

Volume 27 Number 1

October 2024

# 国際教育協力論集

*CICE Journal of  
International Cooperation in Education*

広島大学  
教育開発国際協力研究センター

Hiroshima University  
Center for the Study of  
International Cooperation in Education



ISSN 1344-2996



# 国際教育協力論集

第27巻 第1号

2024年10月

## 目 次

### 〈研究論文〉

- 「日本型教育の海外展開（EDU-Port ニッポン）」の政策形成過程  
—矛盾する理念の交錯を捉えて—  
..... 興 津 妙 子 ..... 1  
(大妻女子大学文学部)  
高 山 敬 太  
(南オーストラリア大学教育学部)
- 「エデュ・ビジネス」の越境と地域適応：  
インドネシア都市部における学習塾の展開から  
..... 朝 倉 隆 道 ..... 21  
(広島大学)
- ブラジルのラテンアメリカ統合連邦大学（UNILA）—地域統合に向けた大学の姿—  
..... 田 村 徳 子 ..... 35  
(大阪公立大学)
- タイの人身取引被害者のその後—サバイバーが被害者に戻る理由—  
..... 佐 藤 仁 美 ..... 49  
(広島大学大学院)

### 〈研究ノート／調査報告〉

- 学校行事・教科外特別活動の教育的価値とその組織的活用——日本の経験  
..... 齊 藤 泰 雄 ..... 69  
(国立教育政策研究所名誉所員)
- カンボジア体育科教育の発展過程の分析：  
政策的位置づけ・カリキュラム・教員養成と現職教員の育成に注目して  
..... 澁 谷 和 朗 ..... 85  
(JICA)  
岡 出 美 則  
(日本体育大学)  
西 山 直 樹  
(特定非営利活動法人ハート・オブ・ゴールド)  
松 田 徳 子  
(JICA)
- ケニアのスラムにある低学費私立学校の運営を探索する  
—厳しい環境の中で働く教師の生活を通して—  
..... 澤 村 信 英 ..... 107  
(大阪大学)
- マダガスカル为学校運営における住民参加—公正と透明性の観点に着目して—  
..... ファナンテナナ リアナスア アンドリアリニアイナ ... 125  
(大阪大学)  
澤 村 信 英  
(大阪大学)



# 「日本型教育の海外展開 (EDU-Port ニッポン)」の 政策形成過程 —矛盾する理念の交錯を捉えて—

興 津 妙 子

(大妻女子大学文学部)

高 山 敬 太

(南オーストラリア大学教育学部)

## 1. はじめに

2016 年、文部科学省 (以下、文科省) は「日本型教育の海外展開事業 (EDU-Port ニッポン)」 (以下、EDU-Port) を創設した。EDU-Port は、文科省に加えて、経済産業省、外務省、国際協力機構 (JICA)、日本貿易振興機構 (JETRO)、民間企業、大学、NGO 法人等多様なアクターが「オールジャパン」で「日本の魅力ある教育」を積極的に海外に展開する官民連携事業と謳われている。事業目的としては、(1) 日本の教育の国際化、(2) 親日層の拡大 (我が国のソフト・パワーの強化・持続可能な開発目標 (以下、SDGs) への貢献)、(3) 日本の経済成長への還元という3つが掲げられ、「日本型教育」に関する広報活動、海外の教育見本市への出展、海外使節団の学校訪問の受け入れといった多岐にわたる活動が行われている。

これらの活動の中でも、中核的事業として位置づけられているのがパイロット事業である。同事業の枠組みの下、民間企業、大学、その他教育機関、NPO 法人等の幅広い事業者による多様な教育実践や商品が、「日本型教育 (Japanese-style education)」として EDU-Port の承認を得てアジア、中東、アフリカ、中南米諸国に展開されている。パイロット事業に採択された事業者は、EDU-Port 事務局から財政支援、国際統括官名での「推薦レター」の発行、ロゴマー

クの使用許可、日本大使館や JICA、JETRO 事務所による現地政府機関との交渉支援といった公的支援を得ることができる。一連の公的支援は、他国事業体との差別化、現地の政府関係者へのアクセスの円滑化、日本型教育のブランド力の向上に資すると期待されている (文科省 2018)。<sup>(1)</sup>

こうしたパイロット事業の仕組みを踏まえ、かつ、先に述べた3つの事業目標の一つに「日本の経済成長への還元」が掲げられていることに鑑みれば、この事業が国家戦略としての教育輸出という側面を持つことに疑いの余地はない。だが、EDU-Port では、「輸出」という文言は慎重に回避され、代わりに「海外展開」という曖昧な表現が使われている。そして、日本の教育の途上国への一方的な輸出ではなく、相手国との「水平的」協働による双方向の学びの事業であることが強調されている。3つの政策目標のうち「日本の教育の国際化」には、たしかに海外との交流による日本の教育の刷新というニュアンスが感じられる。また、「日本型教育」によって途上国や新興国の教育発展に寄与することも目的として掲げられており、非 ODA 予算で運営されているものの、ある種の国際教育協力事業という性格も併せ持つ。

このように、EDU-Port は、単に「教育輸出」事業と割り切ることができない多義的な性質を帯びている。だが、「海外展開」という

表現でオブラートに包まれてはいるとはいえず、その教育輸出事業としての性質を明確に否定できるわけでもない。何よりも、経済産業省や JETRO ではなく、国内教育行政を司る文科省が、民間教育産業の商品やサービスの輸出を後押しするような事業に乗り出したことは、きわめて異例のことといつてよい。また、日本の教育協力が、戦前のアジア諸国に対する植民地経営の反省から、他国の初等・中等教育に踏み込むことへの相対的で慎重で謙虚な姿勢があると指摘されてきたことに鑑みれば（斎藤 2019）、「日本型」を高々と掲げ、民間事業者らの海外進出を積極的に後押しする EDU-Port は、一見するとこれまでの文科省による教育協力政策とは一線を画すものに映る。一体、どのような経緯から、EDU-Port が誕生したのだろうか。

本稿の目的は、上述の問題意識を踏まえ、EDU-Port の形成過程と政策背景を検証することである。本稿では、これを、国際教育市場の拡大というグローバルな視点と、日本国内の政治・経済状況の変化を背景とした文科省の教育協力政策の変容というローカルな力学の双方に位置づけて考察する。次節では、まず、国家教育輸出の世界的潮流と政策動機に関する国内外の先行研究を概観する。続く第3節では、EDU-Port の成立過程と政策背景について時系列的に辿りながら考察する。第4節では EDU-Port 創設に関する文科省内における一定の葛藤と逡巡について、政策関係者へのインタビューをもとに考察する。インタビューは、EDU-Port を管轄する文科省国際課の職員と元職員4名、EDU-Port 創設に関与した元政治家1名、ステアリングコミッティ・メンバー1名、民間パイロット事業者1名に対し、2020年11月～2021年1月に、それぞれ1時間半程度行った。本稿では、これらの調査結果をもとに、時代の産物として誕生した EDU-Port が内包する矛盾する理念とアン

ビバレントな特徴を浮かび上がらせる。最後に、結語として、本研究の考察結果のまとめと教育輸出政策研究への示唆を述べる。

## 2. 国家教育輸出の国際潮流と先行研究

### （1）グローバル教育市場の拡大と教育輸出

「教育輸出」は今や世界の一大トレンドである。グローバル教育市場は、2022年時点で約6兆米ドルと自動車産業を上回る市場規模を誇り、多くの民間教育産業がこの巨大な成長マーケットに好機を見出し、しのぎを削っている（Financial Express 2023）。

グローバル教育市場拡大の重要な契機の一つは、1995年の世界貿易機関（WTO）による「サービス貿易に関する一般協定（GATS）」の発効であった。GATS によって教育は、「公共財」から「サービス財」へと変容させられ、一般的な財や製品と同様に自由貿易ルールのもとで輸出入の対象となった。とりわけ、高等教育部門では、留学生受け入れ、海外分校の設置、eラーニング、教員・研究者の移動など多岐にわたる分野のグローバル市場化が促進されることとなった（奥 2020）。

一方、初等・中等教育は、各国の文化・社会・歴史・価値観を色濃く体現する国民教育の根幹であり、長らく教育輸出になじまないものとみられてきた。しかし、グローバル化が進展し、経済協力開発機構（OECD）による国際学習到達度調査（PISA）などにより、グローバル規模で教育が「標準化」・「国際比較」される傾向が強まるようになった。結果として、これまで各国政府の「聖域」とみなされていた初等中等段階の公教育や、教育政策そのものまでもが、文化、社会、価値観、歴史と切り離され、文化的に無臭の「商品」や「サービス」として国際市場で自由取引される時代を迎えている（Ball

2012; Verger et al. 2016)。このことは、OECD などが喧伝するグローバルに普遍とされる学力観や教育政策言説（「ベスト・プラクティス」）が拡散されるにつれ、そうした力学自体が市場価値を帯びグローバルに商業取引される状況を表している（林 2019; Spring 2010; Verger et al. 2016）。

Verger et al (2016) は、グローバル教育言説を巧みにマーケティングの道具にししながら、ピアソン社などの覇権的巨大大企業やマッキンゼーなどのコンサルティング企業が「グローバル教育産業（Global Education Industry: GEI）」ともいべきトランスナショナルなネットワークを形成していると述べる。GEI は、世界銀行や OECD などの国際機関とも協働して、「あるべき教育（ベスト・プラクティス）」の姿を世界に拡散させ、市場を作り出しグローバルに教育政策や商品を取引しているのだという。GEI は、自己の利潤追求活動に有利になるよう、国家や国際機関に働きかけ（ロビイング）、今や市場を「作り出す」重要なアクターでもあるといわれる（Thomson & Parreira do Amaral 2019; Verger et al. 2016）。Ball (2012) や Ball & Juneman (2012) も、GEI が、各国の教育に関する「課題」と「解決策」の両方に提言を行うことで、グローバル教育市場を拡張していると指摘する。

とりわけ、GEI が熱視線を送るのが、若年人口が急増し教育需要が高まる新興国や開発途上国の教育市場である（Verger et al. 2016）。Verger et al. (2016) は、これらの新興国市場に、先進国の GEI が、国際教育協力における官民連携（PPPs）の一環として積極的に参入していると述べる。SDGs の教育に関する目標 4（SDG4）でも、「マルチステークホルダー・パートナーシップ」の掛け声のもと、途上国の教育問題の解決を掲げ PPPs が積極的に推進されている（Menashy 2019）。Schweisfurth (2023) は、

こうした状況について、グローバル教育産業により途上国の教育の問題や危機的状況が作り出され、それを解決するとの美名の下に、企業の利潤追求と国際協力の境界線がなし崩し的に結合されていると批判する。

## （２）国家教育輸出政策に関する先行研究の示唆とリサーチ・ギャップ

グローバル教育市場が拡大を続ける中、様々な先進国が国家戦略として教育輸出に乗り出している。先述のフィンランドでは、PISA での好成績を背景に政府が教育を新たな基幹輸出産業と特定し、教育省が中心となり 2010 年に教育輸出事業「Education Finland」政策を立ち上げた。「Education Finland」では、フィンランドの国際的イメージや既存ブランド（マリメッコ等）も巧みに絡ませながら、官民を挙げて「フィンランド式教育」を輸出している（西村サヒ 2024）。PISA により評価の高まった大学・大学院における教師教育も商品化し、教師教育コースの輸出や、フィンランド国内大学への外国人留学生受け入れの有償化も、教育輸出の重要なコンポーネントと位置付けられている（Schatz 2015）。同様に、シンガポールも、PISA や国際数学・理科教育動向調査（TIMSS）での好成績を背景に、「シンガポール数学」をブランド化し中東諸国に販売するなど、官民を挙げた輸出事業を展開している（Le & Edwards 2023）。

これらは、グローバルに評価を得ている教育政策や実践、あるいは国際比較により優位性が謳われた教育モデルに、いわば国家が後付けで自国の刻印を押して輸出産業化する動きといえる。そこでは、「〇〇型教育」が、「国境」で規定されたユニークなものとしてブランド化され、他国の教育問題の解決策として輸出されている（Schatz, Popovic & Delvin 2017; 西村サヒ 2024）。同時に、OECD 等が喧伝するグローバルな教育言説（「コンピテンシー」「非認知能力」「問

題解決能力」「探求学習」「社会情動能力」等)を強く意識した語りにより、グローバルな普遍性を帯びて国際的に流通・販売されている(Le & Edwards 2023; Schatz 2015; Schatz, Popovic & Delvin 2017)。

各国の政府が自らの「ユニーク」な教育の魅力进行宣传して、その国ならではの文化的・歴史的イメージとグローバルな言説を折衷しつつ商品化し競い合う動きは、ブランド・ナショナリズムと市場の論理の密接な結合を反映している(岩淵 2007; Urry 2003)。この点に関し、Takayama (2021)は、国家教育輸出は、(1) 教育政策や言説のグローバル化及び「脱国家化 (denationalization)」と、(2) 国家による教育の「(再) 国家化 (re-nationalization)」の同時進行という、矛盾した状況を反映していると述べる。こうした視点は、教育輸出を、グローバルとナショナルの交差点として捉える重要性を示唆する。

これまで述べてきたとおり、フィンランドやシンガポールの教育輸出戦略に関する英語圏の先行研究では、グローバル教育市場での評判を武器に、民間教育産業と協働で、自国の教育の国家ブランド化と輸出事業化を戦略的に図る国家の役割が前景化されている。Le & Edwards (2023)や Schatz (2015) 及び Schatz, Popovic & Delvin (2017) は、それぞれシンガポールとフィンランド政府の教育輸出戦略の動機について、自国の経済的国益の最大化と教育をとおしたナショナル・ブランドイメージの最大化であると論じる。そこで強調されているのは、新たな参照社会 (reference societies) としての地位を活かし、し烈さを増すグローバル教育市場に参入し、経済的・地政学的便益を最大化しようとするネオリベラル競争国家 (Jessop 2002) の姿である。

日本国内の学術空間に目を向けると、2019 年の『教育学研究』での EDU-Port 特

集号を皮切りに、EDU-Port にする論考が徐々に増えている。だが、その多くは、国家が民間産業と協働して途上国や新興国に教育を輸出する行為の倫理性や政策背景は不問とした上で、「日本型教育」の他国への潜在的有用性を前提に、その移転可能性と現地化に関する課題を論じる傾向にある(例えば、高坂 2020; 竹熊 2016; 下田 2020)。数少ない例外は、新自由主義的グローバリズムの中で立ち上がる EDU-Port の経済覇権主義的な性質に側面に着目した林 (2019) や橋本 (2019) の論考であろう。林 (2019) は、EDU-Port はフィンランドの教育輸出事業と同様に国際学力調査での好成績を宣伝材料として活用し、自国の教育をグローバル教育政策市場で販売する行為だと示唆する。また、橋本 (2019) は、理論的立ち位置から、教育輸出政策としての EDU-Port の倫理性自体に焦点を定め、その商業的・覇権的性質に批判的視座を向ける。同氏は、EDU-Port は、「日本型教育」が他国 (途上国) の教育に比べて優れているという前提のもとにそれを商品として輸出する事業であり、そこに「躊躇」や「逡巡」がないと断じる。そして、そうした態度は「他者を自己の都合のよいように一方的に代弁することを躊躇しない」(橋本 2019: 464) ものに他ならず、EDU-Port は文化帝国主義的かつ新自由主義であると結論づける。

橋本 (2019) や林 (2019)、そして上述の英語圏の批判的論文は、自由貿易体制のもとで拡大するグローバル教育市場と一体化した教育の商業的流通の構造的不均衡に深く切り込む重要な論点を示し、国家教育輸出を社会的に理解する上で極めて有用な視点を提供している。

一方で、これらの論考は、教育輸出政策の複雑な形成過程をやや単純化して捉え、政策アクターの動機を一元的に理解する傾向があることも否定できない。こうした一元的な分析から抜け落ちるのは、近代資本



主義国家は、自国の経済的国益や資本家の資本蓄積の最大化だけでなく、多様な集団の利益の調整にその正当性の根拠を求めており、教育政策もそうした多様な利害や理念の交差と捉える視点である (Dale 1989)。この視点に立てば、国家教育輸出の成立過程を検証する際に、その背後にある多様な思惑や利害に着目することが重要となる。先述のとおり、EDU-Port では、省庁間連携・官民連携の「オールジャパン」を掲げている。このことは、この事業が、多様なアクターの異なる利害を反映した事業である可能性を示唆する。実際、EDU-Port の立ち上げにかかわった文科省国際課職員の一人は、3つの目標（①日本の経済成長、②親日層の拡大、③日本の教育の国際化）は、①経済産業省、②外務省、③文科省のそれぞれの省益を反映し「なんとなく落ち着いたもの」であると語った [MEXT 01]。よって、EDU-Port の成立過程の検証においては、先進国（教育輸出国）の経済益増進という一元的な見方だけでなく、国内の多様な利害や理念とそれらの背後にある固有の文脈を丁寧に捉える視点が欠かせない。

次節以降では、EDU-Port を戦後の文科省の国際教育協力政策の変遷の中に位置づけ、グローバル・ローカルの社会経済動向の変化と関連づけながら検証する。第3節では、まず、「EDU-Port 前史」(3-(1))として、戦後、文科省が戦後賠償の一環として国際教育協力に乗り出したものの、1970年代にはいったん表舞台から退き、その後1990年代に入ると国際的な基礎教育重視の潮流を背景に徐々に復帰する経緯を辿る。続いて、2000年以降、同省が教育協力の表舞台に本格的に復帰する動向に焦点を当て、それを国内外の状況変化に関連づけながら EDU-Port 創設への助走過程を論じる。特に、2011-2012年の民主党政権下で実施された「国際協力推進会議」において、のちの EDU-Port に連なる具体的提案が既に行われていたことを

明らかにする。次に、「EDU-Port 創設」(3-(2))では、2012年に民主党から政権を奪還した自民党・第二次安倍政権の下での首相官邸レベルの政治的な動きに着目し、2016年の EDU-Port 創設に至る直近の経緯を時系列的に辿る。特に、EDU-Port 創設に重要な役割を果たした2人の政治家の動向、少子化等の急速な環境変化の中での民間教育産業の動き、それに伴う文科省に対する企業の働きかけに注目する。続く第4節では、文科省の担当課の職員が、官邸主導のインフラ輸出やトップセールス外交の波に乗って EDU-Port を創設したものの、そうした力学に違和感や葛藤を抱えつつ、同事業の独自の意義づけを模索していた様子を、彼らへのインタビューをもとに考察する。これらの考察を通じて、グローバルな潮流の中で枠づけられた他国の教育輸出政策との類似性と、日本の文脈に根差した多義的でアンビバレントな教育輸出政策としての EDU-Port の個別性を浮かび上がらせることを試みる。

### 3. EDU-Port の成立過程と政策背景—文科省の国際教育協力政策の変遷に位置づけて

#### (1) EDU-Port 前史 I : 1950 年代半ば～2010 年

##### (i) 1950 年代半ば～1990 年代：戦後の慎重な教育協力アプローチと表舞台からの撤退・復帰

1950 年代半ば、日本がコロンボプランへの加盟を機に援助される側から援助する側へと移行すると、文部省（当時）も、ユネスコ主導のアジア地域の長期教育発展計画であるカラチ・プランへの貢献を目的に、国際教育協力に本格的に乗り出した。この時期、文部省のアプローチには2つの特徴があった。第一に、戦前のアジア諸国への植民地経営の反省から、他国の教育に踏み

込むことへの極めて慎重な態度があった(黒田 2023; 斎藤 2019)。第二に、省内では、海外への教育協力は「日本人および日本国の利益として還元されるような成果をもたらすこと」が必要との意見があった(斎藤 2019)。これを斎藤(2019, p. 46)は、「国家利益優先思考の国際交流論」や「ドメスティック志向の国際交流論」と呼ぶ。こうした発想は、国内教育行政を主なマנדートとする同省としていわば当然のことであろうが、後に EDU-Port につながる概念として重要である。

この頃から、国際教育協力の主導権やアプローチをめぐり、外務省と文部省の間での縄張り争いが勃発する(斎藤 2019)。1974年に外務省管轄下に国際協力事業団(JICA)が創立される。以降、国際教育協力はJICA主導で行われることとなり、文部省はいったん国際教育協力の表舞台から撤退する(同上)。斎藤(2019, p. 49)は、「初等中等教育の専門知識を持たないJICAでは基礎教育の支援はできない」という見方と「基礎教育は相手国の基盤にかかわる事項であり、国家主権の原則からも関わるべきではない」という「基礎教育タブー論」が結びつき、文部省の国際教育協力からの撤退が決定的になったという。

だが、1990年の「万人のための教育世界会議」を契機に「基礎教育タブー論」は徐々に後退する。その後、文部省も徐々に外務省・JICAとの連携による教育協力の表舞台への復帰を模索し始める。

## (ii) 2000年代 ①：表舞台への本格復帰と「日本の教育経験」の活用による国内行政との連携模索

2000年の「万人のための教育(EFA)ダカール行動枠組み」と「ミレニアム開発目標(MDGs)」の成立を受けて、文科省による教育協力への復帰は本格化する。2001年の旧科学技術庁と文部省の廃止・統合を経て

再編された文科省は、同年「国際教育協力懇談会」を開催する。報告書には、「我が国の教育経験を生かした国際教育協力」の必要性と、そのための国内体制整備が急務であることが盛り込まれた。具体的には、現職教員の活用、基礎教育分野の協力強化のための「拠点システム」の創設、大学における協力を支援する「サポート・センター」の設立等が提案され、国内教育行政と教育協力を繋ぐことによる文部省の振り返りが模索された。

懇談会での議論を踏まえ、2002年には「成長のための基礎教育イニシアティブ(BEGIN)」が外務省を中心に策定される。BEGINでも「日本の教育経験」の活用が積極的に謳われた。そしてそれは、「協力活動を通じ、途上国と日本の学校、教員、生徒相互の交流を促進することにより、両国の友好を深めていく」と締めくくられている(外務省・文科省 2002)。日本の教育経験の活用を打ち出すのであれば、日本の教育現場と有機的な関係を持つべき— 文科省を関与させるべき — との文科省の意見が反映された一文と推測される。だが同時に、BEGINにおいても、従来の慎重論が完全に消えたわけではない。この引用個所の直後には次の「注意書き」が続く—「ただし、途上国の抱える教育ニーズは、伝統や文化の影響もあり多様であることから、日本の経験を途上国にどのように活用できるか、相互の対話に基づき、協力を進めていく」(同上)。このように、BEGINでは、日本の教育の途上国への積極活用とそれに対する慎重論が、いわばアクセルとブレーキを同時に踏むような表現で表出していたことが特徴的である。

## (iii) 2000年代 ②：ODA政策の国益重視化と日本経済への還元の要請

2002年のBEGINでは日本の教育の途上国への積極活用に対する慎重論の継続が見ら

れたわけだが、文科省が教育協力の表舞台に復帰した 2000 年代の日本の ODA を取り巻く状況は戦後 20 年のそれと大きく異なり、国益の追求が前景化されるようになっていた。まず、2003 年に政府開発援助（ODA）大綱が改正されると、ODA 政策を国益と結びつける動きが明確化した。経団連から示された円借款のアンタイド化に対する産業界の強い不満の表れ、日本の財政状況の悪化に伴う国内の不安、中国の台頭を筆頭とする国家安全保障上の不安、「ジャパン・パッシング」と言われるような国際社会における日本の存在感の後退によって、ODA を国益に結びつけることへの抵抗が国内で薄れていった（大山 2021；渡邊 2019）。ODA の国益重視化の流れを理解する上で、ODA 政策をめぐる主導権が、国内の ODA 批判を追い風として官僚から官邸へとシフトしていったことも重要である（Jain 2014）。

その後、民主党政権下でまとめられた外務省の ODA 政策文書で「開発協力」の概念が提示される（外務省 2010）。「開発協力」では、途上国への援助を「慈善活動」ではなく、「我が国を含む世界の共同利益追求のための『手段』」として位置づける。そこでは、戦略的な途上国支援の必要性が謳われ、ODA 以外の公的資金や民間（企業、NGO、市民）による活動を含めた「オールジャパン」の途上国支援のアプローチが目指されている（外務省 2010, p. 6）。さらに、途上国支援が、「日本経済の活性化」につながることで、つまり「Win・Win」の関係にあると説明されるようになる（同上）。EDU-Port の関連文書で頻出する「オールジャパン」「日本の経済への還元」に連なる発想のルーツをここに確認することができる。

## （2）2011 年 -2012 年：国際協力推進会議における「日本式教育」と民間企業の利益の前景化

上記の外務省の国益重視の ODA 政策

（2010）が公表された翌年（2011）年 6 月、文科省大臣官房国際課により「国際協力推進会議」が設置される。平成 24（2012）年 6 月に公表された中間報告書では、国益重視に舵をきった ODA 政策を色濃く反映し、「民間企業の利益」、「オール・ジャパン」、「日本式教育」などの、EDU-Port に連なる文言が多く使われており、EDU-Port の雛形になった最初の報告書とみなすことができる。国際協力推進会議の委員には、大学関係者のほか、経団連、日本貿易振興会（JETRO）の理事、中東で事業を展開する日系石油精製企業の代表も含まれていた（文部科学省 2012）。文科省が主催する国際教育協力の方針を決定する会議において、これらの経済関連アクターが委員を独占するのは前代未聞のことである。

この人選を理解するうえで、推進会議が開かれた当時の文部科学副大臣が鈴木寛であったことに注目したい。鈴木は、元通商産業省官僚で、その後大学教員を経て政治家に転じ、2009 年の民主党政権成立とともに文部科学副大臣に就任していた。鈴木は、その後、民主党から政権を奪還した自民党第二次安倍政権のもとでも文部科学大臣補佐官を務めた。後述するように、政権を跨いで、官邸及び経産省と文部科学行政の橋渡し役を担った鈴木が、2015 年の EDU-Port 創設においても大きな役割を果たすことになる。

この報告書では、中東地域において、石油資源枯渇後の人材育成の必要性という急務の課題があることを指摘し、そのなかで「日本式教育」という文言を使用している（国際協力推進会議 2012, p. 1）。「ものづくり人材育成」に直結する高等教育段階（高専、専修学校、大学）の海外協力事例や提言が中心だが、同時に、中東諸国の初等中等教育分野における「日本式教育」の展望についても言及している。2004 年にアラブ首長国連邦（UAE）のムハマド皇太子よ

り、同国の子弟を日本人学校で受け入れてほしいという要請を受けたことを挙げ、「近年、中東諸国において日本の教育に対する関心が高まっており、教育改革の一環として、日本式の教育手法（朝礼、掃除や体育等の情操教育等）を導入しようとする動きが活発化」していると結ぶ（国際協力推進会議 2012, p. 35）。朝礼や掃除などの「日本式の教育手法」の導入要請は、当時カタールから安倍総理（当時、第一次政権）に対しても寄せられており、2009年には、文科省国際課と初等中等教育局の合同事業として、日本人学校での現地子弟の受け入れの促進と、日本からの専門家の派遣を行う「国際初等教育支援 事業—日本の学びを海外に」が予算化されている（文科省 2008）。これらの中東の資源国からの「日本式教育」の借用要請が、EDU-Port 創設に至る重要な契機の一つとなっていたことに疑いの余地はない。

中東や東南アジア諸国の人材育成や「日本式教育」の需要を強調した上で、報告書は、進出する日本企業の役割と利潤追求に明確な言及をし、民間連携を通じたより効果的な教育支援を掲げる。さらに、それが「新興国側・日本企業側双方にとってメリットとなる」もの、つまり「Win・Win」の関係と説明され、EDU-Port につながる流れを確認することができる（国際協力推進会議 2012, p. 8）。

なお、「ODA を超えた」国際協力というコンセプトを、先述した 70 年代の文部省と外務省による教育協力事業をめぐる覇権争い（3-(1)-(i) 参照）という観点から考察すると興味深い。中東や ASEAN 諸国はオイルマネーや近年の経済成長により ODA 対象外であるが、こうした地域における人材育成支援のニーズを強調することで、JICA 主導の教育協力以外の必要性、つまり文科省を中心とした「ポスト ODA」諸国を対象とする支援の必要性をアピールすることが可

能になる。ここで皮肉とも言えるのは、70 年代においては国家利益優先の思考が文部省の国際協力からの「撤退」の一因だったわけだが、今度は同様の思考が、同省が積極的に国際教育事業に関与することの前提となっていることである。これは、グローバル競争時代において、国家にとって国際教育協力事業が持つ地政学的意味が大きくシフトしたこと、さらに文科省自体が、そうした国家的戦略の一部として自らの対外事業を位置づけ始めたことを物語る。だが、後の EDU-Port との関連で言えば、この中間報告書の一番の特徴は、ODA の枠組みを超えた新たな協力体制として、「産学官を始めとしたオールジャパンの連携による国際協力の実施」「産学官・関係各省をコーディネートするハブ組織として、関係諸機関を連携する『プラットフォーム』の設置」を提唱している点であろう（国際協力推進会議 2012, p. 7）。

以上のように、この懇談会報告書は 5 年後の EDU-Port の創設の布石を打っていた。しかし、当時の民主党政権は、頻繁に首相や関係閣僚が交代するなど不安定な政治状況にあり、2011 年に発生した東日本大震災の対応にも追われ、政策立案能力が著しく低下していた。結果として、報告書で提案された教育協力における「産学官のプラットフォーム」、すなわち EDU-Port の創設はその後、5 年の歳月を要することになる [MEXT 01]。

## 2. EDU-Port 創設（2012 年～2016 年）

本節では、文科省が、上記の助走期間を経て、2012 年に成立した第二次安倍政権下における官邸主導のトップ・セールス外交に絡めて EDU-Port 創設を果たすまでの動きを辿る。

### (i) インフラ輸出と「日本式人材」育成

民主党政権末期の政治的混乱を経て、

EDU-Port 創設に弾みがつくのは、2012 年 12 月に、自民党が政権を奪還してからである [MEXT 01]。第二次安倍政権を発足させた故安倍首相（当時）は、バブル経済崩壊以降続くデフレ脱却を目標に掲げ、官邸主導の経済政策（アベノミクス）を開始する。2013 年 6 月には、「日本再興戦略（Japan is Back）」が閣議決定される。その柱として挙げられたのが、日本の産業の「国際展開戦略」と新興国市場をめぐるグローバルな競争に積極的・戦略的に勝ちにいくための「官民一体による戦略的な取組」であった（首相官邸政策会議 2013, p. 88）。

同戦略の目玉が「インフラシステム輸出戦略」（以下、インフラ輸出）である。その目的とは、世界の膨大なインフラ需要を官民を挙げて積極的に取り込むことにより、我が国の力強い経済成長につなげていくことである。「総理・閣僚の外国訪問に民間企業トップが同行するトップセールス、国と地方自治体とが連携したトップセールスの実施」（p. 6）等も提唱されていた。それは、「一帯一路」構想（BRI）を公表するなど、急速に存在感を高めてきた中国に対抗する意味合いも帯びていた（Yoshimatsu 2017）。

一見、教育と無関係にみえる「インフラ輸出戦略」であるが、その後毎年改定された「インフラシステム輸出戦略」には、責任官庁の 1 つとして文科省への言及が徐々に表出していく。それは、「質が高い」ことを強調し他国のモデルとの差異化をはかる「日本式インフラシステム」を機能させるための「ソフトインフラ」の一環としての途上国や新興国の人材育成に関するものであった（首相官邸政策会議 2015, p. 19）。

平成 28（2016）年度改訂版では、日本型インフラの建設・運用に必要な現地人材に対し、日本での研修の中で、日本的価値観（安心、安全、快適等）への理解を深めるとの言及がある（首相官邸政策会議 2016a, p. 24）。また、新規事業として「高等専門

学校を始め諸外国のインフラ事業に携わる人材育成に貢献する日本型教育の海外展開を推進するため、官民協働プラットフォームを構築（文科省、外務省、経済産業省、JICA）」（首相官邸政策会議 2016a: 25）することが謳われている。「EDU-Port ニッポン」という固有名詞は使われていないが、「日本型教育」や「官民協働 プラットフォーム」という文言から、これが同年に始まる EDU-Port を指すことは明らかである。

特に、高専については、「実践的技術者を養成する高等教育機関として、高度成長を目指す国々から技術者教育に係る協力要請があるため、まずは、モンゴル、ベトナム、タイでリエゾンオフィスを運営」（首相官邸政策会議 2016b, p. 3）との説明が付されている。この資料では、高専などの工学系高等教育や、きめ細かく、安全で、衛生的な日本の職業訓練を提供することで、「日本ブランドに対する理解・親和感を有する層」を創出し、「途上国ビジネス・投資環境の整備・改善」（同上, p. 3）が可能になるとしており、日本企業の海外進出・展開が最終的な目的と記されている。いずれにせよ、官邸主導の積極的な国家戦略に文科省の国際教育協力事業も位置付けることで正当性を確保しようとしていたことがうかがえる。

## （ii）EDU-Port ニッポン創設

2015 年以降、EDU-Port 成立に向けた動きは一層本格化する。平成 27（2015）年 3 月に公表された教育再生実行会議の第六次提言『「学び続ける」社会、全員参加型社会、地方創成を実現する教育の在り方について』において、「我が国の教育システムやノウハウ、優れた教育プログラムは、我が国の文化又は産業の一つにもなり得るものであり、国は、これらを学校教育や人材育成に対するニーズがある海外の国や地域に向けて、戦略的に発信する取組を進める。」と記されている（教育再生会議 2015, p. 16）。

教育再生実行会議は、2013年1月に第2次安倍政権において首相官邸管轄下に創設された私的諮問機関である。2015年当時、文部科学大臣であった下村博文が教育再生担当大臣を兼任しており、鈴木寛は下村の下で大臣補佐官をしていた。同年3月25日の189回通常国会における所信演説において、下村博文は日本再生のための教育再生という主題に関して、以下のように発言している。

ASEANやインドをはじめとするアジア諸国等からは、日本の教育制度や内容を取り入れたいとの強いニーズがあります。これを踏まえ、官民一体となって取り組んでいるインフラシステム輸出とも連携して、日本の強みや特質を生かした教育を海外に展開する取組を強化するなど、諸外国との協力を一層推進します。(衆議院 2015)

そして、平成27(2015)年の8月末に文科省国際課が財務省に提出した平成28年度概算要求にて、初めて「EDU-Port ニッポン」の全容が明らかになる(文科省 2015)。「日本型教育の海外展開」というタイトルの新規事業として、1億5千万が予算請求されている。この概算要求の説明においては、高専などの職業訓練だけでなく、基礎教育分野における協力の可能性がより強調されている。例えば、インドやエジプトの元首が「日本の小・中学校制度」や「道徳心・規律を醸成するために日本式教育」に興味を持っていると述べられている(同上、p.6)。そして、「日本の教育産業等の海外進出を促進」することが、明確な目標として示されている。インフラシステム輸出戦略以上に、EDU-Portは民間企業(教育産業)の海外市場開拓を直接的、第一義的な目標として掲げていたのである。文科省の国際教育政策において異質といえるこの歴史的

決断のいくつかの背景要因を挙げておきたい。

とりわけ、本稿では、次の諸要因に着目する。すなわち、1)民間教育産業の海外進出の加速化と文科省へのロビイング、2)官邸と教育産業に近い2人の政治家が果たした役割、3)、安倍トップセールス外交とエジプト大統領による日本型教育借用要請、4)フィンランド等他国の教育輸出政策策定の動き、5)2015年以降の日本のPISAランキングの上昇、6)倉敷教育大臣会合である。以下に順を追って説明したい。

第一に、国内の教育産業市場が、少子化の進行による縮小傾向にあったことが挙げられる。多くの先進諸国においては、教育産業の市場規模増加率はGDP増加率よりも上回っているにもかかわらず、日本においては、歴史的な少子化の影響で、市場規模増加率はGDP増加率より低く、人口一人当たりの教育市場規模が先進国中で最低水準となっていた(酒井 2013, p.7)。国内市場の停滞に直面した教育産業は、活路を急成長するアジア市場に見出すようになっていた(日経流通新聞 2009)。例えば、教育産業大手である学研ホールディングスでは、2011年にグローバル戦略室を設置し、以降、タイ、ミャンマー、マレーシア、インドネシア、インドにおいて「学研教室」を展開している。学研のほかにも、ベネッセコーポレーション、個別指導塾のスクールIE、栄光ゼミナール、東進ハイスクール、立志館ゼミナール等が中国、韓国、台湾も含めたアセアン地域に事業を展開し始めていたという(読売新聞 2014)。

新興国の公教育の内側における市場への参入を目指す企業も存在していた。例えば、後にEDU-Portの支援を受けることになった器楽教育企業A社やスポーツ商品企業B社である。これらの企業は、EDU-Port創設の2-3年前からASEAN諸国において市場開拓活動を積極的に行っていたが、外国の政

府レベルでの折衝・交渉の難しさに直面していた [MEXT 01; D1 01]。ある担当者の言葉を借りるならば、「日本の一企業が先方の政府高官と交渉しても、ろくに相手にされない、たらいまわしにされるだけだった」という状態が数年も続いていたという [D1 01]。こうした企業は、先方政府との交渉を進められるように、国からの支援を求め文科省に支援の打診をしていたが、資金には困ってはいなかった [MEXT 01; D1 01]。必要なのは「国のお墨付き」であったとその事業者は語る [D1 01]。文科省の新規国際協力事業に財務省が大きな予算を付けるはずはない。しかし、政府の「お墨付き」を与えるだけならさほどの予算もいらぬ。こうして資金援助を伴わない「応援プロジェクト」も設定することにより、EDU-Port の創設準備が進んでいった。

第二に、第一の点とも関連するが、2014 年末から 2015 年初めにかけて、首相官邸に近く、かつ民間教育産業との親和性が高い二人の人物が、官邸主導の動きに絡めながら文科省において大きな影響力を行使できる立場にあったことも、大きな要因として挙げられる。もともと塾経営者であった下村博文が、民間教育産業と結びつきが強いことは有名であるが、その下村が第 3 次安倍内閣で文部科学大臣（教育再生担当を兼任）に再任されたのが 2014 年 12 月 24 日であった。また、下村の片腕とも呼べる元経産省官僚である鈴木寛が文科省参与（後に大臣補佐官）として同省に戻ってきたのが同じ年 10 月、さらに 2015 年 2 月より文部科学大臣補佐官を四期務めている。下村は、教育再生実行会議と同会議第二分科会の構成員であり、鈴木は後者のみの構成員であった。つまり、この鍵となる二人の人物が、EDU-Port が走り始めるとき — すなわち教育再生実行会議の第 6 次提言に突如として現れ、その後文科省の概算要求に盛られる直前のタイミングで、文科省に戻ってき

ていたのである。

第三に、第二次安倍政権下での「トップセールス外交」の第一弾として行われたエジプト訪問に続いて実施されたエジプトのエル・シーシ大統領の訪日時に、同大統領から、「日本式学校教育」への関心が安倍首相（当時）に示されていたことも指摘しておきたい。首相案件として形成が急がれ、EDU-Port 創設の半年前には、すでに「エジプト・日本・人材パートナーシップ (EJEP: Egypt-Japan Education Partnership: Human Resource Development Project)」が締結されていた。EJEP では、エジプト日本学校への「特別活動」の導入と、「日本式の研究室型教育」を掲げたエジプト日本科学技術大学 (E-JUST) の強化をはじめ、幼児教育から高等教育まで日本式教育プログラムを導入することが約束された（外務省 2016）。安倍政権の肝いりで締結されたこの EJEP が、EDU-Port 創設に弾みをつけたことは想像に難くない。なお、エル・シーシ大統領の要請の背景には、同大統領がアラブの春以降の国内の政治・経済の安定化に苦慮していたことがある。シーシ大統領は、日本の子どもたちが自律的に掃除や給食当番を行う風景を目にして「歩くコーラン」と表現したと報道されており、自国の社会・経済の安定化に役立てようとの見立てがあったと推測される（朝日新聞 2016）。

第四に、2010 年頃から、すでにフィンランドやシンガポールなど PISA 上位国が海外からの関心を追い風に自国の教育を積極的にブランド化し、輸出事業に乗り出していたことも EDU-Port 創設を後押しした。国際課はこれら他国の教育輸出事業に関する調査を実施しており、フィンランドへの視察も行っていた [MEXT 01]。

第五に、第四の点とも関連するが、2015 年以降、日本の PISA でのランキングが上昇し、PISA 開始当初の 2000 年代前半の「PISA ショック」から立ち直り、国内関係者が日

本の教育への自信を取り戻したことも、文科省内で「日本型教育」を積極的に海外展開することへの正当性確保に貢献した [POL 01]。

第六に、2016 年 5 月に、G7 伊勢志摩サミットに先立ち開催された G 7 倉敷教育大臣会合において、会合の「レガシー」として EDU-Port が創設されることが決定したことを指摘しておきたい（鈴木 2018）。下村博文の後任として文科大臣に就任していた馳浩を議長に、大臣補佐官の鈴木寛を議長代行に据えた同会合において採択された「倉敷宣言」では、「日本においては、児童生徒が教科の知識を習得するとともに、様々な学校行事や課外活動において 積極的な役割を担うことを教師が学級経営や生徒指導を通して奨励する、学習への総合的なアプローチを重視している。（中略）我々は、それぞれの国における教育実践を改善すべく、G7 メンバー 間の学び合いをさらに進める。」との文言が盛り込まれた（文部科学省 2016b, p. 4）。会合前日に発刊された産経新聞において、「倉敷宣言」には、「日本型の知・徳・体のバランスを重視する全人的な教育の重要性を強調する」見通しであることが報じられており（産経新聞 2016）、文科省として中東諸国などから寄せられた特別活動への関心を追い風にしつつ、それを国際的に共有することを宣言に組み込んだと推測される。

こうして、官邸主導のインフラ輸出やトップセールス外交に絡めて予算化された EDU-Port は、最終的に、G7 教育大臣会合の遺産（レガシー）として正当化されるに至ったのである。

#### 4. 文科省の意思と葛藤－日本の教育の「国際化」と「問い直し」

以上のように、文科省は、官邸主導のインフラ輸出政策、安倍元首相のトップセー

ルス外交、G7 教育大臣会合の「レガシー」に絡めることで、「EDU-Port」創設を正当化し、新規予算の獲得を実現した。しかし、このことは、文科省内で、「教育」に「日本型」という冠を付けて他国に「輸出」・「展開」することに対する逡巡が全くなかったことを意味しない。EDU-Port 創設時に文科省国際課に在籍した職員は以下のように語っている。

文化帝国主義への反省というのか、なかなか日本の良さを海外に発信する、だけではなく、なんですかね、浸透させる、こう、文化的なことを海外の、しかも、学校教育等に入れこむ、ということに対して、恐らく文部科学省の職員にも、あと、まあ、そうですね政治家の方は・・・わからないですけど、なかなか抑制的なところがありまして・・・。[MEXT 02]

このように、他国の教育に関与することに対する謙虚で慎重な姿勢が、今日においても同省国際課の職員の間で一定程度継承されていた。同様に、EDU-Port 創設時に大臣補佐官を務め、EDU-Port 創設のキーマンの一人である経産省出身の鈴木寛も、文科省内で、教育を海外で販売し金儲けをするという発想についてはすぐには理解が得られなかったと以下のように述懐した。

教育っていうのは、鉄道とか新幹線とはちょっと違うので。非常に、あの、非常にタッチ——というか、押し付けるものではないので。それと、文部科学省の役人の皆さんに、そういうものを輸出してカネ稼ごうという発想はないんです。文部官僚にはよくも悪くも金儲けしようという発想も、センスもないので。かつ、文科省としては（こういう事業は）面倒くさいことなんです。



要するに手間ばっかりかかって。で、そのリターンは、別に。文科省の予算が増えるわけでもないし。インフラ輸出に関しては 興味が無いんです。もちろん経産省はあります。官邸は興味ありますよ。で、私は経産省にいたので、その辺の感覚はあるんですけど。つまり、両方の感覚がわかる。[POL 01]

しかし、日本型を掲げた教育輸出に対する抵抗感がありつつも、文科省として官邸主導の大きな政治的波に乗らないという選択肢もなかった。民主党政権の事業仕分けや行政レビューにより、文科省国際課による「日本の教育経験」の知見のデータ集約システムとして実施していた「拠点システム」の継続が困難となっており、新たな国際教育事業の予算を獲得することは同課の生き残りのために不可欠であった。EDU-Port 創設時に重要な役割を担ったある職員は、トップセールス外交と絡めて各省庁が積極的に輸出政策を打ち出しているときに、文科省としても（新規事業立ち上げ）に打って出れる、という算段があった、（国際課）として失うものは何もなかった、と述べている [MEXT 01]。

さらに、EDU-Port 設立に関った別の国際課の職員は、基礎教育分野における国際協力を JICA が中心に行っている現状、言いかえれば、教育専門官庁の知見が生かされず日本の教育行政との関連も希薄なまま国際教育協力が行われている状況を問題視していたという [MEXT 02]。国際協力の専門集団である JICA は必ずしも教育の専門家ではなく、日本国内の教育行政に熟知しているわけでもない、文科省が主導でやらなければ、国内の教育行政の知見、すなわち「日本の経験」を諸外国の教育の向上に生かすことは出来ない。そうした省内の意見も、EDU-Port 創設を後押ししたという。70 年代の外務省と文部省（当時）の主導権争いを

彷彿とさせる説明ではあるが、こうした見解が EDU-Port 創設に深く関わった国際課の元職員から表明されたことは注目に値する。

だが、こういった省庁間争いや国際課の生き残りといったロジックを越えて、国際課は EDU-Port に特別な意義を見出していた。EDU-Port 発足時に国際課に在職した職員によれば、当時は、鈴木寛のみならず、同省の審議官もまた文科省や国内の教育機関の「国際化」に積極的であったという [MEXT 02]。それはどのような理由によるものだろうか。

まず、第一に、少子化が進行する中、国内の大学、高専、専門学校等における学生確保が同省として重要な課題となっていた。独立行政法人化された国立大学や高専においては、補助金が削減され、途上国からの留学生確保によって定員を確保することが実態として進行していた (Goodman 2007)。同時に、これらの機関の「国際化」や「国際展開」、「グローバル人材」育成も課題となっており、文科省の国際化戦略の一つとみなされていた (同上)。

さらに、EDU-Port 発足時の文部科学審議官は、日本の教育行政が国際化しないことによる硬直化を懸念し、とりわけ初等中等教育の分野における国際化を積極的に進めるべきだという意見、さらには、日本の教育に良いところがあれば、それを海外に提供して、その過程で日本の教育をより良くするためのヒントをもらえるのではないかという発想も持っていたという [MEXT 02]。この審議官は、「海外から見て日本の教育はどうなのか、ということを再定義することで、いままで無自覚に行われていた、エビデンスもなく、これが日本の教育だ、ここが良さだ、という慣行として行われていたことも含めて、可視化する」ことが EDU-Port を通じて可能になると期待していたという [MEXT 02]。さらに、同審議官は、文科省の初中等局の教育行政についても、「硬

直化と言いますか、発想に枠が関わっているんじゃないかと」批判していたのだという [MEXT 02]。これらの発言から、文科省内では、海外と交流し外からの視点を得ることで、自らの教育と行政の在り方を再考する契機として EDU-Port をとらえていたことが分かる。

同様の意見は、EDU-Port が発足して数年後に国際課に赴任した職員にも共有されていた。同氏は EDU-Port の目的についてわれわれに説明する中で、次のように述べた。

最後は日本にメリットがあるからやっているんだと。最初は、日本の教育が海外で受けているから、それをどんどん展開するプロジェクトかと思っていたんですけど、でもそれではあまり意味がなくて。その展開する過程で、日本の教育に何らかのフィードバックするものが出てくるはずなんです。[MEXT 03]

「ドメスティック志向の国際交流論」とは、70年代の文部省（当時）の国際協力方針を評する際に斎藤（2019）が用いた言葉であった（3-(1)-(i) 参照）が、まさに同じ国内行政重視の視点がここで表明されている。この発言に加えて、同職員は次のようにも説明した。

担当事業室として事業者に口を酸っぱくして言っていたのは、（教育は）その国の伝統の文化とか DNA にめちゃくちゃリンクしているので、日本の教育制度をまんまコピーアンドペーストしても絶対に上手くいかないですからね、そこだけは注意してくださいね、っていうのは言っていました。業者によっては、日本でやっていることをまんまコピーして、素晴らしい、っていう人もいましたが、多分、日本型教育の海

外展開ってというのはそういうことじゃなくて、その中で本質的なことっていうか、本質的で、かつその国においても形を変えれば通用するもの、それは何かということをつかむ、だから、日本型教育が素晴らしいという言い方はミスリーディングで、日本の教育で生かされているものが、その中身を突き詰めないと EDU-Port の本質には至らない。[MEXT 03]

この発言から、同職員が、日本の教育を他国へ押し付けること、さらには日本の教育を無批判に賞賛することを戒め、日本の教育の自己理解の深化に EDU-Port の意義を見出していることが分かる。同職員の EDU-Port 理解においては、斎藤（2019）の指摘した戦後の文科省による日本の国際教育協力の「ドメスティック指向性」と国際教育協力に対する「謙虚で慎重」な姿勢という二つの特徴が、融合されていたことが分かる。こうした一連の発言から明らかなように、EDU-Port を統括する文科省国際課では、官邸主導のインフラ輸出やトップセールス外交とは別のロジックによって同事業の意義を認識していた。

「前のめり」に日本型教育を海外展開・輸出しようとする官邸主導の政治の「大波」を原動力としつつ、それでもなお一定程度謙虚に、慎重な態度を保持しながら、最終的には海外との交流事業を国内の教育に還元することを意図する文部科学省の姿がここにある。時の政治的な時流に乗ることで本舞台への復活を果たした同省だが、このことは EDU-Port が著しいねじれ関係と政策目標間の矛盾を内包することを意味した。これこそが、EDU-Port の最大の特徴と言えよう。

## 5. 結語—「EDU-Port」にみる多様な利害・理念の凝集体としての教育輸出政策

本稿では、EDU-Port の成立過程を、グローバル教育市場の拡大や教育輸出をめぐる国家間競争の激化というマクロな状況と、日本のローカルな文脈性と経路依存性の両方に着目しながら考察した。それは、グローバルな潮流のなかに日本を埋没させることで日本の文脈性を放棄することを戒め、同時に、日本の政策の文脈性を強調しすぎることで、世界的潮流を無視した日本独自論と EDU-Port の差異性を強調しすぎることに陥ることも回避するアプローチであった。グローバル（普遍）とローカル（特殊）の交差点に EDU-Port の成立過程を位置づけるアプローチといえる。

第2節でも述べたとおり、既存の教育輸出政策研究では、国境を越えた教育の市場化と PISA ランキングの商品化・戦略活用というグローバルな共時性に過度に注目する傾向にある（例えば、林 2019; Schatz 2016; Le & Edwards 2023）。その結果、既存研究は、教育輸出政策の動機を経済・外交的覇権主義として一元的に理解する傾向があり、国内の多様な利害や理念の交差と捉える視点は捨象されている。これに対し、本稿では、グローバルな共時性を踏まえつつ、同時に日本国内の多様な理念や利害、それらの狭間で葛藤する政策関係者の姿にも着目することで、教育輸出政策の複雑性と同床異夢性を浮き彫りにした。そうして検証された EDU-Port の成立過程は以下のよう

に要約できる。

第一に、2000 年以降、文部科学省が本格的に復帰しようとした日本の国際協力の状況は、民間企業の海外進出推進を通じた経済益やソフト・パワーなどの「国益」を前面に出す「開発協力」が主流になっていた。その背景には、日本の経済・国際的影響力

の低迷と中国の台頭という地政学的シフトがあった。こうした政策潮流に影響を受け、第二次安倍政権下で官邸主導で強力に推進されたインフラ輸出戦略やトップセールス外交と結合する形で、文科省の新規国際事業として EDU-Port は予算獲得に成功した。

第二に、上述の国内事情に加え、過去 20 年余りのグローバル教育市場の拡大と、諸外国からの日本の教育への関心も、EDU-Port 創設を後押しした。2000 年以降、東南アジア諸国からの高専に対する関心や中東諸国からの掃除や日直などの特別活動へ関心が示され、首脳会談を含むトップレベルの外交の場で示されてきたことは、「日本式」を掲げた EDU-Port の創設に弾みをつけた。また、グローバル教育市場が拡大し、教育輸出をめぐる国家間競争が先鋭化する中、他国の教育輸出戦略や官民プラットフォームも参照することで、EDU-Port 創設の発想が練られていった。国内の少子化により海外展開を模索していた日本の教育産業や教育機関が、グローバル市場での販路拡大のため、政府のお墨付きを求めロビイング活動していたことも、パイロット事業者に対する局長級の公認レターを付与するといった事業のデザインにつながった。

しかしこれらのことは、EDU-Port が、先行研究が指摘するような「国家による自国の経済やソフト・パワーの増進」という動機（Schatz 2016; Le & Edwards 2023）のみで説明できることを意味しない。本稿では、文科省国際課の職員への詳細な聴き取りから、彼らが、政治の大波に乗り EDU-Port の予算化を図りながらも、同時に EDU-Port を日本の教育に関する自己省察と自己改善のための「学び」の契機としても捉えている点も明らかにした。また、かつての文部省（当時）や外務省に見られた戦後日本の国際教育協力における相対的に慎重で、謙虚な、態度も一定程度継承されていたことも浮かび上がった。

多くの教育社会学や政治学の研究が示すように、政策は異なるアクターの利害やイデオロギーの駆け引きの産物として構築される。しかし、それは、さまざまな不整合や矛盾を包含する (Ball 1990; Dale 1989; Stone 2001)。Stone (2001) によれば、政策は、多様な動機や利害を内包することにより、より大きな政治的推進力を獲得するのだという。EDU-Port においても、官民の多様な利害を、それらの間の矛盾に蓋をして政策意図を曖昧にしたまま、多様な解釈が可能な状態にしておくことで、他省庁や組織による緩やかな協調関係を可能にしたといえるのではないだろうか。

だが、こうした EDU-Port の「同床異夢」的な性質は、「日本型教育」の優位性を前提として他国に販売し、日本の経済成長につなげるという行為と、水平的教育交流により相手からも学び、「日本型教育」の自明性や優位性を批判的に省察するという行為との間に、ある種の矛盾を生じせている。実際、パイロット事業者への聞き取り調査からは、自社製品やサービスに「日本型」という商標を付けて海外に販売し利益を上げる過程において、相手の視点を通じて「日本型教育」のあり方を批判的に振り返り、日本の教育に還元する試みは、皆無ではないが限定的であったことが明らかになっている (興津・高山 2024; 高山 2024; Takayama & Okitsu forthcoming)。

経産省でも外務省の事業でもなく、文部行政としての、EDU-Port はどこに進んでいくのだろうか。筆者の一人が参加した最近の EDU-Port 関連の会合<sup>(2)</sup>で、文科省の担当者は、日本の民間企業が手がける「日本型器楽教育」や「日本型体育教育」がベトナムの学習指導要領に採用されたことを、EDU-Port の成功事例として強調した。一方で、文科省のスタッフらがインタビューで語った「相手から学び、日本の教育の特徴や課題を省察する」という EDU-Port の意義

については、触れられなかった。これでは、「双方向の学び」という修辞語は、教育輸出という事業の本質を覆い隠すためのレトリックにすぎないと受け取られても仕方がない。EDU-Port は今後、真に水平的な越境教育交流へと発展していくのだろうか。その動向を注視していきたい。

## (注)

<sup>(1)</sup> 水之浦・夢屋 (2018) は、政府による「ナショナル・ブランド」の政府による公認は、教育分野に限らず、第二次安倍政権のもとでのさまざまな分野の「ソフトインフラ輸出」推進事業に共通してみられる手法だと述べる。

<sup>(2)</sup> 第8回 Friends of Education 「日本式教育モデルの実践 - エジプトの成功例から描く T I C A D 9 に向けた日本の教育支援の今後の展望」(2024 年 11 月 26 日、衆議院第一議員会館)。

