

# 論文

コートジボワールにおける長期休暇中の教育選択とその役割

—初等教育に関わる子どもと保護者の視点から—

小松 勇輝\*

Choice and Role of Education during Long Vacations in Côte d'Ivoire:  
Perspectives of Children and Parents Involved in Primary Education

KOMATSU Yuki

## 論文要旨

本研究の目的は、コートジボワールにおける長期休暇中の初等教育に関わる人々の教育選択に着目し、子どもと保護者の視点からその役割や機能を検討することである。現地調査の結果から、学校での補習指導とインフォーマルセクターでの職業教育という2種類のノンフォーマル教育の選択が明らかとなった。学校での補習指導に関しては、通常の学校選択の基準と補習指導の学校選択の齟齬から、長期休暇中の子どもの居場所を求める保護者の企図が明らかとなった。また、職業教育の選択の背景には、学校教育からの離脱というリスク管理と職業トラックへの移行を模索する子どもと保護者の姿があった。そして、子どもと保護者の視点からこれらのノンフォーマル教育を検討することにより、友人関係の再構築と向社会的な行動の促進という積極的な機能が明らかとなった。

キーワード 教育開発、コートジボワール、ノンフォーマル教育

## Abstract

The purpose of this study is to focus on the educational choices of those involved in primary education during long vacations in Côte d'Ivoire and to examine their roles and functions from the perspective of children and parents involved. The results of the field research revealed two types of non-formal education choices. Regarding remedial education, the discrepancy between the criteria for selecting a regular school and the choice of school for remedial education revealed the parents' attempts to seek a place for their children during long vacations. In addition, the choice of vocational education showed actors seeking to manage the risk of leaving school education and transitioning to a vocational track. And by examining these non-formal educations from the perspective of children and parents involved, the positive functions of rebuilding friendships and promoting prosocial behavior were revealed.

Keywords: Educational Development, Côte d'Ivoire, Non-formal Education

---

\* 大阪大学大学院人間科学研究科 博士前期課程 ; 1994y1u0k0i1@gmail.com

## 1. はじめに

本研究の目的は、コートジボワール共和国（以下、コートジボワール）における初等教育に関わる子どもと保護者の長期休暇中の教育選択に着目し、子どもと保護者の視点からその役割や機能を検討することである。これにより、これまで明らかにされてこなかった、1年の約4分1を占める長期休暇中の人々の教育選択の実態と役割が明らかとなる。また、このような長期休暇は、仏語圏西アフリカに概ね共通する学校暦の特徴であり、英語圏アフリカを中心に蓄積されてきた事例研究に多様性をもたらすものである。

国際的な教育開発目標は時代と共に変遷しており、2000年のミレニアム開発目標（Millennium Development Goals：MDGs）における「初等教育の完全普及の達成」から2015年の持続可能な開発のための国際目標（Sustainable Development Goals：SDGs）では、「すべての人に包括的かつ公正な質の高い教育を確保、生涯学習の機会を促進する」と変化した。このように、世界的に教育の普遍化が進む中、国際教育開発研究においては、「学校に通っているのか」という論点から「学校で学んでいるか」という論点に焦点が変遷し、2000年以降、教育の質に関する議論が隆興している（小川 2017）。また、近年では、教育格差や公正性という議論に主眼が置かれ始めている（例えば、小川・坂上・澤村 2020）。

このような潮流において、教育の質的改善やその格差の是正、初等教育の普遍化を達成するために、基礎教育ニーズを補完的なアプローチから充足するような教育形態として議論されてきたのが「ノンフォーマル教育」と呼ばれるものである（JICA 2005）。開発援助の現場においてノンフォーマル教育は、多様な教育形態が現地のアクターの多様なニーズを充足するとして、その機能が評価されてきた（丸山・太田 2013）。しかしながら、近年ではそのノンフォーマル教育の拡大が、公立学校の価値を低下させ、新たな格差を生み出すといった、負の側面に関する議論も散見される（例えば、小原 2016；川口 2021）。このような議論が対象とする教育形態は、多くの場合が有償であり、それは影の教育として世界の隅々まで拡大し、その様相は種々なものとなっている（Zhang & Bray 2020）。

このように、国際教育開発研究において、急速に進む教育の普遍化の背景

で公教育以外の教育形態が議論の俎上にのぼり、教育の質や教育格差に関する議論に並行して、その負の側面に焦点化された議論が隆興している。

## 2. 先行研究の検討

### 2.1 ノンフォーマル教育に関する議論

本節では、コートジボワールの長期休暇中の教育に主眼を置くにあたり、それがどのような教育形態に該当するのかを明確にするため、ノンフォーマル教育や影の教育の定義に関する議論を概観する。

ノンフォーマル教育という表現は、1968年、近代化が進む世界において学校教育に対する不満が高まっていた時代に経済学者のフィリップ・クームス（Coombs 1968; 丸山 2016）が取り上げたことが契機であるとされている。この不満は、産業の発達などの近代化により生成された富裕層と貧困層の間の不平等に対して、当時の教育システムがその是正に機能しておらず、むしろ格差を拡大しているという背景に起因するものである。（丸山・太田 2013）。そして、アラン・ロジャーズ（2009）は、このような教育制度に対する批判に異なる2つの立場があるとした。第一に、主に援助団体がノンフォーマル教育を既存の教育制度の不備を改良するための補完的な教育形態として捉えたものである。これらは具体的に、既存の学校制度を改良するための市民主導での学校運営や教員研修などであり、これらの活動は、国際援助機関に高く評価された。第二に、西洋の近代教育制度自体を批判し、その代替としてノンフォーマル教育を位置付けるものである。これらは、イヴァン・イリイチの脱学校論などに代表され、具体的な形態としては、徒弟制度や聖職者養成教育などが挙げられる。このような多様な解釈を包括する形で、ロジャーズ（2009）は、ノンフォーマル教育を、より柔軟な学校教育と学校内外で実施される参加型の教育の2つの意味を内包するものとした。また、包括的に捉えた定義としては、UNESCO（2011）が、国際標準教育分類（International Standard Classification of education : ISCED）において、ノンフォーマル教育を「教育プロバイダーによって制度化され、意図され、計画された教育。決定的な特徴は、個人の生涯学習の過程における正規教育への追加、代替、および/または補完であること。」と定義した。この

