The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	シリア難民がつくる学校教育の役割 : 避難国トルコにおける連帯と分断
Author(s)	山本, 香
Citation	大阪大学, 2017, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/61420
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

博士学位論文

シリア難民がつくる学校教育の役割

―避難国トルコにおける連帯と分断―

平成 28 年 12 月提出

山本　香

大阪大学大学院　人間科学研究科
人間科学専攻　グローバル共生学講座
国際協力学

学籍番号：21B14806

目次

略語一覧 iv

序章　研究の背景と目的 1

はじめに 1

１.「難民」概念の定義と変遷 2

２. 難民教育の重要性と課題 5

３. 都市難民と教育 6

４. シリア難民の概況とトルコでの受入 8

５. 問題の所在と研究の目的 10

第１章　シリアの国情・教育状況とトルコの難民受入・支援 12

１．シリアの国情と人びとの生活 12

1.1. 概要と歴史 12

1.2. 独立後、紛争前の政治体制 14

２．シリア危機の勃発と難民の発生 16

３．シリアの人びとの教育状況 18

3.1. 紛争前のシリアにおける高い就学率とその背景 18

3.2. 紛争勃発後の教育に対する暴力 22

４．トルコ政府によるシリア難民受入 27

５．トルコにおけるシリア難民への教育支援 28

5.1. 国際支援ネットワークとの希薄な協調関係 28

5.2. トルコにおける不明瞭なシリア難民の就学状況 31

第２章　先行研究からみる難民と学校教育の関係性 34

１．難民の文脈における学校教育の役割 34

1.1. 学校における人道的支援の提供 35

1.2. 各国の事例からみる「平和」を目指した教育の危うさ 36

1.3. 国家への帰属の促進 38

２．難民教育研究の特質 39

2.1. 人道援助プロジェクトとしての難民教育 40

2.2. 個別・長期的視座の必要性 40

３．難民の生活世界からみる教育 42

４．分析要因の抽出 43

第３章　調査の方法と対象地域の概況 45
１．調査期間と調査対象校へのアクセス 45
２．調査地の概要 47
2.1. ハタイ県 47
2.2. シャンルウルファ県 49
2.3. ガジアンテップ県 50
３．調査の方法と留意点 51
第４章　シリア人学校が展開してきた環境と背景 56
１．キャンプ外で運営されるシリア人学校の教育構造 56
1.1. シリア人学校の運営維持と機能を支える多様なアクター 56
1.2. SEC と SIG 教育省によるカリキュラムおよび教科書の作成 58
1.3. トルコ語教育の導入 59
1.4. 学校を構成する諸要素 60
２．シリア人学校における教育内容と政治思想との関わり 64
2.1. 国内外の組織および個人からの物的・資金的援助 64
2.2. 多様なアクターが入り混じる卒業資格の保証とその変容 65
３．シリア人学校をとりまく環境 66
3.1. 子どもの就学を支える親世代の教育需要 67
3.2. あらゆる共同体からの孤立 70
3.3. 家庭内環境の変化 72
3.4. トルコでのシリア難民としての暮らしとシリアへの思い 73
3.5. 小括 75
第５章　シリア人学校を維持する人びとの営み 76
１．シリア人学校の多様な成り立ち 77
1.1. A 校：「手づくりの学校」 77
1.2. H 校：シリア人の手から離れた学校運営 79
1.3. K 校：トルコ行政による管理とゆるやかな連携 80
1.4. C 校：設立から閉校まで 81
1.5. 小括 84
２．シリア難民の視点からみる教育構造の経年的変容 84
2.1. 2011 年から 2013 年まで 84
2.2. 2014 年 86

2.3. 2015 年から.....88
2.4. 小括.....90
３. シリア人学校がもたらす関係者間の利害関係と分断.....92
3.1. 卒業資格をめぐる就学・不就学にかかる戦略.....92
3.2. よりよい教育機会の希求と現状に対する不満.....93
3.3. 雇用機会の獲得にかける教師の渇求.....95
3.4. 援助者に対する学校関係者の排他的な視点.....96
3.5. 小括.....97
４. シリア人学校が持つそれぞれの意味.....99
4.1. 難民経験がもたらした喪失の補償.....99
4.2. 難民であるがゆえの「自由」の体現.....102
4.3. 分断されたシリア人を結ぶ連帯の形成.....103
4.4. 連帯の背景にある経営者の焦燥.....105
4.5. 小括.....107
第６章　考察.....109
１. 独自のシリア人学校運営を支える構造の多面性.....109
1.1. 政治的アクターの関与がもたらしたシリア人学校への影響.....109
1.2. 学校現場における構造的な課題の表出.....111
２. シリア人学校をめぐる連帯と分断.....112
2.1. シリア難民にとっての主体性と自由の価値.....112
2.2. 中立的な援助者に対する排他性の背景.....114
2.3. 難民生活における学校教育の役割.....115
終章　研究のまとめと意義.....117
１. 研究のまとめ.....117
２. 研究上の意義と制約.....118
おわりに.....120
謝辞.....121
引用文献.....123
添付資料１（質問紙サンプル教師用：原語（アラビア語）版）.....135
添付資料１（質問紙サンプル教師用：英語訳）.....137
添付資料２（質問紙サンプル生徒用：原語（アラビア語）版）.....139
添付資料２（質問紙サンプル生徒用：英語訳）.....141

略語一覧

略語	日本語表記	英語表記	原語表記
AFAD	トルコ首相府災害緊急事態対策庁	Disaster and Emergency Management Presidency	Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
DGMM	トルコ移民管理局	Directorate General of Migration Management	Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Kurumsal
IS	イスラム国	Islamic State	دولة الإسلامية
ITS	非正規テント居留地	Informal Tented Settlements	
MoNE	トルコ国民教育省	Ministry of National Education	Milli Eğitim Bakanlığı
NCSROF	シリア国民連合	National Coalition for Syrian Revolutionary and Opposition Forces	الائتلاف الوطني لقوى الثورة والمعارضة السورية
SEC	シリア教育委員会	Syria Education Commission	الهيئة السورية التربية و التعليم
SIG	シリア暫定政府	Syria Interim Government	الحكومة السورية المؤقتة
TPC	一時保護センター	Temporary Protection Center	Geçici Barınma Merkezlerindeki
3RP	シリア周辺地域・難民・回復計画	Regional Refugee and Resilience Plan	

（注）下線は略語の元となっている表記を示す。

序章　研究の背景と目的

はじめに

本研究は、シリア難民により営まれる学校教育の事例研究である。そのなかで、トルコの都市部に暮らすシリアの人びとの多様性・多面性と動性にせまりながら、彼らが紡ぎ出す営みとその総体としての学校教育の役割を考察していく。

シリア紛争が勃発した2011年以降における難民人口の劇的な増大は、21世紀最大の難民危機と称される。現在、世界が抱える難民人口は、冷戦終結以降最大規模に膨れ上がった。そうした難民の子どもは、紛争から逃れて安全な地へ避難した後であっても、日常生活にさまざまな脅威を抱えている。紛争や虐殺を含むあらゆる集団的暴力は、個人、コミュニティ、社会に対して広範な負の影響を与えるためである（Pearlman 2013）。なかでも今日の軍事紛争の特徴として、戦闘の舞台が一定の境界線を持つ戦場ではなく、一般の人びとが暮らす街、村や住宅地になっていることが挙げられる（Davies 2004: p.3）。そのため、紛争の被害者のうち一般市民が占める割合は90%に達する（Machel 2000: p.9）。そのことは、単なる個人の死だけではなく、家族やコミュニティ間にあった社会的ネットワークの破壊を意味する（Ibid.: pp.9-10）。すなわち、近年の紛争は、社会や国家の機能だけでなく、個人の生活に対して、より長期的に、より深刻な悪影響を及ぼすものとなっている。

教育もまた紛争のなかで、暴力の標的となる。アフガニスタンでは、紛争によって80%もの学校が破壊されたといわれている（Ventevogel et al. 2013: p.54）。学校教育は、教育施設の破壊のほかにも、避難所等に利用されることによる機能不全、教育関係者の不在等により、大きな損害を受ける。さらに紛争は、子ども個人に対しても、身体への物理的な被害だけでなく、PTSDや恐怖、不安などの心的な被害をもたらす（Muldoon 2013: pp.223-225）。以上のような子どもを取り巻く社会が受けた被害と、子どもが個人的に受けた被害は、相乗的に子どもの生活に影響を与え続ける。そうした複層的な要因のために、紛争を経験した難民の子どもは、教育へのアクセスが最も困難な集団のひとつとなる。

難民状態にある 18 歳以下の子どもは、全世界に約 2,130 万人存在する（UNHCR 2016a: p.2）。難民の子どもの就学率は、平時と比較して著しく低下する。すべての子どもに対して初等教育機会の普及を目指す国際社会にとって、難民を含む紛争の影響下にある子どもへの教育拡充は、喫緊の課題である。しかし、先進国を含むほとんどの国において難民の教育状況が統計に表れてくることはなく、緊急時の人道支援のなかで教育が政策上の優先事項に挙げられてはいても、飲食料や住居などのような「生活必需品」までにはなっていない（Bird 2003）。国際社会が掲げる教育拡充の理念的な方針と、緊急性を求められる現場にお

ける教育の優先順位との間には、未だ隔たりがある。

シリア・アラブ共和国（以下、シリア）は、2011 年に紛争状態に陥った。その後、それまでの世界第 3 位の難民受入国という立場から一転して、2014 年には世界最大の難民発生国となった（UNHCR 2016a: p.14）。シリア難民の大多数は、難民キャンプなどの保護施設ではなく、一般の市井で生活を営んでいる。彼らは外部からの支援が届きにくい街中で、個別の生活手法をもって暮らしている。難民自身による活動は学校経営にまで至り、すでに難民は教育支援の受益者であるだけでなく、教育提供の主体であるといえる。その一方で、難民による教育活動の実態は、不明のままとなっている。

本研究は、シリア人学校関係者の視点に着目しながら、シリア難民がトルコにおいて運営する学校の事例研究を実施する。それらの学校の実態を経年的に把握したうえで、関係者個々の背景と活動の多様性、ならびにそこから導き出される学校の多面性を考察する。このことにより、難民自身によって営まれる学校教育が、難民生活のなかで果たす役割を明らかにすることを目的とする。

本論文は、序章と終章を含む全 8 章で構成されている。まず序章（本章）においては、従来の難民と教育に関する先行研究と、今日の難民を取り巻く現状とを照応しながら研究背景を整理し、本研究全体の問題意識および研究目的を提示する。第 1 章では、シリアの教育状況を含む社会背景、ならびに難民受入国としてのトルコの受入・支援体制を概観する。つづいて、第 2 章において、難民の文脈において学校教育とその役割に関して議論する研究をその背景とともに批判的に検討し、そこから本研究における分析要因を抽出する。その後、第 3 章では、それまでのレビューを踏まえて、本研究の調査地および調査対象の特徴について位置づけを行い、本研究において検討すべき視点や調査手法を提示する。

第 4 章からは、現地調査にもとづき、調査地において難民学校が展開してきた経緯とその背景について、制度上および各関係アクターのはたらきの両側面から相互補完的に記述していく。第 5 章では、学校内部に焦点を当て、学校関係者の個人的な思考と、個人同士の関係、ならびに個人の営みと学校全体のはたらきの関係性について叙述する。つづく第 6 章において、第 4 章および第 5 章を総括し、学校のなりたちとそこに携わる人びとから見えてくる現在の学校教育の役割について、先行研究を踏まえて検討する。最後に、終章において、本研究のまとめとともに、意義と制約を提示する。

１.「難民」概念の定義と変遷

難民を定義する際に最も広く、よく引用される資料として、1951 年に採択された「難民の地位に関する条約」（通称、難民条約）がある（United Nations 1951）。これを根拠に難民

としての地位を決定された者が、いわゆる「条約難民」すなわち「法定の難民（Statutory refugees）」とされる人びとである（小泉 2005: 83 頁）。ここで用いられる難民の概念は元来、第二次世界大戦後の欧州諸国における事例に照応したものであった。しかし今日では、国際社会が取り組むべき難民問題はアジア・アフリカなどへ地域的に拡大し、むしろそちらが中心的な主題となっている。そのなかで、数量的な膨大性、移動動機の複雑性などの理由により、条約難民には当てはまらないが、国際社会による適切な救済措置を要する事例が多発している（小泉 2005: 85-87 頁）。さらに、国内避難民（Internally Displaced People: IDP）や無国籍者の問題をあわせて難民問題が議論されることが増え、この狭義の「難民」概念は、現実に即するものではなくなってきている。

そのため、条約難民の概念に合致しなくとも同様の措置を必要とする人びとを含め、「広義の難民」または「事実上の難民（Prima facie refugees、または De facto refugees）」として、より広く難民を定義する動きが活発になっている。たとえばゾルバーグらは、難民の特徴として、「国際的な移動を伴い、援助を探し求める」という側面を挙げている（Zolberg et al. 1989: p.30）。これを、久保は「自活に基づく生存基盤の有無」として解釈し、生活基盤を有する者を難民、有さない者を非難民として区別しようとした（久保 2010a: 147 頁; 久保 2014: 25 頁）。しかし、このゾルバーグと久保の解釈においては、都市難民[1]の存在が斟酌されていない。本研究で中心的に対象とする都市難民に関していえば、彼らは、避難国において難民としての地位に関する認定の有無に関わらず、自立的な生活基盤を築いて都市部で自活している人びとである。よって、本研究でこの定義をそのまま用いることは適切ではない。

以上の議論を踏まえ、本研究では、難民を「法的地位に関わらず、越境先に援助[2]を求めて移動し、国籍国外にある者」と定義する。これに当てはまる人びとを指して「難民」という呼称を用い、また調査実施の際の対象とする。なお、先述のとおり、文献資料とその執筆者によって難民の定義は異なる。そのため本論文において先行研究を引用する際、この定義から顕著に外れることがある場合は注記することとし、必要に応じて「条約難民」、「マンデート難民」[3]などの語を用いて区別する。

難民を定義する際、移民との違いに言及されることは少なくない。元来、難民と移民の区別は、その移動が強制的なものであるかどうか、という点においてなされることが多かった。しかし、難民のなかにも自発的に移動を決定した者は存在する（久保 2014: 24 頁）。また、強制的に移動させられた人びとが全て難民であるわけでもない（小泉 2005: 361 頁）。難民は、望郷の念など個人が抱く感情よりも、現実的な戦略にもとづいて生活設計を構築し

---

[1] 本章 3.において詳述。
[2] ここでいう「援助」とは、援助機関より提供される一般的な物理的・心理的支援だけでなく、国家などによる法制上の庇護（生存権など基本的人権の遂行の保障）を指す（詳しくは、池田（2014）を参照）。
[3] 注記 4.および同脚注部参照。

ているともいわれている（Turton and Marsden 2002）。さらに、柄谷が「難民は脆弱な人々で、移民は冒険や苦労を自主的に選択した者といった単純な線引きは、非現実的である」と述べるように（柄谷 2014: 72 頁）、難民を一方的に脆弱なものとして捉えることは批判されることも多い。難民とは、何者かが本質的に保持している性質ではなく、本国、避難国、ならびに支援者との関係性のなかで相対的に規定されるものである（久保 2010a: 151 頁）。この点において、難民は自らを自由に自称することはできないため、難民は受動的なステータスであるといえる。

その一方で、受動的な「難民」概念そのものを捉え直し、そのなかに主体性（Agency）を見出す試みは、人類学を中心として、政治学、法学を含むあらゆる分野において行われてきた（たとえば、人類学では Malkki（1995）、久保（2010a; 2010b; 2014）、山本（2013）、法学では小泉（2005; 2015）が挙げられる）。1980 年代から 90 年代の初めごろまで、難民は、その存在自体が「問題」として捉えられる傾向にあったという（Waldron 1987: p.1; Malkki 1995: p.8）。そのなかで、難民は、不信（Mistrust）の対象となっていた（Hynes 2003）。難民に対する不信は、受け入れ国政府、旅程を調整する代理店やブローカー、人道支援組織の職員などにとっては、難民になりすまして不当に利益を享受しようとする「偽の難民」、異なる民族・宗教集団やそのほかの敵対集団などにとっては、「敵対組織のスパイ」に向けたものだった（Ibid.: p.11）。一般化された難民集団像のなかで、難民が持つ主体性は、不信の根拠となるものであった。

それに対して、ワルドロンやマルッキは、難民を総体（the refugee）として捉えるのではなく、ひとりの難民（a refugee）として捉える視点の必要性を喚起した（Waldron 1987; Malkki 1995）。難民が総体として捉えられるとき、ワルドロンは、難民が問題そのもの（the refugee as a problem）であるかのように捉えられ（Waldron 1987: p.1）、マルッキは「恐怖と無力を表象するもの[4]」として捉えられると述べている（Malkki 1995: p.10）。マルッキは、難民を平板化して捉える視点の問題として、人びとに強制移動や国外避難がもたらす「生きられた意味（lived meanings）」に対する洞察を得ることもないまま、難民経験からもたらされる個々の異なる経験や思考の多様性を看過することになると警告している（Ibid.: p.16）。このような先行研究の蓄積のうえに、山本は、難民が「戦略的に枠組みを利用しているように見ている」のは、外部者であるという指摘を重ねた（山本 2013: 24 頁）。さらに、難民を個々に「揺れながら生きているひととして」捉える視点に立脚しなければ、難民集団は「きわめて抽象的かつ曖昧模糊」なものになると述べている（同書）。

以上の議論を踏まえると、これまでの研究において難民はひとつの集合的な概念として捉えられ、受動的にその地位を付与される一方で、同時に主体性を持った不信の対象として扱われてきた。しかし、そのように難民を集団化して総体的に論じることは、難民間にある

[4] 原語表記「a singularly expressive emissary of horror and powerlessness」より筆者意訳。

多様性を見過ごすことにつながる。また、難民と難民の間に生じる多様性ばかりではなく、一人ひとりの個人がその時点で内包する多面性と、個人がその内面において経年的に経験する変容である「揺れ」、すなわち動性に留意することなくして、難民としての人びとを語ることはできない。

そこで本研究では、難民を一枚岩のものではなく、それぞれに異なる経験と背景を持つひとりの難民（a refugee）として捉えることに重点を置く。さらに、難民の人びとの受動性と主体性のどちらをも前提とし、一人ひとりの難民が持つ個別具体的な多面性と動性を実証的に描出し、分析要因とする。

２．難民教育の重要性と課題

国連難民高等弁務官事務所（United Nations High Commissioner for Refugees: UNHCR）の管理下において難民として認定されている人びと（以下、「マンデート難民」[5]と称する）は、2015 年時点で約 2,100 万人にのぼる（UNHCR 2016a: p.2）。このうち、18 歳以下の子ども人口は 51%と、半数以上を占めている（Ibid.: p.3）。このことから、難民家庭の大半が学齢期、もしくはそれ以下の年齢の子どもを抱えており、潜在的なものを含み教育需要を保持していることがわかる。難民の子どもの就学率は明確になっていないが、マンデート難民に関していえば、初等教育において 76%、中等教育で 36%と推計されており（2009 年時点 : Dryden-Peterson 2011）、その値は高くない[6]。

難民を含む紛争に影響を受けた子どもの教育は、2000 年の世界教育フォーラム[7]において、ダカール行動枠組みのひとつとして取り上げられた。そのなかでは、教育アクセスの向上だけでなく、「暴力と紛争を防ぐための中立的理解、平和と耐久性」を促進するための教育プログラムを実施することが合意された（World Education Forum 2000: p.9）。このことが、各国政府や国際機関の教育責任者が、難民教育の国際的な重要性を確認する端緒となった。ダカール行動枠組みでは、「国連ミレニアム開発目標（Millennium Development Goals: MDGs）」

---

[5] UNHCR にその保護活動を委任される（mandated）ことから、「マンデート難民」と称される（本間 2005: 111 頁）。これには難民条約のほかに、アフリカ統一機構（Organization of African Unity: OAU）難民条約（1969 年）、カルタヘナ宣言（1984 年）、ならびに UNHCR の機関法である UNHCR 規定が根拠となり、条約難民よりも広義に難民を定義している（本間 2005: 112 頁）。その一方で、庇護希望者、無国籍者、帰還民、国内避難民などは除外されている（同書）。

[6] 同じくマンデート難民の 2016 年時点における就学率は初等教育 50%、中等教育 25%と推定されているが（UNHCR 2016c: p.1）、具体的なデータ収集の方法も提示されていないため、この数値の信頼性は高くない。

[7] 国連教育科学文化機関（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: UNESCO＝ユネスコ）が中心となって国連諸機関、世界銀行、各国政府の教育関係者が集い、教育に関する国際的な合意形成を行う場。ユネスコ、ユニセフ、世界銀行、UNFPA、UNDP などの国連組織により開催されていた。

にもとづき、「万人のための教育（Education For All: EFA）」として、2015 年までに「すべての人びとが初等教育を受ける」という目標の達成を目指していた。

しかしこの EFA 目標は、2015 年を終えてもなお、他の多くの「最後の 5%、10%（Last 5%, 10%）」と呼ばれる「困難な状況にある子どもたち（Vulnerable Children）」への教育と同様、難民の子どもにとっても、低い就学率のまま未達成となった。このことにより、2015 年以降、ますます難民の教育拡充の重要性に対する国際社会の認識は強まっている。2015 年 5 月に開催された世界教育フォーラムでは、新たに「インチョン宣言」が採択された。そこでは、不就学人口の多くが紛争の影響下にある地域に暮らしているものとして言及され、難民を含むそうした子どものための「包括的（Inclusive）かつ調和的（Responsive）で、強靭な（Resilient）」教育システムを発展させなければならないと述べられている（World Education Forum 2015a: pp.2-3）。この 2015 年の世界教育フォーラムの開催にあたっては、従来の組織[8]にくわえて、初めて UNHCR も中心的な役割を果たした。このことからも、難民が世界的な教育普及の主題として捉えられ始めていることが読み取れる。

それでは、なぜ難民教育の普及は、今日に至るまで困難なものであるのだろうか。実施面での課題として、以下の 2 点（①、②）がある。①適切な校舎など学校施設の不備（Dodds and Inquai 1983; Sinclair 2001; Koepke 2012）、②紛争中後の教育関係者の不在（Gezelius 1996; World Bank 2005）。さらに、政策立案面では、主に下記 4 点（③～⑥）の課題が挙げられる。③将来展望の不確かさのために、適切な教育の形が見極めにくいこと（Preston 1990）、④先進国を含む難民受入諸国の統計に居住形態別の教育状況が示されていないため、難民に特化した就学実態の全容を把握できていないこと（Bird 2003）、⑤難民に教育を提供する責任の所在について、国際的な統一のコンセンサスが得られていないこと、⑥都市難民の増加により、難民生活が多様化していること。以上のように、物理的な困難（①、②）に加え、③～⑤の課題のために難民教育に携わる複数の多様なアクターを連携させ、効率的な体制を構築することができていない。さらに⑥でいう都市難民がもたらす課題が、事態をいっそう複雑にしている。このような個々の課題の多重性そのものが、難民への教育拡大における困難となっている。

３．都市難民と教育

現在、難民は、キャンプよりも街へ向かって移動している。世界全体の兆候として人口分布が都市に集中する傾向は、難民にも当てはまる（Jacobsen 2006）。このようにして難民キ

[8] 詳しくは注記 7 参照。

ャンプではない都市部で居住する難民のことを、「都市難民（Urban refugees）」と呼ぶ。現在、難民人口全体に占める都市難民の割合は半数を超え、マンデート難民だけでも 60%以上となっている[9]（2015 年時点：UNHCR 2016a: p.53）。これらの人びとは、定員に達したキャンプに入居できずあぶれてしまった人から、キャンプでの生活における制限や不足[10]をきらって自らキャンプを脱した人まで、さまざまな背景を持っており、一枚岩ではない。また、過去には家庭の働き手を担う若年・中年層の男性が都市難民の中心的な構成員とみなされていたが、今日では、女性、子ども、高齢者の難民に至るまで都市に居住するようになっている（UNHCR 2009: p.2）。こうした都市難民の増加と多様化によって支援制度と現場にあるニーズとの間のギャップはますます拡大し（Hoffstaedter 2015）、大規模組織による画一的な支援の課題はいっそう顕在化し始めている。

都市難民を対象とした先行研究は多くない。従来の難民研究の対象は、①本国への帰還民、②第三国定住を果たした元難民、③難民キャンプの難民[11]の 3 つに類型化されている（久保 2010: 148 頁）。都市難民は、その類型からすら除外された状況にある。都市難民を対象とした研究調査が難しいことの理由として、都市難民と不法移民との間の不明瞭な線引きが挙げられる。本章 1.において確認したとおり、難民とはそれぞれの文脈のなかで相対的に定義されるものである。「難民」と「移民」の違いについても、国際的に統一した合意がなされているわけではない。そのため、国・地域の文脈によっては、実質的に「都市難民」として暮らしているはずの人びとであっても、「不法移民」として扱われる場合もある。その結果、本来提供されるべき庇護を享受できないだけでなく、さらに不当な処遇[12]に晒されることさえある（小泉 2015: 17 頁）。

そのため、都市難民には「政治的な微妙さや、知られることへの懸念」を抱えている人びとが多く、研究は「研究者と当事者の間の信頼に基づく質的調査によらねばならない」と言われている（小泉 2015: 98 頁）。このように都市難民は法規のはざまで揺らぎやすい地位にある人びとであるため、従来の難民研究で主導的な役割を果たしてきた法学・政治学・国際関係論分野においては、研究対象として扱いづらい。また、援助機関が得意としているマクロな大規模一斉調査・分析の対象としても、上記の理由から不適当である。そのため、都市難民に関する研究蓄積は限定的なものとなっている。しかし、都市難民研究の必要性は、彼らの人口増加とともに、確実に高まっている。

---

[9] 何らかの機関の管理下に置かれていない難民の方が都市に居住している割合が高いことを鑑みると、実際の都市難民の割合がこの値よりも高いであろうことは容易に想像できる。

[10] 多くの難民キャンプでの生活においては、低質な住環境による健康被害、慢性的な食料・水不足、学校・病院・宗教施設等さまざまな生活に必要となる施設の不備、厳密な管理下に置かれた生活の不自由さ、さらにプライバシー保護の問題などが報告されている。

[11] 難民キャンプの難民についても、アジア・アフリカ地域を扱うものがほとんどであり、地域限定的な研究蓄積となっている。本研究において扱う中東地域の難民研究は多くない。

[12] 難民状態の生徒を含む子どもであっても、不法移民として逮捕・勾留された事例は多く報告されている（Dryden-Peterson 2011; Rahman 2011）。

都市難民の子どもの就学率は、初等教育で 64%と推定されている（Dryden-Peterson 2011）。これは UNHCR により 62 か国で実施された家計調査にもとづく値であるが、マンデート難民のみを対象としているため、本研究における難民の定義と照応すると、その値はより低くなると考えられる[13]。都市における難民の子どもの就学先として想定されるのは、避難国の現地校か、または難民を対象とした難民学校である。これらの場で難民教育を提供する主体は、1990 年代までは行政組織や国連組織が主流であった。しかし 2000 年代以降、教育提供の中心的な主体は、NGO や難民自身など、より柔軟に多様なニーズに応えられる層へと変遷してきている（図 1 ：UNESCO 2015）。とくに難民により運営される学校は、教育需要者の多様なニーズを満たし、都市部に暮らす難民の子どもに持続的な教育機会を提供するものとして着目されている（Yamamoto 2016: p.134）。しかし、未だに難民教育研究の主題は行政や国連が提供する学校教育であり、NGO や難民による教育提供に関しては未だ研究蓄積がなされていない。そのため、2000 年代以降に都市部で暮らす難民を取り巻く教育状況については、十分な理解に欠けている。

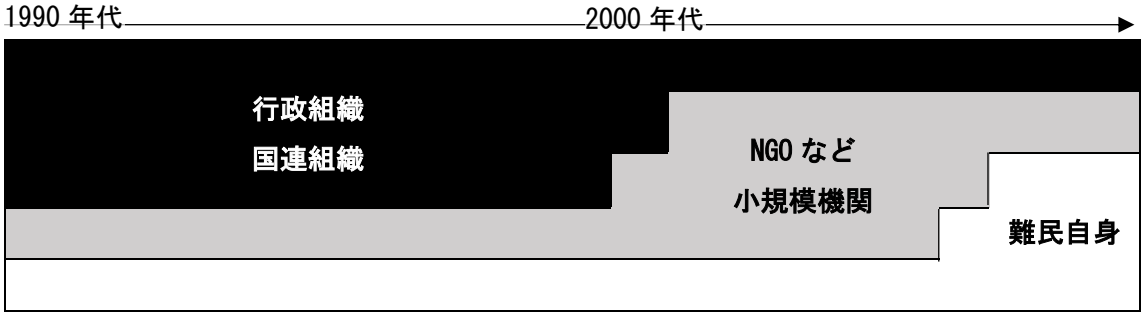

図 1　難民教育の提供主体の変遷

（出所）UNESCO（2015）より筆者作成。

４．シリア難民の概況とトルコでの受入

前記のような議論は、トルコにおけるシリア難民の現状の国際的な取り扱いについても当てはまる。

シリア難民は、2011 年 3 月にシリア危機が勃発して以降、世界各国において爆発的に急増した。その後、シリアへの諸外国・諸組織による軍事介入や「イスラム国（Islamic State:

[13] マンデート難民以外の広義の難民は正規の地位を持っていない状態にあり、身分を証明する ID 等を持っていないことによって正規の学校施設への就学がより困難であることが想定されるため。

IS）[14]」の台頭を受けて国内情勢は混迷を深め、それとともに難民人口は増加の一途をたどっている。その結果、シリア難民の人口は、世界最多となる 485 万人に達した（2016 年 7 月時点 : UNHCR 2016b）。彼らのうち、都市難民は 97%と大多数を占める（2015 年時点 : UNHCR 2016a: p.53）。

トルコは、シリア難民を最も多く受け入れている国であり、270 万人（56%）の庇護を引き受けている（2016 年 7 月時点 : UNHCR 2016b）。その受け入れは非常に革新的で寛容な政策とともに行われており、シリア難民の一部に就労許可や国籍を付与しようとする試みまで言及されている（Daily Sabah 2016; Al Jazeera 2016）。一方で、難民支援事業はトルコ当局が統括しているが、その支援スキームは未整備のままとなっている部分も多い。そのため、都市における難民生活への支援活動は少なく、また行政的な管理も行き届いていない。こうした土壌のもと、シリア難民による福利提供体系を自主的に創出する活動が活発化している。教育分野においては、シリア難民によってシリア難民コミュニティのなかで運営されている難民学校は、トルコ全土において 500 校にのぼるといわれている。

トルコ国内では、移民管理局（Directorate General of Migration Management: DGMM）が発行する「外国人と国際的保護に関する法（Law on Foreigners and International Protection）」を根拠として、初等および中等教育の学齢期（5−17 歳）にあるシリア難民の子どもに対して、トルコ現地校もしくは難民学校に就学する権利が保障されている（DGMM 2014）。その一方で、それに該当するシリア難民の子どものうち、実際に就学できている者は 34 万人強にすぎない（2016 年 8 月時点 : 3RP 2016e: p.35）。同時期にトルコ国内で登録されている学齢期のシリア難民が約 85 万人とされているなかで、就学人口は 4 割に過ぎない（Ibid.）。さらに、そもそも難民として登録されていない子どもを母数に含めると、不就学人口はいっそう膨れ上がることになる。

すなわち、上記の統計が真にトルコ国内におけるシリア難民の就学状況を表しているかは定かでない。この統計に表出していない代表的なものとして、キャンプ外において運営されるシリア難民のコミュニティ内発型の学校がある。国連児童基金（United Nations Children's Fund: UNICEF＝ユニセフ）中東・北アフリカ地域事務所（MENA[15] Regional Office）は、こうした学校について、2014 年 3 月時点では 35 校がキャンプ外で運営されているとしながら、「多くが登録されていないため、これらの学校に関する情報は散乱している」とデータ不足を認めている（UNICEF MENA Regional Office 2015: p.45）。一方で、こうした学校の類型は「多岐にわたる」としながらも、「個人の家や建物で、不適切な設備のもと質的保証なく運営されていることもある」（Ibid.）と負の側面のみに言及している。しかし、このよう

[14] イラク北部の都市モースルを拠点とするイスラーム原理主義組織。シリアおよびイラクを中心に活動を続けており、「イスラーム統治の実現」（高岡 2014: 48）を目標に掲げている。シリア内戦とそれに対する外国の介入のなかで勢力を増強してきた（青山 2016）。

[15] 「Middle East and North Africa」の略。

な言説の根拠は述べられていない。彼らの視点は、果たして難民により運営される学校を、的確に捉えることができているのだろうか。

５．問題の所在と研究の目的

以上のような研究背景に見られる問題点として、主に下記の 3 点が挙げられる。

まず第 1 に、一人ひとりの難民が持つ多面性と動性に対する視点の欠如である。これは、本章 1.において述べた、「難民」という概念そのものの捉え方における問題点である。このことにより、難民は総体（the refugee）として捉えられ、「抽象的かつ曖昧」な集団としてしか分析されてこなかった。

第 2 に、都市難民の多様性が看過されてきたことである。これは、本章 3.で述べたように、そもそもこれまでの難民研究において、都市難民に関する蓄積が少なかったことがひとつの大きな要因となっている。そのことと、上記に述べた個別の難民に対する視点の欠如が相まって、従来の難民研究においてはキャンプ外の都市部における難民の多様な暮らしは明らかにされていない。

第 3 に、従来のエビデンス収集の蓄積が、特定の教育提供主体に偏重してなされていることである。2000 年代以降、難民に教育を提供する主体は、それまでの行政組織や国連などの大規模組織から、NGO などの小規模な団体や、難民自身へと遷移してきた（詳しくは、本章 3.参照）。しかし、未だ NGO や難民が主導する難民教育に関するエビデンスは個別の事例や統計の収集に留まり、行政や国連組織を中心的な主体とする難民の教育が主流を占める。そのなかでも、キャンプ外の都市部におけるエビデンスの収集はきわめて少なく、それらを体系的に位置付けることができていない[16]。

これらの 3 点が相互に影響を及ぼし合いながら、都市難民による個々の思考や営み（教育意識や教育活動）と、その総体（学校活動）がもたらすはたらきを不可視の状態に落とし込む悪循環に陥っている（図 2）。このため、多様であるはずの難民生活や教育活動のメカニズムは平板化して捉えられ、難民の多様性、多面性、動性を踏まえた議論が進んでいない。その結果、個々の難民がいかなる教育認識や主体性を持ち、その帰結である学校がいかに機能しているかという、非キャンプ化する難民教育を理解する上で重要な問いに対しても、これまでの研究蓄積は答えられていない。

そこで、本研究ではとくに教育における提供と受容の行為主体としての難民の多面性に着目し、以下の 2 点を目的として設定する。

---

[16] この点については、第 2 章において詳しく議論する。

1. トルコにおけるシリア難民の教育活動を事例として、難民自身によって運営される学校の実態を、経年的に描出する。
2. それらの学校にみられる関係者個々の多様性と、それぞれの営みがもたらす学校総体の多面性と動性を分析することにより、そこでつくられる学校教育の役割を考察する。

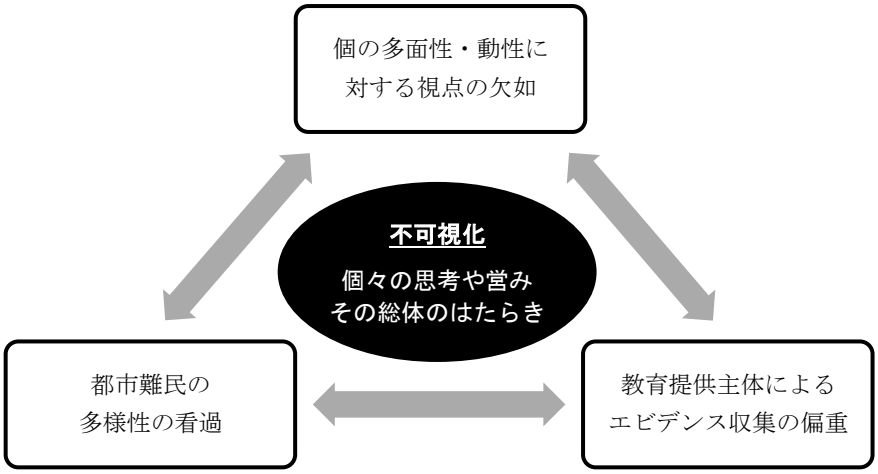

図 2　「不可視化の悪循環」概念図

（出所）筆者作成。

第１章　シリアの国情・教育状況とトルコの難民受入・支援

１．シリアの国情と人びとの生活

1.1. 概要と歴史

シリアは、地中海沿岸に位置する中東の一国である。現在多くの難民が避難しているトルコ、レバノン、ヨルダン、イラクのほか、パレスチナやイスラエルとも国境を接し、中東地域において各国の外交上重要な役割を果たしている（図 3 参照）。人口約 1,850 万人（2015 年時点）[17]、国土面積は約 18 万 5 千平方キロメートルで、首都をダマスカスに置いている（State Planning Commission of Syria 2016）。一人当たりの国民総所得 1,860 米ドルの、低中

図 3　シリア地図

（出所）Wikipedia（引用元：https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Syria_location_map.svg）より筆者作成。

