

---

 論 文
 

---

# 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



名古屋大学国際開発研究科 山田 肖子

本論では、ガーナ国アシャンティ州の州都であるクマシにおいて、自動車修理に関連する技能を学んでいる、4つの異なるタイプの職業技術教育 (TVET) 機関である職業訓練所 (VTI)、技術研修所 (TI)、技術高校 (STHS)、ポリテクニク (技術短大) の494名の生徒に対して行った質問票調査の分析結果を提示する。

ガーナでは、2000年代の半ばから、大規模なTVET改革を行い、従来の座学重視の教育から、工場等での実習を中心とする実用性重視の技能形成に転換しようとしている。しかし、実際の学校現場、特に生徒自身にとっては、制度が変わったことで、彼らの職業観や教育への期待が影響を受けている様子は見られない。若者が、生業のための技能を身に着けるうえでの選択は、どのような要因に影響を受けているのか。本論では、若者が中卒後に選ぶキャリア形成の過程が多様であり、学校を必ずしも選ぶわけではないと同時に、インフォーマル・セクターでの徒弟と複数の学校の間を往還するなど、複線的かつ長期的な戦略があることを示す。そのうえで、学校外での技能形成の可能性が多くある環境で、学習者は、どのような判断に基づいて、また、キャリア形成のどの段階で「学校」という制度化された場を選択するのかを考察する。

## はじめに

徒弟制度が発達した西アフリカにおいて、職業技術を身に着けるためにフォーマルな学校に行く、という発想は20世紀以降のものだと言える。19世紀にも、現在のガーナに当たる地域で、ドイツ系のミッションナリー学校などで、簡単な農業技術などを教えてはいた。また、第一次、第二次大戦間の1920-30年代には、英国植民地省の「熱帯アフリカ教育諮問委員会」を中心に、教育を受けたアフリカ人が、過度にヨーロッパの影響を受けてアフリカ社会からかい離しないよう、カリキュラムの教養的要素を減らし、職業教育的な内容を増やすという議論が広くなされた (Yamada, 2008; 山田, 2005)。

ガーナを含め、アフリカの多くの国では、職業教育課

程は、一般教育課程よりも価値が低いという社会通念が根強い (Eichhorst et al., 2012: 4-9)。その理由の一つは、学校教育が、植民地政府や教会、ヨーロッパ人の経営する会社などで雇用するための人材養成の場として導入された歴史から、学校イコール英語や教養を身に着けて給与労働者になる準備、との認識が広まっていることにある (山田, 2003)。独立後の60年間に、職業教育が、若者の失業や社会問題対策になるとか、産業界の労働力需要に合った労働者を計画的に輩出するために、職業教育を強化すべきだ、といった議論は、政府及び国際援助コミュニティにおいて繰り返し行われてきた。しかし、そうした政策は、その度に普通教育重視の政策によって上書きされてきている (Yamada, 2001)。このことは、職業教育課程に対する大衆の信頼が高くないことと無関係ではないだろう。

ガーナでは、2000年代の半ば頃から、1986年以降最大の職業技術教育・訓練 (Technical and Vocational Education and Training: TVET) 改革に着手した<sup>1)</sup>。2007年に教育制度全体の改革がなされた際に、学校内だけ

でなく、徒弟や企業研修も含めた産業人材育成全体をコーディネートする機関として TVET 評議会 (Council for TVET: COTVET) が設置され<sup>2)</sup>、学習者の技能レベル別の到達基準 (Occupation Standard) や技能資格認定枠組み (National TVET Qualification Framework)、教育・訓練を実施する機関の認可基準 (Accreditation Standard) などを順次整備していった (Darvas and Palmer, 2014: 5; Government of Ghana, 2014a: ix; COTVET, 2012)。

ガーナでのこうした TVET 改革は、過去を知る者には既視感を覚えさせるが、2000 年代以降のそれは、過去のものと比べても国際的な TVET 回帰の言説がより強い影響力を持ち、多くの開発途上国で同様の処方箋が適用されている。その背景には、「万人のための教育」目標に則った政策によって、多くの国では基礎教育の就学率が大幅に向上したが、若年失業率や貧困率はほとんど改善しておらず、就学だけでは、社会問題や貧困の解消に直結しないことが、改めて指摘されだしたことがある。特に、2015 年 9 月に採択された「持続可能な開発目標 (Sustainable Development Goals: SDGs) の 4 番目である教育分野の目標 (SDG4) では、教育サービスの普及だけでなく、識字や計算能力、ライフスキルや雇用可能技術 (Employable skills) といった、学習者の知識、技能の向上に重点を置く内容が中心となった。こうした全体の潮流を反映し、TVET 分野では、教育訓練機関の機材を充実させるといったことよりも、学習者が、仕事の中で実際に使える知識、技能を身に着けることを主眼とし、産業界と教育界の連携を強化し、実習を中心とした教育訓練を行うため、制度枠組みを変更するとともに、世界銀行、デンマーク政府等が、技能形成基金 (Skills Development Fund) を設立し、COTVET に触媒としての機能を持たせる方向に転換している。

こうした大規模な教育訓練制度へのテコ入れは、多大な労力と混乱を伴うプロセスであるが、描かれる理想が学校現場で具現化する段階にはなかなか至らない。カリキュラム変更によって、企業や工場での実習期間が大幅に増加したが、実習先とのマッチングや教員による巡回、座学との関連づけなどに手が回らないため、生徒は、実習先もないまま学校にも行かず、数か月を過ごすという例も多く報告されている (Kumasi Technical Institute, 2011)。こうした混乱にも起因して、TVET の制度変更は、生徒にはほとんど認識されておらず (筆者の TVET 校での聞き取りから)、そのため、彼らがキャリア形成の選択肢として学校を選ぶ際の判断にも大きな影響は及ぼしていないと思われる。若者が、生業のための技能を身に着けるうえでの選択は、人材育成制度の意図とは違った要因に動かされている。彼らの置かれた環境で、どう

いう技能形成の道筋が取られているのか、またそれは、収入、社会からの評価、他の選択肢との比較、将来性など、どのような観点から判断されているのか。若者が、知識や技能を得るための場として、学校以外の場を選ぶ可能性は十分にあり、他方、就学を選ぶ場合にも、期待しているものは、知識や技能ではない可能性もある。学校を、技能形成の前提ではなく、選択肢として、選ぶ若者の側から捉え直したら、違う状況が見えてくるのではないか。

そうした問題意識に基づき、本論では、ガーナ国アシャンティ (Ashanti) 州の州都であるクマシ (Kumasi) において、4 つの異なるタイプの TVET 教育機関である職業訓練所 (Vocational Training Institute: VTI)、技術研修所 (Technical Institute: TI)、技術高校 (Senior Technical High School: STHS)、ポリテクニク (技術短大) で自動車修理に関連する技能を学んでいる 494 名の生徒に対して行った質問票調査の分析結果を提示する。VTI, TI, STHS は、中学校卒業資格が入学要件になっており、ポリテクニクは、TI 卒業相当の資格があることが求められる。したがって、ポリテクニクを除く 3 つの教育課程は、中卒時点の若者の選択肢になる。ポリテクニクは、これらと同列というよりは、途中で何等かの手段で技能や知識を習得した若者の、何年後かの選択肢と言えるだろう。ポリテクニクの生徒の過去の職業や教育訓練の経験などを知ることで、中卒以降、ポリテクニクまでの間に、どんな技能形成過程を経てきたかが垣間見えるのである。学校教育は、ある教育段階から次の教育段階への単線的な移行を前提として見られがちだが、中卒以降の若者のキャリア形成の道筋は多様である。そこで、仕事と学校をどう往還するのか、その選択にどのような要因が影響するのかを紐解くことが本論の目的である。

自動車修理に関連する分野 (自動車機械、電気、車体修理、溶接・成型加工) に特化したのは、クマシには、自動車修理を中心とするさまざまなインフォーマルの零細工場が集積し、80,000 人も労働していると言われるスアメ・マガジンがあるためである (Adeya, 2006: 3)。スアメで徒弟をすることは、西アフリカにおける技能形成の手段として、一般に高く評価されており、ブルキナファソやナイジェリアからも徒弟が来ている (筆者のフィールドワークでの聞き取り)。そうした伝統的な産業集積地があることで、クマシは、モノづくり、特に自動車関連技術を学ぶのに適した場所だと広く認識されている。同時に、クマシであれば、異なる種類の TVET 機関であっても、自動車関連のコースは必ずある。従って、年代や学校の種類の違いを超えて、同じ質問票を用いて比較可能なデータが取れるため、当該分野に焦点を当てること

