

アジア・アフリカの学校改善実践研究とその政策的示唆

日下部 達 哉

(広島大学教育開発国際協力研究センター)

吉 田 和 浩

(広島大学教育開発国際協力研究センター)

本特集は、吉田を代表とする、日本学術振興会科学研究費補助金(基盤B)「途上国の前期中等教育における学校改善実践に関する国際比較研究」(2013-2016)の研究成果をまとめた特集Ⅰ・Ⅱとして編まれたものであり、この特集Ⅱをもって完結している。本稿では、計8本の各国研究の成果をまとめ、国際比較分析の結果を提示したい。

本研究の目的は、①近年、初等・基礎教育の量的拡大を遂げたアジア・アフリカ諸国で、前期中等学校が、施設拡充、授業改善、教育内容改善、就学促進などについていかに学校改善実践を行っているのか、都市と農村に分けて現地調査を実施及び分析し、改善促進要因を明らかにする。②収集された各国の実践を国際比較分析し、途上国の学校改善実践を類型化する、という二つの目的をもって研究が遂行されてきた。執筆陣の概要は以下の通りである。研究の特色として、調査段階から現地の大学と密接に連携し、執筆にも3名の現地研究者らが関わっているという特色がある。

【特集Ⅰ主な執筆者】[研究分担者、連携研究者、研究協力者]

日下部達哉

[広島大学教育開発国際協力研究センター准教授]

(ベトナム：グエン・チー・タン〔元ベトナム国家大学〕との共著)

小澤 大成

[鳴門教育大学学校教育学部教授]

(ウガンダ)

大場 麻代

[大阪大学未来戦略機構特任助教(現帝京大学)]

(ケニア)

西向堅香子

[広島女学院大学(現帝京大学)]

(ガーナ：クリストファー・ヨウ・キー〔ケープコースト大学〕との共著)

【特集Ⅱ主な執筆者】[研究分担者、連携研究者、研究協力者]

吉田 和浩

[広島大学教育開発国際協力研究センター教授]

(特集によせて)

正楽 藍

[神戸大学国際人間科学部准教授]

(カンボジア)

川口 純

[筑波大学人間系教育研究科助教]

(マラウィ：ドロシー・ナンポタ〔マラウィ大学〕との共著)

日下部達哉

[広島大学教育開発国際協力研究センター准教授]

(エチオピア・国際比較分析)

以下では、アジアとアフリカの研究群に分け、分析していきたい。

アジアの学校改善実践：格差が拡大する中で何ができるか

アジアは、ベトナムとカンボジアの二か国が調査された。いずれも東南アジアの、近年発展著しい国である。ベトナムの学校改善実践を描いた日下部・グエン論文では、まず、「体制移行国」の一つであるベトナムにおけるドイモイ政策以降の経済変動がもたらした教育制度内の構造変動が明らかにされた。ハノイ市では、それまで国家による統制の下、公立中心で計画されていた教育制度が緩和され、英語ミディアムの高額費私立、上位公立、中間公立、低位公立のピラミッドが形成された。ベトナムでは2006年居住法によって、移動が自由となっているため、ハノイに移住した人々は学校に殺到し、上位、中位公立に入れなかった人々は、ハノイ中心部から離れた低位公立に入った。しかしここでは、質の低下という大きなしわ寄せがあり、学校改善のニーズが高かった。これに対して、予算が足りない政府、ハノイ市では、教師コンテスト、生徒の学習コンテストを開催し、教師の技量の向上、生徒の勉勵を促した。学校現場でも、ソーシャライゼーション（寄付）で機材を整備したりしていた。しかし皮肉なことに、最も教育の質向上に効果があったのは、上位、中位が入学させる生徒をスクリーニングした結果、良い生徒のみが残っており、教師コンペで上位をとった教師たちが、上位校に赴任したいと望んだ結果であった。

正業論文では、前期中等教育における中途退学の要因分析が行われた。通学手段や通学距離、親の職業、正規の時間割外の授業受講に着目して、きわめて実践的な示唆を行っている。第一に、通学手段に対する支援は高学年をより重視することが効果的であること、第二に、親の職業から推察される生徒の家計状況については、農業で生計を立てる家庭の生徒をより注視することが必要であること、第三に、正規の時間割

外の授業受講による生徒やその家計への負担を軽減することは学校などの努力によって可能であること、といった三点を挙げている。これら三点は根底でつながっていると考えられる。農村における農業従事者子弟の教育にとって不利な点は、近年、コストがかさみ続ける農業の人手は常に足りておらず、ドロップアウトする前に、農業の手伝いのため、イレギュラーになる可能性がある。また農繁期に学校への距離が遠ければ、行かずに農作業させられるケースも推測できる。さらに、正規の時間割外のためのコストは、不安定な農業収入からは、捻出しにくい。カンボジアではこうした構造が未だに学校アクセスを阻む要因になっていると推測される。

東南アジアの二か国のみではあるが、両国とも経済成長が著しい中で、教育制度内格差が拡大しつつあるとみてとれる。特に、ハノイ市周辺の農村では、ハノイ市の教育肥大化のしわ寄せがきてしまっているにもかかわらず、教育の質低下について積極的な対策がなされているわけではない。またカンボジアでも農業従事者の子弟はドロップアウトしやすい環境であることが示唆されており、これに対してまだ有効な対策は出されていない。

