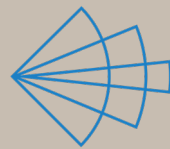


東京大学大学院教育学研究科附属  
学校教育高度化・効果検証センター  
研究紀要

第9号



C A S E E R

Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research  
Graduate School of Education  
The University of Tokyo  
Research Bulletin

# 研究科長挨拶

大学院教育学研究科長

勝野 正章

学校教育高度化・効果検証センター（Center for Advanced School Education and Evidence-based Research: CASEER）は、2006年に学校臨床総合教育センターを改組して設置した学校教育高度化センターをさらに2017年に効果検証部門の整備を行って改組した、教育学研究科附属の研究組織です。当初より、細分化されたディシプリン（学問分野）の壁を越えた学際的アプローチと、政策提言を視野に入れた、学校教育の現実的諸課題に関する実践的研究を特徴としており、現在は、効果検証部門（高等教育ユニット、中等教育ユニット）と教育高度化部門（グローバルシティズンシップ・ユニット、グローバル教育ユニット）の2部門、4ユニットで構成されています。この構成が示すように、教育の改善・高度化を目的とした妥当なエビデンスの生成とグローバルな視点からの教育諸課題の分析・解明は、近年のCASEERが重点的に取り組んでいるテーマとなっています。

具体的には、「大学教育改革の推進」「高大接続」「STEAM教育」「D&I国際連携」がCASEERの現在の活動の4本柱です。「大学教育改革の推進」では、東京大学が毎年度実施している大学教育の達成度調査の分析と活用における中心的役割を担い、教育学の専門的知見を活かしたデータサイエンスの遂行によって全学的な貢献を果たしています。「高大接続」については、教育学部附属中等教育学校の在校生及び卒業生を対象にしたパネル調査を2016年から実施しています。この調査結果は、毎年、センター主催のシンポジウムにおいて報告しており、昨年度は23年12月24日に開催し、264名の参加がありました。探究的・協働的学習の長い歴史を有する附属中等教育学校の教育の効果検証は、これからの中等教育の方向性を議論する重要な資源となっています。また、CASEERは、附属中等教育学校とともに、「STEAM教育」の推進にも取り組んでいます。東京大学の芸術創造連携研究機構（ACUT）と連携し、附属中等教育学校で2020年度から実施されているアートクロスロードプロジェクトは、第一線で活躍する芸術家によるワークショップや講演、その集大成としての芸術祭を通じて、「一流の芸術との交差点」を学校教育のなかに位置づける試みです。CASEERの活動の4本目の柱である「D&I/国際連携」では、ストックホルム大学との欧州研修プログラム、スタンフォード大学との共同レクチャー、ユネスコバンコク事務所との国際ワークショップなどを実施しています。

さて、本紀要にはCASEERの多岐にわたる活動のうち、2023年度の若手研究者育成プロジェクトに採択された博士課程院生による研究の成果がワーキングペーパーとして収録されているほか、科学研究費補助金などの外部資金を得て進めている関連プロジェクトの研究成果が報告されています。このうち若手研究者育成プロジェクトは、院生が当該年度の全体テーマに関連する研究計画を申請し、審査を経て採択されるもので、23年度は22年度から引き続き「教育における多様性と包摂性」がテーマでした。毎年度、特定のコースの院生に偏ることなく、意欲的で多様性に富んだ研究プロジェクトが多数提案されており、その研究成果はそれぞれの博士論文の一部に組み入れられるなど、教育学研究科における若手研究者育成に不可欠な役割

を担っているのが本プロジェクトです。

末筆となりましたが、関係各位のますますのご健勝をお祈りするとともに、今後とも、CASEER への変わらぬご支援、ご協力をお願い申し上げます。

## センター長挨拶

学校教育高度化・効果検証センター センター長  
北村 友人

本センターの諸事業に日頃よりご理解とご協力を賜りまして、誠にありがとうございます。学校教育高度化・効果検証センター紀要の第9号をお届けいたします。

今年度の紀要では、本センターが実施し若手研究者育成プロジェクトに採択された大学院生たちの研究成果を掲載しています。それらは、「知的選好尺度の妥当性の再検討」(佐々木一洋)、「大学の教育改善活動に参画する学生の多様性と包摂性—学生参画型FD組織を中心に—」(中里祐紀)、「ルワンダの歴史教育とアイデンティティー教師の教育実践に焦点をあてて—」(田島夕貴)の3本です。例年に較べると掲載した論文数は少ないのですが、いずれも調査研究のためのデザインやフレームワークを丁寧に作成したうえで、貴重なデータを収集し、実証的に論じている意欲的な研究ばかりで、大学院生たちが質の高い研究を行っていることを示してくれたと思います。

必ずしも十分な研究費に恵まれているわけではない大学院生たちにとって、ささやかな金額ではありますが、本センターの研究助成がそれぞれの研究を進めるうえでの一助になっているのであれば、嬉しく思います。こうした若手研究者育成プロジェクトを長年にわたり継続できているのも、本センターが所属する教育学研究科の理解と支援があるからです。そうした支援に感謝しつつ、さらにセンターとして多様な資金獲得の取り組みを行っていくことも重要であると考えます。そのためにも、引き続き、皆さまのご支援ならびにご鞭撻を賜りますよう、どうぞよろしくお願い申し上げます。

なお、私は2022年4月から務めてきましたセンター長の職を、2024年3月に任期満了で退任いたしました。2024年4月からは、本田由紀教授がセンター長をお務めになられています。ご専門とされる教育社会学の分野において学术界をリードする指導的な研究者であり、また、社会的な発信力の高さは、皆さまもご存知の通りです。本田センター長のリーダーシップのもとで、さらに本センターの諸事業が活発に展開され、センターがますます発展していくことを、心から楽しみにしております。

東京大学大学院教育学研究科附属  
学校教育高度化・効果検証センター研究紀要

## 目次

研究科長挨拶.....	1
センター長挨拶.....	3
2023 年度若手研究者育成プロジェクト採択者ワーキングペーパー	
㊦ 知的選好尺度の妥当性の再検討 .....	佐々木 一洋 5
㊦ 大学の教育改善活動に参画する学生の多様性と包摂性ー学生参画型 FD 組織を中心にー ...	中里 祐紀 16
㊦ ルワンダの歴史教育とアイデンティティー教師の教育実践に焦点をあててー .....	田島 夕貴 30
センター関連プロジェクトワーキングペーパー	
グローバル教育ユニット	
㊦ Early Childhood Education in Southeast Asia (Part 1): Challenges and Progress in Access, Quality, and Inclusiveness .....	Kazuaki Iwabuchi 45

## 知的選好尺度の妥当性の再検討

佐々木 一洋（東京大学）

### Reexamination of the Intellectual Preference Scale's Validity

Kazuhiro Sasaki

The University of Tokyo

#### Author's Note

Kazuhiro Sasaki is a Ph.D. student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

### **Abstract**

Identifying what learners find more interesting is crucial for enhancing their intrinsic motivation. The Intellectual Preference Scale (IPS) was designated to assess two aspects which people find more interesting in intellectual activities; mechanism and flavor. Mechanism preference is a propensity to find comprehending the structure and essence of what they are dealing with interesting. Flavor preference is a propensity to find comprehending the episodicity and story of what they are dealing with interesting. In this study, the reliability and validity of IPS were investigated. The IPS was administered to 619 Japanese adults along with the Systemizing Scale, Social Curiosity Scale, and Epistemic Curiosity Scale. The cross validity of the factor structure of the IPS was confirmed through confirmatory factor analysis. We also confirmed convergent and divergent validities through correlations with the Systemizing Scale and Social Curiosity Scale. Furthermore, mechanism preference is distinguished from specific curiosity through correlations with the Epistemic Curiosity Scale. These findings indicates that the IPS can be used as a tool for understanding in which aspects the learner are more interested. Instructions that are customised to suit an individual's intellectual preferences may increase their intrinsic motivation.

*Keywords* : intellectual preference, epistemic curiosity, individual interest, mechanism preference, flavor preference

## 知的選好尺度の妥当性の再検討

### 1 問題と目的

学習において、内容に面白さを見出して取り組むことは、自己目的的な学習の生起・維持過程(鹿毛, 1995)である内発的動機づけの典型的な例である。内発的動機づけが高いことは、それ自体望ましいというだけでなく、学習のパフォーマンスの質を向上させたり(Cerasoli et al. 2014)、有効な学習方略の使用を促す(堀野・市川, 1997)などの効果があることが明らかになっている。

内容に面白さを見出すと一口に言っても、何を面白いと思うかの好みは多様である。教科の好き嫌いといった領域による違いだけでなく、同じ教科でもどのような側面に面白さを見出すかは人によって異なる。例えば、歴史という教科において、なぜその出来事が起きたかという因果関係に面白さを見出す人もいれば、人物のエピソードやその物語性に面白さを見出す人もいる。こうした好みは、内容の物語性にとりわけ面白さを見出すという点で、教科、あるいは学習という領域を超えて、他の知的活動にも共通する特性である可能性がある。このような、内容のどのような側面により面白さを見出すかの個人差を知的選好と呼ぶ。知的選好を捉えることができれば、その好みに準じた方法によって、学習内容により面白さを見出しやすくすることができると考えられる。

この知的選好を捉える枠組みを提案した研究として、佐々木・清河(2021)の行ったメカニズム選好とフレーバー選好の研究がある。メカニズム選好とは、対象の構造や本質を捉えようとし、出来事の因果関係を重視し、より抽象的な形で理解することを好む傾向である。フレーバー選好とは、対象のエピソード性や物語性、背景を捉えよ

うとし、表現の豊かさを重視し、より具体的な形で理解することを好む傾向である。佐々木・清河(2021)は、カードゲーム Magic: the Gathering の開発陣が用いている顧客分析のモデルをもとに、これら 2 つの知的選好がゲームに限らず他の知的活動でも共通するものであると想定し、ゲームや学習の好みについてインタビューを行った。その結果、これらの知的選好がゲームだけでなく学習においても共通している可能性が示唆された。

メカニズム選好とフレーバー選好の 2 つの知的選好を捉える尺度として、佐々木・清河(2023)は知的選好尺度を作成し、日本の成人 399 名を対象とした調査を実施した。その結果、探索的因子分析によってメカニズム選好とフレーバー選好の 2 因子構造が得られた(表 1)。また、佐々木・清河(2023)は知的選好尺度の構成概念妥当性を検討するため、システム化尺度(桃木・中谷, 2016)、対人的好奇心尺度(西川, 2016)との相関分析も行った。その結果、システム化がメカニズム選好と正の相関を示し、フレーバー選好と相関を示さなかったことから、2 つの知的選好は弁別された。しかし、フレーバー選好とより強い正の相関関係を持つと予想された対人的好奇心が両選好と同程度の正の相関を示すなど、仮説に反する結果もあった。よって、関連尺度による構成概念妥当性の検討は未だ不十分であるといえる。また、他のサンプルによる交差妥当性の検討も行われていない。

本研究の目的は、佐々木・清河(2023)の開発した知的選好尺度の妥当性を検討することである。具体的には、佐々木・清河(2023)と異なるサンプルを用いた確認的因子分析によって、交差



表 1 知的選好尺度の探索的因子分析の結果 (N = 399) (佐々木・清河, 2023 をもとに作成)

項目	因子負荷量		M(SD)
	1	2	
<b>第 1 因子：メカニズム選好 (<math>\alpha = .86</math>)</b>			
物事の仕組みを考えているのが好きだ	<b>.90</b>	-.16	3.59 (0.98)
物事の構造を理解したいと思う	<b>.89</b>	-.13	3.85 (0.91)
物事の本質について考えることが好きだ	<b>.75</b>	.01	3.82 (0.92)
なぜその出来事が起きたかを考えるのが好きだ	<b>.66</b>	.05	3.85 (0.85)
何かについて知るとき、それを構成する要素に分けて理解したいと思う	<b>.59</b>	.03	3.39 (0.95)
何かを学ぶとき、具体例だけでは物足りなく感じる	<b>.56</b>	-.07	3.19 (0.93)
創作物を楽しむ時に、作品を分析して楽しむ	<b>.53</b>	.05	3.24 (0.95)
何かを知る時に、その本質となる部分に絞って理解したいと思う	<b>.48</b>	.00	3.54 (0.86)
<b>第 2 因子：フレーバー選好 (<math>\alpha = .82</math>)</b>			
文章において、より表現が豊かなものを好む	-.09	<b>.71</b>	3.77 (0.83)
出来事について教わるとき、物語性のある説明の方が好みだ	-.20	<b>.68</b>	3.85 (0.77)
人物について知るとき、象徴的なエピソードがあると面白いと感じる	-.08	<b>.63</b>	4.01 (0.69)
創作物を楽しむ時に、表現の豊かさを重視している	-.05	<b>.63</b>	3.65 (0.77)
身近なものにまつわるエピソードを知りたいと思う	-.01	<b>.60</b>	3.71 (0.90)
創作物を楽しむ時に、全体の雰囲気を感じることを重視する	-.06	<b>.48</b>	3.82 (0.68)
人物について知るとき、その人にどんな物語があったか考えることを好む	.20	<b>.48</b>	3.66 (0.88)
人物について知るとき、その人のバックグラウンドも知りたいと感じる	.10	<b>.46</b>	3.87 (0.85)
何かを学ぶとき、具体例をたくさん知りたいと思う	.18	<b>.46</b>	3.98 (0.67)
自分の好きなものについて説明するとき、具体的に好きなところを挙げて説明する	.10	<b>.43</b>	3.76 (0.73)

注) 佐々木・清河 (2023) では 22 の項目を探索的因子分析の対象としたが、そのうち因子負荷が .40 より小さい 4 項目については表より除外した。

妥当性を検討する。また、システム化尺度 (桃木・中谷, 2016)、対人的好奇心尺度 (西川, 2016) との相関によって、2つの選好の収束的妥当性と弁

別的妥当性を検討する。さらに、知的好奇心尺度 (西川・雨宮, 2015) との相関によって、知的選好と知的好奇心の関連について検討する。以下では

関連尺度の概要と仮説について述べる。

### 1.1 システム化

システム化は、対象物のメカニズムやシステムを分析し、その働きを規定する基本的な規則性を解明する働きである (桃木・中谷, 2016)。この働きが強い人は、対象物のメカニズムにより興味を示し、また規則化のために因果関係を重視する傾向にあると考えられる。よってシステム化が高いほど、メカニズム選好も高いと考えられる。これに対し、フレーバー選好において好まれる物語性やエピソード性、表現の豊かさは、システム化の働きと直接関係はないと考えられる。よって予測は以下の通りとなる。

予測 1 メカニズム選好とシステム化は正の相関を持つ。

予測 2 システム化はフレーバー選好よりもメカニズム選好と強く相関する。

### 1.2 対人的好奇心

対人的好奇心は、対人情報の探索を動機づける好奇心であり、その対人情報の領域によって感情に対する好奇心、秘密に対する好奇心、属性に対する好奇心に分けられる (西川, 2016)。こうした情報を知ることはその人物が関わる出来事などの物語性の理解に重要な役割を果たすと考えられ、いずれもフレーバー選好と相関すると考えられる。また、感情に対する好奇心については、人の行動の因果関係を説明するためにその人物の感情の理解が重要となることから、メカニズム選好とも正の相関を持つことが予測される (佐々木・清河, 2023)。一方、人物の秘密や属性は、その人の行動と関係することはあっても、その行動メカニズムや因果関係を理解することに必ずしも役立たない。したがって秘密・属性に対する好

奇心は、メカニズム選好と相関するとしても、フレーバー選好ほど強くは相関しないと考えられる。よって予測は以下の通りとなる。

予測 3 フレーバー選好と対人的好奇心は正の相関を持つ。

予測 4 メカニズム選好と感情に対する好奇心は正の相関を持つ

予測 5 秘密・属性に対する好奇心は、フレーバー選好よりもメカニズム選好と強く相関する。

### 1.3 知的好奇心

知的好奇心は、知的活動を動機づける好奇心であり、知的好奇心は拡散的好奇心と特殊的好奇心からなる (Berlync, 1960)。拡散的好奇心は新奇な情報や知識を求めて方向性を定めず探索行動を行うことを動機づけ、特殊的好奇心は矛盾や情報の不整合に対して、方向性を定めて探索行動を行うことを動機づける (西川・雨宮, 2015)。

知的活動において内容に面白さを見出すということは、探索行動によって得られる報酬もよくなるため、メカニズム選好もフレーバー選好も知的好奇心と正の相関を持つと考えられる。しかし、拡散的好奇心と特殊的好奇心のどちらとより強く相関するかには、選好間で差がある可能性がある。メカニズム選好が高いと、ある対象や出来事について知ったとき、その構造や因果関係を理解できない場合に、より詳しく知ろうとして特殊的好奇心がより強く働くと考えられる。一方、フレーバー選好において好まれる表現の豊かさをより感じやすくなるためには、多様な表現に触れることが重要となるため、フレーバー選好が高いと拡散的好奇心が強く働くと考えられる。以上のことから、予測は以下のとおりである。

予測 6 メカニズム選好、フレーバー選好は知的好奇心全体と正の相関を持つ。

予測 7 メカニズム選好は拡散的好奇心よりも特殊的好奇心と強く相関する。

予測 8 フレーバー選好は特殊的好奇心よりも拡散的好奇心と強く相関する。

## 2 方法

本研究は、著者の所属機関に設置されている倫理委員会の承認を得た。

### 2.1 調査対象

18 歳以上の日本人 685 人が参加し、全ての項目に回答した 619 人 (男性 288 人, 女性 319 人, ノンバイナリ 12 人, 平均年齢 28.96 歳,  $SD=7.15$ ) を分析の対象とした。参加者は機縁法および <https://www.jikken-baito.com> への掲載によって募集した。調査の前に目的, 内容, およびプライバシー保護など倫理的配慮についてが示され, 同意した者のみを対象とした。全ての項目に回答した参加者には, 謝礼として Amazon ギフト 300 円が支払われた。

#### 2.1.1 知的選好尺度

佐々木・清河 (2023) の作成した知的選好尺度を用いた。この尺度はメカニズム選好 8 項目, フレーバー選好 10 項目の 2 つの下位尺度から構成されている。

#### 2.1.2 システム化尺度

桃木・中谷 (2016) のシステム化尺度を利用した。この尺度は, 「メカニズムへの関心」8 項目, 「規則化・法則化への興味」5 項目, 「空間の構造化」3 項目の 3 つの下位尺度から構成されている。これらの項目のうち, 「メカニズムへの関心」の項目である「ステレオを買う場合にはその技術的な性能などを正確に知りたいと思う」のみ, 昨

今ステレオを購入する機会のない人が増えていることが想定されたため, 「ステレオ」を「スピーカー」に改めた。

#### 2.1.3 対人的好奇心尺度

西川 (2016) の対人的好奇心尺度を利用した。この尺度は, 「感情に対する好奇心」5 項目, 「秘密に対する好奇心」5 項目, 「属性に対する好奇心」5 項目の 3 つの下位尺度から構成されている。

#### 2.1.4 知的好奇心尺度

西川・雨宮 (2015) の知的好奇心尺度を利用した。この尺度は, 「拡散的好奇心」6 項目, 「秘密に対する好奇心」6 項目の 2 つの下位尺度から構成されている。

