

Volume 22 Number 1

October 2019

国際教育協力論集

*Journal of
International Cooperation in Education*

広島大学
教育開発国際協力研究センター



Hiroshima University
Center for the Study of
International Cooperation in Education

ISSN 1344-2996

国際教育協力論集

第22巻 第1号

2019年10月

目 次

〈研究論文〉

- ベトナム農村部の基礎中学校における授業改革に関する一考察
—「授業研究」を通じた教育実践の変容—
..... 関 口 洋 平 1
(広島大学教育開発国際協力研究センター)
- アフリカ人留学生の受け入れに関する一考察
—日本の大学選定過程の分析を中心に—
..... 佐久間 茜 15
(筑波大学人間系)
..... 川 口 純
(筑波大学人間系)
- ガーナの前期中等教育における学習成果要因
—成績上位校と下位校の比較からの考察—
..... 西 向 堅香子 33
(帝京大学外国語学部)
- スーダン共和国の頭脳流出における高等教育政策改革の一考察
—首都ハルツームの若者へのインタビューから—
..... 黒 川 智恵美 47
(広島大学大学院 / 前在スーダン日本国大使館専門調査員)

〈研究ノート〉

- 開発途上国における形成的評価の現状と課題
..... 澁 谷 和 朗 61
(国際協力機構)
..... 神 原 一 之
(武庫川女子大学)
- 義務教育修了後の青少年のための教育機会の拡充——日本の経験
..... 斉 藤 泰 雄 75
(国立教育政策研究所名誉所員)

ベトナム農村部の基礎中学校における 授業改革に関する一考察 —「授業研究」を通じた教育実践の変容—

関口 洋平

(広島大学教育開発国際協力研究センター)

はじめに

近年、市場化やグローバル化が急速に進むなか、情報技術の発展と深化に伴って世界的な規模で人工知能(AI)が日常生活に浸透するようになっており、国ごとに程度の相違はあるものの、全体として社会の情報化が進められてきている。

こうした社会のありようの急激な変化は、当該国家・社会における次世代の育成を担う教育のあり方にも影響を及ぼしてきている。そうした例として日本では、2020年より初等・中等教育段階においてプログラミング教育が導入されるように、知識の詰め込みを主とする教育からの脱却をめざす教育改革が断行されることになっている。また、こうした教育の変動は、とりわけ画一的・国家統制的な教育の体制をその特徴としてきた社会主義国においてもあてはまる。これまで「1つのカリキュラム、1つの教科書」のもと画一的な教育体制を採ってきた社会主義国ベトナムは、2011年に「ベトナム教育の標準化・現代化・社会化・民主化そして国際化の方向に基づく根本的かつ全面的な刷新」(以下、「根本的かつ全面的な教育刷新」)の方針を打ち出し、管理運営、教育内容や授業方法、それから教員のあり方に至るまで広範にわたり抜本的な教育の改革をおこなうことをめざしている。また、この路線のもとで2020年から新たな普通教育カリキュラムが導入されることになっており、従来は国定制度のもと1種類の教科

書が用いられる教育体制が一貫して採られてきたが、あらたに検定制度を導入し複数の教科書が使用される教育体制へと転換が進められている。

新教育カリキュラムに代表されるベトナムの普通教育改革のなかで肝とされるのは、従来の「チョーク・アンド・トーク」に象徴される教員と教科書を中心とした教育実践を見直し、生徒の創造性や主体性を引き出すような授業方法の刷新と教員の専門性の向上であるとされる。特に注目すべき点として、ベトナムではこれらの政策が打ち出されるのに先立ち、国際機関や大学との協働のもとで教員の専門性や生徒による創造的・主体的な授業参加を図るため「授業研究(Nghiên cứu bài học)」が試験的に導入されてきた。具体的には2006年のJICAの協力によるバクザン省での授業研究の導入・実践や、ベトナムのカントー大学とミシガン州立大学との協働による授業研究の導入・実践などが挙げられる。また近年では、ハノイ国家大学教育大学と広島大学教育開発国際協力研究センター(以下、CICE)との協働により、ハノイ市郊外の農村部に位置するグエンチュク中学校⁽¹⁾において授業研究が導入されてきた。それでは、ベトナムの普通教育において授業方法の刷新や生徒の創造性、主体性が指向されるようになってきているなか、授業研究の導入は教員を取り巻く学校内の環境にいかなる影響を及ぼし、教育のありようはどのように変容してきているのだろうか。

ベトナムでは、前期中等教育は2009年からその完全普及がめざされてきており、高等教育に接続する中等教育の基礎的段階としてよりいっそう重要視されるようになってきている。こうしたことを背景に、ベトナムの中学校における教員のありようや授業方法について論じる先行研究には、ベトナム人の教育学研究者による研究を中心にすでに一定程度の蓄積がある。なかでも主要なものとして第1に、授業方法のあり方に関わるものとしてグエン・トゥイ・ホンは、ベトナムの中学校における授業方法の刷新に関する教員の意識と実態について明らかにするため、ハノイ市などの都市部やハティン省などの相対的に貧困な地域において現地調査をおこなっている (Nguyễn Thúy Hồng, 2010)。また、グエン・タイン・キェットとグエン・カック・フンは、ベトナム南部のバーリア・ブン・タウ省における中学校の管理幹部と教員を対象に、授業方法の刷新の必要性について質問紙調査を実施するとともに、政策提言をおこなっている (Nguyễn Thanh Kiệt, Nguyễn Khắc Hùng, 2018)。加えて、フォン・ディン・マンとブイ・ヴァン・ホアは、ベトナム南部のドンナイ省における中学校の教員や授業方法の状況を検討するため、県レベルの教育訓練室の行政官、中学校の管理幹部・教員を対象に聞き取りを通じた実態調査をおこなっている (Phùng Đình Mẫn, Bùi Văn Hòa, 2018)。これらの先行研究では総じて、授業方法の刷新の必要性が現場の教員によって認識されるようになってきていると指摘されているものの、教育の現状としては教科書の内容の読み聞かせを中心に「教員が教えー生徒が聞きとり記述し、模範のとおりにする」という授業方法が依然として採られていることが明らかにされている。

第2に、ベトナムにおける授業研究に関する先行研究をみると、関連する先行研究は極めて限定的であるものの、主要なもの

として津久井 (2019) によるバクザン省の小学校を中心とする授業研究の実践や、フォン・ティ・ホン・グェットらによるベトナム南部の僻地における小・中学校での授業研究の取り組みに関する研究を挙げることができる。とりわけ後者の研究では、「教員間の協働を通じた教員の専門性の向上」と「授業実践の改善を通じた生徒の学びの向上」を理念的な柱としてカントー大学の教員がミシガン州立大学の協力を受けて授業研究のモデルをベトナム南部ホウザン省の各学校に導入し、対象となった学校では全体として教員の専門的知識と授業方法に改善がみられたことや生徒の授業態度がより積極的になっていることなどを明らかにされている (Nhóm Tác Giả, 2010)。

このように先行研究では、ベトナムの中学校における授業方法の刷新の方策として授業研究の実践について検討した研究自体が極めて限定的であり、近年の教育改革や教員のありようを規定する制度枠組みと関連づけながら体系的に検討しようとする研究はこれまで存在してこなかったと言ってよい。こうした状況から本稿では、ベトナムの中学校教員のありように影響を及ぼす制度的枠組みをふまえたうえで、ハノイ市ハータイ県のグエンチュク中学校を事例に授業研究の導入と実践の過程について分析することを通じて、ベトナム農村部の中学校において授業研究の実践がもたらす教育変容の特質を明らかにすることを目的とする。その際に本稿では、後述するようにグエンチュク中学校における授業研究の成功事例として、語文教科における授業研究の実践に着目して検討をおこなう⁽²⁾。

以上をふまえて本稿では、まず政策文書を手がかりに、授業方法の刷新をめざす中学校教員に関する制度的枠組みについて整理する (第1節)。次いで、グエンチュク中学校の従来の教育体制と授業研究の展開過程について検討する (第2節)。それから、

生徒による学びと教員による学びの2つの視点から、語文授業への授業観察に基づきグエンチュク中学校における授業研究を通じた学びの実態を明らかにする（第3節）。最後に、ベトナム農村部の中学校において授業研究の実践がもたらす教育変容の特質について考察する（第4節）。

1. 中学校教員をめぐる制度的枠組みの検討：政策文書の分析を中心に

それではまず、ベトナムの中学校教員に関する制度的枠組みについて検討することからはじめよう。次節以降において中学校の教育実態に切り込む前段階として、まずは前期中等教育を含むベトナムの普通教育の理念の方向性について確認する。2020年9月から施行される「教育カリキュラム」における教育目標を摘要すれば、それは「普通教育を通じて学習する知識の主人となり、学んだ知識や技能を暮らしのなかで効果的に運用し、生涯にわたり自ら学習することを理解する。多様な個性、人格、暮らしを尊重し、あらゆる社会関係を調和的に建設し、発展させることを理解する」こととされる（Bộ giáo dục và đào tạo, 2018）。

このように、ベトナムにおいて普通教育

の目標は生徒による生涯にわたる主体的な学びや知識・技術の運用に重心を置いている。新教育カリキュラムが形成される過程で2014年にベトナムの教育訓練部は、生徒の知識理解度を問う従来の授業のありかた（「内容アプローチ」）から、生徒の知識応用能力を問う新たな授業のありかた（「能力アプローチ」）への転換を図る新たな教育の方針を打ち出した。教育訓練部の資料をふまえて、教育方法に焦点をしばり「内容アプローチ」と「能力アプローチ」の特徴を示せば表1のようになる。

表1に示されるように、教育訓練部は「能力アプローチ」を通じて、ベトナムにおける普通教育を知識の伝達を中心に置く教育体制から、生徒自身による問題解決やコミュニケーション能力の向上を中心とする多様な学習形態を伴う教育体制へと転換していくことをめざしている。このことと関連して、近年ベトナムでは普通教育における授業方法の刷新を図るための政策が矢継ぎ早に打ち出されてきている。なかでもとりわけ主要な政策文書を挙げれば、それは2010年の「普通教育の各段階及び生涯教育における授業の上手な教員コンテスト条例」（以下、「教員コンテスト条例」）、2014年の「授業方法、検査、評価の刷新に関する専門的

（表1）ベトナムにおける「内容アプローチ」と「能力アプローチ」の対照表

	内容アプローチ	能力アプローチ
教育方法	教員は知識を伝達する主体であり、授業過程の中心に位置する。生徒は規定された知識を受動的に受け入れる。	教員は主として、生徒が自ら学び知識を積極的に習得するための手助けをする。問題解決やコミュニケーションを図るための能力開発を重視する。実験・実践的な授業の実施を重視する。
教育形式	授業のなかで軸となるのは、理論的な説明である。	多様な学習形式を取り入れるとともに、社会活動、課外活動、科学研究、創造的な実験を意識的に導入し、ICTの応用を促すようにする。

（出典）Nguyễn Ngọc Ngân, Ninh Anh Đại. “Dạy học theo định hướng phát triển năng lực người học trong phân môn Tập làm văn ở Tiểu học - bài học sư phạm.” *Tạp chí quản lý giáo dục*. tháng 7, 2018, pp.31-38 より筆者作成。

活動の指導」(以下、「授業方法の刷新指導」)、それから2018年の「普通教育機関における教員の職業基準規定」(以下、「教員の職業基準規定」)などである。

こうした一連の政策において共通しているのは、ベトナムの普通教育を教員による教科書の内容を説明する従来型の教育ないし「内容アプローチ」型の教育から、生徒の能動的な授業参加を重視し、創造的な授業をおこなう「能力アプローチ」によって特徴づけられる教育へと転換していくことである。加えて重要なのは、その際に教員同士がコミュニケーションをとることで授業方法の刷新のために積極的に意見交換を図っていくことが政策のねらいとされていることである。具体的に各政策の要点を挙げれば、次のようになるだろう。

第1に、2010年の「教員コンテスト条例」では、教員による授業方法の改善という観点から「授業の上手な教員」という称号を定め、学校級、県級、省・中央直轄市級の3段階のコンテストにおいて一定の評価を得た普通学校教員にこの称号を与えることが規定されている。試験内容は自身の授業経験や授業方法に関するアイディアの報告、教職専門性に関する試験問題、それから模擬授業であり、いずれの段階であっても「授業の上手な教員」の称号を得た教員は授業実践に関する経験を同僚と共有することが求められている。なおコンテストにおける模擬授業には、審査員である地方の教育行政官や教員、会場となる学校の参観教員と授業方法の共有をおこなうという意味もある(Thông tư số 21, 2010)。

第2に、2014年に「授業方法の刷新指導」が打ち出されて以降、ベトナムの中等教育機関では、生徒の主体的な学習能力の向上を図るため「各教科において主体的に内容を選択して授業専門課題を設計する」ことがめざされてきている。「授業専門課題」とは、いわゆる課題解決型学習に相当し、こ

の取り組みでは「①問題の発見、②解決方法の提示、③問題の解決」という過程のなかで生徒は他の生徒との議論や意見交換を通じて独自の結論に至ることが求められている。同時に、授業専門課題の設計を通じて教員には能動的な授業の方法や技術を身につけ、専門性を涵養することが期待されている(Công văn số 5555, 2014)。

そして第3に、2018年に公布された「教員の職業基準」は普通教育に従事する教員の専門性と業務能力の向上を図るとともに、教員の「品性」と専門性・業務能力を学校と教員自身が評価するための基礎を作り出すことを目的としている。本規定では、教員の「品性」とは仕事や任務に携わるうえで教員がもつべき思想として、「能力」とは教員の仕事や任務を実現するための可能性として定義され、15の指標それぞれに望ましい「品性」と「能力」が定められている。具体的に指標の1つである「教師の専門性の発展」では、教員個人の専門性の向上や主体的な研究活動の実施をはじめとして、同僚教員の指導や援助、自身の専門性向上に関する経験の共有などが評価項目に挙げられている(Thông tư số 20, 2018)。

こうしてみると、ベトナムでは多数の政策文書を通じて中学校における授業方法の刷新が教員に呼びかけられてきた。にもかかわらず、すでに先行研究の検討において指摘したように、現状としては多くの中学校において「チョーク・アンド・トーク」ないし「内容アプローチ」型の授業方法がとられているのである。それでは、グエンチュク中学校における授業研究の導入はこうした教育のありようにいかなる変容をもたらしているのだろうか。

2. グエンチュク中学校における授業研究の導入と展開

本節では、ハータイ県の農村部に位置す

るグエンチュク中学校の概要と授業研究の導入と展開に関わる概況について検討する。

2.1. グエンチュク中学校の概要と従来の教育体制

本稿において事例校として検討するグエンチュク中学校は、ハノイ市から20キロほど離れた旧ハータイ省（現ハノイ市）タインオアイ県の中心部に位置する公立の中学校である。2018～2019年度において、同校には53人の教員に対して、小学校段階から数えて第6学年から第9学年に相当する4学年の818人の生徒が在籍している。タインオアイ県はその面積の多くが農村であるものの、近年徐々に都市化を進めてきており、同県には規模は小さいながらも運搬業、漆器製造業、材木・植林業等多くの有限会社が存在している。

グエンチュク中学校の管理運営において特に重要な組織は、校長を中心として学校の発展の方向性や方針を審議・決議する学校監督委員会であるが、後の議論との関係からここで指摘しておきたいのは、グエンチュク中学校には「授業や教育活動全般に関して教員の専門性を向上させるための組織」（中学校条例、第16条）として「専門班（Tổ chuyên môn）」が置かれていることである。同校の「専門班」は大きく「自然科学班」と「社会科学班」の2つからなり、該当する教科の教員が所属している。具体的に社会科学班についてみればそれは、語文、歴史、公民、外国語、体育、音楽の各教科の教員から構成されている。

また、授業研究を導入する以前のグエンチュク中学校における授業のあり方は、おおまかに先行研究で指摘されている「チョーク・アンド・トーク」に特徴づけられるものであったと言ってよい。そうしたこととして第1に、授業方法については、教員は教育訓練部が定めた統一的なカリキュラムをふまえ、各回の授業で何を、どこまで、

どのように教えるべきかが書かれた「授業設計書（Thiết kế bài học）」や各課のより詳細な教育内容が規定された「教員用教科書（Sách giáo viên）」を参考にしながら、こうした教科書の内容を読み上げることで生徒の理解を促していた。

第2に、教員と生徒との関係については、生徒の積極的な授業への参加が求められておらず、生徒は教科書の内容についての教員による講義を聴くという一方的な知識の受容をおこなっていた。このように教員と生徒とのコミュニケーションは双方向のものではなく、授業時間外に教員が生徒の理解度を確かめるといったやりとりも非常に限定的であった。

そして第3に、授業を通じた教員同士の関係については、後で述べるように専門班の活動の1つとして『授業観察手帳』による評価を前提とした授業観察や、専門班の主任による班員である各教員への授業設計に関する指導や検査などはあるものの、授業方法・内容に関する教員同士の直接的なコミュニケーションの機会は極めて限定的であった。聞き取りによれば、専門班の役割はあくまで各教員が作成した教案に対する行政的な「検査」であり、教員は協働することなくひとりひとりが個別に教案の作成をおこなっていた⁽³⁾。

2.2. グエンチュク中学校における授業研究の導入

こうしたグエンチュク中学校の教育体制に対して、2017年にCICEはインドネシアをはじめとする開発途上国において導入してきた授業研究のモデルを導入することを決めた。同年10月2日にクインーンズランド大学から授業研究に関する専門家を招聘し、ハノイ国家大学教育大学（以下、教育大学）との協働のもとグエンチュク中学校において授業研究を導入するための計画が話し合われた。授業研究の導入にあたって

は、教育大学の提案を受けて同中学校が対象校に選定されるとともに、語文、生物、そして科学が対象科目となった。

授業研究の導入にあたり手掛かりとしたのは、佐藤学著『学校を改革する：学びの共同体の構想と実践（岩波ブックレット）』及び佐藤雅彰著『中学校における対話と協同：学びの共同体の実践』の2冊を基にベトナム語に訳出して2015年に出版された『学習共同体：学校の全面的な刷新のための教育モデル』である。その冒頭では、教育訓練部中等教育局副局長によりベトナムの学校においては生徒同士の学びにおける交流と教員間の専門性向上のための学習に対して関心が高まっていることが述べられ、従来の教育体制を刷新するための方策としてベトナムが授業研究に関心を抱いていることが示されている。そこでは後に述べるように、授業研究の実践を通じて、学校の内部から全体としての学校教育を改革することの意義が指摘されるとともに、ベトナムにおいて生徒の主体性、積極性、創造性のいっそうの発揮を求める「根本的かつ全面的な教育刷新」を促進することが強調されている（Manabu Sato & Masaaki Sato, 2015）。そうではあるものの、授業研究の実践は従来の教育実践を変容させるため、グエンチュク中学校の校長は授業研究の導入に対して当初は難色を示し、地方の教育行政部門による行政的な指示が必要であると主張していたことを指摘しておく。

2.3. グエンチュク中学校における授業研究の展開

すでに述べたように、グエンチュク中学校において導入された授業研究は『学習共同体：学校の全面的な刷新のための教育モデル』で提唱される授業研究の理論を基軸としている。その要点は、①生徒間の学びの協同、②教員同士の授業観察と省察を通じた教員の専門性の向上、そして③生徒の

家族や地域社会による授業への参加という3つの柱を実現していくこととされる。これらの点を実現するために、グエンチュク中学校では授業研究を次のように周期的に繰り返して実践してきている。すなわち、対象となる教科において（1）授業研究を実施する教科書の内容に関する教案の設計会議、（2）教員間の授業観察を伴う授業の実施、（3）教員間での授業観察後の反省と意見の共有、それから（4）授業設計の改善と調整の4つである。また、語文の授業についてその工程をみれば、教育大学の教員がグエンチュク中学校を訪れて実施した授業研究は2017年11月16日を初日として同25日、1月25日、同26日というように、1カ月におよそ2回の頻度⁽⁴⁾で実施されてきた。また、グエンチュク中学校の教員のみによって実施された語文における教員同士の授業観察は1カ月に5回から6回の頻度で実施されてきている。

授業研究の取り組みを通じて、グエンチュク中学ではすでに一定の成果が表れており、それに伴い校長の授業研究への態度も肯定的なものへと変化している。具体的には第1に、教員間の授業方法の研究や改善を通じて、グエンチュク中学校語文教員のファム・ティ・フォン・ハイン女史（以下、ハイン女史）が2017～2018年度ハノイ市級の「授業の上手な教員」179人のなかに語文教科部門の教員として選出され、1等の称号を獲得した37人のうちの1人となった。第1節で述べたように、専門的知識に関わる試験に加えて、コンテストではハイン女史の模擬授業における多様な授業方法が評価されたものと推察される。

第2に、教育大学による語文の授業研究・チームによれば、授業研究の結果として大きく「授業における生徒の学習共同体と教職専門性の共同体の建設」が指摘できる。2018年9月3日に教育大学の授業研究の進捗状況に関する会議でティン・フォン・ファ

ム女史は「生徒の学習共同体」と「教職専門性の共同体」の2つの建設が進んでいると報告した。具体的には、語文の授業においてグループ内での生徒同士の対話や教員と生徒との対話が実現されてきていること、及び、授業観察後の教員間の意見の共有や省察が教員の専門性向上につながっていることが挙げられている（Nhóm Ngữ Văn-Trường ĐHGĐ, 2018）。

加えて第3に、これは授業研究の導入による直接的な成果として因果関係を指摘することはできないものの、教員と生徒間のコミュニケーションが積極的に図られてきていることも挙げておきたい。そうした例として、2018年9月5日にグエンチュク中学校において実施された3年生（第8学年）93人を対象としたアンケート調査では、「あなたは教員とよい関係にありますか」という問いに対して5段階評価で33人が5点（非常によい）を付けているし（平均は3.95）、「教員はあなたの学習進度を理解していると思いますか」という問いに対しては29人が5点（非常によく理解している）を付けている（平均は4.03）。このように、実態としても教員と生徒間の交流が活発に図られていることが示される。

なお、ベトナムでは現職の教員を対象とする研修制度が存在し、現職の中学校教員による研修への参加が規定されている。ハノイ市では、そうした研修のなかでも教育実践や教育方法の改善を目的とした研修がハノイ市教育訓練局の主導で実施されているが、これらは各中学校の管理幹部や経験豊かな教員など、ごく少数の教員を対象としているにすぎない⁽⁵⁾。この点からみても、授業研究は教員の専門性の向上を図るために該当科目を担当する教員全員を対象としているため、より包括的に学びの機会が提供されてきていることがわかる。

4. グエンチュク中学校の授業研究による「学び」の実態

本節では、第3節において展開した議論をふまえて、実態としてグエンチュク中学校ではいかなる「学び」がおこなわれているのかについて検討する。ここで言う「学び」とは、授業研究の導入に伴い教育大学の報告のなかで指摘された「生徒の学習共同体」と「教職専門性の共同体」の2つの「共同体」に基づいて、主として授業を通じた生徒による学びの場と、授業参加とその後の意見交換を通じた教員同士による学びの場の2つを含むものとする。

4.1. 授業方法の刷新と生徒の学びの実態

まずは、授業研究による語文の授業の実態について授業観察の結果をふまえて分析することで、授業方法のあり方と生徒の学びの変容について検討していこう。具体的には、授業研究の一環として教育大学の教員とともに筆者が授業観察を実施した2018年12月20日の語文の授業を手がかりに、その特質について検討する。

授業観察を実施した語文の授業は、中学1年生（6年生相当）の語文教科書における第65課「よい医師の条件はその人柄」を扱うものであり、これはホー・グエン・チュン（1374～1446年）による中世ベトナム黎朝の太医令についての物語である。具体的には、授業実践者の教員は60分の授業時間のなかで、王宮専属の医師として仕官していたファム・バンが重病の一般人の治療に向かうべきか、それとも風邪の治療を要求する王宮内の貴族の治療をおこなうべきかという点についてどちらを優先するのがよいかなど、複数の観点から生徒に思考を促すことを授業のねらいとしていた。

こうした授業の主題とも関わって、机は生徒が対面できるように「コの字」型に配列され、教科書の内容に基づきながらも参

加型の授業を実践するために多様な教育方法が採用されていた。授業の展開について簡潔に述べれば、以下の5点ようになる。

第1に、物語の内容について理解するため、最初に教員の指示のもとで複数の生徒による朗読がおこなわれた。それから、作者の情報について複数の生徒による紹介と教員によるプロジェクターを用いた紹介がなされた。作者の紹介においては、生徒が司会を務めていた。

第2に、物語の内容に関する質疑応答がおこなわれた。「太医令」という用語、歴史的な事実などについて教員が質問し、生徒がそれに解答した。その後も教員は質問をおこない、生徒は意見をそれぞれ述べながら授業が進められた。

第3に、現代のベトナムにおける医師についても生徒の理解を深めるため、中央血液学院の著名な研究者の退官式の様子を動画で視聴した。その後、生徒が自由に感想を述べる時間が与えられた。

第4に、授業の内容について感想を出し合うため、教員の指示のもとで二人一組になって議論がおこなわれた。加えて、教員は「作者がこの物語を作ったのはどのような理由からか」という質問を提示し、あらためていくつかのグループに生徒が割り振られたうえで、グループごとにリレー方式に基づき生徒が自由に答えを黒板に書いていく「競争」がおこなわれた。その間、生徒は「がんばって書こう」と合唱するように応援をしていた。

そして第5に、本物語に関する寸劇がおこなわれた。王宮を舞台として皇帝と太医令ファム・バンを中心に4人の生徒が寸劇を演じ、それをもって授業は終了した。

このように、グエンチュク中学校において授業観察を実施した語文の授業では、全体として生徒は主体的かつ積極的に授業に参加していた。二人一組になる生徒同士の議論では、グループ編成が機能せずグルー

プに入れずに一人になっている生徒も見受けられたものの、本授業では物語の内容に関する質疑応答をはじめ、動画の視聴、グループでの討論、ブレイン・ストーミングに類するリレー方式の自由記述、それから寸劇など、多様な教育方法が取り入れられており、授業方法の刷新のための工夫がなされていたことがわかる。

こうした授業実践を①どのように創造的と言えるか、そして②生徒は何を学ぶのかという観点からみてみれば、前者①については、物語の作成理由に関して自由な解答が求められたり、寸劇を演じることで授業の一部分を生徒自らが作り上げたりする点で、生徒の主体性・創造性に基づく教育実践がおこなわれていた。また後者②については、生徒が歴史的な観点から太医令を主題とする文学作品について理解するのみならず、複数の視点から医者のあるようや責任のある生き方について学ぶきっかけが提示されていたと評価できる。

4.2. 授業の反省と意見共有を通じた教員の学びの実態

(1)『授業観察手帳』による意見共有の特徴

次いで、グエンチュク中学校における授業観察や意見の共有など授業研究を通じた教員間での授業実践に関する学びの変容について検討していこう。

グエンチュク中学校において教員同士による授業観察と意見の共有自体は、授業研究を導入する以前から『授業観察手帳』を通じてすでにおこなわれてきた⁽⁶⁾。すなわち、グエンチュク中学校の専門班に所属する教員は、ハノイ市の教育訓練局によって配布された『授業観察手帳』所持し、授業観察をおこなった授業について「Ⅰ. 授業の進行に関する記述」、「Ⅱ. 観察と得られる経験」、それから「Ⅲ. 評価指標に基づく点数と成績」の3つの項目について記述したうえで教員同士で共有することが奨励さ

れてきたのである。このように『授業観察手帳』はグエンチュク中学校の教員同士の授業内容・方法の共有や、授業実践者である教員への授業評価の伝達がなされるように企図されている。

しかしながら、中央の教育行政部門である教育訓練部をはじめ省・中央直轄市レベルの教育訓練局は、現状では中学校における授業の質の改善を図るうえで『授業観察手帳』はうまく機能しておらず、その正確な使用を徹底するよう要請している⁽⁷⁾。こうした状況はグエンチュク中学校においてもあてはまる。以下では、グエンチュク中学校の語文教科の教員のなかでも最も影響力があると考えられるハイン女史の『授業観察手帳』を素材に、授業評価のあり方を分析する。なお、分析の対象期間は2017年10月12日から2018年5月5日であり、ハイン女史はこの期間で7人の語文教員による授業に合計で25回参加している。

まず、順番は逆になるが、「Ⅲ. 評価指標に基づく点数と成績」から総合評価についてみてみると、参加した25回の授業観察すべてにおいてハイン女史は4段階の評価（優、良、可、不可）のうち最高評価である「優」を各教員に付けている。

次に、「Ⅱ. 観察と得られる経験」からハイン女史の具体的な授業観察のコメントについて整理すれば、25回の授業観察におい

て頻出する観察コメントは表2のようにまとめることができる。

表2に示されるように、ハイン女史の『授業観察手帳』には授業観察のコメントは「適合した授業方法を使用」という評価をはじめとして定型的かつ抽象的な表現が頻出しており、必ずしも教育内容と方法の関係にまで具体的に踏み込んだものとはなっていない。また、批判的な評価としては、「グループでの討論」の実施という授業方法についての提案にとどまっている。ハイン女史の授業観察の総合的な評価が一律に「優」であるように、『授業観察手帳』を通じた授業観察と意見はあくまで定型的かつ肯定的なものに偏る傾向がある⁽⁸⁾。

(2) 授業研究による教員同士の直接的な意見交換

こうした従来の『授業観察手帳』を介した教員同士の意見交換の仕組みに加えて、グエンチュク中学校では授業研究の導入に伴って教員同士のより直接的な意見交換の場、ないし学びの場が確保されるようになってきている。ここでも2018年11月20日の語文の授業を手がかりに、筆者も参加した授業後の教員間の意見交換・リフレクションの実態について検討する。

具体的な意見交換の流れを示せば、次のようにまとめられる。中学1年生の語文教

(表2) ハイン女史の『授業観察手帳』における授業観察の結果

観察内容（肯定的評価）	記載回数
・（授業の目標・内容に）適合した授業方法を使用していた	18回
・情報通信技術を授業方法に応用できていた	14回
・入念に授業準備をおこなっていた	9回
・（授業において）知識を十分かつ正確に伝達していた	9回
・生徒は積極的、主体的、創造的に授業に参加していた	4回
観察内容（批判的評価）	記載回数
・グループでの討論をより積極的に実施するべきであった	6回

（出典）ファム・ティ・フォン・ハイン女史の『授業観察手帳』に基づき筆者作成。

科書第 65 課「よい医師の条件はその人柄」に関する授業が終わり、生徒が教室を出ていくのと入れ違いとなって、グエンチュク中学校及び教育大学の教員 10 人が教室に入った。「コの字」型の机の配置のままで意見交換が開始された。全体としての意見交換の時間は 30 分程度であり、ハイン女史を皮切りにして各参観者が意見を提示し、それに応じて授業実践者である教員はうなずいて理解を示しながら適宜返答していた。

こうした授業後の直接的な意見交換において特に強調する必要があるのは、参観者である各教員が授業内容や方法に対して肯定的な評価をするのみならず、授業改善のための批判的かつ建設的な意見も積極的に出していたことである。そうしたこととして例えば、ハイン女史は授業の評価点として「全体として授業はうまく流れているし、授業方法は大変面白いものとなっている」、「授業方法が多様であることもよいことであり、授業内容も評価できるものである」と評価した一方で、「授業の最後に実施した寸劇は合理的なものではなく、特に時間が短かった」、「生徒に提示する質問の論点をより明確にするべき」などのように改善点を指摘していた。また他の参観者の教員も、評価すべき点に加えて、「(二人一組に) グループ化した後の全体討論の時間が少ない」、「ビデオの視聴に関する説明が不十分である」といった建設的な意見を出していた。

このように、グエンチュク中学校での教員同士の直接的な意見交換は、参観者の教員がそれぞれ異なる見え方や捉え方を表明できる場となっており、授業実践者の教員が授業の改善を図るための学びの場としての役割を持つようになっているのである。

4. 考察

ここまでの検討をふまえて、ベトナムの中学校教員をめぐる制度的枠組みとグエン

チュク中学校における授業研究の実践についてあらためて整理しておけば、次のようになるだろう。第 1 に、グローバル化や情報化による社会変容を背景に、近年ベトナムでは学校教育において従来のような知識の暗記・復唱を主とする「内容アプローチ」から、知識を身につけそれを運用することを重視する「能力アプローチ」への転換が進められてきている。こうした背景のもとベトナムでは、「授業方法の刷新指導」や「教員の職業基準規定」など教員の授業刷新を促進する政策が次々と打ち出されてきており、中学校の教員には生徒が主体的に参加し創造的に知識の運用をおこなうような授業を実践すること、そしてそうした授業の経験を他の教員と共有するための交流を図ることが要求されるようになってきている。

第 2 に、しかしながら多くの中学校において授業実践の刷新がみられない現状に鑑み、ハノイ市ハータイ県の農村部に位置するグエンチュク中学校では CICE 及び教育大学との協働で 2017 年より授業研究を実践してきており、従来の「チョーク・アンド・トーク」型の教育実践の刷新が図られてきている。具体的に語文教科についてみれば、授業研究の実践過程において専門班員のハイン女史が 2017 ～ 2018 年度のハノイ市級「授業の上手な教員」の 1 等の称号を獲得したことが大きな成果として指摘される。また、教育大学の語文グループによる報告からは、授業中のグループ内での対話や教員と生徒との対話が実現してきていることや、授業後の教員間の意見の共有や省察が導入されてきたこともその成果として指摘されている。総じて、授業研究の導入を通じて、生徒同士及び教員同士のあいだで「学習共同体」が形成されつつあると言える。なお、授業研究の導入に当初は否定的であった校長も、2018 年 12 月現在はその成果を高く評価しており、授業研究を積極的に支援するようになっている。

そして第3に、「生徒の学習共同体」と「教職専門性の共同体」の2つの視点から授業観察を通じてグエンチュク中学校における学びの実態について検討すれば、以下のように2つの学びの変容を指摘することができる。1つ目として、ICTの使用やグループ形式での議論及び発表をはじめとして、教員が生徒同士のコミュニケーションを促すような座席配置のもとで教育方法の工夫や内容の選択を授業において実践していくことで、生徒が積極的、主体的に参加できる授業が実践されるようになっている。2つ目として、授業後の意見の共有をおこなう仕組みとしては、従来は『授業観察手帳』を通じて定型的かつ肯定的な授業評価が実践されてきた。こうした仕組みに加えて、授業研究による省察の機会を設けることで授業参観者の教員や教育大学の教員が異なる意見を表明し、授業実践者の教員が授業をよりよいものに改善するための学びの場が生み出されてきているのである。こうしてみれば、授業にあたって教員同士が協働して教案を作成するようになっていることや、授業後に参観した教員同士が批判的・建設的な意見を出して授業方法の改善をめざすようになっていることも、授業研究を通じた教員間ないしは専門班の機能の変化として挙げられる。