ような議論を踏まえ、丸山・太田(2013)は、ロジャーズのノンフォーマル教育の定義の中の「フォーマル教育」の定義が不十分であるとして、ノンフォーマル教育の内部の多様性をより正確に把握するために、新たな枠組みを構築した。この枠組みは、高次元に文脈化されたインフォーマル教育を分析の射程外に置き、公式性と形式性のダイナミクスから4象限に整理するものである(図1参照)。このプロットでは、第II象限を正規・定型の近代学校で行われる画一的な教育手法であるとし、それ以外はすべてノンフォーマル教育に分類される(丸山 2016)。その他の教育形態の付置の例として、例えば徒弟制度は第IV象限に、民族学校は第III象限に、正規教育に隣接する形で参加型教育が第I象限に付置される。このように、ノンフォーマル教育に関する議論は、基本的に国際教育開発の文脈で議論され、丸山・太田(2013)のプロットに従えば、正規・定型の教育以外の教育形態は、すべてノンフォーマル教育に該当するものであると言える。

このようなノンフォーマル教育において教育の質の低下や教育格差との関連の中で議論が隆興しているのが、前述した「影の教育」と呼ばれるものである。影の教育とは、補習指導や家庭教師などの有償教育のことを指し、Bray(2007)は、その定義に関して通学している生徒を対象に、影の教育を構成する3つの要素を定義した。①補足:学校で学習している教科を扱う個別指導、②プライベート性:家庭や地域社会の人々によって提供される無報酬の個人指導や教師が提供する特別な個人指導、報酬と引き換えに提供される個人指導、③教科:特に語学、数学、その他の試験科目で、音楽、芸術、スポーツの技能は除く。そして、これらの構成要素は、広く踏襲されているが、影の教育と学校教育の両方の構造が進化するにつれて、その境界が曖昧になるとしている。また、影の教育の表現に関しては、日本の「塾」をはじめ、アメリカでは「supplemental education」、有償かつ個人的に提供されるジンバブエでは「extra lessons」など多様な表現が存在する。その上で、Zhang & Bray(2020)は、現地の用語や表現には、それぞれの文化などが複雑に関与しており、その表現を一樣に輻輳し翻訳することは困難であるとしている。一方で、これらの影の教育の共通項として挙げられるのが、その有償性であると言える。

以上のように、国際教育開発研究においてノンフォーマル教育に関する議論は一定程度蓄積されているものの、その定義や表現は、社会文化的背景

に左右され、学術的に定められた表現はない。その中で、教育制度に負の影響を与えるノンフォーマル教育として議論されているのが補習などの有償教育である。

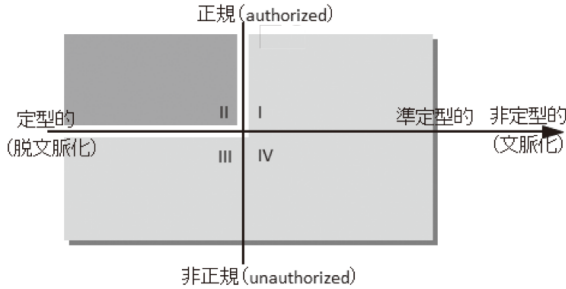


図 1 公式性と形式性にもとづくノンフォーマル教育の分類  
(出所) 丸山・太田 (2013 p.41)。

## 2.2 途上国における議論

本節では、ノンフォーマル教育に関する議論を、本研究の対象である途上国の事例に焦点化し、その役割と機能を整理する。その上で本研究の問題の所在を明確にするため、それらの先行研究の課題を検討する。

途上国における非正規の教育形態に関する議論は、多面的な格差の形成機能など、その負の側面に主眼が置かれてきた。例えば、小原 (2016) は、インドにおいて放課後などに実施される有償の補習指導が公教育の質を低下させているとしている。この議論には、本来最低限の基礎教育を保障するはずのインドの公教育の機能不全という背景がある。そのため、そのような状況に対して質の高い教育を希求する貧困層のニーズに応えているという有償教育の機能を断罪することはできない。しかし一方で、有償教育が低価格であっても社会経済的に下位層の家庭は有償教育にアクセスすることができず、学校内外の多面的で新たな格差を形成する装置として機能している点も指摘されている。

アフリカにおいては、Buchmann (2002) がケニアの文脈において文化的資本の一部として影の教育を捉え、都市部の子どもが有償教育にアクセス

する可能性が高いことを明らかにし、有償教育の拡大を論じた。また、Bah-Lalya & Sukon (2011) は、モーリシャスの事例から、個別の有償教育が家庭の経済的な負担になっているにも関わらず、その実績と必要性から保護者は有償教育を選択せざるを得ず、個別指導などが拡大しているとした。しかし、貧困層は、その個別指導にアクセスすることができず、結果としてさらなる教育格差を形成している。これらの事例から、保護者は有償の補習指導に学力向上や試験対策という機能を求めている一方で、学歴社会を背景としたその必要性から補習指導への参加を半ば強いられているという側面もあることがわかる。

他方、セネガルでは世界銀行が介入し教育の質、公正性、透明性の改善を目的とした教育計画 (Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence: PAQUET) の中で政府主導のプロジェクトとして補習指導が実施されている (西村 2017)。また、マラウイでは「ボランティアークラス」というノンフォーマルな有償教育に関する議論がなされている。川口 (2014) によれば、このような教育形態は、教員が同一の児童に対して有償で授業時間以外に追加的に実施しているものである。これらは、マラウイ政府によって規制されているが、公教育の質の低下を背景に体系化した文化であり、その規制自体が形骸化している。また、このようなボランティアークラスの有償性に、現地の教師は、背徳感を感じているという。そこで、川口 (2021) は、このようなボランティアークラスの実態に対して、マラウイの教育事情などを考慮すれば、その役割を否定することはできず、「教育の量的拡大の過渡期における一時的な工夫」であると言及している。しかし同時に川口 (2021) は、一時的な工夫の恒常化を危惧しており、政府の迅速な対応の必要性に触れている。このように、途上国における非正規の教育形態に関する議論は、その存在自体に対する有責性が問われながらも、その社会的な状況を鑑みるとその存在を一定程度認めざるを得ないという状況にあることがわかる。

これらの途上国における事例研究は、ノンフォーマル教育や有償の補習指導の実態を把握することを通して、それらが社会の中で果たす役割を中心に議論されてきた。そしてその存在自体の有責性や正当性を問うという分析視角から、公教育や教育格差などに与える消極的な影響が明らかになっている。ところが、格差は、個人間の差ではなく、是正が必要だとされる集団間の不平等であり (小川ほか 2020)、公教育の質の低下は、社会的な現

