

博士論文

国際教育協カプロジェクトの公平性効果の探求

田中紳一郎

目次

序 1

1. 国際教育協力の公平性	7
1.1. 教育の公平性.....	7
1.1.1. 「似て非なる」多様な関連する用語.....	7
1.1.2. 公民権運動の時代に勃興した教育の平等、公正論争.....	7
1.2. 国際教育協力における公平性－規範理念として定着.....	9
1.2.1. 国際教育協力における公平性概念.....	9
1.2.2. 公平性理念を牽引する命題：開発ニーズ、人権、そして社会正義.....	10
1.2.3. 教育における効率性概念.....	10
1.2.4. 効率と公平のトレードオフ.....	11
1.3. 平等、衡平、公平、公正、そして社会正義.....	12
2. 国際教育協力の効果：公平性効果はどのように検証されてきたか？	15
2.1. 総体としての国際教育協力の効果.....	15
2.2. 開発途上国を対象とした学校効果研究.....	16
2.2.1. 学校効果研究の嚆矢と展開.....	16
2.2.2. 開発途上国の学校効果研究の展開.....	18
2.2.3. 学校効果研究の論点のありか.....	22
2.2.4. 学校効果研究内部の論点：第1の層.....	23
2.2.5. 学校効果研究への批判：第2の層－「学校の効果」は妥当な問いか.....	28
2.3. 効果的学校論.....	29
2.3.1. 途上国の効果的学校論.....	29
2.3.2. 「効果的学校」論への批判.....	31
2.4. 開発途上国の教育事業の公平性効果.....	32
2.4.1. 国際教育協力の公平性：理念としては定着するものなおも課題.....	32
2.4.2. 教育セクター財政支援や地方分権化政策の公平性効果の限定性.....	33

2.4.3.	限られた実証－個別の介入の公平性効果検討は限定的.....	34
2.4.4.	家計・世帯・生徒の内的要因への展開	35
3.	先行研究の到達点と本稿の問い	39
3.1.	先行研究の到達点	39
3.2.	未到達の領域.....	40
3.3.	本稿の課題設定	41
3.3.1.	研究設問と方策	41
3.3.2.	事例の構成.....	43
3.4.	本研究の限定性	44
4.	国際教育協力プロジェクトの評価文書にみる公平性	49
4.1.	先行研究	49
4.1.1.	教育協力評価の理論的研究.....	49
4.1.2.	教育協力評価の実証的研究.....	49
4.1.3.	国際教育協力に対する批判的評価.....	50
4.1.4.	国際教育協力における「プロジェクト論」	51
4.2.	研究設問と方法論	51
4.3.	分析結果	52
4.3.1.	公平性関連用語の設定	52
4.3.2.	関連用語の出現頻度（評価ガイドライン4編）	53
4.3.3.	関連用語の出現頻度（プロジェクト評価表213編）	56
4.3.4.	公平性への取組みを明示するプロジェクトの存在	64
4.4.	分析結果：プロジェクトの公平性効果は、ほぼ不問の状況.....	64
4.5.	考察.....	65
4.6.	政策的示唆：評価規範・制度の改訂	66
4.7.	更なる研究課題	67
5.	ネパールの自律的学校経営（SBM）支援の公平性効果：地域と学校経営の 二重の脆弱性.....	69
5.1.	先行研究	70

5.1.1.	地方分権、SBM の公平性.....	70
5.1.2.	ネパールの教育	71
5.2.	本章の研究設問と方法	72
5.2.1.	研究設問	72
5.2.2.	事例の概要：「小学校運営改善支援プロジェクト・フェーズ 2 (SISM2)」 73	
5.2.3.	データの概要と制約.....	75
5.3.	集計結果	76
5.3.1.	質問票の回答スコアの全体傾向	76
5.3.2.	SBM 施策（設問 1）、SBM 施策に対する支援は公平的吗（設問 2）	80
5.3.3.	裨益に浴さない「置き去り」校ほどの程度存在するか？（設問 3）	82
5.3.4.	「置き去り校」にはどのような特徴があるか（設問 4）	83
5.4.	考察.....	92
5.4.1.	公平性効果の領域：効果経路（策定→実施→課題解決）と関係者の 2 軸による 模式化 92	
5.4.2.	結論と更なる研究領域	93
6.	セネガルの授業研究活性化支援の公平性効果：教員の内容理解、生徒の学 習達成、中期的ダイナミズム.....	97
6.1.	先行研究	98
6.1.1.	学校選択：社会階層や母語が学校選好に影響を与える.....	98
6.1.2.	識字教育：学習者の興味・関心に依拠した教材提供の重要性	98
6.1.3.	教育の効果：低学年時の学力担保、未就学者の就学促進が重要.....	99
6.1.4.	自律的学校経営：学習達成には有効だが、広範な学校運営参画は限定的..	99
6.1.5.	教師教育：授業実践に重きを置いた教師教育への移行が課題	100
6.2.	本章の研究設問と方法	100
6.2.1	事例の概要：数科教育改善プロジェクト・フェーズ 2 (PREMST2)	101
6.2.1.	研究設問	104
6.2.2.	データと方法論	105
6.2.3.	データの限界・制約.....	106

6.3.	設問1「介入は教員の成績にどのような影響を与えるか」	107
6.3.1.	介入の前後で教員の教科知識理解は高まったか？（設問1-1）	107
6.3.2.	どの程度の教員が介入裨益から「置き去り」にされるか（設問1-2）	109
6.3.3.	本介入は教員にとって公平か（格差は縮減したか？）（設問1-3）	111
6.3.4.	介入の度合いに応じた公平性効果はどのような在り様か？（設問1-4）	112
6.4.	設問2「介入は、生徒の成績にどのような影響を与えるか」	114
6.4.1.	介入の前後で生徒の成績は高まったか？（設問2-1）	115
6.4.2.	どの程度の学校が介入裨益から「置き去り」にされるか？（設問2-2）	116
6.4.3.	介入は学校間・学校内の格差にどのような作用を及ぼすか（設問2-3）	117
6.4.4.	介入の度合いに応じた公平性効果はどのような在り様か？（設問2-4）	119
6.4.5.	教員と生徒の成績は相関するか？（設問2-5）	120
6.5.	集計：設問3「置き去り教員、学校の特徴は何か」	122
6.5.1.	集計3-1：「置き去り」教員の属性は何か？	122
6.5.2.	集計3-2 置き去り校の学校属性の特徴は何か？	127
6.6.	結論	131
6.6.1.	設問1「介入は教員の成績にどのような影響を与えるか」	132
6.6.2.	設問2「介入は、生徒の成績にどのような影響を与えるか」	132
6.6.3.	設問3「置き去り」教員、学校の特徴は何か	133
6.7.	政策的示唆	133
6.7.1.	生徒－低学年での学力不振層の基礎学力の定着	133
6.7.2.	教員－流動性への着目、ジェンダー、教員養成と校内人事	134
6.7.3.	学校－学力不振校を介入の代理人に	135
6.7.4.	中長期的な取り組みの重要性：支援期間と公平性・効率性	135
6.8.	さらなる研究課題	136
7.	ラオス：地域の協力と授業改善－脆弱校への追加支援の公平性効果－	139
7.1.	先行研究	139
7.1.1.	地域、民族、母語による教育機会格差	139
7.1.2.	学校による就学格差の再生産作用	140

7.1.3. 授業の質—児童中心型授業導入の企図と緊張	141
7.1.4. 地域の学校運営への参画：VEDC（Village Education Development Committee—村落教育開発委員会）	142
7.2. 事例の概要と研究の方法	142
7.2.1. 事例「コミュニティ・イニシアティブによる初等教育改善プロジェクト・フェーズ 2」	143
7.2.2. 分析の制約	145
7.2.3 方法論	146
7.3. 本介入の公平性効果はどのように顕れるか（設問 1）	146
7.3.1. 本介入の支援対象校の特徴（事前）は何か（設問 1-1）	147
7.3.2. 介入の前後で支援対象校の各指標はどのように変化するか（設問 1-2）	147
7.3.3. 指標の変化のありようは公平的吗（設問 1-3）	151
7.4. 脆弱校への追加的措置の公平性効果は顕れるか？（設問 3）	157
7.4.1. 補講前後の指標の変化	159
7.4.2. TL 群の介入前後の変化と全体での位置づけ	161
7.5. 「置き去り校」はどの程度存在し、その特徴は何か（設問 3）	161
7.5.1. 置き去り校の捕捉	162
7.5.2. 置き去り校の特徴は事前の EQS にどのように顕れるか？	166
7.5.3. 事前・事後の留年率による学校数の把握	168
7.5.4. 置き去り群の EQS の傾向の析出	169
7.6. 「置き去り校」の特徴は事後の動向を予見するか？（設問 4）	170
7.6.1. EQS の傾向に即した、学校の事前 EQS をマーキング	170
7.6.2. マークされた EQS 数に応じた学校数の集計	172
7.7. 結論	174
7.7.1. 総体として本介入の公平性効果はあるか（設問 1）	174
7.7.2. 脆弱校への追加的措置の公平性効果は顕れるか（設問 2）	174
7.7.3. 本介入の「置き去り校」はどの程度存在し、その特徴は何か（設問 3）	174
7.7.4. 事前の「置き去り校」の特徴は、事後の留年率の動向を予見できるか？	175
7.8. 考察	176
7.8.1. 脆弱層の支援対象への包含、天井／床効果	176

7.8.2.	際限のない公平性効果のフロンティア	177
7.8.3.	「予見マーカー」試論	177
7.9.	さらなる研究領域	178
8.	終章－結論、考察、政策的示唆、残された研究課題	181
8.1.	結論.....	181
8.1.1.	「公平性」は国際教育協力の規範的理念だが、実践ではほぼ不問である	181
8.1.2.	ある施策の実施支援は当該施策の公平性を増進する	182
8.1.3.	プロジェクトの公平性効果は「効率」と両立する	182
8.1.4.	プロジェクト内の脆弱層に対する追加的支援は公平性効果をさらに増進する 183	
8.1.5.	効率と公平の関係性には中期的なダイナミズムが存在する	183
8.1.6.	「置き去り層」：プロジェクトの公平性効果の限界	183
8.1.7.	置き去り層の特徴－各事例から	184
8.1.8.	「置き去り」層の特徴を起点とした「予見マーカー」の検討	186
8.2.	考察① 公平と効率はなぜ両立するのか	186
8.2.1.	マクロとマイクロ・マイクロのプロジェクトは公平と効率を両立できる	187
8.2.2.	教育指標の特性	188
8.3.	考察②国際教育協力における「効果のない学校」：置き去り層	189
8.4.	本研究の意義.....	193
8.5.	政策的示唆：プロジェクトの公平性効果の増進方策	195
8.5.1.	政策、施策の実施支援	195
8.5.2.	開発支援評価への公平性原則の導入	196
8.5.3.	公平性効果を増強するプロジェクト設計上の方策	196
8.6.	さらなる研究領域	202
8.6.1.	より多くの対象地域・国や支援対象領域（政策課題領域）の検討	202
8.6.2.	脆弱層、「置き去り層」を表現する指標－客観指標、SES、統制群	203
8.6.3.	追加的支援の限界効果	203
8.6.4.	効果的学校論「なぜあの学校は改善する／しないのか」	203
8.6.5.	接続するプロジェクトの「持続性」と「公平性」	204

8.6.6. 「置き去り」予見マーカー（指標）の汎用性	205
8.6.7. 政策的示唆が照射する研究領域	205
8.6.8. なぜ公平性効果は看過されてきたのか	206
8.7. 結語.....	207
【参考文献】	209

図表目次

図 1.1 プロジェクトの公平性に関連する諸用語の整理.....	13
図 2.1 多様化する効果モデル、効果因子	23
図 4.1 評価 5 項目と、公平性の関連用語の出現頻度（評価ガイドライン 4 編）	54
図 4.2 評価 5 項目と、公平性の関連用語の出現頻度（1,000 字あたり）	55
図 4.3 項目評価及び公平性用語の出現頻度—213 編の評価表	57
図 4.4 評価 5 項目及び公平性用語の出現頻度（評価表一編あたり）	59
図 5.1 SIP の策定過程と、学校／SMC の参画度合いのモデル.....	74
図 5.2 校長質問票の回答スコア（平均）：介入群、統制群	77
図 5.3 校長質問票の回答スコア（平均）：介入群、統制群	78
図 5.4 校長質問票の回答スコア（標準偏差）：介入群、統制群	79
図 5.5 校長の SIP 効用感（事後、脆弱レベル別）	81
図 5.6 裨益校と置き去り校の比較：事前(上)・事後(下)	87
図 5.7 事前と事後の比較：裨益校(上)・置き去り校(下)	89
図 5.8 事前と事後の設問スコアの変化：裨益校・置き去り校.....	91
図 5.9 関係者の SIP 策定、実施への関与—「置き去り校」と裨益校.....	92
図 5.10 SMC の実装支援の公平性効果	93
図 6.1 教員の成績と LOS 得点の分布	108
図 6.2 事前の得点別の事後得点の伸び（左試験得点 N=368、右 LOS N=113）	109
図 6.3 事前事後の受験者数（教員）	111
図 6.4 教員の得点（左軸）と標準偏差の変化（右軸）（3つの州群の比較）	113

図 6.5 生徒の得点分布（事前・事後）	115
図 6.6 生徒の得点、学校平均（事前・事後）	116
図 6.7 ランキングと校内格差（事前・事後）	119
図 6.8 生徒の得点変化と標準偏差（州群間の比較）	119
図 6.9 生徒と教員の得点変化、各州群	120
図 6.10 教員得点と性別	123
図 6.11 教員得点と学歴	124
図 6.13 教員得点と雇用種別	125
図 6.14 教員得点と資格	126
図 6.15 教員の経験年数と得点	127
図 6.16 上位校・下位校と地域属性	128
図 6.17 上位校・下位校と不／完全校	129
図 6.18 上位校・下位校と校長（非／常勤）	130
図 6.19 上位校下位校と中心／周辺校（CAP 研修）	131
図 7.1 各指標の散布図（事前・事後）	149
図 7.2 指標の階級別の学校数、事前・事後	150
図 7.3 事前の階級ごとの事後の変化	151
図 7.4 学校規模別の各指標	152
図 7.5 郡単位の各指標（事前・事後）	153
図 7.6 郡単位の各指標の標準偏差	154
図 7.7 各指標と当該標準偏差（郡内）の変化、事前・事後	155
図 7.8 補講パターン	158
図 7.9 補講群毎の指標の変化	160
図 7.10 EQS スコアの推移（事前・事後）	166
図 7.11 事前 EQS スコアの差	169
図 7.12 学校群別の、予見マーカー	173
表 1.1 本稿における公平性に関する用語の整理	14
表 2.1 96 の教育生産関数研究に基づく投入因子の効果分析結果－途上国の場合	19
表 2.2 学校効果研究の論点、批判の多層性	22

表 2.3 開発途上国の効果的学校の特徴因子	29
表 2.4 公共教育支出（初等、中等教育）の便益帰着分析	33
表 3.1 プロジェクト 3 事例の構成	43
表 4.1 評価 5 項目、公平性関連用語の出現頻度：プロジェクト評価のガイドライン	54
表 4.2 評価種類ごとの評価表の文字数	56
表 4.3 分析対象のプロジェクト評価表	56
表 4.4 評価 5 項目、公平性関連用語の出現頻度－プロジェクト評価表	57
表 4.5 関連用語の出現頻度別の評価表数	58
表 4.6 評価 5 項目及び有効性関連用語の出現頻度（評価種類、地域、支援領域） ..	60
表 4.7 回帰分析：評価 5 項目、公平性用語の出現頻度と評価種類	61
表 4.8 集計上の分類と、評価表構成の対応	62
表 4.9 公平性用語が出現した、評価書の箇所	63
表 5.1 本事例が提供した研修機会	73
表 5.2 効用感と脆弱レベルのクロス集計（学校数）	80
表 5.3 校長の SIP 効用感（平均値）、介入群と統制群、脆弱レベルごと	81
表 5.4 「置き去り」校と「裨益」校（太字）	83
表 5.5 介入前後の認識の変化：「置き去り校」と「裨益校」	84
表 6.1 本プロジェクトが開発した研修モジュール	102
表 6.2 本プロジェクトにより構築された研修体系	103
表 6.3 事前調査（2012 年 2 月）と事後調査（2015 年 2 月）のタイミング	104
表 6.4 PREMST2 の事前・事後調査の調査対象数	105
表 6.5 PREMST2 の事前・事後調査の対象と方法	106
表 6.6 設問 1 「介入は教員の成績にどのような影響を与えるか？」の小設問構成 ..	107
表 6.7 教員の成績と LOS 得点（事前・事後）	108
表 6.8 事前・事後の得点レンジと置き去り校定義三例	110
表 6.9 教員と学校（教員得点の学校平均）の事前・事後の得点レンジ	110
表 6.10 介入度合いに応じた 3 つの州群	112
表 6.11 設問 2 「介入は生徒の成績にどのような影響を与えるか？」の小設問構成	114
表 6.12 生徒の得点（事前・事後）	115

表 6.13 事前・事後の得点レンジと置き去り校定義三例.....	117
表 6.14 生徒得点の学校平均の得点レンジ（事前・事後）.....	117
表 6.15 学校間格差と学校内格差.....	117
表 6.16 本集計における学校群.....	118
表 6.17 生徒の成績による学校ランク（事前・事後）.....	118
表 6.18 「置き去り」校、教員の特徴は何か？.....	122
表 6.19 本集計の学校群.....	127
表 6.20 介入度合いに応じた、成績伸長と格差（事前事後の変化）.....	135
表 7.1 学校運営 WS、VEDC 研修、指導法研修の参加者数.....	145
表 7.2 本介入の公平性効果はどのように顕れるか（設問 1）：設問と集計.....	146
表 7.3 支援対象校の学校規模と総就学率（%）、留年率（%）、退学率（%）.....	147
表 7.4 基本統計量－総就学率、留年率、退学率（事前・事後）.....	148
表 7.5 総就学率、留年率、退学率：学校規模別.....	152
表 7.6 郡単位でみた各指標の動向（事前事後）.....	156
表 7.7 指標、標準偏差の増減に応じた郡数.....	157
表 7.8 補講群毎の指標の変化.....	160
表 7.9 介入前後の留年率の分布.....	161
表 7.10 各指標にみる置き去り校.....	162
表 7.11 総就学率（事前、事後）3%階級による学校数.....	164
表 7.12 留年率（事前、事後）3%階級による学校数.....	164
表 7.13 退学率（事前、事後）3%階級による学校数.....	165
表 7.14 EQS スコアの平均値と標準偏差（事前、事後）.....	167
表 7.15 事前、事後の留年率と学校数（EQS スコアが得られる学校のみ）.....	168
表 7.16 留年率の改善校、置き去り校の事前 EQS スコア.....	170
表 7.17 マーキングの結果.....	171
表 7.18 事前の最下位階級の予見マーカーのマーク数.....	173
表 8.1 事前・事後の指標変化と「置き去り層」の構成.....	184
表 8.2 置きざり層の特徴（各事例の事前、裨益群との対比）.....	190
表 8.3 国際教育協力プロジェクトにおける「効果のない学校」の特徴（試論）.....	191

序

国際開発協力は、第二次世界大戦後の国際経済体制を議論した 1944 年のブレトン・ウッズ会議（国際通貨基金 IMF と世界銀行を創設）と、米国のマーシャルプラン（欧州諸国に対する復興援助計画）による国家間の経済援助を原点に、1960 年代の「国連開発の 10 年」により促進された。当初、国際開発協力では、経済発展に直接資するとされた物理的な社会経済基盤（インフラストラクチャー）整備を中心に推進されたが、1994 年の世界社会開発サミットを転機に、社会開発や人間開発アプローチの重要性に対する認識は現代では定着している。こうした潮流の中、国際教育協力は、人間／社会開発の主たる一領域としてみなされ、現代の支援規模は年間 130 億ドルを超え（2010 年）、内 30% が初等教育に割り当てられている（Riddell & Niño-Zarazúa 2015）。

教育は国際協力の支援対象領域として定着しているが、これを牽引してきたのは、経済発展に必要な人的資源開発ニーズと、基本的人権としての教育普及ニーズの 2 つの考え方である（Tikly 2011）。このうち、本稿の中心的な命題である「公平性」は、主に後者により推進が図られてきた。子どもの人権条約（1976 年）は教育を基本的人権として位置づけ、また、1990 年のジョムティエン会議（World Conference on Education For All）は、「万人のための教育（EFA：Education for All）」を掲げ、教育は地球規模課題としての認知を得た。地球規模課題としての教育は、「EFA ダカール目標（2000 年）」、「ミレニアム開発目標（2001 年）（MDGs：Millenium Development Goals）」を経て、現代では、「持続可能な開発目標（2015 年）（SDG s：Sustainable Development Goals）」の目標 4(SDG4)として引き継がれている。

ジョムティエン会議以来 30 年を経んとする現代においても、初中等教育の学齢人口の

うち、2億6400万人が未就学で、初等教育の未就学者に限っても6,100万人を数える。また初等教育学齢人口の内、3億8700万人（全体の56%）が基礎学力を習得しておらず、いわゆる「学びの危機」が現実となっている（UNESCO 2017）。こうした現状を踏まえ、SDG4は「すべての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を確保し、生涯学習の機会を促進する」¹と謳い、従前の「万人のための」では間接的な表現にとどまっていた「公正性」を直接言及するに至った。

教育の「公平」や「公正」が規範理念として明示化されてきた展開の傍らで、国際教育協力の実践は、どの程度公平性を重視し、実際にどのような効果をもたらしているのか、というのが筆者の基本的な関心である。この関心を起点に本稿は、国際教育協力の実務上の単位である「プロジェクト」の公平性効果に関心を寄せる。国際教育協力の実践上の方法論は「プロジェクト」「プログラム」「政策支援」「財政支援」などの多様な用語で呼称されるが、いずれの場合にも、一定期間内に達成する目標や中間的成果、活動を擁する「プロジェクト」の様態で設計、実施、評価される。教育分野を含め、国際開発協力（ないしは政府開発援助（ODA：Official Development Assistance）は、経済協力開発機構（OECD：Organisation for Economic Co-operation and Development）の開発援助委員会（DAC：Development Assistance Committee）が1991年に定めた、ODAの5原則「妥当性、効率性、効果、インパクト、持続性」を規範に実施されるものと認識されている（OECD1991）。2015年に策定されたSDG4に文言化された「公正」に対し、1991年に策定されたDACの評価五原則では「公正」や「公平」は表側に現れない。こうした国際協力／政府開発援助がもたらす規範枠組みや手順が構成する「プロジェクト論」が基底する国際教育協力や、近年の事業効果や効率にかかる説明責任要請の厳格化は、公平性効果を狙う一見野心的な目標設定を避け、「穏当に達成できる」目標設定に関係者を誘導するように思われる。こうした認識を背景に、国際教育協力プロジェクトは、どのような公平性効果をもたらし得るのかを本稿は探求するものである。

上記の問題関心や認識を踏まえ、本稿は以下の3部から構成される。

¹ 外務省（2015a）によるSDGs仮訳では「Equitable」は「公正な」と訳出されている。英語原文では「SDG4 Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all」。

第1部 先行研究

1. 国際教育協力の公平性
2. 国際教育協力の効果：公平性効果はどのように検証されてきたか？
3. 先行研究の到達点と本稿の問い

第2部 実証的事例研究：国際教育協力の公平性効果の探求

4. 国際教育協力プロジェクトの評価文書にみる公平性
5. ネパールの自律的学校経営（SBM）支援の公平性効果
6. セネガルの授業研究支援の公平性効果
7. ラオス：対象内脆弱校への追加支援の公平性効果

第3部 考察と結論

8. 終章－結論、考察、残された研究課題

上述のように構成された各章における実証的検討を通じ本稿は以下を明らかにした；(i) 政府開発援助やプロジェクト設計や実施の評価において公平性原則は不在であっても、(ii) 国際教育協力プロジェクトはその介入の前後で支援対象内の格差を縮小する、(iii) しかしこの「一定の公平性」効果と同時に、介入裨益が現れない「置き去り層」が（定義により）5～25%程度存在し、その特徴は学校、教員、学校など支援対象の脆弱性に規定されること、また、(iv) 支援対象に内在する脆弱層に対する追加的な支援策は、更なる公平性効果をもたらすこと、さらに (v) プロジェクトの支援対象総体の改善と支援対象内の格差縮減は同時に検知され、効率と公平はトレードオフではなく、むしろ公平性の改善が効率性改善に必要であること。

途上国の教育開発支援の効果研究のほとんどがその効率的な効果の発現を問う中で、公平性効果の実証的研究の蓄積は乏しいのが現状である。本稿がもたらす左記知見は、効果研究における公平性効果の実証の重要性を提起し、当該領域の研究を拓く一つの起点をもたらした点にその意義が認められよう。

さらに、上記の検討過程を通じて得られた以下の各事項も、本稿の先行研究への貢献を

特徴づける実証的知見として位置づけられよう。

- 公平性効果と地域の参画：「置き去り」層を構成する学校では、地域と学校の関係性が脆弱で、学校外の関係者（地域住民）の、学校改善計画の上流過程（計画、実施、評価）からの参画が弱い（ネパール事例）
- 公平性効果とジェンダー：「置き去り層」の教員は、学歴、資格、経験年数、雇用形態において脆弱な特徴を有する。「女性」はそうした特徴の一つで、教員の性差が介入の公平性効果の制約因子である（セネガル事例）
- 中期的な公平性効果のダイナミズム；公平性効果は中期的なダイナミズムを有する。プロジェクト介入直後には公平性効果が高まるが、その後いったん低調となり、中期的（7～10年程度）の継続的な介入の後には再度公平性が高まる（セネガル事例）
- 「置き去り層」の予見マーカー試論：介入事後の「置き去り層」の特徴は、介入事前にも一定程度顕れ、この特徴を利用すると、事後の「置き去り層」を一定確率で予見する「予見マーカー」として機能する可能性がある（ラオス事例）
- 各事例を通じて「置き去り層」は脆弱的な特徴を有する点で共通し、「効果のない学校」の特徴として表現できる。「効果のない学校」にあらかじめ着目することで、国際教育協力プロジェクトの設計、実施において公平性効果への着眼が主流化され得ること（終章）

本研究成果の総合的な意義は、国際教育協力プロジェクトや、介入の公平性効果という未開拓の研究領域を拓く端緒として、有用な諸仮説の提示にあるといえる。同時に、本稿がもたらすこれらの知見を起点に、更なる実証を通じた一般化、普遍化の追究が要請される。

第 1 部 先行研究のレビュー：国際教育協力の公平性

国際教育協力の評価研究は長い歴史をもつ。1960～70 年代に米国、英国で勃興した学校効果研究 (School Effectiveness Study) や効果的学校論(Effective School)は、国際教育協力にも多大な影響をもたらし、現代においても開発途上国の教育改善に影響を与える因子研究が盛んである。筆者は先行する効果的学校論や学校効果研究の諸示唆が、いかに国際教育協力の公平性向上に貢献し得るかに関心を寄せるが、第 1 部では、これら課題意識や関心から先行研究を概観する。まず、国際教育協力における公平性の規範的理念を概観し (第 1 章)、次に国際教育協力分野や開発途上国を対象とした学校効果研究、効果的学校論における公平性効果の検討を概観し (第 2 章)、本稿の研究設問の構築 (第 3 章) の助けとする。

1. 国際教育協力の公平性

1.1. 教育の公平性

1.1.1. 「似て非なる」多様な関連用語

教育の公平性に関連して、「機会均等」、「平等」、「公平」、「衡平」、「公正」、及び「正義」などの用語が存在し、その概念や定義は明確には区別されず、「公平性」の定義や用法は文脈依存的である（高倉 1996、小川 2017）。また、公教育においては功利主義的な平等観（能力の差に相応した利得）を公平性原則とせず、就学機会の「均等・平等」と、結果の平等としての「公平」の両者をもって「公正」だとする考え方が通念的である（Coleman 1968、高倉 1996、Oriviel 2002、UNESCO 2018）。こうした哲学的な公平、公正概念に対しては、ハウ（2004）や経済学の分析枠組みが認められる。教育の平等に関して、ハウ（2004）は (i) 形式論的解釈（制度上の形式的障害の除去）、(ii) 補償論的解釈（個々人の不利な状況の除去ないしは軽減）、及び (iii) 参加論的解釈（教育に関する決定過程への参加）の3つの解釈類型を示している。また経済学では (i) 水平的公正（同様の対象に対する同様の扱い）、(ii) 垂直的公正（異なる対象に対する、適切に異なる扱い）の2つの公正概念が存在する（高倉 1996、Brown 2006、Woodら 2001）。ハウの形式論的平等解釈と経済学の水平的公正、及び保障論的解釈と垂直的公正の間に、それぞれ親和性を認めることができる。

1.1.2. 公民権運動の時代に勃興した教育の平等、公正論争

黒崎（1981）は、Coleman（1968）、Rawls（1971）を発端に、1960年から70年代の米

国の公民権運動の時代に相次いで提示された教育の平等、公平、公正をめぐる論争に関する総説である。教育の公平性研究は、自由な市場制度のもたらす不平等を教育は是正できるという楽観主義を排し、その上で人間の平等化に貢献する教育制度課題や役割の究明が研究課題であると黒崎は総括した。黒崎が示唆するように、教育の平等や公平性の考え方は、教育の持つ影響力に関する何らかの認識を前提にしている。隆盛を極める公民権運動という時代背景の中、教育は社会の不公平を是正し得るという理想的な楽観主義に基底され、黒人の白人学校への「統合」が推進された。こうした楽観主義への対論として、下記に示すような教育の平等、公平性に関する分析枠組みの検討が進展するのがこの時代の教育の平等研究の特徴である。

Rawls (1971) は、最も不利な人々の期待便益を最大化し得る場合には、社会的経済的不平等は正当化されるという原理（いわゆる「格差原理」）を提示した。「格差原理」は、教育の社会不平等の是正効果を特に限定せずに展開されたと認識されるが、これに対して Coleman (1968) の「社会的不平等を減少させる上で、学校はきわめて限定的な役割しか果たせない」とする指摘はあまりにも有名である。同時に同著作は「教育の平等は就学機会のみならず結果の平等も含まれる」と指摘し、「教育機会均等化の5項目」を提起している。これらは、(i) 生徒一人当たりの教育費、学校の施設・設備、教員の資格などの教育条件の平等、(ii) 学校の人種的構成の平等、(iii) カリキュラム・教師の倫理（モラル）、生徒の学習意欲など学校の無形の特徴の平等、(iv) 同様の背景・能力を持つ生徒に学校がもたらす結果の平等、及び (v) 不平等な背景と能力を持つ生徒に学校がもたらす結果の平等から構成される。黒崎によれば、Coleman の主張の特徴は、個人ではなく、社会の支配的グループ（白人のミドルクラスを想定）と少数者層や貧困層の個人学力の分散が重なる場合に、教育の機会均等・平等が成立するととらえる点にある（黒崎 1981）。Coleman (1974) はさらに、教育機会の完全な平等の達成には、学校教育のみでは不十分で、教育達成に最も影響力のある家庭教育への介入、ないし政府による統制管理が含意される。これは現実的には実現不可能で、これに代わる教育における平等目標は (i) 万人に実現されるべき教育の最低必要水準の設定か、(ii) 教育制度を通じた教育の機会不平等の（除去ではなく）縮減であるとする（黒崎 1981）。

Strike (1979) は家庭的背景が教育機会に与える影響を、教育的投入の不平等と選択の自由の問題に区別する。前者は除去されるべき不平等で社会はその責務を負うが、後者については格差原理が取り扱う、との整理を導出した。黒崎 (1981) の解釈によれば、家庭的

背景の教育機会に与える影響は学校で対処すべき領域であるが、それ以上の水準の不平等は社会の責務であると仕分ける整理である。

教育の公平性の研究が勃興した 1960～70 年代の米国は、公民権運動が隆盛し、黒人社会の主流社会への包摂・統合が端緒についた時代である。そうした時代背景の中で、就学、学習達成、その結果としての自由な競争社会への参画機会における教育の平等化機能に関して、哲利、実践両面から真摯で熱心な議論が展開した。第 2 章でレビューする学校効果研究、効果的学校論は、効率的・効果的な改善をもたらす因子の追究に焦点をあてるが、これとは対照的に、これら研究の源流をなす研究課題の核心が、Rawls や Coleman 教育の平等研究であった点が大変に興味深い。

1.2. 国際教育協力における公平性－規範理念として定着

1.2.1. 国際教育協力における公平性概念

公平性は、教育の諸理念の一つとして重視されるが、国際教育協力においても同様に規範理念として定着している。

一般的に教育を基底する諸理念として、Williams & Cummings(2005)は、(教育機会への)アクセス (access)、公平性 (equity)、質 (quality)、効率性 (efficiency)、妥当性 (relevance) の 5 領域を指摘する。同様の指摘として Barrett ら (2006) は「教育の質」を定義する観点として、効果 (Effectiveness)、効率性 (Efficiency)、平等 (Equality)、妥当性 (Relevance)、持続性 (Sustainability) を挙げる。いずれの論者においても公平性、平等が教育理念の一つとして認識されている。

公平性の重視は国際教育協力でも基調的で、多くの文献が公平や公正を最重要課題として提示する (Chimombo 2005、UNESCO 2009、2018、OECD 2013 など)。教育機会の均等・平等と学習達成における公平性は、教育の質を構成する重要な理念で、すべての子どもが良質な教育機会をもたらす、居住地、ジェンダー、経済、障害、民族、言語などによる不平等を是正しているか、国際教育協力の評価はもれなく検討すべきであるとされる (Naylor and Sayed 2014)。そうした上で、公平な教育達成には、就学機会へのアクセスと学習達成での脆弱層の特定が鍵で、脆弱層の置かれた文脈や、脆弱性をもたらす、複雑に絡み合う諸因子の分析が重要である (Anderson 1988、Orivel 2002、Chimombo 2005、

Barrett ら 2006、UNESCO 2009、OECD 2013 など) とされる。さらに、上述の SDGs や、我が国の国際教育協力政策「平和と成長のための学びの戦略(外務省 2015b)」等でも、「公平性」は「学び」「アクセス」と並び最重視されている。

1.2.2. 公平性理念を牽引する命題：開発ニーズ、人権、社会正義

国際教育協力における基礎教育支援を牽引してきたのは、経済開発に資する人的資源の開発ニーズと、基本的人権として平等な教育普及への希求であった (Tikly 2011)。大別すると前者は世界銀行などの国際機関、後者は国連機関²が、国際教育協力の推進において依拠してきた命題である。また、Rawls(1985)や社会正義論 (Social Justice) の国際教育協力への影響も指摘される (Parfit 1991、1997、Tikly 2011、Niño-Zarazúa 2016)。Rawls(1985)は、社会正義 (Social Justice) の観点から、貧困層を対象にする追加的な支援資金の限界効用はより大きな福祉的増進をもたらすと示唆し、さらに、最脆弱層への支援を最優先する政策は、広く社会が共有する正義と合致する倫理的価値を有すると指摘した (Parfit, 1991)。こうした社会正義を射程に収めた国際教育協力の検討は、「貧困の罨」の認知を促進し、基礎教育の高い収益率推計 (Psacharopoulos 1983、Psacharopoulos ら 1986) により、さらに後押しされた (Niño-Zarazúa 2016) という見方もある。Tikly(2011)は、Capability 論の観点から (i) 包摂性：異なる社会グループのアクセス、(ii) 妥当性 (Relevance)：教育の成果が万人にとって有意義であること、(iii) 民主性：教育の質についての意思決定への参加、の 3 点として社会正義と教育の論点を提示し、そうした枠組みからの教育支援が公平な教育提供に必要だと指摘する。

1.2.3. 教育における効率性概念

橋野 (2013) は教育の効率性の類型として、「1. 節約としての効率性」、「2. 業務の標準化・機械化としての効率性」、「3. 平均的水準の優位としての効率性」、「4. 技術的効率性」、「5. 配分的効率性」に大別する。国際教育協力において頻繁に参照、利用される指標に、教育の「内部効率性」及び「外部効率性」があるが、この 2 つの効率性は橋野 (2013) の

² 国連アプローチは、平等主義を規範的に提示する一方で、貧困問題には無頓着であったとする批判的な指摘 (Buchanan 2005) も存在する。

分類の内「3.平均的水準の優位としての効率性」に含まれるものと考えられる。「教育の内部効率性」は、学校や教育制度内で察知できる成果と、投入を比較する。学校教育プロセスへの各種投入を通じ、入学者が留年・退学なく、所定の期間内に卒業するのが（内部）効率性の保たれた状態である。留年率、退学率、進級率、進学率、残存率、学習達成度等の指標が扱われることが多い（小川・野村 2009、佐藤 1994）。次章にて概観する教育生産関数（Education Production Function）研究や学校効果研究は、経済学的な研究枠組みに依拠した学校効果研究である（Scheerens 2000： 21）が、学習達成度等を扱うこれら学校効果研究等は、教育の内部効率性研究としても位置づく。

他方、教育の外部効率性は学校外にて察知できる成果を扱う。卒業・修了がもたらす生産性（賃金に比例すると仮定される）の向上を外部効率性の成果指標として推計対象とするのが一般的で、教育投資・費用（就学中の逸失利益を含む）と卒業後の賃金増分を比較するものである。先に言及した教育の収益率推計がこれに該当するが、賃金を生産性の指標としてする点、外部効果の勘案（出産率の低下、健康の増進、労働参加）が不十分である、といった批判がある（佐藤 1994、小川・野村 2009）。

後述（3.3.1 節）の通り、本稿でのプロジェクト事例の効率性は「3.平均的水準の優位としての効率性」の意味で用いる。プロジェクトでは、プロジェクト介入がその支援対象への裨益を平均値で捕捉して評価する傍らで、裨益に浴さない層がどの程度存在するのかという本稿の関心や分析にとって「3.」の定義が最適であるためである。

1.2.4. 効率と公平のトレードオフ

公平性を重視する理念展開や、国際教育協力の進展とは相反して教育の公平性や格差課題は存在する。その要因としては、貧困・脆弱層に対する政府／行政の不十分な関心や資源配分などが指摘されてきた（Ahmed & Carron 1989、Hanushek 1995、Ahmed & Carron 1989、Boissiere 2004、White 2004）。また、途上国のへき地や脆弱層への教育提供は高コストであり、公平性と効率性のトレードオフ問題が指摘される（Welch 2000、Barrett 2006、廣里・林田 2006）。また、Orivel（2002）は、国際教育協力の総額は増加したが、途上国と先進国間の格差はむしろ拡大し、特に後発開発途上国に対する支援は不十分で、総体としての国際教育協力の不公平さを指摘する。

近年の競争的な教育改革や、説明責任への要請は、一定期間に成果を体現する可能性が

相対的に乏しい貧困・脆弱層を蔑ろにするリスクを孕み、結果的に公平性よりも効率性に有利に作用すると懸念される（Riddell 1998、廣里・林田 2006）。もとより、効率性基準のみに依拠して一律に政策を実施すると必然的に社会的弱者への負の効果が生じるため、それだけでは貧困削減を解決する理論や政策を導出し得ない（廣里・林田 2006）。裨益対象の能力や資源賦与状況を勘案した何等かの格差削減戦略（Chimombo 2005、廣里・林田 2006、ユネスコ 2008）や、教育の質や平等化機能を担保する調整弁としての政府部門の機能回復（Riddell 1998）の必要性が指摘されてきた。

上掲の橋野（2013）は、5つに大別した効率性のうち、「3.平均的水準の優位としての効率性」は、「公平性」（equity）など分配に関わる価値と対置されると指摘する。効率性は総量や平均・中央値などの中心性傾向を示す統計量の大きさ、公平性は分散・変動係数ジニ係数などの散らばりを示す統計量・測度の小ささに関わるが、この両者は、論理的には必ずしもトレードオフではないが、公共政策が常に双方を同時に改善するとは限らないという意味で消極的に対置される、と橋野は指摘する。「へき地や脆弱層への教育提供は（およそ）高コストで、成果を体現する可能性は（およそ）相対的に乏しい」ため、結果的に効率が公正に優先するという、前段までに示されたトレードオフ言説は、橋野の指摘する効率と公平の「消極的な対置」に該当するといえよう。

国際教育協力の論者でないが、Heckman(2013)は米国の追跡調査データに基づいた実証研究より、就学前教育は経済的効率性を促進すると同時に、中期・長期的（生涯）にわたる不平等を低減し、就学前教育への投資は公平性と効率性の両方を達成できると指摘する。上記の通り、効率と公正の相克関係は、「地球全体でみた場合の後発開発途上国での資源不足」や「一国の教育資源の公平な配分」といったマクロ的着眼で検討される場合が多い。対照的に、Heckman の同著作は、教育の一部門である就学前教育の中長期的効果に焦点を当て、効率と公正の両立を実証したものである。公平性の検討対象領域をマクロから個別領域へ焦点化し、時間枠を短期から長期へと拡張して得られた、近年の画期的な研究成果の一つであるといえよう。

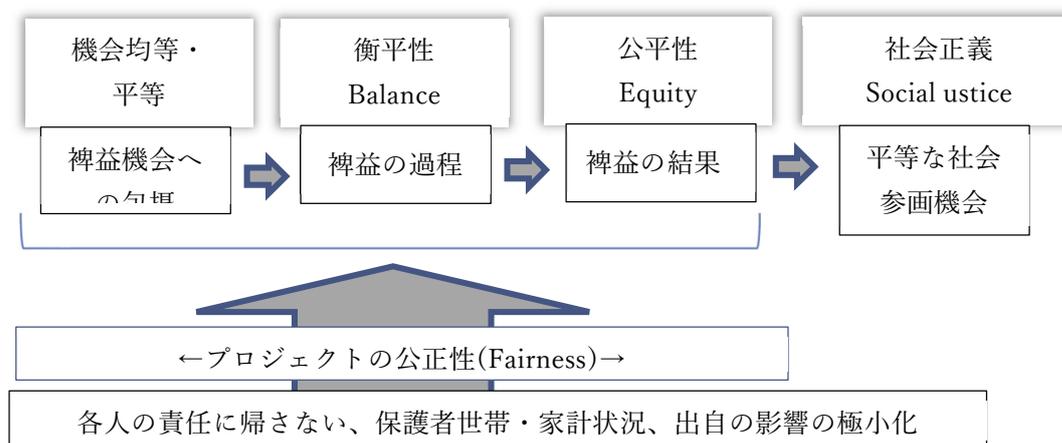
1.3. 平等、衡平、公平、公正、そして社会正義

上述のように、また高倉（1996）が指摘する通り、教育の公平性をめぐっては「平等」、

「衡平」、「公平」、「公正」、及び「正義」などの用語が存在し、その用法は必ずしも明確には区別されず、文脈依存的である。また英語文献における「Equality」、「Equity」、「Balance」、「Fairness」、「Justice」の訳出も、例えば「Justice」が「公正」、「正義」というように、論者や文献により揺らいでいる（黒崎 1981）。用語としても訳語としても、日本語における公平性関連用語は揺らいでいるのである。

従って、便宜的な用語、用法の定義が本稿の検討において必要となる。本稿では就学機会へのアクセスの「平等」と、結果の平等－「公平」－の両者をもってして教育の「公正」が達成されるという通念的な理解をもとに、まず、「平等－公平－公正」の基軸をまず規定する。この暫定的な基軸に対し、「衡平」は、「平等」と「公平」を接続する概念といえる。

「衡平」は経済学用語の「垂直的公正」すなわち「異なる対象に対する、適切に異なる扱い」という概念に親和し、例えば「入学時点で異なる学習達成レベルに応じた、適切に異なる教育的介入」というように教育分野においても応用できる³。また、「平等」と「公平」がもたらす教育の「公正」は「社会正義」実現の必要条件として位置づけられる。教育の「公正」実現の結果、万人に平等な社会参画機会が担保される場合に、教育は社会正義の実現に貢献したと標ぼうできる。以上より、教育の公平をめぐる諸用語は「平等－衡平－公平－公正－社会正義」という軸をもって図式的に整理できよう。



(出所) 筆者作成

図 1.1 プロジェクトの公平性に関連する諸用語の整理

³ 対して、「平等」（教育機会の均等・平等）は、経済学用語の水平的公正－同様の対象に対する同様の扱いと親和的である。

先行研究の問題関心は、哲学的、マクロ的で、また、教育機会均等・平等や、学習達成に焦点をあてるものが中心的である。対照的に、国際教育協力プロジェクトや諸介入は具体的、ミクロ的であり、生徒の学習達成にとどまらず、総体としては多様な課題に取り組んでいる。本稿での検討には、こうしたプロジェクトの実情に応じた用語・用法の整理も要請される。以上から、公平性関連用語、用法の枠組みを模式的に示したのが図 1.1 である。

上記の整理によると、プロジェクトの公平性検討の照準には、支援対象者の裨益機会への平等な包摂、異なる状況や属性に応じた衡平的な介入、その結果の平等を導く格差縮減効果（公平性効果）が収まることがわかる。5 章以降に示す 3 つの事例検討では、各プロジェクトの公平性効果を探求し、また支援対象内の脆弱層に追加的な支援を提供したラオス事例においては、その衡平性も併せて検討している。上図はまた、公平なプロジェクト裨益が実現しても、そのこと自体は卒業、修了後の平等な社会参画機会やこれを通じた社会正義を直接担保しないことを示す。さらに、前述のハウの平等解釈に照応すると、平等の補償論的解釈（個々人の不利な状況の除去ないしは軽減）はプロジェクトの「公平性」に該当し、他方で、参加論的解釈（教育に関する決定過程への参加）は、プロジェクトは誰のものかという妥当性（Relevance）の課題を提示する。妥当性は本稿の実証の直接の対象ではないが、プロジェクトの公平性は「平等－社会正義」の横軸と、（上図では描出されていないが）妥当性の縦軸とが構成する立体的な構造を備えているともとらえられる。

上記の検討を踏まえ本稿では、平等（Equality）、衡平(Balance)、公平（Equity）、公正（Fairness）、及び社会正義（Justice）を表 1.1 に示したように整理する。

表 1.1 本稿における公平性に関する用語の整理

用語	用法「プロジェクトや介入の「○○」
平等（Equality）	裨益機会提供において平等である場合。
衡平(Balance)	裨益過程において、異なる対象に対する、適切に異なる扱いを指す場合
公平（Equity）	裨益結果が平等であるさまを指す場合
公正（Fairness）	平等、衡平、公平が総じて成立しているさまを指す場合
社会正義（Justice）	「公正」実現の結果、支援対象の万人に平等な社会参画機会が担保される場合

（出所）筆者作成

2. 国際教育協力の効果：公平性効果はどのように検証されてきたか？

第1章では、教育の公平性の概念とその類型を概観したが、第2章では、先行研究にみる国際教育協力の公平性効果の言及を把握する。教育においては公平性が他の諸理念と並び重視されるが、国際教育協力の効果分析がいか「公平性効果」を論じてきているかという観点から先行文献を概観する。先行文献は、総体としての国際教育協力と個別のプロジェクトの効果は峻別して扱う必要がある（長尾 2001）。これを踏まえ、総体としての国際教育協力の効果を論ずる著作（2.1節）、個別介入の効果を論ずる著作とに大別して概観する。後者については学校効果研究（School Effectiveness Study）（2.2節）と効果的学校論（Effective School）（2.3節）の二つの研究潮流が認められる。これらの概観を通じ、国際教育協力の公平性効果に関する先行知見を整理する。

2.1. 総体としての国際教育協力の効果

国際教育協力の総体的な効果分析や論評は限られているが、国際協力教育は世界の就学者数の向上に一定程度貢献する一方、教育の質や公平な教育の提供には課題が残ると指摘される（Birchler & Michaelowa 2016）。1970年代から2000年にかけての120の中低所得国のデータ（UNESCO-IIEP）によると、裨益国のODA比で1%の教育援助の増加は、2.5ポイントの増加を初等教育修了率にもたらした（Michaelowa & Weber 2006）。また、1974

年から 2004 年にかけての 96 の中低所得国データを用いた生産関数分析によると、当該国の ODA 比で 1%の教育援助の増加は、2.5~5 ポイントの初等教育就学率の増加をもたらす一方で、途上国政府の教育支出増と就学者数の関係は有意ではなかった (Dreher ら 2008)。Birchler と Michaelowa(2016)は、当該国における国際教育協力金額の 1%の増加は 0.06%の就学率増加に寄与すると指摘する。中でも学校施設整備支援は就学者数の増加に貢献している点を明らかにした。こうした国際教育協力のマクロ的な資金の移動と教育指標の関係からは、国際教育協力は総体として教育機会提供に貢献してきたとされる (Riddell & Niño-Zarazúa 2016)。

2.2. 開発途上国を対象とした学校効果研究

学校効果 (School effectiveness) 研究は、学校が子どもに与えるさまざまな影響を「学校効果(School Effects)」と呼び、その大きさや効果を増大させる方法を、定量的・定性的手法を用いて分析しようとする研究領域である。学校効果研究は、「社会的不平等を減少させる上で、学校はきわめて限定的な役割しか果たせない」と指摘した Coleman (1968) (いわゆるコールマンレポート) (前述) や Jencks (1972) 「不平等」を嚆矢とする。これに対し Edmonds (1979)、Rutter ら (1979) は、貧困地域に立地する学校の中には、社会経済的に不利な子どもに学力を授け、社会の公正度を向上しうる「効果的学校(Effective School)」の存在を指摘した。学校効果研究は、その一潮流として「効果的学校」研究を内包しつつ、英語圏の先進諸国やオランダを中心に研究が展開してきている。

2.2.1. 学校効果研究の嚆矢と展開⁴

(1) 学校効果研究の嚆矢

黒崎 (1981) は当時の米国の補償教育政策を丁寧に吟味した著作だが、これによると、補償教育政策は自由な市場制度がもたらす不平等を、教育により相殺できるとの考え方のもと、次のような戦略とともに当初展開された。

⁴ 本節における Coleman (1968)、Jencks (1972) の概観は、主に黒崎 (1981) を参照した。

- 貧困撲滅とは、貧困家庭の姉弟の、貧困からの脱出を支援する問題である
- 貧困家庭の保護者はその姉弟に、高給な職業に就くに要する知的力量を与えられず、その姉弟は高給な職業就職の機会が得られず、貧困の悪循環から脱出できない
- この悪循環を断つ最良の手段は教育である。保護者から得られぬ力量を、学校が授けなければならない。

Coleman (1968) は教育生産関数を方法論に、当時のジョンソン大統領が進める補償教育政策を批判的に検討した著作である（いわゆるコールマンレポート）。このレポートの「学校の影響力は限定的」とする指摘の影響力は甚大で、現代においても頻繁に参照される。彼の指摘は (i) 教育行政が提供する学校施設などの諸条件 (School Resource) は人種間にそれほど大きな不平等はない。しかし、(ii) 生徒の学力に効果をもつ Input についてみると、人種間に大きな不平等がある（例えば、教員の会話能力 (Verbal Skill)）、(iii) 学習達成をもたらす効果因子の中で、最も重要なのは生徒の家庭的背景 (Private Resource)、次に生徒の社会的背景 (Social Composition) であり、学校等の諸条件 (School Resource) の重要性は最も低い、というもので、補償教育による社会的公正の実現蓋然性に疑義を呈した。また、Jencks (1972) は、生徒の学校での成功と卒業後の社会経済的成功には関係性が認められず、たとえ教育機会を平等化したとしても、教育には社会における卒業生の経済的平等の是正する作用は期待できず、経済的成功は、学校での能力とは別の力量や「運」によると結論した。

(2) 学校効果研究の展開

途上国を対象とする学校効果研究には、上述の Coleman (1968) や Jencks (1972) を嚆矢とする先進諸国の研究動向のレビューを含む著作が存在する (Jansen 1995、Scheerens 2000、Boissiere 2004、Yu 2007、Riddel 2008 等)。これら先行研究を概観すると、先進諸国での学校効果研究はおよそ以下のように展開してきた。

- 学校効果研究は「コールマンレポート」、ジェンクス「不平等」を嚆矢とする
- 1960年代から70年代初期：大規模データを用いた定量的研究で、投入と成果（アウトカム）の相関関係を追究する教育生産関数研究が主流である
- 1970年代中期から後期：定量的分析の方法論の洗練。分析の単位（生徒、学校、地

域、国) の多様化、達成(achievement)のみならず、変容・進展(progress)、学校資源を仔細に検討し、投入の教室内的での転化に着目する

- 1970年代後期から1980年代初期：Edmonds(1979)を嚆矢とする「効果的学校」研究が勃興する
- 1980年代後期から1990年代初期：「研究－批判－研究方法論の改善」のサイクルに突入し統計手法の洗練が進行

当初は、コールマンレポートと同様の「学校効果は限定的」という悲観的な研究結果の報告が続くが、1990年代以降は学校効果を認める結果も出現し、その後、学校因子と学校外因子（生徒や家族の社会経済因子：SES (socio-economic status)）のどちらが優勢かをめぐる議論が学校効果研究の基調となり現代に至る。

2.2.2. 開発途上国の学校効果研究の展開

先進国の研究と同様、途上国の学校効果研究でも、「どのような介入が効果的か?」「学校因子と社会経済因子のどちらが優勢か」という問いに基づく研究が基調的で、かつ、その結論は現代においても論争的である。以下、途上国を対象とした学校効果研究の展開と方法論上の特徴を概観する。

(1) 途上国を対象とした学校効果研究の方法論の変遷

先進諸国の研究と同様、途上国を対象とした学校効果研究の先行文献においてもColeman (1968) や Jencks (1972) は頻繁に参照されている。生徒の学習達成に着目する教育効果をめぐり、学校因子、社会経済因子の寄与を分析する研究が主流である。その方法論に着目すると、研究潮流は3つの世代から構成される (Jansen 1995 : 190-193)。

- 第1世代 (1970年代) : 1980年代初頭までに、約40件の途上国を対象とした研究蓄積があり (Simmons and Alexander 1978、Schiefelbeinら1981)、Coleman (1968) と同様に大規模データに基づき、投入と成果の相関関係を追究し、生徒やその家庭のSESの、学校因子に対する優勢を結論付ける研究が多い。その多くが米国政府の研究助成によるとされる。

- 第2世代（1980年代）：世界銀行関係者の著作が多く、教育生産関数研究としての性格が顕在化する世代で、対投資効果（投資の効率性）の追究を動機とする研究が主流
- 第3世代（90年代降）：従来の教育生産関数分析を汲みつつ、階層線形モデル分析に代表される「洗練された」統計処理に基づく一連の研究が登場する。

「第2世代」の特徴として示された教育生産関数（Education Production Function）研究は、教育への投入が成果へと転化するさまを、経済学的な研究枠組みにより追究する学校効果研究である（Scheerens 2000：21）。回帰分析、多変量解析を用いて、学習達成度に最も貢献する介入的因子を探索するのが特徴である。レビュー論文も複数あり、Heyneman & Loxley（1983）、Fuller & Clark.（1994）、Hanushek（1995）等は現代でも頻繁に参照される。この時期の教育生産関数研究は、所得の低い国ほど学校因子の学習達成に対する効果が大きく（Heyneman & Loxley 1983、Hanushek 1995、Levacicら 2000）、途上国における学校因子の効果は米国で議論されたほどには限定的ではないと指摘し、いわば、国際教育協力研究から Coleman（1968）への対論を示した格好である。例えば、Hanushek（1995）は、96の教育関数研究文献をレビューし、各研究が統計的に有意とした因子を集計し、途上国では学校因子の有用性が認められるとする（表2.1）。

表 2.1 96 の教育生産関数研究に基づく投入因子の効果分析結果－途上国の場合

投入(Input)	レビューされた 研究数 Number of studies	統計的に有意		統計的に 有意でない
		Statistically significance		
		積極的 Positive	消極的 Negative	
生徒一人当たり教員数	30	8	8	14
教員の学歴	53	35	2	26
教員の経験	46	16	2	28
教員の給料	13	4	2	7
生徒一人当たり教育支出	12	6	0	6
学校施設	34	22	3	9

（出所） Harbison & Hanushek（1992）（quoted in Hanushek 1995）

(2) Jansen (1995) の整理以降の展開 ①RCT と国際学力調査データ

Jansen (1995) の研究動向整理以降の動向としては、国際学力調査⁵を活用した一連の研究 (Hanushek & Luque 2003、 Boissiere 2004、 Riddell 2008、 Zuze & Leibbrandt 2011、 Little & Rolleston 2014: 4、 Lietz ら 2015 等) や、また、ランダム化比較試験 (RCT: Randomized Controlled Trial) を用いた研究の隆盛 (Boissiere 2004: 4、 Riddell 2008: 28-30、 Kremer ら 2013、 Riddell & Niño-Zarazúa 2016) が指摘される。RCT は元来、医薬品や治療方法の有効性を追求する医療分野で開発された統計手法で、介入群と対照群を無作為に抽出し介入効果を評価する方法である。当初は、万人が享受すべき教育領域で意図的に統制群を設ける実験的側面への疑義も呈されたが、「結果」を指向する現代では RCT が「決定的」な統計方法論とする認識が教育分野においても定着したという指摘もみられる (Vuillamy 2004)。Vuillamy(2004:272-273)は同時に、(当の)ランダム化比較試験による研究は学校内の相互作用の捕捉が不十分で殆ど有用性がない可能性があるという指摘し、最も洗練統計処理手法として RCT を無批判に多用する近年の研究動向に警鐘を鳴らしている。

(3) Jansen (1995) の整理以降の展開 ②SR の台頭

さらに 2010 年代には、「システマティック・レビュー (SR: Systematic Review)」が急増する。SR は RCT と同様に医療分野を起源とするメタレビューの方法で、RCT やその他実験性の高い先行研究を、系統的に検索、特定、選択し、得られた知見を統合的に評価

⁵ Little & Rolleston (2014: 4) は国際学習達成度調査の概要を簡潔に示している。これによると、途上国を対象とした学習達成調査は 1959 年の IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (12 か国の 13 歳生徒) を端緒に FIMS (First International Mathematics Study、1964 年)、PPP (Pre-Primary Project、70~80 年代)、そして TIMMS (Third International Mathematics and Science Study、1994 年~) へと引き継がれた。これに刺激されるように、PISA (Programme for International Student Assessment) が 2000 年に、PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) が 2001 年に開始され、これらの学力調査には次第に多くの途上国が含まれるようになった。さらに、地域的な学力調査も着手され、SACMEQ (Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality)、PASEC (Programme d'Analyse des Systemes Educatifs de la CONFEMEN) や、LLECE (Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education) による学力調査が存在する。更に、USAID (米国国際援助庁) の EGRA (Early Grade Reading Assessments) や EGMA (Early Grade Math Assessments) やインド各州を調査対象とする ASER (Annual Status of Education Reports covering the states of India) 等も登場し、特に 2000 年代以降国際学習達成度調査が盛んである。

する。この時期の SR は、開発途上国における多様な教育介入の効果を問うものと、個別の同様の介入を扱うものとに大別できる。前者には、Petrosino ら (2012) (73 篇、38 の介入をレビュー)、Naylor & Sayed (2014) (25 篇)、McEwan (2015) (77 篇)、Masino & Nino-Zarazua (2016) (38 篇)、Snilstveit ら (2016) (238 篇) などがあげられる。個別の介入領域を扱う SR には、Morgan ら (2012) (教育無償化、5 篇)、Kingdon ら (2013) (契約教員 17 篇)、Morgan ら (2013) (CCT : Conditional Cash Transfer 条件付現金給付、2 篇)、Ashley ら (2014) (低費用私立校、59 篇)、Ruth & Sayed (2014) (教員、52 篇)、Tobin ら (2015) (国際学力調査の政策への影響、32 篇)、Carrillo ら (2016) (現職教員研修、先進国 35、途上国 12 事案検討した 21 篇) などが認められる。

(4) RCT や SR の限界

RCT などの実験的方法論に基づく研究をメタレビューする SR においては、レビュー対象の各研究の共通性というよりは差異の方が目立ち、「どのような介入が効果的か?」「学校因子と社会経済因子のどちらが優勢か」という問いは依然として論争的である。例えば、Evans & Popova (2015) は 2013 年~14 年にかけて発表された 6 篇の SR は総計 220 篇をレビューするが、6 篇で共通して検討されたのは 3 篇に過ぎず、また 6 篇の結論は相違していると指摘した。再現可能な実験的な実証研究を抽出するはずの SR において、レビュー対象とする先行研究の選択過程で、結果的に非意図的なバイアスが作用し、効果因子に関する結論が SR の間で相違している様相である。効果モデルや効果因子の多様化、統計手法の「洗練」とは対照的に、RCT や SR に傾斜する学校効果研究は、かつての教育生産関数研究が指向した安易な単一介入追究へと回帰しつつある (Riddell 2008 : 13、Harris 2015 : 1) という指摘は傾聴に値しよう。

前述の Jansen (1995) の整理に、以上の概観を加味すると、途上国の学校効果研究の方法論上の展開としては、以下の諸点を特徴として指摘できよう。

- 先進国の研究と同様、「学校の公正への効果は限定的」とした Coleman (1968) (コールマンレポート) や、Jencks (1972) (「不平等」) が嚆矢的研究として位置づけられる
- 単一的介入を追究する教育生産関数モデルに依拠する研究が、途上国では学校因子が重要であると知見を提示 (80 年代から 90 年代)。メタレビュー。

- 効果モデル、効果因子の多様化（1990年代～）：学校組織や学校でのプロセス、信頼や関係性資本への着目
- 方法論の厳格化（階層線形モデル分析、RCT）と国際学力調査の普及（2000年代～）
- SR(Sytematic Review)の隆盛（2010年代～）

上掲の通り、1990年代には教育生産関数モデルによる分析のメタレビューが、また2010年代ではSRが盛んである。これらの時期にレビュー研究が盛んとなる背景には、1990年のジョムティエン会議が提示したEFA、2015年のSDGsを節目に、各時期の国際教育協力の効果を総括せんとする研究者の動機付けの高まりの反映と推察できる。現代の学校効果研究では、効果モデルや取り扱われる効果因子の多様化と、効果ある単一介入因子の追究への回帰の両者が併存する点に特徴的である。

2.2.3. 学校効果研究の論点のありか

1960年代から数えて半世紀を超える途上国の学校効果研究の論点は、学校効果研究内部に置かれた論点と、外部から批判的な検討を加える論点とに大別できる。学校効果研究内部の論点は、「Policy Mechanics」と「Classroom Culturist」間の対立（Fuller & Clarke 1994、Jansen 1994、Riddell 2008）を軸に、効果モデルと扱う因子（効果因子・被説明因子）の範疇や、因子の普遍／文脈依存性等をめぐって議論が展開してきた（第1の層）。他方、学校効果研究外部からは、同研究そのものの有効性を論ずる批判的提起がなされてきた（第2の層）（表2.2）。

表 2.2 学校効果研究の論点、批判の多層性

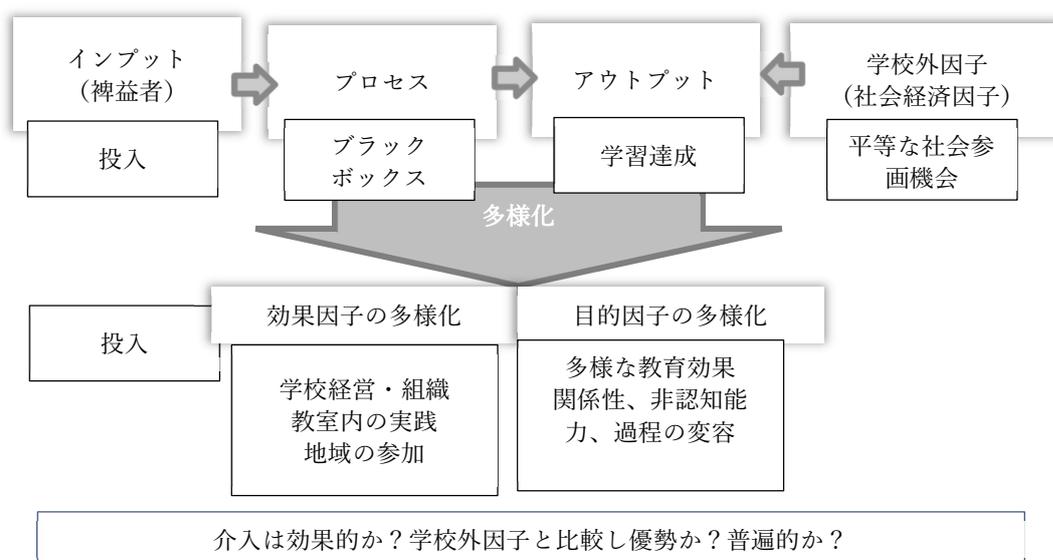
第1の層：学校効果研究内部の論点		
	Policy Mechanics	Classroom Culturist
(1) 効果モデル	教育生産関数、定量的	定性的、質的、ケース研究
(2) 因子 説明因子	(学校外部からの)単一的な投入	学校内部：組織、文化状況、学校／教室内的過程、関係性等
被説明因子	学習達成度	教育成果の多義性、中間成果への着目
(3) 普遍性、文脈依存性	単一的、普遍的、汎用的	限定的、文脈依存
第2の層：学校効果研究総体に対する批判		

(出所) 筆者作成

2.2.4. 学校効果研究内部の論点：第1の層

効果モデルやデータがどの程度学校の実態に接近しているか、という内省とともに学校効果研究は、表裏一体の2つの方向性とともに展開してきた。第1は、効果モデルと効果因子の多様化（関係性、文脈、過程等と親和性がある因子の包含）の進展、第2は前節で概観した統計手法の厳格化であり、回帰分析、多変量解析から階層線形モデル分析、RCT、SRが利用されるようになった。かつてJansen（1995:186）は、80年代後期以降、学校効果研究は「研究－批判－研究方法論の改善」の循環に突入したと指摘するが、この循環は現在においても進展中であるといえる。

教育生産関数モデルでは、ある投入が学校過程（ブラックボックス）を経てもたらす成果を仮説し、介入効果や、学校外因子との比較においてその優位性を検討する。これを下敷きに、学校効果研究のモデル、因子の多様化を模式的に示したのが下図2.1である。上述の通り、用いる効果モデルの効果因子や被説明因子の多様化が進展し、学校効果研究では(i)外部からの介入的な因子のみならず、教室での教育過程や、学校組織の運営、経営、学校と地域の関係性や文脈への着目、(ii)学習達成以外の被説明因子への着目、(iii)効果因子の普遍性と文脈依存性の認知という展開のもとで(iv)「どのような介入が効果的か」ないし「学校因子と学校外因子－社会経済因子のどちらが優勢か」を課題に議論が展開してきた。以下、これら多様化の推移について概観する。



(出所) 筆者作成

図2.1 多様化する効果モデル、効果因子

(1) 効果モデルの多様化

Hanushek (1995) や Fuller & Clark (1994) に代表される教育生産関数研究やそのメタレビューは多くの論者により批判されてきた。教育生産関数が学校の日々の営為を「ブラックボックス」として捨象し、投入と成果のみに注目するのは、学校実態と著しく乖離し不適切である、また単一的な「効く」介入の追究よりも、現実の複雑さ、予測の困難さ、多様さを重視すべき等の批判が認められる (Thiesen ら 1983、Hannaway & Talbert 1993、Harber 1992、Scheerens 2000、Riddel 2009 等)。

こうした批判への応答として、効果モデルやモデルが扱う効果因子の多様化が進展した。本稿では子細に叙述しないが、上述の「三世代」の整理を提示した Jansen (1995) は、組織モデル (organizational models) (Rosenholtz 1989)、文化状況モデル (Fuller & Clark, 1994⁶)、文脈モデル (Contextual models of effectiveness) (Hannaway & Talbert 1993)、過程 (プロセス) モデル (Lockheed & Komenan 1989) 等が上記批判に応答して登場したと言及している。また、Scheerens (2000: 27) の整理は組織論的着眼が特徴で、経済性モデル (Business economic rationality)、有機的システム理論 (Organic system theory)、人間関係性アプローチ (Human relation approach)、官僚制理論 (Bureaucratic theory)、政治理論 (Political theory on how organizations work) の 5 つの効果モデル類型を示している。