以上のことから、グエンチュク中学校における授業研究の実践は、近年ベトナムが政策文書を通じて要求してきた教員間の授業実践の共有を具体的に促進する現場レベルの「装置」としての機能をもっており、授業の設計と授業後の省察において教員同士の共同性ないし同僚性を高めることに寄与していることがわかる。こうした学校内部における環境の変化のなかで、教育のありようは全体として教員を中心とする説明型の授業から生徒による参加的・対話的な教育へと変容しつつある。こうしてみると、授業研究がもたらす教育変容の特質は、こ

れまでの教員から生徒への一方的な知識の伝達を主とするベトナムの中学校教育では希薄であった教員・生徒間のつながり、そして教員同士の授業実践を通じた共同性が生み出されると同時に、生徒同士及び教員同士のあいだで意見の多様性が担保される学びの場が作られる点である。グエンチュク中学校の語文の授業研究は、同校がハノイ市郊外の農村部にありながらもハイン女史がハノイ市級の「授業の上手な教員」として金賞を獲得した点でベトナムの授業刷新をめざす改革の延長線上にあるのみならず、ハノイ市全体の中学校における語文教員のなかでもとりわけ質の高い教員を輩出した意味で高く評価されるものであろう。

最後に、持続可能な教育発展モデルという視点からベトナムの中学校における授業研究モデルの定着について付言しておきたい。授業研究という学びのシステムが他文化的土壌のなかで持続的に発展するためには時間を要するとされるが、その際に授業研究が持続可能なモデルとなるかどうかは校長が主導的な役割を果たせるかどうかにあると指摘されている（秋田、2009）。グエンチュク中学校の場合でもこのことは当てはまる。同校では授業研究の展開の過程で校長の授業研究への態度は否定的なものから肯定的なものへと変化してきており、このことが授業研究の授業研究の実践を後押しする動力となってきた。教育大学の語文チームが報告するように、より持続的な授業研究の実践と教育実践の刷新を図るためには、校長を中心とする学校監督委員会が恒常的にクラスを訪問することで授業研究や学びの状況について把握し、授業研究をより活発化させることが必要なのである。

おわりに

本稿では、ベトナムの農村部の中学校における授業研究の導入が学校内の教員を取

り巻く環境や教育のありようにいかなる影響を及ぼすのかという問題関心のもと、ハノイ市ハータイ県のグエンチュク中学校を事例として、授業研究の導入に伴う教育変容の特質について主として語文教科を中心に明らかにしてきた。本稿の検討からは、グエンチュク中学校では授業研究を通じて語文教科において生徒の主体的な参加や議論を促す授業方法が実践されることで生徒同士の共同的な学びの場が作られるようになるとともに、教員同士の間接的な意見交換の媒体である従来の『授業参加手帳』に加えて、直接的な意見交換と省察の機会が教員同士の学びの場として機能していることが明らかになった。

こうした授業研究の実践を通じて、グエンチュク中学校は「授業の上手な教員コンテスト」において省・直轄市レベルであるハノイ市級の「授業の上手な教員」を輩出しており、本授業研究のモデルは近隣の中学校のみならずハノイ市全体の中学校からも評価され、より多くの地域において伝播・普及する可能性を有していると言ってよい。実際としても、2020年1月現在同モデルはハノイ市郊外にあるフーミン中学校において同校校長、副校長の主導のもとで導入が進められているし、グエンチュク中学校やフーミン中学校など各中学校へのモデルの導入を推進している教育大学講師ドアン・ゲット・リン女史はベトナム政府直属の委員会 PLC (Professional Learning Community) の一員に任命され、ハノイ市に限らずベトナム全国レベルでの授業研究モデルの伝播・普及が検討されるようになっていく。このようにグエンチュク中学校の取り組みは1つの事例でありながら、授業研究に関するベトナムの教育政策にも影響を与えつつあることがわかる。ただし同時に、そもそも授業の方法を多様化させたり、生徒による議論の時間を増やしたりすることが教育の質的向上に直結するのかなど、

授業研究を通じて授業のあり方自体を問い続けることも重要であろう。

本稿で明らかにしたように、授業研究が理念として掲げる生徒や教員による共同体としての学びの場の形成は、おおまかにベトナムの教育改革の方向性と合致しているものである。ベトナムの中学校教育の改革の実態をより深く掘り下げるためには、中等教育段階の教員養成・研修制度の改革について検討するとともに、中学校を対象とする丹念な現地調査を進めることが肝要である。以上を今後の課題として、ベトナムの教育研究を進めていきたい。

注

- ⁽¹⁾ ベトナムの学校教育制度は5-4-3制を採っており、日本における中等学校はベトナムでは基礎中学校と呼ばれる。本稿では、基礎中学校を中学校と呼ぶことにする。
- ⁽²⁾ 本稿の意義は、ベトナムの中学校教育の制度や実態を明らかにするのみならず、授業研究としてはこれまで導入されることが少なかった語文教科(国語)について検討することである。
- ⁽³⁾ 2019年9月11日に筆者がグエンチュク中学校で実施した、ハイン女史をはじめとする語文教員に対する聞き取りによる。
- ⁽⁴⁾ 語文教科に対する授業研究の実施日を具体的に示せば、2017年10月5日(2回)、11月23日(1回)、12月5日(1回)、2018年1月5日(1回)、1月29日(1回)、2月1日(1回)、2月8日(1回)、3月15日(2回)のように続いている。
- ⁽⁵⁾ 2019年12月25日に筆者がハノイ国家大学外国語大学附属中学校で実施した、グエン・フエン・チャン副校長に対する聞き取りによる。
- ⁽⁶⁾ 原語は Sớ giáo dục và đào tạo. Sổ Dự Giờ. 表紙には携帯者の名前、専門班、学校名、県及び省の名称について記載する欄がある。
- ⁽⁷⁾ 次の URL より、最終アクセス (<https://giaoducthoidai.vn/trao-doi/can-coi-trong-cach-ghi-chep-oso-du-gio-1456774.html>)。

⁽⁸⁾ ハイン女史に限らず、ター・ティ・トゥ女史、チュー・ティ・ラン・フオン女史、チュオン・ティ・ティン女史など、多くの語文教員の『授業参加手帳』においても他の語文教員の授業に対する評価は管見の限り「優」であり、このことは全体的な傾向として指摘できる。

参考・引用文献

(邦文)

秋田喜代美 (2009) 「教師教育から教師の学習過程研究への転換：ミクロ教育実践研究への変貌」 矢野智司 (ほか) 編『変貌する教育学』世織書房。

津久井純 (2019) 「授業観察経験の比較文化研究：ベトナム人教師のナラティブ分析から」『これからの質的研究法：15の事例にみる学校教育実践研究』東京図書。

(越文)

Bộ giáo dục và đào tạo. Chương trình giáo dục phổ thông: Chương trình tổng thể (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/ 2018 / TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ giáo dục và đào tạo). Hà Nội, 2018.

Công văn số 5555 của Bộ giáo dục và đào tạo ngày 8 tháng 10 năm 2014 Về việc hướng dẫn sinh hoạt chuyên môn về đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá; tổ chức và quản lý các hoạt động chuyên môn của trường trung học/trung tâm giáo dục thường xuyên qua mạng.

Manabu Sato & Masaaki Sato (2015). *Cộng Đồng Học Tập: Mô hình đổi mới toàn diện nhà trường*. Hà Nội: Nhà xuất bản Đại Học Sư Phạm.

Nguyễn Ngọc Ngân, Ninh Anh Đại (2018). “Dạy học theo định hướng phát triển năng lực người học trong phân môn Tập làm văn ở Tiểu học - bài học sư phạm.” *Tạp chí quản lý giáo dục*. tháng 7, pp.31-38.

Nguyễn Thanh Kiệt, Nguyễn Khắc Hùng (2018). “Biện pháp quản lý của hiệu trưởng đối với việc đổi mới phương pháp dạy học ở các trường trung học cơ sở

Huyện Long Điền, Tỉnh Bà Rịa Vũng Tàu”. *Tạp chí quản lý giáo dục*. tháng 8, pp.93-99.

Nguyễn Thủy Hồng (2010). Thực trạng và giải pháp đổi mới phương pháp dạy học ở trường trung học cơ sở. *Tạp chí khoa học giáo dục*. tháng 4, pp.12-15.

Nhóm Ngữ Văn-Trường ĐHGĐ (2018). “Nghiên cứu bài học vì cộng đồng học tập trong dạy học ngữ văn ở trường THCS Nguyễn Trục, Hà Nội”(Tài liệu phát biểu). tháng 9.

Nhóm Tác Giả(Phùng Thị Nguyệt Hồng, Hồ Thị Thu Hồ, Bùi Lan Chi, và Wayne W., C.)(2010). Vận dụng mô hình nghiên cứu bài học vào dạy học ở tiểu học và trung học cơ sở: Kết quả nghiên cứu và bài học kinh nghiệm. *Tạp chí khoa học giáo dục*. tháng 10, pp.25-30.

Phùng Đình Mẫn, Bùi Văn Hòa (2018). “Phát triển đội ngũ giáo viên trung học cơ sở huyện thống nhất, tỉnh Đồng Nai”. *Tạp chí quản lý giáo dục*. tháng 6, pp.135-139.

Thông tư số 21 của Bộ trưởng của Bộ giáo dục và đào tạo ngày 20 tháng 7 năm 2010 Ban hành Điều lệ hội thi giáo viên dạy giỏi các cấp học phổ thông và giáo dục thường xuyên.

Thông tư số 20 của Bộ trưởng của Bộ giáo dục và đào tạo ngày 22 tháng 8 năm 2018 Ban hành Quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông.

The Change of Educational Practice in a Junior High School in Rural Area of Vietnam

Yohei SEKIGUCHI

CICE, Hiroshima University

This paper clarifies the characteristics of educational change in a junior high school located in rural area in Vietnam, focusing on practice of “Lesson Study”, through multiple analysis of official policies about recent educational reforms on junior high schools in Vietnam and field study of the present situation in Nguyen Truc junior high school as a case study. In this paper, I will provide some viewpoints on how the practice of lesson study has affected school environments surrounding teachers in the school and how the practice of education has been changed in the course of practice of lesson study.

With intention to achieve this research object, in the first section, official policies related to reforms of educational practice in junior high schools in Vietnam. In the next section, the former style of educational practices and the course of development of lesson study in Nguyen Truc junior high school is examined as a case study. In the fourth section, based on the discussion of the second section, the present situation of educational practice and learning in Nguyen Truc junior high school is analyzed from the two aspects of students’ learning community and teachers’ learning community with special focus on literature class.

In the light of these points, it is concluded that lesson study in Nguyen Truc junior high school has contributed to enhance and strengthen collegiality of teachers though co-building lesson plans and co-reflecting on the classroom practices, and that educational practice has been changed from the one that is based on teacher-centered and “choke and talk” style to the one that is based on participation and dialogue between students. In other words, the characteristic of educational change by introduction of lesson study in Nguyen Truc junior high school is to create connections between teachers and students and collegiality of teachers in classroom practice as well as to create learning condition that can guarantee various opinions in these communities.

アフリカ人留学生の受け入れに関する一考察 —日本の大学選定過程の分析を中心に—

佐久間 茜
(筑波大学人間系)
川 口 純
(筑波大学人間系)

1. はじめに

2019年、第7回アフリカ開発会議(TICAD VII)において、安倍首相は、アフリカの若者をターゲットとし、6年間で3,000人の人材育成目標を掲げた(外務省2019)。この人材育成策は、「ABEイニシアティブ3.0」と銘打たれ、既存のアフリカ人学生の日本留学プログラム「ABEイニシアティブ」を引き継ぐ戦略である。本政策は、日本におけるアフリカ人学生の受け入れが本格化してきた象徴と言える。

本政策の影響で、今後、より一層、アフリカからの留学生増加が見込まれる。現状、日本では、アフリカ人学生は留学生全体の1%に満たず(日本学生支援機構2018)、世界的な増加傾向からは依然として取り残されている。他方、中国では、2016年の段階で、全留学生に占めるアフリカ人学生の割合は、約14%と公表されている(中華人民共和国教育部2017)。さらに、マレーシアにおいても、2016年現在、留学生の約24%はアフリカ人学生が占めている(UNESCO2019)。2016年までの両国のアフリカ人留学生数の変動をみると、5年間でそれぞれ4万人(中華人民共和国教育部2017; 中華人民共和国教育部2012)、1万5000人(UNESCO2019)を増大させており、国家レベルでアフリカとの高等教育交流を活発化させていることが分かる(吉田2010; 杉村2008)。

世界各国で、アフリカ人留学生獲得が、

国家戦略として打ち出されている中で、日本においても、年々、国際社会で存在感を増すアフリカに対し、政財界でのプレゼンス向上や産学官の発展を目指す取り組みが一層求められている。したがって、留学生受け入れの中でも、アフリカ出身の学生をいかに獲得していくかは、日本の高等教育戦略にとって重要事項である。

しかし、アフリカ人学生を獲得することがいかに重要であるとは言え、そもそも彼らは、なぜ日本の大学への進学を決定したのだろうか。実際に、日本に留学したアフリカ人学生にとって、アフリカから遠く離れ、言語・文化的にも近接性の低い日本を選定した理由は、何であろうか。このような背景を理解せずに、単に拡大政策を展開していくのみでは、継続的に、国益に資するような「優秀な留学生」を獲得していくことは難しいであろう。

そこで本稿では、アフリカ人学生の獲得戦略について、日本の留学生受け入れ政策全体における位置付けを整理した上で、アフリカ人学生がどのように日本への留学を決定したのか、その過程を明らかにすることを目的とする。その上で、アフリカ人学生の受け入れについて、出口戦略を含んだ全体的な課題を析出していく。その成果を踏まえて、戦略理念、留学生の希望、大学側の受け入れ意図、日本企業の要望が、それぞれ噛み合わずに、アフリカ人学生の受け入れが、推進されていることを論じていく。

2. 日本の留学生受け入れ政策とアフリカ人学生

(1) 留学生 10 万人計画と 30 万人計画における位置付け

本項では、アフリカ人留学生の受け入れが、日本の留学生受け入れ政策において、どのような位置付けにあるのか、整理していきたい。

まず、今日の留学生政策は、1983 年に策定された「留学生 10 万人計画」の流れを汲んでいることを確認しておく。10 万人計画は、留学生政策を知的国際貢献として意義付け、特にアジア諸国からの留学生受け入れに主眼が置かれていた（栖原 2010）。そのため、本計画では、アフリカ人学生の受け入れについて、目を向けられることはなく、軽視されていた。

その後、2000 年に留学生の入国に係る手続きが簡素化されたこともあり（寺倉 2009）、2003 年に 10 万人の留学生受け入れという数値目標が達成された（日本学生支援機構 2003）。当時は、アジアからの留学生が急増したが、アフリカ人留学生数も、年々、増加していた⁽¹⁾。しかし、数値目標達成を目的とした法整備による留学生数の急増は、今日でも取り上げられる留学生の不法就労や犯罪等の質的な議論を巻き起こす契機ともなった（明石 2009；寺倉 2009）。

このような留学生の質的な問題が表出し、受け入れが停滞する中、大学の国際化を目指す機運の高まりから、2008 年に「留学生 30 万人計画⁽²⁾」が制定された。栖原（2010）は、従来の「知的国際貢献」から「高度人材獲得」へと留学生の受け入れ趣旨が転換している点こそが、30 万人計画の大きな特徴であると指摘している。

そして「高度人材獲得」が掲げられた 30 万人計画が推進された当初の政策文書において、アフリカやラテンアメリカ等の留学生の受け入れ促進も明記されるようになって

た（文部科学省 2008）。しかしながら、この時期に送り出し地域としてのアフリカが、日本で重要視されていたとは言い難く、当時のアフリカの留学生数に大幅な変動はなかった⁽³⁾。

その後、留学生 30 万人計画は、開始から数年を経て、受け入れ数が停滞する。2010 年から 2013 年は、受け入れ数 14 万人程度で推移しており、数値目標の達成には、程遠かった（日本学生支援機構 2013）。停滞状況の転換点となったのが、2013 年に閣議決定された「日本再興戦略」であった。「日本再興戦略」では、改めて 30 万人計画の達成を目指すと共に、海外の重点地域を選定するといった受け入れ戦略の強化が明示された（首相官邸 2013）。そして同年、戦略的な留学生交流の推進に関する検討会により、より具体的な方策が示されたのである。ここにおいてようやく、アフリカ諸国の経済成長、資源への関心の高まり、日本企業の現地進出等を背景に、国益に資する人材育成の観点に基づいた受け入れ促進の重要性から、アフリカが重点地域として定められたのである（文部科学省 2013）。さらに翌年からは、アフリカ域内に留学生招致事業を行う現地拠点が設置された（文部科学省 2013）。

現地拠点として、サブサハラ・アフリカにおいては、北海道大学が採択され、ザンビアのルサカオフィスで活動が展開されている。主な事業は、サブサハラ・アフリカ各国での留学フェアの実施、日本語教育支援、留学手続き支援等である。海外高等教育機関への留学生数に占める日本のシェア率について、留学フェアを実施した国とその他の国を比較すると、事業開始後には僅かに上昇が見られ、一定の成果が挙げられている（文部科学省 2017）。留学フェアには多くの学生が参加しており（中村・山口・奥村 2015）、現地において、日本留学への関心の高さが確認できる。

しかしながら、年間で開催できる留学フェアの回数には限りがあり（文部科学省 2017）、広大なサブサハラ・アフリカにおいて一拠点での実施では、上述の成果についても影響に制限があると言わざるを得ない。

日本の留学生政策におけるアフリカ人学生の受け入れは、30 万人計画開始期の 2008 年から重要性が確認されてきたものの、本格化し始めたのは 2013 年以降であることが確認された。そして、この受け入れ本格化の背景には、経済成長への期待、豊富な資源への関心、企業の現地進出の促進が挙げられており（文部科学省 2013）、アフリカとの留学交流の目的が、日本の産業発展のための連携とアフリカ人材育成である点が、前面に押し出されていると言える。

ここまで留学生政策の中から、アフリカ人学生の受け入れ戦略を確認してきたが、アフリカという地域自体に向けた開発支援政策においても、アフリカ人学生の受け入れ拡大が目指されてきた。次に、TICAD において示された、アフリカ人学生受け入れ戦略について確認していく。

(2) アフリカ開発会議（TICAD）における留学生受け入れに向けた提起

日本のアフリカ地域への教育協力において、高等教育支援は、他分野への支援と比較すると、あまり行われてこなかった（国際開発センター 2016）。また、高等教育支援は、人材育成という観点でも、教育環境の量的、質的な整備を中心として、現地機関に対して、直接、働きかけるものが多かった（国際開発センター 2016）。

アフリカの人材育成において、現地支援のみではなく、日本国内において、アフリカからの留学生を増加させることで貢献していくという考えが示されたのは、2008 年の第 4 回アフリカ開発会議（TICAD IV）であった。同会議で採択された「横浜行動計画」では、政府奨学金の割当を拡大し、5

年間で 500 人のアフリカ人学生を受け入れると発表された（外務省 2008）。このように、国費留学生としてアフリカ人学生の受け入れ枠を増加させたものの、実際の留学生数はそれほど増えたわけではない。2008 年から 2013 年の留学生数を比較すると、留学生全体で 11,690 人の増加を示す一方で、アフリカ人留学生は、僅か 71 人の増加に留まった（日本学生支援機構 2008；日本学生支援機構 2013）。

アフリカからの国費留学生受け入れ増加は、第 5 回アフリカ開発会議（TICAD V）においても行動計画に組み込まれていた。特に、自然科学および工学分野での高等教育推進を重点化し、5 年間で 800 人の国費留学生をアフリカから受け入れるとした（外務省 2013）。加えて、本会議においては、「アフリカの若者のための産業人材育成イニシアティブ」（ABE イニシアティブ）の構想が打ち出された。

ABE イニシアティブは、アフリカ地域を主対象とした留学生受け入れの国家戦略として、2013 年 6 月、TICAD V において、安倍首相により表明された。5 年間で 1000 人のアフリカの若者へ高等教育と日本企業でのインターンシップ機会の提供を目指すとしている。運用にあたって、提言年の 2013 年度の補正予算から 20 億円が、2014 年には政府開発援助（ODA）より 36 億円が、拠出された（財務省 2014；外務省 2014）。

ABE イニシアティブの受け入れは、2018 年度までで、計 1218 人となり、公約は達成された。アフリカ人学生全体における ABE イニシアティブの学生数は、1、2 割程度を占め、留学生数の伸びに貢献している。2016 年には、ケニアのナイロビで開催された第 6 回アフリカ開発会議（TICAD VI）において、ABE イニシアティブの今後 3 年間の継続も示された。

さらに、2019 年の TICAD VII において、従来の ABE イニシアティブを踏襲した「ABE

イニシアティブ 3.0」の開始が宣言された。宣言の中で、6 年間で 3,000 人の人材育成数値目標が示された。

ABE イニシアティブは、日本企業のアフリカ進出において、人材育成と人的交流が課題であるとし、官民一体となった対アフリカビジネス戦略として打ち出されている（外務省 2013）。アフリカ人学生は、日本とアフリカの産業発展に資する「水先案内人」として位置付けられ、修士号の取得とインターンシップ実習が必修となる（国際協力機構 2018a）。

国際協力機構によれば、ABE イニシアティブの第 1 期生のうち、約 2 割が現地法人を含む日本企業等に就職しており、インターン先企業と提携して、事業を拡大する帰国生も紹介されている（国際協力機構 2018b）。またインターン先企業の大半がインターン生との交流を今後のアフリカ進出に向けて好意的に捉えているという。このように現状、ABE イニシアティブは、アフリカ地域への企業の関心拡大や、企業の現地ネットワーク構築に寄与しているとされ、持続的な推進が期待されている（外務省等 2018；国際協力機構 2018a）。

3. 日本のアフリカ人留学生について

日本では、アフリカからの留学生受け入れを、上述の通り、政府主導で行ってきた。特に 2013 年以降は、関連戦略を頻繁に打ち出している。このような動きの中で、受け入れ総留学生数は全体的に増加傾向にあり、これと比例するように、アフリカからの留学生数も増加している。

しかしながら、依然、9 割以上の留学生がアジア地域出身であることに変わりはない（表 1）。2018 年 5 月現在、アフリカ人留学生数は 2,380 人であり（日本学生支援機構 2018）、これは総留学生数に占める割合の僅か 0.8%である（表 1）。表 1 に示す通り、この数値は 10 年以上、大きな変動がない。

2013 年に UNESCO が公表した留学生に関する統計に基づき、Campus France が算出したデータでは、アフリカからの留学生のうち、旧宗主国の言語圏へ留学する学生がほぼ 8 割を占めるとされ、その他の言語圏への留学者は僅か 2 割である（Campus France 2016）。また、旧宗主国以外では、イスラム圏であるマレーシアやサウジアラビア等にも、アフリカ人学生が多く在籍している。

すなわち言語・歴史的な関係性、または

表 1 留学生の出身地域別構成比（%）

	2008 年	2010 年	2012 年	2014 年	2016 年	2018 年
アジア	92.2	92.4	92.3	92.7	93.0	93.4
欧州	3.1	3.1	3.2	3.5	3.3	3.4
北米	1.9	1.9	1.8	1.4	1.3	1.1
アフリカ	0.9	0.8	0.8	0.7	0.8	0.8
中南米	0.8	0.7	0.7	0.7	0.7	0.5
中東	0.7	0.7	0.8	0.8	0.6	0.5
大洋州	0.4	0.4	0.4	0.3	0.3	0.3
その他（無国籍）	-	-	-	0.3	0.0	0.0

出典：日本学生支援機構外国人留学生在籍調査（平成 20 年度～30 年度）より筆者作成

※2011、2012 年は中東に関しては、中近東として、大洋州はオセアニアとして集計されているが、本表においては「中東」、「大洋州」として記載している。

宗教的な近接性から、アフリカ人学生受け入れに優位性のある国々が比肩するなかで、いかにして日本留学の利点を打ち出していくかは、大きな課題であろう。

次に、近年の傾向として、日本に留学するアフリカ人学生は、大学院レベルでの在学者が多いことが挙げられる（図1）。しかし、2017年の受け入れ留学生全体での在学段階別の人数は、大学院レベルが43,478人に対して、学部レベルは72,229人となっている（日本学生支援機構2017）。このことから、アフリカ人留学生は他地域からの留学生と比較して、より大学院への進学が多いことが分かる。

専門性の高い大学院レベルでの留学は、研究室レベルでの国際化や、当該国への頭脳還流⁽⁴⁾への貢献が期待されるものの、学部レベルでの留学生数は横ばいである（図1）。海外の受け入れ国と比較しても、日本の学部レベルでのアフリカ人留学生の比率は極めて低い⁽⁵⁾。

4. 留学先の選定要因に関する研究

学生が留学に至る過程には、「留学をするか否か」、「どこの国で留学をするか」、「ど

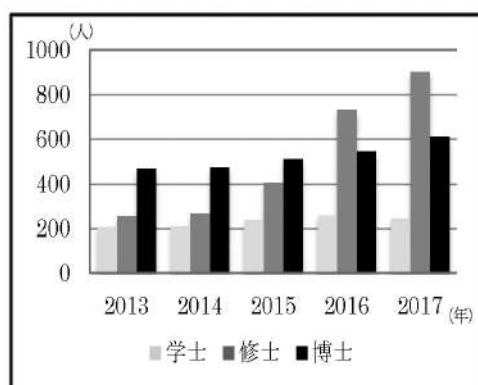


図1 日本のアフリカ人留学生の在学段階別人数推移

出典：日本学生支援機構提供資料より筆者作成

この機関に進学するか」という主に3つの意思決定ステージが存在する（Mazzarol & Soutar 2002）。マズローらによれば、第1ステージである「留学をするか否か」という観点では、送り出す側からのプッシュ要因が、第2・3ステージでの留学先国・機関においては、受け入れ側からのプル要因が重要となると指摘されている（Mazzarol & Soutar 2002）。

第1ステージにおける、途上国の学生の意思決定においては、自国の高等教育機関や就労環境、政治情勢等の問題がプッシュ要因となってくる。高等教育機関においては、増加する学生に大学側の施設整備や教育システムの構築が間に合わないことが挙げられている（Altbach 1991）。また就労環境については、修了後に安定した職を得ることが困難となること、そして政治情勢については、学問の自由が保障されないこと等が指摘されている（Altbach 1991）。そのため、プッシュ要因は、送り出し国の発展により緩和され得るものの、先進国と比較して、途上国からの留学生は出国圧力が強いことが分かる。

また本研究では、第1ステージで留学を決定した学生が、第2・3ステージにおいて、どのように留学先を選定していくかの過程を分析するため、特にこの第2・3ステージでの受け入れ要因に焦点を絞り、考察していく。マズローらは、留学国の選定に影響を与える6つの要因を提示している。6つの要因は、「本国での留学先の認知度」、「家族や友人・知人からの推薦」、「金銭的な問題」、「気候等の環境」、「地理的な近さ」、「社会的繋がり」が挙げられている（Mazzarol & Soutar 2002）。

アフリカ人留学生については、マリンジュらによるイギリスに留学する学生の意思決定に関する研究がある（Maringe & Carter 2007）。図2は、マリンジュらが提示したイギリス留学への意思決定モデルを用いて、

プル要因を抽出したものである。その上で、国レベルのプル要因として、国際的な認知度や信頼性が大きく影響を与えていることが示されており、これはマズローらの研究においても同様である (Maringe & Carter 2007; Mazzarol & Soutar 2002)。マリンジュらは、第3ステージにあたる、機関レベルでのプル要因を示している。修了後のキャリアパスに関する項目が含まれており、留学生の意思決定の背景に留学後の就職について高い関心があるということが分かる (図2)。しかしながら、これらの項目は英語圏のイギリス留学への意思決定モデルである。そのため、そもそも非英語圏である日本の文脈に、そのまま当てはめることはできない。例えば、日本では留学生が日本企業へ就職する際、言語の問題で大きな障壁が存在している (守屋 2012; 鍋島 2015 等)。そのため、就職が困難であるにも関わらず、第2・3ステージにおいて、彼らがなぜ日本へ留学を志向したのか、受け入れ側として選定過程へのより深い理解が求められる。

嶋内は、非英語圏である日本と韓国の英語プログラムへの留学について、プッシュ・プル要因の質的分析を行っている (嶋内 2014)。そのうち、プル要因については、ナショナルプル要因として、マズローやマリンジュらと同様に、「経済的負担／奨学金の有無」、「出身国との地理的な近さ、文化社会生活面における安心感」が要因として挙げられ、「留学先国家固有の社会・文化・言語・歴史などへの興味・関心」や、「将来的な留

学先の国の人との出会いとつながり」といった、学生自身のキャリアパスを見越したネットワーク構築の観点も加えられている (嶋内 2014)。

現在、アフリカ人学生の多くが、英語プログラムに進学をしているため、嶋内による英語プログラムへの留学に至る学生の動機の類型化は、示唆に富んでいる。しかしながら、嶋内の研究の調査対象はすべてアジア圏出身であることから、本研究で対象とするアフリカ人学生の事情にそのまま適合させることはできない。

現状、日本国内の留学生に関する研究においては、アフリカ人学生を中心とした研究はほとんどなく、ムスリム留学生や後発開発途上国の留学生を対象とした研究に含まれるのみである (中野、奥西、田中 2015; 森田 2016)。またアフリカ人留学生の招致に向けた課題について言及している文献もあるが、現地の留学生招致戦略の事業報告書である (秋庭 2016; 中村・山口・奥村 2015)。したがって実証的な分析を伴った研究としての蓄積は、あまり進んでいない。

5. 調査概要

本調査では、アフリカ人留学生を対象とした聞き取り調査を中心に行い、合わせてインターネット上の質問票による回答収集も行った。

聞き取り調査は、2018年9月から12月にかけて、対象者への半構造化インタビューを実施した。また、日本への留学と他受け入れ国との差異を確認するため、該当者を対象にフォーカスグループインタビューも実施した。その際、日本の大学に通うアフリカ人留学生に協力を得て、イギリス、フランス、アメリカ、中国へ留学中の知人を紹介してもらい、日本留学生とそれ以外の国の留学生、2人ずつのフォーカスグルー

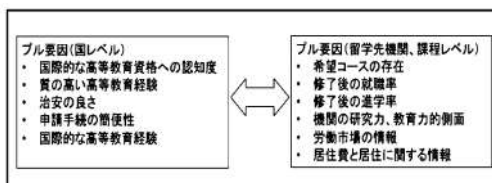


図2 アフリカ人留学生の意思決定モデル

出典：Maringe & Carter (2007) を元に筆者作成

プへの聞き取りを試みた。その際、インターネット上のビデオ通話を活用した。インタビューは基本的に英語で実施したが、フランスへ留学しているアルジェリア人学生に関しては、アルジェリア人留学生の通訳を介し、仏語で実施した。

質問票は、2018年10月から2019年5月にかけて回答を収集し、計90人の回答を得た。内容としては、留学生の出身地、性別、

年齢、所属大学、在学段階、専攻分野等の基本的な情報に加えて、なぜ最終的に日本を留学先としたのかといった質問から、日本留学までの過程での情報収集や困難等、現地において日本留学を志向するにいたった背景について、選択式の質問と自由記述式の質問を設けた。

聞き取り調査、質問票調査の対象者の属性は以下の通りである。対象者は、スノー

表2 半構造化インタビュー対象者属性

仮名	性別	年齢層	国籍	留学先国	分野	在学段階	留学形態
A	女	20代	スーダン	日本	社会科学	修士	国費留学 ABE
B	女	20代	コンゴ民主共和国	日本	社会科学	修士	国費留学 ABE
C	女	20代	アルジェリア	日本	工学	修士	国費留学 ABE
D	男	40代	エチオピア	日本	工学	博士	国費留学
E	男	30代	マダガスカル	日本	教育学	修士	国費留学
F	男	30代	タンザニア	日本	教育学	修士	世界銀行奨学金プログラム
G	女	20代	ケニア	日本	教育学	修士	私費留学
H	男	30代	マラウイ	日本	教育学	研究生	国費留学
I	女	20代	チュニジア	日本	社会科学	博士	国費留学
J	女	30代	ケニア	日本	農学	博士	国費留学
K	男	30代	マラウイ	中国	社会科学	修士	国費留学
L	女	20代	モロッコ	ドイツ	人文科学	学士	国費留学

(筆者作成)

表3 フォーカスグループインタビュー対象者属性

仮名	性別	年齢層	国籍	留学先国	分野	在学段階	留学形態
A	女	20代	スーダン	日本	社会科学	修士	国費留学 ABE
B	女	20代	コンゴ民主共和国	日本	社会科学	修士	国費留学 ABE
C	女	20代	アルジェリア	日本	工学	修士	国費留学 ABE
M	女	20代	コンゴ民主共和国	中国	社会科学	修士	国費留学
N	男	20代	コンゴ民主共和国	アメリカ	工学	修士	国費留学
O	女	20代	アルジェリア	フランス	工学	修士	大学奨学金プログラム
P	男	20代	スーダン	イギリス	経営学	修士	国費留学

(筆者作成)

表4 質問票回答者属性
(性別／在学段階／専攻分野)

		人数 (人)	割合 (%)
全体		90	100
性別	男性	60	66.7
	女性	30	33.3
在学段階	学士課程	6	6.7
	修士課程	60	66.7
	博士課程	13	14.4
	その他	11	12.2
専攻分野	工学	34	37.8
	社会科学	29	32.2
	自然科学	12	13.3
	教育学	8	8.9
	農学	3	3.3
	その他 (医学、健康科学、芸術)	4	4.4

ボールサンプリングによって決定した。インタビュー対象者 A、B、C については、半構造化インタビューの後に、フォーカスグループインタビューのための友人紹介を依頼したため重複している。インタビューでは 16 人への聞き取りを実施しているが、うち 7 人は男性、9 人は女性である。

6. 調査結果

6-1. 留学先の候補国

日本への留学について、対象者の 8 割以上が「望んで日本へ留学した」と回答した(質問票)。一方で、質問票からは、約半数が日本のみではなく、他国の大学への入学申請を実際に行っていたことも明らかとなった。申請した国の中で多いのは、アメリカ、イギリス、フランス、カナダ、ドイツであり、言語・歴史的な理由から、アフリカ人学生の進学が従来多い国々である。これに加え、南アフリカ、シンガポール、マレーシア、

中国という回答もいくつか得られた。

留学先として認知度の高いアメリカ、フランスへ留学している N と O は、言語の理由から、英語圏、もしくは仏語圏以外の国は考え難いと述べている。英語での学位取得が日本でも可能である点についても、友人(それぞれ A、C) から聞き、初めて知ったと言う。

ドイツに留学する L は、ドイツ留学の背景について、「モロッコではドイツ語学校が点在しているため、ドイツを留学先として考えた。自分の国では、ドイツ語を学ぶ環境もあるし、ドイツ語を学べば、ドイツ留学ができると、皆知っているから」と述べている。L の指摘からは、身近なドイツ語教育機関の存在が、留学先としてのドイツを印象付けていることも確認できる。日本への留学前から日本語が堪能である E も、そもそも「日本語が話せなければ、日本への留学を考えづらい」と言う。

