

博士論文

ベトナム都市部における貧困世帯出身者の教育達成
—公的／私的なノンフォーマル教育の機会と学習意欲に着目して—

勢村 かおり

目次

| | |
|----------------------------------|----|
| 序章 問題の所在 | 7 |
| 0. 1 問題関心と本論文の目的 | 7 |
| 0. 2 教育の普遍化とノンフォーマル教育 | 8 |
| 0. 2. 1 基礎教育の普遍化について | |
| 0. 2. 2 中等教育への視点 | |
| 0. 2. 3 教育普遍化のための政策 | |
| 0. 2. 4 ノンフォーマル教育という実践 | |
| 0. 2. 5 各国の事例：タイ・中国・バングラデシュ | |
| 0. 2. 6 基礎教育の普遍化におけるノンフォーマル教育の論点 | |
| 0. 3 教育達成の可能性 | 23 |
| 0. 3. 1 教育機会の利用と継続：経済的インセンティブの限界 | |
| 0. 3. 2 学習意欲の問題 | |
| 0. 3. 3 ノンフォーマル教育における教育達成 | |
| 0. 4 研究の対象と課題 | 28 |
| 0. 5 研究の方法と論文の構成 | 29 |
| <第1部> 問題の背景と利用可能な教育機会 | 31 |
| 第1章 ベトナムの社会経済的背景 | 31 |
| 1. 1 ベトナムの経済成長 | 31 |
| 1. 1. 1 ドイモイ政策の導入と国際経済への参入 | |
| 1. 1. 2 経済成長と変化する産業構造：貧困国から中所得国へ | |
| 1. 2 国内の経済格差と貧困 | 37 |
| 1. 2. 1 拡大する経済格差 | |
| 1. 2. 2 経済格差の要因 | |
| 1. 2. 3 貧困削減政策の展開 | |
| 1. 2. 4 貧困率の低下と再貧困の可能性 | |
| 1. 2. 5 セーフティネットとしての社会保障制度 | |
| 1. 3 ベトナムの人口動態 | 58 |
| 1. 3. 1 人口構成の特徴：進む少子化と人口ボーナス | |
| 1. 3. 2 高齢化社会への突入 | |
| 1. 4 今後のベトナムにおける教育の重要性 | 63 |
| 第2章 ベトナムにおける普通教育と問題点 | 65 |
| 2. 1 国民教育制度と教育政策 | 65 |
| 2. 1. 1 ベトナムにおける教育制度の変遷 | |
| 2. 1. 2 現行制度の概要 | |

| | | |
|---------|-------------------------------|-----|
| 2. 1. 3 | 近年の教育政策：教育開発戦略と「公認」 | |
| 2. 2 | 基礎教育の普遍化 | 72 |
| 2. 2. 1 | 教育の普及状況 | |
| 2. 2. 2 | 教育普及率における格差 | |
| 2. 3 | 教育財政の構造と教育費負担の問題 | 78 |
| 2. 3. 1 | 国からの教育訓練支出とその配分 | |
| 2. 3. 2 | 地域社会と親の負担：「教育の社会化」 | |
| 2. 3. 3 | 負担軽減措置としての減免制度 | |
| 2. 4 | 都市部における就学困難 | 88 |
| 2. 4. 1 | 人々の移動と都市部の人口増加 | |
| 2. 4. 2 | 人口増加に伴う学校不足の問題 | |
| 2. 4. 3 | 移住者の不利：戸籍制度の影響 | |
| 2. 4. 4 | 高騰する教育支出 | |
| 2. 5 | 教育達成における困難 | 97 |
| 第3章 | ノンフォーマル教育制度の展開 | 98 |
| 3. 1 | 制度の概要 | 98 |
| 3. 2 | 現行制度までの歴史的経緯 | 100 |
| 3. 2. 1 | 識字運動『平民学務』のはじまり | |
| 3. 2. 2 | 成人労働者への教育：文化補習 | |
| 3. 2. 3 | 文化補習の衰退と継続教育への転換 | |
| 3. 3 | ノンフォーマル教育の実施状況 | 104 |
| 3. 4 | もう一つのノンフォーマル教育：普及学級 | 108 |
| 3. 4. 1 | 教育普及政策の一環としてのノンフォーマル教育 | |
| 3. 4. 2 | 普及学級の概要 | |
| 第4章 | 民間によるノンフォーマル教育：ホーチミン市における慈善学級 | 113 |
| 4. 1 | 背景と定義、制度上の位置づけ | 113 |
| 4. 2 | 慈善学級の活動：事例の紹介 | 115 |
| 4. 3 | 慈善学級における教育とその成果 | 117 |
| 4. 3. 1 | 教育内容 | |
| 4. 3. 2 | 教育の成果：児童らの成績と卒業生の進路 | |
| 4. 4 | 慈善学級が果たす役割 | 120 |
| 4. 5 | 慈善学級の限界 | 121 |
| 第5章 | 継続教育センターの実態 | 124 |
| 5. 1 | ホーチミン市における継続教育センターと調査の概要 | 124 |
| 5. 2 | 継続教育センターにおける補習教育 | 126 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 5. 3 | 学習者たちの属性とこれまでの経歴 | 129 |
| 5. 3. 1 | 性別・年齢・出身地 | |
| 5. 3. 2 | 居住状況と就労経験 | |
| 5. 3. 3 | 学習の経歴 | |
| 5. 3. 4 | 就学理由 | |
| 5. 4 | 継続教育センターが果たす役割 | 140 |
| 小括1 | ベトナム、ホーチミン市における利用可能な教育機会 ：それぞれの機能と役割 | 143 |
| <第2部> | ノンフォーマル教育における学習者の学習意欲と教育達成 | 146 |
| 第6章 | 継続教育センターにおける教育達成 | 146 |
| 6. 1 | 学習者たちの進級状況 | 146 |
| 6. 2 | 進級を規定する要因 | 147 |
| 6. 2. 1 | 先行研究と仮説 | |
| 6. 2. 2 | 分析の方法：データ・変数・モデル | |
| 6. 2. 3 | 分析結果および考察 | |
| 第7章 | 中退の理由と復学に至る経緯 | 158 |
| 7. 1 | 強制的な中退 | 158 |
| 7. 2 | 自発的な中退 | 159 |
| 7. 2. 1 | 家庭状況へのすり合わせ | |
| 7. 2. 2 | 学習意欲の喪失 | |
| 7. 3 | 将来の復学への意思 | 165 |
| 7. 4 | 復学への経緯：時機の到来 | 166 |
| 7. 5 | 学習意欲の再燃 | 169 |
| 7. 5. 1 | 消去法的な復学 | |
| 7. 5. 2 | 変化する認識：学歴の必要性 | |
| 7. 6 | 復学のきっかけと進級 | 174 |
| 第8章 | 就労経験が及ぼす影響 | 176 |
| 8. 1 | 学習意欲との関連 | 176 |
| 8. 2 | 進級状況への影響 | 177 |
| 8. 3 | 就学理由を介した影響：ログリニア・モデルによる分析 | 180 |
| 8. 4 | ノンフォーマル教育における教育達成を規定する諸要因（小括2） | 183 |
| 終章 | | 186 |
| 9. 1 | 結論 | 186 |

| | | |
|---------|-------------------|-----------|
| 9. 1. 1 | ベトナムの社会経済的背景 | |
| 9. 1. 2 | 教育普及の現状と問題点 | |
| 9. 1. 3 | ノンフォーマル教育の展開 | |
| 9. 1. 4 | ノンフォーマル教育における教育達成 | |
| 9. 2 | 本研究の限界と今後の課題 | ----- 194 |
| | | |
| • | 参考文献（邦語、英語、ベトナム語） | ----- 196 |
| • | 統計資料、VHLSS（ベトナム語） | ----- 205 |
| | | |
| • | 付録 ベトナム地図 | ----- 207 |
| | 質問紙（ベトナム語版、日本語版） | ----- 208 |

序章 問題の所在

0. 1 問題関心と本論文の目的

本研究の目的は、ベトナムにおける貧困世帯出身の青少年が学歴を獲得する可能性について、ベトナム社会における教育機会の利用可能性とそこでの教育達成という2つの面から明らかにしていくことである。

あるベトナムの少女（ホア・仮名）の事例を紹介しよう。4人きょうだいの3番目であるホアは12歳だが、学校に行ったことがない。ホアのきょうだいはみな同様に学校に行かず、貧しい家庭を助けるため幼いころから働いていた。近所にNGOが運営する無料の小学校があったが、宝くじ売りをしていたホアが学校に通うことを両親は許さなかった。学校に通うことで売り歩く時間が少なくなり、収入が減ってしまうからである。ホアたちきょうだい許されたのは、仕事が終わった後、NGOのセンターで行われる数時間の学習への参加だけであった。

途上国においてホアのように貧しい子どもは珍しい存在ではない。また日本のような先進国においても程度の差はあれ貧困状態にある子どもは存在する。近年、子どもの貧困に関心が向けられているが、その理由の一つは子ども期を貧困状態で過ごすことによって貧困が再生産されやすいことにある。貧困世帯に生まれた子どもは成長して独立したのちも貧困状態から抜け出すことが容易ではなく、慢性的な貧困に陥りやすい。

この貧困の連鎖を断ち切る有効な手段の一つとして教育がある。学歴の獲得は将来的な所得向上につながり、世帯の経済状況の改善をもたらす。一般に、教育の収益率は途上国においてより高いとされ、教育が貧困克服に対してもつ効果も同様に高いと考えられる。事例のホアが住むベトナムも例外ではなく、ベトナムにおける教育の収益率は1990年代から2000年代にかけて上昇してきた（Moock et al.[2003]、Remco and Quang[2013]）。ただし、初等教育の収益はそれほど高くないため、貧困を克服するためには中等教育や高等教育まで修了することが望ましい。

しかし、上述のホアのように途上国における貧困世帯の子どもは初等教育の修了さえ困難であることが多い。第2次世界大戦後、国際社会ではすべての子どもたちに無償で質の高い初等教育を受けられるようにすることが目標に掲げられ、半世紀以上にわたる努力が続けられてきたが、依然としてこの目標は達成されておらず、多数の子どもたちが教育機会を得られないでいるのが現状である。

ではこうした現状のなかで、貧困世帯に生まれた子どもたちが学歴を獲得していくチャ

ンスはまったくないのであろうか。またもしあったとしてそのチャンスはどれだけ利用可能なものであり、どれだけ学歴の獲得につながりうるものなのだろうか。本研究は途上国の一つであるベトナムを事例として取り上げ、そこでの教育機会の構造と教育達成の可能性について検討していくこととしたい。

0. 2 教育の普遍化とノンフォーマル教育

0. 2. 1 基礎教育の普遍化について

現在の国際社会において、基礎教育 (basic education)¹の普遍化は重要な課題の一つである。第2次世界大戦後、かつて植民地とされていた国々の多くが独立を勝ち取っていったが、そうした国々では多くの人々が文字の読み書きもできない状況であった。このため、各国が国家建設を進め、経済的に発展していくためにも国民への教育の普及が急務であった。こうした状況のなか、1960年にパキスタンのカラチで地域国際会議が開催され、1980年までに初等教育²の拡充を目指す「カラチ・プラン」が採択された。これはアジア地域を対象にしたものであったが、同様の会議がエチオピアのアジスアベバ (1961年) およびチリのサンチアゴ (1962年) でも開かれ、アフリカ・南米においても初等教育の完全普及が目指されていくこととなる。多くの国は、これらの会議で設定された目標を1980年までに達成することはできなかったが (黒田・横関[2005:97])、世界各地で初等教育は拡大し、就学率は向上した。

しかし1980年代に入るとエネルギー危機の影響などによって累積債務が増大し、多くの途上国は財政破綻の危機に陥った。そうした各国の状況に対応するため、国際通貨基金 (International Monetary Fund、以下IMF) と世界銀行 (World Bank、以下WB) は構造調整政策を導入したが、これによって教育や保健分野への支出が減少し、開発も停滞 (もしくは後退) してしまう (丸山・太田[2013:94-96])。

¹ 基礎教育とは1990年のジョムティエン会議以降、広く使われるようになった用語である。一般的に、基礎教育とは初等教育と成人識字教育をさし、国によっては就学前教育や中等教育の一部を含むものである (黒田・横関[2005:83])。本研究では後述する中等教育の経済発展における重要性、および主な研究対象とするベトナムの教育普及状況を踏まえ、初等教育から前期中等教育を基礎教育としてみなして議論を進めていくこととする。

² 初等教育とは、児童期の子ども (おおむね5~7歳から11~12歳) を対象に、基礎的な知識・技能・態度を身につけさせるために行われる第一段階の教育であると定義される。ただし初等教育の範囲は国によって異なり、就学前教育が初等教育に含まれていることもあれば、小学校と中学校を合わせて「基礎教育学校」として一つの教育段階としていることもある (黒田・横関[2005:83-84])。

こうした教育の危機的状況に対する国際的なアクションとして開催されたのが 1990 年の「万人のための教育世界会議（ジヨムティエン会議）」であった。この会議で発信されたのは、「すべての人々に基礎的な教育機会を保障することは国際社会や国家にとって重要な責務である」という明確なメッセージであり、これは基礎教育の普及に向けた国際的な取り組みを再び強化する契機となった（黒田・横関[2005：3]）。だが 1990 年代の基礎教育の普及については「いくらか進歩はあったものの、限定的であった」というのが一般的な評価であり、これを受けて 2000 年に世界教育フォーラムがセネガルのダカールで開催される。ここで採択されたダカール行動枠組みでは、「2015 年までにすべての子どもたちが無償で良質の初等教育を修了できるようにすること」が目標として掲げられた³（黒田・横関[2005：97-99]）。また同じく 2000 年に開催された国連ミレニアム・サミットにおいては、すべての子どもたちが男女の区別なく初等教育の全課程を修了する「普遍的初等教育の達成」を盛り込んだ「国連ミレニアム開発目標（MDGs）」が採択されている。ただし、ダカール行動枠組みで示された「初等教育の完全普及」という目標も、その期限である 2015 年までに達成することができなかった⁴。今後の取り組みについては現在議論されているところである⁵。

0. 2. 2 中等教育への視点

初等教育の普遍化はカラチ・プランから半世紀を経た現在においても達成できていない。しかしながら、その普及度は飛躍的に向上し、多くの子どもたちが初等教育を修了するようになった。こうした状況を受けて、初等教育に続く中等教育の一部を義務教育化する国も増加しつつある。

³ ダカール行動枠組みでは「初等教育の完全普及」以外にも「乳幼児のケアおよび教育」、「青年および成人のスキル」、「成人の識字」、「ジェンダー平等」、「教育の質」といった目標が掲げられていた（UNESCO[2015]）。

⁴ 1999 年に 84%であった初等教育の純就学率は 2015 年に 93%となったが、2012 年時点で不就学者児童の数が 5800 万人で減少が足踏み状態にあり、中途退学も依然として問題となっていて、2015 年の期限までに低中所得国の子どもたちの 6 人に 1 人（約 1 億人）が初等教育を修了しないと見込まれている（UNESCO[2015]）。

⁵ ダカール行動枠組みで目指された目標の達成期限を迎えた 2015 年に韓国の仁川（インチョン）で世界教育フォーラムが開催され、そこではこれまでの進捗を振り返るとともに、2015 年以降取り組むべき課題が議論された。フォーラムにおける議論の成果として仁川宣言が発表されたが、ダカール行動枠組みの後継となる行動枠組みについては現在 UNESCO で議論されているところである（文部科学省ウェブサイト（<http://www.mext.go.jp/unesco/002/006/001/shiryo/attach/1360520.htm>） 2017 年 6 月 30 日閲覧）。

中等教育⁶はその教育期間を前期と後期に分けられることも多いが、その場合の前期中等教育は小学校教育とともに義務教育とみなされ、基礎教育課程となるのが一般的である。他方、後期中等教育は高等教育へ進学するためのアカデミック課程と社会に出て働くための職業・技術課程に分かれ、さらに進む予定の専門や分野に応じてそれぞれ分化していく。中等教育はもともと中世以降のヨーロッパにおいて大学の予備教育として誕生したものであり、高等教育へ進学する一部のエリートのための教育機会であった。その後、近代以降になって初等教育が国民一般の教育機関として整備され就学率が伸びていくなかで、初等教育後の教育機関として高等小学校や職業学校、小学校の教員養成のための師範学校などが立ち上がってくる。これらは上述のエリートのための中等教育とは異なり、社会に出て働く人々のための実学的な教育としての性格を有していたが、こうした性格の違いが現在中等教育における分化と多様性につながっている（黒田・横関[2005 : 104-105]）。

初等教育の拡大とともに就学率が高まりつつある中等教育であるが、中等教育の拡大は多くの研究によって経済発展との関連の深さが指摘されてきた（Verspoor and the SEIA team[2008]）。たとえば Harbison and Myers[1964]は、一人当たり GDP と各教育段階における就学率に高い相関があることを明らかにし、また Meyer and Hannan[1979]は、中等教育の就学率が経済成長に大きく貢献することを示した。近年、より一層知識が基本となってきたグローバル経済において成功していくためには、労働者はスキルを身につけ、新しい知識を使いこなしていくための訓練も必要であるが、これには初等教育レベル以上の数学やコミュニケーションスキルの習得が欠かせない（Emanuela di Gropello [2006 : 1]）。そしてスキル・知識を身につけた労働者を多数擁することは国レベルで経済発展、また途上国の場合、先進国にキャッチアップしていくうえで重要である。

他方で、中等教育の重要性は経済成長に寄与することに限らない。多くの人々が中等教育を受けることにより、人々の知識・スキル・ケイパビリティが向上し、社会的移動の制約やいびつな所得分配の原因となるアクセスの不平等が解消され、貧困削減につながる。また人々の知識レベルの向上は HIV/AIDS などの感染症や武力紛争の拡大を抑制する効果も期待されている（Lewin[2008 : 59-65]）。

しかしこれまで初等教育と高等教育の狭間に位置する中等教育は、多くの途上国におけ

⁶ 中等教育は、初等教育を修了した 11～12 歳から 18～19 歳の青少年を対象とする教育であり、その教育期間は 2～8 年と国によって異なるが、もっとも多いのは 6 年間である（黒田・横関[2005 : 104]）。

る公教育システムの開発や教育普及のための政策においてネグレクト（後回し）されてきた（Lewin[2008 : 59]、Emanuela di Gropello[2006 : 2]）。また 1990 年以降は、ジョムティエン会議で掲げられたスローガン「万人のための教育(Education for All、以下 EFA)」で基礎教育（とくに初等教育）に焦点が当てられたことから、国際協力による援助が小学校教育に集中してきたという経緯もある（黒田・横関[2005 : 115]）。結果、中等教育は長らく不当な扱いを受けてきた。中等教育の重要性が認識されていくにつれて、また初等教育の普及が進み、中等教育の機会を求める子どもたち⁷が増加したことを受けて、多くの国で前期中等教育の義務化が法制化されていったのは先述のとおりである。だが義務化が広がっている割に、中等教育の就学率は初等教育と比較してかなり低い⁸。初等教育の普遍化が進みつつある現在、中等教育は（基礎教育として、また経済発展に寄与する人的資本として）力が注がれるべき分野であるといえる。そして経済発展における人材育成という観点から、現在就学年齢にある子どもだけでなく、これまで初等レベルあるいはそれ以下の教育しか受けてこなかった若年（労働者）層も中等教育普遍化の対象に含めて政策を考える必要があるだろう。

0. 2. 3 教育普遍化のための政策

基礎教育の普遍化という重要な課題にあたり、必要な政策はそれぞれの国における教育発展の段階（初期拡大、自律的需要拡大⁹、普遍化志向へのシフト¹⁰、普遍化の達成）に応じて異なってくる（金子[2003]）。たとえば、初期拡大期や自律的需要拡大の段階においては供給の拡大すなわち学校を建設し、教育機会を拡大していくことが重要な課題となる。だがそののちの普遍化志向へシフトしていく段階、すなわち基本的にすべての国民にその修了を求める段階（＝義務化）においては、体系的な就学督促制度を整備したうえで、就

⁷ その多くは就労可能な年齢（最低 15 歳）に満たないため、その受け皿としても中等教育は重要であるとされる（Lewin[2008 : 60-61]）。

⁸ UNESCO Institute for Statistics (<http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx> 2016 年 10 月 3 日閲覧) で得たデータによれば、前期中等教育の純就学率（2014 年）は高所得国で 89.7%、高中所得国で 78.1%、中所得国で 67.6%、低中所得国で 61.6%、低所得国で 28.8%であった。

⁹ 「自律的需要拡大」とは通学需要が自律的に拡大していく段階を指し、就学率 50%超がめどとされる。それは基本的に、就学者が拡大すれば就学が徐々に社会的な規範となり始めることによって生じるものであり、初等教育の欠如は社会的な不利益を生じさせるようになる（金子[2003 : 35]）。

¹⁰ 就学率 90%程度をめどとした段階（金子[2003 : 37]）。

学年齢にある子どもたちすべてに教育を受けさせることが目指される。ジョムティエン会議の EFA をはじめとする国際的なイデオロギーの変化は、こうした普遍化志向へのシフトを促すものであるともいえる（金子[2003]）。しかし普遍化志向へのシフトを進めていくためには財政的な裏付けが必要であり、そうした裏付けを伴わずに急速になされた場合には増加した児童数に対して教室や教員が不足する事態をまねき、教育の質の面での低下をもたらしかねない¹¹。実際に、教育の質が低下する状況は 1990 年代から急速に普遍化志向へシフトしていった途上国で頻繁にみられた。

最終段階は修了率が 90%を超えて教育の普遍化に至る過程であるが、この過程はかなり時間を要する複雑な過程であるとされている（金子[2003]）。この段階においては、先の段階で生じた教育の質の問題を、校舎の増築や有資格教員の確保などを通じて改善（あるいは回復）していかなければならない。

またこの段階では局所的に生じる就学困難への対処が必要となる。就学困難となるのは、低所得層の子どもや障害児、僻地（遠隔地）居住や少数民族の子ども、そして都市浮動人口の子どもたちなどであるが、こうした問題の多くは教育政策のみによって十分に対処できるものではなく、強力な社会政策そして抜本的には所得水準の上昇が必要となる。実際のところ、上述のような就学困難層に対しては奨学金の支給（経費補助）や学用品の支給を政策として行っている国が多い¹²。また学校への通学が困難な僻地（遠隔地）に住む児童を対象とした遠隔教育システムの整備を政策として行っているところもある¹³。

以上のようにそれぞれの教育発展段階に応じて必要とされる教育普及政策が実施されてきているなか、近年注目されているのが「条件付き現金給付（Conditional Cash Transfers、以下 CCT）」と呼ばれる政策である。これは子どもの就学や出席率、通学の継続といった一定の条件を満たした貧困世帯に対して現金給付を行う政策であり、1990 年代後半からメ

¹¹ 児童数に対して教室や教員が不足すると、1 クラス当たりの児童数が大幅に増加したり、二部制や三部制の授業が必要となったりする。結果として授業時間は制限され、各児童の学習達成度も低下することとなる（金子[2003 : 38]）。

¹² ダカール行動枠組みなどでは初等教育段階の教育の無償化が目指されており、多くの国において小学校の授業料は無償となっている。しかしそれ以外の諸費用や教科書などの学用品の購入費用、また子どもたちの機会費用などにより、低所得世帯では子どもが学校に通うことが経済的な負担になりやすく、こうした負担が就学を阻害する要因の一つとなっている（黒田・横関[2005 : 94]）。

¹³ メキシコではテレビによる授業プログラムの提供と生徒の自己学習を組み合わせた遠隔教育（テレセクンダリア）が取り入れられ、既にメキシコの学校教育制度において不可欠の一部を形成しているとされる（斉藤[2003]）。

キシコやブラジルで実施されてきたものをモデルとしたものである¹⁴。CCTは単純な教育政策というよりは保健・衛生分野も含めた複合的な貧困削減政策であるという位置づけであるが、継続的な通学を条件とすることによって実際に就学率が向上するなど教育への効果がデータによって示されたこともあり¹⁵、現在はアジアやアフリカでも導入されてきている¹⁶。

ただし途上国の教育普及政策においてはそれが適切に機能しないケース（たとえば政情が不安定な場合、様々な事情により局所的に生じる就学困難への対処が困難な場合など）も少なくない。また上述の教育普遍化のための政策は基本的に就学年齢にある子どもを対象としたものであり、過去にドロップアウトした若年層は対象に含まれていないことが多い¹⁷。このように行政による公教育の枠組みでの政策では教育の普遍化を進めることが困難な場合に、有効な役割を果たしうるのがノンフォーマル教育（Non-Formal Education）という教育実践であり、国によってはノンフォーマル教育が基礎教育の普遍化においてかなり重要な位置づけとなっていることもある。

0. 2. 4 ノンフォーマル教育という実践

教育機会を提供する機関として第一に想定されるのは、公的に設置される学校であるが、基礎教育の普遍化を目指す取り組みの上で実際に用いられているのはそれだけではない。さまざまな事情で公教育を受けることが難しい対象に基礎教育を普及させていく手段としてノンフォーマル教育が広く活用されてきている。実際に、筆者がベトナムのホーチミン

¹⁴ メキシコでは1997年から貧困世帯を対象に子どもの就学・通学およびクリニックでの保険・栄養関係の指導・検査を条件に現金を給付するPROGRESAと呼ばれる政策が開始され、数度の政権交代を経た現在においても継続して実施されている（ただし2002年以降、OPORTUNIDADESと名称を変更）（箕輪[2015]、畑[2013]、米村・近田[2007]）。またブラジルでは1990年代後半からいくつかの家計補助プログラム（現金給付政策）が実施されていたが、それらを統合する形で2003年からBOLSA FAMILIAプログラムが開始された。このプログラムでも子どもの通学や妊婦の予防接種などを条件に現金を給付する（近田[2015]）。

¹⁵ モデルとなったメキシコでは、政策実施においてデータの収集も同時に行っており、その分析から就学率向上など教育への効果があきらかとなった（箕輪[2015]、米村[2007]など）。

¹⁶ たとえばフィリピンでは、2007年から「フィリピン家庭架け橋プログラム（4Ps）」が実施されており、貧しい人々の教育への意欲や姿勢にポジティブな影響を及ぼしているようである（太田ほか[2016]）。

¹⁷ ただし、途上国では就学年齢通りに就学しないことも多いため、政策の対象には年齢上の幅を持たされていることが少なくない。たとえば本研究で取り上げるベトナムについては、標準学齢プラス3歳が教育普及政策の対象となっている（本論文第2章を参照）。

市でおこなった調査において、教育を受けられない子どもたちに NGO や宗教組織など行政以外の主体が非正規の教育機会を提供している状況が広くみられた。そうした実態も踏まえて、本研究ではノンフォーマル教育に着目する。

JICA[2005]の定義によれば、ノンフォーマル教育とは「正規の学校教育制度の枠外で組織的に行われる活動」であり、「フォーマル教育（学校教育）が初等教育の完全普及を達成できていない現状に対応するため、すべての人の基礎教育ニーズを補完的で柔軟なアプローチで満たそうとする活動」であるとされる¹⁸（JICA[2005 : xii]）。ただし、「ノンフォーマル教育＝非正規の教育」という捉え方は絶対的なものではなく、近代学校において特徴的にみられる定型的な教育¹⁹とは異なる、「準定型的な教育」という意味で用いられることもある。

ノンフォーマル教育は人々の基礎的な学習ニーズを満たそうとする活動であることから、そこで行われる教育内容は識字教育や初等教育などの基礎教育に限られない。ライフスキルなど生活に必要な基礎的知識の習得、就労や生計向上につながる技術教育や職業訓練、環境保護や平和教育に至るまで、内容は多岐にわたり、子どもだけではなく成人（とりわけ、女性や少数民族、障害者、都市貧困層といった社会的弱者）を対象とするものも多い²⁰。またノンフォーマル教育の担い手や実施の形式も一様ではなく、行政が国の教育制度の一環として実施しているものもあれば、国際機関や国内外の NGO、住民グループなどがプロジェクトベースで展開しているものもある。このようにノンフォーマル教育は形式的にも内容的にも多様な教育実践であるが、ノンフォーマル教育という語自体も使用される場や人によって意味にズレが生じており、具体的な文脈においては上述の「非正規」と「準定型」の意味の重なりが意識されないまま議論されることも多い。ゆえにノンフォーマル教育は基礎教育の普及に貢献しうる重要な実践であり、世界各地で展開されながらも、概念としては曖昧で扱いづらく、ノンフォーマル教育と呼ばれる実践の全体像も把握しづら

¹⁸ ちなみにノンフォーマル教育に似た用語として「インフォーマル教育」があるが、これについては「日常の経験や、家庭、職場、遊び、市場、図書館、マスメディアなどの環境から教育上の影響を受けることによって、態度、価値、知識、技術が付随的に伝達される、生涯にわたる組織的ではない学習プロセス（JICA[2005 : x]）」と定義されている。

¹⁹ 定型的な教育は、現代社会では制度化された学校教育が当てはまる。ただし、未開社会の場合など、学校教育以外の定型的教育もありうる（丸山・太田[2013 : 33]）。

²⁰ 成人の多様な学習機会の提供や学習活動の援助・促進を含む用語としてはノンフォーマル教育以外に、成人教育、生涯教育、リカレント教育、継続教育、コミュニティ教育、遠隔教育などがあるが（渡邊[2002 : 86]）、一つの教育実践であっても着目する側面によっては異なる用語が用いられることもあり、各用語は厳密に使い分けられているわけではない。

い状況がある²¹（丸山・太田[2013：24、35]）。

ノンフォーマル教育の概念が曖昧となっていることの一因は、既存の教育制度に対する立場の違いにある。ノンフォーマル教育の概念についての議論が出はじめたのは1950年代末ごろとされ、その後1970年代から1980年代初めにかけて活発な議論が展開された²²（Rogers[2004：2、72]）。1960年代は先進国と途上国のいずれにおいても学校教育への不満が極限に達しており、その不満からノンフォーマル教育へ期待がかけられていった時期であったが、期待のかけ方としては2つの立場があった。1つは既存の教育制度を改良しようとする立場であり、ノンフォーマル教育は教育制度の不備を補完し、改革に導くものとされた²³。もう1つは、E.イリイチやP.フレイレに代表されるような、既存の教育制度を根本的に批判する立場であり、既存の教育に対抗しうるオルタナティブな教育としてノンフォーマル教育へ期待をかけていた²⁴。これら2つの立場はノンフォーマル教育にそれぞれ異なる意味づけをしていたが、その相違がすりあわされることのないまま現在に至っており、結果として世界各地で展開されている様々な教育実践がノンフォーマル教育と呼ばれている現状にある（丸山・太田[2013：37-38]）。

このようにノンフォーマル教育が名指す内容は曖昧であり、それを全体として捉えるには多岐にわたりすぎて捉えどころのないものであるが、国際開発の各分野においては重要な役割を果たしていることが多い。基礎教育の普遍化という課題においても同様であり、ノンフォーマル教育が教育普及政策において欠かせないものとなっているような途上国も存在する。また教育の対象を柔軟に設定することが可能であるため、就学年齢を過ぎた成

²¹ 丸山・太田は、ノンフォーマル教育の内部の多様性を把握するため正規か非正規かという公式性と、定型的か準定型的かという形式性によってノンフォーマル教育を分類する試みをおこなっている。公式性は公権力による認可・公認（オーソライズ）とも言い換え可能であり、その度合い（程度）はノンフォーマル教育のなかでも大きな幅がある。また形式性は教育活動と日常生活との接合の度合いを示す指標であり、文脈化／脱文脈化ともいえるとしている（丸山・太田[2013：40-43]）。

²² ノンフォーマル教育に関する議論が活発化したのは、アメリカの経済学者であるフィリップ・クームスが1968年に自身の著作（*World Education Crisis*）の中でノンフォーマル教育を取り上げたことがきっかけであるとされている（Rogers[2004：2]）。

²³ ちなみに、同時期に提唱された生涯教育論・生涯学習論も同様の志向を持っており、また1970年にOECDが打ち出したリカレント教育は、成人の学習権保障と実質的不平等の縮減を追求するための戦略として、ノンフォーマルな成人教育を教育体系の中に積極的に位置づけることを企図するものであった（丸山・太田[2013]）。

²⁴ ノンフォーマル教育を学校教育に対抗するものとして捉える立場については、Rogers[2004]の第5章（pp.93-103）でも取り上げられている。

人に基礎教育を普及する手段としても活用されている²⁵。就学年齢にある子どもたちだけでなく、子ども期に教育を受けることのできなかつた青年たち（とくに若年労働者たち）に基礎教育課程を学ぶ機会を提供することは、いまだ基礎教育の完全普遍化が達成されていない途上国において重要な任務である。

0. 2. 5 各国の事例：タイ・中国・バングラデシュ

ノンフォーマル教育は非常に多様な教育実践であるため、国や地域によってその実施の実態は様々である。ここでは比較的有名なタイ・中国・バングラデシュのノンフォーマル教育について基礎教育の普遍化に関連する部分を中心に上げ、本研究の目的である貧困世帯出身者の教育機会を考える際の論点を整理していくこととする。この3か国におけるノンフォーマル教育の特徴を簡単に述べると、途上国の中でもかなり早い段階でノンフォーマル教育を導入し、全国規模の制度として実施しているタイ、建国当時から展開された平民教育や成人教育に端を発し、社会経済状況や人々のニーズに合わせながら現在まで継続してきた中国、そして政府ではなく NGO が中心となってノンフォーマル教育を展開しているバングラデシュとなる。

(1) タイのノンフォーマル教育

タイはノンフォーマル教育分野で世界的な先駆者とされている。ノンフォーマル教育をめぐる世界的潮流の影響を受け、またそれをリードしつつ、タイのノンフォーマル教育は発展してきた（丸山・太田[2013：27]）。

タイでは、国民の7割近くが非識字であるという国勢調査の結果を受けて1938年から全国識字運動が展開されたが、現在のタイのノンフォーマル教育制度はこれに由来するものである。1940年には教育省内に成人教育課が設置され、これは1979年にノンフォーマル教育課へと名称が改められた。そして現在は2008年に公布された「ノンフォーマル教育およびインフォーマル教育促進法」を受けて、ノンフォーマルおよびインフォーマル教育局（Office of the Non-formal Education and Informal Education、以下 ONIE）が設置されており、タイのノンフォーマル教育の実施・運営を担っている（櫃本[2011：59]）。

タイのノンフォーマル教育の主な内容は基礎教育と職業訓練、情報サービスという3つの分野に分けられ、さらに各プログラムや活動は①機能的識字、②同等性プログラム、③

²⁵ この場合は特に「成人教育」という語が用いられることもある。

ライフスキルプログラム、④収入向上・ノンフォーマル職業教育、⑤情報サービス、⑥科学教育に分類される。このうち②の同等性プログラムとは、学習することで正規の学校教育と同等の資格（すなわち学歴）が得られるプログラムであり、近年はこれをノンフォーマル教育制度に導入する国が増えてきている（丸山・太田[2013：106]）。タイでは学齢期に学校教育を十分に受けられなかった、あるいは自らドロップアウトした青年や大人たち（15歳以上）を対象に、初等教育から前期・後期中等教育段階の同等性プログラムが展開されている²⁶（Wisanee Siltragool[2007：1-4]）。

全国各地域でのノンフォーマル教育プログラムの実施にあたっては、ONIEの地方局が県および郡に設置されており、さらにその下の行政区分にはそれぞれ地域学習センター（Community Learning Center、以下CLC）が設置され、ノンフォーマル教育プログラム展開の拠点となっている（手打[2010：61]）。この「高度に発達した行政構造」はタイのノンフォーマル教育の特徴の一つであるとされ、こうした制度化によって多くの人々が「第2のチャンス」を得ることができている（丸山・太田[2013：27]）。

ただし就学年齢にある子どもたちへの基礎教育の普及については、基本的にONIEではなく基礎教育委員会事務局（Office of Basic Education Commission：OBEC）の管轄となっているため、上述の同等性プログラムの対象からは除外されている（Wisanee Siltragool[2007：1]）。例外的に、山岳地方や国境周辺などの遠隔地に住む子どもたちがCLCで学習することや、タイの社会問題の一つであるストリートチルドレン²⁷に対して行政やNGOが実施するプログラムの中で基礎教育²⁸が提供されること（スチャリクル[2007]）もあるようだが、ONIEによる同等性プログラムはあくまで「労働年齢に達した人々の教育レベル向上プロジェクト」として展開されている。

²⁶ 現在のタイでは初等教育と前期中等教育が義務教育となっており、UNICEF[2016]の巻末資料によれば初等教育の純就学率は95%以上、中等教育の純就学率は80%前後で基礎教育の普及はかなり進んでいる（UNICEF[2016：136]）。

²⁷ タイのストリートチルドレンについて、社会福祉局の統計では1990年代後半のバンコク及び大都市部で1,200～1,300人であったとされる。しかしNGOや研究者らによる別の報告では1997年時点で1万4千人～1万6千人であったとされ、2000年代後半にかけてその数は増加傾向にあるとされる（スチャリクル[2007：57]）。ONIE関連資料によれば、ストリートチルドレンはONIEが優先的に対象とするグループに挙げられている（手打・河内[2010：125-126]）。

²⁸ 小学校から高校レベルの基礎教育。ただし、NGOが実施する場合は行政との連携が不可欠である（スチャリクル[2007：68]）。

(2) 中国のノンフォーマル教育

中国の教育は普通教育・職業教育・成人教育という3つの領域に分けられる(牧野[2006: 4-5])。中国ではノンフォーマル教育という語は用いられていないが、成人教育がこれに類する教育活動の一つであるといえる。中国における成人教育とは、幹部²⁹・職員³⁰・農民・その他の社会構成員を対象とした教育活動であり(佐々木ほか[2002: 270])、その内容は文化知識教育、専門技術教育、政治思想教育および社会文化教育などであり、学歴教育と非学歴教育に分けられる。学歴教育には成人初等教育・成人中等教育・成人高等教育が含まれ、普通教育の各教育段階に相当する教育機会の提供が行われており、非学歴教育としては識字教育や職業訓練、文化生活教育³¹などが行われている(夏[2005: 45-48])。

中国の成人教育もタイのノンフォーマル教育と同様に歴史は古く、1920-30年代から平民教育という名で始まった。その後、中華人民共和国が建国されると膨大な非識字者を抱える政府は工農の労働者を対象とする識字教育や文化知識教育、技術教育等を展開していったが、それは教育内容の性質から主として初等・中等・高等レベルの補習教育であったとされる³²(韓[2010: 8])。1958年には「教育に関する指示」が公布され、ここで「普通教育と職業技術教育を並行し、成人教育と児童教育を並行」するという教育方針が打ち出される。この方針は成人教育推進の基本となり、その体系化の根拠ともなった(夏[2005: 40-43])。

だが文化大革命期(1966-1976年)には、成人教育に関する組織や機構は解散となり、各種の成人学校はほとんどが閉鎖されてしまう³³。これにより再び非識字者が大量に生まれ、工場労働者の8割が低学歴(中学校以下)で初級技術レベルにも届かない状況(夏[2005: 43])となったが、文革後は市場経済化の進展に伴って人材育成が急務となり、成

²⁹ 各共産党の機関・国民団体の職員、各段階の学校教員、企業の管理者など(佐々木ほか[2002: 270])。

³⁰ 工場・企業の労働者、管理者エンジニア、商業・サービス業の従業員など(佐々木ほか[2002: 270])。

³¹ 公民意識、審美情操、衛生保健、社会生活、家庭生活および個人生活などの面における教育を指す。国民の文明・健康・科学的な生活様式を培い、知識的な内容と趣味的な内容を兼ねた、大衆性・社会性のある教育活動である(夏[2005: 47])。

³² 当時は工農教育、幹部文化教育、識字教育などによって教育対象の違いによって個別の概念が用いられており、総括的な「成人教育」の概念はなかった。また成人を対象とする教育活動はパートタイムで行うものも多かったため「業余教育」とも呼ばれていた。政策用語として「成人教育」概念が初めて用いられたのは、1985年の「教育体制改革に関する決定」であったとされる(韓[2010: 8])。

³³ 当時、成人教育の活動が完全になくなったわけではなかったが、政治学習が中心となった(夏[2005: 43])。

人教育は再び重視されるようになる。市場経済体制への移行は中国の近代化を加速させ、中国における成人教育を取り巻く環境は大きく変化し、成人教育の高度化と多様化が進展した。そして職業訓練や能力開発のニーズが増大し、近年は社会体育、文化活動、レクリエーションなどを中心とした「社区教育³⁴」が急速な発展をみせている。また放送やインターネットによる遠隔教育も大きく伸び、成人教育の制度や内容の再編が求められている³⁵（夏[2005]）。

ただし、成人教育という用語が示すとおり、学齢期の子どもはその教育活動の対象ではない。中国では小学校と中学校の9年間は義務教育とされており、学齢期にある子どもたちは戸籍所在地の地方政府の責任のもと教育を受けることとなっている（植村[2009：18-21]）。だが、貧しい農村部や西部地域では学校に就学したものの途中で辞めてしまう「流失生」が多数生じており、小学校教育の普及でさえ困難が生じているとされる（牧野[2006：viii-ix]、夏[2005：51]）。さらに中国の義務教育制度は戸籍管理制度と深い関連をもち、戸籍所在地を離れた子どもたちの教育機会が保障されないような仕組みになっており、近年の産業構造の変化の中で農村部から都市部に流入する「農民工子女」への教育が問題となっている。この問題に対しては行政による対策や条件整備を待つのではなく、当事者である農民工たち自身が政府の認可を受けないまま「民工子弟学校」というノンフォーマルスクールをつくり、子どもたちの教育機会を保障するための取り組みを活発に行なってきた（植村[2009：2]）。1990年代初頭から始まったこの動きに対し、政府は後追いつる形で「農民工子女」たちの教育機会を保障するための暫定法を1998年から制定し始める³⁶。2003年には都市部の公立校で「農民工子女」を可能な限り受け入れることが定められたが、その後も公立校に越境入学することができない「農民工子女」の受け皿として、

³⁴ 「社区」とは、小学校の通学区を基本単位として組織されているものであり、学区の広がりを持つ区画および街道内におけるその連合体、という空間概念を基礎に、その区画内にすむ人々の集合体・組織という意味を持つ（牧野[2006：123-124]）。そして社区教育とは、本来は区内の青少年を対象とし、地域と学校との連携によって青少年教育を進めようとするものであったが、1990年代から社区住民全体を対象として各年齢層の住民の要求に応じた教育活動が展開されるようになった（夏[2005：50]）。

³⁵ こうした状況やニーズの変化からノンフォーマル教育や継続教育などの概念が普及するようになってきた。また1980年代後半以降の生涯教育概念の国際的な進展を背景に、生涯教育の理念も中国社会で受容・普及されるようになった。このように中国では成人教育をめぐる概念が多様化してきているなか、どの概念・用語を用いるか議論されているところである（韓[2010]）。

³⁶ 現在の「民工子弟学校」は①無認可校、②流出地の既存校の分校、③流入地政府の指導・管理を受ける学校、④認可校の4つの形態に分類される（植村[2013]）。

「民工子弟学校」は現在も重要な役割を果たしている。だがこの「民工子弟学校」は、そこで義務教育を修了したのち、そのまま都市で高校に進学することはできず、高校への進学を希望する場合には故郷へ戻らねばならない³⁷。

(3) バングラデシュの「ノンフォーマル初等教育 (NFPE)」

タイや中国とは対照的に、バングラデシュのノンフォーマル教育の主たる担い手はNGOである。バングラデシュでは各種社会サービスが必ずしも充実しておらず、数多くのNGOが代替機能を果たしている状況にあり、教育も例外ではない(丸山・太田[2013:108])。バングラデシュでは1980年代からNGOが中心となってノンフォーマル教育を展開してきた。1990年代に入り、NGOによるノンフォーマル教育の活動が活発化してきたのを受けて、政府もノンフォーマル教育を推進するようになり、1996年にはノンフォーマル教育庁(Directorate of NFE)が設置されている³⁸。

バングラデシュにおけるノンフォーマル教育では、①就学年齢にある子どもを対象とした初等教育(Non Formal Primary Education: NFPE)、②青年・成人を対象とした基礎識字教育、③青年・成人を対象としたポスト識字教育および職業訓練という3つのアプローチが中心であり、いずれも多数のNGO³⁹によって行われている(JICA[2005:157])。なかでも有名であるのが1985年に活動を開始したBangladesh Rural Advancement Committee(以下、BRAC)が展開するNFPEであり、その活動は国際的にもよく知られている。バングラデシュの公教育制度では初等教育は5年制となっているが、BRACのNFPEでは3年間で卒業が認定され、上位の教育段階(前期中等教育⁴⁰)に進学することが可能である(JICA[2005:158])。現在、BRACは全国各地に2万校以上のノンフォー

³⁷ 「民工子弟学校」で義務教育を修了した後、戸籍所在地(故郷)に戻って「中考(高校入学統一試験)」を受験した者については故郷の高校に進学することは可能である。ただし実験的に「中考」改革を行っている地域はあり、農民工子女にも受験資格を与え、高校への受け入れを行うという動きもあるようである(植村[2013])。

³⁸ このノンフォーマル教育庁は2000年代前半に一度解体され、2005年4月に初等教育省下のノンフォーマル教育局が設置された(南出[2010:98])。

³⁹ 本文中に登場するBRACのほか、NFPEについてはPROSHIKAというNGOの活動が有名である(Das et al.[2008])。また青年・成人を対象とした識字教育についてはFriends in Village Development Bangladesh(FIVDB)やDhaka Ahsania Mission(DAM)といったNGOを中心に活動が展開されてきた(JICA[2005:158])。ノンフォーマル教育の活動を行うNGOは400以上あり、各団体はCampaign for Popular Education(CAMPE)という組織に登録されている(Rogers[2004:207])。

⁴⁰ バングラデシュの学制は、初等教育5年・前期中等教育5年・後期中等教育2年となっている(南出[2010:97])。

マルスクールを運営しており、そこでは貧困などにより小学校に通うことが難しい子どもたちが多数（2015年時点で68万人以上）学習している。そしてBRACの学校で学ぶ児童のほとんど（99.97%）は卒業試験に合格しており、その教育成果は非常に高い⁴¹。

ただし、バングラデシュではNGOが参加できる教育段階は初等教育に限定されている。NGOの中等教育への参入については議論されているようだが、現在までのところ未認可であり、NGOは中等教育にほとんど関与していない⁴²（JICA[2005:158]、南出[2010:98]）。このため、初等教育では政府運営の公立学校や私立学校、宗教教育も行うマドラサなどに加えてNGOのノンフォーマルスクールが多数存在するのに比べて、中等教育を受ける場はかなり少なくなっている⁴³。その影響は就学率に如実に表れており、初等教育の純就学率が男子93%・女子97%であるのに対し、中等教育の純就学率は男子50%・女子55%という状況である（2010-2014年の数値。UNICEF[2016:134]）。また2005年時点における中学校修了率（留年を含む）は43.7%であり、初等教育と前期中等教育を合わせた10年間で修了するのは2~3割程度ということになる（南出[2010:90]）。つまりバングラデシュでは成人の多数が基礎教育を修了していないということであるが、成人に対するノンフォーマル教育は識字・識字後教育と職業訓練（ライフスキルなども）が中心であるため、就学年齢を過ぎてしまうと基礎教育（特に前期中等教育）を学ぶ機会は得られなくなってしまう。

0. 2. 6 基礎教育の普遍化におけるノンフォーマル教育の論点

以上、3か国におけるノンフォーマル教育の事例をみてきた。改めてまとめると、タイや中国では国民教育制度の一環としてノンフォーマル教育あるいは成人教育が制度化されており、その中で初等・中等教育（中国に関しては高等教育まで）に相当する学歴を獲得できる同等性プログラムが全国的に展開されている。ただし、両国における同等性プログラムは青年や成人が対象であり、就学年齢にある子どもは基本的に対象から除外されている。それは就学年齢にある子どもは義務教育を履修すべき存在であり、そうした子どもた

⁴¹ 2015年時点の情報（<http://www.brac.net/education> 2016年8月17日閲覧）。

⁴² 先述のBRACも中等教育に関しては中学校に通う生徒への学習サポートを行っている程度で、独自のノンフォーマルスクールの運営は行っていない。

⁴³ 2008年時点において、マドラサを除く初等教育機関は約8万2218校であったのに対し、中等教育機関は1万8770校であり、初等教育機関の4分の1にも満たない状況であった（南出[2010:92]）。

ちへの基礎教育の普及はまず義務教育制度の枠組みで果たされるべき課題であるとみなされているからである。

しかし先述のとおり、公的な義務教育制度の枠組みですべての子どもたちに基礎教育を普及させることは容易ではない。たとえばタイのストリートチルドレンのように社会の仕組みから逸脱している子どもたちに対しては、行政による施策よりも NGO がノンフォーマルな教育機会を柔軟な形で提供することが有効な事例も少なくない。また中国では義務教育制度が戸籍管理制度と密接に関連しているため、戸籍地を離れた子どもたちは教育機会が保障されないという問題が生じており、これへの対処として住民自身がノンフォーマルスクール（民工子弟学校）を行政からの認可を得ないまま運営している状況がある。制度としてのノンフォーマル教育と実際のノンフォーマル教育の実施状況は必ずしも一致していないのが現状である。

他方、バングラデシュではノンフォーマル教育は主に NGO によって展開されている。NGO が運営するノンフォーマルスクールは政府が運営する公立学校のオルタナティブとして存在しており、公立学校へ通うことが困難な子どもたちに初等教育（同等性プログラム）を学ぶ機会を提供している。しかしバングラデシュでは NGO によるノンフォーマルスクールは初等教育に限定されているため、子どもたちが中等教育へ進学するためには公立・私立の中学校（フォーマルスクール）に就学しなければならない。こうした教育階梯上の断絶は、バングラデシュにおける就学率に大きな影響を及ぼしている。またノンフォーマルスクールは就学年齢にある子どもたちが対象であり、成人は識字教育以上の基礎教育を受ける機会がない。

これらの事例から、基礎教育の普遍化の手段としてノンフォーマル教育を考える際の論点がいくつか挙げられる。まず重要なのは、フォーマル教育（普通教育、義務教育）との関係であり、ノンフォーマル教育で実施される基礎教育プログラムの内容(カリキュラム)や修了証がそれに相当するフォーマル教育のものと同等であるかどうかという点である。ノンフォーマル教育のコースを修了し、そこで学んだ知識や技能の有効性が公的に認められるかどうかは、ノンフォーマル教育の社会的な価値をはかるうえで重要なポイントとなる。かつてはノンフォーマル教育のコースを修了しても資格として認められない場合がほとんどであったが、学校で学ぶのと同等の資格（学歴）を得られるようにすると、学習の目的が具体化し、学習者の意欲や学習効果も高まることから、同等性（equivalency）プログラムをノンフォーマル教育に取り入れる国は近年増えつつある（丸山・太田[2013:106]）。

またノンフォーマル教育は政府や NGO、一般市民など様々な主体によって展開されているが、同等性が特に重要になってくるのは政府以外の主体によってノンフォーマル教育が実施される場合である。その場合、ノンフォーマル教育の同等性は行政からの公認の獲得ともいえるだろう。タイや中国では政府によってノンフォーマル教育が展開されているが、NGO や住民など政府以外の主体によるものも存在する。それらが普通教育との同等性を持つかどうか、またその同等性(正当性)がどのような制度によって担保されるかは、そこで学んだ学習者がその後の教育階梯を上がろうとする場合に大きな影響を及ぼしうる。

こうした普通教育とのヨコの関係に加え、ノンフォーマル教育が教育階梯上のどこまでカバーするのか(カバーすることを認めるのか)というタテの関係も重要な論点となる。中国の成人教育のように高等教育までカバーしているものもあれば、バングラデシュのように識字教育や初等教育段階までしかノンフォーマル教育の展開を認めていないところもある。中国の「民工子弟学校」も中学校段階までのものであり、その先は正規のルートでしか進むことができない。ノンフォーマル教育の展開が教育階梯上の途中までである場合、それより上の教育課程を学ぶにあたってはフォーマルな教育機会を利用することになるが、ノンフォーマル教育からフォーマル教育(あるいはそれ以外の教育機会)への接続も重要な論点となる。

また各国で展開されているノンフォーマル教育のプログラムがどのような人々(年齢や職業など)を対象とするものなのかについても留意しなければならない。就学年齢にある子どもは普通教育の対象となるが、教育の完全普及が達成されていなければ普通教育からこぼれ落ちる層は常に存在するし、過去に教育機会を逸した人々も途上国ではまだ多数存在する。それぞれの教育機会・教育プログラムがどのような人々をターゲットとするものなのかを整理していく必要がある。

0. 3 教育達成の可能性

0. 3. 1 教育機会の利用と継続：経済的インセンティブの限界

教育達成するうえで、利用可能な教育機会の存在は不可欠な条件である。だが利用可能な教育機会があったとしても、それを人々が利用するかどうかは必然には決まらない。実際に、タイや中国では中等教育まで義務化されており、全国に公教育制度がかなり整備されてきているにも関わらず、基礎教育の普遍化が達成されていないことの背景には、利用する側(就学年齢にある子どもやその家族)の状況が関わっている。

就学や学業の継続は様々な要因によって規定されるが、就学年齢にある子どもを対象とした先行研究では、世帯所得や親の学歴、子どもの性別⁴⁴、きょうだい数、出生順位⁴⁵、家族の使用言語⁴⁶などが子どもの教育達成に影響を及ぼす、家族側の要因として指摘されてきた。ただしこれらの変数の多くは世帯の経済状況に直接的・間接的に関連するものであり、その世帯の経済状況が教育達成に影響を及ぼしているということは多くの国と地域において明らかにされてきている⁴⁷。ゆえに、基礎教育の普遍化に取り組む多くの途上国においては、経済状況に問題のある世帯（多くの場合、貧困世帯）を対象に奨学金や学用品を支給したり、授業料などの学校関連費用を減免したりする政策を実施するなどして就学・通学することの経済的な負担を軽減するように取り組んできた。また先述の CCT（条件付き現金給付）は、就学年齢にある子どもの就学・通学などを条件に現金給付を行う制度であり、その効果はデータ（受給対象世帯における初等教育の就学率向上）によっても示され、国際機関からも概して肯定的な評価を得ている。CCT は貧困世帯の教育費負担を減らし、学校からの脱落を防ぐためのインセンティブを供与するものとしてアジアやアフリカなど 30 か国以上に広まっていった^{48,49}。

CCT に対する肯定的な評価はこれまで各国で実施された CCT の評価研究に基づくものであり、なかでもメキシコの PROGRESA の評価研究が重要な位置を占めている。しかし CCT に対する批判的な見解がないわけではない。たとえば、米村[2007]は先行研究やデータの再検討を通じて、メキシコの CCT の主な機能はその時点での家計の所得上昇であり、

⁴⁴ 地域によっては性別が教育達成に多大な影響を及ぼすことはこれまでの統計データなどから明らかである。多くの場合、女子の就学率が低いが、教育達成におけるジェンダー差の克服はダカール行動枠組みでも目標として取り上げられている。

⁴⁵ きょうだい数（子どもの数）が多くなると、就学にマイナスの影響を及ぼすことは様々な研究で指摘されていることだが、先行研究の知見によれば、きょうだいの中での出生順位によって教育達成が異なるようである（平沢[2004]、苫米地[2012]）。

⁴⁶ 家族で使用している言語が国語や学校で使用される言語（教授言語）と異なる場合、授業の理解が容易ではないこともあり、就学や学習の継続に影響を及ぼすと考えられる（米村・玉懸[2003 : 226]）。

⁴⁷ 35 か国のデータを元に分析をおこなった Filmer and Pritchett [1999]によれば、国によって影響（どの学年で影響が大きくなるか）のパターンは異なるものの、すべてにおいて世帯の経済状況が子どもの教育達成に明らかな影響を及ぼしていた。

⁴⁸ CCT より以前には就学を条件とした食料援助が行われることもあり、これも教育への効果（就学率の向上とドロップアウト率の低下）がみられるという。食料のような現物給付と現金給付（CCT）はそれぞれ異なる利点と問題点があるため、実際の現場では対象地域の現場などを勘案して両方を使い分けているのが現状である（児玉[2013]）。

⁴⁹ CCT が世界中で導入されている背景には、国際機関（特に WB）が大きく関係しており、プログラム実施のための融資も行っている（太田ほか[2016]）。

それがもたらす就学促進効果およびその教育投資としての効果はわずかであることを指摘している。少し詳しく述べると、メキシコの CCT における受給適格世帯（コントロール集落）の多く（小学校レベルでは 9 割、中学校レベルでは 5 割）は「奨学金がなくても就学する世帯」であるのに対し、「奨学金によって就学する世帯」は小学校レベルで 1~2%ポイント、中学校レベルでは 5~11%ポイント⁵⁰であり、教育投資としての投資効率はかなり低い。また残るのは「非就学（奨学金を受給しようとしな）世帯」であるが、小学校レベルでは数%程度であるのに対し、中学校レベルでは 3~4 割前後にのぼると推定される⁵¹。この「非就学世帯」は奨学金が得られたとしても就学しようとしな世帯であり、その存在は CCT という経済的インセンティブの供与による教育普及政策の限界を示している。そしてそれは中等教育段階において無視できない割合であるといえるだろう。さらなる就学拡大を目指すためには経済状況以外の要素にも目を向ける必要がある。

0. 3. 2 学習意欲の問題

たとえばフィリピンでは、2007 年から「フィリピン家庭架け橋プログラム（Pantawid Pamilyang Pilipino Program、以下 4Ps）」という名称で CCT を実施しているが、その受給対象世帯において少数ながらも中途退学が発生している（6-11 歳で 3.3%、12-15 歳で 4.5%）。フィリピンの Annual Poverty Indicators Surveys（以下 APIS）によれば、中途退学した子どもたちが学校に行かなくなった理由のなかで過半数を占めていたのは「学校への興味の欠如（lack of personal interest）」であり、「病気」や「教育費の高さ」といった理由よりも多かった⁵²。この「興味の欠如」は 2008 年の APIS 以降、多数の回答者によって選択されたものであるが、その理由の一つとして「興味の欠如」が世帯の経済的困難やその他の要因（親からの支援の欠如や就労の必要など）を含む “a catch-all reason” とみなされている可能性があるという（Reyes et al.[2013 : 28]）。子どもの学業に関する決定は基本的に親などの保護者によってなされるものであるが、家庭の事情を理由とするよ

⁵⁰ 中学校レベルにおける効果はやや幅があり、男子で 4.8~9.4%ポイント、女子で 7.1~11.5%ポイントであった（米村[2007 : 61]）。

⁵¹ 米村[2007]はこの非就学世帯に最貧困層が多く含まれているとし、CCT は貧困削減政策であるにもかかわらず、就学という条件付けを行うことによって最貧困層を支援対象から排除する傾向があると指摘する。

⁵² 4Ps 受給世帯の子どもが学校に行かなくなる理由は、年齢別と就労の有無で分けて集計されていたが、6-14 歳の子どもたちについてはほぼ同様の割合（約 57%）が「学校への興味の欠如」となっていた（ただし就労している 6-11 歳の子どもについてのみ少し高く、66%となっていた。）（Reyes et al.[2013 : 28-29]）。

りも「学校への興味の欠如」という子ども自身に要因があるとする事で、学校を中退させることの外聞の悪さや親の罪悪感を軽減させている可能性があり、この見解には一定の説得力がある。

しかし「興味の欠如」が中退理由の過半数を占める状況を踏まえるならば、子どもたちの「興味」の問題を不問にするわけにはいかない。「興味」は学習意欲や学習への動機づけとも言い換え可能であるが、教育社会学においてそれらは就学や進学を規定する重要な変数であり、それは CCT 受給世帯のような低所得層に限られない。また、学習に対する意欲には階層による格差があり、低所得層（貧困層）に属する子どもたちの学習意欲は相対的に低いということが先行研究で示されている⁵³。学習意欲における格差（インセンティブ・ディバイド）は教育達成にも影響を及ぼし、得られた学歴の差は将来の収入という形で反映され、さらに次世代の格差へと伝播していく可能性がある。

教育の普遍化が進んでいない途上国において子どもの就学やその後の学業の継続は、子ども自身の興味・学習意欲以前の就学環境や条件に問題があることが多く、主要な論点として挙げられないことがほとんどである。だが子どもたちに学校への興味や学習への意欲がないまま学業を継続させることは難しいということは、途上国においても例外ではない。

この学業継続のハードルをさらに上げているのが進級制度である。進級制度は国によって異なるが、多くの途上国は自動進級の導入に慎重であり⁵⁴、学年ごとの進級審査（一定の成績と出席日数）をクリアしなければ進級することができない国が多い。進級できなければ留年となり、再び同じ学年を学ぶことになるが、留年をきっかけに学校を中退してしまうケースも少なくない。進級に求められるのは高レベルではなく、およそ平均的な成績であるが、学校での学習内容はきちんと消化していかなければならない。基礎教育とはいえ中等教育段階になれば徐々に難易度を増すことから、宿題や予習・復習、試験の前にはその対策など授業時間外のコミットメントも必要となってくる。そして学習者本人に意欲がなければ十分なコミットメントを求めることは難しい。

⁵³ たとえば荻谷の研究によれば、日本の高校生の学校外での学習時間（一日あたり）は下位層と上位層とでかなりの差が生じており、さらにその差は 1979 年から 1997 年の約 20 年の間に拡大傾向にあるとしている（荻谷[2001 : 215-217]）。

⁵⁴ 自動進級に慎重であることの理由の一つは、最低限の学力水準を保証するためであるという。自動進級を導入することにより教師は教える意欲をなくし、子どもは学習する意欲をなくす。その結果最低限の学力水準に達することなく進級する子どもばかりになってしまうことが危惧されている。ただし自動進級により女子の学校への出席率が上がったという研究結果もあることから、自動進級の利点と欠点を踏まえて検討する必要があるとされている（黒田・横関[2005 : 92-93]）。

貧困世帯出身者が就学しなかったり（できなかつたり）、途中で学校を辞めてしまったりする理由の多くは家庭の事情、特に経済的な状況であると考えられる。しかしなかには、子ども自身の学習への興味・意欲が学業の継続に影響を及ぼしている部分も少なくないのではないだろうか⁵⁵。そして学習への興味・意欲がそれほどない場合、いくら現金給付という経済的インセンティブが与えられたとしても、学業の継続は成されない可能性が高いと考えられる⁵⁶。

0. 3. 3 ノンフォーマル教育における教育達成

通常の学校教育（フォーマル教育）において学習者本人の学習への興味や意欲が学業の継続に影響しているのであれば、ノンフォーマル教育における教育達成への影響は相当大きなものであると考えねばならない。バングラデシュの NFPE のように就学年齢の子どもを対象にしたものでない場合、ノンフォーマル教育で学んでいるのは就学年齢を過ぎた人々であり、成人も多く含まれる。学齢期にある子どもとは異なり、成人は「学習するか否か」を自分で決めることができる存在であり、彼らの教育機会の利用とそこでの教育達成には学習への動機づけが大きな意味を持つ（渡邊[2002 : 57]）。ただし、ノンフォーマル教育における教育達成の状況を計量的手法で詳細に分析している研究は乏しい。途上国のノンフォーマル教育に関する研究は、ノンフォーマル教育が非常に多様な教育実践であるという状況を受けて質的な内容のものがほとんどであり、ノンフォーマル教育における教育達成やその規定要因などの分析・検討は多くの場合、手つかずとなっている。

ノンフォーマル教育はフォーマル教育で十分な教育達成ができなかった人々（多くは貧困世帯出身者）にとってセカンドチャンスである。だが行政からの視点でみれば、就学年齢時に基礎教育を普及させられなかった人々に対して教育を拡大し、以後の経済発展につなげていく政策の一つでもある。ノンフォーマル教育における教育達成の現状とそれに影響している諸要因の分析は、現在のノンフォーマル教育の効果や有効性を検討することであり、それによってこれまでよりも有効な政策・アプローチのヒントを得ることとなる。

⁵⁵ バングラデシュ農村部で調査を行った南出によれば、(村内にある NGO 系学校で学ぶ) 子どもたちの親は、教育を続けるか辞めるかについては本人に任せる場合が多く、結局は本人の意向とその度合いによることが多いという（南出[2010 : 94]）。

⁵⁶ メキシコの PROGRESA では、プログラムに参加することでより多くの子どもが学校へ行くようになったが、学校で過ごす時間や帰宅後に勉強に費やす時間について有意な変化はみられなかったという報告があり（箕輪[2015 : 14, 16]）、CCT は子どもの学習への動機づけにはあまり効果を及ぼさないようである。

現状を踏まえ、より適切な政策がとられるようになれば、基礎教育未修了者たちにとってこれまでよりも利用しやすい環境の整備へとつながりうる。この点でノンフォーマル教育における教育達成状況を分析することは、その教育機会としての利用可能性の向上とも関連する。

0. 4 研究の対象と課題

冒頭で述べたように、本研究の目的はベトナム社会における貧困世帯出身者が教育達成して学歴を獲得する可能性を検討していくことである。ただし次章以降で具体的に検討していくにあたり、本研究における教育達成の射程はベトナムの基礎教育課程（義務教育課程）である初等教育と前期中等教育とし、研究のフィールドとしてはベトナム南部に位置し、公私によるノンフォーマル教育が活発に展開されているホーチミン市を設定する。

また 0.2 および 0.3 でみてきた先行研究の状況をふまえ、以下の 3 つを本研究の課題とする。第 1 の課題は、ベトナムにおける貧困世帯出身者の教育機会、特にノンフォーマル教育の機会を制度面から整理したうえで、様々な主体によって実施されているノンフォーマル教育の実態と利用可能性を明らかにすることである。ノンフォーマル教育の実態をみていく際には、先に挙げた論点であるフォーマル教育とのヨコの関係とタテの関係、また教育の対象に焦点をあて、貧困世帯出身者の立場からその利用可能性を検討していく。

第 2 の課題は、ノンフォーマル教育における教育達成（進級）の現状を明らかにすることである。ベトナムで展開されているノンフォーマル教育が、基礎教育未修了者への教育拡大にどれだけ貢献しているのか、また教育達成の規定要因、すなわちどのような人々の教育達成に寄与しているのかをデータを用いて分析していくことにより、ノンフォーマル教育が現在のベトナム社会において果たしている機能を精査していく。ただし、学習意欲における階層差の問題、またノンフォーマル教育が任意の教育機会であり、本研究の対象となる貧困世帯出身者には成人（就学年齢以上の人々）も多数含まれることをふまえ、ノンフォーマル教育における教育達成の規定要因の分析は学習に対する意欲・動機づけに留意しながら進めていくこととする。

そしてもしベトナム社会においてノンフォーマル教育が十分に機能していない場合、その実施やアプローチが適切でない可能性があり、そこには改善の余地がある。第 3 の課題では、ノンフォーマル教育の利用とそこでの教育達成に影響を及ぼした諸要因（第 2 の課題）を学習者たちの経歴をふまえながら検討し、より効果的なノンフォーマル教育の展開

について探っていくこととしたい。

0. 5 研究の方法と論文の構成

本研究を進めていくにあたり、ベトナムの社会・経済状況や社会福祉制度などに関する先行研究を参照するほか、各種統計データや政府刊行物、および関連する各省庁や諸団体の報告書やウェブサイトなども資料として用いていく。またこれらに加えて、筆者自身がベトナムで実施した調査データも用いて分析・検討をおこなっていくこととする。筆者は2005年9月以降、複数回にわたってベトナム各地を訪問し、情報収集や調査を行ってきたが、2007年以降は児童支援活動がベトナム国内でもっとも活発な地域の一つであるホーチミン市を拠点として重点的に調査を実施してきた。具体的には、2008年4～5月、2010年9～11月、2011年3月および8月にホーチミン市内にあるノンフォーマル教育機関でデータ収集と質問紙調査、インタビュー調査を実施したが、本研究ではそこで得られたデータを中心にノンフォーマル教育の実態に関する部分を議論していく。このため本研究は、基本的にはホーチミン市の事例研究ということになる。

本論文の構成は以下のとおりである。序章と終章を除くと全8章からなる本論文は、第1章から第5章までの第1部と第6章から第8章まで第2部に大きく分かれ、1.3で示した3つの課題のうち第1の課題については第1部で、第2、第3の課題については第2部で取り組んでいく。

まず第1章でベトナムの社会経済的な背景と国内の経済格差・貧困、および人口動態から将来的に予測される状況を整理しつつ、今後のベトナムの発展における教育の重要性を示す。続く第2章では、ベトナムの国民教育制度と教育普及政策の概要をまとめた上で、現在の教育普及状況と問題点を指摘し、少なくない青少年が基礎教育を修了することなくフォーマル教育から脱落してしまう現状を描き出す。第3章から第5章にかけては、ベトナムにおけるノンフォーマル教育の制度的概要と歴史的経緯をまとめた上で、ホーチミン市において実際に展開されているノンフォーマル教育の事例（普及学級、慈善学級、継続教育センターにおける補習教育）を順に取り上げ、調査データなどをもとにその実態と教育制度上の位置づけ、役割を明らかにしていく。

そして第6章では、ノンフォーマル教育機関の一つである継続教育センターにおける教育達成状況とそれを規定する諸要因について量的データを用いて分析を行い、第7章ではインタビューデータを元に学習者たちの学習への動機づけを探っていく。最後の第8章で

は、第7章で浮かび上がった要素について量的データを用いて分析・検討を行い、それらの結果をふまえて終章にて結論を提示する。

<第1部>問題の背景と利用可能な教育機会

第1章 ベトナムの社会経済的背景

1. 1 ベトナムの経済成長

1. 1. 1 ドイモイ政策の導入と国際経済への参入

1975年4月、長期間にわたって続いた戦争はサイゴン解放によってようやく終結を迎え、ベトナムは統一国家として新たな一步を踏み出した。統一前まで旧南ベトナム（ベトナム共和国）に存在した自由主義経済体制は一掃され、北ベトナムとともに共産主義国家としての体制がとられるようになっていく。

だが新たな統一国家としての歩みは順調には進まなかった。統一後まもなく、カンボジア侵攻（1978年）や中越戦争（1979年）といった国際対立が発生し、また国内においては食糧危機⁵⁷や南部での反政府運動の発生などによりベトナムは社会不安に陥ってしまう。政策の転換を余儀なくされたベトナム政府は「新経済政策⁵⁸」を実施し、これによって一定の経済成長⁵⁹を遂げたが、そうした経済成長にも関わらず、1980年代半ばのベトナムは財政赤字が拡大していく状況にあった。国家と社会の運営は行き詰まり、商品不足や高いインフレなどで経済は極度に悪化していたことから、国民の間には共産党や党指導部に対する不信が広がりつつあり、他方でカンボジアや中国との対立、そしてそれら軍事行動に対するASEAN諸国や先進資本主義諸国からの対越経済封鎖によってベトナムは国際的孤立の状況におかれていた。かつてソ連がベトナムにとって最大の支援国家であったが、1980年代半ばはゴルバチョフ書記長による改革（ペレストロイカ）が進められており、支援を

⁵⁷ 1977年は干ばつと冷害によって基本的な食糧生産が低下した。さらに南部で進められた農業の集団化がうまく進まず、78年の農業生産はさらに低下し、食糧危機に陥っていた（岩見[1996：24-27]）。

⁵⁸ 1979年の第6回中央委員会総会で発表され、第3次5か年計画（1981-1985年）で実施された。「新経済政策」の具体的な内容は、非社会主義セクターの活用、経済の管理・運営の地方分権化、市場経済の一部導入であり、「生産を促進し、国民の生活の安定を確保し、補償する」ことを目標とした（岩見[1996：27]）。このため南部における共産主義社会化および計画経済への本格的な移行は、実質4年間しかおこなわれなかった（中臣[2002：37]）。

⁵⁹ 1976年から80年の年平均成長率（国民所得）が0.4%であったのに対し、1981年から1985年では6.4%となり、政府が掲げていた目標（0.4～5.0%）を上回った。また農業生産は81年から85年の期間を通して増大し、工業生産も年平均9.5%の成長率を示した。ただし新経済政策は生産面において十分な成果を上げた一方でインフレをもたらした人々（特に給与生活者）の生活を困窮させた。また政府の一部から自由化の行き過ぎから社会的腐敗・墮落をもたらしたとして批判を受けるようになってしまった（岩見[1996：27-29]）。

あてにし続けることが困難な状況であった（白石[1999：25]）。

以上のように国内的にも国際的にも厳しい環境の中、党指導部は従来の国家・社会運営を自己批判し、1986年12月の第6回党大会において大々的な方向転換を宣言する。そこで採択されたのがドイモイ（Đổi Mới）政策であった。ドイモイとは、直訳すると「刷新」であり、共産党支配体制を堅持しつつ、計画経済システムから市場メカニズムに基づく経済システムへ移行するというものである⁶⁰。私営セクターの役割を積極的に評価し、過度な重工業偏重を見直して農業・消費財・輸出業を重視することとし、対外開放を促進することを掲げていた。ドイモイ政策の採択後、最初に制定された法律の一つは1987年の外国投資法⁶¹であり、これと同じ年に生産・経営活動のため土地の安定的な利用を保障する土地法⁶²が制定されている。翌1988年には、第10号決議により農家に対して全面的請負を認め、農地の長期的利用を保証した。これは農家の大幅な経営自主権を認めるもので、これにより農業分野でも生産活動の自由が拡大されることとなった⁶³（中野[2006：137]）。1989年には統制価格の撤廃、バオカップ（Bao Cấp）制度⁶⁴の原則的廃止など、市場メカニズムへの移行とマクロ経済の安定化を促すための諸施策が実施されてきた（白石[1999：25-26]）。

