

Volume 26 Number 1

October 2023

国際教育協力論集

*CICE 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26巻 第1号

2023年10月

目次

<研究ノート>

- ラテンアメリカにおける学校全日制化 (full-time school) への取り組み
..... 齊藤 泰雄 1
(国立教育政策研究所名誉所員)
- サブサハラ・アフリカ地域における学習指導法の学力への影響に関する
研究のナラティブレビュー
..... 濱 良枝 17
(広島大学大学院国際協力研究科)
- 各務原市における日本人児童とブラジル人児童との交流活動：
貿易ゲームを通じた国際教育の試み
..... 田村 徳子 35
(京都先端科学大学)
- 総合的な学習の時間および英語科における ICT を活用した国際教育：
A市における小学校・中学校、教育委員会、そして大学の連携による授業づくり
..... 朝倉 隆道 49
(広島大学)
太田 洋舟
(広島大学大学院)
大庭フランシス光瑠
(広島大学大学院)
- タイの人身取引被害政策の陥穽
—サイバーのその後—
..... 佐藤 仁美 57
(広島大学大学院)
日下部 達哉
(広島大学)
- ジョグジャカルタの文化資源に関する研究
—政治素養をはぐくむ場としてのカフェ・屋台・たばこ—
..... 大庭フランシス光瑠 77
(広島大学大学院)
日下部 達哉
(広島大学)

<調査報告>

- 第7回国際成人教育会議と成人識字分野の国際協力
..... 三宅 隆史 91
(シャンティ国際ボランティア会/立教大学)
小荒井 理 恵
(教育協力 NGO ネットワーク)

ラテンアメリカにおける 学校全日制化 (full-time school) への取り組み

齊藤 泰雄
(国立教育政策研究所名誉所員)

はじめに

開発途上国の教育の研究者であれば、二部制学校 (double-shift schooling) というシステムはおなじみのものである。複数の異なる児童生徒のグループが午前と午後時間帯をずらして同じ校舎・施設設備を使用する。さらに国や地域のよっては三部制の複数シフトが採用される事例もある。学校施設・設備が限られた中で、急増する学齢児童に対処するための措置である。各シフトの授業時間は、せいぜい4～5時間、実質半日制である。同じ校長・教師陣が複数のシフトを掛けもちで教える事例もあるが、おおくの場合は、異なる教授陣が別々のシフトを担当する。そのため教員の仕事も実質半日の勤務、残り時間は別の仕事や家事に従事するか、離れた別の学校(時には私立校で)で働く。二部制授業は、需要と供給を調整するための一時しのぎ、臨時的な措置という名目で導入されたが、それはすでに数十年にわたって実施されており、むしろ常態化し、開発途上国において日常的な学校風景となっているのが現実である (Bray, 2000, 2008)。また過疎地など二部制を必要としない地域でも、授業時間は全国一律とされるために半日制が採用される。

近年は、途上国においても就学機会の確保とともに教育の質的側面への関心が高まっている。教育の質向上をめざして、教授法の改善、教科書・教材の普及、教員研修の充実、図書室・学級文庫の拡充、ICTの活用、学業成績のモニターと評価などさ

まざまな方策が提起されている。しかしながら、複数シフト制という時間的枠組みを前提とした時、これらの方策ははたしてどれほどの効果を期待しうるものであろうか。極論すれば、複数シフト制による「授業時間数の限界」という基底要因に手がつけられないかぎり、こうした方策による教育の質向上にはおのずと限界があるという疑念をぬぐいさることができない。それはわが国における二部制授業の歴史的経験からもうかがい知ることができる (齊藤, 2005)。多くの開発途上国に見られる複数シフト制を多用して上積みされた就学率には、「見せかけの就学率」あるいは「張りぼての就学率」という側面があることは否定できないであろう。

筆者が、1990年代末から2000年代初頭にかけてラテンアメリカ諸国で相次いで出現してきた「学校日課の延長」、「学校の全日制化」(Extensión de Jornada Escolar, Escuelas de Tiempo Completo、英語では lengthening school day, extending school day, full-day school, full-time school) という議論と政策に関心を引かれる理由がここにある。以前、こうした政策の先駆者となり、また、十数年をかけた国家的取り組みによりほぼ完全に二部制授業の解消を実現した南米チリの事例について報告をしたことがある (齊藤, 2009b)。本論では、チリとはやや異なる構想であるが同じように学校日課の延長による学校の全日制化の課題に取り組んできたメキシコに焦点をあてる。以下ここでは、その学校全日制化の制度設計の

特色、普及拡大の軌跡、その効果についての各種の評価研究の動向、そして最後に最近の COVID-19 の感染症の惨禍がその政策に与えた影響について検証する。

1. 複数シフト制学校運営の常態化と変化の兆候

ラテンアメリカは、開発途上地域では、おそらく最初に二部制学校が導入され、またそれがもっとも広範に採用されてきた地域である。あるブラジル人研究者は、自国の様子を次のように語る。「ブラジル社会においては、学校シフト制はごくごく日常的なことであり、政策論も学術界も一般民衆もそれにあえて言及することはまれである。統合的なフルタイムの教育が主張されたとしても、それが学校シフト制の廃止に結びつけられることはほとんどない。ブラジルの国家的教育法制で、その廃止に直接に言及するものはない」(Parente, 2022, p. 10)。そこで紹介されている 2014 年の統計によれば、基礎教育学校のうち単一のシフトで運営されている学校は 29.7%にとどまり、半数の 50.2%が二部制で、さらに残り 20.1%が三部制であった。在籍生徒数で見ると、児童生徒の 9 割以上が複数シフト制の下で学んでいたことになる。複数シフト制は、就学率を高めるための「切り札」とされており、ある種の「必要悪」(necessary evil, Parente, p. 4)とみなされても、それほど深刻な「教育問題」とまでは意識されてこなかったといえよう。これは程度の差はあれラテンアメリカ諸国に共通する状態であった。

しかしながら、1990 年代後半になるとこうした状況に変化のきざしが見えはじめる。この地域から、国家的教育政策の優先課題の一つとして、学校日課の延長に取り組みながら漸進的に学校の全日制化を推進し、将来的にはそれを複数シフト制の減少・解消につなげるという構想を提示する国が

いくつか現れたのである。その背景には次のような要因があった。第一は、人口動態の変化である。この地域では開発途上地域としては比較的早く 1990 年代後半ごろから、出生率の低下により人口の増加傾向に歯止めがかかり、学齢児童数が減少に転じたことにより校舎や教室を確保することに対する圧力はかなり軽減されるようになっていた。こうした中、1990 年以後の EFA 運動の進展もあり、就学率の向上はかなり順調に進展し、基礎教育段階でのアクセスの確保の課題はほぼ完成の域に近づいていた。第二には、国際的な学力調査への参加とその学業成績水準の顕在化の衝撃である。従来、この地域では、教育は基本的に各国政府の責任に属する典型的な内政事項であると考えられ、国家間や他の地域との間でその優劣を競うという発想や思考は薄かった。1994-95 年に実施された国際教育到達度評価学会 (IEA) の第三回数学・理科教育調査 (TIMSS) には、この地域からは唯一コロンビアが参加しているが、その学業成績は、数学、理科ともに参加した 40 あまりの国の中で下から二番目の順位であった。1999 年の TIMSS-R には興望をになってチリが参加したが、その成績は期待を裏切るものであった。2000 年に開始された OECD/PISA の学習到達度調査には、地域を代表するようにメキシコとブラジルが参加したが、両国の成績は参加国 31 か国のなかで最下位を競いあうものであることが明白となった(齊藤、2009a)。第三は、社会経済体制の変化、すなわちグローバルな経済競争への参入という事態であった。この地域は 1980 年代の深刻な経済危機を契機にして新自由主義経済体制へと大きく転換を遂げつつあった。世界的な規模での競争に参入し、これに勝ち抜くためには、科学・技術の研究開発がますます重要になると主張される一方で、技術革新や雇用市場の変化に柔軟に対応する基礎的な知識・技能・態度を身につけた

質の高い労働力の育成が不可欠であるとの認識が高まっていた。労働力人口層に、基礎学力となる確実かつ機能的な識字能力と数量的思考能力を身につけさせることが不可欠であるという議論が説得力をもって展開されるようになったのである(斉藤、2000)。

こうした状況の中で、教育の量と質のトレード・オフという長年のジレンマがあらためてクローズ・アップされ、教育の質への関心とそのための制度改革への気運が高まりつつあった。こうして1990年代後半から、ウルグアイ(1996年)、チリ(1997年)、ベネズエラ(1999年)などで教育の質向上という課題に対処する政策の一環として、学校での授業時間数の増加、学校日課の延長拡大に取り組む国が出現したのである。

2001年3月にボリビアのコチャバンバで開催されたラテンアメリカ地域教育大臣会議においても授業時間数の増加、学校日課の延長の課題が初めてとりあげられた。そこで採択された一連の政策勧告には、「いくつかの国では、年間授業日数や学校日課の拡大が図られてきたが、学習に充てられる時間は不十分なままである。それは、教員や生徒の無断欠席によって、また学習に充てられる時間の効果的活用を妨げる伝統的教授法によってさらに損なわれている」という認識に基づき、「年間最低200日、少なくとも年間1,000時間の学業日課を実現するために、年間授業計画の段階的拡大を展望しつつ学習に従事する時間を増加させること。時間の延長は、その効果的利用を促進する措置を伴うものでなければならない」という項目(第24項目)が含まれていた(Los Ministerios, 2001)。

2. メキシコにおける学校日課延長への取り組みの開始

メキシコにおいてはじめて二部制授業が

導入されたのは、第二次世界大戦後の出生率がピークをむかえた1958年であったといわれる(Cárdenas, 2011, p. 806)。しかし、一般的には「まだ1970年代には、子どもたちが午前中に授業を受け、食事のために一旦帰宅した後、午後にワークショップに参加するような公立私立の学校があった。当時の教育省の評価によれば、こうしたタイプの学校が良好な学業成果を達成していたことを示す証拠があった」(Gómez, 2013, p. 3)という。1970年代以降、高い出生率による学齢児童数の急増がある一方、国内外の義務教育普及・就学率向上キャンペーンにより就学志望者が増加し、これを受け入れるための校舎や教室の不足が顕在化した。都市部を中心に臨時的応急措置として午前と午後の二部制学校が導入される。その後数十年にわたって学齢児童生徒の増加傾向は続き、二部制学校は解消されることなく常態化し恒常的な制度となるにいたる。二部制実施校についての統計は発表されていないが、現在では、都市部を中心に公立初等学校の40%ほどで複数シフト制が実施されているといわれる。

二部制採用の初等学校での標準的な学校日課は次のようなものである。

- ・午前シフト (horario matutino) 8:00 ~ 12:30 学校滞在時間4.5時間
- ・午後シフト (horario vespertino) 14:00 ~ 18:30 学校滞在時間4.5時間

同様に普通中学校での二部制の日課は以下のものである。

- ・午前シフト 7:30 ~ 13:30 学校滞在時間6時間
- ・午後シフト 14:00 ~ 20:10 学校滞在時間6時間10分

二部制を必要としない単一シフトの学校では、午前シフトと同じ日課が行われる。ちなみに、各部への児童生徒の配分は保護者の希望によるとされているが、教育熱心で意識の高い家庭の父母は希望する午前の

部への入学の手続きにいち早く動き、一方で貧困層など事情に疎い家庭は出おくれ、結果的に午前部の部の定員からあふれ、午後部に回されるようなケースも多いという (Cardenas, 2011, p. 809)。両部での学習環境や学業成績などを比較検討した研究によれば、午後部の児童は、午前中に遊びや家事手伝いに従事しているため、すでに疲れており集中力を欠く傾向がみられ、また午後の気温の上昇により教室の学習環境が悪化することが指摘されている。両者の学業成績にも統計上有意な差異が確認でき、また午後部では留年や中退も午前部とくらべて多いことも報告されている (同, p. 821)。

メキシコでも、1990年代末からメキシコ市やいくつかの州において限定的ながら学校日課の延長に取り組む試行がみられていた。だが、政府レベルの取り組みとしては、2007年、当時のフェリペ・カルデロン政権が、教育省のパイロット事業として「初等学校の学校日課延長の国家プログラム」(Programa Nacional de Horario Extendido en Primaria)を発足させたのがその皮切りとなった。これは、初等学校500校を選び、児童を最長8時間学校に滞在させ、延長された時間枠を活用して、基礎学力を補強するだけでなく、従来の教育課程には見られなかったさまざまな補完的な教育活動を提供して児童の学習の機会を増大させることをめざすものとされた。また、各学校・地域の必要に応じて校内で給食サービス(朝食および昼食)を提供するとされた。プログラムの優先的対象校は、公立校で社会経済的に不遇な境遇にある地域にある学校、学力水準が低く留年・中退の多発校、先住民や出稼ぎ住民の多い地域の学校とされた。ただし、現在二部制方式で運用されている学校はその対象外とされた。

こうした政策は、1993年制定の国家総合教育法(Ley General de Educación)の次のような規定を法的根拠とした措置といえよ

う。「教育当局は、個々人の質の高い教育を受ける権利の完全な実現、教育的平等の増進、さらに教育サービスへのアクセス・就学継続の機会の実質的平等の達成を可能にする諸条件を確立することをめざす措置をとる。そうした措置は、教育面での遅滞がより大きい、あるいは、経済的および社会的に不利な状況に直面している集団や地域を優先して採用されることになる(第32条)。「過疎地域、都市部の疎外された地域、先住民居住地域に存在することにより、教育の遅滞あるいは教育からの脱落の可能性が大きい学校に対して、当該地域の教育問題に対処するため、より良質の教育的要素を配置することを通して特別な配慮をする」(第33条I項)。社会における底辺校の学校日課を延長し、よりゆき届いた教育を提供することでそれらの底上げ・救済をはかる一種のアファーマティブ・アクション(積極的差別化)としての性格が濃厚なプログラムであった。現在二部制を実施している学校を対象から外しており、チリにおいて推進されたような、すべての公立学校で学校日課の延長=二部制学校の全面的な解消という構想とは異なる。政策論としては表裏一体の関係のものともみなされる学校日課の延長と二部制学校の解消という二つの目的を切り離して制度設計されているのがメキシコの特徴であり、また限定でもあった。プログラムは事業に関心を示した15の州から選定された477校を対象にスタートした。対象校が1,327校に増加した2009年に、「全日制学校プログラム」(Programa Escuelas de Tiempo Completo, PETC)と今日の名称に改められた。英語での表現は、Full-time SchoolあるいはFull-day Schoolである。教育省の正式の予算費目に組み入れられた。また実際は初等学校が大多数であったが、幼稚園、中学校を含む基礎教育の段階全体へと全日制学校制度の対象が拡大された。

教育省は初めて関連のガイドブック『全

『日制学校における業務の組織化』(2009)を刊行し、州教育当局者・校長・教員・指導主事など本プログラム参加関係者にたいして、全日制学校の目的と意義、めざす教育理念、全日制学校の制度設計、時間配分、補完的教育諸活動の系列と種類、校長・教員の勤務時間帯の変更、学校給食の導入の基準、保護者や地域社会の理解と協力の関係強化、学校運営方法の改善などについて詳細に解説している。

教育省は政策導入の契機とその目的を次のように述べる。「実際に出生率を抑制するための事業は良好な成果を生み出しており、人口動態の観点から基礎教育段階の学齢児童数の増加が止まったことを意味している。このことは、すべての児童生徒のための教育の質の向上に、とくに、深刻な疎外状況にある脆弱なグループの教育により効果的に対応することに国家的努力を集中させるための好機となっている」(SEP, 2009, p. 19)。「教育省は、基礎教育の児童生徒により多くの良好な学習機会を提供すること、さらに授業時間のより効果的活用の必要性を認識している。この目的のために、全日制学校プログラムが一つの教育戦略として構想されてきた。本プログラムは、一方で、教育課程に規定された教育目的を達成することに従事させながら、もう一方で、学習の質の改善につながるような多様な活動を開発することを通じて児童生徒の学習の機会を増大させることを目的とする」(p. 13)。

さらに本事業には次のような社会政策の側面があることを指摘していることが注目される。「全日制学校は、学校日課を拡張することで、家族構造の変化や女性の労働市場参入をめぐる最近 25 年間に増大してきた社会的要求に対応する可能性を提供している。今日、大多数の父母は、フルタイムの雇用を志向しており、それは子どもの世話をしながら家庭に滞在する時間を減少させてきている」(p. 14)。学校日課の延長は、

学校が子どもをより長時間校内に留め、いわば一種の学童保育の役割を果たし、この間母親たちを子どもの世話から解放し、外に働きに出ることを可能にするという意味である。

3. 全日制学校の制度設計

全日制学校の制度設計はユニークなものである。全日制学校は、6時間型と8時間型の二つの異なる形態のものに分けられた。その相違は、学校で昼食の給食サービスを提供するか否かによるものであった。給食サービスは、当該地域の貧困度を示す諸指数や児童の栄養・健康状態の調査に基づいてその必要があるかどうかが判定された。

- a) 学校での給食サービス提供 8時間型
日課 8:00～16:00 学校滞在時間 8時間
- b) 学校での給食サービスなし 6時間型
日課 8:00～14:30 学校滞在時間 6.5時間

通常の半日制の日課(4.5時間)とくらべると、前者では学校滞在時間が3.5時間、後者では2時間の延長拡大となる。一週間での授業時間数は、いずれの型でも22.5時間から30時間へと増加し、年間200日の開講で総授業時間は900時間から1,200時間に増加する。ちなみに、ラテンアメリカ社会では昼食が一日の正餐であり、通常午後2時前後から1～1.5時間ぐらい時間をかける。給食なし型の場合、14:30の放課後に自宅にもどるが、この時間でもまだ昼前という感覚であり、おそらくこの時までは空腹感で集中力を欠くこともない。

延長された学校日課の編成にも独特な工夫がなされている。午前中は、国家カリキュラムに準拠し、通常の学校と同じ諸教科が同じ時間割で提供されるので、全日制学校での教育の特色は、午後の延長された時間帯で行われる各種の「補完的教育活動」において発揮される。教育省は、以下の六つ

の系列の補充的教育活動を規定して、各学校が地域の特色やニーズに合わせてこれらを適宜組み合わせることで午後の日課を自主的に編成することを求める。すなわち、①教育課程の内容に関する学習の強化、②情報通信技術の教育的活用、③第二言語（英語）の学習、④芸術と文化、⑤健康な生活、⑥リクリエーションと身体の育成。①の各教科の教育内容の補習はともかく、②以下の系列は、普通の学校、とりわけ疎外された環境に置かれた地域の底辺校ではほとんど提供されることのなかった要素である。

補充的教育活動は、全国共通の国家カリキュラムで規定された諸教科とは別枠のものであり、活動の名称や種類からも推察されるように、むしろ一種の課外活動 (extra-curricular activities) であると位置づけられている。このため、各教科のように 50～60 分単位の授業で提供されるのではなく、原則として各系列の活動とも 30 分単位のワークショップ型のセッションを柔軟に組み合わせられて編成される。

教育省によれば、「これらによって、児童のなかに、知識・習慣・技巧・価値観・態度を統合することがめざされる。そうしたことは、楽しく、民主的な、共生と相互交流にあふれた環境のなかでこうした諸資質を育むような諸活動によって可能となる」(36 頁) とされる。学力の補充のみならず、児童の学習の機会そのものを拡大させることにより、児童生徒のホリスティックな統合された人格形成をめざす革新的教育像が追求されているといえる。全日制学校の教育編成は、もし学校の日課が延長できるのならこのような教育をしてみたいと教育省が構想してきた姿を披歴したかの感がある。後に全日制学校の給食プログラムに関する報告書を発表したユニセフは、メキシコの全日制学校を、「平等をともなった質の高い教育を推進するための新しい学校」と形容している (SEP/UNICEF, 2019, p. 1)。

学校日課の延長は、そこに勤務する校長・教員の勤務形態にも変化をもたらし、それぞれ勤務時間が増大される。給食サービスの準備は契約業者や協力する父母たちによってなされるが、教員は食堂で児童と一緒に食事をとり、この間の食材や栄養について解説したり、食事マナーなどを指導するとされた。音楽・芸術・スポーツ・英語・コンピュータ技術など教員の対応が困難な場合は、地域の適切なサポート人材に委嘱される。また日課時間の延長のみならず、補充的教育活動の主體的な編成など複雑さを増した学校運営に対処するために、校長や教員たちには、授業担当時間とは別に、毎週 3～5 時間、教育活動の計画や評価のために個人的あるいは集団で活動するための時間が勤務時間枠に追加された。勤務時間の延長にともない全日制学校の校長・教員の給与はほぼ 33% 増加されたという。

プログラム参加校には、学校の施設設備 (メディア室、屋根つき中庭、実験室とその装備、コンピュータ、学校・学級図書館、調理場、食堂、トイレ) の増改築費用、校長・教員・補助スタッフの追加人件費、特別研修費、教材費、給食サービス関係の経費が配分される。これはメキシコの教育財政事情からすれば、かなり大きな予算費目であると言えよう。

4. 全日制学校の法制化と全国展開

2012 年 12 月、12 年ぶりに政権に復帰した PRI 党のペニャ・ニエト政権が誕生した。政権は発足直後から大規模な教育改革の断行を宣言し、憲法の教育条項の改正、国家総合教育法の改正に着手した (米村、2013)。本論との関連で注目すべきことは、ペニャ・ニエト政権は、カルデロン前政権の導入した全日制学校プログラムを存続させただけでなく、それを格段に拡充する政策を採用したことである。その制度的基盤

を強化するために、2013年2月に改正されたメキシコ憲法第3条（教育条項）の「暫定的条文第5条 第3分割、B項」に次のような規定が追記された。

「児童生徒の学業、スポーツ、文化的方面の発達のために使用できる時間をより有効に活用するために、日中6～8時間の日課を提供する全日制学校 (escuelas de tiempo completo con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias) を漸進的なかたちで、十分な予算の裏付けをともなって設立する。貧困・疎外・栄養状態等の指数基準にしたがって、それが必要とされると判断される学校においては、地域の零細企業により生徒に栄養豊富な給食を提供するための効率的な枠組みが導入されるものとする」

すこし後に改正された国家総合教育法にも同様の条文が追加された。こうした法制化の手続きにより、全日制学校制度は公式に認知され、メキシコ全土32州を対象とした国家的事業へと格上げされ、今後も漸進的に拡大することが約束されたのである。

2011年に国家教育課程が改訂され、また数年来の全日制学校運用の経験の蓄積もあり、これを機に2013年に新ガイドブックが発表され全日制学校制度が一部手直しされた (SEP, 2013)。主な改正点は、補完的教育活動に含まれていた第二言語（英語）の学習が、正規の教育課程に組み込まれたことにより補完活動から外されたこと、また、

学校教育のデジタル化に対応すべく設けられた「情報通信技術の教育的活用」は、すでにかなり浸透していることを理由に特別の時間枠としては設けないこととされた。補完的教育活動は、次の名称の5つ系列に再編され、各週あたりの最低限の時間配分が定められた。①「読み方と書き方」週4セッション、②「算数的挑戦（数で遊ぶ）」週4セッション、③「芸術と文化の表現」週2セッション、④「共生を学ぶ」週1セッション、⑤「健康に生きる」週1セッション。

2007年に477校で開始された全日制学校プログラム対象校は、漸進的に拡大され2012年には6,456校になっていたが、2013年の法制化、事業の全国的展開を契機に15,375校へと急増し、翌年にはさらに23,000校台へと増加する。その後数年は25,000校台で推移したが、2019年には27,063校を記録し、全体で360万人の児童生徒が在籍するまでになった。教育省は、自らが定めた全日制学校の優先的選定基準にしたがうなら、その規準に該当する潜在の対象校は、全国で約62,000校あるとされていたので、その目標の43%に到達したことになる。なお、現在メキシコの基礎教育段階の教育機関の総数は、ほぼ226,000校であるので、全日制実施校はその12%ほどに相当する。

教育段階別では、初等学校が75.1%を占めており、中学校が12.7%、就学前教育11.5%そして特別支援学校0.7%となっている。学校のタイプの類型で見ると表1のようである。

表1 全日制学校参加校の類型

学校のタイプ	学校数	比率 (%)	在籍生徒数
農村学校	14,752	54.4	1,146,110
都市学校	7,972	29.5	2,110,202
先住民学校	4,339	16.0	35,970
合計	27,063		3,608,282

<出典> SEP(2020). Seminario Web 資料から作成

「給食なし6時間型校」と「給食あり8時間型校」の構成区分は発表されていないが、2010年ごろまでの初期には、対象校の85%ほどで給食が提供されていたという。その後、全日制学校の数が急速に拡大されるにつれて運営コストが比較的低い6時間型の比率が増加する傾向がある。最近では全体の約半数にあたる17,400校で暖かい食事のサービスが提供されているという。教育省の予算のなかで本プログラム関係費用は3%ほどを占めていた。

5. 全日制学校プログラムの効果の評価

全日制学校プログラムが十数年にわたって継続し、またそれにかかなりの公的資金の投入が必要とされことから、この間にその成果やコスト効率性を評価・検証しようとする試みが各種の機関や研究者グループによって行われてきた。これらの評価事業は、その手法や目的に違いがみられるが、その多くはメキシコで定期的に実施されている全国的な学力調査のデータを使用して対象校の児童の学業成績の変化を分析し、また留年・中退への抑止効果を検証するものである。さらには学校日課延長がおよぼした外部効果として父母とりわけ母親の労働市場進出の促進効果、青少年犯罪の抑止効果にまで視野に入れるものもある。国際機関が実施したものとしては、世界銀行による調査報告(2018年)、ユニセフによる給食プログラム評価(2000年)が知られている。

(1) 世界銀行専門家による評価

2018年、世界銀行スタッフによる『全日制学校プログラムがメキシコの基礎教育の生徒におよぼした影響』(スペイン語版)が発表される。国際機関による外部評価としてメキシコでも注目されたものである。それによれば、生徒の学業成績への影響に関して、「全日制学校プログラムへの参加は、全国的学力試験において算数とスペイン語

の成績が最も低いレベルの児童の比率を縮小し、さらに、成績レベルが最も良い児童の比率の増加という点で、初等学校の児童に平均的に見てポジティブな効果をもたらしている。この成果は、深刻な進級の遅れ(留年等により標準年齢よりも3歳以上年長)の問題にもあてはまる。全日制参加校ではそれが減少している」(Silveyra et al., 2018 p. 10)と一定の効果を認めている。ただし、「もし日課延長の利益が、学業成績の向上という一点のみで測られるならば、こうしたプログラムは実施するのにかかなり多大な費用がかかるのでコスト効率が良い(costo-efectivos)とはみなされない」と指摘する。一方で、「公共政策の観点からは、プログラムは、メキシコにおける所得の不平等という問題に対処するのに貢献しうる大きな可能性を秘めたプログラムであるように思われる」と期待感を表明する(p. 13)。

最終的な総合的評価と将来的展望として、「プログラムの構成要素のなかでも生徒とその家族に肯定的なインパクトを生み出す可能性がより大きな要素を強化することに集中されねばならない。同時に、より大きな遅滞を抱えかかえる児童を識別することにより多くの努力を集中させ、焦点をしばった教育的介入策を策定しながらプログラムを戦略的な形態で拡張することが重要であろう」(p. 13)と一部の見直しと戦略的な拡張を勧告した。

(2) 政府の公共事業評価機関による評価

2020年、独立した政府機関「社会開発政策評価機構」(CONAVAL)による調査『全日制学校プログラムのインパクト 2018年』が実施された。公共事業に対する行政監査のような性格のものであるがその要点は次のようなものであった。「2007年から2017年の間、プログラム参加の初等学校では留年率と教育の遅滞(三年以上超過年齢児童の比率)のそれぞれ百分率数値で0.17と0.50という統計的に有意な減少がみられ

た」(CONAVAL, 2020, p. 59)。「学業成績に関しては、定期学力試験の結果によれば、全日制学校の児童は、算数の成績で最低のレベル I に相当する児童の比率において平均 3.1 ポイント減少している。同じ教科で最高レベル IV に属する生徒の比率は 1.6 ポイント増加している」(p. 60)。「本プログラムの学童保育のサービスとしての貢献である。全日制学校はそうしたサービスの提供を目的には掲げていないが、この方式によって父母の労働条件の改善がもたらされ、家計収入の増加に影響することはありうる。女性たちの時間の活用に肯定的な効果をもたらす可能性は特に興味ぶかい」(p. 61)。「提示された証拠は、こうした介入策に追加的資金を投入することの収益性は高いという徴候を示している。プログラムの対象と提供されるサービスの拡大に相当の予算的措置が想定されるとしても、プログラム運営のための人的および財政的資源の確保を最低限保証する一連の優先的行動がとられねばならない (p. 62)」と結論づけている。ここでもコスト高ではあるが効果はあるとしてその継続を求める評価があった。

(3) 個別的な分析

全日制学校の効果の主題で英国サセックス大学で博士学位を取得したメキシコの研究者カブレラは、詳細な統計的分析を行った後、次のような結論を提示した。「制度導入前に本プログラム対象校と非対象校で児童のテスト成績に特段の相違がなかったことを確認した後で、スペイン語と算数の成績に対するプログラムの成果は、貧しい学校において有意かつポジティブな効果を示している。正確なインパクトは、両教科とも制度参入後 2 年間で標準偏差 0.05 の向上、4 年後には 0.11 の向上となった。こうした効果はいくつかの方式で検証しても強固なものである。結果はまた、平均的に見て、同じプログラム対象校でも社会的疎外状況がより深刻な学校ほど成果が大きいことを

示している・・・社会的疎外度が深刻な学校が、もっとも高い成果を獲得している事実は、比較的恵まれている学校と不遇な学校との間の格差が縮小することを意味している」(Cabrera-Hernandez, 2015, p. 30)。

本テーマに関する諸文献をレビューしたある研究者は次のように概括している。「国家的レベルでの全日制学校プログラムのインパクトについての諸研究は、すべての教科に関する情報が用意されたわけではないが、プログラム参加の初等学校において達成された学習において「控えめながらポジティブな効果」(modestos efectos positivos)を提示してきた。・・・社会的公正の観点から特に注目されるのは、効果は、より大きな疎外と脆弱性をかかえる住民の子弟を引き受けている学校においてより高く、国家的学力評価によって明白に提示された学力格差の溝を縮小するのに貢献するものとなる」(Cuéllar, 2022, p. 363)。

全日制学校制度が、父母、とりわけ母親(あるいは祖母の)雇用市場進出効果に焦点を絞ったある調査は次のように報告している。「延長された学校日課は母親の労働力供給を増加させている。母親の労働市場参加を 5.5% 増加させ、週当たりの労働時間数を 1.8 時間増加させている。この労働力供給の増加には母親人口全体としての平均所得を 22% 増加させたことを伴っている。貧困の度合いがより深刻な地域での伸び率がより高いことは、富裕層と貧困層との間の格差を縮小するように思われる」(Padilla y Cabrera, 2018, p. 6)。

これらの報告から全日制学校の評価としてほぼ次のような効果が確認されているとみなすことができようか。全日制学校化による児童の学業成績の向上は、一部で期待されたような「めざましい」ものではないが、ある程度の効果は実証されており、特に深刻な学力底辺校ほど成績の底上げの効果が高いとみなされている。主要教科の学業成

績の分析にのみ特化した評価は、統合されたホリスティックな教育をめざす全日制学校の評価として偏りがあるという反論もみられた。父母や一般社会からは、学校日課の延長が学童保育の役割をはたし、子どもの世話から解放された母親（とくにシングル・マザー）の雇用市場への進出をうながした外部効果が予想以上の幅広い関心をあつめた。また、ユニセフによるプログラムの給食サービスに関する効果の検証は、栄養状況の改善、食習慣の形成（暴飲や肥満防止）などの点を高く評価している（Unicef, 2020）。特に、その報告書の冒頭に記された「調査対象の子どもの65.8%は、自分がその日最初にとった食事は、全日制学校の給食サービスによって提供されたものである」という記述はマスコミの注目を集めた。

6. コロナ禍による学校閉鎖と全日制学校プログラムの廃止宣言

2018年12月に、保守のPRI政権に代わって革新左派系のロベス・オブラドール政権が誕生する。全日制学校プログラムは新政権に引き継がれた。2019年度には対象校の数も増えていた。しかしながらその矢先、世界的なパンデミックCovid-19のまん延にこの国も巻き込まれることになり状況は一変する。メキシコでも2020年1月初頭から新型コロナウイルス感染者の報告が相次ぐ。2020-2022年にかけ数次にわたる感染拡大により感染者は合計708万人に達し、罹患死者は日本の7倍をこえる33万人におよぶ惨禍にみまわれる。

2020年3月23日、教育省はすべての教育機関を対象に2週間の一斉休校を指示する。その後も学校閉鎖は継続され、4月20日、教育省は緊急に「家で学ぼう」(Aprende en Casa) プログラムを発表して、テレビ・インターネット・ラジオによる遠隔教育で

の授業の実施に切り替えることを発表した。感染者の増減により、州や地域単位で学校閉鎖の部分的緩和措置も導入されるが、実質的に2020-2021年度のほぼ2年間にわたり遠隔教育による授業実施の体制を強いられた（Cárdenas, et. al., 2022）。対面授業の停止、学校そのものの閉鎖により、全日制学校プログラムも活動停止状態となる。2020年の関連予算も前年度のほぼ半額に縮小されていたが、その予算もほとんど執行されることはなかったという。さすがに延長された学校日課を遠隔教育によって実施することは不可能であり、給食サービスも停止された。

コロナ感染がようやく下火となり、対面授業の再開の見通しが立ち始めていた2022年初頭、教育省はコロナ禍で大きく停滞・混乱した教育の立て直しのための政策を発表するものとみなされていた。そうした中、2022年2月28日、教育省は官報を通して「全日制学校プログラム」を廃止するという決定を告示した。急進左派系であり、全日制学校プログラムの理念との親和性も高いとみなされていたロベス・オブラドール政権による突然の政策転換であり、その発表は驚きをもってむかえられた。翌日記者会見の臨んだDelfina Gomez教育相は、その理由として、全日制学校プログラムの優先順位は低く、その予算は、パンデミック後をにらんで政府が新たに発足させる教育プログラムに回されるとした。資金配分に一部不正が見られたという指摘以外には全日制学校の理念そのものへの批判はなく、転換の理由は教育財政逼迫による最優先課題への再配分であることが強調された。新プログラム「その学校は我々のもの」“La Escuela es Nuestra”とは、コロナ禍の長期にわたる学校閉鎖の間に劣化し、あるいはしばしば略奪や器物損壊の対象となった学校インフラの改修整備を柱とするものであった。ある報道によれば、学校閉鎖の13か月の間に、

7,000 校以上の公立学校が備品や金品の盗難、トイレ便器の持ち去り、器物破損の被害にあったとされる。

この決定に対しては、議会野党の保守派のみならず、マスコミや教育界から批判や抗議の声明が巻き起こり議論が沸騰した。長期におよんだ遠隔授業によりメキシコ全体の学力低下問題が懸念されているなか、批判は、教育の質の問題云々というよりも、全日制学校の廃止により再びライフスタイルの変更を余儀なくされる子どもや若者、父母の混乱に焦点を当てるものが目につく。新聞には、次のような嘆きの声を紹介する記事が紹介される。