(2) 効果因子の多様化

こうしたモデルの多様性と並行し、伝統的な教育生産関数論者が「ブラックボックス」として捨象していた学校経営や営為を効果因子として解明対象に位置づける研究が存在す

⁶ 例えば、Fuller and Clerk (1994: 136) の文化状況モデルは、ある学校では効果を持つが、他の学校では持たない文化的偶発性 (Cultural Contingency) を有する因子として、次の 4 領域を指摘する。

(a) 地域の学校への期待・要望レベル (the local level of family demand for schools)

(b) 家庭の要望に応える学校の組織的な対処能力 (the school organization's capacity to respond to family demand)

(c) 教員の教具の活用能力、及び選好 (preferences)

(d) 保護者の規範意識と教員の教育態度の乖離度合い

る。学校が効果を発揮するには授業方法の影響力が強いと指摘され (Abadzi 2006 in Riddell 2008:35)、また授業を体現する学校組織の信頼、地域参画等、より多様な効果因子が検討されるようになる。例えば、Hallam ら (2014) は、ウガンダを事例に、校長への信頼感が学校効果に影響すると指摘する。また、Bordoloi (2012) はインド、アッサム地方を、Nguon (2012) はカンボジアを事例に、それぞれ地域の学校経営参画や資源提供と、効果発現との間の相関性を指摘する。

(3) 被説明因子の多様化

学校効果研究は、被説明因子を学習達成 (典型的にはテスト成績) とするのが常道であるが、その多様化の必要性を指摘する研究も散見される。古く Hanushek (1995:142) は総計 90 の研究が用いた 377 の生産関数モデルのうち、282 は学習達成度 (試験結果)、95 はそれ以外の因子 (就学の継続、中退、卒業後の収入等) を目的変数に用いており、また、小学校より中学校を対象とした研究において「学習達成度以外の因子」の目的変数への採用例が多いと指摘する。Harber & Davies (1997: 167) は、一見効果の弱い学校も実証研究では把握が難しい別の効果が潜む可能性を指摘し、被説明因子を学習達成に限定せず、文脈や目的に応じて多様であってよいと提起する。Hanushek & Woessman (2007) は、学習達成と経済成長の間には強い相関がみられず、学習達成のみに教育効果を求める傾向に注意を喚起する。また、Boissiere (2004) や Kingdon ら (2013) は、一時点の学習達成ではなく、介入の前後の変化 (Value Added) を吟味すべきと指摘する。

Petrosino ら (2012) は、就学、出席、卒業、進学 (含む学習達成) に関する 73 論文を扱う SR であるが、目的因子において成績を副次的に扱う点で特徴的である。GPE (2015) は SDGs との関連で、教育の貧困削減、女子の期待賃金、清潔な水へのアクセスに及ぼす影響や、保護者や成人の教育機会、乳幼児死亡率、再生可能エネルギーの利用、農民の土壌保全への意識や適切な農法の選択などに及ぼす影響を指摘する。SDGs は複数領域を包含して地球規模課題を提示するが、これを端緒に、子どものみならず成人を対象とした教育介入の、教育以外に及ぼす影響も包含的にとらえなおす動向を見て取れる。

(4) 学校、学校地域の初期条件の多様性と、因子の普遍性・文脈依存性

学校制度は類似すると同時に相違するという着眼や、Fuller & Clerk (1994) の文化状況モデルや偶発性の指摘は、効果因子は一様に普遍的でもなくまた一様に文脈や偶発性に規

定されるわけでもない」と示唆する。関連して、効果因子の非連続性を含意する以下の指摘は興味深く留意に値する。Gamoran ら (2007) は、学校への資源的投入が効果を発現する一定の限界 (閾) があり、これを超えると資源的投入の効果は逡減すると指摘する。また、Lomos ら (2011) は、学校効果が発現する「前提条件」という着眼を提起する。態度、価値、学校の雰囲気等の学校文化、生徒の学習達成に対する高い期待、学習に対するプレッシャー、基礎学力・技能の強調等の、いわば「効果的学校」の特徴は、効果発現に必要な前提条件に該当するのではないかとの指摘である。また、Hopkins ら (1997) や Cheng (1993) は学校の発展や成長状況は文脈因子で、いわば学校の発展段階に応じて改善戦略は異なると指摘する。これら指摘は、連続的な線形回帰分析により、諸因子を一様に扱う学校効果研究は、発展段階に応じて学校が内在し得る、学校効果の閾効果、前提条件がもたらす非連続性の前に一定の限界に直面し得る点を示唆する。

また、Hofman ら (2015:2) は、学校効果は就学状況 (Schooling) の文脈により条件付けられ、学校効果の因子 (predictor) は国、地域、学校種別、及び就学者の特徴や、公立・私立の違いにより異なると総括している。より文脈依存性を重視する論者は、文化や文脈の相違に注意深く配慮しない限り、ある文化で機能する因子が、他の文化でも同様に機能するとは考えにくいとの指摘もある (Vuillamy 2004: 260-271, Harber & Davies 1997 等)。さらに、好事例の他地域への適用・普及が意図されない結果を招き学校効果を損ねてしまうリスク (IEG 2006)、開発協力を通じた「証拠に基づく政策 Evidence-based policy」は文化・文脈を超えた知見の普及の困難さを看過し楽観的である (Vuillamy 2004) 等、因子の普遍性に対する慎重論は傾聴に値しよう。とまれ、学校制度は文化や国を超えて相違すると同時に類似し、効果因子には一定程度の傾向があるが同時に文脈性も存在するという点において、先行研究は大勢的には一致する。

(5) 「どのような介入が効果的か?」「学校因子と社会経済因子のどちらが優勢か」

上述の通り、総体としての国際教育協力は就学アクセスの改善に一定の効果を及ぼしたが、例えば学習達成を規定する普遍的、決定的な個別具体的な因子や介入方策の特定には現在まで至っておらず、依然として論争的であると多くの先行研究が指摘する (Evans & Popova 2015, Riddell & Niño-Zarazúa 2016)。

学校環境整備が遅れる途上国では、教員の学歴、教科書や基本的な教材、教具 (黒板、椅子、机、チョーク) 等の学校因子が学習達成度に正の影響をもつと指摘する論文は数

多い。前掲 Hanushek (1995) 以外にも、Heyneman & Loxley (1983) は、29 の先進国と途上国の学力データを参照し、また Fuller (1987) は、生徒の SES を統制した 60 の先行研究を概観し、双方ともに途上国では生徒の SES が学力に与える影響は総体的に小さく、教員の学歴や教員研修、教科書などの学校因子の優勢を指摘する。また、Scheerens (2000:59) は、途上国では学校施設関連因子の学校効果への影響は 30-40% とした Riddel (1997) と、先進国では 10-15% と指摘した Bosker ら (1999) を対置し、途上国では学校因子の効果が相対的に大きいと指摘する。同様に学校因子の優勢を支持、ないし紹介する著作には、Fuller (1987)、Lockheed ら (1988)、Lockheed ら (1991)、Fuller & Clark (1994)、Hanushek (1995)、Karki (2002)、Boissiere (2004:27)、Lee ら (2005)、Hofman ら (2015) 等がある。

一方、途上国においても学校要因の影響は弱まりつつあるとする一連の報告もある (Baker ら 2002、Hanushek & Luque 2003、Wößmann & Fuchs 2005、Engin-Demir 2009 など)。Wößmann & Fuchs (2005) はアルゼンチンとコロンビアの PIRLS データから小学生の読解力に影響する因子を分析し、家庭環境要因 (保護者の学歴、家庭の蔵書数など) の影響力は強くみられたが、学校要因 (教員の資格・研修・経験、教材、教授法、カリキュラム、学級規模など) はそれほどでないと報告する。Engin-Demir (2009) は、トルコの 23 校に通う 719 人の都市部貧困層子弟を題材とした階層線形モデル分析から、学習達成度に最も影響力があるのは「生徒の幸福な学校生活 (Well-being at school)」や家庭の環境で、学校教育の「質」の影響力を上回ると報告した。また Pangen (2014) は、ネパールの中等教育学校 21 校に通う 762 人の生徒を対象とした階層線形モデル分析より、家庭 (親の教育、蔵書数)、生徒 (出欠)、学校 (開校日数、学校の施設整備状況) の順に学習達成度との連関性が強いと指摘する。また、教育生産関数研究の中には、種々の学校因子の投資効果の仔細な分析を試みる著作もある。例えば、Pritchett & Flimer (1999) は、東北ブラジル (1980 年代) とインド (1990 年代) においては、一ドルの追加的投資の試験結果に及ぼす限界効果は、教員の給与と比較して教材に費やされた方がそれぞれ 19 倍、14 倍高いと指摘する。

どのような介入が効果をもつかという問いは論争的であるが、効果が認められた介入の特徴として Evans & Popova (2015) は、(i) 子どもの学びに合致した教授法、(ii) 何らかの具体的な教育学的方法論に基づく、個別的で持続的な教員研修、(iii) 説明責任を伴う介入を指摘する。また反対にそれほど効果が期待できない介入例として、授業料の減免は就

学機会の増進をもたらすが、必ずしも学習達成を改善するわけではないと指摘する。

(6) 途上国を対象とした学校効果研究の担い手

途上国の学校効果研究を担うのは、教育経済学者、教育心理学者、教育社会学者等多様だが (Scheerens 2000:19)、国際援助機関 (世界銀行、USAID、DFID、GIZ 等)、国際的な調査研究機関、西側諸国の研究者が多い (Jansen 1995: 190) のが特徴である。途上国の学校効果研究では、欧米諸国の大学で学んだ国際協力機関に所属する実務者による研究が多い点、さらにこれら大学の研究の多くが、政府系の国際協力機関の助成対象である点、翻って、途上国の研究者も国際協力機関の研究助成に頼らざるを得ない実情から、結果的に、過去の事業を対象としたインパクト評価的な研究に偏向する傾向が指摘されている (Riddell 2008: 15、Riddell & Niño-Zarazúa 2016)。

2.2.5. 学校効果研究への批判：第2の層 – 「学校の効果」は妥当な問いか

Wrigley (2004) は英国の学校効果研究の展開をとらえて、「方法論的混乱 (methodological confusion)」、「文脈の過度の単純化 (contextual reductionism)」、「歴史の単純化 (historical reductionism)」及び「モラル的な単純化 (moral reductionism)」の4点から批判を展開する。彼は、学校をめぐる因子は「学校因子」「学校外因子」のように直線的に峻別されないにも関わらず、あたかもそうした峻別が可能であるかのように因子を統制し、学校、学校外因子のどちらが効くのか、といった論争への誘導が孕むリスクを指摘する (「方法論的混乱」)。また、統計的統制により学校を環境から断絶するような分析指向を批判し、そもそも学校の環境因子は学校が対峙すべき対象で、安易に統制・捨象するのは不適切だと説く (文脈の過度の単純化)。さらに、英国の効果的学校論は80年代のサッチャーリズムと共鳴し、結果的に困窮地域の学校を「非効果的」だと一方的に断罪した負の歴史的側面と向き合うべきと指摘し (「歴史の過度の単純化」)、そうした歴史性を内省しない限り、学校効果研究者は、核爆弾の開発に貢献することに無自覚な核融合物理学者と同様となりかねない、とやや挑戦的に警鐘を鳴らす。他方、学校内の差異 (学習達成度の分散) よりも学校間の差異が大きい状況において学校効果分析は有効であるというのは通説であるが、学校間の差異もさることながら、学校の有無の差異も同等以上に重要であるという指摘 (Little & Rolleston 2014: 5) は傾聴に値する。

2.3. 効果的学校論

2.3.1. 途上国の効果的学校論

Edmonds (1979)、Rutterら (1979) は、貧困地域に立地する学校の中には、社会経済的に不利な子どもに学力を授け、社会の公正度を向上しうる「効果的学校 (Effective School)」の存在を指摘した。こうした経緯より「効果的学校」は、社会経済的な脆弱層の生徒の学習達成を支援する学校 (Willms 2006: 67)、「教育の質 (より高い学習達成度) と平等性 (生徒の社会背景に関わらず平等に学習達成) を両立させる学校」(Lee ら 2006) と表現され、また効果的学校論は、学校組織、様態、内実の研究により、教育生産関数分析では「ブラックボックス」とされた「過程」を質的分析により詳らかにせんとする (Scheerens 2000: 43) 検討でもある⁷⁸。

効果的学校論は、社会経済的に不利な子どもの、教育目標の達成を成し遂げる学校を題材に扱う学校改善研究の一領域ないし、重なりをもつ接続領域とされ、途上国を対象にした同研究の必要性は複数の論者が指摘するところである。

原意に忠実な「効果的学校」、すなわち困窮地域に立地しつつも、社会経済的に不利な子どもに学力を授け、社会の公正度を向上しうる学校を検討する事例研究は途上国においては限定的である (Heneveld ら 1996、Scheerens 2000、Chimombo 2005)。数少ない先行研究が示す、途上国の効果的学校の特徴を表 2.3 に示す。

表 2.3 開発途上国の効果的学校の特徴因子

Levin & Lockeed (1991)	Scheerens & Bosker (1997)	Scheerens (2000)
教育的投入 (Necessary Inputs) • カリキュラム 教材	達成指向／生徒・教員に対する高い期待 • 教育的リーダーシップ • 教職員間のコンセンサス	達成指向の学校経営方針 (高い期待設定) • 教育的リーダーシップ • 教職員間のコンセンサス

⁷ 「効果的学校」研究を枠組みに、日本では大阪大学の研究グループを中心とした「力のある学校」研究の蓄積がある。日本においての同分野の研究は 1990 年代頃に勃興し、国内の学力格差問題を研究動機とする文脈が特徴的である。

⁸ 効果的学校論と連続性ある研究領域として学校改善研究がある。学校改善とは、教育目標の効果的な達成を究極的な狙いに定め、学校の全体的な教育力の向上を目的に、諸条件の改善に資する体系的で継続的な活動である (佐藤 2000)。

Levin & Lockeed (1991)	Scheerens & Bosker (1997)	Scheerens (2000)
<ul style="list-style-type: none"> • 学びへの指向 (Ties for Learning) • 教えの実践 環境 <ul style="list-style-type: none"> • 地域の関与 • 学校ベースのプロフェッショナルリズム (校長のリーダーシップ、教員の同僚性とコミットメント、教員の技能と知識、アカウンタビリティ、教室・学校に対する指導・助言・支援) • 柔軟性 (現場に親和的 (Relevant)、体系化されたカリキュラム、難易度や進度の調節、組織的柔軟性、教育的柔軟性) 行動に向けた意志 (The will to act) <ul style="list-style-type: none"> • ビジョン • 分権的な問題解決 	と調和 <ul style="list-style-type: none"> • カリキュラムの質／学びの機会 • 学校の雰囲気 • 評価に対する準備 (Evaluative potential) • 保護者の関与 • 教室の環境 • 効果的な学びの時間 (学級経営) • 構造化された授業 • 生徒の自律的・自発的学び • 状況に即した授業・指導 • 反省に基づく改善 (Feedback & reinforcement) 	と調和 <ul style="list-style-type: none"> • 頻繁なモニタリング • 教職員の研修機会 • 体系化されたカリキュラム • 保護者の参画

(出所) 筆者作成

また、上記定義による「効果的学校」を探求する著作ではないが、Chimombo (2005) は同様の環境にある成績上位校と下位校の時系列的な跛行比較分析を通じて、学校改善の用に供する必要性を指摘するが、このような研究が 2010 年頃以降に勃興しつつある (Anderson & Kumar 2009、Shibuya ら 2012、大場 2015、西向・Kwaah 2015 等)。

Anderson & Kumar (2009) は、効果的学校論の枠組みを適用し、パキスタンの女子中等学校を事例に、「継続的改善」を体現している学校の特徴として、校長のリーダーシップや、戦略的な地域との良好な関係性などを指摘する。

Shibuya ら (2012) は、ザンビアのある学区において成績下位校から上位へと改善した 2 校においては、校長による規定通りのサービス管理の結果、授業の始業・終業時間が徹底されこれに伴い生徒の学習機会の提供が改善した点を指摘する。こうした成功体験の共有は教員の動機付けや地域社会の学校支援意欲を刺激し、さらに学校経営を支援する環境が涵養される、正のフィードバックがもたらされる。

大場（2015）はケニアのメル県において、2009年～2012年のKCSE試験（Kenya Certificate of Secondary Education 高校卒業資格試験）の学校平均点の改善が継続した9校、及び成績が下位に低迷する2校の学校経営の比較を通じ、改善校においては、責任分担、教員の意欲、PTAの協力、生徒の規律、保護者・地域との信頼関係（大場は教員の意欲を刺激する、PTAによる褒章的介入に着目する）が学校経営上の特徴で、改善校の教務では、成績上位層よりも最下位層の生徒の成績を伸ばす取り組みが重視されたと報告する。

西向・Kwaah（2015）は、ガーナ国内の2地区の成績上位、下位各6校、計12校をBECE試験（Basic Education Certificate Examination、前期中等レベル修了時）結果をもとに選定し、就学と教育の質を脅かす因子に対する教員の認識を比較した。学校交付金の着金遅滞や不足が上位校・下位校を通じて脅威として認識される一方、下位校では家庭の経済状況や、コミュニティの学校活動をより重く受け止める傾向を明らかにした。

2.3.2. 「効果的学校」論への批判

効果的学校論は、質的分析の結果、不利な環境を克服する「良い」学校の特徴「リスト」を知見として提示する著作が多い（表2.3参照）。こうした「リスト」は「素材」や「完成像」を提供するが「レシピ」を示さないとする有用性の限界が指摘される（Cohn & Rossmiller 1987: 399）。他方、こうしたリストは、資金提供者への説明責任を果たす情報収集には有用だが、これに基づく学校観察や評価は、リストが提示する個別項目に束縛され、総体的、包括的な学校認識の障壁と成り得るリスクも指摘される（Courtney 2008: 538-539）。また、学校の各種標準への準拠や説明責任能力等、行政的介入に親和性ある因子を指摘する論者も多いが、「良い学校」の関係者は、行政機関としての学校能力というよりも、地域との関係性や連節性を重視し、リストと実態が乖離するという指摘も興味深い（Reynolds 2010、Harrisら2006）。

2.4. 開発途上国の教育事業の公平性効果⁹

公平性は教育の基本理念の一つであり国際教育協力においても同様である。戦後展開してきた国際教育協力は、教育機会の拡大には一定の貢献をもたらしたが、万人への良質な教育提供は達成できず、結果的に教育格差課題は深刻な課題として現在も認識されている。

しかし、国際教育協力の実践においては、教育行政の効率化策（近年では特に教育の地方分権化）や、教育セクター財政支援は、特に後発開発途上国（LDC：Least Development Countries¹⁰）の教育の公平性を損ねるとの指摘がみられる。また、各種の教育介入の公平性効果に関する先行研究の蓄積は乏しく、数少ない先行研究は、むしろ介入は公平性を損なうリスクを指摘する。こうした中、公平性に着目する研究は、「学校」効果の枠内にとどまらず、就学者以外の、世帯や子どもの生活実態をも視野に収めた、「教育」効果のある介入の模索が勃興しつつある状況である。

2.4.1. 国際教育協力の公平性：理念としては定着するもなおも課題

前述の通り、EFAの下で進展した国際教育協力は、教育機会の拡大には一定の貢献をも

⁹ 英国の学校効果研究における文献であるが、Wrigley（2004）と Kelly（2011）は言及の価値がある。Wrigley（2004）は学校効果研究では社会・経済因子を統制する方法論として統計手法が多用され、結果的に公平性が看過される現状を否定的に論評する一方で、統計技術の活用は介入の公平性効果を検知する方法としても有用である点を備忘的に指摘する。先行研究の大勢から「統計技術に基づく量的研究は、公平性を探求できない」と結論づけるのは予断であるとする。選択された統計方法論が問題なのではなく、何を計測するかの方がより重要な問題であるとの指摘である。また、Kelly（2011）はやはり英国の学校効果研究において、例えばジニ係数を用いる等して、介入の公平性効果の推計の必要性を指摘する。

¹⁰LDC（Least Development Countries）は国連開発計画委員会（CDP）が認定した基準に基づき、国連経済社会理事会の審議を経て、国連総会の決議により認定された特に開発の遅れた国々。3年に一度LDCリストの見直しが行われ、現在のリストは2012年に設定された基準に基づき、2017年6月に発表されたものである。以下3つの基準を満たした国がLDCと認定される。

(1) 一人あたり GNI（2011～2013年平均）：1,035米ドル以下

(2) HAI（Human Assets Index）：人的資源開発の程度を表すために CDP が設定した指標で、栄養不足人口の割合、5歳以下乳幼児死亡率、中等教育就学率、成人識字率を指標化したもの。

(3) EVI（Economic Vulnerability Index）：外的ショックからの経済的脆弱性を表すために CDP が設定した指標。（外務省 2018「後発開発途上国」）

(http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/ohrlls/ldc_teigi.html、2018年4月アクセス)

たらししたが、限られた資源や機会に制約され、教育の質の担保が伴わず、結果的には教育格差課題は深刻な課題として認識されている（Hanushek 1995、Kadzamira & Rose 2003、White 2004、Boissiere 2004、Zuze & Leibbrandt 2011、Morgan & Fronius 2013）。

学校効果研究の知見からは、教育生産関数は貧困層、裕福層ともに同様であるにも関わらず、教育格差が存続する主因は、貧困層に対する政府の関心と資源配分が不十分である点が指摘されている（Hanushek 1995、Glewwe 1999、Abadzi 2002、Filmer & Lievermann 2002、White 2004 など）。こうした、教育の供給側での資源動員の不十分さと併せて、需要側の課題も同様に指摘されてきた。EFA 自体は貧困・脆弱層を含めた万人に教育機会の提供を企図した重要な政策アジェンダであるが、就学や学習継続を通じた社会的選択機能は温存され、金銭的・非金銭的な資源が提供されない限りは貧困・脆弱層の教育機会は制約され、供給側への接近のみでは公平な学習達成を保証できないと指摘される（Kadzamira & Rose 2003、Zuze & Leibbrandt 2011、Morgan & Fronius 2013）。

2.4.2. 教育セクター財政の公平性

前項までに概観した学校効果研究や効果的学校論の傍らで、財政学における便益帰着分析（Benefit Incidence Analysis）は公共支出の便益の帰着先を、裨益者の階層別に分析するものがある。裨益者の所得階層に着目した教育公共支出の便益の帰着分析には Castro-Leal, (1999)、Filmer (2003)、Holsinger (2005)等、一定の蓄積がみられる。これら先行研究は、教育の公共支出の便益は、貧困層より富裕層に帰着する傾向があると指摘する。一例として Holsinger (2005)が示す公共教育支出の便益帰着分析の一覧表を示す。

表 2.4 公共教育支出（初等、中等教育）の便益帰着分析

国	年	第1階層(最貧)	第2	第3	第4	第5階層(富裕)	富裕層/最貧層(%)
Armenia	1996	7	17	22	25	29	414
Co^te d'Ivoire	1995	14	17	17	17	35	250
Ecuador	1998	11	16	21	27	26	236
Ghana	1992	16	21	21	21	21	131
Guinea*	194	9	13	21	30	27	300
Jamaica	1992	18	19	20	21	22	122
Kazakhstan	1996	8	16	23	27	26	325
Kenya	1992-93	17	20	21	22	21	123
Kyrgyz Republic	1993	14	17	18	24	27	193
Madagascar	1993-94	8	15	14	21	41	512
Malawi	1994-95	16	19	20	20	25	156
Morocco	1998-99	12	17	23	24	24	200

国	年	第1階層(最貧)	第2	第3	第4	第5階層(富裕)	富裕層/最貧層(%)
Nepal	1996	11	12	14	18	46	418
Nicaragua	1993	9	12	16	24	40	444
Pakistan	1991	14	17	19	21	29	207
Panama	1997	20	19	20	24	18	90
Peru	1994	13	19	22	23	22	147
Romania	1994	24	22	21	19	15	62
South Africa	1993	21	19	17	20	23	109
Tanzania	1993	13	16	16	16	38	292

(出所)Holsinger (2005)

効率的な教育行政事務の体現を企図した教育セクター財政支援や地方分権化政策は、公平性を蔑ろにした点を課題視する指摘も存在する（吉田 2012、Galiania ら 2008、西村 2014）。吉田（2012）は、エチオピア、ルワンダ、タンザニアの教育セクターを対象とした英国の財政支援の評価報告書や、マリ、ルワンダ、ウガンダなど6カ国を対象とした評価報告書をレビューし、これら教育セクター財政支援の、教育の質や公平性課題解決効果は限定的であると指摘する。

また、教育の地方分権の理念は人々に意思決定を委ね、意思決定に関する情報の非対称性を払拭し、よって学校や教育の透明性や説明責任の増進を企図するが、アルゼンチンの教育地方分権の結果、学習達成は総体としては向上したが、貧困・脆弱層では振るわず、分権の結果、力を得たのは地方の裕福層であり、貧困・脆弱層は依然として裨益から置き去りにされていると指摘する（Galiania ら 2008）。分権の受け皿となった学校の執行能力の全般的不足やその格差（西村 2014）、学校が個別に徴収金を設定できる場合、地域住民や保護者の支払い能力や支払い意欲とのギャップに対する課題など（井ノ口 2013）が指摘されている。

2.4.3. 限られた実証－個別の介入の公平性効果検討は限定的

先述のように、途上国の教育を対象とする研究では、1980年代以降、「教育生産関数」が脚光を浴び、学校の立地環境や資源賦存状況を統制した上での効果因子追究に主眼をおく学校効果研究が一つの潮流をなしてきた。これら一連の研究では、統計的統制により格差はむしろ捨象されがちで、結果的に公平性への着眼は看過されてきた（Scheerens 2000、Abadzi 2002、Boissiere 2004、Willms 2006、Lee ら 2006）。こうした傾向は、2010年代のSRに基づく研究においても再確認される。目的因子は多様化しつつも公平性が介入目的

として検討されたケースは極めて限定的である。これを反映し、Petrosino ら (2012) や Naylor & Sayed (2014) は介入の公平性効果のレビューを当初企図したが、分析対象に該当する文献は存在せずに断念した旨言及する。

こうした中、極めて限定的ながらも存在する公平性効果に関する言及は、介入が公平性を損なうリスクを指摘する (Van Der Werf ら 2004、Glewwe ら 2009、Ruth & Sayed 2014)。Van Der Werf ら (2004) は、米国国際開発庁 (USAID) のインドネシアに対する技術協力のデータ分析から、学校効果に最も影響力があった因子として、「学級レベルの因子 (innovative teaching、asking questions to pupil)」を筆頭に、「校長の教室観察」「保護者のボランティアワーク」を挙げる。しかし、総体としての学習達成を実現した学校においても貧困・脆弱層の子どもの学びは限定的であると報告し、国際教育協力の公平性効果にかかる課題を自ら提起する。また、Glewwe ら (2009) は、ケニアにおいては、教科書の学習達成の効果を認められるが、成績が上がるのは一部の成績優秀層に限定され、成績不振者に対する教科書の影響は限定的であると報告している。さらに Naylor & Sayed (2014) は、教員の質、教員政策に関する 52 篇のレビューの結果、生徒の学習達成において教員の果たす中心的な役割を主張する一方で、教員は、歴史的で構造的な社会の不平等の克服は期待できないとやや悲観的に結論づけている。

2.4.4. 家計・世帯・生徒の内的要因への展開

上述の通り、途上国を対象とした学校効果研究では、介入の公平性効果に関する言及が限定的であった。近年では、社会経済的な脆弱層を対象とした介入策の効果研究や、脆弱層の生活や世帯の実態に迫らんとする研究が勃興しつつある。これらの研究では、(i) 貧困・脆弱層の支払い能力に焦点化した介入アプローチ (バウチャー、CCT)、低学費私立校) の効果検証や (ii) 異なる生徒の世帯状況や心理を起点に、学習達成や効果的な介入を検討している点が特徴的である。

(1) バウチャー

国際教育協力の領域では、コロンビアやチリのバウチャー制度が頻繁に参照されるが、その効果については決着がついておらず論争的である Masino & Nino-Zarazua (2016)。ユネスコは、バウチャーを介した学校間競争を伴う制度に懐疑的な論調で、保護者の選択幅

の拡大が、学習達成と公平性を高める否か、最終的な結論は出ていないと指摘する (UNESCO 2009)。

(2) CCT

CCT は貧困・脆弱世帯を対象とした就学の持続を条件とする教育給付金で、2000 年代以降、主に世界銀行が主導して各国で導入されてきている。貧困脆弱世帯の子どもの就学促進には大きく貢献する一方で、必ずしも学習達成は担保されないと指摘される (Petrosino & Fronius 2013、Riddell & Miguel Niño-Zarazúa 2016)。

(3) 低学費私立校

山本 (2015) は、ケニアの首都ナイロビのキベラ・スラムに立地する低学費私立校を題材に、その独自の役割を、教員および保護者の学校周辺地域での生活背景から考察した著作である。こうした学校の教員の、同一のコミュニティに居住する子どもへの共感と連帯感や、監視とは異なる「配慮と扶助の相互的關係」が保護者と学校の間で成立している様子を抽出した。Ashley ら (2014) は、低学費私立校に関する RCT や実験的な介入を扱う 59 篇をレビューした SR において、低学費私立校の授業 (教員の勤怠、授業方法など) は公立校より優れている「強い」証拠がある一方で、私立校の立地には限界があり、貧困層に対して遍く教育サービスを提供できているかについては不詳であると指摘する。

(4) 世帯・家計状況を起点とした教育効果因子の探求

西村 (2014) は、学校を基盤にした学習達成度評価は、学校を欠席しがちな生徒や退学した児童、不就学児童を含まない点で、教育の質に関する断片的な情報を提供するだけでなく、教育現場の課題解決に資する情報を十分に提供できない点に限界があると指摘する。教育統計を起点とした学校効果研究の補完として、世帯状況情報を起点に学習達成を分析する動きもみられる (Burney & Irfan 1991、Little & Rolleston 2013、Onuzo ら 2013、西村 2014)。こうした社会学的アプローチによる研究においても、家計や世帯状況は子どもの教育投資に影響を与え、特に保護者の教育レベルは、親世代の識字能力や貧困が世代間を移転する大きな因子である点は多くの論者が認めるところである。しかし、困・脆弱層の世帯の子どもの就学や学習達成にとって、学校因子と世帯・家計因子のどちらの影響力が強いかは論争的である (Little & Rolleston 2013)。

(5)子どもの内的因子

小川（2017）は教育格差が成立する因子の一つとして、生徒の内的要因の一つ、心理に着目した点特徴的である。他校との格差縮減を企図した改善努力は保護者の学費負担の増加に帰結し、相対的に貧しい生徒がより貧弱な学校に転校する作用をもたらす。この際転校を余儀なくされた生徒は、転校先をより肯定的に解釈し受容し、学校の格差縮減努力と転校を通じた格差の再生産が相克的に両立する様子を描出している。日下部（2014）の指摘する通り、多くの開発途上地域の初等教育の総就学率が90%を超える状況においては、より困難な状況にある子どもの就学後に焦点をあて、就学継続において直面する学習の問題や生活状況など子どもの「内的要因」に寄り添う分析や実践の開発が、研究においても実践においても重要となってこよう。

3. 先行研究の到達点と本稿の問い

3.1. 先行研究の到達点

第1、2章の先行研究レビューが示す通り、途上国の教育研究では、1980年代以降、「学校効果研究」「教育生産関数」が脚光を浴び、学校の立地環境や資源賦存状況を統制した上での効果因子追究に主眼をおく研究が潮流をなしてきた。これら一連の研究では、統計的統制により格差は捨象され、結果的に公平性への着眼が看過されてきたとされる (Scheerens 2000、Abadzi 2002、Boissiere 2004、Willms 2006、Leeら 2006)。中には脆弱層に言及する著作もあるが、その着眼は副次的である (Van Der Werfら 2004; Glewweら 2009)。また、脆弱層と富裕層の教育生産関数の線形 (教育効果をもたらす因子) は類似するにもかかわらず、脆弱層の学習達成度が低いのは脆弱層向けの資源配分が不十分であるとする、分配的公平性の課題も指摘されてきた (Hanushek 1995、White 2004)。効率性基準に立脚した施策は社会的正義 (Social Justice) を実現しえないと批判されてきたが、先進国 (援助国)、途上国 (被援助国) 双方の説明責任要請の厳格化の中、プロジェクト設計や評価では、公平性に比較し効率性アプローチが優勢である。(廣里、林田 2006)。国際教育協力において公平性は規範理念としては定着する一方、わずかに存在する実証研究では、介入の公平性効果は限定的で、貧困・脆弱層に対する裨益が薄いと指摘される。

3.2. 未到達の領域

一方で、先行研究の未踏領域として以下を指摘できよう。第1に、途上国の学校効果研究では、効果や効率に比較すると公平性が看過されてきた。Boissiere (2004) は貧困層と裕福層の教育生産関数は類似する傍ら、教育格差の縮減には貧困層への教育投資こそが必要であると指摘するが、現代においても格差縮減は深刻な課題である。Jansen (1995) や Riddell (2008) が指摘するように、途上国の学校効果研究は、国際援助機関に所属する研究者による著作が多く、この場合、資金提供者や納税者への説明責任や、証拠に基づく施策展開要請に応えるべく、効果や効率性を指向する傾向がある。その結果、介入の公平性については先行事例が乏しく、その促進・疎外因子を探る研究は進展しておらず、そのSRを試みるにも断念せざるを得ない実情は先行研究レビューに示した通りである。投入の効率と効果に焦点が置かれると、教育開発問題のもう一つの核心である公正性の問題、そしてそれを基底する多様な困難を抱える社会経済的脆弱層には接近しにくい可能性が危惧される。

第2に、開発途上国の学校効果研究では、意外にも「効果的学校」研究の蓄積が乏しい点である¹¹。効果的学校論は、貧困・脆弱層が多く居住する不利な環境においても教育効果をもたらす学校の特徴を対象とする研究領域であり、途上国の公正な教育実現を牽引する知見をもたらす可能性がある。しかし、国際教育協力研究では、「効果的学校」への言及は「べき論」に留まり、効果的学校論の着眼に忠実に立脚した先行研究蓄積は管見の限り見当たらなかった。

¹¹ 先進国の研究潮流とは異なり、何故途上国では効果的学校論の蓄積が乏しいのであろうか。先進諸国では、Coleman (1968) や Jencks (1972) に対抗して（不利な状況にあっても）効果を上げる効果的学校論が、学校の、SES に対する優勢を提起し、学校効果研究と効果的学校論、学校改善研究が併存する。一方で、途上国を対象とした研究では、効果的学校論ではなく、学校効果研究（教育生産関数研究）が学校因子の優勢を指摘した経緯には特筆の価値がある。実際、途上国の「効果的学校論」を標榜する Levin & Lockheed (1991) に収録される8篇のうち、実は5編が生産関数モデルによる学校効果研究である。当初より学校効果研究と効果的学校論を対峙させる必要性に乏しい情勢が推察され、結果両者の峻別はあいまいなままであった。途上国を研究対象とする場合、学校効果研究が学校の存在意義を一定程度認めており、効果的学校論への要請がさほど強くなかった状況があったと推察できよう。

第3に、学校内部の関係性、信頼性の構造には探求の余地がある。学校効果研究が吟味する因子は、組織、リーダーシップ、信頼性、関係性、文化状況、文脈、過程や生徒の母語や家庭環境等に多様化、拡大してきた。他方、「良い学校」の関係者は、地域との関係性や連節性を重視し、効果的学校の特徴リストが掲げる効果的学校の特徴と乖離があるとする指摘がある(Reynolds 2010、Harrisら 2006)。この場合には、学校営為の基盤たる関係性、信頼性等には学校効果因子としての更なる探求の余地が残されている。

3.3. 本稿の課題設定

3.3.1. 研究設問と方策

本稿では、第1の未踏領域として先に提示したプロジェクトの公平性効果の探求に取り組む。合わせて示した、第2、第3の未踏領域も同様に意義ある研究対象であるが、本稿では、国際教育協力の公平性効果の探求がより基本的な研究題材であると考え、左記に取り組む。

具体的には、国際教育協力「プロジェクト」を分析の対象として設定する。政策課題—政策(Policy)—政策の実施すなわち「施策(Policy Implementation)」という連なりにおいて、「プロジェクト」は施策の主たる方法論の一つで、国際教育協力の実務、開発途上国の教育行政双方において、数多くのプロジェクトが展開している。プロジェクトは、一定の資金的、人的、組織的資源の投入をもって、通常業務では実現できない成果と目標の一定期間内の到達を企図する営みである。「独自の成果物、またはサービスを創出するための期限のある活動」、「独自の製品、サービス、所産を創造するために実施される有期性の業務」であり、通常業務や、継続的運用管理、改善活動などは、特に開始と終了が定義されていないため、「プロジェクト」とはみなされない(PMI協会 2008)。国際教育協力においても「プロジェクト」「プロジェクト型」援助とは、個別の特定の開発課題を解決することを目的に、その課題と直結した、あるいは関連した一連の施策の実施を資金的、技術的に支援するもの、と定義される(吉田 2012)。

また、国際協力プロジェクトは教育分野を含め、OECDのDACによる5原則を規範として運営されるが、この5原則(妥当性、効率性、効果、インパクト、持続性)の中に公

公平性は直接的には表記されていない¹²。前述のとおり、国際教育協力の規範理念として「公平性」が定着しているのとは対照的である。

このような「プロジェクト」の定義や、ODA 評価の 5 原則を踏まえたうえで、「プロジェクト」は国際教育協力の実践上の基本単位であり、基礎的研究蓄積の題材として有用であると考え、本稿はプロジェクト実践の公平性効果を探求しその様相の描出を試みる。本稿の表題とした「公平性効果の探求」を目指し、以下の研究設問を設定する。

- プロジェクトはどのような公平性効果を企図しているか（設問 1）
- プロジェクトはどのような公平性効果を実現するか（設問 2）
 - 公平性効果の定義：一定のプロジェクト投入が、事前の介入対象に内在する格差を縮減する効果
 - 効率と公平のトレードオフ：プロジェクトにおいて効率と公平は両立するか（設問 2-1）
 - プロジェクトの裨益に浴さない「置き去り」層はどの程度存在するか（設問 2-2）
 - ◇ 効果的学校論の着眼を援用し、同様に社会経済的に困窮する地域や、事前の指標下位層における事後の変化はどうなっているか
 - 「置き去り」層の特徴は何か（設問 2-3）

本稿はプロジェクトの公平性効果を探求するが、公平性はプロジェクトの効率性と対照しながら検討がなされる。効率性は総量や平均・中央値などの中心性傾向を示す統計量の大きさ、公平性は分散・変動係数ジニ係数などの散らばりを示す統計量・測度の小ささに関わり、この両者は、論理的には必ずしもトレードオフではないが、公共政策が常に双方を同時に改善するとは限らないという意味で消極的に対置される（橋野 2013）。本稿でのプロジェクトの事例研究では、効率性を橋野（2013）の整理した 5 つの効率性定義の内「3. 平均的水準の優位としての効率性」の意味で用いる。プロジェクトでは、プロジェクト介

¹² 2019 年 12 月、OECD-DAC は新たに「一貫性（Coherence）」を追加し、それまでの「5 原則」が「6 原則」となった。OECD ウェブサイト
「<https://www.oecd.org/dac/evaluation/dacriteriaforevaluatingdevelopmentassistance.htm>」2019 年 12 月アクセス。

入がその支援対象への裨益を平均値で捕捉して評価する傍らで、裨益に浴さない層がどの程度存在するのかという本稿の関心や分析にとって「3.」の定義が最適であるためである。また、プロジェクトの公平性は、裨益を示す指標の分散や標準偏差に着目する。例えば平均値が向上し、標準偏差が縮減する場合には全体の効率と公平は両立することになる。さらには、プロジェクトの支援対象内において脆弱な特徴を有する層に着目し、効果指標に変化の見られない、ないし悪化傾向を示す群に焦点をあて論考する。

3.3.2. 事例の構成

これらの研究設問に取り組むため、本稿は、国際協力機構（JICA）を題材に、プロジェクト評価文書のテキスト分析と3つのプロジェクト事例検討を展開する。前者では、国際教育協力プロジェクトの実務において、そもそもどのような公平性効果が企図されていたのかを問う。

プロジェクトの3事例は、筆者の研究関心を反映し、後発開発途上国の事例である点で共通している。他方で、非常に限定された事例数の制約下、(i) プロジェクトの支援領域と、(ii) プロジェクト設計における公平性企図の有無の組み合わせの多様性を担保し、事例と導出される知見の特異性を最小化できるよう、3事例は構成されている（表3.1）。

表 3.1 プロジェクト3事例の構成

事例	支援領域		公平性効果の企図の有無
	(住民参加型) 自律的学校経営	授業改善	
ネパール	×	○	×
セネガル	○	×	×
ラオス	○	○	○

(出所) 筆者作成

事例とするプロジェクトの支援領域については、それを支援する国際協力機構の領域認識に留意した。国際協力機構の基礎教育分野の支援領域には、授業改善に直接作用する領域と、授業の成立を支える領域とに大別することができる。国際協力機構は、近年発刊されたポジションペーパー（国際協力機構 2015a）において「学びの改善のための総合的なアプローチ」を構成する諸領域を示している。これら領域は授業に (i) 直接関与するカリ

キュラム、教科書・教材、授業、評価（アセスメント）、人材（教員）と、(ii) 左記を支える「その他」（同機構の場合、教育行財政、住民参加を得た自律的学校経営事案が多い）とに大別できる（本稿第4章）。

本稿が取り組む3事例は、どちらかのみを対象領域とした計2事例（ネパール、セネガル）、両方を扱う1事例（ラオス）から構成される。第4章に後述の通り、国際協力機構の国際教育協力プロジェクトの殆どは、プロジェクト設計時には公平性効果の発現を明示的に企図していない。ネパール事例、セネガル事例はそうした大多数のプロジェクトに属する事例である。他方わずかにも存在する公平性効果を明示的に企図したプロジェクトの一つがラオス事例である。このように本稿で検討した3事例は、支援対象領域と公平性効果の企図の両方が検討されるように構成されている。

3.4. 本研究の限定性

本稿は国際協力機構の基礎教育分野の技術協力プロジェクトを事例に検討を展開するが、事例がもたらす限定性を下記に記す。

第1に、国際協力機構の基礎教育協力分野での事業規模に関連した限定性がある。第4章で述べる通り、国際協力機構は開発途上国の教育開発を支援する主要機関の一つとして広く認識されるが、同機構より大規模に事業を展開する国際機関も存在する。後述（第4章）の通り、同機構の基礎教育領域の技術協力プロジェクトの評価報告書は2000年～2015年の期間、110のプロジェクトについて入手可能であったが、例えば、世界銀行の同時期の教育分野プロジェクトは1,000件を超える¹³ ¹⁴。また、プロジェクトの規模は、世界銀行やアジア開発銀行では一件当たり数十億円から数百億円規模の借款プロジェクトが多いが、今回本稿が事例とする国際協力機構の技術協力プロジェクトは数億円から十数億円程度の範疇に収まるものがほとんどである。さらに、引き続き世界銀行を参照すると、1,100

¹³ 世界銀行ウェブサイト「https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/projects-list?lang=en&searchTerm=&mjsectorcode_exact=EX」2019年12月アクセス。

¹⁴ 同様に、アジア開発銀行が同時期に承認した事案は230プロジェクト程度を数える。アジア開発銀行ウェブサイト「<https://www.adb.org/projects/sector/education-1058>」2019年12月アクセス。

プロジェクトの内、例えばジェンダー（Gendar）に焦点を当てた 250 件、という具合に、特定の支援対象者・群を明示する事案「Targeted Intervention」プロジェクトも多い。加えて、各機関の評価手順・手続き等や、形成される事業の規模も国際協力機構とは相違する部分がある。このように、国際協力機構とその他支援機関の間には、案件数、規模、支援対象を限定したプロジェクト、そして評価手続き等の違いが存在するが、本稿ではこうした違いを捨象せざるを得ない。例えば、案件規模の違いが公平性効果の立ち頭れに影響を与える何らかの可能性も想定し得るが、本稿ではこうした観点からの検討はなせていない。ところで、本稿が検討する 3 事例の内、ネパールとセネガルの事例は、2 事例は、特定の要支援対象者を標的にした「Targeted Intervention」を含んでいない。このことは仮説（プロジェクト介入は公平性効果をもたらし得る）にとってはある種不利な事例を用いた検討となる。

第 2 に、学校や生徒単位における支援の重複性について、本稿の検討は捨象せざるを得なかった。本稿の事例が所在する 3 カ国においては、基礎教育分野を対象に複数の国際協力機関が支援を提供している。一般的には特定の個別の学校に対して、同様の介入や効果を企図する支援が重複せぬよう、支援機関間で調整がなされる。しかし、ある支援対象校が、異なる達成目標を掲げる別プロジェクトの対象校となる可能性は想定できる。例えばある学校が、教科書の配布については機関 A の支援を受ける一方で、教科書を活用した授業改善を目的とした機関 B のプロジェクトの支援対象となる可能性がある。同様に、国際機関による支援のみならず、現地政府、地元教育行政による学校支援も並行展開する可能性がある。各事例が扱う支援対象校に、どのような別の介入が存在したか、詳細な情報が不在のため、こうした状況がもたらし得る影響を、本稿の事例検討では捨象せざるを得なかった。

第 3 に、本稿が検討したデータは、本研究向けのデータ提供を目的として収集されたものではない。各プロジェクトの実施チームが、その介入効果の検証のためにプロジェクトごとに収集したデータを、国際協力機構の許可を得て研究目的で利用したものである。そのため、各事例の調査設計や調査規模、方法論や質問票等の内容・様式には相違がある。例えば同じ校長を対象にした質問票調査でも、設問文言やその焦点、尺度設定等はデータ間で異なり、従って、集計結果の各国間の直接比較は不可能である。また事例によっては統制群データが存在しないため、介入の有無による比較検討ができないなど、個別のデー

タ制約も存在する。

第4に、各事例が検討したデータは、学校の内的特徴に関するものがほとんどで、学校外因子は焦点を当てた検討は限定的である。学校（内）因子、学校外因子のどちらがより影響力が大きいのか、という論点は生徒の学習成果や卒業等に着目した学校効果研究の中心をなす問いである。その傍らで、公教育を支援する国際教育協力プロジェクトでは、学校の施設、備品、教材整備や、教員の能力強化、学校運営の改善を通じて就学の継続、学習達成、卒業の学校内因子の改善を図る、教育行政、学校運営を所掌する教育行政の枠組み内で展開することが多く、本稿が取り上げたプロジェクト事例もこの範疇に収まる。教育行政が直接作用を及ぼせる学校に対する諸支援がどの程度公平性効果をもたらし得るのか、という問いに照応すると学校の内的因子に着目した公平性効果の探求には相応の意義を見いだせよう。他方で社会の差別構造や、生徒や保護者のSES等の学校外因子のもたらし文脈依存性に十分に応答できない一律介入的な教育施策の限界に対する批判は、本稿が扱うプロジェクト事例に対しても成立し得る。支援対象に内在する多様なSESや文脈依存性に応答した仔細な検討は本稿ではなせず、今後の研究課題である。

最後に、各プロジェクトの介入の質に関する情報は、国際協力機構の開示する報告書や資料に依拠して可能な限り仔細な叙述に務めたが限界がある。例えば、研修や巡回指導が介入の一部に含まれていたとしても、研修や巡回指導がどの程度丁寧になされ、研修終了時時点でいかなる成果を上げたのか、といった詳細な介入実態や質が仔細に検討されたものとはなっていない。

先行研究ではプロジェクトの公平性効果に関する知見蓄積がほとんどなされていない未踏の領域である。本稿の事例がもたらし限定性をもってしても、プロジェクトの公平性効果の探求には意義が認められる。こうした理解の上で、次章以降、論考を展開する。

第2部 事例の検討

第2部では、プロジェクト評価文書とのテキスト分析と、3つのプロジェクト事例を検討する。テキスト分析においては、国際教育協力プロジェクトの実務において、そもそものような公平性効果が企図されていたのかを問う（第4章）。続く3つの事例検討は、いずれも後発開発途上国に対する国際教育協力プロジェクトの公平性効果を探求する。これらの検討を通じ、プロジェクトの設計や評価においては、公平性効果はほとんど顧みられていない一方で（第4章）、国際教育協力プロジェクトには一定の公平性効果が観察される様子を明らかにしていく（第5-7章）。同時に、各事例において、介入裨益に浴さない「置き去り層」の存在が認められ、こうした置き去り層の特徴析出、公平性効果の中期的なダイナミズム、教育における公平性効果指標の床・天井効果等についての考察が加えられる。

4. 国際教育協力プロジェクトの評価文書にみる公平性¹⁵

国際教育協力プロジェクトの事例検討に先立ち、本章では国際協力機構の技術協力プロジェクトの評価文書を題材に、プロジェクト設計や実施に対する評価において公平性ほどのように企図され、評価を通じて確認されてきたのか、テキスト分析により検討する。

4.1. 先行研究

4.1.1. 教育協力評価の理論的研究

教育協力評価の理論的研究では、教育協力の効果発現には時間を要し、マクロ的視点からの事後評価は難しい（長尾1999、2001、2003、2007）が、公平性効果は評価可能であるとの示唆が得られている（長尾1999）。しかし、先進国、途上国双方の説明責任要請の厳格化の中で、事業の有効性や効率性の証明が迫られ（長尾2003、廣里・林田2006）、公平性は看過されかねない情勢にあるといえる。こうした中、公平と効率のトレードオフ関係を対立関係ではなく包摂関係として捉え直し、国際教育協力の分析枠組み再構築の必要性が指摘されている（廣里ら2006、廣里・北村2007）。

4.1.2. 教育協力評価の実証的研究

教育協力評価の実証的研究には、牟田（1998）、長尾（2003）があり、それぞれプロジ

¹⁵ 本章は田中（2017a）を改訂したもの。

エクト評価文書のメタ評価、国際援助機関の評価実践の比較検討を通じ、事前評価時からの持続性の検討の重要性を指摘するが、プロジェクト評価における公平性を検討する先行研究は認められなかった。ともあれ、国際教育協力の実証的研究については、その着眼の特徴から大きく二つ（マクロ、ミクロ）の研究潮流を見いだせる、第1の潮流は、個別の国際教育協力プロジェクトや介入というより、その総体としての「教育援助」が一国の教育部門に及ぼし得る効果や成果を問う、マクロ的、社会経済評価的な着眼に基づいた研究である。これに与する先行研究には、国際教育協力（教育援助）評価の困難さに対する指摘が散見される。実施プロセスの複雑さ（広範で多様な関係者が、さまざまな立場（評価者、被評価者、利害関係者）で関与する）、ある介入が一国の教育に及ぼす効果の発現には長期間を要する点、また教育内容の多様化・複雑化は教育援助の評価に困難をもたらす等の点が指摘されていた（Psacharopoulos 1995、長尾1998）。また、マクロ的観点から教育協力評価の一アプローチとして、教育経済学者による教育の収益率推計がある（Psacharopoulos & Woodhall 1985、Psacharopoulos 1994、Psacharopoulos & Patrinos 2004、Psacharopoulos & Patrinos 2018）。これは一国の教育発展にとって、どの教育段階が投資対象として最も効率的かを問う、教育のマクロ的な社会・経済分析である。

第2の潮流として、こうしたマクロ的な議論の一方で、教育生産関数や学校効果研究の枠組を用いた、個別プロジェクトや介入の効果研究は1970年代以降展開してきている。特に、2000年代前半を節目に、国際教育協力プロジェクトの評価は、部門全体を問うマクロ的・経済社会的な観点から、プロジェクトレベルの介入効果を問うミクロ的な対投資効果、対投資成果へ焦点が移行しつつある。第2章で述べた通り、公平性に着眼する学校効果研究の先行研究はわずかだが、個別介入の裨益効果は結果的に貧困層・脆弱層において希薄である（Van Der Werfら 2000、Glewwe ら2009等）等の知見が得られている。

4.1.3. 国際教育協力に対する批判的評価

国際教育協力の総体と、これを構成する個別「プロジェクト」の評価は異なるので、国際教育協力の評価を検討するにはこの点の峻別が求められる（長尾2001）。この峻別においては必ずしも厳密ではないが、Riddelら（2016）の国際教育協力プロジェクトに対する批判的指摘は興味深い。Riddelらは、国際教育協力プロジェクトは「パイロット/実験には好ましい隔離された島」を生成しプロジェクト対象外への裨益が期待されにくい。同じ

く国際教育協力プロジェクトは、成果の可視化がたやすい教育の量的拡大を好む政治家の影響を受けやすい、と指摘する。「隔絶された島」の外の学校教育の質改善がなされない場合に最も不利を被るのは、学校が唯一の学習機会である貧困層であり、パイロットにとどまる裨益や、量的拡大指向のもたらす作用が、プロジェクトの不公平性効果を惹起する構図をRiddellらは指摘する。

4.1.4. 国際教育協力における「プロジェクト論」

「プロジェクト」は、投入の有限性、成果達成の時限性に特徴づけられるが、プロジェクトの評価原則における公平性の不在と、事業の有効性・効率性の説明責任要請の厳格化の中で、プロジェクトがもたらすべき公平性（結果の平等）の実現は、看過されかねない。資源制約中での一定成果の（効率的な）達成、DACの政府開発援助の5原則に象徴されるそこでの公平性原則の不在、説明責任の厳格化の諸相から構成されるプロジェクトをめぐる様相を本稿では便宜的に「プロジェクト論」と呼称する。

第1章の先行研究レビューが明らかにしたように、公平性は教育一般及び国際教育協力の規範的理念としては定着し、公平性と効率性を包摂的に扱う理論再構築の必要性が指摘される。他方で、実際の教育支援介入の及ぼす公平性効果に言及する実証例は数例に留まる。また、プロジェクトの設計、実施、評価の過程で吟味されるその公平性の具体像を描出せんとする研究は管見の限り認められず、プロジェクトを通じてどのような公平性効果が企図され、実現したのかは明らかにされていない。上記の「プロジェクト論」認識と課題意識を起点に、本章では、「国際教育協力」の総体とそれを構成する個別「プロジェクト」の評価は異なる（長尾 2001）点に留意しつつ、本稿は、後者の視角から教育協力プロジェクトが企図する公平性効果への接近を試みる。

4.2. 研究設問と方法論

本章では、プロジェクトの設計、実施、評価の過程での「企図」された、ないし「実現」した公平性効果の実際の描出を目的とし、(i) プロジェクト設計・評価を規定するガイドライン類は、公平性をどの程度扱っているか、(ii) プロジェクトの実践は公平性をどの程度扱っているか、(iii) その様態は、プロジェクト裨益対象の公平性を増進／制約するか、

の3設問を検討する。検討事例には、国際協力機構の基礎教育分野の技術協力プロジェクトを取り上げる。具体的には、同機構ウェブサイト¹⁶に掲載された、プロジェクト設計・評価の規範を提示するガイドライン類と、これらに準拠して実施された評価結果を示す評価表の両者を分析対象とした。検索の結果、ガイドライン類4編、評価表223編が確認された。評価ガイドライン4編は、課題領域を問わない全般的なもの2編（「プロジェクト評価の手引き（2004）」、「JICA事業評価ハンドブック（Ver.1）（2015b）」）と、教育協力のプロジェクトに焦点をおいたもの2編（「JICA基礎教育開発プロジェクト評価ハンドブック（2004）」、「基礎教育協力の評価ハンドブック（2011a）」）から構成される。評価表については文字データが損なわれた10編を除いた213編を分析対象とした（2000年～2015年、42カ国、110プロジェクト）。

本章が採用した方法論は内容分析（テキスト分析）である。これら文書において、「公平性」と、OECD-DACの政府開発援助の5原則の関連用語の出現頻度を計測し、対比的に集計した（設問（i）（ii））。評価表の分析では、評価の種類（事前評価、中間評価、終了時評価、事後評価）、対象地域、対象領域と関連用語の出現頻度のクロス集計や回帰分析などを採用した（設問ii）。さらに、プロジェクト評価文書における、公平性の増進／制約効果に関する言及の析出を通じ、プロジェクトが企図／実現したプロジェクトの公平性効果のより具体的な描出を試みる。

4.3. 分析結果

4.3.1. 公平性関連用語の設定

分析対象とした評価ガイドライン4編は、評価5項目に即したプロジェクト設計・評価の方法論を定めており、評価5項目関連用語の出現頻度は一定程度担保される可能性が高い。他方、公平性は評価5項目ほどには明示されておらず、評価者、評価関係者の関心に応じ出

¹⁶ 以下のウェブサイトにて2016年3月～7月にアクセスした。

「JICAナレッジサイト」
<http://gwwweb.jica.go.jp/km/FSubject0101.nsf/VIEWALL/f536ad7001c3090149257857002bb664?OpenDocument>

「JICA事業評価案件検索」 <http://www2.jica.go.jp/ja/evaluation/index.php>

現頻度が揺らぐと予見される。そこで、両関連用語の出現頻度のカウントによりプロジェクトの公平性への関心・感度がどのような濃淡を示すかを探究する。出現頻度をカウントする用語は以下のように設定した。本章の研究設問は、評価ガイドライン類や評価表では公平性関連用語の出現頻度が制約されるという仮説を包含するが、この仮説成立に不利となるよう多めに公平性用語を設定した。なお、公平性に関する用語の選定においては、概念的な用語を選定し、例えば特定の裨益対象者を示す「女子」「障害」「インクルーシブ」等は除外している。

- 妥当性（妥当）
- 有効性（有効、効果）
- 効率性（効率）
- インパクト（インパクト）
- 持続性（自律、自立、持続）
- 公平性（公正、公平、平等、格差、貧困、均等、脆弱、不利、社会経済¹⁷）

4.3.2. 関連用語の出現頻度（評価ガイドライン4編）

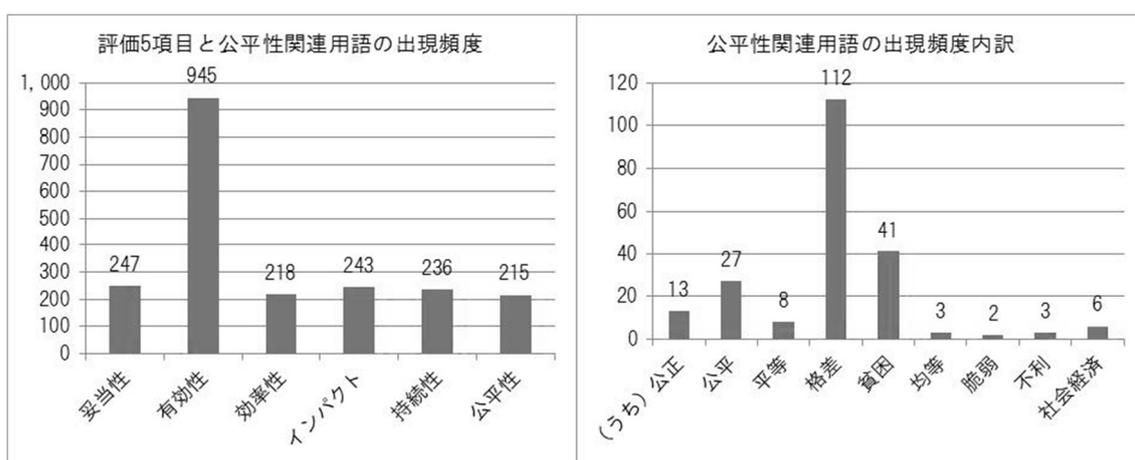
集計によると、有効性関連用語は4編合計では945回出現し、他の評価5項目用語の各合計200～300回と対照的である（表4.1）。他方、公平性関連用語は、有効性以外の評価5項目用語と比肩して出現し（215回）、この限りでは公平性観点が欠落しているとは言い難い（表4.1、図4.1左）。公平性用語の内数を見ると「公正（13回出現）」「公平（27）」「平等（8）」等の観念を示す用語よりも、「格差（112）」「貧困（41）」といった現象を指す用語の出現頻度が高い（表4.1、図4.1右）。

¹⁷ 例えば「異なる社会経済的環境」というように、社会経済状況の違いへの言及が期待されたため含めたもの。

表 4.1 評価 5 項目、公平性関連用語の出現頻度：プロジェクト評価のガイドライン

		全般 2004	全般 2015	基礎教育 2004	基礎教育 2011	合計
評価 5 項目	妥当性	104	29	90	24	247
	有効性	361	168	201	215	945
	効率性	97	28	83	10	218
	インパクト	85	74	50	34	243
	持続性	105	48	68	15	236
公平性		33	9	100	73	215
(内) 公正		0	0	9	4	13
公平		13	0	14	0	27
平等		1	1	3	3	8
格差		1	0	56	55	112
貧困		18	6	10	7	41
均等		0	1	2	0	3
脆弱		0	0	0	2	2
不利		0	0	3	0	3
社会経済		0	1	3	2	6
文字数		171,586	62,196	157,105	168,581	559,468

(注) 全般 2004：プロジェクト評価の手引き (2004)、全般 2015：JICA 事業評価ハンドブック (Ver.1) (2015b)、基礎教育 2004：JICA 基礎教育開発プロジェクト評価ハンドブック (2004)、基礎教育 2011：基礎教育協力の評価ハンドブック (2011a)
(出所) 筆者作成

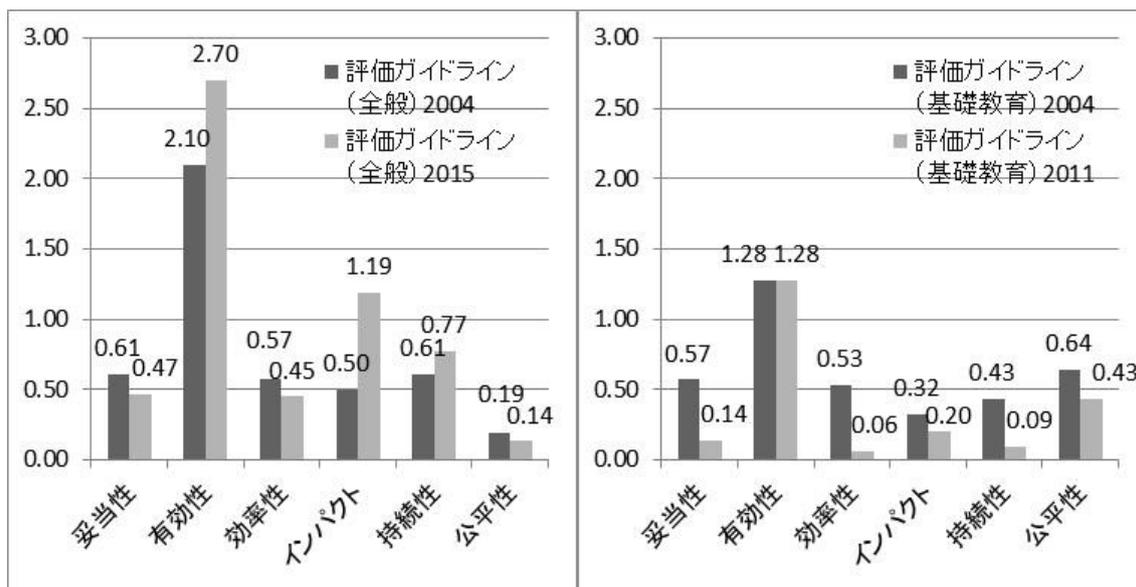


(出所) 筆者作成

図 4.1 評価 5 項目と、公平性の関連用語の出現頻度 (評価ガイドライン 4 編)

また、各ガイドライン一編あたりの文字数の多寡を統制するため関連用語の1,000字あたり出現頻度をみると、公平性関連用語の出現頻度は全般向けガイドラインに比較し基礎教育

向けガイドラインで高く、0.19（プロジェクト全般向けガイドライン2004版）と0.14（同2015版）、0.64（基礎教育向けガイドライン2004版）と0.43（同2011版）であった。基礎教育向けガイドラインの公平性用語は、有効性を除く評価5項目用語を凌駕して出現したのが特徴的である（図4.2）。



（出所）筆者作成

図 4.2 評価 5 項目と、公平性の関連用語の出現頻度（1,000 字あたり）
プロジェクト全般向け（左）と基礎教育向け評価ガイドライン(右)の対比

プロジェクト全般向けの評価ガイドライン2015版では、2004版と比較し公平性用語の出現頻度が減少する。ただし、減少するのは公平性用語のみではない。2015年改訂版では、公平性、効率性、妥当性の関連用語の出現頻度が減少する一方で、有効性、インパクト、持続性の関連用語の出現頻度は増加した（図4.2左）。他方、基礎教育領域の評価ガイドラインの2011年改訂版では、2004年版に比較して、有効性以外のすべての用語の頻度が減少した（図4.2右）。プロジェクト全般を対象としたガイドラインと比較し、基礎教育向けガイドラインでは、有効性への言及は最頻であるが抑制的である一方で、公平性への言及が有効性に次いで引き続き多い点の特徴で、基礎教育プロジェクトの評価ガイドラインでは公平性への関心が比較的高く維持されている。

4.3.3. 関連用語の出現頻度（プロジェクト評価表 213 編）

分析対象となったプロジェクト評価表は2000年から2015年の間に公開された総数213編で、事前、中間、終了時、及び事後の4種別が存在する（表7）。213編全体の文字数は約184万字、評価表の一編あたりでは8,635字であった。事前、中間、終了時の各評価表に比して（8,000から9,000字程度）、事後評価（12,000字）の文字数が多く、評価表数が比較的少ないが、これは事前、中間、終了時評価の様式は規定され原則全てのプロジェクトが評価対象である一方で、事後評価の様式は不定形で評価は選択的に実施されるためである（表4.3）。

表 4.3 分析対象のプロジェクト評価表

評価年	事前	中間	終了時	事後	合計
2000		1			1
2002	2		1		3
2003	6		1		7
2004	7	1	4	1	13
2005	10	1	1		12
2006	6	4	2		12
2007	10	5	7		22
2008	8	6	13		27
2009	10	5	4	1	20
2010	4	4	15	3	26
2011	6	4	2	1	13
2012	4	5	9	2	20
2013	7	4	2	3	16
2014	1	4	3	4	12
2015	6		1	2	9
総計	87	44	65	17	213

（出所）筆者作成

表 4.2 評価種類ごとの評価表の文字数

評価種類	文字数 ／評価表	文字数 合計	評価表数
事前	8,147	708,776	87
中間	8,131	357,754	44
終了時	8,716	566,549	65
事後	12,126	206,146	17
総計	8,635	1,839,225	213

（出所）筆者作成

(1) 関連用語の出現頻度（プロジェクト評価表213編）

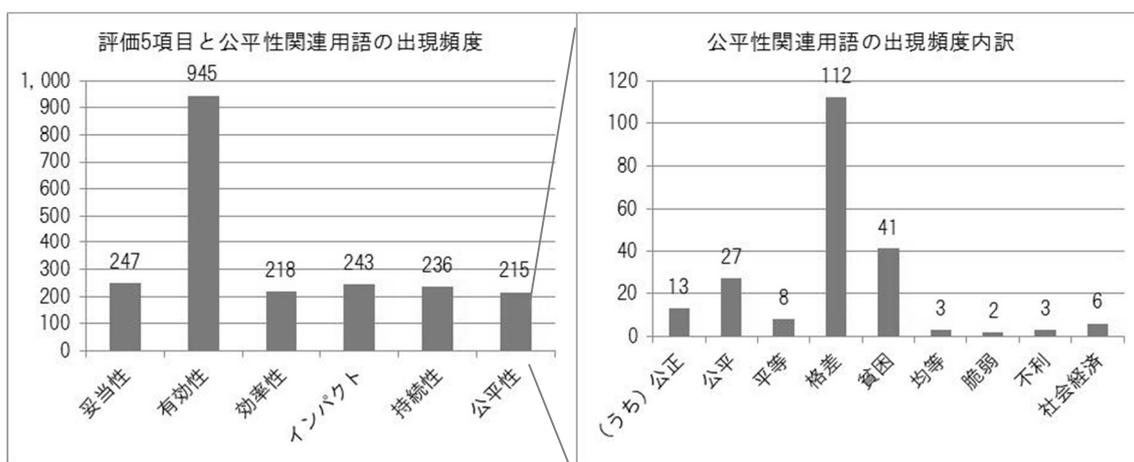
プロジェクト評価表213編について評価5項目と公平性の関連用語の出現頻度を集計したところ、ガイドライン類での集計と同様の傾向が観察された。すなわち、有効性の出現頻度が突出して高く（2,128回出現）、持続性（1,181）、効率性（824）、インパクト（756）に次いで、公平性（684）用語も多く出現した。よって、ここでも公平な観点はプロジェクト評価から欠落しているとは言い難い（表4.4、図4.3左）。また、その内数を見ると「公正（出現頻度18）」「公平（40）」「平等（48）」よりも、「格差（205）」「貧困（292）」

