

Africa Educational Research Journal

Number 2 December 2011

Contents

Special Address

Seiji UTSUMI, Ten years of educational research in Africa: In retrospect

Invited Article

Shinya KONAKA, Toward the coexistence between pastoral culture and school education:
The case of the Samburu in North Central Kenya

Article

James WOKADALA, Evaluating technical efficiencies of lower secondary schools in
Uganda: A non-parametric approach

Research Notes

Hiroshi ISHII, Changes on technical and conscious aspects among teachers through Lesson
Study in Zambia

Jun KAWAGUCHI, The function and value of primary school from parents' perspectives:
A case study of public schools in Malawi

アフリカ教育研究

Africa Educational Research Journal

第2号 2011年12月

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

第2号

2011年12月

目次

〈特別講演〉

- アフリカの教育調査の10年、そしてそれ以前
内海成治（お茶の水女子大学）…………… 1

〈特別論考〉

- 遊牧文化と学校教育の対立から並存へーケニア中北部・サンプルの事例ー
湖中真哉（静岡県立大学）…………… 21

〈原著論文〉

- Evaluating technical efficiencies of lower secondary schools in Uganda:
A non-parametric approach
James Wokadala, Kobe University…………… 36

〈研究ノート〉

- ザンビア授業研究における教師の技術的側面・資質的側面の変容
石井 洋（広島大学）…………… 55

- 保護者からみた初等学校の機能と価値について
ーマラウイの公立学校を事例としてー
川口 純（早稲田大学）…………… 65

- 大会プログラム（第7～8回）…………… 78
フォーラム会則…………… 84
フォーラム優秀研究発表賞規程…………… 85
刊行規定、執筆要領…………… 86

アフリカの教育調査の10年、そしてそれ以前

内海成治教授

(お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科)

退官記念特別講演

(司会：小川啓一)

それでは第7回アフリカ教育研究フォーラムの特別講演会を始めさせていただきます。今回はお茶の水女子大学の内海成治客員教授にお願いしたところ、快くお引受け頂きました。ありがとうございます。本日のご講演のタイトルは「アフリカの教育調査の10年、そしてそれ以前」でございます。内海先生のご紹介からと思ったのですが、事前に拝読させて頂きました資料によりますと、内海先生のバックグラウンドからお話しして頂けるようでしたので、私からのご紹介は省略させていただきます。それでは、内海先生、どうぞよろしく願いいたします。

[はじめに]

小川先生、どうもありがとうございます。この3月末で、お茶の水女子大学を定年退官いたしました。何も悪いことをしなければ自然に定年退官になりますので、単に歳をとっただけということです。定年退官したということは、とにかく無事に65歳を迎えたということだと思います。その意味では特にめでたくも何でもないんですが、一応区切りですし、こういう機会は一生のうちに何度もないと思いますので、少し昔のことも含めてお話ししようかなと思ってお引き受けしました。大阪大学を2年前に退職した時には、大学で何をやってきたかを少々気張って話をしたのですが、今日は同じアフリカ教育研究の皆さんの前ですから肩の力を抜いてお話ししたいと思っております。

それでは、今日の私の話の内容ですが、まず自分の経歴についてお話しして、その後アフリカでの教育調査について、次にアフリカでの調査から何を学んだのかということ、最後に今後の課題のようなことも少しお話ししたいなと思っております。

[生い立ち]

私は1946年の1月生まれでございます。皆さんのお父様より大分歳とっているのではないかと思います。1946年は昭和21年で、終戦の翌年です。私が生まれたのは東京の港区で、東京タワーのすぐ近くの済生会病院で生まれました。その年の冬は大変寒くて、また暖房がほとんど無かったようで、「お前を産んで私は体が弱くなった」と母が言っておりました。私も生まれた時、非常に弱い子どもで、3歳の時に疫痢になりました。近所の医者から「もうこの子は助からない」と言われ、死ぬなら大きな病院で死んだほうが良いだろうと、済生会病院に担ぎ込まれました。病院の医者が、進駐軍が感染症に効く薬を置いていったから、使い方はよく分からないけど、とにかく死ぬんだから試してみよう、と注射されました。その薬を沢山打たれて、疫痢が治りました。その薬がペニシリンです。だから私、戦後、ペニシリン治療を受けたほど

んど最初の子もだと思えます。ところが大量にお尻に駐車されたので、お尻が麻痺して歩けなくなってしまいました。病気は治ったけども、歩行訓練のために6ヶ月も入院していました。そんな大変な時代でした。

[高校時代]

私は東京でずっと育ちまして、これが私の15歳、50年前の写真です(図1)。少し暗めの小川先生という感じですね(笑い)。大学受験をせずに大学に行こうと早稲田大学付属の高等学院に行くつもりでした。滑り止めで都立高校も受けると言うことで都立小山台高校を受けました。人生は分からないもので早稲田高等学院に落ちてしまい、小山台高校に行きました。



図1 15歳(50年前)の私

小山台高校ではワンダーフォーゲル部に入り、勉強そっちのけで八ヶ岳、奥秩父、丹沢等の山に登っていました。その頃は岩登りなどもしていて、私はアップザイレンという垂直の壁をすっと降りるのが得意でした。登るのは下手だったんですが、降りるのは得意で、入学式の時には3階建ての屋上からみなで一斉に降りて、部員の勧誘をしたことを覚えています、

高校生のころは将来のことは何も考えてなくて、たまたま、今西錦司先生の編集した『アフリカ大陸』(筑摩グリーンブック)という本を読んで、こういうことができればいいなと思いました。今西先生はどこの出身だろうと思ったら、京都大学農学部の農林生物というところを出ている。高校のころの私、数学や英語は出来なくて、生物と化学だけは得意でした。どうしてかと言うと、教科書を全部覚えたんです。教科書から問題が出るのですから、全部覚えておけば、どんな問題が出ても100点が取れるという、そういう内海システムを自分で開発したんです。教科書の中の写真、図表や化学構造式なども全部覚ええました。ただ覚えるキャパシティが少ないので、生物と化学だけしか出来なかったのです。

京都大学農学部のこの学科は生物と化学が受験科目にありますので、ここなら合格すると思いました。担任の教師に「京大に行って将来アフリカのことを研究したい」と相談すると、担任は黙っていましたので理解してもらえたなと思いました。家に帰ってみたら、母が「お前は先生に何を言ったんだ」と怒られました。担任教師から電話がかかってきて、「大変です今、止めないとお宅の息子さんはアフリカに行くなんてと

んでもないことを言っています」と言ってきたそうです（笑い）。また、家族は「農学部に行くなんて何事だ、お前は農業をやるために大学に行くのか、農業は大学に行かなくてもすぐ出来るだろう」と言われました。そこで私は「早稲田に行くのが夢ですから落ちたら早稲田に行きます」と説得したわけです。ちょうど開通した新幹線に乗って、雪の京都に行って受験をしました。生物と化学しかできないので、それが受験科目にない早稲田は落ちて、京大に行くことになりました。

[大学時代]

農学部に入學しまして、私の夢はアフリカに行くことです。アフリカに行くにはどうしたらいいかという、今西先生や梅棹忠夫先生、本多勝一さんらが作った探検部に入るのがいいと言うわけです。それで探検部に入って、教養課程の2年間くらい山登りと農村調査をやっていました。ところが、専門課程に入る時に、遺伝学は科学の女王だと言う人がいて、今の時代遺伝学をやらない手はないと口説かれて遺伝学講座に入りました。そうしたら遺伝学がとても面白くて、山そっちのけでのめり込みました。講座は小麦の遺伝学の最先端でしたので、私は小麦の胚珠の組織培養に取り組みました。人生で一番一生懸命やったのはそのころじゃないかと思えます。世界で誰もやっていない研究をするというのはいかに楽しいことかを知りました。

私が入った遺伝学講座というのは、偉大な遺伝学者の木原均先生が初代教授で彼はその後国立遺伝学研究所の所長を務めました。戦時中はインドネシアのボゴールの植物園長等も兼務していました。もうお亡くなりになった先生ですが、木原先生はゲノムという概念を作られた方です。どうしてそんな概念を作ったかという、栽培小麦は三倍体です。遺伝子的には AABBDD という3つの遺伝子群から構成されています。A というのは一粒系、モノコッカムというんですが、B というのはタルホ小麦、D というのはマカロニ小麦のチモヘビー種です。それら3つが合わさった三倍体が今の栽培小麦、*Triticum aestivum* です。その祖先の一つのタルホ小麦がどこにあるかがずっと分かりませんでした。それを木原先生が戦後最初の学術探検隊の隊長として、アフガニスタンとパキスタンの国境のクエッタ近郊でその野生種を発見しました。

卒業論文の指導教官は京大の最初の女子学生の一人であり、木原先生のお弟子さんの末本雛子先生です。末本先生には論文を書くとはどういうことかを丁寧に教えてもらいました。また実験結果に忠実であること、変なデータでも、失敗でも、それには理由があるのだから、それも大切な論文の内容なのだと教わりました。日本語表現に関しても原稿が真っ赤になるまで直されました。それが自分の人生の出発点になったと思っていますので、私は学生の卒業論文や修士論文を出来る限り丁寧に添削するようにしていました。これは末本先生の学恩を少しでもお返ししなければならないと思っていますからです。

[就職]

そういうわけで遺伝学が好きになり大学院に行って続けたいと思いました。ところが朝日麦酒の研究所が遺伝学をやる研究者が欲しいと教授のところに行ってきました。

麦酒会社は当時一番給料が良かったし、研究環境も整っている、留学もさせてくれると言われて、朝日麦酒に行くこと命じられました。形ばかりの試験を東京の本社で受けました。それで研究対象を小麦から酵母に変えました。まず、酵母の発酵過程における形態学研究でモノグラフを発表し、その後は酵母の遺伝子地図を作るための基礎研究で突然変異体の研究をやりました。酵母というのは単細胞ですが、高等植物、つまり核がある植物です。いわば単細胞に退化した高等植物と言ってもいいかもしれません。酵母の遺伝学研究というのは非常に難しいのです。染色体が見えないからです。小麦は染色体がよく見えるので遺伝の研究の材料として非常に優れています。そういったことは、『アフリカ教育研究』第1号に寄せた「アウグスト・クロークの原則はアフリカのフィールドワークに適用可能か」にあるように、これはまさに、それが適用できて、細胞遺伝学的研究には小麦が非常に適しています。日本では稲が大事なのですが、当時、稲の染色体がよく見えなかったので、研究があまり進んでいませんでした。ただ、酵母は単細胞で大量に培養できるのでRNAやDNAを抽出しやすいので、のちに分子生物学研究には非常に役に立ちました。私はこのまま研究を続けていればノーベル賞だと夢を見ていました（笑い）。

ところが、研究は楽しかったのですが、麦酒会社に入ったのは運のつきでした。つい、ビールを飲みすぎてしまいまして。ただで飲めるものですから。ビールを醸造する棟から瓶詰めをする製品工場に行く途中にコックがついていて、出来上がったビールをチェックするためです。ここからでるビールが一番おいしいのです。また、研究所では製品の試験もしますが、ビンの半分しか分析に使わないので残りはしかたなく皆で飲むわけです。こういうことで、あまりお酒に強くないこともあって体調を崩してしまいました。今でもアルコールが飲めないのはそのためです。

[学士入学]

そこで、次に何をしようかと考えていたときに、一年中、丸い酵母ばかりみていたので、次は人間に関わる仕事をしたいと思いました。学生時代にキリスト教の洗礼を受けて日曜学校の教師をしていましたので、内村鑑三の最後の弟子である京大教育学部の鯨坂二夫先生を尋ねました。鯨坂先生は「教育学部なんか出ても朝日麦酒のような優良企業には入れないから、麦酒会社にいた方がいい」と言われました。しかし「もう辞めてしまったんです」というと、「そうか、それならいっしょい。ただし、私はキリスト教教育については指導することができないから自分でやりなさい」ということで、教育学部に学士編入しました。当時は何の試験もなく、先生の一言で編入が決まりました。指揮者の朝比奈隆さんの本の中で、同じように阪急電鉄をやめて京大文学部に先生の一言で学士編入する話がありますから、京大にはそうした伝統があるのかもしれませんが（朝比奈 1995、68 頁）。

私が最初に農学部に入学したころは入学式もあって静かな大学でしたが、農学部を終えるころから大学紛争が激しくなり農学部・教育学部の2回とも卒業式がありませんでした。特に教育学部に入ってはみたものの大学は封鎖され何もやることがないので、アルバイトに精を出しました。飢えることのないようにと、飲食店、ステーキハ

ウスや喫茶店に勤めたので、今でもなんとなく料理ができるようになりました。閑でしたので、山にもよく行きました。この写真は白馬岳に登った上った時の写真です(図2)。隣は結婚前の妻です。その前にいるは、現在 JICA のカザフスタン日本センターの所長をしている三苦英太郎君です。私は山ではもっぱら食事係で鍋を背負って山に登っていました。



図2 北アルプス白馬岳(後方右が私)

日本の近代教育における宗教教育政策をテーマに卒論を作りましたが、その分野では就職先がないので当時はやりの視聴覚教育に関心を持ちました。そして、記録映画や科学映画を作る岩波映画社から内定を頂きました。しかし、当時、ニクソン・ショックが起きまして内定取り消しになってしまいました。先方から「演出部では採用出来ないで、営業で入ってくれるか」と言われて、私は「営業は苦手ですから」ということで結局入社しませんでした。それで、日曜学校の視聴覚教材を作る財団に入りました。実は、20年ほど前に岩波映画社が倒産しました。ある時、妻に「私を採用していればつぶれなかったのにな」と言ったら、妻は「あなたがいたらもっと早くつぶれたでしょう」と言われました(笑い)。

[国際協力との出会い]

日曜学校の教材を作る視聴覚教育センターで働くことになりましたが、1年ほどカナダとイギリスで研修を兼ねた仕事をしてきました。帰ってきた時に文部省(当時)から、マレーシアのペナンにある東南アジア理数科教育センター(RECSAM)で視聴覚教育を教えてほしいと依頼されました。これは JICA の仕事なので、そちらに行って詳細を聞くように言われ、当時新宿にあった JICA に行きました。そうしたら、「すぐに現地に行ってください」とのこと。しかし、すぐに行くといっても、行ったことのない国で電気があるかどうかもわからない。そこで、一度 JICA で行く前に自分のお金で見に行きました。結構慎重だったようです。そうしたら、RECSAM はアメリカの援助でできた非常に大きな研修センターで、ドミトリーも4棟ある立派なものでした。また、テニスコートもあり、芝生が一面に広がるとてもいいところでした。ここなら大丈夫だなと思い、家族で赴任しました。結局3年間ペナンにおりました。理数科教育は日本が進んでいると思っていたのですが、この RECSAM はアメリカ、イギリス、オーストラリア、西ドイツ(当時)等々から研究者や専門家が滞在し、東

南アジアで最も進んだ理数科教育を指導的な教員に研修するところでした。毎年10週間のコースを40ほど行います。その研修教材の作成や講義・実習をやりましたので、大変勉強になりました。また、生物や化学の教科書を覚えていましたし遺伝の実験を叩き込まれていましたので、とても役に立ちました。RECSAMは科学的科学教育 (Science of Science Education) とアクションオリエンティッドリサーチ (Action-oriented Research) が目標でした。私もここで出している雑誌に論文を投稿し、英語での論文の書き方を学びました。

〔JICA 時代〕

3年の派遣が終わって帰国した時、JICAが沖縄国際センターを設置し視聴覚教育や教育メディアのコースを作るので、沖縄に赴任してほしいと設置委員の末武国広先生(当時東京工業大学教授)から言われました。コースの設置の参考のためにRECSAMに来られて、私の作った教科書や指導法を見てそう決めたと言うのです。私は視聴覚教育センターに戻ることにになっていたのですが、困りますと言いました。すると当時のJICAの某課長が「内海さん、失礼ですが今いくらもらっていますか」と聞かれました。私は当時年収400万円ぐらいもらっていたので、4と手で示しました。課長は片手を広げて「5出しますから来てください」と言われました。まったく、ざっくばらんな時代ですね(笑い)。まあお金だけの問題ではなく、日本は視聴覚機器は優秀だが、機材を支援した先では教材制作・ソフト制作はほとんど行われていないので、やりがいのある仕事と思って沖縄に行くことを決めました。妻からは「なんで5もらっているって言えないの、そうすれば6もらえたのに」と言われました(笑い)。

新設の沖縄国際センターで2年半ほど過ごしました。その間にJICAに国際協力専門員という制度ができ、試験を受けさせられて身分が変わりました。すると国際協力専門員は東京にできた国際協力総合研修所で働かなくてはいけないと言うのです。沖縄国際センターのコースは協力隊OBの久保田賢一君(現在関西大学教授)に任せて東京に戻りました。それでも私は教育メディアの方の専門家として農業セクターや保健医療・家族計画セクターでの教育メディアを担当していました。そのころはJICAの予算が年々増加する一方でしたから、本当に忙しくて毎月のように出張していました。

このような教育メディアから仕事が大きく変わったのは、皆さんもよくご存じの90年のEducation for All (EFA)の会議です。外務省・JICAとしても教育開発に関する政策を立案する必要に迫られました。ところが、国際教育開発というのは日本にとって全く新しい分野ですので専門家がいなわけです。村田翼夫先生(現京都女子大学教授)のようにタイやマレーシアの教育の専門家はおりましたが、教育開発と言うのは新しい分野でした。誰かがやらなくてはいけないのですが、JICAには事務官はともかく専門家の中にも教育学部卒業の人がいないのです。これまでこういう分野がなかったのですから当たり前です。私が教育学部卒業であることから「開発と教育の援助研究会」の主査を務めて報告書を作成しました。これが日本の教育開発の最初の政策文書です。これ以後、私は教育開発の専門家と言うことになってしまいました。

そこで、国際教育開発をさまざまな関係者と一緒に勉強しようと言うことで大学、

文部省、JICA、NGOの人を集めて教育協力研究会を毎月のように行いました。この小さな研究会が核となって、文部省に国際協力調査官と言うポストができ、また文部省・JICAの人事交流が始まりました。こんな経緯から、私は初代の国際協力調査官として文部省に行くことになりました。

[大阪大学時代]

また、1995年の阪神淡路大震災後のボランティア活動の高まりを受けて、大阪大学人間科学部にボランティア講座を作ることになりました。国際協力は重要なボランティアの分野だと言うことで、私に主任教授として来てほしいと要請されました。文部省に行く予定でしたので一度ならず二度ほど断ったのですが、結局併任ということで、大阪大学と文部省の両方で仕事をすることになりました。給料は大阪大学からしかもらえなかったのですが、週のうち2日は東京、残り大阪と言う生活をしました。のんびりした生活で、まだまだかなりアバウトな時代だったようです。

大学を選ぶときにはアフリカに行きたいと言っていたのにも関わらず、私がアフリカに行ったのは随分たってからです。調べてみると、1988年の1月で、ちょうど44歳でした。それまで、アフリカは非常に遠いところでした。私が学生のころは、アフリカに行くのは、当時のお金で70万円ぐらいかかりました。1カ月1万円で暮らしている時代にです。ですから、みなさんがアルバイトや先生方の科研費で調査に行くようなことは考えもできない時代でした。

1988年に最初にケニアに行って、非常にびっくりしました。いろいろな意味で素晴らしいところでした。やっぱりアフリカの研究をやりたいと思ったのは、正しかったなと思いました。その他、いろんな形でアフリカに行きました。澤村先生と一緒にマリとセネガルに学校建設の調査に行ったこともあります。その後、一緒に研究するようになるとは夢にも思っていませんでした。その頃、澤村先生はJICA職員で、私はJICAの専門員ということで、一緒に行きました。フランス語の通訳が悪くて、こんなので調査できるのかなとブツブツ言いながら報告書を書いた記憶があります。JICA時代に実施した大きなプロジェクトはトルコ、チュニジア、ケニアでの人口家族計画プロジェクトです。これは教育メディアを使って小家族志向を定着させようと言うものです。またグアテマラで女子教育プロジェクトを行いました。今アフリカで展開している理数科プロジェクトも立ち上げました。

[ケニア調査の契機]

大阪大学に移ってから、2000年、55歳の時ですが、ケニアでフィールド調査を始めました。どうしてかというと、日本学術振興会（JSPS）の研究連絡センターの一つがナイロビにあり、そこの所長で赴任してはという話がありました。本当は一年行きたかったのですが、当時は講座主任も務めていたので、4カ月だけ行くことにしました。JICAにいる時の調査はとても忙しくて、現地の事務所や大使館が作ってくれるスケジュールに従って政府の高官や援助機関、プロジェクトの関係者に会うことが主で、現場を見ると言っても非常に短時間でした。校長先生に話を聞いて、教室の授業

の様子を覗くような具合でした。今でもそうじゃないかなと私は思っているのですが、あまり丁寧な調査はできないのです。

そこで、せっかくナイロビに4カ月もいられるので、何かフィールド調査をしたいと思いました。当時私は、フランス革命以降の近代学校教育が伝統的生活様式を残した社会でどのように受け入れられるのかを考えてみようと思いました。どうしてかという、ナイロビに最初に滞在した時、タンザニアに出張しました。タンザニアのダルエスサラームにある今のシェラトンホテルに泊まった時、暑かったのでプールに行きました。そのプールの形というのが、アメーバ状に周囲がくにくにくにやした形のプールでした。そのプールサイドに寝転んで白い雲と青い空を見ていました。その時、通常のプールは四角くて、泳いで体を鍛えたり、記録をとるためにあるのに、同じプールなのにこんな遊ぶための変形したプールがある。同じプールでも用途によって形を変えるのだなと思いました。その時ふと気が付きました。近代教育システムという枠組みも、その土地土地のニーズによって柔軟に形を変えてもいいのではないかと、そうしないと受け入れられないのではないかと思ったのです。

そこで、このアフリカの特に伝統的な社会に、近代教育システムがどのように受け入れられているのかを調べる必要があると思いました。そのためには、伝統的生活様式を残しているところを調査地としなければならない。そして近代教育システムとしての学校のあり方を生徒の生活と学校のあり方の両方の調査から解明しようと考えたのです。そのため生徒一人一人に話を聞かなくてはならないと思いました。例えば、どういう家庭から通っているのか、親の生業や教育水準はどの程度か、家ではどんな言葉が話しているのか、将来の希望は、家でどんな仕事をしているのか、等々です。

それでですね、調査地を色々探しました。マサイにした理由は、内海（2010）に細かく書いてあります。涙の出るような話で、私も涙を流して書きましたので、ぜひ読んでもらいたいと思います。それで、マサイにした理由は色々あるのですが、誰もやっていないというのが1つ理由です。それと、遊牧民としての生活という点で人類学的に調査が非常に進んでいると言うのが2つ目の理由です。調査方法としては全校生徒をトレースしていきます。調査法に名前がないと何をやっているか分からないので、IST法という名前を付けました。これは、当時京都教育大学にいた大隅紀和教授がケニアに遊びに来て私の部屋に居候していた時、そういう時にはすぐ名前をつけて商標登録するんだ、と言われました（笑）。そんなことはしていないんですけど、「IST法を使って早く論文を書け、そうするとそれが内海のIST法ってなるんだ」と言われまして。上手いこと言う人がいるんですよ。私も騙されてそれにしたのですが、内海のIST法じゃなくて、内海以外の誰も知らない方法なんですけども。Individual Student Tracing法という意味です。1人1人の生徒を何年かにわたってトレースして調べるというやり方です。遊牧民の教育は、EFA達成のための最後のボトルネックの一つです。近代教育に対する遊牧民の参加度が低いということです。一つには、広い地域に住んでいますから学校への通学が困難なこと、それから、遊牧民側の要因としては近代教育に対して敵対的だということが言われていました。これは前回のフォーラムでの湖中真哉先生（静岡県立大学）の講演の中でも指摘されましたが、これはス

テレタイプ化された言説であって、実際はこういうことはないと言われました。私も本当にそう思います。ただ当時はこういうことが言われていました。そういうわけで、遊牧民の教育は非常に重要で、日本の基金で UNESCO/IIEP（ユネスコ国際教育計画研究所）が大きなワークショップを2回開催して、いくつかのコメントを出した時代でした。

そこで、澤村先生や学生と一緒に色々調査をして分かってきたことの一つは、マサイは中途退学・留年が非常に多いということです。また、5年生生き残り仮説と言っているのですが、5年生まで行くと結構8年の卒業まで行けることも分かりました。

落第の要因としては、アブセンティズム、学校を休む子が多いということです。休むことによる低学力、特に英語力です。マサイは家ではマー語を話し、マーケット等では共通語としてスワヒリ語を使用しています。学校の教授言語は英語であり、試験はすべて英語ですので、英語ができない子は成績が悪いわけです。

今ひとつの落第の要因は経済的なものです。マサイは決して貧乏ではありませんが、現金がないのです。牛はだいたい一頭300ドル位の価値があります。また羊や山羊は30ドルくらいです。私たちも牛を買った経験がありますが、値切って120ドルくらいで買ったのですが、すぐに死んでしまいました。値切ったのがよくなかったようです（笑い）。その時もだいたいいい牛は300ドルくらいでした。1,000頭の牛あるいは小獣（羊や山羊）を所有しているマサイは少なくないのです。問題はその財産を子どもの教育に使うかどうかです。現金がありませんから、子どもが学校に行くために必要なユニフォーム等を購入するために牛や羊を売らなくてはならない。父親は牛を売りたいくない。マサイは牛とともに生きる人間なので、牛を経済動物とは考えないのです。

また、卒業試験を受けさせて成績が悪いと先生や学校の評価にかかわるので、卒業試験を受けさせないで落第させるということがあります。それから、セカンダリーに行くと毎年300ドルくらいかかりますので、親が進学を遅らせるために落第させるということもあります。

今ひとつの中途退学の要因としては、割礼があります。男の場合は14年に1度、集団の割礼式があり、その後はモラン（戦士）となって、合宿生活に入ります。そうすると学校に来なくなります。女の子の場合には集団での割礼はなく、現在は学校が休みに入る12月に割礼をうけることが多いようです。割礼後は結婚するまでの間、自由な恋愛の時期になり、妊娠する子が多いのです。妊娠・出産あるいは結婚しても小学校に来ることを教育省は認めていますが、それを忌避する校長が多いのです。そのため、妊娠・出産・結婚は女子の中途退学の原因となっています。

それから、家の移動も中途退学の理由です。干ばつや牛が増えて新しい草地が必要になり移動するわけです。この場合、転校も多いのですが中退だと数えられます。

親の離婚や死別も多いですね。マサイはポリガミーで5人くらいまでの妻を持つケースがあります。フォン・ミツラフ（Von Mitzlaff 1988, p.138）の調査によるとタンザニアのある地域のマサイの妻の数の平均は2.28人と言う結果があります。父親が非常に年をとっているケースが多く、死別する場合があります。それから第1夫人と第2夫人の仲が悪いとか、色々なケースがあり、子どもが学校に通えなくなります。

中退のもう一つ大きな理由は教員に起因するもので、教員忌避と言われるものです。教員は学校で子どもを鞭で打ちます。誇り高いマサイはこうした仕打ちを受け入れられないのです。

[ケニアでの調査]

2000年からの調査地はナイロビの西から南に広がるマサイランドです。マサイを調査するにはタンザニア国境に近いディープマサイといわれる奥地がよいのですが、アクセスが悪いので、ナロク県の幹線道路に近いところを選びました。ナイロビから車で2～3時間のナロク県（現在は南北2つの県に分割されている）です。ナロク県の簡単な教育データを示します（図3）。

ナロク県の小学校	
・ 小学校数:	282校(2003)→402校(2007)
・ 生徒数:	43,429人(2003)→50,892人(2007)
・ 総就学率:	86.7%(2003)→105.2%(2007)
・ 男女別総就学率:	男子112.5%、女子97.7%(2007)
・ 学校の種類(2003年):	
	完全小学校(8学年) full primary school: 298校
	不完全小学校(7学年以下) non-full primary: 38校
	* 不完全小学校には2種類: 学年進行中の学校 小さいままの学校