「彼女ディアの息子は、ナウカルパン小学校に朝 8 時から午後 4 時まで通っていた。それは彼女が日中のほとんどを家政婦や靴販売として働くことを可能にできた。しかしながら、今や彼女は 12 時半に息子を迎えにいかねばならず、月の収入は 2000 ペソ (96 米ドル) 減った。『ここは貧しい者が住む地域です。私らがこの学校に子どもを通わせるのは、まさに学校が学期の間、無料で朝食と昼食を子どもに提供してくれたからである。以前は一日に 3 軒の家を清掃に回ることができたが、今は息子を迎えに学校に駆けつけるまでになんとか一軒をこなすのがせいぜいです』」

「以前は、子どもを学校にあずけて、心おきなく仕事ができる。感染症が襲来して、労働時間を減らさねばならず収入も減った。学校が再開するとともに通常の仕事に戻れるという期待をもっていた。だが今や全日制学校がなくなるという、私はどうしたらいいかわからない。」

「文字どおり、われわれは 12 歳の少女を日中 12 時半で街頭に放り出し、彼女らはそこで時を過ごすことになる。パンデミックの前に学校が開かれていた時には、

学校で午後 4 時あるいは 6 時まで滞在することができそこで食事もできたのに」

批判の声にこたえて、教育省は貧困家庭に対しては、政府から直接的に奨学金を支給するので、各学校においてそれらの資金を持ち寄って全日制を継続することは可能であるとした。しかしその額は全日制プログラムにはとうてい及ばないといわれている。

全日制学校をめぐる論争は司法の場でも議論されている。政府の全日制学校の廃止に対して、教育分野で活動する NGO のひとつである「メキシコ人ファースト」(Mexicanos Primero) は、その措置は、子どもと若者の教育と食事に対する権利を侵害するものであるとして裁判所に救済を申し立てていた。2022 年 9 月 12 日、メキシコ市の連邦地区裁判所の女性判事は、その訴えを認め、教育当局に対して廃止された全日制学校プログラムを実質的に再開することを命じる判決を下す。その理由として「政府の推進する新しいプログラムは、全日制学校の目的の一部を代替してはいるが、全日制制度の下で提供されていた便益全体を充足する機能を果たしておらず、子どもの教育への権利を侵害している」と認めた。連邦政府、議会下院、教育省と教育当局に対して、予算措置と運用を見直し、全日制制度と同じ程度の便益を提供するために適切な措置を講じることを命じたのである (Mexicanos Primero, 2022)。

下級審での司法判断であり、直ちに政府の措置に影響するものではないにせよ、全日制学校制度の意義と機能が児童生徒の教育権の擁護を論拠として、司法当局によって追認されたことは注目されるものである。メキシコシティーやいくつかの州政府は、独自の予算で全日制学校プログラムを継続すると発表をしている。

むすび

アルゼンチン、ブラジル、コロンビア、エルサルバドルなどにおいても学校日課の延長の試みが報告されている。現実的には開発途上国が、学校全日制化を実現することはきわめて困難な事業となるであろう。それは、ヒト・モノ・カネの巨大な投資が必要とされる事業である。メキシコにおける全日制学校プログラムの構想とその取り組みの軌跡について見てきた。それは、社会経済的に疎外され脆弱性の高い地域に存在する学力底辺校を主たる対象とした教育における格差是正策という脈絡のなかで構想されたものであった。現在二部制を実施している学校はその対象からはずされている。その意味では、学校日課の延長拡大と二部制学校の全面的解消を表裏一体のものとして追求したチリの事例とはやや異なるものであった。しかしながら、このプログラムの対象が拡大し全日制学校という姿がメキシコ社会にひとつの学校像として定着するとするならば、それは逆に、今日なかば常態化している二部制による学校運営に対する不満や不公平感を引き出すものとならざるをえないのではないかと。長期的な展望において、それは二部制学校の解消という政策につながらざるをえないものであろう。学校日課の延長の試みは、十数年の実施実績を経て、コスト効率性に問題があるとの指摘はあるが、児童生徒の学業成績の改善、学習機会の拡大による統合的な人格形成の推進、栄養状態や食習慣の改善、さらには、学童保育的機能の拡大による父母の雇用促進効果などにおいて一定の肯定的評価を獲得してきたといえよう。

しかしながら、パンデミックの襲来という激震は、その前進を阻む大きな壁となって立ちはだかっている。コロナ禍での教育荒廃からの復興を優先するとしてメキシコ政府はこのプログラムの廃止を決定した。

当面はやむを得ない措置といえようが、一度は全日制学校の恩恵に浴し、その下でのライフスタイルを体験した人々からその復活を求める声が無くなることはないであろう。もし財政事情が好転したならば、現ロペス・オブラドール政権において、あるいは次期政権の手によって、全日制学校プログラムが再び登場することもありうるのではないかという期待を持ちながら推移に注目してゆきたい。

【参考・引用文献】

- 斉藤泰雄 (2000). 「教育改革の熱高まるラテンアメリカ」『内外教育』 2000年1月12日号 8-9頁
- 斉藤泰雄 (2005). 「二部制方式における学校運営の実態と問題点——日本の経験」『国際教育協力論集』第8巻2号 93-106頁
- 斉藤泰雄 (2009a). 「ラテンアメリカにおける学力国際比較調査—概況と関心の焦点」『国立教育政策研究所紀要』第138集 143-156頁
- 斉藤泰雄 (2009b). 「開発途上国における二部制授業と学力確保のジレンマ——南米チリの挑戦」『国際教育協力論集』第12巻2号 25-37頁
- 米村明夫 (2013). 「メキシコの教育改革—2013年憲法改正を中心に—」『ラテンアメリカ・レポート』Vol. 30 No. 2 67-77頁
- Alfaro, P., Holland, P. (2012). *Case Studies in Extending the School Day in Latin America*. World Bank
- Bray, M. (2008). *Double-Shift Schooling: Design and Operation for Cost-Effectiveness*. Third edition UNESCO: IIEP
- Cárdenas, D. S. (2011). “Escuelas de Doble Turno en México” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol.16 núm.50 pp.801-827
- Cárdenas, S., Lomeltí, D., Ruelas, I. (2022). “COVID-19 and Post-pandemic Educational Policies in Mexico. What is at Stake?” Reimers, F.M.

- (ed.). *Primary and Secondary Education During Covid-19*. Springer pp.153-175
- Ceballos, F. (2022). “The effects of extending the school day in Latin America: a literature review” *Revista Innova Educación*. Vol.4 No.3 pp.152-167
- Cabrera-Hernandez, F., (2015). Does lengthing the school day increase students’ academic achievement? *Evidence from a natural experiment*. Working Paper Series No.74-2105 University of Sussex
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2020). *Impacto de Programa Escuelas de Tiempo Completo 2018: Estudio Exploratorio*. CONEVAL, Mexico
- Gómez-Zermeño, M. G., Flores, M., & Alemán, L. (2013). “The full-time school program in Mexico” *Journal of Case Studies in Education* 5(4) pp.1-15
- Holland, P., Alfaro, P., Evans, D. K. (2015). *Extending the School Day in Latin America and the Caribbean* World Bank Group
- Los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (2001). *Proyecto de Recomendación sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo XXI*.
- Martinez Rizo, F. (2022). “Sobre la cancelación de las escuelas de tiempo completo” *Nexo* Marzo 30 2022
- Mexicanos Primero (2022). *Ordena Jueza federal reestablecer Escuelas de Tiempo Completo en 2022*
- Padilla-Romo, M., Cabrera-Hernández, F. (2018). *The Effect of Children's Time in School on Mothers' Labor Supply: Evidence from Mexico's Full-Time Schools Program* Working Paper #2018-04 University of Tennessee, Department of Economics
- Parente, Cláudia da M. D. (2020). “Multiple-Shift Schooling: International Context and Brazilian Case” *Revista Tempos e Espaços em Educação*. vol.13 no.32 pp.1-20
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2009). *Organización del trabajo en las Escuelas de Tiempo Completo*. SEP, Mexico
- SEP (2013). *Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo*. SEP, Mexico
- SEP (2014). *Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo Educación Primaria Jornada Escolar de Ocho Horas*
- SEP (2020). Impactos, Hallazgos y Resultados del Programa Escuelas de Tiempo Completo. Seminario Web: Evaluar para la Toma de Decisiones en el Sector Educativo
- Silveyra, M, Yáñez, M., Bedoya, J. (2018). *¿Qué impacto tiene el Programa Escuelas de Tiempo Completo en los estudiantes de educación básica? Evaluación del programa en México: 2007-2016*. Grupo Banco Mundial
- Unicef (2020). *Evaluación del Servicio de Alimentación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo*. SEP, Mexico

Challenges to “The Full-Time School” in Latin America and the difficulties they face

Yasuo SAITO

researcher emeritus, NIER

The aim of the paper is to discuss the policies on expanding the school day and assess the educational and social effects of the full-time school program referring a Latin American case. In this area, in a similar way as other developing countries, double-shift schooling has been widely adopted. It is a measure to increase the supply of school places while avoiding serious strain on the budget. Schools cater for two entirely separate groups of pupils during a school day. Each group uses same buildings, equipment, and other facilities. However, multiple-shift schooling may also create problems. The school day is often shortened and compressed. The time for classroom teaching and some extra-curricular activities is sometimes reduced. Students and teachers always seem to be in hurry.

Some Latin American countries are embracing policies for extending the school day. Chile was the forerunner in this policy and nearly completed the transition from partial school days to full-time school system. In Mexico, the Full-time Schools Program (Programa Escuelas de Tiempo Completo, PETC) was created in 2007, with the aim of improving the learning opportunities of basic education students by extending the school day from 4.5 to 6 or 8 hours a day including the service of alimentation. It aimed to offer an innovative and flexible pedagogical proposal that strengthens the curricular learning and develops the competences required for a holistic education. The target of the program was focused on the schools serving socially vulnerable students in marginal-urban contexts, or from the localities of indigenous area with low academic achievement.

In 2012, the Mexican Congress passed a bill that raised the program to a national status. An increasing number of full-time schools was established. The federal budget assigned to the Program has enabled the reconditioning and equipment of schools with; media room, roofed patio, laboratories, computers, classroom and school libraries, kitchen, dining hall and toilets. The budget also covers the training and monetary aids for principals, teachers, and support staff members, didactic material; meal's services and supplies. It was a rather expensive program.

According to various evaluation studies on the effect of the full-time schools, full-time school has demonstrated a modest positive effect in the improvement of academic performance of the student and contributed to reduce the retention.

It is also reported that the longer school days policies have the potential not only to improve children's welfare and school outcomes, but also to increase mothers' labor force participation and the available income at home.

Under the influence of the pandemic COVID-19, during about two years, educational institutions were closed down and instructional activities in the basic education have been implemented through a distance education based on educational television. The full-times school program also suspended the function. In February 2022, Minister of Education announced formally the abolition of the full-time school program for the reason that the priority of this policy is not so high, it would convert the funds into a new program that put emphasis on the recovery of school infrastructures of all public school. A fierce controversy has raged over the continuation of the full-time schools.

サブサハラ・アフリカ地域における学習指導法の 学力への影響に関する研究のナラティブレビュー

濱 良 枝

(広島大学大学院国際協力研究科)

1. はじめに

本稿の目的は、サブサハラ・アフリカ地域（以降、アフリカ地域）における学習指導法の学力への影響に関する実証的研究を分析し、その動向と課題を明らかにすることである。

アフリカ地域は、「万人のための教育 (Education for All)」という目標を掲げて以来、急速な就学率向上を成し遂げたものの、学校に通った後でも児童が最低限の学力の習得ができていないという‘学びの危機’に直面している (UNICEF 2020)。2017年に実施された調査では、初等学校を修了した児童の80%以上が基礎的な学力を身につけていないと報告されている (UNESCO 2017)。また、開発途上国（以降、途上国）を対象とした生徒の学習到達度調査 (PISA for Development) では、アフリカ地域の成績は最も低く、そのうち最下位の成績を示したアフリカ地域の国では95%以上の生徒がリーディングと数学において最低限の習熟レベルに達していないという深刻な状況が明らかになった (OECD 2018)。

このような状況の改善を目指すアフリカ地域の国々は、国際社会と連携をとりながら、教育の質の向上に関する政策を実施してきた。その中で、児童の学力向上のために最も効果的な教育的介入が何であるかを調査する研究が進められており、アフリカ地域における学力向上を目指した様々な介入についての信頼性の高い研究が行われてきた (Masino & Nino-zarazua 2015;

Graham & Kelly 2018; Guthrie 2021)。結果として、最も学力向上に寄与した介入は、教師の学習指導法の改善であることが示唆されている (Conn 2014)。他にも、アフリカ地域で教師の授業で指導の質が児童の学業成績に影響を及ぼしていると報告されている (Akyeampong et al. 2013; Hamilton & Hattie 2022)。

しかし、アフリカ地域で実施された実証研究に着目して、具体的にどのような学習指導法の改善が学力への影響を及ぼしたかを分析した研究は、著者の知る限りまだなされていない。そこで、本研究では、これまでアフリカ地域で実施された学力への影響を検証した学習指導法の実証研究について、今日的な研究動向の把握と課題の整理を行い、今後の研究に資するためにナラティブレビューを行った。

2. 先行研究

2000年以降から、アフリカ地域の教育分野において、教育的介入と学力の因果関係を科学的に検証することを目的とした研究が徐々に実施されるようになった。この傾向は、1990年代から起った医療におけるエビデンスベースの治療の考え方に影響を受け、教育分野でもエビデンスベースのアプローチが重要視されるようになった結果である (大槻ら 2011)。さらに、経済協力機構 (OECD) は「教育におけるエビデンス」の重要性を強調し、研究で得られたエビデンスを教育政策に活用することを推進して

いる (OECD 2007)。このため、先進国ではエビデンスを示す研究やエビデンスを集めたレビュー研究が増加傾向にある (佐々木 2020)。ここでの「エビデンス」とは、科学的根拠に基づく有効性を指し、その有効性は介入と結果の間の因果関係の強さに応じて評価される (惣脇 2019)。特に注目される研究手法は、ランダム化比較実験 (Randomized Controlled Trial, 以降、RCT) で、この方法は因果関係の根拠を示す上で非常に有力な手段とされている (佐々木 2020)。さらに、RCT の結果を複数集めて包括的に分析する手法として「メタ分析」が 1976 年に教育心理学者の Glass (G. V. Glass 1940-) によって提唱された (大槻ら 2011)。それ以来、メタ分析はエビデンスの最高水準とされ、教育分野の学習指導法の効果を調査するためにも広く活用されている (例えば、Marcucci 1980; Dochy et al. 2003; Roseth et al. 2008 など)。

一方で、教育の現場においては、RCT やメタ分析の結果だけがエビデンスとは限らず、複雑な文脈を考慮する必要があるとの指摘がある。教育環境は文脈によって異なるため、一国や一地域での RCT の研究結果が他の場所で同じように有効であるかどうかは疑問視されている (惣脇 2019)。

このような背景のもと米国や英国をはじめとした欧米諸国では、RCT やメタ分析の結果がエビデンスとして量産されてきた。その既存研究をもとに、Hattie (2009) は、800 以上のメタ分析と 5 万本以上の研究を統合し、学力に最も大きな影響を与える要因を特定した。その結果、教師が教室で行う指導が学習者に最も大きな影響を与えることが示された。さらに、Hattie (2009) は、教師が授業で活用した学習指導法で学力向上に高い効果があったのは、「相互教授法」、「メタ認知的方略」、「問題解決的指導」、「協同的な学習と個別的な学習」、「直接教授法」、「完全習得学習」、「概念地図法 (コン

セプトマッピング)」、「目標設定」、「ピアチュータリング」、「協同的な学習と競争的な学習」、「行動目標と先行オーガナイザー」、「協同的な学習」であったことを明らかにした (Hattie 2009)。この研究は、教育におけるエビデンスの全体像を明らかにするという意味で有益であった (惣脇 2019)。また、Hattie (2009) の研究は、既存のメタ分析の研究で示された効果量をもとに、学力に与える効果についての連続尺度を提案したことに重要な意味があった。具体的には、教育的介入の効果量が望ましい効果の範囲に達しているとき (効果量が 0.4 以上) に、高い効果があることを説明した (Hattie 2009)。しかしながら、Hattie (2009) の研究は、主に先進国を対象としており、途上国での研究は含まれていない。その後、Hamilton と Hattie (2022) は、研究対象を途上国に広げて、途上国における学力に影響を与える要因の効果について 900 以上のシステマティックレビュー論文を分析したが、その研究で、具体的な学習指導法の効果分析は行われていない (Hamilton & Hattie 2022)。

途上国での教育介入に関する研究の中で、Snilstveit ら (2015) は、アフリカ地域を含む 52 カ国の途上国における教育的介入のメタ分析を行い、構造化された指導法 (structured pedagogy) が児童の学力の向上に最も効果があることを明らかにした (Snilstveit et al. 2015)。構造化された指導法は、教科内容や指導方法を包括的に改善する取り組みを指し、カリキュラム改訂、教科書や指導書の改善、教師研修等を統合した介入が含まれている (Snilstveit et al. 2015)。この研究で、包括的なアプローチを含んだ学習指導法の改善が児童の学力向上に最も効果があることを示した。しかし、Snilstveit らは、研究の限界として、その他の学習指導法の効果の比較分析にまで至らなかったことを述べている

(Snilstveit et al. 2015)。その理由は、Snilstveit ら (2015) が分析対象とした文献を、RCT を研究方法として用いたものに限定したことが挙げられる。そのため、分析対象はプロジェクトアプローチによる指導法の 1 件のみであり、RCT 以外の研究方法を用いたその他の学習指導法についての分析は含まれていない。

また、Conn (2014) は、アフリカ地域に焦点を当て、教育的介入と学力向上に関する文献のメタ分析を行った。Conn の研究によれば、児童の学力への影響において、保健プロジェクトの介入は負の効果を示し、学校運営の向上・教師へのインセンティブ・教材教具配布（配布のみ）・コミュニティの介入・学校給食はいずれも学力との因果関係は低く、キャッシュトランスファー（児童の学費を学校に直接支払う制度）は中程度の効果で、教師の指導法改善が最も高い効果があった (Conn 2014)。具体的には、「探究的指導」、「バイリンガル指導法」、「協同的学習」、「段階的指導」、「テクノロジーを活用した学習」が含まれていた (Conn 2014)。しかし、Conn (2014) の研究も同様に RCT を用いた研究に焦点を当てており、その内容は、新しい指導法の介入だけではなく、カリキュラム・教科書・指導書の改訂や教師訓練まで含めた包括的なプロジェクト型の介入も含まれていた。そのため、Conn (2014) の研究は、厳密には学習指導法の効果を検証した研究のみを対象としたものとは言えない。

以上のように、RCT やメタ分析を主とする教育的介入における学力への効果を検証した研究は、先進国から途上国へ急速に広がっており、アフリカ地域を含む途上国においても、教育分野の様々な教育的介入における学力向上への効果を検証した研究が実施されるようになった。その中で、最も学力向上に正の効果があったのは、教師の学習指導法の改善であったことが明らかに

されてきた。しかし、これまでの研究はプロジェクトの包括的な介入や RCT を用いた実証研究のみに限定され、RCT 以外の研究方法で学習指導法の効果を検証した実証研究を対象としていない。そのため、アフリカ地域内で行われている学習指導法の効果に関する研究動向や課題についての理解が不足している。

本研究では、アフリカ地域を対象として学習指導法の学力への影響を検証した研究において RCT だけでなく、RCT 以外の手法も含めた既存研究を概観し、最近の同テーマにおけるアフリカ地域の研究動向を明らかにすることを試みる。そして、これまでの研究から学習指導法の効果と今後の研究課題を明らかにすることを目的とする。

3. 研究方法

本研究は、アフリカ地域を対象にした学習指導法の学力への影響を検証した研究を網羅するために、以下の手順に従ってナラティブレビューを行った。まず、アフリカ地域において学習指導法の学力への影響に関する実証研究を対象として、Education Resources Information Center (ERIC) および Science Direct のデータベースを用いて文献検索を行なった。ERIC データベースは、幅広い教育研究を包括的に収録しており、Science Direct は、準実験や RCT などの手法を用いた研究が多く蓄積されているため、これらのデータベースを選択した。

検索の対象期間は、アフリカ地域における近年の研究動向を調査するために 2000 年 1 月から 2020 年 12 月とした。文献の選択基準は、信頼性の確保という観点から査読付学術論文を対象とし、さらに、最新の研究結果を収集するという目的から、博士論文および Working Paper を対象とし、英語で執筆された論文に焦点を当てた。検索キーワードは以下の通りとした。

- 1) “impact” or “effect” or “outcome” or “result” or “consequence”
- 2) “academic achievement” or “educational attainment” or “academic performance” or “academic success” or “academic outcomes” or “school performance”
- 3) “randomized” or “RCT” or “quasi-experiment” or “empirical study”
- 4) “Africa” とサブサハラ・アフリカ地域の全ての国名⁽¹⁾。

検索キーワードに指導法 (teaching method, instructional method) や特定の指導法の名前を使用せず、効果 (impact, effect, outcome) と学習成果 (academic achievement, academic performance)、研究方法 (RCT, quasi-experiment, empirical study)、および対象国 (Africa) を優先的に検索するキーワードとすることにより、アフリカ地域で学力への効果を検証した文献群を抽出し、そこから学習指導法の効果を測った文献を選出する方法をとった。この方法は、様々な学習指導法の研究を収集するのに有効であった。

加えて、教育分野において高いエビデンスを持つ研究を実施する国際的な研究機関である Research Institution libraries of International Initiative for Impact Evaluation (3ie) および Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-Pal) が公表している文献も検索対象とした。さらに、データベース検索で網羅しない文献を探索するために、収集されたレビュー研究の参考文献に記載されている文献をハンドサーチの対象とした。

本研究で対象とする学習指導法は、Reigeluthら (2017) の人間の学習と発達を促進するさまざまなやり方という定義に基づいた (Reigeluth et al. 2017)。この立場では、学習指導法はあらゆる教授方法を包含するゆえに、教師が学習者によりよく

教えるために使用した教材教具、教授言語なども含まれる。そのことにより、アフリカ地域で試行されている学習指導の方法を検証した実証研究を網羅することに努めた。

抽出した文献をリスト化し、表題、抄録、フルテキストの順番で該当する文献の採択を行った。その文献採択のプロセスを図1に示す。

文献採択の条件は、以下の通りである。

- 1) 初等・中等教育に焦点を当てている。
- 2) 学習指導法 (含、教材教具、教授言語) を用いている。
- 3) スコアで学力への影響を検証している。
- 4) RCT、もしくは、介入群と統制群の平均値の差を比較した準実験を用いている。
- 5) 2群の数値データ (サンプル数、平均値、標準偏差、もしくは、効果量) が論文内に提示されている。

条件4) では、RCTに加えて、先行研究で対象としてこなかった準実験において2群の比較実験を行っている研究はデータの信頼性があるとして採択基準に含めた。また、質確保の観点から、単一グループや単一ク



図1. 文献採択プロセスのフローチャート (出所) Moher et al. 2009より筆者作成

ラスを対象とした実証実験やアクションリサーチは、この研究では対象外とした。これにより、採択された文献はエビデンスの信頼性が高いものとなるように配慮した。

選出された文献において、各研究で用いられた指導法の学力向上に対する効果量を調べるために、標準化平均値差のCohen's *d* (Cohen 1988) を用いて、その効果量を算出した。効果の程度の基準については、Hattieの学力に与える効果についての連続尺度を採用した (Hattie 2009)。学力に効果があったことを示す基準値を効果量 $d=0.40$ 以上とし、効果量 $d=-0.2 \sim -0.0$ を逆効果 (負)、 $d=0.0 \sim 0.14$ を発達上の効果 (低)、 $d=0.15 \sim 0.39$ を教師の効果 (中)、 $d=0.40$ 以上を望ましい効果 (高) とした (ibid)。そして、算出された効果量から、効果の程度 (低、中、高) に分類した。

最後に、選定論文において定性的調査を実施し、対象国、刊行年、研究デザイン、研究対象の教育レベルと科目、および指導法の学力への効果について情報を整理した。

4. 研究結果と考察

選定論文の結果を述べる。データベース検索の結果、380件の論文を検出し、研究機関などのウェブサイトの検索とハンドリサーチによって158件の論文を収集した。これらの論文を合わせて重複を排除し、合計で532件の論文を特定した。その中で、表題に基づいて採択された文献は141件であった。それに続いて抄録の詳細な検討を行い、97件の文献を採択した。その後、抄録で選ばれた97件の論文の本文について論理の流れや手法の妥当性について精査し、採択の基準に合致しないと判断した論文75件を除外し、最終的に22件の論文を選定した。上記のプロセスに従い、最終的に選定した22件の論文について、論文内で報告されたデータに基づいて効果量を算出した。

選定論文とそれに関する詳細な情報を表1のエビデンステーブルに示す。

以下にこれらの論文に関する分析と考察について述べる。まず、研究の動向について対象国、発行年、件数、研究デザイン、教育レベル、科目などを概観し、その後、学習指導法の効果について議論する。最終的に、考察の要約と今後の課題について言及する。

4.1 分析対象の国

選定論文の22件の研究が分析対象としたアフリカ地域の国は、次の5カ国であった。国名と表1に示した研究番号を、研究数が最も多い国から並べると、ナイジェリアの12件^{No. 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 20}、ケニアの4件^{No. 2, 13, 14, 19}、南アフリカの2件^{No. 3, 4}、ウガンダの2件^{No. 1, 21}、ザンビアの1件^{No. 22}であった。

著者の所属先と研究テーマについての調査から、ナイジェリアの状況では、全ての著者がナイジェリアの大学に所属し、同じ研究テーマに焦点を当てた研究が多く行われていることが明らかになった。このことから、ナイジェリア国内の研究者による共同研究が盛んであることが理解できる。

一方で、ケニアと南アフリカを対象とした論文には、国際協力プロジェクトに基づく研究論文と大学の研究者による研究が含まれていた。ウガンダ²¹⁾とザンビア²²⁾の研究は、国際協力プロジェクトや外部支援による教材や教具の効果に焦点を当てたものであった。これらは、プロジェクトの対象国が、特定の課題を抱えている国 (例えば、非識字率や理数科目の低い学力など) である可能性や、外部の支援国や支援団体の意向に従って選ばれた可能性を示唆する。

以上を受けて、アフリカ地域の学習指導法における学力への効果研究は、二つの傾向が浮かび上がった。第一に、アフリカ地域内の高等教育機関による学術的な研究で

表1. サブサハラ・アフリカ地域における学習指導法の学力向上への影響を検証した研究のエビデンステーブル

No.	指導法	著者 (出版年)	地域	教育レベル	学年	教科	対象者数	研究方法	介入期間	研究内容	効果量(d)	効果の意義
1	得意教授	Buoneme et al. (2019)	ウガンダ	初等教育	1-2年生	現地語	10,080	RCT	1-2年間	1年生時に母語で基礎と学習した時の2、3、4年時の理解力の効果(12ヵ月での効果検証)	0.14-0.32	中-高
2	得意教授	Pope et al. (2016)	ケニア	初等教育	1-2年生	現地語	2,018	RCT	150日	得点で現地語教科を教えた時と現地語で現地語教科を教えた時の現地語教科の学力の差	0.3-0.6	中-高
3	現地語教授	Salinas et al. (2016)	南アフリカ	初等教育	1-2年生	現地語、英語	1,602	準実験	1年間	現地語の差をつける英語の教科書で英語を教えた時と英語から英語教科書を使った時の英語のスコアの差 (効果検証)	0.44-0.68	高
4	協同的な学習	Kilgore & Leborg (2016)	南アフリカ	中等教育	12年生	物理	40	準実験	記載なし	物理における協同的な学習の効果	0.04	高
5	協同的な学習	Yamato et al. (2014)	ナイジェリア	後期中等教育	12年生	生物	48	準実験	8週間	生物における協同的な学習の効果	7.48	高
6	探究的指導	Nwagbo (2006)	ナイジェリア	後期中等教育	2年生	生物	147	準実験	6週間	生物における探究的指導と説明的指導の効果の比較 (理科リテラシーのレベル別比較)	0.12-0.72	低-高
7	探究的指導	Mupira & Remmenan (2018)	南アフリカ	中等教育	10年生	物理	115	準実験	6週間	物理における学習目標を設定した探究的指導の効果	0.27 0.09	中 低
8	問題解決型学習	Olorunsin et al. (2015)	ナイジェリア	後期中等教育	2年生	物理	120	準実験	4週間(2授業週)	物理における問題解決型学習の効果 (高、男女別、言語別比較)	2.92	高
9	問題解決型学習	Abu-Rabeen (2012)	ナイジェリア	後期中等教育	2年生	社会	240	準実験	6週間	社会における問題解決型学習と伝統的指導法の比較(5週間後)	6.38(8.18)	高
10	完全指導学習	Ademp et al. (2018)	ナイジェリア	後期中等教育	2年生	幾何学	172	準実験	2週間	幾何学における完全指導学習の効果 (2週間後)	3.79	高
11	完全指導学習	Lambiri et al. (2015)	ナイジェリア	後期中等教育	1年生	化学	120	準実験	2日の授業	化学における完全指導学習の効果	4.04	高
12	構成主義に基づく指導	Odjide & Okupe (2010)	ナイジェリア	後期中等教育	3年生	理科	120	準実験	3週間	理科における構成主義による授業と伝統的授業の効果の比較 (12週間後)	8.42(7.40)	高
13	マイニエンス・プロセス・スキル	Chaba et al. (2012)	ケニア	中等教育	3年生	化学	160	準実験	4週間	化学におけるマイニエンス・プロセス・スキルによる完全指導学習と伝統的指導法の比較	0.42-1.04	高
14	マイニエンス・プロセス・スキル	Ahanga et al. (2014)	ケニア	中等教育	3年生	化学	153	準実験	5週間	化学におけるマイニエンス・プロセス・スキルによる学習と伝統的指導法の比較	1.04-2.06	高
15	プロセス・トレーニング・アプローチ	Owochire & Ibrahim (2016)	ナイジェリア	後期中等教育	2年生	化学	100	準実験	3週間	化学におけるプロセス・トレーニングの効果(高男女別)	1.02	高
16	シミュレーションゲーム	Beke et al. (2016)	ナイジェリア	後期中等教育	1-2年生	理科	180	準実験	記載なし	理科におけるシミュレーションゲーム利用の効果	2.35	高
17	目標設定	Idriss et al. (2014)	ナイジェリア	後期中等教育	2年生	英語	40	準実験	8週間	英語における目標設定指導の効果	0.37	中
18	行動目標	Schuman et al. (2012)	ナイジェリア	後期中等教育	2年生	数学	170	準実験	2週間	数学における行動目標と学習力の関係 (2週間後)	1.17	高
19	コンピュータ・シミュレーション	Thiong et al. (2014)	ケニア	後期中等教育	3年生	物理	160	準実験	4週間(2授業週)	物理におけるコンピュータ・シミュレーションを活用した授業と伝統的指導法での授業との比較	1.21-1.24	高
20	パワーポイントの活用	Owens & Okunribido (2018)	ナイジェリア	後期中等教育	3年生	地理	90	準実験	3週間	地理におけるパワーポイント活用の効果と男女差	0.51	高
21	オーディオブックの活用	Frankland et al. (2017)	ウガンダ	初等教育	3年生	読み	40	準実験	300日間(10分/日)	オーディオブック期間による読書量への効果	0.16	中
22	リテラシーゲームの活用	Jene-Solomon et al. (2014)	タンザニア	初等教育	3年生	現地語	474	準実験	2週間	読書のリテラシーゲーム期間における現地語習得の効果	0.45	高

(出所：著者)

あり、第二に、外部機関が独自で行った研究、もしくは、外部機関が域内の高等教育機関と連携して外部支援により導入した指導法の効果を調査した研究である。これまでの先行研究では、RCTによる大規模な調査結果が着目されていたため後者の研究結果ばかりが研究対象となっていたが、本研究により、前者の研究の方が数多く、さまざまな指導法の研究が実施されていることが明らかになった。

また、この研究では、アフリカ地域全体を対象として文献レビューを行なったが、結果として、わずか5カ国が研究対象となり、その中で高等教育機関の研究者による国際誌への発表においては、ナイジェリアとケニアの研究が非常に突出していた。このことから、研究対象となる国の数において不均衡が存在し、特に、高等教育機関で研究が盛んな国が強調される傾向が示された。

4.2 刊行年と件数

年代別に見ると、2006年に1件^{No. 6)}、2010年に2件^{No. 3, 12)}、2012年に3件^{No. 9, 13, 18)}、2014年に5件^{No. 5, 14, 17, 19, 22)}、2015年に2件^{No. 8, 11)}、2016年に4件^{No. 2, 4, 15, 16)}、2017年に1件^{No. 21)}、2018年に3件^{No. 7, 10, 20)}、2019年に1件^{No. 1)}の研究論文が報告された。このことから、2000～2009年の10年間ではわずか1件の論文が報告されたのに対し、2010年から2020年の11年間には21件が報告されており、学習指導法の学力への効果に関する研究が、2010年以降から急増していることが明らかである。

これを先進国の状況と比較すると、学習指導法の学力への効果を検証した研究は、1970年から2007年に42件のメタ分析研究が行われ、年代別に見ると、1970年に3件、1980年代に22件、1990年代に10件、2000年代に7件の研究が行われた(Hattie 2009)。その結果、先進国における学習指導法の学力への効果に関する研究は、1970年

代から盛んとなり、1980年代にピークを迎え、1990年代以降から徐々に減少していることが示されている。

指導法の種類による研究の傾向を比較すると、アメリカで1960年代後半にBloomらによって確立された「完全習得学習」の効果研究では、1970年に1件(一次研究45件)、1980年に6件(一次研究275件)、1990年に2件(一次研究57件)のメタ分析研究が行われた(Hattie 2009)。このことから、「完全習得学習」の効果に関する研究は、1980年代にピークを迎えていることがわかる。アフリカ地域では、本研究のレビュー結果により、2015年から2018年で2件の一次研究^{No. 10, 11)}が行われていることがわかった(採択基準に合致する研究に限る)。また、「シミュレーションゲーム」を活用した指導法は、先進国では1982年に58件の一次研究を基にその学力への効果をメタ分析している(Szczurek 1982)。対照的に、アフリカ地域においては、「シミュレーションゲーム」の効果研究が、2016年にBelloら^{No. 16)}によって始められている。

アフリカ地域における学習指導法の学力への効果に関する研究動向を考察すると、先進国に比べて約30から40年遅れて研究が盛んになりつつあると言えるだろう。学習指導法に関する研究は、2010年以降に急増しており、その研究がまだ初期段階にあると言える。

4.3 研究デザイン

学習指導法の学力への効果を検証するために22件中3件の研究でRCTが使用されていた。その中で2つの研究は対象者数が2000人以上または1万人以上の大規模調査であることから、高いエビデンスレベルの研究が蓄積され始めている。これらのRCTは、各国が外部機関と協力して長期間にわたり準備・実施・評価されており(Brunette et al. 2019; Piper et al. 2016; Jere-