とした。

## 1. 本研究の学術的位置づけ

### 1. ガーナの労働市場と若者の技能形成

ガーナでは、2012年に石油の商業生産が始まったことで急速に経済に弾みがつき、雇用状況も向上している。2001年には、労働人口の10.0%が失業しており、15～24歳の若年失業率は15.9%に達していたが、2014年には、それぞれ2.4%、3.3%まで改善している（World Bank, 2016）。しかし、もともとGDPに占める割合が10%程度だった製造業生産は、石油ブームでサービス業が膨らむのと反対に、減少してしまっている（2010年に8.1%、Aryeetey et al., 2014: 233）。このことは、資源ありきの消費が拡大する半面、付加価値製造の基盤は強化されておらず、製造業の相対的位置づけが低下していることを示しており、経済の長期的安定のためには、中卒、高卒程度の技術者育成の必要性がますます高まっていることを示している。

ガーナは、アフリカの中でも古くから初等教育の就学率は比較的高く、2005年の時点で、総就学率は83.4%、2014年時点では、100%を超えている（108.5%）<sup>3)</sup>。また、2014年の中学校（Junior High School）進学率は93.8%で、義務教育段階では、ほとんどの若者が学校に行っていると言える。それに対し、高等学校（Senior High School）の進学率は、2005年の25.5%から45.8%に大幅に増加したものの（Ghana Education Service, 2006, 2015）、いまだ中学校から高校への進学時点が、教養（普通科）教育の機会のボトルネックであり、多くの中卒者が、他の道を選ぶことを示している。高校に進まない半数以上の中卒者のうち、TVET機関をはじめとする公的教育訓練機関に進むのは12%程度に過ぎず、他は、詳細な追跡はされていないものの、伝統的な徒弟、労働、または教育も職探しもせず、家庭内労働などに従事している状態と考えられている（Government of Ghana, 2014a: 2-11）。推計では、440,000人以上の若者がインフォーマルな徒弟制度で技能を学んでおり、TVET機関で学んでいる若者1人に対し4人の徒弟がいると言われている（Darvas and Palmer, 2014: 6; Palmer, 2009: 32）。

技能形成だけでなく、雇用の多くもインフォーマル・セクターである。石油採掘開始前のデータではあるが、2010年の国勢調査によると、労働人口の93%は民間セクターに雇用されているが、そのうち86.1%はインフォーマル・セクターでの雇用であり、フォーマルな雇用は7%に過ぎない（Government of Ghana, 2010）。TVET教育機関では、近年、実習（Industrial Attachment:

IA）を強化しているが、生徒の多くは、インフォーマル・セクターで実習を行っており、更には、TVET卒業者のうちフォーマル・セクターに雇用されるものは少ないことから、TVET教育機関の側でも、生徒に、企業や政府に雇用されることよりも、起業することを奨励し、一定の条件を満たしたTVET修了者には起業奨励金を出すなどしている（Government of Ghana, 2014a: ix-2）。

こうした施策は、インフォーマル・セクターに就業することを暗黙の前提にしたフォーマルな（制度化された公的教育機関による）技能訓練という体をなすが、既述の通り、ガーナ社会では、インフォーマルな徒弟制が非常に発達し、また社会的評価も高く、また、結果的にインフォーマル・セクターでの起業が多いのであれば、そこに政府の教育機関が参入することが技能形成上、どのような付加価値をもたらしうるのか、もっと踏み込んだ議論が必要だろう。ガーナ政府の中期国家開発計画「Ghana Shared Growth and Development Agenda (GSGDA) II 2014-7」は、基本方針のなかで、採掘業を中心に、ガーナの民間セクターの国際的競争力を高めることを謳う一方で、人材育成の目標は「貧困削減のための安定した雇用」となっており、限られたフォーマル企業振興を重視する産業政策に対し、その産業を支えるための人材育成政策はインフォーマル・セクターの労働者に焦点を当てるというズレが生じている。二極化する経済をつなぎ、フォーマルな雇用のすそ野を広げる中堅技術者の育成にこそ、徒弟制度にはないTVETの役割があると思われるが、近年の人材育成政策は、両者の棲み分けをむしろ曖昧にしている。（Government of Ghana, 2014b）。

こうした政策上の意図を、生徒たちは明確に意識してはいないだろう。筆者の調査からは、数年前より明らかに実習の時間が増えたことは生徒も認識していることが分かっているが、それ以外の変化はあまり認識されておらず、TVET校に就学することの意義については、彼らなりの基準で判断し、キャリア選択を行っていると思われる。

### 1.2. キャリア選択に影響する要因

一般的に、若者のキャリア選択には、経済状況や産業構造など個人の力では解決しえない外的要因と、若者自身の内面に関する要因が影響すると言われている（安達, 2004）。労働市場や産業構造などが、特定のキャリアを選ぶことを後押ししたり制約になったりする可能性がある一方で、個人には必ず主体性があり、自分の能力に対する自信（自己効力感）、期待する結果、他者や環境との関係、経験や学習などによって、主体的キャリア判断を行っているという（Bandura, 1986）。レントらは、キャ

リア形成をつかさどる社会認知的枠組みとして、相互に関係しあう次の3つの領域を提示している。すなわち、(1) 職業に関連する興味の形成と深化、(2) 選択可能な学校や仕事の中からの選択、(3) 教育や職業を達成するための持続性とパフォーマンス (Lent et al., 1994) である。こうした研究のうち、若者を取り巻く外的、環境的要因に着目したものは、教育社会学、若者自身の心理的要因に着目したものは心理学の分野で多く蓄積されている。更に、キャリア形成に関する要因理解に基づき、中等、高等教育段階でのキャリア教育の実践的な研究も行われている。すなわち、本人の自己効力感や志向性に見合ったキャリアの方向付けをするために、取るべきアプローチや、それらがもたらす効果を実証的に検証したりするものである (労働政策研究・研修機構, 2008)。

キャリア形成、キャリア教育に関する文献のほとんどは、欧米や日本などの先進国の研究者が自国の教育現場での実践を前提としたものであり、ガーナのコンテキストに直接的に当てはめることは難しいだろう。しかし、本論文で取り上げる、異なる TVET 教育課程に在籍する若者は、それぞれ成績や家庭条件といった客観的に捉えられる要因だけでなく、そうした要因にも影響を受けて形成される内面の意思—本人の学校への期待や将来のキャリアプラン—を彼らなりに持っている。こうした、学習者自身の主体的な選択に重点を置いてキャリア形成の一つのパス (経路) として学校教育をとらえることは、より包括的に教育開発をとらえるために必要な視点だと思われる。そこで、以下の議論では、キャリア形成に関する文献を参考にしつつ、学習者の職業教育パスの選択に影響する要因を検討することとしたい。

## 2. 調査地と調査対象者の概要

### 2.1. アシャンティ州クマシ市について

アシャンティ州は、ガーナの10州の一つであり、人口は、首都のあるグレーター・アクラよりも多い480万人ほどで、国土の中南部に位置する。アシャンティ州は、ガーナの総人口の14.8%を占め、最大の民族グループであるアサンテ人が多く住む (Government of Ghana, 2010)。また、州都であるクマシは、人口173万人で、アシャンティ州全体の人口の3分の1以上が集中している。イギリスの植民地化に最後まで抵抗したアサンテ王国の古都であり、西アフリカの文化の中心地として栄えた遺産として、今も、アサンテ大首長の宮殿を中心に、西アフリカ各地に広がる道路網があり、西アフリカ最大と言われるマーケットに人々が集まる。

州の識字率は60.5% (全国平均53.4%) で、平均を上

回るが、州内格差も大きく、州都クマシでは74%だが、最も低いエジュラ・セチェドゥマセ郡では35.3%である。労働人口の半数近く (44.5%) は農業に従事しているが、行商を含む交易業が18.4%と多く、次いで製造業 (12.2%) となっている (Government of Ghana, 2010)。マーケットや路上で行商するなど、女性が経済活動に参加することが多いのもクマシの一つの特徴である (Clark, 1994)。先にも述べた通り、クマシは古くから製造業の街としても知られる。近代的な外資系の工場は、沿海部に集中するが、アシャンティ州には、金をはじめとする鉱山があるほか、クマシの古い産業集積地であるスアメ・マガジンは国内外に広く知られている。ただし、スアメはインフォーマル・セクターの集積地であり、「製造業」といっても、その技術力の高さは、別の車種の部品を使って車の故障を直してしまうといった、対応力の面での技術であり、決して、最新型の機械を導入している、生産性が高い、といった意味のそれではない。

