ISSN 2185-8268

アフリカ教育研究

Africa Educational Research Journal

第８号　　2017年12月

特集

STEM教育

アフリカ教育研究フォーラム

Africa Educational Research Forum

『アフリカ教育研究』編集委員会

編集長　西村幹子（国際基督教大学）
編集委員　大塲麻代（帝京大学）
小澤大成（鳴門教育大学）
川口　純（筑波大学）
北村友人（東京大学）
日下部達哉（広島大学）
澤村信英（大阪大学）
澁谷和朗（広島大学）
中和　渚（関東学院大学）
ンドゥリ・アッシルムンバ（コーネル大学）
ジェームス・ウィリアムス（ジョージワシントン大学）
ダニエル・シフナ（ケニヤッタ大学）
ジョゼフ・チモンボ（マラウイ大学）
マリ・ゴレッティ・ナカブゴ（UWEZOウガンダ）

Editorial Board

Editor-in-chief　Mikiko Nishimura, International Christian University
Editors　Jun Kawaguchi, University of Tsukuba
Yuto Kitamura, The University of Tokyo
Tatsuya Kusakabe, Hiroshima University
Nagisa Nakawa, Kanto Gaguin University
Asayo Ohba, Teikyo University
Hiroaki Ozawa, Naruto University of Education
Nobuhide Sawamura, Osaka University
Kazuro Shibuya, Hiroshima University

N’Dri Assie-Lumumba, Cornell University, USA
Joseph Chimombo, University of Malawi
Mary Goretti Nakabugo, UWEZO Uganda
Daniel Sifuna, Kenyatta University, Kenya
James Williams, The George Washington University, USA

編集事務局　〒565-0871　大阪府吹田市山田丘１－２
Editorial Office　大阪大学大学院人間科学研究科　澤村研究室気付
TEL: 06-6879-8101　FAX: 06-6879-8064
E-mail: sawamura@hus.osaka-u.ac.jp

アフリカ教育研究

第 8 号　　2017 年 12 月

目　次

〈特集〉STEM 教育

Preface: STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) education
Kinya Shimizu, Hiroshima University …… 1

STEM education in the USA: a literature review
Masato Kosaka, University of Fukui …… 2

STEM education in South Africa: current status and future direction toward 2030
Kinya Shimizu, Hiroshima University and Mutsumi Tsubouchi, Koei Research & Consulting Inc. …… 11

JICA による STEM 教育分野の国際協力
— アフリカを中心に —
又地　淳（国際協力機構） …… 16

〈特別論考〉

フランスにおける中等教育の大衆化と女子の進路選択
— 進路決定過程にみる自己選抜・自己排除 —
園山大祐（大阪大学） …… 36

園山論文に対するアフリカ教育の視点からのコメント
大塲麻代（帝京大学）、川口　純（筑波大学） …… 48

〈原著論文〉

マラウイの困難な状況にある遺児の就学とオープン中等学校の機能
— 生徒、教師へのインタビューを中心として —
日下部　光（大阪大学大学院修了） …… 53

ベナン共和国における公教育の歴史的展開
— 教育のライシテに注目して —
深堀聡子（名古屋大学大学院） …… 75

参加と関係的信頼の視点に基づく住民参加型学校運営の研究枠組み
— ガーナ・アカチサウス郡の事例から —
澁谷和朗（広島大学） …… 88

〈研究ノート〉

エチオピア・アディスアベバ市における「インクルーシブ教育」政策と実態
— 関係当事者の認識から探るインクルーシブ教育の予備的考察 —
利根川佳子（早稲田大学） …… 103

ケニア北西部カクマ難民キャンプにおける初等・中等教育の受容
— 当事者である生徒の視点に着目して —
清水彩花（大阪大学大学院） …… 117

The trajectory of children in the rural areas of Madagascar:
aspirations and opportunities from school to work
Fanantenana Rianasoa Andriariniaina, Graduate School of Osaka University …… 129

大会プログラム（第 19 ～ 20 回） …… 146
フォーラム会則 …… 151
フォーラム優秀研究発表賞規程 …… 152
刊行規定、執筆要項 …… 153

編集後記 …… 156

STEM 教育
― 特集にあたって ―

Preface:
Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) education

Kinya Shimizu
(Graduate School for International Development and Cooperation, Hiroshima University)

Science and technology are one of the effective driving forces to advance the society. It is almost obvious that the development of machinery, pesticides, chemical fertilizers, automatic transportation etc. contributes to the economic development. Therefore, there are so many developing countries, Philippines, Kenya, Bangladesh, etc. requesting the technical cooperation to Japan in the field of Science and Mathematics Education.

Up to now, many African countries are concerned with economic development through labor-intensive industry, such as garment, agriculture, factories. However, the age of artificial intelligent (AI) is coming soon. Now, many automobile companies develop the automatic driving car "real Auto-Mobil". Agriculture can be improved by Automatic sowing using drones. Such a technological advancement may take up the future job of the students in recipient countries. It may not only be labor intensive industry but also intellectual work that is taken up by AI. For example, now, pilots are considered to be an intelligent job. However, when the technology of automatic driving car is achieved, it is not so far away from automatic piloting even in departing and landing. The computer can deal with the big-data of the weather condition. The AI can choose the best strategy of chess or shogi (Japanese chess). It means that AI has skills to choose the best strategy in a given condition. The robot technology now allows making the machine balance in a rough route. By combining these technologies, the future airplane may depart or land the airport without pilots. No pilot airplanes may be impossible to achieve, but it is possible that the future airplane does not need vice-captain.

Developing the science and mathematics education around the world is facing at the new direction. If we lose the sight of the future of science and technology, we may not be able to find how to live. I hope this special issue provides readers with the opportunity to think about the future of science and mathematics education in AI-based World.

Africa Educational Research Journal　Number 8 (2017)　pp.2-10

STEM education in the USA: a literature review

Masato Kosaka
(University of Fukui)

1. Introduction

In recent years, Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) education has been in the public eye. Many countries, including Africa, are starting to introduce STEM into their education system. The concept of STEM education originated in the United States. For that reason, a lot of research into practice has been gathered in the USA. In view of this factor, the objective of this study is to examine the current trends and issues of STEM education in the USA. First, the history of STEM education will be described. Then, the current trends and issues in STEM will be examined, with a particular focus on the journal of the School Science and Mathematics Association, which has been actively discussing subject integration since 1901. Finally, possible issues and future prospects will be discussed.

2. History of STEM education

A review of literature from the last 10 years reveals that STEM was the brainchild of US government policymakers, and particularly that of the National Science Foundation (NSF) (Breiner Johnson, Harkness & Koehler, 2012). The NSF started using "SMET" as an acronym for Science, Mathematics, Engineering, and Technology in the 1990s, but because its pronunciation was too close to "smut," the acronym was changed to "STEM" (Sanders, 2009). As a result "STEM" came to be used by the NSF as a strategic vehicle for scientists, technicians, engineers and mathematicians to join forces in producing more powerful policy statements (STEM Task Force Report, 2014).

Consequently, for a long period of time, a national trend reinforced the belief in STEM education. Numerous reports and proposals urged the federal government to take action by introducing policies to foster human resources in science and technology (Hotta, 2011). STEM education was introduced into various programs at federal, state and local level, as an important focal point for reforming education and restoring America's international competitiveness (Breiner *et al*., 2012). Furthermore, the Obama administration saw enhancing STEM education as a means of maintaining America's superiority in science and technology, and even set clear targets for the number of personnel needed in the field of STEM based on projections of the required labor force (Chida, 2013).

The committee on STEM education of the National Science and Technology Council published "Federal science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education 5 year strategic plan" in 2013. The plan stated the following reasons to focus on STEM education and five priority STEM education investments. The details are shown in Tables 1 and 2.

Table1. Reasons to focus on STEM education

The jobs of the future are STEM jobs	The demand for professionals in STEM fields is projected to outpace the supply of trained workers and professionals. Additionally, STEM competencies are increasingly required for workers both within and outside specific STEM occupations. A recent report by the President's Council of Advisors on Science and Technology (PCAST) estimates there will be one million fewer STEM graduates over the next decade than U.S. industries will need.
Our K-12 system is "middle of the pack" in international comparisons	Among 33 Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) countries that participated in a recent Programme for International Student Assessment (PISA) study, which measures students' ability to apply what they have learned in reading, mathematics, and science and has been designed to assess whether students can use their knowledge in real-life situations, 12 countries had higher scores than did the United States in science and 17 had higher scores in mathematics.
Progress on STEM is critical to building a just and inclusive society	STEM participation and achievement statistics are especially disturbing for women and minorities, who are substantially underrepresented in STEM fields. While earning a STEM degree is one important milestone in pursuing a STEM career, just 2.2 percent of Hispanics and Latinos, 2.7 percent of African Americans, and 3.3 percent of Native Americans and Alaska Natives have earned a first university degree in the natural sciences or engineering by age 24.10 While women constitute the majority of students on college campuses and roughly 46 percent of the workforce, they represent less than one in five bachelor's recipients in fields like computer science and engineering, and hold only 25 percent of STEM jobs.

Source: Committee on STEM Education National Science and Technology Council (2013)

Table 2. Five priority STEM education investments

Improve STEM Instruction	Prepare 100,000 excellent new K-12 STEM teachers by 2020, and support the existing STEM teacher workforce
Increase and Sustain Youth and Public Engagement in STEM	Support a 50 percent increase in the number of U.S. youth who have an authentic STEM experience each year prior to completing high school
Enhance STEM Experience of Undergraduate Students	Graduate one million additional students with degrees in STEM fields over the next 10 years
Better Serve Groups Historically Under-represented in STEM Fields	Increase the number of students from groups that have been underrepresented in STEM fields that graduate with STEM degrees in the next 10 years and improve women's participation in areas of STEM where they are significantly underrepresented
Design Graduate Education for Tomorrow's STEM Workforce	Provide graduate-trained STEM professionals with basic and applied research expertise, options to acquire specialized skills in areas of national importance, mission-critical workforce needs for the CoSTEM agencies, and ancillary skills needed for success in a broad range of careers.

Source: Committee on STEM Education National Science and Technology Council (2013)

Thus, STEM education is a concept that has spread through a top-down approach and is used as a term to express the individual disciplines of science, technology, engineering, and mathematics. The treatment of these four disciplines included in STEM was left to the discretion of states and

local areas (Johnson, 2012). This led to a proliferation of definitions. In particular, given that STEM was used as a collective term for the four disciplines of science, technology, engineering and mathematics, education policymakers and school-related personnel have often interpreted STEM education as a way of providing traditional coursework rather than an integrated approach (Breiner *et a*l., 2012). In recent years, however, a movement that interprets these, not as individual disciplines but as an integrated whole, has been gathering pace (e.g., Sanders, 2009; Yoon, Dyehouse, Lucietto, Diefes-Dux & Capobianco, 2014).

In this way, STEM education is a concept that started with a top-down approach, and yet still, there are a lot of definitions of the term.

3. Literature review of the school science and mathematics journal

The literature was obtained from an online database by using the search term, "STEM" in the title in the School Science and Mathematics journal. Consequently, 26 pieces of literature were extracted. The details of the articles are listed in Appendix 1. Then, the current trends of STEM were examined. The following steps ensued in the process of synthesizing the literature. By referring to a qualitative data analysis method, the focus of the research was extracted and coded. Next, these codes were classified into categories according to their similarity. Then, these categories were named according to the types of focus of the research.

By applying the process described above, five major categories were identified as follows: Policy and Nature of STEM, Student Assessment, Lessons and Projects, Teacher Education, and Trends and Issues in STEM education.

3.1 Policy and nature of STEM

There are three articles that discuss the policy and nature of STEM. One of them focuses on policy, and two of them focus on the nature of STEM.

As part of the research focusing on STEM policy, Johnson (2012) conducted a case study of the implementation of state STEM policy over the first 18 months of building a regional STEM partnership. The results showed that the implementation of STEM policy experienced some barriers due to the nature of funding and the timeline, as well as the competing agendas and interests of partners who did not have the opportunity to develop a common vision and strategic plan prior to implementation.

As part of the research that focused on the nature of STEM, Breiner, Harkness, Johnson, and Koehler (2012) examined the conceptions of STEM held by faculty members from a public research institution in the middle of a regional "STEM movement." Although 72% of these faculty members possessed a relevant understanding of STEM, the results suggest that they did not share a common perception of STEM. Their conception was most likely based on their academic discipline or on how STEM impacts their daily lives. Zollman (2012) presented a description of STEM literacy based upon cognitive, affective, and psychomotor learning theory domains. The paper stressed the need to evolve from learning for STEM literacy to using STEM literacy for learning to satisfy our societal, economic, and personal needs.

As we can see from the above, despite the absence of a common understanding of STEM, research to define STEM has not been conducted.

3.2 Student assessment

There are four articles that discuss student assessment. Two of them focus on developing assessment and two of them analyze the students' situation.

As part of the research focusing on developing assessment, Guzey, Harwell, and Moore (2014) developed a survey to measure student attitudes toward STEM and STEM careers. They concluded that the survey is a useful tool to assess the efficacy of STEM education programs on student attitudes toward STEM and STEM careers. Harwell, Moreno, Phillips, Guzey, Moore, and Roehring (2015) developed, scaled, and validated assessments in engineering, science, and mathematics with suitable items that were appropriate to the curriculum that the teachers had developed. They concluded that the assessments were available to school districts at no cost, and offered schools an important tool for gauging students' understanding of concepts in engineering, science, and mathematics.

In terms of the research focusing on the students' situation, Beekman and Ober (2015) investigated sociocultural factors by comparing gender gaps in math and gap trends for state public schools, state nonpublic schools, a low-performing metropolitan school, and a high-performing suburban school. Results showed that girls and young women possess the abilities to pursue STEM careers that require advanced mathematical skills. Redmond-Sanogo, Angle, and Davis (2016) identified high school courses that serve as predictors of success in college level gatekeeper courses, which in turn lead to the successful completion of STEM degrees. The results demonstrated the importance of providing rigorous mathematics and science courses at high school level.

Student assessment focused on affective and cognitive aspects. Most of the assessment regarding cognitive aspects used concepts from each separate subject.

3.3 STEM lessons and projects

There are 11 articles that discuss STEM lessons and projects. The articles were classified into three categories: investigation of the lesson, curriculum management, and effectiveness of lessons and projects.

As part of the research focusing on investigating the lesson, Roehring, Moore, and Park (2012) examined the secondary STEM teachers' integration of STEM in their classrooms. The results suggested that STEM integration can be implemented most successfully when mathematics and science teachers work together, both in a single classroom (co-teaching), and in multiple classrooms (teaching content on common themes). Capobianco and Rupp (2014) investigated STEM teachers' planning and realization of design-based instruction in grades five and six of engineering. The results highlighted that scientific concepts and their placement, use, and application within design tasks were missing from teachers' planning. Classroom observations indicated that the teacher participants gave priority to "front loading." Morrison, McDuffie, and French (2015) investigated STEM lessons in a high school and reported that the teaching and learning at the school were typically based on

investigations and solving problems, and student motivation, collaboration, and social interactions were strong due to this environment. Hall and Miro (2016) investigated the implementation of project-based learning (PBL) activities in four secondary STEM educational establishments. They summarized that four approaches to STEM education showed significant differences in their implementation of PBL, and higher-level questioning strategies, higher-order instructional feedback, and integration of STEM subject areas were absent or rarely observed.

As for research focusing on curriculum management, Burton *et al*. (2014) presented a descriptive, instrumental case study of an inclusive rural STEM school that had successfully dealt with challenges, and it had offered an innovative and productive learning environment, despite limited resources. They reported that the school had overcome barriers in terms of resources by matching their schedule to the local community college, upgrading the rigor of their high school classes, and facilitating student transitions to college. In addition, they also required students to undertake extracurricular research projects to help them see the relevance of their learning in class, to build 21st century skills, and to connect to partners outside of school. Parker, Smith, McKinney, and Laurier (2016) described how student unit assessment data helped to support ongoing curriculum revisions. The results showed that modifications had been made to aspects of the unit and assessment.

As regards research on the effectiveness of lessons and projects, Duffin, Starling, Day, and Cribbs (2016) examined the degree to which a three-week intervention in an urban high-needs high school science classroom would influence students' interest, effectiveness, content knowledge, and intention to study chemistry in the future. Findings indicated that students' knowledge of chemistry improved, they found chemistry more relevant, and they intended to study chemistry more in the future. Cotabish, Dailey, Robinson, and Hughes (2013) assessed elementary students' science processing skills, content knowledge, and concept knowledge after one year of participation in an elementary STEM program. The results of the study revealed a statistically significant gain in science processing skills, understanding of scientific concepts, and content knowledge in science by general education students in the experimental group when compared with students in the comparison group. Moreover, teacher participation in the STEM program had a statistically significant impact on students' variability in posttest scores. Hiller and Kitsantas (2014) examined the impact of a horseshoe crab citizen science program on student achievement and STEM career motivation with eighth-grade students. The results support the hypothesis that students would report higher motivational beliefs regarding science and show higher levels of achievement following the intervention than the comparison group. Mohr-Schroeder *et al*. (2014) describe the structure and the activities of the STEM camp. The results revealed an increase in their motivation and interest in STEM fields and revealed that a majority of the participating middle school students found the STEM content sessions "fun" and engaging, specifically citing the hands-on experiences they received. Zhang, Mclnemey, and Frechtling (2011) explored the effect of the engagement of the university STEM faculty in the Math and Science Partnership program. The findings suggest that K–12 teachers benefited from the engagement in terms of improved approaches to teaching and learning, increased knowledge of subject matter content, and increased confidence. The

STEM faculty benefited from new ideas about teaching and learning, insights into research, more knowledge of the K–12 education system, and a broader overall understanding of education. Student achievement also improved, although direct attribution to faculty involvement is somewhat unclear. Sondergeld, Johnson, and Walten (2016) assessed the impact of a statewide STEM professional development program. STEM awareness, and beliefs about STEM engagement, resources, student preparation, and careers all improved over time for all groups. However, business members had the greatest growth over time and had a significantly higher awareness compared with other groups in most areas.

As we can see from the above, the effectiveness of STEM lessons and projects was confirmed. The research identified key factors to success in STEM lessons and projects. However, most of the research looked at affective aspects, and some research focused on cognitive aspects.

3.4 Teacher education

There are seven articles that discuss teacher education. The articles were classified into two categories: the teachers' perspective and effectiveness of the teacher training program.

As regards the research focusing on the teachers' perspective, Wassrman and Rossi (2015) explored differences between mathematics and science teachers' reasoning schemes, as well as the confidence they had in their justifications. Results from the study indicated differences between the two groups in terms of their levels of mathematical proof, as well as correlational trends that inform their confidence across these levels. Lessig, Nelson, Slavit, and Seidel (2016) examined what teachers value regarding STEM design challenges and the difficulties and cost of implementing them. Two significant areas of value for the teachers were students' use of scientific, mathematical, and engineering practices, and the motivation, engagement, and empowerment of all learners. Challenges associated with pedagogy, curriculum, and the traditional structure of schools were identified. Liou, Desjardins, and Lawrenz (2010) investigated STEM teachers' perceptions regarding the influence of scholarships on their decision to teach, and specifically to teach in a high-needs school. The results indicated that the recipient's race and the moment when the scholar learned about the scholarship were related to cluster membership. Radloff and Guzey (2017) presented a semester-long study that focused on engaging preservice STEM teachers in observing, analyzing, and reflecting on instructional STEM practices through a video-based intervention. Findings suggest that viewing and reflecting on integrated STEM practices may enhance preservice STEM teachers' conceptions of integrated STEM approaches, thus providing a practical method of preservice STEM teacher professional development.

As regards the research that focused on the effectiveness of the teacher education program, Huziak-Clark, Sondergeld, Staaden, Knaggs, and Bullerjahn (2015) assessed the impact of a research-based STEM program on STEM majors' attitudes and beliefs. Findings suggest that students feel more confident, not only in their preparation for the rigors of a STEM degree, but also in their decision to complete the degree. Parker, Abel, and Densisova (2015) described large-scale, urban elementary-focused STEM collaboration between a large urban school district, various STEM-focused community stakeholders, and a research-focused private university. Findings suggest

the importance of the following critical features of professional development to the success of large-scale STEM urban elementary school reform: coherence, content focus, active learning, collective participation, and duration. Rinke, Gladstone-Brwon, Kinlaw, and Cappiello (2016) analyzed the outcomes of a new, preservice STEM teacher education model. Lesson planning evidence also demonstrated increased facilitation of STEM literacies, with specific attention to content integration, engineering and design, and arts inclusion. Technology and computational thinking emerged as areas for further growth as well as clarification in STEM teacher education models.

As we can see from the above, the effectiveness of the STEM teacher education program was demonstrated. The research identified key factors to success in the STEM teacher education program.

3.5 Trends and issues in STEM education

Based on the above results, the trends and issues in STEM education research are summarized as follows:

- Despite the absence of a common understanding of STEM, research to define STEM education has not been conducted.
- Student assessment focused on affective aspects and cognitive aspects. Most of the assessments for cognitive aspects used concepts from each separate subject.
- The effectiveness of STEM projects and the teacher education program was demonstrated.

4. Conclusion

The present study examined the current trends and issues in STEM education in the USA by describing the history of STEM education and examining the research that focuses on STEM education. The results showed that STEM education is a concept that started with a top-down approach, therefore there is no common understanding of STEM. However, little research has been conducted to define STEM education. Therefore, most of the research into STEM projects looked at affective aspects, not cognitive aspects. The findings underline the importance of defining STEM education.

References

Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C.C. & Koehler, C. M. (2012) What Is STEM? A Discussion About Conceptions of STEM in Education and Partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3-11.

Chida, Y. (2013) Science and Technology Human Resource Development Strategy in the US. *Science and Technology Trend*, 133, 17-26. (in Japanese)

Committee on STEM Education National Science and Technology Council (2013) *FEDERAL SCIENCE, TECHNOLOGY, ENGINEERING, AND MATHEMATICS (STEM) EDUCATION 5-YEAR STRATEGIC PLAN.*

Hotta, N. (2011) Science and Technology Policy and Science Education, *International Trend of Science and Technology Policy*, 121-134. (in Japanese)

Johnson, C. C. (2012) Implementation of STEM Education Policy: Challenges, Progress, and Lessons Learned. *School Science and Mathematics*, 112(1), 45-55.

Sanders, M. (2009) STEM, STEM Education, STEMmania, *Technology Teacher*, 68(4), 20-26.

STEM Task Force Report (2014) *Innovate: A Blueprint for Science, Technology, Engineering, and Mathematics in California Public Education.* Dublin, California: Californians Dedicated to Education Foundation.

Yoon, Y. Y., Dyehouse, M., Lucietto, A. M., Diefes-Dux, H. M. & Capobianco, B. M. (2014) The Effects of Integrated Science, Technology, and Engineering Education on Elementary Students' Knowledge and Identity Development. *School Science and Mathematics*, 114(8), 380-391.

Appendix1. Categories of literature

Category	Year	Vol.	Pages	Title	Authors
Policy and nature of STEM	2012	112(1)	45-55	Implementation of STEM Education Policy: Challenges, Progress, and Lessons Learned	Johnson, C. C.
	2012	112(1)	3-11	What Is STEM? A Discussion About Conceptions of STEM in Education and Partnerships	Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C. & Koehler, C. M.
	2012	112(1)	12-19	Learning for STEM Literacy: STEM Literacy for Learning	Zollman, A.
Assessment for student	2014	114(6)	271-279	Development of an Instrument to Assess Attitudes Toward Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM)	Guzey, S. S., Harwell, M. & Moore, T.
	2015	115(2)	66-74	A Study of STEM Assessments in Engineering, Science, and Mathematics for Elementary and Middle School Students	Harwell, M., Moreno, M., Phillips, A., Guzey, S. S., Moore, T. J. & Roehring, G. H.
	2015	115(1)	35-50	Gender Gap Trends on Mathematics Exams Position Girls and Young Women for STEM Careers	Beekman, J. A. & Ober, D.
	2016	116(7)	378-388	Kinks in the STEM Pipeline: Tracking STEM Graduation Rates Using Science and Mathematics Performance	Redmond-Sanogo, A., Angle, J. & Davis, E.
STEM lessons and projects	2012	112(1)	31-44	Is Adding the E Enough? Investigating the Impact of K-12 Engineering Standards on the Implementation of STEM Integration	Roehrig, G. H., Moore, T. J., Wang, H. H. & Park, M. S.
	2014	114(6)	258-270	STEM Teachers' Planned and Enacted Attempts at Implementing Engineering Design-Based Instruction	Capobianco, B. M. & Rupp, M.
	2015	115(5)	244-255	Identifying Key Components of Teaching and Learning in a STEM School	Morrison, J., McDuffie, A. R. & French, B.
	2016	116(6)	310-319	A Study of Student Engagement in Project-Based Learning Across Multiple Approaches to STEM Education Programs	Hall, A. & Miro, D.
	2014	114(6)	280-290	Wayne School of Engineering: Case Study of a Rural Inclusive STEM-Focused High School	Burton, E. P., Kaminsky, S. E., Lynch, S., Behrend, T., Ham, E., Ross, K. & House, A.
	2016	116(7)	399-406	The Application of the Engineering Design Process to Curriculum Revision: A Collaborative Approach to STEM Curriculum Refinement in an Urban District	Parker, C., Smith, E. L., McKinney, D. & Laurier, A.
	2016	116(7)	356-365	The Effects of a Consumer Chemistry Intervention on Urban At-Risk High School Students' Performance, Utility Value, and Intentions to Pursue STEM	Duffin, L. C., Starling, M. P., Day, M. M. & Cribbs, J. D.
	2013	113(5)	215-226	The Effects of a STEM Intervention on Elementary Students' Science Knowledge and Skills	Cotabish, A., Dailey, D., robinson, A. & Hughes, G.
	2014	114(6)	302-311	The Effect of a Horseshoe Crab Citizen Science Program on Middle School Student Science Performance and STEM Career Motivation	Hiller, S. E. & Kitsantas, A.
	2014	114(6)	291-301	Developing Middle School Students' Interests in STEM via Summer Learning Experiences: See Blue STEM Camp	Mohr-Schroeder, M. J., Jackson, C., Miller, M. Walcott, B., Little, D. L., Schooler, W. & Schroeder, D. C.
	2011	111(6)	274-287	Effect of STEM Faculty Engagement in the Math and Science Partnership Program	Zhang, X., Mclnerney, J. & Frechtling, J.
	2016	116(2)	104-110	Assessing the Impact of a Statewide STEM Investment on K–12, Higher Education, and Business/Community STEM Awareness Over Time	Sondergeld, T. A., Johnson, C. C. & Walten, J. B.
Teacher Education	2015	115(1)	22-34	Mathematics and Science Teachers' Use of and Confidence in Empirical Reasoning: Implications for STEM Teacher Preparation	Wasserman, N. H. & Rossi, D.
	2016	116(4)	177-188	Supporting Middle School Teachers' Implementation of STEM Design Challenges	Lessig, K., Nelson, T. H., Slavit, D. & Seidel, R. A.
	2010	110(3)	128-143	Influence of Scholarships on STEM Teachers: Cluster Analysis and Characteristics	Liou, P. Y., Desjardins, C. D. & Lawrenz, F.
	2017	117(3-4)	158-167	Investigating Changes in Preservice Teachers' Conceptions of STEM Education Following Video Analysis and Reflection	Radloff, J. & Guzey, S.
	2015	115(5)	226-236	Assessing the Impact of a Research-Based STEM Program on STEM Majors' Attitudes and Beliefs	Huziak-Clark, T., Sondergeld, T., Staaden, M. V., Knaggs, C. & Bullerjahn, A.
	2015	115(6)	292-301	Urban Elementary STEM Initiative	Parker, C., Abel, Y. & Denisova, E.
	2016	116(6)	300-309	Characterizing STEM Teacher Education: Affordances and Constraints of Explicit STEM Preparation for Elementary Teachers	Rinke, C. R., Gladstone-Brown, W., Kinlaw, C. R. & Cappiello, J.

Africa Educational Research Journal　Number 8 (2017)　pp.11-15

Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) education in South Africa: current status and future direction toward 2030

Kinya Shimizu
(Graduate School for International Development and Cooperation, Hiroshima University)

Mutsumi Tsubouchi
(Koei Research & Consulting Inc.)

1. Introduction

The Republic of South Africa (RSA) is one of the countries where Japan International Cooperation Agency (JICA) spend their effort in developing the quality of science and mathematics education. Since the Mpumalanga Secondary Science Initiative started in 1991, the country has been making much effort to develop the quality of science and mathematics education. Although the result of the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) shows RSA is one of the lowest achieving countries, the score improvements between 2003 and 2015 are 87 points in mathematics and 90 points in science (timsssa, 2015). Science and mathematics education in RSA is still in the process of overcoming the damage of the Apartheid.

In the decade of the Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) education, we have to examine the condition of STEM. The National Development Plan for 2030 (NDP) mentioned STEM-related objectives as follows:

"...Increase the number of students eligible to study towards maths and science-based degrees to 450,000 by 2030" (National Planning Commission, 2015, p.59).
"Expand science, technology and innovation outputs by increasing research and development spending by government and through encouraging industry to do so" (Ibid., p.60).

However, these objectives are not followed directly by the related action statements. In order to identify the action of the national government commitment, we have to view and identify the current problem in STEM education.

2. Purpose

The purpose of this paper is to identify the problem in STEM education in South Africa.

3. Method

The authors are dispatched by JICA to South Africa to cooperate with the Department of Education in the development of the Mathematics, Science, and Technology (MST) Strategy documents. In this mission, the authors had chances to visit and observe the several stakeholders' sites.

The direct observation and interviews were conducted during the last three weeks of September and the second week of December in 2017. The sites visited are (1) secondary school, (2) Provincial-level Mathematics, Science and Technology (MST) institute in Gauteng and Mpumalanga, and (3) University.

4. Result of the observations

(1) Secondary schools in one of the rural provinces

We had a chance to visit a lower secondary school in the rural area. After we interviewed a school teacher, we observed the 7th grade mathematics lesson. The topic of the lesson was the line graph. The teacher taught it in a loud voice fluently and brightly in the class, but most of the questions were made only to confirm the students' knowledge rather than to listen to the students' idea. In addition, the focus of the lesson seems not to be the understanding of the structure of the graph, but to raise an ethical issue that a large number of people break the law.

After the teacher explained what the graph on the textbook (See figure 1) indicates, he asked the students to copy the graph. Most students created a graph which looked like figure 2.

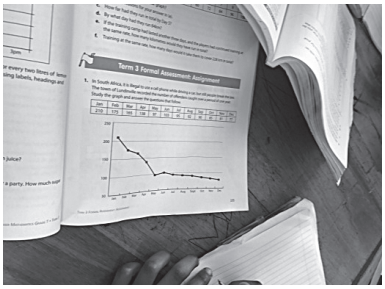


Fig 1. The graph used in the class 1

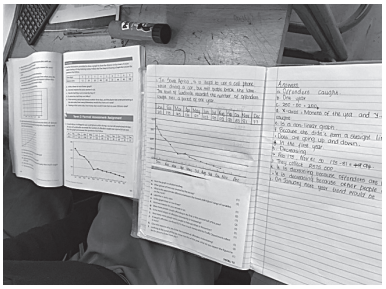


Fig 2. A typical graph copied by students

The shape of the graph looks similar, but upon a closer look, there are no data for November and December. Furthermore, each plot indicating the number of lawbreakers in each month is misaligned. It means that the students do not understand the meaning of the plot, but merely reproduce the shape of the graph. Although the teacher looked around the desk to observe the students' work, he never pointed out the mistake.

On the same day, we also visited an upper secondary school nearby. Many science teachers complain about the lack of materials and facilities. However, when we observed the physics laboratory, there are some pieces of equipment that do not seem to have been used before. For example, figure 3 shows an equipment used for recording straight motion (record timer), but it is covered with dust. Figure 4 shows a couple of boxes labeled "electricity kit", which can be assumed to be provided to teach electricity. Both boxes are supposed to have the same equipment because they are the kits. However, the materials contained in the boxes are different and they do not look like the material to teach electricity. In addition, there is a bottle of non-colored liquid without a label on the medicine shelf. Since it is unknown liquid, it is extremely dangerous to use or drink.

The problem exists in the management of the material rather than the lack of budget or misuse of the materials.

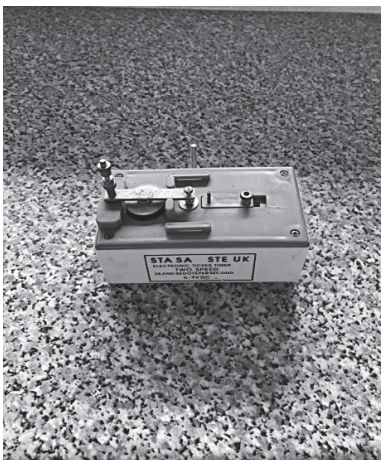


Fig 3. Record timer in Physics Lab

Fig 4. Electricity Kit

(2) Provincial-level Mathematics, Science and Technology (MST) institute in Gauteng and Mpumalanga

The school education is not good enough to promote the STEM education. Since RSA wants to increase the science major for the sake of industrial development, students must have the opportunity to connect what they learned in school to the life out of schools. In addition, social facilities, such as library and museum, can become rich resources for teachers to learn the teaching contents. Provincial MST institutes can play a role in RSA.

Sci-Bono Discovery is an MST institute in Gauteng Province, and largest science museum in RSA. Sci-Bono held events such as hands-on demonstration sponsored by a private company, science show, and science laboratory demonstration. They have rich resources to learn the scientific principle and application of sciences. They do not only let students see, or touch, but also locate interpreters at each exhibition. These interpreters explain the phenomena in front of the visitors. This function is not inferior to science and technology museum in the USA, Europe, or Japan. In addition to the museum function, Sci-Bono provides in-service training for teachers. In the fiscal year of 2015/16, approximately 14.5 thousand teachers in total have attended the training related to STEM education. Among them, slightly over 10.6 thousand were senior phase teachers and one thousand were technical school teachers.

Another MST institute we visited is MST Academy in Mpumalanga. They also provide in-service training for Science and Mathematics teacher in the province. In addition, they have a unique function which leads the action research in the GET (General Education and Training) and FET (Further Education and Training) schools. The Mpumalanga Secondary Science Initiative 2 (MSSI2) was supported by JICA as technical cooperation. The project established a school-based in-service training system and introduced lesson study. By using this established system, they are leading the

Fig 5. Sci-Bono Discovery Center

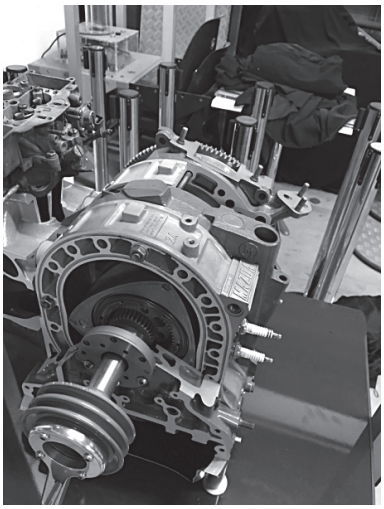


Fig 6. Model of Rotary Engine

Fig 7. Science Show

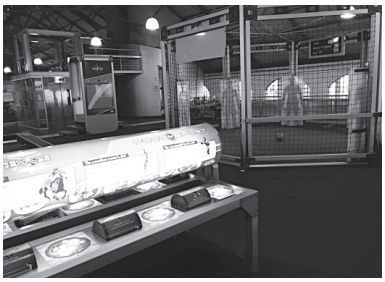


Fig 8. Hands-on Exhibition on Soccer

action research, cooperating with the University of South Africa (UNISA).

(3) University

We visited the University of Pretoria for one day because Hiroshima University had an agreement on academic and educational exchange with them. In order to promote the research relationship, one of the faculty members showed his interest in lesson study. In fact, he was planning to attend the annual conference of World Association of Lesson Study in Nagoya city. Another day, when we visited the Eastern Cape, one of the directors of the Department of Education mentioned her recognition of Lesson Study. When we visited the Western Cape, one of the faculty members of Stellenbosch University also showed her interest in lesson study.

After we returned to Pretoria, we met one of the professors in other universities who are working with local teachers on lesson study. During the discussion, the professor introduced some problems in lesson study in South Africa. One of the problems is "White teachers are not comfortable with being observed when they are teaching the class." In fact, we heard that teacher unions prohibit the classroom observation. The other problem is that "Black teachers seem to have problem in understanding the learning contents." Although the apartheid was officially terminated

23 years ago, there are still some black teachers suffering from discriminating policies.

5. Summary and implication

In summary, there are discrepancies in the quality of STEM education provided among the stakeholders. Advanced states may enjoy quality education and the others are facing many problems. Although the universities attempt to identify serious problems or to implement exemplary programs through research, the national government or some states never utilize their expertise. In the development of the MST strategy document, there were no signs that refer to the research result.

In most sub-Saharan African countries, they are lacking the facilities and equipment or researchers to transform research findings into policies. However, RSA is different from the countries that lack those resources. It only lacks the coordination to utilize the available resources. In the USA or Japan, university researchers are usually invited to hear opinions and cutting-edge ideas. Such coordination will be required to promote the STEM education in RSA.

NOTE: The authors were able to investigate the events based on the dispatch from JICA to support the development of the policy document on MST policy strategy. However, all responsibilities regarding the contents of this article come to the authors.

References

National Planning Commission (2015) *National Development Plan 2030: Our future - make it work*. executive summary. [https://www.brandsouthafrica.com/wp_download_viewer.php?file=wp-content/uploads/brandsa/2015/05/01_NDP_Executive_Summary_Our_Future_Make_It_Work.pdf]

timsssa (2015) TIMSS 2015 Grade 9 and Grade 5 performance. [http://www.timss-sa.org.za/download/Presentation-results-release.pdf]

アフリカ教育研究　第８号（2017）　16 - 35 頁

JICA による STEM[1] 教育分野[2] の国際協力
―アフリカを中心に[3]―

又地　淳
（独立行政法人国際協力機構[4]）

１．はじめに

経済成長のためには産業の発展が不可欠であり、産業発展を支えるための科学技術開発が多くのアフリカ諸国にとって重要な開発課題となっている[5]。科学技術開発を担う人材を育成するための STEM（Science, Technology, Engineering and Mathematics）に関する教育が、従来にも増して、アフリカ諸国において重視されている。

本稿では、STEM 教育を STEM 分野の人材育成に資する学校教育と定義し、国際協力機構（以下、JICA）による算数・数学および理科教育（以下、「理数科教育」）に対する技術協力を STEM 教育分野の国際協力と位置づけた。

最初に、STEM 教育の世界的な潮流について触れた後、アフリカにおける STEM 教育の現状および課題について述べ、アフリカにおいてこれまでに行われた JICA の理数科教育協力を概括する。その上で、それらの成果と課題についてまとめ、最後に、これらの経験から得られた教訓について述べる。

２．STEM 教育に関する国際的な潮流

欧米では、従来、学校教育における STEM 教育、すなわち、科学に関する教育は、大学などの上級学校に進学し理工系の学問を専門的に学びたいと考えている生徒[6]や、科学者、研究者、エンジニアなどの科学関連の分野で仕事をしたいと考えている生徒にとっての基盤づくりという側面が強かった（Holbrook 2010, p.80）こともあり、1980 年以前は、初等レベルでの科学教育は、さほど重視されていなかった（Fensham 2004, p.9）。この種の科学教育は、「労働力の教育（‘educating the workforce’）」、「専門家予備教育（pre-professional education）」と呼ばれる（Jenkins 2003, p.12; Gluckman 2011, p.3）。

科学技術の進歩により科学技術が全ての人々の日常に直接関連するようになったこと、また、気候変動、環境の持続性など地球規模での課題への対応など、社会のあらゆる課題が少なからず科学に関係するようになってきた現代においては、全ての市民が、ある程度の科学的知識や科学的思考法を身につけることが必要とされるようになってきた（Gluckman 2011, p.3）。このような、科学的思考や科学的態度などの汎用的な技能を一般市民が身につけるために行われる科学教育は「科学リテラシーのための科学教育」と呼ばれる（Jenkins 2003, pp.11-12; Gluckman 2011, p.3）。

このような社会の変化を受け、今日の基礎教育レベルの学校教育における科学教育のカリキュラムでは、これら二つの側面をバランスよく取り入れることが重要となる。

グローバリゼーションが進んだ現在、同様の課題が開発途上国に対して突きつけられている。竹内（1999）は、ある国において科学技術が導入され有効に活用されるため必要な条件として、1）社会システムがある程度合理化されていることが必要であることから、上層階級の一部の開明的な人々だけが科学技術に関する理解があるだけでは社会発展に結びつかないこと（124 頁）、2）労働者や技術者が新しい技術や知識を身につけるためには、

それを受け入れることのできる基礎的な知識や学力を持っていなければならないので、労働者の初等教育や技術者のための専門教育の普及が重要な前提条件となること、3）現代の科学技術においては多くの産業分野が密接に関連し合っているので、全ての関連分野の技術水準が一定以上にならなければ、新しい科学技術を活かすことができないこと（129 頁）をあげ、科学技術が国の発展に寄与するためには、科学技術に対する理解が社会全体として高まることが必要であると述べている。

開発途上国の開発に資する科学教育のあり方について、Caillods, Gottelmann-Duret & Lewin（1996, p.15）は「高等教育に対する投資は往々にしてその便益に対して割に合わない成果しか生み出しておらず、また、初等・中等レベルの科学教育は未開発なままであり、それが、科学・技術が、国民全体に行き渡ることを妨げてきたのかもしれない」と述べ、経済発展が進んだ東南アジアの経験に基づき、以下のように結論づけている。

> 最も魅力的な科学教育政策 — 国家開発に対して最も貢献するであろう政策 — は、最も優先すべき二つの目的に重点を置くものである。すなわち、できるだけ多数の人々にしっかりとした（科学的）基盤を与えるため「全ての国民に基本的科学教育（技術的な要素を含めることが望ましい）を与える」ことと、「より上位のレベル（後期中等および高等レベル）においてより専門に特化した科学教育を徐々に与えること」であるという結論に達した（Caillods, Gottelmann-Duret & Lewin 1996, p.202）。

このように、科学技術発展に資することを目的とする STEM 教育には、初等から前期中等レベルにおける科学リテラシーの側面が重要であり、後期中等から高等教育レベルに行くに従い、より専門的な要素を強調していくことが重要であると言えよう。

3．JICA による STEM 教育分野の国際協力

JICA は、開発途上国の科学技術開発に貢献する人材育成のために、初等教育から高等教育まで幅広い支援を行っているが、本稿では、STEM 人材の育成に資する初・中等レベルの理数科教育に対する支援に焦点を絞る。

1990 年にタイのジョムティエンで開催された「万人のための教育世界会議」において、基礎教育の重要性に関する合意が形成されたことを受け、JICA は、1990 年代から基礎教育分野への技術協力を強化した。基礎教育分野における JICA の技術協力は、教育へのアクセス、教育の質、教育マネジメントの 3 領域を重点として実施されたが、特に教育の質の改善に関する技術協力が主流であった。

教育の質の改善を目的とした基礎教育分野の技術協力の中心となったのは、理数科教育の改善を目的とする案件であった[7)]。教科の中で、特に理数科教育が中心となった背景には、相手国側および JICA 側双方に理由があった。

途上国側の理由としては、アフリカのどの国においても、科学技術開発を担う人材の育成は重要課題であることから、理数科教育に対する技術協力は、ほぼ例外なく、先方政府側の科学技術系人材の育成強化という目的の下に要請されたこと、また、算数・数学や理科は、多くのアフリカ諸国が課題を抱えている教科であったことがあげられる。

JICA 側の理由としては、他教科に比べると教育内容に関して政治的にも文化的にも中立性が保ちやすい[8)]ことや普遍性が高いこと、また、これまで世界 66 か国、アフリカ 19 か

国に対して派遣された理数科教師隊員の現場での経験が蓄積されていたことがあげられる。

理数科教育に対する初・中等レベルでの技術協力としては、1960 年代後半に開始された青年海外協力隊理数科教師派遣があるが、1990 年代には JICA の技術協力の中心事業である技術協力プロジェクト（以下、技プロ）が実施されるようになった。基礎教育の理数科教育分野における初めての技プロは、理工系人材の育成を目的として 1994 年にフィリピンで実施された。それ以降、世界 41 カ国において、理数科教育の改善を目的とする 92 の技プロが実施されている[9)]。

理数科教育に関する JICA による技プロは、理数科の成績、理数科への関心など、いずれも生徒の理数科能力の向上を目指しているが、そのための介入方法は異なり、現職教員への研修、教員養成校の教員の能力強化や養成校の教材改善など教員養成への介入、生徒用教材や副教材などを通して、直接生徒の学力向上に働きかける介入などに分けられる。図 1 は、これまで実施された理数科 92 案件を領域別に示したものである[10)]。2000 年代に中心を占めた現職教員に対するカスケード型研修を主たる介入とする案件が近年減少し、教科書 / 副教材を中心としたものが増加傾向にあることが見てとれる。

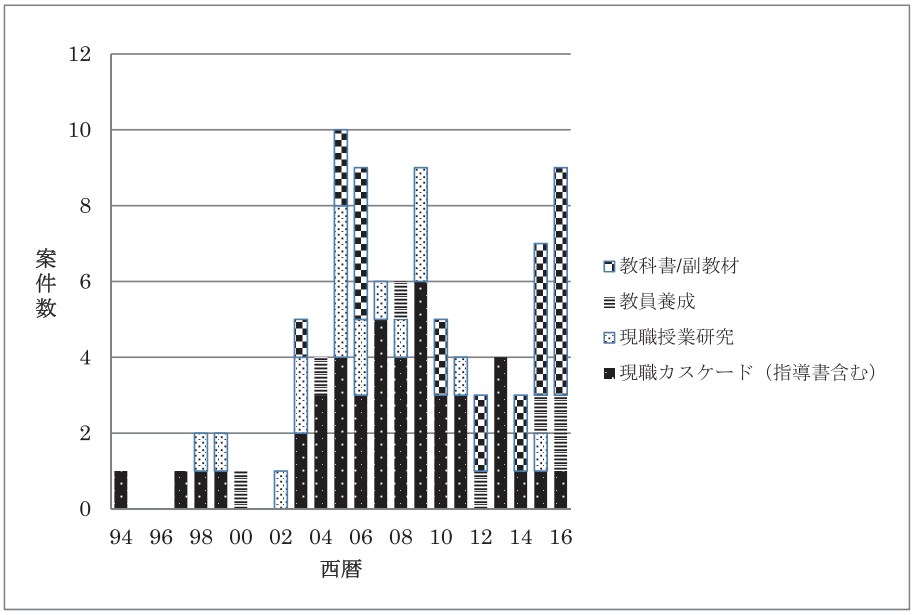


図 1　領域別理数科案件数の推移[11)]

4．アフリカにおける STEM 教育の現状と課題

第 2 章で述べたように、科学技術人材の開発のためには、基礎教育レベルの理数科教育が重要であることから、多くのアフリカ諸国は、初等・中等レベルの理数科教育の質の改善に注力してきた。

しかしながら、国際数学・理科教育調査（Trends in International Mathematics and Science Study: TIMSS）などの国際的な学力テストの結果や、国際的な学力テストと地域的な学力テスト[12)]の結果を組み合わせることによって算出されたアフリカ諸国の理数科教育の達成レベルは、他の地域や他国と比較して低いことが報告されている（馬場・内田 2008;

Altinok, Diebolt & Demeulemeester 2016; Alavuotunki & Reinikka 2017 など）。

アフリカ諸国の理数科教育の質に関する課題について述べた文献は少なくない。たとえば Ottevanger, Akker & Feiter（2007）らは、サブサハラアフリカの中等レベルの科学、数学、ICT 教育の課題を、カリキュラム、授業実践、アセスメントの領域毎に以下のようにまとめた（Ottevanger, Akker & Feiter 2007, 9-21 頁を基に筆者が整理した）。

・カリキュラム：内容が生徒の日常生活や将来のニーズに関連していない、内容が多すぎる。

・指導プロセス（授業）：アクティブラーニングや探求型などの生徒中心型の授業法が重視されているものの、教材・教具の不足、内容過多のカリキュラム、教科内容理解に対する教師の自信の欠如等により、実践に困難を抱えている。

・アセスメント：テストの内容が知識と理解を測ることが中心になっている、テスト対策のための授業になっている。

このように、多くのサブサハラアフリカ諸国は、カリキュラム、指導実践、評価、教材、教員など、理数科教育に関する種々の領域において課題を抱えていることが指摘されており、包括的な対策が必要であると述べられている。

5．アフリカにおける JICA の理数科教育協力

5.1. 理数科教育改善のための基本的アプローチ

第 4 章で述べたような課題を抱えるアフリカに対して、JICA は、これまでおよそ 20 年にわたって理数科教育の改善支援を行ってきた。アフリカの基礎教育レベルの理数科教育分野における JICA 支援による最初の技プロは、1998 年に開始された「ケニア中等理数科教育強化計画（Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education: SMASSE）」プロジェクトである。同プロジェクトは、生徒中心型の指導法（授業）の開発と、その指導法を教師が学ぶ場としての教員研修を持続的に提供するための仕組み作りの 2 つを主要コンポーネントとした。

理数科教育に関して同様の課題を抱える他のアフリカ諸国で、2000 年代中頃から類似の技プロが実施されるようになり、これまでに 15 か国において技プロが実施された（表 1）。これらの技プロでは、アフリカの理数科教育に共通して見られる課題に対して、指導法改善と研修の仕組みの構築というケニア SMASSE と同様のアプローチを、各国の文脈に合わせて適応させた。

表 1　サブサハラアフリカで JICA が支援した理数科教育関連プロジェクト
（プロジェクト開始時期の古い国順に上方から並べた）

	国	プロジェクト名	期間
1	ケニア	Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education (SMASSE)	1998.07-2003.06
		Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education (SMASSE) Project Phase 2	2003.07-2008.06
		The Strengthening of Mathematics and Science Education (SMASE)	2009.01-2013.12

2	南アフリカ	Mpumalanga Secondary Science Initiative (MSSI)	1999.11-2002.03
		Mpumalanga Secondary Science Initiative (MSSI) Phase 2	2003.04-2006.03
3	ガーナ	Improvement of Educational Achievement in Science, Technology and Mathematics in Basic Education（STM Project）	2000.03-2005.02
		Project to Support the Operationalisation of the In-Service Training Policy	2005.12-2008.11
4	マラウイ	Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education (SMASSE) in Malawi	2004.09-2007.09
		Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education (SMASSE) in Malawi	2008.08-2012.08
		Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education (SMASSE) in Malawi	2013.08-2017.08
5	ウガンダ	Secondary Science and Mathematics Teachers' Project (SESEMAT)	2005.08-2008.08
		Secondary Science and Mathematics Teachers National Expansion Plan	2008.08-2012.08
		Secondary Science and Mathematics Teachers' (SESEMAT) Programme Phase III	2013.09-2017.08
6	ザンビア	Strengthening of Mathematics and Science, and Technology Education School-Based Continuing Professional Development Project (SMASTE-CPD)	2005.10-2007.10
		Strengthening of Mathematics and Science, and Technology Education School-Based Continuing Professional Development Project (SMASTE-CPD) Phase II	2008.02-2011.02
		Strengthening Teachers' Performance and Skills (STEPS) through School-Based Continuing Professional Development Project	2011.10-2015.12
		Project for Improvement of Pedagogical Content Knowledge: linking pre-service and in-service education (IPeCK)	2016.01-2019.12
7	モザンビーク	Strengthening of Primary Education in Gaza Province in Mozambique	2006.07-2009.07
8	ナイジェリア	Strengthening Mathematics and Science Education in Nigeria at Primary Level (SMASE Nigeria)	2006.08-2009.08
		Project on Strengthening of Mathematics and Science Education in Nigeria Phase 2	2010.06-2013.07
9	ニジェール	Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education in Niger (SMASSE-Niger)	2006.09-2009.10
		Improving the Teaching of Mathematics and Science in Secondary in Niger (Phase II)	2010.03-2013.09
10	セネガル	Strengthening Mathematics, Science and Technology Education Project (PREMST)	2007.12-2010.12
		Strengthening Mathematics, Science and Technology Education Project Phase 2 (PREMST II)	2011.09-2015.08
		Project for Improving the Learning of Mathematics in Primary Education	2015.09-2019.08
11	ブルキナファソ	Project of Teacher Training Improvement in Science and Mathematics at the Primary Level (SMASE-Burkina Faso)	2008.01-2011.01
		Project of Teachers Training Improvement in Science and Mathematics at the Primary Level Phase II（SMASE-Burkina Faso II）	2011.12-2015.09

12	ルワンダ	Strengthening Mathematics and Science in Secondary Education (SMASSE Rwanda)	2008.02-2011.01
13	南スーダン	Strengthening Mathematics and Science Education in Southern Sudan (SMASESS)	2009.11-2013.06
14	エチオピア	National Pilot Project for Strengthening Mathematics and Science Education (SMASEE)	2011.03-2014.07
		Project for Capacity Development for Improving Learning Achievement in Mathematics and Science Education in Ethiopia (LAMS)	2014.10-2017.09
15	シエラレオネ	Project for Improving the Quality of Mathematics and Science Education in Junior Secondary School	2011.11-2014.11

（出所）Matachi & Kosaka (2017)、3-4 頁の Table 1 を一部改訂）

ケニア SMASSE プロジェクトでは、ケニアの中等理数科教員が置かれた現状や理数科教育に関する課題を調べるために、プロジェクト開始時に現況調査を行った。その調査時のインタビューでは、多くの教師が、生徒が授業へ参加することの重要性や生徒自身が活動を行うことの重要性について述べるにもかかわらず、実際に視察した授業のほとんどが、教師が一方的に話すだけの教師主導の授業であった。このことから、プロジェクト関係者は、教員が意図する授業と実際の授業との間に大きな乖離があることに気づき、それを埋めるような授業が実践できるようになるための研修が必要であるとの結論に達した（国際協力総合研修所 2007, p.21）。

このような理数科教育の授業の課題を解決するために、授業変革のための 4 つの視点がプロジェクトで合意された（武村 2008、269-274 頁および国際協力機構 2007、20-22 頁を基に筆者が再構成）。

（1）**「知識の注入」から「活動による概念形成」へ：**授業は、生徒が進んで関わり、考え、知識や概念を自ら構成するような実践的な活動を含むことが重要である。活動は、直接手を動かす活動だけにとどまらず、実践的な活動と概念理解を結びつける「頭を使う（minds-on）活動」も重要である。「頭を使う活動」には、予想を立てること、問題解決の方略を立てること、類似点や相違点を見つけること、事実と意見を分けること、因果関係を見出すこと、現象を科学的に説明することなどが含まれる。

（2）**「教師中心」から「生徒中心」へ：**教師のガイダンスの下で、生徒は自分で知識を構築することが重要である。教師の役割は、生徒が自ら結論を見つけられるようにガイドすることであり、この過程は、生徒自身が主体的に取り組むものでなければならない。したがって、授業の中心は生徒でなければならない。

（3）**「講義型」から「実験による探求型」へ：**科学的知識は、実験や観察を通して生成あるいは発見される。実験は、科学的探究のための最も効果的なツールの一つである。科学的真理を見つけるためには、実験や観察を通して仮説が試される必要がある。したがって、理科の授業では、必要な場合には実験が行われるべきである。

（4）**「既存の実験器具」から「身近な材料を使った簡易な実験器具」へ：**身近な材料を使って簡易な実験器具を製作する理由の一つは、既存の実験器具が手に入らない時でも身近な材料を用いて実験器具を作ることにより、小規模な簡易実験であっても生徒が実験を行うことができるようにするためである。もう一つの理由は、生徒が日常見慣れたものを使って実験を行うことにより、科学を身近に感じさせ、実験への関心や好奇心を喚起するためである。

これら４つの視点に基づいて実施される授業は、「活動（Activity）」、「生徒中心（Students-centered）」、「実験（Experiment）」、「身近な材料を使った簡易な実験器具の作成（Improvisation）」のそれぞれの頭文字を組合せ、「ASEI 授業」と命名され、これら４つの視点は現職教員研修のカリキュラムに反映された。

また、授業改善の手法として、授業を計画し、実施し、それを生徒からの意見や反応をもとに振り返り、次の授業の改善に活かすアプローチもプロジェクトによって開発された。これは、「授業を計画する（Plan）」、「計画した授業を実施する（Do）」、「実施された授業を観察する（See）」、「観察に基づいて授業を改善する（Improve）」の頭文字をとって、「PDSI アプローチ」と命名された。「PDSI」は、継続的な省察プロセスであり、教師が実践した授業そのものの改善だけではなく、その次の授業の改善や、さらには、授業実践スキルそのものの改善に寄与することが期待された（武村 2008, p.275-276）。

ケニア SMASSE プロジェクトでは、「日々の改善運動を通して、教師が一方的に生徒に知識を詰め込み、生徒は受動的に与えられる知識を暗記するというこれまでの授業から、生徒の積極的な参加を通じて、生きた知識をともに育てるとともに、科学的・論理的思考の発達と科学的態度の育成を促す授業に変えていこうという授業改善の方向性とそのための方法論」（国際協力機構 2007, p.20）として、ASEI 授業、PDSI アプローチを開発し、ケニアの理数科教育の改善のために、現職教員研修の実施を通してその普及に努めた。