Folotiya et al. 2014)、緻密な設計と大規模なサンプル数により、介入の効果の有効性を示している。したがって、これらのRCTは過去のメタ分析において焦点とされる理由と言える。ただし、アフリカ地域でRCTを実施するのはコストが高いこと、学校レベルの無作為選定は、国レベルの新指導法導入や郡・県レベルの導入がない限り困難であることが指摘できる。したがって、RCTの実施は、エビデンスの向上に貢献するが、準実験の方法によっても学習指導法の効果に関するエビデンスを得ることができることを考慮すべきである。

文献の中で主に使用されたのは準実験の方法で、全体の22件のうち19件に及んだ。これらの研究は、実験群と統制群のサンプルサイズの違いに基づいて、2つのカテゴリーに分けられる。一つは、実験群と統制群のサンプルを2つまたは3つのクラスから選定したもので、もう一つは、実験群と統制群それぞれに1つのクラスを選定したものであった。共通しているのは、州や地域内にある全ての学校から無作為に2から8の学校を選定し、それらを無作為に実験群と統制群に分割した方法である。それにより、セレクションバイアスを最小限に抑えられることが期待できる。これらの研究では、実験前に事前テストを実施し、実験群と統制群がほぼ同等の知識レベルを持つことが確認された。そして、実験群に新しい指導法を導入し、統制群には従来の指導法の授業を実施し、前後の学力の変化を比較して差分を分析する方法が採用されていた。この差分法は、RCTに比べてエビデンスレベルが低いものの、効果分析において有用であることが示されている。

このことから、本研究で調査した文献において、準実験（実験群と統制群の比較実験）は、学習指導法の学力への効果を示すエビデンスを提供する有益な手法であることが確認された。ただし、無作為選出の方

法により、各群の対象クラス数が1から2クラスという数に制限されているためバイアスの可能性に留意する必要がある。この問題は、対象クラス数を増やすなどの工夫により、解決できる可能性があるため、今後の研究で検討されることが望まれる。

4.4 研究対象の教育レベルと科目

研究対象の科目について、初等教育と中等教育に分けてみると、初等教育では、5件のうち、研究対象とした科目は、現地語（含、現地語の読み）が4件^{No. 1, 2, 21, 22}、現地語と英語の両方を対象とした研究が1件^{No. 3}であった。中等教育では、17件のうち、研究対象の科目は、物理4件^{No. 4, 7, 8, 19}、生物2件^{No. 5, 6}、化学4件^{No. 11, 13, 14, 15}、理科2件^{No. 12, 16}、数学（含、幾何学）2件^{No. 10, 18}、社会1件^{No. 9}、英語1件^{No. 17}、地理1件^{No. 20}である。これらを教科別に分類すると理系は計14件、文系は計3件であった。

初等教育を対象とした学習指導法の研究は、「母語教授」と「現地語教授」があった。研究の内容は、1年生の時に母語で現地語を学習したときの2, 3, 4年生時の学習効果や、母語から現地語を学習したグループと現地語から現地語を学習したグループの学習効果、現地語から英語を学習したグループと英語から英語を学習したグループの学習効果を比較した内容であった。対象者数が大規模であることから、国レベルの実施における効果検証であることが予想された。語学習得の補助教材として、読む速さを強化する「オーディオブックの活用」や、単語に触れる回数を増やしゲーム感覚で学習する「リテラシーゲームの活用」があった。初等教育における言語習得は、その後の学習に大きく影響することから、その効果的な指導法における研究が進んでいることが示唆される。しかし、本研究によって、言語習得における効果的な指導法の研究は、まだ限られていることがわかった。アフリ

カ地域の国々の多言語の度合いや言語習得における課題がそれぞれ異なるため、各国レベルで言語習得にかかる効果的な指導法の研究を進めることは、今後、ますます重要なテーマであると考えている。また、言語以外の教科（例えば、算数、理科、社会等）においても、初等教育の学習指導法の効果研究が圧倒的に不足していることが明らかである。そのため、初等教育の他の教科における効果的な学習指導法に関する研究は重要な研究課題と言える。

中等教育を対象とした学習指導法の研究では、理数科目を対象とした研究が多く見られた。例えば、実験を取り入れた指導では、「デモンストレーションメソッド」、「サイエンス・プロセス・スキル」、「探求的指導」が取り上げられていた。また、理科の授業で社会的に問題となっている現象を取り上げ解決策について考案する「問題解決型学習」や「シミュレーションゲーム」、知識や事象の原理の理解を深めるために「構成主義に基づく指導」や「完全習得学習」、グループで学習を進める「協同的な学習」が研究対象となっていた。理系に研究が集中している背景には、科学技術開発を担う人材を育成するためにSTEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) に関する教育を強化する政策を実施していることが挙げられる。理数科に焦点を当てた論文の多くは、STEM人材育成の重要性と国が抱える理数科教科の低学力の問題が取り上げられていた。これに伴い、生徒が関心を持ち、教科内容を理解しやすくする学習者中心の指導法に対する研究が盛んに行われている。文系の科目では、社会科目において「問題解決型学習」に関する研究や、英語教育において「目標設定」を重視する指導法に関する研究が行われている。また、地理の授業において「パワーポイント」などの視覚教材を活用する研究が行われている。これらの指導法は、科目

にかかわらず応用できる汎用性がある。しかしながら、文系の科目に特有のスキルや能力（例えば、想像力、独創性、創造力など）を育む指導法に関する研究も奨励されるであろう。

全体的に、初等教育においては主に言語科目に焦点を当てた研究が行われ、中等教育では、理数科目に研究が偏っている傾向がうかがえる。今後、初等と中等教育において、さまざまな教科に関する指導法の効果研究が期待される。一方で、理系や文系の科目に関する研究対象の指導法には、他の教科の授業でも適用可能な指導法が多い。このため、科目特有の指導法に加えて、他の教科でも利用できる指導法に関する研究も有益であろう。さらに、多くの研究で理数科目の低学力が問題視されていることから、初等教育と中等教育における理数科目の学習指導法の連携に関する研究が重要であると考えられる。

4.5 学習指導法の学力への影響

本研究の主要な目的の一つは、学習指導法が学力に及ぼす影響についての分析と考察を行うことである。ここでは、学習指導法の学力への効果に焦点を当て、その効果について深く探究する。選定された論文において、研究目的は主に以下の三つのカテゴリーに分類できた。まず、学習者中心の学習指導法の効果に焦点を当てたものが15件^{No. 4~18)}あった。次に、教授言語による学力への効果に関する研究が3件^{No. 1, 2, 3)}存在した。最後に、教材や教具の効果に関する研究が4件^{No. 19~22)}あった。これらの研究目的に基づいて、学習指導法の効果を分析する。学力への効果は、指導法と学習目的、学習者の状況、教師の適応度、および指導法の具体的な使用方法によって異なることが知られている (Hattie 2009)。したがって、高い効果が示された指導法が全ての学習者に同様に高い効果をもたらすわけでは

ないことに留意しなければならない。本研究では、学習指導法の効果を向上させる要因に焦点を当て、それらの要因について考察する。

まず、多くの研究が学習者中心の学習指導法と教師中心の指導法の効果を比較することに焦点を当てていることに注目する。これは、従来の教師中心型指導法から学習者中心型指導法への変換によって学習効果が向上すると期待されていることに関連している。こうした研究の中でも、最も高い効果が示されたものは、Oludipe と Oludipe (2010) による「構成主義に基づく指導」で、効果は $d = 8.42$ であった。効果の要因について、同研究では、学習者が新しい概念の意味を積極的に構築することにより、概念の理解と定着が促進されたと分析している (Oludipe & Oludipe 2010)。教師は、従来の講義形式の授業では見過ごされがちだった生徒の既存知識に焦点を当て、学習者が自ら新しい知識を既存知識に基づいて構築することを支援したことが学力向上の要因であると考えた。実験後 2 週間の持続確認テストでも高い効果 ($d=7.4$) が示され、多くの学習者がその知識を保持していた。構成主義によれば、学習者は自分の認知構造を活用して能動的に選択や解釈を行い、意味を構築する存在であると考えられている (Piage 1952)。このアプローチにより、学習を情報の単なる受容から、学習者が新しい知識の意味を構築する活動として捉え、その活動を教師がサポートしたことが大きな効果をもたらしたと言える。

類似したアプローチの指導法として Lamidi ら (2015) と Adeniji ら (2018) が調査した「完全習得学習」も学力に高い影響を示した (学力への効果量はそれぞれ $d=4.04$, $d=3.79$)。これらの研究では、学習者が新しい単元に進む前に特定の習得度を達成するまで学習を続けるという特徴があり、教師の追加のサポートと反復的なテス

トがクラス全体の学習成果を向上させたと報告されている。これらの結果は、完全習得学習を提唱した Bloom らが、教師が学習者の個人差を考慮し、適切な指導と個別の学習時間を提供することにより、ほとんどの生徒が教科内容をマスターすることができる」と主張した内容を裏付けている (Bloom 1968)。さらに、Hattie (2009) のメタ分析に基づくと、「完全習得学習」の効果量は、望ましい効果の基準とされる $d=0.4$ を上回る $d=0.58$ であり、これは学習者の認知レベルと学習速度を考慮した指導の効果を示唆している。

2 番目に学力への効果量が高かった指導法は、Yunusa ら (2014) による「協同的な学習」($d=7.48$) であった。同じ指導法を研究対象とした Kibirige と Lehong (2016) の研究でも「協同的な学習」の指導が、学力向上に高い効果を示した ($d=0.94$)。どちらの研究にも共通していたのは、学習者がグループで学習し、その後自己チェックを行う活動が含まれていたことである。この自己チェックの活動により、学習者が自身の学習をモニタリングし、調整できるようになったことが成績向上の要因として挙げられる。

特に、効果が高かった Yunusa ら (2014) の研究では、対象としたのは低学力層の生徒であった。低学力層の学力を向上するのに、他の学習者との学習が有効である理由として、教師の説明で理解できなかった内容を他の学習者がより簡潔な表現で説明することにより、理解ができるようになったことが挙げられる。また、自己評価の活動を通じて、これまで受動的に授業を受けていた態度が、能動的な態度に変化したことが大きな効果をもたらしたと考えられる。しかしながら、「協同的な学習」の学力への効果に関する Johnson ら (1981) の 183 件の一次研究をメタ分析した結果では、平均効果量が $d=0.73$ であった。この効果量の違

いは、Yunusa ら (2014) の研究が低学力層のグループを対象としたため、テストスコアの向上が非常に高かったことが考えられる。このような非常に高い効果量の結果でもエビデンスとして蓄積することにより、類似の研究が行われた際にメタ分析にかけられることで、より包括的な結論が導かれるであろう。

3 番目に高い効果が報告された指導法は、Abdu-Raheem (2012) の「問題解決型学習」($d=6.38$) であった。同じ指導法を検証した Olaniyan ら (2015) の研究も高い効果を示した ($d=2.23$)。これらの研究で用いられた問題解決型学習の特徴は、提示された問題に対して、学習者がそれを解決に導く計画を立て、それを実行し、振り返ることであった。教師は問題解決に役立つ手順を提供し、学習者はそれを参考に学習を進める構造があった。従って、効果が出た要因は、教師による適切な手順の説明や学習者へのガイドやサポートにあると考えられる。

また、提示されたプロセスに沿って学習を進める「サイエンス・プロセス・スキル」の効果について Abungu ら (2014) と Chebii ら (2012) が研究を行い、それぞれ高程度の効果を示した (Abungu ら： $d=1.04-2.05$ 、Chebii ら： $d=0.42-1.04$)。これらの研究では、学習者が四つのプロセス、すなわち観察、測定、記録、解釈に従って学習を進める方法が取られていた。Chebii ら (2012) によれば、講義形式の授業に比べて、学習者は積極的に学習に取り組むようになり、教師は学習者の進捗をよく観察し、チェックするようになった。結果として、教師と学習者の両者が教授活動や学習活動に対して能動的な行動に変化したことにより、学力向上への効果につながったと考えられる。

Bello ら (2016) の「シミュレーションゲーム」も高い効果を示している ($d=2.35$)。この指導法では、社会で実際に起こっている問題を学習者に提示し、彼らが自身の経験

や知識に基づいて問題の解決策を考案する。シミュレーションゲームが講義型授業よりも学力向上に高い効果があった理由は、生徒にとって身近な社会問題を取り扱ったことで興味を引き、オープンエンドの質問を用いることにより、生徒が自己の考えを発展させる契機となったためであると考えられる。

加えて、Omwirhiren ら (2016) の「デモンストラーション・メソッド」も高い効果を示した ($d=1.02$)。この方法では、教師が実験を示し、生徒がそれを模倣するというアプローチを取る。生徒が自身で実験を行い、その経験から学ぶことが効果的であることを示している。

Idowu ら (2014) の「目標設定」($d=0.37$: 中程度) と Salman ら (2012) の「行動目標設定」($d=1.17$: 高程度) では、どちらも生徒が自ら目標を設定し、それを実行し、結果をチェックするという内容であったが、行動目標を設定するほうが、目標を設定するよりも高い効果があることが示された。その理由は、行動目標を設定する際に、目標に到達するための具体的なステップや方法を詳細に計画することが挙げられる。このアプローチにより、生徒が目標達成時の状況をより具体的にイメージしやすくなると考えられる。

Mupira と Ramnarain (2018) と Nwagbo (2006) が研究した「探究型学習」の効果は、それぞれ低-中程度 ($d=0.09, 0.27$) と低-高程度 ($d=0.12-0.72$) であった。探究型学習は、主に理科の授業で用いられるが、学習者が自己の問いを立て、実験や調査を実施し、分析や推論を行うような深い思考活動が特徴である。Bredderman (1985) によれば、探究的な学習の効果は、理科の知識の理解 ($d=0.16$) よりも理科の思考能力に関連した側面 ($d=0.51$) により高い結果が出ることが報告されている。また、Nwagbo (2006) の研究では、高い科学リテラ

シーを持つ生徒には高い効果が表れ、低い科学リテラシーを持つ生徒には、低い効果が示された。探究型学習では、思考活動が中心となるため、必要な基礎知識がある場合は学習効果は向上し、不足している場合には学習の効果が低下する傾向があると考えられる。つまり、教師は、「探究型学習」を効果的に活用するには、事前に授業に必要な基礎知識の確認が重要と考えられる。

続いて、教授言語に関するカテゴリーの研究に着目すると、Piper ら (2016) は、母語から現地語への指導法と現地語から現地語への指導法のどちらが学力に影響を与えるかを調査し、母語から現地語を教える方法が中から高い効果 ($d=0.3-0.6$) があることを示した。また、Brunette ら (2019) は、初等教育の1年生時に母語で現地語を学習したグループと現地語で現地語を学習したグループの2、3、4年生時の読解力を比較したところ、前者の方が中から高い効果 ($d=0.11-0.51$) が得られたことを示した。さらに、Sailors ら (2010) は、現地語から英語を習得した児童らと、英語から英語を習得した児童らの学力を比較し、現地語の訳をつけた教科書で学んだ児童らの方が高い効果 ($d=0.44-0.68$) が示したと報告した。これらの研究から、学習者が理解可能な言語を使用することが学習効果に最も影響を与えることが共通して示されている。同時に、現地語や教授言語が母語でない場合でも、適切に設計された指導法により、母語と同等の学習効果が得られることが報告されている (Piper et al., 2016)。言語習得において最も効果的な指導法を特定することは難しく、国や地域、クラス的环境、そして最終的には児童一人一人に合った指導法を考慮する必要があることが示唆される。

最後に、教材と教具に関するカテゴリーの研究では、新しい教材や教具が導入され、それらの効果や周囲のリソースを教育教材として活用する効果が調査されている。特

に、ICT教材については「オーディオブック」と「リテラシーゲーム」が評価され、これらは個別の児童の学習速度に合わせて学習できる利点がある。研究結果によれば、「オーディオブック」の効果は $d=0.16$ (中程度) であり、「リテラシーゲーム」は $d=0.45$ (高程度) が報告されている。このことから、「オーディオブック」の速読練習が、実験期間を30日間(1日10分)以上に拡大すると効果が増加する可能性が示唆されている。「リテラシーゲーム」は、短期間(2週間)で高い学習効果があったことから、このゲームは児童の学習レベルや興味に合致している可能性が高い。教材を通じた遊び感覚の学習効果について、Mares と Pan (2013) は、セサミストリート®の学習効果を途上国の15カ国を対象に調査し、平均効果が $d=0.292$ であると報告している。セサミストリート®は、米国の非営利団体によって作成された教育番組でさまざまな言語に翻訳されて放送されている。ただし、文化背景が途上国と一致しないため、効果は中程度である可能性がある。一方、「リテラシーゲーム」は、現地語習得を支援するためのプログラムとして設計されており、児童の文化背景に合致している可能性があるため、高い学習効果が得られたと考えられる。特に、現地語学習において、地域や国の文化背景を考慮したICT教材が、児童の言葉の文脈的理解を促進する要因になる可能性がある。

教室で活用できる教材として、「コンピューターシミュレーション」と「パワーポイント」の二つがあげられた。「コンピューターシミュレーション」に関しては、物理の授業における教科書での説明と、コンピューターでの説明を比較した研究結果によれば、後者の学習効果は $d=1.21-1.24$ (高程度) であった (Thiong et al. 2014)。言葉や教科書だけでは複雑な現象を説明するのは難しいため、コンピューターシミュレー

シオンは有用な手段であると考えられる。また、教育環境が実験に適していない場合には、コンピューターシミュレーションを活用することが効果的である。また、「パワーポイント」の使用に関しては、教師がパワーポイントを活用した授業と従来型の講義スタイルの授業を比較し、教師がパワーポイントを使った方が、 $d=0.51$ （高程度）の効果があつたと報告されている（Onivehu & Ohawuiro, 2018）。教師がコンピューターを授業で活用することにより、学習者に効果的な授業を提供する成功事例は、広く応用できる価値のあるものである。現時点では、教材や教具の効果を検証する研究は限定的である可能性があるが、適切な検索条件を用いれば、多くの文献が見つかる可能性は高い。今後、ICT教材や教材教具の効果に関する研究のレビューは、ますます重要になるであろう。

4.6 考察のまとめ

これまでの考察に基づき、アフリカ地域での学習指導法の学力への効果を評価した実証研究は、以下の特徴を持つことが明らかとなった。

- 総合的にアフリカ地域における学習指導法に関する研究は2010年以降から増加傾向にあり、RCTの大規模研究に加えて、研究対象国の高等研究機関における準実験を用いた実証研究が蓄積されている。しかし、研究の不均衡や特定の国に焦点が当てられる傾向があり、より広範な研究が必要である。
- 初等教育と中等教育において学習指導法の研究は、まだ発展途上であり、特に初等教育における研究が不足している。異なる教科における指導法の研究と、学力格差を減少させるための低学力層に焦点を当てた研究が今後の教育改善に重要である。
- 多くの研究が学習者中心型の指導法と従

来の教師中心型の指導法を比較し、学習者中心型のアプローチが学力向上に寄与する可能性があることを示していた。効果がみられた学習指導法として、「構成主義に基づく指導」、「完全習得法」、「協同的な学習」、「問題解決型学習」、「サイエンス・プロセス・スキル」、「行動目標設定」、「デモンストレーションメソッド」、「シミュレーションゲーム」、「探究型学習」、「目標設定」が挙げられた。また、教授内容や個人の学習速度に適したICT教材や教材教具の導入が、学力向上に寄与する可能性が示唆された。

- 教授言語による学力への影響における研究の分析により、理解可能な言語を使用することが学力向上に貢献することが示唆された。また、母語から現地語または教授言語への移行においても、適切な指導法が学力の差を埋めるのに役立つことがわかった。
- 学習指導法の学力への影響は、高程度、中程度、低程度の効果が報告されており、本研究では、多くの指導法が高程度の効果を示していたが、学習者の状況やクラス環境によって異なる可能性があることが示唆された。したがって、教育者は指導法の選択に際して学習者の特性を考慮する必要がある。

本研究は、アフリカ地域における学習指導法に関連する重要な洞察を提供し、今後の更なる研究に有益な貢献をするものと考えられる。

4.7 本研究の課題

本研究の文献レビューでは、ハンドサーチが対象文献の抽出に有効であった一方、次の2点が課題として挙げられる。

まず本研究は、国際ジャーナルや国際機関、研究所の報告を中心に文献検索を行ったため、アフリカ地域の大学や研究所のジャーナルは網羅できなかった。このため、

今後はアフリカ地域の大学ジャーナルを含む広範なレビューが推奨される。次に、パブリケーションバイアスの分析を行えなかった。このため、公表された研究の効果が過大評価される可能性が考えられる。今後の研究の質向上のため、パブリケーションバイアスの考慮が必要である。

これらの課題を踏まえることで、今後の研究がより広範で網羅的なものとなり、さらなる科学的知見の蓄積が期待される。

5. おわりに

本稿は、アフリカ地域における学力向上に寄与する学習指導法の実証研究について初めての文献レビューを提供している。2000 から 2020 年までの 21 年間で公開された、アフリカ地域を対象とした 22 の研究論文を分析した結果、学習指導法の効果に関する重要な洞察が得られた。

分析された文献はランダム化比較試験 (RCT) だけでなく、準実験を用いた研究も含めることで、先行研究よりも多くの実証研究を網羅した。このアプローチにより、アフリカ地域における学習指導法の学力向上への効果を検証する研究の動向と課題についての理解を深めることができた。さらに、分析から学習指導法が学力向上に寄与する要因を明らかにすることが可能になった。

アフリカ地域の学力向上に貢献するためには、国や地域の具体的な文脈に適した効果的な学習指導法に関する研究が今後ますます重要となる。本レビューが、アフリカ地域の学力向上に向けた効果的な学習指導法の研究の基盤を築くための一石となることを期待する。

注釈

¹⁾ 本研究で対象とした国は、国際連合 (UN) が

定めているサブサハラアフリカ地域の 48 カ国 (英国と仏国のテリトリーを除く) である。対象国: Angola, Benin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Cameroon, Central African Republic, Chad, Comoros, Cote d'Ivoire, Democratic Republic of the Congo, Republic of the Congo, Djibouti, Equatorial Guinea, Eritrea, Eswatini (Formerly Swaziland), Ethiopia, Gabon, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea-Bissau, Kenya, Lesotho, Liberia, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritania, Mauritius, Mozambique, Namibia, Niger, Nigeria, Rwanda, Sao Tome and Principe, Senegal, Seychelles, Sierra Leone, Somalia, South Africa, South Sudan, Tanzania, Togo, Uganda, Zambia, Zimbabwe. Source: <https://unstats.un.org/unsd/methodology/m49/overview/>

参考文献

- Abdu-Raheem, B. O. (2012). Effects of Problem-Solving Method on Secondary School Students Achievement and Retention in Social Studies, in Ekiti State, Nigeria. *Journal of International Education Research (JIER)*, 8(1), 19-26.
- Abungu, H. E., Okere, M. I. O., & Wachanga, S. W. (2014). The Effect of Science Process Skills Teaching Approach on Secondary School Students' Achievement in Chemistry in Nyando District, Kenya. *Journal of Educational and Social Research*, 4(6), 359-372.
- Adeniji, S. M., Ameen, S. K., Dambatta, B. U., & Orilonise, R. (2018). Effect of Mastery Learning Approach on Senior School Students' Academic Performance and Retention in Circle Geometry. *International Journal of Instruction*, 11(4), 951-962.
- Akyeampong, K., Lussier, K., Pryor, J., & Westbrook, J. (2013). Improving Teaching and Learning of Basic Maths and Reading in Africa: Does Teacher Preparation Count? *International Journal of Educational Development*, 33(3), 272-282.
- Bello, S., Ibi, M. B., & Bukar, I. B. (2016). Effect

- of Simulation Techniques and Lecture Method on Students' Academic Performance in Mafoni Day Secondary School Maiduguri, Borno State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7(23), 113-117.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-12.
Lending [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_4645] (accessed on May 5, 2022)
- Bredderman, T. (1985). Laboratory Programs for Elementary School Science: A Meta-Analysis of Effects on Learning. *Science Education*, 69(4), 577-591.
- Brunette, T., Piper, B., Jordan, R., King, S., & Nabacwa, R. (2019). The Impact of Mother Tongue Reading Instruction in Twelve Ugandan Languages and the Role of Language Complexity, Socioeconomic Factors, and Program Implementation. *Comparative Education Review*, 63(4), 591-612.
- Chebii, R., Wachanga, S., & Kiboss, J. (2012). Effects of Science Process Skills Mastery Learning Approach on Students' Acquisition of Selected Chemistry Practical Skills in School. *Scientific Research*, 3(8), 1291-1296.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd edition)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Conn, K. (2014). Identifying Effective Education Interventions in Sub-Saharan Africa: A Meta-analysis of Rigorous Impact Evaluations. In *Ph.D. thesis, Colombia University*.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of Problem-based Learning: A Meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), 533-568.
- Friedland, A., Gilman, M., Johnson, M., & Demeke, A. (2017). Does Reading-While-Listening Enhance Students' Reading Fluency? Preliminary Results from School Experiments in Rural Uganda. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 82-95.
- Graham, J., & Kelly, S. (2018). How Effective Are Early Grade Reading Interventions? A Review of the Evidence. Policy Research Working Paper 8292. *World Bank Policy Research Working Paper*, 8292.
- Guthrie, G. (2021). Classroom Change in Developing Countries Vol.1. Lending [<https://doi.org/10.4324/9781351130479>] (accessed on May 3, 2022)
- Hamilton, A., & Hattie, J. (2022). *The Lean Education Manifesto: A Synthesis of 900+ Systematic Reviews for Visible Learning in Developing Countries*. Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Idowu, A. I., Chibuzoh, I. G., & Louisa, M. L. (2014). Effects of Goal-setting Skills on Students' Academic Performance in English Language in Enugu Nigeria. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 3(2), 93-99.
- Jere-Folotiya, J., Chansa-Kabali, T., Munachaka, J. C., Sampa, F., Yalukanda, C., Westerholm, J., Richardson, U., Serpell, R., & Lyytinen, H. (2014). The Effect of Using a Mobile Literacy Game to Improve Literacy Levels of Grade One Students in Zambian Schools. *Educational Technology Research and Development*, 62(4), 417-436.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47-62.
- Kibirige, I., & Lehong, M. J. (2016). The Effect of Cooperative Learning on Grade 12 Learners' Performance in Projectile Motions, South Africa. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(9), 2543-2556.
- Lamidi, B. T., Oyelekan, O. S., & Olorundare, A. S. (2015). Effects of Mastery Learning Instructional Strategy on Senior Students' Achievement in the Mole Concept. *Electronic Journal of Science Education*, 19(5).
- Marcucci, R. G. (1980). *A Meta-analysis of Research*

- on Methods of Teaching Mathematical Problem Solving*. The University of Iowa ProQuest Dissertations Publishing.
- Mares, M. L., & Pan, Z. (2013). Effects of Sesame Street: A Meta-analysis of Children's Learning in 15 Countries. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(3), 140-151.
- Masino, S., & Nino-zarazua, M. (2015). What Works to Improve the Quality of Student Learning in Developing Countries? In *WIDER Working Paper 2015/033* (Issue March).
Lending [<https://www.wider.unu.edu/sites/default/files/wp2015-033.pdf>] (accessed on May 5, 2022)
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses: the PRISMA Statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10), 1006-1012.
- Mupira, P., & Ramnarain, U. (2018). The Effect of Inquiry-based Learning on the Achievement Goal-orientation of Grade 10 Physical Sciences Learners at Township Schools in South Africa. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(6), 810-825.
- Nwagbo, C. (2006). Effects of Two Teaching Methods on the Achievement in and Attitude to Biology of Students of Different Levels of Scientific Literacy. *International Journal of Educational Research*, 45(3), 216-229.
- OECD (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*.
Lending [<https://doi.org/10.36510/learnland.v3i2.339>] (accessed on May 10, 2021)
- OECD (2018). PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science, OECD Publishing, Paris.
Lending [<https://doi.org/10.1787/9789264305274-en>] (accessed on May 30, 2021)
- Olaniyan, A. O., Omosewo, E. O., & Nwankwo, L. I. (2015). Effect of Polya Problem-solving Model on Senior Secondary School Students' Performance in Current Electricity. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 3(1), 97-104.
- Oludipe, B., & Oludipe, D. I. (2010). Effect of Constructivist-based Teaching Strategy on Academic Performance of Students in Integrated Science at the Junior Secondary School Level. *Educational Research and Reviews*, 5(7), 347-353.
- Omwirhiren, E. M., & Ibrahim, K. U. (2016). The Effects of Two Teachers' Instructional Methods on Students' Learning Outcomes in Chemistry in Selected Senior Secondary School in Kaduna Metropolis, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7(15), 1-9.
- Onivehu, A. O., & Ohawuiro, O. E. (2018). Effect of Powerpoint Presentation on Students' Cognitive Achievement in Geography. *Romanian Review of Geographical Education*, VII(VII/1), 46-60.
- Piaget, J., & Cook, M. (Trans.) (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. Routledge & K. Paul.
- Piper, B., Zuilkowski, S. S., & Ong'Ele, S. (2016). Implementing Mother Tongue Instruction in the Real World: Results from a Medium-scale Randomized Controlled Trial in Kenya. *Comparative Education Review*, 60(4), 776-807.
- Reigeluth, C. M., Beatty, B. J., & Myers, R. D. (2017). *Instructional-Design Theories and Models, Volume IV The Learner-Centered Paradigm of Education*. Routledge.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting Early Adolescents' Achievement and Peer Relationships: The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures. *Psychological Bulletin*.
- Sailors, M., Hoffman, J. V., Pearson, P. D., Beretvas, S. N., & Mathee, B. (2010). The Effects of First- and Second-language Instruction in Rural South African Schools. *Bilingual Research Journal*, 33(1), 21-41.
- Salman, M. F., Yahaya, L. A., Yusuf, A., Ahmed, M. A., & Ayinla, J. O. (2012). Effects of Behavioural Objectives-based Instructional Strategy on Senior School Students' Academic Performance in Mathematics in Omu-Aran, Nigeria. *Journal of*

- Education and Learning*, 1(2), 121-127.
- Snilstveit, B., Stevenson, J., Phillips, D., Vojtkova, M., Gallagher, E., Schmidt, T., Jobse, H., Geelen, M., Pastorello, M. G., & Eysers, J. (2015). *Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- and Middle- income Countries A Systematic Review* (Systematic Review 24).
- Szczurek, M. (1982). *Meta-analysis of Simulation Games Effectiveness for Cognitive Learning*. Unpublished Ed.D., Indiana University.
- Thiong, J. K., Ndirangu, M., & Okere, M. (2014). *Effects of Computer-based Simulation Module on Secondary School Students' Achievement in Understanding of Magnetic Effect of Electric Current*. 2(8), 96-102.
- UNESCO (2017). Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next. *Unesco*, 2016(45), 5.
- UNICEF (2020). *Addressing the Learning Crisis: An Urgent Need to Better Finance Education for the Poorest Children*.
Lending [<https://www.unicef.org/media/63896/file/Addressing-the-learning-crisis-advocacy-brief-2020.pdf>] (accessed on May 10, 2021)
- Yunusa, U., Abdulwahid, U., & Adullahi, M. I. (2014). Effect of Cooperative Instructional Strategy on Interest, and Achievement in Biology among Low-Achieving Senior Secondary School Students in Niger State, Nigeria. *European Journal of Educational Sciences*, 1(2), 397-409.
- 佐々木亮 (2020) 「国際開発分野における EBPM の現場」『日本評価研究』20 巻 2 号、89-103 頁 .
- 大槻達也・惣脇宏・豊浩子・シェラートム・靱井圭子・津谷喜一郎・秋山薊二・岩崎久美子 (2011) 『教育研究とエビデンス 国際的動向と日本の現状と課題』明石書店 .
- 惣脇宏 (2019) 「エビデンスに基づく教育 一歴史・現状・課題一」『教育行財政研究』46 巻、19-24 頁 .

Narrative review of the effects of teaching methods for improvement of learner's academic performance in Sub-Saharan Africa

Yoshie HAMA

Graduate school for International Development and Cooperation Hiroshima University

Sub-Saharan Africa region has the biggest challenge to improve children's academic performance in the world. Therefore, the countries in the region set their education policy toward the improvement of quality of education. Nonetheless, academic achievement, including the ratio of children who achieved the basic proficiency level in Africa is still extremely low. Moreover, there is a shortage of robust evidence on how to improve the academic performance in Africa. To support evidence-based decision making, this study aims to provide a database of literature which described effective teaching methods to improve students' academic performance in Africa. Previous studies revealed that the intervention of teaching methods had the highest impact on learners' academic performance compared with any other educational interventions. However, little is known about which teaching methods specifically had an impact on learning performance in the region. To address this gap, this study reviewed research of the last two decades on the effect of teaching methods on students' academic performance in primary and secondary education in Africa. The study applied a narrative review to identify all studies related to the topic in Sub-Saharan Africa. The study found 532 articles, of which 22 were selected for analysis according to a set of selection criteria. Selected studies were analyzed by target country, published year, research design, target level, subject, research purpose, effect size and gained effect. In findings, studied country is leaned to several countries that higher education institutions are advanced. Using RCT was limited and most of the studies were applied quasi-experiment. Selected studies were mainly targeted natural science subjects at secondary education. Focusing on usage of teaching methods at other subjects in especially primary education are necessary. Most of the studies showed high effect size. Hence, the application to a verity of class structured situation is highly needed. Based on the findings from the review, I propose research agenda that holds the potential to contribute to the accumulation of evidence, thereby accelerating evidence-based decision making in Sub-Saharan Africa.