また中国においては、留学生獲得のための取り組みの 1 つとして、実際に中国語の教育機関である孔子学院の大規模な増設が目指されている (FOCAC 2018)。中国に留学する M は、所属するプログラムでは、英語と中国語が半々で提供されており、彼女自身も中国語で提供される講義を受講していると言う。これは、アフリカ現地での中国語教育が、留学後、実生活のみではなく、大学教育においても生かされている実例である。つまり、現地での言語教育の振興が、留学先国の選択についても少なくない影響を与えていると言える。

またイギリスに留学している P は、「日本へ留学したいと考えて、文部科学省の奨学金を申請したんだ。落ちてしまったけれど。申請手続きはペーパーベースで複雑に感じた。翌年はイギリスのチーブニング奨学金に挑戦して、その年は落ちてしまったけど、翌年には通ったよ。チーブニングの方はオンラインベースだったから手続きは

簡単だった」と述べている。

質問票調査においても、日本の奨学金申請に係る手続きの複雑さへの指摘が散見された。Pの経験からは、留学に係る手続きの煩雑さは、候補国選定にも少なからず影響を与えていることを示唆している。

つまり日本への留学は、言語的にも選択肢に含めにくいことに加え、手続きの煩雑さによって、さらに学生の進学意欲を減退させている。その結果、留学先を決めていく際に、日本が候補国として挙がり難くなっているのである。

6-2. 日本留学の選定要素

調査結果からは、日本の大学を選んだ主な理由として、学術的な先進性、治安の良さ、教育環境の良さの3点が主たる理由として挙げられた（質問票）。特に、日本に留学するアフリカ人学生は、日本の教育の質に高い信頼を置いていた。

さらに、留学先をいざ決定していく過程で、日本や日本人に対し、好意的な印象を有し、親近感を有していることが浮き彫りとなった。

(1) 教育の質

次に、日本の大学に実際に進学している学生が、日本を留学先として選定した理由を述べる。

まず、技術立国としてのイメージの盤石さが影響していることが確認された。アフリカ人の日本に対する技術力への信頼が、学術性への期待値をも高めていた。その一方で、事前に知りたかった情報について、自由記述式で回答を求めたところ、「指導教員の学術的な評判や論文執筆数」や「自分の研究室の学術レベル」といった回答が見受けられた。

この結果は、日本への留学理由として挙げられた学術性について、イメージのみが先行して、実際は十分な理解をしていないのではないかという懸念を生じさせた。

Fは、日本を留学先とした背景について、以下のように答えている。

「留学先を探す時、大学ランキングのトップ100だけではなく、トップ1000まで見た。トップ100にはあまり日本の大学は多く入っていないが、1000校見れば、かなり多くの大学が入っていた。日本は全体的な学術レベルが高いのだろうと思って日本の大学に留学することに決めた」。

世界的に関心が寄せられる大学ランキングについては、アフリカからの留学生も例外ではなく、留学先選定の要素として捉えていることが分かる。

また留学先の選択において、世界的な教育指標を検討材料に加えている者も存在した。教員研修留学生のHは、「PISAのランキングで日本は5番目に位置していた。だから日本の数学教育が優れていると感じて日本を選んだ」と述べた。

これらの指標は、検討する国、または機関の国際的な学術レベルや認知度を知り、学生が「教育の質」の高さを判断する材料として活用されていた。またノーベル賞受賞者を輩出しているか、どうにかにも興味を有する留学生もあり、進学先の国際的な認知度は、アフリカ人留学生にとっての選定要素となっている。

(2) 日本への親和性

次に、「日本」や「日本人」への親近感と信頼感が選択要因として挙がっていた。聞き取りを進めるうちに、日本を留学先として選んだ留学生の中には、すでにアフリカにおいて日本、日本人と何らかの関わりを有する者が多数、見受けられた。また日系企業での就労経験を通じ、勤勉な様子や、時間や約束を厳守する社会性の高さに対し好印象を持ったという意見も聞かれた。

日本人との関わりの中で、人物的に尊敬の念を抱き、友人関係を構築したポジティブな記憶、思い出を有したことなどにより、留学先を決定することに繋がっている事例

が想定以上に多く確認された。さらに、3割以上の対象者が、友人や同僚の日本留学経験が契機となったと回答している（質問票）。「兄が既に日本の大学へ留学をしているから、それ以外の国への進学は考えていなかった」（回答者G）という話も聞かれ、質問票の自由記述回答からも、友人・知人から伝聞した評判が選定に影響を与えていたことが明らかになった。

6-3. 留学の情報収集手段

留学先の選択においては、受け入れ側の情報発信も大きく影響を与えるとされ（Maringe & Carter 2007）、アフリカにおいても日本留学前の課題として、留学情報の不足とインターネットによる情報発信の重要性が指摘されている（秋庭 2016）。

本研究においても、最も活用した情報を入手する手段については、「インターネット」、「ウェブサイト」、「オンライン」という記述が合わせて39件存在した（質問票、自由記述）。一方で国費留学生の受け入れ窓口である「大使館」を主要な情報収集先とした回答は4件のみであった。さらに、主要な情報手段として、単にインターネット等ではなく、具体的にFacebook、YouTube等という回答も見受けられた。この結果からは、留学に関する情報収集の場としての、ソーシャルメディアの活用が浮き彫りとなった。

聞き取りからは、留学に関する情報収集の際に、学生が直接関連部署のウェブサイトを閲覧するのではなく、ソーシャルメディアを主要な媒体とする理由は、以下の3点に集約できる。

まず1点目は「経験者との交流」を通じて、実態に即した情報収集が可能な点である。ソーシャルメディアでは、自身が留学を検討する国と大学の現役学生や、奨学金プログラムの受給者と容易に繋がることができる。そのため、経験者とのやり取りを

通じて、懸念事項に対し、学生目線の有益な助言を享受できる。

2点目にソーシャルメディア上において「留学情報の拡散」が行われていることから、手軽に多くの情報にアクセスすることができる点である。留学情報に関するページがいくつも創設されており、シェア機能を用いて、関心のある者同士が瞬時に情報共有をすることができる。閲覧者の多いページでは、留学に関する情報が絶え間なくアップロードされている。

3点目は、画像や動画をはじめとした「視覚情報での情報共有」により、文字媒体では伝わらないイメージを把握することができる点である。回答者A、Pへのフォーカスグループインタビューでは、動画による広報に関する率直な意見が出ている。

Aは、「日本は大学に関しての動画が少ない気がする。もっと動画があれば日本、そして日本の大学のことを知る機会になると思う」と述べた。さらに、聞き取りを続けてみると、AとPの双方が、動画配信サイトでの情報収集は有用であるという意見を展開した。Pは、「大学の雰囲気を知りたいために、まずは手軽な動画を見てみる」と言う。大学のことを知りたいときに検索すれば、動画として実際の様子を即座に見ることが可能である。そして学生は、気になる大学を動画から比較し、より印象の良い、情報発信に長けた大学への進学を希望していくのである。

留学に係る動画の閲覧は選択要素としては、補完的である可能性が否めないが、本調査を通じて新たな情報収集手段として既に確立していることが明らかとなった。しかし同時に、日本の大学の情報発信は、アフリカ人学生の認識では、「他国と比較すると少ない」ということも浮き彫りとなった。

6-4. キャリアパスへの意識

現在の課程修了後のキャリアに関する選

択式の質問において、多くの回答者が「未定」を選択する一方で、13名が「帰国前に短期間の就労を希望する⁽⁶⁾」という項目を選択し、さらに7名が日本への永住を希望すると回答している。日本に留学することで、日本での就職を考えるようになったという意見も表出し、アフリカ人留学生の日本での就業意識を垣間見ることができた。例えば、ABE イニシアティブの学生へのインタビューにおいて以下のような意見が聞かれた。

「ABE イニシアティブのプログラムは全額支給型の奨学金に加え、インターンシップがプログラムに組み込まれていて、それも2回も機会を得ることが出来る。自分を高められる貴重な機会だと思った」（回答者A）。

奨学金の充実は当然ながら高く評価されるが、インターンシップの機会を重要視する姿勢は、多くの調査対象者から確認された。そもそも日本の大学教育よりも、企業文化への関心を強く持つアフリカ人も少なくない。インターンシップの機会がどの程度得られるのかは、大きな留学決定要因となっている可能性がある。

また、日本での学位取得が自国での就職に有利と考える学生もいれば、日本での学位取得のみでは不十分と考える学生も見受けられる。北アフリカ地域の学生は自国の失業率に言及する者が多く、当該地域出身のインタビュー対象者全てが、課程修了後すぐに自国へ帰ることはないと答えた。ある学生は「仕事を選ばなければ、仕事はある。ただキャリアに見合った収入が得られる仕事につけるとは限らない」（回答者C）と述べている。留学生の出身地域ごとにキャリアへの意識は、大きく異なるようである。

7. 調査結果の分析、考察

7-1. 留学先選定プロセスの変化と対応の必要性

アフリカ人学生が日本において留学先を選定するプロセスは、「専門分野の教員が何本の論文を出版しているか」、「どれだけ価値のある論文を有しているか」等で選ぶことは主流ではない。

一方で、留学先選定プロセスとして、国際的な指標やソーシャルメディアの活用が確認された。現在、広報におけるソーシャルメディアの活用や大学ランキング等に向けた取り組みは、政府や各大学が重要性を認識し、対応に講じている（米澤 2015；文部科学省 2018）。しかしながら、欧米の主要大学と日本の主要大学のホームページやソーシャルメディアを閲覧すると、情報量や見せ方に至るまで雲泥の差がある。

特に英語での情報量の乏しい大学が多く、アフリカの学生にとって、英語のみで自分の研究テーマに合致した大学、専攻、研究室、指導教員を探すことは大変な苦勞が伴う。国際的指標やソーシャルメディアの活用は、留学先選定の中心的な手段となっており、これらへの対応も必要であるが、大学側の詳細な情報発信についても、課題は大きい。また、今回の調査結果からは、表層的な情報収集に基づく留学先選定の結果、ミスマッチや実学の情報不足といった問題も散見された。

例えば、質問紙調査における「指導教員の学術的な評判や論文執筆数」、「自分の研究室の学術レベル」に関する情報を事前に知りたかった等の回答が複数見受けられた。留学先の選定において、国際的指標やソーシャルメディアといった目先だけの情報に依拠し、奨学金の有無を過大に判断基準とすることは、留学先選択の際の学術性軽視に他ならないのではないだろうか。

「認知度の高い大学＝教育の質が高い」と

いう構図が確立される一方で、認知度ベースの大学選択は、研究室や指導教員とのミスマッチを誘発させる。表面的な情報に基づく日本留学像と、来日後の留學生活の実態との間に存在する乖離に直面し、「こんな筈では無かった」と感じる学生を減らすためにも、大学や研究室の担当教員には、より一層の情報発信の改善が期待される。

7-2. 大学のキャリアサポートにおける課題

アメリカ、イギリスに留学する学生に関する課程修了後の在留について研究したバルークらによれば、アフリカ人学生は母国への回帰傾向が強いと指摘している (Baruch, et. al. 2007)。しかしながら本研究においては、修了後も日本に残り、就職や就労経験を希望する学生が多いことが明らかとなった。さらに、留学前からアフリカ人留学生の一部は、日本でのインターンシップ経験に大きな期待を寄せ、日本での就職や仕事の仕方などに高い興味、関心を有していた。これは、中村ら (2015) が考察した、アフリカ人学生の日本留学後の期待の1つとして、日系企業への就職があるという点が確認されたと言える。

しかしながら、マリンジュらが示す「修了後の就職率」や「労働市場の情報」は、機関・課程レベルのプル要因ではなく、現状は日本留学全体としてのプル要因に留まっている。日本の大学のキャリア支援が、日本人学生、または日本語を話せる留学生を対象としているため、結果的にアフリカ人学生に支援が行き届かない。日本の大学は日本人学生の修了後の進路については、学生募集の観点からも特に重要視し、学内での支援体制を充実させている。他方、「留学生の進路支援」については、優先事項とはみなされず、結果として積極的な支援には結びついていない。

アフリカの留学生を増加させるという観点からはもちろんの事、誠実な大学運営、

学生への公平な対応という観点からも、現状の喫緊の改善が求められる。ただ単に大学の国際化推進、入りの充実のために、アフリカ人学生を利用するべきではない。少なくとも、現状の日本の大学の就職支援からは、アフリカ人の学生がそのまま日本に就職して欲しいという姿勢が見え難い印象を受ける。

7-3. アフリカ人学生受け入れ戦略の課題

アフリカ人留学生の拡充戦略は、「人的ネットワーク構築」、「産業人材育成」、「高度人材獲得」を掲げている。そのため、アフリカ人学生は、日本とアフリカとの政治経済的交流を、担っていくことが求められている。したがって、日本企業、日系企業でのキャリアに対する前向きな意識傾向は、この戦略理念とも合致している。このような観点からも、ABE イニシアティブのように、留学にインターンシップという付加価値が与えられたプログラムは、アフリカ人学生の意識傾向と日本の産業界の要望を繋いでいると言える。

しかしながら、アフリカ人学生の日本企業、または日系企業での就労意識の高まりに反して、日本国内での留学生の就職状況は低迷している。日本では、留学生全体の就職希望者が約6割存在する一方で、就職率は3割に留まる (文部科学省 2018)。さらに、当該就職者の9割以上は、アジア地域出身者である (入国管理局 2017)。今回アフリカ人留学生からも、留学生向けの就職情報の少なさや、日本において就職を希望するものの、諦観を抱えているという様な意見も聞かれた。アフリカ人学生の多くは、キャリア形成への支援体制について十分と感じておらず、就労に関する必要な支援は、彼らへ行き届いていない。

アフリカ人留学生のライフストーリーを調査した山田 (2019) は、経験豊かな留学生が「学問を修める機会を与えてくれた日

本社会に対して、何か貢献できることはないか」という考えを抱いていると述べている。このように、留学生が架け橋人材となり得るような、日本への好意的な意識傾向を醸成しているか否かに関わらず、課程修了後のキャリアをサポートする体制が整っていないため、彼らは失意とともに帰国していく。日本の大学に進学していても、大学側は留学生のキャリアパスにはあまり関心を示しておらず、社会の体制も整っていないため、日本での就労を希望する彼らを受け入れていく環境整備は不十分なのである。

このような結果は、日本とアフリカのごく浅薄な高等教育交流の縮図であると言えるのではないだろうか。アフリカ人留学生獲得政策は、日本とアフリカの相互の発展を見据え、莫大な資金拠出がなされている。彼らは受け入れ段階において、「架け橋人材」であることを求められ、修了後は両国での活躍が期待されている。

しかし、現状の戦略は、アフリカに単なる「日本好き」を増やすという意味でのみの「架け橋人材」の育成であり、本来求めるところの政財界に貢献し得る人材としての「架け橋人材」の育成は、建前上の目標となっているのではないだろうか。

8. おわりに

本稿では、日本に留学するアフリカ人学生がどのような背景から日本留学を決定していったのか、その選定プロセスを明らかにすることで、アフリカ人留学生受け入れの課題を導出することを目的とした。

本調査からは、留学生の日本留学を志向していく過程の一端を確認するに至ったが、その際に、ソーシャルメディアや大学ランキングへの依拠傾向が確認された。大学の研究環境や研究室の専門性は、進学先の選定において、本来、最優先されるべき要素

である。しかし、現実にはそうっておらず、「日本」、「日本人」のイメージは重要視しながらも、大学や研究室で学べる教育の中身や教育の質に関する情報は軽視されている状況が明らかとなった。

一方で、今回、アフリカ人学生の多くが、前向きな希望とともに来日し、在学中には日本語や社会受容の問題に直面しつつも、日本での留学経験を高く評価していたことも明らかとなった。日本への留学を通じて、日本とアフリカの両社会へ何かしらの還元を志す者も少なからずいる。そのような留学生に対して、日本社会は果たして無関心で良いのであろうか。むしろ日本社会の中で、日本人の「代わり」となり、日本人と「同化」できる学生のみを受け入れようとする偏狭なグローバル化が進展しているのではないだろうか。

本研究では、日本でのインターンシップや就職を望む声が多く聞かれたが、年々、アフリカ人学生のインターンシップ受け入れを検討する日本企業も増加している。しかしながら、その場限りのCSR活動として取り入れ、留学生や留学生の母国、そしてアフリカとの連携は、念頭に置いていない企業も少なくない。

金子（2017）は、マレーシアの高等教育機関における留学生へのキャリア支援や、企業との連携、大学の卒業後のフォローアップについて言及している。留学生受け入れ国として台頭するマレーシアの高等教育機関では、留学生のキャリア意識を満たすような仕掛けが所々でなされている。マレーシアの様な新興の受け入れ国が取り組む留学生支援を、日本も参考にできる部分も多いであろう。

日本社会におけるアフリカ人学生の受け入れは、政策・留学生・大学・企業側の意図・望みが、それぞれ別方向を向いている。結果として、日本とアフリカの浅薄な高等教育交流、日本社会におけるアフリカ人学生

の包摂は程遠いのかかもしれない。遠いアフリカから、言葉や文化、生活様式のかけはなれた新天地である日本へと留学する学生たちが、希望を打ち砕かれ、ただ外国での学位取得という点に価値が置かれてしまうということになれば、留学生のみではなく、受け入れに関わる全ての関係者、関係機関にとって不利益になるであろう。

30万人計画の目標年である2020年を目前とし、新たな留学生受け入れ政策に関する議論も始まった。さらに、TICADにおいても、新たな目標が提示された。アフリカ人留学生受け入れ政策は、まさに重要な局面を迎えている。各国が、留学生の受け入れにおいて様々な方策を講じるなかで、日本も今後の受け入れ意義、そして入口から出口までの支援の重要性を改めて認識し、実行していく必要があろう。その上で、日本とアフリカの相互発展のために、トップダウンな戦略に終始せず、行政、大学、民間企業が連携し、アフリカとのより密接な関係性の構築を目指すことが求められる。

謝辞

本研究は、平成30年度学生支援の推進に資する調査研究事業「アフリカの留学生を支援する制度・課題に関する国際比較研究」（研究代表者：川口純）の一環として、日本学生支援機構より支援を受け、実施したものである。ここに記して、関係各位に感謝の意を表したい。

注記

⁽¹⁾ アジア地域と比較すると、依然低いものの2000年から2003年までで約200人増加している。（日本学生支援機構2000、日本学生支援機構2003）。

⁽²⁾ 2018年5月1日現在、日本に在籍する留学生総数は298,980人であり（日本学生支援機構

2018）、2020年までに30万人を目指すという数値目標の達成は、目前となっている。

⁽³⁾ 2008年から2013年のアフリカ人留学生数は、1,150～1,200人程度で推移している（日本学生支援機構2008、日本学生支援機構2009、日本学生支援機構2010、日本学生支援機構2011、日本学生支援機構2012、日本学生支援機構2013）

⁽⁴⁾ 「頭脳還流」は「頭脳流出」問題の発想を転換し、留学生が自国に戻らなくとも、海外から自国への政治経済関係での交流を通じ、自国の発展に貢献する様な考え方を指す（杉村2008）。

⁽⁵⁾ 例えば、アメリカでは2018年のアフリカ人留学生の在学段階について、学士レベル21,627人、大学院レベル11,892人と公表している（Institute of International Education 2018）。

⁽⁶⁾ 本文で用いた「短期間」については、調査票において「3年間以内」という言葉を用いている。なお調査票では以下の様に記載している。
‘Work up to three years in Japan, before returning home.’

参考文献

- 明石純一（2009）「留学生・就学生受け入れ政策の展開」川村千鶴子・近藤敦・中本博皓編『移民政策へのアプローチ—ライフサイクルと多文化共生』明石書店、92-95頁。
- 秋庭裕子（2016）「アフリカ・サブサハラ（ザンビア）における大学進学、留学プロセス分析」『留学生受入れ支援方策の検討に関する調査研究』平成27年度文部科学省先導的大学改革推進経費による委託研究、86-93頁。
- 外務省（2008）『TICAD IV 横浜行動計画（骨子）』
[https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/ticad/tc4_sb/yokohama_ks.html]（2019年5月1日閲覧）
- （2013）『TICAD V 推進官民連携協議会提言—躍動のアフリカと切り開く日本経済の新たな地平—』
[<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000004798.pdf>]（2019年5月1日閲覧）

- (2014) 『平成26年度外務省所管補正予算』
[<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000064703.pdf>] (2019年5月1日閲覧)
- (2019) 『TICAD7 開会式・全体会合における安倍晋三日本国総理大臣による基調演説 令和元(2019)年8月28日, パシフィコ横浜』
[https://www.mofa.go.jp/mofaj/af/af1/page4_005231.html] (2019年9月30日閲覧)
- 外務省、財務省、農林水産省、経済産業省 (2018) 『独立行政法人国際協力機構の平成29年度における業務実績評価』
[<http://www.maff.go.jp/j/kanbo/hyoka/dokuho/attach/pdf/dokuho-176.pdf>] (2019年5月1日閲覧)
- 金子聖子 (2017) 「新興国マレーシアにおける高等教育機関の留学生受け入れ動機：留学生および大学教職員の視点に着目して」『比較教育学研究』日本比較教育学会、第54号、3-23頁。
- 国際開発センター (2016) 『「日本の教育協力政策 2011-2015」の評価 (第三者評価)』
[<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/files/000157390.pdf>] (2019年5月1日閲覧)
- 国際協力機構 (2018a) 『アフリカの若者のための産業人材育成イニシアティブ (African Business Education Initiative for Youth, ABE イニシアティブ) 「修士課程およびインターンシップ」プログラム』
[<https://www.jica.go.jp/africahiroba/business/detail/03/ku57pq00001jwm0b-att/about.pdf>] (2019年5月1日閲覧)
- 国際協力機構 (2018b) 「ABE イニシアティブ：修了生が日本との絆を生かし母国で事業拡大」
[https://www.jica.go.jp/topics/2017/20180329_01.html] (2019年5月1日閲覧)
- 財務省 (2014) 『平成25年度補正予算の概要』
[https://www.mof.go.jp/budget/budger_workflow/budget/fy2013/sy251212/hosei251212d.pdf] (2019年5月1日閲覧)
- 嶋内佐絵 (2014) 「何故、英語プログラムに留学するのか ー 日韓高等教育留学におけるブッシュ・ブル要因の質的分析を通してー」『教育社会学研究』第94号、303-324頁。
- 首相官邸 (2013) 『日本再興戦略 -JAPAN is BACK-』
- 杉村美紀 (2008) 「アジアにおける留学生政策と留学生移動」『アジア研究』アジア政経学会、第54巻4号
- 栖原暁 (2010) 「「留学生 30 万人計画」の意味と課題」『移民政策研究』第2号、7-19頁。
- 中華人民共和国教育部 (2012) 『2011 年全国来华留学统计年鉴』
- 中華人民共和国教育部 (2017) 『2016 年全国来华留学统计年鉴』
- 寺倉憲一 (2009) 「わが国における留学生受け入れ政策—これまでの経緯と「留学生 30 万人計画」の策定—」『レファレンス 2009』国立国会図書館調査及び立法考査局、第2号、27-47頁。
- 中野祥子、奥西有理、田中共子 (2015) 「在日ムスリム留学生の社会生活上の困難」『岡山大学大学院社会文化科学研究科紀要』岡山大学大学院社会文化科学研究科、第39巻、137-151頁。
- 中村聡、山口敬治、奥村正裕 (2015) 「『世界最後のフロンティア』と日本の未来をつなぐーサブサハラ・アフリカ地域における留学コーディネーター配置事業」『留学交流』日本学生支援機構7月号 Vol. 52、42-48頁。
- 鍋島有希 (2015) 「外国人留学生のキャリア教育研究の動向と今後の展望」、『地球社会統合 科学研究』第3巻、45-54頁。
- 日本学生支援機構 (2018) 『外国人留学生在籍状況調査』
- 日本学生支援機構 (2017) 『外国人留学生在籍状況調査』
- 日本学生支援機構 (2013) 『外国人留学生在籍状況調査』
- 日本学生支援機構 (2012) 『外国人留学生在籍状況調査』
- 日本学生支援機構 (2011) 『外国人留学生在籍状況調査』
- 日本学生支援機構 (2010) 『外国人留学生在籍状況調査』
- 日本学生支援機構 (2009) 『外国人留学生在籍状況調査』

- 況調査』
- 日本学生支援機構 (2008) 『外国人留学生在籍状況調査』
- 日本学生支援機構 (2003) 『外国人留学生在籍状況調査』
- 日本学生支援機構 (2000) 『外国人留学生在籍状況調査』
- 入国管理局 (2017) 平成28年における留学生の日本企業等への就職状況について
[<http://www.moj.go.jp/content/001239840.pdf>]
(2019年5月1日閲覧)
- 森田桂花 (2016) 「後発開発途上国からの留学生誘致における現状と課題—留学生への質問票・インタビュー調査の分析から—」『大学形成政策研究』東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策コース、第6号、83-98頁。
- 守屋貴司 (2012) 「日本企業の留学生などの外国人採用への一考察」『日本労働研究雑誌』2012年6月号、29-36頁。
- 文部科学省 (2008) 『『留学生30万人計画』の骨子』とりまとめの考え方にに基づく具体的方策の検討 (とりまとめ)』中央教育審議会大学分科会 留学生特別委員会。
[http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1249702.htm]
- (2013) 『新たな留学生政策の展開について～留学生交流の拡大と質の向上を目指して～』中央教育審議会答申。
- (2017) 『留学コーディネーター配置事業』
[http://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afiedfile/2017/06/21/1386364_2_3_1.pdf] (2019年5月1日閲覧)
- (2018) 『外国人留学生の就職促進について (外国人留学生の就職に関する課題等) 』
[https://www.jasso.go.jp/gakusei/career/event/guidance/_icsFiles/afiedfile/2018/07/27/06_ryugakusei_monkasyou.pdf] (2019年5月1日閲覧)
- 山田肖子 (2019) 「はじめに～若い読者に向けて」
山田肖子編 『世界はきっと変えられる—アフリカ人留学生在が語るライフストーリー—』明石書店。
- 吉田栄一 (2010) 「第4回 FOCAC 中国アフリカ協力フォーラムと中国のアフリカ外交」『アフリカレポート』日本貿易振興機構アジア経済研究所研究支援部第50号、46-51頁。
- 米澤彰純 (2015) 「高等教育改革としての国際化—大学・政府・市場—」『高等教育研究』日本高等教育学会第18巻、105-125頁。
- Altbach, P. G. (1991). “Impact and adjustment: foreign students in comparative perspective.” *Higher Education*, 21(3), pp.305-323.
- Baruch, Y., P. Budhwar and N. Khatri (2007) “Brain drain: Inclination to stay abroad after studies”, *Journal of World Business*, 42, pp. 99-112.
- Campus France (2016) ‘The international mobility of African students,’ “Special Edition of Campus France Notes no. 16.”
- FOCAC (2018) “Forum on China - Africa Cooperation Beijing Action Plan (2019-2021)”
- Institute of International Education (2018) “International Students by Academic level and Place of Origin, 2016/17-2017/18.” Open doors Report on International Educational Exchange. [<https://www.iie.org/opendoors>] (accessed on May 1, 2019)
- Maringe, F. and Carter, S. (2007) “International students’ motivations for studying in UK HE: Insights into the choice and decision making of African students”, *International Journal of Educational Management*, 21(6), pp.459-475.
- Mazzarol, T. and Soutar, G.N., (2002) ““Push-pull” factors influencing international student destination choice”, *The International Journal of Education Management*, 16(2), pp.82-90.
- UNESCO (2019) Inbound Internationally mobile students [<http://data.uis.unesco.org/>] (accessed on May 1, 2019)

A Study of African International Students in Japan: Analyzing the Process of Their Destination Choice

Akane SAKUMA

Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba

Jun KAWAGUCHI

Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba

This paper aims to examine the current situation of acceptance international students from African countries and clarify issues of Japanese strategy. In particular, this focuses on the process of selecting Japan as a study abroad destination, and analyze the issues of acquisition strategies for international students in Japanese context. Since 2008, a national strategy called ‘300000 Foreign Students Plan’ and ‘Tokyo International Conference on African Development’ have called for the need to accept African international students. Government has increased the number of scholarship programs for African students, in addition, they established the new scholarship programs only for African students known as ABE Initiatives. For this strategy, large amount of national budget has been contributed. Under these national strategy, African students are regarded as human resources expected to connect Japan and Africa.

The study utilizes the data collected from 16 African international students interviews and questionnaires from 90 foreign students. In the findings, some students come to Japan without the academic information. In addition, some students used social media as their primary means of information gathering in their destination choice. From this result, it can be considered that the image before studying abroad have become increasingly diversified from the actual situation. In the findings, the interest in working in Japan or Japanese-overseas companies was also confirmed. It means some students have career awareness that could be a bridge between Japan and Africa. However, in Japan, little career support is available among the students. Whether they are willing to build a positive relationship with their countries and Japan or not, they are just accepted and leave with little interest in Japanese society.

These results imply a microcosm of the superficial relationship in higher education between Japan and Africa. Some African students decide to study Japan due to vague image. In Japanese society, there is not much interest about African students, who can be highly talented personnel both for Japan and for Africa. Even the strategy has been promoted by a huge amount of national budget. It is required to reconsider, in what purpose Japan accept international students from Africa, and what each stakeholder can do for the improvement of higher education in Japan and Africa.

ガーナの前期中等教育における学習成果要因 —成績上位校と下位校の比較からの考察—

西 向 堅香子

(帝京大学外国語学部)

1. はじめに

教育は基本的人権であると同時に、習得した知識やスキルで能力を最大限に活かすことにより、貧困削減、雇用創出、経済的繁栄、健康的な生活、民主主義の基盤強化、環境問題への関心喚起など、私たちが必要とする様々な課題に密接に関わり寄与している。特に女子教育は自身の就業や健康の維持、社会参画機会の増加に加え、家族の栄養や健康の向上にも効果をもたらす。身に着けるべき基礎スキルを習得するには基礎教育の修了が求められ、前期中等教育においても、教育の無償化政策は徐々にアクセスの改善をもたらしている。しかしアフリカでは政策文書において強調されている教育の質が現場の学校で妥協されていることが少なくないことは、「生徒の学習到達度調査 (Programme for International Student Assessment: PISA)」や「国際数学・理科教育動向調査 (Trends in International Mathematics and Science Study: TIMSS)」といった生徒の学習成果の評価に表れている。

西アフリカのガーナは、人材育成を社会発展の鍵と見なし、教育を国家開発計画に欠かせない礎と位置付けている。ガーナは初等教育と前期中等教育の義務化と無償化を1996年から2005年までに達成することを定めた基礎教育の無償化、義務化、普遍化 (Free, Compulsory, Universal Basic Education: FCUBE) プログラムを押し進めてきた。現在は、教育制度において2年間

の就学前教育、6年間の初等教育、3年間の前期中等教育を基礎教育とし、その後に3年間の後期中等教育、そして職業高等専門教育や高等教育などが続く。2000年から出されている教育戦略計画 (Education Strategic Plan: ESP) では、2003-2015年版及び2010-2020年版において、アクセス、公正性、そして質を伴った教育の提供の目標を明記している。しかし、経済協力開発機構 (Organisation for Cooperation and Development: OECD) による生徒の学習到達度の国際比較でガーナは76か国中最下位であり、教育の質や学習成果について改善の余地は大きい (OECD 2015)。最新版の教育戦略計画2018-2030年版においても、すべての子どものために教育の質の改善への取り組みを強調している。2016/17年の前期中等教育の総就学率 (GER) は87%と2013/14年の82%から僅かに増加しているものの (MoE 2019a p. 10)、19%もの生徒が1年生を繰り返すことから (MoE 2019b p. 5) 就学と学習成果に乖離が見られる。ガーナの前期中等教育の現場においてどのような課題があり、学習成果の高い学校と低い学校における生徒の学習を取り巻く状況の違いを明らかにすることは学習成果改善の一步につながる。

本研究の目的は、前期中等教育の現場レベルにおける学校教育改善実践及び工夫の「グッド・プラクティス」を明らかにするものであり、教育の質を反映する学習成果の指標となる基礎教育終了資格試験 (Basic Education Certificate Examination:

BECE) の結果から選出した成績上位校と下位校を比較し調査を行ってきた。学校が抱えている課題と学校レベルで行っている学校教育改善実践例については、別稿(西向・Kwaah 2015)にあり、後項でも一部触れるが、本稿では、教員と生徒を対象とした質問票を基とした学習成果の差を生む要因について考察する。以下に、生徒の学習成果に影響を与える要素を概観し、本研究のデータ収集について調査方法を述べ、調査結果として、成績上位校と下位校との比較を軸に、教員の特性と教授、生徒の特性と学習、カリキュラムと教室について明らかにする。最後にこれらの調査結果から得られた成績上位校と下位校の共通項と差異から学習成果に及ぼす要因について纏め、今後の課題を提示する。

2. 学習成果に影響を与える要素

学習成果については、1990年の万人のための教育(Education for All: EFA)のジョムティエン会議で採択された『万人のための教育世界宣言』の前文第4条においても「学習の成果に焦点を当てる」と確認されている(小川・江連・武 2005 p. 7)。効果的な学習成果を得るには教育の質が担保されなくてはならない。教育の質は構成する要素が相互に関わるため定義づけは困難な上に多様であるが、UNICEF (2000 p. 4) は教育の質を以下の5つを含んだものと定義している。

- I. 健康で栄養状態が良く、学習に参加する準備ができていて、家族やコミュニティに学びをサポートされている学習者
- II. 健康的かつ安全で、保護されジェンダーにも配慮され、適切な教材や設備を提供する環境
- III. 特に読み書き計算、生活スキル、ジェンダーや健康、栄養やHIV/AIDS 防止

や平和といった知識を含んだ基本的なスキル獲得を適切にカリキュラムと教材に反映した内容

- IV. よく管理された教室と学校で研修を受けた教員による子供中心の教育アプローチと学習を促進し格差を減らす評価のプロセス
- V. 知識やスキル、態度を含めた成果であり、国の教育目標や積極的な社会参加につながるもの

つまり、教育とは家族やコミュニティの理解とサポートを受けた学習者が、研修を受けた教員から安全で適切に配慮と管理された学習環境で適した教授法で生活に必要な基本的なスキルを学び習得し、自立して社会参加していく力を身に着けることである。また、Ankomah, Koomson, Bosu and Oduro (2005) は、教育の質は設備や建物、リーダーシップ、行政、管理、教員養成、教材、教授、生徒の到達度といった教育制度の重要な側面と関係しているとし、保護者が子どもを学校に行かせる判断も教授と学習の質に係っていると指摘している。質を伴った教育を提供する上で、教育行政の向上、教員及び学校という空間が果たす役割の重要性は強調し過ぎることはない。

