民とは、紛争や迫害などを理由に、自国を離れて他国に安全を求めて逃れた人びとを指します。これに対し**国内避難民 (internally displaced people: IDPs)**は、国内で避難生活を送る人びとです。難民の教育においては、避難先で子どもに安全で保護された環境を提供するために学校の早期再開が重要とされています。中でも、難民キャンプなどではなく都市に避難した難民は、その教育状況を把握することが難しいと言われていました。どの国家にも認知されていない**無国籍者 (stateless people)**は、公的な身分証明書を所有していないことから、就学などの基本的な権利を保障されていないことが課題とされています。2025年時点で世界に難民は約4250万人、国内避難民は約6780万人、無国籍者は約440万人存在します⁵。

1 [United Nations. 2025. International Migrant Stock 2024. Key facts and figures. UN DESA.](#)

2 [McAuliffe, M. & Oucho L. A. \(eds.\) 2024. World Migration Report 2024. Geneva: IOM.](#)

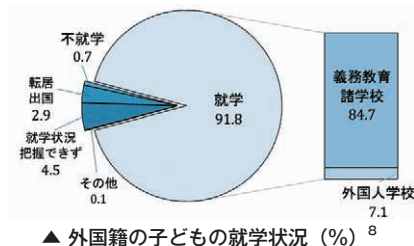
3 [IOM. 2025. 移住 \(人の移動について\) をもとに筆者加筆修正.](#)

4 [UNESCO. 2025. Higher Education: Figures at a glance. UNESCO.](#)

5 [UNHCR. 2025. "Mid-Year Trends: Key displacement and solutions trends in the first half of 2025."](#)

3. あなたは知ってる？ 日本の事例

日本の移民の子どもの教育課題の一つとして、外国籍の子どもが直面する課題に焦点が当てられてきました。これまで外国籍の子どもは公教育において就学義務の対象外とされてきたため、就学の実態が調査されず、見えにくい状態にありました。2019年以降、国の主導により外国籍の子どもの就学状況について全国的な調査が行われるようになり、日本語教育支援に関する指針も整備されています⁶。日本に居住する義務教育学齢期の外国籍の子ども⁷の人数は2019年度には約13万2千人でしたが、2024年度には16万3千人に増加しています。右図の通り、2024年度の調査では、義務教育学齢期の外国籍の子どもうち、4.5%の子どもの就学状況が把握できず、0.7%の子どもは不就学でした（⇒ Issue 4）。就学している子どもに関しては全体の7.1%が、外国人学校に就学していました。また、日本における移民の子どもの教育をめぐる研究では、来日経緯や社会的背景の違いを踏まえ、エスニシティ（⇒ Issue 7）ごとにその教育課題を検討する研究もあります⁹。

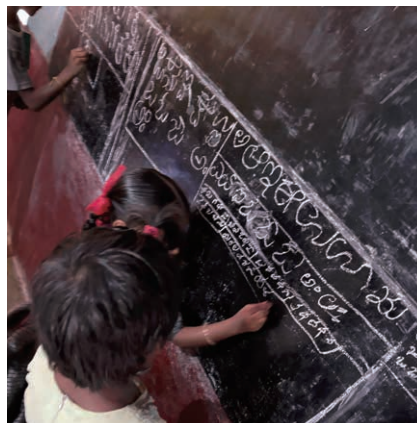


4. 比べてみよう！ 海外の事例

<インドの出稼ぎ労働者の子どもの教育>

インドは、地域間の経済格差を背景に、国内での労働移動が盛んに行われている国の一つです。中には、故郷の村で農業に従事しながら、降雨量が少ない農閑期には都市部へ移動し、賃金労働に従事する人びともいます。故郷と出稼ぎ先の間を往還するこうした移動は、農業生産と賃金労働の不安定性に向き合うための、出稼ぎ労働者家族にとって重要な生活実践です。また、人びとは故郷の祭祀に参加するために帰村したり、出稼ぎ先で故郷の宗教的实践を行ったりしながら、故郷と出稼ぎ先の双方とつながる生活を営んでいます。

このような往還の移動に子どもを帯同する場合、言語的・文化的障壁（⇒ Issue 9）に直面する可能性や、学校を頻繁に転校する必要が生じ、長期欠席や中途退学に陥る可能性もあります。そのため、頻繁な移動は学校関係者や教育支援者から否定的に捉えられやすい状況にあります。しかし、移動が出稼ぎ労働者にとって重要な生活実践であることを踏まえると、移動を問題とするのではなく、移動する子どもが移動しながら教育にアクセスできるような教育のあり方を構想することが求められます¹¹。



▲ 現地語を練習する子ども¹⁰

<シリア難民の子どもの教育>

シリアでは、2011年からの紛争により、多くの人びとが国内外に避難を余儀なくされています。2024年にアサド政権が崩壊し、暫定政権が誕生してから故郷へ帰還する人びとも増加していますが、2026年1月時点での難民人口は約376万人とされています¹²。避難先において子どもたちは、受入国の公立学校、または、難民キャンプ内の支援機関等による学校に通う場合がある一方で、難民自身が運営する学校に通学する場合があります。たとえば、避難国トルコにおいてシリアの人びとによってつくられた学校は、難民にとって雇用機会の獲得および教育機会や資格の確保など将来の生活を支える役割を担うと同時に、つながりを作り出す重要な場となっています¹³。

5. あなたの視点で読み解く！ リサーチ / アクティビティ

- ① 日本における移民の子どもが学校で直面する課題を調べてみましょう。あわせて、関心のある国を1つ選び、その国の移民の子どもが抱える教育課題と日本の課題を比べてみましょう。
- ② 最新版の「[数字で見る難民情勢](#)（UNHCR）」などを参考に、難民の出身国を1つ選び、難民として避難を余儀なくされた背景を調べてみましょう。

