

## アジア・南米・アフリカにおける教育の機会均等に関する研究 —比較教育学的アプローチによる理論と実践の考察—

黄 儒芬 (D1)・小原 優貴 (D3)・李 霞 (D3)・工藤 瞳 (M2)

### 1. はじめに

本コロキウムでは、既存の学校教育および学校教育に代替する教育形態としてのオルタナティブ教育・ノンフォーマル教育を考察対象として、アジア・南米地域の国々において、教育機会の均等がいかに取り組まれてきたのか、その成果と課題は何であるのか、それぞれの国の教育政策・教育制度・教育実践の分析を通じて明らかにすることを目的とする<sup>①</sup>。さらに、こうした取り組みが、生徒の幸福感、達成感にどのような影響を与えているのか検討し、最後に、学力低下・いじめや暴力などの問題が顕在化し、既存の学校教育のあり方が見直されている現代の日本に、本研究の成果が与えうる政策的示唆について検討する。

### 2. 台湾における教育の機会均等に向けた取り組み—ノンフォーマル教育を事例に—

#### (1) 戦後台湾における教育の機会均等

第二次世界大戦後、国民党政府は台湾を日本の植民地から接收して中国化イデオロギー教育を全土に普及しようと積極的に取り組んでいた。そのために、1944年に公布された「強制入学条例」に基づき「台湾省学齡児童強制入学辦法」(1947年)を制定した。同年、「中華民國憲法」が公布・施行されたが、その第21条の「国民は国民教育を受ける権利と義務がある」という規定によると、教育を受けるのは権利だけでなく、中華民國国民としての義務でもあるとされている。このように立法措置を取ることによって国民に強制的かつ統一的教育を受けさせようとした。これらの条文は現在も修正なしで適用されている。また、中学校への進学ストレスを低減させるという理由もあり、国民素質を向上させるため、1968年に義務教育を中学校段階まで延長する9年国民教育(義務教育)が始まった。初等・中等教育制度は6-3-3制である。こうして日本植民地時代で上流階層しか受けられない教育は国家主導の教育制度を全国一律で実施してきた。しかしこの時期から、9年基礎教育の義務化(1968年)の実行とともに、すべての学齡

<sup>①</sup>アフリカ地域を研究対象としている参加予定者が都合により出席できなくなったためアジア・南米地域の事例のみを報告する。

期に達する子どもは強制入学させられたうえ、不登校という現象がだんだん重視され問題化するようになった<sup>(2)</sup>。

このような中央統制の硬直した教育は40年近く続き、1987年の戒厳令が解除されてから教育の民主化する運動が各地で展開され、オルタナティブ教育の理念が台湾に導入された。民主化運動の結果、教育改革審議委員会が組織され、教育基本法の制定（1999年）をはじめとする一連の改革が進行することになった。それと前後して台湾では1990年代に従来の私立学校と異なる制度外の小規模の新しいタイプの学校（理念学校）<sup>(3)</sup>が登場し、教育行政制度の中で波紋を投じてきた<sup>(4)</sup>。それと同時に、民主化してきた台湾の教育では、理念学校、ホームスクールや多元形態仲介教育措置など多元化教育の試みが盛んになってきた。

また、法的根拠として、「教育基本法」（1999年公布）第13条に「政府及び民間は必要に応じて教育実験を進めなければならない、教育研究と評価工作を強化して教育の質の向上をはかり教育の発展を促進すべきである」とある。ならびに、「国民教育法」（1999年改訂）第4条では「学生の学習権を保障するため、国民教育段階では非学校形態の実験的教育を実施することができ、それに関する規則は直轄市あるいは県・市政府が定める」と掲げられている。そして、「国民教育法施行細則」（1999年改訂）第6条では、「国民教育法」第4条の規定に対して以下の解釈がなされている。非学校形態の実験的教育とは、学校教育以外で実験的なカリキュラムを主要な目的として、固定的な校区を持たない教育や、その他の形式で行われる教育であると定義され、地方政府がこのような形式の教育に関する規則を定めるときには保護者や教師、学校の行政担当者の各代表者と、教育の専門家などがそれにかかわることが求められている<sup>(5)</sup>。以上の法律から教育の質を向上し、生徒の学習権の保障するために、非学校形態の教育実験が政府に認められていることが窺える。