図3 ナロク県の小学校基礎データ

2000年からはじめたわけですが、最初の数年は、いわゆる完全小学校である8年生までである小学校の調査を行いました。ナロク市のさらに西にあるカタカラ小学校とまったくナイロビに近いマオ地区にあるオラシティ小学校です。オラシティ小学校は今でも継続して調査しています。

2005年から不完全小学校の調査を始めました。不完全小学校と言うのは8学年までない学校のことですが、ひとつは学校を作る際に1年生から始めて学年進行で作る場合には8年間は不完全小学校となります。今ひとつの不完全小学校は3、4年生ぐらい、場合によっては1、2年生までしかない、小学校があります。学年の足りない状態で継続している小学校をわれわれは「小さい学校」と呼んでいます。これはスワ地区の学校のデータです（図4）。

Table 1 : Number of Enrolments in Susuwa, Narok (2002-2005)

School	No. of Teachers	2002	2003	2004	2005	Note
1. Elcangila	5	84	92	82	106	Up to G5
2. Empaash	8	147	201	245	250	
3. Enaribo	6	134	180	246	256	
4. Ilkeek Aare	3	35	42	31	39	Up to G3
5. Inkoriento	4	130	135	122	131	
6. Kiruka	1	25	40	38	43	Up to G4
7. Muijerity	5	102	130	143	158	
8. Nirapaari	5	169	216	212	231	
9. Otasili	18	493	690	732	825	Top School
10. Olesharo	7	122	189	143	166	
11. Olokarere	8	217	263	280	287	
12. Oloirouwa	6	211	256	307	333	
13. Enkloriti	2	0	95	43	60	Up to G3
14. Oltepesi	3	0	88	132	149	Up to G5
15. Isaneto	3	0	0	108	161	Up to G4

図4 ナロク県スワ地区の小学校生徒数

ずっと調査しているのは、9番目のオラシティ小学校で、生徒数800人を超える大きな小学校で、成績もこの地域では一番よい学校です。今回お話するのは4番目のイルキークアーレ小学校という「小さい学校」です。2009年からは教員配置や教室が増えて5年生までの少し大きな学校になっていますが、私たちが詳細な調査をしていた2005-08年はずっと3年生までとナーサリークラスしかありませんでした。どうしてこういう「小さな学校」があるのか、どのような役割を担っているかという疑問を持ってイルキークアーレ小学校の調査を行いました。図5はイルキークアーレ小学校の遠景です。シマウマとかガゼル、時にはキリンも見ることが出来るサバンナの中にあります。図6にみるように校庭に二本のアカシアの大木があります。イルキークアーレというのはマー語で二本の木という意味です。キリンやシマウマが教室を覗くと言うので調査を始めたんですが、実際には牛ぐらいしか来ません（笑い）。この2本の大きな木は、草原の目印になっています。図7は学校の校舎です。もともとコミュニティが建てたのですが、NGOの支援もあって教室の床はコンクリートで、机や椅子も室はよくありませんが揃っています。ただ生徒は他の学校と違って皆が制服を着ているわけではなく、靴を履いていない生徒もいます（図8）。逆にいえば自由度の高い学校です。



図5 イルキークアーレ小学校の遠景



図6 イルキークアーレ小学校
校名由来の二本木



図7 イルキークアーレ小学校の校舎

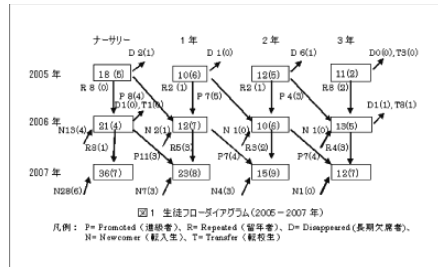


図8 イルキークアーレ小学校の
教室と生徒

また、それぞれの家庭を訪問して主に母親のインタビューなどもやりました。マサイの家はマニヤッタと言って、木を組んでそこに牛の糞を貼り付けて、屋根を葺きま
す。図9の家は屋根がビニール張りですが、普通は茅のような植物を使います。家に
窓はなく、真っ暗です。虫が多いので、大体火を焚いて燻しています。ですから中に入
るとすごく煙くて、涙なしには入れない家です。



図9 マサイの伝統的な家屋
(マニヤッタ)



[生徒フローダイアグラムの作成]

図10がイルキークアーレ小学校の2005年から07年までの3年間の生徒フローダイアグラムです。3年間、生徒一人一人をインタビューして個票を作成し、写真を撮っておきます。そうした個票を照らし合わせて最終的に作るのがフローダイアグラム、進級構造図とも言いますが、生徒の進級、落第、中途退学を図式化したものです。これによって各学級の動きがわかります。例えば、2005年の2年生には12人の生徒がいてその内女の子が5人いました。そして翌年の調査ではこの12人のうち、6人が中途退学、4人が進級、2人が落第したということがわかりました。こういうのを全学年について、一人ひとりの軌跡を纏めて進級構造図を作ります。この図からどのぐらいの率で中退退学、または落第するのかというのがわかります。こうしたフローダイアグラムの作成は、教育開発研究でよく使われる手法です。私達のように毎年調査しなくても、各年の学級の人数と教員へのインタビューで作成が可能です。

ところが、この図だけでは分からないところがあります。例えば2005年の1年生は10人います。翌2006年には、10人の内7人が進級しました。そして2007年にはまた7人が進級していました。しかし、2006年に進級した7人がその翌年進級したのか、あるいは別の生徒が進級したのかが分かりません。そこを明らかにするためには生徒一人一人の軌跡を追う必要があります。これを図示しようとすると非常に複雑な図になります。そこで、ある年のある学級の生徒を起点にして、その生徒だけの軌跡を図示すればいいのではないかと考えました。そこで作成したのが個別生徒フローダイアグラムです。私は言っただけで実際の作業は、当時のゼミの大学院生だった中川真帆さんが行ってくれました。寡聞にして、こういう図示の仕方を見たことがないので、名前をつけなくてははいけないと思い、個別フローダイアグラムとしましたが、「内海・中川グラフ」と覚えてくれると嬉しいです。

図11は2005年のナーサリークラスの個別フローダイアグラムです。18人の子どもがいました。2006年には18人のうち8人が進級、8人がリピート、2人が行方不明になりました。このことは図からも分かります。その翌年、進級した8人のうち3人が2年生に進級しました。図では7人が2学年に進級しているのですが、3人だけがリピートせずナーサリーから来た子どもです。残りは1年生をリピートした生徒か転入生です。それ以外の生徒は、5人が2年リピートを繰り返し、8人がリピートと進級によって1年生におりました。またいなくなったと思っていたら、2年後に再びナーサリーに帰って来た子どももおります。

次に2005年の1年生を見てみましょう(図12)。このクラスは2006年に1人いなくなったんですが、07年に2年生に戻ってきていました。06年にはかなり沢山進級したんですが、07年も進級を重ねたのは4人と言う結果です。半数以上の生徒が、進級して落第したか落第して進級しています。

図13は2年生です。この年は干ばつがあったので、多くの中途退学者が出ました。この退学した子たちは07年にも戻って来ていません。

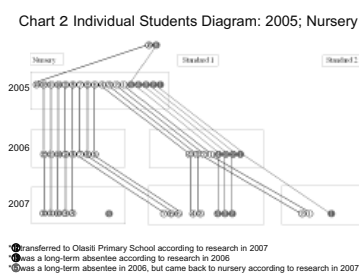


図11 個別フローダイアグラム
(ナーサリー)

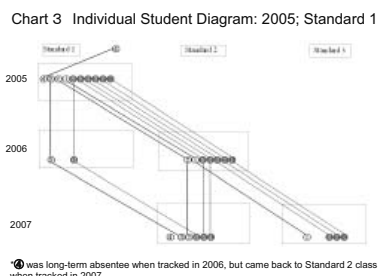


図12 個別フローダイアグラム
(1年生)

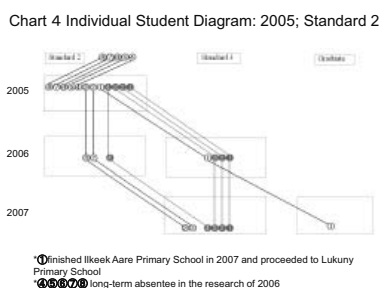


図13 個別フローダイアグラム
(2年生)

こうした結果を受けて、生徒のグルーピングをしました。順調に進級している子どもをコアグループと名付けました。そして、落第を繰り返したり、退学してしまう子

をマージナルなグループ、つまり周辺のグループという意味で名付けました。それから、進級して落第あるいは落第して進級するようなグループを2つのグループの間にいること言うことでインターメディエイトなグループ、中間グループと名付けました。こういう個別ダイアグラムを作ると、個々の生徒の軌跡を視覚化出来るので、グループを把握して各グループの割合を出すことができます。それを全学年通じて出したのが図 14 です。

Grade	Core group	Intermediate group	Marginal group	Total
Nursery	3(1)	8(3)	7(1)	18(5)
Grade 1	4(3)	6(3)	0(0)	10(6)
Grade 2	1(0)	6(4)	5(0)	12(4)
Grade 3	8(4)	20(10)	12(1)	40(15)
Total	16(8)	40(20)	24(2)	80(30)
Ratio	20(26.7)%	50(66.7)%	30(6.7)%	100(100)%

Note: (n) is the number and % of female students

図 14 生徒の進級状況による類型化

コアグループが 20%、マージナルグループが 30%、中間グループが 50% ということになりました。この割合はイルキークアーレ小学校の特殊な例なのかというと必ずしもそうではないようです。これまで調査してきたオラシティ小学校でも上級生になると 1 回でも落第したことがある生徒が 70% ぐらいいますので、学校によって大きな差はありますが、マサイの地区である程度普遍性のある数字ではないかなと思っています。

問題は、なぜリピートするのかということです。全体的に貧困だとか、学力不足だとかということはあるのですが、なぜある子がリピートして、ある子は進級するのか。つまり、なぜこの子はコアグループで、この子はマージナルグループなのかという理由です。それは一人一人の家庭状況や成績などを調べる必要があります。何人かの生徒の家には訪問し、また個別のインタビューを行いました。これは大変複雑でまだよくわかりません。2つのケースを紹介します。

図 15 はナイセンケ（仮名）と言う子ですが、この子はコアグループで勉強がよくできて進級している子です。家は学校の近くですが、両親とも亡くなっています。そして、お姉さんに引き取られているのですが、そのお姉さんは教育を受けていません。しかし、そのお姉さんがナイセンケの教育に熱心で通学させているということです。いつも洗濯したユニフォームを着て、靴もはいています。

ナイアノイ（仮名）はマージナルグループに属する子で、落第を 2 回繰り返して 2007 年に 13 歳で 3 年生でした（図 16）。ナイアノイの両親は離婚し、マサイの通例としてナイアノイは母に引き取られました。母は再婚したのですが義父はナイアノイを受け入れないので、彼女は祖母と一緒に暮らしています。そのためにナイアノイが祖母の面倒をみることになるので、なかなか学校に来られず、成績不良で落第を繰り返しているのです。服装もユニフォームではなく、在り合わせの服を着ていました。



2005 (Grade1, Girl③)

- Smooth Promotion
- Born in 1995
- Distance from School 10minuts
- Her parents died and her elder sister take care (her sister is no education)

Naisenke Dorcas(pseudonym)

図 15 ナイセンケ (仮名)



•2005,grade 3.Repeat 2times,her test result not enough.But2007 transfer to Lukni School grade 4 and promote to grade 5 at 2009.Born in1994.

•Her mother divorce and new father not accept her, therefore she live with her grandmother who is blind and she must stay in her house long time.

Nayianoi Felista (pseudonym)

図 16 ナイアノイ
(イルキークアーレ小学校3年)

[家庭訪問の実施]

家庭訪問をして、ナイアノイのお祖母さん会いました。お祖母さんは、白内障だと思うのですが目が見えません。私たちが家に行った時には裸同然でしたが、ちょっと待ってくれといて、きれいな服を着てマサイのビーズを付けて出てきました(図17)。学校の先生の通訳でいろいろ聞ききました。「自分はナイアノイを学校に行かせたいんだ」、「自分は学校に行っていない。私のような生活を孫にさせたくないから、ナイアノイを是非学校に行かせてやりたい。そのために助けてほしい」と私の腕を引きちぎらんばかりつかんで、頼むのです。学校にナイアノイの将来をかけているように思いました。

ナイアノイはある意味で典型的なマージナルグループの子どもなのですが、08年には近くのルクニ小学校の4年生に編入しました。そこで無事進級して2010年には6年生になっていました。多分色々なスポンサーがついたのだと思うのですが、ルクニ小学校でのナイアノイはユニフォームも新しく、しっかり洗濯したシャツを着ていました。学校での成績は中程度ですが、前の方の机に座って勉強している姿が印象的でした。図18は2010年5月にルクニ小学校にナイアノイを訪ねた時の写真です。「おばあさんは元気か」と聞いたら、「元気にしている」とのことで、大変嬉しかったです。こういうおばあさんの愛に支えられて、本来は学校を辞めてしまうような子が、学校に行っているのだと思います。



図 17 ナイアノイの祖母



図 18 ナイアノイ (ルクニ小学校6年)

[学校調査からの学び]

こうしたマサイの調査から、様々なことを考えさせられました。マサイの社会というのは、伝統的な価値観に支えられたある種の強靱さというものを持っています。しかし、その一方で、干ばつや新しい定住化政策の導入、それから口蹄疫などの牛の流行病の蔓延等と、様々な弱さという脆弱さを持った社会だと思います。そして、ケニアの近代教育は、厳格な試験制度に支えられた非常に不寛容で柔軟性に欠けるシステムなのです。その中でマサイの社会とケニアの教育システムは、硬い木をこすり合わせたような関係だと思います。その二つのシステムが様々な軋みを生じているわけです。その軋みがたくさんの子どものを切り裂いてしまう。個別プロダイアグラムの線が折れ曲がっているのは、その表れではないかと思います。

それで、こういう小さい学校は、完全学校に比べると厳格ではなく、多少の柔軟さと言うか子どもの生活に寄り添った部分があるので、様々な家庭の事情で、十分に通学を保障されていない子どもが学ぶ場になりえているのではないかと思います。伝統的社会というのは、このように様々な問題を抱えた子どもの生活を保障するソーシャルネットがきわめて不十分なのです。ですから、学校に繋がっていることが、完全と言えないのですけれども、ソーシャルネットとしての機能を持っており、子どもにとって非常に大切なんだと考えています。つまり、子どものソーシャルセキュリティの最低限の保証をこんな小さな学校が担っているわけです。学校というのは単なる学びの場ではなく、非常に多様で複合的な役割を担っているのです。この視点は、国際教育協力や国際緊急人道支援において、考慮しなくてはいけない、もっと言えばこうした点を中心とすることが重要だと思います。

[アフリカでの教育調査の課題]

アフリカでの教育調査を行う中で、私は今世紀に入ってから、アフリカを含めた世界が大きく変わったと感じています。すなわち、知識社会へと人間社会が大きく変化する中で、アフリカの伝統的な社会においても子どもには教育、学校教育が必要だという認識がかなり普遍化していると思います。そういう意味で、EFA というのは、ある種乗り越えられているのが今世紀の現状ではないかと思います。逆に、EFA の考え方が普遍化したがゆえに、子どもは学校にやらねばあかん、となってしまって、学校の必要性が、逆に家族の在り方を規定しているのではないか。日本もまさにそうですが、子どもにより教育を与えなくてはいけない、よい学校に行かせたい、こうした思いに、親たちが合わせて、自分のライフスタイルを変革している時代になっているようです。マサイでもまさにそうなっています。そのことを前回のアフリカ教育研究フォーラムの講演で静岡県立大の湖中先生も、ケニアの北部のサンプルでは銃撃戦などもあって治安が悪くなり、皆が安全なところに移動している。どこに移動するかというと、学校のそばに移動しているという。子どもは学校に行かなくてはならないから、そこに移動するわけです。また、前回のアフリカ教育研究フォーラムで北部ウガンダの国内避難民帰還支援の発表がありましたが、そのときも難民キャンプにいた人たちが、自分のオリジナルプレイスに戻るんですが、オリジナルプレイスに学校が

ないから、学校がある町の近くに、トランジットプレイスとして集団で住んでいる。このような現象はまさに教育の重要性が普遍化しつつあることを示していると思います。

こうした現象は、これまでの開発論のパラダイムシフトを迫っているようです。つまり参加型開発、コミュニティの自助努力ということで、学校は自分たちの努力で作ることが、求められてきました。しかし、教育インフラというのは、水や医療と同じように、生活の前提条件になっているのだというのが私の認識です。すでに子どもに学校教育は必要ないと思っている親はいません。必要ないと言う人もいるかもしれませんが、それは本音ではないと思っています。逆に学校の必要性というもの、教育の必要性というものが家族の在り方すらも変えてしまっている、いわば逆転現象が起きているのです。だから、EFAの行き過ぎとは言いませんけども、知識社会というものが普遍化する中で、教育がそれだけの重要性を持ってしまった。教育にはそれだけの責任があるということです。だから、緊急支援、今の東日本震災の後の学校をどうするかというのも大きな問題なのですが、国際協力における教育の在り方というものを今までと同じような手法ではだめだと思います。少なくとも教育協力の在り方を再検討する必要があるのではないかと考えているわけです。

[おわりに]

もう時間ですね、そろそろ終わりにします。アフリカの調査から何を学んだかということ最後に言うておきます。まず、教育政策とフィールドとを複眼で考えることの必要性です。それから、やはり子どもや教師の生活というものを見つめなくてはいけないということ。そして、長期的に関わるということがとても大切であるということ。あと、一か所だけで調査するのではなくて、複数の地で調査することも大切だと思います。

それから、この「アフリカ教育研究」第1巻の論文ともいえないエッセイの中に色々書いていますが、人間を対象とする研究というのは一つのプロセスだということです。未来も含めたプロセスだということです。どういうことかと言うと、調査というのは、対象と自分との共同作業ですから、お互いの変化する、自分自身の考えも変化するわけです。だから自分が作った図表と言うか枠組みの中に対象を当てはめるような調査の在り方は、臨床的なフィールドワークとは言えないということです。仮説を前提として調査し、対象を自分が作成した仮説あるいは枠組み中の位置づけるというような調査は、フィールドワークとは言えない、臨床的な調査ではないということです。

それから、これからのアフリカ調査の課題ということで、こういったフィールドの知見というものを体系化する必要があるだろうと考えています。そうした体系化の中から様々な政策へのインプリケーションを見出すことができるわけです。では、こうしたフィールドでの知見を政策にどう反映させるか。これは、2つの面での政策があると思います。つまり、援助政策と当該国の教育政策です。ですから、批判的援助政策研究と、批判的な教育政策研究が必要になると思います。そういう政策に対して研究者がどのようにアプローチするのかということも大きな課題だろうと思います。ただ、

研究者は、国際機関、各国の援助機関、NGO等と連携して行く、一緒に調査をしていくことが、こういうことを可能にしていくのではないかなと思っています。

これで本当に最後にしますが、定年を迎えてこれから何するのということなのです。実は何も考えていないのですが（笑い）、今までちょっと駆け足で調査しているのでゆっくりと調査しようかなと思っています。それから歳をいたずらにとっているのだから、若い人のお手伝いをしなくてはいけない、何かしたいという人のお手伝いができないかと考えています。若い人と一緒にアフリカの教育調査を続けることができればありがたいです。

それでは、これで私の話を終わります。ご静聴ありがとうございました。

（司会：小川啓一）

どうもありがとうございました。「アフリカの教育調査の10年、そしてそれ以前」と題されまして、内海先生のご経歴からアフリカでどのような調査をされておられるかとか、いろいろと学ばせていただきました。どうもありがとうございました。指定コメンテーターとして、大阪大学の澤村先生、鳴門教育大学の小野先生にコメントといますか、感想でもお願いできればと思います。

（小野由美子）

真打は澤村先生にお願いすることにして、私からは一点だけ。実は、内海先生が書かれた御著書に世界思想社から出されている「国際教育協力論」という本があります。そこで先生が書かれた一節は、私が調査や教育開発に関する研究をしていく際に、いつも心の片隅に置いていることです。それは、アフリカの調査から何を学んだかということで、内海先生がサマライズされましたけれども、そのことと非常に関係しています。

1999年から南アフリカで調査するJICAのプロジェクトを始めたときに、本当に理数科のプロジェクトをやって授業が変わって先生も変わるのかを検証するために、ビデオで授業を録画して残していきたいということを、当時、南アフリカJICA事務所の所長でいらした高橋さんに申し上げました。そうすると、高橋所長から、「ビデオは何のために必要なんですか」というふうに言われました。「大学の先生がJICAのプロジェクトに係わって、自分の研究のために調査をされるのは困ります」とも言われました。もちろん、そんなつもりは毛頭なかったのですけれども、どうして高橋所長がそういうことをおっしゃったのかということが、内海先生のそのご著書の一節を読んで分かりました。

その一節というのは、研究者は自分の立場を利用して被調査者から一方的にデータを搾取しているのではないかというものでした。それを読んで、もしかしたら私の方で意識しないままやっていたかもしれないし、被調査者はそういう風に見ているのかもしれない、と大変に反省しました。以来、学校を訪問して、授業を見させていただいた時には必ず、感想、コメントを書いて、ほめて、必ず一点二点はいいところを見つけてほめて、それからコメントを返すようにしています。私がアフリカ、あるいは

教育開発に関係するこういう研究を行うときの心がまえとして、対象から学ぶこと、学んだことを対象に還元することを内海先生から教わったと思っています。もうひとつ、若い研究者を育てる姿勢、特に若い女性研究者に暖かい眼差しを注いでいらっしゃることも、学ばなければいけないと思っています。

実は、私は、内海先生とはあまり長いおつきあいではないのですが、面白いエピソードには事欠きません。南アフリカのプレトリアのゲストハウスで偶然にお会いして、一緒にソウエトの観光に出かけたり、アフガニスタンでは同じ釜の飯を食べた仲です。

いつまでもお元気で。私は若い人には入れてもらえませんが、気持ちは若いので、内海先生と一緒に是非また何かできればいいなと思っています。今日は本当におめでとうございました。ありがとうございました。

(澤村信英)

どうもありがとうございました。もういろんなことが思い出されて、目頭が熱くなります。私の自慢はですね、内海先生との関係でいえば、おそらく、奥様を除いて同じ部屋で大の大人が生活した夜の数というのは、私に上回る人はいないと思いますね。そういうことで、一緒に生活しているわけですから、もうずっと研究の話をするわけではないのですが、いろいろなことを議論し、勉強しました。フィールドへ行く道中の時間もありますし、宿舎では朝から寝る前までずっと話しをしています。それだけに、研究上で私が一番影響を受けたのが内海先生です。このような関係になったのも本当に偶然です。

昔 JICA にいたとき契約課という部署に3年ほどいました。JICA の中ではプロジェクトに直接かかわれるわけでもなく、面白くない課の一つだと思います。そこはコンサルタントのプロポーザルを審査するところで、いかに高得点を取るプロポーザルを書くか、そのスキルは会得できました。他の先生方から科研費を取るのがうまいとよく言われますが、その理由はここでの経験にあります。この経験が大学の教員になって役に立つとは思いませんでした。

また偶然ですが、2000年に短期在外研究員の経費を獲得し、内海先生が学振のナイロビのセンターにいらしゃった時に行き、フィールドに連れて行っていただきました。それまで学校での調査は私自身ほとんどやったこともなかったのですが、それまで調査を手伝っていた阪大の学生さんだった高橋さん(現甲南女子大学講師)が帰ってしまったところでした。そこに私が行き、学校に行こうと行くことでした。特に決まった予定もなく、それに空港まで出迎えてもらったうえに、寝る部屋まで用意されていましたので、断わる理由もありません。この内海先生とご一緒したフィールドワークが今思えばすべてのはじまりで、まことにいい加減でした。

ただ、このあとも内海先生との関係が続いたのは、おそらく「お金」です。私は幸い科研費がずっと取れていましたから、その当時の阪大の学生さんの分も含め、内海先生を多少は支えてきたかもしれません。だから、この先、お金がなくなったらどういふ関係になるのか、ちょっと怖い気はします(笑)。

このような偶然の影響を一番受けたのは私だと思います。フィールドワーク中心の研究をやるとは全く考えてもいなかったですし、そんな能力があるとも思っていなかったです。今こういう形でなんとなく偉そうなことを言っていますが、そのかなりの起源は内海先生との合同での調査にあります。内海先生は、数多くの学生さんを育ててこられたと思いますけど、一番育ったのは多分私でしょう。どうもありがとうございました。

(司会：小川啓一)

小野先生、澤村先生、どうもありがとうございました。私も内海先生の今日のプレゼンテーション、お話のパワーポイント見させていただいて、内海先生と澤村先生に連れて行っていただいたケニアを本当に懐かしく思いました。ケニアの先生が出てきましたけれども、私も実際にお会いしている方々でした。どうもありがとうございました。

参考文献

- 朝比奈隆 (1995) 『楽は堂に満ちて』 中公文庫。
内海成治 (2001) 『国際教育協力論』 世界思想社。
内海成治 (2010) 『『アウグスト・クローグの原則』 はアフリカのフィールドワークに適応可能か』 『アフリカ教育研究』 1号、1-11頁。
内海成治 (2011) 「子どもが学校に行くとはどういうことなのか—近代教育システムと伝統社会の位相」 熊谷圭知・三浦徹・小林誠編 『グローバル文化学』 法律文化社、68—83頁。
Von Mitzlaff, Ulrike (1988) *Maasai Women: Life in a Patriarchal Society, Field Research among the Parakuyo, Tanzania*. Muchen: Trickster Tanzania Publishing House.