## [インタビュー・データ]

[MEXT 01] EDU-Port 創設時に国際課に在籍した職員 A。2020 年 11 月。

[MEXT 02] EDU-Port 創設時に国際課に在籍した職員 B。2021 年 1 月。

[MEXT 03] EDU-Port 創設後に国際課に在籍した職員 D。2020 年 12 月。

[MEXT 04] EDU-Port 創設後に国際課に在籍した職員 E。2020 年 12 月。

[POL 01] EDU-Port 創設時に文部科学省大臣補佐官を務めた元政治家。2020 年 12 月。

[STE 01] 大学関係者 (EDU-Port ステアリングコミッティ・メンバー)。2021 年 1 月。

[PIL 01] パイロット事業者 (楽器販売民間企業 [D1]) 社員。2020 年 11 月。

## 参考文献

朝日新聞デジタル (2016) 「エジプト大統領『日本人は歩くコーラン』(2016 年 2 月 16 日付)。

- 岩淵功一 (2007) 『文化の対話力—ソフト・パワーとブランド・ナショナリズムを越えて』 日本経済新聞出版社.
- 興津妙子・高山敬太 (2024) 『『日本型教育の海外展開』の倫理的課題と可能性—ブランド・ナショナリズムを越えて』 『国際開発研究』 第33巻第2号、125-134頁.
- 大山貴稔 (2021) 「〈利他〉から〈利己〉へ—日本の開発協力政策を枠づける社会規範の転換過程—」 『国際開発研究』 第30巻第1号、33-47頁.
- 奥和義 (2020) 「WTO 設立以降の教育サービスの国際化と日本の高等教育」 『関西大学経済論集』 70巻第1-2号、285-307頁.
- 外務省・文部科学省 (2002) 「成長のための基礎教育イニシアティブ (BEGIN: Basic Education for Growth Initiative)」 [[https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/af\\_edu/initiative.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/af_edu/initiative.html)] (最終閲覧日: 2021年3月1日).
- 外務省 (2010) 「開かれた国益の増進—世界の人々とともに生き、平和と繁栄をつくる—、ODAのあり方に関する検討最終とりまとめ」 [[https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/kaikaku/arikata/pdfs/saisyu\\_honbun.pdf](https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/kaikaku/arikata/pdfs/saisyu_honbun.pdf)] (最終閲覧日: 2021年3月1日).
- 外務省 (2016) 「エジプト・日本教育パートナーシップ (EJEP) エジプトの若者の能力強化—日本式教育の導入—」 [<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000136266.pdf>] (最終閲覧日: 2024年4月15日).
- 教育再生実行会議 (2015) 「「学び続ける」社会、全員参加型社会、地方創生を実現する教育の在り方について (第六次提言)」 [[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1360247.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1360247.htm)] (最終閲覧日: 2025年2月23日).
- 黒田一雄 (2023) 『国際教育協力の系譜—越境する理念・政策・実践』 東京大学出版会.
- 黒田一雄・萱島信子 (2019) 「国際教育協力に対する理念的視角と世界日本の教育の展開」 萱島信子・黒田一雄編 『国際教育協力: 歴史と展望』 東京大学出版会、1-30頁.
- 国際協力推進会議 (2012) 「国際協力推進会議中間報告書」 [[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/kokusai/010/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2013/01/31/1319219\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/010/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/01/31/1319219_01.pdf)] (最終閲覧日: 2021年3月1日).
- 高阪将人 (2020) 「エジプト・アラブ共和国における教育改革の取り組み—教師の専門職学習コミュニティ及び教育環境の現状と課題—」 『教師教育研究』 第12号、45-50頁.
- 斎藤泰雄 (2019) 「1990年以前の国際教育協力政策—逡巡と試行錯誤の軌跡」 萱島信子・黒田一雄編 『日本の国際教育協力: 歴史と展望』 東京大学出版会、31-54頁.
- 酒井三千代 (2013) 『戦略レポート 世界の教育産業の全体像』 三井物産戦略研究所.
- 産経新聞 (2016) 「G7教育相会合 日本の基礎教育実践 『倉敷宣言』の原案判明」 (2016年5月13日付) [<https://www.sankei.com/article/20160513-HJKOSGJ3XJIHJGZO4LZ2CLWXHA/>] (最終閲覧日: 2024年12月1日).
- 衆議院 (2015) 「第189回国会 文科省委員会 第2号 (平成27年3月25日 (水曜日))」 [[http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb\\_kaigirokua.nsf/html/kaigirokua/009618920150325002.htm](http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_kaigirokua.nsf/html/kaigirokua/009618920150325002.htm)] (最終閲覧日: 2021年3月1日).
- 下田旭美 (2020) 「タイにおける高専教育モデルの展開—パイロット校を訪問して—」 『広島商船高等専門学校紀要』 第13巻第1号、83-95頁.
- 首相官邸政策会議 (2013) 「日本再興戦略—Japan is BACK—」 [[https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/saikou\\_jpn.pdf](https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/saikou_jpn.pdf)] (最終閲覧日 2024年4月4日).
- 首相官邸政策会議 (2015) 第18回経協カインフラ戦略会議議事次第「インフラシステム輸出戦略 (平成27年度改訂版)」 [<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keikyoku/dai18/gijisidai.html>] (最終閲覧日: 2021年3月1日).
- 首相官邸政策会議 (2016a) 第24回経協カインフ

- ラ戦略会議議事次第「インフラシステム輸出戦略（平成 28 年度改訂版）」  
[\[http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keikyoku/dai24/gijisidai.html\]](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keikyoku/dai24/gijisidai.html)（最終閲覧日：2021 年 3 月 1 日）.  
 首相官邸政策会議（2016b）第 27 回経協ライン  
 フラ戦略会議議事次第「政策パッケージのフォローアップ」  
[\[http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keikyoku/dai27/gijisidai.html\]](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keikyoku/dai27/gijisidai.html)（最終閲覧日：2021 年 3 月 1 日）.  
 シンガポールの教育情報 SPRING(2018)「グローバル教育 企業からの声」  
[\[https://spring-js.com/expert/10105/\]](https://spring-js.com/expert/10105/)（最終閲覧日：2021 年 3 月 1 日）.
- 鈴木寛（2016）「日本型教育の海外展開推進事業の開始にあたって」2016 年 8 月 2 日、「日本型教育の海外展開」キックオフシンポジウム 発表資料.  
[\[https://www.eduport.mext.go.jp/epsite/wp-content/uploads/2021/03/symposium-kickoff-shiryo1.pdf\]](https://www.eduport.mext.go.jp/epsite/wp-content/uploads/2021/03/symposium-kickoff-shiryo1.pdf)  
 （最終閲覧日：2024 年 5 月 1 日）.
- 鈴木寛（2018）「相手国の初等・中等教育の底上げに協力—EDU-Port が目指す日本型教育の海外展開」『国際開発ジャーナル』（特集「今なぜ『教育輸出』？ EDU-port ニッポンの狙いとは」）、14-15 頁.
- 高山敬太（2024）「ケーススタディ 5 類型の総評」  
 高山敬太・興津妙子（編）『教育輸出を問う—日本型教育の海外展開（EDU-Port）の政治と倫理』明石書店、255-262 頁.
- 竹熊尚夫（2016）「日本の高専輸出とその『移植』プロセスに関する予備的研究—モンゴルとマレーシアの比較枠組み—」『九州大学大学院教育学研究紀要』第 18 号、15-28 頁.
- Digima ～出島～海外進出企業インタビュー  
 （2018）「日本の良質な教育サービスを世界の子どもたちに提供する「学研ホールディングス」」  
[\[http://www.digima-japan.com/interview/indonesia/13251.php\]](http://www.digima-japan.com/interview/indonesia/13251.php)（最終閲覧日：2021 年 3 月 1 日）.  
 日経流通新聞「教育業界、アジアに活路」2009 年 6 月 26 日、11 頁.
- 西村サヒ教（2024）「フィンランドの教育輸出戦略—モデル化・ブランド化・商品化」高山敬太・興津妙子編『教育輸出を問う—日本型教育の海外展開（EDU-Port）の政治と倫理』明石書店、263-286 頁.
- 林寛平（2019）「比較教育学における『政策移転』を再考する—Partnership Schools for Liberia を事例に」『教育学研究』第 86 巻第 2 号、213-224 頁.
- 水之浦啓介・夢屋早百合（2018）「ソフトインフラ輸出—グローバル展開の官民連携戦略」『知的資産創造—特集 日本のソフトインフラ輸出』26 巻第 4 号、4-21 頁.
- 文部科学省（2015）「平成 28 年度概算要求 主要事項の概要」文科省大臣官房国際課国際統括官.
- 文部科学省（2002）「国際教育協力懇談会・最終報告」  
[\[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/kokusai/002/toushin/020801.htm\]](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/002/toushin/020801.htm)（最終閲覧日：2021 年 3 月 1 日）.
- 文部科学省（2008）「103 国際中等教育支援事業—日本の学び舎を海外へ—（新規）」  
[\[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/hyouka/kekka/08100105/004/103.htm\]](https://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/08100105/004/103.htm)（最終閲覧日：2024 年 3 月 14 日）
- 文部科学省（2016a）「官民協働プラットフォームを活用した日本型教育の海外展開（EDU-Port ニッポン）（資料③）」  
[\[https://www.eduport.mext.go.jp/epsite/wp-content/uploads/2021/03/jishihoushin\\_d1\\_data3.pdf\]](https://www.eduport.mext.go.jp/epsite/wp-content/uploads/2021/03/jishihoushin_d1_data3.pdf)（最終閲覧日：2024 年 4 月 4 日）
- 文部科学省（2016b）「Kurashiki Declaration（倉敷宣言）」  
[\[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/other/detail/\\_icsFiles/fieldfile/2016/06/17/1370953\\_2\\_3.pdf\]](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/fieldfile/2016/06/17/1370953_2_3.pdf)（最終閲覧日：2021 年 3 月 1 日）.
- 文部科学省（2018）EDU-Port ニッポン第 3 回ステアリングコミティ「（参考資料 4）日本型教育の海外展開推進事業（EDU-Port ニッポン）に関する政策文書」.
- 読売新聞「塾アジア進出加速、高まる教育熱、細やかな指導人気」(2014 年 1 月 25 日付)、夕刊、1 頁.
- 渡邊松男（2019）「変化する環境と日本の援助政

- 策～二つの政府開発援助大綱の策定から～  
『日本の開発協力の歴史バックグラウンドペーパー』第4号、1-30頁。
- Ball, S. J. (1990). *Politics and Policy Making in Education: Explorations in Sociology*. London: Routledge.
- Ball, S. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary*. New York: Routledge.
- Ball, S. & Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol: Policy Press.
- Dale, R. (1989) *The State and Education Policy*. Open University Press.
- Dervin, F. & Simpson, A. (2019). Transnational edu-business in China: A case study of culturalist market-making from Finland. *Frontiers of Education in China* 14(1): 33-58
- Financial Express (2023). *The Ed-tech trends for 2024*. December 21, 2023.  
[<https://www.financialexpress.com/jobs-career/education-the-ed-tech-trends-for-2024-3343925/>]  
(最終閲覧日：2021年3月31日)。
- Jain, P. (2014). National Interest and Japan's Foreign Aid Policy. *Kokusai Mondai (International Affairs)* 637.
- Goodman, R. (2007). “The concept of Kokusaika and Japanese education reform”. *Globalisation, Societies and Education* 5(1): 71-87,
- Jessop, B. (2002). *The Future of the Capitalist State*. Polity Press.
- Le, H., and D. B. Edwards Jr. (2023). Singapore's educational export strategies: ‘branding’ and ‘selling’ education in a favourable global policy market space. *Comparative Education* 51(1): 38-58.
- Menasy, F. (2019). *International Aid to Education: Power Dynamics in an Era of Partnership*. Teachers College Press.
- Schatz, M. (2015). Toward One of the Leading Education-Based Economies? Investigating Aims, Strategies, and Practices of Finland's Education Export Landscape. *Journal of Studies in International Education* 19(4): 327-340.
- Schatz, M., A. Popovic, and F. Dervin. (2017). From PISA to national branding: exploring Finnish education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 38(2): 172-184.
- Schweinfurth, M. (2023). Disaster dictatism: pedagogical interventions and the ‘learning crisis.’ *International Journal of Educational Development* 96, 10277. (doi: 10.1016/j.ijedudev.2022.102707).
- Stone (2001). *Policy Paradox: The art of political decision making*. W. W. Norton & Co Inc.
- Takayama, K. (2021). “The Global Inside the National and the National Inside the Global: ‘Zest for Living,’ the Chi, Toki and Tai Triad, and the ‘Model’ of Japanese Education”. In: Zhao, W., Tröhler, D. (eds.) *Euro-Asian Encounters on 21st-Century Competency-Based Curriculum Reforms*. Springer, Singapore.
- Takayama, K. & Okitsu, T. (forthcoming) How to Excavate ‘Good Sense’ in International Educational Development: The ‘Middle Way’ Approach to the EDU-Port Japan. In: Faul, M. V. (ed.) *Transforming Development in Education: From Coloniality to Rethinking, Reframing and Reimagining Possibilities* (NORRAG Series on International Education and Development), Edward Elgar Publishing.
- Thompson, C. & Parreira do Amaral, M. (2019). Introduction: Researching the Global Education Industry. In: G. Parreira do Amaral, G. Steiner-Khamsi, & C. Thompson (eds.) *Researching the Global Education Industry: Commodification, the Market and Business Involvement* (pp.1-21). Palgrave Macmillan.
- Urry, J. (2003). *Global Complexity*. Cambridge: Polity.
- Verger, A., Lubienski, C. & Steiner-Khamsi, G. (eds) (2016). *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. New York: Routledge.
- Yoshimatsu, H. (2017). Japan's export of infrastructure systems: pursuing twin goals through development means. *The Pacific Review*: 494-512.

## Tracing the Formation of EDU-Port Japan: Contradictions and Tensions in National Education Export Strategy

Taeko OKITSU

*Otsuma Women's University*

Keita TAKAYAMA

*University of South Australia*

With the expansion of the global education market, education has increasingly become a lucrative export industry. Recognizing its significant economic potential, many advanced countries actively export their education models through public-private partnerships (PPPs), often constructing a ‘national brand’ in the process. Recent scholarship has investigated national education export strategies pursued by Finland and Singapore—so-called ‘new reference societies’ due to their high performance in OECD’s PISA—highlighting the economic rationales behind these initiatives.

Building on this emerging body of literature, this paper investigates the policy formation process of Japan’s national education export strategy, EDU-Port Japan. Launched in 2016 by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT), EDU-Port is promoted as a multi-ministerial, public-private platform designed to actively disseminate and export the ‘Japanese style of education’ to emerging and developing parts of the world.

Drawing on policy documents and in-depth interviews with key policy actors, this paper examines how various stakeholders have sought to capitalize on the growing international interest in Japanese education, particularly in *kosen* (technical colleges) and *tokkatsu* (holistic education). Our Japanese case study illustrates how a complex interplay of economic, geopolitical, and educational interests has shaped the ‘All-Japan’ national education export strategy, leading to fundamental tensions and contradictions. It further demonstrates how MEXT has attempted to advance its own institutional interests and maintain an ethical stance in education export through self-reflexive and mutual learning discourses, while simultaneously aligning with the Cabinet Office-led political and economic agenda of infrastructure export and top-sales diplomacy.

By highlighting these internal struggles, this study challenges the notion of education policy as a coherent, linear process. Instead, it conceptualizes policy formation as an ongoing negotiation marked by compromises and mediation.



## 「エデュ・ビジネス」の越境と地域適応： インドネシア都市部における学習塾の展開から

朝 倉 隆 道  
(広島大学)

### 1. はじめに

近年、教育分野における「非政府アクター (non-state actors)」の存在感が強まり、そのなかでも、金銭を介し教育に関わる商品やサービスを提供する「エデュ・ビジネス (edu-business)」への注目が高まっている。エデュ・ビジネスの例には、幅広い教育事業を英国から展開するピアソン (Pearson) 社、米国を拠点に高等教育のオンライン・プラットフォームを提供するコースエラ (Coursera) 社、デンマーク発祥で教育と“遊び”を融合させるレゴ (Lego) 社など、国境を越え多くの国々で多様な商品やサービスを提供する企業が挙げられる。モルガン・スタンレーは、これらグローバル教育市場が、2022 年の 6 兆ドルから、2030 年には 8 兆ドルまで成長すると推定する (Morgan Stanley, 2023)。エデュ・ビジネスの台頭は、国際機関や各国の援助機関に、民間セクターとの幅広い連携 (Private Sector Engagement) による国際協力を促し (USAID, 2020; UNESCO, 2021)、これまで公的機関が中心的な役割を果たしてきた国際教育協力のあり方に変化を迫る状況にある。

こうしたエデュ・ビジネスの国際的拡がりについて、教育研究では、新自由主義的な教育改革、特に民営化を各国政府が推し進めたことをその要因に挙げてきた。そして、エデュ・ビジネスは、教育に経済合理性をもちこみ、平等や公正、社会正義といった、伝統的に教育と結びついてきた価値観を形骸化し (Ball, 2012; Santori, Ball,

and Junemann, 2015)、格差を広げる、教育システムの階層化を促すと、批判的な眼差しが向けられる (例えば、Klees, 2023)。しかし、市場メカニズムは、商品やサービスの供給が需要に応じて行われる限り、その動機は利潤のみならず、信念や思想の普及、慈善であったとしても機能し (UNESCO, 2021)、また、企業の目的は顧客の創造であり、人々との関係の活性化とも指摘される (Drucker, 1974; 保富, 2005)。そうした観点に立てば、エデュ・ビジネスを、単に経済合理性を追求する存在としてのみ捉えることは、議論を単純化してしまう可能性をはらんでいる (Ideland and Serder, 2023)。

一方、国境を越え拡がるエデュ・ビジネスは、その受容側社会の人々の参加を促す説得力ある「物語」を用いてきたことが指摘され (例えば、Santori et al., 2015)、文化面に眼差しを拡げる動きもみられる。そのなかでも、教育輸出を推進するフィンランドやアメリカといった国々は、大学ランキングや OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) といった国際標準化の観点から自国の教育モデルの優位性を物語に織り込み、教育をナショナル・ブランドとして、「ソフト・パワー」強化に用いていると論じられる (Nye 2004; 渡辺 2015; Dervin and Simpson 2019)。これらの分析は、ある社会や文化で発展した教育サービスが越境し、他国で拡がりうる要因を説明する。しかし、これは受容側社会の実態というよりも、あくまで提供側の観点から文化的な覇権拡大

を論じ、やはり一面的な理解に留まると言える。

こうした問題意識を踏まえ、本稿では、国境を越えたエデュ・ビジネスに関わる提供者と利用者との交流を捉え、その実態を活写、これによりエデュ・ビジネスが形成する市場の複雑さや活気を提示することを試みる。そこから得られる洞察は、変化する国際教育協力の方向性を理解することを促すと考える。

本稿の構成は以下の通りである。まず次節でエデュ・ビジネスに関する先行研究の論点を整理した上で、現地社会がそうしたビジネスを受容していく様相を捉える視点を提示する。そして、本稿の調査対象であるインドネシア都市部および当該地域における学習塾について概説する。それらを踏まえ、インタビュー調査の結果から、これまでエデュ・ビジネスに対し提供側の言説から論じてきた文脈とは異なる、当事者の人々が学習塾の利用を自己の戦略として「理屈づけ」、意味づけしてきたことを描き出し、より包括的な教育市場への理解の必要性を主張する。

## 2. 先行研究：エデュ・ビジネス研究における論点

2000年頃から、公教育への市場原理導入や企業参入の促進といった、民営化を促す教育政策が、国際的に初等教育・中等教育で広まり、それに合わせ、教育サービスを展開する企業も増加し、基礎教育レベルのエデュ・ビジネスに対する研究が取り組まれるようになった (Ball and Youdell, 2008)。その後、各国の援助機関や、ユネスコ、教育のためのグローバル・パートナーシップ (GPE) などの国際機関といった公共セクターと、民間セクター（主に民間企業）との、教育分野における多様な連携が進み、国際教育協力と密接に関わりながらエ

デュ・ビジネスはグローバルな展開を果たした。これに伴い、エデュ・ビジネスについて、教育政策と企業戦略が融合していく状況や、その融合が各国の公教育政策に与える影響が論じられた。これは、1990年代から、公教育に対し学習塾<sup>1</sup>などを「影の教育 (Shadow Education)」と名付け、企業についても論じた「私的補習教育 (private supplementary education)」研究も同様で、公教育との関係や影響が議論されてきた (Bray 1999, 2014)。

これらエデュ・ビジネスに関する研究は増加しながらも、その主な調査対象は企業など、提供側アクターが中心であった。具体的には、教育サービスを提供する企業の戦略 (Dooley, Liu and Yin, 2020; Williamson, 2020)、その従業員 (Ideland and Serder 2023)、またエデュ・ビジネス関連のイベントで用いられる言説 (Dervin and Simpson 2019; Candido, Seppänen and Thrupp 2024) などである<sup>2</sup>。そして、これら先行研究で共通して論じられたのは、提供者であるエデュ・ビジネスがどのように商品やサービスの普及の正統性を担保してきたのかであった。言い換えれば、それが肯定的であれ否定的であれ、提供者は商品やサービスの利用を促す「理屈づけ (Legitimacy)」を行い、受容側が必然的に当該のエデュ・ビジネスを選択しうるロジックを形成してきたと主張する。

一方、海外から越境するエデュ・ビジネスについて、利用者たちが、「なぜ・どのように、いつ受容してきたのか」 (Steiner-Khamsi and Draxler, 2018) といった、利用者が提供者との交流で実際に行ってきた理屈づけ、つまり当事者がエデュ・ビジネスの利用を意味創出する過程についてはあまり分析されず、そのリアリティは伝わらない。これに対し、1950年代には学習塾を中心にエデュ・ビジネスが普及した日本では、受験対応や学校の補習教育に加え、子

どもの居場所、親に対する相談支援など、エデュ・ビジネスの果たす多様な社会的機能が議論され（鈴木，2020）、英語圏の研究とは異なる私教育の様相を示してきた。一方で、このような講師や学習者などとの相互交流を踏まえた分析は、日本国内のアクターや活動に焦点が絞られ、国外動向やその影響と切り離して論じられる傾向にあった。

そこで本稿は、国境を越えたエデュ・ビジネスについて、受容社会の人々の間で、どのようにその利用の意味創出がなされてきたのか、エデュ・ビジネスの提供者や利用者といった当事者間の相互交流を分析し、これまでのエデュ・ビジネス研究に欠けてきた視点を埋めることを目指す。

### 3. 分析視点

本稿では、従業員や講師、学習者、その家族といった個人レベルでの交流を捉えるため、エデュ・ビジネスの関係者が用いる「物語（Narrative, Story）」に着目する。これにより、エデュ・ビジネスが生み出す市場のリアリティを掴むことを目指す。物語という手法は、古くから用いられ、その内容が真実に関わらず、人々の感情を揺さぶり（Yiannis, 2008）、興味を惹きつけやすく、注意を持続させ、他者との会話を誘発しやすいという特徴を持つとされる（Aaker, 2018）。多くのエデュ・ビジネスは、自組織の物語を拡散しており、例えばレゴ社は「レゴ・ストーリー」を自社ウェブサイトや書籍で公開し、自らの社史や、製品、サービスに息づく哲学について、積極的にメッセージを発信している（Andersen and Waight, 2022）。

それでは、組織が用いた物語は、いかに人々の交流において用いられているのか。エデュ・ビジネスは、他国への介入を正統化するため、発祥国の文化や政治、経済に

関する魅力的な物語を用い海外展開を行う<sup>3</sup>

一方、移転先社会では、個人の間で当該の商品やサービスを利用する意味創出が進み、物語はそれに合わせ変容していくと考えられる。国際教育協力では、西欧的な近代教育を“格好いい”、“素敵”と思わせる“普遍的な”物語が用いられる一方、人々の受止め方や影響は、受け取る国や地域によって相違が生じてきた（関，2009）。この相違は、それぞれの国や地域には、独自の歴史、価値観や社会制度といった固有性があるとの前提のもと、現地に暮らす人々が諸外国からの事象や制度を、自らの世界観のなかで理解し、その意味をずらしながら、それらに対応＝適応する過程が生じたためだと考えられる（Watson, 2006; 前川，2000）。

これに則れば、国境を越え介入するエデュ・ビジネスが物語を介し提示する教育のあり方や人々の将来像は、従業員や講師、学習者、その家族といった人々の間で、活発にやり取りされ、その過程では、それぞれが自身の認識に基づき、教育サービスを利用する意味を創出していくはずである。さらに、近年では、教育輸出において提供側からの一方向ではなく、受容側との「双方向性」が倫理的な課題として浮上している（橋本，2019; 高山・興津，2024）。本稿は、そうしたやり取りを、当事者間における物語のやり取りから分析する。

### 4. 方法論

本稿では、個人の解釈が行為を促すとの立場から（Bevir and Rhodes, 2002）、従業員、講師、学習者、その家族といったエデュ・ビジネスに関わる各主体が、自らの信念や考え方に基づき、エデュ・ビジネスの利用をどのように解釈し、いかに再形成していくのか考察する。これを実施するため、本稿では、インドネシアにおける学習塾を対象に、事例研究を実施する。

#### 4.1. 調査対象地域の選定

本稿では、教育市場が活況を呈するアジア新興国、その中でもインドネシアに焦点を当て、調査を実施した。インドネシアは、外国から教育機関が参入する際、教育文化省の推薦を得るよう求めるなど、他国からの教育介入を制度的に制限してきた（朝倉，2022）。このことは、同国の教育分野における外国企業の普及を限定的に留め、より鮮明に個々の進出企業に関わる当事者間のやり取りをみることができると考えた。そして、教育サービスが都市部で普及していることを踏まえ、調査地を首都ジャカルタおよびその近隣都市バンドンとした。

エデュ・ビジネスは多様だが、その中でも同国内で急速に広がる学習塾を対象とした。インドネシアでは、1970年代末に学習塾を意味する *Bimbingan Belajar*、略して *Bimbel* が登場（Kompas, 2011）、2001年に小学校、中学校、高等学校で全国一斉卒業試験が導入されたことをきっかけに、飛躍的に普及した（倉沢，2013）。全国紙『Kompas』がジャカルタの学生770人に行った調査では、学校外の補習教育が良い成績のために不可欠だと87.8%が回答した。これは、教員資格を満たさない人材を学校が雇用せざるを得ない公教育の現状に対し抱く、人々の不安が根底にあると考えられる（Kompas, 2012）。

同国における学習塾は、大きく、多数の科目を教える総合塾<sup>4</sup>と、英語や数学など専門科目を教える専門塾に区分でき、後者では外資系の参入も徐々に進む（JICA, 2017）。月単価は外資系が内資系よりも高い傾向にある（JICA, 2017）。また、日本の留学経験者が設置した学習塾のヌルール・フィクリ（Nurul Fikri）や、米国の留学経験者が設置したオンライン教育を提供するルアングル（Ruanggure）など、留学経験者がインドネシアに帰国後、留学先のサービスを参考に起業する事例も増加している。そし

て、前述の卒業試験が2020年に廃止され、学習塾の役割が再考される状況にある。これら動向は、学習塾に関わる個人が市場や教育政策の急速な変化に適応せざるをえないことを示唆し、受入社会におけるエデュ・ビジネスの役割や利用に関する議論が活性化、洞察を提供すると考える。

#### 4.2. 研究方法

本稿では、インドネシア都市部に教室を展開する専門塾、外資系学習塾A（提供教科：算数・数学、英語、インドネシア語）を軸としつつ、補足的に外資系学習塾B（提供教科：英語）、現地学習塾C（提供教科：英語）に、主に対面で実施した聞き取り調査のデータを用いる。聞き取りは、2019年5月から6月、コロナ禍を経た、2023年8月から9月、2024年8月と、継続的に行った。日本に本社を置く外資系学習塾Aは、1990年代にインドネシアへ進出し、2024年3月時点で約800教室を展開、就学前児童から高校生を主な対象とし学習者12万人を抱える。また、スウェーデン発祥の外資系学習塾Bは、就学前児童から社会人と、幅広い年代を対象に約70教室をインドネシアで展開する。学習塾Cは、オーストラリアでの生活経験を有する経営者家族が開設した現地学習塾で、教室は1つのみ、小学校4年生以上を対象に約700名が学ぶ。これら3つの学習塾は、月当たりの費用が、内資系でも安価な学習塾C、内資系に比べ高いが他の外資系に比べ安価な学習塾A、外資系の中でも比較的高い学習塾Bとなる<sup>5</sup>。学習塾AおよびBは外資系学習塾としてインドネシア内で最大規模であること、また留学経験者による学習塾の設置、または外資系学習塾の経験を活かし独立する事例も増加しており、現地学習塾Cを事例に入れている。学習塾Cの設立者は学習塾Bでの講師経験を有する。本稿のデータは一部事例に限定されるとの課題を認識しつつも、エデュ・ビジネスを

取り巻く人々の交流の詳細を描き、そのリアリティを掴むことを目指した。

聞き取りの対象者は、学習塾Aでは、現地責任者（日本人）を含む従業員3名、講師4名を、また学習者や元学習者、その家族11名で、半構造化インタビューをそれぞれA社のオフィスや各教室、学校や自宅にて実施した。また、学習塾Bは、講師2名、学習者の家族2名であり、教室近くのカフェなどで半構造化インタビューを実施した。学習塾Cは、経営者及び従業員2名、講師11名、学習者12名であり、教室で半構造化インタビュー（個人またはグループ）を実施した。これらインタビュー時には、オフィスや各教室の立地、施設、教室の様子や、講師や学習者・その家族の間の交流、教材などの観察といった、他の手段も実施している（Burnham et al. 2008）。また、可能な場合は、同一人物に継続的な聞き取りを行っている。

各インタビューでは、書面と口頭で調査趣旨や守秘義務の遵守について説明し、承諾を得た上で、それぞれ30分～90分ほど実施した。インタビューは、学習塾や個々の教室の活動、教育プログラムが選ばれる理由または選ぶ理由、地域や学校との関係など、インタビュー・ガイド（従業員・経営者向け、講師向け、学習者・その家族向けの3種類を用いた）に沿いながらも、インタビューの語る内容を優先して進めた。これらインタビューは、英語、インドネシア語、日本語での実施となり、インドネシア人研究者にも参加してもらい、インドネシア語の場合は通訳を行ってもらった。

インタビュー・データの分析は、まず録音データからメモを作成し、それにカテゴリを付け、先行研究を参照しながらコーディングを実施した（Kuchartz, 2014）。主要コードには、独自の教育理念、発祥国（日本、オーストラリア、スウェーデン）との関わり、現地の文化やシステムへの適応、

コミュニティの形成、学習塾の社会的機能、学習に対する変化などであった。これらコードは、学習塾の物語が当該社会で受容され、再形成されていく過程を捉えることに役立った。

## 5. 分析結果

### 5.1. 自組織の教育理念に係る「物語」の伝達

インタビューを実施した学習塾では、自組織の掲げる教育の理念や方法、目的に関わる物語が、様々な手段や機会を通し伝達されていた。例えば、学習塾の創業や教育方法の起源について、自分の子どものため（学習塾A）、創業者自身の外国での体験（学習塾B）、近所で困る子どものため（学習塾C）と、身近な事例に基づく独自の物語を形成し、組織の重視する考え方を伝えていた。また、教育プログラムとして、単なる学力向上より、学習習慣を身に付けたり（学習塾A）、自己表現できる場所の提供（学習塾B）、人格の形成（学習塾C）を目指していることが強調され、それぞれが独自に目指す人物像を語りかける。それら物語の伝達について、以下でみていく。

まず、学習塾Aは、自社オフィス内のミュージアムといった施設に加え、従業員・講師向け研修、自主的な勉強会などの場を通して、創業時から培ってきた教育理念、教育者としての姿勢、教育（学習）方法などについて、日本本社が語ってきた創始者や社史に関する物語を用いながら、現地関係者に伝えていた。特に、講師はフランチャイズ方式のため教室の経営者でもあるが、毎週開催される研修に参加し、自組織の教育の考え方に継続的に触れ、さらに講師が学習者と触れ合うよう、設置できる教室数を1～2教室に留めていた。講師のインタビューでは、「悪いのは子どもではない」「子どもから学ぶ」「自学自習」といっ

た、日本本社の語りがそのまま用いられながら、自組織の特徴を説明していた (A 02-01、A 02-02、A 02-03)。また、日本本社から2～3名をインドネシアのオフィスに派遣しており、その目的の一つに、自社の教育理念を現地に伝達することが位置づけられていた。オフィスや教室には創始者の写真や言葉が飾られている。これは同国の公立学校の教室で大統領の写真を飾る習慣があり、従業員は、教室設置時に送るパッケージに写真を同封すると講師が自然と教室に飾るという (A 01-01)。

加えて、学習塾BやCでも、独自の教育方法が、物語やマスコットを用いながら語られた。学習塾Bでは、本社で作成された歌やキャラクター、ビデオを用いた教材を利用しプログラムが提供され、英語を“話す”ことで世界を広げるというメッセージが伝えられる。また、学習塾Cでは、現地バンドンの伝統衣装を着たカンガルーをマスコットに掲げ、各教室はオーストラリアの都市名が付けられ、同地域の動物イラストが貼られていた。講師にはオーストラリアでの研修に参加する機会を提供し、その文化について教えられるよう促していた。加えて、ドラマやティー・タイム、ゲームなどオーストラリアにつながる活動を取り入れた独自の教育プログラムを、講師間で試行錯誤しながら作り上げていた。

こうした物語の伝達は、排他性を生み出す側面もみられた。学習塾Bの講師のインタビューで、外資系学習塾を学習者の家族が選択する理由の一つとして、ある種の“特別さ”があると指摘する。

学習者の親同士の会話を聞いていると、見栄を張るため、プライドのために、子どもを通わせている親もいると思います。有名な外資系の学習塾に通うということ自体がステータスとなり、よく親同士が会話しているのを聞きま

す (B 02-01)。

つまり、組織の物語を通し、人々の間で学習塾のイメージや魅力が認知される過程において、そこにアクセスできることが、ある種のプライドを満たすための行動となっていくという側面があると言える。

## 5.2. 「物語」に埋め込まれたルーツとその適応

こうした学習塾が、人々の間で浸透していく様相も、インタビューでみられた。学習塾Aの学習者やその家族からは、学習者向け雑誌や家族への紙面の“お知らせ”などで、創始者や学習方法の成立ち、修了生の語りを通した学習効果、将来のライフコースとのつながりの事例に触れる機会が度々あるという (A 03-01)。学習者の家族からは、度々、どのように学習法が生まれたのかに関する物語に触れ、教師である自分と創始者との共通点に気づき、「創始者に親近感が湧いた」との声も聞かれた (A 03-02)。

インタビューを通して、学習塾を選ぶ理由として最も多く挙げたのは、学校や他の学習塾と違う教育方法の「ユニークさ」であり、その有用性、つまり利用する意味づけは、生活との関わりから説明された。例えば、学習塾Aの講師は、自組織の教育のユニークさを、以下のように、そのルーツと自社会との比較から語った。

日本の子どもは、より自立していると思います。インドネシアの場合は教室に行くにも家族といつも一緒です。自立させるのが難しいのです (A 02-01)。

このように組織のルーツである日本と比較して論じられることが、インタビューで度々あったが、ここで語られる“日本”に対する考えは、あくまで現地社会の中から

生まれた認識と言える。講師へのインタビューでは、経済成長に伴い、オンラインゲームなどによる子どもの学習に対する集中力の低下、共働きによる家族で過ごす時間の減少、また頻繁なカリキュラム改訂に伴う学校での学習の一貫性に対する不安といった教育課題について話が展開した（A 02-01, A 02-02, A 02-03）。こうした状況が、「自ら学びに取り組む」という意味での「自立」の重視性が社会で高まり、それを支援する方法として、講師は教育サービスを提供する意味づけをしていたと考えられる。また、ある元学習者においても、学校では教師からの一方的な教授中心であったが、学習塾では自分で「まずはやってみる」よう促され、今から振り返ると「日本らしい」学習だったとかつての経験を振り返る（A 03-03）。

学習塾Cのインタビューでは、より鮮明に学習塾のルーツが強調された。ある学習者は、教室の特徴として、以下のような行動を説明した。

（学習塾Cには）オーストラリアの文化があって、例えば、インドネシアでは知らない人に挨拶しないけど、学習塾のゲートをくぐるとスイッチが入り、知らない人でも挨拶しています（C 03-01）。

こうした「オーストラリアらしい」学習塾の雰囲気は、以下の講師の発言から、自文化への認識に基づき、意図的に醸成されていると言える。

インドネシア人、特にこの地域に多く住むスダ人は、行儀正しく、スマートかもしれないけれど、自信がなく頭を下げがちです。これに対し、オーストラリアでは話すことが重視されます。ここ（学習塾C）では、感情を表現して

もらうようにしています（C 02-01）。

この学習塾Cでは、様々な役を演じるといった従来の学校教育ではあまりないドラマを介した学習に触れ、地元社会に閉じられた生活から、視点を広げ、オープン・マインドな性格になったという声が、元学習者でもある講師から聞かれた（C 02-01, C 02-02）。こうした「異なる文化に触れ考え方が柔軟になった」のは、真似をするということではなく、「オーストラリアと現地バンドンの文化が混ざり合って」いるのであって、どちらが優れているという意味ではないと言う（C 02-02）。こうしたルーツとの関係について、学習塾Aの日本から派遣された従業員から、インドネシアでの勤務経験が、日本で生まれた教授法を見つめ直す機会となり、改めて子どもにとって良いと思うことを考えたいとも語られた（A 01-02）。

### 5.3. 「物語」が誘発する“おしゃべり”とコミュニティ形成

上述した、ルーツを明示的・非明示的に用いた学習塾のユニークさは、学習者の兄弟や親戚、友人、そして教育関係者といった知り合いの間で、その学習塾について話すきっかけを生み出し、また近隣学校との関係づくりも促していた。学習塾Aの講師は、自身の子どもの通う学校の会合に参加した時に、子どもとの向き合い方に関し自身の経験から、「名前を覚えて、様子を観察し、その子に合わせて対応する」といった、教室で大事にする一人ひとりに向き合う方法について事例を交え、よく教員や他の親と話すという（A 02-02）。また、学習塾Bは、近隣の公立学校から英語講師のボランティア派遣を依頼され、従来の学校教育と異なる独自の方法を用いた授業を学校で行う機会を設け、その際に、講師は教員との関係を築いていた（B 02-01）。さらに学習塾C

でも近隣の幼稚園に講師が教えに行くことや、また近隣の学校教員が学習塾Cに授業を受けに来ているという(C 01-01)。こうした活動は学習塾の教育方法のユニークさから依頼される一方、そのユニークさを更に広める機会にもなっている。

こうした講師に対して、その職に就いた理由を聞くと、自身の子どもが通い興味を持った、大学生の時にアルバイトをしていた、自身が当該の学習塾に通っていたといったきっかけや、企業オフィスで働くより子どもと一緒にいられると思ったという理由も挙げられた(A 02-01, A 02-02, A 02-03, A 02-04, C 02-01, C 02-02)。学習塾AとCの従業員からは、講師が金銭では割に合わない職業であり、それが目的の人物は採用しにくいという(A 01-01, C 01-01)。また、学習塾Aの教室で働くアシスタントは、講師の知り合いや、子どもの通う幼稚園の先生、近隣の大学生など多様でありながらも、講師の地域でのつながりを活かし雇用していた。

元学習者からも、学校とは違う人とのつながりを形成する場として、学習塾が認識されていた(A 03-03, C 02-02)。学習塾Cの元学習者で講師でもある人物は、「学校や家族とは異なる、先生や友達が支えてくれる“セカンド・ホーム”に教室がなっていた」と表現した(C 02-02)。それは、「学校に比べてよく話し」、「友人が自分を楽しませてくれ」、「先生も一人一人に対応してくれる」といったことを挙げ、そうした環境だからこそ続けられたと言う。実際、学習者と講師でピクニックに行ったり、学習者家族の冠婚葬祭に参加するといった、学習塾自体がコミュニティの役割を果たしているとの話も聞かれた(A 02-01, C 01-01, C 02-01)。また、進学やキャリア形成に対し家族の意向が強く影響するという地域の特徴がありながらも、学習塾を軸としたコミュニティが、近い将来の進路を柔軟に考えら

れるよう促していたとの意見も聞かれた(C 03-01)。

## 6. 考察

本稿における聞き取り調査の結果からは、発祥国で生まれた教育サービスをインドネシアで提供、利用しようとする現地社会の人々の動機は、単に経済合理性に則ったビジネス戦略の追求というより、組織の掲げる教育理念や教育方法、人物像などの越境が重視されていた。そこでは、学力だけでなく、組織のルーツやそれに付随する思想、また、時に修了生などを通して語られるライフコースに対する考え方が示された。

そうしたエデュ・ビジネスは、文化的な標準化を促すと捉えうるかもしれない。しかし、交流の過程において、エデュ・ビジネスに関わる当事者の人々は、越境してきた教育の理念や方法、ライフコースの物語をそのまま借用するというよりも、学習塾の発祥国のイメージを用いつつも、講師や学習者など、それぞれの認識や役割から、戦略的に物語を再構築(適応)していたと言える。そこには、エデュ・ビジネスの受容社会で生活する人々が、提供者であれ、利用者であれ、一方的に発祥国の文化様式の魅力を受け入れるとの前提(Dervin and Simpson, 2019 など)と異なる状況が浮き彫りになる。むしろ、人々がエデュ・ビジネスの越境と地域適応のバランスをとるなかで、自らが必要と認識している教育を表現し、実現しようとする生活者の人々の強かな戦術の表れと言えるのではないか。また、そうした発祥国で形成された教育の理念や方法に対する受容社会での交流は、提供側にも変化を及ぼしえることも示唆された。

このような結果は、エデュ・ビジネスに対する研究(Ball, 2012; Santori, Ball, and Junemann, 2015 など)が、新自由主義的な文脈から経済合理性の追求や、それを



支える文化面の覇権形成といった論調で登場する無機質な市場のイメージとは異なる様相を示す。市場について、人々の活発な“おしゃべり”が交錯する共同体的な、言い換えればバザールの場と捉える視点がある（保富，2005）。人々は教育に関する“おしゃべり”を介し、コミュニティを形成しており、エデュ・ビジネスを起点とした教育市場は、生き方を模索する人々の“にぎわい”ある交流の場とみることでもあるのではないか。こうした市場を活用しようとする国際教育協力の傾向は、従来の公的機関を中心とした協力に比べ、人々の間で教育の方法や目的などの議論を活性化、人々のライフコースのあり様に対しても影響を与え、教育自体の意味づけの再考を促す可能性があることに留意する必要がある。

一方で、こうしたエデュ・ビジネス市場における議論の活性化は、国際教育協力において危険性も伴う。自由闊達な教育に対する議論と、限られた人々のみがアクセスできることに対する、ある種の矛盾や、特権的な意識の形成も示唆されていた。エデュ・ビジネスは、多様な物語、自由さと特殊性の間から、その存在感を高め、一層複雑化していると言える。それを踏まえれば、単に市場メカニズムに則るからエデュ・ビジネスを批判するのではなく、その複雑な実態を捉え、そこで生じる人々の交流の中でいかに倫理性を担保し得るのが、国際教育協力において民間セクターを活用していく上で重要になるのではないだろうか。

## 7. おわりに

本稿では、越境するエデュ・ビジネスについて、受容側社会における個人レベルでの交流に焦点を当て、人々が組織の掲げる教育の理念や方法、将来像に対する考え方を自社会に適応させながら、利用する意味創出を行う様相をみてきた。そして、その

過程において、これまで提供側から論じられてきた実態とは異なる、教育サービスを介した人々が直接的に関わる新たな（時に問題も内包する）交流を生み出し、非経済的誘因による、コミュニケーションの活性化が生じていたことを示した。ここから、教育に関する組織独自の教育理念などの普及過程におけるコミュニケーションの創出と、社会的排除の感情をも生み出す場となることを含めた、エデュ・ビジネスの複雑なあり様、ニュアンスを捉える分析が必要になると考える。このためには、国際教育協力でエデュ・ビジネスが関わる状況下、“公的機関＝平等、公正”、“企業＝効率性の優勢、公正性の侵食”として二項対立的に捉え、単に経済合理性を強調し新自由主義的な経済的、文化的な覇権拡大として捉える単純な視点を乗り越える必要がある。

そして、今後は、受容社会における教育市場のバザールのな“にぎやかさ”や受容する国や地域による相違点、それを分ける要因を明らかにするため、受容地域の比較を実施することの重要性が高まると考える。

## 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP22K20248 および JP23K17291 の助成を受けたものである。

## インタビューデータ：

学習塾 A：

従業員）

A 01-01 現地従業員（実施時期：2023 年 8 月 -9 月）

A 01-02 現地責任者：日本から派遣（実施時期：2023 年 8 月 -9 月）

講師）

A 02-01（実施時期：2023 年 8 月 -9 月）

A 02-02（実施時期：2023 年 8 月 -9 月）

A 02-03（実施時期：2019 年 5 月 -6 月）

A 02-04(実施時期：2019年5月-6月)  
学習者とその家族)

A 03-01 学習者の家族(姉)(実施時期：  
2019年5月-6月)

A 03-02 学習者の家族(親)(実施時期：  
2019年5月-6月)

A 03-03 元学習者(実施時期：2019年5  
月-6月)

#### 学習塾 B

講師)

B 02-01(実施時期：2023年8月-9月、  
2024年8月)

#### 学習塾 C

従業員)

C 01-01 学習塾経営者(実施時期：2023  
年8月-9月、2024年8月)

講師)

C 02-01 学習者から講師になる(実施時  
期：2023年8月-9月、2024年8月)

C 02-02 学習者から講師になる(実施時  
期：2023年8月-9月、2024年8月)

学習者)

C 03-01(実施時期：2023年8月-9月)

#### 参考文献：

英語)

Aaker, D.A. (2018). *Creating signature stories: Strategic messaging that energizes, persuades and inspires*, Morgan James Publishing, New York, NY.

Andersen, J., & Waight, C. (2021). *The LEGO story: how a little toy sparked the world's imagination*, Mariner Books, New York, NY.

Ball, S.J. (2012). *Global education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*, Routledge, London, England.

Ball, S. J. & Youdell, D. (2008). *Hidden Privatisation in Education. Brussels: Education Inter-national*. Available on-line:

[https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Education\\_International\\_Hidden\\_Privatisation\\_in\\_Public\\_Education.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Education_International_Hidden_Privatisation_in_Public_Education.pdf)

Bevir, M., & Rhodes, R. (2002). *Interpretive Theory*. Palgrave Macmillan. *Theory and Methods in Political Science*, 1, 1. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/0bk3k2nq>

Bray, M. (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners*. *Fundamentals of Educational Planning* 61, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). Available on-line: <http://www.iiep.unesco.org/information-services/publications/search-iiep-publications/economics-of-education.html>

Bray, M., Kobakhidze, M. N., & Kwo, O., (2020). *Shadow Education in Myanmar: Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications*, UNESCO and Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.

Burnham, P., Gilland Lutz, K., Grant, W., & Layton-Henry, Z. (2008). *Research Methods in Politics*. (2 ed.) Houndmills Palgrave Macmillan.

Candido, H. H. D., Seppänen, P., & Thrupp, M. (2024). Business as the new doxa in education? An analysis of edu-business events in Finland. *European Educational Research Journal*, 23(1), 48-71. <https://doi.org/10.1177/14749041221140169>

Dervin, F. and Simpson, A. (2019). “Transnational edu-business in China: A case study of culturalist market-making from Finland”, *Frontiers of Education in China*, Vol.14, pp.33-58. <https://doi.org/10.1007/s11516-019-0002-z>

Dooley, K., Liu, L. L., & Yin, Y. M. (2018). Supplying private tuition: edu-business and Asian migration in Australia. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), 98-109. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1461063>

Drucker, P. F. (1974). *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*, Harper & Row, New

- York, NY.
- Gabriel, Y. (2008). *Organizing words: A critical thesaurus for social and organization studies*, Oxford University Press, Oxford, England.
- Ideland, M. and Serder, M. (2023), “Joy, pride, and shame: on working in the affective economy of edu-business”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 44 No. 5, pp. 860-878.  
<https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2203846>
- Ideland, M., & Serder, M. (2022). Edu-business within the Triple Helix. Value production through assetization of educational research. *Education Inquiry*, 14(3), 336-351.  
<https://doi.org/10.1080/20004508.2021.2019375>
- Klees, J. S. “The Privatization of Education: The Big Picture” Available on-line:  
<https://www.norrag.org/the-privatization-of-education-the-big-picture/>
- Kristoffersson, S. (2014). *Design by IKEA: A cultural history*, Bloomsbury Academic, London, England.
- Kuckartz, U. (2014). Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software. SAGE Publications Ltd,  
<https://doi.org/10.4135/9781446288719>
- Lego, Lego History,  
<https://www.lego.com/en-us/history>
- Morgan Stanley, (2023, June 7). Global Education’s \$8 Trillion Reboot. Retrieved May 1, 2023, from  
<https://www.morganstanley.com/ideas/education-system-technology-reboot>
- Nivanaho, N., Lempinen, S., & Seppänen, P. (2023). Education as a co-developed commodity in Finland? A rhetorical discourse analysis on business accelerator for EdTech startups. *Learning, Media and Technology*, 49(4), 670-684.  
<https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2251391>
- Nye, J.S. (2004). *Soft power: The means to success in world politics*, Public Affairs, New York, NY.
- Santori, D., Ball, S.J. and Junemann, C. (2015). “Education as a site of network governance”, Au, W. and Ferrare, J.J. (Ed.s), *Mapping corporate education reform: Power and policy networks in the neoliberal state*, Routledge, New York, NY, pp.23-42.
- Steiner-Khamsi, G. & Draxler, A. (2018). The State, Business and Education: Public-Private Partnerships Revisited. 10.4337/9781788970334.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021). *Global Education Monitoring Report, 2021/2: Non-State Actors in Education: Who Chooses? Who Loses?*  
[https://en.unesco.org/gem-report/non-state\\_actors](https://en.unesco.org/gem-report/non-state_actors).
- U.S. Agency for International Development (USAID). (2020). *Private Sector Engagement (PSE) in Education Plan*. Available on-line:  
<https://www.edu-links.org/resources/private-sector-engagement-education-plan>
- Valkonen, S., Pesonen, J., & Brunila, K. (2024). The whirlpool of edu-business: student’s categorical judgements of entangled commercialism in an educational context. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-18.  
<https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2362961>
- Watson, J. L. (2006) *Golden Arches East: McDonald’s in East Asia, Second Edition*, Stanford University Press, Redwood City.
- Williamson, B. (2020). Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e) valuation of higher education. *Critical Studies in Education*, 62(1), 50-66.  
<https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1737556>
- Yiannis, G. (2008). *Organizing Words: A Critical Thesaurus for Social and Organization Studies*, Oxford University Press, Oxford.

#### インドネシア語)

- Kompas (2011). Bimbingan Belajar, Perlu kah? 7<sup>th</sup> October,  
<https://nasional.kompas.com/read/2011/10/07/12390757/bimbingan.belajar.perlu.kah>, (2024 年 4 月 1 日閲覧) .
- Kompas (2012). Ramai-ramai Les Pelajaran, 7<sup>th</sup>

December,  
<https://edukasi.kompas.com/read/2012/12/07/17494989/Ramai-ramai.Les.Pelajaran>, (2024年4月1日閲覧).

邦語)

倉沢愛子編 (2013).『消費するインドネシア』, 慶應義塾大学出版会.

国際協力機構 (JICA), すららネット (2017).『インドネシア共和国 産学連携による e ラーニングを活用した子供たちの数学の学力達成度強化のための普及・実証事業業務完了報告書』.  
<https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/12301180.pdf>

鈴木繁聡 (2020).「学習塾研究の特徴と課題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』, 東京大学大学院教育学研究科, 第 60 巻, pp. 269-278.

関啓子 (2009).「グローバル化のもとでの国民教育制度の構築」関啓子, 太田美幸 編.『ヨーロッパ近代教育の葛藤: 地球社会の求める教育システムへ』, 東信堂.

高山敬太, 興津妙子 (2024).『教育輸出』を問う: 日本型教育の海外展開 (EDU-Port) の政治と倫理』明石書店.

橋本憲幸 (2019)「国際教育開発論の思想課題と批判様式」『教育学研究』vol. 86(4), pp. 461-472.

前川啓治 (2000).『開発の人類学—文化接合から翻訳的適応へ』新曜社.

安富歩 (2005).「マーケットからバーザールへ—共同体と市場の二項対立を越えて—」『経済論叢 (京都大学)』Vol. 176(3), pp. 89-107.

渡辺靖 (2015).『沈まぬアメリカ: 拡散するソフト・パワーとその真価』新潮社.

する状況が指摘されている (Bray 1999; Bray et al.2020)。

<sup>2</sup> 教員養成課程の学生を通じた影響分析も進められている (Valkonen, Pesonen and Brunila, 2024)。

<sup>3</sup> 教育分野以外でも、例えば、家具量販のコングロマリッドであるイケア は、自社の起源である“スウェーデン”の“福祉国家イメージ”を自社ブランドのストーリーに織り込み、受け手の人々に自社イメージを共有しやすくする一方、企業自体も自国イメージの構築に貢献してきたと指摘される (Kristoffersson, 2014)。

<sup>4</sup> 全国規模でチェーン展開する現地学習塾も登場しており、大手総合塾ガネーシャ・オペレーションは 265 都市に 600 校以上を展開している。

<sup>5</sup> 月当たりの費用の目安として、C 学習塾は 10 万ルピア～12 万ルピア、A 学習塾は 30～40 万ルピア、B 学習塾は 40 万ルピア以上になる。

## 注

<sup>1</sup> 学習塾の定義は各国・地域によって異なるが、本稿では、Bray (1999) に基づき、(1) 教科教育を対象とし、(2) 金銭の授受が伴い、(3) 学校教育を補完するものとする。「影の教育 (shadow education)」とも呼ばれ、世界的に普及

## **Cross-Border and Local Adaptation of “Edu-Business”: Case Study of Expansion of Tutoring Institutes in Urban Indonesia**

Takamichi ASAKURA

*The IDEC Institute, Hiroshima University*

This paper explores cross-border edu-businesses, moving beyond simple criticisms, to focus on individual-level interactions within the recipient society. Focusing on tutoring institutions as edu-businesses, the article examines how people in urban Indonesia adapt the educational philosophies, methods, and perspectives on life course promoted by organizations to their own societal contexts, creating meaning as they utilize these services and products.

The analysis highlights how this process generates new, albeit problematic at times, forms of direct interaction among people facilitated by educational services—interactions that differ from the realities discussed in existing studies, which tend to focus on the provider side. These interactions foster active communication driven by non-economic incentives, such as the educational philosophies promoted by the tutoring institutions.

From this perspective, this paper emphasizes the need to analyze the complex nature and nuances of edu-businesses. This includes their role in creating spaces for communication that disseminate organizations’ unique educational philosophies, as well as spaces that can foster feelings of social exclusion. Such an analysis is particularly critical in contexts where edu-businesses are involved in international educational cooperation.