教育で身に着ける力である学習成果であるが、効果的な学習成果をもたらす要因を明らかにすることは教育の質向上への寄与につながる。本稿では、政府が目標に掲げている質を伴った教育の提供を現場である学校が効果的に提供するあるべき姿を構築していくために、McBer (2000) の教員の有効性のフレームワークを使用する。理由としては、McBer (2000) は生徒の学習達成を促す効果的な教育にどれもが互いに相乗効果を生む教授スキル、職業的な特性、教室の雰囲気 の3点を挙げており、これらはどれもほぼ教員主導で改善でき、生徒の学習向上に大きな影響を及ぼすからである。ガーナは地方分権化が進み、学校裁量で様々な

創意工夫がなされていることもあり、教員の果たす役割は一層大きい。以下は教授スキル、職業的特性、教室の雰囲気をそれぞれを纏めたものである。

職業的特性は教授スキルをなすために必

要な教員の特性であり、教室の雰囲気は生徒が9つの事項をどう捉えるか理解した上で、教員が作り出さなければならない。教員は生徒の目線やニーズに基づいたアプローチをとる必要がある。本稿では以下に、

表 1. 生徒の学習に影響を及ぼす教員の有効性

〔I. 7つの教授スキル〕 ① 生徒が安心して学びにチャレンジし効果的な理解につながるスキル ② 生徒への言行一致した期待とコミュニケーション ③ 明確な授業目的を伴い時間配分を含めた授業計画 ④ 多様な教授戦略と教授方法 ⑤ 生徒の管理としつけ ⑥ 適切な教材を使用し適した時間配分で授業を行う時間と資源の管理 ⑦ 授業学習と調和した宿題、講義や相互学習やテストなどをバランスよく入れ込んだタスク時間の授業の流れ
〔II. 5つの職業的な特性〕 ① 専門性（生徒や学校関係者の尊重、心身ともに生徒をケアし最上の教育を提供するチャレンジとサポート、学校現場に貢献する中で様々な場面に対応する自信、生徒と公正で首尾一貫とした信頼関係構築力） ② 原因や結果、今後の影響を理解する分析的思考及び行動や状況パターンを理解し優れた教授力で構想や良い実践を適用することができる概念的思考といった思考力 ③ 絶え間ないエネルギーと好奇心を伴った情報収集、主導権を駆使する計画性と期待設定 ④ 必要な状況に対応できる柔軟性や行動に伴う責任感、生徒を奮起させて指導する管理力、生徒の学習を支援し自信をもって独り立ちできるように導く情熱を含む主導権 ⑤ 成果達成に向けて他者に与える影響力や共通目標達成のために他者を理解し協働するチームワーク
〔III. 教室の雰囲気〕 ① 授業や科目、学校の目的などにおける明確さ ② しつけや礼儀ある振る舞いが維持される指示 ③ 生徒の振る舞いや達成目標の基準 ④ 生徒をひいきしない公平性、授業内の議論や質問 ⑤ 教材配布などの活動への生徒の積極的な参加 ⑥ 生徒の挑戦や間違いから学ぶことを後押しされていると感じられるようなサポート ⑦ 教室はいじめやその他のリスクのない心身ともに安全な場所と思える安全性 ⑧ 生徒が学びの刺激を受け教室は楽しい場所と思える面白さ ⑨ 教室はきれいで快適で魅力的な環境だと思える環境 出典：McBer 2000

教育において中心的な役割を果たす教員の資質を挙げている McBer (2000) の教員の有効性を参照しながら、調査したガーナの成績上位校と下位校におけるこうした有効性に関わる要素の差異や共通項の有無を検証し、調査地における学習成果に及ぼす要因を明らかにしたい。

3. 調査方法

調査地域はガーナの中央州 (Central Region) の中心であるケープコースト・メトロポリタン (Cape Coast Metropolitan) と貧困地区 (deprived area) とされるファンテエマン郡 (Mfantseman District) である。調査は教員と生徒を対象とした質問票調査を 2015 年 2 月から 3 月に 3 週間程行い、調査対象校は BECE の試験結果をもとに 2013 年に行った 1 回目の調査で選出したケープコースト・メトロポリタンの成績上位校 3 校と下位校 3 校、そしてファンテエマン郡の成績上位校 3 校と下位校 3 校である。

本調査の回答教員数は、成績上位校の 27 (男性：18、女性：8、不明：1) と下位校の 28 (男性：19、女性：9) を合わせた 55 である。上位校・下位校ともに男性教員が多いが、これについてはガーナの前期中等学校では男性教員が 74% で女性教員が 26% (World Bank 2018 p. 5) と、圧倒的に男性教員が多い現状を反映している。教員の勤務年数は 5 年以下の教員が 10.9% (成績上位校：1.8%、下位校：9.1%)、6 年から 10 年が 25.5% (成績上位校：12.7%、下位校：12.7%)、11 から 15 年が 41.8% (成績上位校：27.3%、下位校：14.5%)、16 から 20 年が 9.1% (成績上位校：3.6%、下位校：5.5%)、20 年位以上が 12.7% (成績上位校：3.6%、下位校：9.1%) であった。本調査に参加した教員は全員有資格教員である。生徒の回答者数は、成績上位校の 146 (男

子：44、女子：101、不明：1) と下位校の 112 (男子：65、女子：47) の計 258 である。就学率の男女比は 51：49 とほぼ均等であり、本調査の成績上位校には女子校が含まれていたため女子回答者数が男子を大きく上回った。調査の際に 2 年生を対象とするように教員に依頼し質問票を配布しており、成績上位校、下位校問わず学齢期の 13 歳や 14 歳は 47 人 (18.2%) のみで、15～16 歳が 127 人 (49.2%)、17～19 歳が 63 人 (24.4%)、20 歳以上が 5 人 (1.9%) と学齢を超過した生徒が 8 割近かった (無回答は 16 人 (6.2%))。前期中等教育の GER (粗就学率) が 86% で NER (純就学率) が 48% (World Bank 2018 p. 5) というデータが表す学齢超過者の多さを裏付ける形となった。

質問票の中には同意の程度を尋ねたものが複数あり、5 段階もしくは 4 段階のリッカート尺度を使用し回答を得た。回答の平均値が低ければ低いほど同意の程度が高いことになる。回収した質問票のデータはエクセルに落とし、成績上位校と下位校の比較を軸に分析している。

4. 調査結果

4-1 教師の特性と教授

本調査においては全教員が有資格者であり、この点は成績上位校、下位校に差はない。しかし、1 回目の調査で上位校は郡が実施する研修以外にも学校独自で研修の場を設けている学校が複数あることが明らかになった。研修は郡による研修を受講後に校長を含む他の教員に受講内容を講義し共有する形や、若手教員が先輩教員に向けて当時の教員養成時には学ばなかったインクルーシブ教育について講義する形などがあった。地方分権が進み学校裁量で行うことが増え、自律性のもとに学校独自の工夫や取組がなされている。この点において補助金を学内教員研修に使用する意欲と決

断、行動力は、上位校の教員の方が下位校の教員より高いと言える。これは、質問票で教育の阻害要因として挙げた項目の「教えることに自信がない」に5段階リッカート尺度で同意の程度を尋ねた回答において、上位校の教員の平均値が4.14（下位校は3.73）と同意の程度が非常に低かったこと、また、4段階リッカート尺度で「自分の授業」についても上位校で1.73と高い満足度とつながり（下位校でも1.70と高かったが）、研修によって教科教育の改善が実践でき教員としての特性を増していることが分かる。また、生徒に4段階リッカート尺度で「質問すると先生は良く教えてくれる」について同意の程度を尋ねたところ、上位校の平均値は1.17と非常に高い同意を得た（下位校は1.27）。上位校の学内教員研修はMcBer (2000) の職業的な特性を活かし教授スキルの向上につなげていると言える。教員自身も自身の教授スキルに手応えを感じ、生徒はそれを授業で教室の雰囲気として受け取り、表2. 生徒の自由記述回答例に抜粋したように肯定的なフィードバックにつながっている。

さらに、表2. 生徒の自由記述回答例に多少挙げたものの、生徒に「学校の好きなこと」について自由記述で尋ねたところ、成績上位校では教員の熱意や責任感、教科指導力、また生徒を受け入れる力といった教員の資質に関する回答が非常に多かった。生徒に「ロールモデル」の存在を尋ねた回答からも、上位校の30.8%の生徒が「教員」をロールモデルとして回答した（下位校では25.9%）。上位校の生徒はより教員に対する憧れや信頼が強いことが明らかである。下位校においても「学校の好きなこと」について教員の熱意と教科指導力を挙げる回答が1つずつ、「teaching」という回答が複数あったものの、大多数がクイズ大会やサッカー競技、好みの科目を挙げていた。この上位校の教員の熱意や責任感と

いった職業的特性もまた生徒たちの授業や科目、学校の目的などにおける明確さ、及び生徒が挑戦や間違いから学ぶことを後押しされていると感じられるようなサポートがある教室の雰囲気を作り出している。

「教員に改善してもらいたいこと」を尋ねた回答にも教員の資質に関する回答が見られた。教え方の改善を求める声は上位校、下位校問わずあるものの、上位校では、「理解を確認するためのテスト回数の増加」や「これまで通りの熱心な指導継続」、また「親への子どもの学習支援や養育の働き掛け」、「PTA 会合への参加を促す働き掛け」、「生徒の悪事の罰としての登校停止は学習時間減少になるので禁止」を求める声が目立った。教員に改善を求める内容を尋ねたものの、生徒の学習への意欲や意識、また生徒は親にもっと教育への理解やサポートを求めていることを伺える回答が多かった。但し、複数の上位校で学業を重視するため体育の授業を他の教科科目に変更していることもあるようで、「体育の授業」を求める声も少なくなかった。下位校に多く見られた特徴的な回答としては、教員に「英語の使用」や、「欠勤や遅刻なしの出勤」、また「他校で行われている課外補習授業 (extra classes)」を求める声があった。国語の一部の授業を除き、授業は英語で行われることになっているものの母語で行う教員が少なくないこと、また、欠勤や遅刻する教員が少なくないことが明らかになった。加えて、上位校でも見られるものの、「鞭を使用する体罰の禁止や回数の削減」を求める声は圧倒的に下位校に多く、また下位校では「侮辱的な言葉の使用」や「大声で怒鳴るのを止めてもらいたい」「授業内には携帯電話を使用しないで欲しい」という声も少なくなかった。不適切な勤務態度も含めて教員の資質に改善が求められる点である。教員には生徒の適した振る舞いを維持するための指示や指導は求められるものの、体罰や怒声、罵声

を使用することによって生徒を管理するのではなく、寧ろ生徒を奮起させて指導する管理能力が必要であり、こうした改善を求める声の下位校に集中していることは、教員の特性と学力との関係性を示唆することができると考えられる。これらの教員は専門性は勿論、必要な状況に対応できる柔軟性や行動に伴う責任感、生徒を奮起させて指

導する管理能力、生徒の学習を支援し自信をもって独り立ちできるように導く情熱を含む主導権といったような職業的特性を磨き、教授スキルと教室の雰囲気向上に努める必要がある。

4-2 生徒の特性と学習

生徒の「学習態度」に関する教員の満足

表 2. 生徒の自由記述回答例

【生徒に学校に関する好きなことを尋ねた代表的回答】 <上位校の特徴と言える教員の資質に関する回答> ・ I like the school because the teachers are committed in teaching. ・ I like my school because they are very responsible in everything they do and the teachers are always ready to teach at anytime. ・ Because all the teachers teach very well and always give us correct or positive answers when we ask. <上位校の特徴的な他の回答例> ・ Learning, because I acquire skills, knowledge and good attitude. ・ I like studying so that I can achieve my aim. ・ The aspect that I like is learning because the teachers always teach well and smile to us. <下位校の特徴的な回答例> ・ I like the monthly quiz. ・ Football because we can do well about that. ・ Teaching.
【生徒に学校に改善してもらいたいことを尋ねた回答例】 <上位校の特徴的な回答例> ・ I want the school to improve their quiz because it helps us to learn hard. ・ I want the school to change from the time we spend on assembly so that we go to class and learn. ・ I want the school to improve upon its performance during the BECE. <下位校に特徴的な回答例> ・ My school should organise extra classes. ・ The improvement of girls club because some girls get pregnant anyhow when we are about to write BECE. ・ I want my school to improve on its teaching by advising the teachers and provision of textbooks.
【生徒に先生に改善してもらいたいことを尋ねた回答例】 <上位校の特徴的な回答例> ・ I would like the teachers to improve by motivating the parents to help their children in studying. ・ I would like teachers to improve in talking to parents about how to take care of their children. ・ I want the headmistress to motivate our parents when there is parents teachers association. ・ I want the teachers to improve on our class test at least once in a week. ・ I want the teachers to stop using the P.E period for studying. <下位校に特徴的な回答例> ・ Speaking of English language because we want to speak English. ・ I want the teachers to take time in teaching so that we could understand it very well. ・ I want the teachers to come to school on time every day and teach. ・ Too much of caning is bad.

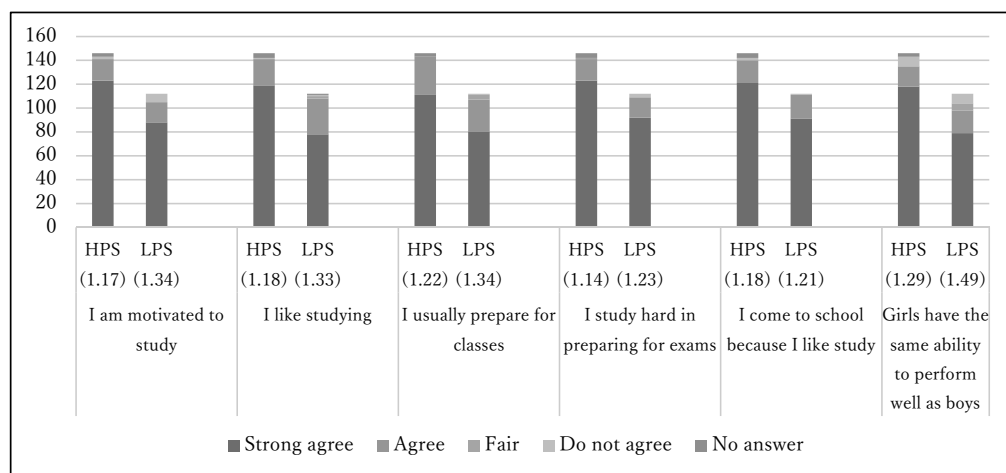
度については成績上位校の方が平均値がやや高いものの（1.46）下位校も高く（1.50）有意な差は見られなかった。しかし、生徒に尋ねた授業時間外の学習時間には差異が見られた。途上国の子どもは家事や農作業などの家の手伝いに従事すること、またその手伝いが時に教育の妨げの一因になり得ることはよく知られている。本調査においても上位校、下位校問わずにほぼ全員が従事し、掃除や兄弟姉妹の世話、料理や皿洗い、水汲み、スナックなどの物売りといった内容にも差異は見られなかった。しかし、授業時間外の1日当たりの学習時間について、7人（2.7%、成績上位校：0.4%、下位校：2.3%）が「全く勉強しない」と回答し、「30分以内」が41人（15.9%、成績上位校：6.6%、下位校：9.3%）、「1時間以内」が97人（37.6%、成績上位校：21.3%、下位校：16.3%）、「1～2時間」が62人（24%、成績上位校：15.9%、下位校：8.1%）、「2～3時間」が36人（14%、成績上位校：9.3%、下位校：4.7%）、「3時間以上」が14人（5.4%、成績上位校：2.7%、下位校：2.7%）、無回答が1人（成績上位校で0.4%）と、成績上位校の方が学習時間の長い生徒が多かった。また、以下の表3は生徒の学習意欲や

意識、行動に関する各項目について生徒から得た同意の度合いを纏めたグラフである。HPSは成績上位校、LPSは下位校を指し、続く括弧の数値は同意の平均値であり、1に近いほど同意の度合いが高い。微差ではあるものの全ての項目で上位校の生徒は下位校の生徒より高く、上位校の生徒はより高い学習意欲や意識、行動を有していることが明らかになった。教員の特性と教授で明らかにしたように、教員の職業的な特性をもって教授スキルを発揮すると、生徒は教室の雰囲気をも肯定的に捉え、積極的な学習意欲につながると考えられる。

4-3 カリキュラム

ガーナの前期中等教育のカリキュラムは、数学・化学・英語・ガーナの国語は2012年以来、それ以外の科目は2007年以来改訂されていない。今なお暗記による試験型内容が多いことから教員は授業時間でカリキュラムを終えることが困難である。成績上位校には課外補習授業を行うことによって足りない時間を補っている学校が複数あった。カリキュラム改訂を求める声もあったが、これについては2019/2020年度から新カリキュラムが導入されることが発表さ

表3. 生徒の学習意欲や意識、行動に関する同意の度合い



れた。この導入により、‘chew, pow, pass and forget’ と言われるような詰め込んで試験を受けた後に忘れてしまうような暗記型のもではなく、生徒の成長に焦点を当て、社会で役立つような学習内容のものになる予定である。調査時では、課外補習授業を行っていない下位校の生徒から「他の学校のように課外補習授業」を求める声が複数あった。

一方、表2にも挙げたが、上位校では体育でない教科を重視して、代替授業を行っている学校が複数あった。この背景には多くの知識を詰め込むカリキュラムを教員が消化するため主要教科偏重傾向、また教員は生徒の BECE の試験結果を伸ばしたいというプレッシャーがある。シラバスによると、体育は健康的な生活を送るための運動の参加、試合やスポーツへの関心や競技を通して健全な精神、精神的、道徳的、そして社会的なスキルを身に付け、自信をもって自立した人になるという目標を有している (MESS 2007)。生徒の心身の健全と自信をもって自立して生きていくスキルを習得するためにも、知育偏重による体育の授業軽視が複数の上位校で見られるのは問題である。

4-4 教室

本研究の第1回目の調査で生徒の規則的な通学と教育の質の阻害要因を尋ねた質問について、40 近い阻害要因項目の中から成績上位校、下位校ともに同意の度合いが最

上位となった回答は学校設備や備品の不十分さであった (西向・Kwaah 2015)。学校を訪問した際にも簡素な造りで、電気がない薄暗い教室で教科書も足りない状況で授業を行っている学校が多かった。今回の調査でも、補助金使用の優先項目について5段階リッカート尺度で尋ねたところ、以下の表4の通り、教材や学校設備、トイレや水の衛生設備といった学習環境に直結する回答、そして学習効果を測る試験、教材の取扱いや施設設備、教育課程や学内組織を含めた学校教育に関わる管理運営を優先したい意向が明らかになった。

また、1回目の調査で学校環境を良くする取組実践の有無を尋ねたところ、上位校では73.3%の教員が同意した一方、下位校では51.6%の教員が行っていると回答した。取組内容は清掃やトイレ設置、書籍や教材購入、植樹活動、生徒と教員の関係強化だが、こうした学校を良くしたいという取組が学習環境の向上につながっていることは否めない。

教室に限定せず、学習環境について生徒が改善を希望することは非常に多い。物理的なものでは「生徒数にあった教科書と机」「教室の増築」「トイレの設置」「給食プログラム」「水飲み場の設置」「壁の塗り替え」「教材をしまう鍵付きの棚」「コンピューター」「図書館」に非常に多くの声が上がった。どれも生徒が健康で安心して充実した学びを得るためには必要なものばかりである。「コンピューター無しの ICT の授業はよく分か

表4. 優先したい人頭補助金使用項目の上位5項目

	High-performing schools	Low-performing schools
1	Teaching & learning materials (1.96)	Teaching & learning materials (1.82)
2	Examinations (2.33)	Examinations (2.30)
3	School management (2.42)	School facilities (2.39)
4	School facilities (2.44)	School management (2.71)
5	Sanitation (2.48)	Sanitation (2.76)

らない」という声が複数あったが、ICTの授業は知識に加えて練習をする機会が不可欠である。実践する機会がないのでは知識の定着がままならず、授業の意味が薄れてしまう。1人当たり年間GHS4.50（日本円で約90円）の人頭補助金の使用では賄いきれないものばかりである。これは教員や学校による取り組みの域を超えており、全ての前期中等学校の教室及び学校に必要な設備を規定する設置基準を設け、学習環境を整える必要がある。

また、上記の教員の特性の項で挙げたが、上位校にも見られるものの下位校では鞭を使用した体罰や怒声や罵声の禁止を求める声が非常に多い。下位校の教員も日々の授業の準備に加え生徒の指導を困難に感じることもあるだろうが、生徒が安心して学べる環境は生徒の学習にとって非常に重要である。鞭や怒声の使用による恐怖は自己否定や学習から遠ざかることにもつながり得る。教員は生徒が教室は安心かつ安全で学ぶ楽しい場所と思える環境を提供する必要がある。

5. 終わりに—まとめと今後の課題—

本稿は、調査結果からガーナの前期中等教育において学習成果に影響を及ぼす要因として、生徒の学習を支える教員の資質である職業的特性、教授スキル、教室の雰囲気について論じた。生徒の学習成果を高めるためには、職業的特性は教授スキルを発揮するにあたり必要であり、また教員は生徒がどう感じるかを理解した上で教室の雰囲気を作らなければならない。上位校の生徒は教員による教授や指導に高い満足、また教員も自身の授業に非常に高い満足度を示していた。上位校では郡が実施する研修以外に学校独自で研修の場を設けている学校が複数あった。この研修は教員たちが現状からいかに改善できるか考え、専門性を

磨くために熱意と行動力と同僚とのチームワークといった職業的特性が活かされた成果である。こうした研修の機会が、調査結果に表れたように教員の自信、また知識や教授法の向上につながったと考えられる。教員の熱意や責任感、教科指導力、また生徒を受け入れる力は生徒に伝わり、生徒は学校を好きになり、より熱心に学習するという好循環があることも見てとれる。下位校で顕著に表れた英語使用の要望や、欠勤、遅刻無しの出勤、鞭を使用する体罰や怒声、罵声、また携帯電話の使用禁止を求める声は多く、勤務態度を含めて教員の特性に改善が求められる。こうした教員として否定的な資質は生徒が学ぶ教室環境の安全性を脅かすことにつながる。体罰は生徒の自尊感情を損なわせ、本来なら学校は生徒一人一人のエンパワメントを引き出す場所であるにもかかわらず、恐怖を感じさせるようでは逆効果で欠席や退学の一因にもなり得る。教員には授業のみならず、教員と生徒、そして生徒同士が相談や質問しやすいような、生徒の学びの意欲を支援するような教室の雰囲気を作ることも求められている。

また、学習成果に影響を及ぼす要因として、生徒の強い学習意欲と学習行動があることも明らかにした。上述の繰り返しになるが、教員が専門性を磨く学校独自の行う研修を行うことにより、教授スキルの向上に加え、生徒たちは教室の雰囲気を肯定的に受け止めることができる。調査結果からも、成績上位校の生徒は下位校の生徒よりも授業外学習時間が長く、勉強が好きで普段から授業の準備をし、試験前に一生懸命準備をし、勉強が好きで学校に来る生徒が多かった。また、女子も男子と同様に学び成し遂げることができるという項目においても成績上位校の方が同意のレベルが高いことも見落とすことはできない。上位校の回答者は女子が多く、下位校の回答者は男子が多かったことも一因であろうが、1回

目の調査で教員に女子通学を促進するような取組を行っているか尋ねた際に上位校では56.7%の教員が同意したのに対し、下位校では35.5%と、上位校の方が積極的に取り組んでいることも関係していると考えられる。教育を受けることで知識や価値観を身に付け、権利の主張は勿論、人生を豊かにし社会に貢献することができる。下位校の平均値も決して高くないが、修了せずに姿を消す女子の存在を鑑みると、女子の能力を伸ばし教育継続を鼓舞するロールモデルになるような女性教員の存在は欠かせない。実際に上位校では教員に対する憧れや信頼が強く、30%を越す生徒がロールモデルに教員を挙げていた。ガーナは前期中等教育に女性教員は26%と少なく (World Bank 2018 p. 5)、女子の規則的な通学及び学習成果向上のために女性教員養成の必要性を強く指摘したい。

教員からも生徒からも指摘のあった教材の不足については、人頭補助金で賄える部分もあるだろうが、振り込まれる時期も遅い上に1年前の生徒数を基に計算されるために、生徒数が増えた学校では補助金額も不十分な中でのやり繰りになっている。非常に多かったトイレや水飲み場、生徒数に適した机や椅子といった学校設備や給食プログラムについては人頭補助金では対応が難しい。こうした教材不足や不適切な学校インフラ、給食プログラムの課題については政府も認識しており、最新の教育戦略計画であるESP2018-2030 (MoE 2019a 2019b) において教育の質と学習効果を高めるために対応を急ぐとしている。

生徒の学習に影響を及ぼす教員の有効性を構成する教授スキル、職業的特性、教室の雰囲気はそれぞれ影響し合っているが、中でも「職業的特性」は他を拡充する事も出来れば損じる可能性もある。本調査における上位校を例に出すと、有資格で研修を受け自信のある教員は生徒が満足する「教

授」で授業を行い、質問にも丁寧に教え、生徒を受け止める余裕もある。それを生徒は感じ取り、教員に憧れ学校を好きになりより「学習」意欲も高まり実際によく勉強し、社会でも活用できるようなスキルを身に付け「生徒の特性」を伸ばしていく。教員が遅刻や欠勤せずに教室で生徒と向き合い、鞭使用の体罰や怒声がなければ生徒は「教室」を楽しく安全な学びの場として捉える。取り組んでいる清掃活動やカウンセリングなどによって、益々学校は快適で魅力的な学びの場となる。「教室の雰囲気」は生徒が教室で感じる集団的認識であり、好ましい教室の効果は、個の生徒にとどまらず、生徒の「学習意欲」や「学習実態」に効果的な影響を及ぼすことができる。「カリキュラム」に関しては改訂が必要な知識重視の暗記型で内容量が多く、授業時間内に終わらせるには困難があり、体育の授業を削り他の教科科目の授業を行っている学校がある。消化しきれない知識詰め込みのカリキュラムやBECEの試験結果のプレッシャーという背景はあるにせよ、教員の判断による知育偏重が体育軽視となり、健全な心身を育成し自信をもって自立した人になるよう設定されている体育のカリキュラムに弊害をもたらし、生徒からの不満も生じている。地方分権化が進み、学校は様々な独自の創意工夫や取組を行っている。研修やクイズや試験、課外補習授業、清掃活動やカウンセリングなどに積極的に取り組む学校が成績上位校により多いことを踏まえると、こうした取組が生徒の学習成果につながっていることは明らかである。

最後に、本稿は学習成果に影響を及ぼすものを、McBer (2000) の生徒の学習に影響を及ぼす教員の有効性ととともに成績上位校と下位校という軸で分析し、共通項と差異から探る試みを行った。上位校と下位校に生じた差異から、上位校に見られたように教員の特性が様々な学校独自の工夫や取組

を生み、教授スキルの向上につながり、教室の雰囲気をよくし、生徒の学習意欲と学習実態の向上への連鎖があることが明らかになった。しかし、ガーナの教育においては様々な格差の問題がある。複数指標クラスター調査 (Multiple Indicator Cluster Survey: MICS) 2017/2018 (Ghana Statistical Service 2018, p. 44) によると、前期中等教育の修了率は83%の中、男女、都市と農村、貧富における差は順に83-84、90-78、66-96と、貧富の差、次いで都市と農村における格差が顕著であった。本稿は教員と生徒を対象とした質問票を基とした成績上位校と下位校の比較を主軸として学習成果の要因となるものを明らかにしたが、家族やコミュニティの理解やサポートなど学校外の環境の中心を担う保護者の視点は含まれていない。現在有しているデータを異なる属性でクロスさせることによってさらに必要な課題が可視化される可能性があることから引き続き分析を続けるとともに、保護者の視点を含めるフォローアップ調査を行いたい。

付記

本研究は、科学研究費補助金（平成25-28年度基盤研究（B）（一般））「途上国の前期中等教育における学校改善実践に関する国際比較研究」（研究代表者：吉田和浩）の成果の一部である。また、本研究はケープコースト大学教育学研究科教育研究評価センターのDr. Christopher Yaw Kwaahと行った共同研究である。

参考文献

小川啓一・江連誠・武寛子 (2005) 『万人のための教育 (EFA) への挑戦：日本のODAに対する提言』 独立行政法人国際協力機構 国際協力総合研修所

西向堅香子・Christopher Yaw Kwaah. (2015). 「ガーナの前期中等学校が書か会える課題と改善実践—成績上位校と下位校の比較から探る予備的考察—」『国際教育協力論集』第18巻第1号 p. 39-50.

Anderson L.W. (2004). *Increasing Teacher Effectiveness*. UNESCO: International Institute for Education Planning. Paris.

Ankomah Y.A., Koomson J.A., Bosu R. A. & Oduro G. (2005). *A Review on the Concept of Quality in Education: Perspective from Ghana*. EdQual Working Paper No.1. University of Cape Coast. Ghana.

Emmanuel, A.O., Adom, E.A., Josephine, B. and Solomon, F.K. (2014). Achievement Motivation, Academic Self-concept and Academic Achievement among High School Students. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 2(2), pp. 24-37.

Etsy, K. (2005). *Causes of Low Academic Performance of Primary School Pupils in Theshamia Sub-Metro of Shama Ahanta East Metropolitan Assembly of Ghana*. Regional Conference of Education in West Africa, Dakar Senegal, 1st-2nd November 2005.

Ghana Statistical Services. (2018). *Multiple Indicator Cluster Survey (MICS 2017/2018) Survey Findings Report*. Accra, Republic of Ghana.

McBer, H. (2000). Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness. (ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/formgest/equips_directius/st02/bloc_5/5_rr216investigacio_professors_eficients.pdf) 最終閲覧日：2020年1月10日

Ministry of Education (MoE). (2019a). *Education Sector Medium-Term Development Plan 2018-2021*. Accra, Republic of Ghana.

Ministry of Education (MOE). (2019b). *Education Strategic Plan 2018-2030*. Accra, Republic of Ghana.

Ministry of Education, Science and Sports (MESS) (2007). *Teaching Syllabus for Physical Education*

(*Junior High School 1-3*). Accra, Republic of Ghana
OECD (2015). *Universal Basic Skills: What Countries
Stand to Gain*. OECD Publishing. Paris.
UNICEF (2000). *Defining Quality in Education*.
UNICEF. New York. World Bank (2018).
Ghana Accountability for Learning Outcomes
Project (P165557).(<http://documents.worldbank.org/curated/en/612671545310563888/pdf/Concept-Project-Information-Documents-PID-Ghana-Accountability-for-Learning-Outcomes-Project-P165557.pdf>) 最終閲覧日：2019 年 7 月
20 日

Factors Affecting Student Learning Outcomes in Ghanaian Junior High Schools: A Comparative Study of High and Low-performing Schools

Mikako NISHIMUKO

Teikyo University

This paper examines factors affecting students' learning outcomes in Ghanaian junior high schools by investigating the similarities and differences in teacher and student practices and perspectives on education between high-performing schools and low-performing schools. Some concepts have been identified as improving teachers' effectiveness, such as teacher and student characteristics, curriculum, and classroom, all of which influence each other. Based on questionnaires from teachers and students, this research reveals that teachers at high-performing schools have a greater number of competencies, including greater enthusiasm, more teaching skills and knowledge, and a higher capacity to accept students compared to teachers at low-performing schools. Students at high-performing schools also study longer hours and have higher learning motivation, and many of them admire and respect their teachers as role models. At low-performing schools students struggle more with teacher absences and punctuality as well as teachers' use of corporal punishment, shouting, and verbal insults. Without timely and sufficient capititation grants, the school management struggles to expand their decision making that decentralization had sought to effect. However, teachers at both high and low- performing schools have engaged in teaching and learning improvement practices, such as teacher training workshops, school cleaning, and counselling. This paper illustrates that while implementing curriculum and managing the environment and classroom culture are important targets for improvement, teachers' professional competencies, including their qualities, attitudes, skills, and knowledge, also need to be improved since they link to other factors affecting students' learning outcomes, such as students' skills, knowledge, attitudes, and aptitude.