[17] United Nations Department of Economic and Social Affairs Population Division（引用元：https://esa.un.org/unpd/wpp/DataQuery/）より。

所得国である（2007 年時点）[18]。公用語はアラビア語と定められており、多くのシリア国民にとって日常言語はアラビア語である。

宗教としては、イスラーム教スンニ派が国民の 74%と大半を占めている。その他、アラウィー派やドゥルーズ派などイスラーム教のその他の宗派が 16%を占め、ほかにもキリスト教、ユダヤ教など、その他の宗教を信仰する国民も少なからず存在する。また、民族に関しても、圧倒的大多数（推定約 90%）をアラブ人が占めてはいるが、他にクルド人、アルメニア人、コーカサス人、ユダヤ人など、異なる言語を使用し、異なる文化的背景を保持する国民も多いことから、「モザイク社会」と称されることもある（青山 2005: 45 頁 ; 青山 2012）。「アラブ人／スンニ派の国」と見なされがちなシリアであるが、その社会構成は決して一枚岩ではない。

シリアを中心とする地域の歴史は古く、その始まりは紀元前に端を発する。紀元前 3000 年頃には、世界最古のメソポタミア文明の中心地として、アジアとヨーロッパを陸地でつなぐ「文明の十字路」または「文明の要塞」と呼ばれ、現在のトルコの一部、パレスチナ、レバノンを包摂する強大な王朝を築いた時代もあった（ヒッティ=小玉訳 1959=1963; クレンゲル=五味訳 1980=1991; 新井 2002）。このころ建立されたウマイヤド・モスクなどの世界最古のモスクを含む遺産とその価値は現在まで受け継がれており、現代に至るまでイスラーム教の聖地としてシリアを訪れる巡礼者は後を絶たない。また、イスラームの美しい都市建設の代表とも称され、その様式を古から受け継いできたシリアの街並み、とくにダマスカスとアレッポの都市は、その街ごと世界遺産として登録されていた。そのため、観光業は農業や繊維業と並びシリアの中心的な産業のひとつであった。

その広遠な歴史のなかで、シリアは長くイスラーム信仰を育む中心地となっている。現代でもシリア人の多くは、出身地やシリアという国以前に「ムスリムであること」に帰属意識を最も感じているといわれ（奥田 2013）、イスラームはシリアの人びとの生活の基盤となっている。1500 年代以降、スンニ派国家であったオスマン帝国の支配を経て、世界のイスラーム教徒の大多数を占めるスンニ派がシリアにおいても多数派となり、シリア全域に居住している（黒木 2013）。

一方、シリア人口の 12%を占めるアラウィー派はイスラーム教シーア派の分派であり、イスラームだけでなくキリスト教、イラン文化、そのほかさまざまな信仰や思想から影響を受けて成立したものとされている（菊池 2013）。フランスによる委任統治の意向を受けて、20 世紀後半にはこのアラウィー派がシリアの支配階層となった（同論文）。このことにより、宗派をめぐるシリア国内の分断が強調されることになる。その後、1946 年に、シリア・アラブ共和国として独立する。

---

[18] The World Bank（引用元：http://data.worldbank.org/country/syrian-arab-republic）より。

1.2. 独立後、紛争前の政治体制

現代のシリア政治において中核を担ってきたのは、1970 年代から世襲を経て存続してきたアサド政権である（青山 2011）。前大統領であり、現大統領バッシャール・アル=アサドの父でもあるハーフィズ・アル=アサドは、1970 年にクーデターによって当時の政権を奪取した。それ以来、アサド政権およびバアス党[19]の一党体制が約半世紀にわたって維持されている。現大統領は 2000 年にこの政権を受け継いだが、このような長期政権において世襲が成功した例は、アラブ諸国ではシリア以外に見られない。「アラブの春」以前にも他のアラブ諸国で独裁政権が次々と短命のまま瓦解していくなか、唯一独裁の世襲に成功し、約半世紀の間その体制を維持してきた国である（青山 2011）。このシリアの体制は、中東諸国における典型的な権威主義体制と呼ばれ、「独裁」が革命発生の理由なら、シリアで最初に起こっていなければならなかったとさえ言われている（同書）。アサド政権は、東アラブ地域の安全保障を巧みに管理する手腕により、米国などのアラブ地域外の大国とも「友好的敵対／敵対的友好」の関係を保つことで長年存続してきた（高岡 2014: 34-35 頁）。

バアス党は、その統治下において、一貫して社会主義および汎アラブ主義を掲げてきた。これは、多様な宗教・宗派や民族のちがいを超えて、「アラブ人の国（وطن العربي）」としての統合に尽力し（青山・末近 2009）、国内外の国民を「アラブ民族主義（العروبة）」、「アラブ・アイデンティティ」という理念のもとで統一しようという試みであった。2012 年に改訂されたシリア共和国憲法の序文においても、「シリア・アラブ共和国は、アラブ・アイデンティティを誇りとし、（中略）アラブ国家の統合促進および統一の達成（中略）を体現する」と記されている（Government of Syrian Arab Republic 2012）。その傾向は、1963 年にバアス党の理念を共有する農民・労働者の代表を自負する指導者たちが主導した革命（バアス革命）以降のシリアにおいて、とくに顕著に見られる。これは、シリア国民のアラブ人としての意識を駆り立てることで、宗教的・民族的な集団間の軋轢を弱めさせ、アラブ人として統合することを目的としていた。その統合政策のもと、シリアで生まれ育った人びとの多くは、現在の国家様式は別にして、シリア人としての自認を持ち、先祖伝来の遺産を国民で共有していると感じているという指摘もある（Rabo 1996: p.167）。その一方で、クルド人など、国家とは別に共同体の様式を持つ人びとにとって、その統合政策は容易に受容できるものではなかった。

結果として、この統合政策は、国内の秩序や安定をもたらすだけでなく、権力の一極集中化を正当化させるための手段としても用いられた。このような手法は、ハーフィズ・アル=

---

[19] バアス党は、1932 年に商人、教員、公務員らの中産階級により設立された民族主義連盟に端を発し、一貫して社会主義とアラブ民族主義の統合を目指して活動してきた（ロンド=宮川訳 1978=1985: 66-75 頁）。バアス党は必ずしもイスラーム教に関係づけられるものではなく、アラウィ派、スンニ派、キリスト教などさまざまな思想を持つ者の関与により発展した（同書）。設立当初より今日までシリアの政治体制において主要な役割を果たしている。1963 年にシリアの中央政権を奪取した。

アサドがクーデターによって主要な国家権力を握った 1971 年以降に多用された。彼は、アラブ民族主義の奨励と同時に、物理的制裁を含め、統合に際して強制力を行使することで、国民に畏敬の念を抱かせ、国民の心情をコントロールするようになっていった。大統領自身やバアス党と地縁・血縁によって密接に結びついたムハーバラート[20]と軍を利用し、国民は個人的にも集団的にも監視下におかれた。その統合への圧力下に置かれていたのはクルドなどの民族的出自だけでなく、強い信仰の表現も含まれていた。たとえば、シリアの学校においては、女子は「イスラーム的」と解釈されうるスカーフを着用することは禁じられていた[21]（Rabo 1992: p.102）。すなわち、人びとをアラブ民族主義のもとで統一していくことは、人びとの民族的・宗教的な多様性の主張を抑圧する根拠として利用されていたのである。

その統治の方法が典型的に表れていたのは、1962 年に施行され、2011 年 4 月にデモを受けて解除されるまで敷かれていた戒厳令である。これは「集会、結社、移動の自由などが制限されると共に、ムハーバラートによる検閲、尋問、拘束、逮捕、軍事裁判所での裁判などが許可」されるものであり（青山 2005: 64 頁）、これによって市民の日常生活が政府によって監視されていた。こうした体制のなかで、シリアで周縁化されていた人びとは、アラブ・アイデンティティによる統一という大義名分のもとに、政府によって多様性を日常的に抑圧、ときには弾圧されてきた。そうした政権による日常的な圧力が、紛争の引き金になったともいわれている（ダルウィッシュ 2011; 国枝 2012）。

現大統領バッシャール・アル=アサドは、そのハーフィズ・アル=アサドの息子であり、2000 年 6 月の父の死を受けて後を継いだ。バッシャール・アル=アサドは、強権的な政治姿勢については父から譲り受けていたが、政権委譲の際には国内外の反政府組織が活性化しており、同様の手段で国内を統治することは難しかった。さらに 2001 年の 9・11 米同時多発事件以降、中東情勢、ひいては国際情勢が不安定化していき、その影響を避けることは困難であった。そのため、内的にも外的にも、新政権には独自の運営が求められた。そこで、バッシャール・アル=アサドは、近代化の象徴としてのインターネットの普及に積極的に取り組むなど、「『新しさ』『改革』『解放』『変化』」（山本 2008）をスローガンとして、強調してアピールした。グローバル化への迎合ともとれるその姿勢は、ハーフィズ・アル=アサドの権威主義体制からの脱却のようにも受け取れた。しかしその一方で、米国からの「テロ国家指定」をはじめとする国際社会からの批難と制裁の圧力に対しては屈することなく、強硬に対抗し続けた。これは、ハーフィズ・アル=アサドも利用していたアラブ民族主義路線を貫くものであり、国内の根強い反米感情煽ることで、動揺する国内の一体化、すなわち統一と、政権の安定性・強権性を保とうとした。

そのようなシリアの政権運営に対する姿勢は、シリア国憲法に如実に表れている。「憲法

---

[20] 諜報機関、治安維持警察、武装治安組織など、10 あまりの組織の総称。
[21] ただし、それに逆らってスカーフを着用している女子も同時に観察されている（Rabo 1992: p.102）。

の規定を見る限りでは西欧諸国と遜色のない『市民的・政治的自由』がシリアに存在しているように思えるが、その実態は全く正反対」のものと指摘されている（日本エネルギー経済研究所中東研究センター 2006: 20 頁）。2011 年 4 月、反体制運動の煽りを受けて、政府は戒厳令の解除という懐柔策に踏み切った。しかし合法的な反体制運動は未だに成立する様子もなく、現実的には「民主化」が達成しているとは到底いえないような状況が今もなお続いている[22]。

表 1　シリアの主な歴史上の出来事に関する年表

紀元前 3000 年頃	メソポタミア文明の中心、「政治、経済、文化の交差点」
610 年	イスラーム教の始まり
661 年	世界初のイスラーム王朝・ウマイヤ朝樹立、ダマスカスに王都建設
1516 年	オスマン帝国による統治
1918 年	**「シリア・アラブ王国」**オスマン帝国の追放
1920 年	**「フランス委任統治領シリア」**フランスによる占領
1946 年	**「シリア共和国」**フランスより独立
1958 年	**「アラブ連合共和国」**エジプトとの連合体制
1961 年	**「シリア・アラブ共和国」**軍事クーデターにより連合共和国制の解消
1963 年	バアス党が政権奪取（バアス革命）
1970 年	**ハーフィズ・アル=アサドによるクーデター、大統領就任（1971 年）**
2000 年	**バッシャール・アル=アサド大統領就任（世襲）**
2011 年 3 月	首都ダマスカスを含む国内外で**デモが発生、大統領支持派と対峙。以降、シリア各地にデモ拡大**

（出所）ベル=田隅訳（1907=1994）、ヒッティ=小玉訳（1959=1963）、ロンド=宮川訳（1978=1985）、酒井（2011）などをもとに筆者作成。

２．シリア危機の勃発と難民の発生

このような歴史的な背景を踏まえて、シリアが本格的な紛争状態に陥ったのは、2011 年 3 月の大規模な民衆蜂起を経てのことであった。本来は「アラブの春」の流れをくむ大衆の蜂起であったはずの闘争は、次第に反体制派の政治家たちによる奪権闘争へと変貌してい

[22] ここまでのシリア地域のおおまかな歴史的流れについては表 1 参照。

った。さらにその後、アル=カーイダ系の軍事組織や IS を含む国外の勢力が加わったことにより、体制派／反体制派という二項対立の図式が立ち消えた（高岡 2014）。すなわち、もはや「大統領を擁するアラウィー派／大多数のスンニ派」という単純な対立の図式では、シリア紛争は説明できない。シリアにおける紛争は、もはやシリアの政治改革もしくは政権維持を目的とする国内の闘争を超越し、どの当事者にとっても「勝利への展望」が明確でない「不毛な破壊と殺戮」へと変貌を遂げたといわれている（同論文：41 頁）。

このシリアにおける紛争を原因とする死亡者は、2016 年には 45 万人を越えた（2016 年 10 月時点：Syrian Network for Human Rights 2016）。さらに、国内避難民は 610 万人（2016 年 11 月時点 : OCHA 2016）、国外に避難した難民は約 600 万人（2016 年 12 月時点 : UNHCR 2016b）という深刻な状況となった。すなわち、総人口のうち半分以上の人びとが生命を脅かされ、また生活への深刻な影響を受けている。

紛争状態に陥った後、シリアは 2014 年に世界最大の難民発生国となった（UNHCR 2016a: p.14）。2016 年現在、シリア難民の人口は世界全体で約 600 万人に達している（UNHCR 2016b）。実に、シリア国民のおよそ 3 人に 1 人が、国外に避難していることになる。難民となった人びとは、シリア周辺国のトルコ、レバノン、ヨルダン、イラクならびにエジプトに逃れることが多い。この 5 か国で 480 万人、世界のシリア難民人口のうち約 80%[23]を受け入れている。最も多くのシリア難民が流入しているのはシリア北部と国境を接するトルコであり、その受け入れ人口は約 280 万人と、全体の 47%を占めている（2016 年 11 月時点：UNHCR 2016a）。

シリア難民の特徴のひとつは、都市に向かう傾向が強いことである。その理由として、シリア難民は、他の紛争国と比較して平均的な生活水準の高い人びとが多いことと、労働輸出[24]や亡命などを要因として在外シリア人が多いため、キャンプ外においてもそうしたシリア人の国際的ネットワークを頼りに生活基盤を構築しやすいことが想定される。シリアと隣接する 5 か国に居住するシリア難民のうち、キャンプ外に居住する都市難民の割合は、90%と大多数を占める（UNHCR 2016a）。トルコに避難しているシリア難民も同様に、93%がキャンプ外で生活している（2016 年 11 月時点：AFAD 2016）。そうした状況下で暮らすシリアの人びとは、「難民」というステータスから想起されるような、支援の受益者という受動的な位置付けに留まっていない。彼らの内部から、当事者支援として、実際のニーズに即してシリア難民がシリア難民を支援するという構図まで作り上げられてきている。

---

[23] UNHCR（2016b）より筆者算出。
[24] 労働を目的としたシリア人の海外流出については、Goujon（1997）、高岡・浜中（2009）に詳しい。

３．シリアの人びとの教育状況

3.1. 紛争前のシリアにおける高い就学率とその背景

シリア国民の子どもへの教育は、ハーフィズ・アル=アサドが政権を奪取した後 1973 年に制定され、紛争勃発後の 2012 年に改訂された「シリア・アラブ共和国憲法」第 4 章 29 条、ならびに「シリア子ども憲章」において、「国家により保障された権利」であることが保障されている（宇野 2001; 小山 2003）。同憲法第 4 章 29 条 1 項および 2 項において、教育はすべての段階において無償であり、かつ基礎教育段階の修了まで義務であることが述べられている（Government of Syrian Arab Republic 2012）。さらに国家の役割として、国家は義務教育を他のレベルへ拡大させ、社会の教育に対する需要と、国家のさらなる発展への連結を達成するまでに導いていくことが挙げられている（Ibid.）。

紛争前、シリアにおいて教育に割かれていた国家予算は、全体支出のうち約 19%であった（2009 年時点 : UIS 2016a）。同年における低中所得国の平均的な値が 16.42%（UIS 2016b）であることを踏まえると、基礎的な教育機会の保障、すなわち初等教育の普遍化（Universal Primary Education: UPE）の徹底が積極的になされている国のひとつであったといえる。ただし、その「教育の重要性」とは、人びとの権利としての教育に対するものなのか、国家統制の手段としての教育に対するものなのかという問いは、シリアの文脈において重要なものである。

シリアの学校制度は6歳から始まる6年間の初等教育（第1～6学年）、3年間の前期中等教育（第7～9学年）[25]、3年間の後期中等教育（第10～12学年）に区分される。無償の義務教育は、基礎教育（初等・前期中等学校）の9年間であり、初等教育段階から外国語として英語またはフランス語の選択授業が組み込まれている[26]。後期中等教育では、普通科、技術訓練校または職業訓練校に分化する（UNESCO-IBE 2011）。基礎教育の学校区分としては、無償の公立校と、インターナショナルスクールやキリスト教系の学校を含む有償の私立校、ならびに、シリアに居住する難民（主にパレスチナ難民）を対象とするUNRWA学校[27]の3つに分類される。内訳としては、公立校16,626校（97%）、私立校378校（2%）、UNRWA学校116

---

[25] 制度的には、第 1～4 学年を第 1 サイクル、第 5～9 学年を第 2 サイクルとする区別もある（Central Bureau of Statistics 2011b; 2011c）。2002 年にこの第 1、2 サイクルが基礎教育として統一されて以降（EP-Nuffic 2015）、2 サイクル間における実際上の差は縮小していき、現在では第 1～9 学年まで一貫した教育が行われていることが多い。

[26] 2001 年時点で初等 5 年から週に 3 時間の外国語科目が導入されている（UNESCO-IBE 2011）。

[27] 国連パレスチナ難民救済事業機関（United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East: UNRWA）により運営される学校を指す。UNRWA は、1950 年にパレスチナ難民に対する支援を目的として設立された。その活動領域は教育、医療、救助・救援、キャンプの整備など多岐にわたり、活動対象は 2016 年時点において約 5,150 万人に及んでいる。シリア、レバノン、ヨルダン、ガザ地区および西岸地区において 685 校の学校を運営し、約 50 万人の生徒が就学している。

校（1%）[28]の計17,120校がシリア国内で運営されており、このうち男女共学の学校が92%、女子学校、男子学校がそれぞれ4%ずつの割合を占める（すべて2010年当時の統計値 : Central Bureau of Statistics 2011aより筆者算出）。

シリアにおいて紛争前の純就学率は、初等教育で99.1%（2011年）、中等教育で69.5%（2011年）であった。ユニセフの報告書において、シリアの就学状況は「EFAに向けて順調な進捗」と言及されていた（UNICEF 2011）。また、2015年のEFA地域別概要報告書（アラブ諸国）において、紛争前のシリアにおける教育の進捗状況は、初等教育就学率はほぼ100%であり、かつジェンダー格差も埋められつつあったことから、EFA目標が達成された、さらに他の指標についてもいい方向に向かっていたと述べられている（World Education Forum 2015b: p.13）。2000年ごろまでは男子が女子よりも継続的に上回っていた後期中等教育進学率が、2005年には逆転し、女子の値が男子の値を超えた[29]ことも、シリアの好調な教育発展を示すひとつの指標として挙げられる。こうしたジェンダー格差の解消により、中等教育就学率の向上も期待されていた。

その傾向は、UPEやEFAが国際的な目標として掲げられた近年に限ったことではなく、教育アクセスの普遍性は歴史的に（とくにここ40年以上にわたって）アラブ諸国全体の潮流として見られたものといわれている（World Education Forum 2015b: p.17）。シリア国内の教育状況について述べた文献は多くないが（Taleb 2007: p.9）、そのなかでも教育アクセスについて優れていることを示す資料は一定数ある（たとえば、Directorate of Research in Ministry of Education 2004; UNDP and State Planning Commission of Syria 2010; UNICEF 2011; World Education Forum 2015b）。その一方で、質について言及している先行研究は多くない。シリアの教育の量ではなく質は、人びとの需要を満たすものであったのだろうか。

各国のMDGsの達成状況を述べたUNDPによる2010年の報告書においては、MDGsの第2の目標である「初等教育の完全普及の達成」について、シリア国内の状況は「教育アクセスに関する進捗は目標に達しているが、質の程度に関しては一層の努力が必要である」という指摘がなされていた（UNDP and State Planning Commission of Syria 2010: p.28）。また、教育のアウトプットについても、国際数学・理科教育調査（Trends in International Mathematics and Science Study: TIMSS）の成績の低さから、疑問視する声もあった[30]。こうしたシリアを含むアラブ地域全体の教育の質に関わる課題として、国のガバナンス指標が世界の他のどの地域よりも遅れをとっていることが挙げられている（World Education Forum 2015b: p.16）。シ

---

[28] UNRWA 学校は 2016 年までに 118 校に増加していたが、2016 年時点で事実上稼働しているのは 42 校のみ。他の 76 校は、紛争による破壊、アクセス不全、IDP の避難所としての利用を理由として、機能していない（UNRWA 2016）。

[29] 1998 年には男子 74.3%、女子 68.8%であった後期中等教育進学率だったが、2005 年には男子 98.3%、女子 98.8%と、女子の数値がわずかに上回った（世界銀行教育データベース）。

[30] 2011 年の第 8 学年に対する数学および理科の成績はどちらも平均（500 点）以下であり（数学 380 点、理科 426 点）、順位も下位であった（数学 39/42 位、理科 33/42 位）（Mullis et al. 2012）。

リアでは、さまざまな行政的な仕組みが、本章1.2.で述べたような国家の政治的文脈に束縛されているといわれていた（Rabo 2014: p.220）。その仕組みのなかには、教育も含まれる。厳密には、政府の意図により、イデオロギーの伝播のために学校教育が利用されていたということを示唆している。

シリアがフランスの委任統治から脱した1946年には、初等教育就学率は66.5%であった。当時から公立校において初等教育は無償であり、義務でもあったが、それは「現実というよりも希望である」と記されている（Matthews and Akrawi 1949: p.356）。そしてその運営に関しては、「（私立校や、フランス学校等のインターナショナルスクールを含む）すべての学校が政府の監視下に置かれている」と述べられている（Ibid.: p.340）。紛争前のシリアの学校教育は、予算、教員採用、ならびにカリキュラムや教科書の内容に至るまで、中央政権による統制が行き届いたものであった（三尾 1999: 175頁）。このように中央集権的な教育行政と学校運営の体制は少なくとも2001年まで続き、官僚的で政府の監視に従属するものだった[31]（Frayha 2012: p.22）。

シリア・アラブ共和国憲法第4章において、「教育的・文化的理念」が述べられている。同章28項において、「教育制度は、アイデンティティ、遺産、帰属意識ならびに国家統一を保証する世代を形成することを基本とする」と定められている（Government of Syrian Arab Republic 2012）。すなわち、その目的は、シリアにおいて統一されたアラブ社会を構築することである（UNESCO-IIBE 2011）。また、シリア教育省は、カリキュラムの策定計画におけるアサド大統領親子の影響について、下記のように述べている。

> （カリキュラム策定計画は、）大統領バッシャール・アル=アサドによる開発方針（中略）、ならびに、永遠に回顧され続ける指導者（ever-remembered leader）ハーフィズ・アル=アサドの教育の重要性（中略）に対する価値観と連携した教育省の構想を基盤とする。
>
> （Directorate of Research in Ministry of Education 2004: p.22）

なお、これに続けて、教育に関する中央政府および地方会議の決定主体として、第一にバアス党が言及されている（Ibid.）。教育省は、教育システムの有効性を問う決定要因のもうひとつの要素として、社会内部に発生する社会的・政治的相違も挙げており、学校長にはそれを日常的に管理するための指導・学習過程における計画・組織化・指揮・コントロールなどに関わる重要なルールの遵守・運営が求められている[32]。そのような教育省からの圧力に

---

[31] 私立校においても公立校と同じ教科書を使うことを強制され、さらに、学校運営能力に関係なく政府から任命される教師や運営者を受け入れることを強いられていた（Frayha 2012: p.21）。一方で、政府から私立校への経済的補助はなかった（World Education Services 2016: p.2）。近年、シリア教育省が基礎教育段階における公立校の運営の分権化に着手したとされているが（Frayha 2012: p.23）、その計画がどこまで学校現場に浸透しているかは定かでない。

[32] 指導については、教室環境に合わせていかなる教授法でも適用できたが、教育省の視学官が学校を往来

よって、学校現場は、民衆意識をコントロールする場所、もしくはそのような意識統制にもとづいて学生だけでなく教員を含む学校構成員に対して圧力を与える場所として利用されてきた。

公立校だけでなく私立校にも遵守が求められるカリキュラムには、バアス党の歴史や理念に関する授業（科目名「バアス党」）が組み込まれていた。そのなかでバアス党のイデオロギーは「科学的な真実」として専門の教師によって指導され（Rabo 1992: p.105）、中等学校卒業試験（バカロレア）においても受験必須の科目となっていた[33]。また、学校においては、隔週で国旗に敬礼する儀式が行われ、教師を含む全員が参加し、国旗だけでなくバアス党と大統領への忠誠を表す必要があった（Rabo 1992: p.102）。さらに、すべての教室に大統領とバアス党のエンブレムが掲げられていた（Ibid.）。これらのことからも、バアス党の意志を伝播する手段として学校教育が利用されていたことがわかる。

さらに、多様な国民を擁するシリアでは、2000年代まで、多様性に起因する格差が指摘されていた。その例として、非都市部に住む女子の就学率の低さ（Rabo 1996; 国際協力事業団企画部 1998: 6頁）、クルド系住民に対する弾圧[34]が挙げられる。そのような背景もあり、義務教育とされていない後期中等教育の純就学率は67.1%（2010年：World Bank 2014）と、中東地域における平均値（同年69.5%：同上）を下回っており、決して高い数値ではない。また、2011年まで世界第3位の難民受入国でもあったシリア（UNHCR 2012: p.15）では、パレスチナおよびイラク難民に対する教育課題を抱えていた。

紛争前のシリアにおける高い就学率は、シリア人にとって教育が難民となっても必要不可欠なものであることを示唆している。シリアの市民にとって、就学選択は当然の権利であるという認識があることは、多くのケースに当てはまる。その一方で、高い就学率を達成・維持する政府の意図は、必ずしも国民に寄り添ったものであったとは言い難い。すなわち、紛争前のシリアにおいて「学校に行くこと」そのものが子どもの生活世界に組み込まれていたと言うことはできても、学校で「学ぶこと」が日常化していたか否かは、また別の問題である。また、難民となったシリア人にとっても、シリア国外での滞在が長期化するにつれ、そのなかで成長していく子どもを抱える家庭では、避難先において就学させる必要性を感じるようになっている。そのなかで、多くのシリア難民にとって、「就学するか否か」はすでに議論すべき問いではなく、就学を前提として「いかに、いかなる就学をするか」が重要な問いとなっていると考えられる。

して授業風景を監視し、教師の指導法や授業中の態度について指導が行われていた（Zarad 2014）。

[33] ただし、大学入学選抜の得点としては反映されない。

[34] 1962 年、シリアに居住するクルド系住民の約 1 万 2 千人（20%）が、シリアに違法に潜入してクルド国家を建国しようとしているとの疑いをかけられた（Tejel 2009: p.51）。彼らは市民権を剥奪され、「外国人」として当局に登録されるようになったことで、シリア社会の周縁部に追いやられた（Ibid.）。その後 2005 年に規制緩和がなされるまで、彼らはシリア人としての市民権を保持しておらず、義務教育ではない後期中等学校（第 10 学年）以降に進学する権利が与えられていなかった。

3.2. 紛争勃発後の教育に対する暴力

2011年3月に紛争が勃発した後、シリアにおいてはさまざまな暴力が常態化してきた。その暴力は、学校教育にも向かっている。多くの学校施設が、紛争のなかで破壊され、破損し、さらに武装集団に乗っ取られることによって、学校としての機能を失った（World Education Forum 2015b: p.13）。こうした学校教育の崩壊は、とくにシリア北部のラッカ、イドリブ、アレッポ、中部のハマ、南部のダラアなど、最もひどい暴力に見舞われた地域において深刻である（Watkins and Zyck 2014: p.3）。他の地域においてもまた、紛争による直接の被害は少なくとも、前述のような戦火の激しい地域から逃れてきたIDPのための避難所とするため、校舎を学校教育のための設備として利用できなくなることもある（World Education Forum 2015b: p.13）。現在、シリア国内にあった既存の学校の20%が、通常の機能を喪失したといわれている（Ibid.）。こうした状況下において、シリア国内では50〜75%の子どもが不就学の状態に陥り、ほぼUPEを達成したといわれていたシリアの就学率は、全世界で最下位から2番目へと転落した（SCPR 2015）。

ユニセフ中東・北アフリカ事務所は、2014年の報告書において、シリアの子どもたちのインタビュー録を発行した。そのなかで、「紛争に触れ、子どもが経験すべきではないことを経験してきた」シリアの子どもたちが、「途方もない勇気、レジリエンス、そして思いやり」を発揮し、子ども自身が友人やきょうだいの教師、保護者、カウンセラーとしての役割を果たしていると述べられている（UNICEF MENA Regional Office 2014b: p.3, 11）。子どもたちは、紛争の文脈において受動的な被害者であるばかりではなく、周囲への支援の主体となっている。その一方で、同報告書は同時に、子どもたちが持つレジリエンスと不屈の精神は無限のものではなく、紛争が子どもたちに対してあまりにも性急な成長を強いていると警告している（Ibid.: p.3, 5）。現在、シリアでは、多くの学齢期にある若者が、ISや自由シリア軍[35]など、さまざまな軍事組織に所属し、戦闘に加担している（Human Rights Watch 2014）。子どもたちのなかには、紛争の文脈における加害の主体としての側面さえ身につけてしまった者も存在する。

そうした状況のなかで、国際社会は、シリア難民の子どもたちを教育することは最大限の重要性を持つものと承知しており、シリア難民を受け入れている国々は、さまざまな手段をとりながらシリア難民の子どもたちのために国内の教育資源を拡張している（Sirin and Rogers-Sirin 2015: p.9）。その措置は、紛争の勃発から 5 年以上が経過した現在、短期的な緊急時の対応から、長期的なレジリエンスと発展のための計画へと移行している（Culbertson

[35] 自由シリア軍（Free Syrian Army: FSA）は、シリア紛争の過程で政府軍から離反した一部の兵士が結成した反政府組織。シリア紛争を構成する主要な軍事組織のひとつである。元政府軍の軍人だけでなく、反政府思想を持つ一般の市民も多く加入し、政府軍らと交戦している。

et al. 2015: p.13)。難民となったシリア出身者の 94%は、シリア周辺のトルコ（受け入れシリア難民人口 276 万人）、レバノン（同 102 万人）、ヨルダン（同 66 万人）、イラク（同 23 万人）ならびにエジプト（同 11.5 万人）の 5 か国で生活を送っている（すべて 2016 年 12 月時点の値：UNHCR 2016b：図 4）。

これらの国々では、すべて公教育へのシリア難民生徒のアクセスが認められている（Culbertson and Constant 2015: p.13）。この周辺 5 か国において初等・中等学校に就学しているシリア難民は、学齢期の子どものうち、トルコ 40%（2016 年 9 月時点：UNHCR Turkey 2016）、レバノン 34.5%（2016 年 11 月時点：IIMU 2016）、ヨルダン 82%（2016 年 8 月時点：3RP 2016e: p.35 より筆者算出）、イラク 73%（2016 年 10 月時点：3RP 2016f）、エジプトほぼ 100%（2016 年 8 月時点：3RP 2016e: p.35）と推定されている。この数値から、シリア周辺国におけるシリア難民の平均就学率は 63%ということができる。しかし、平均値を提示することに意味が見出せないほど、国ごとの就学状況にはばらつきがみられる。くわえて、すべての難民状態にあるシリアの人びとが各国において難民登録を行なっているわけではなく、さらに現在も難民の大量流出が続いているため、これらの統計を利用する際には、正確な統計を取ることは非常に困難であることを念頭に置いておく必要がある（Culbertson and Constant 2015）。

上記のシリア難民大量受入国 5 か国のうち、トルコ、イラク、ヨルダンの 3 国では、シリア難民のためのキャンプが設営されている。一方で、レバノンおよびエジプトには正規の難

図 4　主要シリア難民受入 5 か国位置関係図

（出所）Wikipedia（引用元：https://ja.wikipedia.org/wiki/Template:Location_map_Middle East2）をもとに筆者作成。

民キャンプが設営されておらず、多くが通常の住宅で暮らしているが、レバノンでは非正規テント居留地（Informal Tented Settlements: ITS）[36]も設営されている。また、レバノン、イラクではシリア難民の就労が許可されているが（Ahmadzadeh et al. 2014; UNFPA et al. 2014: p.99）、その他のトルコ、ヨルダン、イラクでは公式に就労が認められていないため、非正規労働に従事するシリア難民の不安定な雇用状況が問題となっている（Culbertson et al. 2015; 3RP 2016d; 2016e）。

最大のシリア難民受け入れ国であるトルコにおいては、シリア難民に提供されている教育設備は「優秀（Excellent）」と賞賛されている（Dincer et al. 2013: p.15）。とくにそれが備えられているトルコのキャンプ内における就学率は80%と高く、キャンプ外での就学率（27%）に対して、統計上の顕著な差がみられる（Dorman 2014）。そのトルコにおけるシリア難民に対する教育提供において、最も大きな課題として懸念されているのは言語の問題である。トルコは、他の4か国と異なり、公用語がトルコ語である。トルコ公立校で学び、トルコ語を身に付けることは、シリア難民の子どもがトルコ社会に統合することを容易にすると同時に、シリアへの帰還を「複雑」にする（Dorman 2014: p.19）。こうした理由のため、トルコにおけるシリア難民の公教育への統合は、遅々として進んでいない。また、次節において詳述するシリア難民支援レジームのなかの連携不足により、キャンプ外におけるシリア難民の教育状況の把握が課題となっている。そうした要因のために、40%という低い就学率の値が出ていると考えられる。

トルコに次いで2番目に多いシリア難民人口を受け入れるレバノンは、難民条約には批准していない（UNHCR 2010: p.6）。しかし、シリアとレバノンの2か国間で結ばれた協定[37]にもとづいて、シリア難民に対して居住、就労、雇用、経済活動の権利を認めている（Ahmadzadeh et al. 2014: p.35）。しかし、シリア難民の多くは正規の職に就くことが難しく、正式な契約なく就労しているといわれている（Ibid.）。レバノン国内のITSに居住するシリア難民は12.5%に留まっているが（MEHE 2014）、その他の人びとについても、85%がレバノン国内の貧困地域に居住している（Ahmadzadeh et al. 2014: p.35）。こうした状況下で、レバノンで暮らすシリア難民は、その他の国と比べてより困難で把握が難しい生活状況にある。そのため、5か国で最も低い就学率（31%）になっていると考えられる。その困窮

[36] ITS とは、街中で住居を得る資金がないために、非正規に土地を占拠して設営された居住地である（UNICEF 2014: p.1）。ITS に住む人びとは、シリア難民人口のなかでも、最も困難な状況にあるといわれている（Ibid.）。ITS における生活上の課題として、社会経済的な問題も多いが、重大な課題のひとつとして、プライバシーの確保がある。イスラーム社会では家族が重要な役割を持ち、8 世紀ごろからの長い歴史を持つイスラーム都市の構成においてもっとも重視されてきたのは、家族の私的領域の保守だといわれている（日端 2008: 106 頁）。このようにプライバシーを重視するイスラーム都市において脈々と暮らしてきたシリアの人びとにとって、プライバシーを確保できない空間で暮らすことは大きなストレスにつながっている。

[37] 正式名称は、「1993 birateral agreement between Syria and Lebanon for Economic and Social Cooperation and Coordination」。

した状況から、子どもが教育機会を失い、ISなどの過激派組織に加入する危険性は、レバノンにおいて最も高いという指摘もある（Watkins and Zyck 2014: p.3）。また、レバノンの公立校ではアラビア語のほかにフランス語、英語が用いられている。すべてアラビア語で教育が行われているヨルダン、イラク、エジプトでは公教育へのシリア難民の吸収が名実ともに進んでいるが（Ahmadzadeh et al. 2014; Culbertson et al. 2015: p.17）、レバノンにおいては厳しい生活状況に言語の問題も重なり、シリア難民の統合が難しい状況にあるといえる。そのためレバノンでは、シリア人コミュニティが学校を設立し、公教育にあるギャップを埋めようとしているというインタビュー結果はあるが、それについて十分なデータは報告されていない（Culbertson and Constant 2015: p.31）。

ヨルダンが現在受け入れているシリア難民人口は、トルコ、レバノンに次いで3番目に多い。同国は難民条約こそ批准していないものの（UNHCR 2010: p.6）、今回のシリア難民だけでなく、パレスチナやイラクからの難民に対してもこれまで多くの庇護を提供し、忍耐強く対応してきた国である（Ahmadzadeh et al. 2014: p.27）。その受け入れ政策の結果、現在シリア難民の子どもたちは、ヨルダンにおける就学人口の10%を占めているといわれている（UNICEF MENA Regional Office 2014a: p.8）。ヨルダン北部のシリア国境近くには、シリア難民を受け入れる最大のキャンプであるザアタリ・キャンプが設営されており、ヨルダンに居住するシリア難民人口のうち21%がキャンプ内で暮らしている。ザアタリ・キャンプにおける就学率が52%であるのに対して、キャンプ外では62%と推計されており（Culbertson and Constant 2015: p.13）、その他の国の状況とは逆行して、キャンプ内よりもキャンプ外での就学率が高い。その原因としては、キャンプ内の学校においては都市部のものと比べて混雑がひどく、厳しい状況にあることが挙げられる[38]（Ahmadzadeh et al. 2014: p.31）。ヨルダンで学ぶシリア難民生徒の学習成果は未だ明らかになっていないが、ザアタリ・キャンプの中等学校に通うシリア難民生徒のうち、ヨルダンの中等学校卒業試験に合格したのはたった2%のみであった（Culbertson et al. 2015: p. 26）。このことから、シリア難民の教育の成果に関しては疑問が呈されている。