文献紹介

- ・清水睦美・児島明・角替弘規・額賀美紗子・三浦綾希子・坪田光平，2021，『日本社会の移民第二世代—エスニシティ間比較で捉える「ニューカマー」の子どもたちの今—』明石書店。
- ・De Haas, H. 2023. *How Migration Really Works: A factful guide to the most divisive issue in politics.* Penguin Books.
- ・小泉康一，2024，『難民・強制移動研究入門——難民でも移民でもない、危機移民があふれる世界の中で』明石書店。

6 小島祥美，2021，「外国籍の子どもの不就学問題と解決に向けた提案—20年間の軌跡からの問い直し—」『異文化間教育』54，78-94頁。

7 文部科学省の報告書では、外国人の子供（外国籍の子ども）は日本国籍をもたない者とされています。

8 文部科学省，2025，「令和6年度外国人の子供の就学状況等調査結果について」文部科学省総合教育政策局国際教育課。をもとに筆者作成。

9 たとえば、志水宏吉・清水睦美編，2001，『ニューカマーと教育：学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店。

10 2025年，筆者撮影。

11 宮村侑樹，2025，「インドにおける州内出稼ぎ労働者の子どもの移動と学校教育—教育制度における位置付けと教員・保護者の移動の認識に着目して—」『比較教育学研究』70，107-129頁。

12 [Operational Data Portal, 2026, "Syria Regional Refugee Response"](#)

13 ガラウウィンジ山本香，2026，『難民がつくる学校教育—シリア人学校はいかにトルコで創られ、人びとを繋ぎ、支えたのか』明石書店。

Issue 11. シティズンシップ教育

—多様化する社会で、どのようなシティズンシップのあり方が存在するのか—

1 嶺井明子, 2007, 『世界のシティズンシップ教育—グローバル時代の国民／市民形成—』東信堂。

2 北村友人, 2016, 『グローバル時代における「市民」の育成』佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人編『岩波講座教育変革への展望7 グローバル時代の市民形成』岩波書店。

3 2024年, 筆者撮影。

4 嶺井, 2007, 前掲書。

5 Marshall, T. H. 1998. Citizenship and Social Class. in Shafir, G. (Ed.) *The Citizenship Debates: A Reader*. (pp.93-111). Minneapolis: University of Minnesota Press.

6 小玉重夫, 2003, 『シティズンシップの教育思想』白澤社。

7 近藤孝弘, 2013, 『序章揺れる国家と市民性教育』近藤孝弘編『統合ヨーロッパの市民性教育』名古屋大学出版。

8 北村, 2016, 前掲書。

9 筆者作成。

1. 国民国家を乗り越えるシティズンシップ教育

1980年代までの学校教育は、国民国家を単位として制度化されてきました。その中で、教育には市民としての権利と義務を理解し、責任ある行動をとる人間の育成が求められてきました。とりわけ、法の遵守や政治参加、社会への貢献といった側面が重視され、国家の維持や民主主義の発展を支える市民の育成が重要な課題とされてきました¹。私たちは、日常生活の中で、地域社会への参加や選挙、社会問題への関心などを通して社会と関わっていますが、こうした関わり方を支える資質や態度は「シティズンシップ (citizenship)」と呼ばれ、その育成を目的とする教育がシティズンシップ教育です。

しかし、近年のグローバル化の進展により、人・モノ・情報の国境を越えた移動や社会の多様化が進む中で、従来のように単一の国家に帰属する市民として人々を捉えることが難しくなっています²。実際、世界各地で続く紛争や、移民・難民の増加に伴う社会の分断、さらには各国における排外主義の台頭などを背景に、誰が社会の成員として認められるのか、また多様な人々がどのように共に生きるのかが、重要な問いとなっています。

こうした変化を背景に、各国においてシティズンシップ教育は重要な教育課題として位置付けられ、その内容や方法は社会の状況に応じて多様に展開されています。その結果、シティズンシップは国家に限定されるものではなく、地域や国際社会を含む多層的なものとして再定義されつつあります。このような状況のもとで、シティズンシップ教育は、グローバル化の進展と国民国家の枠組みとのあいだで揺れ動いています。では、多様化する現代社会において、どのようなシティズンシップ教育のあり方が見られるのでしょうか。



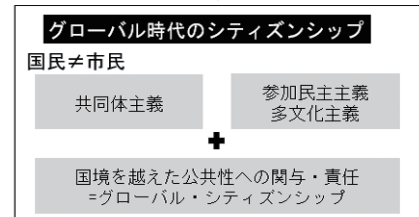
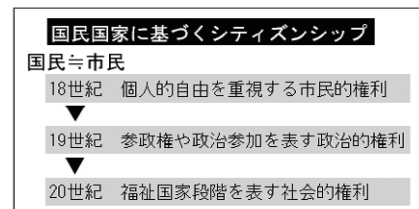
▲ ルワンダの小学校での討論の様子³

2. もっと知りたくなる！ キーワード紹介

近代以降のシティズンシップは、国民国家の枠組みの中で、市民 (citizen) と国家の関係により成り立ってきました。従来は、市民であることはその国の国民 (nation) であることとほぼ同義とされ、シティズンシップは国籍に基づき付与される権利として理解されてきました⁴。そしてその内容も、18世紀の市民的権利から、19世紀の政治的権利を経て、20世紀の生存権を含む社会権へと発展したとされます⁵。

しかし、こうしたシティズンシップの捉え方は、社会構造の変化により、以下2点の特徴を踏まえた、居住と社会生活の実際の重視へと転換されていきました。第一に、シティズンシップが教育を通じて獲得すべき資質として捉えられるようになりました。この考えに基づき、共同体への奉仕活動を通じてシティズンシップを育てる、共同体主義的なシティズンシップ教育の流れが台頭してきました。ここでは、共同体に参加する市民としての義務や責任が強調されます。第二に、社会の多文化化が進む中で、同質的な国民という前提が成り立ちにくくなり、多文化的なシティズンシップが模索されるようになりました。そこでは、参加民主主義と多文化主義の考えに基づき、政治教育を通じてシティズンシップを志向する、政治的なシティズンシップ教育が展開されています⁶。