### 2.2. ガーナの TVET 制度と調査対象校、生徒

ガーナには、政府が運営する公的 TVET 機関だけでも200ヶ所あるとされる。図1に示したのは、そのうち主要なものである。基礎教育 (中学校) 修了段階で進学できるのは、高等学校か、図1の網掛けした部分に列挙した各種 TVET 機関である。先にも述べたように、中学から高等学校に進学する生徒は45%程度で、それ以外の若者を吸収する場として、政府は様々な TVET 機関を設置している。高等学校の技術・職業科 (STHS) を除き、教育省が中卒者を対象に提供している TVET は、TI である。これは、日本の高等専門学校に近く、普通の高等教育課程とは違う上級専門職のディプロマを得ることができ、職業・技術系の高等教育機関であるポリテクニクに進学できる。高等学校からは、ポリテクニクにも四年制の大学にも進学できるが、TI からは、ポリテクニクまたは STHS を含む高等学校を経由しないと四年制大学の受験資格は得られない。TI は全国に45校あり、分析対象の Kumasi Technical Institute (KTI) はその中では成績上位校の一つである。教育省以外が運営する教育・訓練機関が多いのも TVET という分野の特徴である。雇用・労働関係省が運営するものが数は最も多く、116ヶ所とされるが、規模が小さいものがほとんどで、就学者数では、TI が公的 TVET の7割を占める (Darvas and Palmer, 2014: 48-49)。雇用・労働関係省が運営する TVET 機関は、いくつかのカテゴリーがあるが、全国に広く分布し、よく知られているのは VTI である。

本調査の対象となっている Kumasi Vocational Training Institute (KVTI) は、全国の VTI の一つである。このほ

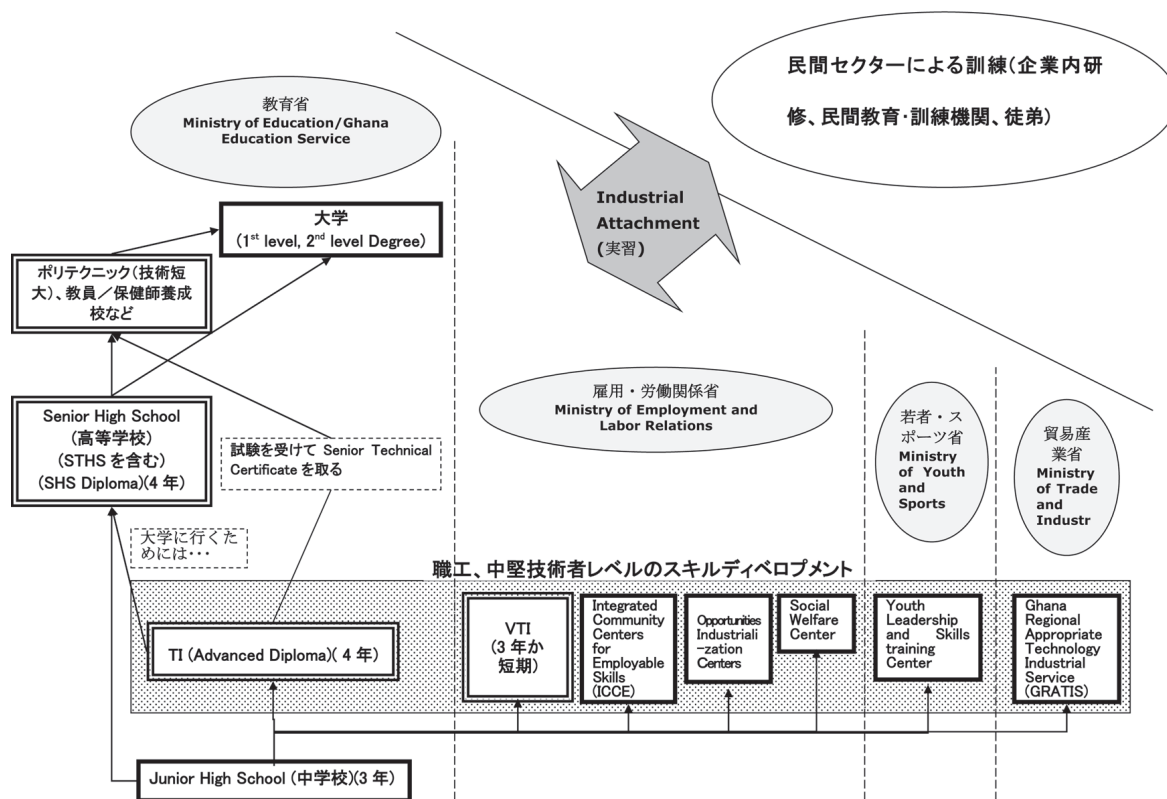


図1 ガーナのTVETシステムの概要

\* 本調査の対象としたTVET機関は、二重枠線で囲った。

出所：Darvas & Palmer, 2014: 49 及び、筆者の2013年のフィールドワークでの聞き取り

か、若者・スポーツ省、地方政治・農村開発省、貿易産業省、食料農業省、道路・ハイウェイ省など、様々な省庁が、対象や分野を特化したTVETを提供している。

図1に掲載した公的TVET機関以外に、多くの民間TVET機関や企業内研修、インフォーマルな徒弟制度などがあり、吸収している若者の数でいえば、インフォーマルな徒弟制度が圧倒的に多いことは既に述べた通りである。徒弟制度は、学業成績や書類の提出を求められず、入門費用の支払いが前提だが、それも授業料ほど厳格に徴収されないため、参入が容易である。その一方、公的なTVET機関は、普通科高等学校と違い、教養教育や大学進学準備という位置づけにはなく、ポリテクニクや大学に進学する者もいるが、後段の分析でも示すように進学を志向しない生徒も多い。徒弟と進学のどちらとも接点がありつつ、それらとはまた違ったパターンで選択されているのがTVET機関への就学といえる。

こうした背景から、本調査では、中卒後、ほぼ同年代の若者が就学している異なるTVET機関で、同じ質

問票調査を行うことで、学校への期待、将来への展望、キャリアパス選択に影響する要因などを対比することを目指した。調査は、2013年10月から12月にかけて実施し、自動車修理に関連する技能を学んでいるKVTI、クマシ技術研修所(KTI)、クマシ技術高等学校(Kumasi Technical Senior High School; KSHS)、およびクマシポリテクニク(Kumasi Polytechnics)において、合計494名の生徒に対して質問票調査を行った。表1に、調査対象の4校と質問票回答者の内訳を示した。クマシは、ガーナでは、人口規模でアクラに次ぐ都市であり、また、産業技術に関する教育の拠点と広く認識されてきたこともあり、独立直後に設立されたポリテクニクをはじめ、1986年の教育改革時に制度が導入されたKVTIだけが比較的新しい(1991年設立)以外は、調査を行った学校はすべて、40年以上の歴史を持っている。

質問票は、各専攻の第二学年で自動車修理関連のプログラムに属する生徒のほぼ全員に回答してもらったが(調査時に休暇等で不在だった者を除く)、質問票回答者

表 1 調査対象校の情報と質問票回答者の内訳

	学校情報				質問票回答者								合計
	設立年	総学生数	専攻分野数	総学年数	機械			電気		車体修理(塗装、板金等)	溶接・成型加工	分野情報なし	
					普通自動車機械	大型自動車機械	自動車電気	電動機修理	電気機器導入				
クマシポリテクニク (KPT)	1954	6634 (2012年)	27	3年 (Higher National Diploma) + 1.5年 (Bachelor of technology; Bachelor of science)	65	9	0	15	23	3	0	42	157
クマシ技術高等学校 (KSHS)	1991	2511 (2012年)	9	4年	93	4	1	1	0	7	1	2	109
クマシ技術研修所 (KTI)	1977	1358 (2012年)	15	4年	5	36	0	26	64	18	0	0	149
クマシ職業訓練所 (KVTI)	1973	1098 (2012年)	8	3年	23	15	15	0	1	8	17	0	79
合計					186	64	16	42	88	36	18	44	494

出所：著者の調査データ及び各学校提供データ

の96.8%は男性で、電気、機械、溶接、車体等の分野に就学する女性がそもそも少ないため、女性は各学校で3～5名しか調査対象に入っていない。

### 3. 分析結果

#### 3.1. TVET 機関就学者の特徴

4つのサンプル校のうち、ポリテクニク以外は、全て中卒レベルの教育を受けた若者を対象としていると述べたが、そのことは、生徒が、中卒後すぐ、これらの学校に進学することは必ずしも意味しない。中学を卒業してからポリテクニクに入学するまで、平均8年の時間がかかっているが、KTI, KVTI, KSHSへ入学するまでも学校ごとの平均で1～3年程度の期間があり、調査結果からは、ポリテクニクの生徒の6割近く(59.2%)、KTIで35.4%、KVTIで30.9%、KSHSで26.7%の生徒に就労経験があることが分かる。