現在の台湾では、非学校形態の実験的教育が公的に認められている。例えば、ホームスクールは各県・市の定まりにしたがって申請できることが公的に認められた<sup>(6)</sup>。そして、理念学校は「教育実験」プランとして存在し、公的な認可、助成を受けるには計画を提出し、評価を受けなければならない<sup>(7)</sup>。一見（2001年）の調査によると、20世紀末より中央政府はオルタナティブ教育を認可して行く方向で動いている。このような動きの背景には、民間からの教育改革運動や政権の交代などもあり、不登校が問題視されてきたことがあるという。

---

<sup>(2)</sup> 陳婕妤「中途辮学現象/問題之变化及びその防止措置之研究」、2008、129～148頁。

<sup>(3)</sup> いわゆるオルタナティブスクール、不登校・不適応への民間からの対応であるとともに、積極的な教育理念の実現を目指すところから当事者は「理念学校」と呼ぶ。

<sup>(4)</sup> 一見真理子、2006、90～99頁。

<sup>(5)</sup> 南部広孝「台湾における義務教育制度の弾力化」、2008、207～225頁。

<sup>(6)</sup> 同上書、207～225頁。

<sup>(7)</sup> 一見真理子、2001、83～116頁。

## (2) 教育の機会均等を実現するためのノンフォーマル教育形態

上述のように国家統制教育が行われる台湾において、学歴が重視されてきて、学校不適応生徒が増加し、不登校問題が重視されるようになった。このような問題を解決するために、90年代より多元的な教育形態の導入とともに、政府がメインストリーム教育においてオルタナティブ教育の導入を試みた。講じられた重要な措置の一つは多元形態仲介教育措置である。多元形態仲介教育措置とは、伝統的な学校教育環境で順調に学習できない生徒に、選択性・柔軟性のある教育内容と教育方式で多元的かつ特別な学習環境を提供するひとつの教育方案である。この措置に基づき、作られたクラスまたは学校を仲介教育施設と総称する。仲介教育施設の中で行われているすべてのカリキュラムは仲介教育と呼ばれている。仲介教育施設で行われる仲介教育は原則として各施設に任されている。政府は基本的に干渉せず、仲介教育施設は必要に応じて自由にカリキュラムを編成できる。生徒を通常の教育体系に再編入するため、補習授業、生活指導、補導(カウンセリング)教育などを行う生徒に対して一時的な居場所でもある。卒業まで在籍する案例もある。主な役割は、復学支援または不登校傾向がある生徒の受け皿である。

このように公立学校の中で設置された仲介教育施設は多元的なカリキュラムが行われるようになった。従来の教育は国家統制が強い台湾においては、メインストリーム学校でのオルタナティブ教育実践が90年代より見られ始めた。つまり、仲介教育施設はメインストリーム教育でオルタナティブ教育を実施する教育機関である。

また、教育の質を向上し、生徒の学習権の保障するために、非学校形態の実験的教育(例えば、ホームスクール)も政府に認められるようになった。

そして、理念学校(オルタナティブ学校)は法的に完全に認められていない公教育体制外の学校である。60年代に台湾においてオルタナティブ教育という理念がはじめて提唱され、90年代に至ってオルタナティブスクールの先駆といえる森林小学校が誕生した。現在計10ヶ所<sup>⑧</sup>が存在する。上述のように台湾において政府も民間も教育の機会均等に様々な措置を取り組んできたことが見える。

(文責・黄儒芬)

## 3. 中国における教育機会均等及び教育質の向上に関する取り組み—「素質教育」の提唱と展開に焦点をあてて—

### (1) 「素質教育」が提唱される背景

封建時代の中国においては、学問に触れることのできるのは社会の一部の人に限られていた。この状況は、中華人民共和国建国後も暫く続いた。1952年、全国統一入試制度が実施され、試験による人材の選抜が始まった。また、1953年に重点学校制度が導入され、優れた人材・物資を集めた重点学校とそうではない「一般学校」との格差を生