さらに、移民や難民の増加、多文化化の進展といった社会変化の中で、国家と人々の関係はますます変容しつつあります⁷。2000年代以降から、国境を越えた公共性への関与や責任を担う存在として、グローバル・シティズンシップが注目されています。グローバル・シティズンシップ教育では、多様な国や地域の政治・社会文化・宗教に対する寛容さを育むとともに、人権や平和を尊重する価値観を形成し、共生社会の実現に寄与する、グローバルな意識を持った市民の育成が目指されています⁸。他方で、市民の育成は依然として国家の教育制度を通じて行われています。そのため、国家を基盤とした視点と、国家を超える視点とのあいだには揺らぎがあり、シティズンシップをめぐる議論の今日的な課題が示されています。



▲ シティズンシップ概念の変化⁹

3. あなたは知ってる？ 日本の事例

日本においては、シティズンシップ教育は体系的に確立されてきたとは言い難く、国際理解教育や人権教育など、複数の領域で展開されてきました¹⁰。また、その前提として単一民族的な国民観が想定されてきたことも指摘されています¹¹。しかし、近年は在留外国人数の増加に象徴されるように社会の多文化化が進み（⇒ Issue 9, 10）、日本においても「国民」と「市民」が必ずしも一致しない状況があります。

こうした状況においては、ナショナルな価値の維持と普遍的価値の教育との間で二項対立的に教育が捉えられがちです。また、社会科教育では価値判断や合意形成は扱われてきたものの、地域社会への参加など実践的な社会参画を促す教育は十分ではありません。さらに、政治参加を重視する立場と社会参加を重視する立場で、概念の捉え方が分かれている点も課題とされています¹²。

これに対し 1990 年代以降、先進的な自治体や学校を中心に、独自の取り組みが導入されるようになりました。たとえば、東京都品川区では、道徳、特別活動、総合的な学習の時間を「市民科」という一つの教科に再構築し、義務教育 9 年間を通した系統的な指導が実施されています。また、持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development: ESD）も注目されており、地球規模課題への理解と主体的な関与を促す教育として、グローバル・シティズンシップ教育とも結びつけられながら展開されています¹³。

4. 比べてみよう！ 海外の事例

<ルワンダにおけるシティズンシップ教育>

ルワンダでは、1994 年の民族集団間のジェノサイド以降、国民統合が国の最重要課題とされ、教育はその中核を担ってきました。シティズンシップ教育という独立した科目はありませんが、カリキュラムには資質としてその育成が明記されています。特に歴史科目や公民科目においては、「私はルワンダ人（Ndi Umunyarwanda）」という統一のアイデンティティの形成が重視され、民族区分を超えた市民の育成が目指されています。しかし実際には、現政権に近い特定の集団が「真の市民」とされ、それ以外が周縁化される構造や、教科書などに特定の言説が反映されているという課題が指摘されています¹⁴。すなわち、ルワンダの教育は国の統合を支える一方で、どのような価値や歴史認識を共有する市民を育成するのかという点において、検討すべき課題を残しています。



▲ ジェノサイド追悼期間に掲げられる垂幕¹⁵

<ドイツにおけるシティズンシップ教育>

ドイツでは、シティズンシップ教育は一般に「政治教育（politische Bildung）」と呼ばれ、論争的な課題を含む政治そのものを学ぶものとして理解されています。そこでは、自由や人権、法の支配、政治的多元性といった自由主義の価値を学び、異なる意見をもつ他者と議論しながら政治に参加する力を養うことが重視されています。とりわけ、移民や難民の受け入れが進むなかで、単一の国民形成を目指すのではなく、多様な文化的背景をもつ人々が自由主義という共通の基盤のもとで社会に参加することが求められています。そのため、政治教育は学校内にとどまらず、学校外でも行われており、民間団体や連邦政治教育センターが重要な役割を果たしています。このセンターは、「市民が政治的・社会的課題を批判的に捉え、政治に主体的に関わり、積極的に参加できるように促す」ことを目的としており、すべての市民に政治について学ぶ機会を提供しています¹⁶。しかし、こうした取り組みにもかかわらず、排外主義や急進主義は拡大しており、これらにどう向き合うかがドイツの大きな課題となっています。

5. あなたの視点で読み解く！ リサーチ / アクティビティ

- ① 特定のコミュニティにとって「良い市民」とはどのような存在でしょうか？そのあり方は、ナショナル・リージョナル・グローバルといった異なるレベルでどのように変化するのでしょうか？
- ② 多様な人々が共生する社会において、あなたはどのような市民が必要だと考えますか？また、そのために教育は何ができるでしょうか？

文献紹介

- ・ Banks, J. A. (Ed.) 2007, *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ・ バーナード・クリック他著、長沼豊・大久保正弘編、鈴木崇弘・由井一成訳、2012、『社会を変える教育 Citizenship Education —英国のシティズンシップ教育とクリック・レポートから—』キーステージ 21.
- ・ 北山夕華・古田雄一・川口広美・斉藤仁一朗・川中大輔編、2025、『民主的社會をつくるシティズンシップ教育—理論と実践の現在—』ナカニシヤ出版.

10 北村、2016、前掲書。

11 嶺井、2007、前掲書。

12 大久保正弘、2021、「日本におけるシティズンシップ教育の実践事例と研究の動向」、『シティズンシップ教育研究』1、69-81 頁。

13 北村友人、2015、「グローバル・シティズンシップ教育をめぐる議論の潮流」、『異文化間教育』42、1-14 頁。

14 田島夕貴、2022、「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」、『アフリカ教育研究』13、54-66 頁。

15 2024 年、筆者撮影。

16 [Bundeszentrale für politische Bildung, 2022, "Demokratie stärken – Zivilgesellschaft fördern: Die Bundeszentrale für politische Bildung: Aufgaben, Ziele, Aktivitäten"](#)

