

セネガルにおける親・コミュニティの学校運営への参加と教育の質

ーファティク州とティエス州の8校の事例からー

Parental and Community Participation in School Management and Quality of Education: The Case of 8 Primary Schools in Fatick and Ties in Senegal

西村 幹子 NISHIMURA, Mikiko

● 国際基督教大学
International Christian University

Keywords 参加, 学校運営, 初等教育, セネガル, アフリカ
participation, school management, primary education, Senegal, Africa

ABSTRACT

本稿は、先行研究が曖昧な結果を示してきた親・コミュニティの学校運営への参加と教育の質の関連について理解を深めるため、セネガルにおいて制度化されている学校運営委員会（CGE）が教育の質の改善においてどのような役割を果たしているのかを明らかにすることを目的とした。ファティク州とティエス州の8校の小学校を対象に校長とCGEメンバーへのインタビューおよび教師への質問紙調査を実施した結果、セネガルのCGEが、教師中心ではなく、親・コミュニティが学校と情報を共有し、課題について共に考え協働する姿勢を促していることが分かった。ただし、公立校と私立校、そして学校内の補習と学校外教育の競争が存在する都市部においては、試験の成績が参加や協働を呼び込むという既存の理論とは逆の因果関係が生じている可能性がある。公立学校の学校運営のあり方に対する学校外における学習機会の有無の影響については更なる研究が必要である。

The proponents for parental and community participation in school management argue for its great

potentials to nurture transparency of information and culture of mutual respect and for jointly pursuing improvement of school by sharing vision, process, and results. The numerous case studies around the world indicate that individual and organizational behavioral changes are critical to increase the level of participation. Senegal institutionalized a school management committee (Comités de Gestion d'Ecole: CGE) for the purpose of improving quality of education by promoting community participation in school management in 2002. This research note aims to examine the roles of the CGE in quality improvement of primary school education in Senegal. Having conducted interviews with principals and CGE members and a questionnaire survey with teachers in 8 primary schools in Fatick and Tiès, the author found that CGE transformed the teacher-centered school education to more participatory school education with collaborative attitudes towards information sharing and problem-solving. Nevertheless, in urban areas where competition exists between public and private schools as well as remedial learning in and out of school, the opposite causality to the existing theory seems apparent: that is, the academic achievement of school induces participation and collaboration and not vice versa. Further study will be required to examine how learning opportunities outside the public school system influence the way of parental and community participation in school management.

1. はじめに

親・コミュニティの学校運営における役割が特に注目を集めたのは1970年代である。政府によって提供される公教育の妥当性や効果に疑問が呈され、さまざまなコミュニティ主導の基礎教育プログラムが提唱された。1980年代からコミュニティは教育の受け手ではなく、主要なアクターとして認識されるようになり、1990年代になると新自由主義経済理論と自由民主主義理論がともに「新たな政策課題」として、市場や民間セクターをより効率的なサービス提供者として提案するようになった。これを受けて、1990年代以降、新たにコミュニティ参加が学校運営の効率と効果を高めるとして注目を集めてきた（西村、2016）。

しかしながら、親・コミュニティ参加の効果をめぐっては、先行研究は複雑で曖昧な結果を示してきた。世界銀行等が頻繁に引用するラテンアメリカ諸国の例についても、親の学校運営参加が生徒の成績を向上させたとする文献はさほど多くはなく、多くの地域で1990年代以降に行われてきた質的調査法を用いた文献が、親の学校運営における政治性や参加の偏り、参加に対する親、校長、教師の消極的な姿勢等を報告している。親・コミュニティが教育の質に及ぼす影響についての楽

観的な視点は多くの国際機関によって共有され、推進されてもいるが、親・コミュニティ参加の効果についての言説は、より多くの実証研究や事例研究に基づく必要がある。

セネガルでは、2002年の大統領令により、教師・保護者・地域住民からなる学校運営委員会（Comités de Gestion d'Ecole: CGE）を各学校に設置することが定められた。そして、2009年からは国際協力機構による「教育環境改善プロジェクト」が開始され、CGEの機能改善を通じた初等教育のアクセスと質の改善が目指されている。

このような背景の下、本研究は、セネガルにおける学校運営委員会の実際の機能に注目し、主に学校運営委員会が教育の質の改善においてどのような役割を果たしているのかを明らかにすることを目的とした。