この ASEI アプローチは、ケニアの教員が抱える課題を分析し、ケニアの状況に即して開発された実践的なアプローチであるが、理数科教育において類似の課題を抱える他の国においても、基本的な考え方が踏襲された上で各国の状況に適用するように改善され、普及された。

5.2. 持続的な現職教員研修[13] の仕組み作り

理数科教育強化を目的として JICA の支援により実施されたプロジェクトの多くは、教員が上述のような指導法（授業）を実践できるようになるための現職研修の実施と、その研修を継続的に実施するための仕組み作りのコンポーネントの二つを含んでいた。

現職研修の主要なアプローチの一つは、「カスケード・アプローチ（伝達講習型）」と呼ばれ、国レベルの研修講師が地方研修講師に対して研修を行い、次に、地方研修講師が理数科教員に対して研修を行うというものである。

ケニアにはプロジェクト開始当時、継続的な現職研修の仕組みがなかったため、プロジェクトの活動を通して、現職研修の仕組みを構築した。中央研修講師から、各郡（District）で選ばれた郡研修講師への研修、それを受けた郡研修講師が一般の理数科教員へ研修を行

う 2 段階のカスケード型の研修の仕組みが作られた。中等教育レベルの理数科教員が定期的に研修を受講することができる現職研修の仕組みは、プロジェクトが終了後（2017 年 10 月現在）も、継続して研修が実施されている。

カスケード型以外の現職研修の主要なアプローチとしては、学校内の教員や近隣の学校の教員が、定期的に集まって行う「学校 / クラスターベース型研修」がある。

ザンビアでは、学校ベースの継続的職能開発を政策によって義務付け、職能開発の手段として授業研究を導入し、学校ベースで定期的に研修を行う仕組みを構築した。授業研究では、授業実践における課題について教員同士が話し合い、授業を計画し、その授業を、実際に教室で生徒に対して実施し、それを他の教員が観察し、授業後に観察した事実を基に授業の改善案などについて議論する。

カスケード型の研修の仕組みを導入した国においても、年一回だけの研修だけでは教室の実践を変えるためには十分ではないことを認識し、継続的に学校現場で実践を続けることにより研修で学んだことに熟達することを目的とし、カスケード型研修と補完的に校内研修を実施する国も増えている。これは、馬場・中井（2009）が論じた制度重視型アプローチと授業研究アプローチとの補完的な関係、すなわち、制度と内発性の補完関係が現場レベルで機能する事例と見なすことができるであろう。

6．理数科教育分野における JICA の技術協力のこれまでの成果と課題 [14)]

6.1. これまでに見られた成果

第 5 章の表 1 に示したように、アフリカ 15 か国において、理数科教育の改善を目的とした技プロを JICA は支援してきた。これら 15 カ国において実施された技プロは、エチオピアとザンビアの 2 案件 [15)] を除き、基本的には指導法改善と現職研修の仕組み作りを主たる活動とし [16)]、指導法（授業）を変革することにより、それらの国の理数科教育の改善に寄与することを目的としていた。そこで、まず、全体に共通して見られた成果について議論する。なお、以下の議論では、理数科教育に関する技プロを実施したこれら 15 か国から南スーダンとシエラレオネを除いた 13 か国を対象とした [17)]。それらの技プロで達成された主な成果は、(1) 持続的な現職研修の仕組みの構築 [18)]、(2) 授業実践の改善（変化）、(3) 生徒の授業参加度の向上の 3 つにまとめられる。

(1) 持続的な現職研修の仕組みの構築

13 か国については、エチオピア、モザンビーク、ナイジェリア、南アフリカのように、一部の州のみを対象とした国と、国全体を対象とした国とに大別できる（表２）。一部の国を対象とした国の中では、エチオピアおよびナイジェリアは、2017 年 10 月現在も研修の仕組みを他州へ拡大中である。

2017 年 8 月および 9 月に技プロを終了したマラウイとウガンダおよび現在も技プロを実施中のセネガルの 3 か国を除いた 10 か国中、2017 年時点で 6 か国において現職研修が持続されている。たとえば、ケニアのように、研修頻度を減らしたり一回当たりの研修日数を変えるなど、現実性を考慮し持続性を確保するために変更を加えた国もある。

表２　アフリカの理数科教育協力プロジェクトで構築された現職教員研修の仕組みの特性

	州全体	全国	持続性（プロジェクト終了時期）[19]
ブルキナファソ		✔	- （2015 年 9 月）
エチオピア	✔	拡大中	✔ （2014 年 7 月）
ガーナ		✔	✔ （2008 年11月）
ケニア		✔	✔ （2013 年12月）
マラウイ		✔	対象外（2017 年 8 月）
モザンビーク	✔	-	- （2009 年 7 月）
ニジェール		✔	✔ （2013 年 9 月）
ナイジェリア	✔	拡大中	✔ （2013 年 7 月）
ルワンダ		✔	- [20] （2011 年 1 月）
セネガル		✔	プロジェクトが進行中
ウガンダ		✔	対象外（2017 年 9 月）
南アフリカ	✔	-	- （2006 年 3 月）
ザンビア		✔	✔ （2015 年12月）[21]

（2）授業実践の改善（変化）

通常、各プロジェクトでは授業観察シートを開発し、それを使って、プロジェクト開始時（ベースライン）と終了時（エンドライン）に同じ教員の授業を観察し、観察シートの全項目の平均点を比較している。終了時の平均点が開始時の平均点に比べて高ければ、改善があったと解釈した。13 か国中、授業実践の変化についての定量的データを収集しなかったエチオピア、モザンビーク、南アフリカの 3 か国を除いた 10 か国中 9 か国において授業実践の「改善」が見られた。また、一部の国におけるインタビューや授業観察シートの項目から、以下のような授業実践に関する変化が報告された（コメントの一部を抜粋）。

【教師の授業準備における変化】

(a) 授業の準備にかける時間と労力が増加した（国際協力機構 2009, p.17）。

(b) 入手可能な材料を使って工夫して教材を作成するようになった（国際協力機構 2009, p.17）。

(c) 授業案の中に授業の意義（Justification）を書くことで、（教師の）論理的思考力が強化された（国際協力機構 2010b, p.9）。

(d) 指導案及び教材の準備を通じて（教師の）創造力が強化された（国際協力機構 2010b, p.9）。

【教師の指導法に関する変化】

(a) 教員は十分な説明を行うようになった、抽象的な概念を具体的な教材を使ってわかりやすく説明するようになった（国際協力機構 2011, p.12; 国際協力機構 2009, p.17）。

(b) グループワークや実験の導入によって児童の参加を促進するようになった（国際協

力機構 2009, p.17)。

(c) ファシリテーターとして児童中心型の授業を実施する能力が強化された(国際協力機構 2010b, p.9)。

(d) 時間管理を行いながら効率的に授業を運営する能力が強化された(国際協力機構 2010b, p.9)。

(e) 生徒の思考方法や抱える問題に対してより注意を払うようになった(国際協力機構 2010b, p.9)。

(3) 生徒の授業参加度の向上

一部のプロジェクトでは、生徒の授業への参加度の変化を測定した。具体的には、プロジェクト開始時と終了時に、「授業中に質問を行ったか」、「自分の意見を他の生徒に述べたか」、「他の生徒とコミュニケーションを取ったか」など授業への参加度合いを示す行動について、生徒自身に尋ね、回答の平均点を比較した。

授業参加度に関して定量的データを収集したケニア、ニジェール、ナイジェリア、ウガンダの 4 か国について見ると、プロジェクトのフェーズや対象となる学年帯によっては改善が見られなかったケース[22] もあるが、総じて改善が見られた。また、インタビュー等から以下のような変化も報告された。

【生徒の授業中の態度】

(a) 生徒が授業へ積極的に参加するようになった(国際協力機構 2008, p.15)。

(b) 恥ずかしがっていた児童が発言するようになった、生徒が授業中により多くの質問をするようになった(国際協力機構 2009, p.17; 国際協力機構 2011, p.16)。

【生徒の理数科に理数科に対する態度】

(a) 物理を選択する生徒が増加した(国際協力機構 2008, p.15)。

(b) 教員が授業で実験をすることを児童が楽しみにするようになった(国際協力機構 2010a, p.17)。

(c) 理数科を嫌がっていた児童も進んで勉強するようになった(国際協力機構 2009, p.17)。

(d) 理数科に対する興味が向上した(国際協力機構 2010b, p.9)。

【生徒の理数科授業に対する理解、効果】

(a) 生徒が自分で考える力がついた(国際協力機構 2010b, p.9)。

(b) 創造力を身につけた(国際協力機構 2010b, p.9)。

【その他の波及効果】

(a) 児童が宿題について親に質問するようになったことで、親の学校活動に対する理解が促進された(国際協力機構 2009, p.18)。

6.2. これまでに見られた課題とその理由

6.1. で見たように一定の成果は出たが、課題も見られた。主な課題は、「課題 1:研修で習った指導法が、期待されたほど教室では実施されていない」、「課題 2:観察された授業の変化は、必ずしも生徒の理解や高次の思考力を促進するものとなっていない」の 2 つに集約された。

課題１は、研修で教えられた授業法の量的な広がりが見られないこと、課題２は、授業法は教室で実践され、授業は変化しているものの、それが必ずしも生徒の理解や高次の思考力を促進するような、質的な変化が見られないことを意味している。この種の課題は、多くの国で報告されており、共通性が高いため、以下で詳しく議論する。

（1）研修で習った指導法が期待されたほど教室では実施されていない

この類の課題は、ほぼすべての国で報告されている（SMASE-WECSA Association, 2012）。プロジェクト評価や経験共有などの機会に行われた聞き取りからその理由をまとめると、概ね以下の理由に集約される。

（1-a）生徒中心型の授業を行うと、シラバスが予定通り終われない
（1-b）生徒中心型の授業の準備に時間がかかる
（1-c）国家試験が、低次の思考力を試す問題となっている
（1-d）多人数学級のため、生徒中心型授業を実践するのが難しい

(1-a）生徒中心型の授業を行うと、シラバスが予定通り終われない

この理由は、すべての国の関係者からコメントとして出された。たとえば、「研修で学んだ授業法が効果的であることは理解しているが、この授業を毎日行うとカリキュラムの内容をすべて消化することができないので実践しない」と言うものである。

サブサハラアフリカの理数科教育カリキュラムの内容が過多であるために、一つの授業で多数の概念が教えられる傾向があり、それが学習の質に影響を与えていることが、他の調査により指揮されている（World Bank 2008, p.20）。この理由の一つとして、構成主義的な教育（授業）観ではなく、従来の知識伝達型の授業観に基づいて、カリキュラムが構成されていることが推察される。それゆえ、実験や生徒同士のディスカッションなど観察や活動に基づいて生徒自身が知識を構成するような構成主義的な授業を行うと、カリキュラムが消化できないという事態が生じやすいと思われる。

したがって、構成主義的授業観に基づいた生徒中心型の授業を実施するためには、カリキュラムの内容として、基本的で重要なものを精選するなどの対応が必要になろう。

（1-b）生徒中心型の授業の準備に時間がかかる

構成主義的な授業観に基づく生徒中心型の授業においては、生徒の既習事項や陥りやすい誤概念（misconception）の把握、生徒の興味を惹くような事象や問題の設定、生徒の思考プロセスを事前に想定した発問や活動、誤概念に気づかせ科学的概念に変容させるための指導方略など、知識伝達中心の授業と比べると、授業準備に必要な作業が多岐にわたり、一般的により多くの時間が必要とされる。

他方、アフリカの多くの国の教員は、できるだけ多くの知識や概念を、できるだけ効率よく生徒に教え込むことを長年にわたって期待されてきたため、生徒中心型の授業の実践のためには、このような授業準備の仕方に慣れることが必要であり、同時に授業に対する考え方自体（授業観）を変える必要がある。

したがって、このような状況を打破するためには、具体的にどのような視点に基づきどのように授業の準備をすべきかを日常の授業準備の中で助言できるような仕組みが必要と

なると共に、長期的には教師の授業観の転換が必要になる。

（1-c）国家試験が、低次の思考力を試す問題となっている

サブサハラアフリカでは、国家試験などの重要な試験（high-stakes tests）が、依然として生徒が事実や定義を知っているかなど、低次の思考力を試す問題が主流となっていることが指摘されている（Ottevanger, Akker & Feiter 2007, p.19; Vavrus, Thomas & Bartlett 2011, p.82 など）。「意図されたカリキュラム」（シラバス）が、批判的、科学的、創造的思考など、高次の思考力の育成を目指しているにもかかわらず、達成されたカリキュラムを測定する試験が低次の思考力の試す問題中心であれば、現場の教師として、高次の思考力を育成するような授業を実践しなくなることは想像に難くない。

このように、国家試験の問題の性質は現場の授業のあり方に大きな影響を与えるものであるため、シラバスなどの「意図されたカリキュラム」で求められていることと、「達成されたカリキュラム」で評価されることを整合させることが必要である。

（1-d）多人数学級のため、生徒中心型授業を実践するのが難しい

一般的に、アフリカでこれまで多くの教員によって行われてきた教師中心型の授業では、教師が板書し、説明し、それを生徒が聴き、ノートに写すという行為が中心となるが、この方法では、教師一人あたりの生徒数が増えることによる、生徒の理解に対して与える影響はそれほど深刻ではない。しかし、生徒が発表したり、実験を行ったり、生徒が議論するような活動が中心となる生徒中心型授業においては、生徒の人数が多数になることの影響は大きい。とりわけ、生徒自身が実験を行う場合は、実験器具の数などが授業の効果に大きな影響を与える。

したがって、多人数学級においては、身近な素材を使って実験器具を作成する（Improvisation）教師のスキルを強化したり、演示実験によって代替する、より生徒の関心を惹きつけるような授業を行うなど、教師の準備や力量がより重要になる。

（2）授業実践に観察される変化の多くは、必ずしも生徒の思考プロセスを改善するものとはなっていない

課題の二つ目は、授業に対する質的側面に関することである。プロジェクト評価時の聞き取り調査や授業観察などから、その理由として、「（2-a）教師の生徒中心型授業に対する不十分な理解」、「（2-b）教師の不十分な「教授を想定した教科内容知識（Pedagogical Content Knowledge: PCK）」、「（2-c）生徒の不十分な基本的な知識や技能」の３つが推察された。

（2-a）教師の生徒中心型授業に対する不十分な理解

プロジェクトの評価時などに授業観察を行うと、生徒中心型の授業において、生徒の活動が必ずしも適切に取り入れられていないケースが散見される。代表的な例がグループワークである。グループワークを取入れることにより、少なくとも表面的には、授業に対して生徒が活動的に取り組む様子がしばしば観察されるが、それが必ずしも生徒の考える機会を促進していない例が頻繁に見られる。

たとえば、日本では問題解決型の授業を行うときには、自力解決の時間を設けることにより、生徒一人一人が自分で考える時間を確保するが、アフリカで生徒中心型と言われる授業を観察すると、一人一人の生徒が自分の考えを持たないままにグループワークが実施されることがしばしば見られる。そのため、一部の生徒の意見に他の生徒が追随するだけになるなど、むしろ、他の生徒の思考の機会を奪う結果になっているケースが少なくない。生徒中心型授業の実践が表面的な形を追うだけになっていることに対する懸念については、World Bank（2008, p.45）によっても指摘されている。

このような非効果的なグループワークの活用を避けるためには、生徒中心型授業の意味を教師が深く理解するとともに、授業の目的を考慮しつつ、授業の計画を慎重に行う必要がある。

（2-b）教師の不十分な「教授を想定した教科内容知識」

教師にとっての「教授を想定した教科内容知識（PCK）」の重要性は、1986 年に Shulman（1986）が PCK の概念を発表して以降、教師の専門性の中核として考えられるようになった。Ottevanger, Akker & Feiter（2007, p.39-40）らは、その報告書において、サブサハラアフリカの理数科教師が持つ PCK の不十分さや自信の欠如について指摘している。さらに、生徒の誤概念を教師が知ること、および、それを分析した上で豊富な対応策を教師として準備しておくことの重要性について述べている。

このように、PCK は教師の専門性の中核となる概念であり、生徒中心型の授業を行う上で、最も重要な知識の一つである。PCK の強化のためには、教科内容知識を充実させ、授業実践の経験を豊富にすることが必要であるが、授業研究がそのような機会を効果的に提供することがいくつかの研究で報告されている。たとえば、Van Driel, Verloop & De Vos（1998）らや、Meyer & Wilkerson（2011）らは、授業計画時に教師による指導内容の深化や、生徒の反応や思考を予想したり、生徒の学習プロセスを可視化することなどにより、授業研究の実施が教師の PCK の強化に寄与することを示した。

したがって、教師が授業準備を十分に行った上で授業を実施し、授業観察を行い、授業について議論するような校内研修などの機会を継続的に設けることが重要であろう。

（2-c）生徒の不十分な基本的な知識や技能

構成主義的な生徒中心型の授業において、生徒は、日常生活における経験や既習事項を活用しながら課題に取り組み、知識を構成することが期待されている。そのため、既習事項を生徒がほとんど理解していない場合、授業で期待されている知識を構成することが困難になる。

しかしながら、TIMSS などの国際的なアセスメントの結果から、アフリカの生徒の多くが、理数科に関する基本的な知識や技能を十分に習得しないままに上級学年に進級していることが明らかになった（Alavuotunki & Reinikka 2017, p.11）。初等レベルの基本的な知識やスキルを習得しないままに進級した子どもたちは、既習事項の理解が不十分なために、構成主義的な生徒中心型の授業において効果的な学習を行えない一因となっていることが考えられる。

6.3. 課題に対する対応策と実践例

6.2. の冒頭で取り上げた二つの課題「研修で習った授業法が教室現場で実践されない」、「実践された授業法が生徒の高次の思考力を促進していない」への対応策として、これまでの議論を基に、政策、教員、生徒の 3 つの領域に分けて述べる（表３）

表３　課題に対する対応策および JICA 支援プロジェクトにおける実践例

介入領域	対応策	実践例
政策	- カリキュラム / シラバスの改訂。基本的で必須の内容を厳選し、生徒の認知発達や認識科学に基いた配列にする。 - カリキュラムで意図された能力を適切に図ることのできる試験の作成（例：高次の思考力など）	- 試験問題作成者の作問能力の強化（エチオピア）
教員	- 生徒中心型授業に対する教師の深い理解の促進 - 教師の PCK の強化	- 校内研修型授業研究の推進（ザンビア） - 大学 / 教員養成校の支援による教師の協働を促進するアクションリサーチの実施（マラウイ）
生徒	- 生徒の基礎的な知識と技能の強化	- 学校外の学習時間の確保と補習用ワークブックの開発（ニジェール、セネガル）

6.2. で議論したように、政策レベルでは、カリキュラム内容として基本的かつ重要なものを精選し、生徒の認知発達に応じた配列にするなどのカリキュラム改訂を行うことが重要である。すなわち、「意図されたカリキュラム」に対する介入である。また、「達成されたカリキュラム」への介入として、卒業試験などの国家レベルの重要な試験の問題として、カリキュラムで意図された高次の思考力を測定する問題をより多くするなど、試験の出題傾向を見直すことなどが必要であろう。たとえば、エチオピアでは、初等レベルの試験問題用のアイテムバンクを開発することにより、作問者の作問応力を強化することを目的としたプロジェクトを JICA は支援している（JICA 2015b）。

教員に関しては、授業実践、すなわち「実施されたカリキュラム」の改善のために、教師の PCK の強化を図ることが重要である。PCK の強化のためには、学校内や近隣の学校の教師と協働で、教師が継続的に授業研究的な活動に関与できるような環境を創ることが重要となろう。たとえば、ザンビアでは、校内研修の政策的枠組（School Program of In-service for the Term: SPRINT）の下、学校レベルでの職能開発のための活動として授業研究を実施しているが、さらに、PCK の強化を図るために、教員養成校教官が近隣の協力校の教員と授業研究を協働するモデルづくりを行っている。

生徒の基礎的な知識と技能の強化に関しては、生徒の基礎的な計算能力の強化が重要である可能性が、これまでのプロジェクト支援の経験から明らかになってきた。

たとえば、ニジェールやセネガルでは、子どもたちの学習時間の絶対的な不足を補うために、学校コミュニティの支援の下に、学校外に学習時間と学習の場を確保し、補習のための問題演習を行うことにより、生徒の理解度に改善が見られたことが報告されている。

なお、これらの介入は、途上国側の当面の課題への対応が中心となっている。長期的視

点に基づけば、これらの対応策を途上国の人材自身が計画し、実施することができるようになること、すなわち、開発途上国側の課題解決能力と主体性を強化するための支援を行うことがJICAの技術協力の目的である（国際協力機構 2017）。

さらに自立発展的な視点に基づくなら、途上国側の人材自身がこのような課題を見出すことができるようになるための能力開発が必要であろう。馬場（2014）が述べるように、長期的には、途上国側に「自らの課題を同定し専門的に取り組む専門家集団を形成することが必要」（p.23）であり、「外部者が専門家集団や課題意識の形成にたいして協働的に働きかけていくことが重要となってくる」（p.22）のである。

JICAは、そのような観点から、途上国側人材が自国の経験を他国と共有する機会や、自国の経験を基に他国に対して技術研修を実施する機会など、途上国側人材の能力強化を目的とした「学び合い」や「共創」の機会を積極的に設けている。さらに、長期的視点から途上国側の中核人材の育成を目指した、長期研修員（留学生）制度の積極的な活用が有効であろう。

7．アフリカの自立発展的な理数科教育への日本の経験の活用

7.1. 基礎計算力の強化によるSTEM人材基盤の強化

第6章で議論したように、アフリカに対するこれまでのJICAの理数科教育支援の経験から、生徒の基礎的な計算能力の強化の重要性が明らかになってきた。たとえば、アフリカの多くの国では、基本的な計算（四則計算）を、指や棒などの具体物を使って計算するよう指導している国が少なくない。導入時に、生徒の計算の原理の理解を促進するために具体物を使うだけではなく、この方法をそれ以降続けるように指導されることが多い。

それに対して、日本では、10の補数を用いて、10の合成と分解を基本とする計算方法を学習する。この方法は、「算数・数学のあらゆる計算の基礎となることから「基礎暗算」「基礎計算」と呼ばれて」おり、「それぞれの計算には必要な思考過程があり、その過程に実感・納得が伴うからこそ、数と数とが意味を成して結び付き、その処理を可能とする段階へと高めてくれる」（佐藤・椎名 2013, p.21）とされている。

また、湯澤・日野（2013, p.19-20）らは、「加法・減法の学習において、その意味や計算の仕方を考える活動が、単に計算の技能を高めるだけではなく、数学的な考え方の向上、数と計算領域の基礎を築く大切な学習であることを示している」と述べている。このように、初等低学年の基礎計算の学習には、その後の算数・数学学習の基礎となる重要な思考法や技能が含まれている。

したがって、日本の算数教育の知見を活かし、数感覚の形成や量感覚の形成を行い、基礎計算の強化の支援に取り組むことは、アフリカの子どもたちの基礎計算力を向上させるだけではなく、数学的な考え方や抽象的思考の強化を通したSTEM分野の基盤づくりに資することが期待できる。

7.2. アフリカに根差した科学教育の模索

科学は西洋社会で起こり、育まれたため、科学そのものが西洋社会の科学者のコミュニティの文化の影響を強く受けていると言われる（Ogawa 1999, p.1）。そのため、西洋社会と異なる文化を持つ国の人々にとっては、科学が内包する「文化」が、自国の文化と大き

く異なるために、科学を学ぶことが、同時に異なる文化間を行き来することと類似の困難が付きまとうことが指摘されている（Aikenhead 1999; Ogawa 1999 など）。

元来、西洋社会と異なる文化を持つ日本は、西洋からの科学の導入や活用を促進するために、明治初期から科学教育に力を入れ、明治 19 年に「理科」という教科を発足させた[23)]。それ以降、日本では「科学」教育ではなく「理科」教育を学校で学ぶことになったが、桑山（2002）によると、「理科は「『科学』に関する教育」の成分と、「『自然』に関する教育」の成分に区分でき、「『科学』に関する教育」は西洋科学の伝統に関連し、「『自然』に関する教育」は日本の伝統的な自然観に関連するものである。すなわち、日本の理科という教科は、異なる文化的伝統に関連する成分を内部に抱えた、しかも、多くの日本人がほとんど違和感を持たないほどに渾然一体化した形で抱えた特殊な形態の教科である」であるという。

長期的な視点からいえば、アフリカ人によりアフリカに最も適したカリキュラムや指導法が開発されることが望ましい。西洋とは異なる背景を持ち、異なる過程を経て、科学の導入と普及を図り、自然との共生に重きを置く日本の理科教育のカリキュラムや指導法は、アフリカの科学教育強化の支援に対する強みとなることが期待される。そのためにも、将来アフリカにおいて中核人材となり得る留学生を受け入れ、日本の理科教育の開発経験を学んでもらう機会として長期研修員制度などを積極的に活用することが望ましい。

8．おわりに

アフリカに対する理数科教育支援の中心は、これまでの約 20 年、教員を主たる介入対象とする指導法改善と現職研修（継続的職能開発）の仕組み作りであった。授業の改善をめざし、生徒、教材、教師の授業の三要素の中でも、特に教師に焦点をあてて介入を行ってきた。

多くの国で一定の成果が見られたことが報告されている一方で、「研修で習得した授業法が日々の授業で充分に実践されていない」、「指導法の変化が必ずしも生徒の理解を促進する形になっていない」という課題があることも明らかになった。

生徒の学習成果を改善するためには、実践されたカリキュラムとしの授業以外の側面、すなわち、カリキュラム・教科書開発やアセスメントなど、意図されたカリキュラムや達成されたカリキュラムなどカリキュラムの三層すべてに対する包括的な取組の必要性が明らかになってきた。

このような教訓に基づき、JICA は三層カリキュラムの一貫性を意識しつつ、三層それぞれに対する支援を行う方向性を打ちだし（国際協力機構 2015a）、いくつかのプロジェクトでは既に実践が始まった。さらに、長期的視点からは、三層カリキュラムを整合させることの重要性を理解し、三層それぞれに関する専門家を自国内に育成することが求められる。

理数科における生徒の学力向上という多くのアフリカ諸国が抱える課題の解決に向けて、今後 JICA は、長期的な視点と中・短期的視点に基づいた支援のバランスを取りつつ、アフリカの STEM 教育の自立的な開発に貢献することが期待される。

附記

本論文の第 6 章「理数科教育分野における JICA の技術協力のこれまでの成果と課題」は、『国際教育協力論集』近刊に掲載予定の *JICA's Support to Education in Africa in the Last Two*

Decades: Focusing on Mathematics and Science Education (Matachi & Kosaka (2017)) の内容の一部を再構成したものである。

謝辞

本論文の執筆にあたり、広島大学大学院国際協力研究科の馬場卓也教授から、具体的かつ丁寧な助言を賜った。ここに深く感謝申し上げる。

また、JICA の理数科教育案件に関するデータの入手、使用上の留意点、領域の判別に関しては、JICA 人間開発部基礎教育グループの石原伸一氏、国際協力専門員の水野敬子氏および村田敏雄氏から有益な助言をいただいた。この場を借りて感謝申し上げる。

注

1) STEM は、科学、技術、工学、数学を意味するが、本稿では、それらの分野の人材育成に資する初等・中等レベルの学校教育における算数・数学および理科教育（「理数科教育」）に焦点をあてる。
2) 本稿では、専門教育である高等教育レベルは対象としていない。主に初等・中等レベルの学校教育を対象とする。
3) 本稿では、本ジャーナルが対象としているアフリカ地域に限定して話を進める。その際、STEM 教育の状況に関して比較的高い類似性が見られるサブサハラアフリカ諸国を中心とした。
4) 本稿で述べられている提言等は、筆者の個人的見解であり、所属組織の見解を代表するものではない。
5) African Union Commission (2014), African Union Commission (2015) など。
6) 通常、初等教育では「児童」、中等教育では「生徒」を用いるが、本稿で「生徒」という場合、両者を含む。ただし、他の文献から引用する場合、児童と書かれている場合はそのままとした。
7) 1994 年から 2015 年までの技術協力プロジェクト 126 件のうち、7 割弱（68%）が理数科教育関連プロジェクトである。
8) 比較的文化的中立性が高いとは言えるものの、数学や科学はその国や土地の自然環境や文化に固有の世界観に影響を受けるため、厳密には、数学や科学が価値観や文化的側面において中立であるとは言えない。科学や数学に対するこのような土地や国固有の世界観の影響については、民族数学や民族科学として論じられている（桑山 (2002)、馬場 (2002) など）。また、近代科学は、近代西欧社会の思考様式や文化から強い影響を受けているため、西欧と異なる文化圏の子どもにとって、科学の学習を一層困難にしていると論じた文献もある（Aikenhead（1999）など）。
9) 2017 年 10 月までの累計。
10) 案件開始年を基準とした。
11) 現職カスケード、現職授業研究、教科書 / 副教材、教員養成の 4 領域の中の複数の領域を、一つのプロジェクトで扱っているケースは少なくない。そのため、図 1 を作成する際、複数の領域を扱うプロジェクトの場合、そのプロジェクトとして最も重点とした領域一つに絞った。また、その絞り方に関しては、筆者の主観に基づくものであり、JICA の公式見解と一致しない部分もある。したがって、このグラフは全体的な傾向を把握することを目的としたものであり、案件数の詳細は必ずしも JICA の公式見解とは一致しないことに留意されたい。
12) 東南部アフリカ諸国を中心に行われる「教育の質調査のための南東部アフリカ諸国連合」(Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Education Quality（SACMEQ) や仏語圏ア

フリカ諸国を中心に行われる「教育システム分析プログラム」(Programme for the Analysis of Education Systems: PASEC) などがある。

13) 一般的には、「職能開発 (professional development：PD)」は「現職研修 (In-service training and education: INSET)」よりも広い概念であり、INSET は PD の一形態と解釈されることが多いが、本稿では同義として使っている。したがって、「継続的職能開発 (Continuous Professional Development: CPD)」と「継続的な現職研修」とは、本稿では同義である。

14) 第 6 章は、Matachi & Kosaka (2017) (印刷中) の Findings の概要をまとめ、修正を加えた。

15) ザンビアで現在実施中の教員養成校と近隣の協力校において教材研究を重視した授業研究の実施を中心的な活動とする IPeCK プロジェクト (図２の 6) およびエチオピアで実施された理数科の試験問題のアイテムバンクの構築を主な活動としたエチオピアの LAMS プロジェクト (図２の 14)。

16) 基本的には、研修を通して教師の指導法が改善されることにより授業が変わり、それによって生徒の授業への参加度、授業における学び (理解度)、授業や理数科に対する態度が変わることを目指した。ただし、プロジェクト期間中に、授業が変化することまでを想定したもの、生徒の授業参加度や授業理解度までを想定したものなど、どこまで求めるかはプロジェクトにより異なるが、授業の変化までは全てのプロジェクトで目標とした。

17) 南スーダンはプロジェクト終了直後に内戦が起こり、その後も国の政治体制が不安であるため、また、シエラレオネはプロジェクト期間中にエボラ出血熱が発生したため、専門家が長期にわたって国外退避を強いられ十分な活動ができなかったため。

18)「持続的な仕組み」とは、プロジェクト終了後も、(質的な面は問わないものの) 自国の資源だけで、研修教材を開発し、研修を実施し、研修の実施をモニタリングし、それを基に研修内容や実施方法を改善することができることを指す。

19) プロジェクト終了時期については、指導法改善と研修の仕組み作りを目的とした案件が終了した時期を指す。

20) ルワンダでは、現在実施中のプロジェクトにおいて、継続的に校内研修を実施する仕組みを構築中であるが、2008 年から 2011 年に実施されたプロジェクトで構築を目指したカスケード型研修は、現在定期的には実施されていない。

21) ザンビアでは、現在、教員養成校と近隣の協力校において教材研究を重視した授業研究の実施を中心的な活動とするプロジェクトが進行中であるが、指導法改善と全国レベルの研修の仕組みの構築を目的とする案件は 2015 年 12 月に終了した。

22) ナイジェリアの第 2 フェーズでは、生徒の授業参加度について改善が見られなかった。

23) 明治 19 年の「理科」導入の経緯や背景につては、日本科学史学会 (1965)、大高 (2001) に詳しい。

参考文献

African Union Commission (2014) *Science, Technology and Innovation Strategy for Africa 2024*, African Union Commission.

African Union Commission (2015) *Agenda 2063 –The Africa We Want—*, African Union Commission.

Alavuotunki, K. & Reinikka, R. (2017) *Building Human Capital: Improving Education Quality*. Background paper for 2017 Africa Emerging Market Forum.

Altinok N., Diebolt, C. & Demeulemeester, J.D. (2016) A new international database on education quality:

1965-2010. *Applied Economics*, 46(11), 1212-1247.

Caillods, F., Gottelmann-Duret, G. & Lewin, K. (1996) *Science education and development: planning and policy issues at secondary level*. UNESCO/IIEP.

Fensham, P.J. (2004) Increasing the Relevance of Science and Technology Education for All Students in the 21st Century. *Science Education International*, 15(1), 7-26.

Gluckman, P. (2011) *Looking Ahead: Science Education for the Twenty-First Century: A report from the Prime Minister's Chief Science Advisor*. Auckland: Office of the Prime Minister's Science Advisory Committee.

Holbrook, J. (2010) Education through science as a motivational innovation for science education for all. *Science Education International*, 21(2), 80-91.

Jegede, O. J. & Aikenhead, G. S. (1999) Transcending Cultural Borders: Implications for Science Teaching. *Journal for Science & Technology Education*, 1999, 17(1), 45-66.

Jenkins, E.W. (2003) *Guidelines for Policy-making in Secondary School Science and Technology Education*. Paris: UNESCO.

Matachi, A. & Kosaka, M. (2017) JICA's Support to Education in Africa in the Last Two Decades: Focusing on Mathematics and Science Education. *Journal of International Cooperation in Education* (in press).

Meyer, R.D. & Wilkerson, T. L. (2011)　Lesson Study: The Impact on Teachers' Knowledge for Teaching Mathematics. In Hart, L. C., Alston, A.S. & Murata, A. (eds.), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education*. Dordrecht: Springer.

Ogawa, M. (1999) *Science as the Culture of Scientists: How to Cope with Scientism?* A paper presented for the NARST 1999 Annual Meeting, Workshop #1: Culture Studies in Science Education: Students' Indigenous Cultures versus the Culture of Science.

Ottevanger, W., Akker, J. & Feiter, L. (2007) *Developing Science, Mathematics, and ICT Education in Sub-Saharan Africa: Patterns and Promising Practices.* Washington, D. C.: The World Bank.

Shulman, L.S. (1986) Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher,* 15(2), 4-14.

SMASE-WECSA Association (2012) *Report on the 2nd SMASE-WECSA Technical Workshop*. Nairobi: SMASE-WECSA Association.

Van Driel, J.H., Verloop, N., & De Vos, W. (1998) Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673–695.

Vavrus, F., Thomas, M. & Bartlett, L. (2011). *Ensuring Quality by Attending to Inquiry: Learner-centered Pedagogy in Sub-Saharan Africa*. Addis Ababa: UNESCO-IICBA.

World Bank (2008). *Curricula, Examinations, and Assessment in Secondary Education in Sub-Saharan Africa*. Washington, D. C.: The World Bank.

大高泉（2001）「明治の理科教科書と「理科」の出現」『つくばね』筑波大学図書館報、27 巻 3 号、4-5 頁.

桑山尚司（2002）「開発途上国の理科教育開発における民族科学の意義と役割」、『国際協力研究誌』広島大学大学院国際協力研究科、8 巻 2 号 51-63 頁.

国際協力総合研修所（2007）『キャパシティ・ディベロップメントに関する事例分析　ケニア中等理数科教育強化計画プロジェクト』国際協力機構.

国際協力機構（2008）『ケニア共和国中等理数科教育強化計画フェーズ II 終了時評価調査団報告書』国際協力機構.

国際協力機構（2009）『ナイジェリア連邦共和国 初等理数科教育強化 プロジェクト終了時評価調査報告書』国際協力機構.

国際協力機構（2010a）『セネガル共和国　理数科教育改善プロジェクト終了時評価調査報告書』国際協力機構.

国際協力機構（2010b）『ブルキナファソ初等教育・理数科現職教員研修改善計画終了時評価調査報告書』国際協力機構.

国際協力機構（2011）『ルワンダ共和国中等理数科教育強化プロジェクト終了時評価調査報告書』国際協力機構.

国際協力機構 (2015a)『JICA 教育協力ポジションペーパー』[https://www.jica.go.jp/activities/issues/education/ku57pq00000n6xhd-att/position_paper_ja.pdf]（2017 年 10 月 30 日アクセス）

国際協力機構（2015b）『エチオピア連邦民主共和国理数科教育アセスメント能力強化プロジェクト実施協議報告書』国際協力機構.

国際協力機構（2017）「事業の概要」[https://www.jica.go.jp/activities/schemes/tech_pro/summary.html]（2017 年 11 月 15 日にアクセス）

佐藤学・椎名美穂子（2013）「数学教育における教材開発の研究 — 小学校算数科「補数」教材の開発意義 —」『秋田大学教育文化学部研究紀要　教育科学部門』68 号、17-24 頁.

竹内啓（1999）「科学技術と南北問題」『岩波講座　科学 / 技術と人間』（岡田節人他編集）　11 巻、岩波書店、108-147 頁.

武村重和（2008）『今、アフリカに求められる科学教育』「今、アフリカに求められる科学教育」編集委員会.

日本科学史学会（1965）「第 1 章　教育の軍国主義化と「理科」教育の発足」『日本科学技術史大系』9 巻・教育 2、第一法規出版.

馬場卓也（2002）『数学教育協力における文化的な側面の基礎的研究』平成 13 年度国際協力事業団客員研究員報告書、国際協力事業団国際協力総合研修所.

馬場卓也（2014）「数学教育の内発的発展に向けたプロセス重視の国際協力アプローチ」『日本数学教育学会誌』96 巻 7 号、20-23 頁.

馬場卓也・内田豊海（2008）「国際比較調査の開発途上国の教育開発に対するインプリケーションに関する考察 ー ガーナ国 TIMSS レポートを事例として ー」『国際教育協力論集』11 巻 2 号、129-140 頁.

馬場卓也・中井一芳（2009）「国際教育協力における授業研究アプローチの可能性－ザンビアの事例をもとに－」『国際教育協力論集』12 巻 1 号、107-118 頁.

文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説　理科編』大日本図書.

湯澤敦子・日野圭子（2013）「児童の加法・減法の方略の進展を促す指導についての研究 — 学年が進んでも素朴な方略を使い続ける児童の考察から」『日本科学教育学会研究会研究報告』28 巻 5 号、19-24 頁.

アフリカ教育研究　第８号（2017）　36 - 47 頁

フランスにおける中等教育の大衆化と女子の進路選択
― 進路決定過程にみる自己選抜・自己排除 ―

園山大祐
（大阪大学大学院人間科学研究科）

はじめに

フランスの公教育は、1881 年から 1882 年にかけて始まり、6 歳から 13 歳の就学年齢の児童生徒を対象に教育が義務化、無償化、世俗化される。1936 年に義務教育年齢が 1 年延び、さらに 1959 年には 16 歳まで延長される。そして、1975 年アビ法が施行され、1977 年に中学校まで単線化され、障がい者を除くすべての児童生徒が同一の教育課程、学校で学ぶことになる。1985 年には、国民教育大臣シュヴェーヌマンによって同一年齢層の 8 割がバカロレア（大学入学資格）水準の教育段階に到達することを国家目標と宣言する。これに応えるかたちで、1968 年に技術バカロレアが、そして 1985 年に職業バカロレアが新たな資格として設置される。これによりほぼ実質的な 18 歳年齢の義務教育化につながったとも言える。今日、高校 3 年のバカロレアコースに在籍する生徒は同一年齢層の約 85% となり、少なくともシュヴェーヌマン大臣の目標数値は達成された。バカロレア取得者は同一年齢層の約 78% となっている。これに同一年齢層の約 1 割を占める高校の 2 年間で取得できる職業資格（CAP、BEP）取得者が加わるため、早期無資格離学者（中卒、中途退学）の 9% を除く約 9 割が中等教育段階の有資格卒業者として労働市場に参入するか、高等教育機関に進学する。高等教育への進学率は、上記のバカロレア取得者の約 4 割である。現在、若者の約 14% が短期大学レベル、約 1 割が学士課程レベル、そして約 2 割が修士・博士課程レベルの資格を取得する。

中等教育の大衆化が達成された現在、課題は職業階層別、ジェンダー別の学業達成の違いをどのように説明するのか。高校入試がないため、中学校最終学年から分岐する高校選択にメリトクラシー以外の基準で選抜が実施されている点に課題が見出せる。そこで本稿では、中学 4 年の進路決定に注目し、進路選択の決定過程の課題について考察したい。

１．教育の大衆化「第２次教育爆発」の影響

教育の大衆化をもっとも明瞭に示す数値は、大学入学資格試験として 1809 年の 31 名の最初の合格者から毎年行われているバカロレア試験の結果にみることができる。第二次世界大戦後の 1950 年の時点では、普通バカロレアのみしかなく、その取得率は同一世代の 2%（約 3 万人）である。技術バカロレアが設けられる前の 1968 年においても、普通バカロレアの取得率は 10%（約 13 万人）であった。1970 年から 80 年代にかけて普通バカロレアの合格者数は微増であるが、技術バカロレア合格者数が増えたことによって、この間の高校生徒数を押し上げている。しかし、図 1 にみるように、1980 年から 2016 年までの数値は、普通バカロレアにおいては 19% から 39.5% へ、技術バカロレアにおいては 7% から 15.6% へ、職業バカロレアにおいては 0% から 22.2% と急激に増加している。つまりこの 37 年間で同一世代の約 3 倍がバカロレアを取得していることになる。

図 2 は出身階層別に顕著なバカロレアの種類および取得率の違いを示している。富裕層

（管理職等）の普通バカロレア 77%（職業バカロレア 9%）を頂点に、労働者のそれは 34%（職業バカロレア 44%）に留まり、平均よりかなり低いことが読み取れる。こうしたバカロレアの種類別取得率の差異は偶然ではなく、進路指導の結果でもある。デュベ（Dubet 1991）は、1980 年代の技術バカロレア進学者が普通バカロレアコースの高校生とは異なる文化を持っていることを指摘している。また技術バカロレアコースの学業に対する「挫折感」について述べている。近年は職業高校生に対する烙印や格下げとして現れる（パレタ 2018）。

当然ながら、高校で取得した資格に応じて高等教育への進路も異なる。普通バカロレア取得者の 53.4% は技術短期大学部（IUT）以外の大学、あるいはグランゼコール準備級（CPGE：13%）に進学し、IUT あるいは上級技手養成短期高等教育課程（STS）を選択するものは少ない。他方、技術バカロレア取得者の 40.8% は STS に進学している。なかでも工業科学技術系（STI）コースからは半分が STS へ進学していて大学への進学率が低い

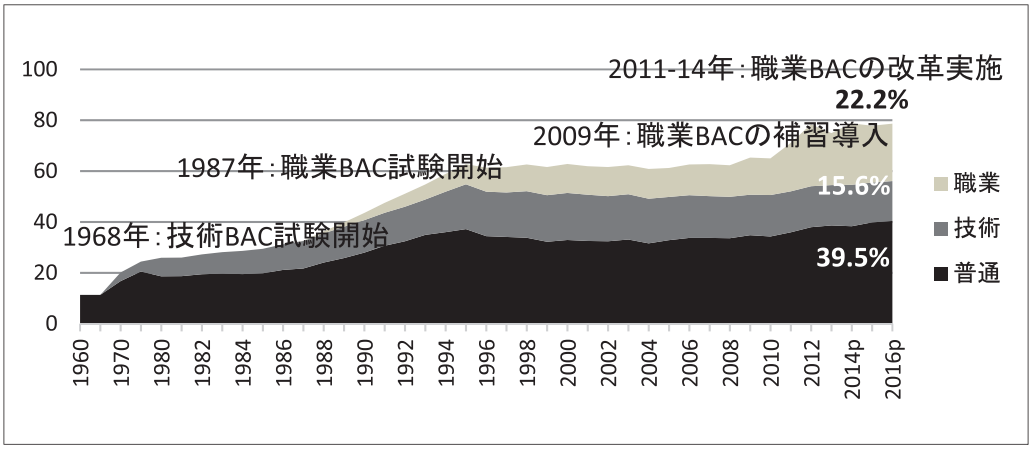


図１　バカロレア取得率（1960-2016年）

（出所）DEPP（2016）*L'état de l'école*, MEN, p.61 と Merle P.（2017）を基に作成。

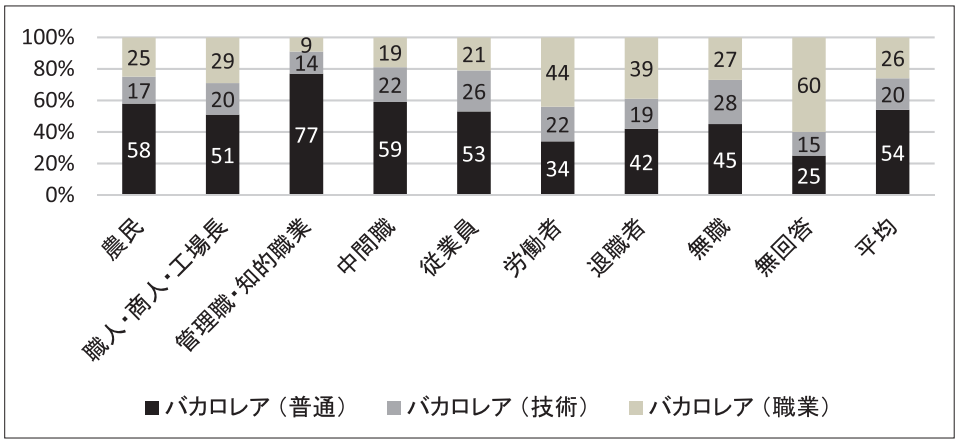


図２　出身階層別バカロレア取得率（2015年度）

（出所）DEPP（2016）*L'état de l'école*, MEN, p.69.

ことがわかる（園山 2016）。そして職業バカロレアに関しては、その大多数が高等教育には進学していない。こうした職業高校における高校生文化の変遷は顕著であり、高校入学に期待感を抱いた 1960 年代の労働者層とは異なり、現在では高校のなかでも、普通高校ではない職業高校の場合には、進路判定結果に対し「挫折」、あるいは「屈辱」を感じる（荒井 2016）。こうした進路判定に対し、特に庶民階層の親には、学校との関係に不平等を感じたり、不公平な感情がみられる（ペリエ 2016）。充分な学校制度に関する知識（文化資本）を持てなかったこと、必要な情報を学校が提供してくれなかったことに対する不満である。またそうした情報を社会関係資本によって獲得できる中間層に対するルサンチマン（嫉妬や憎悪）でもある。

フランスの中等教育改革は 1960 年代より行われ、教育の大衆化が進められたことを受けて、高等教育も広く、中間層および庶民階層に開かれてきた。その結果、現在若年層の 4 割が高等教育に進学するようになった。こうした教育の大衆化を評価する一方、中途退学・転部・進路変更や、階層間の学業達成（取得資格、学歴）の違いが社会問題となっている（園山編 2018）。第 2 節では、中等教育の大衆化の恩恵に与った女子生徒について論じることとしたい。戦後の女性の社会進出には驚くべきものがあるが、彼女たちの進路選択はどの程度解放されたものとなっているのか注目する。

2．女子生徒にみる高い学業達成

社会階層の格差以外に、ジェンダー差も指摘されている（Andreu et Dalibard）。小学生の言語能力においては女子生徒の優位性がみられる。

中学校においては、家庭の文化資本の違い（書籍数・課外活動）が 4 年間の中学校の成績に影響を及ぼし、文化資本の低い家庭により深刻な結果が明らかにされている（Aboudni 2015a、2015b）。ブランシャールら（Blanchard et Cayouette-Remblière）によれば、中学校の 4 年間における学習の遅れは全階層において学年の進行とともに深刻化している。なかでも庶民階層と社会困難を抱えた家庭において厳しい学業状況がみられる。これらの家庭には、移民家庭の生徒以上の成績の低下がみられる。ここでも、男子生徒よりも女子生徒の成績が高いことがわかる。また、入学時のジェンダー別の階層間格差は 4 年間で縮小していない。むしろ「学びからの逃避（le décrochage cognitive）」をする生徒が学年を追う毎に増え、明らかな脱落者の増加がみられる。これらは留年率を抑える政策（教育期間の延長）と関係がある（園山 2015、ミエとタン 2016）。

メルニャックとルノーダン（Mergnac et Renaudin 2009）によると、男女の教育機会の平等は、初等教育段階でみると 1885 年時点で達成されていたが、その内実は男女別学に始まり、教育課程においても差異がみられた。バカロレアに通じる女子高校（リセ）の設立は 1882 年のモンペリエ市が最初である。カミーユ・セによるこうした中等教育機関の普及は、1904 年までに 40 の女子高校と 30 の女子中学校を設立することになる。当時の男子高校数の 3 分の 1 以下、男子中学校数の 8 分の 1 程度である。しかし同時に差別的でもあり、女子教育にはラテン語や哲学が用意されなかったためバカロレアを受験できなかったとされる。法規上、バカロレア受験資格に女性が排除されていたわけではないし、大学入学条件にも性に関する規定はなかったため、ジュリ＝ヴィクトワール・ドービエは、最終的に 1861 年に 37 歳でリヨン大学にて受験が認められ、合格する。その後彼女は 1872 年に文学

学士を取得する。しかし、これは彼女が裕福な家庭に生まれ、父親からラテン語を学ぶことができたためである。1891 年にはラテン語が不要の「近代バカロレア」が設けられるが、文学部、法学部、医学部に入学制限があったため意味をなさなかった。1902 年に「ラテン言語科バカロレア」を新しく設置したことで、古代ギリシャ語が免除され、科学も内容が限定されたことによって女性の受験者を増やすことになる。1892 年に 10 名だった合格者は、1909 年には 100 名を越えるようになる。当時の女性の学歴上昇には、私立の女子校の貢献と、1905 年の政教分離による影響が大きいとされる。1920 年には、哲学と文法のアグレガシオン（高等教育教授資格）試験も女性に解放される。しかし、20 世紀初頭は女性の大学進学など学業継続には社会的な抵抗がみられ、バカロレア取得後に結婚することは多かったとされる。

1910 年頃から、私立女子校に対抗してパリと一部の地方の公立の女子高校において男子と同様の教育課程が実施されるようになる。1913 年にラテン語、古代ギリシャ語と科学の補習授業を無償化する。1916 年には 5 年間しかなかった女性の中等教育課程を 1 年延期し、ラテン語と科学を導入し、2 年目は選択にしてバカロレア受験生のために開講するようになる。男子校の 6 年間のラテン語学習に比べ、女子校は 3 年間と短いなど課題は残る。1924 年 3 月 25 日のベラール大臣の声明を待たなければ完全な男女の教育内容の平等は訪れなかった。

その後、女性のバカロレア取得者、そして大卒者は、1977 年以降は男女共学もあって増加する。ボードロとエスタブレが明らかにしたように、教育の大衆化の最大の請負人は女性である（Baudelot et Establet 1989, 1992, 2007）。しかし、女性の進路選択は、すべてのバカロレア資格や、職業資格に均等にはならない。デュリュ＝ベラの『娘の学校』にも示されているように、家庭の社会背景や労働市場との関係があり、他方で教師のジェンダー的ステレオタイプも依然として無くならない。

たとえば図 3 にみるように、2016 年度の女子生徒のバカロレアの種類においてもジェンダー差がはっきりとみられる。普通・技術高校 3 年生に在籍する割合は、女子生徒で 48% に対し、男子生徒は 36% となっている。逆に職業高校在籍率は、女子生徒の 3 割に対し、男子生徒では 4 割となっている。

図 4 は、バカロレアのコースに見られる女子学生の比率を示している。普通バカロレア

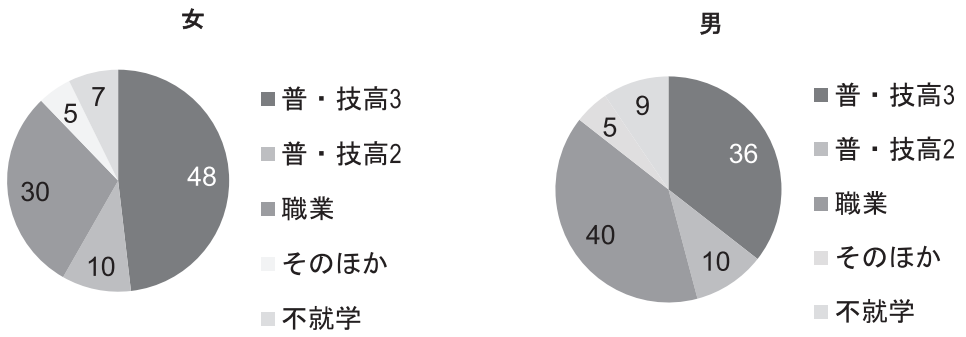


図 3　女子生徒の就学率、卒業率の上昇

（出所）DEPP（2017）*Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*, MEN

の科学（S）系でこそ 47% と半数以下であるが、経済社会（ES）系と文学（L）系においては過半数を占めている。また技術バカロレアにおいては、生命・農学における科学と技術（STAV）以外、すべて女子学生が過半数以上を占めている。つまり、フランスでは女子生徒の普通・技術高校に占める割合が高く、職業高校では男子生徒の割合が高い。

図 5 においては、男女別普通バカロレア合格率を示している。この 10 年間一貫して女子生徒（83.2%）が男子生徒（72.7%）を 10 ポイントほど上回る結果となっている。この分、男子生徒は職業バカロレアを取得する比率が高くなる。

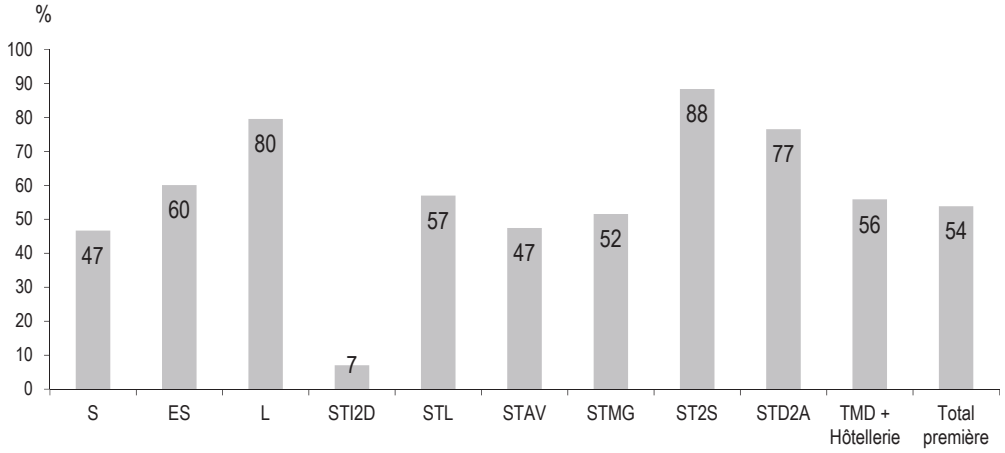


図４　普通・技術バカロレアにおける女子生徒率（ 2015年度、%）

（注）S（科学系）、ES（経済社会系）、L（文系）、STI2D（持続可能な発展のための科学技術）、STL（生物実験における科学技術）、STAV（生命・農学における科学技術）、STMG（経営と管理における科学技術）、ST2S（健康と福祉における科学技術）、STD2A（デザインと応用美術における科学技術）、TMD+Hôtellerie（音楽とダンス技術とホテル・レストラン業）、Total première（高2合計）。
（出所）図３に同じ。

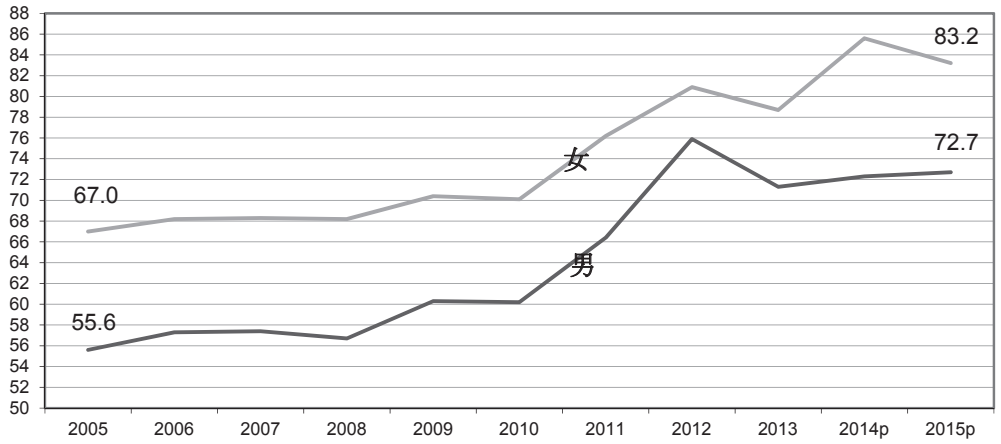


図５　男女別普通バカロレア合格率（2005年～2015年）

（出所）図３に同じ。

こうした普通バカロレア取得者の多くは高等教育に進学するため、図６で明らかなように、女子学生の割合が多くの学部で過半数を超える（平均 55%）。文学部や人文系学部に限らず、医学部や歯学部などでも女子学生の割合が高いのがフランス高等教育の特徴である。ただし、グランゼコール準備級（CPGE）と言ったエリート養成機関においては、未だに 42% とマイノリティである。さらに、大学院への進学率も女子学生が半数を上回る分野が多く、博士号取得率においても文系においては男子学生と同じか、あるいはそれを