スーダン共和国の頭脳流出における 高等教育政策改革の一考察 —首都ハルツームの若者へのインタビューから—

黒 川 智恵美

(広島大学大学院 / 前在スーダン日本国大使館専門調査員)

はじめに

本稿は、1956年の独立以降、高等教育政策に着目してきた一方で国内の発展に影響をおよぼす頭脳流出が止まらないスーダンの現状を、首都ハルツームの若者の声を基に分析した質的研究である。本調査より、国外移住を希望する若者は「意識的往還型」、「選択的残留型」、「希望的流出型・計画組」、「希望的流出型・未計画組」の4つに分類されることが明らかになった。これらを踏まえ、本稿は頭脳流出対策の観点から高等教育政策に必要とされる要素を考察することを目的とする。

スーダンにおいて高等教育は最高学府であり、社会的発展への期待と社会改革を実現するための最重要機関である (Sudan National Council for Strategic Planning 2007, p. 135) として、世界の開発援助潮流が基礎教育にスポットを当てていた中、早い段階から高等教育に着目してきた。1970年代後半には、国際的にみても早くからアフーマティブ・アクションを高等教育制度に取り入れ (Tenret 2016)、1978～79年から1988～89年の国家予算においては、初等および中等教育の約4倍の費用を高等教育にあてる (Medani 1994) など高等教育改革に重点をおいてきた。世界銀行の統計によれば、2015年の各教育レベルへのアクセスは、初等教育粗就学率が73.6%、中等教育粗就学率が45.8%、高等教育粗就学率

が17%⁽¹⁾と、サブサハラアフリカ全体 (初等教育が97%、中等教育が43.8%、高等教育が9.1%) と比較すると、初等教育の粗就学率は低い、中等、高等教育は高い⁽²⁾。高等教育の大衆化における発展過程をエリート (～15%)、マス (15%～50%)、ユニバーサル (50%～) の三段階に区分したマーチン・トロウの定義 (トロウ 1976) によれば、スーダンの高等教育はエリート段階からマス段階に突入しており、高等教育の大衆化が進みつつある段階であると言える。今後も伸び代のある初等、中等教育の粗就学率の増加と共に、高等教育の就学率上昇が予想される。

その一方で、高等教育のマス化と同時に、頭脳流出が進んでいる。頭脳流出の問題点は、高等教育人材が帰還しなければ、彼らの知識やノウハウが自国に還元されないことである。スーダンの人材開発・労働省 (Ministry of Human Resources Development and Labor) 大臣は、2012年だけで医療従事者などの高度人材を含む9万1千人が労働のため国外へ移動し、1,002名の大学関係者がポスト数の不足や低賃金のため、国外に移住し、スーダンの高等教育に直接的な影響を与えるだろうとの懸念を国会で言及した (Sudan Tribune 2013)。2005年においては、スーダン人医師の60%が国外にいるとの統計もある (Gesmalla & Badr 2018)。なお、120～170万人のスーダン人が労働や強制的な移住のため国外に

いると言われており、そのうち過半数の 88 ～ 133 万 8,000 人が労働を目的とした移住者であり、国内の長引く経済不安やガバナンスの問題が主な移動理由である (IOM 2011)。

このようにスーダンは、高等教育政策に力をいれ、高等教育の大衆化が進みつつあるが、国内情勢を引き金に発生している頭脳流出の問題は解決していない。これに対し、IOM (2011) は、移住に対する包括的な国家戦略がないことを指摘しているし、包括的なスーダンの開発戦略として制定された「25 ヶ年国家戦略 2007 ～ 2031 年 (The Twenty-Five Year National Strategy (2007-2031))」も頭脳流出における脅威や対策に触れていない。これらを踏まえ、本稿では 2018 年 3 月から 5 月にかけて首都ハルツームにて、ハルツームの政府系および私立大学の学生および卒業生 26 名に対し、進路形成に関する半構造化インタビューを行った。その調査結果を基に、頭脳流出対策を検討した上で、政府が目指す国家の課題解決のための人材育成に必要なとされる高等教育政策に必要な要素を考察する。

1. スーダン高等教育史と頭脳流出の変遷

スーダンの高等教育史は、イギリス・エジプト統治期である 1902 年にエリート集団を輩出するために設立されたゴードン・メモリアル・カレッジ (現ハルツーム大学) が始まりと言えるだろう。そして 1990 年の高等教育改革により全国各地に高等教育機関が増設され、スーダンの高等教育改革は拡大期を迎える。本章ではまず、スーダンの高等教育史を①草創期 (1902 ～ 1956 年)、②萌芽期 (1956 年の独立後～ 1990 年)、③拡大期 (1990 年～現在) と区切り、高等教育政策と頭脳流出について見ていく。

1.1. 草創期 (1902 年～ 1956 年)

1899 年、イギリスはエジプトとスーダンの共同統治を開始し、1902 年、現在のハルツーム大学の前身となるゴードン・メモリアル・カレッジが北部のエリートを養成するために設立された (Bishai 2008)。当時は高等教育機関ではなく、初等・中等教育機関として機能していたゴードン・メモリアル・カレッジは、1936 年、法学部の設立と共に、スーダン初の高等教育機関となった。1945 年には、これまで銘々に設立されてきた学部がロンドン大学によって一つの管理下におかれ、1951 年、ハルツーム大学カレッジ (Khartoum University College) と改名した。またこの頃、成績優秀者にはロンドン大学の学士号 (bachelor degree) が、その他の修了生はハルツーム大学カレッジの卒業資格 (diploma) が付与されていた (Ministry of Higher Education & Scientific Research 2016)。このように、スーダンに居ながらイギリスの名門大学の学位が取れる環境にあった中、エリート層の子息たちのヨーロッパ留学の機会も向上した (Fábos 2014)。例えば、1966 ～ 67 年、1986 ～ 89 年に首相を務めたサーディク・マハディ氏はオックスフォード大学、スーダンのイスラーム化のため教育者および政治家として活躍し、司法長官や副首相、外相、国会議長を歴任した故トゥラービー氏はロンドン大学およびソルボンヌ大学で教育を受けた (富田 2002)。このように、スーダンの高等教育の開始と共に、一部のエリート層はヨーロッパで教育を受けた後、帰国して国の発展に関与していた。

1.2. 萌芽期 (1956 ～ 1990 年)

1956 年、イギリス・エジプトの共同統治から独立すると、政府は小規模ながらも新たな大学や学部を創設し、高等教育の促進を図った。1969 年発足のニメイリ政権は、社会および経済発展のニーズに応えるため

技術および職業教育に力をいれた (Berry 2015, p. 121-122) が、同政権の教育政策により高等教育機関は、学術研究機関から政治組織へ変わったとの指摘もある (Beninyo 1996)。しかし、予算配分から見れば萌芽期において政府が高等教育に焦点をあてていたことがわかる。Elhaj, Mohammad & Elhag (2017) によれば、1956 年、政府は国家予算全体の 15.5% を教育費に設定した。これは 2015 年の世界平均が 13.96% であることからわかるよう、多くの予算を教育費に分配していた。また、Medani (1994) によれば、1978 ~ 79 年から 1988 ~ 89 年の予算において、初等および中等教育の 4 倍の費用が高等教育にあてられていた。

その一方、高等教育の普及にスーダンの労働市場は耐えきれず、高等教育人材の国外流出に拍車をかけた (Assal 2010)。1970 年ごろから高度人材の国外への移動が顕著となり、1978 年だけで医師および歯科医の 17%、大学教授および講師の 20%、技師の 30% が職を求めて国外に移動した (Wickramasekara 2003)。

1.3. 拡大期 (1990 年～現在)

1989 年、軍事クーデターによりバシール

政権が誕生し、翌 1990 年に制定された高等教育法は、同政権におけるスーダンの高等教育改革の始まりとなった。政府は各州に大学を新設し、その結果学生数が 1989 年の 6,080 人から、わずか 1 年で 13,210 人にまで増加した (Assal 2010)。

そして 2007 年、スーダン政府は長期的開発戦略として「25 カ年国家戦略 2007 ~ 2031 年」を発表する。同国家戦略は教育に限らない包括的な国家戦略であり、①主権、②経済戦略、③能力強化・コミュニティ開発、④社会サービスを重点開発課題とし、③能力強化・コミュニティ開発の観点から、国が直面する開発課題を解決するために必要とされる人材を育てることを目標に、高等教育の重要性に言及している (SNCSP 2007)。さらに、技術教育の向上、労働市場のニーズに応えるための人材育成を中心に高等教育に関する戦略目標が設定されており、特に、技術教育に関しては高等教育就学の 60% 到達を目標としている (ibid., p. 133-136)。同国家戦略では基礎教育に特化した計画の言及はなく、スーダンが国家発展のため、高等教育に優先を置いていることがわかる。

予算分配に関し、この拡大期においても

(表 1) 2005 ~ 08 年における各国の教育支出分配率の比較 (%)

	初等教育	後期中等教育	高等教育
スーダン ⁽³⁾ (低所得国)	37 (49) ⁽⁴⁾	16	30
近隣諸国			
チャド	48	12	23
エチオピア	51	8	20
ケニア	55	12	16
北アフリカの低所得国			
エジプト	40	—	39
モロッコ	46	19	16
チュニジア	35	22	22

(出所) (World Bank 2012, p.167) を基に筆者作成

政府は高等教育を重視していると言える。2005～08年において、教育予算全体の65%が初等・中等教育、30%が高等教育に分配され、基礎教育への分配率が高くなっているが、他国のデータと比較するとスーダンの基礎教育への分配率は低く、高等教育に多くの予算を分配していることがわかる(表1)。

1990年の高等教育法は高等教育拡大を達成したが、高等教育政策における失政への指摘は多く(Ramadan 2007; Gasim 2010; Tenret 2016)、特にEl-Hassan (1992)は、バシル政権の高等教育に対する改革は取り返しがきかず、経済および発展に深刻な影響を与えていると批判している。1990年代前半よりバシル政権はAl-Saleh Al' Am (英訳: for the sake of public interests) という名の政策の下、全ての教育関係者に同政権への忠誠を誓うことを要請し、多くの大学教授や講師が解雇された(Rothbart & Yousif 2016)。この結果、高度人材はより良い条件の職を求め国外へと出ていき(Gasim 2010)、Bishai (2008)によれば、1992～94年の2年間で100名以上の教授がハルツーム大学を辞職した。その穴を埋めたのは経験不足の講師や卒業生であった。また、大学の施設不足を解消するため、後期中等教育の校舎を大学として利用し、それまで6・3・3制であった教育システムを現在の8・3制に移行した(Gasim 2010)。2000年代に入っても高度人材の国外流出は止まらず、2005年においては、スーダン人医師の60%が国外におり(Gesmalla & Badr 2018)、2012年だけで医療従事者などの高度人材を含む9万1000人が労働のため国外へ移動し、1,002人の大学関係者がポスト数の不足や低賃金を理由に、サウジアラビアを始めとする国外に移住した(Sudan Tribune 2013)。萌芽期から始まった高度人材の頭脳流出は拡大期に入っても止まることはなかった。

IOM (2011)は移住に対する包括的な国家戦略がないことを指摘しており、25ヵ年国家戦略2007～2031年も頭脳流出における脅威や対策について触れていない。また、スーダンの貧困削減戦略ペーパー(Poverty Reduction Strategy Paper: PRSP)は、訓練を受けた教師らが湾岸諸国に流出している事実に懸念を示し、教師らの流出を防ぐために緊急のインセンティブが必要であると述べているが、巻末のポリシー・マトリックスにこの問題に対する計画はない(Government of Sudan 2012)。

以上のように、スーダンでは予算分配などの教育政策や国家戦略において高等教育に重点が置かれてきた一方、高等教育修了者が国内に留まることなく頭脳流出として国外に出てしまう傾向があり、対策の必要性が叫ばれているが、その成果は確認できていない。このままでは国内の高等教育人材の空洞化が進み、国内産業の発展にネガティブな影響を与え、医師や教授の国外流出により、医療や科学技術の発展も滞ることが確実である。

2. スーダンの「the situation」

「25ヵ年国家戦略2007～2031年」は、国が直面する開発課題を解決するために必要とされる人材を育てることを目標としているが、スーダンが直面する開発課題とは具体的に何だろうか。

まず、社会サービスの整備、人材育成、教育の質向上に向けた改革が非常に重要な時期にあることである。スーダンと現在の南スーダン間で勃発した南北スーダン内戦(1955年～1972年、1983年～2005年)は2005年の南北包括和平合意への署名によって終結したが、ダルフル地域において多くの犠牲者と国内避難民を発生させた政府と武装勢力間の争いであるダルフル紛争(2003年頃～)は、未だ完全な和平合意が

結ばれていない。とは言うものの、ダルフルは事実上の停戦状態にあり、紛争と開発の観点からみれば、現在スーダンは復興期、むしろダルフルや南部2州(南コルドファン州および青ナイル州)といった紛争被害地域を除けば、開発期にあり、教育を始めとする社会サービスの整備、人材育成、教育の質向上に向けた改革が非常に重要な時期にあるのである。こうした教育を含む社会サービスの発展が重要視される中で、政府への信用度の問題がある。Transparency International (2018) の報告書によれば、スーダンの腐敗認識指数は180か国中172位と腐敗国トップ10にランク付けられている。Ismail (2011) も、汚職がスーダンの公共セクターを特徴付ける事象となっていることを指摘し、既にスーダン社会に蔓延した汚職行為を解決することは難しいと述べている。また後述するように、公務員採用なども、こうした汚職、腐敗にからめとられており、高等教育人材が活躍するための政治・経済環境が整備されていない状況にある。

次に、国内経済の不安定さとビジネス環境の整備不足も肝要な開発課題である。スーダンの深刻な経済不況は2011年の南北スーダン分裂を機に始まり、主な外貨収入源であった石油収入の約70%を失った。2017年10月、約20年に及んだアメリカの経済制裁が解除され、国外投資の増加や、国内産業の活発化といった国内経済発展に期待が寄せられたが、その期待されたシナリオとは反対に、スーダンの通貨安およびインフレが進んだ。期待していた国外投資も思うように伸びず、スーダンが巨額の対外債務を抱えていること、アメリカのテロ支援国家に指定されていることは、官民両セクターにおける国際社会からの支援を困難にさせている。

無論、その他様々な要因も複雑に絡み合っており、スーダン情勢を構築しているが、本研究

のインフォーマントらも前述の社会サービスの欠如や、政府の汚職、経済情勢を暗示し現在のスーダン社会を「the situation」と一言で表していた。まさに、これら「the situation」を向上させるためには、国内産業の活性化を進め経済を発展させるだけでは事足りず、政府の介入や外交問題の解決など官民の連携が必要不可欠であり、これらを担う人材が求められているのである。

以上のようにイギリス統治下で開始されたスーダンの高等教育は、1956年の独立から高い予算分配や教育政策を受けて拡大してきたが、教育情勢を取り巻く政治や経済情勢の不安は尽きない状況が続いている。また、医師や教授などの高度人材や大学卒業者が国外に流出している状況は、国内の労働市場における高等教育人材の不足を招き、国内産業の停滞につながる。社会に出ようとしているまた社会に出て間もない若者たちは、国外移住と残留の間で将来をどのように描こうとしているのだろうか。以下では、ハルツームで実施した若者へのインタビュー調査結果を基に、政府がどのような要素を高等教育政策に取り込めば、頭脳流出を防ぎ、政府が目指す国家の課題解決のための人材育成につながるかを考察する。

3. 研究方法

本研究の調査は、2018年3月から5月のうち6日間、首都ハルツームで行い、ハルツームの政府系および私立大学学生および大学卒業後8年以内の若者26名に進路形成に関する半構造化インタビュー調査を実施した。インタビュー形式は、1対1で行うこともあれば、2名～5名程度のグループで行うこともあった。

高等教育省のホームページ上にある高等教育機関名リストを数えると、政府系大学が36校、私立大学が19校、私立カレッジが52校、技術系専門大学が18校、

研究機関が9施設の計134校 (Ministry of Higher Education and Scientific Research 2017) であり、そのうち78校⁽⁵⁾がハルツーム州にあることから、高等教育機関の過半数が首都ハルツームに集中している。ハルツームに集中しているのは大学数だけでなく、生徒数も同様である。2008-09年の入学生徒数において、政府系大学に入学した学生のうち、およそ7割がハルツームの大学に進学している (Sudan Central Bureau of Statistics 2010, p. 322-323)。首都ハルツームはスーダンの高等教育の中心地である。

インフォーマントはインタビュー当時の男性現役大学生が9名、女性現役大学生が10名、男性卒業生が3名、女性卒業生が4名の計26名である。彼らの入学校および出身大学はハルツームにある大学である⁽⁶⁾。私立カレッジや技術系専門大学の関係者からのインタビューは本調査では行っていない。インフォーマントの学部数は11学部におよんだ。

教育研究において、スーダンに住む若者に直接インタビューした調査は、医学部生への進路形成に関する調査を実施した Mutwali, Omer & Abdalhalim (2015) やアフーマティブ・アクション政策の実際を調査した Tenret (2016) などのわずかな事例を除き他にない。さらに、スーダン人の国外移住に関する研究では、Khawaja et. al. (2008) などがオーストラリア在住のスーダン人難民へのインタビュー調査を実施し、在外スーダン人に焦点を当てている。このように、スーダン在住の若者の声を反映し、国内から国外移住に着目した本研究は、スーダンの現状を分析するための希少な研究である。

4. 調査結果

まず、高等教育進学の実動機および卒業後

の進路希望の質問から大学進学と卒業後の進路形成の関係性、卒業後の懸念事項を明らかにする。そして卒業後の進路に関し最も回答の多かった国外への移住に関し、若者の傾向を分類した上で本研究目的の考察を行う。

4.1. 大学進学と卒業後の進路形成の関係性

一般的に、高等教育へ進学するためには政府系および私立を問わず、毎年3月下旬から4月上旬に開催される全国一律の共通試験 (Sudan school certificate examination) を受験する。共通試験の点数発表後、複数の希望大学の学部を高等教育省に提出する。試験の点数が高ければより難易度の高い大学の学部合格しやすくなる。その後、入学校の通知を受けるという過程をたどる。

大学および学部選択に関する質問の回答から、大学選択時に既に将来を見据えていた者もない者もおおよそ半数ずつであり、ハルツームの若者たちが必ずしも将来の目標を定めて計画的に大学および学部選択を行っているとは言えないことが明らかとなった。実際、2008-09年の統計では、中等教育卒業者の高等教育への入学率は87%と高い数値を示しており (World Bank 2012)、多くの高校生が大学に進学していることがわかる。また、「(今の社会において) 高卒では不十分になってしまった。昔 (親の世代) は高卒が多かった。」(私立R大学情報学部1年、女性)⁽⁷⁾、「理由なくただ学位をとるだけに大学に来る人もいる。」(政府系S大学工学部1年、男性) といった発言からも、高等教育のマス化が進んでいることを学生たちは把握しつつも、卒業後、ハルツームないし国外の学歴要請社会でより良い暮らしを手に入れるため、大学入学を選択したといえるだろう。

4.2. 卒業後の懸念

実際に入学してみて、「期待と違った。」(私立R大学情報学部1年、女性)、(政府系S大学工学部1年、男性)、(私立A大学経営学部4+1 (honor⁽⁸⁾) 年生、女性)、「成績優秀でも仕事がない。」(私立R大学情報学部1年、女性)、「スーダンでは就活より婚活の方が簡単。」(政府系S大学大学院国際関係学修士2年、女性、政府系S大学通信科学PR学科卒)との回答があり、入学前の学びへの願望や将来設計と入学後の実際のミスマッチが明らかとなった。スーダンでは国民の義務ではないが、公共セクターで働く場合は「ナショナル・サービス」というインターンシップ制度を終了した証明書の提示が必要とされることから、大学卒業後にナショナル・サービスを受ける学生が多い。UNDP (2013) によれば、ナショナル・サービスは、1992年に制度化され、18歳から33歳のスーダン国民に、軍事、社会福祉活動のための教育ないし文化的方法を用いた若者の訓練を目標としている。しかし、本調査より、ナショナル・サービスの終了証明書の提示を求める民間企業の存在、国外留学のための奨学金制度申し込みのための提出の必要性、といった公務員になるためだけでなく、他の場面でも終了証明書の提示が必要なことが判明した。本調査から明確であったことは、ナショナル・サービスの評判は総じて肯定的ではなく、大学から勤務先の斡旋はなく、生徒自身が自力で探す必要があり、縁故者が優先されるのが現実である。例えば、ナショナル・サービスの実習期間は通常1年間であるが、縁故採用者であったインフォーマントの1人は1年間で2度オフィスに通勤したのみでナショナル・サービス終了証明書を受領したため、勤務した企業の名前も覚えていないと述べていた。また経験者も未経験者も本制度は「時間の無駄」だと筆者に語った。インターンシップ制度と言えば聞こえはい

いが、将来の目標達成のためにナショナル・サービスが必要な学生にとって、実習先を斡旋してくれる人がいなければ、非常に壁の高い制度である。

その他の卒業後の懸念として本調査では若者の強い国外への移住希望が確認された。「スーダンにいても何も無いから、外に出たい。」(私立U大学経済社会学部経済学科1年、男性)、(政府系K大学地理環境学部3年、女性)、「この国にはコネ社会の問題がある。この問題が私たちの望みを無くす (hopeless)。」(私立R大学情報学部1年、女性)、(私立O大学教養学部英文学科4年、男性)。これらの希望は若者だけでなく、彼らの親も望んでおり、インフォーマント(政府系K大学地理科学学科3年、女性)の父親は国外での就職を彼女に勧めていると述べていた。前述した汚職が蔓延する社会構造の存在や経済の低迷は学生や彼らの親たちにスーダン社会に対する無益感を植え付け、国外への進学や就職という進路に希望を与えている。しかし、彼らはスーダン社会において、頭脳流出組と一つにまとめられるグループなのだろうか。

4.3. 国外移住志望度と知識の国への還流度

卒業後、国外に行きたいと述べたインフォーマントの発言に着目し、彼らを「意識的往還型」、「選択的残留型」、「希望的流出型」に分類した。さらに希望的流出型は、インタビュー時点で、留学や国外での就職を計画している「計画組」と具体的な計画はないが国外に行きたいという「未計画組」に分けられた。彼らの回答は表2の通りである。次に縦軸を知識の国への還流度、横軸を国外移住の志望度を示した見取り図に、上記の4グループをあてはめると図1のようになった。本調査では見られなかった意識系もこの枠組みに存在することが予想されるため、「国内貢献型」、「国外貢献型」、「傍観者の国内居住型」、「国外羨望的国内居住

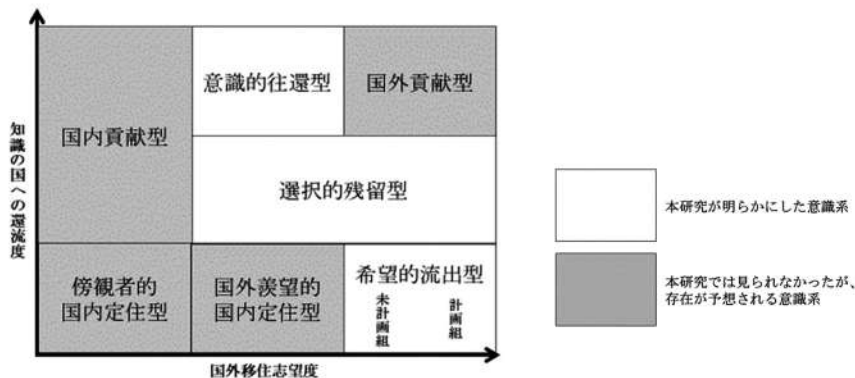
型」と分類し、図1に示した。インタビュー中、「国内貢献型」および「傍観者の国内居住型」にあてはまる国外に出たくないと答えたインフォーマントは1人もおらず、進

路形成の話題になっても国外への移動に言及しなかったインフォーマントが4名いた。

表2のとおり、インフォーマントの多くが希望的流出型に分類され、その中でも未

(表2) 各グループの国外移住に関する回答一覧

分類	学生の意見
意識的往還型	- 海外で働いていずれかスーダンに戻ってきたい。(私立O大学教養学部英文学科4年、男性) - 外国で修士課程を修了し、スーダンに戻ってきたい。(政府系K大学建築学部2年、女性) - 日本の大学院で国際関係学を学んで、スーダンと日本の架け橋になりたい。(政府系K大学教養学部中国語学科3年、男性) - アメリカで、先進国の経験を積みたい。また、家族はスーダンにいます。スーダンのsituationが良くなれば、もちろん戻ってきたいが、今はその時ではないと思う。(アメリカ州立大学大学院修士課程2年、男性、政府系K大学工学部卒) - ロシアで修士を取った後、スーダンに帰国して雇用創出に関することをしたい。(病院勤務、男性、政府系K大学教養学部ロシア語学科卒)
選択的残留型	- 海外に出て機会を広げたいけど、スーダンもオプションの一つ。エンジニアの分野では、スーダンも成長しつつある。(私立U大学工学部電気工学科3年、女性) - 生まれ育ったスーダンに残るか、海外に行きたい。スーダンの市場は弱い。(私立U大学経営学部2年、女性) - 海外に出るチャンスがあれば出たい、なければスーダンで起業する。(無職、女性、私立R大学薬学部卒) - スーダンから出たい気持ちもあるが、整骨療法も学びたいので、その場合はスーダンに残る。スーダンの整骨療法は外国でも認知されている。(政府系N大学医学部5年、男性B)
希望的流出型	計画組 - カナダ、ロンドンに親戚がいるので卒業後どちらかの国で働きたい。(私立U大学経済社会学部経済学科2年、女性A) - スーダンの医療状況は良くないので、外国に行きたい。そのため現在ドイツ語を学び始めた。ドイツ、アメリカ、イギリスに行きたいと考えている。(政府系N大学医学部4年、男性B) - 奨学金制度が通れば海外の大学の修士課程に進みたい。(私立A大学経営学部4+1(honor)年生、女性) - 海外の大学院で航空学を学びたい。(私立U大学経済社会学部経済学科1年、男性) - 若者がスーダンから出ていく現象は悲しい。自分は神経科学を学びたいが、スーダン及びアラブ圏でも不可能なので、海外に出たい。(政府系N大学医学部5年、男性A) 未計画組 - 海外に行きたい。(私立U大学経済社会学部経済学科2年、女性B) (私立U大学工学部2年、男性) (私立R大学情報学部1年、女性) (政府系S大学工学部1年、男性) (政府系K大学地理環境学部3年、女性) (政府系K大学理学部化学科5年、女性A) (政府系K大学理学部化学科5年、女性B) - スーダンは雇用機会が少ない。(私立U大学経済社会学部経済学科2年、女性A) (私立U大学経済社会学部経済学科2年、女性B) (私立U大学工学部電気工学科3年、女性) (私立U大学経済社会学部経済学科1年、男性) (政府系K大学地理環境学部3年、女性) - スーダンという良い仕事とは海外に行くこと。(私立R大学情報学部1年、女性) - 海外で働きたい。(政府系S大学大学院国際関係学修士2年、女性、政府系S大学通信科学PR学科卒)



(図1) 国外移住志望度と知識の国への還流度の見取り図 (調査結果を基に筆者作成)

計画組が多くいた。彼らが実際に卒業後に移住するか否かは不明だが、スーダン社会への無益感他は他のグループと比較して高い傾向にある。「意識的往還型」と「選択的残留型」は、国外へ移動することも、スーダンで生活することにも肯定的であるが、両者の違いは、国外で積んだ経験を通して将来的にスーダンに貢献したいと答えたのが前者である。前者のグループの5名のうち2名が大学に関して満足感を得ている以下のような発言を行った。

「2008年から2016年まで家族と国外に住んでいたが、ハルツーム大学に入学するため自分だけスーダンに戻ってきた。他国よりもスーダンの教育は勝っている (stronger)。建築についてしか知らないが、大学入学を考えていたドバイの教授に尋ねたところ、ドバイよりもスーダンが良いと言われた。」(政府系K大学建築学部2年、女性)

「ここ (スーダン) では教授方法がしっかりしている。… (中略) …外国 (アメリカ) で教授たちがどうやって教えているか見てきたけど、スーダンも悪くない。我々も同じ基礎を身に着けている。」(アメリカ州立大学大学院修士課程2年、男性、政府系K大学工学部卒)

また、本調査では、学びたい分野の有無が残留か国外移動の決め手となることも以下発言より明らかとなった。

「スーダンから出たい気持ちもあるが、整骨療法も学びたいので、その場合はスーダンに残る。スーダンの整骨療法は外国でも認知されている。」(政府系N大学医学部5年、男性B)

「若者がスーダンから出ていく現象は悲

しい。自分は神経科学を学びたいが、スーダン及びアラブ圏でも不可能なので、海外に出たい。」(政府系N大学医学部5年、男性A)

以上より、政府は多くの費用を高等教育にあてて高等教育に着目してきたが、1970年代から本格化した頭脳流出は現在も続いている。それと同時にハルツームの高等教育のマス化が進む中、本研究は、若者たちが卒業後のスーダン社会の脆弱さやネポティズムの問題から自国に対する無益感を覚え、国外への進学や就職という進路に希望を抱いていることを明らかにした。また、彼らの発言から「意識的往還型」、「選択的残留型」、「希望的流出型・計画組」、「希望的流出型・未計画組」の4つの意識系が分類され、その周辺にある他の意識系を含む、国外移住志望度と知識の国への還流度を表す枠組みが本研究において確立された。次の考察では、図1の枠組みを用いて、どのような要素を高等教育政策に取り入れれば、頭脳流出の否定的な影響を防ぎ、政府が望む貢献型人材の拡大につながるかを検討する。

5. 考察

スーダン政府は比較的早くから国の発展に貢献する人的資本を育成するため、高等教育政策に着目してきたが、政府の手法や計画の欠如が指摘されてきた (El-Hassan 1992; Beninyo 1996; Ramadan 2007; Gasim 2010; Tenret 2016)。また独立以降続く頭脳流出は問題視されてきたものの、歯止めをかける政策の実施はなおざりにされてきた。スーダン国内の教育機会の増加、社会からの学歴需要の高まりがみられる中で、学歴をつけても高等教育の出口を塞ぐネポティズムという壁がある。この障害が、若者のスーダン社会に対する無益感を助長さ

せ、国外移住に希望を抱かせていたことが本研究より明らかとなった。その一方で、意識的往還型のような、一度はスーダンを出たいが、いずれスーダンに戻って国に貢献したいと考えるグループも確認された。以上より、現状のスーダンにおける頭脳流出対策として、一時的な頭脳流出を肯定的に捉え、高等教育人材の国外移住から利益を得るため、意識的往還型の人材を増やすような高等教育政策が必要であると考ええる。

ここで4つのグループを基に、産・官・学のアクターによる頭脳流出対策のための高等教育政策例をまとめる。本研究は学生のリアルな声に焦点をあてた質的研究であり、定量的なデータ収集をしていないこと、また前述したようにスーダンの頭脳流出政策が初期段階にあることから、長期的な高等教育政策への提言を行うのではなく、第一段階と称し、現時点のスーダンの高等教育政策に必要と考えられる要素を提言するに留めたい。まず、産業界の取り組みとして、高等教育機関と連携した就職説明会の実施などがあげられる。インタビューにおいて、希望的流出型・未計画組の国内外の進路に関する情報の不足が見受けられた。既に一部の大学の学部では企業の大学訪問が実施されているようであったが、一般化していないことも明らかとなったので、国内市場を大学生に周知させる機会を設けることは、希望的流出型・未計画組の国内貢献型や選択的残留型への移行を促すだろう。次に政府は、既存のナショナル・サービスの質向上、留学後の帰国に対するインセンティブの付与を検討することが重要だろう。政府が大学と連携し、ナショナル・サービスを希望する学生に政府機関および企業を紹介することで、ネポティズムの問題は解決され、また双方のニーズにあったナショナル・サービスを実施することができる。また、帰国に対するインセンティブの付与は、意識的往還型グループを増やすことに

つながると考えられる。最後に、大学は、スーダンの科学技術分野や産業界と連携した学部の新設や発展を担う必要があると考える。本調査では、学びたい分野の有無が国外移動の決め手となるケースが明らかとなり、潜在的な国内貢献型の若者も国外へ出ていく可能性が示唆された。よって、学部や学科の新設は一考の価値がある。また、前述の「25ヵ年国家戦略 2007～2031年」では、技術教育の促進に触れていたが、スーダンは金などの鉱山資源の保有量が多く、世界有数のアラビアガムの産地でもある。技術者の育成も重要だが、こうした外貨収入につながる国内産業の研究はスーダン人自らが発展させていくことで、政府の望む人材育成につながるのではないかと考える。

以上は、頭脳流出対策の第一段階の一考察であるが、一時的な頭脳流出を肯定的に捉えるべき理由は、国外に住むスーダン人からの送金が貴重な外貨収入源になっているためである。Wickramasekara (2003) は、移民の帰国が成功した台湾と韓国の経験より、高度人材を自国に残留させるためには早急な経済発展が必要であると述べている。しかし、スーダンにおいて頭脳流出そのものを停止するような政策を行えば、外貨収入は減り、経済に更なる悪影響を及ぼすことが想定される。頭脳流出対策として自国の経済発展が重要であることは言うまでもないが、スーダンの経済情勢を鑑みると短期的な成長は厳しく、政府は長期的な経済戦略計画を粘り強く実施していく必要がある。そのため、経済政策だけでなく、頭脳流出を肯定的に捉え、国外で知識や経験を身に着けた「意識的往還型」の高等教育人材が帰国し、国の開発や成長に貢献しやすい環境を整えることも不可欠である。

以上より、頭脳流出対策の第一段階として高等教育政策に必要とされる要素は、一時的な頭脳流出を肯定的に捉え、一度国外で経験を積んだスーダン人の帰還を促し、

彼らから利益を得るための高等教育政策の実施である。そのためには、本調査で明らかとなった4つのグループの特性を捉えた教育政策を実施し、産官学が連携して、意識的往還型または国内貢献型の人材を増やしていく取り組みが重要であると考ええる。

おわりに

2018年12月、長引く不況に声をあげた国民の抗議活動はスーダン全土に広がり、翌年4月、30年にわたったバシル政権が崩壊した。そして軍民双方が参加する暫定統治機構が設立され、新たな国造りが始まったところである。この状況下、高等教育政策において新政府が若者の頭脳流出を肯定的に捉えつつ、彼らが得た知識をスーダンに還元することに着目したプロジェクトの計画と実施は、スーダンの発展を左右すると言っても過言ではないだろう。

本研究の限界は、地方大学に通う学生の声が反映されなかった点である。ハルツーム州の初等教育退学率が9.3%であるのに対し、紛争被害地の一つである青ナイル州は42.5% (UNICEF 2016) とスーダンの地域格差は大きい。高等教育のマス化が進んでいるのは首都を中心とした都市部のみで、地方や農村においては異なる文脈で若者たちの高等教育機関への進学とその後の進路形成が行われていることも考えられる。よって、本研究結果が必ずしもスーダン全体を表しているものではないことに留意する必要がある。また、サンプル数の増加、留学や国外就職から帰国した者へのインタビューを行うことにより、本研究で検証できなかった「国内貢献型」、「傍観者の国内居住型」、「国外羨望的国内居住型」、「国外貢献型」の意識系のグループの解析へアプローチすることができ、スーダンの頭脳流出対策に関する高等教育政策の考察をより深めることが可能になるだろう。

付記

本稿の見解は著者によるものであり、在スーダン日本国大使館の見解を示すものではない。

注記

- ⁽¹⁾ 本稿では、断りがない限り統計データは全て World Bank Open Data (<https://data.worldbank.org/>) を使用した。
- ⁽²⁾ スーダンの初等教育は8年、中等教育が3年である。
- ⁽³⁾ 2005～08年当時、現在の南スーダンもスーダン共和国であったが、本データは北部スーダン（現スーダン）のデータである。
- ⁽⁴⁾ ケニアを除く他国は初等教育が6年であるのに対し、スーダンは8年である。よって、数値は世界銀行が6年分を計算したものであり、括弧内が8年分の数値を示している。
- ⁽⁵⁾ 134校のうち3校の所在が不明である。
- ⁽⁶⁾ インフォーマントの1名に現在アメリカの大学院に通う男性がいるが、彼はハルツームの政府系大学で学士号を取得した。
- ⁽⁷⁾ 本稿では、インフォーマントの発言を「」内に記載した後、左から大学と学部、学年、性別を、卒業生の場合は現職ないし大学院、性別、卒業大学の情報を括弧内に表記する。
- ⁽⁸⁾ スーダンでは、学位4年に加えて1年通学することでオナー (honor) が付与される。

参考文献

- 富田正史 (2002) 『スーダン—もうひとつの「テロ支援国家」』第三書館。
- トロウ・マーチン (1976) 『高学歴社会の大学—エリートからマスへ』天野郁夫、喜多村和之訳、東京大学出版会。
- Assal, M. (2010). Highly-skilled Sudanese migrants: gain or drain? *CARIM Analytic and Synthetic Notes; 2010/13; Highly-Skilled Migration Series; Socio-*

- Political Module*. Florence: European University Institute.
- Beninyo, B. K. (1996). Evaluation of the Educational Policies of the Sudan, 1972-1992: Impact and Implications on Educational Development in the Southern Sudan. (Unpublished doctoral dissertation). Leeds: The University of Leeds. Lending [http://etheses.whiterose.ac.uk/185/1/uk_bl_ethos_435939.pdf] (accessed on 9 January, 2020).
- Berry, L. V. (Eds.). (2015). Sudan: A country study. Federal Research Division Library of Congress. Lending [http://www.loc.gov/rr/frd/cs/pdf/CS_Sudan.pdf] (accessed on January 9, 2020).
- Bishai, L. (2008). Sudanese Universities as Sites of Social Transformation. *Special Report 203*. Washington, D.C.: United States Institute of Peace.
- Elhaj, E., Mohammad, N. & Elhag, A. (2017). Recent Development of Secondary School Coverage in Khartoum. *International Journal of Trend in Research and Development*, 4(3), p.302-305.
- El-Hassan, Z. (1992). Instability of Higher Education in the Sudan: The Effect of Al-Bashir's Higher Education Policies. Lending [<http://www.sudanupdate.org/REPORTS/education/hi-ed.htm>] (accessed on April 8, 2019).
- Fábos, A. (2014). Between Ghurba and Umma: Mapping Sudanese Muslim Moralities Across National and Islamic Space. Fábos A.H. & Isotalo R. (Eds.) *Managing Muslim Mobilities. Religion and Global Migrations*. New York: Palgrave Macmillan, p.103-128.
- Gasim, G. (2010). Reflecting on Sudan's Higher Education Revolution under Al-Bashir's Regime. *Comparative & International Higher Education*, 2, p.50-53.
- Gesmall, A. & Badr, E. (2018). Health Worker Migration in Sudan: A National Policy Response. *International Platform on Health Worker Mobility*. September 14th, Geneva, Presentation Slides, Lending [https://www.who.int/hrh/migration/A-MigrationPolicy_Sudan.pdf?ua=1] (accessed on May 5, 2019).
- Government of Sudan (2012). Sudan: Interim Poverty Reduction Strategy Paper. Washington, D.C.: International Monetary Fund.
- IOM (2011). Migration in Sudan: A Country Profile 2011. Khartoum: IOM.
- Ismail, O. H. (2011). The Failure of Education in Combating Corruption in Sudan: The Impact on Sustainable Development. *OIDA International Journal of Sustainable Development*, 2(11), p. 43-50.
- Khawaja, N.G., White, K., Schweitzer, R. & Greenslade, J. (2008). Difficulties and coping strategies of Sudanese refugees: A qualitative approach. *Transcultural Psychiatry*, 45(3), p.489-521.
- Medani, M. A. (1994). La crise de l'enseignement au Soudan. *Égypte/Monde arabe*, 1, p.79-97.
- Ministry of Higher Education & Scientific Research. (2016). University of Khartoum. *Sudanese Universities and Research Institutions in Brief*, p.7-8.
- Ministry of Higher Education and Scientific Research. (2017). Institutions. Lending [<http://www.mohe.gov.sd/index.php/en/institute/main/1>] (accessed on November 2, 2018).
- Mutwali, I., Omer, A. & Abdalhalim, S. (2015). Why A Medical Career? What Makes Sudanese Students to Join a Medical College and Pursue a Medical Career? *World Journal of Education*, 5(2), p.19-25.
- Ramadan, E. (2007). Anticipated reforms in Sudanese higher education sector on the light of the Comprehensive peace Agreement. Lending [https://www.researchgate.net/publication/274139026_Anticipated_reforms_in_Sudanese_higher_education_sector_on_the_light_of_the_Comprehensive_peace_Agreement] (accessed on June 9, 2018).
- Rothbart, D. & Yousif, A. (2016). Ideology and Cultural Violence in Darfur. *Conflict Trends Issue*, 3, p.36-41.
- Sudan Central Bureau of Statistics (2010). Statistical Year Book for the Year 2009. Lending [http://cbs.gov.sd/index.php/en/home/version_detail]

- s/8/26] (accessed on May 27, 2019).
- Sudan National Council for Strategic Planning (SNCSP) (2007). The Twenty-Five Year National Strategy (2007 – 2031). Lending [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/sudan_twenty_five_year_national_strategy_2007-2031.pdf] (accessed on April 5, 2019).
- Sudan Tribune. (2013, April 30). Sudan concerned about increasing brain drain. Sudan Tribune. Lending [http://www.sudantribune.com/spip.php?article46423] (accessed on May 5, 2019).
- Tenret, E. (2016). Exclusive Universities: Use and Misuse of Affirmative Action in Sudanese Higher Education. *Comparative Education Review*, 60(2), p.375-402.
- Transparency International (2018). Corruption Perceptions Index 2018. Berlin: Transparency International.
- UNDP (2013). Youth Volunteers Rebuilding Darfur – Scaling up innovative approaches for youth employment and environmental sustainability at the local level. Project document. Lending [https://www.undp.org/content/dam/sudan/docs/project_docs/Prodoc_Youth%20Volunteer%20Rebuilding%20Darfur%20Project.pdf] (accessed on April 5, 2019).
- UNICEF (2016). UNICEF Sudan Education programme. Lending [https://www.unicef.org/sudan/education.html] (accessed on April 8, 2019).
- Wickramasekara, P. (2003). Policy responses to skilled migration: Retention, return and circulation. Geneva: ILO.
- World Bank (2012). The Status of the Education Sector in Sudan. Washington, D.C.: World Bank.
- _____ (2019). World Bank Open Data. Lending [https://data.worldbank.org/] (accessed on April 5, 2019).

