

論説

途上国の教育課題

西村幹子
国際基督教大学上級准教授

はじめに

「途上国の教育課題」というテーマを与えられ、私は地域やテーマごとに国際的に認識された課題を羅列するよりも、そもそも課題をどのように設定するのか、という点にこだわってみたいと思ったⁱ。「途上国」を切り取ることにどのような意味があり、その「教育課題」を誰がどのように判断するのか、ということである。無論、非識字、不就学、退学、学力不振、学力格差、学習の結果としての就業や社会参加、教育の質等々、数え上げれば限りがない「課題」を抱える途上国が存在することは事実であり、それらは主にユネスコから毎年発行されているグローバル教育レポート（Global Education Report）ⁱⁱによって確認することができる。しかし、本稿ではそれらの課題をどのように捉え、解決していくかについてはいかに様々な解釈があり得るのか、について考えてみたい。

私は現在、研究休暇で13年ぶりにアメリカで生活している。単身学生であった13年前とは違い家族と共に生活を営む上で、親として異なる学校教育に触れる貴重な経験をさせてもらっている。遠足の際には親の署名だけでなく本人の参加承諾の署名が必要であったり、全ての子どもが同じ課題に取り組む必要はなく、出される宿題が任意であったり、子どもによって異なっていることは当たり前のこととされている。毎朝の学内放送の際に国民としての意識付けの儀式はあるものの、教育の対象はあくまでさまざまに異なる個人であり、子どもの権利や判断、選択の結果に対する本人と親の責任に関する意識を養う機会を与えられる。公立校であっても、伝統的な学校、スペイン語と英語のイマージョン学校、理数科重点校等、実に多様なカリキュラムと教授法を採用しており、選択肢が豊富である。障害児だけでなく才能児に対するアセスメントやプログラムも用意されている。むしろ選択の機会が多いために、親たちは様々な選択肢の中から情報を入手し自分たちで判断することを要求される。

PTA 会議は毎月のように開かれ、教育内容、行事、学区制度、ボランティアのあり方等、教員と任意で対話できる場が頻繁に設けられている。PTA 会議では、学校でのテストの多さに言及した親が、「いかに高い点数を取るかという以前に、良き市民になるかということも大切だ。」と発言しているのを聞いて感心した。他方で、言語能力や時間、ネットワーク等の欠如（人的資本、文化資本、社会関係資本の欠如）のために情報が入手できず、選択肢を手に入れるための手段（移動手段や特定の学区に入るための住居費、宿題をやるためのパソコン等の経済資本）もない家庭には事実上の選択肢は存在しないという落とし穴もある。

日本語学校の補習校では学校に通わず家庭でホームスクーリングをしながら土曜日だ

け日本語の補習校に来ている子どもや本格的にスポーツに取り組んでいる子どもに出会う。日本の学習指導要領に則った補習校とはいえ、いずれ日本に帰国することを見越している家庭は少数であり、大多数は国際結婚して永住することを決めている家庭であるため、子どもの日本語能力も学習の目的意識もさまざまである。

こうした日常は、教育の目的、形態、方法、結果は実に多様であり、教育課題を論じる上では自身が持っている教育に対する先入観を認識することがいかに重要であるかを思い出させてくれる。学校教育のあり方、教育に対する考え方や選択肢は世界を見渡せば実にさまざまである。本稿では、教育課題をどのように認識するのかという観点から、まずわれわれが陥りがちな「欠陥論」を批判的に問い直してみたい。次に、学校へのコミュニティ参加に関する国際機関が掲げる認識枠組みを事例に、既存の認識枠組みをより具体的、批判的に検討し、最後に上述した事例から2015年に設定された持続可能な開発目標において提案される教育課題の認識の方法について考察したい。