が多く評価文書で言及された（表4.4、図4.3右）。これも評価ガイドラインの集計と同様の傾向である。

表 4.4 評価 5 項目、公平性関連用語の出現頻度－プロジェクト評価表

		事前	中間	終了時	事後	合計
N		87	44	65	17	213
文字数（千）、213 編の合計		709	358	566	206	1,839
出現頻度						
評価 5 項目	妥当性	230	98	149	60	537
	有効性	666	430	804	228	2,128
	効率性	331	161	253	79	824
	インパクト	242	148	260	106	756
	持続性	409	229	378	165	1,181
公平性		502	65	88	29	684
(内) 公正		13	2	2	1	18
公平		24	7	7	2	40
平等		36	3	8	1	48
格差		147	15	38	5	205
貧困		249	18	14	11	292
均等		6	1	4	2	13
脆弱		9	9	6	3	27
不利		1	9	2	1	13
社会経済		17	1	7	3	28

(出所) 筆者作成



(出所) 筆者作成

図 4.3 項目評価及び公平性用語の出現頻度－213 編の評価表

(2) 関連用語の出現頻度（評価表一編あたり）

さらに、評価表一編あたりの関連用語の出現頻度を元に、該当する評価表の数を集計した（表4.5）。ここで際立つのは、出現頻度が高い有効性と持続性では、一編あたり出現頻度が11回以上の評価表数が多い点である。また、評価5項目の関連用語が全く出現しない評価表もわずかに存在するが、公平性用語が出現しない評価表は全体の1/3弱（63/213編）にも及ぶ。こうした状況にも関わらず公平性用語の出現頻度が評価5項目と比肩するのは、言及ある場合の出現頻度（4.56回／評価表）が高いため、この数値は有効性（10.18）、持続性（5.62）に次いでいる。公平性は相当数（1/3）のプロジェクト評価が看過するが、評価関係者の認知ある場合には相応の関心を持って扱われる様子が示唆される。

表 4.5 関連用語の出現頻度別の評価表数

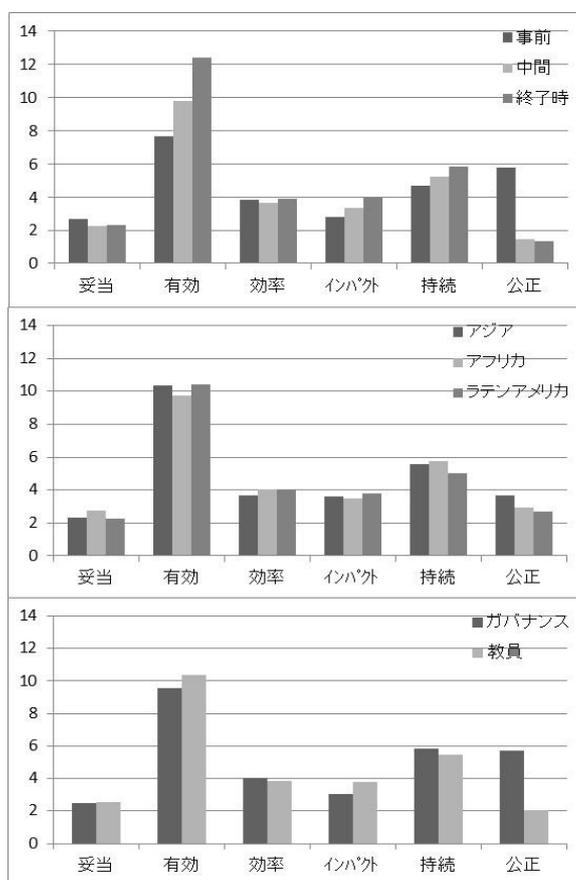
出現頻度カテゴリー (回／評価表)	妥当性	有効性	効率性	インパクト	持続性	公平性
0	8	4	11	7	3	63
1-5	196	45	161	176	124	107
6-10	9	86	40	22	68	28
11-15	0	39	1	7	12	11
16-20	0	26	0	1	2	2
21-25	0	6	0	0	3	1
26-	0	7	0	0	1	1
用語が出現する場合の出現頻度（評価表一編あたり）（n=213）						
用語が出現する評価表(a)	205	209	202	206	210	150
出現頻度 (b)	537	2128	824	756	1181	684
(b/a)	2.62	10.18	4.08	3.67	5.62	4.56

（出所）筆者作成

(3) 評価種類、地域、支援領域と公平性関連用語の出現

次に、各用語の出現頻度を評価種類、プロジェクト対象地域、プロジェクト対象領域ごとに集計した。国際協力機構のプロジェクト評価は大別して事前、中間、終了時、事後の4種類ある。多くの場合、国際協力機構の職員・スタッフと評価事案ごとに備上されるコンサルタントが評価調査団を結成し現地調査を通じて実施する。評価の種別とおよその時期はおおむね以下の通りである。

- 事前評価；プロジェクト実施前。事前評価後、3か月～6か月でプロジェクトが開始される。
- 中間評価：プロジェクトの中間時点に実施。
- 終了時評価：プロジェクト終了の概ね6か月程度前に実施
- 事後評価：プロジェクト終了後3～5年後に対象を絞って実施。



(出所) 筆者作成

図 4.4 評価 5 項目及び公平性用語の出現頻度 (評価表一編あた

評価種別に評価表一編あたりの関連用語の出現頻度をみると、有効性は評価種別を通じて最も高く、かつ事前→中間→終了時と時系列を追うごとに出現頻度が増加する傾向が顕著である(図4.4上、表4.6)。持続性、インパクトの出現頻度は有効性に及ばないが、有効性同様にプロジェクトの進捗に応じて出現頻度が増加傾向がみられる。対照的に公平性用語は、事前評価時には出現頻度が有効性に次いで高いが、プロジェクトの進捗に伴い中間、

終了時評価において際立った減少傾向がみられる。

次に、プロジェクトの実施地域をアジア（N=86）、アフリカ（N=98）、ラテンアメリカ（N=29）に大別し同様に集計したところ（図4.4中、表4.6）、公平性用語の評価表一編あたりの出現頻度はアジア（3.69）、アフリカ（2.94）、ラテンアメリカ（2.72）で、アジア地域のプロジェクトの評価表では、他2地域に比較して公平性言及が多い傾向がある。

国際協力機構の基礎教育領域の技術協力プロジェクトは多岐にわたるが、授業改善を目的に教員研修を施すものと、その他（ガバナンス系：学校運営、地方教育行政の能力向上、識字教育等）を支援領域とするものとの便宜上大別できる。これに即して、支援領域を「教員（N=144）」と「その他（N=69）」とに大別し、同様の集計を試みた（図4.4下、表4.6）。公平性用語の出現頻度（評価表一編あたり）は、「教員」系プロジェクトでは2.10、「その他（ガバナンス）」では5.52と集計され、「その他」プロジェクトでは公平性への言及頻度が高いことが明らかになった。

表 4.6 評価 5 項目及び有効性関連用語の出現頻度（評価種類、地域、支援領域）

	評価種類				地域			支援領域		合計
	事前	中間	終了時	事後	アジア	アフリカ	ラテンアメリカ	教員	その他	
報告書数	87	44	65	17	86	98	29	144	69	213
出現頻度										
妥当性	230	98	149	60	200	271	66	368	169	537
有効性	666	430	804	228	873	953	302	1473	655	2,128
効率性	331	161	253	79	312	394	118	547	277	824
インパクト	242	148	260	106	304	341	111	544	212	756
持続性	409	229	378	165	474	562	145	782	399	1,181
公平性	502	65	88	29	317	288	79	2.56	2.45	684
評価表一編あたり出現頻度										
妥当性	2.80	2.26	2.22	4.50	2.33	2.77	2.28	2.47	2.58	2.52
有効性	8.35	9.98	12.20	14.33	10.15	9.72	10.41	10.23	9.49	9.99
効率性	3.99	3.74	4.04	5.00	3.63	4.02	4.07	3.80	4.01	3.87
インパクト	3.13	3.30	4.00	8.33	3.53	3.48	3.83	3.78	3.07	3.55
持続性	4.87	5.37	6.14	11.33	5.51	5.73	5.00	5.43	5.78	5.54
公平性	6.03	1.51	1.18	3.33	3.69	2.94	2.72	2.10	5.52	3.21

（出所）筆者作成

(4) 評価種類、地域、支援領域による回帰分析

以上を踏まえ、評価種類、地域、支援領域の属性の各独立変数を統制し、評価5項目や公平性関連用語の評価表一編あたりの出現頻度（被説明変数）に与える影響を一覧して総括的に描出するため回帰分析を試みた（表4.7）。

表 4.7 回帰分析：評価 5 項目、公平性用語の出現頻度と評価種類

	妥当性	有効性	効率性	インパクト	持続性	公平性
N	213	213	213	213	213	213
平均	2.521	9.991	3.869	3.549	5.545	3.211
標準偏差	1.609	6.350	2.259	2.780	4.267	4.432
最小	0	0	0	0	0	0
最大	10	42	13	16	30	37
回帰統計						
重相関 R	0.272	0.353	0.153	0.365	0.319	0.603
重決定 R ²	0.074	0.125	0.023	0.133	0.102	0.364
補正 R ²	0.047	0.099	-0.005	0.108	0.075	0.346
標準誤差	1.571	6.026	2.265	2.626	4.104	3.585
有意 F	0.014*	0.000***	0.5539273	0.000***	0.001***	0.000***
係数						
切片	3.257***	13.120***	5.090***	5.965***	9.365***	3.750***
標準誤差	0.503	1.929	0.725	0.841	1.314	1.148
事前	-1.007**	-5.799***	-0.923	-3.544***	-5.111***	4.520***
標準誤差	0.420	1.610	0.605	0.702	1.097	0.958
中間	-1.411***	-3.739	-1.054	-3.018***	-4.553***	0.422
標準誤差	0.452	1.734	0.652	0.755	1.181	1.031
終了時	-1.335	-1.118	-0.821	-2.353***	-3.945***	0.172
標準誤差	0.431	1.652	0.621	0.720	1.125	0.983
アジア	0.004	-0.132	-0.519	-0.262	0.315	0.265
標準誤差	0.340	1.305	0.490	0.569	0.888	0.776
アフリカ	0.514	-0.150	-0.069	-0.067	0.872	-0.845
標準誤差	0.336	1.287	0.484	0.561	0.877	0.766
教員	0.201	0.703	0.335	0.755*	-0.173	-3.318***
標準誤差	0.233	0.892	-0.482	0.389	0.608	0.531

(注) ***1%水準、**5%水準、*10%水準で有意。なお、事後評価ダミー（評価種類）、教員ダミー（支援領域）、「ラテンアメリカ」ダミー（支援地域）がベースカテゴリーで表中に示されない。

(出所) 筆者作成

その結果、公平性用語の出現頻度を被説明変数とする回帰式のR²値（0.364）は評価5項目の各用語に比較して、際立って高い。公平性用語の出現頻度は、事前評価と終了時評価

の間でおよそ4.3 (=4.520-0.172) ポイント減少し、有効性、インパクト、持続性各用語の出現頻度が増加傾向にあるのと対照的である。また、公平性用語は、アジア地域を対象としたプロジェクトはアフリカ地域と比較して約1.1 (0.265+0.845) ポイント、教員を支援領域とするプロジェクトと比較して「その他」は約3.3ポイント、出現頻度が高い。

(5) 公平性用語が出現する箇所

次に、評価種別、評価表の箇所毎に公平性用語の出現頻度を集計した。用語が出現する箇所と評価表の構成の対応は次表4.8の通りである。集計に当たっては、ある評価表の箇所で公平性用語が一回以上出現した場合に「1」とした。

表 4.8 集計上の分類と、評価表構成の対応

集計上の箇所分類	事前評価表の構成	中間・終了時評価結果要約表の構成
(あ) 案件概要	1. 案件名 2. 協力概要 3. 協力の必要性・位置づけ 4. 協力の枠組み	1. 案件の概要
(い) 社会配慮	6. 貧困・ジェンダー・環境等への配慮	該当なし
(う) 5項目評価	5. 評価5項目による評価結果	3-2 評価結果の要約

(出所)筆者作成

集計の結果(表4.9)、公平性用語は「案件概要」、「社会配慮」、および評価5項目の内の、「妥当性」の箇所で出現頻度が高く、この3か所で204 (=79+61+47) /212に上る。

「案件概要」に公平性用語が出現する評価表は213編の内79編ある。ここに焦点をあて別途集計したところ、公平性を重視する上位計画、関連計画が、当該教育支援の妥当性を示唆するとする背景情報が、「案件概要」に言及されるケースが多く、61/79編を数える。

表 4.9 公平性用語が出現した、評価書の箇所

	事前	中間	終了時	事後	合計
評価表の数(N)	87	44	65	17	213
公平性用語が出現した評価書の箇所					
(あ) 案件の概要	49	11	17	2	79
(い) 「社会配慮」	61	N.A.	N.A.	N.A.	61
(う) 5項目評価	34	16	13	9	72
妥当性	22	8	11	6	47
効率性	1	1	0	1	3
効果	2	1	1	1	5
インパクト	6	1	0	1	8
持続性	3	5	1	0	9
合計	144	27	30	11	212

(出所) 筆者作成 (注) ある箇所で公平性用語が1度以上出現した場合「1」として集計。

「社会配慮」の箇所で公平性用語が出現するのは、「社会配慮」が評価様式に含まれる事前評価のみに限定される。集計対象213編の内事前評価表は87編あるが、この内61編では「社会配慮」の箇所で公平性用語が出現した。事前評価表の「社会配慮」部分の定型様式には「6. 貧困・ジェンダー・環境等への配慮」があり、これを「5. 評価5項目による評価結果」と同等に重視する外形が整っている。しかし、中間、終了時評価表の様式からは当該箇所が外れている。プロジェクト進展に合わせた公平性用語の出現頻度の減少はこうした評価表設計の顕著な反映であるといえる。

また、「妥当性」は評価5項目の一つであり、評価5項目は事前、中間、終了時の各評価を通じて問われる観点である。「妥当性」評価の箇所で公平性関連用語が出現した評価表は47編あるが、別途集計したところ内33編が当該プロジェクトの関連計画、上位計画に関する言及であった。上述の「案件概要」では、公平性を重視する関連計画、上位計画が背景情報として言及されるが、「妥当性」でも同様の記述をもってプロジェクトの「妥当性」を標榜する評価票が中心で、当該プロジェクト自体の公平性効果は問われていない。「妥当性」はプロジェクト実施の採否判断を左右する事前評価時に最も重点的に吟味されるため、事前に比較し中間、終了時評価において「妥当性」への言及が減少するのはある意味自然であるともいえる。

4.3.4. 公平性への取り組みを明示するプロジェクトの存在

上記は、プロジェクト評価における公平性検討は、評価規範というよりも評価者の関心や志向に委ねられる状況を示唆する。別途集計したところ、そうした関心を反映し、教育格差の是正、公平性の増進に取組みを明示する以下のような実例も少数ながら存在する。

- 教育、ないし社会経済的指標の劣る地域を支援対象とするもの：12/110プロジェクト
- 脆弱な学校セクター（私立校、宗教学校）を支援対象（から排除しない）とするもの：6/110プロジェクト
- プロジェクト設計（目標、成果、活動、指標、エンドライン、ベースライン調査）で公平性言及（支援対象内の格差縮減）があるもの：5/110プロジェクト
- 上位3事項のいずれかに該当するプロジェクト：21/110プロジェクト
- プロジェクトの結果に格差、不公平（の見込み）がある、とする指摘：11/110プロジェクト
- 上位計画・関連計画により公平性が担保されるとするもの：3/110プロジェクト

4.4. 分析結果：プロジェクトの公平性効果は、ほぼ不問の状況

本章では、「プロジェクト」定義に内在する「投入資源の制約と成果達成の時限性」と、その運用環境（評価における公平性基準の不在と説明責任の厳格化）に特徴づけられる「プロジェクト論」においては、効率・効果への着目が優先される一方で公平性を看過するのではないかとの課題意識を起点に、論考を展開した。「プロジェクトはどのような公平性効果を企図し、実現しているか」という主設問の下、設問 (i) から (iii) を検討した結果、以下の通り結論づける。

設問(i)プロジェクト設計・評価を規定するガイドライン類は公平性をどの程度扱っているか

公平性用語は、5項目評価に比肩して言及される。改訂されたガイドラインでは公平性への言及が減少し、効果に関する言及が増える傾向がある。

設問(ii)プロジェクトの実践は公平性をどの程度扱っているか

評価文書が描出するプロジェクト実践の検討では、公平性用語は5項目評価関連用語と比肩して言及されるが、評価文書の「案件背景」や「妥当性」部分において、公平性を謳う当該プロジェクトの関連・上位計画への言及が多く、評価対象のプロジェクト自体の公平性効果は検討されていない。またプロジェクトの進展（事前—中間—終了時）と共に公平性言及が減少する。さらに、明示的に公平性に取り組むプロジェクトは110事案中5案件に、支援対象に脆弱グループを含むプロジェクトに集計対象を広げても21/110にとどまる。

（設問iii）その様相は、プロジェクト裨益対象の公平性を増進／制約するか

プロジェクトの公平性について、既存のプロジェクト設計や評価では情報が空白状態である。仮に実態としてプロジェクトが公平性を増進／制約したとしても、この問いを検討する枠組みが不在で、現状においてプロジェクトの公平性効果は「不問」となっている。

4.5. 考察

本章の検討は、既往のプロジェクト設計・評価実践では明示的に公平性の改善を企図するものは限定的で、公平性はほとんど重視、確認されない「不問」の状態にある状況を明らかにした。勿論、一プロジェクトの公平性効果を、社会や教育全体のマクロの格差是正や公平性増進に求めるのは不適切で、一義的にはプロジェクト対象（地域、学校、関係者）や副次的な「インパクト」等、プロジェクトが影響を及ぼし得るミクロの領域に検討を留めるのが相応であろう。しかしプロジェクトによる、支援対象内の格差縮減という、限定的な公平性効果すら不問で、教育における公平性理念の定着と、プロジェクトの評価規範や実践企図の間には乖離がみられる。

この状況は大きく次の2点により特徴づけられよう。第1に、評価規範（ガイドライン類）に内在する公平性効果検討の制約作用である。本事例では、プロジェクト採択の可否を左右する事前評価の「社会配慮」や、プロジェクト設計～実施を通じて評価される「妥当性」が公平性効果を検討し得る主な機会であった。「社会配慮」では「住民移転等による特定集団へ直接的な不利益」の不在や、それによる持続性の制約等、公平性の消極的な点検着

眼に焦点化され、また「妥当性」検討では、プロジェクト本体の公平性効果ではなく、公平性を重視する関連・上位計画を根拠に当該プロジェクトの妥当性を標榜する言及が基調であった。こうした中、結果的に公平性効果は不問のままプロジェクトが成立し、さらに実施段階ではこれら限定的な公平性の検討機会すら減少する。「社会配慮」は中間、終了時評価表様式から外れる一方、評価の厳格化を背景に評価の焦点は、妥当性から、実際の進捗（効率性）や成果達成（効果）に移行する。これが、プロジェクト設計から実施に関する評価制度・規範に内在する、公平性効果検討を制約する作用だと指摘できる。

第2に、今回検討した評価表は、評価ガイドライン類に準拠した、逸脱のない評価実践の顕れである点も重要である。事前評価が設計したプロジェクト（端的にはPDM：Project Design Matrix）において公平性関連の取組みが含まれない場合、実施段階でも公平性に関する取組みは不在である公算が高い。あるいは、プロジェクトに従事する先方政府や専門家による公平性効果に関する自発的工夫が存在しても、「評価5項目」を限定的・厳格に適用する結果、こうした貴重な取組みが評価実践では軽視される可能性が示唆され、さらには、プロジェクト当事者による公平性に配慮した工夫を躊躇させる副次的作用すら懸念されよう。しかし、これらのプロジェクト設計や評価実践は、既往のガイドライン類から逸脱しておらず、手続き上は正当になされている。課題はそうした逸脱のない正当な実践においては、公平性効果が看過されてしまう実情である。

ところで、国際協力機構のプロジェクトにおいて、公平性を明示的に扱うものがなぜ少ないのか、ガイドライン類が示す規範とこれに則ったプロジェクト評価実践の他に、国際協力機構の指向について付言に値しよう。国際協力機構の技術協力プロジェクトでは、パイロットを通じて開発された介入モデルを全国に展開し、さらには、国を超えた広域展開を指向することが多い。こうした指向は、特定の脆弱群への裨益に焦点化した介入（targeted intervention）というよりも、汎用性、応用可能性への関心・注目を惹起し、結果として公平性関連用語は、評価実践において次第に看過される作用をもたらしたものと考えられる。

4.6. 政策的示唆：評価規範・制度の改訂

2030年に向けSDGsの達成状況を点検する時期の到来が予見され、実務的にも各プロジ

エクトの公平性効果の不明、空白状態は放置できまい。SDG 4「公平な学び」達成への、国際教育協力プロジェクトによる貢献の最大化には、公平性効果の検討を誘導する評価ガイドラインや制度の改善が必要であろう。国際協力機構の文書を検討した本章の知見は、他の国際協力機関に対して直接的に適用できるものではない。その留保の上で、本章の検討を通じ、国際協力機構の評価実践は規範に忠実になされている様子が示唆され、従って、プロジェクト形成や実践の改善には評価規範（ガイドライン類）の改訂が有効であろう。より具体的には、各プロジェクトにおいて、対象地域、学校（セクター）、教職員、生徒、保護者の内外に存在する格差をプロジェクト設計時や着手時に察知し、プロジェクト目標、成果、活動や指標、ないし役割分担（活動の担い手、裨益者）に反映することが実務的には重要となろう。実際、上記の通り公平性改善に積極的・明示的に取り組む事例は存在し、そうした工夫の普及によりプロジェクトの公平性効果の風景は大きく変わる可能性がある。

例えば「全体の学力停滞を招かずに学習遅滞グループの底上げを図る」のように、生徒全体と脆弱層、両方の学力伸長の希求は、日本の学校・学級経営では一般的な着眼である。現場感に親和性ある各種の公平性着眼の導入により、プロジェクトの公平性領域が拡張し、効率性と公平性の両立を企図できるのではないか。こうした「公平性効果のプロジェクト内在化」に向けたプロジェクト評価・実践の運用改善に関連し、以下の3点を指摘できよう。

(i) 事前評価の「社会配慮」や「妥当性」検討で、「特定層への直接的悪影響の不在の点検」や「公平性に配慮した関連・上位計画への言及」から踏み込んで、積極的なプロジェクトの公平性効果を問うこと、(ii) その応答として、プロジェクト目標、成果、活動、指標、プロジェクト内での各種調査等で格差是正への取組みを織り込むこと、(iii) 国際協力機構の評価事務を対象とした限定的な示唆となるが、2014年の制度変更に伴い廃止された中間・終了時評価に代わり導入される「定期モニタリング」「事業完了報告」において公平性効果の点検を含めること。

4.7. 更なる研究課題

本章では、プロジェクトがもたらすことを企図した公平性効果を、個別具体的なプロジェクト評価文書の内容分析を通じて描出せんと試みた。その結果、プロジェクト評価文書に見る限り、国際教育協力プロジェクトの公平性効果は「不明」「不問」の状況である様

子が明らかになった。他方、支援対象における脆弱層の包含（貧困・教育荒廃地域、脆弱学校セクター）と、プロジェクト設計、評価における支援対象内の格差縮減企図は、国際教育協力プロジェクトの公平性効果の追求において端緒をなす不可欠な因子であると、わずかに認められる公平性効果を企図するプロジェクトは示唆する。しかし、「不明／不問」は、公平性効果の「不在」を自動的に規定しない、という仮説設定も可能であろう。こうした気づきからは以下の更なる研究領域、課題が示唆される。プロジェクト設計・評価において公平性効果は不問であっても、(i) 実際にはどのような公平性効果を有するか、(ii) 現場での公平性効果に関する自発的な取り組みの実態は何か、(iii) 例えば、効率的な知識伝播の方法論として多用されるカスケード方式の研修は、どの程度公平的吗、(iv) アフォーマティブなCP(カウンセラー)や支援対象の選定、登用は正当化されるか、(v) 何等かの不公平（端的には恵まれた学校・教員・生徒の裨益）が存在する場合、それはロールズの格差原理的な枠組みや、いわば「教育協力のトリクルダウン」により正当化されるか、さらに、(vi) 脆弱群への裨益に焦点化したプロジェクトを多くなす、他援助機関のプロジェクト評価実践では、どのように公平性は扱われているのか、など。また、本章の検討題材は国際教育機構の評価関連文書に限定されたが、他機関のプロジェクト形成、実施、評価においても公平性は「不問」であるか、という問いも重要であろう。

これらの更なる研究課題のうち、最も基本的な問いは「①プロジェクト設計や評価において公平性効果は「不問」であるが、実際においても「不在」であるのか、あるいはどのような公平性効果が存在するのか」という着眼であろう。ここで、本章の知見、すなわち、国際協力機構の評価規範・実践は、各プロジェクトが明示的に公平性効果を指向することに対し制約的、不利に作用するのではないか、という仮説提示は本章の重要な指摘である。これを踏まえた上で、次章以降、国際協力機構の技術協力プロジェクト（ネパール、セネガル、ラオス）を事例に、上記着眼からプロジェクトの公平性効果を探求する。

5. ネパールの自律的学校経営(SBM)支援の公平性効果：地域と学校経営の二重の脆弱性¹⁸

教育行政の地方分権は世界的潮流であり、多くの国が自律的学校経営（SBM：School Based Management）施策の一環として学校経営委員会（SMC：School Management Committee）や学校改善計画（SIP：School Improvement Plan）を導入し、こうした施策は、国際教育協力の支援対象領域ともなってきた。SBMやSMC等を含む教育行政の地方分権化・分散化方策の展開と格差是正、公平性の伸長の両立が、2030年を見据えた地球規模での教育開発課題の一つとして位置付けられよう。こうした着眼とともに、第5章では、ネパールを事例に、SBM政策、および同政策の施策を支援する国際教育協力プロジェクトの公平性を検討する。地方分権化を支援するプロジェクトの公平性効果は如何に描出できるかを問い、国際教育協力の公平性の伸長に資するプロジェクト設計への基礎的な示唆の導出を目的とする。本章がとりわけ関心を寄せるのは、プロジェクトはその支援対象に内在する脆弱層にどの程度裨益し格差縮減に貢献し得るのか、という点である。本稿のプロジェクト事例研究では、住民参加型SBM、授業改善、その両方を扱う3つの事例を検討するが、本事例は住民参加型SBMのみを扱うものとしての位置づけである。

¹⁸ 本章は田中（2016）を改訂したもの。

5.1. 先行研究

5.1.1. 地方分権、SBM の公平性

教育の地方分権が公平性に与える影響については様々な見解が示されてきた。地方分権化は、よりコミュニティに近い意思決定により、判断を地域ニーズに即したものにし、また貧困層の人々に大きな発言力を与えると考えられている。教育においては、地方教育行政機関への学校運営責任・権限の分散・分権が分権化策として一領域をなしている。また、SBM は教育の地方分権化策の一領域で、教員、保護者、地域住民に対して、学校的意思決定にかかるより大きな自主性を与える様々な改革を指す（ユネスコ 2009）。

一般的に SBM の理念は多くの先行研究により支持されるが、その効果は限定的、ないし論争的であり（Roberts-Schweitzer ら 2002¹⁹、Boissiere 2004、Wrigley 2004²⁰、Grauwe 2005²¹、Riddell 2008、ユネスコ 2009、Masino ら 2016²²）、注意深く実施された場合には生徒の学習達成に正の効果が発現する（Boissiere 2004）という具合に、何らかの留保とともに論じられる。

¹⁹ Roberts-Schweitzer ら（2002）は 83 の学校補助金に関する研究のレビューの結果、関係者の教育への関心や地域からの財政的支援の増加などに効果が観察される一方で、学習達成度の改善に帰結した事例は 11 にとどまると報告する。これを参照した Boissiere（2004）は同種の介入は注意深く実施されれば学習達成に貢献し得るが、脆弱校の地域コミュニティでは有力者がより限定的で、SBM の進展にあわせていわゆる「地域ボス支配」が伸長する可能性から、結果的に脆弱校での効果発現が損なわれ、格差を拡大する危険性に注意を喚起する。

²⁰ Wrigley（2004）は効果的学校論の重要性を示唆する論述において、脆弱地域に立地する「効果のある学校」は、地域の声（Voice）を傾聴し、地域に開かれている特徴を有する一方で、学習達成度は限定的でこれは付加価値で見ても同様であると指摘する。このこと自体は効果的学校の存在意義を損ねないが、研究においてこうした裨益の脆弱性が看過されるリスクを指摘する。

²¹ Grauwe（2005）は SBM が学校効果に貢献するか否かは論争的であるとしたうえで、SBM が学校経営に正のインパクトをもたらすには、①資源の整備、②学校支援制度、③学校や教員への支援・助言、および④動機づけの 4 つの並行戦略が必要と説く。

²² Masino ら（2016）は国際教育協力の効果を探る 38 論文のレビューである。大勢として①人的物的資源の提供を通じた供給サイドの能力強化、②教員、家族、生徒の態度や好みに影響を与える動機付け（Incentive）政策、③分権化改革、知識の普及、地域参画を通じて展開する「ボトムアップ、トップダウンの」SBM の 3 項目を効果的な介入の特徴として析出し、①と③を併せた介入の効果が高いと指摘する。このレビューでは地域参画型の介入を検討した論文も 6 編が吟味されているが、総勢としては同種の介入効果は限定的ないし論争的であると指摘する。

SBM は保護者や地域住民に多くの権限を委ねるが、このこと自体が広範囲にわたる社会的格差を解決するのではなく、むしろ不公平な側面も有するという見方が定着しつつある (Boissiere 2004)。例えばネパールでは、学校経営委員には最低一名の低カースト出身者の選出が義務付けられているが実践は伴わず、またオーストラリアやニュージーランドの、マイノリティーグループの学校経営委員が然るべき比率を占めておらず、代表性における不公平性が指摘される (ユネスコ 2009、De Grauwe 2005)。また、SBM と、バウチャー制や学校評価を組み合わせた英米の施策では、貧困層の居住地区に立地する学校が不適格とされ、結果的に貧困層への教育機会提供を阻害する不公平な帰結をもたらしたとされる (Angus 1993、新井 2013)。

5.1.2. ネパールの教育

ネパールを題材とした多くの先行研究がジェンダー、カーストによる格差に焦点を当てている。中期的にはジェンダーやカーストによる教育格差は縮減傾向にあるが、男子に比較して女子の、また、高位に比較して低位カーストの子どもの就学や卒業は不利であり (Stash and Hannum 2001 : 376)、こうした格差のあり様は多くの研究者の指摘するところである (畠 : 2002、2006、Bista 2004、菅野 2008、伊藤 2009、服部 2010)。

ネパールを題材とした学校効果研究では、親／祖父母世代の社会階層や識字と、子どもの出席に関係性がある (Jamison & Lockheed, 1987)、社会階級 (土地所有、識字、カースト、居住地) と生徒の出席に関係がある (Stash & Hannum 2001) 等、古くから生徒の出欠と社会経済因子 (SES) の関連性が注目されている。また、近年のネパールの学校効果研究には Thapa (2013) や Pangen (2014) が認められるが、学校因子と SES のどちらが優勢かは必ずしも明確でない。

ネパールの SMC を検討した先行研究もいくつか認められる。一般に SBM は、学校の意思決定に地域住民・保護者が関与し、上位下達の学校経営から、弾力的で透明性と説明責任を旨とするが、ネパールの SMC や SIP もこうした世界的潮流に与している (亀井 2004、Khaniya and Williams 2004)。同時にネパールの SBM は SMC の「政治化」に特徴づけられ、時々の政権の覇権争いの手段として動員されてきた (伊藤 2009、Carney & Bista 2009、Van Wessel & Van Hirtum 2013)。こうした SMC の「政治化」をネパールの当局は課題視し、2000 年の教育法第 7 修正が、学校経営における SMC の地方教育行政機関に対する優

越性が明示されたことは画期的であった (Carney & Bista 2009 : 207-208)。また、公務員人事制度により教員の立場は一定程度保護されてきたが、上記の教育法第 7 修正により、教員は SMC に従う従属的立場に変容したと捉えられ、教員と地域の相互理解を阻害する可能性もある (Carney & Bista 2009: 207-208)。

総体としては、ネパールの SBM 施策は紙面上に留まり実装化は捗らず、制度の詳細化とその周知の必要性が指摘されている (Sharma 2008、Carney & Bista 2009、Full Bright Consultancy 2011)。SMC を実装した学校では、関係者の当事者意識、責任意識、校長への信頼感が高い傾向があるが、進級率や SLE (School Leaving Certification : 中等教育修了資格) 成績には他校との顕著な差は見られない (Full Bright Consultancy 2011)。また、SMC 委員の殆どが有力カースト出身の男性が占め、分権化された学校経営における関係者の代表性の偏りが指摘されている (Sharma 2008 : 81-82、UNESCO 2009 : 29)。

5.2. 本章の研究設問と方法

5.2.1. 研究設問

第 2 章で検討した通り、国際教育協力の公平性は規範的に示されてきたが、その実現を担うプロジェクトの公平性効果を中心課題とした先行研究は乏しい。またネパールの教育に関する先行研究は、ジェンダーやカーストによる教育格差の様態を解明する研究、有効な単一的介入を追究する学校効果研究が主で、学校の脆弱性やその特徴を起点とした介入の公平性効果分析はほとんどなされていない。そこで本稿では、ネパールの SBM 政策の施策を支援する国際教育協力プロジェクトを題材に、その公平性効果に焦点をあて分析を試みる。具体的には、同国 SBM 政策の中核的施策である SIP への校長の効用感に着目し、以下の 4 つの問いを設定して検討する。

- (i) ネパールの SBM 施策は公平的吗
- (ii) SBM 施策に対する支援は公平的吗
- (iii) プロジェクトの裨益に浴さない「置き去り」校はどの程度存在するか、および
- (iv) 「置き去り校」にはどのような特徴があるか。

5.2.2. 事例の概要：「小学校運営改善支援プロジェクト・フェーズ 2 (SISM2)」

本章が分析するのは、ネパールの SBM 施策支援に係る国際協力機構の技術協力プロジェクト「小学校運営改善支援プロジェクト・フェーズ 2 (2013 年～2016 年)」がその効果検証のために収集した調査データである。本稿では、住民参加型 SBM、授業改善、その両方を扱う 3 つのプロジェクト事例を検討するが、本事例は住民参加型 SBM のみを扱うものとしての位置づけである。本プロジェクトの目標は「全国的な学校改善計画 (SIP) の策定・実施を通じ、基礎教育のアクセス・質の改善に向けた学校運営が行われる」とされ、その達成に必要な成果が 3 点設定されている。

- 成果 1 基礎教育のアクセスと質の改善に向けた学校改善計画の策定・実施が有効に機能するための「モデル」が開発される。
- 成果 2 「モデル」の有効性及び実効性が検証対象地域において検証される
- 成果 3 中央及び地方の教育行政機関の学校運営の支援能力が強化される。

本章で検討するのは、プロジェクト成果として開発された「モデル」介入の、公平性効果である。本プロジェクトの「モデル」の中核をなすのは、3 階層での指導者研修（中央、郡、Resource Center（地域の中核校））と学校階層の、合計 4 階層で構成されるカスケード研修である。

表 5.1 本事例が提供した研修機会

研修階層	時期・期間	回数	参加者
中央	2013 年 12 月、5 日間	NCED	41 名 (4 群の担当者)
郡	2013 年 12 月～2 月、5 日間	4 回 (1 郡/1 回×4)	88 名 (4 群合計) : US/SO/SS 15、RP40、校長 11、I/NGO18、ETC4
RC	2014 年 1 月～4 月、3 日間	4 郡の 14 か所の RC で延べ 110 回	参加学校数 1,182 校 参加者数 2,355 人 (4 郡合計) : SMC995、PTA30、校長 969、教員 338、その他 25
学校	2014 年 1 月～6 月、2 日間	4 郡の 1,182 校 (各 1 回)	参加学校数 1,182 校 参加者人数 32,889 人 (4 郡合計) : SMC6,850 人、PTA5,796 人、教員 4、173 人、生徒 5,380 人、その他 (保護者・地域代表等) 10,690 人

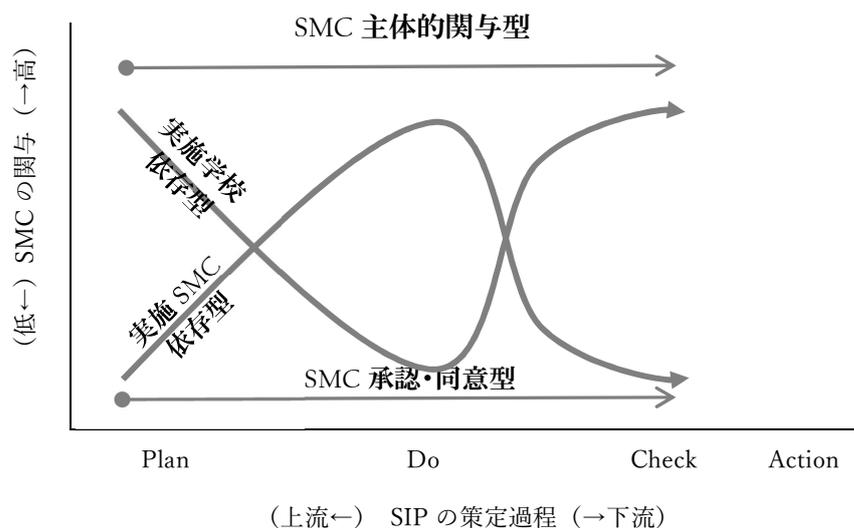
(注) US: Under Secretary; SO: Section Officer; SS: School Supervisor; RP: Resource Person, ETC: Education Training Center

(出所) 国際開発センター (2018) を基に筆者作成

本プロジェクトの研修は上表（表 5.1）の通りで、郡の SBM 担当者、SMC、PTA、校長、教員、保護者、地域代表等、多様な関係者 3 万 5 千人余りが出席した（国際開発センター2018）。プロジェクトが開発、配布した研修教材類には「学校改善計画作成の手引（SIP-FGB 2069）」「学校レベル・ワークショップ（SLW）マニュアル 2070」「学校自己アセスメント表（SIP 策定時の問題分析等に利用）」が策定され、介入対象 4 郡の 1,182 校に配布された。

各学校では、学校関係者（SMC 委員 4 名、PTA・保護者 5 名、教員 2 名、女性 4 名、生徒代表 5 名、若者 2 名、地域の NGO 等 2 名、村役場代表 1 名等の 25 名一学校ごとに参加者数には多少の増減がある）を対象とした研修が各学校で実施された。学校レベル研修で講師役を担うのは、各学校代表 2 名（学校長、SMC 委員長）で、教育事務所（DEO）勤務の「Resource Person（指導主事）」からファシリテーター研修を受講している。同研修は、2014 年 1 月～6 月の期間に実施され、講義やワークショップ、学校の観察ツアー等を通じて良い学校像の描出、学校関連の諸指標（含む生徒の出欠）の検討、学校観察・点検、学校内外の財源・人的資源の把握、学校課題の設定、活動の優先順位設定、SIP の初稿策定等から構成されている。

SMC の SIP への参画のありようは、SIP の計画・実施・評価・改善（PDCA）の各段階と、学校／SMC の関与の度合いの 2 軸により、その特徴を捉えられよう（図 5.1）。



（出所）：筆者作成

図 5.1 SIP の策定過程と、学校／SMC の参画度合いのモデル

SMC の観点からは、学校側が営む PDCA の過程を SMC が承認・同意する方法から、SMC も SIP 各段階にて一推進者として主体的に関与する方法まで、参画の度合いには幅が存在しよう。この観点では、ネパールの事例は、SIP の最上流段階から SMC の主体的な参画が企図されており、両者の「濃い」関係性にその特徴を見出すことができ、「SMC 主体的関与型」の SIP が企図されていると指摘できる。

5.2.3. データの概要と制約

2014 年、プロジェクトは、ネパールの 4 地域（東部、西部、中西部、極西部）からそれぞれ介入郡と統制郡を各 1 郡、計各 4 郡、合計 8 郡を選定し、上述の研修による学校支援モデルの効果を検証した。介入郡は、教育指標（純就学率、進級率、留年率、中退率が全国平均から著しく乖離していないこと）、他ドナー支援状況、交通アクセスと治安上の安全の観点から選定され、かつネパールの地理的特徴である北部山岳、中部丘陵、南部平原の各地域に分布するように調整されている。統制郡は介入郡に最も教育指標が類似する介入郡の隣接郡が選定されている。各地域で選定された介入・統制郡では、それぞれ 20 校（郡都に近い村、比較的遠隔地にある村から 10 校ずつ）が選定された。全体では、介入郡で 80 校、統制郡で 80 校、合計で 160 校が効果検証のための調査対象となっている。本稿ではこの内校長（介入群 80 校長、統制群 80 校長）を対象とした 46 設問から構成される質問票（同年 5 月～7 月に収集）に対する回答データを集計・分析した²³。

同データに関しては次の点に注意を要する。第 1 に標本数の制約である。標本数は介入・統制合わせて 160 校と小規模なため、平均や F 検定等簡易な集計方法を分析で採用する。第 2 は「脆弱レベル」の定義の厳格性である。後述するように、本稿は学校が立地する地域の脆弱性を、校長への設問「多くの生徒が経済的困窮状態にある」への回答に依拠しており、所得や非金銭的家計資源など客観的に計測可能な指標に基づいていない。第 3 は「介入前」データの制約である。本集計で利用した質問票のデータは、介入後のデータ収集時に、「介入前」「介入後」の双方時点について尋ねたものである。したがって、「介入前」データは介入後に一年遡った時点について尋ねている点に留意を要する。また一部設問については「介入前」については設問されていない。第 4 に、介入開始から「介入後」のデー

²³ なお、ネパールは 2015 年 4 月に震災に見舞われたが、今回扱うデータは発災以前に収集されている。

タ収集時点までの期間は数か月程度に限られ、校長が察知し得る変化が顕在化するには厳しい条件である。第5に本質問票調査の無作為性の制約である。上述の通り本質問票調査の対象選定では、ネパールの地勢的特徴や教育指標の趨勢から著しく乖離せぬよう配慮されているものの、プロジェクトの時間的資金的制約や治安上の安全確保の結果、調査の宿泊地からの往訪に途中泊を要さない、交通アクセスが比較的良好な地域が選定された。このため、社会経済状況がより劣悪な地域は分析対象外で、多様なネパールの地勢、社会経済情勢を完全には反映しない可能性がある。

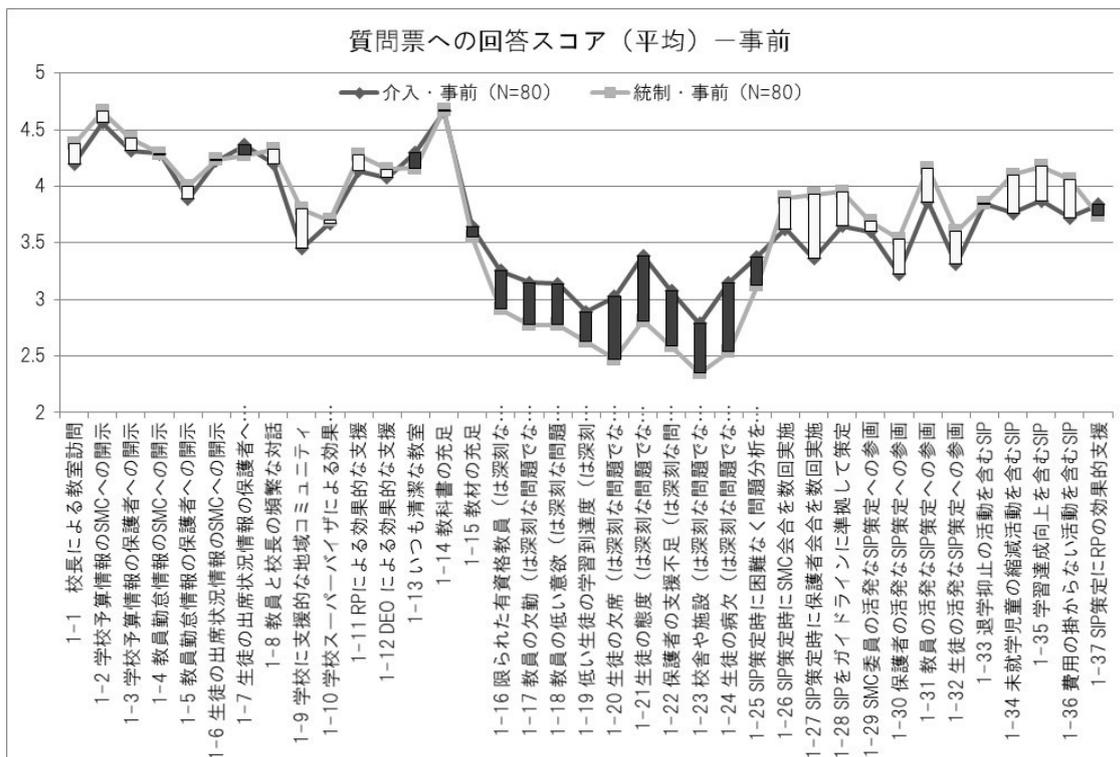
5.3. 集計結果

集計ではまず質問票への回答の全体傾向を把握した。続く公平性効果の検討では、脆弱層への裨益により非脆弱層との格差縮減が認められる場合に、介入は公平性効果を有すると便宜的に定義し、上記の各研究設問に沿って集計・分析した。その結果を以下記す。

5.3.1. 質問票の回答スコアの全体傾向

介入の公平性効果の検討に先立ち、質問票への校長の回答の全体傾向を把握するため、介入群、統制群（各 N=80）の回答の平均値と標準偏差を集計した²⁴。まず、事前における統制群、介入群の回答傾向を見ると、回答スコアに若干の差がある設問項目があるものの、両群の回答傾向に顕著な差は見いだせない（図 5.2）。

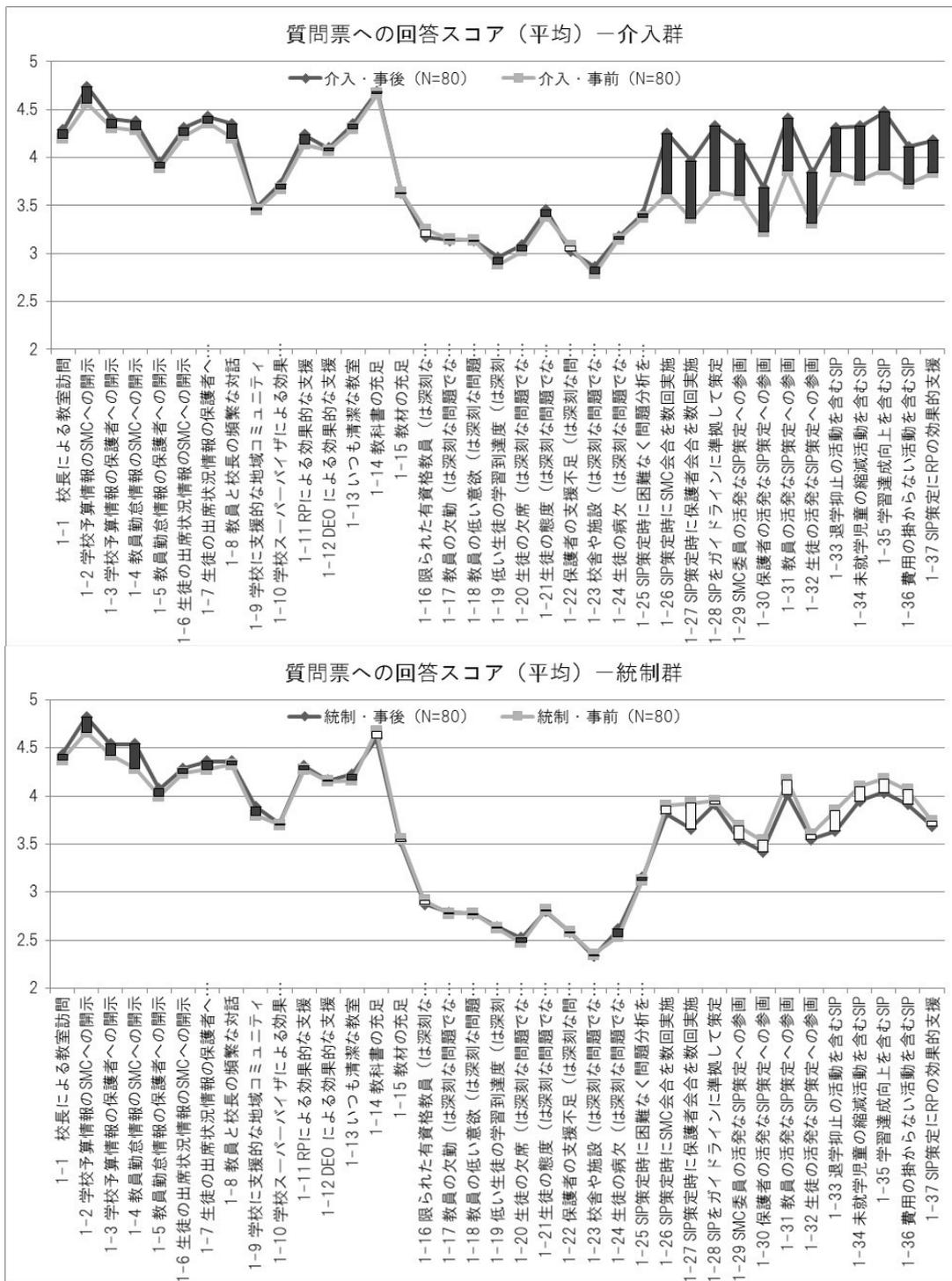
²⁴ 作図の都合上、図中の質問文一部が隠れている。質問全文については後出表 5-4 を参照されたい。



(出所) 著者作成

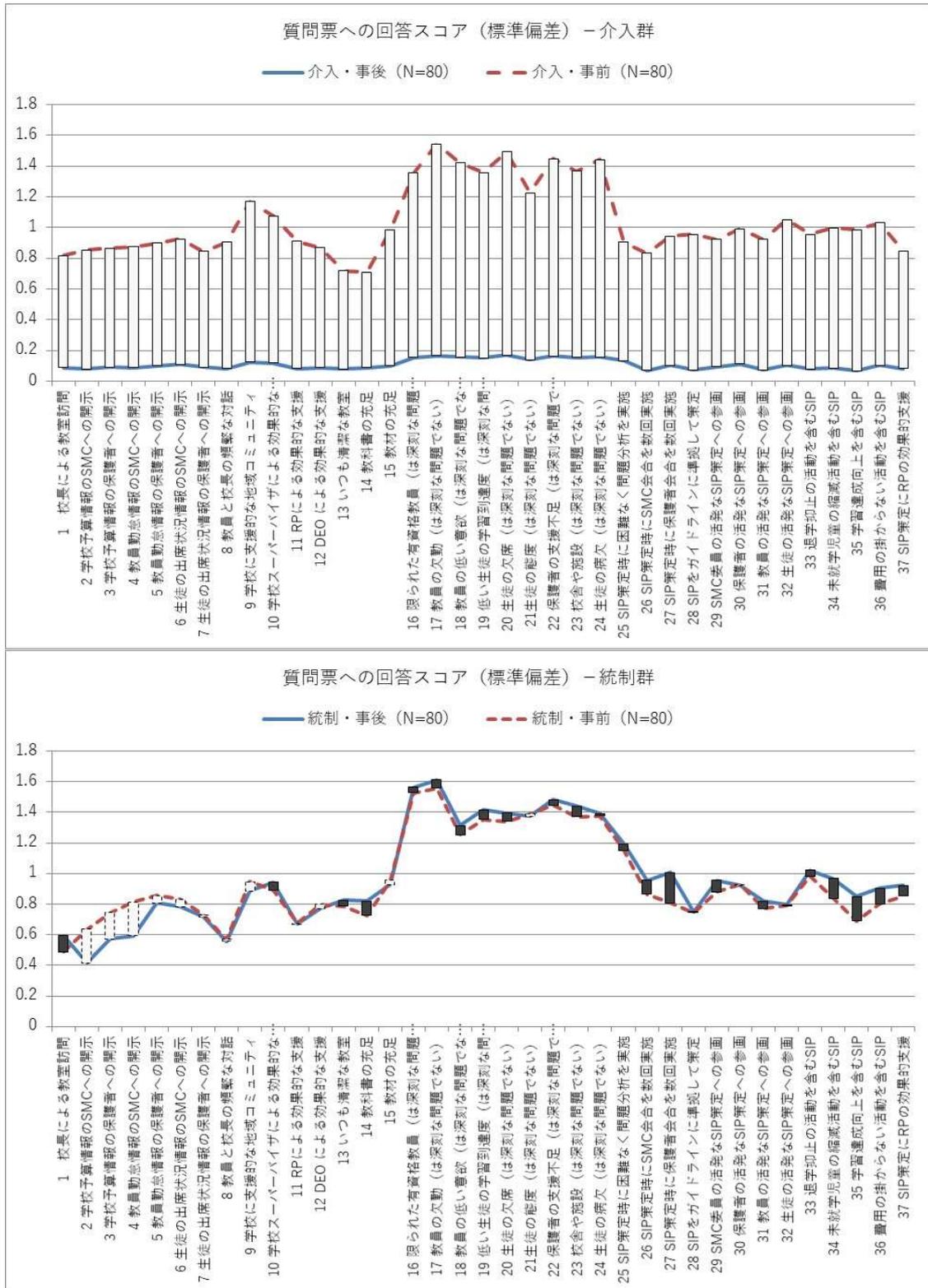
図 5.2 校長質問票の回答スコア（平均）：介入群、統制群

次に、介入群（N=80）の事前・事後の回答スコアを見ると、SIP の策定、実施、効果に関する設問群（1-26～37）に顕著な改善傾向がみられる（図 5.3 上）。一方、統制群（N=80）では、介入前後のスコアに大きな変化は見られない（図 5.3 下）。また、同スコアの標準偏差を見ると、介入群では事後の標準偏差が事前に比較し大幅に縮減した（図 5.4 上）一方で、統制群（図 5.4 上）の標準偏差には大きな変化は見られない。介入群においては SIP の策定、実施に関する回答スコアが改善する傾向と、回答スコアの標準偏差の縮減、つまり学校間格差の縮減傾向が同時にみられる点が特徴である。なお、設問（1-38～46）については、事前の状況が設問されておらず、図中に示されるのは事後の数値に限定されている点に留意を要する。



(出所) 筆者作成

図 5.3 校長質問票の回答スコア（平均）：介入群、統制群



(出所) 筆者作成

図 5.4 校長質問票の回答スコア（標準偏差）：介入群、統制群

5.3.2. SBM 施策（設問 1）、SBM 施策に対する支援は公平的吗（設問 2）

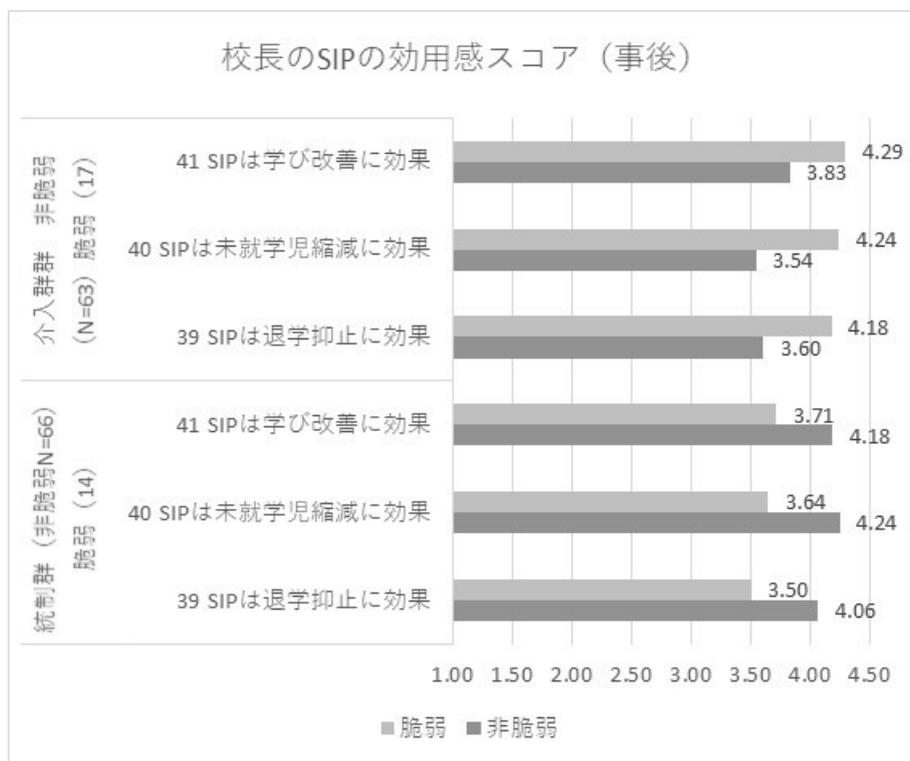
学校に裁量が委ねられる中、校長は SMC 委員や地域の参画を促しつつ、SIP 策定・実施過程を推進する責務を負う。従って校長の「SIP は実行するに値する」という実感は、SIP が形骸化せずに実益をもたらすのに不可欠であると考え、本章では校長の SIP への効用感に焦点を当てた。同効用感は、校長への設問「1-39 SIP は生徒の退学抑止に効果的である」「1-40 SIP は未就学生徒の減少に効果的である」「1-50 SIP は生徒の学び改善に効果的である」への回答（リッカート尺度 1：強く反対、2：反対、3：どちらでもない、4：賛成、5：強く賛成）をスコア化して集計した。また、学校が立地する地域の脆弱レベルは設問「多くの生徒が経済的困窮状態にある」への回答（同様のリッカート尺度）スコアを参照した。両者のクロス集計表を下に示す。

表 5.2 効用感と脆弱レベルのクロス集計（学校数）

効用感スコア 脆弱レベル	←低 介入群 高→						←低 統制群 高→					
	1=<	2=<	3=<	4=<	5	合計	1=<	2=<	3=<	4=<	5	合計
(低い) 1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
2	0	1	0	3	0	4	0	0	1	6	0	7
3	1	1	11	2	1	16	0	0	2	7	0	9
4	0	4	11	22	5	42	0	0	13	28	9	50
(高い) 5	0	1	4	6	6	17	0	0	8	5	1	14
合計	1	7	26	34	12	80	0	0	24	46	10	80

（出所）筆者作成

学校地域の脆弱性と効用感の関係性を描出するために、「非脆弱地域（1-4）」「脆弱地域（5）」の二分類を設定した。80 校中 42 校が脆弱レベル 4 と回答しており、中央値もこのレンジに収まる。このため過半数を占、かつ中央値が収まるレベル「4」を脆弱群として扱うのは不適切と考え、脆弱と判断できるのは脆弱レベル「5」のみとした。脆弱地域の校長が高い SIP 効用感を示す場合には、その反対の場合に比較するとひとまず「公平」な状況であると判断できる。このとき、統制群の動向からは法制上・紙面上の制度整備にのみ依拠する施策の、また介入群の動向からは法制上・紙面上の整備に加え学校関係者への研修が施された施策の公平性効果を、それぞれ推察できよう。



(出所) 筆者作成

図 5.5 校長の SIP 効用感（事後、脆弱レベル別）

表 5.3 校長の SIP 効用感（平均値）、介入群と統制群、脆弱レベルごと

校長数		非脆弱	脆弱	T 検定 P(T<=t) 両側
		66	14	
39 SIP は退学抑止に効果	統制	4.06	3.50	0.0106*
	介入	3.60	4.18	0.0386*
40 SIP は未就学児縮減に効果	統制	4.24	3.64	0.0019**
	介入	3.54	4.24	0.0156*
41 SIP は学び改善に効果	統制	4.18	3.71	0.0163*
	介入	3.83	4.29	0.0400*
39 SIP は退学抑止に効果	T 検定	0.0046**	0.0240*	
40 SIP は未就学児縮減に効果	P(T<=t) 両側	0.0000**	0.0593	
41 SIP は学び改善に効果		0.0082**	0.0593	

* 5%水準で有意 **1%水準で有意

(出所) 筆者作成

図 5.5 (下) によると、統制群では脆弱地域（脆弱レベル 5）の校長の効用感が非脆弱地域（脆弱レベル 1-4）に比較し低く推移しており、この限りではネパールの SIP 施策は公平のだとは言いがたい。法制度上の整備に留まる SBM 施策（政策の実施）のみでは、ネパールの脆弱地域の学校長の SIP 効用感は限定され、こうした学校での SIP 実装を促す特段の効果を期待しにくい状況であるといえよう。地方分権は、貧困層や脆弱層対策が伴わない場合に公平性問題を惹起し得るが（ユネスコ 2008）、この集計結果は、ネパールの SBM はそうした一事例であることを示す。

対照的に、図 5.5 (上) は、介入群の脆弱地域の校長の効用感が、同じく介入群の非脆弱地域に比較すると高い傾向を示す。「介入あり」の場合には脆弱地域の校長の高効用感傾向を認められる点において、本介入はひとまず公平性効果を有すると言えよう。

この二つの集計は、法制度整備と併せて学校関係者に研修の機会が提供されると、脆弱地域を利することを示す。なお、介入群の非脆弱層は統制群に比較し SIP 効用感スコアが低い傾向が顕著だが、介入を通じた SIP、SMC の理解深化を通じた、回答者の評価基準の厳格化などの作用が可能性として考えられる。但し、そうした状況を差し引いても、介入群の脆弱地域では非脆弱地域に比べて効用感が高い点は指摘に値しよう。

5.3.3. 裨益に浴さない「置き去り」校はどの程度存在するか？（設問 3）

前節の集計では、脆弱・非脆弱地域毎に事後の効用感の平均スコアを求めたが、本項では脆弱地域の学校がどの程度介入裨益から「置き去り」にされるかを検討する。具体的には脆弱レベル（1-5）と効用感（1-5）による学校数のクロス集計を基に（上表 5.2）、脆弱レベルは上の集計と同様、脆弱地域（5）、非脆弱地域（1-4）に、効用感は、高効用感（事後の効用感 4 以上）、低効用感（同効用感 4 未満）に基づき学校を分類し、「脆弱地域・低効用感」の学校を「置き去り」校、「脆弱地域・高効用感」の学校を「裨益校」と位置付け集計した（表 5.4）。なお、効用感に基づく分類時には、次を検討した。脆弱地域にある 17 校のうち、12 校が効用感レベル「4 以上」「5」と回答しており、中央値は「4 以上」レンジに収まる。このためレンジ「4 以上」を「低い効用感」群として扱うのは不適切と考え、相対的に高い効用感を持つ高効用感（事後の効用感 4 以上）グループ、同じく相対的に低い効用感を持つ低効用感（同効用感 4 未満）グループを設定した。

表 5.4 「置き去り」校と「裨益」校（太字）

	介入群			統制群		
	低効用感 (4 未満)	高効用感 (4 以上)	合計	低効用感 (4 未満)	高効用感 (4 以上)	合計
非脆弱地域 (レベル 1-4)	29 (36.3%)	34 (42.5%)	63 (78.8%)	16 (20.0%)	50 (62.5%)	66 (82.5%)
脆弱地域 (レベル 5)	5 (6.3%) 置き去り校	12 (15.0%) 裨益校	17 (21.3%)	8 (10.0%)	6 (7.5%)	14 (17.5%)
合計	34 (42.5%)	46 (57.5%)	80 (100%)	24 (30%)	56 (70%)	80 (100%)

(出所) 筆者作成

まず、介入群の脆弱地域では裨益校の数が統制群に比較すると多い傾向がみられる。介入群総数 (N=80) の内、脆弱地域の学校は 17 校存在し、内「置き去り校」は 5 校、裨益校は 12 校であった。5 校は総数 80 校の 6%、脆弱地域の 17 校の約 3 割にあたり、相当数の学校が裨益から置き去りにされている。また、統制群の脆弱地域には 14 校が含まれ、このうち 8 校が置き去り校、6 校が裨益校で、「置き去り校」の全体の 10%、脆弱地域の 17 校の 4 割程度を占める。本事例の標本数は小規模で、また、介入前の効用感データは収集されていないため介入前後での SIP 効用感の変化は確認できないため、介入効果ありと判断するには慎重さが求められる。脆弱地域にてより多くの裨益校を導き、置き去り校が縮減する点において介入群は統制群に比較して優位である反面、脆弱地域にある学校の約 3 割が置き去りにされている点は看過できまい。

5.3.4. 「置き去り校」にはどのような特徴があるか（設問 4）

本節では検討の対象を SIP の効用感に関する 3 設問から質問票の全体に広げ、以下の比較を通じて介入群における「置き去り校」の特徴把握を試みた（表 5.5、図 5.6、5.7）。

- 事前の回答傾向：「裨益校」と「置き去り校」の比較（比較 1）
- 事後の回答傾向：「裨益校」と「置き去り校」の比較（比較 2）
- 裨益校：事前・事後の回答傾向の比較（比較 3）
- 置き去り校：事前・事後の回答傾向の比較（比較 4）

表 5.5 介入前後の認識の変化：「置き去り校」と「裨益校」

	裨益(N=12)			置き去り (N=5)			置き去り－裨益	
	事前	事後	事後－事前	事前	事後	事後－事前	事前	事後
	回答平均値の差異が顕著な事項			1.0 以上			1.0 以上	
	(i)	(ii)	(iii)	(iv)	(v)	(vi)	(vii)	(viii)
		比較 3			比較 4	比較 1	比較 2	
1 校長による教室訪問	4.33	4.33	0.00	4.40	4.40	0.00	0.07	0.07
2 学校予算情報の SMC への開示	4.42	4.92	0.50*	4.20	4.00	-0.20	-0.22	-0.92
3 学校予算情報の保護者への開示	4.92	4.17	-0.75**	4.80	3.60	-1.20	-0.12	-0.57*
4 教員勤怠情報の SMC への開示	5.00	4.58	-0.42*	4.80	3.40	-1.40	-0.20	-1.18*
5 教員勤怠情報の保護者への開示	4.00	4.33	0.33	3.40	3.00	-0.40	-0.60	-1.33*
6 生徒の出席状況情報の SMC への開示	4.25	4.42	0.17**	4.20	2.80	-1.40	-0.05	-1.62***
7 生徒の出席状況情報の保護者への開示	3.58	4.58	1.00**	3.60	3.60	0.00	0.02	-0.98**
8 教員と校長の頻繁な対話	4.08	4.42	0.33	4.20	4.40	0.20	0.12	-0.02*
9 学校に支援的な地域コミュニティ	4.42	3.42	-1.00**	4.20	3.60	-0.60	-0.22	0.18
10 学校スーパーバイザによる効果的な支援	4.00	4.08	0.08	4.20	3.80	-0.40	0.20	-0.28
11 RP による効果的な支援	3.25	4.42	1.17***	3.60	3.80	0.20	0.35	-0.62*
12 DEO による効果的な支援	3.25	4.42	1.17**	3.20	3.80	0.60	-0.05	-0.62
13 常に清潔な教室	4.50	4.17	-0.33	4.20	4.40	0.20	-0.30	0.23
14 教科書の充足	3.92	4.83	0.92*	3.20	3.80	0.60	-0.72	-1.03
15 教材の充足	2.83	3.92	1.08*	3.80	3.80	0.00	0.97	-0.12
16 限られた有資格教員（は深刻でない）	3.58	4.00	0.42	3.60	2.20	-1.40	0.02	-1.80
17 教員の欠勤（は深刻でない）	4.25	3.83	-0.42	3.40	2.00	-1.40	-0.85	-1.83
18 教員の低い意欲（は深刻でない）	3.92	3.75	-0.17	4.60	2.00	-2.60**	0.68	-1.75
19 低い生徒の学習達成度（は深刻でない）	3.33	3.67	0.33	4.00	1.40	-2.60**	0.67	-2.27
20 生徒の欠席（は深刻な問題でない）	3.92	3.75	-0.17	4.20	1.40	-2.80**	0.28	-2.35
21 生徒の態度（は深刻な問題でない）	3.33	4.08	0.75*	3.80	2.60	-1.20	0.47	-1.48*
22 保護者の支援不足（は深刻でない）	3.50	2.92	-0.58	3.20	2.20	-1.00	-0.30	-0.72

