

ガーナの中等職業教育政策に対する国内外からの影響 - 植民地時代から現代まで -

山田 肖子

(広島大学教育開発国際協力研究センター)

アフリカの国々において、学校教育の制度自体が植民地時代に持ち込まれたものであり、教育政策も、これまで国内で認識されたニーズに基づいて内発的に生まれた場合よりも、外から持ち込まれるケースが圧倒的に多かった⁽¹⁾。本論では、ガーナに植民地時代から度々外部から持ち込まれてきた中等レベルの職業教育政策に焦点を当て、この分野において、外から持ち込まれた政策が大きな成果を挙げない理由を、国内の要因、特に、受益者の教育への期待との関係で検証する。

植民地時代には宗主国が、現代では国際機関が国際会議での合意形成や援助政策によって世界の多くの国々の教育政策を基準化する役割を果たしている。国が違っても教育政策が非常に類似しているのはこの外部組織による基準化のためである(Samoff, 1999)。移転された教育モデルが移転先で失敗した例は枚挙に暇がない。J. Ferguson(1990)が報告するレソトの世界銀行(以下、世銀と略す)主導の農村開発プロジェクトの例によれば、失敗の原因は世銀が国ごとの特殊性を無視して「低開発国」というステレオタイプに多様な現実を押し込めたことにある。他の研究者からも、移転失敗の原因として、援助機関の援助方針、ひいては資金の持続性の無さ、援助機関と当該国政府との権力争いなどがあげられている(例えばMayer, 1993; Nagel, 1989)。

中等教育に関して言えば、援助機関の関心は1960年代のアフリカ諸国独立前後には高く、何度かの転換を経て現在は初等教育に完全に圧倒されている状態である。カリキュラムを職業教育化するか否かに関しても、後述

するとおり、時代の流行によって、援助の方針、ひいてはアフリカ諸国の政策も二転三転した。その一方で、ガーナの中等教育は、国際的潮流とは無関係に、独自の指向性を持って進んでいる。この現実を見ると、教育政策とその実行過程の成否を援助機関や政府の設定した目標に照らして評価するだけでは不十分だということが分かる。すなわち、国際的に推進された教育政策が、文書として合意されたという事実とは別のところで、国内には受益者の教育への期待があり、ガーナの中等教育を歴史的に分析すると、この受益者の期待が非常に強いために、外部から持ち込まれた政策は、その期待する方向に添わないと実施過程で形骸化する、ということを経りてきたことが分かる。本論では、ガーナの中等教育に時代を超えて、また国外からの影響にも関わらず継続している特質とは何かを検証する。政策がどう変更されても必ずある形に揺り戻ってくるのは、そこにこそ受益者の最も強いニーズがあると言えるからである。

1. 植民地時代と現代の中等職業教育

植民地時代(1920年代)と現在の中等教育に関する政府の教育政策文書を比較すると、ある共通点が浮かび上がる。一つは、中程度の教育(植民地時代は初等教育7年、現代は中学校終了程度)を受けた若者の失業と都市への移住によって発生する社会問題への対策として中等教育改革を位置づけていることである。その論旨は、「中程度の教育を受けたが、何らかの理由でそれ以上の教育に進まなかった若者は、中途半端に学を身につけ

たためにホワイトカラーの仕事への思いが捨てられず、肉体労働を嫌って農村から都会に出てくる傾向がある。しかし、実際にはそのレベルの教育ではホワイトカラーの職はない。また、学校では労働市場で吸収されうるような技術訓練を受けていないため、技術者として雇用されることもなく、行き場を失って都会で目的もなく生活して社会問題を引き起こすことになる。従って中等教育をより地元の産業に合った職業教育を提供するよう改革することにより、若年失業と国内移住、更には若者の非行の問題も解消できる。(PRO, CO 98/44 (1926年)及び2002年のガーナ教育省でのインタビューによる)というものである。この議論は学校に教育本来の目的の他に社会問題の解決という役割を付与するものであり、また、職業教育を技術と意識変革の二つの側面から見ていることに特徴がある。すなわち、若年の地元での雇用を促進するためには、技術だけでなく、「教育とは肉体労働からの脱出の道である」との認識を取り除く必要があるという発想である。この議論は、80年の時を越えて、殆ど同じ形で繰り返されている。

(1) 植民地時代の職業教育：Achimota 高等学校の事例

20世紀初頭のゴールドコースト(後のガーナ)には、ミッションスクールを経てヨーロッパで大学の学位を取得したガーナ人が既に相当数おり、彼らはガーナ人インテリの選挙による参政権、上級公務員としての採用などを要求して植民地政府に圧力をかけるようになっていた。政府はこうしたナショナリズムの台頭を嫌悪し、ガーナ人インテリの抑圧を図るとともに、学校教育変革に乗り出した。そうした背景のなか、Achimota学校は1927年に、欧米の教育理念に基づく教育を行うモデル校として植民地政府により設立された。1919年から1927年までゴールドコースト植民地総督であったG. Guggisberg

の教育理念を反映し、Achimotaは「アフリカの文化を尊重し、大衆から乖離しないリーダーの養成」を目指し、普通教養科目の他に技術科目と人格教育に重点を置いた。

Achimota設立当時のゴールドコーストには既に、Mfantsipim、Adisadelという2つの高等学校があった。両校ともキリスト教伝道団(Mfantsipimはメソジスト、Adisadelは英国国教会)によって運営されていた。職業教育、文化への適応を前面に押し出したAchimota学校と対照的に、2つのミッションスクールは教養科目に特化した教育を行い、イギリスの高等学校修了検定試験(Cambridge School Certificate Examination)の合格率の高さを誇っていた⁽²⁾。両校の卒業生の多くは植民地政府や欧米資本の企業の事務職員として採用されていた。

他の2つの高等学校とは対照的なAchimotaの教育理念は、植民地政府の社会問題認識(ナショナリズムの台頭と教育を受けたアフリカ人の大衆との乖離)を反映していた。