2. 先行研究

2.1 親・コミュニティの学校参加の効果をめぐ る議論

親・コミュニティに教師に対する任免権を委譲した複数の事例をもつラテンアメリカ地域では、生徒の出席や教師の出勤状況、生徒の学業成績に効果があるという研究がある（Bruns et al., 2011）。

また、マラウィ農村部の事例研究では、コミュニティ参加と生徒の学業成績の間には間接的な正の関係があることが指摘されている (Taniguchi and Hirakawa, 2016)。セネガルにおいては、実験法を用いて学校に対する交付金の効果を測ったところ、初等教育の第3学年のフランス語、算数の筆記試験および口頭読解試験において、主に実験前の成績が良い女子の成績が向上した (Carneiro, et al., 2015)。世界各国の定量的な研究結果を概観したBrunsら (2011) は、学校の自治、生徒の学習評価、親やその他のステークホルダーへの説明責任という3要素が生徒の学習成果をもたらしていると結論づけている。

他方、Hanusheckら (2013) は、2000年から2009年に行われた国際学力調査 (PISA) の結果から、学校の自治権は、途上国や生徒の成績が全体的に芳しくない国では、学力に負の関係があり、先進国や生徒の成績が全体的に優良な国では、学力に正の関係が見られると報告している。ただし、PISAへの参加国は途上国が極めて限定されているため、南アフリカ共和国を除くサブサハラアフリカ諸国の現状は分析に反映されていない。

2.2 親・コミュニティの参加の実態と課題をめぐる議論

親・コミュニティの参加の実態については、質的調査法に基づいた事例研究が数多く行われてきた。それらは、主に社会制度や政治経済的な格差構造が参加のあり方に影響を及ぼしているとするもの (Bray & Lillis, 1988; Bray, 1996; Francis & James, 2003; Cuéllar-Marchelli, 2003; Kristiansen & Pratikno, 2006; Sasaoka & Nishimura, 2010; Ogawa & Nishimura, eds., 2015)、個人の態度や組織の文化が実態としての参加を阻害しているとするもの (Varghese, 1996; Chapman, 1998; Chapman et al., 2002; Yeom et al., 2002; Bjork, 2003; Pryor, 2005; Rivarola & Fuller, 1999; 正 楽, 2008; Mfum-Mensah & Friedson-Ridenour, 2014)、学校運営を参加型にすることにより地元の政治的な影響を受けやすいとするもの (Yamada, 2012; Khanal, 2013; Altschuler, 2013) に大別できる。また、参加の度合い、仕方、解釈が

人びとの教育レベルに影響を受けるとする文献もあり (Mfum-Mensah & Friedson-Ridenour, 2014; Phillips, 2013)、セネガルの農村部ルーガ州の2校の事例研究では親の参加に対する理解や解釈の多様性が指摘されている (齋藤, 2013)。

分権化が進んだ学校運営の場合、理論的には教師の職業意識とコミュニティ参加という形で現れる政治的正統性ととの間に摩擦が生じると言われる (McGinn & Welsh, 1999)。実際、グアテマラでは教師の任免や学校方針をめぐる教師とコミュニティの間で対立が生じた (田村, 2012)。しかし、こうした対立を指摘する先行研究は数少なく、むしろ学校運営への住民参加がトップダウンで行われたり、個人や組織の態度や行動様式の変化に辿りつかず現状維持になったりすることにより実際の参加が限定的であるとの指摘が多い (Nishimura, forthcoming)。

3. 研究の方法

3.1 研究対象の設定とリサーチクエスション

先行研究においては、親・コミュニティの学校運営への参加のあり方が多様であることが指摘されているが、それらが学習成果を含む教育の質にどの程度の影響力を持っているかは判然としない。セネガルは、2002年より学校運営への住民参加を制度化しており、その実態や学習成果等の教育の質向上との関連性を事例研究によって理解することは、学校運営に対する住民参加と教育の質の関連のメカニズムの解明に資すると考えられる。

筆者は、2016年3月にセネガルの首都ダカール近郊 (車で1時間半程度) にあるティエス州と農村部 (ダカールから車で3時間半) のファティク州における小学校を対象として、学校運営のあり方に関する実態調査を行った。この2州を対象とした背景としては、都市近郊と農村部の比較を行うことにある。また、ファティク州は、国際協力機構が「みんなの学校」プロジェクトにおいて学校におけるコミュニティ参加についての研修のパイロット校に選ばれた州であり、より定着した