## 2.2 手続き

佐々木・清河 (2023) と同様に, Qualtrics によりプログラムを作成し, オンラインで実施した。所要時間の目安は約 15 分とした。研究の目的, 内容, およびプライバシー保護など倫理的配慮に関する説明が画面に表示され, 同意した者のみが回答を行った。また, 任意のタイミングで回答を中断することが可能であった。

参加者は, まず知的選好尺度に回答した。次に, システム化尺度, 対人的好奇心尺度, 知的好奇心尺度の 3 つの尺度に回答した。3 つの尺度の回答順序は無作為とした。最後に, デモグラフィック変数として, 性別, 年齢, 所属する教育機関を回答した。

全ての尺度において, 教示文は「次の記述が自分にどの程度あてはまると思いますか。以下の 5 つの選択肢から 1 つ選んでください。」とし, 回答方式は「1: まったくあてはまらない」「2: あまりあてはまらない」「3: どちらともいえない」「4:

ややあてはまる」「5: とてもよくあてはまる」の5件法とした。各尺度内で、項目は無作為な順番で提示された。

### 3 結果

まず、知的選好尺度の因子構造の妥当性を確認するため、確認的因子分析を行った。その後、他の尺度について、下位尺度の $\alpha$ 係数を算出したうえで確認的因子分析を行った。最後に、それらの尺度と知的選好尺度の相関係数を算出し、選好間で相関係数の差の検定を行った。

#### 3.1 知的選好尺度

知的選好尺度に対し、確認的因子分析を行った。適合度指標は、 $\chi^2(134) = 404.51$ ,  $CFI = .912$ ,  $RMSEA = .057$ ,  $90\%CI [.051 .064]$ であった。各項目の因子負荷は表2のとおりとなった。因子間の相関係数は.38であった。

#### 3.2 システム化尺度との相関

まず、システム化尺度の下位尺度の $\alpha$ 係数を算出し、確認的因子分析を実施した。「メカニズムへの関心」が $\alpha = .78$ 、「規則化・法則化への興味」が $\alpha = .74$ 、「空間の構造化」が $\alpha = .78$ であった。適合度指標は、 $\chi^2(101) = 624.59$ ,  $CFI = .812$ ,  $RMSEA = .092$ ,  $90\%CI [.085 .098]$ であった。

次に知的選好尺度との相関係数を算出した(表3)。システム化尺度の各下位尺度および合計得点は、メカニズム選好と有意な正の相関を示した。これは、予測1に合致する結果であった。「規則化・法則化への興味」はフレーバー選好とも有意な正の相関にあったが、メカニズム選好との相関がより強かった ( $t(617) = 3.73, p < .001$ )。これは予測2に合致する結果であった。

#### 3.3 对人的好奇心尺度との相関

まず、对人的好奇心尺度の各下位尺度の $\alpha$ 係数を算出し、確認的因子分析を実施した。「感情に対する好奇心」が $\alpha = .87$ 、「秘密に対する好奇心」が $\alpha = .86$ 、「属性に対する好奇心」が $\alpha = .77$ であった。適合度指標は  $\chi^2(87) = 163.86$ ,  $CFI = .981$ ,  $RMSEA = .038$ ,  $90\%CI [.029 .047]$ であった。

次に知的選好尺度との相関係数を算出した(表2)。对人的好奇心尺度の各下位尺度と合計得点はフレーバー選好と有意な正の相関を示し、これは予測3に合致する結果であった。また、メカニズム選好と感情に対する好奇心も有意な正の相関を示し、これは予測4に合致する結果であった。属性に対する好奇心、对人的好奇心全体もメカニズム選好と正の相関を示したが、いずれもフレーバー選好との相関の方が有意に強かった (感情に対する好奇心,  $t(617) = 5.29, p < .001$ ; 属性に対する好奇心,  $t(617) = 6.31, p < .001$ ; 全体,  $t(617) = 7.05, p < .001$ )。これは予測5に合致する結果であった。

#### 3.4 知的好奇心尺度との相関

まず、各下位尺度の $\alpha$ 係数を算出し、確認的因子分析を実施した。「拡散的好奇心」が $\alpha = .85$ 、「特殊的好奇心」が $\alpha = .83$ であった。また、適合度指標は  $\chi^2(53) = 156.75$ ,  $CFI = .962$ ,  $RMSEA = .056$ ,  $90\%CI [.046 .067]$ であった。

表 2 知的選好尺度の確認的因子分析の結果 (N = 619)

項目	因子負荷量		M(SD)
	1	2	
<b>第 1 因子：メカニズム選好 (<math>\alpha = .82</math>)</b>			
物事の構造を理解したいと思う	.84	-.06	3.97(0.99)
物事の仕組みを考えているのが好きだ	.80	-.08	3.87(1.07)
物事の本質について考えるのが好きだ	.77	-.02	3.92(1.01)
何かについて知るときに、それを構成する要素に分けて理解したいと思う	.63	-.01	3.74(1.03)
なぜその出来事が起きたかを考えるのが好きだ	.63	.11	4.10(0.97)
何かを知る時に、その本質となる部分に絞って理解したいと思う	.50	-.02	3.48(1.13)
何かを学ぶとき、具体例だけでは物足りなく感じる	.46	-.06	3.35(1.11)
創作物を楽しむ時に、作品を分析して楽しむ	.31	.17	3.38(1.20)
<b>第 2 因子：フレーバー選好 (<math>\alpha = .81</math>)</b>			
人物について知るとき、その人にどんな物語があったか考えることを好む	-.10	.70	3.71(1.14)
出来事について教わる時、物語性のある説明の方が好みだ	-.15	.69	3.75(1.16)
人物について知るとき、その人のバックグラウンドも知りたいと感じる	.00	.62	4.02(1.03)
人物について知るとき、象徴的なエピソードがあると面白いと感じる	.00	.58	4.09(1.01)
文章において、より表現が豊かなものを好む	-.07	.56	3.73(1.09)
創作物を楽しむ時に、表現の豊かさを重視している	-.02	.55	3.67(1.06)
身近なものにまつわるエピソードを知りたいと思う	.07	.48	3.92(1.01)
創作物を楽しむ時に、全体の雰囲気を感じることを重視する	.03	.45	3.80(0.97)
自分の好きなものについて説明するとき、具体的に好きなところを挙げて説明する	.14	.41	3.68(1.08)
何かを学ぶとき、具体例をたくさん知りたいと思う	.09	.38	3.96(0.94)

表 3 知的選好尺度の各因子と、システム化尺度および対人的好奇心尺度との相関

(a) 佐々木・清河 (2023) より引用 ( $N = 399$ )

	システム化尺度				対人的好奇心尺度			
	メカニズム への関心	規則化・法則化 への興味	空間の 造化	構 全体	感情に 対する 好奇心	秘密に 対する 好奇心	属性に 対する 好奇心	全体
メカニズム選好	.39**	.45**	.15**	.44**	.29**	.14**	.29**	.26**
フレーバー選好	.03	.16**	-.03	.06	.16**	.15**	.19**	.19**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ (b) 本調査 ( $N = 619$ )

	システム化尺度				対人的好奇心尺度			
	メカニズム への関心	規則化・法則化 への興味	空間の 造化	構 全体	感情に 対する 好奇心	秘密に 対する 好奇心	属性に 対する 好奇心	全体
メカニズム選好	.32**	.30**	.15**	.37**	.17**	-.02	.15**	.12**
フレーバー選好	-.04	.14**	-.08	.01	.39**	.21**	.41**	.41**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ 

知的好奇心尺度の各下位尺度と合計得点は、両選好と正の相関関係にあった (表 4)。これは予測 6 に合致する結果であった。メカニズム選好は特殊的好奇心との相関が有意に強く ( $t(617) = 3.35$ ,  $p < .001$ )、フレーバー選好は拡散的好奇心との相関が有意に強かった ( $t(617) = 3.35$ ,  $p < .001$ )。これらは予測 7, 予測 8 に合致する結果であった。

表 4 知的選好尺度と知的好奇心尺度の相関

	拡散的	特殊的	全体
	好奇心	好奇心	
メカニズム選好	.48**	.59**	.62**
フレーバー選好	.36**	.23**	.34**

#### 4 考察

本研究の目的は知的選好尺度の妥当性を検討することである。確認的因子分析の結果、メカニズム選好、フレーバー選好の 2 因子のモデルは

十分な適合度を示した。佐々木・清河 (2023) の調査では参加者の平均年齢が約 45 歳であったのに対し、本調査では参加者の平均年齢が約 29 歳であり、より若年層のサンプルにおいても同様の因子構造が得られることが明らかになった。また各選好と、システム化尺度、対人的好奇心尺度、知的好奇心尺度との相関は、予測に合致するものであり、本尺度が構成概念妥当性を有することを支持する結果となった。特に、予測 1, 予測 3, 予測 4, 予測 6 では、各選好が予測した正の相関を示したことから。収束的妥当性を有することが支持された。予測 2, 予測 5, 予測 7, 予測 8 では、どちらの選好とより強く相関するかが予測に則したことから、弁別的妥当性を有することが支持された。

以下では、まず佐々木・清河 (2023) の結果と異なる点とその原因について考察する。その後に、知的好奇心との相関から示唆されること、および今後の展望を述べる。

#### 4.1 对人的好奇心とフレーバー選好の関連

本研究では、对人的好奇心尺度は仮説通りメカニズム選好よりフレーバー選好と強く関連し、佐々木・清河 (2023) と異なる結果となった。2つの調査で結果が異なるのは、フレーバー選好が高い人にも、ヒトへの興味が高い人と低い人が両方いて、その分布が異なったためと考えることができる。フレーバー選好が对人的好奇心と正の関連を持つと考えられるのは、他者の感情や秘密や背景を知ることが、物語性やエピソード性を感じるうえで重要であると考えられるためであった。一方、フレーバー選好において好まれる他の要素である表現の豊かさについては、対象として創作物などのモノが想定され、対象がヒトである場合に考え難い要素である。つまり、同じフレーバー選好であってもモノにより興味を示すかヒトにより興味を示すかによって、どの項目により肯定的回答をするかが異なる可能性がある。本研究と佐々木・清河 (2023) の因子分析の結果 (表 1, 表 2) を比較すると、本研究の結果の方がフレーバー選好の「人物について知るとき」を含む項目の因子負荷がより高く、代わりに「表現の豊かさ」を含む項目の因子負荷はより低くなっている。このことから、佐々木・清河 (2023) の調査では、本調査と比較してフレーバー選好が高い人におけるヒトへの興味がより低い傾向にあったと考えることができる。モノとヒトどちらにより興味を示すかの一般的傾向があることは、職業興味モデルの中で指摘されている (Prediger, 1982)。モノ・ヒトへの興味によって知的選好尺度の項目ごとの回答傾向が変化する可能性は今後検討する必要がある。

#### 4.2 知的選好と知的好奇心の関連

知的的好奇心尺度は、予測 6 の通り、下位尺度も

含め両選好と正の相関を示した (表 4)。また予測 7, 予測 8 の通り、メカニズム選好は拡散的好奇心よりも特殊的好奇心とより強い正の相関を示し、フレーバー選好は特殊的好奇心よりも拡散的好奇心とより強い正の相関を示した。このことから、内容により面白さを見出しやすいほど知的好奇心が高いというだけでなく、感じる面白さの違いによってどのような好奇心が高いかも異なることが明らかになった。

このような相関が見られるのは、内容のどのような側面に面白さを見出すかである知的選好の差異が、どのような好奇心を発達させるかに影響を与えた結果であると考えることができる。Murayama (2022) は好奇心と興味の研究を概観し、これらの機序を報酬系のモデルによって統合的に説明した。このモデルでは、内発的動機づけにおいては、情報探索行動で得られる知識が単に報酬となるだけでなく、その後どのような情報を求めて情報探索行動を行うかにも影響を与え、その繰り返しによって個人の特性としての興味や好奇心が養われるとしている。このモデルを踏まえると、知的選好は対象からどのような情報を得られることが報酬になっているかに対応するため、その後の情報探索行動、ひいてはどのような興味や好奇心を発達させるかに影響すると考えられる。具体的には、対象の構造や因果関係の理解が報酬となるメカニズム選好においては、部分的に既知である対象に対してより方向づけられた探索行動を行おうとする特殊的好奇心が高まりやすいと考えられる。また、物語性や表現の豊かさが報酬となるフレーバー選好においては、より新奇な情報を求める拡散的好奇心が高まりやすいと考えられる。

このように、知的活動において対象からどのような情報が得られることが報酬となっているか

は知的選好によって捉えることができると考えられる。この違いによって好奇心や興味の発達の個人差が説明できる可能性がある。知的選好が実際に好奇心や興味の発達に影響を及ぼすかを明らかにするためには、今後縦断的な研究を行っていくことが必要となる。

さらに、知的選好に合致した情報の提示の仕方によって、特定の内容に好奇心や興味を抱きやすくなると考えられる。このことは、学習の内発的動機づけを高めるうえで有用である。そのために、学習者の知的選好に即した教授方法の開発が望まれる。

#### 引用文献

Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. McGraw-Hill.

Cerasoli, C.P., Nicklin, J.M., & Ford, M.T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980-1008. <https://doi.org/10.1037/a0035661>

堀野 緑・市川 伸一 (1997). 高校生の英語学習における学習動機と学習方略 教育心理学研究, 45(2), 140 - 147. [https://doi.org/10.5926/jjep1953.45.2\\_140](https://doi.org/10.5926/jjep1953.45.2_140)

鹿毛 雅治 (1995). 内発的動機づけと学習意欲の発達 心理学評論, 38(2), 146 - 170. [https://doi.org/10.24602/sjpr.38.2\\_146](https://doi.org/10.24602/sjpr.38.2_146)

桃木 芳枝・中谷 素之 (2016). 共感-システム化を媒介とした性役割意識のメンタルヘルスへの影響 パーソナリティ研究, 25(2), 101-111. <https://doi.org/10.2132/personality.25.101>

Murayama, K. (2022). A reward-learning framework of knowledge acquisition: An integrated account of curiosity, interest, and intrinsic-extrinsic

rewards. *Psychological Review*, 129(1), 175-198. <https://doi.org/10.1037/rev0000349>

西川 一二 (2016). 個人特性としての好奇心の領域とタイプについて——知的的好奇心と対人的好奇心—— 関西大学大学院博士論文. <https://doi.org/10.32286/00000224>

西川 一二・雨宮 俊彦 (2015). 知的的好奇心尺度の作成——拡散的好奇心と特殊的好奇心—— 教育心理学研究, 63, 412-425. <https://doi.org/10.5926/jjep.63.412>

Prediger, D. J. (1982) Dimensions underlying Holland's hexagon: Missing link between interests and occupations?, *Journal of Vocational Behavior*, 21(3), 259-287. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(82\)90036-7](https://doi.org/10.1016/0001-8791(82)90036-7)

佐々木 一洋・清河 幸子 (2021). 趣味と学習における知的選好の関連 : Magic: The Gathering プレイヤーを対象とした検討 ヒューマンインタフェース学会研究報告集, 23, 27-32.

佐々木 一洋・清河 幸子 (2023). 知的活動において感じる面白さの個人差——知的選好尺度の開発—— 日本認知科学会第 40 回大会 (はこだて未来大学, 2023 年 9 月 9 日). 発表



## 大学の教育改善活動に参画する学生の多様性と包摂性

—学生参画型 FD 組織を中心に—

中里 祐紀（東京大学）

Diversity and Inclusion of Students Involved in University Instructional Improvement  
Initiatives:  
Focusing on Student-Engaged FD Organizations

Yuki Nakazato  
The University of Tokyo

### Author's Note

Yuki Nakazato is a Ph.D. student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

### Abstract

This study focuses on the diversity of students involved in student-engaged organizations by adopting a qualitative research method through an interview survey. The study is intended to clarify how a student-engaged organization that includes students who have diverse views about the improvement of university instruction may affect each participating student and what significance this may have for the organization's own development. In particular, this study considers the case of a student-engaged faculty development (FD) organization at Okayama University.

In this study, we interviewed 15 students with experience participating in the student-engaged FD organization. Our study assumed that three types of students are involved in student-engaged organizations: (A) those interested in the improvement of university instruction, (B) those who are interested in the improvement of university instruction to some degree but for whom this issue is not a high priority in their life as students, and (C) those who have little interest in the issue and are not eager to proactively engage in such initiatives.

The results led to the following findings: (1) the group of participating students was characterized by both diversity and commonality; (2) despite not receiving much attention in the past, type-B and type-C students still play an important role in the organization; (3) while ensuring the diversity of participating students would have many benefits, it might also lead to problems that are difficult to resolve. To solve such problems, it is key to have the support and involvement of the faculty and staff who operate the organization.