注

開催日：2011年4月15日 第7回アフリカ教育研究フォーラム

場 所：神戸大学大学院国際協力研究科 大会議室

テープ起こし協力者：北川智佳子・田中伸幸・島田健太郎・井上慶子・古川恵・坂上勝基・小池亮・菅野未可（神戸大学大学院国際協力研究科）

遊牧文化と学校教育の対立から並存へ —ケニア中北部・サンプルの事例—

湖中真哉

(静岡県立大学国際関係学部)

はじめに

現代の牧畜民の多くは、それぞれの国家の周辺部におかれて開発から取り残されていることが多く、貧困、紛争、環境問題など様々な困難に直面している。牧畜民が居住している地域は、現在、世界の最貧困地域とも重なっている。早魃による被害で飢餓に苦しんでいる牧畜民は数多く、国際的な支援の対象となっている。アフガニスタン、イラク、ソマリア、スーダンなどの国々で多くの牧畜民が紛争にまきこまれ、一部は難民化している。ケニアにも数多くの牧畜民が暮らしている。ケニアの国土の約8割は、乾燥地か半乾燥地が占めており、農耕に適した土地は約2割を占めるに過ぎない。とりわけ、農耕が不可能もしくは困難なケニア北部の半砂漠地域では、牧畜が過酷な自然環境の中で人々の生存を可能にする唯一の生業手段であると言っても過言ではない。この地域では、クシュ系（ソマリ、ボラナ、ガブラ、レンディーレ等）とナイル系（マーサイ、サンプル、トゥルカナ等）の牧畜民がおもに居住しており、彼らは現在でも家畜に強く依存した遊牧生活を営んでいる。

こうしたケニアの牧畜民の社会は、他国の牧畜社会と同様、植民地期も独立以降も国家体制のなかで周縁化され、開発から大きく取り残されてきたため、多くの人々が極度の貧困状況に置かれている。度重なる早魃の度に、飢餓の危機が叫ばれ、国連の食糧農業機関（FAO）や世界食糧計画（WFP）が中心となって早魃救援食糧を配給することがもはや常態となっている。近年では、国連人道問題調整事務所（UN-OCHA）がこの地域の牧畜社会を重点的な人道支援の対象として取り上げるようになった。教育開発もその例外ではなく、ケニアの他地域に比べて大きく後れを取っていることは疑いを得ない。

内海（2010）が述べるように、国際教育協力の課題は、EFA（Education for All）の達成であり、近代教育システムを世界の隅々にまで行き渡らせることがその主要な目的であり、国連ミレニアム開発目標でも共有されている。この目的は世界中の多くの地域で達成されつつあるが、遊牧民は、その目的達成の最後の大きな障害と認識されている。遊牧民の子どもは「特別なニーズ教育に関するサラマンカ宣言および行動要綱（1994年）」においても、教育に関して特別なニーズを持つ子どもとして位置づけられている（澤村ほか 2010）。また、国連児童基金（UNICEF）がアフリカの遊牧民を対象とした教育計画を実施するなど、様々な国際機関が遊牧民の子どもの教育計画にたずさわっている。このように、遊牧民は、近代的学校教育にうまく馴染まないことが指摘されてきた。そして、その原因は、しばしば遊牧民の「文化」に帰せられ

ている。つまり、遊牧民への公的教育普及を阻んでいる原因を、遊牧民の文化に求める見方がこれまで影響力を持ってきたのである。これは、ある意味で教育における普遍性と特殊性の問題であり、言い換えれば、教育のグローバリゼーションの問題と行うことができる。

確かに、遊牧民への公的教育普及を阻んでいる原因として、遊牧民の文化が全く関係していないと主張することは困難であろう。ただし、遊牧民の文化がどの程度、公的教育が普及する妨げになっているのかについては、遊牧民の社会における事例に則して検証してみなければならない。文化に原因をもとめる見方の前提となっているのは、遊牧民の社会には代々受け継がれてきた固定的な文化が存在し、遊牧民は、それらの文化を容易には変更せず、頑なに文化に固執している、という見方であり、そうした見方が遊牧民の教育開発においては、主流となっている。果たして現在のケニアの遊牧民の社会においても、そのような見方があてはまるのだろうか。仮説が前提とするように、牧畜社会には固定的な文化があり、彼らはそれに頑なに固執しているのだろうか。それともケニアの遊牧民の実状はそうしたイメージとは異なっており、彼らは、そうした仮定とは異なる道を歩み始めているのだろうか。

本論では、こうしたケニアの牧畜社会のひとつであるサンプルの社会をおもな対象として事例研究を行い、ケニアにおける遊牧民の生活と学校教育について、臨地調査による成果から、新たな視座を提示することを試みる。まず、サンプル社会を概観し、サンプルの居住地における学校について学校数、学生数、総就学率を概観する。つぎに、遊牧民の文化と学校教育を対立的に捉える見方を「対立パラダイム」として批判的に検討する。これに対して、本論では、筆者のこれまでの調査研究成果に基づいて、遊牧民の文化と学校教育を並存的に捉える見方を対置し、それを「並存パラダイム」として提示する。最後に、これらの議論を総括し、遊牧社会における教育開発について、視座転換を試みる。

1. 遊牧民と学校教育

1.1 牧畜と遊牧

はじめに、本論で扱う牧畜と遊牧の概念について別稿（湖中 2009）に基づいて述べておきたい。「牧畜（pastoralism）」は、先進国で行なわれている近代的な「畜産業（livestock industry）」とはしばしば区別される。畜産業の場合には、畜舎にいる家畜に、人間が牧草を運んできて与えたり、柵で囲われ個人的に所有された牧場の中で家畜を飼育したりする方法がとられる。これに対して、牧畜の場合には、集団によって共有された広大な放牧地を、牧草と水を求めて家畜を移動させながら家畜を飼育する。つまり、畜産業と異なり、牧畜の場合には、人間や家畜に合わせて牧草と水を調達するのではなく、牧草と水を求めて人間や家畜の側が移動する傾向が強い。牧畜は、牧草や水などの資源が不安定で各地に散在している環境に適応した生業様式なのである。牧畜民のなかでも、放牧地を移動する際に、自らの住居も移動させるなど、頻繁に移動する人々を遊動的牧畜民（nomadic pastoralist）と呼ぶことがある。牧畜民の類義語

として「遊牧民」という言葉がもちいられることもあるが、これは、こうした牧畜の移動性に焦点をあてた概念である。

1.2 遊牧文化と学校教育

こうした牧畜民の社会では、しばしば「遊牧文化」と呼ばれるような乾燥地に適応した在来知が育まれてきた。ただし、その一方で、その遊牧文化は、近代的学校教育とは対立し、それと馴染まないと言われてきた。世界各地の遊牧民の教育について広範な文献レビューを行ったクラトリは、この対立を「パラドックス」と呼んでいる。

教育に関して言えば、牧畜民はパラドックスと思われる。公的教育の観点から言えば、就学、出席、学業、成績、高等教育への進学、ジェンダーバランスの点で彼らは、ランクの最下位に位置しており、完全な失敗である。……一方では、乾燥地での生活に必要なことに関しては、牧畜民は、個人的にも社会的にも日常的に高度な水準を保っている。……なぜ遊牧民に対する普遍的な教育プロジェクトがずっと失敗し続けてきたのかを分析する場合には、このパラドックスに関する考察を必ず重点的に扱わなければならない。これに対して、教育プログラムは、原則と目的、説明パラダイム、解決と実行、アプローチと評価等、すべての面において、遊牧文化と対立しているように思われる。(Krätli 2001, p.1)

なぜ、このように遊牧民に対する学校教育の導入は失敗してきたのだろうか。クラトリによれば、その失敗の原因に対する「主流派の説明 (mainstream explanation)」は以下の通りである。

牧畜地域における教育の普及が失敗してきたことを、主流派の人々は、通常、教育サービスの受け手を非難することで説明する。とくに、就学率の低さと退学率の高さの問題に関してそうである。遊牧民の生活様式には、頻繁に移動し、広範囲に分散していて、人口密度も低いという独特の特徴があるので、牧畜民に教育を普及させるのは費用もかかり、組織化や運営も困難である。教育サービスの提供側の観点から言えば、僻地に学校を新設したり、既存の学校に寮を整備したりするなど特殊な尽力が必要であるが、対象としている教育サービスの受け手の側の牧畜民の文化が保守的で、変化に抵抗している。親も無学なため教育の価値を理解しておらず、世帯経済のなかで児童労働をさせる習慣があり、いつまでも教育を受け容れない。遊牧民は、公教育には関心を示さず、とくに少女に対しては、子どもを学校から遠ざけるか、2・3年で止めさせるというのが共通理解である。そのため、遊牧民の集団への教育の普及問題は、もっぱら、彼らに教育サービスを利用させるように「説得」することだという見解に落ち着いている。(Krätli 2001. p. 28)

遊牧民に対する学校教育の導入が失敗してきたのは、遊牧文化に原因があるという

こうした「主流派の説明」は、牧畜民の学校教育が問題になる度に、現在でも強い影響力を持っており、なかば常識化しつつある。ここでは内容の詳細を検討する余地がないが、クラトリ (Krätli 2001: 35-46) は、遊牧民の教育に関する「文化的問題 (cultural problems)」としてこれまで指摘されてきた諸点を、(1) 保守主義 (conservatism)、(2) 教育への等閑視 (ignorance)、(3) 児童労働 (child labour)、(4) 文化的疎外 (cultural alienation)、(5) 少女の教育 (education of girls)、(6) 親による就学学生の選別 (parental selection)、(7) 教育への要望 (demand for education)、(8) カリキュラムの妥当性 (curriculum relevance) の 8 つの観点に区分して検討している。

それでは、つぎに、こうした「主流派の説明」の妥当性を、ケニア中北部に居住する牧畜民、サンプルの社会における調査研究から検討することにした。

2. サンプル社会の概要

本論の民族誌的研究の対象であるサンプル (Samburu: 自称は Loikop) は、ケニア中北部に広がる半砂漠地帯をおもな居住地とする牧畜民である。サンプルは、東ナイル系マー語の北部マー方言 (north Maa dialect) を母語としている。サンプルの多くは、ケニア中北部の、リフトヴァレー州内の 3 つの県、サンプル中央県 (Samburu Central District)、サンプル東県 (Samburu East District)、サンプル北県 (Samburu North District) を主な居住地としている。2007 年の県区改訂で分割される以前には、この 3 つの県は、サンプル県 (Samburu District) に属していた。2009 年の統計 (Republic of Kenya 2010, p.26) によると、その 3 つの県の人口合計は、223,947 人である (県内に居住するサンプル以外の人口を含む)。彼らの社会は、胞族制と年齢体系を基礎とする長老制 (gerontocracy) によって特徴付けられる (Spencer 1965)。

サンプルの多くは牧畜を生業とし、主にウシと小家畜 (ヤギとヒツジ) を遊牧している。ロバは駄獣として副次的に遊牧されており、ラクダは主に低地帯で遊牧されている。ヤギとヒツジは、小家畜群としてひとつの畜群にまとめて管理される。1980 年代以降は、賃金労働や農耕に従事する者が増加している。賃金労働で多いのは、夜警の仕事である。独立後、急成長を続けていたケニアの国家経済は、伸び悩むようになった。それに対する対応策として世界銀行が打ち出した構造調整計画も功を奏さず、ケニア国民の生活状況はかえって悪化した。また、都市部に出稼ぎに出た賃金労働者も、こうした不況のあおりを受けて相次いで失業している。

サンプルの家畜の放牧管理は、性と年齢による分業体制によって維持されている。家畜の日帰り放牧に従事するのは、おもに割礼を受ける前の少年少女達である。少年が牛群の放牧、少女が小家畜群の放牧にそれぞれ従事することが多い。一般に「モラン (morán: olmurrán)」と呼ばれる青年は、集団で家畜の自衛にあたり、旱魃の際には、家畜を集落から離れた遠隔地の放牧キャンプに連れてゆく。長老は、牧草の状況などを判断し、家畜管理に関して世帯構成員に指示を下す役割を担う。既婚女性は、家事と育児に従事する他、家畜の搾乳を行う。

サンプルの居住単位は、集落と放牧キャンプに大別される。集落 (settlement: enkang) は、他の集落とは数百メートル以上を隔てる居住単位である。通常、ひとつ

の集落は、2-5 程度の家族から構成されている。通常、集落の近隣 (latia) は、共通の家畜囲い (boo ngishu) に牛群を収容し、家畜管理などに関して日常的な協同を行う。集落は、牛群の家畜囲いの周囲を家屋が取り囲む楕円形の形状を呈している。サンプルは、かつては牧草を求めて集落自体を頻繁に移動させていた。しかし、サンプル多くは、現在では数年おきに集落を移動するに過ぎない。彼らは、集落周辺で牧草が不足した時期には、放牧キャンプ (grazing camp: enkang e lale) を設営してそこに家畜を移動させることで対処している。こうした時期には、長老とその妻や子供が若干の泌乳家畜と共に集落に留まり、青年がそれ以外の家畜を放牧キャンプに移動させて管理する。こうした居住方式を採っているため、集落そのものを頻繁に遊動させている遊牧民と区別する場合には、サンプルは半遊動的牧畜民 (semi-nomadic pastoralists) と呼ばれることがある。

サンプルは、性と年齢による分業体制のもとに家畜の放牧管理を行い、おもに畜産物を用いて食料や日用品の自給自足に務めてきた。家畜定期市が開設された 1990 年以降、市場経済化が進み、彼らの生活は大きく変化したが、その様相については、拙著 (湖中 2006) で詳述した。いずれにせよ、彼らの生活は今日でも家畜と深く結びついている。

3. サンプルの学校教育—学校数、学生数、総就学率の推移

はじめに、サンプルにおける教育の歴史についてごく簡単に概観する。学校教育の導入以前には、サンプルの社会では、いわゆるインフォーマル教育が行われていた。その内容は、彼らの在来の社会組織である年齢体系を基礎として、年長者が子どもに対してその年齢段階に応じた家畜管理技術や家事技術等の日常生活に拘わる様々な在来の実践知を教える教育形態が中心であったと思われる。サンプルの居住地域に公的な学校教育が導入され始めたのは英国植民地統治下の 1930 年代に遡る。1935 年には、キリスト教系の Bible's Churchmen Missionary Society (BCMS) がマララルに学校を開設して、20-30 人のサンプル人学生が就学したが、当時のサンプルの人々は、全く学校教育や公的教育に馴染みがなく、当初、好奇心で接したが、その後、学校生活と彼らの生活が両立不可であると判断したという (Fumagalli 1977, p.223)。ある程度の学生が学校教育を受けるようになり始めたのは、1950 年代から 1960 年代にかけてのことである (Holsteen 1982, pp.67-69)。1961 年当時の県知事 (District Commissioner) は、「サンプルの人々はようやく今になって彼らの子ども達に対する教育の恩恵を評価するようになり、独立後の新しい世界で取り残されてしまいかねないことに気づき始めた (Fumagalli 1977, pp.226-227)」と記している。

つぎに、県区改訂以前のサンプル県 (Samburu District) における 1980 年代後半から 1990 年代前半までの学校教育の状況を、ケニア政府が発行している『サンプル県開発計画書 (Republic of Kenya 1988, 1996)』をもとに検討することにしたい。サンプル県には、少数ながらサンプル以外の民族の出身者も含まれているので、厳密には完全にサンプルのみを対象とした資料とは言い難いが、教育の傾向を知る上での参考

とすることができる。まず、学校数と学生数について、筆者が入手できた1988年の資料と1996年の資料の8年間の期間の比較に基づいて、その推移を検討する。小学校(primary school)の学校数をみると、この8年間の間に、76校から111校へと1.46倍に増加している。中学校(secondary school)も4校から8校へと2倍に増加している。学生数を見ると、小学校の学生数は同じ8年間の間に14,196人から17,956人へと1.27倍に増加している。中学校の学生数も678人から1,476人へと2.18倍に増加している。つまり、検討結果から、小学校の場合も中学校の場合も、ほぼ、学校数の増加と同じ割合で学生数も増加していることが明らかである。サンプル県では、少なくとも、学校を開設すれば、それに対応して学生数も増加する傾向にあったことがわかる。少なくとも、学校を開設しても、地域の学生が入学を拒んできたわけではないことは明らかである。

つづいて、サンプル県における総就学率の推移について検討する。総就学率は、同じ年の人口資料と学生数資料が入手できなかったため、1年のズレがあるが、1989年の年齢別人口資料と1988年の学生数資料、および、1997年の年齢別人口資料と1996年の学生数資料に基づいて、8年間の総就学率の推移を推計した。1988-1989年には、サンプル県の小学校相当年齢(6-13歳)人口は25,366人を数えるため、小学校の総就学率は56%と推計される。同様に中学校相当年齢(14-17歳)人口数は10,308人を数えるため、中学校の総就学率は7%と推計される。1996-1997年には、サンプル県の小学校相当年齢(6-13歳)人口は33,562人を数えるため、小学校の総就学率は54%と推計される。同様に中学校相当年齢(14-17歳)人口数は13,639人を数えるため、中学校の総就学率は11%と推計される。つまり、小学校の場合も中学校の場合も、総就学率はほぼ横ばいで、あまり伸びていないことが分かる。なお、澤村(2007、166頁)によれば、ケニア全国平均の1988-1996年の初等教育総就学率は、80-100%を示しており、これと比べると、サンプル県の総就学率54-56%は、かなり低い値である。

それでは、政府はサンプル県のこうした教育についてどのように捉えているのだろうか。『サンプル県開発計画書』では以下のように分析されている。

「県内では、学校の就学率は、とくに高学年ほど芳しくない。小学校低学年では、ほぼ定員を満たす状況にあるが、6、7、8年生にかけて、学級ごとの平均就学者は、40人から8人まで下降する。これは、推定退学率が80パーセントに達していることを意味している。この高い退学率は、女子の早婚と男子のモラン主義(moranism)によるものである。県内では、少しずつ女性の教育を受け容れる傾向があらわれてはいるものの、家族が女性の教育に対して否定的な態度をとっているため、このシナリオは、女子についてより当て嵌まると明言できる(Republic of Kenya 1996, p.48)」。

こうした見方は、学校教育が受け容れられない理由を、教育サービスの提供側ではなく、その受け手に求めており、クラトリの言う「主流派の説明」の典型例と言ってよい。しかし、筆者の調査結果と照合してみると、小学校の高学年になると「モラン

主義」によって推定退学率が増加するという見方は、現状に即していない。小学校高学年は、割礼を受けて「モラン」にならずとも、乾期に放牧キャンプに同行する年齢であり、退学はそれが理由であると考えられる。筆者の調査では、むしろ、少年時代に放牧に従事していたために、通学できなかった子どもが、モランになって毎日の放牧労働から解放されてから通学している事例が見受けられた。つまり、モランになってから通学する学生もいるぐらいなので、「モラン主義」という文化が高い退学率の原因であるとは考えにくい。

4. 対立パラダイムー遊牧民の文化と学校教育の対立

サンプルの教育についてのこうした「主流派の説明」は、ケニア政府による記載のみならず、研究者による報告にも現れている。その前提となっているのは、遊牧文化と学校教育の対立を強調する「対立パラダイム」である。1970年代後半にサンプルの教育を調査したホルスティーンによる研究は、こうした「対立パラダイム」の典型例と言える。ここでは、彼の報告(Holsteen 1984)と筆者の調査結果を照合して、サンプルの遊牧文化と学校教育の対立の問題を検討する。彼は「サンプル文化と学校文化の「両立不可能性 (incompatibility between Samburu culture and that of schools)」の例として様々な事例を挙げているが、それは下記の4点に要約できる。

(1) 割礼儀礼と教室学習

ホルスティーンは割礼儀礼と教室での学習に葛藤があると考えている。「おそらく、2つのシステム[サンプル文化と教育文化]の対立の最も明確な例は、伝統的な割礼儀礼、およびそれに付随する諸儀礼(2・3ヶ月を要する)と通常の教室学習のタイム・スケジュールの葛藤と言えるかも知れない。学生は、同時に両方に出席することができないが、両方とも彼にとって必要な活動なのである(Holsteen 1984, p.74)。少なくとも、筆者が調査した地域では、割礼は、学校の夏期休業中に実施されていた。夏休みに入ってすぐに割礼を行い、新学期の開始までには、主要な儀礼手順は完了し、傷口も完治していることが多い。少なくとも、割礼儀礼が障害となって、通学を拒否したり退学したりした例は、筆者の調査期間中には聞いたことがない。ホルスティーンは両立不可能な葛藤と認識しているようだが、サンプルの人々は、既に葛藤を乗り越えて、サンプル文化と教育を両立させている。

(2) 放牧労働と出席

ホルスティーンは放牧労働と教育の葛藤についても指摘している。「同様の葛藤は、サンプルにとっては、子どもや若者が牛群やヤギ・ヒツジ群の世話をする必要のあることにあらわれている。……サンプルの習慣は、子どもと若者にその役割を割り当てているので、彼らは同時に学校に出席することができない。すべての子どもが自由に学校学習に参加できるようにするためには、サンプルの家族によって、子どもの時間を奪うことに対するなんらかの調整がなされねばならない(Holsteen 1982, pp.74-

75)」。この点については、次章で述べる「放牧ローテーション」の仕組みが考案されている。つまり、少なくとも、たんに葛藤が放置されているわけではない。

(3) 恥と対立

遊牧民は誇り高き人々であるというステレオタイプ・イメージが一般に流布されているが、ホルスティーンも同様のイメージを持っているようである。「学校で、教師や校長は、規則を破った学生を棒で叩く。サンプルは、若者や戦士がこのように扱われることを恥とみなすと思われる。学校で叩かれるかも知れないとわかると、学齢に達したサンプルの少年は、学校行くことを止めたり、退学したりすることに納得するかも知れない (Holsteen 1984, p.75)」。つまり、ホルスティーンは、この問題を人々の誇り高さという教育の受け手の側の「文化」の問題として扱おうとしている。しかし、そもそもこうした現象は、「文化」の問題なのだろうか。サンプルの子ども達の通学を阻んでいるのは、彼らの誇り高さ文化に問題があるのではなく、教育サービスの提供側である教師の身勝手な暴力なのではないだろうか。

(4) 遊動と学校

ホルスティーンは、遊動的な生活様式と一定の固定された場所を必要とする学校を対立的に捉えている。「まず、学校の建物や教材は地理的に固定されている。しかし、サンプルの人々は遊動している。サンプルが牧草と水を求めて遊動しても、学校が移動するわけではない。そして、彼らが新しく遊動した場所は、彼らが登校できる学校から何マイルも離れているかもしれないのである (Holsteen 1984, p.75)」。しかし、先に述べように、現在では、既に多くのサンプルが集落と放牧キャンプに分ける居住様式を採っている。この居住様式を採ることによって、家畜に水と牧草を与えるために放牧キャンプのみを広範囲に遊動させる一方で、集落を遊動とは無関係に一定の場所に定住させることが可能になった。多くの場合、学童はこの定住的な集落に居住しており、定住集落から問題なく通学しているのである。

ホルスティーンが調査を開始した時期は 1977 年なので、筆者が調査を開始した 1992 年までの間に、サンプルの人々自身に変化したのかも知れない。ただし、ホルスティーンとほぼ同時期に調査を行ったフマガリ (Fumagalli 1977, p.336) は、サンプルの裕福層が積極的に学校教育を受け容れていることについて記述しているのでそうとばかりは言い切れない。少なくとも、1990 年代以降のサンプル社会における遊牧文化と学校教育の関係を考えるにあたって、彼が想定しているような「対立パラダイム」が有効であるとは思えない。こうした「対立パラダイム」は、ステレオタイプ・イメージに基づいて、遊牧文化と学校教育の対立を過度に強調し、既にサンプルの人々自身によって積み重ねられてきた調整の可能性を見失っているとと言えるだろう。

5. 並存パラダイム—遊牧民の文化と学校教育の並存

5.1 放牧ローテーション

これまで検討してきたように「対立パラダイム」は、遊牧文化と学校教育の対立を強調して、両者が両立不可能であり、そこに葛藤が生じているとみなしてきた。こうした見方の大きな問題点は、あらかじめ文化を永遠に変化しない固定的な実体として捉えていることである。こうした「対立パラダイム」に立脚する限り、地域住民自身が自らの文化自体を柔軟に調整して、新しい事態に対応しようとしてきた現象は見過ごされてしまう。しかし、既に前章で指摘したように、サンプルの人々は、葛藤を乗り越えて、遊牧文化と学校教育の両立をある程度可能にしてきた。

そうした柔軟な調整の事例として挙げることができるのが、サンプルの人々が創り上げてきた「放牧ローテーション」の仕組みである。この仕組みについては、既に拙著（湖中 2006、110-119 頁）で詳述したので、ここでは、ごく概略のみ紹介する。筆者が主要な調査の拠点とした集落 A は、サンプル中央県ロロキ郡のキシマという町から 7km ほど西に位置している。この集落は、故人と 3 人の寡婦、その息子・妻・孫からなる父兄の大家族を中心に構成されている。1992 年当時の集落人口は 78 人で、世帯数は 13 である。この集落では、世帯間の協働でウシと小家畜（ヤギ・ヒツジ）の家畜群をそれぞれまとめて、1 人の子どもが日帰り放牧する方法で家畜を管理している。

サンプルの社会では、家畜の放牧には、まだ割礼を受けていない少年や少女が従事することになっている。放牧をする子どもは、状況によっても異なるが、だいたい 6 時頃放牧に出発して、18 時頃集落に戻る。表 1 は、集落 A において、ある 1 週間の場合、放牧がどのように組織されたかを示したものである。例えば、月曜日から金曜日までの平日には、少年 A が牛群 A の放牧に従事している。ところが、学校が休みになる土曜日と日曜日には、彼は、放牧を休むことができる。なぜなら、土曜日には、平日は通学している少年 B が、そして日曜日には、同じく平日は通学している少年 C が、牛群 A の放牧に従事しているからである。

他の畜群においても、このような方法を採用することで放牧の作業が分担されており、放牧する子どもと通学する子どもの間で放牧と学業についての相互扶助の体制が作り上げられている。このように、サンプル社会では、放牧ローテーションの仕組みを編成することによって、学校教育と牧畜生産を併存させようとしているのである。サンプルランドでは、人口が急増する一方、旱魃と家畜の病気が頻発して、家畜の増殖が人口増に追いつかない状況にある（Fumagalli 1977, p.334）。それゆえ、賃金労働によって、牧畜に代わる生計維持手段を確保することが重要になった。現在、ケニアの公職や民間企業に就職するためには、学歴が必要とされることが多いので、子どもを通学させることは、将来、賃金を得るための投資であるといえる。しかし、だからといって全部の子どもを就学させてしまえば、家畜の放牧労働の担い手がなくなり、子どもが就職できなかった場合には、生活手段を全く失ってしまうことになる。それゆえ、サンプルの親達は子供達のうち何人かを通学させる一方、何人かに放牧させることに

よって、賃金労働への投資を行うと同時に、家畜管理の体制を確保しようとしている。それは、極度の貧困と厳しい環境の中で、生計を維持していくために彼らが採ってきた生活戦略である。

通学する子どもの側からみれば、もし、彼らが学校教育のみに専念してしまえば、牧畜生産から全く切り離されてしまうことになる。しかし、放牧ローテーションの仕組みによって、通学する子どもも放牧労働の一部を分担することによって、彼らもまた牧畜生活との結びつきを維持しながら成長していくことが可能になる。また、放牧する子どもの側からみれば、通学する子どもが休日に放牧労働を負担してくれることで、彼らが洗濯をしたり、遊んだりして休息する機会を得ることが可能になる。

こうして、サンプルの親達は、放牧ローテーションの仕組みを案出することによって、牧畜と併存し得るような学校教育との関わり方を模索しようとしている。彼らは、学校教育によって将来の賃金労働に投資する一方、放牧労働を維持することを目指しており、賃金労働と牧畜生産が緊密に結びついた二重の生産体制を創出しているのである。もちろん、このような生産体制をとっているからといって、放牧する子どもが、初等教育を受けることができるわけではない。しかし、少なくとも、サンプルが遊牧文化に固執して、学校教育を拒絶しようとしているのではなく、新たな調整を行うことによって、その両者を両立させる方法を模索していることは明らかである。先に述べたように、子ども時代に放牧し、それを終えて、モランになってから通学する人もいる。近年のサンプル社会では、子どもを通学させるために、別の大人を雇用したり、母親や父親自ら家畜を放牧したりする例もみられるようになってきている。

表1 ある1週間の放牧ローテーションの例（1992年）

曜日	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日	土曜日	日曜日
個人番	11月9日	11月10日	11月11日	11月12日	11月13日	11月14日	11月15日
少年A	牛群A	牛群A	牛群A	牛群A	牛群A	集落滞在	集落滞在
少年B	通学	通学	通学	通学	通学	牛群A	ヤギ・ヒツジ群B
少年C	通学	通学	通学	通学	通学	ヤギ・ヒツジ群A	牛群A

(出所) 筆者作成

5.2 学校に向けての遊牧

ホルスティーンの見解に典型的なように、定住的な学校と遊動生活を対立的に捉えると、両者は両立不可能となってしまう。この点については、開発援助団体によって、既に学校の側を移動させる「遊動学校 (nomadic school)」のプロジェクトが各地で実施されており、サンプルの居住地域でも例えば、"Thorn Tree Project" (<http://www.thorntreeproject.org/>) などの実例がある。これに対して、サンプルの人々の多くは、集落と放牧キャンプに分かれる居住様式を採ることで、この問題に対処していることについては既に述べた。開発計画者の側が、遊牧文化を固定的に捉え、その想定された遊牧文化に合わせて開発計画を策定している一方で、当の遊牧民自身は、その文化を柔軟に変化させてきている。