ガーナの若者に、徒弟と就労を区別して報告してもらうのは難しい。徒弟とは、親方に、知人や親戚の紹介を経て、入門料金と基本的な道具を持って弟子入りする、というのが伝統的なやり方だが(織田, 2011: 209-210; Jaarsma et al., 2011: 443)、情に基づく相互扶助的性格も強く、無縁故で飛び込んできた無一文の若者を無償で弟子入りさせるケースも少なくない。また、ある程度以上の規模で、安定した現金収入がある工場であれば、徒弟に定期的に小遣いを渡したり、顧客を任せたりと、きっちりしたシステムになってもいるが、2～3人の零細工場だと、訓練なのか、雇用なのか、無給労働なのか、養育なのか、はっきり区別がつかないような状態で一緒にいることも少なくない。数年の修行を経て親方が技能を

習得したと認めれば、親方に謝礼金を納めて修了儀礼を行い、のれん分けする、というのが正式の方法とされている。しかし、これも一定期間で独立できる資金や技術が身に付く場合には当てはまるが、クマシのスアメ・マガジンの場合、開業のための土地や機械を購入する見通しもないまま、長年「徒弟」として働いている労働者がいるかと思えば、技術習得が完了せず、修了儀礼も経ずに数か月でいなくなる若者もいる(筆者の2013年の聞き取り調査)。

本調査では、調査時に所属していた学校に入学する前に働いていた、という回答者に「どういう仕事をしてたか」を確認しているが、その回答で最も多かったのは、「現在、学校で専攻している技術分野の工場や店」で、就労経験者全体に占める割合は、全体では54.5%で、学校別に見ると、ポリテクニクで54.9%、KSHSで40%、KTIで65.9%、KVTIで50%だった。つまり、高校の1カテゴリーであり、進学指向が強いKSHSで若干傾向が異なる以外は、過半数の回答者の就業経験と学校での専門が一致していることが分かる<sup>4)</sup>。こうした就労経験を、「徒弟修業」と一括して定義することは、前述のように徒弟制度が、状況に応じて非常に融通無碍に実践されている現状では困難である。しかし、公的TVET課程にいる若者の多くが、中卒後1～3年以内で、既に現在の専門性と一致した分野で職業経験を積んでいることは明らかであり、公的TVET課程が、自動車修理関連の労働者の長期的キャリア形成の途上に位置付けられていると言える。

表2に示すように、中卒後、現在属しているTVET機関に進学するまでにかかる年数が短い者ほど、父親が授業料を負担する能力がある(負の相関)(-0.169; p<.01)。

表2 中学卒業後の年数と TVET 就学に相関する要因

	授業料負担者が父親	父親の教育レベル	基礎教育修了試験 (BECE) の成績
中学校卒業後の年数	Pearson の相関係数	-.169**	-.083
	有意確率 (両側)	.000	.077
	度数	479	456
授業料負担者が父親	Pearson の相関係数	.146**	.066
	有意確率 (両側)	.002	.156
	度数	464	460
父親の教育レベル	Pearson の相関係数		.179**
	有意確率 (両側)		.000
	度数		441

\*\* 相関係数は1%水準で有意 (両側)  
出所: 著者の調査データ

また、授業料を負担している父親は、教育レベルも高いことが分かる (.146;  $p < .01$ )。父親の教育レベルと、学生自身の基礎教育修了試験 (BECE) の成績も相関性が高く (.179;  $p < .01$ )、子どもの教育に対する親の関心や家庭環境が恵まれている若者ほど、成績も良く、短期間で次の教育段階に進むと言える。その一方で、時間をかけて進学する者ほど、親の影響は少なくなる。表2と同じ分析を、ポリテクニクに限定して行った。ポリテクニクは、TVET 課程の中でも、高等学校か TI の修了資格が必要で、進学に至るまで時間がかかり (最長で中卒後 35 年、平均で 8 年)、学生間の年齢のばらつきも、KSHS, KTI, KVTI に比べると高い。ポリテクニクにおいても、学生自身の能力を示す BECE の成績は、依然、有意に影響するものの (.193,  $p < .05$ )、父親の教育や授業料負担能力、兄弟姉妹の数といった、家庭環境を示す要因と進学にかかる年数の間に、重要な相関性は見られなくなる。つまり、ポリテクニクの学生に代表される、長い時間をかけてフォーマルな職業技術教育に就学している者は、家族構成や親の職業、親の教育レベルといった社会経済的背景の影響よりは、本人のキャリア形成意図によって進学していると考えられる。

すべての学校に共通して、中学卒業後の年数が長い生徒ほど、理論や必修科目の教育や卒業後に得られる学位、面倒見のいい教師を評価する傾向が強く (卒業後の年数と「座学・学位型」, 「学習者中心の教師」<sup>5)</sup> の相関係数は、それぞれ、.116,  $p < .05$ ; .116,  $p < .01$ )、同時に、卒業後には、現在学校で学んでいる技術分野で仕事に就く可能性が高いと考えている (.360,  $p < .01$ )。つまり、既に仕事をしている中で、学校へ行く必要を感じ、学校で得られる知識を効果的に身に付けて、仕事に戻りたいと考えていることが伺えるのである。

このことは、中学卒業後の時間が長い者ほど、現在、学校で学んでいる技術と同じ分野での職歴がある傾向が

強いことにも裏付けられている。質問票回答者全体では、学校で学んでいる技術と過去の仕事の分野が一致している者は、就業経験者の 54.5% であるのに対し、中卒後 8 年以上の者に限定すると、この割合が 64.1% に上がる。就学と就業 (徒弟を含む) は、断絶した別個の進路としてではなく、組み合わせによって、キャリアを積み上げることのできるオプションとして共存している。今回の質問票のデータからは、個々の若者が、どのような経路をたどって学校に来たかを計量的に示すことはできないが、著者が 2010 年から徒弟に対して行っているインタビュー調査から、就業は、職業技術を学ぶことと密接不可分であり、若者が、短い場合は 2 年程度の比較的短いスパンで、インフォーマルな仕事 (徒弟) とフォーマルな学校の間を行き来していることが分かっている。

既に述べたように、2007 年に COTVET 法が成立し、TVET 改革が順次実施に移されている。その結果、ガーナの TVET 機関は、学外での実習 (IA) の期間を従来よりも延長し、義務化している。フォーマル・セクターでの実習機会が限られているため、こうした実習の多くがインフォーマル・セクターで行われており、実態としては、従来から、若者が自らやってきた徒弟と学校の組み合わせによるキャリア形成を、教育制度の側が制度内に取り込もうとしている状況とも言える。同時に、インフォーマル・セクターの工場にいる若者が、学校の公式な実習として来ているのか、休暇中の自主的活動なのか、伝統的な意味での徒弟なのかはますます区別が難しくなっている。そのような状況で、徒弟との間を行ったり来たりしながら、TVET 機関に就学する生徒は、学校に何を期待しているのだろうか。

### 3.2. 学校への期待

本調査では、回答者が、現在所属している学校の様々な側面をどのように認識しているかを知るため、17 の

表3 学校の諸側面に対する生徒の評価（主成分分析・バリマックス回転）

	成分1	成分2	成分3	成分4	成分5
	学内実習	座学・学位	産業界との つながり	学習者中心の 教授法（教師 の手法）	友達との関 係、学校環境
先生は、あなた自身が機械に触って 使ってみる機会を与えるか	.781	.070	-.048	.208	.041
先生は、技術のやり方を示すために、 実践して見せるか	.680	.311	.081	.084	-.104
学内での実習は、座学の理論をどうやって 実践に当てはめればいいのか理解するのに役立つか	.654	-.061	.370	-.066	-.111
全員が使うのに足りるだけ、実習の道具があるか	.540	.107	-.267	.122	.187
先生は、あなたの理解を助けるために、 上記以外の教材や機材を用いるか	.491	-.182	.094	.566	.063
先生は、あなたの理解を助けるために 機械模型を用いるか	.475	-.109	.130	.593	-.005
先生の指導は役に立ったか	.135	.542	.216	-.049	.364
専攻分野の技術に関する理論の座学は役に立ったか	.104	.778	.071	.066	-.039
必修科目（数学、理科、英語など）は役に立ったか	.080	.721	.174	-.056	.157
学校のディプロマは重要か	-.090	.533	.442	.125	.212
学内での実習は役に立ったか	.082	.284	.673	.089	-.041
学校行事は役に立ったか	-.078	.273	.150	.093	.656
先生は、あなたが意見を言うのを促す質問をするか	.054	.207	-.088	.737	.000
学外での実習（IA）は役に立ったか	.044	.158	.789	.007	.106
学校を通じて形成される民間企業との 関係は役に立ったか	-.009	.084	.674	.036	.387
他の生徒との関係は役に立ったか	.056	.017	.076	-.060	.808
先生は、あなたの理解を助けるために プリントを配るか	.037	-.014	.086	.728	-.004
負荷量平方和	13.059	12.860	11.966	11.039	9.495
累積寄与率	13.059	25.919	37.885	48.924	58.419