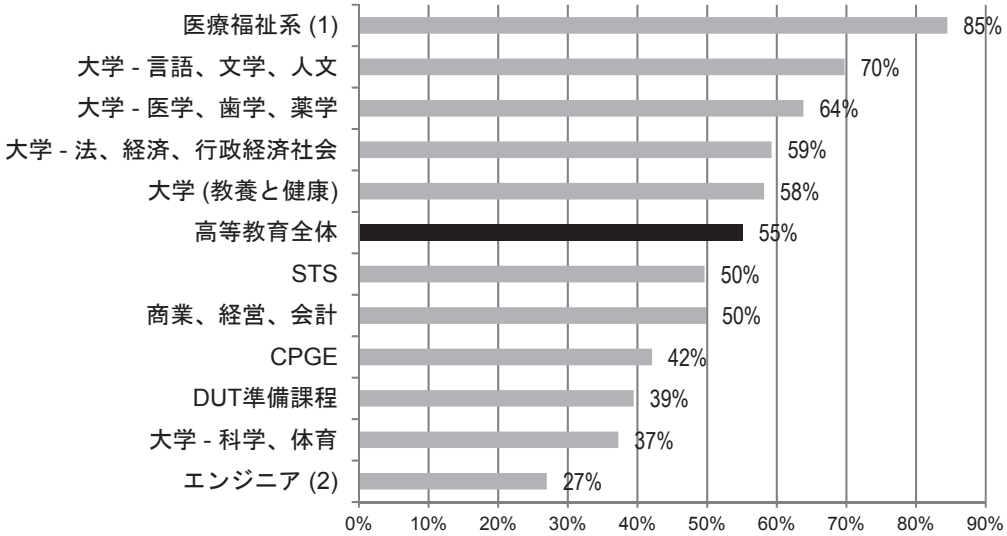


図６　高等教育における女子学生率（2015年度、%）

（出所）図３に同じ。

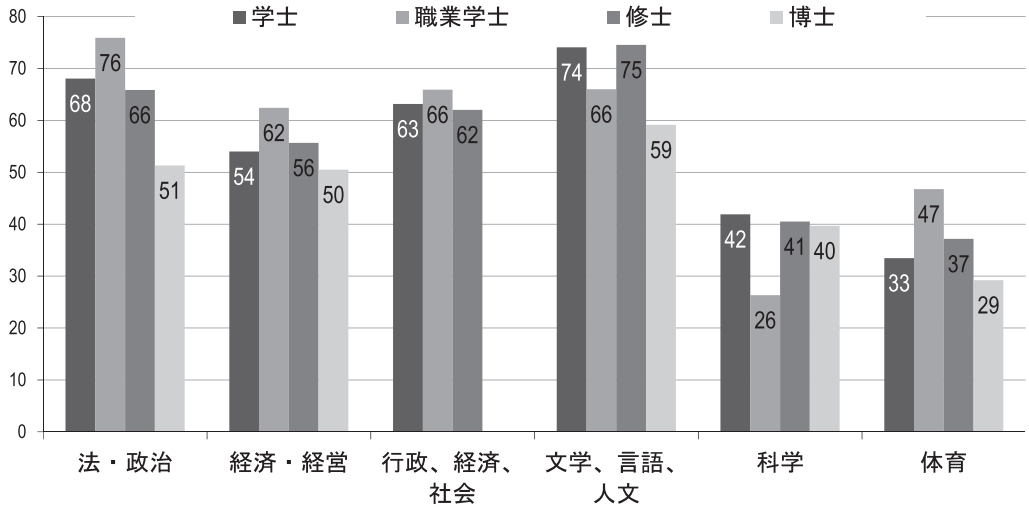


図７　学問別学位取得者における女子学生率（2014年度、%）

（出所）図３に同じ。

上回る。こうした結果から、ボードロ（2009）は、女性の学校での躍進を「静かなる革命」と呼んでいる。「女子は今や、学校体系の四段階において男子をしのいでいる。（略）そして高等教育では、女子のほうが進学率が高い。高等教育課程では 1971 年以来、女子学生の数が男子学生の数を上回っている」（ボードロ p.246）。

３．進路指導決定過程にみる課題

このように大衆化と同時に、階層差、ジェンダー差が進路結果にみられる。フランスの教育制度は、下構型教育制度と呼ばれるエリート教育の伝統を維持したものである。したがって、エリートの象徴であったバカロレア試験に向けた中等教育機関という位置づけが学校文化に色濃く残されている。

戦後の義務教育年齢の引き上げ、前期中等教育の単線化と、高校の多様化が中等教育、さらには高等教育の就学率を上昇させ、1978 年に早期無資格離学者が 4 割を超えていたが現在、その割合を 1 割にまで減らすことに成功している。他方、教育の大衆化は、中等学校教育制度内における競争、選抜を強めている。日本とは異なり、高校入試制度がない多くのヨーロッパ諸国同様、フランスでは進路指導という、中学校の 4 年間の成績と本人・家族の志望動機によって高校の進学先が委ねられる仕組みになっている。つまり、成績という客観的な指標（メリトクラシー）と志望動機という主観的な指標の組み合わせによって、学級委員会（le conseil de classe）が生徒の進路を判断する（1968 年 11 月 8 日付政令 25 条）。その構成員は、校長、生徒指導専門員、進路指導専門員、保護者代表 2 名、生徒代表 2 名、ソーシャルワーカー、学校医、養護教諭などで、年に最低 2、3 回開催されることになっている（教育法典、R421-51）。

学級委員会は、毎年の進級についても判断を下す場であり、小学校 1 年生から留年（原級留置）や飛び級が、生徒の成績と本人の志望に基づいて決められている。1977 年から実施された中学校の単線化によって教育課程が一本化され、選抜が行われなくなり、全社会階層に開かれたみんなの中学校となったことに加えて、1980 年代後半以降は、留年についても極端な低成績に限定するよう政策方針が変えられた。特に同一教育段階で 2 度以上の留年をくり返す生徒は激減している（園山 2018）。事実、この政策によって、現在、留年率は小学校の修了時点で 1 割、中学校の修了時点で 2 割に抑えられている。1980 年代初期では、小学校で 4 割、中学校で 5 割であったことからすると、この 30 年間で改善されたことがわかる。留年については、より厳格な判断が求められるだけではなく、近年は、個別指導計画などを作成し、留年後の年度支援計画について保護者に丁寧な説明をすることになっている（教育法典、D331-62、2014 年 11 月 18 日付政令：2014-1377 号）。

こうした変化は中学校および高校の進路指導に変化をもたらし、また、生徒や保護者の学校に対する考え方にも大きな変化をもたらした（ショヴェル 2018 、カユエット＝ランブリエール 2018）。しかしドォヴィオー（2018）は、むしろ中等教育の教師の参与観察から、かれらの意識がエリート教育から大衆教育へと変化できないでいるとする。

少なくとも、学級委員会のあり方は以前から変わらず、成績と志望動機によって決められている。そのため、生徒自身の人生設計が決まらないとどの高校に進学したいのかが決まらず、進学のために必要な成績も設定できず、さらに学級委員会においてどのような志望動機の説明が有効なのかといった戦略も持ち合わせないといけない。この点は、保護者

の教育戦略（ペアレントクラシー）であり、家庭の文化資本や社会関係資本の有用性がフランスの教育社会学研究では指摘されているところでもある（Van Zanten 2009a, 2009b）。

出身階層間の違いは、学級委員会において、生徒の成績が同一であっても、労働者層や移民を背景とする保護者は留年や中退を心配するがため、教師の「薦めである」技術・職業課程を選択（服従）するという（ペリエ 2016、園山 2017）。ショヴェル（2018）が述べているように、こうした進路決定がいかにも生徒および保護者の同意のもとに実施されていて、民主的な手続きを踏んでいると教師は考えているが、実態としては自己責任としての選択という機能と、メインストリームへの諦めという、冷却機能を持ち合わせている。学業成績というメリット以外の適性能力が、保護者を巻き込んだ社会的出自に依拠している点が不平等の生成を作り出していないか、注意が必要である。不平等の生成は、ジェンダー差における進路決定過程の違いにも当てはまる。日本ほどではないにしても、フランスの女子生徒の普通高校の理数系、工学系、科学系大学への進学者はまだ少ない。あるいは、200 種類ある職業高校の各資格コースの選択にもジェンダーの偏りがみられる。

フランスの1980年代からの中等教育の大衆化がすべての階層に等しく作用して来なかったことと、階層格差やジェンダー差は進路決定過程において生み出されるということも先行研究は明らかにしている。ベルテロ（Berthelot 1993）は、生徒や保護者が希望する進路と学校側の提供する選択には「ズレ」があるとし、進路指導における不平等の問題を挙げている。具体的に言えば、第 1 に同一の成績においても、出身階層やジェンダーによる進路選択の違いがみられ、第 2 に学業成績以外に出身階層やジェンダーに応じたステレオタイプな進路指導が実践されており、第 3 に、教育環境に違いがある。そして学級、学校、地域における選択可能性に違いがあることが指摘されている。特に職業系の教育課程については、数百ある資格をすべて地元の職業高校で選択することができないので、希望をかなえるには自宅から離れた寄宿制の職業高校や職業見習い訓練所を選ぶ必要がある。多くの生徒は自宅から通学できる学校を選ぶことになるので、不本意な進路選択となる。

もう一つ進路選択で重要なのは、中学校の第 4 学年（最終学年）時に進路決定することになるが、それ以前に進路決定に必要な準備が始まることにある。その一つは外国語の選択にある。中学校第 1 学年時からドイツ語やラテン語を選択した生徒は富裕層に多く、成績上位者に多い（Caille 1996、Cibois 1996）。そして通常こうした外国語別の学級編成をつくる学校が多いため、第 1 学年の成績優秀者が集まったドイツ語とラテン語クラスが構成員および生徒－教師間の相乗効果によって 4 年間の中学校生活において進路決定上優位な位置を得やすくなる。第 1 学年における外国語の選択は、本人の意思であると同時に家庭環境によっていることは、ブルデューの『ディスタンクシオン』の理論をあげるまでもないであろう。また逆に、自己選抜（l'auto-sélection）、自己排除（auto-élimination）によって、同一成績においても庶民階層の家庭や、明確な教育期待（子どもを大学に行かせたいなど）を持たない家庭の生徒がラテン語や古代ギリシャ語などを選択しないことも考えられる。庶民階層は、中学校第 1 学年時に、高校の進路決定過程で初めて普通バカロレアの文系コースを選択するのにラテン語等の選択が有利であることは知る由もなく、そのようなことはだれからも教えられないだろう。付言すれば、自己選抜とは自ら進路選択を低めに設定することを意味し、庶民階層や低学歴の親を持つ生徒、あるいは女子生徒により多くみられる行為である。

おわりに

こうした文化資本の不平等は、21 世紀の今現在においても、出身階層によって学校知に差があるがゆえに、教育結果の不平等を維持させている。ブルデュー（Bourdieu 1966）の論文以前にも、ゴブロ（Goblot）が 1925 年の『障壁と水準』のなかでブルジョワ階層の特権文化について言及し、庶民階層にとってそれは越え難い障壁であるとしている。階層差は一見すると不可視ではあるが、学校教育においては、依然として文字文化を介した有意差として存在し続けており、その制度内における選抜システムに精通しているかどうかに注意を払う必要があろう。1977 年以降に前期中等教育が単線化した後は、学校教育制度内部における選抜がより一層厳しくなっているとも考えられる（プロ 2016）。ブルデューとシャンパーニュ（1992）は、こうした内部からの排除者にいち早く注目した研究者でもある。

では進路の結果は、どのような進路決定過程を経ているのであろうか。

学校間の違いのなかで、進路決定過程がどのようなものであろうか。ランディエらによれば、科学系コースの選択は同一の成績の生徒では、男性と比べて女性の希望者は 1 割ほど低い。さらに、進路指導の結果に対する不満は学校間には、9% から 39% と違いがある。進路指導の結果に従う生徒がほぼ 100% の学校もあれば、留年を勧めたり、希望とは異なるコースを勧める学校もある。庶民階層の多い高校では、希望する進路より低い進路を勧める学校が 73% で、都市部の評判の良い高校では 0% である（Landier et Nakhili 2010: 31）。このように進路決定が、学業成績のみで決められていない点が問題とされている。いずれにせよ進路は、中学校最終学年および高校第 1 学年時の進路指導で、生徒の希望を確認し、学業成績を基本としながらも、同一成績の場合は教師・進路指導専門員らの意見に基づいて決定される。女性や庶民階層の生徒は自己選抜によって最も堅実な進路を選択したり、進路指導の教師も保護者の学歴や職業種をみながら判断していると考えられる（荒井 2016、ボー 2016、Moreau 2009）。そのためフランスの進路決定システムは、社会的な不平等をむしろ追随すらしているとされる。

ここまで述べてきたように、政府は進路指導決定過程に、生徒および保護者の参加を重んじる取り組みを行い、また量的な拡大に対応するために、その進路指導期を中学校の最終学年まで延期してきた。政策効果は、数量として表れた。しかし、質的な効果として期待されていた庶民階層における普通・技術課程への進学率の上昇については課題が残る。そこには、中間層の保護者および教師による内部からの排除といった、選抜競争に参加するための充分な教育戦略、情報、社会関係資本が提供されて来なかった社会背景があると考えられる。別の言い方をするならば、フランス社会は 1970 年代のオイルショック以降の経済成長低迷期に入り、若者の職業参入の最大の武器が資格（学歴）であり、その機会を提供し、保障するのが学校であることを、中間層以上の家庭の保護者が最も意識していたのである。中間層の家庭こそが近年の学校間競争や、消費者としての感覚を生成し、学校選択競争への生き残り戦略としてペアレントクラシーを意識するようになった（Van Zanten 2009b, 2013）。

以上のように、中等教育の量的拡大、大衆化は、戦後のフランス教育の発展を現しており、実際、庶民階層、移民、女性などに教育の機会を拡大してきた。その一方で、後期中等教育の多様化によって、バカロレアの種類や他の職業資格を通じて進路選択競争が激化している。そうしたなかで、現行の進路指導の在り方やバカロレア取得後の進路選択の在り方

は、必ずしもメリトクラシー（能力主義）のみによるのではなく、むしろ文化資本や社会関係資本、さらには学校情報資源の有無によって左右されることが解明されてきた。このことが問題なのは進路選択に関わる情報、あるいは進路決定の仕組みに充分通じていない庶民階層や移民出自の若者とその家族が、特に職業高校への進学および大学の学部選択において顕在化している点にある（ボー 2016、オランジュ 2016、荒井 2016、パレタ 2018）。加えて、女子生徒や進学に充分な成績がない生徒にとっては自己選抜や自己排除を防止できない進路決定過程がみられた。

進路や移行に関する研究は、その公正さが学校（教育）神話を支えてきただけに、進路指導システムが社会的出自に強く依拠することになると、当然、学校神話も崩壊へと導かれるだけに深刻な社会問題である。その意味で、今日のフランス教育社会学研究の成果は、他のアフリカ諸国、なかでもフランス語圏にどのような教訓となるのか、ぜひ検証してみたいところである。たとえばモゲルーによると、セネガルのダカールにおけるジェンダー差には、依然として女子生徒の就学する学校種（公立・私立）や進学先において男子と異なる特徴がある（Moguérou 2009）。この点、フランスの進路指導におけるジェンダー、社会階層、都市農村格差等へのエンパワーメントが重要であることと、アフリカには共通した課題があると考えられる。個人的には、たとえば宗主国の異なるセネガルとガーナにおいて進路指導の影響がどのようにみられるのか、それぞれの社会、文化の違いも含めた比較制度研究を今後のアフリカ教育研究者に期待するところである。

引用文献

Abdouni S. (2015a), « Les élèves du premier degré à la rentrée 2015 : forte baisse des taux de redoublement », *Note d'information*, 15.44, MEN.

Abdouni S. (2015b), « En forte baisse depuis trente ans, le retard à l'entrée en CE2 reste très dépendant du milieu social de l'élève », *Note d'information*, 15.23, MEN.

Andreu S. et Dalibard É. (2016), « CEDRE 2003-2009-2015 Maîtrise de la langue en fin d'école : l'écart se creuse entre filles et garçons », *Note d'information*, 16.20, MEN.

荒井文雄（2016）「職業高校生たちの職業移行問題の構造」園山編『教育の大衆化は何をもたらしたか』勁草書房、56-79 頁。

Baudelot C. et Establet R. (1989), *Le niveau monte,* Seuil.

Baudelot C. et Establet R. (1992=2006), *Allez les filles !*, Seuil.

Baudelot C. et Establet R. (2007), *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*, Nathan.

ボードロ C.（2009）「女性に役立つ学校」『日仏比較　変容する社会と教育』明石書店、245-258 頁。

Beaud S. (2002), 80% *au bac et après.. ?*, La découverte.

Beaud S. (2008), « Enseignement supérieur: la "démocratisation scolaire" en panne », *Formation Emploi*, no.101, pp.149-165.

ボー S.（2016）「『バック取得率 80%』から 30 年－学校教育民主化政策に関する考察 ―」園山編『教育の大衆化は何をもたらしたか』勁草書房、12-23 頁。

Berthelot J.-M. (1993), *Ecole, orientation, société*, PUF.

Blanchard M. et Cayouette-Remblière J. (2016), *Sociologie de l'école*, La découverte.

Bodin R. et Millet M. (2011), « La question de l' "abandon" et des inégalités dans les premiers cycles à

l'université », *Savoir/Agir*, no17, pp. 65-74.

Bourdieu P. (1966), « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, VII-3, pp. 325-347.

Bourdieu P. et Champagne P. (1992), « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol.91-92, pp.71-75.

Caille J.-P. (1996), « Le choix de l'allemand en première langue et la réussite au collège », *Education et formations*, no.48, MEN, pp.19-38.

カユエット＝ランブリエール J.（2018）「学校的要請と庶民階層：全員就学の状況における進路指導」園山編『フランスの社会階層と進路選択』勁草書房、91-108 頁。

ショヴェル S.（2018）「学校への道、進路決定を前にした教師、生徒、両親」園山編『フランスの社会階層と進路選択』勁草書房、79-90 頁。

Cibois P. (1996), « Le choix d'option latin au collège », *Education et formations*, no.48, MEN, pp.39-52.

ドォヴィオー J.（2018）「新任教員の始まり」」園山編『フランスの社会階層と進路選択』勁草書房、162-175 頁。

DEPP (2016a), *L'état de l'école*, no.26, MEN.

DEPP (2017a), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur* [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/23/5/depp-filles-et-garcons- 2017_727235.pdf]. (2017 年 8 月 1 日アクセス)

Dubet F. (1991), *Les lycéens*, Seuil.

Duru-Bellat M. (1990 = 2004), *L'école des filles* (2ème éd), L'Harmattan（デュリュ＝ベラ (1993)『娘の学校』藤原書店）.

Goblot E. (1925=2010), *La barrière et le niveau*, (3e. Ed., 2010) PUF.

Landier S. et Nakhili N. (2010), « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation Emploi*, no.109, La documentation française, pp.23-36.

Mergnac M.-O. et Renaudin C. (2009), *Histoire du baccalauréat*, Achives & Culture.

Merle P. (2012=2017), *La ségrégation scolaire*, La découverte.

ミエ M.、タン D.（2016）「学校離れを生み出すもの」園山編『教育の大衆化は何をもたらしたか』勁草書房、80-98 頁。

Moguérou L. (2009), La scolarisation des filles à Dakar au cours de la décennie 1990-2000 Entre injonction internationale et réticences de la société, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2009, no.8, pp.191-209. [https://cres.revues.org/611]. (2017 年 8 月 1 日アクセス)

Moreau G. (2009), « Ecole : la double disqualification des lycées professionnels », dans *La France invisible*, La découverte, pp.594-602.

オランジュ S.（2018）「高校卒業後の学業選択：社会階層による異なったロジック」園山編『フランスの社会階層と進路選択』勁草書房、24-36 頁。

パレタ U.（2018）「学校と庶民」園山編『フランスの社会階層と進路選択』勁草書房、109-127 頁。

ペリエ P.（2016）「庶民階層の親と学校 — 不平等な関係と不公平感情 —」園山編『教育の大衆化は何をもたらしたか』勁草書房、216-234 頁。

プーラウエック T.（2018）「家族支援のパラドックス」園山編『フランスの社会階層と進路選択』勁草書房、128-140 頁。

Prost A. (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, PUF.

プロ A.（2016）「学校と社会階層」園山編『教育の大衆化は何をもたらしたか』勁草書房、99-123 頁。

園山大祐 (2015)「フランス教育制度における周縁化の構造」中野裕二ほか編『排外主義を問いなおす』勁草書房、127-150 頁。

園山大祐（2016a）「教育の大衆化は庶民階層にどのような教育効果をもたらしたか」園山編『教育の大衆化は何をもたらしたか』勁草書房、1-11 頁。

園山大祐（2017）「『移民系フランス人』の学業達成と庶民階層にみる進路結果の不平等 ― 中等教育内部にみる自己選抜と周縁化のメカニズム ―」『現代思想』青土社、vol.45-7、2017 年 4 月号、184-198 頁。

園山大祐（2018）「保守政権下にみる中等教育の大衆化と民主化のパラドックス」『現代フランス教育改革』明石書店、110-129 頁。

園山大祐編（2018）『フランスの社会階層と進路選択』勁草書房。

Van Zanten A. (2009a), *Choisir son école: stratégies parentales et médiations locales*, PUF.

Van Zanten A. (2009b), « La fin de la méritocratie ? Les stratégies éducatives des classes moyennes », dans Derouet J.-L. et Derouet-Besson M.-C. (ed.), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, De Boeck, pp.231-244.

Van Zanten A. (2013), « La compétition entre fractions des classes moyennes supérieures et la moblilisation des capitaux autour des choix scolaires » dans Coulangeon P. et Duval J. (Eds.), *Trente ans après la distinction*, La découverte, pp.278-289.

アフリカ教育研究　第８号（2017）　48 - 52 頁

園山論文に対するアフリカ教育の視点からのコメント

フランスの進路決定過程から考えるケニアの課題

大塲麻代
（帝京大学）

「フランスにおける中等教育の大衆化と女子の進路選択 ― 進路決定過程にみる自己選抜・自己排除 ―」は、現在のフランス社会において、進路選択が必ずしもメリトクラシーによるものではなく、むしろ文化資本や社会資本、さらには学校情報資源の有無によることを、先行研究と筆者の研究から明らかにしている。論文は、精緻かつ多角的な分析により、高校選択の過程において、メリトクラシー以外の基準で選抜が行われている現在の進路指導システムを、公正さが担保されない深刻な社会問題と指摘している。

これまでフランスの教育について知る機会が少なかったアフリカ教育研究者にも、フランスの教育が抱える問題を知る貴重な論文であり、また翻って、アフリカ諸国の進路決定過程を顧みる機会になるであろう。読み進めていく中で、アフリカの教育と類似していると思われる点もあれば、大きく異なることから驚く点もあり、改めてアフリカの教育について考える機会になった。本稿では、フランスの事情とケニアの事情を比較しながら、類似点と相違点について、疑問に思ったことにも触れながら述べていきたい。

フランスでは中学校までが単線化され、その後進路は普通バカロレア、技術バカロレア、職業バカロレアに分岐する。中学校から高校への進路選択過程はケニアと異なるため後述するとして、上記異種校に対する社会の認識においてはケニアとの類似点も見られた。フランスでは、技術バカロレアと職業バカロレアは、普通バカロレアに比べ「烙印」や「格下げ」の認識があるという。ケニアでは、小学校（8 年）修了時に国家試験があり、この成績により進学先が決定するメリトクラシーを導入している。大半の児童はアカデミック重視の中等学校（4 年）に進学する一方、一部試験で落第し進学機会が得られなかった児童は､技術習得を目的としたポリテクニック（職業訓練校:1 ～ 2 年）に進む傾向がある（勿論、家事手伝いや日雇いに従事する児童も多い)。ケニアのポリテクニックは 1 ～ 2 年の職業訓練校だけでなく、高等教育レベルで産業技術教育・職業訓練を提供し、学位を付与しているところもある。元々は、1970 年代に小学校修了者や中途退学者が職を求めて都市に流入したことで、都市における若年層の失業率が急増したことから、彼らの受け皿として地方で設立された教育機関がポリテクニックである。このため、地方にある 1 ～ 2 年のポリテクニックは「中等学校に進学できなかった落伍者の受け入れ先」という認識が根強く、中等学校より格下に見られる傾向がある。また、地方のポリテクニックの課題は、需要と供給の不一致である。一方、高等教育レベルの産業技術教育・職業訓練校には大卒者も含まれ、その需要は決して少なくない。単純に比較し結論付けることは避けたいが、普通コースと職業系コースでは、後者の社会における認識にフランスとケニアで多少の共通点がみられる。

次に、進学過程におけるフランスとケニアの相違点について述べたい。まず、フランス社会における教育課程の男女間格差であるが、例えば 20 世紀初頭のフランスでは、女子

教育にはラテン語や哲学が用意されておらず、それゆえ女子はバカロレアを受験できなかったとされる。つまり、格差というより差別が生じていた。一方、ケニア（そしていくつかのアフリカ諸国）では、植民地政府による統治時代（主に 19 世紀末〜 20 世紀半ば）は、人種間による教育格差（いわゆる差別）があった。ケニアでは、ヨーロッパ系とアジア系の子どもの多くは就学機会が与えられていたが、現地ケニア人の子どもには与えられていなかった。ゆえに、ケニアが独立した 1963 年頃の初等教育純就学率は 6 割程度に留まり、その 3 分の 2 は男子児童であった。ケニアでも教育における男女間格差は顕著であったが、それ以上に人種間格差が大きかったと言える。現在は、所得と地域的要因が基礎教育機会の格差に大きな影響を及ぼしている。

第二の違いとして、フランス社会では男子生徒よりも女子生徒の成績が高い。その一つの要因は家庭における文化資本の差であると述べられている。これは大変興味深かった。また、普通バカロレア合格率も女子生徒の方が男子生徒より高く、高等教育における専攻別の女子学生率を見ると、医学・歯学・薬学における女子学生の割合は男子学生を上回っている。ケニアにおける専攻別の男女比は分からないが、少なくとも、バカロレアに相当する中等学校修了試験では、男子生徒が上位成績を占める割合が高い。ここで、なぜフランスでは女子に上記傾向が見られるのか興味を抱いた。論文を読み進めると「女子生徒は自らの進路選択を低めに設定する傾向にある」と述べられている。そこで、留年や落第を割けるために低めに設定していることが、結果的に女子生徒による高いバカロレア合格率に繋がっているのか、ふと疑問に思った。

第三の違いは、進路決定の仕組みである。驚いたことに、フランスでは高校入試が無い。進路は中学校の成績と志望動機の組み合わせにより、学級委員会なる教員、専門員、保護者代表、生徒代表などで構成される組織により判断されるという。この点はケニアや多くのアフリカ諸国と異なると言えよう。フランスでは成績という客観的指標に加え、主観的指標として志望動機も重視しているようである。導入当初、その意図は公正性の担保であったようであるが、学級委員会の判断が社会出自により生徒の進路を判断している可能性もあると筆者は指摘している。ここで関心を持ったことは「女子生徒は普通・技術高校に占める割合が高く、職業高校では男子生徒の割合が高い」という点である。仮に学級委員会の判断が進路決定に影響しているとして、なぜ女子を普通・技術バカロレアへ、男子を職業バカロレアへ薦める傾向にあるのか、そこにフランスの歴史や社会文化的背景が如何に関係しているのか、あるいは職業訓練の内容（カリキュラム）が男子生徒の需要をより反映したものなのか、この辺りに興味を抱いた。

上記進路決定でもう一つ関心を抱いた点が「生徒や保護者が希望する進路と学校側の提供する選択には「ズレ」がある」とするベルテロ（Berthelot 1993）の研究結果である。筆者が指摘するように、公正さを求めて導入した学級委員会なる組織とその機能が、出身階層やジェンダーの要因により反って不公平あるいは不利に機能しているとすれば、深刻な問題と言えよう。この点、ケニアの進路過程（初等教育から中等教育への進学）は修了試験結果のみで判断されるため、一定程度の公正さは担保されている。

しかし、ケニアの進路過程における深刻な問題の一つは、私立校と公立校の関係であろう。現在ケニアでは、小学校の凡そ 4 分の 1 は私立校であるが、富裕層から中間層の児童は私立校に通い、低所得層の児童が公立校に通う構図ができている。中等学校への進学に

は小学校修了試験結果が反映され、上位成績優秀者から国立のエリート中等学校へ入学できる。また、国立中等学校の卒業生の多くはトップの国立大学に入学する傾向があり、このため熾烈な受験競争が小学校段階から始まっている。富裕層の子どもの多くは小学校を私立で、中等学校・大学は公立で学ぶ。国による一人頭の教育予算が増える中等・高等教育で富裕層の占める割合が高くなっており、富裕層に有利で貧困層に不利な構造になってしまっている。公平性の観点からメリトクラシーはケニアでも受け入れられている一方で、このような構図の問題は広く共有されており、教育省も公正性を担保するために割り当て制度を導入するなど様々な対策を練っているが、解消にまでは至っていない。

論文を読み進めていく中で、ケニアの小学校では如何にして進路指導がなされているのかふと疑問に思った。特に、小学校児童は進学希望先の学校について、時に県外の中等学校を述べることがあるが、その学校についての情報はどのように得ているのか、家族や親族、学校、メディアなど様々な情報媒体が考えられる。いわゆる情報格差が学校間、地域間、所得間などで生じているのかなど、フランスにおける進路決定過程から、ケニアや他のアフリカ諸国の現状について今後是非研究してみたいと思った。

マラウイの女性はフランスの女性よりも「脆弱」なのか

川口　純
（筑波大学）

フランスとマラウイを比較できるのか？

院生時代に読んだアンダーソン著の「ヤシガラ椀の外に」という本の中で、「比較するなら、一見、関係性が薄そうな国や地域を比較した方が面白い」という件があった。それ以来、フィールドとしているマラウイとあまり“関係ない国”をいつか比較してみたい、という漠然とした思いを持っていた。しかし、臆病な性格が災いしたのか、これまでそのような機会はあまり得られなかった。比較教育の学会でも、欧米や東アジアのセッションを覗いてみようかと気紛れを起こしたりもするが、何か場違いなような気がして、毎度、「アフリカ」や「開発」のセッションを見つけては、安堵していた。

今回、幸運にも、このような機会を頂き、フランスの中等教育における進路決定過程との比較を通して、マラウイの教育を考察することが出来、有難い限りであった。また、内容が社会階層差やジェンダー差という馴染みのあるテーマで、しかも、簡潔に記述して下さっており、フランス教育の初学者でも、興味深く拝読させて頂いた。

ただ、「比較」としては最初から躓いてしまう。まず、2頁目でDEPP（2016）が出身階層の区分としている「農民、管理職・知的職業、中間職、従業員、労働者」等に照合しながら、マラウイの出身階層との比較を試みた。しかし、マラウイでの多くの職種や友人の仕事内容を念頭に置いても、彼らの社会階層がどこなのか、よく分からない。つまり、誰が農民で、どの職が知的職業で、誰が従業員なのか、残念ながら判別がつかなかった。例えば、マラウイの教員は9割以上が兼業農家であり、彼らは知的職業に該当するのか、農民なのか曖昧である。ミニバスのコンダクター（添乗員）は、従業員であり、労働者であ

り、農民でもある。さらに、他のバスや客との駆け引きに勝たなくては集客が出来ないから、知的職業の側面もあるだろう。そもそも機械化が進んでいないアフリカで、頭を使わなくて生き延びられる職業などは存在しないのではないか。

敢えて分けるとすると、特権階級の「富裕層」とそれ以外の大多数の「貧困層」に分けて考えるべきだろうか。少なくとも、先進国と比べて、中間層がまだ十分に拡大していない中での進路選択についての検討、という前提で比較を進める必要があるだろう。

文化資本と学力

出身階層ではなく、家庭の文化資本を軸にした学力との関係性については、周知のとおり、アフリカにも多少のデータがあり、分析が可能である。例えば、東南部アフリカの教育の質を調べたSACMEQ（Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality）や仏語圏アフリカのPASEC（Programme de analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN: PASEC）等の2次データを用いて、分析することが可能である。関連する研究も、コールマンレポート（Colemanetal.1966）以降、途上国も徐々に研究対象となり、実証研究結果が蓄積されている。有名なハイネマンらの研究では、低所得国では子どもの学習達成度は家庭要因よりも、学校や教員の質の方が強い影響を与えていると主張された(Heyneman.et. al, 1983)。彼らの研究は「Heyneman and Loxley（HL）効果」と称され、広く認知されてきたが、近年の研究では途上国においても、家庭要因が学力に多大な影響を与えていることが実証されてきた（Baker et al. 2002 ほか、多数)。

実際にSACMEQを用いた研究でも、家庭要因が子どもの学力に重要な影響を与えていることが実証的に明らかになっている。男女間の差異に関しては、SACMEQは6年生という一時点を対象にしており、かつ結果を見ると国によって、また、科目によって男女に異なる差異が確認されるため、一概には言えない。タンザニア、ケニア、モザンビーク、マラウイの数学では、男子の方が女子より成績が高くなる傾向がある。その一方、読解の成績では、セイシェル、南ア、ボツワナ、モザンビークにおいて、女子の方が男子よりも成績が良く、フランスと同じ傾向を示している（Saito 2010)。PASECは小学2年生と5年生を対象に読解と数学の学力が調べられているため、経年変化を取ることも可能である。2年生時点では男女差が無いが、5年生になると男女差が確認される国が多いようである。

ただし、本稿で対象としているのは、このような単なる学力の差異だけではなく、その次の進路決定に関するところである。特に文化資本と女子生徒の進路選択過程に関わる点について、多角的に分析がなされている。出身階層やジェンダーによって、自ら進路を選んでいるように見せて、実は「選ばされている」という点は非常に興味深い。マラウイやアフリカでも、生徒自身が選んでいるのではなく、家庭の社会経済状況により、選ばざるを得ない実態がフランス以上に大いにあるだろう。極端な例では、視覚障害児は生まれつき、牧師や教師になるように育てられる。聴覚障害児は鉄工師か木工師に、知的障害児は在宅教育をと生まれつき進路を決められる。

しかしながら、アフリカを対象にした研究では、フランスのように国レベルで、ここまできちんとしたデータ自体がまだ確立されておらず、今後の研究蓄積が必要とされる。なお、先述したように、貧困層が多いマラウイでは中間層がまだ確立していないことや学歴病の後発効果、無償化による初等教育の量的拡大等が相まって、非正規課程の教育形態（無

認可学校やエクストラクラス）への進学が急速に拡大し始めている。特に、中等教育はまだ無償化されていないため、正規課程の教育だけを対象にするのではなく、非正規課程の進学選択を包含した調査フレームワークの構築が必要になろう。

マラウイの女性の「自己排除」と「自己復帰」

マクロレベルでは文化資本と個人の進路選択に関するデータ蓄積は不十分であるが、ミクロレベルでは、各研究者が個人レベルで生徒個人の追跡調査を実施しており、アフリカでも徐々に研究が蓄積されている。筆者も小規模ながらマラウイで、関連した調査をした経験がある。初等学校と中等学校の学籍簿から縦断的に個々の学修軌跡を辿り、如何なる教育戦略を有し、進路選択を実施しているのか、調査したことがある。

当該調査の結果、マラウイの女性は退学に関しては、確かに脆弱である一方、「復学」に関しては逞しかった。様々な先行研究で指摘されているように、退学者は男子よりも女子の方が多く、就学率も女子の方が低いのは同様であった。しかしながら、個々に調べていくと脆弱な存在として捉えられていた女性が、故意に「休学」や「遅い入学」をうまく活用し、奨学金や学費を確保している実態が確認された。そこには、学校に通うということに対して、しなやかに、また逞しく学校教育を活用する女性たちの姿が確認された。家族の状況や奨学金の取得状況に鑑み、通学出来るタイミングを長期的に伺っている様子は、マクロデータからは読み取れない、強いアフリカの女性の姿であった。彼らの選択は、「自己排除」というよりは、「自主的なお休み」ぐらいの柔らかいものであり、その先の「自己復帰」を念頭に置いたものであることが確認された。

もちろん、休学にも、「積極的休学」と「消極的休学」の 2 種類があり、「学校に行かない」のか、「行けない」のか、その境界線は曖昧ではあるが、退学については男子生徒よりも、女子生徒の方が脆弱な存在である一方、復学については少なくとも男子生徒の方が戻り難いという側面も垣間見た。男子生徒はマクロレベルでの数値だけみると、恵まれている存在として捉えられるが、実態としては、一旦、退学すると復学し難いという別の側面での脆弱性を有していた。

本調査は、園山論考に比べて「通学するか、否か」に重点を置いたが、今回の比較の機会を頂き、如何に進路を決定しているか、という進路選択の過程について、教員や保護者の意見も聞き取りながら、多角的に考察していく必要がある、という示唆を頂いた。

おわりに

今回、このような機会を頂き、マラウイの教育や自分自身の調査を客体化して、相対的に捉えることが出来た。当初は、フランスと比べるなんて、おこがましいのではないかと及び腰であったが、実際に比較してみると自身にとって、得るものが大きく、非常に有意義であった。敢えて、大きく異なるからこそ、比較する価値も存在している気がして、アンダーソンが言わんとしていたことに僅かに触れたような心地がした。

この場をお借りして、園山先生、澤村先生をはじめ、フランスの皆様に伏して御礼申し上げたい。

アフリカ教育研究　第８号（2017）　53 - 74 頁

マラウイの困難な状況にある遺児の就学とオープン中等学校の機能
― 生徒、教師へのインタビューを中心として ―

日下部　光
（大阪大学大学院人間科学研究科博士後期課程修了）

はじめに

国際社会において、2030 年までに達成すべき教育目標は、「すべての人に包摂的で公正な質の高い教育の確保と生涯学習の機会の促進」である。この目標は「Education 2030」として認識され、「持続可能な開発目標（SDGs）」の 4 番目のゴールでもある。Education 2030 の取り組みの中には、「初等・中等教育の普遍化」、「困難な状況にある子どもに対するあらゆるレベルの教育・職業訓練への平等なアクセスの確保」等が盛り込まれている。そのため Education 2030 においては、中等教育の普遍化を進めるなかで、困難な状況にある子どもの教育に関する公正性や質の確保が求められる。また、各国の中等教育の拡大化や普遍化は一様でないため、対象国の特徴を把握したうえで議論をする必要がある。

サブサハラ・アフリカ（以下、アフリカ）には、世界の不就学児の半数が生活している（UNESCO 2015）。不就学児は、障がい児、遺児、HIV 等の慢性疾患をもつ親の子ども、ストリートチルドレン、紛争地の子ども、へき地の子ども等の中に比較的多く、それらの子どもは、「困難な状況にある子ども（vulnerable children）」とみなされている（Smart et al. 2007）。その一方で、アフリカ諸国の中には、本研究の対象国であるマラウイ共和国（以下、マラウイ）を含め、初等教育の純就学率 90％を超える国が 10 ヶ国以上も存在する（UNESCO 2015）。これらの国では、中等教育の需要は高いため、中等教育の拡大化や普遍化を推進する中で、困難な状況にある子どもの就学機会の確保は重要な課題である。しかし、多くのアフリカ諸国にとって、中等学校の大規模な増設等を必要とする中等教育の拡大化や普遍化は、財政的に容易ではない（Lewin 2006; ADEA 2008; Mingat et al. 2010）。そのため、新たな学校建設を行わずに、中等教育のサービスを提供できる「オープンスクール（Open School）」の重要性が指摘されている（Rumble & Koul 2007; Mhlanga 2008; Ferreira 2010）。

マラウイにおいても、「Open Secondary School（OSS）」と表記する「オープン中等学校（以下、オープン校）」が、近年の中等教育の拡大化に貢献している（World Bank 2010）。また、マラウイは、国家政策を通して、困難な状況にある子どもの就学支援が進められているが、その中でも遺児に対する就学支援の必要性が強調されている（GOM 2005, 2012）。そのため、オープン校は、遺児を含む困難な状況にある子どもの就学先として期待できるが、オープン校の学校レベルの調査は、これまで十分に行われてこなかった。中等教育における困難な状況にある子どもの就学の受け皿として期待されるオープン校の実情や機能について議論を深めることは、Education 2030 の取り組みに対して重要な示唆を含む。

Education 2030 の議論を進める留意点として、教育の妥当性や持続可能性を確保する観点から、グローバル、リージョナル、ナショナルといったマクロなレベルだけではなく、地域社会や学校・教師、家庭、子どもといったミクロなレベルに着目した視点が必要となる（北村ら 2014）。特に、当事者である困難な状況にある子ども・人びとの視点を踏まえることは、現地の文脈に沿って困難な状況を把握し、その対策を講じることに繋がる。

本研究では、マラウイの困難な状況にある子どもの遺児を対象に、当事者である遺児や教師の視点から、オープン校が遺児の就学継続に及ぼす影響と、オープン校の機能を考察することを目的とする。そのため小目的として、以下の 3 点を設定する。(1) マラウイの中等教育におけるオープン校の特質を明らかにする（第 1 と 2 節）。(2) オープン校における遺児の就学の実情を把握する（第 3 と 4 節）。(3) 遺児の就学の受け皿としてのオープン校の機能を検証し、Education 2030 の取組みに関して議論する（第 5 節）。

なお、本研究で使用する「遺児」とは、英語の「orphan」の日本語訳となる。マラウイ政府による遺児（orphan）の定義は、両親あるいはそのいずれかを亡くした 18 歳以下の子どもとなっているため（GOM 2005: 11 頁）、本研究においてもこの定義を用いる。

1. 研究背景

1.1. 困難な状況にある遺児の就学

マラウイでは、HIV エイズの影響により、遺児となる子どもの数は 130 万人に達しており、子どもの総数の約 16％を占めている（UNICEF 2014）。そのため、遺児の急増が深刻な社会問題なっている。また、困難な状況にある子どもの中でも遺児に対して、特に高い関心が向けられてきた（GOM 2012）。「困難な状況（vulnerability）」の概念は、それぞれの社会状況や子どもの状態によって形成される（Skinner et al. 2006）。マラウイ社会やコミュニティにおける「困難な状況」とは、貧困や生活困窮を内包する（Devereux et al. 2006）。したがって、困難な状況にある遺児とは、貧困層の遺児、親をエイズ等で亡くした後に高齢の祖父母と生活する遺児、子どものみ世帯で生活する遺児など、貧困を含む複合的な困難な境遇に置かれている遺児が対象となる（GOM 2005）。これらの貧困層の遺児は、貧困層の非遺児と比較しても不就学に陥りやすい（NSO & UNICEF 2008）。先行研究によると、無償の初等教育段階では就学にかかる経済的な負担は少ないが、有償の中等教育段階になると定期的な学費納入などの諸経費が増えるため、遺児の就学は容易でないことが指摘されている（Kadzamira et al. 2001; Bennell 2005）。

一方で、同じような貧困や困難に直面しながらも、中等教育に就学する遺児は多く存在する。日下部（2016）のマラウイ南部でのフィールド調査では、貧困層や低所得層の遺児は、学期休み中の収入創出活動によって学費等の工面や生活を維持していた。また、親族や近隣の人びと、教師等の心理的・経済的な支援、政府・NGO・援助機関の奨学金支援、そして奨学金未受給の遺児への学費免除など、学校長裁量による学校側の柔軟な対応等が、遺児の就学継続を可能にしていた。このように、遺児を取り巻く環境や人びとの繋がりが支援の輪を結び、困難な状況にある遺児が就学を継続している現状が明らかになった。

しかし、この調査対象の遺児は、メインストリームである正規の中等学校に就学した遺児が中心であった。他方、正規の中等学校に就学できない遺児の中には、メインストリームとみなされていないオープン校へ就学する者も多い。そのような遺児に関しても、困難な状況の中でどのように就学を継続しているかについて明らかにする必要がある。

1.2. 中等教育の拡大化とオープン校の台頭

マラウイを含むアフリカ諸国では、初等教育無償化政策により、初等教育修了者が急増したため、中等教育への需要は高い。本来、中等教育の拡大化は、正規の中等学校の増設などの対応が求められる。ウガンダやケニアなどは、このような方法で、「中等教育の普

遍化政策」を導入している。普遍化政策は、無償化を伴うことから、困難な状況にある遺児や貧困層へ就学機会を提供するには、最も効果的とされている（Kattan 2006）。

アフリカでは、政府が子ども 1 人当たりの教育にかかる経費を段階別に比較して試算すると、前期中等教育は初等教育の 3 倍、後期中等教育では初等教育の 6 倍の費用が必要となる（Lewin 2006; Mingat et al. 2010）。そのため、既存の中等教育制度内の対応では、政府の財政的な負担は大きく、限られた財源の中で中等教育の拡大を可能にするアプローチのひとつとして、オープン校の導入が検討されてきた[1)]（ADEA 2008）。

最貧国の一つでありながら、他のアフリカ諸国に先駆けて 1994 年に初等教育無償化を実施したマラウイでは、政府の財源不足により、正規の中等学校である「政府校（Conventional Secondary School）」の増設ができない状況であった（Chimombo et al. 2014）。そのため、政府は、1998 年にコミュニティが建設した「遠隔教育センター」を「コミュニティ校（Community Day Secondary School）」と改名し、政府支援の正規校へと昇格する「中等教育拡大化施策」を実施した。中等教育の就学者数は、拡大化前の 1998 年では約 6 万人であったが、拡大化以降の 2004 年は約 18 万人、10 年後の 2014 年は約 36 万人に急増した（MOEST 2014）。このように中等教育の拡大は見られたが、正規校の受入可能な就学者は、初等教育修了者の 3 ～ 4 割に留まっており（MOEST 2014）、正規校数のさらなる拡大は容易でない状況である。

マラウイの中等学校に就学するには、8 年間の初等教育の終了時に、国家試験である初等教育卒業試験（PSLCE）に合格する必要がある。その成績の上位者は政府校、中位者がコミュニティ校へ選抜される。選抜された生徒の中で、家庭が裕福であり、質の高い教育を希望する者は、高額な学費が必要となる私立校へ入学する。また、選抜はされないが、恵まれた環境にある者は、低学費私立校へ就学をする。そのため、PSLCE を合格したものの中等教育へ就学できない子どもへの対応が課題となっている（MOEST 2008）。

マラウイでは、夜間に政府校の校舎を利用して、勤労青年や成人を対象に授業を行う「夜間校（Night Secondary School）」が以前から存在したため（MOESC 1999）、2002 年に、政府は夜間校を拡大化する形で、コミュニティ校、私立校、必要に応じて、小学校の校舎も活用する「オープン校」を設立した。オープン校は夜間校を礎としているが、成人以外に PSLCE に合格したものの中等教育へ就学できない子どもや、中退後に中等学校へ再就学する子どもが対象となる（MCDE 2008）。そのため、成人対象の夜間校とは異なり、オープン校は、中等教育における不就学児（out of school children）の受け皿としての機能を有する。

オープン校の設立は、中等教育を拡大するうえで、政府の財政負担を軽減する有効なアプローチとしてみなされている。その主要な理由は、「dual mode」と呼ばれる「二部制」の導入である[2)]（UNESCO 2002; Rumble & Koul 2007）。二部制では、正規の中等学校の授業終了後の午後の時間帯に、その校舎を活用してオープン校を開校する。財政面を含むオープン校の運営は、ホスト校である正規校とは独立して行われるが、一定の借料や給金を払えば、授業で必要となる教室、教材、教員などはホスト校のリソースを活用できる（MCDE 2008, 2015）。そのため、オープン校の開設には新たな校舎を建設する必要がなく、加えて、教材購入費、教員を新たに養成して雇用する等の費用も発生しないことから、オープン校は、政府の財政的負担を抑えながら中等教育を拡大できるアプローチとみなされている。

1.3. マラウイのオープン校の特質

オープン校の「オープン」とは、不明瞭な用語であり（磯田 1985）、国や地域、時代によっ

て様々な視点から捉えることができる(Mhlanga 2010)。アフリカのオープン校の「オープン」とは、2 つの概念に基づいている（Rumble & Koul 2007)。第 1 は、就学の機会をより開放的にすることであり、第 2 は、学校制度を柔軟にすることである。後者は、学習のための時間や場所、学習方法や学習速度に対して柔軟に対応することであり、アフリカでは遠隔教育（distance education）の手法を通して実践されている。具体的には、通常の授業以外に、通信教育による自習用の印刷教材、ラジオ・テレビによる講座、ICT 等の遠隔教育の手法が、オープン校において活用されている（UNESCO 2002; Du Vivier 2009)。

マラウイを含むアフリカ諸国の中には、通信教育（correspondence education）を通して、補完的に中等教育の機会を提供した国もある（ADEA 2001)。その後、遠隔教育機材の発達によって、通信教育は遠隔教育に移行することとなる（Ibid.)。特に、2000 年代に入ってから、アフリカにおいても普及した ICT を活用する遠隔教育の拡大により、学習者に柔軟な教育サービスの提供が始まった。ボツワナやナミビアにおけるオープン校では、遠隔教育が中等教育の拡大に加え、教育の質の向上にも寄与している（Rumble & Koul 2007; Du Vivier 2009; Ferreira 2010)。また、遠隔教育の導入により、学習の場所や時間に対して柔軟性を持たせることで、家事や現金収入の仕事を中断せずに、貧困等による困難な状況にある子どもの就学を継続できるのがオープン校の強みとされる（ADEA 2008; Mhlanga 2010)。しかしながら、マラウイのオープン校は財源不足のため、ラジオやテレビ、ICT 等の機材を揃えることができず、通信教育による自習用の印刷教材が唯一の手段となっているが（MCDE 2008; Msiska 2013)、その印刷教材も十分に支給できていないため、通常授業のみで運営しているのが現状である（Streuli & Moleni 2008; Msiska 2013)。

アフリカのオープン校は、カリキュラムの観点から、主に 2 つの形態に分けることができる（Rumble & Koul 2007)。第 1 の形態は、正規校と同等のカリキュラムを提供することから、正規の中等教育を補完（complementary）するオープン校である。そのため、生徒に対して、中等教育修了国家試験の受験対策や、大学等の高等教育への進学も視野に入れて指導を行う。第 2 の形態は、正規の中等教育とは異なるカリキュラムを提供する代替的な（alternative）役割を担うオープン校である。そこでのカリキュラムは、実社会で役立つ職業教育を志向することから、ノンフォーマル教育として分類されることもある。

マラウイのオープン校は、第 1 の形態に該当し、正規の中等教育の補完的役割を担う準正規校である[3)]。そのため、正規校の生徒同様に、登録と受験料支払い等の手続きを済ませれば、国家試験である中等教育修了試験を受験できる。前期中等教育修了試験（JCE）で高得点を取得した場合、正規校への転校が可能となり、後期中等教育修了試験（MSCE）で高得点を取得すれば、高等教育へ進学できる。しかし、実際には、オープン校から高等教育機関に進学することは稀である。2015 年度において、オープン校からの進学者は、マラウイ大学の合格者 1,971 名中 5 名（男 5 名／女 0 名）のみであり（UNIMA 2015)、ムズズ大学においては合格者 575 名中 10 名（男 9 ／女 1）に限られている（MZUNI 2015)。このような結果を踏まえても、オープン校の社会的評価は低く、マラウイの中等学校の中でオープン校は最下位の序列に位置している（Perraton 2004; MOEST 2006)。

オープン校は、マラウイの教育法令において認可された学校であり（MJCA 2011)、教育省の傘下の機関である「マラウイ遠隔教育校（Malawi College of Distance Education: MCDE)」が、その監督を行う[4)]。オープン校の運営手引書（MCDE 2008, 2015）によれば、オープン校は、ホスト校である正規校とその近隣のコミュニティ間の合意によって設立さ

れる。授業はホスト校の通常授業が終了する 14 時以降に、同校の校舎を利用して行われる。学校運営はホスト校の教師が中心となる[5)]。入学時の選抜は行われず、学費を納入すれば年齢に関係なく入学できる。カリキュラムは正規校と同じだが、授業コマ数は正規校と比べて少なく、授業不足分は生徒の自学自習で対応する。

2. 先行研究と分析視角

2.1. アフリカにおけるオープン校に関する研究の特異性

アフリカにおけるオープン校の研究は、援助機関（世界銀行、UNESCO 等）やその支援を受けた研究機関（Commonwealth of Learning、South African Institute for Distance Education、ADEA、Institute of Education/University of London 等）が中心となり、主に 2000 年以降に実施されてきた。世界銀行の研究では、オープン校は中等教育の普遍化を進めるうえでの一選択肢としての議論に留まっている（Lewin 2006; Verspoor 2008）。つまり、世銀をはじめとする援助機関は、正規校とは異なるオープン校を支援対象に含めるかを検討している状態である（Daniel 2010）。そのため、援助機関によるプロジェクト支援に向けたフィジビリティ・スタディや事前評価は行われていない。他方、近年アフリカのオープン校の研究において中心的役割を果たしているが、「Commonwealth of Learning（COL）」である。COL は、英連邦諸国の遠隔教育の研究や支援を行う機関である。特に、アフリカにおける遠隔教育改善の議論をもとに、中等教育の拡大化や普遍化に貢献するオープン校について分析している（Rumble & Koul 2007; Abrioux 2009; Ferreira 2010）。

COL を中心とするオープン校の研究の特徴は、マクロレベルの政策的な観点から、オープン校の妥当性を論じる傾向が強い。特に、オープン校の導入による中等教育の就学機会の効率的な拡大、そして教育格差の是正に及ぼす影響について議論が集中している。

就学機会の効率的拡大化に関しては、オープン校導入にかかるコストの議論が主流である（Fentiman 2004; Rumble & Koul 2007; Du Vivier 2009; Ferreira 2010 など）。この議論の特徴は、主に 2 点である。1 点目は、オープン校は既存の教室や教員などのリソースを活用するため、学校開設のための大規模な初期投資（initial cost）が発生しない。2 点目は、オープン校における遠隔教育に関することである。遠隔教育には、様々なツール（印刷物、カセット、ラジオ、ビデオ、テレビ、オーディオ、CD、DVD、コンピューター、インターネット等）が使用される。特に、コンピューターやインターネット等の ICT の活用は、高額ではあるが、広範囲にかつ多くの人々に裨益する可能性があることから、オープン校の費用対効果（cost-effectiveness）は高いという議論である。これら 2 点の議論は、政府を含む教育の供給側のコストに焦点をあてている。その一方で、教育の需要側である子どもやその家庭・世帯のコストを含む詳細な分析は殆どなされていない。そのため、遺児を含む困難な状況にある子どもに関しても、オープン校が学習の場所や時間に柔軟となることで、子どもは就学の阻害要因となる家事や収入創出活動を中断せずに、就学継続が可能となる機会費用（opportunity cost）を想定した議論に留まっている（ADEA 2008; Ferreira 2010）。しかし、その議論を証明するフィールドワークに基づいた分析はされていない。

教育格差の是正に関する議論では、ICT 等の遠隔教育の手法を効果的に活用すれば、オープン校であっても、正規の中等学校と同等の学習成果を達成できることが強調されている（Rumble & Koul 2007; Abrioux 2009; Ferreira 2010 など）。しかし、これらにおいても、オープン校に在籍する全生徒の国家試験結果という、マクロデータに基づく量的な分析に留

まっている。そこでは、ボツワナやナミビアが成功事例として分析の対象となる一方で、遠隔教育を効果的に実施できていないマラウイの事例が取り上げられることは殆どない。

このように、アフリカにおけるオープン校の研究は、マクロレベルの分析や政策的な議論が主流である一方で、ミクロな視点に基づく、オープン校の学校レベルでの調査や議論が非常に少なく（Rumble & Koul 2007）、生徒の就学状況の実態が把握されていない。学校レベルの実態調査が少ない理由として、オープン校が正規校とみなされないことや、統計が未整備であるため研究環境が十分でないことが挙げられる。例えば、マラウイでは、オープン校の数は急増しているが、未だに学校数や就学者数は明らかでない（Chimombo 2010）。南西部教育管区内のオープン校数は、2004 年は 5 校のみであったが（MOE 2004）、2014 年には、MCDE の登録は 52 校（MCDE 2014）、教育省統計では 37 校（MOST 2014）、南西部教育管区事務所の資料では 67 校である（SEED 2014a）。学校数の統計にばらつきがあることに加えて、私立校に併設されているオープン校は含まれていない状況である。

これらのことを踏まえると、オープン校の実態や詳細が把握できていないにも関わらず、アフリカにおけるオープン校の研究では、マクロレベルである政策や行政的な観点からオープン校の妥当性を強調する議論が先行している。一方で、学校、家庭、子ども自身といったミクロな視点に根差した議論は少ない。その結果、オープン校に就学する遺児を含む困難な状況にある子どもに焦点をあてる研究も進められていない。