(2) 現代の中等職業教育：JSS (Junior Secondary School)改革

後述するとおり、国際機関等の指導に基づき、アフリカにおいて、中等教育レベルで普通課程と別に職業課程を持つ傾向は縮小している(サブサハラアフリカの平均は中等教育全体の5.3%、表2参照)。ガーナ教育省によれば、「多くの職業高校(Senior Secondary Technical Schools)は職業訓練の目的に見合った機材が整備できていない」(Ministry of Education, 2001: 32)。現在、ガーナ政府はSSTSではなくJSSの就業準備(pre-vocational preparation)のための機材整備の方に重点を置いている(Ministry of Education, 2001: 32)。近年の国際的潮流では、学校教育は雇用可能な技術を教える場としてではなく、就業準備をする場と見られるようになっている。一方で、これは、技術変

革やニーズの変動に公教育が柔軟に対応しきれず、技術教育をしても、労働市場で求められる技術と合致しないという認識が広まったためである。同時に、この就業準備教育には、植民地時代と同様に技術面と、意識変革の側面があり、若年失業という社会問題への対策と見られてもいる。1987年からガーナで施行されている教育改革(the Educational Reform Programme of 1987)はこの方針でJSSを就業準備の場に変えようとしてきた。

政府統計によれば、1990/91年度の公立JSSへの就学率は12-14歳人口全体に対して50.0%、1991/92年度は56.3%となっている。これは1987年の改革以前と比べて20%以上の増加である。(Ministry of Education, 1999b)。1999年時点でガーナには5,571の公立JSS、449の私立JSSがある(Ministry of Education, 1999a: Appendix 2.2)³⁾。私立JSSは現在JSS全体の7.5%を占め、過去10年間で急速に増加している。

(3) 技術と人格：2つの時代の中等職業教育の共通性

植民地時代 Achimota 学校の職業教育は、雇用可能技術の訓練というより、国の指導者になるべき生徒達が、大衆の殆どが従事する農業や技術工の仕事を実際に経験して理解しなければ、大衆を理解し、支持される指導者にはなれないという、経験主義、道徳主義に基づくものであった。一方、現代のJSSの職業教育は、前述の就業準備を意図しており、これも直接に雇用のための技術を訓練するのではなく、卒業後の就業への一般的ガイダンスと心の準備といった内容になる。政府はいくつかの県に職業教育センター(Vocational and Technical Education (VOTEC) Center)を設立し、地元のJSSを技術的にサポートしている。しかし、人的、財政的、物的資源の不足は否めず、政府の経験主義の原則に反して、多くのJSSの生徒が教科書だけで技術科目を学ぶという結果になっている。

AchimotaとJSSは指導者養成と若年労働者の準備という全く異なった目的を持っているにもかかわらず、技術そのものの雇用可能性よりも、技術教育の経験主義的、道徳的意義を重視している点が酷似している。

2 .中等職業教育政策に対する国外からの影響

このように政府が繰り返し中等教育課程に職業教育を導入してきたのに対して、植民地宗主国であったイギリスや国際機関の方針はどのように移り変わり、影響を及ぼしてきたのだろうか。

ゴールドコーストの F. Guggisberg 植民地総督が全国的な教育制度を導入した1920年代は、欧米で、実際に手を動かして体験することを重視する経験主義と、学業や技術の伝達以上に重要な教育の目的として人格教育がもてはやされた時期であった(例えば、Dewey, 1916)。外部から持ち込まれ、アフリカの教育に最も目立った影響を及ぼしたと言われるのがアメリカの黒人職業教育モデルである。ニューヨークに本部を置く Phelps-Stokes 財団は1919年と24年にアフリカの教育事情調査団を派遣し、アメリカ南部の黒人のために Hampton、Tuskegee という2つの黒人学校で開発された職業教育モデルを強力に売り込んだ。このモデルは当時の南部で黒人が就業可能だった農業や肉体労働のための技術指導と、既存の社会を受け入れ、肉体労働の尊厳を理解するための人格教育を行うことが売りであった。1927年に設立された Achimota 学校は、明らかに黒人職業教育に代表される「経験に基づく人格教育」の国際的潮流を受け継ぐものであった。

1930年代からアフリカの多くの植民地が独立した1960年頃にかけて、イギリスの植民地教育政策はアカデミックな教育、高等教育の方向にシフトした。変化をもたらした外的要因は二つ考えられる。一つは1929年の

世界恐慌とその後の第二次大戦で更に下降した世界経済であり、もう一つは信託統治(Trusteeship)という植民地経営理論である。世界恐慌で経済が打撃を受け、政府予算が縮小すると、職業教育が真っ先に槍玉に挙げられた。職業訓練の機材は高価である反面、学校で訓練された非伝統的産業に従事する労働力の需要はあまり大きくなかった。ゴールドコーストは金やココアの輸出が盛んで、英領植民地の中では最も裕福な部類に属した。しかし、国際経済の悪化は、ココアや鉱物の輸出価格の暴落を招き、ゴールドコースト政府の財政を直撃した。Guggisberg総督によって始められた大規模な教育制度は、拡大どころか縮小を余儀なくされた。政府の教育支出は最高時の1930/31年度の125,975ポンドから1932/33年度には96,688ポンドに削減された。更なる経費削減のため政府は1932年に特別委員会(Talland Committee)を組織したが、その委員会の提言の一つが、唯一の高等職業訓練校(Accra Technical School)の閉鎖と4つの中等職業訓練校(Government Junior Trade Schools)の普通校への転換であった(PRO,CO98/62)。

信託統治論は、イギリスは、アフリカの人々が自ら統治できるようになるまで一時的に統治を信託されており、いずれ統治権を引き渡すためにアフリカの人々を指導しなければならぬという立場である。当初、信託統治論は植民地支配を正当化するためのものに過ぎず、近い将来に統治権の引渡しは想定されていなかった。しかし、ナショナリズムがアフリカ各地で政治的対立を深刻化させていく中で、イギリスは自治までの時間を短縮する政策に転換した。1940年代以降、官僚のアフリカ人化(Africanization)が進められ、多くの上級職が教育を受けたガーナ人に引き渡された。また、この政策転換に伴い、政府の上級職を担える高等教育を受けたガーナ人への需要が増大した。