出所：著者の調査データ

質問項目（表3の左の列に列挙）<sup>6)</sup>について、「非常に良い（役に立つ）」から「とても悪い（全く役に立たない）」までの5段階で評価してもらった<sup>7)</sup>。そのうえで、これら学校の効果認識に関する回答に、潜在的に影響している要因を抽出するため、主成分分析を行った。表3で示した数値は、因子得点係数といい、回答者の回答から見出された潜在的な共通性（成分）に対して、それぞれの質問項目がどのくらいの重みで影響しているかを示したものである。1～-1の間に分布し、1に近いほど正の重みが大きく、-1に近いほど負の重みが大きい。

この分析から、5つの潜在的成分が抽出された。一つは、実際に機械に触ったり実技を行うことを評価の重点に置く「学内実習型」、第二は、理論や必修科目の座学を重視し、就学することによって得られるディプロマが

重要だと考える「座学・学位型」、第三は、学外実習（IA）や民間企業との関係性の構築を重視する「産業界とのつながり型」、第四は、教師が生徒の理解を促進するために、様々な教材を使ったり、質問をしてくれたりする「学習者中心の教師型」、そして第五の成分は、友達との関係や学校行事（スポーツ大会や文化祭）などに評価の重点を置く「友達・学校環境型」である。

現在の学校に対する評価とともに、質問票では、ここを卒業したら、一番可能性の高い進路はなにか、という質問もしている。この質問は、8つの選択肢の中で、最も可能性の高いものから順に3位までランクをつけてもらい、1位には3点、2位に2点、3位に1点を割り当てて得点化し、学校の評価の際と同様に、潜在的共通性を見出すために、主成分分析を行った（表4）。1回目の



表 4 卒業後、一番可能性の高い進路（主成分分析・バリマックス回転）

	成分 1	成分 2
	ポリテクニク	就業
ポリテクニクに行く	.607	-.542
現在学んでいる技術分野で仕事に就く	-.086	.585
現在学んでいる以外の技術分野で仕事に就く	.322	.432
家業を手伝う	.322	.465
ポリテクニク、大学、 トレーニングカレッジ（教員、看護師）以外の学校に行く	.106	.034
トレーニングカレッジ（教員、看護師）に行く	.016	-.501
他に挙げたもの以外	-.198	.019
大学に行く	-.821	-.056
負荷量平方和	16.344	16.19
累積寄与率	16.344	32.534

出所：著者の調査データ

分析では、4つの成分が抽出され（累積寄与率 60.683）、第一成分には「ポリテクニク進学」の変数が最も強く影響し、第二成分には、「現在学んでいる技術分野での就業」の変数が強く働いていた。第三、第四成分は、「現在学んでいる技術分野以外での就業」「挙げられている以外の学校」など、「〇〇以外」という質問項目に集中しており、具体的内容を把握して分析に取り入れることが困難と判断し、成分数を強制的に2つに限定した分析を再度行った。第一、第二成分ともに、それ以外の分野や家業を含めた就業、ポリテクニク以外の進学の可能性にも含みが残っているが、両者の違いが最もはっきり出た項目に基づき、第一成分を「ポリテクニク型」、第二成分を「就業型」とした。

現在所属している学校を選んだ理由及び就学後の経験に基づく学校評価（表3）と将来の進路に関する展望（表4）の関わりを知るため、これらの成分間の相関性を確認した。ポリテクニクへの進学指向の強い場合（表4、成分1（以下、4(1)と記す））は、学校を通じて得られる産業界とのつながりや実習を積極的に評価する傾向がある（表3、成分3；4(1)との相関係数 .149,  $p < .012$ ）反面、学校内で、教師が生徒の理解を促進するために行う教授方法上の努力（副教材、機材の活用や対話型授業）には否定的である（表3、成分4；4(1)との相関係数  $-.157, p < .008$ ）。教師の教授法にあまり積極的な評価を示さないのは、ポリテクニク進学型（4(1)）だけでなく、卒業後は就業を志向する場合（4(2)）でも、統計的有意性は低いながらも、同じ傾向がみられる（3(4)との相関係数  $-.111, p < .061$ ）。つまり、進学、就業に関わらず、生徒は、TVET課程で、教師に手厚く面倒をみ

てもらうことは期待していない。進学指向（4(1)）の生徒は、全体としては、現在所属している学校に関して、座学で学ぶ機械や電気分野の理論や学校教育の結果得られる修了資格（ディプロマ）にもあまり肯定的な意見は持っていない（3(2)との相関係数  $-.113, p < .056$ ）。ただし、学位や理論の教育、実習などに対する評価は、所属する学校間で大きく異なることが分かる。

表5は、所属する学校ごとに、表3で示した学校の諸側面に対する評価の5成分がどのように関わり合っているかを示したものである。統計的に有意な相関性がある箇所は太字で示してある。まず、全ての学校において、相関性が統計的に有意なのは、学外での実習や産業界とのつながりの形成を示す成分（3(3)）と、座学での理論学習や修了資格（3(2)）に対する評価である。ただし、KSHSとKTIでは、相関係数が負になっている。これはすなわち、両校の生徒のうち、その学校に就学することで得られる産業界とのつながりを評価するものは、座学や修了資格への評価が低くなり、他方、座学や修了資格への評価が高い学生は、産業界とのつながりを評価しない傾向にあることを意味する。KSHSの生徒に関しては、産業界とのつながり（3(3)）は、学内実習（3(1)）とも負の相関性を示していることから、座学、実習を含め、学校内の活動（3(1)、3(2)）と学校の外に出る活動（3(3)）を対比し、学校の外に出て実習を行ったり産業界と人脈を作ったりすることは意味がないと考えていると思われる。これは、後段で述べるように、彼らが比較的教育レベルが高く、裕福な家庭の子どもで、成績も比較的良好、進学指向が強いことと関係しているだろう。

それに対して、KTIの場合、座学や理論の学習（3(2)）

表5 学校の良さに関する評価の相関(学校別)

		3-(1): 学内実習	3-(2): 座学・学位	3-(3):産業界との つながり	3-(4):学習者中心 の教授法(教師の 手法)	3-(5):友達との 関係・学校環境
3-(1): 学内実習	K-Poly (ポリテクニク)	1	.090 (.367)	-.043 (.668)	.075 (.454)	-.054 (.590)
	KSHS (技術高校)	1	.161 (.239)	-.379** (.004)	-.073 (.597)	-.076 (.582)
	KTI (技術研修所)	1	-.254* (.034)	.184 (.128)	-.197 (.102)	.134 (.270)
	KVTI (職業訓練所)	1	.138 (.305)	-.126 (.349)	.009 (.947)	.044 (.747)
3-(2): 座学・学位	K-Poly (ポリテクニク)		1	.297** (.002)	.002 (.983)	.014 (.889)
	KSHS (技術高校)		1	-.308* (.022)	.209 (.126)	.054 (.698)
	KTI (技術研修所)		1	-.454** (.000)	-.025 (.836)	.046 (.707)
	KVTI (職業訓練所)		1	.463** (.000)	-.432** (.001)	-.186 (.166)
3-(3): 産業界との つながり	K-Poly (ポリテクニク)			1	.045 (.655)	.191 (.054)
	KSHS (技術高校)			1	.079 (.569)	-.032 (.917)
	KTI (技術研修所)			1	.006 (.962)	-.108 (.376)
	KVTI (職業訓練所)			1	-.213 (.112)	-.304* (.022)
3-(4): 学習者中心の 教授法 (教師の手法)	K-Poly (ポリテクニク)				1	-.020 (.841)
	KSHS (技術高校)				1	-.034 (.806)
	KTI (技術研修所)				1	-.013 (.915)
	KVTI (職業訓練所)				1	.170 (.206)

\* 相関係数は5%水準で有意(両側)

\*\* 相関係数は1%水準で有意(両側)

括弧内の数字は有意確率

出所: 著者の調査データ

は、学内(3-(1))及び学外での実習(3-(3))の両方と負の相関関係にあり、実習と座学が相互排他的な関係にあるとみなされている可能性がある。のちに表6で示す学校ごとの評価点の平均の比較から、KTIの生徒は、他校に比べ、学内実習を高く評価していることと照らし合わせると、KTIでは、すぐ仕事に適用できる技術を学ぶことを重視している生徒が多く、学校に対してもそのような期待を抱いて入学していることがうかがえる。今回のデータでは直接示すことができないが、筆者の聞き取り調査では、ポリテクニクの生徒でも、比較的年齢が高い者ほど、KTI出身者であることが多く、KTIを経て、一度は就業し、更にキャリアアップを目指してポリテクニクに進学する事例がしばしば見られることが分かっている。彼らは、非常に実践的で、中には、既にインフォーマル・セクターで自分の工場を経営している者もいる。