筆者が調査を継続してきた集落 A は、1992 年から 2009 年まで数年おきに移動を繰り返してきた。しかしながら、彼らは、多くの人が考えがちなように、遊牧民らしく水や牧草を求めての移動したわけではない。前述のように、水や牧草が必要になった際には、人々は家畜を放牧キャンプに連れて行くため、集落の移動に際しては、水や牧草を最優先に考える必要はない。彼らに集落の移動の理由を尋ねると、そのひとつとして、子どもの通学に便利のように、学校の近くに移動したかった、という答えが挙げられた。つまり、現在の遊牧民は、遊牧の妨げになるからといって学校を嫌悪するどころか、学校に向けて遊動しているのである。サンプルランドの西端では、2004 年から 2009 年にかけて、紛争が多発し、500 人を越える人々が死亡し、数万人が国内避難民化した。いったん他地域に避難していた国内避難民は、居住地に集団で戻って、防衛と相互扶助のために、規模の大きな群集集落 (clustered settlement: lolora) を形成した。その群集集落の位置を決める際にも、子ども達の学校への通学が問題となった。ある地域では、当初、一箇所に大きな群集集落を形成することを計画していたが、それぞれの住民が、もとの居住地の近くの学校に通学することを要望したため、危険を承知で、群集集落を分散させざるを得なかったという。近年、このように、遊牧民の居住地の選択に当たっては、水や牧草だけが最優先に考えられるのではなく、学校への通学がそれにまさるとも劣らないほど優先事項として検討されている。

また、サンプル社会では、子どもは、そもそも一箇所の集落ですべて幼少期を過ごすわけではない。学校教育が導入される以前から、サンプル社会では、子どもが生まれた世帯を離れて遠方の世帯で暮らすことはよくみられた。とりわけ、サンプル社会では、子どもが家畜の放牧を行うので、子どもの数が多い世帯の子どもが、子どもの数が少ない世帯に移動して、放牧労働を行うことがよくみられた。こうした子どもは、移動先で一定期間放牧を行い、放牧労働への謝礼として一定数の家畜をもらう。そして、遅くとも割礼の時期には生まれた世帯に戻って割礼を受ける。例えば、集落 A では、少年 D が 1998 年 8 月にある老婆の世帯の牛群の牧夫として来た。老婆の父と牧童の父が異母兄弟の関係にあるという。そして、2004 年 4 月に実家に戻った。

ところが、近年では、こうした放牧する子どもだけではなく、通学のために他の世帯で暮らす子どもが増加している。集落 A でも、少年 E は 1998 年 8 月に通学のためにある女性の世帯に来た。女性の兄弟がこの学生の姉妹の夫なのだという。この少年は、2005 年 8 月に学校を修了したので、もとの集落に帰った。つまり、近くに通学に適当な学校がない場合には、人々は他の地域の世帯に子どもを移動させて、教育を受けさせているのである。つまり、彼らの社会では、もともと子どもを遊牧世帯に固定された存在として捉えることが誤りであり、子どもを、世帯間を移動する流動的な存在として認識しなければならない。そして、その子どもの移動に於いても、放牧のための移動だけではなく、通学のための移動もみられるようになってきているのが最近の傾向なのである。

ここで検討した事例から明らかなように、サンプルの人々は、遊牧文化に固執して、学校教育を拒絶しているのではない。サンプルの人々自身は、遊牧文化と学校教育を必ずしも対立的には捉えておらず、自らの文化を柔軟に調整して、遊牧文化と学校教

育を並存させるための様々な試みを模索しているのである。

6. おわりに—遊牧文化と学校教育の視座転換に向けて

本論では、ケニア中北部の牧畜民であるサンプルの事例に基づいて、遊牧文化と学校教育の関係について考察してきた。その結果に基づいて再考すれば、遊牧民に対する学校教育の導入が失敗してきたのは、遊牧文化に原因があるという「主流派の説明」が妥当であるとは考えにくい。遊牧民に対する教育開発は、遊牧文化と学校教育を対立的に捉える従来の「主流派の説明」を乗り越えて、新たな視座から再出発する必要がある。今後、遊牧民の教育開発を考えるにあたっては、遊牧文化と学校教育の両者に対立的に捉える「対立パラダイム」から並存的に捉える「並存パラダイム」へと視座を転換させなければならない。その転換点は、下記の3点に要約できる。

6.1 文化の固定性から柔軟性への視座転換

まず、「主流派の説明」は、一般的な遊牧民に対するステレオタイプ・イメージに基づいて、遊牧文化を固定的に捉えている点が問題である。既に多くの研究者 (Livingstone, 1977: 214-215; Knowles and Collett, 1989: 449; ダイソン=ハドソン, 1998: 173) が、アフリカの牧畜民を、保守的、頑迷、非合理的、反抗的とみなす言説に対して批判している。そのような先入観で遊牧文化を捉える限り、遊牧文化は永続的に不変の実体として固定化され、実際には、遊牧民自身が彼らの文化を、その時々状況に応じて柔軟に変化させてきたことが認識できなくなってしまう。また、文化として固定的に捉えてしまうことで、あたかもその集団の全員がその文化を共有しているという誤解を生んでしまうことも問題である。文化は決して集団全員によって共有されている均質なものではない。

例えば、少女の「早婚 (early marriage)」は、女性の就学の妨げになる遊牧民の悪しき伝統文化としてしばしば挙げられるが、サンプル社会で早婚が目立つようになったのは、1970年代以降だという。それ以前には、早婚は、「自分の娘と結婚するようなものだ」と批判され、父親と娘の近親婚を類推させる行為として、嫌悪されていたという。意外にも、早婚は比較的新しい現象なのである。つまり、早婚を遊牧民に代々受け継がれてきた「伝統文化」と決めつけるのは早計であり、そうした近親婚への嫌悪の文化が衰退した結果、盛んになった現象と見るべきである。現在でも、早婚を近親婚と関連させて捉え、嫌悪の眼差しで見る「古風な」サンプルは決して少なくない。つまり、遊牧文化をステレオタイプ・イメージに基づいて固定的かつ均質に捉える認識を転換して、遊牧文化の柔軟性や非均質性に目を向ける必要がある。

6.2 教育サービスの受け手から教育サービスの提供側への視座転換

「主流派の説明」は、遊牧民に対する学校教育の導入の失敗の原因を、すべて教育サービスの受け手の側の問題にすりかえている点にも問題がある。クラトリは、主流派に対抗する「非主流」の立場を次のように述べている。

より非主流の見方は、現状のままでは牧畜民に対する学校教育提供が不十分であり、牧畜民が、学校までの距離、学費負担、安全面での問題等の点で、公教育を利用するのが困難であることに着目する。そして、もし、教育サービスがアクセス可能になった場合には、牧畜民は教育を熱烈に歓迎するという反応がしばしばみられることを強調している。(Krätli 2001, p.28)

サンプル県の学校数と学生数の検討結果から、小学校の場合も中学校の場合も、ほぼ、学校数の増加と同じ割合で学生数も増加していることが解明できた。サンプル県では、少なくとも、学校を開設すれば、それに対応して学生数も増加する傾向にある。教育サービスに対して、明らかに地域住民は積極的に反応しているのである。

「主流派の説明」は、遊牧民に対する学校教育の導入が失敗した場合、その失敗要因をすべて遊牧民の「文化」に責任転嫁してしまう。教育サービスの提供側は、彼らが導入に失敗したのは、遊牧民の文化が保守的であり、教育を受け容れることを拒絶しているからだと主張しておけば、提供側に対する批判を免れることができる。遊牧民の社会の多くは、それぞれの国家において周縁化(marginalization)されており、十分な教育リソースが振り分けられていない状況にある。失敗の主因が、実は、教育サービスの不十分さや不適切さにあり、もし、十分かつ適切な教育サービスが提供されれば、牧畜民が学校教育を歓迎したかも知れない場合でも、こうした責任転嫁は起こりえる。先に見たように、学生に対して教師が暴力をふるって登校拒否に至った場合でも、それは遊牧民の誇り高き文化に責任転嫁されてしまうのである。教育開発が失敗に終わった場合、教育サービスの受け手の遊牧文化に責任転嫁するのではなく、視座を転換して、教育サービスの提供側が妥当であったかどうかを検証してみなければならない。

6.3 遊牧文化と学校教育の対立から並存への視座転換

さらに、「主流派の説明」は遊牧文化と学校教育を対立的に捉えている点に問題がある。実際の遊牧民自身は、彼らの「文化」を柔軟に調整することで、遊牧文化と学校教育を両立させようと務めているにも拘わらず、遊牧文化はそもそも保守的であり、それは学校教育と対立するものだという先入観に囚われている場合には、そうした新しい可能性になかなか目が向けられないのである。予め「近代」の対立像として、「伝統文化」を想定する限り、文化は近代化のたんなる障害物でしかない。そもそも遊牧文化は、人間と動物のゆるやかな成長を長期的に見守ることによって成立しており、「育成の文化」という一面も持っている。こうした「育成の文化」は、決して本来的な意味における教育と対立するものではない。にもかかわらず、遊牧文化をそもそも教育と対立するものとして捕らえてきたことが、遊牧民に対する学校教育の導入が失敗してきた原因の根底にあるように思われてならない。つまり、遊牧文化を教育開発の阻害要因として決めつける視座を転換して、遊牧文化がむしろ教育開発の原動力となり得る可能性に着目しなければならない。

ただし、こうした視座は、いわゆる「在来の文化」を尊重すべきだというありがちな主張とも異なっていることを付言しておきたい。とりわけ、先住民や少数民族が対象の場合、在来の文化を尊重すべきだという文化相対主義的な主張は、今日、広範な支持を集めている。しかし、在来の文化をステレオタイプ・イメージに基づいて固定的に捉えたうえで、それを尊重すべきだとする見解は一方で危険であることも指摘しておかねばならない。本論で紹介したように、開発援助団体が固定的に想定した「遊牧文化」を尊重して「遊動学校」を導入している一方で、逆に、遊牧民はますます学校に向かって遊動しているのは、皮肉な現象というより他ない。「在来の文化」を尊重した結果、学校教育の導入はやめておいたほうがよいという帰結もあるのかも知れないが、それでは、危険すら顧みず学校に向けて遊動している遊牧民の学校教育への熱意をどのように理解したらよいのだろうか。行き過ぎた「伝統文化」重視の姿勢は、場合によっては、地域住民の本来の意志を曲解し、彼らの社会のさらなる周縁化に荷担する結果を導くことには注意を払う必要がある。そもそも、彼らの学校教育への熱意は、全て近代化がもたらした結果に過ぎず、「在来の文化」ではないのだろうか。逆説的に思われるかも知れないが、筆者には、遊牧民の学校教育への熱意は、むしろ、「育成の文化」という遊牧民本来の文化の現れに思われてならない。

クラトリ (Krätli 2001: 70) は、普遍的教育を導入しようとしてきた従来のプロジェクトが、非常に広範な目的をもっていたにもかかわらず、見方が狭隘であったと指摘している。彼は、少なくとも、遊牧民の教育については、この態度を反転させるべきだという。すなわち、より目的を狭く絞り込んで、反対に、教育に対する視野を広げることが必要だと言うのである。こうして教育に対する視野を広げることができれば、遊牧文化と学校教育は決して両立不可能ではない。両者を並存的に両立しようとしてきたサンプル自身による取り組みについて本論で紹介してきた。こうした地域住民による自主的な取り組みは、教育開発に関する可能性を考える様々な手がかりを提供しているにも拘わらず、これまで見過ごされてきたように思われる。遊牧民の教育開発を考えるにあたっては、地域住民を無力な存在としてみなす視座を転換して、彼ら自身による対応や調整の工夫の可能性から学ぶ必要がある (Cf. 湖中 2008)。そして、教育に対する視野をより広げて、遊牧文化と学校教育の共通性を探り、両者の両立可能性を検討していくことにより、様々な可能性が拓かれていくように思われてならない。

謝辞

本研究は、私を研究代表者とする文部科学省科学研究費補助金基盤研究 (B) (海外学術調査)「東アフリカ・マー系社会の地域セーフティ・ネットに基づく在来型難民支援モデルの構築 (課題番号: 20401010)」の助成を受けて行われた。現地調査でお世話になったサンプルの皆様には、調査に御理解と御協力をいただいた。なお、本論の概要は、2010年10月22日に大阪大学大学院人間科学研究科で開催された第6回アフリカ教育研究フォーラムにおいて口頭発表した。参加者の皆様方からは、貴重なコメントをいただいた。

以上の方々のご厚意と御協力に、心より御礼申し上げます。

参考文献

- 内海成治 (2010) 『『アウグスト・グローグの原則』はアフリカのフィールドワークに適応可能か』『アフリカ教育研究』1、1-11 頁.
- 湖中真哉 (2006) 『牧畜二重経済の人類学ーケニア・サンプルの民族誌的研究』世界思想社.
- 湖中真哉 (2008) 「在来の対応知分析による開発政策提言：方法化へ向けての予備的考察」『国際関係・比較文化研究』6 巻 2 号、427-436 頁.
- 湖中真哉 (2009) 「牧畜」日本文化人類学会編『文化人類学事典』丸善株式会社、186-189 頁.
- 澤村信英 (2007) 『アフリカの教育開発と国際協力』明石書店.
- 澤村信英・伊藤端規・倍賞佑里・吉田孝之・稲垣陽平 (2010) 「ケニアの初等教育分野における〈マルチ・フィールドワーク〉の試みーアフリカにおける複眼的な子ども研究をめざしてー」『アフリカ教育研究』1 号、24-40 頁.
- ダイソン＝ハドソン、N. (1998) 「牧畜生産システムと畜産開発プロジェクト：東アフリカにおける視点」チュルネア、M. M. 編『開発は誰のためにー援助の社会学・人類学』社団法人日本林業技術協会、153-179 頁.
- Fumagalli, C. T. (1977) *A Diachronic Study of Change and Socio-Cultural Process among the Pastoral Nomadic Samburu of Kenya, 1900-1975*. Ph.D. dissertation, New York, State University of New York at Buffalo.
- Holsteen, M. E. (1982) *Continuity and Change in Samburu Education*. Ph.D. dissertation, Florida: University of Florida.
- Knowles, J. N. & Collett, D. P. (1989) Nature as Myth, Symbol and Action: Notes towards an Historical Understanding of Development and Conservation in Kenyan Maasailand. *Africa*, 59 (4), 433-460.
- Krätli, S. (2001) Education Provision to Nomadic Pastoralists: A Literature Review. *IDS Working Paper*, 126, 1-84.
- Livingstone, I. (1977) Economic Irrationality among Pastoral Peoples: Myth or Reality? *Development and Change*, 8, 209-230.
- Republic of Kenya (1988) *Samburu District Development Plan 1989-1993*. Nairobi: Ministry of Planning and National Development.
- Republic of Kenya (1996) *Samburu District Development Plan 1997-2001*. Nairobi: Ministry of Planning and National Development.
- Republic of Kenya (2010) *The 2009 Kenya Population and Housing Census "Counting Our People for the Implementation of Vision 2030" Vol.1 A Population Distribution by Administrative Units*. Nairobi: Kenya National Bureau of Statistics.
- Spencer, P. (1965) *The Samburu: A Study of Gerontocracy in a Nomadic Tribe*. London: Routledge & Kegan Paul.

Evaluating technical efficiencies of lower secondary schools in Uganda: A non-parametric approach

James Wokadala

(Graduate School of International Cooperation Studies, Kobe University / Makerere University, Uganda)

Abstract

The study is set to evaluate technical efficiencies of lower secondary schools in Uganda. The schools are faced with the challenge of optimally utilizing the available resources for better outcomes despite increased public funding to the education institutions. There exist also disparities in schools performance across various specifications including: Rural-urban, government-private schools, USE-non USE schools. Using data from Ministry of Education and Sports (MoES), and Data Envelopment Analysis methodology, the study found that efficiency scores of schools range from 48% to 100%. Urban, Non-USE and public schools reveal high efficiencies than rural, USE and private schools. Average efficiency for urban schools is 78% compared to 74% for the rural, whereas government schools depicted 77% efficiency higher than the private schools (72%). Moreover, non-USE schools depicted higher efficiency levels (80%) compared to USE schools (73%), and the efficiency differences for three specifications were all tested to be significant.

1. Background

In an effort to improve quality of education and ensuring excellence of all aspects so that recognized and measurable learning outcomes are achieved, as per Education For All (EFA) goals adopted in 1990 and Millennium Development Goals (MDGs) adopted in Dakar in 2000. Uganda introduced free public educational system at primary and lower secondary levels in 1997 and 2007, with the quest to achieve universal primary education for all school age children and to eliminate gender disparity in primary and secondary education by 2015. Quality education is key parameter for assessing efficiency of educational system. However, majority of the public (literary regarded as government aided) schools often fail to produce better performance grades despite government's investment into the sector. The education budget increased fourfold in eleven years reaching US\$ 899.3 million in 2008/09, representing 15.4 percent of total government expenditure and 3.0 percent of GDP. The increased funding to the secondary sub-sector that culminated in a reduction in classroom ratio from 49 in 2005 to 38 in 2008, school staffing increased by about 35%, with student-teacher ratio maintained at 19 during the same period. Moreover, enrolments to lower secondary schools increased from 897,000 in 2004/05 to 1,207,000 in 2007/08.

These developments were expected to translate into improved performance for majority of schools, which has not been the case. There is little quality achievements to show for, for

instance, the results of 2008 national standardized tests for senior two students indicate, 81.9 percent of the students reached a minimum proficiency level (i.e. scored just or above the pass mark set out by test developers) in English, 69.4 percent in mathematics and 36.7 percent in biology, respectively. However in 2009, proficiency levels declined in the three subjects, recording 76.0 percent in English, 58.8 percent in mathematics and 36.3 percent in Biology (MoES 2010). The results further indicate higher proficiencies among urban areas, and also differed across regions. The inefficiencies reflected in declining secondary schools' standards are emphasized in Uganda's recent launched National Development Plan (2010/11 – 2014/15, p.213) which establishes that "*Efficiency and quality of secondary education remains very low due to poor management of school resources and poor implementation of efficiency enhancing policies.*"

The debate regarding school efficiency revolves around the question of how efficient schools are using their resources to produce high-level educational achievements. An in depth analysis of this efficiency theory and treatment is provided by Debreu (1951) and Fare, Grosskopf and Lovell (1994) who define organizational efficiency to account for multiple inputs and outputs. They defined efficiency of an organization to compose of two components: *technical efficiency and allocative efficiency*. This study is concerned with technical efficiency which is regarded as productivity improvements associated with producing more outputs with less or same level of inputs and/or producing the same outputs while consuming fewer resources. It is pure relation between inputs and outputs taking the production possibility frontier into account. However, *allocative efficiency* reflects the ability of an organization to use inputs in optimal proportions given their prices.

Critics elsewhere in the world argue that the cause of low school performance is not due to financing, but to the organizational and structural set up of the institution (Hanushek 1996; Hanushek & Luque 2003). Despite the literature that has emerged attempting to establish education inputs-outcomes nexus, there is still scanty evidence that school outcomes as measures of quality are affected by input resources in Ugandan lower secondary schools. The aims of this study is to estimate the relative technical efficiency of schools using the Data Envelopment Analysis (DEA), and also establish how the school efficiency levels differ by rural-urban, government-private, and USE¹ (these are schools that implement Universal secondary education policy) as well as Non-USE² respectively.

2. Scope of the Study

From the preceding arguments, and given the increased expenditure in the secondary education, one would expect to see a strong and vibrant education system, which is argued to be vital for economic growth and prosperity. The educational system should aim at not only productivity gains, but also the educational efficiency given the resource constraints to competing sectors of government (Afonso & Aubyn 2005; Abbott & Doucouliagos 2003;

Oleksandr 2004). These studies reveal that education provision is efficient if its producers make the best possible use of available inputs, and the sole fact that educational inputs weight heavily on the public purse would call for a careful efficiency analysis.

Besides, an education system being efficient would mean either that outputs could be increased without spending more or else, inputs could actually be reduced without affecting the outputs, provided more efficiency is assured. There has not been much research done for transitional countries like Uganda to ascertain technical efficiency levels for lower secondary schools, especially at this time of economic changes when educational system goes through reforms. Specifically, the study is guided by the following research questions.

1. What is the current technical efficiency level of lower secondary schools in Uganda?
2. How different are technical efficiency levels of rural-urban, government-private and USE-non USE lower secondary schools?

The study focuses on estimating the school technical efficiencies and also establishes whether efficiency levels differ by location, school ownership and USE status. Undertaking this empirical investigation is justifiable based on education inefficiency concerns documented in Uganda's national policy instruments, for instance Ministry of Education and Sports (2009). Most efficiency studies have been undertaken in either middle level economies or developed countries that have modernized secondary schooling systems, and long time education policies. However, in the Sub-Saharan Africa and specifically in developing country like Uganda, little research related to efficiency of lower secondary education has been conducted. Studying schools' efficiencies could be of considerable significance especially for monitoring impact of policy reform aimed at increasing implementation strategies with more efficient decisions.

The rest of the paper is organized as follows: section three presents both the theoretical and empirical literature; section four provides the methodology used to achieve the desired objectives; section five presents the results as per research questions and the last section (six) gives the discussion and concluding remarks on the study findings.

3. Literature Review

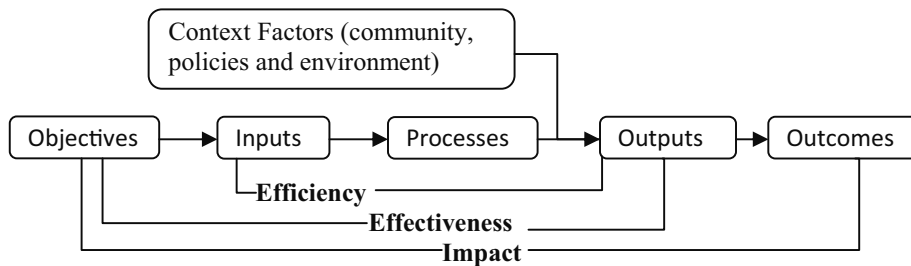
The idea of efficiency was developed by Farrel (1957) who proposed to measure efficiency using the distance from a given unit to the production frontier. Since then, several works have proposed various ways and approaches to not only defining efficiency, but also its measurement. Therefore, this section discusses various theoretical and empirical understanding of efficiency and the possible factors that affect it.

The study on efficiency of schools can fundamentally be based on organization efficiency theory approach that comprises of inter-connected sub-systems all aiming to achieve specific goals. Any system or sub-system is regarded to have set of inter-related items that include

inputs, processes, outputs, environment and outcomes that may be used to measure efficiency of the institution. The inter-related items may be correlated with or in between depending on the level of disaggregation and focus. In line of education production function and analogy, Figure 1 indicates the structure of typical education system. It postulates that education is a transforming process in which policies, practices, and environmental qualities, operating at student and school levels, impact teaching and learning outcomes (Belfield 2000). The schools can affect efficiency by acquiring and managing inputs that are within the control of education system and processes used to impact on teaching and learning.

Efficiency analysis is concerned with measuring the competence with which inputs are converted into valued outputs (Kentucky 2006). Efficiency analysis can be taken as locus of production and often referred to Decision Making Unit (DMU), which is taken as a school in this case. The purpose of this study is therefore to determine whether schools' efficiently manage the inputs mix under their control for better achievement. In general terms, the measurement considers the school as black box, with emphasis to explain why it exhibits particular level of efficiency.

Figure 1: Phases of typical education system



Source: Adopted from Kentucky (2006)

Using the framework in Figure 1, Charnes et al. (1981) made the first attempt in using DEA technique to evaluate efficiency of schools, and more researchers followed suite in applying the modeling technique in various sectors of economies, both at firm, individual and macro levels. The study employed data from the education sector to compare the Programme Follow Through (PFT) and Non-Follow Through (NFT) schemes for primary school children in the USA. DEA technique was used in order to assess the efficiencies of policies within which school managers operate while eliminating the inefficiencies originating from the managers themselves. Hanushek and Luque (2003) assert that incomplete understanding of the effects of educational quality and school efficiency clearly reflects difficulties in its measurement. However, they relied on information provided by standardized tests of academic achievement to measure efficiency as such measures appear to be the best indicators of school quality with often available data.

Yesilyurt and Alan (2003) worked on the effectiveness of Scientific High Schools in

Turkey. They showed that the efficiency of all schools except Kars Scientific High Schools were over 90 percent. Oleksandr (2004) assessed efficiency of Czech Republic secondary schools using DEA technique at stage one of the analysis. The author considered students' skills at admission, classroom-student ratio and physical facility index as inputs while scores in mathematics and Czech language, and admission rate at university as outputs. The study found schools differ significantly in their efficiency levels with range of 0.6 to 1. This study adopts and applies set of outcome indicators such as standardized test scores in mathematics, English and Biology because of data availability and has been applied in several other studies giving robust results.

Several studies have employed Program for International Students Assessment (PISA) data to measure efficiencies of schools and other public institutions. For instance, Demir and Depren (2010) assessed the efficiency of secondary schools in Turkey using DEA technique. Afonso and Aubyn (2005) assessed efficiency of educational system for 25 OECD countries by comparing the output for Program for International Student Achievements (PISA) using similar analytical technique. The preceding empirical results illustrate that DEA technique has been widely used in education production literature.

The study by Kirjavainen and Loikkanen (1998) while analyzing efficiency differences of Finnish Senior Secondary Schools employed DEA technique. The results indicated that average efficiencies in the most extensive models were 82-84 percent. When parents' education was treated as an additional input, average efficiency increased to 91 percent. Another study by Staffan (2006) focused on how efficiency in public education is affected by competition from private schools in the Swedish educational system where the Swedish large-scale voucher program implies that private and public schools compete on similar terms. The study showed no significant relationship between children attending private schools and public school performance. Knight and Li (1996), and Kantabutra (2009) found urban schools more efficient than rural schools. Their view was supported by other researchers like Mancebón and Bandrés (1999) who evaluated secondary schools efficiency in Spain and found similar results. In Africa setting, Cooksey, Balze, and Burian (1998) revealed significant differences between urban and rural schools in Tanzania in terms of school access and performance, and Adewuyi (2002) reported that rural schools were less efficient than urban ones in Nigeria. To the contrary however, Soteriou et al. (1998) revealed no efficiency differences between urban and rural secondary schools in Cyprus. Barbetta and Turati (2003) who dealt with the role of proprietary structure in explaining efficiency within the Italian school industry established that significant differences exist between efficiency levels of public and private for profit schools. These contradicting views notwithstanding the country differences are investigated and tested using secondary educational data in Ugandan context.

From literature reviewed, factors that have been commonly used to measure school efficiency are student attainment in reading and numeracy subjects, student-teacher ratio, and physical facility index as well as student-classroom ratio. This study has considered additional

variables to include proportion of certified teachers as input, and scores in biology as output indicator. A school with more certified teachers is assumed to improve system of classroom instruction hence high school achievement. Besides, the rural-urban differences, private-public dimensions are critical for purposes of identifying and isolating environmental effects.

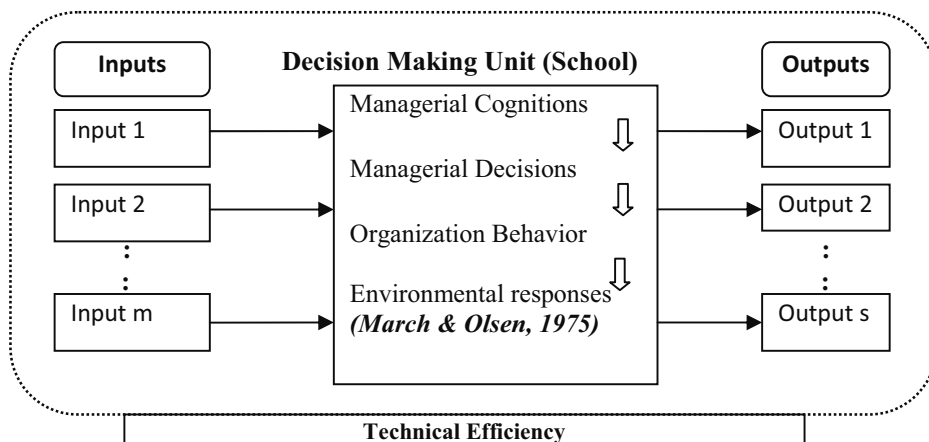
4. Methodology

This chapter presents methods for measuring efficiency of schools and also for testing differences in efficiency levels across the different specifications. The methods examine the interplay between resource inputs and the resulting outputs of the education unit (in this case lower secondary school).