*Keywords* : Student Engagement, Faculty Development, Diversity and Inclusion, Quality Assurance

## 大学の教育改善活動に参画する学生の多様性と包摂性

### —学生参画型 FD 組織を中心に—

#### 1 はじめに

近年,日本の大学運営における学生参画は,授業改善にとどまらず,質保証やサステナブル推進,学生副学長や学生評議員制度など,参画分野が拡大している。また,2022 年度から日本高等教育評価機構,2023 年度から大学基準協会が質保証への学生参画に関する調査研究を実施していることを踏まえると,近い将来,機関別認証評価でも学生参画の取組みが問われる可能性もある。したがって,今後は大学教育に強い関心を持つ学生以外の学生を含む多様な学生が大学の設置する学生参画型の組織で活動する可能性があるが,先行研究では参画する学生の多様性や包摂性について正面から取上げられることはほとんどなかった。

この点は,単に学生参画や学生参画型 FD に関する先行研究の蓄積が十分ではないことだけに起因するのではない。例えば,参画学生に関する木野(2012)の「公募による学生の方が選抜による学生よりも意識が高いことは明らかである」という主張や,田中(2022)が取上げた「真面目に勉学に励んできた成績優秀者の意見は傾聴に値するので,教育面で改善すべき点を素直に指摘してほしい」という発言の背後には,参画する学生は誰でも良いのではなく,「大学教育に関心を持つ学生」「成績優秀な学生」あるいは「他の学生の模範となる学生」などの要件が前提とされていると考えられる。

しかしながら,管見の限り,大学教育にあまり関心がない学生を含む多様な学生が参画することで組織に悪影響が生じることは必ずしも実証

されていない。また,彼らが参画する動機や活動実態に焦点が当てられることはほとんどなく,教育改善に強い関心を持つ学生との比較からネガティブな評価を与えられてきた。ただし,少数の有志の学生のみで構成された組織については,一般学生との遊離を招くとの批判(橋本 2015)もある。

また,前田(2015)が 2 大学の学生計 749 名に対して学生が FD に参画することについて意識調査を行った結果では,ほとんどの項目で過半数の学生が肯定的な回答をしており,学生が FD に参画することに意義を認める学生が相当数存在していることを明らかにしている。この研究を踏まえると,FD に学生が参画することに対する意義を認めることと実際に参画して活動を行うことの間には高いハードルが存在することが窺える。

そこで本稿では,学生参画型組織における参画学生の多様性に着目し,インタビュー調査による質的研究を行うことで,大学教育の改善に対して多様な考えを持つ学生を包摂した学生参画型組織が,参画する学生それぞれにどのような影響を与え,それが組織の発展にどのような意義を持つのかを明らかにする。

#### 2 先行研究

本稿で取上げる学生参画型 FD は比較的先行研究が蓄積されており,中里(2023)で整理が行われている。学生参画型 FD については,これまで清水・橋本・松本(2009),清水・橋本(2012; 2013),木野(2012;2015),木野・梅村(2013)等の当事者による実践報告がまとめられ,FD への学生参画に

についての現状把握と実践上の課題を整理した研究(服部 2012),既に活動を終えた大学の事例分析を通して盛衰の要素や共通特性の把握を試みた服部(2013a; 2013b)等実践報告にとどまらない研究も行われてきた。当事者以外の立場からは、沖(2013)による学生参画型 FD の概念整理や今後のあり方を検討した研究、田中(2018)による質保証の観点から学生参画型 FD について言及された研究も存在する。

しかしながら、実践報告を超えた事例研究は十分ではなく、当事者が経験した時期にとどまらない活動期間全体を総合的に分析した事例研究、活動の有効性に関する研究、活動が大学内外の者にどのような影響を与えたのか等の研究はほとんど行われていなかった。当事者が記述した実践報告は、広報的な性格を有することも多く、その実態を批判的に分析することが必要であるが、当事者以外の研究者による分析手法が確立されておらず、その後の学生参画の議論はこれらの実践報告を下敷きにせざるを得ない状況があった。

本稿で取上げる岡山大学の学生参画型 FD 組織については、法人文書の開示請求により一次資料を入手し、その分析を行う手法による活動期間全体を視野に入れた総合的な分析が行われている。具体的には、活動全体の通史(中里 2022a)、活動の有効性(中里 2022b)、学生参画型 FD に関する研究上の課題(中里 2023)、学生参画型 FD 活動の学内外への波及効果(中里 2024)等が明らかにされているが、依然として参画する学生視点に立った研究はほとんど行われておらず、学生参画であるにもかかわらず学生研究が不十分という状況は未だ改善されていない。本研究はその課題を乗り越えるための研究と位置づけられる。

なお、本稿では学生参画型 FD の定義について、「FD の推進にあたり学生の視点を活かすこと

を目的として設置された組織において、学生と教職員が相互の立場を尊重しつつ行う教育改善活動」(中里 2022b)を採用する。

### 3 本稿で取上げる事例の概要

本稿で取上げる岡山大学の学生参画型 FD 組織は、2001年に「学生・教職員 FD 検討会」という名称で設置された公的な委員会で、その後「学生・教職員教育改善委員会」「学生・教職員教育改善専門委員会」「学生・教職員教育改善部会」と名称変更が行われ2020年に部会が廃止されるまでの約20年にわたり活動した組織である<sup>(1)</sup>。通史や具体的な活動内容、有効性や効果等については、岡山大学(2009)、中里(2022a; 2022b; 2023; 2024)に詳しい。

本稿の分析との関連で重要となるのは、学生委員の選出システムである。この組織で活動する学生委員は、各学部の責任の下、推薦された学生を中心に構成されていた。各学部の学生委員選出方法は多様であり、特に立候補者がいない場合には、学生が仕方なく引受けたケースやくじ引き等では選ばれるケースも存在する。これらの学生は有志の学生のみで構成された組織では参画していなかったと考えられる学生であり、中里(2022b)が指摘したように参画学生の多様性が確保された組織であった。したがって、参画経験を有する学生に対してインタビュー調査を実施してその実態を確認することで、学生参画型組織における参画学生の多様性が組織運営に与えた影響を明らかにすることができる。

## 4 研究の枠組み

### 4.1 リサーチクエスト

本研究のリサーチクエストは、次の(1)(2)である。

(1) 学生参画型 FD 組織において、教育改善活動に対してそれほど意欲が高くない参画学生が果たす役割とは何か。

本研究で分析対象とする岡山大学の学生参画型 FD 組織は、大学の公的な委員会であり参画する学生は各学部の責任の下、代表者が選出される。そのため、大学の教育改善に関心を持つ学生が選出されるケースと、そうではないケースが存在する。そこで本研究では、参画学生の意識として、以下の A~C のタイプが存在すると想定し、分析を行う。

- A 大学教育の改善に関心を持つ学生
- B 大学教育の改善にある程度関心を持つが、学生生活の中での優先順位はそれほど高くない学生
- C 大学教育の改善にほとんど関心を持っておらず、主体的に活動したいとは考えていない学生

活動開始当初の各タイプの特徴は次のとおりである。

A タイプの学生は、活動開始当初から大学教育の改善に強い関心を持っており、学生参画型 FD 組織の存在を知り、活動を開始・継続した学生である。活動に対して強い関心と意欲を持ち、自らの意思で活動を開始することを決めたケースが多い。有志の学生のみで構成された組織の学生のほとんどがこれに該当する。

B タイプの学生は、大学教育に多少の関心を持つが、主体的に学生参画型 FD 活動を行いたいとまでは考えない学生である。学部から推薦されて学生委員として活動を開始した後も、部活・サークル、アルバイト等、学生参画型 FD 活動より優先される活動を有しているケースが多い。立候補し

たケースと学部から選ばれたケースが存在するが、立候補したケースであっても、他に候補者がおらず仕方なく引受けたケースが多い。

C タイプの学生は、活動にほとんど関心を持っていないが、他に候補者がおらず仕方なく委員となることを受諾した、くじ引き等で機械的に選出されたケースが多い。有志の学生のみで構成された組織では構成員に入ることが想定されない学生であるが、学生参画型 FD 活動に関心を持つ学生が少ないことを踏まえると、一般的な学生であるとも言える。

以上を踏まえ、インタビューの選定に当たっては、活動開始時期（1 年次）と任期満了時（2 年次）の意識として、候補者に A~C のいずれに近いかなを選択してもらい、意識変化や成長の多様性について分析が可能となるよう配慮した。

先行研究では参画する学生は A タイプの学生を前提としたものが多く、B 及び C タイプの学生の存在は重視されてこなかった。本インタビュー調査では、A タイプだけではなく、これまで注目されてこなかった B 及び C タイプの学生にも注目する。本研究では、B 及び C タイプの学生も活動を継続している以上、無気力なのではなく「それぞれの意識に応じて無理のない範囲で参画している」と想定し、彼らの活動実態を検証することで、当該学生が組織で果たした役割を明らかにする。

(2) 教育改善に対して多様な考えを持つ学生を包摂することは、教育改善に強い関心を持つ学生のみで構成された組織とは異なる学生の成長や議論の質の向上が期待できるか。

(1)の分析結果を踏まえ、A~C の学生が同一組織に混在することで学生参画型組織に与えた影響について分析・考察する。先行研究では学生の成長を個人レベルで捉え、一律の評価基準を

表 1 インタビュー어의属性

NO	学部等	活動年度	開始時期 タイプ	任期満了時 タイプ
①	理学部	2010 年度～2013 年度	A	A
②	医学部	2016 年度～2019 年度	A	A
③	経済学部	2017 年度～2019 年度	A	A
④	経済学部	2018 年度～2019 年度	A	A
⑤	経済学部	2010 年度～2013 年度	B	A
⑥	農学部	2015 年度～2018 年度	B	A
⑦	歯学部	2017 年度～2019 年度	B	A
⑧	薬学部	2008 年度～2009 年度	B	B
⑨	MP コース	2010 年度～2013 年度	B	B
⑩	教育学部	2019 年度	B	B
⑪	理学部	2008 年度～2011 年度	C	A
⑫	教育学部	2019 年度	C	A
⑬	法学部	2008 年度～2009 年度	C	B
⑭	文学部	2011 年度～2014 年度	C	B
⑮	理学部	2017 年度～2019 年度	C	C

適用した上で効果検証が行われてきたが、本研究では、A～C タイプの学生がお互いにならない視点を学びあうことで、組織全体に与えた影響について明らかにする。また、参画学生が活動を通して多様性・包摂性の重要性を認識することで、それが大学への提案内容の質や組織運営のあり方などのような影響を与えたのかについて考察する。

#### 4.2 研究手法

本研究では、岡山大学の学生参画型 FD 組織での活動経験を有する者 15 人に対してインタビュー調査を実施する。インタビュー어의属性は表 1 のとおりである。インタビュー어의属性については、A～C タイプの学生及び、全ての成長パターン（活動開始時と任期満了時でタイプが変わらない場合を含む）が含まれるよう配慮した。また、

所属していた学部についても多様性を確保した。

本インタビューは、卒業生（在生学も含まれるが全員大学院生）に対して実施するため、インタビュー어가詳細な事実関係などを記憶していないことが想定される。そのため、インタビュー어의発言内容が一次資料で確認可能な時期に活動を行った学生を対象とした。法人文書の開示請求により当時の会議資料等を入手できた期間を踏まえ、2008 年度～2019 年度に活動した者を対象とした。

インタビュー形式は半構造化インタビューとし、質問事項を事前に送付し、それに沿って実施した。主な質問項目は、(1)学生参画型 FD 活動を行うことになった経緯について、(2)任期中の活動について、(3)多様な学生との協力について、(4)活動を通じた成長について、(5)岡山大学の学生参画

型 FD 組織についてである。オンライン会議システム(Zoom)を利用したオンラインインタビューとし、1人あたり 90分～120分実施した。

インタビューの実施に当たっては、あらかじめ東京大学倫理審査専門委員会の研究倫理審査を受けた(審査番号 23-81)。

なお、本稿では発言を引用する場合は、発言を引用した後、該当する発言者の No(①～⑮)を記載する。内容については、逐語録を作成の上分析を行い、インタビューに引用部分について確認・了承を得た。

## 5 参画学生の多様性の実態

本章では、リサーチクエスチョン (1)「学生参画型 FD 組織において、教育改善活動に対してそれほど意欲が高くない参画学生が果たす役割とは何か。」について分析を行い、A～C タイプ各層の特徴を整理し、多様性の実態を明らかにする。

### 5.1 活動開始時期の意識

まず、委員として活動を開始する段階の意識について整理する。

#### (1)A タイプ

A タイプの学生は、大学教育に対して入学時から強い関心を持っているケースが多い。その要因としては、生徒会活動経験等を通して生徒として学生視点から改善に取り組んだ経験(①②③)が多く挙げられた。具体的には学生参画型 FD 活動を生徒会と類似した活動を行うイメージを持ち、大学運営に関わりたいと考えたとの意見に加え、大学入学前にアクティブ・ラーニング型授業を経験していたが、入学後に 400 人程度の大規模授業を経験し、問題意識を持ったとの意見もあった(④)。

#### (2)B タイプ

B タイプの学生は、生徒会活動経験を有してい

た者もいるが(⑨⑩)、大学教育に対して入学時から強い関心を持っていたわけではない。逆に、教育改善よりも課外活動を行いたい、他学部の学生と交流したい等の発言があった。活動内容について説明を受け、了承したケースや、他に手を挙げる人がおらず、仕方なく引受けたケースが確認できる。なお、インタビューが委員を引受けるにあたり「他の人が手を挙げないから」「先生が困っていたから」等、仕方なく引受けたケースであっても最終的には自分の意思で委員になることを承諾している点に留意する必要がある。

#### (3)C タイプ

C タイプの学生は、大学教育の改善に関心を持っているわけではなく、仕方なく引受けたケースが多い。ただし、B タイプ同様最終的には自分の意思で委員になることを承諾しているケースが多い。活動にあまり関心がないにもかかわらず参画する理由としては、「学部代表として選出された責任感」や「選出を担当した教員に悪い」等の理由が確認でき、責任感や義務感から活動を開始するケースが散見される。「責任感」というワードは B タイプの学生にも確認されるが、C タイプの学生からは、活動への関心が語られることが少なく、責任感や義務感で参画している者が少ないと考えられる。

以上、A～C の各タイプの学生が、活動開始時期にどのような意識を持っていたのかを確認した。A タイプの学生が大学教育の改善に活動当初から関心を有しているのに対して、B 及び C タイプの学生は、大学教育の改善に強い関心を持っておらず、他に優先すべき活動がある、責任感や義務感から参画しているといったケースが多い。一方、いずれのタイプの学生であってもほとんどのケースで最終的には自分の意思で委員の就任を受諾している点は注目される。これまで岡山大学の

学生参画型 FD の学生委員選出システムは、学生委員の選出が学部に一任されていることから、くじ引きやじゃんけんで選出されるケースもあり、この点が批判されることもあった。そのような事例が存在することは事実であるが、学生の意思を無視した選出が多数確認されるかどうかについては、慎重に判断する必要がある。

## 5.2 意識変化の契機と活動継続の動機

次に、任期中の活動を通じた意識変化と活動継続の動機を中心に実態を確認する。

### (1) A タイプ

A タイプの学生については、活動を継続することは自明であり、活動を継続するかどうかで迷うケースは確認できない。現状の学生参画型 FD 組織に課題があると感じている者もいたが、「活動を継続し自身の手で改善していきたいと考えていた」と述べている(⑫)。「2年間の任期でやり残したことに引続き取り組みたい」という発言もあった(①)。

意識の変化としては、多様な学生と活動することにより視野が広がったとの発言が多い。この多様性の実態は、①他学部の学生、②大学教育に対する考え方、③学びの姿勢など様々であるが、大学に対して提案を行うにあたり、自分自身を標準とすることなく多様な学生の存在が視野に入るようになっている。例えば A タイプ以外の学生の「やる気のある学生の意見だけではなく、授業がだるいなと考えている学生の存在も踏まえる必要がある」(⑤)のような視点は、提案内容が一般学生の感覚との遊離を招かない現実的なものとする上で、重要な視点であった。

### (2) B タイプ

B タイプの学生が 2 年間の任期を終えた後も、活動を継続することを選択した理由は、次のいず

れかまたは両方の経験をしたことが共通している。

第一は、学生参画型 FD 活動の成果を認識できたことである。この点は本人の活動によるとは限らず、自身が参画する前の活動の成果が見えた場合等も含まれる。大きな変化ではなかったとしても、自分たちの活動で大学が良くなることが実感できたことで、活動へのモチベーションが上がり、より積極的に活動をしたいと考える傾向が確認できる。任期満了時の自身のタイプについては A タイプと B タイプを選択した者がいるが、B タイプを選んだ者も「選択したタイプは同じでも、活動開始時期と任期満了時では実態が大きく異なる」(⑨⑩)と述べており、タイプは同じでもより積極的に関わるようになったことが確認できる。

第二は、学生参画型 FD 組織が自身の居場所となったことである。他学部の多様な学生と交流することで、学生参画型 FD 組織を自身の居場所と認識し、積極的に活動を行い始めるようになったとの発言が多く確認できる。両方の要因を挙げる者も少なくない。

### (3) C タイプ

C タイプの学生も、活動を継続することを選択した理由として「学生参画型 FD 活動の成果を認識できたこと」及び「学生参画型 FD 組織が自身の居場所となったこと」を挙げたことは B タイプの学生と共通している。また、任期満了時の自身のタイプとして C を選択した者も、活動開始時と任期満了時では変化が生じていることを指摘している(⑬)。

注目すべき点として、活動開始時に多かった「責任感」や「義務感」というワードが確認できなくなることが挙げられる。この点は、「責任感」や「義務感」で活動を始めたとしても、活動を通して活動の意義や楽しさを理解することで、当初



は関心の低かった学生も積極的に活動するようになることを意味する。換言すれば、活動開始当初は「責任感」で活動することが可能だが、2年間の任期のどこかの段階で先述のように意識が変化する機会がないと、「責任感」だけで任期を全うすることは難しいことも意味していると言えよう。

以上、A～Cの各タイプの学生が、活動期間中にどのような意識変化があり、任期満了後も活動を継続させているのかを確認した。

Aタイプの学生が2年間の任期満了後も活動を続けることについてあまり迷いが無い傾向があったのに対して、Bタイプ及びCタイプの学生は、活動期間中に「学生参画型FD活動の成果を認識できた」「学生参画型FD組織が自身の居場所となった」経験をすることで、任期満了後も引き続き活動を継続することを決断している。

注目すべきは、インタビューの内B及びCタイプの学生は11人いるが、活動を継続するきっかけについては共通性が確認された点である。確かに各人が活動を継続したいと考えたきっかけとなった具体的な出来事については多様であったが、その要因は「学生参画型FD活動の成果を認識」「学生参画型FD組織が自身の居場所として認識」のいずれかまたは両方であるとまとめることができる。

### 5.3 任期満了後の活動

岡山大学の学生参画型FD組織の中心学年は2年生であるため、任期満了後残留した3年生以上の学生は後輩の指導やサポート役に回る人が多い。

2年間の任期満了時のタイプを踏まえ、どのような意識の下、活動をしていたのかを整理する。なお、Cタイプの学生は1人のみであり、Bタイプ

の学生とほぼ共通の結果であったため、本節ではAタイプとB・Cタイプに分けて整理する。

#### (1) Aタイプ

Aタイプの学生は、大学教育の改善に関心を持つ学生であり、3年目以降も積極的に活動する者が多いが、2年次までとはいくつかの変化が見られる。

第一に、これまで以上に後輩をサポートする視点を重視し始める点である。①さんは、2年生までにやり残したことがあり、それを実現したいと思って残留したが、その活動を継続して行くかについては中心学年となった後輩に強制せず、彼らの意思を尊重したと述べている。最初から後輩たちに助け舟を出すのではなく、議論を見守り、必要ところで意見を述べるようしていたとの意見もあった。

第二に、多様性のある組織が円滑に運営されるために、組織内で必要な役割を演じるという点である。

③さんは、当時の3年生には、厳しい内容も含めて意見をはっきり言える人(⑮さん)、意見を積極的に述べるが調整力もあるバランス型の人(⑦さん)がいたことを踏まえ、自分は先輩たちの意見や指摘を受けて気落ちしている学生がいればそこに寄添う役割を心がけたと述べている。また、議論がヒートアップし過ぎた際には、冗談などと言いながら冷静な議論に戻す役割も担ったと述べている。

このエピソードで重要なのは、③さんは、必ずしも自身が最も得意な役割を担っているわけではないという点である。③さんは、高校時代には生徒会長経験もあり、「引っ張っていくことは嫌いではなかった」と述べているが、「現状引っ張っている人がいる中で、そこをわざわざ奪いに行こうとは思わない」とも述べている。また、「自分

が演じようとしていた私は、不出来な先輩だった」とも述べている。なお、③さんは⑮さんと⑦さんから組織運営に欠かせない重要な存在であったことが指摘されており、実際には「不出来な先輩」では全くなかったことはいまでもない。

このように A タイプの学生は、プレイヤーとして積極的に活動するだけではなく組織全体の多様性を踏まえた行動を取っていることが窺える。また、A さんのように他大学で開催される FD 関係のイベントに自己負担で参加する等のエピソードは、B・C タイプの学生には確認できない積極性であった。

