

亜細亜大学

国際関係紀要

第34巻 第1号

論文

J-クレジット制度の日本のパリ協定目標達成に向けた貢献可能性
——森林分野に着目して..... 福島 崇 (1)

イスラーム基礎教育機関に見るダッワの動態
——タイ南部の事例から..... 小河 久志 (21)

Examining the Application of Universal Design for Learning in Higher Education EFL
and ESL Contexts: Enhancing Accessibility in the Classroom
..... BROOKS Mikio (47)

J-クレジット制度の日本のパリ協定目標達成に向けた 貢献可能性 ——森林分野に着目して

福嶋 崇

1. 背景

気候変動（Climate Change）問題の解決に向け、1992年に気候変動枠組み条約（UNFCCC）が採択された。この条約のもとでの気候変動防止を目的として1997年の第3回・気候変動枠組み条約・締約国会議（COP3）で採択された京都議定書は、先進各国に温室効果ガス（GHG：Greenhouse Gas）排出削減目標を課すもので、2008-2012年の5年間を第一約束期間、2013-2020年の8年間を第二約束期間として取り組みが進められてきた。しかし、主要参加国の離脱に伴う実効性の低下から、2015年のCOP21において、各国は京都議定書に替わる新しいGHG削減のための国際枠組みとしてパリ協定に合意した。このパリ協定は2020年から運用が開始されている。

パリ協定のもとでの日本の取り組みについては、2020年10月に当時の菅義偉首相が「2050年までにカーボン・ニュートラル¹⁾を目指す」ことを表明し、この実現に向けて2021年10月に「パリ協定に基づく成長戦略としての長期戦略」が閣議決定され、そのもとで「2030年度にGHGを2013年度から46%削減することを目指し、さらに、50%の高みに向けて挑戦を続けていく」との目標値が示された²⁾。この動きに応じ、日本政府を中心に日本国内の各関係アクターに対してもGHG削減のための意欲的な取り組みが求

められる状況にあり、また同時に様々な施策を講じていく必要がある。

こうした中で、「カーボン・オフセット」がますます注目を集めている。カーボン・オフセットとは、「ある主体の GHG 排出を別の排出削減活動もしくは吸収活動によって相殺するもの」³⁾であり、2005 年の愛知万博や 2008 年の北京オリンピックなどを契機として登場し、現在でも様々な場面で活用されるようになってきている。日本においても、2008 年に環境省が「我が国におけるカーボン・オフセットのあり方について（指針）」として指針を示すなどしており（2014 年に更新）、同指針では「市民、企業、NPO/NGO、自治体、政府などの社会の構成員が、自らの GHG の排出量を認識し、主体的にこれを削減する努力を行うとともに、削減が困難な部分の排出量について、他の場所で実現した GHG の排出削減・吸収量などを購入すること又は他の場所で排出削減・吸収を実現するプロジェクトや活動を実施することなどにより、その排出量の全部又は一部を埋め合わせること」⁴⁾と定義されている。

この指針の公表に歩調を合わせる形で日本においてもカーボン・オフセットのための様々な炭素クレジットの国内市場（カーボン・マーケット）が整備され、また補助事業が開始された。初期の代表的なものとして、共に 2008 年に開始となった「オフセット・クレジット（J-VER：Japan Verified Emission Reduction）制度」⁵⁾、「国内クレジット制度（国内排出削減量認証制度）」⁶⁾がある。国内クレジット制度にはない J-VER 制度ならではの特徴の 1 つとして、森林を GHG 削減のスコープとしていることが指摘でき、「間伐促進型」、「持続可能な森林形成促進型」、「植林型」の 3 つが認められている。

本論文で研究対象とする「国内における地球温暖化対策のための排出削減・吸収量認証制度（J-クレジット制度）」は J-VER 制度・国内クレジット制度を発展的に統合する形で、2013 年度より開始となった。経済産業省・環境省・農林水産省により運営され、「省エネルギー設備の導入や再生可能エネルギーの利用による CO₂ 等の排出削減量や、適切な森林管理による

CO₂等の吸収量を「クレジット」として国が認証する制度」⁷⁾である。2021年10月閣議決定の「地球温暖化対策計画」⁸⁾において、2050年のカーボン・ニュートラルの実現を目指す上でも必要な制度として位置付けられ、制度のさらなる活性化を図るとされている。

[表1] 各カーボン・オフセット制度の概要

	国内クレジット制度	オフセット・クレジット (J-VER) 制度	国内における地球温暖化対策のための排出削減・吸収量認証 (J-クレジット) 制度
実施年度	2008-2013	2008-2013	2013-
運営主体	経産省・環境省・ 農林水産省	環境省	経産省・環境省・ 農林水産省
参加形態	自主参加	自主参加	自主参加
対象としての 森林	スコープ としない	スコープとする 1. 間伐促進型 2. SFM 推進型 3. 植林	スコープとする 1. 森林経営活動 2. 植林 3. 再造林
自主行動計画 との関係	なし	なし	インベントリに 計上可

(出典) 明日香壽川「クリーン開発メカニズムの現状と課題」「環境・持続社会」研究センター (JACSES) 編『カーボン・マーケットと CDM—どうとらえ、どう使いこなす?』築地書館、2009 年、38-40 ページ、カーボン・オフセットフォーラム「オフセット・クレジット (J-VER) 制度」カーボン・オフセットフォーラムホームページ、2019 年、<https://japancredit.go.jp/jver/index.html> (2024 年 5 月 5 日)、国内クレジット制度事務局「国内クレジット制度 (国内排出削減量認証制度)」国内クレジット制度ホームページ、2013 年、<https://japancredit.go.jp/jcdm/outline/index.html> (2024 年 5 月 5 日)、及び、J-クレジット制度事務局「J-クレジット制度」J-クレジット制度ホームページ、2015 年、<https://japancredit.go.jp> (2024 年 5 月 5 日) を参照して、筆者作成。

2. 目的・方法

表1で示した通り、J-クレジット制度は前身となるJ-VER制度を引き継ぐ形で森林をスコープとしていることが特徴的である。ただし、J-VER制度とは異なりJ-クレジット制度では「森林経営活動」（森林経営計画に沿って施業される森林の経営）、「植林」（2012年度末時点で森林でなかった土地での植林）、「再造林」（土地所有者により無立木のままとされている林地での第三者による再造林）をスコープとしている。ここで、GHG削減策としての森林分野ならではの特徴としては、非永続性（森林がいずれは消滅してCO₂を排出すること）、不確実性（森林の成長、CO₂の吸収量を正確に予測できないこと）、長期性（森林の成長には長期間を要すること）といった排出源分野にはない独特の特徴を持つことから⁹⁾、気候変動政策（CDM、J-VER、J-クレジットなど）では森林分野（吸収源）のみそれ以外の分野（排出源）とは異なるルール・方法論が設定されるのが特徴的であり、両分野を分けて分析・検討する必要がある。特にJ-VER制度においては森林分野が制度の発展に大きく寄与してきたとの実績があり¹⁰⁾、この点を踏まえ、本論文ではJ-クレジット制度の中でもとりわけ森林分野に着目し、J-VER制度との比較から制度の現状と課題を明らかにする。そのうえで、「地球温暖化対策大綱」にも明記されているJ-クレジット制度の2050年のカーボン・ニュートラルの実現、その前段階としてのパリ協定への貢献可能性ならびに制度の今後の方向性について考察を加えることが本論文の目的である。

研究方法は主に文献調査、関係アクターへの聞き取り調査による。聞き取り調査の対象者は、事業者（ディベロッパー）、クレジット購入者、政府関係者、事業対象地の現地関係者（森林組合員、森林所有者など）、認証機関関係者、専門家などであり、関係者への聞き取り調査は、前身となるJ-VER制度が開始された2008年より継続的に実施している。

3. J-VER 制度（森林分野）の設計面における改善点・発展

まずは J-クレジット制度の前身である J-VER 制度の制度設計面における改善点、それに伴う発展状況を整理する。

筆者は J-VER 制度（森林分野）の制度設計面に着目し、J-VER 制度がその制度設計において参考にした吸収源クリーン開発メカニズム（CDM：Clean Development Mechanism）¹¹⁾ との比較により¹²⁾、J-VER 制度（森林分野）の改善点について、主に関係アクターへの聞き取り調査結果を踏まえて政策評価を行った。調査の結果、J-VER 制度（森林分野）においては、対象の拡大、ルールの簡易化、クレジットの改善、クレジットの品質保証の 4 点において改善を図っていることが明らかになった¹³⁾。

- ・対象の拡大：京都議定書 3 条 3 項の新規植林・再植林に対象を限定した吸収源 CDM に対し、J-VER 制度（森林分野）では GHG 削減のスコープとして「間伐促進型」、「持続可能な森林形成促進型」、「植林型」、の 3 つを認めた。スコープを拡大することにより多くの事業者が参入できる状況が作り出され、実際に J-VER 制度（森林分野）の大半は吸収源 CDM では対象とならない「間伐促進型」のものとなった。
- ・ルールの簡易化：主に事業者側が新方法論を開発していた（吸収源）CDM に対し、J-VER 制度（森林分野に限らない）においては、主に制度運営側である J-VER 運営委員会が中心となり方法論を開発し、各方法論の分量についても CDM と比して少なくすることで、事業者にとっては開発や審査、対応すべき項目などの労力・コストが軽減されていた。
- ・クレジットの改善：先述の通り GHG 削減策として非永続性、不確実性、長期性といった独特の特徴を持つ吸収源 CDM のクレジットは期限付きのものとなった。このことにより、吸収源 CDM クレジットの価格は排出源 CDM クレジットと比して相対的に低くなり、また EU の排出権取引市場（EU-ETS）が取り引きの対象外とするなど、取り引き・流通の

面でも森林分野は不利な状況に置かれることとなった。一方で、J-VER 制度（森林分野）ではバッファアプローチ（不確実性を勘案し、事業による GHG 削減量から一定量を差し引いてクレジットを発行）を採用したことで森林分野であっても他のセクターと同じクレジットが発行され、結果として、森林分野のみ事業の採算性やリスクなどの面で著しく不利な立場に置かれるといった問題点は解消されることとなった。

- ・クレジットの品質保証：一般的にカーボン・オフセットの問題の一つとして指摘される「クレジットの信頼性」に対し¹⁴⁾、J-VER 制度は日本政府主導で制度を運営していること、方法論を整備し、モニタリングや計測手法を指定していること、第三者認証を実施していること、などからクレジットの品質を保証していた。このように、政府の支援体制が必ずしも十分ではなかった吸収源 CDM に対し、J-VER 制度（森林分野）においては、政府はクレジットの信頼性を担保し、方法論の開発などを通じ事業者を十分に支援、関与しており、政府の支援体制が必ずしも十分ではなかった吸収源 CDM からの改善点として評価できる。

これらの点で改善が図られた結果、J-VER 制度（森林分野）は吸収源 CDM とは大きく異なり、森林吸収系が事業登録数（全登録数における森林分野の割合は 50% 以上）・認証量（制度全体の約 1.5 倍、排出系の約 4 倍）において排出系を上回っており、年度別登録事業数の推移を見ても制度の開始当初より J-VER 制度の発展を大きくリードしてきた。

4. J-クレジット制度の登録・認証に関する現状・課題

ここからは J-クレジット制度に焦点を当て、制度全体ならびに森林分野における現状、特徴、課題について述べる。特に制度の発展状況を示す（1）事業の登録・認証に関する件数ならびに推移、事業者への収入や販売・獲得

したクレジットの用途ならびに GHG 削減効果などに大きく関わる (2) 事業毎のクレジット量、(3) クレジット落札・販売価格、(4) クレジットの認証、無効化・償却、の4つに焦点を当て、その調査結果を示す。

(1) 事業の登録・認証

表2はJ-VER制度、J-クレジット制度における登録・認証に関する現状について、事業数、クレジット量をそれぞれ全体、森林分野別に示したものである。

[表2] J-VER・J-クレジット両制度における
登録・認証事業数及びクレジット量

		J-VER (認証のみ)		J-クレジット			
		全体	森林	登録		認証	
				全体	森林	全体	森林
対象期間		08 年 12 月 -13 年 3 月		13 年 4 月 - (移行含む)			
事業数	通常型	252	138	364	120	200	56
	プログラム型			217	0	76	0
クレジット 量 (万 t)	通常型	63.20	52.52	1,087.85	719.44	162.41	28.64
	プログラム型			4,155.25	-	582.13	-

(注) J-クレジット制度について、登録案件は2024年1月26日現在、認証案件は2024年3月28日現在のデータ。

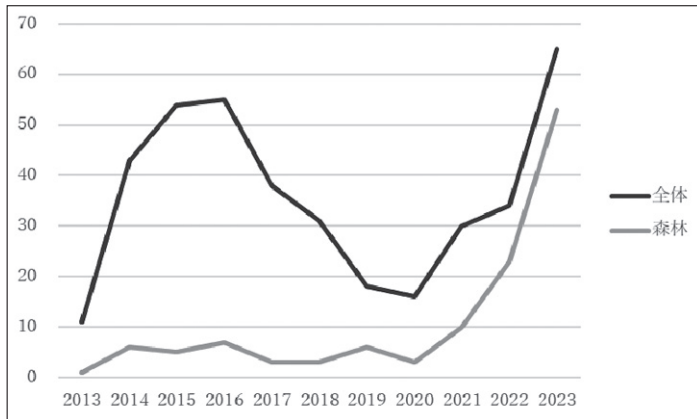
(注) J-クレジット制度のクレジット量については2050年度までの総量見込。

(出典) カーボン・オフセットフォーラム「オフセット・クレジット (J-VER) 制度」カーボン・オフセットフォーラムホームページ、2019年、<https://japancredit.go.jp/jver/index.html> (2024年5月5日)、及び、J-クレジット制度事務局「J-クレジット制度」J-クレジット制度ホームページ、2015年、<https://japancredit.go.jp> (2024年5月5日)を参照して、筆者作成。

まずはJ-クレジット制度全体についてである。登録事業数は通常型が364件、プログラム型（複数の活動を取りまとめ1つの事業として登録する形態）が217件と順調に増加している。クレジット発行対象期間はJ-VER制度の約5年間にに対しJ-クレジット制度の場合は2050年度までとされていることに留意が必要ではあるものの、J-VER制度で認証されたクレジット総量は63.20万tであったのに対し、J-クレジット制度では登録された事業については通常型1,087.85万t、プログラム型4,155.25万t、認証された事業については通常型162.41万t、プログラム型582.12万t（いずれも2050年までの見込み）、と大きな発展を見せていることが分かる。登録に対する認証割合としては現時点では通常型は事業数で54.9%、クレジット量で14.9%、プログラム型は事業数で35.0%、クレジット量で14.0%に留まるものの、今後認証プロセスの進展に応じその割合も増加していくことが期待される。

続いて森林分野についてである。森林分野についてはプログラム型の事業数は0件となっていることから通常型に限定して議論を進める¹⁵⁾。J-VER制度における事業数は全252件のうち森林分野が138件（54.8%）と半数以上の割合を占めていたのに対し、J-クレジット制度においては全364件のうち120件（33.0%）とその割合は低下している。また、登録クレジット総量についてもJ-VER制度の83.1%から66.1%と同様に低下している。

一方で、図1で示したJ-クレジット制度における年度別登録事業数を見ても、2020年度までは森林案件の割合は全266件中34件（12.8%）に留まっていたものの、2021年度は30件中10件、2022年度は34件中23件、2023年度は65件中53件と森林案件の割合が大幅に増加していることが分かる。J-VER制度では制度の開始時点からその発展を先導してきた森林案件であるが、J-クレジット制度においては制度開始から約11年が経ち事業数・クレジット量の両面においてようやくその存在感を増しており、この傾向はさらに続いていくことが見込まれている。しかしながら、登録に対する認証割合としては通常型全体で事業数54.9%、クレジット量14.9%に対し、森林分野は事業数46.7%、クレジット量に至っては4.0%とさらに低く、認証に



〔図 1〕 J-クレジット制度における年度別登録事業数

(出典) J-クレジット制度事務局「J-クレジット制度」J-クレジット制度ホームページ、2015 年、<https://japancredit.go.jp> (2024 年 5 月 5 日) を参照して、筆者作成。

おけるハードルが大きいことが分かる。

J-クレジット制度において、制度の開始直後より排出系が登録状況をリードし、また数年前までより大きな割合を占めていたのにはいくつかの理由が考えられる。その 1 つは J-クレジット制度が森林をスコップとする J-VER 制度と森林をスコップとしない国内クレジット制度の統合により開始されていることから排出系事業の割合が大きくなりやすい状況にあったためである。また別の理由として、J-VER 制度では対象スコップとなっていた「間伐促進型」が J-クレジット制度では対象外となっていたことも大きい。実際、J-VER 制度では森林案件の 138 件のうちその大半である 127 件が「間伐促進型」であった。なお、現在 J-クレジット制度では森林分野で登録されている 120 件のうち 119 件が「森林経営活動」、1 件が「再造林」であり、認証事業においても 56 件のうち 55 件が「森林経営活動」、1 件が「再造林」となっている。ここ数年の森林分野の事業数の増加は主に「森林経営活動」事業の増加によるものである。

(2) 事業毎の平均クレジット量

両事業の通常型事業毎のクレジット量を示したのが表3である。

〔表3〕 J-VER・J-クレジット両制度における
通常型事業毎の平均クレジット量

	J-VER (認証のみ)	J-クレジット	
		登録	認証
全体	2,644.21	29,886.05	8,120.45
排出系	998.12	15,098.89	9,289.57
森林吸収系	3,978.53	59,953.27	5,114.13

(出典) カーボン・オフセットフォーラム「オフセット・クレジット (J-VER) 制度」カーボン・オフセットフォーラムホームページ、2019年、<https://japancredit.go.jp/jver/index.html> (2024年5月5日)、及び、J-クレジット制度事務局「J-クレジット制度」J-クレジット制度ホームページ、2015年、<https://japancredit.go.jp> (2024年5月5日)を参照して、筆者作成。

事業毎のクレジット量は森林吸収系・排出系共にJ-クレジット制度においてJ-VER制度を大きく上回っており、事業当たりの排出削減効果ならびに事業実施により事業者が得られるクレジット量が拡大している（すなわち全量を販売した時のクレジット販売収入が大きい）ことが分かる。