欠陥論から文脈論へ

途上国の教育課題を論じる際、必ずといって登場するのは「～不足」や「～の低さ」といった欠陥論である。こうした不足や程度の高低を論じる際の基準は、先進国を中心として教育のアクセスと質をある程度達成したとされる国々のそれである。かつて、多国間教育協力を推進している教育のためのグローバルパートナーシップ（GPE）の前身であったEFA（万人のための教育）ファストトラックイニシアティブが、パフォーマンスが比較的良好な国々に集中的に支援する基準として、EFAを既に達成した国々の教育指標の平均値を取って示したことがあった。例えば、留年率10%以下という基準を以て、EFA達成の基準に近づいているとして援助の対象にするという議論があったが、これはアフリカの文脈からすると極めて不適當であった。

初等段階、中等段階の各段階の最終年度に公立私立を問わず全国統一の卒業試験が行われ、その成績が進路を決めるサブサハラアフリカ諸国では、その試験でより高得点を取るために留年するという行為が初等教育段階から一般的である。また、兄弟姉妹が授業料のある中学校や高校に在籍している場合、家計の事情から下の子どもを留年させて兄弟姉妹の卒業を待つということもある。後者の場合には、教育の質や子どもの成績とは無関係に留年という選択肢が取られることになる。このように、留年という行為がどのような経緯で発生しているのかを理解しない限り、単に他国の平均値を取って高低を論じることは無意味であるばかりでなく、人びとの選択肢を狭め、子どもの教育機会を奪う政策につながりうる。アフリカ諸国の場合は、政府が自動進級制を政策として導入したものの、学校現場では遵守されなかった。政策と実施との乖離は、単なる能力不足やサボタージュではなく、文脈の無理解に根差した政策の実態として現れることもあるのである。

他方で、途上国の人びとの価値観や文化の観点から先進国のアイデアの押し付けになつてはならないとする新植民地主義に対する批判的視点も提示されてきたが、それら

は途上国の人びとを単一に捉え、その中での政治的社会的な力学を軽視する傾向にあった。例えば、日米でケニアの学校へのコミュニティの参加について講義をすると、必ず学生や他の教員から「現地の人びとから見て、近代的な学校教育を伝統に合わせて変えたいという視点は出ないのか」という質問が出る。確かに、植民地の遺産として植民地言語でアカデミックな性質の強いカリキュラムが実施され、その内容が人びとの暮らしとかけ離れていれば、社会化の過程で摩擦が起こると考えるのは当然である。しかし実際には、伝統的な教育は学校教育以外のところで行われており、学校教育はむしろ資格、現金収入、社会的地位の向上等、近代的なセクターへのアクセスポイントとして機能している。つまり、「現地の人びと」の暮らしは近代 vs 伝統といった二項対立軸では単純に捉えられない力学を持っている。また、日本のように学校に行くことが自明視され、それを中心に子どもの生活が営まれている学校化社会に生きるわれわれがイメージしやすい「教育＝学校教育」という概念も必ずしも該当しない場合がある。それにも拘わらず、私たちは学校教育における伝統的教育の欠如や現地の生活との妥当性の低さを教育課題と仮定してしまうことがある。

認識枠組みへの自問

私は 2013 年からケニアのカジアド郡のマサイ族の村で親やコミュニティの学校参加についてフィールド調査を実施している。当初の研究動機は、UWEZO という世帯レベルで行われる学力調査が掲げている、世帯レベルで子どもたちの学力に関する情報を共有することによって親やコミュニティの学校教育に関する意識を高め、教育の質を上げるというねらいが、どの程度達成できているのかを確認することであった。この背景には、教育サービス受益者である親やコミュニティが教育サービス提供者である学校や政府に対してアカウンタビリティ（説明責任）を求める力（クライアントパワー）をどの程度つけることができるかという認識枠組みがあり、この捉え方は世界銀行を中心に国際的に広く共有されている新自由主義の考え方に呼応している。この前提にあるのは、個人は広く共有された情報を獲得することによって自らのニーズに基づき合理的な選択を行うため、情報共有によって人びとが求める教育サービスの質の向上を期待できるという認識枠組みである。