1950年代末期から1960年代初頭に、国

際機関が相次いで設立され、方針決定が行われた。1963年に世銀は途上国に対する職業教育のための大規模な貸し付けプログラムを開始した。1964年から1969年にかけて、中等職業教育は世銀の教育分野の貸し付けでは2番目に多い20%を占めた(World Bank, 1995)。他方、中等普通教育は次第に縮小した。世銀の教育サブセクター別資金分配を1963-8年期と1969-80年期で比較すると、職業教育部門は26%から32%に上昇しているのに対し、中・高等教育部門は70%から31%まで減少している(Jones, 1992: 125)。1930-60年代に一時、普通教育の方向に向かった中等教育の流れはまた職業教育に揺り戻った。

国際機関の教育援助の方針を正当付けるために使われてきたのが人的資源論である。この経済理論は、教育への個人及び社会の投資を卒業後の個人収入、GNPと比較して費用対効果を測るもので、償還率(Rate of return)が高い教育部門は労働需要に合った人材を効果的に輩出しているとされる。1970年代までは、国際機関は中等職業教育への費用対効果は高いと主張していた。しかし、1970年代後半から80年代の始めにかけて行われた世銀主導のタンザニアとコロンビアの中等職業教育の償還率の調査では、それに反する結果が出た。その調査報告によれば、技術科目導入には教養科目よりコストがかかるが、中等職業課程の卒業生は普通課程の卒業生より早く就業もせず、収入も多くなかった(Psacharopoulos, 1988: 275)。また、平等主義の観点からも、職業課程と普通課程を分離させることは、社会、経済的不平等を増大させると批判された。後述のとおり、歴史的経緯から、アフリカでは一般に職業課程は普通課程に劣るという観念が根強く、その結果、雇用者は普通課程卒業生を好み、また給与も普通課程卒業生の方が多い傾向にあるというのがその理由である。こうした批判を受け、1980年代以降、国際的な潮流は普通

課程と職業課程の差別化を無くす方向に進んでいる。普通カリキュラムはより多様な科目を導入し、職業課程では教養科目の比重を増大させている。ここ数年は、前述の JSS 改革のように、就業のための技術の訓練はノンフォーマルの教育機関に任せ、学校教育ではより一般的な就業準備をするのみという方向に移行している。学校教育は労働需要の変化に柔軟に対応できないため、特定の技術訓練には向かないというのが理由である⁽⁴⁾。

国際的な教育議論は、そのまま二国間、多国間援助に反映される。1960年代から1990年の間に世銀の職業教育への投資は半減した。(表1参照)。職業教育部門の中でも、特に中等レベルへの投資が激減している。1992年には世銀は方針転換を行い、中等職業教育部門への貸し付けを教育セクター全体の6%までに削減した(World Bank, 1991)。普通教育の中では、初等レベルへの投資が最も増大した。中等教育は、職業課程、普通課程ともに世銀の支援が大幅に減少している。

表1：世銀のサブセクター別教育事業投資 1963-90

	1963-76		1977-86		1990	
	US\$	%	US\$	%	US\$	%
普通教育	963	42	6,171	52	1,222	64
初等	134	6	2,580	22	456	24
中等	461	20	1,176	10	163	8
ノンフォーマル	30	1	48	0	0	0
中等以上	89	4	1,615	14	323	17
教員養成	251	11	752	6	280	15
職業教育	1,150	51	5,220	44	489	25
中等	511	23	706	6	69	4
中等以上	367	16	2,810	24	302	16
ノンフォーマル	249	11	1,579	13	45	2
教員養成	23	1	124	1	73	4
その他	153	7	368	3	207	11
合計	2,266	100	11,75	100	1,918	100

出典：Jones, "World Bank Financing of Education", 182

表2：地域別、カテゴリー別中等職業課程の学生割合

	1960	1970	1980	1990	1996	1960-96 平均	1980-96 平均
	サブサハラアフリカ	15.40	10.70	6.40	5.80	5.30	8.72
アラブ諸国	17.00	11.10	10.70	12.00	15.30	13.22	12.67
極東、オセアニア			4.10	11.50	13.60	9.73	9.73
南アジア			1.70	1.70	1.50	1.63	1.63
ラテンアメリカ、カリブ諸島	24.00	22.40	24.10	23.40	26.30	24.04	24.60
ヨーロッパ	24.30	26.40	24.60	25.60	26.70	25.52	25.63
世界	13.80	14.60	10.50	12.00	13.00	12.78	11.83
発展途上国	9.80	9.10	6.70	9.50	10.60	9.14	8.93
中進国			4.20	5.30	5.10	4.87	4.87
先進国	15.70	19.10	16.20	17.00	18.50	17.30	17.23

出典：Atchoarena and Caillods, 1999. Based on UNESCO statistics, 1998.

表2によると、他の地域の傾向に反して、サブサハラアフリカと南アジアでは職業教育課程の学生の割合が恒常的に減少傾向にある。1990年から96年にかけて、他の全ての地域ではこの割合が上昇している。ラテンアメリカとヨーロッパでは4分の1の中等レベルの学生が職業課程にいるのに対し、サブサハラアフリカでは6%に満たない。この傾向に対してD. AtchoarenaとF. Caillodsは経済発展の度合いと職業訓練重視の度合いは相関関係にあり、それは発展した経済が学校での訓練を受けた人材を必要とするからだと分析している(Atchoarena & Caillods, 1999: 71)。しかし、この分析には疑問が残る。なぜなら、相関関係は原因結果の関係を示唆しないからである。経済発展の度合いは職業教育重視の原因かもしれないが、そうでない可能性もある。むしろアフリカで問題になるのは、教育のサブセクターごとの予算配分が政府の裁量でなく、外的要因で決まる度合いが高いということである。サブサハラアフリカは世界で最も援助依存度が高い地域である⁽⁵⁾。このことは、サブサハラアフリカの教育行政が援助機関の方針変更に影響を受けやすいことを示している。従って、サブサハラアフリカで職業課程の学生比率が減少しているのは、この部門への援助の減少に拠るところが大きいと言えるだろう。一方、援助機関の方針変更だけが中等職業教育比率の減少の理由とも言いかねる。Benavotは、1950～70年代の世界的な職業課程の学生減少傾向の中でも、アフリカでの減少が特に目立つと指摘している。その理由としてBenavotは、(1)アフリカに学問的な教育への志向性が根強いこと⁽⁶⁾、(2)フォーマルな教育を必要とするような産業が未成熟であること、を理由として挙げている(Benavot, 1983: 69)。独立前後のこの時期は、前述のとおり政府セクターでの雇用が増大した時期であり、より高い学歴を得る方が技術教育を受けるより就業の機会を増大したと言える。しかし、Benavotの分析から