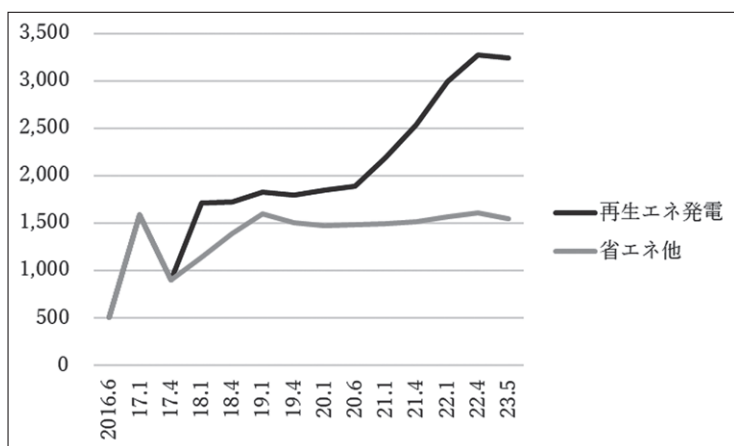
一方、森林分野の全体・排出系との比較では、J-VERにおいては森林吸収系はJ-VER制度全体の約1.5倍、排出系の約4倍となる3,978.53t、J-クレジットについては登録事業について全体の約2倍、排出系の約4倍となる59,953.27tとなっており、やはりこの分野の排出削減効果・それに応じた事業収入（期待値）の大きさが読み取れる。一方で認証面では逆転しており、現時点では全体・排出系に対しそれぞれ5-6割にとどまっている。

なお、プログラム型に関しては、登録事業は191,486.01t、認証事業は76,595.59tと事業毎の平均クレジット量は通常型よりも大きく、事務手続き

のコスト低減などと相まって事業者にとってもより魅力的なものとなっている。

(3) クレジット落札・販売価格

J-クレジット制度における入札販売結果（過去 14 回分）から算定したクレジット落札価格の推移を表したものが図 2 である。



〔図 2〕 J-クレジット制度における排出系クレジット落札価格の推移

(注) 第 1 回（2016 年 6 月）-3 回（2017 年 4 月）に関しては分野別のデータは公表されておらず、両者の合計の数値として示している。

(出典) J-クレジット制度事務局「J-クレジット制度」J-クレジット制度ホームページ、2015 年、<https://japancredit.go.jp>（2024 年 5 月 5 日）を参照して、筆者作成。

ここでは排出系のクレジットのみを示しており、「省エネルギー他」分野の事業からのクレジット価格は近年安定的に推移している一方で、「再生エネルギー発電」分野からのクレジット価格は需要の高さ（2023 年 5 月時点で応札倍率 1.3 倍）も相まって順調に高まっていることが分かる。なお、2023 年 5 月時点のそれぞれの価格は再生エネルギー発電分野が 3,246 円/ト、

省エネルギー他分野が1,551 円/tとなっている。

その一方で、森林分野のクレジットは入札・販売に苦戦しているのが現状である。J-クレジット制度のホームページに公表されている認証事業より一例を示すと、北海道事業（プログラム番号 10）で 11,000 円/t、長野県事業（プログラム番号 103）で 15,000 円/t、岐阜県事業（プログラム番号 274）で 8,000 円/t、岐阜県事業（プログラム番号 276）で 8,000 円/t、長野県事業（プログラム番号 288）で 16,500 円/t、などとしてクレジットが販売されている。いずれも排出系のクレジット価格と比べてかなり高額であり、売却できれば事業者にとって大きな収入となるものの、クレジットの種類を問わずクレジット量の確保を最優先とするような購入者にとっては必ずしも魅力のあるクレジットとはなっていないというのが現状である。

(4) クレジットの認証、無効化・償却

表 2 より登録に対する認証クレジット量の割合としては全体では 14-15% に対し森林分野は約 4%にとどまっていることを示した。

さらにこのクレジット認証量に対する無効化・償却¹⁶⁾量を示したものが表 4 である。

[表 4] J-クレジット制度における無効化・償却されたクレジットの量・割合

	認証量 (万 t)	無効化・償却量 (万 t)	
全体	1,150	644	56.0%
排出系	1,063	613	57.7%
森林吸収系	87	31	35.6%

(出典) J-クレジット制度事務局「J-クレジット制度」J-クレジット制度ホームページ、2015 年、<https://japancredit.go.jp>（2024 年 5 月 5 日）を参照して、筆者作成。

認証量に対し制度全体で 56.0%、排出系で 57.7% のクレジットが無効化・償却されているのに対し、そもそも認証量・割合自体が小さい森林分野はさらにその無効化・償却の割合においても 35.6% と低い。このことは、森林分野のクレジットが購入された後にも十分活用されていないことを表している。

次に、この無効化・償却されたクレジットの用途を示したものが表 5 である。

[表 5] J-クレジット制度における無効化・償却されたクレジットの用途

	認証量 (万 t)	
全体	644	100.0%
コンプライアンス (温暖化対策法など)	393	61.0%
ボランタリー (カーボン・オフセットなど)	251	39.0%

(出典) J-クレジット制度事務局「J-クレジット制度」J-クレジット制度ホームページ、2015 年、<https://japancredit.go.jp> (2024 年 5 月 5 日) を参照して、筆者作成。

その用途はコンプライアンス・クレジットとしての活用 (温暖化対策法・省エネ法などの国内法制度への対応に活用可能)、ボランタリー・クレジットとしての活用 (カーボン・オフセットなどの自主的な取り組みに用いることが出来るより柔軟なクレジット) に二分されるが、それぞれ 61.0%、39.0% とコンプライアンス・クレジットとしての活用割合がボランタリー・クレジットとしての活用割合を上回っている。

さらに、コンプライアンス・クレジットとしての活用のうち 328 万 t (83.5%) は再生エネルギーの活用や開発、省エネルギーを主たる業務活動の 1 つとする電気事業者による無効化・償却であり、彼らにとって排出系のクレジットの活用はむしろ本業に即したものとして需要が高いという面もある。

コンプライアンスにせよボランティアにせよクレジット量の確保・調達こそが重視される場合において、クレジットの種類はそれほど重要ではない。そもそもJ-クレジット制度は日本政府による運営としてクレジットの質に関する保証が確保されている。こうした中、4(3)で示したようにクレジット価格が高くなりがちな森林吸収系のクレジットは購入者側にとってなお敬遠される傾向にあるというのが現状である。

5. 結論

以上の調査結果から、J-クレジット制度は開始から約11年が経過していく中で事業数・クレジット量ともに認証、購入後の活用に至るまでますます発展していることが明らかになった。森林分野に関しては、前身となるJ-VER制度とは異なり排出系に大きく遅れを取ったものの近年になり登録数を急拡大させていること、事業毎の平均クレジット量は多くクレジット価格も排出系と比べて高いものの、入札・販売面では苦戦しており、活用（無効化・償却）段階には必ずしも十分に至っていないこと、が明らかになった。

ここで、J-クレジット制度のパリ協定の目標達成に向けた貢献可能性についても分析・考察を加える。J-クレジット制度において2024年5月現在のデータで認証されたクレジット量は通常型162.41万t、プログラム型582.13万t、計744.54万tとなっており、こうした状況を踏まえて「地球温暖化対策計画」における2030年度の目標クレジット量は1,500万tと設定されている。しかしながら2013年度の日本全体の排出量（約140,800万t）からすればパリ協定の目標「2030年度に46%削減」というのは約64,768万tの削減が必要であり、J-クレジット制度を通じた削減量はその2030年度の目標を達成したとしても必ずしも十分とは言えない。加えてJ-クレジット制度のクレジット自体が全てコンプライアンス・クレジットとして活用される（パリ協定の目標達成のために使用される）わけではないことからその貢献可能性はさらに低下することとなる。パリ協定の目標達成にはさらなる継続的な

努力が必要とされる中、ひいては 2050 年のカーボン・ニュートラル達成に向け、さらに制度を発展・拡大させていくことが求められると言えよう。

一方、森林分野については今後 J-クレジット制度内においてその存在感を増していくことが期待される状況にあるとはいえ、認証、償却・無効化などの状況から見てもパリ協定目標達成に向けた貢献可能性は制度全体と比してさらに低下することとなる。事業毎のクレジット量の大きさの一方で、クレジット価格の高さはその事業の特性・採算性から止むを得ない部分があり、よほど排出系のクレジットが高騰して同程度の価格水準になるなどしない限りコンプライアンス・マーケットにおける販売・流通において制約があるとの現状は改善が容易ではない。こうした中、森林分野の目指す方向としての 1 つはボランタリー・マーケットでの展開であろう。表 5 で示した通り、現時点では J-クレジット制度全体としてもコンプライアンス・クレジットとしての活用割合が大きいものの、徐々にボランタリー・クレジットの割合が増加しているとのデータもある。多くの企業や市民が森林由来のクレジットを良質なものとして評価・選考する傾向があるとの指摘もある中¹⁷⁾、カーボン・オフセットのためのクレジットとしての森林分野への期待・需要もますます増加することが期待される。

註

- 1) 「社会の構成員が、自らの責任と定めることが一般に合理的と認められる範囲の GHG の排出量を認識し、主体的にこれを削減する努力を行うとともに、削減が困難な部分の排出量について、クレジットを購入すること又は他の場所で排出削減・吸収を実現するプロジェクトや活動を実施すること等により、その排出量の全部を埋め合わせた状態をいう。」と定義される。

環境省「我が国におけるカーボン・オフセットのあり方について（指針）（第 2 版）」環境省ホームページ、2014 年、https://www.env.go.jp/earth/ondanka/mechanism/carbon_offset/guideline/140331guideline.pdf（2024 年 5 月 5 日）、3 ページ。

- 2) 日本政府『パリ協定に基づく成長戦略としての長期戦略（閣議決定）』日本政府、2021 年、4-5 ページ。

- 3) 西俣先子・足立治郎「カーボン・オフセット」「環境・持続社会」研究センター (JACES) 編『カーボン・マーケットと CDM—どうとらえ、どう使いこなす?』築地書館、2009 年、150 ページ。
- 4) 環境省「我が国におけるカーボン・オフセットのあり方について (指針) (第 2 版)」環境省ホームページ、2014 年、https://www.env.go.jp/earth/ondanka/mechanism/carbon_offset/guideline/140331guideline.pdf (2024 年 5 月 5 日)、3 ページ。
- 5) J-VER 制度は環境省によって実施され、その目的は、GHG 排出削減・吸収に係る自主的な取組を通じて、一定の品質が確保され、市場を流通するオフセット・クレジットを発行すること、である。クレジットの用途は、企業や個人、自治体が主体的に行うカーボン・オフセットの取り組みにおける活用を主眼とする、とされている。
以下、J-VER 制度に関するルールや用語、データについては、カーボン・オフセットフォーラム「オフセット・クレジット (J-VER) 制度」カーボン・オフセットフォーラムホームページ、2019 年、<https://japancredit.go.jp/jver/index.html> (2024 年 5 月 5 日) より引用・参照。
- 6) 国内クレジット制度 (国内排出削減量認証制度) は経済産業省・環境省・農林水産省により共同で実施され、その目的は、大企業などによる技術・資金などの提供を通じて中小企業などが行った GHG 排出削減量を認証し、クレジットを自主行動計画や試行排出量取引スキームの目標達成などのために活用すること、である。とりわけ自主行動計画に参加していない中小企業などによる GHG 排出削減の取り組みを推進することを意図している。
以下、国内クレジット制度に関するルールや用語については、国内クレジット制度事務局「国内クレジット制度 (国内排出削減量認証制度)」国内クレジット制度ホームページ、2013 年、<https://japancredit.go.jp/jcdm/outline/index.html> (2024 年 5 月 5 日) より引用・参照。
- 7) J-クレジット制度事務局「J-クレジット制度」J-クレジット制度ホームページ、2015 年、<https://japancredit.go.jp> (2024 年 5 月 5 日)。
以下、J-クレジット制度に関するルールや用語、データについては同ホームページより引用・参照。
- 8) 日本政府『地球温暖化対策計画 (閣議決定)』日本政府、2021 年、69-70 ページ。
- 9) 福岡崇「吸収源 CDM の事業形態による特徴と今後の課題」『林業経済』第 694 号、2006 年 8 月、3 ページ。
- 10) 福岡崇「J-VER (森林分野) の制度設計面への評価—吸収源 CDM 政策との比較を通じて」『国際関係紀要』第 32 巻第 1 号、2022 年 9 月、39 ページ。
- 11) CDM は、京都議定書のもとに認められた GHG 削減政策の 1 つで、先進国が途上国で GHG 排出削減などの事業を実施し、その結果生じた削減量に応じて

発行されるクレジットを参加者間で分け合う政策である。このうち、吸収源 CDM は、CDM の 15 あるスコープの 1 つで、京都議定書 3 条 3 項の新規植林（過去 50 年間森林でなかった土地への植林）、再植林（1990 年及びプロジェクト開始時点において森林でなかった土地への植林）活動に対象が限定された。その後、パリ協定の下では森林減少、森林劣化に加え、森林保全、森林の持続的経営、森林の炭素ストックの強化、を対象とする REDD（Reducing Emissions from Deforestation and Forest Degradation）-plus 政策の導入が認められることとなった。

- 12) 吸収源 CDM にはルールが煩雑、採算性が低い、政府の補助事業が不十分、途上国側の優先順位の低さ、関係アクター間のネットワーク構築が不十分、といった様々な課題があり、この結果、吸収源 CDM は「現行ルールにおける推進の限界」という状況を露呈した。
福嶋崇「吸収源 CDM ガバナンスにおける諸アクターの役割」『国際開発研究』第 18 巻 1 号、2009 年 6 月、100-106 ページ、及び、Takashi Fukushima, “The Recommendation for REDD Based on The Restrictions of A/R CDM Under the Present Rules,” *Journal of Forest Planning*, Vol.16, No.1, 2010, pp.11-13.
- 13) 福嶋（2022）、前掲論文、33-39 ページ。
- 14) 西俣・足立、前掲論文、178 ページ、及び、山岸尚之「ゴールド・スタンダードの有効性と課題」「環境・持続社会」研究センター（JACES）編『カーボン・マーケットと CDM —どうとらえ、どう使いこなす?』築地書館、2009 年、138 ページ。
- 15) 森林分野でプログラム型として設計・申請可能なものは「再造林」のみとなっている。
- 16) 認証されたクレジットを何かしらの形で使用したことを意味する。この手続きを J-クレジット制度・J-VER 制度では無効化、国内クレジット制度では償却と呼ぶため、J-クレジット制度では両方の用語を併存して使用している。
- 17) 西村邦幸「案件発掘がカギを握る日本企業の CDM —価格競争力の弱点を世界市場でどうカバーするか」『国際開発ジャーナル』第 619 号、2008 年 6 月、24 ページ。

参考文献リスト

【図書・論文】

- 明日香壽川「クリーン開発メカニズムの現状と課題」「環境・持続社会」研究センター（JACES）編『カーボン・マーケットと CDM —どうとらえ、どう使いこなす?』築地書館、2009 年、15-43 ページ。
- 西俣先子・足立治郎「カーボン・オフセット」「環境・持続社会」研究センター

(JACES) 編『カーボン・マーケットと CDM—どうとらえ、どう使いこなす?』築地書館、2009 年、149-185 ページ。

西村邦幸「案件発掘がカギを握る日本企業の CDM—価格競争力の弱点を世界市場でどうカバーするか」『国際開発ジャーナル』第 619 号、2008 年 6 月、24-25 ページ。

日本政府『地球温暖化対策計画（閣議決定）』日本政府、2021 年。

日本政府『パリ協定に基づく成長戦略としての長期戦略（閣議決定）』日本政府、2021 年。

福島崇「吸収源 CDM の事業形態による特徴と今後の課題」『林業経済』第 694 号、2006 年 8 月、1-15 ページ。

福島崇「吸収源 CDM ガバナンスにおける諸アクターの役割」『国際開発研究』第 18 巻 1 号、2009 年 6 月、97-111 ページ。

福島崇「J-VER（森林分野）の制度設計面への評価—吸収源 CDM 政策との比較を通じて」『国際関係紀要』第 32 巻第 1 号、2022 年 9 月、27-49 ページ。

山岸尚之「ゴールド・スタンダードの有効性と課題」「環境・持続社会」研究センター（JACES）編『カーボン・マーケットと CDM—どうとらえ、どう使いこなす?』築地書館、2009 年、119-148 ページ。

Takashi Fukushima, “The Recommendation for REDD Based on The Restrictions of A/R CDM Under the Present Rules,” *Journal of Forest Planning*, Vol.16, No.1, 2010a, pp.9-16.

【インターネット資料】

カーボン・オフセットフォーラム「オフセット・クレジット（J-VER）制度」カーボン・オフセットフォーラムホームページ、2019 年、<https://japancredit.go.jp/jver/index.html>（2024 年 5 月 5 日）。

環境省「我が国におけるカーボン・オフセットのあり方について（指針）（第 2 版）」環境省ホームページ、2014 年、https://www.env.go.jp/earth/ondanka/mechanism/carbon_offset/guideline/140331guideline.pdf（2024 年 5 月 5 日）。

国内クレジット制度事務局「国内クレジット制度（国内排出削減量認証制度）」国内クレジット制度ホームページ、2013 年、<https://japancredit.go.jp/jcdm/outline/index.html>（2024 年 5 月 5 日）。

J-クレジット制度事務局「J-クレジット制度」J-クレジット制度ホームページ、2015 年、<https://japancredit.go.jp>（2024 年 5 月 5 日）。

The Potential Contribution of the J-Credit Scheme for Paris Agreement Goals — Focusing on the Forest Sector of Japan

Takashi Fukushima

The Carbon Offset — to offset the greenhouse gas emissions by some actors with other emission reduction or removal activities — has gained attention internationally and within Japan. The government of Japan has implemented the J-Credit Scheme since 2013, as the one of the Japan's representative carbon offset policies, expansively integrating the J-VER Scheme and the Domestic Credit Scheme. The credit from the J-Credit Scheme can be used both as Compliance credit (for the Paris Agreement Goals and the domestic legal systems) and Voluntary credit (for carbon offset).

This paper intends to evaluate and reveal the present situations, features and issues of the J-Credit Scheme in the forest sector compared with the J-VER Scheme and, through a comparison, consider the potential contribution to the Paris Agreement Goals.

Research results show that the J-Credit Scheme has developed more in terms of the number of projects and the amount of credits than the J-VER Scheme. This means the projects and credits of the J-Credit Scheme are more attractive for both project developers and credit users. Focusing on the forest sector, the average of registered or certified credits per one project was still high (almost 2 times as many as that of total projects), but the proportion of project numbers was less (33.0%) than that of J-VER Scheme (54.8%). The credit price was higher (¥8,000-15,000/t in the

forest sector / ¥1,500-3,000/t in the energy sector), but the utilization (retirement) of the credits was much less than in total sectors. This is because the users prefer the lower cost credit (from such as the energy sector) as they just need the larger amount to comply with domestic legal systems or to offset their greenhouse gas emissions. In conclusion, the forest sector of the J-Credit Scheme is less developed and less attractive, especially for credit users compared with the J-VER Scheme.

Despite the development of the Scheme, the amount of credits is still insufficient to achieve the Paris Agreement Goals by 2030 and the long-term goals (carbon neutrality in 2050). The government of Japan should support and expand this scheme by all means. The development of the forest sector has not reached its great potential; therefore, this sector should be further developed and focus more on the Voluntary Carbon Market in the near future.