## ブラジルのラテンアメリカ統合連邦大学 (UNILA) —地域統合に向けた大学の姿—

田 村 徳 子  
(大阪公立大学)

### はじめに

グローバル化の進展に伴い、国境を越えた人・物・情報の流れが活発化するなか、国際競争力を高めるために地域間での連携や協力を図る動きが広がっている。そのなかで高等教育は、人材育成の観点から国や個別機関を越えた改革が進められている。たとえば、ヨーロッパでは、1999年のボローニャ宣言に基づきヨーロッパ高等教育圏が確立され、各国の高等教育制度の調和が図られている。また、アジアでは、英語による授業の導入や、外国人教員の採用、ダブルディグリーや国際バカロレア (IB) の導入といった国際的な枠組みに対応する戦略が各国で展開されている。同様の動きはラテンアメリカでもみられ、1995年に南米の地域経済圏メルコスール (MERCOSUL: Mercado Comum do Sul、南米南部共同市場) が確立され、そのなかで高等教育分野における教育・研究を通じた地域統合がめざされている。

本稿で取り上げるブラジルのラテンアメリカ統合連邦大学 (Universidade Federal da Integração Latino-Americana、以下 UNILA) は、このメルコスールのなかで構想された大学である。詳細は後述するが、UNILA は、2010年に設立されたブラジルの公立大学であり、ブラジル、アルゼンチン、パラグアイの三国の国境近くに位置する (図1)。「ラテンアメリカ統合」という大学名からも想像できるように、その使命を「ラテンアメリカ統合、地域開発、ラテンアメリカ、特

にメルコスールにおける文化・科学・教育交流に貢献できる人材の育成」とし、「高等教育を提供し、さまざまな知識分野における研究を発展させ、大学の拡張を促進すること」がめざされている<sup>1</sup>。この UNILA の特筆すべき特徴の1つとして、先住民、難民、人道的ビザ保有者といった社会的弱者を積極的に受け入れている点があげられる。ブ



図1 ラテンアメリカ統合連邦大学 (UNILA) の位置

出所：白地図専門店 ([https://www.freemap.jp/itemFreeDIPage.php?b=south\\_america&s=southAmerica](https://www.freemap.jp/itemFreeDIPage.php?b=south_america&s=southAmerica)) より筆者作成。

ラジルを含むラテンアメリカ地域では、歴史的に大学教育は主に白人の富裕層を対象としており、社会的少数派や経済的に恵まれない層からのアクセスは著しく制限されてきた。1990年代以降、いわゆる新自由主義的改革によって私立大学が増加した結果、一部の一般大衆に大学進学が広がったものの、依然として貧困層や先住民など、社会的に脆弱な立場にある人々にとっては、大学進学ハードルは高いままである<sup>2</sup>。こうしたなか、先住民や難民、人道的ビザ保有者を留学生として多く受け入れる UNILA はブラジルのなかでも稀有な大学であり<sup>3</sup>、認知度は高くないばかりか、大学が拠点を置く地元の人々からも奇異の目を向けられる傾向がある。

先行研究をみると、日本ではラテンアメリカの高等教育研究自体がきわめて限られるうえ、UNILA に関するものは皆無である。一方、ラテンアメリカの地域統合に関連した高等教育に関する研究としては、斉藤によるラテンアメリカ地域の地域間における大学連携の様相を明らかにした研究<sup>4</sup>や、ラテンアメリカの高等教育の改革を扱った研究<sup>5</sup>、また、ラテンアメリカの新しいタイプの大学としてメキシコの先住民民族大学を扱った研究<sup>6</sup>があるのみである。いずれも約10年かそれ以前のラテンアメリカの大学の状況を扱ったものであり、UNILA に関する情報は含まれていない。本稿は、地域統合における高等教育の国際化あるいは国際連携に関する研究として位置づけるものであるが、日本の高等教育研究において、ヨーロッパやアメリカ、アジア、中近東地域を対象とした研究が蓄積されるなか、不足しているラテンアメリカ地域の知見を付加できる点、また UNILA という特殊な大学の存在を支えるラテンアメリカの地域性を含めた大学観の一端を提示できる点で意義があると考えられる。

以上をふまえ、本稿では、ラテンアメリ

カの地域統合に向けて設立されたブラジルの UNILA に着目し、設立経緯や教育内容、入学者の状況から、その姿を描き出すことを目的とする。本稿の構成は以下のとおりである。まず、UNILA の設立背景について、ラテンアメリカ地域の大学連携やラテンアメリカの地域統合の動きに着目しながら整理する（第1節）。つづいて、UNILA の教育概要について、教育プログラムや学生、大学評価（第2節）、入学者選抜について確認する（第3節）。そして最後にこれらをとおしてみえてくる UNILA の姿を考察する。なお、本稿で用いるデータ資料は、論文や法規、UNILA の公式ウェブサイトに掲載されている情報のほか、筆者が2024年2月27日に現地調査をした際に入手した資料などである。

## 1. ラテンアメリカ統合連邦大学 (UNILA) の設立背景

### (1) ラテンアメリカにおける地域統合に向けた大学間の動向

本節では、UNILA の設立経緯を確認するが、本題に入る前に、まず当該地域における大学の歴史的展開について簡単に触れておきたい。ラテンアメリカ諸国の大学は、スペイン植民地時代に設置された同一モデルを規範として設立、運営されてきた、いわゆる植民地大学という共通性をもつ<sup>7</sup>。一方で、ポルトガルの植民地支配を受けてきたブラジルでは、植民地時代に専らポルトガル本土への留学という形態がとられたこともあり、その地に大学が設置されはじめたのは、他のラテンアメリカ諸国よりも遅く、20世紀に入ってからのものであった<sup>8</sup>。19世紀前半にラテンアメリカ諸国が独立した後、植民地大学は各国の国立大学として再編されるも、各国内での政治不安や内乱、クーデターの影響により、大学の発展は容易には進まなかった<sup>9</sup>。



こうしたラテンアメリカの大学の状況に近代化や民主化をもたらしたのが、1918年にアルゼンチンの国立コルドバ大学でおこった、通称コルドバ改革である。コルドバ改革は、植民地時代に由来するエリートを対象とした独断的で排他的な大学のあり様に対し、運営の民主化や一般大衆への開放、社会問題への積極的関与を求めた大学改革運動であった<sup>10</sup>。このコルドバ改革を契機として、ラテンアメリカ地域全体で大学の自治や社会的責任、共同統治の原則を掲げた運動が広まり、さまざまな大学間で対話が交わされ、改革が進められることとなった。

ラテンアメリカの大学における具体的な地域統合に向けた動きが生じたのは、1930年にウルグアイのモンテビデオから提案されたアメリカ文化大学（Universidad de la Cultura Americana）の設立構想である<sup>11</sup>。その後、1950年にグアテマラで開催された第1回ラテンアメリカ大学会議ではラテンアメリカ大学院大学（Universidad Latinoamericana de Postgrado）の設立も提案されている。これらの構想はいずれも、各国が抱える政治的な領土問題や、国家および民族に関する制度的・文化的な課題のために実現には至らなかった。一方、1949年にラテンアメリカ地域における大学間連携の推進および調整を目的として設立されたラテンアメリカ大学連合（UDUAL: La Unión de Universidades de América Latina）は、後にその名称をラテンアメリカ・カリブ海大学連合（UDUALC: La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe）へと変更し、現在も存続している<sup>12</sup>。実は、UNILA設立の起源はこのUDUALCのなかにみいだすことができる。具体的には、UDUALCが1960年代に主催した会議において、ラテンアメリカ地域の統合をめざす大学の設立構想が議論されたことが、その発端であった。このラテンアメリカ大学構

想は、いったんは保留になるものの、メルコスールの確立や、ボローニャ宣言の影響を受け<sup>13</sup>、ルーラ大統領（就任期間：2003年－2011年、2023年－現在）の時代に再び議題として浮上することとなった。

## （2）ラテンアメリカ地域の自由貿易圏メルコスールにおける大学の位置づけ

ここで改めて、メルコスールについて説明を加えておきたい。メルコスールは、ブラジル、アルゼンチン、ウルグアイ、パラグアイが1991年に締結したアスンシオン条約に基づき、1995年に発足した関税同盟である。その取り組みとしては、（1）域内の関税および非関税障壁の撤廃等による財、サービス、生産要素の自由な流通、（2）対外共通関税の創設、共通貿易政策の採択および地域的・国際的な経済・貿易面での協調、（3）マクロ経済政策の協調および対外貿易、農業、工業、財政・金融、外国為替・資本、サービス、税関、交通・通信等のセクター別経済政策の協調、（4）統合過程強化のための関連分野における法制度の調和がある。実は、アスンシオン条約においては、教育分野は明確には含まれていなかった。しかしながら、当初から教育は地域格差の克服、民主主義の強化、経済・社会開発、地域統合の中心的な手段であるという締約国の共通理解がなされており、1991年12月にメルコスール加盟国教育大臣会合（RME: Reunião de Ministros da Educação）が設立され<sup>14</sup>、加盟国および準加盟国の教育政策を調整する場として、メルコスール教育セクターが設置された<sup>15</sup>。

ブラジルのルーラ大統領は、ラテンアメリカ統合に積極的な立場をとり、メルコスールについてもその深化に尽力した。そしてこのことはラテンアメリカ地域の高等教育の連携に対しても大きな影響を与えた。2006年11月にブラジルのペロオリゾンテで開催されたメルコスール高等教育フォー

ラムにおいて、当該諸国間の連帯による学術協力の促進を目的としたメルコスール地域高等教育圏 (Espaço Regional de Educação Superior do Mercosul) の実現が誓約されるなか、臨時議長国であったブラジルはメルコスール大学の設立を提案している。しかしながら、法的、運営上の問題から承認には至らず、代替案としてブラジルが提案したのが、UNILA の前身となるメルコスール高等研究所 (IMEA: Instituto Mercosul de Estudos Avançados) の設立であった。2007年5月29日に開催された第32回メルコスール閣僚会議において承認された同研究所は、ラテンアメリカ・カリブ海諸国の大学の交流・協力を促進し、大学院レベルの高度な研究・研修に貢献することを使命とする機関として、(1) 承認 (教育機関／国間の学位相互メカニズムとしてのキャリア承認制度)、(2) 学生の流動性 (単位互換制度)、および (3) 機関間協力 (提携機関間の共同教育・研究プログラム) を進める場としての役割を担うこととなった<sup>16</sup>。

### (3) UNILA の設立経緯

ルーラ大統領は、メルコスール高等研究所を基盤としてブラジル国内で UNILA 設立にむけた法整備を進めていく。2007年12月、ブラジル教育省がルーラ大統領に提出した UNILA の設立を提案する法案には、つぎのことが目標として掲げられた。(1) 高度に専門化された人材を育成する必要に応えること、(2) 文化的・社会的発展と統合に貢献すること、(3) 連帯協力ネットワークの促進により地域の大学・研究機関間の科学技術交流の発展を促すこと、(4) ラテンアメリカ諸国間の学術交流を促進することである。その拠点としてパラナ州フォス・ド・イグアス市が選ばれた主な理由は、そこがブラジル、アルゼンチン、パラグアイという南米3カ国の国境の合流地点であり、対話と地域交流を促進するための戦略的な

立地であったことにある。ほかにも、当該地域における大学へのアクセスの問題、具体的には、ブラジル側では西パラナ州立大学 (UNIOESTE: Universidade Estadual do Oeste do Paraná) フォス・ド・イグアスカンパスで5つのコースが提供されるのみであったこと、パラグアイ側では私立の高等教育機関しかなかったことがある。また、アルゼンチン側のミシオネス州は最も恵まれない地域の1つであり、大学設立により地域を活性化したい狙いもあった<sup>17</sup>。さらに、この地に拠点を置くイタイブ・ピナオシオナル (イタイブ二国間水力発電所、以下、イタイブ) に協力を仰ぐことができるというメリットもあった。イタイブは、ブラジルとパラグアイの国境にあるパラナ川の水源を利用した水力発電所であり、ブラジルとパラグアイ両国が協働で運営する二国間事業である。実際、イタイブの UNILA への貢献は大きく、後述する UNILA 実行委員会 (CI-UNILA: Comissão de Implantação da UNILA) の活動への協力や、二国間事業体の株式資本を基にした資金の提供、キャンパスの土地や学生向け寮の建物の提供などをおこなっている。

2008年3月に設置された UNILA 実行委員会は、研究を実施し、国内および国際的な議論を促進するとともに、新大学の構想、実施計画、学術的組織構造、教員と学生の選抜基準、教育、研究、普及政策、国際協力政策および民主的運営などのあり方を提案する役割を担った<sup>18</sup>。また、UNILA 実行委員会はユネスコからの支援も受けている。その支援は、技術コンサルタントの雇用からはじまり、海外出張の支援、会議の開催、文書の準備、報告の作成、図書館の設立準備まで、多岐にわたるものであった<sup>19</sup>。さらに、2008年6月に教育省は同州に拠点を置くパラナ連邦大学 (UFPR: Universidade Federal do Paraná) と協力協定を締結し、同大学が UNILA 実行委員会に対する学術的

サポートをおこなうチューター大学となった。

以上のように、UNILA はイタイブとパラナ連邦大学と共同する形で、2010 年 1 月 12 日付法律第 12189 号によって設立された。一方、2011 年にルーラ大統領が退任した後、UNILA は新キャンパスの建設を含む予算面で厳しい状況に直面し、その発展において不利な立場に置かれることとなった。これに対し、2023 年にルーラが大統領に返り咲いたことは、UNILA 発展にとって重要な追い風となるものと推察される。

## 2. ラテンアメリカ統合連邦大学（UNILA）の概要

本節では、UNILA が提供する教育プログラム、学生、大学評価に関する情報を確認し、その様相の把握を試みる。

### （1）教育プログラムについて

UNILA に設置するコースや研究分野を巡っては、大学設置構想段階から UNILA

実行委員会が 100 人以上の専門家との国際的な協議をしながら検討された。その際、統合のための戦略的分野とみなされる教員養成や、自然資源、国際関係、文化プロセス、芸術とコミュニケーション、地域開発を重視することが取り交わされている<sup>20</sup>。2010 年 1 月 12 日付法律第 12189 号では、科目について、「ラテンアメリカ諸国、特にメルコスール加盟国が相互に関心をもつ分野であることが望ましく、天然資源の開発、国境を越えた生物多様性、地域の社会・言語研究、国際関係、その他地域の発展と統合にとって戦略的と考えられる分野に重点を置く」とされている（2010 年 1 月 12 日付法律第 12189 号第 2 条 2 項）。

2024 年現在、UNILA では 29 の学部課程プログラムと、13 の修士課程プログラム、2 つの博士課程プログラム、そして大学院課程ではあるが学位は授与されない専門コースが 9 つ提供されている。学部課程プログラムについて、以下の 4 つの研究所が設置されている。すなわち（1）ラテンアメリカ芸術・文化・歴史研究所（ILAAC

表 1 ラテンアメリカ統合連邦大学（UNILA）における学部課程プログラム

ラテンアメリカ 芸術・文化・歴史研究所	ラテンアメリカ 生自然科学研究所	ラテンアメリカ 経済社会政治研究所	ラテンアメリカ 技術インフラ領土研究所
① 人類学（ラテンアメリカ文化の多様性） ② 映画・視聴覚 ③ 歴史学（リセンシアトゥーラ <sup>注</sup> ） ④ 歴史学（ラテンアメリカ） ⑤ 文学（芸術・文化媒介） ⑥ 言語学（外国語としてのスペイン語・ポルトガル語） ⑦ 音楽	① バイオテクノロジー ② 生物科学（生態学と生物多様性） ③ 自然科学（生物学、物理学、化学） ④ 物理学 ⑤ 数学 ⑥ 医学 ⑦ 化学（リセンシアトゥーラ <sup>注</sup> ） ⑧ 集団衛生学	① 行政学と公共政策 ② 政治学と社会学 ③ 経済科学（経済学・統合・開発） ④ 農村開発と食糧安全保障 ⑤ 哲学 ⑥ 国際関係と統合 ⑦ 社会サービス	① 建築と都市学 ② インフラ土木工学 ③ エネルギー工学 ④ 材料工学 ⑤ 化学工学 ⑥ 地理学（リセンシアトゥーラ <sup>注</sup> ） ⑦ 地理学（学士課程）

注：リセンシアトゥーラとは、教員養成課程のことである。

出所：UNILA, *Cursos de Graduação* (<https://portal.unila.edu.br/graduacao> 2024 年 7 月 10 日取得)。

: Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História)、(2) ラテンアメリカ生自然科学研究所 (ILACVN: Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza)、(3) ラテンアメリカ経済社会政治研究所 (ILAESP: Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política)、(4) ラテンアメリカ技術インフラ領土研究所 (ILATIT: Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território)である。それぞれの研究所に設置されたプログラムは表1に示すとおりである。

UNILA の学部課程では、全コースの必修として、(1) ラテンアメリカの基礎、(2) 言語学(ポルトガル語とスペイン語の学習)、(3) 方法論(哲学と認識論)の共通カリキュラムが組み込まれている<sup>21</sup>。(1) ラテンアメリカの基礎は、学際的な視点から、ラテンアメリカとカリブ海諸国の文化的・政治的様相を理解するための学問である。歴史的に住民に影響をおよぼしてきたさまざまな問題の解決策をみいだすことを目的に、複数の大陸の特徴と現実に付随する問題を批判的に議論する内容となっている。(2) 言語学は、多文化的な大学として、多言語化をめざしたものである。スペイン語圏の学生はポルトガル語を、ブラジル人学生はスペイン語を学習することとなっている。(3) 方法論(哲学と認識論)は、さまざまな研究分野や専門活動で必要とされる科学的方法に取り組み、調査態度を身につけるための基礎となる学問である。そこでは、従来、大学を構成してきた西欧的な知としての学問ではなく、「民衆的な知や平民的な知、農民的な知、土着的な知<sup>22</sup>」といった、被植民地側あるいは被抑圧者側の知識、方法について学ぶことがめざされている。その最も象徴的な実践が、英語を使用せず、ポルトガル語とスペイン語でおこなわれる授業である。言語の背景にある歴史性やイデオロギーに関して、脱植民地的、解放的、民衆的な観点から、文化的・認識論的多様

性が重視されている。

大学院プログラムとしては、修士課程として、①バイオサイエンス、②新熱帯生物多様性、③経済学、④教育学、⑤土木工学、⑥応用物理学、⑦歴史学、⑧比較文学、⑨公共政策開発、⑩現代ラテンアメリカ統合、⑪エネルギーと持続可能性、⑫ラテンアメリカ研究、⑬国際関係があり、このうち⑩現代ラテンアメリカ統合と⑪エネルギーと持続可能性に博士課程が設置されている。専門コースとしては、①ラテンアメリカにおける人権、②追加言語の教育と学習、③歴史とラテンアメリカの学習、④教育におけるジェンダーと多様性、⑤現代国際関係論、⑥パラグアイ-ブラジル統合、⑦家族保健における職種研修プログラムが対面方式で、⑧健康管理、⑨基礎教育教員のための国際関係がブラジルオープン大学 (UAB: Universidade Aberta do Brasil) との提携による遠隔方式で設置されている。

## (2) 学生について

UNILA の学部課程の在籍者数は増加傾向にあり、2022 年は 6,111 人と、2018 年の 3,809 人と比較して約 1.6 倍増加している。ただし、2022 年の在籍者数のうち、4,080 人がブラジル人、2,031 人が留学生であり、ブラジル人と留学生の割合を 50% ずつにするという UNILA の目標には達していない。参考までに、パラナ州の他の公立大学の学部課程の学生数を確認すると、パラナ連邦大学は 2 万 5,669 人、ロンドリーナ州立大学 (UEL: Universidade Estadual de Londrina) は 1 万 3,696 人、西パラナ州立大学は 1 万 1,362 人 (2023 年) である<sup>23</sup>。これらの公立大学と比べると、UNILA は小規模な公立大学であると捉えられる。

一方、大学院課程については、2022 年時に新入生 174 人を含め、修士課程と博士課程に在籍する学生数はあわせて 601 人となった<sup>24</sup>。2022 年入学の 174 人の国籍の内

訳は、ブラジル 143 人、コロンビア 10 人、パラグアイ 8 人、エクアドル 3 人、アルゼンチン 2 人、ボリビア 2 人のほか、アンゴラ、キューバ、ペルー、ハイチ、モザンビーク、ギニアが 1 人ずつとなっている。一方、専門コースについては、2022 年時で新入生 194 人を含め 252 人が在籍している。新入生の国籍の内訳は、ブラジル 175 人、ハイチ 5 人、パラグアイ 5 人、エクアドル 2 人のほか、コロンビア、ペルー、ウルグアイ、エルサルバドル、ボリビア、ベネズエラ、チリが各 1 人ずつとなっている<sup>25</sup>。なお、2022 年の卒業生数は、学部課程で 504 人、修士課程と博士課程で 152 人、専門コースで 60 人である<sup>26</sup>。これら卒業生のキャリアについては、2022 年にモニタリングに関する規則を策定し、UNILA のウェブサイトでも卒業生が自身の卒業後のキャリアを登録できるシステムが開設されているが<sup>27</sup>、いまのところ（2024 年 7 月時点）情報は公開されていない。

### （3）大学評価について

ブラジルでは、国立教育研究所アニシオ・テイシェイラ（INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira）が連邦教育省と連携して高等教育機関の評価をおこなっている。その評価として用いられる高等教育質指標の 1 つに機関評価一般指数（IGC: Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição）がある。IGC は、学士課程と大学院課程（修士課程と博士課程）のスコアに基づき算出され<sup>28</sup>、毎年公表される。2024 年 4 月に公表された 2022 年度の IGC の結果では、UNILA は、ブラジル全体の評価対象の高等教育機関全 2,022 校のうち 65 位に、連邦大学全 106 校のうち 25 位に位置づいた<sup>29</sup>。また、パラナ州のなかでは、評価対象の高等教育機関全 145 校のうち、パラナ連邦大学（スコア 4.1395、以下、同じ）、西パラナ州立大学（4.0487）、

ロンドリーナ州立大学（3.8775）につぐ、第 4 位（3.8566）という結果であった。これらの結果をみる限り、UNILA の大学としての評価は低くなく、公立大学としての一定程度の質が確保されていると判断される。

## 3. ラテンアメリカ統合連邦大学（UNILA）の入学者選抜

つづいて、UNILA の入学者選抜方法を確認し、UNILA が求める学生像について検討する。

### （1）入学者選抜方法

入学者選抜においては、ブラジル人枠と外国人枠の 2 つの区分が設定されている。その定員数割合は、ブラジル人 50% と外国人 50% となっている。また、クオーター法を採用し、公立高校の卒業生を優先的に受け入れるとともに、黒人、褐色人種、先住民などの経済的・社会的に脆弱な状況にあるものの受け入れも柔軟におこなっている。ブラジル人の入学者選抜の場合、ブラジル全国の大学入学者選抜システムである統一選抜システム（SiSU: Sistema de Seleção Unificada）を通して全国中等教育検定試験（ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio）の点数に基づいておこなわれる。

外国人の入学者選抜には、以下の 3 つの区分が設けられている<sup>30</sup>。すなわち、（1）国際選抜、（2）先住民選抜、（3）難民および人道的ビザ保有者選抜である。2018 年までは、ハイチ地震（2010 年発生）の復興支援としてハイチ選抜が設定されていたが、2019 年に新設された難民および人道的ビザ保有者選抜に統合されている。図 2 は選抜区分別の応募者数の推移である。最も多いのが、国際選抜であり、ついで先住民選抜、難民および人道的ビザ保有者選抜となっている。

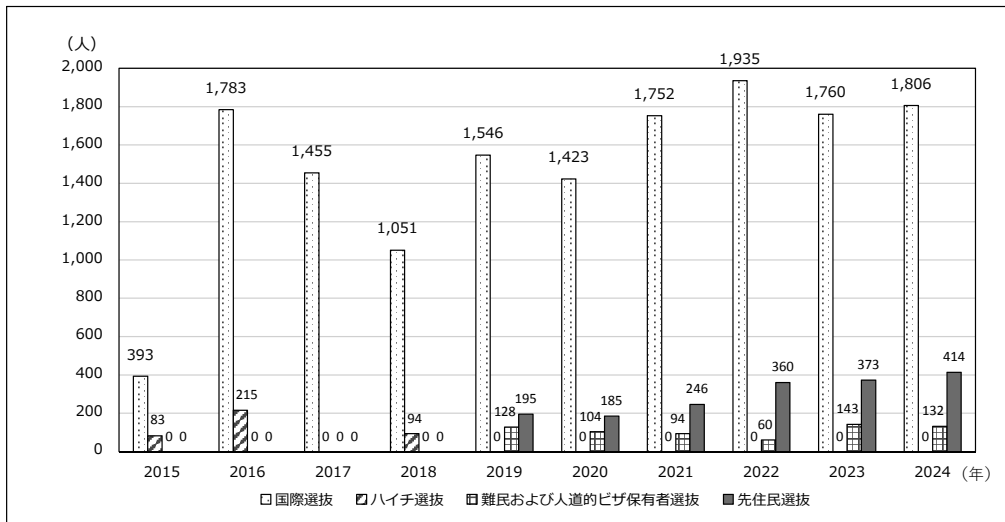


図2 UNILAにおける選抜区分別応募者数

出所：UNILAの国際関係学部長室（PROINT: Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais）によるプレゼンテーション資料（2024年2月27日実施の現地調査で入手）より筆者作成。

表2 UNILAの選抜区分別の応募要件

国際選抜	先住民選抜	難民および人道的ビザ保有者選抜
① 二重国籍であってもブラジル国籍を有していないもの ② ブラジル国外で中等教育または同等の教育を修了しているもの ③ UNILAの学部課程に在籍していないもの ④ 18歳以上、または入学時に18歳に達しているもの ⑤ スペイン語を公用語とするもの：ラテンアメリカおよびカリブ海諸国のいずれかの国籍が法的に証明され、かつ申告されたもの ⑥ スペイン語を公用語としないもの：ラテンアメリカおよびカリブ海諸国のいずれかの国籍を有することが法的に証明され、かつ申告されたもの	① ブラジルを含むラテンアメリカまたはカリブ海諸国に居住し、国籍を有するもの ② 先住民族の村落、共同体、集団に住んでいることを証明するもの ③ 現在800以上存在する先住民族の一員であることを認識し、またその一員であると認められるもの ④ 中等教育または同等の訓練を受け、完全に修了しているもの ⑤ 18歳以上、または入学時に18歳に達しているもの ⑥ UNILAの学部課程に在籍していないもの	① 1997年7月22日付法令第9474号第1条に基づき、ブラジルで難民認定を受けているもの ② ブラジルにおいて難民申請者であるもの ③ ブラジルで人道的ビザを取得しているもの ④ 通知の条件に従い、語学力を証明するもの ⑤ 二重国籍であってもブラジル国籍を有していないもの ⑥ 中等教育または同等の教育を修了しているもの ⑦ UNILAの学部課程に在籍していないもの ⑧ 18歳以上、または入学時に18歳に達しているもの

出所：UNILAの国際関係学部長室（PROINT: Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais）によるプレゼンテーション資料（2024年2月27日実施の現地調査で入手）より筆者作成。

表2は、各選抜への応募要件をまとめたものである。これらの要件を満たしていることを前提として、入学志願者は、以下の手続きで入学選抜の登録をおこなう<sup>31</sup>。すなわち、(1) UNILA のウェブサイトにある統合学術活動管理システム（SIGAA）にオンラインで登録する、(2) 各選抜プロセスにオンライン登録をする、(3) 国際関係学部部長室（PROINT）が登録を承認する、(4) 学生部長室（PRAE）が社会経済的脆弱性の評価／民族帰属の確認を実施する、(5) 選考委員会が学業成績の評価と分類をおこなう（排除・分類段階）、(6) PROINT がランキング結果を公表する、(7) PROINT が欠員に対する関心を確認するために募集通知を発表する、(8) 候補者が欠員に対する関心を表明する、(9) PROINT が選考の結果を公表する、(10) 入学希望者は PROINT が発行する入学通知に従って事前登録をおこない、学部学位審査部（PROGRAD）が発行する特定の入学通知に従って予備登録する（予備登録段階）というプロセスである。

このうち、(4) の社会経済的脆弱性の評価／民族帰属の確認に関しては、文書審査委員会が受験者の提出した書類を確認し、必要に応じて書類を追加提出するよう通知する。先住民選抜においては民族性について、民族集団の長が発行した身分証明書と、受験者の申告書および帰属申告書の内容から確認される。(5) の学業成績の評価と分類に関しては、中等教育学校またはそれに準ずる学校で履修した科目の総合平均が、通知に含まれる中等学校の枠組みおよびその成績評価尺度に従って算出される。(6) のランキングに関しては、各コースが多様な国籍や民族の学生で構成されることを目的として、分析対象となる受験者は、コース別、国別、民族別に点数の高い順にランクづけされる。その際、第1志望のコースを選択した受験者からはじまり、そのコースの定員が満たされた時点で、第2志望の

コースを選択した受験者に移る。同点の場合は、志願者が希望するコースに関連する科目の成績の平均点が考慮される。それも同点の場合は、最も不利な国からの受験者が上位にランクづけされる。ちなみに、ランキングの公表の際には、授業料全額免除、あるいは半額免除対象か、また、入学後の学資支援（入学金補助、住居費補助、交通費補助など）の対象かどうかといった情報もあわせて提示される。

応募者の状況について、最も応募者数が多かった2022年を例としてみると、外国人枠においては、世界26カ国、3大陸から2,354件の応募があった<sup>32</sup>。国際選抜では、志願者の大半がハイチ出身者であり、カリブ海諸国からの応募者は1,143人だった。また、パラグアイ（233人）、コロンビア（205人）、ペルー（101人）、ベネズエラ（52人）からの志願者も目立った。国際選考で最も人気があったコースは医学で380人、ついで国際関係と統合（103人）、インフラ土木工学（100人）、行政学と公共政策（96人）、言語学（外国語としてのスペイン語・ポルトガル語）（81人）であった。先住民選抜では、114の定員に対し、ブラジルをはじめとするラテンアメリカ7カ国70の民族から359人の応募があった。難民および人道的ビザ保有者選抜には、60件の申請が登録された。ラテンアメリカでは、ハイチ（40人）、キューバ（3人）、エルサルバドル（1人）、ベネズエラ（1人）からの申請があり、さらにアフリカではアンゴラ（4人）、コンゴ民主共和国（2人）のほか、アジアにおいては中国（1人）からの申請もあった。

以上のUNILAの入学者の状況からは、ハイチ出身者を主として、ブラジルと国境を接する国々（パラグアイ、コロンビア、ペルーなど）からの入学希望が多いが、意外にも国境の近いアルゼンチンからの入学希望者は少ないという特徴がみえてくる。そして、

先住民選抜があることで民族的多様性、さらに、難民および人道的ビザ保有者選抜によって、アフリカやアジアの地域性も加わっている点もその特徴として指摘できる。

#### 4. 考察

以上、UNILA の設立経緯と入学者状況をみてきた。そこから明らかになったことをまとめるとつぎの姿が導きだされる。

1 つめは、ヨーロッパやアジアのモデルとは異なるラテンアメリカモデルとしての大学の姿である。第1節で述べたとおり、ラテンアメリカの大学は植民地大学を起源として発展を遂げてきた。これに対し、UNILA は学術分野の構成、教授言語、入学者選抜において、被植民地や被抑圧者の視点を取り入れた独自のアプローチを採用している。特に、大学の国際化の文脈で教授言語として推奨される英語の使用をあえて避け、スペイン語とポルトガル語によるバイリンガル教育を実践していることは、「国際化＝欧米化」という潮流に対する明確なアンチテーゼとみなすことができよう。このように、ラテンアメリカ地域特有の文化的・社会的背景を反映した UNILA の取り組みは、ラテンアメリカ独自の大学モデルを構築しようとする試みとして位置づけられる。

2 つめは、1 つめと関連することではあるが、社会的に脆弱な立場にある人々に開かれた大学としての姿である。UNILA は、入学者枠として先住民や難民、さらには人道的ビザ保有者を対象とした入学枠を設けており、ラテンアメリカ・カリブ海地域を越えて幅広い地域から学生を受け入れている。従来、大学教育は一部の社会的エリート層に限定される傾向が強かったが、UNILA はその枠組みを超え、世界中の社会的に疎外されてきた人々に対して門戸を開放する姿勢を示している。これにより、多様な国籍、

民族、社会的背景をもつ学生が教育・研究に参加する、包摂的かつ多様性を重視した学びの場を提供している。

3 つめは、学生が国境を越えてやってくるという大学の姿である。上述のように UNILA は留学生の受け入れ体制において独自の取り組みを進めてきた。一方で、ヨーロッパやアジアの地域統合の傾向と比較すると、学位の相互承認や単位互換制度など、国家を越えた大学間連携は強調されていない。UNILA の場合、そうした取り組みよりもむしろ、ラテンアメリカを主とした多様な国籍や民族、文化をもつ学生の受け入れに力点が置かれていると捉えられる。

以上を通じて浮かび上がるのは、単なる地理的な地域（ラテンアメリカ大陸）や言語的な地域（スペイン語圏とポルトガル語圏）の統合にとどまらず、これらの地域が歴史的に共有してきた「被抑圧者」としての知識や認識を統合する場を理想とする姿である。一方で、こうした理想の実現に向けて歩みを進めはじめたばかりの新しい試みであるがゆえ、UNILA で修得した単位がブラジル国外でどのように認定されるのかや、UNILA の学位にどのような価値が置かれるかについてはまだ未確定の段階といえよう。

#### 5. おわりに

UNILA は、ラテンアメリカの地域統合という使命の下、ラテンアメリカ地域との関連の強い分野とカリキュラムで構成され、教授言語としてポルトガル語とスペイン語のバイリンガルで運営されたり、先住民や難民および人道的ビザ保有者を入学者の対象に含めたりするなど、ヨーロッパやアジアの地域統合における大学連携とは異なる姿でそれが推進されていることが浮き彫りとなった。しかしながら、在籍者数が6,000人程度であることは、それがまだ小さな



実践であることを示している。それゆえ、UNILA の挑戦がラテンアメリカという大きな地域の統合モデルとして発展していくのかどうかは、今後の動向を継続的にみていく必要がある。

また、本研究では UNILA の成果については詳細に検討できていない。特に学生については、UNILA への入学動機や学生生活の実態、卒業後の進路などは不明である。UNILA が果たしてラテンアメリカの地域統合に貢献するものとなっているのか、あるいは社会的に脆弱な立場にある人々に資するキャリアになっているかなど、これらの点については今後の調査すべき課題として残されている。

## 【付記】

本研究は JSPS 科研費 23H00067 の助成を受けた研究成果の一部である。

## 【注】

- <sup>1</sup> 2010 年 1 月 12 日付法律第 12189 号第 2 条。
- <sup>2</sup> ブラジルにおいては、2012 年にクォーター法が制定され、連邦大学への黒人、褐色人種、先住民の定員数が割り当てられた。しかし、いまだに人種・民族的、経済的な要素は、全国中等教育検定試験 (ENEM、日本の大学入学共通テストに相当) の点数や高等教育機関への進学の可能性に影響を与えているという実態がある (Folha de S. Paulo, *Pobre Preto Tem Menos Chance de Fazer Faculdade do que Pobre Branco, Diz Estudo* (『貧困層の黒人は貧困層の白人より大学進学率が低いとの調査結果』2022 年 10 月 30 日付 <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/10/pobre-preto-tem-menos-chance-de-fazer-faculdade-do-que-pobre-branco-diz-shtml> 2024 年 7 月 10 日取得).)。
- <sup>3</sup> 管見の限り、ブラジルでは UNILA のほかに、アフリカ系ブラジル人ポルトガル語圏国際統

合大学 (UNILAB: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira) において、ポルトガル語圏諸国共同体 (CPLP: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) の加盟国であるアンゴラ、ブラジル、カーボヴェルデ、ギニアビサウ、モザンビーク、ポルトガル、サントメ・プリンシペ、東ティモール、赤道ギニアからの留学生が学生の総数の半分となるように入学者枠が設定されている。

- <sup>4</sup> 齊藤泰雄「ラテンアメリカ地域における大学の国際連携」日本比較教育学会『比較教育学研究』第 48 号、2014 年、131-141 頁。
- <sup>5</sup> 齊藤泰雄「ラテンアメリカの高等教育：その変貌と改革課題」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』第 42 号、2011 年、177-193 頁。
- <sup>6</sup> 齊藤泰雄「メキシコにおける先住民民族大学＝インターカルチュラル大学の制度と機能」『先住民民族の教育権保障に関する国際比較研究』第 3 巻 (最終報告書)、2015 年、135-152 頁。
- <sup>7</sup> 齊藤、2014 年、前掲論文、131 頁。
- <sup>8</sup> ブラジルで最初の大学は、1912 年に設立されたパラナ連邦大学 (UFPR: Universidade Federal do Paraná) であり、つづいて、1920 年にリオデジャネイロ大学 (UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro)、1934 年にサンパウロ大学 (USP: Universidade de São Paulo) が設立されている。
- <sup>9</sup> 齊藤、2014 年、前掲論文、132 頁。
- <sup>10</sup> 同上論文、132 頁。
- <sup>11</sup> Santos, Eduardo. “Internacionalização da Educação Superior nos Marcos da Integração Regional da América Latina: o Caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana”. *EccoS - Revista Científica*, No. 42, 2017, p.70.
- <sup>12</sup> 齊藤、2014 年、前掲論文、133-134 頁。
- <sup>13</sup> UNILA. *Plan de Desarrollo Institucional - PDI 2019-2023* Foz do Iguaçu: UNILA, 2019, p.36.
- <sup>14</sup> Aparecida, Andrés. *A Educação Superior no Setor Educacional do Mercosul*. Brasília-DF: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2010, p.7.
- <sup>15</sup> MERCOSUL Educacional. *O que é o Setor*

- Educacional do Mercosul* (<https://edu.mercosur.int/pt-br/institucional/o-que-e.html> 2024 年 7 月 10 日取得).
- <sup>16</sup> UNILA. *Instituto Mercosul de Estudos Avançados / IMEA* (<https://portal.unila.edu.br/imea> 2024 年 7 月 15 日取得).
- <sup>17</sup> UNILA. *A UNILA em Construção: Um Projeto Universitário para a América Latina*. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009, pp.19-22.
- <sup>18</sup> *Ibid.*, p.16.
- <sup>19</sup> *Ibid.*
- <sup>20</sup> UNILA. *Plan de Desarrollo Institucional - PDI 2019-2023* Foz do Iguaçu: UNILA, 2019, p.28.
- <sup>21</sup> Pontes, Suelen. *A Inclusão da Diversidade no Ensino Superior: um Estudo sobre a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) numa Perspectiva das Epistemologias não Hegemônicas*. Dissertação: Universidade Nove de Julho, 2015, p.81.
- <sup>22</sup> Santos, Boaventura de Sousa. *Universidade no Século XXI. Para Uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade* (3ª edição). São Paulo: Cortez, 2011.
- <sup>23</sup> INEP. *Painel de Estatísticas do Censo da Educação Superior* (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> 2024 年 7 月 15 日取得).
- <sup>24</sup> UNILA. *Relatório de Gestão Integrada 2022*. Foz do Iguaçu: UNILA, 2022, p.79.
- <sup>25</sup> *Ibid.*, pp.80-81.
- <sup>26</sup> *Ibid.*, p.60.
- <sup>27</sup> UNILA. *Mapa de Egressos da UNILA* (<https://portal.unila.edu.br/egressos/mapa> 2024 年 7 月 15 日取得).
- <sup>28</sup> 高等教育質指標についての詳細は別稿に譲るが、IGC は主としてつぎの 3 つの要素から算出される。1 つめは、学部課程について全国学生成績試験 (ENADE: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) における学生の成績に基づき INEP が評価する予備的コースコン
- セプト (CPC: Conceito Preliminar de Curso)、2 つめは、修士課程および博士課程について施設設備や教育資源、教員の資質などに基づきブラジル・高等教育支援・評価機構 (CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) がおこなう評価、3 つめは、教育機関における学部課程および大学院課程の入学者数の割合である。
- <sup>29</sup> UNILA. *Notícias: UNILA Conquista Quarta Posição no Paraná no Índice Geral de Cursos* (『ニュース: UNILA が IGC でパラナ州 4 位に』 2024 年 8 月 13 日付 <https://portal.unila.edu.br/noticias/unila-conquista-4a-posicao-no-parana-pelo-igc-2022> 2024 年 8 月 15 日取得).
- <sup>30</sup> 2012 年 1 月 12 日付法律第 12189 号第 4 条第 14 項 (V) に「この地域のさまざまな国からの候補者に門戸を開き、選抜はポルトガル語とスペイン語の両方でおこなわれ、この地域の国々からの候補者間の対等な条件での競争を保証するテーマとアプローチを対象とする」の規定がある。
- <sup>31</sup> 2024 年 2 月 27 日実施の現地調査での UNILA の国際関係学部長室 (PROINT: Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais) によるプレゼンテーション資料。
- <sup>32</sup> UNILA. *Notícias : Seleções Internacionais da UNILA Recebem 2.354 Inscrições* (『ニュース: UNILA 国際選抜に 2,354 件の応募』 2022 年 3 月 17 日付 <https://portal.unila.edu.br/noticias/selecoes-internacionais-da-unila-recebem-2-354-inscricoes> 2024 年 7 月 10 日取得). 図 2 の数値と齟齬があるのは、応募者のうち不受理となった件数の扱いの違いによるものであると考えられる。

## **Federal University of Latin American Integration (UNILA) in Brazil: A University on a Journey toward Regional Integration**

Noriko TAMURA  
*Osaka Metropolitan University*

With the aim of achieving economic regional integration, MERCOSUR (the Southern Common Market) was established in Latin America in 1995. The Federal University of Latin American Integration (UNILA), a federal university in Brazil, located near the borders of Brazil, Argentina, and Paraguay, was established in 2010 within the framework of MERCOSUL. Its mission is to contribute to Latin American integration, regional development, and the promotion of cultural, scientific, and educational exchange in Latin America, particularly within MERCOSUL. UNILA aims to provide higher education, foster research across various fields of study, and promote the expansion of the university's scope and influence.

This paper focuses on UNILA, analyzing its characteristics through its history, educational content, and student intake. It draws data for this analysis from academic papers, regulations, UNILA's official website, and materials obtained during a field survey conducted on February 27, 2024.

The findings are as follows: First, UNILA represents a university model distinct from those in Europe or Asia and unique to Latin America, adopting an original approach that incorporates the perspectives of the colonized and the oppressed in its academic structure, teaching languages, and admissions processes. Second, UNILA is characterized as a university that embraces socially vulnerable groups. It offers admission slots specifically for indigenous peoples, refugees, and holders of humanitarian visas, welcoming students from a wide range of regions beyond Latin America and the Caribbean. This creates an inclusive and diverse educational environment where students of various nationalities, ethnicities, and social backgrounds engage in education and research. Third, UNILA exemplifies a university that draws students across borders. Rather than emphasizing inter-university collaborations such as mutual degree recognition or credit transfer systems across countries, UNILA focuses on attracting students with diverse nationalities, ethnicities, and cultures, primarily from Latin America.

Through these characteristics, UNILA emerges as more than a space for geographical or linguistic integration of Latin America as a continent or the Spanish- and Portuguese-speaking world. It aspires to be a place where the historically shared knowledge and consciousness of the oppressed within these

regions are integrated. However, as a new institution that has only recently begun its journey toward realizing these ideals, challenges remain, including issues such as how credits earned at UNILA will be recognized outside Brazil and the value placed on UNILA degrees.

## タイの人身取引被害者のその後 —サバイバーが被害者に戻る理由—

佐藤 仁 美  
(広島大学大学院)

### 1. はじめに

人身取引被害者のシェルターに関する既存研究では、退所後のサバイバーの実態が十分に把握されていない。既往研究の一つである佐藤・日下部 (2023) は、シェルターでの職業訓練が実際の職業に結びつかず、退所後も貧困が続き、一部が自ら売春を選び再被害に遭う実態を指摘している。しかし、安定した生活を送るサバイバーについての調査は行われておらず、社会再包摂されえた理由や再被害に至る要因は未解明である。

本研究は、佐藤・日下部 (2023) の知見を踏まえ、タイのナコーンラーチャシーマー県 (以下「コラート」と称する) のシェルター退所者を追跡調査し、退所後の社会再包摂の実態と人身取引への再流入要因を明らかにすることを目的とする。これにより、再統合の理論的枠組みに新たな視点を加え、学術的貢献を目指す。

現在、国際社会や各国における人身取引対策は、刑事司法と被害者の人権保護および協力と調整を基盤とし、以下の戦略で推進されている (齋藤, 2014)。

- ・「5つのP」：保護 (Protection)、訴追 (Prosecution)、処罰 (Punishment)、予防 (Prevention)、国際協力と参加の促進 (Promoting international cooperation and partnership)
- ・「3つのR」：救済 (Redress)、復帰 (Rehabilitation)、再統合

(Reintegration)

- ・「3つのC」：能力 (Capacity)、協力 (Cooperation)、調整 (Coordination)

本研究で焦点を当てる「再統合 (Reintegration)」は、福祉学や社会科学における重要なテーマであり、支援の有効性評価の枠組みとして発展してきた。Lisborg & Plambech (2009) や Surtees (2017a) は再統合を「自律性の回復」と「経済的・社会的包摂」と定義するが、「再統合」という表現は被害者の社会適応を前提とし、背景にある社会構造の問題が見過ごされる可能性がある。そこで本研究では、「社会再包摂 (Social re-inclusion)」を用い、社会全体で被害者を支える概念とする。これは、「人身取引被害者が自律した選択・生活のコントロール力を回復し、退所後も排除されることなく、経済的・社会的に回復するプロセス」を指す。

2021年の推計で世界に約4,960万人の現代の奴隷が存在し (ILO, 2022)、UNODC (United Nations Office on Drugs and Crime、国連薬物犯罪事務所) (2023) は、搾取の内訳として強制労働38.8%、性的搾取38.7%、混合型搾取10.3%、強制的犯罪10.2%を報告している。特に、性的搾取の被害者の91%が女性や少女であり、3分の1が子どもである。

多くの国が法改正や政策を進めているが、2017～2020年に確認された人身取引被害者は世界で187,915人にとどまり (UNODC, 2023)、支援の不足が示唆される。

これは正式に「認定された」被害者の数ではない。被害者の認定には、各国の法手続きや専門機関による評価が必要であり、証言や状況証拠を基に判断される。タイは人身取引対策を国家最重要課題と位置づけ、ASEAN 諸国をリードしている (Royal Thai Government, 2017)。この取り組みが評価され、米国の人身取引報告書 (2022 年版) で、4 段階評価の第 2 階層 (Tier 2) に格上げされた (USDOS [United States Department of State, 米国国務省], 2022)。米国国務省 (USDOS) は、米国の人身取引被害者保護法 (Trafficking Victims Protection Act: TVPA) に基づき、各国の人身取引対策を評価しており、第 2 階層は「十分な取り組みを行っているが、改善の余地がある」ことを示している。

政府運営の人身取引被害者シェルターは 9 か所あり、心理社会的サポート (カウンセリングや生活支援など) や職業訓練が提供され、約 1 年の滞在で多くの被害者が回復する (佐藤・日下部, 2023)。シェルターでの成果は第 2 階層に相応しいものだが、先行研究において現状の社会再包摂支援は短期的であり、退所後も依然として脆弱な立場にあるサバイバーが多いことが明らかにされている (Idemudia et al., 2021)。また、支援を受けた後も家族を守るために再び人身取引に巻き込まれるケースが報告されている (Lisborg & Plambech, 2009)。しかし、社会再包摂された者とされなかった者の違いや、サバイバーが再被害に遭ったり、加害者に転じる要因は十分に検討されていない。さらに、既存研究は国際的な人身取引から帰国したサバイバーを対象とし (Idemudia et al., 2021; Lisborg & Plambech, 2009; Jones et al., 2011)、国内被害者に焦点を当てた研究は乏しい。

本研究では、コラートの人身取引被害者シェルター (バーン・ワン [仮名]) を事例に、退所後の生活状況やサバイバー自身の視点

を明らかにし、再流入の理由を探る。具体的には、半構造化インタビューを通じて以下 3 点を検討する：

1. シェルター退所後のサバイバーの行く末を分類し (例：社会再包摂して定職に就いた、再び人身取引の被害者になったなど)、その実態を明らかにすることは、福祉学や社会科学における再統合の理論的枠組みに対して、どのような新たな視点や示唆を与えることができるか。

2. シェルターで同程度の支援や教育を受けたにもかかわらず、再び人身取引の被害者になったり、加害者側に回ったりするサバイバーがいるのはなぜか。

3. 問 2 で判明した理由から得られる、望ましい教育的サポートやケアの在り方はどのようなものか。

## 2. 研究背景と先行研究の検討

### 2.1 タイにおける人身取引対策や法律と被害者の実態

タイの人身取引対策は国際的な評価を受ける一方で、さらなる改善の余地がある。2022 年に承認された国内リファールメカニズム (National Referral Mechanism, NRM) は、被害者が落ち着いて自己決定できる環境を整え、支援の拡充を図るものとして導入された。その結果、タイは国際的な人身取引報告書 (USDOS, 2023) で第 2 階層に評価された。

また、2008 年に制定された人身取引防止法 (Anti-Trafficking in Persons Act B.E. 2551) では、性的搾取、強制労働、臓器摘出を含む広範な行為が「搾取」として定義されており (Royal Thai Government, 2008)、2015 年の改正により、特に未成年者の性的搾取に関与した人身取引業者には、強姦などの重大犯罪と同様の重罰が科されるようになった (USDOS, 2023)。

政策的努力が進められる一方、タイは近

隣諸国からの人身取引被害者の主要な目的国であると同時に経由国でもあり、またタイ国民が被害者として他国に送出される国でもある (JICA, 2022)。タイ政府の報告書 (Royal Thai Government, 2024) によると、2020 年から 2023 年にかけての被害者数は例年女性が多く、タイ人が圧倒的に多い。2023 年は政府支援を受けた被害者 640 人のうち、女性 392 人、男性 248 人であった。国籍別ではタイ人が最多 (490 人) であり、次いでミャンマー人 (41 人)、インドネシア人 (33 人)、ネパール人 (13 人)、カンボジア人 (12 人) と続く。

搾取形態では、性的搾取が最も多く (246 人)、次いで強制労働 (106 人)、ポルノグラフィ (43 人) と報告されている (Royal Thai Government, 2024)。特に、近年は新型コロナウイルスの影響で家族の失業が増加し、子どもが学校を離れ労働を余儀なくされるケースが増えている。また、インターネットやソーシャルネットワークを通じたオンライン人身取引の被害が急増している (USDOS, 2023)。

## 2.2 タイにおける人身取引被害者認定と社会再包摂支援

タイでは、人身取引が疑われる場合、警察官、社会開発・人間安全保障省の職員、労働監督官らで構成される多分野協働チーム (Multi-Disciplinary Team, MDT) が聞き取りを行い、被害者認定を行う (IOM, 2023)。認定されると政府運営のシェルターに移送され、法的手続きが進められる (JICA, 2022)。しかし、2023 年の調査では、5,076 人中 575 人のみが被害者と認定され、認定率は 11.33% にとどまった (Royal Thai Government, 2024)。未認定のタイ国民には行政サービスが提供され、外国人は一時保護後、強制送還される (JICA, 2022)。政府は新たな制度 (NRM) を導入し、被害者特定と支援の強化を図っているが、依然として

多くの被害者が適切な支援を受けられていない。

2022 年に導入された NRM では、被害者が裁判やシェルター入所の可否を決める最大 45 日間の自己決定期間が設けられた (IOM, 2023)。その結果、2023 年には被害者の 54.37% が自宅へ戻り、42.19% が政府運営のシェルターに、3.44% が登録された私営のシェルターに入所した (Royal Thai Government, 2024)。自己決定の尊重は評価されるが、自宅へ戻った者の再被害や、社会構造の問題の軽視が懸念される (Idemudia et al., 2021)。

政府報告書によると、2023 年にシェルターへ入所した被害者 292 人のうち、121 人 (41.44%) が支援を受け社会再包摂されたとされる (Royal Thai Government, 2024)。しかし、退所後のフォローアップや、社会再包摂の基準・再被害防止策は不明瞭であり、残る 6 割のサバイバーの実態も明らかでない。

## 2.3 人身取引被害者の背景と社会再包摂支援、シェルター退所後に関わる先行研究の特徴

人身取引被害者の背景には、教育機会の不足による雇用制限 (Hang & Koehler, 2012; Lisborg & Plambeck, 2009)、極度の貧困、大都会への憧れ (Feingold, 2005)、家族の機能不全や生存のための自律的選択 (Jones et al., 2011)、女性が家計を支える負担 (McKenzie et al., 2021) がある。これらの要因により、タイの女性被害者は家族の状況に影響され、時に性風俗での労働が自律的な選択となる場合がある。一方、低い教育水準と性産業参入の関連性にはさらなる研究が求められる (Tsai & Dichter, 2019)。

人身取引被害者は警察に保護されると、政府や NGO のシェルターで心身の回復と社会再包摂を図る。シェルター支援により

労働・学業意欲が向上し（齋藤，2017）、PTSD 症状が緩和される（Okech et al., 2018）。しかし、職業訓練は低賃金職向けで、マーケティングや会計などのビジネススキルは含まれない（Idemudia et al., 2021; 齋藤，2017）。また、教育機会が限られ復学が困難な課題も指摘される（Surtees, 2017b; 佐藤・日下部，2023）。こうした要因により、シェルターを退所後も低賃金で不安定な職に就き、経済的困難が続くケースが多い（Idemudia et al., 2021; Lisborg & Plambech, 2009）。さらに、貧困により進学を断念したり（Idemudia et al., 2021）、家族からの虐待が継続する場合もある（Surtees, 2017b）。

また、社会再包摂支援を受けても再被害リスクが依然として高い（Idemudia et al., 2021）。サバイバーの多くは、うつ病、不安、PTSD を抱え続けている（Gezie et al., 2018; Okech et al., 2018; Iglesias-Rios et al., 2019）が、退所後に心理カウンセリングを受ける選択肢はほとんどない（Surtees, 2017b）。そのため、いつでも心理支援を受けられる制度の整備が急務である。

退所後の研究は限られ、支援はシェルター内に焦点が置かれる傾向にある。シェルター退所後も社会全体で支援が続かなければ効果は薄れてしまうため、シェルター退所後のサバイバーに対する追跡調査の重要性は極めて高い。

### 3. 研究方法

本研究は半構造化インタビューを用いて、シェルター入所前・滞在中・退所後の経過を聞き取り、特に退所後の社会再包摂に焦点を当てた。バーン・ワンを事例に、退所後の生活状況や再流入の理由を明らかにすることを目的とした。

調査対象は、貧困や教育機会の不足が

顕著なタイ東北部（National Statistical Office of Thailand, 2023; National Statistical Office of Thailand & UNICEF, 2023）を中心に、2018～2020年に筆者がバーン・ワンで出会ったサバイバーとした。調査はバンコク近郊（バンコク都、サムットサーコーン県、パトゥムターニー県）および東北部（ナコーンラーチャシーマー県、マハーサーラカーム県、ローイエット県、カラシン県、チャイヤプーム県、コーンケン県、ウドンターニー県）の10県で、2023年3月27日～4月30日の約1ヶ月間にわたり実施した。

対象者はタイ人女性24人（調査時18～23歳）であり、目的的サンプリングを用いて、タイ国内で性的搾取被害にあった女性を中心に選定した。1人は養護施設を逃れ、短期間バーン・ワンに滞在していた。対象者は、筆者がJICA海外協力隊として活動していた際に関わった退所者であり、Facebook経由で協力を依頼し、インタビューに参加したのは24人であった。

インタビューは通訳を介し、一対二で実施した。18人には自宅やカフェで対面で行い、6人にはオンラインで実施した。言語はタイ語で行い、通訳には英語または日本語を使用した女性通訳を介した。インタビュー時間は1時間15分～2時間30分であり、家族の同席を避け、最初と最後の挨拶時のみ接触するよう配慮した。加えて、参与観察を行い、家族が在宅時には日常会話の中で情報を収集した。

質問内容は、Surtees (2017b)、Idemudia et al. (2021)、日下部 (2007) を参考に選定し、家庭環境、教育や職業背景、心身の健康状態、コミュニティの有無、シェルターでの経験、退所後のサポートについて尋ねた。また、被害の経緯や、性的搾取の事実を知らながら働き続けたサバイバーに対しては、その理由や待遇、現在売春婦として働く場合は、その理由や他の選択肢につい