アフリカの学校改善実践：いまだくすぶるアクセスの問題

小澤論文では、ウガンダの6校の精緻な訪問調査から、資金遅配への独自財源確保の取り組みや、逆に留年を勧奨する、農業実習によって将来の職業との関連性を高める、など様々な取り組みの存在が明らかとなった。しかし組織的な研修の機会がないなどの問題点も明らかになっている。大場論文では、ケニアのメル県11校を事例として、改善実践の研究が行われたが、まず教員不足や予算不足などの問題点がクローズアップされた。これに対し、学校での改善

実践は、教員のモチベーションをあげるべく、時間外手当の支給をしたり、食事の提供をしたり、生徒の成績向上に対する賞与などインセンティブの存在が指摘された。また、生徒の規律と成績の係りに気づいた校長が、体罰をやめ、問題のある生徒と徹底的に話し合いをすることで解決に導いたことなどの事例が紹介された。西向・クリストファー論文では、ガーナの成績上位と下位の比較を行うという興味深い試みが行われ、主に量的手法で、「下位校の教員ほど強く教育のアクセスと質を脅かす要因に危機感を抱いていないこと下位校の教員ほど強く教育のアクセスと質を脅かす要因に危機感を抱いていないこと」、成績上位校の生徒は将来を見据えて教育を受け、テストや試験前には準備をし、通常にも増して試験前に多くの質問をするなど、生徒の学習姿勢がより高いこと」などを明らかにした。非常に興味深いのは、こうした生徒の学習姿勢が上位ほど高いのは首肯できるものの、下位校の教師のモチベーションは低いわけではなく、むしろ高いケースがあったことであった。政策的実践的示唆としては、こうした教師と生徒のモチベーションがちぐはぐなケースをうまく調整し、生徒のモチベーションを向上させていくことで、学習成果の向上につながることはあり得るのではないかという重要な示唆が得られた。ただし予備的考察でもあるため、今後の展開が待たれる。川口・ドロシー論文においては、グッドプラクティスに焦点をあて、モチベーションを向上させる取り組みを学校改善実践として析出している。ここではケニアと同じく、競争原理を導入し、自己資金で教師への報奨金を準備したり、生徒にも成績に応じた報奨制度が企図されていたりした。川口・ドロシーは、実はこれらは悪い実践ともとらえられ得ることを指摘しつつ、しかし、マラウィの厳しい教育環境の中で、限られたリソースを最大限活用す

るという姿勢は、創意工夫に値すると分析している。日下部論文で論じられたエチオピアの事例では、意外に、教師生徒比率が良い状態にあることを発見した。首都であるアディスアババとオロミア州を見た場合、中央-地方関係にねじれがあることを見出し、このことが原因で、政争が起き、教育に大きな影響を及ぼす場合があることが分かった。一つのカントリー・リスクといえる。しかし、「農村部の経験豊かな教師を採用」、「GEQIPによって増額された学校予算で実験室などを整備」、「教師同士のピア・ティーチングの時間を設ける」など、学校が独自で行っている学校改善実践を発掘した。さらに、調査した6校の事例中、校長が自ら「眠れる教育政策」であったチュートリアルを実践に落とし込み、preparatory schoolの合格率について高い成果を出していた実践も発掘した。重要な試験の合格率に直結している実践はあまり発見事例がなく、今後の教育開発研究、並びに教育協力のヒントになると考えられる。

アフリカの事例研究をまとめると、未だにアクセスに不安を抱えるなど、アジアに比べて、基礎的な教育環境が整備できていないことが挙げられる。また、政策と実践の調和がアジアほどにはできていないことも浮き彫りになった。しかし、学校単位で見れば、競争原理を導入した報奨金システムや、個人指導を時間割外で行うなどの努力をしていることも明らかになり、これらは本研究の大きな成果といえる。現状では、こうした努力がその現場で留まってしまっていることが指摘でき、今後は、こうして発見されたグッドプラクティスをいかに世界的に紹介し、「使える」政策・実践に変えていくかが問われてくるといえよう。

おわりにかえて

吉田論文にある通り、教育2030では、「包摂的かつ公正で質の高い教育を確保し、万

人のための生涯にわたる学びの機会を増進する (Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunity for all)」ことが目指される。

さて、これを今回の調査結果と照らし合わせてみるとどうということになるだろうか。まず、あと13年で、エチオピアでみられるような政治的なねじれが解消、あるいは交渉によって教育分野は協調するなどして、オロミア人もアムハラ人も同様の質の高い教育を受け、重要な試験の合格率が同程度になるように仕組まなければならない。むろん、険しい道のりであることは明白である。現状では工程表がないといってよい。それどころかどこに進めば、達成の方向に進めるのか、という方向性も定かではない状況である。

しかし、こうした世界レベルでの教育の質向上といった命題は、学校現場に直結しており、政策担当者、研究者、実践者らの情熱だけでは達成できない。各ポジションに応じたミッションが明確化され、相互の調和を保ちながら工程表を進めていくような姿勢が求められる。また、その一方で、教育を取り巻く政治、社会環境も刻一刻と変化しており、そうしたことにも対応しつつ、学習成果も向上させていくためには、各国でより精緻な議論をしていく必要があるだろう。しかし現場では、未だチョーク・アンド・トークといった教授法が変わっていなかったり、給料や学校予算の遅配がまかり通っていたりする。今後はこうした現状を踏まえたうえで、アクションリサーチを行うなど、教育2030という、新しい局面に応じた研究の試みが生み出されていく必要がある。

付記

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金（基盤B一般）「途上国の前期中等教育における学校改善実践に関する国際比較研究」（平成25-28年度）代表：吉田和浩（広島大学）の研究成果の一部である。