一方、ポリテクニクとKVTIでは、学外実習・産業界とのつながり(3-(3))と座学・学位(3-(2))は、正の相関を示している。KVTIの生徒は、他校と比べて、教師の教え方に極めて批判的である(表6で詳述)。座学・ディプロマ(3-(2))も産業界とのつながり(3-(3))も、ともに重要とは考えているが、どちらも教師の指導法に対する評価とは負の相関を示している。雇用・労働関係省が管轄し、労働者の雇用対策としての性格が強いVTIのカリキュラムのかなりの部分は実習に当てられて

いるが、予算や運営体制の不備などから、実習ができる体制にない学校も少なくない。例えば、KVTIで、筆者が、調査の合間に自動車機械工コースの実習を見学したいと校長に申し入れた際、「今日は無理だが、来週もう一度来れば、見せてやる」と言われた。翌週行ってみると、指導員が実習用ではなく他人から預かった車のタイヤを取り外して生徒にも作業をやらせていたが、生徒は、「その作業をやるのは初めてだ」と筆者に述べたのである。こうした状況を鑑みると、KVTIの生徒が、知識や技能の形成を望みつつも、学校や教師に失望している様子もうかがえるのである。

KVTIと同じように産業界のつながりと座学・学位に関する評価が正の相関にあるポリテクニクであるが、その背景は大きく異なる。表5には示していないが、ポリテクニクでは、3-(2)、3-(3)ともに、卒業後の進路として就職を考えている者(4-(1))との相関性が高い(.208,  $p < .009$ )。ポリテクニクを修了すると、他の3校と違い、Higher National Diploma(高等国家ディプロマ)か学士号を取得できる。従って、卒業後に就職を指向していると言っても、KSHS、KTI、KVTIの段階では、職工レベルの職を意味するのに対し、ポリテクニクの生徒が考える就職は、マネージャー・レベルである。そのような仕事を目指す彼らにとっては、産業界とのつながりや実習は、理論の勉強や学位を取ることとゼロサム

表 6 質問票への回答の学校間多重比較 (対照群：クマシ・ポリテクニク)

	ANOVA		多重比較検定			
	F 統計量	有意確率	比較群	対照群の平均との差 (ポリテク - 比較群)	標準誤差	有意確率
父親の教育レベル	2.720	.044	KSHS (技術高校)	-.727*	.269	.044
			KTI (技術研修所)	-.116	.244	1.000
			KVTI (職業訓練所)	-.112	.294	1.000
中卒後、現在の学校に入学した年 (2012年)の年数	193.299	.000	KSHS (技術高校)	6.244*	.333	.000
			KTI (技術研修所)	6.552*	.307	.000
			KVTI (職業訓練所)	5.516*	.367	.000
現在の学校に入学する前に、 同じ専門分野で働いていたことがある	1.686	.172	KSHS (技術高校)	.165	.110	.824
			KTI (技術研修所)	-.109	.093	1.000
			KVTI (職業訓練所)	.049	.114	1.000
基礎教育修了試験 (BECE) の成績	26.892	.000	KSHS (技術高校)	-2.513*	.726	.003
			KTI (技術研修所)	-.335	.674	1.000
			KVTI (職業訓練所)	5.100*	.811	.000
この学校を選んだ理由 1： 家から通えるから	1.956	.132	KSHS (技術高校)	-.309	.291	1.000
			KTI (技術研修所)	.482	.316	.797
			KVTI (職業訓練所)	.043	.325	1.000
この学校を選んだ理由 2： この分野の技術を学べるから	23.838	.000	KSHS (技術高校)	.575*	.161	.002
			KTI (技術研修所)	-.568*	.147	.001
			KVTI (職業訓練所)	-.789*	.177	.000
この学校を選んだ理由 3： 試験の成績に合っていたから	2.550	.060	KSHS (技術高校)	.102	.176	1.000
			KTI (技術研修所)	.540*	.199	.046
			KVTI (職業訓練所)	.302	.400	1.000
この学校を選んだ理由 4： 卒業後の収入が良さそうだから	6.632	.000	KSHS (技術高校)	-.461*	.138	.006
			KTI (技術研修所)	-.056	.129	1.000
			KVTI (職業訓練所)	.127	.148	1.000
学校の良さ 1：「学内実習型」	4.687	.003	KSHS (技術高校)	.0368	.164	1.000
			KTI (技術研修所)	-.2653	.152	.495
			KVTI (職業訓練所)	.3894	.162	.102
学校の良さ 2：「座学・学位型」	4.118	.007	KSHS (技術高校)	.1799	.165	1.000
			KTI (技術研修所)	0.523	.153	.004
			KVTI (職業訓練所)	.316	.163	.320
学校の良さ 4：「学習者中心の教師」	3.264	.022	KSHS (技術高校)	.205	.165	1.000
			KTI (技術研修所)	.162	.153	1.000
			KVTI (職業訓練所)	.510*	.163	.012
卒業後の進路 1：「ポリテクニク型」	67.760	.000	KSHS (技術高校)	-.541*	.105	.000
			KTI (技術研修所)	-1.167*	.096	.000
			KVTI (職業訓練所)	-1.341*	.116	.000
卒業後の進路 2：「就業型」	37.792	.000	KSHS (技術高校)	1.030*	.113	.000
			KTI (技術研修所)	.921*	.103	.000
			KVTI (職業訓練所)	.504*	.125	.000

\* 対照群 (ポリテクニク) との平均の差が5%の水準で有意

注 1：父親の教育レベルは、1=無就学；2=小学校；3=中学校；4=高校；8=大学まで、数値が上がるごとに教育年数が増加するように設定した。

注 2：「就学前に同じ専門分野で働いていたことがある」という項目は、1=Yes；0=No

注 3：基礎教育修了試験 (BECE) では、試験科目が6つあり、成績がいい順に1～10までの点数が割り当てられるため、総合点の最高は6、最低は60になる。成績がいいほど数値が小さくなるため、混乱を避けるため、成績順に数値が漸増するよう、本分析では、(最低点 - 回答者の得点) を BECE の成績としている。

注 4：学校の良さ、卒業後の進路に関する変数は、4.2節で説明した主成分分析で得た因子得点を変数としている。

出所：著者の調査データ

の関係にはなく、むしろ両方あることが望ましいことが想像できる。

このように生徒が TVET 機関に対して抱いている評価や進路の指向は、学校ごとに異なることが分かる。そこで、次節では、こうした学校間の傾向性の違いを、回答者のこれまでの就業歴や家庭の社会経済的背景、成績などとの関係にも踏み込んで分析することとする。

### 3.3. 学校選択とキャリアパスに影響する要因

質問票では、生徒本人の教育、就業歴、家族の社会経済的背景（親の教育レベル、生業、所得レベル、家族構成、出身地）の他、なぜ現在の学校を選んだのかについても質問している。そこで、こうした本人及び家族の属性と、学校選択理由、学校や進路に対する認識に、学校間で異なる傾向がみられるのかを、多重比較検定によって分析した。多重比較検定とは、独立した3つ以上のグループの間で平均値を比べ、統計的に有意な差がある（傾向が明確に異なる）要因を特定する方法である。本調査では、ポリテクニク、KSHS、KTI、KVTI という4つの学校の生徒が質問に対して提示した回答の平均値を、まず分散分析（ANOVA）にかけ、そこでグループ間に有意の差があると判断した質問項目に関して、Bonferroni 調整法を用い、基準とするグループ（今回は、ポリテクニクを基準に用いた）と他のグループを比較した。

表6のANOVAと題した列は、各質問項目に関する回答の平均に、学校間で有意な差があるかを示したもので、有意確率10%台以下の（数値が.19より大きい）質問項目は、この段階で排除した。

学校間で違いが見られた要因は、中学卒業後の年数や就業経験、基礎教育（中学）修了試験（Basic Education Certificate Exam: BECE）の成績、父親の教育レベルなどである。こうした背景要因の違いとともに、質問票に回答した生徒の主観に基づく回答（学校を選んだ理由や、学校のどういう側面を評価するか）にも学校間で差があることが分かった。そこで、ANOVAで有意差が見出されたこれらの項目につき、具体的に、学校間でどのくらいの差があるのかを知るために行ったのが、多重比較検定である。対照群（比較の基準グループ）はポリテクニクの生徒で、ポリテクニクとそれ以外の学校群の平均を比較している。前述の通り、ポリテクニクは中等教育以降の教育段階で就学者の年齢や傾向も明らかに異なる反面、他の3つの学校は全て中卒後の選択肢として並列しているため、その違いを明らかにするため、この3校で得られた回答を対照群であるポリテクニクの学生の回答の平均と比較した。対照群を一定させたため、ポリテクニク以外の学校間で有意差があった場合には、