Higher Education Policy Development and Brain Drain in Sudan: A Case Study in Khartoum

Chiemi KUROKAWA

Graduate School of Hiroshima University

This study aims to find elements for developing higher education policy in order to stem a brain drain in Sudan based on the interview with university students and graduates in Khartoum, the capital of Sudan.

Sudan has focused on higher education since its independence in 1956, especially concerning budget allocation. It has been expanding the number of educational institutions and students following the formulation of the Higher Education Act 1990, under the former regime (1989-2019). However, a large number of highly-skilled workers, such as doctors and professors, have been leaving the country aiming to secure a better life owing to the unstable political and economic situation. This brain drain leads to a hollowing out of the highly skilled human resources and to economic stagnation in the country.

I conducted a semi-structured interview in Khartoum from March to May 2018. The interviewees were 26 university students and graduates. I found that almost all interviewees intended to go out of Sudan, and they could be categorized four groups: (1) voluntary returning group, (2) acceptable remaining group, (3) aiming planned emigration group, and (4) aiming unplanned emigration group. The first group intends to come back after they get experience abroad. The second one hopes to go out, but considers that staying in Sudan is another option. The last two types are eager to move out, but the former group has plans for studying or working in foreign countries; the latter one has no specific ideas. Given the country's political and economic situation, this study recommends accepting the temporal brain drain and focusing on the increase of the number of voluntary returning group in collaboration and cooperation with researchers, companies, and policymakers.

開発途上国における形成的評価の現状と課題

澁谷 和 朗

(国際協力機構⁽¹⁾)

神 原 一 之

(武庫川女子大学)

1. はじめに

2000年のミレニアム開発目標から2015年の持続可能な開発目標へと移行する中で、基礎教育分野では、就学促進及び基礎教育の修了から学習の質へと達成すべき目標の焦点が変化してきた。しかしながら、世界の初等教育学齢児童の約4割に近い、2億5千万人の子供が基礎的な読み・書き・計算の能力が身につけていないとされる(UNESCO 2015)。このような状況は「学習の危機」(World Bank 2018)と呼ばれ、この危機に対応するために、まず子供の学習到達度を把握することに強い関心と支援が向けられる、「学習評価の時代」を迎えていると言える。このような背景をもとに、選抜のための修了試験、教育システムの進捗と機能度を把握するための国際的学力調査・地域間学力調査及び国内の学力調査、保護者や地域住民との情報共有や学校の説明責任を強化するための学校レベルでの簡易なテストなどの学習評価データの蓄積と活用に関する取り組みが展開されている(国際協力機構 2019; Global Partnership for Education 2019; Pratham 2019; Demas & Gustavo 2015)。

こうした学習評価情報の蓄積の一方で、どのように評価情報を活用し、学びを改善することができるのかという点では依然として課題を抱えている。吉田(2004)はガーナにおけるJICA理数科教育支援プロジェクトの開始時及び中間評価で実施された学

力調査に関し、各問題の正答率、平均点、標準偏差だけでなく、幅広い視点から子どもの反応をとらえていけば、様々な学力の様相の理解が可能になると指摘する。このような問題意識に基づき、開発途上国において、現状把握・選抜を目的とした「総括的評価」だけでなく、子供の学習改善へのフィードバックを目的とする「形成的評価」に関する政策・事業への注目が高まってきた(Marguerite 2012)。

教師教育の観点からも、子供の学びの改善を目的とした形成的評価の活用は課題とされている。教師は生徒の誤概念を知り、それを分析した上で、豊富な対応策を準備しておくことが重要であるが、そのための「教授を想定した知識(Pedagogical Content Knowledge)」がサブサハラ・アフリカ(以下、アフリカと呼ぶ)の理数科教師には不足していることが指摘されている(Ottevanger, Akker & Feiter 2007, p. 39-40, 出典は又地 2017, p. 28)。ザンビアの授業研究について研究した石井(2017)も、教師の有するアセスメント・リテラシーの重要性を指摘している。このように、形成的評価の目的とされる授業改善や生徒への指導のために教師がどのように評価情報を活用できるかは教師教育の課題でもあると言える。

以上を踏まえ、本稿は、開発途上国における形成的評価の現状と課題を明らかにすることを目的とする。形成的評価についてはその理論や先進国での実践については多

くの先行研究と実践の蓄積がある。しかし、開発途上国を対象にした形成的評価の取り組みについて、先行研究に基づく理論的な整理を踏まえ、政策及び現場の実態を明らかにしたものは少なく、本研究の意義は大きい。

本稿では、第1章で問題の所在、研究の意義、研究の目的を説明する。第2章では、学習評価の理論的な整理を行い、「形成的評価」の捉え方の経緯、形成的評価と形成的アセスメントの違い、本稿における形成的評価の定義を記述する。第3章では、本稿における研究設問・研究方法・データについて述べる。第4章では、形成的評価の政策の現状と課題、第5章では、形成的評価の実践の現状と課題について分析結果を説明し、結論・終わりにでは、JICA研修事業と関連した本研究の意義について述べる。

2. 形成的評価

授業づくりにおいて注目される「形成的評価」は、評価の歴史の中でその解釈が揺れ動いてきた。その経緯を梶田(1986)、田中(2010)、安藤(2013)、西岡他(2015)に基づいて整理する。

まず Scriven (1967) が、形成的評価(formative evaluation)と総括的評価(summative evaluation)を区別することを主張したことにより、形成的評価の重要性が指摘された。そして、1960年代後半には Bloom が教授活動だけではなく、学習活動にも形成的評価が有効であると述べることにより、診断的評価という新たな機能が追加され、評価はこれらの3つの機能に大別された(梶田1986)。日本では、現在も、ブルームが示した3点(①目的、②時期、③学力観)に従って教育評価の機能を「診断的評価」、「形成的評価」、「総括的評価」と捉えることが多い(西岡他2015, p. 59)。

その後1990年前後から欧米ではブルー

ムの3機能を捉え直す動きが始まった。Sadler (1989) は、子どもに寄り添うという意味を込めて、形成的評価を形成的アセスメントとして表現した。そして、フィードバックと子どもの自己モニタリングを形成的アセスメントの重要な行為として、教育評価の機能は評価活動の目的によってのみ区別されるべきと考えられるようになってきた。さらに、Black & Wiliam (1998a) が形成的アセスメントの授業効果を発表して以降、形成的アセスメントは一層注目を浴びるようになった。このような経緯をたどりながら、各国において形成的アセスメントについて多様な定義がなされている。

そして近年では、「頻繁に行われる小テストである」という形成的評価の誤解を避けるために、形成的アセスメントは「学習のためのアセスメント (assessment for learning)」と言い換えられ、総括的評価(「学習のアセスメント (assessment of learning) 」)と明確に区別されるようになった。

このように形成的アセスメントの重要性は、各国で認識されてきているが、形成的評価の方法やその活かし方、総括的評価との関連性については模索されている。田中(2010)は次のように述べている。「形成的評価は、授業の過程で実施されるものです。そして、形成的評価の情報はフィードバックされ、授業がねらい通りに展開していかないと判断された場合には、授業計画の修正や子どもたちへの回復指導が行われます。したがって、形成的評価は成績づけには使われません。」「総括的評価とは単元終了時または学期末、学年末に実施される評価のことです。また、この総括的評価の情報にもとづいて評定(成績)が付けられるのです」。ここで述べられていることは、形成的評価と総括的評価の実施時期、評価結果の活用の仕方である。特に形成的評価を成績付けに活用しないと明言されている

点で次の Marzano の主張とは異なる。

Marzano (2010) は、一連の学習の最後に行うアセスメントは誤謬を含んでいる可能性もあるので、「総括的な得点は、最後に行う一度限りのアセスメントから引き出されるべきでない」、「総括的な得点は、ある時点でひとりの学習者の最終的な現状について、最も理にかなっており、その現状を代表するものでなければならない」と総括的評価について述べた上で、次の 4 点を形成的アセスメントの原則としている。

- ①形成的アセスメントは 3 種類（授業を中断してのテスト、授業中の観察、学習者の申し出）である。
- ②形成的アセスメントは得点化し記録する。ただし、指導としてフィードバックする場合は別である。
- ③長期にわたる学習者の進歩をたどるために、記録した一連の形成的な得点を使う。なお、指導のためのフィードバックでは、全体や個々の学習者の現状を把握して行う
- ④一連の形成的な得点は、総括的な得点を出すために使う。指導のためのフィードバック情報は、総括的な得点を算出する際には使わないが、総括的な得点を決めるために役立つようなら、使用することもある。

つまり、田中 (2010) は、形成的評価は成績付けには用いないとするのに対して、Marzano (2010) は、総括的な得点を出す場合に形成的な得点を使う、すなわち形成的アセスメントは成績付けに使用される場合があるという。両者の考えは一見相反するように見えるが、大きな違いは無いと考えられる。学習の過程に行われる評価の一部を田中 (2010) は形成的評価とよび、Marzano (2010) は学習の過程に行われる評価を形成的アセスメントと呼んでいるのである (図 1)。実際、わが国でも学習過程に形成的な得点付けを「観点別学習状況評価」と名付けて、児童生徒一人一人の進歩の状況や教科の目標の実現状況を的確に把握し、授業改善に生かすことや観点別学習状況評価を総括的に捉えて評定を行っている。

そこで、本稿における「形成的評価」は図 1 における「形成的評価」を意味し、点数付けを行うものではなく、「学習者のニーズを確認し、それに合わせて適切な授業を進めるための、学習者の理解と学力の定着に関する頻繁かつ双方向的なアセスメント」と定義して、以後の論を進める。

本稿で扱うアフリカ諸国では、アセスメントが「テストの内容が知識と理解を測ることが中心になっている、テスト対策のための授業になっている」とされている (又地 2017, p. 18)。また、Miyazaki (2017) の

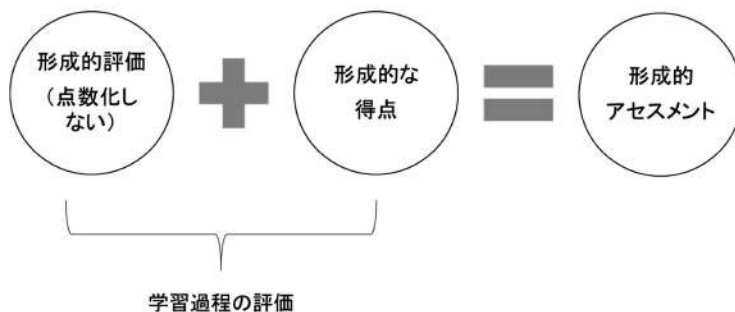


図 1 形成的評価と形成的アセスメントの関係

エチオピアの小学校における Continuous Assessment (以下 CA) の調査研究において、「CA の概念的理解に関するインタビューの結果、教師と校長にとって CA を構成するものが明確でないことが明らかとなった。何かがあれば、彼らの多くは CA を『学習のための評価 (assessment for learning)』の手段としてではなく、『学習に関する評価 (assessment of learning)』を頻繁に実施する方法として理解しているようだ」と記述されている。このことから、アフリカ諸国では、授業改善や学習改善のために活用するという形成的評価の本来的な意義と実際がかけ離れているのではないかと予測する。

3. 研究設問・研究方法・データ

本稿は、開発途上国における形成的評価の現状と課題を明らかにするために、「本稿で定義した形成的評価は研修参加国の政策と現場での実践でどのように表れるか」という研究設問を設定する。研究方法としては、先行研究レビュー、JICA 課題別研修における事前課題及び研修員が持参した政策文書等の文献レビュー、研修中のワークショップでの意見交換の分析を行う。

本稿での分析は、2017 年及び 2018 年の 11 月中旬から 12 月上旬にかけて行われた、JICA 課題別研修「INSET 運営管理 (英語圏アフリカ地域)」及び「学校ベースの質改善と教育行政の支援」への筆者の参画過程を通じて得られたデータ、知見に基づくものである。研修で得られたデータの活用に関しては、2017 年度の研修員から書面で使用許諾を取り、本研修を実施する国際協力機構中国センターからも許可を得ている。上記研修はエチオピア、ウガンダ、ガーナ、ザンビア、ルワンダ、マラウイ、タンザニア (2017 年度のみ)、ケニア (2017 年度のみ)、南アフリカ (2018 年度のみ) を対象

国とし、教育行政官、校長を対象者とした。研修前に以下のとおりの事前課題を課しており、それを本稿のデータとして活用した。

- 1) 教育行政官への事前課題 (形成的評価にかかる政策文書、政策目的、実施手段)
- 2) 校長への事前課題 (生徒への簡易算数テストの実施・集計、テスト前後の教師の予測・反応の聞き取り)

併せて、来日後に各研修員による研修課題の発表を行い、それを踏まえ、各国の形成的評価にかかる政策の共通点、相違点を明らかにすることを目的としたワークショップを実施した。本稿はそのワークショップでの意見交換の結果をデータとして使用する。

4. 事前課題と研修中のワークショップから見える形成的評価の政策の現状と課題

事前課題及び研修員が持参した参考資料をもとに、アフリカ各国における形成的な評価にかかる政策動向を以下の表 1 のとおり整理した。対象国は、2017 年度及び 2018 年度の両年度に研修に参加している 6 か国、対象項目は形成的評価に関する政策文書、そこに記載された政策目的、呼称されている評価の名称、実施手段である。

表 1 からは各国における形成的評価の政策レベルの現状を次のとおり整理することができる。第一に、どの国でも形成的評価及びそれに類する取り組みは政策文書ないしそれに類する資料に記載されている。第二に、政策目的は全体としては学習のための評価とされ、実施手段には様々な取り組みが記載されている。ただし、留年しないように毎週、毎月テストを継続的に行い、分かるまで授業を繰り返すことを目的としている国もある (エチオピア)。第三に、評価の名称は形成的評価、継続的評価、学校ベースの評価、教室レベルの評価、学習の

表1 研修参加国における形成的な評価にかかる政策動向一覧

国名／項目	政策文書	政策目的	評価の名称	実施手段
ウガンダ	政策文書はないが、national school curriculum で形成的評価が推奨されている。	子供の学びの改善を目的として、子供の学びの進捗を把握し、評価する継続的な評価はウガンダの評価システムにはないと研修員は回答。	Formative assessment by testing(中等教員向けの教員研修資料に基づく)	School exam をもとに remedial lesson (補習) を計画・実施すべきとされている(中等教員向けの教員研修資料に基づく)
エチオピア	Education and Training Policy (1994)、Curriculum Framework for Ethiopian Education(2009)、Education Sector Development Plan V (2015-2019) に明記。UNICEF 支援で Continuous Assessment Manual が存在。	Education and Training Policy (1994, p126-p127)には、留年をしないよう、年に2回のテストではなく、毎月、毎週単位で Continuous Assessment を実施し、必要であれば生徒が理解できるまで授業を繰り返すことを目的とすると記載。	Continuous assessment	UNICEF 支援で作成された Continuous Assessment Manual には、Dramatization and Role Play, Drawing and Modeling, Games, Jigsaw Group, Oral Questioning, Poetry and Storytelling, Project, Puzzle, Quiz が記載(算数の場合)。
ガーナ	政策はありとの研修員からの回答。ただし具体的な政策文書名は確認できていない。シラバスに School-Based assessment の目的と実施方法の記載あり。	1) 教師にテスト項目・質問を作るガイドラインを提供すること、2) 生徒の学業成績を改善するために補習指導をする上での助言を提供すること、3) テスト項目・質問を採点し、評価する上での指導をし、生徒の一般的な評価をすること(出典：シラバス)。	School-Based assessment	Individual test, Group exercise, Project work/Group Project work (各チーム3つ×3チームと全体3つ、合計12のassessmentを1年で実施)。

国名／項目	政策文書	政策目的	評価の名称	実施手段
マラウイ	国家カリキュラム、アセスメント・フレームワーク、National Education Standards (Standard 12 として記載)。	NES の Standard 12 では、レベル 4 (最高レベル) として、「生徒がどの程度学んでいるか把握し、その学習改善を支援するために形成的評価を活用する」と記載。Formative 及び summative assessment の両方で学習評価を実施。	Formative assessment, School-Based assessment	Formative assessment の実施方法として、oral questioning, peer assessment, assignment, class exercise, teacher-made tests が記載。
ザンビア	教育政策文書 “Educating Our Future(1995)” 、 National Learning Assessment Framework (draft, 2016) 。 National Learning Assessment Framework は現地の JICA 専門家より入手。ただし、研修員の発表では、National Learning Assessment Framework への言及がなく、最終化され、活用されているか確認が必要。	Educating Our Future には、学校レベルの包括的な生徒のアセスメントとフィードバックは学校における教授と学習のプロセスの統合的な部分であると記載。National Learning Assessment Framework では、formative assessment の目的は学習の改善と記載。	Formative assessment, Assessment for learning, School-level assessment	National Learning Assessment Framework(p9-p11)では、学校レベルのアセスメントとして、observation and listening, oral questioning, self- and peer-assessment, one to one diagnostic tests, formal tests, informal tests and quizzes, class exercise and homework が記載。
ルワンダ	政策はありと研修員は回答。ただし具体的な政策文書名は確認できていない。	形成的評価は学習のための評価であり、学習を効果的にするフィードバックと改善の継続的なサイクルと研修員は記載。ただ同時に、School-Based assessment の結果が今後、国家試験の一部に点数として組み込まれるとも回答。	School-Based assessment, Classroom assessment, Formative assessment	Oral questioning before and during lesson, class exercise, observation, role playing, homework & assignment, paper & pencil test

ための評価と多岐に分かれている。どの名称を用いるかで各国で何を重視しているかという点を伺い知ることができる。第四に、第2章図1にある形成的アセスメントのうち、形成的な得点の算出を行い、総括的评价と合わせ、進級や修了・進学判断材料とする傾向が見られる（ガーナ、ルワンダ、マラウイ）。第五に、テストを実施・集計・分析し、その結果を補習授業などにより事後に対応することが想定されている（ウガンダ）。

次に、日本での研修中のワークショップを通じて研修員と意見交換した、各国の形成的評価の課題についてまとめた。これらの課題には、教師による子供の学びの状況の把握とそこに課題があれば改善のための手立てを講じること、つまり、「指導と評価の一体化」という理論的な課題と、形成的評価の目的を達成することを阻害する実践上の課題があると考えられる。まず理論的な課題としては、学習改善や授業改善という目的のために教師は授業やテスト結果などの評価情報の何に注目すればよいのかということが明確化されていないことが考えられる。次に実践的な課題としては、モニタリングツールが定期的なテスト結果を点数化し、記入するのみで、生徒へのフィードバックを考える様式になっていない。この背景には、保護者からのプレッシャーに対し、学校及び教師が説明責任を果たすために、点数化された評価情報を重視していることがある。次に、理論的には、小テスト以外にも様々な取り組みが形成的評価にはあるが、得点化される小テストの実施に労力と時間が割かれる。そのため、小テスト以外で子供の学びを確認し、改善のための手立てを講じる形成的評価の実践が限定的となる。さらに研修員によれば、大規模クラスのため一人一人の生徒の学習状況を評価し、指導に生かすことが難しい。最後に、小テストを実施してもそれを集計・分

析し、改善のための手立てを考える時間がない。以上は、ワークショップで得られた研修員の意見であり、各国の現状をそれにより一般化はできないが、現状の一端を示す情報として参考になる。次章では、これらの形成的評価にかかる政策動向、ワークショップで共有された課題を踏まえ、研修員の所属する学校現場での形成的な評価の実践に注目していく。

5. 事前課題から見える形成的評価の実践の現状と課題

1) 調査対象（教師）

事前課題として、勤務校での簡易算数テストの実施を行い、併せて、生徒のテストへの回答の事前予測と回答への事後の反応を担当教師に考察してもらい、それを研修参加者である校長が聞き取ることを依頼した。本稿では、このデータを参考に、開発途上国における形成的な評価の実践の現状と課題について考察を行う。考察の対象とするのは課題実施前後における教師の反応が記載されていたウガンダ、エチオピア、ケニア、ザンビア、ルワンダの5か国であり、学校情報と調査対象となった教師情報、生徒情報は表2の通りである。

生徒が実施した課題は表3に示す6題からなり、そのうち4題（Q1～Q4）は日本の平成29年度全国学力学習状況調査算数A問題^[2]（小学校6年生を対象）と同一問題である。残り2題（Q5、Q6）は南アフリカのJICA支援プロジェクトで作成した、減法と割合に関する文章題から選んだ。各国の正答率は表4の通りである。

2) 課題実施前における教師の様子

形成的評価を行うとき、生徒の誤答に対する適切なフィードバックを行う必要があり、そのためには生徒の反応を予想する能力が教師に求められる。そこで、各国の教師が

表 2 調査対象の学校・教師の情報

		ケニア	ウガンダ	ルワンダ	ザンビア	エチオピア	マラウイ
調査対象の学校の情報	学年	中等2年生(授業観察)、4年生(簡易テスト)	中等1年生	初等6年生	初等6年生	初等6年生	中等1年生
	年齢	15(中等2年生) 17(中等4年生)	13	12	12	12	13
	対象生徒数	52(中等2年生) 40(中等4年生)	64	15(対象クラス82人の中から選抜)	35	50	61
	学校の就学規模	926(中等1-4年) 167公立校中2番目	771(中等1-6年)	幼稚園70 初等1,179 中等583	1,198	幼稚園500 初等(1-8年)1,513	676(中等1-4年)
	学校の学業成績	167公立校中4位	郡内67校中2位、全国328位	初等88校中3位	-	-	-
調査対象の教師の情報	教員資格	大卒	大卒	教員養成校卒	初等教員資格	-	-
	教師経験	10年以上	24年	注:初等6年生を教える3名の教師がインタビューを受けた。	15年	-	-
	現在の学校での勤務年数	10年以上	10年	15年	13年	-	-

(出典：研修員の事前課題をもとに筆者作成)

表 3 簡易算数テストの各設問

Q1	123×52 を計算しなさい。
Q2	10.3 + 4 を計算しなさい。
Q3	6 + 0.5×2 を計算しなさい。
Q4	5÷9 を分数で表しなさい。
Q5	Belay は昨日 59 のキャンディーを売りました。彼は Moeketsi より 15 少なくキャンディーを売りました。昨日、Moeketsi はいくつのキャンディーを売ったのですか？
Q6	Feroza は 10 歳で、Daniel は 15 歳です。Feroza は 3 時間、Daniel は 1 時間家を掃除します。彼らに合わせて K 840 が支払われています。2 人の間でお金を公平に配分するにはどのようにすべきですか。

表 4 簡易算数テスト国別正答率

正答率	ケニア	ウガンダ	ルワンダ	ザンビア	エチオピア
Q1	92.5%	87.5%	100%	42.8%	74%
Q2	97.5%	51.6%	26.6%	5.7%	40%
Q3	90%	10.9%	6.6%	0%	56%
Q4	87.5%	43.8%	?	11.4%	76%
Q5	87.5%	42.2%	20%	25.7%	?
Q6	70%	10.9%	?	5.7%	?

(出典：研修員の事前課題をもとに筆者作成)

(注：問題文の転載間違いなどにより正答率が不明なものは「？」という記載としている)

解答前に生徒の反応をどう予想しているのか確かめるべく質問を行った。生徒の解答前に校長が教師に問うた質問は、“Teachers’ anticipation about students’ wrong answers in the assessment items before the assessment is conducted” (実施前の各設問における生徒の間違った答えについての教師の予想) である。

Q2「 $10.3 + 4$ 」を中心に各国の教師の課題実施前の予想を見てみる。5カ国の課題実施前の教師の予想の仕方は、大きく2つに分けることができる。1つは、生徒の間違い方をある程度予想している国(ウガンダ・ザンビア)であり、もう一つは間違い方には無頓着と思われる国(ケニア・ルワンダ・エチオピア)である。もちろん、その国の全ての教師が同様の反応をするわけではなく、本調査の被験者について解釈できることであることには留意しなければならない。ザンビアの教師は、この設問に対して 10.7, 107, 54.7, 40.12 などの誤答

を例示しその理由を記述している。この問題に限らず、ザンビアの教師は各設問に対する具体的な誤答例を挙げていることから、個別の生徒の反応へ注意が払われていることがわかる。ウガンダの教師については、聞き取りを行った校長が Q1～Q6 までをまとめた形で報告しているので個別の予想は少し分かりづらいが、この設問に関連する教師の予想として、何人かの生徒は十進位取り記数法の位の間違いをすると述べている。その他の問題に対する予想として、計算機の不許可のための計算ミス、BODMAS (B Bracket (括弧) O ; Order (累乗) D ; Division (割り算) M ; Multiplication (掛け算) A ; Addition (足し算) S ; Subtraction (引き算)) の不適切な適用による誤答、分数記号 (括線 (—)) の意味理解ができていないために質問の意味が分からないための間違い、文章題の問題の意味理解ができなため間違いなどを予想していたことから、間違いの傾向を予想することができている

と考えられる。しかし、個別の反応に対する予想ができていのかどうかについては明らかではない。

これに対して、ケニアの教師はテストを受けた生徒が日本で言うところの高校2年生であることもあってか、Q2に関し、「全ての生徒が正解をする」と予想していた。実際に97.5%の正答率であることからこのような予想をしたと推測ができるが、他の全ての設問に対しても「全ての生徒が正解をする」と予想していたことから、楽観主義的な解答傾向があると推測され、生徒個々の反応に目が向いていないことがわかる。ルワンダの教師はこの設問を「簡単な問題である」と予想していた。正答率が26.6%であることから、生徒実態を把握できていないことが分かる。他の設問に対しては、「注意を払っていない何人かの生徒はまちがった答えをする (Q3)」、「大多数は正解をするだろう (Q4)」、「言葉の壁のために間違えよう (Q5), (Q6)」と予想していた。これだけでは十分なことはいえないが、個別の生徒の具体的な反応を予想し得ていない。エチオピアの教師はこの設問を「ほとんどの生徒にとって小数の計算は弱点の一つである」と予想している。正答率が40%であることから、実態をある程度把握できていることが分かる。しかしながら、個別の反応については目が向いていない。そのことは、その他の設問でも、「ほとんどの生徒は乗法の操作に優れている (Q1) (Q3)」、「生徒の半分は分数を解くのが困難である (Q4)」、「生徒の半分はこの問題に答える (Q5)」、「大多数がこの設問に答えることを期待している (Q6)」などの回答からも明らかである。

3) 課題実施後における教師の様子

形成的評価を行うとき、適切なフィードバックを行うためには、誤答分析する能力が教師に求められる。また、事前に予想した生徒の反応と実際とのズレを謙虚に受け

止める姿勢が重要である。そこで各国の教師が、生徒の実際の解答をどのように捉えているのか確かめるべく質問を行った。生徒の解答後に校長が教師に問うた質問は“Teachers’ feeling regarding difference between their anticipation and answers by students after the assessment is conducted”（解答前の教師の予想と実際の生徒の答えとの違いに対する教師の意識）である。

課題実施前と同様にQ2「 $10.3 + 4$ 」を中心に課題実施後の各教師の反応を見える。誤答の分析を少しでも行っている国（ウガンダとザンビア）、感想に終始している国（ケニア・ルワンダ・エチオピア）に分けることができ、事前のグループと同様の分類となった。

ウガンダの教師は、「位取りができておらず、整数4が被加数の一番下の位に置かれた（ことにより間違えた生徒）、計算を行った後に小数点を書くのを忘れた、見積りりの概念が欠如している（ことにより間違えた生徒）、桁数をそろえるのを間違えていること、誤った足し算や引き算をしてしまった（ことにより間違えた生徒）」と誤答を丁寧に分析していた。ザンビアの教師は、「加法の際に小数点がずれるという生徒の過ちを確認できたことをうれしく思った。生徒の50%はこの種の過ちをもっている」と事前に予想した過ちの範囲内にほとんどの生徒がいることがわかり、教師としての自信を得たようである。ただし、事前の予想以外の誤答（14.7, 44, 10.9, 17, 7など）に対する分析はされていなかった。ケニアの教師は「生徒がより多く小数点の計算練習をするべきであると感じた」と述べている。他の設問に対しても「もっと練習すべき」という回答が多く見られた。「数学ができるようになるためにはドリルが大切である」という学習観が垣間見られ、生徒のつまづき方には注意が払われていない。ルワ

ンダの教師は「まちがった生徒が多数いたことに驚かされた」と述べている。そして他の設問に対しては正答数が低くても「正解した3人（もしくは2人）の生徒を誇りに思う」など正解に至った生徒は優秀であるという正答主義の数学観が表現されている。エチオピアの教師は「小数の計算を補うべき」と述べているにとどまり、どのように学習を修正していくのかについては述べられていない。また、他の設問では「正しい答えを得た学生の割合（56%）に満足している」と正答者に着目したコメントが多くあった。

4) 開発途上国における形成的評価の実践の課題

課題実施前と実施後の各国の教師の反応から、開発途上国における形成的評価の実践の課題を考察する。先に述べたように、抽出された教師が各国の一般性を表すものではないことから、一般性について論じることはいえない。

5つの国の教師は、生徒の個別のつまずきに対して意識が働いている教師とそうではない教師に二分された。前者にあたるウガンダやザンビアの教師は、個々のつまずきを生かしながら授業を展開できる可能性を有している。すなわち、形成的評価を取り入れた学習改善や授業改善が期待できる。とはいえ、十分であるかと言えばそうでもない。日本の優秀な教師であれば、つまずきを予想した後、予想外のつまずきに対する考察を丁寧に行うが、そのような様子が今回は見受けられず、つまずきを探究する姿勢が弱いといえよう。

後者のケニア、ルワンダ、エチオピアの教師は、正答主義が色濃く、解答に至るまでの過程やつまずきの個別性に対する意識が低いため、授業において形成的評価を実践していくことは困難なことが予想される。個々の生徒のつまずきに目を向ける教師教

育が必要である。

1単位授業における形成的評価を進める際には、発問や指示に対する生徒の様々な反応（つぶやき、ノートの記録、発言、姿勢や目線などの非言語など）を現在進行形の形で、みとることが主要な教師の活動である。生徒の反応を見とるためには、教科内容の専門的知識と共に生徒のつまずきに関する認知的・心理学的知識が必要である。先のQ2において $10.3 + 4 = 10.7$ とした誤答を十進位取り記数法の理解が十分でないと判定できる数学的知識は数学教師としては当然の知識である。もしこの知識をもっていないのであれば、数学教師としての資格を有しているとは言い難い。「もっと練習しなければならない」と思ってこれまでと同様の機械的練習を繰り返す量的な指導では本質的な改善にはつながらないだろう。そもそも小数概念とは何なのか理解させる必要がある。既に知っている整数と関連づけながら考えさせたり、記号「.（小数点）」の有用性を話し合わせたり、大小関係を数直線上の点と対応させながら指導することで意味理解を図ったりすることが有用と言える。そして、0.1や0.01を単位としてみる「単位の考え」を使うことで、整数で計算できたものを小数でも当てはめてみる「拡張の考え」や整数のしくみと同じとみる「統合の考え」を働かせるような意味理解を促す指導が授業において生徒の実態に応じて即座に行うところまで行って専門性のある形成的評価といえる。

このような形成的評価を開発途上国において実施できるようにするためには、教員養成段階や現職教員研修において、生徒の実際のつまずきを元にした学びや研修が必要であろう。その設問になぜ間違えたのか、どのような指導をすべきか、その指導をしたらどのように変化したのか、更に改善するとしたらどのように指導するのかなど、子どもを中心に据えた協働的な学びや研修

が必要である。Miyazaki (2017) のエチオピアの小学校における継続的評価 (CA) に関する研究によれば、実行する上で困難な点として、「タイムマネジメント、教具の不足、教師間の気づきの欠如、知識と技能の欠如、大きいクラスサイズ、教師の協働の弱さ」が挙げられている。課題は相互に関連するため、これら一つ一つの課題をつぶしていくような対応は好ましくない。これらの課題解決の根幹となる方法は、教師の意識変革であろう。授業中の形成的評価が子どもと授業を変え、成績向上につながり、教師の自己効力感を高める、さらに授業改善が進むというようなサイクルを廻すことになるという意識への変革が求められる。

6. 結論・おわりに

本稿では、「形成的評価」を点数付けを行うものではなく、「学習者のニーズを確認し、それに合わせて適切な授業を進めるための、学習者の理解と学力の定着に関する頻繁かつ双方向的なアセスメント」と定義した。そして、研究設問「本稿で定義した形成的評価は研修参加国の政策と現場での実践でどのように表れるか」を明らかにしようとした。その結果、形成的評価の政策目的や実施手段では、学習改善が目的として意識され、多様な実施手段が提示されながら、形成的な得点のみが進級・進学の評定や保護者への説明責任のために重視される形となっていることが分かった。また、学校現場の実践からは、簡易算数テスト実施事前事後の生徒の回答の予測・反応にみられる教師の力量など、形成的な評価の具体的な実践には多くの課題を抱えることが分かった。本稿で明らかになったとおり、開発途上国では、小テストを実施し、授業後に集計・分析して、補習などを計画する授業後の対応が多く議論され、時間的な制約から実施上の壁に直面している。この点で、日

本の教師は授業前の計画段階及び授業中で形成的評価を重視しており、課題別研修「学校ベースの学習の質改善と教育行政の支援」でそれらを共有し、途上国で活用していくことは可能であると思われる。最後に、事業の実施を通じ、本論文のような、事業と研究の対話がなされ、日本と開発途上国がともに子供の学びと授業の改善に生かすことのできる形成的評価の実践が蓄積されることを今後も期待したい。

註記

⁽¹⁾ 本稿は筆者の個人的な考えを述べたものであって、現在所属する組織の見解を代表するものではない。

引用・参考文献

- 安藤輝次 (2013) 「形成的アセスメントの理論的展開」, 関西大学『学校教育学論集』第3号, 15-25 頁.
- 石井 洋 (2017) 「ザンビア授業における数学教師のアセスメント・リテラシーに関する研究」, 広島大学博士論文.
- 石井英真 (2011) 『現代アメリカにおける学力形成論の展開 —スタンダードに基づくカリキュラムの設計』, 東信堂.
- 梶田叡一 (1986) 『形成的な評価のために』, 明治図書.
- 国際協力機構 https://www.jica.go.jp/topics/2016/20170104_01.html (2019 年 3 月 19 日取得)
- OECD 教育研究革新センター編著 (有本昌弘 他訳) (2005) 『形成的アセスメントと学力』, 明石書店.
- 田中耕治 (2010) 「教育評価の機能：診断的評価, 形成的評価, 総括的評価」, 田中耕治編『よくわかる教育評価 第2版』, ミネルヴァ書房, 9 頁.
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治 編 (2015) 『新しい教育評価入門』, 有斐閣コンパクト, 59 頁.