でも質問した。

## データ分析の方法

本研究では、インタビューのデータを分析するためにテーマ分析を用いた。データの分類は、経済、対人関係、健康・精神、教育、人身取引に関する発言のテーマに基づいて行った。このテーマ分類は、Idemudia et al. (2021) の分類を参考にしたが、分析の過程で新たに浮かび上がったテーマや視点も柔軟に反映した。また、サバイバーの語りの中で見られる傾向やパターンを特定し、それに基づいて共通点や特徴を抽出した。このアプローチを通じて、シェルター退所後の社会再包摂に関する多様な課題を明らかにした。

サバイバーは、安定就業者、収入不足の就業者、経済的支えのある者、潜在的再流入者、および再流入者（再被害に遭った者、売春婦として働く者、ブローカーになった者）の5つのカテゴリーに分類し、それぞれの特徴や傾向を分析した。インタビューはWHO (World Health Organization、世界保健機関) の『トラフィッキング(人身売買)

された女性とのインタビューのための倫理と安全性に関する提言』(WHO, 2003) の倫理ガイドラインに基づき実施し、全員からインフォームド・コンセントを取得した。

## 4. 調査結果と分析

### 4.1 サバイバーがシェルターを出た後の実態と再統合の新たな視点

問1「シェルター退所後のサバイバーの行く末を分類し、その実態を明らかにすることは、福祉学や社会科学における再統合の理論的枠組みに対して、どのような新たな視点や示唆を与えることができるか」について、本研究の社会再包摂の定義とインタビュー結果をもとに、サバイバー24人の実態を5つのグループに分け、それぞれの人数を示し(表1)、その後実態を明らかにした後、再統合の理論的枠組みに対する新たな視点や示唆を論じる。

収入あるいは他者からのサポートの額が生活するのに十分かどうかは、サバイバーの自己回答であり、金額の差ではない。ここからは、グループごとにサバイバーの経

表1：サバイバーの実態のグループ分け

カテゴリー	意味	人数
安定就業者	仕事があり、生活するのに十分である者	8人
収入不足の就業者	仕事はあるが、生活するのに十分でない者	5人
経済的支えのある者	経済的に誰かのサポートを主に生活しており、生活するのに十分である者	4人
潜在的再流入者	経済的に誰かのサポートを主になんとか生活しており、再被害になる可能性が高い者	3人
再流入者	再被害者や、売春婦、ブローカーになった者	4人

(出典) 筆者作成

験を整理し、共通点や特徴を分析していく中で、サバイバーの実態を明らかにしていく。紙面の関係上、特に安定就業者と再流入者に焦点を当てる。

#### 4.1.1 安定就業者

安定就業者 8 人中、バンコク近郊や経済発展地域に住む者が 5 人、東北部に住む者が 3 人であり、都会での仕事の機会を求める傾向が見られた。仕事内容は、高齢者対象の看護助手、工場の生産ラインで働く者、パソコンを使った仕事を行う者、バリスタ、農家兼靴の販売員である。月収は 6,000 ～ 20,000 バーツ程度（平均約 10,000 バーツ）であり、バンコクで働く看護助手の月収が 20,000 バーツに対し、東北部の看護助手は 10,000 バーツと大きな差がある。東北部には工場が少なく、ビジネスを開業することも難しい。

ほとんどの安定就業者はシェルターを出た後、家族との関係が良好になり、自分の反省点を振り返り改善する発言をしていた。家族に対する時間や愛情、コミュニケーションの重要性を認識し、自分自身も家族に歩み寄る姿勢を見せていた。また、全員が困ったときに家族や親戚、友達に相談できると答え、金銭以外の人間関係の問題についても話せると述べていた。S7（安定就業者）は以下のように話した。

シェルターに来る前は、アルツハイマーになる前の祖母と 2 人で暮らしていた。誰も私の面倒を見に来てくれなかったし、教えてくれなかった。私も幼くて良い子ではなかったから、祖母の話を聞かなかった。…シェルターを出た後は、以前は一度も会いに来てくれなかった母親が、休みがあるときは月に 3、4 回も私と祖母に会いに来てくれるようになり、関係は良くなった。特に私が学校を

卒業できるようにとても応援してくれた。私自身も、シェルターに入所してから祖母の面倒を見るべきだったとようやく分かった。(S7: 安定就業者)

教育面では、8 人中 5 人がシェルターに来る前に既にフォーマル教育の前期中等学校（中学校）を卒業していた。1 人は中学校卒業証書を紛失したため、ノンフォーマル教育（Non-Formal Learning）による前期中等学校（NFL 中学校）を再度修了したが、実質的には卒業している。シェルター退所後、8 人全員が少なくとも中学校または NFL 中学校を卒業しており、1 人が職業訓練コースを修了、3 人がノンフォーマル教育の高校（NFL 高校）や後期中等職業学校（日本の高校相当）に在学中、3 人が NFL 高校を卒業し、そのうち 2 人は卒業後に看護助手の職業訓練コースを修了していた。8 人中 5 人がサバイバー支援を行う NGO である AAT(Alliance Anti Traffic) や LIFT(LIFT International) から奨学金や起業支援金などのサポートを受けており、さらに 2 人は大学や短大への進学を考えていた。

ノンフォーマル教育であっても、勉強を続けて卒業するのは難しい。NFL 中学校からやり直し、その後 NFL 高校を卒業し、就職して頑張り続けることができた S7（安定就業者）に、何が他の人と異なったのかを尋ねたところ、「家族を悲しませたくない」「家族のサポートがある」と述べていた。このように家族との関係性やサポートが進学や卒業、仕事面での成功に寄与しているケースが見られた。

社会再包摂支援では、親子関係と同様に、お金や物の支援だけでなく、定期的な連絡や訪問を通してサバイバーとコミュニケーションを図り、支援者がサバイバーを気にかけて続けていることが伝わるようにすることが重要である。例えば、S1（安定就業者）

は LIFT からの継続的な支援について以下のように述べた。

LIFT は今でも毎月連絡をくれ、手紙を送ってくれる。シェルターを出てからも、NFL 高校を卒業するまでの期間、3 か月に 1 度、教育費として現金 2,000 バーツと共にインスタント麺、お菓子、シャンプー、トイレットペーパーなど必要なものを送ってくれていた。(S1: 安定就業者)

また、AAT からトレーニングサポートを受けている S4 は以下のように話した。

シェルターを出てから AAT に連絡を取り、AAT と一緒に働くチャンスをもらった。仕事の内容は、旅行やゲームを通して、主に自分自身が知識を身に着けること。参加したら一日 300 バーツがもらえ、食事やホテル代も AAT が出してくれる。年に 2、3 回、合計 5、6 回参加している。AAT は仕事があるときに電話をくれ、参加する時間があるか聞いてくれる。(S4: 安定就業者)

これらのことから、安定就業者はシェルター退所後に家族関係が改善しており、そのことが進学・卒業、仕事面での生活安定に大きく寄与していることが分かる。サバイバー自身が自分の過去の行いを反省し、家族との時間を増やすなど、歩み寄る姿勢が見られる。そして、家族や NGO からの応援や見守りが、進学や卒業を後押しする力となっている。また、安定就業者は、より良い仕事の機会を求めてバンコク近郊など都会での仕事を求める傾向がある。さらに、教育の継続がサバイバーの長期的な社会再包摂に重要であることも分かる。

#### 4.1.2 収入不足の就業者

収入不足の就業者 5 人のうち、バンコク近郊や経済発展地域に住む者が 2 人、東北部に住む者が 3 人であった。仕事内容は、金の加工工場、カフェのウェイトレス、バリスタ、インターネット販売、建設現場および宝くじ売りの兼業である。月収は 8,000 ～ 17,000 バーツ程度(平均約 13,400 バーツ)であり、収入が不十分な理由は、3 人が子どもの養育費をまかなわなければならない、2 人が親戚への金銭支援を行っていることによる。

対人関係において、5 人中 4 人はシェルター退所後に家族との関係が改善したと述べているが、困難な状況において支援してくれる親族がいないと答えており、関係性は改善しても依然として頼りにするには至っていないことが示唆される。

健康面では、2 人が心身ともに健康であり、2 人は経済面でのストレスを感じている。また、1 人が HIV 陽性であるが、病気のことには心配していないものの、経済面に対する不安を抱えていると述べている。S10 (収入不足の就業者) は次のように語った。

シェルターにいた時は、何も心配することはなく快適で順調だった。シェルター退所後は、家族がこれがほしい、あれがほしいと言い始め、責任がどんどん大きくなっていく。シェルターの中にいたときよりも、今はもっと苦勞している。(S10: 収入不足の就業者)

教育面では、5 人中 1 人がシェルター入所前にフォーマル教育の後期中等学校(高校)に通っており、学校側の理解を得て、シェルター入所中に同級生と同じタイミングで高校を卒業することができた。もう 1 人は、NFL 中学校を卒業していた。退所後、残りの 3 人中 1 人は NFL 中学校に在学中であり、

2人はNFL中学校を卒業し、そのうち1人はNFL高校に進学、もう1人は後期中等職業学校（日本の高校相当）を卒業した。5人中4人はNGOから奨学金やトレーニングのサポートを受けており、全員がシェルター職員との関係に満足しており、信頼できる存在だと感じていた。シェルターのプログラムは、自己肯定感の向上や将来について考える機会を提供したと多くのサバイバーが述べている。

これらのことから、収入不足の就業者にとってシェルター職員は家族よりも信頼できる存在であり、シェルター入所中や退所後のサポートが進学や職業面での後押しとなったといえる。しかし、安定就業者とは異なり、家族との関係はそれほど深くなく、退所後に家族や親戚への金銭支援が負担となっていることが明らかになった。

#### 4.1.3 経済的支えのある者

経済的支えのある者4人は全員が東北部に居住していた。子育てや交通事故、また他者からの依頼により就業していない状況であったが、以前は就業していた者が3人、最近オンラインの仕事を始めた者が1人であった。4人中3人が家族や夫ではなく、彼氏から経済支援を受けており、その持続可能性が十分に保証されているとは言い難い。一方、彼氏との関係が変化しても、過去の職歴から再就職の可能性が示唆される。

対人関係においては、家族関係が安定している者もいれば、課題を抱える者も多く、家族関係がサバイバーに与える影響が大きいことが示唆される。母親からの支援や愛情について述べる者がいる一方で、父親や義父のアルコール依存症が対人関係に悪影響を及ぼしている事例も複数見受けられた。困難な状況において助けを求める相手として家族を挙げた者は1人のみで、他の者は友人や親戚と答えている。

健康面においては、4人中3人が心身と

もに健康であると回答し、1人は義父のアルコール依存症によるストレスを感じていると述べた。

教育面においては、フォーマル教育の中学校を卒業した者はおらず、4人中1人はシェルター入所前にNFL中学校を卒業していた。退所後、1人はNFL中学校に在学中であり、1人はNFL高校に在学中で、さらに1人はNFL高校を卒業している。しかし、4人中2人はインタビュー時点で小学校卒業までの学歴（小学校卒業証書）であることが確認された。加えて、NGOからのサポートを受けた者はおらず、安定就業者や収入不足の就業者は仕事を有しており、多くが何らかのサポートを受けていたのに対し、子育て中のサバイバーがいることを考慮しても、現在仕事を有さない経済的支えのある者全員がサポートを受けていないことから、退所後の支援の重要性が示唆される。また、S16（経済的支えのある者）は「AATが紹介する仕事は看護師助手とかで、自分がしたいことではなかった。」と述べており、職業訓練校で提供される職種の幅を広げる必要があると考えられる。

これらのことから、経済的支えのある者は彼氏や家族からの経済的支援に強く依存しているものの、その関係は不安定であり、シェルター退所後の支援が十分でないことが明らかとなった。収入不足の就業者は経済面で精神的なストレスを感じているのに対し、経済的支えのある者は家族との関係がストレスの原因となっていることが示唆される。

#### 4.1.4 潜在的再流入者

潜在的再流入者3人は全員東北部に居住していた。主に彼氏からの支援を受けて生活しているが、生活状況は困難であった。仕事をしていない理由としては、2人が子育てを理由に、1人が健康上の問題により解雇されたためである。全員が以前に職歴

があり、子育てや健康が安定すれば再就職の可能性はあるものの、彼氏からの支援は不安定であり、特にシングルマザーにとっては厳しい状況であった。

対人関係において、困難な状況に直面した際に助けてくれる人物として、全員が「誰もいない」または「いたりいなかったり」と回答しており、経済的および精神的に追い詰められていることが示唆される。

健康面では、全員が持病や体調不調を抱えており、S19（潜在的再流入者）は重度の貧血があり、健康状態が悪化していた。S19は次のように述べた。

シェルターを出て3か月後に昏睡状態になり、2週間入院して5袋も輸血した。毎年新しい血液をもらうことになっているけど、2年ほど病院に行っていない。保険適応外の輸入薬は1,000 バーツかかるので、代わりに鉄分やサプリメントを買っている。でも2週間前に急に息ができなくなり、病院で喘息もあると分かり、長時間働けず解雇された。お金がなく、食べたいものも食べられない。(S19: 潜在的再流入者)

S19（潜在的再流入者）は彼氏の収入1,000 バーツと祖母からの仕送り400～1,000 バーツで生活しており、病院の薬代1,000 バーツを恐れている。病院に行かずにサプリメントで治そうとしているため、症状は改善されず、負のサイクルに陥っている。さらに、S17（潜在的再流入者）は中絶するために病院を訪れたが、手術費用2,500 バーツを支払えず、無料の中絶ピル5粒をもらったが1粒目で赤ちゃんの心拍を感じ、考えが変わったと述べている。加えて産後うつ病の可能性があるが病院には行っていないとも話している。

教育面では、フォーマル教育の中学校を

卒業した者はいない。しかし、シェルター退所後、全員がNFL 中学校に進学または復学しており、3人中2人が卒業し、NFL 高校に進学した。さらに、全員がNGO や警察から支援を受けていた。

これらのことから、潜在的再流入者は経済的困難と健康問題が相互に影響し、負のサイクルに陥っていることが明らかとなった。シェルター退所後、特にシングルマザーは妊娠・育児による経済的困難を感じており、誤った性知識に基づく望まない妊娠が少なくない。したがって、シェルター内での包括的な性教育と定期的な健康管理支援が重要であると考えられる。また、全員がNGO や警察からの支援を受けているものの、家族や友人など身近なサポートが不足しており、これが精神的健康に影響を与えていることが示唆される。

#### 4.1.5 再流入者

本研究では、再被害に遭った者、売春婦として働く者、ブローカーとなった者を「再流入者」として分類した。しかし、再流入者の定義については議論の余地がある。サバイバーが人身取引現場に再び戻る理由や状況は複雑であり、再流入者という概念には柔軟性を持たせる必要がある。再流入者となったケースは、必ずしも「自己選択」によるものではなく、経済的な理由や人間関係による圧力などが関与している場合も多いため、本研究では再流入者という概念を用いながら、その背景にある要因をより詳細に分析することを心掛けた。

再流入者（再被害者、売春婦、ブローカー）の4人はそれぞれ異なる経緯を持つ。以下に簡単なプロフィールを示す。

- S21（再流入者：ブローカー／売春婦）：シェルターに来る前は強制的に売春をさせられていたが、後に合意の上で売春を行った。退所後は売春婦として働き、シェルターで出会った人脈を利用して

S22 のブローカーとなった。

- S22（再流入者：被害者／売春婦／バーのウェイトレス）：児童養護施設で育ち、施設から逃げ出そうとしたことで罰としてシェルターに2ヶ月入所した。退所後S21に誘われて売春を始めた。
- S23（再流入者：売春婦／バーのウェイトレス）：シェルターに来る前も、退所後も売春婦として働いていた。覚せい剤、タバコ、アルコール常用者である。
- S24（再流入者：再被害者／バーのウェイトレス）：シェルター退所後、バーで働いていたが、そこで知り合った人に騙され、マレーシアで監禁され強制的に売春をさせられ、再び人身取引の被害者となった。逃げ出すことに成功し帰国したが、現在も時々バーで働いている。

再流入者4人は全員東北部に住んでいた。4人中3人は仕事がないと答え、経済的に誰かのサポートを頼りに生活していた。1人は売春婦として働いており、収入は十分ではないものの自立していた。仕事をしていない理由として、3人中2人が中学校卒業証書がないため仕事が見つからないと述べた。S24（再流入者：再被害者／バーのウェイトレス）は、シェルター入所前は意図して売春を行っていたが、退所後は仕事がないため再びバーで働いたが売春はしていなかった。しかし、バーの同僚に騙されてマレーシアで再び被害者となり、強制売春から逃げ出してタイに戻ったが、貧困状態は変わらず、小学校卒業証書しかないため再びバーの仕事しか見つけられなかった。

S23（再流入者：売春婦／バーのウェイトレス）はNFLの中学校卒業証書を持っているが、仕事をしていない理由として「まだ心の準備ができていない」と述べた。また、売春を辞めた理由として、ある男性から経済的サポートを受ける代わりに売春をやめてほしいと言われたからだと言った。S23は実家に住んでおり、両親がこれまでずっ

とサポートしてくれているが、家族との関係は良好ではなく、折り合いが悪いようである。筆者の観察によると、S23は対人関係が苦手で、発達障害の可能性がある。

対人関係において、4人中3人は困ったときに助けてくれる人が基本的に誰もおらず、自分で解決すると答え、1人（S23：再流入者：売春婦／バーのウェイトレス）は自分のことを全く知らない友人に話すと述べた。売春を選んだS21（再流入者：ブローカー／売春婦）とS22（再流入者：被害者／売春婦／バーのウェイトレス）の共通点は、幼少期に両親に育てられず、自分で問題を解決するしかなかった点にある。その結果、貧困に立ち向かうために自己責任で対処している。

健康面では、4人中3人が心身ともに健康であると回答したが、実際にはうつ病や薬物中毒からの睡眠不足など、精神的に不安定であった。病院には行かず、薬局でサプリメントを購入するか、何も服用せずにいる状態であった。

教育面では、フォーマル教育の中学校を卒業した者はおらず、4人中1人（S23：再流入者：売春婦／バーのウェイトレス）のみがNFL中学校を卒業しており、それもシェルター入所中であった。シェルター退所後、2人がNGOからのサポートを受けNFL中学校とNFL高校にそれぞれ進学したが、金銭的理由や子育て、モチベーションの維持が困難であり、卒業に至っていない。

これらのことから、再流入者の状況は非常に厳しく、経済的困難、教育不足、健康問題、対人関係の問題が相互に影響し合っていることが明らかとなった。多くは対人関係を築くことが難しく、家族を含め助けを求める人物がいないため、自己解決を強いられる状況にある。表面上は健康であると答える者も実際には精神的に不安定であり、周囲に心配をかけないように振る舞うか、相談を諦めている様子が見受けられる。

シェルター入所中にNFL 中学校を卒業した1人を除き、他の3人は小学校卒業証書しか保持していなかった。誰かの支援を受け、見守られる環境があれば学業を達成できる可能性が高いが、家族からの支援がないため、独力での達成は困難であることが示唆される。中学校卒業証書の有無が職探しに大きな影響を与え、その結果、再被害を引き起こす要因の一つになっていると考えられる。

以上のことから、シェルター退所後における家族やNGOからの支援や見守りが、進学、卒業、就労を後押しし、サバイバーの社会再包摂において重要な要素であることが示された。本研究の結果、仕事を持たないサバイバー（経済的支えのある者、潜在的再流入者、再流入者）に共通するのは、家族との関係が不安定であり、ストレスの要因となること、さらに困難な状況で支援を得られない「関係の困窮」状態にあることであった。

従来の再統合の理論枠組みは、個人の自立や経済的安定を重視してきたが、本研究の結果、サバイバーの実態は、経済的困難、教育不足、対人関係の不安定さが複雑に絡み合い、個人の努力だけでは再統合が困難であることを示している。したがって、本研究は社会全体でサバイバーを支える「社会再包摂 (Social re-inclusion)」という概念の必要性を提起する。社会再包摂は、家族や学校、地域社会、シェルター、NGOといった社会全体による支援を不可欠とし、再流入者を防ぐためには、これらの支援を強化する環境づくりが求められる。

本研究の結果、安定就業者は家族が「関係の充足担保者」となり、学歴や職業を得るまでの精神的な支えとなっていた。一方、再流入者は経済的、教育的、健康的、対人関係的な困難に直面し、社会的孤立や支援の欠如が再流入を助長していた。したがっ

て、サバイバーの社会再包摂を促進するためには、教育支援や経済的支援に加え、メンタルサポートや対人関係の支援が重要であり、シェルターやNGOなどによる長期的・包括的なサポートの強化が求められる。

このように、再統合の個人主義的アプローチを超え、社会全体でサバイバーを支える視点が、再流入を防ぎ、持続可能な社会再包摂を促進する鍵となると考えられる。

#### 4.2 シェルターで同程度の支援や教育を受けたにもかかわらず、再び人身取引の被害者になったり、加害者側に回ったりするサバイバーがいるのはなぜか

4.1では、サバイバーが再流入者となる根本的な要因は、経済的困窮ではなく「関係の困窮」であることが明らかになった。本節では、再流入者となる理由を、「プッシュ要因」（サバイバー自身の内面的・環境的制約）と、「プル要因」（外部の影響力・誘引）に分けて検討する。

##### 4.2.1 プッシュ要因

再流入者に共通するのは、学歴（中学校卒業証書）不足による職業選択の制約と、相談できる人がいないことによる強いプレッシャーである。例えば、売春婦を辞めたいが辞められないS22（再流入者：被害者／売春婦／バーのウェイトレス）は、次のように述べている。

お金もないし、応募できる他の仕事もないし、他に選択肢がないから。この仕事を辞めたいと思っているけど、他に選択肢もないから、この仕事をしなければならぬ。お金は自分で見つけて、自分の面倒は自分で見なきゃいけないから。(S22: 再流入者：被害者／売春婦／バーのウェイトレス)

S22は6歳から児童養護施設で育ち、借金を抱え、経済的にも社会的にも孤立している。再流入者の多くは、貧困や教育不足により選択肢が限られ、結果として再び人身取引の環境に戻る。

#### 4.2.2 プル要因

再流入者が再び搾取の環境に戻る背景には、過去にブローカーと友人のような親しい関係を築いた経験や、ブローカーに対する肯定的な感情が影響している。S21（再流入者：ブローカー／売春婦）は、1歳年下のブローカー（15歳）に監禁され、強制的に売春をさせられたが、逃げずにその環境にとどまった理由について次のように述べている。

逃げるチャンスがあったのに逃げなかった理由は、家に帰ってもお金がないから。仕事で得たお金は、服代や食費に使っていた。この仕事の魅力は、お金。でもブローカーとも親しくなっていた。優しく話しかけてきたり、きれいなドレスや化粧品をくれたり、優しく接してくれたときもあった。でも優しくないとときもあって、複雑な関係。（S21：再流入者：ブローカー／売春婦）

また、S22（再流入者：被害者／売春婦／バーのウェイトレス）はシェルターで知り合ったS21（再流入者：ブローカー／売春婦）に誘われ、初めて売春を経験し、その後搾取された。

シェルターを出てから2年後、シェルターで知り合った先輩（S21）から会おうと言われて、S21の家に行った。人を連れてくるからここで待っててと言われてた。数日後にはこの仕事について深く理解した。お金が必

要なときは、このとても簡単な仕事をただすればいいんだと気づいた。

（S22：再流入者：被害者／売春婦／バーのウェイトレス）

関係的困窮状態にあるサバイバーは、ブローカーの甘い言葉に引き寄せられ、ブローカーを関係的困窮を満たす「関係的充足担保者」と見なすが、実際には搾取の対象となっている。また、S22（再流入者：被害者／売春婦／バーのウェイトレス）は自身を搾取したブローカーであるS21（再流入者：ブローカー／売春婦）が金銭的に困ったときに客を紹介するなど、共依存的な関係がある場合もあった。このような関係が再び人身取引の環境に戻る障壁を下げる要因となっている。

#### 4.2.3 再流入者の視点と社会的文脈

再流入者にとって、社会や警察、公的機関への信頼の欠如に加え、教育・経済的支援の不足が大きな問題となっている。彼女たちは「自分の才覚で生き延びるしかない」と感じており、関係的困窮、教育の不足、経済的脆弱性が再流入を促す要因となっている。このような状況は「自己責任」として片づけられがちだが、再流入は個人の問題ではなく、社会全体の課題である。したがって、より広い社会的背景を踏まえた理解が求められ、彼女たちの決断や置かれた環境に対する責任を考慮しながら、社会再包摂を進める必要がある。

#### 4.3 問2で判明した理由から得られる、望ましい教育的サポートやケアの在り方はどのようなものか

サバイバーが再流入者となる主な要因として、プッシュ要因（内面的な制約）には、限られた職業選択肢、中学校卒業証書の不足、相談できる人の不在が挙げられる。一方、プル要因（外部からの影響）としては、



ブローカーとの親しい関係が関与していることが多い。これらの要因が相互に作用する状況を考慮し、本節ではサバイバーの「関係の充足」を促進するための教育的サポートやケアの在り方を検討する。

### Multilayered and Interacted Support Network の構築

再流入を防ぐには、複数の支援機関が相互に連携してサバイバーを支援する「Multilayered and Interacted Support Network（多層的相互支援ネットワーク）」の構築が求められる。Reason(1997)のスイスチーズモデルは、組織的事故が発生する要因を「防御層（チーズ）の穴が一致することでリスクが顕在化する」と説明している。このモデルをサバイバー支援に応用すると、家族、シェルター、NGO、学校、病院、地域といった支援機関が、それぞれ独立して機能するのではなく、横断的に連携し合い、相互に補完し合うことで、支援の「穴」（経済的支援の不足や相談先の欠如など）を最小限に抑え、より効果的な支援の実現につながる（図1）。

例えば、家族が経済的・心理的支援を提供できない場合は、シェルターやNGOがそれを補完し、学校が教育支援や信頼関係の構築を担う。また、病院や地域コミュニティ

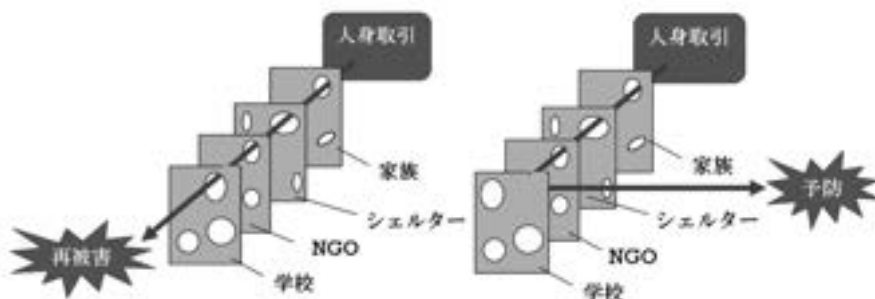
が身体的・精神的な健康維持を支援する。このように、各機関が独立して支援を提供するのではなく、定期的な会議や情報共有を通じてサバイバーの状況を把握し、適切な支援が行き渡るよう役割分担を行うことで、支援体制全体の効果を高めることができる。

### 教育機関の役割

学校では、教員が生徒との信頼関係を築き、不登校や学業不振に早期かつ適切に対応することが、被害者防止において極めて重要である。本研究のインタビューの結果、サバイバー24人中19人が中学校を中退または卒業できなかったことが確認されており、教員による家庭訪問や電話連絡が行われていなかったケースも報告された。ただし、この情報はサバイバーの証言に基づくものであり、実際の学校の対応についてはさらなる検証が求められる。

例えば、いじめが原因で中退したS11（収入不足の就業者）は、「もし先生が私の話を聞こうとしてくれたら、たぶん学校に戻っていたと思う。学校に戻っていたら、この仕事はしていなかったと思う」と述べており、教員と生徒の意思疎通や信頼関係の構築が、サバイバーの進路選択に大きく影響することが示唆される。

図1 福祉・教育版のスイスチーズモデル



（出典）Reason(1997)の図を参考に筆者作成

### シェルター内での家族関係修復や声掛けの効果

シェルターでは、家族との関係修復や相互理解を促進するプログラムが有効である。例えば、S10（収入不足の就業者）は、「シェルターで保護者同席のプログラムがあり、自分の感情を手紙に書いて両親に渡すアクティビティがあった。両親は私がなぜそのような行動をしたのか理解してくれた。」と述べており、家族関係の修復がサバイバーの回復に寄与することが示唆された。また、保護者が不在の場合でも、職員や友人の家族が励ましの言葉をかけることで、サバイバーの「関係の充足」を補完できる。例えば、S24（再流入者：再被害者／バーのウェイトレス）は、AATの宿泊行事で職員が「母親代わり」として関り、モチベーションを得たと述べている。

### 退所後の継続的サポート

サバイバーがシェルター退所後も孤立しないためには、継続的な支援が不可欠である。例えば、S21（再流入者：ブローカー／売春婦）は「Facebookを通して、職業訓練の先生から、元気かと連絡が来て嬉しかった。」と述べており、支援金や職の案内だけでなく、簡単なメッセージのやり取りでもサバイバーの心の支えになり得ることが示唆される。家族、教員、NGO職員、シェルター職員が「関係の充足担保者」として機能することで、サバイバーの再流入を防ぐセーフティーネットを強化できる。

### JICA 海外協力隊の役割

JICA 海外協力隊は、タイ国内の教育機関、シェルター、病院、地域コミュニティの「橋渡し役」として機能すると期待される。協力隊員は、配属先の組織に属しながらも、現場のニーズに応じた柔軟な支援が可能であり、利害関係が生じにくい特殊な立場を持つ（細野、2018、p.112）。特に、教育機

関やシェルター、地域コミュニティを結ぶ連携を強化し、持続可能な支援を提供することが求められる。

一方、JICA 協力体事業には、現地 NGO や現地ボランティアとの連携が限定的であるという課題も指摘されている（松本、2018、p.295）。この課題を改善するためには、現地のリソースを最大限活用し、協力隊員が現地ボランティアと連携する仕組みを構築することが重要である（松本、2018、p.297）。

### サバイバーの持続可能な生活力向上

サバイバーが持続的に自立するためには、中学校卒業証書の取得が最優先である。これにより、より多くの職業選択肢が得られ、社会での自立に向けた重要な基盤となる。また、再流入者や潜在的再流入者が適切な医療・心理的サポートを受けられるよう、タイ政府の「One Stop Crisis Center (OSCC)」や「1300」ホットラインの利用促進が求められる。事前にサバイバーとの信頼関係を築くことで、支援機関との接続が円滑になると考えられる。

## 5. おわりに

本研究は、タイのシェルター退所後のサバイバーを対象に、社会再包摂の実態と再流入の要因を明らかにすることを目的として実施された。その結果、サバイバーの行く末は、安定就業者、収入不足の就業者、経済的支えのある者、潜在的再流入者、再流入者の5つに分類された。安定就業者は家族やNGOの支援を受け、学歴を取得し職業的に安定していたのに対し、再流入者は「関係的困窮」により支援を得られず、教育の継続が困難となり、社会的孤立や経済的困難に直面していた。

従来 of 再統合の理論的枠組みは、個人の努力による自立や経済的安定を重視してき

たが、本研究は、サバイバー本人を取り巻く社会全体による「社会再包摂」の視点が再流入防止と安定的な社会復帰に不可欠であることを明らかにした。シェルターで同程度の支援を受けても、再び被害者や加害者となる要因は、「職業選択肢の狭さ、中学校卒業証書の欠如、相談相手の不在」といったプッシュ要因と、「ブローカーとの親密な関係、ブローカーに対する肯定的な感情」といったプル要因の複合的影響によることが分かった。

また、サバイバーの多くは幼少期に家庭環境が不安定であり、両親の離婚や再婚、育児放棄、出稼ぎによる親の不在といった影響を受け、安定した愛情を受ける機会が限られていた。祖父母や親戚に育てられたケースも多く、親からの直接的な関心を受ける経験が少なかったため、「自分を気にかけてくれる存在」に飢え、支援者不在の状況に慣れてしまう傾向がある。この「関係的困窮」に陥ったサバイバーは、教育を継続できず、経済的困難にも直面しやすい。そのような状況の中で、ブローカーが優しさを示すことで、無意識のうちに「関係的充足担保者」と誤認し、依存する傾向がある。食事や衣類を与え、優しく接することで一時的な安堵感を得るが、この関係が固定化されることで心理的な抵抗感が薄れ、搾取の環境に戻るハードルが下がり、社会的支援から遠ざかることが明らかになった。

その結果、再流入者は再被害者として搾取される者、加害者として他者を巻き込む者、売春婦として生計を立てる者といった立場に分かれるが、一つの立場に固定されるのではなく、状況に応じて変化しながら社会再包摂が困難になっていることが分かった。

こうした再流入を防ぎ、「関係的充足」を実現するためには、まず多層的相互支援ネットワーク (Multilayered and Interacted Support Network) の構築が必要と考える。

家族、教育機関、シェルター、NGO、病院などの支援機関が相互に連携し、サバイバーの社会再包摂を促進する包括的な支援体制を整えることが求められる。特に、家族の支援が不足する場合は、学校やシェルターがその役割を補完するなど、柔軟な支援の仕組みを確立することが重要である。

また、中等教育の就学支援強化もさらに重視する必要があると考える。本研究の結果、安定就業者は全員が中学校卒業証書を取得していたのに対し、再流入者の多くはシェルター退所後も中学校を卒業していなかった。教育は、サバイバーが持続可能な生活力を獲得し、職業選択肢を広げるための基盤であるため、中学校卒業証書の取得支援を最優先とすべきである。

さらに、退所後の継続的な支援体制の強化が求められる。サバイバーが孤立しないよう、NGO 職員やシェルター職員が定期的に連絡を取り、精神的な支えを提供することが重要である。簡単なメッセージや声かけでも、「誰かが自分を気にかけている」と感じられることで、社会的孤立が防がれ、再流入のリスクが軽減し、社会再包摂への道筋を提供できる可能性がある。

本研究は、「関係的困窮」という課題を明らかにし、再流入を防止するための具体的な支援策を提示した点で意義を持つ。特に、「社会再包摂」という枠組みが、従来の再統合合理論に対する補完的視点を提供することを示した点は重要である。しかし、本研究では、教育機関や地域社会の視点が十分に検討されていないため、今後はこれらの視点を取り入れ、多角的かつ実践的な支援モデルの構築を目指す必要がある。

## 参考文献

- JICA. (2022). タイ王国 人身取引対策のためのメコン地域ネットワーク強化プロジェクト短期専門家 (人身取引対策) 業務完了報告書.

- Retrieved from  
<https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/1000049210.pdf>
- 日下部達哉. (2007). バングラデシュ農村の初等教育制度受容. 東京: 東信堂.
- 佐藤・日下部. (2023). タイの人身取引被害政策の陥穽—サバイバーのその後—. 国際教育協力論集, 26(1), 57-76.
- 齋藤百合子. (2014). 人身取引被害者の帰国後の社会再統合の課題: 日本から帰国したタイ人被害者による自助団体の活動からの考察. Retrieved from  
[https://www.ide.go.jp/library/Japanese/Publish/Reports/InterimReport/2013/pdf/B107\\_ch3.pdf](https://www.ide.go.jp/library/Japanese/Publish/Reports/InterimReport/2013/pdf/B107_ch3.pdf)
- 齋藤百合子. (2017). 居場所を求める若者たち——日本、タイ、米国の制度の狭間にいる子ども・若者支援に向けた一考察——. 国際学研究, 50, 103-118.
- 細野昭雄. (2018). 青年海外協力隊とキャパシティ・ディベロップメント. In 岡部恭宜 (編), 青年海外協力隊は何をもたらしたか: 開発協力とグローバル人材育成 50 年の成果 (pp. 109-124). 明石書店.
- 松本節子. (2018). 英国 VSO と JICA ボランティア事業. In 岡部恭宜 (編), 青年海外協力隊は何をもたらしたか: 開発協力とグローバル人材育成 50 年の成果 (pp. 287-300). 明石書店.
- Feingold, D. A. (2005). Human trafficking. *Foreign Policy*, 150), 26-31.  
<https://www.jstor.org/stable/30048506>
- Gezie, L. D., Yalew, A. W., Gete, Y. K., Azale, T., Brand, T., & Zeeb, H. (2018). Socio-economic, trafficking exposures and mental health symptoms of human trafficking returnees in Ethiopia: Using a generalized structural equation modelling. *International Journal of Mental Health Systems*, 12(1), 1-14.  
<https://doi.org/10.1186/s13033-018-0241-z>
- Hang, T. T., & Koehler, J. (2012). *Exploratory research: Trafficking in boys in Viet Nam*.  
[https://vietnam.iom.int/sites/default/files/IOM\\_Files/Projects/Migration\\_Gender/Final\\_report\\_Trafficking\\_in\\_boys\\_ENG.pdf](https://vietnam.iom.int/sites/default/files/IOM_Files/Projects/Migration_Gender/Final_report_Trafficking_in_boys_ENG.pdf)
- Idemudia, U., Okoli, N., Goitom, M., & Bawa, S. (2021). Life after trafficking: reintegration experiences of human trafficking survivors in Nigeria. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 17(4), 449-463.  
<https://doi.org/10.1108/IJMHS-03-2021-0023>
- ILO. (2022). *Global Estimates of Modern Slavery: Forced Labour and Forced Marriage* (Issue September).  
[https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/publication/wcms\\_575479.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/publication/wcms_575479.pdf)
- IOM. (2023). *Guidelines on the National Referral Mechanism*.
- Jones, L., Engstrom, D., Hilliard, P., & Sungakawan, D. (2011). Human trafficking between Thailand and Japan: Lessons in recruitment, transit and control. *International Journal of Social Welfare*, 20(2), 203-211.  
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2009.00669.x>
- Iglesias-Rios, L., Harlow, S. D., Burgard, S. A., West, B., Kiss, L., & Zimmerman, C. (2019). Patterns of violence and coercion with mental health among female and male trafficking survivors: A latent class analysis with mixture models. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 29.  
<https://doi.org/10.1017/S2045796019000295>
- Lisborg, A., & Plambech, S. (2009). *Going back, moving on: A synthesis report of the trends and experiences of returned trafficking victims in Thailand and the Philippines*. International Labour Organization.
- McKenzie, J., Reyes, J. J., Xiong, K. C., Corona, A., & Armsworthy, C. (2021). Virtue, Shame, and Choice: Perspectives of Sex Work Among Adolescents in Various Globalized Thai Communities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 52(6), 533-552.  
<https://doi.org/10.1177/00220221211032393>
- National Statistical Office of Thailand. (2023).

- Statistical yearbook, Thailand*, 2023. Retrieved from <https://www.nso.go.th/public/e-book/Statistical-Yearbook/SYB-2023/303/>
- National Statistical Office of Thailand & UNICEF. (2023). *Thailand multiple indicator cluster survey 2022 (MICS) full report*. Retrieved from [https://www.unicef.org/thailand/media/11356/file/Thailand%20MICS%202022%20full%20report%20\(English\).pdf](https://www.unicef.org/thailand/media/11356/file/Thailand%20MICS%202022%20full%20report%20(English).pdf)
- Okech, D., Hansen, N., Howard, W., Anarfi, J. K., & Burns, A. C. (2018). Social support, dysfunctional coping, and community reintegration as predictors of PTSD among human trafficking survivors. *Behavioral Medicine*, 44(3), 209-218. <https://doi.org/10.1080/08964289.2018.1432553>
- Reason, J. (1997). *Managing the risks of organizational accidents*. Ashgate.
- Royal Thai Government. (2008). *Anti-Human Trafficking Act B.E. 2551 (2008) [Unofficial translation]*. Retrieved from <https://www.mol.go.th/wp-content/uploads/sites/2/2021/02/ANTI-HUMAN-TRAFFICKING-ACT.pdf>
- Royal Thai Government. (2017). *Thailand's country report on anti-human trafficking response*. <http://www.thaianti-humantraffickingaction.org/Home/wp-content/uploads/2014/12/Thailands-TIP-Country-Report-2017-FINAL.pdf>
- Royal Thai Government. (2024). *Royal Thai Government 's Country Report on Anti-Human Trafficking Efforts 2023*.
- Surtees, R. (2017a). *Moving on: Family and community reintegration among Indonesian trafficking victims*. NEXUS Institute. <https://nexusinstitute.net/wp-content/uploads/2020/02/moving-on-nexus-institute-2017-compressed.pdf>
- Surtees, R. (2017b). *Supporting the reintegration of trafficked persons: A guidebook for the Greater Mekong Sub-Region*. NEXUS Institute, UN-ACT and World Vision.
- Tsai, C., & Dichter, M. E. (2019). The trafficking of children in the Greater Mekong Region: A review of recent literature. *Child Abuse Review*, 28(3), 198-208. <https://doi.org/10.1002/car>
- United Nations Office on Drugs and Crime. (2023). *Global report on trafficking in persons 2022*. Retrieved from [https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/glotip/2022/GLOTiP\\_2022\\_web.pdf](https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/glotip/2022/GLOTiP_2022_web.pdf)
- United States Department of State. (2022). *2022 Trafficking in persons report: Thailand*. Retrieved from <https://www.state.gov/reports/2022-trafficking-in-persons-report/thailand/>
- United States Department of State. (2023). *2023 Trafficking in persons report: Thailand*. Retrieved from <https://www.state.gov/reports/2023-trafficking-in-persons-report/thailand>
- World Health Organization. (2003). *WHO ethical and safety recommendations for interviewing trafficked women*.

## **Why Survivors Become Victims Again: Survivor's Lives After Trafficking in Thailand**

Hitomi SATO

*Graduate School of Hiroshima University*

This study examines the post-shelter lives of female survivors of human trafficking for sexual exploitation in Northeast Thailand, exploring the factors that lead some to re-enter trafficking or become perpetrators. Many survivors paradoxically struggle with social reintegration despite having received support in shelters.

Semi-structured interviews were conducted with 24 Thai female survivors aged 18–23 between March and April 2023. Each interview lasted between 1 hour 15 minutes and 2 hours 30 minutes, adhering to the WHO Ethical and Safety Recommendations for Interviewing Trafficked Women (WHO, 2003), with informed consent obtained. Thematic analysis in this study led to the classification of survivors into five categories: Stable Employed Survivors, Low-income Survivors, Economically Supported Survivors, Potential Re-entrant Survivors, and Re-entrant Survivors.

Findings indicate that the primary cause of re-entry is not merely economic hardship but “relational deprivation”. Survivors who successfully reintegrated often had support from family or NGOs, which enabled them to complete lower- or upper-secondary education and secure stable employment. In contrast, Re-Entrant Survivors lacked support, faced limited job opportunities due to not completing lower-secondary education, and had no one to consult when in need. Another common factor among Re-Entrant Survivors was their tendency to perceive past relationships with their brokers positively, interpreting the temporary support they provided as care or affection, which led to dependency.

To prevent re-entry, a Multilayered and Interacted Support Network is essential, where families, educators, NGOs, shelters, and healthcare providers collaborate to establish a holistic and sustainable support system. Additionally, prioritizing secondary education is crucial for expanding employment opportunities and enhancing survivors' long-term independence. Continuous post-shelter engagement through regular follow-ups by NGOs, shelter staff, or sometimes, even a simple message exchange alone can help mitigate social isolation and reduce the risk of re-entry.

This study highlights the limitations of conventional reintegration models, which prioritize individual self-sufficiency and economic stability while overlooking the importance of “social re-inclusion”. Instead, it emphasizes the

necessity of comprehensive societal support as fundamental to preventing re-entry and ensuring stable reintegration. Addressing relational deprivation through a multi-institutional support system is key to achieving sustainable social re-inclusion for survivors. Future research should explore the role of educational institutions and community-based interventions in fostering long-term social inclusion.





## 学校行事・教科外特別活動の教育的価値とその組織的活用 ——日本の経験

齊 藤 泰 雄

(国立教育政策研究所名誉所員)

### はじめに

日本の近代学校の特色の一つは、各教科の指導を重視するのは当然のことながら、同時に、いわゆる教科外教育活動、たとえば、各種の儀式や学校行事（祝祭日儀式・入学式・卒業式・運動会・学芸会・展覧会・遠足・修学旅行等）をかなり早期から学校の活動に組み入れ、それらを定期的かつ頻繁に実施してきたことである。こうした教育活動は、「課外活動」(extra-curricular activities)と位置づけられていたが、たとえば、祝祭日儀式の挙行は、戦前期のわが国の学校関係者にとって最大級のイベントといえるものであった。戦後教育改革において、祝祭日儀式は廃止されたが、それ以外の各種の行事や式典は継続されることとなる。占領期には、学校民主化の一環として、児童・生徒会活動、学級会、クラブ活動などが奨励された。1958（昭和33）年の学習指導要領の改訂によってこの種の教科外の活動が、「特別教育活動」、「学校行事等」の名称の下に、正式に教育課程の中に組み入れられた。

これにより学校行事・教科外教育活動はさらに深く根を下ろし、日本の学校教育に独特な様相を与えるものとなっている。日本の学校教育におけるこの種の活動の占める比重の大きさは、しばしば、外国人研究者や訪問者の注目を集めてきた（山田、2016、2021）。また、最近では、国際教育協力の一環として、日本式教育に注目してその導入を望む開発途上国に対して、これ

らの活動に関する日本の経験や情報を発信することにも関心が注がれている（恒吉、2016；Tsuneyoshi、2020；京免、2024）。

筆者の関心は、この日本的とされる教育活動の起源、その歴史的ルーツにある。なぜなら、明治初頭に西洋諸国をモデルに近代的学校制度が開始された時、わが国の学校にこの種の活動はほとんど存在していなかったからである。しかしながら、明治の20年代から30年代にかけて、初等義務教育制度がほぼ完成の域に近づきつつある頃までには、多彩な教科外教育活動がわが国の学校にほぼ出そろっていた。そもそも日本の近代教育は、なにゆえに教科外教育活動にこれほど関心と努力を傾注するようになったのか。その教育的価値と効用は教育関係者にどのように認識されるようになったのか。別の角度から述べるなら、これらの教育活動の学校教育内での位置づけに焦点をあてながら、近代日本における学校観の変化、期待される学校教育像の変遷について改めて考察することが本稿の目的となる。

### I. 最初の学校行事としての明治期の「試験」

近代的学校制度の開始から明治20年ぐらいいまで、日本の学校には、各教科の指導以外の教育活動、学校行事めいたものはほとんどみられなかった。就学率もまだ低迷し、児童の入学年齢や入学時期も安定してはいなかった。また、後述のように厳格な試験

進級制度により、留年や中退も多く児童の修業年数も一定しなかった。逆に、この時期には、今日の認識からすれば、「学校行事」に分類されることはないが、学校行事の実質を備えていた事象があった。それは明治期における「試験」である。明治前期の試験の実態をみれば、それはまぎれもなく最大級の学校行事と呼ぶうるものであったといえよう。

近代学校は、「文明開化」と「富国強兵」のために、すべての国民に就学する機会を与え、国民の知的水準を向上させ、欧米諸国の近代的知識・技能をできるかぎり迅速かつ効率よく摂取することをめざすものであった。このために、学ぶべき教育内容を、その難易度や連続性を考慮して、何段階かの等級に区分し、これを順序に従って学習してゆく等級制というシステムが導入された。この等級制に付随して導入されたのが試験進級制度であった。

「学制」では、小学校は下等四年、上等四年の合計八年間。一年は二つの等級に分けられ、最下級の第8級から第1級までの等級が定められた。児童は、半年毎に進級試験を受けて、これに合格すると次の等級に進級する。学力不振で合格できない者は、落第（原級留置）となる。下等第1級の修了の後、あらためて課程全体をカバーする「大試験」（卒業試験）を受けて、これに合格してはじめて上等小学への進学が可能となる。

こうした定期進級試験以外にも、「月次試験」（席次入れ替え試験）、「臨時試験」（学業優秀児の飛び級のための試験）、さらには「比較試験」（地域の学校間での学力コンクール）、「巡回試験」（県知事らが成績優秀生徒を一同に招集して試験し褒賞を授与する）など多彩な試験が頻繁に実施された（斉藤、2003、44頁）。それは、旧士族と平民、地主と小作人の子弟、男と女という身分階層にかかわりなく、同じ試験で学

力を競いあう「能力による競争」の時代が到来したことを実感させるものであった。もっぱら知識の獲得が重視され、それが個々人の立身出世の道につながるという個人的な業績主義が唱えられた時代でもあった。

ところで、こうした試験の実施は、今日われわれが知る筆記試験とは比べものにならないほどの手間ひまのかかるものであった。筆記試験を実施するためには次のような道具立てが必要とされる。すなわち、①安価な国産洋紙（いわゆる「ざら紙」）の普及、②子どもでも使用できる安価で簡易な筆記用具（鉛筆）の普及、③問題を大量に同一規格で作製するための簡易謄写版（ガリ版）印刷機の普及。わが国において、こうした試験インフラが広範に学校現場に普及するのは、大正期から昭和初期の頃であった（佐藤、1988）。そのため、明治期の試験においては、個々の児童と個別的に対面しての口頭諮問・口述試験という形式が主流にならざるをえなかった。試験成績は、落第に直結し、児童や保護者の利害や名誉に関わることも大きいために、試験実施には公正性、厳格性、公開性が求められた。

このために進級試験は、当初は府県当局が直接的に管理し、府県の学務課吏員や師範学校の教員が問題作成の任にあたり、彼らの他にも村長や地区学務委員などが立会人として臨場し、複数の教員が検査や記録にあたるのが一般的であった。また、当日は父母の試験参観が許可あるいは奨励された。児童は自分の順番がくるまで会場に控えて待機するという仰々しさであった（山本・今野、1973、258-263頁）。試験は、時には早朝から深夜までにもおよぶ過酷かつ緊張にみちた一大イベントであった（天野、2007、118頁）。

こうした試験制度に対しては、疑問や批判の声も少なくなかった。厳格な試験の実施は、結果的に数多くの留年と中途退学者を生み出し、これは「国民皆学」という教

育普遍化の課題にとっては大きなジレンマであった。落第は、児童個人にとって不名誉で学習意欲を阻害させるだけでなく、親にも経済的負担を強いる。試験対策のための暗記や詰め込みの流行による教育の硬直化が問題視された。深夜や明け方にまでおよぶ試験が、教員や児童に過剰な負担を強いて健康を損ねるといった批判もあった（斉藤、2003、46頁）。文部省もしだいに試験の弊害を認識し、地域や学校の競争をおおる比較試験を禁止するなどの通達を行っている。試験進級制度が最終的に廃止され、「児童平素ノ成績ヲ考査シテ之ヲ定ム」という自動進級制へと転換されるのは1900（明治33）年の第三次小学校令においてであった。やがて大がかりな学校行事的な試験も姿を消すこととなった。

## II. 国家主義的教育の登場と学校儀式的萌芽

知育志向、個人的な業績重視の明治初期の学校像にも変化が生じてくる。1891年の第二次小学校令下においては、「等級」に替わって「学級」という概念が導入された。学級とは「一人ノ本科正教員ノ一教室ニ於テ同時ニ教授スヘキ一団ノ児童」と定義された。学校内の子ども集団である学級は、成績により児童の出入りがはげしかった等級とは異なる安定性をもつことになった。佐藤秀夫は、この変化を、「複数の学級を学年序列を軸に編成することによって、統合された教育機関としての学校、個別教授の集積に過ぎなかった寺子屋・藩校はもとより、それに近似していた等級制下の学校とも異なる、集団としての教育機能をもつ学校が姿を現わしてきた」と表現している（佐藤、1991、200頁）。

教育思想面での変化も生じる。西欧化志向の啓蒙主義的教育政策に対する反動の動きが現れてくる。天皇側近の宮廷官僚など

政府内部の保守的な勢力を中心に、西欧化による風紀の乱れを指摘し、伝統的な儒教をベースにした道徳規範の復興を求める声が高まる。彼らの働きかけにより、1879年、天皇の名により「教学聖旨」が下された。そこでは、教育の基本的方針として、仁義・忠孝・愛国心などの儒教倫理を重視すべきことが示されていた。明治政府の内部でも、教育の在りかた、とりわけ徳育をめぐる論争が生じてくる。

1880年代後半になると政治状況も変化をみせる。明治維新の立役者（西郷隆盛・大久保利通・木戸孝允・岩倉具視）はすでに亡くなり、政府は維新第二世代ともいえる伊藤博文・山県有朋らが中心となり、安定した国家統治機構の構築を模索していた。一方では、政争に敗れて下野した板垣退助や大隈重信らは反政府的な自由民権運動を展開していた。さらにもう一方では、元田永孚ら天皇側近の宮廷官僚は、天皇の統治力の拡大、天皇親政への志向を強めていた。こうした三つ巴のせめぎ合いの中、政府はほぼ十年後をめぐりに憲法の制定、民選議員を含む帝国議会の開設を公約していた。政府はこうした新しい統治体制を想定して、それに相応しく日本の教育体制を見直す作業に着手していった。そしてその仕事は、1885（明治18）年12月に発足した内閣制度の下で、首相に就任した伊藤博文によって初代文部大臣に任命された森有礼の手にゆだねられることになる。

森は、幕末に薩摩藩から英国留学に派遣され、帰国後は、福沢諭吉らと「明六社」を結成して啓蒙運動を展開するとともに、外交官のキャリアを積んだ国際派であった。直前まで駐英全権公使を勤め、この間、英国の学術界との接触を深め、当時の代表的知識人ハーバード・スペンサーの『教育論』（Education; Intellectual, Moral, and Physical, 1861）を森が綿密に読み込んでいたことも知られている。それは知育のみ

ならず、徳育、体育の三者の統合的發展を説くものであった。1882年、憲法制定調査のために欧州に滞在していた伊藤博文とパリのホテルで教育論を交わし意気投合したことが、森の文部大臣起用へとつながった。

森文相にゆだねられた教育政策の課題は、次の二つであったと言えよう。一つは、明治初期から目前の教育上の課題・必要に応じるために応急的、継ぎはぎ的に進められてきた教育の事業をここで一度整理し、これを体系的教育システムへと再編成すること。そしてもう一つは、大日本帝国憲法により明文化される日本式立憲君主制に対応した、天皇に忠実な臣民を育成する公教育体制を確立することであった（斉藤、2017、154頁）。前者に関しては、森は、就任早々、従来の包括的な教育令を廃止し、学校段階ごとに個別の学校令、すなわち帝国大学令、小学校令、中学校令、師範学校令を相次いで公布し、各段階での目的と性格を明確に規定し、この後の日本の教育制度の基本的骨格を確立した。本論と関連するのは、後者の観点から森の提起した独特な国家主義的教育思想である。

森にとって最大の関心事は、あくまでも「国家富強」であった。森の眼には、当時の日本人像は、長い封建時代の忍従的な生活に慣れ、自立の意志・気概に欠ける心もとない存在と映っていた。森はそれを「国民的欠点」とまで呼んでいた。森にとっては、国家富強は、まずもって日本人の国民的心性そのものの改造から始められねばならないものであった。国民に自信をつけさせ、やる気を起こさせる「士気の培養発達」、「気力の鍛練」が必要であると考えた。士気の昂揚と国民的品性の確立に資するもの、国民の精神的支柱となるものを森は探し求めた。そして森はそれを日本の天皇制の伝統に見いだした。「西欧かぶれ」とまで言われた森が天皇制の伝統に着目するのは意外と思われるが、逆に、青年時代から異文化経

験を重ね、外交官として厳しい国際競争にさらされる弱小国日本の立場をだれよりも知っていた森であったがゆえにかえって日本独自の伝統を鮮明に意識したとも推測できる。

政府に提出した教育構想案において森は次のように述べている。「顧みる、我国万世一王、上古以来威武の輝く所、未だ曾て一度とも外国の屈辱を受けたることあらず。而して人民護国の精神、忠武恭順の風は亦祖宗以来の漸磨陶養する所、未だ地に墮ちるに至らず。此れ乃ち一国富強の基を成す為に無二の資本、至大の宝源にして、以て人民の品性を進め、教育の準の達するに於て、他に求むることを仮らざるべき者なり」（森提出の「閣議案」）。森は、世界に類をみない万世一系の天皇制の伝統こそ、その活用次第では、国家富強の基礎を形成するための「無二の資本、至大の宝源」ともなりうるという大胆な発想を提示している。