<sup>⑧</sup> <http://www.alearn.org.tw/mag/doc/b000201.htm> (2010年2月14日)

じさせるきっかけとなった。1966年に文化大革命が始まり、全国統一入試制度や重点学校制度が廃止され、その代わりに、推薦された労働者のみ大学へ通わせる制度が施行されたが、教育を受けられる者が一部の人に限定されることには変わりはなかった。また、文化大革命の十年間において、教育の政治に奉仕する機能だけが強調され、「読書無用論」が氾濫し、学校が崩壊状態に陥った。文革終結後、1977年に統一の「大学入試」制度、1978年に重点学校制度が復活し、中国の主要な大都市で重点学校が次々に設立された<sup>(9)</sup>。本来、重点学校の設立の主旨は、限られた人材・物資を集中して優秀な人材を育成し、「一般学校」の手本となることであつたが、実際に教育現場の競争をより一層刺激し、「受験教育」の氾濫を加速させた。このように、中華人民共和国建国後の長い間、教育機会の不均等や教育質の格差の存在が中国社会の課題となった。

## (2) 「素質教育」の提唱・展開

一方、1978年に中国共産党第11期三中全会が開かれ、この大会において改革開放政策の導入が決められた。その後、経済体制に対する改革の進展に伴い、科学技術や教育、さらにマンパワーの社会発展における役割について認識されるようになった。1985年に中国共産党中央は「中共中央の教育改革に関する決定」を公布し、「教育体制改革の目的は民族素質の向上であり、大いに人材を育成し、いい人材を育てることである」<sup>(10)</sup>と宣言した。同年に始まった教育改革において、識字教育と9年間の義務教育の実施が重点に取り組みされた。1993年に、中国共産党中央及び政府国務院によって「中国の教育改革と発展に関する綱要」が通達され、「小・中学校で行われている教育は『応試教育』から全面的に国民の資質（素質）を高める方向へ転換し、全体の学生に向ける」ことについての提言が行われた<sup>(11)</sup>。1995年『中華人民共和国教育法』が頒布され、すべての公民に対して、教育を受ける機会の平等が法律という形で決められた<sup>(12)</sup>。その翌年の1996年に、『中華人民共和国国民経済と社会発展“九五”計画及び2010年遠景目標綱要』が公布され、「人材を育成する様式を改革し、『応試教育』から全面的な素質教育へ転換」することが訴えられた<sup>(13)</sup>。さらに、1999年に中国共産党中央と政府国務院は「教育改革の深化と素質教育の全面的推進に関する決定」を公布し、素質教育を、(1)就学前から高等・成人教育を含めて、(2)学校、家庭や社会も含めて、(3)経済発展地域から発展途上の内陸部にいたるまで、(4)中央から各レベルの政府と社会全体が責任をもって、全面的に推進することを宣言した<sup>(14)</sup>。そして、素質教育の推進においては、大型の「園丁（教師）プロジェクト」、「ハイテク人材開発プロジェクト」、「現代遠隔教育プ

<sup>(9)</sup> 袁振国、1999、16~36頁。

<sup>(10)</sup> 『中華人民共和国重要教育文献』、1998、2285頁。

<sup>(11)</sup> 同上書、3467頁。

<sup>(12)</sup> <http://www.china.com.cn/aboutchina/data/zgjy/2010-1-10>。

<sup>(13)</sup> 『中華人民共和国重要教育文献』、1998、3946~3947頁。

<sup>(14)</sup> 一見真理子、2005、116頁。

プロジェクト」、「西部教育開発プロジェクト」などの施策が進められている<sup>(15)</sup>。これによって、国民の資質（素質）を向上させるための素質教育は、教育改革全体でのスローガンとして完全に定着し、21世紀に向かう基礎教育の目標となった。