イラクは、レバノンやヨルダンと異なり、難民条約の批准国である（UNHCR 2010: p.6）。イラクにおいては、北部のクルド人自治区に受け入れられているシリア難民が多い。彼らの多くは、現地住民と同様にクルド系の出自を持ち、またシリア国内の紛争と同時に、ISによる勢力の拡大を主な原因として避難に至った。イラクにおいてキャンプに居住する人口は39%に留まっている（UNHCR 2016b）。他国と同様にキャンプ外に住むシリア難民が過半数

[38] シリア難民はヨルダンでの就労が許可されていないため、キャンプ内においても正式に教師として働くことはできない。ただし、教師補佐として従事している場合もある。彼らは他の教職員、NGO や国連の職員とは異なる価値を生み出しているといわれ、シリア人の教師補佐の存在が、保護者が子どもを学校にとどまらせる要因のひとつとなっている（Culbertson et al. 2015: p.18）。一方で、彼らはあくまで補佐としての立場に留まっているため、自分の存在が周縁化されている、有効活用されていないと感じるシリア人の教師補佐も多いという（Ibid.）。

を占めているが、キャンプ居住率としては5か国の中で最高値をとっている。イラク自身もISとの軍事的な対立にともない緊張状態にあるなかで、シリア難民に対して、比較的高い教育水準（就学率73%）を保っている。

エジプトも、トルコ、ヨルダンと同様に難民条約に批准しているが（UNHCR 2010: p.6）、国内にシリア難民のためのキャンプは設営されていない。そのため、シリア難民の子どもの就学先は、既存の現地校、またはエジプト教育省やユニセフ等の援助機関により設立されたシリア難民学校に限られる。そのうちほとんど（84% : 約3万8千人）が、エジプトの公立校に通っている（3RP 2016g）。エジプトは、5か国のなかで唯一シリアと国境を接していない。すなわち、そこに居住するシリア難民は、エジプトまでの長い道のりを一定の交通費を支払って避難している。彼らは他国（とくに、レバノン、ヨルダン、イラク）のシリア難民と比べて平均的な生活水準が高く、エジプトを介してヨーロッパへの第三国定住を目指す者も多い[39]。そうしたシリア難民が持つ背景も相まって、エジプトにおける高い就学率が維持されていると考えられる。

こうした多様なシリア難民の就学状況がありながら、すべての国において、シリア難民の公教育への統合を目指すべきとされている（Yavcan 2015）。一方で、それ以外の「ノンフォーマルな」教育の機会に対する注目も高まっている（Jalbout et al. 2014）。ユニセフ中東・北アフリカ事務所も、とくに「アクセスしにくい人びと」の就学率を向上するためには、コミュニティによるイニシアティブが有効と述べている（UNICEF MENA Regional Office 2014a: p.16）。実際に、5か国すべてにおいて、シリア難民自身による教育活動が行われていると確認されている（Culbertson and Constant 2015）。しかし、それらの学校について十分な実証的データを提示している報告はこれまでなされていない。

そのなかで、本研究においては、世界最多のシリア難民人口を受け入れているトルコに着目する。前述のとおり、トルコは、キャンプが設営されている国のなかで、シリア難民が都市難民として居住している割合が最も高い。しかし、主には言語の違いにより公立校へのシリア難民の吸収は促進されておらず、ユニセフが発行する報告書における就学率は 40%ときわめて低いという特徴が明らかになった。その一方で、シリア難民自身によってたしかに運営されているはずのシリア人学校に関しては一貫してデータ不足で、都市部に暮らすシリア難民の子どもたちを取り巻く教育状況には不可視の部分が多い。トルコのシリア都市難民は、果たして本当に不就学の状況に甘んじているのだろうか。

---

[39] これまで多くの移住者が地中海をわたってヨーロッパを目指してきた。そのなかでシリア出身者は、2010 年以前は数字としてほとんど現れてこないにもかかわらず、シリアで内紛が始まった 2011 年以降、とくに 2012 年から 2014 年にかけて、地中海からイタリアへの秘密裏の入国が急増した（Fargues and Bonfanti 2014）。その人数は他国出身者を大幅に抜き去り、2014 年時点で 2 万 5 千人に達した（同上）。そうした人びとのほとんどが難民であるとみられている。

４．トルコ政府によるシリア難民受入

トルコは、アジア、アフリカ、ならびにヨーロッパという 3 大陸の結節点に位置する国である（図 4 参照）。それぞれの地域で軍事紛争が起こるたびに、多様な背景を持つ多くの人びとを移民や難民として受け入れてきた。その長い歴史と寛容な受け入れ政策から、トルコは移民と難民の「ハブ」と称されている（Mannaert 2003）。同国は、1951 年に締結された難民条約を当初から批准している（UNHCR 2010: p.6）。ただし同時に、難民受け入れに際してはその出身国に地理的条件を付しており、未だに撤廃していない。これにもとづき、トルコにおいて制度的に公式の「難民」としての地位を与えられるのは、今となってはごくわずかな割合に留まっている、ヨーロッパ出身の難民申請者のみである（Government of Turkey 2006）。

トルコにおけるシリア難民の受け入れは、2011 年の紛争勃発当初から、比較的寛容に行われてきた。その結果、現在トルコ全土に暮らすシリア難民は、280 万人に迫っている（2016 年 12 月時点：UNHCR 2016b）。しかし、トルコ国内のシリア難民人口が際限なく膨張していくにつれ、トルコは非公式の手段を使ってシリア難民の流入を防ぎ始めている（Icduygu 2015: p.7）。その手段の例として、トルコ国境に近いシリア国内の地域にキャンプを設営することによって、潜在的な難民がシリアに留まるよう取り計らったり、国境における「危険な人物」の入国制限を強化したことなどが挙げられる（Ibid.）。そのような措置を取らざるを得ないほど、トルコにおいてシリア難民人口の急増がもたらす影響は、甚大なものとなっている。

前述のとおり、シリアとトルコでは、アラビア語とトルコ語という公用語の違いがある。語彙の 70%がアラビア語源ともいわれるトルコ語の習得は、他の言語と比べると難しくないと述べるシリア人は多い。一方で、使用する文字や文法に決定的な違いもあるため、決して容易なことではない。この公用語の点において、トルコは、イラク、エジプト、レバノン、ヨルダンという、すべてアラビア語を公用語とする他のシリア近隣国とは異なっている。しかし他方で、国民の大多数がイスラーム教スンニ派の信仰者であるという大きな共通点を持っていることが、欧州諸国とも差異を持つ所以である。イスラーム教が生活の基盤となり、モスクが街の至るところに存在するトルコの都市は、文化や習慣の面で、シリアと共通する部分も多い。シリア人にとって、トルコという国は、「近くて遠い隣人」であるといえる。

このように差異と共通点を併せ持つトルコが受け入れるシリア難民人口は、シリア周辺 5 か国のなかでも最多で、シリア難民全体の約 51%と半数以上を占めている。前述の難民条約批准の際の地理的条件を根拠として、シリア難民はトルコにおいて公式には難民として扱われない。その代わりに、「客人（Guest）」と称されることが多い（Ozden 2013: p.5）。

そのため、トルコ国内に設営されているシリア難民のためのキャンプも、公式には難民キャンプではなく「客人キャンプ（Guest-camp）」と呼ばれている（同書）。この「客人」という呼称は、相反するトルコのシリア難民受け入れの性質を同時に表している。すなわち、難民認定がなくとも時間的制限なく大規模にシリアの人びとを受け入れる寛容性と、一方で国際的な取り決めにもとづいた「難民」としての地位と保護を確約するわけではない厳格性という、トルコの両面性である。

このように、トルコでは半公式的に受け入れられてきたシリア難民であるが、2014 年 4 月には、シリア難民人口の激増を受けて DGMM が内務省の傘下に新設された。この DGMM が、単独でシリア難民の登録を受け付けるとともに、「一時保護（Temporary protection）」の認定を行なっている（DGMM 2014; UNHCR Turkey 2015）。シリアの人びとは、難民認定ではなく一時保護認定によって、医療や教育などの公共サービスを受けることができるものと定められている。

トルコにおけるシリア難民支援の特徴は、トルコの国内アクター、とくにトルコ首相府災害危機管理庁（Disaster and Emergency Management Presidency、トルコ語で Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı: AFAD）が中心的な役割を担っていることにある。レバノンやヨルダンなど他のシリア難民大量受入国では、外部から参入する UNHCR 等の国連機関や他の国際難民支援組織が、援助事業の中核を担っている。一方で、トルコ国内で活動する UNHCR の事業は、AFAD が担当する難民キャンプ運営等に関する技術支援を行うのみに留まっている（Erdogan 2014）。この点において、トルコは独自のシリア難民支援政策を実施しているといえる。

トルコでは、2016年1月にシリア難民の就労の一部合法化が行われ（Daily Sabah 2016）、3月にはEUへの流入難民をトルコに強制送還する対策案の合意がなされた（Collett 2016）。さらに、7月には、トルコ政府がシリア難民の一部に国籍を付与する試みを検討していることが明らかになった（Al Jazeera 2016）。このため、トルコに定着する難民人口の増加と難民の多方向的な移動の加速が見込まれており、シリア難民の教育に関わる生活構造にも変化が生じつつある。2011年にシリア難民の受け入れが始まって以来、トルコとそこに暮らすシリア難民は、大きな社会的変容の渦中にある。

５．トルコにおけるシリア難民への教育支援

5.1. 国際支援ネットワークとの希薄な協調関係

トルコ政府は、「シリア周辺地域・難民・回復計画（Regional Refugee and Resilience Plan:

3RP)」に加盟し、そこを基盤として国内外のアクターと連携を保ちながらシリア難民支援を行おうとしている（3RP 2015）。3RP は、約 180 組織が参加する、国家横断的なシリア難民支援組織のプラットフォームである。代表的なシリア難民受入国であるイラク、エジプト、トルコ、レバノン、ヨルダンの 5 政府を中心とし、国連組織（とくに UNHCR と国連開発計画（United Nations Development Programme: UNDP））と NGO によるサポートを受けて構成されている。その活動領域は主に、①保護（Protection）、②食の安全（Food security）、③教育（Education）、④保健（Health）、⑤基本的ニーズ（Basic needs）、⑥住居（Shelter）、⑦水と衛生（Water, Sanitation and Hygiene: WASH）、⑧暮らしと社会的連帯（Livelihoods and social cohesion）の 8 つのセクターに分類されている（3RP 2015）。そのなかで、教育は、3RP 対象地域において半数以上が不就学の状態にあるという事実を受けて、支援活動における優先順位を上げてきている（3RP 2016b）。

トルコにおける 3RP 教育セクターの活動は、第 1 に「フォーマル教育、ノンフォーマル教育、ならびにインフォーマル教育へのアクセス拡大と、それによるインクルーシブかつ生涯的な学習の促進」、第 2 に「保護的な学習環境と教育の質の向上」の 2 点を目的として実施されている。その活動においては、トルコにおけるシリア難民の現地公立校への包摂が主題となっている。シリア難民の子どもに対する教育に関しては、トルコ政府、なかでも AFAD と国民教育省（Ministry of National Education: MoNE）が中心的な意志決定の主体となっている。

トルコ政府は、シリア難民への支援事業に対して強い所有と管理の権限を主張している（Darcy et al. 2015）。それに対して、ユニセフと UNHCR を中心とした国際的な教育支援レジームによる活動は、あくまで後方支援をするものとして位置付けられている。そうした状況のなかで、当初、ユニセフの活動はキャンプ内に限られていた。しかしその後、トルコ赤新月社協会[40]との連携などをとおして、徐々にキャンプ外においても「子どもにやさしい空間（Child Friendly Spaces: CFS）[41]」や学校設備の設立などをとおして、活動の幅を拡大している。今後、よりいっそうのキャンプ外における活動の拡大が模索されている（Darcy et al. 2015）。

トルコにおける 3RP 教育セクターの活動内容は、トルコ政府、ユニセフと UNHCR、NGO や他の事業実施パートナー（Implementing partners: IP）によって明確に役割分担がなされている（表 2）。表 2 からわかるように、すべての活動内容にトルコ政府（MoNE と AFAD の

---

[40] トルコ赤新月社協会（Turkish Red Crescent、トルコ語でクズライ（Türk Kızılayı）と呼ばれる）は、国際赤十字赤新月社連盟に加盟する人道支援組織である。1868 年に設立された「Society for Aiding the Wounded and Ailing Ottoman Soldiers」を前身とし、トルコにおいて最も長い歴史を持つ NGO のひとつである。現在、トルコ国内で行われているシリア難民支援事業に関しても、中心的な現地 NGO として重要な役割を果たしている。

[41] 多くの難民キャンプにおいて設営されている子どものための集会所。必ずしも教育活動が行われているわけではなく、子どもやその保護者（とくに母親）の精神的ケアなど人道支援を目的とした場であることが多い（Kostelny and Wessells 2013）。

表 2　トルコにおける 3RP 教育セクターの活動主体・活動内容・役割分担

<table>
<tr><th colspan="2">活動主体</th><th>活動内容</th></tr>
<tr><td rowspan="3">トルコ政府（MoNE and/or AFAD）</td><td>NGO、その他 IP</td><td>幼児教育／社会心理的援助／トルコ語教育／
教材供与・環境整備／
不就学児童の公教育統合のためのノンフォーマル教育／
教師研修（シリア人・トルコ人教師対象）</td></tr>
<tr><td>ユニセフ、UNHCR</td><td>モニタリング／ドキュメンテーション</td></tr>
<tr><td colspan="2">職業訓練／高等教育／教師訓練／キャンプ内における就学率の維持／
キャンプ外地域における教育アクセスの拡大／
シリアトルコ人の子どもの社会的交流を促進するインクルーシブ教育／
教育事業の計画・教育セクター内の調整・情報管理</td></tr>
</table>

（出所）3RP（2016a）をもとに筆者作成。

どちらか、またはどちらも）が携わっており、トルコ政府のみが主体となっている事業が大多数を占めている。とくにユニセフおよび UNHCR の国連組織に関しては、モニタリングおよびドキュメンテーションのみを担うことになっている。そもそも、UNHCR のはたらきは、教育以外のセクターにおいても常に難民を受け入れた国家との連携のもと、それぞれの国の法律、政治、実務などの文脈に沿って実施されるものである（Dryden-Peterson 2015: p.5）。それにもかかわらず、トルコの例においては、とくにアクター間の連携不足が浮き彫りになっている。

UNHCR、UNDP、国際移住機関（International Organization for Migration: IOM）、国連児童基金（ユニセフ）、ならびに国連人口基金（United Nations Population Fund: UNFPA）の国連組織が合同で発行している報告書においては、次のようにトルコでの活動の課題が言及されている。

> トルコ当局のみがシリア難民の登録を行っており、3RP パートナー組織は、登録データにアクセスすることができない。データ不足により、支援が必要な人の確認が課題となっている。（中略）
> キャンプ外に住む難民等は、キャンプ難民と比べて、基本的なニーズを満たすことも、より困難な状況にある。（3RP 2016c）

このように、トルコ国内の教育セクターにおけるシリア難民支援活動に際して、パートナーシップの仕組みは構築されようとしている。ただし、外部機関はトルコ政府が持つ難民に

関連する情報や援助対象者に独自にアクセスすることができない。アクター自身もそれを課題として認識しているにも関わらず、トルコ政府の独自路線により、解決できていないままとなっている。

5.2. トルコにおける不明瞭なシリア難民の就学状況

トルコでは、外国人を含むすべてのトルコ国内に居住する子どもに対して、基礎教育（初等・中等教育）を無償で受ける権利が与えられている（DGMM 2014: p.89）。2014年9月には、一時保護を受けている外国人についても、その保護申請が受理される前であっても、就学すべきであると定められた。トルコに暮らす学齢期のシリア難民は、トルコ現地校もしくはキャンプ内外に設置されたシリア人学校[42]への就学が可能とされている（UNHCR Turkey 2015）。その際は、トルコ政府への登録と、居住許可／一時保護認定／外国人身分証明のいずれかが要件となる。

キャンプに居住する難民の多くは、キャンプ内に設営された学校に通う。一方でキャンプ外に居住する難民には、現地校に通うか、シリア人学校に通うか、シリア人学校であればそのうちどの学校に通うか、さまざまな選択肢がある。しかし、実際にトルコ現地校に転入または編入する際は、たとえ上記の必要要件を満たしていても、それに加えて授業が理解できる程度のトルコ語能力や、シリアでの卒業証書や成績証明書等が各学校で求められることもある。さらに、トルコ現地校に受け入れられたとしても、「シリア人」や「難民」という肩書のために、学校経営者、教師、級友から中傷を受ける場合もあるという[43]。こうした状況のなかで、多くのキャンプ外に居住するシリア難民にとって就学が容易なのは、シリア人学校である。こうした学校の運営状況に関しては依拠できる情報資料がないため、第3章以降において、現地調査にもとづいて詳述する。

ユニセフにより現地校またはシリア人学校での就学が確認されているシリア難民は、学齢期の子どものうち約34万人と、40%程度に留まっている（3RP 2016e: p.35）。この数値に難民キャンプに居住する難民の子どもが含まれることを鑑みると、キャンプ外の子どもの大半が就学していないことになる。しかし、キャンプ外に居住するシリア人学校は、トルコ当局やユニセフ等が設立したものではなく、シリア難民が独自に運営するものがほとんどである。

---

[42] ユニセフはトルコにおいてシリア人のために新設された教育施設を一律に「一時的教育センター（Temporary Education Center: TEC）」と呼称しているが、この名称は現在の学校運営実態とそぐわない。それらの学校は一時的でもなく、教育センターというよりは正規の学校に近いためである。それゆえ、本論文ではシリア人学校（Syrian schools）の用語を用いる。

[43] シャンルウルファ県に居住するシリア難民家庭において実施したインタビューより。詳しくは、第 4 章 3.2.において後述する。

トルコ南部のシリア国境地域に位置し、トルコ国内でも最多規模のシリア難民人口が居住するハタイ県[44]において行われた家計調査によると、調査対象者のうち、就学している子どもは、すべてシリア難民が独自に運営するシリア人学校を就学先としていたことが明らかになっている（Dorman 2014）。同調査において、そのシリア人学校の生徒に対して、学校の質に関する5段階評価（とても良い／良い／良くも悪くもない／悪い／とても悪い）アンケートを行なった結果、「とても良い／良い」と答えた回答はわずか15%で、「悪い／とても悪い」の回答は58%と過半数を占めたという（Ibid.: p.23）。この調査結果は、トルコにおけるシリア難民の就学状況に関するミクロなエビデンスがほとんどないなかで、実証的であり貴重なものである。しかし、これらの調査対象者が言及している学校での調査は行われておらず、そうした学校に関する基礎的なデータも提示されていない。

ユニセフもまた、シリア難民によって運営されるシリア人学校について、非登録のため情報が散在していると述べており、学校数や就学者数など詳細な情報は把握していない（UNICEF MENA Regional Office 2015: p.45）。このことから、ユニセフを含む国際機関が直接このようなシリア人学校にアクセスすることができておらず、トルコにおけるシリア難民の就学の基盤に関わる情報に関してさえも、モニタリングおよびドキュメンテーション業務の遂行に困難を抱えていることがわかる。また、現状では、ほぼすべてのシリア人学校の情報をトルコMoNEは把握しているはずであるが[45]、学校数や就学者数のような基礎的な情報さえ、ユニセフなどの外部機関には共有されていない様子がうかがえる。

このように、トルコ国内のシリア難民支援全般が抱える問題として、トルコ行政による事業と情報の独占、ならびに他組織との連携の不備がある。それを根本的な原因として、援助機関やトルコ当局が発行する報告書の中には、シリア難民により運営される学校がほとんど現れてこない。2015年2月に公表されたユニセフのシリア難民の教育状況に関するレポートでも、ヨルダンやレバノンなど他のシリア難民大量受入国とは異なり、トルコだけは、公教育以外の形で就学している子どもに関して「該当なし（n/a）」と表記されている（UNICEF 2015）。

しかし、調査時の聞き取りによると、トルコ国内では、500校ものシリア人学校がシリア人によって運営されているともいわれていた。それらの学校が受け入れるシリア難民の子どもは、膨大な数になることが容易に想像できる。先述したとおり、トルコ国内においてモニタリングおよびドキュメンテーションを担っているのはユニセフおよびUNHCRの国連機関のみであるが、それらの報告書に表れる統計だけでは、シリア難民の子どもの就学実態を理解することは難しい。

---

[44] 本研究における対象地域の 1 つでもある。詳しくは第 3 章 2.1.参照。
[45] 第 4 章 1.において後述するシリア人学校の教育構造を根拠とする。

こうした状況のなかで、2015/2016年の間には、就学率を60%まで引き上げることが目指されている（World Bank 2015: p.7）。キャンプ内の就学率は86%であることを踏まえると、キャンプ外における就学率が全体の数値を引き下げていることは明らかであり、その向上が急務となる。現地で働く国際機関や現地NGOの職員は、キャンプ外における教育機会の拡大のため、さらなるシリア人学校の増設が必要と述べている（Dorman 2014）。しかし、これまで記述してきたとおり、トルコにおけるキャンプ外での教育状況に関する基礎データは、決定的に欠如している。

とくに難民によって独自に運営されるシリア人学校に関しては、これまで実証的な調査が行われておらず、それらの学校教育の質を決定づける要因は提示されていない。それにも関わらず、生徒や援助組織の職員の一方的な印象によって、安易に「質が低い」と言及されてきた（Dorman 2014: p.23; UNICEF MENA Regional Office 2015: p.45）。しかし一方で、こうしたシリア人学校が、キャンプ外におけるシリア難民への教育拡大に対して、少なくとも量的に貢献すると期待されている。そのなかでシリア人学校における教育の実態を明らかにすることは、シリア人学校に対する質的にも量的にも適切な理解を促すことにつながると考えられる。

第２章　先行研究からみる難民と学校教育の関係性

１．難民の文脈における学校教育の役割

難民の子どもの就学に関する主要な先行研究が論じてきた学校教育の役割を類型的に整理すると、表 3 のようになる。表 3 から明らかであるように、難民教育のなかで議論される学校教育の役割で特徴的なのは、人道的支援としての役割が、多くの研究のなかで中心となってきたことである。就学中から就学後にわたって、学校教育は、学校に通う子どもをとおした支援の供与によって、子ども本人だけでなくその家庭、周辺に居住する難民・難民以外の現地住民、避難国政府が必要とする影響を与えることができるといわれてきた。

表 3　先行研究において議論されている学校教育の役割

就学中	⑴ 子どもを中心的対象とする一斉支援活動の場 • 食事提供、健康診断、予防接種などの大規模一斉措置 • 子どもが抱える身体的・社会的問題の発見・救済 ⑵「日常性」回復のための装置 • 紛争・暴力を経験した子どものルーティンの回復 • 保護者の負担軽減	人道的支援の役割
就学中 就学後	⑶ 避難国への社会統合・同化 • シティズンシップの獲得、現地社会への包摂 ⑷ 本国の社会文化的背景の維持 • 民族的・宗教的・言語的アイデンティティの維持・形成	共同体統合の役割
就学後	⑸ 平和・復興・開発・発展の基盤づくり・推進の手段 • 「未来を与える機能」 • 国家再建の中核となる世代への投資 • 子どもの地位の安定化（資格を伴う学歴の付与） • 他の集団（武装組織や非行グループ）に帰属する可能性の減少	人道的支援の役割

（出所）筆者作成。

1.1. 学校における人道的支援の提供

紛争が勃発して他国に難民が大量流入した後、子どもに特化した緊急支援を一斉に提供するとき、あらかじめ子どもが集合している学校は、簡便な配給所として利用される（Malkki 1995: p.500; Oka 2014; Tyrer and Fazel 2014）。たとえば、飲食料の提供は、とくに緊急性を要する支援である。健康診断についても、紛争によって子どもの傷病が蔓延していた場合、喫緊の要件となる。予防接種は、難民の子ども本人だけでなく、その子どもの家庭、ひいてはその近隣に住む避難先の現地住民において感染症の拡大を防ぐことであり、難民にとっても避難国政府にとってもできるかぎり早い段階での実施が必須の措置である。こうした支援をとおして、医療従事者や援助者が直接ふれあう機会が設けられる。このことにより、PTSD、病気、栄養不足、障がい、虐待、児童労働など、子どもが抱える問題の早期発見および救済が促される（Sinclair 2001）。これは、まさに「緊急時の人道支援」そのものの役割である。

こうした外部からもたらされる支援だけでなく、学校内部において期待されるのが、「日常性」の再起という機能である（小松 2005; 2016）。難民の子どもは、紛争やそのなかでの暴力、そして他国への避難、新たな生活の開始という一連の非日常的な出来事を経験している。彼らにとっては、日々学校に通うというルーティン化した作業を再開することそのものが、紛争経験からの回復を促進するものとなりうる（小松 2016）。また、このことは子ども本人に影響を及ぼすだけでなく、学校がなければ家庭で子どもの面倒を見なければならない保護者の負担を軽減することにもつながる（シンクレア=小松訳 2002=2014）。これは、前述のような特定のニーズへの物理的対処としての「緊急時の人道支援」とは異なり、学校教育が持つ、「子どもの保護」を提供する役割として論じられる（Nicolai and Triplehorn 2003）。これが、紛争を経験した後の子どもの生活に対して長期的に影響を及ぼし続ける恐怖や不安（Muldoon 2013: p.223-225）を緩和するものと期待されている。

さらに、学校教育に期待される役割は、上記のように就学している最中にもたらされるものばかりではない。難民教育のなかで最も多くの研究が論じているのが、紛争の勃発とその激化に対する予防としての平和の推進や、紛争後の復興と開発・発展のための基盤づくりの手段、すなわち「未来に向けた人道支援」としての学校教育の役割である。紛争の影響下にある地域においては、しばしば子ども兵の存在が問題となる。それに対して、その候補となる子どもの就学を促し、彼らを身体的にも時間的にも学校に拘束することによって、武装組織や非行グループに帰属する可能性が減少する（Human Rights Watch 1994; Nicolai and Triplehorn 2003: pp.11-12）。また、一定の学歴を付与されることによって子どもの地位は安定化し（シンクレア=小松訳 2002=2014）、そのような反社会的な勢力に加担せずとも生計を立てる手段を身につけることができるようになる。この役割が前記の 2 点（「緊急時の人道支援」と「子どもの保護」）と異なるのは、学校卒業後の子どもの生活の保障に焦点を当て

ている部分である。

このように、難民状態の子どもが受ける教育には、「未来を与える機能」があるといわれている（内海 2008: 211 頁）。このことにより、学校教育を受ける子ども本人の自己実現と、それにともなう家庭の生活状態の向上が促進されていく。くわえて、このような機能を持つ学校教育を受容する層が集団のなかで拡大することによって、個人および家庭の自己実現は、社会の発展につながる。すなわち、教育とは、国家再建の中核となる世代への投資であるともいえる（Bird 2003 など）。

以上のような議論をまとめると、学校教育は、紛争によって子どもが受けた影響に対して、「緊急時の人道支援」、「子どもの保護」、「未来に向けた人道支援」として、短期的・中期的・長期的な解決策を提示している。このことは、学校教育が紛争に対する万能薬であるかのような錯覚を起こさせる。しかし、その一方で、その質や内容によっては、学校教育がこれらの役割を欠くこともある。それどころか、それに逆行し、紛争の激化や新たな形成を促す危険性もはらんでいる（内海 2012; 北村 2013）。

1.2. 各国の事例からみる「平和」を目指した教育の危うさ

前述した学校教育の役割にみられるように、学校は教科指導のみを行う場ではなく、子どもに対して全人的なサポートを提供する場所ともなっている。それだけに、学校において実施された教育プログラムの成果を評価することは容易ではない。教育が暴力的な紛争を非暴力化することに成功した例は、実際上ほとんどないとする指摘もある（Sommers 2001: p.203）。さらに小松は、「ヨーロッパの火薬庫」と呼ばれたバルカン半島の旧ユーゴスラビア地域における調査にもとづき、紛争以前から民族間の融和を目的とする教育が実施されていたにも関わらず、1990 年代に民族紛争が勃発したことから、そうした教育の効果に一定の疑問を呈している（小松 2005: 214 頁）。学校教育に対する強い期待とは裏腹に、教育と平和との因果関係を実証的に示すことは、これまでほとんどできていない。

くわえて、1974 年のトルコ侵攻による東西分断のために約 18 万人のギリシャ系住民が難民となったキプロスにおいてゼンビラスが行った研究によると、平和教育が「我々」と「敵対者」という二項対立を打ち消すことはなかった（Zembylas 2012）。むしろ、平和教育を推進しようとする行政の圧力の下で働く難民教師は、それに対する否定的な感情を強めていったという。トルコによるキプロスへの侵攻により、故郷からの移住を強いられた難民教師による以下の語りは、そのことを如実に表している。

> 我が国からトルコ支配がなくなり、自分の家に帰れるまで、平和的な共生という教育目的の指導に携わることは、私には想像もつきません。それまでは、我々側の一方的な平和教育へのどんな努力も、私にとっては侮辱的で、私の家族が未だに耐え忍んでいることに対

して、無礼なように感じます。　　（Zembylas 2012: p.467 より筆者邦訳）

ゼンビラスは、この教師が「平和的な共生」に対して示す負の感情は、難民経験と密接に関わっており、教育は、そうした感情のもつれに対するより深い理解にもとづいて、計画されなければならないと論じている（Zembylas 2012: pp.477-478）。また、ソマーズは、あるシエラレオネ難民が、「平和は、我が国では危険な思想です」、「私の兄（弟）は、平和を支持したために殺されました」と述べたことを記している（Sommers 2001: p.202）。

このゼンビラスとソマーズによる調査結果とそれにもとづく言説は、「平和」という概念が、あまねく受け入れられうる絶対的な価値を持つものではないということを示唆している。外部者は、紛争の文脈の内にある人びとが抱える感情や思考を理解しないまま、教育によって平和がもたらされることを期待し、その促進を押し付けがちである。しかしそれは、一方で、紛争の根底にある人びとの負の感情に油を注ぎ、内部者の生活に脅威をもたらす原因にさえなりうる。

平和とそれを目的とした教育に対する上記のような否定的な感情は、個人のなかに育まれるだけでなく、波及的に周囲に影響を及ぼす。また、それに付随して、教育を提供する主体が誰なのかという問題は、教育の内容以前に教師、生徒を含む教育関係者の教育に対する思考態度に影響を及ぼしていることも示唆されている。ゼンビラスの調査結果にある難民教師に、「平和的な共生という教育目的」を強いたのが、個人に対して圧倒的な権限を持つ行政でなければ、その反応は異なっていたかもしれないためである。さらに、その教育内容が紛争の経験という、難民にとってアイデンティティの大きな一部を形成しているものに関わることであれば、その反応はより苛烈になり、目的と逆行した結果がもたらされる可能性も否めない。シリアのように、紛争前から社会的不和を抱えていた国であれば、なおさらである。

こうした教育の平和への貢献に対する反論はありながらも、グリーンは、ユーゴスラビア地域における紛争後の平和構築のなかで、教育者の役割は大きいと指摘している（Green 2002）。教育者はボスニア社会の重大なセクターを象徴しており、セルビア人またはボスニア人として彼らが互いを受け入れたことは、この地域の健全な前途のために決定的なことだったという（Ibid.: p.81）。また小松も、民族によって異なる紛争原因など歴史的な出来事に対する二つ以上の解釈（multi-perspectivity）を認識し、互いの違いを分析する能力を醸成する新たな教育の取り組みに着目している（小松 2005: 215 頁）。このようにして、学校教育を利用して抽象的な「平和」の概念を押し付けるのではなく、平和に向けた段階をひとつずつ上がっていくための手段として、学校教育を堅実に利用することもできる。

学校教育は、全世界が期待するほど広大な効果を持った薬ではなく、むしろ毒にもなるということに対して、十分留意しなければならない。学校教育の内容によって社会の有り様のすべてを変えられるわけではないが、学校教育が社会に対して大きな影響を持つことも事

実である。とくに紛争下という特殊で繊細な社会状況のなかで執り行われる学校教育の質を考える際には、どのような社会的文脈のなかでそれが実施され、学校教育の提供者および需要者がそれをどのように受容するのか、綿密に考慮する必要がある。学校教育の利点ばかりを取り上げることは、社会に危険をもたらすことにもつながる。したがって、学校教育の役割は、その文脈の内部にある人びとの感情や思考を取り入れながら、多面的に論じられなければならない。

1.3. 国家への帰属の促進

ここまでで述べたような学校教育の役割は、子どもたちの「難民」という立場に即した、ある意味特殊な状況に置かれたものである。一方で、平時の教育の役割に通じるものも議論されている。このとき、難民の子どもは、「紛争経験を併せ持つ移民の子ども」として捉えられていることが多い。ここまでで言及した先行研究のなかでは、子どもの紛争経験に焦点化した議論が中心となっていたが、こちらでは子どもの国際移動の経験が議論の出発点となる。国からあぶれた難民の子どもの教育を議論するとき、逆説的に国家という枠組みが着目されている。

国際移動のなかでも、移動後の子どもの避難先の国での生活に焦点を当て、避難国への包摂と排除を論じる研究では、難民を受け入れる学校とそこでの教育が、社会的な統合と同化において一定の役割を果たすと論じるものが多い（たとえば、Demrdjian 2011; Dryden-Peterson 2011）。こうした研究の中心的な対象となる傾向があるのは、第三国定住を果た酢などしたことにより、そこで長期的に生活していくことが想定される難民の子どもである。中心的な調査の実施場所は、ほとんどの場合、第三国の現地校である。ここでは、こうした子どもの最終的な目標点として、第三国でのシティズンシップの獲得と現地社会への包摂が前提となっている。そのため、こうした議論の最大の問いは、それに対して学校教育（そこでの教育内容や教育従事者、級友などのはたらきを含む）がどのような役割を果たしうるか、というものである。

一方、国際移動を行う前の、難民の出自に着目した研究もある（たとえば、江成 2002）。これは、難民の出身国の社会文化的背景の維持を議論するものである。国際移動を果たした難民が、距離的にも文化的にも本国から離れた場所において、いかに自身の民族・宗教・言語的アイデンティティを維持または形成していくか、ということが主題として掲げられる。こうした議論は、とくに移民の子どもを対象とした教育研究のなかに難民が補足的に含められているといった場合が多く、難民教育研究分野のなかで、こうした流れで論じられることは少ない。

そのなかでも、ドライデン–ピーターソンは、「難民が運営する学校（Refugee-run school）」は、避難国の教育に迎合するのではなく、難民の出身国の言語、カリキュラム、ならびに社

会文化的背景にもとづいた教育提供が可能であるという点で、この役割に長けているとして論じている（Dryden-Peterson 2011）。さらに、イランにおいて 30 年以上の滞留の歴史を持つアフガニスタン難民の事例を扱った研究では、イランでアフガニスタン難民によって主体的に運営される学校が、イランでもなくアフガニスタンでもなく「難民」という集団に帰属する人びとの「居場所」を築いているという指摘もなされている（朝隈 2015）。すなわち、難民によって運営される学校が、独自の役割を創出しているということがわかる。

その一方で、難民により運営される学校教育の役割については、その短所に焦点化して議論される機会の方が多いことも事実である。ブッシュとサルタレッリは、学校を難民のみの集合体にすることにより、難民が持つ偏重的な政治的メッセージが子どもへ伝播する危険性を喚起した（Bush and Saltarelli 2000）。デイヴィースは、そうした危険性を回避するため、難民の教育には外部の援助組織など、第三者機関による介入が必要であると論じている（Davies 2004）。さらに、「緊急時における教育（Education in Emergencies）」の中心的な提唱者であるシンクレアも、一貫して学校教育の再建には難民コミュニティの参画が必要と主張する一方で（Sinclair 2002）、学校を「憎しみと復讐への欲望を子どもに吹き込む装置」にしないためには、人道支援組織が早急に援助を始めることが重要であると述べている（Sinclair 2005: p.40）。彼らの主張のなかでは、難民の教育を難民自身の意志に任せてはならず、外部者による援助が必要なものであるというのが、主な論調となっている。

ここまでの先行研究の検討（1.1.～1.3.）から、紛争の文脈の内部にある者に対して、外部にある者が普遍的と捉えがちな価値観（たとえば、「平和」）の共有を押しつけることは、それに逆行する結果をもたらしうることが明らかになった。それは、たとえばソマーズが調査を行なったシエラレオネ難民の人びとにとっては、平和を拒否すること自体が、彼らの身を守ることにつながるためである。それでは、ブッシュとサルタレッリのいう「偏重的な政治的メッセージ」や、シンクレアのいう「憎しみと復讐への欲望」を否定し、学校教育から締め出すことは、真に子どもたちの生活を保障することに繋がることなのであろうか。その問いの是非を明らかにするためには、紛争の文脈の内部にある人びとが、偏重的な政治性や、敵対者への憎悪や復讐心に対して、どのような意味づけを行なっているかということを理解することが肝要である。しかし、これまでの先行研究においては、そうした内部者の視座が十分に取り入れられてはこなかった。そのために、これまでの議論が「外部者による援助が必要」という言説に帰結しがちなものになっているのではないだろうか。