一方、対外的には1989年にカンボジアから完全に撤兵し、1991年にはカンボジアとの

⁶⁰ ベトナムにおけるドイモイは、「経済に限らず、政治・社会・文化などあらゆる領域に及ぶ全面的な改革」と位置付けられているが、ソ連・東欧における社会主義体制の危機・崩壊という事態をふまえ、1989年以来ベトナムでは、「経済分野での改革を優先し、政治の分野の改革は経済復興・成長の前提となる政治的安定を損なわない範囲で行われるべきもの」とされた（古田[1996：171]）。またベトナムがドイモイ政策を発表した際、「ベトナム版ペレストロイカ」と諸外国から評されることもあったが、この路線は決してソ連への追従ではなく、ベトナム国内の切実な事情から自発的に選択されたものであった（中野[2006：134]）。

⁶¹ 外国の投資を誘致する目的で制定された法律で、10年間の免税および減税など、進出企業に有利な条件を提示していたとされる（坪井[2008：50]）。

⁶² 国営農場・国営林、合作社、農林生産集団、企業、人民武装単位、国家機関、社会組織に対する土地使用と並んで、個人の長期的・安定的土地使用を認め、期限付きで土地を公布することが明記されている（石田[2006：5]）。

⁶³ ただし、第10号決議以降の農業生産の自由化は農村部の経済を著しく向上させる一方で、農地の使用と生産方式に対応できない一部の農家の困窮化が問題となっていた（坂田[2004：432]）。

⁶⁴ バオカップ制度とは、いわゆる配給制度のことであるが、単に消費面にとどまらず生産・分配・消費という国民経済のすべての局面を国家計画に基づいて実施しようとする制度である。ソ連が創始した中央集権的計画経済メカニズムの一つの変形で、ベトナムにおける社会主義経済建設の根幹をなすものであったが、制度そのものに構造的な欠陥を抱えていた（中臣[2002：53]）。

平和を成立させた。それに伴って中越関係も正常化し、近隣諸国や先進資本主義諸国との関係を改善するための条件が整っていく⁶⁵。1990～91年の間にソ連や東欧の社会主義国において激動が生じたことにより、ベトナムはそれまでの主要な貿易相手や支援提供者を喪失してしまったが、上述の対外政策によりベトナムは新たなる貿易相手、投資・支援国を獲得していった（白石[1999]）。1995年7月にはアメリカとの国交を正常化、そしてASEANへの加盟を果たし、ベトナムは国際社会への完全復帰を遂げる（坪井[2008:81]）。

その後、2000年に締結された米越通商協定（2001年12月発効）はベトナムの輸出構造にきわめて大きなインパクトをもたらした。この協定を契機として輸出が大幅に伸び（年率20%超）、経済成長が急速に進んだことにより、対外経済関係の拡大がいかに経済成長の強力なエンジンとなるかが明白となる。ベトナムは国際的な経済枠組みに積極的に参加することで外資流入と輸出拡大を梃子とした更なる発展を目指す方針を固め⁶⁶、WTO加盟に向けての本格的な交渉を開始した⁶⁷（今井・岩井[2012:320、330]）。ただし国際的な経済枠組みへの積極的な参加および対外貿易への依存度の高まりは、ベトナム経済を外的ショックに翻弄されやすくした。1997年のアジア通貨危機の際には直接的な影響は受けなかったとされる⁶⁸が、2008年のリーマンショックに端を発する世界同時不況の際には貿易や直接投資の大幅な落ち込みをもたらした。ベトナム経済も当時は深刻な不況に陥った（今井・岩井[2012:331]）。

1. 1. 2 経済成長と変化する産業構造：貧困国から中所得国へ

ドイモイ政策の導入以降、ベトナムが遂げた経済成長は目を見張るものがある。たとえば1990年からの20年間における実質成長率は7.4%であり、中国に次ぐ高い数字を記録した。またドイモイが導入された1980年代半ばの一人当たりGDPは約200USDであり、「極貧」と評されることもあった（坪井[2008:54-55]）が、2008年には1,000USDを超

⁶⁵ 日本のベトナムに対するODAは1992年11月から再開されている。

⁶⁶ 1990年代末までのベトナムの指導者層には急速な対外開放、特にアメリカとの関係改善には慎重な考え方も根強かった（今井・岩井[2012:330]）。

⁶⁷ ベトナムは1990年代の段階で既に、グローバル化された世界の中で経済発展を遂げるにはWTOへの加盟が不可欠ということは認識しており、1995年1月に加盟申請を行っている。だが加盟手続きは複雑で、多くの多国間交渉や二国間交渉を重ねて合意を形成しなければならず、正式加盟に至ったのは12年後の2007年1月のことであった（坪井[2008]）。

⁶⁸ 直接的な影響を受けなかったのは、通貨ドンに通貨交換性がなかったためであるとされる。ただし、当時既にタイやインドネシアなどのASEAN諸国や韓国との経済的なつながりが強くなっていたため、マイナスの影響は免れなかったようである（坪井[2008:53-54]）。

えて「中所得国」への仲間入りを果たした（今井・岩井[2012：318]）。近年はその成長が鈍化しつつあるという指摘（World Bank[2012：17]）もあるが、総じて順調な経済成長を遂げてきたといっても過言ではない⁶⁹。

この過程でベトナム国内の産業構造も大きく変化した。もともとベトナムは農村人口が8割を占め、国内労働力の7割（1980年時点）が農業に従事する農業国家であり、1990年時点で農林水産部門がGDPにおいて占める割合は38.74%（同年、工業建設部門は22.67%、サービス部門は38.59%であった）で最も高かった（石田・五島[2004：9]）。しかし図1-1からわかるように、1990年代以降、工業建設部門が徐々に成長する一方で、農林水産部門のシェアは低下の一途をたどっている。1994年には工業建設部門が農林水産部門を超え、ここ最近では工業建設部門とサービス部門が40%前後を占めているのに対し、農林水産部門が占める割合は20%程度となっている。就労人口に関しては現在も農林水産部門が最多であるが、2000年代を通じて減少が続いており、2010年にはついに50%を割り込むまでになった⁷⁰（図1-2参照）。

ベトナムでは1996年の第8回党大会において「2020年までに工業国入りすること」が長期目標として掲げられた⁷¹が、この「工業化」路線が採択された当時の工業部門の成長を支えていたのは石油・石炭の採掘や農業・農産物加工といった賦存資源に頼った分野であり、政策的にも重工業への傾斜が顕著⁷²であった。これにはドイモイ政策導入以前（1950年代～1980年代半ば）において重工業の発展に重点をおく社会主義的工業化が押し進められていたことが背景としてある。だがその後の展開は政策の意図とは異なり、工業セクタ

⁶⁹ 本論文執筆時点（2017年）の最新データによれば、ベトナムの一人当たりGDPは2008年以降も順調に伸び、2016年時点で2,185USDとなっている（<https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=VN> 2017年9月14日閲覧）。

⁷⁰ 対GDP比で見ると1990年代にかなりの工業化が進展しているが、人口と労働の構造変化は緩慢で90年代末までほとんど変化がなく、就業人口の部門別構造が本格的に変化してきたのは2000年以降であった（トラン[2010：200]）。

⁷¹ 1994年の中間党大会で既に「工業化・近代化」が国家開発目標として掲げられていた。この「工業化・近代化」は狭い意味での工業化ではなく、経済のすべての分野にわたる工業化・近代化である。したがって農業・農村も工業化・近代化の対象であり、貿易自由化の時代に競争力ある産業構造に転換する課題を負っている（石田・五島[2004：9]）。

⁷² 1990年代半ばのベトナムが工業化への道筋として選択したのは、石油・ガス・電力・機械・セメント・化学・鉄鋼といった基幹産業を対象に、既存の国有企業を再編する形で大規模な企業グループを形成し、競争力を持つ強力な企業に育成しようというものであった。この国有企業グループは、輸入からの保護や低利での融資などの恩恵を享受したほか、必要に応じて外国企業との提携を通じた資本や先進的な技術の導入もなされた（今井・岩井[2012：333-334]）。

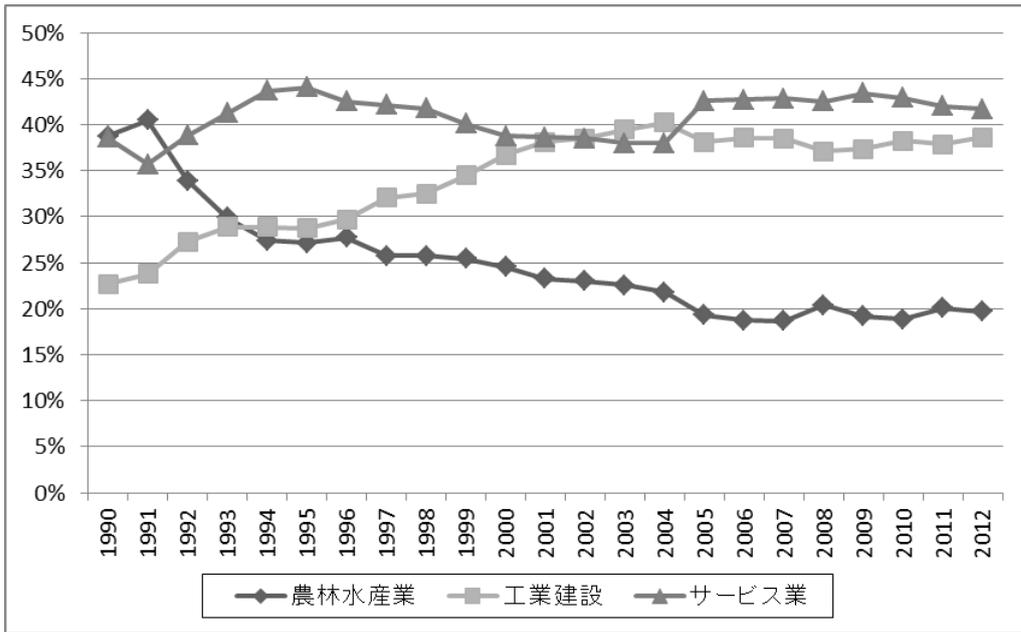


図 1-1 GDP に占める各産業の割合の推移

出所：Tổng Cục Thống Kế[2006]、[2011a]、[2013]

注：2012 年は 2013 年時点の速報値。また 2005 年以降は修正データ（Tổng Cục Thống Kế[2011a]に掲載）に基づいている。

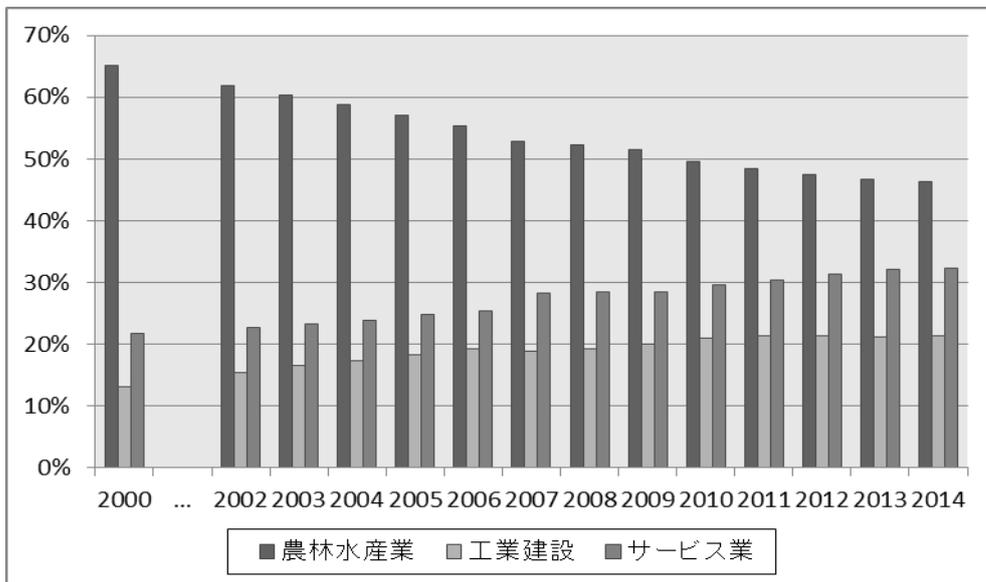


図 1-2 部門別就労人口の推移

出所：Tổng Cục Thống Kế[2006]、[2011a]、[2015]

注：毎年 7 月 1 日時点の数値。ただし、2007 年以降は 15 歳未満を含まない。

一の成長を実際に牽引したのは、国家の重点的支援の対象外となっていた外資企業や非国有企業が主であった。また 2000 年代の工業化の主力は、輸出が急増した衣類・靴・加工食品・木工家具などの労働集約的軽工業であり⁷³、2005 年頃からは電子機器や情報通信機器の輸出が急増するなど輸出品目の高度化が進みつつある（今井・岩井[2012 : 333-335]）。

また 2000 年頃からはベトナムの企業環境が一変⁷⁴し、民間企業の発展が促進されたが、競争環境にさらされる企業では労働集約的産業への投資や労働集約的技術の使用が盛んになった。また新生の民間企業のほとんどは中小企業であったため、工業生産もサービスも労働力を多く吸収する傾向が出るようになった。この背景のもと、民間企業への就労者数は急速に拡大し、2004 年からは国有企業よりも多くなっている。民間企業は工業、サービス部門を中心に発展したことが産業部門別就業者数のシェア（特にサービス部門）に大きな影響を及ぼしたとされる（トラン[2010 : 202-203]）。

以上のようにベトナムは現在、工業化・産業化の途上にあるが、2008 年に中所得国への仲間入りを果たしたベトナムは、「中所得国の罟⁷⁵」の回避という新たな課題に直面しつつある。今後、停滞や低成長に陥ることなく持続的に発展を続けていくためには、発展パターンや経済戦略の転換が求められると同時に、労働者（特に若年層）の知識やスキルの底上げをし、有用な労働力として育成していく必要がある。政府もその必要性を認識しており、今後の工業化に向けた人材育成に関する戦略⁷⁶を発表しているが、その内容は普通教育の修了を前提としたものとなっている。しかし 2009 年国勢調査の時点で、ベトナムにおける若年層（20 代～30 代）の 3～4 割は前期中等教育を修了しておらず⁷⁷、普通教育修

⁷³ 労働集約型の製造業は 1992 年ごろからの外資流入「ブーム」により徐々に成長していった（今井・岩井[2012 : 320]）。

⁷⁴ 1999 年に民間企業の発展を促進した新企業法が制定（2000 年発効）、2000 年には外資導入法が改正された。また AFTA（ASEAN 自由貿易地域。ベトナムは 1996 年に加盟）の関税削減が 1999 年から本格化し、WTO 加盟準備も 2000 年前後から本格化した（トラン[2010 : 202]）。

⁷⁵ 「中所得国の罟（middle income trap）」とは、WB による報告書『東アジアのルネッサンス（An East Asian Renaissance）』（2007）で提示された枠組みである。具体的には、ある途上国が経済成長により国民一人当たり GDP が中程度の水準（中所得）に達したのち、成長率が低下あるいは長期にわたって低迷する状況を指す。

⁷⁶ 「2011-2020 年ベトナム人材開発戦略（Chiến Lược Phát Triển Nhân Lực VN Thời Kỳ 2011-2020）」を 2011 年（579/2011/QĐ-TTg）に、「2011-2020 年職業訓練発展戦略（Chiến Lược Phát Triển Đào Tạo Nghề Thời Kỳ 2011-2020）」を 2012 年（630/2012/QĐ-TTg）に発表している。

⁷⁷ ただしベトナムでは 2000 年に前期中等教育（中学校教育）が義務化されたため、現在の若年層が就学年齢であった時点では義務教育ではなかったという状況がある。

了を前提とした人材育成戦略とかみ合っていない。より効果的な人材育成を進めていくためには、現在学齢期にある子どもたちへの普通教育の普遍化を確実に進めていくと同時に、普通教育未修了となっている若年層に普通教育を拡充していく必要がある。だがこうした教育の拡充・普遍化を進めていくうえでネックになっているのが国内の貧困・格差の問題である。次節ではベトナム国内における貧困と経済格差をみていくこととする。

1. 2 国内の経済格差と貧困

2008年に中所得国の仲間入りを果たし、現在は一人当たりGDPで2,000USDを超えるまでに成長したベトナムであるが、経済成長の恩恵は国内すべての人々に平等に訪れたわけではない。ドイモイ以前のベトナムが「貧しさを分かち合う社会主義」であったのに対し、ドイモイ政策導入以降のベトナムは「豊かになれる者から豊かになる」ことが許容されている社会（古田[1996]）ともいわれ、国内には大きな経済格差が存在する⁷⁸。以下ではベトナム国内の経済格差の現状とその要因、また国内の貧困とそれに対して行われてきた政策、さらには再貧困の問題についてみていくが、経済格差の状況については主にベトナムの世帯別生活水準調査（Vietnamese Household Living Standard Survey、以下VHLSS）⁷⁹のデータを用いることとする。

1. 2. 1 拡大する経済格差

ドイモイ政策の導入以降に展開されてきた人々の自由な経済活動は、経済的に成功し豊かになる者とそうでない者とを生み出し、両者の間に格差をもたらしている。所得の不平

⁷⁸ ドイモイ以前に貧富の格差が全くなかったわけではないが、社会主義というイデオロギーのもとで追及されてきた平等主義から転換を図ったことの影響は大きい。

⁷⁹ 2002年から2年おきに実施されている調査であり、現在2014年までの調査結果が公開されている。これに先行して1992-93年および1997-98年に実施された生活水準調査（Vietnamese Living Standard Survey、以下VLSS）ではサンプル数がそれぞれ順に4,800世帯、6,000世帯（1989年国勢調査をもとに全国から抽出）であったのに対し、VHLSSではサンプル数が大幅に増加され、全国3,063地区から約46,000世帯がサンプルとして抽出された。ただしサンプリングについては、VHLSS2002からVHLSS2008は1999年国勢調査に、VHLSS2010以降は2009年国勢調査に基づいておこなわれたため、調査対象が大きく変更されることとなった。また質問紙について、VHLSS2008まではVLSSの質問紙と基本的に同じ内容であったが、質問項目が多すぎるという批判を受け、VHLSS2010では質問紙が短縮された。VLSSおよびVHLSSの強みの一つは、継続的な調査データによる比較可能性であったが、2010年調査における大幅な変更によって厳密な比較は困難になってしまった（World Bank[2012]）。

等さをみてみると、1998年に0.35（香川[2005]）であったジニ係数は2002年には0.42に達し、以後同様の数値が続いている（図1-3参照）。ある程度の所得格差は必ずしも悪いものではないが、ジニ係数0.32以上は格差を問題とすべき段階であるとされており（古田[1996]）、ベトナムの人々の間でも不平等感が高まっているという指摘もある（World Bank[2012]）。また興味深いことに、都市部の数値が近年低下傾向を示しているのに対し、農村部のジニ係数は2002年から上昇傾向が続いており、2012年には都市部を上回る状況となっている。

ベトナムにおける平均所得（2012年）を地方と所得階層別にまとめたものが表1-1である。10年前である2002年の一カ月の平均所得（全国）は35.6万ドンであったが、近年の経済成長と物価上昇の影響を受けて2012年には約200万ドンへと上昇し、この10年間で約5倍になっている。また2012年の上位20%（最富裕層）と下位20%（最貧層）の平均所得の差は9.35倍であるが、1990年は4.1倍、1995年は7.0倍、2002年は8.1倍であり、全体的に所得格差は拡大してきた（香川[2005]、図1-4および表1-2参照）。

一方で、都市農村間の格差は近年縮小傾向にある。2002年における都市部の平均所得は農村部の2.26倍であったが、2012年には1.89倍となっており（表1-3参照）、こうした傾向は中国の状況と対照的である⁸⁰。また先述の通り、2002年以降農村部のジニ係数が上昇してきており、農村部における格差が拡大しつつあることがわかる。これに対し、1990年代に所得格差の中心であった都市部のジニ係数は近年わずかながら減少傾向にある。

地方別⁸¹にしてみると、紅河デルタ地方と東南部地方の平均所得（順に2337.1、3016.4）が全国平均と比べてかなり高いのに対し、それ以外の地方は全国平均を下回るという二極化の様相を呈している。さらに北西部地方における中位層の平均所得（658.7）は、紅河デルタ地方および東南部地方における最低所得層の平均所得（順に700.2、965）に満たない状況であり、地方間の経済格差は非常に大きい。

ただしこの地方間の経済格差はかなり前から生じていた問題であった。大泉[1996]によれば、1992年における農工業生産高は全国で35兆6555億ドンであったが、このうち北部

⁸⁰ 中国では、都市部と農村部の格差が急速に拡大しつつあり、それが国内における不平等の重要な要因かつ促進剤となっている（World Bank[2012]）。

⁸¹ ベトナムは南北に細長い国土を有するが、その地方区分についてはいくつか種類があり、データや参考文献によって用いられる区分は異なる。ここではVHLSSで用いられている区分（紅河デルタ、北西部、北東部、北中部沿岸、南中部沿岸、中部高原、東南部、メコンデルタの8地方）を用いる。

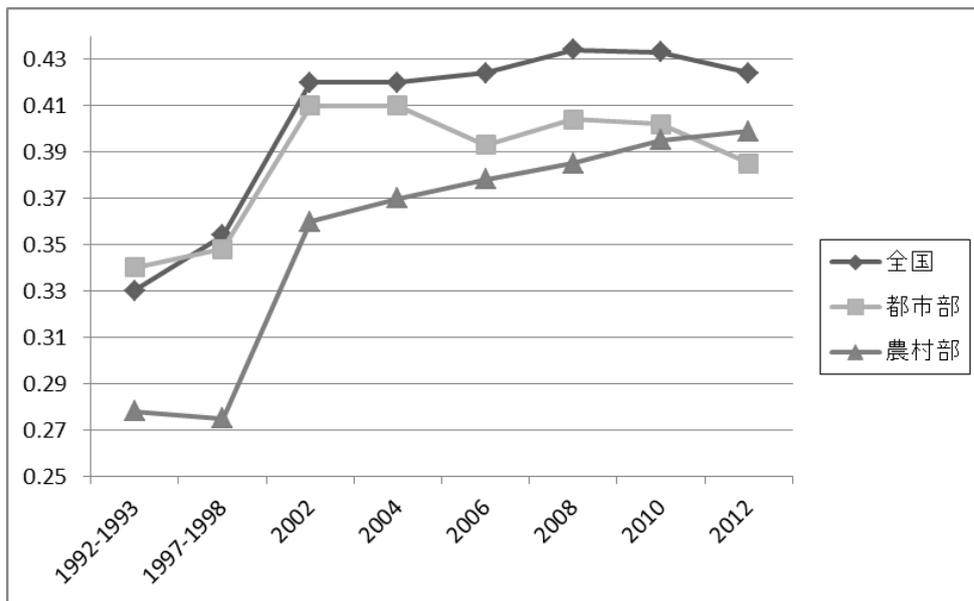


図 1-3 ジニ係数の推移

出所：グエン [2013 : 145]、VHLSS データを元に筆者作成。

注：ここでのジニ係数は所得データから算出されたものである。

| | 全体 | 所得五分位 | | | | | 格差 |
|--------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 全国 | 1999.8 | 511.6 | 984.1 | 1499.6 | 2222.5 | 4784.5 | 9.35倍 |
| 都市部 | 2989.1 | 951.5 | 1672.2 | 2332.9 | 3198.3 | 6794.4 | 7.14倍 |
| 農村部 | 1579.4 | 450.2 | 817.8 | 1227.7 | 1788.9 | 3614.8 | 8.03倍 |
| 地方別 | | | | | | | |
| 紅河デルタ | 2337.1 | 700.2 | 1280.3 | 1800.7 | 2533.2 | 5371.7 | 7.67倍 |
| 北東部 | 1482.1 | 407.3 | 668 | 1104.8 | 1772.4 | 3462.1 | 8.50倍 |
| 北西部 | 998.8 | 327.9 | 478.9 | 658.7 | 1073.2 | 2457 | 7.49倍 |
| 北中部沿岸 | 1344.8 | 411.1 | 700.5 | 1052.4 | 1574.4 | 2984.2 | 7.26倍 |
| 南中部沿岸 | 1698.4 | 509.9 | 940.9 | 1343.8 | 1907.4 | 3791.4 | 7.44倍 |
| 中部高原 | 1643.3 | 421.4 | 796.4 | 1334.3 | 2040.5 | 3626.5 | 8.61倍 |
| 東南部 | 3016.4 | 965 | 1601.3 | 2290.6 | 3186.4 | 7037.5 | 7.29倍 |
| メコンデルタ | 1796.7 | 544.5 | 943.7 | 1349.4 | 1932.9 | 4213.8 | 7.74倍 |

表 1-1 2012 年における一か月一人当たりの平均所得 (千ドン)

出所：VHLSS 2012 を元に筆者作成。格差については、上位 20%の平均所得を下位 20%の平均所得で除して算出した。

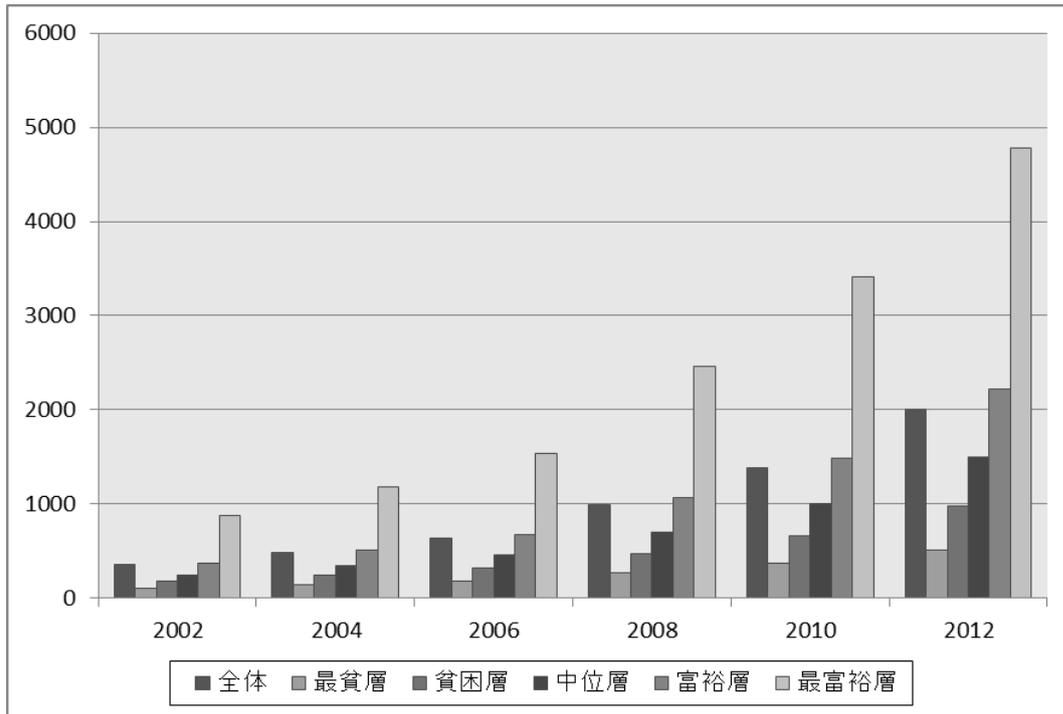


図 1-4 平均所得（一カ月一人当たり）の状況

出所：VHLSS 2012 を元に筆者作成。

| 1990年 | 1993年 | 1995年 | 1999年 | 2002年 | 2004年 | 2006年 | 2008年 | 2010年 | 2012年 |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 4.1倍 | 6.2倍 | 7.0倍 | 7.6倍 | 8.1倍 | 8.34倍 | 8.37倍 | 8.94倍 | 9.23倍 | 9.35倍 |

表 1-2 上位 20%と下位 20%の所得格差の推移

出所：香川[2005]および VHLSS データを元に筆者作成。

| 年 | 全国 | 都市部 | 農村部 | 都市 / 農村 |
|------|--------|--------|--------|---------|
| 2002 | 356.1 | 622.1 | 275.1 | 2.26倍 |
| 2004 | 484.4 | 815.4 | 378.1 | 2.16倍 |
| 2006 | 636.5 | 1058.4 | 505.7 | 2.09倍 |
| 2008 | 995.2 | 1605.2 | 762.2 | 2.11倍 |
| 2010 | 1387.1 | 2129.5 | 1070.4 | 1.99倍 |
| 2012 | 1999.8 | 2989.1 | 1579.4 | 1.89倍 |

表 1-3 都市部と農村部における平均所得（千ドン）

出所：VHLSS データを元に筆者作成。

が 11 兆 9330 億ドン、南部が 23 兆 7226 億ドンであり、南北の人口規模にはほとんど差がなかったにもかかわらず約 2 倍の差が生じていた⁸²。農業生産高のみでみると南北の格差はやや縮小（1.5 倍）し、南部のメコンデルタ地方（全体の 38.4%）、北部の紅河デルタ地方（全体の 18%）が全体の 56%を生産していたが、人口一人当たりの生産高でみると、人口が少ないメコンデルタ地方の生産性は圧倒的に高く、逆に人口過密地域である紅河デルタ地方は全国平均を下回っていたという。また工業生産高をみてみると、東南部地方とメコンデルタ地方が全体の 59%を占め、人口一人あたりの生産高でみると東南部地方が突出して高く、当時最下位であった中部高原地方の 16.8 倍であった。1992 年時点では、ホーチミン市、ハノイ市、ブンタウ（Vũng Tàu）、ドンナイ（Đông Nai）、ミンハイ（Minh Hải）⁸³の 5 地区が全体の 42.3%を占め、工業部門の一部地域集中構造という途上国特有の状況が生じていた。当時、工業部門の生産高は GDP の 21%、就業者数は全労働人口の 11%を占めるのみであったが、2.2 倍の南北格差が生じていたという（大泉[1996 : 78-84]）。このように、本格的な経済成長が始まる以前の 1990 年代前半においても農業・工業の両分野において地方間格差が明確なものとして生じていた。こうした地方間の経済格差は、1990 年代から実施されていく貧困削減政策の方針にも影響を及ぼしている。

また地方間の格差に加えて、地方内の格差も決して小さくはない。全国レベルの所得格差 9.35 倍には及ばないものの、各地方において 6~8 倍の格差が生じている。平均所得が高い地方の方が地方内格差も大きいというわけではなく、平均所得が全国平均を上回る東南部地方（7.29 倍）や紅河デルタ地方（7.67 倍）よりも中部高原地方（8.61 倍）や北東部地方（8.5 倍）の格差の方が大きくなっている。

⁸² 南北格差の要因のひとつとして、統一以前の社会体制の違いが挙げられる。先述の通り、統一以前の南ベトナムは自由主義経済の下にあった。香川[2005]によれば、統一以前に南ベトナムが経験した民主主義と市場経済は、現在の南ベトナムの発展の条件となっているという。特に工業面において、北ベトナムの企業はもともとすべて国営であったが、南ベトナムでは民営企業を中心であった。政府はこれら民営企業の国営化政策を進めようとしたが、経済的困難により政策は進まず、やがて新経済体制によって暫定的に民営企業の生産活動が認められることとなり、最終的にほとんど国営化されることなくドイモイを迎えることとなった（小川[2000 : 150]）。

⁸³ ブンタウ（Vũng Tàu）およびドンナイ（Đông Nai）はいずれも東南部に位置する省である。またミンハイ（Minh Hải）はかつてメコンデルタ地方にあった省であるが、1996 年 11 月に現在のカーマウ（Cà Mau）省とバックリュウ（Bạc Liêu）省に分割された。

1. 2. 2 経済格差の要因

では、こうした人々の経済格差は何によって生じているのか。World Bank[2012]は所得格差⁸⁴および格差が増大しつつある要因として、①少数民族の経済成長の遅れ、②地理的条件および地方間の経済格差、③生産パターンにおける変化の影響、という3点を挙げている⁸⁵。

第1の要因と関連して、ベトナムにおける貧困層の半数近くが少数民族であるという現状がある。次節でベトナムの貧困問題について取り上げるが、少数民族が多く居住する北西部地方はとりわけ平均所得が低く（表1-1参照）、貧困率も高い⁸⁶。この少数民族と主要民族（キン族）との間の所得格差は両者の経済的分極化を反映したものであり、経済成長率の民族間の差が影響を及ぼしているとされる⁸⁷。ベトナムでは非農業部門すなわち工業建設部門とサービス部門の成長が著しく、その過程で高学歴を有する人々が経済成長の恩恵を特に受けるようになった。他方、少数民族の多くが従事している農業部門は相対的に低成長であり、また少数民族の人々は低学歴であることが多く⁸⁸、事業資本へのアクセスも限られている。こうした状況が所得格差の一因となっている（World Bank[2012: 152-153]）。

第2に挙げられた地理的条件（成長パターンにおける地方間の差異）とは、地方間の経済格差がベトナム全体における人々の所得格差の要因と見なすものである。地方間格差は以前から生じているものであることは先述のとおりだが、各地方の成長率の差も大きい。2004年から2010年にかけての平均成長率は8%であったが、紅河デルタ地方は10%超であったのに対し、北西部地方やメコンデルタ地方はそれぞれ5%未満であった⁸⁹。こうした地方間の経済格差について、レ[2005]は自然条件や歴史・文化的条件、過去に実施された社会開発や物的インフラへの投資の差を要因として挙げている。ただしWorld Bank[2012]によれば、近年の所得格差は地方間格差（どこに居住しているかによる格差）によるものよ

⁸⁴ World Bank[2012]では *Inequality of income*（所得の不平等）という語を用いている。

⁸⁵ ここで挙げた3つの要因に加えて、第4の要因として政治的腐敗の影響についても言及しているが、現時点でどの程度影響を及ぼしているか定かではないとして詳細には取り上げていない。

⁸⁶ 2012年における貧困率は11.1%（全国）であるが、北西部地方の貧困率は33.0%となっている。各地方の貧困率の詳細については表1-6を参照のこと。

⁸⁷ 特に、少数民族が多く居住している農村部においてその影響は大きい（World Bank[2012: 153]）。

⁸⁸ 教育達成における民族間格差については第2章を参照のこと。

⁸⁹ これは1990年代の成長パターン（北西部地方と中部高原地方の成長率が低く、東南部地方の成長率が最も高い）と異なる（World Bank[2012: 155]）。

りも、地方内格差（各世帯の特徴による格差）によるところが大きく⁹⁰、特に世帯の教育レベルの重要性が際立っているとしている⁹¹（World Bank[2012：153-156]）。

第3の要因は、農業から非農業へという産業構造の移行と関連するものである。産業構造の移行のなかで農業部門への従事者は減少したが、その代わりに工業建設部門やサービス部門への従事者は増加し⁹²、これに伴って賃金により所得を得ている割合が増加してきた⁹³。世帯主が農業部門に従事している世帯の所得は、非農業部門（ホワイトカラー、ブルーカラー、自営業）に従事している世帯よりも少なく、その差は拡大しつつあるという⁹⁴。こうした状況の中で、農業部門か非農業部門、また非農業部門でもどのような職種に就労するかを規定する要素として教育が重要であり、例えば、若年労働者（25～30歳）の就労についてみると、高卒以上かどうかで High skilled job（専門職やオフィスワーカーなどのホワイトカラー労働者）に就労する割合は大きく異なり、中卒以下である場合は Manual work（農業や肉体労働）や Low skilled job（サービス業やブルーカラー労働者）への就労がほとんどを占めていた⁹⁵（World Bank[2012：162]）。

ベトナムにおける教育の収益率は2000年代を通じて上昇してきており、非農業部門における収益率は、2004年の8.9%から2010年の9.7%へと上昇した⁹⁶。また世帯所得を世帯の

⁹⁰ 分析によれば Theil Index の上昇のうち地方間格差の拡大に帰せられるのは8～10%程度にとどまり、残りは地方内の格差によるものであったという。この傾向は1990年代のベトナムで見られたパターン（1993年から1998年における所得格差拡大のうち、83%は地方間格差に帰せられた）と対照的である（World Bank[2012：156]）。

⁹¹ 2004年から2010年にかけて、教育と所得はより一層の相関を示すようになってきており、同期間の Theil-L の上昇の65%は世帯の教育水準（ここでは世帯主の学歴）によるものであった（World Bank[2012：156]）。

⁹² 1998年に労働人口の68%が農業に従事していたが、2010年には45%へと減少した。同時期、工業建設部門の従事者は12%から24%へ、サービス部門の従事者は20%から31%へと増加している。

⁹³ 1998年には賃金収入が農村部における所得全体に占める割合は14%のみであったが、2004年には26%、2010年には32%へと増加している。ちなみに都市部では2004年に44%、2010年に52%であった。

⁹⁴ World Bank[2012]はVHLSS2004と2010のデータを元に、世帯主の職業別の年間一人当たり所得を算出しているが、所得が最も低いのはいずれの年においても農業であった。2004年から2010年にかけてはすべての職業で所得が上昇しており、その上昇幅は農業が最も低い（World Bank[2012：161]）。

⁹⁵ World Bank[2012]は学歴別の就労分野について1998年と2010年で比較しているが、2010年の方が学歴による差が大きくなっている。またベトナム統計総局のウェブサイトで公開されているVHLSSデータからも学歴が低いほど農業部門に就労している割合が高いことが確認された。

⁹⁶ 収益率は農村部より都市部で高くなっている（World Bank[2012：161]）。

教育レベル⁹⁷で分けた場合、2004年の高学歴（短大卒以上）世帯の所得は、高卒世帯の1.3倍、それ以下の学歴の世帯の2.5倍であったが、2010年には順に1.7倍、3.0倍へと差が拡大していた（World Bank[2012 : 156-163]）。ベトナムにおける人々の所得格差は、産業構造の移行に伴う就労上の学歴の重要性の変化に起因している部分が少なくないといえるだろう。しかし一般に、学歴の獲得は世帯の経済状況が影響を及ぼしているとされており、ベトナムも例外ではない⁹⁸。ベトナムは学歴によって経済格差が生じ、その経済格差によって獲得される学歴の格差を生み出し、さらに次世代にも経済格差が継続する状況となりつつある。

こうしたWBの分析の一方で、2002年以降の農村部で生じている格差の拡大については、グエン[2013]が都市部から農村部への帰還移動と農村部における農家の階層分化、という2つを要因として挙げている。グエン[2013]は、近年のベトナムにおける人口移動を議論する中で、2000年代後半以降、都市部での生活コストが増大したことにより移住労働者たちが故郷である農村部へ帰還することが増加している⁹⁹が、彼らが帰還した農村部で雇用吸収問題が深刻化し、競争が生じて所得格差が増大したとしている。だが別の研究では、近年地方都市やその近郊に工場が増加し、雇用機会が増大していることから、若年労働者らの地方回帰・地元就業傾向が強まっているという指摘もある（今井・岩井[2012]）。実際、2000年代後半からは大都市周辺で就労していた地方出身の労働者が旧正月で帰省した後に戻ってこないという問題¹⁰⁰が多発しており、その背景には故郷に工場が建設され、出稼ぎに出ていた労働者たちにとって魅力的な就労機会が生じている状況があるようである（今井・岩井[2012 : 348-349]）。農村部での格差拡大と帰還移動の増加は何らかの関連がある可能性は否定できないが、どのような因果関係にあるかはより詳細な検討が必要であろう。

グエン[2013]が2つ目の要因として挙げている農家の階層分化は、土地政策によって土地使用权の流動化が生じていることと関連する。南部（東南部およびメコンデルタ地方）

⁹⁷ ここでは世帯内で就労年齢にある成員の学歴のうちで最も高いものによりレベル分けされている。

⁹⁸ 第2章を参照。

⁹⁹ 国内移動の具体的な状況については第2章第4節を参照のこと。

¹⁰⁰ 2000年以降は地方での工業団地の建設が進み、工場の操業は2000年代後半から順次開始されている。このような工場建設の動向に伴い、それまで工業団地が集中していたホーチミン市周辺の地域で労働者不足が顕著となってきたが、旧正月後は特に労働者不足が深刻であるようである（今井・岩井[2012 : 348-349]）。

では以前から広大な土地を所有する富農と土地を持たない（あるいはわずかな土地のみ所有する）農民が存在していた¹⁰¹が、1993年の土地法および2003年の新土地法により土地利用権の流動化が進んだことで土地集積が生じ、大規模経営農家がさらに発展した一方で、新たに土地なし層が発生していった（トラン[2010：190-191]）。グエン[2013]は、こうした農家の間での格差の拡大が農村部における格差につながっているとみている。ただし、農村部の就労年齢人口における賃金労働者の割合は増加傾向にあり、非農業部門に従事している割合も高い¹⁰²。土地なし層であっても農業以外に就労の途は開かれており、農村部の彼らが必ずしも貧困状態にあるとは限らない。VHLSS データによれば、農村部ではかつて（1993年および2004年）すべての階層において農業および農業関連業からの収入が主であったが、2010年では最貧層および貧困層（下位40%）においてのみ農業が主要な収入源となっていた（World Bank[2012：158-159]）。このことから、農村部における格差は所有する土地の有無や規模だけではなく、農業部門以外から収入が得られるかどうかが大きく影響しているのではないかと考えられる。

1. 2. 3 貧困削減政策の展開

ここまでベトナム国内の経済格差についてみてきた。以下では、ベトナムにおける貧困問題とこれに対して実施されてきた政策について焦点をあてていく。

現在のように経済成長を遂げつつあるベトナムにおいて、貧困層とは国内の所得階層における低所得層とほぼイコールである。しかし国全体が貧しかった1980年代まで、ベトナム政府や党指導部が想定していた貧困問題とは国全体の貧しさの問題であった。1990

¹⁰¹ この土地集積が生じた要因として以下の3つが挙げられる。第1に、南北統一後の土地政策上の問題である。1978年に行われた土地調整によって「土地なし農家・土地不足農家」は一扫されたが、1988年以降に生じた個人農制下において、かつての富農層らが1978年の土地調整で失った土地の返還を求めるに至った。1978年の土地調整は、個人所有であった土地を農家の家族数、労働者数により平等に分けるものであったが、実際には富農や上層中農から過大に土地を削減し、土地なし・土地不足農家に配分されたものであったとされる。このため、1988年の段階において、土地の返還を求めて、土地紛争にまで発展する事態を招いた（出井[2004：137]）。これに対し、メコンデルタ地方のAn Giang省ではかつての地主層の復権を図る方向で問題を解決したが、これにより、再び「土地なし・土地不足農家」を生じさせたという。第2に国際経済への参入のため、商品農作物の大量生産が強く要請されるようになったということ、また第3に都市住民による投機目的の土地購入などにより地価の高騰を招いていることである（出井[2004：132-133]）。

¹⁰² 農村部における賃金労働者の割合は1998年の17%から2010年には37%へと2倍以上に増えている。また農村部の賃金労働者のうち農業部門に従事しているのは19%（ただし北部9%、南部29%と南北差がある）である（World Bank[2012：156-157]）。

年代に入り、国全体が食料不足と経済の停滞を脱却し始めると、貧困問題への対策は「貧困層」の「数の削減」へと転換していく。ベトナムでは 1993 年に労働傷病兵社会問題省（Ministry of Labor, War Invalids and Social Affairs、以下 MOLISA¹⁰³）によって初めて「貧困層」の定義がなされ、「貧困状態（Nghèo đói）」とは「住民の一部分が経済社会発展の水準と地方の習慣、慣習に照らしあわせて、人間の基本的欲求を享受し、満足できない状態」とされた。また表 1-4 のように公的な貧困ライン¹⁰⁴も定められ、これにより初めて貧困が客観化できる指標で計測され、「貧困層」が特定されるようになる¹⁰⁵。後述する貧困削減政策の対象はこの貧困ラインを基準として決定されている¹⁰⁶（坂田[2004：424]）。

| 年 | 都市部 | 農村部 |
|-----------|-----------|----------------------|
| 1993 | 20kg | 15kg |
| 1996 | 25kg | 平野部 20kg、山岳・島嶼部 15kg |
| 1997 | 90,000ドン | 平野部 70,000ドン |
| | | 山岳・島嶼部 55,000ドン |
| 2001-2005 | 150,000ドン | 平野部 100,000ドン |
| | | 山岳・島嶼部 80,000ドン |
| 2006-2010 | 260,000ドン | 200,000ドン |
| 2011-2015 | 500,000ドン | 400,000ドン |
| 2016-2020 | 900,000ドン | 700,000ドン |

表 1-4 MOLISA 貧困ライン（一カ月一人当たり）

出所：坂田[2004]、2005 年第 170 号政府首相決定（170/2005/QĐ-TTg）、2011 年第 9 号政府首相決定（9/2011/QĐ-TTg）、2015 年第 59 号政府首相決定（59/2015/QĐ-TTg）を元に筆者作成。

注：貧困率発表の際には消費者物価指数（CPI）により調整された基準値が用いられる。

1993 年および 1996 年に関してはコメ換算の数値。

¹⁰³ ベトナム語の正式名称は、Bộ Lao động-Thương binh và Xã hội（略称は LĐTBXH）であるが、貧困削減などにおいて国際機関や外国組織との連携が多いこともあり、現場では英語の略称が用いられることも少なくない。本研究が参照した参考文献でも MOLISA が用いられることが多かったことから、本稿ではそれにならい MOLISA を用いることとした。

¹⁰⁴ 当初は「貧困」、「飢餓」、「きわめて厳しい飢餓」の 3 つのラインが設定されていたが、2001 年の改定以降「飢餓」がなくなっている（坂田[2004：424]）。

¹⁰⁵ 公的貧困ラインは 1996 年に改定された後は 5 年ごとに発表されている。

¹⁰⁶ ただし、貧困削減政策の実施機関でもある MOLISA が貧困ラインを設定するにあたっては、それによって特定される「貧困層」への支援策が財政的に実施可能かどうかという点を考慮せざるを得ないという問題がある（World Bank[2012：15]）。

この公的貧困ラインとは別に、ベトナムでよく使用される貧困ラインとして、ベトナム統計総局（General Statistics Office、以下 GSO）と WB が作成・使用している貧困ライン（以下、GSO-WB 貧困ライン）がある（表 1-5 参照）。これは、1990 年代初めのベトナムの経済状況と当時の人々の消費パターンに基づいて算定されたもの（2010 年に改定¹⁰⁷）であり、1990 年代に実施された VLSS および現在 2 年ごとに実施されている VHLSS で用いられている¹⁰⁸。公的貧困ラインと異なり、食費を全家計支出の 70% として算出した総合貧困ライン（General poverty line）と食費のみで算出された食料貧困ライン（Food poverty line）がそれぞれ設定されている。

| 年 | 食料貧困 | 総合貧困 | |
|-----------|---------|---------|---------|
| 1992-1993 | 66,500 | 97,000 | |
| 1997-1998 | 107,000 | 149,000 | |
| | | | |
| 年 | 食料貧困 | | 総合貧困 |
| | 都市部 | 農村部 | |
| 2002 | 146,000 | 112,000 | 160,000 |
| 2004 | 163,000 | 124,000 | 173,000 |
| 2006 | | | 213,000 |
| 2008 | | | 280,000 |
| 2010 | 343,000 | | 653,000 |

表 1-5 GSO-WB 貧困ライン（ドン）

出所：坂田[2004]および VHLSS2008、World Bank[2012]

注：VLSS および VHLSS 実施年の CPI food prices に基づいて算出されたものである。

この両貧困ラインの基準値は、換算基準となっている「一日 2,100 キロカロリー」を得るために想定している食料（MOLISA はコメ換算、GSO-WB はコメ以外の食料も含めた「食料バスケット」による換算）が異なる（坂田[2004]）。また GSO-WB の総合貧困ラインは食料以外の支出も想定して算出されているため、GSO-WB 貧困ラインの方が公的貧困ラインよりも高い数値となっている。ただし 2005 年以降は公的貧困ラインの設定方法が変更され、GSO-WB 貧困ラインと計算方法はほぼ同じになったとされる（World Bank[2012：2]）。

¹⁰⁷ 新しい GSO-WB 貧困ライン設定の詳細については World Bank[2012]を参照のこと。またこの新貧困ラインは VHLSS2010 以降で使用されている。

¹⁰⁸ 2002 年調査に関しては GSO-WB 貧困ラインのみが用いられていたが、2004 年調査以降は公的貧困ラインと GSO-WB 貧困ラインの両方が用いられている。

以上2つの貧困ラインがベトナムにおいてよく用いられるものだが、これとは別に、貧困削減における世界的な進捗状況を測るためにWBが設定する国際的な貧困ラインも存在する。現在、多くの途上国や移行国で使用されている貧困ラインは\$2.00 person/day (2005 PPP) であるが、上述のベトナムにおける2つの貧困ラインはともにこれより低い。相対的に基準値が高い GSO-WB 貧困ラインであっても換算すると\$1.10 person/day (2005 PPP) であり、これは世界の最貧国の貧困ラインを平均して算出された貧困ライン (\$1.25 person/day (2005 PPP)) よりも低くなっている (World Bank[2012 : 21-22])。

このように複数の貧困ラインが存在するため、ベトナムの貧困率はどの貧困ラインを基準とするかによって異なる。具体的に述べると、1993年時点の貧困率は公的貧困ラインで26%、GSO-WB 貧困ラインで58% (坂田[2004]) であり、国際的な貧困ラインを基準とした場合にはさらに高く、\$1.25 person/day (2005 PPP) で63.7%、\$2.00 person/day (2005 PPP) では85.7%であった (World Bank[2012 : 16])。どの貧困ラインを基準とするかによって、ベトナムにおける貧困の印象は大きく異なるだろう。だが1990年代前半のベトナムにおいて、最も低く見積もっても人口の4分の1以上が貧困層に該当する状況であったことは確かであり、貧困の削減はベトナム政府にとって早急に対処すべき問題であった。

こうした国内の貧困に対し、ベトナム政府は1990年代から貧困削減政策を展開してきた。MOLISAの報告によれば、1992年から1996年にかけて実施された21の国家プログラムのうち、14のプログラムが飢餓撲滅や貧困削減に関連した内容を含んでいたとされる (坂田[2004])。ただし、この時点では「貧困削減」を主目標とした国家プログラムがあったわけではなかった。ベトナムで最初の全国的な貧困削減政策として実施されたのは、1998年に開始された「飢餓撲滅・貧困削減国家重点プログラム (Chương trình Mục Tiêu Quốc Gia Xóa Đói Giảm Nghèo、以下 XĐGN プログラム)」と「特別困難な山岳・遠隔地の経済社会発展プログラム (Chương trình Phát Triển Kinh Tế Xã Hội Các Xã Đặc Biệt Khó Khăn Miền Núi và Vùng Sâu, Vùng Xa、以下プログラム 135)」の2つである¹⁰⁹。

¹⁰⁹ ちなみに、こうした国家主導の貧困削減政策以外にも貧困に対する活動は行われてきた。たとえば、本格的な貧困削減政策が開始される以前である1990年代前半には、全国各地の省や地方都市が独自の予算により貧困層を支援する運動 (Phong trào) が展開されており、なかでもホーチミン市は最も早くに貧困削減運動を行っていたようである。また2000年以降はベトナム祖国戦線による「貧困層のための基金 (Quỹ Vì Người Nghèo)」運動が全国的に展開されている。この運動は、貧困削減に対する国民の意識向上を目指して「貧困層のための日 (毎年10月7日)」が定められたことを記念して開始され、全国的に募金活動を行い、集められた寄付金は貧困世帯や貧困地域のために使用される (坂田[2004])。

これら 2 つのプログラムは、現在もベトナムの貧困削減政策において主要なものとなっている。

XDGN プログラムは、貧困削減を初めて明示的に名乗った全国的プログラムであり、1998 年第 133 号首相決定 (133/1998/QĐ-TTg) により実施された。これは 1996 年の第 8 回党大会の決議を受けて実施が決定された国家重点プログラムの 1 つであり、毎年通常予算とは別枠の予算が計上され、省庁横断的な実施体制が敷かれる特別プログラムである (坂田[2004])。同プログラムは、2000 年までに MOLISA が定めた貧困ラインを下回る貧困世帯 (hộ đói nghèo) 数を総世帯数の 10% 以下に削減することを目標とし、特に困難な状況に置かれている少数民族を支援することで貧困を削減していくことをねらいとした。「包括的な貧困削減¹¹⁰」を謳っているところがこのプログラムの特徴であり、生活の質の向上にも焦点を当てている。最初のプログラムが発表された後も何度かプログラム内容の見直しが行われ、現在まで継続して実施されてきている。

プログラム 135 は山岳地方に住む少数民族と特に困難を有する遠隔地に住む人々の生活向上のために策定されたものであり、1998 年第 135 号首相決定 (135/1998/QĐ-TTg) により開始された。具体的な目標としては、2005 年までには対象地域における貧困世帯の比率を 25% 以下にすること、「特別に困難な社¹¹¹」へ公共財・サービスを提供することが掲げられた。XDGN プログラムのような国家重点プログラムではないが、各省庁の投資予算とは別の予算枠があり、プロジェクトの実施には複数の省庁が参加する。このため国家重点プログラムに準ずる特別なプログラムとして位置づけられており (坂田[2004])、現在まで継続して展開されてきている。

この 2 つの貧困削減政策には、共産党指導部が想定する「貧困層」像が反映されている。坂田[2004]によれば、貧困削減が意識されるようになった 1990 年代当時、共産党指導部にとって「貧困層＝農民」であり、貧困削減政策としては主に農業・農村開発が念頭に置かれていた。その後、経済格差 (特に地方間の経済格差) が広がりはじめた 1996 年の第 8

¹¹⁰ 内容はインフラ整備、職業訓練、信用貸付、保険、教育、農・林・養殖業、少数民族支援など多岐にわたる (国際協力銀行[2001])。

¹¹¹ 「社」とはベトナムの行政単位の一つであり、日本の町村にあたる (詳しくは p.69 の脚注 169 を参照)。この「特別に困難な社」は、5 つの基準 (省の主要道路から離れていること、インフラ不足、低識字率と低い健康状態指標、焼畑農業を行っている、高い貧困世帯率) により民族・山岳委員会が指定する。プログラム 135 は単に貧困削減を狙うのではなく、「貧困と後進性を克服するための環境を整え、国家全体の発展と統合させ、社会秩序と安全、国家安全保障と国防に貢献する」ために策定されている。このため環境破壊につながる焼畑農業を行うことが基準項目に含まれていると考えられる (坂田[2004])。

回党大会では経済未発展地域に重点を置いた開発政策の必要性が認識され、農業分野に限定されない包括的な貧困対策が構想されるようになる。またこの段階になると「農民全般が貧しい」という認識は変化し、「経済発展の恩恵を受けない特定の未発展地域の農民」が貧困層として想定されるようになっていった。2001年の第9回党大会以降は、貧困削減のために市場経済メカニズムを梃子とすることが強く意識されるようになったのを受けて、市場経済メカニズムへのアクセスを制限された貧困地域における貧困層への直接的な支援を評価する論調が見られるようになる。2001年にMOLISA大臣（当時）が共産党誌に発表した論文では、貧困層の基本的な特徴として「慢性的な凶作・天災に見舞われている、戦争による厳しい環境破壊の後遺症が残っている、市場経済が発展していない、インフラが整備されていないなどの地理的条件が不利」であることを挙げており、地理的条件を特に問題視していることがよくわかる（坂田[2004: 435-436]）。こうした方針は2010年以降も維持されており、プログラムの実施対象をベトナム全土の貧困者（貧困世帯）としつつも、貧しい地域（少数民族地域や山岳地方、島嶼部などの辺境にある特別に困難な社）を優先するとある¹¹²。確かにこうした地域における貧困率は他地域と比べて突出しており、優先的に貧困削減政策を実施する必要はあるが、政策対象の偏りはドナーであるWBから批判されている点（後述）でもある。

これらの貧困削減政策が展開される一方で、ベトナムでは対外的な貧困削減戦略も策定されていた。1999年、WBとIMFは途上国の債務削減、優遇金利融資の条件として途上国に「貧困削減戦略ペーパー（Poverty Reduction Strategy Paper、以下PRSP）」の作成を課すことを決定した。すなわち、「貧困削減」のための具体的な筋道を提示することが開発援助を受ける前提条件となったのであるが、これを受けてベトナムも2000年からPRSPの作成に着手し、2002年5月に「包括的貧困削減成長戦略（Comprehensive Poverty Reduction and Growth Strategy、以下CPRGS）」という名称で発表している（坂田[2004: 422]）。CPRGSにおける経済社会開発目標は、ベトナムにおける5ヵ年計画（2001-2005）および10ヵ年計画（2001-2010）と同様であり、貧困削減に関しては貧困ライン以下の世帯を減少させること¹¹³が目標として掲げられた。さらに、貧困削減への環境整備として法

¹¹² 2012年に発表された「持続的な貧困削減国家重点プログラム2012-2015（Chương trình mục tiêu quốc gia giảm nghèo bền vững giai đoạn 2012-2015）」（1489/2012/QĐ-TTg）の第1条第2項および第3項を参照。

¹¹³ 具体的には、2000年時点を基準として2010年までに、GSO-WBラインでは総合貧困ライン以下の世帯を5分の3、食料貧困ライン以下の世帯を4分の1に減少させること、公

的環境整備・マクロ経済安定・社会環境整備を含む広範な経済社会改革が掲げられており、その具体的な方策としては農業・農村経済発展、工業発展と雇用創出、貧困地域のインフラ整備と公共サービスへのアクセス向上ほか教育や保健分野、文化・情報分野、環境保護が挙げられている（坂田[2004：430-431]）。

対外的な貧困削減戦略である CPRGS は XDBGN プログラムとプログラム 135 を戦略実施のプログラムの一部と位置付けているが、浜野[2008]によれば、ベトナム国内において CPRGS はあくまでも補完的な文書であり、国家開発への貢献は限定的であるという。またベトナム政府にとって PRSP（最終的には CPRGS）は「WB・IMF とベトナム政府間で貧困削減融資に向けた交渉に必要な書類」で、「政府が経済成長と飢餓撲滅・貧困削減を具体化する過程の最初のステップ」であり、政府の計画としては位置づけられていないとする見解もある¹¹⁴。このような見解が出されるような状況になった背景としては、CPRGS が既存の貧困削減政策との関係を曖昧にしたまま議論され、それらの政策との統合もなされないまま発表されたという経緯がある。結果、CPRGS も XDBGN プログラムも貧困削減を目指すものではあるが、別々の貧困基準と目標を持つ 2 つの政策文書が、それぞれ「包括的な貧困削減戦略」の地位を主張する事態となっていた（坂田[2004：429]）。

ただし国内の貧困削減政策である 2 つのプログラムに対する WB の評価は批判的である。WB が指摘しているのは、実施体制と各省庁の責任分担が不明確であるということ、ターゲットが不適切であるということ¹¹⁵、住民参加と権限の分権化が限定的であるということ¹¹⁶、プログラム内容が多岐にわたりすぎて一貫性がなく、重要な活動（農外雇用の創出、都市の貧困対策、ジェンダー平等の促進など）が含まれていないこと、などであった（World Bank[2000]、[2003]）。他方、同プログラムに対する国内の評価は高く¹¹⁷、結果として現在まで継続して実施されてきている状況にある。貧困削減政策に対する評価がド

的貧困ラインではライン以下の世帯を 5 分の 2 に減少させることとされた。

¹¹⁴ 国際協力銀行[2001]。ただし、この見解は国際協力銀行の公式の見解というわけではない。

¹¹⁵ プログラムの受益者の選定が必ずしも MOLISA の基準に沿ったものではなく、地域の有力者の恣意性が介在する仕組みがあり、非貧困層であってもプログラムの受益者になっているケースがあった（World Bank[2003：84]）。

¹¹⁶ 意思決定の機能が中央レベルのみに付与されており、ローカル・イニシアティブが限定されすぎている（World Bank[2000]）。

¹¹⁷ 国内における評価されている理由としては、目標に対して順調に貧困率が減少したこと、インフラ整備を通じて多くの少数民族が恩恵を受け、文化や情報へのアクセスも向上していたことが挙げられる（坂田[2004]）。

ナー側と異なっている要因は、想定している貧困層の違いや貧困削減がいかに達成されるかに関する独自の認識、モニタリングや「参加」についての考え方の相違、端的にいえばドナー側とのロジックの相違ということができる。ドナー側では、データから客観的に受益者をターゲットィングし、受益者の参加を伴う意思決定プロセスで選択されたプロジェクトを行い、参加者自身がモニタリングすべきであり、そうすることが効果的な貧困削減につながると考えられている。他方でベトナム主管省庁は、①プログラムの実施体制と②幅広い「参加」という、ドナーとは全く異なる基準で評価を行っていた¹¹⁸。その上、ベトナムの指導層の想定する貧困層は先述のとおり偏ったものであり、貧困削減については特定地域への集中的な再分配政策が重要であるという独自の認識を持つ（坂田[2004：438-441]）。このようにドナー側とは大きく異なるロジックや認識のもと展開された貧困削減政策であったが、WBの手厳しい批判にも関わらず、結果としてベトナムは大幅な貧困削減に成功したのであった。

1. 2. 4 貧困率の低下と再貧困の可能性

1990年代以降、急速に経済成長を遂げ、国全体の経済状況が底上げされたなかで、展開されていった貧困削減政策がどの程度効果的であったかを判断することは難しい。しかしベトナムの貧困率は着実に低下してきている（図 1-5）。基準とする貧困ラインによって数値は異なるが、MOLISA が発表する公的貧困ラインでは 26%（1993 年）から 14.2%（2010 年）へ、GSO-WB 貧困ラインでは 58.1%（1993 年）から 20.7%（2010 年）へと低下している。また国際的な貧困ライン（\$2.00 person/day）では、85%（1993 年）から 43%（2008 年）へと減少した。こうした貧困率の数値上の違いは、ベトナム政府と開発団体、研究者たちとの間においてベトナムの貧困に関する見解のずれや混乱を生じさせる要因ともなっている。だがいずれの基準においても貧困率の低下は明白であり、ベトナムは貧困削減に成功しているといえる。

この貧困削減の進展に関しては、ベトナムの貧困削減政策に批判的であった WB も評価している。しかし同時に、貧困削減成功の陰で、残された貧困層はより支援の手が届きに

¹¹⁸ ①の「プログラムの実施体制」は、プログラムについて中央からの適切な指導があり、それを関係機関・組織・地方が協同して実施する体制が築かれているかという点、②の「幅広い「参加」」は、国民全体によって広くプログラムが認知され、多方面から資源が動員されているかという点がそれぞれ重要視されている。ここで言う「参加」は、ドナー側における参加とは全く異なる、ベトナム独特の概念である（坂田[2004]）。

くい人々である上、今後は経済成長による貧困削減はこれまでほど期待できないという新たな課題にベトナムが直面しつつあることを指摘している¹¹⁹。全体の貧困率は低下したものの、2010年時点における貧困層の半数近く（47%）を占めているのは少数民族であり、最貧層（下位10%）においては66%にのぼる（World Bank[2012:27]）。さらに少数民族が多く居住する北西部¹²⁰の貧困率は33%（2010年時点）で、全国値より20ポイント以上高い状況にある（表1-6参照）。ベトナム政府による貧困削減政策が少数民族を重点的なターゲットの一つとしていたにも関わらず、依然としてベトナムの貧困の大部分が少数民族の間に存在していることから、これまでと同様の政策を継続するだけでは十分でないだろう。

また農村部と比較して都市部の貧困率は4.3%と低いが、都市部は移住者が多く流動的な状況にある。人々はよりよい収入や雇用機会を求めて農村部から移住してくるが、生活コストが高い都市部において貧困状態に陥ることは少なくない。しかもベトナムでは戸籍制度により移住者が社会サービスを受けにくい状況がある¹²¹。故郷において貧困あるいは低所得層であった場合、その経済的困難は都市部に移住しても改善されるとは限らず、むしろ継続される可能性があり、都市部の貧困の一部は農村部の貧困の延長上にあるといえる。都市部の貧困は、ベトナムの貧困削減政策でもあまり重視されていない上、流動的な状況にあるため、貧困状態にある人々に効果的なアプローチをしていくことは容易ではなく、その貧困問題の解決にはまだ多くの時間が要されるだろう。

さらに考えていかなければならないのが再貧困の可能性である。ベトナムでは、依然として多くの世帯が再び貧困に陥る脆弱性を有しているとされる。2010年に発表された公的貧困ラインから準貧困が設けられたが、MOLISAの公式発表によると2014年時点の準貧困世帯数は1,338,976世帯（5.62%）¹²²であり、少なくない世帯が貧困に近い生活水準で生活していることになる。またベトナム社会科学院がVHLSSデータ（2002年、2004年、2006年の3回）を用いて分析をしたところによると、3回の調査それぞれの平均貧困率は15.6%であり、3回の調査すべてで貧困（慢性的貧困）であったのは7.0%であったが、全体の26%

¹¹⁹ こうしたWBによる評価は2012年に出されたVietnam Poverty Assessmentのタイトル“*Well Begun, Not Yet Done*”に端的に表れている。

¹²⁰ 2009年国勢調査のデータによれば、ベトナム全人口のうち85.7%が主要民族であるキン族、14.3%が少数民族であったが、北西部のみで見るとキン族が27%、少数民族が73%であった（Ban Chỉ Đạo Tổng Điều Tra Dân Số và Nhà Ở Trung Ương [2010a]）。

¹²¹ ベトナムにおける戸籍制度については第2章第4節にて詳述する。

¹²² MOLISAからの公式発表（294/2015/QĐ-LĐTĐBXH）における値。ちなみに貧困世帯数は1,442,261世帯（5.97%）であった。

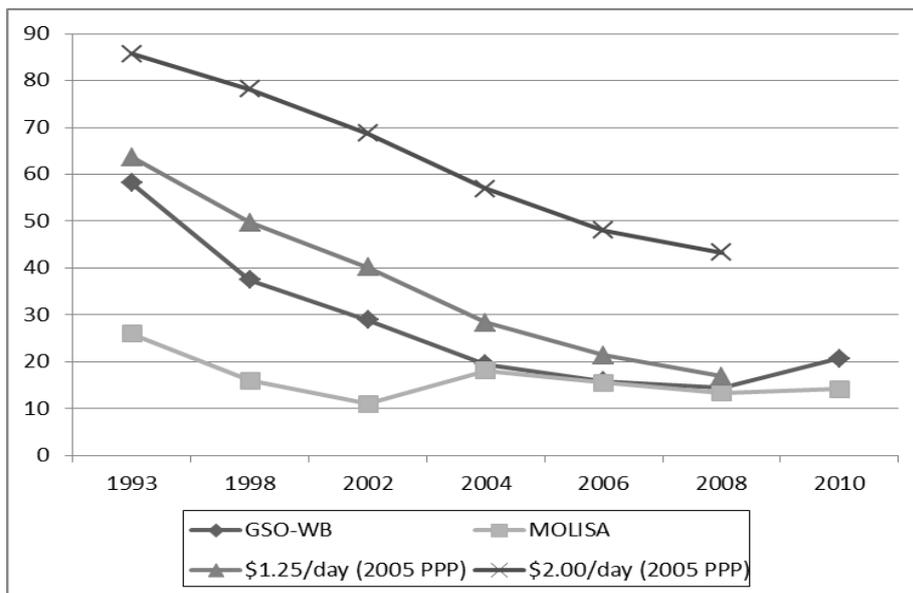


図 1-5 貧困ライン別の貧困率 (%) の推移

出所：公的貧困ライン（MOLISA による貧困率）については、坂田[2004]、VHLSS データを、その他については World Bank[2012]を元に筆者作成。

注：2010 年の公的貧困ラインによる貧困率は、2011-2015 年の貧困ラインで算出。

| | 2006年 | 2008年 | 2010年 | 2012年 |
|--------|-------|-------|-------|-------|
| 全国 | 16.6 | 13.4 | 14.2 | 11.1 |
| 都市部 | 7.7 | 6.7 | 6.9 | 4.3 |
| 農村部 | 18.0 | 16.1 | 17.4 | 14.1 |
| 紅河デルタ | 10.1 | 8.7 | 8.4 | 6.0 |
| 北東部 | 22.2 | 20.1 | 24.2 | 19.4 |
| 北西部 | 39.4 | 35.9 | 39.4 | 33.0 |
| 北中部沿岸 | 26.6 | 23.1 | 24.0 | 18.7 |
| 南中部沿岸 | 17.2 | 14.7 | 16.9 | 13.5 |
| 中部高原 | 24.0 | 21.0 | 22.2 | 17.8 |
| 南東部 | 4.6 | 3.7 | 3.4 | 2.1 |
| メコンデルタ | 13.0 | 11.4 | 12.6 | 10.1 |

表 1-6 公的貧困ラインによる地方別貧困率の推移 (%)

出所：VHLSS データを元に筆者作成。

注：2010 年と 2012 年は 2011-2015 年適用の貧困ラインによって算出された数値。

の世帯は3回の調査のうち少なくとも1回貧困に該当していたという。地方別では北西部の貧困率がもっとも高く、3回すべてで貧困であった世帯は40.5%と高い¹²³。他方で、メコンデルタ地方は慢性的な貧困世帯が少ないものの一時的な貧困になる世帯が多く、貧困への陥りやすさ¹²⁴は最も高かった（World Bank[2012：24-25]）。非貧困から貧困状態に陥る原因としては世帯員の失業・事故・疾病などが挙げられるほか、国内の経済状況や国際的な金融危機の影響などがあり、場合によってはいくつかが組み合わさって世帯の危機的状況は生じるとされる。だが、そうした危機的状況に対処することは非貧困世帯であっても容易ではない。特に、病気や怪我などで健康を害したため貧困状態に陥るケースが広範にみられるという¹²⁵。

1. 2. 5 セーフティネットとしての社会保障制度

こうした世帯の危機的状況の際にセーフティネットとして機能するのが社会保障制度であり、ベトナムでは1990年代に入って日本の健康保険に相当する医療保険（Bảo Hiểm Y Tế）と賃金労働者のための社会保険¹²⁶（Bảo Hiểm Xã Hội）の2つの公的保険制度¹²⁷（石田[2007]）が設けられた。しかし、いまだ十分に機能しているとはいえない。

医療保険については国民皆保険を目指して加入対象者の拡大が図られてきており、かつてあった強制加入と任意加入の区別も2008年の医療保険法によってなくなった。段階的に

¹²³ 3回とも貧困であった世帯が次に多かったのは中部高原地方（19.1%）であり、東北部（10.4%）、北部沿岸（10.3%）、南部沿岸（9.8%）と続く。一方慢性的に貧困であった世帯が少なかったのは紅河デルタ（2.1%）、東南部（3.1%）、メコンデルタ地方（2.2%）であった（World Bank[2012：24]）。

¹²⁴ 2004年から2008年までの3回の調査で一度でも貧困であった世帯の比率を、平均貧困率で除して算出された数値。全国で1.7であったのに対し、メコンデルタ地方は2.3であった。ちなみに慢性的貧困世帯が多かった北西部では1.3、中部高原地方では1.2となっている（World Bank[2012：24]）。

¹²⁵ 2003年と2008年のParticipatory Poverty Assessment（PPA）ではリスクについて取り上げられ、2008年のPPAでは機会とリスクの脆いバランスに焦点が当てられていた。その中で、健康を害したことの影響を財産の売却や借金によって乗り切ろうとするケースが広くみられ、また多くの世帯は借金の増加や「債務スパイラル」に陥ることを心配していたとされる（World Bank[2012：25]）。

¹²⁶ 元々ベトナムには計画経済時代から公務員や公的機関、軍人を対象にした社会保険制度があり、民間企業や外国企業などの非国家部門の労働者対象とした制度へと拡大されてきた経緯がある（石田[2007：24]、和泉[2005：77-78]）。

¹²⁷ 社会保険に関しては2006年（2014年に改正）に、医療保険については2008年（2014年に修正）に法制化された。

加入対象が拡大される過程¹²⁸で加入者数は大幅に増加し、2016年で7,590万人（2016年時点における総人口の81.9%）に達している¹²⁹。

加入に当たっては保険料（賃金、月収の4.5%¹³⁰）の納付が必要となるが、通常の雇用契約による就労者¹³¹の場合、雇用主と就労者が保険料を負担するのに対し、6歳以下の子ども、貧困・準貧困世帯¹³²の者などの場合は国が全額負担し、生徒・学生の場合は国から補助金（保険料の30%）が支給される。また社会保険の各手当や年金、失業手当を受給中の者については社会保険機関が負担することになっており、保険料納付の負担が重くなりすぎないように配慮されている。また加入者が治療・診察を受ける際の負担は原則2割であるが、一部の加入者（年金受給者や準貧困世帯など）は負担が軽減（5%負担）されており、貧困世帯や6歳以下の子どもなどについては自己負担なしで診察・治療を受けることができる¹³³。つまり制度上、貧困世帯や6歳以下の子どもについては保険料納付の負担もなく無償で治療を受けられるということになり、この点で社会的弱者にとってやさしい制度になっているといえるだろう。

だが、病気や怪我の際に必要なのは医療費だけではない。世帯の家計を支える成員が病気や怪我など就労できないような状況となった場合、当面の生活費の工面において困難が生じる。こうした状況において重要な役割を果たすのが社会保険であるが、社会保険には強制加入と任意加入¹³⁴があり、補償面で大きな差がある。具体的には、強制加入で5