イスラーム基礎教育機関に見るダッワの動態 ——タイ南部の事例から——

小河 久志

はじめに

他の東南アジア諸国同様、ムスリムが少数派のタイにおいても、多くのムスリム・コミュニティに、子弟にイスラームの基礎的知識を教える教育機関（以下、イスラーム基礎教育機関）が存在する。それらは、一連の活動を通して、ムスリム個々人の内面的信仰、ひいては地域社会のイスラームの形成に深く関わってきた。他方でイスラーム基礎教育機関は、タイ政府をはじめとする様々な外的諸力の影響を受けてきた。その一つに、タイ語でダッワ（dawa）¹⁾と呼ばれるイスラーム布教運動がある。タイでは、1979年のイラン・イスラーム革命以降、さまざまなダッワ団体が、国内各地で活動を行ってきた。そのなかには、自らが考える正しいムスリムの育成や正しい社会の構築に向けて既存のイスラーム基礎教育機関と連携したり、対立したりするものがあった。

タイのイスラーム教育を扱った研究は膨大にあり、しかもその分野は、教育学や宗教学、社会学、人類学など多岐にわたる。その豊富な研究蓄積のなかには、イスラーム教育機関とダッワ団体の関係に焦点を当てたものも僅かながら存在する。しかし、管見では、本論で取り上げるイスラーム基礎教育機関を対象とした研究は存在しない。また、イスラーム教育機関とダッワ団体の関係を扱った先行研究を概観すると、特定のイスラーム教育機関とダッ

ワ団体との連携の様子を描いた研究 [Joll 2011 ; Liow 2009 ; 尾中 2002] や、ダッワ団体が運営するイスラーム教育機関のカリキュラムや授業内容を分析した研究 [Faruk 1998 ; Rohani 2003] といったように、イスラーム教育機関とダッワ団体の関係を協調、対立のいずれかと見なす傾向にあることが分かる。果たして両者の関係は、先行研究が示すように変化のない静態的なものなのだろうか。

本稿の目的は、タイ南部のムスリム村落（以下、調査村）を事例（図1）に、イスラーム基礎教育機関とダッワ団体の関係を、長期的な視点から捉えて分析することである²⁾。具体的には、クルアーンの朗読に関する教育を行

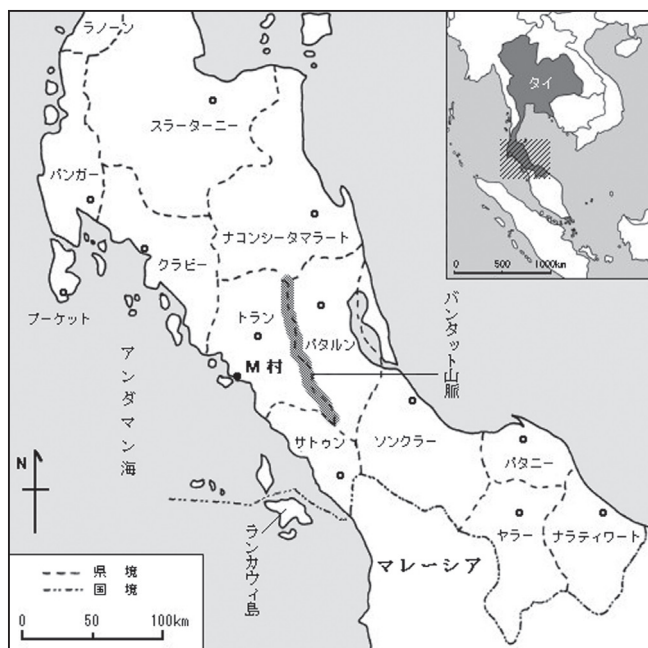


図1 タイ南部

出所：筆者作成。

注：地図上の「M村」が調査村である。

う私塾（以下、クルアーン塾）とモスク付設の宗教教室（以下、モスク宗教教室）が、1996年から2019年までの20年以上にわたるタイムスパンの中で、タイ最大のダッワ団体であるタブリーギー・ジャマアト（Tablighi Jamaat、以下、タブリーグ）と取り結んできた錯綜した関係を、宗教的要因を考慮しながら明らかにすることを試みる³⁾。

本稿は以下の構成をとる。まず1章では、歴史や思想、活動といったタブリーグの概要を踏まえたうえで、タイと調査村におけるタブリーグの展開史を描き出す。2章では、タイ政府との関係に留意しながら、タイにおけるクルアーン塾とモスク宗教教室を概観する。3章は、調査村に視点を移し、1996年以降、クルアーン塾とモスク宗教教室がタブリーグといかなる関係を構築したのか、その実相を、タイ政府をはじめとする外的諸力の影響を踏まえて描き出す。4章では、3章と同様の視点から、2016年以降のイスラーム基礎教育機関とタブリーグの関係の様相を明らかにする。5章では、これまでの内容をもとに、タブリーグをめぐるクルアーン塾とモスク宗教教室の関係について考察する。

1. タブリーグ

(1) タブリーグ概観

タブリーグは、1927年にデオバンド派のイスラーム学者 Maulana Muhammad Ilyas が北インドのメワートで始めたダッワ団体である。この団体は、預言者ムハンマドと彼に献身したムスリムたちが信仰のために送った生活を、ムスリムの理想的な生活様式（sunnah）と見なし、それを回復すること、換言すればアッラーに対する真の信仰を回復することを目指している〔中澤 1988: 80-82〕。タブリーグは、この目標を達成するために、信仰告白を行うこと、1日5回の礼拝を行うこと、宗教知識を習得しアッラーを想起すること、ムスリム同胞を敬愛すること、アッラーと自己変革のために行動すること、布教のための時間を作ることの6つを、ムスリムが実践すべき規

範として重視している [Ali 2003: 176-177]。

タブリーグの活動で中心となるのが、ムスリムを対象とした布教である。布教活動は週1日、月3日、年40日、生涯4ヶ月といった決められた期間、居住地の内外で行われる。具体的には、モスクでの宗教講話や集団礼拝、クルアーンやタブリーグの教本 (Tablighi Nisab) を用いたイスラーム学習、上記活動への住民勧誘などが行われる。これらを通して活動の参加者は、上述した6つの規範を実践することで自己教化に励むとともに、その意義と必要性を訪問先の住民に伝える布教にも取り組んでいる。

ところで、非ムスリムへの布教はクルアーン (16章125節) に記載があり、かつムスリムの義務とされる [小杉 2002: 587-588] が、ムスリムへの布教はそうではない。このため、多くのムスリムにとってムスリムを対象とした布教は馴染みのないものである。しかしながら、平易な理念や実践方法、自由度の高さ等が多くのムスリムに受け入れられ、タブリーグは Masud が述べるように、80を超える国々で活動を展開する世界で最も成功したダッワ団体となった [Masud 2000: vii]。

(2) タイにおけるタブリーグ

Saowani によると、タブリーグがタイで活動を始めたのは、北部ターク県メーソット郡に住む Haji Yusuf Khan が同地で布教を行った1965年とされる [Saowani 1988: 239]。タブリーグが活動を始めた当初は、Haji Yusuf Khan がインド系ムスリムであったこともあり、南アジア系ムスリムのあいだに広がった [西井 2012: 283]。しかし、タイ経済の発展やグローバル化の進展にともない、タブリーグの活動に参加するムスリムの数は増加し、その民族的背景も多様化した。また、活動範囲が北部から国内全域に広がった [Saowani 1988: 239]。このように、タブリーグがタイ国内で進展した背景には、その平和主義的、不干渉的な姿勢をもってタブリーグを治安上の脅威と見なさなかったタイ政府の寛容な対応も影響を与えたと考えられている [Preeda 2001: 114]。

タブリーグは、バンコクにあるタイ国支部（Markat Prathet）⁴⁾ から県支部（Markat Cangwat、下記の 31 県に設置）、地区支部（Hanko、複数の村支部から構成）、村支部（Mahanla、県支部に認定された村に設置）⁵⁾ に至る階層構造を基盤に布教を行っている [Nimit2001: 100-102]。各支部には、布教の管理、運営を担う委員会（Khanakammakan Borihan、以下、タブリーグ運営委員会）が設置され、定期的に会議（musawarat）が開催される。会議には、当該支部の委員のほかに、（地区支部以上の支部では）下位支部の関係者が参加して、各支部で行われた活動の報告や活動をめぐる課題の検討、上位支部からの情報の伝達などがなされる。また、居住地以外の場所で布教を行う際には参加者は、活動を管理する上位支部を訪問して指示を仰がなければならない。このように、布教をめぐる人や情報は、上記の階層的なネットワークを基盤に双方向に移動している [小河 2012: 317]。

タブリーグは、布教の一環として、子弟の宗教教育にも熱心に取り組んでいる。タイ国支部と全ての県支部には、小学校卒業以上の男性信者を対象としたイスラーム学校⁶⁾ が設置されている。そこでは、国内外で長期にわたり研鑽を積んだ教師が、国内各地から集まった生徒にクルアーンの朗誦に特化した教育を行っている [小河 2012: 317]。

Nimit によると、タイにおいてタブリーグは、全 77 県のうち北部の 7 県（ナコンサワン、ピッサヌローク、ターク、チェンマイ、チェンラーイ、ラムパーン、メーホーンソーン）、東部の 3 県（チョンブリー、ラヨン、トラート）、東北部の 3 県（ウドンターニー、ナコンラーチャシーマー、シーサケット）、中央部の 4 県（バンコク、チャチューンサオ、アユタヤー、ノンタブリー）、南部の 14 県（パタニー、ヤラー、ナラーティワート、ソンクララー、サトゥーン、トラン、クラビー、パンガー、パッタラン、ナコンシータンマラート、プーケット、スラーターニー、ラノーン、チュムポン）の計 31 県に県支部を設置している [Nimit 2001: 101]。そのことから、タブリーグが、国内全域で布教を行っていることがわかる。とりわけ、全ての県に支部があり、国内ムスリムの約 70% が住む南部では、タブリーグは強固な

ネットワークのもと、活発に活動を展開している。

(3) 調査村におけるタブリーグ

タブリーグの布教団が初めて調査村に来たのは1978年のことであった。1982年には、村の宗教リーダーのAが、調査村で初めて村外で行われる布教活動に参加した。それ以降、タブリーグの活動に積極的に加わるようになったAは、タブリーグが説くイスラームを「真正なイスラーム (itsalam thae)」と見なし、金曜礼拝など多くの村人が集まる場での説教や戸別訪問などを通して、タブリーグの布教活動への参加を村人に促した。その試みにより、調査村の宗教活動を監督、支援する責務を持つ公的宗教機関のマスジット・イスラーム委員会 (Khanakammakan Itsalam Pracam Matsayit、以下、モスク委員会)⁷⁾からの支持を獲得することに成功した [小河 2009b: 78]。

村人は、選挙で選ばれ宗教局 (Krom Kansatsana) に登録された公的な宗教リーダーからなるモスク委員会を、畏敬の念をこめて「スラオ・グループ (bo surao)」⁸⁾と呼んでいた。1990年代に入ると、このモスク委員会が、村内にタブリーグ運営委員会を設置し、全てのモスク委員が同委員会の委員を兼任した。また、モスク委員会のなかにタブリーグの布教活動を支援する役職を設置したり、後述するモスク宗教教室の授業にタブリーグの布教活動を取り入れたりした。これらの活動を通してモスク委員会は、タブリーグの支持者の獲得に取り組んだのである [小河 2012: 319-320]。

このように、モスク委員会がタブリーグを支援した背景には、イスラームの基本的な教えを重視するタブリーグの姿勢を評価したことに加えて、タブリーグの普及活動を牽引したAの存在があげられる。Aは、1975年に25歳の若さでクルアーン塾の教師とイマーム (注7参照) という調査村の宗教領域の要職に就いた稀有の経歴を持っていた [小河 2009a: 41]。また、彼は、通過儀礼など村内で行われる様々な儀礼を取り仕切ってきた⁹⁾ [小河 2009a: 46]。それを可能にしたのが、彼の有する豊富な宗教知識と強力なリーダーシップであった。このAを、一般住民だけでなくモスク委員までもが、威

光 (barami) がある、と見なして畏怖した。それゆえ彼らは、先述したタブリーグに対する A の評価や意向に従順に従ったのである¹⁰⁾。

以上のプロセスを通してタブリーグは、調査村において宗教的な正当性を獲得することに成功した。その結果、既婚男性の大半がタブリーグの布教活動に参加した経験を有するなど、程度の差はあれ多くの村人がタブリーグと関係を持つまでになった。こうした状況は、県内のタブリーグの活動を統括するトラン県支部 (Markat Trang) の目に留まることになり、調査村は、1996 年にタブリーグの村支部に、その 2 年後の 1998 年には近隣の 6 つの村を統括する地区支部に指定された [小河 2009b: 78]。

2. タイのイスラーム基礎教育機関¹¹⁾

(1) クルアーン塾

クルアーンの朗誦は、すべてのムスリムに課された義務的行為、と聖典クルアーンに書かれている。このため、他国同様、タイのムスリムの多くは、幼少時からクルアーンの朗誦を目的とした学習に取り組む [小河 2016: 96]。

クルアーン塾は、そうしたムスリム子弟を主な対象に、地域社会の中でイスラームについて見識が深い住民が、自宅を開放して、クルアーンの朗誦に関する知識や技術を教えている¹²⁾。授業は、主に放課後や週末に行われる。生徒は、クルアーンの記載言語であるアラビア語の読み書きを学習した後、クルアーン読誦の技法を学ぶ。それが終わると、クルアーンを滞りなく読めるようになるまで練習を重ねる。この段階を修了した生徒は、さらにクルアーンの暗誦に向けた学習に取り組む。このように、クルアーン塾では、正しい発音でクルアーンを朗誦できるようになることが最優先されるため、塾での学びを通して生徒が、クルアーンの内容を理解できるようにはならない [小河 2016: 97]。

タイにおいてクルアーン塾は、学校教育制度の外にあるノンフォーマル教育機関である。これまでタイ政府は、イスラーム基礎教育機関の制度化に取

り組んできたが、クルアーン塾がその対象になったことはない。それゆえクルアーン塾は、政府の介入を受けることなく、教師の裁量で教育活動を行うことができた [小河 2009a: 35]。

(2) モスク宗教教室

モスク宗教教室は、モスクやモスクの敷地内に建てられた建物を教室に、主に初等教育段階の住民にイスラーム教育を行う学校教育制度外のノンフォーマル教育機関である¹³⁾。教師は、クルアーン塾と同様に、イスラームの知識を持つ住民が担っており、クルアーンの朗読をはじめとしたイスラームの基礎的知識を教えている。一般に、モスク宗教教室は、クルアーン塾と比べて、生徒数をはじめとする教室の規模は大きく、教授内容は多岐にわたる。また、教室の運営に関わる住民や外部団体の数の多さも、クルアーン塾との違いとして指摘できる。Rohaniによると、タイのモスク宗教教室は今日、対象とする生徒の年齢により、小学校入学前の子どもを対象とする教室、小学校と中等学校前期（日本の中学校に相当）の生徒を対象とする教室、全ての年齢のムスリムを対象とする教室、の三つに分けられる [Rohani 2003: 24-25]。

タイにおいてモスク宗教教室は、クルアーン塾同様、長らく政府から金銭補助をはじめとした支援を受けられない代わりに、自由に教育活動を行うことができた。しかし、この状況は、1998年に始まった「モスク道德教育センター支援プロジェクト（Khronkan Utnun Sun Oprom Satsana Itsalam lae Cariyatham Pracam Matsayit、以下、モスク宗教教室支援プロジェクト）」によって変化した。宗教局が主導するこのプロジェクトは、モスク宗教教室を管理するモスクが宗教局に登録したモスクであるなど一定の基準を満たした教室に対して、運営経費の支給をはじめとする物的支援を行う一方、宗教局が指定したカリキュラムとテキストの使用を義務付けるものであった。つまり、プロジェクトに参加したモスク宗教教室は、原則として、教師ではなく宗教局が決めたイスラーム知識しか教えることができなくなったのである。

また、宗教局に対して定期的に活動報告をしなければならないなど、モスク宗教教室支援プロジェクトに参加した教室は、以前にはなかった負担や制約を受けることになった¹⁴⁾ [小河 2009a: 35-36]。

3. タブリーグとの連携・対立

(1) モスク宗教教室の誕生と拡大

タイ国内の他のムスリム・コミュニティと同様に、調査村にも古くからクルアーン塾が存在した。それは、モスク宗教教室が設置される 1990 年以前の調査村で唯一のイスラーム基礎教育機関だった。当時の調査村には複数のクルアーン塾が存在したが、その一つに、タブリーグの拡大を牽引した前出の A のクルアーン塾があった。彼は、村で父にイスラームを学んだ後、25 歳でクルアーン塾を開いた。村の宗教指導者のイマームでもある A の塾は、彼の宗教的地位や厳格な指導によって生徒を増やし、村で最大のクルアーン塾となった。その後、ムスリムの子どもはクルアーンの朗読をはじめとするイスラームに関する幅広い知識を学ぶべき、と考えた A は、モスク委員会の許可を得て、1990 年にモスク宗教教室を設置した。そして、その 10 年後の 2000 年に、モスク宗教教室は、クルサンパン協会 (Samakhom Khurusamphan) に加盟した [小河 2009a: 40-42]。

クルサンパン協会は、1956 年に、バンコクにあったイスラーム学校 アンユマン・イスラーム・バーンラック学校 (Rongrian Anyuman Itsalam Bangrak) の関係者によって設立されたイスラーム教育団体である。当時、タイのムスリムの子どもたちは、アラビア語やマレー語で書かれたテキストを使ってイスラームの基礎的知識を勉強していた。クルサンパン協会は、タイ語母語話者のムスリム子弟が外国語でイスラームを学ぶ負担の軽減を目的に、タイ語で書かれたテキストとカリキュラムを作成することから活動を始めた。今日、クルサンパン協会は、希望するイスラーム教育機関にそのテキストとカリキュラムを提供することで、タイにおける基礎的なイスラーム教

育の体系化を進めている¹⁵⁾ [クルサンパン協会ウェブサイト]。

クルサンパン協会に加盟したイスラーム教育機関は、小学校1年生から中等学校前期3年生を対象に9学年制を採用している。学習内容は、全学年共通ではなく、グループ（3学年を1グループとした）ごとに異なる。加盟校では、クルアーンやハディース、イスラーム法、イスラーム史といった理論系科目から、クルアーンの読誦やドゥアー¹⁶⁾の暗誦、礼拝などの実践系科目に至る多岐にわたる科目を学ぶことができる。また、生徒は、年に2回行われる全国共通の修了認定試験に合格しなければ進級できないなど、習得度が厳しく問われる [Samakhom Khurusamphan 2006]。

調査村のモスク宗教教室は、クルサンパン協会に加盟したことで、上述した内容と特徴を持つ同協会の教育システムを採用した。これにより、子弟に対して、イスラームに関する多様な知識を、体系的に教授できるようになった（写真1）。