20年経った現在でもガーナの産業構造と教育雇用の関係は大きく変わっていない。給与所得者の割合は人口の5分の1(16.9%)に過ぎず、他は自営である。最大の産業は農業(62.2%)で、続いてサービス業(27.9%)、工業(10.1%)となっている(ILO, 2002)。学校ベースの職業教育と最も関係が深いはずの工業が労働市場に占める割合が最も小さい。アフリカの都市では、年々インフォーマルセクター⁽⁷⁾が肥大化している。元来アフリカ経済はインフォーマルセクターに依存する度合いが高いが、過去20年間にその傾向は加速度的に進行している。結論から言うと、多くのサブサハラアフリカの国の産業構造は大規模な学校ベースの職業教育を必要としない。農業やインフォーマルセクターの就業者でも最新の技術や経営手法を学ぶことは大切だが、公教育の中で職業課程を維持するための論拠としては希薄である。

3. 中等教育にまつわる国内の状況

(1) 学校教育に関する一般認識

Achimota学校は、その規模の大きさと宣伝にも関わらず、他の高等学校にそのモデルを真似されるということが全くなかった。一つにはAchimota学校に投じられたほどの資金を持つ高等学校が他になかったことが理由だが、例え規模を縮小してでもその教育哲学や実施モデルを踏襲する学校が現れなかった。Achimota学校自体も1940年代以降その性格を大きく変えた。これも、経済悪化の中で予算を確保できなくなったことが大きな要因だが、それよりももっと根本的な要因は、Achimotaの経験主義的な教育は二流の職業教育をアフリカの人々に押し付けようとする植民地政府の陰謀ではないかというガーナ人の疑念が消えなかったことにある。前述のとおり、ガーナ人の間に根強い「職業教育 = 二流教育」という図式は植民地時代の労働市場の構造に原因がある。植民地時代の教育

制度は官僚機構やヨーロッパ資本の労働力需要に応じて発展したもので、学校は最低限の英語の読み書きが出来る現地採用の事務職員を養成する場であった。すなわち、読み書きを学ぶ普通教育こそが「職業訓練」であって、学校で技術を学ぶことに社会的、経済的インセンティブがなかった(Foster, 1966)。この学校教育とホワイトカラーの仕事の緊密な関係ゆえ、就職に際して問題になるのは、学校で何を学んだのかよりもどのレベルの学校の卒業証書を持っているかということであった。要するに、若年失業の問題を解決するために政府が度々カリキュラムの職業教育化を図りつつ失敗したのは、傷口に間違った薬を塗っていたからに他ならない。問題の根はカリキュラムの内容ではなく、人々に職業教育が二流であると思わせる労働市場構造にある。

政府の初等教育普及の努力により、JSS就学率は1980年代の後半以降急速に増加している。施設の不足や社会要因によって、多くの生徒が小学校以上に進めないという現実があるが、理論上、ガーナでは小学校からJSSには自動的に進学できることになっている。本当のふり分けはJSSからSSS (Senior Secondary School)へ進学する段階でなされている。JSS3年生の終わりに、生徒はBasic Education Certificate Examination (BECE)という試験を受け、基準に達すればJSS卒業証書を与えられる。これはしかし、SSSへの入学を保証するものではない。SSSに入るためには非常に競争率の高いCommon Entrance Examination (CEE)を受けなければならない。1990/91年度のSSS進学率はJSS卒業者の35%のみである(Ministry of Education, 1999b)。一般的に、CEEに受かるには、BECEで合計点10-11以下(数値が低い程成績が高い)でなければならないが、大多数の生徒の得点は31から60の間である⁽⁸⁾。JSS3年時の試験の成績が生徒の教育の行方を決定付けるが、多くの場

合、JSSが最終学歴となる。ここで問題は二つある。一つは、JSS卒業者がより上の学校に行き、給与労働者になるという希望を諦めないということ、もう一つはガーナの社会がJSS卒業者を労働力として吸収できる状態にないことである。BECEとCEEの二重試験制度に関して、ガーナのある政策研究所の代表は次のように語っている。

「JSSは本来最終地点であるにも関わらず、(高等学校へ進みたい人々に差別感を与えないようにするという)政治的な理由でその点を明確にしていない。BECEでの得点が30点程度でもJSSは卒業できる。そして、政府はBECE通過者は全員SSSに進む可能性があるという幻想を植えつけている。しかし、なぜCEEが存在するのかといえば、JSS卒業とSSS進学は別のものだからだ。これを曖昧にした結果今どういう状況になっているだろうか?全てのJSS卒業者が、そのうちの一部はSSSでやっていける力が無いのに、自分にも可能性があると思いつけるのだ。」(2002年8月のインタビューより)⁽⁹⁾

この学校への執着と可能性の限界についての認識の不足は最近だけの現象ではない。1960年代の低水準の私立中学校について書いたなかで、BibbyとPeilは「多くの生徒は自分の成功のチャンスがどれだけ低いかに気付いていない」と嘆いている。彼らが学校にしがみつくとのは、「それ以外には大勢いる中学校卒の失業者の中に加わるしか道がないからだ」(Bibby & Peil, 1974: 401-402)。世代を越えて生き続けているガーナ人の共通神話は、学校に長くいればいるほど多く稼げる、というものだ(Dore, 1976)。学歴と給与労働の関係は変わっていないどころか緊密さを増している。初等教育へのアクセスが拡大するにつれ、他人との比較優位に立つため、人はより長く学校にいようとするようになる。学歴の市場価値はこうして高騰している。