２．難民教育研究の特質

2.1. 人道援助プロジェクトとしての難民教育

前節で見られたような、学校教育の役割についての議論に偏りが発生する原因は、難民教育研究がこれまで発展してきた背景のなかに見ることができる。難民教育は、これまで人道援助の一部として捉えられることが多かった。難民教育分野での研究が発展してきたのは、冷戦が終結した 1990 年代以降のことである。そのなかで、難民を含む緊急時の教育は、レタマルとアエドーリッチモンドによって、「人道援助としての教育（Education as a humanitarian response）」と定義された（Retamal and Aedo-Richmond 1998）。

こうした背景のもと、難民教育分野においては、支援の政策立案に近い視点で研究蓄積が多数なされてきた（代表的なものとして、Retamal and Aedo-Richmond 1998; Bush and Saltarelli 2000; Bird 2003; Nicolai and Triplehorn 2003; Davies 2004; Sinclair 2001; 2005; 2007; Kirk and Winthrop 2008; Dryden-Peterson 2011）。難民教育を中心的に議論する文献資料の多くは、UNHCR、ユニセフやそれらに関連する人道支援機関が発行したものである。そのなかでは、支援プロジェクトにおける特定の目標を定め、その目標の正当性を高めることが重要となる。今日までの難民教育研究の潮流においては、難民の子どもが避難国の現地校に統合されることが最善とされ（Sinclair 2001; Dryden-Peterson 2011: pp.45-47）、最終的な責任の所在は国家とみなされる傾向にある。そのため、難民教育における課題は、主には公教育への統合に際しての課題を意味し、それに対して外部者の介入による解決策が提示されがちである。すなわち、代表的な課題とそれに対する解決策の例として、教材・人材の不足に対しては物資供与、教員訓練（Sinclair 2001: p.18）、教育内容の偏重に対しては中立的な外部機関の監視（Davies 2005: p.157; Sinclair 2005: p.40）、さらに教育の質の低さに対しては公教育への統合の調整、という構図が挙げられる（Dryden-Peterson 2011: pp.45-47）。

このように、難民教育はあくまでプロジェクトの一環であり、長期的な視点をもって捉えられることは多くない。また、あくまで公教育への統合が最終目標であるため、公的な教育施設ではない学校（難民が運営する学校を含む）は公教育のオルタナティブまたは通過点（準備拠点）として位置づけられ（Sinclair 2001: p.18）、よりいっそう短期的な視点で、「緊急時の対策」として扱われてきた。さらに、難民教育のインプットは多くの先行研究において議論されているが、「子どもたちが学校教育において何を、どのように学んでいるか」を示すアウトプットやアウトカムに関しては、具体的な指標や研究蓄積がほぼないことが指摘されている（Kirk and Winthrop 2008; Dryden-Peterson 2011: pp.31-32）。このことからも、難民教育分野が未だ発展途上にあり、蓄積されてきた研究の視点が偏っていることがわかる。

2.2. 個別・長期的視座の必要性

近年、難民に対する援助の実施にあたって、コミュニティ参加、すなわち難民との協働を

手法として用いる潮流が流行している。しかしその一方で、ドナーである外部機関の意志が中核となることは変わらない。そのため、「難民は支援者の意志決定のパートナーでありつつも囚人である」（Hyndman 2000: p.147=久保訳（2014: 149 頁））とさえ言わしめる状況になっている。

その傾向は、難民教育についても同様である。教育提供の主導権は常に外部機関に据えられ、彼らによって提示される解決策に対して、難民は従属せざるをえない。しかし、ここまでの先行研究の検討において明らかになったように、これまでの難民教育に関する議論は、内部者の視点、すなわち一人ひとりの難民が持つ感情や思考に対する理解に欠いていた。また、学校教育が個々の難民の子どもたちにもたらす長期的な影響を検討する実証的な研究も不足している。

難民状態を一般化して超歴史的に捉えることは、とくに子ども・子ども期を扱う場合において問題視されている（Malkki 1995: p.511）。つまり、これまで難民は、すべての大陸にまたがるさまざまな地域の多様な文脈にもとづいて、世界の歴史のなかに立ち現われてきた。その難民化の現象は、それぞれに異なる成り立ちを持っている。歴史を超えて「難民」を「the refugee」として一般化することは、さまざまな難民に対する誤解を生じさせてきた[46]。さらに、子どもは、個人の内部に生じる経年的な「揺れ」、すなわち動性という点において、他の世代よりも幅広い可能性を持っていることが多い。そのため、いっそう一般化の難しい対象であるといえる。

このような性質を持つ難民の子どもたちに提供する教育において、絶対的な理想モデルは存在しない（小松 2005）。すなわち、外部者によって一方的な意志決定がなされるべきものではない。しかし、現在の難民教育分野の研究は、必ずしもそうした理念にもとづいて蓄積されてきたものとはいえない。難民教育において、支援と研究の視座が一体化していることによって、支援プロジェクトの短期的な目標が、支援と研究のうやむやな境界線を容易に飛び越え、研究にまで反映されることは少なくなかった。

従来の難民教育研究では、行政や援助機関を中心的な教育の提供主体として[47]、「その管轄下の難民にいかに教育を与えるか」が最大の問いとして扱われてきた（たとえば、Bird 2003; Sinclair 2007; Demirdjian 2011; Dryden-Peterson 2011）。しかし、本国から一次避難国へ、一次避難国から第三国へ、さらに第三国から再び一次避難国や本国へと、今日の難民の国際移動は複線化してきている。都市難民の増加を背景として増進してきた難民生活の多様性や、難民一人ひとりが持つ多面性と動性は、今後さらに複雑化すると予測される。

こうした流れのなかで、研究の分析視点をいずれかの地域・範囲限定的に絞っていては、難民生活の全容を把捉することはできない。そのため、本研究においては、「難民がどのよ

---

[46] 詳しくは、序章 1.を参照。
[47] 詳しくは、序章 3.を参照。

うに教育を捉え、受容しているか」という問いを中心に据える。そのなかでは、国家や地域という枠組みよりも、難民の個別の長期的な営みに着目する視座が不可欠となる。

３．難民の生活世界からみる教育

従来の難民研究の中心は、法学や政治学など人文学分野におかれていた。しかし近年、人類学分野においても、難民研究の蓄積が増加しつつある。人類学分野における先行研究は、難民の個々の事例を取り上げ、彼らの生活世界を詳らかにしてきた。その生活世界においても、難民自身の主要な関心が教育にあることは、多くの研究で確認されている（Harrell-Bond 1986: pp.305-309; 栗本 2008; 久保 2014: 137-139 頁）。難民となった人びとが、教育を受けられる場所や、よりよい質の教育を求めて避難先を決定したり、避難そのものを決意するさまが、多くの語りのなかで描かれてきた。

その一方で、難民の固有の文脈において、学校教育や、それがもたらす影響に対する批判もなされている。たとえば、久保は、ミャンマーからタイへ避難したカレンニー難民のケースにおいて、学校教育を受けることをとおして、自文化を否定する世代が生じてきたことを挙げている（久保 2014: 139 頁）。また、ケニアのカクマ難民キャンプにおいて南スーダン難民の調査を行った栗本は、教育受容者が「コミュニティ全体の発展」のために貢献するという保証はないということを述べている。さらに、その影響について、一部が教育をとおして立身出世を果たすことにより、一部のエリート化、および難民間の階層化が進み、コミュニティの分裂を招く可能性もあるという懸念を示している。現在は少数に留まっているエリート層が就学者数の増加により拡大すると、その傾向が露呈するのではないか、と指摘されている（栗本 2008: 66 頁）。

このように、人類学的難民研究が提示してきた学校教育とその拡大の影響に対する懸念は、難民教育研究分野においては利点として捉えられてきた学校教育そのものや、難民教育研究があらゆる課題に対する解決策として提示しがちな「外部機関による介入」がもたらす負の側面を明らかにしている。これらの指摘は、難民教育研究の分野で一般化してきた研究と援助との視点の一体化により、さまざまな課題が看過されていることの危険性を喚起している。

また、難民が難民となる前に所属していた共同体の社会文化的背景と照応して、難民となった後に受けた学校教育によって、紛争や共同体のなかの分断が強化・促進される可能性も示唆されている。難民が、難民となった後も、避難先の現地社会に統合されることなく、従来の社会文化的背景を維持したまま生活を継続していく事例は多い。とくに、難民が難民となって間もない場合や、将来的に母国に帰還することを想定している場合において、その傾

向は顕著なものとなる。したがって、難民の本国から連続的に保持している背景も重要な分析要因となることがわかった。

一方で、久保（2014）と栗本（2008）が指摘している学校教育が持つ上記の負の影響は、実際に起こった事象との因果関係とともに体系立てて明らかにされているわけではない。彼らがもたらした示唆は重要なものであるが、学校教育の役割を議論する際には、難民固有の生活世界と学校教育とを双方向的に捉えながら、再検討を行う必要がある。

４．分析要因の抽出

学校教育の役割を検討するためには、学校の内側にある要素だけでなく、外側にある要素を分析に取り入れる必要がある。本章において検討してきたこれまでの難民教育研究においては、学校教育の役割を検討する際、たとえば表 3 で提示した⑴および⑵の役割については「学校（教育）の存在そのもの」、⑶や⑷では「学校教育の内容」や「学校に所属する人びとの関係性」、⑸は「学校教育に付与される社会的価値」などが分析の対象となっている。これらを学校の内部要因と外部要因に分類すると、「学校教育の内容」と「学校に所属する人びとの関係性」は内部要因、「学校教育に付与される社会的価値」は学校教育をとりまく環境にあるもの、すなわち外部要因といえる。

さらに、こうした議論に欠けていたが重要なものとして、内部要因としては個々の人びとの感情や思考が挙げられる（本章 2.2.参照）。また、外部要因としては、難民を含む学校関係者が持つ生活背景（避難先のものだけでなく、避難前のものも含む）も学校教育の役割の創出に関わっている（本章 3.参照）。

一方、「学校（教育）の存在そのもの」が果たす役割は、学校が外部（たとえば、表 3⑴でいうところの人道支援組織やその職員）との関わりを持つことや、子どもが学校とその外部環境を往来することによって創出されるものであり、内部要因と外部要因との関係性のなかで分析されるものであると言うことができる。このように、学校教育の役割を分析するにあたっては、個々の要素を個別に取り上げるのではなく、それぞれの要素の関係性に留意しなければならない（藤田 2004）。

その内部要因と外部要因との関係性には、人やものの物理的な移動だけでなく、目には見えない双方向的な働きかけの影響も含まれる。たとえば、学校の外部にある社会的な文脈が、学校教育の形成に影響を及ぼすことは想像に難くない。とくに、本研究で中心的に取り扱う難民が独自に運営する学校においては、公教育とは異なり経営維持に対して自動的に公的な保証が与えられるわけではないため、学校をとりまく社会や制度の構造という外部要素とその影響も、重要な分析要因に加えられる。さらに、それとは逆方向の影響として、

内部過程である相互行為は、外部過程としてのフォーマルな構造を引き出すと指摘されている（藤田 2004: 303 頁）。つまり、学校の内部で行われる関係者たちのはたらきが、学校運営の構造そのものに影響を及ぼす場合もある。

そこで、本研究では、学校教育の役割を分析する要素として、以下の 6 点を取り上げる。まず、学校外部の要素としては、①学校運営を支える社会・制度的な構造、②避難国および本国における社会文化的背景を踏まえた長期的文脈の 2 つが挙げられる。次に、学校内部のものとして、③個々の学校の運営状況、経営者や教師を含む学校の教職員、生徒、保護者、その他関係者を含む個人の④思考と⑤生活背景、さらに⑥それぞれの人びとの関係性の 3 つを取り上げる。この①～⑥の点を分析要因として抽出することにより、難民の学校教育に携わる人びとの多様性だけでなく、多面性と動性を描出する。そのうえで、教育をめぐる難民の生活と学校教育の構造を把捉し、その関係性も学校教育の役割を構成する大きな要素のひとつとして検討することを試みる。

第３章　調査の方法と対象地域の概況

１．調査期間と調査対象校へのアクセス

本研究では、現地調査によって、一次データを収集した。現地調査は、2013 年 3 月および 9 月～10 月、2015 年 5 月～6 月および 12 月に実施した。この期間に合計 4 度現地へ渡航し、のべ約 3 か月間滞在した。調査地域は、シリアと国境を接するトルコ共和国南部のハタイ県（Hatay Province）、シャンルウルファ県（Şanlıurfa Province）、ならびにガジアンテップ県（Gaziantep Province）の 3 県である（図 5）。

調査対象となったシリア人学校 12 校（A～L 校）の基礎情報は表 4 のとおりである。初回の渡航（2013 年 3 月）では、「難民を助ける会（Association for Aid and Relief, Japan、以下 AAR）」[48]の仲介のもと、AAR が教育支援を提供していたハタイ県の A、B、C 校およびその周辺地域において調査を行なった。また、周辺地域において AAR が実施していたニーズアセスメントや物資配布などの支援活動にも一部従事した。

図 5　調査地地図

（出所）Wikipedia（引用元：https://en.wikipedia.org/wiki/File:Turkey_adm_location_map.svg）をもとに筆者作成。

---

[48] 1979 年に日本で設立された特定非営利活動法人。17 か国（2016 年時点）で活動しており、トルコおよびシリア国内においてシリア支援活動を実施している。トルコでのシリア難民支援活動は 2012 年 9 月よりハタイ県において開始され、これまで教育支援（～2014 年 1 月）のほか食料・生活必需品の配布や障がい者支援、コミュニティ支援などを行なっている（http://www.aarjapan.gr.jp/activity/turkey/）。

表 4　調査対象校概要

	所在地	設立 年月	構成 学年	学費 （TL）	教師数 （うち女性）	生徒数 （うち女子）
A	ハタイ	2011 年	1-8 年	無償	47(45)	790(418)
B		2011 年	9-12 年	100	21(10)	368(205)
C		2013 年	1-6 年	無償	27(22)	574(250)
D		2013 年	1-9 年	40	23(21)	470(300)
E		2013 年	1-6 年	1,200	9(不明)	200(不明)
F		2014 年	1-12 年	40	32(26)	600(不明)
G		2014 年	1-12 年	230	30(不明)	650(不明)
H	シャンルウルファ	2012 年	1-6 年	無償	36(26)	1,188(523)
I		2013 年	7-12 年	無償	16(7)	300-400(不明)
J		2013 年	(2-5 才)	120	5(5)	45(不明)
K	ガジアンテップ	2013 年	1-12 年	無償	36(不明)	1,200(不明)
L		2014 年	1-10 年	無償	18(4)	221(不明)

（注）学費は年間支払額を指す。TL＝トルコリラ（1TL≒0.4 米ドル）。
（出所）最終調査時の情報をもとに筆者作成。

2 度めの渡航時（2013 年 9 月～10 月）には、A 校と B 校、およびその周辺地域を中心に調査した。この際、AAR による仲介はなかったが、A、B 校における教育支援は引き続き実施されており、調査中に学校で AAR 職員による支援活動終了後のアンケート収集に同席することもあった。また、このとき知人の紹介によりハタイ県アルティノズ市の一時保護センター（Temporary Protection Center: TPC）[49]を訪問し、TPC 内の学校に勤務するシリア難民教師に聞き取りを行なった。

3 度めの渡航（2015 年 5 月～6 月）において初めてシャンルウルファ県を訪れ、H、I、J 校での調査を実施した。このとき、AAR はハタイ県の事務所を閉鎖し、新たにシャンルウルファ県において活動拠点を構えていた。AAR によるトルコでの教育支援事業は終了していたが、AAR 職員から活動地域における学校に関する情報を収集し、まず彼らの協力のもとで H 校の場所を特定した。I 校は H 校関係者、J 校は I 校関係者によってそれぞれ紹介を受け、訪問に至った。その後、シャンルウルファ県からハタイ県へと移動し、A、B 校での

[49] トルコ国内においてシリア難民のために設営された居住施設であり、いわゆる難民キャンプ・シェルターを指す。こうした施設の呼称として、AFAD は「一時保護センター（TPC）」、DGMM は「居住センター（Accommodation Center）」という語を使用している（AFAD 2016; DGMM 2016）。これらの施設を実質的に管理・運営しているアクターが AFAD であることを踏まえ、本論文ではトルコ国内において AFAD により運営されるキャンプやシェルターについて、AFAD の呼称を利用することで統一する。

調査を続行した。それにくわえて、知人による仲介のもと、新たにD、E、F、G校における調査を開始した。なお、F校は、2度めの渡航時に聞き取りを行なったTPC内の学校に勤務する教師がTPCを出て暮らし始め、その後TPC外に設立した学校であり、その知らせを受けて訪問した。

最後の渡航（2015年12月）では、まずハタイ県においてA、B、D、E、F、ならびにG校の調査を実施した。その後ガジアンテップ県へ移動し、ハタイ県で知り合ったシリア人元教師の知人による紹介のもと、K校とL校で調査した。このように、A、B校に関しては、2013 年の開始当時から複数回にわたって調査を実施するとともに、関係者と密に連絡を取り合ってきた。しかし、その他の学校に関しては、1～2度の渡航で数回調査を行なうに留まっている。そのため、A、B校における調査が本研究の要となっている。

２．調査地の概要

本調査では、トルコ南部のハタイ県、シャンルウルファ県、ならびにガジアンテップ県の3県において、フィールドワークを行なった。図5のとおり、これら3県はすべてシリア国境地域に位置し、受け入れているシリア難民の人口は、イスタンブールに次いで多い。この3県は互いに近接しているが、それぞれ異なる特色を持っている。

各県の大まかな概要は表5のとおりであるが、以下にそれぞれの特性を詳述する。なお、各地域の難民登録者数については、登録者のトルコ国内での移動が制限されていないため、登録者数と居住者数は異なっている可能性がある。

2.1. ハタイ県

県民人口116万人のハタイ県では、38万人のシリア難民が登録している（DGMM 2016）。ハタイ県内に居住する全人口のなかで、シリア難民が占める割合は 25%となっている。この値は、トルコ国内ではキリス県[50]に次いで高いものである（Ibid.）。ハタイ県には、1,300～1,500人規模のTPCが8か所において設営されている。しかし、TPCで暮らす人びとは、県内に居住するシリア難民のうちわずか5%[51]のみであり、ほとんどがTPCではなく街中に

[50] キリス県内の居住者人口に占めるシリア難民の割合は94%とずば抜けて高い。もともと県民人口が8千人に満たない小規模都市であるキリスには、アレッポとガジアンテップを結ぶ街道が通っており、元来シリアと友好的な都市であったため、シリアで紛争が勃発し多くの国境が次々と閉鎖していくなかで、比較的遅くまで国境を開放していた。中心市街からシリア国境までは10km以下の距離であり、治安が不安定な状況であったため、本研究においてはキリス県での調査は行わなかった。

[51] AFAD（2016）およびDGMM（2016）に記載の統計値より筆者算出。

表 5　調査対象地域の人口およびシリア人学校数

県名	シリア難民人口 （都市難民の割合）	中心市内の初等・中等学校数 （県内の調査対象校数）
ハタイ県 （県内人口 153 万人）[52]	38 万人（93%）	7 校（7 校[53]）
シャンルウルファ県 （県内人口 190 万人）[54]	40 万人（83%）	11 校（2 校）
ガジアンテップ県 （県内人口 193 万人）[55]	32 万人（87%）	20 校（2 校）

（出所）AFAD（2016）および DGMM（2016）に記載の統計値をもとに筆者作成。

都市難民として暮らしている。

ハタイ県は、トルコ国内で TPC が設営されている 10 県のなかで、シリア難民が TPC 外に居住している割合が最も高い。ハタイ県の県都は、中部に位置するアンタキヤ市である。アンタキヤ市の人口は約 14 万人であり、シリア国境からアンタキヤ市街までは、直線距離で約 30km である。このアンタキヤ市においては、シリア難民によって運営されている 7 校の初等・中等学校のうち、5 校（A、B、D、E、G 校）で調査を実施した。それにくわえて、補足的にアンタキヤ市外の 2 校でも調査を行なった。うちひとつはハタイ県中部にあるクルクハン市の学校（C 校）であり、もうひとつはシリアと国境を接するハタイ県南部に位置し、市内に TPC が設営されているアルティノズ市の学校（F 校）である。ハタイ県は、とくに戦火の激しいシリア北部の街アレッポなどの都市と距離が近接しているため、シリア紛争が始まった当初から多くのシリア難民が流入してきている。

ハタイ県の特徴としては、主に以下の 2 点が挙げられる。第 1 に、この地域は第 1 次世界大戦以降、1938 年まで約 20 年の間、シリアの領土となっていた時期があった。この区域の帰属問題は、長らくトルコとシリアの緊張関係の一因となっていた。そのような背景から、シリアにルーツを持つという住民が少なからず存在し、国境を越えて親戚関係のある者が多い。また、ほとんどの住民が、トルコ語だけでなくアラビア語での会話が可能である。第 2 の特徴は、現シリア大統領バッシャール・アル=アサドと同じ、イスラーム教アラウィー派[56]を信仰する住民が多いことである。このことにより、県民の多くが同じ宗教的少数派でありながら長年シリアの政権を担ってきたアサド大統領親子を英雄視し、支持している

[52] シリア難民および現地住民を含む合計数。
[53] このうち 5 校（A、B、D、E）は中心市（アンタキヤ市）内に位置する 7 校に含まれるが、ほか 2 校のうち C 校はアンタキヤ市から北へ約 40km のクルクハン市、F 校は南へ約 30km のアルティノズ市（シリア国境から約 15km）にある。
[54] 注 51 に同じ。
[55] 同上。
[56] 詳しくは、第 1 章 1.1.参照。

[57]。それゆえ、シリア難民との間にアラビア語という共通言語はあるものの、政権による弾圧や迫害を理由としてトルコへ避難してきたイスラーム教スンニ派の多いシリア難民と、ハタイ県民との間では、政治的・宗教的思想をめぐって軋轢が生じやすい状況にある。また、現地住民には反アサド強硬路線をとる中央政権に反対する意思を持つ者が多く、行政にとっても容易に着手しにくい地域であるといえる。

2.2. シャンルウルファ県

シャンルウルファ県は、県民人口 150 万人の中規模都市である。トルコにおける最多のシリア難民登録数はイスタンブールの 41 万人であるが、シャンルウルファ県はそれに次ぐ 40 万人を受け入れており、その人口はシリアと国境を接する県のうち最も多い（DGMM 2016）。同県には TPC（13,000～30,000 人規模）が 5 か所あり、トルコ国内で最大の TPC が存在する。しかし、シャンルウルファ県に居住するシリア人の都市難民の割合は 72%[58]で、ハタイ県と同じく大半が TPC 外居住者である。調査は県都のシャンルウルファ市で実施した。市内には計 11 校の初等・中等学校がシリア難民によって運営されているが、そのうちの 2 校（H、I 校）および補足的に就学前学校（J 校）で調査を行った。

シャンルウルファ県の特徴としては、県民にクルド系住民が多く、また同県に避難するシリア難民側もクルド系の人びとが少なくない。出自に関する正確な統計は存在しないが、シャンルウルファ市に居住するシリア難民のうち、半数近くがクルド系の出自を持つのではないかといわれている。彼らの多くが、2014 年 9 月の IS によるシリア北部アイン・アル・アラブ市（クルド名コバニ市）への侵攻を受けて、故郷から逃れてきた。

シャンルウルファ県を含むトルコ南東部の一部地域とシリアおよびイラクの北部は、国境を越えて広がるクルド人の居住地域となっており、「クルド人」としての共通した自認が現地住民とシリア難民にある。国境を超えた家族関係を持つ人びとも多く、難民の受け入れに対して寛容になりやすい背景にある。そうした出自と、元来保守的な風土も相まって、シャンルウルファ県の住民はクルド・非クルドに関わらず、現トルコ政府が推し進めるシリア難民支援策に対しても比較的好意的であるといわれている。そのため、トルコ政府にとっても、シリア難民対象の事業に取り組みやすい県であるといえる。その点において、シャンルウルファ県は、ハタイ県とは対極的な位置づけにある。

このような背景のもと、シャンルウルファ県では各地区に 1 校ずつ、二部制の学校をつくり、午後の部においてシリア難民のための教育を提供するよう命じられた（Yavcan 2015:

---

[57] ハタイ県内の土産物店を訪れると、「トルコ建国の父」と呼ばれるトルコ革命の指導者であり初代大統領のムスタファ・ケマル・アタテュルクなどの英雄視される人物とともに、アサド親子の肖像画や写真がプリントされた陶器などが並んでいる。

[58] 注 50 に同じ。

p.25)。しかし、こうした公立校やシリア難民学校への就学状況は明らかになっていない。今後、シャンルウルファ県におけるシリア都市難民へのフォーマル・インフォーマルな対応としての学校をマッピングしていく必要性が指摘されている（Sanduvac 2013: p.33）。

2.3. ガジアンテップ県

ガジアンテップはシリア国境地域で最大の都市であり、人口規模ではトルコ国内で 8 番めとなる 160 万人の県民を擁している（DGMM 2016）。ガジアンテップで暮らすシリア難民のうち、都市に暮らしている人びとは 88%[59]と高い割合を占める。同県には 4,700～11,000 人規模の TPC が 6 か所に設営されているが、丈夫なコンテナづくりの居住施設は 900 戸のみで、他はすべてテントづくりのものとなっている（AFAD 2016）。

ガジアンテップ県には、シリア難民支援活動を行う組織・団体が多数集まっており、ガジアンテップを含む国境周辺地域における支援はもちろんのこと、シリア国内に向けて支援を実施する際の拠点ともなっている。そのため、シリアとの人びとの往来が活発に行われている県でもある。そうした背景のもと、シリア難民支援事業に従事することを目指す人びとは、ガジアンテップに集まることが多い。トルコにおいて就労が許可されていないシリア難民に関しても、国際機関においては現地職員としての職を得られる場合があるため、求職活動のためにガジアンテップを居住地とするシリア難民も少なくない。

ガジアンテップ県においては、キャンプ外におけるシリア難民の教育状況に関する家計調査が、援助機関によって 2014 年に実施された。その結果によると、2014 年時点では、ガジアンテップ県に居住する 78%のシリア難民家庭が学齢期の子どもを抱えており、そのうち就学していたのは 16%に留まっていた（International Medical Corps 2014）。その就学先は、80%が「私設のシリア人学校[60]」、17%がトルコ公立校、3%がトルコ私立校であったという（Ibid.）。現時点におけるガジアンテップ県でのシリア難民の就学率、およびシリア人学校と既存のトルコ現地校への就学の割合は不明となっている。しかし、2014 年時点と比較するとシリア人学校の増設が進んでいる現在では、シリア難民の子どもの就学率は向上しており、またその過半数がシリア人学校に通っている状況は、変わっていないのではないかと推測される。

ガジアンテップ県での調査は、県都であるガジアンテップ市において行なった。ガジアンテップ市においてシリア難民が運営する初等・中等学校は、計 20 校と推定されている。シ

---

[59] 注 50 に同じ。

[60] シリア難民により運営されるシリア人学校に言及する資料は少なく、その呼称は統一されていない。主な呼称として用いられているのは、「School (または Temporary Education Center) initiated by Syrian (refugee) community」や「Private Syrian school」などに類するものである。ここで引用している報告書（International Medical Corps 2014）においては、後者（「Private Syrian schools」）のように言及されていたため、そのとおり訳出した。

リアと国境を接する地域において、最も多くの学校が運営されている県である。本研究では、このうちの 2 校（K、L 校）において調査を実施した。

３．調査の方法と留意点

本研究の対象とした学校は、シリア国内で紛争が勃発した後にトルコへ移住してきたシリア難民によって設立されていることを条件として、すべて知人の紹介をとおしてスノーボール式に選定した[61]。調査は主にこれらの学校において実施し、聞き取りを中心として進めた。聞き取りでは、半構造化およびナラティブ・インタビューを主な手法として利用し、補助的に参与観察および質問紙調査も取り入れた。ナラティブ・インタビューを実施し、かつ本論文において聞き取り内容を引用した主な調査対象者34名の属性は、表6および7のとおりである。34名の内訳としては、経営者や教師等を含む教職員19名、学齢期の子どもを持つ保護者5名、卒業生を含む生徒5名、学校周辺に居住するシリア難民2名、シリア人学校に携わるトルコ人関係者2名である。

主なインタビューの対象者は、学校経営者と教師である。内容は、年齢、出身地、家族構成、ならびに職業経験などをはじめとする基本事項をまず質問した。ここまでは、筆者がアラビア語を用いて直接聞き取りを行うことができた。その後、それにもとづいて、避難に至るまでの経緯や、シリア本国および現在のトルコでの生活、ならびに教育に対する思いや学校で働くことへの動機付けとその背景等に関して質問した。この部分では、シリアの文化や民族性、感情に深く関わる言葉遣いなどが重要となるため、アラビア語－英語通訳を介して話を聞いた。また、学校経営者に対しては、学校運営状況に関する基礎情報（関係者の属性や人数、授業時間や指導方法および使用教材、外部援助の状況等）や、学校設立および運営上の取組みと課題、トルコ行政や他校との関係について質問した。

学校ないだけでなく、学校外の周辺地域においても、調査対象校に在籍する生徒とその保護者を含む家族や、シリア人学校の卒業生、学校周辺に居住するシリア難民等にも聞き取りを行った。そのなかで、学校教育に対する認識や、学校選択の理由、学校が彼らの生活に及ぼす影響などを探った。内容としては、前述の教職員に対するものと同様の基本事項を確認したうえで、周辺地域における教育に対する認識や、学校の存在が彼らの難民としての生活に及ぼす影響を把握するための質問事項を中心とした。

---

[61] 何らかの仲介をはさまない筆者の訪問は、相手の学校関係者に不安やおそれを抱かせる可能性があるため。

通訳については、上記のとおり、深層的なインタビューを行う際に、基本的にアラビア語–英語通訳者を介して話を聞いた[62]。通訳者は、学校におけるインタビューの際は、学校経営者やその他の仲介者をとおして、その学校の英語教師、または卒業生のなかで英語に堪能な者に依頼した。学校外における調査では、できるかぎり訪問相手の知人に通訳を兼ねて同行してもらった。

初めてインタビューを行う対象者である場合は、子どもの際は保護者や学校の教職員、その他の際は家族や友人・知人を伴うインフォーマルな場において実施した。こうした開放的な場を設定することや、対象者の知人である通訳者の人選によって、インタビュー結果に影響が出た可能性もある。しかし、調査協力者ができるかぎり安心してインタビューを受けられる場をつくることを優先した。これらの学校の教職員の多くはシリア政府による諜報活動を非常に危惧しており、外部者に対してはなかなか話をしたがらない。一度警戒心を抱かれてしまうと、感情的な話については全く聞けなくなる。そのため、彼らと職場や背景をある程度共有し、普段から調査対象者と付き合いのある人物を通訳として採用することが最善であると判断した[63]。

なお、倫理的配慮により、生徒を含む子どもの紛争に関わる経験に関しては、本人に対して直接尋ねることはせず、子どもが自ら話し出すか、彼／彼女をよく知る教師・保護者からの聞き取りなどによって情報収集を行なった。また、IC レコーダー等による録音はほぼすることなく、調査記録はすべて筆者によるフィールドノートへの書き込みによって行なった。これは、インタビューの内容に関わらず、本人が特定できる状態で発言が保存されることを多くの難民が嫌がるためである。すでに複数回にわたり交際があって、一定程度の信頼関係が築かれており、かつ必要に迫られた場合以外は、録音の可否を尋ねることもしていない。聞き取りを行った際、口外が憚られると判断した個人情報については、インタビュー後に学術的な目的のための公開の可否について、本人（判断の難しい子どもの場合は保護者）に確認をとった上で使用している。

補足的に実施した参与観察では、授業、休憩時間、放課後、職員室・校長室、学外活動、卒業生を含む子どもの家庭での様子において、各個人の教育に対する取り組みや普段の行動様式と関係者間の言動・そのやりとり等を調査した。とくに、生徒同士、教師同士、生徒教師間の交流について探ることで、インタビュー結果の裏付けを行うとともに、そのなかでの相互関係に着目した。また、質問紙調査[64]は、シリア人学校に在籍する 6、9、ならびに 12

---

[62] 筆者のアラビア語会話能力は簡単な日常会話が可能な程度であり、本研究に必要となる深層的なインタビューには適さないと判断し、通訳を用いた。なお、アラビア語での読み書きは可能であるため、学校で使用される教科書やその他の資料の内容は筆者自身が確認している。

[63] とくに避難国に到着して間もないシリア難民の間では、自分の経歴に関心を持つ外国人を警戒する者も少なくない。彼らのなかには反政府的な思想のためにシリア国内で自身や家族が迫害を受けた者もおり、知らない他者に対して恐怖や不安を抱きやすくなっているためである。

[64] 質問紙の内容は、添付資料 1 および 2（質問紙サンプル教師用・生徒用）参照。

年生の生徒 202 名と、教師 18 名を対象として実施した。

以上のとおり、本研究においては、インタビューを中心的な手法として、質的調査を行なった。これは、小泉が指摘しているとおり、都市難民を対象とした研究においては「研究者と当事者の間の信頼にもとづく質的調査」が有効と考えられたためである[65]。また、半構造化インタビューにおいては調査者と対象者との双方向的なやりとり、ナラティブ・インタビューにおいては自由な語りを得ることに重点を置いた。その聞き取りのなかで、従来の研究においては明らかにされてこなかった人びとの間にある多様性や、個々の人びとが持つ多面性と動性を明らかにすることを試みた。このように、本研究においてはミクロな視点を中心としたが、依拠できる統計資料がないなかで事例分析を行うためには、聞き取りを中心としつつも、調査結果の裏付けや多角化のためマルチメソッドが必要であると考え、参与観察および質問紙調査の手法を同時に用いた。

なお、本調査は、大阪大学大学院人間科学研究科グローバル人間学専攻（当時）に設置された研究倫理委員会において審査を受け、承認されたのちに実施した。

[65] 詳細は、序章 3.参照。

表6　主な調査対象者の属性（教職員、保護者）

教職員（元教師を含む）						
仮名	所属・職種	年齢層	性別	勤務期間	避難期間	教職経験
A	A校校長（C妻）	20	F	4年	4.5年	有
B	A校教務主任	50	M	4年	4.5年	有
C	A、B校経営者　（A夫）	30	M	4年	4.5年	有
D	B校校長（午前の部）	30	F	4年（校長2年）	4.5年	有
E	B校元英語教師	20	F	1年（離職済）	4年	無
F	B校元英語教師	30	M	1.5年（離職済）	3年	無
G	B校元広報担当	20	M	0.5年（離職済）	2.5年	無
H	B校社会科教師	40	M	2年	3年	有
I	B校物理、化学教師	30	M	3年	3.5年	有
J	B校元校長	40	F	2年（離職済）	4.5年	有
K	C校元経営者兼校長	50	M	0.5年（離職済）	3.5年	有
L	D校経営者（N妹）	40	F	2年	4.5年	有
M	E校英語教師	40	F	1年	不明	有
N	F校経営者（L姉）	40	F	1.5年	4.5年	有
O	G校経営者	50	M	1年	不明	無
P	H校校長（午後の部）	20	F	1年	4年	無
Q	I校経営者	20	F	1年	2年	無
R	K校副経営者、生物教師	30	M	1年	不明	不明

保護者				
仮名	子どもの就学先	年齢層	性別	備考
S	A校（就学検討中）	30	F	
T		30	F	A校周辺地域居住不就学生徒の母親
U	A校	30	F	自宅生の母親
V	B校	40	F	不就学だったcの母親
W	B校	40	F	Yの母親

（注）所属・職種は最終調査時、年齢層／勤務期間／避難期間は2015年12月時点のもの。
（出所）筆者作成。

表7　主な調査対象者の属性（生徒、周辺住民、トルコ人関係者）

生徒（卒業生を含む）					
仮名	就学先	学年	年齢	性別	備考
X	A校	7年	12	M	
Y	B校	12年	18	M	Wの息子（次男）
Z	B校	11年	17	F	
a	B校	11年	17	F	
b	G校（2013年9月卒業）		19	M	

周辺住民（すべてシリア難民）				
仮名	居住地域	年齢層	性別	備考
c	ハタイ県	10	M	不就学後B校でバカロレア受験
d	ハタイ県・ガジアンテップ県	20	M	国際NGO現地職員
e	シャンルウルファ県	30	M	国際NGO現地職員・クルド系

トルコ人関係者				
仮名	所属・職種	年齢層	性別	備考
f	ハタイ県内地方教育局副長	50	M	
g	ハタイ県内トルコ現地校校長	50	M	C校に校舎を貸与

（注）年齢／学年／所属・職種は最終調査時のもの。

（出所）筆者作成。

第４章　シリア人学校が展開してきた環境と背景

１．キャンプ外で運営されるシリア人学校の教育構造

本節では、トルコ都市部においてシリア人学校の運営に携わる関係組織と制度を整理する。そのうえで、それぞれのアクターが果たす機能を整理し、シリア人学校全体の動態を提示する。