写真1 クルサンパン協会が作成したテキスト

出所：筆者撮影。

また、モスク宗教教室は、1996年に、タブリーグが村内で行う布教活動の一部を授業の中に組み入れた。その背景には、教室長のAが、タブリーグの布教活動を、「真正なイスラーム」について学ぶことができる貴重な機会と捉えていたことがあげられる。モスク宗教教室が導入した布教活動の一つに、毎週木曜日のイシャー礼拝後に調査村のモスクで行われる男性対象の宗教講話がある。宗教講話では、話者がタブリーグの活動目的や6つの信仰実践等について、自身の体験をもとに分かりやすく説く。話者は、イマームに代表される宗教指導者に限定されるものではなく、誰が担ってもよいとされる。Aは、男子生徒のなかで割礼を終えた者を「成人」¹⁷⁾と見なした上で、宗教講話への参加を彼らに義務付けた¹⁸⁾。また、彼は、モスクで授業の合間に行われるマグリブ礼拝（日没後の礼拝）と、授業後に行われるイシャー礼拝（夜の礼拝）への参加も併せて義務化した¹⁹⁾ [小河 2016: 107-109]。

一連の布教活動への参加は、生徒がタブリーグの規範に対する理解を深め、それを内在化させる機会となる。モスク宗教教室は、タブリーグとの連携を通して、次世代のタブリーグ支持者の育成を目指したのである。

2002年にモスク宗教教室は、先述した宗教局主導のモスク宗教教室支援プロジェクトに加わった。これにより、教師の給与や設備費が支給されるなど、タイ政府から金銭的な支援を受けられるようになった。しかし、そのことは同時に、モスク宗教教室が政府の管理下に入ることを意味した。たとえば、活動報告書の提出が義務化されたことで、教師や生徒の個人情報や活動の詳細が宗教局に把握された。モスク宗教教室支援プロジェクトはまた、クルサンパン協会のカリキュラムを、タイ語母語話者のムスリムが住む地域のモスク宗教教室が使用できる唯一のカリキュラムに認定したが [Krom Kansatsana 2005b:23]、それによって、調査村のモスク宗教教室は、タイ政府が承認したイスラーム、つまり公的イスラームを教えるイスラーム教育機関になった²⁰⁾ [小河 2009a: 43, 2016: 112]。

モスク宗教教室は、上述したタブリーグやタイ政府との連携を通して、公的かつ宗教的な正当性を獲得した。その結果、モスク宗教教室は、村人の支

持を集め、規模を拡大していった。たとえば、教室開設時に30名ほどだった生徒の数は、2004年12月の時点で110名にまで増えた。彼らが全員、調査村の小学校で学んでいたことと当時の小学校の生徒数を踏まえると、在校生の9割近くがモスク宗教教室に在籍していたことがわかる。また、Aの弟でイマームのBとビランのMが加わり、教師は3人体制となった。こうしてモスク宗教教室は、調査村で最大のイスラーム基礎教育機関に成長したのである〔小河 2016: 105-106〕。

(2) クルアーン塾の衰退

モスク宗教教室が拡大するなか、伝統的なイスラーム基礎教育機関であるクルアーン塾も教育活動を続けていた。2006年7月の時点で、調査村には2つのクルアーン塾があった。しかし、以前はクルアーン塾が4つあったことや、残った2つの塾がそれぞれ最大9人から3人、11人から7人に生徒数を減少させていたことから、クルアーン塾が衰退傾向にあったことがわかる〔小河 2009a: 48-49〕。

クルアーン塾の教師らは、ムスリムの子どもたちが習得しなければならぬ宗教知識は、何よりもクルアーンの朗誦に関する知識と考えていた。なぜなら、クルアーンの朗誦は、ムスリムの義務的行為であり、かつ年中行事や冠婚葬祭など村の生活で欠かすことができない行為だからである。それゆえクルアーン塾は、クルアーンの読誦と暗誦に重きを置いた教育を行っていた。また、その教育方針に反するため、幅広いイスラーム知識を教えるクルサンパン協会の教育システムを採用しなかった〔小河 2009a: 49-51〕。

クルアーン塾はまた、モスク宗教教室と異なり、タブリーグとも一線を引いていた。たとえば、クルアーン塾は、授業のなかにタブリーグの宗教講話を取り入れなかった。なぜなら、タブリーグの宗教講話に参加することを、「成人」の男子生徒の義務と見なしていなかったからである。クルアーン塾の教師たちは、クルアーンに書かれたムスリムの義務的行為のなかに、宗教講話をはじめとするタブリーグの布教活動が含まれていないことを、その認

識の根拠としていた。また、経済面や精神面などにおいて参加者の家族に負担を与えるとして、タブリーグの布教活動そのものを批判的に捉えていたことも、上述したタブリーグに対するクルアーン塾の対応の背景にあった²¹⁾ [小河 2009a: 51, 2016: 122-123]。

以上のようなクルアーン塾のイスラーム教育観や教育活動は、タイ政府やタイ政府と結びつきのあるクルサンパン協会、タブリーグと連携することで村人から宗教的な正当性を付与されていたモスク宗教教室のそれとは大きく異なっていた。そしてそのことが、長らく調査村のイスラーム教育においてクルアーン塾が果たしてきた中心的役割と権威を奪う要因となったのである。

4. タブリーグとの連携の拡大²²⁾

(1) 新たなクルアーン塾の誕生

上述のように、古くから調査村のイスラーム教育を支えてきたクルアーン塾は、衰退の一途を辿っていた。こうしたなか、村出身の2人の男性SとDが、それぞれ2018年12月と2019年9月に新たなクルアーン塾（以下、新塾）を開設した。

クルアーンの朗誦に関する一連の知識を重点的に教えている点において新塾は、従来からあるクルアーン塾（以下、旧塾）と同じである。SとDは、新塾がクルアーンの朗誦を重視する理由として、旧塾同様、それがムスリムの義務行為であり、かつ日常生活を送るうえで不可欠のものであることをあげる。その習得を目指して新塾では、アラビア語の読み書きからクルアーンの読誦、暗誦に至る教育を行っている（写真2）。また、旧塾同様、クルアーンの朗誦に特化した教育に否定的と彼らが捉えるタイ政府やクルサンパン協会などからの支援は受けていない。他方で新塾は、旧塾のようにタブリーグの宗教講話を否定することはないが、積極的には授業に採用していない。その背景には、宗教講話への参加が、モスク宗教教室が主張すると

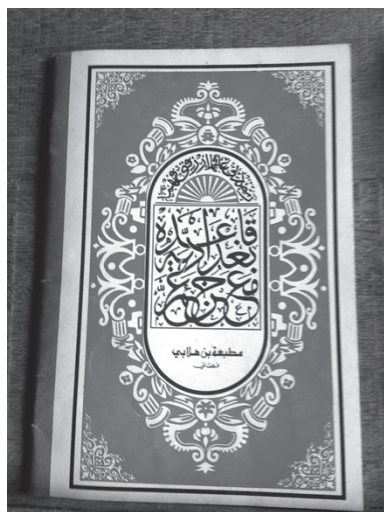


写真2 新塾が使用するアラビア語の読み書き用のテキスト
(*Qā'idah Baghdādīyah ma'a juz' amma*)

出所：筆者撮影。

注：このテキストは、タイを含む東南アジアで広く用いられている。

ころの「成人」の男子生徒の義務ではなく、クルアーンの読誦力と信仰心 (sattha) が参加に不可欠とする S と D の考えがある。彼らは、新塾で学ぶ「成人」の男子生徒の多くがこの条件を満たしていないと認識しており、仮にそうした生徒が宗教講話に参加しても得られるものはないと考えている。しかし、旧塾と異なり、教師が参加の基準となるクルアーン読誦力を持つと見なす生徒が、宗教講話への参加を志願した場合に限り参加を認めている。S と D は、自らの意志 (niat) で布教活動に参加しようとする主体性があるということは、参加条件とする信仰心を有していることと同義と捉えているのである。

こうした旧塾とは異なる新塾のタブリーグに対するスタンスは、教師のイスラーム学習歴に由来している。新塾を開設した S と D は、調査村の小学

校とモスク宗教教室での6年間の学びを終えた後、隣のサトゥーン県にあるタブリーグが運営するイスラーム学校に進学した。この学校は、クルアーンを重視するタブリーグの方針に従い、クルアーンの朗読に特化した専門的な教育を行っている。また、同校は、タブリーグの布教活動とも不可分の関係にあった。たとえば、Sによると、同校の生徒は全員、学校に隣接するタブリーグのサトゥーン県支部（Markat Satun）で開催されるイスラームの講話や勉強会といった活動に参加していた。また、彼らは、都合がつく限りにおいて、県内のムスリム・コミュニティで行われる週1回の日帰り布教と月1回の3日間布教にも参加していた。Sによると、県内はもとより県外、時には国外からも参加者が集まるこれらの活動に参加することで、生徒は、ムスリムとしての同胞意識を強めるとともに、タブリーグの宗教的な正当性を強く認識するようになるという。このようにSとDは、それぞれ5年間と3年間、タブリーグが運営するイスラーム学校で、クルアーンの朗読に向けた学習とタブリーグの布教活動に専心した。そして帰村後、村におけるタブリーグのコアメンバーとなった彼らは、同校で得た知識や経験を村の子どもたちに教授することを通して、モスク宗教教室同様、次世代のタブリーグの支持者を育成するために塾を開設したのである。

以上の特徴を持つ新塾は、設立から間もない2019年12月末の時点で、SとDの塾ともに40名近い生徒を獲得した。この事実は、新塾が広く村人からの支持を得たことを示している。その宗教的な要因としてあげられるのは、上述したSとDのイスラーム学習歴である。村内のイスラーム基礎教育機関での学びを終えた後、その上位に位置する村外のイスラーム学校で、彼らに匹敵するだけの期間、専門的にイスラームを学んだ経験のある村人はいなかった。加えて、彼らが学んだイスラーム学校は、他のイスラーム学校と異なり、宗教的な正当性を付与されるなど調査村で信頼されているタブリーグが運営し、かつ地域におけるタブリーグのコアメンバーを育成する教育機関でもあった。それゆえ多くの村人は、村内のクルアーン塾以外の教育機関でイスラームを学んだことがないAらタブリーグの第一世代とは異なる

る S と D のイスラーム学習歴を高く評価したのである。そして、この S と D に対する評価は、そのまま彼らが教鞭を取る新塾に対する評価に結び付けられた。その様子は、「D はダッワ（タブリーグのこと）のポーノ（pono）²³⁾で勉強した最初の村人だ。（中略）だから安心して彼の教室に息子を通わせている」（T、男性）、「S はダッワのポーノを卒業した。そこで一生懸命勉強して多くの知識を得た。だから彼と彼の教室を信用している」（N、女性）といった新塾に子どもを通わせる保護者の語りからも読み取ることができる。このように、S と D が学んだタブリーグ運営のイスラーム学校に対する村人の高い評価や、彼らが留学中に得た知識や経験が、新塾に多くの生徒を惹きつける一因になっているのである。

(2) 縮小するモスク宗教教室

モスク宗教教室の設立と拡大に中心的な役割を果たした A の後任として、実弟でイマームの B が、2016 年にモスク宗教教室の教室長になった。しかし、2018 年に B は、その地位を実娘の L に譲った。このように、わずか 2 年の間に 2 度も教室長が交代したが、従来通りモスク宗教教室は、宗教局が主導する「モスク道德教育センター支援プロジェクト」の支援のもと、クルサンパン協会の教育システムを用いた教育活動を行っている。また、モスク宗教教室とタブリーグの関係も変わっていない。たとえば、モスク宗教教室の歴代の教師は、みなタブリーグのコアメンバーであったが、L も同じである。彼女は、タリム（注 19 参照）に代表される女性を対象としたタブリーグの布教活動を取り仕切るなど、調査村におけるタブリーグの女性リーダーとしての役割を果たしている。また、「成人」の男子生徒に対して、村内で行われるタブリーグの宗教講話への参加を義務付けるなど、モスク宗教教室とタブリーグの連携は続いている。

他方で、A が教鞭を取っていた頃には見られなかった変化も生まれている。まず指摘したいのは、生徒数の減少である。最盛期の 2004 年に 110 名いた生徒は、2019 年には 20 名ほどにまで減った。生徒は、2016 年に A が亡く

なってから減り始めたが、新塾の開設後に加速した²⁴⁾。また、生徒数の減少にともない、最盛期には3人いた教師が、2015年には2人、2018年には1人になった。このように、近年、モスク宗教教室の規模は、急速に縮小している。

モスク宗教教室の規模が縮小した宗教的要因としてあげられるのは、調査村におけるLの宗教的評価の低さである。そこには、Lのイスラーム学習歴が関わっている。先述した新塾の教師が、調査村のモスク宗教教室で学んだ後にタブリーグの運営するイスラーム学校に留学した経験を持つ一方、Lは、小学生の時に調査村のクルアーン塾で学んだだけである。新塾の教師と比べて見劣りする彼女のイスラーム学習歴は、AとBの教育方針に困っていた。それは、女性に高度な宗教教育は必要ないとするタブリーグのジェンダー観に起因するものであり、彼女の資質とは無関係である。しかし、「Dはダッワのポーノで何年もイスラームを勉強した。それはとても大変なことだ。(中略) LはAの教室で勉強しただけ。(右手の親指と人差し指の間に僅かな隙間を作って) これしか知識がない」(I、男性)や「Sはポーノを卒業してアフット (aft)²⁵⁾ になった。(中略) Lは違う。彼女は基本的なことしか知らない。イスラームの専門家ではない。だからSの教室に変えた」(H、女性)といった村人の語りから読み取れるように、新塾の教師との間にあるイスラーム学習歴の差はL、さらにはLが教鞭をとるモスク宗教教室に対する評価を下げる一因となった。

また、Lが女性であることが、男女を問わずタブリーグを支持する一部の村人から否定的に捉えられていたことも無視できない。筆者が、Lがモスク宗教教室の教室長に就任した後のモスク宗教教室について村人に質問した際、「男子にイスラームを教えるのは男性の先生でなくてはならない。ダッワのポーノやナーポー (Napo)²⁶⁾ のポーノはそうしている」(K、女性)や「(世界各国のイスラーム指導者が男性であることを説明した後に) 女性が宗教指導者になるのはイスラームの規範に反している」(Y、男性)という回答を得た。彼らの語りは、女性であるがゆえに、Lがモスク宗教教室の教師、

あるいは教室長として不適格であることを主張している。そこには、宗教領域の中枢に女性が参入することをよしとしないタブリーグのジェンダー観が影響を与えていることを指摘できる。この主張は、発話者がみな自身の子どもをモスク宗教教室ではなく新塾に通わせているという事実から、語りだけでなく実践にも反映されていた。

以上に述べたLのイスラーム学習歴とタブリーグのジェンダー観は、個別ではなく密接に結びつきながらモスク宗教教室の衰退を推し進めたのである。

5. タブリーグをめぐるクルアーン塾とモスク宗教教室の関係

本章では、これまでの事例の記述と分析を踏まえて、調査村におけるタブリーグをめぐるクルアーン塾とモスク宗教教室の関係を考察したい。

新塾の誕生は、モスク宗教教室と旧塾の衰退を引き起こした。先述のように、モスク宗教教室は、最盛期に3人いた教師が1人となり生徒数も激減した。新塾が設立される前に2つあった旧塾は、1つが閉鎖され、残りの1つも生徒数の更なる減少に直面している。規模の面から見るとこの現状は、新塾の一人勝ちと捉えることができるだろう。しかし、タブリーグとの関係に視点を移すと、それとは異なる様相が浮かび上がる。前章で述べたように、モスク宗教教室と新塾の教師はみな、調査村におけるタブリーグのコアメンバーとして活躍しており、その教育活動を通して次世代のタブリーグ支持者の育成を目指してきた。つまり、タブリーグの支持者育成機関が、新塾の誕生によって3つにまで増えたのである。また、タブリーグに批判的な旧塾の衰退が進んだことは、タブリーグ支持者の育成に向けた障害が更に減ったことを示している。このように新塾の誕生を契機に、調査村におけるタブリーグ支持者の再生産体制はより一層、盤石なものになったのである。

しかし、教育活動において新塾とモスク宗教教室は連携していない。その背景には、授業におけるタブリーグの宗教講話とクルアーンの扱い方の違い

がある。先述のように、モスク宗教教室は、1996 年からタブリーグの宗教講話を授業に取り入れ、それへの参加を全ての「成人」の男子生徒に義務付けた。他方で新塾は、「成人」の男子生徒のなかでも教師がクルアーンの読誦力と信仰心を持つと認めた者に限り、タブリーグの宗教講話への参加を許可していた。このように、両者は、タブリーグの宗教講話を認めている点で共通しているが、参加の基準が異なっている。この違いには、宗教講話を貴重なイスラーム学習の機会と見なすモスク宗教教室と、やみくもに宗教講話に参加しても意味がないと考える新塾の認識の相違が関わっていることを指摘できる。

次に、クルアーンの取り扱いの違いを見たい。クルアーンの朗誦に特化した授業は、モスク宗教教室では授業全体の一部にすぎないが、新塾ではほぼ全てを占めている。この違いには、各教育機関がムスリム子弟に必要と考えるイスラーム知識の違いが反映されている。3 章 1 節で述べたように、モスク宗教教室は、設立当初からクルアーンの朗誦に加えてイスラーム法やイスラーム史などイスラーム全般に関する基礎的な知識を学ぶことの必要性を主張してきた。他方で新塾は、イスラームの根幹を成すクルアーンを重視し、クルアーンの朗誦こそが何より先に習得されなければならないと考えている。新塾の教師である S と D は、モスク宗教教室がクルアーンの朗誦を疎かにしていると見なししており、それゆえにモスク宗教教室の教育に対して強い違和感を持っている。逆に、モスク宗教教室の教師の L は、クルアーンの朗誦に特化した新塾での学びは、子弟にとって不十分なものと捉えている。加えて、モスク宗教教室と新塾の教師は、ともに自身の教育内容や教育方法を正しいと認識している。このため、次世代のタブリーグの支持者を育成するという共通の目標に向けて、両者が上述の違いを乗り越えて協働することは極めて難しい状況にある。

現時点で、モスク宗教教室と新塾の教師は、相互不干渉の立場を取っている。また、両教育機関の保護者のあいだには、日常的な交流が見られる。しかし、今後、上述した違いが原因となり、教師を中心とするモスク宗教教室

と新塾の関係者が対立し、両者のあいだに分断が生じる可能性は否めない。その結果、現在は安定しているタブリーグ支持者の再生産機能の低下、ひいては村人のタブリーグ離れが起きるリスクが高まることも考えられるのである。

おわりに

以上、本稿は、タイ南部のムスリム村落を事例に、1996年から2019年までのおよそ23年にわたるイスラーム基礎教育機関とタブリーグの関係を分析した。その結果、内的・外的諸力の影響を受けながら変化する両者の関係の実相を明らかにすることができた。それは、イスラーム教育機関とダッワの関係を、協調か対立のいずれかに収斂させてきた先行研究の欠落を埋めるものであったと言える。