各務原市における日本人児童と ブラジル人児童との交流活動： 貿易ゲームを通じた国際教育の試み

田村 徳子
(京都先端科学大学)

1. はじめに

日本に暮らす外国人の数は、2020年の新型コロナウイルス感染症拡大の予防措置の影響でいったん減少したものの、全体的な傾向としては増加の一途をたどっている。出入国在留管理庁の発表によれば、在留外国人の数は2022年末時点で約300万人にのぼっており⁽¹⁾、国籍別にみると、1位は中国(約76万人、在留外国人全体の約25%、以下同じ)、2位はベトナム(約49万人、約16%)、3位は韓国(約41万人、約13%)、4位はフィリピン(約30万人、約10%)、5位はブラジル(約21万人、約7%)となっている。こうした外国人の増加に伴って、特に外国人が多く暮らす自治体においては、彼らと共生するための取り組みが模索されている。

岐阜県各務原市もそんな外国人との共生に取り組む自治体の1つである⁽²⁾。各務原市の人口は約15万人(2022年時点)⁽³⁾であるが、そのなかで3,652人の在留外国人が暮らしている⁽⁴⁾。これは、岐阜県下では、岐阜市(10,180人)、可児市(8,827人)、大垣市(6,024人)、美濃加茂市(5,842人)について5番目に多い数である。各務原市に暮らす外国人のうち、最も多いのがブラジル国籍であり、市内在留外国人の約22%に当たる791人が暮らしている⁽⁵⁾。在留資格としては、身分・地位に基づく在留資格である「日本人の配偶者等」「永住者の配

偶者等」「永住者」「定住者」が約6割を占めており(2022年)⁽⁶⁾、これは今後も各務原市に長期で滞在する可能性が大きい人たちが半数以上もいることを示している。こうしたなか、各務原市に暮らす外国籍の児童生徒の数は187人(小学生127人、中学生60人(2022年))で⁽⁷⁾、市内17校の公立小学校に通っている。またこれとは別に、ブラジル人児童生徒に関しては、市内に1校あるブラジル人学校に通うものもいる。

本稿では、こうした外国人が多く暮らす各務原市において、日本人とブラジル人の子どもが交流する機会を作りたいという各務原市青年会議所⁽⁸⁾のメンバーの思いから2019年に企画された「オータムスクール2019」において、筆者が依頼を受けたコミュニケーション講座でおこなった貿易ゲームの成果について報告するものである。詳しくは次節で説明するが、貿易ゲームとは世界経済の動きを擬似体験できるゲームであり、日本を含め世界中の学校教育のなかで実践されている教材である。

貿易ゲームに関する先行研究について、試みに、国立情報学研究所が運営するデータベースであるCiNii Researchで「貿易ゲーム」をキーワードに検索してみると(2023年5月31日)、33件が検索された。機関別にみると小学校から大学、企業に至るまで、また内容別にみると社会科や世界史、家庭科、初年次教育、経済学、社員研修、日本語教育に至るまで、幅広く実践されて

いることが分かる⁽⁹⁾。一方で、外国人を対象とした実践については、日本語学習を目的とした森岡・川西(2022)⁽¹⁰⁾の研究があるのみで、日本人と外国人の子どもが共にする実践についての研究はみあたらない。

筆者はこれまで、高等教育機関での教育学に関連する授業のなかで貿易ゲームを実践し、貿易ゲームには、貿易の仕組みを理解するにとどまらない、人と人との関係についての学びの可能性を感じてきた。依頼を受けたコミュニケーション講座には、「レクリエーションをとおしてコミュニケーションには言葉以外にも方法があること知ってもらいたい」という各務原市青年会議所からの要望があった。子ども同士が協力し、交渉し、議論しながら製品をつくる貿易ゲームはまさにこの要望に応えるものであり、言葉の壁を越えた友好関係を築くことを目的とする本企画の趣旨とも合致するものであると考え、貿易ゲームを実施す

るに至った。さらに、日本人児童と外国人児童が協働し、学ぶ本企画は、ユネスコが提唱する「国際理解、国際協力および国際平和のための教育ならびに人権および基本的自由についての教育⁽¹¹⁾」である国際教育の実践となりうるものであり、日本人と外国人が共生する社会づくりに対しても示唆を与える実践となりうる意義ある試みであると考えられる。そこで本稿では、各務原市青年会議所主催「オータムスクール2019」で筆者が実施した貿易ゲームの実践を記録としてまとめるとともに、その成果を考察することを目的とする。

本稿は以下のように構成される。第2節では、2019年11月に各務原市青年会議所が主催した「オータムスクール2019」の概要を、つづく第3節で筆者が担当したコミュニケーション講座で企画した貿易ゲームの概要を説明する。そして第4節では、貿易ゲームの実践結果について考察をする。

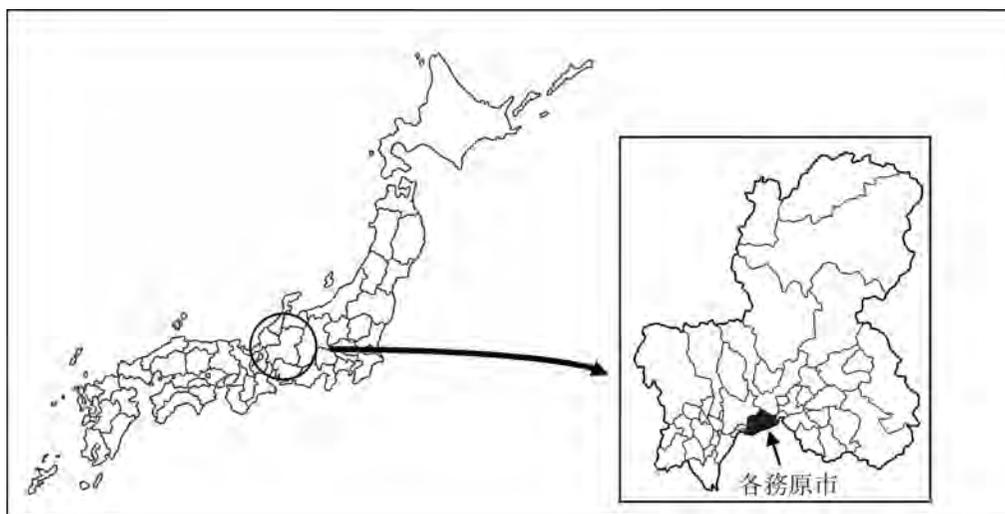


図1 岐阜県各務原市の位置

出所：日本の地図（左）は、HAPPY CLOVER (<https://happy-clover.com/download/japan-map47.html>、2023年5月31日取得)より、各務原市の地図（右）は、各務原市「統計からみた各務原市の現状」(<https://www.pref.gifu.lg.jp/uploaded/attachment/353504.pdf>、2023年5月31日取得)1頁より引用し、筆者作成。

2. 各務原市青年会議所主催「オータムスクール 2019」の概要

「オータムスクール 2019」は、各務原市に暮らす日本人とブラジル人の児童に対し、「言葉の壁を乗り越え友好関係を築く」ことを目的として企画されたものである。1泊2日の日程で構成された本企画の募集要項とスケジュールは表1と表2に示すとおりである。参加者の募集にあたっては、同年9月に各務原市役所で開催された校長会や、ブラジル人学校の校長への依頼、各報道機関やLINE、市内小学校へのチラシ配布をとおして、市中に広報された。

3. コミュニケーション講座 ～貿易ゲームの実践～

以上の企画内容のなかで、筆者は1日目の夜に企画されたコミュニケーション講座

を担当した。

(1) 貿易ゲームについて

貿易ゲームとは、1982年に、イギリスの開発NGO クリスチャン・エイドによって考案された開発教育のための教材である⁽¹²⁾。貿易を中心に、世界経済の動きを擬似体験することによって、①貿易を中心とした世界経済の基本的な仕組みについて理解すること、②自由貿易や経済のグローバル化が引き起こすさまざまな問題に気づくこと、③南北格差や環境問題の解決に向けて、国際協力のあり方や、私たち一人ひとりの行動について考えることをめざす⁽¹³⁾。参加者はグループに分かれ、渡された道具を使って、指定された製品を作り、それを売ってお金を稼ぐことを目的に活動する。ただし、渡される道具はグループ間で異なっており、参加者は自分たちの置かれた不平等な環境のなかで、他のグループとの協力や交渉、

表1 各務原市青年会議所主催「オータムスクール 2019」の募集要項

場所	：各務原市青年自然の家
日時	：2019年11月30日(土)14:00～12月1日(日)11:30
参加資格	：小学校4年生～6年生40名、ブラジル学校生20名
参加費用	：500円(食費・保険代)

出所：各務原市青年会議所主催「オータムスクール 2019」の広報チラシより抜粋。

表2 各務原市青年会議所主催「オータムスクール 2019」のスケジュール

〈1日目〉	
14:00～	開会式
14:30～	アイスブレイク：ポルトガル語と日本語を使った挨拶
14:50～	夕飯づくり：カレー
18:20～	コミュニケーション講座：貿易ゲーム
18:20～	入浴
20:50～	作戦会議：翌日のスコアオリエンテーリングの準備
21:30～	就寝
〈2日目〉	
6:30～	ラジオ体操
6:45～	マナーに挑戦：ブラジルと日本の朝食
8:30～	スコアオリエンテーリング
11:00～	表彰式：子どもたちの挑戦に対する賞状の授与
11:30～	閉会式

出所：各務原市青年会議所「オータムスクール 2019」の企画書より筆者作成。

提案などのやり取りをおこなうことになる。

(2) コミュニケーション講座について

コミュニケーション講座は、①講義、②貿易ゲーム、③振り返りの3部で構成した。その大まかな内容は以下のとおりである。

①講義

冒頭 20 分ほど、日本語とポルトガル語を使用して、パワーポイントで筆者の自己紹介をしたのち、筆者が調査で訪れたパラ州やパラナ州の風景、そこで出会ったブラジル人や日系ブラジル人、日本人の写真を提示しながら、日本とブラジルのつながりについての説明をおこなった。そして、『世界がもし 100 人の村だったら⁽¹⁴⁾』を題材に、日本語話者とポルトガル語話者の人口規模をクイズ形式で示し、その2つの言語を話す人々が交流することの尊さを子どもたちに伝えた。

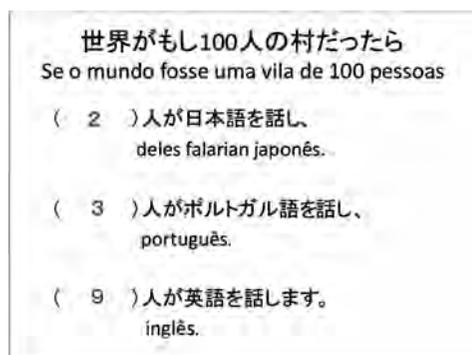


図2 提示スライド

出所：「オータムスクール 2019」コミュニケーション講座での提示資料（2019年11月30日）。

②貿易ゲームの実践

貿易ゲームでは、各務原市青年会議所があらかじめ作った5つの活動グループ（5～6名/グループ）をそのまま本ゲームのグループとした。参加者の情報は表3に示すとおりである。貿易ゲームの冒頭に、各グループの代表者に、グループ名を記載した道具の入った封筒を取りに来よう指示し、じゃんけんで勝ったグループから好きな封筒をもっていってもらった。その際、各封筒の中身については子どもには伝えていない。各グループに配布した道具は表4に示すとおりである。

貿易ゲームの冒頭で、渡された道具を使用し、はさみを使ってきれいに製品をつくるよう指示した。また、絶対に暴力をふるってはいけないことも伝えた。作ってもらう製品とその買取価格はパワーポイントで図3のように提示した。ゲームで用いる通貨については、貿易ゲームのオリジナル版で



図3 製品の型と価格

出所：「オータムスクール 2019」コミュニケーション講座での提示資料（2019年11月30日）。

表3：貿易ゲームに参加した子どもの属性

性別	男子 11 名、女子 18 名
国籍	日本人 24 名、ブラジル人 5 名
年齢	8 歳 1 名、9 歳 1 名、10 歳 17 名、11 歳 7 名、12 歳 2 名、無回答 1 名
グループ	ライオン 6 名、いぬ 6 名、ねこ 6 名、うさぎ 5 名、うし 6 名

出所：貿易ゲーム終了時におこなったアンケートをもとに集計。

表4 貿易ゲームで各グループに配布した道具の内訳

グループ名	ライオン Leão	いぬ Cachoho	ねこ Gato	うさぎ Coelho	うし Voca
道具	鉛筆 3本 ハサミ 2つ 定規 2つ 分度器 1つ コンパス 1つ 紙 (A4) 1枚 クリップ (普) ^注 20個	鉛筆 1本 ハサミ 1つ 定規 1つ 紙 (A4) 1枚 クリップ (普) ^注 5個	鉛筆 1本 紙 (A4) 20枚 クリップ (普) ^注 2個	鉛筆 1本 紙 (A4) 20枚 クリップ (普) ^注 2個	鉛筆 1本 紙 (A4) 1枚 クリップ (普) ^注 1個

出所：開発教育協会・かながわ国際交流財団『新・貿易ゲーム [改訂版]』開発教育協会、2009年、6頁を参考に筆者作成。

注：「クリップ (普)」はシルバーのクリップを意味し、1個1,000円として使用した。この他、カラーのクリップは1個10,000円として使用している。

は米ドルで設定されているが、本企画は参加者が小学生ということを考慮し、日本円で設定した。

筆者は進行役を務め、各務原市青年会議所のメンバーの2名がマーケット役に就き、子どもが作った製品のチェックと買い取りを担当した。また、その他のメンバーも適宜、各グループにサポートに入った。貿易ゲームをおこなった時間は約50分である。

③振り返り

貿易ゲームを終えたあと、全体での感想の共有をする時間を取った。感想の記入にあたっては、ブラジル人児童のことを念頭におき、ポルトガル語で記入してもよいこととした。

4. 結果と考察

(1) 結果

貿易ゲームの冒頭10分ほどの間は、道具がないことに戸惑いもみせる子どもが多かったが、徐々に周囲の状況を把握し始め、道具の貸し借りや売買の交渉が始まった。

ゲームの中盤にあたっては、子どもたちも活発に声を出すようになり、にぎやかな雰囲気となり、ゲーム終了時まで盛り上がりを見せた。

ゲーム終了後、各グループが稼いだ金額を掲載してもらい、結果を参加者で共有した。結果は、1位はうさぎグループで103,000円、2位はライオングループで97,000円、3位はねこグループで52,000円、4位はいぬグループで21,000円、5位はうしグループで6,000円であった。

ゲーム終了後の振り返りにおいては、1人のいぬグループの男子がねこグループにはさみを盗まれたことに対し文句をいう場面があった。それに対し、ねこグループからは盗みを否定する声があがった。それらのやり取りをふまえ、参加者全員に対し、どうしてそのようなことが生じたのかを考えるよう促した。しかしながら、子どもたちの間にはわだかまりが残ったままのようであった。

子どもたちの発言を受けた後、筆者から補足で子どもたちに考えてもらいたい2つの事柄に関する発問をおこなった。1つは「机の上にある紙のゴミが多いのはどうい

グループかな？」という発問、もう1つは「どうしてみんなで協力しなかったのかな？」という発問である。これに対しては、参加者からの発言を求めず、各自で考えてもらうこととした。

貿易ゲーム終了後に、参加したすべての子どもが感想を寄せてくれた（巻末資料参照）。その際、ポルトガル語で記入した児童はいなかった。それらの感想をテーマ別に整理すると、以下の5つのようにまとめられる。なお、引用する子どもの感想文は、可能な限り、ひらがなや漢字、句読点の表記等を原文のままにしている。ただし、解釈が困難なものや他者を誹謗中傷する言葉については一部、修正や削除をしている。

①世界の諸問題について

グループ間のもめごとをとおして、世界で生じている戦争について言及する意見（Hさん、Zさん）や、協力しあうことが全員の利益になること、嫌な思いをする人が減るといったことに言及する意見（Yさん）が出た。また、先進国による環境破壊について言及する意見（Oさん、βさん）もあがった。

…全員で協力すれば、できるようになった物もあるので、みんなは、なぜせんそうするんだろうと思いました。

（Hさん、10歳、男子、日本人、いぬ）

…うしグループの国、うさぎグループの国とかかんがえてみたら、ねこグループは、いぬグループのものをうばったときに、ねこグループは「そんなこと言っていないし」とかかってたけど、いぬグループは「やったっていつてるし」、こんなことになったら、ぜったいせんそうになってることがわかったのでよかったです。これから、ぼくたちが大人になったら、できるかはわからないけど、できたら、日本だけじゃなく、ほかの国も、平和にでき

るようがんばりたいです。

（Zさん、11歳、男子、日本人、うし）

…全グループが協力してやっていたら、お金もたまっていたし、とられたって思う人がいなくなるんじゃないかなあっと思いました。

（Yさん、10歳、女子、ブラジル人、うし）

…よいちしきをもっているところではお金をかせげるかわりに、ごみが多く出し大気おせんが多いことも分ったり、こまっているグループは、幸せな所は助けてあげるとよいことも分ったので、とてもいいけいけんになりました。

（Oさん、11歳、女子、日本人、うし）

…一番お金をもっている場所が、環境を破かいしていることをこのゲームをとおして分かった。

（βさん、11歳、女子、日本人、うし）

②人との関わりについて

交渉をとおして、人からやさしくされることのうれしさを感じ取ったという意見（Cさん、Qさん）や、自身が人助けをして良い気分になったという意見（Xさん）があがった。

…どなり声や「コンパスちょうだい」などのことがあったけどまたやるときにやさしくしてほしいなと思いました。…またやさしく声をかけられたいと思いました。（Cさん、10歳、女子、ブラジル人、ライオン）

…ねこはやさしいグループだと思いました。3枚も紙をあげるという。20枚もあるからあげる。やさしいなと思いました。…

（Qさん、12歳、女子、日本人、ねこ）

…ねこチームがわたしたちにかみをあげ

たからいいきもちになりました。いろいろみんなに「こうかんするから」のこえがいっぱいあってそこがいいとおもいました。…

(Xさん、10歳、女子、日本人、うし)

③モラル違反について

いぬグループは、ねこグループから定規を盗まれたと認識しており、そのことに対する不満の声が、「うざい」「くそ」といった表現を使って寄せられた(Fさん)。逆に、ねこグループからは、交換条件だったのという主張(Pさん)もあり、双方で食い違いが生じていた。また、ゲーム中に発せられたそうした罵詈雑言や盗みの被害に対し、不愉快を覚えたという意見(γさん)もあった。一方、うさぎグループのメンバーからは、禁止されていないことだからという理由で盗みをしたということと、それが知恵であるという解釈が出された(Vさん)。

ねこチームにじょうぎをうばわれました。「ぜったいにかえす」といったのにかえさなかった。(くそうざい) …

(Fさん、10歳、男子、日本人、いぬ)

…いぬが紙3まいで、こうかんしてくれるといったのに、なぞに「かえせ、かえせ、かえせ…」とうるさくて、集中できなかった。

(Pさん、10歳、男子、日本人、ねこ)

…ライオンチームから、どなり声があった。ねこチームから、えんぴつやはさみや、じょうぎをぬすまれた。いやだった。…(γさん、11歳、女子、ブラジル人、ライオン)

ルールいはんとは書いてないので、グループのさくせんで「ぬすみ」もしました。これも1つのちえかな? …

(Vさん、10歳、女子、日本人、うさぎ)

④貿易について

他グループとの交渉を振り返り、あの時こうしていればより利益があがったのに、といった貿易における戦略の重要性を感じ取った参加者もいた(Aさん、Bさん)。また、作った製品が通常より高い価格で買い取ってもらったことに対し、丁寧にものを作ること、そしてそれを評価してもらえることの喜びを感じたという意見(Nさん)もあった。

…(コンパスを)売ってやったけど、紙とコンパスをこうかんして、うさぎチームみたいにすればよかったです。…

(Aさん、10歳、男子、日本人、ライオン)

…うさぎグループの人たちが「コンパスをちょうだい」といってコンパスを2000円でうってしまったので、もっと高く売ればよかったですと思いました。…

(Bさん、10歳、女子、日本人、ライオン)

…1コ1コしんちょうにていねいにつくったので、¥1000多くもらいました。その時、とってもうれしかったです! ていねいに書いたり、つくったりしてよかったですと思います。うさぎグループの人たちが「コンパスをちょうだい」といってコンパスを2000円でうってしまったので、もっと高く売ればよかったですと思いました。

(Nさん、10歳、女子、日本人、ねこ)

⑤その他

ゲーム自体を楽しんだという感想も聞かれた(Dさん、Mさん)。

ゲームは、楽しかった。…

(Dさん、10歳、女子、ブラジル人、ライオン)

ぼくはまけてしまったけど、グループのみんなとがんばれたので、よかったです。また、ゲームがあったらグループといっ

しょにがんばりたいです。今日は楽しかったです。

(Mさん、9歳、男子、日本人、ねこ)

(2) 考察

以上の結果をふまえ、本企画の目的である「言葉の壁を乗り越え友好関係を築く」ことと、コミュニケーション講座に求められた「レクリエーションをとおしてコミュニケーションには言葉以外にも方法があること知ってもらいたい」という点について考察するとつぎのようになる。

まず、言葉については、今回の貿易ゲームにおいては日本語を母語としないブラジル人児童が5名参加した。ブラジル人児童の「楽しかった」(Mさん)、「やさしく声をかけられたいと思いました」(Cさん)、「全グループが協力してやっていたら、お金もたまっていたし、とられたって思う人がいなくなるんじゃないかなあっと思いました」(Yさん)という感想からは、日本人児童と協働できた様子が読み取れる。また、参加者全体からは「ねこグループが」や「いぬグループが」といったグループに対する意見はみられたものの、「日本人」や「ブラジル人」といった国籍に対する意見はみられなかった。つまり、道具を使って製品を作るという1つの目標にむかって、国籍や言葉を越えた取り組みがおこなわれていたと評価することができるだろう。

つぎに、友好関係については、「楽しかった」という率直な感想をはじめ、「全グループが協力してやっていたら、お金もたまっていたし、とられたって思う人がいなくなるんじゃないかなあっと思いました」(Lさん)という言葉などからも、友好関係をうまく築く、あるいはより良い関係のあり方を模索する時間となったと解釈される。一方で、盗んだ、盗まれたというグループ間のいざこざを、「うざい」といった表現で感想文に書いたり、文句として直接相手に伝

えられたりした。貿易ゲームの性質上、道具が十分に与えられなかったグループが盗みを犯したり、寝始めたり、携帯電話を使い始めるなどの行為が生じることは想定内のことであり、そうした行為についても、世界の不平等から生まれる戦争やテロ、犯罪を理解する材料として活かすことができるというのが醍醐味の1つである。しかしながら、小学生という感情豊かな年齢ということもあろうが、振り返りを終えた後の感想のなかでもその怒りや不満が継続したままとなり、他者への非難として表出することとなった。「こんなことになったら、ぜったいせんそうになってることがわかった」(Zさん)という意見もみられたものの、こうした憎悪を持ち続けた状態で貿易ゲームが終わってしまった点においては、進行役の力量不足であったことは否めないだろう。この点において、「友好関係を築く」という目標には十分な成果を得られたとはいえない結果となった。

以上のことを全体としてまとめると、本企画における貿易ゲームの実施は、友好関係の構築という点においては反省点があることは否めないが、参加者が言葉や国籍の壁を越えて、それぞれに平和や戦争、環境問題、人との関わり方や社会の仕組みを学ぶ機会となったという点においては、国際教育の実践として一定の成果を得られと捉えられるだろう。

5. おわりに

本稿では、各務原市の「オータムスクール2019」で筆者が実施した貿易ゲームを記録としてまとめるとともに、その成果について考察した。貿易ゲームは、従来、貿易を中心とした世界経済の基本的な仕組みについての理解を促す教材として、学校教育のなかで実践されてきたものであったが、本企画では、日本人児童とブラジル人児童

が言葉の壁を越えて友好関係を築くという目的の下、地域社会の取り組みのなかでおこなった。その結果、日本人（日本語）とブラジル人（ポルトガル語）という国境や言葉の壁を越えた協働がみられ、各参加者がそれぞれに平和や戦争、環境問題、人との関わり方や社会の仕組みについて考え、多くがそれを学びにつなげてくれた。一方で、ゲームで生じたわだかまりや怒り、不満が、一部の参加者において学びにつなげきれなかったことについては課題として残った。

最後に、本企画全体の課題として、参加者が日本人児童は24名であったのに対し、ブラジル人児童はわずか5名のみにとどまった点を指摘しておく。これは、保護者の付き添いなしで子どもが宿泊イベントに参加することに対するブラジル人家庭からの信頼が得られなかったためであると推測される。このことをふまえると、今後、日本人児童とブラジル人児童の交流をより活発におこなっていくためには、まずは日帰りのイベントから取り組んでいくのがよいのではないだろうか。2019年11月に本事業を実施したすぐ後に、世界は新型コロナウイルス感性症の世界的流行という未曾有の危機に陥った。日本人児童とブラジル人児童の交流の一步をふみ出したばかりの各務原市にとっても、このパンデミックはその後の活動展開のあしかせとなるものとなったであろう。あれから4年が経過した2023年現在、新型コロナウイルス感性症拡大も収束をみせ、各務原市でも青少年育成事業が再開できていると耳にした。こうした小さな取り組みの積み重ねによって、各務原市の日本人とブラジル人、そしてその他の国籍の子どもたちの友好関係がさらに深まっていくことが期待される。

【謝辞】

「オータムスクール2019」をとおして、各務原市の子どもたちと交流できる貴重な機会を与えてくださった各務原青年会議所のみなさまにお礼申し上げます。本事業での貿易ゲームの取り組みが、各務原市の日本人とブラジル人の絆が深まる一助となっていたのであれば幸いです。

注

- ⁽¹⁾ 出入国在留管理庁「令和4年末現在における在留外国人数について」（2023年3月24日）<https://www.moj.go.jp/isa/content/001393064.pdf>（【令和4年末】公表資料）。（2023年5月31日取得）
- ⁽²⁾ 詳しくは、各務原市役所ホームページ（<https://www.city.kakamigahara.lg.jp/>）参照。
- ⁽³⁾ 各務原市「人口・世帯の推移」https://www.city.kakamigahara.lg.jp/_res/projects/default_project/_page/001/008/020/4-2.pdf。（2023年5月31日取得）
- ⁽⁴⁾ 岐阜県「県内在留外国人・市町村別（令和4年12月末現在）」<https://www.pref.gifu.lg.jp/uploaded/attachment/358944.pdf>。（2023年5月31日取得）
- ⁽⁵⁾ 同上。ブラジル国籍について多いのがベトナム国籍の603人（約17%）、フィリピン国籍の592人（約16%）である。
- ⁽⁶⁾ 各務原市「各務原市多文化共生推進プラン（素案）」（2022年11月）https://www.city.kakamigahara.lg.jp/_res/projects/default_project/_page/001/016/652/tabunkakyoseisuisinplan2.pdf、4頁。（2023年5月31日取得）
- ⁽⁷⁾ 同上、7頁。（2023年5月31日取得）
- ⁽⁸⁾ 詳しくは、各務原青年会議所ホームページ（<https://www.kakamigahara-jc.org/>）参照。
- ⁽⁹⁾ たとえば、小学校での実践としては、堀江理

砂「小学校実践 貿易ゲームで世界の不平等を学ぶ」『家教連家庭科研究』第351号、2019年、32-37頁や、中学校での実践としては、猪瀬武則「中学校社会科公民的分野における実践的意
思決定能力育成：「貿易ゲーム」実践を事例として」『弘前大学教育学部研究紀要クロスロード』第7号、2003年、9-17頁、高等学校での実践としては、國原幸一朗「「貿易ゲーム」を利用した参加型学習とその課題：高等学校「現代社会」の授業実践を通して」『社会認識教育学研究』第17号、2002年、31-40頁、大学での実践としては、森朋也「大学における貿易ゲームの実践と応用」『教育実践総合センター研究紀要』第51号、2021年、143-150頁、企業での実践としては、朝日新聞出版「ソニー、味の素、マイクロソフト…に続々採用「貿易ゲーム」有能社員を育てる秘密」『週刊朝日』第107号、第14巻、2002年、197-199頁などがある。

- ⁽¹⁰⁾ 森岡千廣・川西菜緒「日本語教育における貿易ゲームの応用」『日本語教育方法研究会誌』第29号、第1巻、2022年、4-5頁。
- ⁽¹¹⁾ 詳しくは、文部科学省「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告（仮訳）」（1974年11月19日第18回ユネスコ総会採択）<https://www.mext.go.jp/unesco/009/004/013.pdf>、（2023年5月31日取得）参照。
- ⁽¹²⁾ 国際開発教育「新・貿易ゲーム 経済のグローバル化を考える」<https://www.dear.or.jp/books/book01/1149/>。（2023年5月31日取得）
- ⁽¹³⁾ 同上。
- ⁽¹⁴⁾ 池田香代子・マガジンハウス（編）『世界がもし100人の村だったら 4 子ども編』マガジンハウス、2006年。

巻末資料

付表 岐阜県各務原市青年会議所主催「オータムスクール 2019」における貿易ゲームの感想

参加者	年齢	性別	国籍	グループ	感想
A	10	男	日本	ライオン	うさぎチームがうるさかったけど、考えて、物かすときは、かす売るときは、売ってやったけど、あの時、紙とコンパスをこうかんして、うさぎチームみたいにすればよかったです。ゲームは、たのしかったです。
B	10	女	日本	ライオン	ゲームじたいは、楽しかったけど、ライオングループのみんなで協力ができなかったで、つぎの活動では、みんなで協力して行きたいです。あと、うさぎグループの人たちが「コンパスをちょうだい」といってコンパスを2000円でうってしまったので、もっと高く売ればよかったと思いました。そのときに、うさぎグループのおじさんがかってに「いいよ」といってないのにコンパスをとっていったのでよかった。
C	10	女	ブラジル	ライオン	ゲームの時、どなり声や「コンパスちょうだい」などのことがあったけどまたやるときにやさしくしてほしいなと思いました。うちのチームではTちゃんが「もっとねだんをたかくしたら、おかねももっともらえるかもしれないよ」などのことばをいったりしてたすかりました。そしてわたしもいろいろなときに、「こうしたらどうかな」や「こはどう」などのことばをかけたいと思います。またやさしく声をかけられたいと思いました。
D	10	女	ブラジル	ライオン	ゲームは、楽しかった。コンパスを安く売っちゃっていたから、そのあと、もっと高く売っていた。だから、もっと高く売っておけばよかった。また、チームで、協力して、やっとならばよかった。紙をおって、時間をむだにせずしておけばよかった。・・・といういろいろ思った。また、あらためて社会のことについて気づけた。
E	無回答	男	日本	ライオン	コンパスを11万円にすればよかった。はさみを900000円にすればよかった。
F	10	男	日本	いぬ	ねこチームにじょうぎをうばわれました。「ぜったいにかえず」といったのにかえさなかった。(くそうざい) みんなにうばわれてクリップで買うしかなかった。だからクリップがなくなった。ねこチームクソクソクソクソうざい。ねこチームクソうざい。ねこチームほんとにうざいすぎー。もうほんとにうざい
G	10	男	日本	いぬ	ねこチームにじょうぎをぬすまれました。(うざい・くそ) どっかのチームにはさみをぬすまれました。(さいあく：あほ) ねこチームがうらぎった。ねこチームが、じょうぎをかせかせうるさい。ねこチームが、帰れや、むりむりうるさい。うさぎチームがじょうぎかしてといっても、かしてくれない。
H	10	男	日本	いぬ	全員で物をかしかりすれば、お金をいちばんもらうことができました。全員で協力すれば、できるようになった物もあるので、みんなは、なぜせんそうするんだらうと思いました。
J	10	女	日本	いぬ	ねこチームにじょうぎをうばわれてうざくておこった。ほっぴょうに「うばった」といった でも、はさみとじょうぎとえんぴつとクリップとかみとぶんどきは1回はもらったので、うざかった。めちゃくちゃおもしろかったけど トラブルがあってとてもうざいし、うらぎられたからねこチームはいやになった。
I	10	女	日本	いぬ	じょうぎやはさみをとられた。(ねこ)に。かえずといっただのにかえさなかったからとてもうざい。でも、ねこチーム「かえせかえせ」うるさかったといっただ。(えいえんにねむとっけ。) ぶんなぐりたいです。もうねこチームとはなしたくない。むじされたから、うざい。どっかのチームにハサミとられた。さいあく。
K	11	男	日本	いぬ	ねこチームにじょうぎをうばわれました。「ぜったいにかえず」といっただけうそついた(くそうざい) みんなにうばはれてクリップでかうしかなかった。(ねこチームくそうざい…略…)
L	8	女	ブラジル	ねこ	それぞれのグループに分かれて、持っていた物をこうかんすることができて、お金をあつめることができました。
M	9	男	ブラジル	ねこ	ぼくはまけてしまったけど、グループのみんなとがんばれたので、よかったです。また、ゲームがあつたらグループといっしょにがんばりたいです。今日は楽しかったです。
N	10	女	日本	ねこ	最初は、紙20枚とえんぴつと¥2000だけだったけど、紙とじょうぎを交かんして、がんばって正三角形をつくりました。さらに、紙をあげて、じょうぎをもう1こかしてもらい、協力して正三角形を多くつくりました。1こ1こしんちょうにいていねいにつくったので、¥1000多くもらいました。その時、とてもうれしかったです！いていねいに書いたり、つくったりしてよかったと思います。いつか世界も今日のように平和になればいいと思います。
P	11	男	日本	ねこ	さいしよは紙しなくて、10分ぐらいこまっていたけど、Yさんがいい案をだしてくれて、なんこもさんかくをつくりかせげた。いぬが紙3まいで、こうかんしてくれるといっただのに、なぜに「かえせ、かえせ、かえせ・・・」とうるさくて、集中できなかった。
O	11	女	日本	ねこ	それぞれもっていたものをこうかんして、より多くのお金をもらった。また、このゲームをとおして、よいしきもっているところではお金をかせげるかわりに、ごみが多く出し大気おせんが多いことも分ったり、こまっているグループは、幸せな所は助けてあげるとよいことも分ったので、とてもいいけいんになりました。
Q	12	女	日本	ねこ	私は、紙だけがたくさんあってこまってお金がぜんぜん入らなかつたです。しかし、お姉さん(Yさん)が提案して正三角形がたくさんつくれるようになりました。そして、ねこはやさしいグループだと思いました。3枚も紙をあげるといふ。20枚もあるからあげる。やさしいなと思いました。終わったあと、田村のりこさんがみんなのグループも全員が協力すればもっとお金が手に入ったかもしれないと聞いてもっとかしかりがあれば良かった。と思った。

田村 徳子

参加者	年齢	性別	国籍	グループ	感想
R	10	男	日本	うさぎ	グループで協力して1位になったけど、さいしょはぜんぜんできなくて、できませんでした。でももつとがんばれば協力して1位になりました。うれしかったです。
S	10	男	日本	うさぎ	ライオンチームにコンパスを1回だけかしてくれたおかげで1位になってうれしかった。
T	10	女	日本	うさぎ	最初は紙が20まいとえんびつ1本しかなかったけど、あと2,000円しかなかったけど、2000円をじょうぎで交かんして、長方形を使ってかせいだお金をはさみにしてもらって、そしてまた長方形をつくってかせいだお金でコンパスをかりて、一回だけ円をかいてその円をかみにかきうつしてそして、どんどんアイテムなどと交かんして、そしたら10万3000円までいって1位になったのでよかったです。すごく楽しくて、またやってみたいです。
U	10	女	日本	うさぎ	ライオングループにコンパスをかしてといていいよと言われたのにかしてくれなかった。円を重ねてきたらいっぱいかせげました。
V	10	女	日本	うさぎ	初めはぜんぜんなかったけど1つ丸をつくりみんなの考えで10まいくらいかきえてきたのでたくさんいっきにできたのが勝った1つのポイントだと思いました。もう1つは切ったのをすぐにマーケットにはこべたことです。すごくマーケットに近かったので、できたすぐにわたすことができました。他にも丸の半分を切っており丸にしたルールはほとんど書いてないので、グループのさくせんで「ぬすみ」もしました。これも1つのちえかな？・・・
W	12	女	日本	うさぎ	おこったことはライオングループはコンパスを6000円でうるけど2000円でかすっていうことがうさぎだったのですごく私はおこりました。きもちわるくなくなったでもふるえてたのでよくなかった。うれしかったことはさいしょはかみ20まいとえんびつ1本、2000もつとったけどさいごくらいはまるができたのでうれしかったです。
X	10	女	日本	うし	Hさんやみんなのために6,000円がもらえたからよかった。ねこチームがわたしたちにかみをあげたからいきもちになりました。いろいろみんなに「こうかんするから」のこえがいっぱいあってそこがいいとおもいました。あとまあで2,000円でじょうぎがうつつたからそれもわたしたちがかってHさんがかみに何かをかいてねこチームからじょうぎとかみをこうかんするといったら6,000円になりました。
Y	10	女	ブラジル	うし	いろいろなグループにかしてとこうしようしたりした。でもさいご、とられたって思う人がいてざんねんだと思った。でもいまから思えば、全グループが協力してやっていたら、お金もたっていたし、とられたって思う人がいなくなるんじゃないかなあっと思いました。
Z	11	男	日本	うし	今日は、もしうしグループやうさぎグループの国が、うしグループの国、うさぎグループの国とかんがえてみたら、ねこグループは、いぬグループのものをうばったときに、ねこグループは「そんなこと言っていないし」とかいてたけど、いぬグループは「やったってってるし」、こんなことになったら、ぜったいせんそうになってることがわかれたのでよかったです。これから、ぼくたちが大人になったら、できるかはわからないけど、できたら、日本だけでなく、ほかの国も、平和にできるようにがんばりたいです。
α	11	男	日本	うし	えんびつ1、紙1、金千円でさいあくだと思った。でも楽しかった。うさぎグループがとでもうらやましかったです。
β	11	女	日本	うし	紙1枚、えんびつ1本のかなりきつい状況だったけど、ねこ協力して、6,000円もためられたけど、一番お金をもっている場所が、環境を破かいしていることをこのゲームをとおして分かった。
γ	11	女	日本	うし	ライオンチームから、どなり声があった。ねこチームから、えんびつやはさみや、じょうぎをぬすまれた。いやだった。ライオンチームは、おちついて、やっていたので、見習いたいなと思いました。

出所：岐阜県各務原市青年会議所主催「オータムスクール 2019」の参加者による感想文より筆者作成。

注：感想文は可能な限り、ひらがなや漢字、句読点の表記等を原文のままにしている。ただし、解釈が困難なものや他者を誹謗中傷する言葉については一部、修正や削除をしている。また、個人名についてはイニシャルに変更している。

Cross-Cultural Connections: Trade Games Uniting Japanese and Brazilian Children in Kakamigahara City

Noriko TAMURA

Kyoto University of Advanced Science

While the number of foreigners living in Japan witnessed a temporary decline in 2020 owing to precautionary measures implemented to curb the spread of COVID-19, the general trend is now moving toward an increase. According to the Immigration Services Agency, the foreign resident population in Japan surpassed 3 million in 2022. This upswing has prompted local governments, particularly those hosting large numbers of foreign residents, to explore ways to foster harmonious coexistence. Kakamigahara City in Gifu Prefecture is one such municipality making efforts to coexist with its foreign residents, boasting a population of 3,652 foreigners, with Brazilians comprising the largest group at around 22% in 2022.