## (2) B・C タイプ

B・C タイプの学生も、後輩のサポートの重要性を認識して行動する点は A タイプの学生と共通しているが、A タイプの学生とは異なる傾向も確認できる。

第一は、A タイプの学生の存在を前提としたサポートの姿勢である。B・C タイプの者からは、「自分以上に積極的な学生がいたから活動できた」「可能な範囲で無理なく参画できた」という趣旨の発言が確認できる。換言すれば、A タイプの学生のように、必要な役割を演じるのではなく、自身の性格や状況を踏まえて無理がない形で参画し、サポートを行っている。「無理がない形」というのはいくつかのパターンがあり、活発な A タイプの学生の存在を前提としてサポートに徹するケースや、調整役である A タイプの学生の存在を前提として彼らがやや言いづらい点をストレートに指摘する役割を担ったケースが確認された。彼らは A タイプの学生のように、自ら企画立案を行うことは少ないものの、A タイプの学生をフォローし、後輩のサポートを行う等、学生参画型 FD 組織の多様な学生をつなぐ上で必要な存在であったと言える。例えば⑬さんの場合、本人は 4 年

生のころを振り返って「ワーキングでは遠くから見守るだけであった」「積極的に発言することはしなかった」と述べるが、後輩からはいざという時に適切なアドバイスをもらえる先輩と認識されていた。

以上、2 年の任期満了後の活動について A タイプと B・C タイプの学生の実態を確認した。基本的には、岡山大学の学生参画型 FD 組織は、2 年生が中心学年となるため、3 年生以上の学生は後輩のサポートが中心となることが多い。インタビューからは、サポートには様々な形と役割が求められることが指摘され、A タイプの学生と B・C タイプの学生の姿勢の違いについても確認できた。ただ、複数の A タイプの学生から確認できた組織内で必要な役割を演じるという特徴は、A タイプの学生全員に備わった能力とまでは言えない可能性があるが、A タイプの学生が自身の問題関心だけに従って活動しているのではなく、組織内の多様性を尊重し、バランスの維持に努めていることは指摘できる。また、B・C タイプの学生のようなサポート姿勢が A タイプの学生と比較して劣っているわけではなく、後輩と適度な距離感を保ち、他の活動と両立させて無理をすることなく参画している姿を後輩に見せることで、特に B・C タイプの後輩に安心感を与える効果等も期待できたと考えられる。

## 6 参画学生の多様化の効果と限界

### 6.1 参画学生の多様化がもたらす効果

本章では、(2)教育改善に対して多様な考えを持つ学生を包摂することは、教育改善に強い関心を持つ学生のみで構成された組織とは異なる学生の成長や議論の質の向上が期待できるかというリサーチクエスションについて検討を行う。また、プラスの側面だけではなく限界についても検討

を行う。

まず、参画学生が多様化することにより得られる効果について 2 点取上げる。

### (1) 提案の質への影響

参画する学生の多様性が確保されたことで、岡山大学の学生参画型 FD 組織による提案は、全学部の学生や教員の視点が入った提案となっていた。

インタビューでは、様々な多様性を踏まえた検討が行われたことが指摘されている。

第一に、学部の多様性である。各学部の履修制限（上限制）についての検討が行われた際、学部間の運用の違いが明らかになったのは、全学部から選出された学生委員の視点で議論を行ったことが影響していると考えられる。また、他学部の授業を比較的自由に履修でき、履修制限で苦勞することがほとんどない MP コースの学生である ⑨さんの視点なども、議論を深めるのに役立ったと考えられる。

第二に、学生の学びの姿勢の多様性である。岡山大学の学生参画型 FD 組織は A～C タイプの学生が存在しており、学生委員間でも学びの姿勢には差があり、A タイプの学生であっても「楽な授業を選んで取るタイプの学生であった」(③)と返る者も存在する。このため、有志の学生のみで構成したことによる参画学生と一般学生との遊離が起りにくい環境となっていた。

第三に、学生全体の多様性である。提案の多様性の確保は委員会内の議論で完結する性質のものではなかった。委員会で取組む課題の選定や提案の精緻化を行う過程で学生に対してアンケートを実施したケースも多く、学生発案型授業を企画する際もテーマ等について学生にアンケートを実施したケースが確認できる。

以上を踏まえると、多様な学生が参画したこの

組織では、委員会内での議論はもちろん実際に大学に対して提案を行う過程で広く学生の意見を確認しつつ検討が進められることが行われていたことが確認できる。中里(2022b)が指摘するように、岡山大学の学生参画型 FD 組織は大学の公的な委員会であり、学生委員の推薦も学部の責任の下で行われていたことから、学生の代表性は確保されていたものの、大学側は出された提案の質を重視していた。多様な学生が議論を重ね、教職員の視点も入ることで精緻化された提案は、その実現可能性が高まることにつながり、学生の提案が実現することで大学側の評価につながると考えられる。

### (2) 学生の成長

多様な学生と交流することが学生の成長につながるということがインタビューから確認された。ただし、「コミュニケーション能力」等の能力が身についたと回答した者は少ない。この理由は 2 つある。第一は、学生は大学で様々な活動を行っているという理由である。学生参画型 FD 活動を通して身につけた能力を特定することが難しい点が指摘された。第二は、学生参画型 FD 活動を通して身につけた能力を就職活動でアピールすることが困難であるという理由である。就職活動で学生参画型 FD 活動のことを自己 PR 材料とした事例は存在したが、いずれも面接官に学生参画型 FD の説明をするところから始めなくてはならず、限られた時間でアピールするエピソードとしては不向きであったことが複数の者から指摘された (①④)。

今回のインタビューで明らかになったのは、インタビュー本人の進路に与えた影響である。⑫さんは「活動を通して⑬さんにつながりができ、影響を受けて大学院で生物学を学ぶことにした」と述べている。⑦さんは歯学部であるが、「この

組織がなかったら、今後のキャリアが全く変わっていたと思う。大学に残って大学教員として、教育の経験をしていきたいと思っている。」と発言している。また、進路に直接影響を与えないケースでも多様な学生と交流することでインタビューの考え方が変わったというエピソードが多数確認できる。今回のインタビューでは、インタビューの多くが卒業生であったため、自身に与えた影響を俯瞰的に見ることが出来た側面があると考えられる。したがって、本研究では現在活動している学生だけではなく、活動後一定期間が経過した卒業生に対してインタビューを行う意義も確認されたと言える。

## 6.2 参画学生の多様化の効果の限界

前節では参画学生の多様化がもたらす効果について述べたが、参画学生の多様化により全ての課題が解決するわけではない。本節ではその限界について2点述べる。

### (1) 「離脱の自由」の尊重

前章では、A～Cタイプの学生それぞれが無理のない範囲で活動を行えるよう多様な参画形態が存在していたことを確認した。しかしながら、その実態は参画形態の多様性ととどまらず、離脱することもまた多様性の一つとして尊重される側面があった。学生参画型FD組織から学生が離脱することについては、極めて寛容な姿勢を示すことは、A～Cタイプの学生に共通している。

組織内の多様性を確保し、学生が無理なく参画できる環境を整備することで、任期途中の離脱者数を減少させることは可能と考えられるが、それでも離脱する学生に対しては積極的な引留めをほとんど行わないことが確認された。この点は、高度に多様性が尊重された組織と評価することも可能であるが、離脱者を最小限に抑えないと活

動している学生の負担が増加し、組織運営上も影響が出るという側面もあることから、評価が分かれるところである。

### (2) A～Cタイプの学生の構成バランスが崩れた際の対応

多様な参画形態を尊重する組織におけるA～Cタイプの学生の望ましい比率について今後さらなる分析が必要であるが、少なくともいずれかのタイプの学生が極端に少ない組織は運営面で影響があると言える。具体的には、Aタイプの学生が少ないと、少数のAタイプの学生の負担が極めて大きくなる。Bタイプの学生が少ないと、組織内の学生の意識差が大きくなり、特にCタイプの学生が活動を継続することが難しくなる。Cタイプの学生が少ないと、一般学生の感覚に近い学生の意見に触れる機会が減り、議論の内容が一般学生の感覚と遊離する可能性が高まる。

また年度によって、活動開始当初から大学の教育改善に関心を持つAタイプの学生委員、任期满了時にAタイプの学生となっている学生の数にはばらつきがあり、またB・Cタイプの学生の中には他の活動とのバランスを重視する者も多いため、参画学生の多様性を尊重するだけで望ましい割合へと変化するわけではない。一部のインタビューからは、先輩の学年でAタイプの学生がほぼおらず活動が停滞していた時期があったことも指摘されているが、そのような状況でB・CタイプにAタイプの学生のような役割を無理に求めた場合、Aタイプの学生のように変化するのではなく離脱することを選択する学生も少なくないと考えられる。

本章では、参画する学生の多様化による効果の限界について述べた。前節で述べたような参画する学生の多様化による効果が確認される一方、参画学生の多様性と包摂性を進めても解決が難し

い課題が存在することが明らかとなった。

ここで注目すべきは、日本の学生参画型組織は学生ユニオンが発達した欧米の場合とは異なり、組織の運営に教職員の指導や関与が前提となっている点である。学生参画型組織の運営を担う教職員は、離脱する学生への対策や A～C タイプの学生数に偏りがある場合にマイノリティとなっている学生へのサポートを行う等、本節で挙げた課題を改善するために必要な行動を取ることで、状況を改善することが可能であると考えられる。

## 7 まとめ

最後に、本研究で明らかになったことを整理する。

第一に、参画する学生には共通性と多様性の両方が存在することを確認した。A タイプの学生は活動開始当初のモチベーションを維持しつつ活動を継続させているのに対して、B・C タイプの学生は、最初は「責任感」や「義務感」で活動を開始するが、途中で「成果を出した経験」や学生参画型 FD 組織を自身の「居場所」と認識することで、少しずつ積極的に活動を行うようになっていく。この分析結果が正しければ、学生参画型 FD 組織で活動する学生に最低限求められるのは、「ある程度責任感のある学生」ということになる。この条件は、これまで先行研究で指摘され、学生参画型組織の運営に取り組む一部の大学が求めていた「高度な専門性を有した学生」や「教育改善に強い意欲のある学生」とは明らかに異なり、どの大学にも一定数存在する学生であるということの意味する。

第二に、これまで重視されてこなかった B・C タイプの学生の実態を確認し、彼らが組織の運営に果たす役割を明らかにした。彼らは A タイプの学生のように目立つ存在ではないものの、無理の

ない範囲で活動に参画している。彼らは A タイプの学生に多様な学生の意見を踏まえた活動を行う必要性を認識させ、一般学生に近い視点から意見を述べることで提案内容を精緻化する役割を果たしていた。また、活動を通して A タイプの学生に変化する事例も散見され、彼らは組織の運営に重要な役割を果たした。特に B・C タイプの後輩学生に対しては、自身の経験を踏まえた丁寧なサポートにつながったと考えられる。

第三に、多様な学生が参画することによる効果と限界を指摘した。多様な学生が参画することで学生の視野が広がり、それが大学への提案の質の向上に活かされていることを確認した。また、今回のインタビューでは、卒業生が多く含まれていたため、インタビューの進路に与えた影響なども明らかになった。また、離脱する学生への対応や参画する学生のタイプの偏りが生じた場合等、多様性の推進だけは解決できない課題の存在も指摘した。

日本の大学における学生参画は、欧米のケースとは異なり、教職員の指導やサポートが前提とされていることから、教職員の努力により状況を改善する余地がある点に注目する必要がある。このようなサポートのポイントが明らかになったことも、本研究で多様な学生をタイプ別に分析したことによる成果である。

今後の課題として、さらに詳細な分析を行い、多様な学生が参画した学生参画型組織の実態を明らかにしていく必要がある。組織運営を担う教職員に求められる役割についてもさらに分析が必要である。また、今回実施したインタビューのメインテーマは、参画する学生の多様性と包摂性であったが、インタビューではそれ以外の点を含め学生参画型 FD 活動に関する貴重な知見を多数得ることができた。これらの知見を踏まえ、学

生視点から見た学生参画型 FD 活動とはどのようなものであったのかについて分析を行い、実態を明らかにすることも今後の課題とする。

#### 注

(1)本稿では、「学生参画型 FD 組織」と統一して表記する。

#### 参考文献

岡山大学(2009)『平成 17 年度文部科学省大学改革推進事業特色ある大学教育支援プログラム(特色 GP) 新機軸「学生参画」による教育改善システム最終報告書』.

沖裕貴(2013)『「学生参画型 FD(学生 FD 活動)」の概念整理について—『学生 FD スタッフ』を正しく理解するために—』『中部大学教育研究』13,9-19 頁.

木野茂編著(2012)『大学を変える、学生が変わる』ナカニシヤ出版.

木野茂監修・梅村修編(2013)『学生 FD サミット奮闘記』ナカニシヤ出版.

木野茂編著(2015)『学生、大学教育を問う』ナカニシヤ出版.

清水亮・橋本勝・松本美奈編著(2009)『学生と変える大学教育』ナカニシヤ出版.

清水亮・橋本勝編著(2012)『学生・職員と創る大学教育』ナカニシヤ出版.

清水亮・橋本勝編著(2013)『学生と楽しむ大学教育』ナカニシヤ出版.

田中正弘(2018)「日本の大学における学生参画：質保証への参画を中心として」『大学研究』45,17-30 頁.

田中正弘(2022)「プログラムレビューへの学生参画」『IDE 現代の高等教育』643,42-47 頁.

中里祐紀(2022a)「学生参画型 FD の成立と変容—岡山大学を事例として—」『東京大学大

学院教育学研究科紀要』61,155-166 頁.

中里祐紀(2022b)「学生参画型 FD の有効性と継続性—岡山大学を事例として—」『大学教育学会誌』44(1),140-149 頁.

中里祐紀(2023)「学生参画型 FD 研究の現状と課題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』62,419-427 頁.

中里祐紀(2024)「学生参画型 FD 活動の学内外への波及効果とその変容—岡山大学を事例として—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』63,65-74 頁.

橋本勝(2015)「学生参画型 FD のあり方～その発展経緯と意義～」,平成 27 年度全国大学教育研究センター等協議会資料.

服部憲児(2012)「学生参加型 FD の現状と実践上の課題」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』38,197-213 頁.

服部憲児(2013a)「学生参加型 FD・教育改善の盛衰に関する研究」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』39,57-71 頁.

服部憲児(2013b)「学生参加型 FD・教育改善にみられる共通特性」『大阪大学高等教育研究』1,1-8 頁.

前田裕介(2015)「学生参加型 FD に関する学生の意識」『大学教育学会誌』37(2), 162-169 頁.

ルワンダの歴史教育とアイデンティティ  
—教師の教育実践に焦点をあてて—

田島 夕貴（東京大学）

The History Education and Identity in Rwanda:  
Focusing on Teacher's Teaching Practice

Yuki Tajima  
The University of Tokyo

Author's Note

Yuki Tajima is a Ph.D. student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

### **Abstract**

Rwanda experienced ethnic conflict in 1994. Since the current government considers ethnicity the cause of division, it bans ethnicity-based classification and aims to establish a unified national identity. The purpose of this study is to discuss how Rwandan history education contributes to the formation of national identity. The findings are based on classroom observations of grade 6 social sciences classes in the primary school. The study finds that the teacher conducted classes based on textbooks published by the government, so that the teacher was teaching children the historical content in accordance with the government's policy, which emphasizes the concept of “returnees”. However, despite the absence of ethnic terminology in the textbooks, the teacher used such terms to explain the details of the history of genocide. The teachers' in-class acts showed their identification as teachers, but the content of their teaching expressed their identification as returnees. There were situations that conflicted with the government's policy of abolishing classification by ethnicity and creating a unified national identity of Rwandans.

*Keywords* : Rwanda, history education, national identity, ethnic identity, classroom observation



## ルワンダの歴史教育とアイデンティティ

### —教師の教育実践に焦点をあてて—

#### 1 はじめに

本研究は、ルワンダ共和国（以下、ルワンダ）の歴史教育が、どのようにナショナル・アイデンティティの形成に寄与しているのかについて、明らかにすることを目的とする。

ルワンダは、1994年にエスニック集団間のジェノサイドを経験した。約100日間で、少数派のエスニック集団トゥチ（Tutsi）の当時の4分の3の人口が、多数派のエスニック集団フトゥ（Hutu）に殺戮されたとされる（1）。ジェノサイドは、隣国ウガンダへ亡命したトゥチ出身者から成る、ルワンダ愛国戦線（the Rwandan Patriotic Front: 以下、RPF）の軍事的勝利によって終結する。その後、政権を握ったRPFは、かつての国の分裂はエスニシティに起因するとして、エスニシティに基づく国民の分類を廃止した。そして、現在は「私はルワンダ人（Ndi Umunyarwanda）」という政策を進め、新しいナショナル・アイデンティティの確立を進めている。

ルワンダの人口は、3つのエスニック集団から構成され、人口の約85パーセントをフトゥ、12～14パーセントをトゥチ、1%程度をトゥワ（Twa）が占めると言われる（鶴田 2018）。そして、エスニシティに基づく分類が廃止された現在のルワンダ社会においても、人々の意識の中にはエスニシティに基づく分類が残っており、エスニシティは社会で重要なカテゴリーとなっている（Hodgkin, 2006 ; King, 2014 ほか）。しかし、現在のルワンダでは、公共の場でエスニシティに関連する発言をすることは、禁止となっている。

このような政策は、歴史教育にも大きな影響を

与えている。エスニシティが深く関係するルワンダの歴史について、公教育の中ですべてが語られているわけではない。政府は、歴史教育を通して、政府の視点から成る単一的な歴史を伝え、ルワンダ人としてのナショナル・アイデンティティの形成を目指しているとの指摘もある（McLean Hilker, 2011）。

上記の背景を踏まえ、本研究は、ケーススタディとして、ルワンダの小学校の歴史的単元の教育実践を分析した。ケーススタディでは、リサーチクエスチョンを以下に示す。

- 1) 教師は、歴史を教える際にどのようなトピックを強調して、教えているのか。
- 2) 教師によって強調されるトピックは、ナショナル・アイデンティティもしくはエスニック・アイデンティティのどちらに関連するものなのか。

ルワンダの歴史教育の授業実践を分析することで、多様なアイデンティティの分裂を原因とする紛争を経験した国における教育復興や、教育内容における多様性と包摂性の促進といった観点に対し示唆を与えられる点に、本研究の意義がある。

## 2 先行研究の概観

### 2.1 用語の定義

#### 2.1.1 エスニシティとナショナリズム

ルワンダのように、エスニシティに起因する紛争を経験した国を考察するにあたって、そのアイデンティティをどのように捉えるのが重要となる。エリクセン（2006）は、エスニシティを「エ

スニック範疇や集団への愛着や忠誠心」(エリクセン 2006 120 頁)と定義する。塩川(2008)も、「血縁ないし先祖・言語・宗教・生活習慣・文化などに対して『われわれは〇〇を共有する仲間だ』という意識—逆にいえば『彼ら』はそうした共通性の外にある『他者』だと意識—が広まっている集団」(塩川 2008 2-3 頁)と述べ、当事者の意識によってエスニシティは流動的であると示している。

エスニシティと縁戚関係にある概念として、ナショナリズムがある(エリクセン 2006)。ナショナリズムとは、「政治的な単位と民族的な単位とが一致しなければならないと主張する一つの政治的原理」(エリクセン 2006 120 頁)と定義される。