先述のように、タイのイスラーム教育機関とダッワの関係を扱った研究は、これまでイスラーム基礎教育機関を対象としてこなかった。いかなるダッワ団体も、地域社会で活動を始める際には、地元の宗教リーダーに接触するが、多くの場合、イスラーム基礎教育機関の教師もその対象となる。つまり、イスラーム基礎教育機関は、モスクと併せてダッワの最前線に位置しており、それゆえ地域社会における草の根レベルのダッワの動向を把握する上で無視できない存在なのである。

タイのダッワ研究の更なる進展には、イスラーム教育機関とダッワの関係の動態を捉える視点、イスラーム基礎教育機関を注視する視点をういた研究が必要である。本稿は、そのささやかな試みであった。

謝辞

本研究は、国際交流基金アジア次世代リーダーフェローシップ、庭野平和財団研究助成、JSPS 科研費 15K16897、同 17K03144 によって実施された。また、本稿の執筆にあたり、調査協力者をはじめ多くの方々からご協力をいただいた

た。ここに記して深く感謝を申し上げたい。

注

- 1) タイ語のダッワは、イスラーム布教運動のほかに布教を意味する。これは、イスラームへの呼びかけや布教を意味するアラビア語のダアワ (da'awa) に由来する。ダアワは、ムスリムによる非ムスリムへのイスラームの布教と、イスラーム社会内部におけるムスリム同胞に対する布教という二つの側面を有している [小杉 2002: 589]。なおタイでは、ダッワのようにアラビア語やマレー語、ウルドゥー語、ペルシャ語などに起源を持つイスラーム関係の単語が、しばしばタイ語風に読まれて用いられている。
- 2) 調査村は、バンコクから南に約 860 キロメートル離れたトラン県に位置している。2019 年 12 月時点の世帯数は 303、人口は 1084 人で、ほとんどの村人がムスリムである。
- 3) 本稿のもとになる情報は、主に 2004 年 10 月～2006 年 7 月、2016 年 3 月、2016 年 9 月、2018 年 8 月～9 月、ならびに 2019 年 12 月に行った調査によって得られたものである。
- 4) 深南部のヤラー県にある県支部が、タイ国支部と見なされることもある。
- 5) 村支部は、ムスリムが住む全ての村に設置されているわけではない。
- 6) タブリーグが運営するイスラーム学校は、タイ政府に登録されていない [Liow 2009: 142]。
- 7) モスク委員会は、選挙で選ばれた任期 4 年の 6～12 人の委員と、終身委員であるイマーム (imam、礼拝時の導師で宗教指導者)、コーテブ (khotep、金曜礼拝の説教師)、ビラン (bilan、礼拝の呼びかけ役) から構成される [Krom Kansatsana 2005a: 15-19]。
- 8) スラオは、マスジットと同様にモスクを意味する単語である。
- 9) A はまた、高名な呪医 (to mo) でもあった。2008 年には、その呪術的な力が評価され、郡文化局から「土着の知恵の保持者 (phumpanyachon)」に指定された [小河 2016: 229]。
- 10) そこには、自己と特定の他者の関係が社会を構成するという東南アジア社会の特徴も影響を与えていると考えられる。
- 11) フォーマルなイスラーム基礎教育機関としては、国公立小学校がある。そこでは、アラビア語やクルアーン、イスラーム史といった科目が教えられているが、紙幅の都合上、本稿では取り上げない。
- 12) 塾によっては、日常生活で必要なイスラームの倫理や基礎的な宗教実践の方法なども教えられる。
- 13) 深南部では、マレー語で「子どもを教育する場所」を意味する Taman Didikan

Kanak-Kanak の略である Tadika と呼ばれる。

- 14) プロジェクトに参加するか否かは、教師を中心とするモスク教室側の判断に委ねられている。このため現在、タイ国内にあるモスク宗教教室は、宗教局に登録した教室と未登録の教室に分かれている。
- 15) マレー語母語話者が多数派を占める深南部は、活動の対象となっていない。
- 16) ドゥアーは、クルアーンやハディース（預言者言行録）由来の決まり文句のこと。
- 17) 調査村において割礼が「ムハンマドの慣行に入る（khao sunna）」、「イスラームに入る（khao itsalam）」と呼ばれることから、割礼を終えた男子が「成人」と見なされていることが理解できる [小河 2013: 84]。なお、一般に男子の割礼は、10 歳前後に行われる。
- 18) 先述のように、イスラームにおいてムスリムへの布教は、非ムスリムへの布教と異なりムスリムの義務とされていない。
- 19) 初潮を迎えた女子生徒には、タリム（talim）と呼ばれる女性対象のイスラーム勉強会への参加が推奨された。タリムは、毎週金曜日のズフル礼拝（昼の礼拝）後の約 2 時間、住民宅で開かれる。そこでは、タブリーグの教本の輪読や、参加者によるイスラーム講話とその内容に関する議論が行われている [小河 2009b: 79]。
- 20) クルサンバン協会はまた、タイにおけるイスラームの最高責任者の地位で国王から任命される官職であるチュラーラーチャモントリ（chularatchamontri）からの承認も受けていた [小河 2009a: 39]。
- 21) たとえば、布教活動の参加者は、交通費や食費といった活動にかかる経費を自己負担しなければならない。活動が長期化すれば、それだけ参加者の経済的な負担は大きくなる。
- 22) 本章で用いる調査村の事例の一部は、イスラームの視点を踏まえて [Ogawa2022: 63-67] を加筆、修正したものである。
- 23) マレー系ムスリムが集住する深南部を中心に古くから存在する伝統的なイスラーム寄宿学校。調査村では、フォーマルな教育機関である私立イスラーム学校（rongrian ekkachon son satsana itsalam）もポーノと呼ばれる。
- 24) A の死から 2019 年 12 月までの間に、調査村の学齢人口に大きな変化は見られなかった。
- 25) クルアーンを全て暗誦した者に付ける敬称。アラビア語の hafiz に由来する。
- 26) トラン県ムアン郡にある村の名前。

参考文献

[日本語]

- 西井凉子 2012「動員のプロセスとしてのコミュニティ、あるいは『生成する』コミュニティ—南タイのイスラーム復興運動」平井京之介（編）『実践としてのコミュニティ：移動・国家・運動』京都：京都大学出版会、pp.273-309。
- 小河久志 2009a「イスラーム教育の変容と多様化する宗教実践—タイ南部ムスリム村落の事例から—」『イスラーム世界』72: 27-60。
- 2009b「イスラーム復興運動と女性—タイ南部ムスリム村落における女性の宗教実践と宗教的位置づけの変化に注目して—」『南方文化』36: 69-88。
- 2012「ダッワの伸展とその諸相—タイ南部におけるムスリム社会とタブリーグ」床呂郁哉・西井凉子・福島康博（編）『東南アジアのイスラーム』府中：東京外国語大学出版会、pp.313-333。
- 2013「世俗化とイスラーム復興運動のあいだで—タイにおけるイスラーム基礎教育の事例から—」粕谷元・多和田裕司（編）『イスラーム社会における世俗化、世俗主義、政教関係』東京：上智大学イスラーム地域研究機構、pp.75-93。
- 2016『「正しい」イスラームをめぐるダイナミズム：タイ南部ムスリム村落の宗教民族誌』吹田：大阪大学出版会。
- 尾中文哉 2002『地域文化と学校：三つのタイ農村における「進学」の比較社会学』東京：北樹出版。
- 小杉泰 2002「ダアワ」大塚和夫・小杉泰・小松久男・東長靖・羽田正・山内昌之（編）『岩波イスラーム辞典』東京：岩波書店、pp.589-590。
- 中澤政樹 1988「Jemaah Tabligh：マレー・イスラーム原理主義運動試論」『マレーシア社会論集』1: 73-106。

[英語]

- Ali, Jan. 2003 “Islamic Revivalism: The Case of the Tablighi Jamaat”, *Journal of Muslim Minority Affairs* 23 (1): 173-181.
- Joll, Christopher. M. 2011 *Muslim Merit-Making in Thailand's Far-South*, New York: Springer.
- Liow, Joseph. Chinyong. 2009 *Islam, Education and Reform in Southern Thailand: Tradition & Transformation*, Singapore: Institute of Southeast Asian Studies.
- Masud, Muhammad. Khalid. 2000 “Preface.” In Masud, Muhammad. Khalid. (ed.), *Travelers in Faith: Studies of the Tablighi Jamaat as a Transnational Islamic Movement for Faith Renewal*, Leiden: Brill, pp. vii-ix.
- Ogawa, Hisashi. 2022 “Reviving the Qur'an School: Changes in Islamic Basic Education in Southern Thailand.” In Kawashima, Midori. (ed.), *Comparative Study of Southeast*

Asian Kitabs (7): Islamic Books and Learning in Thailand, Tokyo: Center for Islamic Studies, Sophia University, pp.55-69.

Preeda Prapertchob. 2001 “Islam and Civil Society in Thailand: The Role of NGOs.” In Nakamura, Mitsuo. Sharon Siddique. and Omar Farouk Bajunid. (eds.), *Islam and Civil Society in Southeast Asia*, Singapore: Institute of Southeast Asian Studies, pp.105-116.

[タイ語]

Faruk Khanram. 1998 *Kansu'ksa khamphi an-kuroan nai prathet thai: su'ksa priap thiap korani kanan khamphi an-kuroan nai krungthepmahanakhon*. Master Thesis, Mahidon University.

Krom Kansatsana. 2005a *Khumu' kanprachum sammama phunam satsana itsalam pracampi*.2548. Bangkok: Krom Kansatsana.

—— 2005b *Sarup phonkan damnoengan/khronkan fai prasanngan kitkan satsana itsalam kong satsanupatham pracam pi ngoppraman 2547*. Bangkok: Krom Kansatsana.

Nimit Loma. 2001 *Kansu'ksa botbat kanpoeiphae satsana itsalam khong yamaat taplik nai prathet thai*. Master Thesis, Mahidon University.

Rohani Dao. 2003 *Itsalam kap kansu'ksa satsana khong mutsalim nai sangkhom thai*. Master Thesis, Mahidon University.

Samakhom Khurusamphan. 2006 “Khumu' kanwat lae pramoenphon kanrian tamlaksut kansu'ksa satsana itsalam phakbangkhap radap phu'nthan (fanduin) Ho.So.1423 (Po. So.2545).” In Ongkanborihan Suan Cangwat Trang (ed.), *Ekasan prakop kanoprom khru son satsana fanduin pracam matsayit nai cangwat trang*. Trang: Ongkanborihan Suan Cangwat Trang, pp.45-120.

—— n.d. “Prawat-khwampenma lae phonngan” Retrieved on June 19,2024 from http://kurusampan.or.th/?page_id=709.

Saowani Citmuat. 1988 *Klum chatphan: chao thai mutsalim*. Bangkok: Kongthun Sangaruchiraamphon.

The Dynamics of Dawa in Islamic Basic Education Institutions: A Case Study from Southern Thailand

Hisashi OGAWA

As in other Southeast Asian countries, in Thailand, where Muslims are a religious minority, many Muslim communities have educational institutions that teach basic Islamic knowledge to their children. They have been influenced by various external forces, one of which is the Isla'mic revival movement called dawa. Dawa organizations have collaborated and opposed existing Islamic basic education institutions in order to cultivate what they consider to be right Muslims and to build a religiously correct society. This paper analyzes the relationship between Islamic basic education institutions and dawa from a long-term perspective. In the research setting of southern Thailand, where the largest dawa group called Tabligh is supported by the villagers, there are two Islamic basic education institutions: the Qur'an School and the Mosque Islamic Learning Center. The Mosque Islamic Learning Center has worked with Tabligh since 1996, when religious lecture, one of the Tabligh's missionary activities, was incorporated into the classes as an obligation for "adult" male students. Conversely, the Qur'an School didn't have any relationship with Tabligh, such as not adopting the Tabligh's religious lectures for its classes because there is no mention in the Qur'an that participation in missionary work is an obligation for Muslims. In 2018, the reproduction system of Tabligh supporters was strengthened as core members opened Qur'an Schools. However, the Mosque Islamic Learning Center and new Qur'an Schools don't collaborate due to differences in the handling of Tabligh's religious lecture and the interpretation of

the Qur'an. This paper was able to clarify the dynamics of the relationship between Islamic basic education institutions and Tabligh, considering religious factors. It thereby overcomes the tendency of previous studies to view the relationship between Islamic education institutions and dawa in a one-dimensional and static manner.

Examining the Application of Universal Design for Learning in Higher Education EFL and ESL Contexts: Enhancing Accessibility in the Classroom

BROOKS Mikio

Part I: Introduction

Universal Design for Learning (UDL) has emerged as a revolutionary educational framework that aims to create inclusive learning environments catering to the diverse needs of all students, including those with disabilities (Black, Weinberg and Brodwin, 2015; Boone and Higgins, 2015; Boothe *et al.*, 2018). The push for inclusive and accessible education has gained significant momentum in recent years, particularly in the field of English as a Foreign Language (EFL) instruction at the college level. (Müller and Markowitz, 2004; Rao and Torres, 2017; Young, Schafer and Lesley, 2019; Young, 2020). Traditionally, accommodations for students with disabilities or special needs have been made on an individual basis. However, the fundamental structure and culture of higher education and the nature of what constitutes knowledge, its acquisition, and its expression in practice have not been adapted sufficiently (Black, Weinberg and Brodwin, 2015; Kauffman *et al.*, 2022). By implementing Universal Design for Learning principles, educators can ensure that their curricula, instructional methods, and assessment strategies are designed to be accessible and engaging for a wide range of learners (Rose, 1999).

Building on the foundational premise that Universal Design in education

promotes the idea of multiple effective teaching strategies, it is essential to recognize how this framework diverges significantly from traditional teaching methodologies. Universal Design leverages technological innovations to cater to a broad spectrum of student needs, including those with disabilities, fostering an inclusive learning environment (Fornauf and Erickson, 2020). This approach starkly contrasts with traditional teaching methods, which often rely on standardized instructional practices that may not address the diverse learning needs of all students. By integrating technology and innovative teaching practices, Universal Design challenges the conventional discourse of normalcy in education, proposing instead a model that values diversity and inclusivity (McGuire, 2011). Moreover, Universal Design is conceptualized not merely as a set of strategies but as a holistic framework for inclusive pedagogy. This framework seeks to dismantle barriers to learning and participation, thus addressing critical inequity and exclusion issues often perpetuated by traditional educational models (Fornauf and Erickson, 2020; Sanger, 2020). As such, the shift towards Universal Design in higher education not only involves adopting new teaching techniques but also entails a profound reevaluation of how educational success and accessibility are defined.

Implementing UDL in higher education significantly enhances the learning experience by offering diverse assessment methods to accommodate the varied needs of students. This approach ensures that students are not confined to a single mode of evaluation, thus allowing individuals with different strengths and weaknesses to demonstrate their understanding in ways that best suit them (*Center for Teaching Innovation*, no date). Furthermore, UDL promotes flexibility in content presentation, ensuring that material is accessible and comprehensible to all students regardless of their learning preferences. For instance, providing options such as group work activities alongside individual assignments can cater to collaborative learners and those who thrive in solitary environments (Larkin, Nihil and Devlin, 2014). This

variety in engagement methods can also serve as a motivational tool, allowing students to choose how they wish to interact with the course material, fostering a more inclusive and stimulating learning environment (*Center for Teaching Innovation*, no date). By offering multiple means of perceiving, comprehending, and expressing their learning, UDL ensures that all students can engage with the material to maximize their potential (*Center for Applied Special Technology* (CAST), 2011). Consequently, UDL accommodates diverse learning needs and encourages students to develop skills in areas where they may not be as strong (Cook and Rao, 2018; *Overview of 3 UDL Principles*, 2019). This multifaceted approach underscores the importance of flexibility and inclusivity in higher education, ultimately leading to a more equitable and effective educational experience.

Part II: Principles of Universal Design for Learning (UDL)

UDL is an educational framework that prioritizes flexibility and inclusivity in teaching and learning. Developed by the CAST organization, UDL aims to create learning environments that cater to the diverse needs of learners, allowing them to access course materials, engage with content, and demonstrate mastery of learning objectives through various means (Stapleton-Corcoran, 2022). This framework, grounded in scientific insights into how humans learn, emphasizes creating flexible, inclusive, and student-centered learning environments to ensure all students can access and benefit from course materials, activities, and assignments (Beck Wells, 2022; *Montclair State University Office for Faculty Excellence*, no date). UDL identifies three primary neurological networks that impact learning and focuses on accommodating individual learning differences, addressing variability before students enter the classroom (Shimalla, 2023; Stapleton-Corcoran, 2022). By providing deliberately chosen and researched opportunities to all students, UDL supports the development of lifelong learners who can direct their learning and

promotes accessibility and equity in education by accommodating various teaching and learning styles and preferences (Beck Wells, 2022; *Montclair State University Office for Faculty Excellence*, no date). Ultimately, UDL aims to enhance student academic outcomes, retention, and understanding of navigating their learning processes, making it a valuable tool in supporting diverse higher education student populations (Beck Wells, 2022).

According to the Universal Design for Learning Guidelines (CAST, 2011), the core principles can be summarized as:

- I. *Provide Multiple Means of Representation*: presenting information in various formats to accommodate diverse learning needs and preferences.
- II. *Provide Multiple Means of Action and Expression*: allowing students to demonstrate their knowledge and skills through a range of activities.
- III. *Provide Multiple Means of Engagement*: fostering motivation and interest by providing options for how students participate and interact with course content.

The core recognition underlying UDL is that the educational curriculum itself can become a barrier to learning when it fails to account for the diverse needs and abilities of students (Boone and Higgins, 2015). The concepts are based on neuroscience research that explores the interconnected networks in the brain, which lead to variances in our learning process (Meyer, Rose and Gordon, 2013). UDL builds upon the notion of universal design, which initially aimed to detect obstacles in the physical environment and create accessible environments for those with disabilities (McGuire, Scott and Shaw, 2006). However, UDL goes a step further by incorporating the aspect of learning design. By intentionally creating instructional environments that consider cognitive access from the beginning, teachers can

effortlessly construct adaptable pathways within the learning process that cater to the requirements and preferences of various learners, including English Language Learners (ELLs), in both inclusive and mixed-level classes that are specific to students with special needs (Rao and Torres, 2017).

The UDL principles encompass three recommendations that outline applying these principles to lessons that address the learning needs of academic language while also providing support for the cognitive and affective parts of the learning process. The non-prescriptive guidelines allow teachers to choose relevant rules from a menu and determine how to implement them in specific lessons. The UDL standards consist of multiple checkpoints that outline how teachers can integrate flexible options and support into their educational plans. Based on a comprehensive analysis of the scientific literature, the 31 UDL checkpoints are particular behaviors that can minimize obstacles to learning (CAST, 2011).