In this paper, the author recounts their experience facilitating the Trade Game within the Communication Course as part of the Autumn School 2019 initiative orchestrated by the Junior Chamber Kakamigahara. The aim is to provide a condensed overview and analysis of the results of the Trade Game for documentation purposes. The objective the Autumn School 2019 was to facilitate the "overcoming of language barriers and fostering camaraderie" between Japanese and Brazilian children. The Trade Game is a simulation of global economic dynamics and a widely practiced teaching tool in schools worldwide, including Japan. During the Trade Game at Autumn School 2019, 29 children participated—24 Japanese and 5 Brazilian—organized into 5 groups.

The children's reflection sheets revealed several key points. First, Brazilian children cooperated well with Japanese children despite language barriers. In addition, while participants shared opinions about their groups, there was a notable absence of expressions related to nationality. In other words, participants transcended national and linguistic boundaries to work together toward a common goal of creating products using tools. Secondly, the establishment of friendship was evident through shared enjoyment, potentially serving as a foundation for better relationships. However, several children expressed anger and frustration during the Trade Game, using condemnatory words toward others. In this regard, it is difficult to assert that the goal of "fostering camaraderie" was fully realized.

In conclusion, despite some regrets in terms of fostering friendly relations, the Trade Game provided participants with valuable insights into peace, war,

environmental issues, interpersonal relations, and societal structures. This learning experience transcended language and nationality barriers, offering valuable insights to the participants.

総合的な学習の時間および英語科における ICTを活用した国際教育： A市における小学校・中学校、教育委員会、 そして大学の連携による授業づくり

朝倉隆道
(広島大学)

太田洋舟
(広島大学大学院)

大庭フランシス光瑠
(広島大学大学院)

1. はじめに

教育におけるテクノロジーの活用は、古くはラジオにはじまり、テレビ、インターネットへと拡がりを見せてきた。このインターネットに代表されるデジタル・テクノロジーの教育現場への導入には、批判や危惧も投げかけられてきたが（例えば、Fabricant & Brier 2016）、新型コロナウイルス感染症（以下、Covid-19）の拡がりには、そうした批判を部分的に覆い隠している¹。日本においても、2019年12月に閣議決定された、小学校及び中学校におけるICT環境の整備・運用を進める「GIGAスクール構想の実現（Global and Innovation Gateway for ALL）」が、Covid-19を契機として大幅に加速し、学校教育におけるデジタル化を促進している。その結果、学校教育の現場では、ICTを用いる教育環境が急速に整備されつつある。

こうした教育現場のICT環境をどのように活用していくのか。教育のデジタル化に対する批判に応じつつ、いかなる教育プログラムを実施していくのか。こうした点について、改めて検討する必要があるのではないか。そこで本稿では、A市教育委員会および広島大学が、A市立小学校・中学校と、

モルディブ共和国（以下、モルディブ）²のBスクール³の教室をオンラインでつなぎ、英語で実施している国際教育プログラムの事例を報告し、その課題や解決策について検討を行う。

本プログラムにおいてモルディブを選定したのは、同国はディヴェヒ語を母語とするが、英語教育が就学前から導入され、英語でのコミュニケーションが取れること、また日本の小学校・中学校両者との交流が可能と回答を得られたこと、そして本プロジェクト関係者に伝手があったためである。本稿の執筆者3名は本プログラムに広島大学の立場で関わっている者であり、特に太田は、外務省在外公館専門調査員としてモルディブに2021年3月から2023年3月まで滞在した経験を有する。

2. 実施授業の概要

本稿で取り上げるICTを活用した国際教育の事例は、2023年度から開始し、小学校（5月、9月、2月）計3回、中学校（6月、9月）計2回のオンライン交流授業を柱とした1年間のプログラムとして実施している。児童生徒が異なる社会文化的な背景を持つ人々との交流を通じ、相手の文化や価

値観に触れ、言語や異文化への関心、それらを学ぶ意欲を高めること、また、自らの紹介を通し、自文化に対する理解を深めるきっかけとすることを目的としている。現在までにA市立の小学校・中学校で、それぞれ1回、モルディブのBスクールの教室をオンラインでつなぎ、それぞれ文化や社会に関する紹介を実施した。

教室間を結ぶため、A市立の小学校・中学校は、各会場で大型提示装置2台（相手校視聴用、資料掲示用）、PC2台（遠隔用、資料掲示用）を用いた。Bスクールでは、各会場で大型提示装置1台、PC1台を使用した。通信手段にはGoogle Meetを利用した。両者とも校内で準備できるファシリティを用いて開催している。

第1回の交流授業の概要を、以下a)、b)で紹介する。

a) A市立小学校：総合的な学習の時間を利用した交流授業

5月25日（木）13:30-15:00（日本時間）⁴に、日本のA市立小学校とモルディブのBスクールとのオンライン交流授業を実施した。A市立小学校からは、6年生の2学級およそ80名が、Bスクールからは5年生と6

年生のおよそ40名が参加した。A市立小学校では「総合の学習の時間」に実施し、Bスクールは日本の「総合の学習の時間」に該当する時間がないため、特例で学級担任の主導により、「日本の生徒児童とのオンライン交流」があげられた。

当日の流れは、まず、A市立小学校の校長が開会あいさつを行い、英語専科教員が学校紹介を実施した。その後、2つの教室に学級ごとに別れた。児童による交流はA市立小学校の紹介から始まり、1グループ（5～6人）ごとに順番にカメラの前に移動し、一人一人が自己紹介と観光地や食べ物などに関する紹介を20秒程度で伝えた。その際、児童自身が事前に作成したフリップを用い、相手側にわかりやすく伝えられるよう工夫した。また、児童から簡単な質問として、例えば「お寿司は好きですか？（Do you like Sushi?）」と聞き、それにBスクールの児童が回答するという、やり取りも試みられた。その後、Bスクールの児童から学校生活や日本文化に関する質問が投げかけられた。

続いて、Bスクール側からは、代表児童の約3名がモルディブに関する紹介を行った。Bスクールはパワーポイントで図や写

表1. オンライン交流授業のアジェンダ

時程	内容	備考
13:30～13:40	開会あいさつ、学校紹介（教員）	全体会場
13:40～13:45	場所移動	
13:45～14:15	・A市立小学校の発表 - 自己紹介と日本のこと (自分の紹介したいテーマを発表) - 簡単な問題 ・Bスクールからの質疑と応答	個別会場（2教室） - 各クラス8グループ - 各自フリップを準備、活用
14:15～14:20	休憩	
14:20～14:55	・Bスクールの発表 - 学校紹介、気候、文化、歴史など ・A市立小学校からの質疑と応答	- 代表児童が交代で発表 - パワーポイントを活用 - 通訳の補助
14:55～15:00	閉会あいさつ	各会場

真を用いながら、モルディブの気候、文化、歴史、学校生活などについて紹介した。その後、A 市立小学校の児童が興味をもったことについて質問を投げかけた。A 市立小学校側では、児童が質問しやすいよう、どう英語で質問すればいいのか、近くにいた



図 1：A 市立小学校の様子（6 年生）

広島大学のサポーターが伝え、児童自らが質問できるよう促した。

下記の写真は、オンライン交流授業の翌日に、NHK 広島放送局の朝のニュースで放映された映像の一部である。



図 2：画面越しの B スクールの様子

出典) NHK 広島放送局

b) A 市立中学校：英語を利用した交流授業

6 月 20 日（火）13:30-15:00（日本時間）⁵には、A 市立中学校とモルディブの B スクールとの、オンライン交流授業を実施した。A 市立中学校からは、3 年生の 2 学級およそ 80 名が、B スクールからは 7、8 年生（日本の中学校 1、2 年生に相当）のおおよそ 20 名が参加した（夏休み直前の開催となり、B スクール参加者が、生徒数全体の 6 割程度に留まった）。A 市立中学校では「英語」と

して実施し、B スクールでは、特例で学級担任の主導により「日本の生徒児童とのオンライン交流」の時間として開催した。

小学校とは異なり、A 市立中学校は最初から 2 つの教室で学級ごとに、また B スクールは学年ごとに別れて開始した。生徒の交流は A 市立中学校から始まり、1 グループ（5～6 人）ごとに順番にカメラの前へ移動し、自己紹介と日本紹介を行った。各グループによる日本紹介では、日本の食事やアニメ、

表 2. オンライン交流授業のアジェンダ

時程	内容	備考
13:30～13:35	開会あいさつ（教員）	個別会場（2 教室）
13:35～14:15	・ A 市立中学校の発表 - 自己紹介と日本のこと （8 グループが各テーマに関する発表、グループの最終発表者がクイズ出題） ・ B スクールからの質疑と応答	各会場 - 各クラス 8 グループ - パワーポイントを活用 - クイズ形式での交流
14:15～14:20	休憩	
14:20～14:55	・ モルディブ側の発表 - 学校紹介、宗教、文化、気候、言語 ・ A 市立中学校からの質疑と応答	- 代表児童が交代で発表 - パワーポイントを活用 - 通訳の補助
14:55～15:00	閉会あいさつ	各会場

観光スポットなど、生徒自身が関心を持ったテーマを選び、パワーポイントを用いて説明した。また、3択クイズの形式で問題を出題し、それに対してBスクールの生徒が回答するという流れで交流が行なわれた。その後、Bスクール側から日本の学校生活や日本文化に関する質問も投げかけられた。

続いて、Bスクール側は代表生徒2名がモルディブの紹介を実施した。Bスクールも同様に、パワーポイントで図や写真を交え、モルディブの宗教や文化、気候、言語、学校生活などについて紹介した。その後、A市立中学校側から興味をもったことについて質問を投げかけた。A市立中学校では、どのように英語で質問すればいいのか、ファシリテーターである英語教員や近くにいる広島大学のサポーターが生徒に伝え、小学校と同様、生徒自らが質問できるよう支援した。

3. デジタル化に対する課題と、その対応

「はじめに」で述べたように、デジタル・テクノロジーを教育に導入することには、教育社会学や教育哲学などの立場から依然として懸念が示されている（例えば、Fabricant & Brier 2016; Anderson 2023）。それらの批判は、主に (1) デジタル化を促す民営化、(2) 学校教育の職業教育化、(3) 学習に対するモチベーション維持の難しさ、といった3点にまとめることができる。まず、(1) については、教育におけるデジタル化が企業、特にICT企業によって促されており、教育の民営化のもと、教育の機会均等を崩してしまう可能性や、また、教育内容に企業の影響が生じクラブとラザーソン(2006=2012)が指摘するような、学校教育の優先を職業準備に転換してしまうといった(2)の批判に結びつく。日本でも、日本経済団体連合会が「GIGAスクール構想

の確実な実施に向けた緊急提言」を2021年11月16日に発出しており、経済団体から教育におけるデジタル化が促進されていることには留意する必要がある。また、オンライン上での学習は、生徒児童のモチベーションを高めたり、対話的な場の形成には不向きな側面が指摘されている(Fabricant & Brier 2016; Anderson 2023)。

こうした3点に対し、本稿で取り上げた事例の授業づくりでは、大学人材の介在と、児童生徒の関心を高める工夫を実施した。

a) 大学人材の介在

本プログラムの開催は、大学人材が両国間の教育行政・学校を仲介することで支えている。本プログラムは、広島大学を訪れたモルディブの教育担当国務大臣アブドゥラ・ラシード・アフメド氏が、A市教育委員会と意見交換を2022年5月に行ったことをきっかけに、その後、A市から交流授業の実施を本稿執筆者の一人である太田を介してモルディブ教育省に同年9月に打診した。実施決定後には、A市教育委員会、参加学校の関係者および広島大学との打合せ内容を、太田がモルディブの関係者に伝えるなど、橋渡しの役割を担った。また、モルディブの学校選定も、太田がモルディブの学区長らと、学校規模などを考慮しながら調整した。

一方で、教育内容については、各学校の教員の意見を汲み取るようにしている。また、広島大学関係者は、大学の関与を徐々に減らし、将来的には、各学校だけでも開催できる体制を整え、持続性を担保するよう試みている。関係者間の打合せでも、大学の支援がなくても各学校で継続できるよう、初年度をプラットフォーム形成のための一歩目と位置づけて欲しいこと、また今後に向けた運営面の課題や人材育成についても意見交換を実施した。こうした観点から、学校が既に保有する機材を利用し開催

している。これにより、企業介入や教育の職業化を限定的に留め、教育委員会や学校がイニシアティブを持てるようにしている。

b) 児童生徒の関心を引き出す工夫

本プログラムでは、児童生徒の関心を重視した授業づくりが心掛けられた。日本側の事前打合せでは、A 市教育委員会や参加学校から、児童生徒が自ら紹介したいと思う内容を大切にし、自分たちの紹介を実施してもらいたいといった意見が投げかけられ、それを柱とした授業づくりがなされた。そして、オンラインの交流授業だけでなく、通常授業においてもモルディブに関する学習や、日本や学校の紹介を行うフリップやパワーポイントといった資料作成を通し、相手に対する関心や、自分たちのことをどう紹介すれば伝わるのか、考える機会を設け、児童生徒の関心を高めた。

また、日本側では相手からの紹介やこちらの質問をどの程度、またはどのように通訳を入れるのか、児童生徒の発話を妨げない工夫をどうするのか、検討を実施した。そこで極力、通訳を入れる機会を減らすとともに、広島大学学生 7 名がサポーターとして参加し、両校間の質問と回答のキャッチボールを円滑に行えるようファシリテートを行った。例えば、B スクールが宗教にちなんだ話で、A 市立小学校・中学校の児童生徒、教師が理解できない時、どのような社会環境の中で形成された話なのか解説を加えて伝えた。質問があれば積極的に挙手できる場を提供し、英語で話すことに消極的になってしまう児童生徒も気軽に話せる場づくりを心掛けた。実際、A 市立小学校の教室では、質問に回答があると、英語での意思疎通ができたことに対し、大きな歓声があふいた。同世代の児童生徒に対し、自分たちの英語での質問に回答があることで、「伝わった」と実感できたことは、言語や異文化への壁を取り払い、国際理解を促した

めの一助となるのではないか。一方で、今後、こうした大学からのサポートをどのように継続するか、特に、教員の負担が増加しない方法で実施する方法を模索することが課題となる。

4. おわりに

本プログラムは 2023 年度に始まり、これから第 2 回を 9 月 19 日及び 9 月 21 日、そして小学校のみ 3 回目を 2 月中に実施する予定である。ICT を利用した授業づくりがコロナ禍を経て急速に進みつつある。その一方で、デジタル・テクノロジーに対する批判にも耳を傾け、いかにそれに対応した授業づくりを行うのか。本稿は、そうした問題意識を考える素地を提供することを目的としている。

教育委員会や学校がイニシアティブを取りながら持続的な授業づくりを行う一方、大学（特に、大学院生）は相手の学校との仲介役やコミュニケーションを繋ぐといった、橋渡しの役割を果たしている。その際、大学側としては、学校教員の意見を重視することで、活動が持続的なものとなること、また児童生徒の興味関心を高めることを目指している。今後、2 回目、3 回目の交流授業を通して、教師の負担や B スクール側の意見も考慮しながら、学校や教育行政が ICT を活用した国際教育の授業づくりの事例を積み上げ、ノウハウの蓄積と、それをどのように移転するか検討する必要があると考える。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 22K20248 の助成を受けたものです。また、本教育プログラムは、A 市教育委員会、A 市小学校・中学校の教職員、児童生徒、また B スクールの教職員、児童生徒、そして広島大学日下部達哉教授、

日下部ゼミ生の協力のもとに実施しています。御礼申し上げます。

www.keidanren.or.jp/policy/2021/095.html,
2023年5月6日参照)。

注

- ¹ 例えば、教育のデジタル化に対する課題に触れつつも、OECD教育・スキル局長であるアンドレアス・シュライヒャー氏が、かつて関心を示してこなかった人々までもがソリューションを求めているとする (Anderson, J. 2020)。
- ² モルディブの教育制度は6-4-2制を採用し、義務教育は満4歳から16歳(幼稚園年中から10年生)となる。12年生までがモルディブ教育省の管轄下となる。
- ³ スクールBは島唯一の公立学校であり、幼稚園年中から10年生までを一貫校として運営している。
- ⁴ モルディブ時間では、9:30-11:00となる。
- ⁵ モルディブ時間では、9:30-11:00となる。

参考文献

- Anderson, J. 2020, March 29, "The coronavirus pandemic is reshaping education", *Quartz* (<https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education>, 2023年5月6日参照)。
- Anderson, M. 2023, *Public Education in the Digital Age: Neoliberalism, EdTech, and the Future of Our Schools (1st ed.)*. Routledge.
- Fabricant, M. & Brier, S. 2016, *Austerity Blues: Fighting for the Soul of Public Higher Education*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- クラブ, N. W., & ラザーソン, M., 2006=2012, 「レトリックと実践のグローバル化—『教育の福音』と職業教育主義」筒井美紀訳, ロードー, H., ブラウン, P., ディラポー, J., & ハルゼー, A. H. 編, 『グローバル化・社会変動と教育1—市場と労働の教育社会学』広田照幸・吉田文・本田由紀編訳, 東京大学出版会。
- 日本経済団体連合会, 2021, 「GIGAスクール構想の確実な実施に向けた緊急提言」(<https://>

International education using ICT in integrated studies and English classes: Designing classrooms through collaboration

Takamichi ASAKURA

(Center for the Study of International Cooperation in Education, Hiroshima University)

Yoshu OTA

(Graduate School of Hiroshima University)

Francis Hikaru OBA

(Graduate School of Hiroshima University)

This paper introduces lessons and challenges in the creation of information and communication technology (ICT)-based international education in elementary and junior high schools. It uses online exchange classes with School B in the Republic of Maldives as a case study in integrated studies (elementary school) and English class (junior high school) in City A. While the introduction of digital technology into education has been met with criticism and apprehension, the spread of COVID-19 has partially overshadowed such criticism and greatly accelerated the digitalization of education. Therefore, it is important to consider what kinds of educational programs will be implemented while responding to this criticism.

This paper reports on a case study of an international education program conducted by the Board of Education of City A and Hiroshima University through an online connection between classrooms in the elementary and junior high schools in City A and classrooms in School B in Maldives via English. While the lessons were designed to draw students' interest and involve university personnel while being aware of criticisms about digitalization, the paper also introduces future issues, such as the burden on teachers, and provides insight into the future of using ICT-based education in integrated studies and English classes.

タイの人身取引被害政策の陥穽 —サバイバーのその後—

佐藤 仁 美
(広島大学大学院)
日下部 達 哉
(広島大学)

1. 研究の背景と目的

本研究は、タイで人身取引の被害にあったサバイバーらが、シェルターを出たあとに、どのような生活を送っているかを調査し、本人や家族の考えを明らかにする研究である。

本研究の背景をまず述べていく。2021年、世界では4,960万人が「現代奴隷」として生活、うち2,760万人が性的搾取を含む強制労働として搾取され、2,200万人が強制結婚の被害者であるといわれている(ILO, 2022)。つまり、世界の150人に1人が日々奴隷として生活していることになり、2016年の調査時と比べて、その数は930万人ほど増加している。UNODC(2021)によると、世界の人身取引被害者のうち、5人が成人女性で、2人が成人男性、2人が少女、1人が少年である。即ち、被害者の3分の1が子どもだったことになる。この地球規模の問題を解決するため、多くの国々が法改定、政策を打ち出し、対策を取っているが、未だ解決には至っていない。

本研究の対象国であるタイは、ASEAN諸国でも人身取引対策をリードしている国の1つである。2021年、タイ政府は2020年に比べ人身取引の捜査件数を増やし、人身取引防止法の強制労働条項の実施ガイドラインを策定、人身取引被害者特定センターを新たに設置した。その努力が認められ、タイはアメリカが2000年人身取引被害者保護

法に基づき、人身取引問題に対する世界各国の取り組みを毎年格付けしている人身取引報告書の2022年版において、4段階評価のうちの第2階層(2000年人身取引被害者保護法の最低基準を完全遵守まではいかないが、遵守するために努力している国)に格上げされた(USDOS, 2022)。また現在、タイ政府が運営する人身取引被害者のための国営シェルターは、男性用シェルター4ヶ所、女性用シェルター4ヶ所、少年用シェルター1ヶ所の合計9ヶ所ある。筆者は、2018～2020年にかけて、JICA海外協力隊として、ナコーンラーチャシーマー県(以下「コラート」と称する)にある女性用のシェルター(バーン・ワン(仮名))で活動をした。シェルターでは、情緒安定のプログラムや職業訓練などが実施され、シェルターで過ごす約1年の間で、多くの被害者が心身の回復に成功していた。

先行研究

シェルターでのこうした成果は、第2階層に相応しいと考えられる一方、Lisborg & Plambech(2009)によると、サバイバーの短期的社会復帰支援が中心で、サバイバーがシェルターを出た後、引き続き脆弱な立場に置かれたり、再び人身取引被害者となったりすることを防ぐには不十分であると指摘される。実際に、政府やシェルターによる社会復帰支援を受けた後、再び人身取引の被害にあうサバイバーの存在が確認され

ている。また、18歳以下で人身取引の被害にあった子どもたちは、成人後、あるいは人身取引の状況を脱してから2年以内に再び被害者となることが多いという報告がある (IOM, 2010)。

リサーチ・ギャップ

これまでの研究においては、政策提言や法律による保護、シェルターやNGOにおける支援内容については豊富な研究群 (青木, 2018; 日下部, 2019; 平井, 2021) が存在するが、被害者らがシェルターを出たその後について追跡するような研究は乏しい。筆者が所属していた国営シェルター (バーン・ワン) でも、職員は、サバイバーのSNSに掲載している写真や文章を通して、中には再び売春をしている者がいるだろうという予測をしていた。しかし正式な追跡データが存在せず、自らの支援のその後を把握していなかった。サバイバーはシェルターを出た後も、裁判手続きの関係で3ヶ月ごとにシェルターに来ることになっていたが、関わり方が希薄、あるいは、県外出身のサバイバーは、手続きに来ないケースも多く、そういったサバイバーのその後の様子は全く分からなかった。

そこで本研究では、バーン・ワンを事例に、シェルターを出た後のサバイバーを追跡調査することで、サバイバーのその後の生活状況や、本人や家族の考えを明らかにすることを目的とする。まず、研究方法について述べた後、人身取引の概要として、定義や、世界とタイにおける人身取引の現状について、国際的な報告書をもとに説明する。そして、シェルターでの支援内容と課題について、バーン・ワンを事例に筆者の経験と先行研究をもとに紹介する。その後、サバイバーの追跡調査の結果を、サバイバーが被害者となるまでの背景やシェルター在所中の様子も含めて述べる。最後に、まとめを記述する。

研究ノートとしての性質上、また紙幅の都合上、本稿では、上記の通り、既往研究の空隙を上述のような提示に留め、包括的な視点からのリサーチ・ギャップの提示は別稿に譲りたい。

2. 研究方法：サバイバーの目線を確認した観察・インタビュー調査

筆者は、2018～2020年 JICA 海外協力隊として、コラートにある人身取引被害者のための国営シェルター (バーン・ワン) で活動を行った。同シェルターの勤務期間である約2年間において、参与観察やインタビュー調査を行った。

また、サバイバーのその後に関しては、2019年から2020年にかけて、シェルターを出たあともSNSを通して筆者と連絡を取っていた6人のサバイバーの地元や自宅に出向き、インタビュー調査と参与観察からなる追跡調査を行った。今回調査を行ったサバイバーはいずれも東北部 (イサーン) に住む、追跡調査当時で14歳～17歳の性的搾取の被害にあった者である。対象は、サバイバーのみならず、可能であれば保護者や親戚とも会話をし、時には宿泊することを通して、サバイバーの置かれている生活環境や家庭環境をより深く調査した。

3. 人身取引の定義

議論を進めるうえで、まず人身取引という、広範に理解されているであろう定義について、本研究なりの捉え方を示しておく必要がある。

国際組織犯罪防止条約人身取引議定書第三条には、以下のように記載されている。

「人身取引とは、搾取の目的で、暴力 (中略) 脅迫 (中略) など ぜい弱な立場に乗ずる (中略) 目的で行われる金銭若しく

は利益の授受の手段を用いて、人を獲得し、輸送し、引き渡し、蔵匿し、又は收受することをいう。搾取には、(中略) 他の者を売春させて搾取することその他の形態の性的搾取、強制的な労働 (中略)、隷属又は臓器の摘出を含める。暴力、脅迫、金銭若しくは利益の授受の手段が用いられた場合には、人身取引の被害者が(中略)搾取について同意しているか否かを問わない。搾取の目的で児童(18歳未満)を獲得し、輸送し、引き渡し、蔵匿し、又は收受することは、暴力、脅迫、金銭若しくは利益の授受のいずれの手段が用いられない場合であっても、人身取引とみなされる。 ※ (中略) は筆者

上記の定義では、本論がターゲットとする性的搾取の人身取引被害者とセックスワーカーを区別するには少々分かりにくいいため、本論文では下記の通りとする。

「人身取引とは、加害者が金銭的利益を得ること(搾取)を『目的』として、被害者を売春させたり、他の形で性的搾取したり、強制労働などに従事させたりすることである。また、加害者は暴力や脅迫などの『手段』を使って、被害者を獲得したり、移送したりする『行為』を行うとされるが、被害者が18歳未満の際は、加害者が搾取を目的としていた場合、暴力や脅迫などの手段を取っていなくても人身取引とみなされる。つまり、被害者が18歳未満で、加害者が金銭的にいくらか利益を得ていた場合は、例え被害者が売春行為に同意し、被害者が売春行為を通して金銭を得ていても人身取引になる。」

本論文の定義は、日本警察庁、タイ社会開発・人間安全保障省、アメリカ国務省の定義とほぼ同義と言えるが、「目的」「手段」

「行為」の3つの観点にフォーカスし、本論が主にターゲットとする18歳未満の性的搾取の人身取引被害者の例を分かりやすくした。繰り返しになるが、どこの国でも18歳未満の意思決定は売春行為に際しては無効とされる。

また、人身取引被害者は、しばしばサバイバーと称されることもある。本研究では、シェルターで過ごすまでの被害者を「被害者」とし、シェルターを出たあとの被害者を「サバイバー」と記述することとする。

4. 人身取引の世界的動向とタイでの現状

まずは、本論がターゲットとする人身取引被害者とは、どのような背景で被害者になっているのか、そもそも人身取引にはどのような形態があるのかなど、被害者理解の必要性から、世界における人身取引の動向において、人身取引業者の標的になりやすい層から紹介する。UNODC (2021)によると、人身取引業者は、社会的に弱い立場にある人々を利用する。例えば、極貧家庭、家族崩壊、親から守ってもらえない・世話をしてもらえない家庭の子どもたちや大人がターゲットになりやすい。低所得国では、発見された被害者の半数を子どもが占め、そのうち46%が強制労働の目的で人身取引されている。そして高所得国では、子どもは主に性的搾取、強制犯罪、物乞いの目的で人身取引されている。さらに、新型コロナウイルス感染症の大流行によってもたらされた急激な失業率の上昇、雇用の減少は、これまで以上に社会的に弱い立場の人たちを追い詰めた。生きるため、そして自分の生活を少しでもよくするために、リスクが高いと知っていてもそちらを選択する人が増え、結果、人身取引の被害にあう者が増加したのである。

次に、搾取形態とその割合について述べ

る。世界で発見された人身取引被害者の50%が性的搾取、38%が強制労働、6%が強制犯罪行為、1%は物乞いとして搾取されている。さらに、強制結婚や臓器摘出などのために人身取引された人々も1%未満ではあるが存在する。また、子どもだけに焦点を当てた場合、ほとんどが性的搾取の人身取引被害者である。性的搾取（女兒被害者の72%）、強制労働（男児被害者の66%）に加え、子どもたちは物乞いや薬物売買などの犯罪行為の強制を目的に搾取されている（UNODC, 2021）。そして、搾取形態として最も多いのが性的搾取である一方、近年では強制労働の割合も増えているため、様々な視点からの人身取引対策が必要とされる。

続いて、本研究の調査地であるタイにフォーカスをして、人身取引の現状と子どもたちがどのようなきっかけや背景を通して被害者になっているのかについて述べる。USDOS（2022）によると、人身取引業者はタイ、その他の東南アジア諸国、スリランカ、ロシア、ウズベキスタン、アフリカ諸国から来た女性、男性、LGBTQI+の大人や子どもたちをタイで搾取している。また、子どもに焦点を当てると、タイ、ビルマ、ラオス、カンボジア出身の者が、売春宿、マッサージ店、バー、カラオケラウンジ、ホテル、個人宅などで、性的人身取引の被害にあっている。特に新型コロナウイルス感染症の大流行以来、オンラインでの子どもの性的搾取が増え続けている。以前にも増して、インターネット、チャット、出会い系アプリ、その他ソーシャルネットワークのプラットフォームが、子どもたちを人身取引業者の甘い誘惑に誘い込むきっかけになっている。

また、世界の動向と同様、タイでも新型コロナウイルス感染症大流行の影響により家族が失業し、その結果、人身取引の被害にあうリスクの高い子どもたちの割合が増加した。例えば、タイの子どもたち約17万7,000人（ほとんどが少年）が、農業、自

動車修理などのサービス業、建設業、製造業、接客業などの児童労働に従事しており、強制労働を示唆する状況に直面していることが明らかになった。これらの子どもたちの半数以上は学校に通っておらず、多くは危険な条件や、長く不規則な労働時間の環境下で働き、性的搾取の危険にもさらされていることが分かっている。

さらに、男性や少年においては、タイ、ビルマ、カンボジア、ベトナム、インドネシア出身の者が、タイや外国が所有する漁船で、船主やブローカーによって強制労働を目的に搾取されている。賃金は少額、あるいは不定期で支給され、ブローカーや雇用主から借金をしているケースが多い。船の上では十分な食料、水、医療品は与えられず、週7日、1日18時間から20時間も働かされている現状である。なかには、脅しや暴力、薬物を使って強制的に長く働かせたり、さらなる借金を作る手段として彼らに麻薬を売ったりする船長もいた。さらに、政府関係者や警察など権力がある立場の者の中に、被害者を搾取している事業主や売春宿から賄賂や融資を受けるなどして、人身取引に直接加担する者がいることも明らかになっている。

5. シェルター（バーン・ワン）での支援内容と課題

ここまでは世界とタイにおける人身取引被害者が被害者となるまでの背景や、被害者が置かれている現状について国際的な報告書をもとに説明した。ここからは、人身取引被害者が警察によって救済されたあとに保護される場所であるシェルターに焦点を当てて、筆者の参与観察とインタビュー調査の結果を紹介する。現在、タイ政府が運営する人身取引被害者のための国営シェルターは、男性用シェルター4ヶ所、女性用シェルター4ヶ所、少年用シェルター1ヶ

所の合計9ヶ所ある。本章では、女性用シェルターのうちの1つである、バーン・ワンを事例にシェルターでの支援内容や成果、課題について、筆者の経験と先行研究をもとに述べる。

(1) バーン・ワンでの支援内容と成果

バーン・ワンは、タイの首都バンコクから東北へバスで4時間ほど向かった、東北部（以下「イサーン」と称する）のコラートという地方都市にある、人身取引被害者のための女性用シェルターである。イサーンは、ラオスやカンボジアと国境を接しており、タイの中で最も貧しい地域ともいわれている。イサーンの人身取引被害者保護を管轄しているバーン・ワンには、4つの使命がある。1つ目は、タイのイサーンで人身取引の犠牲になっている少女や女性を保護すること。2つ目は、18歳未満の少女や、自発的に保護を受ける18歳以上の女性を保護し、面倒を見ること。3つ目は、職業訓練施設としての役割をもち、最初の保護先から2年を超えない期間、少女や女性を受け入れること。4つ目は、2003年の児童保護法に基づく保護福祉施設となることである。

バーン・ワンでは裁判が終わるまでの約1年間、全ての被害者に衣食住が与えられていた。2020年の時点で、53人の被害者たちがバーン・ワンで共同生活をしていた。そのうち、12歳から18歳のタイ人（30名）やラオス人（3名）は性的搾取の被害者であった。また、18歳から30代後半のラオス人（15名）は食肉加工工場で強制労働をさせられていた。残りのタイ人（5名）は、孤児や障害をもつ女性たちであった。

被害者たちは警察に保護された後、約1ヶ月間、初期入所室というところで情緒安定のプログラムを受ける。タイ人職員が行っていたプログラム内容は、カウンセリングを含め、手芸や塗り絵、プレスレットやク

ラフト作りなどが主であった。被害者らは徐々に心を開いていき、初期入所室の職員のことを母親のように慕っていた。手芸などのアクティビティに取り組むことで、集中して何かを作成することが少しずつできるようになり、完成したものを実際に使うことで、達成感や喜びを感じている様子であった。また、筆者は、主にこの初期入所室に配属され、英語や日本語の授業を行ったり、タイ人職員と共に人身取引やHIV/AIDS、キャリア教育のアクティビティ、毎朝の掃除指導を企画し実行したりした。以下、シェルターでの活動を通して被害者たちの情緒が回復した視点から分析するという目的で、アクティビティの感想を列挙する。