- B. S. ブルーム他著（梶田叡一他訳）（1984）．『教育評価法ハンドブック』第一法規．
- 又地 淳（2017）「JICAによるSTEM教育分野の国際協力－アフリカを中心に－」，『アフリカ教育研究』第8号，16-35頁．
- 吉田 稔（2004）「ガーナ理数科プロジェクトの成果と課題－短期専門家の目を通して－」広島大学教育開発国際協力研究センター『国際教育協力論集』第7巻第2号（2004）101-115頁．
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a) . “Assessment and Classroom Learning.” *Assessment in Education*, 5(1), p.8.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b) . “Working Inside the Black Box.” *Phi Delta Kappan*, 80(2), p.140.
- Harlen, W. (2012). “On the Relationship between Assessment for Formative and Summative Purpose.” In J.Gardner (Eds.), *Assessment and Learning* (2nd ed.).SAGE.
- Global Partnership for Education <https://www.globalpartnership.org/blog/better-math-skills-children-niger> (accessed on March 14, 2019)
- Marzano, R.J. (2010). *Formative Assessment & Standard-Based Grading*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ottevanger, W., Akker, J. & Feiter, L. (2007). *Developing Science, Mathematics, and ICT Education in Sub-Saharan Africa: Patterns and Promising Practices*. Washington, D. C.: The World Bank.
- Popham, W.J. (2011). *Transformative Assessment in Action*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pratham <https://www.teachingattherightlevel.org/> (accessed on March 14, 2019)
- Sadler, R. (1989). “Formative Assessment and the Design of Instructional System.” *Instructional science*, 18 (2), p.119-144.
- Scriven, M. (1967). “The Methodology of Evaluation.” In Tyler, R.W., Cagne, R.M, & Scriven, M (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (p.41-44). Rand McNally & Co.
- UNESCO. (2015). EFA Global Monitoring Report.
- Miyazaki, T. (2017) .Small Study on continuous Assessment in Primary School.
- World Bank. (2018). World Development Report: Learning to Realize Education’s Promise.
- Marguerite, C. (2012). What Matters Most for School Assessment: A Framework Paper. Washington D.C.: World Bank.
- Demas, A and Gustavo, A. (2015) What Matters Most for School Autonomy and Accountability: A Framework Paper. Washington D.C.: World Bank.

Current Situation and Challenges of Formative Assessment in Developing Countries

Kazuro SHIBUYA

Japan International Cooperation Agency

Kazuyuki KAMBARA

Mukogawa Women's University

This paper defined “formative assessment” as frequent and interactive assessment regarding learners’ understanding and progress of learning achievement in order to confirm learners’ needs and deliver appropriate lessons. This paper aimed at revealing the research question “How does formative assessment defined in this paper appear in policies and practices in each participating country?”. As a result, it was found that while learning improvement was stipulated as goals in policy objectives and various implementing measures were presented, scores based on formative assessment were emphasized for judgement of progressing grades or promoting to higher level of education and/or accountability to guardians. Reflecting practices on the field, implementation of formative assessment has various challenges including teachers’ professional capacity, which was observed through their predictions and reactions of pupils’ answers before and after a simple maths test.

This paper uncovered that in developing countries, measures after lessons, which include conducting quiz, collecting and analyzing its result, and planning remedial classes based on the result, were taken into consideration, however, it was confronted with limitation of time. With regards to this challenge, Japanese teachers emphasized using formative assessment before and during lessons. Such experiences can be shared in the JICA-supported Knowledge Co-Creation Program and be utilized in developing countries. Finally, the authors expect that dialogues between research and development aid will continue as this paper did and more practices on formative assessment will be accumulated for the sake of pupils’ learning and lesson improvement both in Japan and developing countries.

義務教育修了後の青少年のための教育機会の拡充 ——日本の経験

斉 藤 泰 雄

(国立教育政策研究所名誉所員)

はじめに

最近のユネスコの「EFA グローバル・モニタリング報告」にみられるように、各国政府や国際社会の懸命な取りくみの結果として、開発途上地域においても多くの国が初等教育の完全普及という長年の目標に到達しつつあるか、あるいは、その達成の見通しを展望できるところまで近づいている。基礎的な初等教育は、ある国の国民・市民として最低限必要とされる程度の知識・技能・社会規範・道徳等を内容とするものであり、たいていの場合、それを受けることがすべての国民の義務、すなわち義務教育とされている。こうした初等義務教育制度が開発途上国においてもようやく完成の域に近づいているといえよう。したがって、教育政策上の次の課題は、義務教育修了後の教育、いわゆる、ポスト義務教育段階での教育機会をいかに整備するかということに重点が移行するものとなるだろう。

ポスト初等義務教育といえば中等教育機関がすぐに思いつく。だが、歴史的に欧米諸国において、伝統的な中等学校は、大学進学のための準備教育機関として少数のエリート階層の子弟を対象に発展してきた経緯がある。英、仏等の植民支配をうけた途上国においても、こうしたアカデミック志向の中等教育観はねづよいものがある。それは容易に大衆化になじまない。量的拡大めざすとしてもその建設コストは初等教育とくらべてはるかに高価なものとなるだろう。それでは、こうした発展段階の国々が、伝

統的な中等学校とは異なるかたちでの多くの青少年にポスト義務教育の教育機会を提供することは可能であろうか。義務教育修了者であればもはや就学の義務はない。その多くはすでになんらかの勤労に従事しているだろう。そうであるなら、そのポスト義務教育は、かれらの生活環境や学習要求に適合した内容、方法のものであることが求められよう。

本論は、こうした問題意識に立ちながら、日本におけるポスト義務教育の拡充をめぐる歴史的経験をふり返りながら、この課題への取り組みの軌跡とその特色を再検討することを目的とする。なぜなら、わが国も明治期末までに尋常小学校四～六年間の義務教育制度をほぼ完成させるのにあわせて、正規の中等教育諸学校（中学校、高等女学校、実業学校）進学者を除く大多数の勤労青少年を対象に「実業補習教育」とよばれる継続教育をかなりの規模で展開した経験と実績を持っているからである。ここでは、その教育政策上の意図と実践とを整理分析することによって、開発途上国におけるポスト義務教育の機会拡充の可能性を考える手がかりとしたい。

1. 初等義務教育制度構築への取りくみとその確立

まず、わが国の戦前期における初等義務教育制度構築への取りくみとその一応の完成までの歩みを再確認しておこう。明治新政府は、欧米諸国をモデルとした「文明開化」

「富国強兵」「殖産興業」をスローガンとして掲げ、近代的中央集権国家の建設に着手するとともに、新生国家にふさわしい新しい教育システムの構築を模索する。1872年の「学制」発布に際して、政府は、「自今以後、一般の人民（華士族農工商及婦女子）必ず邑に不学の戸なく、家に不学の人なくらしめん事を期す」として、身分・階級・性別をこえた国民皆学の理想を掲げ、また「幼童の子弟は男女の別なく小学に従事せしめざるものは其父兄の越度（落度）たるべき事」として子どもの就学に関する父母の責任を明らかにした。それは国民一般の教育を重視するものであった。しかしながら、就学の伸びは低迷したままであった。教育費負担の重圧感、家業や家事の手伝いなどの児童労働の必要、学校の提供する教育内容への不満、さらには、女子に教育は不要とする旧習などがその背景にあった。政府が求める就学の年限も、「学制」においては八か年（下等小学・上等小学各四年）と構想されていたが、1879（明治12）年の教育令では、就学実態にあわせて、最低限四年間合計で十六か月にまで短縮され、さらに翌1880年の改正教育令では初等科三か年毎年十六週以上とめまぐるしく変更された。ちなみに、この明治初期の教育制度樹立の草創期においては、「義務教育」という用語はまだ使用されていない。「就学への期待は、いわば『倫理的要請』の段階にとどまる質のものであって、のちの義務就学制とは遥かにへだたるものがあった」（百年史3、1974、592頁）とされる。

わが国で義務就学が法制上明確に規定されるのは、1886年に森有礼文相によって制定された小学校令が最初であった。小学校令では、「児童六年ヨリ十四年ニ至ル八箇年ヲ以テ学齡トシ、父母後見人等ハ其学齡児童ヲシテ普通教育ヲ得セシムルノ義務アルモノトス」（第三条）として、はじめて「義務」の表現が用いられた。続けて「父母後

見人等ハ其学齡児童ノ尋常小学校ヲ卒ラサル間ハ就学セシムヘシ」（第四条）と規定した。なお、小学校令では、四年の尋常小学校を設置することが困難な地方においては修業年限三年以内の小学簡易科を設置することが認められた。簡易科は半日制であり、尋常小学校よりも簡素化された教科を教えるものとされた。このため尋常小学校四年という就学義務は、原則ということになり、それ以下の短縮された義務就学も事実上容認されていたことになる。また、小学校令では、義務教育を規定するいっぽう、同時にその義務を猶予する制度を定めていた。「疾病・家計困窮・其他止ヲ得サル事故ニ由リ、児童ヲ就学セシムルコト能ハスト認定スルモノニハ、府知事県令其期限ヲ定メテ就学猶予ヲ許スコトヲ得」（第五条）。政府の側でも、義務教育を全面的に施行しうる成算はまだ立っていなかった。

森の小学校令を改正した1890年の第二次小学校令では、児童の就学義務については「学齡児童ヲ保護スヘキ者ハ其児童ヲシテ尋常小学校ノ教科ヲ卒ラサル間ハ就学セシムルモノト」（第二十条）と規定した。本令では尋常小学校の修業年限は三年もしくは四年としていたので、義務教育も三年または四年とあいまいさの残るものとなっていた。町村に対しては就学者を受け入れるのに十分な数の学校設置を義務づけた。日清戦争（1894-95年）前後を境に、わが国の社会・経済的諸条件は変化を見せはじめる。立憲政治体制の確立と参政権の拡大、対外戦争勝利による国民意識の昂揚、資本主義的産業の勃興、都市化の進展などである。こうした変化は、政府に、基礎的な読み書き能力と計算能力、日本人としての国民意識、健全な身体を備えた国民の育成の必要を再認識させた。いっぽう、国民の間でも、しだいに学校教育の意義を理解し、政府の提供する教育を積極的に受容する意識が醸成されつつあった。1890年代後半以降、小学校への

就学率は急速に増大する傾向をみせていた。

こうした状況の中において大幅に改正された1900年の第三次小学校令は、初等義務教育制度の完成をめざすものであった。義務就学の期間については、「学齢児童ノ学齢ニ達シタル月以後ニ於ケル最初ノ学年ノ始ヲ以テ就学ノ始期トシ、尋常小学校ノ教科ヲ修了シタルトキヲ以テ就学ノ終期トス」（第三十二条第二項）と定め、義務就学の始期と終期とを明確にした。本令により三年制の尋常小学校は廃止され、義務教育四年制が確立された。さらに義務教育の履行を徹底させるためにさまざまな規定を設けた。すなわち、義務教育段階での授業料徴収の廃止、就学猶予・免除の規定の厳格な運用、学齢児童の雇用禁止、試験進級制の廃止と自動進級制の採用、市町村立小学校教育費国庫補助法の制定などである。教育課程についても教科を整理統合し必修科目を明確にした。

また、この第三次小学校令に関する文部省訓令では、「此ノ年限内ニ於テ小学校ノ本旨トスル道德教育及国民教育ノ基礎並ニ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルハ蓋シ為シ難キ所ナリ、之ヲ欧州諸国ニ於ケル義務教育ノ年限ニ比スルニ短キコト三四ナルノミナラズ、言語文字ノ学習ニ於テ我ハ彼ニ比シ数倍ノ困難アリ、故ニ尋常小学校ノ修業年限ハ之ヲ延長スルノ要アル」（発達史4巻、1938、117頁）と述べていた。この四年間の年限内で、道德教育・国民教育・普通の知識技能という小学校の目的とする内容を教えこむことは困難であり、それは諸外国と比較しても短く、日本語の言語学習のむずかしさはそれをさらに困難にしているという認識を示していた。今回の改定では現在の「国度民情」を考慮して四年制義務教育の確定でとどめざるをえないが、政府は近い将来義務教育の年限延長を想定していることを明言していた。そのため、延長に備えて、尋常小学校に二年制の

高等小学校を併設することを勧奨していた。ちなみに高等小学校には三年制および四年制のものもあった。

1900年には就学率は男女全体で81.48%であったが、翌々年の1902年には91.57%に到達した。日露戦争（1904-05年）の頃には、男子の就学率は97%とほぼ完全普及に近づき、女子の就学も90%をこえている。こうした状況をうけて、政府は、1907年には懸案であった義務教育の年限延長の決定にふみきり、翌1908年から尋常小学校六年間の義務就学が導入されたのである。高等小学校の第一・第二学年を尋常小学校へ移して、その第五・第六学年とした。義務教育年限の延長後のわが国の初等教育は、義務六年制の尋常小学校と非義務制二～三年制の高等小学校の二段階編成となり、戦前期におけるわが国初等教育の基本形が確立された。年限延長にもかかわらず、就学率は低下することなく安定的に上昇しており、またこの時期になると、就学の男女間格差もほとんどみられなくなっている。「学制」公布から数えて約四十年の年月をへて、わが国の初等義務教育制度はほぼ完成の段階に到達したといえるであろう（百年史4、1974、1006頁）。ちなみに、当時の中等教育機関への入学資格は、義務教育四年制の下では尋常小学校卒プラス高等小学校の第二学年の修了者、義務延長後は尋常小学校六年卒業者で、いずれも厳しい入学試験により選抜された。

2. ポスト義務教育への関心と実業補習学校の構想

政府は義務教育制度の樹立に努力を傾注していたが、それが徐々に普及拡大をみせるにつれて、文部省関係者の中には、その修了者に対してなんらかの継続教育の機会を提供するというに関心をしめす者が現れてくる。こうした事業に関心が

高まり、制度化が試みられるようになるのは、明治二十年代半ば以降のことであった。その構想は欧州からもたらされた。明治期の文部省高官であった浜尾新（後には東京帝国大学総長や文部大臣も歴任）は、1885年、欧州教育事情視察のために出張したおり、特にドイツの“Gewerbliche Fortbildungsschule”（職業的継続教育学校）と呼ばれる学校が注目すべき実績をあげていることに着目し、帰国後この種の補習教育の必要性を力説した。その後、かれは1889年4月に大日本教育会に「実業補習教育ノ切要」という論稿を寄稿し、実業補習学校の設立が急務であることを主張した。浜尾の提唱する実業補習学校とは、勤労青少年に対して小学校教育の補習を行うと同時に、簡易な程度において職業教育を施すというものであり、「最も簡便ニシテ農・工・商ノ実業者ニ播及セシメ易ク、其実際ニ資シ、其輔益太タ大ナリトス」とその意義を論じた（海後、1968、505頁）。この種の学校に実業補習学校という訳語をあてたのもおそらく浜野であろう。浜野の主張は、1890（明治23）年の小学校令改正（第二次小学校令）の際に、小学校の種類として、従来からの尋常・高等小学校の他に「徒弟学校及実業補習学校モマタ小学校ノ種類トスル」（第二条三項）と規定されたことに実をむすんだ。これはわが国の教育制度のうえで、実業補習教育に関する最初の規定であった。しかしながら、当時は、教育界の人々にさえ実業補習教育という概念はほとんど浸透しておらず、この種の教育の必要性を痛切に感じる者は少なかった。小学校令改正後も、この規定にしたがって設立された実業補習学校は一枚もみられなかった。

この規定を根拠に、実業補習学校の振興と制度化を推進したのは、1893（明治26）年に第二次伊藤博文内閣の文部大臣に就任した井上毅であった。井上の文教政策の特色は、日清戦争を転機として興隆を遂げつ

つあったわが国の近代産業の動きとそこから派生する新しい教育需要を先取りしながら、先に森有礼文相によって確立された普通教育を中心とした基幹的学校体系に実業教育振興の視点を付加して、これを補修する改編をめざしたことであるとされる（海後、1968、44-45頁）。井上文相の実業教育振興策は、初等教育段階から高等教育にまでおよんだが、かれがまず着手したのは、一般大衆を対象にした低度の簡易な実業教育の広範な普及という課題であった。それは1893年11月、以下のような「実業補習学校規程」の公布によって制度化されるにいたる。

第一条 実業補習学校ハ諸般ノ実業ニ従事シ又ハ従事セントスル児童ニ小学校教育ノ補習ト同時ニ簡易ナル方法ヲ以テ其ノ職業ニ要スル知識技能ヲ授クル所トス

第二条 実業補習学校入学者ノ学力ノ程度ハ尋常小学校卒業以上ニ於テ之ヲ定ムヘシ・・・実業補習学校ニ於テハ男女ヲ混同スルコトヲ得ス

第三条 実業補習学校ハ尋常小学校又ハ高等小学校ニ附設スルコトヲ得、此ノ場合ニ於テ其ノ小学校ノ教授ヲ妨ケサル限ハ校舍及備品器具ヲ使用セシムルコトヲ得

第四条 実業補習学校ノ教科目ハ修身、読書、習字、算術及実業ニ関スル科目トス、但修身ハ読書ニ附帯シテ教授スルコトヲ得

第五条 実業補習学校ノ実業ニ関スル教科目ハ左ニ掲ケル事項ヨリ選択シ又ハ便宜分合シテ之を定ムヘシ

一 工業地方ニ於テハ図画、模型、幾何、物理、化学、重学、工芸意匠、手工ノ類

- 二 商業地方ニ於テハ商業書信、商業算術、簿記、商品・・・商業経済、外国語ノ類
- 三 農業地方ニ於テハ農業大意、耕耘、害虫、肥料、土壤、感慨、樹芸・・・ノ類
- 第六条 読書、習字、算術ノ各教科目ハ其ノ学校ニ於テ授クル所ノ程度以上ノ学力ヲ有スル生徒ニ対シ之ヲ課セサレコトヲ得
- 第七条 実業補習学校ニ於ケル授業ハ総テ実業ニ適切ニシテ応用ニ便ナラシメントコトヲ要ス
- 第八条 実業補習学校ノ修学年限ハ三箇年以内トス
- 第九条 実業補習学校ハ日曜日又ハ夜間タリトモ便宜教授時間ヲ設クルコトヲ得
- 第十条 実業補習学校ハ土地ノ情况ニ応シ季節ヲ限り教授スルコトヲ得
- 第十一条 実業補習学校ノ教員ハ小学校教員又ハ其ノ資格アル者又ハ相当ノ普通教育ヲ受ケ実業ノ知識又ハ経験ヲ有シ地方長官ノ許可ヲ得タル者ヲ以テ之ニ充ツヘシ
(以下略 発達史第三巻、681-686頁)

規程を詳細に引用したのは、ここには、小学校教育の補習と簡易な実業教育という二重の目的、尋常小学校（義務教育）卒業生対象、小学校へ付設とその施設や教員の利用、普通科目（修身・読書・習字・算術）と実業科目の提供、工・商・農の分野の選択、実用・応用志向の授業、土地の状況に応じた便宜的な授業時間帯設定といった実業補習学校の独特な特色が明瞭に示されているからである。

さらに井上文相は、同日付けで発した実業補習学校に関する訓令において、その趣旨を次のようになくき懇切に説明している。「普通人民の状況を察するに、児童の尋常小

学校を終わる者、退学の後職業に従事するに当たり、又は遊戯に日を移すに当たり、其の嘗て学びし所の事緒を抛棄し遺忘して、其の用を為さざる多し。凡そ年少子弟未だ恒心あらざるの時に於いて、其の父兄は彼等をしてたとえ中等教育を受せしむること能はざるも、其の尋常教育を補充温習し彼等が将来に従事すべき生業をして稍々価値あらしむることを希望するの情に切なり。此の父兄の希望を助けて補習教育を施すは緊要の事たり。而して補習教育は中等又は高等教育の予備門たるに非ず、寧ろ中等教育を模擬するの意義を避けて専ら普通人民の生活の状態を発達せしめ、其の固有の地位を保ち、以て稍々利益ある生業を得しむるを目的とすべし」、「我が国は万に文明の進歩を見るに拘らず、此の科学的知識能力は未だ普通人民に浸潤せず、教育と労働とは画然として殊別の界域に立ち、農工諸般の事業は其の大部分に於いてなお旧習に沈殿することを免れず。今に於いて国家将来の富力を進めんとせば国民の子弟に向いて科学及技術と実業と一致配合するの教育を施すことを努めざるべからず」（発達史第三巻、683-684頁）。

ここで井上は「普通人民」という用語を使用しているように、中等・高等教育進学者という学歴エリートではない大衆を対象とすることを明確に述べる。尋常小学校を卒業した者のなかにも、時間の経過とともに、学んだ事柄を忘却してしまうという学力の剥落現象が見られることを指摘し、それを職業上にかすためにもその復習補充が必要とされることを主張する。さらに、産業近代化を推進するためには、一般国民への科学技術能力の浸透が不可欠であり、そのためには普通教育の補習と実業に必須な知識技術を同時に教えることが重要であると説く。

さらに実業教育の水準、性格に関しては次のように述べていることが留意される。「実業補習学校は学科と作業労働とを併せ

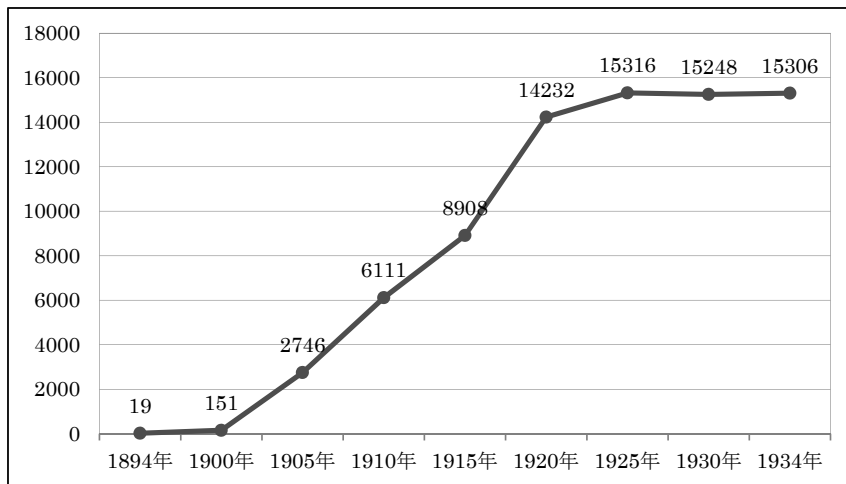
教えるを主とするものに非ず。実業の学科を教授して平易の解釈を下し、生徒が学校外にありて実際に操作する所の事物と学校に於いて習ぶところの学科と反映照応して彼れ自ら了得せしむるを以て目的とす。但し必要により多少の作業を授けることあるはもとより妨げざる所なり」。実業教育とはいっても、ここでは、実習・実験・作業労働等をともなう本格的なものではなく、教科書による座学を中心とする学習を想定している。小学校に併設し、その施設や教員を活用することを前提とする時、こうした限界はやむを得ないものであろう。設置主体とされる市町村の財政負担を軽減するためにも「多額の費用を用いず簡易着実を主とし」、「都鄙の別、各地事情の各異なるあり、決して画一の概則に循由せしむるべからず」とあくまで地方の実情に応じた弾力的な管理運営を推奨したのである。

3. 実業補習学校の成立と展開

こうして制度は発足したが、実業補習教育の意義が教育界において理解され受容されるまでにはいまだ少し時間がかかった。規

定公布の翌年、1894年には19校が設置されたが、その増加のペースは遅く、1901年においても全体で222校にとどまっている。当時の小学校数が27,000校余りであったことからみれば微々たる数といえよう。1902(明治35)年1月には実業補習学校規程の改正が行われた。これは、これに先だち1899年に中等教育制度全体の改革が行われ、これにあわせてあらたに「実業学校令」制定され、従来からの各種の実業教育の整理統合が行われたことを直接的な契機としている。改正の要点は次のようなものであった。実業学校令の制定とともに、実業補習学校は、小学校の一種とされていたものから実業学校のカテゴリーのなかに組み入れられた。規程も手直しされた。従来三年以内とされていた修業年限の規定は廃止され、修業年限、学科目、教授時間数等の規定がゆるやかとなり、設置がかなり容易にされた。また従来必須科目とされていた読書・習字・算術の普通科目は実業科目でこれを代替することができる場合は、これを欠くことができることとされた。前述のように1900年の第三次小学校令において四年制の義務教育制度をほぼ完成し、またその延長をも

表1 実業補習学校の数の推移



<出典> 『学制百年史 資料編』の統計資料から作成

視野に入れるにおよんで、実業補習学校の小学校教育の補習の役割はやや後退したと見ることができよう。また従来の小学校に加えて、県立の実業学校に付設ことも可能であるとした（発達史第四巻、582-588頁）。明治35年の規程改訂後における実業補習学校の増加はいちじるしいものがあった。

表1は、明治末から実業補習学校の数の推移を示したものである。1902年の630校から、10年後の1912年には十倍増の7,386校に、1917年には一万校を超え、1920年には14,232校に達した。これは当時の小学校数の56%にする相当する数であり、小学校の半数強に実業補習学校が付設されていたことになる。学校名を短縮した「実補」という呼称もしだいに広まってゆく。

実補の発展には政府にとっては予想外の展開もみられた。井上毅の実業補習学校構想においては、実業教育という時、それは主に工業教育分野を指す工業補習学校のことが示唆されていた。工場において手足となって働く職工層の育成であった。当分の間、工業補習学校への国庫補助を優先することも明言されていた（百年史7、1974、589頁）。しかしながら、実際の設置状況をみると、工業補習学校の発展はきわめて遅々としたものであった。実補の大多数を占めていたのは農業補習学校であった。実補の種別をみれば、たとえば1900年に、全実業補習学校のうち農業補習学校は48%と半数ほどであったが、1910年には75%と多数を占めていた。複数分野併設校の農業コースを加えるとその比率は90%ちかくに達していた。1910年に、工業補習学校161校、商業補習学校201校、水産補習学校111校であったのに対して農業補習学校の数は4,592校にのぼっていた（百年史4、1162頁）。実補は、工業生産や商業活動の盛んな都市地域よりも、農村部を中心に発展を上げてきたことになる。

この農業中心の実業補習学校の発展には、

当時の産業構造がいまだ圧倒的に農業中心であったということに加えて、地方の青年団体をめぐる社会政策的な要因もあったことを見おとすことができない。江戸期以来、日本の村落には若者宿（若衆組）と呼ばれるような青年組織が存在し、村落の自治にかかわる各種活動を行なうとともに、若者教育の役割をも担っていた。明治期半ばに市制町村制が発足して、伝統的ムラを統合再編して新しい行政単位として市町村が誕生する。こうした新しい行政区を単位とした地方自治を形成し育成することが政府、とりわけ地方行政を所管する内務省の政策課題の一つとされていた（佐藤、1984、59頁）。青年活動も村落レベルの若者組から市町村レベルの青年会へと再編されつつあったのである。時あたかも日清戦争の時期、同世代の若者が戦役に従事していることもあり、このような青年組織の活動が活発化した。軍用資金・軍需品の献納、出征兵士への慰問、留守家族への生活援助、遺族の援護、戦勝祈願といったいわゆる銃後活動を自主的に展開したのである。日露戦争時になると上記活動のほかに、戦意発揚のための幻灯会や活動写真の上映なども青年会が中心となって行われた。青年夜学会の名のもとでの国際情勢や国家・地域的課題に関する学習活動もまた活発化する（百年史7、1974、593頁）。

青年会のこうした活動力とその社会的貢献に着目した内務省は、日露戦争直後にその発達奨励を促す訓令を発するとともに、青年団体の全国組織化に乗り出すことになる。内務省が政策展開することをめざしていた「地方改良運動」「自治民育」の有力な担い手として青年会を取り込もうとしたのである。これ以降、青年会は青年団とよばれるようになる。文部省もまた、青年団体の活発な学習意欲に注目し、通俗教育（社会教育）や補習教育の普及のための有力な組織として青年団体に関心をよせるようになる。

1915年9月、1918年5月、内務省・文部省の連名で「青年団体の指導発達に関する件」の訓令と通牒が発せられた。その趣旨は、地方青年団体の指導者として小学校校長や教員が積極的に関わることを、青年団体は単なる事業団体や社交団体ではなく、青年の修養のための機関であることを強調するものであった。そしてその修養のための機関として実業補習学校を位置づけになったのである。青年団と実業補習学校の関係がしだいに密接となり、「青年会の夜学が、実業補習学校設置の基礎となり、実業補習学校に吸収されることとなった」（百年史7、595頁）という。こうして農村部の青年団が基礎集団になって、「青年夜学会の実補校への官製化」（坂口、1996、252頁）が進展し、各地に農業補習学校が急増する原動力となったのである。

4. 実業補習学校の制度的統一化

大正時代半ばに政府が設置した諮問機関である臨時教育会議は、実業学校に関する答申において「実業補習教育は益々其の普及発達を奨励し、成るべく速に之を全部または一部の義務教育と為しうるに至らしむること」としてその一層の拡大を支持し、さらには一部の義務教育化の構想さえ提唱した。実業補習学校は急増したが、明治35年の規程改正の後に設立された実業補習学校は、修業年限、学科目、教授の時期、教授時間数等はすべて土地の実情に応じて定めることができたため、「その教育内容は千差万別、玉石混淆であった」（佐藤、1984、60頁）という批判も否定できない事実であった。実業補習学校の一層の拡充のためには、再度の制度の整備拡充、一定の標準化が必要であると認識されるようになっていた。また、第一次世界大戦後の社会的政治的風潮の変化のなかで普選運動や婦人運動などの社会活動や労働運動の台

頭、消費ブームの浸透などを受けて政府関係者からは、青年の「思想善導」の必要性を唱える声も高まっていった。こうしたなか、1920（大正9）年12月、文部省は実業補習学校規程の大規模な再改正にふみきることとなった。

1920年規程改正の特色は次のような点であった。第一に、実業補習学校の目的を「実業補習学校ハ小学校ノ教科ヲ卒工職業ニ従事スル者ニ対シ、職業ニ関スル知識技能ヲ授クルト共ニ、国民生活ニ須要ナル教育ヲ為スヲ以テ本旨トス」（第一条）と明確に規定した。ここでは、従来の規程では「普通教育の補習」と規定されていたものを、「国民生活に須要なる教育」と表現を改めている。さらに「実業補習学校ニ於テハ適当ナル学科目ニ於テ、法制上ノ知識其ノ他国民公民トシテ心得ヘキ事項ヲ授ケ又経済観念ノ養成ニカムルヲ要ス」（第八条）としてその教育内容の中核となるものを例示した。これはこの後「公民教育」と呼ばれることとなる。ここでは職業教育と同時に、普通教育、特に公民教育の充実を実業補習学校の中核的な目的とすることが明示された。第二に、修業年限、教授時数、学科目等について一定の規準を設定したほかに、課程を前期二年と後期三年に分け、入学資格を明確にした。後期課程修了者で、さらに学習しようとするものための適宜の課程（研究科あるいは高等科）の課程を設けうることとした。第三に、従前の規程では、修身、国語、算術の普通科目と実業科目が設けられ、修身と実業科目以外はすべて欠くこともできたが、改正後は、修身、職業に関する学科目のほか、前期にあっては国語、算数、理科、後期にあっては国語、数学を必修科目と定めた。第四に、女子の入学増加にともなって女子の学科目について特別な配慮が加えられている。最後に、小学校、実業学校の他に試験場、講習所等にも併設しうることとした。要するに、1920年の実