ガーナの学校教育が、労働市場に人材を送り込むための免許制度として機能していると

いう認識に基づき、ここでもう一つの疑問が持ち上がる。この教育の仕組みが、個人の選択の機会にどの程度影響しているかという点である。上級の学校に進む機会は、親の教育レベル、親の職業、性別、居住地などの生徒の社会経済的背景によってどの程度左右されるのだろうか。すなわち、学校は階層移動 (Social mobility) の手段として機能しているのか、それとも既存の社会階層を再生産 (Social reproduction) しているのだろうか。

(2) 階層移動か再生産か？

「Achimota には田舎から降って湧いたような生徒が何人かいた。彼らは試験に合格して、あらゆる種類の奨学金を受けて来ていた。...私はケタの近くの小さな村から来た少年を知っている。我々が寮に入った最初の日、彼は電気スイッチの脇に立って電気を点けたり消したりしていた。彼はそれまで電気を見たことがなかったのだ。しかし、高等学校を卒業する頃には、彼は数学、化学などであらゆる賞を取り、ロンドン大学医学部で金メダリストになり、整形外科医になり、バルバドスで首席外科医になった。つまり... Achimota に来るまでは、彼が持っていたものといえば鋭い頭脳だけだった。学校に来た最初の日にあんなことをしていた人を想像して、そしてその人が偉大な科学者になったことを考えれば、教育がどれだけのことを人間にもたらすかが分かるだろう。」

(Achimota 卒業生 (1950 年代卒業) のインタビューから)

S. Bowles と H. Gintis は資本主義社会では、教育へのアクセスの平等化が所得再分配をもたらすことは無いと主張している。就学と所得は人的資源論で想定するような単純な相関関係にはなく、階級、人種、性別、家族の社会経済的状况といった要素が資本主義的階級社会を再生産する方向に作用するからだ

という (Bowles & Gintis, 1975: 81)。P. Bourdieu の文化再生産 (Cultural reproduction) 理論によれば、教育制度というものは、ある社会の支配的な文化に精通していることを前提としていて、そこでは、家庭で「文化資本 (Cultural capital)」に触れる機会が多い上流の子供の方が、下層階級の子供より優位にある (Bourdieu, 1974: 32)。このように、生徒の社会経済的背景は、より高い学歴を手に入れようとする過程に非常に大きな影響を及ぼす要素である。しかしながら、上のインタビューからの引用のように、時として、下層階級の子供が目覚しい階層移動を遂げることもある。このような大きな階層移動が起きる頻度によって、社会構造の柔軟さを知ることができる。

a) 植民地時代

植民地時代ガーナにおいて、中・高等学校の数が十指に余るまでになったのは1940年代以降である。それまでは、Mfantsipim、Adisadel の二つの男子校と共学の Achimota があっただけだった。この3つ全て合わせて、中等教育課程に在籍する学生は年間500人程度だった⁽¹⁰⁾。植民地時代の中・高等学校の生徒の社会経済的背景に関する包括的なデータはないが、筆者が2002年夏に行った Achimota と Mfantsipim 卒業生 (1930-50年代) とのインタビューから概要は把握できる。階層移動に関しては、初期の Achimota 学校は真に貧しい農村の子供に上昇の機会を与える機能を果たしていた。上に引用した話は決して例外ではない。毎年、Achimota は全国各地にスタッフを派遣し、成績の良い生徒の発掘にあたった。複数のインタビューは以下のようなプロセスを経て Achimota に入学した。まず、初等修了検定試験 (Standard VII Certificate Examination) で優等を取り、それが Achimota のスタッフの知るところとなる。そして、面接のために首都アクラに呼ばれる。彼らの多くにとって、それが人生最初の

首都訪問であった。面接を通ると奨学生としてAchimotaに受け入れられるという手順であった。しかし、たとえ小さな村の出身とはいえ、これら学業優秀者のための奨学金を受けた生徒の殆どは、ヨーロッパ人の影響が強く、初等教育の普及率も比較的高い海岸部出身者に限られていた。内陸部の生徒には、学業優秀者のものとは別の奨学金制度があった。それは、将来地元の中心的人物になることを期待される生徒(部族長、牧師、教師の子供等)のための奨学金で、学業優秀者への奨学金よりも圧倒的に数が多かった。これら全ての制度を合わせると、1930年代のAchimotaの学生の40%は奨学生であった(Achimotaの元教員とのインタビューによる)。

初期のAchimotaの学生のバックグラウンドの多様性に比べると、Mfantsipimの生徒はもっと均質であった。キリスト教伝道団(メソジスト)によって運営されていたMfantsipimは政府運営のAchimotaより圧倒的に財政基盤が弱く、奨学金は年に2-3人分しか出なかった。当然、多くの生徒は親が親戚が授業料を負担していた。もし家族が子供を学校に行かせる必要を認識していれば、授業料は中流家庭でも負担できる程度の額だった。一般的に、教育の価値を認識している親は、自分自身ある程度の教育を受けている場合が多い。1930-50年代に中等教育を受けた人々の親の世代では、そこそこの教育というのは、小学校卒業程度か読み書き計算を個人授業で習ったという程度を意味した。この世代では、文字の読み書きが出来ない人が圧倒的多数であり、そういう親の子供はMfantsipimには殆どいなかったと言えるだろう。MfantsipimではAchimotaのように優秀な生徒を探しに地方に行くのではなく、多くの生徒は学校があったケープコーストかその周辺の海岸部の町出身であった。

b)独立後(1960-70年代)

新興独立国ガーナの階層移動は学会の一部の興味を惹いたテーマであったようで、この時期、中等、高等教育レベルの生徒の社会経済背景に関する複数の統計分析が行われている。