23 校舎や施設（は深刻な問題でない）	3.92	3.25	-0.67	4.20	2.40	-1.80*	0.28	-0.85
24 生徒の病欠（は深刻な問題でない）	4.08	3.75	-0.33	4.20	2.00	-2.20*	0.12	-1.75
25 SIP 策定時に困難なく問題分析を実施	3.25	4.08	0.83*	3.20	3.60	0.40	-0.05	-0.48
26 SIP 策定時に SMC 会合を数回実施	4.00	4.25	0.25	4.20	4.00	-0.20	0.20	-0.25***
27 SIP 策定時に保護者会合を数回実施	3.50	3.92	0.42	4.00	3.20	-0.80	0.50	-0.72***
28 SIP をガイドラインに準拠して策定	3.00	4.33	1.33**	4.00	3.80	-0.20	1.00	-0.53**
29 SMC 委員の活発な SIP 策定への参画	4.08	4.33	0.25	4.20	4.00	-0.20	0.12	-0.33
30 保護者の活発な SIP 策定への参画	4.33	3.92	-0.42	4.40	3.20	-1.20	0.07	-0.72
31 教員の活発な SIP 策定への参画	4.00	4.50	0.50	4.20	4.40	0.20	0.20	-0.10
32 生徒の活発な SIP 策定への参画	4.33	3.92	-0.42	4.40	4.00	-0.40	0.07	0.08*
33 退学抑止の活動を含む SIP	3.50	4.50	1.00**	3.60	4.60	1.00	0.10	0.10
34 未就学児童の縮減活動を含む SIP	4.00	4.75	0.75	4.00	4.20	0.20	0.00	-0.55*
35 学習達成向上を含む SIP	3.75	4.58	0.83**	4.00	4.60	0.60	0.25	0.02
36 費用の掛からない活動を含む SIP	4.08	4.42	0.33	4.60	3.60	-1.00	0.52	-0.82
37 SIP 策定に RP の効果的支援	4.08	4.33	0.25	4.00	4.20	0.20	-0.08	-0.13
38 SIP を掲示板に張り出し	4.00	3.58	-0.42	4.20	3.20	-1.00	0.20	-0.38
39 SIP は退学抑止に効果		4.58			3.20			-1.38***
40 SIP は未就学児縮減に効果		4.75			3.00			-1.75***
41 SIP は学び改善に効果		4.58			3.60			-0.98**
42 SIP 実施における SMC の高い関与		4.33			3.80			-0.53
43 SIP 実施における保護者の高い関与		3.92			3.00			-0.92
44 SIP 実施に RP の効果的支援		4.50			3.40			-1.10
45 費用のかからない活動の 8 割程度を実施		4.17			3.20			-0.97*
46 費用が掛かる活動の半分程度を実施		3.83			4.00			0.17

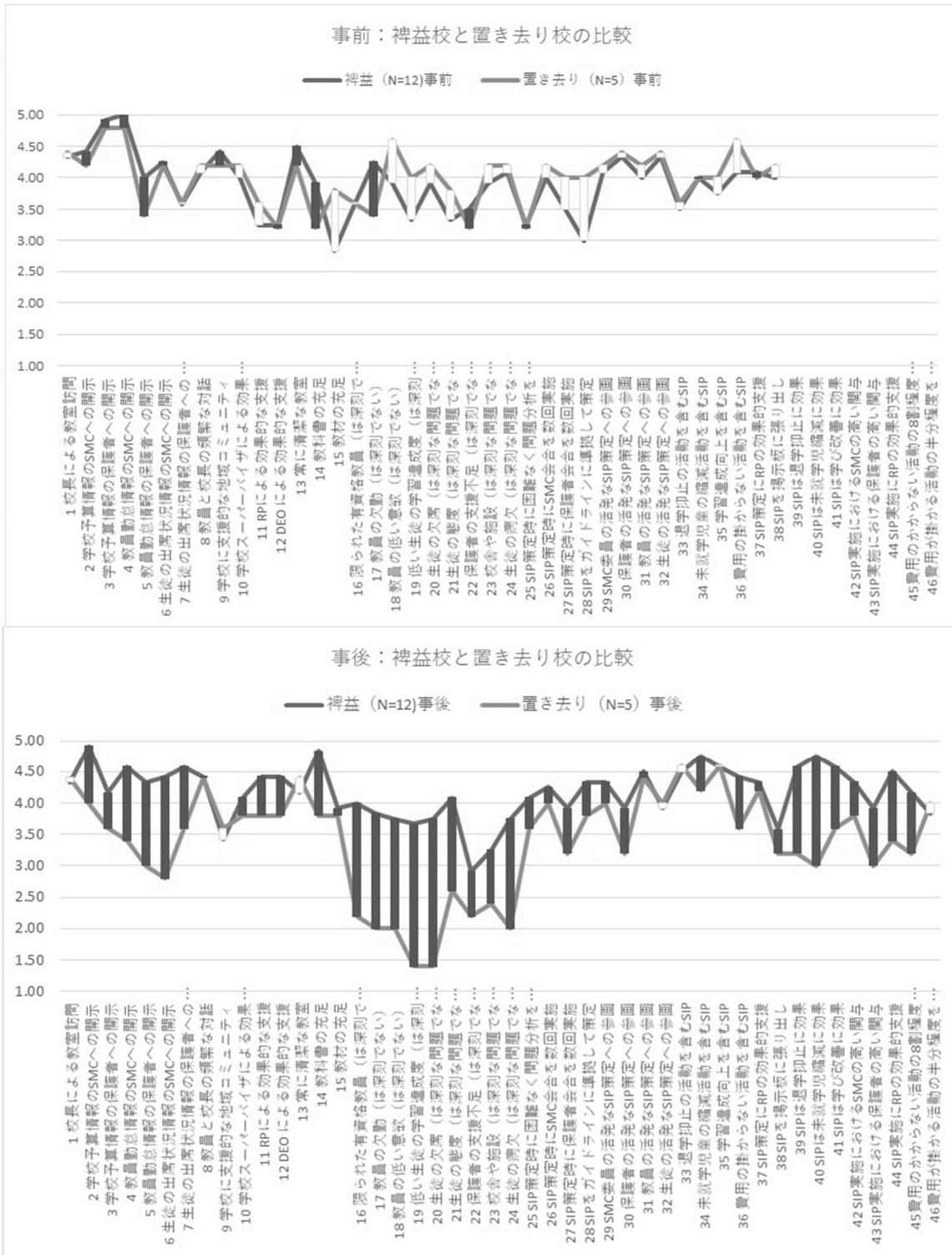
（出所）筆者作成

(1) 事前の回答傾向：「裨益校」と「置き去り校」の比較（比較1）

事前の回答傾向に、「裨益校」「置き去り校」の間に大きな違いは見受けられない。事前・事後で比較可能な 38 設問のうち、裨益校／置き去り校が優位な設問数は 14／24 である。事前ではむしろ置き去り校のスコアが優勢である設問が多い。設問を個別に眺めると、「教科書の充足（1-14、置き去り校が 0.72 ポイント低い）」、「教材の充足（1-15、置き去り校が 0.97 ポイント高い）」、「教員の欠勤（は深刻ではない）（1-17、置き去り校が 0.85 ポイント低い）」、「SIP をガイドラインに準拠して策定（1-28、置き去り校が 1.00 ポイント高い）」等があるが、いずれも統計的有意差をもつものではない（表 5.5、vii 列、図 5.6 上）。この比較からは、事前の校長の認識の限りは、両群の間に大きな差があるとは認められない。

(2) 事後の回答傾向：「裨益校」と「置き去り校」の比較（比較2）

事前には両群間に大きな差は認められなかったが、事後には一変し「置き去り校」校長の回答平均値は「裨益校」校長に比較して低調となる。裨益校／置き去り校が優勢な設問数は事後においては 32／6 となり、脆弱地域にあっても SIP の効用感を感じる裨益校の優勢が顕著となる。このうち、11 設問では、置き去り群の数値が裨益群に比較して 1 ポイント以上低く、また、T 検定にて 5%水準以上の統計的有意差をもつ設問が 38 設問中 14 を数え、いずれにおいても置き去り群が裨益群を下回る。情報の関係者の開示については、事前には裨益校、置き去り校に格段の差がなかったが、「教員勤怠情報の SMC への開示（1-4、事前-0.20→事後-1.18 ポイント*）」、「教員勤怠情報の保護者への開示（1-5、-0.60→-1.13*）」、「生徒の出席状況情報の SMC への開示（1-6、-0.02→-1.62***）」、「生徒の出席状況情報の保護者への開示（1-7、0.02→-0.98**）」が示すように、事後の格差の拡大が顕著である（**1%水準、*5%水準で有意（t 検定））。さらに、置き去り校においては生徒や教員に関する設問 1-16～27 において両群間の格差が広がった（表 5.5、viii 列、図 5.6 下）。



(出所) 筆者作成

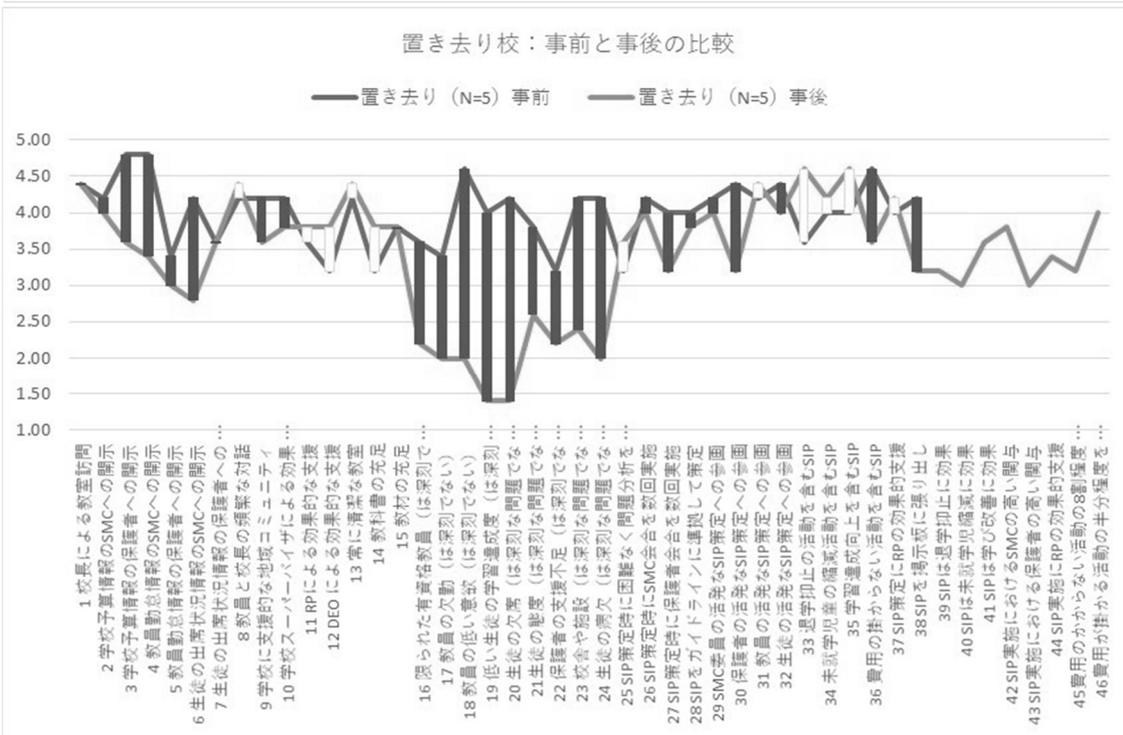
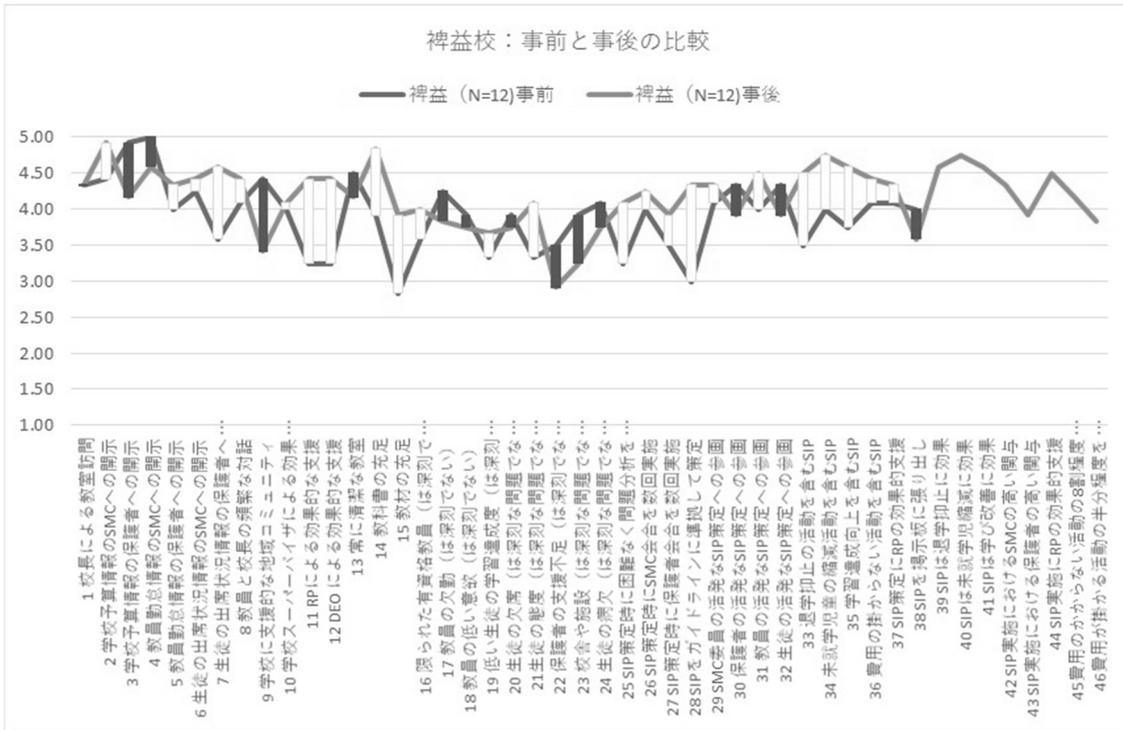
図 5.6 神益校と置き去り校の比較：事前(上)・事後(下)

(3) 裨益校：事前・事後の回答傾向の比較（比較 3）

裨益校は事後のスコアが高い傾向をみてとれ、事前事後で比較可能な 38 設問のうち、24 設問のスコアが増加した（表 5.5 iii 列、図 5.7 上）。また、統計的有意差のある正の変化が特徴で、「生徒の出席状況情報の保護者への開示（1-7、1.00**）」、「RP による効果的な支援（1-11、1.17***）」、「DEO による効果的な支援（1-12、1.17*）」、「教材の充足（1-15、1.08*）」、「SIP をガイドラインに準拠して策定（1-28、1.33**）」、および、「退学抑止の活動を含む SIP（1-33、1.00**）」といった変化を見いだすことができる（**1%水準、*5%水準で有意（t 検定））。裨益校は、置き去り校と同等の脆弱な学校立地環境にあるにも関わらず、置き去り校に見られた情報開示の劣化を抑え、行政（RP や DEO）による支援を得て、SIP において学校課題（退学抑止）に取り組んでいる様子を捉えることができる。

(4) 置き去り校：事前・事後の回答傾向の比較（比較 4）

対照的に、置き去り校は事前に比較して事後のスコアが低い傾向が顕著である。事前事後で比較可能な 38 設問のうち、27 設問のスコアが減少した（表 5.5 vi 列、図 5.7 下）。この内 14 設問は 1 ポイント以上スコアが減少し、これには統計的有意差をもって 2 ポイント程度以上スコアが減少した下記の設問を含む：「教員の低い意欲（は深刻でない）（1-18、-2.60**）」、「低い生徒の学習達成度（は深刻でない）（1-19、-2.60**）」、「生徒の欠席（は深刻な問題でない）（1-20、-2.60**）」、「校舎や施設（は深刻な問題でない）（1-23、-1.80*）」、および、「生徒の病欠（は深刻な問題でない）（1-24、-2.20*）」（**1%水準、*5%水準で有意（t 検定））。置き去り校では、裨益校とは対照的に、教員の勤務態度や生徒の学習達成、出欠の悪化、校舎・設備の劣化といった課題が深刻化し、SIP の乏しい効用感と同時に現出している様相である。



(出所) 筆者作成

図 5.7 事前と事後の比較：裨益校(上)・置き去り校(下)

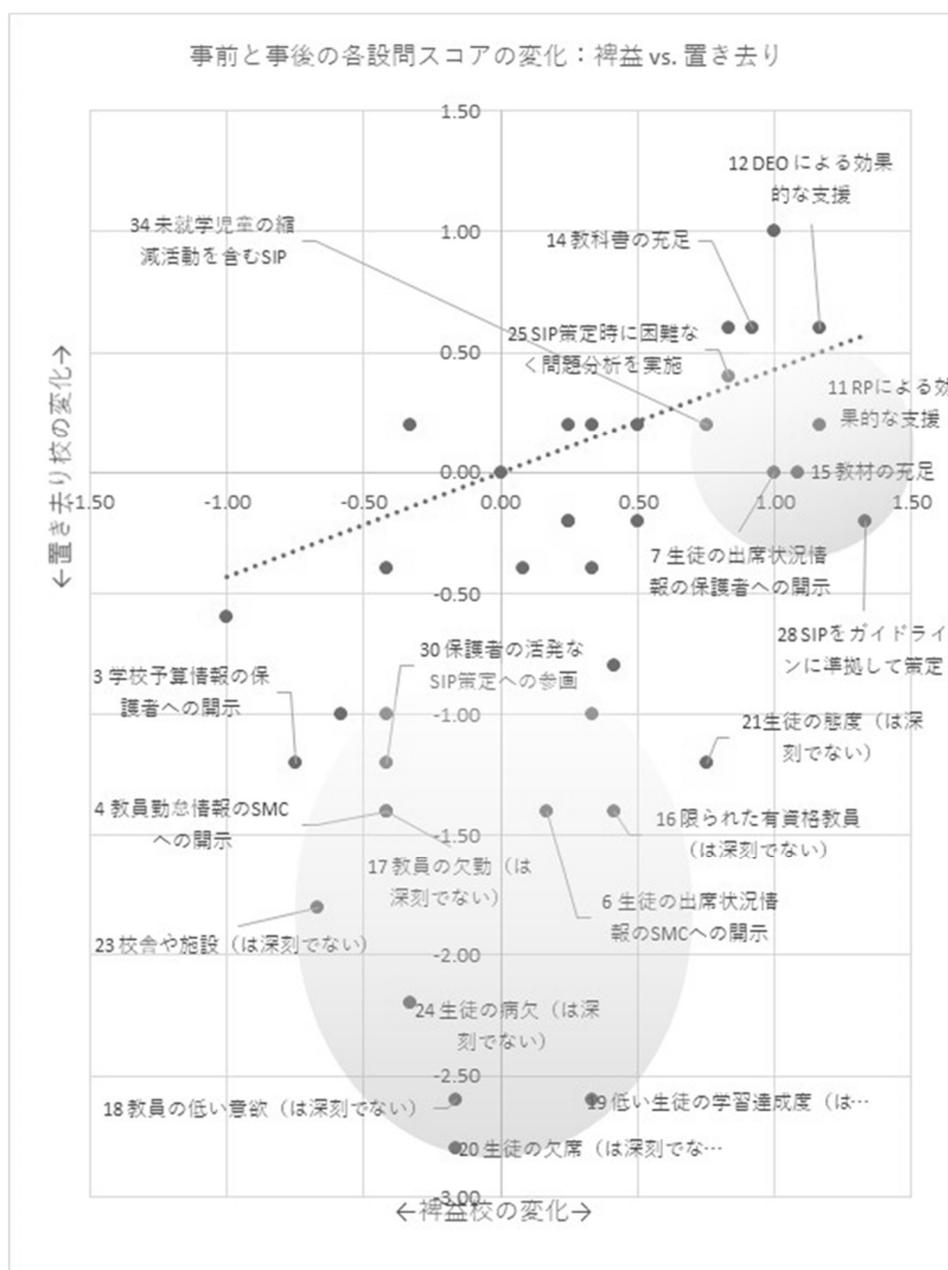
(5) 置き去り校の「伸び悩み」と「底抜け」

各設問の裨益校、置き去り校の事前・事後の変化を散布図（図 5.8）に示すと、(i)裨益校のスコアは伸張したが、置き去り校は伸び悩んだ設問群、(ii)裨益校のスコアに必ずしも大きな変化は見られないが、置き去り校のスコアが著しく低下した設問群が特徴的である。前者は下記グラフの右方向に示した領域に位置する設問群で、下記設問が位置する。

- 生徒の出席情報の保護者への開示（1-7）
- RP による効果的支援（1-11）
- 教材の充足（1-15）
- ガイドラインに準拠した SIP の策定（1-28）
- 未就学児童の縮減活動を含む SIP（1-34）

また、後者は同グラフの下方に示した領域に位置する設問群で、下記設問が位置する：

- 生徒の出席状況情報の SMC への開示（1-6）
- 生徒の学習達成度（は深刻な問題でない）（1-19）
- 生徒の欠席（は深刻でない）（1-20）
- 生徒の病欠（は深刻でない）（1-24）
- 限られた有資格教員（は深刻な問題でない）（1-16）
- 教員の欠勤（深刻な問題でない）（1-17）
- 教員の低い意欲（は深刻でない）（1-18）
- 校舎や施設（は深刻な問題でない）（1-23）



(出所) 筆者作成

図 5.8 事前と事後の設問スコアの変化：裨益校・置き去り校

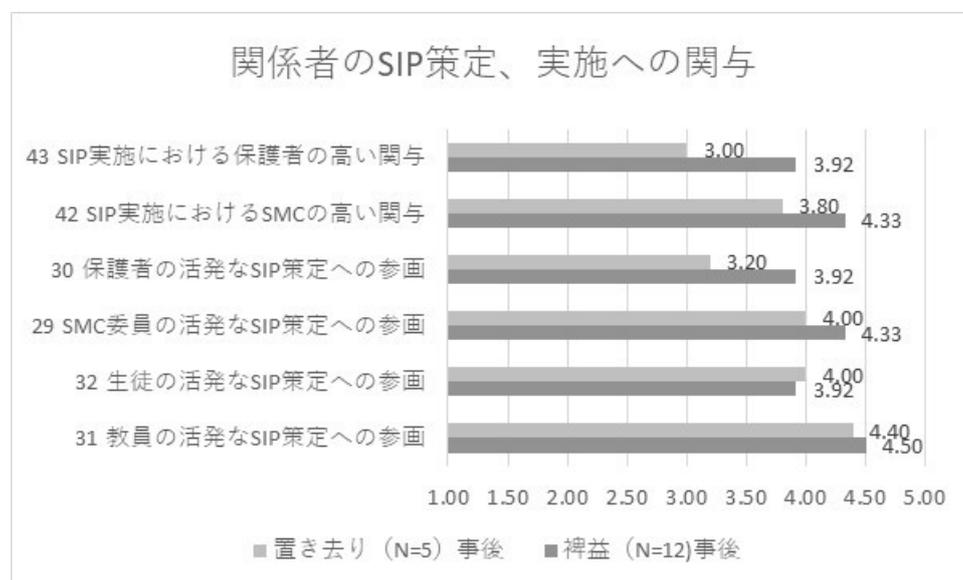
置き去り校においては、教員、生徒に関する設問回答スコアが、事前に比較すると著しく低下している。生徒や教員の勤怠や出欠状況が芳しくなく、SIPの策定・実施の前提であるところの教員・生徒の出勤・出席すら危うくなる、いわば「底抜け」のような厳しい状況に置き去り校が陥ったことが分かる。結果的にこうした厳しい状況においてはSIPの導入自体が困難で、従って学校改善効果は期待しにくい状況にあったと推察できる。いわ

ば地域と学校経営上の二重の脆弱性に特徴づくのが本事例における「置き去り校」であるといえる。

5.4. 考察

5.4.1. 公平性効果の領域：効果経路（策定→実施→課題解決）と関係者の2軸による模式化

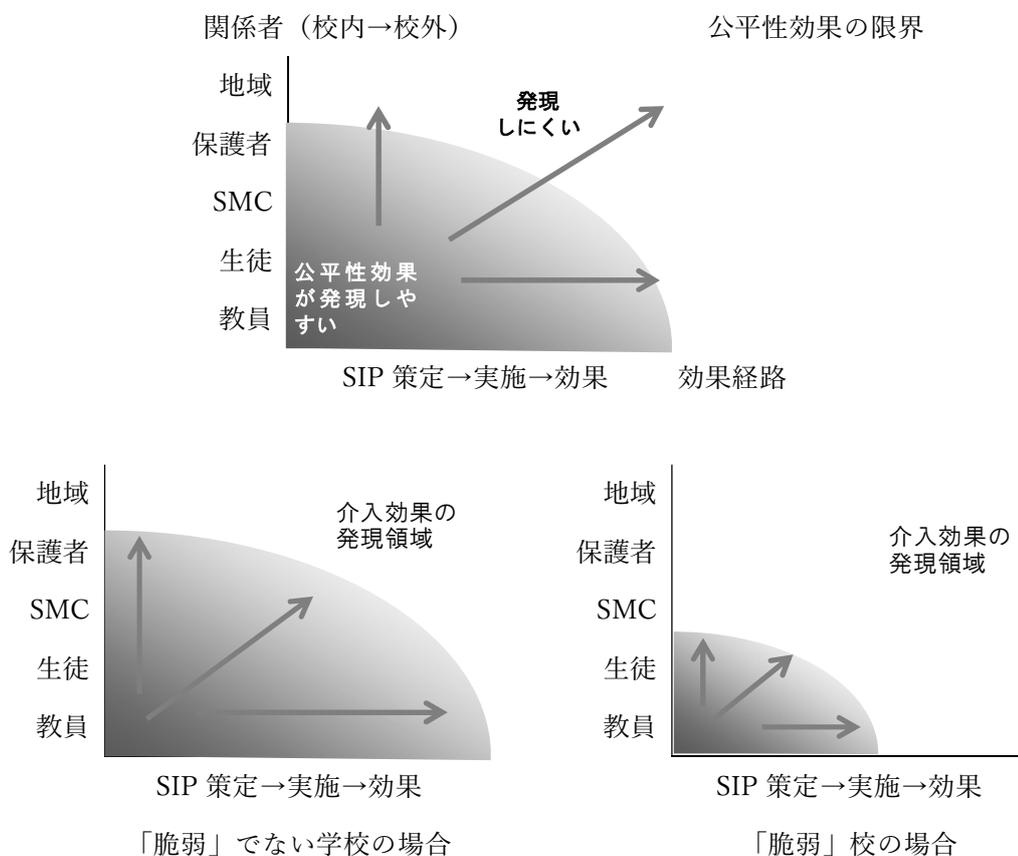
住民参加型 SBM においては関係者への計画策定、実施への参画が核心であるところ、関係者（生徒、教員、SMC 委員、保護者）と SIP の策定・実施に関連した設問の回答傾向について、「置き去り校」と「裨益校」を比較した。その結果、関係者が教員～生徒～保護者へ学校外部に向かうにつれ、また SIP の策定から実施の下流方向に向かうにつれ「置き去り校」と「介入校」の格差が開いていく傾向をみてとれる（図 5.9）。生徒の家計所得が制約される脆弱校では、教員・生徒以外の保護者・地域住民の、SIP の実施段階における参画が限定的である。



(出所) 筆者作成

図 5.9 関係者の SIP 策定、実施への関与－「置き去り校」と裨益校

この傾向を、SIP の策定→実施→課題解決の効果経路と、学校関係者の 2 軸で模式化すると下図のように示される。



(出所) 筆者作成

図 5.10 SMC の実装支援の公平性効果

左下方の領域では公平性効果（置き去り校でも一定の介入効果）が相対的に顕れやすいが、その右上方向に向けて同効果は表れにくくなる。教員・生徒のみならず SMC・保護者・地域住民の積極的な関与、SIP の策定のみならず課題解決をもたらす実施に至るまでの、効果的な SMC 制度設計が、脆弱地域における住民参加型 SBM 実施上の課題として指摘できよう。

5.4.2. 結論と更なる研究領域

本章の検討は、校長による自校生徒の経済困窮度判断と、SIP 効用感の主観的判断情報に依拠しており、例えば学校の基本情報（学校の規模、へき地度）から得られる物理的・客観的な学校因子と「置き去り」校との相関を捕捉したものではない。また、校長の効用

感はその意欲やリーダーシップのあり様との関係が予見されるが、こうした質的事項の多角的な描出にはなお研究余地が残されている。

これらの余地を残すものの、上記の検討からは以下の結論を導くことができる。(i) 法制上・紙面上の整備に留まる SIP 施策では、脆弱校校長の SIP の効用感は醸成されず公平性効果は乏しいが、SMC を構成する学校関係者に研修が提供されると、脆弱地域の学校の SIP 効用感が高まり、SBM 施策への支援的介入は「ひとまず」公平性効果をもつ。(ii) しかし、脆弱地域に立地するにも関わらず、裨益効果 (SIP の効用感の伸長) が顕れない「置き去り校」が一定程度存在する。(iii) こうした潜在的な「置き去り校」を「裨益校」に転化していくには、支援対象内に相当数潜在する「地域と学校経営上の二重の脆弱性」に特徴づけられる高リスク校の把握が不可欠である。(iv) こうした学校には追加的な支援措置を通じた「底抜け」の予防が求められよう。追加的な支援措置の領域としては、介入前後で「置き去り校」－「裨益校」間の格差が拡大した設問に着目し、RP による更なる支援を通じて、学校、SMC による SIP 策定を底支えし、併せて、生徒 (登校勧奨、欠席予防策、健康増進一病欠対策)、教員 (有資格教員の配置、皆勤勧奨、勤務態度・意欲の刺激)、教材や校舎や施設の拡充・修繕関連の支援等の取り組み強化等が一案となろう。

もとより、国際教育協力は対象国の教育の格差拡大に帰結してはなるまい。本章の検討結果からは、国際教育協力プロジェクトは一定の公平性効果を有し得ると同時に、その最大化には、プロジェクト設計において裨益機会への「平等」と「衡平」の両者を包含することの重要性が示唆される²⁵。すなわちプロジェクト活動の内、一律的介入の対象には脆弱地域の学校を遺漏なく平等に含めることで「ひとまずの公平性」が担保される。合わせて二重の脆弱性を孕む潜在的「置き去り」校への「衡平的」な、つまり、異なる対象に対する適切に異なる追加的支援の組み合わせにより、プロジェクトの公平性効果が高まる可能性がある²⁶。平等と衡平に配慮した設計を備え、プロジェクト対象内の格差縮減に努める試みは、国際教育協力プロジェクトのもたらす結果の平等－公平性を高め得る。個別のプ

²⁵ 本稿第 3 章に示した、「平等」「衡平」「公平」および「公正」の定義を参照されたい。

²⁶ 本稿第 7 章のラオス事例では、一律介入に加え脆弱校に対する補完的支援を提供しているので、衡平的な追加的措置がもたらすプロジェクトの公平性効果を検討している。

プロジェクトのそうした営みは、プロジェクトによる支援総体がもたらし得る「公平な学び」に対する貢献をさらに充実させることができよう。

6. セネガルの授業研究活性化支援の公平性効果²⁷：教員の 内容理解、生徒の学習達成、中期的ダイナミズム

生徒の成績格差の縮減は、日々の教員の授業実践を通じた生徒の学習によりもたらされ、現職教員研修には、そうした日々の教員の授業実践の刷新を促す作用が期待される。しかしセネガルを含むアフリカ諸国では、現職教員研修中でも初任者研修は、教員の行動様式を、旧来型の教員中心型の授業実践に指向・固着させるような作用を有し、現状の授業実践の刷新には大して貢献していない(Akyeampong ら 2013)という厳しい指摘も存在する。

第2章に示した通り、国際教育協力プロジェクトの公平性効果のあり様は殆ど明らかにされておらず、この点は現職教員研修を支援対象としたプロジェクトについても同様である。他方で、現職教員研修は、国際教育協力プロジェクトの主たる支援領域で、第4章に示した通り、国際協力機構の場合にはその過半を占める。そこで、本章では、新任者研修を含む現職教員研修領域の施策支援の国際教育協力プロジェクト（セネガル）を題材に、教員の力量格差、生徒の成績格差に介入がもたらす是正効果の探求を目的とする。本稿では、住民参加型自律的学校経営、授業改善、その両方を扱う3つの事例を検討するが、本事例は現職教員研修を通じた授業改善を扱うものとしての位置づけである。前章では、ネパールにおけるSBM 施策支援を通じて、学校関係者の主観（効用感や関係性）に顕れる公平性効果を探求した。翻って本章では、より客観的な処理が可能となる生徒の学力、およびこれに作用すると想定できる教員の教科内容理解に着目し、ここに顕れるプロジェクトの公平性効果を探求する。

²⁷ 本章は、日本比較教育学会第53回大会（2017年、東京大学）にて口頭発表したペーパー（田中2017b）を改訂したものである。

6.1. 先行研究

セネガルの教育に関する先行研究には、学校選択、就学を通じた教育効果、自律的学校経営、教員教育、識字教育等の領域に一定の蓄積が見られる。

6.1.1. 学校選択：社会階層や母語が学校選好に影響を与える

セネガルでは、母語による教育を選好する高位の社会階層とそれ以外の子弟の間に、学校選択の傾向の違いが見られる。Huet-Gueye & Léonardis (2009) は保護者の民族的アイデンティティの、生徒の学校選択（普通校か伝統的宗教学校「KEC：Koranic Education Centre (Bah-Lalya 2015)」）に与える影響を指摘する。下位の社会階層の保護者は普通校を選択し、こうした世帯は一度地元を離れると地元にも戻らない傾向がある一方、こうした流動を嫌う地域の支配的カーストはKEC（セネガルでは「ダーラ」と呼称される）を選好する傾向がある（Auriola & Demonsantb 2012）。また、Clemonsら（2009）は、セネガルを含む仏語圏4カ国での調査から、母語によるKECと、公用語（フランス語）による「近代的」普通学校の連携が、子弟の学習継続に有効であると指摘する。

6.1.2. 識字教育：学習者の興味・関心に依拠した教材提供の重要性

セネガルの識字率は52.1%（人間開発報告書2015）と低迷するがこれを背景に、識字教育に関する研究にも一定の蓄積がある。セネガルの識字教育は、事業提供者の識字率や生計向上、貧困撲滅等の政策を反映した事業目標が設定される一方で、学習者の生活実態や学習意欲、動機づけが看過されがちである（Shiohata 2009）。こうした論調を基軸に、特に若年の女性学習者を対象とする場合には、純粋な読み書き能力よりも、生活実態に即した育児、栄養改善等をテーマとする（Nordtveit 2008）、娯楽性ないし「読む悦び(joy of reading)」の重視（Shiohata 2009）、さらには、文化的アイデンティティの（公用語を通じた）再認識（Clemons & Yerende 2009、Trudell & Klaas 2010）等、多様な観点から学習者実態に即した識字学習の必要性・有効性が指摘されてきた。

6.1.3. 教育の効果：低学年時の学力担保、未就学者の就学促進が重要

Daun (2010) は 1980 年代初等に教育を受けた人口のパネルデータ分析を元に、当時の就学履歴と現在のライフスキルレベルや「Well-being」の関係性はそれほど明示的でないと指摘する。他方で、セネガルでは、就学者と非就学者の学力格差に最も強く影響を与えるのは、就学年数であり、保護者の教育方針や家計状況、学校の質の影響は比較的小さい (Glick & Sahn 2009) との報告もある。さらに、2 年連続の留年は自動的に退学処分となるセネガルにおいては、低学年時の学力不振が退学の確率を高めるため、硬直的で厳格な進級・留年制度は社会・経済的脆弱層にとっては公平的でない状況が存在する²⁸ (Glick & Sahn 2010、国際協力機構・国際開発センター 2012)。同様に、上述の Glick & Sahn (2009) はセネガルの非就学者の学習達成には、過去の就学年数が強く影響している状況を描出している。このように、セネガルにおいては、学校因子と学校外因子・社会経済因子 (SES) のどちらが就学者の学習達成に優勢であるか論争的だが、非就学者に着目するとやはり学校因子 (就学年数) の影響力が大きいとするこれら指摘は大変に興味深い。セネガルでは、初等教育、特に低学年の学力担保が留年・退学を抑止し修学年限を伸長し、これが総体的な公平性向上に貢献する可能性が示唆される。

6.1.4. 自律的学校経営：学習達成には有効だが、広範な学校運営参画に制約

セネガルでは CGE (*Comités de Gestion d'Ecole*) と呼ばれる学校運営委員会に学校運営上の意思決定権を委ねる学校統治が制度化されている。CGE 実践校では学習成果の向上が認められる一方で、その施策意図とは裏腹に、幅広い学校地域社会の関係者の学校運営参画には結実していない。CGE 実践校では、CGE の学校への「貢献」認識や卒業試験合格率が高く、また、地方自治体と学校の役割関係に関する関係者感の共通認識や学習成果情報の活用レベルと学習到達が相関する (Yuki ら 2016)。他方で、斎藤 (2013) は自律的学校経営における、地域住民の「学校への協力」に関する態度変容過程を検討し、同施策の推進は、もとより学校への協力を積極的な地域の一部有力者と学校の連節を強化する一方で、大多数の地域住民の学校への協力態度には大きな変化が見いだせないと指摘する。

²⁸ 留年判断は教員に委ねられている。

6.1.5. 教師教育：授業実践に重きを置いた教師教育への移行が課題

セネガルでは、生徒中心型教育の実践能力の醸成が課題であるとされる。Akyeampongら（2013）はセネガルを含むアフリカ諸国 6 カ国の教師教育の分析から、新任者研修が、現場で支配的な教員中心型の授業実践を誘発し、結果的に着任後の授業では生徒が置き去られ、学習達成において劣る貧困層子弟の学習達成は限定的であると指摘する。Miyazaki（2016）は、国際協力機構の現職教員研修の改善支援プロジェクト（PREMST）を通じた教員の変化と生徒の成績の関係を検討し、教員はグループ活動など「児童中心型」の方法論を実践できるようになった一方で、生徒の学びを把握する能力は習得できておらず、結果的に生徒の学習達成が制約されると指摘する。

6.2. 本章の研究設問と方法

セネガルの先行研究は、主に上記の 4 つの領域で展開してきているが、本章で着目するのはこの内現職教員研修の領域である。セネガルでは、貧困層の学習改善に貢献する現職教員研修の重要性（Akyeampongら 2013）が指摘され、学力が進級・落第に強く影響し、かつ落第は退学の確率を高める（Glick & Sahn2010）ところ、低学力層の成績向上が公平な教育提供の鍵を握る。ここに、教師教育領域への介入の公平性効果の検証の意義を見出せるが、管見の限り該当する先行研究は見当たらない。

そこで、本章では、国際協力機構の現職教員研修分野の協力事業を事例に、同介入の公平性効果を探求する。本稿では、住民参加型自律的学校経営、授業改善、その両方を扱う 3 つの事例を検討するが、本事例は現職教員研修を通じた授業改善を扱うものとしての位置づけである。本章で検討するのは Miyazaki（2016）が検討した事業（PREMST）の後継案件（PREMST2）が収集したデータである。PREMST では、児童中心型の教育方法は実践され得るが、授業を通じた生徒の学習達成は依然として看過されており（Miyazaki2016）、PREMST2 の公平性効果研究を通じて、介入の生徒学習達成に与える効果、公平性効果の両方を検討できる点にも、本章での検討の意義を見出せよう。

6.2.1. 事例の概要：数科教育改善プロジェクト・フェーズ 2 (PREMST2)

セネガル国教育省は、急増する就学需要²⁹に回答し、1995年～2012年の期間、通常9か月間の教職課程を6か月間に短縮、これを修了した者をボランティア教員ないし契約教員として登用してきた³⁰。手薄となった教職課程を現職教員研修により補完すべく、同国教育省は、CAP研修 (*Cellules d'Animation Pédagogique*: 教員活動クラスター、近隣の複数校の教員が参加する研修会) への参加(月4回)を省令により教員に義務付けている³¹。セネガル教育省は現職教員の授業実践の改善手段として、授業研究の導入によるCAP研修の活性化に着手し、これに応じ国際協力機構は、理数科教育改善プロジェクト PREMST (*Projet de Renforcement de l'Enseignement des Mathématiques, des Sciences et de la Technologie*) フェーズ1(2007-2011)、同フェーズ2(2011-15)を通じた技術支援を提供してきた。

セネガルでは教員は契約教員として任用後、正規教員への登用機会を得るが、その登用試験には授業実技が含まれる。これを受け、多くのCAP研修は、授業実技試験のリハーサル機会として、年配のベテラン教員が若年契約教員の授業実技をやや権威的に批評する場として機能し、あるいはそれすら形式化していた。PREMSTはここに同僚性を重視する日本的な授業研究の方法の紹介を通じ、従来の垂直的・権威的なCAP研修を水平的・互恵的な相互研鑽の場に変容させつつあるとされる(国際協力機構2013)。

プロジェクトのフェーズ1では3州をパイロット州として位置づけ、(i)CAP研修に授業研究が導入され、(ii)教科知識を強化する研修教材(モジュール)と、授業実践を解説した研修教材(計15冊)が開発された(Miyazaki2016)。続くフェーズ2は「理数科に関して生徒の学習を支援するための教員の指導力が向上する」の目標と、4つの成果(「再構

²⁹ 小学校数は2000年の4,751校(うち私立校は413校)から2011年には8,529校(同992校)に、就学者数は、2000年の1.1百万人から2011年には1.7百万人に増加した。この間、総就学率は2000年の67%から2011年には112%へと伸長し、小学校教員は2000年の22,301人から2010年には50,369人に増加した(国際協力機構、国際開発センター2012、MEN2015)。

³⁰ ボランティア教員の資格要件はBAC(高卒)かつ教職課程修了試験合格資格(CFS)である。以前はBEFM(中卒)者のCFS保持者もボランティア教員として採用されたが、2010年に学歴要件が厳格化され、BAC(高卒)以上のみがボランティア教員として登用される。ボランティア教員の登用後は2年を目途に契約教員に移行し、その後教員資格試験や審査に合格すると正規教員に登用される(国際協力機構と国際開発センター2012:33)

³¹ CAP研修には、月4回の研修をホストする中心校とこれに参加する複数の周辺校の教員が参加する。

成された CAP 研修の制度化」「トレーナーの研修実施運営能力の強化」「教員の教科内容および教授法にかかる知識の向上」「授業研究の CAP 研修および校内研修での定期的な実施」が掲げられた。研修を構成する各モジュールは講義、演習、ワークショップを含み、そのほとんどがフェーズ 1 において開発され（「A」）、「校長向け 4」がフェーズ 2 において追加された（「B」）。

表 6.1 本プロジェクトが開発した研修モジュール

フェーズ	開発年	モジュール	内容
フェーズ 1 「A」	2007	1	公式テキスト、算数、理科、技術教育
		2	算数
		3	理科
		4	教授法
	2008	5	教材
		6	教授法 2：ASEI-PDSI ³²
		7	アセスメント
		8	算数 2：時間計算
		9	理科 2：光合成
	2009	10	技術 1：エネルギー源
		11	教授法 3
		12	教授法 4
		13	算数 3
		14	理科 3
		15	技術 2
校長向け 1		モニタリング／管理	
校長向け 2		人的資源管理	
校長向け 3	教授法／教材管理		
フェーズ 2 「B」	2011	校長向け 4	授業研究

(出所) 国際協力機構(2010、2015c)を元に筆者作成

³² 国際協力機構が支援した技術協力プロジェクト SMASSE (Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education) (ケニア) で導入した授業改善の理念。Activity (活動に基づいて知識を得る授業へ)、Student (教師中心の授業から生徒中心の授業へ)、Experiment (講義中心から実験や教育方法を工夫した授業へ)、Improvisation (身近な教材を使った小さな実験のある授業へ)、それに Plan (計画)、Do (実践)、See (評価)、Improve (改善) というサイクルに沿って授業計画作成から評価、フィードバック、改善を行うことを提唱している (国際協力機構 2010: 11)。SMASSE はアフリカ大陸内に展開し、24 か国が ASEI-PDSI の授業改善理念を現職教員研修に利用している。

これらの研修モジュールは、州レベル、県レベル、クラスターレベル研修を通じて提供された。その概要は次の通りである。

表 6.2 本プロジェクトにより構築された研修体系

	州研修	県研修	CAP 教員研修33
講師	NT 11 名	RT 50 名 (フェーズ 1) 245 名 (フェーズ 2)	CAP 代表 345 名 (フェーズ 1) 1,875 名 (フェーズ 2)
対象	州トレーナー(RT)とその他の視学官 50 名 (フェーズ 1) 491 名 (フェーズ 2)	CAP 代表 (校長) 345 名 (フェーズ 1) 1,875 名 (フェーズ 2)	教員 10,962 名 (フェーズ 1) 約 54,200 名 (フェーズ 2)
実施場所	3 州各州 (フェーズ 1) 16 州各州 (フェーズ 2)	59 県各県	CAP (小学校教室) 258 か所 (フェーズ 1) 約 1,400 箇所 (フェーズ 2)
実施回数	2 回 (年 1 回) (フェーズ 1) 4 回 (年 1 回) (フェーズ 2)	4 回 (年 1 回)	12 回 (年 3 回)
日数	2~4 日間	2~4 日間	各回 4 時間
実施率	100%	100%	フェーズ 1 : 100% フェーズ 2 90%(2011/2012), 70%(2012/2013), 76%(2013/2014), 66%(2014/2015)
参加率	フェーズ 1 : 100% フェーズ 2 94%(2011/2012), 94%(2012/2013), 85%(2013/2014), 87%(2014/2015)	フェーズ 1 99.7% (2008) 98.1% (2009) フェーズ 2 99%(2011/2012), 98%(2012/2013), 99%(2013/2014), 99%(2014/2015)	フェーズ 1 78.0% (2008/2009) 81.2% (2009/2010) フェーズ 2 80%(2011/2012), 78%(2012/2013), 85%(2013/2014), 77%(2014/2015)

(注) NT : ナショナルトレーナー。RT : 州トレーナー

(出所) 国際協力機構(2010、2015c)を元に筆者作成

³³ 2012/2013 年は先方政府予算の執行が遅延し、2013/2014 年は視学官のスト、2014/2015 年は教員のストとそれぞれに理由により、多くのクラスターが計画の年 3 回の研修を実施できなかった。しかしながら、実施された研修における出席率は常に 77%を超え、日当等経済的インセンティブのない研修としては安定して比較的高い参加率を出すことができた (国際協力機構 (2015c : 7))。

各県のトレーナーは「A」「B」を扱う州研修を通じて習得した知見や技能を、「県研修」を通じて全国約2,000人の校長らに伝え、校長はこの知見をもとに、各校が参画するCAP研修の改善に取り組むいわゆる「カスケード研修」の構造である。また、CAP研修への定期的な参加を通じ、教員は自身の強化知識を補完し、自らの授業実践を省察・改善し、結果的に日常の授業実践と生徒の学習改善に変容を及ぼす、という具合に、教員経由の授業改善が企図された。「A」「B」の各研修は、フェーズ1、2を通じたプロジェクト期間中、段階的な地域的展開が企図された（国際協力機構2011b）。これら研修の展開と、本章が検討する本プロジェクトの事前・事後調査のタイミングは表6.3に示す通りで、フェーズ1、フェーズ2の介入の度合いに応じた分析が可能である。

表6.3 事前調査（2012年2月）と事後調査（2015年2月）のタイミング

	Phase1	Phase2 (2011-15)				終了後
	2007-	2012	2013	2014	2015	
パイロット3州	A（開発・実施）	B（開発）	B（開発）	B（実施）	B（実施）	B（実施）
第1次拡大5州		A（実施）	A（実施）	B（実施）	B（実施）	B（実施）
第2次拡大6州				A（実施）	A（実施）	B（実施）
事前・事後調査		▲			▲	

（出所）筆者作成

（注）パイロット3州：ティエス、ファティック、ルーガ

第1次拡大5州：カオラック、カフリン、ジュルベル、マタム、サンルイ

第2次拡大6州：ダカール、タンバクンダ、ケドゥグ、ジギンチョール、コルダ、セドゥ

6.2.2. 研究設問

本事例のプロジェクト設計によれば、教員の教科内容理解が一成果として掲げられる一方で、教員の教科内容理解や、生徒の学習達成の格差縮減等の公平性効果の企図は明示的でない。本章では、公平性効果の企図が明示されない本事例を題材に、以下の研究設問を設定し、同介入が教員、生徒の学力格差の縮減に及ぼす効果を探求的に析出する。

主設問：「公平性効果を明示的には企図しない現職教員研修施策支援は、教員・生徒の学力格差を縮減するか？」

- 設問1：介入は、教員の成績にどのような影響を与えるか？
 - 介入はどの程度の教員を「置き去り」にするか？

- 設問2：介入は、生徒の成績にどのような影響を与えるか？
 - 介入はどの程度の生徒、学校を「置き去り」にするか？
- 設問3：「置き去り」校、教員の特徴は何か？

6.2.3. データと方法論

本章で集計対象とするのは、PREMST2の効果測定を目的に同プロジェクトが実施した事前調査（2012年2月）と事後調査（2015年2月）が得たデータである。同調査では、州（IA）、県（IDEN/IEF）、学校の各階層の無作為抽出により、8州・県の合計120校（15校／州・県）が調査対象に選択された。事前調査では7校の収集データが紛失し113校のデータが利用可能である。また、6年生を対象とした試験（算数）は、6年生が在籍する91校のみを対象に実施された点に注意を要する。事前・事後調査の対象数と、その方法論を表6.4、6.5に示す。

表 6.4 PREMST2 の事前・事後調査の調査対象数

	州	県	対象校数	教員（試験と質問票）		生徒試験実施校数	生徒（受験者）		校長（インタビュー）
			学校	前	後	事前・後	前	後	後
パイロット3州	Fatick	Foundiougne	9	34	30	7	107	81	9
	Louga	Linguère	14	95	99	13	294	302	14
第1次拡大5州	Matam	Kanel	15	90	95	15	378	370	15
	Kaolack	Nioro	15	81	73	15	350	298	15
	Kaffrine	Koungheul	15	73	77	12	217	242	14
第2次拡大6州	Tamba	Goudiry	15	45	57	6	154	154	0
	Dakar	Guédiawaye	15	143	143	15	448	442	0
	Kolda	Kolda	15	51	59	8	201	182	0
合計			113	612	633	91	2,149	2,071	67

（出所）筆者作成

表 6.5 PREMST2 の事前・事後調査の対象と方法

調査対象	調査方法
生徒	試験（算数）：各調査対象校の小学6年生 30名
教員	<ul style="list-style-type: none"> • 質問紙：各調査対象校の教員最大 10名 • 教員用試験：質問表調査対象者 • 授業観察：試験を受けた生徒を担当する教員 • インタビュー：授業観察を受けた教員
校長	<ul style="list-style-type: none"> • 質問紙：学校属性 • インタビュー（事後調査のみ）

（出所）筆者作成

上記の事前・事後調査データとその制約（次節）を勘案し、本章では、教員の試験得点、生徒の試験得点、教員属性、および学校属性に焦点を充てて集計・分析する。小規模な標本数（学校数にして 117）を勘案し、各研究設問に即した簡易なクロス集計により分析を試みる。

6.2.4. データの限界・制約

セネガルは多民族国家で生徒は多様な民族的・言語的背景を有し、また、世帯状況や保護者の識字等生徒の社会経済因子（SES）の、学校選択や学習達成に与える影響は引き続き研究課題として存在しよう。生徒や教員の SES を勘案した、特に低学年生徒の成績動向や、各校の留年・進級状況の分析は、本介入の公平性効果の分析観点に多様性をもたらし、より示唆に富んだ集計結果が得られようが、これら情報は本章事例では収集されていない。また、事前・事後調査が得たデータには統制群は含まれない。CAP 施策は全国一律に介入がなされ、形式的にはすべての学校が介入群となるため、その分介入の実験性は制約される。介入－統制の比較集計ができないため、本章では介入前後の変化に焦点をあてる。また上記の通り介入の度合いの異なる 3つの州データが利用可能で、このデータ特徴を捉えた集計を試みる。

6.3. 設問1 「介入は教員の成績にどのような影響を与えるか」

設問1では、介入前後の教員の試験成績得点と授業実践の変化を中心に、表6.6に示す小設問に応じて集計した。各集計結果を次節以降に示す。

表 6.6 設問1「介入は教員の成績にどのような影響を与えるか？」の小設問構成

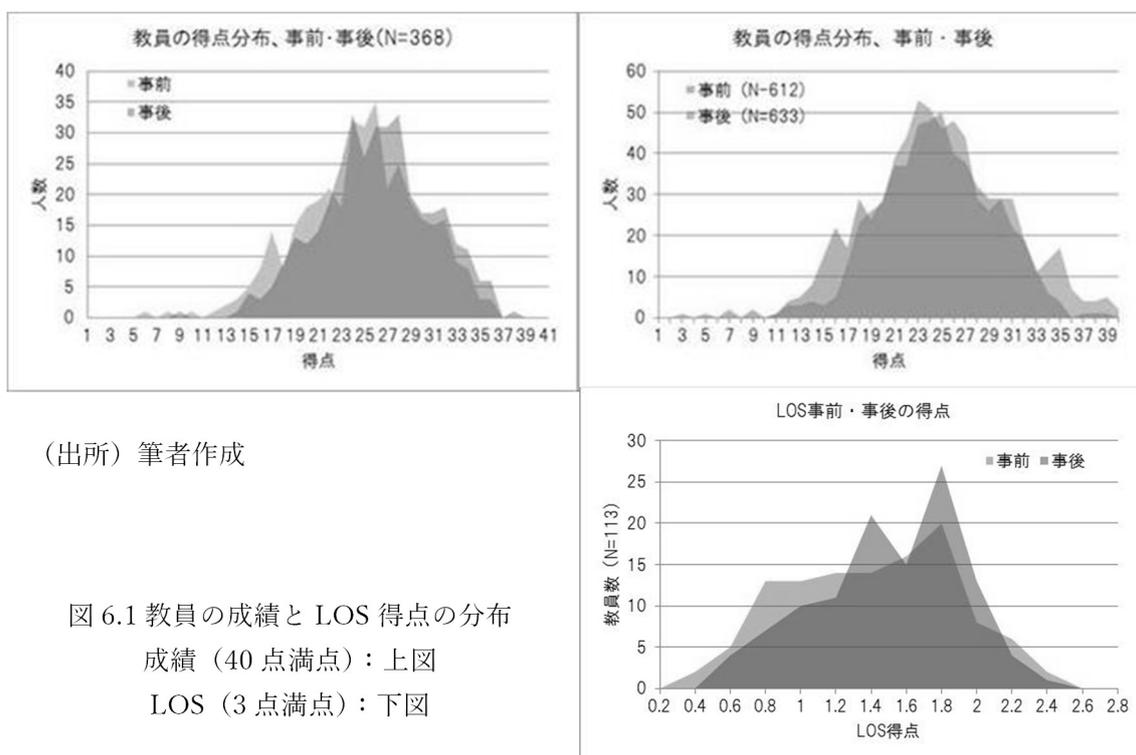
	設問	集計
1-1	介入の前後で教員の教科知識理解は高まったか？	事前・事後の教員の成績、LOS (Lesson Observation Sheet) の得点分布
1-2	どの程度の教員が介入裨益から「置き去り」にされているか？	教員の事前・事後の成績
1-3	本介入は教員にとって公平的吗(格差は縮減したか?)	教員の得点の標準偏差 (事前・事後)
1-4	介入の度合いに応じた効果、公平性効果はどのようなあり様か？	各州群の教員成績の平均点・標準偏差 (事前・事後)

(出所) 筆者作成

6.3.1. 介入の前後で教員の教科知識理解は高まったか？ (設問 1-1)

集計によると、介入の前後の試験成績にみる教員の教科知識理解は高まり、また事前得点の振るわない層ほど、伸長幅が大きい傾向が認められる。この限りは、本介入は総体的な効率性と一定の公平性効果が両立しているといえる。

事前・事後に同じ問題を用いて実施された試験によると、本介入の前後で教員総体の成績が向上した。教員全体 (事前 N=612、事後 631、113 校) の平均点は 23.84 点から 25.36 点へと 1.54 点増加し、この内事前、事後共に受験した教員 (N=368、102 校) の平均点も同様に伸長し (23.78→25.05、1.27 点増)、両ケース共に、得点分布は右方向にシフトしている (図 6.1 上、表 6.7)。また、事前・事後の教員 (N=107) に対する授業観察 (Lesson Observation Sheet: LOS、約 30 事項の授業観察着眼から、複数の観察者が採点) の結果、LOS 得点の平均点は 1.3 ポイントから 1.4 ポイントへ改善した (表 6.7)。



(出所) 筆者作成

図 6.1 教員の成績と LOS 得点の分布
 成績 (40 点満点) : 上図
 LOS (3 点満点) : 下図

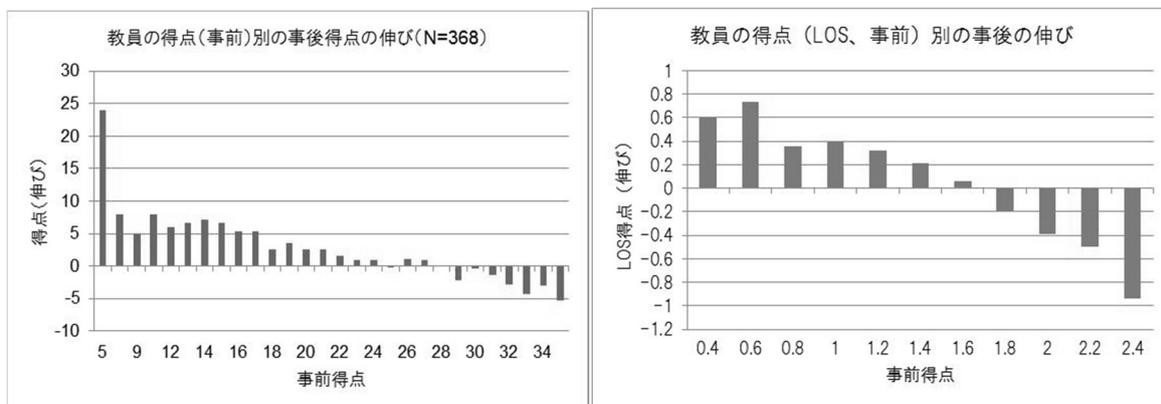
表 6.7 教員の成績と LOS 得点 (事前・事後)

	成績 (全体)		左学校平均		成績 (両方受験者)		左学校平均		LOS 得点	
	事前	事後								
平均	23.837	25.376	23.612	25.183	23.780	25.054	23.362	24.831	1.305	1.403
標準誤差	0.216	0.217	0.313	0.303	0.272	0.251	0.385	0.364	0.044	0.037
中央値	24	25	24	26	24	25	24	25	1.296	1.452
最頻値	25	23	25	24	25	27	24	25	0.667	1.000
標準偏差	5.335	5.461	3.329	3.224	5.209	4.816	3.884	3.675	0.469	0.398
分散	28.458	29.817	11.083	10.395	27.137	23.196	15.087	13.507	0.220	0.158
尖度	-0.048	0.309	0.067	0.386	0.046	-0.137	1.091	0.822	-0.735	-0.531
歪度	-0.218	0.207	-0.109	0.001	-0.313	-0.142	-0.582	0.045	-0.033	-0.438
範囲	34	40	17	18	30	29	22	22	2.054	1.752
最小	5	3	16	17	5	8	11	16	0.313	0.467
最大	39	43	32	34	35	37	33	37	2.367	2.219
合計	14,588	16,063	2,668	2,846	8,751	9,220	2,383	2,533	147	158
標本数	612	633	113	113	368	368	102	102	113	113

(出所) 筆者作成

また、事前・事後の比較が可能な教員 (N=368) のデータによると、事前において低得

点だった教員の得点の伸長傾向が顕著である。これは LOS 得点についても同様の傾向を示す (図 6.2)。



(出所) 筆者作成

図 6.2 事前の得点別の事後得点の伸び (左試験得点 N=368、右 LOS N=113)

以上より、本介入には、教員成績の底上げと教員間格差、教員成績の学校間格差の双方を縮減する、一定の公平性効果が認められる。

6.3.2. どの程度の教員が介入裨益から「置き去り」にされるか (設問 1-2)

事前・事後の教員の成績得点レンジの集計からは、3 つの置き去り定義が可能で、定義により 5-20%程度の教員/学校が介入裨益から「置き去り」とされた様子がうかがえる。総体的には教員の成績が伸長する中、事前・事後共に最下位レンジに属する群 (定義 1)、事前ではより上位にあったにも関わらず、事後に最下位レンジに属した群 (定義 2)、事前の得点レンジより脱落した群 (定義 3) の 3 通りの「置き去り群」の捕捉が可能である (表 6.9)。

事前の得点レンジと比較し、事後に上昇した教員は 145/368 人 (39.4%) である一方、脱落した教員は 81 人 (22.8%) が数えられる。介入前後で得点レンジが上昇した教員の方が優勢であり、介入は総体的な改善効果を示しており、これは学校単位での教員の得点平均を集計した場合も同様である (表 6.8)。同時にこの集計は、介入前後で改善の見られない教員や学校が一定層存在することも提示する。表 6.9 (左) によると、事前・事後共に最低レンジに留まった者 (定義 1) が 18/368 名 (4.9%)、事後の得点が最下位レンジにある者 (定義 2) が 36 名 (9.8%)、事後の得点が事前を下回る者 (定義 3) は 82 名 (22.8%)

ある。同様に学校平均をみると、それぞれ 5/102 校 (4.9%)、10 校 (9.8%)、13 校 (12.7%) を数えられる。

表 6.8 事前・事後の得点レンジと置き去り校定義三例

事前と比較した 事後の得点レン ジ	脱落	事前と同	上昇	全体	事後の 最下位層	(内) 事 前も 最下位層
教員 (全体%)	81 (22.8%)	142 (38.3%)	145 (39.4%)	368 (100%)	36 (9.8%)	19 (5%)
学校 (全体%)	13 (12.7%)	46 (45.1%)	43 (42.2%)	102 (100%)	10 (9.8%)	5 (4.9%)
置き去り校	定義 3				定義 2	定義 1

(出所) 筆者作成

表 6.9 教員と学校 (教員得点の学校平均) の事前・事後の得点レンジ

表：教員(N=368)の得点 (40 点満点)

事後 事前	-19	19-22	23-26	27-30	31-	計
-19	19	18	16	5	2	59
19-22	9	25	27	12	2	76
23-26	5	20	55	30	9	119
27-30	2	4	19	26	24	75
31-	1	3	4	14	17	39
計	36	70	121	87	54	368

表：教員の得点、学校平均 (40 点満点) (N=102)

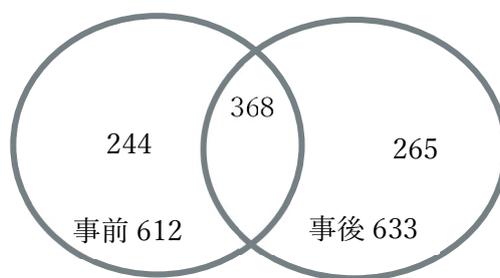
事後 事前	-20	20-23	23-26	26-29	29-40	計
-20	5	7	4	1	0	17
20-23	2	5	6	2	1	16
23-26	3	3	16	13	5	40
26-29	0	0	5	14	4	23
29-40	0	0	0	0	6	6
計	10	15	31	30	16	102

(出所) 筆者作成

3つの置き去り層の定義のうち、最も厳しい状態にあるのが「置き去り定義1」の事前・事後共に最下位レンジに属する群である。これら学校は事前(2012年)から事後(2015年)の間の約3年間にわたり、教員の学習内容の理解・習得が伸長しない教員やそうした教員が勤務する学校群である。次に厳しい状況に置かれた学校が「置き去り定義2」の、事前ではより上位にあったにも関わらず、事後に最下位レンジに属した群である。この群は「定義1」群を含み、教員の中には最上位階層から最低階層に脱落したのも認められる。「置き去り定義3」は、相対的に事前の階層から事後に脱落した群である。3つの定義の中では最も広義の「置き去り群」として位置付けられる。

6.3.3. 本介入は教員にとって公平的吗（格差は縮減したか？）（設問 1-3）

教員全体の得点の標準偏差は介入前後で微増するが（5.335→5.461）、事前・事後ともに受験した教員に着目すると減少（5.209→4.816）し、また LOS の標準偏差も同様に減少している（0.469→0.398）（上表 6.7）。介入前後の両方で捕捉された教員の成績格差は縮減する傾向が捉えられるが、何らかの理由（おそらく新任、転任や退職）により片方しか捕捉されない教員を含めると、総体的な格差縮減効果は見られず、本介入の公平性効果の一つの限界を示している。



（出所）筆者作成

図 6.3 事前事後の受験者数（教員）

事前・事後調査では全体で 877（=244+368+265）人の教員が教科内容理解を測る試験を受験したが、この内、事前・事後の両方を受験したのは 368 名で 42%（368/877）に留まる。一方、事前のみ、事後調査のみ受験した者がそれぞれ 244 人、265 人ある（図 6.3）。この理解の上で、教員間の得点のバラツキ（標準偏差）をみると、事前・事後共に受験し介入期間を通じて支援対象であったとみなせる教員の得点の標準偏差は縮減し、格差は一定程度縮減した。しかし、事前、事後のいずれかの調査のみの対象となった教員を含めた全体でみると標準偏差は大きくは変化せず微増している。

一方、教員得点の学校平均の標準偏差は、片方のみ受験の教員を含めた教員全体が属する 113 校の場合（事前 3.329→事後 3.224）、事前事後共に受験した教員のみを学校単位で集計した 102 校（3.884→3.675）の両方の場合で減少し、一定の公平性効果が認められる。

6.3.4. 介入の度合いに応じた公平性効果はどのようなあり様か？（設問 1-4）

本事例の調査対象校には、介入期間に応じて3つの州群が存在する（上表6.3、下表6.10）。この特徴を活用し、各州群の教員得点の平均点・標準偏差（事前・事後）を集計した結果、介入到達後3-4年は非公平性効果が高まる時期であると示唆された。

フェーズ1、2による介入の、学校への支援到達時期から、事前・事後調査時点がどの程度経過しているのかを3つの州群について示したのが表6.10である。フェーズ1（2007-11）の支援対象であった「パイロット3州」では、事前調査時点では学校への支援到達からおおよそ4年、事後調査時点では7年が経過している。他方フェーズ2の「第2次拡大州」では事前調査時点で介入は未踏、事後調査時点では1年が経過というように、調査時点における介入度合いの違いが存在する。この介入度合いの違いを捉えて、介入端緒期（第2次拡大州）、移行期（第1次拡大州）、継続期（パイロット州）と便宜的に呼称する。