1.1. シリア人学校の運営維持と機能を支える多様なアクター

都市部で運営されるシリア人学校の維持に携わるアクターは、トルコ行政、シリア人、外部の援助者の 3 つに大まかに分類される。トルコ行政のアクターとしては、⑴AFAD および⑵MoNE、さらに MoNE の直轄下に置かれている⑶地方教育局の 3 つが挙げられる。シリア人アクターには、主に⑷シリア人学校とその関係者と、トルコにおけるシリア難民の教育全体に携わるものとして、⑸「シリア教育委員会（Syrian Education Commission: SEC）」および⑹「シリア暫定政府（Syrian Interim Government: SIG）」の教育省をそれぞれ自称する 2 つの組織がある。さらに、その他のアクターとして、外部よりトルコ行政を通じて、または直接シリア人学校に支援を提供する援助者が存在する。これには、⑺トルコ政府に認可を受けた団体のほか、⑻無認可のまま援助を行う団体や個人が含まれる。以上、⑴〜⑻に分類される組織と団体は、それぞれが繋がり合い、それぞれの機能を果たしながら、トルコにおけるシリア人学校の運営を支えている（図 6）。

トルコにおけるシリア難民の教育は、⑵トルコ MoNE および⑶地方教育局の管轄下に置かれるものと定められている。各地域に設置されている地方教育局には MoNE から直接人員が派遣されており、現地住民よりも中央政府との繋がりのほうが密接である。⑴AFAD はトルコ国内におけるシリア難民支援全般に関わっており、⑷シリア人学校も例外ではない。MoNE は各地域の地方教育局をとおしてシリア人学校にアクセスしているのに対して、AFAD は直接のつながりを持つこともある。AFAD が出資して設立されたシリア人学校も存在する（調査対象校のなかでは、シャンルウルファ県の H 校がこれにあたる）。ただし、MoNE と AFAD ではシリア人学校に対する姿勢が異なっており、必ずしも両組織間において密接な連携が取れているわけではない。

これらのトルコ行政組織が⑹SIG と連携し、SIG をとおしてシリア人学校に影響を及ぼすこともある。その代表的な例が、SIG 教育省が発行するシリア人中等学校卒業資格の認可で

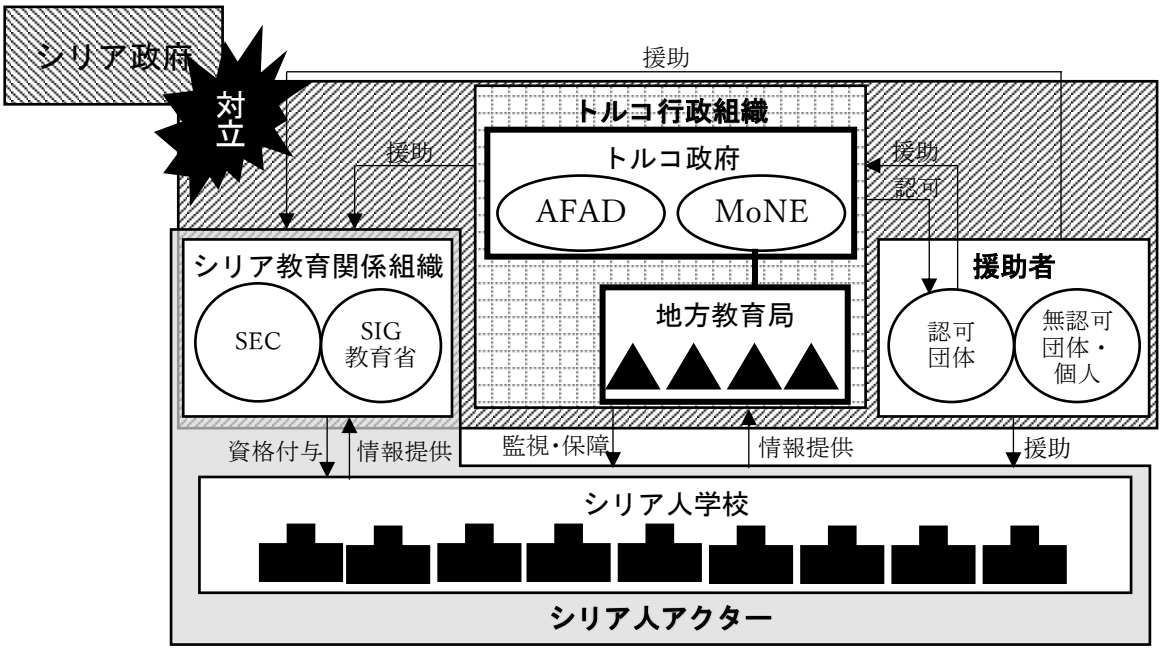

図 6　トルコのキャンプ外におけるシリア難民の教育構造

（注）2015 年 6 月時点の状況を反映したもの。
（出所）山本（2016）をもとに筆者作成。

ある[66]。トルコ行政組織はシリア人学校の監視を行うとともに、シリア人がトルコ国内で学校を運営することに対して保障を与えている。その代わりに、シリア人学校は地方教育局や SIG 教育省、ならびに⑸SEC をとおして、それぞれの学校の情報（生徒や教職員の基礎情報、生徒の学業成績など）をトルコ行政に報告している。

トルコ政府が国内での活動を認可している援助団体には、ユニセフや UNHCR などの国連組織や、正当な手続きに則ってトルコ国内での活動に関して認可を受けた国際 NGO（AAR などを含む）がある。これが⑺の援助者にあたる。こうした組織が直接シリア人学校に援助を提供する場合もあるが、AFAD や MoNE（地方教育局を含む）をとおして支援することも多い。それに対して、⑻無認可の団体や個人は、個々のシリア人学校と個別につながりを持ち、学校に対して直接の援助を行なっている。また、団体や個人の背景によっては、SEC や SIG に支援を提供し、そこからシリア人学校の運営に携わる場合もある。

各アクターによって、その背景や機能、ならびに他のアクターとの関わり方は多様であり、一括りにすることは難しい。このように多様なアクターを結びつけているのは、シリア人学校の運営に対する支援という動機づけだけではない。国連組織や国際 NGO などの例外を除いて、多くの場合、シリアの現政権に強硬に対立する姿勢が、これらのアクターの連携の源となっている。そのことは、2014 年以降における SIG の参入によって、より色濃く表れるようになった。

---

[66] 詳細は次節 2.2.で述べる。

1.2. SEC と SIG 教育省によるカリキュラムおよび教科書の作成

トルコ国内においてシリア人学校全体の動きに携わるシリア人アクターとして、SEC および SIG 教育省の 2 つが挙げられる。

SEC は、シリア難民の子どもへの教育機会拡大をめざして、シリア人学校の経営者を含むシリア難民の教育関係者により、2013 年 2 月に結成された。トルコ政府には、非営利組織（Non-profit Organization: NPO）として登録および承認されている[67]。この SEC の設立には、A、B 校の経営者である C 氏も携わっている。C 氏のように、SEC の中心的な設立メンバーのほとんどは、トルコ各地でシリア人学校の運営に直接関係するシリア難民である。

SEC がトルコのシリア人学校の運営に直結した組織であるのに対して、SIG は 2012 年にドーハで発足した「シリア国民連合（National Coalition for Syrian Revolutionary and Opposition Forces: NCSROF）」の傘下で、2013 年にトルコで設立された政治組織である。本部はガジアンテップ市に設置されている。反シリア政権の旗印のもと、米国や湾岸諸国をはじめとしたシリアの現政権に対抗する諸外国の支援を受けている。一貫としてアサド政権の退陣を要求するトルコ政府とも、陰に陽に連携が深い。SIG のなかで教育省は比較的新しく、2014 年 11 月に設置された[68]。これらの組織はシリア人学校を代表するわけではなく、統括しているわけでもない。ただ、どちらもシリア難民にとって使いやすいカリキュラムと教科書を作成しているという点で、トルコにおけるシリア人学校での教育に深く関わる組織である。

SEC と SIG 教育省は、どちらもシリア本国のカリキュラムをもとに、新たなカリキュラムを提案している。一方で、細かなカリキュラム（授業科目、科目別時間数、指導内容など）は、各学校および教師が各々の方針や理念、ならびに科目別教師数などの教育資源によって定めている。学校設備や教材、担当教師の有無によって、音楽や体育等の科目を削除している学校も多い。そうしたカリキュラムの変更を統括的に管理・監視するものは、現時点でトルコにおいては存在しない。

教科書は、SEC および SIG 教育省がトルコ国内で発行しているものが、すべての調査対象校において使用されていた。SEC は 2013 年、SIG 教育省は 2014 年に最新の教科書を発行していることから、より新しい後者を採用する学校が多い。SIG が 2014 年度以降中等学校卒業試験を実施する主体となったことも、試験科目に関しては SIG 教育省のカリキュラムと教科書を使用する理由のひとつとなっている。

教科書はどちらも無償で配布されている。両者の内容にほとんど違いはなく、基本的にはシリア本国の内容を踏襲している。ただし、社会、歴史、政治科学等、シリアの歴史、政治、

---

[67] SEC フェイスブックページのプロフィール（https://www.facebook.com/tayiberdoganschool/?fref=pb&hc_location=profile_browser）より。

[68] SIG ホームページ（http://syriaig.org/）より。

その他社会的な事象に密接に関わる科目では、現政権や大統領に関する記述や写真を削除する等の変更が加えられている。とくに政治科学の授業はアサド政権やバアス党に関する言及が多いことから、経営者や教師らの発案により、科目そのものを道徳（Moral education）に置き換えた学校もある（A、B、H 校）。

調査地に居住するシリア難民の多くは、自身の強制的な国外避難の原因をシリア現政権から受けた弾圧や迫害と考えている。そのため、アサド政権やバアス党を現在のシリアという国家の基盤として取り扱う本国の教科書内容を上述の形で変更することは、現政権に対するシリア難民アクターの反発と、難民として避難した先で新たに形成されつつある彼らのイデオロギーの表出ともいえる。

しかし、SIG 教育省の教科書を採用しながらも、SIG とのつながりについては否定する学校経営者は多い。H 校校長 P 氏は、以下のように弁明した。

我々の学校は SIG とは一切関係ありません。（中略）
（トルコ現地校の教科書はトルコ語であり、シリア人が使えないため）トルコには教科書がこれしかないから、（SIG 教育省発行の教科書を）使わざるを得ないのです。

（2015 年 5 月 12 日）

SIG は、NCSROF のもとで結成されたという設立の経緯からして、とりわけ政治的（反シリア政権的）な側面が強い組織である。学校関係者らは、SIG 教育省等のような政治組織とシリア人学校が全面的に結びつくことを、必ずしも良しとしているわけではない。各学校がそれぞれの運営実態と利害にもとづいて、必要な組織と必要な分野において部分的協調関係を築き、主体的かつ戦略的に経営維持を図っている。

1.3. トルコ語教育の導入

トルコにおけるシリア難民に対する独自の教育構造は、未だに揺れ動いており定まっていない。そのため、カリキュラムもそれぞれの学校で自由に策定することができる。これらとシリア本国で用いられているカリキュラムとの大きな変更点は、SEC および SIG 教育省によるカリキュラムの作成以前から、どの学校にもトルコ語の授業が導入されていることである。

シリア本国では、初等教育段階から外国語として英語およびフランス語の授業が行われている。一方、トルコのシリア人学校では、フランス語の授業を廃止し、その代わりにトルコ語を導入する形がとられてきた。その理由として、学校関係者は、本国の紛争状態のさらなる長期化が予想されるなかで、子どもたちがトルコで長期的に生活することを見越しての必要な措置として説明することが多い。また、実現可能性の問題として、フランス語を指

導できる教師人材がトルコにおいて得られにくいことも、原因のひとつとなっている。2015年時点において、トルコ語の授業を担当する教師は、トルコの地方教育局が派遣するトルコ人であることが多い。シリア人教師の月収が無給～600TL（約 240 米ドル）であるのに対して、このトルコ語教師は地方教育局から月に 3,500TL（約 1,400 米ドル）と、6 倍近い給与を受け取っている。

教育局から派遣されるトルコ語教師とシリア人学校関係者らとの関係は、学校によってさまざまである。たとえば、B 校では、「言葉が通じない」ことを理由として、シリア人の教職員らがトルコ語教師と積極的にコミュニケーションを取ろうとはしない。職員室で教師同士が集まって談笑している際も、アラビア語でコミュニケーションのとれないトルコ語教師は、黙って座っているだけであった。また、G 校経営者 O 氏はシリア人教師とトルコ語教師との間にある給与格差に言及し、「同じ学校で働いているのに」と不満を漏らした。そのかたわら、F 校では、トルコ語教師が授業終了後の勤務時間外に無償でシリア人教師向けにトルコ語の授業を行なっており、シリア人経営者や教師と良好な関係を保っている。調査時には、シリア人教職員約 10 名が勤務終了後に教室で着席し、トルコ人教師によるトルコ語の授業を熱心に受けていた。このように、教育局派遣のトルコ語教師に関する職務規定はとくになく、すべて個人の裁量にもとづいて、学校間の差異が生じている。

1.4. 学校を構成する諸要素

以上、本節で述べてきたシリア人学校に関する情報を集約し、追加の情報もまとめて整理すると、表 8 のようになる。前述のとおり、調査対象校において、教科書はすべて SIG 教育省または SEC がトルコにおいてシリア難民のために新たに編集したものが利用されてい

表 8　調査対象校の基礎情報

教科書	シリア難民のために新たに編集されたもの（SIG または SEC 発行）
教授言語	アラビア語
経営者	シリア人（A、B、C、D、E、F、G、J、K、L 校） トルコ人（H、I、K 校）
教師	ほぼシリア人 ※F、G、H、I、K、L 校にはトルコ語教師としてトルコ人 1～2 名が在勤

（出所）筆者作成。

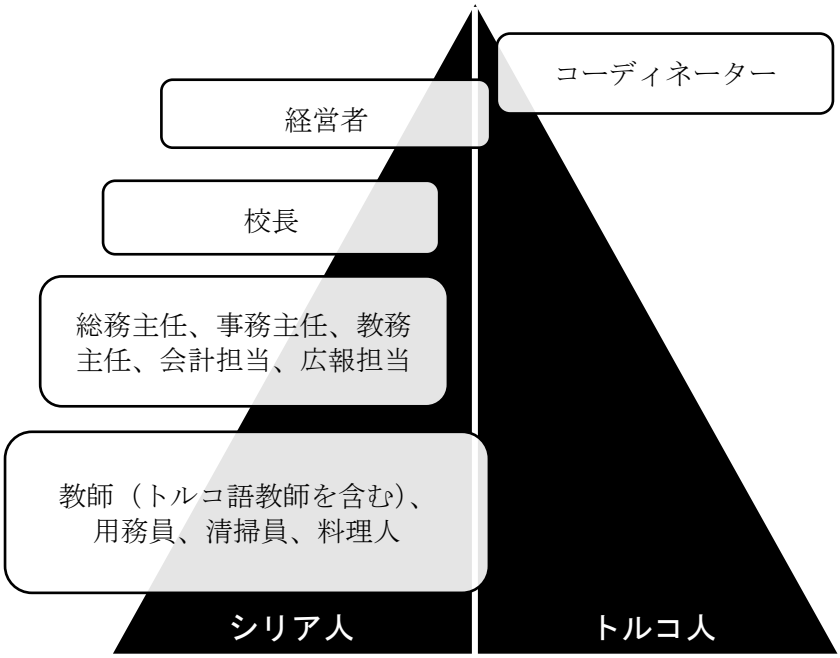

図 7　シリア人学校の構成要員

（出所）筆者作成。

た。教授言語は現地校とは異なり、すべてシリアの公用語であるアラビア語である。

これらの学校を経営するのは、シリア人である場合が多い。ただし、トルコ行政による介入が強いシャンルウルファ県の H 校と I 校は、教育局派遣のトルコ人コーディネーターが経営者を兼任している。また、K 校では、経営者が 2 人存在し、1 人は経営者を兼任するコーディネーター、もう 1 人はシリア人の経営者である。

教師の職は、ほとんどすべてをシリア人が務めている。トルコ語教師のみ例外で、調査対象 12 校のうち半数の 6 校において、教育局所属のトルコ人が担当している。シリア人教師の月給は、最高で 600TL（約 240 米ドル）である。この給与を得ている I 氏は基本的に B 校に所属しているが、G 校にも週 3 回程度出張しており、2 つの学校を掛け持ちして授業を提供しているために、他の教師よりも多い給与を得ることができている。最小のケースは、定期的な給与の支給なく、たまに提供される賞与のみで、ほぼボランティアとして働いている場合である。月額最低賃金が約 540 米ドル[69]であるトルコにおいて、その半額以下の月収 240 米ドルで生活することは容易なことではない。扶養する家族がいる場合、生活はなおさら困窮する。

学校の主要な構成員は、図 7 に示したとおりである。シリア人として最も上位に就きうるのは、経営者（Manager）である。経営者は、1 校のみを経営することが多いが、複数の学校を束ねている場合もある。その下の各学校に 1 人ずつ、校長（Principal）が就いている。

[69] 2015 年時点の値。OECD（2015）より。

校長は1校に1人が原則であるが、二部制をとる学校では、午前に1人、午後に1人など、複数の校長が勤務している場合もある。そしてそれぞれの学校の運営陣には、この経営者と校長をはじめとして、教務主任、総務主任、事務主任、会計担当、ならびに広報担当などが含まれる。

その運営陣のもとで、職員の大多数を占める教師が勤務している。そのほかに、清掃員、用務員（簡単な設備管理、門扉の開閉、来訪者への最初の対応やお茶だしなどを行う）、ならびに料理人（教職員のためのお茶や昼食等を用意する）などの諸業務を数人が担当している。このすべての人員がすべての学校に備えられているわけではなく、全員揃っている学校は多くない。むしろ、多くのシリア人学校が経営者兼校長と必要最低限（もしくはそれ以下）の教師のみで構成されており、経営者兼校長の親族が秘書として会計や用務員の業務を担当する場合も少なくない。

これに対して、トルコ人関係者は、教育局から派遣されるコーディネーターと、まれに経営者、ならびにトルコ語教師としてのみ、シリア人学校に位置を占める場合がある。ただし、トルコ語教師にはシリア人が就く場合もあるため、例外なくトルコ人が占める職はコーディネーターのみである。

シリア人学校に務めるシリア人教師は、多くがシリアで教員資格を取得した教職経験者であり、高学歴の者も少なくない。B校（二部制のうちの午後の部）において実施した質問紙調査の結果（表9）によると、教師（校長・校長補佐を含む）18人中、15人が大学卒業以上の学歴保持者であり、うち1人は修士号を取得している。なお、彼らはすべて難民になる前、シリア本国において学位を得ている。また、それ以外の3人のうち、1人は短期大学の教員養成課程を修了しており、教員資格を持っている。残りの2人はどちらも59歳の女性で、中等学校卒業が最終学歴となっている。彼女らは2人とも教員資格は取得していないが、ひとりは27年、もう一方は30年と、豊富な教職経験を持ったベテランの教師だといえる。

教職経験については、すべての教師18人のうち、大多数を占める16人が、1年〜30年のシリアでの教師歴を持つ。一方、未経験者は、シリアで大学講師を勤めていた物理教師と、トルコ語専攻の大学生であったシリア人トルコ語教師の2人である。このように、ほぼすべての教師がその職に適した資格もしくは経験を保持しており、「無資格、未経験」と批判されることの多かった難民教師の属性とは一線を画している。

シリア人学校に勤務する教師の大半は女性である。調査対象校12校のうち、男女別の教師数が分かっているのは9校であるが、その9校の教師数を合計すると222名である。その222名のうち女性は166名であり、約75%を占めている。そのなかでも、ハタイ県で運営されるD校は、とくに女性が占める割合が高い。D校の全教師数23名のうち、21名が女性である。2人の男性は、もともと経営者と懇意の関係にあり、運営にも携わっている者のみである。その理由をD校経営者のL氏に尋ねると、以下のように答えた。

表 9　B 校（午後の部）教師の属性

	年齢	性別	担当科目	担当学年	最終学歴	シリアでの職業（勤務歴）
1	33	女	アラビア語	9～11 年	大学	教師（不明）
2	不明	女	宗教学	9～12 年	大学	教師（5 年）
3	26	女	トルコ語	9～12 年	大学	教師（1 年）
4	44	女	英語	9～11 年	大学	教師（10 年）
5	59	女	理科	7～11 年	中等学校	教師（30 年）
6	59	女	理科	9～12 年	中等学校	教師（27 年）
7	不明	女	理科	（不明）	大学	教師（13 年）
8	36	女	化学、物理	9～12 年	修士	教師（11 年）
9	27	男	校長補佐	－	専門学校	教師（7 年）
10	32	男	社会科	9～12 年	大学	大学講師（不明）
11	28	男	数学	9, 10 年	大学	教師（7 年）
12	42	男	英語	9～12 年	大学	教師（18 年）
13	60	男	校長	－	大学	教師（30 年）
14	38	男	生徒指導	－	大学	教師（不明）
15	29	男	トルコ語	9～12 年	大学	大学生
16	30	男	アラビア語	9～11 年	大学	教師（5 年）
17	45	男	アラビア語	11, 12 年	大学	教師（22 年）
18	30	男	数学	11, 12 年	大学	教師（3 年）

（出所）筆者作成。

男性は家庭にお金を運ばなければなりませんから。我々は、教師に対して満足な給与が支払えません。男性は、家計を支えなければなりません。（だから、）あまり雇いたくないのです。（2015 年 5 月 18 日）

D 校に勤務する多くの教師は、自分たちを「ボランティア」と呼ぶ。彼らに定期的な給与は支払われていない。3～4 か月に 1 度 D 校を訪れる国内外の援助団体が、まれに「賞与」として 200～300TL（約 50～75 米ドル）の金銭を渡すのみである。こうした団体が、パソコンやプリンターなどを D 校に提供したという。ユニセフが D 校を訪れたこともあり、一度だけ机、棚、椅子を供与したことはあったが、それ以降とくに援助はない。

学校運営にかかる費用（校舎として利用している建物の賃料 38,000TL（約 15,200 米ドル）／年など）は、ほとんど経営者 L 氏の個人的な予算から賄っており、いつ学校を閉鎖しなければならなくなるかわからないという。こうした逼迫した経営状態を理由として、女性を

優先的に採用することが常態化している。上記の L 氏の語りは、彼女のシリア難民家庭の経済状態に対する気遣いと、給与支払いが滞った場合教師が不満を抱くことに対する恐れを同時に示唆していた。

２．シリア人学校における教育内容と政治思想との関わり

2.1. 国内外の組織および個人からの物的・資金的援助

トルコにおいて国連組織など国際機関の介入は少なく、シリア人およびトルコ行政が教育活動の中核を担っている。多くの資本・資源を持たない難民が中心となって行うシリア人学校の運営において、外部からの物的および資金的な援助は肝要である。援助を提供する個人および組織は、①UNHCR や各国政府に属する人道支援機関などの国際的な難民支援・教育協力組織、②トルコの現地 NGO、③国内外に拠点を置くシリア人団体、ならびに④有志の個人の、4 つに大別できる。

①国際組織や現地 NGO の支援では、鞄や靴などの学用品、文房具や教材などの物的支援だけでなく、ユニセフから月に 220TL（約 82 米ドル）程度の給与が教師らに提供されることもあったという（D、G、H ならびに I 校）。②トルコの現地 NGO としては、トルコ赤新月社協会[70]が、トルコ政府やユニセフらとの協力体制のもと、最も目立った活動を実施している。また、より規模の小さい NGO で、独自に学校を訪れてニーズアセスメントを行い、支援を提供するものも存在する。①の団体と協働して援助活動を行なっていることも多い。これら①、②の分類に属するのが、本章 1.1.でいう⑺トルコ政府に認可を受けた団体である。これらの団体による支援は、これまで散発的であったり、期間限定の短期的なものが多く、学校の基盤を支えるものにはなりにくかった。多くの学校経営者が、これらの団体による支援の乏しさを非難し、その増加を望んでいた。

一方で、③、④にあたるシリア人団体や有志の個人は、学校経営者らとの間で政治的もしくは宗教的イデオロギーを共有していることがほとんどである。これらは、1.1.の⑻無認可のまま援助を行う団体や個人であることが多い。すなわち、非正規な形でシリア人学校を支援しているのである。しかし、こうした支援は、個別のシリア人学校や学校経営者との直接的なつながりにもとづいた連携関係によるものであるため、⑺の認可団体などと比べると、継続的に提供されてきた。

ただし、学校に継続的な支援を供与する援助者であっても、シリア国内で大きな被害が伴

[70] 詳しくは第 1 章 5.1.参照。

う事件が起こると、焦点がそちらに向き、学校への支援が疎かになることもしばしばである。未だ解決の糸口が見えない混迷するシリアの国内情勢が、学校経営にも負の影響を及ぼしている。それにくわえて、トルコ政府の関与が強まった 2014 年以降は、トルコ国内で政府より認可を得ていない個人もしくは団体から援助を受けることが難しくなった。必要な資金を得るために、トルコに銀行口座を持つ在外の個人が仲介するなど、複雑な経路をたどって寄付を受け取ることもあるというが、その手段にも限界がある。また、その煩雑さをきらい、それまで継続的な支援のあった援助者が支援を停止することも少なくない。その結果、トルコ政府による関与が強化されたがために、収入源は縮小し続けているとシリア人学校関係者は話す。

シリア人学校の多くは、収入源とその受領プロセスを明確に公表しない。内部の会計報告をみると、収入の合計や支出の内訳は明記されている。しかし、収入の詳細に関しては、「寛容な篤志家から多くの資金提供を受けた」と記されるばかりである。「篤志家」の背景や学校との関係性、個別の金額等は記されていない。

たとえば A、B 校では、経営者 C 氏の知人であるサウジアラビアに住むシリア人男性が、校舎として利用している集合住宅の家賃と教師への給与を賄っていたという。そのため、少なくとも月に 15,950TL（約 6,000 米ドル）を寄付していたことになる[71]。この男性が A、B 校への支援を開始した経緯について、C 氏とその男性との関係をたどっていくと、C 氏が避難する前、シリア国内において、この男性とともに反政府活動を行なっていたという。そのときのつながりから、C 氏の活動に対する支援が始まり、現在まで続いているのである。

この C 氏の事例のような経営者の政治活動歴が公に露呈することには、さまざまな悪影響が想定される。学校運営の政治的な中立性を疑われるばかりか、周辺地域に潜伏するシャッビーハ[72]によって関係者が強制的に本国へと連れ戻され、逮捕、拘留、もしくはそれ以上の脅威に晒される可能性さえある。他国に避難した難民であるとはいえ、とくに国境付近に居住する人びとは、紛争の文脈から逃れきれていない。そうした背景のなかで、シリア人学校の収入の流れを明らかにすることは、関係者を危険な立場に追いやることにつながるため、非常に困難なことである。

2.2. 多様なアクターが入り混じる卒業資格の保証とその変容

中等教育までシリア人学校に就学したシリア難民は、さらに高等教育への進学を希望することがほとんどである。その礎として、いかなる中等学校卒業資格を取得するかということは、生徒、保護者、教師、ならびに経営者を含むすべての学校関係者にとって、きわめて

---

[71] 詳細は、山本ほか（2013）を参照。

[72] シリア政権派の民兵（شبيحة）。

重要な問題である。

シリア人学校を 2013/2014 年度（2013 年 9 月～2014 年 8 月）までに卒業した生徒には、リビア政府から発行される卒業資格を得ている者が多い。反アサド政権およびイスラーム教スンニ派という共通の政治的・宗教的思想にもとづき、リビア当局は 2013 年半ばごろからシリア人学校と協力関係を結んでいた。この卒業資格を得るために、トルコのシリア人学校では、中等教育最高学年の第 12 学年、またはその 1 年前の第 11 学年から、リビアのカリキュラムと教科書を用いて指導が行われていた。その後、シリア難民生徒は、リビア教育省が提供する卒業試験を受験することになる。しかし、リビア情勢の不安定化とトルコ当局による関与の強化を受け、リビア政府が発行する卒業資格の有効性を疑問視する声が上がるようになった。

そうした状況下で、2014/2015 年度（2014 年 9 月～2015 年 8 月）から、新たな卒業資格が発行されることになった。これは、AFAD および MoNE との連携のもと、この 2 つのトルコ政府組織の認定を受け、SIG 教育省から発行されるものである。2014/2015 年度以降、シリア難民生徒がトルコ国内の大学に進学するためには、この卒業資格が必要となった[73]。

しかし、他の多くの難民の教育に関わる事例における卒業資格の課題と同様に[74]、この卒業資格の有効性は一元的なものではない。この卒業資格は、シリアの現政権に対して強硬に対立的な姿勢をとる、トルコ政府と SIG が提供するものである。そのため、シリア本国に帰還したとき、反政府組織が統治する地域においては、その卒業資格は有効と認められる。一方で、シリア政府の統治下にある地域では、その卒業資格を持っているというだけで逮捕された例さえある。

難民の文脈下において、こうした卒業資格、ひいては就学経験そのものが、政治的側面を強調される。その取得者に対しては、自動的に政治的な意味づけが行われてしまう。その影響は、子どもの教育だけでなく、生命と生活に対して、保障にも脅威にもなりえている。

３．シリア人学校をとりまく環境

[73] それでもなお、SIG 発行のものではなくリビア政府発行の卒業資格を付与することを選択するシリア人学校も存続している。調査対象校のなかでは、G 校がこれにあたる。G 校では、11 年生以降、リビアのカリキュラムと教科書で授業が実施されている。

[74] 難民が受けた教育に対する卒業資格は、政府のほか国連機関が提供する場合もあるが、その有効性は国や状況によって異なる。たとえば、タンザニアのルワンダ難民キャンプ内の学校では、UNHCR およびユニセフが合同で卒業資格を提供したが、卒業生がルワンダに帰還したとき、ルワンダ政府はその資格を認めなかった（Bird 2003: p.39）。しかし、多くの難民は流動性の高い生活を継続するため、卒業資格に対しては、移動する先々での有効性が求められている（Gerstner 2009）。

3.1. 子どもの就学を支える親世代の教育需要

学齢期の子どもの保護者にインタビューを行なうなかで、彼らが持つ強い教育需要が明らかになってきた。それは多くの場合、彼らがシリア本国で経験してきた社会文化的な背景にもとづいている。たとえば、シリアに居住するクルド系住民は、2005 年に一部地域で規制緩和がなされるまで、後期中等教育以上には進学する権利が与えられていなかった。また、非都市部に住む女性は、10 歳代半ば以降、学齢期にあったとしても、結婚を機に就学を止めることも多かったという[75]。インタビューを行なった保護者のなかには、初等学校を中途退学し、今でも読み書きができないという 40 歳代の母親 V 氏もいた[76]。現在学齢期の子どもを持つ親世代は、そうした制度と慣習に満ちたシリアで生きてきた。彼らのなかには、自分にはできなかったからこそ、子どもにはできるかぎり教育を受けさせたいと強く願う者がいる。そうした親世代の願いを、今では紛争が阻んでいる。

そうした障害に逆行するものとして、トルコに設立されたシリア人学校は期待を受けている。B 校生徒の母親である W 氏（40 歳代後半）は、以下のように子どもの教育にかける思いについて語った。

私の子どもたちには、私よりも、人生を問題なく続けていってほしいです。（そのために、）勉強するように子どもたちを励ましています。（中略）
私は理科が大好きでした。でも学校に通ったのは 11 年生までです。（「なぜ学校を辞めたのか？」）18 歳で婚約して、19 歳で結婚しました。[77]（中略）
私は、（満足に教育を続けることが、）できませんでした。子どもには、大学、修士、博士まで、教育を受けてほしいのです。（2015 年 6 月 5 日）

W 氏の夫は今もひとりでシリアに残っている。彼は、シリアで働いて得た賃金を、トルコで暮らす家族に送金し続けている。彼女の息子 X（B 校 12 年生）は、「その（父の）おかげで自分は働く必要もなく、学校に通い続けていられる」と、父親への謝意とともに話した。彼らのケースでは、両親の教育需要と同時に、国境を越えた家族のつながりが、学齢期にある息子の就学継続を可能にしている。

また、ただ就学を継続するということだけでなく、そこでの学校教育の基盤となる理念も問題となっている。A 校の校長室で参与観察を行っていた際、A 校に子どもを通学させるこ

---

[75] 詳しくは第 1 章 3.1.参照。
[76] 彼女の読み書き能力については、インタビュー開始時に筆者が彼女の名前を尋ね、アラビア語での綴りが正しいか確かめてほしいとノートを差し出した際に、「私は字が読めないし、書けません」と申し訳なさそうに断られたことから判断した。
[77] 年齢と学年を照応すると、彼女はもともと規定の就学年齢を 1〜2 年上回った状態で就学していたと考えられる。

とを検討しているある女性（S 氏）に話しかけられた。彼女は、明らかに外国人である筆者を見つけると、「ずっと英語が喋りたかったんです」と自ら英語で声を掛けてきた。S 氏はシリアでの学校経験について、自身の黒いニカーブ[78]を示しながら、以下のように語った。

シリアの私の出身地では、このような服装で学校に行くことは許されませんでした[79]。（クラスは）男女混合でした。でも、私の父は、それをきらっていました。でも、（私に）きちんとした教育を受けさせたいとも考えていました。（中略）
だから私たち家族は 30 年前にシリアを出て、湾岸諸国、エジプト、トルコを渡り歩いていました。私はイエメンで修士号をとりました。今は博士号を取る予定です。（中略）
この学校（A 校）になら、子どもを通わせたいと思っています。　（2013 年 9 月 24 日）

彼女は、シリア本国における教育歴のなかで彼女自身と彼女の家族が抱いていた不満を重ね合わせながら、A 校を子どもの就学先として前向きに検討している理由を説明した。A 校では、高学年（第 4 学年以降）の女子はほとんどがヒジャーブ[80]を着用している。ヒジャーブを着用していない女子は、1〜2 名程度であった。また、A 校（第 1〜8 学年）から接続していく生徒の多い B 校（第 9〜12 学年）では、最高学年の 12 年生の女子は、すべてヒジャーブまたはニカーブ（1〜2 名程度）を着用していた。

A 校の校長を務める A 氏と、A、B 校の運営者を務める C 氏の夫婦は、どちらもシリアではモスクに勤務し、そこでイスラーム学とアラビア語を教えていた。そのなかで反政権的な思想に言及したとしてシャッビーハ[81]に拘束されそうになり、トルコへ逃れてきたという。彼らはともに A 校を設立し、学校ではイスラーム教スンニ派の倫理観を子どもたちに伝えていくことを大切にしている[82]。そうした設立者の意向により、A 校は他のシリア人学校と比べてイスラームという特色を強く保持している。

その表れとして、初等教育のうちは共学のシリア人学校が多い[83]なかで、A 校では第 4 学年以降、クラスが男女別に分けられている。さらに、B 校の屋上には礼拝所があり、普段は教室として使われることもあるが、金曜日の昼の礼拝時には、ほとんどの教職員がそこを訪れて礼拝を行う。授業時間中、授業を 10 分程度早く切り上げてコーランの教えを説く教師

---

78 スカーフのような黒い布で頭髪と顔を覆い、目だけを見せるイスラーム圏の女性の服装。ヒジャーブ（注 80 を参照）よりも広い面積を隠すため、より強いイスラームへの帰依を示すことにもつながる。なお、ヒジャーブでは目の部分は開いているが、それさえ覆う「ブルカ」という服装もある。
79 シリア国内の学校ではスカーフの着用が禁じられていたという記述がある（Rabo 1992: p.102）。詳しくは第 1 章 1.2.参照。
80 頭髪を覆うスカーフのような布。顔の部分は開いている。肌を覆う面積の広さでは、ブルカ→ニカーブ→ヒジャーブの順になる。
81 注 72 参照。
82 A、B 校におけるモラルの指導については、山本・澤村（2015）に詳しい。
83 シリア本国においても、初等教育では共学の学校が 92%を占めている。詳細は第 1 章 3.1.参照。

もいた（表 9 中の教師 17）。こうしたイスラームを中心に据えた A、B 校の指導方針は、学校内だけでなく、周辺のシリア人コミュニティにおいても認識されている。そのことが、前述した S 氏の「この学校になら、子どもを通わせたい」という動機づけにつながっていた。A 氏と C 氏をはじめとする教職員、さらに保護者の S 氏にとって、A、B 校は、シリアでは許されなかった学校教育のあり方を叶えられる場所であった。

その一方で、周辺地域に居住するシリア難民家庭において NGO 職員が実施した教育に関するニーズアセスメントの結果[84]によると、「あのようなイスラーム的な学校に子どもは入れられない」と A、B 校を敬遠する保護者も存在したという。さらに、湾岸国を拠点とする女性記者は、A 校を取材していくなかで、同校のイスラームに対する傾倒に対して、自身もスンニ派イスラーム教徒でありながら、「子どもに良くない影響を及ぼす可能性がある」と批判した[85]。また、A、B 校の教職員に関しても、既知の関係ではない場所で学校の広報を行う場合は、「どんな団体、政党にも偏重しない」[86]と中立性を押し出している。

紛争前のシリアにおいて、信仰をあからさまに主張することは、国家統一の妨げになるものとして抑圧の対象となっていた[87]。また、現在のシリア国内における紛争は、政権派のイスラーム教アラウィー派と、反政権派のスンニ派との対立として解釈されることも多い[88]。そのなかでどちらかに対する帰依を強く主張することは、紛争の対立図式における位置づけを明らかにすることと同義に捉えられることもある。そうしたシリア紛争前、そして紛争勃発後の複雑な文脈にもとづいて、A、B 校のイスラーム教スンニ派への明らかな傾倒をきらう人びともいたものと考えられる。すなわち、この A、B 校の宗教的な指導方針は、一方の人びとにとって就学を促進して内側の連帯を強化する要因となり、また他方の人びとにとっては就学を阻害し学校との分断を決定的なものとする要因となっている。A、B 校の教職員もそのことはわかったうえで、オンライン上での広報など不特定多数の人びとが相手となる場合には、対外的に中立的な立場をとることもある。