Issue 12. 非政府アクター

—教育への企業参入や AI 導入は、いかなる影響を与えているのか—

1. 存在感を増す非政府アクター

近年、教育分野において「非政府アクター (non-state actors)」の存在感は、世界的に高まっています。教育研究は、国家（または公的機関）が中心的な役割を担い提供される学校教育を対象とする傾向にありました。しかし、民間企業、NGO、財団といった多様な非政府アクターが教育に関与し、その影響が顕在化するにつれ、注目が高まっています¹。この非政府アクターの中でも、特に民間企業は、教材開発、オンライン教育プラットフォーム、学習データの分析のほか、私的補習教育（いわゆる学習塾）の提供も含め、さまざまな形で学校内外の教育活動に関与しています。

こうした民間企業による教育活動は、しばしば「教育の民営化」といった文脈において語られてきました。企業の参入が教育内容や提供方法の多様化につながるとの期待も示される一方、教育の平等性や公共性を弱めるのではないかという懸念を示す研究も少なくありません²。教育が多様なアクターによって形づくられる現状を踏まえるならば、私たちは、企業を単に批判的に捉えるのではなく、企業参入が教育にどのような変化をもたらし、どのような役割を果たしているのか、その実態を把握することが一層重要になっていると言えます。

2. もっと知りたくなる！ キーワード紹介

アクセスや質の向上など、教育への多様化する期待が、公的機関だけの対応に限界をもたらし、非政府アクターに注目が集まっています。その非政府アクターの中でも、特に目立つのが**エデュ・ビジネス (Edu-business)**です。これは教育サービスを提供する民間企業または企業の提供するサービスや製品を指す用語で、学習塾を展開する企業や、オンライン教育を提供する企業などが含まれます。近年では、こうしたエデュ・ビジネスと呼ばれる企業の多くが国境を越えて事業活動を行い、教育サービスをグローバルに展開するようになっています。

また、エデュ・ビジネスが大きく展開する領域として、私的補習教育、いわゆる**影の教育 (shadow education)**³があります。これは算数・数学や英語など教科学習について、学校教育の補完を、金銭を介して行う教育活動のことで、日本では学習塾や家庭教師に当てはまります。かつて影の教育は東アジアを中心にみられると言われていましたが、現在では、多くの国々における教育を構成する重要な一部となっています。

さらに、テクノロジー (Technology) によって教育 (Education) 分野にイノベーションを起こそうとするサービス、**EdTech (エドテック)** の発展も注目されています。**ICT (Information and Communication Technology)** や **AI (Artificial Intelligence)** を用いた EdTech 企業は、教育の提供形態や学習の方法を大きく変えつつあります。たとえば、学習履歴や行動データをもとに最適な教材やフィードバックを提供する、学習者一人ひとりに応じた個別化 (personalization) も議論を活発化しています。また、コンテンツを自動的に生成する**生成 AI (Generative AI)** の普及が教育に与える影響にも注目する必要があります。

これらの用語は、教育が公的機関を中心とした活動から、多様な主体と技術によって構成される領域へと変化していることを理解する上で重要になります。

1 UNESCO, 2021, *Global education monitoring report, 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?*, UNESCO.

2 たとえば, Ball, S. J. 2012. *Global Education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.

3 Bray, M., 2023, Understanding private supplementary tutoring: Metaphors, diversities and agendas for shadow education research. *Journal for the Study of Education and Development*, 46(4), 728-773.



▲ インドネシアで展開する日本の学習塾⁴



▲ インドネシアで学習者を募集するスウェーデン発祥の語学学校⁵

4 2022年、筆者撮影。
5 2022年、筆者撮影。

3. あなたは知ってる？ 日本の事例

日本は、エデュ・ビジネスをはじめとした非政府アクターの存在が比較的早くから顕在化していた国・地域の一つになります。特に学習塾に代表される影の教育の領域では、1950年代以降、教室を展開する個人や企業などが全国的に急増し、受験対策や学校の補習、子どもの居場所としての機能⁶などを果たし、その社会的な役割を多様化させています。

こうした学習塾の中には、大規模に事業展開する企業も現れました。たとえば、株式会社公文教育研究会は60を超える国・地域で、株式会社ベネッセコーポレーションは中国や台湾を中心に、事業を展開しています。これらエデュ・ビジネスは、自社独自の教材や教育理念を提示しながら、各国の教育制度や学習文化に合わせサービスを展開しています。

さらに、日本の学校教育においてICT活用が進んでいます。2019年に開始された「GIGA (Global and Innovation Gateway for All) スクール構想」は、児童生徒一人一台の端末や高速大容量の通信ネットワーク環境などを整備し、学校教育のデジタル化を進める政策です。この政策の下、GoogleやApple、MicrosoftといったICTやEdTechを提供する企業・団体がハードウェアによる環境整備に加え、教材開発や学習プラットフォーム、教員研修の提供などを通じ、学校教育に関与する機会も増えています。

このように、学習塾からEdTechまで、多様な非政府アクターが生まれ、発展しています。

4. 比べてみよう！ 海外の事例

2010年ごろから、ICTの発展に伴い、EdTech企業・団体が世界的に急成長しています。アメリカやインド、中国などでは、非政府アクターが他団体と連携しながら、オンライン教育プラットフォームやAIを活用した学習支援サービスをグローバルに提供するケースが急増しています。

<オンライン教育プラットフォーム：アメリカ>

講義動画などをオンライン上で提供する、アメリカの非営利団体カーン・アカデミー (Khan Academy)⁷は、ChatGPTで知られるOpenAIの協力のもとAIチューター「Khanmigo」を提供しています。また、非営利団体TED及びETSと共同で高等教育「Khan TED Institute」を、多数の企業からの支援のもと設置する計画を2026年4月に発表しました。

こうしたサービスの中心的技術となるAIですが、その問題解決の手順や手法とも言える「アルゴリズム (algorithm)」は、アメリカを中心とした主要国・地域のデータ・情報を用いて強化されています。そのため、既存の知識の偏りを再生産したり、時にバイアスを強化する可能性があることが指摘されています⁸。