¹²⁸ 2008年の医療保険法で医療保険の加入対象者（第12条）が拡大されたが、施行は2009年7月以降段階的に行われていった。たとえば生徒・学生は2010年1月から、農林漁業などの従事者については2012年1月から、また雇用労働者の親族や合作社の社員は2014年1月からの実施となっていた（第51条）。

¹²⁹ Dân Trí紙2017年1月3日付記事（<http://dantri.com.vn/viec-lam/bao-hiem-xa-hoi-vn-761-t-rieu-nguoi-tham-gia-bhxh-bhyt-va-bhtn-20170103105541893.htm> 2017年9月22日閲覧）を参照。また和泉によれば2000年代前半の時点で医療保険の加入者数は2,000万人にも達していなかったとされており（[2005:80]）、それと比して医療保険の拡充は大幅に進んできているといえる。

¹³⁰ 2014年第105号政府議定（105/2014/NĐ-CP）第2条。ただし、2014年の修正法では最大6%と規定されており、今後増額される可能性がある。

¹³¹ ただし公務員や軍人は除く。

¹³² 2014年第105号政府議定（105/2014/NĐ-CP）により、2015年1月1日以降は貧困世帯でなくなったばかりの準貧困世帯に対して100%の補助が5年間出ることになった。それ以外の準貧困世帯については保険料の70%の補助が出される。

¹³³ ただし、ホーチミン市内のある総合病院で児童基金プロジェクトを担当しているC氏によれば、6歳以下の子どもでも常住戸籍の子どもが優先され、それによって予算がなくなってしまうため、一時居住の児童を受け入れる余地がないのが現状であるという（2007年9月聞き取り）。

¹³⁴ 社会保険の任意加入は2006年の社会保険法によって具体化され、2008年1月1日から

種の社会保障（疾病手当、妊娠出産手当、労働災害・職業病手当、年金、死亡手当）が提供されるのに対し、任意加入で提供されるのは年金と死亡手当のみである。また強制加入の対象は、正規の労働契約を締結した労働者や公務員、軍人などであり、その加入者数は2016年時点で約1,290万人（就労人口の24.2%）¹³⁵となっている。これに含まれない農民や自営業者、雇用契約のない就労者などは任意加入で利用可能だが、労働者本人の保険料負担は強制加入よりも大きく¹³⁶、補償内容も少ないため利用者は非常に少ない（2016年時点で約20万人¹³⁷）。現在のところ、強制加入と任意加入を合わせても就労人口の4分の3は社会保険に加入していない現状にある。

このほかに2009年からは失業保険（bảo hiểm thất nghiệp）も制度化されたが、その対象は雇用契約によって就労している労働者および使用者のみとなっており、就労者の多くは加入できていない¹³⁸。またベトナムにも生活保護制度があるが、その対象は孤児やシングルマザー・シングルファザー、障害児、貧困世帯に属するHIV感染者・高齢者などであり¹³⁹、単純に貧困世帯というだけでは生活保護の対象とはならない¹⁴⁰。和泉[2005]によれば、ベトナムの生活保護制度の基本原則はコミュニティによる支援が第一優先であり、コミュニティによっても支えきれない場合にのみ、生活保護費の支給や生活保護センターへの収容という措置が取られるという。さらに社会主義政策は社会の集団化と家族の解体を促進してきたが、ドイモイ政策下では社会主義を基盤とした社会体制が弱体化し、経済活動の基本単位は家族に戻ったとされ、その過程で社会単位としての家族の担うべき責任や重要性が再認識、強調されるようになった（渋谷[2000:27]）。

ベトナムの社会保障は1990年代以降整備され、その対象と加入者は拡大しつつあるが、

施行された。

¹³⁵ 加入者数についてはDân Trí紙2017年1月3日記事（同上）を参照。また就労人口に対する割合はTổng Cục Thống kê[2017]における就労者数を元に筆者が算出した。

¹³⁶ 就労者の保険負担率は、強制加入が月給の8%（企業負担は18%）であるのに対し、任意加入は22%となっている（2014年社会保険法、第85条～第87条）。

¹³⁷ Dân Trí紙2017年1月3日付記事（同上）を参照。

¹³⁸ 失業保険は2006年の社会保険法で制度化され、2009年1月1日から施行されている。その後、2013年に出された就労法（Luật việc làm, 38/2013/QH13）に引き継がれた。失業保険の加入者は、失業時の給付金や教育訓練費補助、求職活動費補助などの支給が受けられる。2016年時点の加入者数は1,101万人となっている（Dân Trí紙2017年1月3日付記事（同上）参照）。

¹³⁹ 2013年第136号政府議定（136/2013/NĐ-CP）第5条を参照。

¹⁴⁰ VHLSS2012（biểu 9.6）によれば、2012年の貧困率が11.1%であるのに対し、貧困世帯への生活保護費（bảo trợ cho hộ nghèo / pension for poor）を受給している割合は4.4%であった。

上述のとおり、まだ多くの人々が十分な補償を受けられるような状況になっていない。補償を受けられなければ、危機的状況が生じた場合に対応する手段は親戚や友人の助力や地域社会の相互扶助などに限られており（鍛冶[2002]）、結局は当事者がダメージを被り、経済的に困難な状況に陥りがちである。ベトナムの貧困率は減少してきたが、依然として少なくない人々が、いつ貧困に転落するか分からないという可能性を抱えて生活しているのがベトナムの現状であるといえる。

1. 3 ベトナムの人口動態

ベトナムの社会経済的背景として、経済成長および国際経済への参入、貧困率の低下、国内の経済格差などについてみてきた。だがこれらに加えて重要な要素として人口動態がある。以下では、ベトナムの今後の社会経済に多大な影響を及ぼすと考えられる人口動態について整理しておくこととしたい。

1. 3. 1 人口構成の特徴：進む少子化と人口ボーナス

ベトナムでは1979年以降、10年ごとに国勢調査（*Điều Tra Dân Số và Nhà Ở*）が実施されており、もっとも新しいのは2009年に実施された第4回国勢調査である。1979年の国勢調査では総人口5,790万人であり、合計特殊出生率は5を超え、平均寿命は60歳に達していなかったが、30年を経た2009年の国勢調査では総人口8,580万人に増え¹⁴¹、出生率は2.03に下がり、平均寿命は72.8歳にまで伸びた（*Bộ Kế Hoạch và Đầu Tư, Tổng Cục Thống Kế*[2011c : 19]）。

ベトナムの人口構成の特徴の一つであるのが総人口における男女比の偏りである。全体で見ると男性49.31%と女性50.69%（2016年時点）でほぼ拮抗しているが、年齢層によってその比率は大きく異なっている（図1-6参照）。具体的には、50歳以上の世代においてはベトナム戦争で多数の兵士が亡くなった影響により、女性の比率が高くなっているのに対し、20代以下の若年世代においては男性の比率が高い。これについてはベトナムの文化的・社会的背景が要因として考えられるが、それと同時に社会保障制度の未整備により老後の暮らしを子ども（伝統的には長男）に頼らざるを得ないという経済的な事情もその

¹⁴¹ ベトナムの総人口はその後も増え、2016年時点で約9,270万人に達している（*Tổng Cục Thống Kế*[2017]）。

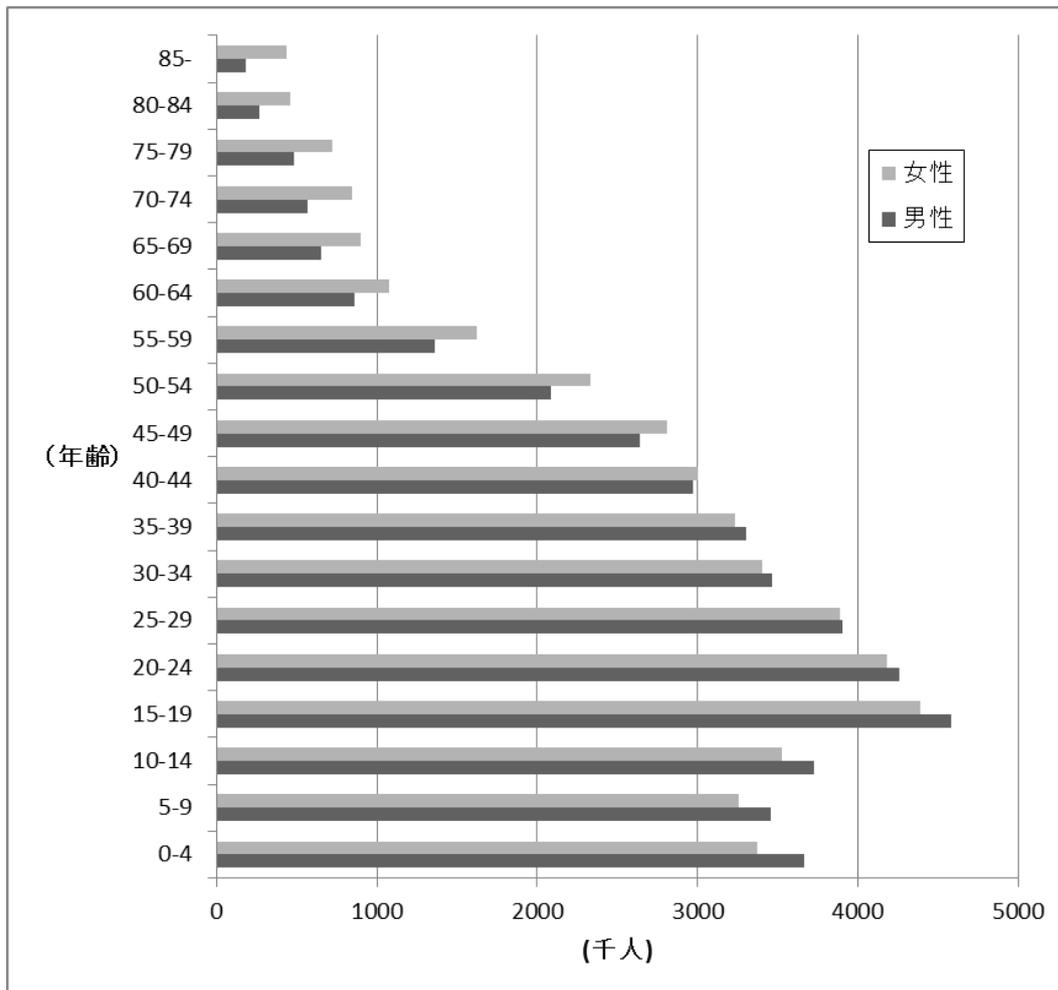


図 1-6 2009 年国勢調査における男女構成 (年齢別)

出所：Ban Chi Đạo Tổng Điều Tra Dân Số và Nhà Ở Trung Ương [2010a]を元に筆者作成。

一因であるとされている¹⁴² (坂田[2015 : 34])。若年層における男女比の違いは、将来的に結婚できない男性が多数生じる¹⁴³ことを示しており、問題視されている。

またもう一つの特徴は 15-19 歳をピークとして、それ以下の年齢層の人口は減少傾向、すなわち少子化の傾向がある点である。ベトナムでは 1986 年のドイモイ政策導入以降、それまで大幅に制限されていた国際社会からの開発援助が再開されたが、その過程で政府の

¹⁴² また坂田[2015]は、男児が好まれる理由の一つとして賃金の男女格差 (2013 年時点で女性労働者の平均賃金は男性の約 75%) も挙げている。

¹⁴³ MOLISA と保健省の発表によれば、2050 年には結婚できない男性が 230 万人から 430 万人に達すると見込まれている (坂田[2015 : 34])。

家族計画プログラムが国際機関からの支援を受けて大々的に実施された¹⁴⁴。これによりベトナムでは一世帯当たり子ども2人が推奨され、ベトナムにおける出生率は先述のとおり大きく低下しつつある。この少子化傾向は、政策の効果・影響であるだけでなく、近年の子どもの教育コストの上昇、そして工業化・産業化が進むベトナム社会において子どもを持つことの経済的意味（すなわち、経済活動の担い手としての子ども）が変化していることも影響しているとされる（坂田[2015:33]）。統計年鑑によれば2009年以降は若干回復し、2016年には2.09となった（Tổng Cục Thống Kê[2017]）。だがこれも人口置換基準ぎりぎりの数値であり、これが維持されなければベトナムはそう遠くない将来において人口減少社会へと転じることとなる。

ただし人口構成において出生率が低下し、従属人口の比率が低下することは経済成長するうえで有利に働く。途上国における出生率の低下は、単純に低開発状態から脱却する機会としてだけではなく、経済成長を促進するという考え方を人口ボーナス論¹⁴⁵と呼ぶが、1990年代後半に登場したこの考え方は世界中に急速に広まった（大泉[2012:14]）。ベトナムの人口構成についてしてみると、1989年から2014年にかけて年少人口指数は69.8%から33.8%へ、従属人口指数は78.2%から44.0%へ大幅に減少している（表1-7参照）。年少人口の比率が低くなったかわりに生産年齢人口の比率は大きく上昇し、2014年時点では総人口の約7割を占める状況となった。これはベトナムに進出しようとする外国企業にとって、「若くて活気ある国」というベトナムの魅力となっている。

人口ボーナス期は、東アジア（韓国、台湾、香港、中国）と東南アジア（シンガポール、タイ、マレーシア、インドネシア、フィリピン、ベトナム）の国々において1960年代後半あるいは1970年代前半から開始しているとされるが、その終了は出生率低下のスピードに

¹⁴⁴ 開発経済学の分野において、高い人口増加率が経済成長を阻害するプロセスが「低水準均衡の罠（人口増加に生産や所得の増加が追いつかず、その国の所得水準が低いレベルで均衡せざるを得なくなる）」としてモデル化された。また1972年にローマ・クラブが出した『成長の限界』では、人口急増が続けば世界は資源制約の壁に直面し、成長そのものが減速することを示した。こうした認識に基づき、多くの途上国政府は人口抑制政策に乗り出し、国際機関もこれを支援したとされる（大泉[2012:13]）。ただし、ベトナムにおいては社会主義計画経済の推進とともに家族計画が始められており、違反者にはペナルティが課されていたようである（今井・岩井[2004:129]）。

¹⁴⁵ 「人口ボーナス」という用語は、1997年にA.Maisonが“Population and the Asian Economic Miracles（人口とアジア経済の奇跡）”で用いたのが最初であるとされている（大泉[2007:52-53]）。

| | 1989年 | 1999年 | 2009年 | 2014年 |
|--------|-------|-------|-------|-------|
| 15歳未満 | 39.2% | 33.1% | 24.5% | 23.5% |
| 15-64歳 | 56.1% | 61.1% | 69.1% | 69.4% |
| 65歳以上 | 4.7% | 5.8% | 6.4% | 7.1% |
| | | | | |
| 年少人口指数 | 69.8 | 54.2 | 35.4 | 33.8 |
| 老年人口指数 | 8.4 | 9.4 | 9.3 | 10.2 |
| 従属人口指数 | 78.2 | 63.6 | 44.7 | 44.0 |
| 老年化指数 | 18.2 | 24.3 | 35.5 | 43.3 |

表 1-7 年齢層別人口の比率(%)および各指数

出所：BỘ KẾ HOẠCH VÀ ĐẦU TƯ, TỔNG CỤC THỐNG KÊ[2015 : 35]。

注 1：年少人口指数=(0～14 歳人口)/(15～64 歳人口)×100、老年人口指数=(65 歳以上人口)/(15～64 歳人口)×100、従属人口指数=(0～14 歳人口+65 歳以上人口)/(15～64 歳人口)×100、老年化指数=(65 歳以上人口)/(0～14 歳人口)×100

注 2：2014 年は一部の世帯を対象とした標本調査であり、表中の値は参考値である。

依存し、現在もボーナス期が継続している国々¹⁴⁶も 2020 年代から 2040 年代にかけて終了するとみられている¹⁴⁷ (大泉[2007 : 64])。つまりベトナムは現在も人口ボーナス期の最中ということになるのだが、東南アジアのほかの国々と比べて出生率が低い¹⁴⁸ベトナムの人口ボーナス期は 2020 年代前半で終了するとみられており、経済成長に有利な状況はそれほど残されていない。人口ボーナス期が終了したのちに待っているのは、人口オーナス (Demographic Tax) と呼ばれる人口ボーナスとは逆の局面である (大泉[2012 : 3])。

¹⁴⁶ 東アジアの国々と一部の東南アジア (シンガポール、タイ) の国々では 2010 年代前半までに人口ボーナス期の終了が推測されている (大泉[2007 : 64])。

¹⁴⁷ 人口ボーナスの期間については確定した見解がなく、生産年齢人口が総人口の 6 割を超えた時点からとするものや生産年齢人口の増加率が従属年齢人口の増加率を上回った時点からとするものがある。大泉[2007]が提示した人口ボーナス期は、生産年齢人口が上昇に転じた時点「始点」、減少に転じた時点「終点」としている (大泉[2007 : 63])。

¹⁴⁸ World Development Indicators (<http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators> 2017 年 9 月 5 日閲覧) によれば、2014 年時点における東南アジア各国の合計特殊出生率はシンガポール 1.3、タイ 1.5、マレーシア 2.1、インドネシア 2.4、フィリピン 3.0、カンボジア 2.6、ラオス 2.8 であり、ベトナムはシンガポール、タイに次いで低い出生率となっている。

1. 3. 2 高齢化社会への突入

15歳未満の年少人口が減少すると同時に、増えつつあるのが65歳以上の老年人口である。総人口における65歳以上人口の比率が7%に達した社会を高齢化社会、14%に達した社会を高齡社会と呼ぶが、ベトナムは2020年に高齢化社会、2038年には高齡社会に突入すると推計されている（表1-8参照）。

| | 高齢化率 | | 倍加年数 |
|--------|------|------|------|
| | 7% | 14% | |
| 日本 | 1970 | 1994 | 24 |
| 韓国 | 1999 | 2017 | 18 |
| 香港 | 1983 | 2014 | 31 |
| シンガポール | 2000 | 2016 | 16 |
| 中国 | 2001 | 2026 | 25 |
| タイ | 2001 | 2023 | 22 |
| マレーシア | 2019 | 2043 | 24 |
| インドネシア | 2017 | 2037 | 20 |
| フィリピン | 2028 | 2050 | 22 |
| ベトナム | 2020 | 2038 | 18 |
| インドネシア | 2022 | 2049 | 27 |

表1-8 アジアの高齡化のスピード

出所：大泉[2007：37]より中位推計のみを抜粋。

アジアよりも先に高齡化社会となっていたヨーロッパでは長期間をかけて高齡化が進み、倍加年数でいえばフランスが115年、スウェーデンが85年、ドイツが40年であった。これに対してアジアの国々における高齡化のスピードは段違いに速い。アジアで最初に高齡化社会へ到達した日本の倍加年数は24年であったが、その後に高齡化社会を迎えた韓国やシンガポールはさらに速く、20年にも満たない期間で高齡社会へと移行した。他のアジアの国々もほぼ20年前後となっている。表1-8（中位推計）ではベトナムの倍加年数は韓国と同じ18年とされているが、低位推計では15年で高齡化が進行するとされており、その場合これまで最速とされてきたシンガポールを上回る速度で高齡化が進む可能性がある。

現在ベトナムは人口ボーナス期にあるが、それは単純に経済成長にとって有利であり、先進国にキャッチアップする機会であるだけでなく、近い将来に訪れる高齡化社会に対する準備期間であるともいえる。このため人口ボーナス期にある途上国はボーナス期の効果

を十分に吸収¹⁴⁹したうえで豊かな高齢社会を実現するための経済社会基盤を構築しておく必要がある（大泉[2012: 22]）。だが既に先進国と位置付けられている韓国やシンガポールと異なり、ベトナムは「2020年までに工業化を達成する」ことを目標に掲げるような段階にあり、産業化が十分に達成されないうちに高齢化社会を迎える可能性が大きい。同じ東南アジアにおいてタイも同様な状況にあるが、経済の成長段階¹⁵⁰の点からベトナムはより困難な将来を迎えると推測される。

1. 4 今後のベトナムにおける教育の重要性

人口構成の点で困難な将来が予測されているベトナムであるが、これを悲観するばかりでは先に進めない。2008年に中所得国になったばかりのベトナムは、今後も経済成長を続けて「中所得国の罨」を回避していくと同時に、来たるべき高齢化社会への対策を立てていかねばならない状況にある。

そうしたなかで教育は非常に重要なポイントとなる。ベトナムは今後も継続して工業化・近代化を推し進めていくことになるが、これまでの労働集約型経済は豊富な労働力を前提としており、将来的に立ち行かなくなる。高齢化社会の経済を回していくため、今後は労働力を再開発して高度化を図り、近々減少に転じる生産年齢人口を有効活用していく必要がある。先述のとおり、ベトナムは人材の育成・開発のための戦略を既に立てているが、若年層の多くが基礎教育未修了であることは、その戦略を展開していくうえで有利な状況とはいえない。彼らに基礎教育課程を履修させ、人材育成の素地を作り上げることは今後も経済成長を続けていくうえで不可欠の要素となると考えられる。

また 1.2 でみてきたように、所得格差に影響を及ぼしている要因として民族の違いや地域格差が従来考えられてきたが、近年ではこれらに加えて教育歴の差が人々の就労や所得に多大な影響を及ぼすと指摘されている。現在拡大しつつある所得格差を是正するために

¹⁴⁹ ただし、人口ボーナス期の効果は必然にもたらされるものではなく、その効果を顕在化させるような社会・経済・政治制度を当該国が構築し、人口構成に適した諸政策を実施していく必要がある（Bloom et al.[2003]）。実際、人口ボーナスの効果を享受できない国（ラテンアメリカ諸国など）も少なくなく、その理由としてボーナス期の前半に増加した生産年齢人口を吸収するだけの雇用機会を提供できず、工業化の土台となる産業基盤が形成できなかったことにあると考えられている。東アジアにおいても中国やタイは人口ボーナス期前半の効果を十分に享受できなかった可能性があるとする（大泉[2012: 24]、[2007: 80-90]）。

¹⁵⁰ 2016年時点におけるベトナムの一人当たりGDPが2,685USDに対し、タイは5,907USDとなっている（<https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD> 2017年3月8日閲覧）。

も教育の拡充は重要な方策の一つとなるだろう。そして低所得層の人々、特にこれから労働力として主力となる若年層が教育を受け、学歴を獲得することは自身の経済的困難を克服していくうえで非常に有力な手段となる。

次章では、今後のベトナムにおける社会経済の発展にとって、また貧困当事者の経済的上昇にとって要ともいえる教育について、基礎教育普及状況や教育政策の展開、教育普遍化を進めるうえで抱える問題などを順にみていくこととする。

第2章 ベトナムにおける普通教育と問題点

2. 1 国民教育制度と教育政策

2. 1. 1 ベトナムにおける教育制度の変遷

ベトナムでは各時代それぞれの教育制度が展開されてきた。紀元 1000 年頃からの王朝期における伝統的な教育制度は、王族や貴族の子弟のための教育機関「国子監」と地方の官学、および村落に無数に存在した私塾という 3 層構造となっていたが、王朝が管理をしていたのは官学までであった。私塾とは、文紳（ぶんしん）と呼ばれる農村の知識人階級によって開かれたものである¹⁵¹。王朝期においては官学も私塾も義務化されることはなく、私塾にいたっては、王朝はその教育内容について全く関知しなかった（近田[2005:40-44]）。

フランスによるインドシナ半島の植民地化が 19 世紀半ばから進められていくが、上述のような教育状況は植民地教育が始まる 20 世紀初頭まで続いていく。20 世紀に入ると植民地の統治方針がそれまでの「同化主義」から「協同主義」へと変更され¹⁵²、1917 年には植民地総督のアルベール・サローによって「公教育総規（Règlement Général de l'Instruction Publique）」が出された。実際に教育制度が整備され、安定したのは 1930 年代に入ってからのものであったが、この段階において初めて、ベトナムに近代的な公教育制度が本格的に導入されることになる。当時の学制は 6 年間の初等教育（仏越初級学校、仏越初等学校）と 4 年間の前期中等教育（仏越高等小学校）、3 年間の後期中等教育（仏越リセ）で構成されており、初等教育の最初の 3 年間のみベトナム語（クオック・グー¹⁵³）で授業が行われていた。ただしこの仏越学校以外にも、カトリック系の学校や私立学校、村落学校（非公立）¹⁵⁴などの教育機会が存在し、さらに仏越学校の体系が整備される以前の段階でベトナム

¹⁵¹ 当時は現在のように学校・教室を開くうえでの制限や条件があまりなかったため、儒学者などの知識人らは自由に学校・教室を開くことができたという（Nguyễn Q. Thắng[1994:56]）。

¹⁵² 「同化主義（assimilation）」とは植民地を本国（フランス）の延長とみなし、本国の文化・生活様式・言語などを強制し、最終的には植民地現地住民を政治的に本国の国民に同化させることを意図していた。この方針はフランスの植民地戦略の伝統理念とも言われている。しかしその後 20 世紀に入ると、次第に植民地政府と現地住民を保護者と被保護者の関係とみなし、植民地政府の利益と現地住民の民力向上の両方を追求すべきであるとする発想（「協同主義（association）」）が生まれた（近田[2005:57-58]）。

¹⁵³ クオック・グー（Quốc ngữ）とはベトナム語のローマ字表記のことである。ローマ字表記化はヨーロッパのカトリック宣教師によって開始され、17 世紀には宣教師アレクサンドル・ド・ロードによって体系化された（今井・岩井[2004:68]）。

¹⁵⁴ 植民地政府はクオック・グーの普及を図るため、仏越学校とは別に各農村が自弁で設立・維持する村落学校を奨励していた。これは植民地政府の教育予算の節約と農村部における伝統的な私塾を植民地教育行政に取り込むことが目的であったとされるが、農村側は

ム自身の手によるベトナム人のための近代教育創設の試みも行われていた。なかでも有名なのがファン・チュー・チン (Phan Chu Trinh) ら知識人有志によって1907年3月に設立された「東京義塾 (Đông Kinh Nghĩa Thục)」であり、同校はベトナム社会の陋習 (ろうしゅう) を廃し、西洋文明・科学を自発的に取り入れることによって近代化を図ろうとした (近田[2005 : 61-65、83]、Nguyễn Q. Thắng[1994 : 150-167])。

植民地政府によって整備された教育制度は太平洋戦争期に日本軍が進駐してからも継続される。1945年9月にホー・チ・ミン率いるベトナム独立同盟が独立を宣言し、ベトナム民主共和国 (北ベトナム) が成立したのちは教育改革に着手されるが、新しい教育制度が展開できたのは民主共和国が実効支配していた解放区 (主に農村部) のみであり、再占領したフランス軍が支配していた都市部などでは従来の植民地教育が続けられていた。民主共和国政府は新教育制度を1950-1951年から導入し、従来の複線型の学制を単線型に改め、4-3-2の9年制とした。また教授言語は全面的にクオック・グーに切り替えた (第一次教育改革)。1954年に抗仏戦争 (インドシナ戦争) に勝利したのちは北緯17度線以北の統治権が国際的に認知されるようになったが、第一次教育改革の学制は普通教育として不十分であるとされ、1956-57年からは新たな学制 (4-3-3の10年制) が整備されることとなった (第二次教育改革)。また旧フランス占領区にはカトリック系の私立学校が多く存在したが、これらを接収して公立学校として改組し、学校教育を完全に国有化して教育内容の社会主義化を統一的に進めていった (近田[2005 : 132-136])。

他方、1954年のジュネーブ協定後の南ベトナム (ベトナム共和国) では基本的に植民地期の教育制度に則った教育が行われた。ただし学制は5-4-3の12年制 (小学校のみ義務教育) へと改められ、教授言語は1950年代から1960年代にかけて徐々にフランス語からベトナム語 (クオック・グー) へと切り替えられていく¹⁵⁵ (近田[2005 : 230-232])。当時は公立の学校の他に私立や半公立の学校¹⁵⁶が多数存在¹⁵⁷しており、これは公立学校のみとな

財政上の負担および上級学校への接続が保証されないことから村落学校のシステムに積極的でなく、普及は進まなかったとされる (近田[2005 : 64-65])。

¹⁵⁵ ただし1950年代から1960年代にかけての期間の教育の実態については諸説あり、詳しいことはよくわかっていない。

¹⁵⁶ 当時、フランスの機関が運営する学校 (10校) や華人学校 (17校) のほか、キリスト教 (カトリック) や仏教などの宗教系の学校 (約1,900校) が私立学校として存在した (Hò Hữu Nhật [1998 : 99-101])。半公立学校とは敷地や校舎は政府が提供し、教師の給与などの経常費を自弁するシステムの学校である (近田[2005 : 230])。

¹⁵⁷ 1964-65学年度の時点で小学校の16.1%、中学校の54.3%、高校の41.4%が私立学校であった (近田[2005 : 245-246])。

っていった北ベトナムと対照的な状況であった^{158 159}。

2. 1. 2 現行制度の概要

現在のベトナムにおける国民教育制度は、1975年の南北ベトナム統一後に実施された第三次教育改革（1980-81学年度から導入）で定められたものが基本となっている。従来、ベトナムの学校教育は教育訓練省や各級行政機関の「決定」「省令」によって運営されていたが、ドイモイ政策の導入以降は法治主義への転換がはかられ（黒田ほか[2003:27]）、1998年にはベトナムで最初の教育法（Luật Giáo Dục）が制定された。その後2005年には改正法が出され、これが現行の教育法となっている。

ベトナムの国民教育制度（教育法第4条）は正規教育と継続教育¹⁶⁰で構成され、国民教育制度の教育水準には以下の4つが含まれる。すなわち①就学前教育¹⁶¹、②小学校（Trường tiểu học）5年・中学校（Trường trung học cơ sở）4年・高等学校（Trường trung học phổ thông）3年の普通教育、③職業教育（中級職業学校および職業訓練校）、④大学及び大学院教育であり、このうち小学校教育は1991年から、中学校教育は2000年から義務化されている¹⁶²。さらに現在は5歳児に対する就学前教育の義務化が順次進められつつあるが、義務教育の

¹⁵⁸ このほか、サイゴン政権はUNESCOなどの国際機関やアメリカの支援を受けながら「共同小学校（trường tiểu học cộng đồng）」や「総合制中等学校（trường trung học tổng hợp）」といった実験的な教育を実施していた。総合制中等学校についてはその実験が本格化する前に戦争終結によってサイゴン政権が崩壊してしまうが、実験的導入が早期に開始された共同小学校は1960年代に徐々に増加し、1968-69学年度には約2割の小学校が共同小学校となっていた。また政府の決定により1969年以降はすべての公立小学校が共同小学校に変更されることとなった（Hồ Hữu Nhật [1998:91-94, 97-99]）。

¹⁵⁹ サイゴン政権の支配がおよばない解放区では北ベトナムの教育制度に準じた教育（学齢期の子どもを対象とした普通教育および成人を対象とした文化補習教育）が行われていた（近田[2005:242]）。

¹⁶⁰ ベトナム語では Giáo dục Thường xuyên（漢字で表記すると「常穿教育」）であり、近田は2005年教育法の翻訳において「生涯教育」という訳語を用いている。だが、ベトナム教育法の英語版では Continuing Education という語が用いられており、これは通常「継続教育」と訳される。また、ベトナム教育科学院ノンフォーマル教育研究センター所長の Thái Thị Xuân Đào 氏によれば、Giáo dục Thường xuyên は Lifelong Education（生涯教育）ではなく Continuing Education の訳語として導入されたものであるということであった（2011年1月13日、インタビュー）。

¹⁶¹ 具体的には、保育所（nhà trẻ）、幼稚園（Trường mẫu giáo）、幼児学校（Trường mầm non：保育所と幼稚園を兼ね備えたもの）がある。

¹⁶² 小学校教育は1991年の初等教育普及法によって、中学校教育は2000年第41号国会決議（41/2000/NQ-QH10）によって義務化が決定された。ただし、授業料は小学校教育のみ無料である。ちなみにベトナムでは「普及教育（Giáo dục Phổ cập）」という用語が義務教育を示すものとして用いられている。

就学年齢にある子どもを就学させなかったとしても罰則規定は特にはない。ベトナムでは各教育段階への入学年齢を、小学校 6 歳・中学校 11 歳・高等学校 15 歳と定めているが、障害児や特別に困難な状況にある児童・生徒（少数民族や孤児、貧困家庭など）、帰国子女、女兒などについては最大 3 年の遅れが許容されることとなっている¹⁶³。

また当初、学校はすべて公立に限られていたが、国民の教育需要の高まりに対応するために 1991 年から私立学校（trường dân lập）の設置が認められるようになった。ただし、小学校や中学校といった基礎教育段階については現在もほとんどが公立という状況である¹⁶⁴。

2. 1. 3 近年の教育政策：教育開発戦略と「公認」

ベトナムにおける教育政策の中心に位置するのが「教育開発戦略（Education Development Strategic Plan、以下 EDSP）」である。EDSP とは、教育開発や教育改革における重要事項、政策方針、目標などを示したものであり、現在は 2012 年に出された EDSP2011-2020¹⁶⁵をもとに教育政策が展開されている段階にある¹⁶⁶。

EDSP では最初に教育分野における現状（成果および問題点）とその原因についての整理がなされたうえで、今後 10 年間の目標が設定される。EDSP2011-2020 では、教育の普及率の向上、教育機会の公平性の向上、国家予算に占める教育分野への歳出増加、学校教

¹⁶³ 小学校省令（Điều lệ Trường Tiểu Học）第 40 条および中学校・高等学校省令（Điều lệ Trường trung học cơ sở, trường trung học phổ thông và trường phổ thông có nhiều cấp học）第 37 条で規定されている。

¹⁶⁴ 教育統計によれば、2012-2013 学年度における公立以外の学校が占める割合は、小学校で 0.6%、中学校で 0.2%、高等学校で 26.1%であった。

¹⁶⁵ 2012 年第 711 号政府首相決定（711/2012/QĐ-TTg）により発表された。前回の戦略としては EDSP2001-2010（2001 年に発表）があり、小学校および中学校の純就学率を 2010 年までに 99%、90%にすることなどが目標として掲げられていた。

¹⁶⁶ 教育関連の政策文書としては EDSP の他に、2003 年に出された「Education For All 行動計画（National Education for All Action Plan 2003-2015）」や 2001 年に出された「包括的貧困削減・成長戦略（Comprehensive Poverty Reduction and Growth Strategy : CPRGS）」がある。前者は WB のファスト・トラック・イニシアティブを受けるために必要な行動計画として策定され、2002 年 4 月に WB と IMF の合同開発委員会で承認されたものである（浜野[2008: 52-54]、吉田[2008]、黒田・横関[2005]）。「教育は社会開発および迅速で持続可能な経済成長の基礎であり、教育には抜本的で全体的な変化がもたらされねばならない」というビジョンのもと、量から質・レリバンスへの移行、初等教育・前期中等教育の普遍化達成、生涯にわたる学習機会の提供など 5 つの戦略目標が掲げられていた（Social Republic of Vietnam [2003]）。また後者は貧困削減戦略であるが教育分野にも言及しており、修了率やジェンダ―格差・民族間格差の解消時期が目標として設定されていた点でやや特徴的な文書であった（浜野[2008: 50-51]）。ただしいずれの文書も目標設定の期間が終了しているため、本研究では詳しく取り上げない。

員および職員の増加、公立以外の学校の増加などが成果として挙げられる一方で、国民教育制度の統一性欠如や教育段階間の連携不足、教育の質の低さ¹⁶⁷、カリキュラムや試験・評価方法の改善の遅れ、学校設備の不足¹⁶⁸、学問的研究や研究成果応用の不十分さが問題点として挙げられている。これらの現状を踏まえたうえで、教育分野を標準化・近代化・社会化・民主化・国際化の流れに沿って根本的かつ全面的に刷新すること、すなわち教育の質を全面的に向上させ、国家の工業化・近代化および知識経済の建設に資する能力の高い人材への需要に応え、教育における社会的平等およびすべての人々の生涯にわたる教育機会を保障して学習社会の形成へと歩みを進めることを全体目標として掲げている。具体的な数値目標としては、5歳児を対象とした就学前教育の普遍化（2015年まで）、2020年までに純就学率を小学校99%、中学校95%に向上させ、青年の80%が高校卒業あるいはそれと同等の学歴を取得していること、識字率（15歳以上）を98%（15歳から35歳については99%）にすることなどが設定されている。

以上のようにベトナムではEDSPによって教育分野における長期的な政策方針や目標、行動計画などが示され、これに基づいてより具体的で詳細な規定・制度が整備されていく。それらを通じて目標の達成がはかられるのが一般的だが、ベトナムでは教育の普遍化や質的な改善といった基本的かつ長期的な国家目標を地方の各行政単位で具体的に実現するために「公認（công nhận）」という方法が用いられることがある。これは大きな国家目標について行政の各レベル（省・県・社）¹⁶⁹あるいは学校などの公的機関ごとに目標（基準）を定め、それらを達成した地域・機関に「公認」というお墨付きを中央から与え、いまだ達成していない地域・機関と差別化するものである。この「公認」という手法が用いられ

¹⁶⁷ ベトナムでは初等教育の量的拡大が進んできていたことを受けて、2000年代前半ごろから教育の質的向上を目指した取り組みが積極的に展開されつつある。2002-2003学年度から導入された新カリキュラムでは授業時間数や科目数が増加されるとともに、従来の暗記中心の学習ではなく「児童中心の教授法」が推進されるようになった（浜野[2008：57-58]）。

¹⁶⁸ 1990年代以降、ベトナムでは就学率が大幅に向上してきたが児童数に対して学校や教室が不足していたため、多くの学校で2部制や3部制の授業が行われていた。このため授業時間数が国際的水準と比べてかなり少なく、教育の質にも影響を及ぼしていた（潮木[2008：22]）。現在では3部制は行われていないようであるが、山岳地方やデルタなどの遠隔地では十分な設備の整っていない校舎で授業が行われていることも少なくない。

¹⁶⁹ ベトナムの行政単位は、中央から順に省（tỉnh）・県（huyện）・社（xã）の3つのレベルがある。省レベルには、ハノイやホーチミン市といった中央直属都市（thành phố trực thuộc trung ương）も含まれ、日本の都道府県に相当する。県レベルには、省下の市（thị xã）、省直属都市（thành phố thuộc tỉnh）、また中央直属都市の区（quận）などが含まれ、日本の郡・市に相当する。社レベルには町（thị trấn）、村（xã）、街区（phường）が含まれ、日本の町村に相当する。

| 教育の普及対象 | | 6~14歳の、未だ初等教育課程を修了していない児童 |
|---------|------|---|
| 公認基準1 | 社レベル | 6歳で1年生に入学する者が90%以上であること。また14歳人口の80%（経済・社会的に特に困難な社については70%）以上は初等教育の課程を修了していること。 |
| | 県レベル | 90%以上の社が上述の基準を達成し、公認を受けていること。 |
| | 省レベル | すべての県が上述の基準を達成し、公認を受けていること。 |
| 公認基準2 | 社レベル | 公認基準1を達成していること。6歳で1年生に入学する者が95%以上であること。また11歳人口の80%（経済・社会的に特に困難な社については70%）以上は初等教育課程を修了していること。11歳でまだ初等教育課程を修了していない者は小学校の各学年に就学していること。 |
| | 県レベル | 90%以上の社が上述の基準を達成し、公認を受けていること。 |
| | 省レベル | すべての県が上述の基準を達成し、公認を受けていること。 |
| 公認基準3 | 社レベル | 公認基準2を達成していること。6歳で1年生に入学する者が98%以上であること。また11歳人口の90%（経済・社会的に特に困難な社については80%）以上は初等教育課程を修了していること。11歳でまだ初等教育課程を修了していない者は小学校の各学年に就学していること。 |
| | 県レベル | 90%以上の社が上述の基準を達成し、公認を受けていること。 |
| | 省レベル | すべての県が上述の基準を達成し、公認を受けていること。 |

表 2-1 初等教育の普及における公認基準（2014年5月15日以降に適用）

出所：2014年第20号政府議定（20/2014/ND-CP）を元に筆者作成。

| 教育の普及対象 | | 初等教育を修了し、前期中等教育をまだ修了していない11~18歳の青少年 |
|---------|------|---|
| 公認基準1 | 社レベル | 初等教育に関する公認基準1および文盲撲滅に関する公認基準1を達成していること。15~18歳の青少年の80%（経済・社会的に特に困難な社については70%）以上が前期中等教育を修了していること。 |
| | 県レベル | 90%以上の社が上述の基準を達成し、公認を受けていること。 |
| | 省レベル | すべての県が上述の基準を達成し、公認を受けていること。 |
| 公認基準2 | 社レベル | 公認基準1を達成していること。15~18歳の青少年の90%（経済・社会的に特に困難な社については80%）以上が前期中等教育を修了していること。 |
| | 県レベル | 95%以上の社が上述の基準を達成し、公認を受けていること。 |
| | 省レベル | すべての県が上述の基準を達成し、公認を受けていること。 |
| 公認基準3 | 社レベル | 公認基準2を達成していること。15~18歳の青少年の95%（経済・社会的に特に困難な社については90%）以上が前期中等教育を修了していること。15~18歳の青少年の80%（経済・社会的に特に困難な社については70%）以上が、普通教育あるいは継続教育による後期中等教育、あるいは職業教育を受けていること。 |
| | 県レベル | すべての社が上述の基準を達成し、公認を受けていること。 |
| | 省レベル | すべての県が上述の基準を達成し、公認を受けていること。 |

表 2-2 前期中等教育の普及における公認基準（2014年5月15日以降に適用）

出所：2014年第20号政府議定（20/2014/ND-CP）を元に筆者作成。

たのは独立直後に非識字の根絶に取り組んでいた時期にまでさかのぼることができ、この手法は本来、社会運動的な要素を持つものであった¹⁷⁰。現在は、政府が設定する長期的目標に対して各地域・機関レベルの短・中期目標が設定され、その実現のための手段を主体的に講じることを想定したものとなっているのだが、目標達成の速度や手段が各地方・機関の能力や熱意・創意に少なからず依存してしまうという問題もある（石塚[2004]）。

教育分野で「公認」制度が用いられている項目としては、初等・中等教育の普遍化や教育の質的向上が挙げられる。たとえば教育の質的向上については初等教育国家基準¹⁷¹が定められており、これを満たした小学校は「国家基準校」として「公認」（3段階）が与えられる¹⁷²。具体的な基準項目としては、①学校の組織・管理、②教員・学校職員・生徒、③学校施設・設備¹⁷³、④保護者や地域社会との関わり、⑤教育活動とその成果となっている。

教育の普遍化については表 2-1、表 2-2 にあるような「公認」基準が行政単位（省・県・社レベル）ごとに定められており、これを達成することが求められている¹⁷⁴。ただし、こうした公認基準がすべての行政単位で満たされたとしても純就学率や修了率が 100% になるとは限らない。教育訓練省の報告によれば、2012-2013 学年度における初等教育普及の公認の達成度は県レベルで 99%、省レベルで 97% となっており、前期中等教育の普及に関しては 2008-2009 学年度以降、県レベル・省レベルともに達成率 100% となっている（Bộ Giáo Dục và Đào Tạo[2014 : 33-34]）。このように「公認」は大多数の行政単位で達成されているのだが¹⁷⁵、次節でみていくように実際は教育の普遍化の達成にはほど遠い状況にある。またこの教育普及の対象は、基本的に当該地域に常住戸籍を有する（あるいは一時居住登録（長

¹⁷⁰ 1948 年 7 月の教育大会で『『オイルスポット・アプローチ（一つの村で非識字を根絶し、そこから拡大していった県、省全体の非識字を根絶する）』による非識字根絶競争』の決定がなされ、行政単位ごとに非識字のための取り組みが展開されていった経緯がある（石塚[2004 : 404]）。

¹⁷¹ 最新の基準は 2012 年第 59 号教育訓練省通達（59/2012/TT-BGDĐT）により発表されている。

¹⁷² 現在は 2012 年 12 月に出された第 59 号教育訓練省通達（59/2012/TT-BGDĐT）により、3 段階の基準が定められている。「公認」は 5 年で失効するため、各小学校は再度審査を受けて「公認」を受けなければならない。

¹⁷³ 学校の施設・設備に関する基準を満たすには予算の確保が難しく、「公認」を得るうえで最も困難な基準であるとされている（浜野[2008 : 57]）。

¹⁷⁴ これまで初等教育については 2009 年の第 36 号教育訓練省通達（36/2009/TT-BGDĐT）、前期中等教育に関しては 2001 年の第 28 号教育訓練省決定（28/2001/QĐ-BGDĐT）によって公認の基準が定められていたが、2014 年 5 月 15 日を以って新基準が適用されるようになった。

¹⁷⁵ ただし、初等教育と前期中等教育のいずれに関しても旧基準での達成度である（Bộ Giáo dục và Đào tạo[2014]）。

期)をした)青少年であり、十分な居住手続きをしていない移住世帯の子どもは分母にカウントされないという問題もある¹⁷⁶。

2. 2 基礎教育の普遍化

2. 2. 1 教育の普及状況

では実際に、ベトナムではどの程度教育が普及しているのだろうか。以下では、義務教育である初等教育と前期中等教育の就学率、修了率、中退率などから普及状況をみていくことにする。

教育の普及状況を示す指標のうち、最もよく取り上げられるものの一つが就学率であり、ベトナムはその経済発展の度合いに対して就学率（特に初等教育の就学率）が高いことが指摘されてきた（浜野[2004]、[2008]、出口[2006]、中野[1998]など）。図 2-1 は、初等教育と前期中等教育における近年の純就学率の推移をまとめたものである。初等教育に関しては 2000 年時点で純就学率 95%を達成しており、EDSP 2001-2010 では 2010 年までに 99%に引き上げることが目標とされていた。残念ながらこの目標を達成することはできなかったが、EDSP2011-2020 で改めて純就学率 99%が目標として掲げられ、ここ数年で初等教育の純就学率は徐々に上昇してきている¹⁷⁷。また前期中等教育に関しては、2000 年に 70%であった純就学率が 2012-2013 学年度には 88.04%へと大幅に上昇しており、初等教育と前期中等教育のいずれも、就学率で見ればかなり普及が進んできているといえる¹⁷⁸。

ただし、ダカール行動枠組みで「すべての子どもたちが、無償かつ義務で質の高い初等教育にアクセスし、修了することを保障する」ことが目標の一つとして掲げられているように、就学するだけでなく修了することが教育の普遍化という観点から重要である。これに関して、ベトナムはかつて「就学率が比較的高いが、修了率は必ずしも高くない」という問題¹⁷⁹を抱えていたが、2012-2013 学年度における小学校の修了率は 92.25% (Bộ Giáo Dục

¹⁷⁶ 2014 年の規定では特に言及されていないが、旧規定である 2001 年の第 26 号教育訓練省決定 (26/2001/QĐ-BGDĐT) では、教育の普及対象を「地域住民（常住戸籍を有する、あるいは一時居住登録（長期）をした者）」と明記していた（第 1 条）。また居住登録がなされていない世帯は行政上存在していないことと同義であり、教育の普及対象としてみなされていないのが実情である。

¹⁷⁷ WB のデータでは若干数値が異なり、2008 年以降は 98%前後で推移している (<http://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.NENR/countries?display=default> 2015 年 7 月 4 日閲覧)。

¹⁷⁸ 参考までに後期中等教育について紹介しておく、2000 年時点で純就学率 38%であったが、2009 年には 56.7%へと上昇した (Bộ Kế Hoạch và Đầu Tư, Tổng Cục Thống Kê[2011a: 36])。

¹⁷⁹ 1990 年代における初等教育の修了率は、1993-1994 学年度で 54.47%、1995-1996 学年度

và Đào Tạo[2014]) を達しており、初等教育に関しては修了という点でも普遍化に近づきつつある。前期中等教育については 1999-2000 学年度時点の修了率は約 7 割であったとされる¹⁸⁰。近年の修了率については適当なデータが得られなかったため、その代わりとして「最終学年における残存率 (Survival rate to the last grade of lower secondary general education)」を参照すると、2012 年時点で 82.19%であった。初等教育ほどではないが、修了状況は徐々に改善されてきているといえるだろう¹⁸¹。だが修了状況が改善されてきたとはいえ、依然として多くの児童・生徒（初等教育については約 8%、前期中等教育については 18%以上）が修了に至っていないのが現状である。

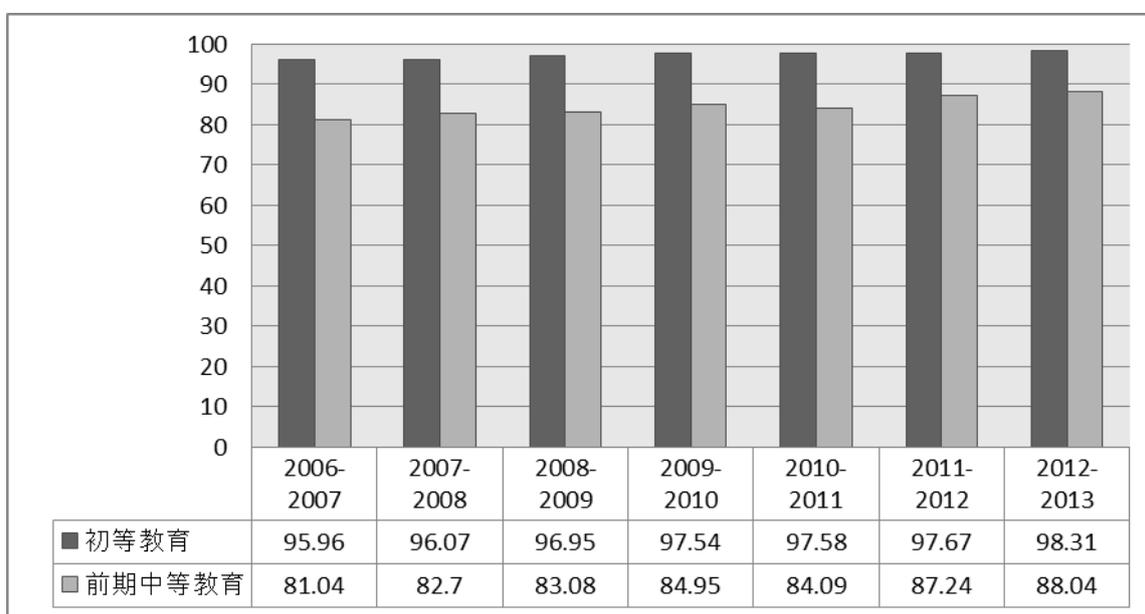


図 2-1 初等教育および前期中等教育の純就学率 (%)

出所：BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO [2014 : 22, 28]を元に筆者作成。

で 60.88%、1997-1998 学年度で 66.27%であった (Phạm Minh Hạc[2000:195])。

¹⁸⁰ 当時の教育普及状況は EDSP2001-2010 の冒頭で紹介されており、それによれば初等教育と前期中等教育の修了率は約 7 割であったとされる。こうした修了状況に対して 2002 年に出された CPRGS では初等教育の修了率を 2010 年までに 85~90%に改善することが目標として掲げられていた。

¹⁸¹ ちなみに、初等教育における最終学年残存率は 2012-2013 学年度で 92.92%となっている (BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO[2014])。ただし、UNESCO Institute for Statistics によれば 2012 年時点での最終学年残存率は 94.5%となっている (<http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx> 2015 年 7 月 9 日閲覧)。

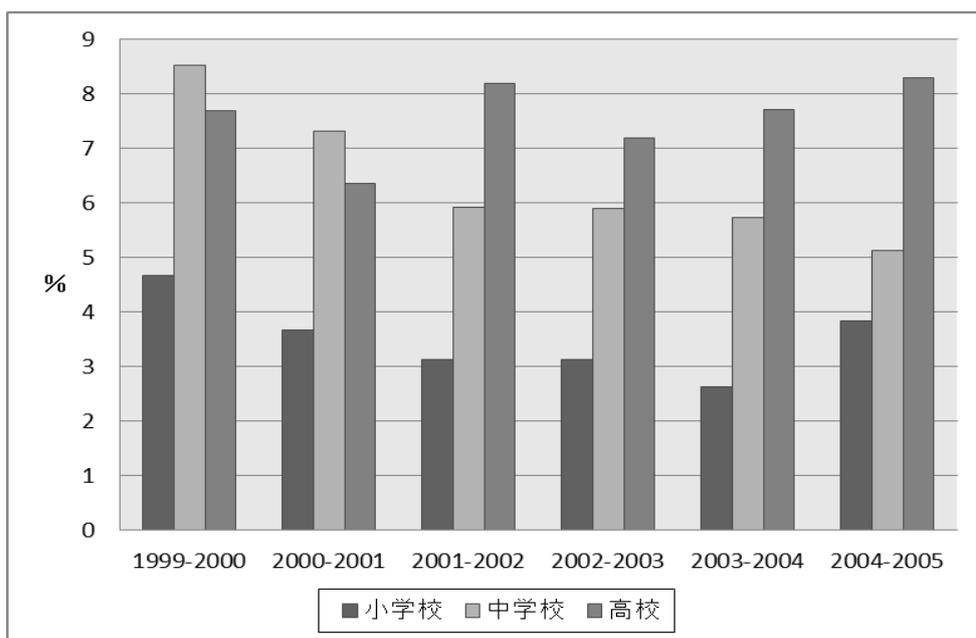


図 2-2 普通教育における中退率の推移 (%)

出所：ベトナム教育統計 (<http://www.moet.gov.vn/?page=11.0> 2015年9月25日閲覧)

| | 2001年 | 2002年 | ... | 2005年 | ... | 2010年 | 2011年 | 2012年 |
|--------|-------|-------|-----|-------|-----|-------|-------|-------|
| 初等教育 | 12.13 | 14.83 | - | 7.88 | - | 6.22 | 2.53 | 5.50 |
| 前期中等教育 | 18.90 | - | - | - | - | 14.07 | 17.26 | 17.81 |

表 2-3 最終学年までの累積中退率の推移 (%)

出所：UNESCO Institute for Statistics (<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/default.aspx>、2015年7月9日閲覧)

注：空欄部分についてはデータなし

修了率が伸び悩んでいる背景には、児童・生徒らの中退という問題が存在する。中退する生徒の割合は、初等教育においては1990-1991学年度の12.35%¹⁸²から2004-2005学年度の3.83%、前期中等教育においては1999-2000学年度の8.51%から2004-2005学年度の5.12%というように一応減少傾向にはある(図2-2)。だが2005-2006学年度以降は中退に関するデータが公開されておらず、近年の中退率の具体的な数値の推移は不明である¹⁸³。このため

¹⁸² Bộ Giáo Dục và Đào Tạo, Trung Tâm Thông Tin Quản Lý Giáo Dục [1995 : 75].

¹⁸³ ベトナム教育訓練省も普通教育における中退率の高さを問題視し、2008年5月には国会の第7分科会で「普通教育における生徒の中退状況に関する報告(4302/BGDĐT-VP)」を行っている。教育訓練省は同報告の中で、2004-2005学年度から2007-2008学年度の中退率の推移を紹介しているが、学年度初め(9月)から1月31日までの中退率を用いているため、

中退率の代わりとして「最終学年までの累積中退率 (Cumulative drop-out rate to the last grade) ¹⁸⁴」をみると、初等教育の累積中退率は 2001 年に 12.13%、2005 年に 7.88%、2012 年に 5.5% というように減少してきている。他方、前期中等教育の累積中退率は 2001 年の 18.90% から 2010 年には 14.07% に減少していたものの、2012 年には 17.81% と再び上昇している (表 2-3)。

以上のような教育に関する各指標を踏まえると、初等教育・前期中等教育とも比較的早い段階で高い就学率を達成しているが、途中で学校をやめてしまう児童・生徒が依然として少なくなく (前期中等教育については 2 割弱)、基礎教育の完全普及という点ではまだ多くの課題を抱えているというのがベトナムにおける教育普及の現状であるといえるだろう。

2. 2. 2 教育普及率における格差

さらに、これまでみてきた各指標は学習者の属性別によってかなり大きなばらつきがある。たとえば初等教育の就学率 (表 2-4) は、男女別ではほとんど差がないものの都市部か農村部かで 2.3 ポイントの差、移住経歴 (省間移住) があるかどうかで 5.2 ポイントの差があり、最富裕層と最貧層との間では 9.4 ポイントの差がある。そして、ベトナムの主要民族であるキン族の就学率が 97% であるのに対し、少数民族モン族は 72.6% と非常に大きな差 (24.4 ポイント) が生じている。前期中等教育についても同様にみると、男女間の差が 2.5 ポイント、都市／農村間での差が 8.2 ポイント、移住経歴での差が 24.4 ポイント、家計状況での差が 35.9 ポイント、民族間の差に至っては 52.6 ポイントとなっており、属性間の差は初等教育よりも大きい。

また省別の純就学率を色分けして示したものが図 2-3 と図 2-4 であるが、地方によってかなりの差が生じている。北西部の山岳地方や中部高原地方、南部のメコンデルタ地方に純就学率の低い省が集中しており、その傾向は初等教育に比べ前期中等教育で強まっている。さらに前期中等教育に関しては南部全体で就学率が低い様子が見える。

修了率や中退率の属性別・省別のデータは得られていないが、中井[2008]や浜野[2008]によると、修了率や中退率では就学率以上の地方間の差が生じているとされる。参照して

各学年度の年間を通した中退率はここでも不明である。

¹⁸⁴ UNESCO Institute for Statistics (<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/default.aspx> 2015 年 7 月 9 日閲覧)。

| | | 初等教育 | 前期中等教育 |
|---------|-------|------|--------|
| 全体 | | 95.5 | 82.6 |
| 性別 | 男 | 95.5 | 81.4 |
| | 女 | 95.4 | 83.9 |
| 都市 / 農村 | 都市部 | 97.2 | 88.8 |
| | 農村部 | 94.9 | 80.6 |
| 移住経歴 | 移住なし | 95.5 | 82.9 |
| | 省内の移住 | 95.7 | 81.7 |
| | 省間の移住 | 90.3 | 58.5 |
| 家計状況 | 最貧層 | 88.9 | 59.0 |
| | 貧困層 | 95.3 | 78.7 |
| | 中位 | 97.0 | 86.7 |
| | 富裕層 | 97.5 | 89.6 |
| | 最富裕層 | 98.3 | 94.9 |
| 民族 | キン | 97.0 | 86.7 |
| | タイ | 97.5 | 87.6 |
| | ターイ | 92.7 | 73.3 |
| | ムオン | 95.7 | 83.3 |
| | クメール | 86.4 | 46.3 |
| | モン | 72.6 | 34.1 |

表 2-4 初等教育および前期中等教育における属性別純就学率 (%)

出所：BỘ KẾ HOẠCH VÀ ĐẦU TƯ, TỔNG CỤC THỐNG KÊ[2011a]

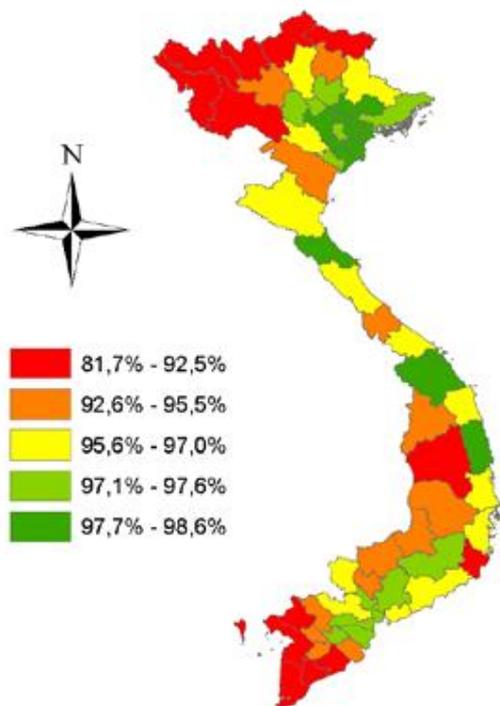


図 2-3 初等教育における省ごとの純就学率の分布

出所：BỘ KẾ HOẠCH VÀ ĐẦU TƯ, TỔNG CỤC THỐNG KÊ[2011a]

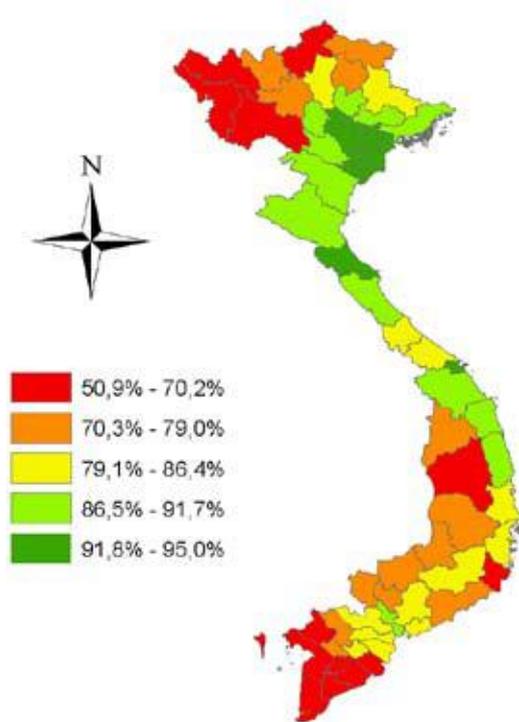


図 2-4 前期中等教育における省ごとの純就学率の分布

出所：BỘ KẾ HOẠCH VÀ ĐẦU TƯ, TỔNG CỤC THỐNG KÊ[2011a]

いるデータが少し古い¹⁸⁵が、ハノイやハーナム、フート、バックザンなど 15 の省で初等教育の修了率が 90%を超えているのに対し、カントーやソクチャン、カーマウ、ライチャウ、ソンラー、コントゥムなど 11 の省では 50%に満たない（浜野[2008：67]）。近年も就学率において大きな地方間格差が生じていることを踏まえれば、それと同程度あるいはそれ以上の格差が現在の修了率においても生じていると推測される。

こうした教育の普及が遅れている地域は、人口に対する少数民族の占める割合の高い地域であり、またベトナム国内において経済発展が遅れている地域とも重なり合う部分が多い。民族の違いは多くの国々で教育普及が進まない要因として取り上げられる事項であり、それはベトナムにおいても例外ではなく、表 2-4 でみたように民族間の教育普及率の差は他の指標と比べて著しく大きい。少数民族への教育普遍化が遅れている理由としては、彼らの居住地への教育インフラ整備の遅れや学校が遠いなどアクセスにおける困難が挙げら

¹⁸⁵ 中井[2008]および浜野[2008]では、MOET and JICA[2002]に掲載されているデータ（1999年ないし 2000年のもの）が用いられている。

れるほか、主要民族との言語や文化の相違や学校教育・学歴に対する価値観¹⁸⁶なども挙げられる。また少数民族の人々が居住する地域の経済発展が遅れていること、そして少数民族の人々の多くが低所得層であることも無関係ではない。

ベトナムにおける教育指標と経済社会指標¹⁸⁷の関連を検討した中井[2008]によれば、「初等教育水準が低い地域は経済水準が低い」という単純な図式はベトナムの省市レベルでは成り立たなかったものの、貧困人口比率と教育指標との間には相関がみられたという。表2-4でも家計状況によって就学率に明白な差がみられていた。地域の経済発展状況と世帯の経済状況はいずれも途上国における教育発展の議論のなかでも重要なファクターの一つであるが、教育普及率における地域間や階層間の格差を是正するうえで政府による資源の再配分が重要となる（浜野[2008]）。だが次節でみていくように、ベトナムは地域の経済水準や各世帯の経済状況が教育の普及に影響を及ぼしやすいという教育財政の構造上の問題を抱えている。また少数民族や経済格差の影響に次いで留意されるべき問題であるのが、移住経歴による格差の問題である。他地方出身であることや出稼ぎ世帯であることが教育の普及に影響を及ぼすことについては、世帯の経済状況や言語などを理由として先行研究でも指摘されている問題であるが、ベトナムでは戸籍制度という固有の問題により、移住世帯が移住先の社会（特に都市部）で不利な立場に立たされやすいという状況がある。

以下ではこれら教育の普遍化に影響を及ぼしているとされる問題（特に教育財政と戸籍制度の影響）について詳細にみたうえて、ベトナムにおける教育達成の困難について整理していくこととする。

2. 3 教育財政の構造と教育費負担の問題

本節では、国による教育分野への支出とその配分という教育財政の上からの部分と地域社会や保護者らによる教育費負担という下からの部分を順にみたうえて、世帯の経済状況が教育機会の利用に影響を及ぼすことがないように設けられている教育費の減免制度について取り上げる。

¹⁸⁶ たとえば Truong Huyền Chi[2011]は、ベトナムの中部高原地方に居住する少数民族の中には、学校に通うことに価値を見出さない事例があることを紹介している。

¹⁸⁷ 教育指標としては純就学率とリテンション率（就学の継続を表し、進級率と留年率を合計したものを使用）、5年間卒業率（1年次から5年次までの進級率を乗じたものを使用）を用い、経済社会指標としては1人当たり地域内総生産、人口密度、貧困人口比率、農村人口比率、少数民族比率、識字率を用いている。

2. 3. 1 国からの教育訓練支出とその配分

教育予算は教育訓練省が財務省や計画投資省と交渉して確保しているものであるが、国から教育訓練事業への支出額は年々増加してきている。資本支出（あるいは開発投資予算）¹⁸⁸と経常支出¹⁸⁹で構成される教育予算金額の近年の推移は表 2-5 の通りである。この教育予算は中央予算と地方予算とに分けられ、地方予算はさらに各省へと配分されていくが、その配分方法は資本支出と経常支出とで異なっている。また国家予算に占める教育予算の割合は 1990 年の 8% から 2000 年には 15%、2012 年には 21.4% に達し、対 GDP 比は 1990 年に 2.2%、1998 年に 3.5% であったものが 2012 年には 6.3% となっている（表 2-6 および石塚 [2004 : 390]）。

| | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|-----------|---------------|---------------|----------------|----------------|----------------|
| 総額 | 74,017 | 94,635 | 120,785 | 151,200 | 170,349 |
| うち、中央 | 18,912 | 23,834 | 30,680 | 37,263 | 41,656 |
| うち、地方 | 55,105 | 70,801 | 90,105 | 113,937 | 128,693 |
| 資本支出 | 12,500 | 16,160 | 22,225 | 27,161 | 30,174 |
| うち、中央 | 5,900 | 7,450 | 9,316 | 10,781 | 13,174 |
| うち、地方 | 6,600 | 8,710 | 12,909 | 16,380 | 17,000 |
| 経常支出 | 61,517 | 78,475 | 98,560 | 124,039 | 140,175 |
| うち、中央 | 13,012 | 16,384 | 21,364 | 26,482 | 28,482 |
| うち、地方 | 48,505 | 62,091 | 77,196 | 97,557 | 111,693 |

表 2-5 教育予算の構成（単位：10 億ドン）

出所：ベトナム教育統計（<http://www.moet.gov.vn/?page=11.0> 2015 年 9 月 25 日閲覧）

| | 2008 | 2010 | 2012 |
|------------------------|-------|-------|-------|
| 教育訓練支出の GDP に占める割合 (%) | 4.89 | 6.29 | 6.30 |
| 国家予算に占める教育訓練支出の割合 (%) | 18.05 | 20.94 | 21.44 |

表 2-6 GDP および国家予算に占める教育訓練費の割合（%）

出所：UNESCO Institute for Statistics（<http://www.uis.unesco.org/Education/Page/s/default.aspx>、2015 年 7 月 9 日閲覧）

¹⁸⁸ 学校建設費、補修費、施設設備費など。

¹⁸⁹ 給与や諸手当、奨学金、学校の運営費や維持費など。

経常支出の配分の基準となるのは 1～18 歳の人口である¹⁹⁰。ただし、完全に機械的な配分が行われるわけではなく、配分される経常支出のうち給与費が 85%を超えないように補正が行われ、省内に貧困政策の対象となる社(xā)がある場合は追加配分も行われる。また各省の社会的経済的背景などに基づき、地方と中央の間で交渉が行われ、実際の配分が決定される。だが省からの教育予算の要求額が満額交付されることは稀であり、不足分は各省で補う必要がある。各省に割り当てられた教育予算はさらに下の行政単位に配分されるが、その配分方法は一様ではない。また給与費以外の予算については、児童数や学級数を基準にして配分する省もあれば、学校や郡からの申請や過去の支出をベースに配分される省もあるようである(浜野[2008: 71-74]、石塚[2004: 393])。

資本支出(開発投資予算)については各省の人口規模や地理区分、社会経済的状況や少数民族の割合などを考慮しつつ、交渉によって配分が決定され、各省に配分された予算は省内で決められた優先順位に従って下級の行政単位に配分される。資本支出の対象となる校舎の建設や改修工事に関しては、中央レベルで承認されるプロジェクトと省レベルで承認されるプロジェクトとがある¹⁹¹。各プロジェクトは、それが行われる地域の社会経済的条件(地域の負担能力など)や少数民族の比率を考慮して決定されるが、各省ごとに優先項目(たとえば 3 部制の解消や少数民族の就学率向上など)があり、それに沿ったプロジェクトが優先される。初等教育の普及といった基本的かつ長期的な国家目標は、すべての省で共有されており優先的な取り組みの対象となっている¹⁹²が、その他の点については地方行政の「二重の従属¹⁹³」という問題もあり、全国で足並みがそろっていないというわけではない¹⁹⁴。

¹⁹⁰ 浜野[2008]によれば、ベトナムの教育予算の地方への配分は 1991 年までは就学者数に基づいており、1992 年からは省の総人口が基準とされるようになったという。就学者数でなく総人口を基準とするようになったのは就学率の低い省への配慮であり、これによって格差を是正しようという意図があったようだが、人口データが不正確であったり、各省で就学者数を増やすインセンティブが生まれなかったりといった問題があり、2004 年からは制度が変更された。

¹⁹¹ 通常、小学校建設プロジェクトに関しては省レベルで承認される(石塚[2004])。

¹⁹² この結果、就学率においては地域差が少なく、高い達成率を示している。

¹⁹³ 石塚[2004]によれば、「二重の従属」とはソビエト型地方制度の組織原理の一つであり、「地方行政の専門機関は当該地方の執行委員会および対応する中央省庁(ないし上級の同部門機関)の双方に責任を負い、執行委員会は上級政府の対応する機関と同級の議会の双方に責任を負う」という仕組みである。

¹⁹⁴ たとえば現在、全日制への移行が推奨されているが、地域によっては最優先事項となっていないところもある(潮木[2008: 37-38])。

また政府の初等教育への資本支出額はきわめて小さく、省に配分される予算は地域の要請を満たすには程遠いため、実際のニーズを満たせていないのが現状である（浜野[2008]、石塚[2004]）。このため各省における資本支出予算の配分においては、プロジェクトが実施される地域の負担能力という要素もしばしば考慮に入れられており、地域社会によって費用の一部が賄われることを条件として予算化されることもあるという。財政力や負担能力の高い地方では、独自の歳入から追加的な支出を行うことができ、またこうした負担能力の高さから、より多くの予算配分を受けられる傾向もある（石塚[2004 : 406]）。

経常支出、資本支出いずれにせよ、中央からの予算だけでは現実に必要な額を十分に満たすことはできず、地方の現場では自己負担を余儀なくされている現状にある（浜野[2008 : 77]）。そしてこうした自己負担をある意味で正当化しているのが、1990年代後半から導入された公共サービスにおける「社会化」政策である。

2. 3. 2 地域社会と親の負担：「教育の社会化」

資本支出において各プロジェクトの条件あるいは前提としてみなされることもある地域負担であるが、地方の独自財源は極めて限定的であり、地方予算で補うことは容易ではない。結局のところ、不足分を負担していくのは地域の住民や保護者たちということになる。

世帯レベルの教育支出データ（表 2-7）をみると、授業料や制服・教科書・文房具にかかる費用、追加授業への支出という授業において直接必要となるものへの支出に加えて「寄付金（Đóng góp cho trường, lớp）」という項目がある。浜野[2008]によれば、寄付金は学校建設や補修などの経費として徴収されることが多いが、経済的に豊かな地域では学校や保護者会がさらに備品整備などのための寄付金を集めたり、「学校行事費」といった名目で親による自発的な寄付金が追加されたりすることもある¹⁹⁵。

本来は行政の予算で整備されるべき校舎や学校設備部分であるが、現在のベトナムでそうした部分の費用負担が生じていることの背景にあるのが「教育の社会化（xã hội hóa giáo dục）」政策である。「教育の社会化」とは、非政府部門（地域社会や個人、民間企業など）による公共サービスの供給や費用負担を奨励する政策（1990年代半ば～）の一環であり、「すべて社会組織および個人がそれぞれの能力に応じて、教育活動に参加する（野田[2008]）」

¹⁹⁵ 実際、学校への寄付金支出額は農村部より都市部で多く、VHLSS2012のデータによれば農村部で約24万ドンであったのに対し、都市部では約44万ドンであった（いずれも一人当たり、過去12か月の金額）。

| | 総額 | 授業料 | 寄付金 | 制服 | 教科書 | 文房具 | 追加授業 | その他 |
|------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| 2002 | 627 | 174 | 67 | 48 | 67 | 56 | 125 | 90 |
| 2004 | 826 | 253 | 86 | 60 | 89 | 67 | 130 | 99 |
| 2006 | 1211 | 347 | 75 | 68 | 105 | 85 | 180 | 230 |
| 2008 | 1844 | 535 | 143 | 89 | 142 | 117 | 229 | 460 |
| 2010 | 3028.1 | 1091.6 | 198.7 | 126.6 | 189.5 | 154.2 | 361.5 | 672.7 |
| 2012 | 4082.2 | 1209.2 | 300.4 | 190.3 | 248.8 | 209.3 | 455.2 | 1036.8 |