参加のあり方を観察できると考えた。対象8校の選定に当たっては、①共学であること、②各地域において生徒の成績がさまざまな学校を含むこと、③全ての学年の生徒を有すること、④ダカールからのアクセスが良好であること、⑤一日に2校を訪問することが可能であること（2校が隣接していること）、を条件とし、州教育事務所の視学官に学校の選定を依頼した。

リサーチクエスションは、以下の通りである。

1. 校長と学校運営委員会（CGE）メンバーは、CGEの果たす役割をどのように認識しているか。
2. 校長とCGEメンバーは、学校運営の成功要因をどのように捉えているか。
3. 学校運営のあり方や捉えられ方と初等教育修了試験のパフォーマンスおよび地域はどのように関連しているか。

3.2 研究手法とデータ

研究手法としては、定量的調査手法と定性的調査手法を合わせた混合調査法を用いた。前者については、教師への質問票調査、後者については、校長への個別インタビュー、学校運営委員会メンバーへのグループインタビュー、学校統計や学校計画等のデータや書類のドキュメント分析を行った。データ源とデータ収集手法を多様化することにより、収集されたデータの信頼性の確保に努めた。また、セネガル人のリサーチアシスタントが、仏語によって行われたインタビューの英仏の逐次

通訳を担当した。

教師への質問票調査は8校において、訪問時に出勤していた教師全てに質問票を配布し、回答を得た（計54名）。また、学校運営委員会メンバーについては、各校4名を対象としたが、A校とG校では仕事の都合で1名の参加しか得られず、E校では7名が参加した。

対象校の概要については、表1の通りである。両州ともに教師対生徒比率および初等教育修了試験の合格率は多様であるが、生徒数はファティク州よりも都市部近郊に位置するティエス州の方が多く、合格率も良い。合格率の男女差は学校により異なる。

4. 研究結果

4.1 校長および学校運営委員会の役割に関する意識とその地域・成績別の学校差

校長と学校運営委員会（CGE）メンバーのCGEの役割に関する認識はほぼ一致している。具体的には、表2に示す通り、学校の年次計画の策定と遂行、学校菜園の維持や寄付集め等の財政的な工面、不足している用具や文具等の調達、親への啓蒙普及や成績優秀者の表彰等を通じた就学・学習の促進を主な役割としている。ただし、そのあり方は学校により異なっており、学校年次計画の策定方法は、集会を開いて校長、教師、CGE、コミュニティが一同に会して策定する場合と、校長、教師が策定したものにCGEがフィー

表1 対象校の概要

学校	州	生徒数	教師数	教師対生徒比率	初等教育修了試験合格率
A	ファティク	524名（女子253）	18名	29.1	41%（男子35%，女子45%）
B	ファティク	258名（女子123）	7名	36.9	10%（男女ともに同等）
C	ファティク	245名（女子134）	6名	40.8	44%（男子43%，女子60%）
D	ファティク	313名（女子142）	8名	39.1	75%（男子82%，女子65%）
E	ティエス	1074（女子549）	12名	90.0	27%（男女別内訳不明）
F	ティエス	526（女子249）	12名	43.8	77%（男子67%，女子84%）
G	ティエス	915（女子472）	18名	50.8	87%（男子84%，女子89%）
H	ティエス	490（女子240）	14名	35.0	73%（男子77%，女子68%）

ドバックをして校長が最終的に策定する場合がある。また、認識のレベルでは、一般的に学校をいつでも助けるという姿勢を認識の中核に据えているCGEメンバーと、より具体的な活動計画に沿って役割を認識しているCGEメンバーが存在する。