<AIに反映されにくいアフリカ言語⁹>

多くのアフリカの言語は、包括的な単語リスト、言語コーパス、デジタルツールの欠如により、AIを強化するために必要な言語のデータが乏しい状況にあります。

<AIによる不公平な評価：オランダ¹⁰>

オランダ教育サービス機構 (DUO, Dienst Uitvoering Onderwijs) のリスク・プロファイリングで、非ヨーロッパ系の移民という背景を持つ学生は、不公平に「高リスク」としてフラグ付けされ、学生の財政支援受給資格に関する差別的な決定につながりました。

AIは教育にイノベーションを促す可能性を持つと同時に、その導入の仕方によっては既存の教育格差 (⇒ Issue 3) を強化する面も有しています。とりわけ、AIはどのようなデータや知識を前提として作られているのか、またAIを利用するために必要な通信ネットワークなど利用状況の整備や社会環境には各国・地域でどのような差異があるのかには、留意する必要があります。

5. あなたの視点で読み解く！ リサーチ / アクティビティ

① これまで自分の受けてきた教育を振り返り、どのようなアクターが関わってきたか考えてみましょう。

② どのようなデバイスやアプリ、サイトを利用して日頃の学習を行っているか、考えてみましょう。

文献紹介

- ・ UNESCO, 2021, *Global education monitoring report, 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* (吉田和浩, 朝倉隆道, 坂田のぞみ, 濱良枝, 黒川智恵美 訳, 2022, 『グローバルエデュケーションモニタリングレポート 2021/2 概要 教育における非政府アクター：誰が選択するのか？誰が損をするのか？』) UNESCO.
- ・ Ball, S. J., 2012, *Global Education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203803301>

6 総合研究開発機構 編, 1996, 『学習塾からみた日本の教育』, 総合研究開発機構.

7 [Khan Academy. n.d. Khan Academy.](https://www.khanacademy.org/)

8 Molina, E., & Medina, E. 2025. *AI Revolution in Higher Education: What you need to know. Digital Innovations in Education, Brief No. 4.* World Bank.

9 Marivate, V., Zondi, N. C., & Masikisiki, B. 2025. *Ensuring inclusive, contextualized AI in education: Considerations toward a roadmap. In AI and the future of education: Disruptions, dilemmas and directions (pp.121-124).* UNESCO.

10 Algorithm Audit. 2024. *Addendum Preventing Prejudice. Education Executive Agency of The Netherlands (DUO).*

おわりに

この通称 Y-Net パンプは、日本比較教育学会若手ネットワーク委員会 (Y-Net) 設立 5 周年を記念して「何か創りたい!」という思いを原動力に作成しています。コロナ禍をきっかけに 2021 年に誕生した Y-Net は、2025 年末に初めての対面による会合を開催しました。その会合で交わされたアイデアや熱量が、一気にこのパンフレットにつながっていきました。Y-Net はエネルギーのかたまりだと私は思っていますが、短期間でここまでまとめることができたのは、編者である八木さん、宮村さん、守谷さんをはじめとする総勢 13 人の行動力と情熱によるものです。

さて、比較教育学とはどのような学問かと聞かれた時、私は「外国の教育について研究する分野」と説明しています。そして、とりわけ日本では、比較教育学にゆかりのある研究者同士が初めて会った時に、「どこの国を研究していますか」と自己紹介をするというエピソードも紹介しています。その意味で、日本の比較教育学界隈には、国ベースのアプローチが根付いており、先行する教科書も、国ベースで編まれていることが多いように思います。

一方で、Y-Net パンプの最大の特徴は、「イシューベース」で編んでいる点にあります。本パンフでは、イシューベースの教科書(長島啓記編著, 2014, 『基礎から学ぶ比較教育学』学文社)に着想を得つつも、編者が躍動感あふれる小見出しを付け、国を横断して教育課題を考えてみたくなる構成に編みなおしています。そして、もう一つの特徴は、それぞれがフィールドとする海外の事例だけでなく、日本の事例を取り上げている点にあります。

これら 2 つの特徴を私なりに解きほぐすと、本パンフでは「イシュー」という言葉を、単なる「問題」ではなく、解決策を模索すべき「課題」としてとらえていると言えそうです。つまり、キーワードをもとに現状や背景を知り、日本と海外の事例を比べ、独自の視点から深く考える過程を通じて、身近な教育や社会を見つめ直し、課題を解決するきっかけにたどりつくよう促しています。この課題解決に向けた探究的なプロセスにこそ、比較教育学の醍醐味、意義や目的があると思っています。

編著者は、フィールドに足を運び、現地の人びとと時間をかけて関わりながら研究を進めてきた、博士論文執筆中の大学院生や、博士号を取得してからさほど時間が経っていない若手研究者です。それゆえに、フィールドで、その土地の風や街の音、空気やにおいを感じながら研究する営みから、文献を読むだけでは得られない、フレッシュな視点をもたらしてくれることと思います。

また、必ずしも比較教育学を専門とする研究室の出身者ばかりではなく、社会学、教育人類学、教育行政学、国際教育開発、高等教育、社会科教育、政治教育など、多様な分野を学んできた人たちが執筆しているというのもユニークでしょうか。多様な学問的背景を持つ執筆陣だからこそ、学際的な比較教育学のおもしろさを、このパンフにギュッと詰めこむことができたようにも思えます。

この Y-Net パンプが、学会員の皆さんはもちろんのこと、海外の教育に関心を持つ高校生、大学の学部生・院生、若手研究者の皆さんにとって、新たな問いや人との出会いにつながる一助となれば幸いです。そして、新しいメンバーやイシューが加わりながら、この学びあいのバトンが継承され、ページ数が少しずつ増え続けていくことを期待しています。

2026 年 5 月吉日 Y-Net5 周年を記念して

日本比較教育学会
若手ネットワーク委員会
委員長 鴨川明子

執筆者一覧

(監修者)

鴨川 明子 (かもがわ あきこ、Issue 7. & おわりに 担当)