この天皇＝国家元首と深い紐帯で結ばれた「誇るべき天皇の臣民」という国民意識を、教育によって「培養発達」させ、国民の士気・気力を鍛練し、国家富強の能動的な担い手として動員する、というのが森の考えた国家富強のための教育戦略であった。もちろん、啓蒙主義者の森は知育の重要性を否定するものではないが、気力の鍛練が知育に劣らず重要であると考えたのである。森は、おなじ理由で国民の体力向上、気力鍛練に資するとして学校への兵式体操や規律的集団活動の導入を主唱した。ただし、森は、保守派の唱える儒教的道徳の詰め込みには賛同せず、それとは距離をとっていた。森の教育思想が、独特の国家主義的教育と呼ばれたゆえんである。

この間、国家主義的教育の浸透のための方策として森自らが創案し、その後の日本の学校教育に大きな足跡を残すものとなったのが学校への儀式的行事の導入であった。

森の考案した具体策は、次のようなものであった。当時「御真影」（ごしんえい）あるいは「御写真」と呼ばれていた天皇・皇后の公式肖像写真を宮内省から全国の学校に「下賜」してもらおう。そして国家祝日にあわせて、学校に児童生徒・教員・父母・地域社会の有力者などを招いて「御真影」の拝礼を中心とした学校儀式を挙げる。

当時、一般民衆にとっては、天皇の姿を目にすることは、天皇の地方巡幸の際に遠方から垣間見る機会でもないかぎり、ほとんど皆無であった。森の発想は、写真という文明開化の利器を利用して天皇の姿を可視化・具象化することで、児童生徒にその存在をより身近に周知させ、君臣接近により国家帰属意識を育成するというものであった。

1886年9月、大礼服着用明治天皇と洋式礼装の皇后をセットにした御真影が、沖縄県立師範学校に下賜されたのを皮切りに、翌年末までには全国の師範学校・尋常中学校に下賜された。さらに森は儀式に厳粛さと彩りを与え、また児童生徒の情緒的感性にうったえるために儀式用に特別の唱歌を制作し、斉唱させるという工夫を加えた。儀式の際に唱歌を斉唱させるという森の着想は、欧州の教会のミサで賛美歌が斉唱され宗教的情操を高める効果が大きいことを認識した自らの体験に由来するものであろうと指摘されている（佐藤、1994、11頁）。

1888年初頭、森文相は、地方長官に対して、今後国家祝日（初代神武天皇の即位日とされる「紀元節」（2月11日）と天皇誕生日である「天長節」（11月3日）に、学校に教員・生徒が集合し、御真影に拝礼し、祝日唱歌の斉唱および校長訓話からなる祝賀儀式を挙げるよう通達を出した。文部省が儀式用に制作した唱歌「紀元節」は、次のような神話的天皇像を讃えるものであった。

一、雲に聳（そび）ゆる 高千穂（たかちほ）の 高根おろしに 草も木も なびきふしけん 大御世（おおみよ）を 仰ぐ今日こそ たのしけれ

三、天（あま）つ日嗣（ひつぎ）の 高御座（たかみくら） 千代よろずよに 動きなき もとい定めし そのかみを 仰ぐ今日こそ たのしけれ

天皇制を、「資本・宝源」（capital, resource）と見なし、大胆に発言、行動する森に対して保守派からは、「天皇賛美の皮をかぶった啓蒙主義者、あるいは隠れキリスト教信者とみなされ警戒された」（辻田、2017、40頁）。そして、帝国憲法が公布されたその日の早朝、「森が伊勢神宮参拝の際に神域を冒瀆する不敬行為を行った」と糾弾する右翼壮士に刺殺される悲劇にみまわれた。森文政は、任期半ば3年あまりの短期間で終焉をむかえた。

しかし、御真影の下賜は森の死後も継続され、1889年には、全国の高等小学校にまでその対象が拡大された。文部省は、尋常小学校や幼稚園にもその下賜を要望したが、宮内省からは当時の高額の写真作製費や調製の技術的限界から、全国で数万を数えるこれらの学校に直ちに御真影を下賜することは困難であるとの回答がよせられた。ただし、各学校が、近隣の学校から御真影を借用し、それを複写して儀式に使用することは「差許す」とされたので、御真影はほぼすべての学校に行き渡るようになった。森の導入した学校儀式はしだいに浸透し、その効用も教育関係者の注目を集めるようになっていった。

### Ⅲ. 教育勅語の発布と学校儀式の拡大・制度化

森の死後、教育の基本方針、とりわけ徳育をめぐる論争は、森と対立していた保守派の優位に傾き、近代化派もしだいに妥協をせまられる。大日本帝国憲法の発布の翌年 1890(明治 23) 年、天皇の名による「教育勅語」の発布によって、教育をめぐるイデオロギー論争に決着がつけられる。教育勅語は、保守的な首相山県有朋、かつて森の文相任命に反対していた元田永孚らが主導して作成された儒教的・国家神道的色彩の濃厚な文書であった。天皇自ら「期待される臣民像」と望まれる行動規範を明示して、それに向けて国民を育成することこそ教育の使命であると宣言するものであった。

森の提起した独特な国家主義教育の理念(国家富強に貢献する気力・士気の横溢した国民の育成、そのための天皇制伝統の活用)も、森の構想とは微妙にズレながら展開をとげてゆく。森においては、国民の志気(morale)に焦点があてられていたが、やがてそれは国民の道徳(morals)に置き換えられていった。修身科教科書は、勅語に示された徳目の実践を内容とするものに全面的に書き改められ、歴史教科書も皇国史観に彩られたものとなる。

教育勅語を拝受した芳川顕正文相は、勅語の謄本を全国の公私立学校に頒布するとともに、各学校において、奉読式を行い、その趣旨に基づいて児童生徒に訓戒を与えるよう訓令を発した。ここに、各学校では先に下賜された御真影の拝礼に加えて、教育勅語奉読を適宜挙行することを求められた。こうした儀式の拡大を受けて、文部省は、勅語発布の翌年 1891(明治 24) 年 6 月、「小学校祝日大祭日儀式規程」を制定して、年間の儀式の日程、各儀式の形式を統一的に定めて、それらを体系的に組織化することにより乗りだした。

同規程によれば、紀元節(2 月 11 日)・天長節(11 月 3 日)・元始祭(1 月 3 日)・神嘗祭(10 月 17 日)・新嘗祭(11 月 23 日)の祝祭日の儀式においては、「両陛下ノ御影ニ対シ奉リ最敬礼」、「両陛下ノ万歳ヲ奉祝」、「教育ニ関スル勅語ヲ奉読」、「勅語ニ基キ聖意ノ在ル所ノ晦告ヲナシ」、「其祝日大祭日ニ相応スル唱歌ヲ合唱スル」とその形式・手順を詳しく定めた。御真影拝礼、万歳奉祝、教育勅語奉読、勅語関連の校長訓話、式歌斉唱の五つから構成される式次第である。この他にも、孝明天皇祭(1 月 30 日)・春季皇霊祭(春分の日)・神武天皇祭(4 月 3 日)・秋季皇霊祭(秋分の日)の儀式においては、校長訓話と式歌斉唱を行うとされた。一月一日の儀式においては御真影拝礼、万歳奉祝、式歌斉唱を行うものとした。さらに規程では、これらの儀式には市町村長ほか学事に関係のある市町村吏員もなるべく参加すること、生徒の父母親戚その他市町村住民の参観の道を開くこと、当日児童には茶菓または教育的な記念品等を与えてもよいことなどが併せて規定された(佐藤、1963)。

森の時代の儀式が、天長節と紀元節の年二回だけであったのに対して、ここでは一連の儀式次第をフルセットにして実施すべき日と、やや簡易化された形で開催するものを区分しているとはいえ、年間の開催回数自体は 10 回へと大幅に拡大されていた。学校儀式の持つ教育的機能・効用に対する文部省関係者の認識と期待がわずか数年の間に格段に増大し、その実施にいかに前のめりになっていたかを物語るものである。また、「君が代」を含めて儀式用の唱歌八曲が文部省から告示された。

しかしながら、実際に、これを実施してみると問題が生じてきた。学校儀式が導入されるまでは、国家祝祭日はたんなる休日であり学校も休業であった。儀式のための休日登校の急増は生徒や父母にとって負担

感の増すものであり、実際に、天長節・紀元節以外の日では児童の出席率も低調という状況が各地から報告された。ほぼ月に一回とあまりにも頻繁であり、かえって児童生徒の集中力や緊張感を減退させるという批判の声も強かった。こうした状況から、文部省は方針の見直しを迫られ、二年後の1893年、あらためて訓令を発して、学校儀式の開催を原則として天長節・紀元節・一月一日の三大節に限定することとし、それ以外の祝祭日の儀式は各学校の任意とすると改めた（佐藤、2002、111頁）。こうした経緯をへて、学校儀式は集中的に内容を充実して举行されることになってゆく。1900年制定の第三次小学校令施行規則において、冒頭に「君が代」斉唱を追加して、儀式の式次第が完成した形で明記された。こうして、「子どもはその独特の雰囲気の下で、知らず知らずのうちに、忠君愛国の精神を身につけるように導かれていった」（小山、2002、89頁）。

また、儀式規程で注目されることは、「祝日大祭日に於テハ便宜ニ從ヒ学校長及教員、生徒ヲ率テ体操場ニ臨ミ、若クハ野外ニ出テ遊戲体操ヲ行フ等生徒ノ心情ヲシテ快活ナラシメンコトヲ務ムヘシ」（第四条）という規定を設けていることである。「遊戲や体操等生徒の心情をして快活ならしめる」学校行事を、祝祭日儀式と組み合わせて開催することを奨励していたのである。

こうした行事の事例として次のような記録も残されている。「南埼玉郡潮止尋常小学校にては去月3日例により天長節祝賀式を本校講堂にて举行し、其を了て後、余興として運動会を催したり。生徒総勢二百余名各分隊に整列し、職員が之を指揮監督を為し、赤白二流の小旗を立て午前十時三十分整然校門を出て鋭気凛々部内を巡回す」（明治27年埼玉県、山本・今野、1973、94頁）。ここでは天長節儀式の余興との位置づけながら運動会が開催されている。ちな

みに、初期の運動会は、遠足運動とも呼ばれ、校外で実施され、会場まで行軍し、県・郡単位の学校間対抗で、遊戲競争、旗奪、綱引などを行うものが多かった。いっぽう、「2月11日午前十時紀元節ノ祝賀式ヲ举行ス・・・閉会シ夫ヨリ来賓ヲ生徒成績品展示場ヘ案内シテ縦覧セシメ職員ヨリ一々説明ヲ与ヘテ教育ノ必要ト保護者ノ注意トヲ喚起シタリ、縦覧ノ後來賓及生徒ニ茶菓ヲ饗シ退散ス」（明治30年千葉県、同上、342頁）というように、紀元節儀式にあわせて、後の学芸会の原型となるような展覧会、朗読会、幻燈会、練習会等を開催した事例も報告されている。

儀式の厳肅性を確立するいっぽうで、当日は参加者に茶菓（饅頭やミカン）や記念品を配り、運動会や学芸会の萌芽となるような生徒を快活ならしめる活動も行って生徒の参加意欲を高めた。同時に、参観を期待される父母や地域住民にもアピールするお祭りの要素を加味する工夫がなされていたといえよう。こうして儀式に付随して奨励された各種の活動は、この後、それぞれの独自の教育的価値が認識されるとともに、その規模や開催形式に工夫がなされ、しだいに儀式そのものとは別個のかたちで発展をみせる。

今日と同様に、各学校が自校の運動場において開催し、兵式体操のみならずゲームや遊戲も採り入れた多彩な競技種目が演じられ、父母親族や地域住民も一体となって盛り上がるという運動会が出現するのは明治30年代後半のことである。さらに、明治初期に師範学校や中等学校で開始されたといわれる「遠足」や「修学旅行」のような独自の行事も初等学校に取り入れられてくる。また明治中期以降、祝祭日儀式と同様に、御真影拝礼・教育勅語奉読・君が代斉唱のすべてか、あるいはそのいずれかを付帯させた形で、入学式・始業式・終業式・卒業式・開校記念式典などを举行する学校も多くな

る（山本・今野、1973、407 頁）。また、日清・日露の両大戦時には、兵士歓送迎・戦勝祈願・戦勝祝賀・慰問などの行事も学校に持ち込まれた。

たしかに、規律ある集団的な行動を実行し、帰属意識や一体感を育む集団訓練の機能を持ち、ともに非日常的な時間・空間のなかで演出されるという意味では、学校儀式とこれらの学校行事との間には、ある種の共通する性格がみられたといえよう。しだいに多彩な学校行事が日本の学校に定着していくことになる。こうした儀式や学校行事を通して、学校は父母や地域住民を頻繁に学校に招き入れ、教育への理解や支援を促進するとともに、学校は地域の文化センターとしての役割を果たしてゆくことになる。儀式や行事への参加を通して、日本的な親や地域社会の学校参加の原初的形態が形成されたとも言えようか。

二十世紀初頭、初等義務教育制度がほぼ完成の域に達し、個々の学校規模も拡大するとともに、儀式や式典、運動会、学芸会などの行事開催のための物的条件となる運動場の整備、体操場・講堂の拡充、備品購入など学校インフラの整備も進む。儀式関連の学校備品として注目されるのは、オルガン（風琴）の登場と普及である。儀式唱歌の伴奏の為に、各学校は輸入品で高価であったオルガンを地域の有力者の寄付などにより購入し、儀式に荘重さを演出したのである。

この他に儀式関連で注目されるのは、各学校に交付された御真影と教育勅語謄本という天皇の分身ともされる神聖な品を安全に保管するための施設であった。文部省もこれらを「校内一定ノ場所ヲ選ビ最モ尊重ニ奉置スル」訓令を発していた。校舎内の一画、最も森厳とされる場所に保管所が設けられた。火災や盗難からそれらを守ることが、学校関係者にとって最大の危機管理となった。警保のために男子教員が学校に

宿泊する「宿直」がはじめられた。火災等からそれら救出するために殉職した教員や棄損の責任をとって自殺した校長など「悲惨な美談」（佐藤、1962、50 頁）も残されている。すこし後になると、木造校舎の外に漆喰造りや石造りの耐火性を備えた独立の奉安庫を設ける学校も出現する。

#### IV. 戦前期における学校儀式の展開

明治期末までには、学校儀式は定型化され、また今日知られているような各種の学校行事もほぼ出そろっていた。明治天皇が崩御し年号が替わると、大正天皇・皇后の御真影が下賜される。いっぽう明治天皇による教育勅語は、不磨の聖典としてさらに権威と重みを付与され、教育の指導原理とされ続けた。勅語奉読を中核にした学校儀式は、ますます厳粛に举行され、宗教的雰囲気さえ帯びるようになっていった。

歴史学者高橋敏は、その様子を次のように描写する。「三大節の学校儀式は、宗教的荘厳さを漂わせた、いわば天皇教の儀式であった。西洋の軍服姿の御真影の拝礼、グレゴリオ聖歌ばりの抑揚の効いた教育勅語の奉読、（校長の）黒の礼服に白の手袋。しかし、何ととっても庄巻は、村人がかつて耳にしたことのなかったオルガンによる荘厳な響きとともに奏せられた「君が代」であつたろう。それは異風の音色であり、それだけに厳粛な雰囲気を醸し出し、不思議な魔力を発揮した」（高橋、1999、138 頁）。彼は「学校儀式はいわば天皇教の儀式」とまで表現している。

いっぽう、1910～20 年代の「大正新教育運動」の時期に入ると、児童中心主義や活動主義の流行にともない、学校行事では、とりわけ学芸会的行事（展覧会・音楽会・学校劇・映写会など）が盛んになる。ここでは、児童生徒のかなり自由な表現活動も許された。しかしながら、まもなく、学芸



会が日常の教育の延長という枠をこえて華美を競う風潮があるという批判もあらわれる。1924（大正13）年に岡田良平文相は学校劇の公演を禁止する通達を出した。やがて大正自由教育運動もしだいに退潮にむかう。

1927（昭和2）年に、明治天皇の治績を称えるために同天皇の誕生日が新たに国家祝日「明治節」（11月3日）に指定されて四大節となる。これにあわせて唱歌「明治節」も制定される。学校儀式も、昭和天皇の天長節（4月29日）をあわせて年四回举行されることとなる。

1930年代の入ると、日本の教育政策は、極端な国家主義・軍国主義的色彩を強めるものとなる。1937年、国民精神作興のための国民精神総動員運動がはじまる。同年、文部省は、皇国の道を説く国民教化のため著作『国体の本義』や『臣民の道』を刊行して、全国の小学校から大学にまでくまなく配布する。御真影や教育勅語謄本の神聖化が一層強められ、文部省は、神社まがいの神明造りの「奉安殿」の設置を奨励するようになる。奉安殿は、三代の天皇の御真影と教育勅語謄本を御神体にして学校内に設立されたミニ神殿ともいえるべきものであった。子どもたちは登下校の際に奉安殿に対して最敬礼するよう指導された。

戦時体制下の1941（昭和16）年の国民学校令は、小学校を「国民学校」へと改称するとともに、初等教育の段階から国家主義教育を一層強化することを明確にした。国民学校令は、「儀式、学校行事等ヲ重シ之ヲ教科ト併セ一体トシテ教育ノ実ヲ挙クルニカムヘシ」（施行規則第1条(6)）と、わが国の主要教育法令としてはじめて儀式行事に言及し、教科と一体となって教育の効果を発揮すべきと規定した。そのために「各教科及科目ノ毎週授業時間外ニ於テ毎週凡ソ三時ヲ限リ行事、団体訓練等ニ充ツルコトヲ得」（同第31条）と行事・団体訓練の

ための時間枠まで用意していた。しかし、まもなく、戦局の悪化とともに、空襲や学童疎開あるいは教員の出征によって学校教育の実施そのものが困難になっていった。

## V．戦後教育改革と教科外の教育活動の存廃

1945年8月の敗戦、連合国軍による占領統治、それに続く戦後の教育改革において学校の在りかた、そして儀式や行事も見直されることになる。連合国軍総司令部(GHQ)は、1945年末に教育に関する四大指令を発し、占領教育政策の方針を日本政府に示した。(1)教育から軍国主義と極端な国家主義的思想の排除、(2)職業軍人・軍国主義者・極端な国家主義者の教育界からの追放、(3)政府による国家神道の保護等の禁止、国公立学校における神道の教育・行事の禁止、(4)修身・日本歴史・地理の三科目の授業の停止、である。

日本の教育改革の全体構想を検討するために、1946年3月に来日した「米国教育使節団」は、日本側の教育家の委員会と協力して日本教育の分析と調査を行い、一連の勧告を含む報告書を提出した。民主化・機会均等を柱とする戦後の教育制度改革は、基本的にこの使節団の勧告を基礎として行われた。報告書では、日本の学校儀式についても言及し、次のように述べている。「儀式の際の勅語の奉読や御真影の奉拝は、生徒の思想と感情を統制する強力な手段であった。それらは軍国主義的国家主義の目的に奉仕するものであった。それは廃止すべきである。そうした手段と結びついた儀式は、われわれは、人格の発展には不適當であり、民主的日本における公的な教育とは両立しえないものとする」（同訳、61-62頁）。

天皇皇后の「御真影」について、宮内省は、1945年11月、回収の方針を内閣に通

知し、文部省は同年12月に地方長官に対して各学校へ下賜されている御真影の「奉還」を通知した。だが、その理由は「御軍装に桐花大授賞御佩用の御肖像」では「平和日本の建設期に当たっては不相当」と判断し、「今回新しき天皇御服の制定を機として新しい御真影を調製する」ので従来のものを返納させるというものであった。宮内省は、新服装による天皇・皇后の「御写真」があらためて各学校に下賜されるとしていたが、これが実際に実施されることはなかった(佐藤、2002、8頁)。

いっぽう、文部省は、教育使節団報告書をうけて、1946年10月、「勅語及び証書等の取扱について」を発し、学校現場における教育勅語の取扱いを次のように指示した。(1) 勅語を以て我が国教育の唯一の淵源となす従来の考へ方を去って、これと共に教育の淵源を広く古今東西の倫理、哲学、宗教等にも求むる態度を採るべきこと。(2) 式日等に於て従来教育勅語を奉読することを慣例としたが、今後は之を読まないことにすること。(3) 勅語及び証書等の謄本等は今後も引き続き学校に於て保管すべきものであるが、その保管及奉読に当たっては之を神格化するような取扱をしないこと(佐藤、2002、221頁)。

天皇の詔勅という性格の教育勅語に関しては、その法的処理の手續きが問題とされたが、1948年6月、国会で、「教育勅語等排除に関する決議」(衆議院)、「失効確認の決議」(参議院)を行うことでその無効化を宣言した。まだ各学校に保管されたままであった勅語謄本もすみやかに奉還された。こうして、御真影および教育勅語謄本という儀式的シンボルを喪失することで、祝祭日儀式は、わが国の学校から姿を消すことになる。無用となった奉安殿は、GHQの指示により学校から撤去された。

1947年6月、文部省は学校教育局長通牒「学校における宮城遙拝等について」を発す

る。そこでは御真影拝礼に替わり一部で実施されつつあった皇居遙拝という形式も停止する措置を講じている。同通牒では、また次のような指示がなされていることが注目される。「従来祝日において儀式を行うに際して、形式的画一的に行われていた向もあるが、今後はこれを改め、これを行う場合は、学校の事情に即して例えば学芸会、運動会、展覧会又は講話、公演等を行い、適切に祝日の趣旨を徹底させ参加者がひとしく喜びを共にするよう実施されたい」(佐藤、2002、223頁)。今後は儀式が無くなったとしても、行事の方はそれとかかわりなく継続すべきと考えていたことがわかる。翌1948年には「国民の祝日に関する法律」が制定され、旧国家祝祭日に替わるほぼ現行の国民の休日とその新名称が定められた。

ちなみに、戦時色を強めていた戦前の運動会については、占領当局からもクレームがつき、運動会での「団体秩序、行進、徒手体操、号令法などの細部にわたる軍隊式方法の改善が求められた」(佐藤、2002、253頁)という。しかし、軍事色を払拭し、企画運営や競技種目の構成に児童生徒の声を採り入れるような新しい方式で再出発することは当局も許容するところとなり、運動会の伝統そのものは継承された。学芸会等の行事も、むしろ日本の学校の民主化の象徴するものとしてこれらの開催を奨励していた。実際には、多くの学校施設・設備が戦火で被災し、また戦後の混乱を引きずる状況のなかで、学校行事の開催は一時低迷を余儀なくされたが、六・三・三制の新しい学校制度の定着とともに、学校行事も復活の道を歩むことになる。また、入学式・終業式・卒業式等に関しては、御真影や勅語奉読等と切り離して挙行される限り特に問題とはされなかった。

戦後になって登場してきた新しい活動領域もある。米国が推奨する新教育の思潮の流行のなかで、児童生徒に民主的手法や意

思決定手続きを経験させる方法として、学校において自治的活動の場を与えることが推奨されたのである。児童会・生徒会活動、生徒集会、学級会・ホームルーム、クラブ活動の導入である。戦前期、教師に指名された「級長」が教師の代行者として学級管理の補助を行なうという制度や慣行は姿を消した。当時は、これらの活動を総称する名称はなかったが、しだいに「特別教育活動」の呼び名が定着するようになる。

宮坂哲文によれば、「新学制発足後は、ともかくも学校当局の指導性のもとに特別教育活動の組織が発足することとなった。民主主義的手続きをふくんだ児童会・生徒会の組織、ならびに自由研究からはじまるクラブ活動の組織がそれである。学校当局の指導性というより占領軍教育当局の指導性といった方が、当時の実態からみればより適切かもしれないが、このようにして特別教育活動が学校当局にとっても、また子どもたちにとっても、上からあたえられた組織となって登場した」（宮坂、1959、66頁）。宮坂らは、こうした活動が、「民主主義的諸形式のいわば『まねごと』にしかすぎない」として自治的活動としての限界を批判し、その実質化をめざして戦後の特別教育活動運動を主導してゆくことになる。

ちなみに、宮坂によれば、「現在一般化している特別教育活動という名称にしても戦後、文部省によって便宜的に使用されて一般化したものにすぎない。しかしこのことが使われ出してからすでに十年を経過し、日本の教育現場にはこの名称による教育実践がある程度定着しているむきもあるので、本書でもこの名称に従うことにする」と述べている（同、25頁）。

## VI. 教科外教育活動の教育課程への編入統合

1951（昭和26）年の「学習指導要領」に

において、特別教育活動の制度的位置づけに関して文部省からより明確な方針が示されることになる。ここでは、教科以外の教育活動の教育的価値、および教科の学習と特別教育活動の関係が次のように表記されている。

「特別な教科の学習と関係なく、現に学校が実施しており、また実施すべきであると思われる教育活動としては、児童全体の集会、児童の種々な委員会・遠足・学芸会・展覧会・音楽会・自由な読書・いろいろなクラブ活動等がある。これらは教育的に価値があり、こどもの社会的、情緒的、知的、身体的発達に寄与するものであるから、教育課程のうちに正当な位置をもつべきである。実際、教科の学習だけではじゅうぶん達せられない教育目標が、これらの活動によって満足に到達されるのである」。

1958（昭和33）の小学校学習指導要領の改訂において、この方針はさらに具体的な形で展開される。58年改訂では、「小学校の教育課程は、国語、社会、算数、理科、音楽、図画工作、家庭および体育の各教科ならびに道徳、特別教育活動および学校行事等によって編成する」と明記された。この改訂で新たに登場した道徳は、占領期に停止されていた修身の復活ともみなされたが、ここでは特設の「道徳の時間」であり、教科ではないという扱いであった。このため、教育課程は、教科・道徳・特別教育活動・学校行事等の四つの領域によって構成されることが明確に宣言されたのである。

特別教育活動に関しては、その目標として、①児童の自発的、自治的な活動を通して、自主的な生活態度を養い、社会性の育成を図る。②所属する集団の運営に積極的に参加し、その向上発展に尽すことができるよ

うにする。③実践活動を通して、個性の伸長を図り、心身ともに健康な生活ができるようにする、の三点を掲げており、その内容は、児童会活動、学級会活動、クラブ活動などを行うと定めており、学級会活動とクラブ活動にそれぞれ「毎週1単位時間を充てることが望ましい」としている。

いっぽう、学校行事等に関しては、「学校が計画し実施する教育活動とし、児童の心身の健全な発達を図り、あわせて学校生活の充実と発展に資する」とその目標を掲げ、その内容は、「儀式、学芸の行事、保健体育の行事、遠足、学校給食その他上記の目標を達成する教育活動」を適宜行うと定めている。

1960年に文部省が作成した『小学校学校行事等指導書』は、特別教育活動と学校行事等の区分を次のように解説している。「特別教育活動は、学校指導のもとに、児童が自発的に計画し、実践する活動であるのに対して、学校行事等は、教育の目標を達成するために、学校が計画し実施する教育活動である。両者の性格には、このような基本的な違いがあるのであって、改訂学習指導要領には、二つの領域がはっきり分けて示されている」（文部省、1960、4頁）。

また同指導書では、学校行事等の教育的価値を次のような言葉で解説している。①学校行事等は、学校教育における総合的活動である。各教科・道徳および特別教育活動における学習なり経験なりを総合した活動が学校行事等においてなされる。②実践的な教育の場であり、「なすことによって学ぶ」教育である。③学級より大きな社会的な場で行われる教育である。④多くの人たちの分業と協力によって盛り上がる教育的な仕事である。⑤児童たちの学校生活に変化を与え、規律、秩序をたもたせるとともに、学校の生活を楽しくし、豊かにする。⑥学校を地域の生活と結ぶ何よりの機会である（文部省、1960、7-8頁）。

こうして学校行事の教育的価値を高く評価するいっぽうで、文部省は、ほぼ同時に発表した指導資料、『小学校学校行事等実施上の諸問題の研究』において、すでに1960年初頭の段階で、学校行事の増加傾向、そのための時間枠の配当の問題について次のような懸念を表明し、学校行事の「精選」を主張していることも注目される。

「学校外の社会的行事が増加するにつれ、学校行事等として取り入れられるものが増加する傾向もある。その結果学校生活に落ち着きが失われるおそれもあり、教育計画の全体としての調和が乱されることにもなりがちである。・・・教育的見地に立つて精選を行い、教育的効果をよりよく実現するように努めることが必要である」

「入学式・始業式・終業式・卒業式・運動会・学芸会・音楽会・展覧会・遠足などにそれぞれ1～2日を充て、これに準備・練習の日数を加えて3週間に及ぶというところもある。さらに、一日のうちの数時間を費やす諸行事のために年間約100時間（3週間）を充て、合計6週間分を学校行事等の時間としていた学校が少なくなかった。これでは各教科・道徳の最低授業時数および特別教育活動の時数を確保することは困難である。学校行事等の授業時数を最大限3～4週にとどめることが必要である」（18頁）。

さらに10年後の1968（昭和43）年の小学校学習指導要領の改訂では、次のようになり大きな変更が行われた。すなわち、小学校の教育課程は、「各教科、道徳並びに特別活動によって構成される」とされ、従来の「特別教育活動」と「学校行事等」の二領域が統合され、一つの領域「特別活動」という名称（略して「特活」と呼ばれるこ

とになる)に変更された。そして特別活動は、その内容として、「児童活動、学校行事、および学級指導から成る」とされた。すこし細かく見ると、「児童活動」においては、「児童会活動、学級会活動およびクラブ活動を行なうものとする」とされており、従来の特別教育活動が、そのまま「児童活動」とされたことがわかる。学校行事では、「学校行事等」から「等」が削除され、内容は「儀式、学芸的行事、保健体育的行事、遠足的行事および安全指導的行事を行なうものとする」とされ、「安全指導的行事」(交通安全、避難訓練等)が追加されている。最後の「学級指導」は、はじめて登場した概念・名称であるが、ここでは、「学校給食、保健指導、安全指導、学校図書館の利用指導その他学級を中心として指導する教育活動を適宜行なう」と定められた。学級を中心として教師が指導する活動が想定されている。

前述したように、文部省自体が、「性格に違いがある」と認めて区分していた二領域を「特別活動」に統合した理由は説明されていない。だが、その結果、特別活動には、児童・生徒の自主性・主体性と重視するもの(児童活動)と学校・教師の企画性・主導性を想定するもの(行事、学級指導)、また別の角度から見ると、学級を中心とした日常的な活動(児童活動、学級指導)と学校/学年単位の非日常的なイベント的活動(儀式、行事)という多種多様な活動が含まれることになり、特別活動としての全体像の把握、関係者の間での共通理解は、かえって困難になったのではない、という印象は否めない。

小学校の教育課程の構成領域は、その後の改訂で、教科以外の領域として「総合的学習の時間」や「外国語活動」が追加されたり、逆に道德の教科化が提唱されたりしているが、特別活動の位置づけや目標に関しては、大きな変化はみられていない。行事の種類に関しては、時代の要請を反映し

て、「集団宿泊的行事」「勤労生産・奉仕的行事」等が追加されている。

また1989(平成1)年の改訂において、「入学式や卒業式においては、国旗を掲揚するとともに、国歌を斉唱するよう指導するものとする」として、それを義務づけた。そのことにより、その後における学校儀式をめぐる「国旗・国歌問題」の火種が落とされることになった。

## むすび

日本における学校行事・教科外の特別活動の歴史的ルーツを概観してきた。今日、特別活動と総称されるものは、戦前にその起源をもつ「儀式・行事的活動」の系譜に属するものと、戦後の教育改革の一貫として導入された米国流の「児童活動」という二つの異なるルーツに由来するものである。その意味では後者をも含めて「日本の教育固有のものであり、まさに日本型教育の機軸であると自負しています」(南部、2016、65頁)と称することにはやや違和感がある。ただ、後者の理念と活動が、おそらく占領当局者の思惑と予想とをこえる速度と浸透力をもってわが国の学校に定着・普及してきた背景には、前者において長らく培われてきた帰属意識や一体感を育む集団性訓練を重ねる学校文化・風土がまさに後者を育てる土壌となってきた、という関係性は指摘できるであろう。

日本の“Tokkatsu”が海外から注目を集めているといわれる。しかしながら、戦前の祝祭日儀式がやがて狂信的な様相を帯びるまでになったこと、すでに1960年代から、行事が教育計画の全体の調和を乱しかねないほどになりその「精選」が叫ばれてきたこと、運動会や学芸会での教員や児童の過重負担が懸念されてきたこと、そうしたことが今日の日本の教員の超多忙化の遠因となってきたことなどを考慮するなら、これ

を日本型教育として海外向けに発信する際には、二系統の系譜と関係性を含めた慎重な説明が必要となろう。ともあれ、今日でもかなりの国で試験進級制度が採用されており、知育最優先で個人主義的志向性が強い開発途上国の学校と、特別活動との「相性」は果たしていかがなものであろうか。

また、最近の特別活動論においては、その教育的価値を、「非認知能力 (noncognitive ability) の育成」ということで、正当化する議論が見られるようである。だが、教科の学習＝認知能力の育成、特別活動＝非認知能力の育成という二分法で分類することにどのような積極的意味があるのか筆者にはよく理解できない。認知能力 (cognitive ability) という用語・概念そのものが、教育学辞典でおなじみの「知能」「知的発達」「知的能力」「知育」といった概念とどこに相違があるのかがいま一つ明らかではないうえに、非認知能力＝認知能力ではないそれ以外のさまざまな能力、と言われても困惑するばかりである。論者は、それを使用する場面・脈絡に応じて非認知能力を再定義することを求められ、必ずしも使い勝手のよい分類枠組であるとは思えない。新奇な言説によって関係者にアピールする効果は期待できるかもしれないが、こうして大雑把に一括りにされると、特別活動のもつ多様な教育的価値がかえって埋没してしまわないかといささか心配になる。

## 【参考・引用文献】

- 天野郁夫 (2007) 『増補 試験の社会史』 平凡社 ライブラリー
- 小山静子 (2002) 『子どもたちの近代』 吉川弘文館
- 京免徹雄ほか (2024) 「エジプトにおける非認知能力の育成に向けた特別活動の国際化と質保証」(平成5年度 EDU-port シンポジウム報告書)
- 斉藤泰雄 (2003) 「留年・中途退学問題への取り組み——日本の経験」『国際教育協力論集』第6巻第1号、43-53 頁
- 斉藤泰雄 (2017) 「初代文部大臣森有礼におけるグローバリズムと国家主義」国際基督教大学学報『教育研究』59号、149-157 頁
- 佐藤秀夫 (1963) 「わが国小学校における祝日大祭日儀式の形成過程」日本教育学会『教育学研究』第30巻3号、205-214 頁
- 佐藤秀夫 (1988) 『ノートや鉛筆が学校を変えた』 平凡社
- 佐藤秀夫 (1991) 「近代日本の学校観 再考」『教育学研究』第58巻3号、195-203 頁
- 佐藤秀夫 (編) (1994) 『教育—御真影と教育勅語』(続・現代史資料8・9・10巻) みすず書房
- 佐藤秀夫 (1996) 「学校のハレ 学校儀式の諸相」『季刊こども学』Vol.11 121-126 頁
- 佐藤秀夫 (編) (2002) 『学校行事を見直す』(「日本の教育課題」5) 東京法令出版
- 高橋 敏 (1999) 『近代史のなかの教育』 岩波書店
- 辻田真佐憲 (2017) 『文部省の研究 「理想の日本人像」を求めた百五十年』 文藝春秋
- 恒吉僚子 (2016) 「世界の小学校教育と日本型の教育の可能性」『道徳と特別活動』第33巻5号、4-7 頁
- 南部和彦 (2016) 「日本の学校行事の特徴と課題」『教育と医学』No. 760、65-71 頁
- 宮坂哲文 (1959) 『特別教育活動: その歴史と理論』 明治図書
- 村井実訳 (1979) 『アメリカ教育使節団報告書』 講談社学術文庫
- 文部省 (1960) 『小学校学校行事等指導書』
- 文部省 (1961) 『小学校学校行事等実施上の諸問題の研究』 光風出版
- 山田真紀 (2016) 「日本の学校行事の意義: 国際比較研究から」『教育と医学』、56-63 頁
- 山田真紀 (2021) 「日本の学校教育を海外に紹介する文献において特別活動はどう描かれてきたか」 椋山女学園大学研究論集 (社会科学篇) 52号、119-128 頁
- 山本信良・今野敏彦 (1973) 『近代教育の天皇制

イデオロギー：明治期学校行事の考察』新泉社  
Educating the Whole Child: TOKKATSU (<http://www.p.u-tokyo.ac.jp/~tsunelab/tokkatsu/>)  
Ryoko Tsuneyoshi et.al. (eds.) (2020) *Tokkatsu : The Japanese Educational Model of Holistic Education*  
World Scientific Pub.

※ 歴代の学習指導要領の改訂については、国立教育政策研究所作成の「学習指導要領データベース」([erid/nier.go.jp/guideline/html](http://erid/nier.go.jp/guideline/html))の所収資料を参照。

※ 戦前の祝祭日儀式用の文部省唱歌は、数種類が You Tube で紹介されている。

## Appreciation of the educational value of non-subject school activities——Japanese experience

Yasuo SAITO

*Researcher emeritus, NIER*

Appreciating educational value of non-subject school activities and its effective use have been a prominent distinction of Japanese school. However, in the early stage of educational development that modeled on Western countries, there was scarcely such activity in schools. In the latter half of the 1880s, in the process of developing a peculiar nationalistic education, Mori Arinori, the first minister of education, introduced in his own way a solemn school ceremony into schools on the days of national holiday. Mori aimed to develop a royal and patriotic sentiment among students through a series of formalities that include making a profound obeisance to the portrait of emperor and empress and singing a song in praise of the Imperial Household. In 1891, the government issued the official regulation on school ceremony in which formalized the proceedings of the ceremony adding a respectful reading of the Imperial Rescript on Education. At the same time, the ministry of education recommended to hold some delightful event or entertainment following the ceremony. Emerging from those incipient activities, a variety of typical school events such as athletic meeting, excursion, arts festival and exhibition of student's work were gradually developed. Parents and community members were also invited to these school ceremony and activities.□ In accordance with a wartime situation in the 1930s, school ceremony took on an air of quasi-religious or ultra-nationalistic aspect.

After the World War II, the occupation authority ordered that a fanatic school ceremony of this kind should be discontinued. Instead of them, they recommended organizing autonomous activities among students such as student council, classroom meeting and club activities. These activities promptly took root in Japanese soil. Other school events were revived and performed in more democratic style. With the increasing appreciation of the educational value of these extracurricular activities, in 1958, the government decided to include these activities formally in the national curriculum. In addition to traditional events, schools are often demanded to take charge of new kind of events that are emerging from the changing times. In the increasing congested circumstances, Japanese school are worried about a careful selection of school event.

It is said that some developing countries have wanted to introduce Japanese-style “tokkatsu” into their schools. However, these activities are a practice deeply rooted in the Japanese tradition, so it is not sure that these non-subject activities would be compatible with their traditional view of schooling and their school culture.



# カンボジア体育科教育の発展過程の分析： 政策的位置づけ・カリキュラム・教員養成と 現職教員の育成に注目して

澁谷 和 朗

(JICA)<sup>1</sup>

岡 出 美 則

(日本体育大学)<sup>1</sup>

西 山 直 樹

(特定非営利活動法人ハート・オブ・ゴールド)<sup>1</sup>

松 田 徳 子

(JICA)<sup>1</sup>

## 1. はじめに

2024年1月、筆者のうち澁谷と西山はカンボジアの首都、プノンペンにある国立スタジアムにいた。そこは社会人バレーボールの試合をする選手たちを応援する市民の大歓声に包まれていた。この国が1970年代からの長きにわたる内戦を経験し、教員を含めた多くの人々が命を落とし、スポーツどころか学校での体育もままならない状況にあったことを想像できるだろう。

カンボジアは1993年の総選挙以降、着実に和平と発展の道を歩んできた。そのカンボジア和平とその後の復興の過程には多くの日本人の血<sup>2</sup>と汗と涙が流されている。アトランタ五輪、バルセロナ五輪の女子マラソンでそれぞれ銀メダル・銅メダルを獲得した有森裕子氏が代表理事を務める特定非営利活動法人ハート・オブ・ゴールドも多くの汗を流してカンボジアのスポーツと体育の振興に取り組んできた。1996年に開始されたアンコールワット国際ハーフマラソンはその先駆的な取り組みである。ここで培われたカンボジア体育科教育関係者からの信頼が、2006年から2024年までのJICA草の根技術協力を始めとしたカンボジ

ア体育科教育支援に繋がることになる。

本稿は、先行研究をもとに体育科教育システムを分析する視点を抽出した上で、カンボジア教育省とハート・オブ・ゴールドとの18年間の体育科教育の協働の過程を明らかにすることを目的とする。その際に体育科教育を全国に普及させるという政策意図（マクロレベル）が、教育省各部署・関係機関に所属するナショナルトレーナー及び州・郡教育局体育科教育担当官（メゾレベル）、体育リーダー教員や教員（ミクロレベル）でどのように理解され、実践されたか、関係者のインタビューなどこれまで蓄積してきたデータをもとに明らかにする。

山平、木村、斎藤、白石、(2021)によれば、カンボジアの体育とスポーツに関する先行研究の多くは学習指導要領や課外授業などに関するもので、教育制度・組織や教員養成システムとしての体育を扱ったものは、山口(2012)など限られている。特に長期にわたる体育科教育システムの変遷や教員養成と現職教育教員との繋がりなど、歴史的、包括的な視点でカンボジア体育科教育を論じたものはこれまでに存在しない。カンボジアにおける体育やスポーツの現場実践記録や当事者のインタビューはこれまでに数

点まとめられている（ハート・オブ・ワールド 2010、2021HOG: 西山 2024）が、それらは体育科教育システムの発展という視点から分析されたものではなかった。そのため、本稿は国際協力活動の実践を通じて蓄積してきたデータを活用し、カンボジア体育科教育を教育システム及び歴史的な視点から分析する意義を有する。

カンボジアは、アセアン各国と同様に教員資格を学士化することを通じて教員と教育の質向上を目指す教育改革を 2017 年から実行している。体育科教育の教員養成を担当する国立体育・スポーツ研究所（National Institute of Physical Education and Sports: NIPES）も同様の道を進んでおり、NIPES が体育科教育の拠点 Center of Excellence として教員養成と現職教員養成を効果的に繋ぐことへの期待は高い。また、カンボジアは 2023 年に東南アジア競技大会（South East Asia (SEA) Games）を開催するなど、国全体をあげてスポーツ振興に熱心に取り組んでいる。このように過去に国を二分する長期にわたる内戦を経験し、現在も多民族・多文化社会であるカンボジアにおいて、スポーツを通じてルールを尊重し、相手の健闘を称え、平和的な共存を志向するスポーツは社会的な意義があり、そのスポーツの基盤として誰もが参加できる学校体育のあり方を分析する意義も大きい。

本稿は、その読者として、カンボジア含め開発途上国の体育科教育に関心を持つ学生、JICA 海外協力隊を経験し、これから体育科教育に関する研究を開始する方々を想定している。そうした方々にとって、開発途上国の体育科教育において、どこにどのような興味深い研究課題があるのかを知ることができる「入門情報」としての価値を提供することも目指している。

本稿の構成は次のとおりである。第 1 章で本稿の背景、目的を整理して全体を概観する。第 2 章では、先行研究を踏まえ、世

界の体育科教育を巡る歴史的経緯と学校教育における体育科教育システムを分析する視点を抽出する。第 3 章では、アセアンにおけるカンボジア体育科教育の現在地及び近年のカンボジア教師教育改革の動きについて描写する。第 4 章では、カンボジア体育科教育における質の高い教員の輩出・育成に向けた包括的な取り組みの成果と課題について、現場での事業実践から振り返る。最後に、第 5 章で、本稿のまとめを行い、今後の研究課題についてまとめる。

## 2. 世界の体育科教育を巡る先行研究

### 国際的な体育の危機と体育教師教育の重要性に対する認識の高まり

国際的に見て体育科教育の政策的位置づけは不変ではない。体育関係者は、1980 年代から 1990 年代にはカリキュラム上で配当される授業時数の削減という、「体育の危機」にさらされていた。それは 1980 年代のオランダ、1990 年代初頭のドイツにおいて顕在化していた。またアメリカにおいては教科としての地位の安定化に向け、1986 年に体育のナショナルスタンダード作成に向けた動きが始まり、1995 年には最初の体育のナショナルスタンダードが公開されている。また、この対応は、ナショナルスタンダードの継続的な改訂過程として現在も継続している。それをしないことは、教科としての位置づけを不安定化させるためである。教科としての体育の危機は、単に開発途上国のみの問題ではなく、先進国もまた同じ問題を抱えていた。また、この状況は、現在でも同様である。

このような体育の危機は、ICT 導入等に代表される教育改革の影響によるものであった。こうした状況に直面した体育関係者は、学校教育内における教科としての体育の重要性を、エビデンスを踏まえ論理的に主張することを余儀なくされた。その結

果、体育関係者は、それまで自明とされてきた体育の価値を多視点的に検討し直し、国際的な合意形成を図ることを求められることになる。

ICSSPE (International Council of Sport Science and Physical Education) が1999年に開催した第1回世界体育サミットではベルリン・アジェンダが採択された。そこでは、「良質の体育 (Quality Physical Education)」という概念が提示されている。それは、誰もが生涯にわたり身体活動を営むために必要な技能、態度、価値観、知識並びに理解を提供するものであると指摘されるとともに、その実現には良質の教師とカリキュラム内での時間数確保が不可欠であること、さらには初任者や現職教員の専門職教育に投資することや体育の効果や質の向上に向けた科学研究を支援することも求められていた。

### 教科としての体育の可能性に対する認識の拡大

体育の危機は、ICT等、未来社会に向けて取り組むべき新たな教育課題への対応が学校教育に求められるようになった結果、他教科に比べ相対的にその地位が低下したことにより生み出された。他方で、いわゆる認知能力の向上を強調する教育の抱える問題点も明確に指摘されるようになっていく。そのため、例えばOECDのEducation2030の作成過程においてはコンピテンシーを構成する領域として知識、スキルに加え、態度及び価値観が位置づけられるようになった(白井 2020)。

このような提案は、体育の価値付けにとって有利な提案であった。実際、OECD(2019)は、体育が認識の基礎の構築に加え、精神的、身体的健康とウェルビーイングを包括した健康の基盤並びに規範や倫理観を含めた社会的、情意的基盤構築に特に重要であると認識を示している。

加えて、2000年以降、開発支援の効果的なツールとしてのスポーツという認識が国際的には醸成されていく。この過程では、スポーツの価値が高く評価されるようになっていく。2013年に開催された第5回体育・スポーツ担当大臣等国際会議(MINEPS)に併せて作成されたDesigned to Move(ICSSPE, 2012b)では、身体活動、練習、スポーツや身体を積極的に動かす遊びから期待できる便益として1) 身体的資源、2) 情動的資源、3) 個人的資源、4) 社会的資源、5) 知的資源並びに6) 財政的資源があげられている。

他方で、Designed to Moveでは、その取り組み方で実際に得られる便益が異なることにも明確に指摘がなされていた。つまりスポーツをすれば上述の便益が自動的に獲得される訳ではなく、その獲得に向けた意図的な関わりが求められることになる。そのため良質の体育(Quality Physical Education)は、学校教育のカリキュラム内で意図的、発展的かつ包摂的な学習経験を生徒に提供するものであると定義されることになる。同時に、生涯にわたり積極的に身体活動を営むために必要な運動技能、認知的理解、社会的スキル並びに情動的スキルの習得について発達段階を踏まえて促すものであると定義されることになる(UNESCO 2015a)。また、UNESCO(2019a)は、良質の体育の実現に向け、スポーツの価値の一部として尊敬、公平、包摂という価値を伝える教材を開発し、その普及を図っている。

このようなスポーツの価値や便益に関する指摘やそれを前提とした良質の体育の提案は、学校教育内において体育の担う価値に対する認識を変えていく可能性を秘めていた。その定義において社会的スキルや情動的スキルの意図的な習得が明記されていることは、その例と言える。また、国際的な取り組みが開始される時期には競技ス

ポーツは学校体育のモデルとはなり得ないとの指摘 (Kirk 2004) や脱近代スポーツ主義的な提案、さらにはフィジカルリテラシーの提案がなされるようになっていくことも見過ごすことはできない。それらの提案は、学校外で実施されている競技スポーツを学校に持ち込めばいいという発想ではカリキュラム内での体育の価値に対する社会的な支持が得られないという認識を生み出していくことになる。このような試みの上に、良質の体育の概念やその実現方法に関する国際的な合意が形成されていったといえる。

良質の体育やその普及に関する国際的な合意が形成される一方で、グローバルノースの国々で発展普及してきた体育政策をグローバルサウスの国々にそのまま移転しようとする国際協力の試みが頓挫してしまった事例も指摘されている。例えば、南アフリカ共和国では UNESCO 主導でパーゼル大学、ネルソンマンデラ大学が体育、ダンス、衛生をセットにしたプログラム・パッケージを開発し、その普及が図られている。しかし、南アフリカ共和国では、体育を独立した教科として設定することができなかった。そのため、UNESCO の良質の体育普及の試みは南アフリカ共和国では失敗に帰したと報告されている。その要因にはアパルトヘイト政策に遡る社会の対立や、複雑に入り組んだ省庁間の利害・責任体制を調整する困難さがあげられている (Uhlenbrock & Meier 2023)。

### 体育教師に求められる資質・能力の提案

上記のとおり、良質の体育の実現が学校教育や社会にとってもたらす便益が盛んに主張される一方で、それを制度的に安定的に提供できるシステムが持続可能な形で構築されないと、期待できる便益を得ることは難しい。そのため、包摂的で良質の体育授業の実現に向けた国家戦略が国際的に提案されるようになっていく。

信頼できる体育教師教育プログラムは、一タ一朝に構築されてきたわけではなく、長い時間をかけて構築される必要がある。体育の危機の克服に向けた国際的な動きが加速し始める時期は、体育教師教育に関する研究が活性化するとともにその改革に向けた提案が積極的に示されていく時期でもあった。

例えば、ICSSPE(2012a) は、2012 年に体育システムの国際的な評価指標を提案している。その中で体育教師に関しては、1) 良質の体育教師が良質の体育授業の実現に不可欠であるとの認識、2) 生徒が享受できる経験の質を最大限に高めるための計画の立案能力並びに 3) 教師の効果を高めていくための地域の支援等の観点で示されている。

また、すでにアメリカでは、1995 年に体育教師教育のスタンダードが提案されていた (NASPE 1995)。その背景には、体育の授業は有能で有資格の教師により教えられることの重要性が指摘されていたこと (Siedentop 2000) がある。アメリカにおけるこの体育教師のスタンダードはその後、改訂を繰り返し、2017 年に改訂されたスタンダードが適用されている。そこでは、1) 内容と基礎に関する知識、2) 技能と健康関連型体力、3) 授業の計画立案とその実行能力、4) 学習指導とマネジメント能力、5) 生徒の学習成果の評価能力、6) 専門職としての責任感が示されている (SHAPE America、2017)。

これらスタンダードの提案は、包摂的な良質の体育授業の遂行には、教師の意図的な学習が必要になることを示している。しかし、その意図的かつ効率的な学習には、良質のカリキュラムが必要になる。この点に関わり、教師が身につけるべき知識や技能が PCKg (Pedagogical Content Knowing) として提案されてくることになる。この概念のもとでは、1) 教育学的な知識、2) 教科内容に関する知識、3) 生徒に関する知識並

びに 4) 学習の文脈に関する知識を互いに関連付けて実際に活用できるようになっている状態が表現されることになる (Cochran et al. 1993)。それはまた、これら複数の知識を関連付けることを可能にする体育教師教育のカリキュラムが求められることを意味している。また、体育教師教育の段階を導入期、統合期並びに熟達期に区分し、教師の成長の段階に応じて習得が期待される知識や技能も提案されるようになってくる (Graham et al. 2016)。効果的な体育教師教育プログラムの開発に際しては、このような教師の成長段階を見据えておくことが求められる。

#### 不安定な体育教師の社会的地位並びに体育教師教育の内容充実に向けた取り組み

このような提案を踏まえた体育を持続可能な形で提供していくためには、体育の実態を規定している複数の要因を変更していくが必要になる。その際には個人レベルでできることと制度的対応を区別し、その対応策を検討することが必要になる。しかし、この改善に際して関係者は厳しい現実と直面することになる。現実的な問題として、良質の体育の提案を踏まえた授業を提供するには、その実行主体の育成やその実現に必要な制度的条件の整備を必要とする。しかし、良質の体育が国際的に提案された時期、体育の授業を行う教師の実態は多様であり、体育教師教育に携わることのできる人材も不足していた。

一般的に体育専科教員 (Specialist' Physical Education Teacher) には 3 つのタイプが存在する。1) 体育のみを担当する体育教師、2) 他教科と体育を指導する体育教師、そして 3) 小学校等でジェネラリストとして体育の授業を担当している教師である。しかも、いずれの学校段階の体育専科教員にも、体育以外の教科の担当が求められていると報告されている。例えば

体育教師に他教科の授業の担当を求めている比率は世界全体では 49%、アフリカでは 85%、北米で 67%、オセアニアで 100% に上っている。この点に関してアジアのデータが欠落しており、アジアの実態は見えていない状態であった (UNESCO 2014, p. 50)。また、専科教員の比率は、初等教育段階ではジェネラリストが多数を占めてはいるが専科教員も配置され、中等教育段階では専科教員が多数を占めることが報告されている。この傾向は、2007 年調査とも大差がないことも報告されている (UNESCO 2014, p. 50)。

なお、体育の授業を担当するには、初等教育であれ、中等教育であれ、担当する教師には学士資格相当が求められている。特に中等段階では修士号取得を求める国もみられる。他方で、体育教師の不足や養成段階の不備、特に小学校での担当に向けた準備の不適切さに加え、体育教師の示す否定的な態度や動機の低さも問題点として指摘されている。また、教師の不足はクラスの大人数化を引き起こしていることも問題点として指摘されている。さらに、体育の教員不足をスポーツコーチ等の学校外の人材で補おうとする結果、授業の質が担保されていない等の問題点も指摘されている (UNESCO 2014, p. 46-47)。また、このような状況は、同調査の 10 年後であっても改善されていない。そのため、標準化されたカリキュラムの開発や体育教師教育の枠組みの確立に向けた取り組みが求められている (UNESCO 2023)。

### 3. アセアンにおけるカンボジア体育教育とカンボジア教師教育改革の動き

カンボジアでは、ポルポト政権時代 (1975-1979 年) に全体の 75% の教員が殺害された。しかし、その後のベトナム軍占領

期の教育体制を立て直す緊急対策においては、体育に関してはクメール体操というラジオ体操程度の軽運動の導入が限界であった（山口 2012）。

JICA 草の根技術協力事業として小学校体育指導書作成支援プロジェクトが開始された 2006 年当時、法的には時間割の中で体育は週 2 時間が割り当てられていた。しかし、その当時、体育の授業の目標が明確に示されていたわけではなかった。（西山 2024）。そのため、小学校の体育の目標設定に関する意思決定が最初になされる必要があった。

カンボジアの小学校における体育の目標をめぐる論議は、小学校体育のカリキュラム（学習指導等要領）開発に向けたワークショップ内でカンボジアの人々が論議する中で確定されてきたものである。そこでは、「態度・知識・技能・協調性」の 4 つの目標が設定され、この目標群は中学校でも踏襲されている。高等学校に関しては、知識、技能、態度の 3 つの目標群が設定されている。高等学校の目標群は、2015 年に制定されている Curriculum Framework において教育全体の目標として「知識・技能・態度」が明確化されていたことを踏まえ、「協調性」を「態度」に組み入れて整理された。

その意味ではカンボジアの体育の目標は、今日、国際的に受け入れられている体育の目標群と整合性のとれた内容となっている。それはまた、目標レベルでいえば、生涯にわたりスポーツに親しむ資質・能力の育成を目指すという観点からみても、近代スポーツ志向、競技志向とは異なる、教育学的な志向のもとで設定されている目標群といえる。