学習活動についての役割に関しては、主にコミュニティの人材を活用した補修授業の実施と成績優秀者の表彰が一般的である。

CGEが具体的にどのように学校において活動しているかを具体的に見てみよう。まずファティ

表2 学校別の校長およびCGEメンバーのCGEの役割に関する認識

	校長の認識	CGEメンバーの認識
A	学習教材の調達、優秀者の表彰	コミットメントをもって学校に関するあらゆる問題を学校とともに解決すること。 毎年学期始めに問題を特定し、小規模な活動に焦点を絞って活動する。例えば、小規模修繕、女子教育のための早婚、妊娠、離村の防止に関する啓蒙普及等。
B	学校運営全般に関わること。主な年次学校計画として実施していることは以下の通り。 ◆ 補修授業 (remedial lesson) の実施 ◆ 子どもの学習をモニターするよう親への働きかけ。 ◆ 女子の継続学習と家事手伝いの負担軽減についての啓蒙普及。	できる人ができる時に学校に来て、足りないものをチェックし、教師や生徒を励ますこと。
C	問題点を洗い出し、プライオリティを決めて活動を計画し実行すること。具体的には以下の計画の実施。 ◆ 収入向上のための菜園 ◆ 補習授業 ◆ 読書クラブ (ワールドビジョンによる支援) ◆ 親への啓蒙普及 ◆ 頻繁なテスト	学校の菜園の水やり等の管理と年間計画の進捗確認と実施
D	年次学校計画の策定と実施。具体的には、アクセス、質、マネージメントに分かれており、アクセスとしては、学校修繕、机の調達、女子就学者数の増加を内容としている。質向上については、80%の修了試験合格率、成績の向上、成績優秀者の表彰を計画。マネージメントについては、CGEの協力の更なる活性化、生徒へのオリエンテーションの実施、印刷機の修繕とインクの補充、フェンスとキッチンの整備。	◆ 学校の通常の授業や活動のチェック ◆ 児童の健康管理、緊急事態への対処 ◆ 親への児童のモニタリングに関する啓蒙普及 ◆ フランスの団体による食堂の運営 (週2回) ◆ 母親から提供されたキビ等の穀粒の換金 ◆ 収入向上のための菜園の管理 ◆ 収入向上のための校内の伐採 ◆ 収入向上のためのキャッサバの移植 ◆ 成績優秀な児童への報酬の提供 (バッグ、文具等) ◆ 親への出生届の重要性に関する啓蒙普及 (実際に修了試験を受けられない児童が毎年2、3人いる)
E	教師側が提出した学校年次計画案にフィードバックし協働で実施すること。 ◆ 就学に関する啓蒙普及 (特に女子を対象にしたもの) ◆ 学習環境の改善 (特に生徒の読み書きの学習能力の向上) ◆ 透明性の確保と平等性を重んじたマネージメントの改善	◆ 学習の改善、特に政府からの資金で地元の若者を雇用することによる補習授業の実施 ◆ リソースパーソンとしての教師との話し合い、さまざまな助言 ◆ 政府以外の収入源の発掘
F	教師側が提出した学校年次計画案にフィードバックし協働で実施すること。 ◆ 掃除、修繕、水道や電気代の支払い ◆ 親からの寄付金徴収 ◆ ゲームやコンベンなどの組織・運営 ◆ 教師の訓練等、外での会合のための交通費の支給	学校が必要なとき来て、書類の確認や用具の購入等を行う。
G	教師と相談して校長がニーズアセスメントに基づいて作成した学校の年次計画に対するフィードバックを行い、協働で策定、実施すること。	学校年次計画の実施。具体的には、以下の通り。 ◆ クラス増加 ◆ 算数と読解の補習授業の実施 ◆ 第6学年の模擬テスト ◆ 成績優秀者の表彰 ◆ 低学年対象の補修授業の実施 ◆ 校長室の文具やプリンターのインク等の整備
H	集会により学校のニーズについて話し合い、ニーズがAPEの活動資金によってカバーされていない場合、それらの必要な活動を列挙し、コミュニティがどのように実施するか、資金源も含めて検討する。 学校年次計画の内容は、以下の通り。 ◆ 教室の修繕 ◆ 3教室の追加建設 ◆ 就学と出生届に関する啓蒙普及 ◆ 補習授業の充実化 ◆ 文具の購入 ◆ IT機器の充実化 ◆ オフィス用品の購入。	◆ 学校の予算の支出管理 ◆ 地域のビジネス界の人びとからの寄付集め ◆ 成績優秀者の表彰 ◆ 寄付集めのための会合の開催