業補習学校規程は、実業補習学校の目的を職業教育と公民教育との二点において明確にするとともに、地域ごとにきわめて多様であった従来の実業補習学校に一定の制度的規準を設定し、その制度的統一化をはかる方向を明らかにしたものといえる（百年史 5、1974、269 頁）。表 2 は、改正後の実業補習学校の制度的概要を示したものである。ちなみに、大正期にはいと高等小学校への進学者が増加し、1925 年には、尋常小学校卒業生の約半数が高等小学校に進学しており、そのため実業補習学校はしだいに後期に重点が移ることになる。

この制度的整備とならんで、1922 年には実業補習学校学科課程を定め、1924 年には公民科教授要綱を制定した。これは実業補習教育の内容を整備したものだといえる。また、実業学校国庫補助法が改正され、道府県に対し、実業補習教育奨励に必要な補助金が交付できる道が開かれるようになった。この補助金はその後年々増加されて、それは主として実補に専任教員を増やすことに充てられた。1920 年 10 月には、「実業補習学校教員養成所令」も制定され、府県に養成所が設置され実業補習学校向けの教員が

養成されてゆくことになった。

表 1 に示されるように、実業補習学校の数は規定改正前後の 1915 年から 25 年にかけてさらに急増を続け、1925 年にはその数は全体で約 15,300 校とほぼピークに達している。この数は、全国の小学校数と比べるなら、その 74% に相当する。この後増加は頭打ちとなり、1934 年までほぼ横ばい状態がつづく。この時期においても、農業補習学校の圧倒的優位はかわらない。生徒数ではとりわけ女子の生徒数が著しく、全在籍者に占める女子生徒の比率は、1915 年には 18% とわずかであったのに対して、1925 年には 30.9%、1930 年 32.3%、1934 年に 33.9% とほぼ全体の三分の一を占めるまで急速に高まっていた（百年史 5、274 頁）。ちなみに、実業補習学校の授業時間帯は、男子にあっては夜間教授が季節開講が多く、女子の場合はほとんどが昼間授業であった。授業時間帯と季節を組み合わせると、1930 年の運用実態でみると、男子の場合は季節制夜間教授の学校が約 41% と最も多く、通年制昼間教授が約 17%、女子の場合は通年制昼間教授の学校が約 54%、季節制昼間教授が約 32% を占めている（百年史 5、1974、274-275 頁）。

表 2 1920 年実業補習学校規定による実業補習学校の編制

	前 期	後 期
入学資格	尋常小学校卒業生又はこれに準ずる者	前期課程修了者、高等小学校卒業生又はこれに準ずる者
修業年限(標準)	2 年	3 年
授業時間数(標準)	工業・商業 280 時～420 時 農業・水産 200 時～320 時	工業・商業 210 時～420 時 農業・水産 160 時～320 時
男子向学科目	職業に関する科目、修身・国語・数学・(理科) ()は欠きうる	職業に関する科目、修身・(国語)・(数学) ()はどちらか欠きうる
女子向学科目	職業に関する科目、修身・国語・数学・(家事)・(裁縫) ()はどちらか欠きうる	職業に関する科目、修身・(国語)・(家事)・(裁縫) ()は二科目以内を欠きうる
加設可能科目	歴史・地理・体操・法制・経済・簿記・外国語・その他	

5. 青年訓練所の出現とその機能的競合

明治期後半から大正期にかけて実業補習学校はかなり充実した制度として確立されてきた。しかしながら、大正期末の1926年になると、実補およびそれを所管する文部省の立場からすると、青年教育をめぐる一種の競合関係とならざるをえない新たな教育訓練機関が出現する。それは軍部の強力な主導によって設立された「青年訓練所」（青訓）である。逆説的であるが、それは、第一次世界大戦後、国際的に軍備縮小の推進が叫ばれるなかで生じたことであった。1921年米国ワシントンでの軍縮会議は、各国の大型軍艦の数の制限を取りきめた。日本でも軍艦の建造中止が発表された。こうした気運のなか陸軍でも常備師団数の削減が議論された。これにともない陸軍では、現役兵員の減少と師団削減によって過剰となる将校の処遇問題が浮上した。こうした事態に対処するために陸軍が企てた方策は、軍隊の外部に兵力を育成・備蓄するというものであった。具体的には、一つは、中等学校以上の教育機関に現役将校を配属して生徒の軍事教練にあたらせる、もう一方は、勤労青年に対して青年訓練所を設けて在郷軍人による軍事訓練を実施するという方策であった。この方法は、単に兵役前の青年に兵士としての基礎訓練を実施するだけでなく、過剰将校の温存と在郷軍人の資質維持、さらに、かれらを通じて軍国主義教育をより幅広く展開しようとのもくろみがあった（鷹野、1992、64-65頁）。陸軍四個師団の削減が実施されると前後して、1925年5月「陸軍現役将校学校配属令」が制定され、つづいて、翌26年4月には「青年訓練所令」が発せられたのである。いずれも青年男子のみを対象とするのであった。

青年訓練所はその目的を「青年ノ心身ヲ鍛錬シテ国民タルノ資質ヲ向上セシムルヲ

以テ目的トス」と定めた軍事的性格の濃い教育訓練機関であった。青年訓練所規程によれば、同機関は、満16歳以上の青年男子を入所させ、徴兵年齢までの四年間に少なくとも400時間の教練を受けさせるとともに、修身及び公民科100時、普通学科200時、職業科100時を最低限度とし、「高等小学校卒業の程度を基準とし地方の情況に応じ實際生活に適切する事項を選んで」教授するものとされた。コース全体の半分を占める教練を除けば、実補の教育内容とかなりの部分で重複するものである。さらにその設置形態も、実補と同様に、小学校に併設し、青年訓練所の主事は小学校校長あるいは実業補習学校校長が兼任し、指導員も在郷軍人をのぞけば実補あるいは小学校の教員が担当するものとされた。1926年、ただちに全国のほぼすべての町村に実業補習学校とほぼ同数の15,500か所をこえる青年訓練所が設置された。青訓への入所は義務とはされなかったが、軍部は訓練の修了者には、通常の兵役在営期間（二年間）を半年間短縮するという特典を見かえりにして入所者の勧誘を行った。

これ以降、「小学校の校門に高等小学校、実業補習学校、青年訓練所の看板が掲げられているのが一般的であった」（佐藤、78頁）という状況出現した。十六歳になった男子生徒は、実業補習学校から青年訓練所に移る、双方に二重在籍する、あるいは、「青年訓練所充当実業補習学校」という指定を受けた実業補習学校で就学を継続するなどさまざまな変則的な形が出現した。こうした設置形態の類似した実補と青訓という別個の青年教育機関を併置したことは、現実的な運用の面からも、生徒の立場からしても大きな混乱をまねくものであった。文部省は、機能の重複と行政的効率性を理由に、再三にわたって両者の統合を主張したが、独自の青年訓練機関を運用することに執着する軍部はそれを拒絶していた。

6. 青年学校への統合とその義務教育化

さまざまな制度的混乱をまねきながらも、実業補習学校と青年訓練所の併置状態はほぼ十年間つづき、両者の統合問題はくすぶり続けていた。この問題に決着がつけられるのは1935（昭和10）年4月に、両者を一本化し統合したかたちで新たに「青年学校」が創設された時である。その背景には、陸軍の方針転換があったとみなされている。1930年代に入ると軍国主義の台頭が著しくなる。1931年満州事変、32年上海事変、1932年の五・一五事件、1933年国際聯盟脱退、1934年ワシントン海軍軍縮条約破棄と日本社会は軍事色を強めていた。こうした傾向は教育にも反映され、教育政策は、急速に軍国主義的ないし超国家主義的な色彩を強めてゆくことになる。1938年には陸軍大将荒木貞夫が文部大臣に就任する。勤労青年教育をめぐるのは、この時期になると、軍は従来の青年訓練所と実業補習学校との統合に反対する姿勢を一変し、その統合実現に舵をきることになるのである。それはなぜか。鷹野は、軍の方針転換とその思惑を次のように解説している。「軍は、近い将来必ず起こる戦争に備え、青年訓練を急がねばならない。すでに軍は軍部独裁政権の樹立を図っている。・・・もはや文部省などという伴食大臣の下にある伝統的に弱体な文部官僚に対して遠慮することはなにもな

い。軍としては、実業補習学校・青年訓練所の統合による青年学校がたとえ文部省の所管になろうと、この文部省を丸ごと軍が支配してしまえば所期の目的は十分達成できると読んだのであろう」（鷹野、130頁）。それは「軍による既存の教育制度の乗っ取りであったことは、結果をみても明らかである」（鷹野、126頁）という。

こうして、文部省が新たに立案した青年学校の制度設計は次のようなものであった。その目的は「青年学校ハ、男女青年ニ対シ、其ノ心身ヲ鍛錬シ徳性ヲ涵養スルト共ニ、職業及實際生活ニ須要ナル知識技能ヲ授ケ、以テ国民タルノ資質ヲ向上セシムル」と規定された。前部で心身の鍛練という青年訓練所の目的、後部で職業及實際生活に必要な知識技能の習得という実業補習学校の目的を引き継ぎ、あわせて国民としての資質の向上を図るとされている。設置者に関しては、県、市町村、市町村学校組合という公的機関の他に、商工会議所、農会、さらには企業、会社、事業所等も私立の青年学校を設立できるとされた。課程は、実業補習学校時代の前期が普通科と改称され二年間、それに続く本科は、男子五年、女子三年と定められた。表3は、青年学校の教授および訓練科目を示したものである。修身および公民科、普通学科、職業科、体操科とされ、女子には家事および裁縫がくわえられた。本科の男子には、体操科に代

表3 青年学校の年間教育訓練時数（最低限度、土地の状況により適宜変動）

	修身・公民科	普通学科	職業科	体操科	教練科	合計
普通科男子	20	90	60	40	—	210
普通科女子	20	80	80	30	—	210
本科男子第一・二学年	20	50	70	—	70	210
本科男子第三学年以上	20	合計で 90		—	70	180
本科女子第一～三学年	20	50	110	30	—	210

※ 女子の職業科は家事および裁縫を含む

えて年間七十時間の教練が課せられた。教練の時間数(70×5年)は、青訓時代の合計400時間をすこしまわるが、実補在籍者にはなかった教練がすべての青年に課せられることとなり、教練対象者数は倍増することとなった。

これによって、勤労青少年に対して、尋常小学校＝義務教育卒業以後男子の場合はさらに合計七年間の、女子には五年間の継続的な教育訓練制度が成立することとなったのである。普通科課程の修了者には修了証、本科修了者には卒業証を授与するものとし、青年学校就学の正規学歴化にも一定の配慮を示していた。また、青年学校には相当数の専任教員を置くことも規定された。全国に45校設立されていた実業補習学校教員養成所は青年学校教員養成所と改称され、さらに1944年には青年師範学校に改組されることになる。

さらに戦時色が強まる1939年4月に青年学校令が改正され、男子に限り青年学校への就学が義務とされた。義務化にともなって修了者に対する在学期間の短縮という特典は廃止された。普通科第一学年から逐年で義務制を施行し、1945年までに本科の義務化を完成させる計画であった。ほぼ同時に政府は、1941年3月「国民学校令」を公布して小学校を国民学校と改称するとともに、国民学校高等科二年までの八年間を義務教育とすると定めた。これが実施されれば青年学校普通科は不要となり、本科のみとなることが予測されていた。男子のみの義務教育年限延長、ポスト義務教育として発足した青少年教育の発展が義務教育の年限の延長を導きだしたという意味で世界的に見ても稀な事例といえよう。

この青年学校の発足とその義務化によってもたらされたもう一つの大きな変化は、勤労青年教育の都市部での拡充という効果であった。前述のように、実業補習学校は農業補習学校が大多数であり、農村部を中

心に地元の青年団活動と連携して発展してきた。逆に、工業、商業の発展した都市部においては、勤労青年との結びつきは弱かった。義務制の実施は、こうした状況に変化をせまるものであった。青年学校令は、公立の機関以外にも商工会議所やそれに類似の機関が私立の青年学校を設立することを許容し奨励していた。事実、都市部で勤労青年を雇用する工場、事業所、商店等が設立する私立青年学校の増加もあり、青年学校の数、1942年には21,272校と実補や青訓時代を大きく上まわる数に達していた。従来この教育組織に十分に収容しえなかった都市の勤労青少年にまで教育の手が及ぶようになったのである。1935年両者を統合して約190万人の生徒数で発足した青年学校は、1943年には300万人をこえる多数の青年男女を収容する教育機関となっていた。専任の校長を含めて数人の専任教員を置き、また小学校への併置を離れて独立の校舎・校庭を持つ青年学校もしだいに増加していった。

1940年に徴兵年齢に達する青年男子(壮丁)の学歴程度を調査した報告によれば、内訳は、小学校教育未修了1.11%、尋常小学校卒12.37%、高等小学校卒22.05%、青年学校(本科の卒業・在学・中退)43.46%、中等教育(中学校・実業学校・師範学校の卒業・在学・中退)16.01%、高等教育5.01%、不明0.55%であり、男子壮丁の学歴区分ではすでに青年学校が最大の比率を占めていた(鷹野、189頁)。義務化はこの比率をさらに拡大するものと予測された。しかしながら、太平洋戦争への突入、そしてしだいに戦況が悪化するなか、多額の費用を要する国民学校の義務教育延長、青年学校の義務教育化はともに実施を見おくられ、未完成のままに終戦をむかえることとなった。徴兵年齢が19歳さらに18歳に引き下げられた1944年からは、男子生徒の在籍数は減少に転じた。青年学校の教育全体も、国体観念

と国防意識の強化を極端に強調するものへと姿を変えていった（八本木、1996、28頁）。

むすび

数すくないこの分野の研究者である浜田陽太郎によるなら、実業補習学校・青年学校は「中等教育段階の生徒たちを収容してはいたけれども、中等学校として認知されたものではなく・・・戦前の学校体系のなかでは継子的な存在であった」という（浜田、1969、132頁）。また鷹野の言をかりれば「ここに学ぶ者が、当時の上級学校進学者学者という学歴エリートを除ききった非エリートであったことも、当時のインテリたちの視野からはみ結果をまねいた」（鷹野、1992、2頁）という。しかし、ポスト義務教育の機関としての実業補習学校は、その創設以来四十二年間にわたる独自の歴史をもち、また青年訓練所と統合され青年学校と名称を変えてからも十年あまり活動を継続し、数多くの勤労青少年に継続教育の機会を提供してきた。戦前期、中等学校への進学率が昭和十年代でも同年齢層の二十％前後にとどまっていたとき、実業補習学校そして青年学校がポスト義務教育機関として、圧倒的多数の青少年を対象とした国民的教育機関となつてはたした歴史的役割や機能を再度確認してみる必要があるのではないか。1962年に文部省の作成した白書『日本の成長と教育』は、実業補習学校・青年学校・青年訓練所・徒弟学校を一括して「準中等教育」と呼び、日本の近代教育発展におけるその地位を従来よりも積極的に取りあげようとした点でユニークなものであった（文部省、1962、38頁）。戦後の教育改革において、いちはやく六・三・三制の導入、新制中学校の義務教育化が実現しえた背景には、実業補習学校・青年訓練所・青年学校の系譜における戦前のポスト義務教育の青少年教育への取り組みの経験と実

績がその基盤としてあったことはまぎれもない事実といえよう。定時制就学の形態は、新制高校の定時制高校や定時制課程に引きつがれたといえるかもしれない。

〔参考・引用文献〕

- 海後臣宗編（1968）『井上毅の教育政策』東京大学出版会
- 教育史編纂会編（1938-1939）『明治以降教育制度発達史』龍吟社
- 国立教育研究所（1973）『日本年代教育百年史 第一巻 教育政策』
- 国立教育研究所（1974）『日本年代教育百年史 第三巻 学校教育（1）』
- 国立教育研究所（1974）『日本年代教育百年史 第四巻 学校教育（2）』
- 国立教育研究所（1974）『日本近代教育百年史 第七巻 社会教育（1）』
- 斉藤泰雄（2010）「初等義務教育制度の確立と女子の就学奨励——日本の経験」『国際教育協力論集』第13巻第1号 41-55頁
- 坂口茂（1996）『明治・大正期における勤労青少年教育政策史雑考』私家版
- 佐藤守（1984）「実業補習学校の成立と展開」豊田俊雄編著『わが国の産業化と実業教育』国際連合大学 21-93頁
- 鷹野良宏（1992）『青年学校史』三一書房
- 日本近代教育史事典編集委員会編（1971）『日本近代教育史事典』平凡社
- 浜田陽太郎（1979）「実業補習学校・青年学校」内田紘・森隆夫編『中学校・高等学校の歴史』（学校の歴史 第三巻） 第一法規
- 福田修（1986）「戦前の日本における青年期教育の普及」教育学研究 53-2 21-29頁
- 文部省（1962）『日本の成長と教育』文部省
- 文部省（1972年）『学制百年史』ぎょうせい
- 八本木 浄（1996）『戦争末期の青年学校』日本図書センター
- UNESCO, EFA Global Monitoring Report 各年度版

Systematization of post-compulsory education for the working youth —Japanese Experiences

Yasuo SAITO

Researcher Emeritus, National Institute for Education Policy Research

This article aims to review and analyze the historical development of post-compulsory education for the working youth in Japan. In 1872 Japan launched establishing a modern education system modeled on Western countries. In 1886 the government officially announced the introduction of the 3-4 year of compulsory education at the ordinary elementary school. In 1907 the length of compulsory schooling was extended by two years and the six-year compulsory education system became almost fully established. In the meantime, some educators took an increasing interest in post-compulsory education for a large number of youths who did not go on to the secondary schools. In 1893 the Minister of Education Inoue Kowashi issued the Regulations on Vocational Supplementary Schools and encouraged municipalities to establish such a school. It aimed to give simultaneously a supplementary primary education and a low-level vocational education for the working youth. It was planned to be low-cost institution that would make efficient use of the teachers and facilities of the neighboring elementary schools and adopted a flexible part-time instruction. In the first two decades in the 20th century, the vocational supplementary schools, especially those focusing on agricultural education increased rapidly. In 1920 the regulation was revised and the standard and quality of education were considerably improved. Also the number of the female students gradually increased. On the other hand, in 1926 Japanese Army established their own Youth Training Center with the object of giving a preparatory military training for the young adolescents. The activities and functions of the vocational supplementary schools and those of youth training centers overlapped each other and often confused the situation. Finally in 1935, under the initiative of the Army, the two institutions were integrated and Youth School were organized anew. In the youth schools, male students were required of taking seven year supplementary education in total and five year course for female students.

平成10年1月 9日
平成11年5月11日 (一部改正)
平成13年1月29日 (一部改正)
平成15年7月24日 (一部改正)
平成21年7月 8日 (一部改正)
平成25年7月26日 (一部改正)
平成29年7月31日 (一部改正)
教育開発国際協力研究センター運営委員会

「国際教育協力論集」刊行規程

(目的及び名称)

- 第1 広島大学教育開発国際協力研究センター(以下「センター」という。)における、国際教育協力に関する研究及び事業の成果を国内外の学界、援助実施機関等に広く公表し、国際協力事業の推進に資することを目的として、「国際教育協力論集」(Journal of International Cooperation in Education)(以下、「論集」という)を刊行する。

(編集委員会)

- 第2 1 「論集」の編集は、編集委員会が行う。
2 編集委員会は、次に掲げる委員、15人程度で組織する。
(1) センター教員 4人 (2) 学内研究員 若干人 (3) 客員研究員 若干人
(4) 上記(1)から(3)の職にあった者 若干人
(5) その他センター長が必要と認めた者 若干人
3 編集委員は、センター長が委嘱する。
4 編集委員長は、委員の互選により、センター長が委嘱する。
5 編集委員長の任期は2年とし、再任は妨げない。

(「論集」掲載論文等の種類)

- 第3 1 「論集」に掲載する論文等の分類は、以下のとおりとする。
(1) 総説 (2) 研究論文 (3) 研究ノート (4) 調査報告
2 投稿原稿の分類は、投稿者の申請を基に編集委員会が決定する。

(投稿資格)

- 第4 1 「論集」の投稿資格者は次のいずれかに該当する者とする。
(1) センター運営委員会委員 (2) センター所属教員、研究員 (3) 客員研究員
(4) 学内研究員 (5) 上記(1)から(3)の職にあった者
(6) その他編集委員会が認めた者
2 第3第1項第2号の投稿については、第1項第1号から5号の者の推薦があった場合に認める。

(連名での投稿)

- 第5 第4に定める投稿有資格者は、他の投稿有資格者との連名で投稿することができる。

(投稿件数)

- 第6 第3第1項第2号については、原則として一人1篇とする。ただし、連名での投稿を含む場合は2篇までとする。

(査読)

- 第7 全ての投稿に関しては、査読の上、採否を決定する。その方法については、編集委員会において定める。

(著作権)

- 第 8 1. 「論集」に掲載された論文等のすべての著作権（著作権法第 27 条及び第 28 条の権利を含む）は、センターに帰属する。
2. 著作者自身が自分の論文の全部または一部を複製、翻訳、翻案などの形で二次的著作物として利用する場合、センターの許諾を必要としない。
3. 第三者から、論文の複製、転載などに関する許諾の要請があり、著作者の合意を得た場合は、当該著作物の利用をセンターは許諾することがある。
4. 著作者は、その著作物を原作あるいは、「論集」に掲載された型のまま電子的方式で複製した上で、電子上にて公衆に提供することに許諾したものとする。

(刊行回数)

- 第 9 「論集」の刊行は原則年 2 回とし、うち 1 回を日本語によるもの、他の 1 回を英語によるものとする。

(インターネット上での論文等の公開)

(配付先)

- 第 10 配布先は、国内外の大学・研究機関、国際協力関係機関等とし、編集委員会において定める。

(体 裁)

- 第 11 「論集」の体裁は、B 5 版とする。

(その他)

- 第 12 執筆要領等その他の必要事項については、編集委員会において定める。

「国際教育協力論集」執筆要領

広島大学教育開発国際協力研究センター
「国際教育協力論集」編集委員会

- (1) 論文等の内容は、国際教育協力に関するものとする。
- (2) 論文等は、未発表のものに限る。ただし、学会等での口頭発表はこの限りではない。
- (3) 使用言語は、原則として年二回刊行のうち、1号は日本語、もう1号は英語とする。
- (4) 執筆方法は、原則としてワープロ原稿とし、ハードコピー（A4版2部）及びテキストファイルのディスク（使用機種・ソフトを明記）を提出する。「研究論文」の場合は、ハードコピーをさらに2部（計4部）提出する。
- (5) 和文原稿は、A4版横書き（本文縦40行×横40字、10.5ポイント）とし、13枚以内（表題、筆者名・所属、図表、参考文献を含む）を原則とする。原稿は全て、英文タイトル及び英文要旨（300語程度）を別に添付する。英文原稿は、英文執筆要領を参照のこと。
- (6) 全ての原稿は、執筆者名・所属機関名を記入せず、①論文題目（和文及び英文）、②所属機関名（日本語及び英語表記）、③執筆者名（日本語及び英語表記）、④連絡先（住所、電話、FAX、電子メール）、⑤推薦者名（ただし、「センター関係者」以外の場合）を別紙に明記するものとする。
- (7) 必要に応じ、外国人名、地名に原語を用いてよいが、叙述中の外国語にはなるべく訳語をつける。
- (8) 図表、注記及び参考文献の書き方などは、次のとおりとする。
 - ① 図表については、出典を明記する。図表は原則として写真製版するので、完全な原図を作成する。
 - ② 本文における文献引用は、以下のとおりとする。日本語文献は日本語表示それ以外の言語による文献は、アルファベット表示とする。複数の参考文献がある場合は、セミコロンで結ぶ。

「・・・である」(White 1999; Jordan 2000) と言われている。
・・・と考えられている (Sasaki, Watanabe & Sato 2001)。
・・・(Sasaki 1999, p.123)。
・・・(佐々木、渡辺、山本 2000; 田中 2004)。
・・・村田 (2001) によれば、
・・・村田 (2001a) によれば、(2001年に出版された著者による引用文献が2冊以上ある場合、2001a、2001bと表記する。)
 - ③ 本文における注の付け方は、(・・・である⁽¹⁾)とする。
 - ④ 注記、参考文献は、論文末に一括掲載する。
 - ⑤ 参考文献の書き方については、以下のとおりとする（英語文献は、英文執筆要領を参照のこと）。

単行本（編者あり）：著者、発行年、「題目」、編者名、『書名』、出版社、頁。

(例) 黒田一雄 (2001) 「教育投資における優先順位の決定と世界銀行」江原裕美編
『開発と教育—国際協力と子どもたちの未来』新評論、257-269 頁.

雑誌論文：著者、発行年、「題名」、『雑誌名』、巻、号、頁.

(例) 大津和子 (2001) 「タンザニア基礎教育補完センター (COBET) の現状と課題」
『国際教育協力論集』4 巻 2 号、55-69 頁.

(留意点) 単行本、雑誌、論文ともに句点「、」は、ページ番号の前のみに使用する。
同じ著者のものは、下線をひく (半角で 5 回アンダーバーをひく) _____ また、同じ
年の出版のものは、(2000a) (2000b) のように表記する。数字はすべて英数半角文字で
表記を統一する。

学会発表等：発表者 (年) 「発表題目」第 X 回 X 学会 (場所、日にち) 発表

(例) 平野真己 (2008) 「アフリカ経済成長をどうみるか」第 45 回 日本アフリカ学会 (龍
谷大学、5 月 24-25 日) 発表

URL：(オンラインの表記は下記のようにする)

World Bank Education Lending [<http://go.worldbank.org/4H9D7XN5E0>] (accessed on
August 1, 2008).

- (9) 原稿は完全原稿とし、著者校正は初校のみとする。校正の際は字句の訂正にとどめ、加筆
及び変更は認めない。
- (10) 別刷の著者贈呈部数は 30 部とする。これを越える部数が必要な場合は、個人負担とする。

投稿手続・日程

- (1) 投稿の際には、「研究論文」、「研究ノート」、「調査報告」の別を明記する。全ての投稿原
稿について、査読の上、採否を決定する。
- (2) 投稿希望者は、次の投稿申し込みあるいは原稿締め切り日までに、広島大学教育開発国際
協力研究センター「国際教育協力論集」編集委員会に申し込む。

「研究論文」・「研究ノート」・「調査報告」

投稿申込締切：毎年 3 月 31 日 (必着)

原 稿 締 切：毎年 5 月 31 日 (必着)

編集事務局 (投稿・問合せ先)

〒739-8529 東広島市鏡山 1-5-1

広島大学 教育開発国際協力研究センター

国際教育協力論集編集委員会

TEL: 082-424-6959, FAX: 082-424-6958

e-mail: cice@hiroshima-u.ac.jp

Journal of International Cooperation in Education

Style and rules for contributors

1. **Journal of International Cooperation in Education** is an international refereed journal published in English in April and in Japanese in October of every year. The journal welcomes articles from authorized contributors (see “2”) on any aspect of international cooperation in education.
2. **Qualification of contributors** is given to the members of the Center for the Study of International Cooperation in Education at Hiroshima University who are currently or were formerly associated with CICE (including CICE staff members, members of the managing committee, research fellows, and visiting research fellows). Contributions for articles may be invited by the CICE Editor-in-Chief. Otherwise submissions from anyone who is interested in CICE activities may be accepted if accompanied by introduction of a CICE staff or associate member.
3. **Manuscripts** should be original, clearly and precisely presented in English or Japanese (see styles and rules for contributors in Japanese). Authors should submit four hard copies of their manuscript plus an electronic file of the manuscript (preferably in a PC compatible disk). Text should be prepared using Microsoft Word software.
4. **Each submission** should be no longer than 7000 words (14 printed pages) in total, including title, author(s) information, tables, figures and references. Each article should be accompanied by an abstract of approximately 150 words typed on a separate sheet.
5. **Preparation of Manuscript:**
 - A. **Cover sheet should** contain title, full name, institution, address, phone and fax numbers, and e-mail address.
 - B. **Text** should be typewritten on one side of A4 size papers with 30 mm margins all around. Each typewritten page should have 42 lines, approximately 500 words with 10.5 point character.
 - C. **References** cited in the text should be arranged alphabetically according to the name(s) of author(s). Text reference should be made by the author’s names followed by the year of publication [e.g. Sifuna (2001), or (Sifuna 2001)]. When papers have three or more authors, please give only the name of the first author followed by et al. [e.g. Kawagoe et al. (1998) or (Kawagoe et al. 1998)] throughout the text.

In addition,
Reference cited in the text should be listed as follows;
<EXAMPLE>

Textbooks are one of the most important learning materials for study (Sasaki 1999; Watanabe 2000) [more than 2 references]

.....(Sasaki, Watanabe & Sato 2001) [written by more than 3 authors]

.....(Sasaki 1999, p.123)

.....According to Sasaki (1999), it is considered.....

.....According to Sasaki (1999a) and Uemura (2002), it is considered.....

(1) Book:

Last name of author + first name initial. (year), Title (*Italic*), location of the publisher, name of the publisher.

Lloyd, P.C. (1966). *The New Elites of Tropical Africa*. London: Oxford University Press.

(2) Book chapter:

Last name of author(s), + first name initial(s). (year). "Chapter Title", In (Eds.), *Book Title*, (p.), location of the publisher, name of the publisher.

Lloyd, P.C. & White, A. (1996). "Aid, International Co-operation and Globalization: Trends in the Field of Education." In K. King & L. Buchert (Eds.), *Changing International Aid to Education: Global Patterns and National Contexts* (p.60-67). Paris: UNESCO.

(3) Journal article:

Last name of author + first name initial. (year). "Title of the article." *Name of the Journal*, volume (no.), p.21-38.

(Example)

Sifuna, D. (2001). "African Education in the Twenty-First Century: the Challenge for Change." *Journal of International Cooperation in Education*, 4(1), p.21-38.

(4) On-line material:

World Bank Education Lending [<http://go.worldbank.org/4H9D7XN5E0>] (accessed on August 1, 2008).

Note.

Same author can be indicated as _____. Please use (2001a), (2001b), in case there are more than 2 references from the same author in the same year.

- D. Tables** should be self-explanatory and each presented on a separate page outside the main text. A short title should be provided with any additional information contained in footnotes with a lucid legend to explain the meaning of the content.
- E. Figures** are referred to for all drawings, diagrams, graphs and photographs. These should be of the highest quality and suitable for direct reproduction. Each figure should be presented on a separate page.
- F. Place** of insertion of tables and/or figures in the text should be indicated on the right-hand margin of the sheet.
- 6. Whether or not the manuscript** is accepted and the timing of publication is decided by the Editorial Committee. The positions and scale of figures and tables in published pages may be changed from the author's designation.
- 7. Galley proof** will be sent to the corresponding author if there is sufficient time to do so. The authors are responsible for reading the first galley proof. No change of the content of the manuscript is permitted on the galley proof without the consent of the Editor-in-Chief.
- 8. Offprints.** Authors will receive free of charge 30 offprints. Additional copies can be obtained at author's cost.
- 9. Copyright.** The articles published in the *Journal of International Cooperation in Education* are subject to copyright. All rights are reserved by the Center for the Study of International Cooperation in Education (CICE), Hiroshima University. Authors may, of course, use the article elsewhere after permission is obtained from CICE.
- 10. Submit all manuscripts** to Editor-in-Chief, Center for the Study of International Cooperation in Education (CICE), Hiroshima University, 1-5-1 Kagamiyama, Higashi-Hiroshima 739-8529 JAPAN. For any questions regarding this style and rules, please e-mail: cice@hiroshima-u.ac.jp.

『国際教育協力論集』編集委員会

委員長：吉田 和浩 広島大学教育開発国際協力研究センター
委員：アセップ・スプリアトナ（インドネシア教育大学）
石田 洋子（広島大学）
大場 麻代（帝京大学）
小澤 大成（鳴門教育大学）
川口 純（筑波大学）
日下部達哉（広島大学）
小塚 英治（国際協力機構）
櫻井 里穂（広島大学）
澤村 信英（大阪大学）
ジム・ウィリアムズ（ジョージワシントン大学）
正楽 藍（神戸大学）
蔦岡 孝則（広島大学）
中矢 礼美（広島大学）
丸山 英樹（上智大学）

本誌の編集方針・規格の審議、原稿の審査などは上記編集委員会が行います。
なお、「研究論文」については査読を行い、その掲載の可否を決定しています。

編集後記

今号も、遅れての発刊となったことをまずはお詫びしたい。今後は定期発刊に対して強いこだわりを持って進めることを関係者の皆様にお約束したいと思う。今号では研究論文4本、研究ノート2本が掲載された。ベトナム、ガーナ、スーダン、日本におけるアフリカ人留学、日本の教育開発経験、途上国の形成的評価と、6本の論考にアジア・アフリカ、そして過去、現在の教育開発研究課題が凝縮されている。執筆者の方々には非常に大きなご貢献をいただいた。記して感謝したい。

業界ではSDGsの盛り上がりが一と段落したと思ったら、その達成予定年度である2030年がすぐそこまで来ている感覚を覚える。本誌では、人々がよりよい教育にアクセスできるようにするため、研究にできることは何かを引き続き追及していきたい。

（日下部達哉）

令和元年10月31日 発行

国際教育協力論集 第22巻 第1号

発 行 者 広島大学教育開発国際協力研究センター
〒739-8529 東広島市鏡山1丁目5番1号
TEL(082)424-6959 FAX(082)424-6958
URL <http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice>
本論集はWebページに公開しています。

印 刷 所 三原プリント株式会社

Journal of International Cooperation in Education

Vol.22 No.1 October 2019

CONTENTS

(Article)

<i>Yohei SEKIGUCHI</i> , The Change of Educational Practice in a Junior High School in Rural Area of Vietnam	1
<i>Akane SAKUMA and Jun KAWAGUCHI</i> , A Study of African International Students in Japan: Analyzing the Process of Their Destination Choice	15
<i>Mikako NISHIMUKO</i> , Factors Affecting Student Learning Outcomes in Ghanaian Junior High Schools: A Comparative Study of High and Low-performing Schools	33
<i>Chiemi KUROKAWA</i> , Higher Education Policy Development and Brain Drain in Sudan: A Case Study in Khartoum	47

(Research Note)

<i>Kazuro SHIBUYA and Kazuyuki KAMBARA</i> , Current Situation and Challenges of Formative Assessment in Developing Countries	61
<i>Yasuo SAITO</i> , Systematization of post-compulsory education for the working youth —Japanese Experiences	75