2.2. 分析視角

欧米や日本におけるオープンスクールの研究では、ミクロの視点に根差す議論が多い。オープン校の起源となる「オープンスクール」とは、新教育運動の影響を受け、1960 年代後半の米国において生み出されたものであり、画一的な学校教育を批判するなかで、子どもの自発的学習を尊重する学校形態である（橋迫 2013）。その後、オープンスクールは、欧米や日本の一部の初中等学校で積極的に導入され、そこでは、柔軟な個別学習を推進し、能力、個性、関心、進路等に多様なニーズをもつ生徒を開放的に受入れている。また、学年・学級の解体、教室間の壁がないオープンスペースを持つ学校建設等も進められた。そのため、中等教育の機会拡大化の中で議論されるアフリカのオープン校と背景は異なるが、柔軟かつ開放的な学校教育を志向する特徴は同じである。

欧米や日本のオープン校の研究において、ミクロな議論を重視する理由としては、オープンスクールが、新教育の流れをくむ、ひとつの教育運動として捉えられていることが挙げられる（中山 1991）。したがって、オープンスクールの研究では、教師主導の一斉画一的な指導を行う伝統的な学校教育を批判し、学習者（子ども）中心などの学習の主体化を目指す学校改革の中で議論が展開されている（磯田 1985）。そのため、日々の教育実践に携わる現場の教師を中心とする教育関係者の問題意識に基づく議論に支えられたオープンスクールの研究では、学校レベルでの調査研究が主流となる。

また、オープンスクールが重視する個々の能力や関心に応じた学習者（子ども）中心の考えは、困難な状況にある子どもに焦点をあてることに繋がる。例えば、オープンスクールの一形態とみなされるフリースクールなどのオルタナティブスクールの研究では[6)]、不登校児や不就学児といった困難な状況の子どもの境遇に焦点を当てた調査が進められている。特に、困難に直面している子どもの当事者としての視点から、インタビューや参与観察を通して、就学が子どもの内面や生活に及ぼす影響を分析している（貴戸 2004; 井上

2013; 遠藤 2013 など)。また、子どもと教師・支援員との相互関係性の分析を通して、フリースクールが就学の受け皿として独自の機能を有することに着目した考察もされている（佐川 2009, 2010; 武井 2011 など)。それらの研究では、フリースクールが、学びの場だけではなく、子どもに安らぎを与える居場所として機能することが導き出されている。

ミクロに根差したアプローチは、学校の実態や個々の子どもの状況の詳細が把握できるだけではなく、社会的弱者である困難な状況にある子どもの「声」を汲み取り、代弁する機能を持つ。そして、当事者の視点は、コストに基づくオープン校の妥当性や困難な状況の子どもの就学促進を強調する行政的な視点では捉えることのできない側面から議論を深めることができる。さらに、Education 2030 において、当事者の視点や現地の文脈に沿った理解に基づく分析は、教育の妥当性や持続可能性を確保する観点からも重視されている（北村ら 2014)。よって、本研究では、マラウイの困難な状況にある遺児を対象に、当事者である遺児や教師の視点から、オープン校が遺児の就学継続に及ぼす影響を検証し、就学の受け皿としてのオープン校の機能を考察することを目的とする。

3. 調査概要

現地調査は、2014 年 9 月 1 日〜 26 日、2015 年 7 月 2 日〜 21 日の 2 度にわたり実施した。調査地のマラウイ南部ゾンバ県は、北部や中部に比べ貧困が深刻であり、その中でも、同県は貧困層を含む低所得層の遺児率が南部全体の平均より高い（NSO 2011)。

調査対象のオープン校は、政府校併設型 2 校、コミュニティ校併設型 1 校及び低学費私立校併設型 1 校の計 4 校を選定した。4 校の基礎情報は、表 1 のとおりである。主な調査対象者は、オープン校の遺児生徒 17 名（男 7 名 / 女 10 名）とその教師 11 名（男 6 名 / 女 5 名）である。遺児生徒の詳細は表 2、教師は表 4 のとおりである。遺児生徒の多くは、初等教育段階における遅れ入学や留年等により、既に遺児とはみなされない 18 歳以上が含まれるが、遺児になった年齢が 18 歳以下であることから調査対象者としている。

調査は、遺児から、これまでの生い立ち、家族構成を含む家庭背景、日々の学校での生活と通学前や帰宅後の自宅での生活に関して自由に話してもらう形式で進めた。トライアンギュレーションとして、自宅訪問や家族・親族とも会い、複数回のインタビューを重ねた者もいる。教師には、授業のない時間帯や放課後に、個別インタビューによる対話形式で行った。また、学校長にはオープン校関連の資料等の提示を依頼、そして遺児支援を行う NGO のスタッフへのインタビューも行った。

表 1　調査校概要表

学校		a 校	b 校	c 校	d 校
運営形態		政府校併設	政府校併設	コミュニティ校併設	低学費私立校併設
所在地		都市部	地方部	地方部	都市部
生徒数（男 / 女）	F1（注 1）	45（31/14）	42（30/12）	30（12/18）	22（10/12）
	F2	69（44/25）	76（35/41）	10（6/4）	26（11/15）
	F3	230（119/111）	70（46/24）	8（3/5）	59（30/29）
	F4	278（149/129）	124（68/56）	7（4/3）	40（18/22）
	計	622（343/279）	312（179/133）	55（25/30）	147（69/78）

遺児生徒数 (注2)	n/a (注3)	56（29/27）	8（3/5）	29（12/17）
JCE 合格者 （男 / 女）	40 （28/12）	30 （20/10）	9 （4/5）	16 （10/6）
MSCE 合格者 （男 / 女）	147 （86/61）	58 （35/23）	5 （3/2）	15 （7/8）
年間学費 (注4)	24,000MKW （$60）	18,000MKW （$45）	11,100MKW （$28）	18,000MKW （$45）
オープン校の教員数 （男 / 女）	28 （20/8）	18 （12/6）	12 （8/4）	20 （9/11）
ホスト校の教員数 （男 / 女）	28 （20/8）	19 （13/6）	20 （11/9）	24 （12/12）
オープン校の 設立年と経緯	2002 年開校 （2002 年以前は 夜間校）	2006 年開校	2002 年開校、 2008 年閉校、 2014 年再開校	2013 年開校
MCDE への 登録状況 (注5)	登録済み	登録済み	未登録	未登録
調査対象遺児	4（2/2）	6（3/3）	5（2/3）	2（0/2）
調査対象教師	3（2/1）	3（2/1）	3（1/2）	2（1/1）

（注１）中等学校1年がF1（Form1）、2年がF2（Form2）、3年がF3（Form3）、4年がF4（Form4）である。
（注２）遺児生徒数は、学校側が所有するデータがなかったため、本調査時に把握した数値である。
（注３）「n/a（=not available）」は「取得データなし」。
（注４）年間学費は、2014年のフィールド調査時に収集した情報である。同調査時おける現地通貨に関する情報は、2014年8月の平均為替レート（1ドル=395.95MKW／クワチャ）に基づき計算した。
（注５）各オープン校は、MCDEへの登録料として、生徒1人当たり200MKWを支払う必要がある。
（出所）学校へのインタビューに基づいて筆者作成。

4. 調査結果

4.1. オープン校の実情

（1）各校の特色

政府校がホスト校となるオープン校のａ校とｂ校は、就学者が多い。その理由として、生徒はホスト校の学習環境を重視している。ｂ校の生徒（表２の遺児Ｈ）は、「政府校の優秀な有資格（qualified）の教師が教えてくれ、理科実験室も備わっている。コミュニティ校併設オープン校では、教えるのは低資格（underqualified）の教師で、設備も良くない」。また、女子生徒（遺児Ａ）は「毎年、ａ校は多くの国家試験合格者が出ている。自宅近くにコミュニティ校併設オープン校があるけれど、１時間半かけて徒歩通学するａ校を選んだ」と、学習環境を学校選定の理由としている（表１「JCE・MSCE 合格者」欄を参照）。

一方、コミュニティ校をホスト校とするｃ校は、就学者数が少ない。ｃ校教師（表４のT9）は、「ｃ校の数キロほど離れた場所にあるｂ校が開校して以降、ｃ校の生徒の殆どは学習環境が整備された政府校併設のオープン校であるｂ校へと転校してしまった」ことを理由として挙げた。生徒が減少したｃ校は、一時期、閉校していたが、数年前、コミュニティからの要望もあって、オープン校を再開している。本来、PSLCE 不合格者が中等教育へ就学することは認められてはいないが、ｃ校の生徒のなかには、初等教育を修了していないにも関わらず、オープン校に就学している者もみられる。ｃ校校長（T7）は、「マラウイの国家試

験はチェック機能が十分でないため、受験料を払えば、PSLCE 不合格でも、JCE や MSCE の受験ができるし、合格すれば、それが最終学歴になる」。就学者に PSLCE 不合格者を受入れる c 校の対応は、b 校と異なるニーズを持つ生徒への対応として捉えることもできる。

表２　遺児の個票データ

遺児	性別	年齢	学校	学年 / 学歴	背　　景
A	女	22	a	F3	2 歳の時に父死亡、7 歳の時に母死亡。叔母が養育。初等で 2 回留年後、PSLCE 合格。コミュニティ校へ就学。F3 時に学費未払で退学。就労後、オープン校に就学。
B	男	19	a	F3	10 歳の時に父死亡。11 歳の時に母再婚。PSLCE 合格、不選抜のため、オープン校に就学。学費は継父が分納するが、滞納があるため、先学期は学期末試験受験できず。
C	女	17	a	F3	9 歳の時に父死亡。PSLCE 合格後、コミュニティ校へ就学したが、学費未払いのため F1 時に退学。1 年後、母方の叔父から学費援助もあり、オープン校へ就学。
D	男	27	a	F3 / MSCE	9 歳の時に父病死。PSLCE 合格後、コミュニティ校へ就学。母再婚後に病死、その後、継父は行方不明。MSCE 取得。弟妹 4 人の養育のため農業従事中。オープン校に復学。
E	女	20	b	F3	6 歳の時に父病死。初等で 2 回留年後、PSLCE 合格。コミュニティ校へ就学、JCE 取得。15 歳の時に母再婚、後に病死。F3 時に学費未払で退学。就労後、オープン校に就学。
F	女	20	b	F3	幼い時に父は不明。11 歳の時に母死亡のため、母方の祖母が養育。PSLCE 合格後、遺児の学費無償支援の私立校に就学。MSCE 不合格のため退学し、オープン校に就学。
G	男	25	b	F3	幼い時に父は不明。2 歳時に母死亡。祖母が養育。初等遅れ入学と 4 年間休学、22 歳で PSLCE 合格。就学したコミュニティ校は学費未払で退学。その後オープン校に就学。
H	女	21	b	F3	13 歳の時に父死亡。父の死後、初等で留年。PSLCE 合格し、コミュニティ校へ就学したが、F1 時に学費未払により退学。その後、兄姉の支援を受け、オープン校に就学。
I	男	19	b	F3 / MSCE	5 歳の時に父病死。母再婚、14 歳の時、母離婚。PSLCE 合格後、奨学金を取得し、コミュニティ校へ就学。MSCE 合格したが、大学進学を目指し、オープン校に就学。
J	男	22	b	F3 / MSCE	3 歳の時に両親死亡。祖母が養育。PSLCE 合格したが、不選抜のため、遺児の学費無償支援の私立校に就学。MSCE 合格後、2 年間の職探しは失敗し、オープン校に就学。
K	男	17	c	F1	2 歳の時に父死亡。9 歳の時に母の死後、15 歳まで孤児院で生活。その後、祖母が養育。PSLCE も不合格だが、オープン校に就学。日中、農業に従事。
L	女	16	c	F1	6 歳の時に父死亡。初等で留年 2 回。PSLCE も不合格だが、オープン校に就学。先学期は学費滞納のため、授業への出席禁止 3 回。その後、学費少額分納で対応。
M	女	18	c	F1	13 歳の時に父死亡。父の死の直後、初等で留年 3 回。PSLCE も不合格だが、オープン校に就学。先学期は学費滞納のため、授業出席禁止 2 回。その後、少額分納で対応。
N	女	19	c	F1	1 歳の時に父死亡。貧困のため初等遅れ入学と留年 2 回、PSLCE 不合格。19 歳の時に母死亡後、従妹 2 人と同居。学費・生活費は、農作業収入で工面し、オープン校に就学。

O	男	20	c	F1	8 歳の時に父死亡。10 歳の時に母死亡。PSLCE 合格、しかし不選抜。弟妹の養育のため、農業従事。19 歳からオープン校に就学。教師と交渉し、学費は少額分納。
P	女	17	d	F1	5 歳の時に父死亡。7 歳の時に母死亡。叔母が養育。PSLCE 合格、不選抜のため、オープン校に就学。日中は市場で野菜を販売して収入創出活動。
Q	女	21	d	F3	幼い時に父は不明。14 歳の時に母死亡。母の友人が養育。PSLCE 合格、不選抜のため、他オープン校に就学したが学費未払により退学。2 年後、オープン校（d 校）に復学。

（注）「年齢」は、調査当時の年齢を表記している。
「学年」は、中等学校1年がF1、2年がF2、3年がF3、4年がF4である。

低学費私立校をホスト校とする d 校は市の中心街にあり、多くの年輩者が就学している。3 年生（F3）の「数学」の授業に参加していた生徒の年齢を確認したところ、14 名中 6 名が 30 代以上であった。d 校の近隣には、多くの生徒が就学する政府校併設のオープン校「x」がある。x 校は学費の支払いが遅れると授業を受けさせないが、d 校は滞納を認めている。d 校教師（T10）は、「年輩者もいるから、学費未払いの生徒をすぐに退学にはしないが、学費未納者は学期末試験を受けさせていない。オープン校は、生徒の学費で運営されるので、生徒数が減少すれば教師の給金額（allowance）に影響する」。d 校は、x 校よりも学費の支払いに関して柔軟な対応することで、より多くの生徒を獲得することを試みている。

少額分割以外の柔軟な対応として、参加する授業分のみの学費支払いがある。ある生徒（男子遺児 J）は、「今学期は、学費を全額揃えることが難しいので、学校と交渉して半額にしてもらい、英語と理数科の授業だけ参加している」。この参加授業分のみの学費を払うアプローチは、生徒からの申し出にもとづき、全ての調査対象校が対応していた。

また、毎年マラウイの正規校では、生徒の留年、退学、転校に関するデータ収集をしているが、調査対象校も含めたオープン校では、そのようなデータは収集されていなかった。a 校教師（T2）は、「オープン校は選抜試験を行わないため、途中入学を含めて、多くの生徒が入学し、同時に学費未納などによる長期欠席者や退学者も多い。オープン校では、生徒の名前と学費の支払い状況の名簿は作成しているが、学校として退学者数や留年者数を取りまとめることはしていない」。

（2）学費

政府校やコミュニティ校は、政府予算から学校運営費が配当されるが、オープン校には、そのような支援はなく、私立校と同様に生徒の学費で運営されている。また、オープン校に在籍する生徒の支払う学費額は各学校によって異なる。表 3 は、調査地のゾンバ県を含む南西部教育管区内においてデータ収集したオープン校（24 校）の学費額である。

表 3 によると、有資格教員が配置され、施設が整った政府校併設型のオープン校の学費は、コミュニティ校併設型のオープン校より割高となる傾向がある。オープン校の学費の内訳項目は、①登録料（Registration fee、年一回 200 クワチャ）、②自習用教材費（Course fee、各学期 3,000 クワチャ）、③授業料（Tuition fee、各学期 1,500 クワチャ、教師給金に充当される）、④学校開発基金（School Development Fund: SDF、各学期に徴収）と区分されている（MOEST 2009）。また④学校開発基金は、各学校の裁量に基づいているため徴収額が異なる[7]。そのため、政府校併設型のオープン校であっても、コミュニティ校併設型

のオープン校であっても、運営形態に関係なく、各学校によって学費額が異なっている（表 3「オープン校学費」と「運営形態」の項目参照）。

表 3　オープン校とホスト校の学費額（各学期）（注 1）

No	オープン校学費（MKW）（注 2）	ホスト校（正規校）の学費（MKW）	運営形態
S1	4,000	4,850	政府校併設
S2	4,500	4,550	政府校併設
S3	4,500	1,550	政府校併設
S4	5,000	4,250	政府校併設
S5	6,000	1,250	政府校併設
S6	6,000	4,250	政府校併設
S7	6,000（b 校）	6,250	政府校併設
S8	6,000	7,250	政府校併設
S9	6,000（x 校）	9,250	政府校併設
S10	8,000（a 校）	6,000	政府校併設
S11	3,000	5,600	コミュニティ校併設
S12	3,000	5,900	コミュニティ校併設
S13	3,500	6,500	コミュニティ校併設
S14	3,500	8,500	コミュニティ校併設
S15	3,700（c 校）	2,750	コミュニティ校併設
S16	3,700	5,750	コミュニティ校併設
S17	3,700	6,500	コミュニティ校併設
S18	4,150	7,250	コミュニティ校併設
S19	4,200	7,250	コミュニティ校併設
S20	4,500	4,250	コミュニティ校併設
S21	5,000	5,250	コミュニティ校併設
S22	5,000	8,000	コミュニティ校併設
S23	5,700	9,050	コミュニティ校併設
S24	6,000（d 校）	8,000	低学費私立校併設

（注 1）2013/14 年度の第 1 学期に徴収された学費。
（注 2）フィールド調査時（2014 年 8 月）おける現地通貨の為替レートは、「1 ドル=395.95MKW ／クワチャ」。
（出所）SEED（2014a, 2014b）等をもとに筆者作成。

学費項目のうち、①登録料や②自習用教材費は、オープン校経由で MCDE へ支払うものであるが、未払いが常習化し、学費徴収システムの形骸化が起こっている（MOEST 2006, 2009）。b 校校長（表 4 の T4）は、「自習用教材費を MCDE に支払っても、教材が送付されることはないから、支払う必要はない」と主張し、c 校や d 校は、登録料さえも未納であった（表 1「MCDE への登録状況」参照）。そのため、近年、MCDE は登録料を MCDE に支払えば、生徒から徴収した学費総額の 30％はオープン校の運営と維持管理経費、残り 70％は教師の給金に充てることを認めている（MCDE 2015）。

また、MCDE（2015）では、オープン校の学費額をホスト校の学費額を同額にするよう

に定めているが、表 3 で示す通り、実態は異なっていた（表 3「オープン校学費」と「ホスト校（正規校）の学費」の項目参照。ホスト校（正規校）の学費内訳は、本文末の「注記 8)」参照)。調査対象の 4 校においても、b 校（表 3 の S7）はほぼ同額であったが、他 3 校は異なる額を設定していた。例えば、a 校（S10）の場合、ホスト校は全寮制の政府校であり、そこに就学する正規の生徒は、寮費以外に各学期の学費として 6,000 クワチャを払う。しかし、オープン校の生徒は、8,000 クワチャが徴収される。a 校副校長（T1）は、「（a 校の）ホスト校は伝統のある進学校であり、教会から支援を受けている。しかし、教会の支援は進学校であるホスト校への支援であり、オープン校には適用されないことから、オープン校の生徒の学費の方が高くなる」。また、c 校（S15）の場合は、「夕方、薄暗くなっても、オープン校の生徒が勉強できるよう、いくつかの教室の電化を計画している。そのため、コミュニティ関係者と協議し、オープン校はホスト校より約 1,000 クワチャほど多く学費を徴収している」（c 校校長 , T7）。その一方で、D 校（S24）の学費は、ホスト校より 2,000 クワチャ低く設定している。その理由として、「近隣の競合する他のオープン校（S9 の x 校）より高額になると、生徒が転校してしまう」（d 校教師 , T10）ことが挙げられた。オープン校側は、様々な状況を考慮し、また理由付けをして、各々の学費額を設定していた。

(3) 生徒の状況

学費の支払いに苦労している遺児生徒の実態が、インタビューを通して明らかになった。調査対象校の中で、c 校の学費は最も低額の 3,700 クワチャであったが、c 校の生徒（女子遺児 L）は、「小学校の各学期の学費は少額だけど、オープン校の学費はその 10 倍以上だ。先学期は、学費滞納のため、3 回の授業が出席禁止になった」。マラウイの初等教育は無償化政策のため、学費を払う必要はないが、実際のところ、ゾンバ県の小学校では、学校運営委員会（School Management Committee）費として、各学期 250 クワチャを徴収している。250 クワチャは、c 校近くの市場では、卵 3 個分、もしくはトマト 1 キロ分を購入できる。一方、3,700 クワチャは大金であり、主食となるメイズ（トウモロコシ）1 袋（50 キロ分）の値段に相当し[9)]、通常、メイズ 1 袋は、成人 2 名が約 1.5 ヵ月で消費する量となる。

c 校の女子遺児 O は、早朝の畑作業でトマト、キャッサバ、サトウキビ等の野菜を栽培し、オープン校の授業のない午前中にそれらを市場で売って、学費を工面している。「野菜の売り上げを貯めて、少額分納で学費を払っている。先学期は、6 回に分けて支払った」。

一方、女子に比べ、男子は働き手として求められることも多く、メイズ畑の耕作や土木作業などの肉体労働によって収入を得ている。b 校の男子生徒（遺児 I）は、親類のメイズ畑を耕作した手当として、メイズ 4 袋の現物支給がされた。「先学期、メイズ 2 袋を 10,000 クワチャで売った。学費に 6,000 クワチャ、残り 4,000 クワチャは食費だ。今学期は、メイズ半袋を売り、学費を半額だけ払った。半額払いだから、全部の授業には参加できない。もうしばらくすれば、乾季が到来する。そうなればメイズの値段も上がるので、その時に残りのメイズを売る。そうすれば、来学期は学費を全額揃えることができる」。

多くの貧困層の遺児がオープン校に就学しているが、学費を一括で払うことは経済的に厳しいことから、継続して授業に参加することは容易でないことが伺える。

(4) 教師の状況

オープン校の仕事は副収入を得ることができるため、教師にとって魅力的な活動と言われている（Chimombo 2010）。調査対象校の a 校や b 校では、ほぼ全ての教員がオープン校においても教鞭を取っていた（表 1「オープン校の教員数」と「ホスト校の教員数」項目参照）。一方で、c 校のように生徒数が少ない場合、全教員に仕事を振り分けることができない。c 校の女性教員（T8）は、「オープン校の仕事は午後 6 時ごろまで続く。その時間になると、女性教師は、夕食の準備や子どもの世話があるから、男性教師の方が働きやすい環境だ」。実際、c 校のホスト校における男性教師 11 名中 8 名がオープン校の仕事に関わっているが、女性教師の場合は 9 名中 4 名のみであった（表 1「c 校」参照）。

マラウイでは、中等学校教員資格を持つものを有資格教員（qualified teacher）とみなす。他方、小学校教員資格しか有さないが、中等学校で教鞭をとるものは低資格教員（underqualified teacher）としてみなされる。後者の数は、中等学校に勤務する教師全体の 32％を占めている（MOEST 2014）。オープン校の運営手引書（MCDE 2008, 2015）においても、有資格教員の配置の必要性が強調されている。ある女性教師（T9）は、「低資格教員の場合、オープン校の仕事が割り当てられないこともある。そうなれば、給金ももらえない」。マラウイでは、同じ中等学校に勤務し、同じ仕事量であっても、政府からの教員給与（salary）は、低資格教員の場合、有資格教員の給与額の 7 割程度にとどまる（HRM 2013）。そのため、低資格教員は、オープン校の仕事に関われず、副収入となる給金（allowance）が無支給の場合、有資格教員との所得の格差はさらに広がることとなる。c 校校長（T7）は、「オープンの生徒の中でも、特に、上の学年の生徒は、低資格教員からの指導を望まない。有資格教員が優先されるのはやむを得ないことだ」。

表 4　教師の個票データ

No	性別	年齢	学校	役職 / 指導教科	背景（学歴・職歴等）
T1	男	44	a	副校長 / 数学	国立（マラウイ）大学卒業後、中等学校（政府校）勤務。a 校には 15 年間勤務、8 年前から副校長。学内の教員住宅に居住。配偶者は看護師であり、子ども 3 人。
T2	男	42	a	生物	初等教員養成校卒業。小学校とコミュニティ校に勤務後、中等教員養成校進学。卒業後は中等学校勤務。学内の教員住宅に居住。配偶者は小学校教師、子ども 2 人。
T3	女	40	a	英語	初等教員養成校卒業。小学校とコミュニティ校（中等校）に勤務後、中等教員養成校進学。卒業後、中等学校（政府校）勤務。住居は学外の借家に居住。
T4	男	49	b	校長 / 物理化学	中等教員養成校卒業。中等学校勤務後、国立大学進学。卒業後、中等学校（政府校）副校長、校長を歴任。学内の教員住宅に居住。配偶者は主婦。子ども 4 人。
T5	男	33	b	副校長 / 地理	国立（マラウイ）大学卒業。コミュニティ校に勤務後、中等学校（政府校）勤務。学内の教員住宅に居住。配偶者は小学校教師であり、子ども 3 人。

T6	女	37	b	数学	中等教員養成校卒業。中等学校（政府校）勤務後、国立（マラウイ）大学進学。卒業後、復職。配偶者も中等学校教員。学校内の教員住宅に居住。子ども２人。
T7	男	47	c	校長 / 歴史	中等教員養成校卒業。中等学校勤務後、国立大学進学。卒業後、コミュニティ校校長。c 校は教員住居がないため学外の借家に居住。配偶者は主婦。子ども５人。
T8	女	46	c	生活科（Life skills）	初等教員養成校卒業。小学校に勤務後、私立（宗教系）大学進学し、中等教員資格取得。卒業後、コミュニティ校勤務。学外の借家に居住。子ども２人。
T9	女	38	c	農業	初等教員養成校卒業。小学校とコミュニティ校に勤務。コミュニティ校に勤務しながら、通信制の中等教員養成校進学。卒業後、コミュニティ校に復職。
T10	男	32	d	英語	国立（マラウイ）大学卒業。大学では政治学専攻だが、中等教員資格は取得していない。他の仕事があれば早期に転職する意志あり。学外の借家に居住。独身。
T11	女	34	d	国語（チェワ語）	初等教員養成校卒業。小学校に勤務。私立（宗教系）大学進学し、中等教員資格取得。卒業後、d 校勤務。学外の借家に居住。配偶者は自営業、子ども２人。

（出所）教師へのインタビューに基づいて筆者作成。

オープン校の学費収入の 7 割は、教師給金に充てられる。通常、教師給金は、担当した授業分に基づいて計算され、オープン校が授業を行った教師に対して、月末等に現金支給する。「教師がオープン校の授業を休む場合、その授業を代用した教師に給金を加算するようにしている」（b 校副校長 , T5）。「政府からの教員給与は、遅払いで銀行振込。現金での給金支給は助かるので、オープン校の授業は一生懸命にやる」（b 校教師 , T6）。一方、「オープン校の仕事を優先して、政府校での勤務時間中に私用を済ませる者もいる」（b 校校長 , T4）ように、正規業務を疎かにしてオープン校の仕事に注力する教師の実態が浮かび上がった。

4.2. オープン校における遺児の就学実態

（1）就学歴から見る遺児生徒の特徴

オープン校の遺児は、就学歴から 4 タイプに分類できる。第 1 に、正規校に選抜されずオープン校へ就学する遺児（B, O, P, Q）。第 2 に、正規校中退後にオープン校に復学する遺児（A, C, E, F, G, H）。第 3 に、初等教育未修了であるがオープン校へ就学する遺児（K, L, M, N）。第 4 に、中等教育を修了したがオープン校へ復学する遺児（D, I, J）である。

第 1 と第 2 のタイプに分類された生徒は、本来、オープン校が主対象とする「不就学児」に該当する。c 校の遺児生徒 O（男子）は、「小学生の時に両親を亡くした。PSLCE は合格したが、（政府校やコミュニティ校へ）選抜されず、私立校に進学するお金もなく、弟妹の養育もあるので、中等教育は諦めていた。親が残した畑で、5 年間、農業をした。ようやく少しお金が貯まったので、c 校に入学した。授業は午後からなので、早朝に畑作業を済ませ、午前中に市場で野菜を売れば、授業を休む必要はない」。b 校の遺児生徒 E（女子）は、「幼い時に父を亡くした。母が再婚したが、継父との関係は悪く、叔母に引取られた。叔母がコミュニティ校の学費を出してくれて JCE に合格したが、3 年生（F3）の時、叔母

の仕事が上手く行かず、学費が払えなくなって退学した。その後、2 年間は家事や叔母の仕事を手伝っていたが、昨年から再び叔母からの学費支援を得ることができた」。このように第 1 と第 2 のタイプの遺児の多くは、初等教育修了後や中等学校を中退した後、直ぐにオープン校に就学している訳ではなく、不就学の間に就労するなど、オープン校への就学機会を得るため、自身の就学態勢を整えていることが伺える。

第 3 タイプの遺児は、初等教育未修了の状態でありながらオープン校へ就学するには理由がある。遺児生徒 K（男子）によると、「幼い時に両親を亡くし、祖母に育てられた。その後、隣県の孤児院に預けられ、小学校に就学した。PSLCE が不合格だったので、孤児院を出て、村に戻り、祖母と畑を耕して生活していた。2 年後、PSLCE 再受験のため、村にある小学校へ復学を試みたが、自分のように年齢が高い者の復学は断られる」。初等教育未修了の場合、規定上では中等教育へ就学は認められないが（MCDE 2008）、本来生徒を受け入れるべき小学校側が対応しないため、オープン校側が規定を緩めて就学機会を提供している。無償の小学校とは異なり、有償であるオープン校の就学は経済的負担が大きいが、それでもなおオープン校で就学を継続しようとしている。

第 4 のタイプは、既に中等教育を修了したが、MSCE の高得点取得を目指し、中等教育をやり直すために、オープン校に就学する遺児である。遺児生徒 D（男子）は、コミュニティ校の就学時にひとり親の母を亡くしたが、就学を継続し、低い合格点ではあったが MSCE を取得して、中等学校を修了した。その後、4 人の弟妹の面倒をみながら、自営農として生計を立てて、昨年から a 校の 3 年生（F3）に再就学した。「弟妹達が、中等学校に就学すると沢山のお金がかかる。自営農の収入は微々たるもの。このまま何もしなければ、一生、家族は貧困から脱け出すことはできない。a 校は政府校併設のオープン校だが、以前就学したコミュニティ校よりも学習環境が整っている。3 年生（F3）から時間をかけて勉強すれば、きっと MSCE の得点が向上し、その後、収入のよい仕事をみつけることができる」。幼い時に父を亡くした遺児生徒 I（男子）の場合は、遺児支援の奨学金を得て、コミュニティ校に就学し、MSCE を取得した。「大学進学には、MSCE の英語と理数科の得点をもっと高くしなければならないから、自宅近くの c 校ではなく、学習環境が整った b 校に就学した。既に MSCE を取得したから、奨学金の支給対象者外になる。だから、日中、母とともに市場で野菜を売って、オープン校の学費を工面している」。マラウイでは、MSCE を「良（credit）」レベルの得点で合格すると賃金労働者として雇用される確率が高まると言われており、大学進学には「優（distinction）」レベルの得点が求められる（Kadzamira 2003）。

（2）遺児への就学支援や教師との関係性

オープン校には、困難な状況にある遺児が多く就学しているが、正規校と比較すると、遺児への支援体制は脆弱である。マラウイでは、国家政策に基づき、政府・NGO・援助機関からの奨学金を通して、遺児の中等教育への就学が促進されているが（日下部 2016）、オープン校に就学する遺児は支援対象に含まれていない。遺児支援を行う NGO のスタッフは、「奨学金は、コミュニティへの支援活動の一環であり、将来のリーダーとなる優秀な遺児を選定する。コミュニティの関係者と作成した奨学金支援の人選のためのガイドラインでは、優秀な生徒が集まる政府校やコミュニティ校の遺児のみを支援対象としている」。

また、正規校では、必要に応じて、学校や教師が困難な状況にある遺児に対する個別支

援がみられるが（日下部 2016）、オープン校に就学する遺児からは、そのような個別支援を受けた経験を聞くことはほぼなかった。a 校副校長（T1）は、「(a 校のホスト校である）政府校では、貧困世帯の成績優秀な遺児に対しては、年間数名程度、学費を免除することを、PTA 活動の一環として進めている。しかし、政府校に比べてオープン校の生徒の場合は、学力が高くないので、支援対象者から外される」とのことであった。

オープン校における遺児への支援に対する関心が低い理由のひとつとして、オープン校は、生徒の詳細を把握する体制が整っていないことも挙げられる。正規校では、教育省からの指示に基づき、各生徒の住所、保護者の名前と連絡先、卒業した小学校、PSLCE の得点等に加え、遺児であるかなどの個人情報を含めた名簿が作成される[10)]。一方、オープン校でそのような名簿は作成されない。a 校教師（T3）は、「オープン校は、生徒の名前と学費の支払い状況を反映した名簿のみの作成である。そのため、誰が遺児生徒かを把握していない。ただ、学費徴収の時に、滞納理由から個人レベルで誰が遺児か把握する程度である」。遺児生徒においても、「オープン校の授業は、一人の教師が大人数の生徒を教えるから、教師も生徒の顔と名前が一致しない。学費支払いの遅れがあるかを尋ねられた時に、名簿とは違う父方の苗字を使ったら、気づかれなかった時もある」（女子遺児生徒 F)。「教師から厳しくされる時は学費の支払いが遅れる時。正規校に通学している友人は学校規則が厳しいと言っているけれど、オープン校では服装は自由だし、髪の毛を伸ばしても教師は叱らないし、遅刻してもパニッシュメント（罰）はない」（女子遺児生徒 P)。

オープン校では、教師が生徒の詳細を把握し、生徒と強い関係性を構築するような体制にはなっていないが、一方で、遺児にとって、教師との緩やかな繋がりが心のよりどころになる場合もある。「昨年に母を亡くした。学校や市場で、女性教師が声を掛けてくれるが嬉しい」（女子遺児生徒 N)。「教師は、村の人とは違う。教師は勉強を教えることができるし、学校にいれば困った時にアドバイスがもらえる」（男子遺児生徒 G)。

5. 考察―オープン校の機能と Education 2030 の取組み―

(1) 困難な状況にある遺児の就学の受け皿としてのオープン校の機能と特徴

杉本（2014）は、正規と非正規の教育の間に様々な学校や教育機関が存在することを指摘しているが、準正規校であるマラウイのオープン校もその間に存在するものである。オープン校は、マラウイの中等学校の中では最下位の序列に位置するが、ホスト校の学習環境や有資格教員の有無等に基づき、オープン校の中においても序列化が生じている。そして、オープン校の機能が、生徒のニーズに応じて多様に変化していることが分かった。

オープン校に就学する遺児は、過去の就学歴から主に 4 つに分けることができたが、それぞれが直面する状況に基づいてオープン校を選択している。正規校に就学できなかった遺児、また正規校を中退した遺児、さらには小学校への再入学を断られた遺児は、自身の就労によって学費を工面するなどして、オープン校に就学しながら中等教育の修了を目指している。ここでは、オープン校は正規の教育システムから脱落した者に対して「第二のチャンス (second chance)」を提供する機能を備えている。また、中等教育を修了したがオープン校へ復学する遺児にとっては、収入のよい仕事に就くために、オープン校が「学び直し」を支援する機能を発揮しており、また高等教育へ進学を目指す場合には、オープン校は「浪人生」のための就学の受け皿となる。本研究を通して、オープン校には、不就学児の受け

皿以外にも様々な機能があることが明らかになった。

オープン校は、学校運営の観点から、より多くの生徒数の確保が必要であるため、遺児を含む困難な状況にある生徒が就学継続できるように、学費の支払いや入学資格を緩めるなど柔軟な対応がみられる。このオープン校の持つ「柔軟性」が、貧困層や困難な状況にある生徒の就学継続に役立つ一方で、オープン校にはそれらの生徒の就学を保障する機能が脆弱である。正規校とは異なり、オープン校に就学する遺児には、政府・NGO・援助機関からの奨学金支援が適用されない。また、正規校では、学校や教師が困難な状況にある遺児に対する個別支援がみられるが、中等学校の序列の最下位に位置するオープン校に就学する遺児は、個別支援を受けていない。したがって、多くの遺児が、不平等の是正や公正への配慮がなされない中で、オープン校に就学している。同じ困難な状況に直面しても、正規校の優秀な遺児は支援され、優秀でないとされるオープン校の遺児は己自身で困難な状況に対応することが求められることから、教育支援の格差が拡大している。

アフリカにおけるオープン校の研究は、遺児を含む困難な状況にある生徒に就学機会を提供するアプローチとして、マクロレベルの政策や行政的な観点から議論され、オープン校の妥当性が、教育の供給側によって論じられている。その一方で、ミクロなレベルである当事者の遺児の視点から見ると、オープン校の遺児を含む困難な状況にある生徒の就学に対する公正性は担保されていない。これは政府や援助機関を含む教育の供給側における課題であり、この課題に対応することによって、Education 2030 の取組みである遺児を含む困難な状況にある子どもの教育への平等なアクセスの確保に寄与することに繋がる。

(2) 中等教育の普遍化とオープン校

Education 2030 の主要な取組みのひとつである中等教育の普遍化とは、すべての子どもが無償で質の高い中等教育を修了することである。先行研究では、中等教育の拡大化や普遍化に対するオープン校の貢献が議論されている（Rumble & Koul 2007; Abrioux 2009; Ferreira 2010）。しかし、本調査を通して、マラウイでは、オープン校が中等教育の拡大には貢献しているものの、普遍化へ結び付くものでないことが明らかになった。

オープン校は入学時の選抜がないことから、中等教育へのアクセスを高めるが、私立校と同様に、生徒の学費によって学校運営されるため、無償化を志向するものではない。そして、オープン校の学費は貧困層にとって容易に支払える額ではなく、オープン校では退学者や長期欠席者が多い。これらのことを踏まえても、オープン校に在籍するすべての生徒が中等教育を修了するには厳しい現実が明らかになった。

また、オープン校の教育の質は、二部制の導入により、ホスト校の学習環境や有資格教員の有無等に影響を受けている。特に、ホスト校の教師は、オープン校の教育の質に影響を及ぼす重要な要素である。しかし一方で、ホスト校における正規業務を疎かにして、副収入となる給金獲得のためにオープン校の業務に注力する教師の実態が浮かび上がった。つまり、二部制をベースとする場合、オープン校の業務が、ホスト校教師のパフォーマンスにマイナスの影響を及ぼすこともある。先行研究において、オープン校とホスト校の両校の関係性を踏まえた教育の質に関する議論はされていないが、本調査を通して、オープン校が中等教育の普遍化を阻害する要因になることも否めないことが判明した。

(3) Education 2030 に向けたオープン校のあり方

マラウイのオープン校は、Education 2030 の取組みである中等教育の普遍化や、遺児を含む困難な状況にある子どもの教育への平等なアクセスの確保に十分に対応できていないが、その一方で、オープン校は、困難な状況にある遺児を含む生徒やその家族である教育の需要側の熱意や取組みよって支えられている。このような現状を踏まえ、Education 2030 の推進に向けたオープン校のあり方について、以下の 2 点を述べる。

第 1 に、困難な状況にある遺児や貧困層へ就学機会を提供するには、無償化を伴う普遍化が最も効果的とされている（Kattan 2006）。しかし、マラウイでは、オープン校が中等教育の普遍化へ容易に結び付くものでないことを踏まえると、オープン校の遺児を含む困難な状況にある子どもの教育におけるアクセスの確保や公正性への支援に力点を置くことは、より確実に Education 2030 の推進に寄与すると思われる。そのためには、政府・NGO・援助機関といった教育の供給側は、オープン校のような準正規校を支援対象から排除せずに、教育支援の格差を是正することが重要であろう。

第 2 に、教師がホスト校における業務を疎かにして、オープン校の仕事に注力することで、オープン校の存在が、中等教育の核となる正規校の教育の質に対してマイナスの影響を及ぼしていた。このようなことを避けるために、ホスト校とオープン校における教師の適切な業務量の調整等についても検討する必要がある。しかしながら、より重要なことは、正規校であるホスト校とオープン校の現状をそれぞれ別々に調査して分析するのではなく、今後は、両者を一つのものとして同時に調査し、両者の関係性を詳細に分析する必要がある。ホスト校とオープン校は、どちらかの質が犠牲になるようなトレードオフの関係か、それとも両校において同時に質の高い教育を提供することは可能なのか、事例に基づく学校レベルの調査が求められている。このような新たなアプローチを通して、Education 2030 の推進に向けたオープン校のあり方、またはオープン校とホスト校の教育の質の観点による Education 2030 の推進のあり方について議論を深めることができる。

おわりに

本研究では、マラウイの困難な状況にある子どもの遺児を対象に、当事者である遺児や教師の視点から、遺児の就学の受け皿としてのオープン校の機能を検証し、Education 2030 の取組みに関して考察した。先行研究では、マクロレベルからの政策や行政的な観点から、低コストでの設立や運営が可能であるオープン校は、中等教育の拡大化や普遍化を進めるアプローチとして議論されてきた。また不就学の遺児を含む困難な状況にある子どもへの就学機会の提供に寄与することが強調されている。一方で、フィールドワークによる当事者の遺児や教師のミクロな視点からは、オープン校が遺児を含む生徒の多様なニーズに応える側面を持つ反面、正規校と比較すると、オープン校における遺児の就学支援の体制は脆弱であることが分かった。加えて、オープン校は中等教育の拡大化に貢献できるが、中等教育の普遍化へ直接的に結び付くものではない状態である。そのため、マラウイのオープン校は、Education 2030 の取組みに十分に対応できていない現状が明らかになった。しかしながら、様々な取組みによって、遺児を含む困難な状況にある生徒がオープン校に就学し、オープン校は教育の需要側の熱意や取組みよって支えられている。今後の課題としては、二部制の特徴を踏まえ、オープン校とそのホスト校である正規校の関係性に着目し

た学校レベルの調査を行い、両校における教育の質の確保や公正性に関する分析を進め、中等教育への就学が、遺児を含む困難な状況にある子どもの生活やその後の人生にどのような影響を及ぼしているのか、中長期的な視点から明らかにする必要がある。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 26257112 の助成を受けて実施した調査に基づくものである。また、本稿の構想段階（2014 年初旬）では、マラウイの元青年海外協力隊員（主に理数科隊員）9 名の方から、オープン校について貴重な情報をいただいた。現地調査では、遺児生徒ならびに学校関係者から多大なる協力をいただいた。ここに記して深く感謝の意を表したい。

注

1) 既存の制度内で中等教育の普遍化を進めているウガンダやケニアにおいては、オープン校は台頭していない（Fentiman 2004）。
2) マラウイの中等教育では、「dual mode」とは別に、「double shift secondary schools」と呼ばれる「二部制の中等学校」というものがある（MOEST 2008; MCDE 2008）。これは、人口の多い都心部の「政府校（Conventional Secondary School）」に適用される。政府は、「double shift secondary schools」において「午前コース」と「午後コース」を設置し、それぞれのコースに教師を配置している。両コースの生徒は、初等教育卒業試験（PSLCE）に上位の成績で合格し、政府校に選抜された生徒であるため、オープン校とは異なる。「double shift secondary schools」は「午後コース」が設置されていることから、オープン校の開設は認められていない（MCDE 2008）。
3) 丸山・太田ら（2013）は、正規・非正規学校に関して、公権力による認可の有無と公的カリキュラムの採用有無の両側面から議論している。マラウイのオープン校は、公的カリキュラムを使用し、公権力（教育法令）により認可されているため非正規校ではない。
4) 正規校の監督は、教育本省ならびに教育管区事務所が行っている。
5) オープン校の開設には、最低 3 名の有資格教員の配置基準がある（MCDE 2015）。
6) 伝統的な学校教育の形式に捉われず、自由な活動を基調とするフリースクールやオルタナティブスクールは、オープンスクールとみなすことができる（椙山 1986）。
7) 学校開発基金の使途は、主に学校施設の維持管理費、それ以外に、安全対策のための外壁建設や夜間警備員（watchmen）の雇用、教室や職員室の電化、図書室用の書籍購入等の経費に使われることが多い（MOEST 2009）。
8) ホスト校となる正規校の学費内訳の主要な共通項目は、以下の 4 つである。
   ①授業料（Tuition fee、各学期 500 クワチャ）、
   ②多目的基金（General Purpose Fund: GPF、各学期 500 クワチャ）、
   ③教科書購入基金（Text Book Revolving Fund: TRF、年一回 250 クワチャ）、
   ④学校開発基金（School Development Fund: SDF、各学期に徴収）。
   ①から③は、教育省で設定した定額だが、④学校開発基金は「PTA 費」と呼ばれるように、学校とその PTA 間で協議された活動内容（「注記 7)」参照）に基づいて、最終的に学校裁量によって徴収額が決められるため、正規校の学費額はそれぞれ異なる（MOEST 2009）。また、①から④以外にも、全寮制の学校では寮費として「Boarding Fee」、学校が生徒用のコンピューターを所有している場合の維持管理費として「Computer Lab Fund」、家庭科の授業における物品購入

代として「Home Economics Fund」、また近隣校と学校間の模擬試験を行う経費として「Cluster Examination Fund」などを、各学校の裁量に基づき、追加徴収する場合もある（Ibid.）。

9)　2014 年 9 月当時のゾンバ県の地方部における小売価格である。

10)　教育省の年次教育統計書（EMIS）作成のため、正規校は、生徒の退学・留年・転校の理由、遺児数等のデータの提出等もあることから、詳細な生徒名簿を作成している。

参考文献

磯田一雄（1985）「オープンスクールと学習の個別化」『成城文藝』111 号、1-29 頁 .

井上烈（2013）「フリースクールにおける学習支援」『教育・社会・文化 : 研究紀要』13 号、17-32 頁 .

遠藤野ゆり (2013)「発達障害のある不登校児の集団への馴染みがたさについての現象学的考察」『キャリアデザイン学部紀要』10 号、131-155 頁 .

北村友人・荻巣崇世・西村幹子他（2014）「持続可能な社会における教育の質と公正 — ポスト 2015 年の世界へ向けた国際教育開発目標の提言 —」『アフリカ教育研究』5 号、4-19 頁 .

貴戸理恵（2004）「< 当事者 > の語りの意義と課題 — 不登校経験の言語化をめぐって —」『相関社会科学』14 号、18-38 頁 .

日下部光（2016）『マラウイの遺児の生活と学校教育 — 中等教育の就学継続に着目して —』大阪大学大学院人間科学研究科提出博士学位論文 .

佐川佳之（2009）「不登校支援における秘密の機能」『年報社会学論集』22 号、222-233 頁 .

佐川佳之(2010)「フリースクール運動における不登校支援の再構成」『教育社会学研究』87 号、47-67 頁 .

杉本均（2014）「正規･非正規教育の接点（グレイゾーン）に関する国際動向」『アジア教育研究報告』13 号、1-18 頁 .

武井哲郎（2011）「「市民による教育事業」をめぐる論点と課題 — 子どもへの < 支援 > に着目して —」『東京大学大学院教育学研究科紀要』51 号、409-418 頁 .

中山幸夫（1991）「オープン･スクールの今日的意義とその課題」『敬愛大学研究論集』40 号、85-105 頁 .

橋迫和幸（2013）「オープン・スクール」平原春好・寺崎昌男編『新版教育小事典』学陽書房、21 頁 .

椙山正弘（1986）「オープンエデュケーション」日本教育社会学会編『新教育社会学辞典』東洋館出版社、46 頁 .

丸山英樹・太田美幸編（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 —』新評社 .

Abrioux, D. (2009) Special issues and practices in open schooling. In D. Abrioux & F. Ferreira (eds.), *Open schooling in the 21st century*. Vancouver: Commonwealth of Learning, pp.3-18.

ADEA (2001) *Open and distance learning in sub-Saharan Africa: A literature survey on policy and practice*. Abidjan: Association for the Development of Education in Africa.

ADEA (2008) *Post-primary education in Africa: Challenges and approaches for expanding learning opportunities*. Tunis: Association for the Development of Education in Africa.

Bennell, P. (2005) The impact of the AIDS epidemic on the schooling of orphans and other directly affected children in sub-Saharan Africa. *The Journal of Development Studies*, 41(3), pp.467-488.

Chimombo, J. (2010) *Transition from primary to secondary education: A review of policy experiences in Malawi*. Harare: UNESCO Harare Office.

Chimombo, J., Meke, E., Zeitlyn, B. et al. (2014) *Increasing access to secondary school education in Malawi:*

does private schooling deliver on its promises? London: The Privatisation in Education Research Initiative.

Daniel, J. (2010) Education for the 21st century: Time for open schools to raise their game. *COMOSA Journal of Open Schooling*, 1(1), pp.1-8.

Devereux, S., Baulch, B., Phiri, A. et al. (2006) *Vulnerability to chronic poverty and malnutrition in Malawi*: A report for DFID Malawi. Lilongwe: DFID.

Du Vivier, E. (2009) *The open schools handbook*. Vancouver: Commonwealth of Learning.

Fentiman, A. (2004) *Forum on open schooling for secondary education in sub-Saharan Africa*. Cambridge: International Research Foundation for Open Learning.

Ferreira, F. (2010) *Quality assurance toolkit for open schools*. Vancouver: Commonwealth of Learning.

GOM (2005) *National plan of action for OVC 2005-2009*. Lilongwe: Government of Malawi.

GOM (2012) *Malawi Growth and Development Strategy II*. Lilongwe: Government of Malawi.

HRM (2013) *Revision of Salaries in the Civil Service*. Lilongwe: Human Resource Management and Development.

Kadzamira, E. (2003) *Where has all the education gone in Malawi?* Brighton: Institute of Development Studies.

Kadzamira, E., Banda, D., Kamlongera, A. et al. (2001) *The impact of HIV/AIDS on primary and secondary schooling in Malawi: Developing a comprehensive strategic response*. Zomba: University of Malawi.

Kattan, R. (2006) *Implementation of free basic education policy*. Washington DC: World Bank.

Lewin, K. (2006) *Seeking secondary schooling in sub-Saharan Africa: Strategies for sustainable financing*. Washington DC: World Bank.

Lewin, K. (2008) *Strategies for sustainable financing of secondary education in sub-Saharan Africa*. Washington DC: World Bank.

Mingat, A., Ledoux, B. & Rakotomalala, R. (2010) *Developing post-primary education in sub-Saharan Africa: Assessing the financial sustainability of alternative pathways*. Washington DC: World Bank.

MCDE (2008) *MCDE handbook for open secondary schools and study centres*. Blantyre: MCDE.

MCDE (2014) *Open secondary school database*. Blantyre: MCDE.

MCDE (2015) *MCDE handbook for open secondary schools and study centres*. Blantyre: MCDE.

Mhlanga, E. (2008) Use of ODL in post-primary education in Africa: Extending basic education to include lower secondary education, In Innovation in Open and Distance Education Conference, 18-19 August, Pretoria.

Mhlanga, E. (2010) Theoretical perspectives. In F. Ferreira. (eds.), *Quality assurance toolkit for open schools*. Vancouver: Commonwealth of Learning, pp. 7-28.

MJCA (2011) *Education Bill 2011*. Lilongwe: Ministry of Justice and Constitutional Affairs.

MOE (2004) *Education statistics 2004*. Lilongwe: Ministry of Education.

MOESC (1999) *PIF secondary education review*. Lilongwe: Ministry of Education, Sports and Culture.

MOEST (2006) *Secondary education*. Lilongwe: Ministry of Education, Science and Technology.

MOEST (2008) *National Education Sector Plan* 2008-2017. Lilongwe: Ministry of Education, Science and Technology.

MOEST (2009) *Guidelines for the collection and retention of finances in public secondary schools, teachers*

training and technical colleges. Lilongwe: Ministry of Education, Science and Technology.

MOEST (2014) *Education statistics 2014*. Lilongwe: Ministry of Education, Science and Technology.

Msiska, F. (2013) *Audit study to determine the effectiveness of open, distance and e-learning delivery mode in broadening and increasing access to education and training in Malawi.* Mzuzu: Mzuzu University.

MZUNI (2015) *2015/2016 Intake for generic undergraduate candidates*. Mzuzu: Mzuzu University.

NSO (2011) *Malawi demographic and health survey 2010*. Zomba: National Statistical Office.

NSO & UNICEF (2008) *Multiple indicator cluster survey 2006*. Zomba: National Statistical Office.

Perraton, H. (2004) Aims and purpose. In H. Perraton and H. Lentell (eds.), *Policy for open and distance learning.* New York: RoutledgeFalmer, pp.9-41.

Rumble, G. & Koul, B. (2007) *Open schooling for secondary & higher secondary education: Costs and effectiveness in India and Namibia*. Vancouver: Commonwealth of Learning.

SEED (2014a) *Revenue collected from open secondary schools*. Zomba: South East Education Division.

SEED (2014b) *Bursary Beneficiaries According to their Banks*. Zomba: South East Education Division.

Smart, R., Heard, W. & Kelly, M. (2007) An education policy framework for orphans and vulnerable children. In Kelly, M. (eds.), *Educational planning and management in a world with AIDS.* Paris: UNESCO-IIEP, pp. 97-130.

Skinner, D., Tsheko, N., Mtero-Munyati, S. et al. (2006) Towards a definition of orphaned and vulnerable children. *AIDS and Behavior*, 10(6), pp.619-626.

Streuli, N. & Moleni, C. (2008) *Education and HIV and AIDS in Malawi*. London: SOFIE.

UNESCO (2002) *Open and distance learning: Trends, policy and strategy considerations*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2015) *EFA global monitoring report 2015 – Education for All 2000-2015*. Paris: UNESCO.

UNICEF (2014) *The state of the world's children 2014 in numbers*. New York: UNICEF.

UNIMA (2015) *2015/2016 Intake of generic undergraduate students*. Zomba: University of Malawi.

Verspoor, A. (2008) *At the crossroads: Choices for secondary education in Sub-Saharan Africa*. Washington DC: World Bank.

World Bank (2010) *The Education System in Malawi*. Washington DC: World Bank.