L. Weisの分析から親の職業に関してみると、明らかに1974年は1961年よりも流動性が少なく、社会構造の再生産の方向に進んでいる。表3からは、専門職の親を持つ子供の比率が13年間で急速に上昇していることが分かる(3.2% → 13.6%)。1970年には全人口に占める専門職従事者は3.8%に過ぎなかった(表4)にもかかわらず、中等教育課程の学生の父親の13.6%がこの分類の職に就いている。父親が農業を営んでいる生徒の割合は一定しており、1961年、1974年共に33%前後で推移している。L. Weisによれば、父親が農業従事者である中等教育課程の学生の69%はココア農家の子供であるが、ココア農家は全農業従事者の中では3分の1に満たない(Weis, 1979)。P. Fosterは中等教育課程の学生に占めるココア農家の子供の割合の高さはガーナ社会の平等性と比較的高い階層移動性を示していると結論付けたが(Foster, 1963)、この分析はG.E. HurdとT.J. Johnsonに批判されている。彼らによれば、ガーナにおいてココア農家とは、貧しい零細農民では決してなく、その多くは小作人を使用する大農家で、彼ら自身は都会で生活していることが多い。ココア農家の子供が中等教育課程の学生に多いということは、むしろ、裕福な都会の人々を中心に社会構造が再生産されているという証拠だという(Hurd & Johnson, 1967)。

表 3：中等課程の学生サンプルの親の職業 1961 年、1974 年(%)

職業	中等5年生 (1961)			中等5年生 (1974)		
	Males	Females	Total	Males	Females	Total
専門職	2.2	7.1	3.2	13.6	13.6	13.6
準専門職	16.3	36.8	20.3	19.0	33.0	22.3
事務職	18.8	26.4	20.3	5.4	9.4	6.4
単純サービス業	0.7	1.1	0.7	2.3	3.7	2.6
技術工	10.8	7.1	10.1	12.6	10.5	12.1
準技術、非技術労働	1.6	1.1	1.5	4.1	2.6	3.7
行商、商店経営、販売員	11.2	7.7	10.6	5.3	6.3	5.5
農業、漁業	38.4	12.6	33.4	37.9	20.9	33.9
合計	100.0	99.9	100.1	100.2	100.0	100.1

出典：Weis, “Education and the Reproduction of Inequality”, 47

表 4：ガーナの職業分布 1960 年、1970 年(%)

職業	1960	1970
専門職、技術職等	2.3	3.8
管理運営等	0.5	0.4
事務職	1.7	2.7
販売員(商人を含む)	13.5	13.2
農業、漁業、林業	61.0	57.4
非技術労働	18.8	19.6
サービス業、スポーツ、レクリエーション等	2.2	2.9
合計	100.0	100.0

出典：“Data Book on Manpower Resources in Ghana” Weis による引用 45 .

表 5：中等課程の学生サンプルの誕生地 1961 年、1974 年(%)

地域	総人口(%)	中等5年生 (1961)			総人口(%)	中等5年生 (1974)		
		男子	女子	合計		男子	女子	合計
農村	77.0	39.5	21.4	36.0	71.1	18.1	10.0	16.1
都市	23.0	60.5	78.6	64.0	28.9	81.9	90.0	83.9
合計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

都市 - 人口5,000人以上の町(ガーナ国勢調査の定義)

出典：Weis, 46, 49.

表 5 は中等教育課程の学生の誕生地を示すものである。ここから分かるのは、1961 年時点で既に都市部の学生が多い傾向はあったが、1974 年までにその傾向は強まっているということである。二つの指標 親の職業と誕生地 を時系列的に比較した結果、中等教育へのアクセスは高い学歴がないと就きにくい専門職の親をもつ都会の子供に偏っており、その傾向は年を追って高まっていることが分かる。表 6 は、成年人口全体と中等課程

の学生の親の学歴の分布を比較し、Selectivity Index ⁽¹⁾を出したものである。1961 年時点で、成人男性全体で中学以上の学歴がある人の割合は 3%に満たないのに対し、中等課程の学生の父親の平均学歴はそれを上回っている。特に、女子学生の父親は男子のそれに比べてかなり高い学歴水準を示している。ここまで示したあらゆる指標において(表 3、5、6)、女子学生は男子よりも恵まれた家庭から来ていることは明白である。裏

返せば、女子は平均的な男子よりも高い社会 経済的背景が無ければ同じ学歴には到達しないということであり、性別も教育アクセス、

ひいては階層移動に影響を及ぼしていることが分かる。

表 6 : 中等課程の学生サンプルの親の学歴 1961

教育レベル	成人男性人口に占める割合	男子学生		女子学生		学生合計	
		親の教育	Selectivity Index	親の教育	Selectivity Index	親の教育	Selectivity Index
就学歴なし	78.8	32.4	0.4	7.9	0.1	27.6	0.4
小学校	6.3	9.4	1.5	4.7	0.7	8.5	1.4
中学校	12.1	29.9	2.5	29.1	2.4	29.8	2.5
商業・技術学校	0.4	2.2	5.5	2.6	6.5	2.3	5.8
高等学校	1.4	9.6	6.9	20.7	14.8	11.8	8.4
教員養成学校	0.7	7.3	10.4	14.8	21.1	8.8	12.6
大学、その他の高等教育機関	0.3	3.9	13.0	11.7	39.0	5.3	17.7
分からない、未回答		5.3		8.5		5.9	
合計	100.0	100.0		100.0		100.0	
サンプル数		775.0		188.0		963.0	

出典 : Foster, "Secondary Schooling and Social Mobility in a West African Nation", 160.

表 7 : カテゴリー別中等課程の学生サンプルの父親の職業 1961 年(%)

親の職業	学校分類		
	上位校	下位校	アチモタ、ムファンツィピム
専門職、高等技術職、アドミニストレーション、事務職	33.8	34.7	50.4
個人商店、ビジネス	10.6	11.5	11.4
技術工	11.7	14.2	14.1
準技術、非技術労働	2.0	0.9	1.3
農業、漁業	38.3	36.3	18.1
その他(警察官、単純サービス業含む)	0.7	0.6	
分からない、未回答	2.9	1.8	4.7
合計	100.0	100.0	100.0
サンプル数	444	331	149

出典 : Foster, "Secondary Schooling and Social Mobility in a West African Nation, 164.