4.1 Conceptual Framework

The theory of efficiency is related to the performance based theory of learning curves in production process which has shown significant intra and inter-organizational learning as source of institutional performance differences (Argote 1999). Organizational learning process gives rise to organizational knowledge, competitiveness and survival (Figure 2). Thus there exists link between learning processes that produce organizational capabilities and performance measures thought to result from such capabilities. In this study, efficiency measurement theory posits there is effect of organizational knowledge and the resulting efficiency frontier that serves to operationalize competitiveness and organizational survival. The theory of learning also postulates that managerial cognitions and preferences affect decisions (March & Olsen 1975). The managerial decisions affect organizational behaviors leading to environmental responses. The four elements characterize technical competency of organizational management.

Figure 2: Conceptual model of organizational performance



Source: Developed by author based on Smith and Street (2006) and Mandl et al. (2008)

According to Askin and Standbridge (1993), examining the robustness of school efficiency would entail measuring it and establishing the robustness of the results. Smith and Street (2006) define organization's efficiency as the ratio of the value of outputs it produces to the value of inputs it consumes. Figure 2 summarizes the principles underlying this viewpoint. The organization consumes a series of M physical resources, referred to as inputs, and valued in total as X . Out of several transformation processes taking place, leads to the production of S outputs, valued in aggregate as Y .

Figure 2 also depicts a decision-oriented tool where a decision making unit (DMU) such as a school can influence technical efficiency in mainly two ways:- the inputs within the control of the school education system such as hiring teachers, class sizes, number of students per teacher among others; and processes such as managerial cognition and decisions that impact teaching and learning. The schools are expected to make the best use of available mix to achieve the highest level of outputs (Levin & McEwan 2002). This study is premised on the idea of production possibility frontier that indicates feasible output levels given the scale of school operations. The higher outputs registered in the given school for a given input, or the lower the input for a given output, the more efficient the school becomes.

Models of public service efficiency usually entail consideration of multiple outputs Smith and Street (2006). Central to the calculation of Y is therefore the relative weight U_s attached to each output s . These weights reflect the relative importance attached to an additional unit of production of each output, and allow calculation for organization 'Z' in the valuation of outputs such that $Y = \sum_{s=1}^S U_s Y_{s1}$. In the same way, taking the relative weight V_m attached to input m allow calculation in the valuation of inputs such that $X = \sum_{m=1}^M V_m X_{m1}$. If there is secure information on the magnitudes of U and V one can readily compute the efficiency as the ratio Y/X . In competitive markets, both U and V might be readily observed as prices. In such circumstances, there may be no need to use parametric technique such as Stochastic Frontier Analysis (SFA) and non-parametric such as DEA. Instead, comparative efficiency can be readily computed using the exogenously observed weights. *However, a special feature of public services such as schools is such prices are rarely observed, particularly on the output side.* This then requires alternative approaches such as DEA that consider physical input and output quantities in efficiency measurement.

4.2 Measuring Efficiency of Schools

The study estimates technical efficiency of lower secondary schools using Data Envelopment Analysis (DEA), a method used to transform inputs into outputs more exactly via an output oriented model as developed by Banker, Charnes and Cooper (1984). The purpose of DEA is to construct a non-parametric piecewise envelopment frontier over the data points such that all observed points lie on or below the production frontier. The best way to introduce DEA

techniques (as illustrated in subsequent sections) are via the optimization and ratio form, so that one can measure the ratio of all outputs over all inputs. Several studies have employed DEA technique in measuring efficiency at school level but notable ones include Kantabutra & Tang (2006) and Ahn, Charnes and Cooper (1988). The DEA technique has been extensively used as a popular educational management tool due to its several unique advantages over traditional techniques. Firstly, DEA can handle multiple inputs and outputs on a simultaneous basis; and secondly, it does not require parametric specification in a mathematical form and is invariant to the units of measurements of both inputs and outputs.

Following Farrell (1957); Charnes, Cooper and Rhodes (1978) proposed model which had an input orientation and assumed constant returns to scale (CRS). However, subsequent authors such as Banker, Charnes and Cooper (1984) also proposed a variable returns to scale (VRS) model which this study has adopted. The use of VRS³ DEA model identification allows the measure of pure technical efficiency and at the same time isolating the scale efficiency effects. The CRS Linear Programming problem is modified to account for VRS adding the convexity constraints. The model based on VRS measures efficiency of Decision Making Unit (in this case a school) obtained as the maximum ratio of weighted outputs to weighted inputs subject to the condition that similar ratios for every DMU be less than or equal to unity (one). Assume each DMU uses M inputs to produce S outputs. For the jth DMU, the input and output vectors can be represented as X_j and Y_j respectively, with M*N input matrix, X, and S*N output matrix Y representing the data of all N DMUs. For each DMU, a measure of the ratio of all weighted outputs over all weighted inputs is calculated. Precisely, to obtain the optimal weights that measure the efficiency, the following Linear Programming problem is formulated:

$$\begin{aligned}
 & \max_{\theta, \lambda} \theta \\
 & \text{subject to :} \\
 & \theta \sum_{r=1}^s y_{r0} - \sum_{r=1}^s \lambda_r y_{rj} \leq 0 \quad j = 1, 2, \dots, n \ \& \ i = 1, 2, \dots, m \quad \dots\dots\dots(1) \\
 & \sum_{i=1}^m \lambda_i x_{ij} - \sum_{i=1}^m x_{io} \leq 0 \\
 & \sum_{j=1}^n \lambda_j = 1 \\
 & \quad \leq 1 \\
 & \quad \geq 1 \\
 & \lambda \geq 0 \ \& \ r = 1, 2, \dots, s
 \end{aligned}$$

where y_{ij} and x_{ij} (are >=0) are the known outputs and inputs of the jth DMU, and the optimal solution thus obtained θ^{*}=1/ θ, is regarded as the efficient score for particular DMU, which score satisfies 0 ≤ θ^{*} ≤ 1, with a value 1 indicating that the DMU is technically efficient and so lies on the frontier. *Lambdas* are constants associated with the DMU relative to its peers. It is worth noting that 1 ≤ θ < ∞, and θ - 1 is the proportional increase in outputs that can be attained

by the j^{th} DMU, with input levels unchanged. The efficiency technique works such that the efficiency of one DMU member (school) of the reference set $j=1,2,\dots,n$ DMU's is to be rated relative to the others.

The results of DEA have been compared with efficiency scores obtained by using more conventional regression analysis, in which the efficiency scores are calculated from the residuals, for instance studies by Sengupta and Sfeir (1986). In their works, they concluded that the efficiency rankings were different depending on the method used and for this reason the method of analysis matters. They also noted that the results obtained by using DEA were robust.

4.3 Choice and description of input and output variables

The measurement of technical efficiency must take into account discretionary factors that impact outcomes and are relatively within school's control. Kirjavainen and Loikkanen (1998) argue that in efficiency analysis, one should pay attention to the robustness of the results with respect to the input and output choices because the selection of variables is mainly based on data availability. Table 1 presents various inputs and outputs adopted under DEA based on data demand and literature.

Table 1: Description and choice of the inputs and outputs

Variable name	Description
Inputs	
Physical facility index	Composed of availability of library, computer lab, staffroom, store room and workshop
Teacher-Student ratio	Average number of teachers for 100 students in a school
Classroom-Student ratio	Average number of classrooms occupied by 100 students in a school
Proportion of certified teachers	Percent of certified/registered teachers to total number of teachers
Outputs	
Average scores in mathematics (%)	School average score in standardized examination in mathematics
Average scores in Reading (%)	School average score in standardized examination in reading
Average scores in Biology (%)	School average score in standardized examination in Biology

4.4 Data and sources

The study used data on National Assessment of Progression in Education (NAPE) tests routinely collected by Uganda National Examination Board (UNEB) and Education Management Information system (EMIS) data. The NAPE tests were administered to 12,898 (7,147 boys & 5,751 girls) senior two students from 306 secondary schools (both government and private) in Uganda by July 2009. About 20 students from each school were examined and the school average test scores obtained. The inter-student standard deviations on scores were tested to be minimal. The assessment comprised of written tests of Mathematics, English language and Biology based on the Uganda School curriculum. The 3 subjects were chosen because they are compulsory in the national curriculum, important to students in their application to general daily life and also satisfied government choice. However, 23 schools were omitted because of

either incomplete or missing data on one or more variables resulting into sample of 283 schools that were considered for further analysis. The Two-sample Wilcoxon rank-sum (Mann-Whitney) was employed to establish whether there exists significant differences in mean values between two independent samples, not necessarily of the same sample size nor matched samples. Besides, the two sample t-tests statistics tested for mean differences from two matched samples.

4.5 Descriptive analysis

The descriptive results as presented in Table 2 indicate wide variations in scores in the three subjects among schools. Specifically, English remains the best done subject, with mean score of 62.4 percent (with less standard error) compared to mathematics (mean of 46.3 percent) with wider range of 20% to 91%. Biology is the worst done recording mean score of 38.7 percent and lowest range of 22% to 61%. The wide variations could partly indicate the level of heterogeneity of school. This implies various factors might have influence on the performance grades in each school and explains this variation in test results. Notably, one factor could be managerial inefficiencies of schools.

Table 2: Descriptive analysis of input and output variables used in DEA

Variable	N	Mean	Std. Dev.	Minimum	Maximum
Outputs					
Average score in English	283	62.4	11.8	34.0	92.0
Average score in Mathematics	283	46.3	13.1	20.0	91.0
Average score in Biology	283	38.7	7.6	22.0	61.0
Inputs					
Physical Facility Index (0-5)	283	4.4	1.0	0.0	5.0
Teacher-Student Ratio	283	5.6	3.7	1.0	23.0
Classroom-Student Ratio	283	3.0	1.9	0.0	18.0
Proportion of Certified teachers	283	0.9	0.1	0.2	1.0

Source: Author's estimation based on NAPE (2009) & MoES (2009)

5. Results

5.1 Technical efficiencies of lower secondary schools

The results for the pooled and separate samples are presented in Table 3. They indicate the number of schools per specification, mean score and constituted proportion within a specification. The mean scores were estimated together with bootstrap standard errors. Out of 283 schools, 19 (6.7%) of them are efficient (i.e. have mean efficiency=1 or operate on the efficiency frontier), and the rest (93.3%) are far from the efficiency frontier (i.e. have mean efficiency<1). Overall mean efficiency scores range from 0.74 to 1.0 with at least an efficient school from each region. From a most successful to least successful regions are central, north, east and west. Furthermore, 11 (6.0%) schools out of 183 are reported efficient in rural compared to 8 (8.0%) of the 100 urban schools. In absolute numbers, there are more rural efficient schools than urban, but in proportionate terms, less rural schools are efficient. This indicates majority of the schools' performances are not worth the level of inputs. Secondly,

on average, urban schools operate on high efficiency frontier (78 percent) than rural schools (74 percent). Interestingly, there are more government efficient schools compared to private schools. Out of 200 public schools, 16 (8.0%) of them are efficient compared to only 3 (3.6%) out of 83 private schools.

Comparing the schools that implement Universal Secondary Education (USE) policy and those that do not (Non-USE) reveal more efficiency patterns. There are 13 (13.4%) non-USE schools out of 97 that are efficient as compared to only 6 (3.2%) USE schools out of 186. Even among less efficient schools, there are minimal variations in mean scores for different specifications ranging from 0.71 to 0.77. Firstly, the inefficiencies reflect the level of managerial challenges of productively using the available resources for high school academic achievements. Secondly, the USE policy gives schools too much burden that overwhelms their managerial skills. The implication could be, for instance, USE and rural based schools (with average efficiency scores 0.73 and 0.72) can increase their output levels by 27 percent and 28 percent, without requiring additional inputs. Overall, schools that are less efficient could (if input resources are well utilized) move close to the frontier without requiring additional resources.

Table 3: Distribution of efficient and inefficient scores based on VRS

		Location		Ownership		USE status		All
		Urban	Rural	Government	Private	USE	Non-USE	
<i>Pooled sample</i>								
Efficient schools (n=19)	Number	8	11	16	3	6	13	19
	% of the group	8.0	6.0	8.0	3.6	3.2	13.4	6.7
	Mean	1	1	1	1	1	1	1
Inefficient schools (n=264)	Number	92	172	184	80	180	84	264
	% of the group	92.0	94.0	92.0	96.4	96.8	86.6	93.3
	Mean	0.76	0.73	0.75	0.71	0.72	0.77	0.74
All (n=283)	Number	100	183	200	83	186	97	283
	% of the group	100	100	100	100	100	100	100
	Mean	0.78	0.74	0.77	0.72	0.73	0.80	0.76
	Str. SE	0.011	0.009	0.009	0.015	0.009	0.016	0.008
<i>Separate samples</i>								
All (n=283)	Mean	0.81	0.78	0.77	0.83	0.81	0.81	
	Str. SE	0.014	0.008	0.009	0.016	0.007	0.015	

Source: Author's estimation based on NAPE (2009) and MoES (2009)

The implications for efficient schools (those operating on the frontier) is no additional outputs would be realized for any increases in the level of inputs. The mean efficiency scores for separate samples depict small differences across groups, with highest efficiency (83%) recorded for private and lowest (77%) recorded for public schools. In the subsequent section, the mean scores for the pooled sample and separate samples are tested to determine robustness and isolate the effects attributed to environmental factors and heterogeneity problems as described by Kantabutra (2009).

Table 4 displays the most 10 efficient schools with corresponding input and output mix. Also presented are scores under Constant Returns to Scale (CRS), Variable Returns to Scale

(VRS), and rank positions of schools. Under the output oriented measure, efficient schools can either produce higher scores for given levels of inputs or use minimal inputs to produce given scores. For instances, schools 1, 3, 4, 5, 6 and 9 optimally use the available inputs to produce high scores. Moreover, schools 2, 7 and 10 produce the levels of scores for limited resource inputs at their disposal and control. A unique case is school 4, a public and urban Non-USE school, with only one classroom for 100 students as well as extremely low proportion of certified teachers, yet having a high performance. The overall mean scores for biology, English and mathematics are 44%, 71% and 56%, indicating all efficient schools attained at least minimum proficiency level in the three subjects, with averagely 5 teachers and 2 classrooms for 100 students, averagely 4 facilities per school and having 90% of teachers certified.

Table 4: List of the most efficient schools by inputs and outputs

Rank	Biology	English	Mathematics	Teachers for 100 students	Classrooms for 100 students	Physical Facility Index	Proportion of certified teachers	CRS	VRS
1	61	89	82	6	3	5	1	0.84	1
2	47	72	64	3	3	5	1	0.90	1
3	59	80	75	7	2	5	1	0.77	1
4	53	82	71	4	1	5	0.20	1	1
5	51	88	65	6	2	4	1	0.78	1
6	58	85	77	9	2	5	1	0.79	1
7	40	76	48	2	2	5	1	0.90	1
8	52	83	73	4	1	5	0.90	1	1
9	55	92	91	12	3	5	1	0.91	1
10	50	74	64	3	2	4	1	0.96	1
Mean	53	82	71	6	2	5	0.9	0.89	1

Source: Author’s estimation based on NAPE (2009) and MoES (2009)

However, the reverse is observed among the least efficient schools as presented in Table 5, showing detailed inputs and outputs mix, together with scores for the 10 least efficient schools. Several observations can be made from these results.

Table 5: List of the least efficient schools by inputs and outputs

Rank	Biology (%)		English (%)		Mathematics (%)		Teachers for 100 students	Classrooms for 100 students	Physical Facility Index	Proportion of certified teachers	CRS	VRS	Rank (VRS)
	Actual	Target	Actual	Target	Actual	Target							
274	34	61	49	89	32	82	6	4	5	1	0.42	0.56	176
275	33	61	49	89	37	82	6	3	5	1	0.41	0.55	177
276	30	55	45	82	33	70	7	5	4	1	0.41	0.54	178
277	33	61	48	89	43	82	7	4	5	1	0.44	0.54	179
278	29	54	45	83	29	68	10	4	4	1	0.38	0.54	180
279	29	57	47	89	28	83	8	8	5	0.80	0.39	0.53	181
280	27	56	47	88	31	83	8	8	5	0.80	0.39	0.53	181
281	31	60	47	89	33	83	7	3	5	1	0.38	0.53	182
282	30	61	44	89	34	82	6	5	5	1	0.37	0.49	185
283	27	57	37	81	33	72	17	7	4	1	0.38	0.48	186
Avg	30	58	46	87	33	79	8	5	5	0.96	0.40	0.53	

Source: Author’s estimation based on NAPE (2009) and MoES (2009)

Firstly, the schools are producing lower scores given their input resources. Secondly, some schools have the higher levels of input mix with insignificant/low scores. For instance, schools 278, 279, 280 and 283 have more inputs but with far low scores, while the rest of the schools have more or less un-matching scores given their inputs levels. It is worth noting that 8 schools out of 10 have all teachers certified, 7 schools have all facilities (with index 5), and besides, they have on average the high number of teachers (8) and classrooms (5) for 100 students compared to efficient schools. These schools are 53% efficient with mean scores below the average. If the schools were optimally using input resources, they would work to meet the targets. Almost all schools would increase average performance in all subjects by about double. For instance, performance in English would increase by 41 percentage points (about double) to meet the target of 87% and similar patterns are reported in other subjects as well. This implies, overall, schools could increase their performance scores by 47 percent (under VRS) without requiring more additional inputs.

5.2 Testing for robustness and differences in technical efficiencies among specifications

The study assesses the robustness of differences in average relative technical efficiency for three specifications namely; rural-urban, public-private, USE-non USE schools and results are presented in Table 6. The Wilcoxon rank-sum (Mann-Whitney) test reveals that at 1 percent level of significance, the null hypothesis that mean technical efficiency scores for public and private schools are not distinguishable is rejected ($Z=-2.68$, $p=0.007$) in favour of the alternative. Though both public (government aided) and private schools serve the same clientele may have different motives. The null hypothesis that rural and urban schools are averagely equally technically efficient is also rejected at 5 % significance level ($Z=-2.40$, $p=0.016$). This could be urban schools access better facilities and practice modern teaching methods than schools in the country side. The finding is supported by the works of Kantabutra (2009) and Mancebon and Bandres (1999). Similarly, there is significant difference (at 1%) between technical competencies of schools under USE policy and non-USE ($Z=4.52$, $p=0.000$).

Table 6: Testing for differences in mean technical efficiency scores

Wilcoxon rank-sum (Mann-Whitney)		
<i>Specification</i>	<i>Z-statistic</i>	<i>P-value</i>
Urban versus Rural	2.40	0.016
Government versus Private	2.68	0.000
USE versus Non USE	4.52	0.000
<i>Null Hypothesis: Mean Technical Efficiency scores are the same for two groups</i>		

Source: Author's estimation based on NAPE (2009) and MoES (2009)

To benchmark and isolate effects on efficiency measurements attributed to environmental factors, the data was partitioned and examined in three specifications. The school efficiency scores for the pooled samples were compared with those for separate samples of rural-urban, public-private, and USE and Non-USE respectively. The tests were undertaken under the null hypothesis that distribution of technical efficiency scores for each specification is not indistinguishable between the pooled and separate samples. The results in Table 7 reveal that, the null hypothesis is maintained for urban, public (government aided) and Non-USE schools. However, at 1 percent significance level, there exist different distributions of efficiency scores for rural schools, private schools and USE schools respectively. This implies latter specifications exhibit different frontiers from the pooled frontier.

Table 7: Two sample t-ratio test results for differences in mean technical scores

<i>Schools</i>	<i>t-statistic</i>	<i>P-value</i>
Location		
Urban (<i>Pooled versus Separate</i>)	1.56	0.120
Rural (<i>Pooled versus Separate</i>)	2.57	0.010
Ownership		
Government (<i>Pooled versus Separate</i>)	0.14	0.881
Private (<i>Pooled versus Separate</i>)	4.83	0.000
USE status		
USE(<i>Pooled versus Separate</i>)	6.93	0.000
Non-USE(<i>Pooled versus Separate</i>)	0.75	0.451
Null Hypothesis: Mean Technical Efficiency scores are similar for each group from two samples		

Source: Author's estimation based on NAPE (2009) and MoES (2009)

6. Discussion and Conclusions

6.1 Discussion

The study was set out to examine the extent to which discretionary inputs, and English, mathematics, and biology scores (treated as outputs) measure the technical efficiency of lower secondary schools. A popular non-parametric linear programming technique called Data Envelopment Analysis technique was employed with output oriented measure with Variable Returns to Scale (VRS) application.

The study found out of 283 schools studied, only 19 of them operate on the production frontier with mean efficiency score of unity (1). The average efficiency score of 0.74 was recorded for less efficient schools, compared to 0.76 mean score for all schools treated as pooled sample. This suggests all less efficient schools on average could increase the education efficiencies by 26 percent without requiring more additional inputs. For instance, if input resources were optimally utilized, the ten least efficient schools could increase average scores in English, mathematics and biology by 41%, 46% and 28 % points, respectively to meet their targets. Any increase in inputs for efficient schools would not increase output levels since they were operating on the production frontier. This demonstrates most Ugandan lower secondary schools operate with managerial challenges/difficulties. This partly may lead to waste of already

meager resources and production of ill prepared workforce. Studies elsewhere such as by Demir and Depren (2010) argued that scores could substantially be increased for less efficient schools using the available resource use, if the school educators could attach importance to improve subject improvement in education system. It is observed that more schools are found less efficient and addressing these inefficiencies may not only require adjustments in input or outputs mixes, but more holistic implementation strategies, considering other environmental factors within which institutions operate.

The study also established more urban schools as more efficient than rural ones in proportionate terms. Several studies have alluded to this fact finding: for instance, a number of studies found more efficient schools in urban areas than rural (Kantabutra 2009; Kantabutra & Tang 2006; Mancebon & Bandres 1999; Cooksey, Balze, & Burian 1998; Knight & Li 1996). What perhaps explains this, is urban schools are exposed to many opportunities than rural counterparts. Specifically, urban schools can attract well qualified teaching staff, use modern teaching technology and attract better quality of students compared to rural counterparts. On the contrary, most rural schools attract most students from not well-to-do families, and tend to charge low fees affordable to low socio-economic status families. With relatively small budgets and funding drawbacks, rural schools are engulfed with management challenges.

The study also found there are more public efficient schools than privately owned. Though it was expected private schools to be more efficient than public schools, surprisingly, the reverse is true. But this is case by case basis and one plausible reason could be due to better facilities in public schools compared to private schools. For instance, according to MoES (2008), teacher-student ratio is 1:27 in public schools with 8 average contact hours for teachers compared to 18 hours in private schools, lower staff turnover with better staff terms of services than private schools. On the contrary, one could notice greater proportion (184 less efficient schools of the 264) of public schools, and yet these schools receive funding from same source as efficient ones. One possible explanation could be, most public schools are rural based, attract large students numbers that overwhelms management skills. Though teachers are relatively well facilitated, schools have inadequate teaching materials, inequitable distribution of teachers and poor implementation of efficiency enhancing strategies (GOU, NDP (2010/11 – 2014/15)). It is worth noting that private schools are in the education service to compete because they exist on profit motive. For instance, Staffan (2006) observed efficiency of public education is sometimes affected by competition from private schools especially if both school types compete on similar terms.

Nonetheless, the schools implementing Universal Secondary Education (USE) are less efficient than those not operating under the policy. These results are expected given the education implementation challenges among the USE policy. The USE schools registered an influx of students at the inception of the policy implementation compared to non-USE schools (MoES 2009). Despite the success stories registered since the inception of the policy in 2007 that included contribution to social economic development through spillover effects. Such as

infrastructural development that have led to increased enrolments and increased the morale of students because they no longer travel long distances. The policy implementation has more challenges that outweigh achievements including gender stereo type disease manifested in cultural and traditional biases against girl child, inadequate instructional and scholastic materials (MoES 2009). The Non-USE schools get financial mark-up (through charging tuition fees) to procure instructional materials adequate for school size.

Finally, arising from the Wilcoxon rank-sum (Mann-Whitney) and two-sample t-ratio tests, it was found there were significant differences in mean efficient scores for all specifications. Examining the school location, results indicated significant differences between mean efficient scores of urban and rural based schools. This confirms other tests done by Kantabutra and Tang (2006). Moreover, the study found significant differences exist between efficient mean scores of public and private schools. This revelation is in consonance with the works of Barbetta and Turati (2003). Finally, the test revealed non-USE schools have significantly different mean scores than USE scores. This could be that rural and USE schools are constrained in managing large as well as country side schools with inadequate resources as compared to urban schools exposed to more opportunities as well as Non-USE schools with better funding mechanisms. This analysis provides a basis for the implication to policy stance and debate in Uganda's lower secondary education sub-sector.

6.2 Conclusions

In conclusion, the analysis reveals differences in school inefficiencies across the specifications. The DEA method has been recognized as practical method for this purpose because it employs benchmarking techniques to measure the efficiency of one school relative to others in among the peer group. Thus any proposed policy measure should take varying geographical differences, ownership status and school burden, and responsibilities in implementing universal secondary education programs into account. For instance, government may consider shifting resources like better teachers from urban to rural schools as long as the overall rural gain is more than urban loss. The urban schools that are considered efficient could work in collaboration/linkages with rural schools. In this way, efficient school educational strategies can be referenced for less efficient and/or rural schools. As one of the impediment to education quality outcomes, government can give priority in the areas where education resources are not equally distributed. Government ought to sustainability increase the education and management training to school managers as one way of not only improving secondary school performance, but also the performance of education.

It is worth pointing out some of the limitations to the study and also identify gaps that can be addressed in future research. Whereas, the study dealt more on the supply side considering the school as the institutional unit, there is lack of consideration of the demand side factors such as poverty that may account for low school academic performance in Ugandan schools' setting. For instance Colclough et al. (2003) explained from the case of primary education that it is not

government expenditure but poverty that account for school performance of pupils in African setting including Uganda. A more qualitative investigation on effects of community socio-economic factors on school achievement is encouraged in future studies.

Notes

- ¹ Charging or collecting any form of money from parents was abolished and government committed to paying all participating USE schools a threshold and variable capitation grant per term.
- ² These schools charge high level of tuition fees and attract students from high socio-economic background, and thus excluded from USE category.
- ³ From equation 1, we can examine the existence of economies of scale, to confirm the most productive scale size (minimum efficient scale) of a DMU and estimate the number of DMUs operating at the efficient scale.

Acknowledgements

The author is grateful to Professor Keiichi Ogawa and the anonymous referees for their constructive comments that enriched the content of this article. Any errors or omissions remain the author's responsibility.

References

- Adewuyi, D. A. (2002) Comparison between school effectiveness characteristics and classroom instruction strategies in the United States and Nigeria. *Africa Development*, 27(1–2), 263–287.
- Abbott, M. & Doucouliagos, C. (2003) The efficiency of Australian universities: A Data Envelopment Analysis. *Economics of Education Review*, 22, 89-97.
- Afonso, A. & St. Aubyn (2005) Non-parametric Approaches to Education and Health Efficiency in OECD Countries. *Journal of Applied Economics*, 8 (2), 227-246.
- Ahn, T., Charnes, A. & Cooper, W. W. (1988) Some Statistical and DEA Evaluation of Relative Efficiencies of Public and Private Institution of Higher Learning," *Socio-Economic Planning Sciences*, 22(6), 259-269.
- Argote, L. (1999) *Organizational Learning: Creating, Retaining, and Transferring Knowledge*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Askin, R. G. & Standridge, C. R. (1993) *Modelling and Analysis of Manufacturing Systems*. John Wiley & Sons, Inc., New York.
- Banker, R. D., Charnes, A. & Cooper, W. (1984) Some models for estimating technical and scale inefficiencies in data envelopment analysis, *Management Science*, 30(9), 1078-1092.
- Barbetta, G.P. & Turati, G. (2003) Efficiency of Junior High School and the Role of Proprietary Structure. *Annals of Public and Cooperative Economics*, 74(4), 529-551.
- Belfield, C. R. (2000) *Economic Principles for Education: Theory and Evidence*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Charnes, A., Cooper, W. W. & Rhodes, E. (1978) Measuring the efficiency of Decision-Making units.