早稲田大学教育総合科学学術院教授。早稲田大学大学院教育学研究科単位取得退学、博士（教育学）。早稲田大学教育総合科学学術院助手、日本学術振興会特別研究員（DC2・PD）、早稲田大学助教、山梨大学准教授などを経て現職。最近の著作として、『若手研究者必携 比較教育学のライフストーリー——研究スキル×キャリア形成』（東信堂、2023年、共編著）や、Citizenship Education in the ASEAN Community, Governance and Citizenship in Asia (Springer, 2023年、共著)、『東南アジアのリバース・ジェンダー・ギャップ—進む女性の高学歴化は何を意味するのか』（東信堂、2025年、共編著）など多数。

comment

私には比較教育学しかないなあ、と近ごろよく思います。

(共編者)

八木 歩 (やぎ あゆむ、Issue 1. & はじめに 担当)

神戸大学大学院国際協力研究科特命助教。同研究科修了、博士（学術）。株式会社兵庫ジャーナル社嘱託記者、神戸大学博士学生プロジェクト研究員、日本学術振興会特別研究員（DC2）を経て現職。最近の著作として、『日本の教育における SEL の展開』『社会性と情動の学習—SEL と非認知スキルで未来を拓く教育』（東信堂、2026年、分担執筆）、"Influence of Parents' Educational Level on Children's Access to Pre-primary Education in Uganda"（『比較教育学研究』66、2023年、共著）など。

comment

大学生の時、議論に斬り込む先生に一目惚れし、研究者を目指しました。世界に広げよう、critical thinking の輪！

宮村 侑樹 (みやむら ゆうき、Issue 10. 担当)

大阪大学国際機構特任助教。東京学芸大学教育学部卒業、大阪大学大学院人間科学研究科修了、博士（人間科学）。日本学術振興会特別研究員（DC1）、ユネスコ・ニューデリー事務所研修生を経て、現職。最近の著書として、『インドにおける州内出稼ぎ労働者の子どもの移動と学校教育—教育制度における位置付けと教員・保護者の移動の認識に着目して—』（『比較教育学研究』70、2025年、単著）、『インドにおける国内出稼ぎ労働者の教育選択：保護者の子どもへの期待と教育継続の困難に着目して』（『国際開発研究』32(1)、2023年、単著）。

comment

自分の直感を信じて、「おもしろい！」と思ったことをとことん突き詰めてみてください。

守谷 富士彦 (もりや ふじひこ、Issue 2. 担当)

四天王寺大学教育学部講師。広島大学大学院教育学研究科修了、博士（教育学）。東京都立高等学校教諭、広島大学教育ビジョン研究センター教育研究推進員、桃山学院教育大学助教、桃山学院教育大学講師を経て現職。最近の著作として、『成人教育論に基づく社会科研修プログラムの開発：カンボジア教育省の教科書開発者を対象に』（『社会科研究』96、2022年、単著）、『世界の論争問題教育—閉ざされた領域をどう考えるか—』（東信堂、2024年、共訳）など。

comment

学生時代に一人旅で行ったカンボジアの縁が、いまの研究や活動に繋がりました。とりあえず、海外にいきましょう！

(執筆者)

小川 未空 (おがわ みく、Issue 3. 担当)

大阪経済大学国際共創学部講師。広島大学教育学部卒業、大阪大学大学院人間科学研究科修了、博士（人間科学）。広島大学大学院国際協力研究科研究員、大阪大学大学院人間科学研究科助教を経て現職。最近の著作として、『Massification of tertiary education and its inequality in Kenya: A case study of top students from a rural day secondary school』（International Journal of Educational Development, 110, 2024年、単著）、『「途上国」から問う教育のかたち—国際協力を歩く、フィールドの声を聴く—』（左右社、2025年、共編著）など。

comment

研究は当然ながら、やらないと進みません。この論文は自分には書けないという気持ちを大切にしながら、遅くても遠回りでも、少しずつ前に進んでいきましょう。

橋本 拓夢 (はしもと たくむ、Issue 4. 担当)

大阪大学大学院人間科学研究科特任研究員（常勤）／日本学術振興会特別研究員（PD）／タマサート大学政治学部客員研究員（Visiting Researcher）。広島大学教育学部卒業、同大学大学院人間社会科学研究科修了、博士（教育学）。日本学術振興会特別研究員（DC1）を経て、現職。単著論文として、『タイにおける多職種・多機関連携の制度化による教育格差は正策に関する研究—スコータイ県の「教育格差は正のための社会的セーフティネット」を事例として—』（『教育制度学研究』31、2024年（日本教育制度学会紀要論文奨励賞）など。

comment

比較教育学は「日本型教育」のあたりまえを疑う視点」を得られる面白い学問分野だと思っています！

神内 陽子 (じんない ようこ、Issue 5. 担当)

名古屋大学大学院教育発達科学研究科助教。名古屋大学大学院教育発達科学研究科 博士後期課程修了、博士（教育学）。南山大学、中京大学、ディポネゴロ大学（インドネシア）などでの非常勤講師を経て現職。著作として、『インドネシアの少年非行と教育—国家・慣習・宗教からのアプローチ』（東信堂、2025、単著）、服部美奈監修・内田直義ほか編著『日本で暮らすムスリムの子どものための教育—イスラームを学ぶ・生きる・継承する』（明石書店、2025、共著）など。

comment

既存の「教育」概念や「学」の枠組みにとらわれず、様々な領域の知見を参照しながら、対象にアプローチしていくことをお勧めします。

松田 華織 (まつだ かおり、Issue 6. 担当)

神戸大学大学院人間発達環境学研究所博士課程後期課程。2024年4月～2026年3月日本学術振興会特別研究員 (DC2)。最近の著作として、「現代米国における『IEP ファシリテーション』制度の特質と意義—障害児教育行政にみる学校—保護者間紛争解決の展開—」(『日本教育行政学会年報』51, 2025年, 単著) および「米国におけるスタンダードに基づく教育政策と障害児教育政策の相互変容過程と統合的作用—学カテスト政策から展望される包摂性に注目して—」(『比較教育学研究』70, 2025年, 単著)。

comment

研究はともすれば孤独と不安との闘いになりがちだからこそ、一緒に頑張れる仲間との縁を大事にしたいと考えています。

吉田 翔太郎 (よしだ しょうたろう、Issue 7. 担当)