くわえて、学校に子どもを送るということそのものが、保護者にとっては近隣のトルコ現地住民との関係を維持するうえで重要な意味を持っているケースもあった。A 校に子どもたちを通わせていたある母親は、子どもが学校に通うようになるまではずっと家にいて室内で遊ぶので、近所のトルコ人住民から文句を言われていたという。彼女は、子どもを学校に通わせ始めた理由として、「きちんと高いレベルの教育を受けてほしいから」と話した。

---

84 筆者がハタイ県において行なった NGO 職員への聞き取りによる。
85 筆者による同記者への聞き取りによる。
86 同校のフェイスブックページの学校紹介についての記述（最終アクセス：2016 年 11 月 30 日）。学校の特定を防ぐため、ここにウェブアドレスを記載することは控える。
87 詳細は第 1 章 1.2.参照。
88 この解釈は必ずしも正しくない（詳しくは第 1 章 2.参照）。しかし、そうした言説がシリアの人びとのなかに内面化されている様子もある。このようなシリアの人びとの内面的なうごきに関連して、本章 3.2.において詳述する。また、こうしたことに影響を受ける外部の援助者との関係についても、第 5 章 3.4.において述べる。

しかし、それにくわえて、「子どもが学校に行くようになると、そこで活動して帰ってくるから、家が静かになって、近所からの苦情もなくなりました。今はほっとしています」と語り、そこにも学校に通わせる意義を見出している。これは、上記のような例と比べると消極的なものではあるが、「難民」（トルコでは「客人」）として、肩身のせまい思いで暮らす彼女にとって、日常のなかに根づいた学校に対する需要である。

3.2. あらゆる共同体からの孤立

国外への避難を余儀なくされた難民は、すべての人びとが本国で築いていた共同体からの離脱を経験している（山本 2015b: p.133）。避難先で所属する共同体としては、トルコの現地コミュニティ、もしくはトルコに築かれるシリア難民コミュニティなどが想定される。しかし、もともとあった共同体から物理的に離れ、さらに紛争の影響下にある分断された文脈のなかで新たな共同体を構築することは、容易なことではない。

トルコ現地コミュニティへのシリア難民の参加を阻害する実務上の大きな要因として、言語の不一致が挙げられることが多い。しかし、ハタイ県ではアラビア語、シャンルウルファ県ではクルド語と、共通言語を持つシリア人とトルコ人が多い地域であっても、両者の距離感は必ずしも近いわけではない。それはどのような理由によるものであろうか。本研究で調査を行なった 3 県は、すべて国境周辺という地域にあって、そこに居住するシリアの人びとは、長期的にはシリアへの帰還、もしくは第三国定住を含む他地域への移住を目指す者が多い。さらに、トルコ現地住民にとっても、シリア難民の人びとは「難民」または「客人」であり、あくまで「隣人」ではない[89]。一時的にともに住むことになっただけの、外部者なのである。

トルコの大学の研究チームがハタイ県、シャンルウルファ県、ガジアンテップ県を含む 5 県で実施した調査によると、「シリア人が我々の職を奪う」と考えるトルコ市民が過半数を超えていたとする報告もある[90]（Erdogan 2014）。当該地域におけるシリア難民人口の増加と滞在の長期化は、実際の労働市場のあり方だけでなく、トルコ現地住民のシリア難民に対する心理状況に影響を及ぼしている。結果として、現在の現地住民のシリア難民に対する感情が良いものであるとは言い難い。

そうした現地住民との日常的な軋轢が、教師たちの間で話題に上ることも多い。職員室での雑談のなかで、ある教師は、あるときトルコ人現地住民に「あなたたちは難民だ。なぜ肉を食べる？なぜぜいたくな家具を買う？貧しく暮らしていろ」と暴言を吐かれたという。それを聞いていた別の教師は、「トルコ人はとても寛大でいい人たちだけど、心の奥でそうい

---

[89] 「客人」という呼称は、トルコにおいて公式に用いられている。詳細は第 1 章 4.参照。

[90] 実際に、シリア難民のトルコへの流入は、とくに非正規の職に就いている人びと（なかでも女性、若年労働者や低学歴者）の雇用に対して多大な影響を及ぼしているという（Ceritogly et al. 2015）。

うふうに考える人たちもいます。もう我慢できないと思うときもあります」と応えた。

シリア難民の子どもの現地校への受け入れについても、制度上の取り決めでは、特定の資料が揃っていれば、シリア難民であっても現地校での就学が可能と定められている[91]。しかし実際の学校での受け入れにあたっては、たとえトルコ国籍を持つ者[92]であっても、シリア出身者には付随的に、トルコ語能力や、シリアでの卒業証書や成績証明書等が要求されることもあるという。それが揃えられないことを理由に、入学や転入を拒まれたというケースもある。また、たとえそうした要件を満たしてトルコ現地校に入学したとしても、難民という肩書のもと、教師や級友から中傷を受けることがある。

シャンルウルファ県において、現地校に就学している 11 歳の女子生徒にインタビューを実施した。彼女が所属していたクラスにおいてシリア人は彼女ひとりで、彼女も学校でトルコ人の生徒にいじめを受けた。しかしそのことを教師に訴えても、何もしてくれなかったという。彼女はクルド系の出自で、トルコ語は学習中であるが、アラビア語とクルド語をどちらも話すことができる。彼女の姓も、クルド語の名前である。「（それなのに、ここでは）私たちは（クルド人ではなく）シリア人（として扱われる）。彼らは狂っています」と、女子生徒の母親は怒りをあらわにした。「国を持たない世界最大の民族」と呼ばれるクルドの人びとは、長年さまざまな国家から弾圧を受けてきた。彼らにとって重要なのは、国家という枠組みよりも、民族的なつながりだという[93]。それにも関わらず、難民となったとたんに国家の枠組みを当てはめられ、差別される理不尽さに、女子生徒と彼女の家族はやるせない思いを抱えていた。

また、シリア難民同士であっても、特定の地域の出身者が同一場所に集まるわけではなく、多様な背景をもつシリア全土からの難民が、一処に集住することになる。そうした状況下で「（シリア難民同士が）互いとコミュニケーションを取ることは難しい」とある人は言う。スンニ派教徒の d 氏は、次のように紛争前後での心境の変化を述べた。

> 私は人を差別したりはしない、自由な考え方をする性格です。でも、紛争が始まってから、昨日まで友人だったひとでも、今は敵なのではないかと信頼できなくなり、うわべの話しかできなくなりました。とくにアラウィー派の人は、楽しく喋っていても突然攻撃されるかもしれないと思い、避けるようになりました。（2013 年 9 月 29 日）

彼は、今でもアラウィー派だからといって自分と全く違う考えを持っているとは限らないし、違う考えを持っていたとしても紛争時でなければ仲良く付き合っていけると話す。思

---

91 詳細は第 1 章 5.2.参照。

92 トルコ国境に近い街に居住するシリア人のなかには、トルコ人と越境（国際）結婚をする者も珍しくない。そのような夫婦の間に生まれた子どもは、シリア人としてシリアで暮らしながらも、シリア国籍とトルコ国籍を二重に保持している。

93 これに関連して、シャンルウルファ県の基本的な風土については第 3 章 2.2.参照。

想としては反体制派的な意見を持っているが、特定の反体制派グループを応援することもない。そうした、特定の立場に偏向していない人であっても、同じ地域出身等の明確な共通点がなければ、積極的にシリア人と話そうとはしないという。d 氏のように、「相手が憎いわけではないが、ただ恐ろしい」と既知ではない人を敬遠する人は多い。

そうした状況について、E 校の男性教師（30 歳）は、「戦争が人びとを分断しようとしている」と表現した。シリア本国での混迷した戦況のために、シリア人同士だからこそ、相手がどんな人間なのかが分からない限り、警戒感、恐怖心を覚える側面もある。こうしてシリア難民は、個人として、もしくは家庭として、帰属することが想定されるどの共同体からも孤立してしまっていることが少なくない。

3.3. 家庭内環境の変化

社会から隔絶される程に家庭内の結束が高まっているかというと、そうとも限らない。血縁的な結びつきを大切にするシリア（ひいてはアラブ全体）の文化背景とはかけ離れて、親のコントロールが及ばない難民の子どもが増加している。その原因として、以下の 3 点が挙げられる。

第 1 に、孤児や遺児の存在である。紛争のなかで保護者を失った[94]子どものなかには、学校に行かず、ストリート・チルドレンとなる者がいる。そうした状況に陥ると、就学期間に穴が空いてしまう。規定の就学年齢と実年齢との差が開けば開くほど、学校に戻ることは難しくなる。学校関係者は、このようにしてこの世代の教育が停滞していくことに対して、強い危機感を覚えている。G 校経営者の O 氏は、そうした教育機会を失った子どもに関して、次のように話した。

> 教育の停止を解決しなければなりません。今（解決）しなければ、2 年後にはできません。（2 年後では）もう遅いのです。彼ら（学齢期の子ども）は、今こそ教育に適した年齢にあるのです。（2015 年 5 月 23 日）

ガジアンテップ市では、就学していないストリート・チルドレンたちが物乞いをしたり、公衆電話等を遊び道具にしつつ、路上で生活している様子が見受けられる。物乞いをするひとりの学齢期の少年に対して、学校に行っているかと尋ねると、否定のジェスチャーとともに、「どうやって（学校に行くんですか）？」と却って問いかけられた。この少年の問いかけは、彼にとって就学するということが、トルコにおける日常生活のなかで自然に発生することではないということを意味している。

---

[94] 親が亡くなっている場合と、生死に関わらず所在が分からない場合のどちらもを含む。

第 2 に、家族内での別居がある。難民家庭のなかには、親と離れて暮らす子どもが少なくない。前述（本章 3.1.）の W 氏と X の家庭のように、シリアにおいても街の機能がある程度残っている地域で暮らしていた人びとのなかには、父親がシリアに残って現金創出活動を続け、母親が子どもに付き添ってトルコへ逃れてきたという例がみられる。また別の例では、父親が難民手続きをとるために単身ヨーロッパへ渡航した。父親自身の難民申請が完了し次第、家族呼び寄せを行う予定であるが、本人の難民申請すら 3 か月たっても受理されておらず、家族が再会する目処はたっていない。このように、家族の構成員が失われていない場合であっても、家族間に物理的な距離が開いている家庭も多い。

第 3 に、家庭内の不和が挙げられる。トルコでは、言語面、金銭面、またそこから起こる様々な問題から、生活上の不自由が多くなる。そうした実生活での困窮から、保護者の心理的な余裕も減少し、怒りっぽくなる、疲れやすくなるなど、精神面に影響が及んでいるという。また、仕事が得られず、用事もなく家に留まる親を見て、「親を敬わない子どもが増えた」という指摘もある（G 校経営者 O 氏）。とくに家庭を社会的・金銭的に支えることが期待される父親に対して、その傾向は顕著である。O 氏は、つづけて「子どもたちの気持ちに変化が起こっています。（子どもたちは、トルコで仕事のない）父親を弱いものとして見てしまっています」と語った。

以上のように、トルコで生活するシリア難民は、共同体だけでなく家族のなかにもさまざまな分断を抱えている。それは、物理的に慣れ親しんだ場所や人と離れたという物理的・可視的なものばかりではない。むしろ、人びとが内面において相手に抱える恐れや不安、軽侮からくる拒絶などの不可視の要因が、難民間の分断を根強いものとしている様子が観察された。

3.4. トルコでのシリア難民としての暮らしとシリアへの思い

ここまで追ってきたような心境の変化を経ながら、シリアからトルコに逃れた難民の人びとは、日常生活のなかにさまざまな戸惑いと不安を抱えている。難民として生きる不安定な暮らしについて、シャンルウルファ市内に居住し、国際 NGO の現地職員として勤めるシリア難民男性 e 氏（30 歳、クルド系）は次のように語った。

> （トルコでの生活は）安定していません。ここでは、仕事も、人生も、すべて一時的なものです。（中略）
> 難民だと、社会とうまくやっていくことが難しくなります。（中略）
> 国（シリア）で自分を自分たらしめていたもの、行き慣れた場所、自分がしてきたこと、すべて失いました。結局、私は難民なのです。いま私は違う人間です。私は、ただの難民なのです。（2015 年 5 月 11 日）

彼にとって、トルコでの暮らしのなかで自身を規定するものは、「難民」という枠組み以外にない。彼がそれまでシリアで積み上げてきた人脈や仕事、そのほかになしてきたことは、紛争のなかで失われたと捉えられている。その一方で、トルコで新たな生活を始めても、そのなかで得るものはすべて暫定的であり、彼に安定感をもたらすものとはなっていない。e 氏は 2014 年 9 月に、IS によるアイン・アル・アラブ市への侵攻を受けて避難に至り、難民となった。インタビュー当時、彼はトルコで暮らし始めて約 8 か月になっていたが、彼にとって自分自身の人生と呼べるものは、シリアから出国した時点で途切れている状態であった。

その一方で、「シリアは好きではなかった」と話し、難民となったことを前向きに捉えようとする人もいる。E 校で英語教師として勤務する M 氏は、「トルコでの暮らしはどうか」という問いに対して以下のように応えた。

彼ら（トルコ現地住民）は、我々（シリア難民）にここに住んでほしくないと思っています。でも多くのシリア人は、ここに住みたくて来たわけではありません。（中略）
（でも、）私は、シリアは好きではありませんでした。（トルコ人の隣人に対して）「シリアに帰りたくない」と言ったら、「そんなシリア人は初めて会った、ずっとトルコにいろ」と言われました。（中略）
トルコは好きです。（でも、）私の夢はアメリカへ行くことです。シリアから出て、アメリカやヨーロッパへ行くチャンスを得たことは、私にとってはある意味、幸運でした。
（2015 年 5 月 22 日）

彼女は、紛争の有無に関わらず、もともとシリアという国が好きではなかったと話す。伝統的な価値観を重視し、外国（彼女の文脈では欧米諸国を指す）とのつながりに対して閉鎖的だったというシリアの文化が、その理由として語られた。流暢に英語を話し、外国人である筆者と積極的に交流しようとする M 氏にとって、シリアは生きやすい国ではなかったという。彼女は、夫との関係性や仕事での振る舞いを引き合いに出して、「私はシリアの女らしくない人間です」と誇らしげに話した。

もともとシリアを出て外国への移住を目指していた彼女にとって、難民という地位を手に入れたことは、必ずしもマイナスの意味だけを持つものではなかった。彼女は、シリア難民の窮状に対するトルコの近隣住民たちの無理解に不満を言いながらも、トルコに避難したからこそ実現可能となった新たな機会に目を向けていた。

M 氏は、シリア国内において少数民族でも、非都市部の出身であるわけでもない。先行

研究で述べられていたような、とりたててシリア国内で生きづらい周縁の人びと[95]という枠組みに当てはめて、彼女を捉えることはできない。彼女はもともと、シリア国内の都市部で、英語教師という定職を得ていた。その属性だけを見れば、シリアで生きる女性のなかで、彼女は成功者であると言い表すこともできる。そうした彼女にとっても、紛争前のシリアが理想の社会とは言い難いものであった。

3.5. 小括

以上、本節 3.においては、主にシリア人学校の外部にあり、学校運営に影響を及ぼしている社会文化的な環境に着目した。そのなかで、とくに学齢期の子どもを持つ保護者の教育需要、シリア難民が抱える共同体や家庭におけるつながりと不和、ならびに難民として暮らす人びとの心情を記述してきた。

3.1.では、保護者の強い教育需要の背景をたどりながら、A、B 校の事例にもとづいて、学校の宗教的な傾倒が人びとに対して持つ多義性を明らかにした。3.2.で提示した調査結果は、トルコ現地住民とシリア難民との軋轢が必ずしも言語や出自の違いによる無理解がもたらすものではなく、「難民」という立場そのものや、それによる国家の枠組みの強調が原因となっていることを示唆している。また、シリア本国における紛争が、避難先においてもシリアの人びとを分断する要因となっていることがわかった。最後に、3.3.において、難民化そのものに対して全く逆の意味づけを行う e 氏と M 氏の事例を取り上げることによって、難民となったシリアの人びとの多様性を描出した。

これらのことから、同じ地域に暮らすシリア難民であっても、その価値観は一枚岩ではないこと、そして同じ事象であっても、人びとがそれに対して意味づけを行うとき、全く別の側面を提供していることが明らかになった。

---

[95] 第 1 章 1.2.および 3.1.参照。

第５章　シリア人学校を維持する人びとの営み

前の第 4 章では、シリア人学校が台頭し、存続してきた背景と要因について、学校外の要因に焦点を当てて調査結果を提示した。そのなかで、シリア人学校の運営に関わるアクターをトルコ行政・シリア人・援助者の分類にもとづいて 7 つに整理し、それぞれのアクターの機能を明らかにするとともに、シリア人学校の展開について経年的に記述した。その流れの概略をまとめたものが表 10 である。

本章では、トルコで運営されるシリア人学校をめぐる全体的な潮流のなかで、各シリア人学校関係者がどのような思いにもとづいて、どのような働きを行なっていたかということに焦点化し、ミクロな視点から追っていく。

表 10　トルコのシリア人学校にまつわる経年表

<table>
<tr><th>時期</th><th>全体の動き</th><th>調査対象校の動き</th><th>調査</th></tr>
<tr><td>2011 年
9 月～</td><td rowspan="2">・シリア人学校の設立開始
・独立的な学校運営
・トルコ当局による黙認と強制的な閉校措置
・シリア人学校の低い知名度
・シリアのカリキュラム・教科書を使用</td><td>A 校、B 校設立</td><td></td></tr>
<tr><td>2012 年</td><td>H 校設立</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">2013 年</td><td rowspan="2">・SEC 設立
・リビア政府から発行される卒業資格の提供
・中等学校後半からリビアのカリキュラム・教科書に変更</td><td rowspan="2">C 校、D 校、E 校、I 校、J 校、K 校設立</td><td rowspan="2">第 1、2 回調査実施</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2014 年</td><td rowspan="2">・トルコ当局からコーディネーターの派遣
・SIG 教育省の設立
・シリア難民のための新たなカリキュラム・教科書の編集</td><td rowspan="2">F 校、G 校、L 校設立</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>2015 年</td><td>・SIG 教育省によるトルコ MoNE が認定した卒業資格の発行</td><td></td><td>第 3、4 回調査実施</td></tr>
</table>

（出所）筆者作成。

１．シリア人学校の多様な成り立ち

シリア人学校はその設立の時期やそれに携わったアクター、経営の主体などによって、さまざまな成り立ちを持つ。本節では、ハタイ県、シャンルウルファ県、ならびにガジアンテップ県の各県から 1 校ずつ、A 校、H 校および K 校の経年的な運営の経緯を叙述する。また、最後に、ハタイ県で運営されていた C 校は、調査対象校のなかで唯一閉校にまで至った学校である。この C 校の設立から閉校までの流れを追い、合計 4 校の成り立ちを記述していく。

1.1. A 校：「手づくりの学校」

紛争勃発後初めてシリア国外に設立されたシリア人学校だといわれている A 校は、2011 年 9 月に 16 名の生徒とともに開校した。A 校設立の発起人であり、現在 A および B 校の経営者を務める C 氏は、2011 年 5 月にトルコに避難した。学校設立の原動力となったのは、C 氏自身の 4 人の子どもに、「避難生活のなかでも、適切な教育を受けてほしい」という C 氏の思いであった。A 校の端緒となった授業に参加した 16 人は、C 氏の子どもたちと、彼の親戚や友人の子どものみであった。その 16 人を、C 氏いわく「庭のような場所」に集め、授業を開講していたという。その後、周辺地域に暮らすシリア難民の間で人づてに学校の情報が広まり、参加したいという生徒が増加していった。さらに、生徒数の増加に伴い、教職員の人数も増大した。2011 年から 2013 年ごろにかけて、A 校は急速に発展していった。

このころの A 校をさして、C 氏は、その設備に至るまで「手づくりの学校（Handmade school）」だったと表現した。現在では、アンタキヤ市中心部からバスで 10 分程度の距離にある住宅街の、3 階建てアパートの建物が A 校校舎として利用されている。しかし、開校当初からしばらくの間は、前述のとおり公園など屋外の場所で授業が営まれていた。そのころ授業を続けていた思いとして、C 氏は「ヒロシマと同じです。（ヒロシマでも）学校も建物も全てがなくなっても授業をしていた（と聞いています）。それと同じ（だと思って続けていました）」と話した。

しかし生徒数が 100 人に達したころ、あまりに大人数の生徒を抱えたため、屋外で授業を行うには無理が生じてきた。そのため、近隣地域で見つけたアパートの建物を借り上げ、学校として利用することとした。このとき既に空き家となっていた当該の建物はきちんと内装もされておらず、それ以前も一般の住宅として使われていたために、校舎として適切な設備は一切ない状態であった。それを、教職員と高学年の生徒が集まって洗浄・修繕し、校舎として利用できるまでに改修していった。生徒用の机や椅子に関しても、すべてを購入するほどの資金の余裕がなかったために、中古のものを近隣住民から譲り受け、こちらも修理したうえで教室に備え付けた。

このころの学校の成長を支えた動機づけとして、C 氏の妻であり A 校の校長でもある A 氏は、以下のように語った。

この学校でやりたいことは、教科の勉強だけではありません。（中略）
子どもたちの家族にとっても、幸せな場所にしたかったのです。　（2013 年 3 月 14 日）

2013 年の調査時には、A 校は開校から 1 年半が経過した状況であった。そのとき A 校の生徒数は 650 名に増加しており、さらに高学年の生徒を受け入れるため、生徒 600 名の B 校が併設されていた。このような経緯で同じ運営陣のもとで設立された A、B 校は、異なる校舎を利用し異なる校名を持っているが、経営者、校長以下の運営陣は現在も常に協働する関係にある。このとき、A、B 校の教師は合わせて 52 名で、全てシリア人かつシリアでの教員経験を持つ者であった。

A 校は、2011 年 9 月に開校してから、2012 年に 3 度、2013 年にも 3 月までの間に 2 度、トルコ当局によって閉鎖される事態に陥っていた。強制的な閉校措置が執行されるたびに、A 校側は、公園で授業を行うなどして時機を待ち、当局の監視が少なくなったころに学校に戻り再開するという過程を繰り返していたという。このころ、「現在もいつ同じこと（強制閉校）が起こるか分からない」という不安を抱えながら、運営は続けられていた。

こうした状況のなかで、現在とは異なり、シリア人学校の卒業生に対して正規の卒業資格を提供するアクターはなかった。そのため A 校では苦肉の策として、非公式なものではあるが、成績表を子どもたちに配布していた。この成績表について A 氏は、自分たちが発行する成績表がどのような効果があるかは分からないという懸念を示しながらも、「（シリア本国に戻っても、）教育を受けた証となるように」と成績表を作成する意図を説明した。

C 氏は、2013 年の調査時の聞き取りにおいて、始まりのころの学校運営を回顧しながら、以下のように語った。

困難はありました。とくに経済的な面で。開校した当初は机もありませんでした。（中略）
トルコ（人の近隣住民）から古い壊れた机を 30 脚もらって来て、それを洗ったり直したりして使っていました。（中略）
それが、今ではバスも 20 台あります。我々は、少しずつ前進しているのです。
（2013 年 3 月 13 日）

彼にとって A 校と B 校は、単なる学校以上の意味を持っていた。自分たちで手ずから作り上げたそれらの学校が、自分たちの努力にともなって成長していくさまは、C 氏にとって大きな価値を持つことであった。

1.2. H校：シリア人の手から離れた学校運営

H校も、A校と同様に、シリア難民らの手によってシャンルウルファ市内に設立された初等学校である。第1〜6学年のみのH校を卒業したシリア人生徒は、第7〜12学年を持つ中等学校I校（H校から車で10分弱の距離に位置）にほとんどが進学していくという接続の流れができている。H校は現在、調査対象校12校のなかで唯一、アラビア語ではなくトルコ語の校名を冠している。

このH校が設立されたのは、シリア人学校が独立的に運営されていた2012年8月のことであった。しかし、2014 年以降地方教育局による関与が強化され、トルコ人コーディネーターが学校に配置された後、H校においては他校よりも大きな転換が起こった。H校に対する行政による介入は、A校と比べると非常に強硬なものであった。教育局からH校にコーディネーターが派遣されてくると同時に、学校を設立し、続けて経営を行なっていたシリア人経営者と校長は解職され、コーディネーターが経営者となった。その後、コーディネーターによって新たに採用されたシリア人が、校長の地位を取って代わった。

H校は二部制をとっており、午前と午後で異なるそれぞれ1人の校長が勤務している。この 2 人のシリア人はどちらも、公募ののち書類審査と面接を通して選ばれたとされているが、実際にはコーディネーターと元々面識と信頼関係のある者が採用されていた。その後、学校の設立に携わったシリア人元経営者を含む教職員18人のうち過半数がH校を辞め、別のシリア人学校に移っていった。設立当初から今もなお継続的にH校に勤務しているのは、調査当時には7人のみとなっていた。他の教師らは、2014年以降にトルコ人コーディネーターの管理のもとで新たに雇われた人びとであり、設立時のシリア人元経営者やそのときの状況についてはよく知らないと話した。

現在のH校の校長2人はどちらも女性である。午後の部の校長P氏は、クルド系の出自を持ち、父親がトルコ出身であるため、トルコとシリアの二重国籍を保持している。P氏も前述の流れで採用され、2015年1月に新たに着任した。彼女はトルコ行政側の運営方針とその介入に対して積極的な姿勢を見せ、その管理下に置かれることに対して、下記のように述べている。

> トルコの教育システムはシリアのものよりも現代的です。（「どのような面で？」）コンピューター化が進んでいるところです。（中略）
> 教育局の仲介でユニセフが入ってから、（学校は）とても良くなりました。（教育局が）MoNE との関係も結んでくれて、さまざまなサービスを与えてくれています。（「たとえば？」）教師への訓練や給与などです。（2015年5月12日）

H校では、他校と異なり、ユニセフが月々の教師の給与の一部（220米ドル／人）を支払

っている。ただし、これは 2015 年 1 月から 1 年間の期間限定プロジェクトが基盤になっているものであり、プロジェクト終了後の教師の給与の出所に関しては明らかになっていない。また、この学校は新たに建設された校舎を利用しているが、その費用は AFAD が負担したものであり、「この学校は AFAD によって建設された」という掲示が、正面玄関の横に掲げられている。さらに、スクールバスも IOM の支援によって備えられており、他のシリア人学校と比較すると、多くの組織からさまざまな支援が提供されている。

1.3. K 校：トルコ行政による管理とゆるやかな連携

ガジアンテップ市内に位置する K 校は、2014 年 11 月に設立された比較的新しい学校である。ガジアンテップの中心市街から徒歩で 30 分程度の場所に位置しており、住宅街の中ほどにあるトルコ現地校の校舎を借り受けて運営されている。開校当初は、初等および前期中等課程の第 9 学年までのみの学校であった。2015 年の調査時には開校から 1 年経過しており、最高学年が繰り上げされて、第 10 学年までのクラスが設置されていた。現在最高学年に在籍する生徒の年次が上がっていくにつれ、ゆくゆくは第 12 学年まで設置する予定だという。K 校では、H 校と同様に教育局から派遣されたトルコ人コーディネーターが経営者も兼ねているが、もう 1 人、シリア人女性も経営者を勤めている。経営者がどちらも調査時には不在であったため、副経営者であり生物の教師でもある R 氏に K 校の運営について聞き取りを行なった。

K 校には、他校と比べて遅く、2015 年 11 月にトルコ教育局からコーディネーターが派遣されてきた。それについて R 氏は、「(それによって、) 我々の学校は管理下に置かれました。（しかし、）シリア人の運営方針の方が良かったです」と話した。どのような点でトルコ側の指針が好ましくないかと尋ねると、トルコ人のコーディネーター兼経営者がトルコの MoNE と直接つながっているために、トルコ側の「特別なプログラム」を導入することを強いられたという。たとえば、授業時間についても、シリア側の指針では 1 日に 8 時間授業を行なっていたが、トルコ側のプログラムでは 6 時間しか行えなくなった。また、K 校においてトルコ語教師はもともとシリア人大学生（トルコ語専攻）が勤めていたが、コーディネーターが派遣されて以降、それに教育局派遣のトルコ人も加わった。R 氏は、「彼（トルコ人のトルコ語教師）は 1 週間に 4 時間しか働いていません」と話し、それでもすべてのシリア人教職員より高額の月収を得ていることに不満をのぞかせた。

それでも、R 氏はそうしたトルコ行政による措置を踏まえても、「我々は（トルコ行政による）管理を拒否しません。（中略）その方が良い選択だからです」と話した。その理由として、借り受けた校舎が安全であることが挙げられた。トルコでシリア難民が借りられる建物のなかで、学校に適したものはほとんどないことが、その背景にある。K 校も、設立当初は A 校と同様に一般のマンションで運営されていたが、十分な設備を備えるものではなく、

生徒たちは狭い教室に押し込められた状態であった。教育局の管理下に置かれてから、現地校の校舎を使えるよう斡旋してもらったのだという。

設立当初から、国際団体による継続した支援は受けていない。H 校のようにユニセフから教師 1 人につき 220 米ドルの給与が支払われたこともあったというが、その一度で終わった。持続的な援助としては、あるシリア人の裕福なビジネスマンが提供していたという。しかし、トルコ行政による介入が強まってから、彼からの支援は受け取りにくくなり、現在その金額は減少傾向にある。そのほかの援助としては、金銭的なものではなく、小児科医が毎日学校を訪問して必要に応じて子どもを診察したり、心理セラピーを行うカウンセラーが 2 週間に 1 度学校を訪れるなどしている。これはどちらもトルコに難民として逃れてきたシリア人のボランティアであり、彼らは費用を受け取らないという。

1.4. C 校：設立から閉校まで

ハタイ県クルクハン市の C 校は、生徒 560 名、教師 27 名とともに 2013 年に 3 月に開校した。この C 校はトルコ現地校の校舎を、放課後（午後 3 時から午後 7 時までの 4 時間）に使用することでトルコの地方教育局と合意していた。主な合意の主体は現地校の校長とシリア人学校の経営者兼校長で、後から AAR の仲介によりクルクハン教育局の許可を求めた形であった。開校当初、C 校はトルコ現地校 2 校の校舎を貸与されていた。学校長などの運営陣、指導する教師は同一の体制であったが、生徒数が当初の予定よりも多かったために校舎を分割していた。

C 校は、教科書、文房具、スクールバスの貸与、教師のための教材や給与まで、AAR からの支援に依存していた。教師への給与として月額 150TL（約 60 米ドル）が支払われていたが、金額的にほとんどボランティアとして捉えられている。この月給での勤務を拒否する教師もおり、教師への給与を補填するため生徒から授業料を徴収することも考えている、と K 氏は述べた。C 校の経営者と校長を兼務する K 氏は、シリアにいたころも私立学校の校長を務めていた。2012 年 4 月にトルコへ避難し、それ以来ハタイ県で暮らしている。K 氏は「学校の生徒は私の子どもです」、「子どもたちはみんな学ぶ権利を持っているのです」と話し、シリア難民の子どもの教育に対して、強い熱意を見せて挑もうとしていた。

元々はモスクとして利用されていた建物を K 校の校舎として使用する予定だったが、耐震性などの問題で取りやめとなったという。トルコの公立学校の校舎を借りて授業を行うことができるようになったのは、トルコ現地校の校長が個人的にシリア難民に校舎を貸し出すことに同意したためであった。本来、公的な建物である公立校の校舎を任意で貸し出すことはできないはずであるが、クルクハン教育局の黙認のもと、シリア難民のトルコ学校校舎での授業が可能となった。

K 氏とトルコ現地校・教育局との間では、2013 年 3 月の設立当初から、細々としたトラ

ブルが生じていた。教育局でのインタビューにおいて、副長 f 氏に対して C 校の状況について尋ねると、以下のような返答があった。

シリア人学校（C 校を指す）が終わったあと、校舎が散らかっていて汚いそうです。トイレでタバコも見つかっています。トルコでは中等学校まで学校での喫煙は禁止されているのですが。（中略）
彼ら（トルコ現地校の校長と副校長）が苦情を言ってきました。シリア人学校ではシリア人の掃除夫を雇っていますが、働いていません。（中略）
（このようなことが続くなら、）シリア人は信用できません。学校に気を遣っていませんし、汚くしています。できることなら、（シリア人学校が校舎を使用している時間帯も）トルコ人を雇って学校の鍵を預けたいと思っています。シリア人学校は夜 7 時まで行われるので、セキュリティの問題もあるのです。（2013 年 3 月 12 日）

また、C 校に校舎を貸し出しているトルコ現地校側のトルコ人校長 g 氏に話を聞くと、以下のように語られた。

（学校での喫煙は禁止されているのに、）シリア人は子どもの家族まで学校に来てタバコを吸っています。（「それを見たのか？」）学校の至る所でタバコが見つかりました。（中略）
彼ら（シリア難民）が貧しいことも、何故たくさんのものを置いて国を出てトルコに来たのかということも、理解しています。だから、シリア人に職員室として一部屋提供していますし、その部屋の鍵もシリア人に預けているのです。シリア人のために紙や、パソコンや、プリンターも提供しました。それは構いません。問題は掃除なのです。（中略）
シリア人をトルコの学校に受け入れることは、違法のようなものです。（シリア人や教育局と、g 氏との間に）正式な契約はありません。だから、我々がすべての責任をとることになります。（中略）
シリア人は、とるだけで、何も払おうとしません。（2013 年 3 月 12 日）

シリア人学校の始業前と終業後には、多くの保護者が生徒の送迎のために学校を訪れる。保護者に話を聞くと、「言葉もわからないトルコで子どもを 1 人で歩かせたくない」、「（通学路で）シリア難民だといってトルコ人から差別を受けるかもしれない」、「家が遠い（ため、車での送迎が必要）」などの理由で来校しているということであった。その際には、保護者だけでなく生徒以外の子どもや青年も学校を訪れ、学校周辺や学校のグラウンド内が騒然とする。他にシリア難民同士で集まる場所を持たない保護者にとって、そこは貴重な交流の場所と時間であり、子どもにとっては、言葉の通じる遊び相手がいる数少ない遊び場となっていた。そのため、彼らは一度集まると、なかなかその場から去ろうとしない。さらに、ボ

ランティア同然の状況下で働いている教職員のなかで、就業前や放課後に起こるその喧騒を収めようと働きかける者はほとんどなかった。g 氏が懸念を示しているタバコやセキュリティの問題は、こうした状況のなかで生じていたと考えられる。

一方、シリア人学校側の K 氏も、トルコ現地校および教育局が自分たちに対して抱いている上記のような不満と懸念に気づいていないわけではなかった。聞き取りのなかで、「校舎を借りる上で、問題はないのか」と問いかけると、「とくにありません」と一度答えた上で、しばらく経った後、「自分たちの校舎ではないので、不自由なこともあります。（たとえば）掲示物などを教室や廊下に貼ることができません」と話した。また、「トルコ現地校の人との関係はどうか」と尋ねると、「難しいこともあります」という。詳しく話を聞こうとすると、教育局からタバコのことで注意を受けたことに言及し、以下のように g 氏に対する不満を続けた。

> トイレでタバコがひとつ見つかったからといって、それは教師や生徒全員が（タバコを）吸っていることを意味するものではありません。（中略）
> トルコ人とシリア人との間に問題があるのなら、（g 氏は）教育局などに訴えるのではなく、直接（我々に）話をしてほしいのです。　（2013 年 3 月 12 日）

このように、トルコ側の f 氏、g 氏と、シリア人学校側との間には溝が存在した（山本ほか 2013: 52 頁）。トルコ現地校と教育局は、あくまでトルコ側の善意のもと、暫定的な措置として校舎を貸し出しているという認識を持っていた。他方、シリア人学校側には、校舎こそトルコ人から借り受けたものであるとはいえ、あくまで学校は自分たちのものとして運営していきたい、現状として運営しているのだという思いがあった。彼らの間にある認識の差は、当初は些細なずれのようにも思えた。しかしそのずれが、両者の間の不信感を醸成し、決定的な隔たりとなっていた。

その後、2013 年 9 月に現地渡航を行なったとき、C 校はすでに閉校したと他校の職員に聞かされた。AAR の職員は、それは「行政の措置によるもの」であり、当初は C 校の運営を黙認していた教育局が、最終的に強制的な閉校に追い込んだのだと説明した。それに加えて、C 校に勤めていた教職員のなかに知人がいるというハタイ県在住のシリア人に話を聞くと、C 校は慢性的な資金不足が続き、最終的に生徒から授業料を徴収し始めた。そうして収集した資金を、K 氏が横領した。それが発覚して、教職員や保護者が K 氏とその他の経営陣を追放したのだという。そうした教職員や保護者の多くはもともと、C 校の運営に携わる者が、教育関連の職歴の有無に関わらずすべて K 氏の古くからの知人であったことに対して、不満を募らせていた。K 氏が横領を行なったということの真偽は外部者にとって定かではないが、そうして人びとが積み重ねていた不満が、横領の噂が引き金となって爆発したのだという。

その結果、C 校は校舎と運営陣を同時に失い、学校としての体を為さなくなった。そのとき C 校には、2,000 人近くの生徒が通っていた。そのうち多くの生徒が周辺にある別のシリア人学校に転校したといわれているが、実際に彼らの就学が継続しているか否かは確認できていない。