表 6.10 介入度合いに応じた3つの州群

	パイロット3州	第1次拡大5州	第2次拡大6州
支援開始時期	2007（フェーズ1）	2011（フェーズ2）	2011（フェーズ2）
学校への介入到達時期	2008	2012	2014
事前調査（2012）は支援開始から 同介入到達から	5年	1年	1年
	4年	未到	未到
事後調査（2015）は支援開始から 同介入到達から	8年	4年	4年
	7年	3年	1年
調査対象州・県／校／教員数	2／23／129	3／45／244	3／45／239
	「継続期」	「移行期」	「端緒期」

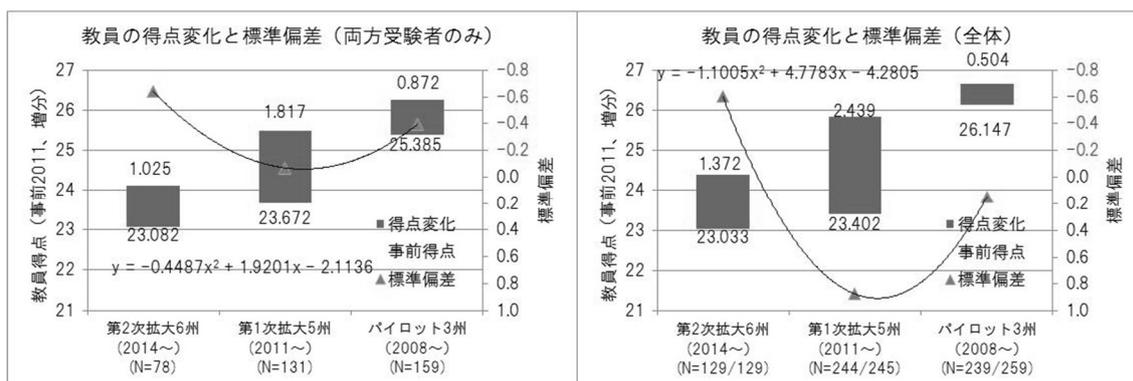
（出所）筆者作成

3つの州群について、教員の成績とその標準偏差（事前－事後の変化）を集計した結果を下図6.4に示す。同図は、教員の成績については3つの特徴を示す³⁴。まず、介入到達後の期間の長い州ほど、事前調査時点における教員の平均得点が高い。パイロット州の事前

³⁴ 図6.4の棒グラフの下限は事前の、上限は事後の値に該当する。棒の下部には事前の値を、上部には事前、事後の変化値が示さされる（左軸参照）。また右軸を用いて、標準偏差の事前・事後の変化を示している。成績格差の縮減を正の変化としてとらえて視覚的に示すべく、標準偏差の負の変化が上方に示さるように右軸は反転させてある。

の平均得点は (25.38 点) で³⁵、第 1 次拡大 (23.67 点)、第 2 次拡大州 (23.08 点) に比較して高い値を示す。第 2 にいずれの州群においても事前調査に比較すると、事後の平均得点が増加している。第 3 にその増加幅は、第 1 次拡大州 (事後時点において学校への介入到達後 3 年程度) において最大である。

標準偏差についても 3 点の特徴を指摘できる。まず、介入到達後の期間が短い介入端緒期 (第 2 次拡大州) の得点の標準偏差は事前・事後で縮減した。第 2 に、移行期 (第 1 次拡大州) の得点の標準偏差の縮減は鈍化し、特に教員全体について集計した際に顕著となる。第 3 に、介入到達してからの期間が最も長い継続期 (パイロット州) の学校では標準偏差が介入前後で縮減する。教員の成績格差は介入の端緒期には縮減を見るが、移行期では縮減が鈍化し、再度、継続期には縮減が顕著となる U 字状を描く時系列的なダイナミズムが存在する (筆者はこれを便宜的に「公平性効果の U カーブ」と呼称する)。



(出所) 筆者作成

図 6.4 教員の得点 (左軸) と標準偏差の変化 (右軸) (3 つの州群の比較)

介入到達後の期間の長い (介入到達後 3 年程度) パイロット校では、教員単位、学校単位いずれにおいても事前の得点レベルが相対的に高いものの、事前・事後の得点増進は 0.872 (上図左) / 0.504 (同右) ポイントとやや抑制的である。到達介入後の期間が最も短い (1 年程度) 第 2 次拡大州では、事前得点が高州群に比較し低いものの、事後には 1.03 ポイント程度の伸長があり、これはパイロット 3 州の伸長を凌駕する。得点伸長が最も顕著なの

³⁵ 「パイロット 3 州」は事前調査時点ですでに裨益が到達している点に留意が必要である。事前時点での成績が、他 2 郡に比較して高いのはこれが影響しているものと思われる。

は、介入到達後の期間が3年程度の「第1次拡大州」で、事前の数値から1.82ポイント程度の伸長を見た。

このような推移からは、介入後の時間が短い学校に勤務する、事前調査時に低得点だった教員にとっては、結果的に「事後に正答をもたらせる程度の」一定の難易度以下の試験設問が事前時点により多くあったため、事後に得点が伸長し、併せて総体としては、標準偏差が縮減したものと推察できる。そして「一定難易度」以上の試験設問について、事後に正答を導けた教員と、そうでない教員との格差が広がるのが、第一次拡大群といえよう。介入到達後3年程度のこの群においては、「一定難易度」以上の試験問題に正答した教員の伸長により平均値は上昇するが、正答できなかった教員との間に格差が伸長した。いわば「できない」教員が取り残される時期でもある。しかし介入到達後7年程度のパイロット3州において、全体の平均値の伸長と、標準偏差の縮減がみられたことは、「できなかった」教員が、「一定程度の難易度」以上の設問に対しても、事後に正答を導けるようになり、結果として上位層の教員との差が縮減するのである。この公平性効果のUカーブの裏側には、このようなダイナミズムが伏在していると推察できよう。

6.4. 設問2 「介入は、生徒の成績にどのような影響を与えるか」

前節では、教員の成績に焦点をあてた集計結果を示したが、本節では生徒の成績に焦点をあて、下表6.11に示す設問にもとづき集計した。

表 6.11 設問2「介入は生徒の成績にどのような影響を与えるか？」の小設問構成

	設問	集計
2-1	介入の前後で生徒の成績は改善したか？	事前・事後の生徒の得点、その分布
2-2	どの程度の学校が介入裨益から「置き去り」にさされるか？	学校（生徒得点平均）の事前・事後の得点
2-3	介入は学校間・学校内の格差にどのような作用を及ぼすか？	学校間、学校内の標準偏差
2-4	介入の度合いに応じた効果、公平性効果はどのようなあり様か？	各州群の教員得点の平均点・標準偏差（事前・事後）
2-5	教員と生徒の成績は相関するか？	各州郡の生徒と教員の得点の相関

（出所）筆者作成

6.4.1. 介入の前後で生徒の成績は高まったか？（設問 2-1）

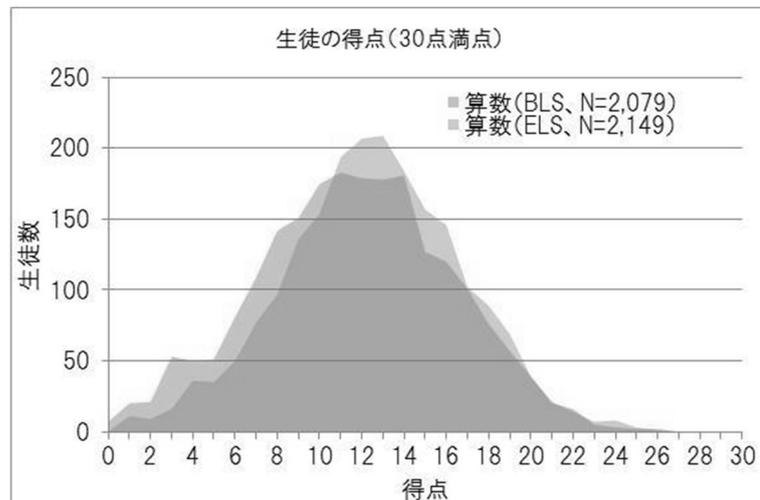
生徒（事前 N=2,149、事後 2,071）の得点（平均）は事前の 11.52 点から事後には 12.57 点と約 1.0 点増加し、標準偏差は 4.519 から 4.189 へと 0.33 ポイント減少した。生徒総体の成績は向上し、生徒間の成績格差も縮減傾向にあり、本介入の前後では一定の公平性効果を認められる（表 6.12）。

表 6.12 生徒の得点（事前・事後）

	生徒得点		生徒得点の学校平均	
	事前	事後	事前	事後
平均	11.52722	12.5577	11.2919	12.4809
標準誤差	0.097486	0.092071	0.324022	0.28392
中央値	11.5	13	10.91666	12.5
最頻値	11	13	12.41666	14.63333
標準偏差	4.51921	4.189984	3.09097	2.708514
分散	20.42326	17.55597	9.55412	7.336052
尖度	-0.22962	0.001641	-0.79922	-0.373241
歪度	-0.0246	-0.03929	0.09789	0.075390
範囲	26	25	12.3952	13
最小	0	1	5.23809	6
最大	26	26	17.6333	19
合計	24772	26007	1027	1135.
標本数	2149	2071	91	91

（出所）筆者作成

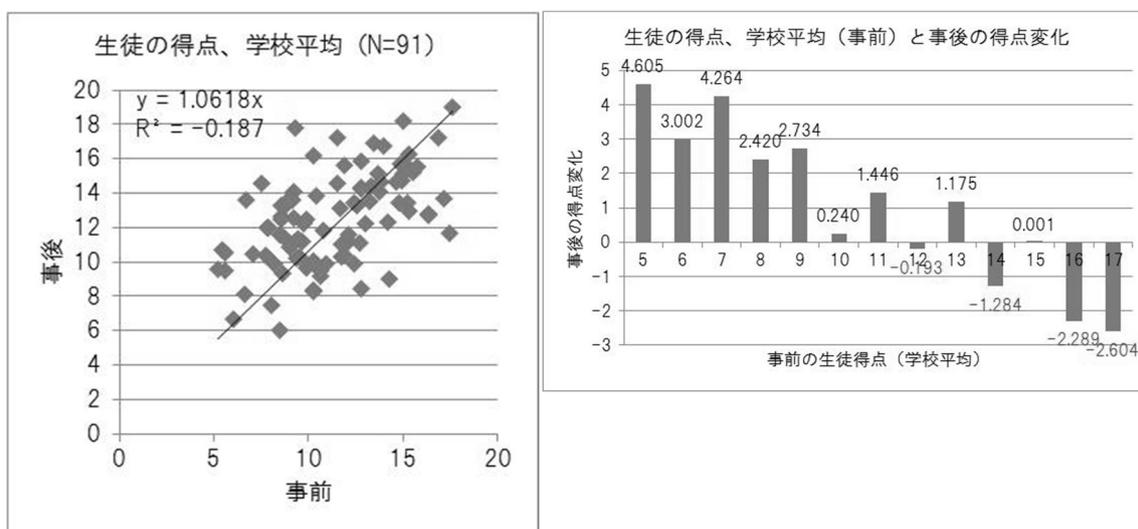
生徒の事前、事後の得点分布は下図 6.5 の通りで、事前の低得点層が事後に縮小した様子がみうけられる。



（出所）筆者作成

図 6.5 生徒の得点分布（事前・事後）

生徒得点の学校平均は 11.29 点から 12.48 点に 1.19 点増加し、標準偏差は 3.090 から 2.708 へと 0.38 ポイント縮減した（上表 6.10）。また、事前・事後両調査のデータが得られる 91 校について、得点平均を散布図に示すと（図 6.6 上）、その近似式の傾き（1.06）は 1 を超え、学校単位でも総体的な平均点の底上げがなされたと分かる。また、事前の低得点校ほど、事後の平均点の増分が大きい（図 6.6 下）。これらより、本介入には生徒成績の底上げと生徒間格差、生徒得点の学校平均でみた学校間格差の双方を縮減する、一定の公平性効果が認められる。



（出所）筆者作成

図 6.6 生徒の得点、学校平均（事前・事後）

6.4.2. どの程度の学校が介入裨益から「置き去り」にされるか？（設問 2-2）

教員の得点集計と同様、生徒の得点についても 3つの置き去り層の捕捉が可能で、定義により 5-15%程度の学校が裨益に浴さない「置き去り」層である様子が見えてくる。

生徒の事前・事後調査は各調査時点の 6 年生を対象とするため、教員調査とは異なり、同じ生徒のデータは得られないが、事前・事後調査において生徒が試験を受けた 91 校の平均得点を集計すると、事前の得点レンジより上昇した学校は 47/91 校（51%）を数え、介入前後で得点レンジが上昇した学校の方が優勢である。しかしながら、事後に生徒得点の学校平均が低下した学校も一定数存在する。下表 6.13、6.14 によると、事後の得点が事前を下回る学校は 15 校（16%）、事後の得点が最下位レンジに属するのが 7 校（7.6%）、内事前・事後共に最下位レンジに留まる学校が 4 校（4%）存在する。生徒得点の学校平均

は、事前・事後で伸長傾向にある中、5～16%の学校が置き去りにされたといえよう。

表 6.13 事前・事後の得点レンジと置き去り校定義三例

事前と比較した事後の得点レンジ	脱落	事前と同	上昇	全体	事後の最下位層	(内) 事前も最下位層
学校数 (対全体%)	15 (16%)	29 (31%)	47 (51%)	91 (100%)	7 (7.6%)	4 (4.4%)
置き去り校	定義 3				定義 2	定義 1

(出所) 筆者作成

表 6.14 生徒得点の学校平均の得点レンジ (事前・事後)

事前 \ 事後	事後						計
	-9	9-11	11-13	13-15	15-17	17-	
-9	4	9	6	5	0	0	24
9-11	2	8	7	3	1	1	22
11-13	1	3	4	6	2	1	17
13-15	0	1	2	7	4	0	14
15-17	0	0	3	1	5	2	11
17-	0	0	1	1	0	1	3
計	7	21	23	23	12	5	91

(出所) 筆者作成

6.4.3. 介入は学校間・学校内の格差にどのような作用を及ぼすか (設問 2-3)

生徒の得点について、学校間と学校内 (学校内の生徒間の格差) を集計したところ、総体的には学校間格差は改善するも学校内格差には大きな変化はない。しかし、成績の伸長した学校では校内格差が縮減した。生徒の得点にみる学校間格差 (標準偏差) は事後に縮減したが、学校内格差 (各校内の生徒間の格差) の平均値や中央値は微減にとどまった (表 6.15)。

表 6.15 学校間格差と学校内格差

標準偏差	事前	事後
学校間	3.090	2.708
学校内 平均	3.205	3.122
中央値	3.155	3.103

(出所) 筆者作成

しかし、学校内格差の事前事後の動向は、各校において一様ではないと予想できる。そこで、生徒得点の学校平均による 91 校のランキングを基に、下位 21 校に着目して学校内格差の事前・事後の動向を集計した。介入前後で好調を維持ないし改善をみた学校には、事前事後共に上位 20 位以内 (N=11)、事後に上位 20 位に上昇 (N=9)、および事後に下位 21 位から脱出した学校 (N=13) を設定した (表 6.16、6.17)。これら学校群の標準偏差は事後に縮減した (図 6.7 実線)。他方、介入前後を通じてランキングで低迷、ないし下降した学校は、事前事後を通じて最下位 21 位内に低迷 (N=8)、事後に下位 21 位に転落 (N=13)、および事後に上位 20 位から転落 (N=9) した学校を設定したが、これら学校群の標準偏差は大きな変化なく、増加した (図 6.7 破線)。介入の前後で上位ランクを維持、ないし上昇した学校は、校内格差縮減を達成した一方で、下位を維持ないし転落した学校では、校内の学力格差の縮減を実現できていない様相にある。対照的に、学校単位で成績を向上させた学校では、学校内の格差縮減が特徴的である。

表 6.16 本集計における学校群

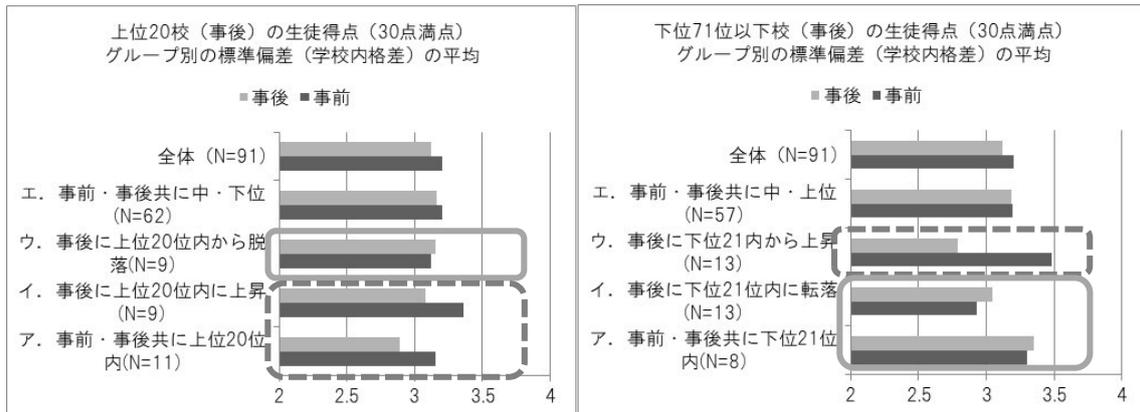
グループ	事後の下位 21 校は…	N	事後の上位 20 校は…	N
ア	事前・事後共に下位 21 校	(8)	事前・事後共に上位 20 位内	(11)
イ	事後に下位 21 校に転落	(13)	事後に上位 20 位内に上昇	(9)
ウ	事後に下位 21 校から上昇	(13)	事後に上位 20 位内から転落	(9)
エ	事前・事後共に中・上位	(57)	事前・事後共に中・下位	(62)

(出所) 筆者作成

表 6.17 生徒の成績による学校ランク (事前・事後)

事前 \ 事後	Top 10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-91	合計
Top 10	3	2	1	0	3	1	0	0	0	10
11-20	1	5	0	2	1	0	0	0	1	10
21-30	3	2	3	1	1	0	0	0	0	10
31-40	0	1	1	2	0	2	2	1	1	10
41-50	1	0	2	1	0	1	2	1	2	10
51-60	1	0	0	0	2	0	1	4	2	10
61-70	1	0	1	3	1	2	1	1	0	10
71-80	0	0	0	1	2	3	0	1	3	10
81-91	0	0	2	0	0	1	4	2	2	11
合計	10	10	10	10	10	10	10	10	11	

(出所) 筆者作成

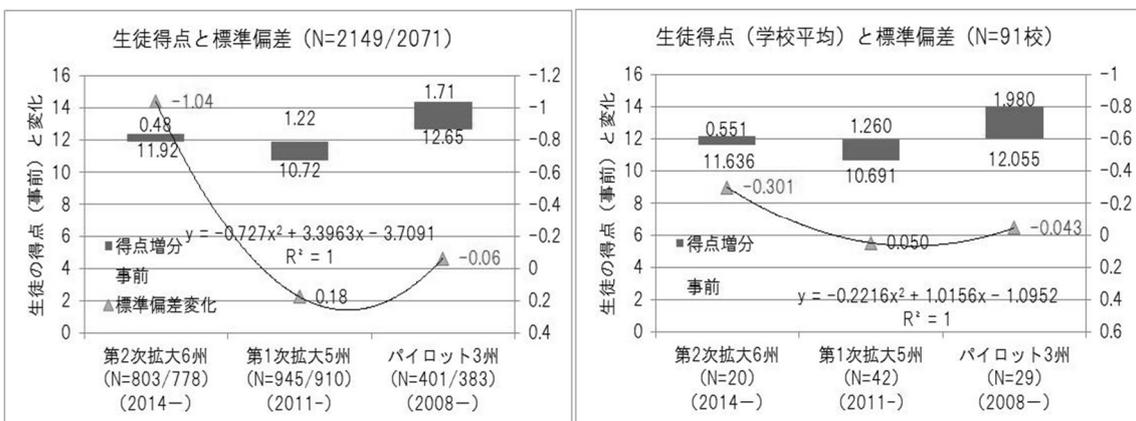


(出所) 筆者作成

図 6.7 ランキングと校内格差 (事前・事後)

6.4.4. 介入の度合いに応じた公平性効果はどのようなあり様か？ (設問 2-4)

介入の度合いの異なる3つの州群の生徒得点(平均点)と標準偏差の動向をみると、前述の教員の得点の集計と同様に、介入到達後3-4年は非公平性効果が高まる。集計結果は下図6.8の通りであるが、その特徴には次の4点を挙げられる。第1に、事前の生徒得点が高いのは、学校への介入到達後の期間が最長(7年程度)の「継続期」にあるパイロット3州である。第2に、いずれの州群においても介入後に平均得点が増加している。第3に、平均点の増加幅は、パイロット3州が最大であった。第4に、標準偏差は、教員の成績と同様に、介入直後(端緒期)の第2次拡大州では格差縮減を示すが、第1次拡大州(移行期)では格差の拡大傾向を示し、介入到達後の期間の長いパイロット州(継続期)においては格差縮減傾向に戻る。



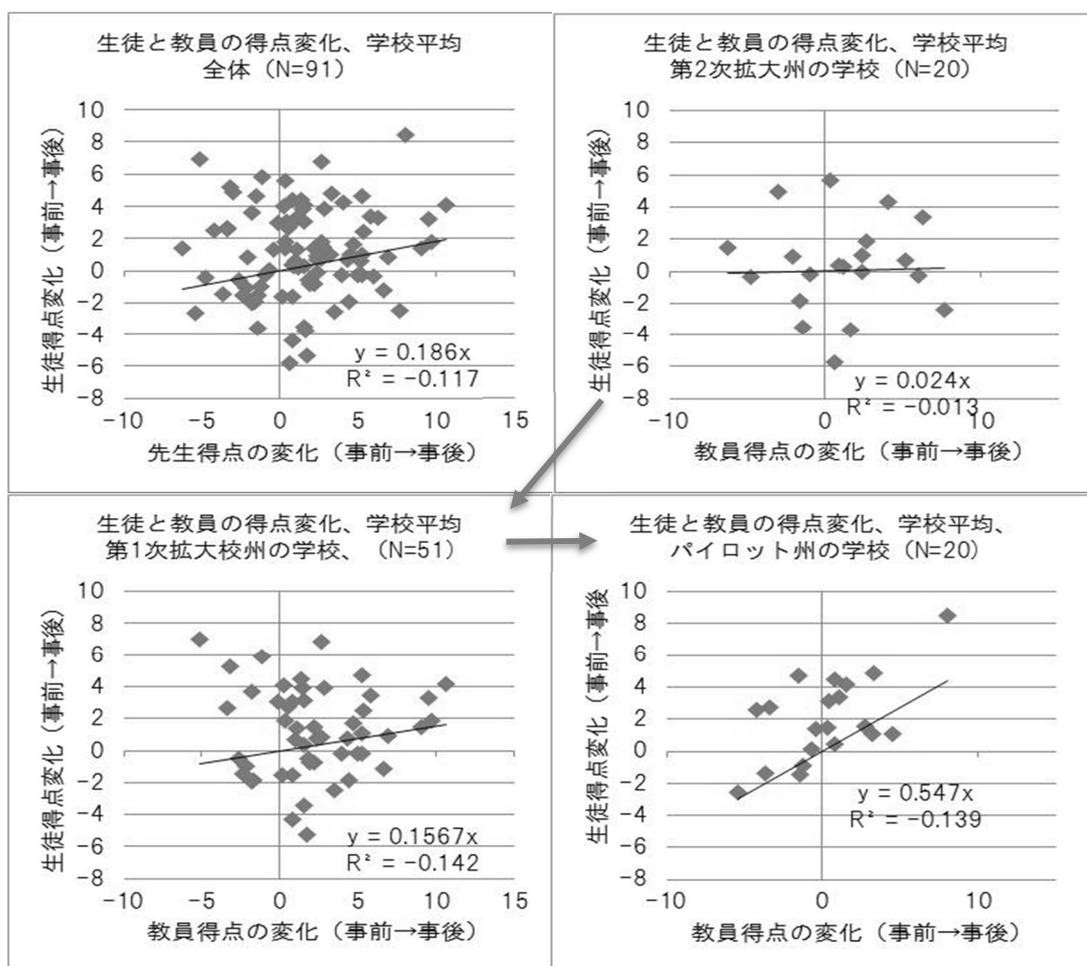
(出所) 筆者作成

図 6.8 生徒の得点変化と標準偏差 (州群間の比較)

上記の軌跡は、教員の場合と同様に U 字状を描く。生徒の成績伸長が立ち頭れ始める第 1 次拡大群では、生徒単位の集計における標準偏差は正に変化しており、成績伸長する生徒と停滞する生徒の格差が広がる時期となる。生徒の成績伸長が顕著なのは介入後 7 年程度の継続期であり、教員の場合（介入後 3 年程度の移行期が最も顕著であった）に比較するとより長期を要することがわかる。生徒、教員の得点にみる公平性効果や、生徒の成績伸長のパターンは、介入の効率、効果の両立には 7 年程度の取り組みを要すると示唆される。

6.4.5. 教員と生徒の成績は相関するか？（設問 2-5）

学校毎の生徒と教員の得点の相関を各州群について集計すると、両者の相関発現には一定の期間を要することが示唆される。



(出所) 筆者作成

図 6.9 生徒と教員の得点変化、各州群

91 校全体を俯瞰すると、教員と生徒の成績改善の間には目立つ相関関係を見出せない（下図 6.9 左上）。しかし、3つの州群毎に集計すると、介入期間が長い程、近似一次式の傾きが大きくなり、教員と生徒の得点動向の間に相関が高まる様相を呈している（図 6.9 右上→左下→右下の推移）。

介入期間が長い程、近似一次式の傾きが大きくなり、教員得点の伸長と生徒のそれとの相関が高まる展開は何を意味しようか。介入後の期間が最も短い（事後時点で介入開始後 1 年程度）第 2 次拡大州においては、介入（学校における授業研究）前後で、教員と生徒の得点の各動向に際立った変化は学校単位でみられず、また教員と成績の相関性も顕れない（図 6.9 右上）。1 年程度の介入期間では、その前後での変化を察知しにくい時期にある。教員の得点が正／負に変化した学校は 13／7 校で特段の学校単位での改善傾向は顕れていない。他方生徒の得点が正／負に変化した学校は 11／9 校で、こちらも教員と生徒の得点動向の間に際立った傾向はみられない。

第 1 次拡大州（事後時点で介入開始後 3 年程度）では、第 2 次拡大州に比較すると、この時期の学校においては得点の伸長した教員が多数を占める。教員と生徒の得点伸長の間に正の関係が立ち上がりつつあり、介入前後で学習内容理解に改善をみた教員のいる学校が増加し、それら教員の授業改善を通じて、生徒の成績が伸長する傾向が立ち現われる時期である。

翻ってパイロット州（介入到達後 7 年程度）の学校では、教員と生徒の成績動向に正の相関がより明らかとなる。学校レベルでの CAP 研修の前後での、教員の学習内容理解の増進が、授業を通じて生徒に裨益している様相が色濃くなっているといえる。

上図 6.9 が示す動向からは、学校レベルへの介入（学校レベルでの INSET：授業研究）到達後 3 年程度経過後には、まず、教員の成績が増進し（右方向へのシフト）、次いで介入到達後 7 年程度経過後には生徒の成績増進を見いだす効果の波及を見いだすことができる。学校レベルでの現職教員研修に着目し、授業研究の実践浸透を通じた介入において、学校単位での教員の学習内容理解の増進、およびその生徒への波及を察知するには、7 年程度の中期的な取り組みを必要とするのである。

6.5. 集計：設問3「置き去り教員、学校の特徴は何か」

上の集計が示すとおり、本章の事例には一定の公平性効果（支援対象内の成績格差の縮減）が認められる一方、置き去り群が同時に存在している。本節では下表 6.18 に示す小設問により、「置き去り」教員、学校の特徴を探った。

表 6.18 「置き去り」校、教員の特徴は何か？

	設問	集計
3-1	「置き去り」教員の属性は何か？	教員属性（性別、学歴、雇用種別、資格、経験年数）と「置き去り」教員のクロス集計、重回帰分析
3-2	「置き去り校」の学校属性は何か	学校属性と「置き去り」校のクロス集計

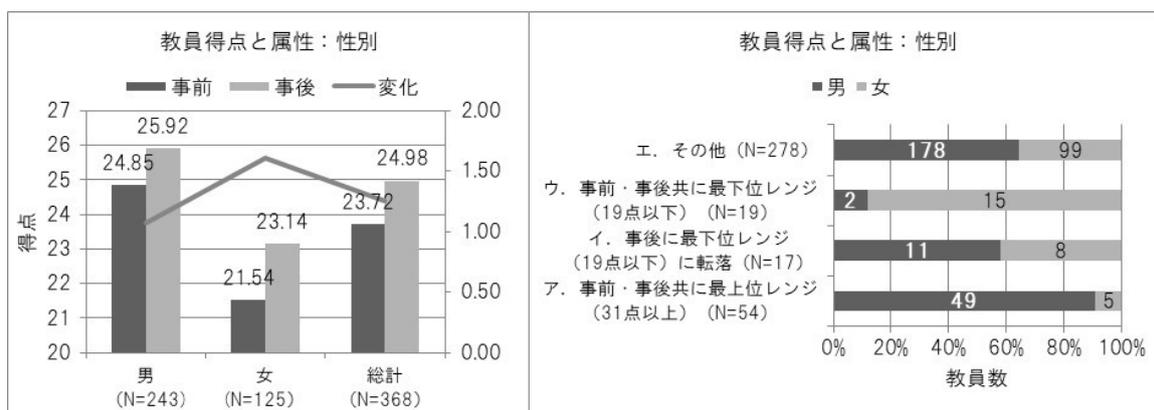
（出所）筆者作成

6.5.1. 集計 3-1：「置き去り」教員の属性は何か？

本事例で得られる、性別、学歴、雇用種別、資格、経験年数等の教員の属性情報と、教員成績の事前事後の動向の関係性を探ったところ、「置き去り」教員は、女性、BFEM（中卒）、教員補（雇用種別）、CEAP（小学校教員資格）、短い経験年数という傾向が認められた。具体的には、教員（N=368）の属性ごとの事前・事後の得点の変化を捉え、事前事後共に最上位レンジ（N=54）、事後に最下位レンジ（19点未満）に転落（N=17）、事前・事後共に最下位レンジ（N=19）の各レンジに焦点をあて集計した。以下、各教員属性と教員成績の関係性について述べる。

(1) 教員の性別：女性教員の低得点傾向と事後の得点伸長に特徴

事前事後両方の調査対象となった教員は男 243 人、女 125 人である。集計によると、事前・事後共に女性教員の低得点傾向と、事後の女性教員の得点伸長が観察される（下図 6.10 左）。また、事後の得点レンジを眺めると、「ウ. 事前・事後共に最下位レンジ（19 点以下）（N=19）」において女性教員の占拠率が際立ち、事前に最下位レンジに属した女性教員は事後にも同様である傾向が顕れた（図 6.10 右）。本介入は総体的な女性教員の得点伸長に貢献する点で公平性効果を有するが、女性教員の得点は事前・事後ともに男性教員に及ばず、公平性効果の限界を示す。教員の性差と教科知識理解の関係性については、特段の通説は管見の限り認められないが、本集計は、少なくとも教科知識理解の振るわない脆弱層の把握に性差の観点からの捕捉が有用である点を指摘できよう。

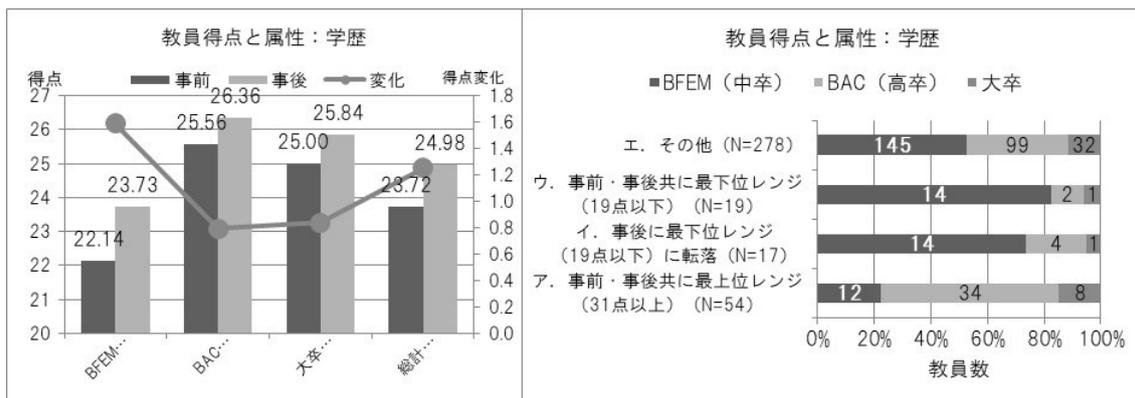


(出所) 筆者作成

図 6.10 教員得点と性別

(2) 教員の学歴：中卒教員が置き去り層をなす

事前・事後の両方の調査対象となった教員（N=368）の内、最終学歴情報を得られるのは365名で、その内訳はBFEM（中卒）（N=188）、BAC（高卒）（N=146）、大卒（N=31）であった。集計によると、BAC（高卒）教員の得点が最も高く、大卒、BFEM（中卒）と続き、この順序は事前・事後を通じて同様である。大卒よりも高卒教員の方が成績において優勢である点が興味深い。本介入は、事前得点が最低の中卒教員の得点伸長に貢献する点で公平性効果を有しているが、中卒教員の事後得点は高卒、大卒教員に及ばず、その効果のほどは十分とは言い難い（下図 6.11 左）。こうした傾向を裏打ちし、事後の「イ. 事後に下位に最下位レンジに転落」「ウ. 事前・事後共に最下位レンジ」教員は、中卒教員が多くを占める（図 6.11 右）。



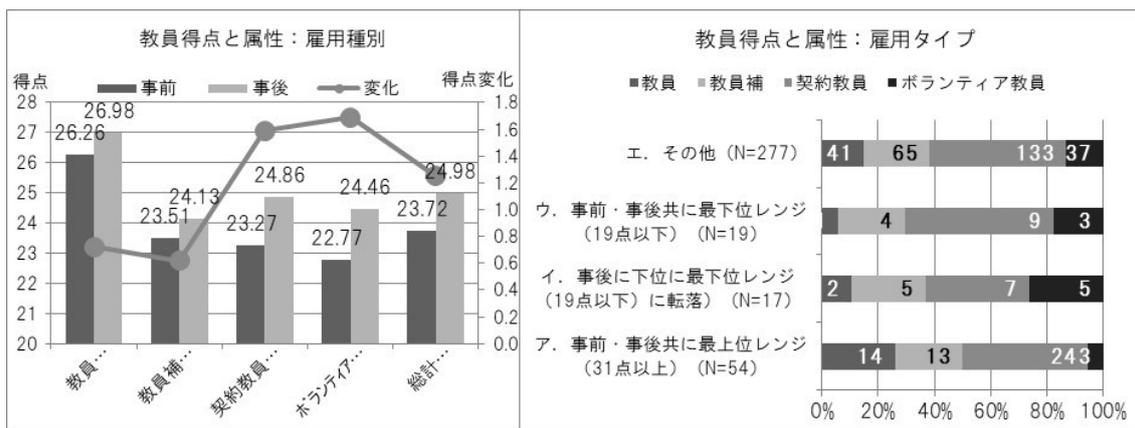
(出所) 筆者作成

図 6.11 教員得点と学歴

(3) 教員の雇用種別

教員の雇用種別は合計 366 名のデータが得られ、事前調査時点の雇用種別は次の通りであった：教員（*Instituteur* N=58）、助教員（教員補）（*Instituteur adjoint* N=87）、契約教員（*Maître contractuel* N=173）、およびボランティア教員（*Volontaire* N=48）。

まず、教員と、教員補・契約教員・ボランティア教員の間成績格差が存在する。事後には、契約教員、ボランティア教員の得点が伸長し、これら教員の事後の得点は、教員補を上回った。本介入は契約教員とボランティア教員の得点伸長に貢献した点で公平性効果を認められるが、教員とその他の雇用種別属性を有する教員間の格差是正効果は限定的である（図 6.12 左）。これを反映し、「イ. 事後に最下位レンジに転落」した教員ではボランティア教員が、また「ウ. 事前・事後共に最下位レンジ」の教員には、契約教員が多い傾向が観察される（図 6.12 右）。

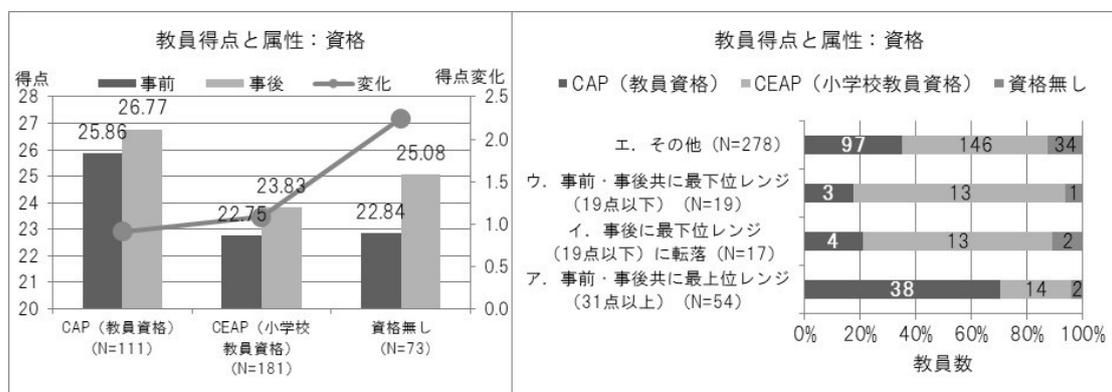


(出所) 筆者作成

図 6.12 教員得点と雇用種別

(4) 教員の教職資格と得点

教員の教職資格は合計 368 名のデータが得られ、その構成は次の通りである（事前調査時点）：教員資格（CAP: *Certificat d'aptitude professionnelle* N=111）、小学校限定教職資格（CEAP: *Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique* N=181）、および資格無し（N=73）³⁶。セネガルでは教職課程修了者が、正規の教員資格をもたずにボランティア教員として着任し、自主的な研修や勤務評定を経て正規教職資格を獲得するため、多くの無資格教員が在職する。事前の教員成績には、CAP とそれ以外（それ以外：CEAP と資格無し）の間に格差が存在し、また CEAP と資格無しの事前得点は同等である。本介入の事後には、資格無し教員の得点が CEAP を上回り興味を惹かれる一方で、CEAP の得点伸長は抑制的である（図 6.13 左）。本介入は「資格なし」の成績伸長に最も顕著な公平性効果を観察できるが、CAP とそれ以外の裨益は限定的である。これを裏打ちし、「イ. 事後に最下位レンジに転落」「ウ. 事前・事後共に最下位レンジ」の教員には、CEAP や資格無し教員が多い傾向が見られる（図 6.13 右）。



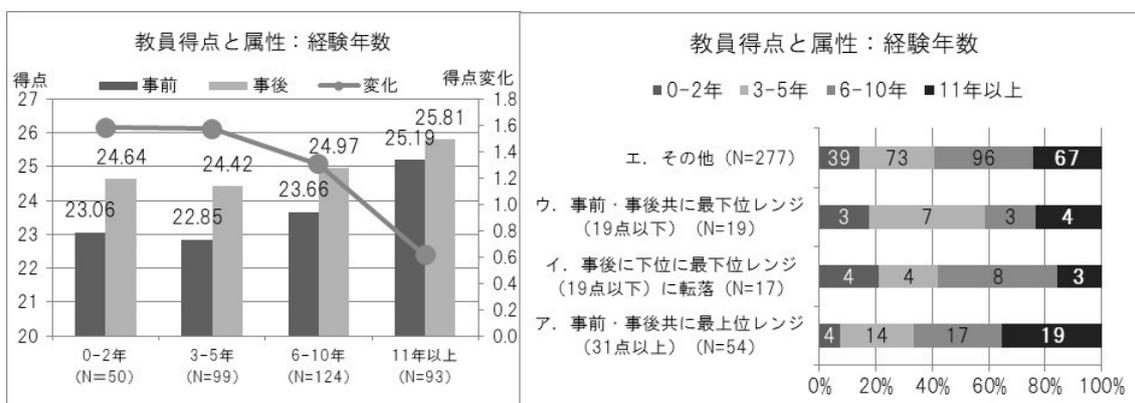
(出所) 筆者作成

図 6.13 教員得点と資格

³⁶ CAP の学歴要件は大卒及び教職課程修了、また CEAP のそれは BFEM（中卒）及び教職課程修了である（国際協力機構・国際開発センター2012: 29）

(5) 経験年数

教員の経験年数については「0-2年 (N=50)」「3-5年 (N=99)」「6-10年 (N=124)」「11年以上 (N=93)」の、合計 365 名のデータが得られた。下図 6.14 左に示す通り、経験年数と事前得点は正の相関関係にあり、本介入の事後には経験年数の短い若手教員の得点の増加が見られる。その結果、経験年数でみる教員得点には格差が緩和された。しかしながら、「ウ. 事前・事後共に最下位レンジ」の教員では若手教員（経験 0-5 年）の占有率が高くなっており、事前に低得点であった若手教員は事後にも同じレンジに留まる様子が顕れた（図 6.14 右）。



(出所) 筆者作成

図 6.14 教員の経験年数と得点

6.5.2. 集計 3-2 置き去り校の学校属性の特徴は何か？

本調査では、学校属性について、地方・都市、完全・不完全、校長常勤・非常勤データが得られた。本節では、この属性と、生徒得点（学校平均）による 91 校の学校ランクに基づく学校グループをクロス集計し、学校属性と上位校、下位校、置き去り校の関係性を探る。学校グループは以下の通りである（表 6.19）。

表 6.19 本集計の学校群

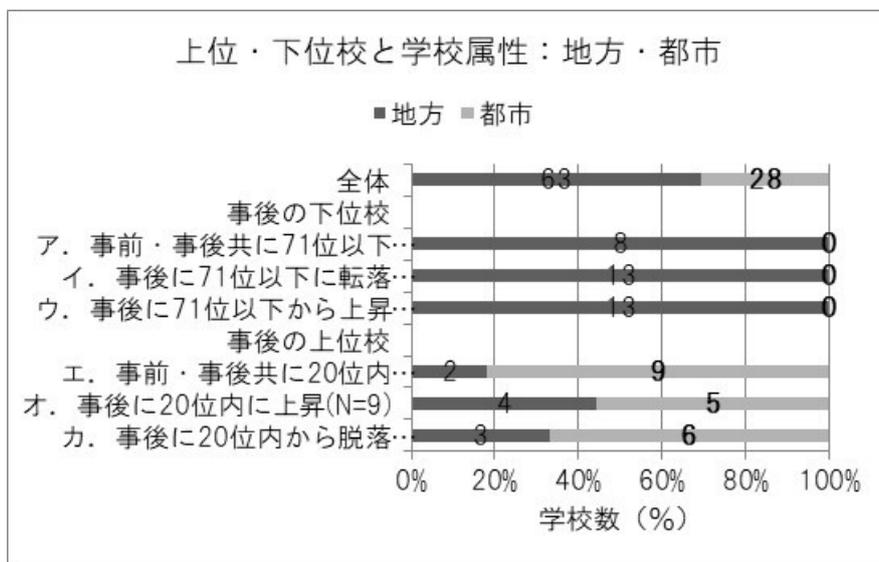
事後の下位校に着眼した学校グループ	事後の上位校
ア. 事前・事後共に 71 位以下 (N=8)	エ. 事前・事後共に 20 位内 (N=11)
イ. 事後に 71 位以下に転落 (N=13)	オ. 事後に 20 位内に上昇 (N=9)
ウ. 事後に 71 位以下から上昇 (N=13)	カ. 事後に 20 位内から脱落 (N=9)

(出所) 筆者作成

集計の結果、地方、不完全、校長非常勤の学校は、事前の成績が振るわない場合には事後にもその傾向が継続する不利な状況が存在し、本介入の前後でこうした基調は変わらないという傾向が見て取れる。

(1) 地方・都市

事前・事後の生徒得点データが得られる 91 校の内訳は地方部 (N=63 校)、都市部 (N=28 校) である。上位校は、事前・事後を通じて都市部に (エ)、下位校は地方部の学校に偏在する (ア) 傾向がある。本介入はこうした偏在を是正するほどの公平性効果は持ち合わせていないとできる (図 6.15)。

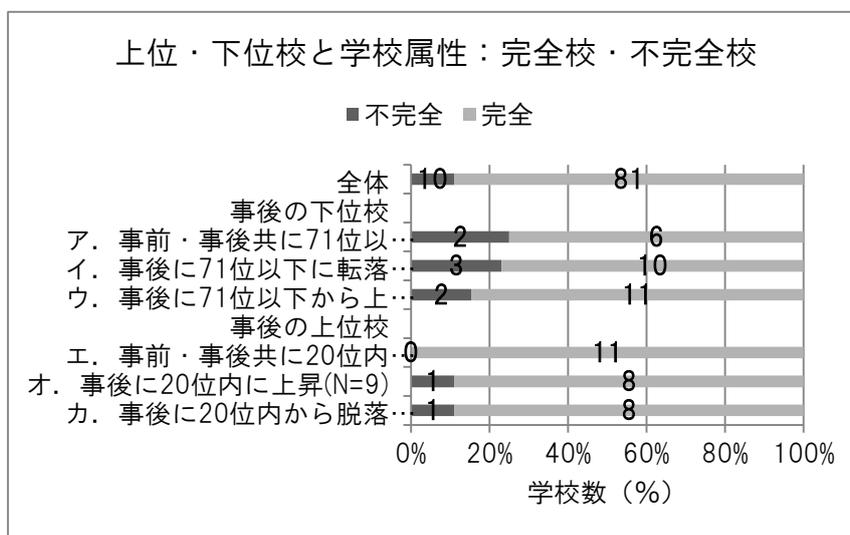


(出所) 筆者作成

図 6.15 上位校・下位校と地域属性

(2) 完全校・不完全校

事前・事後の生徒得点データが得られる 91 校の内訳は完全校 (N=81 校)、不完全校 (N=10 校) である。完全校は、小学校・中学校前期課程の全学年を擁する学校である。不完全校は一部課程、ないし一部学年のみが設置された学校である。不完全校は「エ. 事前・事後共に 20 位内 (N=11)」の学校には存在しないが、それ以外の各グループに遍在する。全体のおよそ 1/4 を占める事後下位校グループ (イとウ 21 校、全体の 21/91) に不完全校の半分、5 校が属しており、不完全校にとっては不利な状況である (図 6.16)。

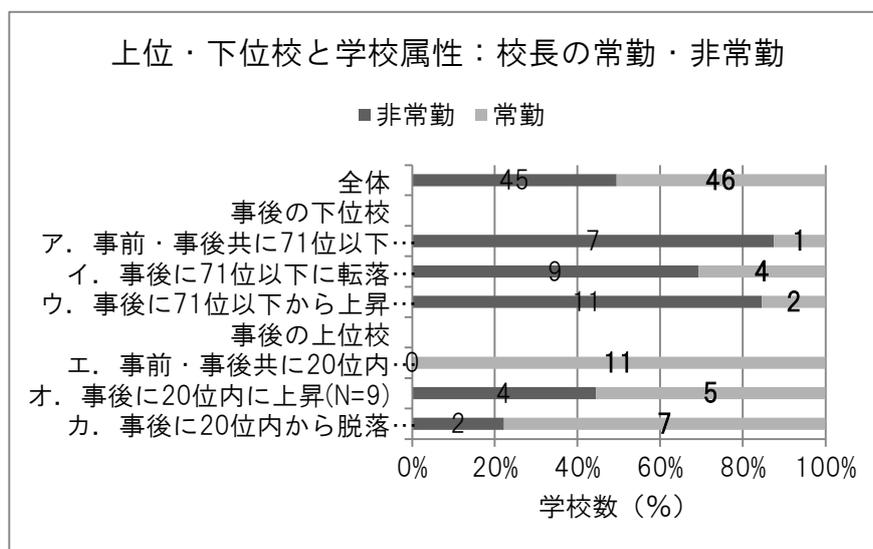


(出所) 筆者作成

図 6.16 上位校・下位校と不/完全校

(3) 校長の常勤・非常勤

事前・事後の生徒得点データが得られる 91 校の学校長の内訳は常勤 (N=46)、非常勤 (45) である。常勤校では校長が校長職を専任するが、非常勤校は校長が校長職以外にも授業を担当する。非常勤校は「エ. 事前・事後共に 20 位内 (N=11)」には存在しないが、それ以外の各グループに遍在する。下位校においては、事前・事後共に校長非常勤校が多数派で、上位校と対照的であり、本介入はこうした状況を反転させるほどの公平性効果は持ち合わせていない (図 6.17)。

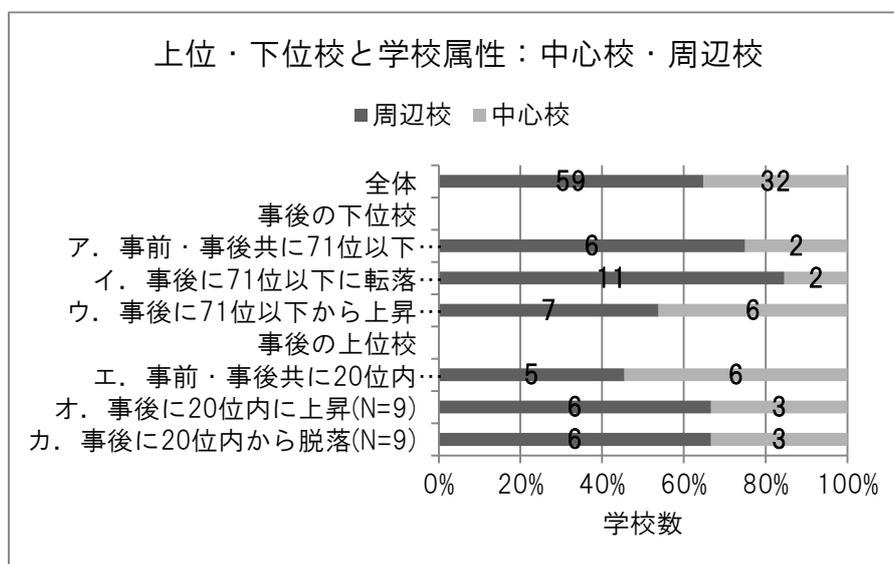


(出所) 筆者作成

図 6.17 上位校・下位校と校長 (非/常勤)

(4) 中心校・周辺校

事前・事後の生徒得点データが得られる 91 校の内訳は中心校 (N=32 校)、周辺校 (N=59 校) である。中心校は、校長が CAP 代表を務める学校で、周辺校は中心校で実施される CAP に参加する学校である。中心校は各学校群に遍在するが、中でも、「ウ. 事後に 71 位以下から上昇 (N=13)」「エ. 事前・事後共に 20 位内 (N=11)」において比較的多い。うち前者は、事前には下位に甘んじていても、事後に上昇に転ずる学校に占める中心校の割合が高い傾向を示し注目に値する。各校の校長や県トレーナーの訪問を頻繁に受ける中心校機能を委ねることで、その学校の底上げ効果が実現する可能性を示している (図 6.18)。



(出所) 筆者作成

図 6.18 上位校下位校と中心／周辺校 (CAP 研修)

6.6. 結論

本章では、「介入は教員の成績にどのような影響を与えるか (設問 1)」「介入は、生徒の成績にどのような影響を与えるか (設問 2)」「置き去り」校、教員の特徴は何か (設問 3)」の検討を通じて、国際教育協力プロジェクト (現職教員研修領域) の公平性効果を探求した。総括すると、セネガルの CAP を、授業研究を通じて支援した本介入には、一定の公平性効果が認められる。教員、生徒の成績の総体は改善傾向にありかつ標準偏差は介入前後で縮減した。しかし定義により 5% から 2~3 割程度の一定の置き去り層の存在は、介入の

公平性効果の限界も同時に示している。「置き去り層」の属性分析からは、女性、中卒、非正規教員、低い教員資格、若手といった属性を有する教員、および、地方、不完全、校長非常勤といった属性を有する学校は、事前の成績が低い場合には、事後にも成績不振が維持される傾向がある。さらに、標準偏差にみる介入の公平性効果や、教員と生徒の成績の相関には中期的なダイナミズムの存在が明らかとなった。国際教育協力の公平性効果はほとんど顧みられてきていないが、その様相を一端とはいえ描出した本章の研究成果には相応の意義を認められよう。以下、各設問に応じた結論を示す。

6.6.1. 設問1「介入は教員の成績にどのような影響を与えるか」

本介入は、対象教員総体の成績を改善し、さらに事前に低得点であった教員の、事後の改善傾向が顕著であることから、一定の公平性効果を認められる（設問1-1）。しかし、裨益から取り残される層も定義により5～25%程度存在する。教員単位では、事後に2割の教員の得点が低下し、1割の教員が最下位レンジに留まり、内半数は事前・事後共に最下位レンジに属する。また、学校単位で眺めると、1割強の学校において教員の平均得点が低下し、1割の学校が最下位レンジに留まり、内半数は、事前・事後共に最下位レンジに属する（設問1-2）。また、継続的に支援対象となった場合には教員間格差が縮減するが、部分的に支援対象となった教員を含めた総体を眺めると必ずしも得点格差は縮減せずむしろ微増傾向を示す（設問1-3）。さらに、介入は持続的に教員の得点（教科内容理解）を改善するが、支援到達後3年程度の「移行期」の学校においては教員間の格差が増大する（設問1-4）。

6.6.2. 設問2「介入は、生徒の成績にどのような影響を与えるか」

教員の場合と同様に、本介入の前後で生徒個人の成績は総体的に改善し、事前の生徒得点の低い学校程、事後に得点を伸ばしている点から、本介入には一定の公平性効果が認められる（設問2-1）。しかし、裨益から取り残される層も定義により5～25%割程度存在する—事後の得点レンジが事前に比較して低下する15校（16%）、また事後得点が最下位レンジの学校が7校（7.6%）存在し、この内4校（4.4%）が事前・事後共に最下位レンジに属する（設問2-2）。生徒の成績でみた学校間格差は介入の前後で改善するが、各学校内の格差には大きな変化はない。成績の伸長した学校では校内格差が縮減し、逆に成績の伸

び悩んだ学校では校内格差に大きな変化は見られない（設問 2-3）。さらに、教員の得点と同様に、介入は持続的に生徒得点を改善するが、支援到達後 3 年程度の「移行期」の学校は生徒間の成績格差の拡大をみる（設問 2-4）。さらに教員と成績の変化は、介入到達直後には学校単位の相関が見られないが、これが明らかになるのは、活動の定着、継続を経た、実に 7 年目程度の中期的な時間経過を要する（設問 2-5）。

6.6.3. 設問 3「置き去り」教員、学校の特徴は何か

介入裨益から置き去りとされた教員の特徴を集計したところ、性差(女性)、学歴(中卒)、雇用種別(非正規教員 3 種:教員補、契約教員、ボランティア教員)、資格(CEAP-小学校限定教員、資格無し)、若手教員(経験 0-5 年)等の属性が複数該当する教員は、事前に低得点の場合には、事後の教員得点伸びない可能性が高まる。こうした教員の属性特徴と試験結果の両方を加味することで、要支援教員のある程度の把握に役立てられよう。

地方、不完全、校長非常勤の学校では、事前の不利な状況が事後にも維持され、本介入の前後でそうした趨勢が転換するほどの変化は認められない。教員や生徒個人の成績は、相対的に改善し同時に標準偏差も縮減するが、上記属性を有する学校は、事前下位である場合には事後にも低迷する可能性が高く、こうした特徴は要支援学校の把握に用立つ可能性がある。他方で、CAP 研修の中心校であることは、ランキングにおける上位維持や下位校からの上昇との相関関係が示唆される。学校内の格差、特に学力の弱い生徒への支援が転落校の最小化、プロジェクト介入の公平性効果の最大化に寄与しよう。

6.7. 政策的示唆

総体としての平均点や標準偏差のみに注目していると置き去り層が見えてこない。事前の得点が低い教員、学校の属性を察知し、該当する教員に対して生徒（特に低学年）の基礎学力の担保を促す授業実践の必要性が示唆される。

6.7.1. 生徒一低学年での学力不振層の基礎学力の定着

介入にも関わらず低得点の生徒が一定数存在する。また、学校単位の生徒の成績の向上は学校内の成績格差（バラツキ）の縮減と同時に発現する。こうした学力格差の縮減に焦

点をあて、生徒の基礎学力、低学年生徒の向上を重視し、これに関する教員職能の向上が、プロジェクト設計時に勘案されるべきであろう。

6.7.2. 教員－流動性への着目、ジェンダー、教員養成と校内人事

教員に関しては、以下の着眼から「置き去り層」の最小化に取り組む重要性が示唆される。まず、プロジェクト設計では、離職や転任、新任に伴う流動性を前提とした介入設計が肝要である。本章の事例では、プロジェクトの支援対象の教員の内、事前・事後調査の両方で捕捉された教員については、成績格差の縮減がみられたが、こうした教員は事前・事後調査で捕捉された教員全体の4割程度に留まった。教員全体でみると成績格差の縮減効果は顕著でなく、教員流動はプロジェクトの公平性効果を制約する作用を有しているといえる。一般的にプロジェクトの支援対象は地理的な地域や学校単位で設定される場合が多いが、支援対象教員の設定時にその流動性はさほど着目されていない。こうした流動は教員全体についてのみならず、各学校で校内研修を司る校長や中堅・幹部レベルの教員についても同様であると推定され、新たにこれら要職に新規着任した者に対する講習会の設定などの取り組みが要請されよう。

次に、「置き去り」層を構成する教員の属性に着目した、追加的な支援措置の検討が要請される。本章の事例では、女性、中卒教員の事前の低成績傾向が検知され、そうした傾向は事後にも大きく変化しておらず、ここに公平性効果の改善の余地を見出せよう。事前調査にて把握されたこれら属性を有する教員に対する追加的な講習機会を設けるほか、教職、学校という職場の様態の、ジェンダーの観点からの再検討が求められる。こうしたジェンダーの視点の、現職教員研修、ならびに全世界的に基調化しつつある教員の継続的職能開発（CPD: Continuous Professional Development）戦略への導入が要請されよう。

第3に、教員養成や学校内での人事配置の再検討である。基礎的な学力定着の鍵を握る低学年には、校内で最も熟練した教員の配置が推奨される。教員の資質は、教科知識・理解、教授法・技能、生徒に対する態度、教職という専門職に対する愛着や自尊心などで語られる。本章で事例としたセネガルにおいては、このうち教科知識・理解を基軸に教員養成や学校内での人事配置がなされるように映る。すなわち、該当者の学歴要件により、CEAP（小学校限定教員資格）は、CAP（教員資格）より低位に位置づけられ、また奉職後には基礎的で「簡単な」教科内容を教える低学年に経験年数の浅い教員が配置されるのが

慣行である。こうした教員養成や学校内での人事配置が、結果的に低学年時における基礎学力の定着を制約している可能性がある。

6.7.3. 学校－学力不振校を介入の代理人に

本章の事例では、地方、不完全、校長非常勤の学校は事前の成績が低位でかつ事後にもその傾向が継続する。本介入はこうした不利な状況を覆すほどの公平性効果は持ち合わせていないといえる。学校単位での介入の公平性効果の極限化には、事前調査時点で察知されたこれら属性を特徴とする脆弱校への追加的措置が奏功する可能性を指摘できよう。また、追加的措置の裨益対象としてより、むしろ介入のエージェント・代理人機能を、要支援校に位置づける選択肢も有用であろう。本章事例では、事前の生徒成績が振るわないにも関わらず、事後に上昇に転じた学校において、CAP研修の中心校機能を担った学校の占有率がやや高い傾向が認められた。標本数が限られ、厳密な統計的検証に耐えうる傾向とは言いがたいが、実践上には十分に検討可能な選択肢であろう。

6.7.4. 中長期的な取り組みの重要性：支援期間と公平性・効率性

プロジェクトの長期化や複数フェーズによる支援は、効率と公平の両者を追求する観点からは正当性を有していると言える。6.3節、6.4節に示した、介入の学校到達後の経過時間に応じた試験得点の伸長とその格差の動向の概略を表6.20に示した。

表 6.20 介入度合いに応じた、成績伸長と格差（事前事後の変化）

	端緒期 (第2次拡大)	移行期 (第1次拡大)	継続期 (パイロット)
学校レベルへの介入到達から 事後時点でおよそ	1年	4年	7年
成績の伸長 教員	↑	↑↑	↑
生徒	↑	↑	↑↑
成績格差 教員	↓↓	↑	↓
生徒	↓↓	↑	↓
教員－生徒成績相関	無し		顕著

(出所) 筆者作成

生徒、教員の得点の標準偏差の動向からは、介入はその直後に瞬発的な正の公平性効果をもたらし得る。その後得点格差は移行期の学校で最大化し、継続記に向け再度縮減に向かうが、介入後3年程度は、公平性が損なわれる時期である。介入の事前事後の変化にみる得点の伸長は、まず「移行期」校の教員、次に「継続期」校の生徒で顕わになる。

このズレを反映し、教員と生徒の成績改善の間に相関（学校単位）が強まるのは介入到達後3年目以降、それが明確になるのは7年程度を要した。プロジェクトは4-5年を年限に設計されるケースが多いが、プロジェクトのさらなる長期化や複数フェーズによる支援は、教員に対する介入の公平性効果や、生徒成績への波及を担保するという観点からは合理性を有している。

6.8. さらなる研究課題

本章の検討は上記の結論を導出したが、同時に広範な未踏の研究領域の存在を示唆する。第1に、こうした公平性効果のありようは本事例に特有なのか、反対に現職教員研修支援一般に対し、一定の普遍性を有するのか、またどのようなメカニズムや過程がこれら現象をもたらすのか、質的研究と合わせた事例研究の蓄積が要請される。この意味で本章の結論は一つの仮説を提示したに過ぎないと限定的に認識するのも不当ではなかろう。

第2に、データ制約により、統制群との比較や、より広範な教員や生徒の社会経済因子（SES：例えば世帯の資産状況や家族構成、保護者の識字）や学校属性に基づいた検討は適わなかった。介入効果の対象には教科内容理解を示す試験成績を用いたが、もとより試験で測定できる認知能力は教育の目指す全人的な発達側面に比較すると限定され、より多様な教育成果指標に着眼した公平性効果の分析領域は広く残さされる。

第3に、事前には同様の状況であったにも関わらず、事後に改善をみた教員や学校が存在するのとは対照的に、事後にも停滞する群が存在する。こうした差異をもたらした教員や学校の介入への応答の違いの析出は、公平性効果の促進・制約因子の発見に貢献しよう。また、事前の成績が振るわない学校のうち、事後に改善を見た学校の中には、相対的に多くのCAPのホスト校「中心校」が存在するように見受けられる。この現象からは、単なる裨益対象として支援対象校を位置づけるのではなく、介入のエージェント（代理人）機能を脆弱校に委ねるとランキング上昇効果が仮説できようが、その効果検証には本章では至

っていない。さらに同効果が認められる場合には、そのメカニズムの解明も価値ある研究領域であろう。

7. ラオス：地域の協力と授業改善－脆弱校への追加支援の公平性効果－

国際教育協力プロジェクトの3事例目に取り上げるのはラオスである。第5章では、ネパールの自律的学校経営（SBM）を、続く第6章ではセネガルの現職教員研修活性化を検討したが、両事例において一定の公平性効果の発現と、「置き去り層」に体现されるその限界が描出された。本章が検討するラオスの事例は、SBMと教員の授業実践力の両方を支援対象に含めている点の特徴である。さらに本ラオス事例では、支援対象内の脆弱校に対して追加的な支援機会が設定されており、「異なる対象に対する、適切に異なる扱い」に関して、一歩踏み込んだ分析材料を提供する題材である。

7.1. 先行研究

ラオスは1990年代に冷戦体制の崩壊に伴う政体の移行を経験しており、社会主義時代の教育制度や実践の遺制との葛藤ないし緊張を描出する先行研究が特徴的である。主には、教育機会格差、授業の質、地域住民の学校運営への参画等の領域で以下のような先行研究が認められる。

7.1.1. 地域、民族、母語による教育機会格差

ラオスの教育に関する先行研究には、地域、民族、母語、ジェンダーなどの社会経済因子による教育格差を論ずる一連の著作が存在する（乾2001、King & van de Walle 2006、

オンパンダラ 2010、Onphandhala 2010、石黒 2016、Bader ら 2016)。民族の違い（多数を占めるタイ・ラオ系とそれ以外）に比較すると、家計所得やジェンダーによる教育格差は顕著ではない（Onphandhala 2010）とする主張と、後二者は民族と同等に教育格差の説明因子であるとする（King ら 2006）両方の主張が存在する。大勢としては、地域間の就学格差は経年的に縮減する一方で、民族間や地域内（都市部と農村部）の格差縮減は進展しておらず、特に少数民族の貧困層や女子の教育格差課題解決の進展は芳しくない（Onphandhala 2010、Bader ら 2016）というのが基調的な論調である。

この背景として言及されるのが、不完全小学校の存在である。1975 年以降当時の社会主義政権は教育普及を企図し少数民族が居住する山岳地域に不完全小学校（初等教育の 5 学年に満たない小学校）の設置を推進した。この取り組みは、就学機会の提供には相応の貢献をなしたが、冷戦終結期（1990 年前後）を転機とする体制刷新時に教育政策は科学技術振興に傾斜し、結果的に山岳地域に対する教育投資（不完全校の完全校化やこれを実現する有資格教員の配置）が制約された。こうした背景の下、現代においても多くの不完全小学校が存在し教育機会格差の一因となっている（乾 2001、跡部 2004、オンパンダラ 2010）。

7.1.2. 学校による就学格差の再生産作用

日常の学校の営為が、就学格差を再生産する様相を描出した研究も存在する（乾 2001、Chounlamany 2014、Itthidaa 2015）。小学校入学時点での少数民族モン族のラオ語習得レベルの未熟さに対応した教育サービスの提供は不十分で、1 年生留年者や小学校卒業資格の不取得者の一因となっている（乾 2001）。また、ラオスでは各学年末の試験により進級が決定されていたが、これがもたらす内部不効率を改善すべく、2008 年に自動進級制度が導入された。自動進級導入後に残存率は 2008 年の 67%から翌年 2009 年には 85%に改善するも 2012 年までに 70%に減少した。自動進級と合わせて、一時退学者（特に少数民族の季節労働者家庭の姉弟）の学齢相当の学年への復学と、学習遅滞者向けの補習が制度化されたが、復学者への補修実践が伴わず復学者の 60%が再退学した。再退学者が再度復学することはほとんどなく、自動進級制度下における脆弱層への補習機会の不在が残存率の再低下をもたらしたと指摘される（Itthidaa 2015）。

一方、ラオスでは児童中心型の授業法が国カリキュラムにより導入され、グループ活動が推奨されるが、少数民族の非ラオ語話者の生徒は活発にグループ活動に参画できず、ま

た既存の固定観念（女子生徒はおとなしい、ある民族は他の民族に比較して勤勉／怠惰、など）の影響下、多くの教員は、男子のタイ・ラオ系民族の生徒をグループ活動時の班長にあてがう傾向が指摘されている（Chounlamany 2014）。

7.1.3. 授業の質—児童中心型授業導入の企図と緊張

多くの開発途上国と同様、ラオスの学校は教科書、教材、教具等の貧弱な環境にあり、授業は教師中心、知識伝達型、暗記指向であると指摘される（乾 2001、跡部 2004、Lachanthaboun ら 2005、齋藤・秋田 2006、Chounlamany 2014、香西ら 2015）。この課題認識に基づき、ラオス政府は児童中心型教育を導入し、知識の伝達から児童自身による知識の発見、習得を指向した実践を推進し、国際機関もその支援に取り組んできた（Lachanthaboun ら 2005）。そうした企図（Intention）は、権威的・統制的な視学、知識偏重の試験制度、正答を指向した教科書等の旧来からの残存する習慣や環境や、そもそも多くの教員にとって未知の「発見型授業」は想起しにくい現実との間に緊張関係（Tension）をもたらした。そうした企図と現実の間の緊張関係の顛末として、児童中心型教育が謡う個人・グループ活動により正答を伝達する、いわば混交型の授業実践が生成しつつあるとの指摘がある（Chounlamany 2014）。