表 2-7 一人当たり、過去 12 か月の教育支出の推移（千ドン）

出所：VHLSS2012 を元に筆者作成。

ことを推進するものである。

ベトナムで「社会化」政策が生じた背景には、1986 年に始まったドイモイ政策を契機として旧来型の公共サービスの在り方が変化したことが挙げられる¹⁹⁶。すなわち、それまで国家が独占的に提供してきた教育や医療といった公共サービスにおける分権化を推し進め、社会全体に開放し社会の諸アクターの「参加」を奨励するようになった。この流れで導入されたのが学校教育の受益者負担制度（1989 年）であり、これによってそれまで無償であった学校教育がすべて有償とされた¹⁹⁷。当時、各国家機関に対する国庫補助金制度が廃止され、公立の学校や病院でさえ独立採算で運営しなければならなくなったという（中野[1998]）。こうした公共サービス部門の「社会化」は、1996 年の共産党第 8 回大会での決議および 1997 年第 90 号政府決議を受けて本格的に実施されるようになった。教育に関していえば、この「社会化」への動きは 1992 年に出された憲法にも既に表れており¹⁹⁸、1998 年および 2005 年教育法においても「教育の社会化」が規定されている¹⁹⁹。

ただし、「教育の社会化」は必ずしも受益者による財政面での参加、つまり保護者の自己

¹⁹⁶ ただし、地域社会や保護者が学校や教員に対して寄付や援助を行うことはかなり古くから行われていたとされる。教員の給与水準は低く、生活するには不十分なため、副業をして生計を立てている教員が多いとされるが、そうした副業が難しい僻地などでは保護者を含めた地域社会が教員の生活を支える必要があった。また中央の財政状況によってはすべての教員の給与を支払うことができないこともあり、その場合は保護者がお金を出し合っ
て賄うこともあった（浜野[2004：49]）。

¹⁹⁷ 初等教育については初等教育普及法（1991 年）によって改めて無償とされた。

¹⁹⁸ 第 36 条では「国家は教育への投資を優先し、国家以外からの教育への投資を奨励する」とあり、また第 59 条では「障害のある子どもやそれ以外で特に困難な状況にある子どもたちが教養や適切な職業を学ぶことができるように、国家と社会が条件を整える」とある。

¹⁹⁹ 教育法上は「教育事業の社会化（Xã hội hóa sự nghiệp giáo dục）」という表現が用いられており、2005 年教育法では第 12 条で規定されている。

負担を拡大していくだけの制度ではない。この「教育の社会化」の主要な概念として挙げられるのは「分権化」・「民主化」・「教育への共同体の参加」であり（Viện Khoa Học Giáo Dục [2001a]）、あくまで教育への「参加」を推進することがこの政策の中心である。具体的には、学校経営への保護者・地域社会の参加、就学困難児童の支援、学習奨励キャンペーンや就学・中途退学防止キャンペーンの実施、教員給与の追加、学校設備・教材の整備、学校建設・補修修繕と多岐にわたり（南部・関口[2011：11]）、実際にどのような活動を行うかは地域に委ねられ、保護者や地域社会だけでなく民間企業が大きな役割を果たしている事例もある²⁰⁰（野田[2008：116-117]）。また実際のところ、「教育の社会化」は中央政府や共産党によるトップダウンの政策ではなく、ドイモイ政策がもたらした経済・社会の変化に対応するために、地域社会のイニシアティブによって始められた教育改革活動があり、それを後から制度化・法制化したという指摘もある²⁰¹。

しかしどのような形で始まった政策であるにせよ、「社会化」政策によって生じる負担は経済力のない地域や保護者にとっては足かせとなる。ベトナムでは経済成長に伴う物価上昇の影響もあって、教育関連の費用（図 2-5 および図 2-6 参照）は急激に増加してきており、授業料についても近年大幅に増額されたばかりである²⁰²。「社会化」は、ただでさえ増加傾向にある教育費負担をさらに増大させてしまうものであるといえるだろう。2000 年代以降、教育訓練省が全日制への移行をすすめているが、全日制にするためには教室の増設や設備・備品の追加購入、教員の追加給与²⁰³などが必要となる。その多くは地域社会や保護者

²⁰⁰ ただし、潮木[2008]らが実施したアンケート調査によれば、草の根レベルの活動が重要な「教育の社会化」政策実施においては地域社会や保護者が重要性の高いステークホルダーと見なされているという。

²⁰¹ 各省の教育訓練局を対象としたアンケート調査によれば、「社会化」政策が本格的に実施されるようになった 1996 年以降に「教育の社会化」を開始したのは、回答が得られた 29 省のうち 6 省のみであり、多くの省において自発的に社会全体による教育開発の取り組みがなされていた（野田[2008：107]）。

²⁰² 現在、公立学校の授業料に関しては、2015 年第 86 号政府議定（86/2015/NĐ-CP）で規定されている。2015-2016 学年度における就学前教育および普通教育（中学校、高校）の授業料（一カ月）は都市部 6～30 万ドン、農村部 3～12 万ドン、山岳部 8 千ドン～6 万ドン（206 年以降は消費者物価指数を元に決定）であり、具体的な金額は各省の人民委員会が状況に応じて決定する。これは 2010 年に出された前規定（49/2010/NĐ-CP）の 1.5 倍であり、さらにその前の規定（70/1998/QĐ-TTg）の 15 倍となっている。

²⁰³ 二部制であっても教員給与は半日授業・半日準備というように全日勤務を前提としたものとなっているため、全日制へと移行したとしても給与の増額は行われぬ。だが実際、学校が二部制である場合、教員は授業のあるときだけ学校に来て、他の時間は別の仕事（副業）などで生活費を稼いでいることが多かった。このため、全日制への移行に際しては教員への追加給与（追加授業料）が必要となっており、保護者が負担している現状にある（野

が負担しなければならないため、経済的に余裕のある地域でなければ全日制へ移行することは難しい²⁰⁴。教育財政の構造ゆえに、教育インフラの整備や教育の質の維持・向上に保護者および地域社会の教育費負担能力の差、つまりは地域間の経済格差が影響を及ぼしてしまう状況となってしまう。

さらに、地域内での経済格差の問題も存在する。その地域で平均的な所得の世帯にとっては負担とならない寄付金であったとしても低所得層にとってはとても支出できるものではないこともある。また図 2-5 と図 2-6 で都市・農村別に教育費をみると都市部の教育費用は農村部の 3～4 倍（初等教育、前期中等教育とも）となっている。ある地域で平均的な家計の世帯であったとしても平均所得の高い地域（特にホーチミン市などの大都市）へ移住することによって教育費負担が重くなり、就学が困難になることもある。

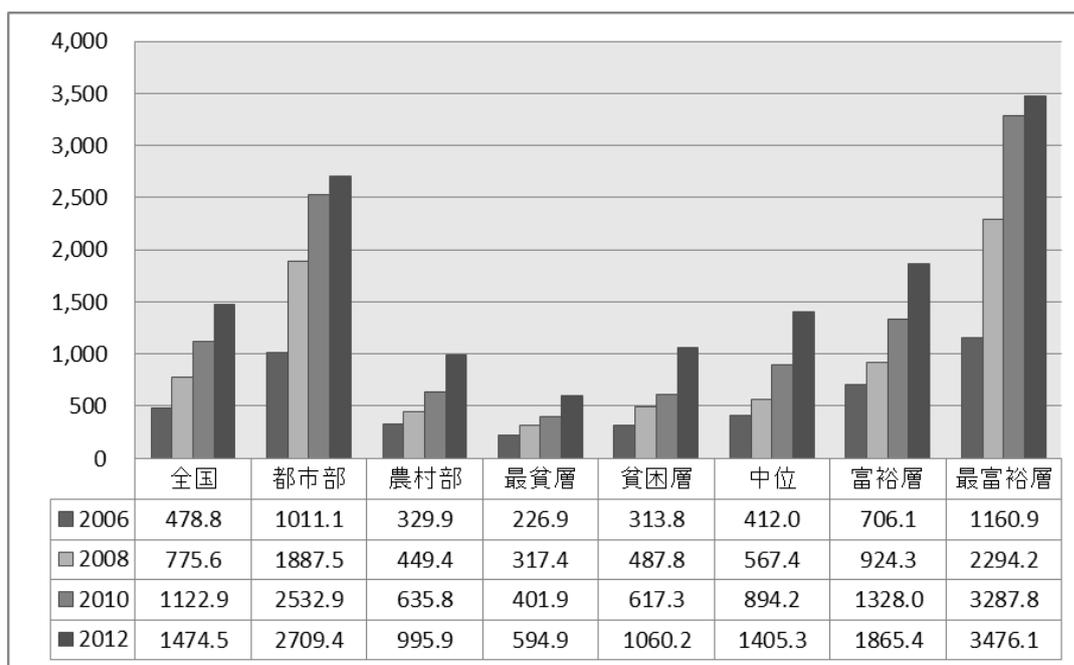


図 2-5 初等教育にかかる費用（千ドン）

出所：VHLSS2012 を元に筆者作成。

田[2008]、浜野[2004]など）。

²⁰⁴ 地域によって全日制の導入率には大きな開きがある。潮木[2008]が 2005 年に各省の教育訓練局を対象に実施したアンケート調査の集計結果（全 63 省中、38 省から回答）によれば、全日制の導入率には地域差が大きく、100%の学校で導入している省もあれば、10%に満たない省もあった（潮木[2008：26-39]）。

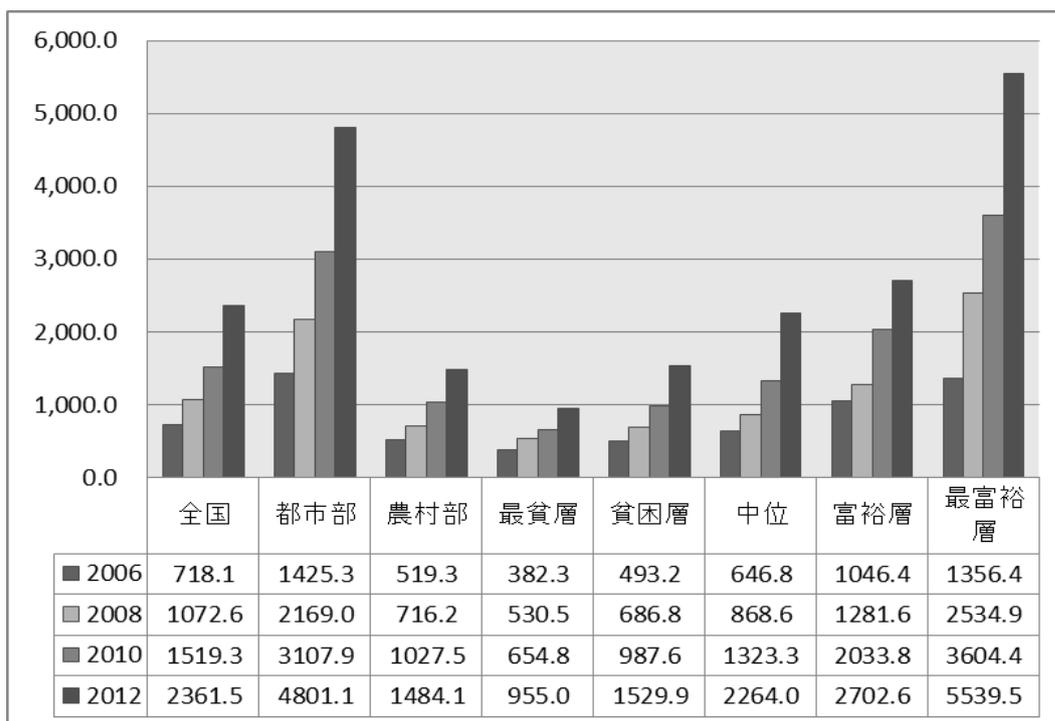


図 2-6 前期中等教育にかかる費用（千ドン）

出所：VHLSS2012 を元に筆者作成。

2. 3. 3 負担軽減措置としての減免制度

授業料やその他の費用負担に対して、その負担を軽減するための減免および学習費用を補助する制度は存在する。ただしベトナムの場合、授業料免除の対象は貧困世帯の児童・生徒に限らない。授業料の規定などを定めた 2015 年第 86 号政府議定（86/2015/ND-CP）によれば、減免の対象として第一に挙げられているのは革命功労者²⁰⁵およびその近親者であり、次いで社会経済的に特に困難な地域に常住する父母を持つ者、父母の死亡・失踪・服役中などにより養育を受けることができない者、障害があり経済的に困窮している者、国が定める貧困世帯に該当する者などが挙げられている²⁰⁶。

²⁰⁵ 革命功労者については 2005 年の「革命功労者を優遇する法令 (26/2005/PL-UBTVQH11)」に規定されており、具体的には 1945 年 8 月 19 日以前の革命活動者や戦死者、傷病兵などが挙げられる。

²⁰⁶ このほか、授業料の減額の対象は宮廷雅楽や舞踊などを専門とする者や困難で有害な職業を専門とする者（70%減額）、父あるいは母が労働災害や職業による疾病で補助金を受給している者、準貧困世帯（世帯所得が貧困世帯の最大 150%まで）に該当する者、中学校を卒業し職業訓練を受けている者（50%減額）と規定されている。また授業料免除の対象でなくとも、災害時などは一時的に授業料の徴収が停止されることもある（各省で決定）。

こうした減免制度によって授業料の全額あるいは半額の免除を受けている児童・生徒（6～14歳）は1998年で16.2%、2002年で16.7%であった（浜野[2008]）。またVHLSSのデータを元に2006年から2012年の減免状況をまとめたものが表2-8であるが、近年の減免率も17～18%と大差ないようである。ここで所得階層ごとの減免率をみると、最貧層において増加傾向、その他の階層（中位～最富裕層）において減少傾向がみられる。浜野[2008]が紹介している1998年（最貧層20.5%、最富裕層9.5%）と2002年（最貧層26.4%、最富裕層8.3%）のデータと合わせると、その傾向は一層はっきりとかがうことができる。だが増加しつつあるとはいえ、最貧層であっても過半数は減免を受けていないのが現状であり、他方で最富裕層や富裕層でも減免を受けている児童・生徒が存在する²⁰⁷。これは上述の授業料減免の対象に関する規定が反映された結果だと考えられるが、教育費の負担軽減という点で十分に機能しているとはいえない。同規定では授業料の減免とは別に、経済的に貧しい孤児や障害児、政府規定の貧困世帯に該当する場合は学費の補助²⁰⁸が行われると規定されているが、学費補助の受給に関するデータを入手することができなかつたため、どの程度の世帯がその恩恵を受けているか不明である。またその学費補助を受けられたとしても、学費が上昇してくる前期中等教育段階においては最貧困層にとっても十分な額ではない²⁰⁹。

以上、ベトナムの教育財政の構造および教育費負担の現状、およびそうした教育費負担の軽減策についてみてきた。ベトナムにおける教育費の問題については以下の3点にまとめることができる。第一に、校舎や学校設備の整備・維持において、地域社会や保護者からの寄付が重要な財源となっており、それゆえに教育インフラの整備やそうしたインフラ整備を前提とした全日制への移行、教育の質の充実が人々の経済状況に左右される状況、すなわち経済格差が教育に反映されてしまう状況となっていること。第二に、通常の教育支出（授業料、教科書や学用品、制服の購入費用等）が増加傾向であるのに加え、

²⁰⁷ 授業料の他に寄付金の減免も行われることがあるようだが、最貧層の約4割は何の減免も受けていないと回答しており、他方で最富裕層の約2割は何らかの減免を受けていると回答していた（VHLSS2006および2008のデータ）。

²⁰⁸ 2015年第86号政府議定第11条によれば、学費の補助は10万ドン（児童生徒1人、1か月あたり）支給されることとなっている。ただし、学費補助の支給は実際の通学期間のみ（最大9か月）となっている。

²⁰⁹ 2015年の規定では月額10万ドンであるが、それ以前の規定（2010年の第49号政府議定）では月額7万ドンであり、年間最大で63万ドンであった。これは2012年の前期中等教育の教育支出（最貧層）95.5万ドンにも届かない（図2-6参照）。近年の教育支出の増加を考慮するならば、月額10万ドンの教育補助も十分な額とはいえない。

学校への寄付金も増加傾向にあり、世帯の教育費負担は年々重いものとなってきているということ。そして第三に、減免や学費補助といった救済策はあるが、貧困世帯のみを対象としたものではないため最貧層であっても利用できるとは限らず、就学や通学の継続が経済的に困難な世帯を十分にケアできるものであるとはいいがたいということである。

こうした教育費の問題は低所得層の就学率や修了率に影響を及ぼし、経済発展の遅れている地域では教育インフラの整備の面からも教育の普及率にも影響する。このことは2.2.2でみた教育普及における格差（表2-4 および図2-3、図2-4）とも辻褄が合う。ただし、就学への困難は経済発展の遅れている地域でのみ生じている問題ではない。平均所得が高い大都市においては、また別の形で就学困難が存在しており、それには人々の移住と戸籍の問題が関連している。次節ではこの問題について取り上げていくこととする。

| | | 2006 | 2008 | 2010 | 2012 |
|----------------|------|------|------|------|------|
| 全国 | | 35.3 | 35.5 | 38.6 | 45.2 |
| 小学生以外の理由による減免率 | | 17.3 | 17.7 | 13.1 | 18.6 |
| 所得階層 | 最貧層 | 34.6 | 37.9 | 33.0 | 45.1 |
| | 貧困層 | 19.7 | 19.0 | 14.6 | 20.0 |
| | 中位 | 12.9 | 13.1 | 8.1 | 10.8 |
| | 富裕層 | 9.6 | 9.5 | 4.6 | 8.6 |
| | 最富裕層 | 6.7 | 6.0 | 2.6 | 5.0 |
| 戸籍登録 | あり | 17.4 | 17.8 | 13.3 | 18.7 |
| | なし | 11.0 | 9.0 | 2.4 | 6.8 |

表2-8 階層および戸籍登録状況ごとの減免状況（%）

出所：VHLSS2006～2012 を元に、減免理由を「小学生であるため」**と回答しているものを除外して筆者が作成。

**減免の理由としては他に、「貧困世帯」、「少数民族」、「戦死者・傷病兵・革命功労者の家族」、「家庭状況の困難」、「その他」がある（ただし、減免理由は一つとは限らない）。

ベトナムでは小学校の授業料は無償であるが、VHLSS ではこの無償が減免とカウントされているようであり、非常に高い減免率となっている。だがこうして出された減免率は実際の減免状況を反映しているとはいえないため、減免理由を「小学生であるため」と回答しているものを除外した。

2. 4 都市部における就学困難

行政や経済の中心となっている都市部では総じて平均所得が高く、教育の普及率も農村部と比べて高い（表 2-4）。だが、都市部においても就学困難は存在する。そしてベトナムの場合、所得（教育費負担）の問題に加えて、人々の移住とそれに伴う戸籍の問題とも関連し、複雑な状況となっている。以下では、それぞれの問題を取り上げ、都市の就学困難の様相を整理していく。

2. 4. 1 人々の移動と都市部の人口増加

ベトナム国内における人々の移動は、国の政策で実施されるもの（*di cư theo chương trình của nhà nước/di cư có tổ chức*）と人々の自由意思によるもの（*di cư tự do*）の2つに分けられる（*Liên Hợp Quốc tại Việt Nam [2010]*）。前者は1960年代頃から国家が主導する開拓移住計画に従って実施された集団的移住である。移住先は、当初は北部山岳・丘陵地方（いわゆる少数民族の居住地）が中心であったが、1976年の南北統一以降は中部高原やメコンデルタにも拡大し、南北デルタを縦断する大規模な全国人口再配置プロジェクトが開始された。この開拓移民政策による移住総人口は、1960年代から2000年代初頭までの約40年間で600万人に上るとされる（今井・岩井[2012: 149]）。

後者の自由意思による移動は、政府の開拓移住計画によらない移動すべてを指す。ただし、ドイモイ政策導入前のバオカップ制度時代（1960年代～1980年代半ば）においては人々の自由な移動は制限されており、特に食料配給の関係で都市・農村間の移動には厳格な制限がかけられていた。その後、ドイモイ政策が導入されるとこうした制限は徐々に緩和され、1990年代からは自由意思による移動が活発に行われるようになっていく。

図 2-7 は1980年代半ば以降の国内移動の推移をまとめたものである²¹⁰。このグラフからは人々の国内移動が1989年から2009年にかけて大幅に増加してきた様子がうかがえる²¹¹。また一つの省内での移動（県内移動および県間移動）と省を越えた移動（省間移動）とでは調査年によって差があるものの大体同程度の移動が生じており、省間移動のうち約7割

²¹⁰ ただし、このデータは人々が戸籍を登録している「常住地（*noi thường trú*）」が基準として集計されたものであり、人々の一時的な移動や一時居住（*tạm trú*）は含まれておらず、5年を超える移動についてもデータに反映されていない。

²¹¹ 2014年の中間調査によれば、国内の移動者数は567万人へと大きく減少している。この現象については、2009年から2014年にかけて不況など多くの困難があったことが要因であると考えられている（*Bộ Kế Hoạch và Đầu Tư, Tổng Cục Thống Kê[2015: 85]*）。

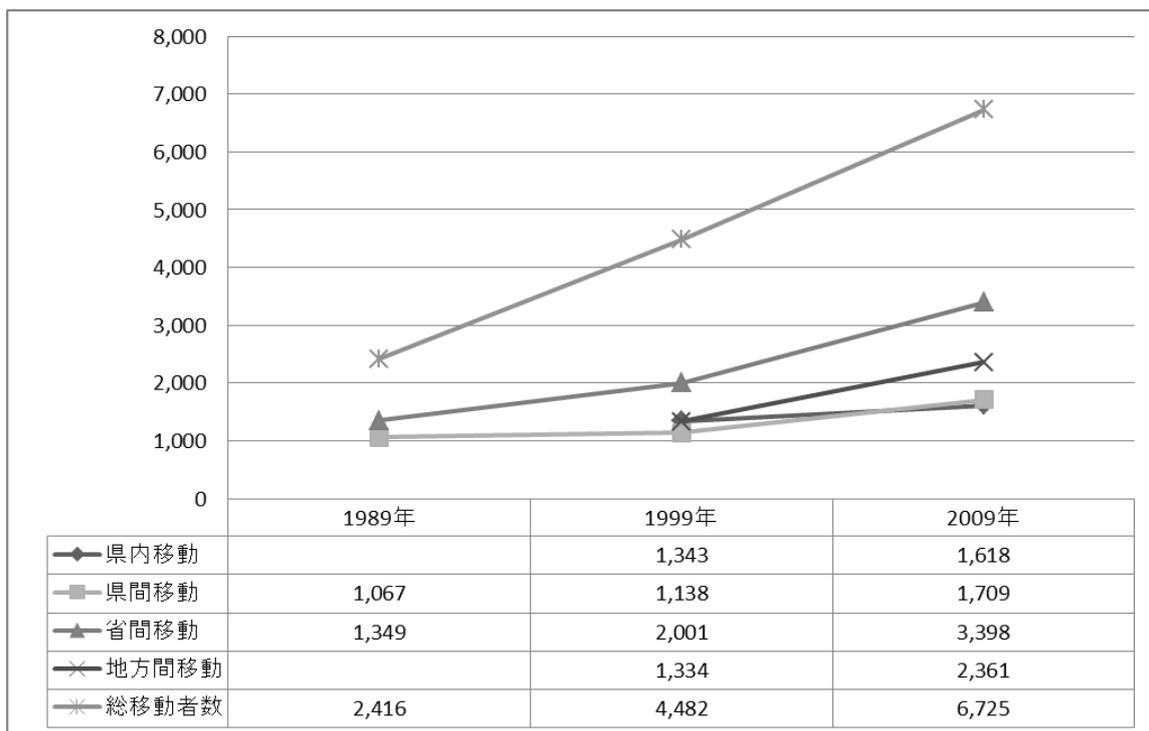


図 2-7 国内の移動者数の推移（千人）

出所：BỘ KẾ HOẠCH VÀ ĐẦU TƯ, Tổng Cục Thống Kê[2011b:21]、

注：地方間移動とは、省間移動のうちで地方を越えた移動を指す。

は他地方への移動（地方間移動）となっている。

2009年の国勢調査データを元に地方間の移動者数をまとめたのが表 2-9 である。地方間の移動において流入が最も多いのは東南部地方であり、2004年から2009年の5年間で全国から160万人以上が流入している。これに次ぐ流入先は紅河デルタ地方であるが、その移動者数は29万人程度であり、東南部地方への流入量が圧倒的（地方間移動全体の7割を占める）であるとわかる。この東南部地方への流入において流出元となっているのは主にメコンデルタ地方および北中部・中部沿岸地方であり、これらの地方からの移動が約8割にも達する。同様に紅河デルタ地方への流入元についてみると、北部山岳地方および北中部・中部沿岸地方がほとんど（9割近く）を占めている。

国内移動による流入者数の多い東南部地方と紅河デルタ地方における近年の人口の推移をみると、東南部地方では2010年の1,448万人から2015年の1,609万人へ、紅河デルタ地方では2010年の1,985万人から2015年の2,091万人へと増加している。ただし、東南部地方における161万人の人口増加のうち78万人はホーチミン市で生じているもので

| | | 2004年4月1日の常住地 | | | | | |
|---------------|--|---------------|---------|----------|--------|---------|---------|
| 2009年4月1日の常住地 | | 北部山岳 | 紅河デルタ | 北中部・中部沿岸 | 中部高原 | 東南部 | メコンデルタ |
| 北部山岳 | | 59,580 | 69,854 | 12,711 | 8,481 | 4,152 | 4,800 |
| 紅河デルタ | | 154,824 | 338,093 | 97,964 | 11,419 | 19,204 | 5,807 |
| 北中部・中部沿岸 | | 7,313 | 28,516 | 166,750 | 29,082 | 36,119 | 9,267 |
| 中部高原 | | 20,194 | 29,104 | 79,984 | 36,865 | 23,244 | 9,503 |
| 東南部 | | 70,436 | 195,317 | 570,544 | 84,371 | 242,215 | 714,626 |
| メコンデルタ | | 1,549 | 8,551 | 14,676 | 2,080 | 42,673 | 187,899 |

表 2-9 地方間の移動者数（人）

出所：Bộ Kế Hoạch và Đầu Tư, Tổng Cục Thống Kê[2011b : 115]

注：調査対象は5歳以上である。

網掛け部分は、各地方内における省間移動を表す。

あり、紅河デルタ地方における 106 万人の人口増加のうち 57 万人はハノイ市で生じているものである。もちろんこれらの人口増加には自然増によるものも含まれるが、それを踏まえたとしても非常に多くの人々がこれら 2 つの地方（特にこの二大都市）に流入しているといえるだろう。そしてこの人口増加が都市部で就学困難を生じさせている要因の一つとなっている。

2. 4. 2 人口増加に伴う学校不足の問題

ハノイ市やホーチミン市といった大都市における人口増加によって生じている問題の一つであるのが学校・教室の不足である。これらの都市では人口増加の影響で就学年齢児童の数に対して学校が不足する事態が毎年のように発生しており、新学年度が始まる時期には新聞でも取り上げられている。たとえば 2015 年 8 月 29 日付のタンニエン紙²¹²では、ハノイ市とホーチミン市が都市化の速度に対応しきれず、既存の学校数に対して児童生徒が多すぎる問題に直面していることを報じている。この記事によれば、2015-2016 学年度におけるハノイ市の児童生徒は 170 万人以上であり、これは前学年度から約 7 万 5 千人増加している。ハノイ市は児童・生徒の増加に対応するため新しい学校を 11 校設立し、既存の学校に 2,000 教室以上を増設して、2,367 人の教員を新たに雇ったのだが、それでも十分ではなく、特に初等教育と就学前教育において学校不足の状況が生じているという。また小学校条例の規定では一クラスの児童数を 35 人までとなっているが、大多数の学校でこの基準を超過している現状にある。特に児童数の多い地区では一クラス 50 人から 60 人になることもあり、教育の質に影響が及ぶことが危惧されているという²¹³。

これと同様の状況がホーチミン市でも生じており、2015-2016 学年度の児童生徒数は 154 万人を超え、前学年度からは 8 万 5 千人増加している。児童生徒数増加の内訳は、就学前と初等教育がそれぞれ約 2 万 5～6 千人、前期・後期中等教育がそれぞれ 1 万 6～7 千人となっている²¹⁴。児童・生徒数の増加に対応するため新たに 44 校が設立されたが十分ではな

²¹² Thanh Niên 紙 2015 年 8 月 29 日付記事 (<http://thanhnien.vn/giao-duc/qua-tai-si-so-hoc-sinh-602316.html> 2017 年 10 月 24 日閲覧) を参照。

²¹³ ホーチミン市のある教員によれば、2000 年代前半からの新カリキュラムで導入された児童中心の教授法やグループ学習といった学習法は、一クラスあたりの児童数が多すぎて展開できないのが現状であるという（同記事）。

²¹⁴ ホーチミン市の統計によれば、初等教育の児童数は 2011-2012 学年度で 504,429 人、2015-2016 学年度で 584,054 人であり、4 年間で約 8 万人増加していることになる (Cục Thống Kê TP.Hồ Chí Minh[2016 : 294])。

く、地区によっては教室を確保したり一クラスあたりの児童数をおさえたりするため²¹⁵に、全日制の授業を受ける児童数を減らす、あるいは授業を 2 部制にすることで対処しているところもあるという。またホーチミン市では学校・教室だけではなく、教員も不足するようになり、必要な教員数の半分しか雇用できていない地区もある他、教員によっては専門外の科目を担当しなければならない状況もある²¹⁶。このようにハノイ市もホーチミン市もかなり深刻な学校・教室不足に陥っている。そしてここまで深刻ではないものの、他の都市においても学校不足の問題は発生しており、たとえばベトナム中部の港湾都市であるダナン市では毎年増加する児童数に対応するため、学校や教室の増設に追われている状況にあるという²¹⁷。

2. 4. 3 移住者の不利：戸籍制度の影響

学校や教室が不足している状況において、就学年齢にあるすべての子どもたちがスムーズに就学することは容易ではない。教育機会はすべての子どもたちにとって平等であるべきだが、実際には優先される子どもとそうでない子どもが存在している状況が生じてしまっている。この教育機会の利用において不利な立場に立たされているのが移住世帯の子どもたちであり、その背景にあるのが戸籍制度である。

かつて王朝期のベトナムでは中国にならって律令制が導入されており、班給や課税、徴兵のために人々を管理する台帳が作成されていたが、現在のベトナムにおける戸籍制度はこれに由来するものである。植民地期を経て独立した後は、1955 年の条例²¹⁸により法制度化された。この条例により、人民は常住地に常住戸籍 (hộ khẩu thường trú)²¹⁹を登録しなければならないことが定められ、この常住戸籍の移転は政策的移住である場合を除いて認められていなかった (貴志[2011])。その後、1988 年の閣僚評議会第 4 号議定により初めて常住戸籍の移転が認められるようになるが、この時点ではその対象は限られており、自発的

²¹⁵ ホーチミン市の公立小学校における一クラスあたりの児童数は約 40 人 (平均) であり、既に小学校条例の基準を超過している (Cục Thống Kê TP.Hồ Chí Minh[2016 : 297])。

²¹⁶ Thanh Niên 紙 2015 年 8 月 29 日付記事 (同上) および Tiền Phong 紙 2015 年 8 月 28 日付記事 (<https://www.tienphong.vn/giao-duc/giao-duc-tai-tphcm-noi-qua-tai-cho-vang-hoe-902320.tpo> 2017 年 10 月 24 日閲覧) を参照。

²¹⁷ Tiền Phong 紙 2015 年 9 月 26 日付記事 (<https://www.tienphong.vn/giao-duc/truong-hoc-qua-tai-do-di-dan-913710.tpo> 2017 年 10 月 24 日閲覧) を参照。

²¹⁸ 同条例はベトナム民主共和国で制定され、その後 1964 年の政府評議会議定第 104 号が継承している (貴志[2011 : 125])。

²¹⁹ 常住戸籍とは戸 (hộ) の集団単位に基づき人民の住所を管理するものである。

に都市へ移住した者は対象外であったため公安に見つかれば故郷へ送還されたという（岩井[2006：119]）。そして1997年になってようやく一定の要件を満たせば常住戸籍の移転が認められるようになった（第51号政府議定）。ただしその要件は厳格かつ曖昧²²⁰であり、実際の常住戸籍の移転は困難であった。その後、2005年第108号議定を経て、戸籍および居住に関する規則は2006年に居住法（2007年7月1日施行）として整備された。この1997年から2006年の法制化への流れの中で、常住戸籍移転の要件の緩和と手続きの明確化が進んでいった（貴志[2011]）。

1990年代以降、国内移住者数は急速に増加してきたが、これまで述べてきた通り、常住戸籍の移転は最近になるまで容易なことではなかった。また常住戸籍移転の要件と手続きが緩和されてきたとはいえ、移住先では「合法的な居所²²¹」に住んでいる必要がある²²²。また居所が賃貸である場合は貸主の同意も必要であり、誰もがこの要件を満たせるわけではない。このため、自発的移住者の間では故郷の人民委員会に「一時不在」の届け（「移住許可」の申請）を出し²²³、発行された移住許可証を持って移住先の公安に赴き、「一時居住」としての登録を行うという手段が取られている²²⁴。だが移住先でどの程度滞在するかも決めておらず、手続きも複雑で分かりにくいいため、あるいはそうした制度的な事柄をよく知らないため何の手続きもせずに移住するケースも少なくない（今井・岩井[2012：150]、Liên Hợp Quốc tại Việt Nam [2010：18]）。国勢調査や人口動態調査などは基本的に常住戸籍を基

²²⁰ 常住戸籍付与の審査を受けるためには、5年以上実際に居住していること、法を犯していないこと、「合法的な家屋」を有していること、安定した仕事があることが要件となっていたようである（貴志[2011：126-127]）。

²²¹ 基本的には自らが所有する家屋、生活することを目的とした家屋・船舶・ボートに居住していればよいが、こうした居所が位置する場所が建物の建設が禁止されている区域や開発のための接収予定地、紛争中の土地などである場合、常住戸籍を移転することができない（2007年第107号政府議定、第5条第1項）。またハノイ市およびホーチミン市においては、居住面積が一人当たり5平方メートル以上必要である（2010年第56号政府議定、第1条第2項）。

²²² ハノイ市やホーチミン市のような中央直轄都市の場合は1年以上（2005年第108号政府議定では3年以上）の居住が必要である。

²²³ 「一時不在」の届けを出す際には移住先で仕事があることを示さなければならない。ただし、移住すると移住元の地域に国から交付される予算（人口を元に配分される）が減ってしまうため、移住許可を出したがいらないこともあるようである（Liên Hợp Quốc tại Việt Nam [2010：18]）。

²²⁴ 「一時居住」は、法的に違法かどうか判然としない状況が続いていたが、2006年の居住法で初めて一時居住の権利（同法第3条）が定められ、合法性が認められた。この背景には、移住者の立場を積極的に肯定しようという姿勢を有する国会社会問題委員会の大きな関与があったとみられる（貴志[2011：132]）。

準として実施するため、一時居住となっている人々の数やその増減に関するデータはほとんどない。だが 2009 年の国勢調査のデータを元にした推計によれば、70 万人から 100 万人の一時居住者がホーチミン市にいるとみられている²²⁵（貴志[2011：131]）。

ベトナムでは、常住戸籍制度が社会サービスを提供する根拠となっているため、こうした一時居住者は移住先の生活で様々な不利を被っている実情がある。かつてのバオカップ制度において都市で常住戸籍を有していない場合は配給を受けられなかったように、現在でも常住戸籍がなければ移住先での教育や医療、貧困削減政策などを利用することが不可能であったり、追加費用が必要であったりするという（Liên Hợp Quốc tại Việt Nam [2010：18]）。一時居住は 2006 年の居住法によって合法性が認められたが、常住戸籍に基づき社会サービスを提供するという方針は現在も維持されており、一時居住者たちが受ける不利益については、常住戸籍の移転要件を緩和し、その移転を促すことによって解消しようとしてきた。このような方針が取られている理由としては、移住者の増加によって急速に人口が増加する都市部において、財政上の困難から社会サービスの供給が追い付かなくなると行政側が危惧したことが考えられる。だが、要件を満たすことができず常住戸籍の転入が認められない、あるいは手続き中の一時居住者が社会サービスを受けるうえで被っている不利益については、法制上何の手当もなされていないままとなっている（貴志[2011]）。

一時居住者が社会サービスを利用する上で不利な状況にあることは、かなり以前から知られていたが、一時居住者への調査はほとんど行われておらず、その実態ははっきりしていなかった。しかし国連開発計画（United Nations Development Programme、以下 UNDP）およびハノイ市とホーチミン市の人民委員会などの出資によって 2009 年に実施された都市貧困調査（Urban Poverty Survey、以下 UPS-09）²²⁶では、一時居住の人々の貧困についてデー

²²⁵ ちなみに都市の戸籍は 4 種類（KT1～KT4）に分けられている。KT1 は都市の常住戸籍者であり、戸籍登録した場所に居住している者であり、KT2 は常住戸籍を有しているが、市内の別の場所に居住している者である。KT3 は故郷に常住戸籍を残したまま、移住先に一時居住の登録をして居住している者であり、通常 6～12 か月の一時居住証が発行される（再発行可能）。また KT4 は単身で移住してきて、一時居住の登録をして居住している者であり、通常 3 か月間の一時居住証が発行される（延長可能）（貴志[2011]、Liên Hợp Quốc tại Việt Nam [2010]、Haughton, J. et al. [2010]）。

²²⁶ UNDP の出資により実施された貧困調査である。VHLSS では 2008 年まで調査対象に移住者がほとんど含まれておらず、ハノイ市やホーチミン市の労働傷病兵社会局などがこれまでに実施してきた都市貧困調査でも一時居住者まで対象にしたものはなかったことを踏まえて、この調査は両都市における移住者や一時居住者の存在に留意してサンプリングを行い、実施された。サンプル数は 3,349 世帯（ハノイ市 1,637 世帯、ホーチミン市 1,712 世帯）で、うち常住戸籍者（KT1、KT2）は 1,610 世帯、移住者（KT3、KT4）は 1,739 世帯で

| | 政策に関する 情報提供 | ヘルスケアに関 する情報提供 | 予防接種 | 病気抑制の キャンペーン | リプロダク ティブ・ケア |
|-------|----------------|-------------------|------|-----------------|-----------------|
| total | 63.9 | 67.1 | 57.3 | 70.5 | 57.4 |
| 戸籍状況 | | | | | |
| 常住戸籍 | 79.2 | 81.2 | 70.5 | 79.3 | 70.9 |
| 一時居住 | 28.4 | 34.6 | 26.6 | 42.5 | 26.1 |

表 2-10 UPS-09 における各社会サービスの享受状況 (%)

出所：Haughton, J. et al. [2010 : 116]

データを収集することに焦点をあてており、ここから彼らが被っている不利の様子を垣間見ることができる。このデータによれば、社会サービスを享受していると回答したのは常住戸籍者が全体で 89.4%であったのに対し、一時居住者は 48.4%と 40 ポイントも低かった。また表 2-10 は社会サービス享受の状況を常住戸籍者と一時居住者に分けてまとめたものであるが、ほとんどの項目において一時居住者がサービスを享受しているのは常住戸籍者の半分以下の割合であった。

そして、一時居住者が受ける不利益の中で最も問題視されていることの一つが教育である。先述のようにハノイ市やホーチミン市のような大都市では急増する人口に対して学校や教室が不足している状況があり、その中で一時居住世帯の子どもたちが就学することは容易ではない。学校への就学においてまずは常住戸籍の子どもたちの就学が優先され、その上で空きがあれば一時居住の子どもたちが就学できるが、学校・教室不足の現状から就学できないこともある。大都市では公立以外の学校も少ないながら存在するが、就学にかかる費用は公立の何倍にもなることがあり、よほどの富裕層でなければそれらへの就学は現実的でない。UPS-09 によれば、公立学校に通っている割合は常住戸籍の子どもたちで 82.4%であったのに対し、一時居住の子どもたちは 64.6%であった。そもそも 5~9 歳の子どもたちのうち、常住戸籍である場合の出席率 (attendance rate) が 99%であったのに対し、一時居住である場合の出席率はそれよりも 10 ポイント低い。10~14 歳にいたっては常住戸籍者の 97%が出席しているのに対し、一時居住者は 71%であり、初等教育よりも大きな差が生じている (Haughton, J. et al. [2010 : 122])。

あった。ちなみに、この報告書の中では常住戸籍者については Permanent city residents (あるいは Residents)、一時居住者については Migrants という語が用いられている (Haughton, J. et al. [2010])。

2. 4. 4 高騰する教育支出

さらに都市での就学を困難なものとしている要因として挙げておかねばならないのが教育費支出の多さである。農村部と比較して都市部の教育費支出が多いことは図 2-5 および図 2-6 でみたとおりだが、地方別にみた場合、ハノイ市の含まれる紅河デルタ地方とホーチミン市が含まれる東南部地方の教育費支出は圧倒的に多い（表 2-11）。授業料が無料となっている初等教育においてさえ、両地域はそれ以外の地域の 2 倍、3 倍の教育費支出となっている。

| | | 全国 | 地方別 | | | | | |
|------|-------|--------|--------|--------|----------|--------|--------|--------|
| | | | 紅河デルタ | 北部山岳 | 北中部・中部沿岸 | 中部高原 | 東南部 | メコンデルタ |
| 初等 | 2008年 | 775.6 | 820.8 | 353.9 | 512.9 | 494.9 | 2071.3 | 402.5 |
| | 2010年 | 1122.9 | 1732.0 | 463.4 | 766.6 | 686.1 | 2275.6 | 613.3 |
| | 2012年 | 1474.5 | 2535.2 | 696.0 | 1132.0 | 1048.1 | 2343.1 | 848.7 |
| 前期中等 | 2008年 | 1072.6 | 1169.0 | 516.3 | 792.5 | 820.4 | 2305.7 | 751.0 |
| | 2010年 | 1519.3 | 2094.2 | 771.9 | 1202.2 | 1256.3 | 2631.5 | 1034.7 |
| | 2012年 | 2361.5 | 3531.2 | 1116.2 | 1791.3 | 1949.7 | 3830.8 | 1548.3 |

表 2-11 教育費支出の推移（教育段階、地方別、千ドン）

出所：VHLSS データを元に筆者作成。

紅河デルタ地方と東南部地方は経済発展の進んでいる地方であり、人々の平均所得も高い。それゆえ、これらの地方で中間層であっても全国的にみれば富裕層にあたる。そして経済的にゆとりのある層では、子どもにより良い教育と学習環境を与えたいと考える保護者も多く、学校設備改善²²⁷のためであれば多少の支出は厭わない雰囲気がある。そして移住世帯が公立学校に入学する場合は、地区外からの入学という扱いで追加費用が発生する²²⁸。こうした教育関連の支出は他の地方から移住してきた世帯にとって、それが移住元においてはある程度の富裕層であったとしても大きな負担となりうる。経済的に発展している都市部は、意外にも他地方出身者にとって教育を受けにくい場となってしまっている。

²²⁷ 筆者がベトナムに滞在していた期間中（2009年から2011年）、子どもたちがより快適に勉強できるようエアコンや特大のモニターを教室に設置したという話、また学校で出される給食がおいしくなかったため、より質の良い業者（一食当たりの値段は倍増）に変えてもらったという話などを、小学生の保護者らから聞いている。

²²⁸ 2008年、ホーチミン市内の公立小学校校長へのインタビューから。

2. 5 教育達成における困難

今後のベトナムの発展にとって、基礎教育の普遍化が不可欠の要素であることは前章で述べたとおりである。だが、地域や所得階層、民族による教育普及度の格差という点でベトナムはいまだ多くの課題を抱えている。その背景にあるのは教育財政の構造的問題、地域間や民族間の経済格差、都市部への人口集中といった諸問題であり、それらを一つずつ着実に解消していくことが実質的な教育普遍化への方途となるだろう。しかし、それには多くの費用と少なくない期間を要する。そしてこの間に、多数の子どもたちが学習の継続を断念し、基礎教育を修了しないまま就労している現状にある。2009年国勢調査時点における若年層の3~4割が基礎教育未修了という現実には、必然の結果であるといえる。

だがこうした状況のなか、ベトナムではすべての国民の生涯にわたる教育機会としてノンフォーマル教育制度が展開されている。そして就学年齢時において就学できなかった、あるいは就学はできても修了に至らなかった青少年のなかには、ノンフォーマル教育によって学習の機会を得て、教育達成しているケースが多数存在する。次の第3章からは、そうしたノンフォーマル教育の制度と実施状況について、ノンフォーマル教育の現場で収集した情報・データを元に整理しつつ、ノンフォーマル教育という教育機会の実際の利用可能性について検討を行っていく。

第3章 ノンフォーマル教育制度の展開

3.1 制度の概要

ベトナムにおけるノンフォーマル教育²²⁹は「継続教育 *Giáo dục Thường xuyên*」として教育法で次のように定義されている。すなわち、「継続教育」とは「仕事をもつ人が誰でも、生涯にわたって教育を受けられるようにし、人格を完成させ、知識を広げ、学問・専門・職業上の水準を高めることを支援する」ものであり、正規教育とともに国民教育制度の一翼を担うものである（第44条）。また2003年に出された「National Education For All Action Plan 2003-2015」によれば、ノンフォーマル教育は「正規教育に参加していない個人に提供される組織的な学習活動から成」り、ベトナムにおいては「補償教育プログラムから継続教育、そして青少年や成人らの様々な学習需要に対応したライフスキルの向上のための活動」にまで及ぶとされている（Social Republic of Vietnam [2003]）。

ベトナムのノンフォーマル教育で実施されている内容としては、(a)識字・識字後教育プログラム、(b)最新の知識・技術の獲得および技術移転のプログラム、(c)専門的・職業的水準向上プログラム、(d)国民教育制度の卒業証書を授与されるプログラムという4つが教育法で規定されている（教育法第45条）。(a)を修了した場合には小学校の修了資格（ただし補習教育課程 *hệ bổ túc* の修了資格となる）を得ることができるが、小学校と学習内容は異なる²³⁰。(d)は、小学校・中学校・高校の学習内容を学ぶ同等性プログラムである。ただし、小学校レベルと中学校レベルについてはノンフォーマル教育用のカリキュラムが存在せず²³¹、修了に当たってもフォーマルかノンフォーマルかの区別はされない。つまり基礎教育

²²⁹ 現行のベトナム教育法では「*continuing education*」の訳語として導入された「継続教育 *Giáo dục Thường xuyên*」という語が用いられているが、「継続教育」という用語は成人教育に関する多様な用語・概念の中でも職業教育的色彩の強いもの（基本的には基礎教育修了後の教育を指す）である（渡邊[2002: 86-88]）。このため本章以降、大人から子どもまであらゆる人々を対象にした教育（識字教育や基礎教育を含む）を本格的に議論していくうえで、この用語を用いていくことはあまり適切ではなく、誤解を招く恐れもある。そこで固有名詞として出てくる場合のみ「継続教育」という語を用い、それ以外では「ノンフォーマル教育（*non formal education*）」という語を用いていくこととする。

²³⁰ 識字・識字後クラス用のカリキュラムは2003年に出されており（46/2003/QĐ-BGDĐT）、国語、算数および日常生活に関する知識（*kiến thức hành dụng*、具体的には家族計画や育児、農業、健康管理など）で構成されている。識字クラスは小学校1年生から3年生に、識字後クラスは4年生と5年生に相当しており、すべて修了することで小学校卒業の学歴を得ることができる。

²³¹ 2001年の普通教育カリキュラム改正以前は、初等教育では3つのカリキュラム（100週、125週、165週）があり、ノンフォーマル教育では100週のカリキュラムが用いられていたようである。だがカリキュラム改正後はこれらがすべて統合されて175週のみとなり、

段階ではフォーマル教育とノンフォーマル教育の境界はかなり曖昧なものとなっている。ただし、高校レベルについてはフォーマル教育とは別のカリキュラムが出されており、毎年6月に行われる高校卒業試験はカリキュラム別の実施となっている²³²。

いずれも重要なプログラムではあるが、第2章でみたようにベトナムでは基礎教育の普及がいまだ十分ではなく、就学したものの修了に至らない児童生徒も多く存在する。また2009年の国勢調査によれば、20歳以上で小学校を修了していない人の割合は各世代10～20%、小卒学歴は各世代20～30%という現状がある²³³ (Bộ Kế Hoạch và Đầu Tư, Tổng Cục Thống Kê[2011a : 46])。この点で、基礎教育の普及に関連する(a)および(d)のプログラムは重要度がかなり高いといえる。だが後述するように、これらのプログラムに参加する学習者の数は近年減少傾向にあり、実際の基礎教育の普遍化における貢献度はそれほど高くない。

これらのノンフォーマル教育プログラムの実施にあたっては、共同学習センター (Trung Tâm Học Tập Cộng Đồng) や継続教育センター (Trung Tâm Giáo Dục Thường Xuyên) が専門機関として設置されている。共同学習センターはいわゆる Community Learning Center であり、社レベルで設置され、上述の4つのプログラムのうち(a)と(b)を実施する。また継続教育センターは省および県レベルで設置され、(a)から(d)のプログラムを実施する。ただし、いずれのセンターにおいても実際に実施されるプログラムは地域のニーズに応じて異なっている。またノンフォーマル教育プログラムの中には、普通教育機関や大学、職業教育機関、マスメディアなどで実施されるものもある。

以上がベトナムのノンフォーマル教育制度の概要であるが、こうしたノンフォーマル教育がベトナムで展開されるようになったのは最近のことではない。

ノンフォーマル教育用のカリキュラムは存在しない。このため小学校レベルや中学校レベルのノンフォーマル教育を実施する各機関では、フォーマル教育と同じカリキュラム (もしくはそれに準じたもの) で授業を行っている。

²³² たとえば2012年6月に行われた高校卒業試験では、約96万3千人の全受験者数のうち約10万7千人がノンフォーマルコースでの受験であった (Dan Tri 紙2012年6月4日付記事 <http://dantri.com.vn/giao-duc-khuyen-hoc/34-thi-sinh-va-8-giam-thi-bi-dinh-chi-1339186566.htm> 2016年8月10日閲覧)。

²³³ 小学校を卒業していない割合は、20代前半で6.6%、20代後半から50代前半で10%台、50代後半から60代前半で20%台、60代後半以上で40%台というように年齢が高くなるにつれて多くなっている。だが小卒学歴の割合はどの世代においても大体同じ (20～30%程度) であり、最も多いのは30代前半で32.5%であった (Bộ Kế Hoạch và Đầu Tư, Tổng Cục Thống Kê [2011a : 46])。

3. 2 現行制度までの歴史的経緯

3. 2. 1 識字運動『平民学務』のはじまり

ベトナムにおける先行研究では、「継続教育」は基本的に、独立後の識字運動と成人労働者を対象とした教養教育に由来するものとされている²³⁴。1945年9月、ベトナム民主共和国の独立が宣言されたが、共和国政府最初の会議において緊急に取り組むべき課題の一つとして人々の非識字の問題が掲げられ、これを一掃する戦略が打ち出された²³⁵ (Phạm Minh Hạc [1994:21])。そこで展開されることになったのが識字運動「平民学務 (bình dân học vụ)」であり (第17号命令)、「ベトナム全域に平民学務の夜間クラスを設けること (第19号命令)」そして「国語 (quốc ngữ) を学ぶことはすべての人々の義務であり、これから一年以内に8歳以上のベトナム人民全員が国語の読み書きができるようにならなければならないこと (第20号命令)」が定められた²³⁶ (Tô Bá Trọng [2001])。実際、非識字の一掃を1年で成し遂げることは不可能であったが、のちに設置された平民学務局の指導のもと、平民学務は徐々に成果を上げていく²³⁷。1958年末には12歳から50歳までの人民のうち93.4%が識字を達成し²³⁸、これを受けて政府は「非識字撲滅の達成」を宣言した。

3. 2. 2 成人労働者への教育：文化補習

こうした識字運動の展開によって多くの人々が読み書きできるようになったが、抗戦活動や生産事業のため、識字だけでなくその後も継続して学習することの必要性が徐々に認識されるようになっていく。1948年5月の第6回党中央幹部会議の決議では、識字活動の継続と共に「普通見識の補習 (bổ túc kiến thức phổ thông)²³⁹」への言及がなされ、同年末

²³⁴ ただし、公教育あるいは公的な枠組みの外側で行われる教育という点で考えれば、独立期以前においてもかなり広範に行われていたといえる。

²³⁵ この会議でホーチミン主席は「我々同胞の90%以上は文盲 (mù chữ) である。しかし、ただ3カ月勉強すれば我々のことばの読み書きができるようになる。文字の読めない民族は弱い民族である」と語り、国家建設のため非識字撲滅の重要性を説いた (Trần Hồng Quân [1995:260])。

²³⁶ 識字運動「平民学務」は、ベトナムにおける国語の問題とも関連し、これまで多くの研究で取り上げられてきている (広木[1975]、中野[1998]、古田[2002]など)。

²³⁷ 1945年9月8日から1946年9月8日までの1年間に74,957の平民学務の教室が開かれ、2,520,678人が識字を達成した。また1945年9月から1947年9月の2年間で400万人以上が文字の読み書きができるようになり、1947年9月から1948年12月にかけてさらに290万人の識字が達成されたという (Nguyễn Khắc Hùng [2010:31])。

²³⁸ この識字率は北部の平野部と高原地域におけるものであり、山岳地方についてはこの後も継続して運動が展開されていった。

²³⁹ 普通教育の知識・教養を補習すること。

には平民学務局によって、普通教育第4学年²⁴⁰に相当する第一級平民補習（Bổ túc bình dân cấp 1）や中学校普通教育に相当する第二級平民補習（Bổ túc bình dân cấp 2）を含む4つの平民教育プログラムが新たに設けられた²⁴¹。このプログラムは文化補習（bổ túc văn hóa）²⁴²の始まりとされ、試験的なものではあったが、この時期から「平民補習校（Trường Bổ túc Bình dân）²⁴³」が各地に設立されはじめる。また1951年には「労働普通学校（Trường Phổ thông Lao động）²⁴⁴」が、1956年には「工農補習校（Trường bổ túc công nông）」が次々に設立された。さらに各機関や工場・合作社等でも文化補習クラスが組織されていくようになり、文化補習は徐々に本格化していく（Nguyễn Khắc Hùng [2010 : 59-60]）。

文化補習の本格化を決定づけたのが1959年12月2日の第二期党書記局第93号決議²⁴⁵である。決議では「幹部²⁴⁶や人民、とりわけ指導や管理を行う幹部の文化・技術の程度が低いことが社会主義建設の障害の一つとなっている」とされ、「文化教育事業を大規模に発展させなければならず」、中でも「文化補習は第一の任務」とみなされた。また、あらためて文化補習の対象は「党幹部、党员、労働青年団員、戦争功労者、工農の青年労働者等」と定められた²⁴⁷。この決議を受けて平民学務局は、識字教育と文化補習の2つの任務を担う文化補習部へと改組され、文化補習を担当する部門／役職を各レベルの行政単位に置くこととなった。それ以後、特に1961年から1965年は各行政単位および各部門の幹部への文化補習の重要性が深く認識され、党や政権から最も多く関心を寄せられた時期であった²⁴⁸

²⁴⁰ 当時はフランス植民地期の教育制度（複線型で6-4-3の13年制）が継続されていたが、この平民教育プログラムは、1950年からの新教育体系（単線型で4-3-2の9年制）を先取りする形で構想されていると考えられる。

²⁴¹ 抗仏戦争中、これらのプログラムの学習期間は4-6カ月で、当初その学習内容は普通教育の内容ととても近かったようである（Nguyễn Khắc Hùng [2010:59]）。

²⁴² ベトナム語における「文化（văn hóa）」は、日本語と同じ「文化」という意味のほか「教養」という意味があり（川本[2011 : 1778]）、文化補習はこの後者の意味で用いられている。

²⁴³ 対象は党幹部や抗戦活動で優れた成績を上げた青年であった。

²⁴⁴ 中央労働普通学校が最初に設立され、第1期生は200人であった。その後20以上の労働普通学校が各地に設立され、2,146人が主に初級から第一級補習を学び、一部の学校では、第二級補習プログラムのクラスも設置されていたとされる（Nguyễn Khắc Hùng [2010:60]）。

²⁴⁵ Nghị quyết của Ban Bí Thư khóa 2, số 93-NQ/TW(02/12/1959) về việc tăng cường lãnh đạo công tác BTVH cho cán bộ, công nhân, nông dân nhằm đẩy mạnh cách mạng xã hội chủ nghĩa ở miền Bắc và đấu tranh thống nhất nước nhà.

²⁴⁶ ここでの「幹部（cán bộ）」とは、共産党の実践活動家や基幹要員、社会主義体制の行政機関や団体の中核的人員を指す（川本[2011 : 171]）。

²⁴⁷ Nguyễn Khắc Hùng [2010]によれば、こうした対象の他、特に都市部や人口が集中していた地域において、普通中学に進学せず未だ就労していない青年を対象とした文化補習教育が1970年代から80年代半ばに展開されていたという。

²⁴⁸ ただし文化補習教育の発展とともに多くの教員が必要となったことから、教育省は196

(Trần Hồng Quân [1995 : 275])。また 1960 年からは成人労働者への教育方法や教育実践の事例等を取り上げる専門雑誌『文化補習』が刊行された²⁴⁹。

文化補習の学習形式は通常通り仕事をしつつ学ぶ在職課程 (học tại chức)、一定期間休職あるいは時短勤務をして学ぶ集中課程 (học tập trung)、半集中課程 (học nửa tập trung) など多様であったが、学習者の多くは在職課程で学んでいたとされる。文化補習の実施機関は、こうした学習形式や教育対象などによって設置されており²⁵⁰、それぞれにおいて教育の目標や対象、カリキュラムなどが明確に規定されていた (Tô Bá Trọng [2001 : 194-196])。すなわち文化補習校各校はそれぞれピンポイントに対象を絞って設置し、教育活動を展開していたということになる。

当時は戦争中であったが文化補習で学ぶ学習者数は多く、1960 年代はほぼ毎年 100 万人前後に達していた。当時、北部における児童・生徒数は小学校で 160 万人から 300 万人、中学校で 25 万人から 115 万人、高校で 2 万人から 15 万人であり (Bộ Giáo Dục và Đào Tạo, Trung Tâm Thông Tin Quản Lý Giáo Dục[1995])、これをふまえるとかなり規模の大きな教育活動であったことは明らかである。1970 年代に入ると一旦減少するが、1975 年のサイゴン解放以降は南部でも文化補習が大々的に展開されたことにより学習者数は再び増大し、1977 年には 180 万人近くにのぼった²⁵¹。

3. 2. 3 文化補習の衰退と継続教育への転換

だがこのように規模の大きな状況は長くは続かなかった。幹部や労働者たちの教養面の

2 年に文化補習部局と普通教育部局を合併させ、普通校に普通教育と文化補習教育の任務両方を果たすことを要求した。しかしこの政策は、文化補習教育に良い影響を及ぼさず、結果として、1961 年には 150 万人いた学習者数が 1963 年には 70 万人に減少した。このため、1965 年第 97 号指示 (97/1965/CT-TW) により、再び文化補習部局を設置することとなった (Tô Bá Trọng [2001 : 190-191])。

²⁴⁹ 『文化補習』は、文化補習で教鞭をとる教員を主な対象とし、出版頻度や判型を変えながら 1991 年まで刊行され続けた。実際の教育実践の事例が紹介されるほか、外国 (主にソ連) における成人教育の研究なども紹介されていた。

²⁵⁰ 文化補習の実施機関はその学習形式や教育対象などによってそれぞれ名称がつけられており、行政レベルによっても呼称が異なっていたようである。文化補習校の具体的な名称としては、「在職文化補習学校 (trường bổ túc văn hóa tại chức)」や「集中文化補習学校 (trường bổ túc văn hóa tập trung)」、「労働普通学校 (trường phổ thông lao động)」、「工農補習学校 (trường bổ túc công nông)」、「民族青年学校 (trường thanh niên dân tộc)」などがあつた (Tô Bá Trọng [2001 : 195-196])。

²⁵¹ ちなみに 1977 年時点の児童生徒数 (全国) は、小学校で約 804 万人、中学校で約 287 万人、高校で約 56 万人であった (Bộ Giáo Dục và Đào Tạo, Trung Tâm Thông Tin Quản Lý Giáo Dục[1995])。

向上に多大な貢献をした文化補習であったが、1980年代になると文化補習は徐々に衰退の傾向を見せ始める。当時、15～35歳の青少年のうち約200万人が依然として非識字であったにもかかわらず、識字クラスおよび文化補習の学習者数は減少し²⁵²、これを受けて各地で文化補習を担当する人員（行政の担当者および教員）の削減や担当部局の解体、他部門との合併が行われていった。文化補習が衰退した要因として、Tô Bá Trọng [2001]は以下の3つの要因を挙げている。第1に、全国レベルの識字達成が基本的には完成したという宣言²⁵³を受けて、いまだに非識字者が多く存在する地域でも識字教育事業が軽視されるようになってしまったこと。第2に、幹部や労働者中心であった学習者に適した学習内容やテキストの研究が進められていたが、実際は普通教育の学年に沿ったカリキュラムが中心であったため、労働者たちの多様な学習要求に応えられていなかったこと。第3に、文化補習を行う学校は多様で、それぞれ単一の対象や単一の学習形式を取っており、各地域の文化補習教育に対する需要に必ずしも合致していなかったこと²⁵⁴である。またこれら3つの要因に加えて、1980年代のベトナムにおける経済状況の困難も人々が文化補習の必要性を感じなくなった要因であるとしている先行研究もある（Trần Hồng Quân [1995:293-294]）。

だが他方で、普通校で初等教育や前期中等教育を修了したものの進学できなかった少年たちの間では、文化補習校で中学、高校レベルの教育を受けたいという要望が高まっていた。そのため、こうした「普通校で学ぶことができない子どもたち」を学習者の減少していた文化補習校に入学させよという保護者や社会からの圧力が各地の文化補習校にかかる状況があったという（Trần Hồng Quân [1995 : 293]）。

以上のように 1980年代以降の文化補習はその教育対象や教育内容などを刷新する必要に迫られていた。そしてこのような状況を受けて、教育省は従来の文化補習から一大転換を図る²⁵⁵。それが1989年9月15日に出された教育省大臣第17号指示であった。これによ

²⁵² 文化補習の学習者数（全国）は、1986年度の約27万人から1988年度の約17万人へと大きく減少した（Nguyễn Khắc Hùng [2010 : 65]）とされる。1960年代や1970年代後半には100万人以上の規模で実施されていたことと考えると規模の縮小は明らかである。

²⁵³ Tô Bá Trọng [2001]では明記されていないが、1978年3月になされた非識字撲滅完了の宣言のことであると推察される。南部における非識字撲滅戦略が1976年3月からの2年間にわたって実施された結果、南部の非識字は一掃され、これをもって全国的な非識字撲滅が完了したと宣言された（Phạm Minh Hạc [2000 : 93-97]）。

²⁵⁴ 具体的には、きちんと整備された正規教育を受けた若年幹部や青年が既に多数いる地域において、優秀かつ積極的な幹部や青年のみを対象とした文化補習校が必要を超えて維持されていたことなどが挙げられている（Tô Bá Trọng [2001 : 222-223]）。

²⁵⁵ ただし文化補習における方針転換の背景には、1980年代における成人教育やノンフォ

って文化補習は「補習教育 (giáo dục bổ túc)」へと名称が改められ、それは「国民教育制度の一部門」であり、「他の社会活動と協調して教育機会を提供し、多面的で恒常的な人民の要求、とりわけ正規の普通教育の学校での教育を十分に、あるいはまったく享受できない人民の要求に応え、彼らが職業や社会活動で成功するための条件を得るのを助け、社会主義の建設および防衛事業における経済的・社会的目標の達成に貢献する」という役割を持つものとして規定された (Tô Bá Trọng [2001 : 223])。これと同時に、教育の対象は 1959 年の第 93 号決議で定められた「党员、幹部、労働青年」から「①15-35 歳の非識字者、②仕事や生活に必要な技術を得ようとする労働者、③初等教育を修了したものの継続して正規課程で学ぶ条件の無い有職/無職の青少年」へと改め、補習教育の任務は「① 識字教育、② 成人労働者のための学習機会の提供、③ 初等教育以降を学ぶ条件のない青少年のための学習機会の提供」とした。ここで打ち出された文化補習の対象・任務の転換は、以後のベトナム教育制度における補習教育 (のちのノンフォーマル教育、継続教育) の位置づけを大きく方向づけるものとなった。

その後、1980 年代に問題とされた単一機能の文化補習校は、改組・合併などを通じて徐々に多機能を有する学校へと変化し、1992 年頃からは「継続教育センター」という名称が用いられるようになっていく。また教育の内容に関しては、従来は文化補習用のテキストを使用していたのに対し、1991 年からは普通教育と同じ教科書を用いていくようになる²⁵⁶。そして、1993 年に出されたベトナムの国民教育制度に関する第 90 号政府議定により補習教育は継続教育へと名称を改め²⁵⁷、その後の諸規定を経て現在の制度へと引き継がれている。

3. 3 ノンフォーマル教育の実施状況

では現在のベトナムにおけるノンフォーマル教育の実施状況はどうか。以下では、ノン

フォーマル教育の国際的潮流の影響をあるだろう。専門雑誌『文化補習』では、戦争終結以前はソ連の成人教育研究がわずかに紹介されるだけであったが、1980 年代頃にはアジア地域 (インドやタイ、インドネシアなど) におけるノンフォーマル教育の事例やユネスコの活動などが取り上げられるようになっている。

²⁵⁶ 普通教育と同じテキストを使用することについて、Tô Bá Trọng [2001]は学習内容によくない影響を及ぼすとして批判的に捉えている。

²⁵⁷ ただし 1998 年教育法においては、「継続教育」でなく「ノンフォーマル教育 (Giáo Dục Không Chính Quy)」という名称が用いられている。教育訓練省傘下の教育科学院ノンフォーマル教育研究センターの Thái Xuân Đào 所長 (当時) によれば、ベトナムにおいてこの 2 つの語はほぼ同義で用いられているとのことであった (2011 年 1 月、聞き取り)。

フォーマル教育の専門機関として設置されている継続教育センターと共同学習センターを中心に実施状況をみていく。

ノンフォーマル教育専門機関である継続教育センターは1990年代の前半に登場するが、それ以前から存在した各種の文化補習校などから転身したものも少なくない²⁵⁸。継続教育センターの設置数は増加傾向にあり、2011-2012学年度には712校に達している（図3-1参照）。2012年時点で省・県レベルの行政単位は764あるため、90%以上の省・県に設置されている計算になる（Tổng Cục Thống Kế[2013]）。継続教育センターでは地域住民の学習ニーズに応じたプログラムが実施されており、具体的には補習教育クラス（中学校、高校レベル）や大学の通信教育クラス、外国語クラスや情報学・パソコンクラスなどが開講されている²⁵⁹。

他方、共同学習センターが設置され始めたのは比較的最近のことである。1996年にベトナムで共同学習センターに関する研究²⁶⁰が開始されたが、1998年の時点で全国に10館しか設置されていなかった。だがその後は急速に普及し、2010-2011学年度には10,000館に達している（図3-2参照）。2012年における社レベルの行政単位の数は11,145（Tổng Cục Thống Kế[2013]）であるので、その多くに共同学習センターが設置されていることになる。共同学習センターは末端の行政単位である社レベルで設置されているため、継続教育センターよりも地域や人々の生活に密着したプログラムが展開される。具体的には、識字・識字後クラスや補習教育クラス、技術移転クラス、各専門分野クラスのほか、生産活動・健康・栄養・法律・党と国家の政策に関する情報提供のクラスなども行われているようである（Thái Xuân Đào [2007 : 194]）。

ノンフォーマル教育の学習者のうち、識字教育および識字後教育の学習者数の推移は図3-3のとおりである。年度ごとに学習者数のばらつきは大きいものの、2000年代前半までは毎年15万人以上（多い年では50万人以上）が識字・識字後教育を受けていた。だが2000年代後半になると大幅に減少し、両方を合わせても5万人程度の規模となっている。また

²⁵⁸ たとえば、筆者が調査を行ったホーチミン市3区の継続教育センターは、同地区の文化補習校と民政学校（trường dân chính）が1999年に統合したのち、継続教育センターへ改組されたものであった。

²⁵⁹ 省レベルの継続教育センターの多くは、ホームページ上で開講クラスや学生募集の情報を提供している。

²⁶⁰ 社レベルに共同学習センターを設置する必要性、および共同学習センターが継続的に生涯にわたってすべての住民に学習機会を保障する役割と効果を持つことを認識したベトナム政府は1996年からこれに関する研究を開始し、各国の実践を学んできた（Thái Xuân Đào[2007 : 193]）。

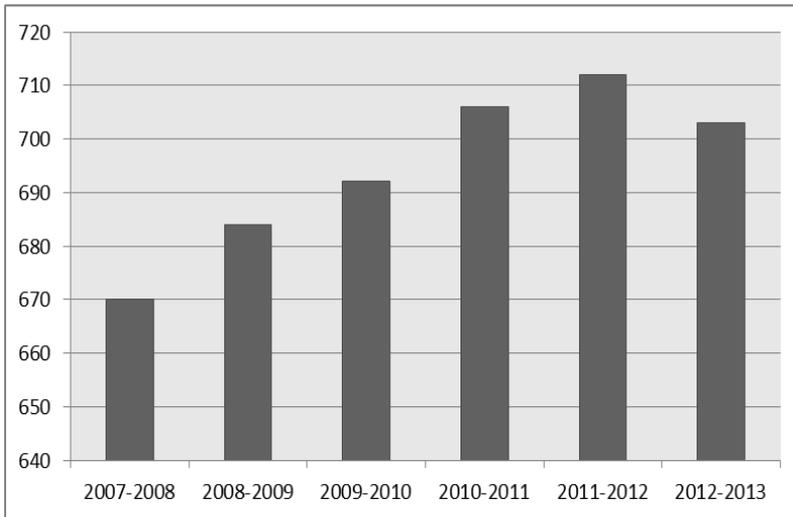


図 3-1 継続教育センターの設置数の推移

出所：教育統計 2013 (<http://www.moet.gov.vn/?page=11.0> 2015年9月25日閲覧)