山梨大学アドミッションセンター特任助教。東京大学大学院教育学研究科修了、博士 (教育学)。国立大学法人山梨大学事務系職員を経て現職。最近の著作として、「アメリカ女子高等教育の拡大に関する考察: Gender Balancing に関する議論に着目して」(『教育学研究』89(4), 2022年, 単著)、「20世紀初頭アメリカの大学教員資格論—NCA アクレディテーション基準に着目して—」(『名古屋高等研究』25, 2025年, 単著)、「米国における DEI を巡る動向と大学の自治の危機」(『高等教育研究』28, 2025年, 共著) など。

comment

研究の世界への入口は、いつも目の前に開かれています。

黒川 智恵美 (くろかわ ちえみ、Issue 8. 担当)

早稲田大学リサーチイノベーションセンター講師。広島大学大学院国際協力研究科修了、博士 (教育学)。民間企業、在スーダン日本国大使館・専門調査員、上智大学総合グローバル学部 PD を経て現職。最近の著作として、「Reversing brain drain to brain gain: Examining the drive of educated Sudanese migrants to return and contribute to their home country」(International Journal of Educational Development, 117, 2025年, 共著)、「スーダン人高度人材の帰国と母国への貢献意識—頭脳流入をめぐる揺らぎに注目して—」(『比較教育学研究』68, 2024年, 単著) など。『アミーラの日記 スーダンの革命と紛争』では絵本の監訳を行った。

comment

研究はフィールドや大学、学会でのご縁の中で紡がれていくとても楽しい作業だと考えています。形にするまで時間はかかりますが、一つ一つを是非楽しんでください!

須藤 玲 (すどう れい、Issue 9. 担当)

東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化効果検証センター専任助教。同大学院教育学研究科修了、博士 (教育学)。日本学術振興会特別研究員 (DC1) を経て、現職。国際 NGO や JICA 緒方研究所、ユネスコ・アジア太平洋地域局での国際教育開発の実務にも従事。最近の著作として、「東ティモールにおける教授言語問題の構造に関する考察—地域社会に生きる人々の言語選択の『ゆらぎ』に着目して—」(『比較教育学研究』68, 2024年, 単著) など。

comment

現地の空気を吸い、現地の人々との出会いを大切にすれば、自分らしい比較教育学研究ができるのではないかと考えています。

田島 夕貴 (たじま ゆうき、Issue 11. 担当)

東京大学グローバル教育センター特任助教。東京大学大学院教育学研究科修了、博士 (教育学)。株式会社 LITALICO、アイ・シー・ネット株式会社を経て現職。最近の著作として、「ルワンダにおけるナショナル・アイデンティティに関連する内容の教授—社会科担当教師の理解と困難への対応に焦点をあてて」(『アフリカ教育研究』16, 2025年, 単著)、「ルワンダの歴史教育とナショナル・アイデンティティ形成に関する考察—カリキュラム及びシラバスに着目して—」(『比較教育学研究』71, 2025年, 単著) など。

comment

フィールドで出会った人々との対話の中で、研究は少しずつ形になってきました。自分一人で進めているようでいて、多くの人に支えられながら形づくられるものだと感じています。

今泉 尚子 (いまいずみ なおこ、Issue 11. 担当)

早稲田大学グローバルエデュケーションセンター助手/早稲田大学大学院教育学研究科博士後期課程在学。早稲田大学大学院教育学研究科修士課程修了、修士 (教育学)。最近の著作として、「ドイツにおける論議性原則に基づく政治教育とその課題—論争問題を積極的に扱うための理論的基盤の検討—」(『公民教育研究』29, 2022年, 単著)、「歴史政治教育のための NS ドキュメンテーションセンター—ドイツにおける歴史教育の展開に着目して—」(『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』32(1), 2024年, 単著) など。

comment

フィールドであるドイツでの対話や経験から生まれた「なぜ?」という好奇心が、私の研究の原動力になっていると感じています。

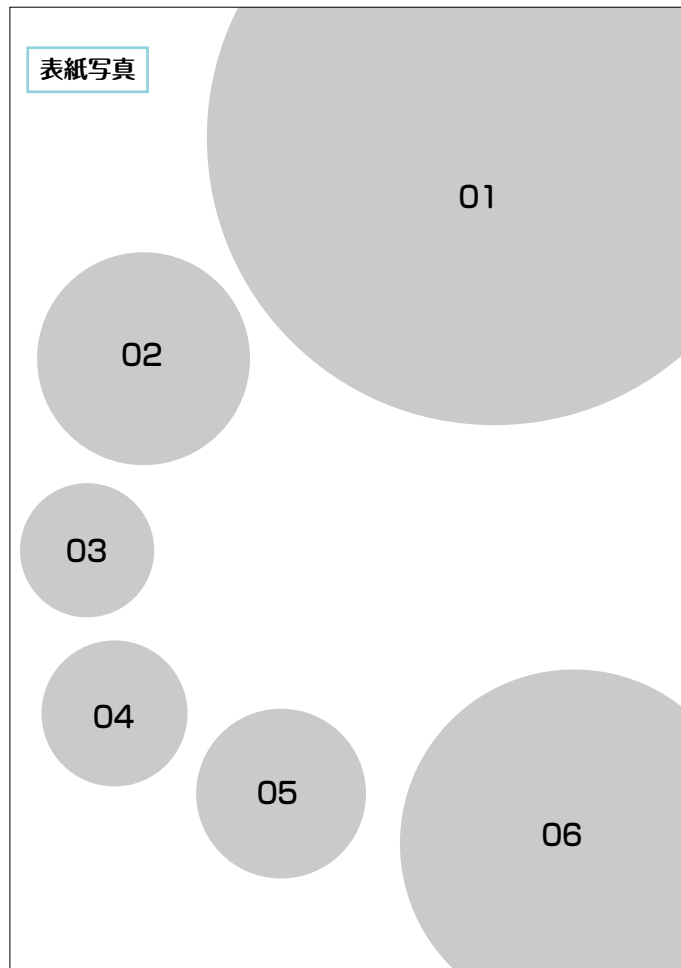
朝倉 隆道 (あさくら たかみち、Issue 12. 担当)