出所：筆者作成。

ク州のA校の場合、CGEメンバーが学校計画に従って課題について校長および教務主任に足りない生徒用机について相談した後、他の学校を訪問し、余った机や足りない机がないかを確認した。その上で地方教育省事務所と地方議会に問題を報告し、地元のラジオ番組で問題を訴えた。すると、3日後に地方教育省事務所から机が届いたという。また、C校では、学校とCGEでの話し合いの結果、学校の財源を確保する方策として、学校で菜園を作り、コミュニティが水やりや管理を担当することになった。さまざま野菜や果物を植え、実ると市場に売りに行き現金収入を得る。教師たちはその菜園を授業で活用し、主に低学年に植物の観察や野菜や果物の名前を覚える際に活用している。実際に筆者が訪問した際にも1学年の生徒たちが菜園でマンゴーや野菜の名前を復誦していた。さらに、D校では、女子教育をいかに促進するかについて学校側とCGEで話し合いを持ち、女子の家庭での家事労働が問題であると認識したため、母親会を交えて会合を持った。そして対策として、母親会でキビを売って捻出した資金でキビの脱穀機を買い、家事労働を減らして女子が通学や学習できる時間を捻出し、母親が児童の家庭学習と一緒にできるように工夫することで女子の出席率が上がった。

次にティエス州の事例を見てみよう。E校では、セネガル政府が世界銀行の支援を受けて全国で実施している教育の質、公正性、透明性の改善に焦点を当てた教育計画（Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence: PAQUET）の中で実施される低学年の補習授業について独自の工夫をしている。校長は、PAQUETのガイドラインでは月5,000セーファー（約875円）とされている補習授業のための地元ボランティアの報酬についてCGEと話し合い、25,000セーファーをボランティアに支払うこととした。政府補助金で賄えない分はCGEが捻出する。すると、2か月後には、学習達成度が低かった1～2学年の生徒120名のうち92名が成績を向上させた。また、H校でも同様に、第1～2学年の留年者に対して算数と読解の補習授業を実施してい

る。PAQUETのガイドラインの報酬では良い人材が集まらないため、この学校でもCGEと話し合った結果、より高い報酬（月10,000セーファー）を支払っている。2人の男性教師が雇用されており、うち一人は障害児教育センターの教師経験者である。この2人を教師資格を持った教師たちが支援しながら補習を実施している。

地域による差としては、ティエス州の方がより首都に近く、新興住宅地として拡大していることから、コミュニティの人材がビジネス界や教育界に多く、ある程度の財力と学歴を有した人材のリソースパーソンとしての活用が目立つ。これに対し、ファティク州ではそのような人材の学習活動や寄付集めに関する活用は見られない。また、協力の内容については、ファティク州の方がより多様な活動を行っているのに対し、ティエス州は学業成績に直結する活動に比較的集中している。学校年次計画の策定方法については、ファティクがコミュニティ会合開催型、ティエスは校長案への書面によるフィードバック型であり、コミュニケーションの仕方が異なっている。

最後に、学校の初等教育修了試験の成績別にCGEの役割に関する認識を見ると、ファティク州においては、成績が特に優秀なD校において、他の3校と異なり、CGEメンバーも校長もCGEの役割を具体的に細分化して認識し、課題の特定とその解決手段を明確に認識しているという特徴が見られた。ティエス州においては、成績と学校運営のあり方やCGEの役割認識との明確な傾向は見られない。むしろ、人口が増加する中で生徒や親の態度や傾向が変わっているという指摘もあり、都市部近郊に特徴的なコミュニティ意識の希薄さや個別の家庭教師や私立校等の公立学校以外の教育機会の場の存在が、成績と学校運営のあり方の関連性の低さに影響している可能性がある。特に私立校の存在については、頻発する公立校の教師のストライキ中に、私立校でアルバイトをする教師がいるという話も聞かれ、学校運営のあり方に影を落とす要因ともなっている。

表3は、教育の質向上に親・コミュニティが貢

献できるかについて学校別の教師の認識を示したものである。表から明らかなように、全ての調査対象校で大多数の教師が同意する傾向にあることが分かる。

教育・学習の質について話し合うために親・コミュニティが頻繁に学校を訪れることについては、表4に示すとおり、教師の認識は概ね肯定的ではあるが、地域毎に異なった傾向が見られる。ファティク州（A～D校）では、全ての教師が「嬉しいし協働したい」と回答しているのに対し、ティエス州（E～H校）では若干名の教師が負担や不快感を表している。