象であると言える。すなわち、これまでノンフォーマル教育の役割や機能は、集団や社会という次元での議論を中心に蓄積されており、それらの教育に関わる当事者の視点は、集団や社会という分析視角に帰結されてきた。言い換えれば、ノンフォーマルな教育形態によってもたらされた多面的な格差によって、不利な立場に置かれる人々の視点から見た役割や機能が看過されてきたと言える。このような分析視角への傾倒を背景に、アフリカを対象とした先行研究では、教師や政府関係者の視点からの議論は一定程度蓄積されているが、子どもや保護者の視点から見たノンフォーマル教育の実態や機能は、管見の限り明らかにされていない。格差形成の構造を究明し、公正性などの観点から格差是正を検討することも肝要である。一方で、現時点で形成されている格差の渦中に生きる人々の視点も見過ごされてはならない。そのため、本研究では長期休暇中のノンフォーマル教育に関わる人々、特に子どもや保護者の個別性を重視し、その役割や機能を捉えるを試みる。

加えて、アフリカにおける先行研究の事例は、英語圏に集中しているという課題も指摘せざるを得ない。アフリカはその歴史文化的背景から、旧宗主国の違いに起因する地域間の学校制度の違いが多くある（White 1996）。そのため、英語圏アフリカを中心に蓄積された先行研究では、仏語圏アフリカとの教育制度や学校暦が異なり、放課後や週末に実施される年間を通したノンフォーマル教育や有償の補習指導を中心に議論されてきた。しかし、仏語圏アフリカの教育制度の一つの特徴である、長期休暇という1年の約4分の1を占める期間のノンフォーマル教育の実態については明らかにされてこなかった。すなわち、仏語圏西アフリカの文脈において当事者である子どもや保護者の視点から、その機能を把握するような研究の蓄積が不足していることは論を俟たない。

そのため本研究では、コートジボワールにおける長期休暇中の教育選択に着目し、子どもと保護者の視点からその役割を検討することを目的とする。リサーチクエスチョンは、以下の2点とする、①コートジボワールの初等教育に関わる子どもと保護者は有償教育に何を希求し、どのような選択をしているのか、②学校教育内外の有償教育は、子どもや保護者にどのような影響をもたらしているのか。

### 3. 調査概要

現地調査は、コートジボワール、グラン・ポン州ダブー県において、2023年8月1日から27日の約4週間実施した。コートジボワールの学校暦は、3学期制であり、1学期が9月中旬～12月中旬、2学期が12月中旬～3月中旬、3学期が3月中旬～6月上旬と分けられている。休暇は、季節行事に関する約1～2週間の休暇が4回と6月中旬～9月中旬にかけての学年度間の長期休暇が設けられている。この長期休暇は、「バカンス (vacances)」と呼ばれ、仏語圏西アフリカにおいて概ね共通する教育制度であると同時に体系化された文化である。

コートジボワールにおける義務教育は、初等教育6年、前期中等教育4年の10年間であるが、公立の前期中等教育課程に進学するためには、毎年6月初旬に実施される初等教育修了試験 (Certificat d'Études Primaires Élémentaires : CEPE) に合格しなければならない。さらに、学年度末には各学年に進級試験が設けられており、基準に達しない場合は留年措置が取られる。このようなコートジボワールの教育制度は、旧宗主国であるフランスの教育制度の影響を強く受けている。フランスでは、各教育段階の進学に求められる修了証は、人々の間で免状 (diplôme) として周知されている。これは国家試験を受けて取得する「資格」に近く (ブランシャール・カユエット＝ランブリエール 2020)、コートジボワール国内でも同様に免状は、社会を生き抜くための重要な資格として捉えられている。そして、免状社会 (société de diplôme) と呼ばれるこのような教育システムは、歴史や文化的背景に親和性の高い仏語圏西アフリカに概ね共通する特徴である。

調査は、長期休暇中に公立小学校2校 (X小学校、Y小学校) で実施される補習指導と周辺地域で実施されているノンフォーマルな形態の教育への参与観察を中心に実施した。参与観察では、休み時間の児童たちの様子や会話、担任教師の振る舞い、地域で生活する子どもの様子や周縁の大人との関わりをフィールドノートに書き留めた。また、補完的に補習指導と学校外のノンフォーマル教育に参加していた子どもの保護者8名とバイク修理店親方1名に対し、フランス語で半構造化インタビューを行った。インタビューでの主な質問項目は、以下の3点である。第1に、子どもをどのような基準



に基づいて学校（通常の学校、補習指導）やノンフォーマル教育に送り出しているか。第2に、学校教育や補習指導に何を期待しているか。最後に、対象者が考える学校教育の質とは何か。その他、インタビューの流れや対象者の態度、回答内容に応じて、適宜会話を展開した。インタビューは、一人につき約30分～1時間ほど実施し、同意書への署名後に同意を得て録音した。このように、参与観察と半構造化インタビューを実施することで対象者の教育選択や子どもの実際を多角的に捉えることに留意した。

なお、本調査は大阪大学大学院人間科学研究科共生学系研究倫理委員会より、調査対象者への倫理的配慮に関して承認を得て実施された（登録番号：OUKS2315）。調査開始前には、調査対象校を管轄する地方教育局、学校長に事前に研究内容と目的を説明した上で許可を得て実施した。また、本稿では、調査協力者の秘匿性に配慮し、仮名で表記することとする。

表1 インタビュー対象者の属性

仮名	年齢	性別	職業	子どもの数（年齢）
A	40代	男	自動車整備	4人（10、8、5、7ヶ月）
B	40代	男	小学校教師	3人（14、9、5）
C	40代	女	小売	保護者Bの妻
D	50代	男	養鶏	5人（23、20、18、13、11）
E	30代	男	運送業	1人（1）
F	40代	男	高校教師	3人（12、10、2）
G	20代	男	二輪整備士 （親方）	1人（7）
H	50代	男	自動車整備	8人（25、23、22、21、18、16、14、11）
I	60代	女	専業主婦	Hの妻

（出所）現地調査をもとに筆者作成。

#### 4. 調査結果

コートジボワールの長期休暇中の教育選択は大きく2種類に大別される

ことが明らかとなった。それは、学校で実施される補習指導とインフォーマルセクターでの職業教育である。そしてそれらは、丸山・太田（2013）の分析に基づいて解釈すると、その非正規性からノンフォーマル教育に分類される。本章では、その2種類のノンフォーマル教育に関する子どもと保護者の視点に着目し、その選択と実態についてまとめる。