この表に示した多重比較検定の結果には現れない。その際は、個別に説明を加えることとする。

中卒段階の3つの学校のうち、KSHSは、学校選択理由や家庭及び本人の背景が、他の2校と際立って異なっている。基準であるポリテクニクよりもKSHSで強くみられる傾向（多重比較検定の数値が負）は、彼らが技術の中身よりも、通学可能性（-.309）や卒業後の収入（-.461）を選択理由にしていることである。また、彼らは父親の教育レベル（-.727）やBECEの成績（-2.513）もポリテクニクの生徒より高い。卒業後に就業を指向する傾向（1.030）も他の2校より低く、ポリテクニクも含め、高等教育機関（大学、専門職短大など）への進学を指向する傾向がみられる。

これに対して、KTIとKVTIは、技術を学ぶことを理由に学校を選んだ者が相対的に多い（-.568, -.789）。KTIの生徒は、学校に入学する前に現在と同じ専門分野で働いていた者がポリテクニクと比べても多く（-.109）、学校選択に試験の成績や自宅からの通学可能性があまり影響していないことから、技能形成のために学校教育を位置づけていることが最もはっきり分かるグループである。KVTIの生徒も、自宅からの通学可能性や成績を選択理由に挙げていない点ではKTIの生徒と類似した傾向を示すものの、平均年齢は、他の学校より若干若く、BECEの成績が格段に低い（5.100）ことが分かる。高校の一つであるKSHSは別としても、KTIやポリテクニクでは、特に成績が優秀であることが進学要因になってはおらず、クマシ市周辺の若者が他の分野でなく自動車修理関連分野を選択すること自体には、成績が特に強い影響を与えるとは考えられない。しかし、中卒後、まずKVTIに行く若者には、成績不良で、当面、教育省管轄下の学校への進学はできず、緊急避難的にこの学校を選ぶ傾向は否定できない。ただし筆者のフィールドワークからは、KVTIや徒弟を経て、長期的には、KTIに行く事例も散見されており、一般化はできない。

「学校の良さ」に関する認識については、表6の分析は、前項で紹介した表5の分析を裏付ける結果になっている。回答者が、自分の学校を実習や体験型の教育という側面で、対照群のポリテクニクの生徒より高く評価しているのはKTIの生徒（-.2653）だが、KVTIでは逆である（.3894）。また、前述のとおり、KVTIの生徒は、教師や学校の教え方に批判的である（.510）。

## おわりに

ここまでの分析を総合すると、クマシ市にある4つのTVET機関に就学する生徒の中でも、中卒後に時間が

経っている者ほど、家族構成、親の教育費負担能力や教育レベルなどの家庭要因にはあまり影響されておらず、逆に、学校で学んでいるのと同じ技術分野での就業経験があるなど、キャリア形成の途上で自ら必要性を認識して、進学することを選んでいることが伺える。若年就学者が多い KSHS, KTI, KVTI の中でも、良好な社会経済的背景や本人の学業成績が前提となっていると思われるのは KSHS で、直結する高等教育機関はポリテクニクだけである KTI や、高等教育には直結しない KVTI と違い、進学の選択肢が広い高等学校としての特性が反映している。その一方で、KTI, KVTI には、技術を学ぶことを学校選択の重要な理由として挙げる生徒が多い。また、筆者の聞き取り調査からも、KVTI 及び徒弟を経て KTI、更にはポリテクニクに進学する事例が散見されることから、年齢を経るにつれ、学校も選択肢の中に入れつつ、技能や知識を積み重ね、キャリアを形成していくことが分かる。KTI は、全国の TI の中でも知名度が高く、プログラムの多様性や機材の充実度についての評価が高いため、生徒は、自らの学校の実習に対して良好な評価をしている。他方、KVTI の生徒は、同じように技術を学んでいても、学校への評価が低い。本来、この3つの中卒段階の TVET 機関の中では、VTI が最も直接的に、若者に雇用可能技術を身に付させることを目的にしている。にもかかわらず、VTI の生徒は、彼らが専攻している技術分野自体は学ぶことを望んでいるものの、学校と教師には不満を持っており、雇用や技能形成に対する対策としての VTI の在り方は、検討の余地があると言えるだろう。

伝統的徒弟制度が発達した西アフリカ、特にクマシ市においては、自動車修理に関して、従来通りの技術を踏襲するのであれば、スアメ・マガジンで徒弟をやれば十分である。更に、スアメ自体のネームバリューとそこに付随する関連業種や顧客との人脈は、学校で得られない社会資本<sup>8)</sup>であり、ポリテクニクの生徒ですらスアメに修行に来るのは、こうした社会資本への期待からでもある。それにも関わらず、若者は、学校に戻ろうとする。もちろん、学校に戻るタイミングや、選ぶ学校は、様々な要因に影響される。先述の通り、キャリア選択には、本人自身に起因しない外的要因と、本人の内面に関する要因が影響する。家庭環境に代表される社会経済的条件が良好な者は、比較的直線的なキャリア形成をする。本調査で、KSHS の生徒が最も社会経済的条件が良く、また直接、高等教育に進む可能性が高いのが典型的である。その一方で、ガーナの後期中等教育（高等学校）の純就学率は、2015年時点でも25%に過ぎず（World Bank, 2016）、中卒後、KSHS も含めた高等学校課程に進学す

るものは限られていると言える。上述の通り、インフォーマル・セクターが雇用の86.1%を占めるガーナでは、何等かの形で進学しない者の多くが、インフォーマル・セクターで雇用を得ることになる。こうしたインフォーマル・セクターでの雇用は、不安定なこともあり、労働者が仕事を替わる頻度は高い。そうした中で、全ての労働者が、戦略的に技能を蓄積して、キャリアアップを図っているわけではないが、向上心のある者が、資金や人脈と同時に蓄積しようとするものとして技能があり、そのための長期戦略の中に、学校も位置づけられていると考えられる。クマシ市では、自動車修理関連の技術を学ぶ場は多様である。その中で学校も、中卒後、取り敢えず身を置く場、実習で技術を磨く場、座学で理論を身につけたり、資格を身に着ける場、次の教育段階に進むための足掛かりなど、若者に様々な役割を期待されている。学習者の視点に立ったとき、上からの制度改革の意図は、はるか遠く、実感のないものとなる。しかし、若者は彼らが置かれた環境と自らの適性や自負心を基に、自分なりに判断し、キャリア形成している。その過程に、学校はどのような付加価値をもたらしているのか。上からの改革の発想を、学習者の視点から見直すことも必要なのではないか。

## 注

- 1) 1986年の教育改革の際、TVET分野では、雇用可能技術のための総合コミュニティセンター（Integrated Community Center for Employable Skills）や、労働市場と教育訓練機関の調整をする国家TVET調整委員会（The National Coordinating Committee on Technical and Vocational Education and Training: NACVET）を設立し、TVET教育の労働市場に対するレバンスを高めるための諸策を導入している（Akyaempong, 2005）。
- 2) ガーナ国貿易産業省は、中小企業育成のための小規模貸付や経営指導などを強化しており、COTVETによる労働者訓練のための補助金制度などとの補完可能性はあると思われる。但し、組織的連携は、現段階では明示的には行われていない。
- 3) 総就学率は、基準就学年齢の人口を母数とした実際の就学者数の割合を示す。基準就学年齢以外の年齢の人口が多く就学すると、総就学率が100%を超える可能性がある。
- 4) 回答者全体の中で、現在の専攻と同じ技術分野の工場や店で働いていた者が、就業経験のある者のうち54.5%なのに対し、違う技術分野の工場や店で働いていた者は13.3%、物売り8.3%、農業5.5%、家業手伝い3.5%、その他14.9%となっている。
- 5) これら、学校への期待に関する変数の計測方法については、後段で詳述。
- 6) 表3及び表4で示した主成分分析に用いた質問項目の記述統計は添付1を参照。

- 7) これは、リッカート尺度と呼ばれる方法で、回答者の心理を、本人がどのくらい肯定的／否定的に感じるかを段階分けすることにより、心理状態を計量的に測定しようとするものである。
- 8) ここで言う社会資本 (Social Capital) とは、社会的ネットワークにおける人間関係のことを指す。人との信頼関係やネットワークを持つことが、物事を円滑、有利に運ぶことに役立つ場合に、その関係性を指して用いる (Bourdieu, 1986)