注：省・県レベルの継続教育センターおよび文化補習校（Trường bổ túc văn hóa、2009-2010 学年度まで存在）を合わせた数。

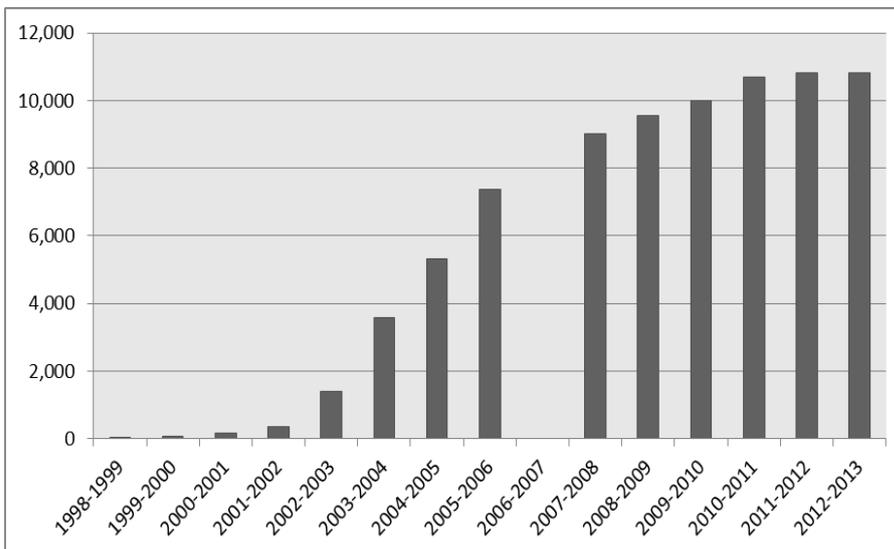


図 3-2 共同学習センター設置数の推移

出所：Thái Xuân Đào[2007]、教育統計 2013（同上）

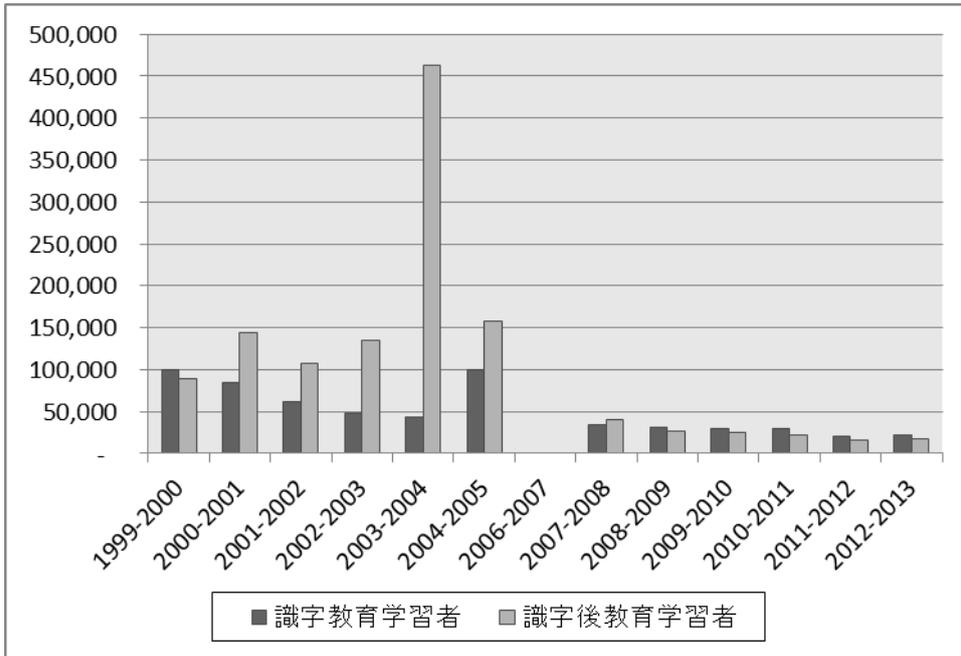


図 3-3 識字教育および識字後教育の学習者数

出所：教育統計 2013（同上）

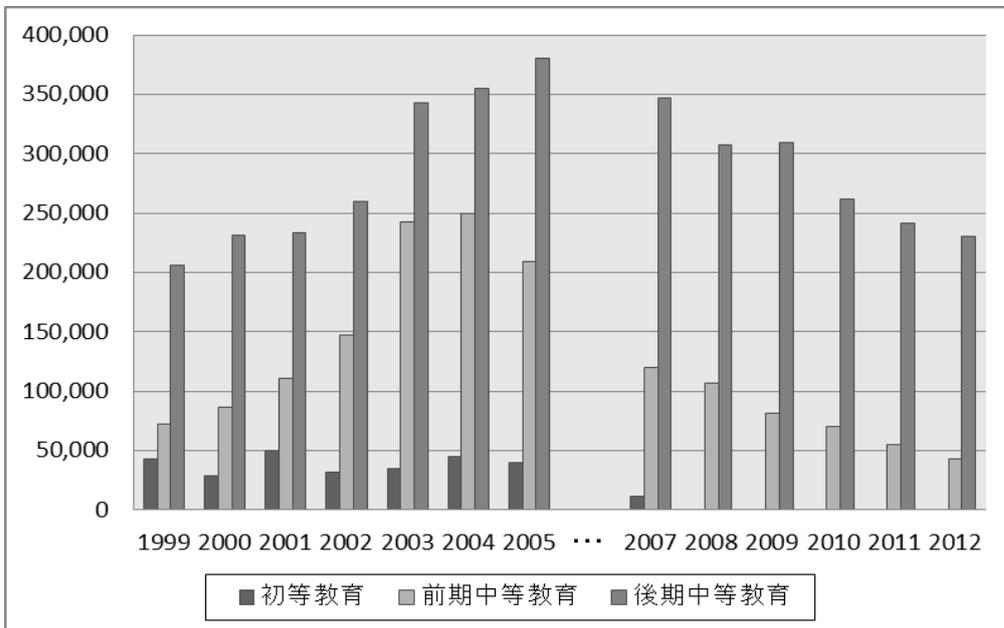


図 3-4 ベトナムにおける補習教育学習者の推移

出所：教育統計 2013（同上）、Nguyễn Hữu Châu [2007 : 240]を元に筆者作成。

補習教育の学習者数（図 3-4 参照）も 2005 年頃をピークに減少傾向にあり、特に初等教育相当の学習者数は激減し、2008 年以降はゼロとなっている。補習教育は普通教育の普遍化が進むことによってその必要性が低減していくが、第 1 章と第 2 章でみてきたように、ベトナムではまだ多くの青少年が初等・中等レベルの教育を修了していない現状がある。このため補習教育に期待される役割は高まりこそすれ、決して必要性がなくなっているわけではない。だが、補習教育の学習者数が減少している近年の状況をふまえると、基礎教育の普及における補習教育の貢献度はそれほど高くはないといえるだろう。

ただし、基礎教育の普遍化に関わるノンフォーマル教育には、補習教育とは異なる文脈・形で展開されているものも存在する。それが教育普及政策の一環として設置される普及学級（lớp phổ cập）であり、公立の学校が実施・展開している。次節ではこの普及学級について取り上げ、その機能と役割を整理していくこととする。

3. 4 もう一つのノンフォーマル教育：普及学級

3. 4. 1 教育普及政策の一環としてのノンフォーマル教育

ベトナムでは、基礎教育の普遍化にあたって「公認」という方法が用いられていると述べた（第 2 章第 1 節）。だが、通常の正規教育を実施するだけではその公認基準の達成が困難である場合も少なくない。そこで不就学・未就学の子どもや青少年が多数存在する地域では対応策として、彼らの就学を促す活動（就学キャンペーンや啓蒙活動など）が行われるが、その活動の一環として不就学問題の解決をはかるための臨時クラスが設置されることがある。この臨時クラスは一般に「普及学級（lớp phổ cập）」と呼ばれ、当該地域の教育訓練室の判断によって開設される²⁶¹。共同学習センターや継続教育センターで実施される補習教育クラスがあらゆる人々を対象にしたものであり、各人が生活や仕事の必要に応じて利用可能な学習機会であるのに対して、この普及学級は就学年齢にある子どもや青少年を対象とし、教育の普遍化を目的として展開されている点で、両者は似て異なるノンフォーマル教育の機会であるといえるだろう。

改めて整理をすると、ベトナムの教育制度は正規教育と継続教育（ノンフォーマル教育）

²⁶¹ 2011 年 3 月にトゥードック区の中学校で行った聞き取りによれば、区内で設置されている普及学級は小学校レベルが 11 か所、中学校レベルが 5 か所、高等学校レベルが 2 か所ということであった。高等学校は義務教育ではないが、すでに教育普遍化の基準（小学校・中学校レベル）を達成しているホーチミン市では後期中等教育の普遍化にも取り組んでいるため、それに対応する普及学級であると推測される。

に分けられるが、ノンフォーマル教育における基礎教育の提供は「補習 (bổ túc)」と「普及 (phổ cập)」という2つに大別できるということになる。「補習」と「普及」とでは教育の対象やクラスが設置される目的が異なるだけでなく、教育行政上の管轄²⁶²や運営主体、財源も異なっており、統計上も別扱いとなっている。ただし、臨時クラスとして設置される普及学級の実施状況は一般には公表されておらず、全体像をつかむことは難しい。そして非就学・不就学問題の解決、基礎教育の普遍化において、普及学級がどの程度貢献するものであるかなど不明な点も多い。

そこで筆者は普及学級の実施状況を把握するため、ホーチミン市教育訓練局のH氏(中等教育部門教育普及責任者)とホーチミン市トゥードゥック区にあるBT中学校の普及学級担当者であるK氏に聞き取りを行った(2011年3月)。以下では、普及学級について言及している吉井[2009]²⁶³を参照しつつ、聞き取りで得た情報を元に普及学級の概要を整理していくこととする。

3. 4. 2 普及学級の概要

普及学級は、地域の教育訓練室からの任命(giao nhiệm)を受けて公立学校が設置する²⁶⁴。任命された公立学校は空き教室などを利用して普及学級を開設するが、昼間は通常の授業が行われており教室が空いていないため、夜間や週末に開講されることが多い。また昼間の授業と比べると週あたりの授業日数や一日の授業時間数は少なく²⁶⁵、トータルの学習時間数は普通教育のカリキュラムをこなすうえで足りないこともあるため、小学校低学年は国語と算数のみという普及学級もある²⁶⁶。だが授業は基本的に公立学校の教員²⁶⁷が担当し、

²⁶² いずれも教育訓練省および各地方の教育訓練局の管轄ではあるが、共同学習センターや継続教育センターで実施されている補習教育クラスは継続教育部門が担当であるのに対し、普及学級は普通教育部門(初等教育部門、中等教育部門)が担当となっている。

²⁶³ 吉井[2009]はストリートチルドレンの教育機会という文脈で普及学級(ただし、小学校レベルのみ)に言及している。

²⁶⁴ 2006年10月時点で、ホーチミン市内にある公立小学校458校のうち189校において622の普及学級が開設されていた(吉井[2009: 124])。

²⁶⁵ 吉井[2009]および筆者がホーチミン市で収集した情報によれば、小学校レベルの普及学級はおよそ週に3~5日、一日2時間半程度の授業となっている。ただし中学校レベル以上になると、それでは不足してしまうため、期末試験の前などは土日を利用した追加授業を実施しているようである(2011年3月、トゥードゥック区の中学校での聞き取り)。

²⁶⁶ 小学校では、国語と算数の他に理科・社会(低学年のみ)、歴史・地理・科学(高学年のみ)、道徳、体育、音楽、美術などの授業がある。ただし低学年においては、もともとカリキュラムの大半が国語と算数で構成されている。

²⁶⁷ ただし吉井[2009]によれば、学生が授業を担当しているケースもあるようである。

普通教育と同じ教科書を用いて実施され、最終学年まで学べば各課程の修了証を得ることができる。先述（3.1）のとおり、小・中学校レベルではノンフォーマル教育用のカリキュラムが存在せず、修了においてもフォーマル／ノンフォーマルの区別をしていない。普及学級で得た修了証により学習者は次の教育段階への進学が可能であり、条件が許せばフォーマル課程へ進学することもできる。

普及学級の設置にかかる費用は国から予算²⁶⁸が与えられるため、学習者側に就学費用の負担はなく、教科書や文具（ノートとペン）も支給される（吉井[2009：122-129]）。1991年の小学校教育普及法以降、初等教育は無償と定められているが、第2章で述べたように実際の就学には様々な費用負担が必要になる。こうした費用負担が軽減されているという点で、特に経済的理由で就学できていない世帯の子どもたちにとって就学しやすい教育機会であるといえる。また先述の通り、ベトナムでは教育段階ごとに標準的な就学年齢（小学校は6歳、中学校は11歳、高校は15歳）が定められているが、諸事情により就学が遅れることに配慮し、規定上は最大で3年の遅れが許容されることとなっている。しかし実際の普通教育の現場では、1～2歳の遅れが限度となっているおり²⁶⁹、標準学齢に遅れた子どもの正規課程への就学は容易ではない。普及学級は学齢に遅れた青少年にとって貴重な就学の間といえよう。

だが実際は、普及学級は必ずしもうまく機能しているわけではない。その機能不全の端的なあらわれとして、普及学級で多数の中退者が発生している状況がある。たとえば、筆者が聞き取りを行ったBT中学校では中学校・高校レベルの普及学級が設置されていたが、年度初め（2010年9月）に210人程いた学習者は聞き取り時点（2011年3月）で120人に減ってしまっていた。また吉井[2009]も普及学級の児童が多数中退した事例を紹介しており、その原因として夜間授業の通いにくさや不十分な教育の質を挙げている。教室の都合とはいえ、低年齢の児童や女児が夜間に通学することは少なくない危険を伴う。また教育の質が不十分である点については、授業時間が短いというだけでなく授業を担当する教員にも起因するものであるという指摘²⁷⁰もある（吉井[2009：125-126]）。普及学級で学ぶ学習

²⁶⁸ 2006年の時点で児童一名につき年間70万ドン（約45USD）であった（吉井[2009：124]）。

²⁶⁹ 吉井[2009：123、159]。また筆者が2008年5月に調査を実施した公立小学校の校長も「1～2歳の遅れを許容するのが限度である」と述べていた。

²⁷⁰ 普及学級は公立学校の教員が授業を担当するが、通常は昼間の授業を終えてから追加で授業を行う形になるため教員は既に疲れており、授業を担当することで得られる手当も少額である。このため教員のモチベーションが低く、頻繁に休講したり、最初に課題を与え

者は一定の条件（学力など）を満たすことで正規課程に編入することも可能であるが、普及学級における教育が質的に十分なものでなければ、編入に必要な学力をつけることは難しい。

また普及学級の役割を考えるうえで注意しなければならないのは、その対象者が住民登録の状況によっても限定される可能性がある点である。普及学級はそもそも地域における教育普及度を向上させるために設置されるものであり、「当該地域に住む就学年齢にある青少年」の教育普及度が基準となる。ホーチミン市教育訓練局のH氏によれば住民登録は普及学級に就学するための要件ではなく、吉井[2009]の事例においても住民票は不要とされている。だが筆者が聞き取りを行った普及学級（BT 中学校）では、区内の住民であることが就学の条件となっていた。BT 中学校における戸籍上の制限はローカルルールであると推察されるが、ホーチミン市のように流入人口の多い地域では、住民登録していない他地方出身者を受け入れる余裕がないところもあるだろう。そうした地域では地域住民への教育普及を優先するため、同様の制限がかけられる可能性がある。

さらに、この普及学級はあくまで地域の教育普及状況に応じて設置される臨時クラスである。このため教育訓練室の判断によっては、次年度以降に設置されない可能性もあり、学習を継続する上での不安要素となる。そして地域住民への教育普及の度合いがクラスを設置するか否かの判断基準であることから、住民登録をしていない世帯の子ども・青少年が多数不就学であったとしても、それは普及学級を設置する（積極的）理由にはならない。

つまり、普及学級は教育普及政策の一環として設置されるものであるものの、実際の不就学・非就学の子ども・青少年の教育機会としては様々な懸念材料を抱えているということになる。ベトナムでノンフォーマル教育として展開される「補習」と「普及」であるが、「補習」はすでに述べたように基礎教育の普遍化における量的な貢献はわずかな部分にとどまっている。そしてここでみてきた「普及」については教育の内容や質において問題があり、その教育機会としての有用性に疑問を抱かざるをえない。しかしベトナムのノンフォーマル教育は基礎教育の普遍化という点で機能していないのかといえ、そうではない。議論を先取りしてしまうと、筆者が調査を行ったホーチミン市ではここで紹介した「普及」が「慈善学級」という別の形で展開され、正規課程に就学できない多くの児童・生徒にとって貴重な教育機会となっている。またベトナム全土に存在する基礎教育未修了者の数と比べれば「補習」の貢献はわずかであることは確かだが、幼少期に故郷で十分な教育機会

で自習をさせるだけだったりということもあったようである（吉井[2009：126-128]）。

を得られなかった青年たちが学歴獲得に再挑戦する場としての機能を果たしている。本章に続く第4章と第5章では、ホーチミン市におけるノンフォーマル教育の事例を具体的に取り上げ、現地調査を通じて得られたデータを踏まえながら、それらノンフォーマル教育の機会が果たしている機能と役割について詳細に検討していくこととしたい。

第4章 民間によるノンフォーマル教育：ホーチミン市における慈善学級

4. 1 背景と定義、制度上の位置づけ

ホーチミン市はベトナム南部に位置する中央直轄市²⁷¹であり、ベトナム最大の経済都市である。2009年の国勢調査時点での人口は約720万人（ベトナム全体の約8%）とかなり多いが、他地方からの移住者も多く、2004年から2009年の5年間に他省から移住してきた人数は約100万人にのぼる。そしてそのうちの約4割はメコンデルタ地方、約3割は中部沿岸地方からの移住であった（Ban Chi Đạo Tổng Điều Tra Dân Số và Nhà Ở Trung Ương [2010a]、[2010b]）。

ホーチミン市の教育普及度は比較的高く、近年ベトナムで進められている「小学校への標準学齢通りの就学普及（*Phổ cập Giáo dục Tiểu học Đúng Độ Tuổi*）」については国が定める目標値を全国的にもかなり早い段階（2002年）で達成し、公認を受けている。ホーチミン市教育訓練局の報告によれば、2008年時点ですべての6歳児²⁷²は小学1年に就学しており、11～14歳の初等教育未修了者が3,143人存在するものの、就学に問題を抱える児童は統計上ごくわずかであるとされる（*Phòng Giáo Dục Tiểu Học Sở Giáo Dục và Đào Tạo TP.HCM* [2009]）。

だがこのように広く教育が普及しているにもかかわらず、ホーチミン市内ではいくつもの地区で民間による「慈善学級（*lớp học tình thương*）」が展開されている状況がある。慈善学級とは「行政以外の主体（NGOや宗教組織などの民間団体、個人）によって運営されている、学校に通うことができない児童・青少年を対象に無料で基礎教育を受ける機会を提供する学級」であり²⁷³、その存在は普通に小学校に通うことのできない子どもたちが一定数存在することを示している。慈善学級に関するベトナム国内の研究はほとんど存在しないが²⁷⁴、引退した小学校教員が学校に通っていない子どもたちに勉強を教えたのが慈善学級の始まりであるという説があり、1980年代にはホーチミン市内で展開されていたようで

²⁷¹ 中央直轄市（*thành phố trực thuộc trung ương*）の下行政単位としては、区（*quận*）や県（*huyện*）がある。

²⁷² 2008年における市内の6歳児の人口は282,607人であった（*Phòng Giáo Dục Tiểu Học Sở Giáo Dục và Đào Tạo TP.HCM*[2009]）。

²⁷³ *lớp học tình thương*における *tình thương* は、「深く愛する、愛情をもって身を案ずる」という意味や「哀れむ」という意味（川本[2011]）があるため、現地では英語で「Love class」と呼ばれることもある。また吉井は無料授業という意識を用いている（吉井[2009：158]）。

²⁷⁴ 本研究で参照した *Phạm Thị Ánh Nguyệt*[2009]および *Trần Vĩnh Hưng*[2004]は慈善学級に関する貴重な資料であるが、ホーチミン市人文社会科学大学教育学部に提出された卒業論文であり、専門的な研究とはいえない。

ある²⁷⁵ (Trần Vĩnh Hưng[2004])。

このように慈善学級は市民の自発的な活動によるものであるが、教育制度上は公立学校が設置する普及学級として位置づけられている。先述のとおり、普及学級は地域住民に教育を普及させるため教育訓練室の指示を受けて公立学校が設置するものである。だが、慈善学級はこれをさらに民間に委託しているような形となっている（ただし実際は、民間による自発的活動を行政が認可・容認している状況である）。このため慈善学級で学ぶ児童の学籍や成績は近隣の公立学校を通じて管理がなされており、そうすることで慈善学級での学習は学歴としての有効性が担保される。

普及学級に関する統計もほとんど出されていないような状況の中で、慈善学級の正確な数を知ることは難しい。だが吉井[2009]が調査したところによれば、NGO による慈善学級だけでホーチミン市内に 20 か所存在するようである²⁷⁶。また筆者が聞き取り等で把握している慈善学級で学ぶ児童の数は合わせて 1,000 人程度²⁷⁷であり、規模としては決して大きいわけではない。だが後述するように、慈善学級は普通教育への就学が困難な子どもたちと教育を結びつけるうえで重要な役割を果たしている。

以下では、慈善学級における教育活動とその成果、果たしている役割について公立小学校や普及学級と比較しながら検討していく。使用する情報・データは、主に①2008年4～5月と②2009年9月～2011年3月の期間に行った調査に基づくものである。①の期間には、慈善学級（1か所）とその慈善学級が所属する公立小学校において、児童と保護者に対する質問紙調査を実施し、それぞれの児童の家族状況や家庭の経済状況、移住歴などについて尋ねた。また②の期間には、その他いくつかの慈善学級の情報を収集しつつ、活動内容や就学児童の家庭環境、卒業後の進路、奨学金などのサポート等についての運営者側への聞き取りを断続的に行った。これら調査で得られたデータ・聞き取り情報に加えて、ウェブサイトで公開されている慈善学級の年次報告書や先行研究における事例の一部も本稿の分析・検討の材料として用いる。

²⁷⁵ こうした慈善学級が他の地域にもあるのか、もしあったとしてどの程度展開されているのかについては現時点では不明である。以前、ベトナム中部で活動する NGO で無料授業を行っているという情報があったが、現在は行われていないようである。

²⁷⁶ 吉井は、ホーチミン市内で子どもにかかわる活動をしている半公認 NGO（政府公認団体の傘下で活動をするローカル NGO）はおおよそ 50 前後ではないかと推測しており、そのうち 20 団体で無料授業が開かれているとしている（吉井[2009：51、158]）。

²⁷⁷ ホーチミン市内における初等教育の就学年齢人口は 419,466 人（2009年4月1日時点）であり、そのうちまだ学校に行ったことがない者は 5,083 人、既に学校を辞めた者は 9,911 人であった（Ban Chỉ đạo Tổng Điều Tra Dân Số và Nhà Ở Trung Ương [2010a：369]）。

4. 2 慈善学級の活動：事例の紹介

表 4-1 は慈善学級（小学校レベル）の事例をまとめたものである。以下では表 4-1 中の略号を用いて各慈善学級を表すこととする。各慈善学級は 1980 年代後半から 2000 年代前半にかけて開設され、開設場所は、ホーチミン市の中心（1 区、3 区）から郊外（7 区、Thu Đức 区、8 区）におよんでいる。外国 NGO や個人によって運営されているところもあるが、表 4-1 の事例の中ではカトリック修道会が運営主体となっているところが多い²⁷⁸。各慈善学級は国内外からの寄付金や手芸品²⁷⁹の販売による収益などで運営資金を賄っているが、慈善学級の運営にはある程度の財力や資金調達ルートが必要であり、このことはカトリック修道会が運営する慈善学級が多いことと無関係ではないと推察される。

| 略号 | 地区 | 開設年 | 運営主体 | 学習者数 | 年齢 | 教員数 |
|----|----------|------|------------|------|------|----------|
| | | | | | | (無資格教員数) |
| NT | 1区 | 1988 | カトリック | 130 | 9～18 | 不明 |
| HS | 1区 | 1991 | 不明 | 120 | 9～18 | 不明 |
| AS | 3区 | 1991 | 外国NGO | 163 | 6～16 | 7(0) |
| AL | 7区 | 1990 | カトリック | 187 | 8～20 | 5(0) |
| VS | 7区 | 1999 | 個人 | 78 | 7～16 | 5(不明) |
| BR | Thu Đức区 | 1993 | NGO(カトリック) | 290 | 6～16 | 8(2) |
| BT | Thu Đức区 | 2001 | NGO(カトリック) | 110 | 6～16 | 5(1) |
| BA | 8区 | 2004 | NGO(カトリック) | 40 | 7～18 | 4(0) |

表 4-1 ホーチミン市における慈善学級の事例

出所：Phạm Thị Ánh Nguyệt[2009] (NT と HS)、および筆者の調査データをもとに作成。

注：学習者数、年齢、教員数はそれぞれ調査時点（2008 年～2011 年）におけるものである。また AL は中学校レベルの教育も行っているが、表中のデータは小学校段階のみのものである。

²⁷⁸ BR、BT、BA は FFSC という NGO（吉井[2009]参照）が運営する慈善学級であるが、ホーチミン市カトリック団結委員会の傘下で活動しているほか、各学級はシスターが管理している状況にある。また未調査であるが、表 4-1 以外でもカトリック修道会が運営している慈善学級を把握している。

²⁷⁹ ポーチや刺繍作品、ビーズ作品など。慈善学級に通う子供たちやそこに併設されている職業訓練教室で作成されたものが多い。

いずれの学級も校舎²⁸⁰を所有しているが、一軒家を利用して校舎としているところ (VS) から新築 4 階建ての校舎を所有するところ (AL や BA) まで設備や規模の面では差がある。学習者数は多いところで 300 人近く (BR) にのぼり、どの慈善学級においても通常の小学校の就学年齢 (6~14 歳) を超過した児童が学習している。普及学級では「3 年遅れまで」という限定があるが、慈善学級ではこうした制限は行われていない。筆者が調査した中では 11 歳で小学 1 年を学んでいる児童 (つまり 5 年遅れ) もいた。また慈善学級で学ぶ児童のなかには、かつては公立小学校に通っていたが、親の病気や怪我、親族の借金などの理由により学校を辞めざるをえなかったという子どもたちが数名いた²⁸¹。小学校でも多少の対処は可能だが、学校でかかる費用の減免などに限られる。そうして生じる一時的な非就学は就学年齢への遅れにつながり、たとえ経済的に回復しても普通教育への復学は困難なものとなってしまいうなか、慈善学級は子どもたちの復学の間としても存在していることになる。

慈善学級の授業は基本的に教員免許を保有する教員が担当しているが、一部 (BR と BT) で無資格教員も存在する²⁸²。また一人の教員が複数の学年を担当することもある。

教育機会の提供が慈善学級の主な活動であるが、これに加えて子どもたちの学習がより円滑に進められるように就学のためのサポートや生活支援も並行して行っている。たとえば、学籍登録をするために学習者はいくつかの書類 (出生証明書や学籍簿²⁸³など) を用意しなければならないが、これらの書類を用意することが困難な保護者もいるため、慈善学級がそのサポートを行うことがある²⁸⁴。また慈善学級に就学する際にはスタッフが家庭訪

²⁸⁰ 慈善学級の教室のほか、家族と暮らすことが困難な青少年のためのシェルターを併設しているところもある (AL、BR、BA)。

²⁸¹ また公立小学校での調査中、経済的に困難な状況に陥り学業の継続が困難であることが調査票の余白に記入されることもあった。

²⁸² 無資格で教えることに問題はないかと NGO スタッフに尋ねたところ、その教員はこれまで何年も教えてきているので問題ないという回答であった。

²⁸³ 学籍簿 (học bạ) はそれまでに就学経験がある場合のみ、何年生まで学んだかの証明のために必要となる。

²⁸⁴ 書類を用意することができない理由としては、出生登録をしていないため書類自体がないケース、書類の原本を紛失してしまったというケース、故郷の学校で必要な手続きをせずに移住してきたケースなどがある。出生登録をしていない場合は学籍登録の段階で出生登録を行うが、呼び名しかない、あるいは正確な生年月日が不明であるため、その場で子どもの姓名や誕生日を決めることもあるという (2008 年 4 月、慈善学級 VS にて聞き取り)。また、書類を紛失した場合の再発行は複雑であり、容易ではない (船坂・高橋[2005])。だが多くの子どもたちを支援してきた慈善学級は手続き等を把握しており、地域の行政担当者とも関わりがあることから、何らかの方法で解決につなげられることが多い。

問をするなどして児童の家庭状況を把握し²⁸⁵、必要があれば可能な範囲での支援を行っている。具体的には、就学に必要な物（教科書や文房具、通学かばん、制服など）の配布や授業後の給食の提供（BT や AL）が行われるほか、非常に貧しい場合は家計への支援金や米などを提供することもある。さらに、児童が「慈善学級」を卒業した後にも上級の学校（中学校や高校、大学など）へ進学するための奨学金の支給なども行っている²⁸⁶。

慈善学級の運営主体は、学級の運営だけでなく貧困など困難な状況にある子どもたちの支援・ケア全般に取り組んでいるところも多い。見方によっては、そうした子どもたちへの支援・ケアの一環として慈善学級が開かれているとみなすこともできる。ただし、ノンフォーマル教育であるとはいえ学校教育の代替を提供する活動は容易に行えるものではなく、教育制度や教育普及政策とも密接に関わる活動となる。このため慈善学級における教育活動は、子どもたちへの支援・ケア活動における他の活動とは別に議論されるのが妥当であろう。次節では、慈善学級における教育内容とその成果について検討していく。

4. 3 慈善学級における教育とその成果

4. 3. 1 教育内容

慈善学級は非就学の児童・青少年を対象に基礎教育を受ける機会を提供する。筆者が調査した慈善学級の多くは初等教育のみの提供であったが、前期中等教育まで提供しているところ（AL）もある。前期中等教育レベルの慈善学級については情報が十分得られなかったため、以下では、初等教育レベルを中心にみていくこととする。

各慈善学級の授業は、公立学校と同じ学年暦（9月²⁸⁷から翌年の5月末まで）にしたがって行われている。2部制ないし3部制の授業であり、授業時間は2時間（ASの1～3年生²⁸⁸）から4時間（AL）程度であった。ホーチミン市内の小学校では全日制の導入が進んでいる

²⁸⁵ なかには、普通の学校に通える状況であるにも関わらず学費を安くすませる目的で子どもを慈善学級に通わせようとする人もいるため、家庭訪問等による家庭状況の把握は重要である。（貧しくなくても貧しいふりをして子どもを通わせようとする人も存在するようである（2008年4月、慈善学級 VS にて聞き取り））

²⁸⁶ 慈善学級 AS で学ぶ児童のほぼ全員が、慈善学級を運営する NGO から金銭的なサポートを受けており、卒業後も奨学金を受けて進学しているということであった（2011年1月、AS にて聞き取り）

²⁸⁷ 新学年度の始業式は毎年9月5日に行われるが、授業自体はそれに先行して8月中旬から実施されることが多い。

²⁸⁸ 2011年1月に AS で聞き取りをおこなった際は、1年生から4年生まで2時間授業であるとのことであったが、AS が出している年次報告（2014年版）によれば現在、4年生は4時間授業となっているようである（Christina Noble Children's Foundation Vietnam [2015]）。

が、地方の農村部ではまだ半日授業の学校もあるため、2部制であればそれほど少ない授業時間数ではない。ただし3部制は近年ほとんど行われておらず、AS（1～3年生）の授業時間数は小学校のカリキュラムをこなすうえで十分とはいえない。この問題はASのスタッフも認識しているが、教室数の関係で改善は難しいようである²⁸⁹。

各慈善学級で使用される教科書は、小学校で使用するものと同じである。だが施設や教員の状況により音楽や体育などの実技科目の授業は行われなかったことがある。また授業時間数が短いASの1～3年生は国語と算数が中心であり、その他の科目（理科や社会）にはあまり多くの時間は割かれていない。第3章でも述べたが、かつては初等教育に3種のカリキュラム（5年間で165週、120週、100週）が存在し、普及学級などでは100週で授業が行われていた²⁹⁰。しかしその後の2002年には新カリキュラム（5年間で175週）が導入された。このため、慈善学級でも基本的に小学校と同じカリキュラムで授業が行われている。

小学校と同様に、1学期と2学期の終わりには期末試験が実施され、それに従って成績評価が行われる。また最終学年まで学び、規定の成績を修めれば初等教育の修了証が発行され、中学校への進学が可能となる²⁹¹。

4. 3. 2 教育の成果：児童らの成績と卒業生の進路

では慈善学級における教育の成果はどうであろうか。表4-2は慈善学級ASの年次報告書から児童の成績をまとめたものであるが、これをみると可および不可が多くの割合を占めており、2013-2014学年度（2学期）にいたっては不可の児童が最も多い（39.6%）という状況がうかがえる。不可であれば追試を受ける必要があり、それでも及第点に達しなければ留年となる²⁹²。

また表4-3と表4-4は、2008年に調査を行った慈善学級VSと公立小学校Lにおける第5学年（学年末）の成績である。ASのように不可が多いというわけではないが、公立小学校では児童の過半数が優であるのに対し、慈善学級VSでは優が一人もいない。また平均点

²⁸⁹ このためASは、奨学金などにより可能であればなるべく普通の小学校に通うことをすすめており、どうしても無理だという児童のみを受け入れているという。

²⁹⁰ ただし100週のカリキュラムでは教育内容が十分でないため、敢えて165週のカリキュラムで教えていた慈善学級もあったようである（Trần Vĩnh Hưng[2004 : 38-39]）。

²⁹¹ ホーチミン市では一部の中学校で小学校の最終学年の成績（国語と算数の合計点数）によって入学者を選抜しているところもあり、成績が悪ければそれらの中学校には入ることはできない。

²⁹² ただし、ASでは成績が不十分な児童を対象に補習授業も行っており、最終的に留年となるのは毎年10人程度であるという（2011年1月24日、聞き取り）。

| | 児童数 | 優 | 良 | 可 | 不可 |
|------------------|-----|-------|-------|-------|-------|
| 2008-09 (2学期) | 178 | 5.1% | 16.3% | 41.0% | 37.6% |
| 2013-14 (2学期) | 154 | 14.9% | 17.5% | 27.9% | 39.6% |

表 4-2 慈善学級 AS における児童の学業成績

出所：Christina Noble Children's Foundation Vietnam [2010]、[2015]

| | 児童数 | 算数 | | | 国語 | | |
|--------|-----|-------|-------|------|-------|-------|------|
| | | 優 | 良 | 可 | 優 | 良 | 可 |
| 小学校 | 63 | 63.5% | 30.2% | 6.3% | 65.1% | 34.9% | 0% |
| 慈善学級VS | 15 | 0% | 80% | 20% | 0% | 93.3% | 6.7% |

表 4-3 公立小学校 L と慈善学級 VS における第 5 学年（学年末）の成績分布

出所：2008 年 5 月の調査で入手したデータを元に筆者作成。

| | 算数 | 国語 | 合計 |
|--------|------|------|-------|
| 小学校 | 9.17 | 8.83 | 18.00 |
| 慈善学級VS | 8.23 | 7.61 | 15.84 |

表 4-4 公立小学校 L と慈善学級 VS における第 5 学年（学年末）の平均点

出所：2008 年 5 月の調査で入手したデータを元に筆者作成。

注：国語・算数共に 10 点満点で、合計 20 点満点。

に関しても、国語と算数それぞれで 1 点近くの差があり、合計点については 2 点以上の差が生じている。公立小学校の児童と慈善学級の児童とでは成績に明らかな差があるといえるだろう。

慈善学級で学ぶ児童は通常の小学校への就学が困難な子どもたちであり、貧困などによって家庭環境が複雑であったり、家庭での学習スペースがなかったりと学業に集中できない状況であることも少なくなく、授業を休みがちな児童もいる。こうした家庭や学習の状況・環境が子どもたちの学業成績に影響を及ぼしている可能性もある。だが既に述べたように、慈善学級では授業時間数も少なく、教員や設備の関係ですべての科目の授業が行われるとは限らない。慈善学級における教育は限定的であり、同じカリキュラムであるとは

いえ小学校には及ばないということは明らかである。そしてこのことは慈善学級の運営者らも十分に認識していることでもある²⁹³。

しかし「慈善学級の教育は意味のないもの」というわけではない。慈善学級で学ぶ子どもたちの大半は卒業後にフォーマルあるいはノンフォーマル課程の前期中等教育へ進学している状況があり²⁹⁴、なかには奨学金を受けて大学や短大にまで進む事例もある。成績はそれほどふるわず、進学先も児童の年齢や成績などによって完全に自由にはならない。だが小学校に就学できなかった子どもたちが初等教育を修了して中等教育に進学している点で、慈善学級における教育活動は十分評価に値するものである。

4. 4 慈善学級が果たす役割

普及学級と異なり、慈善学級では昼間に授業が行われ、戸籍や年齢については一切不問である。また臨時ではなく安定的に開講される。教育の質の比較は情報が少ないため難しいが、中退者が多く発生している普及学級に対し、慈善学級では多くの児童が学習を継続して修了し、中等教育へ進学している点で慈善学級の方が相対的に質の良い教育を提供していることが推察される。これらの点で、慈善学級は不就学の児童・青少年にとって普及学級よりも有用な教育機会であるといえるだろう。

ただし、慈善学級の有用性は児童・生徒への（授業以外の）サポートによるところも大きい。小学校への就学が困難な要因として経済的困難や就学年齢への遅れ、住民登録などが挙げられるが（吉井[2009]）、不就学問題に対処するために設置される普及学級ではこれらの要因に対処するために就学費用は不要であり、就学年齢に対しても3年の猶予を設けている。また一部の普及学級を除けば住民登録も不問であり、上述の不就学の要因は大方解決されることになる。しかし子どもたちが不就学である要因は複雑であり、就学条件を緩和した教育機会を用意するだけでは実際の就学に至らないことも多い。このため慈善学級では授業を行うだけでなく、スタッフが地域に出て、支援を必要とする児童などの情報

²⁹³ 慈善学級のあるスタッフは、「（ここでの教育は十分ではないので、）可能であれば小学校に通わせる方が子どもたちのためである」と述べる（2011年1月、慈善学級ASにて聞き取り）。

²⁹⁴ ASでは、2008-2009学年度の卒業生34名のうち18名は公立中学校に、16名は継続教育センターへ進学した（Christina Noble Children's Foundation Vietnam [2010]）。VSでは2007-2008学年度の卒業生17名のうち5人が公立中学校に、10人は継続教育センターなどのノンフォーマル課程に進学した。ALは前期中等教育課程もあるため、ほとんどの児童はそのまま進学する。BRおよびBTでは進学先を詳しく把握していないものの、卒業生の多くは中学校や継続教育センターへ進学しているとのことであった。

収集や不就学児童の世帯への働きかけ・情報提供を積極的に行っている。また就学したとしても不安定な家庭環境のなかで学業を継続することは容易ではなく、休みがちになってしまうこともある。このため安定して通学を継続できるような支援を児童の世帯に行い、それでも頻繁に休むあるいは休みが続く場合にはスタッフがフォローを行っている²⁹⁵。

これに対して公的に設置される普及学級が行うのは教育機会の提供のみであり、クラス外でのフォローは特に行わない。筆者が聞き取りを行った BT 中学校でも、就学者に対しては就学条件さえ合っていれば就学理由は不問であり、途中で辞めてしまう場合も特に追及せず²⁹⁶、「来るもの拒まず、去るもの追わず」というスタンスであった。また、生活面でのサポートの必要があるとしてもそれは教育訓練省ではなく別の公的機関・部門の管轄²⁹⁷となるため、普及学級では通常関与しない。

筆者は 2008 年に公立小学校と慈善学級に通う児童の世帯に対し、父母の学歴や所得、きょうだい数、移住歴などを調査・比較を行い、その結果として慈善学級に通う児童の世帯は相対的に貧しい状況にあることがわかった²⁹⁸。だが継続的な貧困状況と同様に留意すべきなのは、十分なセーフティネットがない状況下でのリスク発生である。第 1 章でみたように、社会保障が十分に整っていないベトナムでは疾病や怪我は世帯にとって大きな打撃となり、生活の様々な面に影響を及ぼして子どもが通学できない状況にもなりうる。だがそうした場面でも慈善学級が状況を把握し、必要に応じた支援を行うことによって児童が学業を継続することができる可能性が高まる。慈善学級は就学困難な子どもたちの教育達成においてかなり重要な役割を果たしているといえる。

4. 5 慈善学級の限界

ただし慈善学級も万全ではない。普通教育と比較すれば、授業時間数や教育内容には不十分な点も散見され、教育の質に関しても課題が多い。だがもっとも留意されるべきは、慈善学級の活動エリアが限定されている点である。

²⁹⁵ ほかに、児童の保護者を対象にした勉強会やマイクロクレジットの実施などを行っているところもあるようである（吉井[2009：204]）。

²⁹⁶ 2011 年 3 月に BT 中学校での聞き取りの際、生徒らの就学理由や中退の要因について尋ねたところ、「（普及学級は）そこまで把握しない」という回答であった。

²⁹⁷ 社会福祉サービスについては通常、MOLISA およびその地方支局の管轄となっている。

²⁹⁸ 小学校に通う児童の世帯に比べて慈善学級に通う児童の世帯では、両親（特に母親）の学歴が低く、一人当たり所得が少なく、きょうだい数が多かった。また慈善学級の世帯では借金を抱えている世帯の比率が高かった（約 7 割）。ただし、地域的な理由もあり移住経歴のある世帯（他地方からの移住世帯）の数は大差なかった。

慈善学級は教育制度上、公立学校が設置する普及学級として位置づけられていると述べたが、行政以外の主体によって開かれた教育の場がどの地域（地区）においても公的に認められるとは限らない。一旦開設したものの、行政の指示により閉鎖させられてしまうこともたびたび生じている²⁹⁹。たとえば AL は開設当初（1990 年）は現在のような校舎がなく豚舎の一角を利用して授業を行っていたため閉鎖命令を受けたことがある³⁰⁰。VS は当初から現在の校舎を利用していたが、開設してからしばらくは公安警察がきて取り調べをしたり、ある日突然閉鎖を命じられたりということがあった。また吉井[2009]も慈善学級（無料学級）が閉鎖させられた事例をいくつか紹介している。AL のケースのように、慈善学級の閉鎖は不適切な場所での教育やそこでの教育内容に対する行政の指導という面がある。適切な学習環境と一定の教育の質を確保するように運営者側に求めることは、教育行政管理する立場からすれば当然のことであり、そうした要求を満たせない運営者に教育活動の停止を求めることは行政上必要な措置の一つであろう。

だがその一方で民間の活動に対する行政側の不信という面もあり、これはベトナム社会特有の状況であるといえる。ホーチミン市などの旧南ベトナム地域では以前から慈善活動やソーシャルワークのような個人単位の活動が盛んであったが、南北統一後にすべての社会開発政策が共産党・政府の下で実施されるようになって以降、それらは必要のないものとみなされ規制の対象となっていた。宗教にバックグラウンドを持つ活動も統制を受け、共産党・政府はそれらを「非」政府活動ではなく「反」政府活動と捉えて警戒していたという（船坂・高橋[2005：134]）。実際に、ホーチミン市でストリートチルドレンをはじめとする貧しい子どもたちを支援していたローカル NGO が当局によって様々な抑圧や取り締まりを受けていた状況については吉井[2009]が詳細に取り上げている。特に、外国からの支援を受けていたローカル NGO などのグループや個人に対しては資本主義社会からの和平演変³⁰¹の疑いもかけられ、団体の解散が命じられたり団体責任者が逮捕されたりすることもあ

²⁹⁹ このため慈善学級のなかには、活動が目立って行政に目をつけられたくないため、筆者のような外部の人間（特に外国人）が頻繁に出入りしたり、聞き取りをしたりすることを快く思わないところもあった。

³⁰⁰ その後、運営主体である修道会が土地を購入し、校舎を建設したため授業を行う許可を得ることができたという。

³⁰¹ 武力を用いず経済・文化・思想的な面から社会主義国の内部を変質させ、政治体制を崩壊させる陰謀・戦略を意味する。ハノイ指導部は 1970 年代にアメリカ・カーター政権の人権外交を「和平演変」と批判して以来、人権 NGO の活動など共産党支配に不利益な事象を「敵の各勢力の『和平演変』戦略、体制転覆の暴乱」とみなしているという（中野[2005：103]）。

った。1999年に慈善活動や非営利活動を行う団体の設立に関する規定ができ、自発的な団体の設立はそれ以前よりも容易になったとされるが、認可を受けるためには地方行政機関からの法的効力のある承認を受けることや事務所を設置することなどの条件が定められており、事実上は共産党員や中央省庁などの職員がメンバーに入っていなければ審査に通らない状況であったという（船坂・高橋[2005:138-139]）。

ただし行政以外の主体による活動はこのように規制の対象となっているものの、児童や青少年らの不就学問題は解決すべき問題であり、地域の行政担当者や教育関係者の中には慈善学級のような活動の必要性や有用性を認め、受容する人もいる。本章でみてきたような慈善学級が活動を継続できているのは、行政の側が柔軟に対処し、普及学級としての位置づけを与えたことによるところが大きい。一方で民間の活動に対する行政側の態度が硬直的な地域においては、慈善学級のような活動は受容されず、継続も難しい。結局、慈善学級の活動は当該地域における行政側の態度によって左右されるというのが現状である³⁰²。慈善学級は活動規模がそれほど大きくないため、活動可能な地域が限定されることは必然的に慈善学級を利用可能な児童・青少年も限定されるということであり、不就学の子どもたちすべてが慈善学級の恩恵を受けることができるわけではない。慈善学級はこうした限界を抱えている。

³⁰² 1990年代後半から導入された「教育の社会化」政策と慈善学級の取り組みとの関連についてははっきりしない。慈善学級の活動が「教育の社会化」のひとつであると見なされるのであれば、その活動を正当化する論拠のひとつになると考えられるが、調査をしている過程でインフォーマントが「教育の社会化」に言及したことはなく、この点についてはより詳細な調査が必要である。

第5章 継続教育センターの実態

「補習 (BT)」と「普及 (PC)」というノンフォーマル教育のうち、これまで「普及」についてみてきた。本章ではもう一つのノンフォーマル教育である「補習」について、それが果たしている役割を検討していく。

第3章でみたように、2008年以降は小学校レベルがなくなり、中学校レベルと高校レベルの補習教育が主に継続教育センター (TTGDTX) で実施されている。継続教育センターでは地域のニーズに応じた教育機会の提供が行われているため、すべてのセンターで補習教育が行われているわけではない。そしてデータ上、基礎教育の普遍化における量的な貢献はわずかにすぎない。だが補習教育が開講されている場合、仕事や生活に必要な知識や技術を習得する機会を提供するというノンフォーマル教育の趣旨に則り、普通教育を受けることのできないすべての人々に門戸が開かれている。では実際のところ、補習教育はどのような人々によって利用され、どのような役割を果たしているのだろうか。以下ではこの点について、ホーチミン市内の継続教育センターで実施した調査データを元に明らかにしていくこととする。

5. 1 ホーチミン市における継続教育センターと調査の概要

継続教育センターは全国に 712 校 (2011-2012 学年度時点) 設置されているが、ホーチミン市内には市の教育訓練局直属の継続教育センター (県級) が 26 校あり³⁰³、これに加えて他省庁や団体が運営する継続教育センター、文化補習校も存在する³⁰⁴。各センターでは補習教育クラス (中学校、高校レベル) のほか、パソコンや外国語のクラス、職業訓練クラス (短期) などが展開されている。2010 年 5 月末時点における補習教育の学習者数は 35,414 名であり (表 5-1 参照)、このうち 5,210 名が中学校レベル (Bổ túc THCS)、残りは高校レベル (Bổ túc THPT) の学習者であった。これは 2010 年における補習教育の学習者数 (第 3 章参照) のうち中学校レベルについては 7.45%、高校レベルについては 11.5% がホーチミン市教育訓練局直属の継続教育センターで学んでいるということになる。

³⁰³ ホーチミン市内には 24 の区と県があるが、2010 年にホーチミン市教育訓練室で入手したリストによれば 1 区と 3 区に教育訓練室直属のセンターが 2 か所設置されており、その他の地区には 1 か所ずつ設置されている。

³⁰⁴ たとえばホーチミン市内では、MOLISA のホーチミン市支局により設立されているセンター (TTGDTX Gia Định) や労働組合により設立されているセンター (TTGDTX Tô n Đức Thắng) がある。

またホーチミン市教育訓練局直属の継続教育センターにおける中学校レベルの学習者のうち45% (2,345名) は女子、30% (1,561名) は18歳以上であり、高校レベルの学習者のうち46.1% (13,930名) は女子、16.2%は21歳以上であった。ただし毎年、年度の途中で辞めていく学習者が少なくなく、年度初めと年度末では学習者の数に大きな差が生じている³⁰⁵。

| | 学習者数 | 内訳 | | |
|--------|--------|--------|-------|-------|
| | | 女子 | 少数民族 | 年長者* |
| 中学校レベル | 5,210 | 2,345 | 459 | 1,561 |
| 高校レベル | 30,204 | 13,930 | 2,251 | 4,884 |
| 合計 | 35,414 | 16,275 | 2,710 | 6,445 |

表 5-1 ホーチミン市における補習教育の状況 (2010年5月31日時点)

出所：ホーチミン市教育訓練局ノンフォーマル教育部門にて入手した資料を元に筆者作成。

注：年長者は中学校レベルでは18歳以上、高校レベルでは21歳以上である。

通常の統計では女子や少数民族、年長者の占める割合まではわかっても、それ以上の詳細、たとえば出身地や就労状況、学習の経歴、就学理由などを知ることはできない。このため筆者は、2010年9～10月および2011年8月にホーチミン市教育訓練局直属の継続教育センター(3か所)で調査を実施した。ホーチミン市には全部で24地区あるが、なるべくホーチミン市全体の状況を把握するため中心部と郊外部の両方を含むこと、慈善学級との関連を検討するために第4章で取り上げた慈善学級が存在する地域であることなどを踏まえて、中心部の3区、南部に位置する7区、北東部に位置するトゥードゥック区(Thủ Đức、以下TD区)を調査地点として選択した³⁰⁶。各センターについては次節で紹介する。

³⁰⁵ 2009-2010学年度の1学期末(2010年1月25日時点)の資料によれば、中学校レベルの学習者が6,541名、高校レベルの学習者は30,886名、あわせて37,427名であった。

³⁰⁶ 徐々に市域を拡大してきたホーチミン市のなかで3区はかなり古くからある地区であり、行政や商業の中心である1区に隣接しているため商業も盛んである。7区は2000年代以降に開発が進んできた地区であり、ホーチミン市となったのも比較的最近のことである。サイゴン川沿いには工業地区がある一方で外資系スーパーや飲食店、高級住宅街なども並ぶ。メコンデルタ地方への入り口であるロンアン省と隣接しており、デルタ地方からの移住者が比較的多く居住している地域でもある。またTD区はドンナイ省やビンズオン省と隣接し、工業団地が多く存在する地区である。南北統一鉄道の駅があることから、北中部からの移住者が比較的多い。

2010年9～10月の調査では、調査時点で第9学年に在籍していた学習者全員を対象に質問紙調査（面接調査法、他記式）を実施した。第9学年は3区で2クラス、7区で1クラス、TD区で2クラスが開講されており、調査時点での在籍者数は合計255名³⁰⁷であった。質問紙は生徒の基本情報、家族および家計の状況、就労経験、学習状況、日常生活、将来展望に関する項目などで構成され（全12ページ）、一人当たりの調査時間は30分から1時間程度であった。また質問紙調査の結果をふまえて、一部の生徒（合計35名）に対しインタビュー調査も実施した。2011年8月の調査では、2010年に調査対象とした学習者たちの修了状況について調査した。

5. 2 継続教育センターにおける補習教育

ここではまず2010年から2011年にかけて調査を実施した継続教育センターの概要について紹介したうえで、各センターにおける教育内容、授業料などの費用負担について整理する。

（1）各センターの概要

先述のとおり、調査は中心部の3区、南部に位置する7区、北東部に位置するTD区の継続教育センター（県級）で実施した。以下では各センターの沿革と概要について、2010年9月に実施したセンター長へのインタビューデータを元にそれぞれ紹介する。

<3区>

3区の継続教育センターは、かつて同地区に設置されていた文化補習校および民政学校（trường dân chính）が1999年に合併し、その後のホーチミン市人民委員会の決定により継続教育センターへと改組されたものである。当初は区内の別の場所にあったが広さが十分でなかったため、現在の場所に校舎を新設し、2008年に移転してきた。教室数は15で、他に実験室（物理、化学、生物用）やパソコンルーム、視聴覚室もある。

補習教育は第6学年から第12学年までを開講している。中学校レベルについては午前な

³⁰⁷ 2010-2011学年度の新学期は8月半ばから始まっており、筆者が質問紙調査を実施したのは9月上旬から中旬にかけてであったが、調査実施時点においても随時入学希望者がやってくる状況であった。

いし午後のみ授業であり³⁰⁸、高校レベルについては夜間にも授業を行っている。調査時点で中学校レベルは5クラス開講されており、学習者数は208名であった。また高校レベルは20クラス開講されており、学習者数は859名であった。就学にあたっての年齢制限はないが、教室数が限られているため募集定員を定めており、これを上回るような場合には3区に戸籍のある者を優先している。

<7区>

ホーチミン市南部に位置する7区の継続教育センターは1997年に設立された。ただし設立当初は7区ではなくニャーベー県（Huyện Nhà Bè、現在7区の南に位置する地域）のセンターであったが、その後に行われた行政区分の変更により7区のセンターとなった。継続教育センターとして設立されたものの専用の校舎はなく、他で利用されなくなった建物などを借りて校舎（写真1）としていたが、2010年8月に新校舎が完成したため、調査後に移転している³⁰⁹。調査時に使用していた旧校舎はかつて文化施設として利用されていた建物であり、建物自体がかなり老朽化しているうえ教室は6つしかなく、机や椅子は公立学校などで使用されなくなったものを再利用している状況であった。

調査時点で中学校レベルは各学年1クラスずつ合計4クラスが開講されており、学習者数は114名であった。また高校レベルは15クラス開講されており、学習者数は782名であった。就学にあたっての制限は特に設けていない。

<TD区>

TD区の継続教育センターの前身は工農補習校（Trường bổ túc Công-Nông）であり、1994年に継続教育センターとなった。当初は地区の公務員（cán bộ bên quận）などへの教育が中心であったが、その後の教育普及政策を受けてそれ以外の人々も受け入れるようになった。現在校舎としている建物はかつて修道院が所有していたもの（2007年に正式に国所有となり、TD区が管理している）で、3階建ての校舎には教室が18ある（写真2）。他の2センター（3区、7区）よりも大きな校舎であるが、学習者数が多いことから教室や様々な設備が不足しており、近年増築を行っている。

³⁰⁸ 中学校レベルの夜間授業は以前行っていたが、受講人数が少なかったため行わなくなった。

³⁰⁹ 新校舎は3階建てで16の教室があるほか、各科目用の教室や実習室なども設けられている。



写真1 7区の継続教育センター（旧校舎）

写真2 TD区の継続教育センター

調査時点で中学校レベルは7クラス開講されており、学習者数は342名、高校レベルは26クラス開講されており、学習者数は1,419名であった。調査を行った3か所のセンターのうち、ここでのみ中学校レベルの夜間クラスが開講されている。昨年までは速習コース（2年で3学年分を学習）もあったが、2010年からは廃止となった。入学者については特に制限は設けておらず、戸籍が他省あるいは一時居住であっても受け入れている。

（2）教員および授業内容

各センターには普通教育の教員免許を有する教員が配属されており、クラス担任と各科目の授業を担当している。ただしすべてが常勤の教員ではなく、非常勤で授業を担当している教員もかなり多い。たとえばTD区のセンターでは調査時点で常勤の教員が23人であったのに対し非常勤の教員は47名であった。非常勤教員の多くは他の中学校や高校でも教鞭をとっており、教員たちは授業時間にあわせて学校間を行き来していた。

各センターにおける中学レベルの補習教育では、主要7科目（国語、数学、物理、化学、生物、歴史、地理）の授業が行われており、これに加えて授業実施が奨励されている公民教育と英語の授業（非必修）も行われている。校庭がないため体育などの実技科目は行われていない。こうした通常授業の他、週に数コマの追加授業（tăng tiết、phụ đạo）もあるが、実施科目や実施時間帯はセンターごとに異なっている。

（3）授業料

継続教育センターにおける補習教育の授業料はホーチミン市の規定で定められており、

調査時点での授業料は中学校レベルについては1か月45,000ドンであった。ただし、実際に必要となる学費はこれに奨励科目（公民教育と英語）や追加授業の授業料が追加されたものとなる³¹⁰。たとえば7区のセンターにおける授業料を例にみると、公民教育の授業料として10,000ドン/月、外国語(英語)の授業料として30,000ドン/月がかかるほか、補習授業に30,000ドン/月がかかる。1か月の合計金額は115,000ドンであり、これに試験費用(5,000ドン/年)が加算され、年間(9か月)の授業料は104万ドンであった。

ホーチミン市内の公立中学校の授業料は調査時15,000ドン/月であったので、継続教育センターの授業料はかなり高く感じられる。だが公立中学校においても追加授業や補習授業のための授業料が必要となるほか、授業には直接関係しない校舎建設費や寄付などの諸費用がかかる(第2章参照)。継続教育センターでは授業料以外の諸費用は発生しないため、どちらの授業料が高いかについては一概に述べることはできない。

ちなみに、上述の授業料は調査後に改定されており、現在では補習教育(中学校レベル)は150,000ドン/月、公立中学校は100,000ドン/月となっている³¹¹。旧授業料と比べて補習教育は3.3倍、公立中学校は6.7倍という大幅な値上げである。こうした授業料の値上げは継続教育センターへの就学者数に影響を及ぼすと考えられるが、各センターにおける値上げ後の授業料(追加授業料等を含む)や学習者数などの十分なデータが得られていないため本稿ではこれ以上立ち入らない。

5. 3 学習者たちの属性とこれまでの経歴

では以上のような継続教育センターは、どのような人々の学習の場となっているのだろうか。ここからは調査データを元に、学習者たちの属性やこれまでの学習経歴、就学理由などについて地域差や授業時間帯の差も踏まえつつ検討していくこととする。

³¹⁰ 3区のセンター長によれば、追加授業の授業料について、ホーチミン市内では1か月当たり最大30,000ドンまで徴収することが認められているという(調査当時)。

³¹¹ 新聞各紙の報道によれば、まず2012年に授業料の一斉値上げが行われ、補習教育(中学レベル)は112,000ドン/月(約2.5倍)、公立中学校は75,000ドン/月(5倍)となった。さらにその翌年である2013年にも値上げが行われ、現在の授業料となっている。トゥオイチュー紙2012年7月2日付記事(<http://tuoitre.vn/tin/giao-duc/20120702/tphcm-de-xuat-tang-hoc-phi-tu-3-5-lan/499759.html>)、グオイラオドン紙2014年4月9日付記事(<http://nld.com.vn/giao-duc-khoa-hoc/tp-hcm-tang-hoc-phi-20140409094230642.htm>)、タンニエン紙2015年9月22日付記事(<http://thanhnien.vn/giao-duc/tphcm-cong-bo-muc-hoc-phi-nam-hoc-20152016-611216.html>)などを参照(すべて2016年1月18日閲覧)。

5. 3. 1 性別・年齢・出身地

調査時、第9学年の授業は3区では午前、7区では午後、TD区では午前と夜間に行われていた。表5-2は各センターにおける学習者数をまとめたものである（以下では基本的に3区の2クラスをまとめてある³¹²）。3区では1クラス35名前後（合計70名）であるのに対して、7区とTD区では1クラス60名前後とかなり多い。このうち女子が占める割合は全体で39.2%であり、市全体の数値（45%）よりやや少ない。センター別でみると、3区と7区では平均に近い女子率（順に44.3%、47.4%）であるのに対し、TD区では昼夜間ともに30%台前半で女子が少ない。

| | 学習者数 | 女子 |
|-------|------|---------------|
| 3区 | 70 | 31 (44.3%) |
| 7区 | 57 | 27 (47.4%) |
| TD区昼間 | 67 | 21 (31.3%) |
| TD区夜間 | 61 | 21 (34.4%) |
| 合計 | 255 | 100 (39.2%) |

表5-2 学習者数と女子の占める割合

出所：調査データを元に筆者作成。

| | 平均年齢 | 14歳 | 15歳 | 16歳 | 17歳 | 18歳以上 | 合計 |
|-------|------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 3区 | 17.2 | 6 (8.6%) | 8 (11.4%) | 13 (18.6%) | 22 (31.4%) | 21 (30.0%) | 70 (100%) |
| 7区 | 16.7 | 4 (7.0%) | 12 (21.1%) | 20 (35.1%) | 11 (19.3%) | 10 (17.5%) | 57 (100%) |
| TD区昼間 | 16.5 | 5 (7.5%) | 11 (16.4%) | 27 (40.3%) | 16 (23.9%) | 8 (11.9%) | 67 (100%) |
| TD区夜間 | 20.3 | 2 (3.3%) | 8 (13.1%) | 9 (14.8%) | 7 (11.5%) | 35 (57.4%) | 61(100%) |
| 合計 | 17.6 | 17 (6.7%) | 39 (15.3%) | 69 (27.1%) | 56 (22.0%) | 74 (29.0%) | 255 (100%) |

表5-3 学習者の年齢分布（2010年9月時点）

出所：調査データを元に筆者作成。

³¹² 3区のセンターでは前年から在籍していた学習者とそうでない学習者でクラス分けをしていたが、2クラスを分けて集計をすると人数が少ないうえ、特にそのようなクラス分けを行っていない他センターとの比較がしづらい。このため本研究では3区の2クラスは合わせて比較検討を行うこととした。

| | ホーチミン 市内 | ホーチミン 市外 | 出身地（市外）の内訳 | | | | | |
|-------|-------------|-------------|------------|--------------|-----------|-----------|------------|----------|
| | | | 紅河デルタ | 北中部・ 中部沿岸 | 中部高原 | 東南部 | メコンデルタ | 外国 |
| 3区 | 40 (57.1%) | 30 (42.9%) | 6 (8.6%) | 9 (12.9%) | 1 (1.4%) | 0 | 13 (18.6%) | 1 (1.4%) |
| 7区 | 32 (56.1%) | 25 (43.9%) | 0 | 7 (12.3%) | 2 (3.5%) | 2 (3.5%) | 14 (24.6%) | 0 |
| TD区昼間 | 40 (59.7%) | 27 (40.3%) | 3 (4.5%) | 10 (14.9%) | 5 (7.5%) | 6 (9.0%) | 3 (4.5%) | 0 |
| TD区夜間 | 23 (37.7%) | 38 (62.3%) | 5 (8.2%) | 12 (19.7%) | 7 (11.5%) | 7 (11.5%) | 7 (11.5%) | 0 |
| 合計 | 135 (52.9%) | 120 (47.1%) | 14 (5.5%) | 38 (14.9%) | 15 (5.9%) | 15 (5.9%) | 37 (14.5%) | 1 (0.4%) |

表 5-4 学習者の出身地

出所：調査データを元に筆者作成。

次に年齢（表 5-3）をみてみると、標準年齢通りである 14 歳（1996 年生まれ）はわずかであることが分かる。3 センター合計でみたとき、もっとも多かったのは 16 歳（2 年遅れ、69 名）であり、その次に多かったのは 17 歳（3 年遅れ、59 名）であった。他方で標準年齢よりも 10 歳以上年長の学習者も若干名おり、最年長は 41 歳（1969 年生まれ、TD 区夜間）であった

ただし年齢分布はセンターやクラスによって大きく異なっており、特に TD 区夜間は全体的に年長の学習者が多い。たとえば、18 歳以上の割合は 3 センター合計では 29% であるが、TD 区夜間のみでは 6 割近い（57.4%）。こうした差は平均年齢にも表れており、3 区や 7 区、TD 区昼間における学習者の平均年齢が 17 歳前後であるのに対し、TD 区夜間では 20.3 歳であった。

また出身地（表 5-4）についてみてみると、全体では約半数（52.9%）がホーチミン市内の出身であった。ただし 3 区、7 区、TD 区昼間では市内出身者が 6 割、市外出身者が 4 割となっているのに対し、TD 区夜間においてはその比率が逆転している。市外出身者の出身地の内訳をみてみると、全体的に北中部・中部沿岸地方とメコンデルタ地方の出身者が多くなっている。市南部に位置する 7 区ではメコンデルタ出身者が市外出身者の過半数を占めるが、中心部の 3 区でも 4 割ほどでかなり多い。他方、市の北東部に位置する TD 区では昼間・夜間ともに北中部・中部沿岸地方出身者が最も多い。このように、センターの所在地区によって学習者の出身地の分布はかなり異なっている。

5. 3. 2 居住状況と就労経験

学習者の多く（77.3%）はセンターと同地区に居住しているが、隣接する地区やホーチミン市外から通学する学習者も少なくない（表 5-5 参照）。中心部に位置する 3 区では、周

辺地区から通学している者が約3割を占め、またTD区では隣接するビンズオン省から通学している者も若干名いた。

家族・親戚と生活（同居）している学習者がほとんど（216名、84.7%）である。だがこのうち88名は父母のどちらとも暮らしておらず、きょうだいや親戚と生活している。また表5-3でみたように約3割の学習者が18歳以上であることから、既に独立して生活しているケースも若干あり、これはTD区夜間で多くみられた。家族・親戚と同居でない場合、友人・知人とルームシェアしていたり一人暮らしをしていたりするほか、寺院や修道院、所属する舞踊団の寄宿舎、職場（住み込み）、民間の児童養護施設であるシェルター³¹³などで生活している（表5-6参照）。センターに就学する学習者の生活・居住状況は非常に多様であるといえる。

| | ホーチミン市内 | | ホーチミン市外 | 合計 |
|--------|-------------|------------|----------|-----|
| | センターと同地区 | 他 | | |
| 3区 | 48 (68.6%) | 22 (31.4%) | 0 | 70 |
| 7区 | 53 (93.0%) | 4 (7.0%) | 0 | 57 |
| TD区 昼間 | 44 (65.7%) | 17 (25.4%) | 6 (9.0%) | 67 |
| TD区 夜間 | 52 (85.2%) | 6 (9.8%) | 3 (4.9%) | 61 |
| 合計 | 197 (77.3%) | 49 (19.2%) | 9 (3.5%) | 255 |

表 5-5 学習者の現在の居住地区

出所：調査データを元に筆者作成。

注：ホーチミン市外に関しては、すべて隣接するビンズオン省ジエアン県（Binh Duong, Di An）であった。

³¹³ シェルターとは、家庭の事情等で親と共に生活することのできない児童や路上で生活するストリートチルドレンに生活の場を提供する施設のことである。ホーチミン市では各所に存在し、1区の「バンブーウォームシェルター（Mái ấm tình thương tre xanh）」や3区の「タオダン（Thảo Đàn）」、7区の「小さなバラの家（Mái ấm Hoa Hồng Nhỏ）」などがよく知られている。

| | 家族・親族と同居 | 家族・親族とは別居 | | 合計 |
|--------|-------------|-----------|------------|-----|
| | | 友人・知人と同居 | その他 | |
| 3区 | 61 (87.1%) | 6 (8.6%) | 3 (4.3%) | 70 |
| 7区 | 51 (89.5%) | 2 (3.5%) | 4 (7.0%) | 57 |
| TD区 昼間 | 64 (95.5%) | 1 (1.5%) | 2 (3.0%) | 67 |
| TD区 夜間 | 40 (65.6%) | 8 (13.1%) | 13 (21.3%) | 61 |
| 合計 | 216 (84.7%) | 17 (6.7%) | 22 (8.6%) | 255 |

表 5-6 家族・親族との同居

出所：調査データを元に筆者作成。

注：その他の内訳は以下のとおりである。

養父と同居 (2)、一人暮らし (3)、職場への住み込み (3)、寺院 (4)、修道院 (7)、シェルター (2)、寄宿舍 (1)。

| | 就労経験なし | 就労経験あり | | 合計 |
|--------|-------------|------------|------------|-----|
| | | 現在、非就労 | 現在、就労中 | |
| 3区 | 42 (60.0%) | 14 (20.0%) | 14 (20.0%) | 70 |
| 7区 | 33 (57.9%) | 14 (24.6%) | 10 (17.5%) | 57 |
| TD区 昼間 | 46 (68.7%) | 14 (20.9%) | 7 (10.4%) | 67 |
| TD区 夜間 | 14 (23.0%) | 11 (18.0%) | 36 (59.0%) | 61 |
| 合計 | 135 (52.9%) | 53 (20.8%) | 67 (26.3%) | 255 |

表 5-7 学習者の就労経験

出所：調査データを元に筆者作成。

さらに学習者の就労経験（表 5-7）についてみると、半数近く（120名、47.1%）がこれまでに働いたことがあると回答している。このうち現在も就労している学習者は67名であり、働きながら就学している学習者が4分の1を占めていることになる。ただしその半数以上（36名）はTD区夜間の学習者であり、他のクラスでは就労経験のない学習者の方が多い。また、現在は働いていないものの就労経験がある学習者はいずれのクラスにおいても2割程度を占めていた。これには、中退・休学経験のある学習者が学校に行っていなかった期間に働いていたケースや夏休み期間中（6～8月）に短期のアルバイトをしたことがあるケースなどが含まれる。

これまでみてきたいくつかの項目から、TD区夜間は他の3つと比べて明らかに異なる性質の学習者で構成されていることがわかる。TD区夜間では学習者の年齢が高く、ホーチミン市外の出身者が過半数を占め、家族・親族から独立して生活している学習者が多い。またクラスの8割近くの学習者は就労経験を有していて、その多くは現在も就労中である。TD区夜間は労働青年（若年労働者）が中心のクラスであり、この点でTD区夜間のクラスはかつての文化補習校に近い性格のものであるといえるだろう。

5. 3. 3 学習の経歴

ではセンターで学ぶ学習者たちはどのような学習経歴を経てきているのだろうか。継続教育センターでは学習者の学歴に応じて途中の学年に入学することができるため、各学習者がセンターで学び始める学年は一様ではない。表5-8は学習者が継続教育センターで学び始めた学年（補習教育を受け始めた学年）をまとめたものであるが、これによれば8割以上の学習者が途中の学年（第7学年～第9学年）からセンターで学んでいることが分かる。特に多いのが第9学年から学んでいる学習者で約半数を占めており、次いで第8学年から学ぶ学習者が約4分の1を占めている。

センターに就学する以前の学年について、ほとんどの学習者は普通の小中学校で学習してきたと回答している。小学校以外で初等教育を受けた学習者は14名（5.5%）であり、このうち慈善学級で学んできた学習者は13名（3区5名、7区7名、TD区夜間1名）で、残る1名（TD区夜間）は補習教育を受けていた³¹⁴。また中学校段階については、普及学級で学んでいたものが1名、慈善学級で学んでいたものが2名であり、それ以外の学習者（最初からセンターで補習教育を受けている学習者を除く）は全員中学校を中退していることになる。

先述のとおり、標準学齢にある学習者はわずかであり、9割以上の学習者は標準学齢に対して1年以上遅れていた。標準学齢に対する遅れの要因はいくつか考えられるが、主要なものとして①就学遅れ（小学校に入学する時点での遅れ）、②留年（落第）、③中退／休学の3つが挙げられる。表5-9は学齢に対して遅れている要因を集計したものであるが、3つの要因のうち回答が最も多かったのは③中退/休学であり、73.5%を占めていた。次に多いのは②留年で32.8%、①就学遅れは16%にとどまった。だが各要因に該当した学習者の

³¹⁴ 調査データによれば、この学習者が小学校レベルの補習教育を受けたのは2005年以前のことである。

| | 第6学年 | 第7学年 | 第8学年 | 第9学年 | 合計 |
|-------|--------------|--------------|--------------|---------------|-----|
| 3区 | 11 (15.7%) | 12 (17.1%) | 17 (24.3%) | 30 (42.9%) | 70 |
| 7区 | 10 (17.5%) | 3 (5.3%) | 15 (26.3%) | 29 (50.9%) | 57 |
| TD区昼間 | 10 (15.2%) | 6 (9.1%) | 15 (22.7%) | 35 (53.0%) | 66 |
| TD区夜間 | 13 (21.3%) | 5 (8.2%) | 16 (26.2%) | 27 (44.3%) | 61 |
| 合計 | 44 (17.3%) | 26 (10.2%) | 63 (24.8%) | 121 (47.6%) | 254 |

表 5-8 センターで学び始めた学年

出所：調査データを元に筆者が作成（括弧内は学習者数に占める割合）。

注：無回答による欠損が1名。

| | 遅れがある 生徒の数 | 学齢に対して遅れた要因 | | |
|--------|---------------|--------------|--------------|---------------|
| | | 就学遅れ | 留年 | 中退 / 休学 |
| 3区 | 64 | 12 (18.8%) | 30 (46.9%) | 43 (67.2%) |
| 7区 | 53 | 9 (17.0%) | 12 (22.6%) | 39 (73.6%) |
| TD区 昼間 | 62 | 9 (14.5%) | 26 (42.0%) | 41 (66.1%) |
| TD区 夜間 | 59 | 8 (13.6%) | 10 (16.9%) | 52 (88.1%) |
| 合計 | 238 | 38 (16.0%) | 78 (32.8%) | 175 (73.5%) |

表 5-9 標準学齢に対して1年以上遅れている要因（複数回答）

出所：調査データを元に筆者が作成。

括弧内は遅れ（1年以上）がある生徒のうち、各理由が占める割合を示す。

数はセンターおよび授業時間帯によって異なっている。TD区夜間では③中退／休学の比率が88.1%とかなり高く、その代りに②留年の比率は16.9%と低い。他方、3区とTD区昼間では②留年が占める割合が高く、それぞれ順に46.9%、42.0%となっており、③中退／休学については全体よりもやや比率が低い。ただし、複数の要因によって遅れが生じているケースも少なくなく（57名、23.9%）、なかでも「留年&休学」という組み合わせがもっとも多かった（33名）。

さらに各要因が生じた理由についてみると、就学遅れは「家庭状況の困難³¹⁵（34.2%）」、「学校が遠かった（15.8%）」などが挙げられていた。小学校入学は学習者が幼少の時のことであるため、就学遅れは基本的に家庭や周囲の事情によるものがほとんどで

³¹⁵ 家族の病気や怪我、親の死亡や失踪、両親の離婚、失業などにより経済的に困窮しているような状況を指す。「貧困 (nghèo)」とほぼ同義だが、婉曲な表現としてよく用いられる。

あった³¹⁶。

留年の理由として多く挙げられていたのは、「学力不足（61.5%）」、「遊びに夢中で欠席過多（10.3%）」、「校則違反、処分（7.7%）」である。通常は学年末の成績で進級の可否が決定されるが、ベトナムの学校では「学力（học lực）」だけでなく「性格と生活の態度（hạnh kiểm）」についても成績評価が行われ、その両方で平均以上を取らなければ進級できない。後者は、通常の学校生活を送っていれば優（tốt）や良（khá）を取ることができるが、校則違反などで問題があると不可（yếu）になってしまうことがあり³¹⁷、この場合、たとえ学力面の成績が良くても留年となってしまう。また出席日数が規定以下でも留年となる。学力不足による留年がもっとも多いが、それ以外の理由（ただしいずれも本人要因）による留年もあるという点について留意しておく必要がある。

中退／休学の理由は、就学遅れや留年の理由よりも多様である。一番多かったのは「勉強嫌い（26.3%）」であったが、これとほぼ同程度多かったのが「家庭状況の困難（25.7%）」であった。これらに次いで多かったのは「転居、転校³¹⁸（10.3%）」、「学力不足、落第（9.1%）」であり、他にも「家庭の事情³¹⁹（8.6%）」、「就労（7.4%）」などが挙げられていた。これらをまとめると、勉強嫌いや学力不足といった本人要因による中退／休学が3割強を占めており、残りは本人でなく家庭の事情によるものであるが、その半分は経済的事情による中退／休学（就労を理由とするものも含む³²⁰）ということになる。