Overview of CAST Universal Design for Learning (UDL) Guidelines Version 2.0

UDL is grounded in neuroscience, which reveals that the learning brain is structured into three neuro-networks: emotive, recognition, and strategy. Each brain network is linked to a UDL concept of learning (Shultz, 2023). Principle I is interlinked with the Recognition Network, which helps students understand the “what” of learning — guidelines 1, 2, and 3 below fall under this heading. Principle II is linked to the Strategical Network, which focuses on the “how” of learning — guidelines 4, 5, and 6 below fall under this particular category. Principle III is linked to the Affective Network, which targets the “why” of learning. Guidelines 7, 8, and 9 below fall under this final heading. The Recognition Network — The core of this network is the “what” of learning — how learners comprehend and become aware of the learning material. The Strategic

Network—The core of this network is the “how” of learning—how learners plan, prioritize, and successfully execute learning tasks. The Affective Network—The core of this network is the “why” of learning—how learners become engaged, motivated, and interested in learning (Boone and Higgins, 2015).

Guideline 1: Provide options for perception

Imperceptible information makes learning impossible, and difficult forms of knowledge require special effort or assistance. To reduce learning barriers for students, the same information should be provided through different modalities (e.g., vision, hearing, or touch) and in a format that allows for user adjustment. These numerous representations make information accessible to students with sensory and perceptual problems and easier to understand for others (CAST, 2011).

Checkpoints under this heading include:

- 1.1 — Offer ways of customizing the display of information
- 1.2 — Offer alternatives for auditory information
- 1.3 — Offer alternatives for visual information

Guideline 2: Provide options for language, mathematical expressions, and symbols

Different learners are comfortable with linguistic and non-linguistic representation. Learning vocabulary that clarifies things for one student may be confusing for another. One learner may find a graph showing two variables instructive, while another may find it confusing. Depending on their cultural or familial background, some learners may interpret a visual or image differently. Presenting knowledge to all learners in one way creates disparities. Alternative

representations are essential for accessibility, clarity, and comprehensibility for all learners (CAST, 2011).

Checkpoints under this heading include:

- 2.1 — Clarify vocabulary and symbols
- 2.2 — Clarify syntax and structure
- 2.3 — Support decoding of text, mathematical notation, and symbols
- 2.4 — Promote understanding across languages
- 2.5 — Illustrate through multiple media

Guideline 3: Provide options for comprehension

The objective of education is not merely to provide access to information but rather to instruct learners in the process of converting available information into practical knowledge. Extensive studies in cognitive science have shown that the ability to convert available information into practical knowledge is not a passive process but an active one. The construction of usable knowledge, which can be accessed for future decision-making, relies not only on perceiving information but also on employing active “information processing skills” such as selective attention, integrating new information with existing knowledge, strategic categorization, and active memorization. People vary significantly in their abilities to process information and access previous knowledge, which in turn, allows them to take in new information. The effective design and presentation of information, which is the responsibility of any curriculum or instructional methodology, can provide essential support to ensure that all learners can access knowledge. (CAST, 2011).

Checkpoints under this heading include:

- 3.1 — Activate or supply background knowledge
- 3.2 — Highlight patterns, critical features, big ideas, and relationships
- 3.3 — Guide information processing, visualization, and manipulation
- 3.4 — Maximize transfer and generalization

Guideline 4: Provide options for physical action

Print versions of textbooks and workbooks offer few options for physical involvement or navigation (e.g., turning pages, handwriting in designated spots). Similarly, much interactive instructional software only offers a few ways to navigate or engage (such as utilizing a keyboard or joystick). For some learners — those with physical limitations, blindness, dysgraphia, or who require various forms of executive functioning support — navigation and engagement in those constrained ways will present obstacles. It is crucial to provide resources that allow for interaction between all students. When adequately designed instructional materials, they seamlessly integrate with popular assistive technologies, enabling people with movement impairments to interact and navigate. This includes using voice-activated switches, expanded keyboards, and single-switch navigation (CAST, 2011).

Checkpoints under this heading include:

- 4.1 — Vary the methods for response and navigation
- 4.2 — Optimize access to tools and assistive technologies

Guideline 5: Provide options for expression and communication

No communication medium is equally appropriate for every type of learner or communication. Conversely, some media do not seem to be appropriate for all

forms of expression or education. A dyslexic learner might be a natural storyteller in person, but he can struggle to put the same tale on paper. In order to level the playing field for students and to enable them to effectively (or simply) convey their knowledge, ideas, and concepts in a learning environment, it is crucial to offer multiple modes of communication (CAST, 2011).

Checkpoints under this heading include:

- 5.1 — Use multiple media for communication
- 5.2 — Use multiple tools for construction and composition
- 5.3 — Build fluencies with graduated levels of support for practice and performance

Guideline 6: Provide options for executive functions

The so-called “executive functions” represent the pinnacle of the human ability to act adeptly. These abilities, linked to networks that include the prefrontal cortex, enable people to overcome impulsive, short-term responses to their surroundings and instead set long-term objectives, plan efficient strategies to achieve those objectives, track their progress, and adjust their plans as necessary. Simply put, they let students make the most of their surroundings. The fact that executive functions are severely restricted by working memory is of paramount significance to educators. This is accurate because executive capacity is significantly diminished when: 1) executive functioning capacity is required to manage “lower level” skills and responses that are not automatic or fluent, thereby reducing the capacity for “higher level” functions; and 2) executive capacity is reduced as a result of a higher-level disability or a lack of fluency with executive strategies. The UDL framework typically entails two methods of enhancing executive capacity: 1) by facilitating the development and effectiveness of higher-level executive skills and strategies and 2) by reducing

the amount of executive processing required for lower-level skills. While previous guidelines have focused on scaffolding at the lower levels, this guideline delves into the methods of providing scaffolding for executive functions (CAST, 2011).

Checkpoints under this heading include:

- 6.1 — Guide appropriate goal-setting
- 6.2 — Support planning and strategy development
- 6.3 — Facilitate managing information and resources
- 6.4 — Enhance capacity for monitoring progress

Guideline 7: Provide options for recruiting interest

Information that is not addressed and does not prompt learners' cognitive processes is inaccessible. Relevant information is overlooked and unprocessed, rendering it inaccessible to learners both in the present and future. Teachers, therefore, invest a significant amount of time and energy in attracting the attention and involvement of their students. However, learners diverge considerably in terms of the factors that captivate and engage them. Even the same learner will exhibit variations in their "interests" as they mature and acquire new knowledge and skills, as their biological and immediate surroundings change, and as they mature into more independently-minded adolescents and adults. Therefore, it is critical to have other strategies for piquing learners' interest—strategies that consider the significant inter- and intra-individual variations among learners (CAST, 2011).

Checkpoints under this heading include:

- 7.1 — Optimize individual choice and autonomy

7.2 — Optimize relevance, value, and authenticity

7.3 — Minimize threats and distractions

Guideline 8: Provide options for sustaining effort and persistence

Sustained attention and effort are necessary for numerous types of learning, particularly the acquisition of skills and strategies. Many learners are capable of regulating their attention and affect in order to maintain the effort and concentration necessary for this type of learning when they are motivated to do so. Nevertheless, the capacity of learners to self-regulate in this manner varies significantly. Their variations are a reflection of variances in their initial drive, ability, proficiency in self-regulation, and vulnerability to environmental influences. One of the primary instructional objectives is to cultivate the individual skills of self-regulation and self-determination that will ensure that these learning opportunities are equitable (refer to Guideline 9). In the interim, the external environment must offer alternatives that can ensure accessibility by assisting learners with varying levels of self-regulation skills and motivation (CAST, 2011).

Checkpoints under this heading include:

8.1 — Heighten salience of goals and objectives

8.2 — Vary demands and resources to optimize challenges

8.3 — Foster collaboration and community

8.4 — Increase mastery-oriented feedback

Guide 9: Provide options for self-regulation

Building learners' intrinsic capacities to control their emotions and motivations

is crucial, and designing the extrinsic environment promotes motivation and engagement (refer to Guidelines 7 and 8). Self-regulation, or the deliberate control of one's emotional states or reactions to improve one's capacity to cope and interact with the environment, is vital to human growth. While many people learn self-regulation skills independently via trial and error or by watching successful adults in action, many others struggle greatly to acquire these abilities. Unfortunately, some teachers choose to leave these abilities as part of the "implicit" curriculum, which is frequently unavailable or unseen to many, rather than openly teaching them in the classroom. Teachers and environments that specifically address self-regulation will have the greatest success implementing the UDL principles through various forms of modeling and prompting. Individual variances are more likely than uniformity, much like in other types of learning. For a method to be successful, enough options must be available to help students with wildly disparate aptitudes and backgrounds effectively regulate their involvement and influence (CAST, 2011).

Checkpoints under this heading include:

- 9.1 — Promote expectations and beliefs that optimize motivation
- 9.2 — Facilitate personal coping skills and strategies
- 9.3 — Develop self-assessment and reflection

Thus, UDL emphasizes the importance of providing multiple means of representation, action and expression, and engagement to ensure that all learners, including those with disabilities, can access and engage with the course content effectively. By offering flexibility in the ways information is presented, the methods by which students can demonstrate their knowledge, and how they can be motivated and engaged, UDL aims to address the root causes of inaccessibility rather than relying on individual accommodations that can be burdensome, stigmatizing, and

limiting in scope (Boone and Higgins, 2015; Boothe *et al.*, 2018; Rogers - Shaw, Carr-Chellman and Choi, 2018).

UDL in EFL and ESL Classrooms

The principles of Universal Design for Learning (UDL) have significant implications for the field of EFL and ESL instruction at the college level. With their diverse student populations, linguistic and cultural backgrounds, and varying proficiency levels, EFL classrooms can significantly benefit from the intentional and proactive approach of UDL (Delaney and Hata, 2020). Traditionally, EFL teaching has relied heavily on a one-size-fits-all approach, often failing to account for students' diverse learning needs and preferences. By implementing UDL strategies, EFL and ESL instructors can create more inclusive and accessible learning environments that cater to the unique needs of each student, regardless of their linguistic or cognitive abilities. For example, providing multiple means of representation in EFL and ESL classes could involve offering course materials in various formats, such as audio recordings, visual aids, and interactive digital resources, to accommodate students with different learning styles and preferences.

Likewise, UDL's emphasis on multiple means of action and expression allows English Language learners to demonstrate their language proficiency and understanding through a range of modalities, such as written assignments, oral presentations, or multimodal projects (Rao and Torres, 2017). This flexibility empowers students to leverage their strengths and find the most appropriate way to showcase their learning rather than being limited to a single assessment method. Finally, the UDL principle of multiple means of engagement encourages EFL instructors to utilize diverse instructional strategies, such as collaborative learning activities, personalized feedback, and opportunities for self-regulation, to foster

student motivation, interest, and persistence in the language-learning process (Artiles and Ortiz, 2002; David and Torres, 2020).

By adopting a UDL approach, English language instructors can create more inclusive and accessible learning environments that accommodate the diverse needs of students, including those with disabilities, learning differences, or varying language proficiency levels. This not only promotes equitable access to language education but also has the potential to enhance overall student engagement, language acquisition, and academic success. The integration of UDL principles into the design of learning resources and instructional approaches has been shown to have a positive impact on student academic performance in higher education settings (Allen, Dawson, and Leveridge, 2018; Rao and Torres, 2017; Yin-Feng, 2021). For example, offering course materials in several formats, such as audio recordings, visual aids, and interactive digital resources, can help students with different learning styles access the content more effectively (Dukes, Koorland and Scott, 2009). Similarly, providing flexible assessment options, such as written assignments, oral presentations, or multimodal projects, empowers students to demonstrate their language proficiency in the way that best suits their strengths in a UDL framework (Delaney and Hata, 2020). Furthermore, utilizing diverse instructional strategies, like collaborative learning activities and personalized feedback, can foster student motivation, interest, and persistence in the language-learning process (Yang and Ma, 2022). By carefully considering the needs of diverse learners and incorporating flexibility in content presentation, expression, and engagement, UDL can effectively bridge the gap between traditional teaching methods and the diverse needs of today's college students. As institutions of higher education strive to create more inclusive and accessible learning environments, the adoption of UDL principles in English language learning classrooms can be a powerful tool for enhancing educational experiences and outcomes for all students.

Implementing UDL in EFL Classrooms

While UDL principles hold significant promise for enhancing accessibility and inclusivity in college-level EFL instruction, the practical application of these strategies requires careful consideration and planning. One key aspect of implementing UDL in EFL settings is providing multiple means of representation for course content and materials. This may involve offering course readings, lectures, and other learning resources in a range of formats, such as audio recordings, captioned videos, and interactive digital platforms (CAST, 2018; Meyer, Rose and Gordon, 2013). By diversifying the modes of content delivery, EFL instructors can better accommodate their students' diverse learning preferences and needs, including those with sensory, cognitive, or language-related disabilities (Rao, Edelen-Smith and Wailehaua, 2015).

In addition to multiple means of representation, UDL emphasizes the importance of providing students with multiple avenues for demonstrating their knowledge and language proficiency (Rose and Meyer, 2007). In an EFL classroom, this could involve allowing students to showcase their understanding through various assessment methods, such as written essays, oral presentations, multimedia projects, or portfolios (Basham and Marino, 2013). This flexibility not only caters to diverse learning styles but also empowers students to leverage their strengths and find the most appropriate way to express their linguistic abilities (Hall, Meyer and Rose, 2012).

The UDL principle of fostering multiple avenues for student engagement is especially vital in the context of EFL instruction. By utilizing a variety of instructional strategies, such as collaborative learning activities, personalized feedback, and opportunities for self-reflection, EFL instructors can help foster

student motivation, engagement, and persistence in the language-learning process (CAST, 2018; Rose and Meyer, 2007). As students are given more choice and autonomy in their learning experience, they are more likely to develop a sense of ownership and investment in their language acquisition (Dörnyei, 1994). The successful implementation of UDL in EFL classrooms requires a shift in the mindset of instructors, who must be willing to reevaluate their teaching practices and adapt their approaches to serve their students' diverse needs better (Schelly, Davies and Spooner, 2011).

To effectively implement UDL in EFL classrooms, instructors must also consider the unique needs and challenges faced by students with disabilities or language-related difficulties. This may involve providing specialized accommodations, such as extended time on assessments, access to assistive technologies, or one-on-one support, to ensure that all students have equitable opportunities to participate and succeed in the language-learning process (Rose and Meyer, 2007). Additionally, ongoing professional development and collaboration among EFL instructors, disability service providers, and other stakeholders can foster a shared understanding of UDL principles and promote their effective integration into EFL curriculum and instructional practices (CAST, 2018).

Furthermore, EFL instructors must work closely with their institution's disability services department to develop comprehensive support plans for students with special needs. This can include providing alternative formats for course materials, assistive listening devices, sign language interpreters, or other tailored accommodations to remove barriers to learning (Burgstahler, 2015). Regularly assessing the effectiveness of these accommodations and making necessary adjustments is also essential to ensure that the unique needs of each student are being met. By taking a proactive and collaborative approach, EFL instructors can

create a more inclusive and accessible learning environment that empowers all students to thrive in their language-learning journey. While implementing UDL in EFL classrooms presents both opportunities and challenges, the potential benefits for students are significant. By creating more inclusive and accessible learning environments, EFL instructors can empower diverse learners to engage with the language, develop their linguistic skills, and achieve academic success (Ellen McGuire-Schwartz and Arndt, 2007).

Distinguishing UDL from Traditional Teaching Methods in Language Education

While traditional language teaching methods have often focused on a one-size-fits-all approach, UDL represents a paradigm shift in the field of education. Traditional approaches may rely heavily on lecture-based instruction, standardized assessments, and a lack of flexibility in the ways students can engage with course content and demonstrate their learning (Boone and Higgins, 2015). In contrast, UDL emphasizes the importance of proactively designing learning environments and experiences that cater to the diverse needs and preferences of students (Hollingshead and Carr - Chellman, 2019; Millikin, 2023).

Whereas traditional methods may inadvertently create barriers to learning for students with disabilities or learning differences, UDL is specifically designed to reduce these barriers and promote inclusive access to education. By providing multiple means of representation, action and expression, and engagement, UDL empowers students to take an active role in their own learning and find the most effective ways to access, process, and demonstrate their understanding of the course material. Moreover, the UDL framework encourages language instructors to move beyond a one-size-fits-all approach and instead adopt a learner-centered perspective that recognizes and values the unique strengths, needs, and learning

styles of each individual student (Kieran and Anderson, 2018; Rogers - Shaw, Carr-Chellman and Choi, 2018). The transition from traditional teaching methods to a UDL-informed approach in EFL classrooms can significantly benefit students and instructors. UDL-aligned instruction can enhance student engagement, motivation, and language proficiency by catering to a broader range of learning preferences and providing flexible pathways for demonstrating knowledge and skills (CAST, 2018). Furthermore, the proactive and systematic nature of UDL can reduce the burden on instructors to constantly provide individual accommodations, as the learning environment is designed from the outset to be accessible and inclusive for all students (Rao, Ok and Bryant, 2014). By adopting UDL principles, EFL instructors can create more equitable, engaging, and effective learning experiences that support the diverse needs of their students and foster their academic and linguistic growth (Ellen McGuire-Schwartz and Arndt, 2007).

Initial Difficulties of Implementing Universal Design for Learning Frameworks

While the potential benefits of implementing UDL in EFL classrooms are significant, the process of transitioning from traditional teaching methods to a UDL-informed approach may present some initial challenges for instructors (CAST, 2018; Rose and Meyer, 2007). One key challenge is the need for a shift in mindset and pedagogical practices. UDL requires instructors to move away from a one-size-fits-all approach and instead design learning experiences that cater to a wide range of learner preferences and needs (CAST, 2018). This shift in perspective may require a substantial investment of time and resources in professional development, as instructors need to develop a deep understanding of the core principles and strategies of UDL (Burgstahler, 2015). Additionally, implementing UDL often involves redesigning curriculum and instructional materials to provide multiple means of representation, expression, and engagement (CAST, 2018). Adopting new

instructional strategies and incorporating assistive technologies can also be time-consuming and require a significant learning curve for some instructors (Capp, 2016). Despite these initial challenges, the benefits of creating more inclusive and accessible learning environments for a diverse range of students often outweigh the difficulties of the transition process (Lombardi and Murray, 2011). With proper support, training, and a willingness to embrace change, EFL instructors can successfully overcome these initial hurdles and reap the rewards of a UDL-informed approach in their classrooms (Rao and Tanners, 2011).

Part III: Cross-examination of TESOL's Six Principles for Exemplary Teaching of English Learners and the UDL Framework

The Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) organization has established six principles for exemplary teaching of English learners, which can be examined in the context of the UDL framework. These six principles are further explained below and then discussed in a subsequent section on how they can potentially complement and augment each other.

The Six Principles for Exemplary Teaching of English Learners in EFL contexts are the cornerstone for achieving excellence in English language instruction (TESOL, 2018). These principles are meticulously designed to address the nuances of second language acquisition, ensuring that both instruction and assessment are tailored to meet the unique needs of English learners. This alignment with second language acquisition theories is crucial, as it allows educators to create curricula that are rigorous and relevant to the learners' academic and professional goals (TESOL, 2018). By embedding these principles into the fabric of English language programs, educators can foster an environment where high standards of teaching and learning are consistently met (TESOL, 2018).