しかし、そのような目標群を踏まえた体育の授業をすべての児童、生徒が享受できるか否かは、授業を担当する教員の価値観や知識、技能の影響を受けることになる。この普及システムの構築並びにそれを持続可能で発展的なものにしていくには、教員

養成段階と現職教育を統合する体育教師教育システムの構築が不可欠となる。しかし、この課題への対応には、長期的な計画が必要になる。実際、中学校の体育教師がプログラムを変更していくことを促進する要因として、1) 体育に関する教師のビジョンと信念並びに 2) 校長、同僚並びに生徒からの支援が、またそれを阻害する要因としては、1) 地域の実践と政策並びに教育上の優先事項が指摘されている (Bechtel & O' Sullivan 2007, p. 232-233)。このように、体育教師の成長を促進、阻害する要因は多岐にわたる。それらの要因は互いに関連しあうとともに互いに変化していくエコシステムとして機能している。例えば、校長の支援や校長と体育教師集団をつなぐ体育主任の校長への働きかけが、体育の授業の質の改善やその持続可能性を担保していくようになることは、その例である。

また、教師教育の立場にしても教師を、1) 知識を受け入れる教師、2) 省察主体としての教師並びに 3) 知識の協同的創造者並びにカリキュラムの創造者としての教師 (O' Sullivan 2003, p. 276-278) のいずれと見なすかにより、教師教育の内容や方法が異なることになる。そのため、現状、アセアン並びにカンボジアにおいて体育の授業の成果を規定している多様な要因間の関係を丁寧に把握し、改善に向けた方略を検討していくが必要になる。この一つの手掛かりは UNESCO (2014) の体育に関する世界的調査の報告書に求めることができる。

UNESCO (2014, p. 47) には、アセアンの体育教師教育に関する報告も収録されている。そこでは、授業の計画づくりや学習指導に関する知識不足にみられるような体育教師教育の質の問題が指摘されている。また、体育教師の給与や専門職へのリクルート、体育教師の貢献に対する低評価、転職の困難さに加え、高齢化が問題となっている。これらは、体育教師に対する社会的評

価に起因するものであるとともに、この状況改善に向けては長期的な対応が求められることになる。教員免許を含めた養成制度の質並びに現職教師教育の質を他教科のそれと同等にしていくことは、その例である。また、このような取り組みには、制度設計に関わる法整備や高等教育機関に勤務する人材育成、それを支える研究の蓄積が求められることになる。

他方で、アセアンで言えば、各国が抱えている課題は多様化しているため、自国の現状を踏まえた現実的な行動計画の作成、実施が求められることになる。実際、スポーツ庁の委託研究でアセアン各国の体育教師教育に関するプロジェクトを実施していると、養成段階と現職教育のいずれに重きを置くのか、女性・障害者・高齢者・貧困家庭などの社会的弱者の包摂をどのように位置づけるか否か、資料集の作成に取り組むか否か、多様なステークホルダーとの連携を図るか否かで各国の取り組みに違いが見られる（日本体育大学 2024）。また、アクションプランの作成に留まるのか、それを実行する段階に入っていくことができるか否かにも差が出ている。この差は、政策レベルでの意思決定手続きの違いや担当者の責任や権限の違い等に起因している。例えば、包摂的な良質の体育を志向する場合、国により所轄省庁が複数にまたがる可能性がある。この場合、異なる省庁間の関係をどのように構築するのかという問題が新たに浮上することになる。

### 質の高い教育を目指したカンボジア教員養成改革

カンボジアでは 1970 年代からの内戦中、学校が破壊され、教員が標的にされ、教材が廃棄されるなど、教育セクターは壊滅的な打撃を受けた。学校は、内戦が終結した 1979 年から再開されたが、極度の教員不足の状況に対応するため、教員養成は小

学校 3 年生を終えた人に 1 年間の短期間のプログラムを提供することから再開された（MoEYS, 2024c）。教員養成制度は、1997 年になってようやく 12+2 制度（高校を卒業し 12 年間の教育課程を終えた人を 2 年間で教員として養成するプログラム）にまで拡充されている。

「教育へのアクセス」については、地域格差などの課題は残るものの、近年、一定の改善がみられる。一方、「教育の質」については、従来から大きな課題とされている。OECD が実施する国際的な学習到達度調査（PISA 2022）において、カンボジアは参加 81 ケ国中、最下位だった。その原因として、教員の量的・質的な不足などを背景に、「教科書の暗唱と暗記」を中心とする授業が続いていることがあげられる。

カンボジア政府は、教員の能力強化を進めるため、“教師政策 2013”に教育改革の柱として、小中学校教員の学士化政策を掲げ、“教師政策行動計画（Teacher Policy Action Plan: TPAP）2015”に高等教育機関としての教員養成大学（Teacher Education College: TEC）の導入を掲げた。JICA は無償資金協力、技術協力プロジェクト、長期研修員制度などを通じて、2017 年からプノンベンとバットアンバンに教員養成大学 2 校の設立と基盤構築を支援してきた。両 TEC では、小学校教員養成課程と中学校教員養成課程（まずは理数科 4 科目の教員養成）を行っている。

教育実習生受入校を対象に実施したインタビュー調査（松田 2022）が示すように、12+2 学生に比較した 12+4 学生の評価は高く、それらの成果を受けて、教育省は主要ドナーなどを巻き込んだ TPAP 2024-2030 改定に係る議論の中で、「2025 年より全ての教員養成校を TEC とし、小中学校の教員養成課程を 2 年制から 4 年制に移行すること」を決めた。こうして教員養成改革は、カンボジア政府が進める教育改革の一つの大き

な柱に位置付けられるに至り、現在、JICAに加えて、世銀、UNICEF、UNESCO、KOICAなど多くのドナーが支援に乗り出している。また TEC では日本財団の助成を受けた東京学芸大学や KIZUNA が学校保健、JICA 草の根技術協力の助成を受けた JHP 学校を作る会が芸術教育をそれぞれ支援しており、日本が支援した TEC がドナー・NGO・大学など多様な関係者協調を通して、教師教育改革推進のプラットフォームとなっている。

カンボジアでは、現在、体育教師の養成機関である NIPES が 4 年制の高等教育機関へ移行することが重要な課題となっている。NIPES は中等教育段階の体育教師教育を担うカンボジア唯一の機関であり、このカリキュラムを他教科の教員養成で求められている条件を満たす形で構成、展開できることは、体育教師の社会的地位の改善という視点からみて重要になる。また、他教科では意図的には指導していない認知領域以外の領域の学習指導が求められる点で、体育は極めて指導が困難な教科といえる。そのため、現時点でのカンボジアは、これらの内容領域の学習指導を可能にする知識や技能を養成段階の学生に指導することを通して体育教師の教育者が成長していく過程を歩んでいる段階といえる。それは、カンボジアの体育教師教育の成長を促していく一つの重要な段階といえる。

### 教育セクターの優先課題に取り上げられるようになった体育科教育

2023 年 5 月、カンボジアは東南アジア競技大会 (SEA GAMES 2023) を初めて主催した。当時のフン・セン政権は、「国威発揚の機会」とばかりに国を挙げて開催に取り組み、教育省も約 1 ヶ月にわたり公立・私立校の学校閉鎖を通達した。大会には東南アジア 11 カ国（東ティモールを含む）が参加した中、カンボジアは過去最高の 282 個のメダルを獲得して 4 位と躍進し、国中が歓喜に沸い

た。

その後、総選挙を経て 2023 年 8 月に発足したフン・マネット新政権は、それまでの「四辺形戦略」と呼ばれる最上位の国家開発戦略を踏襲しつつ、新たに「五角形戦略」を打ち出した。それを受けて、教育省は五角形戦略に向けた“教育戦略計画（以後「ESP」）2024-2028”を策定しているところである。ESP 最終案には、初めて、「身体活動、体育科教育、スポーツ」が 5 つの優先プログラムの内のひとつに掲げられている。山口 (2012) は、「残念ながら、カンボジアの現状を考察すると、（中略）教育開発重点項目ですら多くの課題が山積みであるため、体育科教育を重点化して課題解決を求めることが難しい状況にある」と記しているが、それから約 12 年の歳月を経て、体育科教育は教育セクターの優先課題に位置付けられるに至ったと言える。

なおカンボジアでは 2023 年より成果連動予算が導入されており、教育省は財務省との間で、5 つのプログラムに係る成果達成合意を結んでいる。プログラムには「体育科教育とスポーツの発展」が含まれているが、その指標は「国際スポーツ大会でのメダル数」と「スポーツ指導者養成数」の 2 つとなっており、いずれも競技者育成に力点を置いたもので、学校での体育科教育の振興は含まれていない (MoEYS 2024d)。また筆者のうち松田は教育政策アドバイザーとして、これまで TPAP 改定、ESP 改定など一連の政策協議に入ってきたが、学校体育教育について実質的な議論はほとんど皆無であった。このように草の根技術協力事業開始時の 2006 年に比べると、体育科教育は教育セクターの優先課題に位置づけられるようになったものの、政策協議や成果連動指標での具体化については引き続き取り組む課題であると言える。

カンボジア政府が進める教育改革の目的は、児童・生徒の学びの改善である。教育



省は前述の教員養成改革だけでなく、高校卒業生に対して実施する国家試験（G12 テスト）や PISA など国際学力テストでの成績向上を目的として、柔軟な独自カリキュラムの実施を認める New Generation School やモデル校などの拡大を中心とした学校改革、生涯学習の一環としての現職教員研修（Continuous Professional Development）を押し進めている（MoEYS 2024d）。

2024 年 2 月には、カンボジア政府が予算確保の上に各州の教育委員会の体育担当の指導主事をプノンペンに招集し、自国の体育教師教育改善に向けたアクションプランの周知徹底を試みている。この招集は、これまでの 18 年にわたるハート・オブ・ゴールドの協力とは別に、カンボジア政府関係者のイニシアチブのもとでなしたものである。その意味では、カンボジアでは、良質の体育授業実現に向け、教員養成だけでなく現職教員に対する研修においても、多様なステークホルダーを巻き込んで前進していく、持続可能な体制が整えられ始めているといえる。

さらに 2023 年より教育セクターにおいて地方分権化が本格実施され、初等教育、就学前教育、ノンフォーマル教育の所掌は、教育本省から郡教育事務所に移管された。州や郡などへの予算配分は、2023 年まで 5% 前後で推移していたが、2024 年は 46.8% となっている（出典：MoEYS, 2024d）。このように教育省の TPAP・ESP というマクロレベルで取り組まれてきた教育改革について、今後は、特に小学校における体育科教育の拡充について、これまで以上に州・郡教育事務所などのメゾレベル、そして学校現場のミクロレベルでの関係者の合意形成と実行が重要になる。

#### 4. カンボジア体育科教育における質の高い教員の輩出・育成に向けた包括的な取り組みの成果と課題

第 2 章の先行研究から抽出された、1) 政策的な位置づけ、2) カリキュラム、3) 教員養成と現職教員の育成、の 3 つの視点からカンボジア教育省とハート・オブ・ゴールドによる 18 年間の協働の過程を分析する。分析するデータとしては、体育教育を全国に普及させるという政策・マクロレベルでの議論に加え、全国への体育普及と定着を担う学校体育スポーツ局（DPSS）、国立体育・スポーツ研究所（NIPES）に所属するナショナルトレーナーや州・郡教育局体育教育担当官（メゾレベル）、そして学校現場での普及・定着に取り組む体育リーダー教員、教員（ミクロレベル）から、ハート・オブ・ゴールドが日々のモニタリングや記念誌（ハート・オブ・ゴールド 2010、2021）・書籍（西山 2024）作成の過程で蓄積してきたインタビューデータをもとにする。

##### 政策的な位置づけ

第 1 章で述べられているとおり、ハート・オブ・ゴールドによるカンボジア体育科教育支援は 2006 年に遡る。現在のハート・オブ・ゴールド代表理事である有森裕子が 1996 年のアンコールワット国際ハーフマラソンに招待された。それを契機にこのマラソン大会を継続するために 1998 年にハート・オブ・ゴールドが設立され、マラソン支援、指導者育成支援を経て、2006 年から JICA 草の根技術協力事業として、ハート・オブ・ゴールドは教育省と共に小学校の学習指導要領作成支援を開始している（ハート・オブ・ゴールド 2021）。

2006 年当時の教育政策の中で体育科教育はどのような位置づけだったのだろうか。まずカンボジアの憲法の中では、第 6 章第 65 項に「国家はすべてのレベルにお

いての質の高い教育の保障と促進およびすべての国民に質の高い教育を届けるための必要手続きを取る。国家はすべてのカンボジア国民の福祉のための体育とスポーツを尊重する」と記載されている (Kingdom of Cambodia 1999)。この憲法の下に教育法があり、教育法第1章第4項には、「この法律において教育は、学習者が彼ら自身、家族、コミュニティ、国家、世界のために役に立つ個人となるための知識、技能、能力、価値を身に付けるための全ての活動を通じた教育発展の過程もしくは身体・心・精神の発達」と記載されており (Kingdom of Cambodia 2007)、その具体的な内容は別途定めるとされている。実際の学校での授業時数を定めているカリキュラム・フレームワーク (2015年に改定) では、年間35週間で体育の授業は週2時間確保されている (MoEYS 2015)。2015年以前もカリキュラム開発のための政策 (2005-2009) の中で小学校から高等学校まで週2時間の体育・保健の時間が規定されていた (MoEYS 2004a)。

しかし、そうした政策が学校現場で実施されていたかという点、スポーツ大会に向けての練習のために体育授業の時間が使われたり、器具などは使わず体を動かすだけのクメール体操を40分授業で10程度実施したりすることが主であった。つまり、体育の時間はスポーツの技能を向上させる時間、子ども達を運動させる時間という体育教員の認識を変えることは困難であった。このことから、政策と学校現場の実践との一貫性を整えていくことがカンボジア教育省とハート・オブ・ゴールドとの協働で目指す目標とされた (西山 2024)。

このように政策的位置づけが学校現場の実践と一貫性があるかを見るうえで、政策を予算、行動計画として具体化し、現場での普及に繋げる政策の実施体制が重要となる。政策の実施体制としては、教育省は2003年に学校体育・スポーツ局を新設し、

ナショナルトレーニングセンターから国立体育・スポーツ研究所を分離させている (西山 2024)。ハート・オブ・ゴールドは、2006年から2016年まで続けた学校体育科教育支援事業では、DPESSをカウンターパートとして事業を進めている。小学校体育は日本同様、1人の教員が全ての教科を教えるため、体育専門の教員としては養成されておらず、全国18カ所にある州教員養成校 (PTTC) で教員が養成されている。州教員養成校は基本的には2年制で、JICAが支援してきたプノンペン都とバットアン州のみ4年制の教員養成大学が存在する。教育省内のスポーツ総局でも小学校は教員養成、現職教員研修ともにDPESSが、中学校、高等学校では教員養成をNIPESが、現職教員研修をDPESSが担う体制になっている (西山 2024, p. 36)。

ここから言えることは、体育以外の教科は教育総局が担当するため、体育を担当するスポーツ総局との情報共有が困難であること、学校体育・スポーツ局という名称に見られるように体育とスポーツの両方を重視して扱っていたことであった。2006年のプロジェクト開始当時、同局はスポーツ大会の運営も行っており、体育授業の普及だけに専念する体制ではなかった。その後2022年にスポーツ総局内にスポーツ大会運営を担当する「学校スポーツ大会局」が新設され、DPESSはより体育の発展を中心に担う部局としての性格を強めていくようになった (西山 2024, p. 36)。

## カリキュラム

ハート・オブ・ゴールドは2006年の協力開始以降、2007年に小学校、2016年に中学校、2018年に高等学校の体育科学学習指導要領を作成、2014年に小学校、2018年に中学校、2021年に高等学校の体育科指導書を作成し、それぞれ教育省大臣により認定された。これにより学校現場レベルでの「態度・

知識・技能・(協調性)」を教える新しい体育の普及が進められていった。

DPESS 副局長(当時)のドク・キリロアット氏は学習指導要領作成と学校への新しい体育導入時の困難を次のように振り返る(ハート・オブ・ゴールド 2021)。

小学校体育科の学習指導要領を作成し始めたときは、知識も道具も施設も場所もなく、また今まで学習指導要領を作成した経験者が誰もいない中、学校体育スポーツ局のワーキンググループの限られたメンバーで作成するのはとても困難だった。(中略)一スタッフの立場で局長や事務次官等の上級官僚とコミュニケーションを取ることはカンボジアの歴史的背景から大変難しかった。

ほとんどの教員が学生の時に体育を習っていないため、まずは体育とは何かをわかってもらうことから始めた。(中略)実際に学校へ行ってみると、先生は40分授業のうち10分程度クメール体操を教えるだけだった。運動できるスペースがない、ボールなどの教具がない、日本のように体育館がない、雨が降った際には体育を中止せざるを得ない環境であり、年間計画、指導案などを準備して授業に臨む先生はいなかった。たくさんの困難にぶつかりあいながらのスタートであった。

小・中・高の学習指導要領に記載されている体育の目標を整理すると以下の表1のようになる。第2章で述べている通り、小・中学校では、「態度・知識・技能・協調性」が、高等学校では、2015年に改定されたカリキュラム・フレームワークに従った「知識・技能・態度」が目標として掲げられている。2015年に改定されたカリキュラム・フレームワークでは、小学校・中学校の学習指導要領に記載されている「態度・知識・技能・協調性」から「協調性」が「態度」の中に組み込まれたことから、高等学校の目標と

も一定の整合性が保たれていると言える。

この目標を達成するために小学校ではリズム運動、器械体操、陸上、サッカー、バスケットボール、バレーボールの6種目に体力測定を加えた領域が、中学校では、7領域、20種目が、高等学校では7領域にさらにより多くのスポーツを学べるよう選択できるような作りになっている。各学校レベルでの領域表は図1, 2, 3の通りである。

### 教員養成と現職教員の育成

上記のとおり開発されたカリキュラムで規定された教科内容を教員が教えられるように、プノンペンとバタンバンにある教員養成大学、全国18か所にある小学校教員養成校と中高の体育教員養成をしているNIPESは教員養成を、DPESSは現職教員の育成のためのワークショップや学校現場へのモニタリングを実施することが求められた。

2006年当初は、様々な困難に直面したものの、18年間にわたる協働の中で小中高の学習指導要領及び教員用指導書の策定、現場での普及ワークショップの実施や学校現場でのモニタリングを担う中で、DPESSやNIPESのナショナルトレーナー、州・郡教育局体育担当者、体育リーダー教員らの地域トレーナー、学校現場の体育教員らの間には上下関係ではなく対等な関係で議論できる「体育コミュニティ」が形成されていった。体育コミュニティ形成がもたらした変化としてメゾレベルでの州教育局の意識の変化が確認できる。スパイリエン州教育局体育・スポーツ局長コン・ティットコマ氏は、プロジェクト目標であるスパイリエン州の50の小・中・高等学校に新しい体育を広げることが州としての目標として捉え、州予算の一部をモニタリング予算として配分し、州独自でモニタリングを始めた(西山 2024, p.123)。

ミクロレベルでは、2011年に教員としてワークショップに参加し、その後地域トレー

表1 小学校・中学校・高等学校における目標（知識・技能・態度（協調性））

目標			
資質	小学校	中学校	高等学校
知識	<ul style="list-style-type: none"> <li>健康で安全な日常生活を営むために必要な身体的、情緒的、知的、社会的能力の発達を促す。</li> </ul>	生徒は、生涯に亘り、スポーツと身体活動に参加するために、体育の各活動を実施するのに必要な知識を学び、想像力を活かしながら、問題を熟考し、分析し、解決するためにそれらの知識を活用する。	生徒は、生涯に亘り、スポーツと身体活動に参加するために、体育の各活動に参加するための発展的知識を身につけ、知識と想像力を活かし、課題を見つけ、論理的に分析し、課題解決のために知識を適用する。
技能	<ul style="list-style-type: none"> <li>発達段階に即し、教育的に見て適切なスポーツを行うために必要な資質・能力を育成する。</li> </ul>	生徒は、自身の成長の段階・能力を鑑み、スポーツと身体活動を楽しむための適切な技能を身につけ、戦術や適切なストラテジーを発揮することができる。	生徒は、自身の成長の段階・能力を鑑み、スポーツと身体活動を楽しむための高等技能を身につけ、高等技能、手法、戦術や適切なストラテジーを発展的に発揮することができる。
態度		生徒は、スポーツと身体活動に対して、前向きな態度を見出し、育成し、それらのスポーツと身体活動に積極的に参加し、健全で豊かな日々の生活を営む態度を養う。	生徒は、スポーツと身体活動に対し、高い前向きな態度を見出し、育成する。特に自身の能力に挑戦するため、好きなスポーツに対しての前向きな態度を育成する。生徒は、スポーツの重要性に気づき、スポーツと身体活動に対し、高い価値を見出す。また、生徒は、個人的及び友達と一緒に、協力的かつ責任を持って、それぞれのスポーツ及び身体活動に参加し、健全で豊かな日々の生活を営む態度を養う。
協調性		生徒は、自身の成長の段階・能力を理解し、役割と責任を担い、アイデアを共有し、友達とスポーツと身体活動を楽しむ。	

出典：カンボジアの小学校・中学校・高等学校の学習指導要領をもとに筆者作成

学年	1	2	3	4	5	6
体育/ スポーツ 科	基本運動			リズムに合わせた運動		
				器械運動		
				陸上運動		
	ボール遊び			水 泳		
				ボール ゲーム	サッカー	
					バスケットボール	
			バレーボール			
保健科	健康な日常生活					
					身体の成長	
	ケガの予防					
			疾病予防			
					薬物対策	
					心身の健康	
その他	体力テスト					

図1 小学校体育科の領域表（出典：MoEYS 2007）

ナーという体育リーダー教員として活躍するスパイリエン州プレア・シアヌーク小学校のオン・ソタリー教頭先生は、これまでの体育と新しい体育の違いを次のように語る（西山 2024）。

古い体育は生徒の腕と足を動かすということだけが行われていた。40分の授業のあとに何かを達成するという目標設定はなかった。新しい体育にはそれぞれの授業ごとに目標設定があり、態度・知識・技能・協調性の4つの目標を達成するというねらいが明確にあった。授業中に子どもたちはお互いに自分の意見を言うことができるし、それぞれが異なる役割を持って授業を支え

あうなど、古い体育とは大きく異なっていた。

スパイリエン州バサック中学校のリッチ・スプントゥーン先生は、新しい体育の導入・普及にあたっての意気込みを次のように話す（ハート・オブ・ゴールド 2021）。

新しい体育は、教員が年間計画や単元計画、指導案を作り、生徒達が達成すべき目標を持って、授業に取り組めるように指導しなければならない。先生はそういった責任がある。そうすれば、生徒達は、新しい体育で知識や健康も身に付けることができる。

表11 中学校体育科学習指導要領 領域表

領域カテゴリー	領域	中学1年		中学2年		中学3年	
		種目	時数	種目	時数	種目	時数
I. 非競争/ 自己と他者	フィジカル・ フィットネス	レクリエー ション	6	レクリエー ション	6	レクリエー ション	6
		体力テスト		体力テスト		体力テスト	
	リズム運動	クメール体操	8	エアロビクス	8	創作ダンス	8
II. 非競争/文化 & 伝統	伝統スポーツ / 国際スポーツ	ボカタオ	8	ボカタオ	8	ボカタオ	8
		ベタンク	6*	ベタンク	6*	ベタンク	6*
III. クローズド スキル / 挑戦	陸上	走	8	跳	8	投	8
	器械体操	マット運動	8	鉄棒運動	8	平均台運動	8
	水泳	水指導	2	水指導	2	水指導	2
		クロール	6*	クロール	6*	平泳ぎ	6*
IV. オープンスkill/ 戦術、合意	球技	サッカー	8	サッカー	8	サッカー	8
		バスケット ボール	8	バスケット ボール	8	バスケット ボール	8
		ネット型 バレーボール	8	バレーボール	8	バレーボール	8
		その他 卓球	6*	卓球	6*	卓球	6*
合計時数			70		70		70

\*学校は3つの種目の中から1つの種目を選択する。

図2 中学校体育科の領域表（出典：MoEYS 2016）

学校現場ではこれまで通りの体育のやり方を実践してきた教員が多く、新しい体育への理解や普及活動は容易ではないことが予想された。新しい体育を理解する教員が養成されなければ、恒常的に学校現場でのワークショップ、モニタリングを継続しなければならなかった。そこで現場での普及と同時に教員の養成にも取り組む必要があった。プノンペンとバタンバンにある教員養成大学、全国18か所にある小学校教員養成校、中高の体育教員養成をしているNIPESでは学生が新しい体育を教えられようになることが求められた。そのため、

教員養成へのアプローチが検討されたが、その道のりは容易ではなかった。

現職教員の育成と教員養成の双方に携わっているNIPES教員のベック・コンキア氏は、新しい体育を導入した学校教育のカリキュラム内容を理解していたものの、それをすぐにNIPESで教える教員養成のカリキュラムの内容に整合させていくことは難しいと語っている（西山 2024, p. 139-140）。つまり、個人のカリキュラムに対する理解だけでは教員養成のシステムを変えていくことは難しく、プロジェクトに関わる人だけでなく、プロジェクトに関わってい

表15 領域表：高等学校

領域カテゴリー	領域	高校1年		高校2年		高校3年	
		種目	時数	種目	時数	種目	時数
I. 非競争／ 自己と他者	フィジカル・ フィットネス	レクリエーション	6	レクリエーション	6	レクリエーション	6
		体力テスト		体力テスト	体力テスト		
	リズム運動	ダンス	10	ダンス	10	ダンス	10
II. 非競争／ 文化 & 伝統	伝統スポーツ ／国際ス ポーツ	ボカタオ、ベタン ク、テコンドー、 空手等	16 <sup>*1</sup>	ボカタオ、ベタン ク、テコンドー、 空手等	16 <sup>*1</sup>	ボカタオ、ベタン ク、テコンドー、 空手等	16 <sup>*1</sup>
III. クローズド スキル／ 技能	陸上	陸上	10	陸上	10	陸上	10
	器械体操	器械体操	10	器械体操	10	器械体操	10
	水泳	水泳	8 <sup>*1</sup>	水泳	8 <sup>*1</sup>	水泳	8 <sup>*1</sup>
IV. オープン スキル／戦 術、合意	球技	侵略型	18 <sup>*2</sup>	サッカー、バス ケットボール、ハ ンドボール、ラク ビー等	18 <sup>*2</sup>	サッカー、バス ケットボール、ハ ンドボール、ラク ビー等	18 <sup>*2</sup>
		ネット型		バレーボール 卓球 テニス等	バレーボール 卓球 テニス等		
		その他		野球 ソフトボール等	6 <sup>*</sup>	野球 ソフトボール等	
		合計時数			70		70

\* 1 学校は指定された種目から2つの種目を選択する。

\* 2 学校は侵入型、ネット型、その他の2つのカテゴリーから2つの種目を選択する。

図3 高等学校体育科の領域表（出典：MoEYS 2018）

ない人たちを含め、広く教育省や NIPES 関係者の理解を得ていくことが重要となる。

上記のような問題意識が 2019 年からのハート・オブ・ゴールドと NIPES との協働の開始に繋がるのだが、そこに至るまでには、紆余曲折の過程があった。NIPES は 2017 年にフランスのナント大学との協定書を締結した。この協定書の中でナント大学が 4 年間 NIPES の学士化への支援をすることを明記されている。一方で、予算については、支援を依頼する NIPES 側が負担することになっており、NIPES 側が動かずに具体的な活動は 4 年間実施されてこなかった。また当初ナント大学より紹介されたプログラムは体育学科、スポーツマネジメント学科、コーチング学科の 3 つのコースであり、1-2 年で基礎教科を学び、3-4 年で専門教科を学ぶ作りになっている。

NIPES の学生は卒業後基本的に公務員として、体育教員になることが決まっており、教育省の制度上、他のスポーツ分野への就職はできない状況であった。つまりスポーツマネジメントやコーチングを学んだ生徒も基本的に体育教員となり、各地方の中・高等学校へ配属されることになる。そのため現場で求められていることと教員養成課程で学ぶことの一貫性が取れないカリキュラムになるのではないかと、今までのプロジェクトの成果が実を結ばなくなるのではないかと懸念された。そこでまず体育学科を確立し、学校現場で活用される学習指導要領、指導書を理解し、教えられる人材を育成することをハート・オブ・ゴールドから教育大臣に提案し、これが受け入れられた。2018 年にハート・オブ・ゴールドは教育省と協定書を締結し、2019 年 1 月からは日本 NGO 連携無償資金協力支援事業により NIPES への支援が開始された。このプロジェクトでは、NIPES のシステム構築、人材育成、施設整備が 3 つの柱として位置づけられた。

システム構築としては、カリキュラムの

策定を始め、アドミッション・ポリシー、評価ポリシー、キャリアプラン、アドミニストレーション・ハンドブックの策定等が計画された。人材育成としては、各授業を教える教員の養成に加え、運営に携わる人材の育成が本邦研修及びカンボジアでのワークショップ等を通じて行うことが計画された。施設整備としては、1 年目にプールの建設、2 年目にプール周辺施設とジム・ルームの建設、3 年目には寮の改修が計画された。2019 年 10 月に Framework Bachelor of Arts (Physical Education) (以下、カリキュラム<sup>3)</sup>) が教育大臣により認定された。

前述のベック・コンキア氏は本プロジェクトを通じ得られたことを次のように振り返った (ハート・オブ・ゴールド 2021)。

NIPES では今までに、どのように体育の教員の授業を評価すれば良いか教えていなかったが、指導案に記載した授業の「態度、知識、技能、協調性」の目標を教えているか、授業が指導案通りになっているか、評価基準も指導書に記載されているため確認できるようになった。ハート・オブ・ゴールドは学校に行く時やワークショップでそのような評価方法を丁寧に説明してくれた。体育授業の評価の仕方を教えてくれたことにより、今まで NIPES 内の「教員養成」だけを考えていた視点から、二十一世紀のカンボジアの子ども達に体育を通して、自分自身で考えられ、想像力を豊かにし、勇気をもって人に尋ねることができる人になるような高い指導目標を持つことができた。

プロジェクト内で 4 年制のカリキュラムは策定されたが、NIPES が正式な 4 年制の高等教育機関として認定されるためには、教育省より高等教育機関としての認定を受ける必要がある。そのためには、教育省の Minimum Standards for Accreditation of

Higher Education Institutions (MSAHEI) に記載のある 9 項目<sup>4</sup>、73 の基準で審査基準に達成する必要がある。(MoEYS 2015)

この 9 項目 73 基準の内容を向上するため、2023 年 2 月より第 2 フェーズとして、「カンボジア王国 ICT 化による質の高い 4 年制体育教員養成大学支援プロジェクト」が開始された。このプロジェクトでは NIPES の ICT 化を中心とし、図書館、国際センター、内部評価、教員養成、学生管理、卒業生支援、安全管理といった 7 分野の向上を目指す内容になっている。

本稿では、特にこれまでのハート・オブ・ゴールドの協力とも関係する、国際センター、教員養成、卒業生支援の 3 項目について触れたい。国際センターについては、国際センターの設立、年間計画を作成し、毎年目標設定と海外の大学等と連携して NIPES 授業の向上を進めている。高等教育機関としての基準を満たすには NIPES の半数以上の教員が少なくとも修士号を取得する必要があるが、未だにそれは実現していない。インドネシアのセマラン州立大学、タイのシーナカリンウロート大学、カセサート大学と連携協定を締結し、NIPES の教員が留学することで修士号を取得できる関係性は構築できた。今後は研究の推進や ICT を活用した授業の展開、カリキュラム、シラバスと授業の一貫性の担保は継続したモニタリングと評価が必要となる。卒業生支援では、単位移行制度を構築し、すでに卒業している教員の学士取得、卒業生グループを形成しての現職教員研修等を進めていくことになる(西山 2024)。

## 5. まとめと今後の研究課題

本稿は、先行研究をもとに体育科教育システムを分析する視点を抽出した上で、カンボジア教育省とハート・オブ・ゴールドとの 18 年間の体育科教育における協働の過

程を明らかにすることを目的とした。その際に体育科教育を全国に普及させるという政策意図(マクロレベル)を担った教育省 DPES・NIPES に所属するナショナルトレーナー(メゾレベル)、体育リーダー教員や教員(ミクロレベル)が政策意図をどのように理解し、実践したか、関係者のインタビューなどこれまでハート・オブ・ゴールドが事業を通じて蓄積してきたデータをもとに明らかにすることを試みた。

分析の結果、本稿が先行研究に貢献できる知見を以下の通りまとめた。山平ら(2021)は、カンボジアにおける体育科教育に関する 83 編の和文学術論文を対象とした包括的なレビューを行い、次のような教育制度に関する研究課題を提示している。第一に、他国での類似のプロジェクトへの教訓を抽出するために JICA 草の根技協による支援での成果と課題をカンボジアの事例として整理すること、第二に、教員の質向上のための教員養成の課題への対応が必要であること、第三に、高等教育機関としての NIPES に関する研究が蓄積されること、第四に、なぜ学校体育やスポーツが必要なのかという意義に関することである。

本稿から明らかになったことは、全国の小学校・中学校・高等学校に体育科教育を普及させるという政策意図を、政策的位置づけ、カリキュラム、教員養成と現職教員の育成という形で具体化し、これらを持続的に支える DPES・NIPES のナショナルトレーナー、州・郡教育局体育担当部署関係者、現場の体育リーダー教員や教員らが「体育コミュニティ」を形成して取り組んできたことである。カンボジアの子どもの未来に向けて、教育省、州・郡教育局、高等教育機関、学校現場といった多層的で多様な関係者が、違いと困難を乗り越え、政策と実践の往還を持続可能な形で展開する「体育コミュニティ」を形成していったことがカンボジア体育科教育の発展を可能にしたと



言える。この知見は、山平ら（2021）が提示した研究課題への対応を進めるだけでなく、今後次々と生じうる政策課題に一貫して対応する上で必要不可欠な体育科教育の中核人材育成に関する研究への貢献と言える。

最後に、今後の課題として次のような研究課題への対応が求められる。第一に、「体育コミュニティ」に関する量的質的に厚みのある研究の蓄積である。本稿の限界として数人のみの限られたインタビューデータしか取り扱えなかった。今後、カンボジアの「体育コミュニティ」がこれまでの学習指導要領、教員用指導書の改定、現場への普及・モニタリングだけでなく、障害者・女子・高齢者などの社会的弱者が体育・スポーツに積極的に参画するという包摂性に関わる新たな政策課題への対応にどのようにコミュニティを再編・拡張し、教員養成と現職教員の育成といった人材育成に貢献できるかを明らかにすることは研究上の意義がある。

第二に、体育科専門教員である NIPES 卒業生がどのように学校体育の実践を牽引していけるかを明らかにすることである。教員養成で「新しい体育」授業を理解しても、現場で教師になれば校長や同僚教師など周囲の理解の欠如、器材の不足、時間の制約など、「新しい体育」授業を実践する上での課題は依然として多い。このように教員養成と現職教育との橋渡しをする上で、児童生徒の実態把握、行動・理解変容を目指した介入策の検討と実施、評価という一連のアクションリサーチの導入・継続的な実施は重要な視点である、すでにプノンベン、バタンパンの TEC ではカリキュラムの中でアクションリサーチが導入されているようであるが、複数の教科を扱うためアクションリサーチの実施、成果の蓄積にはそれなりの時間を要することが想像される。その点、NIPES は体育専科の教員養成機関という特徴を活かし、DPSS、州・郡教育局、学

校現場と連携したアクションリサーチの実施、蓄積を進めることができる。このように体育科でアクションリサーチの PDCA サイクルを進める上でどんな課題があり、どのように改善できるかを明らかにすることは他教科のアクションリサーチにも貴重な示唆があり、意義が大きい。

第三に、本稿では、18 年間の体育科教育支援の歴史を概観したものの、教育政策の中での体育の位置づけの変化をより広い社会的な文脈で多面的に分析することはできなかった。政策研究的なアプローチになるが、学校体育を普及させる上で、国民統合を意識した政治・行政の姿勢、メディアの影響、一般国民の生涯スポーツへの参加、健康増進などに対する意識がスポーツや体育の振興にどのような影響を及ぼしたのか（国内的要因）、また、世界的な非認知領域への注目、オリンピックのような国際的な舞台や SEA Games などの地域共同体でのスポーツへの参加・競争意識の高まり、アセアンの体育科教育関係者の学びあい（教育省、高等教育機関、現場教員）（国外的要因）との関係を明らかにすることは意義がある。

最後に、今後、体育科教育の観点から他教科も含めたカンボジア教育改革・教員政策の文脈における調査研究とそれに基づく具体的な政策提言、現場への示唆の抽出が一層期待される。その際、アカデミックな世界の共通言語である英語による幅広い関係者に向けた発信が重要になることは言うまでもないが、より本質的に重要なのはカンボジア人自らによる内発的発展の視点ではないだろうか。つまり高等教育機関となった TEC や NIPES の教員らカンボジアの人々が、政策と実施の一貫性を担保するための示唆を得られるような調査研究やアクションリサーチを現場の体育教員と共創し、その成果をクメール語で共有していくことが重要になる。またそうした取り組みを日本人研究者・実践者との共創により実現させ

ていくことは、日本側関係者にカンボジアでの「体育コミュニティ」の力、つまり幅広い世代の関係者が活発に議論しあうことで人材の育成と経験の継承が着実になされている姿を焼き付けることになる。それは今後の日本の体育科教育のアップデートにも貢献する可能性があるのではないだろうか。

## 注

- <sup>1</sup> 本稿は筆者の個人的な考えを述べたものであり現在所属する組織の見解を代表するものではない。
- <sup>2</sup> 初めての総選挙が行われた1993年には、選挙監視の任務にあたっていた国連ボランティアの中田厚仁氏、文民警察官として岡山県警から派遣された高田晴行氏が襲撃され、命を落としている。
- <sup>3</sup> Education Study (130単位)、Academic Subjects (55単位)、Curriculum Study (12単位)、Language Enhancement and Academic Discourse Skill (LEADS) (14単位)、Essential Course (9単位)、Practicum (22単位)が設定された(NIPES、2019)。
- <sup>4</sup> 1)Mission, Vision and Goals, 2)Governance and Management, 3)Academic Staff, 4)Academic Program, 5)Student Service, 6)Learning Resource, 7)Physical Resources, 8)Financial Resources, 9)Internal Quality Assurance

## 参考文献

国際連合 (2004) 「2005 年は「スポーツと体育の国際年」プレスリリース」2004 年 11 月 30 日付。  
[[https://www.unic.or.jp/news\\_press/features\\_backgrounders/990/](https://www.unic.or.jp/news_press/features_backgrounders/990/)] (2025 年 1 月 11 日にアクセス)

白井俊 (2020) 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来－エージェンシー、資質・能力とカリキュラム－。初版第2刷』ミネルヴァ

書房。

ハート・オブ・ゴールド (2010) 『NPO HG ブックレットシリーズ①共に育つ－ハート・オブ・ゴールド 10 年の歩み－』。

[[https://static.okayama-ebooks.jp/actibook\\_data/20150522\\_hearts\\_of\\_gold\\_10th\\_tomonisodatsu/HTML5/pc.html#/page/4](https://static.okayama-ebooks.jp/actibook_data/20150522_hearts_of_gold_10th_tomonisodatsu/HTML5/pc.html#/page/4)] (2025 年 1 月 11 日にアクセス)

—— (2021) 『NPO HG ブックレットシリーズ②カンボジアに体育科教育がはじまった』。

[[https://static.okayama-ebooks.jp/actibook\\_data/20240205\\_hearts\\_of\\_gold\\_over20th/HTML5/pc.html#/page/2/](https://static.okayama-ebooks.jp/actibook_data/20240205_hearts_of_gold_over20th/HTML5/pc.html#/page/2/)] (2025 年 1 月 11 日にアクセス)

日本体育大学 (2024) 「スポーツ庁委託研究 スポーツ国際展開基盤形成事業「スポーツ国際政策推進基盤の形成：政府間会合の合意事項の履行 令和 5 年度」事業報告書」。

[[https://www.nittai.ac.jp/asean/pdf/Report1\\_RSASEAN\\_P1-262.pdf](https://www.nittai.ac.jp/asean/pdf/Report1_RSASEAN_P1-262.pdf)] (2025 年 1 月 11 日にアクセス)

西山直樹 (2024) 『未来ある子どもたちに「新しい体育」を一体育がをつなげた仲間たちのカンボジア体育の変革』佐伯コミュニケーションズ。

松田徳子 (2022) 「教育政策アドバイザー業務完了報告書」JICA。

—— (2024) 「教育政策アドバイザー業務概要報告書」JICA。

山口拓 (2012) 「カンボジアにおける教育政策に関する一考察：体育科教育の普及過程」『体育学研究』第 57 巻、297-313 頁。

山平芳美、木村寿一、齋藤一彦、白石智也 (2021) 「カンボジアの学校教育における体育とスポーツに関する研究動向と課題整理：日本における研究に着目して」『運動とスポーツの科学』第 26 巻 第 2 号、175-186 頁。

APENS 15 Standards of Specialized Knowledge [<https://www.ncpeid.org/apens-15-standards>] (accessed on May 8, 2024).

Bechtel, P. A. & Mary O'Sullivan, M. (2007). "Enhancers and Inhibitors of Teacher Change Among Secondary Physical Educators." *Journal of*

- Teaching in Physical Education*, 26, p.221-235.
- Casey, A. & Kirk, D. (2021). *Models-based Practice in Physical Education* (Routledge Studies in Physical Education and Youth Sport). London: Routledge.
- Cochran, K., DeRuither, J. A. & King, R. A. (1993). “Pedagogical Content Knowing: An Integrative Model for Teacher Preparation.” *Journal of Teacher Education*, 44(4), p.263-272.
- Fletcher, T. & Beckey, A. (2023). “Teaching about Planning in Pre-Service Physical Education Teacher Education; A Collaborative Self-Study.” *European Physical Education Review* 29(3), p.389-404. [DOI: 10.1177/1356336X231156323]
- Graham, G., Elliott, E. & Palmer, S. (2016). *Teaching Children and Adolescents Physical Education 4<sup>th</sup> ed.* Champaign: Human Kinetics.
- ICSSPE (1999a). The Berlin Agenda for Action for Government Ministers.  
[<https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.icsspe.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2FBerlin%2520Agenda-English.doc&wdOrigin=BROWSELINK>] (accessed on May 7, 2024).
- ICSSPE (2012a). International Benchmarks for Physical Education System Developed by ICSSPE’s International Committee of Sport Pedagogy.  
[<https://www.icsspe.org/system/files/Final%20ICSP%20Benchmarks%20ICSSPE%20Dec%202012.pdf>] (accessed on May 7, 2024).
- ICSSPE (2012b). Designed to Move. A Physical Activity Action Agenda.  
[<https://www.sportanddev.org/research-and-learning/resource-library/designed-move>] (accessed on January 11, 2025).
- Keegan, R. J., Barnett, L. M., Dudley, D. A., & Telford, R. (2019). “Defining Physical Literacy for Application in Australia: A Modification Delphi Method.” *Journal of Teaching in Physical Education* 38, p.105-118.
- Kingdom of Cambodia. (1999). Constitution of the Kingdom of Cambodia. [<https://www.mowa.gov.kh/wp-content/uploads/2016/12/Constitution-of-the-Kingdom-of-Cambodia-1993-EN.pdf>] (accessed on January 11, 2025).
- Kingdom of Cambodia. (2007). Law on Education of the Kingdom of Cambodia. [[https://cdc.gov.kh/wp-content/uploads/2022/04/LAW-ON-EDUCATION\\_071208-.pdf](https://cdc.gov.kh/wp-content/uploads/2022/04/LAW-ON-EDUCATION_071208-.pdf)] (accessed on January 11, 2025).
- Kirk, D. (2004). “Framing Quality Physical Education: the Elite Sport Model or Sport Education.” *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(2), p.185-195.
- MoEYS. (2004a). Policy for Curriculum Development 2005-2009.
- \_\_\_\_\_. (2015a). Curriculum Framework of General Education and Technical Education.
- \_\_\_\_\_. (2015b). National Standards for Institutional Accreditation.
- \_\_\_\_\_. (2024b). Teacher Policy Action Plan 2024-2030.
- \_\_\_\_\_. (2024c). Draft Strategic Plan for National Teacher Education Reform in Cambodia 2024-2028.
- \_\_\_\_\_. (2024d). 2023 MoEYS Budget Progress Report and 2024 Budget, Joint Technical Working Group Meeting on 27 March 2024.
- NASPE. (1995a). National Standards for Beginning Physical Education Teachers.
- \_\_\_\_\_. (1995b). *Moving Into the Future National Physical Education Standards: A Guide to Content and Assessment*. Boston: WCB/McGraw-Hill.
- Naul, R. (2002). “Concepts of Physical Education in Europe.” *Bulletin Sport Science & Physical Education* 34, p.14-15,
- Noriko, M. (2022). Interview Survey about the Performance of TEC Student Teachers in Practicum, JICA.
- OECD (2019). OECD Future of Education 2030 Making Physical Education Dynamic and Inclusive for 2030.  
[[https://www.oecd.org/en/publications/making-physical-education-dynamic-and-inclusive-for-2030\\_7abe6b02-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/making-physical-education-dynamic-and-inclusive-for-2030_7abe6b02-en.html)](accessed on January 11, 2025).

- O'Sullivan, M. (2003). "Learning to Teach Physical Education", In Silverman, S. J. & Ennis, C. D. (Eds.) *Student Learning in Physical Education 2nd ed* (p.275-294). Champaign: Human Kinetics.
- Right to Play What is Sport for Development and Peace ?  
[[https://www.sportanddev.org/sites/default/files/downloads/what\\_is\\_sport\\_for\\_development\\_and\\_peace.pdf?msclkid=7d801ffaabc211ecb3b8f6762f7d5e82](https://www.sportanddev.org/sites/default/files/downloads/what_is_sport_for_development_and_peace.pdf?msclkid=7d801ffaabc211ecb3b8f6762f7d5e82)] (accessed on May 7, 2024).
- SHAPE America. (2017). Initial Physical Education Teacher Education Standards.  
[<https://www.shapeamerica.org/accreditation/petea/cherprep.aspx?hkey=980aee7-62be-4f26-b314-d33b20e52835>] (accessed on May 8, 2024).
- Siedentop, D. & Tannehill, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education 4th ed*. California: Mayfield.
- Svensson, P. G. & Woods, H. (2017). "A Systematic Overview of Sport for Development and Peace Organisations." *Journal of Sport for Development* 5(9), p.36-48.  
[[https://jsfd.files.wordpress.com/2020/08/svensson.systematic.overview.sdp\\_.organisations.pdf](https://jsfd.files.wordpress.com/2020/08/svensson.systematic.overview.sdp_.organisations.pdf)] (accessed on January 11, 2025).
- Ulhenbrock, C & Meier, H, E. (2023). "The Difficulty of Policy Transfer in Physical Education: the Failure of UNESCO's Physical Education in South Africa." *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(2), p.139-152.  
[<https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1958176>]
- UNESCO. (2014). World-wide Survey of School Physical Education Final Report 2013. Paris: UNESCO.  
[unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229335] (accessed on May 8, 2024).
- \_\_\_\_\_. (2015a). International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport .
- \_\_\_\_\_. (2015b).Quality of Physical Education Guidelines for Policy-Makers.  
[<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002311/231101E.pdf>] (accessed on Jan 30, 2015).
- \_\_\_\_\_. (2019a). Sport Values in Every Classroom: Teaching Respect, Equity, and Inclusion to 8-12 year old students .  
[<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371303?posInSet=1&queryId=adb87a60-db99-461a-955e-86189ae001dc>](accessed on April 7, 2024).
- \_\_\_\_\_(2019b) Quality Physical Education and Values Education through Sports.  
[<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372361#:~:text=Sport%20can%20teach%20values%20such%20as%20fairness%2C%20teambuilding%2C,and%20enhance%20their%20levels%20of%20concentration%20and%20participation>](accessed on April 7, 2024).
- \_\_\_\_\_(2021). How to Influence the Development of Quality Physical Education Policy: A Policy Advocacy Toolkit for Youth.[<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375423>] (accessed on May 8, 2024).
- \_\_\_\_\_(2023). Quality Physical Education Policies and Practice: the Global State of Play.  
[<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386125>] (accessed on May 11, 2024).

## **Analysis of Physical Education Development Process in Cambodia: Focusing on Policy Emphasis, Curriculum, and Pre-Service and In-Service Teacher Education**

Kazuro SHIBUYA

*Japan International Cooperation Agency*

Yoshinori OKADE

*Nippon Sports Science University*

Naoki NISHIYAMA

*Hearts of Gold*

Noriko MATSUDA

*Japan International Cooperation Agency*

This article aims to reveal the process of 18-year collaboration between the Ministry of Youth, Education and Sport, Cambodia, and the Hearts of Gold, Japanese NGO, in developing Physical Education (PE) system in Cambodia. The article starts with extracting viewpoints of analyzing PE system based on the literature review, describes how PE in Cambodia has changed over the past 18 years, and analyzes the collaboration process through such viewpoints. Firstly, the literature review shows that it is necessary to have the following viewpoints to spread the notion of Quality PE to the world: 1) to what extent education policy put emphasis on PE, 2) how to develop quality curriculum based on each country's context and needs, 3) how to proceed pre-service and in-service training of PE teachers to put curriculum into lesson delivery. Secondly, reviewing the position of PE in Cambodia among ASEAN countries and current teacher education reforms in Cambodia, this article shows the following findings: 1) PE in Cambodia, which was a mere Khmer exercise in the past, has been one of prioritized issues in education sector in recent years and its policy emphasis has changed dramatically, 2) the goals of PE in Cambodia are consistent with those which have been accepted worldwide, 3) it is essential to establish a PE teacher education system which integrate pre-service with in-service in order to sustain its policy intention. Lastly, this article reveals the significance of "PE professional community," which is formed by various stakeholders from national trainers, provincial and district education officers, to PE leader teachers and teachers on the ground. This finding is significant in a way that it responds to research gaps that the literature point out and it contributes to promoting research on core human resources in PE, which is a key to any measures to cope with upcoming policy challenges.