#### 4.1 学校で実施される補習指導の実態

本節では、調査結果をもとに、これまでほとんど明らかにされてこなかった長期休暇中の学校での補習指導の実態を記す。

コートジボワールにおける長期休暇中の補習指導は、試験対策や学力向上を目的とし、公立や私立の学校で実施されていた。この補習指導は、例年8月1日から31日までの期間の午前中に実施され、その運営形態は学校によって異なる。本調査の対象としたX小学校では、X小学校とは別の私立学校勤務の男性が責任者となり、開講予定のクラス数に対して必要な教師を自ら集め運営していた。一方で、Y小学校は、校長自ら運営し、新5,6年生の授業を担当していた。他のクラスに関してはY小学校で勤務する同僚の教師を雇う形で運営していた。

小学校5,6年生のクラスの受講料は、X小学校が2,500FCFA（約500円）、Y小学校が1,500FCFA（約300円）であり、学校によって異なる。近隣の小学校7校に対する受講料調査による最高額は、5,000FCFA（約1,000円）、最低額は、Y小学校の1,500FCFA（約300円）であった。教師への報酬は、運営形態によって異なるが、責任者が場所代などの諸経費を差し引いた額を謝礼金として契約教師に支払う場合や、Y小学校では、参加児童数の受講料の全額が運営する校長と教師の報酬となっていた。

実施される教科は、言語（フランス語）、算数、理科、社会などの主要教科であり、8月の3週目には、まとめのテストが実施されていた。また、対象とした2校の小学校では、1学年の教師1人あたりの児童数が約20人と通常の学校の教師1人あたりの全国平均43人（MENA・DESPS 2022）と比較すると半分ほどであった。そのため補習指導では、人件費などの観点から通常の学校とは異なり新3,4年生や新5,6年生のように2学年が一つのクラスで同時に授業を受ける複式学級を導入していた。教師は、そのような複式学級に対応するため、新6年生に練習問題を解かせている間に新5年生

の授業を進めるなど、通常の授業とは異なる工夫を取り入れている。また、X 小学校の新 5, 6 年生の担当教師は、休み時間や授業後を利用して次の単元の板書をしたり、グループワークを実施したりするなど、授業に対するモチベーションの高さが窺えた。Y 小学校の校長も、「授業で一番大切なのは愛情 (amour) だ」と語るように、寸劇を交えた授業など、児童との良好なラポール形成が観察された。

一方で、授業時間やカリキュラムに関しては 2 校の間で違いが観察された。例えば、X 小学校では、午前中に 20 分の中休み (10:00~10:20) が設けられているのに対し、Y 小学校では、90 分 (10:00~11:30) に設定されており、総授業時間に大きな差がある。そのため、学習の進捗にも差があり、例えば、X 小学校の算数のまとめテストでは、小数点第二位までの四則演算が出題されていたが、Y 小学校では、整数の四則演算のみに限定されていた。このように、補習指導の中でも、その運営形態や受講料、カリキュラムなどが異なることが明らかとなった。

## 4.2 保護者の選択とその基準

前節では、補習指導の実態とその多様な形態が明らかとなった。そこで本節では、保護者が補習指導を選択する背景や、多様な実施形態をもつ補習指導の中での保護者の学校選択を明らかにする。まず、補習指導を長期休暇中に選択した A は、「去年、CEPE に落ちたから、今年は合格させるために補習に送ったんだ」と語った。また B は、補習指導のメリットについて「来年の授業の準備ができることだね、準備ができた状態で新年度に臨める」と話した。今年から子どもを X 小学校の補習に通わせた H は、以下のように語った。

筆者：去年も彼 (H の息子) は補習に行ってたんですか？

H：去年？去年は行ってない。今年だけ。

筆者：今年だけなんですね。じゃあ、去年彼はここ (自動車修理場) にいたんですか？

H：そうそう、見習いとしてね。

筆者：今年なぜ、彼を補習に通わせたんですか？

H：んー、彼は少しできが悪かったからだよ (Il était un peu faible)、去年彼

はCM2（6年生）で試験を突破しなければいけなかったけど、それができなかった。だから、今年は彼をあそこに送ったんだ。そうすれば彼の（勉強の）できがよくなる（Il sera fort.）。

（2023年8月19日 保護者Hへのインタビューより）

これらの保護者の語りから、一定程度の戦略性ととも子どもを補習指導に送り出していることがわかる。とりわけAとHは、昨年の試験で不合格であったことを受け、来年度の試験合格のために子どもを補習指導に通わせている。つまり、試験合格に照準を合わせ、合目的的に補習指導を選択しているのである。また、実際に補習指導を運営しているY小学校の校長は、補習指導が児童の学習達成に与える影響について、「おお！それはポジティブなことしかないよ、ポジティブな影響しかない」（2023年8月18日 フィールドノーツより）と語った。このことから補習指導の試験対策や学力向上という性質が読み取れる。このような、保護者や教師の語りから、長期休暇中に補習指導を選択する背景には、試験対策や学力向上を目的とした保護者の戦略性が示唆される。

では、長期休暇中に補習指導を選択する保護者は、どのようにして、多様な形態で展開される補習指導の学校を選択しているのであろうか。以下では、補習指導の学校選択と通常の学校との対比から、その背景を描き出す。

補習指導の学校選択について、Cは、「（学校が家から）近かったからだよ」と語り、Iも「いつも通っている学校でも補習はやっているけど、X小学校の方が家から近いんだよ」と話した。また、通常の学校と異なるX小学校の補習指導に通う児童は、なぜX小学校に補習に来ているのかという筆者の問いに対して、「いつも行ってる学校の補習は、6,000FCFA（約1,200円）だけど、こっちは2,500FCFA（約500円）だったからってお母さんが言った」（2023年8月16日 フィールドノーツより）と話した。さらに、補習指導の実態に関してCは、「いつも通っている学校の先生の連絡先は知ってるわ。何かあれば電話が来るわよ」と話した一方で、補習指導の担当教師の連絡先は把握していなかった。

このような保護者の補習指導の学校選択の一方で、通常の学校選択に関しても聞き取りを行った。Fは、「去年、子どもを私立に転校させたんだ。

(筆者：なぜ?) 前行ってた公立は二部制で子どもの成績がよくなかったからだよ」と語った。また F は続けて、「(公立小) 学校は少し子どもたちを放任している」と話した。同じく、子どもを公立から私立に転校させた保護者 H は、私立の学校に転校させた理由に関して以下のように語った。

筆者：彼 (H の息子) は私立に行ってるんですね？

H：私立、私立。

筆者：小学校 1 年生からですか？

H：いやいや、6 年生から。

(中略)