Dorner & Gorman (2011) は、職業や仕事に関する価値観を定義する「ホフステードの4次元³⁷」をラオスの学校文化定義に援用して分析し、地元の学校文化を理解した上での支援が重要であると指摘する。権力格差が大きく、どちらかというところ集団主義的な文化を有するラオスでは、児童中心型の導入と受容を巡る上述の顛末はいわば自然であると示唆され興味深い。他方で、鳴門教育大学は国際協力機構のラオスでの技術協力プロジェクトに参画し授業実践改善に取り組んできた。現職教員研修を通じて、生徒の「能動的な授業への取組」「積極的な発言」「十分な思考」をもたらす授業改善はラオスにおいても可能であると報告されている（齋藤・秋田 2006 など）

³⁷ ホフステードの4次元による定義では、ラオスは権力格差が大きく、個人主義的というより集団主義的で、男性／女性らしさにおいては中性的であり、不確実性の回避の傾向が高いという（Dorner & Gorman 2011）。

7.1.4. 地域の学校運営への参画：VEDC（Village Education Development Committee－村落教育開発委員会）

VEDC は村落単位で設置され地域住民が参加する委員会で、村長を委員長に、学校長と教員代表、保護者会会長、村建国戦線（一党独裁を担う人民革命党の大衆組織）、村女性同盟、村青年同盟の代表などから構成される。各校が設置する学校運営委員会（SMC：School Management Committee）の委員には、VEDC 代表者への割り当てがある。ラオスの VEDC の機能について肯定的に論ずる先行研究が存在する。岩品（2015）は VEDC の参加を得た SMC が学校改善計画（SIP：School Improvement Plan）策定時に参照する教育評価指標（EQS：Education Quality Standard）を概説した報告である。また平良（2011）は、政治的な正統性を備えた VEDC が、農繁期に地域住民を保護者家庭に動員し、また貧困家庭の学校徴収金の免除制度の導入は、就学機会を拡大（経済的要因）し、これが近隣姉弟の就学を促す勧奨作用をもたらした（心理的要因）と指摘する。これら要因がもたらした学校改善の顕在化が、保護者の教育関心を惹起し、地域と学校の関係性をも改善したと平良（2011）は指摘する。Seel ら（2015）は、VEDC は従前の PTA に比較すると地域参画を大きく促し、就学や学校施設の改善、学校開発への様々に貢献すると指摘する一方で、選出された委員は少数民族の代表性を必ずしも担保せず、また VEDC の開催頻度の限定性なども併せて指摘している。

ラオスの教育にかかる先行研究は、教育格差（学校による格差の再生産作用）、児童中心型教育による授業の改善とその限界、地域活力の取り込みを企図した VEDC 等に焦点を置いた研究蓄積がなされてきた。他方、介入の公平性効果を検討した先行研究は管見の限り認められない。こうした先行研究の知見を踏まえた上で、本章では、ラオスにおける国際教育協力プロジェクトを事例に、その公平性効果を探求する。

7.2. 事例の概要と研究の方法

本稿は、住民参加型自律的学校経営、授業改善、その両方を扱う 3 つの事例を検討するものである。先に検討したネパール、セネガルの 2 事例は自律的学校経営、授業改善の各 1 領域のみを対象としたが、本章が扱うのは、自律的学校経営と授業改善の両方を扱うプ

プロジェクトで、さらに支援対象に内在する脆弱校向けの追加支援があらかじめ設定されている点で前の2事例と異なっている。本章では、ネパール、セネガルの事例を検討した第5、6章と同様に、あるプロジェクトの一律的介入の公平性効果を探求する。これに加え、(i)支援対象校内の脆弱校への追加的措置の公平性効果を検討しさらに、(ii)「置き去り」群の学校特性を上述の学校評価指標(EQS)を活用して把握し、事前の学校特徴が、事後の指標改善動向を予見する機能(予見マーカー機能)を有するか、試論を展開する。まず次節において本事例を概説し、続いてそれを踏まえた本章の設問体系を設定する。

7.2.1. 事例「コミュニティ・イニシアティブによる初等教育改善プロジェクト・フェーズ2」

本章で分析するデータを提供するのは、国際協力機構による技術協力プロジェクト「コミュニティ・イニシアティブによる初等教育改善プロジェクト・フェーズ2(The Project for Support for Improvement of School Management Phase II: SISM2)」である。

ラオス国政府は、地域住民が参画するSMCの設立を各学校に義務づけ、SMCを中心に学校改善計画(School Improvement Plan: SIP)を策定し、SIPに基づいて学校改善を図る制度を導入した。SISM2(2013-2016)は、先行したSISM(小学校運営改善支援プロジェクト2008-2011)がパイロット事業を通じて開発した同制度の全国普及の一翼を担うべく、75郡を対象に提供された技術協力プロジェクトである。SIPに基づく学校改善の中核にあるのは、SMCによる学校自己評価(42項目のEQS: Education Quality Standardを参照)、同評価を起点としたSIPの策定と実施である(国際協力機構2018)。学校自己評価には、校長・副校長・VEDC代表(2名)・教員代表(2、3名)の総勢5~7名程度が中心となり、教員全員、VEDC全員、父母代表(5~10名程度)、生徒代表(20名程度)の参加を得つつ実施する旨規定されている。学校自己評価は、当該年度の実施を基に課題をまとめ、次年度に向けた学校改善計画を立案する意図のもと、学年度末の6月初旬に行うことが望ましいとされる(岩品2015)。

各学校において、学校自己評価からSIP策定の過程をファシリテートするのは校長の役割であるが、これを支援すべく校長を対象とした「学校運営ワークショップ(WS)」が提供された。同WSは、教育質基準(EQS)達成にむけた校長職務、学校自己評価と学校改善計画(School Improvement Plan: SIP)の立案、SIPの予算計画について、校長が基礎知

識と執行能力を習得することを目標としたものである。同プロジェクトは、講義、演習、ワークショップからなる二部構成の研修モジュール³⁸を開発し、校長に対する6日間のWSを実施し、2012年から13年にかけて、合計757名の校長が受講した(岩品2014)。

また、各郡の脆弱校を対象に、追加的な研修が提供されている。各郡において未就学者の多い最下位10校/郡/年を対象とした「VEDC研修」、同様に留年率の高い学校最下位10校/郡/年を対象に提供された「TL (Teaching & Learning) 研修」がこれに該当する。

VEDC研修は、未就学者の多い学校が立地する村落を対象に、(i) 村教育開発計画立案の問題分析を通じ、VEDC自身のアイデアと村の現状を析出する、(ii) 学校は、VEDCの協力を得つつ、自立発展的な学校改善を計画・実施・レビューし、中期的な(3年)学校改善計画を立案することを目的とする。同研修は5日間の日程で、各郡10校の重点校に対して2013年～2014年間に実施された。1回の研修には5村からVEDCが参加し、各郡においては各2回の研修が開催された。前述の通り、VEDCは7名程度から構成され、村長、長老組織代表、校長、教員代表、女性同盟代表、青年同盟代表及び父母会代表からなる。各年700人弱のVEDCメンバーが受講しすべての村が村教育開発計画(VEDP)を策定した(岩品2014)。

TL(指導法)研修は、留年率の高い学校の教員を対象にした。生徒がカリキュラムに定められた達成目標を到達できるよう、教員が教科単元の意味、位置付け・関連性と達成目標を理解し、授業技術と態度を改善することを目的に同研修は実施された。指導法研修のためのモジュール³⁹が開発され(講義、演習、模擬授業等から構成)、2014年に5日間の日程で同研修は実施され、10郡合計で100校、500人の教員が受講した。

なお、これらWSや研修の講師は、別途プロジェクトが養成した県や郡の教育事務所に勤める行政官や視学官(約80名)が分担した(岩品2015b)。これらWS、研修への参加者数を表7.1に示す。

³⁸ 研修モジュールの第一部は、「学校経営とリーダーシップ」「マネジメント」「生徒活動」「人事」「職場マネジメントと財務」「備品管理」「地域コミュニティ」「(共産党の)大衆組織」「学校情報・統計」及び「内部管理・監督(Supervision)」の各章から構成される。同第二部は学校のEQSに向けた学校改善・開発をテーマしている。

³⁹ 指導法研修のモジュールは、初等教育カリキュラム、指導と学習の組み立て方、発問の仕方と活用、指導・学習教材、学習環境の整備、学習と指導のアセスメントと評価、指導計画と授業計画の立案、学級運営、生徒指導の各单元から構成される。

表 7.1 学校運営 WS、VEDC 研修、指導法研修の参加者数

.	県	郡	参加者数 (対象者)						
			学校運営WS (校長)			VEDC研修 (VEDCメンバー)			TL研修 (教員)
			2012	2013	合計	2012	2013	合計	2014
1	チャンパサック	チャンパサック	51	19	70	70	63	133	46
2		スクマ	44	14	58	70	70	140	30
3		ムンラパモック	42	7	49	64	70	134	47
4		コーン	96	40	136	70	70	140	45
5	サワンナケート	アーサパントン	50	5	55	70	65	135	52
6		サイブリー	58	15	73	70	66	136	52
7		ソンコーン	85	29	114	70	65	135	50
8	サラワン	コンセドン	60	23	83	70	70	140	59
9		ラコンペン	27	42	69	70	70	140	59
10	セコン	ラマム	51		51	70	70	140	60
合計			563	194	757	696	679	1375	500

(出所) 岩品 (2014、2014 b、2015b) を元に筆者作成

7.2.2. 分析の制約

本プロジェクトでは、全国 75 郡のうち 10 郡⁴⁰ (758 校) を対象に、学校の基本的指標 (学区内の未就学者数、就学率、留年率、進級率、退学率、完全校・不完全校の属性や EQS) が、事前・事後において収集されている。本章の分析に用いるこの事前・事後データには次のような制約が存在する。まず、生徒の民族属性や成績などは含まれておらず、先行研究が指摘する民族、社会経済因子 (SES) を勘案した分析は適わない。第 2 に、事前・事後の両方がそろわない学校指標や EQS が存在する。第 3 に、追加的な研修 (VEDC 研修、TL 研修) は、各年の未就学者数や留年率の最下位校から各郡 10 校ずつが対象校に選定された。しかし研修対象校について得られたデータが最下位 10 校と合致しない場合があり、指標に基づく対象校選定の厳密性が一部保たれていない点に留意を要する⁴¹。第 4 に EQS は SMC による自己評価でその客観性にはもとより制約がある。また EQS の改良に伴い事

⁴⁰ チャンパサック県 (チャンパサック郡、スクマ郡、ムンラパモック郡、コーン郡)、サワンナケート県 (アーサパントン郡、ソンコーン郡、サイブリー郡)、サラワン県 (ラコンペン郡、コンセドン郡)、セコン県 (ラマム郡)。

⁴¹ 追加的な研修対象校の選定時に参照された統計値が暫定値であり、その後の確定値との間に結果的に差が生じたと推定される。

前と事後の EQS 尺度数が異なり（事前は 5 段階：0～4、事後は 6 段階：0～5）、事後のスコアを高める作用をもたらすと見込まれるため、標準化された指標としては扱えない点にも留意を要する。

7.2.3 方法論

こうしたデータの特性を勘案したうえで、本章の集計では、本介入の前後での総就学率、留年率、退学率、および EQS の動向に焦点を当てて、介入の公平性効果を探求する。ネパール事例、セネガル事例と同様、得られるデータの標本数は小規模であり、可能な限り簡易な集計を試みる。本章の研究設問とその体系は以下の通りである。

設問 1 本介入の公平性効果は、総体的にどのように顕れるか

1-1 本介入の対象校の特徴は何か

1-2 介入の前後で支援対象校の指標はどのように変化するか

1-3 その変化のありようは公平的吗？

設問 2 脆弱校への追加的措置の公平性効果は顕れるか？

2-1 補講パターン別の学校群の、事前・事後の教育指標の変化

設問 3 本介入の「置き去り校」はどの程度存在し、その特徴は何か？

設問 4 事前の「置き去り校」の特徴は、事後の留年率の動向を予測できるか？

7.3. 本介入の公平性効果はどのように顕れるか（設問 1）

本節では、設問 1 に対応し以下の小設問を設定し集計した。

表 7.2 本介入の公平性効果はどのように顕れるか（設問 1）：設問と集計

設問	集計
1-1 本介入の支援対象校の特徴（事前）は何か	① 学校規模と総就学率、留年率、退学率の分布（事前）
1-2 介入の前後で支援対象校の指標はどのように変化するか	① 支援対象校の教育指標の基本統計量（事前・事後） ② 事前・事後の各指標の分布と同単純回帰分析 ③ 階級ごとの該当学校数（事前・事後）

設問	集計
1-3 指標の変化のありようは公平的吗	① 指標の階級ごとの、事前事後の変化 ② 学校規模別の、指標の変化（事前・事後） ③ 郡内、郡間の指標と標準偏差（事前・事後）

（出所）筆者作成

7.3.1. 本介入の支援対象校の特徴（事前）は何か（設問 1-1）

本介入の支援対象校は小規模校が多い。一校当たりの生徒数が 90 人以下の小規模校において総就学率が低く、また留年率、退学率が高い傾向が観察され、小規模校がおかれた不利な状況が推察されよう。小規模校には不完全校が多く含まれると推察される所、本集計結果は、先行研究が指摘する不完全校の課題と親和的である（表 7.3）。

表 7.3 支援対象校の学校規模と総就学率（%）、留年率（%）、退学率（%）

生徒数		-29	-59	-89	-119	-149	-179	-209	-239	-270	>270	総計
総 就学率	学校数 (N)	75	166	157	142	97	42	28	12	19	9	747
	平均 (%)	82.17	91.13	94.90	97.71	96.25	92.68	94.38	94.41	95.85	96.73	93.40
留年率	総計	77	169	158	143	98	42	28	12	19	9	755
	平均 (%)	7.23	9.35	8.27	6.66	6.71	7.28	8.08	8.14	8.07	5.74	7.81
退学率	総計	77	155	149	123	89	38	25	11	19	9	695
	平均 (%)	13.16	12.28	8.47	8.59	6.30	7.72	6.26	8.15	5.34	5.54	9.33

（出所）筆者作成

7.3.2. 介入の前後で支援対象校の各指標はどのように変化するか（設問 1-2）

本プロジェクトでは、全校を対象とした学校運営研修と、各郡の未就学者の多い学校下位 10 校を対象とした VEDC 研修（12/13 年、13/14 年の 2 回）、及び、留年率の高い学校下位 10 校を対象とした TL 研修（13/14 年）が提供されている。本節では、これらの介入前後の総就学率、留年率、退学率について、(i) 基本統計量（事前・事後）、(ii) 分布、(iii) 単純回帰分析、(iv) 指標階級別の該当学校数（事前・事後）、(v) 指標階級別の事前・事後の変化、および、(vi) 学校規模階級別の各指標の事後の変化を集計した。

(1) 支援対象校の教育指標の基本統計量（事前・事後）

集計によれば、本介入の前後で、各指標の平均と学校間の格差の両方に改善傾向が認められる（表 7.4）。介入の事前・事後で、総就学率は 93%から 98%に増加する一方で、留年率は 7.68%から 4.94%、退学率は 8.83%から 5.31%に減少している。同時に標準偏差は各指標において縮減した（12.830→5.250：総就学率、7.172→6.167：留年率、9.670→6.498：退学率）。

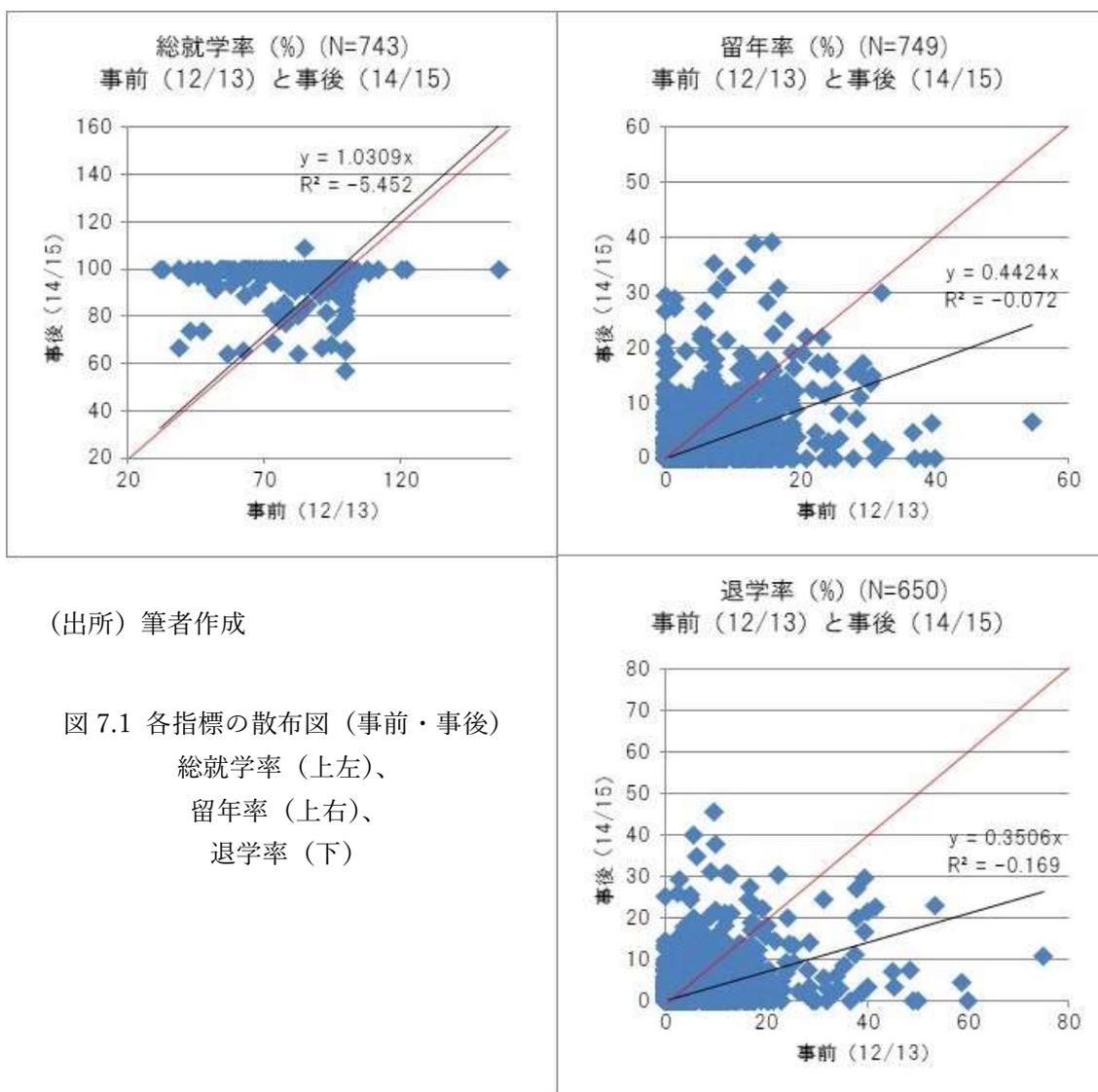
表 7.4 基本統計量－総就学率、留年率、退学率（事前・事後）

基本統計量	総就学率		留年率		退学率	
	12-13	14-15	12-13	14-15	12-13	14-15
平均	93.40	98.00	7.68	4.94	8.83	5.31
標準誤差	0.469	0.192	0.262	0.225	0.379	0.255
中央値	99.56	100	6.31	3.14	6.52	3.40
最頻値	100	100	0	0	0	0
標準偏差	12.830	5.250	7.172	6.167	9.670	6.498
分散	164.5	27.56	51.44	38.04	93.50	42.22
尖度	5.518	23.188	4.629	6.143	7.999	6.728
歪度	-2.03	-4.47	1.64	2.16	2.320	2.272
範囲	124.3	52.33	54.55	39.06	75.00	45.45
最小	31.91	56.76	0	0	0	0
最大	156.3	109.09	54.55	39.06	75.00	45.45
合計	69860	72812	5754.1	3696.4	5741	3451
標本数	748	743	749	749	650	650
T 検定	0.000		0.000		0.000	
F 検定	0.000		0.000		0.000	

（出所）筆者作成

(2) 事前・事後の各指標の分布と単純回帰分析

左記の分析と同様、総就学率、留年率、退学率それぞれの事前事後の動向を一覧的・総合的に把握するため、これら指標について単純回帰分析を行った。上述の各指標の、事前、事後の分布を示す散布図が下図 7.1 で、単純回帰式の係数は、1.03 (総就学率)、0.44 (留年率)、0.35 (退学率) であった。事後に総就学率は伸張する一方、留年率、退学率は事後には事前の 4 割、3 割程度にまで縮減したことが分かる。

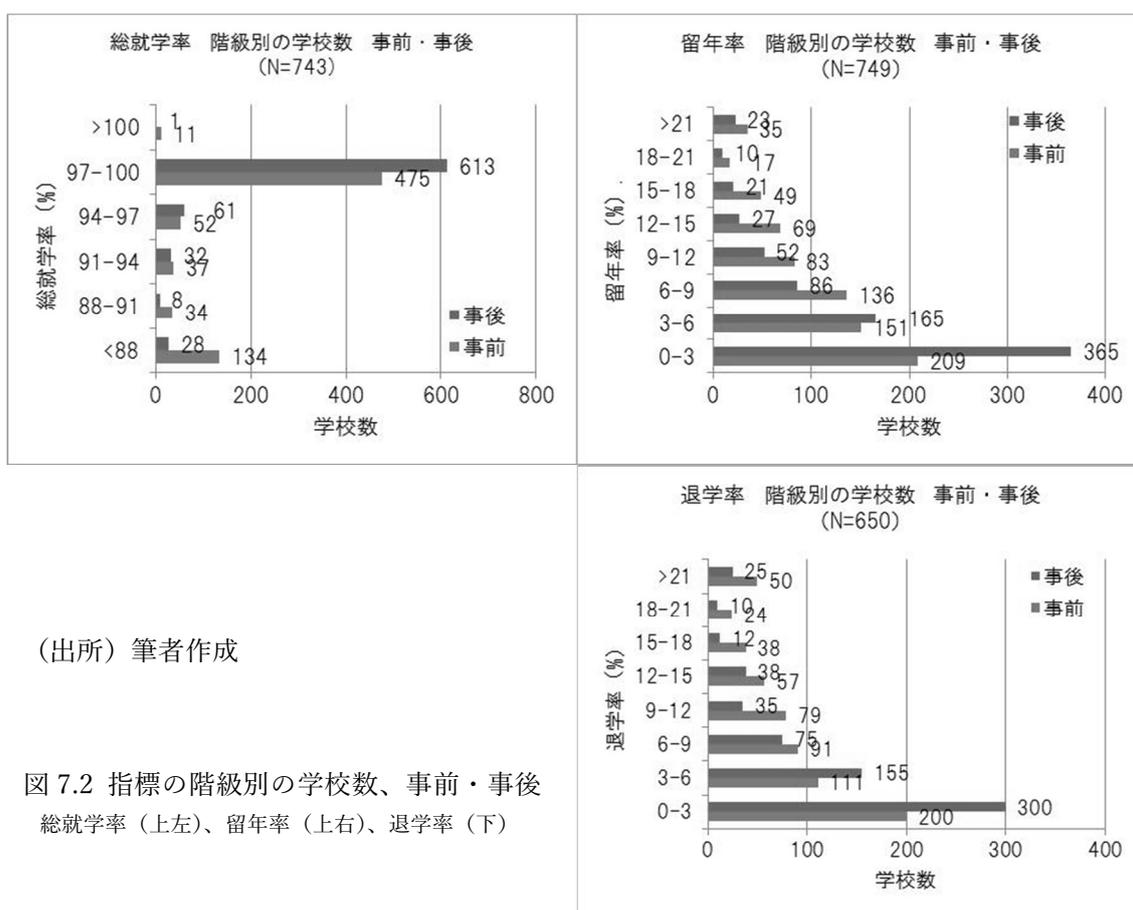


(出所) 筆者作成

図 7.1 各指標の散布図 (事前・事後)
総就学率 (上左)、
留年率 (上右)、
退学率 (下)

(3) 階級ごとの学校数（事前・事後）

各指標の階級別の学校数を集計すると、総就学率の高い階級の学校数は事前から事後にかけて増加し、反対に低い階級の学校数は事後に減少した。留年率や退学率の低い階級に属する学校数は事後に大きく伸長し、反対に高い階級の学校数は減少した（図 7.2）。総就学率、留年率、退学率の平均値の改善はこれら指標の底上げと同時に顕れる現象であると分かる。



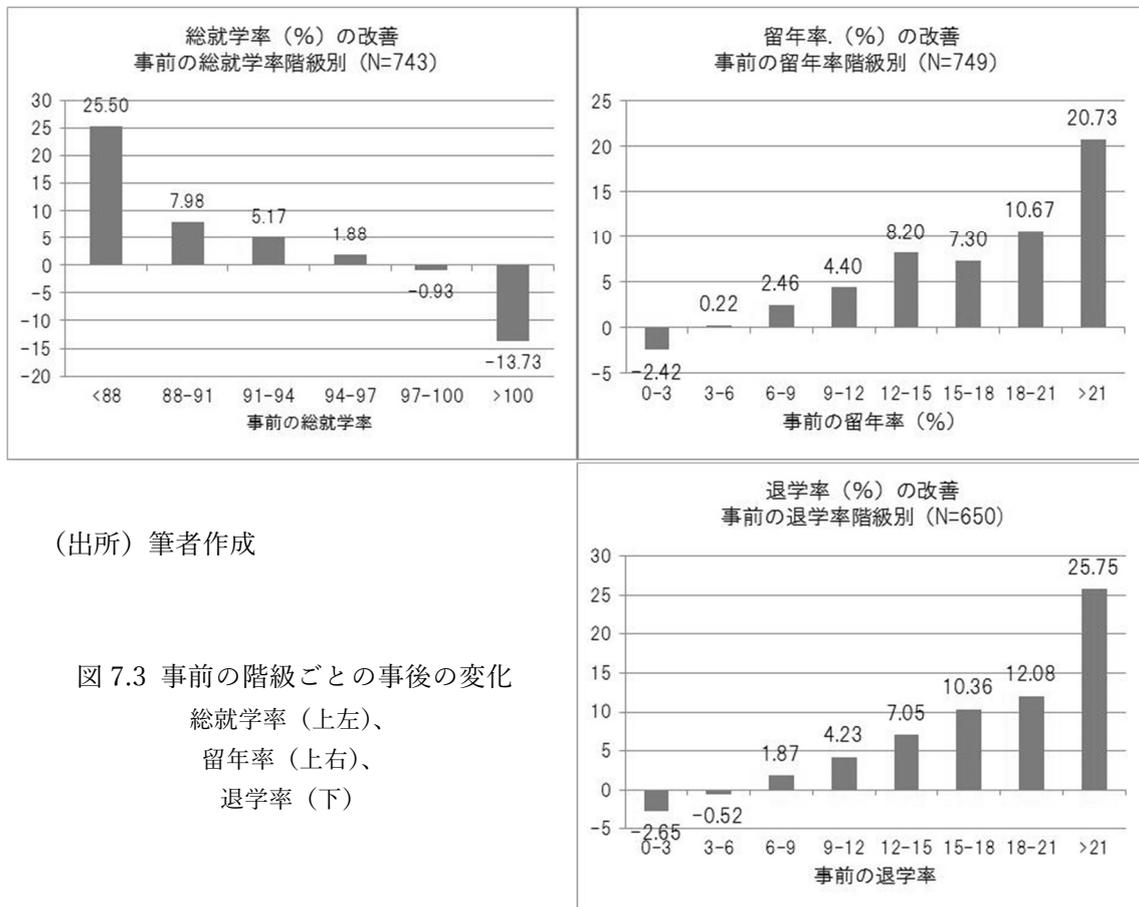
(出所) 筆者作成

図 7.2 指標の階級別の学校数、事前・事後
総就学率（上左）、留年率（上右）、退学率（下）

7.3.3. 指標の変化のありようは公平的吗 (設問 1-3)

(1) 事前の指標階級ごとの事後の変化

各指標について、事前にある階級にあった学校の、事後における変化を表すのが、図 7.3 である。事前の総就学率の低い学校ほど事後の改善幅は大きく、また同様に事前の留年率、退学率の大きい学校の事後の改善(指標の低減傾向)が認められる。これらの集計からは、事前の指標が芳しくない学校ほど、事後に大きな改善を得る傾向が観察され、各指標の総合的な改善は(学校全体での平均値)、学校間格差の縮減と同時に顕れる様子がここでも示される。



(2) 学校規模階級ごとの各指標の事後の変化

今回分析したデータでは、学校の完全校・不完全校の属性を参照できず、同属性情報に基づく分析はかなわないが、プロジェクトの分析(CIED2 2015)によると、事前時点で 201 校、事後時点で 174 校の不完全校が含まれる。不完全校は、初等課程の全学年(5 学年)

が設置されていない学校であり、その多くが小規模校であると推定できる。図7.4、表7.5によれば、小規模校を含め、学校規模を問わず各指標の改善傾向が顕著である。特に、90人以下の学校の総就学率が伸長し、退学率が低減している。小規模校には、不利な状況にあるとされる不完全校が多く含まれると想定すると、この観点からも本介入の公平性効果を見出すことができよう。

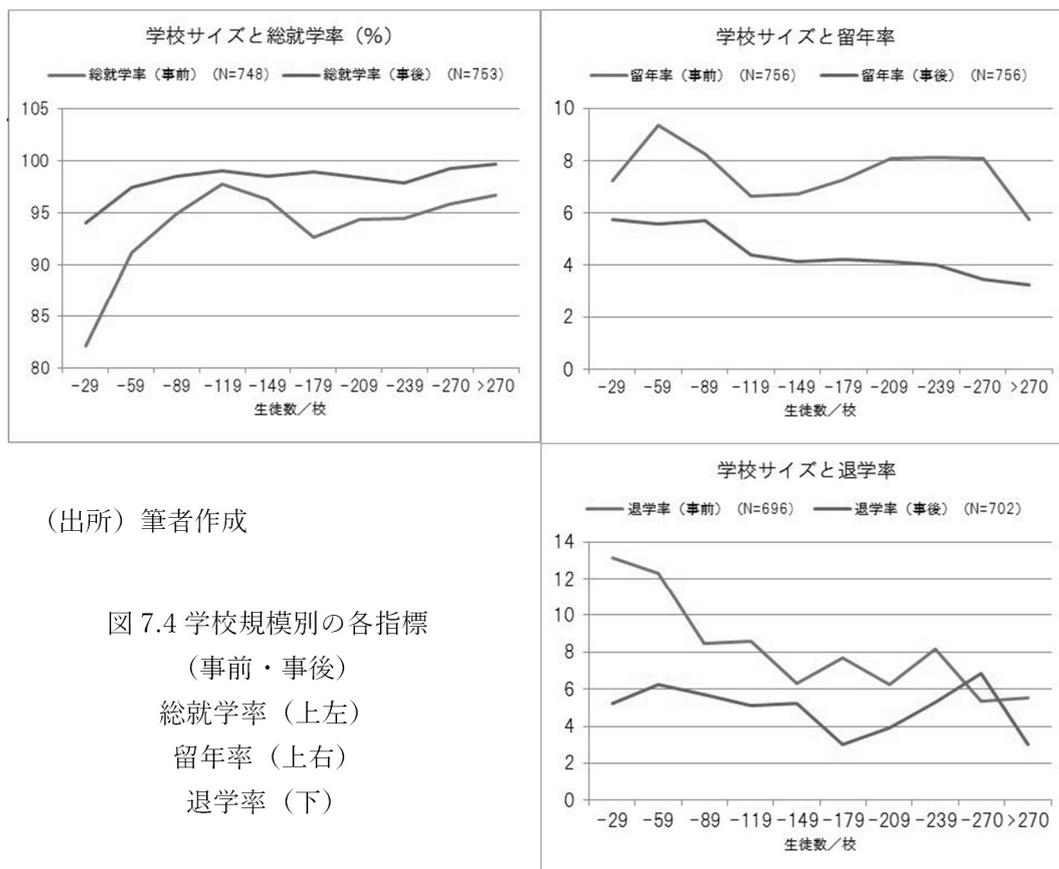


表 7.5 総就学率、留年率、退学率：学校規模別

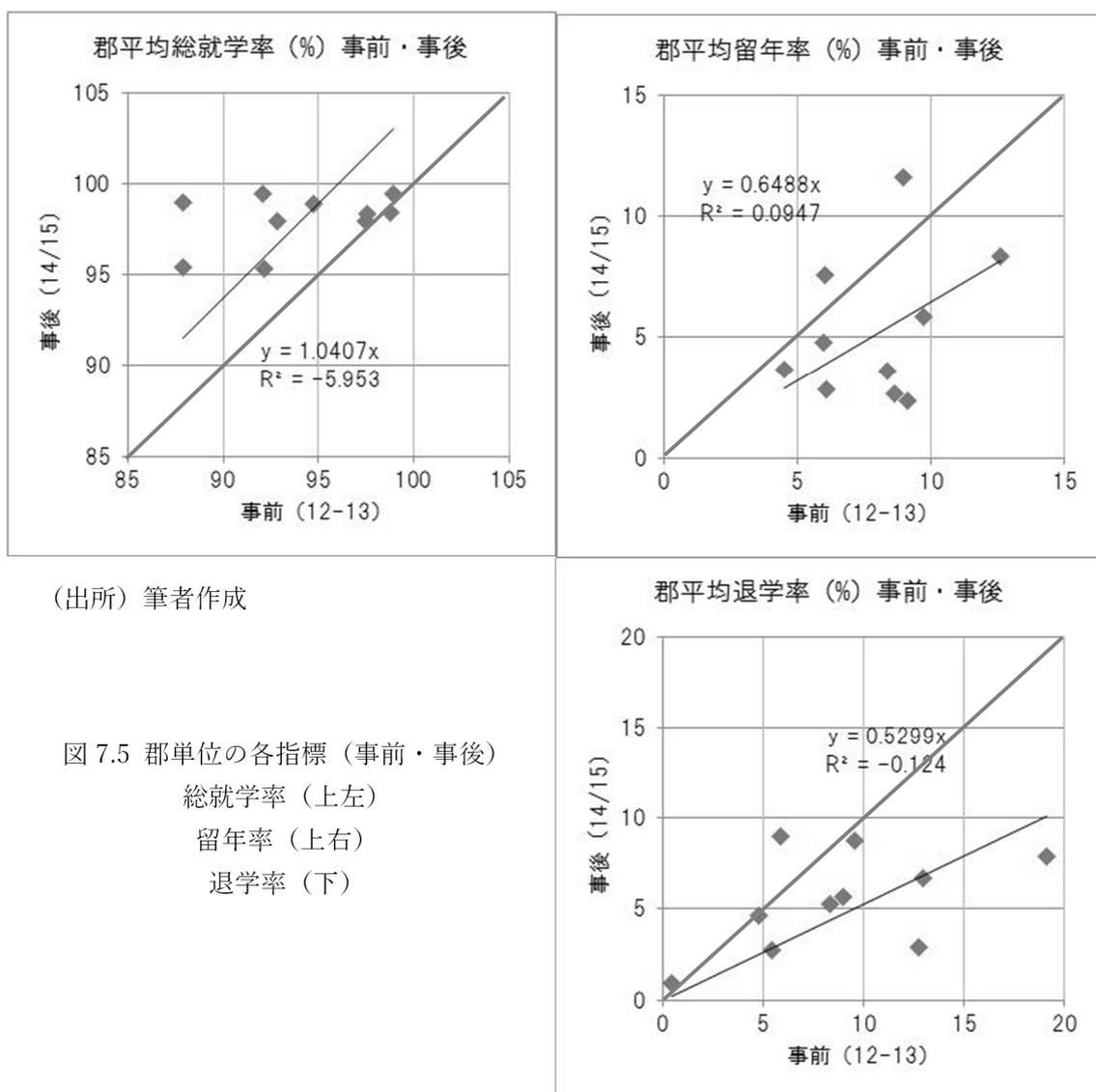
	N	1-29	-59	-89	-119	-149	-179	-209	-239	-270	>270	総計
総就学率 (事前)	748	82.17	91.13	94.90	97.71	96.25	92.68	94.38	94.41	95.85	96.73	93.40
総就学率 (事後)	753	94.01	97.42	98.52	99.06	98.50	98.89	98.33	97.88	99.27	99.63	97.97
(差)		11.84	6.29	3.62	1.35	2.24	6.22	3.96	3.47	3.42	2.90	4.58
留年率 (事前)	756	7.23	9.35	8.27	6.66	6.71	7.28	8.08	8.14	8.07	5.74	7.81
留年率 (事後)	756	5.77	5.57	5.71	4.42	4.17	4.22	4.14	4.01	3.48	3.27	5.00
(差)		1.45	3.78	2.56	2.24	2.55	3.06	3.94	4.13	4.60	2.47	2.81
退学率 (事前)	696	13.16	12.28	8.47	8.59	6.30	7.72	6.26	8.15	5.34	5.54	9.33
退学率 (事後)	702	5.23	6.23	5.73	5.13	5.24	3.04	3.91	5.28	6.83	3.00	5.38
(差)		7.92	6.05	2.74	3.46	1.06	4.68	2.35	2.87	-1.49	2.54	3.95

(出所) 筆者作成

(3) 郡内、郡間の指標と標準偏差（事前・事後）

①各指標（郡平均）の推移

今回事例としているデータは介入対象全体の73郡のうち10郡の全校から収集された。総就学率、留年率、退学率それぞれの事前事後の郡単位での動向を一覧的・総括的に把握するため、これら指標について単純回帰分析を行った。この10郡について各指標（郡平均）をみると、総就学率（94.04→98.01）、留年率（8.00→5.32）、退学率（8.81→5.43）と推移し、また、事前・事後の数値の分布の単純回帰式の回帰係数は1.04（総就学率）、0.64（留年率）、0.52（退学率）で、事後の総就学率の増加、事後の留年率、退学率の低減傾向が郡単位の指標でも確認できる（図7.5、表7.5）。



(出所) 筆者作成

図 7.5 郡単位の各指標（事前・事後）
 総就学率（上左）
 留年率（上右）
 退学率（下）

① 郡内の学校間格差の推移

各郡の標準偏差（郡内の学校間格差）は、総就学率、留年率、退学率いずれの指標においても、事前に比較して事後に減少する傾向がみられる。郡単位の各指標の標準偏差の事前・事後単純回帰式の回帰係数は0.37（総就学率）、0.77（留年率）、0.62（退学率）であった（図7.6、表7.5）。本介入前後での各種格差の縮減は、総就学率、退学率、留年率の順に大きい。

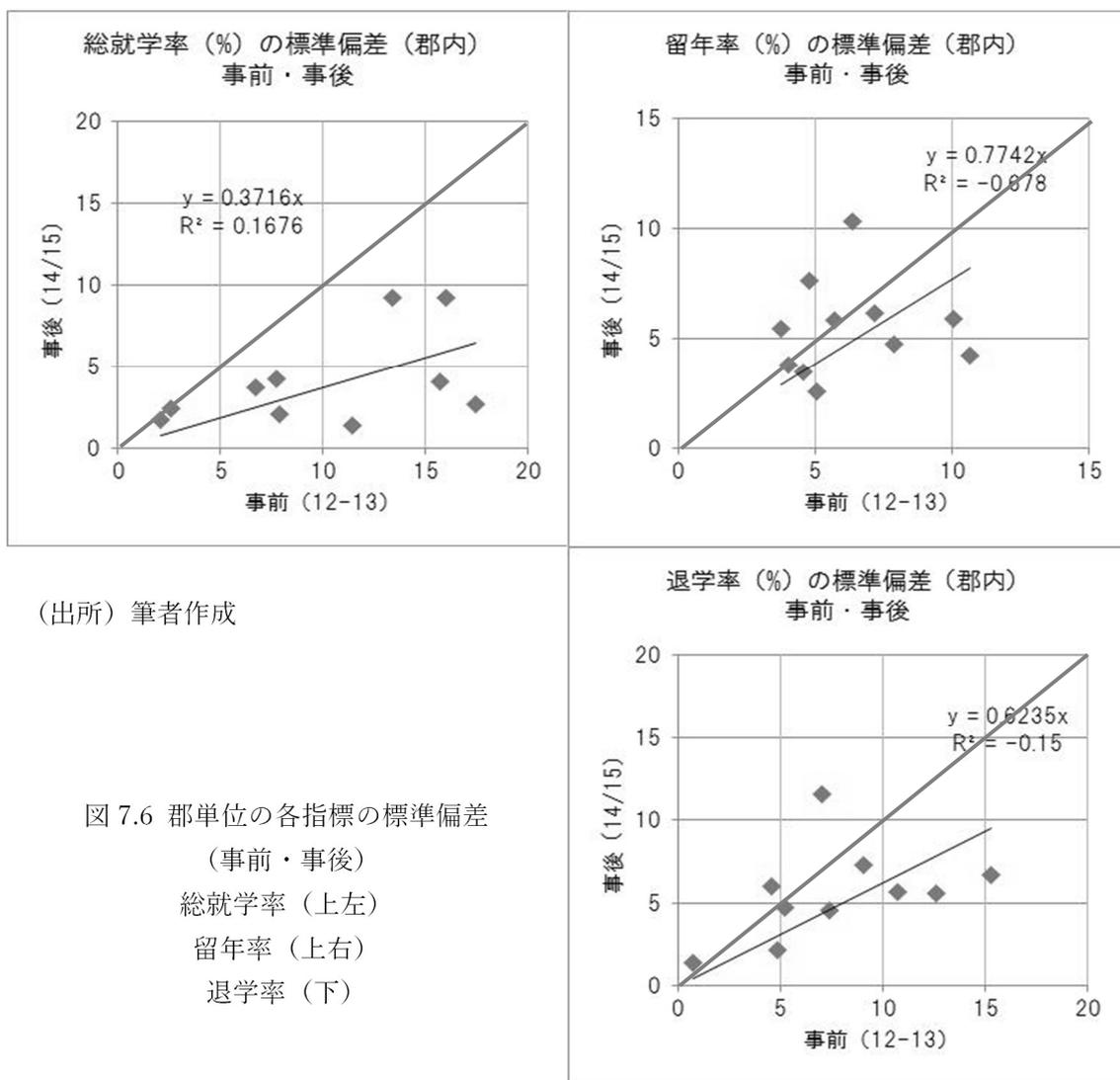
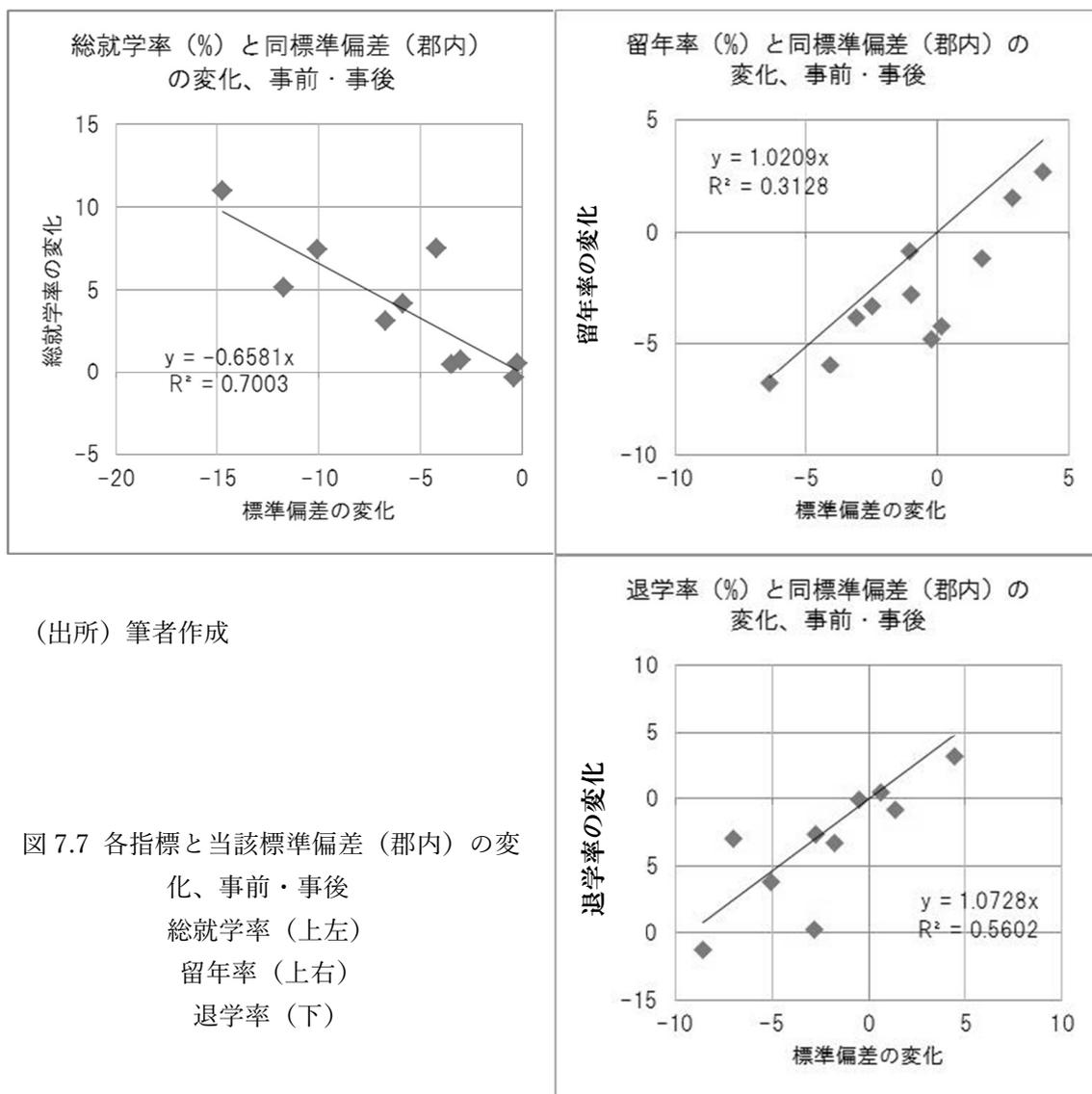


図 7.6 郡単位の各指標の標準偏差
 (事前・事後)
 総就学率 (上左)
 留年率 (上右)
 退学率 (下)

② 指標の変化と標準偏差の変化の関係

また、図 7.7、表 7.5 に示す通り、各郡の総就学率、留年率、退学率の指標の変化と、郡内の学校間格差（標準偏差）の変化をプロットすると、指標の改善と格差の縮減とが同時に出現する様相が顕著である。すなわち、総就学率の改善につれ標準偏差は縮減し、留年率や退学率の縮減は標準偏差の縮減と同時に顕れる。



④郡間の格差の動向一置き去り群の存在

他方、各郡を単位とした 10 群間の各指標の標準偏差を見ると、総就学率(5.52→2.88)、退学率(5.23→2.70)のように減少し、群間格差の縮減が窺えるが、対照的に留年率の標準偏差は 0.66 ポイントの増加(2.37→3.03)を示す(次表 7.5)。

表 7.6 郡単位でみた各指標の動向（事前事後）

郡	総就学率							留年率						退学率							
	学校数	平均		標準偏差 (郡内)		事前・事後の差		学校数	平均		標準偏差 (郡内)		事前・事後の差		学校数	平均		標準偏差 (郡内)		事前・事後の差	
		事前	事後	事前	事後	総就学率	標準偏差		事前	事後	事前	事後	留年率	標準偏差		事前	事後	事前	事後	退学率	標準偏差
1303	54	97.49	97.96	7.73	4.27	0.47	-3.46	53	9.71	5.86	7.85	4.78	-3.85	-3.07	38	12.97	6.70	10.72	5.68	-6.27	-5.03
1308	111	92.18	95.28	15.98	9.25	3.10	-6.73	111	8.64	2.65	10.03	5.93	-5.99	-4.09	112	8.99	5.68	9.03	7.27	-3.31	-1.76
1311	72	94.74	98.91	7.90	2.06	4.17	-5.84	73	9.14	2.36	10.64	4.24	-6.78	-6.40	73	8.29	5.26	12.58	5.56	-3.03	-7.02
1404	69	92.05	99.47	11.44	1.35	7.42	-10.08	68	12.57	8.36	5.67	5.85	-4.21	0.18	68	9.56	8.72	4.55	5.95	-0.83	1.40
1406	82	98.94	99.47	2.60	2.42	0.52	-0.18	82	6.05	7.54	4.76	7.63	1.49	2.87	83	12.70	2.91	7.37	4.56	-9.79	-2.81
1501	43	92.82	97.97	15.74	4.03	5.15	-11.71	48	8.95	11.62	6.32	10.33	2.67	4.01	49	5.88	8.96	7.04	11.51	3.08	4.47
1607	69	98.75	98.37	2.13	1.76	-0.38	-0.37	69	8.38	3.58	4.03	3.82	-4.80	-0.21	68	5.41	2.73	4.84	2.12	-2.68	-2.71
1608	59	87.91	95.43	13.38	9.22	7.52	-4.17	59	5.95	4.76	3.73	5.43	-1.19	1.69	59	4.78	4.66	5.22	4.73	-0.13	-0.48
1609	49	97.56	98.33	6.75	3.74	0.77	-3.00	49	6.10	2.81	5.06	2.58	-3.29	-2.48	49	0.41	0.88	0.75	1.37	0.47	0.62
1610	135	87.93	98.93	17.42	2.68	11.00	-14.74	135	4.48	3.63	4.58	3.50	-0.84	-1.08	51	19.10	7.84	15.24	6.64	-11.26	-8.60
10 郡	/	94.04	98.01	5.52	2.88	3.97	-2.65	/	8.00	5.32	2.37	3.03	-2.68	0.66	/	8.81	5.43	5.23	2.70	-3.38	-2.53
学校単位	743	93.44	98.00	12.80	5.25	4.56	-7.55	747	7.70	4.92	7.17	6.15	-2.78	-1.02	650	8.83	5.31	9.67	6.50	-3.52	-3.17

(出所) 筆者作成

そこで再度、各郡の群内の指標の推移に着目すると、10郡の内2郡において留年率、退学率が悪化した「置き去り」となった様相がみてとれる（表7.7）。中でも1501郡は、留年率、退学率の両方において「置き去り」となっている。

総就学率は平均で、10郡の内9郡で増加し、1郡のみにおいて事後に事前をわずかに下回った（98.75%→98.37%、1607郡）。総就学率の標準偏差（郡内格差）は10郡すべてにおいて事後に低減している。留年率の郡平均は、10郡の内8郡で減少する一方で、2郡において事後に事前を上回った（1406郡：6.05→7.54、1.49ポイント増、1501郡：8.95→11.62、2.67ポイント増）。留年率の標準偏差（郡内格差）は、留年率が悪化した2郡を含め4郡で増加し、これら郡における学校間格差の拡大傾向を示す。退学率は、10郡の内8郡で減少する一方で、2郡においてその平均値が事後に事前を上回った（1501郡：5.88→8.96、3.08ポイント増と、1609郡：0.41→0.88、0.47ポイント増）。退学率の標準偏差（郡内学校間格差）は、退学率平均値が悪化した2郡を含め3郡で増加し、留年率と同様にこれら郡での学校間格差の拡大傾向を示す。

表 7.7 指標、標準偏差の増減に応じた郡数

	総就学率			留年率			退学率		
	平均	標準偏差	置き去り*	平均	標準偏差	置き去り*	平均	標準偏差	置き去り*
増加	9	0	N.A.	2	4	1406郡	2	3	1501郡
低減	1	10		8	6	1501郡	8	7	1609郡
合計	10	10	0	10	10	2	10	10	

* 平均値の悪化と群内格差の拡大が同時に発現した郡

（出所）筆者作成

7.4. 脆弱校への追加的措置の公平性効果は顕れるか？（設問3）

先述のとおり、本介入では、支援対象校全体に対する研修機会に加え、各郡において未就学者が多く退学率の高い学校、留年率の高い学校の下位各10校、合計各100校に対し、VEDC研修（VEDCに対してSIP、SMCへの参画を促す）、TL研修（教員を対象に指導法改善に関する研修）が追加的に提供されている。VEDC研修は12/13、13/14年次に、

TL 研修は 13/14 年次に提供された。

前述のとおり、前者は、就学促進を主眼に VEDC を対象に SMC、SIP への参画の勧奨を狙い、1 校当たりの参加者数は 7 名（校長、村長、VEDC メンバー）で、5 日間の日程であった、また後者は教員を対象とし、生徒の学習向上を通じた留年率の改善を主眼に、児童中心型教育の実践強化を企図したもので、5 日間の日程で、一校当たりの参加者は 5 名程度、全体では 10 郡で 500 名の参加があった。3 つの研修の対象数は延べ 299 校であるが、複数の研修を受けた学校が存在するため、純数では全体で 252 校が追加的な研修機会（以降便宜的に「補講」と呼称）を得た（図 7.8）。本節の分析では、補講なし群（N=510 校）、VEDC 群（N=152：12/13（N=68）、13/14（81）、12/13 と 13/14 の両年（3））、および TL 群（N=100：TL13/14（56）、VEDC12/13+TL13/14（29）、VEDC13/14+TL13/14（15））の合計 762 校が分析対象の母数となる。

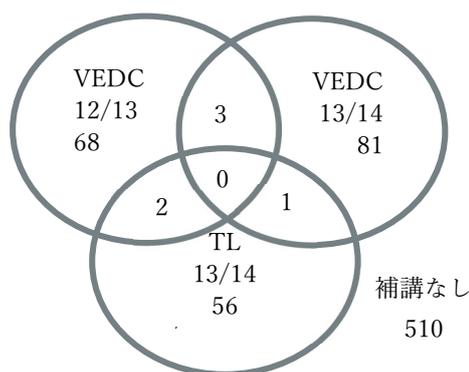


図 7.8 補講パターン

以下に示す通り、集計結果からは、総就学率にみる VEDC 研修の、留年率にみる TL 研修の公平性効果が認められる。研修の前後で補講対象校の指標の平均は改善し、補講なし群との格差は縮減した。中でも TL 研修前後の留年率の変化は顕著で、同研修が提供されなかった場合、事後の留年率の最低階級の学校の増加、最大階級の学校数低減等の、負の影響を及ぼした可能性が推定できる。他方で、TL、VEDC 各群の群内の学校格差の改善は、補講なし群に比較すると制約的であった。

7.4.1. 補講前後の指標の変化

(1) 総就学率

総就学率は、各群（補講なし群、VEDC 群、TL 群）を通じて事前から事後に増加している。VEDC 研修の対象は未就学者数の多い学校で、これを反映し VEDC 群の事前の総就学率平均（学校）は 91.02%で、他群（補講なし群 93.94%、TL 群 94.63%）に比較して 3 ポイント程度低い。事後には 97.95%となり他群（同 98.00%、98.04%）と遜色ない程度に増加した。同群の総就学率の標準偏差は事前の 14.51 から 4.90 にまで縮減し、こちらも他群と同等レベルの値となった（図 7.9、表 7.7）。VEDC 群の総就学率の推移からは、同研修は総就学率を高め、群間格差、群内の学校間格差を縮減する効果を見いだせる。

(2) 留年率

留年率も各群を通じて事前から事後に低減した。TL 研修は留年率の高い学校を対象とし、これを反映し TL 群の学校単位の留年率平均（事前）は 13.17%で、他群（補講なし群 7.02%、VEDC 群 6.29%）に比較し 6~7 ポイント程度高いが、事後には 6.39%にまで低減し他群（同 4.55%、5.23%）との差を 1~2 ポイント程度にまで縮めている。TL 群の留年率の標準偏差は事前の 7.17 から 6.65 に縮減し、こちらも他群と同等レベルの値となった。TL 研修には、対象校の留年率をさらに低減し、群間格差を縮減する効果を見いだせる。TL 群の留年率の標準偏差は 7.17 から 6.65 へ縮減したが、補講なし群（7.22→5.78）に比較すると縮減幅は小さい。なお、VEDC 群の留年率の標準偏差は 5.17 から 6.93 ポイントに増加しており、VEDC 研修の留年率の学校間格差の是正に対する効果はみられない。

(3) 退学率

退学率も総就学率と同様、各群を通じて事前から事後に減少している。VEDC 研修を受講した学校の退学率は低減したが、その効果は総就学率の変化に比較すると限定的である。VEDC 研修の対象は未就学者数が多く、退学率の高い学校で、これを反映し VEDC 群の事前の退学率は 11.11%で、他群（補講なし群 8.37%、TL 群 7.42%）に比較して 3~4 ポイント程度高い。同群の退学率は事後に 6.88%に低減し、他群（同 5.02%、TL 群 4.21%）との差は縮まったが、依然 2~3 ポイント程度の開きがある。VEDC 群、TL 群

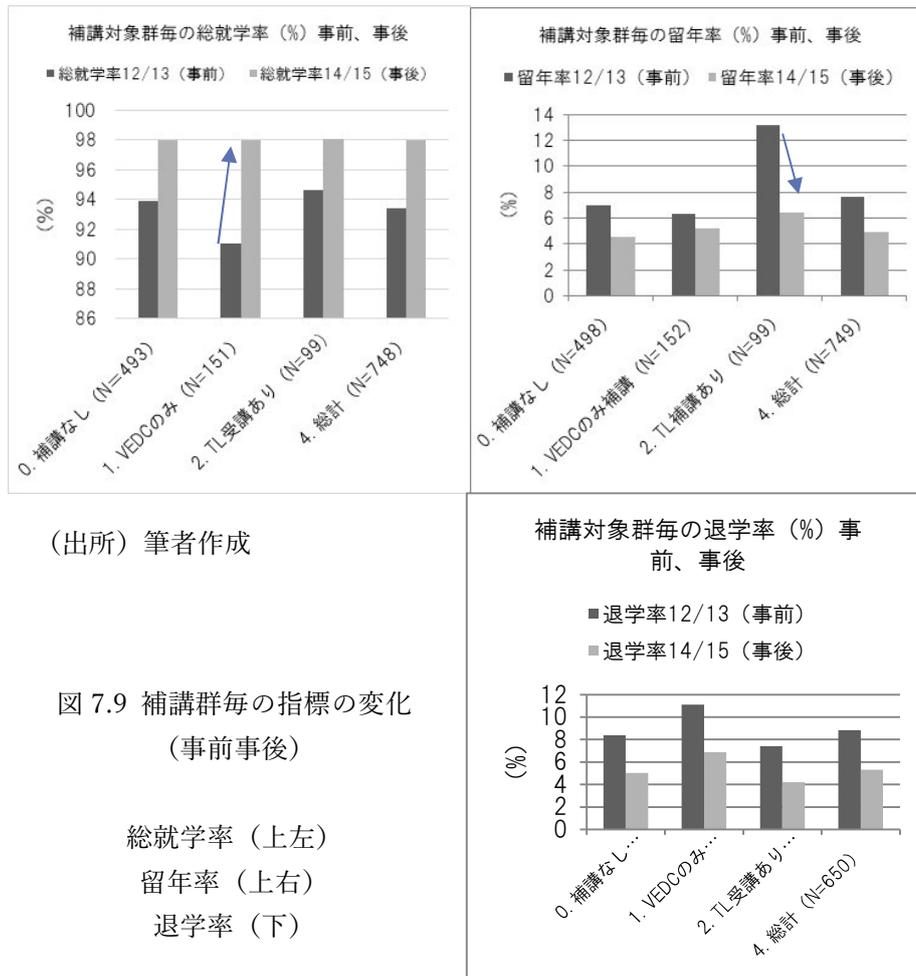


表 7.8 補講群毎の指標の変化

		総就学率 (%)				留年率 (%)				退学率 (%)			
		N	事前	事後	差	N	事前	事後	差	N	事前	事後	差
平均	0. 補講なし	493	93.94	98.00	4.66	498	7.02	4.56	-2.46	419	8.37	5.02	-3.36
	1. VEDC 群	151	91.02	97.95	6.93	152	6.29	5.23	-1.06	141	11.11	6.88	-4.23
	2. TL 群	99	94.63	98.04	3.41	99	13.17	6.39	-6.78	90	7.42	4.21	-3.21
	3 総計	743	93.44	98.00	4.56	749	7.68	4.94	-2.74	650	8.83	5.31	-3.52
標準 偏差	0. 補講なし	493	12.50	5.42	-7.08	498	7.22	5.78	-1.44	419	9.77	5.69	-4.08
	1. VEDC 群	151	14.51	4.90	-9.61	152	5.17	6.93	1.76	141	10.71	8.89	-1.82
	2. TL 群	99	11.06	4.97	-6.08	99	7.17	6.65	-0.52	90	6.49	5.12	-1.37
	3 総計	743	12.80	5.25	-7.55	749	7.17	6.17	-1.00	650	9.67	6.50	-3.17

(出所) 筆者作成

の退学率の標準偏差はそれぞれ 10.71 から 8.89 ポイント、6.49 から 5.12 ポイントに低減したが、補講なし群 (9.77→5.69) に比較すると縮減幅は小さい。VEDC 研修、TL 研修の、退学率の補講対象校間の格差の縮減効果は見出し難い (図 7.9、表 7.7)。

7.4.2. TL 群の介入前後の変化と全体での位置づけ

本集計では、TL 研修前後での留年率の変化が特に顕著であった。補講なし群 (N=491) では、留年率の最低階級 (0-3%) に属する学校は事前 158 校から 253 校へ 160%の増加となったが、TL 群では 3 校から 36 校へと 1200%の増加をみた。また、補講なし群の留年率最大階級 (>15%) に属する学校は、事前の 55 校から 28 校へ 51%程度の減少となったが、TL 群では 31 校から 10 校へと 32%程度にまで縮減した (表 7.8)。

表 7.9 介入前後の留年率の分布

留年率		0-3%	3-6%	6-9%	9-12%	12-15%	>15%	合計
学校数								
補講なし郡	事前	158	103	93	50	32	55	491
	事後	253	103	56	32	19	28	491
VEDC 群	事前	44	36	30	13	16	12	151
	事後	74	36	15	12	3	11	151
TL 群	事前	3	11	12	19	23	31	99
	事後 (あ)	36	24	14	7	8	10	99
学校数の変化 (事前一事後)								
補講なし郡 (い)		160%	100%	60%	64%	59%	51%	100%
VEDC 群		168%	100%	50%	92%	19%	92%	100%
TL 群		1200%	218%	117%	37%	35%	32%	100%
(う) = (あ) × (い)		5	/				16	/
(え) = (あ) と (う) の差		31					-6	

(出所) 筆者作成

大雑把な推計だが、TL 研修が提供されなかった場合の留年率最低階級に属する学校数の変化率が補講なし群と同等であったと仮定すると、TL 群の留年率最低階級校は 3 校から 5 校への増加 (160%増) にとどまる。TL 群の事後の留年率最小階級は 36 校であったので、TL 研修の貢献は、同階級に属する学校の増加 31 校 (=36-5) 分に相当すると試算できる。この 31 校は、全体 743 校の 4.3%、事後の 0-3%階級 (363 校) の 8.5%に相当す

る。同様の仮定に基づくと、TL 研修が提供されなかった場合の留年率最大階級の学校数は 31 校から 16 校程度の縮減（51%減）に留まると推計できる。TL 群の事後の留年率最大階級は 10 校であったので、TL 研修の貢献は、留年率の最大階級の学校数の縮減 6 校分（=16-10）に相当すると試算できる。6 校は、事後の「>15%」階級全体 49（=28+11+10）校の 8%に相当する。TL 研修は、留年率の最小階級に属する学校数の漸増、最大階級に属する学校数の漸減をもたらしたといえよう。

7.5. 「置き去り校」はどの程度存在し、その特徴は何か（設問 3）

7.5.1. 置き去り校の捕捉

以上の検討からは、本介入の前後において、支援対象校の総就学率、留年率、退学率は総体的に改善し、かつ学校間格差（標準偏差）も縮減した。また脆弱校を対象とした補講機会は、対象校の指標改善をもたらし、他群との差を縮める一定の公平性効果が見出せる。他方で、補講対象となった学校群内の格差の縮減効果は認めにくく、また、郡単位の指標や標準偏差をみても 10 群の内 1-2 郡に改善が見られず、格差が温存されたままの「置き去り校」の存在が示唆される。本節ではこうした学校が、どの程度存在するのか検討する。

表 7.10 各指標にみる置き去り校

	総就学率		留年率		退学率	
	12-13	14-15	12-13	14-15	12-13	14-15
基本統計量 N	743		741		641	
平均	93.40	98.00	7.68	4.94	8.83	5.31
中央値	99.56	100	6.31	3.14	6.52	3.40
最頻値	100	100	0	0	0	0
標準偏差	12.83	5.25	7.17	6.17	9.670	6.49
平均から 1SD（下方）	80.57	92.75	0.51	-1.23	-0.84	-1.19
平均から 1SD（上方）	106.23	103.25	14.85	11.11	18.50	11.81
置き去り校の捕捉						
置き去り校の捕捉	学校数	%	学校数	%	学校数	%
①事前より事後の指標階級が低下および事前・事後ともに最下位階級の学校	104	13.99%	168	22.67%	170	26.52%
置き去り階級	<91-94%		>12%		>12%	
事前の置き去り階級の学校	205	27.59%	167	22.67%	164	25.58%

②事後の置き去り階級の学校	68	9.15%	78	10.52%	82	12.79%
③内事前・事後ともに置き去り階級	35	4.71%	39	5.26%	32	4.99%
④同事後に置き去り階級に転落	33	4.44%	39	5.26%	50	7.80%

(出所) 筆者作成

本節では、まず (i) 事前より事後の指標階級が低下ないし事前・事後ともに最下位階級の学校を集計した。次に、事後の各指標の平均値から1標準偏差分を目途に「置き去り階級」を便宜的に設定した上で、(ii) 事後の置き去り階級の学校数、この内 (iii) 事前・事後ともに置き去り階級にとどまった学校数、および (iv) 事後に置き去り階級に転落した学校数を集計した。そのうえで、(i) ~ (iv) を置き去り層と便宜上定義した(上表7.9)。

(i) の学校数の集計からは、指標により差があるが、全体の15~25%程度の学校が事後に悪化、ないし事前・事後を通じて最下位階級にとどまったことが分かる。この結果は約75~85%程度の学校が各指標において上位階級に移動したか、最高階級にとどまった様相の現れでもある。また、(ii) 「置き去り階級」に属する学校は事前には2~3割程度あるが事後にも1割程度が同階級に数えられる。内、(iii) 事前・事後とも最下位階級にある学校と、事後に同階級に転落した学校が半数程度ずつあるが、退学率においては、事後に転落した学校が事後の同階級82校の内50校存在し過半を占める。

(1) 総就学率にみる置き去り校の捕捉

事後の総就学率の平均(98%)から1標準偏差(5.25)相当離れた値は92.75%であるが、これを含む91-94%階級以下、すなわち94%以下を最下位の置き去り階級と便宜的に設定した。事後の総就学率階級が低下した学校(含む事前・事後ともに置き去り階級)は、743校中114(15.34%)校存在する(表7.11 網掛け部)。総就学率94%以下の置き去り階級の学校は事前に205校(27.59%)存在したが、事後には68校(9.15%)へと減少した。この68校は事前、事後ともにこの階級にとどまる35校(4.71%)、事後にこの階級に転落してきた33校(4.44%)から構成される(表7.11)。

表 7.11 総就学率（事前、事後）3%階級による学校数

事後 事前	<94	94-97	97-100	>100	総計	事前<事後
<94	35	21	148	1	205	35
94-97	8	4	40		52	8
97-100	24	36	415		475	60
>100	1		10		11	1
総計	68	61	613	1	743	104