アフリカ教育研究　第８号（2017）　75 - 87 頁

ベナン共和国における公教育の歴史的展開
― 教育のライシテに注目して ―

深堀聡子
（名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程前期）

はじめに

山田（2014）が指摘するように、日本のアフリカの教育研究は 1990 年代の教育開発研究から活発となったという経緯もあり、その研究対象は現代の教育が抱える問題に注目するものが多い。この場合研究対象の性質上、学校教育の普及が本格的に始まった 1990 年代以降から現代までの比較的短い期間の教育がとりあげられる傾向にあるように見える。ほとんどの国において学校教育はそれ以前から継続して行われていることを鑑みると、研究対象国・地域の教育の歴史や教育哲学についても、アフリカ教育研究には必要な研究領域であると言えるが、残念ながら、現在までこの分野の学問的蓄積はほとんどなされていないのが現状である。

本稿で対象としているベナン共和国（以下、ベナン）は、1960 年にフランスの植民地支配から独立した。かつての宗主国フランスの影響は現在も随所に残っており、ベナンが国家原則とする「ライシテ」もその一つである。植民地期のベナンは共和国の外側に置かれていたが、同時代に導入された公教育はそのはじまりからライシテの原則のもと実施されており、このことは現代においても変わっていない。小泉（1998）によると、ライック（laïc, laïque）という語は、元はカトリックにおいて聖職者や修道士ではない俗人を意味する宗教用語であったと言う。 この語が 1880 年代のフランス第三共和政期の初期、共和派がカトリック勢力との抗争の中で実施したジェール・フェリーによる教育改革が推し進められる中で使用され、名詞化したものが「ライシテ」(laïcité）である（工藤 2009)。「政教分離」「非宗教」「世俗性」「脱宗教性」など複数の訳語が当てられることの多いライシテには様々な側面があり、その定義は非常に曖昧であり、更に複数の研究者によりライシテの解釈は時代、地域により変化してきていることが指摘されている。教育におけるライシテの適用は、フランスを対象とした教育研究ではよく扱われるテーマであるが、フランスの教育思想・制度を引き継ぐ旧植民地の教育研究において言及されることは非常に少なく、ベナンを含むフランス語圏西アフリカの教育研究で取り上げられた研究は管見のかぎり見当たらない。同じフランス語圏の別の地域に目を向けてみれば、ケベックにおける学校での宗教教育（宗派教育・宗教知識教育）をめぐる議論から、宗教教育についての一定の合意形成の中にも、ライシテ推進者・反対者の対立の構図が残っていることを明らかにした伊達（2011）の研究は、その数少ない研究のうちの一つであり、フランスで生まれたライシテが、地域の文化に合わせて解釈され、教育へ影響している例を示している。

本稿は、ベナンの教育に適用されたライシテに焦点を当て、この原則のもと公教育がどのように展開されてきたのかを明らかにすることを目的とする。更に、各時代の公教育と宗教の関係から、ベナンの公教育に適用されたライシテの特徴を明らかにすることを試みる。

尚、本稿では教育の実施主体と教育制度の特徴から、公教育の歴史を植民地期（1902-1960)、独立直後（1960-1975)、社会主義期（1975-1990)、民主化以降（1990- 現在）の 4 期

に分けて概観する。また、ベナンは現在のベナン共和国となるまで数度の国名変更を行っているため、本稿中では、当時の国名（および地域名）の表記を用いることとする。

1. 調査地概要と調査手法

1.1. 調査地概要

本稿の調査地であるベナンは国土の南をギニア湾に面し、ナイジェリア共和国連邦、トーゴ共和国、ブルキナファソ、ニジェール共和国と国境を接している。人口は約 998 万人であり、その約半数は南部の 6 県に集中している。特に事実上の首都でもある最大都市コトヌー（Cononou）が位置するリトラル県とその近隣のウェメ県、アトランティック県の 3 県には全人口の約 32% が居住する（センサス 2013）。 憲法上の首都はウェメ県のポルトノボ（Porto-Novo）であるが、大統領府をはじめ行政機関のほとんどはコトヌーにあり、ポルトノボには国会議事堂と最高裁判所、一部の省庁が置かれているだけである。

2002 年のセンサスによると国内には 46 の民族が存在している。政府は言語・文化が近い民族でグループ分けしており、このグループ単位での人口割合は多い順にフォン（39.2%）、アジャ（15.2%）、ヨルバ（12.3%）、バリバ（9.2%）等となっている。また、各民族の居住地域には偏りがあり、フォンは主に中南部に、アジャは南西部に、ヨルバは中南東部に多く居住しており、バリバは北部に多い。国家公用語はフランス語であるが、日常生活には主に各民族語が用いられる。フランス語は、行政機関、学校教育、メディア（主に新聞・テレビ）等で使用される他、他民族間での共通言語としても使用されている。

ベナンの信仰割合は、キリスト教 42.8%、イスラーム 24.4%、伝統宗教 23.3%、無宗教 6.5%、その他 1.9% となっている（センサス 2002）。キリスト教の中には、カトリック、プロテスタント、その他キリスト教系が含まれている。この数字を 1992 年のセンサスと比較すると、カトリックとイスラームを信仰する割合が増え（それぞれ、1.2%、3.8% 増）、伝統宗教を信仰する割合が減っている（11.7% 減）。しかし、伝統宗教を信仰する人の中には自身の信仰を公言しない人や、キリスト教など他の宗教の信者の中にも伝統宗教も信仰する人々もいるため、正確な信仰の割合や増減は分からない。また、信仰割合にも地域差がある。キリスト教は、ベナン中部から南部においてより信仰されており、イスラームはベナン北部でより信仰されている。この信仰割合の地域差は、民族の居住地域の差に由来すると考えられる。特にイスラームについては北部のデンディー、プールが信仰している傾向が強く、南部ではヨルバ系のナゴ等が信仰している。伝統宗教については、北部のバリバと中・南部のフォン、アジャ等の間でより信仰されている。

1.2. 調査方法

本研究は主に文献調査を中心としつつ、フィールド調査で得たデータも分析対象として取り入れた。フィールド調査は、2015 年 8 月 19 日〜 9 月 28 日にコトヌー、ポルトノボ、ウィダにおいて文献蒐集と就学前初等教育省職員および公立・私立の小学校教員（各 1 校ずつ）、伝統宗教司祭職へのインタビューを目的としたフィールドワークを実施した。蒐集の対象は、教育に関係する政府発行の一次資料（政府公報・法令集・植民地行政官報告書・政策文書）を中心に、教育統計、学校で使用されている教科資料、教科書等とした。さらに 2017 年 2 月 19 日〜 3 月 9 日に、コトヌー市内の 2 つの公立小学校において教員へのイ

ンタビューと授業観察を行った。

本稿のキーワードライシテは、前述のようにその定義は曖昧である。そのため、本論中ではひとまず、宗教社会学者の伊達（2010）が提示するライシテの基本原理の４つの要素(「政治を宗教から自律させること」、「政治を公的なもの、宗教を私的なものと位置づけることで、国家と諸教会を分離すること」、「政治は諸宗教に対して中立性を守ること」、「私的領域における宗教の自由を保障すること」）を使って分析を試みる。

2. 植民地教育としての公教育とライシテ (1902 年 –1960 年)

ベナンにおいて公教育が導入されたのは、フランス植民地下の仏領ダホメの時代である。当時、フランス領西アフリカ（Afrique occidentale française: A.O.F.）における教育の管理・運営と決定権はダカール（1904 年にサン = ルイから移転）に置かれていた A.O.F. 連邦政府に委ねられていた。本章では、ライックな公立学校と宗派教育を行う私立学校の関係に焦点を当て、仏領ダホメで展開された公教育制度の歴史を概観する。

2.1. 公教育導入以前の宗派学校の状況（1902 年以前）

イスラームのクルアーン学校と、キリスト教のミッション学校は、公教育が導入される以前から存在する教育機関である。このうちクルアーン学校は、ベナンにおける最初の教育機関と推定される。仏領ダホメ一帯でクルアーン学校がいつ誕生し、どのように展開していったのかは分かっていないが、ベナン就学前基礎教育省（1983）によると、1906 年に発行された資料から当時上（北部）ダホメ（Haut-Dahomey）には 280 のクルアーン学校と 1892 名の生徒が存在し、海岸部より遠く離れたセルクル[1)] にイスラームが浸透していたとされている。一方で、仏領ダホメの政治・経済の中心部である中南部地域は伝統宗教が根強い地域[2)] であり、北部ほどイスラーム化は進んでいなかった。

キリスト教のミッション学校の歴史は奴隷貿易時代に遡るが、学校開設が本格化したのは、カトリックがダホメ使徒座代理区を開設した 1861 年以降である。カトリックはリヨンのアフリカ伝道会が、プロテスタントはロンドンのメスジスト派のウェスレー伝道会（Wesleyenne）がその主な担い手となった。これらのミッション学校では、フランス語 (一部の学校は英語) の読み・文法、地理学と算術の基礎知識を教えており、修道女達によって開設された女子学校では、裁縫、刺繍が教えられていた（Garcia 1971, p.61）。植民地化初期のこの時代、フランス本国ではライシテの原則が政治・教育に浸透しつつあり、教会は公的な空間から排除されていった。しかし、「文明化の使命」を帯びたキリスト教の伝道団は植民地化政策の一翼を担っており、これら伝道団がダホメで開設するミッション学校はダホメ植民地政府が支給する助成金で運営されていた。

2.2. 公教育の導入と組織化

(1) ライックな公立学校と公教育の枠外におかれた「自由学校」

A.O.F. において公教育が法律で規定され組織化されたのは、1903 年 11 月 24 日のアレテが最初であるが、各植民地政府は、1903 年以前から「原住民」（indigènes）の学校を開設していた。1902 年の官報から、当時の仏領ダホメでは軍隊学校と農業高等学校が公立学校として存在していたことが確認できる。現在の初等教育につながる一般教育 (いわゆる、

読み・書き・算を教える教育) を行う学校については、1891 年 12 月に非宗教の公立学校を総督府の置かれていたポルトノボに開設することが決定され、1902 年に仏領ダホメ初の一般教育を行う公立学校が開設されている（Garcia 1971）。

前述の 1903 年 11 月 24 日のアレテでは、現在の初等教育課程に該当する基礎初等教育と高等初等教育が規定された。当時の基礎初等教育は、農村部に置かれ農民養成を主な目的としていた村落学校、セルクルの中心部に置かれ初等教育修了証が授与された地域学校、植民地政府の首都に置かれた白人および原住民エリートを育成するための都市学校の 3 種類の教育機関で行われた（Capelle 1990）。この A.O.F. の政策を受けて 1903 年以降、仏領ダホメでも村落学校を中心に、基礎初等教育機関が展開されていく[3)]。

砂野（2007）は、A.O.F. における公教育制度の組織化の背景を、フランス本国からの教育の世俗化の指示に伴う学校教育からの修道会の撤退にあるとしている。つまり、A.O.F. における公教育の組織化は、フランス本国において共和派によるライックな社会の構築に先立ち始まった、ジュール・フェリー教育相による教育改革を受けたものであった。1903 年の公教育の組織化以降は、それまで学校教育の主な担い手であったミッション学校は「自由学校」（école libres）と呼ばれるようになり、公教育とは区別された。しかし、これら自由学校の情報は、公立のライックな学校の情報と共に植民地行政官による月次報告の対象とされていた。これら行政官の報告書からは、仏領ダホメでは公教育の組織化以降も修道会による学校教育が自由学校として継続していたことがわかる。しかし、公教育の組織化以前に植民地政府から受け取っていた助成金については、フランス本国で 1905 年に「諸教会と国家の分離法」が成立して以降、仏領ダホメにおいても支給されなくなった（Garcia 1971）。

一方、イスラーム教育の状況はミッション学校が置かれた状況とは異なり、A.O.F. では教育においてアラビア語の使用とイスラーム教育は例外的に認められてきたという歴史がある。その背景には、A.O.F. がムスリムの住民に対して求めたのは、フランスへの同化ではなく、支配を受け入れ、支配者の言語を理解する「良きイスラーム教徒」[4)] となることであった（砂野 2007）。A.O.F. は彼らにフランス語教育を受けさせる様々な試みと共に、公教育の中に政府立の公立学校とクルアーン学校の中間的な役割を担う教育機関として、フランス語教育も行うイスラーム教育機関「メデルサ」（médersa）[5)] を開設した（谷口 2009）。これらメデルサは、マリのジェンネやトンブクトゥ、モーリタニアのブーティリミッド等に開校された。

（2）植民地教育に位置づけられた「私学」 － 1945 年の教育改革

1940 年代になると、フランス植民地体制の改編とフランスとの協力の平等化要求が取り上げられるようになる。この流れの中で、A.O.F. は、1945 年 8 月 22 日の、アレテ no2576「フランス領西アフリカにおける初等教育の再編」（réorganisant l’Enseignement Primaire en Afrique Occidentale Française）を発令した。この再編の大きな変革点は、初等教育が公立学校と私立学校で実施されると規定されたこと、基礎初等課程の教育施設が、小学校、成人学校、メティスの家[6)] へと変更されたこと、および、植民地教育のカリキュラムや修了試験をフランスと同等のものへと変更する点にあった。これにより、従来は、フランス本国よりも低く評価されていた初等教育修了資格についても、フランス本国と同等の初等教育修了証（C.E.P.E.）を与えられることとなった（谷口 2009）。

また、このアレテの 5 章では私学についての条項も規定され、第 70 条において「私学は公教育と同じ目的を持つ」とされた。ここでの同じ目的とは第 2 条の「基礎初等教育の重要な目的は、アフリカの大衆に、彼ら自身の発達を導きそして加速することを目指して働きかけること」を指している。また、フランコ・アラブ教育も初等教育として規定された。ここでは、前述のメデルサはフランコ・アラブ教育の初等教育段階の学校であることが明記され、開設の決定は各植民地政府が行い A.O.F. はその承認を行うものとされた。

植民地期の公教育は、ライックなものであるという前提の下でミッション学校とクルアーン学校を法の上で、公教育の外に置いた。しかし、本国フランスとは違い A.O.F. では宗派教育も、原住民を文明化するまたはフランスに従属させる手段の一つとして期待されており、イスラーム教育はクルアーン学校の一部がメデルサとして公教育へと取り込まれ、ミッション学校は制度上公教育へは取り込まれなかったものの、その教育の目的は公教育と同じであると規定された。そしてミッション学校も、独立の前後に公教育へと取り込まれていくことになる。

3. 国民教育としての公教育とライシテの原則 －独立直後 (1960 年 –1975 年)

1960 年 8 月にフランスから独立したダホメ共和国は、独立後 10 年以上に渡る政情不安な時期を送った。この間、5 度のクーデターが発生し、4 度の憲法公布が行われた。それらの憲法[7] のなかでは、表現に微妙な違いはあるものの、国家および主権の条項において、公用語をフランス語と定め、ダホメ共和国は「単一」「不可分」「ライック」「民主的」「社会的」な国であると定めている。植民地期には法律で規定されていなかったライシテが、国家として誕生したと共に「ライック」という語で国家原則として明示されている。

フランスとの協力関係のもとで独立を果たしたダホメ共和国は、1961 年 4 月 24 日にフランスとの間に「フランス共同体外協力協定」を結んだ。この協定の中には教育に関する章が含まれており、その内の「ダホメ共和国とフランス共和国間の文化協力協定」は、初等教育と中等・技術教育分野についての協力を規定している。そこでは、ダホメ共和国の教育の発展をフランス政府が支援するという前提の元、教員・職員へ教育実施で必要な技術協力や管理職教育、ダホメ共和国教育課程修了資格をフランスのものと同等と認める等の内容が盛り込まれた。また、公教育の実施主体が A.O.F. からダホメ共和国政府へと変わったものの、基本的な教育制度は、植民地期の制度がそのまま継続されていた。この時代のダホメ共和国の公教育は植民地以来のフランスの強い影響下に置かれたままであった。その背景には、親フランスの立場を取る政府が政治・経済のみならず教育についてもフランスからの支援を受け続けていたという状況がある。

この時代の公教育とミッション学校を含む私立学校の関係は、政府がどの私立学校に対して助成金を支給していたのかから見えてくる。1961 年 1 月 1 日発行の官報に、1960 年第四四半期の私立学校に対する助成金支給金額の決定が記載されており、支給の対象として宗派教育を行うミッション学校と世俗教育を行う私立学校の両方が挙げられている。官報には私学への助成金の支給は、「1959 年 3 月 13 日のアレテ No42」に従っていると記載されており、遅くともダホメ自治共和国時代の 1959 年 3 月 13 日の時点では、植民地期には認められていなかった私学の助成金についての政府の方針が転回されていることがわかる。

フランス本国において私学への助成金支給が認められたのは1959年法(通称ドゥブレ法)[8]による。レモン（2010）の著書の中で翻訳者の伊達が加えた解説によると、ドゥブレ法では「『教育の自由』の名において、私立学校に活動の機会を保障すると述べ、国との『契約』という概念を導入して、援助を受けるために要求される条件を明示した」（伊達 2010, 222-223 頁）とされている。また、今野（2006, 299 頁）は、契約には次の 2 種類があったと言う。協同契約は契約対象の学級における教育に対して当該学級の運営費を公教育の学級と同一の条件で支給する代わりに、「公教育の諸規則および教育課程」に服すという契約である。単純契約は教師の給与を国家が支払う一方で、私立学校に国が教育的・財政的な監督を及ぼすものである。ダホメ共和国ではドゥブレ法と同じ時期に私学に対して植民地期には支給していなかった助成金を支給している。フランス同様、ダホメ共和国政府においても私学は政府と一定の契約を結ぶことで公教育へと組み込まれていったと言えるだろう。

4. イデオロギー教育を行う「新しい学校」と制限された信仰の自由 －社会主義期 (1975 年 –1990 年)

1972 年にクーデターにより政権を握ったマチュ・ケレク（Mathieu Kérékou）は、国体をマルクス・レーニン主義へと変更し軍政を敷いた。この時期の政治は、反帝国主義、民族解放、革命を旗印に、統一された多民族国家において社会主義社会の建設を目指した時期である。国家の在り方は「単一の、独立した、主権を有する、ライックな」国家であると憲法に規定しており、国家原則としてのライシテは一見すると変化していないように見える。この時代の政府の宗教に対する姿勢は、1977 年憲法（ベナン人民共和国憲法）と 1979 年改正法（ベナン人民共和国改正基本法）に現れている。これら憲法では「信仰の自由」を謳う一方で、政府の中立性は宗教が「ベナン革命の発展にとって障害とならない限り」保障すると規定した。更に、1977 年憲法では、「宗教の装いで、大衆を苦しめ、抑圧し、さらに搾取するために、封建制によって生み出される、あらゆる攪乱主義的な行動は、厳密に禁じられる」（第 12 条）とあるように、封建制と宗教が結び付けられて語られている点に注目する必要がある。田中（2009）は、社会主義期は村落部への封建的遺制排斥運動として、伝統宗教に対して弾圧を加えた時期であると指摘しており、村落部での地域社会の政治・人々の生活と密接な関係を持っていた伝統宗教は、近代化への障害と認識されていたと言えるだろう。

また、同憲法は、独立後の憲法において初めて教育についての条項を定め、市民が教育を受ける権利（131 条）、教育がマルクス・レーニン主義に基づき行われること（133 条）等が規定された。更に政府は「新しい学校の国民教育プログラム」の基盤となる 3 つのアレテを発令し、植民地期より続いたベナンの教育システムを大きく変更することを試みた。そこでは従来の学校に代わるものとして「新しい学校」が提唱され、教育は「すべての外国の支配とすべての文化的隷属化から解放する」ものであり、「民主的で、大衆的で、義務で、無償で、公的で、ライック」であり、「身体と知性と道徳のバランスを保証」し「知性と市民の育成は、身体と訓練の組み合わせ」で行われ、「政治・思想教育は、平等に確固としたものとする」必要があるとされている。実際の教育では、マルクス＝レーニン主義のイデオロギー教育や初等教育段階での技術教育（手工業、農業など）が取り入れられており、政府が表明するイデオロギーを身につけた教員の養成などが行われていた。

5. 民主主義社会における市民の育成と宗教的多元性 －民主化以降（1990年から）

ベナンは1980年代末の経済破綻と民主化運動を契機として1989年には社会主義体制を放棄した。そして、翌1990年、イシドレ・ドゥ・スーザ（Isidore de Souza）大司教を議長とする国民会議を経て、民主主義国家へと移行する。

同年に公布したベナン共和国憲法で規定された国家と主権については、「ベナン共和国は単一にして不可分、ライック、民主的である。その原理は、人民のための人民による人民の政府にある。(1章2条)」という、基本的には今までの憲法を継承したものであった。一方、国家原則としてのライシテの規定には重大な変更が加えられた。それは、人間の義務と権利の章（2章）及び改正（11章）の章においてライシテを「国家のライシテ」(la laïcité de l'Etat）という言葉で変えることの出来ない国家原則であると位置づけたことである。この国家のライシテのあり方は、以下の23条に記されている。

> 全ての人は、法と条例によって確立された公的な規律の尊重の中で、表現の自由、言論の自由、文化の自由、宗教の自由、信条の自由、思想の自由を持つ。文化の実践と信条の表現は国家のライシテの尊重の中で行われる。社会体制、哲学的または宗教の共同体は障害無く発展する権利を持つ。それらは国の監督に従わない。彼らは自立したやり方で彼らの問題を管理し、解決する。(2章23条)

5.1. 公教育の中の宗派教育を行う私立学校

民主化以降の教育制度では、憲法と教育基本法の規定により国家の監督と認可を受けた私立学校も公教育に含まれるようになった。これら私立学校には法で規定された助成金が国家より支給され、該当校の児童・生徒は各教育段階終了時に、公立学校の児童・生徒同様に国家試験を受けて修了資格を手にする。更に、これら私立学校にはライックな学校と、宗派教育を行う学校が含まれている。

認可を受けた私立学校が従わなければならないものの一つに、ナショナルカリキュラムがある。加えて、ナショナルカリキュラムに従って教育省より編成される統一時間割は、認可を受けている私立学校にも適用される。このことは、宗派教育を行う私立学校についても同様であり、学校独自の教育（例えば小学校での英語や宗教の授業）は、原則としてナショナルカリキュラム外の時間で行われている[9)]。

現在、宗派教育を行う私立学校として認可されている学校には、ミッション学校から続くキリスト教系の学校と、クルアーン学校とは別の形で近年登場した数校のイスラーム系のフランコ・アラブ学校がある。ベナンのフランコ・アラブ学校は、同じフランス語圏西アフリカのセネガルのフランコ・アラブ学校が、1950年代のイスラーム改革運動から発展したイスラーム学校であるのに対して、あくまでも公教育の中で宗派教育も行う私立学校との位置づけであり、イスラーム職能者の養成は行わず卒業生が選択する進路も一般の学校と変わらないものであった。

キリスト教系の学校の中には、高い学業成績を誇る学校が複数存在しており、初等教育修了試験やバカロレアの高い合格率は、保護者の学校選択の要因の一つになっていると考えられる[10)]。イスラーム、キリスト教を問わず、宗派教育を行う私立学校への評価は、主

に教育段階修了試験の取得率を基準とした教育の質が重要視されており、宗派教育の内容そのものへの期待は必ずしも高くない。このことは、信仰を持つ大多数の子供たちはライックな公立学校へ通い宗教教育は自身が所属する宗教機関で受けていることと、宗派教育を行う学校に通っている児童・生徒の中には異なる信仰を持つ子どもたちが含まれている現状[11]からも明らかである。

5.2. 公教育で教えられる宗教

民主化後の公教育の目的と学校の役割は、教育基本法の第 1 章の基本原則に記載されており、そこでは学校について「学校は公的でライックである」（2 条）と規定している。

現代の公教育ではこの法律の下、児童に宗教をどのように教えているのだろうか。日本の学習指導要領にあたる、小学校教員に向けた「学習状況の計画」（Planification des situations d'apprentissages）によると、宗教は小学校の社会科の 2 つの単元で扱われている。

表１　社会科科目の中で宗教を扱う単元

番号	領域	単元	教える内容	学年
①	言語と文化	私の村：住民と彼らの活動 住民のまわりの言語 - 宗教	持ち込まれた、 そして伝統的な宗教	CE1（3 年生）
②	市民性	都市の中の子供 差異への権利、宗教についての権利	違いを受け入れること	CM2（6 年生）

（出所）学習状況の計画より筆者翻訳

表中の領域は、学習状況の計画で区分されている社会科で教える 4 つの領域（道徳、市民性、歴史、言葉と文化）のうち、どれに該当しているかを表す。次に 2 つの単元で、何を題材として用い、どのようなことを教えているのかを社会科の公認教科書『Education Sociale』[12]の記述を引用しつつ確認する。

（1）身の回りの宗教の多元性

表 1 の単元①に該当するのは、「SA4 私の村：住民と彼らの活動」の「5. 地域と環境における住民の宗教」である。この単元ではまず冒頭で「私たちは違う宗教を実践している。時々、この宗教の実践において問題がある。1. 異なった宗教の信者がどのように共生できるのか？ 2. 宗教の間にはどのような違いが存在しているのか？」と児童に問題を提起する。この問題に対して、はじめに児童自身、クラスの中の友人たち、身の周りの人々が実践する宗教を挙げさせ、それらの宗教がどのように実践されているのかを調べさせる。次に、モスク、イスラームの礼拝、伝統宗教の宗教行為、教会の 4 つの図を観察させ、それぞれの宗教の特徴を述べさせている。その後、以下のテキストでベナンの宗教についての説明を行っている。

ベナンには、アニミズム（フェティッシュ）つまりヴォドゥン、キリスト教、イスラームという 3 つの主要な宗教がある。私たちはまた、多くの市民がいる。キリスト教を実践する人々はキリスト教徒である。キリスト教は、カトリック、プロテスタント、天のキリ

スト教、エホバの証人、メソジスト派などいくつかの教会に分かれた。ある宗教は、コーラン学校、カトリック学校などの読み書きを学ぶところである学校を作る。キリスト教徒は聖書を用いる。ムスリムはコーランを用いる。カトリックは祈るために教会に集まり、プロテスタントは聖堂に、ムスリムはモスクに集まる。キリスト教徒の主要な祈りの聖なる日は日曜日である。金曜日はムスリムの共同体の主要な祈りの聖なる日である。アニミズムは宗教のより古いものである。キリスト教はイスラームよりも前に誕生した。

さらに「私の国、私の地域、私のまわりの中にはいくつかの宗教が存在している。3つの主要な宗教は、アニミズム、キリスト教、イスラームである。他の国には他の宗教が存在している。各宗教は彼らの実践、信者たち、神を持つ。」と単元のまとめを記述し、最後に発展問題として冒頭に提示した問題を児童に考えさせている。これらの内容から、本単元ではベナンにおける宗教的多元性と異なる宗教を持つ人々の共生を教えていると分析できる。

(2) 信仰と信条の自由、差異を受け入れること

単元②に該当するのは、「SA1-A 都市の中の子供：市民性教育」の「34. 差異への権利、宗教についての権利」である。この単元ではムスリム男性とキリスト教徒女性の結婚に纏わる改宗の問題を題材とし、問題の検討に必要な知識として前述の憲法第23条とベナンにおける3つの主要な宗教についての解説を提示した上で、次のように説明する。

結婚適齢期の若いムスリム、ダウダはクリスチャンのクリスティーヌと出会った。彼らは共に生きることを約束した。ダウダは両親に未来のフィアンセを紹介することに決めた。両親は彼らの結婚に反対であった。彼らが述べた理由は、クリスティーヌがダウダと同じ宗教を実践していないことだった。もし、クリスティーヌが彼らの宗教を実践することを受け入れるならば、両親は二人の結婚を許可するが、そのことはクリスティーヌには理解できなかった。現実として、私たちは異なっているという権利を持っている。私たちは自身が望む宗教実践の権利を持っている。私たちは皆人間である。しかし私たちは、私たちの実践、宗教、慣習について異なっている。私たちはほかの人々と生きることができることから、違いを受け入れなければならない。

さらに単元の冒頭で示した問題文に対していくつかの考察を行わせた上で「民主主義の到来とともに、すべての市民は自分が選んだ宗教の実践の自由を手にした。その上で、それらの違いを受け入れなければならない。」と単元をまとめいている。これらの内容から、本単元では個人の宗教・信条の自由は法律で保障された権利であり尊重されるべき事柄であることと、お互いの違いを受け入れなければならないということを児童に教えていることが分かる。この点を、家族の中で発生する問題を題材とすることで、より個人の権利という面が強調されているが、最後に町の中でのアニミズム信仰者とクリスチャンの宗教的対立についての設問も置かれており、単元①と同じ宗教的多元性をもつベナンにおける共生という点にも視点がおかれていると言える。

6. ライシテの原則が適用される範囲に含まれる対象の変化

まず、2 章から 5 章では公教育の歴史的展開を概観することで、ライシテの原則のもとにある公教育に含まれる学校が変化してきたことが明らかになった。植民地期の早い時代では、ライックな公立学校とともに、宗派教育を行うミッション学校も政府の助成金で運営されており、この時代はキリスト教を学校教育から排除していないことがわかる。その後、ミッション学校への助成金支給は停止され、ミッション学校は制度上公教育の外に置かれたが、植民地主義との関係でミッション学校は公立学校とともに主要な教育機関であり続けた。また、この時代はフランス語で教育を行う公立イスラーム学校であるメデルサも公教育に位置づけられていた。独立後と社会主義期は、政府と一定の契約を結んだ私立学校も公教育の中に取り込まれた。民主化後の教育制度では、私立学校は条件を満たして政府に認可された学校のみ公教育に位置している。その条件の一つとして、ライックなナショナルカリキュラムの実施が求められた。

19 世紀に共和国を作り上げるための仕組みとしてフランスで生まれ、植民地化とともにベナンに移入された「ライシテ」であるが、そもそも当時のベナンは共和国の外側に置かれた植民地であった。Strandsbjerg（2015）は、当時ダホメで植民地化に貢献したキリスト教伝道団はライックな政治空間に影響を与えなかったと指摘している。そのため、植民地政府にとって教会は脅威ではなく、むしろ植民地政策を続ける上で必要となる人材を生産し続ける重要な機関であったと考えられる。旧王権と密接なつながりを持つ伝統宗教については、植民地政府はそもそも宗教と見なしていなかった[13)]。また、地域の有力者たちを形の上で植民地行政に参加させることで伝統社会からの脅威の芽を取り除いていた。以上の点から、植民地期の政府は政治・教育に対してライシテの原則を掲げていたものの、植民地社会ではライシテは実質的な意味を持つものではなかったと考えられる。

このライシテの原則の適用に変化が起こったのは、軍政の形で社会主義体制をとったケレクの時代である。反帝国主義、民族解放、革命を旗印とした政府は、マルクス・レーニン主義の下、外国の影響からの脱却を目指した改革を試みた。 この時代は、政府により教育と「発展」が結びついた形で語られ、教育の法律上ではじめて「ライック」という語が登場した時期でもあった。宗教は近代化の障害となると判断され、特に「発展の遅れた」村落部において地域社会の政治・人々の生活と密接な関係を持っていた伝統宗教は、近代化の障害となる封建的遺制と捉えられ、制限の対象とされたことが推測できる。また、田中（2009）は、政府は制限を行う一方で、伝統王国の存続には寛容な態度をとっており、伝統医の組織化を進めたという点から、この運動は伝統宗教の諸組織を中央政府の統制と監視下に置くことに力点があったとしている。

次に政治と宗教の関係が大きく変化したのは、民主化後はじめての選挙で大統領に選ばれたソグロの時代である。民主化後の憲法では信仰の自由が保障され、政府は宗教の共同体には干渉しないと明記された。また、ソグロはベナン南部に浸透した伝統宗教「ヴォドゥン」を、ベナン固有の伝統文化と読みかえ、国家事業としてヴォドゥン芸術・文化の祭典である「ウィダ 92」を実施する[14)]。ソグロの後を受けて第 3 代大統領に返り咲いたケレクは、1997 年より 1 月 10 日をヴォドゥン祭とする条例を定め、ヴォドゥン祭祀は国家祭祀化する。これによりヴォドゥン祭はベナン南部都市だけでなく、従来はヴォドゥンの実践地域ではない中・北部都市でも開催されるようになった。政府によるヴォドゥンの伝統文化への読みかえによ

り、ベナン南部の伝統宗教であったヴォドゥンはベナン国民の伝統・文化へと置き換えられ、ベナン全体で共有する文化観[15]として扱われることとなった（田中 2009）。

また、第 5 章で確認したように、現代の公教育においてヴォドゥンは、キリスト教・イスラームと共にベナンの宗教として教えられている。2017 年に実施した 5 名の教員へのインタビュー[16]結果からは、少なくとも学校空間では、ヴォドゥンも他の宗教と同じくライシテの原則が適用される宗教として捉えられていることがわかる。このことは従来の教育には見られなかったことで、現代の学校教育では従来、ライシテの原則の適用範囲として捉えられていなかった伝統宗教が新たに組み込まれていることの証拠と言えるのではないだろうか。

おわりに

本稿はベナンの教育のライシテに焦点を当て、ライシテの原則のもと公教育がどのように展開されてきたのかを明らかにすること、及び、各時代の公教育と宗教の関係から、ベナンの公教育に適用されたライシテの特徴を明らかにすることを試みたものである。この課題に対して、筆者はベナンの教育が辿った歴史と現代の公教育の両面からアプローチをし、植民地期には名ばかりであったライシテが独立以後の政府のイデオロギーの変化の中で、公教育におけるライシテの適用対象を変化させてきた様を明らかにした。このベナンの公教育におけるライシテの変遷は、植民地経験、社会主義、伝統宗教といった、ベナン独自の文脈で見えてくるものであった。

通常、教育のライシテをめぐる議論では、国家・市民・宗教団体の 3 つの関係で語られることが多い。しかしながら、本稿では資料的な制約と現地調査の不足から、国家のライシテという視点に偏ってしまっている点は否めない。また、文献調査が中心であったため、各時代実際に学校空間の中でライシテの原則がどのように適用されてきたのかについても検討できなかった点である。更に、本論中で学校現場におけるライシテ適用の事例を挙げたが、調査対象が非常に限定されている。広く学校現場において教員がどのようにライシテを理解し、教育活動をおこなっているのかは、ベナン全土の教育のライシテを考える上で非常に重要である。過去と現在の学校空間におけるライシテの適用は、今後の課題として調査を続けていきたい。最後に、今後の研究では旧仏領西アフリカのなかでのベナンのライシテがどのように位置付けられるのかも視野に入れて研究を継続していきたいと考えている。

注

1) セルクル（cercles）は、各植民地領土内において伝統的な民族の境界にこだわることなく設定された行政の基本単位である。
2) 植民地化される直前までこの地を治めていたフォン系の諸王国では、伝統宗教は王権と結びつき強い影響力を持っていた。
3) フランス領ダホメ初の高等初等教育機関は、1913 年 11 月 24 日のアレテを受けて開設された「原住民一般課程」である。また、フランス領ダホメにおいて高等初等教育段階以降の教育機関は 1947 年まで開設されておらず、住民は中等教育へと進むためにはセネガル等他のコロニーへ出る必要があった。
4) 対してフルベの聖戦に参加し、フランスに敵対するムスリムは「悪しきイスラーム教徒」とされた（砂野 2007, 141-142 頁）。

5) マドラサのフランス語表記。一般的にマドラサという語は、ウラマー育成を行うイスラームの高等教育機関を指すが、本稿中のメデルサは A.O.F. に設置されたフランス語でイスラーム教育も行う初等教育機関を指す。
6) 各植民地に作られた混血児の施設。
7) 本章および 4 章で記述する憲法（1960 年、1964 年、1968 年のダホメ共和国憲法、および 1970 年のダホメ共和国大統領評議会憲章布告第 70-34CP 号、1977 年のベナン人民共和国憲法）の日本語訳については、浦野（1984, 982-989 頁）を参考とした。
8) フランス本国においては私学への助成は 1920 年代から論争となっており、ペタン元帥の政権下では 1941 年以来､例外的な状況下で仮の措置として｢自由学校｣に助成を与えていたこともある。
9) 但し、私立･公立共に、統一時間割がどの程度守られているのかは、授業を行う教員次第である。2017 年 3 月に公立学校において実施した授業観察では、教員による授業の入れ替えや授業時間の割合の変更が頻繁に見られた。また、私立学校はナショナルカリキュラムに加えて独自の授業を行う都合上、授業開始前や昼休みの一部、放課後や公立学校では休みとなる水曜日の午後にも授業を割り振っている。
10) キリスト教系の有名校へ子弟を通わせる保護者へ学校選択の理由を尋ねたところ、最初に挙げられた理由は「バカロレアの取得率の高さ」であった。
11) キリスト教系の学校、フランコ・アラブ学校共に、信仰の異なる児童・生徒を受け入れており、学校によっては一定数の児童･生徒がこれに該当する。例えば､2015 年に調査で訪れたイスラーム教育を行うフランコ・アラブ学校は、生徒の約 3 % がキリスト教徒の子どもたちであった。児童・生徒が自身の信仰と異なる宗派の学校で教育を受ける事象はベナンで学校教育が導入された当初から見られたことである。このことは､Garcia（1971）も 1928 年から 1929 年時点でのデータを用いて学校と生徒の信仰の分布を示している。
12) 尚、この教科書は現在ベナンで販売されている唯一の小学校社会科の教科書である。教員、教育学顧問、視学官、教育学研究者らによって執筆され、国立教科書生産センターが発行した。
13) 植民地行政官の報告書の中に、各地のヴォドゥンの司祭職の調査を行った記録が残っている。この報告書では、ヴォドゥンは「フェティッシュ」と記載されており、これを現地の宗教（ religion ）としては報告していない。
14) この祭典は、ヴォドゥンをめぐる芸術と文化に世界中に離散した黒人奴隷の歴史性を重ねることで、ヴォドゥン信仰の普遍性や世界性を見いだし、その復興をもくろむものだった（Tall 1995、田中 2009）。
15) 実際の宗教実践は多様でありそれぞれのヴォドゥンで異なっている。そのため、文化観として共有しているのは、イメージとしてのヴォドゥンであると考えられる。
16) インタビューでは、まず、クラスの児童の信仰の状況について尋ねた。その回答の中で、ヴォドゥンの名も挙がっていた。また、キリスト教、イスラーム、ヴォドゥンそれぞれについて、児童が学校において宗教行為を行うことは許されるか、児童の信仰が見てわかる服装での登校を許可するか、教員による児童への宗教的な配慮を行うかという質問を行った。宗教行為は全員がどの宗教でも許可されていないと回答した。服装については教員により許容する範囲に差があったが、ムスリム女子のベールの着用はどの教員も許可しなかった。宗教的な配慮についてはどの宗教に対しても「（学校では）行う必要がない」との回答を得た。

参考文献

浦野起男（1984）『資料体系アジア・アフリカ国際関係政治社会史』第 8 巻 憲法資料（アフリカⅡ）パピルス出版.

工藤庸子（2009）「フランスの政教分離」[http://kudo-yoko.com/blogengine/wp-content/uploads/2009/05/090330_laicite.pdf]（最終閲覧日　2017/05/30）

小泉洋一（1998）『政教分離と宗教的自由 — フランスのライシテ』法律文化社.

今野健一（2006）『教育における自由と国家 — フランス公教育法制の歴史的・憲法的研究』信山社出版.

砂野幸稔（2007）『ポストコロニアル国家と言語　フランス語公用語国セネガルの言語と社会』三元社.

伊達聖伸（2010）『ライシテ、道徳、宗教学 もうひとつの 19 世紀フランス宗教史』勁草書房.

伊達聖伸（2011）「宗教を伝達する学校 — ケベックのライシテと道徳・倫理・文化・スピリチュアリティ」『宗教研究』85 巻 2 号、479-504 頁.

田中正隆（2009）『神をつくる — ベナン南西部におけるフェティッシュ・人・近代の民族誌 —』世界思想社.

谷口利律（2009）「仏領西アフリカにおける学校教育の導入と言語教育政策の展開 — 植民地期教育改革に関する教育関連法をてがかりとして —」『日仏教育学会年報』16 号、135-145 頁.

山田肖子（2014）「2-5-0 総説 — 教育学」『アフリカ学事典』昭和堂、306-317 頁.

レモン、ルネ（2010）『政教分離を問いなおす —EU とムスリムのはざまで』工藤康子・伊達聖伸訳、青土社.

Afrique Occidentale Française (1945) Arrèté réorganisant L'enseignement Primaire en Afrique Occidentale Française.

Capelle, Jean (1990) *L'éducation en Afrique noire à la veille des Indépendances*, 1946-1958. Karthala.

centre national de production de manuels scolaires (2012) *Education Sociale CE1*.

centre national de production de manuels scolaires (2012) *Education Sociale CM2*.

Garcia, Luc (1971) L'organisation de l'instruction publique au Dahomey 1894-1920. *Cahiers d'études africaines*, 11(41), 59-100.

Ministère des enseignements maternel et de base Bénin (1983) *Traité de législation scolaire : à l'usage des enseignants de la République populaire du Bénin / élaboré par le Ministère des enseignements maternel et de base*, pp.43-54.

République du Bénin (1990) Constitution de la République du Bénin.

République du Bénin (2003) LOI n 0 2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin.

République Populaire Du Bénin, Ministère de L'Education Nationale (1983) Programme National D'Edification De L'Ecole Nouvelle.

Republique du Dahomey (1961) *Journal Officiel de la Republique du Dahomey*. pp.414-416.

Republique Française (1902) *Journal Officiel de la Colonie du Dahomey et Dependances*. pp.42, 230.

Strandsbjerg, Camilla (2015) *Religion et transformations politiques au Bénin*. Karthala.

アフリカ教育研究　第８号（2017）　88 - 102 頁

参加と関係的信頼の視点に基づく住民参加型学校運営の研究枠組み
― ガーナ・アカチサウス郡の事例から ―

澁谷和朗
（広島大学）

１．はじめに・本研究の意義

本稿の目的は、ガーナ、アカチサウス郡の事例を通じ、参加と関係的信頼の視点に基づく住民参加型学校運営にかかる研究枠組みを仮説的に提示することである。住民参加型学校運営は地域住民や保護者の代表が学校運営の意思決定に関与する「自律的学校運営（School-Based Management 以下、SBM と記載）」の取り組みである。地方分権化の推進、地方行政機関によるサービス提供の強化は全世界的な事象として生起している。教育分野も例外ではなく、SBM は 1980 年代以降今日に至るまで世界各地で推進されている（Bruns et al. 2011; De Grauwe 2005）。

初等教育の就学達成がサブサハラアフリカ地域でも調整純就学率 80％（UNESCO 2016）まで達成した今日、保護者が就学者の急増した公立校の教育の質の低下を危惧し、私立校を選択する事態が生まれている。また、都市部では低所得地域を中心に低コスト私立校の台頭も顕著になっている（澤村 2008, 2015; 大塲 2015）。一方で農村部の経済力の困窮した家計にとっては、地理的に通学可能な公立校しか学校選択の余地はないのが現状である。都市部と農村部、私立校と公立校との教育格差をこれ以上拡大させず、経済的に困難な家計の子供にも一定の教育の質を担保する上で、特に初等・前期中等教育段階での公立校の教育環境の改善は極めて重要である。1990 年代の初等教育普遍化（Universal Primary Education）政策以後も、教育財政不足に伴う学校施設や教科書・教材の不備・不足、給与及び社会的地位の低さからの教師のモラルとやる気の低下は、教育発展の阻害要因とされている（澤村 2008）。こうした厳しい資源制約の中で、住民参加型学校運営は保護者・地域住民による集団的な参加を梃子に Parent Teacher Association（以下、PTA と記載）費の動員、労働力の供与などの資源動員を可能にするとされており、注目を集めてきた（Barrera-Osorio et al. 2009; Bruns et al. 2011; De Grauwe 2005）。

住民参加型学校運営については、当該事業が学習成果などのインパクトに与える効果の測定について厳密なデータ分析手法による事業評価が世界銀行をはじめとする援助機関・研究機関により蓄積されてきた（Bruns et al. 2011）。だが、依然として次のような課題が存在する。第一に、事業モデルの機能性や事業で設定した成果の達成にのみ着目し、住民参加型学校運営が依拠する、自律性、参加、効率的な資源活用・動員、説明責任といった理論的前提の実際とお互いの関連性を各事業の文脈で問うことの不徹底、軽視である。エチオピアの住民参加型学校運営を調査した山田（2011）は制度化された学校運営への参加メカニズムをその制度の運用上の効果効率の視点から見るだけでは不十分なこと、原因結果の関係を曖昧にしたまま理想的な想定に基づいて制度の定着のために邁進することには留保が必要なことを指摘している。第二に、住民参加型学校運営における学校関係者間の複雑なダイナミクスを分析する枠組みの必要性である。開発途上国での住民参加型学校運営の導入に伴い、地域住民、保護者、校長、教師間のパワーバランスの変化、緊張、対

立、分断、疎外が多くの先行研究で指摘されている（Carolan-Silva 2011; Carney et al. 2007; Essman & Akyeampong 2011; Montecinos et al. 2010; Suzuki 2002; Rivarola & Fuller 1999; Rose 2003）。学校関係者が信頼関係を構築し、協議、合意事項を実行に移し、期待される成果の発現に向けて取り組むプロセスの分析とその分析枠組みの設定は本分野の研究上の重要課題である。

本稿では、まず住民参加型学校運営の理論的前提、その中でも参加とその他の鍵概念との関係、さらに参加の形態につき整理する。そしてSBMプログラムで構想する変化の理論と、その中でこれらの理論的前提がどのような指標として具体化されるか把握する。さらにこれまでの先行研究で一般論として重要と指摘されながらも、具体的な分析対象として取り上げられてこなかった、参加の主体となる学校関係者間の信頼、特に関係的信頼（Bryk & Schneider 2002）に注目する。次に現地調査の結果を踏まえ、ガーナにおける住民参加型学校運営の事例からSBMの依拠する理論的前提が満たされているのかを明らかにする。さらに、住民・保護者参加により成果を発現している学校の事例を分析し、どのような要因が成果の発現を可能にしているのか考察する。これにより、ガーナ及び類似の文脈で教育の地方分権化政策及びSBM政策を実施しているアフリカ諸国にも適用可能な今後の研究枠組みを提示したい。

2. 先行研究の整理

SBMとは「中央政府で決定された目標、政策、カリキュラム、基準、説明責任の枠組みのもと、個々の学校が学校運営に関する重要な事項についての意思決定をすることを許容し、学校レベルに権限と責任を体系立てて地方分権化すること」（Caldwell 2005）と定義される。しかし、SBMのプログラムは各国の政治経済的な文脈により、極めて多様な様相を呈しており（Barrera-Osorio et al. 2009）、その依拠する理論的前提について丁寧に分析する必要がある。

2.1. SBMの依拠する理論的前提

SBMの理論的前提には、自律性、参加、効率的な資源活用・動員、説明責任といった鍵となる概念が存在する。自律性とは、従来の教育行政による管理から学校レベルに財務、人事、教授方法・教育課程についての意思決定にかかる権限を委譲するものである（佐藤 2009; 浜田 2007; Barrera-Osorio et al. 2009）。効率的な資源活用・動員は、学校レベルでの声・ニーズを反映した民主的で妥当な計画策定及び実施が可能となれば、資源が効率的に活用されること、保護者や地域社会の参加により資源動員が可能になるという考え方である（Barrera-Osorio et al. 2009; De Grawue 2005）。説明責任は、学校レベルに意思決定にかかる自律性が付与されたことに伴い、投入された資源がどのように使われ、どのような結果をもたらしたかについて当事者が関係する人々への説明責任を果たすことである（Barrera-Osorio et al. 2009; De Grawue 2005; Suzuki 2002）。

本稿はこれらの理論的前提の中でも特に参加に着目する。その理由は、学校レベルに付与された学校運営の意思決定の自律性を基盤として、効率的な資源活用・動員、説明責任につながる論理の中で、参加は抽象的な概念としても、具象的な行為としてもプロセスの起点となる役割を果たすと筆者が考えるからである。

2.2. 参加とその他の鍵概念との関係

参加と効率的な資源活用・動員、説明責任が結びついたSBMの依拠する理論的前提を整理すると以下のようになる（Barrera-Osorio et al. 2009）。

（前提１） 学校運営の意思決定が学校関係者で行われるようになれば、これまでよりも学校コミュニティ[1)]関係者の参加が増加する

（前提２） 参加の仕組みが制度化されれば、学校のニーズを反映した意思決定ができる

（前提３） 参加の仕組みが制度化されれば、学校から保護者・地域住民への説明責任が強化される

Suzuki（2002）は、保護者が拠出した資金についての説明責任が果たされていないことが現場の課題と指摘している。こうした課題を踏まえ、PTA・住民総会など学校関係者が参加する場で、実施された活動、達成できた成果、資金の使途に関し報告、共有することで説明責任が強化される。

（前提４） 参加の仕組みが制度化されれば、効率的な資源活用・動員が可能となる

従来のPTA以外の地方自治体、地方教育行政、地域代表などが学校運営の意思決定に参加することで、追加的な資金ソースが確保でき、保護者からもより多くの資源を動員可能になる。

2.3. 参加の形態

Rose（2003）は、様々な学校レベルでの活動に係る参加の形態を、次元（政策、カリキュラム、教員採用、教科書配布等）と程度の軸で整理した。程度はサービス利用、資源貢献、会合出席、課題の協議、活動への関与、委譲された権限と意思決定、真の権限と意思決定という分類で、見せかけから真の参加へと移行するとした。一方、Suzuki（2002）は、見落とされがちだが、無視できない参加の分類として、直接的、間接的か、共同的、個別的かどうかを指摘している。そして共同的な参加形態のひとつとしてPTAや学校評議会の仕事があるとしている。Epstein（1992）は家族と学校が子供の学習と発達のために分担された責任を果たすのを支援する5つの重要な関与[2)]をあげており、こうした関与にも共同的、個別的なものが含まれる。Carolan-Silva（2011）も保護者としての参加と地域住民としての参加を区別して記述しており、地域住民の一員でありかつ保護者でもある親には、地域住民としての参加による共同的な目標の促進と、一人の親として子供の教育に対する個別的な目標への集中、という両面性があることを指摘している。

2.4. SBMにおける変化の理論（Theory of Change）

SBMプログラムの実施及び実証研究においては、自律性、参加、効率的な資源活用・動員、説明責任という理論的前提によって構成された変化の理論と、それぞれの理論的前提を具象化した中間成果的な指標や、それらの結果としての最終成果的な指標が設定される。例えば、参加に関しては、学校運営委員会や住民総会の開催頻度や参加者数、効率的な資源活用・動員に関しては、動員したPTA費の金額、説明責任については、PTA費の収支と使途の結果及び学校の活動・成績に関する結果を共有し今後の対応・計画を議論する住民総会の実施の有無などがあげられる（Yuki et al. 2016）。また、最終的な成果については、就学者数の増加や学業成績の改善などが設定されることが多い。中

米諸国の SBM 改革を支援した世界銀行のプロジェクトのメタ評価報告書では、当事者と地域社会の資産として、技能、情報だけでなく、組織的、精神的、人間的、財政的、物質的な資産の存在を指摘しつつも、実際の検証では地域社会・保護者の経済力や教師の学歴・勤務年数など、可視化でき比較可能な指標だけが取り上げられ（Di Gropello 2006）、人間的な資産と考えられる学校関係者間の信頼については言及されていない。しかし、学校改善においてリーダーシップを発揮する上でも信頼が伴わなければ効果的でないとして、学校が有する資本の程度を測る指標の一つとして学校と学校コミュニティメンバーとの間の信頼の程度の大きさが指摘される（Caldwell & Harris 2008）など、学校関係者間の信頼はこれまでの SBM における変化の理論でさらなる研究が必要な重要な課題と言える。

2.5. 学校関係者の関係的信頼

信頼に関する先行研究から、露口（2012）は信頼の定義とは「不確実性が存在する状況下において、他者・集団の行為を認知した結果として形成される「他者・集団に対する期待感」」に集約されるとしている。なぜ信頼が大事かについては、関係者間のやり取りの複雑性を縮減し、協力関係を促進し、秩序を維持し、組織や社会のパフォーマンスを高める点が指摘されている（Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Luhman,1973）。

学校関係者の信頼については、これまでに因子分析などの手法を用いて心理学的なアプローチにより多くの研究実績がある（Goddard, Tschannen-Moran & Hoy 2001; Hoy & Tschannen-Moran 1999; 露口 2003, 2008, 2009, 2012）。露口（2012）によれば、学校関係者の信頼は一般的によく用いられる「人や社会は信じられるものだ」という一般化信頼とは異なり、信頼の対象や文脈が限定される特定化信頼であるとする。

Bryk & Schneider（2002）は信頼を本質的信頼（organic trust）、契約的信頼（contractual trust）、関係的信頼（relational trust）の 3 つに分類している。本質的信頼は神への信仰のような、疑うことのない対象への信頼、契約的信頼はビジネスのような、契約範囲を定めた上での物事の履行への信頼を意味するが、学校と保護者の関係は相互依存がその特徴と言えるため、関係的信頼が学校関係者の分析には最も妥当としている。関係的信頼とは、1）教師と校長、教師と他の教師、教師と生徒、教師と保護者という、様々な役割関係で構成され、2）信頼を維持、発展させるためには、それぞれの関係において相互の期待と責任が同時的に発生することが求められる、と定義される。具体的な例としては、子供が文字を読めるよう支援するのに必要な手立てを教師が講じることを親が期待すると、教師は親の期待に応えるために専門職として適切な仕事をし、追加的な努力をする。それに対して親は子供が学校に遅れずに毎日通うようにさせ、教師の努力を家庭で支援する責任を感じる、とされている（Bryk & Schneider 2002）。露口（2003, 2008, 2009, 2012）は学校と保護者との連携協力によって教育活動が展開される公立学校組織では、学校への信頼は保護者からの期待だけでなく、保護者から学校へ協力する態度を保持している状態を指すとする。そして、保護者から学校への学校信頼を、関係的信頼の分析枠組みに基づき期待性と協力性により測定している。この他、Dabney（2008）も関係的信頼を分析枠組みとして扱っている。このような先行研究では、学校信頼の因子分析や質的な事例研究などが分析手法として取り組まれている。

露口（2012）は、保護者と教員の間の信頼が縮減した場合、学校生活・学習指導面での不安という心理的コスト及び学校の教育活動に関する管理コストの増幅、相互不信によるトラブルの多発等が起こりうると指摘する。この指摘は、前述した開発途上国での SBM のこれまでの先行研究における地域住民、保護者、校長、教師間の対立、疎外関係の指摘と重なるものであり、SBM において学校関係者間の信頼へ注意を払うことの重要性を示唆する。

関係的信頼を参加の形態との関連で整理すると、教師と校長、教師と他の教師、教師と生徒、教師と保護者の関係は、状況に応じ、共同的な参加、個別的な参加のどちらにも含めることができる。しかし、開発途上国の住民参加型学校運営においては、共同的な参加としての、学校コミュニティと学校との関係が重要となる。共同的、個別的いずれにせよ参加が実際に観察可能な行為として顕在化するのに対し、関係的信頼は学校関係者の参加の前提または参加の結果として、関係者間の認知的な側面に注目している点がこれまでの開発途上国での住民参加型学校運営の先行研究にない視点である。

3. ガーナにおける SBM 政策とその具体的な取り組み

ガーナは 1995 年にガーナ教育サービス法を施行し、教育省から独立した実施機関としてガーナ教育サービス（Ghana Education Service（以下、GES と記載））本部、そしてその出先となる教育事務所を各州及び郡に設置した。また保護者・地域住民の代表が参加する学校運営委員会（School Management Committee（以下、SMC と記載））を設置し、学校の正式な意思決定機関とした。その後、基礎教育義務化・無償化政策（1996 年～ 2004 年）を経て、ドナーの支援を受けながら、学校運営委員会幹部メンバーへの研修実施、学校改善計画（School Performance Improvement Plan）の立案、学校交付金（School Grant）の交付、学校成績レポート（School Report Card）の活用、学校成績検討会合（School Performance Appraisal Meeting）の実施、といった要素を持つ一連の SBM 政策の実施に取り組んできた。

SMC 設立以前から、在学児童の保護者及び教師による任意団体として PTA が各学校に存在する。GES 作成のハンドブックでは、PTA の目的として、「教室、図書館、テーブル、椅子、移動可能な水がめなどのインフラの提供」、「学校施設、車両、その他の機材の修復と維持」、「学校図書館への読書、指導用教材の寄付」、「学校のための（が用いる）移動手段の提供」、「教員住居の提供」、「福利厚生の提供」、「学校管理職が規律を維持することを支援し、教授のための快適な雰囲気を創出」、「特に農村部で、就学改善活動の支援」が明記されている（Ghana Education Service 2012, p30）。

一方で SMC は、PTA のように保護者や教師だけでなく、学校運営に関する関係者の共同的な参加を伴った、行政の末端組織としての位置づけを有する。構成メンバーは地方自治体の長の代理（主に担当地域選出の郡議会議員）、郡教育事務所長、地域の長老の代表、ユニット委員会（村レベルの行政単位）代表、校長、卒業生代表、（場合により）教会の代表となる。SMC の目的は、「学校改善のための優先順位や目標を設定し、戦略を作成することに参加すること」、「親や他の地域住民が学校改善計画とその実施のプロセスに参加するように常に促すこと」、「学校改善計画における進捗を評価すること」、「教師と学校の学習者双方のためのチームスキル及びリーダーシップスキルの開発を支援すること」、「校長と教師が学校改善計画で定めた目標に向けた進捗に対して説明責任を果たすようなメ

カニズムを実行すること」、「学校改善計画の作成に貢献すること」とされている（Ghana Education Service 2012, p.15-16）。

4. 研究設問

本稿では、以下の 2 つの研究設問を設定する。

1）ガーナの住民参加型学校運営では SBM の依拠する理論的前提は満たされているか。

2）ガーナの住民参加型学校運営において成果の発現を可能にする要因は何か。

5. 研究方法とデータ

5.1. 調査対象地

本調査では、ボルタ州南部のアカチサウス郡を調査対象地に選定した。ボルタ州は年間一人当たり平均収入で、ガーナ全 10 州中 4 位（Ghana Statistical Service 2014）であり、アカチサウス郡はボルタ州全 25 郡のうち貧困指標では状況が良い上位 1, 2 位に入る（Ghana Statistical Service 2015）。ボルタ州教育事務所によると、アカチサウス郡は初等教育修了試験成績の合格率ではボルタ州で 18 位（2013 年）である。郡都アカチは首都アクラから約 140 キロ離れ、アクラからトーゴ国境へ続く幹線道路沿いの町である。ボルタ州は他の州に比べ、教育分野のドナー支援があまり入っていないため研究への影響が少ないと考え、ボルタ州の中で調査候補地を検討した。アカチサウス郡は JICA が支援する住民参加型学校運営のパイロット事業を管轄地区の一部の学校で受け入れており、郡教育事務所長が熱心に取り組んでおり、本研究の受入れにも好意的であった。そのため現地調査への協力、今後のフォローアップ調査のことも考え対象地区として選定した。なお、本研究では、収集したデータが JICA パイロット事業の影響を受けないよう、パイロット地区以外にある学校を調査対象校とした。

5.2. 分析枠組みとデータ

研究設問 1）に関して、2 の先行研究で整理した、参加とその他の鍵概念との関係に焦点を当てデータを分析する。研究設問 2）については、先行研究で触れた参加と関係的信頼に基づく分析枠組みを設定する。つまり、共同的な参加としての、学校コミュニティと学校、校長と教師、教師間、そして個別的な参加としての、個々の教師と保護者・生徒という 4 つの関係性の中で、期待と協力の同時性[3)4)]の有無を見る。本来、関係的信頼は学校関係者間の認知的側面を測定、分析するものであるが、本稿では、関係性信頼の測定項目を網羅するアンケート調査は実施していない。そのため、半構造化インタビューと SMC 及び PTA 総会議事録等の文献資料から、学校関係者間の期待と協力について分析した。