### （3）「素質教育」の中身・実施

素質教育という教育思想が最初に形成された1980年代では、子供の学習負担軽減が目指され、「素質教育」とは宿題も出さず、試験による評価を行わない教育のことであり、知育以外の芸術・スポーツ分野を重視する特技教育のことであるなどと理解されていた。一方、現在、素質教育とは、(1)すべての国民を対象にしていること、(2)個々人の発達水準をその特質をふまえて引き上げること、(3)未来社会を生きる主体形成のための教育であること、(4)創造能力、実践能力、問題解決力、さらには健全な競争力やチャレンジ精神の育成も重視するものである<sup>(16)</sup>。即ち、素質教育の理念は「全面的」、「全体的」、「主体的」というキーワードでまとめられる。

素質教育の実施に当たって、絶対評価の代わりに、形成的評価などが導入されたこと、従来学生の認知的な能力の育成を重視した学科中心のカリキュラムを改めて、児童生徒は「学習と発展の主体」と位置付け、学習過程における彼らの興味・関心・価値観とともに、彼らの創造意欲や探求的な学習能力といった実践能力の育成が重視されるようになった<sup>(17)</sup>。また、教育方法においては、生徒の個性化を目指し、「因材施教」の教育理念に基づく指導方法が訴えられている<sup>(18)</sup>。つまり、全体の生徒の能力を高めることを目指しながらも、優秀な才能を持つ生徒に対して、彼らの才能を更に伸ばすことも教育の一環として位置付けられている。

素質教育の中身の変化や、その実施に関する施策から、現在の素質教育は「個人差に応じた教育」でありながら、「個に応じた教育」という特徴がうかがえる。即ち、素質教育とは「教育機会の均等」と「教育質の向上」を目指す教育思想といえよう。

（文責・李霞）

## 4. インドにおける教育の機会均等に向けた取り組み—無認可学校を事例として—

インドでは、1990年代、国際機関、インド政府、NGOなどによって、初等教育の普及と非識字者の撲滅に向けた運動が盛んに行われてきた。その最も大きな成果として、就学率の向上に加え、貧困層の教育の質に対する意識が高まったことが確認されている

<sup>(15)</sup> 同上。

<sup>(16)</sup> 同上書、115頁。

<sup>(17)</sup> 李霞「中国の学校教育における児童の主体性に関する一考察—小学校における国語授業の事例研究—」『教育目標・評価学会紀要』(18)、2008、57頁。

<sup>(18)</sup> 中華人民共和国重要教育文献（1998～2002）』海南出版社、2003、289頁。

(19)。しかしながら、貧困層がアクセス可能な公立学校では、教員の怠惰な勤務態度がしばしば指摘されており、学校教育の質の改善が大きな課題とされている。こうしたことから、今日、インドでは貧困層の間でも授業料が割高な私立学校に価値が見出されている。これらの私立学校の中には、政府から認可されていない無認可学校(unrecognized school)が多く存在しており、これらの学校は今日インド各地で展開していることが確認されている<sup>(20)</sup>。インドにおいて無認可学校は、独立以来、国家的重要課題とされてきた初等教育の普及を実現するためにも看過してはならない存在である。しかしながら、インド連邦政府は、無認可学校が政府の認可を受けた学校ではないことを理由に、無認可学校の実態を認識しつつも公的にはその存在を認めてこなかった。そこで本項では政府主体ではない教育の機会均等に向けた取り組みの一例として、インドの無認可学校を取り上げその機能と役割についてみていくことにする。