（出所）筆者作成

(2) 留年率にみる置き去り校

事後の留年率平均（4.94%）から1標準偏差（6.17）分離れた値は11.11%である。これを参照し、留年率が12%以上を最下位の置き去り階層と便宜的に設定した。事後に留年率階級が低下した学校（含む事前・事後ともに置き去り階級）に類別される学校は168/741（22.6%）校存在する。留年率12%以上の最下位階級の学校は事前に167/741校（22.5%）存在したが事後には78校（10.5%）へと減少した。この78校は事前、事後ともに最下位階級にとどまる39校（5.3%）、事後転落してきた39校（5.3%）から構成される（表7.12）。

表 7.12 留年率（事前、事後）3%階級による学校数

事後 事前	0-3	3-6	6-9	9-12	>12	総計	事前<事後
0-3	143	30	12	8	12	205	62
3-6	65	49	21	7	8	150	36
6-9	61	35	17	12	10	135	22
9-12	29	24	13	9	9	84	9
>12	65	25	22	16	39	167	39
総計	363	163	85	52	78	741	168

（出所）筆者作成

(3) 退学率にみる置き去り校

事後の退学率の平均 (5.31%) から 1 標準偏差 (6.49) 分離れた値は 11.81% である。これを参照し、退学率が 12% 以上を最下位層の置き去りレベルと便宜的に設定した。事前より事後の退学率階級が低下した学校、および事前・事後ともに最低階級にとどまる学校は 170/641 校 (26.5%) 存在する。退学率が 12% 以上の学校は事前には 164 校 (25.6%) 存在したが、事後には 82 校 (12.8%) へと減少した。この 82 校は事前、事後ともにこの階級にとどまる 32 校 (5.0%)、事後にこの階級に転落してきた 60 校 (7.8%) から構成される (表 7.13)。

表 7.13 退学率 (事前、事後) 3% 階級による学校数

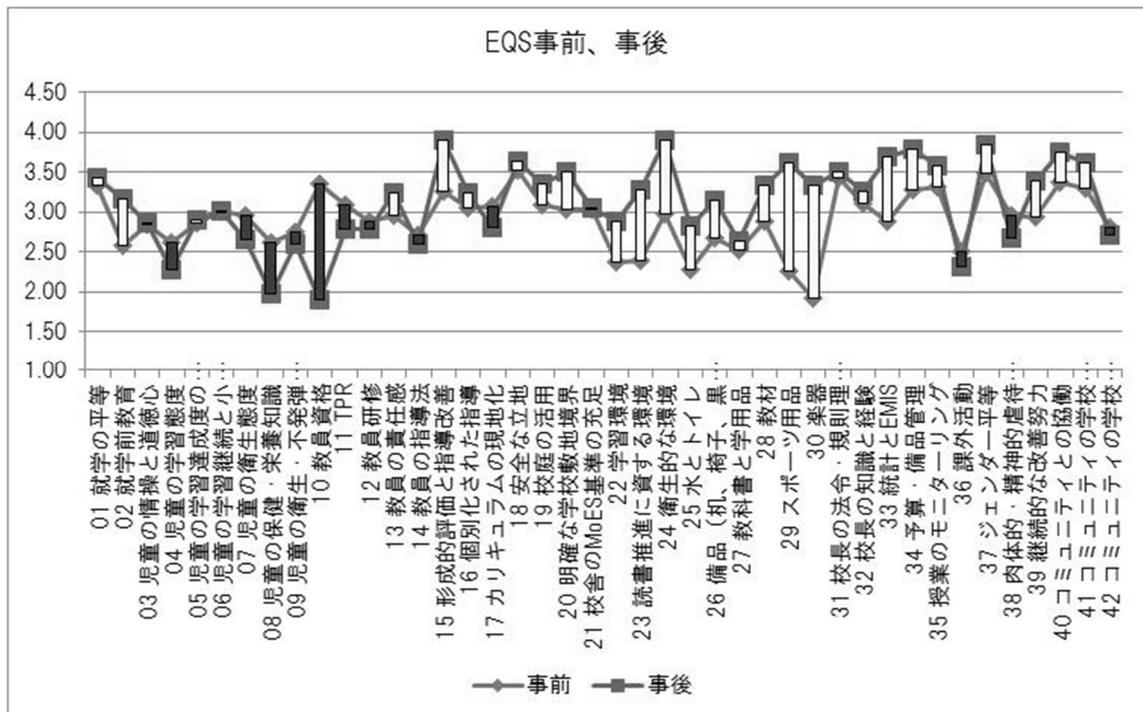
事後 事前	0-3	3-6	6-9	9-12	>12	総計	事前 < 事後
0-3	115	51	12	7	12	197	82
3-6	55	26	9	6	13	109	28
6-9	31	30	14	3	13	91	16
9-12	37	14	12	5	12	80	12
>12	57	34	28	13	32	164	32
総計	295	155	75	34	82	641	170

網掛け部：留年率が事前<事後、ないし事前・事後ともに最大階級
(出所) 筆者作成

7.5.2. 置き去り校の特徴は事前の EQS にどのように顕れるか？

置き去り層の大きさは、参照する指標により差がつくが、概ね全体の 15～25% 程度の学校が事後に悪化、ないし事前・事後を通じて最下位階級にとどまったことが分かる。本節では EQS を利用してそうした置き去り校の特徴の析出を試みる。本節は予備的検討として、事前・事後の両方のデータを得られる 372 校について EQS のスコアを集計した。

集計によると、事後の EQS スコアは全体的に増加し、その平均は 2.909 から 3.111 に増加している（表 7.14）。ただし前述のとおり、EQS の改良に伴い事前と事後の評価尺度数が異なる（事前は 5 段階：0～4、事後は 6 段階：0～5）ため、こうした尺度変更は、事後スコアを高める作用をもたらすと見込まれ、標準化された指標としては扱えない点に留意を要する。こうした中、事後スコアが下がった EQS もあり、例えば、「10. 教員の資格」のスコアは事前の平均 3.355 から 1.892 に顕著に減少している。また、事前、事後ともに各 EQS のスコア平均にはバラツキがある。例えば事前の「18 安全な立地」は 3.524 と高い一方、「30 楽器の整備状況」は 1.913 にとどまっている。



(出所) 筆者作成

図 7.10 EQS スコアの推移 (事前・事後)

表 7.14 EQS スコアの平均値と標準偏差（事前、事後）

EQS	事前			事後			変化	
	N	平均	標準偏差	N	平均	標準偏差	平均	標準偏差
01 就学機会の平等	378	3.329	0.616	384	3.422	0.633	0.093	0.016
02 就学前教育	318	2.571	1.151	221	3.172	1.187	0.601	0.037
03 児童の情操と道徳心	376	2.845	0.757	375	2.869	1.044	0.024	0.287
04 児童の学習態度	376	2.619	0.709	381	2.281	1.126	-0.338	0.417
05 児童の学習達成度の改善	373	2.855	0.748	376	2.904	1.060	0.049	0.312
06 児童の学習継続と小学校卒業	373	3.016	0.806	378	3.005	0.926	-0.011	0.119
07 児童の衛生態度	376	2.947	0.805	372	2.645	1.106	-0.302	0.301
08 児童の保健・栄養知識	376	2.605	0.932	382	1.966	1.034	-0.639	0.102
09 児童の衛生・不発弾回避スキル	363	2.743	1.045	221	2.602	1.242	-0.141	0.197
10 教員資格	378	3.355	0.869	381	1.892	0.310	-1.463	-0.559
11 TPR	366	3.085	0.901	358	2.782	1.056	-0.303	0.155
12 教員研修	373	2.874	0.825	371	2.779	0.960	-0.095	0.135
13 教員の責任感	378	2.958	0.813	384	3.240	0.829	0.282	0.016
14 教員の指導法	376	2.707	0.851	291	2.605	1.160	-0.102	0.309
15 形成的評価と指導改善	379	3.254	0.701	383	3.906	0.356	0.652	-0.344
16 個別化された指導	374	3.048	0.770	341	3.229	0.935	0.180	0.165
17 カリキュラムの現地化	371	3.062	0.777	381	2.806	0.913	-0.256	0.136
18 安全な立地	377	3.524	0.743	383	3.629	0.718	0.105	-0.026
19 校庭の活用	376	3.085	0.851	377	3.347	0.849	0.262	-0.002
20 明確な学校敷地境界	372	3.022	0.899	382	3.497	0.765	0.476	-0.134
21 校舎の MoES 基準の充足	374	3.035	0.898	377	3.050	0.691	0.016	-0.207
22 学習環境	369	2.361	0.965	357	2.885	1.032	0.524	0.067
23 読書推進に資する環境	354	2.390	0.977	289	3.280	1.059	0.890	0.082
24 衛生的な環境	369	2.978	0.814	383	3.890	0.387	0.912	-0.427
25 水とトイレ	303	2.277	1.070	315	2.816	1.165	0.539	0.095
26 備品（机、椅子、黒板、書類棚）	369	2.668	0.807	372	3.137	0.913	0.469	0.106
27 教科書と学用品	377	2.527	0.831	377	2.634	0.804	0.107	-0.027
28 教材	375	2.888	0.790	375	3.341	0.955	0.454	0.166
29 スポーツ用品	319	2.257	1.019	303	3.620	0.819	1.363	-0.199
30 楽器	252	1.913	0.968	137	3.336	1.069	1.423	0.101
31 校長の法令・規則理解リーダーシップ	376	3.429	0.726	382	3.505	0.882	0.076	0.156
32 校長の知識と経験	374	3.113	0.712	378	3.259	0.858	0.147	0.146
33 統計と EMIS	373	2.887	0.882	378	3.683	0.670	0.795	-0.211
34 予算・備品管理	374	3.279	0.752	381	3.795	0.566	0.516	-0.186
35 授業のモニタリング	376	3.320	0.744	381	3.575	0.828	0.255	0.084
36 課外活動	373	2.495	0.920	373	2.316	1.199	-0.178	0.279
37 ジェンダー平等	375	3.489	0.700	383	3.838	0.451	0.349	-0.249
38 肉体的・精神的虐待からの保護	372	2.954	0.795	333	2.664	0.908	-0.291	0.113
39 継続的な改善努力	372	2.943	0.878	384	3.396	0.930	0.452	0.052
40 地域との協働	375	3.372	0.737	379	3.749	0.656	0.378	-0.081
41 地域の学校運営への参画	379	3.288	0.737	378	3.611	0.658	0.323	-0.079
42 地域の学校活動の企画実施参画	378	2.806	0.893	363	2.705	1.006	-0.101	0.113
平均		2.909	0.838		3.111	0.874	0.428	-0.005
最大		3.524	1.151		3.906	1.242	0.382	0.092
最小		1.913	0.616		1.892	0.310	-0.101	0.113

(出所) 筆者作成

7.5.3. 事前・事後の留年率による学校数の把握

EQS スコアの事前、事後の全体的な趨勢は上記の通りであるが、次に留年率の事前・事後の推移からみた置き去り校の EQS の特徴抽出を試みる。総就学率、留年率、退学率について同様の検討を試みたが、最も顕著な結果を得られた留年率にみる置き去り校の特徴を紹介する。集計と分析の着眼は (i) 事前・事後の留年率による置き去り校の把握(本節 7.5.3)、および (ii) 置き去り校の EQS の傾向の析出である (次節 7.5.4)。

留年率と EQS の両方について事前・事後のデータを得られるのは全体で 377 校である。本分析では置き去り層の特徴を際立たせるために、留年率の最下位階級を 15%以上に設定した。事前、事後の留年率のクロス集計は下表 51 である。同表によると、留年率の最低階級 (15%以上) に属する学校は 42 校 (事前)、37 校 (事後) 存在する。事前の 42 校のうち、事後に最小階級 (0-3%) に上昇する学校は 6 校 (改善群)、事後の最低階級にとどまる学校は 11 校 (置き去り群)、その中間に位置する学校は 25 校 (中間群) 存在する。本節においては、11 の「置き去り群」と 6 の「改善群」の事前の EQS スコア動向の比較を通じ、事前・事後を通じて最低階級に含まれる「置き去り」校の特徴の析出を試みる。

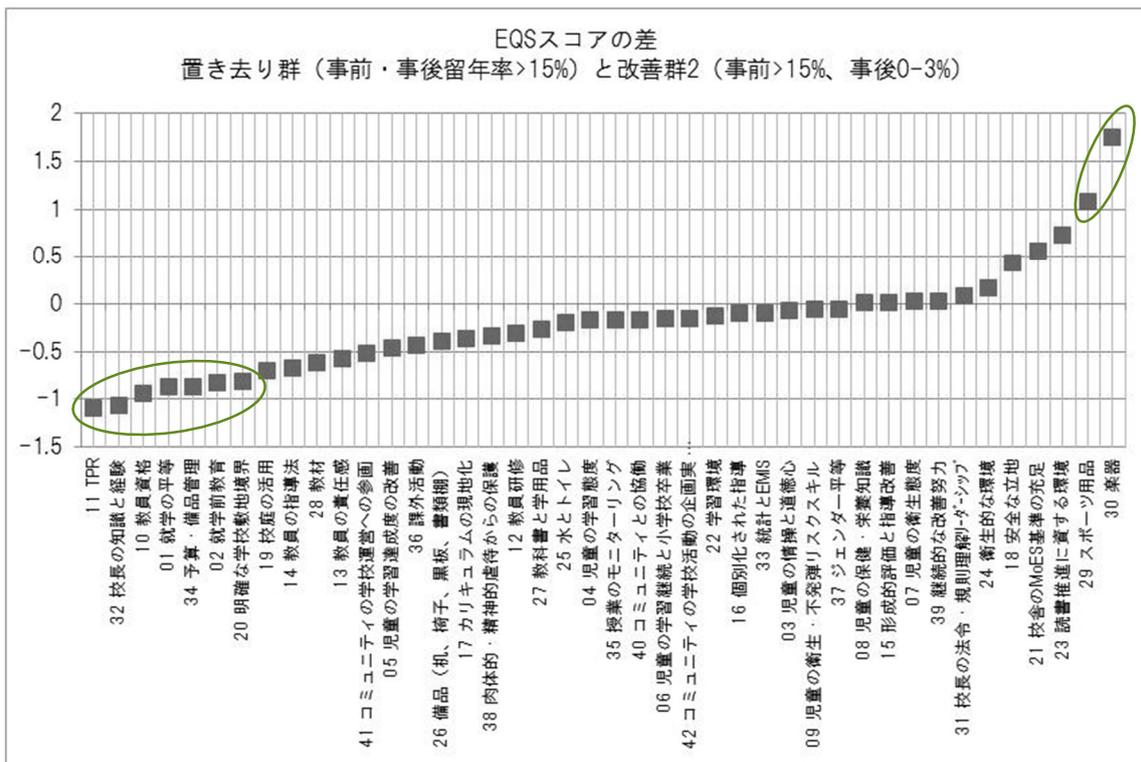
表 7.15 事前、事後の留年率と学校数 (EQS スコアが得られる学校のみ)

事後 事前	0-3%	3-6%	6-9%	9-12%	12-15%	>15%	総計
0-3%	33	16	1	6	1	11	68
3-6%	37	21	14	5	3	3	83
6-9%	34	26	14	7	4	6	91
9-12%	17	13	9	7	1	4	51
12-15%	15	9	7	4	5	2	42
>15%	6	9	3	4	9	11	42
総計	142	94	48	33	23	37	377

(出所) 筆者作成

7.5.4. 置き去り群の EQS の傾向の析出

事前の留年率の低い学校群について、事後の留年率の動向により類別した「置き去り群 (N=11)」と「改善群 (N=6)」について事前 EQS の差をプロットしたものが図 7.11 である。置き去り群と改善群の事前 EQS スコアの差が 0.8 以上ある EQS 項目が 9 つ存在し、そのうち、置き去り群が低い EQS は 7 項目、高い項目は 2 項目となる。これによると、置き去り校の EQS は改善校との比較において、「01 就学機会の平等」「02 就学前教育」「10 教員資格」「11 TPR」「20 明確な学校敷地境界」「32 校長の知識と経験」「34 予算・備品管理」で低く、また「29 スポーツ用品」「30 楽器」において高い傾向が認められる。



(出所) 筆者作成

図 7.11 事前 EQS スコアの差

置き去り群 (事前・事後留年率>15%) と改善群 2 (事前>15%、事後 0-3%)

7.6. 「置き去り校」の特徴は事後の動向を予見するか？（設問4）

事後に類別される「置き去り校」「改善校」の、事前時点での回答傾向には前節に示した設問に際立った違いを見いだすことができる。本項では、こうした違いを示す設問を手掛かりに、実際の EQS データ（事前）がどの程度事後の留年率の動向を予見できるか試論を展開する。より具体的には、次の2つの集計をした。

- 置き去り群の EQS の傾向に応じた事前 EQS のマーキング
- マークされた EQS 数/校に応じた学校数の集計

7.6.1. EQS の傾向に即した、学校の事前 EQS をマーキング

上記の集計結果が示す改善校に対置した置き去り校の EQS の傾向（事前）に即して、事前の留年率、最下位階級（>15%）総ての学校の EQS スコアのマーキングを試みた。⁴²（表 7.16）。

表 7.16 留年率の改善校、置き去り校の事前 EQS スコア

予見マーカーEQS	事前 EQS スコア			回答総数		マーカー対象の EQS スコア値
	「改善校」 事前→事後 >15%→0-3% (6校) (A)	「置き去り校」 事前→事後 >15%→>15% (11校) (B)	(B-A)	N	事前 EQS 平均	
01 就学機会の平等	3.500	2.636	-0.864	377	3.329	1,2
02 就学前教育	2.400	1.571	-0.829	317	2.571	1
10 教員資格	3.667	2.727	-0.939	377	3.355	1,2
11 TPR	3.200	2.111	-1.089	365	3.085	1,2
20 明確な学校敷地境界	3.308	2.500	-0.808	371	3.022	1,2
29 スポーツ用品	1.200	2.286	1.086	319	2.257	3,4
30 楽器	1.000	2.750	1.750	252	1.913	3,4
32 校長の知識と経験	3.333	2.273	-1.061	373	3.113	1,2
34 予算・備品管理	3.500	2.636	-0.864	373	3.279	1,2

（出所）筆者作成

⁴² 事後の EQS 尺度は 0-5 の 6 段階であるが、本分析対象においてスコア 5（最高スコア）は存在しなかった

たとえば、置き去り群のEQSスコア（事前）が高い傾向にある設問については、当該校の事前のEQSスコアの3, 4をマークするという具合である。予見マーカーとして設定したのは、前節で析出した9つのEQSである。したがって、ある学校の回答傾向がすべて「置き去り校」と同様である場合にはその学校は9マークを得ることになる。またマーキング試行の対象とした学校群は、事前の留年率が最下位階級にある学校で、置き去り群（事前も事後も留年率階級最下位>15%）、改善群1（事前は最下位>15%、事後は3-15%階級に改善）、改善群2（事前は最下位>15%、事後に最上位階級<3%に改善）を設定した。

その結果、置き去り群のマーク数は61マーク/11校（5.5マーク/校）で、改善群1（65マーク/25校、2.6マーク/校）や、改善群2（11マーク/6校、1.8マーク/校）より多い傾向が認められる。なお、改善群2（7/54（9項目×6校）、13%）に比較し置き去り群（18/99（9項目×11校）、18%）に「無回答」がやや多い傾向をとらえ、「無回答」もマークした(表7.16)。

表7.17 マーキングの結果

学校	留年率			EQS 予見マーカー（事前）										マーク数*
	12/13	14/15	変化	01	02	10.	11.	20	29	30	32	34		
置き去り群	1	15.85	39.06	23.21	1		1	1				1	1	9
	2	16.67	30.88	14.21	3	1	2	3	2	1	2	3	4	3
	3	15.15	28.21	13.05	2	1	2	2	1	2	4	2	2	8
	4	17.56	25.00	7.44	2		2		1			2	2	9
	5	16.07	22.50	6.43	4	2	4	2	4	4	3	3	2	4
	6	20.90	22.00	1.10	3	2	2	3	2	3		2	4	5
	7	23.26	21.88	-1.38	3	2	3	1	3			2	2	5
	8	18.92	19.12	0.20	3	2	4	3	2	2	2	4	3	1
	9	29.27	17.14	-12.1	2	1	3	2	2	2		3	2	6
	10	15.79	16.67	0.88	3		4		2			2	4	6
	11	16.00	15.83	-0.17	3		3	2	2	2		1	3	5
改善群1	12	29.17	15.00	-14.17	3	1	4	4	3			3	2	4
	13	30.77	15.00	-15.77	3	1	4	4	3	1	1	1	3	2
	14	15.79	14.41	-1.38	4	4	3	3	4	3	2	3	4	1
	15	17.95	13.89	-4.06	3	1	2	2	2			3	3	6
	16	15.18	13.53	-1.65	4	3	3	3	2	2	2	2	3	2
	17	15.38	12.90	-2.48	3	1	4	2	3			3	4	4
	18	16.19	12.77	-3.42	4	4	3	3	2	1	2	4	3	1
	19	21.88	12.50	-9.38	4	1	1	4	3	1	1	3	3	2
	20	19.16	12.12	-7.04	4	4	3	4	3	2	2	4	4	0

学校	留年率			EQS 予見マーカー (事前)										マーク数*
	12/13	14/15	変化	01	02	10.	11.	20	29	30	32	34		
21	17.86	11.63	-6.23	4	4	2	4	4	3		3	4	3	
22	17.50	10.68	-6.82	4	4	4	4	4	4	2	3	4	1	
23	16.22	10.00	-6.216	3		2	2	1			3	4	6	
24	16.13	9.38	-6.75	3	1	4	3	3			3	1	4	
25	19.23	8.70	-10.54	3	1	4	3	3	3	1	3	3	2	
26	15.38	7.80	-7.58	4	4	4	4	4	3	3	3	4	2	
27	28.26	7.14	-21.12	3	1	4	1	4	2	1	2	3	3	
28	16.97	5.81	-11.16	3	1	4	2	3	2	2	3	1	3	
29	16.23	5.26	-10.97	3	3	4	3	3	1	1	4	4	0	
30	18.82	5.20	-13.62	3	2	4	3	2	1	1	4	3	1	
31	17.50	4.70	-12.79	3		2	2	1	3		2	4	7	
32	22.22	4.54	-17.68	3		2	3	2			3	4	5	
33	16.92	4.44	-12.48	3	3	3	4	3	2	2	3	3	0	
34	15.78	4.00	-11.78	4	1	4	4	3	1	1	2	2	3	
35	19.60	3.92	-15.68	3	4	1	3	3	2		3	3	2	
36	15.57	3.90	-11.67	4	4	4	3	4	3	2	4	4	1	
改善群 2	37	24.14	2.96	-21.18	3	2	4	3	3	1		3	3	1
	38	15.30	2.70	-12.60	4	2	4	3	4	2		4	4	1
	39	15.45	0.00	-15.45	3	4	4	3	4			4	4	2
	40	15.49	0.00	-15.49	3	3	4	4		1	1	3	3	1
	41	16.67	0.00	-16.67	4		2		1	1	1	3	3	4
	42	18.18	0.00	-18.18	4	1	4	3	3	1	1	3	4	1
マークしたスコア値				1,2	1	1,2	1,2	1,2	3,4	3,4	1,2	1,2		

* 「回答無し」もマーキングされている

(出所) 筆者作成

7.6.2. マークされた EQS 数に応じた学校数の集計

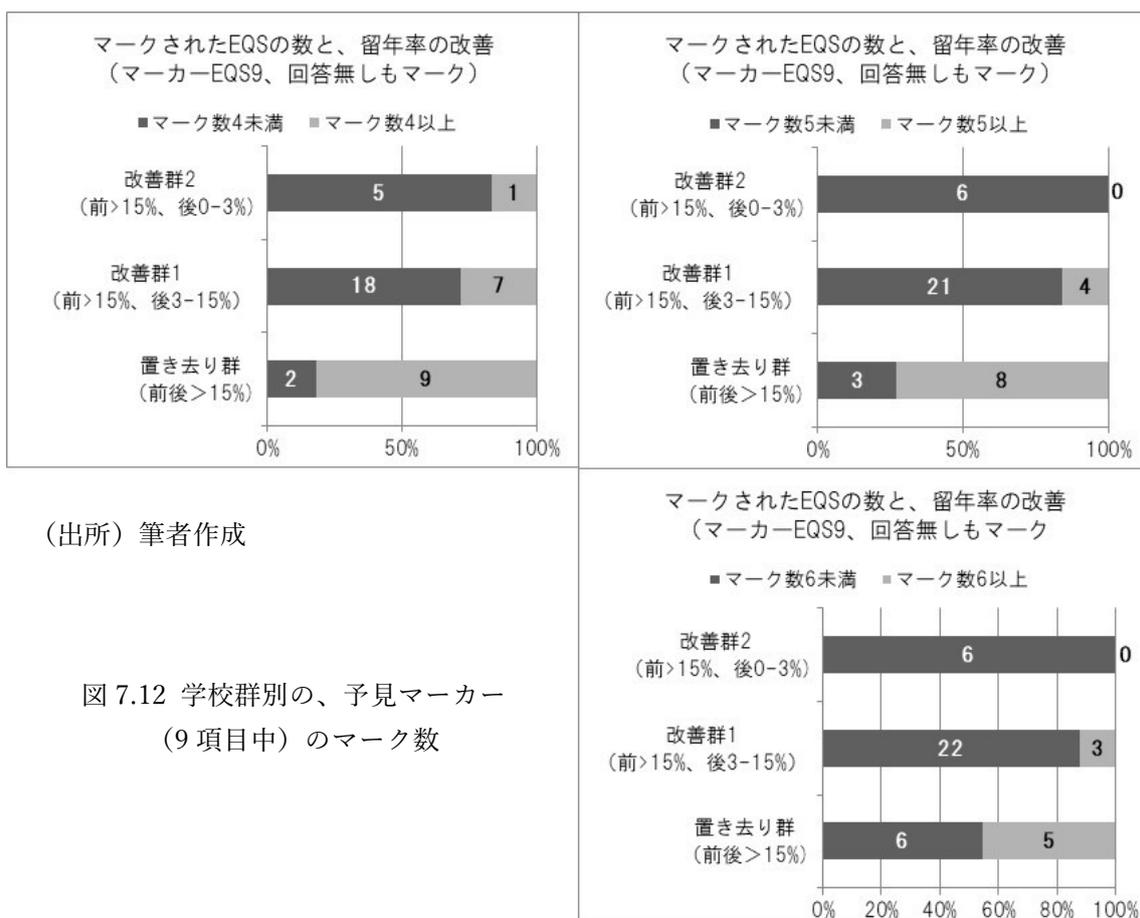
置き去り群、改善群 1、改善群 2 について、事前 EQS のマーク数に応じた学校数を表 7.16 に示す。同表によると、事前の EQS 9 項目中 4、5 項目以上マークされた学校の、置き去り群での占有率はそれぞれ 82%、73%である一方で、改善群 2 ではそれぞれ 17%、0%にとどまる。この結果は、事前の留年率が最下位階級にある 42 校（全体の 377 校の 11%）の内、EQS9 項目の内 4~5 項目マークされた学校は事後も同階級に停滞する「置き去り」11 校の内、8~9 校程度の多数派を占めることを示す。一方でマーク数が 4 未満の学校は、事前の留年率が最下位階級にあっても、そのまま置き去りになる可能性が相対的

に小さいといった予見が可能であろう。

表 7.18 事前の最下位階級の予見マーカーのマーク数

学校群	予見マーカー9項目の内マークされた数						学校数
	4未満	4以上	5未満	5以上	6未満	6以上	
置き去り群 (前後>15%学校数 占有率)	2 18%	9 82%	3 27%	8 73%	6 55%	5 45%	11
改善群1 (前>15%、後3-15%) 占有率)	18 72%	7 28%	21 84%	4 16%	22 88%	3 12%	25
改善群2 (前>15%、後0-3%) 占有率)	5 83%	1 17%	6 100%	0 0%	6 100%	0 0%	6

(出所) 筆者作成



(出所) 筆者作成

図 7.12 学校群別の、予見マーカー (9項目中) のマーク数

7.7. 結論

本章で事例とした介入の中核にあるのは、SMC が計画実施する SIP の関係者に対する研修であった。SIP、SMC に関する研修が支援対象全校に対して提供されたほか、未就学者の多い学校、留年率の高い学校に対して追加的な研修機会が提供された。各設問の検討結果を示す。

7.7.1. 総体として本介入の公平性効果はあるか（設問 1）

上記の集計結果からは、本介入には一定の公平性効果を認められる。介入総体の前後において、学校の総就学率、留年率、退学率は改善し、また標準偏差にみる学校間格差も縮減した。扱う指標は異なるものの、セネガル事例と同様、事前の指標（総就学率、留年率、退学率）が劣る学校ほど事後の改善幅が大きい傾向がみとれる。また、事前の小規模校の諸指標はそれ以外の学校に比較すると劣位にあったが、事後にはその格差は縮減しており、同国の教育開発上の課題とされる不完全校が多く含まれるとみられる小規模校の指標改善にも貢献している。こうした変化は郡単位での集計でも同様に観察され、諸指標の改善と郡内の学校間格差（標準偏差）の縮減傾向が同時に顕れた。

7.7.2. 脆弱校への追加的措置の公平性効果は顕れるか（設問 2）

集計結果からは、総就学率にみる VEDC 研修の、また、留年率にみる TL 研修の公平性効果を認めることができる。脆弱校への追加的措置としてなされたこれらの研修には追加的な公平性効果を認められる。これら研修の前後で対象校の平均指標は改善し、補講なし群との格差は縮減した。特に、TL 研修前後の留年率の変化は顕著で、同研修が提供されなかった場合、事後の留年率の最低階級を減少させ、最大階級の学校数を増加させる作用を及ぼした可能性が推察できる。他方で、TL、VEDC 群の群内の学校格差の改善は、補講なし群に比較すると限定的であった。

7.7.3. 本介入の「置き去り校」はどの程度存在し、その特徴は何か（設問 3）

本介入の総体としての公平性効果は上記のように認められるが、総就学率、留年率、退

学率の介入前後の変化からは、定義に応じて全体の 5%から 25%程度の学校が、介入前後での裨益に浴さない「置き去り校」として捕捉できる。

- ◆ 事前より事後の指標階級が低下および事前・事後ともに最下位階級の学校（全体の 22-26%）
- ◆ 事後の置き去り階級の学校数（全体の 1 割程度）
 - 内事前・事後ともに置き去り階級にとどまった学校数（全体の 5%程度）
 - 同事後に置き去り階級に転落した学校数（全体の 4-8%程度）

また郡単位においても 10 群のうち 1 ないし 2 群が裨益に浴さない置き去りの状況にある。介入前後の指標の変化によると、留年率、退学率の平均が低減しかつ標準偏差（郡内の学校間格差）が増加した郡が各 2/10 存在した。このうち 1 郡は留年率、退学率の両方で共通である。

「置き去り群」すなわち事後の留年率が改善しなかった学校では「改善群」に比較すると「就学機会の平等」「就学前教育」「教員資格」「TPR」「明確な学校敷地境界」「校長の知識と経験」「予算・備品管理」で低く、また「スポーツ用品」「楽器」に関する EQS スコア（事前）が高い傾向が認められる。

7.7.4. 事前の「置き去り校」の特徴は、事後の留年率の動向を予見できるか？

上記の「置き去り校」の特徴を表す EQS をもとに、EQS スコア（事前）が事後の動向を予見できるか試算すると、予見マーカーとして仮設された 9 つの EQS のうち、事前時点で 4 項目以上マークされた学校は、事後に識別される「置き去り群」での占有率が 82% である一方「改善群」においては 17%にとどまった。「事前の留年率が悪い学校で、4~5/9 項目中マークされた学校は事後も停滞する可能性が高い」といった具合に予見ツールとして活用可能性が示唆される。

7.8. 考察

本章の分析、集計結果は次のように総括できる。本介入は一定の公平性効果を有し、また支援対象に内在する脆弱層に対する追加的介入には相応の追加的な公平性効果も認められる。他方で、追加的な支援機会が提供されても、なお一定数の置き去り群が存在する。この点は、介入の公平性効果の限界を示すとともに、追加的措置がなされた場合にも、置き去り層が存在し続けるかのような、いわば際限ない状況が示唆される。

事前の最下位階級校は、事後の「置き去り校」「改善校」へと分化する。この時、いくつかの EQS スコア（事前）傾向が、事後の分化と一定程度判別し得る予見マーカー機能は興味深い。事前の最下位階級の学校のうち、ある学校では留年率が改善する他方で、別の学校では停滞したままであったが、しかしながら本稿ではそうした差異をもたらす「置き去り校」「改善校」それぞれにおける営為の解明には至らず質的な研究が必要となる。

7.8.1. 脆弱層の支援対象への包含、天井／床効果

本章が事例としたラオスにおける国際教育協力プロジェクトにおいては一定の公平性効果が認められ、また、事前の指標が悪い学校程ほど事後の改善幅が大きい傾向は顕著であった。介入の公平性の観点のもとより、また介入効果の最大化（つまりプロジェクトの成功）の観点からも、脆弱層の支援対象への包含（排除ではなく）は、合理的な選択であるといえる。

事前の指標が悪い学校ほど事後の改善幅が大きい傾向は、天井/床効果と関係すると考えられる。総就学率の最大値が 100% を大きく上回ることは稀であり、また留年率、退学率の最小値は理論上 0% である。本事例における総就学率、留年率、退学率の基本統計量によれば（前掲表 7.4）、平均から 1 標準偏差分の値は、理論上の最大値、最小値を超える場合があり、これらの教育指標は天井効果、床効果の影響下にあるといえる。本事例のように事前・事後の変化が天井方向（総就学率）、床方向（留年率、退学率）に向かう場合には、当然標準偏差は縮減し、いわば効率と公平が集計上は両立しうるのはいわば当然とも指摘できる。数理上の指標の定義（定義上理論値に限界が存在する）と、その分布状況（天井／床効果の影響が顕れるような分布）の 2 条件がそろう場合には、効率と公平のトレー

ドオフ関係は捕捉されにくく、むしろ効率と公平の両立が集計上は可能であり、教育で扱われる諸指標はそうした特性を有することを、本章の検討は再確認したともいえる。

7.8.2. 際限のない公平性効果のフロンティア

本事例では、国際教育協力プロジェクトが提供する一律介入的な支援に加え、プロジェクト支援対象内の脆弱校に対する追加的な支援には、追加的な公平性効果が認められた。事前の指標が振るわない学校程、事後の改善幅が大きい傾向が観察されたが、こうした傾向は補講対象となった学校群内でも同様であった。補講の対象となった何らかの指標が捉える脆弱校も、機会が提供されれば、さほど脆弱でない「補講なし群」とそん色ない程度には改善が可能である。しかし、それでもなお全体の5%から25%程度の学校が裨益に浴さない「置き去り」校と数えられる。端的には、補講を提供してもなお置き去り校が残る、いわば「際限のない」公平性効果のフロンティアの様相がここに描出できる。

7.8.3. 「予見マーカー」試論

また、本章の検討では、事前のEQS（学校自己評価指標）の中には、事後の改善／置き去りを予見しうるマーカー機能を有するものがある可能性を示した。本事例では置き去り校の事前のEQS傾向の中に、事後の留年率の増減動向の識別力の高いものがあることを示した。EQSは客観指標ではなく、学校関係者の合議により評点を付す自己評価スコアで、国際教育協力プロジェクトではその介入効果を測定するためにこうした自己評価情報をもたらす質問票データが収集されることは珍しくない。事前に察知されたデータから事後の動きを一定程度予見できれば、政策提言やプロジェクトの公平性効果を高める可能性が広がり、その増進に好影響をもたらすと想像できる。例えばラオスにおいて引き続き同様の方法論をもってSIP、SMCの実装支援を継続する場合には、今回得られたマーカー機能に一定の有用性が期待できる。事前・事後のデータが得られる場合には、同様の集計方法により予見マーカーの探索も可能であろう。

他方でより汎用性をもって事前の自己評価データに基づく予見を試みる場合には、少なくとも現時点では2つの制約が見越される。第1にEQSマーカーの識別力である。本章では割愛したが、筆者は、事前の留年率が良好な学校の事後の動向の予見可能性や、総就学率や退学率についても同様に試算したが、識別力は不十分で実用に耐えるレベルとは言

い難い。第2に、試論におけるEQSを用いた予見マーカーは事前と事後のEQSスコアの比較から得られており、その特定には2時点におけるデータを要する点である。一時点の情報のみでは、この方法によるEQSマーカーの特定は適わない。

7.9. さらなる研究領域

本章のラオス事例の検討においても、国際教育協力プロジェクトは、ネパール、セネガル事例と同様に何らかの公平性効果を一定程度有することを示した。また、支援対象校に内在する脆弱層を対象とした追加的支援措置は、一律介入では置き去りになる可能性のある学校に追加的に裨益をもたらす様相を新たに描出した。さらに、自己学校評価項目、本事例ではEQSの中には、事後の「置き去り」校の動向の特徴を示す項目が伏在し、これが「置き去り」予見マーカーとして機能し得る可能性も提示された。これらは先行研究に対する本章がもたらす新たな知見である。

同時に以下のような今後の研究領域が示唆される。第1に、セネガル事例と同様、統制群との比較による公平性効果の検討である。本事例の事前・事後の各指標の平均値、分布に観察される変化は統計的に有意であったが、介入がなされない統制群の動向はデータ制約により今回は敵わなかった。第2に、特定されたEQSが示す「改善校」「置き去り校」の特徴を持つ学校が、なぜ実際に改善をなし、あるいはなせなかったのか、この変化に作用した力学や過程は、今次の集計からは接近しきれない質的研究の対象となろう。第3に、試論として提示したEQSマーカーの汎用性も今後の研究設問として残される。ラオスの将来における同様のプロジェクト実践においては、本試論で提示したEQSマーカーは事後の留年率の動向予見に一定の有用性が期待できよう。他方で、予見マーカーの有用性の一般化には実証蓄積が必要で今後の研究課題となろう。

終章では、これまでの各章の検討結果を踏まえ、本稿全体の到達点と今後の研究設問を総括する。

第3部：結論、考察、残された研究課題

本稿は、下記囲みで示した本稿の研究設問（再掲）に対して、国際教育協力プロジェクトの評価文書のテキスト分析（第4章）と3つのプロジェクトの事例研究を通じて論考してきた（第5～7章）。第3部、終章では各章の検討が導く結論を示し（8.1）、結論が含意するいくつかの論点につき若干の考察を加え（8.2、8.3）、本稿の意義（8.4）、政策的示唆（8.5）、およびさらなる研究領域を提示する（8.6）。

<本稿の問い> 国際教育協力プロジェクトの公平性効果の探求（再掲）

- 国際教育協力プロジェクトはどのような公平性効果を企図しているか（設問1）
- 国際教育協力プロジェクトはどのような公平性効果を実現するか（設問2）
 - プロジェクトの公平性効果は存在するか一定のプロジェクト投入が、事前の介入対象に内在する格差を縮減する効果（設問2-1）
 - 効率と公平のトレードオフ：プロジェクトにおいて効率と公平は両立するか（設問2-2）
 - プロジェクトの裨益に浴さない「置き去り層」はどの程度存在するか（設問2-3）
 - ◇ 学校効果研究的な着眼から、同様に社会経済的に困窮する地域や、事前の指標下位層における変化。
 - 「置き去り層」の特徴は何か（設問2-4）
 - ◇ 同特徴は、事後の動向を予見するか（設問2-5）

8. 終章－結論、考察、政策的示唆、残された研究課題

本稿は国際協力機構のプロジェクト評価文書のテキスト分析、および同機構によるプロジェクト3事例の検討に限定されており、得られた新規の知見の一般化、普遍化にはなお余地がある。この点を留保の上、終章では本稿の結論と、結論を起点にした考察、更なる研究課題を提示する。

8.1. 結論

8.1.1. 「公平性」は国際教育協力の規範的理念だが、実践ではほぼ不問である

「公平性」は教育における規範的理念として定着している（第1章）。こうした理念を実現する主たる実践的手段としての「プロジェクト」は一定の資金的、時間的、人的資源の投入をもって、ある目標の到達を企図する営みである。国際教育協力プロジェクトの規範的な評価基準として、OECD-DACによる政府開発援助の5原則（妥当性、効果、効率性、インパクト、持続性）があるが、ここで公平性は原則としては言明されていない。同様に、国際教育協力プロジェクトの設計、実施においてもその公平性効果はほぼ不問の状況であった。国際協力機構のプロジェクト評価文書のテキスト（第4章）によると、プロジェクト設計（目標、成果、活動、指標、エンドライン、ベースライン調査）において何等かの公平性言及があるものは全体の5%弱（5/110プロジェクト）に留まる。プロジェクト設計や評価にて「公平性」は不問であってもプロジェクトは成立し、実施されるのである。

しかし、プロジェクト設計、実施、評価において公平性効果は「不問」であっても、必

ずしもプロジェクト介入による公平性効果の「不在」を規定するものではない。本稿では、プロジェクト介入の前後で、支援対象に内在する格差を縮減する変化が見られた場合に、これをプロジェクトの公平性効果と便宜的に定義し、プロジェクト3事例（内2事例はプロジェクト設計時には公平性効果が不問）を検討したが、いずれの事例においても介入の前後で一定の公平性効果が検知された。つまり、プロジェクト設計や実践において公平性効果は企図されなくとも、一定の公平性効果は発現するのである。本稿が探求した国際教育協力プロジェクトの公平性効果とその限界は、以下のような様相をもって立ち顕れる。

8.1.2. ある施策の実施支援は当該施策の公平性を増進する

法制的な紙面上の整備に留まる施策では、相対的に恵まれた学校に有利な状況が温存され、脆弱校の当該施策の効用感を醸成せず公平性に乏しい。しかし、研修等の施策の実施支援がなされると脆弱校の当該施策に対するの効用感が増進する（第5章、ネパール事例、学校長のSIPの効用感）。政策、およびその実施（施策）の公平性効果の担保には、法令上、紙面上の整備にとどまらず、何等かの実施支援が必須であると示唆される。

8.1.3. プロジェクトの公平性効果は「効率」と両立する

プロジェクトの介入前後の変化を検討すると、公平性効果と効率（支援対象総体の改善）は、トレードオフではなく同時に顕れる。本稿は、橋野（2013）を援用し、プロジェクトの効率性には指標の代表値（平均や中央値—平均的水準の優位としての効率性）を、公平性には分散や標準偏差に注目し、また、プロジェクト対象内の脆弱層への裨益に焦点をあてプロジェクトの及ぼし得る公平性効果を探求した。セネガル事例（第6章）においては、教員や生徒テストにみる学習内容理解のスコアに、またラオス事例（第7章）では、学校単位でみる総就学率、留年率、退学率に、総体的な改善と同時に、格差縮減が確認された。また両事例において、事前の指標がより劣る層において、事後の改善幅がより大きい傾向も明らかとなった。ラオス事例では、事前の小規模校の諸指標はそれ以外の学校に比較すると劣位にあったが、事後にはその格差は縮減しており、当該介入は、同国の教育開発上の課題とされる不完全校が多く含まれるとみられる小規模校の指標改善にも貢献している。

8.1.4. 支援対象内の脆弱層への追加的支援は公平性効果をさらに増進する

支援対象に内在する脆弱層を対象とした追加的措置には、プロジェクトの一律的介入のみでは達成できない更なる公平性効果を認めることができる。ラオス事例(第7章)では、指標の下位10%の学校を対象に追加的な研修機会が提供されたが、総就学率にみる VEDC 研修(SIP、SMCの実施要領に関する研修)の、また留年率にみる TL 研修(基礎学力増進を狙う授業改善に関する研修)に更なる公平性効果が認められた。これらの追加的措置の前後で追加支援対象の平均指標は改善し、追加的支援のない「補講なし群」との格差は縮減した。

8.1.5. 効率と公平の関係性には中期的なダイナミズムが存在する

こうしたプロジェクト介入前後の公平性効果と効率の両立は短期的な現象である。プロジェクト単体の短期を超えた中期的な時間軸で捉えると、公平性効果は介入直後の短期的な増進ののち一旦減退し(介入後3-4年)、介入後7年後を目途に再度増進する「U字」状の動きを示す(第6章、セネガル事例、教員の教科内容理解)。また成績が最も伸長する時期には教員と生徒の間にタイムラグ(教員は介入後3-4年、生徒は介入後7年後)が存在し、生徒の学びにおける公平性効果の実現の観点からも、中期的な分析や取り組みが重要であると示唆される。

8.1.6. 「置き去り層」：プロジェクトの公平性効果の限界

一方で、上述したようなプロジェクトの公平性効果の限界を象徴的に示すのが、裨益に浴さない「置き去り層」の存在である。プロジェクト介入の公平性効果が検知される一方で、各介入には裨益に浴さない置き去り群が存在することが3事例(ネパール、セネガル、ラオス)を通じて描出された。3事例を俯瞰すると、数%から20~30%程度の支援対象(学校、教員、生徒)がプロジェクト介入の裨益に浴しておらず、さらに、脆弱層に対する追加的な支援措置が提供されてもなお置き去り群は存在する(ラオス)。また、地理的単位で集計しても全体の1から2割の郡において公平性効果が検知されなかった(ラオス)。

本稿では、事前の指標・属性情報等を参照し、簡便な方法で「脆弱層」を設定し、同層の事後の変化に着眼して「置き去り層」と「改善層」の識別・比較を試みた。「脆弱層」「置

置き去り」「改善層」は、次節 8.1.7 に述べるように、様々な属性情報や指標により析出することが可能である。本稿の各事例では、事前の指標により識別された「脆弱層」について、介入前後の指標の変化に着目し、①事前・事後ともに最下層に留まる層、②事後に最下層に転落した層を中核に、③事前に比較し事後の指標が悪化した層の3層から構成される「置き去り層」を提示した。この「置き去り層」の位置づけを模式的に示したのが表 8.1 である。

表 8.1 事前・事後の指標変化と「置き去り層」の構成

置き去り3層：①事前・事後ともに最下層、②事後に最下層に転落、③事前に比較し事後の指標が悪化④改善層、⑤良好層

		事後				
		良好	中間的			脆弱
事前	良好	5	3	3	3	2,3
	中間的	4		3	3	2,3
		4	4		3	2,3
		4	4	4		2,3
	脆弱	4	4	4	4	1

(出所) 筆者作成

本稿では、事後の最脆弱層（①+②③）と、④事後に最脆弱層から脱出した層、ないし⑤事前・事後ともに良好な層（改善層）を対置し、属性情報（教員の成績と属性）や、学校の自己評価スコアの比較により「置き去り層」の特徴析出を試みた。事例によって各層を構成する階層数は若干異なるが、比較の対象は上表に模式的に示した枠組みに基づいている。

8.1.7. 置き去り層の特徴—各事例から

この比較枠組みを適用して析出された各事例の「置き去り層」の特徴は次のように概観できる。ネパール事例（第5章）では、生徒の家計状況（に関する校長の自己認識）をもとに脆弱校を設定した。これら脆弱校の内、SIP に関する校長の効用感（事前）が低い学校に着目し、事後に効用感が改善した学校群（裨益校）、事後にも効用感が低い学校群（置

置き去り校)を析出し、この2群について校長による学校評価のスコア(尺度)を比較した。その結果、教員・生徒のみならずSMC、保護者、地域住民を含む広範な関係者の、SIPの策定のみならず実施にいたる参画が弱い傾向が、置き去り群では明らかとなり、同介入の公平性効果の限界をもたらす特徴として提示された。また、「置き去り校」は「裨益校」と比較して、「生徒の課題(学習達成度、欠席、態度、病欠)」、「教員(欠勤、意欲)」「情報開示」「RP(指導主事)による支援」「保護者のSIP策定への参画」「備品、施設、物品」に関連した設問において事後に差が開いた。裨益校では介入前後で大きな変化のない設問でも、置き去り校では設問スコアが大きく悪化するいわば「底抜け」様の状況が見いだされた。こうした、「底抜け」の予防のため、指導主事による学校支援を強化し、併せて、生徒(登校勧奨、欠席予防策、健康増進一病欠対策)、教員(有資格教員の配置、皆勤勧奨、勤務態度・意欲の刺激)、教材や校舎や施設の拡充・修繕等、置きざり群を対象とした支援措置が公平性効果の増進に有効であろう。

セネガル事例(第6章)では、事前の生徒、教員の成績から脆弱層を設定した。このうち、事前の得点が最下位階級であった教員に着目すると、性差(女性)、学歴(中卒)、雇用種別(非正規教員)、資格(CEAP-小学校限定教員、資格無し)、若手教員(経験0-5年)等の属性特徴を有する教員は、事後の成績伸長に乏しい傾向を明らかにした。教科内容の理解に乏しい教員のうち上記特徴を併せ持つものは、介入事後の教科内容理解も伸長しない「置き去り層」に留まる可能性が相対的に高い。同様に、学校属性としては、地方、不完全、校長非常勤の学校は事前の成績が低位でかつ事後にもその傾向が維持される。これら属性特徴は事後の成果の予見マーカーとして機能する可能性が示唆される。こうした置き去り層の特徴は、追加的支援を要する支援対象の、事前的な把握に役立てることができよう。また、セネガル事例は、事前・事後の両方で捕捉される教員は全体の4割程度に過ぎない一方で、新任、転任、離職等により流動する教員が過半を占め、こうした流動層への裨益が公平性効果の追求における課題として提示された。事前・事後調査を通じて捕捉された教員の教科内容理解(テスト成績)の平均は総体的に改善しかつ格差(標準偏差)は縮減する。しかし、事前・事後の片方のみで捕捉できた教員を含めた全体について集計すると、成績平均は改善する一方で標準偏差は微増にとどまり、公平性効果は制約された。

ラオス事例(第7章)では支援対象校の総就学率、留年率、退学率(学校単位)を検討したが、このうち留年率の検討では、事前の留年率が最下層にある学校を「脆弱層」とし

で位置づけた。この「脆弱校」を事後の改善度合いに基づき「置き去り校」と「改善校」を比較したところ、「置き去り校」の学校自己評価スコア（事前、平均）が高い7項目、低い2項目、計9項目にその特徴が示された⁴³。

8.1.8. 「置き去り」層の特徴を起点とした「予見マーカー」の検討

セネガル事例で得られた学校評価情報の予見マーカーとしての機能への着眼を起点に、ラオス事例では、「置き去り校」と「改善校」の学校自己評価スコア（事前・平均）を軸に試論をさらに展開した。留年率（事前）が最下位階級にあった学校について、「置き去り校」と「改善校」の事後の格差が大きい9つのEQS（学校自己評価指標）について吟味した。その結果、事前のEQS設問9つ中、5設問以上がマークされた学校は、事後にも最下位階級に置き去りとなる可能性が高まることが把握された。

プロジェクト介入後にも留年率の伸長が期待しにくい「置き去り校」の特徴は、本事例一例のみから一般化することは合理的ではない。しかしながら、例えばラオスにおいて引き続き同様の方法論をもってSIP、SMCの実施支援を継続する場合には、上記の「置き去り校」の特徴傾向の参照価値は十分に存在しよう。また他事例においても、事前・事後の何らかの属性データが得られる場合には、同様の集計方法による予見マーカーの探索も可能である。

8.2. 考察① 公平と効率はなぜ両立するのか

本研究がもたらす上記の知見は、少なくとも二つの考察を導出する；なぜプロジェクトにおいて公平と効率が両立するのか、という課題と、筆者が仮に「国際教育協力における効果のない学校」と題する領域である。本節では、前者について、次節においては後者について若干の考察を加える。

⁴³ ラオス事例の場合、裨益に浴さない「置き去り校」と「改善校」を比較したところ、置き去り校の学校自己評価スコア（事前）は、「01 就学機会の平等」「02 就学前教育」「10 教員資格」「11TPR」「20 明確な学校敷地境界」「32 校長の知識と経験」および、「34 予算・備品管理」で低く、また「29 スポーツ用品」「30 楽器」において高い傾向がみられた。

本稿は、プロジェクト介入の前後において、(i) 教育指標の総体的な改善と格差（標準偏差）の縮減が同時に顕れること、また、(ii) 公平性効果は短期的な伸長の後に、一旦減退するが、中期的には再度回復に向かう「公平性の U 字カーブ」を描出した。いずれも国際教育協力プロジェクトでは効率と公平は両立することを示している。効率と公平は論理的には必ずしもトレードオフではないが（橋野 2013）、先行研究が示す通り、国際教育協力においては、常に双方を同時に改善するとは限らないという意味で両者は消極的に対置されてきた。では、なぜプロジェクト介入においては公平と効率は両立するのか、本節では「マクロとミクロ」、「教育指標の特性」の 2 つの観点から若干の論考を加える。

8.2.1. マクロとミクロ—ミクロのプロジェクトは公平と効率を両立できる

論者がまず重要と考えたのは、「効率と公平」の検討におけるマクロ、ミクロの着眼の導入である。先行研究においては、教育の公平性、ないし効率と公平性のトレードオフに関する問題は、マクロ的な課題言説においてなされている。例えば、教育の公平性課題として先行研究は、貧困・脆弱層に対する政府／行政の不十分な関心や資源配分（Hanushek 1995、Boissiere 2004、White 2004）、貧困・脆弱層の教育の必要性に対する低い認知（Ahmed & Carron 1989、Orivel 2002）等を指摘する。また、効率と公平のトレードオフに関しては、効率性基準のみに依拠することの、社会的弱者への負の影響（廣里・林田 2006）、へき地・脆弱層への教育提供にかかる高費用（Barrett 2006）、周縁化された層への教育提供による平等化機能の必要性（Riddell 1998）、貧困層より富裕層に帰着する公教育支出（Holsinger 2005）等の指摘を認められる。いずれもある社会全体を捉えんとするマクロ的な資源配分への着眼である。このレベルでは、所与の公教育支出は予算制約内において最大限になされる一方で、EFA を達成するには不十分な状況があからさまであり、効率と公平の対置が容易いのである。

翻って本稿が事例として検討してきたプロジェクトはミクロな存在である。社会の一部を対象に、投入する資金的・人的・時間的資源を設定して一定の成果達成を目的とするのがプロジェクトであり、公教育支出のようなマクロ的視点に比較すると、限定された時空間での営為である。このミクロな領域では、水平的公平（同様の対象に対する同様の扱い）が実現しやすく（定義的にも倫理的にも支援対象者を差別しない）、さらにプロジェクト支援対象に内在する脆弱層への支援が実現する場合（例：本稿ラオス事例）には、垂直的公

正（異なる対象に対する、適切に異なる扱い）への接近も試みることができる。本稿の事例においては、上述プロジェクトのマイクロ性に内在する特徴が、マクロ着眼から提起される「効率と公平のトレードオフ」を超克し両立をもたらしたといえよう。

以上、マクロとマイクロを対置的に提示したが、マクロにおける効率と公平の両立を示唆するのが近年の国際学力調査である。たとえば TIMSS（2015 年）によれば成績上位国の成績分布幅は他国に比較すると小さい傾向がみられ、また PISA（2015 年）によれば、成績上位国においては SES の低い生徒の成績が相対的に高い傾向がある（Mullis ら 2016、OECD2016）。一国のマクロ的視点からみても、グローバルな着眼からも公平性の増進こそが全体の成績スコア向上に不可欠であるという見方は通説化していく可能性を認められる。

他方でマイクロのプロジェクトが公平性効果を担保するとは限らない。本稿が示したように、介入の公平性効果には一定の限界がある。また、前掲の Glewwe ら（2009）は、ケニア新教科書導入を検証し、成績が向上するのは一部の成績優秀層に限定され、成績不振者に対する教科書の影響は限定的であると指摘する。教科書導入をマイクロなプロジェクト介入とするかは意見が分かれようが、プロジェクト介入であれば効率と公平が両立することを担保するわけではないことを示しているといえよう。

ところで、プロジェクトがもたらし得る、最も著しい公平性リスクは、プロジェクトの対象者と非対象者間の不平等性であろう。プロジェクトの支援対象の設定においては、効率・効果の観点のみならず、優先して裨益すべき社会経済的脆弱層や地域を取めているかの点検が、きわめて重要だろう。

8.2.2. 教育指標の特性

第7章（ラオス事例）で一部既述ではあるが、プロジェクトレベルにおける効率と公平の両立に関して筆者が再度強調したいのは、プロジェクト評価や分析に用いられる量的指標の特性である。各事例で検討した指標は、教育の内部効率を示す諸指標（総就学率、留年率、退学率）、成績、関係者による自己評価（尺度）等で、いずれも特殊なものではない。これらの教育指標には理論上の上限値、下限値が存在し、たとえば留年率、退学率の理論上の下限値は 0%、成績の理論上の上限、下限は設計した試験が定義する満点、ゼロ点と

なる⁴⁴。注意を払いたいのは実際の教育指標は、理論上の上限、下限周辺に偏って分布する点にある。例えばラオス事例で検討した留年率(学校単位)の平均は7.68%(事前)、4.94%(事後)、中央値は6.31%、3.14%、最頻値は事前・事後ともに0%であった。また標準偏差は7.172、6.167である。一般に平均から1標準偏差内に理論上の上限、下限が収まる場合には天井効果、床効果に該当するとされるから、本事例の留年率は床効果の影響下にあるといえよう。

ラオス事例の留年率の場合、その床効果は介入前後の標準偏差の圧縮をもって顕れる。全体の留年率分布は0%に向けて遷移し、これにあわせて学校間の格差は床効果により縮減することとなる。理論上の上限値、下限値が存在する指標を用いて介入効果を測定する場合には、効率と公平の両立を表現しやすいのが、教育指標の特性であるともいえる。測定可能なすべての指標に理論上の上限・加減が存在するとは限らないが、教育プロジェクトの成果指標運用においては、こうした指標特性を考慮することが有用であろう。

8.3. 考察②国際教育協力における「効果のない学校」：置き去り層

考察の第2の論点は、3つのプロジェクト事例を通じて得られた「置き去り層」の特徴記述である。3つの事例は(i)プロジェクトの支援領域と、(ii)プロジェクト設計における公平性企図の有無を組み合わせ、導出される知見の特異性を最小化できるよう構成されている。各事例を通じて、置き去り層の析出に用いた指標は、各プロジェクトに固有の調査設計にもとづき収集されており、したがって標準化された量的比較は不適切である。この制約を認識したうえで3事例の検討を通じて描出された「置き去り」層の特徴表現を表8.2に列挙した⁴⁵。

⁴⁴ 効率と公平のトレードオフが論点となる典型的な論題として、財政学における収入と税負担(の累進性・逆進性)がある。ここでの収入には理論上の上限値は存在しない。

⁴⁵ 尚ネパール事例は置き去り層において「底抜け」した設問、ラオスにおいては「予見マーカー試験」で析出したEQSに顕れる特徴表現を参照した。

表 8.2 置きざり層の特徴（各事例の事前、裨益群との対比）

事例		ネパール	セネガル	ラオス
支援領域	自律的学 校経営	○		○
	授業改善		○	○
公平性効果の企 図の有無				○
参照した指標		校長の SIP 効用感（事後） （N=80）	教員（N=368）：試験成績 学校（N=91）：生徒の試験成 績（平均）によるランキング	学校（N=377）の留年率
「置き去り」「裨 益」群の定義		脆弱地域（脆弱レベル5）の 学校（N=17）の内 置き去り校（N=5）：低い効 用感（1-3/5） 裨益校（N=12）：高い高揚感 （4-5/5）	「置き去り」層の定義 教員（N=19）：事前・事後と もに最下位階級 学校（N=8）：事前事後とも に71位以下	事前の留年率（15%以上）階 級の学校（N=42）の内 置き去り校（N=11）：事後も 同階級 裨益校（N=6）：（0-3%）階 級に上昇
置きざり層の特徴（弱点）				
特徴描出に用い た情報		校長による学校自己評価質 問票（N=80）	教員、学校の属性	SMC による学校評価
生徒		生徒の学習達成度（1-19） 生徒の欠席、病欠（1-20、1- 24）	/	未就学者（就学機会の平等） （01） 就学前教育の普及（02）
教員		有資格教員（1-16） 教員の欠勤（1-17） 教員の意欲（1-18）	女性、学歴、雇用形態（教員 補）、教員資格、経験年数	有資格教員（10） 教員の数（TPR）に課題（11）
校長、マネジメ ント		生徒の出席状況の SMC へ の開示（1-6） 生徒の出席状況の保護者へ の開示（1-7） RP の効果的支援（1-44）	非正規雇用、非常勤の校長	校長の知識と経験（32） 予算・備品管理（34）
教材・教科書、備 品、校舎・校地		教材の充足（1-15） 校舎や施設（1-23）	/	学校敷地境界が不明確（20） 予算・備品管理（34）
学校の属性		/	「置き去り」校は、地方部、 不完全、校長非常勤である 傾向	/
SIP		ガイドラインに準拠した SIP の策定（1-28） 未就学児童の縮減活動を含 む SIP（1-34）	/	/

（出所）筆者作成

続く表 8.3 は表 8.2 をもとに事例の区別を外し、各事例の介入に固有な特徴記述（例：自律的学校運営支援プロジェクトの対象校における、SIP 実施への関係者の関与）を省き、事例に共通して現れた特徴、一部事例に顕れた特徴に分類したうえで、いわば最大公約数的な表現を施したものである。依拠したデータの制約上、学校の内的要因を示す特徴記述

が基調で文脈性⁴⁶を捨象した表現になっている点に注意を要する。

表 8.3 国際教育協力プロジェクトにおける「効果のない学校」の特徴（試論）

項目	複数事例に顕れた特徴	1事例に顕れた特徴
生徒		就学前教育機会の欠如 未就学者、生徒の出欠に課題 生徒の（学習）態度に課題
教員	教員の資格、専門性・熟練性が低い	教員の数（TPR）に課題 雇用形態（非正規雇用） 教員の欠勤が課題 教員の意欲・勤務態度に課題 短い経験年数
校長、マネジメント		学校情報の開示に課題 校長の知識、見識、経験が限定的 校長の雇用・契約形態（非正規、非常勤） 予算・備品管理に課題
地域		地域住民との協力関係が希薄
物的環境	教具、備品、施設やその維持管理に不備がある	教科書の充足に課題 学校敷地境界が明確でない
学校の立地や属性	地方部、へき地部に立地する	女性教員の占有率が高い 不完全校である

（出所）筆者作成

本稿は、プロジェクト介入の裨益の公平性の探求において、裨益の「置き去り層」とそ

⁴⁶ 3事例が所在する各国の間には、学校をめぐる諸条件（学校文化、職場、教員の処遇・待遇、地域と学校の関係性、立地—地勢・都鄙等）に同異が存在するので、この点を加味したうえで表 8.2、8.3 を眺める必要がある。例えば、ラオスの山間部とセネガルの都市部においては、不就学者の世帯の多くは社会経済的な脆弱層であろうことは同様であっても、その立ち顕れ方や寄与する主要な因子に相違があるだろうこと、といった両者の同異はたやすく想像できよう。

の特徴析出を試みたが、翻るとこの過程は、国際教育協力における「効果のない学校⁴⁷」の探求でもあった。表 8.3 は、3 件のプロジェクト事例研究で捕捉できた「置き去り校」の特徴表現を簡略化して示したものであり、生徒の就学とその継続、教員の資格要件の充足、学校の基本的物的環境、地域との協力関係等における脆弱性が「効果のない学校」の特徴であることを示す。これらの特徴表現は、端的には、教育の脆弱性に関する一般的表現と同様である。

国際教育協力は、同様に脆弱な環境に置かれた支援対象の中から上昇する裨益層、ないしは「効果的學校」の登場を触媒する作用を有する。しかし、介入効果を受容できる裨益層は、「置き去り層」の性格が薄い層である。いわば、プロジェクトは脆弱な環境にあっても「裨益できる」学校から先に裨益するのである。プロジェクト設計では、こうした「裨益できる学校」を支援対象に収めるために脆弱とされる地域・学校を対象に収めつつも、なお支援対象内において「置き去り」リスクの高い相対的脆弱層に対し「適切に異なる支援方策」の立案が課題となろう。「置き去り層」の特徴の改善に着目した追加的支援の有用性は、ラオス事例が示す通りで、上記のような「効果のない学校」のさらなる縮減には不可欠な戦術であろう。

同時に、「追加的支援」の検討時には、その過大評価を慎む必要があろう。「効果のない学校」の特徴因子の縮小・減退が、「効果のある学校」を実現するに十分であるか検討が求められよう。今回の事例検討では捕捉できないような何らかの事情や、例えば端的には「不祥事」で語られる何らかの事件、事故などの経緯を持つ学校も「置き去り校」中には含まれ得る。サンプル数の極大化を指向しがちな効果検証では、こうした「効果のない学校」の特徴には接近しにくいだろう。しかしそうした「効果のない学校」の状況を配慮せぬまま追加的支援策を講じても、プロジェクトの価値や効用が訴求しない可能性は十分に考えられる。

先行研究では「効果的學校」研究が提示する特徴リストについて、リストに基づく学校

⁴⁷ 「効果のない学校」は「効果のある学校」の対置語。効果のある学校は、社会経済的に脆弱な地域に立地するにもかかわらず、同様の環境に置かれた他行に比較して成果を達成している学校。対して、「効果のない学校」は同様の環境に置かれているにも関わらず、成果を達成していない学校。効果的學校論の端緒となった Edmonds(1979)が「効果のある学校」と「効果のない学校」の両方の概念を提示している。

観察や評価は、リストが提示する個別項目に束縛され、総体的、包括的な学校認識の障壁と成り得るリスク（Courtney 2008: 538-539）や、「良い学校」の関係者は、地域との関係性や連節性を重視し、リストが重視しがちな学習達成を指向する事項と、学校の現実が乖離するという指摘（Reynolds 2010、Harris ら 2006）がみられるが、同様の用心が「効果のない学校」の特徴リストの運用においても求められよう。

表 8.2、表 8.3 は、依拠したデータの制約上、学校の内的要因を示す特徴記述が基調となったが、プロジェクト設計や、実施においては、学校外因子や文脈性（社会経済条件）の違いを活用するような実務的洗練も求められよう。先行研究が示す通り、学校制度は文化や国を超えて相違すると同時に類似し、効果因子には一定程度の傾向があると同時に文脈性も存在する。従って、安易に他国・他地域での成功事例を複製して展開しても、介入効果を得られないリスクが存在する。また、ある支援対象内に存在する多様性や文脈性を捨象した介入デザインは、脆弱層における裨益を阻害するリスクが存在する。このため、プロジェクトデザイン・実施においては、他事例との同異、支援対象内部に存在する同異の2つの観点から、文脈性に照応した検討が求められる。「効果のない学校」にいかに関係教育協力が接近できるかは、この領域の研究者、実践者の双方に突き付けられた大きな課題である。

8.4. 本研究の意義

本稿は、政府開発援助における「公平性」原則が不在の中、国際教育協力プロジェクトが設計・実施される状況を課題視する立場から、国際教育協力がどのような公平性効果を実現しているのかを探求したものである。上述の通り、プロジェクトは一定の資源的制約下で介入前には実現していない所定の成果を達成する営みである。厳格化する説明責任要請の中、プロジェクトは効率的・効果的な成果達成を指向する一方、公平性効果の制約が懸念されたのである。

先述の通り、本稿の事例は国際教育協力を携わる一機関、国際協力機構の3事例に限定的されており、得られた新規の知見の一般化、普遍化にはなお余地がある。したがって、本稿が提示した新規知見については、さらなる実証を通じた普遍性の追究が要請される。こうした留保と共に、本稿は、学校効果研究、および効果的学校論の分析枠組みを適用し

で公平性効果を探求したものである。本稿の主たる貢献対象は、国際教育協力の効果分析にかかる学校効果研究、効果的学校論となる⁴⁸。

本稿の総体的な意義としては、第1に、国際教育協力の効果検証においては、公平性効果も効率や効果など他原則と同等に重要であるという命題の提起を挙げられよう。先行研究においては、国際教育協力の公平性効果を中心課題に位置付け取り組んだ著作は管見の限り捕捉できなかつたが、本稿はそうした事例研究の重要性を提示し、同領域の研究を拓く端緒として位置付けることができる。