The six principles are as follows:

1. Know your learners.
2. Create conditions for language learning.
3. Design high-quality lessons for English language development.
4. Adapt lesson delivery as needed.
5. Monitor and assess student language development.
6. Engage and collaborate within a community of practice.

When applied holistically, these principles serve as a comprehensive framework for designing, implementing, and evaluating effective English language instruction in tertiary EFL and ESL settings. Adherence to these principles can enhance the overall quality of language programs, ensuring that all students, including those with diverse learning needs, have the opportunity to thrive and achieve their language proficiency goals.

The Intersection of UDL Principles and TESOL's Six Principles for Exemplary Teaching of English Learners

The UDL principles and TESOL's Six Principles for Exemplary Teaching of English Learners share a common goal of creating inclusive, equitable, and effective learning environments for students, particularly those with diverse linguistic and learning needs. By strategically aligning these two frameworks, EFL and ESL instructors can cultivate a learning ecosystem that caters to the unique strengths and challenges of English language learners.

At the core of both UDL and TESOL's Six Principles is the recognition that students bring a rich tapestry of backgrounds, experiences, and learning preferences to the classroom. The UDL framework's emphasis on providing multiple means

of representation, expression, and engagement aligns seamlessly with TESOL's principles of knowing your learners, designing high-quality lessons, and adapting instruction to meet their needs. Moreover, the UDL principle of creating conditions for language learning resonates with TESOL's emphasis on creating conditions for language learning and engaging within a community of practice.

The UDL Guidelines are complimentary to TESOL's Six Principles in multiple ways. For example, UDL's Guideline 1, Providing options for the perception of information, aligns with TESOL's Principle 3 on designing high-quality lessons for English language development, where instructors are encouraged to present content in a variety of modalities. UDL's Guideline 2: Providing options for the expression of learning corresponds with TESOL's Principle 5 on monitoring and assessing student language development, as both frameworks recognize the importance of diverse assessment methods to accommodate learners' strengths and needs. Guideline 3 of UDL, providing options for engagement, finds common ground with TESOL's Principle 2 on creating conditions for language learning, where instructors foster an environment that nurtures student motivation and autonomy. Guideline 5 of UDL, reducing barriers and providing support, aligns with TESOL's Principle 4 on adapting lesson delivery to address the unique learning needs of English language learners. UDL's Guideline 7: Providing options for recruiting interests appropriately aligns with both TESOL's Principle 1 on Know your learners and Principle 3 on Design-high quality lessons for language learning. Guideline 8: Providing options for sustaining effort and persistence of UDL echoes the essence of TESOL's Principle 2 on creating conditions for language learning and Principle 5 on Monitor and assessing student language development.

TESOL's Principle 1, Know your learners, is foundational and directly correlates with the UDL framework's emphasis on understanding and catering

to diverse learner variability. By deeply understanding their students' linguistic, cultural, and cognitive backgrounds, EFL and ESL instructors can design and deliver instruction that taps into these individual differences, fostering a responsive learning environment that is engaging and empowering for all students. In a way, language educators can apply this principle, allow students to self-identify their learning styles, interests, and needs, and then craft lesson plans that leverage these insights. Furthermore, using this concept and taking it one step further, teachers can help students identify, regulate, and utilize their self-monitoring strategies for language learning. This would allow students to take an active role in their learning journey, aligning with the UDL principle of providing options for self-regulation (Guideline 9). Teachers could also integrate student feedback into the cyclical process of adapting lessons and monitoring student language development outlined in TESOL's Principles 4 and 5. Integrating UDL principles and TESOL's Six Principles for Exemplary Teaching of English Learners can be a powerful catalyst for enhancing accessibility, inclusivity, and effectiveness in college-level EFL and ESL classrooms.

By aligning these two frameworks, EFL and ESL instructors can better understand how to create inclusive and effective learning environments for diverse language learners. These two frameworks hypothetically complement each other in the areas of engagement, representation, and access to the curriculum. Several other areas of overlap can be identified:

1. *Principled Approach to Teaching*: UDL aligns with this principle by providing a systematic and comprehensive framework for designing learning experiences that cater to diverse student needs.
2. *Meaningful Interaction*: UDL's emphasis on multiple means of engagement and expression supports meaningful interactions by offering students various ways to actively participate in the learning process.

3. *Responsive Teaching*: The flexibility inherent in UDL allows instructors to respond to their students' unique needs and preferences, adjusting instructional strategies and materials as needed.
4. *Ongoing Assessment*: UDL encourages using varied assessment methods, enabling instructors to gather comprehensive data on student learning and adjust their teaching accordingly.
5. *Explicit Instruction*: While UDL acknowledges the value of explicit instruction, it also emphasizes the importance of providing multiple means of representation to ensure that diverse learners can access and engage with the content in ways that align with their needs. It also emphasizes clear goals and objectives guiding the learning process.

Overall, the synergistic integration of UDL and TESOL's Six Principles offers a holistic and evidence-based framework for EFL and ESL instructors seeking to create vibrant, responsive, and inclusive learning environments that empower all students, including those with diverse learning needs, to achieve their full potential in language acquisition.

Part IV: Lesson Planning with UDL

Lesson planning and delivery are crucial to effective instruction in any educational setting, including college-level EFL classrooms. When applying the UDL framework to lesson planning, EFL teachers can co-construct learning experiences that are flexible, adaptable, and responsive to the diverse needs of their students (Hollingshead and Carr - Chellman, 2019). Drawing on the three fundamental principles of UDL—multiple means of representation, multiple means of action and expression, and various means of engagement—educators can design lesson plans that provide students with a variety of options to access, demonstrate,

and engage with the content (Rao and Meo, 2016).

Key Questions to Consider When Planning Lessons with a UDL Framework

UDL Tips for Designing Learning Experiences is an amalgamation of recognized strategies that can guide EFL and ESL teachers in crafting lessons that cater to diverse learners. Outlined by CAST (2020), these strategies include:

1. Start with a clear goal.

Ensure the objective is stated clearly when disseminating any educational content so that students may perceive and comprehend it. In addition to helping learners understand what they need to do, having a precise aim or purpose for your assignment or experience may also benefit caregivers in distant situations who are trying to support learners.

Other key questions to consider include:

- Do learners have a clear understanding of their objectives in this learning opportunity?
- Have I formulated my objectives in a concise and accessible manner that my students may easily comprehend?

2. Encourage flexible means to achieve the goal.

The way students complete activities, interact with the content, interpret it, and demonstrate their knowledge are all examples of “means” to an end. Consider whether it is feasible to provide learners with adaptable resources or techniques to

help them reach a shared objective during every learning session. Keep in mind that having too many alternatives may sometimes be debilitating. Seek suggestions from your students if you are unsure what choices to offer.

Other key questions to consider include:

How does this learning opportunity provide flexible options for learners to accomplish the goal?

- Are there any solutions that are regularly accessible and dependable for learners to use?
- Do all of the options I offer ensure accessibility for all my learners? Are there any obstacles that some individuals may face?
- Have I engulfed my learners with an excessive number of choices? Are there methods I might employ to optimize the choices I offer?

3. Ensure all learners can access the materials and environment.

When selecting the resources and environments for our learners, it is crucial to include accessibility as a key factor in our decision-making process. Failure to address accessibility may inadvertently prevent particular learners from learning and participating. Carefully consider the design choices and proactively address potential obstacles to ensure that our learners can fully engage and derive maximum benefit from the learning experience.

Other key questions to consider include:

- Have I considered the accessibility of the physical or virtual materials used

in this learning experience?

- Have I taken into account the accessibility of the physical or virtual environment for this learning experience?
- Does my learning experience cater to the needs of all my learners?
- Are there any obstacles that I can remove to improve accessibility?

4. **Make learning personally relevant.**

When goals are meaningful and essential to your learners, they are more inclined to actively participate in the task and persevere, even when faced with difficulties. Encourage learners to explore the real-world applications of the goals in any learning experience.

Other key questions to consider include:

- In what ways is the objective of this educational opportunity significant to or of interest to my students?
- What examples from my school or community can I incorporate relevant to this learning objective?
- Are there opportunities for real-world applications for my students' learning experiences?

5. **Promote expert learning.**

Expert learners are driven and purposeful; they know how to work together, reduce risks or distractions, and evaluate their own performance. They are intelligent and resourceful, able to pick up the background knowledge needed to implement new ideas in practical situations. Expert learners are also strategic and goal-oriented;

they understand how to establish their objectives and use available resources to advance or correct courses as necessary (Ertmer and Newby, 1996). Any learning setting and any learning experience can make this feasible. As instructors and learning facilitators, we must ensure that every student has the confidence and skills necessary to realize their full learning potential.

Other key questions to consider include:

- Are students developing mental habits and disciplinary skills from this learning experience?
- How have I supported each of my students in achieving the objectives using a variety of robust learning pathways?

IRIS Center Instructional Cycle in Three Stages

The IRIS Center is a national center committed to enhancing the educational outcomes of all children, with a particular emphasis on those with disabilities, from birth to age twenty-one, by implementing effective evidence-based practices and interventions. They outline the process of applying the UDL framework to the instructional cycle in three stages: Proactive design before instruction, Implementation during instruction, and Reflection and redesign after instruction (*IRIS, Page 8: Designing With UDL*, no date).

Stage 1: Proactively Design

Proactive design involves the analysis of the lesson's objective, the prediction of pupil variability, and the integration of design strategies into the lesson. In this manner, educators can minimize obstacles to learning and guarantee that all students

have access to the necessary resources to accomplish the objective (Posey, no date). They design instruction to accommodate the requirements of the broadest possible spectrum of learners when considering UDL from the beginning. Educators should:

Anticipate learner variability: Educators incorporate options for engagement, representation, action, and expression when they anticipate that their learners will possess a diverse array of challenges, strengths, origins, and experiences (*IRIS*, no date).

Remove barriers: Educators recognize the areas in which students may become “stuck” in the lesson. These anticipated obstacles in the instructional design offer indications of the areas in which flexible options should be incorporated (*IRIS*, no date).

Analyze the goal: Teachers should remember the expression “clear goals, multiple means” and ensure that the learning objective is centered on the content that students will learn rather than the method of instruction (*IRIS*, no date).

Align the design: To achieve the learning objective, educators promote diverse yet robust learning pathways for all learners by developing assessments, planning instructional methods, and selecting instructional materials that are consistent with the learning objective (*IRIS*, no date).

Stage 2 Implement Instruction

This stage entails the facilitation of the class, the observation of students, and the collection of feedback on their development of skills and habits. Within a UDL (Universal Design for Learning) setting, students are encouraged to assume responsibility for certain learning choices. UDL practitioners often use “facilitated” instead of “taught” to describe things introduced, presented, and covered during

class. Students are urged to establish connections between their studies and real-world issues that hold significance to them. At this stage, teachers must ensure that they communicate the objectives of the lesson to the pupils. They should make sure the students clearly comprehend the objectives they are striving to accomplish. Instructors should also provide students with a diverse range of choices on the format for submitting their work and illustrate how assignments and other forms of assessment help pupils achieve the objective of the course (Posey, no date). According to the IRIS center, during this stage, when lessons are being implemented, students and educators actively participate in the process of acquiring knowledge and skills collaboratively. At this stage, instructors should:

Communicate the goal: Educators ensure that students clearly understand their objectives and consistently reinforce these goals throughout the learning process (*IRIS*, no date).

Facilitate learning experiences: Educators should implement various strategies for engaging students, presenting information, and facilitating student participation that were previously prepared during the instructional design stage (*IRIS*, no date).

Empower expert learners: Educators facilitate opportunities for students to make autonomous decisions about their learning. They monitor students' utilization or lack of utilization of available options and assist them in contemplating how their decisions either facilitate or hinder their learning (*IRIS*, no date).

Stage 3: Reflect and Redesign

Despite their best efforts, educators sometimes struggle to predict every obstacle that may arise during instruction. Following the learning experience,

reflective educators assess the methods' effectiveness and identify areas for future improvement (*IRIS*, no date). At this level, *IRIS* recommends that educators should:

Reflect on the goal: Teachers should consider how clear the learning objective is. The next time the lesson is taught, the teacher should modify the aim if it is not apparent what the students need to know or be able to perform or if the means are unintentionally included in the goal (*IRIS*, no date).

Evaluate the assessments, methods, and materials: Educators methodically evaluate the options offered during instruction, assessing their effectiveness and identifying any unforeseen obstacles (*IRIS*, no date).

Plan for improvements: Educators should identify adaptations that could enhance the design in the future. If the learning experience is sufficiently adaptable and accessible, educators may consider modifications to the design that would enhance students' autonomy as learners (*IRIS*, no date).

Critical Questions to Further Reexamine and Implement Lesson Plans

CAST (2020) also provides a set of critical questions to help teachers further reexamine the design and implementation of their lesson plans regarding the UDL three principles.

Think about how learners will engage with the lesson. Does the lesson provide options that can help all learners:

- *regulate their own learning?*
- *sustain effort and motivation?*
- *engage and interest all learners?*

Think about how information is presented to learners. Does the information provide options that help all learners:

- *reach higher levels of comprehension and understanding?*
- *understand the symbols and expressions?*
- *perceive what needs to be learned?*

Think about how learners are expected to act strategically and express themselves. Does the activity provide options that help all learners:

- *act strategically?*
- *express themselves fluently?*
- *physically respond?*

UDL is a comprehensive framework that may necessitate a significant mindset change for several instructors. Similarly, creating instructional materials utilizing UDL requires significant time and work, but it is a valuable undertaking. Complete incorporation of UDL concepts is a continuous and gradual process that cannot be achieved immediately. Teachers can begin by implementing incremental modifications that align with the UDL principles and gradually expand upon them. During this process, individuals will gradually realize that every student has equal access to educational experiences and opportunities to exercise and enhance their autonomy as learners (*IRIS*, no date).

A key consideration when implementing a UDL framework is that the educators responsible for the design, implementation, and reflective redesign of UDL-aligned instruction will need to invest considerable time and effort in the overall process (Rao, Edelen-Smith and Wailehaua, 2015). Adopting UDL requires a

significant mindset shift for many teachers, as it involves fundamentally rethinking how content is presented, how students demonstrate their learning, and how the learning environment is structured to support diverse needs (Rose *et al.*, 2006). Developing UDL-aligned instructional materials and assessments also demands substantial planning and preparation time. However, this investment ultimately leads to more inclusive, accessible, and empowering learning experiences for all students, making the effort worthwhile.

Part V: Concluding Remarks

Implementing Universal Design for Learning (UDL) in EFL and ESL classrooms can significantly enhance accessibility and inclusivity for students with diverse learning needs. By incorporating the three core principles of UDL — multiple means of representation, expression, and engagement — instructors can create learning environments that cater to a wide range of learner variability, allowing all students to access, engage with, and demonstrate their knowledge and skills collaboratively.

The Six Principles for Exemplary Teaching of English Learners of TESOL and the Universal Design for Learning (UDL) framework share a common objective: to advance inclusive and effective forms of education. Both frameworks underscore the significance of comprehending learners' diverse needs and preferences, creating flexible and adaptable learning experiences, and instituting instructional practices specifically designed to meet the needs of all students. The principles of TESOL emphasize the necessity of creating conditions for language learning, fostering meaningful interaction, and offering scaffolding and differentiation to facilitate language acquisition. The UDL framework, in a comparable manner, promotes the utilization of diverse representational, expressive, and engaging methods to

guarantee that every learner, regardless of their abilities or circumstances, can access, engage in, and demonstrate their learning. Educators can establish language learning environments that are genuinely inclusive, empowering, and responsive to the diverse needs of their students by aligning with these complementary frameworks. This, in turn, will result in more equitable and successful learning outcomes for all English language learners.

One thing that educators and those in higher educational institution management should keep in mind is that designing, implementing, and improving curricula that integrate a UDL framework will take immense time and effort. Suppose an institution is embarking on a new endeavor or incorporating UDL to meet the needs of students. In that case, it should consider investing in professional development, curriculum design time, and ongoing support to ensure the transition is successful and sustainable. It should also be noted that implementing UDL is not a one-time effort but rather a continuous process of reflection, refinement, and redesign to ensure that the framework remains effective and responsive to the evolving needs of the learning community. The involved instructors should be given adequate moral and professional development support to ensure that the implementation is effective and sustainable in the long run.

Ultimately, the integration of UDL in higher education EFL and ESL contexts shows immense potential for enhancing classroom accessibility and inclusivity for students with diverse learning needs and abilities. By embracing UDL methodologies, educators can develop inclusive learning environments that address the diverse strengths, challenges, and learning preferences of all students, fostering equal learning opportunities regardless of ability. Through the purposeful use of assistive technologies, multimedia tools, and other innovative instructional strategies, educators can revolutionize their teaching practices and better meet the

diverse learning needs of their students. Continuing to explore and incorporate UDL principles in higher education can greatly contribute to the ongoing discussion on accessibility and inclusivity in EFL and ESL teaching, ultimately fostering a more equitable, fair, and empowering educational environment for all learners.