筆者：なぜ転校させたのですか？

H：公立は良くないんだよ (Elles ne sont pas fortes.)。教育が良くない (Elle enseigne pas bien.)、良くないんだよ。彼も…彼の妹も最初は公立に行かせてたけど、今年から私立に転校させたんだ。そしたら、妹は (学校での成績が) 1 位、1 位、1 位なんだよ。公立だったら下の方だっただろうね。

(2023 年 8 月 19 日 保護者 H へのインタビューより)

このような語りから、一定の保護者は通常の学校選択に関して、子どもの学校の成績を最重要事項として捉え、学力向上という側面の質の高い教育を求めて、私立に転校させていることがわかる。特に、H、I の家庭については、補習指導の学校を通学時間を基準に選択していることに対して、通常の学校は、子どもの学力という教育の質を基準に選択している。

以上のように、長期休暇中に補習指導を選択する保護者は試験突破や学力向上を目的に戦略的に選択しており、通常の学校選択に関しても同様の目的で私立校に転校させる保護者の存在も明らかとなった。ところが、補習指導の学校選択に目を向けると、試験突破や学力向上を基に選択するわけではない。例えば保護者 C や I は、通学時間という利便性を基準に補習指導の学校を選択している。また、補習指導に参加する児童の語りでは、学校ごとに異なる受講料を基準に選択する保護者の姿が明らかとなった。これらのことから、通常の学校選択と補習指導における学校選択の間には、試験突破や学力向上という同様の目的であるにも関わらず、その選択基準に違

いがあることが示唆される。

### 4.3 子どもの視点から見た補習指導

子どもは、学校という空間において社会性やコミュニケーション能力など知識以外の多様なものを体得する。その中で、子ども間の友人関係は、大きな役割を果たしており、時にそれは就学の動機にもなる(澤村・伊元 2009; 十田・澤村 2013)。そして、そのような友人関係の重要性は、子どもの視点に限定されて把握される事柄である(澤村・伊元 2009)。そのため本節では、先行研究の課題としても列挙された、子どもの視点に見るノンフォーマル教育の機能を明らかにするために、友人関係に焦点化し、補習指導に参加する一人の女子児童を事例に調査結果を提示する。

「バカンス」は、コートジボワールの文化の中でも比較的重要な年間行事として位置付けられており、里帰りや観光地に家族で赴くことが多い。一方で、居住するコミュニティに留まる家族も存在する。そのため、長期休暇中の帰省や旅行は、子どもを従来のコミュニティから移動させる。そしてそれは、地域コミュニティに帰属する友人関係を一時的に解体させることを意味する。

X小学校での補習に通う女兒KはAの娘であり、通常の授業でもX小学校に通っている。整備士の父とピーナッツ売りの母と8歳の弟、5歳の妹、7ヶ月の弟と暮らしている。Aによると、Kは去年のCEPEの試験に失敗しており、補習指導のまとめテストでは、新6年生28人中24位と、学習に若干の困難があると言える。

Kが、コミュニティを案内してくれる。「ここには、(Kの友達)がいるんだけど、今はバカンスだから、旅行に行っているの。」と言って歩きはじめた。

(少し歩いて、他の家に到着する、家の敷地を指さしながら)「ここにも、友達が住んでるけど、今はいないわ。」とKは、笑っていたが、まあしょうがないという諦めにも似た表情で筆者に語った。

(2023年8月19日 フィールドノートより)

このように、日常的に遊んでいる地域コミュニティに帰属する友人関係が一時的に解体されたKは、補習の後の午後など、多くの時間を弟妹と家

の敷地内で遊びながら過ごしていた。約 2 週間にわたる K の生活への参与観察の中で補習以外の空間での同世代との関わりは、隣のバイク修理店の 10 歳の徒弟との会話など数回程度であった。しかし、補習指導が行われる X 小学校での休み時間などには、日常とは異なるコミュニティの児童たちとすぐに打ち解けて遊んでいる姿が観察された。

教師がテストの問題を黒板に板書している間、児童たちは校庭に出される。男児 10 人ほどが、かけっこを始める。2 人ずつ並んで教室の前を横切るように、背の高い男児の「ヨーイ・ドン」という掛け声で走り始める。傾斜があり、雨による侵食で校庭には多くの溝があり、非常に硬い地面である。かけっこをする男児は、それらの溝を飛び越えながらゴールまで駆け抜ける。(中略) これを、女兒たちのグループは、10m ほど離れたところにある国旗掲揚の旗の土台のコンクリートのところで、座りながら見ている。最初は、座って見ただけであったが、3 組くらいの男児が走り終わると、女兒たちが徐々に応援し始める。そして、次にスタートラインに立っている男児の名前を思い思いに叫び、リズムに乗せて応援する。(中略) 数名の女兒がかげっこの加わる。K もスタートラインに立つ。この時はすでに、2 人ずつという秩序はすでに崩壊しており、5、6 人が一気にスタートする、追いかけるこのような遊びに変化していた。そこに加わり (K が) スタートする。K を含むほとんどがゴールまで半分ほどの地点で笑いながら、スピードを緩め、走るのをやめる。最終的には、誰もが勝手に笑いながら走るといふ、笑いに包まれた遊びと空間であった。

(2023 年 8 月 22 日 フィールドノートより)

このように、K は補習において、通常のコミュニティとは異なる友人たちで構成された仲間集団に身を置き、日々不規則かつ突発的に繰り返される遊びの中で新たな友人関係を作り出していた。

上述したように、補習指導の運営形態は多様であり、その学校の児童でなくても補習指導に参加できる。そのため、帰省先で補習指導に参加する児童も少なくない。すると、補習指導では、長期休暇中にコミュニティに残った児童と、帰省先で補習指導に参加する児童が混在する空間が生み出される。これは、長期休暇中の補習指導が、双方の児童にとって一時的に解体された

友人関係を新たに構築する空間として機能していることを示唆する。実際に K は、長期休暇によって解体されたコミュニティに帰属する友人関係の代替として、補習指導において構築された新たな友人関係の中に身を置いていた。それは、従来のコミュニティとは異なる友人たちや年齢で構成されているものであり、児童の視点から見た補習指導の特徴であると言える。

#### 4.4 インフォーマルセクターにおける職業教育

本節では、長期休暇中の教育選択の一つとして明らかとなった、インフォーマルセクターにおける職業教育の実態についてまとめる。この職業教育は、基本的に徒弟制度のもとで、バイク修理などの技術の習得を目的とするものであり、調査対象としたバイク修理店では、子ども 1 人あたり 10,000FCFA (約 2,000 円) を徴収していた。