- European Journal of Operational Research*, 2, 429–444.
- Charnes, A., Cooper, W.W. & Rhodes, E. (1981) Evaluating program and managerial efficiency: an application of data envelopment analysis to program follow through. *Management Science*, 27, 668-697.
- Colclough, C., Al-Samarrai, S., Rose, P. & Tembon, M. (2003) *Achieving Schooling for All in Africa: Costs, Commitment and Gender*. U.K. and U.S.A.: Ashgate.
- Cooksey, B., Balze, P., & Burian, B. (1998) *Education sector development programme and poverty alleviation strategies*. Background paper prepared for the sector development programme, Dar es Salaam: Tanzanian Development Research Group.
- Debreu, G. (1951) The Coefficient of Resource Utilization. *Econometrica*, 19, 273-292.
- Demir, I. & Depren, O. (2010) Assessing Turkey's Secondary Schools Performance by different region in 2006. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 2305-2309.
- Färe, R., Grosskopf, S. & Lovell, K. (1994) *Production Frontiers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Farrell, M. (1957) The Measurement of Productive Efficiency. *Journal of the Royal Statistical Society Series*, 120 (3), 253-281.
- GOU (2010) *National Development Plan (2010/11-2014/15)*. Kampala: Government of Uganda.
- Hanushek, E. A & Luque, J.A. (2003) Efficiency and Equity in Schools around the World. *Economics of Education Review*, 22, 481-502.
- Hanushek, E. A. (1986) The economics of schooling: production and efficiency in public schools. *Journal of Economics Literature*, 26, 1141-1177.
- Kantabutra, S. (2009) Using a DEA Management Tool through a Non-Parametric Approach: An Examination of Urban-Rural Effects on Thai School Efficiency. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 4(2), 1-14.-
- Kantabutra, S. & Tang, J. C. S. (2006) Urban-rural and size effects on school efficiency: The case of Northern Thailand. *Leadership and Policy in Schools*, 5(4), 355–377.
- Kentucky, F. (2006) *Indicators of Efficiency and Effectiveness in Elementary and Secondary Education Spending*. Legislative Research Commission, Office of Education Accountability, Research Report No. 338.
- Kirjavainen, T. & Loikkanen, H. A. (1998) Efficiency Differences of Finnish Senior Secondary Schools: An Application of DEA and Tobit Analysis. *Economics of Education Review*, 17(4), 377-394.
- Knight, J. & Li, S. (1996) Educational attainment and the rural-urban divide in China. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 58 (1), 83-117.
- Levin, H. M. & McEwan, P. J. (2002) *Cost-Effectiveness and Educational Policy*. American Education Finance Association (eds), 2002 Yearbook. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Mancebón, M. J. & Bandrés, E. (1999) Efficiency evaluation in secondary schools: The key role of model specification and of ex post analysis of results. *Education Economics*, 7(2), 131–152.
- Mandl, U., Dierx, A. & Ilzkovitz, F. (2008) *The effectiveness and efficiency of public spending*. European Commission, Economic Papers 31, February.

- [http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/publication11902_en.pdf]
- March, J. G. & Olsen, J.P. (1975) The Uncertainty of the Past: Organizational Learning Under Ambiguity. *European Journal of Political Research*, 3: 147-171.
- MoES (2008) *Education Statistical Abstract*. Kampala: Ministry of Education and Sports.
- MoES (2009) *Strategic Plan for Universal Secondary Education in Uganda (2009-2018)-Phase I*. Kampala: Ministry of Education and Sports.
- MoES (2010) *The Annual Performance Report*. Kampala: Ministry of Education and Sports.
- Oleksandr, S. (2004) Secondary schools efficiency in the Czech Republic. Center for Economic Research and Graduate Education, Prague, Czech Republic. [http://iweb.cerge-ei.cz/pdf/gdn/RRCIH_33_paper_01.pdf]
- Sengupta, J. K. & Sfeir, R. (1986) Production frontier estimates of scale in public schools in California. *Economics of Education Review*, 5, 297-307.
- Smith, P.C. & Street, A. (2006) *Analysis of Secondary School Efficiency*. Department for Education and Skills. Research Report No.788. [<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR788.pdf>]
- Soteriou, A.C., Karahanna, E., Papanastasiou, C. & Diakourakis, M.S. (1998) *Using DEA to Evaluate the Efficiency of Secondary schools: The Case of Cyprus*. *International Journal of Education Management*, 12(2), 65-73.
- Staffan, W. (2006) Competition and Public School Efficiency in Sweden – An Empirical Evaluation of Second Stage Regression Results for Different Models of Non-discretionary Inputs in Data Envelopment Analysis (DEA). Department of Economics Lund University [http://www.nek.lu.se/publications/workpap/Papers/WP06_7.pdf]
- Yeşilyurt, C. & Alan, M.A (2003C) Yılı Göreceli Etkinliğinin Veri Zarflama Analizi İle Ölçülmesi, Cumhuriyet University. *Journal of Economics and Administrative Sciences*, 4 (2), 91–104.

ザンビア授業研究における教師の技術的側面・資質的側面の変容

石井 洋

(広島大学大学院国際協力研究科)

はじめに

ザンビア共和国(以下、ザンビア)では、2001年に達成した基礎教育無償化の影響で就学率が大幅に向上しており、教育の質の向上が次なる課題となっている。そのため、ザンビア教育省は国際協力機構に技術協力を要請し、2005年から「SMASTE¹ 理科研究授業支援プロジェクト」が実施されている。授業研究を核としたこのプロジェクトは、ザンビアで1990年代から行われてきたSPRINT (School Program of In-service for the Term) と呼ばれる現職教員研修プログラムの枠組みを活用して行われており、効果的に機能することで教育の質の持続的な向上が期待されている(国際協力機構2008)。

しかしながら、授業研究の導入に際して様々な課題も指摘できる。授業を他者に公開しなければならないこと、参観者からの批判を受けなければならないこと、指導案作成や話し合いに多くの時間がかかってしまうこと等、途上国の教師にとって大きな意識改革が必要となる。

また、授業研究が実施されるだけでは授業の質は向上せず、授業の質の向上は教師の意識や実際の指導の変化に大きく依存している。そのため、校内研修では、授業研究を通してどのように教師が変容していくかという点が重要となる。そこで本稿では、教師の変容に着目し、校内研修としての授業研究の可能性を検討することとする。

1. ザンビアにおける授業研究

ザンビアでは、1996年に公布された教育政策文書 *Educating Our Future* (Ministry of Education 1996) を新たな教育指針として、教育の刷新に着手している。そこでは、教職が専門職の一つとして捉えられるようになり、専門的な知識・技能を高め、教育の動向を常に察知することを目的とし、学校拠点の教員研修を中核に据えたSPRINT と呼ばれる継続的職能成長プログラムが2000年より実施されている。

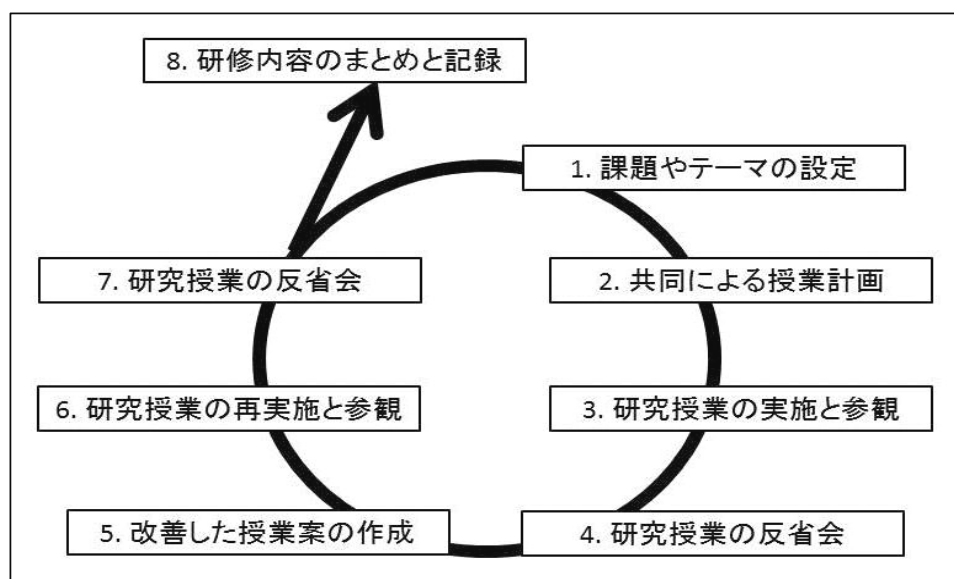
SPRINTは、学校現場やそこで働く教師グループでの取り組みを重視する研修システムで、ゾーン、郡、州レベルの教員センターが核となって推進していたが、具体的な研修方法・内容が明確ではなく、効果的に実施されているとはいえない状況にあった。そのため、費用対効果を考慮し、多くの教師に裨益するような持続可能な研修を開発する必要性に迫られていた(Banda 2007)。

ザンビアの教育関係者は、教育政策のベースとなる *Educating Our Future* とSPRINTの教員研修の枠組みという文脈の中で、授業研究アプローチを援用することを決定する。これは、教師たちが教授内容と教授方法を同時に学ぶことができる点が優れている。

ると考えられ、校内での教師の継続的職能成長のためのアプローチとして SMASTE プロジェクトに導入されたのである (Banda 2007)。従来型の教員研修は上からのインプットによる教師の学びであったのに対して、このアプローチは教師同士の学び合いという新しい教員研修の形を取っており、ザンビアにおいて「教師が学び方を学ぶ」という新たな学びの文化が形成される第一歩となった。

本稿で取り上げるザンビアの授業研究は、国際協力機構の技術協力であるこの SMASTE プロジェクトの基で実施されている。その授業研究サイクルは、日本で行われている授業研究と類似しているが、図 1 のように 8 つのステップから構成され、1) 課題やテーマの設定、2) 共同作業による研究授業の準備、3) 研究授業の実施と参観、4) 研究授業の反省会、5) 反省を基にした授業案の改善、6) 改善した授業の実施と参観、7) 改善した授業の反省会、8) 研修内容のまとめと記録となっている (Ministry of Education 2007)。

図 1 ザンビア授業研究サイクル



(出所) Ministry of Education (2007, p.4)

この 8 つのステップでは、共同・改善・共有という 3 つのキーワードが意識されている。そこでは、日本の授業研究と同様に同僚性をベースとし、グループにおける集団の学びや変容を意図している点が確認できる。また、単元内容が全く同様の 2 回の研究授業を実施することが基本となっており、1 回目と 2 回目でどのような改善が図れたかを授業研究の中核に置いている点でザンビアの独自性が見られた。

続いて、授業研究が開始された 2005 年からフェーズ 2² までの間に導出された成果や課題を国際協力機構のプロジェクト報告書を基に確認する。

まず、授業研究の量的側面に関しては、フェーズ 2 より対象州が 3 州に拡大され将来的に全国展開が計画されていること、対象科目が理科のみから全ての教科に広がっ

たこと、対象学年が高等学校のみから基礎学校も含めた全学年になったこと等、教育省の政策も影響し急速に拡大している。また、その実施状況についても、事業の対象となっていた中央州で 82.9% という高い実施率（国際協力機構 2007）が報告されており、対象州における量的普及は十分に進み、授業研究による教員研修は制度として定着しつつあると言える。

次に、授業研究の質的側面に関する評価結果に着目する。プロジェクト終了時調査報告書（国際協力機構 2007）によると、授業研究の質的側面の成果として次の点が挙げられている。

- 1) 教師が生徒中心の授業の重要性を理解し、そのような活動を授業案の中で表現できるようになった。
- 2) 生徒の実験が多くなるように身近な材料を活用した教材を授業に準備するようになり、生徒が主体的な活動を行う機会が増加し、授業の生徒中心の度合いが高まった。
- 3) 授業案の作成が教師に授業を準備する習慣を与えた。
- 4) 教師にとって指導が難しいと思われるトピックを選んで研修をしたことで、難しいとされたトピックへの自信を与えている。

授業研究の制度的な定着により、教師は授業案を作成するようになり、それに伴う成果が報告されている。しかしながら、成果としては不明瞭な点も指摘できる。一つは授業案に生徒中心の活動が書かれていることでそれを成果として捉えている点である。授業案は計画であり、実際に授業に生かされて初めて成果となり得る。そのため、授業案が良くなったことは、必ずしも授業改善につながっていないと言える。

また、生徒中心の授業は、活動や実験を行うことで達成できるという短絡的な考え方がなされている。これらは、現場の教師に場当たりの指導技術を推奨するだけに留まっているのではないかと取ることができる。

実際、報告書では、授業学習活動の改善は生徒の認識としては現れていないことが課題として挙げられており、授業研究が必ずしも授業改善につながっていないことが指摘されているのである。このような課題は示されているものの、それをどのように改善するかについては、対応策等が一切述べられていない。授業研究を実施するだけでは、授業の質向上にはつながらないため、どのような働きかけが必要なのかを議論すべき時にきている。

2. 教師の変容

本稿は、授業研究における教師の変容を明らかにすることが目的であるため、ここでは教師の変容に関する先行研究を基にその論点を整理する。

教師の成長・熟達化モデルにおいては、アメリカの教師の成長過程を表した Berliner（1988）の発達段階が知られている。ベルリナーは、場面を越えた共通性の

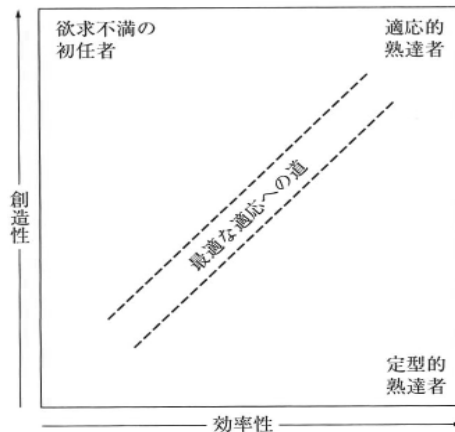
認識やルール適用の柔軟性に注目して、教師の教授技能発達を5段階³に分けて論じている。

一方、藤澤（2004）は、技術の獲得と現場の経験によって得られた理解が教師の成長を促すとし、その成長過程を前期・中期・後期の3段階で捉えている。実践場面においては、経験の蓄積によって生徒の反応に即興的に対応できるようになること、また、自己研鑽の蓄積、教師の資質適性によって独自の授業スタイルを確立するようになるという教師の成長モデルを示している。

上述のベリリナーと藤澤のモデルにおいて、熟達した教師は、即興性、柔軟性、創造性を有しているという点で共通しており、それは、教職の経験やそこから得られた技術や理解によって獲得されたものであるということを描いている。このことから、教師は授業実践において即興的な判断と行動が求められ、状況や文脈に応じて柔軟に思考し、新たな創造的実践を構成することが絶えず求められていると言える。

これらを基に教師の成長過程を考えた際、Darling-Hammond & Bransford (2005) の「適応的熟達の次元」が参考にできる。

図2 適応的熟達の次元



(出所) Darling-Hammond & Bransford (2005)

この図2は、教師が効率性と創造性のバランスを持ち備えながら、「適応的熟達者」へと成長していく過程を示している。教師の変容を捉える際、図2のように効率性と創造性の関係で見定めていくと、大きく2通りの教師の変容像にまとめることができる。

定型的熟達者と適応的熟達者は、両者ともに生涯を通じて学び続けることには変わりはない。しかし、定型的熟達者は生徒の内容理解には関心を示さず、効率性を優先し、より効率的な指導法以外は学ばない、もしくは学んでも授業において実践しないという教師像である。一方、適応的熟達者は絶えず実践を見直し、新しい指導法を取り入れていくため、多種多様な状況における授業実践が経験に応じてできるようになっていく。

途上国の教師は、定型的熟達者と言われ、授業の効率性を重視し、創造性を欠いて成長していくケースが多いことが指摘されている（千葉 2003）。つまり、教師経験を積み重ねるほど、要領よく定型化されたチョーク・アンド・トークと称される教師中心の授業実践へと落ち着いてしまうのである。そのため、途上国の教師教育においては、定型的熟達者としての教師が、生徒の発言を通して授業を即興的・柔軟に再構成する適応的熟達者に成長できるかが大きな論点となる。しかしながら、教授的な力量だけに焦点を置いては、教師の変容を技術的な側面のみ求めてしまうことになりかねない。教師の力量という場合、資質の面と能力の面に分けて論じられてきたという小島（2002）の主張、教師の授業力量は、資質的側面と指導技術的な側面からなるという藤澤（2004）の主張から、それは「教師としてふさわしい資質」と「実践できる技術能力」の2つに集約することができる。

そこで、本稿ではザンビア教師の変容の一端を明らかにするため、授業研究サイクルを通してどのように教師が技術的側面（授業実践）・資質的側面（知識・信念・態度）の変容を図ることできるかについて事例から捉え、検討していくこととする。

3. 調査の概要

本研究では教師の変容を、技術的側面・資質的側面という2つの観点から捉えることにし、調査・分析の枠組みを設定した。参与観察、ビデオ分析、談話プロトコルによる授業分析を通して、教師の技術的側面の変容を同定し、また、参加教師を対象とした質問紙や授業検討会の参与観察等を調査・分析することによって、教師の資質的側面の変容を同定することとした。

各学校の4から10名で構成される教師グループに焦点を当て、授業研究サイクルに参加することで調査を行った。ここでは、算数・数学科を対象に授業研究を進めているグループに着目している。

実際に調査した学校は5校であり、授業研究サイクルの1サイクルを協働で行った。調査は、各学校とも最初の教師ミーティング、1回目の授業、改善された2回目の授業の計3回訪れ、おおよそ対象州で通常行われている授業研究と同様の実施形態を取りながら調査した。

3.1. 教師の技術的側面の変容

授業研究サイクルにおいて、授業の参与観察及びビデオ分析から捉えることができた教師の技術的側面の変容について、各事例の2回の研究授業を比較することで明確化した。本稿では、一つの事例について取り上げる。事例Aにおける1回目と2回目の研究授業及びその反省点の変容は表1の通りである。

表1 事例 A における 1 回目と 2 回目の研究授業及びその反省点の比較

	1 回目の研究授業：教師 A	2 回目の研究授業：教師 B
授業 の 内 実	<ul style="list-style-type: none"> ● 例題の解法を数式だけで説明 ● 正答を問う発問が中心 ● 本時の授業内容と関連のない実演 ● グループワーク時に参観した教師がヒントを与え、正答を導く 	<ul style="list-style-type: none"> ● 例題の解法を図を用いて説明 ● 理由を問う発問を多用 ● 本時の授業内容と関連のある実演 ● グループワーク時に教師がヒントを与えなくても正答を導く
検 討 会 で の 反 省 点	<ul style="list-style-type: none"> ● 授業時間が超過していた ● 生徒の理解が不十分だった ● 教師は生徒からの質問に時間を取らなかった ● 生徒の授業参加が少なかった ● 生徒の集中力が低かった 	<ul style="list-style-type: none"> ● 授業時間が時間通りだった ● 生徒の理解は十分だった ● 教師は生徒に質問させる時間を取った ● 生徒の授業参加が多くなった ● 生徒が楽しく取り組んでいた

(出所) 筆者作成

事例 A では、例題の解法を教師が説明する際に、図を用いて説明した点、そして、教師が理由を問う発問を多用した点が大きな改善点であった。2 回目の研究授業の授業者は、授業検討会での反省点を意識し、それを授業実践に取り入れることができていた。図を用いて解法を説明するという意見を出したのは著者自身であったが、それを生徒が理解できるよう、分母をそろえなければならない必然性について図を通して説明する方法を考えたのは授業者であった。また、理由を問う発問に関しては、生徒の意見を出させようとするあまり、焦って何度も聞き返すことがあったが、生徒に分母をそろえなければならないという意味について考えさせる場を作ったことは、大きな変化であったと言える。

事例 A のように授業実践に関しては、観察した全ての教師グループにおいて改善が見られた。調査結果から、授業検討会における指導法や教材についての議論が、2 回目の授業の質向上に大きく関わっていることが確認された。教師たちは検討会の中で、指導法や教材について議論し、それを生かした授業実践を行うことができた。

3.2. 教師の資質的側面の変容

授業研究の前後に実施した質問紙によって、教師の資質的側面における変容を捉えた。実施の間隔が 1 週間程度しか開いてなかったことから、選択式の項目（表 2）においては、全体的に実施前後で教師の回答に大きな変化は見られなかった。

全体として肯定的な回答が多く、記述式の項目（表 3）において教師たちは授業研究に対して、また、同僚教師からの批判に対して前向きに捉えていることが確認された。授業研究に関する有用性として、より良い授業を探求できる点、授業実践の観察を通して、効果的な教授法を同僚教師から学べる点が挙げられ、教師たちの実感を伴った評価がなされた。

表2 質問紙（選択式）の集計結果（最大値：5）

質問項目	実施前 平均値	実施後 平均値	統計量 Z	P 値
1. 学校に授業研究が導入されたことを評価している	4.68	4.74	1.014	0.310
2. 授業研究は、良い授業を探求するための良い方法である	4.47	4.57	1.529	0.126
6. 教師は、大学を修了した後も学び続けなければならない	4.73	4.67	0.908	0.363
7. 教授に関する最新の情報や多くの知識を身につけている	4.68	4.71	0.266	0.789
8. 私は、教えることが楽しいと思っている	4.36	4.1	2.507	0.012
13. 私は、教える技能や自分の授業に自信がある	4.33	4.38	1.019	0.307
15. 自分の授業を変える必要がないと思っている	2.77	3.08	0.669	0.503
17. 私は、ワークショップで学んだ教授技術を使っている	3.69	4.02	0.912	0.361
18. 私は、同僚教師の授業を観察することによって、良い指導方法を学ぶことができる	4.69	4.64	0.439	0.660
21. 私は、十分に生徒の学習の実態を理解している	4.02	4.03	0.454	0.649

(注) * p<0.05 Wilcoxon signed-rank test

(出所) 筆者作成

表3 質問紙（記述式）の結果（授業研究実施後の回答）

Q. 授業研究でこれまで学んだことは何か？
授業を行う際に、正しい技術を使用できるよう、同僚と一緒に授業計画を考えること
生徒に概念を指導する方法を改善するために、行った授業を反省することが重要であること
授業において、目標を常に設定して行うこと
指導案と実際の授業の間の相違点を如何に対処し減らすかについて
効果的な授業を実践する方法
授業において、目標を常に設定して行うことと、問題解決のための優れたアプローチ
問題解決のために優れたアプローチがあること、授業において目標を設定すること
難しい概念を説明するときには視覚化された教材が重要であること
効果的な授業を実施する必要性
授業研究が問題解決のための優れたアプローチであること
グループによる指導案計画は、お互いの学び合いがあった
授業実践における異なるアイデアやアプローチ

(出所) 筆者作成

4. 結果の考察

4.1. 教師の技術的側面の変容

調査結果から、教師たちは検討会での議論を生かし、技術的側面の変容を図ることが確認された。これは、授業研究が教師の定型化された授業実践からの脱却を図る手段となり得る可能性を示している。授業研究では、教師グループによる情報の

共有化がなされ、普段行っている授業とは異なる教授法を授業者は試行した。その変化によって、効率性を志向していた教師に、ルーティン化された授業実践から新しい創造的な授業実践へと変革をもたらすきっかけを与えることができた。

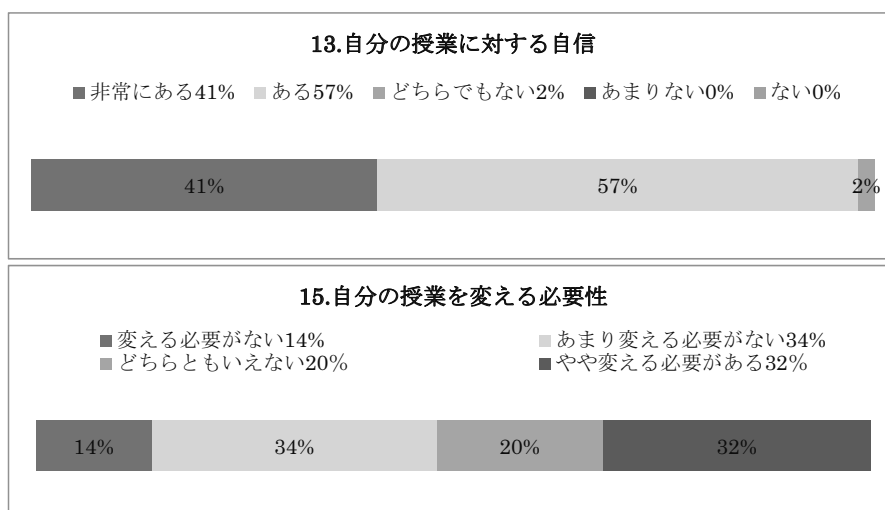
しかし、同僚教師からの指摘に対する授業改善は顕著に観察されたものの、生徒の反応や学習状況を反省的に捉えることによる授業改善は僅かしか見られなかった。その上、授業改善の発端となる意見の過半数が、著者から発せられたものであった。ザンビア教師たちの意見は類似しており、発想も乏しいため、授業実践が転換するような妙案が出てこない状況が確認された。

4.2. 教師の資質的側面の変容

調査結果から、一サイクルの授業研究では、教師たちの資質的側面の変容がほとんどなされていないことが確認された。これは、多くの教師たちが選択肢の最大値である5を選択しており、調査者が用意した選択式の質問紙において、資質的側面の変容を十分に捉えきれなかったことが原因の一つとして考えられる。しかしながら、質問紙の選択・記述両項目において、授業研究を非常に肯定的に捉えているザンビア教師の実態が明らかとなった。

その一方で、授業研究における困難性も確認されている。図3が示すように、教師たちは自分の授業に対する自信を問う項目において、ほとんどの教師が自信を持っていると回答し、半数近い教師が自分の授業を変える必要がないとしていた。ザンビアの授業研究は、その特徴として1回目の授業をいかに改善できるかに重点が置かれおり、そこでは反省的実践家としての教師像が期待されている。そのため、この結果は、反省的に授業実践を振り返り、授業を改善していくことが現時点では困難であることを示している。

図3 教師の授業に対する意識



(出所) 筆者作成

また、授業研究前後で、授業を行うことが楽しいと回答する教師が減る傾向が見られた。これは、授業研究の中で授業に関しての批判や議論をする過程において、その困難性や複雑性に直面したことで数値を下げた可能性が考えられる。教師たちは、これまでの教授スタイルを変えなければならないケースも多く、授業準備の負担が増すと考えたのだろう。

このように教師の意識を捉えることによって、授業研究に対する矛盾を含んだ教師の思いが明確となった。このことから、ザンビアの授業研究においては、授業実践に満足感を持たせること、生徒の反応が変化していくことに教師としてのやりがいを見出すこと等の工夫が必要であると言える。

おわりに

授業研究サイクルにおいて、授業後の検討会が教師の技術的側面の変容の場として極めて重要な段階となっていることが明確となった。授業研究からの学びとして、「同僚や校長、研究者からの批判・助言からの学び」及び「生徒の実態・反応からの学び」が挙げられ、ここでの授業者による省察がその変容に大きく関わっていたことが確認された。このことから、授業研究は、ザンビア教師が定型化された授業実践から脱却する手段となり得ることが明らかとなった。授業研究における同僚性は、教師の技術的・資質的変容を促し、効率性のみを志向している定型的熟達者としての教師に、ルーティン化された授業実践から新しい創造的な授業実践へと変革をもたらす契機を与えた。

しかしながら、同僚教師からの指摘に対する授業改善は顕著に観察された一方、生徒の反応や学習状況を反省的に捉えることによる授業改善は僅かであった。質問紙の結果からもザンビア教師たちは、生徒の学習の実態を把握することに自信がないと感じていた。「同僚からの学び」は、授業研究において重要な要素であるが、授業研究自体が年に数回しかない行われないう状況、また、授業者となる回数は更に少ないことから、それだけで長期的な教師の変容を図ることは難しく、短期的な変容に留まってしまう。そのため、長期的な変容につなげるための「生徒からの学び」を意識した授業研究のあり方を考えていく必要性を指摘する。

ザンビア授業研究は、教育政策上、ボトムアップ型の校内研修とされているが、各学期休業中に教育行政官によって開催されるワークショップの内容は、トップダウンによる一方的なインプットの流れが鮮明に表れており、授業研究に関する知識伝達を中心とした講義となっていた。トップダウンによる授業研究の制度化は、対象州の教育関係者たちに授業研究の方法論を伝達し、その普及に大きく貢献した。しかし、中央からの指示による受動的な授業研究によって、現場の教師たちは強制的にやらされている感が拭えず、授業研究の質が向上していないのが現状である。

今後は、ボトムアップの流れを創り出すためにも、ワークショップにおいて、優秀実践校の公開授業研究会の開催や完成度の高い授業研究報告書の紹介等の取り組みを行っていくことが望まれる。そのような活動が現場の教師のモチベーションを高めることにも繋がっていくことを忘れてはならない。

注

- ¹ SMASTE とは、Strengthening of Mathematics, Science and Technology Education の略語で理数科・科学技術教育の強化を意味している。
- ² フェーズ2 は、SMASTE 授業研究支援プロジェクトと名称を変え、2008年2月から2011年2月まで行われていた。
- ³ 1年目の教師は初心者、2～3年目の教師は初心者上級、3、4年目以降は一人前、熟練者、熟達者というように教師の経験年数に応じて5つの発達段階に分けられるとしている。

参考文献

- 秋田喜代美 (2006) 『授業研究と談話分析』放送大学教育振興会。
- 内田豊海・馬場卓也 (2007) 『ザンビアの教育』広島大学国際理数科技術教育協力実践プロジェクトセンター。
- 国際協力機構 (2007) 『ザンビア共和国理科研究授業支援プロジェクト終了時評価調査団報告書』国際協力機構ザンビア事務所。
- 国際協力機構 (2008) 『ザンビア共和国 SMASTE 授業研究支援プロジェクト・フェーズ2 実施協議報告書』国際協力機構人間開発部。
- 小島弘道・北神正行・水本徳明・平井貴美代・安藤知子 (2002) 『教師の条件 [第2版] - 授業と学校をつくる力』学文社。
- 千葉たか子 (2003) 『途上国の教員教育 - 国際協力の現場からの報告 -』国際協力出版会。
- 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2号、107-118頁。
- 藤澤伸介 (2004) 『「反省的実践家」としての教師の学習指導力の形成過程』風間書房。
- Banda, B. (2007) Current status and challenges of in-service training of teachers in Zambia. *NUE Journal of International Educational Cooperation*, 2, 89-96.
- Berliner, D. (1988) *The Development of Expertise in Pedagogy*. Washington, D.C.: AACTE Publications.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005) *Preparing Teachers for a Changing World - What Teachers Should learn and Be Able to Do -*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministry of Education (1996) *Educating Our Future*. Lusaka: Ministry of Education.
- Ministry of Education (2007) *School-Based Continuing Professional Development (SBCPD) Through Lesson Study: Implementation Guidelines, 3rd edition*. Central Province: Ministry of Education.