### 2.1.2 ナショナリズムの類型

ナショナリズムについては、性質を二分するものとして、エスニック・ナショナリズムとシヴィック・ナショナリズムがあるとされる(塩川 2008)。特に、国家の基礎にエスニックな共通性があるとの考えをエスニック・ナショナリズムと呼ぶ。エスニック・ナショナリズムが優位な国においては、1つの国家の中の、エスニックな異分子に対する排他的な政策や強引な同化政策がとられる。そのため、非合理主義、権威主義、排外主義などと結びつきやすいと言われる。これに対し、国家はエスニックな共通性に基づくわけではないとの考えを、シヴィック・ナショナリズムと呼ぶ。シヴィック・ナショナリズムの強い国においては、国家への帰属を承認するすべての人が、エスニシティに関わりなく同等の権威を得られる。そのため、合理主義、自由主義、民主主義などと結びつき易いと言われる(塩川 2008)。

しかし、このナショナリズムの二分法に対して、価値偏向であるとの批判がなされ、リベラル・ナ

ショナリズムという概念が叫ばれるようになった(黒宮 2009)。リベラル・ナショナリズムとは、個別のネーションに独自の文化の維持や発展というナショナリストの目的を、個々人の自立や配分的正義、有意味な民主的熟議といった、リベラルな諸価値の実現と両立可能であり得るものとして用語する立場である(久保田 2015)。シヴィック・ナショナリズムの強い国では、国民各自の「同意」によってネーションが存在しうると考えられるが、その「同意」は自分たちにとって固有な歴史に対する共通の了解を伴うものでなければならぬ。それにもかかわらず、シヴィック・ナショナリズムを論じる際に、「諸個人の自由意志」が強調されてきたため、「自由」も「平等」も抽象的かつ形式的な価値となってしまった。そのため、「一般的には互いに排他的なものである」と見られるが、個人の自立、反省、選択を重視するリベラルな伝統と、帰属意識、忠誠心、連帯を強調するナショナルな伝統とは、実際は互いに整合的である(黒宮 2009 327 頁)と捉えたのが、リベラル・ナショナリズムである。

## 2.2 ルワンダにおけるアイデンティティと歴史認識

先述の通り、現在のルワンダでは、エスニシティによる国民の分類はなされていない。その代わりに、「加害者」「生存者」「帰還者」という用語で表される。「加害者」は、フトゥと同義である(2)。「生存者」は、ジェノサイドを経験した者、または親しい家族が1994年にルワンダに住んでいた者を指し、トゥッチと同義である。「帰還者」は、ルワンダの外で長い間生活をし、1994年以降に帰国した者を指すため、こちらもトゥッチと同義である(鶴田 2018)。現政権のRPFの構成員も、多くが帰還者である。

ジェノサイドについて、加害者、生存者、帰還者は、それぞれ異なる歴史認識を持っている（鶴田 2018）。それに関連して、ルワンダの語る正史（official history）には、しばしば問題が指摘されている。

加害者は、RPF が内戦を開始させたことを非難する。また、ジェノサイド後の現在については、フトゥによる歴史認識が欠けていることが指摘されている。現行の歴史教育で語られる正史は、トゥチ出身者から成る現政権によって作り上げられており、そこにはフトゥからの歴史の視点が欠けている。そのため、多くのフトゥ出身者は、自身からの視点が欠けた正史を、自分自身の歴史として認識することができていない（McLean Hilker, 2011）。また、正史から自身の歴史が省かれていることで、社会で非合法的な扱いを受けることを懸念する人々もいる（King, 2014）。

生存者たちは、内戦開始によって、一気に生活が危険にさらされた。RPF 協力者だとみなされたトゥチの恣意的逮捕・投獄・拷問などが発生し、1992 年までには暴力が様々な地域で見られ、1994 年のジェノサイドに至ったという点で、RPF の行動がフトゥを過激化させ、国内のトゥチを危険にさらしたと考えている。

帰還者は、1990 年 10 月に始まったルワンダ内戦を「解放戦争」と捉え、ルワンダにとって必要なことだったと説明する。そして、ジェノサイド後のルワンダについて、公的な面を評価し、RPF を支持しているため、RPF に批判的なルワンダ人、亡命者、海外研究者に対してフラストレーションを抱えていることもある。

ジェノサイド終了後、ルワンダにおける歴史は「先祖返り」（鶴田 2018 288 頁）をすることになる。帰還者たちは、「冷凍された」歴史観（民族観）を持つと述べる。起きたことをベルギーの植

民地化とその政策の結果と見なし、その結果「私はルワンダ人である」という共通のアイデンティティを形成する必要があるとする RPF は、親世代から受け継いだ「神話的な歴史観」を抱いていると考えられる（鶴田 2018）。

また、エスニシティについて議論できる場の欠如についても、問題視されている。政府の方針により、学校でエスニシティについて学習する機会はない（Freedman et al., 2008）。加えて King (2014) は、教室内でエスニシティを扱うことで、自身が政府に拘束されると信じていることや、エスニシティを学校で教えることで、紛争を再発させると考える教師たちの存在を指摘している。

歴史や記憶の共有は、国民やエスニシティを構成する重要な要素の一つとされている。そして、歴史認識を共有することは、統一的なナショナル・アイデンティティの形成につながる。特に、学校は国家主義的なメッセージを広めるための理想的な場と見なされており、歴史の授業を通じて、ナショナル・アイデンティティの構築が目指されている（McClure et al., 2016）。しかし、ルワンダにおいては、新たな歴史認識の共有が、国民統合だけでなく、対立の原因となることもある。

以上のように、先行研究では、どのような内容の正史が、学校教育で扱われているのかについて中心に議論がなされてきた。本研究では、その正史を、教師たちがどのように扱っているのかについて明らかにする。

### 3 調査の概要

#### 3.1 分析の対象

本研究では、ケーススタディとして、南部県ニャンザ地区にある私立校の A 小学校での授業実践を扱う。A 小学校にて、2019 年 5 月 6 日から 16 日までに行われた、全 5 回の授業観察を実施

した。授業での使用言語は英語である。授業の様子はすべて録画をし、調査終了後に文字起こしを行った。その他、全5回の授業の後、担当教師にインタビューへのインタビューの実施、および教師が使用した教科書のコピーを収集した。

ニャンザは、首都キガリから車で約2時間程度南へ移動した土地である。ルワンダでは、小学校の卒業前に、全国共通の初等教育修了試験が実施されるが、A小学校の在校生は同試験の合格率も高いことが校長へのインタビューから明らかになっており(3)、地方の中でも比較的質の高い教育が施されている。

観察を行った授業は、小学校6年生の社会科の単元「1994 Genocide against Tutsi」である。ルワンダでは、本単元で初めて学校教育の中でジェノサイドについて学習する。ジェノサイドは国にとって重要な出来事であるが、国内では公共の場で話題に出すことは未だタブー視されている。本単元での学習は、出来事の悲惨さから、子ども達にも大きな衝撃を与えると推測できる。そのため、初等教育での歴史の授業は、とりわけ慎重になる必要があり、子ども達自身が自認するアイデンティティにも影響すると考えられる。

観察した授業を担当した教員は、2019年時点で27歳の男性教員である。専門教科は英語であるため、4年生および5年生では英語の授業を担当しているが、6年生のみ社会科を担当している。

### 3.2 分析の方法

本研究では、文字起こしをしたデータを批判的談話分析(Critical Discourse Analysis, 以下CDA)を用いて分析した。CDAとは、言語やディスコースを通じて、再生産される権力構造や不平等を可視化するアプローチである(Murray & Desrochers, 2021)。Rogers (2011)は、CDAは教

育研究でも広く活用されており、「教育実践はコミュニケーションの出来事だと見なされており、したがって学習が構成するテキスト、発話、そのほか記号的な相互作用を分析するのに有用である」(Rogers, 2011, p.1)と述べている。教室内でのアイデンティティの現れ方を分析する本研究にも、CDAは適していると考えられる。

Fairclough (2011)は、言葉を社会の構成要素として考えている。社会と言葉の関係について、表1のように捉えている。

表1 社会と言葉の関係

社会	言葉
社会構造	言語
社会的実践	ディスコースの秩序
社会的出来事	テキスト

出所：Fairclough (2011) をもとに筆者作成。

表1において、上段にある項目のほうが、より抽象度が高くなっている。社会の3つの層のうち、Faircloughは特に、社会構造と社会的出来事を媒介する中間的な組織体である社会的実践に注目している。社会的実践は、特定の構造的な可能性を選択し、他の可能性を排除するためにコントロールする方法である、社会生活の特定の領域において、こうした選択が長期にわたって維持されると考えられている。そして、言葉の選択をコントロールするものが、ディスコースの秩序であるとFaircloughは述べる(Fairclough 2011)。

また、ディスコースの秩序の構成要素としてジャンル、ディスコース群、スタイルの3つをあげている。それぞれの要素は、社会的実践では異なる要素を持つ。ディスコースの秩序とその要素を表2に示す。

表 2 ディスコースの秩序とその要素

ディスコースの秩序の要素	テキストの意味のタイプ
ジャンル	行為
ディスコース群	表象
スタイル	アイデンティフィケーション

出所：Fairclough (2011) をもとに筆者作成。

本研究では、教師の教室実践を、ジャンル・ディスコース群・スタイルの 3 つの観点から分析した。次章では、具体的な教師の発言を記しながら、結果を示す。

## 4 調査結果

### 4.1 ジャンルとの関連において

観察した授業の基本的な形式は、教師が教科書を確認しながら、教科書の内容を黒板に書き、それを児童たちがノートへ写していた。教師は、一定の内容を黒板に書き終えると、その内容を児童に対して補足説明をする様子や、児童に質問する様子が見られた。

#### 4.1.1 教師から児童への問いかけ

授業中、教師が児童へ問いかける場面が見られた。特に、本単元の導入部分では、「〇〇について知っている人はいるか」や「〇〇について誰か答えられるか」という文言で、児童たちに質問する様子があった。この導入での問いかけは、教師が「児童の既有知識を確認する」ジャンルである。教師が単元のはじめに、導入として児童に問いかけを行うのは、教師によく見られる行為である。教室内では、児童に教える立場として発言してい

ることから、もちろん教師としてアイデンティフィケーションをしていることとなる。

教師が児童の既有知識を確認した際に問いかけた単語は、下記の通りである。

表 3 児童の既有知識を確認した項目

- ・トウチに対するジェノサイド
- ・ジェノサイドの意味
- ・ジェノサイドの開始日
- ・ジェノサイドの期間
- ・虐殺された人数
- ・ジェノサイド発生時の大統領

上記の質問項目に対して、児童たちは教科書に記載されている内容通りに回答していた。これらの内容については、日常生活や毎年 4 月に行われるジェノサイド追悼式典においても、児童たちは自然と耳にしている情報だと思われることが、教師へのインタビューより明らかになっている(4)。

教師は、児童に自身の経験を聞く様子もあった。

表 4 児童に経験を聞いた項目

- ・誰かジェノサイド祈念館に行ったことがあるか
- ・ジェノサイド祈念館で何を見たか
- ・ジェノサイド祈念館へ行った人の中で、トウチに対するジェノサイドの原因を知っている人はいるか

児童の経験を確認し、児童たちの知識量を把握しながら、授業を進めていると考えられる。

教師が、「はいいいえ」「良い悪い」の二択で答えられる質問を、児童に問いかける場面も見られた。

表 5 教師が二択で問いかけた項目

- ・ 分断主義 (divisionism) は良いものか。
- ・ この写真 (インテラハムウェと呼ばれる民兵が集合している様子) は良い写真か, 悪い写真か。
- ・ 私たちはまだ脆弱なリーダーシップであるか。
- ・ ポール・カガメ大統領は良い人か, 悪い人か。

上記の質問に対して, 教師が想定している回答に反する回答をした児童は見られなかった。1 つ目の質問に対する回答は, RPF の見解と同一で「悪いもの」である。2 つ目の質問に関しても, 当時の政権を直接的に批判する質問となっている。二択で提示していることで, 児童たちの知識を強化しようとしていると考えられる。ことばの選択や質問の仕方から, 帰還者としてのアイデンティフィケーションをしていると考えられる。

3 つ目および4 つ目の質問に関しても, 直接的に現在の大統領を評価する質問をしている。これらの質問は, 特に現政権を称えることを促すような質問となっており, 帰還者としてのアイデンティフィケーションが表れている。

教師は, 単元の最後に児童の理解度を確認するために, いくつか質問を投げかけている。「授業の復習をする」ジャンルは, 教師としてのアイデンティフィケーションをしている。

表 6 復習をした項目

- ・ ジェノサイドの原因は何か。
- ・ 誰がルワンダ市民を分裂させたのか。
- ・ 誰がジェノサイドを計画したのか。

- ・ トッチに対するジェノサイドに反対したとして殺害された人の例を挙げられる人はいる。

上記の質問は, ジェノサイド発生の責任の所在を聞くような質問が多く見られる。これらの質問は, フトゥ政権を批判するものとなっており, 帰還者としてのアイデンティフィケーションをしている。

#### 4. 1. 2 教科書に記載のない箇所の補足説明

上述の通り, 教師は教科書の内容を黒板に記載するのが形式で実施されていたが, 時折, 教師が補足説明をする様子が見られた。

教師は, 例を挙げて, 内容について丁寧に説明する場面があった。これは, 学習内容に関して深く理解させるために「具体例を挙げて説明する」ジャンルであり, 教師としてのアイデンティフィケーションをしている。

表 7 具体例を挙げた場面

- ・ 例えば, こっちに来なさい。(3 人の児童を教室の前に呼ぶ。) 例えば, 私が彼女たちを分裂させる。彼女たちは親戚、姉妹だ。ベルギーやドイツから来た人々は, 家族の元を訪れ, 彼女たちがお金のために一緒に働いていることを把握した。1 人目は, 100 頭の牛を飼っている。2 人目は, 農業をしています。農業で生計を立てている。3 人目は狩りをしている。彼女は森で動物を狩ることで生計を立てている。しかし, 忘れないでほしい。彼女たちは姉妹である。そこに白人が来て, 1 人目に「あなたは裕福である。そのまま働き続けなさい」

い。100頭の牛を飼い、多くのお金を持っています。],そして彼らは彼女に「今日からあなたはトウチです」と言った。

- ・例えば、もしあなたが同じ教室で勉強しているとして、この人はフトゥである。フトゥがこのようにペンを取り上げる。教師は教室の中にいますが、教師は何も言わない。
- ・もしあなたが勉強をしなかったら、職を得ることはできない。もしよく勉強をすれば、よりより人になることができる。そのため、フトゥ政権はトウチに勉強をさせるのをやめさせた。彼らは、トウチに対するジェノサイドを計画した。なぜなら、彼らは国内で高い地位を得たかったからである。

教師が例を挙げる場面は、当時のフトゥ政権が、トウチに対して行ったことを、丁寧に説明をする様子が見られた。フトゥ政権の悲惨さを強調しており、帰還者としてのアイデンティフィケーションをしていると考えられる。

また、「教師の意見を示す」ジャンルも見られた。特に、ジェノサイドの終結に関する箇所で見られた。

表8 教師の意見を示した場面

- ・(フレッド・ギサ・ルウィゲマは)英雄。最高な英雄。最高である。ウガンダから来たこの軍は、フレッド・ギサ・ルウィゲマに率いられた。彼らが我が国に到着しようとしたとき、ルウィゲマが死亡した。ルウィゲマの死後、私たちも知っている大統領、ポール・カガメはアメリカにいた。大

統領のポール・カガメはアメリカから来て、軍を率い始めた。私たちの最高な大統領。最高な大統領。最高な大統領。

- ・彼ら(RPF)の目的は、殺されかけている人々を支えることだった。彼らは戦い、戦い、戦い、戦い、戦い、そして政権を得た。国を獲得した。国を獲得した後、殺戮行為が止まった。

RPFの活動を説明した部分であるが、教科書に記載されている内容より、丁寧に補足説明をしている。さらに、最高な(best)という単語を多用して、説明している。ことばの選択から、帰還者としてアイデンティフィケーションをしていると考えられる。

教師へのインタビューより、教科書に記載のない事柄を補足して説明していることについて、以下のような発言があった。

教科書に載っていないことでも、私たちはジェノサイドに関する情報をあらゆるところから得ることができる。例えば、ジェノサイド追悼期間中には、全員がジェノサイドについて述べている。もし教科書に載っていなかったとしても、知ることができる。

つまり、教師は教科書に載っていない事柄でも、ジェノサイドに関する知識は、児童たちの日常生活の中で習得することができるため、補足説明をすることで、ルワンダの歴史について理解を深めさせようとしていると考えられる。

## 4.2 ディスコース群との関連において

### 4.2.1 we/our/us の扱い

教師は、自国の歴史を説明する際に、頻繁に **we** を使用していた。**We** は自分を表象するが、使用される場面によって、アイデンティフィケーションの意味が異なっていた。

表9 We が使用される場面

- ・私たちはまだ脆弱なリーダーシップであるか。私たちはもはや脆弱なリーダーシップではない。なぜなら、私たちの国はとても優秀な大統領によって牽引されているからだ。
- ・彼（ポール・カガメ）は、とても優秀な人だ。なぜなら、彼は最善を尽くしているため、私たちが争いなく生きることができているからだ。
- ・彼ら（RPF）は、悪い人々と戦い始めた。そして近年、彼らのおかげで私たちは幸せで平和な国に暮らしている。
- ・私たちは全員が平等である。もし、誰かがあなたのところへ来て「私のことを称賛しろ。私はこれで、あなたはあれだ」と言ってきたら、「私たちは全員ルワンダ人だ」と言いなさい。フトゥもトゥチもトゥウもない。私たちは全員が平等だ。私たちは同じ国に住む市民である。

上記のように、私たちという単語は、ルワンダ国民を表して使用されている。しかし、このルワンダ国民は、帰還者としての立ち位置を表している。加害者のみならず、生存者の中には、RPF が進軍してきたことをよく思っていない人々もいる（鶴田 2018）。しかし教師は、植民地支配前の正しさを強調し、RPF の実績を強く称えている。

このことより、帰還者のアイデンティフィケーションをしていると考えられる。

また、ジェノサイドの追悼期間について、**we** を用いて言及している。

表10 追悼期間に関する説明場面

- ・あなたたちも知っているように、私たちはジェノサイドで殺された人々を追悼する期間にいる。4月から7月、私たちは追悼期間である。
- ・あなたたちも知っているように、私たちは4月から7月に追悼する。今は5月であるため、私たちはトゥチに対するジェノサイドで殺された人々を追悼する期間にいる。

ジェノサイドの追悼期間は、ルワンダの中でもとりわけ重要な期間であり、その周辺時期には、エスニック・イデオロギーに関する取り締まりも強くなり、逮捕者が出ることもある。特に、加害者は全員での追悼を受け容れられないと考えられる。しかし、教師は、教科書にある通り、ジェノサイドをルワンダ国民全員で追悼すべき出来事として、授業の中で繰り返し述べていた。ここで **we** に表されている表象は、帰還者のアイデンティフィケーションをしていると考えられる。

### 4.2.2 country の扱い

Country という言葉自体は、国を表象するが、前後の文脈でアイデンティフィケーションが異なる。前項で、**we/our/us** について述べたが、これに関連し、**country** と **our** が結びつく場面が見られた。