社会階層化のもう一つの側面は、中等教育機関のあいだでの階層化であり、それはこの1960~70年代に始まっている。P. Foster は高等学校を上位校、下位校、トップ校(Achimota、Mfantsipim)の3つのカテゴリーに分けて、その生徒の親の職業を比較している。中等課程の学生は一般の同年代の子供よりも恵まれた家庭から来ていることが多いが、Achimota、Mfantsipimの選好度は

この時代に既に非常に高い。Achimota、Mfantsipimの生徒の50%以上が専門職の父親を持っている(表7)。明らかにAchimotaは設立当初とは性格が変わっている。それは既に40%の生徒が田舎から来た奨学生、という学校ではない。現在、Achimota、Mfantsipimの生徒の多くは卒業生の子供であり、親が手に入れた社会階層を再生産している。

c) 現代

現在、競争はJSSまで降りてきている。多くの大学入学者を輩出する上位のSSSに入るために、親は受験に秀でた私立のJSSに子供を入れるようになってきている。1999/2000年度にはガーナ大学とクマシ科学技術大学の入学者の75%が504あるSSSのうち上位50校出身であり、更に45%は上位18校に集中している(Addae-Mensah, 2000: 6)。JSSからSSSへの進学率はJSS卒業者の35%だが(Ministry of Education, 1999b)、SSSに行くことが出来た生徒でも、殆どは大学には行けずに終わる。高まる高等教育への需要に応じて私立大学の設立が進んでいる。また、上位校と下位校のギャップはJSS、SSSともに拡大してきている。上位のSSSは全て公立で授業料は上位、下位校とも一律であるが、公立のJSSから上位のSSSに入るのは極めて困難である。私立JSSの基本的授業料は平均で700,000Cediだが、それに制服、教科書、コンピュータ使用料、旅行等の雑費が150万Cedi程度追加される⁽¹²⁾。一方、公立JSSは授業料4,000Cedi、諸雑費18,000Cedi程度となっている(Addae-Mensah, 2000: 18-19)。JSSレベルでの親の費用負担は、公立と私立で平均100倍もの差がある。更に、私立JSSは都市部に集中している。こうした状況の示すところは明白である。貧しい農村の子供はかなり早い段階で階層移動の流れから取り残される。

4 . 結論

国連は2010年までに初等就学率100%を達成することを目指しており、ガーナを含む各国政府はこの目標に向けて努力している。就学機会の拡大は大衆からの需要でもある。しかし、この初等教育拡大の当然の結果についてはあまり議論されていない。人々は教育を給与労働への切符として見ており、就学率が上がればより高い学歴への要求が生まれ

る。政府は永久に拡大し続ける教育需要の負担に耐えきれぬだろうか？現在でも既に、公立校の教育の質の低下が指摘されている。ガーナでは、公教育制度が既に政府の財政的、人的キャパシティを越えてしまっている。教育制度は二つの矛盾する方向に引っ張られている。一方はより激化する学歴競争であり、もう一方は果たされない階層移動の望みを捨てられずに仕事もなくさまよう若者の増加である。大衆は、教育によって得る可能性がある利益を敏感に感じ取る。大衆の意識の中で強く結び付いている「よりよい生活」とより高い学歴の関係は絶つことができるのだろうか。現在の労働市場構造においては、学校が何を教えるかはあまり意味を持たず、中等教育の職業訓練化を志向するどのような国際機関や政府のイニシアチブも不発に終わるだろう。

植民地時代から連綿と続いてきた中等教育政策への国外からの介入がどの程度の実際的影響を及ぼしたのだろうか？長期的にはあまり影響していないと言わざるを得ない。Achimota学校についての大々的な宣伝と巨大な資金投入が数十年後もたらしたものは、学業中心のエリート校である。それがガーナの人々が欲していたものである。外からの変革はその土地の社会構造や人々の願望に合っていないければ、根を下ろすことはできない。我々は実学、ニーズへの適応といった概念について考え直してみる必要があるだろう。部外者や政府がこうあるべきと思った方向に人々を「適応」させようとしても、そういう政策を実施する過程で人々が欲しいものに制度が「適応」させられてしまう。

Achimota、Mfantsipimの卒業生や教育省の職員に行ったインタビューの中で、筆者はインタビューが度々、失業しているJSS卒業生を「彼ら」と呼び、例えば自分自身の子供とは違う部類として認識しているのを感じた。これらの人々は、「彼ら」のための職業教育の必要性について語りながら、自分の

子供は上位の学校にやり、留学をさせたりしている。彼らの中にはこれらは矛盾なく共存しており、また筆者も、彼らが国や人民のことを考えていないとは思わない。にもかかわらず、そこには厳然とした「我々」と「彼ら」の境界線があり、教育改革は「我々」が「彼ら」のために行うものである。この構造は植民地時代から変わっていない。「我々」が「彼ら」を「我々」の一部として政策を考えるようにならなければ中等教育の職業訓練化政策は内部から崩壊し続けるであろう。

注

- (1) 内発的な教育イニシアチブとして代表的なものに、ケニアのハランベ運動などがある。他にも、部族語を使った教育やイスラム教による教育など、独特なものは散見されるが、政府レベルでの政策になったものはない。
- (2) Cambridge School Certificate Examinationsはイギリスの大学に留学するための条件であり、多くのガーナ人がこの検定試験を経てイギリスに留学した。
- (3) 国際機関の統計は中等教育就学率を一括しており、中学校と高等学校に分けていない。
- (4) 職業教育の政治的、経済的理論付けの比較分析については、拙著 *Perspectives on Vocational Education* を参照 (Yamada, 2001)。
- (5) 以下の全ての測定方法で、サブサハラアフリカの数値は他を上回る。GNPに閉める援助割合 -4.0(2000); 総資産形成に対する援助割合 -21.4(2000); 輸入に占める援助の割合 -9.5(2000)。 (World Bank, 2002)
- (6) Foster も同様の議論をしている (Foster, 1966)。
- (7) インフォーマルセクター: 少ない資本で始められる個人または零細企業で、適法性が明白でない分野が多く、活動、サービスは多岐にわたる (Honig, 1993: 2)。特別の訓練がなくても簡単に始められ、身近な資源と個人的人間関係に拠るものが多い。
- (8) Addae-Mensah の調査によれば、西部州 (Western Region) のある県では、1998年には1,075名のBECE受験者のうち、60.37%が得点31~54の間であった。1999年には1,048名のうち54.29%の得点が31~60に分布した (Addae-Mensah, 2000: 20-23)。
- (9) この人物はMfantsipim卒業生としてインタビューしたが、本人の政策研究者としての立場から、教育の現状について意見を述べたものである。
- (10) 1948年にゴールドコースト大学 (後のガーナ大学) が設立されるまでは、多くの人がイギリスの大学に留学してはいたが、ゴールドコーストでの最高教育機関は高等学校と教員訓練校だった。
- (11) あるカテゴリーが全人口と特定サンプルに占める割合を比較して、特定サンプルの選好度を測る指標。例えば表6では、成人男子の0.3%しか高等教育を受けていないのに対し、男子中等課程の学生の父親の3.9%が高等教育を受けており、成人男子全体の13倍に当たる。従ってこのカテゴリーの男子中等課程の学生の父親における選好度 (Selectivity index) は13となる。
- (12) 2002年夏のドル - Cedi 交換レートは1\$=8,000であった。