5. 3. 4 就学理由

これまでみてきたように、継続教育センターの学習者は標準学齢を超過している者が中

³¹⁶ ただし、「発達が十分でなかった」「勉強にまだ興味がなかった」という回答も一部あった。小学校省令では6歳で小学校に入学することが規定されているが、早生まれ（9月から12月生まれ）の場合、入学時点ではまだ5歳であるため、親の判断で1年遅らせることもあるようである。

³¹⁷ 「性格と生活の態度（hạnh kiểm）」は学籍簿にも残るので、進級できずそのまま中退したのち、他の学校に入学しようとしても受け入れる学校はほとんどない。

³¹⁸ これは「移住によって転校が必要になったが、新しい中学校への編入手続きが間に合わなかったため、その年は休学することにした」ということである。中学校に編入するための手続きに間に合わなかったため生涯教育センターで学ぶことにした学習者もいる。

³¹⁹ 家庭内で何らかの問題（たとえば家庭内不和、父母の不仲や離婚）があり中退/休学となったケースである。

³²⁰ 中退／休学の理由として「就労」を挙げているということは、「学齢期にありながらも就労しなければならなかった」ということであるため、ここでは家庭の経済状況の困難（貧困）を示しているものとみなす。

心で、地方出身者もかなり多い。また父母と生活している者もいれば、親元を離れ独立して生計を立てている者もいる。では、このように多様な彼らが継続教育センターで学んでいる理由は何であろうか。表 5-10 は学習者たちの回答を集計したものである。

ベトナムでは中学校への就学に年齢制限があること、また調査対象となった学習者のほとんどが標準学齢を過ぎていることから当然の結果であるが、センターへの就学理由として最も多いのは「中学校の規定年齢を超過」であった。次に多かったのは「学力不足」であり、その後「家庭の経済的事情」、「ホーチミン市の戸籍がない」、「働かねばならず、中学校は時間の都合が合わない」といった理由が続く。「戸籍がないこと」を就学理由として挙げたのは 38 名で、他省出身の学習者（120 名、表 5-4 参照）のうち約 3 割を占めていた。割合としてそれほど多いわけではないが、第 2 章で取り上げた都市貧困調査（UPS-09）で指摘されているのと同様に、戸籍のなさが中学校への就学に支障をきたしていることは憂慮すべき問題である。

「その他」を就学理由としている学習者もかなり多いが、その内容は多岐にわたる。具体的には「(中学校での) 校則違反や処分 (14)」、「住まいや職場から近い (14)」、「中学校への入学申請の遅れ (8)」、「所属する宗教団体やシェルターからの勧め (6)」等が挙げられていた（括弧内は回答した学習者数）。

このように就学理由はさまざまであるが、約半数の学習者（125 名）は就学理由を複数挙げていた。このことはセンターへの就学に至った経緯や状況が単純ではないことを示している。だがここでは全体の見通しをよくするため、「もっとも重要であった」と回答された就学理由を元に 4 つのグループに分けていくことにする。まず、回答が 1 番多かった「中学校の規定年齢を超過」を A グループとした（27.1%）。そして 2 番目に回答が多かったのは「学力不足」であるが、これに類似する理由である「中学校の卒業試験に落ちた」と「中学校入学に十分な成績が取れなかった」を合わせて B グループ（21.6%）とした。さらに「家庭の経済的事情」や「働かねばならず、中学校は時間の都合が合わない³²¹」、「家族の

³²¹ これを最も重要な就学理由として選択している学習者は、学費が払えないほど経済的に困窮しているわけではないが、家計を助けるため、あるいは自身の生計を立てるために働く必要がある学習者である。すなわち家族や自分自身の生活のためには、収入の得られる仕事を学業よりも優先しなければならないということであるため、ここでは広い意味で家庭の経済的事情による就学にあたるとみなす。

| 就学の理由 | 回答者数 | 最も重要な理由 |
|------------------------|--------|---------|
| | (複数回答) | |
| 中学校の規定年齢を超過 | 113 | 69 |
| 学力不足 | 60 | 47 |
| 家庭の経済的事情 | 41 | 22 |
| ホーチミン市の戸籍がない | 38 | 27 |
| 働かねばならず、中学校は時間の都合が合わない | 33 | 18 |
| 家族の世話 | 8 | 2 |
| 中学校の卒業試験で失敗 | 7 | 5 |
| 健康上の問題 | 6 | 2 |
| 中学校入学に十分な成績が取れなかった | 4 | 3 |
| 親が中学校に行かせなかった | 4 | 0 |
| その他 | 88 | 60 |
| | 合計 | 255 |

表 5-10 継続教育センターで学んでいる理由

出所：調査データを元に筆者が作成。

| | 年齢超過 | 内訳 | | |
|-------|------|------------|------------|------------|
| | | 学業上の問題 | 困難な家庭状況 | その他 |
| 3区 | 23 | 12 (52.2%) | 10 (43.5%) | 1 (4.3%) |
| 7区 | 17 | 6 (35.3%) | 6 (35.3%) | 5 (29.4%) |
| TĐ区昼間 | 12 | 6 (50.0%) | 3 (25.0%) | 3 (25.0%) |
| TĐ区夜間 | 17 | 2 (11.8%) | 11 (64.7%) | 4 (23.5%) |
| 合計 | 69 | 26 (37.7%) | 30 (43.5%) | 13 (18.8%) |

表 5-11 年齢超過の要因の内訳

出所：調査データを元に筆者作成。

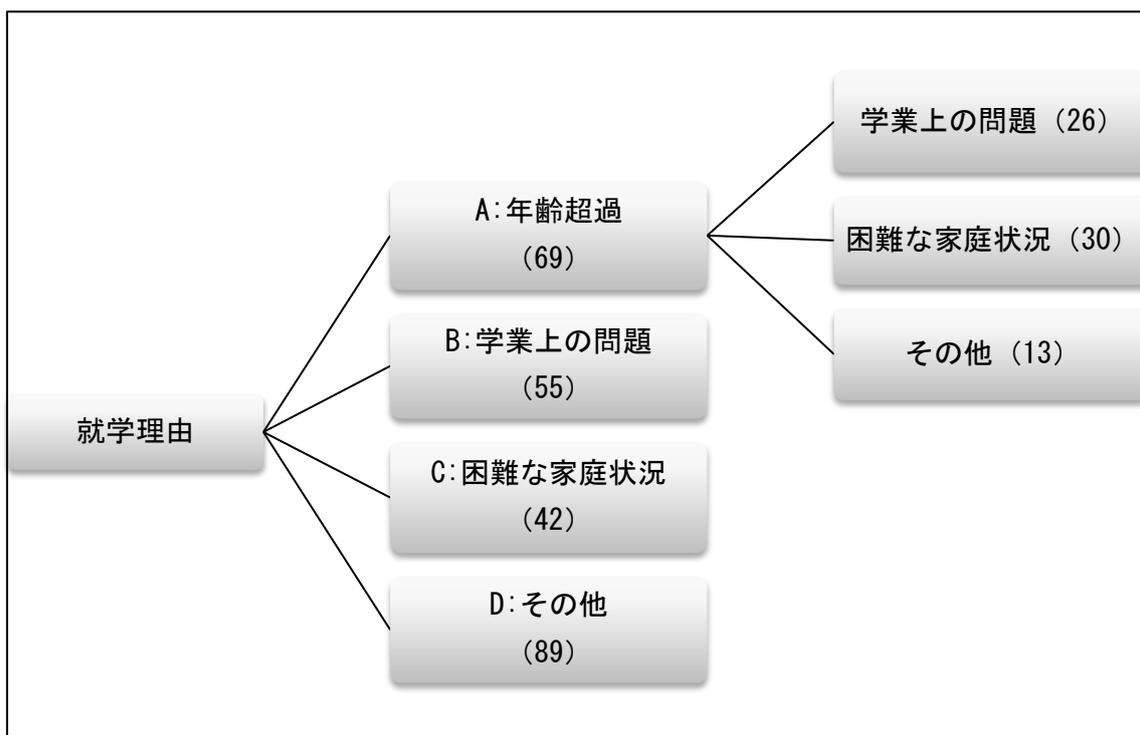


図 5-1 センターへの就学理由

出所：調査データを元に筆者作成。

注：括弧内は該当する学習者数。

| | B:学業上の問題 | C:困難な家庭状況 | D:その他 | 合計 |
|-------|------------|------------|-------------|--------------|
| 3区 | 29 (41.4%) | 18 (25.7%) | 23 (32.9%) | 70 (100.0%) |
| 7区 | 16 (28.1%) | 16 (28.1%) | 25 (43.9%) | 57 (100.0%) |
| TD区昼間 | 29 (43.3%) | 6 (9.0%) | 32 (47.8%) | 67 (100.0%) |
| TD区夜間 | 7 (11.5%) | 32 (52.5%) | 22 (36.1%) | 61 (100.0%) |
| 合計 | 81 (31.8%) | 72 (28.2%) | 102 (40.0%) | 255 (100.0%) |

表 5-12 クラス別の就学理由

出所：調査データを元に筆者作成。

世話」といった困難な家庭状況によって就学している学習者を C グループ (16.5%) とし、これら以外 (「戸籍がない」「健康上の問題」「その他」) は合わせて D グループ (34.9%) とした。

ただし、A グループについてはどのような要因で年齢超過となってしまったかによって回答の意味合いは大きく異なる。そこで各学習者が年齢超過となった要因に遡ってみてみ

ると、もっとも多かったのは貧困や家庭内の問題など困難な家庭状況によるもの（30名）であり、次に多かったのは学力不足や勉強嫌いといった学業上の問題によるもの（26名）で、残り（13名）はそれ以外の出来事（転居など）によるものであった（表 5-11 および図 5-1 参照）。年齢超過の要因は継続教育センターへ就学する以前の事象であるが、各学習者がどのような経緯を経てセンターへの就学に至ったのかという点で、上述の B グループから D グループと重なり合う部分も多い。そこで A を要因別に分割し、B から D の 3 グループで整理しなおしてみると表 5-12 のようになった。

年齢超過の要因としては学業上の問題と困難な家庭状況が多かったため、結果的に B グループと C グループの割合が高まり、3 グループの差は減少した。改めて、この 3 つの就学理由の分布状況をクラスごとにみると、3 区では学業上の問題による就学が最多となった（41.4%）。7 区ではその他の理由による就学が最も多く（43.9%）、残りは学業上の問題と困難な家庭状況による就学が半々（それぞれ 28.1%）となっている。TD 区では昼間と夜間で各就学理由の占める割合が対照的である。具体的に述べると、昼間クラスでは困難な家庭状況による就学者はわずか（9.0%）であり、学業上の問題とその他の理由による就学がそれぞれ 4 割強（順に 43.3%、47.8%）を占めている。これに対し夜間クラスでは約半数（52.5%）の学習者の就学理由は困難な家庭状況であり、学業上の問題による就学者は少数（11.5%）であった。

5. 4 継続教育センターが果たす役割

さらに先ほどまでみてきた学習者の特徴を就学理由別にみておこう（表 5-13、表 5-14 を参照）。年齢に関しては、困難な家庭状況を理由としたグループ（以下、困難グループ）の平均年齢が高く（19.76 歳）、他の 2 グループ（学業グループ＝16.96 歳、その他グループ＝16.68 歳）と比べて約 3 歳の差が生じている。また性別については困難グループの男女比が同じであったのに対し、他 2 グループでは男子の比率がかなり高い。特に学業グループでは男子は女子の約 3 倍となっている。出身地でみると、その他グループで市内出身者と市外出身者がほぼ同数であったのに対し、学業グループでは市内出身者が、困難グループでは市外出身者が多数（それぞれで約 7 割）を占める状況であった。就学した学年はどのグループにおいても 9 年生が最多であるが、困難グループにおいて 6 年生から就学している学習者がかなり多数みられた。就労に関しては、困難グループの学習者に就労経験者が多く、現在も就労中の学習者が過半数を占めていた。一方、学業グループとその他グルー

| | | 平均年齢 | 性別 | | 就労経験 | | | 合計 |
|------|---------|-------|-----|-----|------|--------|--------|-----|
| | | | 男子 | 女子 | なし | あり(過去) | あり(現在) | |
| 就学理由 | 学業上の問題 | 16.96 | 62 | 19 | 51 | 19 | 11 | 81 |
| | 困難な家庭状況 | 19.76 | 36 | 36 | 17 | 13 | 42 | 72 |
| | その他 | 16.68 | 57 | 45 | 67 | 21 | 14 | 102 |
| 合計 | | 17.64 | 155 | 100 | 135 | 53 | 67 | 255 |

表 5-13 就学理由別にみた学習者の特徴(年齢、性別、就労経験)

出所：調査データを元に筆者作成。

| | | 出身地 | | 就学した学年 | | | | 合計 |
|------|---------|-------------|-------------|--------|-----|-----|-----|-----|
| | | 市内 | 市外 | 6年生 | 7年生 | 8年生 | 9年生 | |
| 就学理由 | 学業上の問題 | 60 (74.1%) | 21 (25.9%) | 7 | 7 | 23 | 44 | 81 |
| | 困難な家庭状況 | 20 (27.8%) | 52 (72.2%) | 22 | 8 | 15 | 27 | 72 |
| | その他 | 52 (51.0%) | 50 (49.0%) | 15 | 11 | 25 | 50 | 101 |
| 合計 | | 132 (51.8%) | 123 (48.2%) | 44 | 26 | 63 | 121 | 254 |

表 5-14 就学理由別にみた学習者の特徴(出身地、就学学年)

出所：調査データを元に筆者作成。

プでは就労経験のない学習者が多くを占めていたが、それぞれ3割程度は就労経験のある学習者であった。

このようにみても、今回調査を実施したセンターがどのような青少年の学習機会となっているかの概要がより鮮明になってくる。継続教育センターで学ぶ学習者は非常に多様であるのだが、その中でひとつの大きなまとまりとして浮かび上がるのが、地方の貧困世帯出身の青少年である。彼らはセンターのなかで相対的に年長で、就労経験のある者が多い。センターで学ぶ困難グループの多くが地方出身者であったということは非常に重要なポイントである。ホーチミン市内では、第4章で取り上げたような慈善学級や個人・NGOなどによる支援活動が活発に展開されており、学齢期にある段階でそうした支援を受けられれば正規課程に就学したり、中退せずに学業を継続したりする可能性がある。しかし地方においてはこうした民間の慈善活動や支援活動はあまりなく、あったとしてもそれほど活発に行われているわけではない。外部からの支援を受ける機会の乏しい、地方の貧困世帯において子どもたちの学業は家庭状況の影響をより受けやすい。家庭の困窮によって学校を中退した青少年のなかには就労するものも多いが、よりよい就労機会を求めて都市部や他地方に移住する者も少なくない。そうした青少年の一部に教育機会を提供しているというのが、ホーチミン市における継続教育センターが果たしている役割のひとつといえる

だろう。

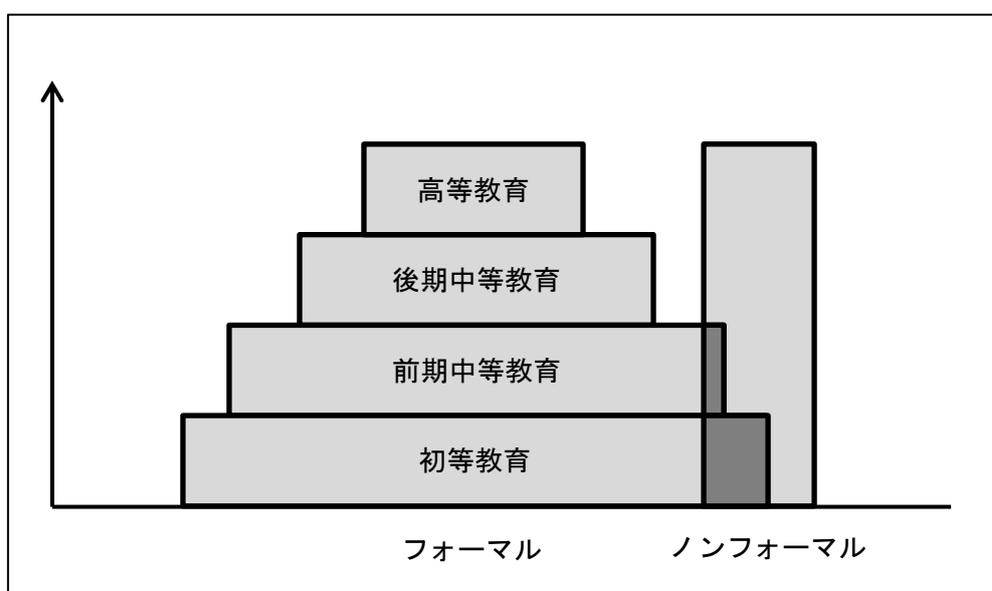
ただし、継続教育センターの役割はそれだけではない。調査対象となった学習者たちのなかでもうひとつの大きなまとまりとして存在していたのが学業グループである。彼らの多くは市内出身者であり、中学校での留年や卒業試験での失敗によりセンターに移ってきた成績不振者たちである。また彼らに加えて、数は少ないながらも留意すべき存在であるのが学校生活上の問題（校則違反や欠席過多など）により中学校を辞め、センターへ就学してきた学習者たちである。継続教育センターは普通教育を受けることができない青少年のための教育機会であるが、普通校における学業や学校生活上の問題で就学の継続が困難になった生徒らの受け入れ先にもなっている。実際にセンターで学ぶ学習者の中には、以前在籍していた中学校の教員から継続教育センターへ移るように言われてセンターに就学してくる学習者もいるという。継続教育センターは実質的に、ホーチミン市内の中等教育における底辺校としての位置づけ・役割も担っているといえる。

今回の調査データのなかでは以上2つの役割が大きなものとして浮かび上がったが、他にも健康上の問題や戸籍の問題から就学してくる学習者もいる。普通の中学校に就学できないという点である意味当然ではあるが、ほとんどすべての学習者が大なり小なり何らかの問題を抱えて継続教育センターにやってくる状況にある。継続教育センターが基礎教育の普遍化という大目標のなかで果たす貢献は量的にみると少ないが、普通の中学校が受容できない青少年に学習機会を提供しているという点で非常に貴重な存在であるということになる³²²。

³²² センターのある教員は「継続教育センターがどれだけ社会の問題を引き受け、解決に取り組んでいるというのか（TTGDTX là nó giải quyết bao nhiêu vấn nạn của xã hội.）」と述べるほどであった。

小括1 ベトナム、ホーチミン市における利用可能な教育機会：それぞれの機能と役割

ベトナムでは初等教育から高等教育まで続く公教育制度があり、そのうち前期中等教育までが義務化されている。だが経済的理由や戸籍上の問題などによって、義務教育を修了する以前に中退する児童生徒が少なくなく、20代では2~3割（2009年時点）が十分な基礎教育を受けないまま（中学校卒業未満）となっている状況がある。このように公教育からこぼれおちた青少年が再び学業をやり直そうとした場合にどのような教育機会があり、それらはどの程度利用可能なものなのだろうか。こうした問いに対し、第3章から第5章ではベトナムで展開されているノンフォーマル教育の機会について、特にホーチミン市を事例としてみてきた。ベトナムのノンフォーマル教育は、独立期に開始された識字教育と成人教育をベースとして発展し、現在は「継続教育」という名称で展開されている。しかしフォーマル教育から外れた青少年の教育機会という視点でみると、その構造はやや複雑で分かりにくい。本研究が調査地として取り上げたホーチミン市を例にとると、ノンフォーマル教育は実態として「普及教育（PC）」と「補習教育（BT）」とに分かれており、いずれも公的に運営されているものが中心であったが、前者に関しては私的に運営されているものも一部存在する。



図A ベトナムにおける教育階梯図

普及教育は、基礎教育の普遍化を目指すベトナムにおいて目標と実態のギャップを埋めるための手段として、公的に臨時で展開されているものである。図 A はベトナムにおける教育階梯とフォーマル教育・ノンフォーマル教育の関係性を簡単な図にしたものであるが、普及教育はフォーマル教育とノンフォーマル教育が重なり合う部分にあたるものであるといえよう。ただし普及教育はあくまで臨時のものであるため、実施状況は地域によって異なっており、ホーチミン市内でも展開しているエリアと展開していないエリアがある。普及学級は完全に無償の教育機会であるが、教育の対象は標準学齢期の子どもであり、地域によっては居住地や戸籍などを就学条件としているところもある。また臨時の教育機会であるという位置づけのため、施設やスタッフはフォーマル教育の余剰を活用する形となっており、十分な質の教育が提供されているとはいえない。これに対し、ホーチミン市では行政上は同じ普及教育という位置づけでありながら、行政以外の担い手によって私的に運営されている「慈善学級」と呼ばれるものも存在する。この慈善学級はカトリックの修道会や NGO などが運営の主体となっていることが多く、フォーマル教育を受けられないすべての子どもたちを対象とした教育活動（無償）を行っている。国内外からの寄付金などを財源として運営されており、専用の教室を所有しているほか、教育以外の支援（給食や学用品の提供、奨学金の支給など）を実施しているところもあり、フォーマル教育を受けられない子どもたちを総体的に支援する存在となっている。小学校レベルの教育のみを行っている慈善学級が多いが、上述の支援によって卒業後の進学の際には公立中学校などフォーマル教育の流れに乗っていく事例も少なくない。ただし活動の規模はそれほど大きくなく、地域行政との関係によっては活動を円滑に行うことができないこともあり、ホーチミン市内であってもエリアによって利用可能性は大きく制限されてしまう状況にある。

こうした普及学級に対し、どのような青少年に対してもオープンな教育機会であるのが補習教育である。元来、教育を十分に受けられなかった青少年（特に若年の共産党員や工農の労働者）を対象に展開されていた文化補習教育の流れを受け継いだものであり、フォーマル教育を受けることのできないすべての人々を対象に非正規の形で普通教育（中等教育）を受ける機会を提供するものである。現在は各地域に設置されている継続教育センターにおいて前期と後期の中等教育が展開されている。ただし普及教育とは異なり、就学には授業料などの費用負担が必要となる。また普及教育と比べてオープンな教育機会であるとはいえ、ニーズの少ない地域では開講されないこともあり、必ずしもすべての地域で利用できるとは限らない。

以上、ホーチミン市におけるノンフォーマル教育の機会をそれぞれみてきたが、現状として普及学級、慈善学級、補習教育という 3 つの教育機会は地域によってばらばらに存在し、それぞれ対象や就学条件が異なる状況であった。そしてこれらの教育機会について包括的に情報を得る場は乏しい。フォーマル教育から脱落し、それ以外で利用可能な教育機会を探す青少年の立場からすれば、自分はどこでどのような教育を受けることができるのかという見通しはかなり悪い状況にあるといえるだろう。またこれら 3 つの教育機会は同一地域に存在したとしても、相互に関連している様子はほとんどみられなかった。調査でも、継続教育センターにおける補習教育（前期中等教育）の学習者のなかで、初等教育段階を普及学級や慈善学級で学んだという者はごく少数にとどまった（調査対象者の約 5%）。これについて、普及学級は初等教育段階に限らず中等教育段階も実施されているため、そのまま普及学級に進学している可能性が考えられる。普及学級は限られた対象に向けて開講される無償の教育機会であるため、あえて有償の継続教育センターに移ろうという学習者は多くないだろう。

一方で、慈善学級は先述のように就学する児童を総体的に支援するため、児童本人の年齢などどうにも動かしようのない理由がなければフォーマル教育へ進んでいくことが可能な状況がある。同じ普及学級という位置づけながら、担い手が違うことによる差は非常に大きい。また少ないながらも前期中等教育も実施している慈善学級もあるため、フォーマル教育に進む条件のない児童は継続教育センターへ進学する以外にそのような他の慈善学級に進学することもある。このようにみても、学齢期の段階（あるいはそれを少し超過した程度の段階）で慈善学級に就学でき、そこで支援を受けることができた児童らは非常に幸運であるといえる。活動エリアが限定的であるとはいえ、ホーチミン市内では各所でみかける慈善学級だが、地方においてはこうした活動はほとんど行われていない。フォーマル教育から脱落した児童生徒が、再び支援などによってフォーマル教育へ復帰していくというルートは、ホーチミン市内や近郊の出身の子どもたち、または学齢期にホーチミン市に移住してきた子どもたちに限られたチャンスということになる。

学齢期にこうしたチャンス・幸運にめぐりあえなかった青少年が再び学ぼうとしたときにたどりつくのが補習教育ということになるだろう。継続教育センターで展開される補習教育は彼らにとって数少ない再挑戦のチャンスである。困難な家庭状況によってセンターに就学した学習者の大半が地方（ホーチミン市外）出身者であったという調査結果はこうした構図の存在を裏付けるものであるといえるだろう。

＜第2部＞ ノンフォーマル教育における学習者の学習意欲と教育達成

第1部での整理・検討を経て、ホーチミン市という限られたエリアではあるが、貧困階層出身の青少年にとっての教育機会の利用可能性が明らかになり、そのなかでもノンフォーマル教育が重要な教育機会であることがわかった。ではノンフォーマル教育の機会において、どの程度教育達成がなされており、その教育達成はどのような諸要因によって規定されているのだろうか。さらにノンフォーマル教育で学ぶ学習者たちはどのような事柄によって学習を動機付けられているのだろうか。以下の第6章から第8章では、継続教育センターで実施した質問紙調査のデータおよびインタビュー調査の内容を用いて、学習者らの教育達成と学習意欲について分析・検討を進めていく。

第6章 継続教育センターにおける教育達成

6.1 学習者たちの進級状況

質問紙調査の約一年後、調査対象となった学習者たちの進級状況を調査した。その結果、第9学年を修了（すなわち前期中等課程を修了）したのは、調査時に在籍していた255名の学習者のうち145名（56.9%）であり、残る110名（43.1%）は留年あるいは中退してしまっていたということが明らかになった³²³。

| | 当初の 学習者数 | 学年末試験 受験者数 | 学年末の成績 | | | | | 進級者数 |
|-------|-------------|---------------|--------|----|-----|------------|------------|-------------|
| | | | 優 | 良 | 可 | 不可 (yểu) | 不可 (kém) | |
| 3区 | 70 | 49 (70.0%) | 4 | 13 | 31 | 1 | 0 | 49 (70.0%) |
| 7区 | 57 | 30 (52.6%) | 1 | 5 | 17 | 5 | 2 | 23 (40.4%) |
| TĐ区昼間 | 67 | 39 (58.2%) | 1 | 5 | 25 | 8 | 0 | 31 (46.3%) |
| TĐ区夜間 | 61 | 42 (68.9%) | 4 | 11 | 27 | 0 | 0 | 42 (68.9%) |
| 合計 | 255 | 160 (62.7%) | 10 | 34 | 100 | 14 | 2 | 145 (56.9%) |

表 6-1 各センターにおける学年末の成績および進級の状況

出所：調査データを元に筆者作成。

³²³ ちなみに、ホーチミン市教育訓練局で入手したデータによれば、調査前年の2009-2010学年度におけるノンフォーマル教育（前期中等教育課程）の学習者数は1学期末の時点で6,541人（うち女子は2,887人）であったのに対し、2学期末（＝学年末）の時点では5,210人（うち女子は2,345人）であり、全体で約2割減少している。ただし、このデータは6年生から9年生の4学年を合わせたものであり、各学年における留年者（非進級者）も含まれているほか、1学期末以前に辞めてしまった学習者の数が含まれていないため、学習者の進級状況を知るデータとしては十分なものではない。

表 6-1 は調査地点別に学年末の成績および進級状況をまとめたものである。全体の進級率は 56.9%であったが、3 区および TD 区夜間で 7 割程度（順に 70.0%、68.9%）、7 区および TD 区昼間では 4 割程度（順に 40.4%、46.3%）というようにクラスによる差が大きい。また、そもそも学年末試験を受験したのは全体の 62.7%にすぎず、進級できなかった学習者の多くは学年末試験以前に中退してしまっていた。質問紙調査からわずか 9 か月のことであるが、その間にどのような学習者が中退し、どのような学習者が進級していったのか。以下では、各センターにおける学習者の進級を規定している要因について分析していくこととする。

6. 2 進級を規定する要因

6. 2. 1 先行研究と仮説

本章で分析しようとしているのは、ベトナムのノンフォーマル教育機関である継続教育センターで学ぶ学習者の進級（教育達成）を規定する要因である。通常の学校教育とは異なり、学習者は不均一な集団であり、ほとんどは普通教育からのドロップアウト組である。しかしノンフォーマル教育における教育達成を取り上げる研究は乏しく、量的な分析まで踏み込んでいるものはほとんどない。ゆえに普通教育における教育達成の規定要因に関する先行研究（特に途上国の事例を扱うもの）を参考のためにみておくこととしたい。

子どもたちの教育達成（すなわち就学、進級、修学状況）に影響を与える要因としては、まず行政側（学校を含む）の諸要因と家族側の諸要因が考えられるが、前者に関しては、供給される教育の量と質（具体的には、教室や学校設備の整備・維持や生徒数に対する十分な教員の確保、また女子教育の普及が遅れている地域においては女性教員の配置など）、そしてそれを規定する一般財源や教育財源の水準、財源効率が挙げられる（米村・玉懸 [2003 : 226-227]）。十分な質の教育が提供されなければ、効果的な学習は期待できず、児童・生徒らの学力低下や多数の留年発生が懸念される。またそうした学校教育に対する保護者の不信は子どもの不就学にもつながりうる。ただし、今回の分析対象は同一市内にある継続教育センターで学ぶ学習者の教育達成であるため、そうした行政側の要因が作用しているとは考えにくい³²⁴。このため、今回の事例においてはひとまず除外して検討するこ

³²⁴ 調査を実施した 3 つのセンターのうち、7 区のセンター（移転前）は設備面で大分不足があったようだが、調査後に新校舎に移転しており、教育設備の面での問題は解消してい

としたい。

後者の家族側の諸要因について、これまで多くの先行研究で教育達成³²⁵に影響を与えるとしてきたのは世帯の経済状況である。たとえば Filmer らは、教育達成に世帯の経済状況が及ぼす影響を途上国 35 ヶ国におけるデータを用いて分析を行い、その結果すべての国において子どもたちの教育達成に影響を及ぼしていることを明らかにした。彼らによれば、途上国における低い教育達成は就学率の低さによるものと中退の多さによるものという 2 パターンがあるとされるが、そのいずれにおいても世帯の経済状況が影響を及ぼしていることをデータから示した (Filmer and Pritchett [1999])。

また、世帯の経済状況以外で教育達成に影響を及ぼす要因としては親の学歴(教育年数)が挙げられる。親の学歴はその就労を通じて世帯の経済状況と関連する³²⁶が、それと同時に子どもの教育への認識や態度に影響する変数とも考えられ、特に母親の学歴が大きく影響することも少なくない³²⁷。このほか、教育達成に影響する変数としてはきょうだいの数・構成³²⁸や性別³²⁹、家族の使用言語、国内移民の家族であるかどうか³³⁰などを挙げている先行研究もある。

る。また TD 区では同じセンターでも昼間と夜間で教育達成に差が生じており、行政や学校側の要因以外が影響を及ぼしている可能性が高いと考えられる。

³²⁵ 教育達成の規定要因の分析においては、修了した教育段階のほか教育を受けた年数が従属変数として用いられることが多い。

³²⁶ 教育水準が賃金収入に及ぼす影響については教育の収益率という形で、多くの研究(たとえば Psacharopoulos[1994]、Psacharopoulos and Patrinos[2002]、本台・新谷[2008]など)が行われており、一般に高学歴であるほど所得が高くなる。また、教育の収益率は先進国よりも途上国の方が高いとされている(小塩[2002: 48])。

³²⁷ たとえば、中国東北地方の農村部における子どもたちの教育達成を研究した Zhao らによれば、母親が 6 年間の初等教育を修了した場合と無学であった場合とでは、子どもの教育年数に 1.4 年の差が生じていたとされる (Zhao and Glewwe [2010])。

³²⁸ きょうだい数の影響については、Blake[1989]の資源希釈論(=きょうだいが多くなると一人に配分される教育資源が薄められ、教育達成に不利が生じる)と関連する。途上国については適当な先行研究は少ないが、先進国を対象とした研究は多数存在し、日本に関するものでは平沢[2004]や平沢・片瀬[2008]、苫米地[2012]などがある。

³²⁹ 性別の影響は地域によってばらつきはあるが、世界子供白書の巻末資料によれば、特に後発途上国において性別による教育達成の差が大きい (UNICEF[2016])。

また、中国農村部を対象にした分析では、小学校の入学・卒業、中学校の入学・卒業、高校に入学という 5 時点すべてにおいて女子が不利になっている状況が確認されている (Connelly and Zheng [2003])。

³³⁰ 国語や公用語以外の言語を使用している場合、学校での授業の理解は容易ではなく、学習の継続において不利であると考えられる。また国内移民は到着地において相対的に貧しいことが多く、到着地での経済的生活を送ることが当面の優先課題となり、子どもの就学には不利な特性を持つことが多いとされる(米村・玉懸[2003: 226])。

一方、学習者本人の要因が教育達成に影響している可能性も考慮すべきであろう。既に述べているように、今回の分析対象は普通教育からドロップアウトした青少年を中心に構成されているノンフォーマル教育機関の学習者である。第5章でみたように、センターの学習者らは様々な理由・事情により普通教育の学校で学ぶことができなくなり転入、あるいは一旦学校を辞めて、数年後に復学してきている。その理由としては世帯の経済状況や国内移住といった家族的な事情によるものが多かったが、学力不足や勉強嫌いといった学習者本人の事情によるものも同程度存在した。学習者のなかには、既に親元を離れ、独立して生計を立てている学習者もいることから、彼らの教育達成を家族的な要因だけで分析するのは妥当ではなく、むしろ学習者本人の要因に焦点をあてて検討するほうが状況的に適している可能性がある。

特に学力は成績や進級と直接関係する。筆者の調査では、学年末試験の成績における不可 (yêu および kém) は全受験者の10%であったが、学年末試験以前に辞めていった学習者は学力不足から授業についていけなくなっていたのかもしれない。また、もう一つ着目すべき要因と考えられるのは学習者本人の学習に対する意欲、モチベーションである。ノンフォーマル教育機関である継続教育センターはすべての人々に開かれた教育機会であり、容易に就学することができるがその半面で、途中で辞めるハードルも低い³³¹。一部の学習者は就労、あるいは芸能や宗教などの修練をしており、多忙ななか就学している学習者も多い。そうでなくても本来就学している学年よりも下の学年を学んでいることから、友人やきょうだいなどと比べて自分を卑下するなど心理的な負荷を抱えている学習者も少なくない。こうした状況において、学習者は十分な学習意欲をもって積極的に学習に取り組まなければ学業の継続はむずかしい。

以上をふまえて、今回の分析では継続教育センターにおける学習者の教育達成を規定する要因として、先行研究の知見から家族的要因の一つであり、その影響が広く確認されている世帯の経済状況を取り上げる³³²と同時に、学習者本人の要因として学力と学習意欲に着目して分析することとする。具体的な仮説として示すと、以下 (H1~H3) のようになる。

³³¹ 継続教育センターのセンター長への聞き取りによれば、規定日数以上の欠席をすれば自動的に除籍となるとのことであった。

³³² 家族的要因として、親の学歴を取り入れることも検討したが、学習者を対象とした調査であったため親の学歴に関する回答が十分に得られず、欠損値が多数生じてしまっていたため、今回の分析では外すこととした。

ホーチミン市の継続教育センターで学ぶ学習者らの教育達成に、

H1：学習者の世帯の経済状況が影響を及ぼす

H2：学習者の学力が影響を及ぼす

H3：学習者の学習意欲が影響を及ぼす

次節以降ではこの3つの仮説にそって分析をおこない、その結果を検討していくこととする。

6. 2. 2 分析の方法：データ・変数・モデル

今回の分析では、2010年9月から10月に実施した質問紙調査のデータに加え、2011年8月に各調査校で入手した学習者の進級・成績のデータを用いる。一部の変数で欠損値があったためサンプル数は248であった。分析の手法としては、進級状況（非進級=0/進級=1）を従属変数とした二項ロジスティック回帰分析を用いる。

<独立変数>

独立変数には、性別、年齢、健康状態、就学理由、経済状況、学力、学習意欲の7つの変数を用いる。各変数の具体的な内容は以下のとおりである。括弧内に質問紙における該当項目の質問番号（アルファベット+数字）を記載した。また各変数と進級状況のクロス集計したものは表6-2および表6-3に、独立変数間の相関係数は表6-4にまとめた。

- (1) 性別[B2]：女性=1として作成したダミー変数を用いる。
- (2) 年齢[B3]：2010年の調査時点の年齢（生年から算出）を用いる。
- (3) 健康状態[B4]：回答の順序を【1=良くない、2=あまり良くない、3=普通、4=良い、5=とても良い】というように逆転させたリコード変数を用いる。
- (4) 就学理由：第5章で取り上げた3つの就学理由グループを用いる。ただし、モデルに投入するにあたっては、「学業ダミー（1=学業上の理由による就学、0=それ以外）」と「家庭ダミー（1=家庭状況の困難による就学、0=それ以外）」という2つのダミー変数を用いる。
- (5) 経済状況（現在の家計状況）[D6]：世帯の経済状況を示す指標としては、「現在の家計状況に対する、学習者本人による評価」を用いることとした。質問紙調査ではより具体的に家計状況を尋ねる質問項目もあったが、親や親戚と生活している学習

者（全体の85%を占める）の多くは家計状況を把握しておらず、回答率が著しく低く、回答された内容の信頼性も乏しいものであったため、今回の分析に用いることは不適切であると判断した。その代替として用いたのが、上述の「学習者本人による家計状況の評価」である。学習者本人による主観的な指標であるため、実際の家計状況が進級に及ぼす影響を検討する上では客観性の乏しさは否めない。しかし学習者の視点からみて、学習が継続できそうな家計状況か否かという大まかな指標としては利用可能であると考え、今回の分析の変数として用いることとした。モデルに投入するにあたっては、回答を【1=とても足りない、2=やや足りない、3=ちょうどよい、4=ややゆとりがある、5=とてもゆとりがある】というようにリコードを行った。

(6) 学力[E4]：多くの学習者が第9学年からセンターに就学していたため、質問紙調査の段階において、学習者全員の学力に関する客観的なデータ（たとえば前学年度末の成績一覧など）は得られなかった。そこで質問紙調査の際に尋ねた第8学年度末の成績（自己申告）を学力変数として用いることとした。分析に当たっては、回答の順序を【1=不可（kém）、2=不可（yéu）、3=可、4=良、5=優】というように逆転させたリコード変数を用いる。

(7) 学習意欲[E2]：質問紙中、「学習意欲」として利用可能な質問項目としては「勉強が好きかどうか」を尋ねる E1 と「学習への態度」を尋ねる E2 がある。また客観的に学習意欲をはかる指標として、学校以外における自習時間数が用いられることがあるが、今回の調査対象の場合、学校以外の時間帯に就労している者や他の修練（宗教、芸術など）に取り組んでいる者もあり、自習時間を単純に比較することは難しい。このため今回の分析では、学習者自身による学習意欲の評価を用いることとした。使用可能な項目である E1 と E2 のうち、E1 は約9割の学習者が「好き」「とても好き」を選んでおり、差がほとんどない状況であるのに対し、E2 は「とても熱心」から「やや怠惰」まである程度分散しており、実際の学習への取り組みに近いものであると推測される。そこで今回は E2 を「学習意欲」の変数として用い、分析を行うこととした。モデルに投入するにあたっては、【1=とても怠けている、2=やや怠けている、3=普通、4=熱心である、5=とても熱心である】というように回答の順序を逆転させたリコード変数を用いる。

| | 性別 | | 健康状態 | | | |
|-----|-----|----|---------|----|-----|-------|
| | 男 | 女 | あまりよくない | 普通 | 良い | とても良い |
| 非進級 | 69 | 37 | 3 | 34 | 64 | 5 |
| 進級 | 81 | 61 | 4 | 34 | 81 | 23 |
| 合計 | 150 | 98 | 7 | 68 | 145 | 28 |

| | 就学理由 | | | 学力 | | | | |
|-----|------|------|-----|--------|--------|-----|----|----|
| | 学業問題 | 家庭状況 | その他 | 不可 (K) | 不可 (Y) | 可 | 良 | 優 |
| 非進級 | 42 | 21 | 43 | 0 | 4 | 76 | 23 | 3 |
| 進級 | 37 | 50 | 55 | 1 | 4 | 72 | 58 | 7 |
| 合計 | 79 | 71 | 98 | 1 | 8 | 148 | 81 | 10 |

| | 経済状況 | | | | | 学習意欲 | | | |
|-----|------|------|-----|------|----|------|-----|------|----|
| | 困窮 | やや困窮 | 普通 | やや富裕 | 富裕 | やや怠惰 | 普通 | やや熱心 | 熱心 |
| 非進級 | 3 | 18 | 57 | 18 | 10 | 16 | 70 | 16 | 4 |
| 進級 | 5 | 38 | 67 | 25 | 7 | 3 | 55 | 66 | 18 |
| 合計 | 8 | 56 | 124 | 43 | 17 | 19 | 125 | 82 | 22 |

表 6-2 各独立変数（年齢以外）と進級状況のクロス表

注：n=248

学力における「不可 (K)」は「kém」を、「不可 (Y)」は「yéu」を示す。

| 調査時の年齢 | 非進級 | 進級 |
|--------|-----|-----|
| 14 | 5 | 12 |
| 15 | 18 | 20 |
| 16 | 35 | 33 |
| 17 | 23 | 32 |
| 18 | 6 | 12 |
| 19 | 7 | 3 |
| 20 | 3 | 5 |
| 21 | 4 | 7 |
| 22 | 2 | 0 |
| 23 | 2 | 3 |
| 24 | 0 | 2 |
| 25 | 0 | 2 |
| 26 | 0 | 1 |
| 27 | 0 | 2 |
| 28 | 1 | 2 |
| 29 | 0 | 1 |
| 30 | 0 | 1 |
| 31 | 0 | 1 |
| 33 | 0 | 1 |
| 40 | 0 | 1 |
| 41 | 0 | 1 |
| 合計 | 106 | 142 |

表 6-3 学習者の年齢と進級状況のクロス表

| | 性別 | 年齢 | 健康状態 | 就学理由(学業ダミー) | 就学理由(家庭ダミー) | 経済状況 | 学力 | 学習意欲 |
|-------------|---------|--------|---------|-------------|-------------|--------|---------|---------|
| 性別 | 1.000 | -0.083 | -.204** | -.216** | .145* | -0.092 | .196** | .171** |
| 年齢 | -0.083 | 1.000 | 0.088 | -0.119 | .375** | -0.071 | .136* | .258** |
| 健康状態 | -.204** | 0.088 | 1.000 | 0.080 | -0.047 | 0.108 | -0.030 | 0.018 |
| 就学理由(学業ダミー) | -.216** | -0.119 | 0.080 | 1.000 | -.433** | 0.052 | -.232** | -.332** |
| 就学理由(家庭ダミー) | .145* | .375** | -0.047 | -.433** | 1.000 | -.144* | .126* | .310** |
| 経済状況 | -0.092 | -0.071 | 0.108 | 0.052 | -.144* | 1.000 | 0.072 | -0.066 |
| 学力 | .196** | .136* | -0.030 | -.232** | .126* | 0.072 | 1.000 | .350** |
| 学習意欲 | .171** | .258** | 0.018 | -.332** | .310** | -0.066 | .350** | 1.000 |

表 6-4 独立変数間の相関係数

注：**=p<.01, *p<.05

<モデル>

以下の5つモデルを設定し、分析をおこなった。

- モデル A : 全変数投入
- モデル B : 性別、年齢、健康状態、就学理由 + 学習意欲
- モデル C : 性別、年齢、健康状態、就学理由 + 学力
- モデル D : 性別、年齢、健康状態、就学理由 + 経済状況
- モデル E : 性別、年齢、健康状態、就学理由

6. 2. 3 分析結果および考察

表 6-5 が分析結果をまとめたものである。5 つのモデルの結果をそれぞれみていくことにしたい。まず全変数を投入したモデル A において、強い効果量がみられたのは「健康状態」と「学習意欲」である。Exp(B)は「健康状態」が 1.805、「学習意欲」が 3.376 であり、いずれも 1%水準で有意であった。

「学習意欲」「学力」「経済状況」の効果それぞれみていくため、モデル A から変数を減らしたのがモデル B、C、D であるが、いずれのモデルにおいても「健康状態」は効果量が強く、統計的にも有意（5%水準）であるとの結果が得られた。またモデル B では「学習意欲」（1%水準）が、モデル C では「学力」（5%水準）の有意性が示され、特に「学習意欲」の効果量はモデル A 同様、非常に強かった（3.563）。だがモデル D に投入した「経済状況」の効果は確認されなかった。さらにモデル E は、モデル A から「学習意欲」「学力」「経済状況」を除いたモデルであるが、このモデルにおいても「健康状態」のみが有意となった。

各モデルの適合度（R² 乗値）をみると全変数を投入したモデル A が 0.269 であった。「学習意欲」を投入したモデル B では 0.257 で、モデル A と大差なかったのに対し、モデル C とモデル D は順に 0.122、0.113 となり、適合度は大幅に減少している。またモデル E の R² 乗値が 0.101 であることを踏まえると、モデル C と D に投入した「学力」と「経済状況」は従属変数に対してほとんど効果を及ぼしていないと考えられる。

以上のような分析結果から、今回のモデルでは「健康状態」と「学習意欲」が学習者らの教育達成（進級状況）に影響を及ぼす変数であるといえる。特に「学習意欲」は効果量が非常に高く、モデルに投入することでモデルの適合度（説明力）も大幅に高まることから、かなり強い影響を及ぼしていることがわかる。他方、多くの先行研究において教育達

成に影響を及ぼすとされていた「経済状況」は、今回の分析において効果が観察されなかった。また本人要因として注目した「学力」も単独でモデルに投入した場合は効果がみられたものの、3変数を同時に投入したモデルでは効果が消失してしまった。結果として、先に提示した3つの仮説の中ではH3のみが採択となる。

「学習意欲」は、質問に対して「(学習に)熱心に取り組んでいる」と回答した学習者ほど進級している割合が高いという結果が得られたが、表6-3(「熱心」「とても熱心」と回答した学習者の8割が進級)からみても順当な結果であるといえるだろう³³³。またすべてのモデルで有意な効果がみられた「健康状態」であるが、特に健康に不安のある学習者の「非進級」が多かったというわけではない。表6-3をみれば明らかなように、「健康状態」が「とても良い」と回答していた学習者の進級率が高かった(82.1%、他はすべて50%台)ことが今回の分析結果にあらわれたのだと考えられる。

今回の分析で「学力」や「経済状況」ではなく「学習意欲」が進級状況に多大な効果を及ぼすという結果が得られたことは、ノンフォーマル教育という教育機会の可能性および今後のノンフォーマル教育政策の展開を考えるうえで興味深い。既に何度も述べているように、ノンフォーマル教育はフォーマル教育で学ぶ機会のないすべての人々を対象とした教育機会である。その教育機会における教育達成が学習者本人の「学習意欲」に規定されるものであるならば、単純にノンフォーマル教育の機会を広く用意するだけでは有効性に乏しいものになってしまうおそれがある。ノンフォーマル教育政策を実質的に有効なものとするためには、学習者たちの「学習意欲」に留意して展開していく必要があるということになる。それはすなわち、高い学習意欲を潜在的にもっている青少年の手の届くところにノンフォーマル教育の機会が展開されているのか、という問題でもある。この点で、学習者たちの学習意欲が何によって規定されるのか、また学習意欲が高いのはどのような学習者なのかというのは重要な論点となる。そしてこれは本研究が冒頭で掲げた3つの課題のうちの一つでもある。

先行研究の中には、学習への動機づけや教育アスピレーションにおける階層差を指摘するものもあるが、仮にそうだとすれば貧困世帯出身の学習者の学習意欲が低く、進級する可能性が低いということになる。だが他方で、調査地であるベトナムでは「貧しい人ほど熱心に勉強する」という言説もあり、今回の調査では結果として、困難な家庭状況によっ

³³³ 学習意欲と進級状況のクロス表におけるカイ二乗値は45.832(自由度3)であり、2変数は関連があるといえる(1%水準)。

で就学に至った学習者たち（困難グループ）の進級率が3つの就学理由グループのなかで最も高かった。しかし、本章で行ったロジスティック回帰分析ではいずれのモデルにおいても「就学理由」の効果は確認されなかったことから、単純に「就学理由」によって「学習意欲」が規定されているとは考えにくい。調査対象となった継続教育センターで学ぶ学習者たちは、第5章でみたように年齢、出身地、学習経歴、就労経験など非常に多様な集団である。このため、彼らの「学習意欲」を規定する要因を探るには、彼らのこれまでの経歴を踏まえながら丁寧に検討を進めていく必要がある。

そこで次章では、質問紙調査の対象者となった学習者の一部に対して実施したインタビューデータを元に、学習意欲に影響を及ぼした諸要因について考えてみることにしたい。調査対象となった学習者のうち7割は休学・中退をした経験があるが、休学・中退後、そのまま学業を放棄せずにセンターへ入学してきたということは、「勉強しよう」という意思をセンター入学当初に多少なりとも有していたということである³³⁴。センター入学後、当初の学習意欲を継続させて修了に至る学習者にはどのような特徴や傾向があり、彼らのこれまでの経歴から何が学習意欲に影響を及ぼしていると考えられるのだろうか。次章での分析・検討では中退経験のある学習者の中退から復学に至る経緯に着目し、その過程を段階的に追うことで学習者らの学習意欲に影響を及ぼしたと考えられる事柄についての手がかりを探っていくこととする。

³³⁴ 質問紙調査での別の質問（e1）において、9割近くの学習者が勉強を「好き」（あるいは「とても好き」）だと回答しており、勉強に対して強い拒否感を抱えている学習者はほとんどみられなかった。

| | モデルA | | モデルB | | モデルC | | モデルD | | モデルE | |
|----------------|--------|----------|--------|----------|--------|----------|--------|----------|--------|----------|
| | B | Exp(B) |
| 性別 | .146 | 1.157 | .213 | 1.238 | .317 | 1.373 | .384 | 1.468 | .413 | 1.512 |
| 年齢 | .026 | 1.027 | .033 | 1.033 | .057 | 1.058 | .070 | 1.073 | .071 | 1.074 |
| 健康状態 | .590 | 1.805*** | .547 | 1.728** | .538 | 1.712** | .559 | 1.749*** | .528 | 1.695** |
| 就学理由(学業ダミー) | .030 | 1.030 | .011 | 1.012 | -.280 | .756 | -.414 | .661 | -.396 | .673 |
| 就学理由(家庭ダミー) | .193 | 1.213 | .229 | 1.257 | .449 | 1.566 | .354 | 1.425 | .413 | 1.511 |
| 経済状況 | -.256 | .774 | | | | | -.235 | .791 | | |
| 学力 | .213 | 1.238 | | | .466 | 1.594** | | | | |
| 学習意欲 | 1.217 | 3.376*** | 1.271 | 3.563*** | | | | | | |
| 定数 | -6.553 | 0.001*** | -6.764 | 0.001*** | -4.438 | 0.012*** | -2.429 | 0.088** | -3.081 | 0.046*** |
| R ² | .269 | | .257 | | .122 | | .113 | | .101 | |
| カイ二乗値 | 55.521 | | 52.716 | | 23.586 | | 21.714 | | 19.348 | |
| 自由度 | 8 | | 6 | | 6 | | 6 | | 5 | |

表 6-5 二項ロジスティック回帰分析の結果

注 : ***=p<.01, **=p<.05, *=p<.10

サンプル数 248

第7章 中退の理由と復学に至る経緯

調査をおこなった継続教育センターでは、調査対象となった学習者の7割以上が学業を辞めた経験（休学／中退経験）を有していた。なかには最初から一時的な休学の予定であった学習者もいたが、多くは一旦勉学に区切りをつけて学業から離れた学習者たちである。2010年9月に実施した調査では、質問紙調査後に一部の学習者（35名）に対してインタビュー調査を実施したが、このうち24名が中退経験のある学習者であった。本章ではそのインタビューデータを元に中退理由と復学に至った経緯、およびそれぞれの進級状況を整理したうえで、学習者の学習意欲に影響を及ぼした諸要因について検討していくこととする。

ここで学習意欲に影響を及ぼした要因を検討するにあたり、中退の理由・要因にさかのぼって取り上げるのは、これが復学に至る経緯と密接に関わると考えられるからである。自分の意思で辞めたのか、親などに辞めさせられたのか。また自分の意思で辞めた場合はどのような理由で辞めたのか。これらは、中退時における本人の学習に対する態度と関連する。たとえば、まだ勉強を続けたかったのに家庭の事情で親から強制的に辞めさせられた場合と勉強が大嫌いで自分から学校に行くのをやめた場合では、両者の学習意欲に大きな隔たりがある。各学習者らの休学期間（中退していた期間）はどのような学習への態度でスタートしていたのか。これは最終的に復学時点における学習意欲の実態を理解する上で欠くことのできない要素である。

なお、以下では各学習者をアルファベットA～Xで表記する。また各学習者の概要については表7-1（p.173）にまとめた。

7.1 強制的な中退

まずは学習者の中退／休学時の状況についてみていく。中退に至った経緯として第一に挙げられるのは家庭状況などをふまえて親が学習者の中退を決定したケースである。しかしインタビューを行った24名の中退経験者のうち、学習者が自分の意思に反して強制的に学校を辞めさせられたという事例は3名（B、E、K）が該当するのみであり、強制とではないものの親の指示によって辞めたというケース（J）を含めてもかなり少数であった。具体的な事例は以下のとおりである。

学習者Kの事例

Kが8年生のころに家計が苦しくなり、一学期の授業料を払うことができず一時的に学校に行けなくなってしまった。その時は担任の先生など数名がお金を貸してくれたおかげで再び通学できるようになった。借りたお金はその後に返したが、二学期の授業料も払うことができず、母親はKに学校を辞めるように言ってきた。学年末試験が近づいたころ、学校から「授業料を払えないなら授業を受けることはできない」と言われた。母親ももう授業料をくれなかった。Kは勉強が好きで成績優秀だったが、学校に行くのを止めた。その年の夏が終わるころ（次の学年度が始まるころ）に再び学校

に行かせてもらえるように両親に頼んだが、許してもらえなかった。

学習者 B の事例

B は母親（父親は早くに亡くなった）と一緒に親戚の家で暮らしていたが折り合いが悪く、出て行くことになった。その後、母は再婚することになり他省へ移住することになったが、下にきょうだいができて家が大変だったので B は学校を辞めさせられた。B は学校が好きだったが、当時は B 自身が幼く（学校を辞めることを）あまり考えていなかったし、家が大変で母親が悲しむのが嫌だったので特に何も言わなかった。

学習者 J の事例

J は祖父が住むアメリカへ移住する予定があったのだが、両親が仕事で失敗し家計が苦しくなってしまった。またこのころ J 自身も学校を休みがちになり、試験も休んでしまったため留年してしまったということもあり、移住までの期間のみの通学に高額な授業料を払うのはもったいないと両親は考えて学校を辞めさせたという。ただし J 自身も学校を多く休んでおり授業についていくことへの不安があったため、J は両親の決定に異を唱えることなく従った。

K と E は学業の継続を希望していたが、親に逆らうことができずに学校を辞めなければならなかった。他方で J は親が中退を決定したが、J 自身も学業に対して消極的であったため、親の決定をそのまま受け入れている。「中退を決定したのは自分ではなく親」であったという 4 事例であったが、親の決定に対する学習者の態度は一様ではない。特に J は自分自身の状況を踏まえて従っており、次節で取り上げる自発的中退との差はそれほど大きくないともいえる。

7. 2 自発的な中退

父母などによる中退決定とそれへの忍従というケースが少数であったのに対し、インタビューで多数みられたのは、学習者本人が「自分から辞めた」「自分で辞めることを決めた」とする自発的な中退である。自発的な中退は大きく 2 つに分けられる。一つは、家庭状況（特に家計状況）が大変であることをふまえて、家族の負担軽減のための方途として学習者が自ら中退を申し出るケースであり、もう一つは学習意欲の喪失から学校を辞めるケースである。ただし、学習者が中退を考えるようになった経緯は複雑であり、両方のケースに該当した学習者も散見された。

7. 2. 1 家庭状況へのすり合わせ

ここではまず前者、すなわち家庭状況をふまえて自ら中退を申し出たケースを取り上げる。これに該当したのはインタビューを行った中退経験者 24 名のうち 12 名であった（A、

C、D、F、G、L、M、N、P、Q、S、W（下線は自発的中退の両方のケースに該当）。各学習者が中退を決意した家庭状況としては、(1) 家族の病気や怪我、(2) きょうだいの結婚や独立、(3) その他、という 3 つに大きく分けられる。以下では具体的に各事例を紹介するが、必ずしも一つの状況に当てはまるわけではなく、複数に当てはまる事例もあった。

(1) 家族の病気や怪我 <D、G、P、Q>

低所得世帯にとって、家族が病気になったり怪我をしたりすることは大きなリスクである（第 1 章参照）。十分な収入や預金のある世帯以外は、高額な治療費は借金によって賄わねばならないことが多く、それによって困難な家計状況に陥ることも珍しいことではない。また病気や怪我によって働き手を失うことは、家計を維持する上で大きな痛手となる。

学習者 G の事例（(2) にも該当）

もともと家計はそれほど苦しくなく普通の生活を送っていたが、G が中学生になったとき母親がガンにかかり、その治療のために借金を抱えることになった。このため家計は悪化し、借金の返済も大変であった。7 年生のときに学校を辞めて働こうと思ったが、成績優秀だった G に対して学校の先生が勉強を続けるように言ってきたので辞めなかった。

しかし 8 年生のときにそれまで仕送りをしてくれていた姉が結婚することになったので、G は学校を辞めて働き始めた。

学習者 D の事例

6 年生の時に D の母親が病気で亡くなり家計が苦しくなった。8 年生まではがんばって勉強したが、家があまりに大変だったし妹もいたため、D は働いて家族を助けようと思い学校を辞めることにした。

父はお金を借りるなどするから頑張って勉強を続けるように言ったがうまくいかず、学校を辞めることになった。

(2) きょうだいの結婚や独立 <A、C、G>

きょうだいが多い世帯では学費を工面することが困難になりやすいが、年長になれば就労して家計を支える働き手となる。就労のために他所へ移住したとしても故郷へ仕送りをして家計に貢献する青年は多い。しかしそのように家計を支えていたきょうだいが結婚した場合、新しい家族との生活を優先させるため故郷への仕送りがストップすることになる。これによって実家の家計が困窮し、年下のきょうだいの学業継続が困難になるケースがある。

学習者 C の事例

C が 14 歳になったとき、上のきょうだいたちが結婚して独立していったため両親を助ける人がいなくなりました。当時は C と姉が学校に通っていたが、2 人分の学費を工面することが家計上難しかったので C は姉が勉強を続けられるように自分が学校を辞めることを考え、母親に申し出た。

母は C の申し出に同意し、学校を辞めることになった。他のきょうだいたちは学校を続けるように言ってきたが、家にお金がないことは分かっていたので、それには従わなかった。

(3) その他 <F、L、M、N、S、W>

上述の要因以外にも学業の継続が家計上困難になる要因はさまざまに存在する。もともと低収入であるだけに限らず、自営業の場合の経営不振、賭博、詐欺被害などがある。

学習者 M の事例

M は烈士³³⁵の家族であったので学費の減免を受けていたが、家計状況は厳しかった。両親は既に高齢（50 歳以上）で商売もうまくいかず苦勞しているのを見ていたので、M は自分から学校を辞めることにした。

母親は学校に行くように言った。また母方の親戚や学校も勉強を続けるように言ったが、家は貧しく、実際に学費を工面することはできない状況であったのでそのまま辞めてしまった。

学習者 N の事例

以前は普通に暮らしていたが、父親が賭博で大損して多額の借金を抱えてしまった。家計は非常に苦しくなり、N は学校に行っても勉強のことなど考えられなくなってしまった。学校に行っても悲しくて、授業中に泣いていることもあるような状況だったので自分から学校に行くのを辞めてしまった。学校を辞めた理由は、借金が嫌だったのが半分、お金を稼いで両親を助けたかったというのが半分である。

両親は学校を辞めるなど言ったが、それには従わなかった。

学習者らが中退を決意するような家庭状況となった要因は、多様で複合的である。親が家計に苦勞している様子を見て、学習者らの就学にかかる学費負担を軽減するため、あるいは自身が働いて家計に貢献するために学校を辞めようと考えたようである。

しかし意外なことに、学習者の中退の申し出に反対する親が少なくなかった。また学習

³³⁵ 烈士 (liè sī) とは「革命の犠牲となった志士」(川本[2011]) のことであり、具体的には抗仏戦争 (インドシナ戦争) や抗米戦争 (ベトナム戦争) などにおいて戦死した兵士を指す。烈士の家族であることは、学費減免の対象の一つとなっている。

者からの申し出を親が受け入れた場合にも、きょうだいや親戚、学校の先生などが反対するケースがほとんどだった。つまり、ここで挙げた学習者はたいてい周囲の誰かから中退することへの反対を受けていたのだが、学習者らはそうした周囲の反対を受けても自身の決断を通し、学校を辞めていることになる。親や周囲の人々が中退に反対するのには様々な理由があるが、そのもっとも大きな理由の一つとして考えられるのはベトナム社会における学歴の効果である。教育の収益率で示されるような厳密な効果でなくとも、ベトナムでは一般に「教育を受ければ貧困から抜け出せる」と考える人が少なくない。だからこそ、学業を続けるだけの学力があるにも関わらず、家計を理由に学業を諦めてしまうことに抵抗を感じているのだと推察される。

実際に、家族状況による自発的中退のみに該当していた学習者の場合、次項で取り上げるケースのように学習意欲をなくしていたわけではなく、多くの学習者は条件があるならば勉強を続けたいという意思を有していた。ただし、事例のなかには「どうしても勉強を続けたいというわけではなかった」ケースもあり、中退時の学習意欲にはやや温度差がある。

7. 2. 2 学習意欲の喪失

自発的中退のもう一つのケースは、勉強や学校がいやになり学業の継続を自ら放棄するものである。これに該当したのは、24名のうち12名であった（H、I、O、P、Q、R、S、T、U、V、W、X（下線は自発的中退の両方に該当））。学習者らが学習意欲を喪失した主な理由としては、学業上の失敗（学力不足）や学校での人間関係などが挙げられる。以下ではそれぞれの事例をみていくこととする。

(1) 学業上の失敗 <H、I、Q、T、V、W>

授業についていけない、あるいは試験での成績不振というような学業上の失敗により、学習がいやになるというケースが比較的多くみられた。ただしこれらの各ケースはさらに2つに分けられる。1つは遊びに熱中して学業がおろそかになっていたことによるケース、もう1つは怪我や病気によって長期欠席したことによるケースである。前者のケースでは、調査当時に新聞などで問題視されていたオンラインゲームが影響しているケースも散見された。

学習者Hの事例

Hは7年生のとき英語の試験で失敗して追試になったが、それをきっかけに勉強がいやになって学校を辞めてしまった。当時は遊ぶことに夢中で、追試も受けなかった。

母や兄、姉はHに勉強を頑張るように言ったが、もう決めたのでそのまま辞めた。

学習者 T の事例

T は 9 年生のとき、友人に誘われて学校をさぼり、オンラインゲームをするようになった。当時は勉強ばかりで宿題も多く、塾にも通っていて息苦しかったので、父に学校を辞めさせてくれるように頼んだ。学校では勉強が難しく寝てばかりで、授業をさぼっては外で遊んでいた。当時 T にとって勉強は圧力であり、勉強しても何も頭に入ってこなかった。

両親は「学歴がなければどこにも就職できないぞ、どこで働こうとしてもお前を受け入れないぞ」と言って叱った。

学習者 I の事例

小学校の頃の I は成績優秀だったが、6 年生頃からオンラインゲームをやるようになり、徐々に成績が悪くなっていった。8 年生では留年（翌年進級）してしまい、9 年生になってからも新しく出たオンラインゲームに夢中になった。その結果、卒業試験に落ちてしまったので、そのまま学校も辞めてしまった。

両親は学校に行かせようとしたが、I は学校に行きたくなかったので、「この先よく考えて、勉強したくなったら言いなさい」と言われた。

学習者 W の事例

W は 8 年生のとき交通事故でけがをしてしまい学校を 1 か月休むことになったが、そのせいで授業についていくことができなくなり、数学の試験に落ちてしまった。勉強がいやになってしまったし、家も大変だったので学校は辞めてしまった（さらに当時、親戚が商売の手伝いをしてほしいと言っていたのも学校を辞めたきっかけの一つであった）。

母は勉強についていくことができないなら自分で辞めなさいと言った。

(2) 学校での人間関係 <O、P、S>

学習意欲を喪失するきっかけは学業上の失敗だけによるものではない。学校生活における人間関係（友人関係）の悪化は、学校に通うことそのものへの意思をそぐものである。それは通常の学校だけに限らず、支援団体等によって運営される慈善学級においても同様であった。

学習者 O の事例

O は慈善学級で学んでいた。入学してから何人かの友人ができたが、途中から一緒に遊んでくれなくなり、以前仲良くしていた友人は自分の悪口を言うようになってしまった。学校に行っても友達もおらず、悲しかったので自分から学校を辞めた。

慈善学級の先生たちは父を学校に呼び、O を学校に通わせるように言ったが、O は従

わなかった。父は、「勉強ができないとか、勉強をしたくないということであれば辞めればよい」と言った。

学習者 S の事例

地方から移住してきた S はホーチミン市内の私立中学校に編入したが、校内にガラの悪い生徒が何人かいて、彼らはお金を脅し取るようなこともしていた。最初は我慢していたがその学校の状況に耐えられなかった。またその学校は学費が高く、家計も苦しかった。このため 8 年生に上がってすぐ学校を辞めてしまった。自分はそれほど勉強が得意でなかったし、遊ぶのも好きだったので。

学校を辞めるとき両親は怒っていて何も言わなかった。学校からは電話があり、辞めずに勉強を続けるように言ったが、それまであった学校での事件を洗いざらい話してそのまま辞めた（のちに 3 人の生徒が退学処分となったようである）。

(3) その他 <R、U、X>

上記以外では、親が亡くなり親戚の家を転々としていたため集中して勉強できる環境がなかったケース (X) や、何かのきっかけで学校の先生の心証を害したことにより規律面の評価 (hạnh kiểm) を下げられ進級できなかったケース (R) がみられた。また以下のように、特に理由もなく学習意欲を喪失してしまったケースもあった。

学習者 U の事例

U は 9 年生の終わり近くまで学校に通っていたが、途中で学校に通う意欲がなくなってしまった。家が特に貧しかったわけでもない。勉強がとてつまらなくて、何のために勉強するのか、何のために生きているのか分からなくなってしまった。部屋に籠ってしばらく考えたが、考えるほどに行き詰ってしまったので、母に言って学校を辞め働きに行くようになった。

両親は学校に行くように言った。また校長先生から呼び出しを受けたが、既に学校を辞めることを決めていたので辞めた。母は、「今は働きに出て、また来年学校に行くように」と言った。

オンラインゲームを含めた遊びへの熱中や病気・怪我、人間関係など理由は様々だが、ここで挙げた学習者たちは勉強や学校そのものがいやになってしまったことから学校を辞めることを決めている。

学習意欲をなくしてしまった学習者たちに対し、辞めないように説得や叱責をする親がいる一方で、「勉強ができないなら辞めなさい」というように決断を容認する親や「再び学校に行きたくなったら言いなさい」というように、子どもの決断を一時的な休学と捉えて対応する親も少なくなかった。こうした親たちの反応には、学齢に対して遅れることへの

柔軟な態度や「義務教育であっても学力がなければ修了できなくても仕方ない」というように学業を絶対と捉えないような考え方が表れている。先の家庭状況による自発的中退では、親や周囲の人々の多くが中退に反対したこととあわせて考えると、どのような理由による中退かによって親や周囲の反応が異なることは興味深い。

7. 3 将来の復学への意思

様々な事情により学校を辞めた学習者たちであったが、一部の学習者（V、Q）は最初から一時的な休学（ただし在籍していた学校への復学は不可）として学校を辞めていた。彼らはその予定通りに復学を果たしていたことになる。

それ以外の多くの学習者たちは具体的な復学予定がなかったのだが、将来の復学への態度はそれぞれの中退理由によって異なっていた。たとえば、学習意欲をなくして中退した学習者たちは基本的に復学について特に考えていない、あるいは多少考えていたとしても「また勉強したくなったらすればいい」というような気楽な態度であるケースが多かった。

また強制的中退や家庭状況に合わせて自発的に中退したケースでは、世帯状況が許せば学業を継続したい気持ちが各学習者に多かれ少なかれあったようだが、実際の復学について積極的に考えていた学習者は少ない。一部に、時機をみて復学しようと考えていた学習者（たとえば、きょうだい卒業したら復学しようとしていた C や働いて貯金ができたら復学しようとしていた D）がみられたのみであり、多くは諦めていたようであった。

ここまでインタビュー内容から、学習者たちの中退に至る経緯をみてきたが、貧困世帯出身者の学習意欲について、少し考えておきたい。先行研究では学習意欲には階層差があるとされ、貧困層の子どもたちの学習意欲は相対的に低いとされてきた。しかし、貧しくても「教育を受ければ貧困を克服できる」のだとすれば、そうした言説が貧しい子どもたちの学習意欲をかきたてることはないのだろうか。実際に貧困世帯の子どもたちは学習意欲が低いのか高いのか、という疑問が残る。

これについて、インタビュー内容を検討していく過程で考えられたのは、彼らの学習意欲は高くもあり、低くもあるということである。勉強が好きなので可能な限り続けたいという事例もあれば、勉強がそこまでできるわけではないから辞めても構わないという事例、そして勉強は好きだが家族の生活を犠牲にしてまで勉強は続けられないと自らの学習意欲をあえて抑制した事例などがあり、貧困世帯出身者だからといってその学習意欲を一括りに述べることは難しい。おそらく最初はだれもが多少なりとも学習意欲を有しているなか、徐々に自身の学力や周囲の状況がみえてくるようになる。貧しければ、たとえ勉強が難しくてもできなくても親にみてもらったり塾に通ったりすることはできないし、自宅に勉強をするためのスペースすらないこともある。そうしたなか、もともと勉強ができて学力が高いケースでなければ、学校の授業はついていくのがやっとのつらいものになるかもしれない。そうした状況において、たとえ「教育を受ければ貧困を克服できる」と分かっただけでも、「何が何でも勉強を続けたい」と学業に縋りついていくことは誰にでもできる

わけではない。今回の限られたデータからでは推測の域を出ないが、貧困世帯出身である場合、もともとの学習意欲が抑制あるいは削られるような機会が他階層である場合と比べて相対的に多く、そしてそこから回復させるような働きかけを受ける可能性は低いいため、最終的に学業を諦めることになりがちなのだろうと考えられる。

そうして学業の継続を諦めた、あるいは学習意欲自体を喪失してしまった青少年らが学業の場に戻るには、ふたたび学ぶ意思をかきたてる何らかのきっかけが必要になる。では、センターの学習者たちはどのようなきっかけによって復学してきたのだろうか。次節以降では、復学に至った経緯をそれぞれ検討していくこととする。

7. 4 復学への経緯：時機の到来

各学習者たちはどのようなきっかけで復学に至ったのか。復学の経緯としてパターンがいくつかみられたので、それぞれにみていくことにする。

最初に挙げるのは、家計状況の改善や（学習者にとって就学可能な）教育機会に関する情報入手、また就労先からの便宜によって復学が可能な状況となり復学したパターンであり、11名の学習者が該当した（A、B、C、D、E、F、G、K、N、O、P。下線は他パターンにも該当）。このパターンのみ該当する学習者は当初からある程度の復学の意思があり、そこに復学のチャンスが到来したものである。他方、復学のチャンスを得るとほぼ同時に、何らかのきっかけで学習意欲を取り戻した学習者（C、F、N、P）も数名みられた。具体的な事例は以下のとおりである。

(1) 家族状況や家計状況の変化 <C、D、E、F、K、N、P>

家庭の経済的事情により学校を辞めた学習者が多かったため、家計状況の改善が復学のきっかけとなった学習者が比較的多くみられた。家計状況の改善をもたらしたものとしては、周囲からの経済的支援（奨学金を含む）やきょうだいの卒業・就労が挙げられる。また学習者本人が就労し、経済的に余裕ができたこともきっかけの1つとなっている。

学習者Eの事例

Eは家が貧しく、下のきょうだい（2人）の就学を優先させて学校を辞めさせられた。学校を辞めて1年くらい経った頃からNGOがやっている英語クラスに参加していたが、そのNGOがEに財政的な支援をしてくれるようになったので再び学校に行けるようになった。

学習者Cの事例

学校を辞めてからCは働きにでたが、姉が学校を卒業したら復学しようと働きながら考えていた。建設業の手伝いを3年くらいしていたが、だんだんきつくなった。勉強すれば知識を得ることができ、この先建設業の手伝いのように体力を使う仕事をし