4.2 校長および学校運営委員会の学校運営の成功要因の捉え方とその地域・成績別の学校差

学校運営の成功要因に関する校長とCGEメンバーの認識を比較してみると、表5に示す通り、多くの共通点が見られる。両者ともに親・コミュニティと学校の協働体制を成功要因として捉えていることが分かる。これに加え、CGEメンバーは校長の資質や多様なコミュニティメンバーからの寄付や協力を挙げているのに対し、校長は、教師のコミットメントや勤勉さ、チームワークを挙げている。

地域別の傾向を見てみると、ファティク州では親とコミュニティの学校との協働が成功要因として認識されているのに対し、ティエス州ではより学力に特化した取り組みが成功要因として挙げら

表3 学校別の教師の認識—教育の質向上に親・コミュニティが貢献できるかについて

	A校	B校	C校	D校	E校	F校	G校	H校
分からない (%)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (9.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
まあ同意する (%)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	4 (36.4)	2 (50.0)	3 (27.3)	1 (14.3)	1 (33.3)
強く同意する (%)	6 (100.0)	7 (100.0)	4 (100.0)	6 (54.5)	2 (50.0)	8 (72.7)	6 (85.7)	2 (66.7)
全体 (%)	6 (100.0)	7 (100.0)	4 (100.0)	11 (100.0)	4 (100.0)	11 (100.0)	7 (100.0)	3 (100.0)

注：「強く同意する」から「強く反対する」までの5件法で尋ねた。「あまり同意しない」と「強く反対する」には回答者がいなかったため、表には記していない。

出所：筆者作成。

表4 学校別の教師の認識—教育・学習の質について話し合うために親・コミュニティが頻繁に学校を訪れることについて

	A校	B校	C校	D校	E校	F校	G校	H校
親・コミュニティと情報を共有するのは不快だ (%)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (25.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
嬉しいが、いくらか負担である (%)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (25.0)	1 (9.1)	1 (14.3)	0 (0.0)
嬉しいし、協働したい (%)	5 (100.0)	7 (100.0)	4 (100.0)	11 (100.0)	2 (50.0)	10 (90.9)	6 (85.7)	3 (100.0)
全体 (%)	5 (100.0)	7 (100.0)	4 (100.0)	11 (100.0)	4 (100.0)	11 (100.0)	7 (100.0)	3 (100.0)

出所：筆者作成。

表5 学校別の校長および学校運営の成功要因の捉え方

	校長の認識	CGEメンバーの認識
A	CGEと校長が協力して責任を果たすこと、協働する環境と雰囲気	ダイナミックでコミットしている校長の存在
B	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ステークホルダーとの良好な関係作り ◆ ユーモア等の友好的な態度 ◆ 計画の実行力 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ APEとCGEの負荷の共有 ◆ 透明性と親への報告 ◆ 教師と協働するための良好な関係、コミュニケーションと情報共有
C	教師がコミュニティとともにあること（コミュニティが学校に隣接した教師住宅を建設）	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 親と教師の強い連帯 ◆ 親と教師のオーナーシップ ◆ 校長がダイナミックさと教師同士の良いチーム作り（教師ストもなし）
D	<ul style="list-style-type: none"> ◆ クラス担任のチームの連携、協働 ◆ 教師の自由の尊重 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 親たちの参画とコミットメント ◆ 優秀な校長
E	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 学業成績を出すための教師のコミットメントやガッツ ◆ 教材や教具等の十分な調達 ◆ CGEやAPEを通したコミュニティの参画 ◆ 無償教育で義務にはできないが、親やコミュニティからの寄付金の徴収 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 元教師や元ビジネス界のシニア人材の活用 ◆ 会合の頻繁な開催 ◆ 具体的な行動 ◆ ヘルスポストとの協力による保健サービス ◆ 良い成績を出すこと ◆ 学校は地域の人びとのものであるとの認識 ◆ 地元の有力者からの寄付
F	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 教師の勤勉さ ◆ 教師間の協力 ◆ 補習授業の運営 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ サッカーや文化の日等のイベントの開催 ◆ 校長による朝食を取らない児童へのスナックの提供
G	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 親の学校へのサポート（会合への参加や家庭学習、生徒のモニタリング ◆ 校長のオーナーシップとコミットメント ◆ 教師の協力とモニタリング ◆ 参加型のアプローチ 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ コミュニティ組織による成績優秀者の表彰や文具や問題集等の賞品の寄付 ◆ コミュニティによるダカール近郊の島（ゴール島）への社会科見学のための資金の捻出
H	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 教師のコミットメントと訓練 ◆ 健全な学校環境（主にトイレと文具等の学習施設としての充実） 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ コミュニティの参加 ◆ 情報の透明性 ◆ 信頼される校長 ◆ 生徒の学習成果