1.5. 小括

第 1 節では、A、H、K、C 校の 4 校を事例に、それぞれの学校の始まりから今日に至るまでの運営状況を描出してきた。そのなかで見えてきたのは、それぞれの学校にいかに多様な経緯のもとで成り立ってきたかという、ひとくくりにできないシリア人学校の諸相である。本節において取り上げたシリア人学校 4 校は、シリア難民の教育需要にもとづき、シリア難民の発案によって設立に至ったという点では共通している。どの学校においても、学校の始まりにおいては独立した運営体制が取られようとしていた。ただし、その発展の過程において、とくにトルコの地方教育局との関わりのあり方によって、現在の学校運営に差異が生じている。

そのなかでも A 校および K 校は、トルコ当局の対応に不安や不満は示しながらも、トルコ当局との関係やそれに対する感情に折り合いをつけながら、もともとの経営者が運営を維持してきた。一方、H 校では当初の経営者が退き、現在では実質的にトルコ当局による管理体制のもとに学校運営が行われている。そればかりか、C 校では、学校運営そのものが停止しした。それぞれの運営形態がつくられてきた背景にあるものは、必ずしもこうしたトルコ当局とシリア難民との間の折衷（または断絶）ばかりではない。しかし、規定や慣習もないなかで行われるシリア人学校の運営には、シリア難民が持つ教育需要や学校づくりへの思い、そしてトルコ当局による個別の対応など、非正規の要因が重要な基盤をつくってきたといえる。

２．シリア難民の視点からみる教育構造の経年的変容

2.1. 2011 年から 2013 年まで

2013 年 3 月に行なった初回の調査時には、トルコ全土において 25 校のシリア人学校が運営されているといわれていた[96]。2011 年 9 月に紛争勃発後初めてのシリア人学校（調査対象

[96] B 校の教職員への聞き取りによる。

校となったA校）が設立されてから、初回調査を行なった2013年までのシリア難民による学校経営は極めて独立的で、換言すればトルコ行政の管轄外にある野放図なものだった。それに対してトルコ行政、とくに地方教育局は、難民によって設立されたシリア人学校の存在を認識しながらも黙認している場合が多かった。しかし、トルコからもシリアからも認可を受けていないシリア人学校の経営には何の保障もなく、いつ学校を閉鎖されるか分からない状態のもとで子どもを受け入れていた。

このとき、学校内での調査と同時に、学校周辺地域のシリア難民家庭を訪問した。A校周辺地域において、学齢期の子どもがいる家庭を訪れた際、学齢期の子ども3人を含む6人がひとつの家庭に暮らしていた。家族構成は、T氏、T氏の夫、T氏の長女（10歳）、長男（9歳）、次女（6歳）、次男（学齢期未満）、そしてT氏の母であった。彼らはトルコに来て50日になる。学齢期の子どもが不就学の様子だったため、「子どもは学校へ行かないのか」とT氏に尋ねた。これに対してT氏は、トルコでは子どもたちが一緒に遊ぶ友人がいないことへの懸念を示し、「この子がここ（トルコ）で一緒に学べる友人を学校で見つけられたら良いと思います」と述べた上で、「でも、学校がありません」と答えた。

このころ、独立的に営まれるシリア人学校の知名度は、高いものではなかった。さらに、学校自体のキャパシティも大きいものではなく、A、B、C校はそれぞれ560〜650名の生徒を受け入れるだけで精一杯の状況であった。そのなかで教科書やカリキュラムを編集する余力などはなく、シリア本国のものをそのまま使用せざるを得なかった。そのことについてシリア人教師らは、できることなら（シリアの教科書は）使いたくない、と口々に述べていた。それは、とくに歴史の教科書にはアサド政権に傾倒した記述があり、公平な言論を育む妨げになりかねないという理由だった。一方で、そうした教材や教科書さえ不足していることもあり、生徒に対するインストラクションはほとんど直接指導にあたる教師に依存せざるを得ない状況であった。このとき、最も重要で影響力ある教育資源は、教科書でもその他の教材でもなく、実際に現場に立つ教師であった。

現在に至るまで、トルコ全土に散在するシリア人学校に共通する包括的な運営指針はなく、それぞれの学校が独自の運営方針を持っている。そうした状況下でも、2013年までは、シリア人学校間で協働が行われていた。比較的余裕のあるシリア人学校が、困窮する他校に物的・資金的援助を提供したり、教師が不足する学校へ教師を派遣する場合もあった（たとえば、調査対象校のなかでは、A校からC校へ）。さらに、遠方であってもハタイ県とイスタンブールの学校が互いに往来して視察し合うなど、シリア人学校同士で相互の連携をもって支え合いの風潮ができていた。そうしたつながりのなかで、2013年以降、シリア人学校での教育は、だんだんと統括的にアレンジされていった。

その最たるものが、シリア人学校関係者によるSECの設立であり、リビア政府が認定する卒業資格の提供であった。A、B校経営者のC氏が、シリア人学校の運営が「少しずつ前進している」と充足感をもって語ったのも、このころであった。それまでは単なる教育を目

的とした人びとの集合であったシリア人学校は、2011 年から 2013 年までの 3 年の間に、校舎などのハード面においても、卒業資格などのソフト面においても、急速かつ如実に学校として成立していく兆しを見せていた。このころに築かれたシリア人学校が、トルコにおけるシリア人学校運営の基盤を構築していったといえる。その基盤の上に、2013 年以降、多くのシリア人学校が乱立していく。

2.2. 2014 年

2013 年は、そうした統括の働きが強化されていく年であった。しかし、2014 年以降、学校間の連携は希薄化していく。2013 年までは、教育という共通項をとおして学校同士がある程度まとまり、トルコ国内のシリア人学校関係者が定期的に全体会議を行なっていたほどであった。しかし 2014 年から、シリア人学校の運営に政治的な理念や思想を持つ多様なアクターが介入していったことによって、徐々に学校同士の連携に陰りが見られるようになった。

たとえば、シリア人学校の校名をみると、アラビア語で殉教者（現在の紛争で亡くなった人を含む）を意味する「シャヒード（شهيد）」（もしくはその複数形「シュハダー（شهداء）」）の子どもを指す表現を冠しているものが目立つ。しかし、そうした学校は必ずしも親を失った孤児ばかりを受け入れているわけではなく、裕福な家庭の子どもも通学している。そうした学校名をつけることに対して、他校の教職員は「（戦死者の子どもといえば）支援を集めやすいから」と批判的に説明する。さらにそれらの学校が生徒から学費を徴収しているさまを指して、「孤児から金をとっているのでしょうか？」と皮肉を言う者もいた。また、ある学校が学費を徴収すれば、学費を徴収していない他校の関係者は「（彼らは）教育を必要とする子どもから機会を奪っている」と非難する。その一方で、学費を徴収する学校側は、学費を徴収せずに運営している学校を良く見せないために、そうした学校の経営者や教師の悪評を流す等して足を引っ張ろうとする。互いのそうした動向を敏感に察知する学校同士は、次第に疎遠になっていった。

さらに、2014 年半ばにみられる大きな変化として、トルコ当局がシリア人学校に対する姿勢を変化させたことがある。その最たる例として、シリア人学校 1 校につき 1 人の「コーディネーター」と呼ばれるトルコ人行政官を地方教育局から送り込み、生徒・教師の人数や名前等の学校の基礎情報を収集し始めるようになったことが挙げられる。本研究において調査対象校とした 12 校についても、J 校（就学前学校）以外のすべての学校にコーディネーターが派遣されている。すなわち、これらのシリア人学校は、トルコ行政からのゆるやかではあるが公的な認可を受けたといえる。

このコーディネーターを、シリア人の学校関係者らは「トルコの目（عين تركي）」と揶揄する。B 校校長の D 氏は、彼らから学校経営に対する直接的な支援がないことを不満に思

いながらも、「コーディネーターがいる限り、学校が閉鎖されることはなくなった」と述べた。コーディネーターは、シリア人学校の監視と同時に、最低限の経営維持を保障する役割を担っているのである。D 氏は、設立当初から A 校に勤めていた人物である。2013 年まで続いていた度重なる閉校措置を経験していた彼女は、「学校が閉鎖されない」ということの価値を、身をもって理解している。トルコ行政がシリア人学校の運営維持の許可へと姿勢を転換した理由について、A、B 校経営者の C 氏は、以下のように説明した。

> 我々は何度も地方教育局に学校を認めてもらえるようお願いしに行ったし、何度閉鎖されても立ち上がりました。（中略）
> （開校からしばらくの間、）アンタキヤ市内にはこの学校（A 校）しかなかったけれど、どんどん新しい学校も出来ていきました。彼ら（トルコ行政側）は我々を認めざるを得なかったのです。（2015 年 6 月 5 日）

この語りからは、学校運営に対する C 氏の強い主体性と、シリア人学校に関するトルコのシステムにおける変化の主体としての誇りを読み取ることができる。彼は、トルコ人コーディネーターに関しても、「彼は我々を信頼しているので、我々に学校運営を任せてくれます」と言う。彼は、あくまでシリア人学校の運営主体はシリア難民側にあるということを前提として捉えた上で、トルコ行政による学校への関与を肯定的に受け入れている。

しかし、これまで関係者間の強い連帯の上で順調に発展してきたかに見える C 氏が経営者を務める A 校および B 校も、必ずしも美談ばかりで成り立ってきたわけではない。とくに、A、B 校の教師を含むハタイ県内に避難してきた多くの人びとにとって、そこはあくまで一時的な避難場所であった。そこからシリア国内の情勢を伺い、出身地の状況が良くなれば帰国していく者が多く、またアンカラやイスタンブールなどの都市部やヨーロッパへ移住するまでの中継地点である場合もあった。そうしたシリア難民の人びとの移動を背景として、このころ、A、B 校に勤めていた多くの教師が勤務開始後半年以内に離職しており、彼らの就業は必ずしも継続的なものではなかった。

E 氏は、2013 年 1 月に B 校での勤務を開始し、その約半年後に離職しイスタンブールへ移住した。そのときの転職の背景として、彼女は以下のように話した[97]。

> B 校に勤務しながらトルコ語を学習していました。B 校では、職員のためのトルコ語教室が開講されていましたし、できるだけ近所のトルコ人と積極的にコミュニケーションをとるようにしていました。（そのようにして、）トルコ語が喋れるようになったら、別の仕事を探しました。（2013 年 9 月 13 日）

[97] 2013 年 9 月にイスタンブールで行なった聞き取りによる。

現在、E 氏はイスタンブールの語学学校において、アラビア語と英語の講師として勤務している。E 氏のように、キャリアアップにおけるひとつの段階として B 校を利用する人びとの存在が、多くの教師が短期で離職していくことの背景にあった。

さらに、2014 年には、B 校で校長を務めていた J 氏が B 校に勤務していた教師数人を引き抜き、新たに学校を開設するという事件が起きた。このことにより、A、B 校に残った運営陣には、必要な教師数を埋めるため新たに教師を探して雇用するという負担が増した。それだけでなく、彼らは自校の教職員に対する不信感を高め、憔悴した様子であった。

このころ、A、B 校の経営者 C 氏に聞き取りを行なっていると、関係者に対する不信感を吐露する発言が目立った。たとえば、短期間で離職していった B 校の元教師たちに関して、C 氏は、「我々は彼らに職を提供して、少ないながらも給与を支払って、彼らの生活を支えようとしました。（中略）（それなのに、）彼らには、忠節がありません」と言及した。さらに、教職員の動機づけについて話す際には、「彼ら（シリア人教職員）の目的は金銭です。それだけのために働いているのです」と語った。このように C 氏が周囲の人びとに対する不信を語ったことは、それまで常に「学校は子どものため、母国シリアの再建のためにある」と大志を表していた彼の語りのなかで、対照的なことであった[98]。このころ、シリア人学校の規模が、学校単体としても、学校運営制度そのものとしても拡大していた。それにともなって、関係するアクターが多様化していったことにより、関係者間にさまざまな認識の齟齬が生まれてきた。

2.3. 2015 年から

2014 年に起こった大きな出来事としてもうひとつ、11 月に行われた SIG における教育省の設置がある。それ以降、2014 年末から 2015 年にかけて、SIG はトルコ国内におけるシリア難民の教育に対する影響力を強めていった。その要因のひとつとして、教育省がトルコ国内においてシリア難民のためのカリキュラムと教科書を編集し、それまでシリア人学校の多くの関係者が希望していた、シリア現政権に対して肯定的な記述や写真の削除が行われたことがある。

それに加えて、SIG が発行する卒業資格に対してトルコ政府による認定が与えられたことの影響は、絶大なものであった。このことによって、トルコ国内における高等教育への進学を目指すシリア難民生徒は、その接続が円滑化された。受験が容易になっただけでなく、進学経費の支払い延長、奨学金の供与などの措置が図られた。しかし、こうした寛容な政策と同時に、トルコ国内の大学への進学にあたって、SIG 発行の中等学校卒業資格が要件に据え

[98] C 氏の葛藤については、山本（2015a）に詳述している。

られるという措置もとられた。すなわち、それまで一般的であったリビア政府認定の卒業資格がトルコ国内では無効化されたのである。

こうした試みにより、SIG は、それまで独立的に運営されてきたシリア人学校を、その影響下に巻き込んでいった。SIG は、トルコ行政と政治的イデオロギーを共有し、不透明ではあるが深いつながりを持っている。その SIG がトルコ国内におけるシリア難民の教育に着手したことによって、シリア人学校に付随する政治的な色が、明白かつ濃厚なものとなっていった。

ただし、SIG と各シリア人学校が政治的な理念を共有していたかというと、必ずしもそうではない。H 校の校長 P 氏は、SIG との関係を否定した上で、それでも「使わざるを得ない」と述べた[99]。それと同様に、多くのシリア人学校関係者が、SIG はシリア現政権に反対するシリア人の総意ではないと述べ、「SIG は我々の代表ではない」と拒絶する者が多かった。それでもなお、SIG と協力することによって得られる学校としての機能を鑑みて、部分的協調関係を構築しようとしていた。

こうした制度の変更について、b 氏（男性、19 歳）の事例から見ていきたい。2014 年 8 月に G 校を卒業した b 氏は、リビア政府の卒業資格を授与された。バカロレアにあたっては、必死に受験勉強し、全教科平均で 94%の高得点を得た。しかし、それだけでは大学進学がかなわず、トルコ語能力試験（TÖMER）や外国人のための大学入学試験（YOS）を受験しながら、次年度（2015/2016 年度）の大学進学に備えていた。

しかし、2014/2015 年度以降の大学受験にはリビア政府の資格が無効となった。このことにより、SIG が発行する卒業資格を得るために改めてバカロレアを受験しなければならないということを、b 氏は 2015 年 6 月はじめに知らされた。その時点で b 氏はすでに、中等学校卒業後 1 年を大学受験のための資格取得に費やした状態にある。また、9 月に大学入学を控えているにも関わらず、バカロレアは 6 月末に実施される。その結果が大学応募可能期間中に取得できるか否かは、不明であるという。もしその試験結果が有効になったとしても、バカロレア受験のための勉強に割ける期間が 1 か月も残されていないなかで、前回以上の成績を取ることは難しいであろう。このことを知った b 氏は、しばらく押し黙った後、「馬鹿げた国に賢く生まれても、何にもならない」と憤った。

その後、b 氏は SIG 発行の卒業資格を得るためのバカロレアを改めて受験した。受験生の試験結果はまず SIG 教育省で集計され、その後各受験校へと送付される。その際、b 氏が受験したシリア人学校は、フェイスブック上で「試験結果が届きました。2 日以内に学校に取りに来てください」と掲示した。b 氏は、その投稿に気づかず、友人からの連絡を受けて初めて知ったという。その後 b 氏が期間内に学校を訪問すると、「ID カードがなければ試験結果は渡せません」と言われ、そのとき ID カードを携帯していなかった b 氏は追い返された。

---

[99] 第 4 章 1.4.参照。

b 氏は一度自宅に ID カードを取りに戻って再び学校へ行き、無事に結果を受け取ることができた。この一連の流れを憤りながら話した b 氏は、「(試験結果の受け渡しという) 重要な連絡を、こんな方法でするのか？僕たちの人生を何だと思っているんだ？」と嘆いた。

こうした紆余曲折はありながらも、最終的に b 氏は無事にトルコの大学に合格した。ところが、入学に向けて準備をしていたとき、単身ドイツに渡航し難民申請を行っていた b 氏の父親から、家族呼び寄せの申請が受理されたという知らせが入った。ドイツへの移住と、そこでの父親との再会を常々願っていた b 氏は、その知らせを心から喜んだ。しかし他方で、「トルコの大学に行くための僕の努力は、結局何だったんだろう」と苦笑した。

トルコにおけるシリア人学校を取り巻く制度の変容は、さまざまな政治的な思惑が絡みながらも、シリア人学校の卒業生に、より安定した学歴を提供することを目的としてなされたことであった。一方で、その渦中にあった b 氏の事例からみると、その制度の変容によって、シリア人学校を卒業してからの 2 年間が、彼にとって無為なものとされてしまった。

B 校の教師 I 氏は、b 氏のような例は初めて知ったと言いながらも、驚いた様子はなかった。彼は、そうしたトルコでシリア人学校が抱える全般的な課題に対して、以下のように語った。

> 問題は、我々が問題を知らないことです。誰も何をすべきか教えてくれません。(中略)
> 1 週間前には意味のあったことが、1 週間後には何の意味もなさなくなるのです。(中略)
> (ここでは、) 不安定さが人を殺そうとしています。　(2015 年 5 月 28 日)

シリア人学校を取り巻く状況の経年的な変容は、学校運営を安定化させるための試みのはずである。しかし、その変容の渦中にある生徒や、彼らを支えようとする教師にとって、それは致命的な不安定性をもたらすものともなっていた。

また、この b 氏の事例のように制度の変更そのものに翻弄されることとはまた別の問題もある。第 4 章の 2.3.で述べたような、SIG が発行する卒業資格そのものが持つ、一部的な有効性と政治的な危険性の課題である。政治的なアクターが行う改革は、意図したものではないにせよ、そのアクターと同様の政治的な意味を学校と生徒に強制的に接着することになる。このこともまた、シリア人学校に就学する難民生徒にひとつの致命的な要因を与えることにつながっている。

2.4. 小括

第 2 節では、経年的な流れのなかで、シリア人学校を取り巻く人びとのミクロな視点から、とくに A、B 校、ならびに b 氏個人のケースを中心に、シリア人学校のあり方がいかに変遷してきたかを叙述した。変容の流れは必ずしも単線的・単層的なものではなく、すべて

の学校が同じ時期に同じ経験をしているわけではない。そのなかでも、個別の事例にもとづき、シリア人学校をめぐる状況の変遷を捉えようと試みた。

2011 年から 2013 年までの期間は、シリア人学校の運営は独立的な側面が強く、現在と比較すると小規模なもので、その学校教育のなかで最大の教育資源は教師そのものであった。さらに、このころのシリア人学校の間のつながりは、距離的な近接性や学校関係者の個人的な関係にもとづくものであり、シリア人学校はそれを取り巻く人びとの手元にあった。

そうした状況を踏まえ、多くのシリア人学校が設立され始めたのは、2013 年以降であった（調査対象校 12 校のなかでも、A、B、H 校以外の 9 校が 2013 年以降に設立された）。それにともないシリア人学校間の多様性が高まっていくなかで、それを統括しようとする動きも同時に活発化していく。その機運は、シリア人の間では 2013 年はじめの SEC、2014 年おわりの SIG 教育省の設立として、そしてトルコ行政からは、トルコ教育局からシリア人学校へのコーディネーターの派遣として立ち現われてきた。そのなかで、トルコにおけるシリア人学校運営に関わるアクターも、単に教育関係者だけではなくなり、さまざまなレベルにおいて多様化が進んでいった。その結果、シリア人学校に対する関係者たちの意味づけのあり方も多様化し、シリア人学校間、さらにシリア人学校の内部において、関係者の間の不和が高まり、徐々に疲弊が蓄積する様子がみられた。

2015 年以降になると、シリア人学校に対する政治性の介入が顕著なものとなった。それは、シリア人学校で使用する教科書の編纂、トルコの政府組織によるシリア人学校運営の保証、さらには卒業資格の認定という、ポジティブな側面を強く持つことでもあった。その影響を色濃く受けるのは、学校教育の直接の受容者である子どもである。たしかに、シリア人学校での学びによって公的な卒業資格を取得し、トルコにおいて大学受け入れが促進されていくことは、子どもたちにとって喜ばしい待遇といえる。その一方で、その大きな変容の流れのなかで、翻弄されきった b 氏のような事例もある。彼の生活のなかで、本来プラスになるはずだった卒業資格の意義は、彼本人のさまざまな努力を経ながら、最終的にゼロへと転換した。また、第 4 章 2.2.において前述したように、シリア本国へその卒業資格を持ち帰ったとき、反体制派とみなされて子どもが逮捕された事例もある。この事例のなかでは、SIG 教育省発行の卒業資格はゼロどころかマイナスの価値を持つものへと変容している。

制度的な機能の面に焦点を当てると、シリア人学校が開校し始めた 2011 年以降、シリア人学校の運営は公に保証され、公的な卒業資格の提供も可能となり、徐々に安定化しているように見える。しかし、このような制度上の経年的な安定と、教職員と生徒の日常生活の安定は、本節で取り上げた C 氏の語りの変遷や b 氏の事例からみると、比例しているとはいえない。むしろ、「不安定さが人を殺そうとしている」という I 氏の語りからは、反比例の状態にある様子も見えてきた。

３．シリア人学校がもたらす関係者間の利害関係と分断

3.1. 卒業資格をめぐる就学・不就学にかかる戦略

学齢期にある難民の子どもにとって、就学するということは、「生徒」という「難民」以外の肩書きを手にいれることを意味する。難民として不安定な生活を送る子どもたちが、自身の来歴を証明するものは難民認定である。他方、経験や能力を示すものとして、学校の卒業資格は重要なものとなる。なかには、学校の価値を、就学そのものよりも、卒業資格に対して認めるようになる場合もある。

A 校および B 校には、普段は通学していないが、試験を受験するためだけに登録している、「自宅生（Home student）」と呼ばれる就学の形も存在する。2012/2013 年度末の初等学校卒業試験とバカロレアを A 校または B 校において受験したシリア難民生徒は、学校全体で 700 人であった。このうち、自宅生はおよそ 200 人、すなわち 30%程度を占めていた。自宅生という就学の形式をとる生徒には、大まかにわけて以下 3 つのパターンがある。①家が遠いなどの理由で、毎日学校に通うことができない子ども、②学校に通える状態にあっても、規定の受け入れ人数以上の生徒を受け入れている学校側から登校を拒まれている子ども、最後に、③同様に通学は可能であるが、あえて家庭学習を選択している子どもである。①および②のパターンに関しては、家庭もしくは学校側の事情で止むを得ず自宅生となっている。一方で、③のパターンは、子ども本人もしくは家庭が、選択的に自宅生としての就学形式をとっている。

A 校において、③のケースに当てはまる自宅生の母親 U 氏に聞き取りを行なった。U 氏は博士の学位を持っており、トルコでは働いていない。教材を A 校から無償で譲り受け、それを使って自宅で子どもに勉強を教えているという。子どもが自宅生となっている理由について、U 氏は次のように答えた。

> 学校に来るとなると、毎日子どもを（車で）送らなければなりません。それに、この学校には空調もないし、ひとつの教室にたくさんの子どもが座っています。それより、私が家で教えた方が良いと思ったのです。（2013 年 3 月 14 日）

実際に、U 氏の子どもは試験において優秀な成績を収めていた。インタビューを実施したとき、U 氏は成績優良者に送られる商品（車の玩具）を受け取るために、A 校を訪れたところであった。同様に、子どもが自宅生だという別の保護者（父親）は、妻がシリアで 20 年教師を務めていたため、家で妻が子どもに勉強を教えているという。彼は「我々のようなケースはたくさんありますよ」と話した。

また、前述のｂ氏についても、日常的に学校に通ってはいたが、得意科目であった生物に関しては、オンライン上で動画を検索して、独自に受験勉強を行なっていたという。その理由について、ｂ氏は「生物の先生が嫌いでした。教え方もうまくありませんでした。だから生物の授業には出ないことにして、YouTube[100]で勉強しました」と説明した。逆に、基礎から学ばなければならないトルコ語や、不得意だった数学、担当教師が好きだった物理に関しては、学校で熱心に授業を受けていたという。このように、国家の枠組みのなかで運営されていないシリア人学校では、学校運営陣や学校外のアクターからの働きかけによる新たな制度の形成だけでなく、子どもや家庭の側からも、従来の学校という場には囚われない自由な就学の形が、新たに生み出されてきている。

他方で、卒業資格をめぐる価値観によって、不就学という選択をとる者も存在する。2013年9月の第2回調査時、B校周辺のシリア難民家庭を訪れた際、学校に通っていない兄弟にインタビューを行なった。18歳の兄ｃは第11学年まで、17歳の弟は第10学年まで、シリアの学校に通った。トルコへ避難した後、近所でシリア人学校が運営されていることは知っていたが、一切就学経験はないという。トルコでは学校に行かないのかと尋ねると、ｃは以下のように答えた。

学校を卒業しても卒業資格はもらえないと（人づてに）聞きました。学校に行っても、その後に繋がらないなら、行く必要はないと思いました。（中略）
それならその時間、働いたほうが良いです。　（2013年9月28日）

ただ、この場合、彼らの選択を決定づけていたのは、当時B校ではすでにリビア教育省が発行する卒業資格が提供されていたにも関わらず、卒業資格はもらえないという誤った噂であった。シリア人学校でも卒業資格の付与が始まっていることを伝え、実際のバカロレアの過去問題を手渡すと、ｃは熱心に眺めていた。インタビューが終わった後、「この試験問題、もらっても良いですか」と尋ねられたため、そのまま試験問題を渡した。その後、ｃは第12学年の授業に1か月通った後、バカロレアを受験したという。この兄弟のケースでは、就学によって得られる卒業資格の有効性が、彼らの教育需要に直接影響を及ぼしていたといえる。

3.2. よりよい教育機会の希求と現状に対する不満

現在学齢期の子どもを持つシリア難民の保護者は、第 4 章の 3.1.で確認したとおり、強い教育需要を保持している。そしてそれは、彼らがシリアで暮らしていたころからつづく来歴

[100] アメリカ・カリフォルニアに拠点を置く、世界最大規模の動画共有サイト。

や背景に起因しており、きわめて根深いものである。

A 校に子どもが就学しているある保護者は、「教育なくして、良い人生は送れません」と語った（30 歳代、女性）。そうした需要は、ただ子どもを学校に通わせるだけで充足されるものではなく、「よりよい」教育機会に対する需要となって表出してくる。それは、3.1.で前述した事例にみられるような、独自に柔軟な就学の形態を形づくっていく原動力となることもある。しかし他方で、現状に対する不満として、学校運営への苦情となって学校現場で噴出する場合も数多く観察された。

A 校で参与観察を行なっていると、さまざまな保護者が校長室を訪れ、校長や教務主任らと話をしていく。生徒の父親が 5 人程度の徒党を組んでやってきて集会のようになることもあれば、母親が 1 人でやってきて静かに話をした後、ひっそりと立ち去ることもある。その時間は、5 分足らずで終わることもあるが、1 時間以上留まる場合もあった。多い日には、保護者が 30 人学校に来訪することもあるという。

そうした保護者らが立ち去った後、彼らの対応をしていた教務主任の B 氏に労いの言葉を掛けると、彼は苦笑しながら次のように語った。

（生徒の）親が次から次にやってきて、仕事にならない日もあります。（中略）
彼らは自分の子どもに一番良い教育を与えたいと思っています。（「一番良い教育とは？」）
たとえば、自分の子どもを一番良い席に座らせてほしいとか、一番に発言させてほしいとか。（中略）
彼らは自分の子どものことしか考えていません。　（2015 年 12 月 17 日）

こうした保護者との問題は、学校が設立されて間もないころから生じていた。2013 年に実施した第 2 回調査時、校長室を訪れた保護者の対応をしていた A 校校長の A 氏は、そうした保護者に関して、以下のように悩みを漏らした。

彼ら（保護者）は、私たちにいつも典型的な学校を求めてきます。（中略）
ここ（トルコ）では、そんなことは不可能です。　（2013 年 9 月 24 日）

シリア人学校は、教職員、子ども、保護者が持つ多様な教育需要に応えるため、制度外で運営されるからこそ可能となる柔軟な対応をとっている。その代表的な例として、自宅生の受け入れや、独自の成績表の作成、独自ルートでの卒業資格の発行などが挙げられる。教育受容者側の要求は、学校の柔軟性と双方向的に多様化・深化し、需要とその対応の応酬が繰り返され、学校運営にかかる負担は増加している。さらに、それによって関係者間の不信感が高まるという悪循環が、学校内において生じていた。

3.3. 雇用機会の獲得にかける教師の渇求

手ずから学校を形づくってきた経営者をはじめとした運営陣とは異なり、教師らの学校に対する帰属意識は高くない。運営陣以外の一般の教師らは、学校に常に滞在しているわけではなく、学校での滞在時間も短い。B 校では、休憩時間中に職員室でお茶を飲みながら談笑する様子は日常的に見られていた。しかし、談笑している相手の同僚の名前すら、知らない場合もある。それにくわえて、本章 2.2.の E 氏のように、しばらく学校に勤務した後、離職していく者は少なくなかった。E 氏を含む一般の教職員らにとって、シリア人学校とは、とりたてて帰属意識を覚える場所というわけではなく、ただ暫時的な職場に過ぎないものであったと考えられる。

トルコに避難してきたシリアの人びとは、男性であればとくに、家計を支える役割を求められることが多い[101]。彼らの多くは、トルコでともに暮らす家族の収入を賄うだけでなく、シリアに残る彼らの親戚や知人に仕送りを行なっている。しかし、第 4 章の 1.4.で見たように、シリア人学校の職で教師が得られる収入は、トルコにおける最低賃金の半分以下であり、本人たちがトルコにおいて生活を維持することさえ困難な状態にある。そのため、シリアでの貯蓄を切り崩したり、知人から家や家財、もしくは生活費そのものを借りることで生計を立てている教師は少なくない。こうした状況のなかで周囲がかけてくる経済的援助への期待は、彼らにとって大きな負担となっている。

2013 年から 2014 年まで B 校に勤務していた元英語教師 F 氏は、シリアの大学で法学部を卒業し、弁護士として働いていた人物である。その元々の職業柄、トルコに難民として逃れてもなお、彼に対する家族からの経済的な期待は大きかった。F 氏はトルコ国籍の女性と結婚しており、他のシリア難民と比べると職を得やすい立場にあったことも、ひとつの要因となっていた。 F 氏は、避難後しばらくは、トルコの現地企業等への就職をめざして、トルコ人の義父の助力を得ながら求職活動をしていた。しかし、トルコ語能力やトルコの法知識が不足していたために、トルコにおいて弁護士として就労することは容易ではなかった。そのため、止むを得ず B 校に求職し、英語教師として採用された。F 氏は明るくユーモアに富んだ性格で、教師らが職員室に集まって談笑する際には、常にその輪の中心にいた。しかし時折、「先のことを考えると眠れません。昨日も、お金がなくて、これからどうしようと考えていて、ベッドに入っても眠れませんでした」と不安定な身上に対する不安を漏らすことがあった。

そうした追い詰められた状況のなかで、給与は多くの教師たちにとって喫緊の問題となっている。E 校に勤務する M 氏は、「先生たちは何のために働いているのか」という問いか

---

[101] それにともなって生じている学校運営や家族における課題については、第 4 章 1.4.および 3.3.もあわせて参照。

けに対して、以下のように答えた。

お金のためです。私たちは、ふだんは無給で働いているのですが、たまにギフトや現金が配布されます。（中略）
たとえば3か月のあいだ無給で働いて、そこでやめてしまったら、4か月目に渡されるかもしれない給料を得られないことになります。だから継続的に働いているのです。

（2015年5月22日）

E校は、少人数制クラスを実施し、規律を重んじていることが特徴として挙げられる学校である。E校の生徒が支払う学費は、1年に1,200TL（約300米ドル）である。他のシリア人学校が徴収する学費（無償～230TL）と比べると、飛び抜けて高額である。それでも就学を希望する子どもが多いのは、経営者の徹底した管理体制である。子どもに対して規律を重んじた教育を施しており、「E校の子どもはマナーが良い」として、多くのNGOがE校への支援を希望するという。その様子は、他方で、他校の教師から「E校の生徒たちの振る舞いは、軍隊のようです」と揶揄されるほどである。

また、教師に対しても、すべての教室や職員室に監視カメラが設置され、経営者が常に各部屋の様子を確認している。たとえば携帯電話の使用や教師同士の私語が発見されると、すぐに解雇されるという。M氏は、「私たちの経営者はとても強権的です。（中略）病的なほどです。（E校では、）彼女（経営者）がすべてを握っています」と経営者による管理体制に対する不満を述べた。それでも、不定期の支給ではあっても、E校で得られる給与は他のシリア人学校と比べると高額であるため、E校への勤務を希望するシリア人教師は多い。そのなかには経験豊富で、指導力のある者も多く、それによってE校の教育の質は担保されているのだという。そうした状況が、上記のM氏の発言につながっていたのである。

3.4. 援助者に対する学校関係者の排他的な視点

このように、シリア人学校の内部において分断された状況が高まる一方で、外部からやってくる援助者は、内部からどのような視点で捉えられているのであろうか。B校では、一時的に、ある国際NGOより教科書やそのほかの教材などの物資提供を受けていた。そのなかで、通学かばんやペン、ノートなどの教材は、生徒と教職員それぞれに配布され、問題なく利用されていた。一方、教科書は、きちんと製本がなされていない白黒印刷のもので、使用されないまま職員室の片隅に山積みになっていた。

B校に勤めていた元校長のJ氏は、そうした援助を提供してきたその支援団体について、下記のように話すことがあった。

支援はありがたいと思っています。（でも、）彼ら（支援者）に本音は言えません。（中略）
（「何故？」）彼ら（支援団体職員）は、（打ち合わせをする際など、）アラウィー派の通訳者を連れてきました。（中略）
彼ら（支援者）は、私たちのことを理解してくれていません。　（2013 年 10 月 2 日）

J 氏は、外部からやってくる援助者の無理解について、イスラーム教スンニ派（B 校関係者の大多数）と、アラウィー派という、シリア紛争で一般的にいわれている対立の図式を用いて不満を述べた。第 1 章 2.で述べたように、シリア紛争はもはや宗教対立の枠組みに収まらない様相を呈しており、それは多くのシリア人が認識するところである。しかし、J 氏をはじめとした B 校関係者にとって、アラウィー派の人物を自分たちの学校に連れてくるということは、敵愾心を抱くに十分な要素であった。

一方、その団体職員に対しても聞き取りを行うと、彼らも自分たちが雇用した通訳者がアラウィー派であるということは承知しており、その通訳者をスンニ派教徒ばかりの B 校に同行させることに対して、当初より一定の危惧を抱いてはいた。ただし、ハタイ県内において、トルコ語とアラビア語にくわえて英語の 3 か国語が堪能で、かつ必要なときに随行することのできる（すなわち、現状として定職に就いていない）通訳者を探すことは、容易なことではなかったという。それにくわえて、国際 NGO としては、中立性を重視するという理念もある。彼らにしても、アラウィー派の人物を通訳者として雇ったことは、必ずしもシリア難民やシリアでの紛争の構造に対する無理解によるものではなく、止むを得ない措置であったといえる。

シリア難民と援助者は、どちらも互いの事情を理解できていないわけではない。それでも、外部の援助者に対するシリア難民側の視線は、支援という目に見えやすい利害を介するからこそ、厳しいものとなっている。しかしそうした援助者に対する排他的な視点は、必ずしも難民の内部から自然発生的に形成されてきたものではない。上記の J 氏の語りからは、外部の援助者の「シリア難民に対する無理解」と受け取れる振る舞いが、シリア人学校関係者の排他性を助長した様子がうかがえる。

3.5. 小括

第 3 節では、まず 3.1.において、就学が義務とされない状態のなかで子どもがどのように学ぼうとしているのか、または学ぼうとしていないのか、という点について論じた。それにもとづいて、人びとがどのような点において学校教育に便益を感じているのか、明らかにすることを試みた。その結果、3.1.において主に取り上げた U 氏、b 氏、c 氏に関しては、就学そのものよりも、それがもたらす結果を最重要視していることがわかった。それは、必ずしもそのほかの点を彼らが看過しているということではなく、それに付随する不利益が優

先されていた。彼らのいう不利益とは、U 氏の場合は満足な学びが得られないかもしれないこと、b 氏の場合はきらいな教師に指導を受けること、c 氏の場合は就学によって限定される就労時間とその機会費用であった。彼らは、学校教育そのものを軽んじているわけではない。しかし、学校教育が彼らにもたらしうる不利益を考慮した結果として、U、b 氏は部分的に、c 氏は全面的に、学校から遠ざかることを選択していた。