なくてもよくなる。このつらい状況を改善することができるのは勉学である。17 歳ころからそう考えて、復学したいと（一層）思うようになったようになった。姉は先日大学を卒業し、銀行で勤めるようになった。C 自身も少し前から工場で働いており、生計を立てられるようになったので 4 年ぶりに復学した。

学校に通っていることは職場の上司も知っており、残業がないなど少しだけ優遇してくれている。

学習者 D の事例

勉強を続けたかったが、D の家はあまりに貧しかったので学校を辞めざるを得なかった。学校を中退したあと、ホーチミン市に働きにきていたが、いつでも復学できるように学籍簿を用意していた。服屋や飲食店などで 5 年間働き、少し貯金ができて生活も余裕がでてきたので今年復学することにした。

学習者 K の事例

K は勉強が好きだったが、家が貧しく学費の工面ができなくなったため学業の継続を諦めるしかなかった。故郷で 1~2 年働いた後、親戚の紹介でホーチミン市の縫製工場で働き始める（その頃から復学の意思はあった）。家族のことなどを考えてしばらく迷っていたが、ホーチミン市に来て約 1 年後に復学を決意し、継続教育センターに入学した。

復学について母は反対した。父はおそらく復学のことを知らないので何も言っていない。母が反対した理由は家族がまだ大変だということと、母自身がかつて無理やり勉強を諦めさせられた過去があるからではないかと K は考えている。今でも K の故郷では、女の子が勉強したって何も得られるわけではないというようなことを言われる。

(2) 情報入手 <A、O>

一旦中退した学習者は、元と同じ中学校に復学することは容易ではない。またたとえ復学が可能であったとしてもかつての下級生と一緒に学ぶことには心理的なハードルがある。このため学習者らにとって年齢や戸籍状況、それまでの経緯を問わずに受け入れる継続教育センターは貴重な教育機会である。

しかし継続教育センターをはじめとするノンフォーマル教育の機会の認知度はそれほど高くない。年長者であれば「補習 (bổ túc)」と言われて分かる人も多いが、かつて「文化補習」と呼ばれていたものとは、対象も内容も大きく異なっている。中退経験のある学習者らにとって、センターの情報を得られたこと自体が復学のきっかけとなるケースもあった。

学習者 O の事例

O は慈善学級に通っていたが、友人関係がうまくいかず辞めてしまった。その後、他

の友人（当時センターに在学中）から継続教育センターではそれほどお金もかからずに勉強ができると教えてもらった。Oは自分の将来のために勉強をしたかったし、父も9年生まで勉強すればより働きやすいと言っていたので入学した。

(3) 職場からの便宜供与 <B、G>

少数ではあったが、雇用主や職場の上司が就労していた学習者の就学を後押しするケースもみられた。就労により経済的には余裕ができて、就労時間と授業時間との兼ね合いで就学が難しいことも多い。特に、残業などで授業に遅れてしまうと出席日数に影響を及ぼしかねず、進級が危うくなることも少なくない。ここで挙げたのは、学習者の復学自体を就労先が促し、その後の通学にも配慮してくれている事例であるが、学習者になるべく授業時間に間に合うように協力してくれる職場の事例（残業の免除など）は他にも多くみられた。

学習者Bの事例

家が貧しかったため、Bは母に学校を辞めさせられた。学校を辞めたときは悲しかったがどうしようもないので、またいつか機会があったら勉強しようという風に考えるようにした。その後、ホーチミン市で働き始めたが、現在の職場の主人から「勉強したいか」と尋ねられた。Bが「勉強が好きだ」と答えるところ、「勉強できるところを探してくれば、勉強できるように計らう」ということだったので、自分が通えるところを探し、継続教育センターをみつけて復学することができた。学校に通えることがとてもうれしかった。

時々仕事が多くて大変だが、職場の主人はBの勉強を応援し、励ましてくれていて、なるべく早く仕事を終わられるように協力もしてくれている。ただしBの母親は女の子が勉強しすぎるのは良くないと考えていて、今の学年が終わったら学校を辞めるようにと言っているので悩んでいる。

学習者Gの事例

Gが8年生のとき、それまで仕送りをしてくれていた姉が結婚することになったので学校を辞めた。その後ホーチミン市内で家政婦（住み込み）として働き始めたが、雇主が良い人で「がんばって働いたら学校に通わせてあげる」と言ってくれたので、一生懸命働いた。仕事が順調だったので雇主が継続教育センターを紹介してくれ、今年から通い始めることができた。復学は自分からお願いしたのではなく、雇主が学校に行くように言ってくれたのだが、もし言われなかったとしても自分からお願いしていたと思う。雇主夫婦はいつもGの勉強を気にかけてくれている。

7. 5 学習意欲の再燃

前節では、当初からある程度復学を希望していたところに復学が可能となるチャンスが到来し、復学するに至った学習者たちを取り上げた。これに対し、インタビュー対象者の中でより多くを占めていたのは再び学習したいという学習意欲の再燃により復学してきた学習者たちであり、14名がこれに該当した（C、F、H、I、J、L、M、N、P、R、S、T、U、W。下線は前節のパターンにも該当）。

これらの学習者の中には困難な家計状況を理由に中退した学習者も含まれていたが、本人の就労等により状況は改善されており、ほとんどのケースが復学に支障のない経済状況であった。ではそれまで積極的に復学を考えていなかった学習者たちが、復学しようと思うようになったのはどういうきっかけによるのだろうか。以下では、消去法による復学と認識変化による復学という2つに分けてみていくことにしたい。

7. 5. 1 消去法的な復学

1つ目は、学校を辞めてからの生活が退屈で耐えられず、再び復学を希望するパターンである（R、J、H、Tが該当）。学習者たちは学校を辞めたものの、友人の多くは学校に通っており、日中は遊ぶ相手もいない。家の仕事を手伝うことはあるが、外に働きに出るわけでもなく、家で過ごす日々を徐々につまらないと感じるようになっていく。これが唯一の復学理由というわけではないようだが、「退屈な日々から逃れるため」という消去法で復学を選んだ学習者がみられたことは学習者の学習意欲を考える上で興味深い。

学習者 R の事例

学校を辞めてから R は家で両親の仕事を手伝っていたが、退屈でたまらなかったし、きちんと中学校を卒業して職業の勉強をしたかったので半年くらい経った頃、復学させてくれるように母にお願いした。

今年は9年生で勉強についていくのが大変だ。R は、勉強はそれほど必要ではないと考えているので、学力が及ばなければ進級しないつもりだ。勉強をしなくても、たとえば職業の勉強をして技術を身に着けることで生きていくことはできる。

学習者 J の事例

学校に行っていなかった期間、J はずっと家において、家の仕事の手伝いをやるだけでつまらなかったのも、復学したいと思っていた。

学習者 H の事例

学校を辞めた直後はとてもうれしかったが、長い時間が経って考え直してみたら悲しくなった。外出先で人と話したりするとき、自分はきちんとした知識（見識）がないと分かった。また仕事をするときに（やり方などを）説明されても理解できなかった。

たり、読んでいる本の中の言葉が分からなかったりしたので、知識を高めなければならぬと思った。勉強をすることが大事だと思うようになったので、復学することを決めた。ただし学校を辞めてから退屈だったというのも復学した理由の一つではある。母たちはHの復学について、良いことだと言った。

7. 5. 2 変化する認識：学歴の必要性

あまり積極的に復学を考えていなかった学習者たちの一部は消去法的に復学していた。しかしそれ以外の多くの学習者たちは、何らかのきっかけで学歴（普通教育の学歴）の必要性を認識するようになり、復学＝継続教育センターへの就学に至っている（C、E、H、I、L、M、N、P、S、U、Wの11名が該当）。

学習者たちの認識が変化するきっかけとしては、親や周囲からの説得、周囲への劣等感、就労経験が挙げられていた³³⁶。以下ではそれぞれの事例をみていくことにする。

(1) 親や周囲からの説得 <I、P>

親や周囲からの働きかけが学業に再び目を向けるきっかけとなる事例である。学習者からの中退の申し出に対する親や周囲の人々の態度は様々であったが、一部の親たちは中退しようとする学習者への叱責や説得を通じて再び学校に行かせようとしていた。以下はそうした説得を受けて復学に至った事例である。

学習者Iの事例

学校を辞めたとき、Iはオンラインゲームのことしか考えていなかった。学校に行っていなかった2年間は家でゴロゴロしてオンラインゲームで遊んでいて、復学したいと思ったことはなかった。オンラインゲームをやっている人たちの集まりにも参加したとき、学生や社会人や自分と同じように学校を辞めた人などいろんな人に会った。中にはゲームは少しだけにして、勉強をするように言ってくる人もいたが、ゲーム中毒になっていたのでなかなか止められなかった。

多くの時間とお金を無駄にしてしまったと感じるようになったのは今年の夏。今は自分が失った時間とお金を悔やんでいる。もしゲームをしていなかったら、今頃は12年生を終えていただろう（弟はもう高校生である）。復学を決意するのに最も大きな影響を与えたのは父である。父は「この先、私が死んだら誰がお前を養うのか。勉強もせず、学識もないままでどうやって自分を養っていくのか」と言って自分を諭すのを聞き、悲しく思って考えを改めた。また学校を辞めたとき母はたくさん泣いていた。

³³⁶ ここでは取り上げないが、復学を考えるようになったきっかけとして家計の悪化を挙げている学習者(T)もいた。学校を辞めた当時は生活に困っていなかったが、徐々に生活が苦しくなっていく様子を見て将来に不安を覚え、学歴の必要性を感じるようになったようである。

復学は母を喜ばせたかったというのもある。

学習者 P の事例

家計が少し大変だったのと、つまらなくて勉強をしなくなかったという理由で P は学校を辞めた。当時は働けばお金が稼げると考えていて、建設業の手伝いやバイクの修理などの仕事をやったが、常に働いていたわけでもなく、家計には少ししか貢献できなかった。その後久しぶりに再会した伯父が、P が苦勞して働いていることを知り、P の勉強と生活の面倒を見てくれることになった。伯父は「肉体労働ができるのは少しの間だけだ」と言い、自分もこんな風に働いていても将来明るい道なんてありゃしないと思ったので、復学することを決意した。

(2) 周囲への劣等感 <F、I、N、S、U>

復学を考えるようになったきっかけとして、周囲の人々（特に友人）たちに対する劣等感が影響していると思われる事例がいくつかみられた。たとえば外出先で学歴を聞かれて答えたときに相手から見下されているように感じ、きちんと学業を修めなければだめだと考えるようになって復学するケース（F、N、S）である。また、かつての同級生が高校卒業や大学進学を果たしている様子を見て羨ましく思ったり、自分と比較して後悔を感じたりして復学を考えるようになったケース（I、U）もみられた。

学習者 F の事例

かつて F は学校を辞めることをとても単純に考えていて、職業の勉強をするのも良いと思っていた。でも外で学歴を聞かれたとき、8年生で辞めたと答えると見下されることが多かった。だから復学して12年生までは勉強し終えようと決めた。当時はホーチミン市内の姉のところで働いていたが、相談すると姉は「勉強すれば将来がある」と言い、センターに通わせてくれた。

学習者 N の事例

N は学校を辞めてから1年ほど友人のところで商売の手伝いをしていたが、その後復学しようとした。だが今度は病気になってしまいもう一年学校を休むことにした。自分はまだ幼く、社会に出て行く自信があまりない。仕事をしていて間違えることも多い。外に働きに出ても、普通の人のように扱ってもらえず、蔑まれているように感じる。だから復学することを決めた。自分には将来があるのに我慢することができずに学業を投げ出してしまったと考えている。依然として多額の借金が残っているが、N の家が大変な状況であることを知った親戚が経済的な支援をしてくれるほか、姉が働きながら大学に行くようになったので以前より家計状況はましになっている。

(3) 就労経験 <C、H、L、M、N、P、S、U、W>

学習者たちが復学しようと思うようになったきっかけとして最も多く挙げられていたのが就労経験である。多くの学習者たちは働いたことがあり、調査時点も就労しながら通学している学習者も少なくなかった（表 7-1 参照）。

学習者たちは様々な仕事を経験してきているが、義務教育である中学校も卒業していない学習者たちが安定した仕事に就くことは容易ではない。TD 区のセンターは工業区も近く、特に夜間クラスでは工場労働に従事している者が少なくなかったが、他のクラスでは飲食や販売などのサービス業や日雇いの建設作業員のような肉体労働をしている者が多かった。また同じ仕事を長期間続けている者はほとんどなく、短期間で職を転々としていた。そうした就労状況のなかで学習者たちは徐々に将来に不安を感じるようになる。特に肉体労働は体力的にきつい仕事であり、現在のように若いうちはよいが年をとって体力がなくなってしまうと続けることが難しい。

さらには同じ職場などで自分と同年代の、しかし自分より上の学歴を修めた人々が働いている様子を目にすることも復学を決意するきっかけの一つになっているようであった。

学習者 S の事例

S は学校を辞めて 1~2 年は特に何も考えていなかった（当時は働きつつ、遊んでいた）。しかし雑用の仕事をしているとき、自分とそんなに年は変わらないが学歴のある人が自分よりも上の職位で働いているのを見て、だんだんと時間が経ってしまうのもったいないと感じるようになった。今はどんな仕事をするのにも学歴や資格が必要だし、きちんとした見識を持つことではじめて人生を変えていくことができると考えるようになった。

その頃から学校に通う生徒たちを見てうらやましく思うようになり、遊びに行った先で友人から学歴を聞かれて答えたとき、自分は見下されているように感じていた。これらのことから S は復学を決意したが、両親は S の決意をととても喜んでくれた。

学習者 M の事例

学校を辞めてしばらくしてから、M は職業訓練学校で 2 年間電気工業の勉強をした。卒業後なかなか仕事が見つからなかったが、労働組合を通じてある会社に就職することができ、比較的良い収入を得ることができた。しかし M の家は非常に貧しかったので家計状況はあまり変わらなかった（以前は貧困世帯であったが、姉と自分が働くようになったので新しい規定により貧困世帯から外されてしまった）。

今は多くの人が大学や短大を卒業していて、彼らの給料は M よりもずっと多く、M よりも多く見識があるため様々なことができ、考え方も優れていると M は考えている。このため M は会社を辞め、自分の将来を変えていくために働きながら勉強していくことを決めた。

| 事例 | 生年 | 性別 | 就労経験 | 中退理由 | 復学のきっかけ | 進級 |
|----|------|----|------|---------|---------|----|
| A | 1992 | F | ○ | 自発・家 | 状況変化 | ○ |
| B | 1989 | F | ○ | 強制 | 状況変化 | ○ |
| C | 1992 | M | ○ | 自発・家 | 状況変化、認識 | ○ |
| D | 1990 | F | ○ | 自発・家 | 状況変化 | ○ |
| E | 1993 | M | △ | 強制 | 状況変化 | ○ |
| F | 1993 | F | ○ | 自発・家 | 状況変化、認識 | × |
| G | 1992 | F | ○ | 自発・家 | 状況変化 | ○ |
| H | 1987 | M | ○ | 自発・学習 | 消去法、認識 | × |
| I | 1991 | M | × | 自発・学習 | 認識 | × |
| J | 1994 | M | △ | 強制 | 消去法 | ○ |
| K | 1992 | F | ○ | 強制 | 状況変化 | ○ |
| L | 1987 | M | ○ | 自発・家 | 認識 | ○ |
| M | 1986 | M | △ | 自発・家 | 認識 | ○ |
| N | 1994 | F | △ | 自発・家 | 状況変化、認識 | ○ |
| O | 1993 | F | ○ | 自発・学習 | 状況変化 | × |
| P | 1991 | M | ○ | 自発・家、学習 | 状況変化、認識 | ○ |
| Q | 1993 | F | △ | 自発・家、学習 | 他 | ○ |
| R | 1994 | M | ○ | 自発・学習 | 消去法 | × |
| S | 1992 | M | △ | 自発・家、学習 | 認識 | ○ |
| T | 1994 | F | △ | 自発・学習 | 消去法、認識 | × |
| U | 1992 | M | △ | 自発・学習 | 認識 | ○ |
| V | 1994 | M | × | 自発・学習 | 他 | × |
| W | 1989 | F | ○ | 自発・家、学習 | 認識 | ○ |
| X | 1994 | M | ○ | 自発・学習 | 他 | ○ |

表 7-1 インタビュー対象者の基本情報

注：性別：M=男性、F=女性。

就労経験：○=現在も就労、△=かつて就労、×=就労経験なし。

進級：○=進級、×=非進級。

現在、Mはまだ若いので比較的安定した仕事を得られているが、体力を使う仕事なのでこの先長く続けることはできないだろうと考えている。Mの学歴では働ける場所は少ししかなく、あっても肉体労働ばかりで、年をとれば続けることはできなくなる。その頃には両親はもっと老いてしまうのだが、そうなってしまったら将来どうすればよいのか分からない。

両親は「Mはもう大人なのだし、自分たちは年老いているので学校を辞めて故郷に戻り、家族を持つように」と言うが、M自身はもう少しがんばって勉強するつもりである。2年後には故郷に戻り、あちらの継続教育センターに入学して勉強しようと考えている。

学習者 U の事例

U は学校を辞めてから職を転々としていたが、両親は安定した仕事を頑張って探して働きなさいと言っていた。でも学校を途中で辞めてしまったので専門の仕事に就くことはできず、建設現場の手伝いなどの肉体労働をするしかないと知り、徐々に学校を辞めたことを後悔するようになった。特に去年は、かつての同級生たちが 12 年生になり、高校卒業試験を受けて大学に進学していったので強く後悔を感じた。

学校を辞めたことを惜しいと思っていたが、最初は復学しようとは考えなかった。しかしその後、復学すればいろいろな機会を得られることに気が付いた。親戚からも「まだ若いのだから補習校に復学して勉強するように」と言われ、それを知った母は復学の手配をしてくれた。復学を決意した一番の理由は、友人たちに負けたくないということだ。

7. 6 復学のきっかけと進級

学習者たちの復学の理由、きっかけはさまざまであった。しかし第 6 章でみたように、学業を継続して 9 年生を修了したのは全体の 6 割弱である。本章で検討した 24 名の学習者の場合、進級したのは 17 名 (70.8%) で質問紙調査全体よりも進級率は高かったが、それでも 7 名 (F、H、I、O、R、T、V) は年度途中でセンターを辞めてしまっていた。では、再び辞めてしまったのはどのような経緯で復学した学習者たちなのだろうか。

本章では 7.1 と 7.2 で中退した理由を、7.4 と 7.5 で復学に至った経緯をいくつかのグループに分けてみてきたが、それをまとめたのが図 7-1 である。複数のグループに該当するケースが少なくなかったが、それらは境界線上にのせた。各事例のうち進級しなかったものについては太枠をつけたが、一見して学習意欲の喪失によって中退した学習者の進級率が低い。また消去法的に復学してきた 4 名のうち 3 名が進級していない。学習者本人の学習意欲が進級に影響を及ぼしているだろうことはこの図からもうかがうことができる。

状況変化によって復学したのは、ある程度の学習意欲や復学の意思を以前から有していた学習者たちであり、実際にこれに当てはまる学習者たちの進級率は高かった (11 名中 9 名進級)。これに対し、以前はそれほど積極的に復学しようと考えていなかったものの、その後の認識変化によって復学した学習者の進級率も比較的高かった (12 名中 8 名)。そして彼らのうちで進級した学習者全員が認識変化のきっかけとして挙げているのが就労経験であった。

就労したことをきっかけに物事への見方や価値観に影響を受けることは想像にかたくない。しかし、ここで取り上げたインタビューデータだけでは、就労経験の影響がどれほどのものなのかを客観的に測ることは難しい。そこで次章では、第 6 章でも用いた質問紙調査のデータを計量的手法によって分析し、学習者らの就労経験と学習意欲、そして就労経験と進級状況の関連について明らかにしていくこととしたい。

| | 強制的中退 | 自発的中退・家庭状況 | 自発的中退・学習意欲 |
|--------|-------------|---------------------|------------|
| 状況変化 | B E K | A D G C F N P | O |
| 認識変化 | | L M S W | I U H T |
| 消去法的復学 | J | | R |
| その他 | | | Q X V |

図 7-1 中退理由と復学の契機

注：アルファベットは各学習者を示す（太枠は非進級の学習者）。

第8章 就労経験が及ぼす影響

第7章でおこなったインタビュー内容の検討により、学習者たちの就労経験が学習意欲および進級状況に影響を及ぼしている可能性が示唆された。この結果を踏まえて、本章では再び質問紙調査のデータにもどり、学習意欲と進級状況それぞれと就労経験との関連について分析・検証をおこなっていくこととする。

8.1 学習意欲との関連

調査を実施した継続教育センターの学習者たちの進級状況に影響を及ぼした要因について第6章で分析した結果、投入した各変数の中でもっとも強い影響が観察されたのは学習者たちの学習意欲であった。これに加えて、第7章における分析で中退経験のある学習者が復学を考えるようになった、つまり「再び学習しよう」という学習意欲再燃のきっかけとして一番多く挙げられていたのが就労経験であった。第7章の分析は一部の学習者のみを対象としたものであったが、調査を実施した継続教育センター全体においても学習者たちの学習意欲と就労経験は関連しあっている可能性がある。

そこで質問紙調査のデータにおける就労経験と学習意欲の関連をみたものが表8-1のクロス表である。就労経験がない場合、学習意欲を「普通」と回答する学習者が6割以上を占め、これに次いで「熱心」が3割弱となっている。一方、就労経験がある場合は「熱心」および「とても熱心」と回答する学習者がかなり多く、あわせて5割を超えている。このクロス表におけるカイ2乗値は14.961（自由度3）であり、学習意欲と就労経験は関連があるといえる（1%水準で有意）。ただし、「やや怠惰」と回答している学習者が就労経験のある学習者の方に若干多く、この点については留意が必要である。

| | | 学習への熱心さ | | | | 合計 |
|------|----|-----------|-------------|------------|------------|------------|
| | | やや怠惰している | 普通 | 熱心 | とても熱心 | |
| 就労経験 | なし | 9 (6.7%) | 83 (61.5%) | 36 (26.7%) | 7 (5.2%) | 135 (100%) |
| | あり | 11 (9.2%) | 46 (38.3%) | 47 (39.2%) | 16 (13.3%) | 120 (100%) |
| 合計 | | 20 (7.8%) | 129 (50.6%) | 83 (32.5%) | 23 (9.0%) | 255 (100%) |

表8-1 就労経験と学習意欲

*就労経験「あり」には「現在働いている」と「以前働いたことがある」を含む。

*自由度=3、カイ2乗値=14.961（1%水準で有意）、 $v = 0.242$

8. 2 進級状況への影響

就労経験と学習意欲の関連を確かめたところで、次に進級状況との関連もみてみよう。第6章での分析により学習意欲が進級状況に強く影響していることが明らかになっている。また第7章でみたように、学習意欲の再燃によって復学してきた学習者のうち、進級した全員が復学のきっかけとして挙げていたのが就労経験であった。就労経験が進級状況に影響している可能性は大いに考えられる。しかし結論を先に述べると、今回の調査データにおいて就労経験と進級状況に直接的な関連はみられなかった。表8-2は学習意欲と進級状況の関連を就労経験の有無で分けてまとめたものである。この表から読み取れるのは、就労経験の有無にかかわらず、学習意欲が高い学習者の進級率は高く（「とても熱心」「熱心」ともに7～8割）、学習意欲がそれほどでもない学習者の進級率は低い（「普通」で4割、「やや怠惰」で1～2割）ということであった。学習意欲と進級状況の関連は第6章でもみたとおり明らかである。しかし就労経験と進級状況について、この2変数の関連だけをみても就労経験のある学習者の進級率（60.8%）と就労経験のない学習者の進級率（53.3%）で大差がなく、この2変数の間に関連があるとはいえない³³⁷。

だが就労経験は学習者たちの進級状況にまったく関連がないのであろうか。ここで各学習者たちに就労経験が生じた状況について考えてみたい。調査対象となった255名の学習者のうち就労経験があったのは120名であったが、これを第5章でみた就学理由別に就労経験(表8-3)をみると、困難グループで就労経験を有している割合が高かった(76.4%)。このことから経済的必要性による就労が多くを占めていると考えられる。だが他方で、学業上の問題やその他の理由によってセンターへ就学した学習者たちにおいても3～4割は就労経験を有しているという状況であった。さらに第7章の分析でみられた、学習意欲の喪失によって学校を辞めた(家庭が経済的に困窮していたわけではない)学習者たちのなかにも就労経験を有している者が少なくなかった(第7章の表7-1参照)。これらを踏まえると、就労経験のある学習者の全員が経済的な必要性によって就労していたというわけではないということになる。

³³⁷ 就労経験と進級状況のみのクロス表におけるカイ二乗値は1.457(自由度1)であり、この2変数間に関連があるとはいえない。さらにオッズ比の区間推定をおこなったところ、オッズ比の信頼区間(95%水準)は $0.825 < \theta < 2.238$ であった。この点からも、就労経験と進級状況という2変数が独立である可能性は否定できない(このクロス表におけるオッズ比は1.359であった)。

| 就労経験 | | 非進級 | 進級 | 合計 | |
|------|------|-------------|-------------|------------|-----|
| なし | 学習意欲 | とても熱心 | 2 (28.6%) | 5 (71.4%) | 7 |
| | | 熱心 | 8 (22.2%) | 28 (77.8%) | 36 |
| | | 普通 | 46 (55.4%) | 37 (44.6%) | 83 |
| | | やや怠惰 | 7 (77.8%) | 2 (22.2%) | 9 |
| | 合計 | 63 (46.7%) | 72 (53.3%) | 135 | |
| あり | 学習意欲 | とても熱心 | 2 (12.5%) | 14 (87.5%) | 16 |
| | | 熱心 | 8 (17.0%) | 39 (83.0%) | 47 |
| | | 普通 | 27 (58.7%) | 19 (41.3%) | 46 |
| | | やや怠惰 | 10 (90.9%) | 1 (9.1%) | 11 |
| | 合計 | 47 (39.2%) | 73 (60.8%) | 120 | |
| 合計 | 学習意欲 | とても熱心 | 4 (17.4%) | 19 (82.6%) | 23 |
| | | 熱心 | 16 (19.3%) | 67 (80.7%) | 83 |
| | | 普通 | 73 (56.6%) | 56 (43.4%) | 129 |
| | | やや怠惰 | 17 (85.0%) | 3 (15.0%) | 20 |
| | 合計 | 110 (43.1%) | 145 (56.9%) | 255 | |

表 8-2 就労経験の有無でみた学習意欲と進級状況の関連

*就労経験「あり」には「現在働いている」と「以前働いたことがある」を含む。

| | 就労経験 | | 合計 |
|---------|-------------|-------------|--------------|
| | あり | なし | |
| 学業上の問題 | 30 (37.0%) | 51 (63.0%) | 81 (100.0%) |
| 困難な家庭状況 | 55 (76.4%) | 17 (23.6%) | 72 (100.0%) |
| その他 | 35 (34.3%) | 67 (65.7%) | 102 (100.0%) |
| 合計 | 120 (47.1%) | 135 (52.9%) | 255 (100.0%) |

表 8-3 就学理由と就労経験

*就労経験「あり」には「現在働いている」と「以前働いたことがある」を含む。

では経済的な必要以外に、学習者たちが就労していた背景にはどのような状況があるのだろうか。ここで考えられるのは、「学業からの逃避」あるいは「やることのなさを埋める時間つぶし」としての就労である。第 7 章の分析では、家でやることができなく退屈だったから復学を考えるようになったとするケースが少数ながらみられたが、気分転換やちょっとしたお小遣い稼ぎで働きに出たことのあるケース³³⁸も散見された。家庭や自身の経済的事情から働かなければならないという状況で働いた経験と、そうした気分転換や逃避として働いた経験は同じ就労経験であるとはいえ、学習者本人にとっての意味づけが大きく異なる。質問紙調査では便宜上、数年にわたる就労もごく短期間のアルバイトもひとつの就労

³³⁸ たとえば、第 7 章で登場した学習者 I の家庭は非常に裕福だが、学校を辞めていた期間中に友人に誘われて働きに行ったことがあった。しかし仕事がきつく耐えられなかったため、たった 2 日で辞めてしまったという。

| | | | 進級状況 | | 合計 |
|---------|------|-------------|-------------|--------------|--------------|
| | | | 非進級 | 進級 | |
| 学業上の問題 | 就労経験 | なし | 24 (47.1%) | 27 (52.9%) | 51 (100.0%) |
| | | あり | 19 (63.3%) | 11 (36.7%) | 30 (100.0%) |
| | 合計 | 43 (53.1%) | 38 (46.9%) | 81 (100.0%) | |
| 困難な家庭状況 | 就労経験 | なし | 8 (47.1%) | 9 (52.9%) | 17 (100.0%) |
| | | あり | 14 (25.5%) | 41 (74.5%) | 55 (100.0%) |
| | 合計 | 22 (30.6%) | 50 (69.4%) | 72 (100.0%) | |
| その他 | 就労経験 | なし | 31 (46.3%) | 36 (53.7%) | 67 (100.0%) |
| | | あり | 14 (40.0%) | 21 (60.0%) | 35 (100.0%) |
| | 合計 | 45 (44.1%) | 57 (55.9%) | 102 (100.0%) | |
| 合計 | 就労経験 | なし | 63 (46.7%) | 72 (53.3%) | 135 (100.0%) |
| | | あり | 47 (9.2%) | 73 (60.8%) | 120 (100.0%) |
| | 合計 | 110 (43.1%) | 145 (56.9%) | 255 (100.0%) | |

表 8-4 就学理由別にみた就労経験と進級の状況

*カイ 2 乗値は全体で 1.457 (自由度 1、 $\phi = 0.076$)、「学業上の問題」で 2.009 (自由度 1、 $\phi = 0.157$)、「困難な家庭状況」で 2.856 (自由度 1、 $\phi = 0.199$)、「その他」で 0.366 (自由度 1、 $\phi = 0.06$)。

*「困難な家庭状況」のみ 10%水準で有意

*就労経験「あり」には「現在働いている」と「以前働いたことがある」を含む。

経験としてカウントされているが、これらをすべて同質なものとして捉え、進級に及ぼす影響を検討するのは妥当ではないだろう。

そこでかなり大雑把な方法ではあるが、各学習者が就労時に置かれていた状況を区別するために就学理由のグループで分けて、その就労経験の有無による進級状況をまとめたものが表 8-4 である。これをみると、いずれの就学理由においても就労経験なしの場合、進級率はほぼ同じで約 53% (52.9~53.7%) であった。

これに対して、就労経験ありの場合の進級率はグループ間の差が大きくあらわれた。就労経験なしに比べて就労経験ありの進級率は、その他グループおよび家庭状況の困難グループで高かった (順に 60.0%、74.5%)。これは就労経験と学習意欲に関連があり、さらに学習意欲が進級状況に影響するという前節までの分析結果と整合性がある。しかし他方で、学業グループにおいては就労経験ありの学習者は就労経験なしの学習者よりも進級率が低い (36.7%) という逆の結果が生じていた。グループごとにオッズ比をみても、その他グル

ープが 1.29、困難グループが 2.60 であるのに対し、学業グループは 0.51 で 1 より小さく、負の相関となっていることが分かる。おそらく、調査対象者の約 3 割を占める学業グループとそれ以外のグループで反対の関連になっていたため、全体でみたときに就労経験と進級状況の関連がみられない結果がでたのであろう。

ただし表 8-4 のような三重クロス表を漠然とみるだけでは、就労経験、就学理由、そして進級状況という 3 変数の関係性をこれ以上踏み込んで検討していくことは難しい。そこで次節ではログリニア・モデルを用いた分析をおこない、上述の 3 変数の関連をより明確な形でみていくことにしたい。

8. 3 就学理由を介した影響：ログリニア・モデルによる分析

ログリニア・モデル分析（以下、ログリニア分析）とは、質的データを用いたクロス表分析を線形モデルとして分析することで、直感的に把握することが難しい多重クロス表における変数間の関連を見るために用いられる統計手法である（新谷[2011：150]）。質的データを用いた代表的な手法であるクロス表分析は変数が 3 つ以上になると計算や分析が煩雑になり、変数間の関連について検討することが難しくなる。しかしログリニア分析は、セル度数についての予測式を線形モデルとして立てることによってクロス表に対して多様な仮説の検証を可能にする。基本的にこの分析では、クロス表内の変数間の関連（独立性）についての仮説を立て、それが母集団について成り立つかどうかのカイ 2 乗検定をするのだが、それに加えて、①多要因（変数）の関連の分析、②さまざまなモデルの設定と仮説検定、③変数のカテゴリやその組み合わせごとの要因効果の推定、を容易にするというメリットがある³³⁹（村瀬ほか[2007：300]）。

今回は前節で登場した 3 重クロス表（表 8-4）を対象にログリニア分析を行い、就学理由、就労経験、進級状況という 3 変数（順に A、B、C とする）の関連をみていくのだが、3 変数の連関のパターンは複雑である。仮に、連関があるかないかという点だけに注目して 3 変数の連関のパターンを分類すると、「3 変数独立モデル（相互独立モデル）」、「1 変数独立モデル」、「条件付き独立モデル」、「均一連関モデル」、「飽和モデル」という 5 種類のモデルを考えることができる。

³³⁹ ただしログリニア分析の各モデルが説明するのは、回帰分析のようにデータ行列の中の変数ではない。ログリニア・モデルが説明するのはクロス表の各セルの度数であり、変数間の連関のパターン（セル度数の分布構造）である（村瀬ほか[2007：300]）。

「3変数独立モデル」は3つの変数がそれぞれお互いに独立であるという場合であり、記号では[A][B][C]と表現される。また「変数独立モデル」は2つの変数は連関しているが、残りの1つの変数は他の2つの変数とは独立である場合であり、[A][BC]、[B][AC]、[C][AB]が考えられる。「条件付き独立モデル」は1つの変数（たとえばB）が残りの変数（AとC）と連関しているが、AとCはBをコントロールすると独立であるような場合であり、[AB][AC]、[AB][BC]、[AC][BC]が考えられる。「均一連関モデル」は3変数が互いに連関しているような場合で[AB][BC][AC]となる。「飽和モデル」も3変数の連関を仮定するが、均一連関モデルとは異なり、1次の表の連関パターンがコントロール変数によって変化することを仮定し、[ABC]となる（太郎丸[2005：123-125]）。

以上をふまえ、表8-4について飽和モデル（H0）およびそれ以外の8つのモデル（H1～H8）を適用してモデル間比較をした結果をまとめたものが表8-5である。

| モデル | G^2 | df | p | AIC |
|-----------------|--------|----|------|--------|
| H0 [ABC] | 0 | 0 | | 0 |
| H1 [AB][BC][AC] | 5.014 | 2 | .082 | 1.014 |
| H2 [AB][AC] | 5.118 | 3 | .163 | -0.882 |
| H3 [AB][BC] | 11.745 | 4 | .019 | 3.745 |
| H4 [AC][BC] | 39.603 | 4 | .000 | 31.603 |
| H5 [A][BC] | 47.689 | 6 | .000 | 35.689 |
| H6 [B][AC] | 41.063 | 5 | .000 | 31.063 |
| H7 [C][AB] | 13.205 | 5 | .022 | 3.205 |
| H8 [A][B][C] | 49.149 | 7 | .000 | 35.149 |

表8-5 ログリニア・モデルによる分析の結果

注：A=就学理由、B=就労経験、C=進級状況

ログリニア分析では、考えられる連関パターンの中でどのモデルがデータの特徴をうまくつかんでいるかを指標に基づいて判断していくが、一般的には有意確率が低すぎないこと³⁴⁰、そしてできるだけ単純なこと（自由度が大きいこと）が選択の基準となっている。適合度と簡潔さを考慮してモデル選択の判断をする方法はいくつかあり、具体的には赤池情報量基準AICやベイズ情報量基準BIC、尤度比テストなどであるが、いずれも1つの

³⁴⁰ たとえば、モデルが1%水準あるいは5%水準で有意であると「期待度数の分布と違いがない」という帰無仮説を否定することになるため、そのモデルは選択すべきでない。

基準にすぎず、実際のモデルの選択はわかりやすさや解釈のしやすさなどを総合的に勘案しておこなう必要がある（村瀬・高田・廣瀬[2007：313-315]、太郎丸[2005：131-132]）。

表 8-5 において p 値をみると、5%水準でも棄却されないのは H1 と H2 である。また AIC がもっとも小さい値をとっているのは H2 であり、ここから H2 ([AB][AC]) がもっとも妥当性の高いモデルであると判断することも可能である。しかし H1 や H3、H7 の AIC 値もそれ以外のモデル (H4・H5・H6・H8) と比較してかなり小さい。そこで少し回りくどいやり方ではあるが、念のため H1、H3、H7 の連関パターンも検討したうえで一番妥当なモデルを選択していくこととしたい。

まず H1 であるが、これは就学理由 (A)、就労経験 (B)、進級状況 (C) の 3 変数がそれぞれ連関していることを示すモデル ([AB][BC][AC]) であり、BC の連関を想定している点が H2 と異なる。しかし本章第 2 節 (8.2) でみたように、B と C は互いに独立である可能性を否定できない。さらに H1 は 8 つのモデルのなかでもっとも複雑であり、H1 はモデルとして採択することは妥当ではないと考えられる。また H3 ([AB][BC]) は H1 と同様に [BC] の連関を想定していることから、妥当なモデルとはいえない。そして H3 は有意確率も低く、5%水準で棄却されてしまう。

他方、H7 は A と B だけが連関していて、C は A、B のどちらとも連関していないというモデル ([C][AB]) である。H2 と異なるのは、AC 間の連関があるかどうかという点であるので、ここで改めて就学理由 (A) と進級状況 (C) の連関をみておきたい。A×C のクロス表およびそのクロス表のオッズ比とその信頼区間 (5%水準) の推定結果をまとめたのが表 8-6 である。表中、①と②の信頼区間はそれぞれ重なり合っていないが、これは A が

| | 進級状況 | | 合計 |
|---------|-------------|-------------|--------------|
| | 非進級 | 進級 | |
| 学業上の問題 | 43 (53.1%) | 38 (46.9%) | 81 (100.0%) |
| 困難な家庭状況 | 22 (30.6%) | 50 (69.4%) | 72 (100.0%) |
| その他 | 45 (44.1%) | 57 (55.9%) | 102 (100.0%) |
| 合計 | 110 (43.1%) | 145 (56.9%) | 255 (100.0%) |

| | 非進級 / 進級 | |
|-----------|----------|--------------------------|
| | オッズ比 | 信頼区間 (95%水準) |
| ①学業 / 困難 | 2.572 | 1.317 < θ < 4.999 |
| ②困難 / その他 | 0.557 | 0.295 < θ < 1.053 |

表 8-6 就学理由別の進級状況およびオッズ比の区間推定 (95%水準)

| 就学理由 | 就労経験 | 進級状況 | |
|------|------|--------|--------|
| | | 非進級 | 進級 |
| 学業 | なし | -0.625 | 0.66 |
| | あり | 0.796 | -0.843 |
| 困難 | なし | 1.244 | -0.836 |
| | あり | -0.708 | 0.492 |
| その他 | なし | 0.282 | -0.255 |
| | あり | -0.378 | 0.339 |

表 8-7 条件付き独立モデル[AB][AC]の標準残差

何であるかによって C が異なること、すなわち A と C は関連していることを示している。このため、C が独立であるとする H7 を採択することは妥当ではない。

検討の結果として、H2 がもっとも妥当性の高いモデルであるということになり、今回の分析ではこれを採択する。H2 は[AB][AC]、つまり就学理由 (A) と就労経験 (B)、就学理由 (A) と進級状況 (C) がそれぞれ直接的に関連するというモデルである。今回のログリニア分析では、就労経験 (B) と進級状況 (C) の直接の関連は認められなかったが、いずれの変数も就学理由 (A) と関連していることから、この 2 変数は就学理由という変数を介して間接的に関わっているということができる。すなわち表 8-4 において、就学理由による就労経験と進級状況の関連の違いが観察されたことも整合的であり、ある意味で自然な結果であるということになる。ちなみに H2 を採択した場合の標準残差 (表 8-7) をみると、5%水準 (両側) の限界値である 1.96 以上 (絶対値) を取っているセルは 1 つもなく、モデルの当てはまりもよいということになる³⁴¹。

8. 4 ノンフォーマル教育における教育達成を規定する諸要因 (小括 2)

第 6 章以降、ノンフォーマル教育機関の一つである継続教育センターにおける教育達成の状況と教育達成を規定する要因について量的データと質的データの両方を用いて分析・検討をしてきた。調査データからまず明らかになったのは、調査対象となった継続教育センターにおける第 9 学年の進級率 (教育達成率) は 6 割弱と非常に低いということであった。第 9 学年は前期中等教育の最終学年にあたり、難しい学習内容も多く含まれるが、当該学年の学習者のうち半数近くが進級に至らないということは衝撃的である。クラスによ

³⁴¹ ログリニア分析で採択したモデルのパラメータの推定値と標準残差については、太郎丸 [2005 : 143-144]などを参照のこと。

って 7 割が進級するところもあったが、低いところでは 4 割しか進級しておらず、継続教育センターでの学習は青少年の教育達成（すなわち学歴の獲得）にあまり結びついていないということになる。

この教育達成状況については、継続教育センターで学ぶ学習者たちの学習意欲が影響を及ぼしていることがロジスティック回帰分析により明らかになった。また第 7 章でおこなったインタビューデータの検討を通じて、彼らの学習意欲の形成には就労経験の影響が示唆され、この 2 変数（学習意欲と就労経験）の関連は質問紙データでも確認された。ただし、就労経験と教育達成の関連については直接的な関連はみられず、センターへの就学に至った理由を介した間接的な関連に留まることがログリニア分析の結果から明らかになった。具体的に述べると、第 5 章における学習者の属性の分析・検討によって、ホーチミン市における補習教育には貧困世帯出身者の再履修・セカンドチャンスとしての側面と、市内中等教育における底辺校としての側面があることが明らかとなっていたが、前者として学習していた青少年たち（困難グループ）にとって就労経験は教育達成にプラスの影響を及ぼし、後者として学習していた青少年たち（学業グループ）にとって就労経験は教育達成にマイナスの影響を及ぼしていた。学習者の属性によって就労経験が教育達成に及ぼす影響が真逆の方向となっていることは、ベトナムにおける今後のノンフォーマル教育政策を考えていくうえで非常に興味深い。

特に本研究の主眼である貧困世帯出身の青少年の教育達成という視点でみると、ノンフォーマル教育は彼らの教育達成に大きく寄与している状況がホーチミン市の事例からうかがえる。今回調査対象とした継続教育センターにおいて、貧困世帯出身の学習者（すなわち、困難な家庭状況によって就学した困難グループの学習者たち）は 3 割弱を占めるのみであったが、彼らの多くは就労経験を有し、学習意欲も他グループの学習者たちよりも相対的に高く、結果的に 3 グループのなかで最も進級率が高かった。他方で、学業グループの学習者は半数以上が進級に至らなかった。継続教育センターはフォーマル教育を受けられない（受けられなかった）青少年に教育機会を提供する機能を果たしているが、実際の教育達成という視点でみると、継続教育センターの機能がもっとも有効なものとなっているのは困難な家庭状況によって十分な教育機会を得られなかった青少年ということになる。

さらに、貧困世帯出身の青少年にとっての就労について考えておきたい。今回の調査では困難グループの学習者の 8 割に就労経験があり、調査時においても多くの学習者が就労

しながら補習教育で学んでいる状況であった。彼らにとって就労とは、第 1 に収入を得るための手段である。収入を得ることがおよぼす影響は大きく、それは家計に余裕を生み出すというだけではない。故郷を離れて就労することになれば親元を離れて独立することにもなり、自身で生計を立てていくことになる。裕福な生活はできなくとも、自分で生計を立てることにより経済的な自由を獲得することになり、収入を自分の意思によって振り分けることが可能になる。学習者たちのなかには、復学することを親から反対されていた者もあり、親元からの独立は経済的なものだけに止まらない。故郷を離れたことにより、復学という選択が可能となったケースも散見された。そして、インタビュー内容の検討およびデータ分析から、学習への動機づけや学習意欲に就労の経験が関わっていることも示された。一般に、あまり早期に就労することは児童労働問題という視点から好ましいものではないが、家族が貧しく十分に教育を受けられない（受けられなかった）青少年にとって、就労は彼らの状況を経済的にも精神的にも変化させるものであるともいえる。

ただし、基礎教育を修了していなくても就労し、生計を立てていくことが可能であるのがベトナム社会の現状である。ある青年がそれまでの就労経験を通じて学習に対する意欲がかきたてられたとしても、学歴がなくてもある程度稼げてしまう現状から、その意欲は「冷却」されてしまっているかもしれない。また、彼らが就労する時間や場所によっては通学が難しく、実際の復学を諦めてしまっている可能性もある。基礎教育未修了のままであることにより、将来的に不利益を被る可能性があるのは当事者である青少年であるが、こうした状況はベトナムという国にとっても望ましいものではない。第 1 章で述べたように、ベトナムは中所得国として経済的停滞に陥ることなく成長を続け、そして間もなく到来する高齢化社会（すなわち、労働人口が減少していく社会）で経済を回していくために、人材育成を進めていかねばならない。そのためにも基礎教育未修了のまま就労している青少年らの学習意欲をうまくすくい上げ、教育達成に結びつけていく必要があるだろう。

終章

9. 1 結論

本研究は、貧困世帯に生まれた青少年が貧困を克服していく手段の一つである学歴の獲得について、そもそも教育機会を得ること自体が困難な彼らがいかに教育を達成していくのだろうかという問題関心から、ベトナムのホーチミン市におけるノンフォーマル教育の機会とそこでの教育達成について検討をおこなってきた。以下では、本研究での検討を通じて明らかになったことについて順にまとめていく。

9. 1. 1 ベトナムの社会経済的背景

ベトナムにおけるドイモイ政策、そして市場経済の導入をはじめとする諸政策の結果、ベトナムは急速な経済発展をとげた。また1970年代末のカンボジア侵攻や中越戦争以降、国際的に孤立していたベトナムはその後の全方位外交によって徐々に国際社会に受け入れられるようになり、1995年にはアメリカとの国交正常化とASEANへの加盟、2007年にはWTOへの加盟を果たす。国全体の経済発展および貧困削減政策の結果、国内の貧困は大幅に削減されて貧困国から脱却し、2008年には一人当たりGDPが1,000USDを超える中所得国に成長した。そうしたベトナムにとって目下の課題の一つとなっているのが、「中所得国の罠」を回避し、さらなる経済発展を遂げていくことである。そのためには、発展パターンや経済戦略の転換が必要であり、教育を拡充して若年層の知識やスキルの底上げをはかり、有用な労働力（=人材）を育成していくことが肝要である。

他方、ベトナムは国内の貧困削減に成功したものの、残存する貧困は一部の地域に集中しており、国内の経済格差は拡大傾向にある。経済格差には様々な要因が考えられ、地理的条件や民族間の元々の経済格差に由来するものも多いが、近年のWBによる報告書では教育レベル、すなわち学歴の差が所得格差につながっていることが指摘されている。経済格差の緩和や是正のためにも教育の拡充が重要ということになる。

さらにベトナムの人口構成を考えると、教育の拡充および人材の育成は喫緊に迫った課題であることがわかる。ベトナムは2016年には総人口9,000万人を超えたが、合計特殊出生率は2.09と人口置換基準ぎりぎりの数値となっており、人口ピラミッドでは15-19歳（2009年時点）をピークに少子化の傾向が表れている。出生率の低下により従属人口の比率が減少することは低開発状態から脱却し、経済成長をするうえで有利に働くが、こうした有利な期間（人口ボーナス期）は急激に少子化が進んでいるベトナムでは2020年代

前半に終了するとみられており、もうさほど残されていない。15歳未満の年少人口が減少すると同時に増えつつあるのが65歳以上の老年人口であるが、ベトナムの高齢化はアジアのなかでもかなりの速度で進行すると推計されている。高齢化を迎えているアジアの国々の多くは既に工業化を達成し、先進国と位置付けられているのに対し、ベトナムは2020年までに工業化することを目標に掲げるような段階にあり、産業化が十分に達成されないうちに高齢化社会を迎える可能性が高い。ベトナムは経済成長する過程で、国内の産業構造が大きく変化し、1990年代から徐々に成長してきた労働集約型製造業は2000年代以降の輸出急増に伴い、ベトナム経済の主力となっている。しかし、若年人口が減少していく高齢化社会においてはそうした労働集約型の経済では立ち行かなくなるため、将来に向けて対策を講じる必要があるが、そこで重要であるのが労働力の再開発と高度化であり、近く減少に転じる生産年齢人口を有効活用できるようにしていかなければならない。

つまりベトナムは、経済成長（「中所得国の罠」の回避）、国内の経済格差の緩和、人口構成の変化への対応という3つの面から人材の育成および教育の拡充が急務であるということになる。こうした状況に対し、2011年1月に国会で承認された社会経済発展戦略（2011-2020）でも人材育成（人的リソースの発展）が目標の一つとして掲げられ、さらに人材育成に関する各戦略も出されており、ベトナム政府はこの問題の重要性については十分認識しているようである。ただし、こうした人材育成を進めていくうえで重要となるのが、今後の労働力の中心となる若年層への基礎教育の拡充であるが、この点でベトナムは大きな問題を抱えている。

9. 1. 2 教育普及の現状と問題点

ベトナムでは12年制の普通教育のうち初等教育は1991年に、前期中等教育は2001年に義務教育と定められた。同程度の経済発展段階にある国々と比較して、ベトナムの教育普及率は高く、2000年代初頭には初等教育の純就学率95%を達成しており、前期中等教育も2009年には純就学率82.5%に達した。「基礎教育の普遍化は順調に進んでいる」というのが、ベトナムに対する国内外からの評価である。

しかし20代～30代の若年層の学歴についてしてみると3～4割は中学校卒業未満の学歴という現状（2009年国勢調査）がある。このことは一層の経済発展を目指すベトナムにとって望ましい状況ではなく、今後のベトナム経済を担う人材を育成していくうえでも足枷となりうる。ベトナムは現在学齢期にある子どもたちへの教育の完全普遍化を推進して

いくのと同時に、基礎教育を受けないままとなっている若年層に対する基礎教育の機会の拡充が求められている。

就学率が高いにも関わらず、多くの若者が低学歴のままとなっているのは、教育課程を修了する前に学校を辞めるケースが少なくないからである。また就学率がいくら高いとはいえ 100%ではないため、そもそも教育機会を得られなかった若者も存在する。こうした現状の背景に様々な問題が存在するが、そのなかで大きなものと考えられるのは、教育を受けるためにかかる費用負担の問題と都市部における就学困難の問題である。

費用負担の問題は、途上国における教育の普遍化の議論で頻繁に取り上げられる問題である。ベトナムでは義務教育である初等教育の授業料の無償は当初より定められていたが、前期中等教育からは有償となる。また授業料はかからなくても、学校教育を受けるうえで必要な学用品や制服の購入が生じる。さらに、政府から初等教育への資本支出額はきわめて小さく、校舎・設備の整備をおこなうには十分でないため、保護者を含めた地域社会が費用の一部を負担しなければならない状況がある。こうした教育財政の構造的な問題もあって、各世帯が子どもを就学させるための費用は決して少ないとはいえず、また各世帯における教育費負担の額も近年大幅な増加傾向にある。現在よりも貧困率が高かった 1990年代と比べて経済的理由による中退は減少してきているとされるが、費用負担できないことは現在においても学業の継続を断念する理由の一つとなっている。

もう一つの、都市部における就学困難の問題は、国内移住の増加とそれに伴う都市への人口流入、ベトナム固有の戸籍制度、地域間の経済格差などが関連した複雑な問題である。かつてベトナムでは政策によらない人々の自由な移動が原則禁止されていたが、ドイモイ政策が導入され、市場経済化が進んでいくにしたがい、活発化する経済の流れに乗って多くの人々が国内移動をするようになった。特にハノイ市を含む紅河デルタ地方とホーチミン市を含む東南部地方への流入は特に多く、これらの地域では人口が大幅に増加しつつある。特に人口増加が著しいのはハノイ市とホーチミン市であるが、この2都市では児童・生徒数の増加に学校・教室の設置が追いつかず、教育訓練省が定める基準での授業が実施できないという問題が生じている。このように就学機会が不足している状況において、移住世帯の子どもたちの就学は困難なものとなりがちである。なぜならベトナムでは教育を含む社会サービス全般が戸籍制度に基づくものとなっており、常住戸籍地以外ではそうしたサービスを受取る上で不利な立場に立たされてしまうからである。戸籍制度の改正によって、常住戸籍の移動は制度的には可能であるが、様々な要件を満たす必要があり、必

ずしも容易なことではない。この場合、学校・教室不足に伴う就学困難は公立以外の学校に就学して解決することが可能であるが、就学にかかる費用は公立学校の場合の数倍になることもあり、よほどの富裕層でなければ現実的な対処法とはなりえない。

さらに都市部での就学を困難なものとしているのはその教育支出の高さである。近年、ベトナム全体として教育支出が増加傾向にあるが、教育支出の地方間の差が大きく、紅河デルタ地方と東南部地方の教育支出はそれ以外の地域の2~3倍となっている。この2地方は経済発展も進んでおり、人々の平均所得も高い。ゆえに、他の地方からの移住世帯にとってこうした高額な教育費はかなりの負担となる。特に低所得世帯である場合、子どもの就学は多くの世帯にとって非常に難しい問題となってしまう。

以上2つの問題が、ベトナムにおける子ども・青少年の就学および教育達成に多大な影響を及ぼしており、貧困世帯出身者の学歴獲得は特に困難である。また、社会的なセーフティネットが十分に機能していないベトナム社会において、多くの世帯は病気や怪我などの些細なきっかけで貧困状態に転落する脆弱性を抱えている。このため、当初はそれほど貧しくなくても突然学業の継続が困難になる子ども・青少年も少なくない。本研究では、このように普通教育において教育達成が困難な貧困世帯出身者にとっての教育機会としてノンフォーマル教育に着目した。

9. 1. 3 ノンフォーマル教育の展開

ベトナムのノンフォーマル教育は一般に、独立直後から展開された識字運動「平民学務」と共産党の幹部や工農の労働者を対象とした教養教育「文化補習」に由来するものとされている。現在は教育法上、国民教育制度の一翼を担うものとして位置づけられており、公的に実施されているものが大半だが、実際には行政以外の主体によって展開されているものもある。今回研究対象としたホーチミン市では大きく分けて、教育普及政策の一環として実施される普及教育(PC)とノンフォーマル教育機関である継続教育センターで実施される補習教育(BT)とがあり、前者については公立小学校などで公的に実施されるもの(普及学級)と私的な個人・団体が独自に運営・実施しているもの(慈善学級)に分けられる。ホーチミン市内(3区、7区、TD区)においてこれらを調査して明らかになった概要は以下のとおりである。

(1) 普及学級

義務教育の普及政策において掲げられた目標を達成する手段として展開される臨時のクラスであり、公立学校の教室および教員を活用して運営される。基本的に義務教育の対象となる標準学齢期の青少年を対象としたものであり費用は不要だが、授業の実施時間が夜間であったり、授業時間数が普通教育と比べて少なかったりすることがあり、必修科目のみ学習する。また当該地域に居住登録していることを就学の条件にするところもある。ホーチミン市においては小学校段階から高校段階まで展開されている地域もあるが、実際の実施状況は各地域で異なり、地区によっては実施されていないところもある。

(2) 慈善学級

慈善学級は、民間の個人や団体（主に宗教団体や NGO）が運営するクラスであるが、教育行政上は（1）の普及学級と同様の位置づけとなっている。慈善学級の対象は教育を受けることができない子どもたちであり、地方出身者も多く含まれる。小学校段階のみのところが多いが、中学校段階まで教育を行っているところも若干ある。教育機会の提供だけでなく、就学にかかる手続きから日常生活、教育課程修了後の奨学金支給など、困難な家庭状況にある子どもたちを総体的にサポートする活動を行っており、慈善学級を卒業した児童が普通の中学校（フォーマル課程）に進学していくケースも少なくない。

ただし、手厚いケアをするため活動の規模はそれほど大きくなく、またベトナム社会では民間による慈善活動（特に外国からの支援を受けているもの）については共産主義を脅かすものとして警戒されることがあるため、地域によっては活動が制限されることもある。南北統一以前、ホーチミン市は外国の支援団体が活動をしていたこともあり、現在においても支援活動が比較的活発な地域ではあるが、同じ市内であってもその状況はエリアによって大きく異なっており、どこでも慈善学級に参加できるとは限らない。

(3) 補習教育

補習教育とは、ベトナムの公的なノンフォーマル教育機関の一つである継続教育センターにおいて、普通教育を受けることができないすべての人々を対象として実施される、普通教育と同等の教育活動である。元々は 1950 年ごろ北ベトナムで共産党幹部や労働者を対象として開始された文化補習教育に由来するものであり、初等・中等教育の機会を提供していたが、現在は中等教育（前期・後期）のみの提供となっている。全国に約 700 か所

設置されている継続教育センターは、地域のニーズに応じた教育プログラムが展開されるため、すべてのセンターで補習教育が実施されているわけではないが、ホーチミン市では市教育訓練局直属の継続教育センターすべてにおいて、中学校・高校レベルの補習教育が実施されている。就学に際し、学費の負担は必要だが学習者は年齢も戸籍も問われない。

調査データによれば、ホーチミン市内の継続教育センターの学習者たちはその就学理由によって 3 つのグループ（困難グループ、学業グループ、その他グループ）に分けられ、グループによって学習者の属性は大きく異なる。特に困難グループと学業グループは対照的であり、継続教育センターは貧困世帯出身者のセカンドチャンスの教育機会である一方で、市内の中等教育における底辺校としての側面を有している。

以上がホーチミン市内における 3 つのノンフォーマル教育の概要である。普通教育を受けられなかった青少年が教育を受けようとする場合には、これら 3 つの教育機会が選択肢として存在するわけだが、青少年の属性（年齢や戸籍状況、居住地域、経済状況など）によってその利用可能性は大きく異なる。たとえば年齢が標準的な就学年齢を大きく過ぎていたり、戸籍条件が合わなかったりすれば公的な普及学級への参加は難しい。また居住地域あるいは就労地域に近いところに普及学級や慈善学級が展開されているとは限らない。これらの点から、少なくとも各地区に設置されている継続教育センターにおける補習教育がもっとも利用可能性のある教育機会となるだろう。ただし、貧困世帯出身者にとって補習教育を利用するための費用負担は決して小さなものではなく、容易に利用できるものとはいえない。同じホーチミン市内であっても地域によってノンフォーマル教育の実施状況はバラバラであり、口コミが頼りである部分が大きく、教育機会を探す青少年の立場からみて非常に見通しが悪い状況であるといえる。

市内同一エリアで上述の 3 つのノンフォーマル教育が実施されていることもあるが、関連は少なく、調査データによれば継続教育センターの学習者のうち、普及学級や慈善学級の修了者はごく少数であった。これについて、普及学級は初等教育から中等教育まで実施されており、普及学級の学習者はフォーマル課程に進むことができなければそのまま進級していくと推察される。また慈善学級から継続教育センターに進学する学習者も少数いるが、慈善学級はその学習者たちに手厚いサポートを提供しているため、年齢などの条件が揃えばフォーマル課程へ進んでいくことも珍しくない。

継続教育センターにおける困難グループは貧困世帯出身者で構成されているため、属性

的に慈善学級の学習者とかなり近いところがある。ただし、慈善学級の学習者はホーチミン市において初等教育への就学さえ困難な状況から慈善学級という教育機会に出会い、そこから支援を得ることができた。その支援によってフォーマル教育への途がひらかれた彼らは、貧困世帯出身者のなかでかなり幸運なケースであり、ベトナム全体でみれば継続教育センターの困難グループの方が一般的なケースであるといえるだろう。各地方から就労などによって青少年が多く流入するホーチミン市の継続教育センターは、ベトナム全土の貧困世帯出身者に教育機会を提供しうる場となっている。

9. 1. 4 ノンフォーマル教育における教育達成

ではノンフォーマル教育は若年層への基礎教育拡大にどれだけ貢献しているのだろうか。残念ながら、教育統計によればその貢献度は低く、学習者数も年々減少傾向にある。また調査を実施した継続教育センターでは、調査対象者の6割弱しか進級できていない状況であった。しかもこの数値は一学年度における進級率であり、センターに就学した学習者が複数年にわたる教育課程を最後まで修了する割合はさらに低いということになる。ではどのような学習者が進級し、どのような学習者が進級しなかったのか。進級状況を従属変数としたロジスティック回帰分析によって明らかになったのは、学習者の学習意欲（学習に対する熱心さ）が強い影響を及ぼしているということであった。

継続教育センターの補習教育は任意の教育機会であり、学習者のほとんどが就学年年齢を過ぎた人々で構成されていることから、そこでの教育達成には学習への動機づけが重要であることは自然な結果であるともいえる。学習意欲はさまざまな要因によって形成されるものであるが、継続教育センターで学ぶ学習者に対して実施したインタビュー内容を検討した結果、これまでの就労経験が学習意欲に関わっていることが示唆され、その関連は質問紙調査のデータにおいても明らかとなった。

就労経験と進級状況の間には直接的な関連はみられなかったが、就学理由のグループ別に整理してみると、そのグループによって就労経験と進級状況の関連が逆になるという興味深い結果を得ることとなった。具体的には、困難グループ（およびその他グループ）においては就労経験があることによって進級率が上昇したのに対し、学業グループでは就労経験がある学習者の進級率のほうが低かった。つまり今回の調査対象において、就労経験と進級の関連は就学理由によって異なるものであったということである。こうした結果が得られた理由としては、就労経験が生じた背景や状況が関わっていることが推測されるが、

今回のデータからはそれを検証することはできなかった。

今回の調査結果によって、継続教育センターにおける困難グループ（すなわち貧困世帯出身者）の就学において就労経験が重要な変数として効いているということが明らかとなったが、このことはたとえセンターなどに就学していなくても就労中の貧困世帯出身者の中には学習のニーズが潜在している可能性があることを示している。

しかし、就労中である貧困世帯出身の基礎教育未修了者にそうした学習のニーズがあるとして、ノンフォーマル教育（補習教育）を利用する青少年がそれほど多くないのはなぜかという問題がある。その理由の一つとして考えられるのは、就労そのものがノンフォーマル教育の利用、すなわちセンターへの就学を抑制している可能性である。調査を実施したセンターにおいて困難グループの学習者の8割が就労経験を有し、6割は調査時点においても就労中であったが、このことから基礎教育未修了であっても働く場は十分にあるということがわかる。しかも親元を離れて独立して生計を立てている学習者も少ないながらも存在した。このため、たとえ働いている過程で学業の必要性や重要性を感じるようになったとしても、現状で収入を得ることは可能であるため、それ以上の学歴をあえて追求しようという行動につながっていないのかもしれない。

また継続教育センターは省と県レベルで設置されるが、職場や住居から離れていたり、就労時間帯と授業時間帯が重なっていたりすれば実際の就学は困難である。インタビューでは、雇用主から就学の働きかけや就学のための便宜（就労時間の変更や残業の免除など）を受けて就学が可能になった事例がみられたが、そうした雇用先での配慮が潜在的な学習ニーズをすくいあげ、教育機会の利用に結びつく可能性がある。

以上をふまえ、基礎教育未修了の若者たちに教育を拡充しようとするのであれば、ノンフォーマル教育（補習教育）は労働を管轄する諸機関や労働組合、企業などと連携して展開される必要がある。ノンフォーマル教育の実施場所の検討も含め、ターゲットとなる若者たちがもつ学習へのニーズを損なわず、教育に結びつけていく政策が求められるだろう。そして、その際に有用であるのはかつて自国で展開されていた文化補習の経験ということになる。そうした教育政策の改善は、当事者である貧困世帯出身者にとってノンフォーマル教育の利用および学歴の獲得が容易な状況へとつながり、最終的には彼らの貧困克服の可能性の拡大に結びつく。さらに若年層の3~4割を占める基礎教育未修了者たちへの教育の拡大は、今後のベトナムの経済発展においても大きな効果をもたらすだろう。

9. 2 本研究の限界と今後の課題

ただし、以上の見解は今回の調査データのみからいえることであるという点に留意しておかねばならない。実際、センターに就学するのは普通教育を受けられなかった青少年のごくわずかな部分に過ぎず、基礎教育未修了の若者の大多数は再び学業の場に戻ってきていないのが現状である。こうした現状において、教育機会を求めてセンターに就学しているのはかつてよほど勉強が好きだったり、学力が高かったりした青少年だけなのかもしれない。今回実施した調査では、困難グループの学習者たちが基礎教育未修了の青少年たちのなかで例外的な存在である可能性を否定することはできなかった。

他方で、学業グループはもともと学力が低かったり、勉強が苦手であったりした学習者たちであり、試験での成績不振により留年経験のある学習者も多数含まれていた。調査対象となった学習者のうち、非進級者のほとんどは学年末試験の時点ですでに除籍（中退）扱いとなっていたため、実際にどのような理由で進級に至らなかったかについては不明だが、センターがホーチミン市における底辺校としての役割も果たしていることを踏まえれば、学習者たちの非進級に学力の問題が大きく影響していることは想像に難くない。さらに、学力は社会階層と関連するという先行研究の知見をふまえるならば、学業グループの学習者たちもそれほど裕福な世帯の青少年ではない可能性がある。もしかしたら彼らは学校を辞めなければならないほど貧しくはないが、経済的に余裕があるわけではなく、家庭状況も複雑であるのかもしれない。今回の調査では学習者たちの出身階層を十分に捉えることができなかったが、実際のところ継続教育センターにおける学業グループと困難グループは階層上それほど離れたカテゴリではないのかもしれない。

本研究は継続教育センターに在籍して学ぶ学習者を対象に実施した調査データを元に分析と検討を進めてきたが、上述のような限界を乗り越えていくためには多くの課題が残されている。そのうちで特に重要だと考えられる課題を3つ、ここで挙げておきたい。それは第1にセンターの外部にいる基礎教育未修了の青少年へのアプローチ、第2にホーチミン市以外の地域におけるノンフォーマル教育の展開状況の把握、第3に学歴の効果の再検討である。

第1の課題について、本研究は主としてホーチミン市内にある継続教育センターという教育機関で学ぶ学習者たちを対象とした調査データをもとに分析と検討を進めてきた。このためセンターで学ぶ学習者たちが、それ以外の青少年、特に学習者たちと同様に基礎教育未修了の青少年たちと比べてどのような存在であるのかの検討が十分にできないままと

なっている。センター外部の青少年への量的調査は容易ではないが、何らかの形で比較を行うことが今後の研究を進めていくうえで不可欠であると考える。

第2の課題について、本研究はホーチミン市という限られたエリアにおけるノンフォーマル教育とそこでの教育達成状況の分析・検討にとどまるものであった。今後さらに視野を広げ、ベトナム全体で議論を進めていくためには、地方における青少年の教育達成とノンフォーマルな教育機会の現状をみていく必要がある。継続教育センターは、ベトナム全土に設置されているが、そこで実施される教育プログラムは地域のニーズにあわせて決定されるため、ホーチミン市でみられたような補習教育がどの程度展開されているかを知るためには現地調査をおこなわねばならない。またそれと同時に、普及学級や慈善学級のような取り組みがホーチミン市以外でも行われているかについても改めて調査をする必要があるだろう。

また第3の課題について、本研究では先行研究からの知見をもとに学歴の獲得が将来の所得向上に結び付くということを前提として議論を展開してきた。ベトナム社会においても「学業が貧困を克服する唯一の手段」というような言説がメディアにおいて繰り返され、人々の日常生活のなかでも一般的となっている。だが他方で、近年大卒者がその学歴に見合った仕事を得られないことが指摘され問題化してきており、働きながら苦勞して学歴を獲得したとして、それがどの程度効果が期待できるものなのかは改めて検討されなければならない課題である。

以上の3つの課題について、今後取り組んでいくこととしたい。

●参考文献一覧

<邦語文献>

- 相澤真一[2011]「教育アスピレーションからみる現代日本の教育の格差：趨勢変化と国際比較を通じて」、石田浩・近藤博之・中尾啓子編『現代の階層社会 2 階層と移動の構造』東京大学出版会、pp.123-137
- 有田伸[2006]『韓国の教育と社会階層：「学歴社会」への実証的アプローチ』東京大学出版会
- 白雪晴[2003]「中国の社会教育の歴史と理念」、『現代社会文化研究』（新潟大学大学院現代社会文化研究科）第26号、pp.111-127
- 近田政博[2005]『近代ベトナム高等教育の政策史』多賀出版
- 張春蘭[2004]「中国における高校生の教育アスピレーション分化とその規定要因：A市の高校調査をもとに」、『飛梅論集：九州大学大学院教育学コース院生論文集』、pp.111-125
- 出口真弓[2006]「「ホーおじさんのよい子ども」を育てる幼児教育」、池田充裕・山田千明編著『アジアの就学前教育：幼児教育の制度・カリキュラム・実践』明石書店、pp.82-103
- 藤田英典[1979]「社会的地位形成過程における教育の役割」、富永健一編『日本の階層構造』東京大学出版会、pp.329-361
- 船坂葉子・高橋佳代子[2005]「南部の貧困層と国際 NGO 活動に見る戦争の影響」、中野亜里編『ベトナム戦争の戦後』めこん、pp.117-142
- 古田和久[2011]「教育機会の階層差に関する理論的説明の検討」、『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』第37号、pp.193-213
- 古田元夫[1995]『ベトナムの世界史』東京大学出版会
- 古田元夫[1996]『ベトナムの現在』講談社新書
- 古田元夫[2002]「ベトナム知識人の八月革命と抗仏戦争：ヴー・ディン・ホエを中心に」、『国民国家形成の時代（岩波講座 東南アジア史 第8巻）』岩波書店、pp.117-147
- 古田元夫[2009]『ドイモイの誕生：ベトナムにおける改革路線の形成過程』青木書店
- グエン・ティ・タン・トゥイ[2013]「現代ベトナムにおける人口移動の要因と地域間格差」、『東京経学会誌（経済学）』第279号、pp.139-158
- 浜野隆[2004]「初等教育普遍化に向けての政策課題と国際教育協力：ベトナムの事例」、『国際教育協力論集』第7巻第2号、pp.39-53
- 浜野隆[2008]「ベトナムの初等教育と財政的基盤」、潮木守一編著『ベトナムにおける初等教育の普遍化政策』、明石書店、pp.45-97
- 針塚瑞樹[2006]「教育開発におけるノンフォーマル教育の可能性：インドの NGO を中心として」、『九州教育学会研究紀要』第34巻、pp.35-42
- 畑恵子[2013]「メキシコの条件付き現金給付政策：Progres-a-Oportunidades」、宇佐美耕一・牧野久美子編『現金給付政策の政治経済学（中間報告）』アジア経済研究所、pp.29-43
- 平沢和司[2004]「家族と教育達成：きょうだい数と出生順位を中心に」、渡辺秀樹・嶋崎尚子・稲葉昭英編著『現代家族の構造と変容：全国家族調査（NFRJ98）による計量分析』東京大学出版会、pp.327-346
- 平沢和司・片瀬一男[2008]「きょうだい構成と教育達成」、米沢彰純編『2005SSM 調査シリーズ 5

- 教育達成の構造』2005年SSM調査研究会、pp.1-17
- 広木克行[1975]「ベトナムにおける母国語の解放と教育」、小沢有作編『民族解放の教育学(A.A.LA教育・文化叢書I)』亜紀書房、pp.306-330
- 櫃本真美代[2011]「タイの開発と教育に関する一考察：農民グループの教育活動を事例に」『獨協大学外国語学部交流文化学部紀要』第2号、pp.55-64
- 本台進・新谷正彦[2008]『教育と所得格差：インドネシアにおける貧困削減に向けて』日本評論社
- 本田幸恵[2004]「予算制度改革からみる中央・地方関係：分権化の進展」、石田暁恵・五島文雄編『国際経済参入期のベトナム』アジア経済研究所、pp.297-335
- 出井富美[2004]「ベトナム農業の国際的な発展戦略と土地政策」、石田暁恵・五島文雄編『国際経済参入期のベトナム』アジア経済研究所、pp.121-166
- 今井昭夫・岩井美佐紀編著[2004]『現代ベトナムを知るための60章』明石書店
- 今井昭夫・岩井美佐紀編著[2012]『現代ベトナムを知るための60章(第2版)』明石書店
- 稲井富赴代[2011]「中国の貧困農村における義務教育についての一考察」、『研究紀要』(高松大学)第54・55号、pp.47-70
- 石田暁恵[2006]「土地回収制度を中心とするベトナムの土地制度変化に関する一考察」、『アジア経済』第47巻第8号、pp.2-26
- 石田暁恵[2007]「ベトナムにおける社会保険法の制定：課題となる制度設計」、『アジア研ワールド・トレンド』no.140、pp.24-27
- 石田暁恵・五島文雄編[2004]『国際経済参入期のベトナム』アジア経済研究所
- 石田憲一[1998]「ノンフォーマル教育制度の構造と課題に関する考察：学校教育制度との関係に注目して」、『広島大学教育学部紀要第一部(教育学)』第47号、pp.67-74
- 石塚二葉[2004]「ベトナムにおける各級行政機関間の関係：初等教育行政を事例として」、石田暁恵・五島文雄編『国際経済参入期のベトナム』アジア経済研究所、pp.387-417
- 岩井美佐紀[2006]「組織的移住政策にみるベトナムの国家と社会の関係：红河デルタから『新経済区』への開拓移住」、寺本実編『ドイモイ下ベトナムの「国家と社会」をめぐって』、アジア経済研究所、pp.89-119
- 岩見元子[1996]『ベトナム経済入門』日本評論社
- 和泉徹彦[2005]「ベトナムの社会保障」、『海外社会保障研究』no.150、pp.77-86
- JICA[2005]『ノンフォーマル教育支援の拡充に向けて』国際協力機構
- 香川広海[2005]「ベトナムのドイ・モイ後の経済格差とその要因」、『現代社会文化研究(新潟大学)』no.34、pp.141-158
- 夏鵬翔[2005]「中国における成人教育の歴史と課題：日本の生涯教育と比較して」、『国際教育研究』第25号、pp.39-54
- 鍛冶邦雄[2002]「ベトナムにおける貧困とその緩和」、『関西大学商学論集』第47巻第4・5号合併号、pp.809-831
- 金子元久[2003]「初等教育の発展課題：日本の経験と発展途上国の視点」、米村明夫編著『世界の教育開発：教育発展の社会科学的研究』明石書店、pp.27-41
- 韓民[2010]「中国における成人教育をめぐる概念の変化：近年の動きを中心に」、『東アジア社会教