表 11 国に関する説明場面

- ・当時、私たちの国はベルギーとドイツの植民地であった。
- ・彼（ハビヤリマナ大統領）が 1973 年に私たちの国を統治し始めた。
- ・グレゴワール・カイバンダが 1962 年から 1973 年まで、私たちの国を統治した。
- ・RPF は、私たちの国に起こっている悪いことを見た。そして彼らは、ウガンダから来て、私たちの国の市民を殺している人々に対して戦い始めた。

上記の country は、ルワンダを表象していることになるが、ルワンダとの固有名詞を使用せず、私たちの国という表現を使用していることで、より国への帰属意識の表れを見受けられる。いずれも使用されている場面が、植民地時代やジェノサイド前のフトゥ政権のことを説明する際に用いられている。

また、RPF の功績を説明する場面でも、country という表現が使用された。特に、「私たちの国の市民」と表象されている部分について、文脈よりこれは被害者のトゥチを表していると考えられる。市民全体を被害者と表現することより、フトゥを除外したアイデンティフィケーションが見受けられる。

#### 4.2.3 Rwanda の扱い

Country と比較して、Rwanda という単語は、比較的本単元の前半で使用されることの方が多く、全体としての頻度もより高かった。

また、特に Rwanda という用語が用いられた場面は、ルワンダ人全員が平等であることを伝える場面である。

表 12 Rwanda の使用場面

- ・今日、ルワンダは、毎年 4 月 7 日から 7 月 3 日までの 100 日間、トゥチに対するジェノサイドで殺害された人々を追悼する。あなたたちも知っているように、ヨーロッパ人が来る前は、すべてのルワンダ人が平等だった。
- ・私たち全員が平等である。もし、誰かがあなたのところへ来て「私のことを称賛しろ。私はこれで、あなたはあれだ」と言ってきたら、「私たちは全員ルワンダ人だ」と言いなさい。
- ・私があなたのところへ行き、愛していると伝える。なぜなら何も必要はない。私たち全員はルワンダ人であるからだ。

上記のように、「私たちはルワンダ人」という政策を強く反映した授業が展開されていた。「私たちはルワンダ人」という表象は、構成員の多くが帰還者である政府の考えを表しているため、帰還者のアイデンティフィケーションをしていると考えられる。

#### 4.2.4 Ethnic の扱い

ルワンダでは、エスニシティは存在しないとされているため、教科書にもエスニシティという用語を使用せずに、加害者としてのフトゥ、被害者としてのトゥチの印象が色濃く表れていることが明らかとなっている（田島 2022）。しかし、教師は授業中、ethnic(ity)という用語を用いて、児童に説明を行っていた。

表 13 ethnic(ity)の使用場面

- ・ 誰かルワンダのエスニックの例を挙げられる人はいるか？誰か例を挙げられるか？それは、フトゥ、トゥワ、そしてトゥチである。
- ・ あなたたちも知っている通り、ルワンダにはかつて3つのエスニックがあった。フトゥ、トゥチ、トゥワである。同じエスニック集団は、何らかの関係を持っていた。
- ・ ルワンダでは、あなたたちも知っているように、エシク (ethic)、エスニック (ethnic)、エシックス (ethics)、これはエシックスか？(黒板を見る) いや、エスニック。

こうした発言をすることは、政府の方針とは異なるものである。3つのエスニシティの分類を説明することで、児童たちはより自国の歴史を認識することになる。

さらに、教師自身も、当時の年齢から、エスニシティという単語の使用が控えられた環境で育ってきていると考えられる。そのため、エスニックという単語を知らないまま、説明をする様子も見られた。自身で黒板に写した教科書の文言を確認しながら、エスニックの単語を読み上げる様子があった。エスニックについて、単語の理解も曖昧なまま、児童たちに伝えようとしていたことになる。ここから、教師としてのアイデンティフィケーションをしていると考えられる。

一方で、現政権と同一のエスニシティへの見解を示しながら、児童へ教授する様子も多く見られた。

表 14 エスニシティの存在を否定する場面

- ・ すべてのルワンダ人が平等である。フトゥも、トゥチもトゥワもない。

No という用語を使用して、エスニシティの存在を強く否定している。この no を用いた表象は、帰還者のアイデンティフィケーションをしていると考えられる。

「先祖返り」をした RPF 政権の解釈通りに、植民地化以前のルワンダに存在したとされる国民統合 (national unity) を強調している。

表 15 植民地化以前の国民統合を示す場面

- ・ あなたたちも知っている通り、ヨーロッパ人が来る前のルワンダは、全員が平等であった。
- ・ ルワンダ人が自分たちで国を支配していた時代、政府はトゥチによって統治されていた。王国時代、トゥチによって統治されていた。
- ・ 彼らはルワンダ人を3つの社会的集団に分類した。それがフトゥ、トゥチ、トゥワである。

このように、植民地化以前のトゥチの王国時代の平和を強調し、ジェノサイドの原因を植民地支配と断定する様子が、授業内でも見受けられた。これは特に、帰還者としてのアイデンティフィケーションを強く表している。

さらに、トゥチ全員が被害者であることを示す表象も、all Tusti という表現を使用して表されていた。

表 14 トouchが被害者であることを示す場面

- ・ トouchに対するジェノサイドは、すべてのトouchを殺害することが目的とされていた。
- ・ すべてのトouchを虐殺するという考えは、1990年に合意された。

断定的な all という表象は、トouch全員が被害者であることを強調しようとしている。

以上のように、表象からは、歴史の教授法に、一部矛盾が見られたように思う。教師として、国で起きたことを丁寧に説明しようとするスタイルと、帰還者として、エスニシティの存在を否定しながら、歴史解釈を進めていくスタイルである。

#### 4.3 スタイルとの関連において

教師の授業内でのジャンルおよびディスコース群から、当該教師は、少なくとも2つのアイデンティティのもとで授業を展開していた。1つは、当然であるが、教師としてのアイデンティティである。児童の前に立つ教師は、自然と教師のアイデンティティのもとで、行為や発話がなされることになる。そのなかで、児童たちの様子を見ながら、補足説明や問いの投げかけをしていくことで、教師としてのアイデンティフィケーションを構築している。

しかし、教師としての行為や発話が、エスニシティに関連したアイデンティフィケーションを見せている。特に、教科書の内容を中心に伝えていくという授業方法では、帰還者としてのアイデンティフィケーションが強く表れる。補足説明では、特に教師自身の政治的信念等も関連してくる。ルワンダでは、政党もエスニック集団と関連しているため、帰還者のアイデンティフィケーションを強める形となった。

結果、今回の事例の教師の授業には、教師としてのアイデンティフィケーションが強まれば強まるほど、帰還者としてのアイデンティフィケーションの意味がより表れる結果となった。そういった意味で、2つのアイデンティティが混在していることとなる。そしてそれらは、現政権の見解を強調するような授業展開へと導いていた。しかし、2つのアイデンティティが、いわば矛盾した授業展開を生むこともあった。特に、教師が丁寧にジェノサイドの原因を説明しようとする場面では、エスニシティという用語を使用しない教科書との方針との違いを生む結果となった。

## 5 考察

### 5.1 教師が授業内で強調するトピックとアイデンティティ

今回の事例において、教師が単元内で強調していたトピックと、現政権の方針については下記の通りである。

表 15 政府と同じ方針で強調されるトピック

- ・ 植民地化以前の国民統合
- ・ 入植者による国の分断
- ・ 現政権 RPF が国を救ったとの意識
- ・ エスニシティの存在の否定
- ・ 現在のルワンダ国民は全員平等であるとの意識

表 16 政府と異なる方針で強調されるトピック

- ・ かつてはフトウ、トouch、トウワという3つのエスニシティが存在した

教師の伝える歴史内容は、帰還者としてのアイデンティティに基づくものが多くみられた。それは、帰還者である現政権の語る歴史を強調するも

のだった。教授内容は、帰還者としてのアイデンティフィケーションを表している。その一方で、教科書には記載のない 3 つのエスニシティについて具体的に言及しながら、授業を展開していた。教師がこのような事柄を説明した背景には、児童は日常生活の中でエスニシティに関する知識を持っていると考えている点、エスニシティについて説明することで、ジェノサイドに関する理解が深まると考えている点の 2 点が挙げられる。これは、教師としてのアイデンティフィケーションが働いていることとなる。つまり、教師は、RPF への忠誠心や国民平等に対する強い意識を強調しながらも、エスニシティを隠しきることができていないと考えられる。政府の目指すナショナル・アイデンティティの形成について、政府の方針と教室の実践方法における矛盾が生じている。

## 5.2 ルワンダにおけるナショナリズムの類型

現状、ルワンダにおけるナショナリズムは、エスニック・ナショナリズムと言えるであろう。なぜなら、エスニシティによる分類を廃止した今でも、政権を握っているのは帰還者であり、政府の方針を見ると、エスニックな共通性に基づいた国民統合を行っていると言えるからである。しかし、ジェノサイドが終結して 30 年を迎えようとしているルワンダでは、35 歳以下の人口が 78% を占める (UNDP 2024)。ジェノサイドを経験していない世代が増えることにより、正史に疑問を抱く人々も減少し、政府による見解がルワンダ国民全員にとって正統性を帯びるものとなっていく可能性がある。つまり、どの時代に、誰から見たときのナショナリズムであるのかによって、その類型は異なってくる。そして、当然のことながら、目指されるナショナル・アイデンティティも変化し、その類型が異なってくる。

## 6 おわりに

本研究では、ルワンダの小学校での授業実践をケーススタディとして扱い、歴史教育がどのようにナショナル・アイデンティティの形成に寄与しているのかを明らかにしてきた。教師の授業内での行為は、教師としてのアイデンティフィケーションが見られたが、教授内容は帰還者としてのアイデンティフィケーションを表していた。エスニシティによる分類を廃止し、統一的なルワンダ人というナショナル・アイデンティティの形成を目指す政府の方針と、相反する場面が見られた。

最後に、本研究の課題を示し、今後の研究課題としたい。第 1 に、本研究では一つの単元に絞って調査を行ったため、歴史的単元の全体として、どのようにアイデンティティが表れているのを見るができなかった点である。第 2 に、ケーススタディとして 1 校のみを扱ったため、その他の地域ごとの特色を見るができなかった点である。第 3 に、児童自身の意識について調査をすることができなかった点である。

## 注

- (1) 政府の公式見解は 100 万人以上であるが、研究者の間では 50~80 万人とされており、犠牲者の数には幅がある。詳細は、Prunier (1997) や Straus & Waldorf (2011) を参照。
- (2) ただし、実際にフトウの「生存者」も存在しており、教科書でもそのことに関する記述がある。
- (3) 2019 年 5 月 13 日実施。
- (4) 2019 年 5 月 15 日実施。

## 引用文献

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

- ら一』明石書店.
- 久保田浩平(2015)『リベラル・ナショナリズムを超えて』『倫理学研究』45 巻, 111-122 頁.
- 黒宮一太(2009)「第 13 章 シビック/エスニック・ナショナリズム」大澤真幸, 姜尚中編『ナショナリズム論・入門』有斐閣アルマ, 317-337 頁.
- 塩川伸明(2008)『民族とネーション—ナショナリズムという難問—』岩波書店.
- 田島夕貴(2022)「ルワンダにおける歴史教育とエスニック・アイデンティティ—教科書に焦点をあてて—」『アフリカ教育研究』第 13 号, 54-66 頁.
- 鶴田綾(2018)『ジェノサイド再考』名古屋大学出版.
- Fairclough, N. (2011). Semiotic Aspects of Social Transformation and Learning. In Rogers, R., *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, pp. 119-127.
- Freedman, S. W., Weinstein, H. M., Murphy, K. & Longman, T. (2008). Teaching history after identity-based conflicts: The Rwandan experience. *Comparative Education Review*, 52(4), pp.663-690.
- Hodgkin, M. (2006). Reconciliation in Rwanda: Education, history and the state. *Journal of Genocide Research*, 11(1), pp.81-100.
- King, E. (2014) *From classroom to conflict in Rwanda*. New York: The University of Cambridge.
- McClure, K., Yazan B. & Selvi, A. F. (2016) Reframing the national narrative. In Williams, J. H. & Bokhorst-Heng, W. D., *(Re) Constructing Memory: Textbook, Identity, Nation, and State*, pp.295-321, Sense Publishers.
- McLean Hilker, L. (2011). The role of education in driving conflict and building peace: The case of Rwanda. *Prospect*, 41(2), pp.267-282.
- Murray, J, D. & Desrochers, M, C. (2021) Applying Critical Discourse Analysis. *Current Issues in Comparative Education*, 23(2), pp.113-126.
- Rogers, R. (2011) Critical Approaches to Discourse Analysis in Educational Research. In Rogers, R., *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, pp. 1-20.
- United Nations Development Programme (2024) *UNDP Rwanda Annual Report 2023*.
- Prunier, G. (1997). The Rwanda crisis: History of a Genocide (2nd ed). London: C. Hurst & Co.,
- Straus, S & Waldorf, L. (2011) *Remaking Rwanda: State Building and Human Rights after Mass Violence*, Madison: University of Wisconsin Press.

## Early Childhood Education in Southeast Asia (Part 1): Challenges and Progress in Access, Quality, and Inclusiveness

Kazuaki Iwabuchi  
The University of Tokyo

### Author's Note

Kazuaki Iwabuchi is an Assistant Professor at the Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant-in-Aid for Scientific Research (A)22H00079

### **Abstract**

In recent years, the significance of early childhood education (ECE) has been widely acknowledged, given its impact on children's later outcomes or its high return on investment. At the same time, it is supported by the notion of human rights, particularly underpinned by two global movements: 'Education for All (EFA)' and the 'Sustainable Development Goals (SDGs).' This paper examines the trajectory and current status of ECE in Southeast Asia, considering both global influences and regional initiatives. These efforts and policies have shaped and contributed to the expansion of ECE in Southeast Asia. However, significant gaps remain between countries, and even within individual countries. Additionally, policies and standards often lack sufficient funding, resulting in poor implementation. In the second half of this paper, I identify the characteristics of ECE in Southeast Asia through the indicators of access, quality and inclusiveness. By doing so, I aim to highlight common issues and the unique challenges each country faces. This paper is based on an unpublished report, with first half presented in this volume. The second part, focusing on country-specific characteristics and future challenges, will be submitted in the next volume.

*Keywords* : early childhood education, Southeast Asia, access, quality, inclusion

## Early Childhood Education in Southeast Asia (Part 1): Challenges and Progress in Access, Quality, and Inclusiveness

### 1. Introduction

In recent years, the importance of early childhood education (ECE) has been widely recognized across different fields, including educational development. As pointed out by UNESCO (2023), providing children with appropriate care and education during the early stages of development has a significant impact on their later outcomes. These effects have been demonstrated through various studies (e.g., Schweinhart, 2004). In addition to developmental benefits, another strand of research has identified the importance of ECE as offering a high rate of return on educational investment (e.g., Heckman, Moon, Pinto, Savelyev, & Yavitz, 2010). From a policymaker's perspective, ECE has become essential for maximizing the economic impact of a country's human capital.

On the other hand, ECE is now justified not only by its effects but also by the notion of human rights. Two global movements have underlined this aspect: 'Education for All (EFA)' and 'Sustainable Development Goals (SDGs).' Driven by these movements, ECE has gained prominence as an important development target.

This paper describes the past trajectory and current status of ECE in Southeast Asia. It is true that global trends have encouraged donor funding for the ECE subsector in each country and promoted the development of ECE in accordance with international standards. Nevertheless, it should be noted that Southeast Asian countries have been long working on

their own initiatives. Even amid global trends, there has been a need to implement policies and practices that take into account their unique socio-cultural contexts. Therefore, when describing ECE in Southeast Asia, it is necessary to pay attention to both global and local aspects.

This paper is based on an unpublished report, with first half presented in this volume. The second part, focusing on country-specific characteristics and future challenges, will be submitted in the next volume. In this paper, first, I provide an overview of global and regional initiatives. Second, I identify the characteristics of ECE in Southeast Asia through the indicators of access, quality and inclusiveness.

### 2. Global and regional movements undergirding early childhood education and development

#### 2.1 Global movements

It is worth highlighting two milestones in the global trend. The first is 'Education for All (EFA),' and the second is 'Sustainable Development Goals (SDGs).' With these two in mind, I will outline below the history of ECE in educational development.

The Jomtien Declaration is an indispensable milestone in the history of educational development. This declaration emphasizes the importance of early childhood care and education (ECCE), with the remarkable sentence, "Learning begins at birth" (World Conference on Education for All, 1990, p. 5). At this point, ECE came to constitute part of basic education (Miwa, 2016). Later, in 2000, the World



Education Forum was held in Dakar, where the ‘Dakar Framework for Action’ was adopted. Here too, the need to expand and improve early childhood education was emphasized (World Education Forum, 2000, p. 8). However, the Millennium Development Goals (MDGs) formulated at the United Nations Millennium Summit held in the same year focused on primary education, and ECE was not directly included as a goal. Nevertheless, as Kuroda (2014) points out, these two frameworks constituted a dual structure, and the goals set forth therein were accepted as a whole. Following these frameworks, the EFA Global Monitoring Report was published by UNESCO until 2015, objectively showing the progress towards each goal. However, insufficient progress was made in expanding and improving early childhood care and preschool education (UNESCO, 2015).

As another milestone, the Sustainable Development Goals (SDGs) were adopted in 2015. Among these, SDG4 focuses on quality education, and SDG4.2, a goal for early childhood education, has been set:

“By 2030, ensure that all boys and girls have access to quality early childhood development, care and pre-primary education so that they are ready for primary education” (UNESCO, n.d.-c)

This goal is further divided into five categories: proportion of children who are developmentally on track (4.2.1), percentage of children participating in organized learning one year before entering primary school (4.2.2), goals related to the learning environment at home (4.2.3), gross early childhood education enrolment ratio (4.2.4), and number of years

of free and compulsory pre-school education guaranteed in the legal system (4.2.5) (UNESCO, n.d.-b). As discussed later in Part 2, in response to these goals, some Southeast Asian countries have incorporated these numerical targets into their strategic plans and sector plans for 2030.

Other actors involved in global educational development, such as the World Bank and the OECD, have also made significant contributions to the field of ECE. While concrete examples seen in each country will be introduced in Part 2, below I will briefly highlight the role played by UNICEF.

It has been noted that UNICEF has been collaborating with the World Bank since the late 1990s, prioritizing early childhood development (ECD) (Miwa, 2016). In 2002, the Early Learning and Development Standards (ELDS) were developed to create standards and indicators that can be used to document children's development and learning (Kagan & Britto, 2005). Furthermore, through concepts such as child-friendly schools, policies have been set out to bridge the gap between ECD and primary education (UNICEF, 2008). Among the many initiatives undertaken by UNICEF, one of the most important is the Multiple Indicator Cluster Surveys (MICS). This international household survey program, developed in the 1990s, has been implemented in more than 115 countries (UNICEF, n.d.). Six rounds have been conducted, with a seventh planned (UNICEF, n.d.). It consists of about 130 indicators, including household information, water and sanitation, children's education, health and nutrition, and maternal health (UNICEF, n.d.). The information collected through it is said to be related to 33 indicators in SDGs (UNICEF, n.d.). In relation to 4.2,

it is a valuable source of information, particularly for tracking the achievement of 4.2.1 regarding child development. Furthermore, in countries where it is not possible to collect data on infants and young children, the data obtained from MICS and the analyses conducted by researchers based on it are of great significance.