2017 年 1 月 30 日から 2 月 3 日まで首都アクラ及びアカチサウス郡において現地調査を行った。郡教育事務所に依頼し、学校運営への住民参加が活発な学校 2 校、不活発な学校 2 校を選定し、学校訪問を行った。住民参加が活発か否かの基準は視学官からの日々の報告、これまでの郡教育事務所の視察結果等に基づく教育事務所担当官の判断によるもの。訪問した 4 校の保護者の社会経済指標（収入、職業、学歴等）について本調査で確認することができなかったため、本稿では 4 校を比較分析することはせず、最も活発な住民参加の様子が伺える学校 B を対象として事例研究を行った。

研究方法としては、校長、教師、SMC 及び PTA 幹部メンバー、SMC 及び PTA 総会に参加した保護者に対して学校の発展の歴史、コミュニティによる支援、学校（校長・教師）の取り組みについて、30 分から 1 時間程度で半構造化インタビューを行った。また 2014 年 1 月以降 2016 年 11 月までの SMC 及び PTA 幹部会合及び総会（26 回分）の議事録を確認する文献調査を行なった。学校Ｂ及びインタビュー対象者の概要は表1及び表2のとおり。

表１　学校Ｂの概要

設立年	場所	郡立／教会立	教員数	幼稚園			小学校			中学校			総計
				男	女	計	男	女	計	男	女	計	
1999	都市部	郡立	29	75	64	139	198	259	457	79	72	151	747

（出所）アカチサウス郡教育事務所提供資料に基づき筆者作成

表２　学校Ｂのインタビュー対象者概要

対象者	対象者数	基本的な属性
校長	1 名	34 歳、男性。教師経験 10 年。2006 年にこの学校へ異動。2013 年から校長に昇格。最高学歴は学士（ビジネス）。
教師	4 名	28 名在籍中 5 名がコミュニティ・アシスタント教員、残りは GES 採用の教員。インタビューに参加した 4 名が GES 採用の正規教員かどうか現地調査では未確認。ただ、インタビュー時の簡易アンケートによれば 4 人ともディプロ所持者であることから正規教員である可能性が高い。
SMC 及び PTA 幹部メンバー（教師 3 名を除く）	7 名	SMC 会長、PTA 会長、PTA 財務担当（ビジネスマン）、地域首長（チーフ）・長老の代理。
保護者	5 名	2017 年 2 月 3 日に開催された SMC/PTA 総会の参加者。男性 2 名、女性 3 名。具体的な職業は未確認。女性の一人は地域のオピニオンリーダー。

（出所）インタビュー、インタビュー時の簡易アンケート、2016/2017 年度学校統計資料に基づき筆者作成

6. 結果

調査結果を研究設問に沿って記述する。

１）ガーナの住民参加型学校運営では SBM の依拠する理論的前提は満たされているか

（前提１）学校運営の意思決定が学校関係者で行われるようになれば、これまでよりも学校コミュニティ関係者の参加が増加する

本研究では、PTA と SMC は実態上統合した形で会合を開催していることが分かった。具体的には、過去 3 年間の学校 B の SMC 及び PTA 幹部会合・総会議事録によると、毎回 SMC/PTA 幹部会合、SMC/PTA 総会という形で実施されていたことが判明した。SMC 及び PTA 幹部によると、多忙な関係者の都合に配慮して時間を節約するため SMC 議長やその他の SMC 幹部メンバーが PTA 幹部会合や PTA 総会に加わり、PTA と SMC の合同開催

としたとのことである。保護者や地域住民の参加を総会の回数や参加者の数で定義した場合、過去 3 年間分の SMC/PTA 総会議事録に基づくと PTA と SMC が統合して幹部会合、総会を実施しているので会合の頻度は特に増加はしていない。また筆者が参加した 2017 年 2 月 3 日の SMC/PTA 総会での観察に基づくと、PTA 総会に合流する SMC 幹部メンバーは SMC 議長、郡議会議員、郡教育事務所長、教会代表、地域住民代表など数名であり、SMC/PTA 総会の出席者はもともとの PTA 総会の参加者数に左右されると考えられる。

（前提２）参加の仕組みが制度化されれば、学校のニーズを反映した意思決定ができる

本研究を通じ、学校改善計画、学校交付金などの制度化された参加の仕組みの影響は限定的で、むしろ SMC/PTA 総会で学校のニーズが議論、合意、その実現に向けた資源動員がなされ、学校インフラ支援という具体的な取り組みに結実していることが分かった。

学校 B では、3 教室の増築プロジェクトの資金として、これまでに GHC12,688.1 [5] を保護者が拠出済み（2016 年 11 月 24 日の SMC/PTA 会合議事録（図 1 参照））であり、筆者が立ち会った 2017 年 2 月 3 日の SMC/PTA 総会（図 2 参照）では校舎増築に関し、GHC5,000 の追加拠出が議論され、生徒一人あたり GHC10 を支払うことで合意した。学校交付金のガイドラインによれば、交付金の規模は生徒一人あたり GHC4.5 である。学校 B の 2014/2015 年度の学校交付金による収入は GHC2,461.50 で、前年度繰越金の GHC982.77 を合わせて、当該年度で支出可能な金額は GHC3,444.27 となる。保護者による資金拠出は必ずしも一斉に回収できるとは限らないため、年度あたりの比較はできないが、1 年あたりの学校交付金を上回る規模の PTA 費が学校インフラ支援への拠出に計画されていることが分かる。

学校交付金の総額は在籍生徒数に比例するため、学校交付金だけでは実施できる活動は限られている。交付金ガイドラインによると、スポーツ・文化的な活動の経費（GHC0.65）が差し引かれて学校に交付される上、校長や教師だけで議論した狭義の学校のニーズを反映したものであり、その使途も就学改善、質的改善、学校運営改善、学校とコミュニティの関係改善、学校設備の供給に限定され、新しい家具の購入、教室の改修、トイレの設置、学校敷地計画の更新、学校施設の建設、最新コンピューターの購入は認められないなど、限定的である。また実際に学校に資金が拠出されるタイミングは、アカチサウス郡教育事務所長からの聞き取りや郡教育事務所から各学校への通知文書によれば、1 四半期分、極端な場合丸 1 年程度遅れることも確認できた。

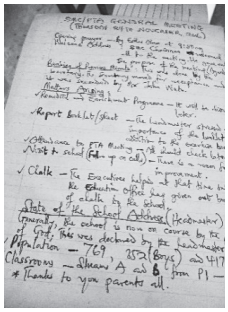


図１　SMC/PTA 議事録

図２　筆者が訪問した SMC/PTA 総会の様子

以上のとおり、SMC/PTA 総会で議論された広義の学校のニーズに応えた学校インフラ支援は PTA 費で対応し、学校改善計画に基づく学校交付金は狭義の学校のニーズとしてガイドラインの範囲内で学校の定期的かつ経常的な経費として執行されていることが分かった。筆者が 2017 年 2 月 3 日に観察した SMC/PTA 総会及び詳細に内容を確認した過去 2 回分の議事録(2016 年 11 月 24 日の SMC/PTA 総会及び 2015 年 11 月 18 日の SPAM 会合)からは、学校改善計画及び学校交付金が議事となっておらず、制度化された参加のツールに地域住民や保護者の声・ニーズを反映する形にはなっていなかった。このことから、制度化された参加の仕組みやツールがあっても、学校のニーズ全体を反映した意思決定がされているとは言い難いことが分かる。

（前提３） 参加の仕組みが制度化されれば、学校から保護者・地域住民への説明責任が強化される

学校 B の過去 3 年の SMC/PTA 総会議事録から、学校の学業成績の状況が校長から保護者・地域住民へ報告され、学校から保護者・地域住民への学習面での説明責任が果たされていることが確認できた。また、PTA 費の使途に関する財政面での説明責任は PTA 財務担当から保護者・地域住民へ、郡議会による校舎建設プロジェクトの進捗にかかる説明責任は担当地域の郡議会議員から保護者・地域住民へなされるなど、制度化された参加によって複数の説明責任のルートが存在することが分かった。また単に説明責任を果たすだけでなく、SMC/PTA 幹部からは保護者へ PTA 費納入の責任の徹底、校長から保護者へは子供に対する保護者の責任の遂行の依頼がなされていた。このように校長から保護者・地域住民に対する一方向的な説明責任ではなく、校長や SMC/PTA 幹部から保護者の子供の教育への関与の責任を求める双方向的なやり取りが総会で議論されていた。

（前提４）参加の仕組みが制度化されれば、効率的な資源活用・動員が可能となる

学校 B では、制度化された参加により新しい資金チャネルを獲得している事例が確認できた。学校交付金と保護者からの PTA 費拠出に加え、就学者数の増大に伴う喫緊のニーズである校舎増築を郡議会の支援を受けて実施している。このほか国会議員による支援、地元退職者協会による支援、地元銀行からの奨学金支給、課外活動の家庭菜園作りを通じた自己収入資金の確保など、学校交付金、PTA 費以外の資金チャネルを確保できている。

２）ガーナの住民参加型学校運営において成果の発現を可能にする要因は何か。

まず初めに学校 B の事例における、住民参加型学校運営の成果を確認したい。就学成果に関して、学校 B の 15 周年記念パンフレットによると、もともと幼稚園として設置された同校が 1999 年に公立小学校として認可された時は小学校 2 クラス 64 名だったものが、2003 年には小学校 6 年生まで拡大、2004 年に中学校設立、2014 年 575 名、2017 年 1 月の調査時点では 747 名となり、急激な増加を見せている。

学習成績は、2015 年の初等教育修了試験の受験者に占める合格者の比率が 100％であり、同じ合格率で上位成績者の数が多いほど順位が高くなる計算方法に基づくと、私立も含めたアカチサウス郡内全 41 中学校のうち第 4 位、公立では第 1 位を占めている。学校 B の保護者からの評価は、こうした学業成績だけでなく、課外活動での取り組みや規律の高さ

にも向けられている。ガーナでは毎年3月6日の独立記念日に各都市において、学校単位で児童生徒による行進が行われるが、保護者のひとりは、この課外活動で学校Bが高い評価を受けたことが誇らしいと話していた。また、校長が教室を見回ると生徒がおしゃべりをやめるなど、生徒の規律が守られていることも、他の学校にはないこととして保護者の評価の対象となっていた。他の学校でも親が学校と教師に強く期待することのひとつに子供が親の言うことを聞く、規律正しい人間になるようしつけてほしい、という要望があり、親の期待度の高い成果と言える。

次に、住民参加型学校運営において上記のような成果が発現することを可能にした要因について調査結果を分析する。

まず学校コミュニティと学校との関係的信頼について見てみたい。学校Bで2016年11月24日に開催されたSMC/PTA総会の議事録によると、校長から保護者・地域住民に対して、「SMC/PTA幹部と教師はすでに学校への支援に犠牲を払っている。保護者からの支援が何もなければ、何も起こらない」というメッセージが出されている。筆者が参加した2017年2月6日のSMC/PTA総会でも、子供の万が一の事故に備えた保険加入、幼稚園の成績レポート用紙の購入、家庭での宿題の対応、子供の相談に乗るなどの具体的な取り組みの徹底が校長から保護者に依頼され、保護者が家庭できちんと子供に眼を配れば、子供の成績は維持され、向上すると校長が訴えている。教師全体を代弁してのこのような校長から学校コミュニティへの期待に対して、2017年2月6日のSMC/PTA総会で学校コミュニティは保護者のPTA費の拠出などの必要な支援について合意している。前述したとおり、年間の学校交付金を上回る額のPTA会費が徴収できていることから、SMC/PTA総会での合意事項が順守され、学校からの期待に対応した学校コミュニティによる協力が先送りされることなく実現していることが確認できた。なお、筆者が現地調査中に訪問した他の学校では、SMC/PTA総会でPTA費の徴収が合意されながら、実際に徴収できないことが継続的な課題となっていることを踏まえると、学校Bでは期待に対応した協力が間を置かず実現していると言える。

校長と教師との関係的信頼についても、校長から教師への期待とそれに伴う支援に対して、教師の協力が実現していることが分かった。校長及び保護者からの聞き取り結果から、校長が日々の教師の授業をこまめに監督し、教師に必要な助言をしていることが確認できた。また、校長からの聞き取りからは、教師たちにガーナ理科教師協会主催の校外の有料講習会への参加を促し、その経費を学校で支援するなど教師に対する職能開発への期待が見られ、実際に教師7名がその期待と支援に呼応して講習会に参加し、職能開発に向けた努力をしていることが分かった。筆者が現地調査中に訪問した他の学校でも同様に校外の有料講習会の案内を受けたが、学校が財政面で支援できず、教師たちが参加できなかった事例が校長からの聞き取りによって明らかになっている。こうした対比でみると、学校Bでは、校長から教師への期待に応える形で、教師の協力が同時に実現できていることが分かる。また教師たちからは、現在の校長が同校の教師から校長に昇格する際に、本来は彼よりも職階が上の教師が同校にいたにも関わらず、教師たちは現在の校長が昇格するのを支持したとして校長の能力に対する高い期待が示されていた。

教師間の関係的信頼に関し、教師からの聞き取りでは、教師同士が不明な点を質問しあい、教えあう協力的な関係にあることが確認できた。最後に、教師と保護者・生徒の間の

関係的信頼に関し、学校が保護者に個人面談への出席を期待すれば、保護者がその期待に応じ参加すること、個人面談では生徒個人の学習成績記録カードをもとに教師、保護者、生徒が今後の学習や学校及び家庭での対応など、お互いへの期待と協力を議論していることが分かった。保護者のひとりは「子供の中間試験が近づいてくると、「前もって試験の準備を一緒にしよう、もし分からない教科があれば来てくれ」と親として子どもに伝えることで、親としての貢献を果たそうとしている」と述べていた。この発言は教師からの家庭での学習支援への期待に対し、保護者としての協力姿勢を示すものと考えられる。以上のように学校コミュニティと学校、校長と教師集団、教師間、個々の教師と保護者・生徒、それぞれの関係において、期待と協力が同時的に発生し、関係的信頼が存在していることが確認できた。

7．考察・まとめ

本稿では、ガーナの住民参加型学校運営について、アカチサウス郡において住民参加の活発な学校 B を事例に、SBM の依拠する理論的前提は満たされているのか、成果の発現を可能にする要因は何かを明らかにすることを試みた。

まず、SBM が依拠する理論的前提については、必ずしも全てが満たされている訳ではないことが分かった。SMC が計画する学校改善計画、その活動を実施する学校交付金のような制度化された参加の仕組みができても、学校交付金は使途の特定された恒常的な経費に支出されるため、交付金の条件として策定される学校改善計画は校長や教師により策定され、保護者・地域住民のニーズに応えるという意味では周縁に位置付けられていることが分かった。つまり、地域住民や保護者が策定に参加し、地域、学校、保護者・生徒のニーズを反映して自律的に意思決定するものとされている学校改善計画というツールは、学校交付金との連動という制度的な制約に縛られ、本来意図された関係者の参加という制度的な目的を達することができていない。その結果、参加から、効率的な資源動員・活用、活動結果の説明責任へという、理論的前提の連鎖は実現できていない。むしろ SMC/PTA 総会に参加した地域住民・保護者が、学校改善計画とは関係なく、学校・生徒のニーズを議論し、対応策を合意し、PTA 費や労働力を動員し、その後の総会で動員結果やその使途、学校成果（就学、学習成績）にかかる説明責任が果たされていることが分かった。自律性、参加、効率的な資源動員・活用、説明責任という理論的前提がつながるためにどのような制度が適切か再検討する必要があるだろう。

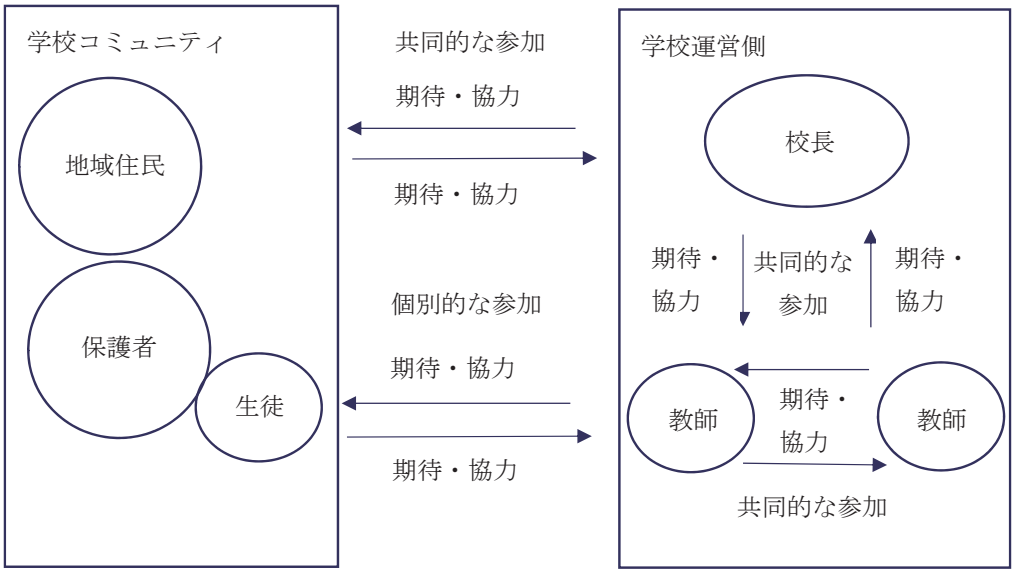
次に成果の発現を可能にする要因としては、学校 B の事例から、SMC/PTA 幹部会合や総会のような、保護者・地域住民といった学校コミュニティ、校長・教師といった学校運営側が参加する共同的参加、校長と教師、教師間の共同的参加、個々の教師と保護者・生徒との個別的な参加において、期待と協力の同時性で構成される関係的信頼が実現していることが分かった。以上を踏まえ、本稿で述べてきた共同的な参加、個別的な参加と学校関係者間の関係的信頼の視点を統合した、住民参加型学校運営にかかる研究枠組みを図 3 のとおり提示したい。

この研究枠組みにより、これまでの SBM にかかる研究や実践で扱ってきた、参加として観察できる学校関係者の行為と、関係的信頼という学校関係者間の期待と協力として測られる認知を一連の SBM の変化の論理の中で把握、分析することが可能になると考える。

今後の筆者の研究課題として、次の3点を挙げたい。第一に、図3の研究枠組みについて、さらなる事例をもとにその検証や精緻化を行うことが必要である。特に、学習成績、課外活動、規律など子供のニーズへの対応、子供の状況の改善に寄与する形で、共同的、個別的な参加や関係的信頼が成り立っているかどうかをより焦点化して分析したい。

第二に、本稿では関係的信頼が扱う学校関係者の全ての役割関係での期待と協力の同時性を網羅的に分析できていないことが挙げられる。露口（2003）は信頼関係という相互の関係を有する概念では、校長、教師、保護者、児童を対象とした調査が必要であるが、調査協力を得られる実現可能性が低いと指摘している。Bryk & Schneider（2002）も教師の立場から見た校長、教師、保護者への関係的信頼を分析しており、研究対象の焦点化は不可欠となる。

この課題への対応として、学校コミュニティと学校の間の媒介的な役割を果たす校長を主な調査対象者とした研究を進めることを検討したい。図3の研究枠組みでは、校長は学校や生徒のニーズ、今後のビジョンを示し、地域住民・保護者はそれに呼応して支援をする。それらの支援をもとに校長は教師の専門性の向上を期待し、教師を支援し、教師は校内及び校外研修や授業、補習、宿題などの指導に取り組む。このように学校関係者間の関係的信頼の起点となり、共同的な参加、個別的な参加の触媒的な機能を果たす校長は本研究枠組みの中でのキーパーソンと言える。浜田（2007）は米国の事例から、学校改善計画の策定・実施・評価を軸とした学校経営において、関係当事者間の共同的意思形成過程を創出する校長の役割が重要と指摘しており、De Grauwe（2005）も開発途上国において学校管理職の役割と業務負荷を支援する政策立案が急務であると述べている。Taniguchi & Hirakawa（2016）も学校運営側内部の詳細、校長のリーダーシップや教師の責任感を持った取り組みが生徒の学力向上に与える影響について考察することを今後の検討課題としている。



（出所）筆者作成

図3　参加と関係的信頼の視点に基づく住民参加型学校運営の研究枠組み

最後に、学校関係者のそれぞれの関係的信頼の程度、学校コミュニティの参加の程度、学校運営側の取り組みの程度、それらと学習成績、就学者数等の成果指標との関係性を明らかにしていくことで本分野での知見をさらに深めることに貢献したい。

謝辞

本研究は日本学術振興会科学技術研究補助金基盤研究（S）「「アフリカ潜在力」と現代社会の困難の克服：人類の未来を展望する総合的地域研究」（課題番号：JP16H06318）及び基盤研究（C）一般「自律的学校運営における教師の主体性と学校関係者との信頼醸成に関する研究」（研究代表者：澁谷和朗、課題番号：17K04627）により実現しました。現地調査の実施にあたっては、アカチサウス郡教育事務所長 Adovor Yogah 氏、同事務所 Clement Katsekpor 氏、JICA「教育地方分権化支援アドバイザー」の中澤順子専門家に多大なる支援と助言をいただきました。ここに謝意を表します。

注

1） 学校コミュニティとは、Nishimura（2017）が定義するように、地理的な場所や文化的背景に関わらず、学校運営のために参集し、働く集団のことを指す。より具体的には、子供を学校に通わせる保護者や学校運営委員会の幹部メンバーとなっている地域住民代表等を含むものと本稿では設定する。

2） 子供の学習と態度を支援する肯定的な家庭状況といった「家族の基本的な義務（タイプ 1)」、家庭とのコミュニケーション（告示、電話、訪問、レポート、会議）といった「学校の基本的な義務（タイプ 2)」、教師を支援するボランティアなど「家庭の学校での関与（タイプ 3)」、子供の学習を見守り、支援するなど「家庭での学習活動での関与（タイプ 4)」、学校運営への参加など「意思決定、ガバナンス、アドボカシーでの関与（タイプ 5)」

3） Bryk & Schneider（2002）は synchrony in mutual expectations and obligations と記載。obligations は直訳すれば責任となるが、学校・教師が保護者の期待に応えてその責任を果たすことは学校・教師の努力、保護者が学校・教師からの期待に応えてその責任を果たすことは保護者の協力とも表現できる。本稿では、露口（2003, 2008, 2009, 2012）を参照し、obligations を協力として表現する。

4） 同時性について、Bryk & Schneider（2002）は厳密な定義をしていないが、時間的に同時というよりも、一方からの期待に応えて他方からの協力が実現されたかという対応性を見るものと解釈される。よって本稿でもその解釈に基づいて、期待と協力の同時性を分析することとする。

5） GHC1 は 2017 年 6 月 7 日時点のレートで 25.1165 円。

参考文献

大塲麻代（2015）「発展途上国の低所得層における学校選択をめぐる議論 ― ケニアのナイロビを事例に ―」『アフリカ教育研究』6 号、85-97 頁.

佐藤博志（2009）『オーストラリア学校経営改革の研究　自律的学校経営とアカウンタビリティ』東信堂 .

澤村信英（2008）「第 6 章　EFA 政策の推進と教育の質 ― ケニアの学校現場から」小川啓一・西村幹子・北村友人編『国際教育開発の再検討：途上国の基礎教育普及に向けて』東信堂、137-158 頁 .

澤村信英（2015）「ケニア・ナイロビのスラムにおける無認可私立校の運営実態 ― 自立的な学校経営を支える関係者の連帯 ―」『アフリカ教育研究』6 号、70-84 頁.

露口健司（2003）「信頼構築を志向した校長のリーダーシップ ― リーダーシップ・信頼・学校改善の関係 ―」『教育経営学研究紀要』6 号、21-37 頁.

露口健司（2008）「保護者による学校信頼の決定要因 ― 都市部近郊の公立中学校区を事例として ―」『愛媛大学教育学部紀要』55 巻、19-26 頁.

露口健司（2009）「保護者が抱く組織イメージと学校信頼の関係 ― 個人・集団レベルデータを用いた分析 ―」『愛媛大学教育学部紀要』56 巻、27-36 頁.

露口健司（2012）「保護者ネットワークと学校信頼」『愛媛大学教育学部紀要』59 巻、59-70 頁.

浜田博文（2007）『「学校の自律性」と校長の新たな役割　アメリカの学校経営改革に学ぶ』一藝社.

山田肖子（2011）「「住民参加」を決定づける社会要因 ― エチオピア国オロミア州における住民の教育関与の伝統と学校運営委員会」『国際開発研究』20 巻 2 号、107-125 頁.

Barrera-Osorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. A. & Santibáñez, L. (2009) *Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-Based Management*. Washington, D.C.: World Bank.

Bruns, B., Filmer, D. & Patrinos, H.A. (2011) *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington, D.C.: World Bank.

Bryk, A.S. & Schneider, B. (2002) *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. NY: Russel Sage Foundation.

Caldwell, B.J. (2005) *School-Based Management*. Paris: UNESCO.

Caldwell, B.J. & Harris, J. (2008) *Why Not The Best Schools?* Victoria: Australia Council for Educational Research.

Carney, S., Bista, M. & Agergaard, J. (2007) Empowering the local through education? exploring community-managed schooling in Nepal. *Oxford Review of Education*, 33(5): 611-628.

Carolan-Silva, A. (2011) Negotiating the roles of community members and parents: participation in education in rural Paraguay. *Comparative Education Review*, 55(2) 252-270.

Dabney, J. (2008) *Show me that you care: The presence of relational trust between a principal and teachers in an urban school*. Unpublished doctoral thesis, The Ohio State University. Retrieved on December 4, 2017, from the following link:[https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/osu1211325022/inline]

De Grauwe, A. (2005) Improving the quality of education through school-based management: Learning from international experiences. *International Review of Education*, 51(4): 269-287.

Di Gropello, E. (2006) *A Comparative Analysis of School-based Management in Central America.* World Bank Working Paper No.72. Washington, D.C.: World Bank.

Epstein, J. L. (1992) *School and Family Partnerships*. (Center on Families Communities, Schools and Children's Learning, John Hopkins University, Report No.6). Retrieved from ERIC website: [https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343715.pdf]

Essman, A. & Akyeampong, K. (2011) Decentralisation policy and practice in Ghana: The promise and reality of community participation in education in rural communities. *Journal of Education Policy*, 26(4): 513-527.

Ghana Education Service (2005) *Guidelines for the Disbursement, Utilization and Accounting for School Grants in Public Basic Schools*. Accra: Ghana.

Ghana Education Service (2012) *School Management Committee Resource Handbook*. Accra: Ghana.

Ghana Statistics Service (2014) *Ghana Living Standard Survey Round 6 (GLSS6) Main Report. Accra, Ghana*. Retrieved on September 15, 2017, from the following link:[http://www.statsghana.gov.gh/docfiles/glss6/GLSS6_Main%20Report.pdf]

Ghana Statistics Service (2015) *Poverty Mapping Report 2015*. Retrieved on September 15, 2017, from the following link:[http://www.statsghana.gov.gh/docfiles/publications/POVERTY%20MAP%20FOR%20GHANA-05102015.pdf]

Goddard, R.D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W.K. (2001) A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102 (1), pp.3-17.

Hoy, W.K. & Tschannen-Moran, M. (1999) Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.

Luhman, N. (1973) *Vertrauen, ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexit*, 2. (大庭健・正村俊之訳 (1990)『信頼 — 社会的な複雑性の縮減メカニズム —』勁草書房)

Montecinos, C., Sisto. V. & Ahumada, L. (2010) The construction of parents and teachers as agents for the improvement of municipal schools in Chile. *Comparative Education*, 46(4), 487-508.

Nishimura, M. (2017) *Community Participation in School Management in Developing Countries*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Retrieved on December 12, 2017 from the following link:[http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-64?rskey=FJLHLb&result=17]

Rivarola, M. & Fuller, B. (1999) Nicaragua's experiment to decentralize schools: contrasting views of parents, teachers, and directors. *Comparative Education Review*, 43 (4), 489-521.

Rose, P. (2003) Community participation in school policy and practice in Malawi: balancing local knowledge, national policies, and international priorities. *Compare* 33(1), 47-64.

Suzuki, I. (2002) Parental participation and accountability in primary schools in Uganda. *Compare*, 32(2), 243-259.

Taniguchi, K. & Hirakawa, Y. (2016) Dynamics of community participation, student achievement and school management: The case of primary schools in a rural area of Malawi. *Compare*, 46(3), 479-502.

UNESCO (2016) *Global Monitoring Education Report 2016*. Paris: UNESCO.

Yuki, T., Igei, K., & Demas, A. (2016) *Measuring the Quality of Education Policies and Their Implementation for Better Learning: Adapting World Bank's SABER Tools on School Autonomy and School Accountability to Senegal* (JICA-RI Working Paper No.113). Retrieved from JICA Research Institute website: [https://www.jica.go.jp/jica-ri/publication/workingpaper/jrft3q0000002751-att/JICA-RI_WP_No113.pdf]

アフリカ教育研究　第８号（2017）　103 - 116 頁

エチオピア・アディスアベバ市における「インクルーシブ教育」政策と実態
― 関係当事者の認識から探るインクルーシブ教育の予備的考察 ―

利根川佳子
（早稲田大学）

はじめに

近年、国際的にインクルーシブ教育が注目を集め、多くの開発途上国においてもインクルーシブ教育が導入されている（e.g. 川口 2014; Dyson 1999; Polat 2011）。インクルーシブ教育は、1994 年に開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議」において採択された「サラマンカ宣言」によって提唱された（UNESCO 1994）。宣言の第二条では、「すべての子どもは、教育を受ける基本的権利を持ち、各々が持つ特別な教育ニーズに考慮された教育の機会が通常学校で与えられなければならない」というインクルーシブ教育の基本的な考え方が示されている（UNESCO 1994, p.viii）。さらに、2006 年に国連総会で採択された「障害者の権利に関する条約」の第 24 条にはインクルーシブ教育の保証が明示された（外務省 2016）。この条約により、インクルーシブ教育の実施とその重要性が国際的に合意された。また、「持続可能な開発目標」の 4 番目のゴールとして、「すべての人にインクルーシブかつ公正な質の高い教育を確保し生涯学習の機会を促進する」ことが 2015 年に国連総会で採択されたこともインクルーシブ教育の広がりを後押ししている（ユネスコ 2017, p.36）。

東アフリカに位置するエチオピアも、インクルーシブ教育を導入している国の一つである。2006 年に「特別なニーズ教育プログラム戦略」を策定し、これがインクルーシブ教育の積極的な導入につながった。しかしながら、近年初等教育（1-8 年）において就学率が急速に上昇し、純就学率は 2015 年には 96.9％に達している一方で、障害児を含む「特別なニーズ教育を必要とする子ども」の初等教育就学率は 2015 年の時点でわずか 4.4％であるという報告がある（World Bank 2016; NPC 2016）。本稿では、障害児に対する教育に焦点を当て、首都アディスアベバ市を事例とし、インクルーシブ教育の政策内容とその実施状況を明らかにする。また、インクルーシブ教育の実施において重要な当事者である、教員と障害児の保護者の認識も踏まえ、より多角的にインクルーシブ教育を捉えることを目的とする。

1．インクルーシブ教育の国際的な議論

インクルーシブ教育の定義については多く議論されているが、例えば Daniels & Garner（1999=2006, p.61）によれば、「インクルーシブ教育は、通常の児童と特別なニーズのある児童の両方に対して教育の利益を与える一元的制度」であり、「すべての子どもたちに高い質の教育を与える制度」であるという。黒田（2008）は、インクルーシブ教育とは、「包摂的」であり、障害児を含む全ての子どもの教育ニーズに応じた児童中心の教育を示すとしている。また、Polat（2011）は、インクルーシブ教育とは、学校、さらには学校を超えて、価値観や態度、政策や実践に変化を与えるプロセスであるという。つまり、インクルー

シブ教育とは、全ての子どもたちが同じ学級で教育を受けるという「インクルーシブ学級」の環境を単純に提供することではなく、各々の教育ニーズに配慮した、児童中心の質の高い教育の実施であり、そのようなインクルーシブ教育は社会にも変革をもたらすと解釈できる。

「インクルーシブ教育」といっても、その明確な条件や全ての国や環境に適用できる単一のモデルもしくはアプロ ― チが存在するわけではなく、インクルーシブ教育の解釈及び適用方法はその国々によって様々な状況にある（Dyson 1999; Garter 1999）。障害児に対する教育制度の実施形態は、全ての子どもたちが通常学級で学ぶことを主流とする一元（one track）方式のいわゆるインクルーシブ教育と、通常学校と障害児を専門的に受け入れる特別学校で完全に教育を区分する二元（two track）方式を両軸とし、部分的に一元方式や二元方式を取り入れる多元（multi track）方式がある[1)]（落合・島田 2016）。多元方式は、より多様かつ広範であり、特別学校／学級がある中で通常学級においても障害児等を受け入れる教育体制等が含まれる。実際には、多くの国は多元方式であるが、多元方式でも一元方式寄り、もしくは二元方式寄りであるかが議論の一つとなる。

例えば、イタリアは、公立の特別学校／学級が存在せず、障害児のほとんどが通常学校で学ぶ、一元方式を実践し、インクルーシブ教育の最も発展した国の一つとして国際的に認識されている（落合・島田 2016; 萩原 2011）。日本の場合は、二元方式に近い多元方式であるといえるだろう。サラマンカ宣言や障害者の権利に関する条約で提唱されたインクルーシブ教育は一元方式を原則としていると考えられる（落合・島田 2016）。しかしながら、完全なる一元方式によるインクルーシブ教育は、先進国においても受容、実施されているとは限らないのが現状である。障害児を含む全ての子どもたちが、どの程度各々の教育のニーズを考慮された体制で、どの程度通常学級で教育を受けているのかという点は、その国々によって異なる。

一元方式のインクルーシブ教育が推進される中で、特別学校／学級の重要性についても多く議論されている。例えば、Warnock & Norwich（2010=2012, p.41）は、インクルーシブ教育といっても、「重要なのは、全ての子どもが共通の教育計画の中にインクルードされていることであり、ひとつ屋根の下にインクルードされるということではない」と指摘し、特別学校／学級の重要性を主張している。また、2005 年に世界ろう連盟、世界盲人連合、世界盲ろう者連盟が「ろう、盲、盲ろう者のためのインクルーシブ教育に関する声明」を出し、その中ではインクルーシブ教育を支持するとしながらも、「地域の学校に全ての子どもたちをインクルージョンするという名目で、教育の場を選択する権利をなきものにしようとしている」と訴え、障害児を通常学校／学級に吸収させることに対して懸念を示している（全日本ろうあ連盟 2005、西澤 2013）。点字や手話、歩行訓練を専門的に学ぶことができ、同じ障害のあるロールモデルに出会うことができる特別学校／学級の重要性と、教育を選択できる権利を訴えている。2016 年にも世界ろう連盟は同様の主張を継続している（WFD 2016）。このように、教育を選択できる権利の議論も含め、障害児に対する教育制度については、インクルーシブ教育に対する批判的な意見もあり、国際的に統一的な考え方や実施方法があるわけではなく、現在も議論が継続されている。

前述したように、多くの開発途上国も、国際的な潮流に沿って、政策としてインクルーシブ教育を導入している（川口 2014; Polat 2011）。開発途上国でのインクルーシブ教育の

実施状況について、川口（2014）は教育の供給側（教員養成、学校の設備、運営等）の脆弱性を挙げ、その結果、インクルーシブ教育ではなく、「統合教育」に陥っている可能性を示している。統合教育とは、障害児等の教育を受ける側が通常学級へ適合することを意味する。それに対し、インクルーシブ教育は「教師や学校の方が子どものニーズに対応」するという主体の違いがある（川口・黒田 2013, p.62）。さらに、林（2016, p.204）は、多くの途上国において「学習が無いインクルーシブ教育」が行われているという。「学習が無いインクルーシブ教育」とは、「障害児が学校へアクセスできている状況ではあるが、」実際には、カリキュラムや教科書が障害児の教育ニーズに適しておらず、「実質的に子どもたちが学習できていない状況」の事を指す（林 2016, p.204）。具体的には、マラウイにおいて、特別学級が拡大しているという事例や、カンボジアにおいて、障害児は通常学級と特別学級両方の授業を受けることができるという事例もあり、開発途上国においてもインクルーシブ教育の内容、実施状況は国によって多様である上、多くの課題が提示されている（川口・黒田 2013; 林 2016）。

2. 研究の方法

2.1. 研究の目的

本稿では、前述した国際的に広まっているインクルーシブ教育とそれに関する議論を踏まえ、特に障害児に対する教育に焦点を当て、アディスアベバ市を事例に、エチオピアにおけるインクルーシブ教育の状況を明らかにすることを目的とする。Dorothy & Garter（1999）は、インクルーシブ教育の実現のためには、教育に関わる関係当事者全てがインクルーシブ教育の哲学と実践を受け入れている状況が重要であることを指摘しており、本研究においても、教員及び障害児の保護者によるインクルーシブ教育に対する認識という観点を重視した。エチオピアのインクルーシブ教育研究に関しては、例えば Teferra（2005）はエチオピアにおける特別教育の政策面を分析しているが、フィールド調査に基づいたインクルーシブ教育の研究は、まだ多くない。また、エチオピアにおいて、これまでに教員及び障害児の保護者という関係当事者のインクルーシブ教育に対する認識に焦点をおいた研究は十分にされていないため、本研究はエチオピアのインクルーシブ教育研究に貢献できると考えられる。

2.2. 調査手法

本研究は、エチオピアの首都アディスアベバ市において、2017 年 2 月から 3 月にかけて実施した現地調査における関係者へのインタビュー、授業観察、および政策文書の分析に基づいており、5 校の公立小学校を対象としたケーススタディである。対象校は、インクルーシブ教育を積極的に実施している公立小学校として、アディスアベバ市教育局特別なニーズ教育担当官によって認識されている学校を選定した。よって、本研究における調査対象校 5 校はアディスアベバ市の中でもインクルーシブ教育が最も推進されている学校であるといえる。5 校の内、3 校（A 校、B 校、C 校）については、校長または副校長計 3 名、教員計 22 名、障害児の保護者計 34 名、巡回教員計 2 名に対して半構造化インタビュー、授業観察を実施した。D 校、E 校の 2 校においては、校長または副校長 2 名に対して半構造化インタビュー及び授業観察を実施した。対象校の概要と対象校に在学する障害児の障

害の種類は表 1 及び 2 のとおりである。

表 1　調査対象校の概要

学校名	全学級数	「インクルーシブ学級」* 数	特別学級数	全児童数	全障害児数	「インクルーシブ学級」* に在籍する障害児数	在学する非障害児に対して「インクルーシブ学級」* に在籍する障害児の割合
A 校	29	17	4	1,319	93	37	3%
B 校	17	8	0	988	20	20	2%
C 校	32	17	0	1,576	139	139	10%
D 校	14	8	5	206	170	75	208%
E 校	30	11	1	618	65	62	11%

（注）*障害児及び非障害児が在籍するという意味での「インクルーシブ学級」。
（出所）筆者作成

表 2　調査対象校に在籍する障害児数と障害の種類

学校名	聴覚	視覚	肢体	知的	重複	その他 *	計
A 校	0	14	1	62	5	21	93
B 校	6	7	2	3	2	0	20
C 校	14	28	9	4	0	84	139
D 校	68	0	0	65	0	37	170
E 校	29	29	5	2	0	0	65

（注）*その他には、発達障害、学習障害等が含まれる。
（出所）筆者作成

3. 調査結果：エチオピアにおける「インクルーシブ教育」

3.1.「インクルーシブ教育」政策

本節では、エチオピアにおけるインクルーシブ教育にかかわる政策を概観する。1994 年に策定された、現在の連邦共和制政権での最初の教育政策である「国家教育訓練政策（Education and Training Policy: ETP）」においては特殊教育が言及されている（Federal Democratic Republic Government of Ethiopia 1994）。ETP に基づいて数年間の計画をまとめた教育セクター開発プログラム（Education Sector Development Plan: ESDP）の ESDP III（2005/06-2010/11）及び 2006 年の「特別なニーズ教育プログラム戦略」の策定以降、国際的な動きも影響し、インクルーシブ教育への関心が高まり、実施計画にインクルーシブ教育が盛り込まれた（MoE 2003; 2006）。ESDP IV（2010/11 – 2014/15）では、特別なニーズ教育／インクルーシブ教育というセクションを設け、計画を立案している（MoE 2010）。2012 年には、「特別なニーズ教育プログラム戦略」を修正し、タイトルも「特別なニーズ／インクルーシブ教育戦略」に変更されている。その中で、エチオピアにおける特別なニー

ズ／インクルーシブ教育の目的は、「質が高く、適切であり、そして公正な教育とトレーニングを、全ての特別ニーズを必要とする子ども、若者、成人に対して提供し、そして、そのような人々が国家の社会経済の発展に本格的に参画できるようなインクルーシブ制度を構築すること」であると示された（MOE 2012, p.12）。ESDP V（2015/16 - 2019/20）では、「特別なニーズ／インクルーシブ教育」が横断的なテーマとして設定され、その状況と実施計画が含まれている（MoE 2015a）。さらに、教育セクターのみならず、エチオピア全体の開発計画を示した「Growth and Transformation Plan II (GTP II) (2015/16-2019/20)」において、特別なニーズが必要な子どもたちの初等教育における総就学率を 15％に上げることが数値目標として掲げられた（NPC 2016）。このような状況から、エチオピア全体としてインクルーシブ教育が注目されていることがわかる。

3.2. 「インクルーシブ教育」の実施体制：インクルーシブ教育リソースセンター

エチオピアにおけるインクルーシブ教育の実施政策の一つに、クラスター制度を利用した、インクルーシブ教育リソースセンター（IE リソースセンター）の設置が挙げられる。クラスター制度によるインクルーシブ教育実施体制は、その規模や状況は様々であるものの、インド、香港、南アフリカ共和国等で採用されているという（MoE 2012）。

エチオピアでは、全国的にクラスター制度を取り入れ、全ての小学校は中心校もしくは衛星校に指定されることになっている。中心校 1 校に対して、3 ～ 35 校の衛星校が設定されており、中心校には教材が集められ、属する衛星校は自由に使用することができる（MoE 2002; DID 2011）。また、中心校では、教員トレーニングや経験の共有のための会議が実施されることになっている（MoE 2002; DID 2011）。この既存のクラスター制度を活用し、中心校に IE リソースセンターを設置し、IE に特化した巡回教員を配置することが 2006 年に策定された「特別なニーズ教育プログラム戦略」の中に定められている（MoE 2006）。さらに、2015 年には、「インクルーシブ教育リソース／支援センターの設置及び運営に関するガイドライン」が作成され、IE リソースセンターの具体的な役割や活動内容等の詳細が記載されている（MoE 2015a）。同センターには、障害児に必要な教材が配備され、中心校及び衛星校の教員たちは自由に使用できる。巡回教員は、特別なニーズ教育（Special Needs Education; SNE）の資格をもった教員（以下、SNE 教員）である（MoE 2015a）。巡回教員の役割は、中心校及び衛星校における、教員の支援や指導、特別なニーズ教育が必要な児童の保護者の相談、児童の障害や障害レベルの仮診断や児童のニーズ調査を行うことの他、特別なニーズ教育に関わることを一手に引き受けることになっている（MoE 2015a）。

なお、本調査の対象校は IE リソースセンターとして整備された中心校と、IE リソースセンターのある中心校に属していない衛星校の両方を選定している（表 3）。対象校である A 校は 2006 年から、B 校は 2016 年から IE リソースセンターとして整備されている学校である。また、D 校は元々特別学校であり、現在 IE リソースセンターとされることが検討されている学校である。その他の調査対象校は衛星校であるが、E 校は、聴覚障害児を対象とする特別学級があり、C 校は積極的に障害児を受け入れている学校である。

ESDP IV（2010/11-2014/15）では、500 校の IE リソースセンターの設置という楽観的な目標を掲げており、2015 年に作成された ESDP よると、113 校において IE リソースセンターが整備されているという報告がある（MoE 2010, 2015b）。しかしながら、巡回教員の給与

やトレーニング、障害児のための教育教材等の費用を考慮すると、113 校における IE リソースセンターの整備状況は大きく異なることが推測される。アディスアベバ市では、2017 年 3 月の調査時点で 9 校が IE リソースセンターとして運営を開始しており、2 校が準備中である[2)]（MoE 2010）。巡回教員は現時点では 9 名である。9 校の IE リソースセンターに属する衛星校約 40 校が IE リソースセンターから支援を受ける対象となっている。

既存のクラスター制度を活用するという点から、IE リソースセンターの設置によりインクルーシブ教育の充実を図ることは大変有効な方法であるといえる。しかしながら、既存のクラスター制度における中心校が障害児の教育支援に長けていない場合もあり、アディスアベバ市では、クラスター制度の中心校ではない学校に IE リソースセンターを設置しているケースもあった。また、既存のクラスター制度の活用度合いが、都市部や農村部、または地域によって大きく異なることも分かった。アディスアベバ市では、多くの学校では最低限必要な教材などが整備されているため、今回の調査対象である学校の校長の中には、自身の学校が中心校もしくは衛星校であるのかを把握していない場合もあった。このように既存のクラスター制度が十分に活用されていない場合には、IE リソースセンターの設置と同時に、中心校と衛星校の協力体制を一から構築する必要がある。

表 3　調査対象校におけるインクルーシブ教育に関わる基本情報

学校名	設立年	IE 開始年 *	特別学級の有無	クラスター制度及び IE リソースセンター ** との関係
A 校	1931	1992	有。知的障害児対象：3 学級、知的障害児対象：1 職業訓練学級 (1990 年より)	中心校、IE リソースセンター (2006 年より)
B 校	1978	2013	無	中心校、IE リソースセンター (2016 年より)
C 校	1958	2010	無	衛星校（IE リソースセンターに未付属）
D 校	1974	2008	旧特別学校。特別学級有。自閉症児童対象：2 学級、知的障害児対象：2 学級	衛星校（IE リソースセンターに付属、リソースセンターとされることが検討中)
E 校	不明 (1910 年頃)	2007 頃	有。聴覚障害児対象: 1 学級 (8 年生)	衛星校（IE リソースセンターに未付属）

（注）*「インクルーシブ教育（IE）」開始年とは、正式に障害児を通常学級に受け入れ始めた年。ただし、D 校は旧特別学校であるため、障害のない生徒を受け入れ始めた年となる。
** インクルーシブ教育（IE）リソースセンター。
（出所）筆者作成

3.3. アディスアベバ市の「インクルーシブ教育」の実施状況

前述した通り、本調査の対象校 5 校は、いずれもインクルーシブ教育を積極的に実施している学校として、アディスアベバ市教育局担当官から認識されており、アディスアベバ市ではインクルーシブ教育が最も進んでいる小学校であるといえる。5 校の内、3 校（A、

D、E 校）は現在も特別学級を有しており、D 校は旧特別学校である（表 3）。B 校は 2016 年より IE リソースセンターとして整備された学校である。C 校は 1958 年に設立され、教員に対して手話のトレーニングを積極的に行うなど、インクルーシブ教育の実施に意欲的な学校である。5 校全ての小学校において、障害児の入学者数は年々増加しているという。対象校 5 校の校長及び副校長（計 5 名）によると、2014 年頃から障害児、非障害児関係なく、全ての入学希望者を受け入れることを基本姿勢とすることが、アディスアベバ市の公立小学校に周知されたということであった[3)]。学校側の受け入れ体制の状況にかかわらず、希望者の入学拒否はできなくなったという。これにより、これまで入学を断られていたような障害児は、近隣の小学校に入学することが可能となった。実際に、現在 A 校に在学する児童の母親は、以下のようにアディスアベバ市の対応を語った。

4 校の小学校から入学を拒否されたので、アディスアベバ市教育局に相談に行ったところ、「現在は全ての公立小学校はあらゆる子どもを受け入れなければならず、入学拒否は法に反する」と説明を受けた。書面を作って、正式に小学校に対して入学願書を出すようにアドバイスを受けた。（中略）（その時に）特別学校に子どもを入学させたいと相談したが、「特別学校はなくなり、今はどの小学校もインクルーシブ学校になっている」とそのアディスアベバ市教育局職員から説明を受けた。（A 校に在籍する行動障害のある児童の母親、2017 年 2 月 22 日）

上記のインタビューや校長への聞き取り調査から、アディスアベバ市は一元方式でのインクルーシブ教育を目指していることが分かる。また、インタビューで述べられているように、公立小学校において特別学校という枠組みは公には存在しないことになった。特に聴覚障害児を対象とした特別学級での「インクルーシブ学級化」が起こっており、非障害児を受け入れている状況が見られた。実際に、D 校は旧特別学校であるが、非障害児を現在受け入れている。また、E 校においても、聴覚障害児のための旧特別学級において、非障害児や聴覚障害以外の障害児も共に教育を受けている。表 1 の D 校の「在学する非障害児に対してインクルーシブ学級に在籍する障害児の割合」が 200％を超えていることからも分かるように、そのような学級は多くが障害児であり、非障害児が少数派である。E 校の特別学級や D 校では、手話による授業が実施されているため、在籍している非障害児の多くは聴覚障害児の兄弟がおり、手話の習得を目的としていた。そのほかには、D 校が最寄りであるという理由で就学している非障害児もいた。

また、A 校には知的障害児のための特別学級、D 校では知的障害児及び自閉症の児童のための特別学級があり、そのような学級では、SNE 教員や巡回教員等の判断により、同校の通常学級に進級することが可能となっている。また、E 校では、視覚障害児の受け入れの際には、外部機関の点字専門コースでの修了証の提出を求めていた。同校では点字の訓練ができないため、外部で補う連携システムができていた。公立小学校の「インクルーシブ学校化」に関して、A 校の副校長は以下のように述べた。

本校では聴覚障害児を受け入れたことがなく、手話のできる教員もいないので、そのような児童が来たらどのように対応してよいか悩んでいる。少し離れているが、聴覚障

害児のための特別学級がある学校に行くことを勧めると思う。（A 校副校長、2017 年 2 月 17 日）

A 校は、知的障害児の特別学級を 1990 年から開始しており、知覚障害児の受け入れ体制が整っている学校であるが、聴覚障害者の受け入れに関しては経験がない学校である。このように、どの学校も SNE 教員や必要な教材や学校設備が限られており、受け入れることが困難な障害の種類があると考えられる。特別学級から通常学級への編入や、外部機関との連携などにより、「インクルーシブ教育」が実施されていることが確認できたが、対象校の状況を鑑みると、サラマンカ宣言等で目指しているような、一元方式でのインクルーシブ教育体制は十分に整備されていない現状が確認された。

3.4. インクルーシブ教育に対する教員の認識

インクルーシブ教育の現状を理解するため、障害児と非障害児が在籍する「インクルーシブ学級」を担当している教員に対してインタビューを実施した。対象校における教員の概要は表 4 に示した。

表 4　対象校における教員の概要

域	全教員数			SNE 教員数			障害のある教員数 *		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
A 校 **	28	34	71	5	4	9	1（視覚）	1（視覚）	2
B 校	21	20	41	1	2	3	0	1（視覚）	1
C 校	41	43	84	0	6	6	2（聴覚、視覚、肢体）	0	6
D 校 ***	12	15	27	4	7	11	6（聴覚）	3（聴覚）	9
E 校 ****	30	52	82	8	11	19	7（聴覚、視覚、肢体）	5（聴覚、視覚）	12

（注）* 障害のある教員がSNE教員（特別なニーズ教育の資格を持つ教員）だとは限らない。
** A校の全SNE教員は特別学級を担当
*** D校のSNE教員4名は特別学級を担当
**** E校の全SNE教員は、旧特別学級を担当
（出所）筆者作成

教員の中には SNE 教員がおり、全ての対象校には障害のある教員もいる。しかしながら、SNE 教員の多くは、特別学級を担当している。つまり、「インクルーシブ学級」を担当している教員の多くが SNE 教員ではなく、一般の教職課程を経た教員であるということである。そのような「インクルーシブ学級」を担当する教員は、障害児に対するインクルーシブ教育の影響をどのように認識しているのだろうか。

まず、「インクルーシブ学級」を担当する教員は、障害児の対人スキルや社会性等の非認知スキルの習得や向上、及び非障害児への影響という観点から、インクルーシブ教育を肯定的に捉えていることが明らかになった。以下の語りと類似の意見は多数聞かれた。

ソーシャルスキルは重要だ。障害児が特別学級で学んでいると、社会的な発達がとても遅れてしまう。彼らは同じ種類の障害のある児童だけとの画一的な経験しかできない。だが、インクルーシブ学級では様々な学習者がいるので、彼らのソーシャルスキルが向上する。さらに、非障害児は、障害児が書いたり読んだり宿題すること等をサポートしている。これにより、彼ら(非障害児)も障害児から多くのことを学んでいる。（A校教員、教員経験3年、IE学級担当1年、2017年2月24日）

一方で、教員自身が直面している「インクルーシブ学級」の運営の困難さを理由に、インクルーシブ教育の実施に対して批判的に捉えている教員が見られた。実際に、「インクルーシブ学級」は実施されているが、教員の多くは障害児に対する教授方法について学んでおらず、技術が追い付いていないという状況が見受けられた。「インクルーシブ学級」を担当する多くの教員の回答を集約するようなインタビュー抜粋が以下である。

様々な障害のある子どもたちが一つのクラスで学ぶことは子どもたちにとって良いことだと思う。だが、現在の状況は、私たち教員がそのような学級（インクルーシブ学級）を教える十分な技術を持っていない。そのようなトレーニングを受けていない。手話や点字などが分からない。教員の技術が不足しているため、現在の状況ではインクルーシブ教育の実施は難しい。（B校教員、教員経験34年、IE学級担当10年、2017年3月6日）

その他に、問題点として、授業時間40分の中でカリキュラム通り授業を行うためには、障害児に対する個別の配慮が困難であることを挙げた。また、教員の評価や昇進が児童の試験結果で決まるため、障害児がいると試験結果が下がり、留年率も高く、教員の評価に影響することが問題として挙げられた。また、一クラスの人数も60名を超える場合が多く、「インクルーシブ学級」でなくても学級運営が難しい状況にある。また、「インクルーシブ学校化」が進む中で、障害のある教員が困難に直面していることも明らかとなった。聴覚障害のある教員が非障害児と障害児を一緒に教えることに大変苦労しているという点が、D校及びE校から聞かれた。教員の障害の種類によっては、「インクルーシブ学級」の実施が困難であることが推測される。このような状況はインクルーシブ教育政策が進められる一方で、インクルーシブ教育に十分に対応した具体的な施策が講じられていない現状が窺える。

上記のインタビュー抜粋で示されたように、教員は技術不足のため「インクルーシブ学級」を担当することに負担を感じていた。このような現状を別の教員も以下のように語った。

障害児は特別学級で学ぶほうがよいと思う。現状では、教員は十分なトレーニングを受けておらず、障害児の保護者もインクルーシブ教育をよく理解していない。そして、政府もインクルーシブ教育に十分に力を入れているとはいえない。このような状況では、障害児はインクルーシブ学級で何も恩恵を受けられない。私のクラスの障害児は（非障害児の）他の児童と一緒に遊ぶことはなく、コミュニケーションを取っていない。（A校教員、教員経験4年、IE学級担当3年、2017年2月24日）

このような認識は複数のインタビューから聞かれた。特別学級では、障害児は必要な支援を個別に受けることができるので、特別学級で学ぶ方が障害児にとっては良いのではないか、という認識は、教員側の技術不足に加え、保護者の理解や政府による体制が不十分な、現在の「インクルーシブ教育」の現実の一端を表しているといえよう。上記のインタビュー抜粋から、現状では、障害児が通常学級で教育を受けた場合、非認知スキル向上に影響があると考えられる一方で、カリキュラムで定められた学習内容を習得できていない可能性がある。そのほかにも、障害児が学校側から必要なサポートや理解が得られず、クラスで孤立しているケースも教員と保護者の両者が指摘した。

前述したように、IE リソースセンターには巡回教員が配置されているが、インタビューを行った A 校の教員 13 名全てが、これまで巡回教員に相談した経験がないという。その主な理由は、巡回教員の業務が多いことに加え、衛星校の訪問等のため巡回教員が不在の場合が多いためである。巡回教員全 9 名にはオートバイが支給されているものの、燃料費や修理費が十分に支給されておらず、今回インタビューを行った巡回教員 2 名は公共交通手段などを使って、衛星校に通うため、移動に時間を費やしていた。衛星校は同じ区（sub-city）内に在るが、必ずしも近くではないことも影響している。また、巡回教員のスケジュールが、教員や学校に正確に知らされていないことも、教員が巡回教員に相談することができない原因であるといえる。このような状況から、障害児に対する教育に関して、教員が問題に直面した際も的確な助言を受けることができないことも明らかとなった。

3.5. インクルーシブ教育に対する障害児の保護者の認識

次に、インクルーシブ教育に対する障害児の保護者の認識について述べる。「インクルーシブ教育」という言葉自体は、「障害児と非障害児が一緒に教育をうけること」として、インタビュー対象の障害児の保護者の約 3 分の 1 が理解していた。調査対象の保護者全員の子どもが「インクルーシブ学級」に在籍しており、「インクルーシブ学級」と特別学級を比較する質問に対する回答に対して、両者の利点と欠点が述べられ、実施されているインクルーシブ教育の現状を確認できた。現在の「インクルーシブ学級」の利点として、以下のような回答が保護者から得られた。

インクルーシブ学級の方がよい。なぜなら、息子（聴覚障害児）が非障害児と共に学ぶことは、将来の生活やソーシャルスキルのために良いことだからだ。（中略）実生活では、聴覚障害者が周りにいつもいるわけではないので、インクルーシブ教育を受けることで、そのような（非障害者のいる）環境に対応できるようになるだろう。非障害者について学ぶことは、今後の幸せにつながると思う。（B 校に在籍する聴覚障害児の母親、2017 年 3 月 8 日）

私の子（聴覚障害児）は、（インクルーシブ学級で）障害児そして非障害児の両方から恩恵を受けていると思う。障害児と非障害児両方と（一緒に過ごす）経験を積んでいるからだ。特別学校へ行っていたら、手話は上手になると思うが、健聴者とのコミュニケーションスキルは向上できない。この学校では、手話を使わずに健聴者とコミュニケー

ションする方法を学んでいるので、将来大変役立つものになるだろう（B 校に在籍する聴覚障害児の保護者、2017 年 3 月 1 日）。

以上のように、教員の認識と同様、特に非認知スキルであるコミュケーションスキルやソーシャルスキルの獲得が社会で役立つという点から、障害児の保護者は現在の「インクルーシブ学級」を支持していた。その他にも、通常学級で教育を受けることは、自分の子どもが他の子どもたちと同じだと認められたと感じることができ、嬉しいと述べ、非障害児と同様に教育を受けていることを喜ぶ保護者もいた。一方で、特別学校／学級を好む保護者は、以下のように述べた。

（現在の）学校は、息子（の障害）のことを理解していないし、特別な配慮も全くしてくれない。（A 校に在籍する行動障害のある子どもの母親、2017 年 2 月 22 日）

インクルーシブ教育では障害児に対する配慮が欠けている、近くに特別学校や特別学級があれば移りたい（B 校に在籍する視覚障害児の保護者、2017 年 2 月 27 日）

手話といった専門的な知識を学べるので特別学級の方がよい。（C 校に在籍する聴覚障害児の母親、2017 年 2 月 27 日）

現在の「インクルーシブ学級」では障害に応じた配慮が不足しているが、特別学校／学級では各々の障害に応じた配慮を得ることができるという点が保護者から指摘された。ある障害児の保護者に対するインタビューでは、子どもが 2 週間学校を欠席したにも関わらず、学校側から何も連絡がなかったことを受けて、学校側の支援体制に落胆していた。また、上記にあるように点字や手話といった技能習得のためには特別学校／学級で学ぶことの重要性を述べていた。本事例から、現段階で実施されている「インクルーシブ学級」では、サラマンカ宣言で明示されたようなインクルーシブ教育、つまり「各々が持つ特別な教育ニーズに考慮された教育の機会」が与えられていないという状況が明らかとなった。

おわりに

本稿では、アディスアベバ市の小学校での現地調査をもとに、インクルーシブ教育の実態と課題を明らかにしてきた。まず、アディスアベバ市におけるインクルーシブ教育は、政策文書や行政官の見解から、一元方式のインクルーシブ教育を目指していることを確認した。実際に、既存の特別学校や特別学級においても非障害児を受け入れており、全ての子どもを公立小学校で受け入れる基本姿勢を有している。一方で、教育の実施状況、および教育と障害児の保護者へのインタビューに基づくと、特別学級が存在し、実際には多元方式であるといえる。また、既存のクラスター制度を活用し、IE リソースセンターが設置され、巡回教員が配置され始めていることも確認できた。公立小学校が「インクルーシブ学校化」されたことで、障害児が最寄りの学校に就学できるようになったことは、これまで入学を拒否されていた障害児の教育のアクセスを拡大に貢献していることに間違いな

い。また、「インクルーシブ学級」が非認知スキルを向上させるという共通理解が調査対象校の教員、障害児の保護者に浸透していることも明らかとなった。

しかしながら、2006 年に「特別なニーズ教育プログラム戦略」が策定されて約 10 年経っているにも関わらず、障害児を受け入れる教育体制は未成熟であるのが現状である。授業時間を含め、カリキュラムや教員の評価方法等がインクルーシブ教育の実施に適応していない。さらに、学校現場では、障害児のニーズに対応するために必要な実践的な技術を教員が十分に有しておらず、教員は的確な助言も得られない状況で、「インクルーシブ学級」を実施していた。そのため、教員の中には、インクルーシブ教育の利点を理解しながらも、インクルーシブ教育を批判的に捉え、障害児にとってはインクルーシブ学級よりも特別学級の方がより良い環境で学習できると感じている状況も認められた。

また、多くの障害児の保護者は、非障害児の子どもたちと共に教育を受けることにより、障害児の非認知スキルを向上できるという理由から、インクルーシブ教育に期待を寄せていた。その一方で、現在の「インクルーシブ学級」における教員による障害に対する理解や配慮の欠如を挙げ、特別学校／学級で自分の子どもに教育を受けさせたいと考えている保護者がいることも明らかとなった。教育制度や学校側の障害児の受け入れ体制が未整備であることが原因であることが推測できる。

現在の受け入れ体制では、障害児を全ての学校で受け入れることは、アクセスの拡大はできても、適切な教育・学習行為が行われない可能性が高い。一元方式のインクルーシブ教育を即座に目指すのではなく、学校や教員、そしてカリキュラム等全ての体制が整備されるまでは、財政状況や技術等の状況に見合った「インクルーシブ教育」を段階的に導入、拡大することが必要であろう。例えば、限られたリソースの中でそれぞれの学校の強みを生かし、対応ができる障害の種類や人数を明らかにしておくことや、対応できない障害に対しては、E 校のように外部組織との連携により補うことも一案である。

本研究においては、児童の障害の種類や程度の違いにおける教育状況の違いや、インクルーシブ教育に対する認識の違いを十分に明らかにすることができなかった。障害の種類や程度によって、望む教育や必要とする教育支援は異なり、教育支援の提供のしやすさも異なると考えられる。また、本研究ではインクルーシブ教育における重要な当事者である、非障害児の観点からの調査を実施できていない。このような観点については、今後の研究の課題としたい。

謝辞

本研究は，科学研究費補助金（平成 26~29 年度基盤研究（A））「発展途上地域における困難な状況にある子どもの教育に関する国際比較フィールド研究」（研究代表：大阪大学澤村信英教授）及び早稲田大学特定課題研究助成費を活用させていただき、実施致しました。記して、感謝致します。

注

1) 落合・島田（2016）は、two track 方式と multi track 方式を同カテゴリーとして説明しているが、より明確にするため、本稿では二つを分けて説明した。
2) アディスアベバ市教育局 SNE 担当職員に対する聞き取り調査より（2017 年 2 月）。

3)　A 校副校長及び B 校校長の聞き取り調査より（2017 年 2 月）。

参考文献

落合俊郎・島田保（2016）「共生社会をめぐる特別支援教育ならびにインクルーシブ教育の在り方に関する一考察 ― Mary Warnock and Brahm Norwich（2010）の視点から ―」『特別支援教育実践センター研究紀要』14 号、27-41 頁.