第2に、本稿が得たプロジェクトがもたらし得る公平性効果に関するの諸知見には、先行研究で得られなかつた新規性がいくつか認められる。まず、国際教育協力プロジェクトの実践（プロジェクト設計、実践、評価）では、介入の公平性効果は不問であってもプロジェクトは成立する様相が確認された（第4章）。対照的に、続く3つの事例検討では、国際教育協力プロジェクトの介入前後に一定の公平性効果が検知された。支援対象内の各種指標の標準偏差にみる格差は縮減し、かつ事前の指標の芳しくない層ほど事後の伸長が顕著であった。こうした変化は、支援対象総体の改善とともに出現し、プロジェクトというミクロの領域では、効率と公平が両立する様相の発見も本稿の意義と考えられよう。

第3に、こうした公平性効果には限界が存在するという指摘も本稿の意義として重要である。定義により数%から2割から3割程度の支援対象（生徒、教員、学校）においては、介入前後の指標に改善が見られず、こうした「置き去り」層は上述の「一定の公平性」と共存するのである。とりわけ、(i)「置き去り層」に女性教員が多く含まれる様相を導出したセネガル事例は、教員政策におけるジェンダー視点の導入の必要性を示唆する点で意義があろう。また支援対象の属性や設問回答スコアに基づく (ii)「置き去り層」予見マーカー試論は学術的、実践的両方にとって有用な分析枠組みを提示したといえる。さらに、(iii)公平性効果の発現は、学校外の関係者の、介入の全段階（特に PDCA の最初の計画（P）段階からの）参画と関連性があるとの知見（ネパール事例）にも新規性が認められる。最

⁴⁸ 本稿は、学校効果研究（どのような介入がどのような改善をもたらすか）、および「効果的学校」論（脆弱性を共有するにも拘わらず成果を上げる学校の特徴・作用析出）の双方の分析枠組みを援用している。うち後者「効果的学校」ないし「効果のある学校」研究は、学校での観察やインタビューを通じて得られた質的情報を分析の方法論とするのが主流的である、一方、本稿は介入前後で得られた指標の集計分析を主たる方法論とするため、本稿を「効果的学校論」の本流に位置付けるのは妥当ではなかろう。

後に、本章で提示した (iv) 国際教育協力プロジェクトにおける「効果のない学校」の特徴記述は3つのプロジェクト事例において検知された「置き去り層」特徴の定性的記述を簡略化して表現したものである。「効果のない学校」の特徴を積極的な支援対象領域として提起した本試論は、効果的学校論に対してもまた国際教育協力の効果分析にも新たな視座を提供しよう。

第4に、一つのプロジェクトによる介入の前後を超えた公平性効果や、生徒と教員への裨益のタイムラグなど、中期的なダイナミズムの発見は、それ自体としても、また、短期的な効果分析を指向しがちな学校効果分析の基調に対する中期的な視角の重要性の提起としても意義を認められる。

本稿が得た知見の一般化、普遍化にはなお余地があり、さらなる実証が要請される。こうした留保をもってしてもなお、本研究の総体的な意義は、国際教育協力プロジェクトの公平性効果という未開拓の研究領域を拓く端緒として有用な諸仮説の提示にあるといえよう。

8.5. 政策的示唆：プロジェクトの公平性効果の増進方策

国際教育協力において、プロジェクトは効率と公平の両立を体現し得ることを本稿は明らかにした。国際教育協力の実務者は、こうしたプロジェクトの特性を認知したうえで、積極的に効率と公平の両方を希求することが推奨される。国際教育協力政策の施策を担う主なツールたるプロジェクトの運用に関し、施策実施（支援）の不可欠性、開発支援評価への公平性原則の導入、および、公平性効果をもたらすプロジェクト設計上の方策の3つの領域を提示したい。

8.5.1. 政策、施策の実施支援

まず、本稿は、教育政策、施策が法制、規則上の整備にとどまる限りは、公平性の担保は期待しにくいことを明らかにした。施策の実現を担う関係者・機関を対象とした実施支援策の提供が、政策・施策の公平性効果の導出に不可欠である。したがって紙面上の政策・施策・制度を、実施・実現に導く実体的な支援は、公平性の観点からも国際教育協力の対

象としての意義を認めることができる。ネパール事例の検討が明らかにしたように、例えば学校運営委員会の設置は省令が学校に義務付けているが、こうした法制・規則類の紙面上の制度整備のみでは、脆弱地域に立地する学校はその学校運営委員会の効用感に乏しく、同委員会の実現により得られる利益が逸失してしまう。施策実現を担う関係者に対する周知、研修を提供することで、脆弱層に不利な状況を改善できる。

8.5.2. 開発支援評価への公平性原則の導入

次に、プロジェクトの設計時、事前審査時のプロジェクト評価に公平性原則の導入が挙げられる。プロジェクトにより直接的な不利益が特定の社会集団にもたらされないか（典型的には大規模インフラ開発に伴う地元居住者の強制的な移転）という点検は、国際協力機構のプロジェクト評価ガイドラインでは「社会配慮」としてプロジェクトの事前審査時になされている。しかし、筆者がここで述べる公平性基準とは、特定の社会集団に対する直接的な「不利益の不在確認」のみならず、プロジェクトがより積極的に支援対象内に内在する格差是正の効果の吟味までを包含する。併せて、個別のプロジェクトが規範として参照する、OECD DAC の政府開発援助の5原則（妥当性、効果、効率性、インパクト、持続性）への公平性原則の追加が提言される⁴⁹。現代のグローバルな開発アジェンダを示すSDGsにおいては公平性が重視されている実情に照応すると、5原則に公平性原則が含まれないのは不整合である。政府開発援助においても、公平性を明示的に捕捉・希求できるよう、原則の再構築が求められよう。

8.5.3. 公平性効果を増強するプロジェクト設計上の方策

第3に、公平性効果をもたらすプロジェクト設計上の方策としては以下の諸点が推奨される：(i) 脆弱層のプロジェクト支援対象への包含、(ii) 脆弱層に対する追加的の支援策の内包化、(iii) 教員の流動性を前提とした措置の検討、(iv) 教員支援におけるジェンダー視角の導入、(v) 低学年の基礎学力の担保、(vi) 教員養成、任用、学校人事配置の再検討、(vii) 指導主事、視学の能力向上、(viii) パイロットの位置づけ：学力不振校を介入の代

⁴⁹ 2019年12月、OECDのDACは「一貫性」を6番目の原則として追加したが、引き続き「公平性」は「6原則」の表側には表れない。

理人に、(ix) 中期的な取り組み、および (x) 学校教育の供給側への働きかけ。以下各事項につき概説する。

(1) 脆弱層の包含

まず、プロジェクトの支援対象を設定する際には、脆弱層を排除せずに支援対象に包含しておくことが不可欠である。セネガル、ラオス事例で見たように、脆弱層の指標は事後に大きく伸長し、プロジェクトの公平性のみならずその効率にも寄与するので、合理的な選択である。具体的には、当該地域の全体を支援対象とすることで、地域に存在する脆弱地区の包摂が可能である。支援対象校の設定時にも、地区内の学校をすべて対象とすることで、脆弱校の包摂が可能となる。支援対象を生徒、教員、地域住民の「人」により設定する場合も同様である。資源制約により、一定地域・地区のすべてを支援対象にできない場合には、優位、標準的、脆弱な層をバランスよく選定することで、脆弱層の包含が可能である。

例えば、ネパール事例においては、学校的意思決定に地域住民・保護者が関与し、上意下達の学校経営から、弾力的で透明性と説明責任を旨とし、SBM、SMC、SIP が導入された。同国においては社会の差別構造（下層カーストへの差別構造）が機能し、低位カーストの子供の就学や卒業は不利であるなか（畠 2002、2006、服部 2010 等）、SMC 委員の殆どが有力カースト出身で、関係者の代表制の偏りが指摘されている（Sharma 2008、UNESCO2019）。本稿ではデータの制約上カーストと SBM 施策の効果の関係について分析には至らなかったが、こうした文脈性を認識したうえで、SMC が学校、学校地域内の脆弱層に対する活動を誘導するよう、SIP ガイドラインは関係者を勧奨している。しかし左記が不調に終わる場合には、SMC は、もとより学校、学校地域社会に存在する差別構造を再強化する作用すら持ちかねず、ネパールの SBM 施策は結果的に「効果のない学校」を置き去りにするリスクがある。

(2) 脆弱層に対する追加的な支援策の内包化

第 2 に、プロジェクトにおいては、支援対象に内在する脆弱層に対して、追加的な措置を講じプロジェクトの公平性効果の増進を予め企図することが推奨される。もとよりプロジェクトは一定の期間内の一律的な支援措置により、一定の改善効果を期待するものであ

る。介入事前の指標が振るわない教員は事後にも振るわない傾向（セネガル事例）の一方で、域内の底辺校は追加的措置の前後で大きく指標が改善し得る（ラオス事例）。さらに事前・事後過去データが得られる場合には、「置き去り」層となるリスクの高い学校、人口の特徴因子（置き去り予見マーカー）を特定できる可能性がある。予見マーカーの精緻化は、寄り確度の高い追加的支援対象校の特定を可能とし、効率的な公平性効果の実現に貢献できる可能性がある。

(3) 教員の流動性を前提とした措置の検討

教員を支援対象に含むプロジェクトの場合には、その流動性を前提とした措置の検討が公平性効果の増進に不可欠である。事前・事後の両方で捕捉される教員は全体の4割程度に過ぎない一方で、新任、転任、離職等により流動する教員が過半を占め、こうした流動層への裨益が公平性効果の追求における課題として提示された（セネガル事例）。一般的にプロジェクトの支援対象は地域や学校単位で設定されることが多いが、支援対象教員の設定時にその流動性はさほど着目されていない。こうした流動は教員一般のみならず、各学校で校内研修を司る主任教員、校長についても同様であると推察される。新規に着任した教員や、新たにこれら要職に着任する者に対する、一過的ではない定期的な研修などの取り組みが要請されよう。

(4) 教員支援におけるジェンダー視角の導入

セネガル事例では、女性、中卒教員の事前の低成績傾向が検知され、そうした傾向は事後にも大きく変化しない傾向が見出された。特に女性教員のおかれた重層的な立場（教員、母親、家族・地域の一員）に鑑み、教職、学校という職場の様態を踏まえた、ジェンダーの観点からの再点検が求められる。こうしたジェンダーの視点（例えば、妊娠、育児、出産に伴う一時的な離職や復職をめぐる収入や身分の保証、家事や育児を中心的に担う場合の女性教員の職務上の制約、女性であることによる教員学歴資格や、現職教員研修参加の制約要因等）の、全世界的に基調化しつつある教員の継続的職能開発戦略（Continuous Professional Development）への導入が要請されよう。

(5) 低学年の基礎学力の担保

本稿の事例研究では、介入にも関わらず低得点に留まる「置き去り」生徒が一定数存在した。また、学校単位の生徒の成績の向上は学校内の成績格差（バラツキ）の縮減と同時に発現することが明らかとなった。こうしたことより、生徒の低学年時における基礎学力の向上を重視し、これに関する教員職能の向上が、プロジェクト設計時に勘案されるべきであろう。

(6) 教員養成、任用、学校人事配置の再検討

教員養成や学校内での人事配置の再検討が要請される。中等教育に比較し初等教育の教員資格が低位に位置づけられるような教員の職能観が世界中に存在し、また、奉職後には基礎的で「簡単な」教科内容を教える低学年に、経験年数の浅い未熟練の教員が配置される慣行が多くの開発途上国にみられる。さらに、都市部の優良校に資格の高い教員が偏在し、脆弱校においては最低学歴資格を辛うじて保有する非正規教員が多く配置される傾向がみられ、さらにへき地校の教員の勤怠は芳しくないのが実態である。

こうした教員養成や学校への任用、および、学校内での人事配置慣行は、結果的に低学年時における基礎学力の定着、ひいては生徒の学習達成における格差伸長を助長する可能性がある。教科内容の難易度を軸とした教員の職能観を、教授技法の熟達や、教員としての生徒に対する態度（生徒の達成に対する責任感）に重きを置くそれへと移行させ、また、人材が不足する地方での採用、配置を誘導する教員政策が不可欠である。僻地勤務を前提とした教員志望学生を対象とする奨学金、昇進における僻地勤務の組み込み、副業を要さない給与の支払いの確保、遅配の撲滅等の検討の価値がある。さらに、校内人事においては、十分な学習内容理解と教育技法や態度に優れた教員の低学年への配置が推奨される。

(7) 指導主事、視学の能力向上

第7に、地元の指導主事・視学の能力強化の必要性である。上述の通り、プロジェクトの公平性効果は検知できるレベルで存在する一方で、「置き去り層」も常に共存している。プロジェクトの一律介入、これに加えた追加的措置では掬えないこれら層に対しては個別の対応が求められ、ここに個別の学校経営改善を支援する指導主事機能との連携の必要性が惹起する。もとよりプロジェクトの実施においては地元の指導主事や視学官の参画を得

ることが多い。ここを捉え、プロジェクト設計においては、地元指導主事、視学による脆弱校、脆弱層の支援能力強化策（学力不振生徒、脆弱校、脆弱層支援スキルの習得や、僻地校訪問手段やインセンティブの確保）や、児童福祉行政との協働実現等にかかる職責執行能力（いわゆるキャパシティ・ディベロップメント）の要素を含めておくことが推奨される。

（８）パイロットの位置づけ－脆弱校に介入の代理人機能を委ねる

「パイロット」は施策の試行を通じて、試行内容が普及に値するかを検証する作業で、国際教育協力プロジェクトの多くはパイロット事業をその一部に包含するケースが多い、本稿が検討したプロジェクトもその本体、ないし先行支援において何らかのパイロット事業が提供されている。

こうしたパイロット事業の設計においては、その成功や正当性の担保を企図し、相対的に優位な学校や地域がパイロット対象に選定される作用が存在する。端的には、例えば、施策に協力する余力・意欲を有する校長・教員、行政官が勤務し、資源制約下にあっても成功可能性が高いと推察される学校や地区を想定してパイロット事業が設計され、全国展開可能な施策の開発が企図されるのである。公平性の観点からは、施策導入余力に乏しく、困難を抱える層にこそ、パイロット事業が裨益するのが望ましい。しかし、効率・効果の観点がプロジェクト評価や説明責任において支配的な現況においては、こうした公平性原則は成立しにくいのが現状であろう。

「パイロットは優れた学校を対象としたから成功した」と誤解されぬよう、その対象に最脆弱層を包含し、支援対象総体の全体に占める位置づけ（全体に比較して優位か、劣位か、代表的か）を把握し、パイロットが開発した施策知見が全国展開時に劣化せぬような配慮が肝要である。またパイロットにおける支援対象者は、他に先んじて裨益する構図となる。ロールズの「格差原理」によればこうした機会を通じて習得された能力は社会の共通資産であり、その持ち主は、責務感をもって、その能力の便益を社会に還元することが期待される。ロールズの正義論における格差原理にはこうした「高貴な者の責務」が伴うが、プロジェクトの文脈においてはそのデザインに応じて誰もが「高貴な者」になり得る。セネガル事例はいくつかの学力不振校が CAP 研修をホストし、事後に成績上昇を達成した。支援対象を支援の裨益者としてのみならず、介入の代理人機能を発揮することで脆弱

校が「高貴な者」の機能・責務を全うしたとみることもできる。

(9) 中期的な取り組み

第9にプロジェクトによる支援は10年を目途にする中期的な取り組みが、介入の公平性効果の担保に有用である。セネガル事例では、介入直後の格差縮減が顕著であったが、その後格差縮減は減退し、再度回復に至るのは介入開始後7年程度が経過してからであった。3-4年程度の短期の支援では、介入直後のいわば一時的な公平性効果を目撃するのみで介入が終了しかねない。この観点からは、プロジェクトの長期化や複数フェーズによる支援は、プロジェクトの公平性効果の回復に貢献するので、正当性を有していると言える。また、別の視角からは、プロジェクト終了後の、プロジェクトがもたらした日常教育実践の変化（セネガルの事例では授業研究方式による校内研修）の持続性が、中期的な公平性効果の維持の鍵を握るとも指摘でき、ここに持続性と公平性の接続を見いだせる。

(10) 学校教育の供給側：地方教育行政、学校の能力格差の是正

本稿でのプロジェクト事例は、「事前」の学校間格差は所与のものにとらえている。しかし、基礎教育を含む基礎的な行政サービスの地方分権化の潮流において、地方教育行政の資源や執行能力の偏在がこうした学校間格差を基底するととらえると、その是正も国際教育協力プロジェクトの支援領域としての重要性が高いといえよう。公教育の発展は都市部で伸長する一方、都市周辺部、僻地において相対的に遅滞し、結果的に脆弱層、学習不振者への裨益が相対的に薄くなるリスクが認められよう。地方分権が地球規模で進展するに伴い、国家財政による地方教育財政力格差の補償を通じ、学校の物的環境整備（校舎、備品、教科書、教材類）、教員配置コストの財政的な担保が重要施策領域として指摘できる。

また行政単位のみならず、学校単位の財政力格差の補償も同等に重要である。多くの国は学校交付金を生徒数に基づき算定する。学校単位、学級単位で算定されるべき学校経費も存在するため、生徒数のみに基づく学校交付金算定は、小規模校に不利な側面を有する。地域住民による金銭的貢献は、都市部、上位校、大規模校にとっては有利だが地方部、小規模校、下位校には不利である。こうした学校単位の財政力格差の保障策が必須である。

8.6. さらなる研究領域

本稿の論題「プロジェクトの公平性効果の探求」で取り組んだ題材は、国際協力機構の事例に限定され、従って得られる知見もその制約を受ける。上掲の通り、各章での検討からは一定の知見や政策的示唆を得られたが、やはり、拓く価値ある未踏の研究領域の広さの方が際立っているというのが率直な所感である。これら知見や政策的示唆は、特異な事例がもたらした特異な知見ではないか、という留保とともに、その一般化には基礎的な実証研究の更なる蓄積が要請される。その際には本稿では成し遂げられなかった下記の視角を持った検討が有用であろう。

8.6.1. より多くの対象地域・国や支援対象領域（政策課題領域）の検討

開発途上国での国際教育協力プロジェクトの公平性効果の実証事例の蓄積が求められる。本稿で検討対象としたのは LDC3 か国に留まる。一方 LDC は世界全体で 47 か国を数え、また、開発途上国は全体では約 150 か国に上る。同様に、より様々な支援領域を扱うプロジェクトの公平性効果の実証も求められる。本稿では、住民参加を得た学校運営と授業改善の 2 領域を扱う 3 事例を検討対象としたが、国際教育協力プロジェクトは理論的には多様な教育施策の全般が対象となりえる。今回は国際協力機構の技術協力プロジェクトの支援対象領域を、便宜上「教員」「その他」と 2 つに大別したが、学校建設、カリキュラム策定、教科書・学習教材、学力評価、教員人事・昇進、教員養成等より広範な個別の領域を視野に含めた事業展開が企図されている（国際協力機構 2018⁵⁰）。これに相応し、未踏の支援対象領域は地理的にも領域的にも広範に渡る。また、プロジェクト評価関連文書のテキスト分析は、国際協力機構の業務、手続きを反映したものであり、ここで得られた「公平性評価は不問でもプロジェクトは成立する」という知見が、他の国際開発機関の教育分野においても同様か否かについても、残された研究領域といえよう。

⁵⁰ 国際協力機構（2017）「JICA の取り組み（教育）」
(<https://www.jica.go.jp/activities/issues/education/approach.html>、2018 年 4 月アクセス)

8.6.2. 脆弱層、「置き去り層」を表現する指標－客観指標、SES、統制群

公平性検討においては、支援対象の脆弱性や、脆弱性を示す指標設定が重要である。本稿の事例では、校長や関係者の、学校に関する自己認識（尺度）スコアを利用して、脆弱層や「置き去り層の特徴」の捕捉に用立てた（例：ネパール事例－脆弱校を校長の自己認識（通学する生徒の経済的困窮度）により識別）が、客観的指標による捕捉はかなわなかった。また元来生徒は多様な社会経済的背景をもつが、本稿事例（セネガル、ラオス）では生徒を一様に扱わざるを得なかった。しかし例えば、生徒の困窮度を示す SES（例えば「はく奪指標」）や社会関係性資本を加味した分析は、社会経済的に不利な状況にある生徒への貢献を検討できる。併せて、本稿が検討したデータの多くは、学校の内的特徴に関するもので学校外の因子の検討は限られている。学校因子、学校外因子のどちらがより影響力が大きいのか、という論点は学校効果研究において主流であるが、学校外因子に焦点をあてた論考は本稿ではなせなかった。また、本稿ではデータに顕れる「格差」や置き去り層を捕捉できたが、その背景にあらう社会的な差別構造には接近できなかった。また本稿の2つの事例（セネガル、ラオスでは）統制群データが得られなかったが、より厳格な公平性効果の捕捉には、プロジェクト支援対象とならない統制群のデータの対比的活用がより効果的である。いずれも今後の研究課題である。

8.6.3. 追加的支援の限界効果

プロジェクトの一律的介入に加え、対象校内の脆弱校に対する追加的支援措置を講じた場合にはさらなる公平性効果が認められるが、それでもなお「置き去り」層が存在する（ラオス事例）。追加的な措置を講じても際限なく「置き去り層」が常在するプロジェクトの一樣相が描出できたが、この所見からは、(i) プロジェクト内の追加的な支援措置の、限界的公平性効果はどの程度の一般化が可能であるか、(ii) 一律支援から個別支援へ移行すべき地点は何と示唆されるか、といったさらなる研究課題が示唆される。

8.6.4. 効果的学校論「なぜあの学校は改善する／しないのか」

事前に捕捉された脆弱群のうち、ある群は改善し「改善群」に、他は停滞し「置き去り群」に分化する様相を本稿は明らかとしたが、こうした違いをもたらす作用やメカニズム

は、本稿では接近しきれない領域であった。第2章で既述の通り、開発途上国の効果的學校論は先行研究の蓄積が乏しく、學校経営、運営にかかる信頼や関係性資本を加味した質的研究、端的には効果的學校論が要請される領域であろう。

8.6.5. 効率と公平の中期的なダイナミズム

さらに、本稿セネガル事例が明らかとした公平性効果のUカーブの背後には、下記に示したような「下位層」「上位層」各層での特徴的な動向の複合結果として顕れると仮説設定できよう。

- 端緒期（介入直後）：「下位層」の基礎学力の習得が先行し、総体的な格差縮減と改善が実現
- 移行期（3年～）：「上位層」の学習達成が進展し、総体的な改善に貢献するが、「下位層」との格差は維持・拡大
- 継続器（7年～）：再度「下位層」の学習達成が進展し、総体的な格差縮減と改善が実現

こうした中期的な改善過程においては、効率と公平の両立を通じて、「下位層」ないし「置き去り層」の占有率が相対的に減少している可能性も期待でき、これも併せて興味深い研究題材となろう。

8.6.6. 接続するプロジェクトの「持続性」と「公平性」

やや逆説的ではあるが、短期のプロジェクトの便益の持続が期待できる場合には、中期的なプロジェクトによる支援は不要であるという主張も理論上は成立し得る。ここに、プロジェクトの持続性は「公平的」であるか、という理論的な問いが成立する。プロジェクトによりもたらされる実践や習慣が定着し、持続することができるのはどのような裨益者であろうか。例えば、脆弱校において活動や學校経営上の変容が維持され、より脆弱な生徒に介入効果が強く発現し続ける場合には、活動の効用感と実践が維持され、支援終了後も持続的な公平性効果が期待できるが、果たしてどのような過程が學校で出現するのであろうか。「持続性」と「公平性」が重なるこの領域は踏査の価値ある領域である。

8.6.7. 「置き去り」予見マーカー（指標）の汎用性

本稿で提示した「置き去り」予見マーカーの汎用性の検討においては、さらなる実証の蓄積が求められる。本稿の試論（ラオス事例）では留年率の事前事後の推移から、マーカーを特定したが、この知見を直接適用できるのは、同様の文脈に限定されよう。たとえば、ラオス事例の「置き去り校」の一特徴として、「スポーツや音楽関係の備品の整備状況が良い」とする自己認識があげられるが、これは他事例、他文脈においても有効であろうか。より多様な指標や情報を利用して、脆弱層の識別、「置き去り校」の特徴描写に供する必要がある。ラオス事例では「留年率」に基づき脆弱層を識別し、事後の留年率推移から「改善群」「置き去り群」を識別し、学校評価（尺度情報）の違いにより「置き去り校」の特徴を表現したが、より多様な指標を参照した、効果的な置き去り校の描出方法には探索の余地が大きい。

8.6.8. 政策的示唆が照射する研究領域

さらに、先に示した政策的示唆は、研究蓄積が要請される諸課題を再照射する着眼でもある。前述との重複が一部あるものの、下記のような研究課題が示唆される。

- ① 政策、施策の実施支援：政策、施策の形式的整備のみでは施策意図は不公平に実現される。現状で優位な学校が施策意図の実効性を認識するが、そうでない学校は置き去りとなる可能性が高い。こうした本稿の所見はどの程度普遍的であろうか。
- ② プロジェクト論への公平性原則・規範の導入の効果：プロジェクト設計、運用上の評価原則・規範として公平性効果が導入された場合に、それは公平性効果を増進するか。
- ③ 現場での公平性への取り組み実践：プロジェクト実践の現場での公平性効果に関する自発的な取り組みの実態は何か。それは実際にどのような公平性効果を有するか。
- ④ 教員の流動性：教員の流動性を前提としたどのような措置が、どのような公平性効果をもたらすのか。
- ⑤ 教員の性差：不利な状況にある女性教員の職能向上策はどのようなものであるか。
- ⑥ 基礎学力達成の不公平：途上国において、低学年時における基礎学力担保に効果ある方策とは何か。一般的に語られる例えば「生徒中心型の教育を施す教員の能力向上」策

にはそうした作用が存在するか。

- ⑦ 教員：教員観の軸足のシフト（教科内容理解を担保した上での、教科内容から授業技能、態度へのシフト）、脆弱校への教員配置、低学年への熟練教員の配置等、に公平性効果は見込めるか。
- ⑧ 指導主事、視学：指導主事、視学の業務実践はいかなる公平性効果をもたらすか。
- ⑨ パイロット、スケールアップ：パイロット介入とスケールアップにおける公平性効果の質的・量的相違はどのようなものか。学力不振校にパイロット介入の代理人機能を付した場合の公平性効果は察知できるか。また、そうしたアファーマティブな CP（カウンターパート）や支援対象の選定、登用は正当化されるか。
- ⑩ 中期的な公平性効果：国際教育協力プロジェクトがもたらす中期的な公平性効果や、教員と生徒の教科内容理解の関係性をもたらすメカニズム（諸因子の相互作用）はどのように解明されるか。
- ⑪ 平等／均衡した資源配置と公平な成果：より均衡ある教育行政や学校の資源、執行能力の整備は、どの程度のより大きな公平性効果をもたらすか。
- ⑫ ロールズの格差原理：パイロット事業による何らかの不公平（端的には恵まれた学校・教員・生徒への最初の裨益）が存在する場合、それはロールズの格差原理的な枠組みや、いわば「教育協力のトリクルダウン」により正当化されるか、など。

8.6.9. なぜ公平性効果は看過されてきたのか

公平性は教育の理念的規範としては定着し、実証においても公平性効果は検知できるにもかかわらず、その中間的位置にあるプロジェクトの設計や評価では看過されているのだろうか。知識社会学や政策過程論の着眼による研究余地がここに見いだされる。評価5項目に含まれていない点を論拠に、また、公平性効果は実現しにくいとの予見に基づき、プロジェクト施策を守るためにあえて不問としているのか。成功をいわば「展示」しやすいのは教育領域の特徴（介入開始時点で、成功している層は必ず存在するのでこれをプロジェクト枠内に誘導すれば良い）であり、このある種の優位性を排してまで公平性効果を追求する動機づけに欠けるのであろうか。パイロット知見の全国・複数国展開可能性への着目が、プロジェクトの公平性効果への着目を視野外へと追いやる作用があるのか。あるいは、特段の公平性効果を追求しない前例を踏襲することで、より効率的にプロジェクト成

立を導くことができるからか。公平性の不問を課題視しない支援機関や、その財源を提供する納税者の国際教育協力に対する期待の特質とは何であろうか。さらには、今回テキスト分析を通じて導出した「公平性効果は不問でもプロジェクトは成立する」を含めた諸知見は、国際協力機構に特有であるのか、あるいは国際協力機関に一定程度適用できるものでもあるのか。事後的な公平性効果の実証と並び、設計・評価における「公平性の不問」が成立する状況の特質析出も同様に興味深い領域である。

8.7. 結語

公平性が不問であるにも関わらずプロジェクトは成立し、プロジェクトは公平性効果（何らかの達成指標にみる事後の標準偏差の縮減）をもたらすある種の強靱性を備えている。この強靱性には、SDGs の実現努力において国際教育協力プロジェクトは不可欠とする意義を見いだせよう。

確かに、プロジェクト介入の前後の短期的、ないしは複数のプロジェクト・フェーズを跨いだ中期的な「一定の公平性効果」は歓迎すべきだが、同時に満足に値しないと筆者は考える。教育指標は「天井効果」「床効果」の影響を受けやすく、従って標準偏差などの代表値では公平性効果を標榜しやすい状況に教育プロジェクトは置かれている場合が多かろう。しかし、そうした公平性効果の背後には、同時に介入の裨益に浴さない「置き去り層」が（定義により）2~3割程度残存する。一定の公平性効果の傍らで、非意図的にも「置き去り層」を事実上捨象する言説が形成されるのは、研究上も実務上も倫理的でない。実際には、追加的な介入も虚しくこうした「置き去り」層は一定程度常在し、公平性効果のフロンティアは際限なく拡大するように見える。逆説的には、この際限ない光景を関係者が認知する場合、その介入は、公平性効果の追求の最前線にあることの証左でもあろう。そうした光景は、場合によっては支援対象内に内在する脆弱層への追加的な一律的介入から、個別支援への切り替えを促すものであるかもしれない。

ともあれ、各プロジェクト実践は、既往のプロジェクト原則・規範を忠実に参照した結果であり、逸脱を示すものではない。プロジェクト論に公平性原則・規範を導入し、支援対象内の潜在的「置き去り層」への追加的措置を例示することにより、国際教育協力プロジェクトの実践の公平性効果のさらなる躍進をもたらす余地が残されている。

SDGs においても教育は重要な位置づけを得た現在、幸いにも今後も国際教育協力への要請は存続しよう。一方で、事業の説明責任要請の厳格化の中、簡便で総体的な（学習達成の増進に）効果をもたらす一律的な介入の追求が、学術研究においても実践においても基調をなすものと推測される。こうした傾向は、2010年代以降隆盛しつつある RCT や SR の流行に看取ることができる。効果検証が平均値などの代表値の変化に着目し、厳格な統計的検証に耐えうる知見の導出の過程で、脆弱性を示す「外れ値」は代表値の影に捨象されかねない。

介入効果の量的分析は代表値のみならず、格差の変化にも着目すべきであろう。そのような公平性着眼を伴う国際教育協力プロジェクトの設計、実施こそが、「公平な学び」を掲げる SDGs 実現に向けたプロジェクト論の真摯な応答であり、公平性課題への実務、学術両面からの取組みは、国際教育協力プロジェクトの公平性フロンティアを拓く。こうした中、本稿が照準に収め続けたのは、捨象されかねない「置き去り」層—「効果のない学校」への着目である。本稿は、「外れ値」への真摯な応答は、今まで語られていなかったプロジェクトの価値や貢献の一端を明らかにした；教育支援プロジェクトは、効率性と公平性が両立する—むしろ公平性の改善なくして効率性の最大化はもたらされないのである。

【参考文献】

- 跡部紘三 (2004) 「ラオス人民民主共和国における理科教育改善への諸設問」『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要』 19
- 新井秀明 (2013) 「アメリカにおける子どもの貧困と教育機会保障」(日本教育行政学会研究推進委員会編『教育機会格差と教育行政』 福村出版)
- 石黒馨 (2016) 「ラオスの初等教育問題と日本の国際協力」『Agora: Journal of International Center for Regional Studies』 3 (天理大学地域文化研究センター紀要)
- 石田洋子 (2007) 「教育分野における参加型開発支援プロジェクトの評価に関する基礎的考察」 『日本評価研究』 7 (1)
- 伊藤ゆき (2009) 「ネパールにおけるジェンダー政策の進展と女子教育の停滞—マオイストの武装闘争がもたらしたもの」『文京学院大学外国語学部文京学院短期大学紀要』 8、181-197
- 井ノ口一善 (2013) 「南アフリカにおける教育の分権化政策と新たな教育格差について、アフリカ教育研究」 4 95-109
- 乾美紀 (2001) 「教室で生み出される民族間の教育格差—ラオスの小学校におけるフィールド調査を通して—」『国際教育協力論集』 4 (2) 25-37
- 岩品雅子 (2014) 『ラオス国 コミュニティ・イニシアティブによる初等教育改善プロジェクト フェーズ II 専門家業務完了報告書 (第二年次)』 株式会社アイコンズ
- 岩品雅子 (2014b) 『ラオス国 コミュニティ・イニシアティブによる初等教育改善プロジェクト フェーズ II 現地業務結果報告書 (第 2 次現地派遣期間)』 株式会社アイコンズ
- 岩品雅子 (2015) 「ラオスの公立小学校における学校評価の進展について」『日本評価研究』 15 (1) 27-40
- 岩品 雅子 (2015b) 『ラオス国 コミュニティ・イニシアティブによる初等教育改善プロジェクト フェーズ II 現地業務結果報告書 (第 3 次現地派遣期間)』 株式会社アイコンズ
- 大場麻代 (2015) 「無償化後の中等学校における学力向上のための実践—ケニアのメル県を事例に—」『国際教育協力論集』 18 (1) 25-38
- 小川啓一、野村眞作 (2009) 「教育統計学 [基礎編]」 学文社

小川未空 (2017) 「ケニア西部の中等学校における質的改善過程に生じる相克—学校及び生徒の選択に着目して—」『比較教育学研究』 54

オンパンダラ パンパキット (2010) 「ラオス現代教育制度の変遷—量的拡大の実態を中心に—」(山田紀彦編『ラオス ランタナカーン・マイ (新思考) 政策の新展開』アジア経済研究所)

外務省 (2015) 「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための 2030 アジェンダ (仮訳)」(<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000101402.pdf>、2018年5月アクセス)

外務省 (2015) 「平和と成長のための学びの戦略」(<http://www.ar.emb-japan.go.jp/files/000209359.pdf>、<http://www.ar.emb-japan.go.jp/files/000209359.pdf>、2018年7月アクセス)

亀井慶二 (2004) 「教育分野における開発協力の最近の動向—ネパールの教育分権化政策を例として—」『プール学院大学研究紀要』 44

川口俊明 (2010) 「日本における『学校教育の効果』に関する研究の展開と課題」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』 36 157-178

川口俊明 (2006) 「「効果のある学校」を探す」『大阪大学教育学年報』 11 (2)

佐藤真理子 (1994) 「世界銀行の教育投資戦略の分析」『国際協力論集』 2 (2)

菅野琴 (2008) 「ネパールにおける女子の基礎教育参加の課題—ジェンダーの視点から—」『ジェンダー研究』 11 1-21 お茶の水女子大学

日下部光 (2014) 「発展途上地域における困難な状況にある子どもの教育研究 検討すべき研究の視点と方法」『アフリカ教育研究』 5 85-96

黒崎勲 (1981) 「教育と不平等問題」『東京大学教育行政学研究室紀要』 2

香西武、西真奈美、Keoasa Bouakhong、Keth Phammlack、Houmphanh Khanthavy、田村和之、寺島幸生 (2015) 「ラオスにおける小学校理科の設問」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』 29 109-120

国際協力機構 (2004a) 『プロジェクト評価の手引き—改訂版事業評価ガイドライン』 国際協力機構

国際協力機構 (2004b) 『JICA 基礎教育開発プロジェクト評価ハンドブック』 国際協力機構

国際協力機構 (2010) 『セネガル共和国 理数科教育改善プロジェクト 終了時評価調査報告書』 国際協力機構

- 国際協力機構（2011a）『基礎教育協力の評価ハンドブック』 国際協力機構
- 国際協力機構（2011b）『セネガル共和国 理数科教育改善プロジェクト・フェーズ2 実施協議報告書』 国際協力機構
- 国際協力機構（2012）『基礎教育セクター情報収集・確認調査 国別基礎教育セクター分析報告書（セネガル）』 国際協力機構
- 国際協力機構（2013）『セネガル共和国 理数科教育改善プロジェクト・フェーズ2 中間レビュー、評価調査結果要約表』 国際協力機構
- 国際協力機構（2015a）『JICA 教育協力ポジションペーパー』 国際協力機構
- 国際協力機構（2015b）『JICA 事業評価ハンドブック（Ver.1）』 国際協力機構
- 国際協力機構（2015c）「セネガル共和国 理数科教育改善プロジェクト・フェーズ2 事業完了報告書」 国際協力機構
- 国際協力機構（2017）セネガル理数科教育改善プロジェクト・フェーズ2 プロジェクト概要（<https://www.jica.go.jp/project/senegal/002/outline/> 2017年2月アクセス）
- 国際協力機構（2018）「小学校運営改善支援プロジェクト（フェーズ2）プロジェクト概要」
<https://www.jica.go.jp/project/nepal/006/outline/index.html>（2018年アクセス）
- 国際開発センター（2014）『ネパール国 小学校運営改善支援 プロジェクト・フェーズ2 第1年次業務完了報告書（和文要約）』（株）国際開発センター，
- 国際開発センター（2018）『ネパール国 小学校運営改善支援 プロジェクト・フェーズ2 事業完了報告書』（株）国際開発センター
- 齊藤健介（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」『比較教育学研究』 46 80-101.
- 齋藤昇、秋田美代（2006）「ラオス教員養成学校数学科教員の授業実践力向上に関する研究」『鳴門教育大学国際教育協力研究』 3 25-32
- 佐藤全（2000）「教育経営研究」（日本教育経営学会（編）『シリーズ教育の経営 教育経営研究の理論と軌跡』 玉川大学出版部）
- 志水宏吉（2008）「階層差を克服する学校効果」『教育格差の発生・解消に関する調査研究報告書』 ベネッセ教育総合研究所
- 平良那愛（2011）「ラオスにおける村教育開発委員会の初等教育就学率向上に対する影響—首都周辺地域における教育関係者への調査結果を通して—」『国際教育協力論集』14（1） 45-55

高倉翔 (1996) 「教育における公正と不公正」(高倉翔編著『教育における公正と不公正』教育開発研究所)

田中紳一郎 (2016) 「ネパールの自律的学校経営 (SBM) 支援の公平性効果—地域と学校経営の二重の脆弱性に着目して—」『国際教育協力論集』 19 (1) 59-73

田中紳一郎 (2017a) 「プロジェクト評価にみる基礎教育協力の公平性」『日本評価研究』 17 (2) 15-29

田中紳一郎 (2017b) 「国際教育協力の公平性効果の探求—セネガルにおける授業研究支援の事例」日本比較教育学会第 53 回大会発表、東京大学

富田真紀, 牟田博光 (2010) 「生徒の学力に影響を与える因子に関する研究—マラウイ共和国・MALP を事例として—」『国際開発研究』 19 (1) 67-79

富田真紀, 牟田博光 (2012) 「学校要因と家庭環境要因が学力に与える影響力の比較: 低所得国における Heyneman-Loxley 説の検証とその解釈—マラウイを事例として—」『国際教育協力論集』 15 (1) 23-38

長尾真文 (1999) 「教育援助評価に関する研究課題」、『国際教育協力論集』 2 (2)

長尾真文 (2001) 「援助における評価の目的と活用方法: 南アフリカ理数科教育支援事業による例示」『国際教育論集』 4 (1)

長尾 真文 (2003) 「教育援助評価の現状と課題」、『国際教育協力論集』 6 (1)

長尾 真文 (2007) 「教育援助プロジェクトの事後評価—理論的裏付けと実践的課題—」『国際教育協力論集』 10 (2)

西向堅香子, Christopher Yaw Kwaah (2015) 「ガーナの前期中等学校が抱える課題と改善実践—成績上位校と下位校の比較から探る予備的考察—」『国際教育協力論集』 18 (1) 39-51

西村幹子 (2007) 「開発途上国における教育評価に関する理論的比較研究—国際学力調査、学校調査、世帯調査の視点—」『日本評価研究』 7 (1)

西村幹子 (2014) 「ポスト MDGs 期における教育の質向上に向けた「協治」に関する一考察—ケニア・カジアド県における世帯レベルの学力調査の事例から—」『アフリカ教育研究』 5 20-34

橋野晶寛 (2013) 「教育行財政研究における「効率性」概念の考察—米国における概念・手法の史的展開と到達点—」『日本教育行政学会年報』 39 115-132

畠博之 (2002) 「ネパールにおけるカーストエスニック・グループ間の教育格差—格差の実態とその要因を探る—」『比較教育学研究』 28

畠博之 (2006) 「ネパール・タライ地方の被抑圧者集団の教育問題」『比較教育学研究』 32

服部範子 (2010) 「ネパールにおける教育とジェンダー」『学校教育学研究』 22 103-112

廣里恭史 (2002) 「世界銀行の教育協力理念と政策—開発理論と現実の狭間に漂う政策変遷の解雇と展望」(江原裕美 (編) 『教育と開発—国際協力と子どもたちの未来』 新評論)

廣里恭史, 林田和則 (2006) 「発展途上国の教育開発に関する政治経済学試論—「自立発展的」教育開発モデルの構築に向けて—」『国際教育協力論集』 9 (2) 37-49

廣里恭史, 北村友人 (2007) 「発展途上国の教育開発・改革を巡る政治経済学と分析枠組み」、『国際教育協力論集』 10 (3)

PMI 協会 (2008) 『プロジェクトマネジメント知識体系ガイド (PMBOK®ガイド) 第 4 版』

三輪千明 (2005) 「教育改善のための分析手法」(黒田一雄, 横関祐見子 (編) 『国際教育開発論』 有斐閣)

牟田博光 (1998) 「教育 ODA の経験と課題」 『国際教育協力論集』 1 (1)

森下 拓道, 榎谷 紅美子 (2009) 「発展途上国における教育の地方分権化と School-Based Management—セネガルにおける学校運営委員会のインセンティブ構造」『国際開発研究』 18 (1) 63-77

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 57-69

ユネスコ (2008) 『格差の克服—ガバナンスはなぜ重要か, EFA グローバルモニタリングレポート 2009 概要』 UNESCO Publishing

吉田 和浩 (2012) 「教育協力プロジェクトの成果分析—援助モダリティと政策改革・現場改善の観点から—」『国際教育協力論集』 15 (1) 139-151

Abadzi, H. (2007) Absenteeism and Beyond: Instructional Time Loss and Consequences. Policy Research Working Paper 4376, The World Bank Independent Evaluation Group.

Ahmed, M., & Carron, G. (1989). The Challenge of Basic Education for All. Prospects 19(4) 559-572.

- Akyeampong, K., Lussier, K., Pryor, J., Westbrook, J. (2013) Improving Teaching and Learning of Basic Maths and Reading in Africa: Does Teacher Preparation Count? *International Journal of Educational Development* 33(3) 272-282
- Anderson, M. B. (1988). Improving Access to Schooling in the Third World: An Overview. BRIDGES Research Report Series No.1.
- Anderson, S. and Kumari, R. (2009) Continuous Improvement in Schools: Understanding the Practice. *International Journal of Educational Development* 29 281-292.
- Angus, L.B. (1993) *Education, Inequality and Social Identity*. Falmer Press
- Ashley, L.D., Mcloughlin C., Aslam M., Engel J, Wales J., Rawal S., Batley R., Kingdon G., Nicolai S. and Rose P. (2014) *The Role and Impact of Private Schools in Developing Countries: A Rigorous Review of The Evidence*. Final report Education Rigorous Literature Review. Department for International Development: UK.
- Auriola, E. and Demonsantb, J (2012) Education and Migration Choices in Hierarchical Societies: The Case of Matam. *Senegal Regional Science and Urban Economics* 42(5) 875-889
- Bader, C., Bieri, S. and Heinimann, A. (2016) Is Economic Growth Increasing Disparities? A Multidimensional Analysis of Poverty in The Lao PDR between 2003 and 2013. *The Journal of Development Studies* 16
- Bah-Lalya, I. (2015) Koranic Education Centres: A Viable Educational Alternative for the Disadvantaged Learner in Sahel Africa? *International Review of Education* 61(4) 465-479
- Baker, D.P., Goesling, B. and Letendre, G. K. (2002) Socioeconomic Status, School Quality and National Economic Development: A Cross-National Analysis of the "Heyneman-Loxley Effect" on Mathematics and Science Achievement. *Comparative Education Review* 46 (3) 291-312.
- Barrett, A.M., Chawla-Duggan, R., Lowe, J., Nickel, J. and Ukpo, E. (2006) *The Concept of Quality in Education: A Review of the International Literature on the Concept of Quality in Education*. EdQual Working Paper No. 3.
- Birchler, K and Michaelowa, K. (2016) Making Aid Work for Education in Developing Countries: An Analysis of Aid Effectiveness for Primary Education Coverage and Quality. *International Journal of Educational Development* 48 37-52.
- Bista, M. (2004) *Review of Research Literature on Girls' Education in Nepal 2004*, UNESCO Kathmandu Series of Monographs and Working Papers: No.3. UNESCO, Kathmandu

Boissiere, M. (2004) Determinants of Primary Education - Outcomes in Developing Countries, Background Paper for the Evaluation of the World Bank's Support to Primary Education. World Bank Operations Evaluation Department

Boissiere, M. (2004) Determinants of Primary Education - Outcomes in Developing Countries, Background Paper for The Evaluation of the World Bank's Support to Primary Education. World Bank Operations Evaluation Department. Washington D.C.

Bordoloi, L. & Bordoloi M. (2012) Community Participation for School Effectiveness and Its Impact. *International Journal for Basic Sciences and Social Sciences* 1(2) 30-35.

Brown, K. (2006). "New" Educational Injustices in the "New" South Africa: A Call for Justice in The Form of Vertical Equity. *Journal of Educational Administration* 44(5) 509-519.

Buchanan, A. (2005) Equality and Human Rights. *Politics Philosophy and Economics* 4 (1) 69-90.

Burney, N. A. & Irfan, M. (1991) Parental Characteristics, Supply of Schools and Child-School Enrolment in Pakistan. *The Pakistan Development Review* 30 (1) 21-62.

Carney, S. and Bista, M. B. (2009) Community Schooling in Nepal: A Genealogy of Education Reform since 1990. *Comparative Education Review* 53 (2) 189-211

Castro-Leal, F., Dayton, J., Demery L., and Mehra, K (1999) Public Social Spending in Africa: Do the Poor Benefit?, *The World Bank Research Observer*, 14 (1), 49–72,

Carrillo, C., Van Den Brink, H.M., & Groot, W. (2016) Professional Development Programs and Their Effects on Student Achievement: A Systematic Review of Evidence. TIER Working Paper Series.

Cheng, Y.C. (1993) Conceptualization and Measurement of School Effectiveness: An Organizational Perspective, Atlanta: AREA Paper (Quoted in Scheerens 2000) .

Chimombo, J. P. G. (2005) Issues in Basic Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options for Improved Delivery. *Journal of International Cooperation in Education* 8(1) 129-152.

Chounlamany, K. (2014) School Education Reform in Lao PDR: Good Intentions and Tensions? *Revue Internationale D'education de Sevres*, Education in Asia in 2014: What Global Issues? (12-14 June 2014),

Clemons, A., Yerende, E. (2009) Interrelationships of Non-Formal Mother Tongue Education and Citizenship in Guinea and Senegal. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 12(4) 415-427

- Cohn, E., & Rossmiller, R. A. (1987) Research on Effective Schools: Implications for Less Developed Countries. *Comparative Education Review* 31 377-99
- Coleman, J.S. (1974) Inequality, Sociology and Moral Philosophy. *American Journal of Society* 80(3).
- Coleman, J.S., Cambell, E. Q., Hobson, C. J., Mcpartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. and York, R. L. (1966) Equality of Educational Opportunity. US Department of Health, Education and Welfare
- Courtney, J. (2008) Do Monitoring and Evaluation Tools, Designed to Measure the Improvement in the Quality of Primary Education - Constrain or Enhance Educational Development? *International Journal of Educational Development* 28 546-559.
- Daun, H. (2010) Childhood Learning, Life Skills and Well - Being in Adult Life: A Senegalese Case. *Comparative Education* 46(4) 409-428
- De Grauwe, A. (2005), Improving the Quality of Education Through School-Based Management: Learning from International Experiences. *Review of Education* 51 269-287.
- Dorner, D. G. and Gorman, G. E. (2011) Contextual Factors Affecting Learning in Laos and the Implications for Information Literacy Education. *Information Research* 16(2)
- Edmonds, R. (1979) Effective Schools for The Urban Poor. *Educational Leadership* 37 15-24.
- Engin-Demir, C. (2009) Factors Influencing the Academic Achievement of the Turkish Urban Poor. *International Journal of Educational Development* 29 17-29
- Evans, D.K. and Popova, A. (2015) What Really Works to Improve Learning in Developing Countries? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews. Policy Research Working Paper 7203, World Bank, Washington D.C.
- Filmer, D. (2003) The Incidence of Public Expenditures on Health and Education, Background Note for World Development Report 2004, The World Bank, Washington D.C.
- Full Bright Consultancy (2011), A Study on Effectiveness of Community Managed School. Department of Education, Ministry of Education, Kathmandu
- Fuller, B. (1986) Raising School Quality in Developing Countries: What Investments Boost Learning? World Bank Discussion Papers No. 2, World Bank, Washington, D. C.

- Galiania, S., Gertler, P. and Schargrotsky, E. (2008) School Decentralization: Helping the Good Get Better, but Leaving the Poor Behind. *Journal of Public Economics* 92 (10-11) 2106-2120
- Gamoran, A. and Long, D.A. (2007) Equality of Educational Opportunity: a 40 Year Retrospective. in Teese, R., Lamb, S., Duru-Bellat, M. (Eds.). *International Studies in Educational Inequality, Theory, And Policy. Educational Inequality: Persistence and Change, Vol. 1.* Springer, New York.
- Glewwe, P., Kremer, M. And Moulin, S. (2009) Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya. *American Economic Journal: Applied Economics* 1(1), 112-135
- Glewwe, P., Kremer, M. and Moulin, S. (2009) Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya. *American Economic Journal: Applied Economics* 1(1) 112-135.
- Glick, P. and Sahn, D. E. (2009) Cognitive Skills among Children in Senegal: Disentangling the Roles of Schooling and Family Background. *Economics Of Education Review* 28 (2) 178-188
- Glick, P. and Sahn, D.E. (2010) Early Academic Performance, Grade Repetition and School Attainment in Senegal: A Panel Data Analysis. *The World Bank Economic Review* 24 193-120.
- GPE (2015) 17 Ways Education Influences the New 17 Global Goals. <http://www.globalpartnership.org/blog/17-ways-education-influences-new-17-global-goals> (2017年7月アクセス)
- Grauwe, A., (2005) Improving the Quality of Education through School-Based Management: Learning from International Experiences. *Review of Education* 51 269-287
- Hallam, P. R., Boren D. M., Hite, D. M., Hite, S. J., And Mugimub, C. B. (2014) Headteacher Visibility and Teacher Perceptions of Headteacher Trustworthiness: A Comparison of the Ugandan Context to Existing Theory. *International Journal of Educational Development* 33 510-520,
- Hannaway, J. and Talbert, J. (1993) Bringing Context into Effective Schools Research: Urban-Suburban Differences. *Educational Administration Quarterly* 29.
- Hanushek, E.A. (1995) Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries. *World Bank Working Paper No.3*, World Bank, Washington D.C.
- Hanushek, E.A. (1997) Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 19 (2) 141-164

- Hanushek, E.A., and Luque, J.A. (2003) Efficiency and Equity in Schools Around the World. *Economics of Education Review* 22 481-502
- Harber, C. (1992) Effective and Ineffective Schools: An International Perspective on the Role of Research. *Educational Management and Administration* 20 161-169
- Harber, C. and Davies, L. (1997) *School Management and Effectiveness in Developing Countries: The Post-Bureaucratic School*. London: Cassell.
- Harbison, R. and Hanushek, E. (1992) *Educational Performance of the Poor: Lessons from Rural Northeast Brazil*. Oxford University Press for The World Bank.
- Harris, A., Adams, D., Jones, M.S. and Muniandy, V. (2005) System Effectiveness and Improvement: The Importance of Theory and Context. *School Effectiveness and School Improvement* 26 (1) 1-3
- Harris, A., Muijs, D., Chapman, C., Russ, J., & Stoll, L. (2006) Improving Schools in Challenging Contexts: Exploring the Possible. *School Effectiveness and School Improvement* 17, 409-425.
- Heckman, J. (2013) *Giving Kids a Fair Chance: A Strategy That Works*. Boston Review Books, MIT Press
- Heneveld, W. & Craig, H. (1996) *Schools Count*. Technical Paper No.303. World Bank: Washington DC.
- Heyneman, S. & Loxley, W. (1983) The Effect of Primary School Quality on Academic Achievement across Twenty-Nine High- and Low-Income Countries. *American Journal of Sociology* 88 1162-1194.
- Hofman, H.R., Hofman, W.H.A. and Gray, J. M. (2015) Three Conjectures about School Effectiveness: An Exploratory Study, *Educational Leadership and Management, Cogent Education* 2
- Hopkins, D., Harris, A. and Jackson, D. (1997) Understanding the School's Capacity for Development: Growth States and Strategies. *School Leadership & Management* 17 401-412
- Holsinger, D. (2005) Inequality in the Public Provision of Education: Why It Matters *Comparative Education Review* 49 (3)
- Huet-Gueye & L'onardis (2009) L'ecole Publique au Senegal: Approche psychosociale des pratiques parentales de (non) Scolarisation et des Experiences Educative des Enfants. *International Review of Education* 55(4) 367-391

Independent Evaluation Group (IEG) (2006) From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda. World Bank: Washington, D.C.

Itthidaa, G. (2015) Progressive Promotion Dropout Issue in Lao Primary Education and the Misplaced Policy. *Social and Behavioural Sciences* 197

Jamison, T. and Lockheed, M. E. (1987) Participation in Schooling: Determinants and Learning Outcomes in Nepal. *Economic Development and Cultural Change*. 35 (2) 279-306

Jansen, J. D. (1995) Effective Schools? *Comparative Education* 31(2) 181-200

Jencks, C. (1972) Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. Middlesex: Penguin Books 158-159.

Kadzamira, E. and Rose, P. (2003) Can Free Primary Education Meet the Needs of the Poor? Evidence from Malawi. *International Journal of Education Development* 23 501-516.

Karki, V. (2002) School Effectiveness in Nepal: A Synthesis of Indicators, Formative Research Project, Research Centre for Educational Innovation and Development (CERID), Tribhuvan University

Kelly, A. (2011) Measuring 'Equity' and 'Equitability' in School Effectiveness Research, *British Educational Research Journal* 38(6) 977-1002

Kenneth R. Howe (1997) Understanding Equal Education Opportunity, Teachers College Press (大桃敏行・中村雅子・誤答武敏訳 (2004) 『教育の平等と正義』 東信堂)

Khaniya, T. And Williams, J. H. (2004) Necessary But not Sufficient: Challenges to (Implicit) Theories of Educational Change: Reform in Nepal's Primary Education System. *International Journal of Educational Development*. 24 315-328,

King, E.M. And Van De Walle (2007) Girls in Lao PDR: Ethnic Affiliation, Poverty and Location (Lewis, M. A. and Lockheed, M. E. (Eds) (2007) *Exclusion, Gender and Education Case Studies from The Developing World*. World Bank)

Kingdon, G., Aslam, M., Rawal, S. and Das, S. (2013) Are Contract Teachers and Para-Teachers a Cost-Effective Intervention to Address Teacher Shortage and Improve Learning Outcomes? EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London

Kremer, M. (2003) Randomized Evaluations of Educational Programs in Developing Countries: Some Lessons. *American Economic Review Papers and Proceedings*, 93(2) 102-106.

Kremer, M., Brannen, C. and Glennerster, R. (2013) The Challenge of Education and Learning in the Developing World. *Science* 340 (6130) 297-300

Lachanthaboun, S., Phomsavanh, K. and Thomas, A. (2005) Training Teachers in Remote Areas of Lao PDR, in Vargas-Baron, E. and Alarcon, H.B. (eds.) (2005) From bullets to blackboards: education for peace in Latin America and Asia, Chapter3, Inter-American Development Bank

Lee, V., Zuze, T. L and Ross, K. (2005) School Effectiveness in 14 Sub-Saharan African Countries: Links with 6th Graders' Reading Achievement. *Studies in Educational Evaluation* 31(2) 207-246.

Lee, V.E., Franco, C. and Albernaz, A. (2006) Quality and Equality in Brazilian Secondary Schools: A Multilevel Cross-National School Effects Study, Second Revision,

Levin, H.M. and Lockheed M.E. (eds.) (1991) Effective Schools in Developing Countries. PHREE Background Paper Series, World Bank

Lewis, M.A., Lockheed, M. E. (eds.) (2007) Exclusion, Gender and Education Case studies from the developing world, World Bank: Washington D.C.

Little, A. and Rolleston, K. (2014) School Quality Counts: Evidence from Developing Countries. *Oxford Review of Education* 40 (1) 1-9.

Lockheed, M. E. and Verspoor, A. M. (1991) Improving Primary Education in Developing Countries. Washington, DC: World Bank.

Lomos, C., Hofman, R. H. and Bosker, R. J. (2011) Professional Communities and Student Achievement-A Meta Analysis. *School Effectiveness and School Improvement* 22 121-148.

Masino, S. and Nino-Zarazua, M. (2016) What Works to Improve the Quality of Student Learning in Developing Countries? *International Journal of Educational Development* 48 53-65

McEwan, P.J. (2015) Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments. *Review of Educational Research* 85(3) 353-394

MEN (2015) Rapport National D'evaluation De L'education Pour Tous (EPT) Senegal Rapport A ?t? Pr?par? par les Autorit?s Nationales Comp?tentes en Vue du Forum Mondial sur L'?ducation (Incheon, R?publique de Cor?e, 19 - 22 Mai 2015).

Miyazaki, T. (2016) Is Changing Teaching Practice the Mission Impossible? A Case Study of Continuing Professional Development for Primary School Teachers in Senegal. *Compare* 6(5) 701-722

Morgan C, Petrosino A, Fronius T (2013) A Systematic Review of the Evidence of the Impact of School Voucher Programmes in Developing Countries. EPPI Centre, Social Science Research Unit, University of London Institute of Education.

Mullis, Ina V.S., Martin, Michael O., Foy, Michael, Hooper, M. (2016) TIMSS 2015 International Results in Mathematics. IEA TIMSS & PIRLS International Study Center

Naylor, R. and Sayed, Y. (2014) Teacher Quality: Evidence Review. Department of Foreign Affairs and Trade, Canberra.

Nguon, S. (2012) Parental Involvement and Students' Achievement in Cambodia: Focusing on Parental Resourcing of Public Schooling. International Journal of Educational Research 53, 213-224

Niño-Zarazúa, M. (2016) Aid, Education Policy and Development. International Journal of Educational Development 48

Nordtveit, B. H. (2008) Poverty Alleviation and Integrated Service Delivery: Literacy, Early Child Development and Health. International Journal of Educational Development 28(4) 405-418

OECD (1991) DAC Criteria for Evaluating Development Assistance (<http://www.oecd.org/dac/evaluation/daccriteriaforevaluatingdevelopmentassistance.htm>, 2018年5月アクセス)

OECD (2016) PISA 2015 Results in Focus, OECD

OECD (2008) Ten Steps to Equity in Education, OECD Observer, OECD.

Onphanhdala, P. (2010) Revisiting the Determinants of Primary School Enrolment in Lao PDR. 『国際協力論集』 18(1), 1-19,

Onuzo, U., Garcia, A.F., Hernandez, A., Peng, Y. and Lecoq, T. (2013) Intergenerational Equity, Understanding the Linkages between Parents and Children: A Systematic Review. Master of Public Administration, Capstone Project, London School of Economics and Political Science,

Orivel, F. (2002) Excluding the Poor: Globalization and Educational Systems. European Educational Research Journal 1(12), 342

Pangeni, K. P. (2014) Factors Determining Educational Quality: Student Mathematics Achievement in Nepal. International Journal of Educational Development 34 30-41

Pangeni, K. P. (2014) Factors Determining Educational Quality: Student Mathematics Achievement in Nepal. *International Journal of Educational Development* 34, 30-41

Parfit, G. (1991) *Equality or Priority? The Lindley Lecture*. The University of Kansas, Kansas City

Patrinos, H. A. and Psacharopoulos, G. (2011) *Education: Past, Present and Future Challenges*. Policy Research Working Paper 5616, World Bank, Washington DC.

Pennycook, D. (1993) *School Effectiveness in Developing Countries - A Summary of The Research Evidence*. Education Research Paper, No.1, Department for International Development, London

Petrosino A, Morgan C, Fronius TA, Tanner-Smith E.E., Boruch R.F. (2012) *Interventions in Developing Nations for Improving Primary and Secondary School Enrolment of Children: A Systematic Review*. *Campbell Systematic Reviews* 19

Pritchett, L. and Flimer, D. (1999) What Education Production Functions Really Show: A Positive Theory of Education Expenditure. *Economics of Education* 18(2) 223-239.

Psacharopoulos, G. and Woodhall, M. (1985) *Education for development: an analysis of investment choices*. Oxford University Press, USA.

Psacharopoulos, G. (1994) Returns to investment in education: A global update. *World Development* 22 (9) 1325-1343

Psacharopoulos, G. (1995) *Using Evaluation Indicators to Track the Performance of Education Programs* (in World Bank Operations Evaluation Department, Evaluation and Development, Proceedings of the 1994 World Bank Conference, Washington D. C.)

Psacharopoulos, G., and Patrinos, H. A. (2004) Returns to Investment in Education: A Further Update. *Education Economics*, Vol. 12, No. 2, August 2004

Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. A. (2018). Returns to investment in education: a decennial review of the global literature," *Education Economics* 26(5), pp. 445-458

Rawls, J. (1971) *A Theory of Justice*, Harvard University Press (川本隆史、福間聡、神島裕子 (訳) (2010) 『正義論』紀伊国屋書店)

Rawls, J. (1985) Justice as Fairness: Political Not Metaphysical. *Philosophy and Public Affairs* 14 (3) 223-251.

Reynolds, D. (2010) *Failure-Free Education? The Past, Present and Future of School Effectiveness and School Improvement*. Routledge: London.

- Riddell, A. (1998) Reforms of Educational Efficiency and Quality in Developing Countries: An Overview. *Compare* 28(3), 277-291
- Riddell, A. (2008) Factors Influencing Educational Quality and Effectiveness in Developing Countries: A Review of Research. GTZ, Eschborn
- Riddell, A. and Niño-Zarazúa, M. (2016) The Effectiveness of Foreign Aid to Education What Can Be Learned? *International Journal of Educational Development* 48 23-36
- Roberts-Schweitzer, E., Markov, A., and Tretyakov, A. (2002) Achieving Education for All Goals: School Grants. Staff Working Paper. World Bank.
- Rutter, M, Maughan, M., Mortimore, P., Ouston, J. and Smith, A. (1979) *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Harvard University Press: Cambridge
- Scheerens, J. (2000) Improving School Effectiveness. *Foundations of Educational Planning*, No. 68, IIEP, Paris
- Scheerens, J. and Bosker, R. J. (1997) *The Foundations of Educational Effectiveness*. Pergamon, Oxford.
- Schiefelbein, E. and Simmons, J. (1981) *Determinants of School Achievement: A Review of Research for Developing Countries*. International Development Research Centre, Ottawa, (Quoted In Jansen 1995)
- Seel, A., I'Anson, N. and Lomathmanyvong, S. (2015) Village Education Development Committees in Lao PDR: Their functionality and impact. *Plan International Laos*
- Sharma, T. N. (2008) Structures and Mechanisms of Community Participation in School Management. *Journal of Education and Research*, Vol.1 No.1, pp. 72-85
- Shibuya, I., Taniguchi, K. and Hirakawa, Y. (2012) School Improvement Process of Basic Schools in Zambia. *Africa Educational Research Journal* 3 56-72
- Shiohata, M. (2009) Exploring Literacy and Growth: An Analysis of Three Communities of Readers in Urban Senegal. *International Journal of Educational Development* 29(1) 65-72
- Simmons, J. and Alexander, L. (1978) The Determinants of School Achievement in Developing Countries: A Review of Research. *Economic Development And Cultural Change* 26 341-357 (Quoted In Jansen 1995)
- Snilstveit, B., Stevenson, J., Menon, R., Phillips, D., Gallagher, E., Geleen, M., Jobse, H., Schmidt, T. and Jimenez, E. (2016) *The Impact of Education Programmes on Learning and*

School Participation in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review Summary Report, 3ie Systematic Review Summary 7. International Initiative for Impact Evaluation (3ie): London.

Stash, S. and Hannum, E. (2001) Who Goes to School? Educational Stratification by Gender, Caste, and Ethnicity in Nepal. *Comparative Education Review* 45 (3) 354-378

Strike, K.A. (1979b) The Role of Theories of Justice in Evaluation: Why a House is Not a Home. *Educational Theory* 29 (1)

Thapa, A. (2013) Does Private School Competition Improve Public School Performance? The Case of Nepal. *International Journal of Educational Development* 33 358-366

Theisen, G.L., Achola, P.P.W. and Boakari, F.M. (1983) The Underachievement of Cross-national Studies of Achievement. *Comparative Education Review* 27(1) 46-68.

Tikly, L. and Barrett, A.M. (2011) Social Justice, Capabilities and The Quality of Education in Low Income Countries. *International Journal of Educational Development* 31

Tobin, M., Lietz, P., Nugroho, D., Vivekanandan, R. & Nyamkhuu, T. (2015) Using Large-Scale Assessments of Students' Learning to Inform Education Policy: Insights from the Asia-Pacific Region. UNESCO: Bangkok

Trudell, B. and Klaas, A. R. (2010) Distinction, Integration and Identity: Motivations for Local Language Literacy in Senegalese Communities. *International Journal of Educational Development* 30(2) 121-129

UNESCO (2017) Global Education Monitoring Report 2017. UNESCO Paris

UNESCO (2018) Handbook on Measuring Equity in Education, UNESCO Paris

Van Der Werf, G., Creemers, B., De Jong, R. and Klaver, E. (2000) Evaluation of School Improvement through an Educational Effectiveness Model: The Case of Indonesia's PEQIP Project. *Comparative Education Review* 44(3).

Van Wessel, M., and Van Hirtum, R. (2013) Schools as Tactical Targets in Conflict: What the Case of Nepal Can Teach Us. *Comparative Education Review* 57 (1) 1-21

Vuillamy, G. (2004) The Impact of Globalization on Qualitative Research in Comparative and International Education. *Compare* 34(3) 261-284.

Wößmann, L. and Fuchs, T. (2005) Families, Schools and Primary-School Learning; Evidence for Argentina and Colombia in an International Perspective. World Bank Policy Research Working Paper 3537, Washington D.C.

Williams, J. H. & Cummings, W. K. (2005). *Policy-Making for Education Reform in Developing Countries: Contexts and Processes*. Volume 1. Lanham, MD: Scarecrow Education.

Willms, J.D. (2006) *Learning Divides: Ten Policy Questions about the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*. UNESCO Institute for Statistics, Montreal

Wood, E., Levinson, M., Postlethwaite, K. and Black, A. (2001) *Equity Matters*. EI Research Institute, University of Exeter.

Wrigley, T. (2004) 'School Effectiveness': The Problem of Reductionism. *British Educational Research Journal* 30(2)

Yu, G. (2007) *Research Evidence of School Effectiveness in Sub-Saharan Africa*. Working Paper No. 12 Edqual, DFID

Yuki, T., Igei, K., Demas, A. (2016) *Measuring the Quality of Education Policies and Their Implementation for Better Learning: Adapting World Bank's SABER Tools on School Autonomy and Accountability to Senegal*. JICA Research Institute Working Paper 113