### (1) インドにおける無認可学校の発展の背景

無認可学校が「認可学校」として認定されるためには、まずは、登録団税法にもとづき政府登録団体として認定される必要がある。その上で、学校教育法にもとづき、適切な土地、学校設備などの条件をクリアする必要がある。しかし、貧困層の親から徴収する授業料を唯一の収入源とする無認可学校は、政府が規定する一定面積の土地や学校設備を用意できる状況にない。無認可学校の多くが、「無認可」であり続ける理由はこの点にある。こうした無認可学校は、前述のとおり、政府による学校の供給が人々の需要（とりわけ貧困層の教育熱の高まり）に対応できなかったことによって発展してきた。無認可学校に子どもを通わす親に対して筆者が行ったインタビューでは、無認可学校の魅力は、教員のアカウンタビリティーやコミットメントが高い点、英語が教授言語である点（公立学校の教授言語はヒンディー語）にあるという回答が多く返ってきた。無認可学校の発展は、ゆるやかな法制度によって支えられてきた側面もある。デリー学校教育法には、中等教育（第9学年）進学希望者は、過去に認可学校に在籍したことがない者も含め、（初等教育の最終学年である）第8学年の段階には認可学校に在籍し、認可学校が発行する修了証明書(Transfer Certificate, TC)を受領する必要があることが記されている。この文言自体が、第7学年までは無認可の学校に在籍していてもよいという解釈の余地を残し、第7学年までの無認可学校の運営を可能にしてきたのである。こうした中、2008年、無認可学校の存在の法的正当性をめぐって高等裁判所において審議がなされた。そこでは、すべての学校は認可申請を行い教育省の管轄下におかれるべきで

(19) インドの初等教育段階の就学率は、独立以降順調に増加しており、2006-07年時点の粗就学率は110.86%、純就学率は92.75%となっている。MHRD, 2007, pp. VII-VIII, Mehta, 2008, p.125.

(20) Aggarwalによると、無認可学校の多くは、就学前教育および初等教育を提供しており、これらの学校の在籍者数がインドの全就学者数に占める比率は、前期初等教育段階では約4.8%、後期初等教育段階では約2.6%とされている。そして、その数は5年ごとに倍増しているという。Aggarwal, 2000, p.2.

あり、認可基準を満たさない学校については閉鎖すべきという判決が下された。しかし、この判決に意義を呈した無認可学校経営者らは、先の学校教育法の解釈のあり方の妥当性を主張し、最高裁判所がこの解釈を認めたため、非公式な無認可学校が公式に認められる運びとなった。

## (2) 無認可学校の機能と役割

無認可学校にはTCを発行する権限がないため、無認可学校の生徒が、中等教育への進学を希望する場合、生徒は、第8学年の段階には認可学校に在籍し、認可学校が発行するTCを受領する必要がある。しかしながら、筆者が調査した無認可学校の中には第8学年まで学校運営を行っている学校もあった。この点について経営者に確認したところ、無認可学校の生徒は、第7学年か第8学年の段階で認可学校への編入試験を受験し、認可学校生徒として登録を行うものの、実際には無認可学校での学習を継続し、第8学年修了時のみ認可学校生徒として試験を受験することで、認可学校が発行するTCを獲得しているという回答が返ってきた。このように、無認可学校の生徒は、認可学校の協力のもと、認可学校と無認可学校の生徒として二重登録を行っているのである。以上より、無認可学校は、上流階層や中間層の文化的象徴である英語を教授言語とする私立学校にアクセスできる機会を貧困層に提供し、そこでの資格取得をも可能にすることで、貧困層による文化資本の獲得を実現している。他方、無認可学校は、貧困層を「公立学校にしかアクセスできない貧困層」と「低い授業料の学校であれば選択できる貧困層」とに分化し、学校の階層化・差別化を促進する装置として機能しているともいえる。以上のことから、無認可学校は、生徒の家庭環境（おもに経済的階層）に応じた質的に異なる教育への機会均等を推し進めている状況にある。

(文責・小原優貴)

## 5. ペルーにおける教育の機会均等に向けた取り組み—働く子どもへの教育を事例に—

### (1) ペルーにおける教育の機会均等

本節ではペルーにおける教育の機会均等に向けた取り組みの現状と課題について考察する。ペルーは数字の上での教育普及状況はかなり進んでいるものの、教育の質がしばしば問題とされている。

ペルーの教育制度は1年間の就学前教育、6年間の初等教育、5年間の中等教育に高等教育が続く形となっており、就学前、初等、中等の12年間で義務制とされている。2007年における就学前教育の粗就学率は68%、初等教育の粗就学率は113%、純就学率は97%、中等教育の粗就学率は98%、純就学率は76%となっており、特に初等教育