広島大学 IDEC 国際連携機構 グローバルパートナーシップセンター特任准教授。一橋大学大学院社会学研究科修了、博士 (社会学)。株式会社富士通総研、Fujitsu Laboratories of America でのコンサルタント・研究員、広島大学 研究員を経て、現職。最近の著作として、「How does cultural strategy drive the global expansion of edu-business? The case of a Japanese company in private supplementary education」(Journal of International Cooperation in Education, 26(2), 2024年, 単著) など。

comment

一見、研究にならないようなテーマであっても、自分が面白いと思えたら、深掘りしてみることが大事だと思います!

表紙写真



- 01 ルワンダ 斜面に建つ小学校（2024年4月撮影：田島夕貴）
02 ケニア ピンク色がまぶしい中等学校の教室（2018年2月撮影：小川未空）
03 インド 木の実の石鹸を使って遊ぶ児童（2025年3月撮影：宮村侑樹）
04 スーダン ナイル川沿いで飲むスーダンコーヒー（2022年7月撮影：黒川智恵美）
05 ドイツ バーデン=ヴュルテンベルク州立政治教育センター
フライブルク支部（2025年に移転）（2017年5月撮影：今泉尚子）
06 カンボジア 書店での卒業試験過去問の販売（2025年9月撮影：守谷富士彦）

もっと知りたくなる 比較教育学の 이슈ー

発行日 2026年6月25日

監修 鴨川明子

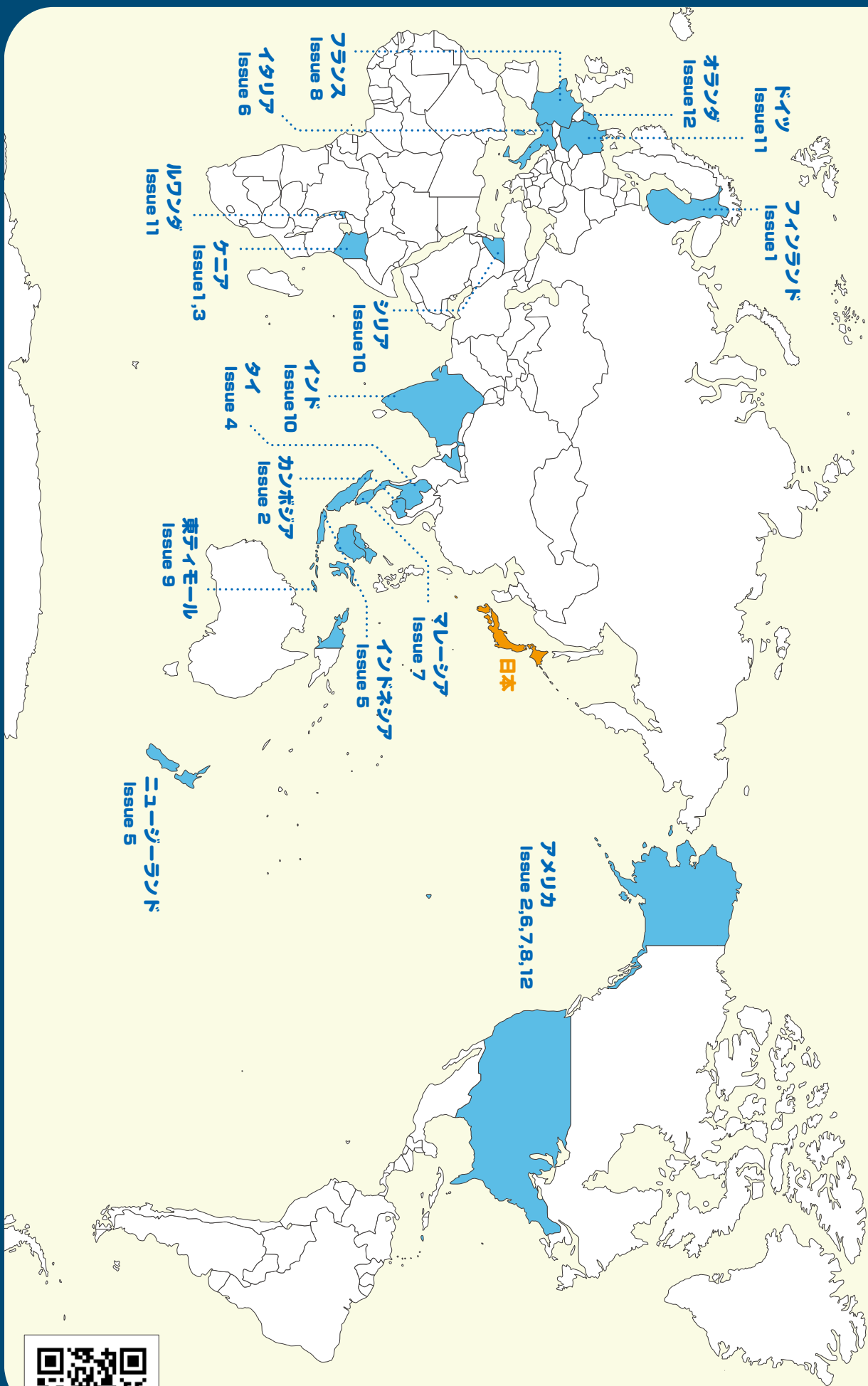
編集 八木歩、宮村侑樹、守谷富士彦

発行 日本比較教育学会若手ネットワーク委員会 (Y-Net)

問い合わせ jces.ynet@gmail.com

Issue Map

本誌に出てきた国と地域の位置をチェック！



プロ版は1万円から