出所：筆者作成。

れている。首都に近い新興住宅地域のティエス州では、成績を上げることにより教育熱の高い親たちの関心を引き、学校運営に協力的になってもらわなければならないという事情がある。私立校との競争もあり、学校は成績を上げずしては親・コミュニティの協働を得られる環境ではないことが示唆されている。

親・コミュニティの協働のあり方について、CGEメンバーはかつての教師中心の学校のあり方から住民参加型の学校運営への移行を意識している。例えば、ファティク州のD校のCGEメン

バーは参加型学校運営のあり方の利点を以下のように話した。

かつては学校は教師のもので、学校に関する情報は親たちには知らされていませんでした。法律が変わり、今では情報の共有と透明性が確保され、親たちは学校についてかつてより積極的に話し合うようになりました。話し合いができると、アイデアを出し合い、改善活動に繋がりがやすくなります。その結果、去年は修了試験の成績がコミュニケーションで1位、ファティク州で2位になりました。

他方、親・コミュニティと校長との力関係や関係構築の難しさを指摘する声もある。例えば、成績優秀なティエス州のG校では、CGE委員長が以下のように話した。

校長はかつて一人で仕事をすることが多かったため、皆で議論しながら学校運営することに慣れていませんでした。現在の法律では、コミュニティが正式に学校運営に参画することになっていますが、そのためには校長、コミュニティの両方が慣習を変える必要があります。校長はコミュニティの介入を望まないこともあるので、CGE委員長としては、校長のリーダーシップを尊重しながら出過ぎないように気をつけています。

また、どの学校でも全ての親の参加を得ることが難しいことも指摘され、参加のあり方については、各学校で模索されている実態も明らかとなった。

5. 暫定的な結論—今後に向けて

親・コミュニティの参加のあり方については、多くの先行研究が複雑で曖昧な結果を示してきた。セネガルにおいては、制度化された住民参加はある一定の参加のあり方を確立しつつある。まず、教師中心の学校のあり方から親・コミュニティが学校と情報を共有し、課題について共に考え協働する姿勢を多少の差はあれ持つようになったことが確認された。8校のほぼ全ての教師が、親・コミュニティの教育の質について議論する力を肯定し、大多数の教師が親・コミュニティが学校に頻繁に来て議論することを歓迎している。これは、教師の職業的専門性と政治的正統性との間の摩擦や政治的介入が顕著に表れていないことを示唆している。また、具体的な協働の事例を見ても、学校計画の策定段階から学校施設、子どもの学習環境や健康、補習や成績優秀者の表彰等の学習活動等、幅広い取り組みが見られ、CGEが教育の質に深く関わっていることが分かる。

他方で、実際の初等教育修了試験の成績と参加のあり方との関連については、農村部ではその傾

向が認められるが、都市部ではより曖昧である。都市部では、試験の成績が参加や協働を呼び込むという、既存の理論とは逆の因果関係が生じている可能性がある。この背景として、公立校と私立校、そして学校内の補習と学校外教育の競争が存在する環境においては、親やコミュニティは学校選択の段階で修了試験の成績や施設等の教育の質を精査する傾向があり、教育の質を向上させるために参加という行動を取るものが少ない。つまり、私立校や家庭教師という公立学校外における学習機会の有無や人的資源が親・コミュニティの学校運営への参加のあり方に影響する可能性がある。今回の8校における学校に対する質的調査では、生徒個人の社会経済的背景やコミュニティにおける学校以外の学習のための資源について正確に調査することができなかった。今後は、これらの学校以外で存在する資源と公立校における親・コミュニティの参加や協働のあり方との関連をより包括的に捉えられるよう、調査を進めていきたい。