に関して言えば就学機会の完全普及はほぼ達成されているということが出来る。また、就学率の男女差もほとんどない<sup>(21)</sup>。

その一方で、ペルーは就学率などに関しては教育普及の進んだ国であるといえるものの、私立と公立、農村部と都市部といった違いによりその教育の実態には大きな差がある。さらに国全体としても、2001年に公表されたOECDによる15歳の学力調査PISAにおいて参加41カ国中最下位の成績であり、生徒の学力達成度がラテンアメリカの他国と比べてもきわめて低いことが明らかになった<sup>(22)</sup>。すなわち、教育を受ける機会自体は数字の上では満たされているといえるが、到達することが望ましいとされる学力水準に達する生徒はかなり少ないのである。

さらに教育を受ける機会自体も児童・生徒の社会経済状況によっては制約を受ける場合がある。ペルーにおいては初等・中等教育における学校の多くが国立であり、かつてはその中に私立学校に肩を並べるだけの国立校が存在したが、1980年代以降の教育行政の失敗等によりそのレベルが凋落した。したがって、読み書きという最低限のレベルについては教育機会の均等化が進んでいるが、特に首都リマに関して見た場合、低所得層においては高所得層の家庭の子どもが受けられるような質の高い教育を受けることも、そして多くの人々が期待を寄せる社会移動もかなわないことが危惧されている<sup>(23)</sup>。

## (2) 就学機会が制限される状況に対する取り組みの一例

就学率を見る限りではペルーにおける就学の機会均等は達成されているように考えられる。しかし特に貧困層においては学校に通うための費用負担が家計に重くのしかかり、無償である義務教育においても徴収される入学金や学用品などの費用が払えずに児童・生徒が不定期にしか学校に通えない場合がある。そうした児童・生徒のなかには自分で働いて生活費や学校に通う費用を稼ぐ者もあり、彼らをどのように支えるかにはいくつ選択肢がある。すなわち、政策的に家計を補助し、児童・生徒が働かずに済むよう間接的に支えるプログラムや、反対に児童・生徒が働くことを支えて学校に行けるようにする取り組みなどである。本項では特にペルーに特徴的な後者の取り組みを述べる。

ペルーにおいて児童・生徒が働くことを支えるという主張をする運動は1970年代に生まれた。現在ではこの運動は児童労働の禁止を目指すILO(国際労働機関)などの主張としばしば対立しつつ、児童・生徒が学校に通いながら働くことで自尊心を保ち、現実的に学校に通える方策を探っている。そのような団体の一つであるMANTHOC

(Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos : キリスト教徒の働く青少年運動)は働く子どもの生活・仕事上の問題の共有や解決を目的として1976年に組織された。この団体の活動理念の一つが働く子どもの社会的・心

<sup>(21)</sup> UNESCO Institute for Statistics.

<sup>(22)</sup> Rivero, 2008, pp.57-58.

<sup>(23)</sup> 山脇千賀子、2005、102~103頁。

理的特徴に配慮した教育を行うことであり、1986年には非営利団体の MANTHOC 協会 (asociación) を作って政府に登録し、法的権限を得て学校を設立した<sup>(24)</sup>。この学校では児童・生徒が働きながら学校をやめずに済むよう、校内にパン工房を持ったり、工芸品を作ったりして商品の販売などを行っている。生徒は働いている子どもに限らず、留年を重ねて年齢が上がり、一般の公立学校に行きにくくなった子どもや、公立学校への諸経費が払えない子ども、障害を持つ子どもなども学んでいる。この学校は外部からの援助や有志の教師によって運営されており、児童・生徒はわずかな費用で通うことができる。このように就学機会を失いかねない状況にある児童・生徒に対しては、彼らの生活状況に合った形の教育を提供し、教育の機会均等を底辺から支える例がある。

(文責・工藤瞳)