4 年間に亘り調査を実施する中で、この認識枠組みが調査対象地域の文脈にはそぐわないことが分かってきた。「教員は親を代表している」、「非識字と無知は同じではない」、「共に働くという意識が重要だ」といった人びとの語りから、既存の「サービス提供者」と「サービス受益者」という二項対立のカテゴリーでは捉えられない関係性を見出した。ここで人びとの意識にあるのは、むしろ共同体として共に働くという意識であり、そこには職業的な立場よりも共同体意識がより強く働いている。つまり、人びとは職業的立場に依らず、サービス提供者とサービス受益者を兼ねており、クライアントパワーは効率的効果的な学校運営のために醸成されているというよりも共同体意識に根差している。このように見ると、より効率的効果的な学校運営のための手段としてコミュニティ参加を促進しようとする道具的アプローチが文脈的にうまく適合しないということが分かってくる。この調査対象地においては、アカウンタビリティは

一方から他方へのクライアントパワーを基盤にしているのではなく、より集団的、相互的な関係性の中で成り立っているのである。

国際協力機構（JICA）が西アフリカ諸国で実施する「みんなの学校」プロジェクトからも同様の学びが得られた。私は2013年と2016年に同プロジェクトの合同カウンターパート研修のコースリーダーを務めたが、その中でプロジェクト当事者が持つ情報共有の重要性が何度も指摘された。ただし、その意味は、先述した国際機関で広く共有されている認識枠組みとは若干異なるものであった。情報共有は単なる教育情報の伝達ではなく、情報を共有する際に何を共有するのかについての議論への幅広い参加がより重要であるという点が指摘されたのである。同プロジェクトでは、対話の中から情報が生み出され、共有されることにより、一人一人の意欲とコミットメントを引き出し、活動に繋がるような風通しの良い関係づくりが目指されている。つまり、ここでも同様に、情報の共有を「サービス提供者」と「サービス受益者」の二項対立の軸に支えられた「アカウントビリティ」で捉えるのではなく、一人一人が立場を超えて学校教育の当事者であることに気付くことを促している過程自体に特徴がある。従来は、責任を「果たす側」と「追及する側」に分断され、その分断ゆえにあった不信感や不満を、共に考えることによって2つの役割を同時にもつ学校運営の「当事者」に変質させているのである。みんなの学校プロジェクトが西アフリカ地域に幅広く受け入れられている理由の一つには、こうした地域の文脈に沿った方法を採用していることにあるのではないだろうかⁱⁱⁱ。

SDGsの時代における教育課題の認識

これまで教育課題をどのように認識することができるか、について批判的な立場から先進国側に立つわれわれが陥りやすい誤謬についていくつか例を挙げて議論してきたが、最後に2015年に国連で合意された「持続的な開発目標（SDGs）」について言及したい。SDGsでは、その前身の国連ミレニアム開発目標（MDGs）」と異なり、教育機会の平等だけでなく、公正性と包摂性（インクルージョン）という視点を提示し、開発アジェンダが先進国途上国に依らず共通した課題であることを示したことに斬新さがある。教育においては、これまで先進国においては既に達成されているとされた初等教育の完全普及や基礎的な能力の習得だけでなく、ターゲット4.7に表象される「持続可能な開発のための教育（ESD）」「平和・非暴力の文化」「グローバル・シティズンシップ」といった非認知的なスキルや態度を含めた新たな価値規範を提示したことに特徴がある。こうした新たな概念を教育に持ち込むことにより、その公正性やインクルージョンの意味を世界（特に先進国）に問い直したという意味で評価される。

ところが翻って現実の教育課題の議論のされ方をみると、国際教育援助の中で語られる平等性や公正性は、知のあり方のほんの一部についての議論に終始している^{iv}。具体的には、UNESCO (2015)が示す知の5つの次元、すなわち、知の創造、知の統制（何が正当な知であるかを決定したり統制すること）、知の獲得、知の妥当性の検証、知の利用の中で、最も焦点が当たりやすいのは知の獲得と知の利用であり、その他の

次元についてはあまり議論されることがない。前述した欠陥論も、主には不就学や退学、学力不振といった知の獲得や、卒業後の就業機会や社会参加といった知の利用に終始することが殆どであり、そもそも教育の中で論じられている知の内容やそれをどのように創造、統制、検証するのか、といった次元については殆どの援助機関は注意を払っていない。先述したケニアのコミュニティ参加の事例や「みんなの学校」プロジェクトにおいては、こうした知を生み出す過程における情報共有の重要性に示唆を与えるものであるが、より本質的に知のあり方を問うまでには至っていない。UNESCOは教育を「共通の財」としてSDGsのターゲット4.7に示される新たな教育の価値規範を提示することに貢献したが、知の獲得と利用に関心を向ける道具的、功利的なアプローチとの接合点をいかに見出していくのが今後の課題である。