本調査において対象とした、インフォーマルセクターでは、1 軒目のバイク修理店で、親方 G が 2 人の徒弟 (17 歳、12 歳) と長期休暇中の職業教育として 3 人 (14 歳、12 歳、10 歳) を受け入れており、2 軒目のタイヤ修理店では、30 代の親方が 2 人 (16 歳、14 歳) の職業教育を受け入れていた。徒弟の役割は基本的に、親方の側について修理などの工程を見て学ぶことや、親方の指示による工具の受け渡しや洗車などの簡単な作業である。

このような、職業教育に子どもを送った D は、「正式な職業教育課程に進むためには、最低でも前期中等教育修了証が必要で、子どもが (CEPE に) 受からなければ、受かるまで待たないといけない」と語った。また子どもを補習に送り出している A も、「小学校では、将来の職業に直接つながるような技術は身につかない」と語り、現行の教育制度に対する不満が窺えた。また、徒弟を受け入れているバイク修理店の親方 G は、「長期休暇中、子どもが家にいるだけだと遊んでばっかりになるだろ？それは、よくないから親はここ (バイク修理店) に子どもを送るんだよ」と語った。

このような語りから保護者が、学校教育を介して免状社会に対応させたいという教育アスピレーションと免状が必ずしも就職に接続しないという免状インフレーションの間にジレンマを感じていることがわかる。そして保護者は、そのようなジレンマに対応するために学校教育というメインストリームと並行しながら、子どもを長期休暇中に職業教育を送ることで学校教育からの離脱というリスクを管理している。



また、徒弟として職業教育に参加している男児 J の保護者である E の語りからは、子ども自身がこのような構造的なジレンマへの対応として、職業教育を選択している背景が明らかになった。

筆者：彼（J）は留年したんですか？

E：うん。

筆者：じゃあ彼は来年、もう一回 CM2（6年生）に行くんですか？

E：んー、いや、わからない、なぜなら彼は仕事があるからね、お金を払って学校に行かせてたけど…午前中（学校に行くと）出ていったけど、彼は学校にいなかったんだよ。（だから）仕事をする方がいいんだよ、まあ彼が行きたいって言えば行くだろうけど…だからわからないんだよ。

（中略）

E：彼が何を学んでいるかって？彼はめっちゃ悪いやつ（tros bandit）だよ。学校で…学校では友達を叩いたり…簡単じゃないね。

筆者：簡単じゃないとは？

E：彼が友達を叩くたびに学校から呼び出されたり、次の日はまた同じことをするんだ。

（中略）

筆者：彼は学校に行きたいと思っていると思いますか？

E：聞いたけど、行きたくないって言ってたよ。

筆者：彼は何をしたいって言ってます？

E：仕事がしたいって。

筆者：整備とか？

E：そう、車とかバイクの整備とか。

（中略）

筆者：なんで今年は彼をバイク修理店（職業教育）に送ったんですか？

E：彼が決めたことだよ。

筆者：彼自身が決めたんですね。

E：そうだよ、彼がしたいって決めた。彼に聞いたんだよ、もし勉強したいなら補習に行くか？って。彼は断った。じゃあ、何がしたいんだ？って聞いたら、仕事がしたいって。わかるか？

（2023年8月22日 保護者Eへのインタビューより）

Jは、両親が離婚し、実父が第三国に出稼ぎに出ているため、現在は叔父と一緒に暮らしている。そのため、ここでの保護者 E とはその叔父を指す。叔父は、Jの実父について、「んー、正直にいうと、彼はここにいないだろ、わかるか？（第三国）にいるんだよ。（中略）だからJに関することはすべて俺が面倒をみてるんだよ」と話し、叔父がJの教育に関する面倒を見ていることがわかる。また、X小学校でJと同級生だった児童は、Jの様子について、「Jは、学校にあまり来てなかった。なんか、働かなきゃいけなくなったって聞いたよ」（2023年8月16日 フィールドノーツより）と語っている。また、Jは、留年していることに加え、2021-22年度の期末試験において、86人中76位であり、学力の下位層であると言える。このように、Jは社会的に困難な状況に置かれていることが示唆され、学習面の困難に加え、学校ではトラブルにつながる反学校的な行動が見られることがわかる。そして、このような社会的な背景から、J自身が学校教育からの離脱というリスクを管理するために、長期休暇中の職業教育を選択していることがわかった。

#### 4.5 少年Jと職業教育

一方で、上述のようなJの反学校的な行動や社会的に困難な状況とは異なる、Jの一面が参与観察の中で観察された。

バイクのタイヤの修理がひと段落して、お客が戻ってくるのを待っている。雨が降っているため、店の手前の屋根のあるコンクリートの階段にみんなが座る。誰もしゃべるわけでもなく、しばらくの沈黙の後、Jは、座っている目の前のテーブルの上にあるティーセットを無言で片付け始めた（親方はミントティーを飲むことを嗜好しており、テーブルの上には使い終わった茶葉やポット、グラスが乱雑に放置されていた）。Jは、ポットとグラスを雨水で洗い、グラスの口を下向きに整理して置くと、また何も言わずに再度コンクリートに座った。

（2023年8月18日 フィールドノーツより）

このような、テーブルの上が散乱しているという気づきに基づく行動は、

前日に同じテーブルで昼食を食べ、そのゴミと食べカスを放置していたことを親方から叱責された経験に起因するものであると考えられる。このような、親方の指導がもたらした上記のような行動は、何度も観察された。例えばそれは、筆者が座る木製のベンチが雨で濡れている際には、濡れていない面を筆者に譲ったり、自分のタンクトップで拭いてくれたりするなど、他者の利益を念頭においた心優しい行動であった。これらの気づきに基づく行動は、厳しい徒弟制度の中で涵養されていくものであると考えられ、反学校的な行動とは対照的な行動である。このような行動は、Eisenberg, Fabes & Spinrad (2006) によれば、他者の利益になることを意図して行われる自発的な行動であり、これは向社会的行動と定義されている。つまり、職業教育における徒弟制度がそのような向社会的な行動を促進していることが示唆される。

このように、保護者は、教育アスピレーションと免状インフレーションの構造的ジレンマの中で、学校での補習指導の3倍以上の費用を投資しながら職業教育を選択している。そして、その選択の中には子ども自身の学校適応への困難と学校からの離脱という意志も関与している。また、子どもの視点から見た職業教育は、向社会的な意識や行動を身につける空間であることが明らかとなった。