習字の授業を終えたあとは、以下に代表されるように、インタビューを行った8人中4人が達成感を感じ、自己肯定感が高まったとの主旨の感想を述べた。

「最初は難しいと思ったけど、がんばって集中した。書き終えたときは、私にもできたと思えて嬉しかった。幸せだった。」

また、人身取引のアクティビティを終えたあとは、ほぼ全員が自分の状況を客観視し、再発防止に向けて意識することができ、3分の1の被害者が自分のみならず、家族や友人に学んだことを伝えたいとの主旨の感想を述べた。

「将来起こりうることについて、考えられるようになった。この知識を友だちや兄弟にも伝えたい。家族に同じことが起こってほしくないから。私自身も昔の自分に戻らないようにする。」

さらに、キャリア教育の授業を終えたあとは、以下に代表されるように、学んだことを通して、自分の将来の目標を具体的に

描くことができた者もいた。

「長く学校に通えばそれだけ就ける職業が増え、給料も多くなり、家族を助けることができるということが分かった。逆に教育を受けていないとその分自分自身が苦しくなるということが分かった。高校を卒業して軍隊に入りたい、家族を楽にしたいと思った。」

これらの感想から分析すると、被害者たちは、自己肯定感が高まったり、以前より広い視野で自分の状況を把握することができるようになったり、将来のことについて考えることができるようになったりと、初期入所室での活動を通して以前より情緒が安定し、心の成長に繋がった者が多かったといえるだろう。

初期入所室でのプログラムが終わると、被害者らはシェルター内の職業訓練（例えば裁縫・刺繍、美容、マッサージ、農耕・牧畜、料理など）に分かれ、裁判で加害者の賠償金額が決定されるまでの約1年、訓練を受ける。優秀な者はシェルターが併設しているカフェ、マッサージ、美容室で働き、稼いだお金でお菓子や化粧品を買ったり、シェルターを退所するときのために貯めたりすることができる。興味のある分野を自分で選択して学ぶことができる職業訓練は、職員の力量と面倒見によって被害者らの活動状況やモチベーションにバラツキはあったものの、被害者らはできなかったことができるようになる喜びを感じている様子であった。また、筆者は、被害者たちが職業訓練で作った小物を日本人会チャリティーバザーや JICA 海外協力隊の総会に出店し、売り上げを被害者らに還元した。そして、被害者らの自己肯定感を高めるため、購入者をお願いして、作成者宛てにメッセージを書いてもらい、購入者の写真を撮らせ

てもらった。その後、被害者ら一人ずつに、メッセージと写真をまとめ、小冊子にして本人に渡した。小冊子を渡したときの被害者らの喜びで目を赤くする様子はとても印象的であった。中には、シェルターを出たあとも引き続き小物を作りたいと申し出るサバイバーもいた。

また、もし、被害者がシェルターを出た後にもう一度学校（主にノンフォーマル教育の学校）で学びたいという強い希望を示せば、教科書が与えられ、被害者たちは職員（1人）の監修のもと、個人学習を進め、質疑応答ができる時間が取られる時期もあった。筆者も、英語を中心に職員と共に指導した。実際にこの時間で勉強をして、学校の入学試験に合格した被害者らが何人もおり、そのうち卒業まで学業を続け、看護助手やその他の就職に繋がった者も数名いた。さらに、月に1回程度、バンコクから NGO がきて、アートやエンパワーメントの授業や、被害者同士の関係性作りのアクティビティを実施していた。NGO 主催で被害者と保護者、職員も一緒に県外に合宿に行く場合もあった。NGO のアクティビティは、被害者同士の関係性や、被害者と職員の関係性、被害者と保護者の相互理解に大きく役立っていた様子であった。

職業訓練の様子や学校教育に戻るための準備の様子、NGO とのコラボレーションの様子を分析すると、シェルターでの支援には、シェルターを出たあとの社会復帰に向けて、資金が費やされ、それぞれの職業訓練を指導することができる人員も存在していることから、人身取引報告書の4段階評価のうちの第2階層までいくような水準が確かに認められるだろうといえる。

(2) シェルターの課題：シェルターを出たその後

ところが、問題はプログラム終了後のことである。前節でも述べたように、シェル

ターが実施する情緒安定のプログラムや職業訓練などを通して、多くの被害者が心身の回復に成功していたといえる一方で、シェルターにも問題点や改善点があることが、先行研究などからも分かっている。シェルターが抱える課題は、大きく分けて2つある。1つ目は職業訓練、2つ目は教育についてである。

サバイバーがシェルターにいる際、経済的自立のために職業訓練を受けているにも関わらず、シェルターを出たあとも尚、経済的に苦しむ理由の1つに、職業訓練内容が不十分であることが挙げられる。例えば、シェルター内の職業訓練で学ぶことができる職業は実際には非常に低い収入しか保証されないため、多くの場合、サバイバーが最終的に行う仕事やビジネスとは直接結びつかなかったり (Idemudia et al., 2021)、シェルターが通常提供する料理、手芸、美容などの職業訓練のほとんどは、サバイバーが家族の家計を主となり支えなければならぬケースを想定されていなかったりすること (齋藤, 2016) が、先行研究でも指摘されている。このように、収入が低い職業しか学ぶことができないという理由以外にも、サバイバーが経済的に苦しむ理由には、彼女たちの金銭感覚が養われていないことも挙げられる。被害者やサバイバーの消費に関する非現実的な期待や欲が、逸脱行動につながり本人を苦しめていたり (Von Feigenblatt & Ed. D., 2021)、性産業における人身取引被害者やサバイバーの多くは、むしろ絶対的貧困よりも相対的貧困に屈して苦しんでいたりすること (Jones et al., 2011) が明らかになっている。

また、職業訓練中に、働く際に必要な忍耐力や集中力が十分に養われていないことも挙げられる。筆者が観察したところ、職員の手腕にもよるが、職業訓練中に被害者の集中が続いておらず、職員の隙を見て、寝て過ごしている被害者が少なからず存在

した。この部分に関しては、職業訓練内容の充実と共に、マンネリ化させない工夫や、できる限り被害者たちの傍で訓練の様子を見守り、褒めたり励ましたりと適切な声掛けをすることで彼女たちの集中力が増し、忍耐力が徐々についていくのではないかと考える。

もう1つの課題は、教育の機会がシェルター内で十分に与えられていないことである。Surtees (2017) よると、シェルターのプログラムの中で、教育の機会を得ることができた被害者はごくわずかであった。バーン・ワンの4つの使命にも見られたように、シェルターでは、教育よりも職業訓練に重点が置かれている。そしてそれが被害者の希望やニーズ、能力に合っているかどうか、十分な検討も評価もされていないことが指摘されている。また、被害者が進学や復学しない理由の1つに、教育機会の選択肢が一般的に限られていることが挙げられる。シェルターでは通常、シェルターを出てすぐに学校に行くことを決めた人への支援しかしていない。しかし、被害者の多くは、最初は家に帰って家族と一緒に暮らすことを選びがちである。被害者が進学や復学を希望しないもう1つの理由は、被害者が教育に関する費用を支払うことができないことが多いからである。タイでは学費は無料だが、制服や教科書、交通費などは支払わなければならない。また、進学や復学ができたとしても、退学してしまうケースも少なくない。自分より何歳も年下の生徒たちと一緒に授業を受け、構造化された学校環境に適應することを困難に感じるサバイバーも多い。さらに、他の生徒と比べ、劣等感を強く感じるサバイバーも多く、そのことも学習の継続を難しくしている。

筆者が観察したところ、教育の機会に関しては、シェルターに入所した時期も大きく影響していた。シェルターを出る時期と、年に1回の受験日、そして入学日に大きな

ズレが生じると、シェルターを出てすぐの復学が困難となり、実質シェルターを出てからサバイバー本人が書類のやり取りなどを全て自分で行わなければならない、大きなハードルとなっていた。さらに、シェルターで教育をする職員の力にも問題があった。当時、一般学校の教員免許をもった職員はおらず、職員は基本的に職業訓練の職員や事務員として採用されていた。教育担当になった職員は、自分の過去の記憶を思い出しながら指導するのだが、忘れていたことも多く学校教育の年齢が上がるにつれ指導しきれない。結果、もともと学習が苦手、学校を退学してから期間がしばらく空いていることの多い被害者たちが、自分で教科書を読んで理解しなければならず、学習自体がとても困難な様子であった。特に、英語の指導は職員も苦労していた。

シェルターでの参与観察や先行研究から課題を分析すると、シェルター側の課題としては、職業訓練の内容が不十分であること、教育の機会が十分に与えられていないこと、進学や復学に必要な資金や人員が十分に提供できていないことが挙げられる。また、被害者側の課題としては、金銭感覚や忍耐力、集中力、構造化社会に適應する力が十分に備わっていないことが挙げられる。

6. サバイバーのその後

前章では、人身取引被害者が警察によって救済されたあとに保護される場所であるシェルターに焦点を当て、バーン・ワンを事例にシェルターの支援内容や成果、課題を述べた。本章では、バーン・ワンを出たタイ人サバイバーらのその後の様子について、背景やシェルターでの様子も含めて、イサーン各県へ戻った彼女らの追跡調査結果をまとめていく。プライバシーに配慮をしながら、ラポール形成に努めて、家庭環

境やインタビューを行った成果である。やや冗長になるが、6人の事例を述べていく。

● サバイバー A (16歳【2018年10月時点】・女性)

(1) シェルターに来た経緯

警察に保護されシェルターに来た経緯について、以下のように説明した。

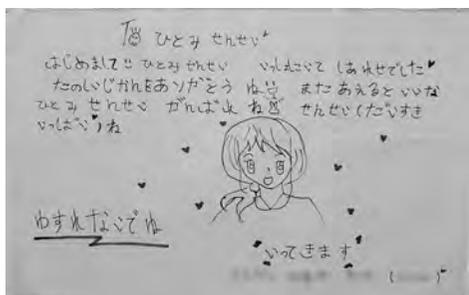
「15歳のとき、私はゲームが好きで、学校が終わったら、よくゲームセンターに通っていた。友達と一緒に3人で。家に帰るのは22時とか23時くらい。ある日、ゲームセンターにブローカーの女性が来て、私たち3人を殴って、私たちはそのままホテルに連れて行かれ、強制的に売春をさせられた。1日に10人の男を相手にしなきゃいけないときもあって、お店は客から1,000~2,500パーツずつもらっていた。客はブローカーがFacebookを通して見つけ、私は部屋で客が来るのを待っていた。客を歓迎しないような素振りを見せると、髪を引きずられ顔を平手打ちされた。逃げることはできない。逃げようとしたら殺される。本当に怖かった。2か月後警察署まで走って逃げ、その後バーン・ワンに来た。」

(2) シェルターでの様子

発想が豊かで、クリエイティブな少女で、アートのアクティビティでは、いつも芸術的才能を光らせていた。職業訓練は、マッサージについて学んでいた。シェルターの隣のお店で実際に客にマッサージをしておこずかいを稼ぐことが許されるほど技術は高く、職員からも信頼されていた。日本のアニメが好きで、日本語を学びたいとの申し出があったので、Aの職業訓練が終わった後や休憩の合間を利用して、あいさつや自己紹介、日常生活で使う簡単な単語や質疑応答、ひらがなの読み書きの練習を行っ

た。自由時間に日本語を学びたいと申し出る少女たちはたまにいますが、なかなか続かないケースが多い。しかし、Aの場合は学習意欲が高く、宿題もこなし、毎回のレッスンを笑顔でとても楽しそうに受けていた。シェルターを出る日、筆者に日本語で書いた手紙をプレゼントしてくれた。

写真 1. サバイバー A が筆者に宛てた手紙



筆者撮影

(3) シェルターを出たその後

A がシェルターを出てから約1年後、Aに会いに行った。昼の12時にソムタム屋で会う約束をしていたが、2時間後にやってきた。来た瞬間に目を疑った。手足はやせ細り、肌の色も黒くなっていた。痩せたからか、あるいは化粧をしていないからなのか、血の気がないように見えた。きちんとご飯を食べているか聞いたところ、仕事の疲れから食事は1日1回程度で十分になったという。お金がないからなのかと聞いたところ、お金はある、と否定した。

17歳のAは、飲食店でアルバイトを始めたという。毎日14時30分から午前0時のスケジュールで、休むことができるのは月1回だという。それだけ働いても、給料は6,500～7,000バーツで、家賃の1,300バーツを引くと、ひと月に5,200～5,700バーツで生活をしていることになる。役職にもよるが、シェルター職員の給料がだいたい12,000バーツだったので、約半分の給料で生活をしていることになる。家賃や水道、

食費、その他諸々含め、単純に日割りすると、1日約210バーツ(当時のレートが1バーツ3.5円。日本円で約735円)で生活をしてきた。

今後について、Aは高校卒業資格を取りたいと考えていた。最終学歴が中学校3年生までであるため、ゴーソーノー (Goono) というノンフォーマル教育の学校で高等学校卒業程度認定試験を受験しようと考えていた。しかし、毎日仕事から帰ってくると疲れて、食事の準備をすることも面倒になり、午前2時や3時にそのまま寝てしまうという。その後、昼過ぎまで寝て、アルバイトに行く、という日々を繰り返しているAには、学校に行ったり勉強をしたりする余裕はないように見られた。

食事を済ませた後、Aは自宅を案内してくれた。アルバイト先や、ソムタム屋から歩いてすぐのアパートに彼氏と2人で暮らしていた。清掃の行き届いている小さなワンルームの部屋で、シングルサイズのベッド、扇風機、トイレがあり、机の上に、飲料水と食器、服が並べて置いてあった。物をしまう棚のようなものはなく、物自体が少ないため、机の上にそのまま整頓され、置いてあった。Aの両親は離婚し、母は再婚して県外で暮らしているという。祖母が県内にいるが、アルバイト先から遠いので一緒には暮らしていない。彼氏は親戚のソムタム屋でアルバイトをしているが、怠けて行かない日も多く、大した収入はないという。

将来何をしたいか聞いてみると、

「私はいつか自分のお店を持ちたい。栄養情報ができるようなカフェ。ケーキやコーヒーもセレクトして提供したい。お客さんを惹きつけるようなクラシックなスタイルでもいいかも。特に、夜遊びが好きな人に興味を持ってもらえるようなお店。男性にも女性にも興味を持って

らえるように、タイ風のアンティークでかわいい雰囲気の店内装飾にしたいな。きっと夜遊びが好きな人は、こういうお店が好きじゃないかと思うの。朝は出勤前のお客さんにケーキやコーヒーを出して、夜は、飲み物とトーストを出そうかな。ざっと計算してみたところ、投資額は2,000～3,000パーツくらい必要かもしれない。いきなり儲かるとは思ってないから、最初はのんびり気楽にやってもいいかな。きっと徐々にビジネスはうまくいくようになると思う。もし成功しなくても、それはそれでいいと思うの。もっと頑張らないといけないうことを学べるから。でも、今のところ、こういうタイプのお店はかなり珍しいわ。」

上記のようにAは将来の夢を一生懸命に語ってくれた。しかし、お金の話をするときなど、ときおり視線が下を向き、寂しそうに話していた。

Aは、シェルターを出た後も、筆者と一緒に勉強していたときのプリントを使って、日本語の勉強をしていた。時間があるときに、一緒に学んだことを復習しているようだ。日本語の学習本をプレゼントしたところ、食い入るように集中し、日本語を音読し始め、笑顔が増えた。日本語を勉強している間だけでも、日常のストレスや困難を忘れられて笑顔が増えることを願う。

夜になり、近所のお祭りに一緒に行った。お寺に行き、お祈りとおみくじを済ませ、願い事をしながら一緒にランタンを飛ばした。Aがボソッと「バーン・ワンに戻りたい。バーン・ワンでは友達との問題もあったけど、幸せだった」とつぶやいた。

Aが人身取引被害者になった背景は、暴力によって強制的に性的搾取をされ、自由が全くないパターンである。シェルター職員へのインタビュー結果によると、近年タイではこのようなパターンは以前に比べて

減少しているが、未だ存在するということを忘れてはならないだろう。Aは、シェルター内の職業訓練ではマッサージを学び、シェルター併設のお店で働くことが許されるほど技術は高かったが、シェルターを出た後の実際の職業には結びつかなかったことが調査結果により判明した。現実には飲食店でアルバイトを行っているが長時間労働で低賃金のため、シェルターを出た後、貧困に苦しんでいた。また、幼いころに両親は離婚しており、両親から経済面や精神面でのサポートなく育っている。そのことも関係しているのか、彼氏との関係に不当性を感じるが多々あるようだが、精神的には彼氏に依存しているように見えた。シェルター内で経験したような頼れる大人がいて、安心して生活できる環境があることがいかに大切かということが、Aのバーン・ワンに戻りたいという発言から示唆される。

● サバイバー B (15歳【2019年10月時点】・女性)

(1) シェルターに来るまでの背景

Bの両親は、幼いころに離婚し、母は蒸発、しばらく父親に育てられた。しかし、父親は11歳の時に肝臓の病気で亡くなった。その後、子どものいないおじ夫妻が養子として引き取ってくれ、それ以降本当の娘のように愛情を注いでもらっている。しかし、愛情を感じる一方で、自分には自由が少なく厳しく育てられたと感じている。バーン・ワンに来るまでは成績も優秀で、学力的に県で1番有名な中学校に入学し、毎日通学していた。ところが、学校が夏休みに入ってから交友関係が広がり、たくさんの友人と夜まで遊び、外泊するようになった。夜遊びグループにいた1つ上の歳の女に騙されて、ホテルの部屋に連れて行かれた。部屋でしばらく1人で待つように女に言われた5分後、覆面警察が部屋に来て保護され

た。

(2) シェルターでの様子

シャイで優しい性格で、大勢で戯れるというよりは、一人か仲の良い数人で過ごすことが多かった。初期入所室でのアクティビティのときは、俯いたり、寝たりすることが多く、なかなか集中はできなかった。職業訓練は、料理について学んでいた。与えられた課題に対して、きちんとこなすことができていた。

(3) シェルターを出たその後

Bがシェルターを出てから約2ヶ月後、Bに会った。ショッピングモールで16時に待ち合わせをしていたが、1時間30分遅れで来た。家を出る際に、急に母親に部屋の片づけをしろと言われて遅くなったという。Bはシェルターを出たあとは、家族と共に暮らしている。バイクを運転したり、オシャレな格好をしたりする様子から、生活は安定しているように見えた。

その日がBの誕生日だったので、事前に準備していたピアスをプレゼントした。喜んでいて、ショッピングモールを歩きながら「あれいいな」と280パーツの指輪がほしいとねだってきた。ショッピングモール散策後は、ナイトマーケットに行った。普段の生活を聞くと、友達とショッピングモールを散策してからナイトマーケットで遊んだり、少し遠出したり、ということを繰り返しているようだ。

Bは、育ての両親から愛情をたくさん受け育ったパターンである。現在もその両親のもとで暮らし、頼れる人が近くにいるということもあるためか、とても落ち着いて見えた。金銭感覚に関しては、他のサバイバーと比べて、物をねだったり、よく遊びに行ったりしている様子が伺え、計画的に将来を考えている様子は見られなかった。しかし、筆者がBに出会ったのは、Bがシェ

ルターを出てからわずか2か月後である。この時期としては、久しぶりに家族や友達と過ごすことができ、ケータイやバイクなど自由に使える物や時間が急にたくさんできたので、現段階では楽しむことに没頭していた、ともいえるであろう。

● サバイバーC (17歳【2020年1月時点】・女性)

(1) シェルターに来た経緯

Cは14歳の時に妊娠、15歳で出産した。妊娠したことをきっかけに中学校を中退。その後は、ゴーソーノー (ဂળુ.)に通い、中学校卒業資格取得を目指している。中退後は、病院に了解を得た上で、歳が規定を満たしていなかったが看護助手の仕事に従事し、月に7,000バーツ (当時約24,500円)を稼いでいた。しかし、Cを含め、誰も子どもの世話をする時間がなく、家庭では口論が続いていた。また、看護助手の仕事をする際、小学校卒業資格までしかないCはタイ文字が上手に読めないことがあり、仕事の妨げになっていた。その後、子どもの面倒を見る時間の不足と、学力的な問題を理由に、看護助手の仕事を辞め、夜にカラオケバーで客にお酒を提供しながら、売春も行うようになった。そして、警察に保護をされ、バーン・ワンに来た。

(2) シェルターでの様子

シェルターに来た当初は、終始子どもに会いたいと泣いていたが、仲の良い友達と共にシェルターに来たこともあって、徐々に回復していった。初期入所室での英語や日本語の授業の際は、勉強が苦手だと言って、なかなか取り組むことができなかった。母語であるタイ語は話すことはできるが、書くことになると、しばしばスペルミスがある。一方、お好み焼き作りやおりがみなど勉強以外のアクティビティでは、手先の器用さを活かし、とても楽しそうに活動に

取り組んでいた。職業訓練は、裁縫や刺繍を学び、マイペースに丁寧に作業をする姿が見られた。筆者が、Cが作った作品を日本人会バザーで売り、客からのメッセージを冊子にして渡したとき、Cはとても喜んでおり、シェルターを出たあとも冊子を大切にしている様子が見られた。

(3) シェルターを出たその後

Cがシェルターを出てから約3か月後、Cに会いに行った。これまでのサバイバーとは違い、前日、当日に何度も予定確認の連絡が届き、集合時間よりも前に集合場所に到着し、筆者を探してくれた。一日のスケジュールを作成し、バイクでいろいろな場所へ移動するCはとても計画的だった。

Cは自宅を案内してくれた。シェルターを出て以降、子どもの父親の家族の家で暮らしているという。家は2階建ての一軒家で、テレビやソファ、扇風機やタンスなどもあり、親戚のサポートを受けながら、生活していた。

今後について、ゴーソーノー (ဂုၤနူ) に引き続きあと1年通い、無事に卒業して中学校卒業資格を取りたいという。学校に通うことで文字がきちんと読めるようになり、中学校卒業資格が得られれば、再び看護助手の仕事をさせてもらえるようになるという。とりあえず来月から、以前働いていた病院で今度は清掃担当として働くことが決まったという。月収は7,300バーツ程度。子どもは2歳になり、家事や子育てをしっかりとこなし、経済的にも自立をしようとする意思があるCはたくましく見えた。

Cの親戚が中華系ということもあり、Cは毎晩18時～21時くらいまで、地域の文化センターや公園で中国の楽器を30人くらいの仲間と共に練習している。練習を続けて4年目になるという。Cは練習場にも案内してくれた。仲間と共に繰り返し演奏するCはこれまで見たことがないほど集中し、一

生懸命な様子であった。

Cは妊娠をきっかけに中学校を中退しているが、出産後もノンフォーマル教育の学校で働きながら中学校卒業資格を目指し、母親の勤めも果たそうとする様子から、経済的にも精神的にも他のサバイバーと比べて自立している様子が伺えた。シェルター内の職業訓練では、裁縫や刺繍を学んでいたが、退所後に見つけた仕事は以前から働いていた病院での仕事であり、Aと同様シェルター内での職業訓練の内容と実際にしている仕事の関連性は見られない。また、Cは定期的に地域の文化センターで仲間と共に楽器を演奏するなど、家以外にも趣味や居場所があることから、生活は決して裕福ではないが、それでも日々充実して安定しているように見えた。Cの例から、ノンフォーマル教育であっても中学校卒業資格があることが就職に有利に働くこと、そして地域のコミュニティーに属することはシェルター退所後の社会復帰を促す大きな要因の1つであることが示唆される。

● サバイバーD (16歳【2020年1月時点】・女性)

(1) シェルターでの様子

物静かで、常に落ち着いて行動をしていた。初期入所室での掃除の時間や英語や日本語の授業では、いつも真面目に取り組んでいた。職業訓練は、裁縫や刺繍を学んでいた。刺繍を施したカバンをプレゼントしてくれたこともあった。シェルターに来たからの検査でHIV陽性であることが判明した。

(2) シェルターを出たその後

Dがシェルターを出てから約9か月後、Dに会いに行った。待ち合わせ予定の30分後、待ち合わせ場所の公園にDとDの姉とその娘がやってきた。

シェルターを出てからは、母、17歳の姉、

16歳のD、11歳の妹、2歳の姉の娘の5人で生活をしていました。一週間前に小さい借家に引っ越したばかりだという。母はメイドとして働き、月に8,000バーツの給料で暮らしている。Dはこれまでは赤ちゃんの世話をしていたが、昨日から鍋料理屋でアルバイトを始めたという。17時～23時まで働き、1日170バーツを稼ぐ予定だ。以前から痩せてはいたが、いっそう細くなったように見えた。1日に昼と夜の2食で、HIVの薬は引き続き飲んでいるという。

今後について、現在は小学校6年生までの学歴なので、いつかゴーソーノー（*ဂေါ့นို*）に通いたい、そうすれば、より良い仕事が手に入るはず、と語った。終始会話の中で、今の家は借家で、本当の家ではない、恥ずかしいと発言していた。

Dは、シェルター内の職業訓練では、裁縫や刺繍を学んでいたが、実際に見つけた仕事は飲食店のアルバイトと、A、Cと同様にシェルター内での職業訓練の内容と実際にしている仕事の関連性は見られなかった。また、インタビューを通して、小学校6年生までの卒業資格しか持っていない状態では、なかなか仕事が見つからないという現実が浮き彫りになった。母の給料と姉のアルバイト代を主として5人で生活することは、大変厳しい経済状況であることが推測される。しかし、面倒をみてくれる母親や、支え合える姉妹が傍にいて、困難も何とか乗り越えようとする活力が生まれ、中学校卒業資格を目指したいと将来のことを前向きに考える動機となったように見えた。

● サバイバーE（12歳【2018年9月時点】・女性）

(1) シェルターに来るまでの背景

Eの両親はEが幼いころに離婚した。離婚後、母親はスウェーデン人と再婚し、スウェーデンで暮らしている。残されたEは、

父親と2人でタイで生活している。しかし、Eの父親は薬物を常習する傾向にあり、定職がない。父親は家で家畜の世話をしているが、家族は貧困である。

(2) シェルターでの様子

初期入所室に初めて来たときから、明るくよく笑い、無邪気でまっすぐだった。英語や日本語の授業や様々なアクティビティでも、いつも前向きに一生懸命に取り組んでいた。職業訓練は、裁縫や刺繍、料理を学んでいた。裁縫が好きで、フクロウのキーホルダーを作り、シェルターの隣にあるお店で売ったこともあった。

(3) シェルターを出たその後

Eがシェルターを出た後、筆者は、Eが過去に作ったフクロウのキーホルダーを日本人会バザーで売り、客からのメッセージをEに伝えた。Eはとても喜び、また商品を作りたいと相談してきた。そこで、シェルターの職員と相談し、卒業生が作った商品もシェルターの隣の店で取り扱ってもらえることになった。しかし、Eの家には手芸用品がなく、近くのお店で見つけることも難しいという。そこで、Eがシェルターを出てから3か月後、Eに会いに自宅へ行った。

14歳になったEは、筆者の訪問の一ヶ月くらい前にバイクで交通事故にあい、自力では立てない状況だったが、手芸用品を受け取るとその場で作り出した。とても嬉しそうだった。Eは引き続き父親と2人で暮らしており、父親の仕事は家の外にいる5頭の牛の世話をしたり、田畑を耕したりすることだという。父親は家の周りの畑などを一周案内してくれた。Eの家のすぐ横には、親戚の家がいくつかあり、2人暮らしといえど、祖母や叔母などが頻りにEに会いに来ることができる環境だった。家には、扇風機、蚊帳、王様の絵、布団などがあった。シェルターにいたとき、Eは『火垂る

の墓』の節子ちゃんに髪型や顔、雰囲気似ていたので、筆者はEをホタルと呼んでいた。それ以降、Eはずっと火垂るの墓を見たいと言っており、その日の夜、ついに一緒にケータイで火垂るの墓を見た。悲しいけれど大好きな映画になったと、Eは涙ぐみながら話してくれた。

その日の夜は父親の厚意で泊めてもらうことになった。夜ご飯は、EとEの父親抜きで、筆者はなぜか初めて会う隣に住む親戚たちと食べた。そのときの筆者と親戚の会話が以下の通りである。

親戚「あそこの家に泊まるのかい？やめときな。電気も水もない家だ。うちに泊まっていきな。シャワーがある。」
筆者「水はお父さんがわざわざ汲みに行ってくれたので大丈夫です。電気はありましたよ？」

親戚「うちから勝手に引いてるんだろう。電気代も払ってるんだかどうか…」

このやりとりが何度も続いた。日本人である筆者のことを心配してくれたのだとは思いますが、筆者の今回の訪問の目的はあくまでEと会話を通して、Eの現在の状況や生活状況を知ることである旨を伝え、了承してもらった。親戚の中にもある格差を目の当たりにし、隣に住んでいる親戚から常にそんな風に思われて育ったEの気持ちを考えると辛くなった。

筆者がEの家を出るとき、父親に「これからの調査や旅行も、安全にがんばってください」と言われ、プラクルアンというタイのお守り（小さなお坊さんが入っているもの）と、奴隷解放で有名なタイの王様（ラーマ5世）のメダルを頂いた。その気持ちに涙が出るほど嬉しかった。

Eは、父親は身近にいるものの、薬物をよく使う傾向にあり、シェルター退所後も家庭環境が不安定なパターンである。また、

写真2. タイのお守り（右）と王様のメダル（左）



筆者撮影

祖母を含めた近所に住む親せきもEのことを気にしてくれている様子ではあったが、「まともに働かない父親とその娘」のようなレッテルを貼られ肩身狭く暮らしている様子が親戚との会話からも示唆されることから、信頼できる大人、困ったときに安心して相談し頼ることができる大人が身近にいないことが明らかになった。

Eは、シェルター内の職業訓練では裁縫や刺繍を学んでおり、退所後も筆者が裁縫用具を持っていくと、作品を嬉しそうに作り出し、また売りたいという意気込み満々ではあったが、実際に完成品をバーン・ワンに送って収入を得るというところには至らなかった。シェルター職員も気にして、筆者とともに電話をかけるなどフォローアップもしたが、モチベーションの継続はできなかったようだ。Aと同様、安心して生活できる環境や頼れる大人が身近にいないため、シェルターでの経験を懐かしむ様子が多く見られる一方、将来への取り組みを真面目に前向きに考え続けるためには、精神的安定が必要だということが示唆される。

● サバイバー F (16 歳【2019 年 9 月時点】・女性)

(1) シェルターに来るまでの背景

F の両親は、F が 6 歳か 7 歳の頃に離婚した。離婚後、母親は上の兄弟 2 人を連れ、F には「いい子でいてね。迎えに来るからね。」と言って、3 人で韓国に出稼ぎへ行った。母親は韓国に行ってから F に頻りに連絡をした。その後、父親は再婚し、F は父親と義母と 3 人で生活をした。F は、父親と義母は欲しいものは何でも買ってくれ、両方から愛されていると感じていた。父親が再婚した後も、母親は毎月 30,000 バーツ (当時約 10 万円) を仕送りしており、そのおかげもあって、F は周りの家に比べて、比較的新しく、大きな家に住んでいた。

(2) シェルターでの様子

15 歳の時に、初めてバーン・ワンに来た。初期入所室にいたころは、口数は少なめで、最初は眠たそうにアクティビティに参加する日も多かったが、少しずつ笑顔が見られた。毎朝の掃除を丁寧に黙々とこなすことができたので、筆者とタイ人スタッフから賞状を渡した。初めてもらった賞状だったようで、F はとても喜んだ。父親が面会に来た際も、F はその話を父にし、賞状をきれいな状態で保存できるように家に持って帰ってもらった、と嬉しそうに話してくれた。

職業訓練は、裁縫や刺繍を学んでいた。しかし、職業訓練に移動してから少しずつ様子に変化し、ある日、シェルター内にいた他の被害者 (G) と 2 人でシェルターから脱走した。その後、シェルター職員が懸命に探したが見つからなかった。しばらくして、売春しているホテルの場所を突き止めた F の父親が警察に通報し、F と G は再び保護をされる。父親の強い希望で F は 16 歳の時に、バーン・ワンに戻ってきた。

(3) 脱走中を振り返って

友達とつるみ、自分を見失ったのがいけなかったと反省する F。シェルターを脱走してから、G の知り合いのブローカーに連絡し、売春を始めた。インターネット上に露出の高い写真や動画を載せ、客とブローカーがやり取りをし、ブローカーの指示で、ホテルに行った。値段はブローカーと客の間の取引で決まったが、1 回 2,000 バーツで体を売り、内 800 バーツがブローカーに、1,200 バーツが本人のものになった。しかしほぼ毎日覚醒剤 (1 回 1,500 バーツ) を使用していたため、体を売って手にしたお金も覚醒剤代や服代で消えていったという。F によると、売春をしているほとんどの人は麻薬や覚醒剤に手を出すという。薬の作用で、寝なくても、食事をしなくてもずっと働けるようになるからだ。疲れている日や働きたくない日もあり、ブローカーに言って断ろうとしたが、客が来たらすぐに部屋に行かなければならず、ブローカーに「ダメだ、行け」と言われ、悪態をつかれ怒られた。多い時は 1 日 5 人も相手しなければならぬ日もあった。

ある日、麻薬をやっていた客とトラブルになり、命の危険を感じた F はブローカーとの連絡を絶ち、家族のいる自宅に戻った。その 2 日後、G も逃げ出し、F に接触。しばらくして、2 人は再び新たなホテルで売春を始めた。その後、F の父親が必死に居場所を突き止め、警察に通報し保護された。

(4) 2 度目のシェルターでの様子

シェルターに戻ってきた F は、掃除で賞状をもらったときのあの F とは、まるで別人のようだった。感情の起伏が激しく、急に叫びだして物や人を攻撃したり、ずっと気だるそうにして寝ていたりした。目は虚ろなことが多く、以前のように何かに集中したり、一生懸命に取り組んだりすることができなくなっていた。しかし、それでも

シェルターで過ごし、精神科にも通ううちに、少しずつではあるが回復し、筆者とも以前のように話ができるようになった。Fは1度目にシェルターに来たときからずっと、シェルターを出たら筆者を地元の祭りに案内することを楽しみにしてくれており、そういった部分は前と変わらなかった。また、Fは脱走中の自分を反省し、自分のことを大切に思ってくれる家族の存在に感謝をする姿が度々見られた。一方、頼れる家族や親せきのいないGは、保護された後、お抱え客を見つけ、一晚5,000パーツをもらい、そのお金で全てのことを自分で賄っているという。

(5) シェルターを出たその後

Fがシェルターを出てから約2か月後、Fからお祭りが近づいているから会いたいと筆者のもとに連絡が来た。しかし、シェルター職員から、Fは最近また家に戻らない日が続いていると聞いたので、Fがきちんと家に帰らないのであれば面会はできない旨を伝えた。すると、家に帰ると約束すると返事が来たので、Fに会いに行くことにした。

待ち合わせ場所には、Fの家族が3人そろって待っていてくれており、そのままレストランに行き、その後ナイトマーケットへ行った。食事中、義母と仲良さそうに話していたFの姿が印象的であった。Fの家は自宅兼美容室（客は1人ずつ）になっており、Fもお小遣い稼ぎと経験のため、たまに義母を手伝っているという。比較的新しい家で、テレビは2台あり、エアコンや扇風機、冷蔵庫、机や椅子など、生活に必要なものはそろっている様子だった。