References

- Allen, M., Berg, C., Dawson, J.Q. and Leveridge, A.N. (2018) 'Insights from the Application of Universal Design Principles to Support English Language Learners', *Proceedings of the 23rd Western Canadian Conference on Computing Education*. doi: <https://doi.org/10.1145/3209635.3209646>
- Artiles, A.J. and Ortiz, A.A. (2002) *English Language Learners with Special Education Needs*. Washington, DC.: Center for Applied Linguistics.
- Basham, J.D. and Marino, M.T. (2013) 'Understanding STEM Education and Supporting Students through Universal Design for Learning', *TEACHING Exceptional Children*, 45 (4), pp. 8-15.
- Beck Wells, M. (2022) Student perspectives on the use of universal design for learning in virtual formats in higher education. *Smart Learn. Environ.* 9, 37. doi: <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00218-6>
- Black, R., Weinberg, L. and Brodwin, M.G. (2015) 'Universal Design for Learning and Instruction: Perspectives of Students with Disabilities in Higher Education', *Exceptionality education international*, 25, pp. 1-26. doi: <https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7723>
- Boone, R. and Higgins, K. (2015) '“Refocusing Instructional Design,” Accessible Instructional Design' *Advances in Special Education Technology*, Vol. 2, Emerald Group Publishing Limited, Leeds, pp. 95-120. doi: <https://doi.org/10.1108/S2056-769320150000002005>
- Boothe, K.A., Lohmann, M.J., Donnell, K. and Hall, D.D. (2018) 'Applying the Principles of Universal Design for Learning (UDL) in the College Classroom', *The Journal of Special Education Apprenticeship*. doi: <https://doi.org/10.58729/2167-3454.1076>
- Burgstahler, S. (2015) 'Opening Doors or Slamming Them Shut? Online Learning Practices and Students with Disabilities', *Social Inclusion*, 3, pp. 69-79. doi: <https://doi.org/10.17645/si.v3i6.420>
- Capp, M. (2016) 'Is your planning inclusive? The universal design for learning framework for an Australian context', Australian Educational Leader. Penrith, NSW, Australia:

- Australian Council for Educational Leaders, 38(4), pp. 44-46. doi: <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.605439579318289>
- CAST. (2011) *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines Version 2.0*. https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg_fulltext_v2-0.doc (Accessed May 10, 2024).
- CAST. (2018) *The UDL guidelines*. UDL. <https://udlguidelines.cast.org/> (Accessed May 10, 2024).
- CAST. (2020) *UDL Tips for Designing Learning Experiences*. Wakefield, MA: Author. <https://www.cast.org/products-services/resources/2020/udl-tips-designing-learning-experiences> (Accessed May 10, 2024).
- Center for Teaching Innovation. (no date). *Universal Design for Learning*. Cornell University. <https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/designing-your-course/universal-design-learning>. (Accessed May 20, 2024).
- Cook, S.C. and Rao, K. (2018) 'Systematically Applying UDL to Effective Practices for Students With Learning Disabilities', *Learning Disability Quarterly*, 41, pp. 179 - 191. doi: <https://doi.org/10.1177/0731948717749936>
- David, R. and Torres, C. (2020) 'Conceptualizing Change: A proposed Shift in Global Discourse Surrounding Disability in Language Teaching', *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 13. doi: <https://doi.org/10.5294/lacil.2020.13.1.1>
- Delaney, T.A. and Hata, M. (2020) 'Universal Design for Learning in Assessment: Supporting ELLs with Learning Disabilities', *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. doi: <https://doi.org/10.5294/lacil.2020.13.1.5>
- Dörnyei, Z. (1994) Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. doi: <https://doi.org/10.2307/330107>
- Dukes, L.L., Koorland, M.A. and Scott, S. (2009) 'Making Blended Instruction Better: Integrating the Principles of Universal Design for Instruction into Course Design and Delivery', *Action in Teacher Education*, 31, pp. 38 - 48. doi: <https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10463509>
- Ellen McGuire-Schwartz, M. and Arndt, J. S. (2007) Transforming Universal Design for Learning in Early Childhood Teacher Education from College Classroom to Early Childhood Classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(2), 127-139. doi: <https://doi.org/10.1080/10901020701366707>
- Ertmer, P. and Newby, T. (1996) The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*. 24. 1-24. doi: <https://doi.org/10.1007/BF00156001>
- Fornauf, B.S. and Erickson, J.D. (2020) Toward an Inclusive Pedagogy Through Universal Design for Learning in Higher Education: A Review of the Literature. <http://files.eric>

ed.gov/fulltext/EJ1273677.pdf

Hall, T.E., Meyer, A. and Rose, D.H. (2012) Universal design for learning in the classroom: practical applications.

Hollingshead, A. and Carr-Chellman, D.J. (2019) Engaging Learners in Online Environments Utilizing Universal Design for Learning Principles. *eLearn Mag.*, 2019, 3. doi: <https://doi.org/10.1145/3310377.3310383>

IRIS | Page 8: Designing with UDL. (no date) <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/udl/cresource/q2/p08/#content> (Accessed May 17, 2024).

Kauffman, J.M., Anastasiou, D., Felder, M., Lopes, J., Hallenbeck, B.A., Hornby, G. and Ahrbeck, B. (2022) 'Trends and Issues Involving Disabilities in Higher Education', *Trends in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.3390/higheredu2010001>

Kieran, L.P. and Anderson, C. (2018) 'Connecting Universal Design for Learning With Culturally Responsive Teaching', *Education and Urban Society*, 51, pp.1202 - 1216. doi: <https://doi.org/10.1177/0013124518785012>

Larkin, H., Nihill, C. and Devlin, M. (2014) 'Inclusive Practices in Academia and Beyond', *The Future of Learning and Teaching in Next Generation Learning Spaces* (International Perspectives on Higher Education Research, Vol. 12), Emerald Group Publishing Limited, Leeds, pp. 147-171. doi: <https://doi.org/10.1108/S1479-362820140000012012>

Lesson planning with Universal Design for Learning (UDL). (2024) <https://www.understood.org/en/articles/lesson-planning-with-universal-design-for-learning-udl> (Accessed May 17, 2024).

Lombardi, A.R. and Murray, C. (2011) 'Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design principles', *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34, pp. 43-56.

Meyer, A., Rose, D.H. and Gordon, D. (2013) *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing. <http://udltheorypractice.cast.org/login> (Accessed May 15, 2024).

McGuire, J M. (2011) 'Inclusive college teaching: universal design for instruction and diverse learners', *Journal of Accessibility and Design for All*, 1. pp. 38-54. doi: <https://doi.org/10.17411/jacces.v1i1.80>

McGuire, J M., Scott, S S. and Shaw, S F. (2006) 'Universal Design and Its Applications in Educational Environments', *Remedial and Special Education*, SAGE Publishing, 27(3), pp. 166-175. doi: <https://doi.org/10.1177/07419325060270030501>

Millikin, C.C. (2023) 'Future-Proof your Instructional Design with Universal Design for Learning and Translanguaging', *Literacy Information and Computer Education Journal*. doi: <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2023.0488>

Montclair State University Office for Faculty Excellence. (no date) *Universal Design for*

- Learning*. <https://www.montclair.edu/faculty-excellence/universal-design-for-learning/> (Accessed May 20, 2024).
- Müller, E. and Markowitz, J. (2004) 'Synthesis Brief English Language Learners with Disabilities' *Project FORUM at NASDSE*. https://nasdse.org/docs/135_57ecfa29-fe60-449f-9f83-75c4ff4dc175.pdf
- Overview of 3 UDL Principles*. (2019) <https://durhamcollege.ca/ctl/teaching/planning-to-teach/udl/3-udl-principles/> (Accessed May 10, 2024).
- Posey, A. (no date). *Universal design for learning (UDL): A teacher's guide*. Understood. <https://www.understood.org/en/articles/understanding-universal-design-for-learning>. (Accessed May 15, 2024)
- Rao, K. and Tanners, A. (2011) 'Curb Cuts in Cyberspace: Universal Instructional Design for Online Courses', *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24, pp. 211-229. doi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ966125.pdf>
- Rao, K., Ok, M.W. and Bryant, B.R. (2014) 'A Review of Research on Universal Design Educational Models', *Remedial and Special Education*, 35, pp. 153 - 166.
- Rao, K., Edelen-Smith, P. and Wailehua, C.-U. (2015) 'Universal design for online courses: applying principles to pedagogy', *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 30(1), pp. 35-52. doi: 10.1080/02680513.2014.991300.
- Rao, K. and Meo, G. (2016) 'Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons'. *SAGE Open*, 6(4). doi: <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>
- Rao, K. and Torres, C. (2017) 'Supporting Academic and Affective Learning Processes for English Language Learners with Universal Design for Learning', *TESOL Quarterly*, 51, pp. 460-472. doi: <https://doi.org/10.1002/tesq.342>
- Rogers-Shaw, C., Carr-Chellman, D.J. and Choi, J. (2018) 'Universal Design for Learning: Guidelines for Accessible Online Instruction', *Adult Learning*, 29, pp. 20-31. doi: <https://doi.org/10.1177/1045159517735530>
- Rose, D. (1999). 'Universal Design for Learning', *Journal of Special Education Technology*, 15, pp. 67-70.
- Rose, D. and Meyer, A. (2007) 'Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning', *Education Tech Research Dev* 55, pp. 521-525. doi: <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9056-3>
- Rose, D.E., Harbour, W.S., Johnston, C., Daley, S.G. and Abarbanell, L. (2006) 'Universal Design for Learning in Postsecondary Education: Reflections on Principles and their Application', *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19, pp. 135-151. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844630.pdf>
- Sanger, C.S. (2020) 'Inclusive Pedagogy and Universal Design Approaches for Diverse Learning Environments', *Diversity and Inclusion in Global Higher Education*. doi:

https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3_2

- Schelly, C.L., Davies, P.L. and Spooner, C.L. (2011) ‘Student Perceptions of Faculty Implementation of Universal Design for Learning’, *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24, pp. 17-30.
- Shimalla, A. (2023) ‘What Is UDL, and How Can It Be Used in Higher Education? *Technology Solutions That Drive Education*’ <https://edtechmagazine.com/higher/article/2023/05/what-is-udl-universal-design-for-learning-perfcon> (Accessed May 18, 2024).
- Shultz, S. (2023) ‘Universal Design for Learning: An Introduction’, NEA. <https://www.nea.org/professional-excellence/student-engagement/tools-tips/universal-design-learning-introduction> (Accessed May 19, 2024).
- Stapleton-Corcoran, E. (2022) ‘Universal Design for Learning (UDL)’, *Center for the Advancement of Teaching Excellence*. University of Illinois Chicago. <https://teaching.uic.edu/cate-teaching-guides/inclusive-equity-minded-teaching-practices/universal-design-for-learning-udl/> (Accessed May 20, 2024).
- TESOL International Association (TESOL). (2018) *The 6 principles for exemplary teaching of English learners: Grades K-12*. Alexandria, VA: TESOL International Association.
- Wells, M.B. (2022) ‘Student perspectives on the use of universal design for learning in virtual formats in higher education’, *Smart Learning Environments*, 9. doi: <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00218-6>
- Yang, Y. and Ma, J.K. (2022) ‘A Study on the Significance of UDL-Based Teaching Practices for Students with Intellectual Disabilities’, *Advances in Educational Technology and Psychology*. doi: <https://doi.org/10.23977/aetp.2022.061203>
- Yin-Feng, G. (2021) ‘Applying the Principles of UDL in College English Teaching’, *Proceedings of the 6th International Conference on Education Reform and Modern Management (ERMM 2021)*. doi: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210513.031>
- Young, D. (2020) ‘Guide to Systematizing Support for Students with Disabilities in Postsecondary EFL’, *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 13, pp. 26-42. doi: <https://doi.org/10.5294/laclil.2020.13.1.2>
- Young, D., Schaefer, M.Y. and Lesley, J. (2019) ‘Accommodating Students with Disabilities Studying English as a Foreign Language (Practice Brief)’, *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32, pp. 311-319. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236800.pdf>
- Yun, Y.W., Kim, S. and Fan, F. (2018) ‘Inclusive Learning Resource Design Based on Universal Design for Learning — Case Study of Mechanics of Materials Course’ *Education Journal*, Volume 7 (4). doi: <https://doi.org/10.11648/j.edu.20180704.11>

Examining the Application of Universal Design
for Learning in Higher Education EFL and ESL Contexts:
Enhancing Accessibility in the Classroom

BROOKS Mikio

In recent years, there has been a growing emphasis on diversity and accessibility in education, especially in college-level English as a Foreign Language (EFL) programs. This research article seeks to explore the transformative potential of Universal Design for Learning (UDL) methodologies in college English as a Foreign Language (EFL) courses and English as a Second Language (ESL) for students with disabilities. Understanding the fundamental principles of Universal Design for Learning (UDL) and its implementation in EFL and ESL settings is essential in helping learners with different backgrounds, especially in an inclusive setting. This knowledge can potentially serve as a blueprint for developing inclusive educational settings that effectively address the different learning requirements of students. By analyzing the disparities between UDL and conventional teaching approaches in language education, we can ascertain the distinct advantages that UDL provides to students with impairments in EFL and ESL settings. This literature review and practice brief will outline the Principles of Universal Design for Learning (UDL) and explore specific guidelines for implementing them in a classroom setting. Simultaneously, it will cross-examine how TESOL's Six Principles for Exemplary Teaching of English Learners might intersect and align with the UDL framework so that language classes can be more accessible, engaging, and clearer in their goals and objectives. The paper will also highlight key questions for UDL-based lesson planning and framework facilitation for educators so they can design lessons that can accommodate different types of students and simultaneously promote language learning. The research article hopes to add to the continuing discussion on accessibility

and inclusivity in EFL and ESL teaching by advocating for the transformative power of UDL methodologies. The goal is to provide fair learning opportunities for all students, irrespective of their abilities.

[亜細亜大学国際関係研究所規程]

(2021 年 2 月 22 日、教授会決定)

(名称)

第 1 条 亜細亜大学学則第 9 条第 2 項に基づき、亜細亜大学国際関係学部¹に亜細亜大学国際関係研究所 (Research Institute for International Relations, Asia University) (以下「本研究所」という) を附置する。

(目的)

第 2 条 本研究所は、国際関係に関連する分野を研究、調査し、学術の発展に寄与することを目的とする。

(事業)

第 3 条 本研究所は、第 2 条の目的を達成するために、次の事業を行う。

- (1) 研究会、講演会等の開催
- (2) 所員の研究活動の助成
- (3) 海外の研究機関、研究者との交流
- (4) 機関誌『国際関係紀要』、その他の発行
- (5) その他、本研究所の目的達成に必要な事業

(構成)

第 4 条 本研究所は、次のものをもって構成する。

- (1) 所長
- (2) 所員

(所長)

第 5 条 所長は、本研究所を統括し、これを代表する。

2. 所長は、国際関係学部教授会が教授の中から選出する。
3. 所長の任期は 2 年とする。ただし、重任を妨げない。
4. 所長が任期中に辞任したときは、後任者の任期は前任者の残任期間とする。

(所員)

第 6 条 所員は、国際関係学部の専任教員とし、第 2 条の目的に添う研究、調査を行い、研究成果を機関誌に発表する。

(所員会議)

第 7 条 所員会議は、毎年 1 回開催する。ただし、所長は必要に応じて、臨時に招集することができる。

(運営委員会)

第8条 本研究所に運営委員会を設け、運営に関する事項を審議する。

2. 運営委員会は、所長を議長とし、所員会議で承認された運営委員若干名で構成する。

3. 運営委員の任期は、2年とする。ただし、重任を妨げない。

(編集委員会)

第9条 第3条第4号の事業（機関誌、その他の発行）を行うための編集委員会を置く。

(会計)

第10条 本研究所の運営は、大学からの補助金、寄付金、およびその他の収入による。

(事業報告)

第11条 本研究所の事業年度は、4月1日に始まり、翌年3月31日までとし、事業報告を所員会議に提出するものとする。

(規程の改正)

第12条 本研究所規程の改正は、所員会議において出席者の過半数の同意を得て決定するものとする。

(付則)

本規程は、2021年4月1日から施行する。

『国際関係紀要』投稿規程

(2024 年 7 月 4 日国際関係研究所所員会議改訂)

1. 投稿資格

- (1) 本紀要への投稿者は、亜細亜大学国際関係研究所の所員であること。
- (2) 共著論文を投稿する場合には、前項に定める所員が第一著者であること。

2. 紀要論文の掲載要件

- (1) 本紀要に掲載する論文は、国際関係分野の研究もしくは教育に関するものであること。
- (2) 投稿論文に対して匿名審査員による審査を行い、掲載の可否を決定する。

3. 原稿の形式

- (1) 原稿は横書きとする。
- (2) 原稿はワード（40 字×40 行、英文はダブルスペースで 80 字×25 行）で作成し、ワードファイル及び PDF ファイルを E メールに添付して提出する。場合によっては編集委員会が印刷した原稿の提出を求めることがある。
- (3) 注は、通し番号による一括後注方式かハーヴァード方式とする。

4. 原稿枚数等

- (1) 原稿の枚数は、以下の通りとする。

①論文

- (a) 日本語原稿は、20,000～32,000 字程度（図表等を含む。以下同じ）。
- (b) 英文原稿は、5,000 ワード程度～13,000 ワード程度。

②研究ノート

- (a) 日本語原稿は、16,000 字程度。
- (b) 英文原稿は、4,000 ワード程度。

③書評（書評論文と書評を統合）

- (a) 日本語原稿は、8,000～12,000 字程度。
- (b) 英文原稿は、2,000 ワード程度～4,800 ワード程度。
- (c) 対象となる書籍は、特に歴史的かつ文献学的意味を持たない限り、原則として執筆時に発行年より 5 年を経過していないものとする。

④研究動向（資料と通信）

- (a) 日本語原稿は、2,000～4,000 字程度。
- (b) 英文原稿は、1,000 ワード程度。
- (c) 近年の研究動向を紹介する。

⑤国際関係分野の教育

- (a) 日本語原稿は、2,000～12,000 字程度。
- (b) 英文原稿は、1,000 ワード程度。
- (c) 国際関係分野の教育実践例などを紹介する。

⑥その他、編集委員会が投稿を可とした原稿

- (a) 日本語原稿・英語原稿ともにとくに文字数は定めない。
 - (b) 投稿予定者は、事前に編集委員会に相談の上、投稿の許可を得る必要がある。
- (2) 日本語原稿には、英文要旨を添付して提出する。英文要旨の長さは、論文、研究ノート、書評、研究動向、国際関係分野の教育、その他の原稿のいずれについても、500 ワード以内（厳守）とする。ただし、論文以外については、英文要旨を省略してもよい。

5. 著作権

- (1) 本紀要に掲載された論文等の著作権は、著作者本人に帰属する。
- (2) 第1項に関わらず、国際関係研究所は本紀要に掲載された論文等を電子化し、それを公表する権利を有し、著作者はこれを許諾するものとする。

6. 別刷り

採用された原稿には、別刷り 50 部を無料で進呈する。

7. その他

その他の場合は、必要に応じて編集委員会が指示する。

前号（第33巻 第1・2合併号）目次

研究ノート

エスター・デイヴィッド『Book of Esther』とインドのベネ・イスラエル Ⅲ	小磯 千尋
ちゃぶ台と昭和ノスタルジア	高山 陽子

〔編集後記〕

『国際関係紀要』第34巻第1号をお届けします。本号には論文3本を掲載することができ、充実した誌面となりました。ご寄稿いただいた皆さま、編集委員会の皆さま、また査読でお力添えいただいた方々に深謝申し上げます。これからも皆さまのご投稿をお待ちしております。

【紀要編集委員】（○印…委員長）

○角田 宇子 増原 綾子 綾野 誠紀
大野 亮司 金 賢貞 小竹 直子

【執筆者紹介】（執筆順）

准 教 授 福嶋 崇（環境政策学 [気候変動・森林]、地域研究）
准 教 授 小河 久志（文化人類学、タイ地域研究）
准 教 授 BROOKS Mikio（教育言語学）

国際関係紀要 第34巻 第1号

2024年9月20日発行

編集者
発行者 亜細亜大学国際関係研究所

〒180-8629

東京都武蔵野市境 5-8

電話 0422 (36) 7379～80

制 作 松籟社

〒612-0801

京都府京都市伏見区深草正覚町 1-34

電話 075 (531) 2878

**JOURNAL OF
INTERNATIONAL RELATIONS**
ASIA UNIVERSITY

VOL.34

September 2024

No.1

ARTICLES

The Potential Contribution of the J-Credit Scheme for Paris Agreement Goals: Focusing
on the Forest Sector of Japan Takashi FUKUSHIMA (1)

The Dynamics of Dawa in Islamic Basic Education Institutions: A Case Study from
Southern Thailand Hisashi OGAWA (21)

Examining the Application of Universal Design for Learning in Higher Education EFL
and ESL Contexts: Enhancing Accessibility in the Classroom
..... Mikio BROOKS (47)

**RESEARCH INSTITUTE FOR
INTERNATIONAL RELATIONS**
ASIA UNIVERSITY
TOKYO, JAPAN