## 2.2 Regional movements

In conjunction with the above-mentioned global movements, regional organizations took initiative to foster ECE within Southeast Asia. The 45th conference of the Southeast Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO) held in 2010 affirmed the importance of ECCE in the region's development agenda (SEAMEO & UNESCO, 2016). This commitment was incorporated into the eighth Five-Year Development Plan for the period from 2011 to 2016, leading to various research and development efforts.

The SEAMEO Regional Center for Educational Innovation and Technology (INNOTECH) plays a major role in this, conducting research on quality assurance policies, implementation, and evaluative tools. In 2011, funded by SEAMEO INNOTECH's Regional Education Program (SIREP) and in collaboration with the Asia-Pacific Regional Network for Early Childhood (ARNEC), the center implemented a project to improve the quality of ECD in Southeast Asia (SEAMEO INNOTECH, 2011).

These efforts aim to enhance the quality of ECE, rather than merely expanding access to it, and thereby have significant importance in relation to SDG4. Childcare workers also serve as an integral part in terms of the quality of ECE. In 2014, 'Early

Childhood Teacher Development in Southeast Asia' was launched as a joint project between UNESCO and SEAMEO (SEAMEO & UNESCO, 2016). This project clarified the current situation surrounding childcare workers through surveys, resulting in the creation of a regional guideline (SEAMEO & UNESCO, 2016).

Developments since the adoption of the SDGs in 2015 include the 2016 Putrajaya Declaration, the 2017 Pasifika Call to Action on ECD, the 2018 Kathmandu Statement of Action, and the 2019 Ha Noi Call to Action. The 2018 Kathmandu Declaration of Action established five priority areas based on the Putrajaya Declaration and preceding calls, emphasizing the importance of a multi-sectoral approach as in the global agenda (UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific, 2018). A multi-sectoral approach provides integrated support to children across different fields such as health, education, nutrition, and social services (Miwa, 2013).

In 2021, UNESCO and UNICEF issued a report examining the achievements of SDG4 in the Asia-Pacific region over the past five years (UNESCO & UNICEF, 2021). Although there has been a steady increase in participation rates and gross enrollment ratio, large gaps within the region have been identified as an issue (UNESCO & UNICEF, 2021). It was also pointed out that there are gaps in achieving the goals for other indicators such as developmental status (UNESCO & UNICEF, 2021). In the Southeast Asian region, a trend has formed in which countries are working together to expand and improve ECE. While some progress has been made, achieving SDG4.2 is still a long way off.

### 3. Unpacking ECE in Southeast Asia through indicators

So far, I described an overview of ECE policies and initiatives from both global and regional perspectives. In this section, I will identify the commonalities and differences within the region through the lens of indicators related to access, quality, and inclusiveness.

#### 3.1 Access

The most basic indicators for comparing the situation in each country are the gross enrollment rate (GER) and the net enrollment rate (NER). In this section, I will present figures for the NER. At the 9th Technical Cooperation Group meeting in 2022, the OECD Secretariat announced that while the GER had been used as an indicator in SDG4.2.4, the NER should be used instead (Technical Cooperation Group, 2022). The reason for this is that while the former measures the number of people enrolled in ECE regardless of age, the latter more accurately counts the number of people in the age group who should be enrolled (Technical Cooperation Group, 2022). Previously, the GER was calculated for the entire ECE subsector. However, ECE was defined as pre-primary education before the transition to primary education, and early childhood educational development, the stage before pre-primary education, and it was proposed to calculate the NER at each stage (Technical Cooperation Group, 2022).

ECE has been classified as ISCED level 0 in UNESCO's International Standard Classification of Education (ISCED). According to the ISCED manual (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015), ECE “support[s] children's early cognitive, language, physical, social and emotional development

and introduce young children to organized instruction outside of the family context” (p. 20). This includes a wide range of ECE prior to primary education. It is further divided into early childhood educational development and pre-primary education, designated as ISCED level 01 and level 02, respectively (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015). The former includes “educational content designed for younger children (in the age range of 0 to 2 years)” (p. 20), while the latter is “designed for children from age 3 years to the start of primary education” (p. 20).

The actual classification differs from country to country. Table 1 summarizes the ISCED classification of Southeast Asian countries regarding ECE based on UNESCO (n.d.-a).

**Table 1**

*ISCED Classification in Southeast Asian Countries*

	ISCED level 01	ISCED level 02
Brunei	-	Kindergarten (3-5) & PreSchool (5)
Cambodia	EC program (0-2)	Preschool (3-5) & home or community-based pre-primary (3-5)
Indonesia	Programs (0-2, and 3-4)	Kindergarten (5-6)
Lao PDR	Nursery (0-2)	Kindergarten (3-5) & Pre-primary (5)
Malaysia	-	Pre-school (4-5)
Singapore	Infant Care (2)	Nursery (3) & Kindergarten (4-5)

Thailand	Learning and childcare (1.5-3)	Pre-primary (3-5)
The Philippines	-	Kindergarten (5)
Timor-Leste	-	Pre School (3-5)
Viet Nam	Crèche (0-2)	Pre-primary education (3-5)

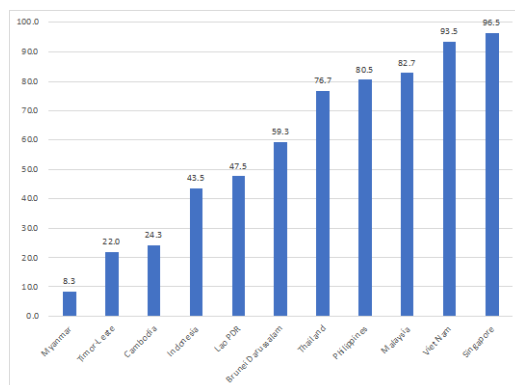
Source: The author created the table based on UNESCO (n.d.-a).

Figure 1 compares the NER for pre-primary education (ISCED level 02) across countries. The data are all in 2018, except for Vietnam, where 2018 data is missing and thereby, I use the 2020 data. While the average is 58%, Myanmar, Cambodia, and Timor-Leste stand out as significantly below average. The figure shows that there are large disparities within the region and implies that each country faces different challenges.

When comparing enrollment rates, it is important to note that the age groups for which these rates are calculated differ. The above data is for pre-primary education, ISCED level 02. However, if you refer to Table 1, you will see that although the majority are 3-5 year-olds, there are exceptions such as Indonesia with 5-6 year-olds and Malaysia with 4-5 year-olds. Particular attention should be paid to the Philippines, where only 5-year-olds are eligible, as the rate would be lower if younger children were included.

**Figure 1**

*NER for Pre-Primary Education (ISCED level 02) in Southeast Asia*

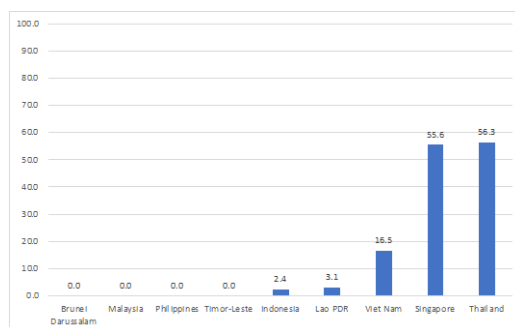


Source: The author created the figure based on UIS (n.d.).

*Note.* For countries other than Vietnam, I used the 2018 data. For Vietnam, I used the 2020 data, as it is the most recent data available. Data for Myanmar was not available when writing this manuscript.

**Figure 2**

*NER for ISCED level 02 in Southeast Asia*



Source: The author created the figure based on UIS (n.d.).

*Note.* I used the 2019 data. However, for Cambodia, the 2020 data is only available. Data for Myanmar was not published in writing this manuscript.

Figure 2 shows the NER limited to ISCED level 01. Brunei, Malaysia, the Philippines, and Timor-Leste have no ISCED level 01 definition, so the value is 0. Cases like Timor-Leste, where there are few facilities, are a problem. However, situations like those in the Philippines and Malaysia, where facilities exist but no data are collected, also need to be addressed. Additionally, overall, there is little access to ECD, the stage before pre-primary education.

### 3.2 Quality

One of the most basic factors often used to compare the quality of ECE in different countries is the teacher-pupil ratio. In addition, government agencies, such as the Ministry of Education, have established standards for ECE facilities to ensure their quality. However, many assessments rely on external and infrastructure-related indicators such as facility area, number of teaching staff, availability of educational materials, and hygiene and safety standards. Using such objective indicators is reasonable for managing the large number of facilities across the country. However, the problem lies in the fact that these indicators do not measure the quality of the care and education children receive or the outcomes of their performance.

To address these issues, several international indicators have been developed. One such tool is the International Early Learning and Child Well-being Study (IELS) by the OECD, which also manages PISA and other projects. IELS conducts country-specific assessments for children aged 5 in four early learning areas: reading, writing, numeracy, autonomy, and social and emotional skills (OECD, 2020). However, it is currently implemented in only three countries (OECD, 2020). Moss and Urban (2020) argue that

while the test provides useful information about disparities related with gender and socio-economic backgrounds, the inherent Anglo-Saxon cultural bias makes international comparisons difficult.

Another important tool is Measuring Early Learning Quality and Outcomes (MELQO), developed in collaboration with UNESCO, UNICEF, the Brookings Institution, and the World Bank. MELQO features open-source measurement tools based on the participation of experts and local stakeholders, along with a review of existing tools (UNESCO/UNICEF/Brookings Institution/World Bank, 2017). The measurement items can be modified to align with the context of different countries (Raikes et al., 2019). Furthermore, tools like Save the Children's International Development and Early Learning Assessment (IDELA) and the Early Development Instrument (EDI) have been developed, alongside instruments for children aged 0 to 3 (Raikes, 2024).

In response to these developments, Raikes (2024) proposes three policies for utilizing preschool education data in policy formation, particularly in low- and middle-income countries; prioritizing and encouraging investment in ECE in an evidence-based manner; using data to help parents make informed decisions and influencing the ECE sector; and using data to inform childcare provider development and training. (Raikes, 2024, p. S186).

Although national-level implementation may still be a long way off, there are reports of these assessments being used in combination with a Management Information System in countries like Indonesia, where demonstration experiments are being conducted. (Raflesia, Sasongko, & Somantri,

2021).

Nevertheless, a significant concern with such performance evaluations is their potential bias towards academic indicators that are dependent on elementary education. This tendency is particularly strong in systems with selective processes at the elementary school entrance stage or where competitive principles are emphasized. As ECE increasingly becomes viewed from a human-capital perspective, this dilemma surrounding assessment is expected to become even more pronounced.

Lastly, the issue of curriculum and teaching methods is closely linked to discussions of quality. To achieve desired development and learning outcomes, it is crucial to implement appropriate measures. Specifically, this includes shifting from teacher-led pedagogy to child-centered learning and appropriately incorporating the element of play. It is important to compare and examine the extent to which these methods are being implemented in Southeast Asian countries.

### 3.3 Inclusion and public spending

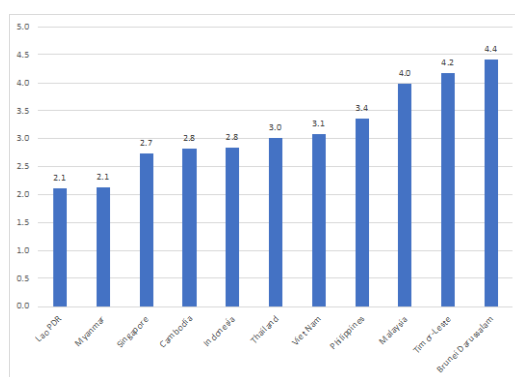
As I show in the subsequent paper (Part 2), disparities exist among various demographic and sociocultural groups in each country. These disparities were caused by factors such as household socio-economic status, ethnicity, religion, and region of residence (particularly, urban versus rural). In mainland Southeast Asia, access has been a particular issue for people living in remote areas such as mountainous and border regions. The gender of the child and whether or not they have a disability were also important factors.

These attributes had a significant impact on access

to ECE. Importantly, even when access is possible, the quality of the available education is an issue. Lack of physical and human resources may limit opportunities for quality preschool. In addition, where childcare centers and kindergartens depend on private sector or community management, these disadvantaged areas with insufficient funding may have difficulty hiring high-quality childcare workers.

**Figure 3**

*Percentage of Public Spending on Education in GDP*



Source: The author created the figure based on UIS (n.d.).

*Note.* I used the data in 2019, except for Brunei. For Brunei, I used the 2016 data, for it is the most recent data available.

Public spending is essential to break this vicious circle. Figure 3 shows expenditure on education as a percentage of gross domestic product (GDP) by country. This includes not only ECE, but the other subsectors of education as a whole, revealing large differences between countries.

While data on total spending on education is readily available, there is only limited data on how much is spent specifically on ECE. The exception is Kim and

Umayahara (2015), but they use old data from 2007. Table 2 shows, from different sources, how much money each country spends on ECE as a percentage of education expenditures. No figures were found for Brunei, Cambodia, and Singapore. Furthermore, in Myanmar and the Philippines, the budgets for primary education and ECE are not separated, making it unclear how much money is being invested in the latter. For Indonesia, I was only able to find the percentage of GDP. Please note that the number in Figure 3 is from 2019, whereas that in Table 2 is from 2022. Despite the difference, it is apparent that only a very limited percentage of expenditure is being made in Indonesia.

**Table 2**  
*Percentage of Spending on ECE in Total Education Expenditure*

Country	Number	Source
Brunei	NA	-
Cambodia	NA	-
Indonesia	0.04% (in GDP) (2022)	O'Donnell et al. (2022)
Lao PDR	9.3% (2020)	MOES (2020) & Viraphanh (2023)
Malaysia	2% (2020)	Kong (2022)
Myanmar	Not separated from primary education	-
Singapore	NA	-
Thailand	11% (2016)	Shaeffer &

		Perapate (2022)
The Philippines	Not separated from primary education	-
Timor-Leste	5.6% (2020)	Thornton & de Araujo (2022)
Viet Nam	18% (2018)	Nguyen & Boyd (2022)

Source: The author created the table based on sources shown in each row.

This is consistent with the fact that only 2% of kindergartens in Indonesia are operated with public funds (Kemendikbud, 2020). Vietnam also spends a relatively large amount on education (see Figure 3), and a significant proportion of the expenditure is allocated to ECE. It can also be seen that Thailand spends a large proportion of its education budget on ECE compared to other countries. Thailand is a country with small regional disparities in terms of access, and Buain and Pholphirul (2022) emphasized the role played by child development centers, which are often located in rural areas. In the Philippines, a similar initiative has been implemented to establish child development centers in each village (*barangay*). However, since the grant amount is calculated based on the area and population of the relevant administrative division (Bustos-Orosa, 2022), it is difficult to manage facilities in areas with small populations, and this becomes a barrier to eliminating regional disparities.

In Southeast Asian countries (like elsewhere), childcare workers have a low social status and are

poorly paid. Addressing these issues through public spending is necessary. While public-private partnerships can be considered as a solution when public spending is low, there have been few examples of this being implemented effectively.

Lastly, I will briefly mention some interesting phenomena occurring in regional disparities. The general trend is that enrollment rates are high in urban areas and low in rural areas. However, the opposite trend was observed in Thailand and Malaysia. This may be due to the success of government measures to ensure equal opportunities. However, another possibility is the intensifying urbanization and the influx of people into urban areas, leading to the reversed regional disparity. According to Suzuki (2019, p. 2), 29% of Japan's total population is concentrated in Tokyo, whereas Kuala Lumpur marks 24%, Bangkok 15%, and Manila 13%, indicating megacities's emergence in Southeast Asia. The formation of slums is also a problem in these cities. Therefore, it is necessary to consider not only the disparity between urban and rural areas, but also the issue of disparity 'within' cities.

#### References

- Buain, O., & Pholphirul, P. (2022). Early childhood education and child development outcomes in developing countries: Empirical evidence from Thailand. *International Journal of Early Years Education*, 30(2), 369–386. DOI: 10.1080/09669760.2020.1733937
- Bustos-Orosa, M. A. (2022). Early Childhood Education in the Philippines. In L. P. Symaco & M. Hayden (Eds.), *International Handbook on Education in South East Asia*. Springer.
- Hamano, T., & Miwa, C. (浜野隆・三輪千明) (2012) 『発展途上国の保育と国際協力』東信堂.
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The Rate of Return to the High/Scope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1-2), 114–128. doi: 10.1016/j.jpubeco.2009.11.001
- Kagan, S. L., & Britto, P. R. (2005). *Going global with early learning and development standards final report to UNICEF*. The National Center for Children and Families, Teachers College, Columbia University.
- Kemendikbud. (2020). *Statistik PAUD Pendidikan Anak Usia Dini 2019/2020* (Early childhood education PAUD statistics 2019/2020). Kemendikbud, Jakarta.
- Kim, G-J., & Umayahara, M. (2015). Early Childhood Care and Education: Building the Foundation for Lifelong Learning and the Future of the Nations of Asia and the Pacific. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4(2), 1–13. DOI:10.1007/2288-6729-4-2-1
- Kong, K. (2022). Early Childhood Education in Malaysia. In L. P. Symaco & M. Hayden (Eds.), *International Handbook on Education in South East Asia*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-8136-3\\_13-2](https://doi.org/10.1007/978-981-16-8136-3_13-2)
- Kuroda, K. (黒田一雄) (2014) 「教育 MDGs と EFA の現状と展望—ポスト二〇一五の国際枠組みの形成に向けて—」『アジ研ワールド・トレンド』230, 4-8.
- Miwa, C. (三輪千明) (2013) 「国際援助機関による幼児教育支援の原理と動向」『教育制度学研



- 究』20, 92-97.  
[https://doi.org/10.32139/jjseso.2013.20\\_92](https://doi.org/10.32139/jjseso.2013.20_92)
- Miwa, C. (三輪千明) (2016) 「幼児教育のグローバル・ガバナンスと開発」『国際開発研究』25(1・2), 57-70.  
[https://doi.org/10.32204/jids.25.1-2\\_57](https://doi.org/10.32204/jids.25.1-2_57)
- Ministry of Education and Sports (MOES), Lao PDR. (2020). *Education and sports sector development plan 2021–2025*. MOES.  
[https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/lao\\_pdr\\_education\\_and\\_sports\\_sector\\_development\\_plan\\_2021-2025.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/lao_pdr_education_and_sports_sector_development_plan_2021-2025.pdf)
- Moss, P., & Urban, M. (2020). The Organisation for Economic Co-operation and Development’s International Early Learning and Child Well-being Study: The scores are in! *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(2), 165–171.  
<https://doi.org/10.1177/1463949120929466>
- Nguyen, H. T. T., & Boyd, W. (2022). Early Childhood Education in Vietnam. In L. P. Symaco & M. Hayden (Eds.), *International Handbook on Education in South East Asia*. Springer International Handbooks of Education. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-8136-3\\_35-1](https://doi.org/10.1007/978-981-16-8136-3_35-1)
- O’Donnell, A., Dudu, H., Romagosa, H. R., Shanahan, K., Britton, J., & Tas, E. (2022). *Economic Gains from Investing in Childcare: The Case of Indonesia*. World Bank.  
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/09911001032227938/pdf/P1721820ecba5d0e90ad6206b56b8a2986e.pdf>
- OECD. (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-Year-Olds in England, Estonia, and the United States*. OECD.  
<https://doi.org/10.1787/3990407f-en>
- OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics. (2015). *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>
- Prado, E. L., Larson, L. M., Cox, K., Bettencourt, K., Kubes, J. N., & Shankar, A. H. (2019). Do effects of early life interventions on linear growth correspond to effects on neurobehavioural development? A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Global Health*, 7(10), 1398–1413. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(19\)30361-4](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(19)30361-4)
- Rafflesia, R., Sasongko, R. N., & Somantri, M. (2021). Development of early childhood education management model based on National Education Standards and Management Information System (MPAUD-SNSI). *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 8(12), 354–366.  
<https://doi.org/10.18415/ijmmu.v8i12.3248>
- Raikes, A. (2024). Using Early Childhood Data and Measurement to Leverage Change: Are We Making Progress? *Journal of Research in Childhood Education*, 38(sup1), S180–S190. DOI: 10.1080/02568543.2023.2248223
- Raikes, A., Koziol, N., Janus, M., Platas, L., Weatherholt, T., Smeby, A., & Sayre, R. (2019). Examination of school readiness constructs in Tanzania: Psychometric evaluation of the MELQO scales. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62(2), 122–134.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.02.003>
- Schweinhart, L. J. (2004). *The High/Scope Perry*