## 5. 考察

### 5.1 長期休暇中の子どもの居場所としての教育選択

調査結果から、コートジボワールの初等教育に関わる保護者は、通常の学校選択において、高い教育の質を希求していることが明らかとなり、中にはより高額な費用をかけ、私立学校に転校させる保護者の姿もあった。これは、アフリカで散見される貧困層であっても限られたリソースを最大限に活用した、教育の質を求める積極的な行動であると言える(川口 2021)。また、長期休暇中の補習指導に関しても、先行研究での議論と同様に保護者は学力向上と試験対策という機能を求め、子どもを有償教育に送り出していた。

しかし、調査結果に示したように保護者の補習指導の学校の選択基準は、通常の学校選択のそれとは異なることが明らかとなった。通常の学校選択

では、高い教育の質を求め、私立学校などを選択する一方で、補習指導においては、受講料や通学時間などコストパフォーマンスや利便性を重視していた。

このような保護者の選択基準の違いから、保護者は、補習指導に長期休暇中の子どもの居場所を求めていることが示唆される。すなわち、保護者は、長期休暇の子どもの生活リズムの変化に対応するために補習指導を選択しているのである。通常の学期中、子どもは、昼食のために帰宅する以外は、一日中学校にいる。しかし、共働きの家庭も少なくなく、教職に就いていない限り、保護者は長期休暇中も通常的生活リズムであり、日中は家を空ける。そこで、一日中子どもを家に留守番させておくわけにはいかず、午前中だけでも子どもを預けられる空間として補習指導を選択している可能性がある。そうであれば、コストパフォーマンスや利便性は、その選択に大きな意味を持つと言える。これは、親方 G の「長期休暇中、子どもが家にいるだけだと遊んでばっかりになるだろ？それは、よくないから親はここに（バイク修理店）子どもを送るんだよ」という語りにも表出しており、保護者は、長期休暇中の教育選択に子どもの居場所を求めていることがわかる。このような知見は、仏語圏西アフリカの学校暦の特徴を包括した議論から得られたものであり、これまでの研究の蓄積に新たな視座をもたらすものである。

## 5.2 長期休暇中のノンフォーマル教育の社会的機能

児童期に友人関係を形成し、維持することは重要な発達課題であり、社会的コンピテンスの涵養に寄与する (Kemper & Ostrov 2013)。また、異年齢集団での活動は、児童の社会性を身につける一因であるとされている (開・柿森 2009)。アフリカの文脈では、ケニアの小学校を事例に、形式上は教科指導であるとしても、その背景で児童は学校生活における友人関係形成を通じて社会性を体得しているとしている (十田・澤村 2013)。

このように、学童期において学校という空間で形成される友人関係は、児童の発達において重要な役割を担っている。そうであるとすれば、長期休暇中、複雑な児童の移動によって一時的に解体された友人関係の代替として、新たな友人関係を構築している補習指導は、児童の発達にとって重要な役割を果たしていると言える。女兒 K の事例では、コミュニティに帰属する友人関係が長期休暇中の移動によって一時的に解体されていた。そして、K

の言動から、その友人関係の解体は K の社会性の涵養などの機会を減少させていることが示唆される。さらに、長期休暇は、コートジボワールにおいて年間の 4 分の 1 を占める長期間であることから、このような長期休暇が友人関係に与える消極的な影響は小さくない。そのため、友人関係を新たに構築する補習指導は、児童にとって友人関係形成を通して得られる社会性を長期休暇中に補完する社会的な機能があると言える。

また、Chamboredon (1971) や Millet & Thin (2006) によると、社会階層の上層に位置する両親ほど、自分たちの子どもの人生に対するエージェントの影響を管理する。翻って、社会下位層の子どもは初等教育の時点で、すでに学習面で困難を感じ、年齢が上がるに伴いその学業困難は拡大する。すると、教育的な環境に耐え難くなった子どもは自らを学校教育から排除し、学校の規律や規則から逸脱したインフォーマルな仲間組織で得ることのできる関係資本の構築に注力する傾向にある。すなわち、困難な状況にある子どもにとって否定的な評価を繰り返し受けることは、毎回の評価の度にスティグマを増加させ、学業的困難を顕在化させる。そして、このようなプロセスで周縁化された子どもたちは、学校外の仲間集団を希求し、それがトラブルとなる行動を促進する原因となる (ミエ・タン 2016)。

これらの先行研究に基づけば、男児 J は、両親が離婚し実父が出稼ぎに行っていることなどから、社会階層は高いとは言えず、学校教育でも学力の下位層に位置し、学業的困難を感じている可能性が高い。そして、そのような家庭環境と学業困難がスティグマを強化させ、結果として、学校での暴力行為など、反学校的な行動と学校からの離脱の検討に繋がっていると考えられる。

一方で、職業教育の中ではこのような J の反学校的な行動とは対照的な行動が観察された。つまり、J は厳しい徒弟制度の中で、社会生活に必要なマナーやそれらの基礎となる周囲への気づきを学んでいることが示唆される。そしてそれは、他人のことを観察することに接続し、思いやりを含んだ行動として表出しているのである。このような J の行動は、向社会的行動に該当するものであり (Eisenberg et al. 2006)、それは学校で見られた反学校的な行動とは異なるものである。そしてそれは、J のような児童にとって学校というスティグマに支配された空間では、体得することが困難であった特性であると考えられる。つまり、困難な状況にある子どもは、職業教育という空

間において保護され、徒弟制度を通して向社会的な意識を涵養しているのである。

このように、補習指導は長期休暇中の新たな友人関係を形成する機能をもち、職業教育は学校教育からの逸脱を検討するような子どもの反学校的な行動を抑制し、向社会的な行動に変容させている。すなわち、長期休暇中のノンフォーマル教育は、子どもにとって社会性の欠如や逸脱行動を予防する社会的な機能を有していると言える。これは、これまでに議論されてきたノンフォーマル教育の社会的機能とは、子どもの視点という点で差異化された新たな知見であると言える。

## 6. おわりに

本研究では、ノンフォーマル教育に関わる子どもと保護者の視点から、コートジボワールの長期休暇中の教育選択とその役割について検討した。長期休暇中の教育選択は、学校での補習指導と職業教育の2種類に大別され、その選択の背景には、保護者の免状社会に対する戦略と学校教育からの離脱に対するリスクマネジメントがある。そしてそれらのノンフォーマル教育は、子どもに対して積極的な社会的機能を持ち合わせている。このように、子どもと保護者の視点からノンフォーマル教育の実態に着目することで、これまで議論されてきた消極的な社会的機能とは異なる機能がノンフォーマル教育にあることが明らかとなった。