# ケニアのスラムにある低学費私立学校の運営を探索する —厳しい環境の中で働く教師の生活を通して—

澤 村 信 英  
(大阪大学)

## 1. はじめに

本研究の目的は、スラムの住民により経営される私立学校の運営実態を探索し、厳しい環境の中で働く教師の生活を理解したうえで、このような学校が持続的に存続する理由とその背景を明らかにすることである。ナイロビのスラムを対象とするのは、就学に困難を抱える貧困層の人々が暮らしていることに加え、都市部の公教育がこのような低学費の私立学校に支えられているからである。それらの学校は、政府による財政的な支援を受けることなく、その多くはスラムに暮らす住民が自主的に設立したものである。

ケニアでは、初等教育の無償化（2003年）に続き、中等教育の無償化（2008年）を行い、公立学校に対して生徒一人当たり一定の人頭補助金（capitation grant）が配分されている。そして、2010年の憲法改正により、はじめて初等・中等教育の無償・義務化が謳われることになる。しかしながら、現実には「無償」ではなく、必要な費用が負担できないために入学できない、あるいは中途退学せざるを得ない事例が多々ある。これは憲法で国民に保障された無償義務教育とは程遠い状況であるが、そのような中でも就学率が比較的高く維持できている理由には、このような低学費私立学校の存在がある。

ケニアの初中等教育に関する研究は多くあるが、その中でも教師に関わる研究の大半は、教室内の指導方法や教員研修を対

象としたもので、教師の授業以外の行動は、研究の対象ではなく、記述されることはほとんどなかった。しかし、低学費私立学校の実態を精査するためには、教師の学校内外での行動に着目しなければ、問題の本質に接近することができない。したがって、本研究においては、学校や教室で日々起きているミクロな事象や学校内外での教師の行動を描写し、それを踏まえて、ケニア全体が抱えているマクロな教育の課題に迫ることを試みたい。

本稿の構成は、まずスラムにある低学費私立学校と現在進行中の教育改革を概観し（第2節）、次に研究の対象と方法を提示する（第3節）。続いて、調査結果—教師の語りと日々の報告からわかること（第4節）、および考察—スラムの学校が持続的に維持されるわけ（第5節）、そして最後に総括をする（第6節）。

## 2. 低学費私立学校と教育改革の進行

### （1）スラムという非正規市街地の都市空間

スラムと非正規市街地は、互換性のある用語として使われることも多いが、UN-Habitat（2018）によれば、非正規市街地の中で次の条件が一つでも含まれるものをスラムと定義している。それらは、①改善された水源へのアクセスの欠如、②改善された衛生設備へのアクセスの欠如、③十分な居住面積の不足、④住宅の耐久性の欠如である。非正規市街地の中には、水道やトイレがあり、通常の住宅地のような場所もある。

るので、このような地域はスラムではない。

スラムに暮らす人々は、世界の都市人口の24.2%（2020年）に相当すると推定されている（UN-Habitat 2022, p.348）。なかでも、サブサハラ・アフリカ地域のその割合は、50.2%（同年）であり、2000年の64.1%に比べると減少しているものの、スラムに住む人口は1億3000万人（2000年）から2億3000万人（2020年）へと増加している。ケニアに関しては、ほぼこのサブサハラ・アフリカの平均値と同じ傾向を示しており、スラムに暮らす都市人口の割合は50.8%（2020年）、その人口は761万人である。

スラムに関する記述は、貧困などの問題を指摘されることが多いが、UN-Habitat（2007）の記述はそのニュアンスが少し異なる。この文書の第1のポイントは、スラムは経済開発における市場の失敗ではなく成功であり、低価格の住宅を貧困層に提供し経済的に有効であると指摘していることである。格差の問題は看過できないが、スラムが存在しなければ、人々の生活や国の発展のために、もっと深刻な状況になっていたということである。また、Li et al.（2023）によるサブサハラ・アフリカ4か国（ナイジェリア、ケニア、ガーナ、マラウイ）のスラムを対象とした研究では、規模が大きく古いスラムほど、人々の経済的幸福度が向上し、インフラ・サービスが充実していることを見出している。

ナイロビの場合、人口の50～60%以上が地域面積のわずか5%に過ぎないスラム地区に集住している（UN-Habitat 2007）。ナイロビ・カウンティ内には10か所のスラムがある。本研究で取り上げるキベラ・スラムは、ナイロビの中心街から西に5 kmほどの距離にあり、東西4 km、南北1.5 kmほどの地区である。スラム内の東西には鉄道が走り、道路も徐々に整備され、南北に横断する高規格の道路は2022年に完成している。人口約25万人と推定され、アフ

リカ最大規模のスラムである（ibid.）。同スラムの水や衛生施設などをマッピングしたUN-Habitat（2020）によれば、まずその人口密度の高さから災害や感染症拡大のリスクを指摘している。その一方で、教育施設に関しては、その数の多さから、概してアクセスが良いとしており、課題としては学校の設置基準にある運動場などのスペースがないことを挙げている。Bird et al.（2017）の研究においても、学校への就学については、スラム地区も一般住宅地も大差がないとしている（ただし、教育の質については不明とも記している）。

## （2）低学費私立学校という非政府アクターの存在

低学費の私立学校は、インド、ガーナ、ナイジェリアなど多くの発展途上国にあり、数多くの先行研究が存在する（例えば、初期のものとしてはTooley & Dixon 2005; Srivastava ed. 2013）。一連の研究で明らかになったことは、これらの学校は初等教育の普遍化を達成するために重要な役割を果たしており、学業成績が公立学校に比べても良好で、質の悪い教育を貧困層に対して提供しているわけではないことである。すなわち、貧困層の教育機会をこれらの私立学校が提供し、公教育を保障し、支えているのである（澤村 2020b, 2023b）。ただし、「低学費」という共通点はあるが、学校の所有者や運営形態などは一定していない（Acholla 2021）。また、ユネスコから発行されているグローバル・エデュケーション・モニタリング・レポート（2021/22年版）において教育における非政府アクターが特集されたように、学齢期の子どもの完全就学を達成するためには、政府の取り組みだけでは不十分で、民間の力が不可欠になることも明らかである（UNESCO 2021）<sup>1)</sup>。

ナイロビのスラムでの研究において、低学費私立学校と公立学校生徒の英語、スワ



ヒリ語、数学の成績を比較したところ、スワヒリ語と数学については、私立学校が上回っていることが報告されている (Dixon et al. 2013)。サンプリングの問題はあるにしても、スラムにある私立学校だから子どもの成績が悪いというわけではない。この事実とも関連しているが、公立の初等学校が無償化された後も、保護者は無認可私立学校を積極的に選択する動きがあった (Oketch et al. 2012)。そして、学校選択の要素としては、各学校の学業成績 (教育の質を判断する指標として) と必要経費 (授業料など) であり、政府による認可、無認可は重要なことではないことがわかっている (大場 2011)。

UN-Habitat (2020) によれば、キベラ地区 (スラム地区以外の一般住宅地も含まれる) の教育施設 (106 の初等学校と 18 の中等学校を含む) は、その 60 ~ 70 % が個人による経営とされており、さらに 10 ~ 20 % がコミュニティグループであり、外部からの支援が予想される NGO は 10 % 程度である。一方で、Map Kibera Trust (2015) によれば、個人が経営する学校の割合は 29 %、NGO/CBO が 37 %、宗教系が 27 %、政府が 4 % と報告されている。このような割合に差が見られるのは、Map Kibera Trust による宗教系の学校の多くが個人経営であり、NGO/CBO に分類されている学校の中で、定期的に外部から支援を得ている団体は、わずかであることが一因かもしれない。

### (3) 教育改革の実施と新カリキュラムの導入

2017 年からケニアで進行中の教育改革は、教育制度とカリキュラムの両方を同時に変更するものである。教育制度面での改革は、1984 年に導入された 8-4-4 制 (初等 8 年、中等 4 年、大学 4 年) から 2-6-3-3-3 制 (初等前 2 年、初等 6 年、前期中等 3 年、後期中等 3 年、大学 3 年以上) に変更され

る (完了するのは、2028 年の予定)<sup>2)</sup>。初等教育の就学期間を 6 年に短縮することで、政府が目指している (前期) 中等学校への進学率を 100 % にする目標は達成されるかもしれない。これまで行われてきた初等教育修了試験 (Kenya Certificate of Primary Education: KCPE) は、2023 年を最後に廃止された。KCPE は、信頼できる国家統一試験だっただけに、各校の教育の質を示す指標として、行政官、教師、保護者など、あらゆる教育関係者に利用され、毎年 12 月下旬に結果が公表される際には、メディアのトップニュースで取り上げられるなど、国民の関心は非常に高かった。

教育制度が変更され、2023 年に 7 年生が初めて前期中等学校 (Junior Secondary School: JSS) へ入学する段階となった。JSS は初等学校に併設されているので、多くの子どもは同じ敷地内にある JSS に「進学」するだけで、教える教師もあまり変わらない<sup>3)</sup>。従来のように、成績により優秀な中等学校への入学が選抜されるわけではない。ただし、本研究の対象である低学費私立学校は、JSS の併設を認められなかった学校も多く、また政府の準備も不十分であったため、2023 年当初にはかなりの混乱が起こった (大場ほか 2023; 澤村 2023a)。その結果、低学費私立 (初等) 学校を卒業した生徒が近隣の公立 JSS に進学せざるを得ず、特にスラムに隣接する JSS は、肥大化した学校が多い。

もう一方のカリキュラム改革は、従来の知識偏重、試験中心であった教育の反省から、学習者中心、活動に基礎を置いたコンピテンシーに基づくカリキュラム (Competency-Based Curriculum: CBC) の導入に特徴づけられる。この目的は、ケニアの教育を「世界標準」に合わせることで (KICD 2017)、ケニアにとって必要だからという理由ではない。そもそも、CBC は少人数クラスであれば機能するかもしれないが、80 人

前後のクラスが都市部の公立学校では普通であるので、現実的でないことは多くの教育関係者が認識している。

スラムの私立学校のあり方を検討するに当たって、新カリキュラムに移行し、KCPEが廃止された影響は大きい。学校を選択するにあたって、保護者の求める「教育の質」を判断するための信頼できる指標がなくなったからである<sup>4)</sup>。KCPEに代わるものとして、新カリキュラムにおいては、初等学校6年修了時にケニア初等学校教育アセスメント (Kenya Primary School Education Assessment: KPSEA) はあるが、相対的な順位付けなどは行われない。KPSEAを受ければ、その成績に関係なく、基本的に希望する公立 JSS に入学可能である<sup>5)</sup>。

その結果、能力による選抜は行われなくなり<sup>6)</sup>、多くの中等学校は拝金主義になったようにも見える。それは、より多くの生徒を入学させれば、入学金（各学校が自由に設定でき 5,000 ～ 20,000 シリング程度）に加え、人頭補助金（生徒一人当たり 15,043 シリング／年）が得られるからである（1 ドル＝130 シリング）<sup>7)</sup>。この額は、初等学校に対する人頭補助金（2,238 シリング／年）の6倍以上であるが、政治的な意味合いを除けば、これだけの差をつける根拠がほとんどない。逆に言えば、必要な経費が負担できなければ、入学できないということでもある。ただし、歴史のある設備の整った優良校の場合、入学時の必要経費を高く設定し、貧困家庭の子どもを意図的に排除するような行為も行われている。

#### （４）後期中等学校の再編成とこれから出現する問題

KCPE で好成绩を獲得させ、優秀と評価されている中等学校へ進学させることが教師としての評判を高め、それにより働くモチベーションも高まったわけであるが、それがなくなった影響は少なくない。くわえて、

新カリキュラムでは、個人の能力は学業成績だけで評価されるべきではない、ということが従来との大きな変化であり、そのため仮に子どもの成績が悪くても、それを教師の責任と捉える必要がなくなった雰囲気がある。また、これまで各学年のシラバスを終えることが KCPE 受験に向けて教師の負担にもなっていたが、それも心配する必要がなくなった、と言う教師もいる。

このように新カリキュラムの初等学校6年生は、KCPE のような学力競争にさらされることはなくなった。ただ、裏を返せば、保護者に経済力がなければ、仮に成績優秀な子どもであっても、質の高い教育を受けられる機会がなくなったのである。さらに、後述するように、問題はこれからである。2025 年から 2026 年にかけては、JSS の次の段階、後期中等学校をめぐるさらなる社会的な混乱が起こることは間違いない<sup>8)</sup>。

前期中等学校（2024 年から「ジュニアスクール」に名称変更<sup>9)</sup>）の3年間を修了後（2024 年現在、新課程の最高学年は8年生である）、9年生（ジュニアスクール3年生）は KPSEA と同様のジュニアスクール教育アセスメント (Kenya Junior School Education Assessment: KJSEA) を受験することになる。2024 年7月にその実施がパイロット校で行われたが、この出題の形式は KPSEA とはかなり異なる。KJSEA は名前こそ KPSEA と似ているが、試験科目数が10もあり、選択問題は約半分で、残りは記述式の試験である。アセスメントというよりは、選抜するための試験になることが予想されている。英語（単語や文法など）が正確に書けなければ、記述式問題で高得点を取ることは難しくなり、子どもの家庭環境に左右されることが想定される。

旧カリキュラムの中等学校は、成績により序列化されていた。より上位の学校（例えば、ナショナルスクールやエクストラカウンティスクール）へ選抜されるためには、

KCPE で高得点を取る必要があった。この KJSEA および後期中等学校 (2024 年から「シニアスクール」に名称変更) のあり方については、2024 年 9 月現在、政府からの発表を受けて、大きな議論となっている。シニアスクールには、3 つのコース (芸術・スポーツ系、社会科学系、理工学系)、さらに細分化された 10 のトラックが設けられることになっており、この選択を 9 年生の時点で行わなければならない。後戻りはできないという当局の説明であった。すなわち、15 歳において、人生の進路を決めなければならないのである。また、このようなコース分け、トラック分けは、KJSEA の成績によることになるのだろうが、誰も経験したことがない。本人の希望が加味されるとしても、政府が目標値として KICD (2017) に設定されている理工学系コースを全体の 60% とすることは、理数系科目の成績が概して悪いケニアにおいて、実現可能なのかも危惧される。

### 3. 研究の対象と方法

本研究の主な対象は、スラムで運営される低学費私立学校およびそこで働く教師であり、教師もまたスラムの住人である。筆者は、2015 年からキベラ地区で調査を開始し、コロナ禍の 2021 年を除いて、これまで毎年 2 週間程度調査してきた。当初は、政府に無認可の学校を対象としていたが、本研究において対象とする学校は、スラムの縁辺部にある認可されている私立学校 A 校である。これは、スラム内の認可校と無認可校の差異について調べておきたいと考えたからである。くわえて、政府雇用の教師と比較するために、公立学校 2 校 (ナイロビ・カウンティの B 校およびカジアド・カウンティの C 校) においても調査を行った。

本研究においては、2022 年 6 月、2023 年 3 月、2023 年 9 月、2024 年 9 月に実施した

現地調査 (それぞれ 2 週間程度) に加え、2023 年 5 月から始めた A 校校長との電子メールでの「日報」のやり取りなどから得たデータを含めて検討している。この日報は、その日の起床から就寝まで、学校の内外での行動、観察したことや感じたことを本人の目線から英文 500 ～ 1000 ワードで記述、報告してもらうものである。これにより、現地調査期間中だけではなく、毎日、学校の様子や教師の活動を把握することが可能となり、教師の生活に寄り添った分析を行うことができると考えたからである。調査の方法は、この日報および現地調査時の教師に対する半構造化インタビューを基本としつつ、高学年生徒を対象とした質問紙調査も必要に応じて実施した。

スラム内にある A 校 (教師 6 人) は、2023 年の時点では生徒数 60 ～ 70 人で比較的安定していたが、2024 年 1 月の新学年になり、始業日 (8 日) の翌日になっても、登校した生徒は 3 割ほどの 23 名に激減した。これは近隣の A 校と類似する名称の学校が閉鎖され、それを A 校と勘違いした保護者がいたからだとの説明であった。このことは、生徒はいとも簡単に転校するということを示唆している。特に、この段階で、1 年～3 年の低学年の生徒数は、2 人だけに激減していた。そして、1 月 31 日の時点では、63 人 (男 36、女 27) となり、ほぼ前年の生徒数に戻った。その後、次々と転入を希望する保護者が増え、6 月 24 日で 146 人、7 月 22 日に 156 人と、前年に比べてほぼ倍増することとなった<sup>10)</sup>。この増加の背景には、JSS の付設されていない初等学校を保護者が避けているからだろうという解釈であった。

この学校と比較するために対象とした B 校は、ナイロビ中心部にある大規模校であり、生徒数は 814 人 (男 406、女 408; 教師 17: 2022 年 6 月時点) である。もう一方の C 校は、行政区はカジアド・カウンティで

あるが、ナイロビに隣接する新興住宅地にあり、年々生徒数が増え、同時点において476人（男256、女220；教師12）の中規模校である。

#### 4. 調査結果—教師の語りと日々の報告からわかること

##### （1）カウンティ教育局との微妙な関係

各学校にとっての行政の窓口は、カウンティ教育局の下部組織であるサブカウンティ教育局（Sub-County Education Office）になる。この機関は学校にとって非常に重要なことは間違いないが、時として学校の自律的な活動を阻害するような存在でもある。教育局からは、様々な指示がSNSのグループチャットで送られてくる。私立学校には政府の補助金は出しておらず、問題点だけを指摘する厄介な組織でもある。

しかし、教育局の指示内容は絶対であり、その影響力は計り知れない。学校現場の校長、教師は、不満があってもそれを発言することはできず、淡々と政府の方針を現場で実行している。教師は、そのうち「適応する（It will adapt.）」とよく言う。この行政に対する従順さは驚くほどであり、葛藤を感じることもできない上意下達のシステムが構築されている。そのため、教育局から係官が学校を視察する際は、食事代として、帰り際に現金を手渡すこともよくある習慣のようである。

新カリキュラムになり、ICT活用は全教科にわたるツールであるが、必要になるデジタルデバイスは、公立学校のB校やC校にも政府から配給されることはない。政府から公立学校へは、人頭補助金が支給されているが、その資金を使って購入するような余裕はない。ましてや、個々の生徒がデバイスを持っているわけではない。にもかかわらず、教科書にはデバイスを使って学習するよう指示がある。授業では教師

個人が所有するスマートフォンを活用することがほとんどで、授業で活用するウェブページに掲載されている資料なども、民間企業が提供しているものである。ただし、スラムにあるA校が恵まれているのは、NGOからの支援があることである。A校の教師は、コンピューター研修なども受けているが、これはNGOが提供しているもので、政府は関係していない。

教育局を訪問し、行政官と話をしているうちに残念なことは、学校現場の苦難を理解しようとせず、現場の教師や請負業者に責任を転嫁し、楽観的な感想を述べる傾向にあることである。新カリキュラムの導入で問題が山積しているにもかかわらず、「いくつかの問題はあるが、遅れているだけで、時間が経てば解決する」というような返答がある。行政官の立場からすると仕方ないのかもしれないが、危機感がまったくないのはなぜだろうか。学校現場の教師らは、教育局から機材を準備するよう指示があれば、不足するものを学校間で融通し合い、孤軍奮闘の様相である。

##### （2）汚職の問題と生活慣習

ケニアはサブサハラ・アフリカの中では優等生であるが、それでも汚職の問題は根深い。汚職はケニアの文化とも揶揄され、公然と行われている。教育局から暗に要求される場合には、教師に同情する面もあるが、その教師や学校自身も汚職に加担しているケースがある。

例えば、サブカウンティ教育局のオフィスに校長が招集された際、飲み物と軽食代として1000シリング（8ドル相当）を支払う必要があったという（2024年5月）。しかし、実際に提供されたものは、200シリング程度で調達できるものであり、多くの校長が陰で文句を言っていたという。この教育局に加えて、もう一つ重要な組織は、ケニア国家試験カウンシル（Kenya

National Examination Council: KNEC) である。従来の KCPE を統括していただけてではなく、新カリキュラムでは3年生から6年生までの学年末の評価、それに初等学校修了時(6年)の KPSEA 受験など、KNEC のポータルサイトを使って、生徒一人ひとりの成績の登録を行わなければならない。2023 年 10 月、最後の KCPE が行われる段階で A 校において2名の登録が行われていないと連絡があったという。その心当たりはまったくないとのことであったが、KNEC 事務所を訪問し、2名分のペナルティとして4000 シリングを請求され支払ったという。時として昼食代を要求されることもある(以前は、隠喩として、賄賂のことは「お茶代」と表現されていたが、金額が上がり、今では「昼食代」になった)。教師は「教育省はわれわれを搾取する(The Ministry exploits us.)」とよく冗談交じりに言う。

一方の学校においては、それが伝播するように、ある公立学校で開催された校長会に参加するために1000 シリングを徴収されたという(2023 年 5 月)。さらに、朝8時から予定されていた会議は、政府の官僚(KNEC, Teacher Service Commission, Sub-County Director of Education)は(予定どおり)遅れて出席し、10時15分からスタートしたという。このような官僚は、ホストする学校から謝金を受け取るのが普通であり、それを捻出するためにも資金が必要だったのだろう。この他に、校長による汚職の典型例は、転校生などを受け入れる際に、その条件として保護者に現金を要求するケースである。

ただ、汚職の問題が簡単ではないのは、それにより特に無認可の私立学校が利益を得ているからである。なぜなら、すべての汚職が根絶されれば、無認可の学校は法律で定める「学校」ではないので、そこに通学する子どもには KCPE や KPSEA の受験資格がないことになる。もし政府が法に則った

対応を厳格にすれば、ケニアの教育システムは崩壊してしまう。現状は、認可された学校の生徒として、KPSEA を受けることで JSS への進学の資格を得ることが公然の秘密となっている。このような規則の「柔軟な」運用が、貧困層の子どもたちの就学を保障しているのも現実である。

### (3) 学校の財政とその運営

この A 校の場合、その一帯の土地の所有者<sup>11)</sup>が自前の建物を使って学校を運営している。そのため、家賃を支払う必要がなく、財政的にはかなり恵まれている。学校の収入は、NGO などからの寄付を除けば、保護者の支払う授業料がすべてである。A 校は教育省に認可されており、KPSEA の試験会場にもなっているが(2023 年の場合)、私立学校であるので、政府の補助金などは受け取っていない。

したがって、安定した授業料収入を得ることが学校の財政にとって重要になるが、その徴収は容易ではない。例えば、2023 年の2学期第1週目(5月)に授業料(月額500 シリング)を支払った生徒は、67 人中、わずか5人だけだったという。授業料の督促は定期的に行われ、いったん登校した生徒を自宅に取りに戻らせるが、回収できる授業料は多くても10人程度から1000～2000 シリングである。教師は家庭の経済状況をよく把握しており、支払わない場合も授業を受けさせないようなことはない。授業料の支払いを求める学校側も別の戦略を考えるなど、地道な努力をしている。例えば、毎学期、授業期間の終わりに保護者会を実施しているが、2024 年2学期の場合、その参加率を高めるために、正式な案内状を出し、食事会を初めて開催したところ、70 名ほどの保護者が集まったという<sup>12)</sup>。

学校側の対応としては、個々の経済状況によって、払えるだけ払ってもらうことを基本としており、全額支払う生徒は2割は

どである。また、この決まっているはずの月額授業料が相手によって一定していない。途中から転校してくるような場合、阿吽の呼吸で、授業料を少し高めの場合もある。NGO がスポンサーとなる場合は、もっと高額になる。このあたりの対応は、平等ではないが、実に合理的に思える。家庭の富裕度によって、子どもの納める授業料は一定していない。経済力によって、出せるだけ出す、というのはケニアのハランベ（「力を合わせて押す」の意）の常道であるので、関係者にとっても違和感はないのであろう。

午前中の休憩時に提供されるポリッジ（栄養価の高い粥）は、子どもにとって貴重なエネルギー源であり、学校の運営においても、優先的に支出される費用である。大半の生徒は、朝食に何も取っていない。したがって、学校での食事は子どもの健康を保つために非常に重要になる。学校の収入は、常に不足しているので、昼食は塩味を付けた白米だけ（副食が付かない）、ということが多い。教師も、同じ昼食である（公立学校では、教師用と生徒用で食事の内容が違ふことが多い）。授業料を払わずに、食事をする生徒もいるが、それに対して厳しく対応することはなく、最貧困層の子どもに対する理解がある。

#### （４）試験を重視する授業と校長の仕事

上記（３）の食事に加えて学校が重視するのは、試験の実施である。試験を受けることが学習の定着には必須であると理解されている<sup>13)</sup>。生徒はアスリート的で、お互いに競争し、教師に賞賛されることで学習成果を定着させているようにも見える。そのため、試験はアスリートにとっての競技会のような役割があり、公正な判定の方法でもある。新カリキュラムでは、試験の成績で子どもを選別することは行わないが、A校などでは毎学期、中間試験と期末試験が行

うことが通例となっている。その試験問題を販売する印刷業者が街中にあり、1セットが50シリングほどで売られている。授業料とは別に、試験代として、この費用が生徒から徴収される。学習と試験は表裏一体であり、試験を受けることが生徒であることの証と考えているようなところもある。家庭に持ち帰らせて、保護者に子どもの学習に対する理解を深めてもらう意味もあるという。

校長には様々な仕事がある。特に新カリキュラムになり、その負担は増大したという。旧カリキュラムでは、政府との関係ではKCPEの受験登録だけだったものが、新カリキュラムで平常点評価が導入され、6年時に受けるKPSEAだけではなく、3～6年の各学年末の評価を4段階で行い<sup>14)</sup>、それをKNECのポータルサイトに登録する必要がある。この学年末のアセスメントは、KNECのサイトから問題をダウンロードするが、印刷した問題を安価で販売している業者がある。ただ、学校ベースのアセスメントなので、実際に試験をせずに評価する学校も多いという。

#### （５）外部からの支援と課外活動

スラムに学校がある利点は、NGOなどの支援組織が活動しており、その支援を受ける機会があることである。貧困にある人々を支援したいNGOとしては、ナイロビという地の利があり、その人口密度からしても、スラムは非常に効率的に支援ができる場所である。さらに、スラムであるからこそ、正式に土地の売り買いができない分、その値段が市場価値に比べて著しく安い。

日報でのやり取りから判明しただけでも、少なくとも6つのNGOがさまざまな支援をA校で展開している。例えば、マジックショーやゲーム、アート教室など、子どもを楽しませるイベント企画があり、生徒は大喜びである。アクロバットを教えるよう

な NGO もある。組織的な活動だけではなく、HIV/AIDS の啓発を行う自営のアクターも来ていた（この場合、生徒一人あたり 20 シリングを支払い、当人に 1,160 シリングが手渡された）。試験の時期が近づくと、生徒を励ます人物までが学校に現れるという。

物的な寄付としては、ペンやチョーク、定規などの文房具類の寄付があるほか、女子生徒に対する啓発活動を行い、ミーティング後に生理用品を配る NGO もある。その際重要になるのは、女の子がそれを受け取って喜んでいる姿の記念写真である。生徒 10 人ほどの授業料を負担する形での支援もあるが、これは学校の収入になり、使途も決められていないので最も歓迎されるようである。

このような NGO の活動であるが、支援を受ける側から見たスラムに暮らす A 校校長などの見方は概して厳しく、決して善意だけで行われているとは考えていない。例えば、NGO は自らのミッションを完遂するために来ているとか、裨益者にはわずかな金しか渡さず、支援を受け取った人数を水増ししている、自分たちの給与にしている、といった反応である。真偽はともかく、貧困層にある人々は、表面上は感謝しつつ、支援団体に対して厳しい見方をしているということである。

#### （6）教員の雇用と給与の支払い

学校の財政で一番大きな割合を占めるのが教員への給与の支払いである。定期的に給与を支払えないので、教師を定着させることは非常に難しいという。条件の良い職場が見つければ、すぐやめてしまう。ただ一方で、新たに教師になることを希望する者もいるので（誰でも採用するのではなく、A 校の場合、教育に対する情熱など、厳しい人物評価をしている）、慢性的な教師不足には陥らない。働いた期間の給与の不払いをクレームする者はなく、金がなければ仕

方ない、という考え方が共有されている。そのような人々のレジリエンスの高さには感心する。

給与を受け取れる保証がないにもかかわらず、教員になりたいと応募する者がいる。それは当人には教員資格がなく（多くは中等学校卒業だけ）、教師として「不完全」だからでもある。このような学校と無資格教員は互惠関係にあるとも指摘されている（長野 2023）。例えば、ある女性は、2 年前に妊娠のため教員養成校を中退し、今後、再履修を始めるつもりで、当面、A 校で働くことを決めたという。本人にとっては、公立学校では雇用されないのが、経験を積むうえで、都合のいい場所なのだろう。

そもそも、安定した給与が保証されている仕事は、ケニアではごく限られているので、過度な期待もない。わずかな生活給も受け取れないため、教師の不満は大きい。授業料が集まらない現実も理解している。給与が支払われるのは不定期で、月末に集まった授業料を校長が皆に平等に分配するという具合である。その金額は、1000 シリング、2000 シリングという単位で、まさに「その日暮らし」の学校運営である。しかし、それでも学校は破産することなく存続しているのである。

#### （7）新カリキュラムでの授業の実施

新カリキュラムである CBC について教師に尋ねると様々な返事が返ってくる。フォーマルに A 校校長に尋ねると肯定的な返事がある。例えば、次のようなことである。生徒間の点数による競争を軽減する。多くの生徒は、自主的に物事に取り組むようになった。朝から晩まで、座って本を見ているだけということもなくなった。一方で、旧カリキュラムの生徒は休暇中も学校へ来て勉強していたが、新カリキュラムの生徒はそうでなく、試験の成績が悪いと教師が責められるという。

CBCの基本は、活動を基礎とすることである。そのために、生徒が準備しなければならない物が多い。保護者は「CBCは高い(CBC is expensive.)」とよく言う。例えば、音楽の授業で使うリコーダーである。価格的には最も安価なもので300シリング程度であるが、それを購入できたのは、5年生15人のうち5人、4年生は8人中3人であった(2023年5月)。半数以上の子どもは準備できずに見ているだけであるが、月額500シリングの授業料が払えないので、この割合は当然でもあるかもしれない。このリコーダーを使った授業は教師にとっても初めてであるが、YouTubeを見て練習したという。

通常、職員室などに時間割が貼られていれば、それに従って授業が行われていると考えるのが普通である。実際に、多くの公立学校ではそうである。ところが、A校の場合、時間割は存在するが、クラスの状況を見ながら、柔軟に対応している。常にすべての教師が時間どおりに出勤しているわけではないので、その現実を踏まえて、教員同士の阿吽の呼吸により授業を行うことも多い。2学年を合併して授業をするなど、真似できないスキルである。

授業のスタイルは、「チョークアンドトーク」と批判されることもあったが、筆者が観察した授業は、決してそのような単純なものではない。年齢も違う様々な背景をもつ生徒がいるなか、すべての生徒を教師に注目させ、リズムカルに授業を展開させている。ただ、この授業のスタイルが暗記と反復中心として(Ponterfract & Hardman 2005)、批判を受けることも多い。勉強のできる生徒と、そうでない時間がかかる子どもと一緒に教えるのは難しいと話しながらも、取り残された、放って置かれた、と感じられないように注意しているという。

## (8) 教師の生活と保護者対応

教師であることの誇りとやりがい、働くモチベーションになっている。他の教師との人間関係も重要で、協力し合うことを重視し、その関係性は学校外の日常生活にも及ぶ。子どもを見て、彼らが必要としているものを提供できることが、学校での働きがいでもあると話す。子どもは何も言えないから、だから必要なサポートをする必要があるという。教師の幸せは、子どもの生活が変わることを見るときであるとも質問紙に書かれていた。学校の存在から裨益するのは、子どもだけではなく、教師も同じである(山本 2015)。土曜日も高学年を中心に補習を行っている。公立学校で行われるような、授業料を追加徴収するようなこともない。

賃金に関しては、本心ではないにしても、給与は少しでもあればありがたいと話ことが多い。それでも、外部の支援者やNGOが教師に現金を支給することや(教員2人にそれぞれ2000シリング:2023年7月、各教員に3000シリング:2023年11月)、NGOが主催する会議に出席すると、1000シリングを得られる場合もあるようである。

授業をするだけが教師の役割ではない。子どもの家庭の問題に対処することも多い。特にA校は、教師も生徒も同じスラムで暮らし、生活圏を共有している。だから、お互いの距離が非常に近い。驚くほど頻繁に保護者から電話がかかってくる。例えば、母親が来訪し、昨日、子どもが学校へ来たかと連絡があったという(2023年10月、8年生)。昨日も一昨日も生徒は来ていなかったが、毎朝、学校に行くと言って出掛けている。そのため本人を連れて学校に来るように指導したという。また別の時は、子どものことで、親が相談に来る。彼女自身はアルコール依存症であり、子どもを殴ろうとしていた。思春期の子どもで、ケアが必要だと話したという。さらには、6年生女



子の異性交遊、ステップマザーから5年生男子が虐待を受けるなど、いろいろなケースがある。家庭では、ケンカが絶えなかったり、親がアルコール依存症であったり、よく生徒は「家には平和がない(There is no peace at home.)」という。このように家庭のことを律儀に仲介する教師がいる一方で、そこまでのプライベートなことを教師に頼ることに負担を感じる者もいる。

余暇時間は、教師によりそれぞれであるが、A校校長は、コミュニティホールの大きなスクリーンでサッカーの試合を観戦したり(最大100人近くが集まる)、散髪屋で新聞を読みながら友人(そのほとんどは、キベラの住人に多いルオ、ルヒヤなど、西部出身の人々である)と政治の話をしたり、あるいはドラフト(チェッカー)と呼ばれるボードゲームが路上で行われているのを見たり、情報交換もでき、楽しそうである。しかし、日報を通じて毎日の生活を知ると、実に多くの働き盛りの友人が亡くなっていることもわかった。人々の死が身近にある。したがって葬式も多く、出身地に埋葬するので、費用もかかる。殺人事件も起こる。病気になっても、現金がなければ、診療もしてくれない。病気から回復しても、残るのは大きな借金である。政府による生活保護などはもちろんない。

## 5. 考察—スラムの学校が持続的に維持されるわけ

### (1) 人々の相互依存と連帯意識

人間同士が相互依存することについては、ケニアの子どもたちは学校の教科の中で学んでいる。初等学校4年生社会科のシラバスには「人と人口(People and Population)」の章があり、「人々の相互依存(Interdependence of People)」に関して、「お互いに依存し合うことで、人生はより楽に、そして楽しくなる」と書かれてい

る。これは旧カリキュラムにはなかった内容である。さらに、相互依存の利点として、「人々の間に愛と結束を促進する」ことを第一に掲げている。そして、「相互依存を通して、人々は自分だけではできないことができるようになる」「自分自身が持っていないものを得ることができる」ことを学ぶことが規定されている。日本の小学校・中学校の社会科では、学習指導要領によれば、中学校社会の地理的分野において、「人間と自然環境との相互依存関係」「空間的相互依存作用」について学習することが求められている(文部科学省2017)。ここでは、人々の中での相互依存は、教科学習としては想定されていない。このことから、日本に比べると、ケニアでは必要な時に他人に頼ることのハードルはかなり低いと見ていだろう。

次に、イギリスのチャリティ団体が毎年行っている、人助け、寄付、ボランティアに関する「世界寄付指数(World Giving Index)」によれば、ケニアのランキングは非常に高い(例えば、2022年第2位、2023年第3位)。この指数と実態としての人助けがどれほど正確に整合しているかは別にして、ケニアの寄付指数/人助け指数は国際的に最上位にランクされているのは興味深いところである。ただ、これが一面では汚職にも関係しているように思える。

このような他者との相互依存をアフリカの文脈で解釈するためには、フランシス・ニャムンジョ(Francis Nyamnjoh)の「コンヴィヴィアリティ(conviviality)」の概念が役に立つ。このコンヴィヴィアリティは「共生的実践」とも訳されているように、ニャムンジョによれば、相互に依存し合い、集団として行動することにより、人々は自分たちの利益だけを追求するのではなく、コンヴィヴィアリティを重視するようになるという(ニャムンジョ2016)。このコンヴィヴィアリティの概念を援用し

た、ケニアのスラムで運営される無認可私立学校を対象とする澤村（2020a）の研究によれば、わずかな給料でも使命感と責任感をもって働く教師について、コミュニティに対する貢献という意識が強く、コミュニティの中で自己の存在を肯定的に証明できる場になっているとしている。そして、教師間の連帯意識が強いことは（澤村 2015）、集団として行動することにより、コミュニティの利益を優先するようになるのであろう<sup>15)</sup>。

## （２）「その日暮らし」の学校運営と子どもの包摂

スラムにあるＡ校の場合、学校の運営において一番の問題は、保護者が授業料を決められた時期に決められた額を支払わないことである。したがって、計画も立てられないし、教師に支払う給与も滞ることになる。授業料が一定額集まれば、教師で等分しており、その額はわずか 1000 ～ 2000 シリング程度（８～１６ドル相当）で、かなりの低額である。そのため教師の離職率も高いが、その一方で新たに勤務を希望する者も現れるので、わずかな人件費でうまく回転しているともいえる。（３）に後述する教師のボランティア的特性がなければ、多くの低学費私立学校の経営は破綻している。

授業に関しても、時間割表は存在するが、かなり柔軟に対応されている。そこには、教師同士の連帯と協力がある。これは、当日、誰が休むかわからない状況においては、うまく機能しているように思える。出勤しない教師を厳しく責めることもあまりない。ケニア政府の対応もまさにそうであるが、政策に書かれていることを実行しようとする考えがほとんどない（したがって、政策や法律には理想的な言葉が並ぶ）。例えば、教育改革を実行するにあたって、やらなければいけないことは５～６年前には決まっているわけであるが、準備がなく行き当た

りばったりである（Akala 2021）。新カリキュラムにしても、ケニアの教育の現状（リソースや資金の不足）を考えれば、あのような計画は立てられない。

ここで特に強調したいのは、このようないい意味での「その日暮らし」の学校運営と教師の生活があるからこそ、授業料の納入に柔軟で（２割程度の子どもは支払っていない）、貧困層にある子どもたちの就学が保障されることである。その背景には、（１）で述べた、相互依存や連帯意識が背景もあり、それが最貧困層に対する配慮につながっている。もし、すべての学校の質が高くなれば、維持管理に莫大な費用が発生し、貧困層にある子どもは費用負担ができず、排除されてしまうのは自明である。教育の質で重要なことは、個々の子どもにとっての質であり、学校全体として外部から見た教育の質ではない。もし、学校の経営を本気で安定させるのであれば、授業料を払わない（払えない）子どもを排除する以外に方法がない。したがって、厳しい環境にある住民にとっては、このような私立学校は貴重な存在である。

都市部に安価な住宅が提供されるスラムがあることは、先に UN-Habitat の文書が陳述するとおり、必要なサービスを貧困層にある人々に提供するには便利な部分がある。人々が集住しているからこそ、効率的にサービスを提供することが可能となり、低学費で子どもの就学が一定程度保障されているとも考えられる。古典的には、親の教育に対する無理解が子どもの就学が促進されない理由とされていたが、そんな時代ではもうなくなった。保護者の学校に対する期待は大きく、「教育が成功のための唯一の鍵」と広く認識されている。学校は学習の場所であるだけではなく、子どもにとって安全安心な場所である。給食の提供は、Ａ校では最優先されているが、その背景には、最貧困層にある子どもの一部は、絶対的な貧

困、時には飢餓的状态にあるからである。

### (3) 学校運営と教師のボランティア的特性

学校運営において大きな役割を果たすのが教師である。財政的には、教師の人件費が最も大きな支出でもある。その際、労働の対価としての賃金に対する期待が比較的少なく、子どもの成長のために貢献したい、夢の実現のために支援ができることが教師の働くモチベーションになっている。これは、生徒との心理的な距離感がある、あるいは生活する環境の異なる公立学校の教師とは異なる点である。目前にいる生徒の保護者が支払う授業料から給与を受け取っているということもあるかもしれないが、やりがい優先しているように見える。もちろん、すべての教師がこのようなマインドを有しているわけではないが、A校はそのような教師によって支えられている。

このような教師に共通する点は、そのボランティア的な特性である。内海（2014）によれば、ボランティアとしての必要条件は、自発性、非営利性、公共性の3つがあり、さらに創造性、先駆性、相互性があるといわれている。A校の教師は、生徒と同じスラム内で暮らし、働くモチベーションなどについてインタビューすると、公立のB校やC校の教師とは少し異なり、その理由がこのボランティアの条件に酷似しているのである（澤村 2016）。

これら6つの条件を順に確認していくと、まず同じようにスラムで暮らし、厳しい生活を送ってきており、自らの意志で子どものために働きたいと教師になることを選んでいる[自発性]。中等学校卒業生だけの学歴で、教職に就けることは恵まれているが、月額給与はごくわずかであり（休暇中は支給されない）、政府雇用教員と比較にもならない[非営利性]。献身的に子どものことを心配する教師が圧倒的に多く、社会のために役立ちたいという使命感がある[公共性]。

各教師は教え方に創意工夫があり、特にクラス担任制の低学年では、壁に貼られた図面などから、効果的な指導を行うために苦心している[創造性]。学校の経営者は、外部からの支援に頼ることなく、主導的な役割を果たし、自立的に学校を運営している[先駆性]。そして、教師が子どもから学ぶことも多いと話し、子どもやその家族の役に立つことが教師の働くモチベーションにもなっている[相互性]。困難な社会環境において、質の高い教育を提供できる背景には、このようなボランティア的な特性を有する教師の存在があるためである。

## 6. おわりに

本稿を執筆したいと思った動機は、第一にスラムの学校で献身的に働く教師の姿を知ってほしいと考えたからである。教師の日々の生活感をもって、学校の活動やそこで働く教師の姿を活写したかった。ケニアの中高所得層の知人とスラムに暮らす人々の話をすると、驚くほど何も知らないし、一度もその中に入ったことはなく、犯罪の温床であるとか、外部からの支援に依存しているなど、およそここで取り上げた教師のような姿はなく、悪いイメージが共有されている。こういう筆者も、スラムの学校が外部からの援助に頼らず、これほど自立的に運営されているとは、2015年に調査を始めるまで思ってもみなかった。

本研究の調査方法の一つであるA校校長との毎日のやりとりは、日々、ケニアの学校や社会の状況を知れる機会となり、本研究を行うにあたっての筆者の立ち位置にも反映されている。今日のように、貧困層にある人々もスマートフォンを持ち、インターネットにアクセスできるようになったから可能となった方法でもあるし、現地に信頼できるパートナーがいないとできないことでもある。こういう日々の問題は、研究者

がこれまで気づけなかったことでもあろうし、また個別の「日常的な行為」として、研究として取り上げるのは適切ではないという判断もあったかもしれない。ただ、筆者自身、このようなケースを具体的に知ったのは、校長との日報のやり取りを通して気づいたことである。対面でのインタビューは調査の基本ではあるが、学校や教師の日々の生活に日本に居ながらにして毎日触れることができ、教師の視点から様々な事象が明らかになり、新たな事実気づくことができる点は、この調査法の利点であると思う。

本研究においては、スラム内の学校1校だけを観察しているので、この学校を相対化することには限界がある。A校以外に筆者が調査した学校は3校あるが、学校の規模や建物の構造、経営状況など、お互いかなり異なっていた（澤村 2015）。ビジネスとして、利益を得るために学校を営んでいる者もいた。あるいは、A校に転校してきた生徒から校長が聞き取ったケースでは、転校前の学校では教師が夫婦で2人しかおらず、まったく学習していない教科もあったとのことである。したがって、スラムの学校の多くがA校のように運営されているとは考えにくい、A校で働く教師のような使命感と責任感、連帯意識をもった教師集団が存在することは事実である。

最後になるが、関連する文献のレビューが不十分であることは明らかであり、学術研究としての組み立てにはなっていない面もある。したがって議論の広がりも限定的であることは否めない。それでも、これまでそれほど注意が払われてこなかった教師の日常生活から、立体的に教育のあり方や問題を捉え直そうとした点は、少なくない研究の意義があったのではないかと考えている。

## 付記

本研究は JSPS 科研費 JP19H00620, JP24K05762 の助成を受けたものです。

## 注記

- <sup>1)</sup> ただし、このレポートにおいては、特に無認可の私立学校に対しては、質の保障がされていないという点において批判的である。
- <sup>2)</sup> ケニアにおいて、初等教育以前の期間について、「就学前教育」ではなく「初等前教育（Pre-Primary Education）」と表記するのは、教育制度として、この「初等前教育」の2年間（4歳児から）から「就学」が始まるためである。それ以前の主に3歳児以下を対象とする（就学前教育）は、イギリスの制度に準拠し、プレイグループと呼ばれることが多い。
- <sup>3)</sup> JSS の教師として、新たに採用された教師もいるが（C校の場合、2023年に3人）、それだけでは足りないため、初等学校の教師がJSSの授業担当をしている。2024年、B校では、JSS教員11人に加えて、初等学校から4人が授業を分担している。
- <sup>4)</sup> 2024年に実施したA校の保護者（母親）6名に対するインタビュー調査では、教育の質の良し悪しは、教師の態度、子どもに対するしつけ、宿題の内容など、子どもの学習成果（アウトカム）から判断するという。同時に、生徒数が非常に多く、学習速度の遅い子どもは無視され、一人ひとりの子どもに目が届かない公立学校に対する不信感も吐露された。
- <sup>5)</sup> 自動進級を厳格に実施するようになり、極端なケースとしては、7年生（JSS 1年生）になっても自分の氏名を書けない生徒がいるという。また、別のケースとしては、JSS 1年生に入学し、1年間、病気で入院していた生徒が、退院した後に2年生に強制進級となり、本人はもちろん学校側も困ったという。
- <sup>6)</sup> 2023年11月には、旧課程で初等学校8年生を修了した最後の生徒がKCPEを受験することに

なったが、かなりの混乱が起こり、大きな社会問題にもなった。従来、KCPE の成績により中等学校（優劣がランク付けられている）への進学が振り分けられたが、わずか 141 点（500 点満点で、300 点を取れば良好と認識されており、100 点台前半はクラスで最低レベルである）であった女子が、成績優秀で知られている中等学校（通学制）から入学許可があったという。一方で、256 点を取った女子は、寮制の学校へ入学できることになったが、必要な経費が支払えないために進学できないでいる。このような不条理なことが普通に起こっている。

<sup>7)</sup> 日雇い労働者の日給が 400 ～ 500 シリングと言われており、この入学金と必要経費が払えない家庭が少なくないことは容易に想像がつく。この人頭補助金の額は、ルト大統領のもとに設置された専門調査委員会報告書（Republic of Kenya 2023）の勧告に記載された数値を挙げた。

<sup>8)</sup> これが痛みを伴う公正な社会へ向かう改革であればよいが、これほどまでに現実を無視した教育改革は、ケニアの歴史上、行われたことがなかった。

<sup>9)</sup> 前掲の専門調査報告書の勧告により、2024 年より JSS は「ジュニアスクール」と名称変更となり、1 年から 9 年までを 1 つの教育機関として「コンプリヘンシブスクール（Comprehensive School）」と称されるようになった。

<sup>10)</sup> 2024 年の調査時に確認したところ、特に増えたのは、就学前の 3 歳児を対象とするブレイグループの生徒（50 人）であったが、初等学校においても、2023 年の 65 人から、94 人（男 37、女 57）に増加していた。

<sup>11)</sup> 基本的に、スラムは政府の土地であり、公に所有権が認められているわけではないが（しかし、A 校の場合、教育省に認可されている）、土地の売買はされている。この土地は、市場価格に比べて著しく安価であり、だからこそスラムでの私立学校の経営が成り立つわけでもある。このような事情からも、NGO を除けば、援助機関が直接的にスラムで活動することは難

しい。

<sup>12)</sup> この会合には別の目的があり、驚くべきことに、A 校は授業徴収のために新しいプログラム（Parents' Leads Initiative）を立ち上げ、月額授業料を 300 シリングに減額し（通常、低学費とはいえ、一般的私立学校の授業料は月額 1000 シリング程度）、保護者の理解を求めている。今後、300 人程度に生徒数が増えれば、これで教員に対して月額 5000 ～ 6000 シリングの給与を支払えるの見込んでいた。

<sup>13)</sup> このような定期試験は、初等学校だけではなく、その前のプレプライマリー（4、5 歳児対象）やブレイグループ（3 歳児対象）でも実施されるほどである。

<sup>14)</sup> 4 段階評価は、期待以上（Exceeds Expectations: EE）、期待どおり（Meets Expectations: ME）、期待に近い（Approaches Expectations: AE）、期待以下（Below Expectations: BE）である。

<sup>15)</sup> 「人々」の相互依存や連帯意識は、それぞれが属する民族組織を中心に発揮される可能性はある。ただし、A 校の場合、生徒と教員の多くはルオ人、ルヒヤ人であるが、校長はタイタ人で経営者（ルオ人）とも異なり、2024 年から新たにキクユ人が教員として採用され働いていることから、学校においては民族性による連帯意識は薄いように見える。

## 参考文献

- 内海成治（2014）「ボランティアとは何か—教育の視点から」内海成治編『新ボランティア学のすすめ—支援する／されるフィールドで何を学ぶか』昭和堂、2-28 頁。
- 大場麻代（2011）「低学費私立小学校間の比較からみる学校選択要因—ケニア共和国首都ナイロビ市内のスラム地域を事例に—」『国際教育協力論集』14 巻 1 号、15-28 頁。
- 大場麻代・澤村信英・園山大祐・志水宏吉（2023）「ケニアにおける教育制度改革とカリキュラム改革の現状と課題」『アフリカ教育研究』14 号、4-14 頁。

- 澤村信英 (2015) 「ケニア・ナイロビのスラムにおける無認可私立校の運営実態—自立的な学校経営を支える関係者の連帯—」『アフリカ教育研究』6号、70-84頁。
- 澤村信英 (2016) 「ケニアの低学費私立校で働く教員のボランティア的特性—ナイロビ・キベラスラムにおける無認可校の事例から—」国際ボランティア学会第17回大会(久留米大学)発表。
- 澤村信英 (2020a) 「国際的支援と住民の自助を再考する—ケニア・スラムの無認可私立学校を事例として」志水宏吉・河森正人・栗本英世・檜垣立哉・モハーチ ゲルゲイ編『共生学宣言』大阪大学出版会、171-191頁。
- 澤村信英 (2020b) 「知られざるアフリカの教育—ケニアの公教育を支える低学費私立学校—」『生産と技術』72巻4号、90-93頁。
- 澤村信英 (2023a) 「ケニアにおける教育改革の進捗と問題点—新制度下の前期中等学校1年生を取り巻く状況—」『アフリカ教育研究』14号、15-24頁。
- 澤村信英 (2023b) 「ケニアの学校—公教育を支えるスラム内の低学費私立学校—」二宮皓編『世界の学校—グローバル化する教育と学校生活のリアル』学事出版、150-157頁。
- 長野優希 (2023) 「ケニアのキベラスラムにおける無資格教員と低学費私立学校の関係—教員の生活戦略に着目して—」『未来共創』10号、43-74頁。
- ニャムンジョ、フランシス (2016) 「フロンティアとしてのアフリカ、異種結節装置としてのコンヴィヴィアリティ—不完全性の社会理論に向けて」楠和樹・松田素二訳、松田素二・平野(野元)美佐編『アフリカ潜在力 第1巻 紛争をおさめる文化—不完全性とブリコラージュの実践』京都大学学術出版会、311-347頁。
- 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 社会編』文部科学省。
- 山本香 (2015) 「ケニア共和国キベラ・スラムにおける低学費私立校の役割—教員と保護者の生活者としての視点から—」『アフリカ教育研究』6号、57-69頁。
- Acholla, D. (2021). "Low-fee private schooling: A framework to define the scope of these non-state actors in education." Background paper prepared for the Global Education Monitoring Report: Non-state actors in education.
- Akala, M. B. (2021). "Revisiting education reform in Kenya: A case of Competency Based Curriculum (CBC)." *Social Sciences & Humanities Open*, 3, 100107.
- Bird, J., Montebruno, P. and Regan, T. (2017). "Life in a slum: understanding living conditions in Nairobi's slums across time and space." *Oxford Review of Economic Policy*, 33(3), 496-520.
- Dixon, P., Tooley, J. and Schagen, I. (2013). The Relative Quality of Private and Public Schools for Low-income Families Living in Slums of Nairobi, Kenya. In P. Srivastava (ed.), *Low-fee Private Schooling: aggravating equity or mitigating disadvantage?* Oxford: Symposium Books, pp.83-103.
- KICD (2017). *Basic Education Curriculum Framework*. Nairobi: Kenya Institute of Curriculum Development (KICD).
- Li, C., Yu, L., Oloo, F., Chimimba, G. E., Kambombe, O., Asamoah, M., Opoku, D. P., Ogweno, W. V. Fawcett, D., Hong, J., Deng, X., Gong, P. and Wright, J. (2023). "Slum and urban deprivation in compacted and peri-urban neighborhoods in sub-Saharan Africa." *Sustainable Cities and Society*, 99, 104863.
- Oketch, M., Mustiya, M. and Sagwe, J. (2012). "Do poverty dynamics explain the shift to an informal private schooling system in the wake of free public primary education in Nairobi slums?" *London Review of Education*, 10(1), 3-17.
- Ponterfract, C. & Hardman, F. (2005). "The discourse of classroom interaction in Kenyan primary schools." *Comparative Education*, 41(1), 87-106.
- Srivastava, P. (ed.) (2013). *Low-fee Private Schooling: aggravating equity or mitigating disadvantage?* Oxford: Symposium Books.

- Tooley, J. & Dixon, P. (2005). *Private Education is Good for the Poor: A Study of Private Schools Serving the Poor in Low-Income Countries*. Washington, D.C.: Cato Institute.
- Map Kibera Trust (2015). Kibera Schools Map. [<http://openschoolskenya.org>]
- Republic of Kenya (2023). *Report of the Presidential Working Party on Education Reform: Transforming Education. Training and Research for Sustainable Development in Kenya*. Nairobi: Government of Kenya.
- UNESCO (2021). *Global Education Monitoring Report 2021/22: Non-state actors in education*. Paris: UNESCO.
- UN-Habitat (2007). Twenty First Session of the Governing Council, 16-20 April 2007, Nairobi, Kenya.
- UN-Habitat (2018). *SDG Indicator 11.1.1 Training Module: Adequate Housing and Slum Upgrading*. United Nations Human Settlement Programme (UN-Habitat), Nairobi.
- UN-Habitat (2020). *Informal Settlements' Vulnerability Mapping in Kenya: Facilities and Partners' Mapping in Nairobi and Kisumu Settlements*. United Nations Human Settlement Programme (UN-Habitat), Nairobi.
- UN-Habitat (2022). *World Cities Report 2022: Envisaging the Future of Cities*. Nairobi: UN-Habitat.

# **Exploring the Management and Operation of a Low-Fee Private School in a Kenyan Slum: Insights from the Lives of Teachers Working in Challenging Circumstances**

Nobuhide SAWAMURA  
*Osaka University*

The slums of Nairobi, Kenya have a number of low-fee private schools, which sustainably support formal education in urban areas. The purpose of this study is to explore the realities of the management and operation of one of such private schools run by slum residents and to identify the reasons for their sustainability through the lives of teachers working in challenging circumstances. Fieldworks were conducted in June 2022, March 2023, September 2023, and September 2024, each lasting about two weeks. While the research method was based on classroom observations and semi-structured interviews with teachers, questionnaire surveys were also carried out for students in higher grades. In addition, the study used data obtained from an e-mail-based “daily report” exchange with the headteacher that began in May 2023. In these daily reports, the headteacher is asked to describe and report in 500 to 1,000 words, from his own perspective, what they did, observed, and felt inside and outside of school from the time they woke up to the time they went to bed. The results of the study captured the management and operation of the low-fee private school from the following eight perspectives: (1) the delicate relationship with the county education office; (2) the issue of corruption and living practices; (3) school finances and its management; (4) exam-oriented teaching and the work of the headteacher; (5) external support and extracurricular activities; (6) employing teachers and paying their salaries; (7) teaching with the new curriculum; and (8) teachers’ lives and parental support. It was then found that the reasons for the sustainable development of the slum school include the interdependence and solidarity of the people, the “hand to mouth” school management and inclusion of children, and the volunteer nature of teachers.