- Preschool study through age 40: Summary, conclusions, and frequently asked questions.* High/Scope Educational Research Foundation. <https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/presentations-and-webinars/Perry%20Project.pdf>
- SEAMEO & UNESCO. (2016). *Southeast Asian Guidelines for Early Childhood Teacher - Development and Management*. SEAMEO Secretariat and UNESCO Bangkok Office. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244370>
- SEAMEO INNOTECH. (2011). *Quality Assurance in Early Childhood Care and Development (ECCD) in Southeast Asia*. <https://arnec.net/form/download-validation>
- Shaeffer, S., & Perapate, T. (2022). Early Childhood Education in Thailand. In L. P. Symaco & M. Hayden (Eds.), *International Handbook on Education in South East Asia*. Springer International Handbooks of Education. Springer: Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-8136-3\\_22-1](https://doi.org/10.1007/978-981-16-8136-3_22-1)
- Suryawan, A., Jalaudin, M. Y., Poh, B. K., Sanusi, R., Tan, V. M. H., Geurts, J. M., & Muhandi, L. (2021). Malnutrition in early life and its neurodevelopmental and cognitive consequences: a scoping review. *Nutrition Research Reviews*, 35(1), 136–149. doi:10.1017/S0954422421000159
- Suzuki, Y. (鈴木雄介) (2019) 『東南アジアのメガシティ——極集中の進行と近郊への拡大——』三井物産戦略研究所. [https://www.mitsui.com/mgssi/ja/report/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/25/1903d\\_suzuki.pdf](https://www.mitsui.com/mgssi/ja/report/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/25/1903d_suzuki.pdf)
- Technical Cooperation Group. (2022). *Use of a net enrolment ratio instead of a gross enrolment ratio for indicator 4.2.4: Proposal by OECD*. UNESCO Institute for Statistics. [https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2022/11/WG\\_EMIS\\_4\\_NER\\_GER\\_424.pdf](https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2022/11/WG_EMIS_4_NER_GER_424.pdf)
- Thornton, B., & de Araujo, L. G. (2022). Early Childhood Education in Timor-Leste. In L. P. Symaco & M. Hayden (Eds.), *International Handbook on Education in South East Asia*. Springer International Handbooks of Education. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-8136-3\\_18-1](https://doi.org/10.1007/978-981-16-8136-3_18-1)
- UNESCO. (n.d.-a). Data mapping. <https://iscled.uis.unesco.org/data-mapping/>
- UNESCO. (n.d.-b). SDG 4 Indicators. <https://www.education-progress.org/en/indicators>
- UNESCO. (n.d.-c). Sustainable Development Goal 4 and its targets. <https://en.unesco.org/education2030-sdg4/targets>
- UNESCO. (2015). *EFA Global Monitoring Report 2015 - Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. UNESCO. <https://www.unesco.org/gem-report/en/efa-achievements-challenges>
- UNESCO. (2023). What you need to know about early childhood care and education. <https://www.unesco.org/en/early-childhood-education/need-know>
- UNESCO, & UNICEF. (2021). *5-Year Progress Review of SDG 4 – Education 2030 in Asia-Pacific*. UNESCO, Asia and Pacific Regional Bureau for Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379173>

UNESCO/UNICEF/Brookings Institution/World Bank. (2017). *Overview MELQO Measuring Early Learning Quality and Outcomes*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000248053&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_b99371c9-aa45-472c-817d-4f0149b0e26f%3F\\_%3D248053eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000248053/PDF/248053eng.pdf#2665\\_16%201\\_MELQO.indd%3A.30987%3A497](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000248053&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_b99371c9-aa45-472c-817d-4f0149b0e26f%3F_%3D248053eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000248053/PDF/248053eng.pdf#2665_16%201_MELQO.indd%3A.30987%3A497)

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (n.d.).

UIS.Stat. <http://data.uis.unesco.org/>

UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. (2018).

*Kathmandu Statement of Action: Putrajaya+2; Advancing and Monitoring SDG 4.2*. UNESCO Bangkok Office.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265738>

UNICEF. (n.d.). FAQ. <https://mics.unicef.org/faq>

UNICEF. (2008). *Child-Friendly Schools Manual*.

UNICEF.

<https://www.unicef.org/media/66486/file/Child-Friendly-Schools-Manual.pdf>

UNICEF/WHO/World Bank. (2023). *Levels and trends in child malnutrition*. UNICEF, WHO, and the World Bank Group.

<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/368038/9789240073791-eng.pdf?sequence=1>

Viraphanh, V. (2023). Early Childhood Education in Lao People's Democratic Republic. In L. P. Symaco & M. Hayden (Eds.), *International Handbook on Education in South East Asia*.

Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-8136-3\\_49-1](https://doi.org/10.1007/978-981-16-8136-3_49-1)

World Conference on Education for All. (1990).

*World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>

World Education Forum. (2000). *The Dakar Framework for Action*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>

## Appendix

### A. Terminology

There are multiple terms for ECE in both English and Japanese. These terms include early childhood education (ECE), early childhood care and education (ECCE), early childhood care and development (ECD), and pre-primary education. They are used differently depending on the distinction between care and education, and the stage of the child they target (infants or children before entering primary school). In this paper, I mean the whole subsector by the term of early childhood education (ECE). When focusing on care and education for infants, I use early childhood care and education (ECCE). Pre-primary education is used to refer to education provided before entering primary schools (excluding education for infants). However, depending on the context, these terms may be used interchangeably. Additionally, in some literature, ECCE is sometimes referred to as infant care and preschool education (Kuroda, 2014; Miwa, 2016). Furthermore, Hamano and Miwa (2012) provide a detailed explanation of early childhood

development (ECD).

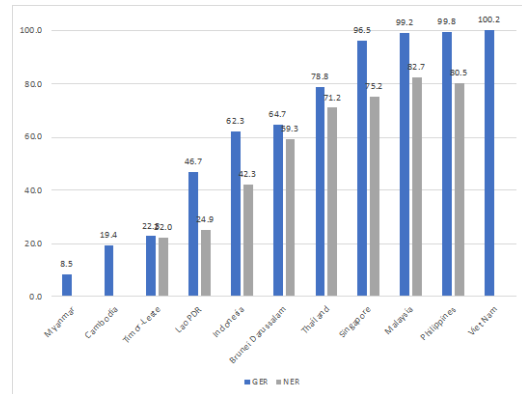
Regarding preschool teachers and caregivers, different terms are used in the Japanese context: A childcare worker (*Hoikushi*) provides care for children from 0 years of age, and a kindergarten teacher (*Yōchien Kyōyu*) typically works with children over the age of 3. In Southeast Asian countries, similar terms such as caregiver and preschool teacher are sometimes used. However, there are some countries where such classifications do not fit. Therefore, to avoid terminological confusion, I refer to them all as ‘childcare workers.’

### B. Difference between GER and NER

Both GER and NER are indicators most commonly used to describe ECE from the aspect of access. Figure A1 compares GER and NER across Southeast Asian countries. If the two values differ significantly, it suggests that children are either older than the age at which they should be enrolled in kindergarten or younger children are being enrolled. For Vietnam, data for 2018 was missing, but for 2020 it was 56.8%, indicating a large difference between the GER and NER. This data calculates the enrollment rate for ECE, which falls under ISCED level 0. Therefore, as noted above, the target age groups differ depending on the country. In countries where ISCED level 01 is not defined, only level 02 is considered.

**Figure A1**

*Comparison of GER and NER of ISCED level 0 in Southeast Asia (2018)*



Source: The author created the figure based on UIS (n.d.).

*Note.* I used the data from 2018. However, the 2018 data were not available for Cambodia, Myanmar, or Vietnam when writing this manuscript.

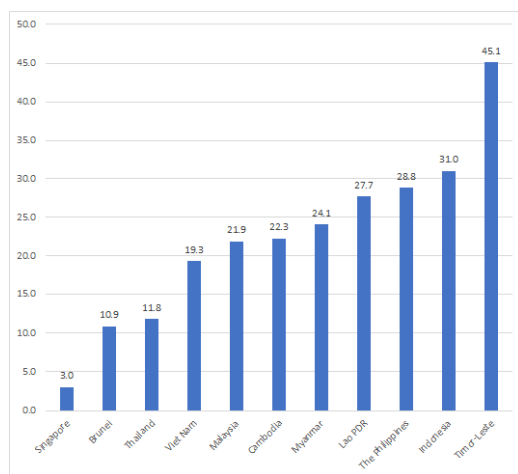
### C. Health, nutrition, hygiene, and safety

While performance evaluation in ECE (discussed in 3.2) is an important perspective, it is also necessary to focus on more basic indicators to facilitate cognitive, physical, and socio-emotional development. In other words, following questions are worth considering: Are nursery schools and kindergartens maintaining a sanitary environment? Are mosquitoes being prevented? Are safety considerations taken into account? Do child care workers have knowledge about nutrition? If yes, then do they provide children and parents with guidance on nutrition? This paper primarily refers to educational studies, in which these aspects are often overlooked. It is, however, necessary to compare the situation in each country regarding these foundational conditions for acquiring literacy and skills.

One example is the proportion of stunting in each country. Figure A2 shows the percentage of children under the age of 5 who are two standard deviations below the median height, based on the Joint Child Malnutrition Estimates (JME) from UNICEF, WHO, and the World Bank.

**Figure A2**

*Comparison of Percentage of Stunting based on JME  
in Southeast Asia*



Source: The author created the figure based on UNICEF/WHO/World Bank (2023).

Prior studies have shown that severe stunting leads to cognitive and physical developmental delays in the short term, negative effects on IQ and academic performance in the medium term, and negative effects on income in the long term. (Prado, Larson, Cox, et al., 2019; Suryawan, Jalaudin, Poh, et al., 2021). Importantly, ECE itself is a potential vehicle for child nutrition interventions, but it can also serve as a platform to provide knowledge to parents.

## 学校教育高度化・効果検証センター 研究紀要 執筆要項

2018年12月改訂

1. 本研究紀要掲載の論文等の内容は、学校教育の高度化に関係するものとする。
2. 掲載する論文等は未発表のものに限る。
3. 論文等の使用言語は日本語または英語とする。
4. 本研究紀要が掲載する論文等の原稿枚数は下記のとおりとする。ただし、依頼論文など、編集委員会がとくに指定したものについては、この限りではない。
  - (1) 研究論文（日本語） 20枚以内
  - (2) 研究論文（英語） 5,000words
  - (3) ワーキングペーパー（日本語） 15枚以内
  - (4) ワーキングペーパー（英語） 3,500words

上記の枚数・語数には、本文の他、タイトル、注記（Notes）、参考文献（References）、図表等を含み、付録（Appendix）は含まないものとする。

5. 本研究紀要に論文を執筆できる者は、センタープロジェクトに従事している本学教員と大学院学生および協力研究員（「東京大学教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センターの組織と運営に関する申し合わせ」参照）とする。センタープロジェクトに従事している他大学大学院学生は、協力研究員が第一著者となっている場合に第二執筆者以下として執筆することができる。
6. 研究論文およびワーキングペーパー（日本語）のフォーマットは以下のとおりとする。
  - ・ 用紙はB5版縦とし、余白は上下25.4mm、左右19mmに設定する。
  - ・ 本文のフォントサイズは9ポイントで、2段組み、21字×35行で作成する。
  - ・ フォントは、日本語はMS明朝、英語はTimes New Romanを使用する。
  - ・ 1ページ目には、題目（日本語）、執筆者名（日本語）、題目（英語）、執筆者名（英語）、Author's (Authors) Noteの順に1段組みで記載すること。
  - 題目（日本語）は、フォントサイズを主題は14ポイント、副題は12ポイントにし、フォントをMSゴシックにする。
  - 題目（英語）は、フォントサイズを主題は12ポイント、副題は10.5ポイントにする。
  - 執筆者名（日本語）は9ポイント、執筆者名（英語）は10ポイントとする。

- 題目（日本語）、題目（英語）、執筆者名（英語）は中央揃え、執筆者名（日本語）は右揃えにする。
  - ・ 2 ページ目には、要旨（英語）（150-250 words 程度）、キーワード（英語）を5語以内で記載する。1段組みで、48文字×35行に設定する。
  - “Keywords”の小見出しはイタリック体で記載する。
  - ・ 3 ページ目には、題目（MS ゴシック・中央揃え・12ポイント）、副題目（MS ゴシック・中央揃え・9ポイント）を中央揃え・1段組みで記載してから一行あけて、本文（2段組み）を始める。
  - ・ 本文には適宜、小見出しをつける。章・節・項の表記は、1,2,3・・・,1.1,1.2,1.3・・・,1.1.1,1.1.2,1.1.3・・・とする。
  - ・ 章、節、項などの小見出しは、フォントはMS ゴシック・9ポイント、中央揃えにする（冒頭の英数字はすべて半角）。
  - ・ 句読点は、「,」と「。」に統一する。
  - ・ 本文中の英数字は半角を用いる。
  - ・ 図表については、図1・表1などのように表記し、通し番号をつける。なお、図表番号は、図の場合は下、表の場合は上につけ、フォントはMS ゴシック・9ポイントにする。
  - ・ 図や表に関して転記する場合には、著者の責任において原著者、著作権をもつ出版社などに許可を得ること。
  - ・ 注はページ脚注とせず、本文の該当箇所に上付きで<sup>(1)(2)</sup>...などと表記し、原稿末にまとめて列記する。
  - ・ 原稿末の注は引用文献より前に記載する。注番号は上付きにせず、(1)、(2)のように表記する。
  - ・ 引用文献はページ脚注とせず、原稿末にまとめて列記する。
  - ・ 参考文献の書き方については、原則APAスタイルを参照し、以下のとおりとする。
- 単行本（編者あり）：著者（発行年）「題目」編者名『書名』出版社、頁。  
雑誌論文：著者（発行年）「題目」『雑誌名』巻号、頁。  
学会発表等：発表者（発表年）「題目」第X回X学会（場所、日にち）発表  
URL：題目[http://xxx]（accessed on Month Date, Year）
- ・ 原稿末の「注」「引用文献」の小見出しのフォントはMS ゴシック・9ポイントにし、左揃えにする。

7. 研究論文およびワーキングペーパー（英語）のフォーマットは以下のとおりとする。具体例はサンプルを参照すること。

- ・ 用紙はB5版縦とし、余白は上下25.4mm、左右19mmに設定する。
- ・ 本文のフォントサイズは9ポイントで、2段組み、21字×35行で作成する。
- ・ シングルスペースで、フォントはTimes New Romanにする。
- ・ 1ページ目には、タイトル、執筆者名、Author's(Authors') Noteの順に1段組みで記載すること。
- ・ タイトルは14ポイント、サブタイトルは12ポイントとし、ともに中央揃えにする。
- ・ 執筆者名（英語）は10ポイントとする。
- ・ 題目（英語）、執筆者名（英語）は中央揃えにする。

- ・ 2 ページ目には、要旨 (150-250 words 程度)、キーワードを 5 語以内で記載する。1 段組みで、48 文字×35 行に設定する。
- “Keywords”の小見出しはイタリック体で記載する。
- ・ 3 ページ目には、タイトル (14 ポイント)・副タイトル (12 ポイント) (Times New Roman・中央揃え) を 1 段組み・中央揃えで記載してから 1 行あけて本文 (2 段組み) を始める。
- ・ 本文には適宜、小見出しをつける。章・節・項の表記は、1, 2, 3・・・, 1.1, 1.2, 1.3・・・, 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3・・・とする。
- ・ 章、節、項などの小見出しは中央揃えにする。
- 図表については、Table1・Figure1 などのように表記し、通し番号をつける。なお、図表番号は、Table・Figure とともに上につける。
- 図や表に関して転記する場合には、著者の責任において原著者、著作権をもつ出版社などに許可を得ること。
- 注はページ脚注とせず、本文の該当箇所に上付きで(1) (2) ...などと表記し、原稿末にまとめて列記する。
- ・ 原稿末の Notes は References より前に記載する。番号は上付きにせず、(1), (2) のように表記する。
- ・ 原稿末の”Notes”, ”References”の小見出しは左揃えにする。
- ・ References の書き方は原則, APA スタイルを参照する。

8. お願い：東京大学学術機関リポジトリ登録について

- ・ 提出された論文につきましては、「東京大学学術機関リポジトリ (UTokyo Repository) に原則、掲載されることとなりますのであらかじめご了承願います。研究紀要掲載論文・ワーキングペーパー電子的公開許諾書に必要事項をご記入の上、原稿とあわせてご提出ください。掲載を希望されない場合は学校教育高度化・効果検証センターまでご連絡願います。  
\* 「東京大学学術機関リポジトリ (UTokyo Repository)」とは、東京大学で生産された、さまざまな研究成果 (紀要等) を電子的な形態で集中的に蓄積・保存し、学内外に公開することを目的としたインターネット上の発信拠点のことです。URL : <https://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/>

9. 執筆希望者は、学校教育高度化・効果検証センターに原稿 (電子ファイル) と「研究紀要掲載論文・ワーキングペーパー電子的公開許諾書」を提出する。

問い合わせ先：

〒113-0033 東京都文京区本郷 7-3-1

東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター

TEL/FAX : 03-5841-1749/1818

e-mail : [c-kodoka@p.u-tokyo.ac.jp](mailto:c-kodoka@p.u-tokyo.ac.jp)





C A S E E R

東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター  
研究紀要 第9号

---

発行者 : 東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター

(編集担当 : 岩淵和祥・金山枝生)

発行者連絡先 : 〒113-0033 東京都文京区本郷 7-3-1

東京大学大学院教育学研究科赤門総合研究棟 206

c-kodoka@p.u-tokyo.ac.jp

発行日 : 2024年7月31日

Copyright © Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research  
Graduate School of Education, The University of Tokyo

東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター  
Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research,  
Graduate School of Education, The University of Tokyo  
WEBSITE (日本語): <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/>  
WEBSITE (English): <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/en/>