外務省（2016）「障害者の権利に関する条約」[http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html]（2017 年 5 月閲覧）

川口純（2014）「ポスト 2015 に向けたアフリカの教員養成改革 ― インクルーシブ教育導入と養成課程の適合性について ―」『アフリカ教育研究』5 号、56-68 頁.

川口純・黒田一雄（2013）「国際的教育政策アジェンダの現地適合性について－マラウイのインクルーシブ教育政策を事例に－」『比較教育学研究』46 号、61-77 頁.

黒田一雄（2008）「障害児と EFA」小川啓一・西村幹子・北村友人編『国際教育開発の再検討』東信堂、214-230 頁.

全日本ろうあ連盟（2005）「ろう、盲、盲ろう者のためのインクルーシブ教育に関する声明：教育の選択の論理的根拠」[http://www.jfd.or.jp/int/unconv/dbdb-adhoc-20050802.html]（2017 年 5 月閲覧）

西澤希久男（2015）「タイにおける障害者の教育を受ける権利とその現状」小林昌之編『アジアの障害者教育法制 ― インクルーシブ教育実現の課題 ―』アジア経済研究所、83-110 頁.

萩原愛一（2011）「イタリアの学習障害児教育法」国立国会図書館調査及び立法考査局『外国の立法』247 号、101-106 頁.

林真樹子（2016）「インクルーシブ教育」小松太郎編『途上国世界の教育と開発』上智大学出版、193-206 頁.

ユネスコ（2017）『グローバルエデュケーションモニタリングレポート 2016 概要：人間と地球のための教育』.

Daniels, H. & Garner, P. (1999) *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*. RoutledgeFalmer.（＝2006, 中村満紀男・窪田眞二監訳『世界のインクルーシブ教育－多様性を認め、排除しない教育を－』明石書店）

Dorothy, K. L. & Garter, L (1999) Inclusive Education: A Requirement of a Democratic Society. In Daniels, H. & Garner, P. (eds.), *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*. RoutledgeFalmer, pp.12-23.

Department for International Development (DID) (2011) *Social Assessment for the Education Sector, Ethiopia*. Social Development.

Dyson, A. (1999) Inclusion and Inclusions: Theories and Discourses in Inclusive Education. In Daniels, H. & Garner, P. (eds.), *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*. RoutledgeFalmer, pp.36-53.

Federal Democratic Republic Government of Ethiopia 1994. *Education and Training Policy*. Addis Ababa.

Ministry of Education (MoE) (2002) *The Education and Training Policy and Its Implementation*. Addis Ababa.

Ministry of Education (MoE) (2003) *Education Sector Development Plan III (ESDP III)*. Addis Ababa.

Ministry of Education (MoE) (2006) *Special Needs Education Strategy*. Addis Ababa.

Ministry of Education (MoE) (2010) *Education Sector Development Plan IV (ESDP IV)*. Addis Ababa.

Ministry of Education (MoE) (2012) *Special Needs/Inclusive Education Strategy.* Addis Ababa.

Ministry of Education (MoE) (2015a) *Guideline for Establishing and Managing InclusiveEducation Resource/*

Support Centers. Addis Ababa.

Ministry of Education (MoE) (2015b) *Education Sector Development Plan V (ESDP V)*. Addis Ababa.

Ministry of Education (MoE) (2015c) *Education Statistics, 2007 E.C (2014/2015)*.

National Planning Commission (NPC) (2016) *Federal Democratic Republic of Ethiopia: Growth and Transformation Plan II (GTP II)*. Addis Ababa.

Polat, F. (2011) Inclusion in Education: A Step towards Social Justice. *International Journal of Educational Development*, 31, 50-58.

Teferra, T. 2005. *Disability in Ethiopia: issues, insights, and implications*. Addis Ababa University Press.

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.*

Warnock, M. & Norwich, B. (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. Edited by L. Terzi. London: Continuum Books.（= 2012, 宮内久絵、青柳まゆみ、鳥山由子監訳『イギリス　特別なニーズ教育の新たな視点－ 2005 年ウォーノック論文とその後の反響－』ジアース教育新社）

World Bank (2016) *Poverty data: Poverty and Equity, Ethiopia*. (Retrieved October 2016, http://povertydata.worldbank.org/poverty/country/ETH).

World Federation of the Deaf (WFD) (2016) WFD Position Paper on the Language Rights of Deaf Children.

アフリカ教育研究　第８号（2017）　117 - 128 頁

ケニア北西部カクマ難民キャンプにおける初等・中等教育の受容
― 当事者である生徒の視点に着目して ―

清水彩花
（大阪大学人間科学研究科博士前期課程）

はじめに

世界の難民[1]人口は 2011 年の 1,040 万人から、2016 年末には 1,720 万人と増加を続けている（UNHCR 2017a）。南スーダン共和国（以下、南スーダン）は、シリア・アラブ共和国、アフガニスタン・イスラム共和国に次ぐ難民送り出し国であるが、難民の増加率でみると、南スーダン難民のそれが最も大きい（ibid.）。南スーダン難民は、2015 年末から 2016 年末にかけて、約 78 万人から 140 万人へと急増し、2017 年 4 月には 180 万人を超えた（UNHCR 2017a, 2017b）。

南スーダン難民の増加の背景には、2013 年 12 月に勃発した紛争がある。南スーダンは、22 年間にわたる南北間の内戦を経て、2011 年 7 月にスーダン共和国（以下、スーダン）から分離独立した、世界で最も新しい国家である。しかしながら、政権の座にあったスーダン人民解放運動（Sudan People's Liberation Movement: SPLM）への批判が高まり、キール大統領（Salva Kiir Mayardit）とリエック前副大統領（Riek Machar Teny）率いる反政府派が対立した結果、武力紛争に発展した。この紛争は、大統領の出身民族であるディンカ人と前副大統領の出身民族であるヌエル人という、民族間の紛争に転じた[2]（栗本 2014）。独立を果たした南スーダンであったが、この紛争により多くの南スーダン人が国内外へ避難を余儀なくされた。

南スーダンでは、圧倒的大多数が教育にアクセスする機会を奪われてきたといわれる（Sommers 2005）。内戦が終わると、国内には、国際援助機関や非政府組織（non-governmental organization: NGO）による教育支援が入り、政府や国民の教育に対する渇望と需要は、教育復興に影響を及ぼした（中村 2013; Kim, Moses, Jang & Wils 2011）。また、国内にとどまらず、国外の難民キャンプに避難した者もそこで教育を受け、その教育に希望を託す姿が報告されている（栗本 2008）。しかし、南スーダン難民に対する教育サービスの提供は、食糧配給、医療サービスと並んで、課題であるといわれている（UNHCR 2017a）。

難民キャンプでの教育について、先行研究では、教育のアクセスと質に着目した教育課題とその要因が明らかにされてきた（Lutheran World Federation: LWF 2015; Mendenhall, Dryden-Peterson, Bartlett, Ndirangu, Imonje, Gakunga, Gichuhi, Nyagah, Okoth & Tangelder 2015; Wright & Plasterer 2010）。これらの研究では、調査を行うにあたり、援助機関関係者を介したものや彼らを調査対象者としたものが多い。そのため、援助する側からの視点に依拠し、難民は受動的な被援助者として位置づけられている。加えて、キャンプでは、教育アクセスが制限され、教育の質も低い、といった否定的な側面に焦点が当てられており、それらを改善するべきものとして議論が進められてきた。そうした議論は、今後の援助に向けたニーズアセスメントとしての性格を帯びている。一方で、政策決定者やドナーは、紛争とともに生きてきた人びとの声に耳を傾ける必要があるとの指摘がなされているように（Affolter & Allaf 2014）、難民教育について議論するうえで、当事者である難民の視点は無視できないものである。また、難民自身がいかに教育を受容しているのか、といった能動

的な側面にも目を向ける必要がある。

本研究の目的は、学校に通う生徒の視点に着目し、カクマ難民キャンプにおける初等・中等教育の受容のあり方を明らかにすることである。本稿では、まずケニアにおける難民受け入れの歴史と難民政策を概観し（第 1 節）、カクマ難民キャンプにおける難民の生活を、政策と関連させながら整理する（第 2 節）。次に、同キャンプにおける教育支援と学校教育の実態を先行研究から検討したあと（第 3 節）、調査概要を提示する（第 4 節）。調査結果を踏まえ、学校に通う難民の生活背景と学校での学習環境から、初等・中等学校における教育アクセスを分析する（第 5 節）。最後に、難民がいかに教育を捉え、またキャンプでの生活のなかでいかに教育を受けているのか、について考察する（第 6 節）。

1. 難民受け入れ国としてのケニア

1.1. 難民受け入れの歴史

ケニア共和国（以下、ケニア）には、カクマ難民キャンプとダダーブ難民キャンプがある。キャンプおよびナイロビなどに暮らす難民･庇護希望者数は 48 万人を超え、そのうち、南スーダン難民は約 9.7 万人を占める（UNHCR 2017c : 2017 年 3 月）。ケニアの難民受け入れの歴史は古く、1960 年代から 1980 年代にかけてウガンダ難民を受け入れてきた。その後、ソマリア連邦共和国（以下、ソマリア）、スーダン[3)]、エチオピア連邦民主共和国から多くの難民が流入したことにより、それまで寛大だった難民政策は 1990 年代初頭に、難民の居住をキャンプに限る政策（encampment policy）に転じた（Horn & Seelinger 2013）。そのため、ナイロビやモンバサで暮らしていた難民は、カクマ難民キャンプとダダーブ難民キャンプへ移送されたが、ナイロビでは、国連難民高等弁務官事務所（United Nations High Commissioner for Refugees: UNHCR）によって 6.7 万人（2017 年 3 月）が都市で暮らす難民として登録されている（UNHCR 2017c）。

1.2. 難民政策の特徴

難民にキャンプでの居住を要求する政策は、ケニア政府によって正式に承認されていないが、実質的にこの政策がとられている（Horn & Seelinger 2013）。政策では、難民は、キャンプでの農耕や牧畜、キャンプ外への移動、正規の就労が禁止されている（Horn 2010; Sommers 2001）。実際は、NGO が難民を雇用しており、難民にはインセンティブとして少額の給与が支払われている（Horn 2010）。しかし、得られるインセンティブの額は、ケニア人が同等の仕事をしたときよりもはるかに低い（栗本 2004; Horn 2010）。

Horn（2010）は、ケニアの難民キャンプでの生活について、「ほとんどの難民は、基本的ニーズを供給する援助機関に、完全に依存している」（p.359）と指摘している。つまり、ケニア政府による難民政策は、難民の移動や経済活動を制限しているだけでなく、難民の援助依存を高める要因ともなっている。

他方、タイ王国とビルマ（現･ミャンマー連邦民主国）の国境付近にある難民キャンプで、難民の移動と定住について論じた久保（2014）は、「集住地で暮らす難民は不安的さを抱えつつも、支援をとおした生存基盤や、生活をより良いものにするための手段を確保しているという意味で『安定』した状態にある」（p.31）と、キャンプにおける難民の生活を分析している。すなわち、援助への依存は、必ずしも否定的な意味を表しておらず、むしろ

難民は、援助に依存することで、より安定的な生活を営んでいる。逆に言えば、彼らの自立的な生活を支えるものが援助なのである。

2. カクマ難民キャンプにおける難民の生活

2.1. キャンプの概要

カクマ難民キャンプは、ケニア北西部トゥルカナ県にある。南スーダンの国境から直線距離にして約 100km、ナイロビから約 1,000km に位置する。1992 年にカクマ I が設立され、その後、難民の増加から、カクマ IV（2013 年 12 月開設）まで拡大した。難民人口は約 17 万人だが、そのうち南スーダン出身者が全体の約 55％の 9.1 万人を占めている（UNHCR 2017d：2017 年 3 月）。次いで、ソマリア 3.7 万人（22.5%）、コンゴ民主共和国 1 万人（6.0%）と続く（ibid.）。ただし、難民の出身国や民族は、多岐にわたっており、言語、文化、宗教も多様である（栗本 2002; Sommers 2001）。また、難民キャンプではその多くが子どもであり、18 歳未満の難民はキャンプ全体の約 60%（2017 年 3 月）を占める（UNHCR 2017d）。さらに、2,405 人が保護者のいない子ども（Unaccompanied Minors: UAMs）として登録されており、そのうち 1,175 人が南スーダン出身である（UNHCR 2017e: 2017 年 3 月）。

また、カクマ難民キャンプ全体の管理は、ケニア難民局（Department of Refugee Affairs）と UNHCR が行い、運営は、UNHCR とその実施パートナー（implementing partner: IP）である NGO が担当している。

2.2. キャンプにおける制限と自由

カクマは、「トランスナショナルでコスモポリタンな都市」と表現される（栗本 2004, p.100）。この都市性は、人びとを引き寄せるプル要因になっており、難民は、商品を買うために、あるいは教育や医療サービスを受けるために、国境を越えてやってくるといわれる（同書）。Jansen（2015）は、難民がキャンプに移動する理由として、彼ら自身や子どもの教育機会が得られること、再定住の可能性があることに加え、暴力からの自由があると指摘する。また、母国での教育や医療サービスが著しく不足していることも相まって、キャンプへと移動するという（ibid.）。つまり、紛争から逃れ、難民になるということはもとより、キャンプで得られる援助を目指して移動していることがわかる。

前述したように、難民キャンプでは、政策により移動が制限されている（Horn 2010; Sommers 2001）が、実際は、キャンプ外への移動が黙認されるグレーゾーンが存在していることも報告されている（Jansen 2015）。加えて、汚職もはびこっており、ナイロビなどの都市部への移動も可能であるといわれている（Aukot 2003）。また、カクマの気候は、農耕・牧畜に適しておらず、就労することも禁止されているため、政策上、難民は経済活動を自由に行うことができない（Horn 2010; Sommers 2001）。しかし、カクマで消費活動の研究を行った Oka（2014）は、「難民の 70 ～ 80％が送金を受けているか、雇用され、配給の最大 90％を転売する傾向にある」（p. 30）ことを明らかにした。また、援助にのみ依存する 20 ～ 30% の難民も、40 ～ 50% の配給を転売していることが指摘されている（ibid.）。すなわち、難民は、生活基盤は援助に依存しながらも、送金の受け取りや配給の転売によって、制約のある生活に柔軟に対応しているのである。

このように、ケニア政府による難民政策と、実際の難民の生活には乖離がみられる。また、

この政策は、当事者を難民として一元的に管理するものであるが、彼らの日常は監獄や病院のように、被管理者の特徴だけではとらえることはできない（久保 2014）。したがって、難民を援助に依存する被援助者としての受動的な存在ではなく、制約のあるキャンプのなかで能動的あるいは主体的に生活を営む者として捉え直す必要がある。

3. カクマ難民キャンプにおける教育

難民の教育を受ける権利は、1951 年の難民の地位に関する条約（通称、難民条約）の第 22 条において明記されている（UNHCR 1951）。また、難民教育を担う UNHCR は、教育方略（2012 ～ 2016 年）のなかで、6 つのアクションとその目標を設定し、初等・中等・高等教育の量的拡充と教育が持つ保護や緊急時の対応としての役割強化を謳っている（UNHCR 2012）。しかし実際は、UNHCR の保護下にある、学齢期（5 ～ 17 歳）の子ども 600 万人のうち、370 万人が不就学であるといわれている（UNHCR 2016: 2015 年）。また、難民キャンプにおける教育アクセスは、特に中等教育、女子教育において限定的かつ不公平であり、人的・財政的支援の点からも、UNHCR の教育支援は不十分であると指摘されている（Dryden-Peterson 2011）。

次項からは、カクマ難民キャンプにおける教育支援を概観し、その後、難民の教育、特に教育アクセスと質に関して、いかに論じられてきたのかを整理する。

3.1. 教育支援と学校教育の概況

キャンプでの教育は、IP であるルーテル世界連盟（Lutheran World Federation: LWF）が就学前教育および初等教育を、ウィンドル・トラスト・ケニア（Windle Trust Kenya）が中等教育を担当している。教育制度は、ケニアの教育システムに準じ、初等教育 8 年、中等教育 4 年で、授業料は無償である。学齢期は、初等教育で 6 ～ 13 歳、中等教育で 14 ～ 17 歳である。授業はケニアのカリキュラムに則って行われる。初等教育では、低学年（1 ～ 3 年生）の授業は二部制で実施されており、修了時にはケニア初等教育修了試験（Kenya Certificate of Primary Education: KCPE）を受験する。同様に、中等教育の修了時には、ケニア中等教育修了試験（Kenya Certificate of Secondary Education: KCSE）を受験する。

キャンプには、初等学校が 22 校、中等学校が 6 校ある[4)]（UNHCR 資料 2016）。カクマ全体では、初等教育純就学率が 70%、中等教育純就学率が 2.3% であるが、総就学率は初等教育で 122%、中等教育で 24% である（同資料 : 2016 年）。純就学率と総就学率に差が顕れる要因の一つは、オーバーエイジの生徒数の多さである。学齢期を過ぎてから就学した者は、純就学率では反映されないためである。もう一つの要因は、難民キャンプでは人の往来が激しく、正確な就学者数が把握されていないことが挙げられる。一度授業に出席したあと、母国に帰還したり、学校へ来なくなったりしても、生徒数として登録されたままになり、登録者数が実際の出席者数と異なることがある（Sommers 2001）。

3.2. 教育アクセスと質をめぐる議論

先行研究では、カクマ難民キャンプにおける難民の教育について、主に教育へのアクセスと質に関する議論がなされてきた。教育分野の IP である LWF は、子ども（不就学児を含む）に焦点を当て、初等教育における教育アクセスと質について論じている。そのなかで、

教育アクセスを制限し、また教育の質を低下させている要因として、インフラの未整備（学校設備など）、子どもの置かれた環境（オーバーエイジや家事労働など）、経済的負担（学校の必需品の購入など）、文化的相違（教授言語や習慣など）、人的資源の乏しさ（教師の質など）を指摘した（LWF 2015）。しかし、LWF 自体が初等教育の IP であり、また子どもの保護や教育を担当する援助機関関係者（必ずしも LWF のスタッフでない）によるフォーカス・グループ・ディスカッション（focus group discussion: FGD）を用いた調査であるため、必ずしも子どもの視点を捉えきれていない。

他方、Mendenhall et al.（2015）は、教授法の観点からカクマ難民キャンプにおける教職員の質を分析した。授業観察だけでなく、UNHCR や NGO、教育省の職員へのインタビューに加え、教師、生徒への聞き取りも行い、多角的に教育の質を検討している。結果として、授業は、講義が中心であり、概念の理解を促す活動が不足しているため、事実を尋ねる質問に偏っていることが指摘された。また、その背景にある要因として、限定的な資源（資金不足、過密状態の教室、学習資源の不足）、教師トレーニングの不足、カリキュラムや言語の相違を明らかにした。しかし、教育の質に対する、生徒からの見方は十分に反映されているとは言い難く、教師の視点に依拠した分析にとどまっている。

自身も難民経験を持つ Mareng（2010）は、文献調査と自身の経験から、政策と教育アクセスおよび質の関連を分析し、UNHCR のリーダーシップがキャンプでの教育を成功に導いたと結論づけている。彼女が難民経験を持つとはいえ、教育を受ける当事者の視点が欠如しており、また政策の実施状況など、文献の記述と実際とでは、異なっている可能性がある。そのため、キャンプでの現状を正確に把握できているかは疑問が残る。

Wright & Plasterer（2010）は、高等教育に焦点を当て、難民の文脈で、高等教育の社会文化的・経済的な利点を明らかにした。そのなかで、教育アクセスの阻害要因として、経済的・文化的障壁、親と子の教育レベルの違いを挙げ、また教師の視点から給与や労働環境の改善が必要であると論じた。彼らは、受け入れ側（例えば NGO など）への調査は、データの信憑性・妥当性を高めることができる一方で、難民を対象とすることは、倫理的、方法論的配慮が必要であるとの認識から、当事者である難民ではなく、UNHCR および NGO 関係者に対するインタビューを実施している。

これに対し、Affolter & Allaf（2014）は、スーダンの国内避難民キャンプにおいて、教育に携わる役人（educational officer）にインタビューを行っているが、「紛争に影響を受けやすい教育が注目を集めるにつれ、政策決定者やドナーは、紛争とともに生きてきた人びとの声に耳を傾ける必要がある」（p.13）と指摘する。つまり、援助機関関係者を対象とした研究では、教育を受けている／受けていない難民自身の視点が欠如しており、難民の教育を議論するうえで限界がある。加えて、既存の研究では、そのほとんどがアクセスと質に焦点が当てられており、援助する側がキャンプでの教育をいかに改善するかといった前提にもとづき、議論がなされてきた。それゆえ、教育アクセスが制限され、質が乏しいといわれるキャンプにおいて、難民がいかに教育を捉え、また教育を受けているかといった、難民の教育受容を、彼らの視点から捉え直す必要がある。

4. 調査概要

2016 年 9 月 5 日から 9 日の 5 日間、カクマ難民キャンプのカクマ IV にて調査を実施した。

調査対象校は、初等・中等学校各 1 校とした。主に生徒を対象とし、質問紙調査を行った。質問紙では、生徒の年齢やカクマへの移動時期などの基本情報とともに、学校やキャンプでの生活について自由に記述できるようにした。また、女子生徒に対しては FGD を実施した。カクマでは、女子の就学率が男子のそれに比べて低く[5)]、彼女らがいかに教育にアクセスしているのかを明らかにするためである。補足的に UNHCR と NGO の職員にもインタビューを行い、キャンプ全体の教育状況や援助動向の把握を試みた。言語は、カクマ IV の特徴として、英語が教授言語である南スーダン難民が多いため、英語を使用した。

対象の初等学校は 2014 年に開校した。生徒数は 6,806 人で、そのうち女子は 2,225 人である。質問紙調査は、7 年生（全 738 人）の 77 人に対して行った。また、女子生徒 13 人（全 93 人）に対して FGD を実施した。中等学校は 2014 年に開校しているが、2016 年よりトゥー・スクールズ・イン・ワン（two-schools in-one）と呼ばれる制度を採用している。この制度は、異なる 2 校が時間帯をずらして、同じ校舎で授業を行うというものである。教師は運営者の 3 人を除き、2 校で異なっている。A 校は 2014 年に開校し、2 年生まで在学していたため、調査対象校とした[6)]。A 校の生徒数は 611 人で、そのうち女子は 12 人である。質問紙調査は 2 年生 53 人に対して行った。また、女子生徒 4 人（途中参加につき、質問紙未回答者 1 人を含む）を対象に FGD を実施した。

5. 調査結果・分析

5.1. 生徒の生活背景と就学

カクマ難民キャンプ全体では、半数以上が南スーダン難民であるが、難民の出身国や民族の多様性に特徴があった。しかし、カクマ IV に限れば、初等学校では調査対象者 77 人のうち、約 91% を占める 70 人（うち女子 13 人）が南スーダン出身であった。また、中等学校でも 53 人のうち、半数を超える 33 人（約 62%）が南スーダンからの難民であった。次いで多かったのはスーダン難民で、初等学校で 2 人（約 3%）、中等学校で 14 人（約 26%、うち女子 3 人）であった。南スーダン難民が多い理由として、カクマ IV が 2013 年 12 月の紛争をきっかけに創設されたことが挙げられる。また、南スーダン難民の出身地域を見ると、紛争の激戦地となったジョングレイ州、ユニティ州および上ナイル州[7)]の出身が多いことがわかった。初等学校では、南スーダン難民 70 人のうち 20 人（約 29%）がジョングレイ州、19 人（約 27%）がユニティ州、7 人（10%）が上ナイル州出身であり、南スーダン難民全体の約 66％を占めている。中等学校でも、33 人のうち 15 人（約 45%）がジョングレイ州、6 人（約 18%）がユニティ州出身で、全体の約 64％となっている。

年齢別で見ると、ほとんどがオーバーエイジであった。初等学校では、77 人全員がオーバーエイジであり、なかでも 17 ～ 19 歳が最も多く、41 人（約 53%）を占めた。他方、中等学校では、17 歳が 2 人いたが、その他はオーバーエイジで、年齢にはばらつきが見られた。

また、カクマへは一家で移動しておらず、多くが両親以外の家族や親戚と移動していた。質問紙の「誰とカクマへ来たか」との設問では、全調査対象者 130 人のうち、きょうだいと来た者が 32 人（約 25%）、単独で来た者が 25 人（約 19%）、おじ・おば（「おじの家族」と回答した者を含む）と来た者が 15 人（約 12%）と半数以上に上った。対して、両親と来た者は 2 人（約 2%）に過ぎず、母親（「parent（片親）」と回答した者を含む）を含む家族と来た者は 18 人（約 14%）であった。

このように、親と避難していないために、子どもだけで暮らす者や単身で生活する者も珍しくない。初等学校のある女子生徒は、一人で暮らしていることを明かしており、中等学校の男子生徒も「両親がいないため、カクマへ来た」と回答している（質問紙・自由記述）。親のいない世帯や単身世帯では、生徒ら自身で生活をする必要がある。一人でカクマに来たという男子生徒は「カクマの生活は、調理、水汲み、薪集めや他の家での仕事など、たくさんの仕事があり、チャレンジングである。これらは学校でサポートしてくれない。」と生活上の困難を自由記述欄に綴っている。このように、単身での生活は、学校に通ううえで障害となっていることがわかる。また、きょうだいと移動したという中等学校の女子生徒も「サポートがない人にとって、教育を続けることはとても難しい。」と自由記述欄で述べており、家族と暮らしていても、保護者となる人がいなければ、教育にアクセスし続けることは容易ではない。

5.2. 整備された学校施設と学習環境への不満

初等学校では、低学年用に 9 教室、高学年用に 14 教室ある。しかし、全生徒数が約 7,000 人であることを踏まえると、明らかに教室が不足している。それにも関わらず、生徒からは、教室数の不足を訴える回答はほとんど見られなかった（質問紙）。一方、教科書は 2 つの机、すなわち 6 ～ 8 人で 1 冊を共有しており、不足していることがわかった（FDG）。また、質問紙の「学校の嫌いなところ」を尋ねる設問で「本がないこと」を挙げる生徒もいた。

中等学校では、トゥー・スクールズ・イン・ワンという制度の下で、2 校が同じ校舎を利用している。A 校の 1 年生は 12 時 20 分から 18 時 10 分、2 年生は 8 時から 15 時 30 分、B 校の 1 年生は 6 時 40 分から 12 時 20 分まで授業を受けている（中等学校副校長 聞き取り）。教室棟は異なるものの、この授業実施時間を踏まえると、事実上の二部制であるといえる。また、副校長によると、A 校には 12 人のケニア人教師と 11 人の難民教師がいるが、ケニア人教師は、17 時以降キャンプに滞在することができない。そのため、ケニア人教師が不在の時間帯には難民教師が教えることになる。ある男子生徒は、この授業の実施状況について、トゥー・スクールズ・イン・ワンの下では、教師は生徒を教えるのに身を削っていると述べている（質問紙・自由記述）。また、教師の不足を訴える意見も複数見られた（質問紙・自由記述）。この制度は、一見すると、学校をさらに 1 校増やすことで、より多くの生徒を就学させることができているため、アクセスの面では評価できる。しかし、これは事実上の二部制であり、教師が不足していることや難民教師の負担を考えると、質の面では十分に保証されているとは言い難い。

他方、この中等学校には、理科実験室や図書館が併設されており、これらの設備に対しては、満足している意見が複数あった（質問紙）。ただし、ソーラーランプの不足に関しては、「ライトが家にないことは、怠惰（laziness）を助長させる（男子）」といった回答や、夜に勉強ができないためか、「学校に行くことを否定されている（女子）」と回答する生徒もいた（質問紙・自由記述）。

5.3. 援助による支援と教育へのアクセス

初等学校では、世界食糧計画（World Food Programme: WFP）により午前中の軽食（morning snack）が提供されていたが、中等学校では、WFP による給食支援が停止されたため、

UNHCR が WFP に代わって支援を継続していた（UNHCR 教育担当官 聞き取り）。初等学校の女子生徒は、FGD のなかで「朝食や昼食はほとんど食べない」と話しており、また中等学校の男子生徒も「配給食糧がなくなると給食に頼っている」（質問紙・自由記述）と回答している。配給食糧が不足していることを鑑みると、学校で提供される食事が彼らの食生活の一端を支えていると考えられる。さらに、質問紙のなかで「午後に何も食べていなければ、弱ってしまうし、学校に来るのが難しくなる（初等学校・男子）」と答える生徒や「給食は午後の授業を支えるものである（中等学校・男子）」と述べる生徒もいた。気候が厳しく、配給も不足しがちなキャンプでは、継続して学校に通うために食事面での支援が必要とされている。

ケニアでは、初等･中等教育ともに授業料は無償であるが、学校で必要となる制服やノート、文房具などは購入しなければならない。しかしながら、キャンプでは経済活動が制限されており、親のいない世帯や単身世帯の生徒は、配給食糧を売ることで、現金を稼得し、その資金で学校に通うための必需品を購入していた。

中等学校の制服は、FGD を行った女子生徒らによると、スカート、シャツ、靴下、靴を合わせて 1,000 シリング（約 10 米ドル）であった。彼女らは、配給を売って得た現金で制服を購入していた。また、制服や電卓、ノート、ペンがなければ、学校から追い返されるという。ある男子生徒は、制服以外に教科書やノート、ペンを買う余裕がなく、他のものでさえも学校は与えてくれないと回答しており（質問紙・自由記述）、学校での必需品まで支援は行き届いておらず、少ない現金収入で賄わなければならない。

初等学校では、2015 年に制服が支給されていた。ただし、全員が制服を支給されておらず、なかには進学した生徒から制服をもらったという生徒や、制服や靴を持っていない生徒も見受けられた。また、制服が破れたり、小さくなってしまったりした場合には、新たに購入する必要があり、再購入には 800 シリング（約 8 米ドル）かかるという。「教育に興味があったとしても、ペンや本を買うお金がない（男子）」（質問紙の自由記述）との記述からも、制服の支給だけでは、彼らが教育にアクセスし続けることは難しい。

6. 考察

6.1. 難民の教育への希求

学校に通う難民は、その多くがオーバーエイジであったが、母国の教育状況を鑑みると、オーバーエイジは珍しいものではない[8)]。歴史的に紛争の期間が長かったことに加え、キャンプへの移動は、暴力からの自由だけでなく、援助による教育・医療サービスの提供や第三国定住の可能性を求めた移動であること、また母国での公共サービスが不十分であることを踏まえると、オーバーエイジであることは彼らにとって問題ではなく、教育を受けられる機会そのものが重要視されているといえる。また、南スーダン難民の出身地域として多かったジョングレイ州、ユニティ州、上ナイル州の最新のデータ（2013 年）と比較しても、カクマ全体の就学率のほうがよく[9)]、教育を受けるために、難民としてカクマへ移動してきたとも考えられる。

さらに、学校のインフラに対する不満は、先行研究で指摘されてきたほど多くなく、むしろ経済的な負担から、学校で必要となる制服や教科書、文房具、あるいは家庭で学習するためのソーラーランプを手に入れることが難しいのが現状であった。これは、学校の設

備が不十分であることよりも、勉強するうえで必要な資源が不足し、学校や家庭での学習環境が十分に整っていない状態に対し、不満を抱いていることを示している。つまり、学校のインフラそのものではなく、勉強できる環境にないことこそが、当事者である難民が指摘する、教育アクセスの阻害要因であり、質低下の要因であると考えられる。

しかし、学習資源に対する支援は乏しく、安定的であるとはいえない。こうした環境において、難民は、配給食糧を転売することで現金を稼得し、教育アクセスを妨げていた経済的困難を乗り越えている。これは、被援助者としては捉えきれない、難民自身の能動的あるいは主体的な姿である。

6.2. 援助を利用した教育投資

上記のような難民の行動は、ケニア政府の難民政策によって、就労が禁止されていること、NGO による雇用ではインセンティブ程度の収入しか得られないこと、またカクマの気候が農耕・牧畜に適していないことに起因している。親がおらず子どもだけで暮らす世帯、単身世帯の生徒は、現金収入を得る手段として、配給食糧の転売に頼るほかない状況である。配給食糧は、難民の生活基盤でありながら、また現金の稼得源の一つともなっているのである。他方で、援助機関関係者は、配給の売買を「ブラック・マーケット」と表現しているという（Oka 2014）。これは、難民による配給の転売が明らかにされることで、外部から資金を得られなくなることへの危惧であり、また被援助者である難民が能動的に活動することへの批判でもあると読み解くことができる。食糧配給に代表される援助は、難民がそれを活用することによって、現金の稼得源となり、ひいては教育アクセスを得るための手段として、新しい意味付けがなされている。

一方で、食糧の配給量は安定的でなく[10]、援助に依存する難民にとって、配給の転売は、彼ら自身の生活を脅かす危険性も孕んでいる。それに対し、配給の減配や転売を補うものとして、学校での給食支援が位置づけられており、学校給食にも新たな意味付けがなされている。また、生活基盤となる配給食糧を転売し、学校教育を受け続けるということは、言い換えると、援助を教育に投資しているということでもある。

キャンプにおける難民教育の研究では、課題やその要因に焦点が当てられてきた。事実、カクマにおいても、その課題は山積している。だが、そのような決して良いとは言えない環境のなかで、教育に投資するということは、教育に対して期待を抱いていることの表れでもある。

おわりに

本研究では、カクマ難民キャンプを事例として、当事者である生徒の視点から、彼らがいかに教育を受容し、教育にアクセスしているのかを明らかにした。キャンプにおける教育に関しては、教育アクセスや質をめぐる議論が中心であり、その課題を克服しようとUNHCR や IP である NGO が様々な支援を行ってきた。多くが援助に依存して生活を営む難民キャンプにおいて、援助を活用し、教育に投資する姿は、「被援助者」という受動的な姿ではなく、むしろ能動的なものである。このような難民の姿は、援助する側／される側といった二項対立的な関係から、援助そのもののあり方に新たな視点を提供することができたのではないかと考える。

ただし、本研究の制約として、キャンプでの生活と難民になる前の生活を区別することが困難であり、難民になったことで、いかに生活が変化したかという点については非常に曖昧である。また、女子生徒に対するFGDのみであり、男子生徒に直接インタビューすることができなかった。そのため、男子生徒からの回答は、質問紙に書かれたもののみであり、その真意を尋ね、言及することができなかった。さらに、キャンプでの学校教育を論じるうえで、重要となる中途退学者の視点が不足している。対象が生徒でありながらも、保護者にインタビューすることができず、キャンプへの移動や教育への投資が、生徒自身の戦略であるのか、あるいは家族全体の戦略であるのか、把握することができなかった。したがって、今後の課題として、女子生徒に限らず、男子生徒や中途退学者、保護者からの視点も踏まえ、難民がいかに教育を捉え、受容しているのか、多様な視点から再検討していきたい。

謝辞

本研究は、JSPS科研費JP26257112の助成を受けたものである。また、調査にあたっては、特定非営利活動法人ピース・ウィンズ・ジャパンおよび同法人AAR Japan［難民を助ける会］の方々に大変お世話になるとともに、内海成治教授（京都女子大学）、澤村信英教授（大阪大学）、山本香氏（当時大阪大学大学院）には現地調査および本稿執筆に際し、ご指導を賜った。ここに記して、感謝申し上げる。

注

1） 1951年の難民の地位に関する条約（通称、難民条約）で定義されている、迫害を受けるおそれがあるために、国籍国の外にいる者で、その国籍国の保護を受けることができない者または望まない者を指す（United Nations 1951）。

2） 南スーダンでは、ディンカとヌエルが多数を占める民族である。また、ディンカはバハル・エル・ガザル地方（北バハル・エル・ガザル州、西バハル・エル・ガザル州、ワラップ州、レイクス州）と上ナイル地方（上ナイル州、ユニティ州、ジョングレイ州）の一部を、ヌエルは上ナイル地方を故地とする（村橋2015）。州名および行政区画については、注7を参照のこと。

3） この頃のスーダンは、南スーダンが分離独立する以前のスーダン共和国を指す。

4） それぞれ、女子の全寮制および難民による自主運営校1校ずつを含む。

5） 初等教育総就学率は、男子138%であるのに対し、女子は103%である。中等教育に至っては、男子31%に対し、女子は13%にとどまっている（UNHCR資料2016）。

6） B校は2016年に開校したため、1年生のみが通っている。

7） 2015年10月、キール大統領は10州から28州への行政区画を変更すると宣言した。この動きは、情報相のマイケル・マクエイ（Michel Makuei）によって支持され、彼はこの変更について、議会の承認は必要ないとしている（Radio Tamajuz 2015）。本稿では、国連機関が州名変更前の地図を使用していること、また調査対象者の多くが2015年以前にカクマへ避難していることを踏まえ、変更前の州名を使用する。

8） ジョングレイ州、ユニティ州、上ナイル州の最新のデータが残る2013年時点では、オーバーエイジの割合が、ジョングレイ州で89.4%、ユニティ州で90.1%、上ナイル州で83%である（Government of Republic of South Sudan 2014）。

9） 初等教育総就学率（2013 年）は、ジョングレイ州で 58.8%、ユニティ州で 57.3%、上ナイル州で 72.1% であり、中等教育（同年）でも、それぞれ 1.3%、2.7%、9.7% である（Government of Republic of South Sudan 2014）。

10）2014 年 12 月初めには 50%、2015 年 6 月には 30% の食糧配給の減配が実施され、2016 年 3 月には 100% の支給に戻ったものの、2017 年 2 月には再び 70% に減らされている（UNHCR 2014; UNHCR 2015; UNHCR 2017f）。

参考文献

久保忠行（2014）『難民の人類学　タイ・ビルマ国境のカレンニー難民の移動と定住』清水弘文堂書房.

栗本英世（2002）「難民キャンプという場 — カクマ・キャンプ調査報告」『アフリカレポート』35 号、34−38 頁.

栗本英世（2004）「難民キャンプという空間 — ケニア・カクマにおけるトランスナショナリティの管理と囲い込み」『トランスナショナリティ研究－境界の再生産』大阪大学 21 世紀 COE プログラム「インターフェイスの人文学」、99−114 頁.

栗本英世（2008）「教育に託した開発・発展への夢 — 内戦、離散とスーダンのパリ人」『ポスト・ユートピアの人類学』人文書院、45−69 頁.

栗本英世（2014）「深刻な南スーダン紛争 民族間で殺戮、遠のく国民和解」『エコノミスト』2 月 11 日号、44−45 頁 .

中村由輝（2013）「南スーダンにおける社会変容と学校教育の歴史的変遷」『アフリカ教育研究』第 4 号、35−47 頁.

村橋勲（2015）「戦火の一年―南スーダンにおける内戦と和平の行方―」『JANES ニュースレター』22 号、23−34 頁.

Affolter, F. W. & Allaf, C. (2014) Displaced Sudanese voices on education, dignity, and humanitarian aid. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 30(1), 5-14.

Aukot, E. (2003) "It is better to be a refugee than a Turkana in Kakuma": revising the relationship between hosts and refugees in Kenya. *Refuge: Canada's Journal on Refugees,* 21(3), 73-83.

Dryden-Peterson, S. (2011) *Refugee Education: Global Review.* Geneva: UNHCR.

Government of Republic of South Sudan. (2014) *Education Statistics for the Republic of South Sudan*. Juba: Ministry of Education Science and Technology.

Horn, R. (2010) Exploring the impact of displacement and encampment on domestic violence in Kakuma refugee camp. *Journal of Refugee Studies*, 23(3), 354-376.

Horn, R. & Seelinger, K. T. (2013) *Safe Haven: Sheltering Displaced Persons from Sexual and Gender-based Violence*. Geneva: Human Rights Center, University of California /UNHCR.

Jansen, B. J. (2015) 'Digging aid': the camp as an option in East and the Horn of Africa. *Journal of Refugee Studies*, 29(2), 149-165.

Kim, H., Moses, K. D., Jang, B. & Wils, A. (2011). Viewing the reconstruction of primary schooling in Southern Sudan through education data, 2006-2009. *Prospects*, 41(2), 283-300.

Lutheran World Federation (LWF) (2015) *Rapid Assessment of Barriers to Education in Kakuma Refugee Camp: With a Focus on Access and Quality in Primary Education*. LWF Kenya-Djibouti Program.

Mareng, C. (2010) Analysis of the refugee children's education in the Kakuma refugee camp. *Educational*

Research and Reviews, 5(6), 292-297.

Mendenhall, M., Dryden-Peterson, S., Bartlett, L., Ndirangu, C., Imonje, R., Gakunga, D., Gichuhi, L., Nyagah, G., Okoth, U. & Tangelder, M. (2015) Quality education for refugees in Kenya: pedagogy in urban Nairobi and Kakuma refugee camp settings. *Journal of Education in Emergency*, 1(1), 92-130.

Oka, R. C. (2014) Coping with the refugee wait: the role of consumption, normalcy, and dignity in refugee lives at Kakuma refugee camp, Kenya. *American Anthropologist*, 116(1), 23-37.

Radio Tamazuj (2015) Kiir and Makuei Want 28 States in S. Sudan. October 2, 2015. Retrieved from https://radiotamazuj.org/en/article/kiir-and-makuei-want-28-states-s-sudan. [accessed on June 25, 2017]

Sommers, M. (2001) Peace Education and Refugee Youth. In Cipollone, B. D. & Talbot, C. (eds.), *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*. Geneva: UNHCR, pp.186-216.

Sommers, M. (2005) *Islands of Education: Schooling, Civil War and Southern Sudanese (1983-2004)*. Paris: UNESCO/IIEP.

UNHCR (2012) *Education Strategy 2012-2016*. Geneva: UNHCR.

UNHCR (2014) South Sudan situation UNHCR regional update 41 (as of 14-21 November, 2014). Retrieved from http://www.refworld.org/docid/5472da9b4.html [accessed May 11, 2017]

UNHCR (2015) South Sudan situation UNHCR regional update 68 (as of 29 June – 03 July, 2015). Retrieved from http://www.refworld.org/docid/559a2d224.html [accessed May 11, 2017]

UNHCR (2016) Missing out: refugee education in crisis. Retrieved from http://www.refworld.org/docid/57da83714.html [accessed May 10, 2017]

UNHCR (2017a) *Global Trends 2016*. Geneva: UNHCR.

UNHCR (2017b) South Sudan situation regional update (as of 16-30 April, 2017). Retrieved from http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain?page=country&docid=592438064&skip=0&coi=SSD&querysi=situation%20update&searchin=fulltext&sort=date [accessed May 25, 2017]

UNHCR (2017c) Statistical summary: refugees and asylum-seekers in Kenya (as of March 31, 2017). Retrieved from http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Kenyastatisticspackage-March2017.pdf [accessed May 25, 2017]

UNHCR (2017d) Kakuma camp population statistics (as of March 31, 2017). Retrieved from http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Kakuma%20Camp%20Population_%3D%5Bnow%28%29%5D.pdf [accessed May 25, 2017]

UNHCR (2017e) Kakuma operational update (as of 1-15 March, 2017). Retrieved from https://data2.unhcr.org/en/documents/download/54973 [accessed May 11, 2017]

UNHCR (2017f) Kakuma operational update (as of 15-28 February, 2017). Retrieved from http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/20170224_KakumaOperationalUpdate15th-28thFebruary2017-fv.pdf [accessed May 29, 2017]

United Nations (1951) *Convention Relating to the Status of Refugees*. United Nations.

Wright, L-A. & Plasterer, R. (2010) Beyond basic education: exploring opportunities for higher learning in Kenyan refugee camps. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 27(2), 42-56.

Africa Educational Research Journal　Number 8 (2017)　pp.129-145

The trajectory of children in the rural areas of Madagascar: aspirations and opportunities from school to work

Fanantenana Rianasoa Andriariniaina
(Graduate School of Human Sciences, Osaka University)

Abstract

Since the development of the Sustainable Development Goals, extending the number of years of schooling has been widely acknowledged as a way to improve the quality of education regardless of the context. Regarding Madagascar, where the school enrolment ratio is still low, it is important to know how children with little education adapt to such an environment. This study investigates the trajectory of such children in rural areas from school to work and examines the extent to which education succeeds or fails in ensuring they have decent work. Semi-structured interviews were used to collect data over a period of two weeks in February and March 2017. The participants were 6 head teachers, 10 groups of teachers, 9 groups of students, and 3 groups of parents from 6 primary schools, 2 lower secondary schools, and 4 upper secondary schools in the district of Miarinarivo in the Itasy region. The results revealed four major findings: (1) The combination of the high cost of education and growing negative perceptions of its outcomes, coupled with the comparatively strong economic opportunities outside of the school track, deviated the trajectory of children from its initial setting. (2) Children's aspirations change according to their environment. Very little help is given by the school or parents in shaping them. As aspirations grow into concrete plans, difficulties arise, ranging from precarious financial circumstances and parents' lack of motivation to a distrust in the system and society. (3) The austerity of the environment, the absence of career counseling, and the mismatch between education and the social context also prevent children from advancing in education that should lead them to a decent job. Conversely, those who succeed are pulled little by little away from their community at every stage of their education. (4) Those who stay become teachers. Teaching at a primary school remains a decent job that is easy to secure. Up to now, this has fit education budgets; however, the emerging policy of recruiting better-qualified teachers is likely to deprive rural people of this opportunity.

1. Introduction

Sustainable Development Goal 4 focuses on reshaping education policies and practices around the world despite the failure of many countries to fully achieve Millennium Development Goal 2 by 2015. Accordingly, expectations are higher and more nuanced, resulting in 10 new targets with 11 indicators. In addition, the main focus has shifted from Universal Primary Education (UPE) to "inclusive and equitable quality education [up to secondary] and lifelong learning opportunities." As a result, extending the number of years of schooling is being widely acknowledged as a way to improve education quality. However, in many contexts, such as in Madagascar, each step of education simply remains a means to access the next step; it opens up few career opportunities for the children who are compelled to stop before reaching a certain level.

The length of schooling has always been a concern for Malagasy policymakers. In 1995, the Malagasy education system consisted of five years of primary, four years of lower secondary, and three years of upper secondary education. A change was made in 2004, fixing a total of nine years for basic education: five years of "basic education 1" and four years of "basic education 2." In 2008, in order to increase the time spent by children at school, an attempt was made to extend basic education 1 from five to seven years, and to reduce basic education 2 from four to three years and

secondary education from three to two years (Law 94-033, Law 2004-004, and Law 2008-011). However, due to political instability in 2009, this attempt failed, as did the prospect of achieving UPE by 2015 (INSTAT, 2013).

This last crisis was marked by several budget cuts, including one to education, from 3.2% of the GDP in 2009 to 2.7% in 2012 (World Bank, 2017). This considerably impaired the education reform that was in progress. As a result, the finalization of a new curriculum, as well as textbook production, was not completed according to the initial schedule. Moreover, the lack of infrastructure and qualified teachers led to the degradation of students' education level (INSTAT, 2013).

Despite this situation, the effort to achieve UPE continued, leading to a noticeable increase in the number of teachers. In the public sector, adding to the civil servants paid by the government according to their qualifications and experience, parents associations (FRAM[1)]) are also hiring teachers (INSTAT, 2013). They are low paid and do not receive social security benefits. In addition to the salary provided by the parents association, some of these teachers receive a subsidy amounting to 100,000 Ariary (31.64 USD) per year from the government (MEN, 2012). While this massive recruitment drive helped to improve the student-teacher ratio, concerns about the quality of education were raised due to the lack of incentive (Randriamasitiana, 2015). Besides this, the inadequate command of the language of instruction (French) starting from the third year was also problematic (Razafimbelo & Razafimbelo Raholdina, 2004).

In such an environment, school enrollment is very low. Only 25.5% of Malagasy children go on to complete primary school (see Table 1). The Net Enrollment Ratio (NER) at the primary level is 69.4% (INSTAT, 2013). Access to lower secondary school is poor (NER=27.8%) and the chances to continue on to upper secondary school (NER=10%) and university (GER[2)]=4.5%, NER=3.3%) are very low (INSTAT, 2013). This tendency is even worse in rural areas, where the NER is significantly lower (66.1% for primary, 22.3% for lower secondary, and 5.9% for upper secondary) (INSTAT, 2013).

Table 1. Number of students enrolled nationwide in each cohort from 2008 to 2015

Primary school	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
1st year	1,324,536	1,359,116	1,362,165	1,405,744	1,474,484	1,548,730	1,580,869
2nd year	1,034,500	1,025,392	1,002,572	1,015,855	1,012,548	1,047,337	1,094,885
3rd year	845,917	857,664	858,016	875,027	871,168	883,885	925,066
4th year	608,549	617,544	617,352	633,980	640,550	651,103	669,683
5th year	510,479	469,861	464,964	472,116	487,139	480,383	493,021
CEPE						337,304	← 25.5%

Source: Adapted from MEN (2008-2015) Annuaire statistique de l'éducation

Surprisingly, despite this poor education performance, the unemployment rate is only 3% in rural areas. The proportion of children aged 5 to 17 who are economically active reached 24.7% in 2010.

They essentially work to help their families, but some work as employees. The majority are paid much less than a normal worker (INSTAT, 2011). Besides, this unemployment rate of 3% is actually due to disguised unemployment. In reality, people, rural and urban alike, are either underpaid for the work they do or cannot work more than 35 hours a week and yet are not counted as unemployed. Moreover, "more than 9 in 10 working children work in the agricultural sector and those aged 10 years or less are the most involved in that area" (INSTAT, 2011, p. 72).

A large number of Malagasy people live in such conditions. The percentage of people living in rural areas has remained high over time (78.1% in 2001 and 80% in 2010) (INSTAT, 2002, 2011). Accordingly, a large portion of this population, even after attending school, enters the job market without the proper skills necessary to access a decent job. Taking this problem into consideration, this paper tries to answer two main questions: What is the trajectory of children and young people from school to work in the rural areas of Madagascar? And how do education and society impact each step of that trajectory? Special attention will be paid to the children's aspirations, the opportunities that are presented to them, and the context they live in. The region of Itasy was chosen for this project because of its representativeness of rural areas, despite its proximity to the capital city.

2. Literature review

2.1 Children's career-shaping

Bandura et al. (2001) advocate that children's belief in their academic, social, and occupational efficacy can be used to shape their career paths. The study showed that those three forms of self-efficacy are correlated with parents' aspirations and belief in the efficacy of their children. The study also indicated that their actual academic achievements have less influence on their choices than their perceived academic efficacy.

Other studies have focused on the role of the environment in children's careers. In their review of children's development, Watson & McMahon (2005) pointed out that while children's career development may be influenced by the environment in which they live, it matures over time and grade. They noted the lack of focus on the developmental process of children's careers; the focus has instead been on their behavior at a particular developmental stage. They concluded that it is important to identify the steps of a recurrent behavior in society instead of focusing on the behavior itself (Watson & McMahon, 2005).