## 引用文献

- 安達智子 (2004) 「大学生のキャリア選択－その心理的背景と支援」『日本労働研究雑誌』12(533): 27-37.
- 織田雪世 (2011) 『髪を装う女性たち－ガーナ都市部におけるジェンダーと女性の経済活動』京都大学アフリカ研究シリーズ002. 京都大学.
- 山田肖子 (2003) 「ガーナの中等職業教育政策に対する国内外からの影響－植民地時代から現代まで」『国際教育協力論集』6(1): 19-34.
- 山田肖子 (2005) 「『伝統』と文化創造－植民地ガーナのアチモタ学校における人格教育」『アフリカ研究』67: 21-40.
- 労働政策研究・研修機構 (2008) 「学校段階の若者のキャリア形成支援とキャリア発達－キャリア教育との連携に向けて」『労働政策研究報告書』104. 独立行政法人労働政策研究・研修機構.
- Akyeampong, Albert (2005) “Vocationalisation of secondary education in Ghana,” in Jon, Lauglo and Rupert, Maclean (eds.), *Vocationalisation of Secondary Education Revisited. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects* (1), Dordrecht, Springer, pp.149-227.
- Adeya, Nyaki (2006) *Knowledge, Technology and Growth: The Case Study of Suame Manufacturing Enterprise Cluster in Ghana*, Unpublished manuscript, WBI Africa Cluster Case study.
- Aryeetey, Ernest, William Baah-Boateng, Charles Godfred Ackah, Kim Lehrer, and Isaac Mbiti (2014) “Ghana,” in Hiroyuki, Hino and Gustav Ranis (eds), *Youth and Employment in Sub-Saharan Africa: Working but Poor*, London, Taylor & Francis Books, pp.232-302.
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Bourdieu, P. (1986) “The Forms of Capital,” in J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York, Greenwood, pp.241-258.
- Clark, Gracia C. (1994) *African Market Women: Seven Life Stories from Ghana*, Broomington, Indiana University Press.
- COTVET (2012) *COTVET. Brochure*. Accra, Government of Ghana.
- Darvas, Peter and Robert Palmer (2014) *Demand and Supply of Skills in Ghana: How Can Training Programs Improve Employment and Productivity?* Washington D.C., the World Bank.
- Eichhorst, Werner, Nuria Rodriguez-Planas, Ricarda Schmidl, and Klaus F. Zimmermann (2012) *A Roadmap to Vocational Education and Training Systems Around the World*, IZA Discussion Paper Series No. 7110., Bonn, IZA.
- Ghana Education Service (2006) *Report on Basic Statistics and Planning Parameters for Education in Ghana 2005-6 Academic Year*, Accra, Government of Ghana.
- Ghana Education Service (2015) *Report on Basic Statistics and Planning Parameters for Education in Ghana 2014-5 Academic Year*, Accra, Government of Ghana.
- Government of Ghana (2010) *Population and Housing Census 2010: Demographic, Social, Economic and Housing Characteristics Report*, Accra, Ghana Statistical Service.
- Government of Ghana (2014a) *How to Improve, through Skills Development and Job Creation, Access of Africa’s Youth to the World of Work*, Unpublished conference paper. Ghana Country Report for the 2014 Ministerial Conference on Youth Employment, Abidjan, Cote d’Ivoire, 21-23 July 2014.
- Government of Ghana (2014b) *Ghana Shared Growth and Development Agenda (GSGDA) II 2014-7*, Accra, Government of Ghana.
- Jaarsma, Thomas, Harro Maat, Paul Richards and Arjen Wals (2011) “The Role of Materiality in Apprenticeships: The Case of the Suame Magazine, Kumasi, Ghana,” *Journal of Vocational Education & Training* 63(3): 439-449.
- Kumasi Technical Institute (2011) *Tracer Study of Industrial Attachment by KTI Students*, Unpublished report.
- Lent, Robert W., Steven D. Brown, and Gail Hackett (1994) “Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance,” *Journal of Vocational Behavior* 45: 79-122.
- Palmer, Robert (2009) “Skills Development, Employment, and Sustained Growth in Ghana: Sustainability Challenges,” *International Journal of Educational Development*, 29: 133-139.
- World Bank (2016) *World Development Indicators*, (<http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators>.) (2016年4月10日閲覧)
- Yamada, Shoko (2001). “Perspectives on Vocational Education in Africa,” *Journal of International Cooperation in Education* 4(2): 87-98. Hiroshima University.
- Yamada, Shoko (2008) “Educational Borrowing as Negotiation: Reexamining the influence of American black industrial education model on British colonial education in Africa,” *Comparative Education* 44 (1): 21-37.

添付1 表3, 表4の主成分分析に用いた質問項目の記述統計

質問項目	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差	分散
表3：学校の諸側面に対する評価						
必修科目（数学，理科，英語など）は役に立ったか	489	1	5	1.22	0.71	0.50
専攻分野の技術に関する理論の座学は役に立ったか	488	1	5	1.33	0.87	0.76
学内での実習は役に立ったか	488	1	5	1.27	0.83	0.69
学外での実習（IA）は役に立ったか	394	1	5	1.28	0.59	0.35
先生の指導は役に立ったか	427	1	5	1.68	0.88	0.78
学校行事は役に立ったか	388	1	5	2.06	1.06	1.13
他の生徒との関係は役に立ったか	422	1	5	1.86	0.93	0.86
学校を通じて形成される民間企業との関係は役に立ったか	438	1	5	1.62	0.85	0.72
学校のディプロマは重要か	447	1	5	1.27	0.72	0.52
先生は，あなたの理解を助けるためにプリントを配るか	460	1	5	2.02	1.26	1.59
先生は，あなたの理解を助けるために機械模型を用いるか	453	1	5	2.32	1.41	1.97
先生は，あなたの理解を助けるために， 上記以外の教材や機材を用いるか	454	1	5	2.16	1.28	1.65
先生は，あなたが意見を言うのを促す質問をするか	450	1	5	1.59	0.91	0.83
学内での実習は，座学の理論をどうやって実践に当てはめれば いいか理解するのに役立つか	451	1	5	1.51	0.92	0.85
全員が使うのに足りるだけ，実習の道具があるか	447	1	5	3.58	1.35	1.83
先生は，あなた自身が機械に触って使ってみる機会を与えるか	458	1	5	2.75	1.44	2.09
先生は，技術のやり方を示すために，実践して見せるか	458	1	5	1.93	1.17	1.38
表4：卒業後，一番可能性の高い進路						
ポリテクニクに行く	494	0	3	1.49	1.432	2.052
大学に行く	494	0	3	1.45	1.248	1.558
トレーニングカレッジ（教員，看護師）に行く	494	0	3	0.25	0.651	0.424
ポリテクニク，大学，トレーニングカレッジ（教員，看護師） 以外の学校に行く	494	0	3	0.1	0.437	0.191
現在学んでいる技術分野で仕事に就く	494	0	3	1	1.136	1.29
現在学んでいる以外の技術分野で仕事に就く	494	0	3	0.24	0.699	0.489
家業を手伝う	494	0	3	0.1	0.345	0.119
他に挙げたもの以外	494	0	3	0.09	0.362	0.131

注1：学校の諸側面に対する評価は，5段階のリッカート尺度に基づく。

注2：卒業後の進路については，最も可能性の高いものから順に3つまで選択する設問になっており，最も可能性の高いものが3ポイント，次いで，2ポイント，1ポイントとした。0は，当該回答者が，その項目を選択していないことを意味する。

出所：著者の調査データ

**(Summary)****Skills Development Paths Selected by Learners: The Case of Automobile-related Students in TVET Institutions in Kumasi, Ghana**

Shoko YAMADA

*Graduate School of International Development, Nagoya University*

This paper is to untangle the strategies of accumulating vocational skills and developing career from the perspectives of young students in TVET (Technical and Vocational Education and Training) institutions in Kumasi, Ghana. The analysis is based on the questionnaire with 494 students who learn in the automobile-related courses (auto-mechanics, electricals, auto-body, and welding) in four TVET institutions; Vocational Training Institute (VTI), Technical Institute (TI), Senior Technical High School (STHS), and Polytechnics.

The Government of Ghana has undergone a major reform of TVET system since the middle of the 2000s, which shift the emphasis from theoretical learning

to practical experience in the industries to develop 'relevant' competencies. Regardless of such system reform, students' expectations and strategies for future career haven't much changed. Then, what kind of factors influence the choices made by the youths in formulating skills for work? Without treating schools as given paths for the youths to learn, this paper analyze the learners' career development choices treating the school as one of various options, along with apprenticeship and other work-based modes of learning. The paper demonstrates that the paths chosen by the youths are not linear but multiple in which learners move between the workplace and the school few times.