その日の夜、義母と2人で数時間話しをした。Fはシェルターを出たあとも、自由に使えるお金ほしさに、売春をしていることがあるという。美容室を手伝ったアルバイト代を義母はFに渡しているようだが、F

は売春を止めることができずにいたようだ。その都度、父親と義母でFに話をしているのだが、なかなか理解してもらえないという。両親ともに精神的に辛くなることが多く、どのように子育てをしたらよいのか悩んでいた。ある日、Fが父親と同じ年の地元の男性を客にしたことを知ったとき、父親はショックで食事も食べられず、恥ずかしくて外出もできず、しばらく寝込んでいたという。お小遣いを増やしてみたり、厳しく接してみたり、いろいろ試したが上手くいかない。最近では、18歳になったらパタヤの売春宿に連れて行くから、少なくとも未成年のうちにはしないでくれ、と話しているという。タイでは日本同様、成人であっても売春は非法だが存在するのが実態だ。搾取され、命の危険にさらされる可能性があったり、働き手の健康面での安全性などが考慮されないアンダーグラウンドの環境や条件で働くよりは、しっかりした店舗で安全に働いてほしいということなのだろうか。いずれにしても、本心では他の選択肢が良いと思っているようだが、Fの希望を全否定することなく、悩みに悩んだ結果の提案なのだろうと感じた。

Fは比較的経済に余裕があり、父親と義母が一生懸命に育ててくれているが、本当の母親が近くにいない寂しさからなのか、両親に反発し社会復帰ができずにいる。体を売るという行為に関しては、ときに命の危険を感じるような経験をし、もう懲り懲りだと言っているも繰り返してしまっている。また、Fのケースから、覚醒剤の常習は人の性格を大きく変え、もとの生活に戻ることがいかに困難かということがよく分かる。

7. まとめ

ここでは、6. で述べたサバイバーの背景や生活環境、シェルターを出たその後につ

いて分析していく。サバイバーAからFには、一つ大きな共通点がある。それは、シェルター内の職業訓練がシェルターを出た後の実際の職業に結びついていないという点である。よって、シェルターを出た後も、生活状況は改善されておらず、引き続き貧困に悩んでいるケースが多い。また、ようやく見つかった仕事も、低賃金で長時間労働であることが多い。一方、サバイバーCは、以前の勤め先から中学校卒業資格取得を勧められ、資格さえあれば再び雇うことができると言われているという。仕事を探す術として、学歴がなくとも知り合いの紹介のようにコミュニティーに助けってもらえる例も一般的に存在するが、インタビューをしたサバイバー全員が互助組織の中におらず、個人で社会や組織と向き合っていた。これらことから、サバイバーらがシェルターを出たあとに個人で社会や組織に向き合うためにも、自分のスキル証明としての学歴や資格というものがより重要であるといえる。

また、サバイバーの生い立ちに目を向けると、今回調査したサバイバー全員が、幼いころに両親が離婚しており、片親に育てられるか、親が再婚しているか、あるいは祖父母などの親戚に育てられるかという経験をしている点も共通している。中には、サバイバーBの義両親のように、本当の親のように愛情を注いでくれるパターンもあるが、特に思春期の多感な時期には、親がないことに対する寂しさや、自己肯定感の低さに繋がっているのかもしれない。

また、社会復帰や将来のことを前向きに考えようとするためには、信頼して相談できる大人や頼れる大人が身近にいることが大きな要素であることも、今回の調査で明らかになった。サバイバーDは、自分の傍で常に面倒をみてくれ、困難なときでも互いに支え合える家族の存在が、人への信頼感や自己肯定感を育み、辛い時も前向きに

目標を立てようとする精神に繋がっているように観察した。また、サバイバーCには家庭以外にも属するコミュニティーがあり、生き生きと生活する様子から、地域のコミュニティーに属することはシェルター退所後の社会復帰を促す大きな要因の1つであることが示唆される。周りからのサポートがあり、安心して生活できて初めて、困難を乗り越えようとする活力が生まれるのかもしれない。

結論として、タイにおける人身取引対策は、政策的には努力が認められ世界的な評価が格上げされたが、サバイバーらのその後の貧困状態や、自ら選択して売春をし、再び被害者となる者の存在が見受けられることから、長期的な面での被害者の支援や、草の根レベルでできる対策としては未だ不十分と言わざるをえない。また、長期的な被害者支援を行うにあたり、シェルター内にいるときからの職業訓練や教育の機会の見直し、改善も必要であると考えられる。今回の調査では、復学し、就職をして安定した生活をしている者は調査できなかった。今後の課題として、安定した生活をしているサバイバーがなぜ成功したのか、被害者に戻ってしまったサバイバーはなぜ戻ったのかを調査することにする。

【参考文献】

- Idemudia, U., Okoli, N., Goitom, M., & Bawa, S. (2021). Life after trafficking: reintegration experiences of human trafficking survivors in Nigeria. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 17(4), 449-463.
<https://doi.org/10.1108/IJMHS-03-2021-0023>
- ILO. (2022). *Global Estimates of Modern Slavery: Forced Labour and Forced Marriage* (Issue September). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/publication/wcms_575479.pdf

- ILO Regional Office for Asia & the Pacific. (2009). *Going back, moving on: a synthesis report of the trends and experiences of returned trafficking victims in Thailand and the Philippines*. International Labour Organization.
- IOM. (2010). *The Causes and Consequences of Re-trafficking: Evidence from the IOM Human Trafficking Database*.
- Jones, L., Engstrom, D., Hilliard, P., & Sungakawan, D. (2011). Human trafficking between Thailand and Japan: Lessons in recruitment, transit and control. *International Journal of Social Welfare*, 20(2), 203-211. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2009.00669.x>
- Surtees, R. (2017). *Supporting the Reintegration of Trafficked Persons. A Guidebook for the Greater Mekong Sub-Region*. NEXUS Institute, UN-ACT and World Vision.
- UNODC. (2021). Global Report on Trafficking in Persons 2020. In *The Palgrave Encyclopedia of Global Security Studies*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74336-3_221-1
- USDOS. (2022). Trafficking in persons report. In *Trends in Organized Crime* (Vol. 10, Issue 1). <https://doi.org/10.1007/s12117-006-1022-7>
- Von Feigenblatt, & Ed.D. (2021). Human Trafficking in Thailand: The Complex Contextual Factors. *Journal of Asia Pacific Studies*, 6(1), 137-146. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3770649>
- 青木まき (2018) 人身取引対策の脱安全保障化と官民連携 —タイを中心としたメコン流域の人身取引対策協力を事例とした考察—。アジア経済, 59(2), 28-49.
- 日下部達哉 (2019) 「インドにおける茶園労働者子弟の人身売買問題とノンフォーマル教育の役割」澤村信英編『発展途上国の困難な状況にある子どもたちの教育』明石書店、pp. 184-203.
- 齋藤 百合子 (2016) メコン地域における人身取引対策の課題——タイの労働搾取型の人身取引への対応——。『国際学研究』, 49, 123-138. <http://hdl.handle.net/10723/2688>.
- 平井佐和子 (2021) 人身取引に対する刑事的対応。西南学院大学法学論集, 53(2・3), 27-59.

The Pitfalls of the Protection Policy of Trafficking in Persons in Thailand: Survivors' Lives After Trafficking

Hitomi SATO

Graduate School of Hiroshima University

Tatsuya KUSAKABE

Center for the Study of International Cooperation in Education, Hiroshima University

This study investigates how survivors of Trafficking in Persons in Northeast Thailand live their lives after they leave a government shelter, and reveals the thoughts of the survivors and their families. Thailand is one of the leading ASEAN countries in combating trafficking in persons, having been upgraded to Tier 2 out of four in the 2022 Trafficking in Persons Report. There are nine shelters for victims of Human Trafficking run by the Thai government. The shelters provide lots of activities such as emotional stability programs and vocational training. Through the experience, a lot of victims have successfully recovered physically and mentally. However, some literature pointed out that those supports were focused on short-term reintegration of survivors and not enough to prevent them from continuing to be vulnerable or becoming trafficking victims again after they left the shelters. While there is much research on policy recommendations, legal protections, and support provided by shelters and NGOs, little research tracks survivors after they leave shelters.

The author worked at a government shelter in Nakhon Ratchasima Province from 2018 to 2020. As a case study of the shelter's support for victims, the author conducted participant observation and interviews for about two years at the shelter. As for what happened to the survivors afterward, the author visited six survivors in their hometowns from 2019 to 2020 and conducted follow-up semi-structured interviews and participant observation. The survivors in this study were all Thai females who were sexually exploited in the Northeast region, and aged 14-17 at the time of the follow-up interviews.

The study found that although the survivors received vocational training while in the shelter, what they learned was not directly connected to actual jobs. In addition, the jobs they finally found were often low wages and required long hours of work. Therefore, even after they left the shelter, their living conditions did not improve much, and many of them continued to suffer from poverty. The results also revealed that it is important for them to have a place where they belong besides home to reintegrate into society. Moreover, it found that having adults close by whom the survivors could trust and rely on for advice was a major factor

in their attempts to reintegrate and think positively about their future.

The study concludes that countermeasures against human trafficking in Thailand are still not enough in terms of long-term support for survivors since lots of survivors struggle with poverty and some of them even choose to prostitute themselves and become victims again. The results suggest that it is necessary to review and improve the vocational training and educational opportunities in the shelter to support survivors' reintegration.

ジョグジャカルタの文化資源に関する研究 —政治素養をはぐくむ場としてのカフェ・屋台・たばこ—

大庭フランシス光瑠

(広島大学大学院)

日下部 達哉

(広島大学)

1. はじめに

本研究は、インドネシア都市部住民が生活の中でいかに政治素養の教育や涵養をおこない、民意の醸成へとつながっていくのか、現地のカフェや屋台などで展開される「ノンクロン（現地語で非意図的なおしゃべり）」、とりわけ「政治に関わるノンクロン」に焦点を当て、その実態を明らかにする。調査・分析を通じて、ノンクロンが議論の場として住民間で政治素養を相互に形成しあうプロセスを、地域の「政治文化資源」の一部として検討することを目的とする。

本研究が対象とするインドネシアは、スハルト独裁体制期（～1998）においては、カフェであっても政治談議は取り締まりの対象であったところ、スハルト政権崩壊以後、今日では、人々がカフェや屋台を始めあらゆる公共の場で、今日見たニュースの話題で持ちきりの政治談議が活発に行われている。本研究はこれを単におしゃべりの意味だけで捉えず、「政治素養をはぐくむ場」として捉えることが可能とし、人々に文化資本を与える地域資源の「総体」としての「文化資源」に着想を得て、政治文化資源の一部としてのノンクロンについて考察を行うものである。ノンクロンを含め政治文化資源に着目することで、スハルト政権期に集会が禁止されて以降、見落とされてきた住民同士による非意図的な政治素養の涵養が可視化される。政治のオンライン化やデジ

タル化がすすむ昨今だからこそ、物理的な場で非意図的に獲得される素養・教養について検証しなおす必要がある。というのも、現在も選挙広報のオンライン化やSNSの発達によるデジタル空間での政治意見交換は、インドネシア当局による厳しい監視が敷かれており、むしろノンクロンを通じて展開される「本音」、「内緒」のおしゃべりにこそ政治素養を教育する効果に富んでいるはずである。スハルト政権崩壊から25年近くが経過し、民主化、そして次の世代へ変化を続けるインドネシアにおいて若者の政治素養涵養の実態を明らかにする。

本研究ノートは、2022年8月28日から2022年9月8日までの間にインドネシアの地方都市ジョグジャカルタ特別州ジョグジャカルタ市で行った文化資源探訪調査の考察である。ジョグジャカルタはインドネシアが国家として成立する以前のマタラム王国時代から続くジャワ伝統文化継承の地として、象徴として国策による文化保存、教育都市化計画が進められた地域である。調査期間中、ジョグジャカルタ内の複数の博物館美術館、史跡、地元市場、外資系ショッピングセンター、地元の屋台、カフェ、教育機関などを訪れた。ジョグジャカルタの住民は古くから続く文化が根付く自分自身の地域に対して誇りを持っており、また他地域の人々にとってもジョグジャカルタは文化都市・学園都市として憧れを持たれており、国内外から多数の観光客や大学進

学等に起因する流入者がいる。ジョグジャカルタは国家による文化的統一を目指す政治意図に対して住民の受容的民意形成が特徴的だとも言うことができ、市内に複数存在する国立の歴史博物館はインドネシアの独立時にジョグジャカルタが果たした役割（代理首都）についての展示から始まり、王国の文化は「インドネシアの文化」として継承されたものとしての紹介に留まるが、ジョグジャカルタの住民にとってはジョグジャカルタ市がある前にインドネシア国家があるとして、国家による王国文化のインドネシア文化としての象徴化も住民から受容されているようだ。また近年ジョグジャカルタでは商業地区マリオボロの再開発を機に、従来数多くあったコーヒー粉・砂糖・ミルクの3in1インスタントコーヒーにお湯を注ぐだけの屋台カフェではなく、インドネシアのみならず世界中の生産地から豆を取り寄せ、焙煎方法やドリッップ方法、内装、電源、Wi-Fiにこだわった「カフェ」にお金と時間を費やすことがステータスとなっている。そのため、本研究では、住民の政治素養涵養に資する非意図的な議論の現場として、従来の「屋台」、現代的な「カフェ」、そして道端などの生活空間における「たばこ」の場に着目して調査を行う。

2. 研究の背景

2.1 現代インドネシアにおける政治素養教育・涵養の課題

インドネシアの住民が日常生活から得ている政治素養について考察するために、現代インドネシアにおける政治素養を獲得するプロセス、民意を醸成するプロセスの課題を示す。インドネシアでは1998年のスハルト政権崩壊後に権威主義的中央集権体制が緩和、民主化・地方分権化に進展がみられた、とされている（松井、2003）。たしかに地方自治体を持つ財源自主性は飛躍的

に向上し、国家政府から知事が各地方に派遣されていた独裁政権期と異なり、地方知事の直接選挙が始まったことを踏まえると、制度上の地方分権や民主化つまり地方公共団体としての地方自治は向上したといえる。しかし未だ地方政党結党は禁止されており、各全国政党の支部が地方に配置される「政党」政治が展開されるため、地方議会自体も政党支部同士の政治と化しており、下からの民意が届くような構造にはなっていない。つまり「国家-地方関係」はトップダウンの統治システムを維持し続けている。従来のインドネシア地方政治研究では、分権化や財源自主性を前提に、地方自治が進んでいると論じられてきた（同上）が、インドネシア地方自治は上記背景によって、民意による政治決定や政治参加が、未だ希薄な状態といえ、民主化により拾われるはずの住民の政治的な声そのものや政策への反映のありかたは見えにくいことが指摘できる。

「住民がいかに政治素養を獲得、形成しているのか」という研究は、Parinduri (2019) が、学校教育内の政治教育を研究しているが、インドネシア住民が「投票に向かう」ために学校教育が果たす役割については論じられており、学校教育と住民の参政の姿勢の優位相関から、学校教育内の政治教育が住民の選挙行動を促進していることはわかっている。しかしながら、住民が選挙で「だれを選ぶか」という選挙関心と学校教育の間には相関関係が見出せず、つまり学校教育のみでは民意醸成の方向性の決定付けが完了しているわけではないことがわかる。ここから定型的で国家統一を図るべく敷いた学校教育システムの外にある、住民の日常生活文化がもたらす民意醸成プロセスに改めて焦点を当てなおす必要がある。

2.2 住民の日常生活文化がもたらす民意醸成に対する影響の理論枠組み

日常生活による政治素養涵養、民意の醸

成への着目により、民主化したインドネシア政治の住民の声を描き出すために、住民の日常生活文化がもたらす民意醸成に対する影響の理論枠組みについて考察する。独裁政権に対する政治的抵抗の理論家として有名なジーン・シャープは『独裁政権から民主主義へ』の中で、非暴力行動 198 の方法をまとめているが、そのなかで住民の日常生活の中の非意図的な行動が独裁体制に対抗しうる政治的抵抗力として醸成の可能性があることを強調している（シャープ、1993）。特に、シャープは会話による民主的な抵抗の意志の伝播を取り上げ、いわゆる「井戸端会議」で政治的な意志が住民と住民の間で広がっていくことを示唆している。シャープによって作り上げられた理論枠組みは、民主化を市民が目指して起こる独裁体制の崩壊を対象に論じたものだが、独裁体制崩壊以後に民主化を目指す国家の市民たちの政治素養涵養にもこの理論枠組みは適用可能で、日常の中の非意図的な行動が政治素養を人々の間で伝播していく可能性があり、本研究では 1998 年のスハルト独裁政権崩壊以降、民主化が進んだとされ、それまでは 5 人以上集まって会話することすら許されなかったインドネシア住民の日常生活の中で、現在はノンクロンを通じて政治素養涵養が行われていることを検討する。また知識を持つことに留まらず、感情として、行動として政治的な意志が伝播していくことを示している点が、民主化したインドネシアの政治素養の涵養についても同様に考察するべき点である。

2.3 日常生活における議論の場が人々にもたらす教育的な意義

日常生活における会話の場、議論の場が政治的な意志の伝播に影響していることを踏まえて、日常生活における議論の場が持つ教育的な意義についてまとめる。まず、日常生活の中で、教育的な意義をもつ、特

に政治素養の涵養を意図的に付与する活動、換言するならば「議論の場づくり」について考察する。住民の日常生活の中に教育的な意義を意図的に付与した議論の場を機会提供から考察したものとして Sovann (2016) によるカンボジアにおけるジェンダーカフェプロジェクトについての考察が挙げられる。ジェンダー格差に起因する暴力の存在が、カンボジアでそれまで認知されながらも具体的な対策がなされず、住民の関心を引くに至らなかった。ジェンダーカフェとして住民の日常に議論の機会を提供すると、ジェンダー格差・暴力への住民の理解とエンパワメントが促進されたことが示されている。このように、住民に対する機会の意図的な提供によってジェンダー格差といった政治課題・社会課題に対する理解が促進されるといった、政治素養を涵養する効果についてはすでに論じられている。

さらに、Sullivan (2010) や ODonell ら (2021) の図書館におけるラーニング commons の研究から、住民の日常生活の中に議論の場を空間提供の観点から行う研究もすでに進んでいることがわかる。ラーニング commons は元来、アカデミア内で細分化されてしまう学習・研究を総合化・多視覚化することを目的に、図書館内で資料を持ち込んで学習者同士で議論をすることができるスペースのことであり、学習者による自発的な学習や情報の共有、そして「議論の場作り」を空間の提供により活性化させていると論じられている。一方で近年はデジタル化やオンライン化の影響を受けて、ラーニング commons を図書館内に設置するとどまらず、また目的や利用方法も多様化しており、特に通信環境やデジタルオーディオ設備、電源設備を完備した、対面・オンライン両者のハイブリッド会議室の様相をなすラーニング commons が増えていることが論じられている。ラーニング commons として空間を提供することによって学習者同

士の相互の交流から生まれる学びがあることから、議論の場作りを空間提供の観点から意図的に行うことの教育的意義はすでに世界で検証されている。

日常生活の中で意図的な「議論の場づくり」について考察する研究は機会提供・空間提供の観点から様々に行われている一方で、日常生活の中で、非意図的な議論の場が存在していること、そしてその議論の場の教育的意義・効果を追求する研究は、なされていないに等しい。インドネシアの首都ジャカルタにおける思春期の青少年少女たちの“hang out”の習慣・文化について、都市工学の観点から場所に着目して論じたAtmodiwirjo(2008)の研究は、ジャカルタの若者がどのような場所で社会化するスキルを得ているのか研究したものである。それによれば、若者は放課後、「家庭」、「学校」、商業施設・娯楽施設・飲食店といった社交の場として設計された「*planned place*」、そして第4の環境ともいうべき道端・階段下・バス停といった「*unplanned place*」で友人や家族とおしゃべりをしながら過ごし、社会化のスキルを養っている、とされている。この研究では、日常生活の中に意図が介在しない場である「*unplanned place*」の存在を論じた点が、日常生活における議論の場の意義・役割について示唆に富んでいると言えるが、一方で「社会化する」ことの具体的内容や意義についての検証が不十分であり、非意図的な議論の場が住民に与える教育的意義・素養涵養の効果に関してさらなる観察と検証が必要である。

日常生活における議論の場を、インドネシア、特にジャワの文化である「ノンクロン」から芸術家たちを研究対象に論じた研究(Dahl, 2016)では、制作と制作の合間におこなう、コーヒーやたばこを片手に語り合う「ノンプロダクティブ」な時間こそが芸術活動にとっても、芸術家同士の連携の維持にとっても効果を発揮していると論じ

ている。調査対象となったジョグジャカルタの芸術家コミュニティに所属する芸術家の中には「ノンクロンは私にとって、学校と呼んでも過言ではない」(同上)と語る者もいて、ノンクロンの中で行われる同業者との会話の中に、技術的なあるいはテーマに対する示唆が多分に紛れ込んでいるとし、ノンクロンのような日常生活内に存在する会話の時間が、議論の場として上下のあるいは横のつながりを創出し、互いに教育しあう関係性を作り出すことを示唆している。このDahlの論説を踏まえて、日常生活の会話の場であるノンクロンの中で、政治に関する情報の拡散、意見の交換、政治的な思考力の教育がおこなわれている「議論の場」としての実態の調査を通じ、非意識的な日常生活の現場で住民が自ら政治素養を涵養していることを仮説づけることは可能である。

2.4 住民に政治素養涵養の機会を提供する文化資源

非意識的な日常生活の議論の場が教育的意義を持つとき、そのような場と地域の関係性はいかなるものとなるだろうか。佐藤(2018)は、ある地域・社会に暮らす住民に対して教養、ひいては文化資本を与える「モノ」、「コト」の総体を文化資源として役割を見出し、地域には住民の習慣や社会の変遷を分析するための、あるいは住民が持つ文化資本の方向性を分析するための史料・資料が資源として未開発のままである、としている。文化資源の考え方は元来、博物館学を支える文化経営学の発想から生まれたもので、史料・資料に対しての価値づけを、住民に与える文化資本的影響から行うものである。文化資源の一種として佐藤は柳田國男が分析した「酒の場」についても取り上げており、明治ごろまで酒の場が公の儀式・祭典の一環であり、酒の場が持つ統治上の役割や権力維持上の役割の強さがあったが、明治以降、酒は広く庶民も家庭など

の私空間で楽しむようになり、その私的な酒の場のなかで見えない伝達が発生しており、このような酒の場の役割の変遷も史料として、そして酒の場そのものも資料として、住民に教養を授ける文化資源であると規定している。

このような「酒の場」が持つ文化資源としての役割から、「会話の場」であるノンクロンに対しても文化資源としての意義を見出すことができ、分析の対象とする。ノンクロンは元もとスラングとして、仕事を「さぼって」道端で油を売っていること、「だべる」ことを指していたが、現在はジャワの文化として友人や仲間などと連れ立って、コーヒーなどの飲み物やたばこを楽しみながら、「おしゃべり」を楽しむ時間、として意味変容が起こっている。そしてこの会話の中で、上述の Dahl (2016) が述べたように、意見交換や教育がおこなわれていることから、ノンクロンは住民に教養を与える文化資源として意義深いといえる。本研究では特に、住民に対して政治素養を涵養する文化資源として、日常生活における非意図的な議論の場としてのノンクロンを「政治文化資源」の一部であると規定し、調査することとする。

2.5 問題の所在

これまで述べてきたように、インドネシアは1998年のスハルト独裁政権の崩壊以降民主化が進んだとされているが、制度としての進展は論じられても、その民主化を牽引する住民の意志の涵養のあり方は論じられてこなかった。また、住民の日常生活の中で、機会提供や空間提供に牽引される意図的な「議論の場作り」については検証が進んでおり、政治的意志の醸成や住民同士で互恵的な学びを行う教育的効果について論じられてきたが、生活の中で非意図的に発生する「議論の場」がもつ教育的効果や民意の醸成、そのプロセスとしての政治素養の涵養や伝達について論じたものは少な

い。換言すれば、「提供された」空間や機会ではなく、「そこにある」空間や機会が持つ素養獲得可能性に関して論じた研究は少ない。つまり、住民が日常の生活の場面で実際に民意を醸成する過程を、議論の場としてのノンクロンの文化資源的位置づけを検証する必要がある。それはまさに我々が眼前に展開されながらも看過してきた屋台であり、カフェであり、たばこであり、街角でのおしゃべりである。

3. 研究の目的

上記の背景から、本研究では住民が日常生活のなかから得られる非意図的な議論の場としての政治文化資源が持つ、住民同士の政治素養獲得・民意醸成に対する意義・効果を明らかにするため、以下二点を目的とする。

(1) インドネシア地方都市ジョグジャカルタにおける政治文化資源としての非意図的な議論の場（ノンクロン）が、いかに住民の政治素養涵養に影響をもたらしているのか、場の教育効果・機能について現地調査を行い解明する。

(2) (1) で明らかになった政治文化資源としてのノンクロンと政治素養涵養の効果から、住民同士による非意図的な議論の場を支える環境要因を取り上げ、そのような住民を取り巻く環境を改めて政治文化資源としてのありかたの仮説を生成する。

本研究は上記の通り、住民の非意図的な議論の場を「政治文化資源」として位置づけ、住民の政治素養を涵養するものとして、観察・調査を行い、議論の場であるノンクロンの教育的効果を検証することを第一の目的とし、議論の場が発生する環境要因を考察することを通じて、今後の文化資源研究に対して仮説を提示することを第二の目的としている。本研究を通じて、議論の場の様態が明らかになり、住民同士による意見交換の実態や教育のあり方が描き出される。

描写を通じて、議論が発生する条件としての環境要因も検討することができ、政治文化資源であるノンクロンを支える文化資源が存在することを仮説付けられる。

4. 研究の方法

本研究では、上記の研究目的を達成するため、フィールド調査を採用、ジョグジャカルタ特別州ジョグジャカルタ市の住民を対象に、政治素養涵養の現場とそれを生み

出す環境を調査し、それらを政治文化資源として位置付ける。調査期間は2022年8月28日から2022年9月8日にかけて実施し、4件のノンクロンの参与観察を行った(表1)。

5. 結果

ノンクロン①(2022年8月28日)

ノンクロン①は、駅付近のカフェAで行われた会話である。このカフェでは店内で

表1 参与観察を行ったノンクロンの概要(筆者作成)

ノンクロン	日付 場所	話題概要	参加人数 参加者属性概要	ノンクロン環境
ノンクロン①	8月28日 駅付近のカフェA	文化・宗教のありかた	3人(A-1、A-2、A-3)	<ul style="list-style-type: none"> ・韓国・台湾で流行した飲み物(タピオカやチーズティーなど)をメインの商品としている ・店員は英語でのコミュニケーションが可能である ・駅付近にあるため、ジョグジャカルタ内外の人が訪れる ・店内ではラジオを流しており、音楽やニュースが流れている
ノンクロン②	9月2日 商業施設内 カフェB	コロナ対策と観光への影響 現政権のパフォーマンス LGBTQ	2人(B-1、B-2) 学生(B-1、B-2、学校種不明)	<ul style="list-style-type: none"> ・電源、Wi-Fi、空調完備 ・再開された商業施設徒歩圏 ・外国人観光客(オーストラリアなど)が多数来店している ・世界中から仕入れたコーヒー豆をそれぞれ異なる方法で焙煎し、抽出する
ノンクロン③	9月3日 屋台C	道路交通法規制 食料品の高騰 経済格差	3人(C-1、C-2、C-3) 学生(C-1、学校種不明)、事務職(C-2、C-1の母親)、屋台C店主(C-3)	<ul style="list-style-type: none"> ・テレビがあり、常にニュースを流し続けている ・ストリートパフォーマーがバイオリンを鳴らしながら屋台と屋台を行き来している ・地元の市場から徒歩圏であり、午前中の買い物を済ませた人が朝食・休憩を取りに訪れる
ノンクロン④	9月5日 D大学入り口付近路肩	原油の高騰とインドネシア経済	3人(D-1、D-2、D-3) 大学生(D-1)、Gojekドライバー(D-2、D-3)	<ul style="list-style-type: none"> ・大学の入り口付近の路肩で、バイクタクシーアプリGojekドライバーのたまり場 ・大学生は空いているドライバーに乗せてもらい、帰路につくか、あるいはその路肩でアプリを操作し、付近を走行中のドライバーを呼ぶ ・日陰になっており、15分以上その路肩に留まるドライバーもいる

観察に際し、会話の中での話題を記録し、話題の変遷を通じて住民の政治的課題への知識・関心を調査した。各ノンクロンはおおよそ30分前後で、ノンクロン内における使用言語は主にインドネシア語、筆者は参与して質問する際、インドネシア語と英語の両方を使用した。

ラジオをかけており、音楽の合間にニュースが流れる。このカフェで目玉商品として取り扱われているのはチーズティーやタピオカドリンクなど、韓国や台湾で先んじてブレイクした商品を「トレンドを追っている店」として取り扱っている。その一方で、売られているフードの多くはオランダ占領時代に輸入されて以降現地で味の現地化をされながら親しまれているチーズパンなどであり、海外のトレンドを追いながらも、現地の味を残した場所であり、若者のみならず客層が利用していた。インドネシア語のラジオがかかる店内でニュースの合間に流行の音楽がかかる。A-1はインドネシアのカフェ、インドネシアのラジオなのに、売っているものは韓国ではやったドリンク、流れている曲はK-popで変だ、と話しはじめた。A-1はそのままインドネシア政府が自国文化を大切にす政策を打ち出さないから若者がどんどん自国文化ではなく他国の文化を好きになってしまう、と続けた。A-1は実際、上述のチーズパンをたのみ、タピオカではなくカフェオレを注文するなど、インドネシア文化を尊重したい意志があることがうかがえた。A-1はK-popの歌手たちは肌の露出が多いことにも触れ、あまりよくないと語っていた。A-2とA-3はタピオカを飲みながらA-1の話聞いていた。

ノンクロン② (2022年9月2日)

ノンクロン②は、商業施設内カフェBにて学生同士で行われた会話である。カフェBはSNSによるPRも盛んであり、また再開された商業地区の中にあり、ジョグジャカルタ内外のみならず、国外からの観光客も多く訪れるカフェである。このカフェはいわゆる現代的で高級志向(1杯20,000ルピア前後、屋台で飲むコーヒーのおよそ4倍)なカフェで、観光名所であるだけでなく、ジョグジャカルタ住民にとって、このカフェで時間とお金を費やすことは一種の

ステータスとなっている(B-1)。B-1はカフェや近辺の商業施設、観光地に外国人観光客が多数訪れるようになったことに触れながら、緩和されつつあるインドネシアのコロナパンデミック水際対策について、ロックダウンは長く実施し、学校の閉鎖も長引いたし、いまでもマスクの着用やワクチン接種証明の形態が義務付けられていて、国際水準よりも厳格な体制だったのに、海外からの観光客はほかの国が往来を始めた途端に解禁してアンバランスだと話した。さらにスマートフォンでネットニュースやSNSで情報を探しながら、外国人観光客受け入れ拡大の方針を立てた現大統領が近日中にほかの国の首脳と会合している様子から、大統領が国民に対しても、対外的にもパフォーマンス重視で、実態が伴っていないとした。B-2はそれをききながら、近年観光客の減少により再開発された商業地区の店の売れ行きが悪くなっていることを話しながら、訪れる人が増えて、お土産を購入する人が増えないとジョグジャカルタもインドネシアも立ちいかなくなっていくと話し、感染者が増えたら対策を強化し、落ち着いたら弱める、を繰り返すしかないと話していた。B-1はそういった対策の強化、緩和の繰り返しの必要性はわかっているが、現大統領は世論へのパフォーマンス、対外的な他国へのパフォーマンスでころころと態度を変えすぎているとし、一度は国際的な流れに乗ろうとしてLGBTQ等性的マイノリティに対して融和的な政策を打ち出した



図1 カフェ内装の様子(筆者撮影)

が、言論が過激な集団の反発を受けて撤回したことをやり玉に挙げた。B-2はそれを聞きながら、LGBTQはイスラームの価値観から考えたら受け入れがたいし、ほかの国が寛容だからと言ってインドネシアもそれに倣う必要はないと話した。

ノンクロン③(2022年9月3日)

ノンクロン③は地元市場の近辺にある屋台Cで観察したノンクロンだ。この屋台Cにはテレビが設置されていて、ニュース番組をずっと放映している。付近の屋台には似たような光景が広がっていて、どの屋台でもテレビでニュースを見ることができる。市場に近いこともあって、屋台Cを含め付近の屋台は朝の買い出しや品卸しをおえた人々の朝食や、休憩としてにぎわっていた。親子で買い出しに来たC-1、C-2は店主C-3とバイクタクシーアプリGojekのドライバーの運転が荒く、事故の危険性もあるし、渋滞の原因にもなっているから、法規制してほしいねと話しながら料理を待っていた。市場での買い物があまり芳しくなかったようで、食料品の値上がり、特に鶏卵の価格がひと月で2倍になったことに憤慨していた。C-1が、母親であるC-2に価格高騰の原因を尋ねると、C-2はガソリン価格のつり上げに原因があるとしていて、その時ちよ



図2 屋台内に設置されているテレビ
(筆者撮影)

うど流れたインドネシア政府による原油補助金の段階的打ち切りのニュースを見ながら、コロナ禍の経済支援策としての燃料補助金の打ち切りによるガソリンの値上がり、ウクライナ戦争や中東情勢不安が続くことによる輸入原油の値上がりがガソリンの値段をさらに上げていて、それによる輸送費の増大が鶏卵の価格高騰につながったと説明していた。店主C-3はその会話に混ざりながら、同じ値段で商品を出すには原材料の質を下げなければならないと話していた。

そんな折、バイオリンとギターデュオの物乞いと思しきストリートパフォーマーが屋台を回ってきて、投げ銭を要求していた。C-2は投げ銭を渡し、ストリートパフォーマーがほかの屋台へと移っていたあとで、近頃経済的な差がまた大きくなってきたと話し、知人は高級車を買っているのに、こうやって投げ銭しか稼げないストリートパフォーマーがいて、インドネシア人の中で差があっかわいそうだとはなしていた。それにたいして、C-3はお金持ちの外国人が増えることが嫌だと話していた。

ノンクロン④(2022年9月5日)

ノンクロン④はD大学入り口付近で大学生D-1とバイクタクシーアプリGojekのドライバーD-2とD-3がタバコを片手におこなわれた会話である。D-2とD-3はガソリンの値上げに言及し、コロナ禍の大規模な移動が制限された中、Gojekドライバーが果たした人流・物流に果たした役割は大きいのに、また苦しい思いをしなければならないことに不満を漏らしていた¹⁾。D-1は補助金の打ち切りでGojekの値段が上がるのはつらいし、物流全体が値上げを行うから、インドネシアの経済成長も止まるのではないかと話した。ドライバーたちは渋滞や環境破壊といった負の側面も過剰な交通社会が収まれば収まるかもしれないけど、自分たちは職を失うし、困ったもんだと頭

を抱えた。ドライバーたちは大学を卒業したものの、いい職にありつけず、ドライバーはいい給料がもらえなし、アプリを使った最先端の仕事で安定すると思っていたのに、と不安の声を漏らした。

6. 考察

本研究の目的に照らし合わせながら、ノンクロンの調査結果を考察する。

(1) インドネシア地方都市ジョグジャカルタにおける政治文化資源としての非意図的な議論の場（ノンクロン）が、いかに住民の政治素養涵養に影響をもたらしているのか、場の教育効果・機能について現地調査を行い解明する。