参考文献

- Altschuler, D. (2013). How patronage politics undermines parental participation and accountability: Community-managed schools in Honduras and Guatemala. *Comparative Education Review*, 57(1), 117-144.
- Bjork, C. (2003). Local responses to decentralization policy in Indonesia. *Comparative Education Review*, 47(2), 184-216.
- Bray, M. (1996). *Decentralization of education: Community financing. Directions in Development Series*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Bray, M., & Lillis, K. (Eds.) (1988). *Community financing of education: Issues and policy implications in less developed countries*. Oxford: Pergamon Press.
- Bruns, B., D. Filmer, D. & Patrinos, A. (2011). *Making schools work: New evidence on accountability reforms*. Washington, D.C.: World Bank.
- Chapman, D. W. (1998). The management and administration of education across Asia: Changing challenges. *International Journal of Educational Research*, 29, 603-626.
- Chapman, D., Barcikowski, E., Sowah, M., Gyamera, E., & Woode, G., (2002). Do communities know best? Testing a premise of educational decentralization: community members' perceptions of their local schools in Ghana. *International Journal of Educational*

- Development*, 22(2), 181-189.
- Cuéllar-Marchelli, H. (2003). Decentralisation and privatization of education in El Salvador: Assessing the experience. *International Journal of Educational Development* 23(2), 145-66.
- Francis, P. & James, R. (2003). Balancing rural poverty reduction and citizen participation: The contradictions of Uganda's decentralisation program. *World Development* 31(2), 325-37.
- Hanushek, E. A., Link, S. & Woessman, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232.
- Khanal, P. (2013). Community participation in schooling in Nepal: a disjunction between policy intention and policy implementation? *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 235-248.
- Kristiansen, S. & Pratikno. (2006). Decentralising education in Indonesia. *International Journal of Educational Development* 26(5), 513-31.
- McGinn, N. & Welsh, T. (1999). *Decentralisation of education: Why, when, what and how? Fundamentals of educational planning* 64. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Mfum-Mensah, O. & Friedson-Ridenour, S. (2014). Whose voices are being heard? Mechanisms for community participation in education in Northern Ghana. *Prospects*, 44(3), 351-365.
- 西村幹子 (2016). 第6章 コミュニティと教育開発 小松太郎 (編) 途上国世界の教育と開発—公正な世界を求めて 上智大学出版会, pp. 83-96.
- Nishimura, M. (forthcoming in 2017). Community participation in school management in the context of developing countries. Noblit, G. W. (Ed.). Oxford research encyclopedia of education. New York: Oxford University Press.
- Ogawa, K. & Nishimura, M. (Eds.). (2015). *Comparative analysis of universal primary education policy and practice in sub-Saharan Africa: The cases of Ghana, Kenya, Malawi, and Uganda*. Rotterdam, Boston, & Taipei: Sense Publishers.
- Phillips, K. (2013). Dividing the labor of development: Education and participation in rural Tanzania. *Comparative Education*, 57(4), 637-661.
- Pryor, J. (2005). Can community participation mobilise social capital for improvement of rural schooling? A case study from Ghana. *Compare*, 35(2), 193-203.
- Rivarola, M. & Fuller, B. (1999). Nicaragua's experiment to decentralize schools: Contrasting views of parents, teachers, and directors. *Comparative Education Review*, 43(4), 489-521.
- 齋藤健介 (2013). セネガルにおける住民参加型学校運営に関する研究—地域住民の意識と行動の違いに注目して— 比較教育研究, 46, 80-101.
- Sasaoka, Y. & Nishimura, M. (2010). Does universal primary education policy weaken decentralisation? Participation and accountability frameworks in East Africa. *Compare*, 40(1), 79-95.
- 正楽藍 (2008). カンボジアにおける学校教育へのコミュニティ参加—コンポンチナン州の小学校における保護者の参加を中心として— 比較教育研究, 36, 3-24.
- 田村徳子 (2012). グアテマラにおけるコミュニティ運営学校の展開と終焉の制度的要因 比較教育研究, 44, 24-44.
- Taniguchi, K. & Hirakawa, Y. (2016). Dynamics of community participation, student achievement and school management: the case of primary schools in a rural area of Malawi. *Compare*, 46(3), 479-502.
- Varghese, N. V. (1996). Decentralisation of educational planning in India: The case of the District Primary Education Programme. *International Journal of Educational Development*, 16(4), 355-65.
- Yamada, S. (2012). Determinants of 'community participation': the tradition of local initiatives and the institutionalization of school management committees in Oromia Region, Ethiopia. *Compare*, 44(2), 162-185.
- Yeom, M. Acedo, C., & Utomo, E. (2002). The reform of secondary education in Indonesia during the 1990s: Basic education expansion and quality improvement through curriculum decentralization. *Asia Pacific Education Review*, 3(1), 56-68.