保護者からみた初等学校の機能と価値について —マラウイの公立学校を事例として—

川口 純

(早稲田大学大学院アジア太平洋研究科)

はじめに

1990年に、万人のための教育(Education For All: EFA)世界会議がタイのジョムティエンで開催されて以降、初等教育の就学率向上が国際社会の主要な関心事項となった。就学率を短期間で効率的に上昇させるために、授業料の無償化、制服の廃止/無償配布、給食の無償化/廃止といった保護者の直接費用を削減する政策が、多くの途上国において採用された。本稿で事例とするマラウイ共和国(以下、マラウイ)においても、1994年に周辺諸国に先駆けて初等教育の無償化政策が導入された。無償化政策導入の影響により、マラウイの初等教育就学者数は約190万人(1993年)から約286万人(1994年)へと飛躍的に増加した(Malawi MoEST 2008)。しかし、その後、就学者数はある一定程度増加したものの、就学率は伸び悩み、2000年代に入っても純就学率が100%に達成することはなかった。反対に近年では純就学率が85%(World Bank 2007)を下回る程、就学率は低下傾向にある。初等教育修了率も、2007年現在で55.1%(Malawi MoEST 2008)と依然として低い水準に留まっている。授業料が無償になったにも関わらず、特に公立学校離れが加速度的に進んでいる。なぜ、直接費用を負担する必要がないにも関わらず、マラウイの多くの子どもたちは学校に通わないのか、もしくは保護者は自分の子どもを学校に行かせようとししないのか。このような子どもの公立学校離れの理由や背景を説明するためには、学校に通学することの意義や価値を「知識や社会性の習得」という国や国際社会の立場からのみ捉えていたのでは、不十分であろう。そこで、本稿では教育の供給側からではなく、教育を需要する側(保護者や子ども)の観点に立ち、就学率低下を引き起こしている原因の一端を明らかにしていく。

国際社会においては、マラウイのように無償化政策の影響で「残り5%、10%」というレベルまで到達しながら、後退する国は「教育の質」に問題があるという評価がされている(例えばUNESCO 2005)。しかしながら、一言で教育の質といっても実際には質を表す項目は多岐に渡り、その内実を確認しておく必要がある。マラウイにおいては、以下の表1が示すように、インプットの質は年々改善されているにも関わらず、内部効率性やアウトプットの質は低下傾向にある。

表1 マラウイにおける初等教育の質の変化（無償化以降）

	教育の質	1995年	2000年	2007年
インプット	児童数／教員数	…	122	72
	児童数／教室数	189	119	85
	教育経常経費／GDP	5.3%	3.2%	5.0%
内部効率性	留年率（全体）	17.9%	15.4%	20.7%
	中退率	…	10%	16%
	修了率（8年間）	52.9%	65.7%	55.1%
アウトプット	平均就学年数（初等教育～高等教育）	10.9年	10.3年	8.9年
	最低限の読解力に達している6年生の児童の割合	1998年(SACMEQ I)		2002年(SACMEQ II)
		19.4%		8.6%
	望ましい読解力に達している6年生の児童の割合	1.3%		0.3%

(注) SACMEQ は (Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality : 東南部アフリカ諸国連合による教育の質調査) の略称。SACMEQ I は 1995 年～98 年に 7 カ国の参加を得て実施された。SACMEQ II は 2000 年～2003 年に 15 の国、地域の参加を得て実施された。マラウイは I、II ともに参加している。

(出所) Chimombo et al. (2005) ; Malawi MoEST (2008) ; World Bank (2008) ;

表1の通り、教室1人当たりの児童数、教師一人当たりの児童数（Pupil Teacher Ratio: PTR）、GDPに対する教育経常経費、といった教育のインプットの質を示す主要な指標は、無償化以降も全体的に改善傾向にあると判断出来る（Malawi MoEST 2008; World Bank 2008）。教育の経常経費／GDPだけは変化が少ないように見えるが、近年、マラウイにおいてはGDP成長率が高く（8.2%, 2008年）、実際の額としては大幅に増加している。その一方で、就学率は低下し、留年率や中退率は悪化傾向にある。さらに全体的な学習の習熟度も低下傾向にあると判断出来る（Chimombo et al. 2005; Malawi MoEST 2008; World Bank 2008）。つまり、マラウイにおいては教育の量と質がトレードオフの関係になったために、質を低下させたという結論は短絡的過ぎることになる。このインプットと内部効率性/アウトプットの間にある構造的な問題を引き起こす原因は、もう少し様々な要因が複雑に絡んでいるのではないだろうか。また、このような問題を引き起こす原因究明には、代表的な教育の質の指標に用いられる数字で挙げられる要素だけでなく、児童を取り巻く家庭環境や、地域の社会事情はもちろん、保護者の感情といったソフト面まで合わせて考慮する必要があるのではないか。いくら素晴らしい校舎を建設し、椅子や机などの教具を揃えたとしても、保護者が子どもを通学させようと思わない学校（教育内容）であれば意味がないだろう。

上記のような状況を鑑み、本稿では主に教育を需要する側（保護者や子ども）の観点に立ち、就学率低下を引き起こしている原因の一端を明らかにするため、マラウイにおいて現地調査を実施した。具体的な調査方法については後述するが、現地調査では児童の通学記録を縦断的追跡するデータベース化と児童の退学理由について該当する保護者にインタビューの2点を実施し、なぜ該当児童が通学を止めたのか（親が止めさせたのか）、その理由を調査、分析した。

1. 関連する先行研究の整理

1.1 途上国における保護者と学校の関わりについて

現地調査について述べる前に、途上国における保護者と学校との関わりについて関連する先行研究を概観し、調査結果の分析に役立てる。先進国を事例にした最近の関連研究では、保護者の学校に対する関わりがネガティブな影響（例えばモンスターペアレンツへの対策など）として、その対処方法を研究したものが多く見られる。しかしながら、途上国、特にサブサハラアフリカを対象にした研究では、保護者や地域住民をいかに学校運営や学校活動に巻き込み、教育の質を上げるかという研究が多数である（例えば Grauwe 2005; World Bank 2007; Ogundele & Adelabu 2009;）。つまり、途上国における関連研究においては、保護者や地域学校に対する活動をポジティブな影響と捉えることが前提となっている。その背景として、保護者や地域のコミットメントが、学校にとって必要とされる状況にある事が考えられる。例えば、金銭的支援や校舎建築/修繕やグラウンド整備における労働力としての支援などは、国や地方政府で十分に賄えていない場合が多く、保護者を中心とする地域住民の貢献に頼る必要性がある。さらに、様々な教育開発プロジェクトの実施にあたっては、自立発展性や持続可能性を高めるためにも、地域や保護者のコミットメントは必要不可欠なものとなっている（World Bank 2007）。最近では特に、各地域の個別の事情や文化的背景に配慮し、効率的な学校運営を助長するためにも地方分権化の推進が奨励され、学校運営委員会についての研究も豊富に蓄積されている（例えば、Naidoo 2005; World Bank 2007）。しかし、無償化以前はそもそも地域で学校を支えているところが多く、無償化の影響で地域と学校の間溝を作ったという指摘もなされている（西村 2008）。

教育の行財政面だけでなく、児童の通学や進学を考慮した際にも保護者の関心やコミットメントは重要な要素と考えられている。親の教育に対する期待や理解が高ければ、高い程、その子どもは長く教育を受ける傾向にあるという調査結果や、親の教育観や期待が児童の進学決定行動に大きく影響するため、出身階層による影響が残るといふ分析結果がある（Ishida 1998）。またナッシュによるとこのような親の意識や属性と子どもの進学決定の関係性に関する影響（効果）は一次効果と二次効果に分けられる。第一次効果は出身階級と学業成績（能力）との間にそもそも関係があるというものである。出身階級が高ければ親の経済力と教育力が高く、遺伝子的にも学業成績が高くなり易いというものである。第二次効果は、後天的に出現する影響を指す。その内の1つに「親の意識」が該当する。高学歴の親程、教育の価値を認識し、自分の子どもを学校に行かせようとする。この意識や価値観というものは、自らの教育経験、職業経験によって形成されるだろうし、また周囲の教育環境によっても大きく異なる。第一次効果は、家庭環境全般が影響を与えるが、第二次効果に関しては母親の方が父親よりも影響力が大きいことが確認されている（Nash 2003; Breen & Yaish 2006）。

1.2 マラウイにおける保護者と初等学校の関わりについて

本節では、マラウイにおいて保護者が初等学校とどのように関わってきたのか概観

する。マラウイにおける保護者と学校との関わりは、これまで政治状況に大きな影響を受けてきた。マラウイは1964年に英国から独立し、カムズ・バンダを大統領とする一党独裁制を敷いた。絶対与党のMCP (Malawi Congress Party) は各地域に住民組織であるMYP (Malawi Young Pioneer) を組織し、地域活動の拠点とした。MYPの活動資金は政府から支給され、学校建設、教員宿舎の建設なども請け負った。さらに、教員不足の解消もMYPが担っていた。つまり、国が雇用する教員だけでは不十分とMYPが判断した場合、MYPの中でも保護者、教員を中心としたメンバーが教員を独自に雇用していたのである。実際に1970年代頃には、約半数の教員は中央政府ではなく、MYPが雇用した教員であったと言われている。そのため、当時の教員の多くは無資格教員であり、教員の雇用権、罷免権に関しては、地域住民が保有していたということになる。つまり、保護者は教員の給与を一部負担する一方で、教員の雇用に関して大きな権限を保有していたということになる。その結果、地域の経済力による濃淡はあるにせよ、学校の経費を保護者が負担（金銭的貢献や労働力としての貢献）することにより、保護者と初等学校の関係性は深くなるのが必然であった。

実際の児童の初等学校への就学については、独立以降、右肩上がりが増加し続けた。1985年当時で既に総就学率は約60%、学校への登録率は83%にまで達していた (Malawi MoEST 2008; World Bank 2008)。初等教育（8年制）修了率は85年当時で33% (World Bank 2008) とそれ程高くないものの、4年生まで通学させ、基本的な読み書き計算を習得させようとする考えは、保護者の間で比較的早くからかなり浸透していたようである。実際に、農村部では4年制の短期プライマリースクールが数多く設立され、2011年現在でも国全体の約20%のプライマリースクールは4年制の短期学校である (Malawi MoEST 2008)。そして、1990年に1年生の学費、1994年に4年生までの学費が無償化され、就学者数が急増した。その後、1994年に国民総選挙が実施され、野党、統一民主戦線 (United Democratic Front: UDF) が勝利した。UDFは選挙公約に初等教育8年間の義務化・無償化を公約として掲げていた。無償化と同時に制服代の徴収も廃止になり、総就学者数は約190万人 (1993年) から約286万人 (1994年) へと激増した (Malawi MoEST 2008)。一方、それまでのMCPによる一党独裁制が崩れ、MYPの活動は一気に縮小、廃止の方向へ向かった。しかし、MYPへの資金援助に代わる政府から初等学校に対する交付金は、ほとんど支給されなかった。政府から学校への直接の財政支援は2006年からようやく開始された (澤村 2009)。保護者としては、無償化に伴って国が全て教育費を請け負うべきだという考え方になり、自分たちで新たに費用を負担して教員を雇うという風潮は一気に衰退した。学校に必要な費用を負担しなくなり、教員の雇用権も失った結果として、保護者と学校との関係性は急激に希薄化した。

このような現状に対して、近年、世界銀行などの国際機関は地域社会を巻き込んだ学校改善プロジェクトを実施している (World Bank 2007)。しかし、一度、崩壊した関係性を再構築する困難さは、多くのプロジェクトで直面する課題である。また、地域住民の主体的な参加が無いと実質的な効果が挙げられないとする課題も報告されている (World Bank 2007)。

2. 調査方法

次に調査方法について説明する。現地調査では、各児童の通学記録を調べた後、児童の退学理由について該当する保護者にインタビューを実施した。そして、なぜ該当児童が通学を止めたのか（親が止めさせたのか）、その理由を調査、分析した。調査内容は通学記録調査、家庭環境調査、退学理由調査の3点に大別できる。初めに、マラウイの各初等学校が保存している過去10年間分の就学記録を活用し、児童1人、1人の就学記録を縦断的に追跡し、データベース化を実施した。実際に通学記録を10年以上、完全な形で保管している学校は稀少であり、5校のみを対象とすることが可能であった。対象とした5校の概要は以下の表2の通りである。

表2 調査対象校の概要

	所在地(地域)	対象人数	都市/農村	中心部族	その他の特徴
A校	リロングウェ(首都)	61人	都市部	チェワ	教員養成大学の付属校
B校	リロングウェ(首都)	56人	農村部	チェワ	農村部の普通校
C校	サリマ(湖畔部)	49人	農村部	ヤオ	校長先生が女性
D校	カスング(北部)	47人	地方都市	混合	地方都市の普通校
E校	リンベ(南部)	136人	農村部	チェワ	障害児教育のモデル校

(出所) 筆者作成

以上の5校を対象に児童の就学記録を2001年～2010年までの記録を基に追跡した。各校において該当学年の内、1学級を対象とした結果、対象児童は計349名に上った。尚、対象校は全て公立である。学校のハード面に関する質（立地、校舎、教具等）に関しては、A校のみ教員養成大学の付属校という条件もあり、平均より高い質であるが、後は平均的なマラウイの初等学校である。E校は障害児教育のモデル校ではあるが、普通の児童にとっては特別に教育の質（教員の質、教具、教材、校舎等）が高い学校ではない。しかし、学校のマネジメントの質に関しては、データ収集方法の制約上、全ての対象校が良質だと判断できる。

データベースを構築した後に、当該児童の保護者に対するインタビューを用い、家庭環境調査を実施した。家庭環境調査では、児童の家庭環境や現在の進路について該当する保護者から情報を収集した。該当する保護者が確保出来なかった場合は、周囲の地域住民や教員から必要な情報を収集した。収集した情報は、以下の8項目である。

- ・全体 ----- ①本人の性別
- ・通学当時----- 家族構成（②兄弟の数、③兄弟の中での本人の位置）、
④家族の主な収入源、
⑤誰が保護者だったか（父親/母親との同居の有無）
- ・2011年現在----- ⑥進路先、⑦就職先、⑧居住地

そして、3点目は、退学理由調査である。退学した児童を持つ保護者を対象に、なぜ通学を止めたのか（止めさせたのか）、その理由や背景について聞き取り調査を実施した。退学理由調査については、該当する保護者が確保できた場合のみ実施した。対象は主に母親であり、計 32 名から回答を得た。

3. 調査結果

3.1. 全体の結果

まず、児童の通学記録の追跡調査結果を示す。以下の表 2 は、本調査で対象にした 349 名の児童の通学記録に関する調査結果である。該当児童を修了者、退学者、転校者、留学者、不明の項目に分け、それぞれ発生した学年と性別に分けて、その該当者数を示した。

表 3 児童の通学記録（男女別、学年別）

修了者（名）		48（男 21、女 27）、平均留年回数：0.75 回															
		1 年		2 年		3 年		4 年		5 年		6 年		7 年		8 年	
退学者（名）		7		3		8		14		11		19		38		53 ≤	
男	女	1	6	0	3	5	3	3	11	6	5	7	12	7	31	20 ≤	33 ≤
中途転校者（名）		2		6		15		20		21		21		18		11	
男	女	0	2	3	3	11	4	12	8	12	9	11	10	8	3	5	6
留年者（名）		101		56		27		18		17		18		24		...	
男	女	40	61	32	24	11	16	11	7	8	9	11	7	16	8
不明者（名）		9 >															

（注）...部分は未確定箇所。留年者は同一児童で 2 回以上該当する場合もある。

（出所）筆者作成

上記の表 3 の通り、同一校において初等教育 8 年間を無事に修了したものは、349 名中 48 名と全体の 14% 程であった。修了者の平均留年回数を見ると 0.75 回と非常に低い頻度であることが判明した。退学者に関しては、比較的高学年になってから増加する事が分かる。特に女子児童においては、結婚、出産が原因で 6 年生（13 歳～15 歳）頃から急に退学が増加する傾向にある。該当児童 43 名中、少なくとも 21 名（48%）は結婚が理由で退学している。留年者に関しては、反対に 1 年生、2 年生時が非常に多い。退学や留年における全体的な傾向に関しては、関連する先行研究においても（例えば World Bank 2009）、度々確認されていることであり、本調査においても類似の結果が確認された。また、マラウイの教育規則では認められていないが、実際には同一学年において 2 回以上留年している児童も本調査により確認された。

興味深い結果としては、中途転校者が多く記録されていることである。先行研究には「転校」についての記載は僅少である。本調査においては 349 名の調査対象者の内、114 名と約 3 割の児童が途中で転校したという結果になった。時期としては、3～7 年

生という初等教育過程の中盤辺りで転校する児童が多いことが分かる。4年生というのはマラウイの初等学校において、1つの区切りである。マラウイには4年生までの短期初等学校も多く存在する（2010年現在、約20%）。加えて、5年生からは全ての教科の指導の教授言語を英語にするという規則がある。転校に関する男女間の差異は明確に現れなかったが、該当児童114名中、66名が男子児童である。特に高学年においては、女子児童よりも男子児童の方が増加傾向にある。尚、本調査結果は学校が保存している記録を基にしているため、該当者の中には転校すると言いつつ、実際にはそのまま退学した児童も存在する可能性がある。

次に、児童の通学状況と家庭環境との相関関係を調べた結果、主に以下の3点が判明した。1点目は「兄弟の数／本人の位置」と通学状況の関係性である。本調査においては兄弟の数や兄弟の中での本人の位置は、就学状況に影響を及ぼしていなかった（統計的に無相関の関係であった）。既存研究では、兄弟数が多いと進学に不利だという報告もなされていたが、本調査においては、関係性は確認されなかった。兄弟の数よりも、家庭の経済的影響力の方が児童の就学に大きな影響を与えていることが2点目の調査結果から窺える。

2点目の調査結果は、親の職業と本人の通学状況の関係性についてである。保護者が従事している仕事が現金収入の職業か、農業かで分類すると、現金収入の親を持つ児童が初等教育を修了する確率は153人中43人（28%）であった。一方、農家の場合は106人中、5人（4.7%）であった。つまり、保護者に現金収入がある家庭の児童は、単純な農家の児童よりも6倍、初等教育を修了する確率が高いという結果が確認された。マラウイの場合は、現金収入がある保護者でも多くが農業を営んでおり、結果的に収入が多くなると考えられる。

3点目は、両親の存在と進路の関係性についてである。両親と一緒に住んでいる児童は、片親、もしくは両親と一緒に住んでいない児童と比べて、途中で転校する確率が3.5倍になる。また、現在何をしているか、という項目で「何もしていない」と回答したケースは、親と一緒に住んでいる児童に比べて8.7倍、多く出現した。

3.2. 学校別の特徴

前節では対象児童全体の傾向を示したが、本節では学校毎の特徴を示していく。本調査では5校を対象としたが、それぞれに地域社会の事情や学校に通学している児童の特性、家族の特性が異なり、結果として当然、5校それぞれに異なる特徴を示した。

< A校 > A校の特徴は、都市部に存在するマンモス校である。一番の特徴は、転校者が多いことである。転入する児童数が転出する児童数よりも多いため、見た目には、児童数は、増加しているが、転出する割合も5校の中で最も多かった（61名中27名が該当、44%）。他には、児童間の格差が大きいことが挙げられる。進路では、調査時点（2011年9月）で中等学校を修了している児童から、まだ5年生に在籍している児童まで多様な進路結果が確認された。

＜B校＞ B校は農村部に位置し、保護者の4割が農民である。牧畜業を生業としている家庭が3割であった。校長先生によると、男子児童は初等教育の早い段階から牧畜の手伝いをするケースが多いとのことである。特に日中、家畜に草を食べさせる役目は昔から男児の役目を決められていて、その業務のために学校から遠ざかる児童は多いということである。

＜C校＞ C校は学校としては、生徒数、教員数、教室数などの主要な学校の質に関しては一般的な学校であるが、所在地が湖畔部にあるため、児童・家族とも結婚に対する意識が高い。湖畔部は土地柄、女性の結婚持参金も多く、国内では結婚が早いことで有名であるが、本調査でも明確にその傾向が出現した。対象とした女子児童28人中、結婚している女子児童が7人（25%）であった。一方、男子児童は学校の近くに軍隊の訓練所や駐屯地がある影響で、校長先生によると父親が軍隊に所属しているため、本校に転入してきた児童も多いとのことである。その影響で、高度な学歴を有し、将来的に軍隊を志望する男子児童が多いとのことである。実際に、男子児童の修了率は68%と対象の5校の中で一番高かった。

＜D校＞ D校の児童の通学記録には、特に目立った特徴は見られなかったが、初等学校在籍中に、片親や両親を亡くしている児童が47人中12人（26%）、確認された。性産業が盛んである周辺の土地柄も影響し、HIV/AIDSの影響で、比較的早くに亡くなっている地域住民が少なくないことが推測される。

＜E校＞ E校は農村部に位置し、約8割の親が農民である。転入／出が非常に少ない（全体で10%以下）ことが特徴である。他の学校と比較して、1学級の人数が136人と非常に多いが、退学に関しては目立って悪い状況ではない。しかしながら、留年する割合が非常に高い。特に1年時は136名中、半数以上の61名の留年が確認された。本校の教員によると、一年時でしっかりと学力を身に付けさせて進学させ、退学を抑止しているとのことである。低学年で一定の学力を身に付けさせることが、後々の退学を抑止するかどうか、効果の程は不明だが、学校としてはそのような方針とのことである。

3.3. 退学理由について ―退学児童の保護者に対するインタビュー結果から―

本節では、該当する保護者に対するインタビュー結果について代表的な回答を示す。まず、学校に通わせることよりも、通わせないことにメリットを見出した意見である。

保護者 Y.K.（母親 30 歳代、息子が 5 年生で退学、娘が 6 年生で退学、D 校）

子どもが何も学ばないのであれば、学校に行かせる意味はない。学校で時間を潰すのであれば、家の仕事（家事や乳幼児の世話）をしたり、賃金を稼ぐ労働をさせた方が役に立つのではないかと。また、残念ながら最近、モラルの低い教員が増えて

子どもを学校に通わせるには（授業料が無料であっても）リスクを感じることもある。

上記のような母親のように、学校に子どもを通わせることのネガティブな側面を強調する保護者は非常に多かった。直接費用は無償であるが、失われる機会費用や「通学することのリスク」を退学理由として述べる回答は、今回得られた回答の中でも代表的な意見であった。

次に、マラウイ独自の理由で退学を選択した保護者の意見である。初等教育を「修了」させることに意味を見出していない類似の意見は予想以上に多く聞かれた。以下の母親の回答が端的にその理由を述べているものである。

保護者 M.D. (母親 40 歳代、息子が 4 年生時に退学、E 校)

マラウイの場合は、プライマリー（初等学校）を卒業しなくてもセカンダリー（中等学校）に入学できるため、初等学校の途中で、辞めさせることは昔から珍しいことではない。（中略）プライマリーを途中で退学しても、セカンダリーで同じことを学ぶため、結果（学校で得る知識の量、最終学歴）は同じである。

上記のように考えている保護者が予想以上に多く存在していた。マラウイの教育省に当該事実を確認すると、中等学校の入学要件は、初等学校の修了であるという回答を得たが、実際に初等学校を退学した後、中等学校に通う児童は少なくないようである。実際に、本調査においても 150 名程の途中退学者を確認したが、その内、現在中等学校に通っている生徒は、89 名と過半数を超えている。つまり、上記の保護者 M が指摘するような事例は、決して稀なケースではなく、非常に頻繁に実施されていると判断できる。

次に、自分子どもの特性を判断し、退学という道を選んだ保護者の意見である。

保護者 C.R. (母親 30 歳代、娘が 7 年生時に結婚をして退学、C 校)

（自分の子どもが）勉強が苦手であったが、よく 6 年間も通ったと考えている。その間彼女は、家の仕事も手伝った。もう十分学校に通ったと思う。7 年目で結婚が決まり、彼女の幸せを考えた際には、初等教育の修了、セカンダリースクールへの進学という道を進むよりは、妊娠、出産、という道を進む方が幸せだろう。（中略）無理をしてセカンダリースクールに通ったとしても、大学には家庭の経済事情を考慮すると通わせることは非現実的である。それならば、早く結婚した方が本人にとっても、家族にとってもメリットが大きくなる。

上記の保護者 C の回答と類似の意見で、男子児童にとっての「就職」を退学の理由に挙げる保護者が多かった。縁故関係や何らかの理由で現金収入を得ることができない働き口が見つかった際には、通学よりも就職を選択していることが少なくないことが判明した。その就職の多くは、一般企業に就職するようなケースではないことが多い