## 6. おわりにかえて

本コロキウムではアジア・南米地域の教育の機会均等をテーマに研究代表者、研究分担者以外のメンバーも集めて前期と後期に集中講義を行った。この中でそれぞれの研究対象における教育の機会均等の理論と実践に関して議論するとともに、それらに対する比較教育的アプローチ及び現地調査の手法などに関しても参考文献を用いながら意見を交換した。教育の機会均等あるいは児童・生徒の学習権の保障のためには政府・民間双方からのアプローチがあり、国や地域の事情によってその存在感の大きさは異なる。しかし教育の機会均等を画一的ではなく社会・経済状況をはじめとする児童・生徒が個々に抱える問題に応える形で図っていくことが、児童・生徒の幸福感・達成感に結びつくということは各国に共通して言えるという議論に至った。日本は、児童・生徒の教育機会や教育の質の平等が比較的達成されている国であるとはいえ、いじめや暴力、経済的・社会的理由による進学問題や学力低下などが問題とされており、その内実をより詳細に検討していく必要があるだろう。

## 参考引用文献

### < 共通文献 >

浅井春夫、松本伊智朗、湯澤直美編『子どもの貧困：子ども時代のしあわせ平等のために』明石書店、2008。

メイ、ティム著、中野正大監訳『社会調査の考え方：論点と方法』世界思想社、2005。

### < 台湾 >

一見真理子「台湾におけるオルタナティブ教育の登場と展開—その成立と行政との関わりに着目して」『オルタナティブな教育実践と行政のあり方に関する国際比較研究』（中間報告事例集：代表・永田佳之）2001年。

<sup>(24)</sup> Chacaltana, 2000, p.68, Swift, 2000, p.133.

一見真理子「台湾における「公設民営」型学校の導入と存続—オルタナティブな教育実践と行財政支援—」『「公設民営」型学校に関する国際比較研究』（最終報告書：代表・永田佳之）2006年。

<中国>

呉柳主編『素質教育理論与基礎教育改革』広西師範大学出版社、1999年。

金一鳴・唐玉光主編『中国素質教育政策研究』山東教育出版社、2004年。

素質教育調研組『共同的関注—素質教育系統調研』教育科学出版社、2006年。

素質教育調研組『共同的関注—素質教育系統調研（続）』教育科学出版社、2006年。

一見真理子「中国における学力観の転換—『素質教育』の意味するもの—」『学力の総合的研究』黎明書房、2005年。

<インド>

Aggarwal, Yash. *Public and Private Partnership in Primary Education in India, A Study of Unrecognised Schools in Haryana*, National Institute of Educational Planning and Administration(NIEPA), Delhi, 2000. [http://www.dise.in/downloads/pub\\_pri.pdf](http://www.dise.in/downloads/pub_pri.pdf)

Directorate of Education. *The Delhi School Education Act, 1973 & The Delhi School Education Rules 1973*, Akalank Publications, Delhi, 1977.

Government of India, Ministry of Human Resource Development (MHRD), Department of Higher Education Statistic Division, *Selected Educational Statistics 2004-05*, MHRD, New Delhi, 2007.

Mehta, C, Arun. *Elementary Education in India, Progress towards UEE, Analytical Report 2006-07*, National University of Educational Planning and Administration, Delhi, 2008.

<ペルー>

山脇千賀子「リマにおける社会移動とグローバリゼーション：社会階層と空間の再編成」遅野井茂雄・村上勇介編『現代ペルーの社会変動』国立民族学博物館地域研究企画交流センター、2005。

Chacaltana, Juan. "Manthoc, un movimiento de niños y niñas trabajadores del Perú." *NATs Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores*. No.5-6, 2000.

Rivero, José. *Educación, docencia y clase política en el Perú*. Lima: Tarea, 2008.

Swift, Anthony. "El movimiento nacional de niños y adolescentes trabajadores organizados del Perú (MNNATSOP)" *NATs Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores*. No.5-6, 2000.

UNESCO Institute for Statistics

[http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF\\_Language=eng&BR\\_Country=6040&BR\\_Region=40520](http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=6040&BR_Region=40520) (2010年2月13日)