一方で、本研究における有償の補習指導は、困難な状況にある子どもや学力下位層の子どもを排除しており、結果的に職業教育への3倍以上の投資を強いているという見方もできる。そうであれば、先行研究でも議論されている通り、このような有償の補習指導は社会的な格差の再生産に寄与しているかもしれない。

本研究の課題として、対象とした補習指導が2校と限定されていることや、職業教育に関しても限定的なインフォーマルセクターでの観察に留まっていることが挙げられる。さらに、保護者の通常の学校選択や補習指導の学校選択は、銘々の家庭により事情や環境が異なるため、本研究内で検討した事例から他の家庭を包括し、一般化して議論することには一定の限界が

ある。加えて、コートジボワールにおいては、すべての保護者と子どもが長期休暇中にどちらかの教育を選択する訳ではない。本稿でも述べた通り、長期休暇中に実家への帰省や家族旅行に出かける家庭も多くある。そのため、本研究で明らかとなった長期休暇中の教育選択を広範な次元で当てはめて、一般的に議論することは困難である。さらに、徒弟制度という観点で見れば、無一文で飛び込んできた若者を情に基づき、相互扶助的に受け入れる場合もある（山田 2017）。このように、ノンフォーマル教育や長期休暇中の人々のダイナミクスといった、その様相が社会文化的背景に大きく左右される事象については、一つ一つの事例を根気強く明らかにしていくことが必要であると言える。

## 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP19H00620 の助成を受けたものです。

## 参考文献

- 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一学校および生徒の選択に着目してー」『比較教育学研究』 54:88-109。
- 小川 未空・坂上 勝基・澤村 信英 2020「SDGs 時代の教育普遍化と格差の開発研究」『国際開発研究』 29(2):5-20。
- 小原 優貴 2016「インドの初等教育における有償教育の拡大ーデリーの低所得地域における低授業料私立学校と有償の補習指導ー」押川 文子・南出 和余編『「学校化」に向かう南アジアー教育と社会変容ー』 pp. 177-196、昭和堂。
- 開 浩一・柿森 昭長 2009「異年齢集団活動が児童の発達に関わる可能性」『現代社会学部紀要』 7(1):39-46。
- 川口 純 2014「アフリカにおけるボランタリークラスの正当性と教育権についてーマラウイの初等・中等教育を事例としてー」『ボランティア学研究』 15:99-109。
- 川口 純 2021「非正規課程の教育拡大が教育の質に与える全体構造ーポスト EFA 期のマラウイの初等教育を事例にー」『国際教育協力論集』 24(1):97-107。
- 澤村 信英・伊元 知恵子 2009「ケニア農村部における小学校就学の実態と意味ー生徒、教師、保護者へのインタビューを通してー」『国際教育協力論集』 12(2): 119-128。
- JICA（国際協力機構）2005『ノンフォーマル教育支援の拡充に向けて』 JICA。
- 十田 麻衣・澤村 信英 2013「ケニアの小学校における友人関係形成の役割ー社会・

- 文化的な背景から読み解く一』『国際開発研究』22(1):23-38。
- ブランシヤール マリアンヌ・カユエット＝ランブリエール ジョアニ 2020 『学校の社会学ーフランスの教育制度と社会的平等』田川 千尋訳、園山 大祐監修、明石書店。
- 西村 幹子 2017 「セネガルにおける親・コミュニティの学校運営への参加と教育の質ーファティク州とティエス州の8校の事例からー」『教育研究』59:121-130。
- 丸山 英樹 2016 「持続可能な開発とノンフォーマル教育のグローバルガバナンス」『国際開発研究』25(1・2):71-79。
- 丸山 英樹・太田 美幸 2013 『ノンフォーマル教育の可能性ーリアル生活に根ざす教育ー』新評論。
- ミエ マチアス・タン ダニエル 2016 「学校離れを生みだすもの」園山 大祐編『教育の大衆化は何をもたらしたかーフランス社会の階層と格差』pp. 80-98、勁草書房。
- ロジャーズ アラン 2009 『ノンフォーマル教育:柔軟な学校教育または参加型教育』大橋 知穂・笹井 宏益・澤野 由紀子・千葉 みずき・鶴見 陽子・丸山 英樹訳、国立教育政策研究所。
- 山田 肖子 2017 「学習者が選び取る職業教育パス:ガーナ国クマシ市の職業教育訓練機関における自動車修理関連分野の生徒に対する質問票調査から」『アフリカ研究』9:1-16。
- Bah-Lalya, Ibrahima. & Sukon, Kaviraj. 2011. *Republic of Mauritius 2000-2005 Educational Reform*. The Association for the Development of Education in Africa (ADEA).
- Bray, Mark. 2007. *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners (Second edition)*. Paris: UNESCO.
- Buchmann, Claudia. 2002. Getting Ahead in Kenya: Social Capital, Shadow Education, and Achievement. In Fuller, Bruce. & Hannum, Emily. (eds.) *Schooling and Social Capital in Diverse Cultures* pp.133-159. Amsterdam: JAI..
- Chamboredon, Jean-Claude. 1971. La délinquance juvénile, essai de construction d'objet. *Revue française de sociologie*. 12(3):335-377.
- Coombs, Philip H. 1986. *The World Educational Crisis: A System Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Eisenberg, Nancy. Fabes, Richard, A. & Spinrad, Tracy. L. 2006. Prosocial development. In W. Damon & R. M. Lerner (eds.) *Handbook of child psychology* 6: pp. 646-718.
- Johnson, Martin. & Majewska, Dominika. 2022. *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?* Cambridge University Press & Assessment Research Report.
- Kamper, E Kimberly. & Ostrov, M Jamie. 2013. Relational Aggression in Middle Childhood Predicting Adolescent Social-Psychological Adjustment: The Role of Friendship Quality.



*Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 42(6):855–862.

- MENA (Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation) & DESPS (Direction des Etudes, des Stratégies, de la Planification et des Statistiques). 2022. *Statistiques scolaires de poche 2021-2022*. Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation.
- Millet, Mathias. & Thin, Daniel. 2006. Ruptures scolaires et conflits de normes. *Nouveaux regards* 32:12-16.
- UNESCO. 2011. *International Standard Classification of education: ISCED.* Paris: UNESCO.
- White, W, Bob. 1996. Talk about School: education and the colonial project in French and British Africa (1860-1960). *Comparative Education* 32(1):9-25.
- Zhang, Wei. & Bray, Mark. 2020. Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education* 55:322–341.