ノンクロンの参与観察を通じて、政治文化資源としての非意図的な議論の場が住民にもたらす教育効果・機能について、以下の3種類の類型に分類される政治素養の涵養に効果を持つことが示唆された。

政治知識（認識）：自分や地域、国家を取り巻く政治課題に対する基本的な知識を、資料・情報に基づいて十分に理解し、会話の話題にできる。

顕著な例：ノンクロン② B-1、B-2、ノンクロン③ C-2

政治行動：自分や地域、国家を取り巻く政治課題に対する自分なりの行動の軸（商品選択、募金、投票、デモなど）を持ち、その行動の軸を他者に発信することができる。

顕著な例：ノンクロン① A-1、ノンクロン③ C-2（、ノンクロン観察対象者だったわけではないが、デモに参加したGojekドライバーたちもノンクロン④ D-2, 3のようにドライバー同士の議論による行動に移す意志の涵養があったと類推できる）

政治感情：自分や地域、国家を取り巻く政治課題に対する強い関心を持ち、自身を

取り巻く日常に関連付けながら積極的に自分の考えを話そうとする。

顕著な例：ノンクロン① A-1、ノンクロン② B-2、ノンクロン③ C-3、ノンクロン④ D-2、D-3

日常生活における議論の場とは、住民たちが互いに政治知識（認識）・政治行動・政治感情を交換・複合化しながら、ボトムアップの方向性で政治素養を涵養している現場であると考えられる。ノンクロン②や③で顕著のように日常生活における非意図的な議論の場は、ある住民が持っている政治課題に対する自分が置かれている状況によって吐露される感情のみならず、知識（認識）が提示され伝達される現場でもある。また行動の軸を示し発信することも行われていて、この伝播が広がった先にある形がデモのような直接行動や選挙行動などに作用していくと考えられる。これらの政治知識、政治行動、政治感情は個々別々に存在するのではなく、深くむすびついて伝播・涵養され、住民の間で共有・交換されることが期待される。したがって、インドネシア地方都市ジョグジャカルタにおける政治文化資源としての非意図的な議論の場であるノンクロンは、住民たちにとって、政治知識（認識）、政治行動、政治感情の共有、交換、教育がおこなわれる現場であり、住民たちが個人個人で持っているそれらの政治素養を多角化・複合化させたり、実際の行動につなげたりすることに資するものであると考えられる。

(2) 政治文化資源としてのノンクロンと政治素養涵養の効果から、住民同士による非意図的な議論の場を支える環境要因を取り上げ、そのような住民を取り巻く環境を改めて政治文化資源としてのありかたの仮説を生成する。

今回のノンクロン調査から非意図的な議論の場を支える環境要因についていくつか

特徴があることが示される。まず一つは「情報収集可能性」である。ノンクロン①のラジオ、ノンクロン②のWi-Fi、ノンクロン③のテレビニュースのように、情報収集が容易な地点において、住民の議論の場は活性化される。次に「会話可能性」である。ノンクロンが発生していなかった場所として、国立博物館、国立図書館が挙げられ、資料・史料に富んでいるが、静謐、厳格で会話をしにくく、住民同士による政治素養涵養の場とはなりえないことがわかった。また国立美術館や国立博物館では写真を撮ってインスタグラム等のSNSにアップする若者が多くみられ、それらへ訪れることはステータスを誇示する道具とはなりえるが、やはり議論は行われていなかったため、また実際に投稿された投稿を追跡してもオンライン上での議論が公開で行われた様子はないため、住民同士による政治素養の教育・共有を支える環境要因として会話をすることが許される場所であることが特徴づけられる。反対に会話が可能な場所であれば、ノンクロン④のような路肩でもタバコを片手に政治素養の共有は可能なのである。最後に「滞在可能性」が挙げられる。カフェのようにコーヒー一杯で一時間近く時間を費やせる場所（ノンクロン②）、顔見知りの常連でおしゃべりしながら朝食、食後のインスタントコーヒー、デザートまで楽しめる屋台（ノンクロン③）、暑いインドネシアの気候下で日陰に入り比較的涼しく過ごせる場所（ノンクロン④）、など物理的・心理的に長く滞在できる場所で住民の非意図的な議論は活性化すると考えられる。つまり、住民同士による非意図的な議論の場を支える環境要因として、情報収集可能性、会話可能性、滞在可能性が挙げられ、これらが重なる「場」

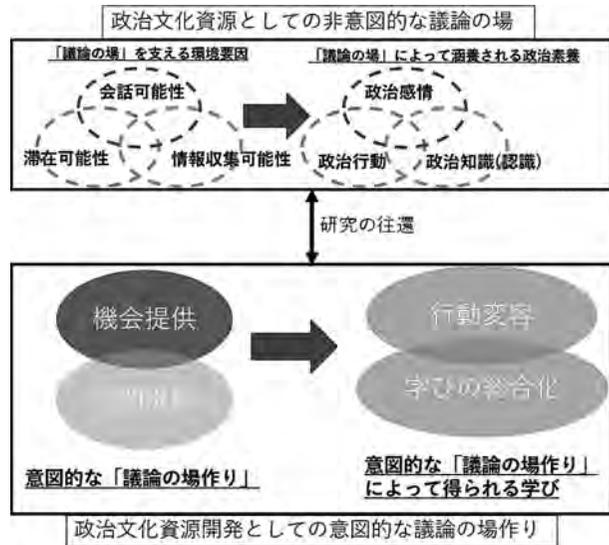


図3 政治文化資源としての「議論の場」（筆者作成）

は住民の非意図的な議論の場を活性化させる政治文化資源として位置づけできる。

上述(1)、(2)の考察を複合すると、情報収集可能性、会話可能性、滞在可能性のそれぞれが高く、それらが重なった地点で住民の非意図的な議論の場は活性化され、その議論の場は政治知識（認識）、政治素養、政治行動によって構成される政治素養を住民同士で涵養する政治文化資源としての場として位置づけられる（図3）。

7. 今後の展望

本研究は政治文化資源としての非意図的な議論の場の教育的意義・効果の検証と、そこから見出される、政治文化資源として位置づけされる「場」について仮説を生成した。本研究から見出された議論の場の生成環境である「情報収集可能性」、「会話可能性」、「滞在可能性」と醸成される政治素養である「政治知識（認識）」、「政治感情」、「政治行動」の間の関連性を調査する必要性があると考えられる。今後はこの仮説に基

づき地点を選定し、今回の調査では行うことのできなかった定点定時的観察・参与を行い、住民の政治素養涵養についてより深く実態を把握し、文化資源としてもちうる教育への示唆、政治への貢献を分析する。換言すれば、住民が非意図的に議論する場の生成環境について考察を深めることで、先述した「空間提供による議論の場作り」、「機会提供による議論の場作り」に対しても文化資源を活用した場作りとして、あるいは「政治文化資源開発としての議論の場作り」として、改めて示唆を与えることが可能である。また、政治文化資源を通じて涵養された政治素養が住民の実際の政治行動にどれほど影響するのか、2024年に実施されるインドネシア大統領選挙に焦点を当てながら調査を継続したいと考えている。したがって今後おこなわれる研究では、政治文化資源としての「情報収集可能性」、「会話可能性」、「滞在可能性」を持つ場に焦点を当て、「政治知識（認識）」、「政治感情」、「政治行動」のそれぞれへの影響を実際の政治イシューを取り上げて詳細に検証しながら、意図的な議論の場作りとの間を往還する研

究を実践する必要がある（図4）。

脚注

¹⁾ 2022年9月当時、GojekアプリのCEOがインドネシア教育担当大臣として雇用されていて、コロナパンデミックの影響によるロックダウン下で学校と家庭の間の教材・宿題の受け渡しをGojekドライバーたちが請け負っていた。その他、公共交通機関等もマヒしたため、人々がいわゆる「三密」を避けて利用できる移動手段としてGojekは役割を果たし、その役割の促進のためにも、政府はドライバーたちに補助金を支払っていたが、2022年9月でその補助金が打ち切られ、ガソリンの値上がりも併せて収入が目減りしたドライバーが多くいた。ドライバーたちは値上げを余儀なくされ、それにたいして利用者、主に車やバイクを持たない大学生が、反発した。ドライバーたちと利用者、両者ともにガソリン補助金やGojek補助金打ち切りに対する抗議デモを起こした（ジョグジャカルタでは2022年9月8日にデモが起こった）。

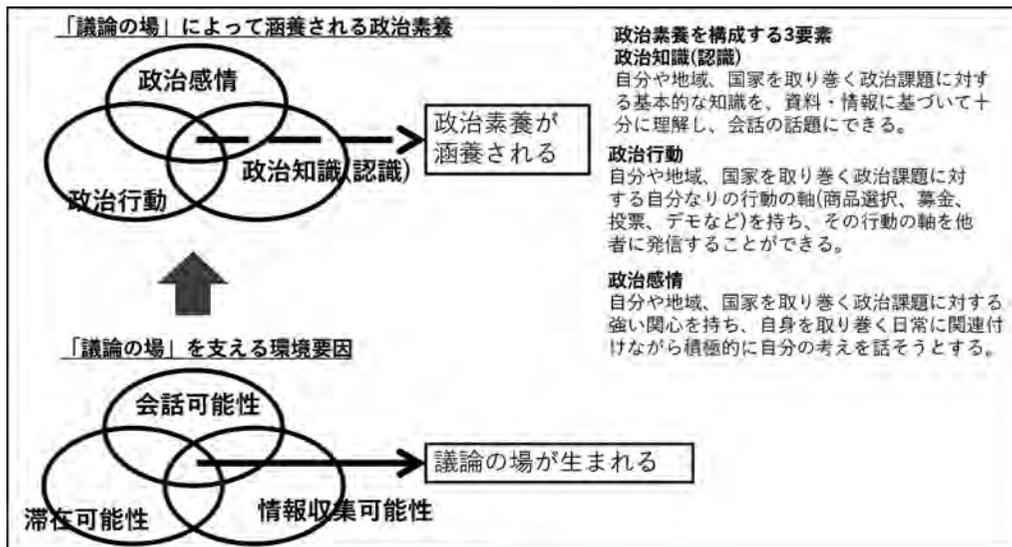


図4 政治文化資源としての「議論の場」の研究的展望（筆者作成）

主要参考文献

(英語文献)

- Atmodiwirjo, Paramita (2008) “The Use of Urban Public Places in Jakarta for Adolescents’ Hanging Out”, *Journal of Asian Architecture and Building Engineering*, Vol.7, pp.339-346
- Dahl, Sonja (2016) “Nongkrong and Non-Productive Time in Yogyakarta’s Contemporary Arts”, *Parse Journal*, Issue 4, pp. 108-119
- ODonnell, Patrick, and Anderson, Lorraine (2022) “The University Library: Places for Possibility”, *New Review of Academic Librarianship*, Vol.28, No.3, pp.232-235
- Parinduri, Rasyad (2019) “Does education increase political participation? Evidence from Indonesia”, *Education Economics*, Vol.27, No.6, pp.645-657.
- Sullivan, Rebecca (2010) “Common Knowledge: Learning Spaces in Academic Libraries, College and Undergraduate Libraries”, *College and Undergraduate Libraries*, Vol.17 pp.130-148
- Wild, Anthony (2005) “Coffee: A dark history”, *New York: W. W. Norton.*

(日本語文献)

- 小田博志 (2010)『エスノグラフィー入門』春秋社.
- 加藤久則 (2021)『インドネシアー世界最大のイスラームの国』筑摩書房.
- 川村晃一 (2015)『新興民主主義大国インドネシアーユドヨノ政権の10年とジョコウィ大統領の誕生』日本貿易振興機構アジア経済研究所.
- 川島武宜 (1967)『日本人の法意識』岩波書店.
- 菊地暁 (2022)『民俗学入門』岩波書店.
- 佐藤健二 (2018)『文化資源学講義』東京大学出版.
- 中村尚司 (1994)『人びとのアジアー国際学の視座からー』岩波書店.
- ブルデュー、パスロン、宮島喬訳 (1991)『再生産ー教育・社会・文化』藤原書店.
- 松井和久編 (2003)『インドネシアの地方分権化：分権化をめぐる中央・地方のダイナミクスとリアリティー』日本貿易振興機構アジア経済研究

所.

- 水野葉舟 (1985)『三里塚散歩』葉舟会.
- 柳田國男 (1993)『明治大正史 世相篇 新装版』講談社文庫.
- 柳田國男 (2017)『都市と農村 岩波文庫版』岩波書店.(初版1929)

The Study of the Cultural Resources in Jogjakarta, Indonesia -Café, Food-stands, and Smoking as Unplanned Places for Political Socialization-

Francis Hikaru OBA

Graduate School of Hiroshima University

Tatsuya KUSAKABE

Center for the Study of International Cooperation in Education, Hiroshima University

This research explores the role and possibility of Cultural Resources on Urban citizens' political socialization in Indonesia.

In Indonesia, it is said that after the fall of the Suharto regime in 1998, the authoritarian centralized system was corrupted, and democratization and decentralization progressed. However, local councils are not structured so that the will of the people from the bottom can reach the top. In other words, “state-local relations” continue to maintain a top-down governance system, and it is difficult to see the political voice and policy reflection of the people. Therefore, it is necessary to look at how public opinion at the local grassroots level is cultivated and educated. This research will provide a background description of the formation of public opinion in each locality, which has not been clearly depicted in the past.

This research focuses on “political chat,” which takes place in “*Nongkrong* (out-purposed conversation)” such as cafes, food stands, and smoking places in Indonesia. It illustrates how public opinion is formed through the education and cultivation of political socialization in the region. In this study, *Nongkrong* is not only considered as a chatting place, but also as a “place to cultivate political sophistication”, so this study conducted an observational study of *Nongkrong* conversations in Yogyakarta. Sato (2018) assigns the concept of “cultural resources” as providing cultural capital to the residents. Inspired by this concept, this study defined “Politi-Cultural resources” as places where people exchange opinions, learn from their elders, and sublimate their “secretly held public opinion” into Citizens' Will. Through *Nongkrong* observation, it is clearly valued as “Politi-Cultural Resources” what people talk and where people talk.

As a result, it is confirmed that *Nongkrong* is a “place” for education and cultivation outside of school, where the residents can acquire political socialization in close relationships with each other from the viewpoints of “Political Knowledge”, “Political Action”, and “Political Feeling”. Regarding such a “place,” this research shows that “chattability”, “stability”, and “information accessibility” are factors that enhance *Nongkrong* to cultivate political sophistication, and those places are valued as “Politi-Cultural Resources” as well as *Nongkrong* itself.

Keywords: Cultural Resources, Political Sophistication, *Nongkrong*, Place Planning

第7回国際成人教育会議と成人識字分野の国際協力

三宅隆史

(シャンティ国際ボランティア会/立教大学)

小荒井理恵

(教育協力NGOネットワーク)

1. はじめに

ほぼ12年に一度、ユネスコの主催により開かれてきた第7回目となる国際成人教育会議 (CONFINTEA VII) (以下、第7回会議) がモロッコのマラケシュで2022年6月15日から17日に開かれた。本発表では、第7回会議の概要と会議で行われたスキルと識字に関する議論を紹介する。また成果文書である「マラケシュ行動枠組み」¹の内容と日本の国際教育協力への示唆を示す。

2. 会議の概要

1) 会合の参加者

第7回会議には、142カ国のユネスコ加盟国からオンラインでの参加者を含め1,000名以上が参加した。このうち59名は教育大臣あるいは副大臣であった。日本政府からは文科省の筆頭局である総合教育政策局の社会教育振興総括官と生涯学習推進課長補佐がオンラインで参加され、ユネスコパリ本部常駐代表部の参事官が対面で参加された。新型コロナウイルス感染症の感染予防対策の一環で、対面での参加者は1か国につき3名までに制限されたため、オンライン参加者を含めて、ユネスコ国内委員会 (日本の場合文科省) を通じて参加登録申請を行う必要があった。そこで、日本代表団には、上述のユネスコ代表部参事官に加えて、NGO側からの働きかけにより、開発教育協会 (DEAR) 副代表理事・日

本社会教育学会常任理事の近藤牧子氏、教育協力NGOネットワーク (JNNE) 事務局長兼開発教育協会 (DEAR) 理事の三宅隆史、JNNE 事務局次長の小荒井理恵が日本代表団に加わり、対面で参加した。なお各国代表団に市民社会組織の代表が入ることは、ユネスコの会議では慣例となっており、今回もアイルランド、ドイツが同様であった。このほか DEAR の2名のスタッフがオブザーバー参加した。日本の市民社会からの参加者の旅費は地球環境基金から支援された。

会合の前日に成人教育・学習 (以下、ALE) の市民社会組織のグローバル連合体である国際成人教育協議会 (ICAE) は市民社会フォーラムを開催し、本会合の成果文書に影響を与えるための宣言を採択した。

2) 本会合の内容

本会合は、開会と閉会以外は、全体会と分科会で構成された。全体会は、第5次成人教育グローバル報告書 (GRALE 5) の発表、会議に先立って開かれた市民社会、民間企業、ユースの各フォーラムの報告、ユネスコが組織し国際教育委員会が昨年発表した“Reimagining our futures together: a new social contract for education” (以下、“Reimagining our futures together”) の発表の後、本会合の主要テーマである識字、職業スキル、デジタル化、気候変動について専門家による発表と議論が行われた。当初予定されていた主要議題は、識字、職業スキル、シティズンシップの3つであっ

たが、地域準備会合での主要意見を反映し、シティズンシップは喫緊の課題である気候変動に統合され、デジタル化についてのセッションが追加された。GRALE 5 のセッションでは、公共支出に占める ALE の支出に関して、22 カ国が 4% 以上を配分している一方、28 カ国は 0.4% 以下しか配分しておらず、40 カ国はデータがないと回答したことが報告された。

テーマ別の分科会は 4 回開かれ、計 20 のセッションが平行して行われた。上述の 4 テーマに加えて、成人教育の財政、政策、ガバナンス、コミュニティ学習センター、図書館、保健とウェルビーイング、高等教育など、成人教育の各地での好実践や課題が報告され、議論が行われた。

会議全体を通じて、“Reimagining our futures together” が影響を与え、以下の 3 点が基調とされた会合であった。第一に、生涯学習、成人教育は権利であり、公共財である、ゆえに第一義的には政府がその提供に責任を負っており、非識字成人が 7 億人も存在するという不名誉な事態がまず解決されなければならない。また教育への権利は他のすべての権利を保障するもの (enabler) である。第二に、ICT の発達に伴うデジタル化は、教育過程の非人間化 (depersonalization) ならびに教育内容の画一化をもたらしている。新型コロナウイルス感染症と共に生きる時代において、対話を基礎とする対面での学習過程とカリキュラムの多様化・文脈化が促進されるべきである。第三に、ALE は、贅沢品ではなく、人々の生存に不可欠であり、人々をエンパワーし、社会を改革するものである。

会議の成果文書である「マラケシュ行動枠組み」については、地域準備会合での提案を反映したゼロドラフトが開会時に配布された。起草委員会には世界の 5 地域から各 1 か国が選出され (アジア太平洋地域代表は韓国)、本会議の事務局を務めているユ

ネスコ生涯学習研究所 (UIL) 所長が起草委員会の委員長を務めた。ICAE 事務局長は起草委員会にオブザーバーとして参加した。アジア太平洋地域の ALE 市民社会組織連合体であるアジア南太平洋基礎・成人教育協議会 (ASPBAE) の事務局長も ICAE 事務局長の代理として実質的に委員会に参加した。日本を含む 30 の参加国から修正案が提出された。また全体会および分科会からの提案が起草委員会に報告された。起草委員会はこれらの修正意見や提案を反映した最終案を最終日の閉会式で提案し、満場一致で採択された。「マラケシュ行動枠組み」は、今後 12 年間の成人教育の指針とされ、参加国は同文書に記載された様々な目標を達成することが期待されている。

3. スキルについての議論

第 7 回会議の主要テーマであるスキルについての主な議論は以下の 3 点であった。第一に会議は、成人教育の主要な学習領域は、①識字と基礎スキル、②継続教育と職業スキル、③教養 (liberal) ・民衆 (popular) ・地域 (community) 教育とシティズンシップスキルであることを明示した 2015 年成人学習教育勧告を確認した (成果文書パラ 8)。すなわち成人教育によって習得されるべきスキルは識字・基礎スキル、職業スキル、シティズンシップスキルの 3 つである。これは、識字を識字者、非識字者というように二項対立的にとられるのではなく、多様な学習レベルを伴う連続体としてとらえるべきであるという認識と類似している。識字・基礎スキルという基盤の上に、職業スキルとシティズンシップスキルが習得されるという連続体としてスキルをとらえるべきという考えである。

第二に、コロナ禍、デジタル化、気候変動といった社会の変化に対応した、成人のスキルの再研修 (reskilling) とスキルアッ

プ (upskilling) が必要である (パラ 5)。また、従来の「教育から仕事へ」という直線的な移行の妥当性は失われ、仕事の性質に応じた妥当で、柔軟で、公正な成人教育機会の提供が必要とされているとしている (パラ 19)。GRALE 5 は、「急激な技術革新と社会の変化は、再研修とスキルアップが日常化することを意味し、21 世紀の究極のスキルは、学習する能力かもしれない」とまで述べているⁱⁱ。好事例として日本の大学・大学院・短期大学・高等専門学校におけるプログラムの受講を通じた社会人の職業に必要な能力の向上を図る機会の拡大を目的とした「職業実践力育成プログラム」が紹介されている (GRALE 5: 107)。

第三に、成果文書ではシティズンシップスキルは Transversal skills (横断的スキル) と同義で使われている。横断的スキルは、基礎スキルと職業スキルの間に位置する両者の架け橋であるとともに、すべての SDGs 達成の前提条件である (パラ 40)。GRALE5 は、Citizenship skills のコンピタンスとして適応力、創造性、学習能力、自己反省をあげている。これらのスキルは、現在の企業が求める人材の資質でもあり、Citizenship skills の醸成は、Employability を高めると述べている。横断的スキルならびに「狭義の」シティズンシップスキルは、と世界保健機関 (WHO) が提唱した Life Skills や 2012 年の EFA Global Monitoring Report (ユネスコ) が提唱した Transferable Skills (汎用性のあるスキル) と同概念であると考えられる。

4. 識字についての議論

識字については主に会議 2 日目の全体会において「識字－生涯学習の基礎」と題したセッションが行われ、ASPBAE 事務局長がモデレーターを務め、エジプト、カナダ、ネパール、ブルキナファソ政府代表および

ユネスコ統計研究所 (UIS) 所長が登壇した。識字は生涯学習の基礎であり、SDG4.6 の特定のターゲットであるが、7 億 7,300 万人以上の若者・成人 (3 分の 2 が女性) が基礎的な識字・計算スキルを満たしていない。識字の重要性についての全般的な合意や識字の課題があるにもかかわらず、識字のための財政、政策関心は低いままである。

本セッションでは、このような背景の下、若者・成人識字の進展と課題を議論し、次の 10 年間に識字促進のための必要な行動領域を特定することを目的として、①拡大された識字の概念の実施、②識字政策・ガバナンスの改善、③識字促進のための財政課題、④連続性としての多様な識字レベルの直接評価の必要性等の識字についてのリサーチ・エビデンスとデータの強化について議論がなされた。財政については国内財源をどのように識字により配分するかがエジプト、ネパール、ブルキナファソ政府代表から強調された。識字データについては、入手方法は自己申告ではなく直接評価が重要であるが、直接評価を行っている国を地域別にみると、アジア・太平洋地域は 63 か国中 22 か国 (35%)、アフリカは 54 か国中 4 か国 (7%)、ラテンアメリカは 32 か国中 7 か国 (22%)、北米・欧州は 46 か国中 31 か国 (67%) とギャップがある。政策策定、識字支援と人々の権利の保障、投資へのより良い指針を得るためには、これらのギャップを埋める重要性が UIS 所長より指摘されたⁱⁱⁱ。

マラケシュ行動枠組みドラフトへの本セッションからの貢献として、以下の事項が提言された。①識字政策の実施と SDG4.6 ターゲットを達成するための努力を倍にする強固なコミットメント、②様々な文脈における学習者の生活を示すデータと情報による効果的な政策とプログラム、③より持続的な識字への財政支援の必要性。特に国内財源の活用と、政府開発援助 (ODA) に関する既存の公約を満たすことを通じた SDG4

の識字ターゲットの達成と技術研修の統合のため財政ギャップを埋めること、④質の高い識字教育および教師とトレーナーを含めた成人識字分野の職業的な開発のための政策実施へのより強固なコミットメント、⑤学習者の声を聴くことへのより強固なコミットメント、である。

5. 成果文書と日本の国際教育協力への示唆

第7回会議の最終日に、成果文書「マラケシュ行動枠組み」が採択された。成果文書は2015年の「成人教育および学習に関する勧告」、SDGs、今回発表されたGRALE 5、国際教育委員会が昨年発表した“Reimagining our futures together”を踏まえて作成されている。成果文書のタイトルは“Marrakech Framework for Action - Harnessing the transformational power of Adult Learning and Education”で、48の段落からなる。前文、原則と優先領域、変革的なALE（成人学習・教育）のための行動についての勧告、実施とモニタリングのための国際協力の4節で構成されている。

ゼロドラフトからの大きな修正点は3点ある。一つめは、成果文書名に「ALEの変革力を強化する」という副題が添えられ、参加国のコミットメントがうかがえる。二つめは、ゼロドラフトではAnnex（附属文書）にあった「原則と優先領域」が本文に移動したことである。本文は参加国が同意する必要があるのに対して、Annexはそれが必要ないため、この節が本文に移動したことは大きな改善であった。三つめは、ゼロドラフトにはALEの公共支出および政府開発援助についての数値目標は全く言及されていなかったのであるが、最終文書では、教育予算については国内総生産（GDP）の少なくとも4～6%そして/あるいは公共支出の少なくとも15～20%を確保すること、ODAについては国民総生産（GNP）の0.7%を目標とすることが明記された。

今後12年間有効なALEの規範文書であるこの成果文書は、日本の国際教育協力（ODAとNGOの両者による）に与える示唆を表1にとりまとめる。

日本では2023年に開発協力大綱が改訂されるのに伴い、現在の日本の国際教育協力政策である「平和と成長のための学びの戦略」が改訂予定であるが、若者・成人の識

表1 成果文書と日本のODAおよびNGOによる国際教育協力への示唆

パラグラフ	成果文書の内容	日本の国際教育協力への示唆
6, 40	ALEはすべてのSDG目標達成のための鍵である。	SDGsに貢献するすべての国際協力事業にALEの要素を取り入れる。
8	成人教育の学習領域は、識字と基礎スキル、継続教育と職業スキル、シティズンシップ教育の3点であることを再確認。	これらを若者・成人教育分野の協力事業の3つの重点領域とする。
25	柔軟な学習ルートの創設、以前の学習（prior learning）の認知、ノンフォーマル、インフォーマル学習の確認（validation）ならびに認定（accreditation）の重要性。特に障害者などの不利な立場にある少数派集団や先住民族のコミュニティを含めた人々すべてを含める。	特に不利な立場にある人々に考慮した多様な学習機会の提供、学校外での学習（家庭や職場等も含む）の認定と評価、公教育との同等性等の制度の確立の支援が必要である。

27	対面様式による ALE の重要性。グローバルシティズンシップ教育、ESD、健康・ウェルビーイングのための教育、社会情動的スキル、Transversal スキル（横断的スキル）、批判的思考、デジタルスキルなどの学習領域をカリキュラム、学習教材に統合。	識字を含む若者・成人の教育カリキュラム、学習教材にシティズンシップスキルの統合が必要であるが、特に紛争に影響を受けている脆弱な国において、適切な識字能力の獲得とともに平和・共生等を含む多様な学習の確保の必要性。教育は平和に貢献する側面と、場合によっては暴力を助長する恐れもある教育の二面性を考慮する必要がある。
29	ALE への公的支出と resource mobilization を増加し、既存の予算配分の後退を防ぐことをコミットする。ALE への公的支出を増やすために GDP の少なくとも 4-6% および・または公的支出の少なくとも 15-20% を教育に配分するという規定の国際目標の達成を決意する。	Local Education Groups など国レベルでの教育省とドナーとの間の政策対話、予算策定プロセスにおいて、ALE 予算の拡充を働きかける。
30	教育のためのグローバル・パートナーシップ (GPE)、教育を後回しにはできない基金 (ECW) はその戦略、優先度、財政支援の対象に ALE を含め、パートナー国へ支援することを求める。GNP の 0.7% の ODA への配分を含む ODA に関する既存のコミットメントを満たすことを通じて、SDG4 の識字目標の達成および skills training の統合に必要な資金の不足を埋めることをコミットする。	日本の教育分野 ODA、特に成人識字分野の増額が必要。現在の実績は若者・成人の基礎生活技能（識字に相当）は教育分野 ODA の 0.13%、職業訓練は同 6.5% (2015-20 年平均実績) ^{iv} である。例えば JICA によるパキスタンで実施中のノンフォーマル教育支援のほか、ユネスコを通じたアフガニスタンにおける識字・基礎技術研修があるが、今後他国へも拡大していく必要がある。 日本の NGO については、JNNE 加盟 NGO を対象にした調査(複数回答可)によると、2015 年の時点で実施中の 58 の教育協力事業のうち、初等・中等教育分野は 72% であったのに対し、スキル分野が 50%、識字分野は 19% にすぎず、識字分野支援を強化する必要がある ^v 。 GPE や ECW 等の多国間機関による援助および二国間援助を若者・成人の識字および skills training の統合において拡大していくには、途上国政府と援助機関等で構成される Local Education Group での優先化や要請が必要なため、日本の NGO や援助機関による途上国レベルでのアドボカシー、政策協議への参加が必要である。
34	識字：ALE の基礎としての学習およびコンピテンシー・レベルの連続性を再確認。SDG4.6 のターゲット（若者・成人の識字）達成にむけた努力強化にコミット。	多様なレベルの識字能力の直接評価、エビデンスに基づいた基礎識字・継続教育の政策強化、提供等を支援する必要がある。

字や職業スキルの学習支援について新戦略の優先分野の一つに明記し、上記の ALE についての国際教育協力への示唆を考慮に入

れ、同分野での日本の国際協力を質・量ともに拡充することが期待される。また、日本の NGO も若者・成人の識字、職業職スキ

ル分野の支援を拡充するとともに、対象国の教育省ならびに日本政府にこの分野の拡充を働きかける必要がある。さらに、全てのSDGs達成のために不可欠であると本会合が述べたシティズンシップスキルの醸成のためのALEが普及すること求められている。

注

- ⁱ 原文の英語版はUILのサイト<https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/06/FINAL%20MarrakechFrameworkForActionEN.pdf>
日本語版の仮訳は文科省のサイトhttps://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/gn1c/1367840_00001.htmにある。
- ⁱⁱ WHOはライフスキルを「日常生活に生じるさまざまな問題や要求に対して、より建設的かつ効果的に対処するために必要な能力」と定義し、意思決定、問題解決、創造的思考、批判的思考、効果的コミュニケーション、対人関係、自己認識、共感性、情緒対処、ストレス対処をあげている。
- ⁱⁱⁱ 本セッションの議論詳細は、DEARのALEプロジェクトが運営する「成人学習・教育ナレッジサイト」掲載の小荒井報告「CONFINTEA VII参加報告：識字について」<https://ale-dear.net/project/proposal/622/>をご覧ください。
- ^{iv} 出所：OECD/DAC CRS データベース
- ^v 教育協力NGOネットワーク(2017)「日本の教育協力NGOによるSDG4への貢献」http://jnne.org/old/doc/contribution_of_japanese_ngos_to_sdg4_ver2.pdf

The Seventh International Conference on Adult Education and International Cooperation in Adult Literacy

Takafumi MIYAKE

Shanti Volunteer Association/Rikkyo University

Rie KOARAI

Japan NGO Network for Education

UNESCO's International Conference on Adult Education has been held once in almost twelve years since 1949 to promote adult education. The Seventh International Conference on Adult Education was held on 15-17 June 2022 in Marrakech, Morocco, with participants of 142 Member States including Japan, Civil Society Organisations (CSOs) and other relevant partners, and adopted the Marrakech Framework for Action (MFA). In this report, the two authors who participated in the Seventh Conference as part of the Japanese delegation reports a summary and processes of the Conference, main issues adopted in MFA such as finance, accreditation and validation, quality of youth and adult education, support for marginalized groups and so on. In addition, the issues of skills, citizenship education for youth and adults which was the main theme of the Global Report on Adult Learning and Education released by UNESCO at the Conference, and literacy discussed at the Conference are introduced. In conclusion, the authors examine how MFA should be translated into action in Japan's international cooperation in youth and adult education especially in literacy and make recommendations such as more financing through the Official Development Assistance (ODA) and prioritizing youth and adult literacy and vocational education in Japan's international educational cooperation policy which is planned to be revised this year.

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。

(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、B5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

CICE 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：石田 洋子 (広島大学)
堀田 泰司 (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)
澤村 信英 (大阪大学)
正楽 藍 (神戸大学)
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

今号は研究ノート6本、調査報告1本が提出され、計7本の論文が掲載されることとなった。まず、寄稿者の皆様に御礼を申し上げたい。研究論文の提出が近年少なくなってきたことは、比較教育学をはじめ、国際教育開発論における研究のグローバル化が影響していると考えられる。本誌英語版がオープンアクセス化したことは、分野では画期的な動きであったことは間違いないが、日本としての動きは緩慢であったと言わざるを得ないだろう。日本のこうしたモダリティの変化にあたり、和文紀要としても改革を必要としている。そのため、誰のために、また誰に届けられるべき論文なのか、を再検討し、分野への変革をもたらす学術誌になっていかなければならないだろう。またあるいは役割を終えたと判断すれば、発刊を終了することも躊躇なく判断しなければならないだろう。

(日下部達哉)

令和5年10月31日 発行

国際教育協力論集 第26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

CICE Journal of International Cooperation in Education

Vol.26 No.1 October 2023

CONTENTS

(Research Note)

<i>Yasuo SAITO</i> , Challenges to “The Full-Time School” in Latin America and the difficulties they face	1
<i>Yoshie HAMA</i> , Narrative review of the effects of teaching methods for improvement of learner’s academic performance in Sub-Saharan Africa	17
<i>Noriko TAMURA</i> , Cross-Cultural Connections: Trade Games Uniting Japanese and Brazilian Children in Kakamigahara City	35
<i>Takamichi ASAKURA</i> , <i>Yoshu OTA</i> and <i>Francis Hikaru OBA</i> , International education using ICT in integrated studies and English classes: Designing classrooms through collaboration	49
<i>Hitomi SATO</i> and <i>Tatsuya KUSAKABE</i> , The Pitfalls of the Protection Policy of Trafficking in Persons in Thailand: Survivors’ Lives After Trafficking	57
<i>Francis Hikaru OBA</i> and <i>Tatsuya KUSAKABE</i> , The Study of the Cultural Resources in Jogjakarta, Indonesia -Café, Food-stands, and Smoking as Unplanned Places for Political Socialization-	77
<i>Takafumi MIYAKE</i> and <i>Rie KOARAI</i> , The Seventh International Conference on Adult Education and International Cooperation in Adult Literacy	91