## マダガスカル为学校運営における住民参加 —公正と透明性の観点に着目して—

ファナンテナナ リアナスア アンドリアリニアイナ

(大阪大学)

澤 村 信 英

(大阪大学)

### 1. はじめに

近年、持続可能な開発目標の第4目標 (SDG 4) において、無償かつ公正で質の高い教育 (ターゲット 4.1)、およびそのような目標を達成するための介入方法が重視されている。先行研究によれば、ある教育システムを改善するための介入には、子どもレベル、家庭レベル、学校レベル、教師レベル、そしてシステムレベルの介入の5つのレベルがある (Snilstveit et al. 2015)。住民参加はシステムレベルの介入の一部であり、コミュニティまたは地方自治体レベルで、教育システムに変化をもたらすことによって教育を改善することを目的としている。

アフリカ諸国の過去の経験を評価したところ、住民を参加させることが学校インフラを建設する費用対効果の高い方法であると結論づけた研究もある (Theunynck 2009)。アフリカの多くの国々では、伝統的なコミュニティの形態があり、学校建設、教員給与の支払い、給食の提供など、公教育の支援に積極的に取り組んできた。ここ数十年前から、このようなシステムは制度化され、さまざまな学校運営委員会 (SMC) を生み出してきた (Yamada 2014)。このようなアプローチは多くのアフリカ諸国で成功を収めており、2022年10月までに9カ国7万校で実施された「みんなの学校プロジェクト」もそのひとつである (JICA

2022)。

「みんなの学校プロジェクト」の参加国であるマダガスカルには、FRAM (*Fikambanan'ny Ray Amandrenin'ny Mpianatra*) と呼ばれる保護者会を通じた住民参加という長い伝統もあり、政府からの支援が不十分な場合には、学校の建設や教員給与の支払いによって子どもたちの教育に貢献してきた。そして、近年、学校予算のうち政府の負担は10～20%に過ぎず、残りは保護者が負担していることが明らかになった (Andriariniaina & Sawamura 2024; 澤村・アンドリアリニアイナ 2024)。一方では、政府は、政府、ドナー、コミュニティからの寄付を含む学校資金をよりよく管理するために、そのような組織を制度化しようとしている。このような取り組みは2015年に始まったが、コミュニティからの寄付の大半は保護者からのものであった。一方、政府は保護者の負担を軽減するため、2010年に憲法を改正し、アクセス可能で無償の公教育に関する第24条を盛り込み (Republic of Madagascar 2010)、2020年に大統領 (RFI 2020)、2024年9月に教育大臣自身が公約 (*La Gazette de la Grande Ile* 2024) を掲げて、教育の無償化を推進している。

この状況は、マダガスカル教育財政の方向性について重大な懸念を提起している。政府は過去数十年間、公教育に対する予算を十分に確保することができなかったが、これまでのような保護者会への財政的な依

存から脱却しつつある。しかし、このような状況は、不公正につながりかねないオーナーシップや透明性の問題が生じる可能性がある。本研究の目的は、マダガスカルにおける学校運営への住民参加の透明性、公正、参加について探索することであり、以下の研究設問に取り組む。(1) 学校を運営するコミュニティが制度化されている中で、地元のステークホルダーは透明性をどのように認識しているか。(2) そのような透明性は、公正と参加にどのように影響するのか。本稿では、公正、透明性、参加といった概念が先行研究においていかに扱われ、マダガスカルの文脈においてどのように捉えられているかについての背景を詳述した後、研究方法を提示し、結果、考察、結論を述べる。

## 2. 背景

本節では先行研究における住民参加、透明性、公正について検討すると共に、マダガスカルにおける学校運営委員会と住民参加の歴史を簡単に紹介する。

### 2.1. 先行研究におけるコミュニティと透明性

住民参加と透明性の関係は、文脈に大きく左右される。ガーナの事例研究では、信頼関係の欠如に起因する地域対立が住民参加の低下を招いたため、まずコミュニティ開発の必要性が強調されている (Shibuya 2020)。このような不信任は、おそらく透明性の欠如に根ざした不公正感にも起因していると考えられる。

これとは対照的に、ニジェールの場合、民主的に選出された SMC は、より有能で、やる気があり、信頼できる住民を指導的地位に導いているという (Kunieda et al. 2020)。コミュニティが、会議での議論に基づいて、教育の課題に対処するための学校

行動計画を策定できることが主張されている。彼らは、レビューや監査を通じて、進捗状況や資源管理の透明性を監視している (同上)。これはマダガスカルでも実施しようとしている住民による学校運営の方法である (MEN 2015)。タンザニアの場合、教育の重要性に対する認識不足から、保護者やコミュニティから十分な財政的貢献を得ることは困難であったが、このような分権化されたシステムにより、調査対象の学校では財政の透明性が向上したと述べている (Matete 2022)。

マダガスカルでは、コミュニティを関与させることの効果についてさまざまな報告書があるが、そのほとんどは、学校、保護者、コミュニティの協力が学習環境の改善にどれだけ役立ち、学力にプラスの影響を与えたかに焦点を当てている (JICA 2022)。最近の研究では、「みんなの学校プロジェクト」の文脈における介入が、保護者、教師、地域住民の共同行動を生み出すかどうかを調査しようとした (Maruyama & Igei 2024)。この研究によれば、そのような介入は補習授業を実施するために、学校とコミュニティの協力を促進することを目的としている (同上)。保護者、地域社会、教師の協力によって子どもたちに補習授業を提供することには肯定的な成果が見られた一方で、この取り組みが教師や保護者にどれほどの負担を与えているのかは不明である。このような運営の変化の中で、コミュニティ自体がどのように変化しているかに関する研究は少ない。したがって、本研究では、コミュニティが学校運営に関与する際の透明性、参加、公正について、コミュニティ自体に焦点を当てて探究しようとするものである。

### 2.2. コミュニティと公正に関する先行研究

コミュニティを学校運営に参加させる場合、いくつかのレベルで不公正が生じる可能性がある。ガーナの例では、SMC の仕

事は議長や保護者会の会長だけに任されることが多く、SMCの全会員と学校との連携は限定的であることが明らかになっている (Abreh 2017)。このような参加の不均衡は、関係者間の不公正の原因となり、保護者の参加を妨げ、生徒自身の中に差異をもたらす可能性がある。

エチオピアの場合、伝統的な自治体は伝統的なコミュニティの中で重要な正統性を保持していることが多く、明確なビジョンを持っている場合には学校運営に影響力を持つ。しかし、伝統的組織は変化に抵抗することもあり、イノベーションを推進するというよりは、むしろ資源を動員するためのチャンネルとしての役割しか果たさないこともある (Yamada 2014)。特に、伝統的なヒエラルキーに対してしか説明責任を果たさない場合、このような配置はリーダーシップの独占につながる可能性がある (Essuman & Akyeampong 2011)。一方、コミュニティは均質ではないため、強力なリーダーシップが必要であると主張されることもある。しかし、SMCの制度化された枠組みは、アフリカにおけるコミュニティ主導の学校運営という既存の伝統を十分に捉えていない可能性があり (Yamada 2014)、それが優れたリーダーシップを見出す鍵となりうる。マダガスカルでは、公立学校の運営を支援するために、伝統的な権威と公的な権威を含むSMCが創設されている (MEN 2015)。

このようなパワー・ダイナミクスは、学校の政策に影響を与えやすく、保護者間、ひいては子ども間の公正に長期的な影響を及ぼす可能性がある。マダガスカルでは、SMCが学校運営と予算編成を担当しており、保護者が毎年支払うべき金額も決定している。FRAMが公立学校において徐々に制度化された構造に置き換えられる際、これらの権力関係がどのように作用するかを見ることには意義がある。

### 2.3. マダガスカルにおけるSMCの歴史

マダガスカルにおける教育へのアクセスは、2000年代初頭には「万人のための教育 (EFA)」に関連する努力によって就学率が上昇し、正しい軌道に乗ったものと考えられていたが、2009年に政治危機が発生し、経済的・社会的危機へと拡大した。このような出来事により、教育も影響を受け、特にアクセス、留年、中途退学が問題となった (MEN 2014)。また、政治的移行期には、アクセスと質の課題を改善するため、2013年から2015年までの暫定教育計画が立案された。その目的の中には、中央政府と教育システムのすべての分権化されたレベルとの間で、計画、管理、コミュニケーションの能力開発を通じて、管理と説明責任を改善することが挙げられている (MEN 2012)。

2015年に採用された戦略のひとつは、学校でのプロジェクト計画や管理のプロセスの一部にコミュニティを参加させることであった。2015年には、FEFFI (*Farimbon'Ezaka ho Fahombiazan'ny Fanabeazana Ifotony*) と呼ばれる参加型・分権型の学校運営委員会が設立された。教育の発展に貢献する意思のある人なら誰でも、いくつかの条件付きで参加することができる。FEFFIの規約を見ると、その目的は、学校レベルでのアクセス、質、グッドガバナンスの面で教育を改善することであり、政府やその他の機関、FEFFIの会員個人の協力を得て、学校におけるプランニングを確立することであることがわかる (MEN 2015)。

FEFFI自体は、FAFF (*Fiaraha-miombon'Antoka ho an'ny Fampandrosoana ny Fanabeazana*) と呼ばれる古い組織に基づいている。FAFFは2002年に設立され、学校長、教員代表1名、保護者会代表1名、村長で構成されている (JICA 2020)。FAFFの前身であるFRAMのルーツは、1970年代後半の社会主義革命で、国家とコミュニティ (*Fokonolona*) が協力して学校を建設することが求められたこと

にある (Ratsiraka 1975)。しかし、FAFF と FRAM はしばらくの間、経営や運営に大きな変化がないまま共存してきたが、FRAM、FAFF、校長の間に利害の対立が起こり、FEFFI 内で民主的な選挙の必要性が生じた (JICA 2020)。FRAM はかつて、FRAM 教員 (最近では FEFFI 教員、その後ボランティア教員) と呼ばれる非正規の教員の雇用と給与の支払いを担当していた。彼らは、学校の建設、維持管理、修繕など、学校全体を改善するための他の目的のために資金を集めるようになった (Andriariniaina & Sawamura 2024)。

既存の伝統的なシステムから新しい人工的なコミュニティへの突然の変化は、オーナーシップ、透明性、公正など、学校運営に深刻な影響を及ぼすと考えられる。本研究では、伝統的なコミュニティから制度化された組織への移行期における透明性と公正を把握しようとするものである。本研究において「コミュニティ」とは、FRAM、FAFF、FEFFI など、公式・非公式を問わず、保護者や地域住民が参加する組織を指す。

## 2. 4. マダガスカルにおける住民参加

マダガスカルにおける住民参加に関する研究の多くは、資源や環境保護に関するものであり、地域住民に地域資源の管理を委ねている。ここでは多様な研究分野からマダガスカルにおける住民参加について述べる。以下の文献でしばしば取り上げられている社会的措置のひとつに「*Dina* : ディナ」がある。ディナは、コミュニティが集団的に制定する協定や地域法の一形態であり、社会規範、対立解決、責任を規定し、コミュニティ自身によって執行され、違反に対する罰金を含むことが多い (Fritz-Vietta et al. 2009; Andriamalala & Gardner 2010; Malagasy Word 2024)。

自然保護活動において、住民参加の原動力のひとつは十分な知識と上からのコミュ

ニケーションである一方、障害は様々な活動への参加費用、特に遠隔地の村に住む貧困世帯に存在する (Ward et al. 2018)。他の研究では、効果的な住民参加を確保するための 6 つの重要な実践を特定している。これには、コミュニティの疲労感を低減するための適切な会議スケジュールの設定、グループの支配に対処し、十分な同意を得るための匿名の民主的投票、女性の参加を促進するための快適なスペースの創出、すべての地域グループを巻き込むための食事等のインセンティブを伴う自主的な取り組みの活用、意欲的なボランティアを引き付けるための競争的選考の実施が含まれる。さらに、参加者全員で結果を共有することで、強力な「ディナ」がない場合のコミュニティの適応戦略を策定することができる (Ravaoarinosihoarana et al. 2023)。

住民参加は、地方分権化のプロセスの一環としてしばしば利用される。しかし、先行研究によると、水管理においては、地域コミュニティに権限を与え、説明責任、市民参加、公正を向上させると期待されているが、マダガスカルの最も乾燥した地域の一つでは、政府の関与がなくなり、地元の人々は支援を受けられないままになっている (Marcus 2007)。他の研究では、作業現場の近くに住んでいたり、公的なエージェント (自然保護の場合は国立公園のエージェント) が関与していたり、政府関係者から頻繁に情報を受け取っていたりすると、人々はより積極的になるとされている (Aymoz et al. 2013)。

自然保護活動におけるいくつかの経験から、コミュニティへの権限委譲は単なる流行語であるとされていた。それは、権利ではなく責任の地域コミュニティへの転嫁を指している。政府は変わることなく、村人や村落委員会に仕事を割り当て、コストを削減するだけであるとする指摘もある。その際は、地域コミュニティは、変化によっ

て生じる新たな制約に適応するのみである (Pollini et al. 2014)。当初、このような移転は、マダガスカル語で一般的に定義される *Fokonolona* (コミュニティ) のような既存のコミュニティに焦点が当てられたが、さまざまな政治的・実的要因によって、自然保護活動家、政府代表者、ドナーは、「地域コミュニティ」を意味する *Vondron'Olona Ifotony* (VOI) として知られる新しい主体の設立を優先するようになった (Klein 2024)。FEFFI でも同じことが起こっており、既存の保護者を改変して新たな「コミュニティ」が創設されている。これが、本研究が、

新しく設立されるコミュニティに焦点を当てる理由のひとつである。

### 3. 方法と対象者

2024 年 2 月から 3 月にかけて 4 週間にわたり、マダガスカルのアナラマンガ県と SAVA 県においてフィールド調査を行った。アナラマンガ県で 5 校 (都市部 3 校、郊外部 2 校)、SAVA 県で 3 校 (都市部 1 校、郊外部 2 校) の計 8 校の公立小学校を対象とした。都市部はコミューン (Commune: 市町村) の公式分類に基づいて定義され、郊

表 1. 調査対象者とその属性

エリア	学校	性別	年齢	役割	職業
アナラマンガ県					
都市部	A 校	男	72	会長	退職した公務員
		女	41	会計	教師
		女	41	会員	主婦（親）
		女	47	事務局長	校長
	B 校	男	41	会長	村長
		女	30	会員	教師（FRAM）
		女	49	事務局長	校長
	C 校	女	32	会員	教師（FRAM）
		女	39	会員	会計士（親）
		女	42	事務局長	校長
郊外	D 校	男	41	事務局長	校長
		女	36	会員	教師
		女	35	会員	教師（私立校）
	E 校	女	46	副社長	農家（親）
		女	54	会員	教師
		女	44	事務局長	校長
SAVA 県					
都市部	F 校	女	58	事務局長	校長
郊外	G 校	男	40	事務局長	校長
	H 校	男	54	事務局長	校長

(出典) フィールドワークのデータをもとに筆者ら作成

外部はその周辺地域を指す。探索的研究として、学校の選定には便宜的サンプリングを用いた。

半構造化インタビューは、FEFFI 事務局長でもある学校長と行った。別の角度からも検討できるよう、各 FEFFI の他の理事または会員にもインタビューを行った（表 1）。ただし、F 校、G 校、H 校では、対象者は校長のみである。質問内容は、特定の学校で実施されている FEFFI や、前年度に計画しているプロジェクトについての説明から、学校運営に関する各参加者の個人的な貢献、経験、動機まで多岐にわたった。インタビューはマダガスカル語で行い、時間は 35 分から 55 分であった。校長に対しては、学校全般の状況について質問したため、少し長めになった。インタビューは個人に対して行ったが、データの分析は学校と FEFFI 単位で行った。

## 4. 調査結果

### 4.1. 新コミュニティの構造

FEFFI は、その細則（MEN 2015）で規定されているように、伝統的な意味での保護者会の親の他に、学校に子どもを就学させていない人々、教員や学校関係者、基礎教育に貢献したいと考える個人や法人、分権化された地方当局や伝統的な組織の長、基礎教育のステークホルダーとして正式に認可された NGO の長を含んでいる。これらの新たなステークホルダーの中で、行政の最小単位であるフクンタニ（*fokontany*）の長（村長）のような伝統的な権力者は、都市部の学校（A 校、B 校、C 校）で FEFFI 内を新たに統合する存在である。一方で、郊外や SAVA 地域で調査した他の学校では、そのような立場の会員は少ない。

A 校は唯一、地域の保護者以外の会員がいる学校であるが、その会員も元在校生の保護者である。教育当局は、彼らとの会合

に時々参加する。しかし、8 校には NGO の代表者はいなかった。規約で定められているように、校長が FEFFI の事務局長となる。対象校のほとんどでは、公務員に比べて FRAM 教員の参加率が高かった。C 校の FRAM 教員は、「公務員の教員は関心を持たず、FEFFI で給料が決定される FRAM 教員に参加を求めることが多い」と答えた。逆にコミュニティ側は、FRAM 教員が不安定な雇用であるため、会計係を公務員にすることを望んでいる場合もある。

全体として、FRAM 時代と構造が変わったのは、以前は保護者が義務（*adidy*：アディディ）として学校に呼ばれ、会合に出席していたものが、FEFFI では、保護者は権利として学校に集まり、総会に出席することである。寄付金の使い道についても、保護者に決定権が与えられている。現在では、校長が FEFFI の事務局長として正式に認められ、他の役員とともに収入と支出を管理しなければならない。興味深いことに、SAVA 地域では、FRAM と FEFFI の間には明確な隔たりがあり、あたかも FEFFI 内部に FRAM がまだ存在しているかのようであった。

### 4.2. 学校での日常の運営

調査時点では、保護者は年会費を支払うことでしか学校の運営に貢献していなかった。このような学費のほとんどは、公務員ではない教員の給与に充てられている。例えば、A 校には FEFFI から給与を支給されている教員が 10 人おり、彼らの給与を優先しなければならない。政府からの支給はあるが、支給が遅れることも多く、支給額も予測できない。そのため、教員の給与のほかに、チョークや黒板消し、印刷用紙などの学用品を購入するための資金を確保しなければならない。しかし、政府からの資金が届いても、そのような費用の払い戻しは認められていないという。

透明性を高めるツールとして、FEFFIは教育当局に対して報告する義務がある。そのことにより、FEFFIはうまく機能していることが知られており、国際ドナーからの信頼も得ている(World Bank 2018)。同時に、会員、特に事務局長である校長の負担は大きい。

このような重い負担があるが、ボランティア的な活動であるため、さまざまな活動に参加するのは直接の関係者だけになることが多い。例えば、校長から直接声をかけられて経営に携わり、純粋に地域のために貢献している会員もいれば、人望や知名度を得るための手段として貢献する会員もいる。互恵的な利益を得ること自体は、FEFFIの運営がうまくいくのであれば悪いことではないかもしれないが、関係者の語りからは、コミュニティではあまりよく思われていないようである。A校の事務局長は、FEFFIの会計に選出された地元当局の人物について、「彼は政治的キャンペーンの前と期間中だけ貢献している」と不満を表明した。

#### 4.3. 社会経済的地位と不公正

社会経済的地位は、保護者の参加における不公正の大きな原因の一つである。ほとんどの対象者は、公立小学校は貧しい人々のための学校であると断言した。貧困層であっても、学費を支払える者もいれば、そうでない者もいる。保護者は、経済的に可能であれば、私立の小学校に子どもを通わせたいと考えているという。保護者の中には、自分が学校の運営や子どもの教育に関する決定に参加するために必要な教育を受けていないと考える人もいる。都市部の保護者の多くは、子どもを通わせる学校の近くに住んでいるが、日々の仕事に忙殺されている。一方、農村部の保護者の多くは学校から離れた場所に住んでいるため、会合に出席したり、教室の建築や補修、給食の準備などのコミュニティの活動に参加した

りすることができない。C校の校長によれば、同校は都市部にあり恵まれてはいるが、保護者の7割が会合に参加すれば十分満足だという。

さらに、多くの保護者は「政府のお金」の管理に参加することを恐れている。これは特にSAVAで調査した学校で顕著であった(F校とG校の校長)。FEFFIを正式に設立することが政府からの補助金を受けるための前提条件であるため、FRAMと並行してFEFFIを設立した学校もあった。保護者は自分たちの資金の管理には慣れているが、補助金となると消極的になる。さらに、保護者の多くはFRAMと協力して進行中のプロジェクトを抱えているため、同じ口座にお金を入れることに抵抗がある。

一方、常に参加している人は、そのプロセスに不公正を感じながら、上記の理由で参加できない人を含め、積極的に参加しない人を排除するルールを作り始めている。そのような出来事のひとつが、E校で起こった。数人の積極的な保護者が、給食プログラムへの協力をやめるよう、NGOに公式文書を送ったのである。特に、子どもが小学校を卒業した後も保護者がFEFFIに残ることができることが、問題であると考えている。

#### 4.4. 立地の違いと不公正

保護者の金銭的負担を軽減する方策として、FEFFIの規定では近隣企業からの寄付を想定している。地理的状況によっては、この恩恵を受ける学校もあるが、非現実的と考える学校も多い。例えば、C校は大企業に囲まれた地域にあり、毎年、ベンチャや給食への協力など複数の寄付を受けている。一方、B校も都市部にあるが、平均的な収入では学校に寄付ができないような市場に囲まれている。そのため、学校とは関係のない企業にコンタクトを取らざるを得ず、長期的な関係が築けない。A校も都市部に

あるが、校長が近隣の企業に働きかけても徒労に終わったという。SAVA では、G 校の校長は「多くの農家が換金作物を作っているとはいえ、縁もゆかりもない学校に対する支援を得ることは難しい」と断言した。

学校の地理的な立地に加え、一部の校長は強力なリーダーシップを発揮して近隣の企業とつながり、より多くの資金や地域とのつながりを得ることに成功している。例えば、B 校と C 校は、その地域の村長を役員として採用することに成功し、コミュニティとのつながりを持つことができています。B 校の場合、このような村長がいることで、協力者を探す範囲を広げることが可能となった。また、人々との距離も近くなり、その地域で最も弱い立場にある人の特定にも役立つ。また、保護者を会合や総会に呼ぶ際にも、強力な戦力となる。A 校の場合、村長はあまり活動に参加しておらず、資金の引き出しには校長ともう一人の理事に加えて村長の署名が必要だったため、理事としては重荷だったという。

とはいえ、このようなレベルの統合を現実的に達成できる学校は、調査した学校の中でもほんの一握りである。特に SAVA では、裕福な家庭は子どもを高学費な私立学校に通わせている。彼らと協力できる可能性は皆無ではないが、そもそも自分たちが避けているコミュニティに参加しようとは思わないだろう。

#### 4. 5. 透明性から不正性へ

すべてのプロセスが透明化されたことで、保護者は自分たちの寄付がどのように使われているかを理解することができる。また、子どもたちの教育に投入される資金の質についても、保護者は一定のコントロールを持つことができる。総会では、学用品、修繕費、建設費、教師や警備員の給与にいくら使用するかを保護者が決定することができる。保護者が何か言いたいことがあれば、

その声も聞いてもらえる。例えば、E 校の保護者は教師を注意深く監視し、教師が仕事をうまくこなしていないと判断すれば、代わりの教師を要求する。

同時に、保護者は学費（かつては FRAM 年会費）の支払いに関するデータのある程度把握できる。ところが、このような透明性は、ある種の不正につながることもある。例えば A 校では、校長が最も弱いと判断した保護者の学費を免除していた。学費を払っていない保護者がいることを他の保護者が知ると、自分も困難な状況にあるから免除が必要だと主張するようになったという。これまでは、校長が学校での様子を観察したり、保護者が助けを求めに來たりすることで、最貧困層にある子どもを特定していた。しかし、学校は貧困層を客観的に特定する方法を持たず、結局、登録料を支払う余裕のない生徒の登録を公式に拒否することになった。

このような不正は、住民をよく知る地方自治体が FEFFI の運営に関わることで解決できたはずであった。しかし、A 校は都市部に位置し、広範囲から生徒を受け入れているため、このようなケースはあるが、そのような自治体では、自分たちの権限を超えた状況を把握することはできない。B 校は、FEFFI の理事である村長との協力により、ホームレスに近い子どもたちは学費を払わなくてもよいリストを持っている。とはいえ、それは学校からそれほど遠くない場所に住んでいる子どもに限られている。

#### 4. 6. 上層部における透明性の欠如と不正

学校レベルでの運営は透明化されるが、より高いレベルでの透明性の欠如は、学校間の不正につながる。政府からの補助金は、前年度の生徒数に基づいて決定されると言われている。しかし、学校の校長などは、補助金が支給される正確な時期や金額を知らない。国民教育省の担当者へのイン



タビューでは、多くのパラメーターを考慮した計算式の存在が明らかになったが、それは公表されていない。その結果、生徒数の少ない学校は不利になり、保護者からの徴収額を増やさなければならない。この金額が教員の給与にのみ充てられると、学校の改善にはほとんど使われなくなり、村からどんなに遠くても、より良い学校へ大量に流出することになる。

E校の場合、これが悪循環を生んでいる。生徒数が少ない学校は、FRAM 教員の数も少ない。FRAM 教員がいなければ、保護者からの集金も減る。政府からの補助金は生徒数に比例するため、資金は非常に限られている。その結果、資源が不足し、教室などのインフラが悪くなる。保護者から徴収できる金額が少ないにもかかわらず、政府から定期的に支給される資金を新規建設に充てることはできない。結局、保護者はこうした学校に子どもを通わせることを避け、生徒数はさらに減少するのである。

2024年2月と3月のフィールドワークでは、保護者は学校収入の約80～90%を負担していた。2024年8月、国民教育省は、保護者はFEFFIの決定に基づきFRAM教員の給与のみを支払うべきであるが、同省の厳重な監視の下にあるとの声明を発表した。2024年9月、国民教育省はソーシャルメディアのアカウントを通じて、全国各地の小学校と中学校に振り込まれた金額を公表した。例えば、SAVAでは1,362の小学校に対して1,616,136,000 アリアリア、アナラマンガでは1,683の小学校に1,800,989,000 アリアリであった（1円≒30 アリアリアであるので、1校当たりわずか38,000円程である）。このような資金の出所については、言及されていないが、ドナーか政府資金、あるいはその両方からの資金であると推測される。このような資金の用途は厳しく制限されており、例えば新しい校舎でも建設できる保護者からの寄付金の代わりにはなら

ない。

## 5. 考察

本研究では、マダガスカルの学校運営における学校コミュニティの関わりを、透明性、公正、参加という3つの要素に焦点を当てて探索した。以下、各項目について、背景、先行研究、調査結果を踏まえて考察する。

### 5.1. コミュニティへのコスト転嫁：公正の問題

FEFFIは、政府資源の配分を規制し、学校と政府間のコミュニケーションを促進するために設立された組織である。Pollini et al. (2014)と同様に、この制度は政府のコスト削減策であり、地域コミュニティに責任を転嫁するものである。しかし、頻繁な会合で校長が疲弊し、公務員教師がコミュニティ内で重要な役割を担うことに消極的であることに見られるように、こうしたコミュニティへの負担は明らかである。結局、コミュニティから給料を得ている教員が、一番関わりが深いため、誰もやりたがらない仕事を引き受けざるを得なくなっている。

Shibuya (2020) が述べているように、コミュニティが参加するためには、まずコミュニティの発展が必要である。FRAMが存在したことで、FEFFI設立時にこの条件は満たされたように見える。しかし、FEFFIは、FRAMの上に新しい人工的なコミュニティを形成するようなもので、これは大きな問題である。村長など、より影響力のある人物が関与するようになった一方で、コミュニティは、学校運営はもはやFRAM時代のような義務ではなく、権利であると言われつつある。権力の力学が変化すると、保護者が受動的になり、権威ある立場の人たちに仕事を任せるようになる。これはすでにF校とG校で顕著であり、農村部出身の

保護者は、学校運営に参加することはおろか、会合にも出席しなかった。これでは、地域住民のかなりの部分が実際に参加することができず、自分たちにとって有意義だと思ふことに投票することもできない。要するに、既存のコミュニティの中に新しいコミュニティを作るコストは、それを主導した政府ではなく、コミュニティがその負担を抱えることになる。その結果、最も弱い立場の住民が意思決定プロセスから取り残されることになり、これは Ward et al. (2018) の議論と同様である。

## 5.2. 無償教育におけるオーナーシップと責任：透明性の問題

最近まで、親は子どもの教育費を負担してきた。学費を払う以外の貢献のひとつに、教師を監視することがある。保護者が学費を払わないようになれば、そのような関わり方も変わってくることが予想される。F校とG校で何人かが述べているように、「政府のお金」を管理することは、違うレベルの負担である。

上記の問題は、上層部における透明性の欠如という問題にまで遡ることができる。学校が受け取る資金について尋ねると、彼らはいつも、一部は政府から、一部は基礎教育支援プロジェクトからの資金だと言う。ただ、使い道が限られていることは知っており、ルールブックどおり、新築や教員の給与には使えないことを認識している。

もう一つの問題は、FEFFIの会員が、自分たちが管理する資金を自分たちのものと政府のものに分類していることである。政府は保護者の教育費負担を軽減しようとしているが、保護者の学校運営への貢献意欲を復活させるためには、政府側の透明性を高める必要がある。例えば、関係者は、自分たちが使っている資金がローンなのか補助金なのか、また「政府のお金」と呼んでいるものは税金であり、彼らにはそれに

対して権利があることを知る必要がある。

このようなオーナーシップの混乱を引き起こすもう一つの原因は、教室や机・椅子、あるいは子どもに配られる物資に政党の色等が使われることである。多くの歴代政権では、支給品のほとんどに「大統領より」などと書かれている。子ども用の教科書の表紙にさえ、大統領の写真が載っているものがある。結局のところ、国民は何が正当に自分たちのもので、何が「政府の寛大な行為」に由来するものなのかかわからないのである。

## 5.3. ボランティアと住民参加：参加の問題

コミュニティを巻き込む最大の課題のひとつは、無報酬であることの負担である。子どもたちが学校に通っている間は、親は貢献しようという意欲を持つかもしれないが、卒業してしまえば、親が学校に残ることはない。Ravaoarinosihoarana et al. (2023) は、マダガスカルでボランタリー・アプローチを用いる場合、食事を提供するといった簡単なインセンティブを与える方が、すべてのコミュニティ・グループをよりよく関与させることができることを明らかにした。

上記のように、ほとんどの場合、納税者によって給与が支払われる公務員は、コミュニティの中で、負担の大きい役割を避けようとする。上記のデータで見られた参加の要因のひとつは、メンバーが選ばれた理事になることで得られる権威感であり、公務員にとってはあまり価値がない。社会や学校で権力の少ない他のメンバーのみが、そのような役割を担うことになる。そのため、自治体から有力者を招き、コミュニティの運営に参加させる場合、また違った問題が出てくる。A校の例では、自治体からの援助は必要だが、役員候補としてではなく、利害が一致したときに寄付や貢献ができる

ステークホルダーとして招聘したほうが賢明だと考えられる。そうすれば、彼らの本業が組織の運営に大きな支障をきたすことはない。これは、コミュニティが強力なリーダーシップを必要としている（Yamada 2014）事実と反するように思えるが、このようなバイアスを取り除くことで、コミュニティは適任で信頼できる、特に意欲のあるリーダーを自由に選ぶことができるようになると考えられる（Kunieda et al. 2020）。

これまでの研究では、ボランティアとして登録する際には、競争的選抜が必要であることが指摘されている（Ravaoarinosihoarana et al. 2023）。これまで FEFFI 役員の選出は民主的な投票によって行われており、最終的には得票数の多い人物が選ばれることになる。このような人物は、組織に対する影響力があり良い面もあるが、コミュニティに公正をもたらすためには、やる気と理解力の方がはるかに重要だとも考えられる。小さなコミュニティでは、地域社会を巻き込むことが、上記で述べたニジュールの例のように、より適切かつ意欲的で、信頼される地域メンバーがリーダーに選ばれるといったポジティブな結果につながる可能性がある（Kunieda et al. 2020）。しかし、5 キロ以上離れたところから子どもたちが通うことを考えると、保護者会だけで運営するには大きな負担がある。そして、異なる場所に住む人たちが一緒に活動することで、さまざまな利害関係の絡むグループが形成され、ガーナで見られたような不信感が生まれる可能性もある（Shibuya 2020）。例えば、E 校では、地域の有力者のグループが給食への協力を取りやめた事例もある。

最後に、コミュニティがどのように資源を管理し、作業に参加しているのかについて、住民参加の歴史が非常に長い自然保護から学べることが多い。現在の FEFFI の欠点は、ルールを定めることなく、学校の福

利のためにコミュニティが活動を呼びかければ、何の問題もなくうまく活動できると仮定していることである。コミュニティは、やる気が豊富な会員のモチベーションを高め、ディナのような現地の伝統的なルールで悪行を管理することができるかもしれない。ただし、コミュニティで最も影響力のあるグループだけが利することのないように注意する必要がある。

## 6. 結論

コミュニティ主導の SMC として FEFFI を導入したことで、マダガスカルの学校運営に透明性がもたらされたことは事実である。しかし時として、この透明性が問題を引き起こす。平等な扱いを誰もが受けられることではあるが、最も弱く社会から疎外されている人々に配慮しないという点では、不公正を助長しているとも捉えることができる。これとは対照的に、上層部における透明性の低さは、コミュニティの参加を消極的にする可能性がある。このような消極性は必然的に不均衡な参加を招き、特定の集団に不釣り合いな利益をもたらす決定につながる。FEFFI は、既存の FRAM に、より大きな権力を持つ「部外者」を加えることで、新しいコミュニティを作ろうとしているが、弱者を包摂することにより公正を達成することを企図したものではない。それに代わり、学校のコントロールを確保しながら、一定のコストと負担をコミュニティに転嫁することを上層部や寄付者に求めているのである。コントロール自体が問題なのではなく、コミュニティの福祉を向上させるための方策を検討することなく、コミュニティが学校のために働くという前提が問題なのである。

マダガスカル教育財政の将来的な方向性は、政府から各学校に割り当てられる金額が増加している傾向から、決して悪くは

ないと思われる。その一方で、あらゆる機会に、保護者は教育の無償化を約束されている。また、学校はいまだに FRAM 教員の給与を保護者から集めるよう求められている。このように相反するメッセージは、コミュニティと学校の間に不信感をもたらしかねない。さらに、資金源は不明確であることが多く、外部資金である場合、政府からの資金は信頼できないという評判があるため、その持続可能性に疑問が残る。

経済的な貢献も含め、保護者の全面的な参加なくして持続可能な発展はない。教育無償化に反することではあるが、無償ではなく低額に抑え、一定の負担を求める方が、保護者の参加を促すと同時に、政府からの一貫性のない資金提供に対応することができ、より持続的であるとも考えられる。今後の研究では、マダガスカルコミュニティにおける参加の主な要因、特に「ディナ」や「アディディ」といった伝統的慣習に重点を置きながら、コミュニティと政府が学校運営において持続的に協力する方法を探る必要がある。

## 付記

本研究は、JSPS 科研費 JP22H00079 の助成を受けたものです。ここに記して深謝の意を表したい。

## 参考文献

澤村信英・アンドリアリニアイナ、ファナンテナナ リアナスア (2024) 「マダガスカル为学校運営におけるコミュニティ参加—政府の政策と学校の実践—」 アフリカ教育学会第 33 回大会 (東北大学、4 月 6-7 日) 発表。

Abreh, K. M. (2017). "Involvement of School Management Committees in School-Based Management: Experiences from Two Districts of Ghana." *Educational Planning*, 24(3), 61-75.

Andriamalala, G. & Gardner, C. J. (2010). "L'utilisation du dina comme outil de gouvernance des ressources naturelles : leçons tirées de Velondriake, sud-ouest de Madagascar." *Tropical Conservation Science*, 3(4), 447-472.

<https://doi.org/10.1177/194008291000300409>

Andriariniaina, F. R. & Sawamura, N. (2024). "Community Involvement in School Management in Madagascar: Government Policies and School Practices." *Journal of Kyosei Studies*, 8 March, 184-199.

Aymoz, B. G., Randrianjafy, V. R., Randrianjafy, Z. J. & Khasa, D. P. (2013). "Community Management of Natural Resources: A Case Study from Ankarafantsika National Park, Madagascar." *Ambio*, 42, 767-775.

Essuman, A. & Akyeampong, K. (2011). "Decentralisation Policy and Practice in Ghana: The Promise and Reality of Community Participation in Education in Rural Communities." *Journal of Education Policy*, 26(4), 513-527.

Fritz-Vietta, N. V., Röttger, C. & Stoll-Kleemann, S. (2009). "Community-Based Management in Two Biosphere Reserves in Madagascar—Distinctions and Similarities: What Can Be Learned from Different Approaches?" *Madagascar Conservation & Development*, 4(2), 86-97.

JICA (2020). *Projet d'Appui à La Gestion Participative et Décentralisée de l'Ecole - Rapport Final*.

[<https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/12355988.pdf>] (accessed on October 1, 2024)

JICA (2022). School for All Project in Africa: Data Shows Dramatic Improvement in Children's Education | News & Media - JICA.

[[https://www.jica.go.jp/english/information/topics/2022/20221118\\_11.html](https://www.jica.go.jp/english/information/topics/2022/20221118_11.html)] (accessed on September 30, 2024)

Klein, B. I. (2024). "Dina, Domination, and Resistance: Indigenous Institutions, Local Politics, and Resource Governance in Madagascar." *Journal of Peasant Studies*, 51(1), 81-110.

<https://doi.org/10.1080/03066150.2023.2174854>

- Kunieda, N., Maruyama, T., Kageyama, A. & Hara, M. (2020). “Educational Development through Community-Wide Collaboration: How to Establish a Sustainable Community-Wide Initiative to Improve Education.” In M. Nishimura (ed.), *Community Participation with Schools in Developing Countries: Towards Equitable and Inclusive Basic Education for All*. London: Routledge.
- La Gazette de la Grande Ile (2024). L’annonce de la gratuité scolaire : une nouvelle tromperie gouvernementale – La gazette de la grande île. [<https://lgdi-madagascar.com/2024/09/03/politique/lannonce-de-la-gratuite-scolaire-une-nouvelle-tromperie-gouvernementale/>] (accessed on October 1, 2024)
- Malagasy Word (2024). Malagasy Dictionary and Encyclopedia : Dina. [<https://malagasyword.org/bins/teny2/dina>] (accessed on October 2, 2024)
- Marcus, R. R. (2007). “Where Community-Based Water Resource Management Has Gone Too Far: Poverty and Disempowerment in Southern Madagascar.” *Conservation and Society*, 5(2), 202-231.
- Maruyama, T. & Igei, K. (2024). “Community-Wide Support for Primary Students to Improve Foundational Literacy and Numeracy: Empirical Evidence from Madagascar.” *Economic Development and Cultural Change*, 72(4), 1963-1992.
- Matete, R. E. (2022). “Forms of Decentralization and Their Implications for Educational Accountability in Tanzania.” *Heliyon*, 8(5), <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09436>
- MEN (2012). *Plan Intérimaire Pour l’éducation 2013-2015*. Antananarivo: Ministry of National Education.
- MEN (2014). *Annuaire Statistique de l’éducation 2013-2014*. Antananarivo: Ministry of National Education.
- MEN (2015). *Arrêté N°22091-2015 Portant Application Du Decret Relatif à La Structure et Organization de La Farimbon’ Ezaka Ho Fahombiazan’ Ny Fanabeazana Eny Ifotony (FEFFI)*.
- Pollini, J., Hockley, N., Muttenger, F. D. & Ramamonjisoa, B. S. (2014). “The Transfer of Natural Resource Management Rights to Local Communities.” In I. R. Scales (Ed.), *Conservation and Environmental Management in Madagascar* (pp.172-192). London: Routledge.
- Ratsiraka, D. (1975). *Charte de La Revolution Socialiste Malgache*. Antananarivo: Imprimerie d’Ouvrages Educatifs. Tous Azimuts.
- Ravaoarinosihoarana, L. A., Maltby, J., Glass, L., Oates, J., Rakotomahazo, C., Randrianandrasaziky, D. A., Ranivoarivelo, L. N. & Lavitra, T. (2023). “Lessons for Ensuring Continued Community Participation in a Mangrove Blue Carbon Conservation and Restoration Project in Madagascar.” *Western Indian Ocean Journal of Marine Science*, 22(2), 43-60.
- Republic of Madagascar (2010). *Constitution de La Quatrième République*.
- RFI (2020). Madagascar: les droits d’inscription à l’école gratuits pour cette annéeRFI. [<https://www.rfi.fr/fr/afrique/20201026-madagascar-frais-scolaire-gratuit-cette-annee-scolaire>] (accessed on October 1, 2024)
- Shibuya, K. (2020). “Community Participation in School Management from the Viewpoint of Relational Trust: A Case from the Akatsi South District, Ghana.” *International Journal of Educational Development*, 76, 102196. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102196>
- Snilstveit, B., Stevenson, J., Phillips, D., Vojtkova, M., Gallagher, E., Schmidt, T., Jobse, H., Geelen, M., Pastorello, M. G. & Evers, J. (2015). *Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low-and Middle-Income Countries: A Systematic Review*. International Initiative for Impact Evaluation (3ie).
- Theunynck, S. (2009). “School Construction Strategies for Universal Primary Education in Africa: Should

Communities Be Empowered to Build Their Schools?” *Africa Human Development Series*.

<https://doi.org/10.1596/973-0-8213-7720-8>

Ward, C., Holmes, G. & Stringer, L. (2018). “Perceived Barriers to and Drivers of Community Participation in Protected-Area Governance.” *Conservation Biology*, 32(2), 437-446.

<https://doi.org/10.1111/cobi.13000>

World Bank (2018). *Madagascar - Basic Education Support Project (English)*. Washington, D.C.: World Bank Group.

[<http://documents.worldbank.org/curated/en/517281522548048451/Madagascar-Basic-Education-Support-Project>] (accessed on October 1, 2024)

Yamada, S. (2014). “Determinants of “Community Participation”: The Tradition of Local Initiatives and the Institutionalisation of School Management Committees in Oromia Region, Ethiopia.” *Compare*, 44(2), 162-185.

<https://doi.org/10.1080/03057925.2012.746899>

## **School Management and Community Involvement in Madagascar: Focusing on Transparency, Equity, and Participation**

Fanantenana Rianasoa ANDRIARINIAINA

*Osaka University*

Nobuhide SAWAMURA

*Osaka University*

This study explores transparency, equity, and participation in community involvement in school management in Madagascar. Over the past few decades, school management in African countries has been shifting from traditional local communities to more institutionalized structures. Madagascar has a long tradition of community involvement through parents' associations that have been supporting public schools through classroom building and teachers' salaries payment among other activities. This community is currently evolving into new forms. This study seeks to capture local stakeholders' perceptions of transparency and its effects on equity and participation in light of this transition. Fieldwork was conducted in the Analamanga and SAVA regions, for a total period of four weeks in February and March 2024.

Key findings showed that although full integration of members from outside of the school community, as stated by FEFPI bylaws, is not yet achieved, some schools successfully integrated former parents and traditional authorities such as the chief of villages in their boards. For some, it brings the community closer to the school, while for others, such integration becomes a burden.

The transition from a traditional community to a more institutionalized organization enhanced transparency at the school level. On the other hand, the same transparency unexpectedly exacerbated inequity among students in certain contexts, when measures to give some advantages to the most vulnerable became public. On the other hand, a lack of transparency from higher authorities, existing divisions within communities, and the school's location contributed to inequity between schools.

The inclusion of outsiders in the school community does not necessarily mean including the most vulnerable groups, whose voices remain unheard. Instead, it shifts responsibility to the community while retaining control of public schools, placing an additional burden on the community and limiting certain groups' participation. Over the past decade, the discourse on free education in Madagascar has led to a shift in education funding from parental contributions to donor funding, raising concerns about long-term sustainability. In this context, low-fee public education, rather than free education, could promote greater sustainability and engagement from community members.





平成10年1月 9日  
平成11年5月11日 (一部改正)  
平成13年1月29日 (一部改正)  
平成15年7月24日 (一部改正)  
平成21年7月 8日 (一部改正)  
平成25年7月26日 (一部改正)  
平成29年7月31日 (一部改正)  
教育開発国際協力研究センター運営委員会

## 「国際教育協力論集」刊行規程

(目的及び名称)

- 第1 広島大学教育開発国際協力研究センター（以下「センター」という。）における、国際教育協力に関する研究及び事業の成果を国内外の学界、援助実施機関等に広く公表し、国際協力事業の推進に資することを目的として、「国際教育協力論集」(Journal of International Cooperation in Education) (以下、「論集」という)を刊行する。

(編集委員会)

- 第2 1 「論集」の編集は、編集委員会が行う。  
2 編集委員会は、次に掲げる委員、15人程度で組織する。  
(1) センター教員 4人 (2) 学内研究員 若干人 (3) 客員研究員 若干人  
(4) 上記(1)から(3)の職にあった者 若干人  
(5) その他センター長が必要と認めた者 若干人  
3 編集委員は、センター長が委嘱する。  
4 編集委員長は、委員の互選により、センター長が委嘱する。  
5 編集委員長の任期は2年とし、再任は妨げない。

(「論集」掲載論文等の種類)

- 第3 1 「論集」に掲載する論文等の分類は、以下のとおりとする。  
(1) 総説 (2) 研究論文 (3) 研究ノート (4) 調査報告  
2 投稿原稿の分類は、投稿者の申請を基に編集委員会が決定する。

(投稿資格)

- 第4 1 「論集」の投稿資格者は次のいずれかに該当する者とする。  
(1) センター運営委員会委員 (2) センター所属教員、研究員 (3) 客員研究員  
(4) 学内研究員 (5) 上記(1)から(3)の職にあった者  
(6) その他編集委員会が認めた者  
2 第3第1項第2号の投稿については、第1項第1号から5号の者の推薦があった場合に認める。

(連名での投稿)

- 第5 第4に定める投稿有資格者は、他の投稿有資格者との連名で投稿することができる。

(投稿件数)

- 第6 第3第1項第2号については、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)

- 第7 全ての投稿に関しては、査読の上、採否を決定する。その方法については、編集委員会において定める。

(著作権)

- 第 8 1. 「論集」に掲載された論文等のすべての著作権（著作権法第 27 条及び第 28 条の権利を含む）は、センターに帰属する。
2. 著作者自身が自分の論文の全部または一部を複製、翻訳、翻案などの形で二次的著作物として利用する場合、センターの許諾を必要としない。
3. 第三者から、論文の複製、転載などに関する許諾の要請があり、著作者の合意を得た場合は、当該著作物の利用をセンターは許諾することがある。
4. 著作者は、その著作物を原作あるいは、「論集」に掲載された型のまま電子的方式で複製した上で、電子上にて公衆に提供することに許諾したものとする。

(刊行回数)

- 第 9 「論集」の刊行は原則年 2 回とし、うち 1 回を日本語によるもの、他の 1 回を英語によるものとする。

(インターネット上での論文等の公開)

(配付先)

- 第 10 配布先は、国内外の大学・研究機関、国際協力関係機関等とし、編集委員会において定める。

(体 裁)

- 第 11 「論集」の体裁は、B 5 版とする。

(その他)

- 第 12 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。

## 「国際教育協力論集」執筆要領

広島大学教育開発国際協力研究センター  
「国際教育協力論集」編集委員会

- (1) 論文等の内容は、国際教育協力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、学会等での口頭発表はこの限りではない。
- (3) 使用言語は、原則として年二回刊行のうち、1号は日本語、もう1号は英語とする。
- (4) 執筆方法は、原則としてワープロ原稿とし、ハードコピー（A4版 2部）及びテキストファイルのディスク（使用機種・ソフトを明記）を提出する。「研究論文」の場合は、ハードコピーをさらに2部（計4部）提出する。
- (5) 和文原稿は、A4版横書き（本文縦40行×横40字、10.5ポイント）とし、13枚以内（表題、筆者名・所属、図表、参考文献を含む）を原則とする。原稿は全て、英文タイトル及び英文要旨（300語程度）を別に添付する。英文原稿は、英文執筆要領を参照のこと。
- (6) 全ての原稿は、執筆者名・所属機関名を記入せず、①論文題目（和文及び英文）、②所属機関名（日本語及び英語表記）、③執筆者名（日本語及び英語表記）、④連絡先（住所、電話、FAX、電子メール）、⑤推薦者名（ただし、「センター関係者」以外の場合）を別紙に明記するものとする。
- (7) 必要に応じ、外国人名、地名に原語を用いてよいが、叙述中の外国語にはなるべく訳語をつける。
- (8) 図表、注記及び参考文献の書き方などは、次のとおりとする。
  - ① 図表については、出典を明記する。図表は原則として写真製版するので、完全な原図を作成する。
  - ② 本文における文献引用は、以下のとおりとする。日本語文献は日本語表示それ以外の言語による文献は、アルファベット表示とする。複数の参考文献がある場合は、セミコロンので結ぶ。

「・・・である」(White 1999; Jordan 2000) と言われている。  
・・・と考えられている (Sasaki, Watanabe & Sato 2001)。  
・・・ (Sasaki 1999, p.123)。  
・・・ (佐々木、渡辺、山本 2000; 田中 2004)。  
・・・村田 (2001) によれば、  
・・・村田 (2001a) によれば、(2001年に出版された著者による引用文献が2冊以上ある場合、2001a、2001bと表記する。)
  - ③ 本文における注の付け方は、(・・・である<sup>(1)</sup>)とする。
  - 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（英語文献は、英文執筆要領を参照のこと）。

単行本（編者あり）：著者、発行年、「題目」、編者名、『書名』、出版社、頁。

(例) 黒田一雄 (2001) 「教育投資における優先順位の決定と世界銀行」江原裕美編  
『開発と教育—国際協力と子どもたちの未来』新評論、257-269 頁.

雑誌論文：著者、発行年、「題名」、『雑誌名』、巻、号、頁.

(例) 大津和子 (2001) 「タンザニア基礎教育補完センター (COBET) の現状と課題」  
『国際教育協力論集』4 巻 2 号、55-69 頁.

(留意点) 単行本、雑誌、論文ともに句点「、」は、ページ番号の前のみに使用する。  
同じ著者のものは、下線をひく (半角で 5 回アンダーバーをひく) \_\_\_\_\_ また、同じ  
年の出版のものは、(2000a) (2000b) のように表記する。数字はすべて英数半角文字で  
表記を統一する。

学会発表等：発表者 (年) 「発表題目」第 X 回 X 学会 (場所、日にち) 発表

(例) 平野真己 (2008) 「アフリカ経済成長をどうみるか」第 45 回 日本アフリカ学会 (龍  
谷大学、5 月 24-25 日) 発表

URL：(オンラインの表記は下記のようにする)

World Bank Education Lending [http://go.worldbank.org/4H9D7XN5E0] (accessed on  
August 1, 2008).

- (9) 原稿は完全原稿とし、著者校正は初校のみとする。校正の際は字句の訂正にとどめ、加筆  
及び変更は認めない。
- (10) 別刷の著者贈呈部数は 30 部とする。これを越える部数が必要な場合は、個人負担とする。

#### 投稿手続・日程

- (1) 投稿の際には、「研究論文」、「研究ノート」、「調査報告」の別を明記する。全ての投稿原  
稿について、査読の上、採否を決定する。
- (2) 投稿希望者は、次の投稿申し込みあるいは原稿締め切り日までに、広島大学教育開発国際  
協力研究センター「国際教育協力論集」編集委員会に申し込む。

「研究論文」・「研究ノート」・「調査報告」

投稿申込締切：毎年 3 月 31 日 (必着)

原 稿 締 切：毎年 5 月 31 日 (必着)

#### 編集事務局 (投稿・問合せ先)

〒 739-8529 東広島市鏡山 1 - 5 - 1

広島大学 教育開発国際協力研究センター

国際教育協力論集編集委員会

TEL: 082-424-6959, FAX: 082-424-6958

e-mail: [cice@hiroshima-u.ac.jp](mailto:cice@hiroshima-u.ac.jp)

## **CICE Journal of International Cooperation in Education**

### **Style and rules for contributors**

1. **Journal of International Cooperation in Education** is an international refereed journal published in English in April and in Japanese in October of every year. The journal welcomes articles from authorized contributors (see “2”) on any aspect of international cooperation in education.
  2. **Qualification of contributors** is given to the members of the Center for the Study of International Cooperation in Education at Hiroshima University who are currently or were formerly associated with CICE (including CICE staff members, members of the managing committee, research fellows, and visiting research fellows). Contributions for articles may be invited by the CICE Editor-in-Chief. Otherwise submissions from anyone who is interested in CICE activities may be accepted if accompanied by introduction of a CICE staff or associate member.
  3. **Manuscripts** should be original, clearly and precisely presented in English or Japanese (see styles and rules for contributors in Japanese). Authors should submit four hard copies of their manuscript plus an electronic file of the manuscript (preferably in a PC compatible disk). Text should be prepared using Microsoft Word software.
  4. **Each submission** should be no longer than 7000 words (14 printed pages) in total, including title, author(s) information, tables, figures and references. Each article should be accompanied by an abstract of approximately 150 words typed on a separate sheet.
  5. **Preparation of Manuscript:**
    - A. **Cover sheet should** contain title, full name, institution, address, phone and fax numbers, and e-mail address.
    - B. **Text** should be typewritten on one side of A4 size papers with 30 mm margins all around. Each typewritten page should have 42 lines, approximately 500 words with 10.5 point character.
    - C. **References** cited in the text should be arranged alphabetically according to the name(s) of author(s). Text reference should be made by the author’s names followed by the year of publication [e.g. Sifuna (2001), or (Sifuna 2001)]. When papers have three or more authors, please give only the name of the first author followed by et al. [e.g. Kawagoe et al. (1998) or (Kawagoe et al. 1998)] throughout the text.

In addition,  
Reference cited in the text should be listed as follows;  
<EXAMPLE>

Textbooks are one of the most important learning materials for study (Sasaki 1999; Watanabe 2000) [more than 2 references]

.....(Sasaki, Watanabe & Sato 2001) [written by more than 3 authors]

.....(Sasaki 1999, p.123)

.....According to Sasaki (1999), it is considered.....

.....According to Sasaki (1999a) and Uemura (2002), it is considered.....
- (1) Book:**
- Last name of author + first name initial. (year), Title (*Italic*), location of the publisher, name of the publisher.
- Lloyd, P.C. (1966). *The New Elites of Tropical Africa*. London: Oxford University Press.

**(2) Book chapter:**

Last name of author(s), + first name initial(s). (year). "Chapter Title", In (Eds.), *Book Title*, (p.), location of the publisher, name of the publisher.

Lloyd, P.C. & White, A. (1996). "Aid, International Co-operation and Globalization: Trends in the Field of Education." In K. King & L. Buchert (Eds.), *Changing International Aid to Education: Global Patterns and National Contexts* (p.60-67). Paris: UNESCO.

**(3) Journal article:**

Last name of author + first name initial. (year). "Title of the article." *Name of the Journal*, volume (no.), p.21-38.

(Example)

Sifuna, D. (2001). "African Education in the Twenty-First Century: the Challenge for Change." *Journal of International Cooperation in Education*, 4(1), p.21-38.

**(4) On-line material:**

World Bank Education Lending [<http://go.worldbank.org/4H9D7XN5E0>] (accessed on August 1, 2008).

Note.

Same author can be indicated as \_\_\_\_\_. Please use (2001a), (2001b), in case there are more than 2 references from the same author in the same year.

- D. Tables** should be self-explanatory and each presented on a separate page outside the main text. A short title should be provided with any additional information contained in footnotes with a lucid legend to explain the meaning of the content.
- E. Figures** are referred to for all drawings, diagrams, graphs and photographs. These should be of the highest quality and suitable for direct reproduction. Each figure should be presented on a separate page.
- F. Place** of insertion of tables and/or figures in the text should be indicated on the right-hand margin of the sheet.
- 6. Whether or not the manuscript** is accepted and the timing of publication is decided by the Editorial Committee. The positions and scale of figures and tables in published pages may be changed from the author's designation.
- 7. Galley proof** will be sent to the corresponding author if there is sufficient time to do so. The authors are responsible for reading the first galley proof. No change of the content of the manuscript is permitted on the galley proof without the consent of the Editor-in-Chief.
- 8. Offprints.** Authors will receive free of charge 30 offprints. Additional copies can be obtained at author's cost.
- 9. Copyright.** The articles published in the *Journal of International Cooperation in Education* are subject to copyright. All rights are reserved by the Center for the Study of International Cooperation in Education (CICE), Hiroshima University. Authors may, of course, use the article elsewhere after permission is obtained from CICE.
- 10. Submit all manuscripts** to Editor-in-Chief, Center for the Study of International Cooperation in Education (CICE), Hiroshima University, 1-5-1 Kagamiyama, Higashi-Hiroshima 739-8529 JAPAN. For any questions regarding this style and rules, please e-mail: [cice@hiroshima-u.ac.jp](mailto:cice@hiroshima-u.ac.jp).

## 『国際教育協力論集』編集委員会

委員長：吉田 和浩 広島大学教育開発国際協力研究センター  
委員：石田 洋子 (広島大学)  
堀田 泰司 (広島大学)  
大場 麻代 (帝京大学)  
小澤 大成 (鳴門教育大学)  
川口 純 (筑波大学)  
日下部達哉 (広島大学)  
小塚 英治 (国際協力機構)  
澤村 信英 (大阪大学)  
正楽 藍 (神戸大学)  
丸山 英樹 (上智大学)

本誌の編集方針・規格の審議、原稿の審査などは上記編集委員会が行います。  
なお、「研究論文」については査読を行い、その掲載の可否を決定しています。

## 編 集 後 記

今年度、研究論文4本、研究ノート4本の寄稿をいただいた。まずは、ご寄稿いただいた執筆者の方々に深謝したい。本和文紀要は、分野で唯一の査読付学術誌であり、匿名の査読者2名による厳格な査読を行い、掲載を決定している。博士論文の要件としても活用できる有益な論集でもあり、英語によるオープンアクセスとは趣が異なるが、無償でpdfを閲覧、ダウンロード可能で、創刊以降四半世紀にわたり、多数の参照・引用が行われている貴重な学術プラットフォームとして機能し続けてきている。

一方で、日本の研究を取り巻く環境は、予算と人材が右肩下がりになって久しく、ここ数年で激変といって過言ではないほど変化が進んでいる。教育学で国内双壁の一つとされる広島大学では、事業の選択と集中を行い、人事権を、教授会からトップレベルで人事を行う人事委員会に移した。人事で重視されるのは、国際共著論文と外部資金実績であり、一部の特別資格が必要な人事を除けば、基本的にはこれらの尺度で教員の実力が図られる。こうした傾向は、全国で文系教員の恨み節を生んでいるが、研究大学としての評価が、グローバルに被引用数を稼ぐ論文出版、間接経費で懐を潤す外部資金獲得である以上、まずその二つが基準となることは、怜悯な論理的帰結といえる。CICEは小さな組織であるがこれに対し、ときに川端の柳のように柔軟に改革し、ときに港の際に固定された係船柱のように頑強に抗い、創立当時の名前が現在に至るまでながらえている。

こうした中、和文の印刷物は本誌のみならず岐路に立つ存在である。現状、和文モノは、評価の範疇に入ってきていないのである。他大学、機関が発刊する和文紀要もCICEに集まってくるが、かつてに比べると軒並み「薄くなったな」というのが印象である。内容的にも、活字としての流通に堪えないものも多い。この、やめるにやめられず続けている現状はどこかで打破されなければならないであろう。より頑張って付加価値を高めるのか、随時電子出版とするか、あるいは、和文印刷物の岐路で考えるべきことは多い。

(日下部達哉)





---

令和6年10月31日 発行

**国際教育協力論集 第27巻 第1号**

---

発 行 者 広島大学教育開発国際協力研究センター  
〒739-8529 東広島市鏡山1丁目5番1号  
TEL(082)424-6959 FAX(082)424-6958  
URL <http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice>  
本論集はWebページに公開しています。

印 刷 所 三原プリント株式会社

---

## CICE Journal of International Cooperation in Education

Vol.27 No.1 October 2024

## CONTENTS

## (Article)

<i>Taeko OKITSU and Keita TAKAYAMA</i> , Tracing the Formation of EDU-Port Japan: Contradictions and Tensions in National Education Export Strategy .....	1
<i>Takamichi ASAKURA</i> , Cross-Border and Local Adaptation of “Edu-Business”: Case Study of Expansion of Tutoring Institutes in Urban Indonesia .....	21
<i>Noriko TAMURA</i> , Federal University of Latin American Integration (UNILA) in Brazil: A University on a Journey toward Regional Integration .....	35
<i>Hitomi SATO</i> , Why Survivors Become Victims Again: Survivor’s Lives After Trafficking in Thailand .....	49

## (Research Note)

<i>Yasuo SAITO</i> , Appreciation of the educational value of non-subject school activities ——Japanese experience .....	69
<i>Kazuro SHIBUYA, Yoshinori OKADE, Naoki NISHIYAMA and Noriko MATSUDA</i> , Analysis of Physical Education Development Process in Cambodia: Focusing on Policy Emphasis, Curriculum, and Pre-Service and In-Service Teacher Education .....	85
<i>Nobuhide SAWAMURA</i> , Exploring the Management and Operation of a Low-Fee Private School in a Kenyan Slum: Insights from the Lives of Teachers Working in Challenging Circumstances .....	107
<i>Fanantenana Rianasoa ANDRIARINIAINA and Nobuhide SAWAMURA</i> , School Management and Community Involvement in Madagascar: Focusing on Transparency, Equity, and Participation .....	125