ようである。インフォーマルセクターにおける徒弟制度で業務を実施しているような場所が弟子を募集しているという情報を聞いた際に、子どもを送り込む事例が多いとのことである。子どもではなく、親自身が職を持っていない場合は、親自身が行くことも珍しくないとの回答も得られた。つまり、家族の内の誰かが上記のような職を得た際には、家族全体の移動が大胆に実施されるのである。そのため、家族全体の事情により、児童の転出入も頻繁に実施されると考えられる。

今回の調査では、退学した児童の保護者に対してのみインタビューを実施したが、もし転校した児童の保護者に対してインタビューを実施していれば、保護者自身の転職・就業の影響による転校が多く確認出来たであろう。

4. 考察

本稿では、マラウイの初等教育を事例に、就学率低下を引き起こしている原因の一端を明らかにし、教育を需要する側（保護者や子どもの立場）から初等学校の役割と意味を検証してきた。本節では、上記の通学記録と退学した児童の保護者に対するインタビュー結果を踏まえて、考察を進める。得られたデータから検証可能な事柄は多々あるが、(1) 児童の通学軌跡について、(2) 通学させることのリスクについて、(3) 中等学校への進学について、の3点に絞り考察を進める。

(1) 児童の通学軌跡について

今回の調査では、児童の通学記録調査、家庭環境調査、退学理由調査の3点を実施したが、マラウイの児童は家庭環境の影響を大きく受けて、通学状況が決定されていることが判明した。特に、親の経済力のみならず、教育観や学校に対する考え方が児童の進学決定行動に大きく影響していた。ナッシュの定義した保護者が児童の進学決定に与える第一次効果と第二次効果に区分して考察しても、親の意向がどちらの段階でも色濃く反映されていた。また、地域毎に顕著に特徴が出現した。このことは家庭環境のみならず、地域の社会状況も大きく児童の通学状況に影響していることを示している。

また、今回の調査では、1人1人の児童の学歴調査を縦断的に実施したが、これまで先行研究で述べられている事と整合する点、整合しない点がそれぞれ確認された。まず、退学や留年に関しては、先行研究と本調査は整合性が取れていた。しかしながら、国際機関のデータ（World Bank 2008; Malawi MoEST 2008）によるとマラウイの初等教育の修了率は、55%とあるが、本調査では14%と大きな差異が確認された。本調査で対象とした5つの学校は、いずれの学校も普通の水準か平均よりも質の高い学校である。そのため国際機関が発表している55%という数値は、かなり水増しされているか、信憑性に乏しいデータと考えることが妥当である。実際にこれまで筆者は、マラウイの初等学校を数多く訪問しているが、半数以上の児童が8年生まで残っている学校は今まで一度も観察されたことはなく、修了率55%という数字は極めて信憑性が乏しい。国際機関が発表するデータは、各学校や地域の教育事務所が報告す

る数字を基に算出される。そのため、実際の修了率とデータ上には、大きな差異が見られるのではないだろうか。後述するが、マラウイの場合、既成事実としては中等学校への進学要件に、初等学校の修了は必ずしも含まれていない。そのため、多くの修了者のケースは形式上、修了したことになっているものとするのが妥当であろう。

(2) 通学させることのリスクについて

子どもを通学させることを多くのマラウイの保護者が「リスク」と表現したことは、非常に興味深い。先進国の観点からすると通学年数が増加すると知識や社会性が身につくだけでなく、将来、健康的、経済的にリターンがあると「教育の効果」の方にばかりに目を向けてしまう傾向にある。しかしながら、多くの保護者が通学させることに対してリスクを感じているのであれば、インプットの質と内部効率性・アウトプットの質の矛盾を説明する要因の1つになるであろう。では具体的に通学させることのリスクとはどのようなものがあるのだろうか。

まず、直接的なリスクとしては、教師の非社会的行為により、子どもが社会的、身体的、心理的に悪影響を受けることが挙げられる。特に女子児童に対するセクハラは、マラウイの社会問題になった程である。そして、教師の問題行動が児童の問題行動を引き起こすことも確認されている。SACMEQ IIのデータによれば、教師の非社会的行為（いじめ、飲酒、ドラッグ、セクハラ等）の出現率は、児童の非社会的行為の出現率と高い相関関係にあることが分かっている（川口2010）。興味深いことに、教員養成期間の長さで教師の非社会的行為の出現率は反比例の関係にある。つまり、学校現場での研修のみで有資格教員になった教師程、非社会的な問題を起こし易いということになる。

次に、間接的なリスクとして、機会費用を払い続けなければいけないということである。上述したように、結婚の機会や就業の機会が保護者は非常に臨機応変に、また比較的思い切りよく退学、転校をさせる。つまり、通学を続けるということは、保護者にとってみると就業や結婚の機会を失い続けていることにもなるのである。潜在的な意識の中で、就業や結婚など常に家族全体の生活を向上させる機会を伺い、良い機会を逃さないとする保護者の考えが確認できた。

(3) 中等学校への進学について

今回の調査では、初等学校を修了せずに、中等学校に入学するケースが多く確認された。一般的に、上位学校への進学というのは、下位学校を修了した後に行われるものである。しかしながら、マラウイではそのような制度自体がしっかりと確立されていないため、「隠れ飛び級」が可能になるのであろう。飛び級の本来の意味は、学習の理解度が周囲の子どもに比べて進んでいるために、取られる措置であろうが、マラウイの飛び級の場合は、家庭の機会費用軽減が主たる目的だと考えられる。そして、学校としても負担軽減のために黙認しているのではないかと考えられる。つまり、ある意味で教育のサプライサイドとディマンドサイドの需要と供給が一致した結果、起きている現象であろう。初等学校を修了させることに保護者がそれ程固執せず、コス

トを抑えながら、中等学校への進学を可能にする方策が取られているようである。

一方で、初等学校を修了しなくても付いていける中等学校であれば、中等学校で実施されている教育の質の低さが問題になる。もちろん、学校の種類による生徒のスクリーニングは実施されている。マラウイには中等学校が大別して2種類ある。Secondary School という選抜試験に合格しないと入学が許可されない大きな中等学校と CDSS (Community Day Secondary School) という比較的門戸の広い小規模の学校の2種類が存在している。そのため、初等学校を修了していない大多数の児童は、CDSS の方へ入学しているものと考えられる。つまり、児童が CDSS の方へ入学でき、授業についていける程度のみ学力を初等学校に求めている保護者は、少なくないのではないだろうか。学費も CDSS の方が低く、Secondary School に通わせることは無理でも CDSS であれば通わせられる保護者にとって、初等学校を無理して修了させるメリットは少ないのであろう。

おわりに

マラウイは 2009 年に FTI (Fast Track Initiative) に承認された。しかし、今マラウイに本当に必要なのは援助機関主導の“Fast Track Initiative”なのだろうか。急いで勢い任せに、学校に子どもを詰め込んでも、簡単に離れてしまう現状が今回の調査から垣間見えた。地域社会に根付いた学校づくりを時間がかかっても、確実に進めることが先決なのではないだろうか。安易な大衆迎合を行うことや国際社会への依存度を高めることが民主政治に移行した成果であってはならない。保護者の観点や地域の実情といった草の根の状況を踏まえた政策の立案・実施が今、何より求められているのではないだろうか。

本研究では、対象校や対象児童、インタビューの数などに制限があり、十分な調査にはなっていないが、今後も引き続き調査、分析を継続して研究を発展させていきたい。

謝辞

本調査の実施には、科学研究費補助金(平成 22～25 年度 基盤研究(A))「東・南部アフリカ諸国におけるコミュニティの変容と学校教育の役割に関する比較研究」研究代表者:大阪大学澤村信英教授、科学研究費補助金(平成 22～24 年度 基盤研究(B))「初等教育以降の縦断的就学・周辺環境調査からみた開発途上国の子どもたちの実態」研究代表者:関西学院大学 關谷武司准教授、を活用させて頂いた。関係各位に伏して御礼申し上げます。

参考文献

- 川口純 (2010) 「マラウイにおける教員養成課程の変遷に関する研究—教員の社会的地位とモチベーションに注目して—」『比較教育学研究』41 号、138-155 頁。
澤村信英 (2009) 「マラウイの初等教育無償化後の現実—学校レベルの質的改善—」『国際教

- 育協力論集』12巻2号、203-209頁。
- 西村幹子（2008）「EFA のオーナーシップと持続可能性の岐路—マクロの視点とミクロの実態の乖離—」『国際教育協力論集』11巻2号、19-31頁。
- Breen, R. & Yaish, M. (2006) Testing the Breen-Goldthorpe Model of Educational Decision Making. In S. L. Morgan, D. B. Grusky & G. S. Fields (eds.), *Mobility and Inequality: Frontiers of Research in Sociology and Economics*. Stanford: Stanford University Press, pp. 232-57.
- Chimombo, J. (2005) Quantity Versus Quality in Education: Case Studies in Malawi. *International Review of Education*, 51 (2-3), 155-172.
- Chimombo, J., Kunje, D., Chimuzu, T. & Mchikoma, C. (2005) *The SACMEQ II Project in Malawi: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Harare: SACMEQ.
- Chapman, D., Barcikowski, E., Sowah, M., Gyamera, E. & Woode, G.. (2002) Do communities know best? Testing a premise of educational decentralization: community members' perceptions of their local schools in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 22(2), 181-189.
- Grauwe, A. (2005) Improving the Quality of Education through School-Based Management: Learning from International Experiences. *International Review of Education*, 51(4), 269-287.
- Ishida, H. (1998) Educational Credentials and Labour-Market Entry Outcomes in Japan. In Y. Shavit & W. Muller (eds.), *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press, pp.287-309.
- Malawi MoEST (2008) *Basic Education Statistic Malawi*. Lilongwe: Ministry of Education, Science and Technology.
- Milner, G., Chimombo, J., Banda, T. & Mchikoma, C. (2001). The quality of primary education in Malawi: (an interim report) Some policy suggestions based on a survey of schools. Paris: IIEP/UNESCO.
- Naidoo, J. P. (2005). *Educational decentralization and school governance in South Africa: From policy to practice*. Paris: IIEP/UNESCO.
- Nash, R. (2003) Inequality/Difference in Education: Is a Real Explanation of Primary and Secondary Effects Possible? *British Journal of Sociology*, 54, 433-51.
- Ogundele, J, A. & Adelabu, M. A. (2009) Improving pupils Quality through community advocacy: The role of school-based management committee (SBMC). *The Journal of International Social Research*, 2/8, 287-295.
- UNESCO (2005) *Global Monitoring Report 2005 Education for All: The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.
- World Bank (2007) *What Do We Know about School-Based Management?* Washington, D.C.: The World Bank.
- World Bank (2008) EdStats, Country Profile, Malawi.
- World Bank (2009) Malawi: Data and Statistics. Accessed December 2010 from [http://ddp-ext.worldbank.org/ext/ddpreports/ViewSharedReport]

第7回～第8回 アフリカ教育研究フォーラム大会プログラム等

【第7回】

1. 日時：2011年4月15日（金）13時00分～16日（土）13時40分
2. 場所：神戸大学大学院国際開発研究科 一階大会議室
3. プログラム

4月15日（金）

- 12:00-13:00 受付
- 13:00-13:15 開会の辞 駿河輝和（神戸大学大学院国際協力研究科長）
- 13:20-13:40 「教員の力量形成における効果的な現職教員研修—ブルキナファソ JICA 理数科教育プロジェクトを事例に—」 瀧口弘子（神戸大学大学院国際協力研究科 D1）
- 13:40-14:55 「モロッコの発達障害児を対象とするインクルーシブ教育に関する研究—児童と教員に焦点を当てて—」 林良樹（早稲田大学大学院アジア太平洋研究科 M1）
- 13:55-14:10 “School management and teacher attendance: The case of primary education in Uganda.” 末永明美（神戸大学大学院国際協力研究科 M2）
- 14:10-14:25 “Quality of education under the FPE in sub-Saharan Africa: Case of Kenya.” Cai Ying M2, GSICS, Kobe University
- 14:25-14:35 （休憩）
- 14:35-14:50 「ケニアの小学校における子どもの友人関係形成の意味」 十田麻衣（大阪大学大学院人間科学研究科 M2）
- 14:50-15:05 「サブサハラ・アフリカの初等教育における質的改善—住民参画を通して—」 山田麻貴（早稲田大学大学院アジア太平洋研究科 M2）
- 15:05-15:20 “Analysis of higher failure rates in Primary Leaving Examinations (PLE) in Uganda: Case of Soroti District.” Moses Jeje M1, GSICS, Kobe University
- 15:20-15:35 “Influence of teacher absenteeism on student’s performance in Kenya: Analysis based on the collected data of SACMEQ II.” Mayra Valle M1, GSICS, Kobe University
- 15:35-15:45 （休憩）
- 15:45-16:05 「ザンビア授業研究における教師の技術的・資質的側面の変容」 石井洋（広島大学大学院国際協力研究科 D1）
- 16:05-16:25 “Stakeholder’s perceptions for community participation in school management under UPE policy in Uganda.” 北川智佳子（神戸大学大学院国際協力研究科 D1）

- 16:25-16:45 “Examining the impact of mother’s education to the access to education in North Uganda.” 井上慶子（神戸大学大学院国際協力研究科 D1）
- 16:45-17:05 “Education at Agricultural Technical and Vocational Education and Training (ATVET) College in Ethiopia: Why the graduates do not possess enough ‘soft-skills’ through the programme?” 島津侑希（名古屋大学大学院国際開発研究科 D1）
- 17:05-17:25 “Continuing professional development through sustainable in-service teacher training system in Kenya, Malawi and Zambia.” Benson Banda M2, IDEC, Hiroshima University
- 17:25-17:40 （休憩）
- 17:40-18:40 内海成治教授退官記念特別講演：「アフリカの教育調査の 10 年、そしてそれ以前」
- 19:00-20:45 懇親会（レストランさくら）

4月16日（土）

- 08:30-08:50 “School effectiveness and school improvement research on school divide at primary education in Kenya.” 島田健太郎（神戸大学大学院国際協力研究科 D2）
- 08:50-09:10 “Evaluating technical efficiencies of lower secondary schools in Uganda: A non-parametric approach.” James Wokadala D1, GSICS, Kobe University
- 09:10-09:30 “The impact on the change in the teacher training course in Malawi: A core focus on introduction of in-service training.” 川口純（早稲田大学大学院アジア太平洋研究科 D2）
- 09:30-09:50 “Trend of university attendance and effect of private tutoring in Egypt.” 田中伸幸（神戸大学大学院国際協力研究科 D3）
- 09:50-10:00 （休憩）
- 10:00-10:20 「緊急教育支援に関する最低基準の現状と課題—INEE Minimum Standards 2010 改訂版—」 中川真帆（大阪大学大学院人間科学研究科 M 元）
- 10:20-10:40 「ザンビアにおける本質的学習環境に基づく数学科授業開発研究」 中和渚（東京未来大学）
- 10:40-11:00 「子ども・保護者・教師は学校に何を期待しているか—南アフリカ農村地域での聞き取り調査から—」 小野由美子（鳴門教育大学）・水島誠治（鳴門教育大学大学院学校教育研究科 M2）
- 11:00-11:20 「ケニアにおいて小学校を中途退学した少女の現在—学校教育が彼女に残したもの—」 澤村信英（大阪大学大学院人間科学研究科）
- 11:20-11:30 （休憩）

- 11:30-11:50 「スラム地域で普及する低学費私立小学校に見られる学校格差—ケニア共和国首都ナイロビ市内キベラ地域を事例に—」大場麻代（広島大学教育開発国際協力研究センター）
- 11:50-12:10 「マラウイ初等学校における生徒の診断的評価—算数科文章問題の解決手段に焦点を当てて—」内田豊海（広島大学大学院国際協力研究科）
- 12:10-12:30 「授業研究の導入と改善の試み—南アフリカ共和国ムプマランガ州における事例研究—」小澤大成（鳴門教育大学教員教育国際協力センター）
- 12:30-12:50 “Free primary education policy and quality of education in Malawi.”
小川啓一（神戸大学大学院国際協力研究科）
- 13:00-13:30 （休憩／優秀研究発表賞審議）
- 13:30-13:40 閉会の辞

4. 実行委員会：委員長：小川啓一（神戸大学）、委員：北川智佳子（D1）、井上慶子（D1）、Cai Ying（M2）、Jeje Moses（M1）、Mayra Valle（M1）
5. 受賞者：最優秀研究発表賞 田中伸幸（神戸大学）
優秀研究発表賞 石井 洋（広島大学）、十田麻衣（大阪大学）
6. 参加人数（事前登録者）：53名

【第8回】

1. 日時：2011年10月21日（金）13時00分～22日（土）17時00分
2. 場所：早稲田大学大学院アジア太平洋研究科711教室
3. プログラム

10月21日（金）

- 12:00-13:00 受付
- 13:00-13:15 開会の辞 広田真一（早稲田大学国際部長／商学学術院教授）
- 13:15-13:30 「ザンビアにおける教師の動機付けに関する研究—国際教育協力における授業研究アプローチを通して—」石井洋（広島大学大学院国際協力研究科D1）
- 13:30-13:50 「ケニアの小学校における競争主義的な文化特性—教育の意味をめぐって—」伊藤瑞規（大阪大学大学院人間科学研究科M1）
- 13:50-14:10 「中国の対アフリカ教育協力の課題—大学間での交流協力を事例として—」鄧苗（早稲田大学大学院アジア太平洋研究科M2）
- 14:10-14:30 「モロッコ王国農村部における女性の開発と学び—アルガンオイル生産協同組合の教育的活動を事例に—」岸本紗也加（大阪大学大学院人間科学研究科M2）

- 14:30-14:40 (休憩)
- 14:40-14:55 “An analysis of universal secondary education policy in Uganda: The case of Kabale District.” 村上啓子 (神戸大学大学院国際協力研究科 M1)
- 14:55-15:10 “School effectiveness research in rural Uganda: The case of Bukedea District.” 坂上勝基 (神戸大学大学院国際協力研究科 M1)
- 15:10-15:25 “Medium of instruction in primary school: Case in Senegal.” 垣内優衣 (神戸大学大学院国際協力研究科 M1)
- 15:25- 15:40 “Analysis on effectiveness of girl’s education and community participation in Yemen.” 古川恵 (神戸大学大学院国際協力研究科 M2) (発表取消)
- 15:40-15:50 (休憩)
- 15:50-16:10 「ザンビアの子どもが持つ比例的推論に関する研究」 島本史也 (広島大学大学院国際協力研究科 M2)
- 16:10-16:30 「ケニアの小学校において友人関係形成が果たす役割—社会・文化的背景から読み解く—」 十田麻衣 (大阪大学大学院人間科学研究科 M2)
- 16:30-16:50 「ガーナの教員の長期勤続に影響を与える要因—勤続中学校理科教員の共通点に着目して—」 加藤智威 (広島大学大学院国際協力研究科 M2)
- 16:50-17:05 「モロッコの障害児教育に関する研究—知的障害児の社会生活能力の育成につながる効果的なインクルーシブ教育を求めて—」 林良樹 (早稲田大学大学院アジア太平洋研究科 M2)
- 17:05-17:25 「アクション・リサーチの舞台裏—ザンビアの数学授業事例を反省する—」 中和渚 (東京未来大学)
- 17:25-17:40 (休憩)
- 17:40-19:00 企画セッション「アフリカにおける地域としての教育開発への取り組み」(発表者：山田肖子・西村幹子・北村友人・川口純、司会：黒田一雄)
- 19:30-21:30 懇親会(大隈ガーデンハウス) / 講話「震災と教育復興・開発」(内海成治)

10月22日(土)

- 09:00-09:20 「開発途上国における職業訓練の現状と労働市場との非整合性—マラウイ職業訓練校の事例から—」 尾山裕緒 (早稲田大学大学院アジア太平洋研究科 M2)
- 09:20-09:40 「教育分野における住民参加の実践—セネガル東北部の小学校を事例として—」 斎藤健介 (名古屋大学大学院国際開発研究科 M2)
- 09:40-10:00 「ザンビアの基礎学校における学校改善プロセス」 渋谷至 (広島大

- 学大学院国際協力研究科 M2)
- 10:00-10:20 「物理との関連を意図した数学授業に関する研究—ザンビアの中等教育における関数分野の文脈依存性に着目して—」高阪将人（広島大学大学院国際協力研究科 M2）
- 10:20-10:30 （休憩）
- 10:30-10:50 「東南部アフリカ諸国における言語的側面に注目した数学学習到達度の特徴について—SACMEQ II の二次分析から—」渡邊耕二（広島大学大学院国際協力研究科 D2）
- 10:50-11:10 「教員養成課程の改定が教員の質に与える影響について—マラウイの初等教員養成政策を事例として—」川口純（早稲田大学大学院アジア太平洋研究科 D2）
- 11:10-11:30 「スラムに住む小学校修了生の進路—ケニア共和国首都ナイロビ市内キベラ地域を事例に—」大場麻代（広島大学教育開発国際協力研究センター）
- 11:30-11:40 （休憩）
- 11:40-11:55 “The relationship between language of instruction and students drop out in Malawian primary schools.” Misheck Issa M1, GSID, Nagoya University
- 11:55-12:15 “Application of ethnomathematics to the curriculum of upper-basic education in Zambia: Focusing on the field of geometry.” 木村光宏（広島大学大学院国際協力研究科 M2）
- 12:15-12:35 “Which factors influence on academic performance at primary education in Kenya, family factors or school factors?” 島田健太郎（神戸大学大学院国際協力研究科 D2）
- 12:35-13:30 （休憩）
- 13:30-13:50 “How school-based management can contribute for effective school management?: Case of school management committee in Uganda.” 北川智佳子（神戸大学大学院国際協力研究科 D1）
- 13:50-14:10 “How can school-based management reform affects students’ learning performance?: A case of Taiz Governorate in Yemen.” 中田志郎（神戸大学大学院国際協力研究科 D1）
- 14:10-14:30 “Policy and practice of community participation in community schools in rural Zambia.” 興津妙子（国際協力機構）
- 14:30-14:50 “Education development in Kenya: Enhancing access and quality.” John Weidman, GSID, Nagoya University/ University of Pittsburgh
- 14:50-15:10 “Comparative analysis on economic policy management program in sub-Sahara African universities.” 小川啓一（神戸大学大学院国際協力研究科）
- 15:10-15:20 （休憩）

- 15:20-15:40 「ウガンダにおける中等理数科現職教員研修の「制度化」についての考察」石原伸一（広島大学大学院国際協力研究科）
- 15:40-16:00 「ナイロビのスラムに住む家族からみた学校教育の価値—生活感のあるアフリカ教育研究をめざして—」澤村信英（大阪大学大学院人間科学研究科）
- 16:00-16:20 「マサイの女子児童の12年後—学校教育のもたらしたもの—」内海成治（お茶の水女子大学グローバル協力センター）
- 16:20-16:50 （休憩／優秀研究発表賞審議）
- 16:50-17:00 閉会の辞

4. 実行委員会：委員長：黒田一雄（早稲田大学）、委員：川口純（D2）、林真樹子（D3）、鄧茁（M2）、林良樹（M2）、尾山裕緒（M2）
5. 受賞者：最優秀研究発表賞 渋谷 至（広島大学）
優秀研究発表賞 島本史也（広島大学）、高阪将人（広島大学）
6. 参加人数（事前登録者）：57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。

平成 22 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)

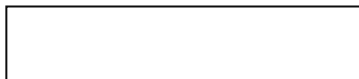
9. 執筆要領等、その他の必要事項については、編集委員会において定める。

「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。

図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。

単行本：
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 Countries*. 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

アフリカ教育研究フォーラムの最初の会合が広島で行われた2008年4月から、3年半という短い期間に、アフリカ教育研究は、関わる大学院生や若手研究者の数も、発表の質も飛躍的に向上した。第一回目はほとんど教員の発表で、学生発表は8件に過ぎなかったが、直近の2011年10月の会合では、発表は30件、参加者数56名にまで増加した。研究が先細る分野も少なくない中、国際開発学会では、例年、教育開発に関するセッションが多く組まれるようになった（平成23年度は42セッション中5つが教育開発(院生セッション含む)である）。その中でもアフリカに関する発表は年々多くなっており、比較教育学会でも、「教育と開発」「アフリカ」と銘打った部会はほぼ毎回設置されるようになってきている。こうした状況は、少なくとも数の上では、開発研究の一環としてのアフリカ教育研究が、新規参入者の多い、活気のある分野であることを示している。

一方、流行は一過性のもので終わる危険をはらむ。「アフリカ教育研究をやってみよう」と思う人たちが、その興味を深め、研究者として独自の領域を開拓していくためには、魅力的な研究をしている先輩や、切磋琢磨できる研究仲間がいることが重要だろう。この分野では、アフリカ教育研究フォーラムがそうした交流の場を提供する役割を担ってきている。参加者数が増加しているだけでなく、発表の質も上がっていると思われる。優秀発表賞の選考の際に候補に挙がるものは、今後の研究の深まりを期待させる独自性の高いものが出てきている。フォーラム設立及び年2回の開催を継続するために、澤村信英先生はじめ、関係諸先生の推進力と開催校で受け入れ準備をする院生諸氏のコミットメントの高さなしに、ここまで来ることはできなかった。

その半面、苦言を呈すならば、今回の紀要「アフリカ教育研究」の投稿論文は、数は多かったが、掲載レベルに達していないものも多く、総じて査読者の評価は厳しいものとなった。投稿者の中には、他誌に優れた論文を掲載されたこともある者もいることを考えれば、能力がありながら、「アフリカ教育研究」への投稿に際して、実力を発揮していないとすれば遺憾である。アフリカ教育研究を今後志す若者に対してもいい刺激となるような紀要にするべく、関係各位に今後ともご尽力いただければ幸いである。

(山田肖子)

今号より、次の方々に編集委員に加わっていただきました。

北村友人（上智大学）

西村幹子（国際基督教大学）

Daniel Sifuna (Kenyatta University, Kenya)

Joseph Chimombo (University of Malawi)

Mary Goretti Nakabugo (University of KwaZulu-Natal, South Africa)

N'Dri Assie-Lumumba (Cornell University, USA)

James Williams (The George Washington University, USA)

『アフリカ教育研究』編集委員会

編集長 山田肖子 (名古屋大学)
編集委員 小川啓一 (神戸大学)
小澤大成 (鳴門教育大学)
小野由美子 (鳴門教育大学)
黒田一雄 (早稲田大学)
北村友人 (上智大学)
澤村信英 (大阪大学)
西村幹子 (国際基督教大学)
馬場卓也 (広島大学)
吉田和浩 (広島大学)
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 (ケニアヤッタ大学)
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 (クワズルナタール大学)

Editorial Board

Editor-in-chief Shoko Yamada, Nagoya University
Editors Takuya Baba, Hiroshima University
Yuto Kitamura, Sophia University
Kazuo Kuroda, Waseda University
Mikiko Nishimura, International Christian University
Keiichi Ogawa, Kobe University
Yumiko Ono, Naruto University of Education
Hiroaki Ozawa, Naruto University of Education
Nobuhide Sawamura, Osaka University
Kazuhiro Yoshida, Hiroshima University
N'Dri Assie-Lumumba, Cornell University, USA
Joseph Chimombo, University of Malawi
Mary Goretti Nakabugo, University of KwaZulu-Natal, South Africa
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

アフリカ教育研究フォーラム

会長 内海成治
副会長 澤村信英
理事 小川啓一
小澤大成
北村友人
黒田一雄
西村幹子
馬場卓也
山田肖子

Africa Educational Research Forum

President: Seiji Utsumi
Vice-President: Nobuhide Sawamura
Directors: Takuya Baba
Yuto Kitamura
Kazuo Kuroda
Mikiko Nishimura
Keiichi Ogawa
Hiroaki Ozawa
Shoko Yamada

=====
2011年(平成23年)12月21日 発行

アフリカ教育研究 第2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 <http://aerf.web.fc2.com/index.html>
(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
=====