参考文献

史料

英国公文書館 (PRO)

- CO 98 Gold Coast Sessional Papers and Reports.

二次的文献

- Addae-Mensah, I. (2000). *Education in Ghana: A Tool for Social Mobility or Social Stratification?* Accra: Institute for Scientific and Technological Information.
- Agbodeka, F. (1977). *Achimota in the National Setting: A unique educational experiment in West Africa*. Accra: Afram publication Ltd.
- Atchoarena, D., & Caillods, F. (1999). "Technical Education: A Dead End or Adapting to Change?" *Prospects*, 29(1), 67-87.
- Benavot, A. (1983). "The Rise and Decline of Vocational Education." *Sociology of Education*, 56(April), 63-76.
- Bibby, J., & Peil, M. (1974). "Secondary Education in Ghana: Private Enterprise and Social Selection." *Sociology of Education*, 47(3), 399-418.
- Bourdieu, P. (1974). "The School as a Conservative Force." In J. Eggleston (Ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1975). "The Problem with Human Capital Theory - A Marxian Critique." *The American Economic Review*, 65(2), 74-82.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Dore, R. (1976). *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*. Berkeley: University of California Press.
- Ferguson, J. (1990). *The Anti-Politics Machine: "Development," depoliticization, and bureaucratic power in Lesotho*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foster, P. J. (1963). "Secondary Schooling and Social Mobility in a West African Nation." *Sociology of Education*, 37(2), 150-171.
- . (1966). "The Vocational School Fallacy in Development Planning." In C. A. Anderson, and Mary Jean Bowman (Ed.), *Education and Economic Development* (pp. 142-166). Chicago, Illinois: ALDINE Publishing Company.
- Honig, B. (1993). *Research Perspectives on African Education and the Informal Sector*. Unpublished manuscript.
- Hurd, G. E., & Johnson, T. J. (1967). "Education and Social Mobility in Ghana." *Sociology of Education*, 40(1), 55-79.
- ILO. (2002). *Key Indicators of the Labour Market 2001-2002*. Geneva: ILO.
- Jones, P. W. (1992). *World Bank Financing of Education: Lending, Learning and Development*. New York: Routledge.
- Mayer, J. W., Nagel, Joane, and Conrad W. Snyder, Jr. (1993). "The Expansion of Mass Education in Botswana: Local and World Society Perspectives." *Comparative Education Review*, 37(4), 454-475.
- Ministry of Education, Republic of Ghana. (1999a). *A Decade of Educational Reforms: Preparation for the Challenges of a New Millennium*. Unpublished manuscript.
- , (1999b). *Ghana National Report: International Bureau of Education, UNESCO*.
- , (2001). "Policies and Strategic Plans for the Education Sector."
- Nagel, J., and Conrad W. Snyder, Jr. (1989). "International Funding of Educational Development: External Agendas and Internal Adaptations - the Case of Liberia." *Comparative Education Review*, 33(1), 3-20.
- Psacharopoulos, G. (1988). "Curriculum

- Diversification, Cognitive Achievement and Economic Performance: Evidence from Tanzania and Columbia.” In J. Lauglo, and Kevin Lillis (Ed.), *Vocationalizing Education: An International Perspective*. Oxford: Pergamon Press.
- Samoff, J. (1999). “Institutionalizing International Influence.” In R. F. Arnove, and Carlos Alberto Torres (Ed.), *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local* (pp. 51-89). Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Weis, L. (1979). “Education and the Reproduction of Inequality: the Case of Ghana.” *Comparative Education Review*, February, 41-51.
- World Bank. (1991). *Vocational and Technical Education and Training: A World Bank Policy Paper*. Washington, D.C.: World Bank.
- , (1995). *Priorities and strategies for education*. Washington, D.C.: The World Bank.
- , (2002). *World Development Indicators 2002*. Washington, D.C.: World Bank.
- Yamada, S. (2001). “Perspectives on Vocational Education in Africa.” *Journal of International Cooperation in Education*, 4(2), 87-98.

External and internal influences on the vocationalizing policies of secondary education in colonial and present-day Ghana

Shoko YAMADA
(CICE, Hiroshima University)

This paper will examine how far external and internal factors have influenced secondary education policies from colonial period. Especially, it will compare vocationalization policies (shifting curricular focus from academic to employable skill preparation) in the colonial period (the 1920s-30s) and the present against the social, political, and economic backgrounds of the different time periods. Ghana's secondary education, from its inception in the colonial period, has been driven by strong external forces, such as the British colonial administration or international organizations such as the World Bank and the United Nations organizations. However, policies brought in from outside have been transformed through the process of appropriating them into local context. The author points out that, in Ghana, the strongest internal factor which affected the policy appropriation process has been the common belief that formal education is for white-collar employment. Throughout its history, Ghanaian formal education functioned as credential system for employment. The level of completed education, not the content of education, has determined the type of jobs people could attain. Because of its job market structure and public aspiration, there has always been demand for higher and more academic education than for vocational training. By investigating the gap between public aspiration for education and governmental drive for vocationalization, the author argues that although external forces often dominate the initial policy-making stage, in the process of implementation, public demands work to bend the original intention of the policy. This historical analysis provides a perspective to understand the causes of recurring failure of vocationalization policies of secondary education in Ghana and suggests an alternative policy-making process.