Ferreira et al. (2007), in their 10-year longitudinal study of Portuguese children, focused on dropouts and early transition to work. They found that distinctive features of such behavior are "already visible in elementary school years" (p. 74). Their determinants lie in the personal, familial, and social contexts that have a cumulative effect throughout the life of the child. Regarding early childhood and career awareness, Hartung et al. (2005) conducted a review of the empirical studies on the vocational development of children. They found that career awareness begins at childhood, but children's perceptions change over time. It may begin with fantasies in early childhood and becomes the fruit of actual observations or awareness of ability later.

2.2 Children's education and careers in Madagascar

Among the literature on education in Madagascar, children's trajectories within school remain the main focus regarding children's paths. For instance, in an attempt to evaluate the quality of teaching in public primary schools in Madagascar, Clignet & Ernst (1995) focused on the school environment and the success of the children in terms of mathematics and languages. They partly discussed the path of the children, particularly looking at the primary stage.

Neudert et al. (2015) conducted research on income, wealth, education, and well-being in rural areas in Madagascar. They were more concerned with the diversification of income sources rather than the impact of education on career paths. What happens after education (failure or success) is often overlooked or taken for granted. The same study also showed that although educated people tend to work in the non-agricultural sector, "the analysis does not prove that a better education attainment is directly associated with greater wealth or diversification" (p.772).

In general, only about 75% of children succeed to the upper class every year. In the end, only 36% of the initial cohort reaches the 5th year after 5 years of schooling and 25% of the initial cohort succeeds at the final examination for a CEPE (Primary School Certificate). There is no guarantee that the 25% who succeed at the exam will enter lower secondary school. So, where do the rest go? Ravololomanga & Schlemmer (1994) provided a range of work that children are likely to do, from household chores and familial agriculture to housekeeping, which is not necessarily an evil child labor, but rather a form of mutual help by less-vulnerable people for underprivileged ones. But what happens when they grow up? Did they originally choose their current position? In developed countries, studies have shown that pupils in non-urban areas aim low because "they take the local labor market opportunities as a frame of reference" (Boone & Van Houtte, 2014).

2.3 Education and households in Madagascar

The difficulties encountered in education have been extensively discussed in the literature. Deleigne & Kail (2010) pointed out the ambiguous aspect of compulsory and free education in Madagascar. They stated that in 2001, UPE, with incentives such as "capitation grants to public and private schools," "free education," and school supplies from the government, attracted many children to school, to the point that the number of teachers was not enough, especially in rural areas. However, this apparent success triggered worse internal performance, such as a growing repetition rate. As a solution, parents hired teachers who were paid through the parents association, which resulted in households being saddled with fees for education that was once free.

Glick et al. (2016) linked household shock with education investment in Madagascar. They had recourse to a quantitative analysis based on a survey on education and households. They found that financial constraints, rather than labor market rigidity, were the strongest factor that prevented households from sending their children to school.

In research on the acquisition of values in formal and informal education among the underprivileged households in Madagascar, Randriamasitiana (2015) concluded that Malagasy households avoid public schools. Rich parents choose more expensive but higher quality private schools, whereas poor and average parents send their children to denominational schools,

which are better quality and more affordable because they get support from churches. The most underprivileged ones have no choice but public schools. Eventually, the cost of education rises, but its worth is uncertain. Actually, due to frequent and irregular changes in education policy, instead of permitting social ascent, education can become an obstacle to social mobility.

A great number of studies explain the reason behind children's education success or failure. For example, Rabenoro (2004) noted the necessity of a good command of the Malagasy language in order to master foreign languages and acquire knowledge efficiently. Razafimbelo & Razafimbelo Raholdina (2004) and Dahl et al. (2005) pointed out the degradation of both Malagasy and French language in schools. Those characteristics of the education environment are usually related to education quality. Scholars have taken it a step further and studied education outcomes such as skills, knowledge (Clignet & Ernst, 1995), and attitudes (Randriamasitiana, 2015), but few have investigated what happens following the acquisition of these skills, beyond formal education. In this paper, instead of staying within the school, we focus on what happens beyond school.

3. Participants and Methods

3.1 Research area: Itasy region, district of Miarinarivo

Itasy is representative of the rural areas of Madagascar. Almost 79% of the people live in earthen-floor traditional houses (34.5% for Madagascar as a whole) (INSTAT, 2011). Electricity reaches only 41.2% of the population, and 90.2% of them have access to safe water. Wood and charcoal are the primary sources of energy for the kitchen (INSTAT, 2011). Itasy uses almost 7% of its area for rice cultivation and has a comparatively important annual production. The average size of a household in Itasy is 5.6 people (5.7 in the rural area), one of the highest levels among the 22 regions of Madagascar, with the highest being in the Atsimo Atsinanana region (5.8 people) and the lowest in the DIANA region (3.6 people) (INSTAT, 2011). Rice production has always been related to the high number of children, once considered treasures but nowadays increasingly representing a burden (Ravololomanga & Schlemmer, 1994). The role of children in production is likely to interfere with their education and ultimately affect their future careers.

Education attainment in Itasy, although comparatively better than the average for rural areas, is still low. The NER is 81.9% for primary, and drops to 25.7% for lower secondary and 6.5% for upper secondary (INSTAT, 2013). Regarding the decrease in enrolment at each step, the trend is the same. Only a few children remain at school after the fifth year of primary school. This tendency continues until the end of upper secondary school (see Figure 1).

This trend can be explained by the rarity of upper (59) and lower (203) secondary schools compared to primary schools (1,123), as shown in Table 2. The same table shows that the vast majority of school children go to public schools for primary and lower secondary education. At the upper secondary level, more children go to private schools, the number of which is three times higher than the number of public schools. Public education in Madagascar is basically free; that is, entering private secondary school would be more costly for the household, leaving the financially weak shut out after primary and, to some extent, lower secondary education.

Source: Ministry of Education, Annuaire statistique de l'éducation 2014-2015

Figure 1. Number of students per class enrolled in the Itasy region in 2014-2015 from primary to upper secondary

Table 2. Public and private schools in the Itasy region in 2014-2015

	Primary			Lower secondary			Upper secondary		
	Public	Private	Total	Public	Private	Total	Public	Private	Total
Schools	632	491	1,123	80	123	203	14	45	59
Students	109,675	52,490	162,165	23,940	15,065	39,005	5,851	6,235	12,086
Teachers	2,819	1,510	4,329	955	742	1,697	217	330	547

Source: MEN, Annuaire Statistique de l'éducation 2014-2015

Furthermore, the trend in educational attainment is reflected in existing work in the region. According to the Madagascar Demographic and Health Survey 2008-2009, the majority of people in Itasy practice agriculture (women: 89.2%, men: 87.5%), the rest consist of unskilled workers (men: 5.8%, women: 2.4%) and skilled workers (men: 3.6%, women: 1.5%). There are more women (1.8%) than men (1.2%) working as managerial employees as well as in sales and services (women: 5.1%, men: 1.6%) (INSTAT/EDS, 2010).

The effect of low education attainment and the job market on social stratification is well illustrated by Andrianampiarivo (2017). First, he classified Itasy's rural people into two categories: the lowest two income quintiles and the rural middle class. The latter present the characteristics of moderate prosperity[3)]—low-income households that are able to make a living while still within the line of insecurity. This category was broken down into four clusters with distinctive features. First, the vulnerable moderate-prosperity group based their living on the diversification of income between livestock, rice, and other non-agricultural activities. The second, the emerging moderate-prosperity

group mainly based their success on their skills in agriculture. The traditional moderate-prosperity group extensively practiced livestock breeding and had ownership of the land they cultivated. The last cluster, the upper moderate-prosperity group, orientated their activities toward livestock farming and non-agricultural activities such as teaching, administration, or metalwork. They also owned their land. Each group had its own "strategy to cope with the failures of the rural economy" and succeeded in its own way in a harsh environment (p. 41).

The teaching opportunities accessible to the upper moderate-prosperity cluster can be classified into civil servants and FRAM teachers. A study conducted by CREAM[4)] in 2008 showed that 60.7% of the 2208 primary school teachers were FRAM teachers. At the lower secondary level, this proportion accounted for 39% of 498 teachers. The percentage of FRAM teachers remained almost the same in 2014-2015 (primary: 77.12%, lower secondary: 39.06%, upper secondary: 26.73%; see Table 3). Overall, of 3,991 teachers, 2,605 were FRAM teachers, 2,046 of which were receiving subsidies from the government. The existence of this kind of career evolution is probably the reason why the wealthiest class is attracted to this profession. Besides, the small number of civil servants shows that only a limited group of people advance to a stable teaching job.

Table 3. The number of teachers in public schools in the Itasy region

	Civil servant	Contract teacher [5)]	FRAM with subsidies	FRAM without subsidies	Semi-specialized teachers [6)]	Other	Total
Primary school	416	225	1,859	315	0	4	2,819
Lower secondary	143	181	165	208	254	4	955
Upper secondary	80	76	22	36	0	3	217
Total	639	482	2,046	559	254	11	3,991

Source: MEN, Annuaire statistique de l'éducation 2014-2015

Among the three districts in the Itasy region, the focus of this research is Miarinarivo. There are 194 public and 190 private primary schools, 23 public and 48 private lower secondary schools, and 5 public and 17 private upper secondary schools (CISCO Miarinarivo 2017). This research was conducted at 12 schools in the area: 6 primary schools (1 private, 5 public), 2 lower secondary schools (1 private, 1 public), and 4 upper secondary schools (2 private, 2 public).

3.2 Research methods and participants

The fieldwork was conducted in February and March 2017 for a total of two weeks. Semi-structured interviews were used to gather the data. The participants were composed of 96 children, 32 parents, 68 teachers, and 6 principals from the 12 schools. Groups of 6 to 12 participants were formed, resulting in 9 groups of students, 3 groups of parents, and 10 groups of teachers. The six principals were interviewed individually. While investigating the likely paths of children based on the participants' life experiences and viewpoints, the emphasis was put on the relationship between the

aspirations of the children and the job opportunities that are available to them at every stage of their school life and within their local context.

Parents and teachers were asked to reflect on their school experience. They were asked to recall the circumstances in which they stopped going to school, their aspirations at that time, and their current reality. Then, they were asked to reflect on their children—namely, on what they want for them, and on what would probably prevent them from achieving their objectives. Finally, they were asked to think about society (i.e., what happens in it) and about a random person in the village who dropped out of school and what he/she is doing now. The discussion was stimulated by asking details and confirming who agreed with and who was against the statement at hand and why. These data were then completed and confirmed with the principals, and more details were gathered pertaining to the school practices and environment.

The number and complexity of the questions asked to the children depended mainly on their age. They were asked what they wanted to do when they grow up, why and how they would achieve it, and what they think about their environment (especially agriculture). Then, they were asked about the conditions of their classmates who dropped out. Other major themes were their perception of education in general, the difficulties they have encountered, and their hopes and fears.

4. Results

4.1 Unsettled aspirations faced with reality

The aspirations of the children changed over time. At the primary level, they arrived with answers but did not know how they would achieve their dreams. All they could say is "work hard." While some teachers affirmed that the pupils learned the names of jobs in class, such as teacher, doctor, pilot, or nurse, other professions they aspired to reflected the reality of their lives. For instance, nuns, priests, pastors, police officers, and gendarmes represented authority and were perceived as people who live without any problems. Moreover, a teacher at a primary school affirmed that the children see pastors, nuns, and priests as having stable lives, and on top of that they can help people in need. They also thought that police officers handle a lot of money, referring to corruption among traffic police.

At the secondary level, the children chose jobs closer to reality, which looked more achievable. One common answer was that becoming an interpreter or tourist guide is relatively simple as long as one can master several languages. Most of those who could clearly express their dreams had an idea of the kinds of school subject they should master. It was interesting to see that becoming a farmer was not among their answers; however, almost all of them put importance on agriculture, from primary to the end of secondary. Whatever job they were dreaming of, they wanted to practice agriculture alongside it, at least during their spare time.

When parents were asked about what they wanted for their children, they always answered that they wanted them to do what they want. Succeeding in a rural area means being different within a family of farmers. One boy at secondary school asserted that if he succeeded as a police officer, his family would be proud of him. One mother of a primary school student affirmed that "if success does not mean money, it means first of all being educated and then having a decent job that goes

along with that education one receives."

However, the education context hinders such aspirations. The literature is unanimous about poverty on the household, school, and government levels being one of the reasons for the poor quality of education (Clignet & Ernst, 1995; Rabenoro, 2016; Randriamasitiana, 2015). Many of the parents had experienced dropout and said that if they had had money, they would have continued their own education. In addition, teachers confirmed that between December and April, many children stop coming to school because they do not have food. There was a case brought up by a primary school teacher. She stated that as a strategy, parents send their children one by one to school so that they learn to read and write. They drop out on purpose as soon as their parents judge them to be literate enough (by the "third or fourth year") to give their younger siblings a chance.

Another issue is the lack of knowledge about possible careers according to education level and learning contents. Because the parents themselves ended their education at an early stage, they are not able to give suitable suggestions to their children. A secondary school teacher affirmed that "the children, by going to a bigger village for secondary education, are more knowledgeable than their parents. It is the children who tell the parents what they want to do. The parents know nothing about that, they learn from their children." Besides, schools do not provide special counseling programs regarding careers, and teachers barely have time to finish the curriculum. Only one teacher affirmed that she tries to "open the eyes of the children" by asking them how their parents live and whether they want to live the same way.

This kind of conversation surely helps in giving some extrinsic motivations to children, but it does not give them a clue on what to do exactly or what will happen in the future and how to be prepared. It is not surprising that the best thing to do, according to the children, is to "work hard" for the moment, whatever path they choose in the future. Only among parents with a higher level of education, most of whom were secondary school teachers, could we get answers about what they wanted for their children. They were as specific as "lawyers, pilots, … if they want of course." A principal from a high school stressed that in his experience, children do not know anything about what they will be doing in the future, and neither do their parents.

4.2 The costs and benefits of education to households

(1) Education costs and household income

As stated in the literature, due to the presence of FRAM teachers, education is not completely free. Considering the example of one public primary school we visited, parents have to pay 2000 Ar (0.64 USD) per month for 10 months per child and 24kg of rice per household per year regardless of the number of children enrolled. The amount varies depending on the school, but the pattern—a monthly fee plus rice—is a common practice in rural areas.

In general, there are three kinds of agricultural worker: Landowners who work their own land, ones who rent land under various conditions, and those who may work for one of the two for a certain amount of money. The mean salary for one day varies from 2000 Ar (0.63 USD) to 3000 Ar (0.95 USD) with lunch and sometimes breakfast. However, for most of them, this work is occasional, and they struggle during the hungry season (several months preceding the first harvest in

April or May).

Parents affirmed that maintaining two homes was very difficult when their children reached a certain level. In fact, depending on their location, comparing the number of schools providing primary (384) and secondary (71) education (CISCO Miarinarivo 2017), there is a high probability that there is no lower secondary school nearby. Therefore, the students start to move from their village to a bigger one, and children usually live there on their own and go back to their villages every weekend or less frequently to get supplies. Friends from the same village may also live together in order to ease the burden of rent. This is a difficult period for the parents because rent, energy, and food almost double in cost as now they have two places to maintain.

Moreover, not every village has an upper secondary school nearby because, despite the high number of primary and lower secondary schools, there are only 22 upper secondary schools, among which only five are public. As for the public upper secondary school we visited, 740 candidates applied but the school could only receive 250 for the 2016-2017 school year. According to the principal, only three choices are left to the rest; they go to one of the 17 private upper secondary schools if they can afford to, they join a technical and vocational school, or they stop studying and go back to their village.

When the parents were asked about the kind of sacrifice they wanted to make for the education of their children, they said they will do everything so that they succeed. To illustrate the question and to gauge the extent to which they were ready to make that sacrifice, they were asked whether they agreed with the Malagasy saying, "I will sell my seedbed in order to educate my children." They asserted that "selling real property is out of a question," but "pigs and chicken could be sacrificed though." Some said they do not even have land to sell.

At the unique public upper secondary school in the area, 10 students out of approximately 630 did not have school supplies in 2016 and could not pay the parent association fees of 25,000 Ar (7.91 USD) per student per year and the enrollment fee of 20,000 Ar (6.33 USD) per household. The school had recourse to obtain some help from an NGO to support them for that year and the next.

(2) Low perceived return on investment

In addition to these difficulties, there was a negative perception of the return of education investment among the parents. They said that "the children of wealthy people if they are clever enough, they can continue the businesses of their parents. There are people who did not have an education but are richer than those who have. Just compare a teacher with a miller or a bus owner." The teachers also seemed to possess this attitude, which was seen when they compared the effort they put into their education and their salary.

Nevertheless, they were aware of the good outcomes of education: "A person with education is always different … in manners, the way of thinking, way of working, … they use their brains. Those who did not have education only use their muscles … For example, they continue cultivating the land without fertilizer, though it is not producing anymore," said a lower secondary school boy. In contrast, sometimes dropping out of school earlier was perceived as a better way to seize economic opportunities. When rural people compared a child who stopped after 5 years of education and one

who stopped after 12 years, they said that the first one would have time to work, whereas the second one had just started work. The one who worked earlier would definitely make more money because he/she had a head start.

A heavy psychological burden also prevents children from moving on to higher education. Because they hear about troubles in the capital city, some parents fear their children will become delinquents once there, even though they have the financial means to send them to the university. As a result, they keep their children at home. However, one issue that most people raised was that when a person achieves a higher level of education (upper secondary education, for example), it is difficult for them to go back to agriculture because they "lose the habit."

Moreover, not all high school graduates are able to get a job or access a university. There is a growing fear among them that in order to become a civil servant, one has to save money and participate in corruption. This is also the case regarding access to higher education: "They [a neighbor] asked me how much I paid when my son could enter the university. I told them I did not have to pay anything," said a mother whose son was studying at a university in the capital city. Another father whose son was studying at a prestigious university claimed that his son was reluctant to apply to that university because they did not have money and it was impossible, but eventually he got in. High school teachers, aware of this fear among their students, tell them that the best never need corruption: "Work hard and you will succeed; at least get into the top five and you will be sure to pass."

4.3 Career counseling and children's trajectories

As stated earlier, children in primary schools do not know and are not taught about what waits for them in the future. Also, lower secondary students are only given two choices at the last examination. Either they choose option B, which contains all of the basic subjects, or option A and have to sit an additional language examination (English, German, or Spanish). However, this situation does not really help them decide what work they could do after completing lower secondary school, nor does it play a role in their entrance into upper secondary school. In public upper secondary schools, at the end of the first term of the first year, a letter is sent to the parents to ask the family to discuss the track the child is going to take. Generally, they have a choice between three paths, A, D, or C. A is designed for students who want a literary baccalaureate, C is for a science baccalaureate focusing on mathematics and physics, and D is for a scientific baccalaureate that involves mathematics, physics, and biology. This choice is brought to a class council that decides whether the student is accepted or not. If they give another suggestion to which the parents do not agree, they can talk to the teachers before the end of the third term, where the decision becomes permanent.

There is no career counseling as such. However, the school tries to share stories about successful former students as examples of good role models. The head teacher affirmed that they do not tell students to choose such and such work, but only describe what a successful job would be, saying that they could be a leader in whatever field they choose. Whenever they can, they bring in former students who occupy important positions to talk to the current ones in order to motivate them.

The central question of this study was, “where do these children go after leaving formal education?” The logical route is to finish primary and secondary education, go to university, and get a job. It was obvious that the children lived in the moment, without really knowing what would happen next. According to an upper secondary school teacher, at the end of upper secondary school, not everyone who wants to go to university is able to do so. Sometimes they take some training in ICT or a foreign language after high school. Acquiring those skills gives them a better chance if they want to work later. Some eventually make it to university, but the story from there is outside the scope of this study.

Those who stop after upper secondary school try to find a job that fits their qualification. Many work for local telecommunications companies, according to one mother. Those who have the courage to go back to their village practice agriculture, but as previously mentioned, it is hard for them to do so after they reach a certain level of education. They use the term “waiting for a job,” meaning waiting for a job opportunity.

Many children become housekeepers in town. They ultimately return home, get married, and live in the same way as their parents. They mainly become farmers, but they may run a small business that involves buying and selling. Also, one father added that if boys are young enough when they return, they can learn to be a carpenter or blacksmith.

An ideal job would be a stable one that provides money every month. It would not be enough on its own, but practicing agriculture along with a stable job would be a perfect choice. This could be their closest definition of “decent work.”

4.4 Teachers’ careers

Teaching is one of the most accessible jobs in the market. One just has to study for nine years and finish lower secondary school (at least) to be granted the right to apply for a teaching permit. On the one hand, there are 190 private primary schools that are likely to be looking for teachers; on the other hand, if a person wants a career after lower or upper secondary school, it is common to work as a volunteer at a given primary school just to gain experience. Later, they can be hired by a parents association hoping to benefit from different in-service training and waiting for recruitment to become civil servants.

For some of those who completed upper secondary school, teaching can represent a transitory condition that will enable them to temporarily earn money in order to fulfill a greater objective. Despite teaching being a respectable position in society, “you cannot make a living by being a teacher” said some upper secondary school teachers, most of whom graduated from the teacher training college situated in the capital city. “When we were students, we used to work at private secondary schools in town to earn money for our studies. It is the same here in the rural area, schools are desperately looking for teachers and hire people with poor qualifications.” One of the principals we interviewed said that “it is too easy to become a teacher. We had to do something about it and apparently our voice was heard. Now the ministry has suspended the distribution of teaching permits.”

Adding to the poor qualifications of teachers, according to some teachers who are teacher

trainers in the remote areas, private schools are growing in number and teachers are in high demand. One upper secondary school teacher affirmed that once, though she was not qualified to teach scientific subjects, the principal asked her if she could teach mathematics on top of the French and English classes that she already taught. The school promised to provide her with the curriculum and all the materials necessary for this work, which she declined. Now, when she provides training, this also happens; she noted that some teachers want to attend three kinds of training at the same time because they have been told to teach those classes.

This high demand coupled with the unsatisfactory salary of teachers led to another issue pointed out by one principal. There are many teachers who work 20 hours at their school and an extra 30 at other private schools. As they are better paid elsewhere, they give priority to their other work. Some even take leave while they are working at a public school, but they never miss courses at private schools.

5. Discussion

5.1 The path from school to work

Most rural people end their education at the primary level. They seem to move into employment without the relevant skills. However, despite their low income, they are able to make a living by developing particular strategies for each social cluster. The main focus of this paper is the trajectory of children and young people from school to work in the rural areas of Madagascar and how education and society impact each step of that trajectory. In line with what Hartung et al. (2005) found, the trajectory of the children started at an early age. Being a doctor, policeman, or teacher seemed to represent the dreams of children who did not know the reality or, on the contrary, they were objectives based on their observation of the fittest position in society. This vision evolves over time as they consider more complex parameters, leading to more tangible aspirations. The realization of this vision after the end of primary school largely depends on the wealth of the family.

This economic factor as an element that affects the trajectory of children within the school is consistent with the literature (Glick et al., 2016). Different economic shocks, especially seasonal hunger, compel the household to adapt itself to set its priorities and make children drop out of school according to their needs. Besides, the number of secondary schools is a limiting factor on advancement to higher grades. However, the way people make use of education is another reason. Being able to read and write seems to be sufficient in certain contexts. The chance for better education to guarantee a decent job is rare. The policy on extending the length of formal education in rural areas needs to be considered, because even if access is guaranteed, content relevant to rural people's needs would be more efficient.

5.2 The fit between education and society

Education in rural areas does not match the reality. Expectations are high, as people think that education will bring change. However, apart from some success stories, the vast majority, after moving from job to job, return to the rural area and become farmers. While every child wanted to work in the agricultural sector, they dreamed of becoming doctors, lawyers, or something else; it is

conceivable that in an uncertain environment, one has to hold on to some roots in case their original plan fails. Unlike Ravololomanga & Schlemmer (1994), who asserted that working is a "vital necessity" (p. 218), here, agriculture is a sort of guarantee that whatever happens to the primary job, there will be an alternative. This may explain why rural areas remain the same.

The role of education is the most questionable in this case. Intellectual work did not prepare them for the reality. Instead of keeping people in their environmental and cultural contexts, education wants them to change in a way that pulls them from their habitat. As early as the lower secondary level, they are compelled to leave their village and go to the city. Moreover, at the upper secondary level, they are forced to move farther away. This is in accord with Randriamasitiana (2015), who stated that education in Madagascar does not give the poor upward social mobility. Each household has its limit concerning the balance between the opportunities offered by migration and the risks taken while moving. They eventually reach that limit, separating the elites from the common people. Even among rural people, these elites are those who are from the wealthiest of the poor—the upper moderate-prosperity cluster (Andrianampiarivo, 2017).

5.3 Teaching as decent work

The qualifications of FRAM teachers were often criticized; some researchers argue that lower secondary completion is not enough anymore and that the recruitment of FRAM teachers should start from baccalauréat (Randriamasitiana, 2015; Razafimbelo & Razafimbelo Raholdina, 2004). In a sense, these teachers are one reason why the education level never improves passed a certain level. Certain researchers have noted that a poor command of French, the language of instruction, has a crucial impact on teaching and learning (Rabenoro, 2004; Razafimbelo & Razafimbelo Raholdina, 2004).

The number of FRAM teachers is growing, but the government has no alternatives. One positive is that in the past, this helped to expand education into zones that lacked teachers while meeting the government's budget (PASEC, 2008). For the teachers themselves, it is the easiest opportunity for decent work. First, access is relatively easy; then, they are paid monthly, and they can practice agriculture in their spare time. This is one of the scenarios that best represents the tendency of our interviewees. While the recent policy that wants to increase the qualifications of teachers is legitimate, it will prevent such rural people from grabbing this opportunity for decent work.

6. Conclusion

To conclude, children's aspirations evolve from dreams to tangible objectives. However, the lack of support from parents and schools in terms of career counseling, coupled with the trade-off between farming and schooling investment, often prevents their visions from becoming reality. On the one hand, access to higher education is mainly hindered by economic difficulties; on the other hand, the negative image of education, owing to the absence of role models, lessens children's eagerness to continue schooling. This is followed by the psychological burden of doubts about the existence of corruption as a way to access higher education or decent work. Each step to further education is bigger than the last; children must cross village and town borders into something uncertain and

essentially unknown to their parents.

Children on this trajectory are compelled to cross those borders, far from their homes. This study showed that this crossing is one of the most significant hindrances to children's success. Nevertheless, if they happen to cross, the success of the individual does not necessarily entail the success of the village. There is a need to investigate the meaning of success in the village and of the village.

Furthermore, this study provided deep insight into what happens at school. However, in order to complete the image of the trajectory, there is a need to investigate what happens beyond school by looking at communities. Further studies should answer the question "who goes where in the society?" Participants need to be asked to look back at their past and convey what path they followed to arrive at their current position. Unlike this study, conducted mainly via group interviews, future studies should focus more on the individual. Other aspects of learning such as vocational or informal education need to be the focus.

Acknowledgement

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP26257112. Also, I would like to express my sincere gratitude to Professor Nobuhide Sawamura for his precious advice and support during the whole research process from the fieldwork to the accomplishment of this paper. I am also grateful to all the participants who were involved in this study for their kind cooperation.

Notes

1) FRAM: A parents association in Malagasy. FRAM teachers are teachers hired by a parents association.
2) GER: Gross Enrollment Ratio
3) Moderate prosperity: "describes all the households that are able, from very low income levels, not only to make a living out of insecurity, but also to have a small amount left over (even if only a few cents) which can ensure investment in the future (education, purchase of products). Moderate prosperity thus indicates a shift out of, but still remaining on the margin of, insecurity" (Darbon 2012: 38 cited in (Andrianampiarivo, 2017).
4) CREAM: Center for Research, Study, Support, and Analysis of Economy in Madagascar.
5) Contract teachers are FRAM teachers who received 6 months of training at one of the 18 regional branches of the National Institute of Pedagogical Training and 6 months of in-service training.
6) Semi-specialized teachers are teachers who completed at least upper secondary school and received training in order to teach at the sixth and seventh years of primary school, according to the education reform of 2008. They are assigned to lower secondary schools because those two last years of primary school (after the reform) are actually the two first years of the lower secondary level.

References

Andrianampiarivo, T. (2017) Moderate prosperity, an adaptation of the Middle-Class concept to a Malagasy rural area: the case of Itasy. *Review of Social Economy*, 75(1), 26–48.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001) Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187–206.

Boone, S., & Van Houtte, M. (2014) More Ambitious Educational Choices in Urban Areas: A Matter of Local Labor Market Characteristics? *Urban Education*, 51(8), 940–963.

Clignet, R., & Ernst, B. (1995) *L'école à Madagascar: Evaluation de la qualité de l'enseignement primaire public [The school in Madagascar: An evaluation of the quality of teaching at the public primary school]*. Karthala Editions.

Dahl, Ø., Andriamanantenasoa, M. A., Rabenoro, I., Rafam'Andrianjafy, M., Rahanivoson, R., & Rajaonarivo, S. (2005) *Redéfinition de la politique linguistique dans le système éducatif à Madagascar - Rapport du task force [Redefinition of the linguistic policy in the education system in Madagascar – The Task Force report]* (Misjonshøgskolens forlag). Centre for Intercultural Communication.

Deleigne, M.-C., & Kail, B. (2010) Obligation scolaire et gratuité de l'école: Le droit à l'éducation et ses ambigüités dans les écoles rurales à Madagascar [School obligation and free school: the right to education and its ambiguities in rural schools in Madagascar]. *Le Droit à l'éducation, Quelle Universalité*, 203–215.

Ferreira, J. A., Santos, E. J. R., Fonseca, A. C., & Haase, R. F. (2007) Early predictors of career development: A 10-year follow-up study. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 61–77.

Glick, P. J., Sahn, D. E., & Walker, T. F. (2016) Household Shocks and Education Investments in Madagascar. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*.

Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005) Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385–419.

INSTAT (2002) Periodic survey on households 2001.

INSTAT (2011) Periodic survey on households 2010.

INSTAT (2013) Enquête nationale sur le suivi des objectifs du millénaire pour le développement à Madagascar [Madagascar National Survey on Monitoring the Millennium Development Goals].

INSTAT/EDS (2010) Rapport Démographique et de Santé 2008-2009.

MEN (2012) Plan intérimaire pour l'éducation 2013-2015 [Education Interim Plan 2013-2015].

Neudert, R., Goetter, J. F., Andriamparany, J. N., & Rakotoarisoa, M. (2015) Income diversification, wealth, education and well-being in rural south-western Madagascar: Results from the Mahafaly Region. *Development Southern Africa*, 32(6), 758–784.

PASEC (2008) Quelques pistes de réflexion pour une éducation primaire de qualité pour tous [Some Reflections for Quality Primary Education for All]. *PASEC, CONFEMEN*.

Rabenoro, I. (2004) Bien apprendre le malgache pour bien apprendre les langues étrangères [Learn Malagasy well in order to learn foreign languages]. *Annales de l'Université de Madagascar - Lettres*, 13, 147–156.

Rabenoro, M. (2016) The Challenges of the Implementation of MDGs in a Fragile State: Universal Primary Education and Gender Equality in Madagascar. *Implementation of the Millennium Development Goals: Progress and Challenges in Some African Countries,* 75.

Randriamasitiana, G. D. (2015) Cultures familiales et scolaires: réalités locales de familles défavorisées à Madagascar [Family culture and schooling : Local realities of disadvantaged families in Madagascar]. *La Revue Internationale de l'éducation Familiale*, (2), 49–71.

Ravololomanga, B., & Schlemmer, B. (1994) De l'enfant richesse à l'enfant fardeau: l'enfant au travail à Madagascar et sa place dans l'imaginaire social [A child, from wealth to burden: working children in Madagascar and their place in the social imaginary]. *Labour, Capital and Society/Travail, Capital et Société*, 216–232.

Razafimbelo, C., & Razafimbelo Raholdina, J. (2004) Impact de la langue d'enseignement sur l'enseignement - Apprentissage [The impact of the language of instruction on teaching]. *Didaktika : Revue de Didactique*, 2, 46–50.

Watson, M., & McMahon, M. (2005) Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 119–132.

World Bank (2017) Government expenditure on education, total (% of GDP). Retrieved November 25, 2017, from http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&series=SE.XPD.TOTL.GD.ZS&country=#

第 19 ～ 20 回　アフリカ教育研究フォーラム　大会プログラム等

【第 19 回】

１．日時：2017 年 4 月 14 日（金）13 時 00 分 ～ 15 日（土）15 時 30 分

２．場所：大阪大学　人間科学研究科　東館 2 階　ユメンヌホール

３．プログラム

4 月 14 日（金）

12:30-13:00　受付

13:00-13:10　開会の辞

13:10-13:25　“Factors in school management that improves student achievement in public primary schools in Rwanda : the case study of Kigali City” Eugene Uwimana（広島大学大学院国際協力研究科 M2）

13:25-13:40　“Community involvement in school management and its influence on learning outcomes in rural public school in Rwanda: a case study of 9YBE schools in Rwamagana district” Jean de Dieu Ndayisabye（広島大学大学院国際協力研究科 M2）

13:40-13:55　“The process causing inequality of educational quality in rural Kenya: interactions between secondary schools and their communities” 小川未空（大阪大学大学院人間科学研究科 D2）

13:55-14:10　“Financing for early childhood care and education (ECCE) in Bangladesh” M. Jahangir Alam（神戸大学大学院国際協力研究科 D1）

14:10-14:25　“A study of enrollment situations using individual enrollment patterns: case of secondary schools in Malawi” 川口純（筑波大学）

14:25:14:40　（休憩）

14:40-15:00　“The trajectory of children in the rural areas of Madagascar: conflict between aspiration, opportunities, and reality” Fanantenana Rianasoa Andriariniaina（大阪大学大学院人間科学研究科 M1）

15:00-15:20　“Impact of household characteristics on basic school student’s attainment: evidence from the Democratic Republic of Congo” Bernard Loleka Yungu（神戸大学大学院国際協力研究科 M2）

15:20-15:40　“A cycle of collective actions by parents, community, school, and pupils for quality learning: the implication from Ghana” 澁谷和朗（広島大学）

15:40-16:00　“Participatory school management and learning: an inquiry for its relationship in Senegal” 西村幹子（国際基督教大学）

16:00-16:15　（休憩）

16:15-17:45　特別セッション「教育の大衆化は格差を克服するのか、助長するのか？ ― フランスの教育制度改革からみたアフリカの教育の近未来 ―」基調講演：

園山大祐（大阪大学）、指定討論者：大塲麻代（帝京大学）・川口純（筑波大学）、司会：澤村信英（大阪大学）

18:00-　情報交換会（於 ユメンヌホール）

4月15日（土）

09:00-09:15　“Motivational and ecological approach to perceptions of social emotional learning programs in a sub-Saharan education system” Nelson Llewellyn（国際基督教大学大学院アーツ・サイエンス研究科 M1）

09:15-9:30　“Situated learning environment to engage adult learners in an English for specific purposes program within TVET in Mali: needs analysis, program design and stakeholders' review” Ousmane Traore（国際基督教大学大学院アーツ・サイエンス研究科 M1）

09:30-09:45　“The effectiveness of entrepreneurship education in secondary schools in Rwanda” Louis Mbabazi Muhoza（広島大学大学院国際協力研究科 M1）

09:45-10:00　“Effect of performance-based rewards on teachers' performance in secondary schools in Rwanda, Gasabo District” Nadine Nshimirimana（広島大学大学院国際協力研究科 M2）

10:00-10:15　“The influence of second language as medium of instruction on pupils' mathematics performance in Rwanda: case of Musanze District” Jean Bosco Hakizimana（広島大学大学院国際協力研究科 M2）

10:15-10:30　（休憩）

10:30-10:50　“Calming the storm before contact: A case study of facilitating first encounters in Egypt” Madeleine Logan（国際基督教大学大学院アーツ・サイエンス研究科 M2）

10:50-11:10　“Integrating ICT in secondary teacher education: case of Malawi’s education policy texts since 1994” Foster Gondwe（広島大学大学院国際協力研究科 M1）

11:10-11:30　“Compensatory teaching practice under the automatic promotion policy: a case of two primary schools in Khomas, Namibia” Evangelista Christine Shikampeni（国際基督教大学大学院アーツ・サイエンス研究科 M2）

11:30-11:50　“Zambian pre-mathematics classrooms at the kindergarten level” 中和渚（関東学院大学）

11:50-12:30　（休憩）

12:30-12:50　「ウガンダ初等教員に求められる資質能力 — 教員関係法規と関係者の認識を中心に —」江藤紘誌（広島大学大学院国際協力研究科 M2）

12:50-13:10　「マラウイ共和国パロンベ県での大人たちが子どもの健康と教育を保障する社会の促進に協力する可能性調査について」永岡宏昌（〈特活〉アフリカ地域開発市民の会）

13:10-13:30　「マラウイの農村部の小学校における児童の学力の変化 — パネルデータの分析 —」谷口京子（名古屋大学 PD）

13:30-13:40　（休憩）
13:40-14:00　「ケニア北西部カクマ難民キャンプにおける初等・中等教育の就学実態 — 生活環境の変化と支援が与える影響 —」清水彩花（大阪大学大学院人間科学研究科 M2）
14:00-14:20　「ケニアにおける教育の世代間持続性」島田健太郎（京都大学 PD）
14:20-14:40　「中国・アフリカ間の教育協力としての孔子学院の役割 — ケニア共和国の事例から —」李霽（大阪大学大学院人間科学研究科 M2）
14:40-15:00　「インクルーシブ教育の課題と展望 — ケニアのマルサビット・カウンティを事例として —」大塲麻代（帝京大学）
15:00-15:15　（休憩・審議）
15:15-15:30　表彰・講評・閉会の辞

４．実行委員会：委員長：澤村信英（大阪大学）、
委　員：小川未空（大阪大学 D2）、清水彩花（大阪大学 M2）、
李霽（大阪大学 M2）、森五郎（大阪大学 M1）、
アンドリアリニアイナ（大阪大学 M1）、
久保田麻友（大阪大学 M1）
５．受　賞　者：優秀研究発表賞：Madeleine Logan（国際基督教大学 M2）、
清水彩花（大阪大学 M2）、李霽（大阪大学 M2）
６．参 加 人 数　（事前登録者）：61 名

【第 20 回】
１．日時：2017 年 10 月 27 日（金）13 時 00 分～ 28 日（土）14 時 35 分
２．場所：広島大学大学院国際協力研究科 1 階（大会議室）
３．プログラム

10 月 27 日（金）
12:30-13:00　受付
13:00-13:10　開会の辞
13:10-13:25　“The effects of in-service training on improving classroom teaching practice in Rwanda” Jean Bosco Hakizimana（広島大学大学院国際協力研究科 M2）
13:25-13:40　“Assessment of basic science process skills at primary school level in Zambia” Mercy Mushani（広島大学大学院国際協力研究科 M2）
13:40-13:55　“Socio-economic determinants of girls' performance in lower secondary public mixed day schools of Rwanda : a case of Nyarugenge District, Kigari City” Edouard Munezero（広島大学大学院国際協力研究科 M1）
13:55-14:05　（休憩）

14:05-14:20 “Process improvement of a higher education distance learning system by measuring user’s satisfaction: a case study of the national centre for distance education in Madagascar” Tantely Rasoanjanahary（広島大学大学院国際協力研究科 M1）

14:20-14:35 “The actual situation and roles of new trend in secondary education : focusing on open day secondary schools in Malawi” Rie Ikenoya（早稲田大学大学院アジア太平洋研究科 M2）

14:35-14:50 “Examining equitable educational opportunities for refugee primary school students in Uganda” Kenta Miyamoto（神戸大学大学院国際協力研究科 M1）

14:50-15:00 （休憩）

15:00-15:20 “School climate and teachers' social and emotional competencies in Gauteng urban schools, South Africa” Nelson Llewellyn（国際基督教大学大学院アーツ・サイエンス研究科 M2）

15:20-15:40 「行為者からみた運動の意味 — ガーナ北部農村部における民衆運動を事例として —」近藤菜月（名古屋大学大学院国際開発研究科 D3）

15:40-16:00 “Life and learning in the rural community of Madagascar: the role of home, school and work” Fanantenana Rianasoa Andriariniaina（大阪大学大学院人間科学研究科 M1）

16:00-16:20 「子どもにとっての学校文化と生活 — タンザニア、キゴマ州 M 地区の事例 —」井上満衣（京都大学大学院アジア・アフリカ地域研究研究科 M2）

16:20-16:30 （休憩）

16:30-18:00 特別セッション：教育開発における STEM 教育の現状と課題
－ザンビア共和国国別研修「PCK を踏まえた理数科授業実践技能の向上」を通して —
基調講演および司会：清水欽也（広島大学）、ザンビア共和国 JICA 研修員
指定討論：馬場卓也（広島大学）、高阪将人（福井大学）

18:00-20:00 情報交換会（於国際協力研究科 1F 大会議室）

10 月 28 日（土）

09:00-09:20 「セネガル農村部における幼児教育普及の課題 — メワン村の事例 —」日高のり子（広島大学大学院国際協力研究科 M2）

09:20-09:40 “Effects of microscale experiments on science teachers' self-efficacy in secondary schools in Malawi” Cedric Mpaso（広島大学大学院国際協力研究科 M2）

09:40-10:00 「中国・アフリカ間の大学間交流としての孔子学院の役割 — 中国で学ぶケニア人学生の留学生活に着目して —」李霽（大阪大学大学院人間科学研究科 M2）

10:00-10:20 “Mechanism of relational trust in school-based management for quality learning: the implications from Ghana” Kazuro Shibuya（広島大学）

10:20-10:35　（休憩）

10:35-10:55　「ケニア農村部の中等教育拡充期における不平等の生成 — 学校経営をめぐるコミュニティの影響に着目して —」小川未空（大阪大学大学院人間科学研究科 D2）

10:55-11:15　“The effectiveness of entrepreneurship education in secondary schools in Rwanda” Louis Mbabazi Muhoza（広島大学大学院国際協力研究科 M2）

11:15-11:35　「ルワンダにおける新カリキュラム（CBC）導入状況：数学の授業に焦点を当てて」山下華奈（鳴門教育大学大学院学校教育研究科 M2）、阿部建夫（東北文教大学）、小野由美子（早稲田大学教師教育研究所）、杉山竜一（株式会社パデコ）、松月さやか（株式会社パデコ）

11:35-11:55　“Community involvement in school management and its influence on learning achievements in rural public schools in Rwanda: a case study of 9YBE schools in Rwamagana District” Jean de Dieu Ndayisabye（広島大学大学院国際協力研究科 M2）

11:55-12:45　（休憩）

12:45-13:05　「ウガンダ・ビディビディ難民居住地における生活と学校教育 — 難民政策の実態とその影響 —」清水彩花（大阪大学大学院人間科学研究科 M2）

13:05-13:25　“Impact of farm & nonfarm income generating activities on school attendance in the Democratic Republic of Congo: case of South-Kivu Province” Bernard Yungu Loleka（神戸大学大学院国際協力研究科 D1）

13:25-13:45　「ウガンダの開発志向型難民政策における教育サービス提供 — ユンベ県ビディビディ難民居住地を事例として —」坂上勝基（大阪大学 PD）

13:45-14:05　“Experimental lessons for pre-mathematics in early childhood education in Lusaka, Zambia” Nagisa Nakawa（関東学院大学）

14:05-14:20　最優秀発表審査・休憩

14:20-14:35　講評・閉会の辞

４．実行委員会：大会実行委員長：清水欽也（広島大学）、
事務局長：江藤紘誌（広島大学 M2）

５．受　賞　者：最優秀研究発表賞：近藤菜月（名古屋大学 D3）
優秀研究発表賞：小川未空（大阪大学 D2）
Bernard Yungu Loleka（神戸大学 D1）
坂上勝基（大阪大学 PD）

６．参 加 人 数 （事前登録者）：60 名

アフリカ教育研究フォーラム会則

第１条（名称）

本会はアフリカ教育研究フォーラム（Africa Educational Research Forum）と称する。

第２条（事務局）

本会の事務局は、会長が所属する機関または会長が指定する場所に置く。

第３条（目的）

本会は、サブサハラ・アフリカ（以下、アフリカという）およびその周辺地域の教育についての研究および調査の推進を図り、会員相互の交流と協力によって、アフリカ教育研究の発展に努めることを目的とする。

第４条（事業）

本会は、前記の目的を達成するために、次の事業を行う。

（１） アフリカおよびその周辺地域の研究および調査

（２） 研究発表のための会合の開催

（３） 雑誌「アフリカ教育研究」の刊行

（４） 本会の目的を達成するために必要なその他の事業

第５条（会員）

本会は、次の会員をもって組織する。

（１） 正会員：本会の目的に賛同する個人

（２） 学生会員：本会の目的に賛同する大学院生および学部学生

第６条（入退会）

会員になろうとする者は、所定の入会申込書を提出する。会員で退会を希望する者は、退会届を提出しなければならない。

第７条（会費）

会員は定められた会費を納入しなければならない。

第８条（役員）

本会に、会長１名、副会長１名、理事４名程度の役員を置く。役員の任期は２年とし、再任を妨げない。

第９条（役員の選出）

会長、副会長は理事会において互選により決める。

第 10 条（理事の選出）

理事は正会員から選出される。

第 11 条（会員総会）

本会に会員総会を置く。会員総会は、事業計画、役員の選出、その他理事会で審議した議案の承認と決議を行う。

第 12 条（会則の改正）

この会則を改正するときは、理事会での審議を経て、会員総会の承認を得なければならない。

附則

1. 本会則は、平成 20 年（2008 年）4 月 18 日から施行する。

アフリカ教育研究フォーラム優秀研究発表賞規定

第１条（目的）

本フォーラム大会における卓越した若手研究者の研究発表を表彰することにより、研究意欲の増進、研究水準の向上を図り、もってアフリカ教育研究の発展に資することを目的とする。

第２条（種類）

賞の種類は、「優秀研究発表賞」、「最優秀研究発表賞」、及び賞選考委員会が必要性を認識し、３分の２以上の賛成により随時設置する賞とする。

第３条（受賞資格）

第２条に掲げる賞の対象となる者の資格は、本フォーラム大会における発表者のうち、研究歴が概ね修士課程入学時より 10 年未満の若手研究者（学生を含む）とする。

第４条（選考基準）

選考は、研究内容、口頭発表、質疑応答、発表要旨のそれぞれの質を総合的に判断して行う。

第５条（授賞件数）

授賞件数は、各賞とも若干名とする。

第６条（選考方法）

フォーラム大会開催時に賞選考委員会を設置し、フォーラム会長（または副会長）が選考委員長を、大会実行委員長が選考副委員長を務める。選考委員はフォーラム理事のうち当該大会に参加した者、及び委員長の指名した者とする。

第７条（表彰）

選考委員会は、選考経過および選考理由を付して、大会期間中に速やかに受賞者を公表する。

附則

本規定は、2012 年 1 月 1 日より施行する。

2010 年 4 月 16 日

「アフリカ教育研究」刊行規定

（目的・名称）

１．アフリカ教育研究フォーラム（以下、フォーラムという）における、アフリカの教育に関する研究の成果を公表し、アフリカの教育研究の推進に資するために「アフリカ教育研究」（Africa Educational Research Journal）を刊行する。

（編集委員会）

２．「アフリカ教育研究」（以下、研究誌という）の編集は、編集委員会が行う。編集委員はフォーラム会員８名程度をもって構成し、編集委員長は、委員の互選による。その任期は２年とし、再任を妨げない。

（掲載論文等の種類）

３．研究誌に掲載する論文等の分類は、以下のとおりとする。
（１）原著論文　（２）研究ノート　（３）調査報告
投稿原稿をどの種類に分類するかについては、編集委員会が決定する。

（投稿資格）

４．フォーラム会員は、投稿資格を有する。

（連名での投稿）

５．４.に定める投稿有資格者が第一著者である場合に限り､連名で投稿することができる。

（投稿件数）

６．原則として一人１篇とする。ただし、連名での投稿を含む場合は２篇までとする。

（査読）

７．投稿原稿は、編集委員会が審査を行い、採否を決定する。審査にあたっては、１原稿ごとに２名の査読者を選定し、その結果を参考にする。

（刊行回数）

８．原則として年１回とする。

（その他）

９．執筆要領等、その他の必要事項については、編集委員会において定める。

「アフリカ教育研究」執筆要領

「アフリカ教育研究」編集委員会

（1）論文等の内容は、サブサハラ・アフリカおよびその周辺地域の教育に関するものとする。
（2）論文等は、未発表のものに限る。ただし、口頭発表はこの限りではない。
（3）使用言語は、日本語または英語とする。
（4）執筆方法は、ワープロ原稿とする（MS ワードが望ましい）。
（5）和文原稿は、A4 版横書き（本文、縦 40 行 × 横 40 行、10.5 ポイント以上）とし、14 枚以内（表題、図表、参考文献を含む）、英文原稿の場合、8,000 ワード以内（同）を原則とする。
（6）原稿には執筆者名･所属を記入せず、別紙に論文題目（和文および英文）、所属機関名、執筆者名（日本語および英語表記）、連絡先（電子メール、住所、電話）を明記する。
（7）図表、注記および参考文献の書き方などは、次のとおりとする。

① 本文の区分は、次のようにする。

1.
1.1.
（1）

② 図表は完全な原図を作成する。出所を明記し、タイトルを図表の上に入れる。

表 1　アフリカ諸国の就学率

（注）
（出所）

③ 本文における文献引用は、以下のとおりとする。

「・・・である」（内海 2010, 12 頁）という指摘がある。
・・・と考えられている（馬場 2009）。
黒田（2008）は・・・。

④ 注記、参考文献は、論文末に一括掲載する。

⑤ 参考文献の書き方については、以下のとおりとする。

<u>単行本</u>：

山田肖子 (2009)『国際協力と学校 — アフリカにおけるまなびの現場 —』創成社.
小川啓一・西村幹子編（2008）『途上国における基礎教育支援 — 国際的潮流と日本の援助 —（上）』学文社.
吉田和浩（2005）「高等教育」黒田一雄・横関祐見子編『国際教育開発論 — 理論と実践 —』有斐閣、121-140 頁.
Sifuna, D. N. & Sawamura, N. (2010) *Challenges of Quality Education in Sub-Saharan African Coutries*. New York: Nova Science Publishers.
Kitamura, Y. (2007) The Political Dimension of International Cooperation in Education:

Mechanisms of Global Governance to Promote Education for All. In D. Baker & A. Wiseman (eds.), *Education for All: Global Promises, National Challenges*. Oxford: Elsevier, pp.33-74.

雑誌論文：

小澤大成・小野由美子・近森憲助・喜多雅一（2008）「アフリカの大学による基礎教育開発に資する自立的研究への支援 — ウガンダにおける事例 —」『国際教育協力研究』3 号、11-16 頁.

King, K. (2000) Towards knowledge-based aid: a new way of working or a new North-South divide? *Journal of International Cooperation in Education*, 3(2), 23-48.

（８） 原稿は完全原稿とし、著者校正は初校のみとする。

投稿手続・日程

（１） 投稿の際は、原著論文、研究ノート、調査報告の別を明記する。

（２） 投稿希望者は、次の投稿申込日までに論文題目および著者名を明記し編集事務局に申し込み、原稿締切日までに電子メールの添付ファイルで提出する。

［投稿申込締切日：毎年３月 31 日、原稿締切日：毎年５月 31 日（いずれも必着）］

編集事務局（投稿・問合せ先）

〒 565-0871 大阪府吹田市山田丘１－２

大阪大学大学院人間科学研究科

澤村信英研究室気付

TEL: 06-6879-8101　FAX: 06-6879-8064

E-mail: sawamura@hus.osaka-u.ac.jp

編集後記

第 8 号をお届けします。今号の特集は、清水欽也氏（広島大学）に全体の構想と取りまとめをお願いし、「STEM 教育」を取り上げました。第 20 回大会（2017 年 10 月、広島大学）の特別セッションの内容を発展させたものです。この大会には、多くのアフリカからの JICA 研修員が参加してくれ、まさにアフリカ色豊かでした。第 1 回大会(2008 年 4 月)は、同じく広島大学で開催されていますから、節目となる第 20 回大会を広島の地で行うことになったのも何かの巡り合わせかもしれません。

振り返れば、広島大学には 1994 年に大学院国際協力研究科（IDEC)、そして 1997 年に教育開発国際協力研究センター（CICE）が開設されています。しかし、それよりずっと以前（多くの大学で教育協力に関心など持たれてこなかった頃）から、教育学研究科などが中心となり、草創期の国際協力の研究と実践が行われてきたことを思い出します。

特別論考としては、フランス／ EU の教育を専門とされる園山大祐氏（大阪大学）にご寄稿をお願いしました。マダガスカルで 2017 年 2 月に一緒に調査させていただく機会に恵まれ、それに続き第 19 回大会（同年 4 月開催）が大阪大学で開催され、特別セッション「教育の大衆化は格差を克服するのか助長するのか？ ― フランスの教育制度改革からみたアフリカの教育の近未来 ―」を企画しました。それが、普段つながりの薄い「先進国」とアフリカ研究者の関係のはじまりです。特別セッションでコメンテーター役を担ってもらいました大塲麻代氏（帝京大学）および川口純氏（筑波大学）には、アフリカ目線でのコメントを寄稿いただきました。

投稿論文は、査読を経て、原著論文 3 本、研究ノート 3 本を採択することができました。前号で 5 本の論文等を収録できたのも初めてのことでしたが、原著論文の採録数が 3 本となったのは、創刊号以来です。これは会員諸氏の活動レベルの高さを示すものでもあり、また本誌に対する投稿がその質と共に定着してきた証でもあり、素直に喜びたいと思います。

今年を振り返ると、南スーダン南部への戦闘拡大に伴い、隣国ウガンダへ新たな難民の大量流入が起こり、その結果、ウガンダはトルコ、パキスタンに次ぐ、世界で第 3 位の難民受け入れ国となり、その寛容な難民政策から難民受け入れのモデル国とまで言われるようになりました。年末になり我々を驚かせたのは、11 月に起こったジンバブエでのクーデターです。流血騒ぎになるかと思っていましたが、結果はムガベ大統領が数日後に辞任するという意外なものでした。ジンバブエは、最近では超インフレが起こったことで知られていますが、私が 1984 年に初めて訪れたときは、周辺国と比べて本当に近代的な物資が豊富な国でした。それに比べて社会主義をとる隣国ザンビアは、スーパーマーケットの棚に物がほとんどありませんでした。その独立(1980 年)の国民的「英雄」がムガベであったわけで、別の「悪党」の親分が今後出てこないことを祈るばかりです。

（澤村信英）

アフリカ教育研究フォーラム

会長　馬場卓也
副会長　澤村信英
理事　内海成治
小川啓一
小澤大成
小野由美子
北村友人
黒田一雄
西村幹子
山田肖子
吉田和浩
米澤彰純

Africa Educational Research Forum

President: Takuya Baba
Vice-President: Nobuhide Sawamura
Directors: Yuto Kitamura
Kazuo Kuroda
Mikiko Nishimura
Keiichi Ogawa
Yumiko Ono
Hiroaki Ozawa
Seiji Utsumi
Shoko Yamada
Akiyoshi Yonezawa
Kazuhiro Yoshida

2017年（平成29年）12月28日　発行

アフリカ教育研究　第８号

発行者　アフリカ教育研究フォーラム
〒565-0871　大阪府吹田市山田丘1-2
大阪大学大学院人間科学研究科
澤村研究室気付
URL https://sites.google.com/site/aerf1960/home
（本誌はウェブ上で公開しています。）
印刷所　阪東印刷紙器工業所

ISSN 2185-8268

Africa Educational Research Journal

Number 8 December 2017

Contents

Feature Article: Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education

Kinya SHIMIZU, Preface: STEM education

Masato KOSAKA, STEM education in the USA: a literature review

Kinya SHIMIZU and Mutsumi TSUBOUCHI, STEM education in South Africa: current status and future direction toward 2030

Atsushi MATACHI, International cooperation in STEM education by JICA: focusing on Africa

Invited Article

Daisuke SONOYAMA, The massification of secondary education and women's career choice in France: focusing on auto-selection or auto-exclusion in the career guidance process

Comments from Asayo OHBA and Jun KAWAGUCHI

Article

Hikaru KUSAKABE, The schooling of vulnerable orphans and the function of open secondary schools in Malawi: an exploration through interviews with teachers and orphaned students

Satoko FUKAHORI, Historical development of public education in Benin: focusing on "laïcité"

Kazuro SHIBUYA, Analytical framework for school-based management from the viewpoint of participation and relational trust: the case of Akatsi South district in Ghana

Research Note

Yoshiko TONEGAWA, Policy and reality of "Inclusive Education" in Addis Ababa, Ethiopia: preliminary analysis from the perspectives of teachers and parents of children with disabilities

Ayaka SHIMIZU, The acceptance of education in Kakuma Refugee Camp, northwestern Kenya: focusing on refugee students

Fanantenana Rianasoa ANDRIARINIAINA, The trajectory of children in the rural areas of Madagascar: aspirations and opportunities from school to work

Africa Educational Research Forum