おわりに

比較教育学においては、古くから「教育借用 (education borrowing)」という言葉が用いられ、他国の教育制度から学んだり、植民地化の遺産として残る他国からもたらされたりした教育制度の影響について研究が進められてきた。さまざまな地域において意図された借用が意図されない結果に繋がることについて、多くの研究者がケーススタディとしての知見を積み重ねてきた。しかし、その比較の軸をどこに置くかということについては、研究倫理や研究者のポジショニング、バイアスに関する議論が深化する中で、最近になってようやく活発に議論されるようになってきた。比較の軸がある特定の文脈に基づいていれば、比較の結果はあくまでもある特定の文脈的観点から見たものであり、それが比較対象地の文脈において妥当であるとは限らない。研究者の立場としても非英語圏のデータ源の妥当性を検証する機会をもたずに国際的な学会で英語のみで発表することが有用な知の蓄積となるかについて問題視されるようになってきた。同様のことは、国際開発の実務家として教育課題をどのように認識するか、ということにも当てはまるように思う。

教育課題の認識にあたり重要な点は以下のように要約することができる。

1. 途上国の課題について欠陥論を展開する前に、その際に使用されている基準を各社会における文脈を考慮した上で批判的に見直すこと
2. 理論や政策ありき、ではなく理論や政策の前提となっている仮定が途上国の各社会における文脈に合っているかを確認すること
3. 教育の功利的な側面（個人や地域の生計向上、就職など）だけでなく、共通の財としての側面（教育を通じた平和構築、環境保全など）に目を向け、先進国途上国が協力して具体的なあり方を検討すること
4. 知の5つの次元（創造、統制、獲得、妥当性の検証、利用）に照らして教育課題を包括的に捉えること

今後の国際教育開発分野の研究と実践においては、できるだけ多様な文脈を知り、多様な知の次元における幅広い人びとの参加を得ることによって教育課題を捉える視点におけるバイアスを緩和することが重要な課題になるだろう。自国あるいは自身の教

育経験のみに依拠して途上国に何が欠けているのかを論うことは、グローバルな次元で持続性と公正性を問う 2030 年を見据えた SDGs の時代には不適當である。国際教育開発に携わるわれわれはより視野を広げた交流と協力が求められる時代に入っていることを認識することが肝要である。

-
- i 地域ごとや特定の教育課題に関心のある方はアジア経済研究所 (2014) 『アジ研ワールドトレンド』 12 月号 (No. 230) の「特集：国際教育開発協力のこれまで・これから」を参照されたい。
 - ii ユネスコが 2003 年より毎年発行しているレポートで、2016 年より『EFA グローバルモニタリングレポート』から『グローバル教育レポート』に名称が変更された。以下のホームページよりダウンロード可能 (<https://en.unesco.org/gem-report/>)。
 - iii 「みんなの学校」プロジェクトのアプローチや論考については、「みんなでみんなの学校だより」の各号を参照されたい。(第 1~4 号は <https://www.jica.go.jp/project/niger/0608872/newsletter/index.html>、第 5~10 号は <https://www.jica.go.jp/project/niger/002/newsletter/index.html> よりダウンロード可能)。
 - iv 詳述は、西村幹子・笹岡雄一 (2017) 「教育の平等・公正とグローバルガバナンス」『国際開発研究』 第 25 巻第 1-2 号、71-82 頁を参照されたい。
 - v 2017 年 10 月 23-24 日にアメリカ・ヴァージニア州で行われた「Interrogating and Innovating CIE Research」(CIE は Comparative and International Education の略) と題された国際比較教育学会のシンポジウムでは、研究倫理や研究者のポジショニング、国際教育援助と教育研究のあり方について批判的、自省的な議論が展開された。