- 育研究』第15号、pp.8-11
- 苅谷剛彦[2001]『階層化日本と教育危機：不平等再生産から意欲格差社会へ』有信堂
- 苅谷剛彦[2008]『学力と階層：教育の綻びをどう修正するか』朝日新聞出版
- 川本邦衛編[2011]『詳解ベトナム語辞典』大修館書店
- 菊池城司[2003]『近代日本の教育機会と社会階層』東京大学出版会
- 貴志功[2011]「ベトナム国内移住者に対する居住登録に関する法制の変容」、『成蹊大学アジア太平洋研究』no.36、pp.121-137
- 児玉由佳[2013]「発展途上国における食料援助政策とエチオピアにおける現物／現金給付政策の歴史」、宇佐美耕一・牧野久美子 編『現金給付政策の政治経済学(中間報告)』アジア経済研究所、pp.93-105
- 国際協力銀行[2001]『貧困プロファイル：ベトナム社会主義共和国』国際協力銀行 (http://www.jica.go.jp/activities/issues/poverty/profile/pdf/vietnam_fr.pdf 2008年7月20日閲覧)
- 近田亮平[2015]「ブラジルの条件付現金給付政策：ボルサ・ファミリアへの集約における言説とアイデア」、宇佐美耕一・牧野久美子編『新興諸国の現金給付政策：アイデア・言説の視点から』アジア経済研究所、pp.59-95
- 黒田一雄・横関祐見子 編著[2005]『国際教育開発論：理論と実践』有斐閣
- 黒田学・向井啓二・津止正敏・藤本文朗編著[2003]『胎動するベトナムの教育と福祉：ドイモイ政策下の障害者と家族の実態』文理閣
- 牧野篤[2006]『中国変動社会の教育：流動化する個人と市場主義への対応』勁草書房
- 丸山英樹・太田美幸 編著[2013]『ノンフォーマル教育の可能性：リアルな生活に根ざす教育へ』新評論
- 南出和余[2010]「選択としての学校教育：バングラデシュ農村社会における中等教育就学を中心に」、『南アジア研究』第22号、pp.90-99
- 箕輪真理 [2015]「条件付き現金給付プログラムの成果と教育政策：メキシコのPROGRESA/OPORTUNIDADESプログラムの評価」、『筑波大学地域研究』第36号、pp.1-18
- 三簾久夫・堀内久太郎[2007]「ベトナム農村の所得貧困とその改善方向：紅河デルタ・サクソン県地域を事例として」、『農村研究』第104号、pp.90-99
- 三輪哲・苫米地なつ帆[2011]「社会化と教育アスピレーション」、『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第60集第1号、pp.1-13
- 村瀬洋一・高田洋・廣瀬毅士[2007]『SPSSによる多変量解析』オーム社
- 村田敏雄[2005]「識字・ノンフォーマル教育」、黒田一雄・横関裕見子編『国際教育開発論：理論と実践』有斐閣、pp.141-155
- 長岡智寿子[2005]「ネパールにおける教育開発政策の現状と課題：ノン・フォーマル教育に注目して」、『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』第31号、pp.281-299
- 中井俊樹[2008]「ベトナム初等教育における地域間格差」、潮木守一・編著『ベトナムにおける初等教育の普遍化政策』明石書店、pp.147-162
- 中嶋裕子[2007]「インドの初等教育段階におけるノンフォーマル教育の現状」、『国際教育』第13号、pp.3-24

- 中嶋裕子・中島友子[2008]「インド ウットラルプラデシュ州における日本人による社会開発活動 (NGO) : その1 ノンフォーマル教育の実施」、『近畿医療福祉大学紀要』vol.9(2)、pp.49-63
- 中野亜里[1998]『ベトナム：「工業化・近代化」と人々の暮らし』三修社
- 中野亜里編[2005]『ベトナム戦争の戦後』めこん
- 中野亜里[2006]『現代ベトナムの政治と外交：国際社会参入への道』暁印書館
- 中臣久[2002]「予算編成と財政の役割」、白石昌也編著『ベトナムの国家機構』、明石書店
- 中山慶子・小島秀夫[1979]「教育アスピレーションと職業アスピレーション」、富永健一編『日本の階層構造』東京大学出版会、pp.293-328
- 南部広孝・関口洋平[2011]「社会主義国の体制移行に伴う教育変容：ベトナムと中国を中心に」、『京都大学大学院教育学研究科紀要』第57号、pp.1-25
- 野田真里[2008]「ベトナムにおける「教育の社会化」政策と地域社会の活動」、潮木守一・編著『ベトナムにおける初等教育の普遍化政策』明石書店、pp.99-125
- 小川浩一[2000]「ドイモイ後のベトナムの社会変動：南北格差の視点から」、『東海大学紀要 文学部』第74号、pp.127-169
- 大橋千穂[2005]「アジアのノンフォーマル教育の概況と今後の課題：日本の社会教育・生涯学習の役割と連携の可能性について」、『東京大学大学院教育学研究科紀要』第45巻、pp.297-307
- 大泉啓一郎[1996]「地域経済格差と開発資金配分戦略」、竹内郁雄・村野勉編著『ベトナムの市場経済化と経済開発』アジア経済研究所、pp.75-104
- 大泉啓一郎[2007]『老いてゆくアジア (中公新書)』中央公論新社
- 大泉啓一郎[2012]「人口動態と経済成長の関係：人口ボーナス論を中心に」、大泉啓一郎・小山田和彦『開発途上国における少子高齢化社会との共存』アジア経済研究所、pp.11-30
- 太田和宏・木嶋恭子・増田潤・田中維・田中謙太郎・福井聡一郎・柴田光穂・土江郁子・吉田朋生・佐藤綾香・浅田夏帆・荒岡華奈・岩本直人・大江雄貴・石上大樹[2016]「「貧困家庭向け条件付き現金給付プログラム」のインパクトと課題：フィリピン 4Ps の批判的検討」、『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第9号第2巻、pp.51-62
- 大津和子[2003]「EFA をめざすノンフォーマル教育の現状と課題：ウガンダとタンザニアの事例分析から」、『北海道教育大学紀要 (教育科学編)』第54巻第1号、pp.87-97
- 小塩隆士[2002]『教育の経済分析』日本評論社
- レ・タン・ギャップ[2005]『ベトナム経済の発展過程』三恵社
- 斉藤泰雄[2003]「開発途上国における遠隔教育による中学校教育普及の可能性：メキシコのテレセクンダリア」、『国立教育政策研究所紀要』第132集、pp.189-197
- 坂田正三[2004]「ベトナムの貧困削減政策：ベトナム指導層の認識とその変化の背景」、石田暁恵・五島文雄編『国際経済参入期のベトナム』アジア経済研究所、pp.421-448
- 坂田正三[2015]「ベトナム：高齢化と都市化の兆し」、『アジア研ワールド・トレンド』no.238、pp.32-35
- 佐々木宏[2011]『インドにおける教育の不平等』明石書店
- 佐々木邦子・白佐俊憲・葛文君・佟明非・星信子・今野洋子[2002]「中国の成人教育：現代中国における成人教育の概況」、『北海道浅井学園大学生涯学習システム学部研究紀要』第2号、pp.267-281

- 勢村かおり[2008]「ベトナムにおける2つのノンフォーマル教育とその機能：ホーチミン市における世帯別調査に基づく比較から」東京大学大学院総合文化研究科 修士論文
- 勢村かおり[2012]「ベトナムにおける文化補習教育の現代的役割：ホーチミン市、生涯教育センター学習者に対する調査結果の検討から」、『アジア地域文化研究』第8号、pp.77-91
- 勢村かおり[2013]「ベトナム、ホーチミン市における「慈善学級」：民間によるノンフォーマル教育が果たす機能と役割」、『比較教育学研究』第46号、pp.41-60
- 渋谷節子[2000]「メコンデルタ・カントー省の家族と社会：農村の家族生活の概観を中心に」『ベトナムの社会と文化』第2号、風響社、pp.26-45
- 新谷龍太郎[2011]「総合選抜制度が進学アスピレーションと文化資本の関係に及ぼす影響：ログリニア・モデルを用いた二次分析」、『大阪大学教育学年報』第16号、pp.147-161
- 白石昌也[1999]「ドイモイ路線の展開：経済安定化から「国土の工業化・近代化」へ」、白石昌也・竹内郁雄編『ベトナムのドイモイの新展開』アジア経済研究所、pp.23-76
- 白石昌也編著[2000]『ベトナムの国家機構』明石書店
- 園田茂人・新保敦子[2010]『教育は不平等を克服できるか（叢書 中国的問題群 8）』岩波書店
- スチャリクル・ジュタティップ[2007]「タイにおけるストリート・チルドレンのためのノンフォーマル教育と NGO による援助プログラムの事例」、『現代社会学研究』第20巻、pp.55-72
- 蘇于君[2011]「中国における農村教育の発展とその課題」、『鶴山論叢』第11号、pp.1-21
- 橘木俊詔[2010]『日本の教育格差（岩波新書）』岩波書店
- 竹内洋[1991]『立志・苦学・出世：受験生の社会史』講談社現代新書
- 竹内洋[1995]『日本のメリトクラシー：構造と心性』東京大学出版会
- 竹内洋[2005]『立身出世主義：近代日本のロマンと欲望（増補版）』世界思想社
- 店田廣文[2005]『アジアの少子高齢化と社会・経済発展』早稲田大学出版部
- 太郎丸博[2005]『人文・社会科学のためのカテゴリカル・データ解析入門』ナカニシヤ出版
- 手打明敏[2010]「タイにおける NFE と CLC の現状と課題：アジア・太平洋地域の CLC 研究へ向けて」、『筑波大学教育学系論集』第34巻、pp.57-70
- 手打明敏・河内真美[2010]「タイの「ノンフォーマル教育及びインフォーマル教育局（Office of the Non-Formal and Informal Education : ONIE）」関係資料」、『教育学論集（筑波大学大学院人間総合科学研究科教育基礎学専攻）』第6集、pp.105-133
- Thái Xuân Đào 著、津久井純訳、小林文人解説[2007]「地域共同学習センター：ベトナムにおける新しい教育モデル」、『東アジア社会教育研究』第12号、pp.190-197
- 苫米地なつ帆[2012]「教育達成の規定要因としての家族・きょうだい構成：ジェンダー・出生順位・出生間隔の影響を中心に」、『社会学年報（東北社会学会）』、pp.103-114
- 富永健一編[1979]『日本の階層構造』東京大学出版会
- トラン・ヴァン・トゥ[2010]『ベトナム経済発展論：中所得国の罫と新たなドイモイ』勁草書房
- 坪井善明[2008]『ヴェトナム新時代：「豊かさ」への模索』岩波新書
- 恒吉僚子[2008]『子どもたちの三つの「危機」：国際比較から見る日本の模索』勁草書房
- 植村広美[2009]『中国における「農民工子女」の教育機会に関する制度と実態』風間書房
- 植村広美[2013]「中国における無認可「民工子弟学校」（課題研究Ⅱ「正規・非正規教育の接点（グ

- レイ・ゾーン)に関する国際動向))」、『日本比較教育学会第49回大会発表要旨集』、p.202
- 宇佐美耕一・牧野久美子編[2015]『新興諸国の現金給付政策：アイデア・言説の視点から』アジア経済研究所
- 潮木守一編著[2008]『ベトナムにおける初等教育の普遍化政策』明石書店
- 渡邊洋子[2002]『生涯学習時代の成人教育学：学習者支援へのアドヴォカシー』明石書店
- 山田昌弘[2004]『希望格差社会：「負け組」の絶望感が日本を引き裂く』積信堂
- 安田三郎[1971]『社会移動の研究』東京大学出版会
- 米村明夫編著[2003]『世界の教育開発：教育発展の社会科学的研究』明石書店
- 米村明夫編著[2007]『貧困の克服と教育発展：メキシコとブラジルの事例研究』明石書店
- 米村明夫・近田亮平[2007]「メキシコとブラジルの就学促進のための家計補助プログラム：評価研究の結果とその批判的検討」、米村明夫 編著[2007]『貧困の克服と教育発展：メキシコとブラジルの事例研究』明石書店、pp.37-82
- 米村明夫・玉懸光枝[2003]「フィリピンにおける初等教育発展：現状、規定要因の統計的分析」、米村明夫編著『世界の教育開発：教育発展の社会科学的研究』明石書店、pp.211-239
- 吉田和浩[2008]「万人のための教育ファスト・トラック・イニシアティブが追求するもの：援助アーキテクチャーと世界銀行の開発アジェンダ」、『国際教育協力論集』第11巻2号、pp.5-18
(<http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/wp-content/uploads/2014/03/11-2-2.pdf> 2016年3月27日閲覧)
- 吉井美知子[2009]『立ち上がるベトナムの市民とNGO：ストリートチルドレンのケア活動から』明石書店

<英語文献>

- Amit Mitra [2007] “India Non-formal Education (Country profile prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008 Education for All by 2015 : will we make it?)”, UNESCO
(http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=155560&set=005AB1A7F6_0_386&gp=1&lin=1&ll=1 2016年7月24日閲覧)
- Blake, J. [1989] *Family size and Achievement*, University of California Press
- Bloom, D.E., Canning, D., Sevilla, J. [2003] *The Demographic Dividend : A New Perspective on the Economic Consequences of Population Change*, Santa Monica
- Bùi Thái Quyên [2011] “School Dropout Trends in Vietnam from 1998 to 2006”, J.D.London eds. *Education in Vietnam (Vietnam Update Series)*, pp.152-170, Singapore
- Chau Lam [2007] *Vietnam Non-formal Education (Country profile prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008 Education for All by 2015 : will we make it?)*, UNESCO
(http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=155517&set=005AB1A8B8_1_21&gp=1&lin=1&ll=1 2016年5月11日閲覧)
- Christina Noble Children’s Foundation Vietnam [2010] *Annual report 2009 (Sunshine School Education Programme)*, (<http://www.cncf.org/vietnam.html> 2010年9月11日閲覧)
- Christina Noble Children’s Foundation Vietnam [2015] *Annual report 2014 (Sunshine School)*, (<http://www.cncf.org/vietnam.html> 2016年2月3日閲覧)

- Connelly, R. and Zheng, Z. [2003] “Determinants of school enrollment and completion of 10 to 18 year olds in China”, *Economics of Education Review*, vol.22(4), pp.379-388
- Das Happy Kmar, Ginko Kawano, Islam Azharul [2008] “Socio-economic Factors in Basic Education Competencies: Focusing on PROSHIKA(NGO)’s Program in Bangladesh”, 『山形大学紀要 (教育科学)』第14巻第3号、pp.173-185
- Emanuela di Gropello eds. [2006] *Meeting the Challenges of Secondary Education in Latin America and East Asia: Improving Efficiency and Resource Mobilization*, Washington, D.C., World Bank
- Filmer, D. and Pritchett, L. [1999] “The Effect of Household Wealth on Educational Attainment : Evidence from 35 countries”, *Population and Development Review*, vol.25(1), pp.85-120
- Gill, Indermit; Kharas, Homi. [2007] *An East Asian Renaissance : Ideas for Economic Growth*, Washington, DC., World Bank.
- Harbison, F. and Myers, C.A. [1964] *Education Manpower and Economic Growth*, McGraw-Hill (=川田寿・桑田宗彦 訳[1964]『経済成長と人間能力の開発』、ダイヤモンド社)
- Haughton, J., Nguyen Thi Thanh Loan, Nguyen Bui Linh [2010] *Urban Poverty Assessment in Hanoi and Hochiminh city*, Hanoi, (joint publication of UNDP and General Statistics Office) (<http://www.vn.undp.org/content/vietnam/en/home/library/poverty/urban-poverty-assessment-in-hanoi-and-hochiminh-city.html> 2015年6月28日閲覧)
- Joel Spring [2009] *Globalization of Education : An Introduction*, New York and London
- John E. Roemer [1998] *Equality of Opportunity*, London
- Kathleen Beegle, Rajeev Dehejia, Roberta Gatti [2009] “Why Should We Care About Child Labor? : The Education, Labor Market, and Health Consequences of Child Labor”, *The Journal of Human Resources*, no.44 (4), pp.871-889
- Lewin, K.M. [2008] *Strategies for Sustainable Financing of Secondary Education in Sub-Saharan Africa (World Bank Working Paper No.136)*, Washington, D.C., World Bank
- Lewin, K.M and Caillods, F. [2001] *Financing Secondary Education in Developing Countries : Strategies for Sustainable Growth*, International Institute for Educational Planning / UNESCO, Paris (http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=125727&set=005AB1AAB0_2_399&gp=1&lin=1&l=1 2016年10月1日閲覧)
- London, J.D. eds. [2011] *Education in Vietnam*, Singapore
- Meyer, J.W. and Hannan, M.T. [1979] *National Development and the World System : Education, Economic and Political Change, 1950-1970*, University of Chicago Press
- MOET and JICA [2002] *Vietnam Support Program for Primary Education Development Phase 1 Final Report*, JICA (http://open_jicareport.jica.go.jp/246/246/246_123_11746559.html 2015年8月10日閲覧)
- Mrjan Laal, Ashkan Laal, Arsalan Aliramaei [2013] “Continuing education; lifelong learning”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, no.116, pp.4052-4056
- Mooock, P.R., Patrinos, H.A., Venkataraman, M. [2003] “Education and earnings in a transition economy: the case of Vietnam”, *Economics of Education Review*, vol.22, pp. 503–510

- Psacharopoulos, G. [1994] “Returns to investment in education: A global update”, *World Development*, volume.22, no.9, pp.1325-1349
- Psacharopoulos, G. and Patrinos, H.A. [2002] “Returns to Investment in Education: A Further Update”, *Education Economics*, volume.12, no.2, pp.111-134
- Rajendra Dhoj Joshi and Verspoor, A.M. [2013] *Secondary Education in Ethiopia: Supporting Growth and Transformation (A World Bank Study)*, Washington, D.C., World Bank
- Remco H. Oostendorp, Quang Hong Doan [2013] “Have the returns to education really increased in Vietnam? Wage versus employment effect”, *Journal of Comparative Economics*, Volume 41, Issue 3, August 2013, pp.923-938
- Reyes, Celia M., Aubrey D. Tabuga, Christian D. Mina, Ronina D. Asis [2013] ‘*Promoting Inclusive Growth Through the 4Ps (Discussion Paper Series no.2013-09)*’, Philippine Institute for Development Studies (https://www.econstor.eu/bitstream/10419/126914/1/pidsdps1309_rev.pdf 2017年3月2日閱覽)
- Roemer, J.E. [1998] *Equality of Opportunity*, Harvard University Press
- Rogers, Alan [2004] *Non-Formal Education : Flexible Schooling or Participatory Education?*, Hong Kong Social Republic of Vietnam [2003] *National Education For All (EFA) Action Plan 2003-2015*, Hanoi
- Trương Huyền Chi [2011] “‘THEY THINK WE DON’T VALUE SCHOOLING’: Paradoxes of education in Multi-Ethnic Central Highlands of Vietnam”, London, J.D. eds. *Education in Vietnam*, Singapore
- UNESCO [2015] *Education For All 2000-2015 : Achievement and Challenges (EFA Global Monitoring Report)*, Paris (http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=232205&set=005AB1AC2D_2_431&gp=1&lin=1&ll=1 2016年7月24日閱覽)
- UNICEF [2016] *A fair chance for every child (The state of the world’s children 2016)*, New York (https://www.unicef.org/publications/index_91711.html 2016年7月24日閱覽)
- Verspoor, A.M. and the SEIA team [2008] *At the Crossroads : Choices for Secondary Education in Sub-Saharan Africa*, The World Bank, Washington, D.C.
- Vietnamese Academy of Social Sciences [2012] *Opportunity for Children in Vietnam (Background paper for the 2012 Programmatic Poverty Assessment)*, Washington, D.C., World Bank (<http://documents.worldbank.org/curated/en/2012/01/16964583/opportunities-children-vietnam> 2015年11月25日閱覽)
- Wisanee Siltragoon [2007] *Thailand : Non-formal education (Country profile prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008 Education for All by 2015 : will we make it?)*, UNESCO (http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=155581&set=005AA09762_0_338&gp=1&lin=1&ll=1 2016年7月26日閱覽)
- World Bank [2000] *Vietnam 2010: Entering 21st Century (Joint Report of World Bank, Asian Development Bank and United Nation Development Program)*, World Bank (<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/14977> 2015年12月7日閱覽)
- World Bank [2003] *Vietnam Development Report 2004 : Poverty*, Washington, D.C., World Bank (<http://documents.worldbank.org/curated/en/2003/11/2800714/vietnam-development-report-2>

[004-poverty](#) 2015年12月7日閲覧)

World Bank[2012] *Well Begun, Not Yet Done : Vietnam's Progress on Poverty Reduction and the Emerging Challenges (2012 Vietnam Poverty Assessment)*, Ha noi (<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/12326> : 2015年10月22日閲覧)

Zhao,M. and Glewwe,P. [2010] “What determines basic school attainment in developing countries? : Evidence from Rural China”, *Economics of Education Review*, vol.29(3), pp.451-460

<ベトナム語文献>

Bộ Giáo Dục và Đào Tạo[1995] *50 năm Phát Triển sự Nghiệp Giáo Dục và Đào Tạo(1945-1995)*, NXB Giáo Dục

Bộ Giáo Dục và Đào Tạo[2014] *Báo cáo Quốc gia Giáo dục cho mọi người 2015 của Việt Nam (Viet Nam National Education For All 2015 Review)*, Hà Nội (http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=232770&set=0055C4CC6E_0_325&gp=1&lin=1&ll=1 2015年7月24日閲覧)

Cộng Hoà Xã Hội Chủ Nghĩa Việt Nam[2005] *Luật Giáo Dục năm 2005* (近田政博 訳[2009] 『2005年ベトナム教育法』ダイテック (オンデマンド出版))

Hồ Hữu Nhựt [1998] *Lịch Sử Giáo Dục Sài Gòn – Thành Phố Hồ Chí Minh (1698-1998)*, NXB Trẻ

Lê Quốc Hùng [2004] *Xã Hội Hóa Giáo Dục : Nhìn Từ Góc Độ Pháp Luật*, NXB Tư Pháp

Liên Hợp Quốc tại Việt Nam [2010] *Di cư trong nước : Cơ hội và thách thức đối với sự phát triển kinh tế-xã hội ở Việt Nam*, Hà Nội, Liên Hợp Quốc tại Việt Nam

Nguyễn Hữu Châu [2007] *Giáo Dục Việt Nam : Những Năm Đầu Thế Ki XXI*, NXB Giáo dục

Nguyễn Khắc Hùng (biên soạn) [2010] *Giáo Dục Thường Xuyên Trong Xã Hội Học Tập Ở Việt Nam*, NXB Đại Học Quốc Gia TP. Hồ Chí Minh

Nguyễn Q. Thắng[1994] *Khoa cử và Giáo dục Việt Nam*, NXB Văn Hoa-Thông Tin

Nguyễn Văn Cương [2008] *Giải Pháp Nâng Cao Chất Lượng Giáo Dục ở Trung Tâm Giáo Dục Thường Xuyên tại Thành Phố Hồ Chí Minh (Báo Cáo Kết Quả Nghiên Cứu)*, TP.HCM

Nhà Bình Dân Học Vụ [1960] *Chuyên san Bỏ Túc Văn Hóa*, số 1, NXB Giáo Dục

Phạm Minh Hạc (chủ biên) [1994] *Về Giáo Dục Cho Mọi Người Ở Việt Nam*, NXB Chính trị Quốc gia

Phạm Minh Hạc (chủ biên) [2000] *Tổng kết 10 năm (1990-2000) Xóa mù chữ và Phổ Cập Giáo Dục Tiểu Học*, NXB Chính trị Quốc gia

Phạm Thị Ánh Nguyệt [2009] *Thực trạng hoạt động học tập của trẻ đường phố tại một số lớp học tình thương ở TP.HCM (Khóa luận TN, Tâm lý Giáo dục)*, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân Văn, Trường Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

Phòng Giáo Dục Tiểu Học Sở Giáo Dục và ĐàoTạo TP.HCM [2009] *Báo cáo tổng kết và phương Hướng hoạt động phổ cập giáo dục tiểu học năm 2008* (<http://www.hcm.edu.vn/> 2010年10月21日閲覧)

Sở Giáo Dục và ĐàoTạo TP.HCM[2008] *Hội Nghị Tổng Kết Năm Học 2007-2008 và Nhiệm Vụ Năm Học 2008-2009 : Giáo Dục Thường Xuyên*, TP.HCM

Sở Giáo Dục và ĐàoTạo TP.HCM[2010] *Hội Nghị Tổng Kết Năm Học 2009-2010 và Nhiệm Vụ Năm Học 2010-2011 : Giáo Dục Thường Xuyên*, TP.HCM

- Tô Bá Trọng (chủ biên) [2001] *Giáo dục Thường xuyên : Thực trạng và Định hướng Phát triển ở Việt Nam*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội
- Trần Hồng Quân (chủ biên) [1995] *50 Năm Phát Triển Sự Nghiệp Giáo Dục và Đào Tạo (1945–1995)*, NXB Giáo Dục
- Trần Vĩnh Hưng [2004] *Tìm hiểu hoạt động dạy và học ở lớp học tình thương Nguồn Sáng, Quận 3, TP.HCM (Khóa luận TN, quản lý giáo dục)*, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân Văn, Trường Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh
- Viện Chiến Lược và Chương Trình Giáo Dục [2007] *Định Hướng Phát Triển Giáo Dục Không Chính Quy 2010-2020*, Hà Nội
- Viện Khoa Học Giáo Dục [2001a] *Xã Hội Hóa*, NXB Đại Học Quốc Gia Hà Nội
- Viện Khoa Học Giáo Dục [2001b] *Giáo Dục Thường Xuyên : Thực Trạng và Định Hướng Phát Triển ở Việt Nam*, NXB Đại Học Quốc Gia Hà Nội
- Viện Nghiên Cứu Phát Triển Giáo Dục (Vụ Giáo Dục Thường Xuyên) [1998] *Những Vấn Đề Về Chiến Lược Phát Triển Giáo Dục Trong Thời Kỳ Công Nghiệp Hóa, Hiện Đại Hóa : Giáo Dục Thường Xuyên (Kỳ Yếu Hội Thảo)*, NXB Giáo Dục

●統計資料一覽

- Ban Chỉ Đạo Tổng Điều Tra Dân Số và Nhà Ở Trung Ương [2010a] *Tổng Điều tra Dân số và Nhà ở Việt Nam năm 2009: Kết quả Toàn bộ*, NXB Thống kê, Hà Nội
- Ban Chỉ Đạo Tổng Điều Tra Dân Số và Nhà Ở Trung Ương [2010b] *Tổng Điều tra Dân số và Nhà ở Việt Nam năm 2009: Các kết quả chủ yếu*, NXB Thống kê, Hà Nội
- Bộ Giáo Dục và Đào Tạo [1992] *Số Liệu Thống Kê Giáo Dục Và Đào Tạo 1981-1990*, Hà Nội
- Bộ Giáo Dục và Đào Tạo, Trung Tâm Thông Tin Quản Lý Giáo Dục [1995] *Số Liệu Thống Kê Giáo Dục và Đào Tạo 1945-1995*, Hà Nội
- Bộ Kế Hoạch và Đầu Tư, Tổng Cục Thống Kê[2011a] *Tổng Điều tra Dân số và Nhà ở Việt Nam năm 2009 : Giáo dục ở Việt Nam : Phân tích các chỉ số chủ yếu*, Hà Nội
- Bộ Kế hoạch và Đầu tư, Tổng cục Thống kê[2011b] *Tổng Điều tra Dân số và Nhà ở Việt Nam năm 2009 : Di cư và Đô thị hóa :Thực Trạng, Xu hướng và những khác biệt* , Hà Nội
- Bộ Kế Hoạch và Đầu Tư, Tổng Cục Thống Kê[2011c] *Tổng Điều tra Dân số và Nhà ở Việt Nam năm 2009 :Cấu trúc tuổi –giới tính và tình trạng hôn nhân của dân số Việt Nam* , Hà Nội
- Bộ Kế Hoạch và Đầu Tư, Tổng Cục Thống Kê[2012] *Điều tra biến động dân số và kế hoạch hóa gia đình 1/4/2011 : Các kết quả chủ yếu*, Hà Nội
- Bộ Kế Hoạch và Đầu Tư, Tổng Cục Thống Kê[2013] *Điều tra biến động dân số và kế hoạch hóa gia đình 1/4/2012 : Các kết quả chủ yếu*, Hà Nội
- Bộ Kế Hoạch và Đầu Tư, Tổng Cục Thống Kê[2014] *Điều tra biến động dân số và kế hoạch hóa gia đình 1/4/2013 : Các kết quả chủ yếu*, Hà Nội
- Bộ Kế Hoạch và Đầu Tư, Tổng Cục Thống Kê[2015] *Điều tra Dân số và Nhà ở giữa kỳ thời điểm 1/4/2014 : Các kết quả chủ yếu*, Hà Nội

Cục Thống kê TP.Hồ Chí Minh[2016] *Niên Giám Thống kê TP.Hồ Chí Minh 2015*, NXB Thống kê, TP.Hồ Chí Minh

Tổng Cục Thống kê[2006] *Niên Giám Thống kê 2005*, NXB Thống kê, Hà Nội

Tổng Cục Thống kê[2008] *Niên Giám Thống kê 2007*, NXB Thống kê, Hà Nội

Tổng Cục Thống kê[2009] *Niên Giám Thống kê 2008*, NXB Thống kê, Hà Nội

Tổng Cục Thống kê[2010] *Niên Giám Thống kê 2009*, NXB Thống kê, Hà Nội

Tổng Cục Thống kê[2011a] *Niên Giám Thống kê 2010*, NXB Thống kê, Hà Nội

Tổng Cục Thống kê[2011b] *Điều tra biến động dân số và kế hoạch hóa gia đình 1/4/2010 : Các kết quả chủ yếu*, Hà Nội

Tổng Cục Thống kê[2012] *Niên Giám Thống kê 2011*, NXB Thống kê, Hà Nội

Tổng Cục Thống kê[2013] *Niên Giám Thống kê 2012*, NXB Thống kê, Hà Nội

Tổng Cục Thống kê[2014] *Niên Giám Thống kê 2013*, NXB Thống kê, Hà Nội

Tổng Cục Thống kê[2015] *Niên Giám Thống kê 2014*, NXB Thống kê, Hà Nội

Tổng Cục Thống kê[2016] *Niên Giám Thống kê 2015*, NXB Thống kê, Hà Nội

Tổng Cục Thống kê[2017] *Niên Giám Thống kê 2016* , NXB Thống kê, Hà Nội

●VHLSS データ (ベトナム統計総局ホームページよりダウンロード)

2004 年版

<https://www.gso.gov.vn/default.aspx?tabid=417&idmid=4&ItemID=4284> (2014 年 11 月 15 日閲覧)

2006 年版 : Kết quả Khảo sát Mục sống Hộ Gia đình năm 2006

<http://www.gso.gov.vn/default.aspx?tabid=512&idmid=5&ItemID=8182> (2014 年 11 月 15 日閲覧)

2008 年版 : Kết quả Khảo sát Mục sống Hộ Gia đình năm 2008

<http://www.gso.gov.vn/default.aspx?tabid=512&idmid=5&ItemID=9646> (2014 年 11 月 15 日閲覧)

2010 年版 : Kết quả Khảo sát Mục sống Dân cư năm 2010

<https://www.gso.gov.vn/default.aspx?tabid=512&idmid=5&ItemID=12425> (2014 年 11 月 15 日閲覧)

2012 年版 : Kết quả Khảo sát Mục sống Dân cư Việt Nam năm 2012

<https://www.gso.gov.vn/default.aspx?tabid=417&idmid=4&ItemID=13886> (2014 年 3 月 19 日閲覧)

2014 年版 : Kết quả Khảo sát Mục sống Dân cư Việt Nam năm 2014

<https://www.gso.gov.vn/default.aspx?tabid=512&idmid=5&ItemID=18410> (2017 年 9 月 14 日閲覧)



VIỆN PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG VÙNG NAM BỘ
TRUNG TÂM NGHIÊN CỨU XÃ HỘI VÀ CON NGƯỜI



PHIẾU THU THẬP THÔNG TIN

(Dành cho học sinh lớp 9)

Xin chào các bạn. Chúng tôi là thành viên của nhóm nghiên cứu đề tài thuộc Viện Phát triển bền vững vùng Nam bộ. Chúng tôi đang thực hiện nghiên cứu để tìm hiểu về *Những yếu tố ảnh hưởng tới quá trình học tập của học sinh đang học tại trung tâm giáo dục thường xuyên*. Việc thu thập ý kiến của các bạn là rất quan trọng để chúng tôi hiểu về hoàn cảnh và việc học tập của học sinh tại các Trung tâm GDTX. Thông tin mà các bạn cung cấp sẽ là nguồn tài liệu rất quý giá đối với chúng tôi. Chúng tôi xin đảm bảo thông tin mà các bạn cung cấp sẽ được hoàn toàn giữ bí mật, chỉ phục vụ mục đích nghiên cứu khoa học, và kết quả sẽ được công bố cách tổng hợp. Xin cảm ơn các bạn.

Nhóm nghiên cứu

A. THÔNG TIN CƠ SỞ

A1. Ngày phỏng vấn: Ngày tháng năm 2010

A2. Buổi phỏng vấn: 1. Sáng 2. Chiều 3. Tối

A3. Phỏng vấn tại TTGDTX 1. Quận 3 2. Quận 7 3. Quận Thủ Đức

A4. Học sinh lớp 9.....

A5. Buổi học: 1. Sáng 2. Chiều 3. Tối

A6. Số điện thoại liên lạc:

A7. Mã số và tên ĐTV:

Người đọc soát.....

B. THÔNG TIN VỀ HỌC VIÊN

B1. Tên của bạn là gì?

B2. Giới tính : 1. Nam 2. Nữ

B3. Bạn sinh năm bao nhiêu? Năm

+ Nếu 16 tuổi trở lên (sinh năm 1994 trở về trước)

=>Tại sao bạn học trễ hơn so với tuổi? (có thể chọn nhiều đáp án)

1. Bắt đầu vào lớp 1 trễ

+ Bạn trễ mấy năm?..... năm

+ Vì sao bạn học trễ?.....

.....

2. Lưu ban

+ Số năm lưu ban?.....năm

+ Lý do chính?

.....

3. Đã có thời gian ngưng học

+ Mấy lần?.....lần

+ Đó là những năm nào?

+ Lý do chính mà bạn ngưng học?.....

.....

4. Khác (ghi cụ thể)

.....

.....

B4. Tình trạng sức khỏe của bạn như thế nào?

1. Rất tốt 2. Tốt 3. Trung bình 4. Yếu 5. Kém

B5. Bạn bắt đầu học ở TTGD TX từ lớp mấy? Lớp

B6. Từ lớp 1 đến trước khi học tại TTGD TX, bạn đã học ở đâu?

Cấp 1 1. TP.HCM 2. Nơi khác: Tỉnh.....

+ Loại hình trường nào?

1. Trường tiểu học 2. Khác (ghi cụ thể):.....

Cấp 2 1. TP.HCM 2. Nơi khác: Tỉnh.....

+ Loại hình trường nào?

1. Trường THCS 2. Khác (ghi cụ thể):.....

B7. Lý do bạn học ở TTGD TX là gì? (có thể chọn nhiều đáp án)

1. Không đủ điểm để vào THCS khi học hết cấp I

2. Học yếu, không thể theo học tại trường THCS

3. Thi rớt tốt nghiệp lớp 9 tại THCS

4. Sức khỏe không tốt

C.9-17. Thông tin về các thành viên trong gia đình Học viên (*có thể chung sống hoặc không*) và người chung kinh tế hiện nay (không có NTL)
Những người hiện nay chung kinh tế được khoanh tròn và ghi tổng sốngười chung kinh tế (Cộng cả NTL)
 (Tên và quan hệ với NTL ghi bên cạnh STT)

| STT | C9 Giới tính 1.Nam 2.Nữ | C10 Năm sinh 99=Không biết | C11 Tình trạng đi học 1.Chưa từng đi học 2.Đang đi học 3.Vừa học vừa làm 4.Đã nghỉ học | C12 Lý do nghỉ học | C13 Lớp học cao nhất đã xong 0=Mù chữ 1-12=Lớp 1-12 1-16=CĐĐH năm 1-4 19=Thạc sĩ 90=Chưa từng đi học 91=Nhà trẻ 92=Mẫu giáo 93=BĐBV 99=Không rõ | C14 Hiện nay sống ở đâu? 1. Quê(<i>tỉnh</i>) 2. Tp.HCM 3. Nơi khác (<i>ghi</i>) 4. Đã mất (năm?) | C15 Hiện có làm việc có thu nhập không? (Không hỏi người đã mất) 1.Có 2.Không 3.Không biết | C16 Lý do không làm việc: 1.Đã về hưu 2.Bị bệnh mất khả năng lao động 3.Già yếu 4.Thất nghiệp 5.Còn đi học 6.Lý do khác (<i>Ghi cụ thể</i>) | C17 Hiện nay làm gì? (<i>ghi cụ thể nghề</i>) |
|--------|----------------------------------|----------------------------------|---|-----------------------|---|---|---|--|---|
| 1.(Bố) | | | | | | | | | |
| 2.(Mẹ) | | | | | | | | | |
| 3. | | | | | | | | | |
| 4. | | | | | | | | | |
| 5. | | | | | | | | | |
| 6. | | | | | | | | | |
| 7. | | | | | | | | | |
| 8. | | | | | | | | | |
| 9. | | | | | | | | | |
| 10. | | | | | | | | | |
| 11. | | | | | | | | | |
| 12. | | | | | | | | | |

D. CÂU HỎI VỀ KINH TẾ GIA ĐÌNH

D1. Ngôi nhà bạn hiện đang ở là:

1. Nhà gia đình mua 2. Ở nhờ nhà của họ hàng
 3. Nhà thuê 4. Trường hợp khác (cụ thể).....

D2. Ai là người quyết định kinh tế?

1. Bản thân
 2. Người khác (*Ghi tên và STT của người đó trong bảng hộ?*)

D3. Ước lượng gia đình chi hết bao nhiêu tiền hằng tháng cho các khoản dưới đây?

| Các khoản chi tiêu | Số tiền (ngàn đồng/tháng) |
|---|------------------------------|
| a. Tiền ăn uống | |
| b. Tiền thuê nhà | |
| c. Tiền điện + nước | |
| d. Tiền điện thoại + internet | |
| e. Xăng xe, đi lại | |
| f. Chi cho vui chơi, giải trí, du lịch | |
| g. Chi tiền học | |
| h. Chi cho nhu cầu vệ sinh cá nhân hằng ngày, quần áo | |
| i. Chi phí chăm sóc sức khỏe | |
| k. Chi cho hiếu hỉ, sinh nhật... | |
| l. Tiền gửi về gia đình hoặc gửi cho người khác | |
| m. Khoản chi khác (<i>Ghi cụ thể</i>)..... | |
| TỔNG SỐ TIỀN CHI TRUNG BÌNH/THÁNG | |

D4. Hiện nay bạn có đi làm tạo thu nhập không?

1. Chưa từng đi làm => Câu D5

2. Đã từng đi làm nhưng hiện nay không (*thời điểm kết thúc đi làm trước đó tối thiểu là 2 tuần*)

=> *Hỏi về công việc đầu tiên*

(1) Bạn đã đi làm lần đầu tiên khi nào?.....

(2) Bạn đã làm gì? (*mô tả công việc*)

(3) Lúc đó bạn ở đâu? 1. Quê 2.Tp.HCM 3. Nơi khác

(4) Lúc đó bạn có đang đi học không? 1. Có 2.Không

=> *Hỏi về công việc cuối cùng*

(5) Bạn đã ngưng làm việc (*lần gần nhất*) khi nào?.....

(6) Bạn đã làm gì? (*mô tả công việc*)

(7) Lúc đó bạn ở đâu? 1. Quê 2.Tp.HCM 3. Nơi khác

- (8) Lúc đó bạn có đang đi học không? 1. Có 2. Không
3. Hiện nay đi làm (*Hiện đi làm hoặc kết thúc công việc tối đa 2 tuần*)
- (1) Bạn đi làm đầu tiên là năm nào? Năm
- (2) Bạn đã làm gì? (*mô tả công việc*):
-
- (3) Lúc đó bạn ở đâu? 1. Quê 2. Tp.HCM 3. Nơi khác
- (4) Lúc đó bạn có đang đi học không? 1. Có 2. Không
- (5) Hiện nay bạn làm mấy công việc?..... việc
- (6) Công việc cụ thể hiện nay là gì? (*Việc chính nhất*)
-
- (7) Bạn làm việc đó bao lâu rồi?.....tháng/..... năm
- (8) Nhờ đâu mà bạn biết công việc đó?.....
-
- (9) Với các việc hiện đang làm, một tuần bạn làm mấy ngày?.....ngày/1 tuần
- (10) Bạn làm khoảng mấy tiếng một ngày?.....tiếng
- (11) Thời gian làm việc chính của bạn là khi nào?
1. Buổi sáng 2. Buổi chiều 3. Buổi tối
4. Cả ngày 5. Từ chiều tới đêm
- (12) Thu nhập từ các công việc?.....đồng/1 tháng
- (13) Bạn dùng tiền đó như thế nào?
1. Đưa cho gia đình tất cả 2. Dùng cho mình tất cả
3. Một phần đưa cho gia đình, một phần dùng cho mình
- (Đưa cho gia đình bao nhiêu %?%)
- => *Nếu chọn 2 và 3*
- (13-1) Bạn dùng tiền làm việc gì là nhiều nhất?.....
-
- (14) Chủ của bạn có giúp đỡ bằng tiền hay hiện vật cho bạn đi học không?
1. Có
2. Không
- (14-1) Nếu có, mô tả cụ thể nếu có sự giúp đỡ (Hình thức, số tiền, hiện vật...)
-
- (15) Sự quan tâm của chủ đối với việc bạn đi học như thế nào?
1. Có quan tâm nhiều
2. Không quan tâm
3. Không thích/không muốn bạn đi học
99. Không biết
- (15-1) Vì sao có thái độ như vậy?
-

(16) Đối với bạn, việc làm và việc học, cái nào là chính trong cuộc sống của bạn?

1. Làm việc là chính 2. Học tập là chính

D5. Tổng thu nhập của gia đình bạn/bạn là bao nhiêu một tháng ? (*Chung kinh tế*)

.....đồng/tháng

Nếu khó trả lời thì chọn dưới đây:

1. Ít hơn 500.000 đồng/ tháng
 2. Từ 500.000 đồng đến dưới 1 triệu đồng / tháng
 3. Từ 1 triệu đến dưới 2 triệu đồng / tháng
 4. Từ 2 triệu đến dưới 3 triệu đồng / tháng
 5. Từ 3 triệu đến dưới 4 triệu đồng / tháng
 6. Từ 4 triệu đến dưới 5 triệu đồng / tháng
 7. Từ 5 triệu đến dưới 6 triệu đồng / tháng
 8. Từ 6 triệu đến dưới 7 triệu đồng / tháng
 5. Từ 7 triệu đến dưới 8 triệu đồng / tháng
 6. Từ 8 triệu đến dưới 9 triệu đồng / tháng
 7. Từ 9 triệu đến dưới 10 triệu đồng/tháng
 9. 10 triệu đồng / tháng trở lên
 98. Không muốn trả lời
 99. Không biết

D6. Thu nhập hiện nay có đủ chi tiêu không?

1. Dư giả 2. Dư chút đỉnh 3. Vừa đủ
 4. Hơi thiếu thốn 5. Rất thiếu 96. Khó đánh giá

D7. Hiện nay, gia đình bạn có vay mượn gì không?

1. Có 2. Không => D9 99. Không biết => D9

D8. Bạn có góp phần để trả nợ cho gia đình không?

1. Có 2. Không

D9. So với thời điểm bạn học cấp 1, thì kinh tế gia đình bạn bây giờ là?

1. Khá hơn nhiều 2. Khá hơn chút đỉnh
 3. Cũng vậy 4. Kém hơn chút đỉnh
 5. Kém hơn nhiều 96. Khó đánh giá

D10. Từ trước đến hiện nay, gia đình bạn có được nhận tiền để giúp bạn đi học không?

1. Có => tiếp (10-1) 2. Không => D11

(10-1) Đó là diện nào?

(10-2) Ai đã giúp đỡ gia đình?

1. Chính quyền địa phương ở quê
 2. Chính quyền địa phương nơi đang sống tại Tp.HCM
 3. Tổ chức xã hội, từ thiện, tổ chức Phi chính phủ
 4. Cá nhân có lòng hảo tâm
 5. Khác (*ghi cụ thể*).....

D11. Từ trước đến hiện nay, bạn có được miễn giảm học phí không?

1. Có => *Tiếp (1,2)*

(1) Khi bạn học lớp mấy? Lớp (*có thể ghi nhiều lớp*).....

(2) Nếu không được miễn giảm học phí thì liệu bạn có tiếp tục đi học được không?

1. Có

2. Không

99. Không biết

2. Không => *Tiếp (3,4)*

(3) Gia đình bạn có biết chế độ miễn giảm học phí không?

1. Có

2. Không

(4) Gia đình bạn đã bao giờ làm đơn xin hưởng chế độ này chưa?

1. Có

2. Không

E. THÔNG TIN VỀ VIỆC HỌC TẬP CỦA HỌC VIÊN

E1. Bạn có thích học không?

1. Rất thích

2. Thích

3. Bình thường

4. Không thích lắm

5. Không thích học

E2. Thái độ của bạn đối với học tập là như thế nào?

1. Rất chăm chỉ

2. Chăm chỉ

3. Bình thường

4. Hơi lười

5. Rất lười học

E3. Tại sao bạn đi học?

1. Vì hoàn thành cấp 2 là bắt buộc

2. Để có kiến thức nhiều hơn

3. Để đạt trình độ học vấn tốt hơn những người trong gia đình

4. Có thể kiếm việc làm tốt hơn

5. Cha mẹ/người thân bắt đi học

6. Lý do khác (*Ghi cụ thể*):.....

E4. Học lực của bạn cuối năm học lớp 8 như thế nào?

1. Giỏi

2. Khá

3. Trung Bình

4. Yếu

5. Kém

98. Không muốn trả lời

99. Không nhớ

E5. Cuối năm học lớp 5, bạn đã được bao nhiêu điểm? (Tiếng Việt và Toán)

.....điểm/20 điểm

98. Không muốn trả lời

99. Không nhớ

E6. Một ngày bạn học bài ở nhà khoảng mấy tiếng?.....tiếng

E7. Bố của bạn có quan tâm đến học tập của bạn không?

1. Quan tâm nhiều

2. Có quan tâm nhưng ít

3. Không quan tâm

99. Không biết

95. Không thích hợp

Chọn 1 hoặc 2 => tiếp (7-1)

(7-1) Hình thức bố quan tâm việc học như thế nào?

1. Giúp kèm việc học

2. Nhắc nhở

3. Làm việc giúp để bạn có giờ học bài

4. Khác (ghi cụ thể).....

E8. Mẹ của bạn có quan tâm đến học tập của bạn không?

1. Quan tâm nhiều

2. Có quan tâm nhưng ít

3. Không quan tâm

99. Không biết

95. Không thích hợp

Chọn 1 hoặc 2 => tiếp (8-1)

(8-1) Hình thức mẹ quan tâm việc học như thế nào?

1. Giúp kèm việc học

2. Nhắc nhở

3. Làm việc giúp để bạn có giờ học bài

4. Khác (ghi cụ thể).....

E9. Người có quan tâm đến học tập của bạn nhiều nhất là ai?.....

(Điều tra viên ghi lại STT của người quan tâm nhất theo bảng hộ gia đình)

=> Nếu là người không có trong bảng hộ, thì ghi cụ thể là ai?.....

E10. Hiện nay bạn có đi học thêm không? 1. Có 2. Không

+ Nếu có đi học thêm,

(10-1) Bạn đi học thêm một tuần mấy buổi?buổi/1 tuần

E11. Bạn có nhận học bổng bao giờ chưa? 1. Có 2. Không => Phần F

+ Nếu có,

(11-1) Bạn đã nhận học bổng mấy lần?.....lần

(11-2) Bạn nhận học bổng từ Tổ chức nào?.....

(11-3) Diện học bổng bạn được nhận là gì?

1. Học sinh giỏi

2. Học sinh nghèo

3. Học sinh tham gia phong trào tốt

4. Khác (ghi cụ thể).....

F. NHẬN ĐỊNH VỀ CUỘC SỐNG VÀ TƯƠNG LAI

F1. Khi có điều cần chia sẻ trong cuộc sống, bạn thường chia sẻ với ai nhiều nhất?

- 1. Bố/mẹ
- 2. Anh/chị/em ruột
- 3. Bạn bè
- 4. Thầy cô giáo trong trường
- 5. Người cùng chỗ làm
- 6. Khác (*ghi cụ thể*):.....

(1-1) Lý do mà bạn chọn người đó để chia sẻ là gì?

F2. Hiện nay đối với bạn điều gì bạn quan tâm nhất?

- 1. Chuyện kinh tế gia đình
- 2. Chuyện học hành của bản thân
- 3. Tìm công việc làm ổn định hơn
- 4. Chuyện tình cảm riêng
- 5. Khác (*ghi cụ thể*):.....

F3. Bạn thường có bao nhiêu thời gian rảnh rỗi trong một ngày?

(Không bao gồm thời gian học bài ở nhà)tiếng/ ngày

F4. Bạn thường sử dụng thời gian rảnh rỗi cho việc gì?

| Hình thức | Mức độ | Hầu như không | Gần như mỗi ngày | Vài lần/tuần | Vài lần/tháng | Vài lần/năm | Hàng năm |
|------------------------------|--------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Đi chơi với bạn bè | | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 2. Xem ti vi, xem phim | | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 3. Chơi Game, chat, lên mạng | | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 4. Đọc báo | | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 5. Tham gia hoạt động xã hội | | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| 6. Khác: | | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

F5. Bạn đánh giá về môi trường học tập ở đây như thế nào?

| Ý kiến | Mức độ | Có | Không | Khó đánh giá |
|---|--------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| 1.Chương trình học tập phù hợp | | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 96 |
| 2.Giáo viên giảng dạy tốt | | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 96 |
| 3.Bạn bè có thể tin tưởng | | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 96 |
| 4.Có hỗ trợ về kinh tế cho học sinh có hoàn cảnh khó khăn | | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 96 |
| 5.Cơ sở vật chất thuận tiện cho việc học tập | | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 96 |
| 6. Đánh giá khác: | | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 96 |

F6. Sau khi học xong lớp 9 ở TTGD TX, bạn có dự định thế nào?

- 1. Đi học cấp 3 ở THPT
- 2. Học tiếp cấp 3 ở TTGD TX
- 3. Về quê học tiếp
- 3. Đi học nghề (bạn định học nghề gì?.....)
- 4. Nghỉ học (bạn định làm gì?.....)
- 5. Chưa có dự định

E7. Theo bạn, bạn phải học đến đâu (tối thiểu) để có việc làm ổn định?

- 1. Học hết cấp 2
- 2. Học hết cấp 3
- 3. Học đến Trung Cấp
- 4. Học đến Cao Đẳng/Đại học
- 5. Không quan trọng trình độ học vấn
- 99. Không biết
- 98. Không có ý kiến

E8. Bạn đánh giá vai trò của việc học như thế nào?

- 1. Học là việc cần thiết nhất, bằng giá nào cũng phải học lên
- 2. Học là tương đối cần, sẽ cố gắng để học
- 3. Kinh tế khó khăn thì nghỉ cũng được
- 4. Học là điều không cần thiết lắm, vì có nhiều cách để làm ra tiền
- 5. Sẵn sàng nghỉ học nếu kết quả học không tốt
- 6. Khác (*ghi cụ thể*):
- 96. Khó đánh giá

E9. Theo bạn, hiện nay để việc học bạn được tốt hơn nữa, thì bạn cần gì?

- 1. Có nguồn hỗ trợ về tài chính để học tập
- 2. Nghỉ làm để có thời gian tập trung vào việc học
- 3. Đi làm để có tiền trang trải cho học tập
- 4. Có sức khỏe tốt để học tập
- 5. Thay đổi chương trình học tập cho phù hợp với sức mình
- 6. Khác (*ghi cụ thể*):
- 7. Hiện nay là tốt rồi, không cần gì thêm
- 99. Không biết

F10. Bạn ước muốn học đến đâu?

Lý do bạn muốn học tới đó?

F11. Bạn có thể tìm được nguồn tài trợ nào cho việc học không?

- 1. Có
- 2. Không

Vì sao bạn nghĩ như vậy?

F12. Trong tương lai, bạn muốn làm nghề gì?

(12-1) Lý do bạn muốn làm nghề đó?

F13. Trong tương lai, bạn có dự định đi nơi khác sống không?

1. Có => (13-1) 2. Không => F14

(13-1) Nơi đó là?

1. Về quê 2. Đi tỉnh khác(tên tỉnh).....
 3. Đi nước ngoài (tên nước).....

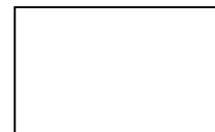
F14. Bạn có đề nghị hoặc nguyện vọng gì đối với trường nơi bạn đang học hoặc với cá nhân, tổ chức nào không?.....

Xin cảm ơn bạn!

Ghi chú thêm của ĐTV về hoàn cảnh của học sinh:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

南部持続発展研究院
社会・人間研究センター



質問票
(9年生版)

みなさんこんにちは。私たちは、南部持続発展研究院に属する研究グループです。私たちは現在、「生涯教育センターで学ぶ学習者の学習過程に影響する諸要因」について研究を行っています。皆さんの意見を伺うことは生涯教育センターで学ぶ学習者の背景や学習について理解するためにとっても重要なことです。みなさんが提供してくださった情報は、私たちにとって非常に貴重な資料となります。

みなさんが提供してくださった情報は完全に保護されることを、科学的研究の目的にのみ使用されることをお約束し、この研究結果は総合的に公開されます。

みなさん、ありがとうございます。

研究グループ

A. 基礎情報

A1. 調査日: 2010年.....月.....日

A2. 調査時間帯: 1. 午前 2. 午後 3. 夜間

A3. 調査地 1. 3区 2. 7区 3. トウードウック区

A4. クラス:

A5. 学習時間帯: 1. 午前 2. 午後 3. 夜間

A6. 連絡先電話番号:

A7. 調査員:

点検者:

B. 学習者の基本情報

B1. 名前

B2. 性別 1. 男 2. 女

B3. あなたは何年生まれですか?年

+ もし 16 歳以上だった場合 (1994 年以前の生まれの場合)

=>なぜ年齢に対して遅れて勉強しているのですか? (複数回答)

1. 小学校 1 年生に入るのが遅かったから

+ 何年遅れましたか?年

+ なぜ遅くなったのですか?

2. 留年した

+ 留年した年数年

+ 留年した主な理由はなんですか?

3. 休学していた期間がある

+何回休学しましたか回

+ それは何年ですか?

+ 休学した主な理由はなんですか?.....

4. 他 (具体的に).....

.....

B4. あなたの健康状態はどうですか?

1. とても良い 2. 良い 3. 普通 4.あまり良くない

5. 良くない

B5. 生涯教育センターで学習を始めたのは何年生からですか? 年生から

B6. 小学校 1 年生から生涯教育センターで学習する以前まで、どこで勉強しましたか?

小学校 1. ホーチミン市 2. 他:省

+ どのような学校でしたか?

1. 小学校

2. 他 (具体的に):.....

中学校

1.ホーチミン市

2. 他:省

+ どのような学校でしたか?

1. 中学校

2. 他 (具体的に):.....

B7. あなたが生涯教育センターで勉強する理由は何ですか? (複数回答)

1. 小学校卒業時、中学校入学に十分な点数が取れなかった

2. 学力が低く、中学校の勉強についていけなかった

3. 中学校で 9 年生の卒業試験に落ちた

- 4. 健康状態が悪かった
- 5. 中学校の規定年齢をオーバーしていた
- 6. 家族の経済状況が困難であった
- 7. 働きに行かなければならず、中学校に通うのに時間の都合が合わない
- 8. 家族の世話をしなければならない
- 9. ホーチミン市の戸籍を持っていない
- 10. 両親が中学校に行かせなかった
- 11. 他の理由 (具体的に):.....

B8. B7 で選んだ理由の中で、もっとも重要な理由は何番ですか?番

B9. この生涯学習センターはどのようにして知りましたか?

- 1. 知人の紹介
- 2. 以前の学校からここに送られた
- 3. 自分で探した
- 4. 家族にここで学習していた人がいる
- 5. 他 (具体的に):

C. 学習者の家族に関して

C1. 現在どこに住んでいますか?区・県

C2. 現在あなたは誰と暮らしていますか? (家計を同一にしない人も含む)

- 1. 父 2. 母 3. きょうだい 4. 父方の祖父 5. 父方の祖母
- 6. 母方の祖父 7. 母方の祖母 8. 夫 9. 子ども 10. 親戚
- 11. 友人・知人 12. 他 (具体的に):.....

+ もし父母と一緒に暮らしていない場合、

(2-1) 何年から父母と暮らしていないのですか?.....年

(2-2) なぜ父母と暮らしていないのですか? (具体的に).....

C3. あなたはどこで生まれましたか? (生まれ育った場所)

- 1. ホーチミン市 (=> C9 に進む) 2.省 (11-1) 1.都市 2.農村

C4. 何年からホーチミン市に住んでいますか?年

C5. 誰と一緒にホーチミン市に来ましたか?

C6. ホーチミン市に来た理由は何ですか?

C7. ホーチミン市に来た時、あなたが来る以前から市内に知人はいましたか?

- 1. いた (それは誰ですか?)
- 2. 誰もいない

C8. 現在、両親と一緒に暮らしていますか?

- 1. はい 2. いいえ 99. しらない

(8-1) 一緒に暮らしていない場合、それはなぜですか?

C.9-17.学習者の家族成員(家計を同一にしない成員も含む)と現在家計を同一にする人の情報(回答者以外)

現在家計を同一にしている人については番号に○をつけてください。家計を同一にしている人数人 (回答者を含む)

(番号の欄に名前を回答者との関係を記入してください)

| 番号 | C9 性別 2. 男 2. 女 | C10 生年 99. 不明 | C11 就学状況 1.学校に通ったことがない 2.現在学校に通っている 3.働きつつ学校に行っている 4.学校はもうやめた | C12 学校をやめた理由 | C13 どこまで勉強を終えたか 0=文盲 1-12= 1~12年生 1-16=短大・大学1-4年生 19=大学院(修士) 90=学校に行ったことがない 91=保育園 92=幼稚園 93=識字 99=不明 | C14 現在の居住地 1 故郷(省名) 2.HCM市 3.他(具体的に) 4.死去(年) | C15 現在収入のある仕事をしていますか?(亡くなった人については聞かない) 1.はい 2.いいえ 3.不明 | C16 働いていない理由: 1.引退した 2.病気で働くことができない 3.高齢のため 4.失業 5.まだ学校に通っている 6.他の理由(具体的に) | C17 現在何の仕事をしていますか?(具体的に記入) |
|-------|--------------------------|---------------------|--|-----------------|---|---|--|---|-------------------------------|
| 1.(父) | | | | | | | | | |
| 2.(母) | | | | | | | | | |
| 3. | | | | | | | | | |
| 4. | | | | | | | | | |
| 5. | | | | | | | | | |
| 6. | | | | | | | | | |
| 7. | | | | | | | | | |
| 8. | | | | | | | | | |
| 9. | | | | | | | | | |
| 10. | | | | | | | | | |
| 11. | | | | | | | | | |
| 12. | | | | | | | | | |

D. 家族の経済状況について

D1. 現在居住している住居:

1. 家族が購入した家 2. 親戚の家
 3. 貸家 4. 他 (具体的に).....

D2. 主な家計支持者は誰ですか?

1. 本人
 2. 他の人 (世帯情報表の STT と名前を記入)

D3. 以下の各項目の支出はおよそどのくらいですか?

| 支出項目 | 金額 (千ドン/月) |
|-------------------|---------------|
| a. 飲食費 | |
| b. 家賃 | |
| c. 電気・水道代 | |
| d. 電話・インターネット代 | |
| e. 交通費 (ガソリン代を含む) | |
| f. 旅行・娯楽費 | |
| g. 教育費 | |
| h. 日用雑貨・衣服費 | |
| i. 医療費 | |
| k. 慶弔費 | |
| l. 同一生計外の人への送金 | |
| m. 他(具体的に)..... | |
| 一カ月当たりの平均支出 | |

D4. 現在収入のある仕事をしていますか?

1. 働いたことはない => D5 へ
 2. 働いたことはあるが、現在は働いていない(2週間以上前にやめた)

=> 最初の仕事について

- (1) 初めて働いたのは何年ですか?年
 (2) 何をしましたか? (仕事内容について記述)

- (3) 当時、あなたはどこにいましたか? 1. 故郷 2. ホーチミン市 3. 他

- (4) 当時、あなたは学校に通っていましたか? 1. はい 2. いいえ

=> 最近の仕事について

- (5) 一番最近の仕事をやめたのはいつですか?.....
 (6) 何の仕事をしましたか? (仕事の内容について記述)

(7) 当時、あなたはどこにいましたか? 1. 故郷 2. ホーチミン市 3. 他

(8) 当時、あなたは学校に通っていましたか? 1. はい 2. いいえ

□ 3. 現在働いている (2週間以内に働いている)

(1) 初めて働いたのは何年ですか?年

(2) 当時、何の仕事をしましたか? (仕事の内容について記述):

(3) 当時、どこにいましたか? 1. 故郷 2. ホーチミン市 3. 他

(4) 当時、あなたは学校に通っていましたか? 1. はい 2. いいえ

(5) 現在いくつ仕事をしていますか?つ

(6) 現在の仕事は何ですか? (最も主要な仕事)

(7) その仕事をどのくらい続けていますか?カ月 /年

(8) その仕事をどこで見つけましたか?

(9) 現在の仕事は一週間に何日働きますか?日 / 週

(10) 一日当たりおよそ何時間働きますか?時間

(11) 主に仕事をするのはいつですか?

1. 午前中 2. 午後 3. 夜間

4. 一日 (午前と午後) 5. 午後から夜間にかけて

(12) 収入は合計いくらですか?ドン / 月

(13) そのお金を主に何に使いますか?

1. 家族に全て渡す 2. すべて自分で使う

3. 一部は家族に、残りは自分で使う

(家族には何%渡しますか?%)

=> 2、3を選択した場合

(13-1) 何に、一番多くお金を使っていますか?

(14) あなたの雇用主はあなたが学校に行くのにお金や物で援助してくれることはありますか?

1. はい

2. いいえ

(14-1) もしある場合、具体的に教えてください(形式、援助してくれる金額や物・・・)

(15) あなたが学校に通っていることに雇用主は関心を示しますか?

1. 大いに関心を持っている

2. 関心を持っていない

3. 好ましく思っていない、学校に行かないで欲しいと思っている

99. 知らない

(15-1) なぜそのような態度なのですか?

.....
(16) あなたにとって、生活の中での中心は仕事ですか学習ですか?

1. 仕事が主 2. 学習が主

D5. あなたの家族／あなたの一カ月の総収入はいくらくらいですか? (生計を同一にする世帯)

..... ドン／月

もし答えにくい場合、以下の中から選んでください。

1. 50 万ドンより少ない
 2. 50 万ドン以上 100 万ドン未満
 3. 100 万ドン以上 200 万ドン未満
 4. 200 万ドン以上 300 万ドン未満
 5. 300 万ドン以上 400 万ドン未満
 6. 400 万ドン以上 500 万ドン未満
 7. 500 万ドン以上 600 万ドン未満
 8. 600 万ドン以上 700 万ドン未満
 5. 700 万ドン以上 800 万ドン未満
 6. 800 万ドン以上 900 万ドン未満
 7. 900 万ドン以上 1000 万ドン未満
 9. 1000 万ドン以上
 98. 答えたくない
 99. 知らない

D6. 現在の世帯収入は支出に対して十分ですか?

1. 余裕がある 2. 少し余裕がある 3. ちょうど良い
 4. 少し足りない 5. とても足りない 96. 判断できない

D7. 現在、家族は借金をしていますか?

1. ある 2. ない => D9 99. 知らない => D9

D8. あなた自身は借金の返済に貢献していますか?

1. はい 2. いいえ

D9. あなたが小学生だった頃と比較して、現在の家族の経済状況はどうですか?

1. ずっと良くなった 2. 少し良くなった
 3. 変わらない 4. 少し悪くなった
 5. ずっと悪くなった 96. 判断できない

D10. これまでに、あなたの勉学のために家族が支援金をもらったことはありますか?

1. ある => (10-1)へ 2. ない => D11

(10-1) どのような枠組みの支援金ですか?

(10-2) 誰が支援してくれましたか?

1. 出身地の行政

- 2. 現在ホーチミン市で住んでいる地区の行政
- 3. 社会組織、ボランティア組織、NGO
- 4. 慈善家
- 5. 他(具体的に).....

D11. あなたはこれまでに授業料の減免を受けたことがありますか?

1. ある => (1,2)へ

(1)何年生の時ですか?年生 (減免を受けた学年すべてを記入)

(2)もし減免を受けられなかったとしたら、学校には行けましたか?

1. はい 2. いいえ 99. わからない

2. ない => (3,4)へ

(3) あなたの家族は減免の制度を知っていますか?

1. はい 2. いいえ

(4) これまでに減免を申請したことはありますか?

1. ある 2. ない

E. 生徒の学習について

E1. あなたは勉強が好きですか?

1. とても好きである 2. 好きである 3. 普通
 4. あまり好きではない 5. 好きではない

E2.あなたの学習態度はどうですか?

1. とても熱心である 2. 熱心である 3. 普通
 4. 少し怠けている 5. とても怠けている

E3. あなたが学校に行く理由は何ですか?

- 1. 義務教育だから
- 2. たくさんの見識を身につけるため
- 3. 家族の誰よりもよい学歴を得るため
- 4. 良い仕事につくため
- 5. 両親や親族が強制するため
- 6. 他の理由(具体的に):.....

E4. 8年生の最後の成績はどうでしたか?

1. 優 2. 良 3. 可
 4. 不可 (Yeu) 5. 不可 (kem)
 98. 答えたくない 99. 覚えていない

E5. 5年生の最後の試験で、何点を取りましたか?(国語と算数)

.....点/20点

98. 答えたくない
 99. 覚えていない

E6. 1日に大体、何時間家で勉強しますか?時間

E7. お父さんはあなたの勉強に関心を持っていますか?

- 1. とても関心がある
- 2. 少し関心がある
- 3. 関心なし
- 99. 分からない
- 95. 質問不適合

1か2を選択=>(7-1)へ

(7-1)お父さんはどのように関心を示しますか?

- 1. 勉強を見てくれる
- 2. 勉強するように声をかける
- 3. 勉強する時間を持てるように、仕事や作業を手伝ってくれる
- 4. 他 (具体的に).....

E8. お母さんはあなたの勉強に関心を持っていますか?

- 1. とても関心がある
- 2. 少し関心がある
- 3. 関心なし
- 99. 分からない
- 95. 質問不適合

1か2を選択=>(8-1)へ

(8-1)お母さんはどのように関心を示しますか?

- 1. 勉強を見てくれる
- 2. 勉強するように声をかける
- 3. 勉強する時間を持てるように、仕事や作業を手伝ってくれる
- 4. 他 (具体的に).....

E9.あなたの勉強に一番関心を持ってくれるのは誰ですか?

(調査員は4ページの家族表の中から番号で記入すること。表中に一番関心を持つ人物がない場合は具体的に書くこと).....

E10. 現在あなたは塾に通っていますか? 1. はい 2. いいえ

+ 通っている場合、

(10-1)1週間に何回通っていますか?回 / 週

E11. これまでに奨学金をもらったことがありますか? 1. はい 2. いいえ =>F

へ

+ 奨学金をもらったことがある場合

(11-1)何度もらったことがありますか?.....回

(11-2)どの組織からもらいましたか?.....

(11-3)受け取った奨学金の枠組みは何でしたか?

- 1. 優秀な生徒
- 2. 貧しい生徒
- 3. 活動によく参加した生徒
- 4. 他 (具体的に).....

F. 日常生活と将来について

F1. 暮らしの中で、悩み事があった時には誰に一番相談しますか?

- 1. 両親
- 2. きょうだい
- 3. 友達
- 4. 学校の先生
- 5. 職場の同僚
- 6. 他 (具体的に):.....

(1-1) その人に相談するのはなぜですか?

F2. 現在あなたが一番関心を持っていることは何ですか?

- 1. 家族の経済状況について
- 2. 自分の学業について
- 3. より安定した仕事に就くこと
- 4. 自分のプライベートについて
- 5. 他(具体的に):.....

F3. 普段、1日に何時間くらい暇な時間がありますか?

(家での勉強時間は除く) 時間/1日

F4. 普段、暇な時間にあなたは何をして過ごしますか?

| 形式 | 頻度 | ほとんど ない | ほぼ毎日 | 週に数回 | 月に数回 | 年に数回 | 毎年 |
|-----------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----|
| 1. 友達と遊びに行く | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | |
| 2. テレビや映画を見る | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | |
| 3. ネット、ゲーム、チャット | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | |
| 4. 新聞を読む | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | |
| 5. 社会活動に参加する | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | |
| 6. 他: | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | |

F5. この学習環境をどのように評価しますか?

| 意見 | 評価 | そうである | そうでない | 判断できない |
|----------------------|----|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| 1. カリキュラムが適している | | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 96 |
| 2. 教員の教え方がよい | | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 96 |
| 3. 友人関係がよい | | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 96 |
| 4. 困難な生徒のための支援がある | | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 96 |
| 5. 建物や設備が勉強するのに適している | | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 96 |
| 6.他: | | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 96 |

F6. ここで9年生を修了したのち、あなたはどのような予定でいますか?

- 1. 普通高校に進学する
- 2. 生涯教育センターの高校課程に進学する
- 3. 田舎に帰り、進学する
- 3. 職業訓練に行く(どの職業?.....)
- 4. 勉強をやめる(何をやる予定ですか?.....)
- 5. まだ予定はない

F7. 安定した仕事に就くためには、少なくともどこまで勉強しなければならないと思いますか?

- 1. 中学校を修了
- 2. 高校を修了
- 3. 中等専門学校を修了
- 4. 短大・大学を修了
- 5. 学歴は関係ない
- 99. 分からない
- 98. 意見なし

F8. 勉強することをどのように考えていますか?

- 1. 勉強が一番必要なことであり、何としてでも勉強しなければならない
- 2. 勉強は比較的必要なことであり、勉強するために努力しなければならない
- 3. 経済状況が厳しい場合は中途退学も仕方ない
- 4. 収入を得る方法はたくさんあるのだから、勉強はあまり必要なことではない
- 5. 勉強ができないならいつでもやめるつもりである
- 6. 他 (具体的に):
- 96. 判断できない

F9. 現在、あなたがよりよく勉強できるようにするためにはどのような条件が必要ですか?

- 1. 就学のための経済的支援
- 2. 勉強に集中する時間を確保するために、仕事をやめること
- 3. 学資を賄うために働きに出ること

- 4. よい健康状態
- 5. カリキュラムが学力に見合ったものになること
- 6. 他 (具体的に):
- 7. 特に必要なことはない。
- 99. 分からない

F10. あなたはどこまで勉強したいですか?

理由はなんですか?

.....

F11.勉強を続けるための財源を見つけられそうですか?

1. はい 2. いいえ

なぜそう思いますか?

F12. 将来、どんな職業に就きたいですか?

.....

(12-1)理由はなんですか?

.....

F13. 将来どこか別のところに移住する予定は在りますか?

1. はい => (13-1) 2. いいえ=> F14

(13-1) それはどこですか?

1. 故郷 2. 別の省(省名).....

3. 外国(国名).....

F14. 現在あなたが学習している学校や組織に対して、提案や願望はありますか?

.....

.....

.....

ありがとうございました。

調査員は何か気がついたことがあった場合、以下に記入してください:

.....

.....

.....

.....

.....