学校教育に対して不満を持つことは、U、b、c 氏の場合は学校から距離をとることにつながった。一方、3.2.においては、そうした教育受容者側の不満が、学校関係者へと向かっている状況を記述した。A 校校長の A 氏は、シリア本国の学校では、経営者や校長は絶対的な立場にあり、保護者たちが気軽に校長室を出入りすることはなかったという。すなわち、保護者と学校経営者とは、トルコにおいて「難民」という立場を介して対等な関係となったといえる。それにくわえて、第 4 章 3.1.で記述したように、保護者たちは「難民」という立場にあるからこそ可能となった教育への追求に強い希望を持っている。こうした背景を踏まえると、保護者たちの不満は根強いものであり、自然発生的なものともいえる。しかし、とくに A 校は、トルコにおいて何の保証も支援の基盤もないなかで、難民によって一から作られた学校である。今でこそ学校運営に対する公的な保証は得られたが、それでも一般の公教育と比較すると、シリア人学校が持つ教育資源は圧倒的に少ない。そのなかで保護者のいう「典型的な学校」をつくることは「不可能」という A 氏と保護者との間には、トルコにおけるシリア人学校教育をめぐる認識において大きな分断がある。

学校を「手づくり」（本章 1.1.参照）で作り上げた学校設立者たちにとっては、学校そのものに価値が置かれている。A 校設立者の C 氏は、将来展望を尋ねたとき、「戦争が終わったら、この学校も、ここ（学校）の子どもも、すべてをシリアに持って帰りたい」と語るほどであった。その一方で、その学校に就労している教職員たちにとって、学校は最低限の雇用機会を得る場所であった。そうした教職員たちの学校に対する意味づけもまた、困窮した経済状況に根ざしており、贅沢な生活を望むがゆえのものではなく、設立者たちがなすようなシリア人学校の意味づけを軽んじているわけでもない。

3.1.および 3.2.でも見てきたように、シリア人学校は、子ども、保護者、ならびに教職員を含む全学校関係者にとって、生活基盤を維持するために不可欠なものとなっている。シリア人学校に所属することによって、教職員は雇用を獲得し、また難民家庭は子どもの教育に対して保障を得ようとしている。この観点からみると、シリア人学校は、生活福利を得る場としての意義に比重が置かれ、必ずしもシリア難民間において帰属意識等の精神的つながりを喚起するものとはなっていない。そのため、学校運営関係者と教職員・保護者との間には利害関係が生じており、コミュニティの中枢に労力が集中するため、そこに近くなるほど労働的・精神的な重荷を抱える原因ともなっている。

そうした労働的・精神的な重荷を代償としながら、シリア難民の人びとは学校運営を自らの力で継続してきた。そのなかで、彼らは独自の学校づくりを展開してきた。従来、彼らは

特定のイデオロギーを表出することで、独自の資金調達を行なってきた[102]。しかし、2014 年以降、トルコ政府による介入によってそうした資金調達の経路は閉ざされ、より外部性の強いアクターによる支援を受けざるを得ない状況となった[103]。中立性を重んじる外部の援助者から利便を供与される場合、彼らは単に「難民」すなわち「the refugee」[104]として、それを受け取ることになる。そうした背景のもと、シリアの人びとのなかには、ゼンビラスやソマーズの調査結果にあらわれていた「平和」に対する拒絶のように[105]、自分たちを何の特徴もない「難民」として捉える「中立性」に対して、拒絶が生じたのではないかと考えられる。それを踏まえると、3.4.で描いたような B 校の人びとと援助者との間に生じた分断は、トルコにおけるシリア人学校の運営を取り巻く構造がもたらした弊害であるといえる。

以上のように、本節では、主にシリア人学校をめぐる人びとの分断に焦点を当てて調査結果を叙述してきた。シリア人学校関係者間にみられる認識と関係性の分断には、さまざまな層がある。3.1.で取り上げたように積極的にその分断を利用する人びともいるが、一方で、生活状況や構造上の課題によって、個人の意志とは関係なく生まれた分断もある。それらはすべてシリア人学校という場があるからこそ発生したものであった。それでは、学校教育とは、分断を生み出すだけのものなのだろうか。次節では、また別の側面からシリア人学校を把捉することを試みる。

4．シリア人学校が持つそれぞれの意味

前節 3. では、シリア人学校が子ども、保護者、ならびに教職員にもたらす可視的な利益に着目して、学校内部の様子を叙述してきた。それによって、そうした利益をめぐって当事者の間に利害関係が生じ、分断が起こっているさまが明らかになった。それに対して本節では、目に見えにくい学校教育の影響をめぐるシリア人学校関係者たちの動きを追っていく。彼らにとってシリア人学校で得られるものは、卒業資格や給与といった、分かりやすいものばかりではない。

4.1. 難民経験がもたらした喪失の補償

トルコのシリア人学校に関係する人びとは、トルコ人以外はほぼすべてが難民として暮

[102] 第 4 章 2.1.参照。
[103] 同上。
[104] マルッキのいう「難民」を平板化して捉える表現（Malkki 1995）。詳細は序章 1.参照。
[105] 第 2 章 1.2.参照。

らしている。教師という立場にあるとはいえ、彼らも他の難民と同様に、避難前の紛争経験と、難民としての生活がもたらす苦悩に苛まれ、恒常的な無力感や焦燥感を抱えている。それは、前節 3.3.で挙げた F 氏の事例のように、経済的な困窮や責任感からくるものである場合もある。しかしそれは、たとえば就労や現金創出活動をとおして緩和できるものであるともいえる。その一方で、B 校の広報担当職員である G 氏は、紛争に起因する葛藤について、インタビューのなかで以下のように語った。

> 弟は、誕生日に殺されました。（彼は）自由シリア軍の兵士で、撃たれました。（中略）
> 私も戦いたかったけど、私の家族には兄弟がふたりだけだったので、母が、戦争に行くのはどちらかひとりしか許さないと言いました。それで、私はやめました。私が長男だったので。（中略）
> 父はまだシリアに残っています。トルコでは、母と二人暮らしです。（中略）
> 私はたくさんの人を亡くしましたが、弟は特別です。シリアをとても懐かしく思います。（でも、）弟は死にました。今も戦いたい気持ちがあります。　（2013 年 10 月 2 日）

G 氏は、家族を紛争のなかで失った経験にくわえて、家族の男性のなかで、自分だけが戦うことなく安全な場所に避難したということに対して、無力感と罪悪感を覚えていた。また別の B 校の教師である I 氏は、自分自身の教育機会の喪失に言及した。

> シリアでは、目標を持って生きていました。（「目標とは何か？」）私は、修士の学位を持っています。教師として働きながら、お金を貯めて、博士課程への進学を目指していました。（中略）
> 私は、野心的な性格でした。でも、戦争が私を止めました。（中略）
> 教師自身、教師として働きながら希望を失った人たちもいます。彼らは、諦めて、ヨーロッパなど別の場所に安定と安全を求めて去っていきました。　（2015 年 5 月 28 日）

教育機会の喪失は、学齢期にある子どもだけのものではない[106]。I 氏は、B 校にくわえて G 校においても教師として勤務している。彼がこれまでシリア人学校でともに働いていた同僚のなかには、教師としての職に希望を抱こうとする者が少なくなかったという。彼らは、子どもの教育をとおして未来のシリアを再建することに貢献したいと考えていた。実際に、筆者が教師に対してインタビューを行なったなかでも、教職に就く動機づけを尋ねると、シリアの紛争後復興や、子どもたちの将来への貢献に言及する回答が圧倒的に大多数を

[106] シリア難民の子どもの教育機会の喪失に対する警告は多数なされている。たとえば、ユニセフらの報告書には、シリアで抱いていた将来の夢（大学に行って、薬学を学ぶこと）が、紛争によって「吹き飛ばされ、塵と化した」という 17 歳の女子のインタビューが掲載されている（UNICEF et al. 2013: p.2）。

占めた。しかし、紛争の勃発から 5 年以上が経過したにも関わらず、状況が好転する兆しはなく、シリアへの帰還の目処も全く立たない。また、教師としての職は多忙で負担は大きく、さらに給与は少額であるため自分の生活は困窮していく。こうした状況のなかで、I 氏は、彼の同僚であった教師たちが、シリアの将来に対しても、自身の生活展望に対しても、徐々に希望を失っていくさまを見てきた。その結果、彼らは、命をかけてヨーロッパへと渡ることを選んだのだという。

H 校の午前の部の校長（30 歳代、女性）も、2015 年 5 月に実施したインタビューのなかで今後の生活の展望を尋ねると、「ドイツかスウェーデンへ行きたいです」と話した。しかし、何故ドイツとスウェーデンなのか、その理由を聞いても「何故かはわかりません。（中略）私にとって、天国のようなところなのです」という茫洋とした答えが返ってくるばかりであった。

紛争のなかでシリアの人びとが失ったものは、人的・物的なものも大きいが、そればかりではない。目には見えないさまざまな機会の喪失は、子どもだけでなく I 氏のように、教師も抱えるものであることが明らかになった。彼らが内包する喪失は、紛争地であるシリアから、安全な避難場所であるはずのトルコにまで逃れてもなお彼らを苛んでいる。紛争が人びとにもたらす影響は弱まるどころか、I 氏の語りのなかにあるように、時を経るごとに高まっていき、希望が失望へと変化する場合さえある。その結果、彼らは何らかの希望を求め、トルコからまた別の場所へと再び移動していく。

I 氏は、そのようにしてトルコを去っていった同僚たちを非難する様子ではなく、むしろ共感を覚えていると語った。それでは何故、彼らを見てきた I 氏は、なおも教師として働き続けているのだろうか。I 氏は、その理由について、「教師としての給与は高くありません。（でも、）学校で子どもたちの笑顔を見ると、私が家庭で抱える問題を忘れることができます。（家庭の問題とは？）大きなものは、経済的な問題です」と説明した。また、別の教師らは、「教職に就いていて、最も楽しいときはいつか」という質問に対して、下記のように答えた。

学期末に試験を採点しているときです。自分が何かを生み出したと思えるからです。

（H 氏、2015 年 5 月 29 日）

彼ら（生徒たち）に情報を与えるとき、喜びを感じます。私は有用な人間だと感じられるからです。（中略）

私はシリアで働いていたときよりも、（今トルコでは）よく働いています。彼ら（生徒たち）に、いくばくかの希望をあげたいのです。私はいつも（生徒たちに）いずれシリアに帰るんだと話します。（だから、）何もかもを知る必要があるのだと。

（L 校経営者、2015 年 12 月 9 日）

上記 3 者の語りからは、彼らが自身の生活に引きつけて、また給与などとは異なる部分で、教職に対する動機づけを得ていることがわかる。I 氏は、3.3.で記述した事例と同様に、トルコにおける難民としての生活のなかで経済的な課題を抱えている。それに対する直接的な対策として、彼は勤務校と勤務時間を増やすことで、シリア人教師としては最高水準の給与を得ている。そのかたわら、彼は、その経済的な問題がもたらす精神的な負担の軽減という価値までも、教職のなかに見出していた。また、H 氏と L 校経営者の事例からは、彼らが教師として学校に勤務するなかで、子どもの成長への貢献意識を獲得していることが明らかになった。彼らの成したことは、必ずしもシリアの紛争解決や紛争後復興に、直接的につながっているわけではない。しかし、彼らがそのなかで得た貢献意識そのものが、紛争のなかで彼らを苛んできた喪失感と無力感の補償となりうることが示唆された。

4.2. 難民であるがゆえの「自由」の体現

さらに、こうした負の感情を修正するばかりでなく、難民として暮らすことを基盤として、積極的な意味づけをなそうとする者も存在する。A 校校長の A 氏は、以下のように語った。

> シリアでは、私たちはいつも政府の抑圧の下にありました。でもここ（トルコ）には、何もない代わりに自由があります。（2013 年 9 月 25 日）

その自由の表れとして、彼女は、学校に大統領の写真を飾らなくてもいいこと、イスラームの倫理観を取り入れた指導方針をとることができること等を例に挙げた。A 氏は、シリアの大学でイスラーム学の学位を取得した。第 4 章 3.1. で述べたように、モスクでの勤務経験もある、敬虔なスンニ派イスラーム教徒である。彼女が持つ社会文化的背景は、第 4 章 3.4.で取り上げた M 氏とは、大きく異なっている。しかし、M 氏と同様に、彼女にとっても、紛争前のシリアは居心地の良い場所ではなかった。

この A 氏と、彼女の夫である A、B 校の経営者 C 氏が原動力となり、A 校と B 校はイスラーム教スンニ派の倫理観を基本的な理念とする指導方針を形成してきた。それは、シリア本国では許されない学校教育のあり方であった。それを実現することのできた A 校と B 校は、それを手ずから作り上げてきた A 氏と C 氏、くわえて彼らに共感してともに A 校と B 校での教育に参画してきた教職員、保護者、ならびに生徒にとって、難民となることで獲得した自由を体現するものであった。

上記の語りのなかで A 氏が言及した「自由」という語は、そのほかにも多くの教職員と生徒の語りのなかに現れた。ハタイ県のなかでもシリア国境から程近いアルティノズ市に

設立されたF校は、もともとは同市のTPCに住み、そこで教師を勤めていたシリア難民3名が、TPCから出て都市難民となった後、街中に設立した学校である。N氏は、その設立メンバーの1人であり、現在F校の経営者を勤めている。彼女に、TPCの学校とF校との違いは何かと尋ねると、「(F校には）シリアにも、キャンプにもなかった自由があります」という答えが返ってきた。

都市部で運営されるシリア人学校には、シリアやトルコという国家行政や、TPC のように国際社会による管理が行き届かない。そのぶん、支援が比較的少ない、最終的な権限を握ることはできない等の難点はある。しかし、国家という枠組みのなかにも、TPCの囲いの中にも、ほかのどこにもなかった自由を手に入れることができる。A氏、C氏、N氏をはじめとするA、B校、そしてF校の関係者らは、その自由の獲得ということに対して、難民としての営みのなかにある固有の意義を見出そうとしていた。

4.3. 分断されたシリア人を結ぶ連帯の形成

同じ空間でありながら、学校は教師や保護者、子どもによって、異なる意味づけがなされている。前節 3.では、学校が教師や保護者らにとって社会的な利害関係をめぐる場所であり、生徒にとっては卒業資格を獲得するための場所であると論じた。実際に、第11、12学年といったバカロレアを目前に控えた子どもたちにインタビューを行うなかで、学校の好きなところを問うと、「先生の教え方がうまい」、「きちんとバカロレアに向けた授業がされている」など、受験に向けた準備態勢に関わる返答があることが多かった。しかし一方で、「休憩時間に友達とお喋りすること」、「先生の兄弟のような振る舞い」など、学校での人間関係に言及する回答も多く見られた。

A校およびB校において実施した質問紙調査のなかで、「この学校で好きなものは何か」という問いを設定し、自由記述による回答を得た[107]。この設問に対する回答のなかで、B校の第12学年に在籍する回答者59名のうち、①「学校における人間関係に言及したもの」は44件、②「指導法や教育の質に言及したもの」もまた44件と同数であった[108]。しかし、回答者の学年が下がるごとに、②の回答が占める割合は減少し、逆に①の回答が増加する傾向がみられた。第9学年66名の回答においては①が55件、②が46件となり、第6学年77名

[107] 添付資料2（質問紙サンプル生徒用）問10参照。

[108] ①には、友人や教職員への好意、友人や教職員との関係、彼らの振る舞い（「家族的である」、「生徒に対して優しい」など、学校関係者との関係性を表現するもの）に言及した回答を分類した。②には、とくに教師の資格の有無や技量、授業への理解度などについて述べた回答を振り分けた。「教師」や「教師への好意」のみが記述されていた回答は、教師の人間性または指導どちらか（もしくは、一方または双方か）を示すものか判断できなかったため、①と②どちらにも1件ずつ加算した。なお、ひとつの回答に①と②やその他の要因が重複して述べられている場合も多数あったため、回答者の人数よりも件数が多くなっている。

の回答では、①が 51 件、②が 10 件と大差がついた[109]。このことから、これらのシリア人学校の生徒は、卒業資格の取得や教科指導だけを目的として就学を継続しているわけではないことがわかる。それでは、彼らが学校での人間関係を重視することには、どのような背景があるのだろうか。

B 校の女子生徒 Z と a は、それぞれトルコに避難してから就学するまでの経験や、シリア国内の紛争状況と照応しながら、学校での状況を以下のように語った。

学校に来る前は、(トルコでは) 友達がいませんでした。(「そのころ、何をしていたのか？」)
ずっと家にいたり、街でぶらぶらして過ごしていました。(中略)
学校に来るようになってから、友達ができました。学校でできた友達とは、ずっと一緒にいて、姉妹のようです。(だから、学校では、) 第 2 のホームにいるように感じます。

(女子生徒 Z、2015 年 5 月 29 日)

紛争が人びとをばらばらにしようとしています。(中略)
でも、この学校では、あらゆる地域出身のシリア人がいて、違う背景を持っている人もいます。みんなが一緒に学校に通っています。(中略)
シリアはひとつだと感じます。みんなが同じ痛みを共有しているから。

(女子生徒 a、2015 年 5 月 29 日)

前節までで述べてきたとおり、学校は、教師や保護者らにとっては社会的な場であり、心安らぐ場所ではなかった。しかし、上記の生徒による語りからは、シリア人学校が、家庭とは別に、トルコにおける帰属の場所として機能していることが示唆されている。トルコにおいて難民として避難生活を送るなかで、第 4 章 3.2.で述べたように、どこの共同体にも所属することのできなくなった家庭は多い。シリア人学校は、そうしてトルコで孤立していく子どもたちに対して、シリア国内の分断を乗り越えてシリア人同士がつながりを結ぶ場所として、一定の役割を果たそうとしている。

さらに、生徒同士の友人関係だけでなく、教師による見守りの機能も生徒にとって重要なものである。B 校校長の D 氏は、次のように話す。

子どもが抱える問題には、いつも教師が気づきます。(中略)
(「問題とは、たとえば？」) ある女子生徒は、家庭内で虐待を受けていました。彼女は紛争で父親を亡くしています。母親がトルコで見つけた新しい婚約者が、この生徒に暴力を

[109] なお、その他の回答としては、学校の設備面 (「安全である」、「校舎が清潔」、「礼拝所がある」 等) や、特定の科目や課外活動 (「体育」、「美術」、「公園への遠足」 等) などについて述べられていた。

振るっていました。彼女は、家庭では大人しく過ごしていたようですが、学校では髪を引き抜いたりして、様子がおかしくなっていました。（中略）
教師がそのことに気づき、彼女の母親を（学校に）呼び出して、再婚を待つように説得しました。（中略）
私たちは、彼ら（生徒）が抱える問題を解決するために一緒にいるのです。（中略）
今のシリア人の子どもたちにとって、よりよい場所は学校にあります。家庭でも、道ばたでもありません。（2015 年 5 月 26 日）

第 4 章 3.3.で記述したように、家庭内部のつながりさえ希薄化している状況では、家庭に介入できる窓口の媒介者としてのはたらきを実践できる人は数少ない。その役割を、教師が担っている。生徒と直接関わる教師を媒介者として、学校は窓口としてのはたらきを果たしている。社会から孤立した家庭の内部が見える唯一の窓口を学校が築き、そこに教師が立っている。学校は、女子生徒 a の語りにあるように、個別の背景を持つ人びとが「シリア難民」という共通の属性を持って「ひとつだと感じ」られる場所であり、そこに拠り所を見出す子どもたちがいる。

このようにして学校のなかで結ばれたつながりは、生徒が卒業し、その関係性が学校という装置を抜けたとしても、教師と生徒という枠組みを超えて、継続されていく場合もある。子どものなかには、卒業後も学校を訪れ、教師と交流する者もいる。F 氏は、窓から外を歩く卒業生を見つけるたび、「彼らは何もすることがないから、こうしてよく学校を訪れます」と言って、積極的に学校へと招き入れて彼らと雑談していた。

他方で、学校内部から外部にまたがるシリア難民同士のつながりを生み出したのは、学校側からの働きかけではなかった。学校への通学をとおして、自分の家庭のみがトルコでの居場所であった子どもたちの視野は、物理的にも心理的にも拡大した。そこから、生徒の間で家族以外のシリア難民に対する気づきが生まれてきた。その結果として、学校周辺に居住するシリア難民家庭に対して、食料や衣類等の物資を提供する支援グループが第 11 学年に在籍する女子生徒の間で自発的に結成された。このとき学校は、シリア難民個人および家庭と、トルコにおける共同体との結節点としての機能を果たしていたといえる。

このように、シリア人学校は、ひとつの総体として、連帯の装置として機能することもあれば、あくまで窓口としての役割に徹することもある。その多様な機能のあり方によって、学校内部で関係者の連帯を形成するだけでなく、内部の構成員と外部の難民とを架橋する役割を担っている。

4.4. 連帯の背景にある経営者の焦燥

シリア人学校、またはそれを媒介として構築される共同体は、子どもたちにとっては自分

を個人として認識され、見守りを得ることができる拠り所となっている。また、教職員にとっては、日常生活のなかの希望や、難民経験の補償、そして難民ならではの自由を得られる場所である。このように、学校という場を介して形成されるつながりによって、教師、子ども、その家庭は、それぞれに異なるニーズを満たしている。それは、関係者がおしなべて「難民」という、共通の経験、立場、生活形態を表すステータスを持つ者同士だからこそ共有することができ、得ることのできるものである。

そのようにシリア難民として共通の場を形成することは、生徒や保護者、教師だけでなく、学校経営者にとっても意味を持つことである。学校の運営に携わる人びとに対して、シリア難民の子どもたちに教育を提供するため働き続ける動機づけを尋ねると、いま教育を提供することの必要性を下記のように訴えた。

> 我々は皆シリア人で、同じ災いを経験して、希望を持たず、（人生の）目的の輪から外れた場所にいます。（そのような状況下だからこそ、）生徒の（学ぶ）権利を守りたいのです。
>
> （F 校経営者 N 氏、2015 年 5 月 27 日）

> 教育を受けない世代を生み出すことは、時限爆弾を抱えるようなものです。（中略）
> 教育なしでは危険な世代が生まれます。将来的にすべての世代にとって悪影響をもたらすことになります。
>
> （I 校経営者 Q 氏、2015 年 5 月 10 日）

> 紛争のなかでも人生は止められず、開かれています。（現在学齢期にある）この世代を失うわけにはいかないのです。（中略）
> これ（教育）は、我々の将来に対する保証なのです。
>
> （G 校経営者 O 氏、2015 年 5 月 23 日）

彼らは一様に、教育が停滞することに対する焦燥感と危機感に駆られ、教育活動を維持している。彼らは難民としてシリア本国から離れた状況にありながらも、やはり彼らが思い描く最大の共同体は、「シリア」なのである。それゆえに、上記のシリア人学校経営者らが教育の受益者として想定しているのは、現在学齢期にある子どもたちや、彼らと直接関わりを持つシリア人学校の関係者たち、さらには学校の周辺に居住する人びとだけではない。シリア難民の子どもたちの教育を停滞させることは、学齢期の子どもとそれ以降の世代だけでなく、それ以前の、保護者や教職員、経営者の世代に至るまで、自分たちを含むシリアの人びと全体に対して、短期的にも長期的にも、今後シリアを構成する「すべての世代にとって悪影響をもたらす」ものと危惧されている。

シリア人学校の経営者たちは、シリアにルーツを持つすべての人びとに対する懸念を抱えながら、大きな焦燥感をもってシリア人学校の経営に取り組んでいる。彼らにとって、シ

リア人学校を維持し、シリアの子どもたちに連綿と教育を提供し続けることは、子どもやその家庭の将来展望を守るだけのものではない。それにくわえて、上記の語りのなかで O 氏が述べた「我々」、すなわちシリア人すべての、「将来に対する保証」を獲得するための手段を意味している。

4.5. 小括

前節 3.においては、シリア人学校をめぐってさまざまな分断が生じている様子を明らかにした。しかし、分断ばかりがシリア人学校を包囲するのであれば、学校運営は即時に立ち行かなくなる。本節においては、どのようにして人びとがシリア人学校を介して連帯しているのかということに重点を置いて記述を展開した。第 3 節の調査結果では、「難民」であるということが人びとに分断をもたらしていたが、第 4 節では、むしろ「難民」であることによって、人びとが連帯していることに着目した。

さまざまなアクターの参入によって、学校現場の教職員が行使できる裁量は狭まってきている[110]としても、彼らがシリア人学校における重要な教育資源であることには変わりない。これまでの調査結果より、シリア人学校が、給与の低さゆえに雇用の場としては不満を抱かれがちであることは示してきた[111]。その一方で、継続的に就労している人びともいるのが事実である。彼らがシリア人学校において教師として勤務を続けることには、彼ら自身の難民経験が関わっている。

教職員たちもまた、紛争のなかで家族や故郷、さらに目には見えないあらゆる機会を失ってきた人びとである。4.1.では、B 校の職員である G 氏、I 氏、H 氏、そして L 校の経営者に焦点を当てた。彼らは、それぞれの難民としての経験から、無力感や喪失感を覚えている。そのなかで教師として子どもに教育を与えることは、H 氏の「何かを生み出した」、L 校経営者の「私は有用な人間だと感じられる」という語りにあるように、紛争解決や平和への貢献といった長期的な展望ではなく、彼らの今の日常生活における精神的な癒しとなっている。シリア人学校が裨益するのは、直接の受け手である生徒だけではない。4.2.においても、学校教育の受容者である生徒ではなく、提供者である経営者がシリア人学校に対して行なっている意味づけを描出した。A 校校長の A 氏と F 校経営者の N 氏は、「シリアにも、キャンプにもなかった自由」をシリア人学校に見出し、大きな価値を置いている。そのことによって、彼らは教育関係者としてだけではなく、自分が「難民であること」に対して積極的な意味づけを行なっていた。

---

[110] 第 5 章 2.1.および 2.4.参照。
[111] 第 5 章 2.2.および 3.3.参照。

4.3.では、生徒たちもまた、教科指導とは別の側面においてシリア人学校の価値を捉えていることを明らかにした。女子生徒 Z は、所属している B 校を「第 2 のホーム」と表現した。また、女子生徒 a は、「みんなが同じ痛みを共有している」という、難民経験の共有をひとつの要因としながら、シリア人学校内での精神的な連帯のあり方を語った。この様子からは、A 校設立者のひとりである A 氏が、設立当初の思いとして「この学校でやりたいことは、教科の勉強だけではありません」[112]と語ったことが、D 氏が述べたような見守りの実践をとおして、実際に生徒たちに届いていたことがわかる。さらに、そうした機能は、生徒たちが自発的に結成した支援グループをとおして、生徒から学校周辺に居住するシリア難民の人びとへと波及していた。A 氏が想定していたような、生徒の教科以外の学びを超えて、シリア人学校はシリア難民間の相互扶助の拠点であり、また結節点ともなっている。

上記のようなシリア人学校がすでに実現した機能もありながら、経営者たちはさらに先の未来を見据え、学校教育に取り組んでいる。未だ展望のみえないシリア紛争は、シリアの人びとにとっての「平和」のあり方を混迷させている。いまシリア国内においてすべての戦闘が停止したとしても、シリア難民の人びとが望むようにシリアの状況が展開していくとは考えにくい。そのなかで、いま学齢期にある子どもたちが教育を受けないままになってしまえば、子どもたちそのものがシリアにとっての「時限爆弾」に変貌する。シリア人学校の経営者たちにとって、シリア難民の子どもたちは、「シリア再建の希望」であると同時に、「シリアにとっての時限爆弾」となる危険性をはらんでいる。シリア人学校の経営者たちは、相反する可能性を持つ子どもを、希望をもたらす存在として留まらせるために、自ら学校教育を求めている。

[112] 第 5 章 1.1.参照。

第６章　考察

１．独自のシリア人学校運営を支える構造の多面性

第 4 章および第 5 章において記述してきた調査結果より、トルコにおいて統一的な教育システムが存在しないなかで、それぞれの関係者および組織が異なる機能を果たしながら、シリア人学校の持続的な経営を支えていることが明らかになった。ただし、それぞれのアクターが果たす機能は、総体としてシリア人学校の存続を支えてはいるが、どれもが好ましい影響をもたらすものばかりではない。トルコにおいて独自に構築されてきたシリア人学校運営のしくみは、構造的に多面性をはらんでいる（表 11）。

1.1. 政治的アクターの関与がもたらしたシリア人学校への影響

シリア人学校に対するトルコ行政の認可という事象は、ポジティブに捉えれば、学校運営を安定化させるという意味で、「支援」や「協力」と称することができる。さらに、SIG 教育省がトルコ行政の認可の元で卒業試験を実施することにより、シリア難民の子どもがトルコにおいても母国の教授言語とカリキュラムで学習し、それだけで卒業資格を獲得することが可能となった。また、このことは、トルコ政府にとっても利点のないことではない。SIG と密接なつながりを持つトルコ政府は、これまで把握することが困難であったトルコ国内のシリア人学校の情報を、より正確に得ることができるようになった。

さらに、SIG 教育省による卒業資格の発行とトルコ MoNE による認定は、シリア難民独自のカリキュラムにもとづく学びが公的に保証されることを意味する。このことをとおして、シリア難民生徒がトルコで高等教育へ進学することは円滑化された。このことは、トル

表 11　トルコ行政の介入をめぐるシリア人学校の構造的多面性

ポジティブ面	事象	ネガティブ面
・「支援」・「協力」 ・学校運営の安定化	シリア人学校に対する トルコ行政の認可	・「介入」・「監視」 ・シリア難民の主体性減少
・シリア難民独自のカリキュラムにもとづく資格の保証 ・トルコでの高等教育進学の円滑化	SIG 教育省の卒業資格発行、 トルコ MoNE による認定	・学校への非正規主体からの支援減少 ・シリア難民の子どもの将来展望をめぐる選択の阻害、脅威

（出所）筆者作成。

コ行政による寛容な措置と見ることができる。

2013 年までのシリア人学校においては、授業の現場に立つ教師そのものが最大の教育資源であり、学校教育において彼らの裁量が及ぶ範囲は大きかった。その一方で、何の保証もなく運営されるシリア人学校に対して、強制的な閉校措置がとられることもしばしばであった。シリア人学校の経営維持が第一の目的であるシリア人学校関係者にとって、運営に対する公的な保証は、学校を設立するようになって以来の悲願であった。

2014 年以降における SIG 教育省とトルコ政府の介入は、シリア人学校における教育を統括し、安定化させていった。ただし、一方で、これはトルコ行政による「介入」であり、シリア人学校に対する「監視」だと捉えることもできる。国家による関与には、さまざまな規制が伴う。そのことが、シリア人学校関係者らの主体性を減少させることにつながり、人びとの思いの具象としての学校のあり方を制限することにもなるためである。そのため、シリア人学校関係者らは、シリア人学校に配置されるトルコ人コーディネーターを「トルコの目」と呼ぶ。そのなかでは、「支援」や「協力」よりも、「介入」と「監視」の側面が強調されている。

SIG は、アサド政権に対抗するものとして設置された NCSROF の傘下に位置する政治組織であるが、必ずしも反体制的な思想を持つシリア人の総意を代表するものとして受け入れられているわけではない（第 5 章 2.3.参照）。その点において、SIG がトルコにおけるシリア難民の子どもへの教育に対する主導権を握ることは、シリア人学校関係者らにとって全面的に容認できるものとはなっていない。しかし、トルコ国内で手に入れられるという利便性もさることながら、いずれ生徒たちがそのカリキュラムと教科書にもとづいた卒業試験を受けることになるという必要性に駆られて、SIG 教育省が設えた教育制度を「使わざるを得ない」（第 4 章 1.2.インタビュー結果より）という状況になっている。

それにくわえて、SIG とトルコ政府の不明瞭な関係性にもとづいて認定されている卒業資格の有効性は、一定のものとはなっていない。多くのシリア人学校において 2013/2014 年度までの卒業生に付与されていたリビアの資格であれば国際的に有効であったが、SIG の卒業資格は、SIG を承認しているトルコなどの限定的な範囲でしか有効とは認識されない。そのように有効性が限定的な卒業資格は、未だ流動的な生活を送るシリア難民の子どもの将来展望をめぐる選択を阻むことにもなりかねない。さらに、その選択によっては、シリアに帰還した際、逮捕・勾留の対象となるなど、子ども本人にとっての脅威にさえなりうるものとなっている。

子どもの個別の事例を見てきたシリア人学校関係者たちにとって、それは看過しがたいものであった。しかし、一貫性のあるカリキュラムと、そこから得られる卒業資格、生徒のトルコ国内における進学の円滑化、そして何よりもシリア人学校の運営維持に対する保証を天秤にかけたとき、シリア人学校関係者たちにとっての選択肢は限られていた。

1.2. 学校現場における構造的な課題の表出

トルコ行政と SIG 教育省によるシリア人学校への関与は、制度面に着目したとき、より「支援」や「協力」という面が際立つ。トルコ政府によるシリア難民への教育支援をマクロな視点で捉えるユニセフ等の援助機関は、それを「支援」や「協力」と表現し、シリア難民に対して非常に寛容な政策を執っているとして賞賛する。一方で、それがもたらす構造的な課題は、個々の学校現場において表出している。

シリア人学校の文脈で特徴的なのは、教育の提供者と受容者がどちらも難民ということである。そこに、「難民」を一元的に捉えることのできない要因である多面性が存在する。しかし、シリア人学校をとりまく教育構造のなかで、トルコ行政とシリア人学校関係者の間には、「受け入れ国政府」と「難民」として、従属的な関係がある。一方で、シリア人学校の現場における教育提供者（シリア人学校の運営陣）と受容者（子どもと保護者）の間には、難民という共通点により、対等な関係性が築かれている。シリア人学校の経営者をはじめとする運営陣は、この両者との関係性の間で板挟みになっている。教育受容者のニーズに対する柔軟性を高めようとするほどに、彼らの負担は増大していっている。このことによって誘発される学校内部における不信感の連鎖により、学校関係者間の連帯は弱体化し、かえって分断をもたらす原因となっている。

トルコ行政によるシリア人学校への関与により、シリア人学校関係者の裁量が及ぶ範囲は狭まった。その結果、たとえば資金源の確保に関して、トルコ政府から認可を受けていない団体や個人からは、支援を受けることがいっそう困難となった。しかし、第 4 章 2.1.で述べたように、多くのシリア人学校に対して継続的に援助を提供していたのは、トルコ政府や、政府に認可を受けて支援活動を行なっている国際機関ではなく、個々にシリア人学校とつながる無認可の団体や個人であった。そのため、学校の収入状況は不安定なものとなり、経営基盤に関わる課題が生じている。

これまで、都市難民の教育を論じる先行研究においては、避難国の現地校へ統合されることが、第一の選択肢として取り扱われてきた（Sinclair 2001; Dryden-Peterson 2011：第 2 章 2.1.参照）。現地校への就学が可能となっている状況下では、都市において運営される難民に特化した学校は代替的な選択肢として捉えられ、その実態が明らかにされることは少なかった。そのなかで、本研究において着目したシリア人学校は、トルコ行政の後ろ盾を受けながら、組織的に経営維持が図られており、経年的に安定に向かっているように見える。そうした安定化への動きを援助機関は肯定的に捉えているが、それには正負の両面があることに留意しておく必要がある。

それぞれの要因は、それを見る視点によって異なる側面を持っている。たしかに、シリア人学校の独自の経営維持を促進することもあるが、他方で阻害もしている。すなわち、シリア難民の子どもたちがそれぞれ保持する多面性と動性を踏まえて論じるとき、構造的な安

定性は、人びとの生活の安定とは反比例する影響をもたらすものとして捉えられうるのである。

２．シリア人学校をめぐる連帯と分断

第 1 章 5.において論じたように、トルコでは、シリア難民に対する支援レジームが効果的に機能しておらず、トルコ行政がほぼ独占的に支援事業を行なっている状況にある。そのため、シリア難民の生活に対する慣習的な行政の管理と介入は、他国と比較して少ない。その傾向は、本研究で中心的に取り上げた都市難民において、より顕著にみられる。そうした支援事業の空白を埋めているのが、難民自身の営みである。シリア人学校は、その営みのひとつの表れとして捉えられる。

シリア人学校は、避難国であるトルコにおいてシリア難民の共同体を独自に再構築し、そこで教育を含む福利の提供体系を創出している。これらの学校は、支援の基盤ありきではなく、まず学校が独自に運営され始め、そこに行政が介入するという順番で成り立ってきた。そのため、もともと自由な学校運営を行う土壌があった。その流れのなかで、シリア人学校はトルコ国内の政府、援助者、そして他のシリア難民と、どのような関係性を築いてきたのだろうか。

2.1. シリア難民にとっての主体性と自由の価値

本章 1.で論じたように、トルコ行政とシリア人学校関係者との間には、構造的な多面性を基盤として、認識の齟齬が存在する。シリア人側が多くの場合、シリア人学校をシリア人の主権の下にあるものとして捉えているのに対して、トルコ側は、シリア人学校の運営維持は、あくまでトルコ行政による措置であると捉えている。その認識の差異は、第 5 章 1.で記述してきた各シリア人学校の成り立ちによって、程度に差が見られる。

A 校（同一の運営体制にある B 校を含む）と K 校は、シリア人の主体性を前提とした上で、トルコ当局の関与を受け入れている。一方、H 校は、主体性の保持者であった元経営者らごとシリア人の主体性を撤廃し、トルコ当局の管理を基盤とした学校運営がなされるようになった。これらの 3 校には、学校運営における主体性の据え方に関しては、決定的な違いがある。しかし、それぞれの手段によってトルコ側とシリア人側にある認識の差異を補い、運営維持を図っているという点では共通している。それに対して、C 校は、その認識の差異をひとつの要因として、それを補うことができないまま、学校運営そのものが途絶えてしまった。

これらの事例からは、手ずから学校教育を作り上げてきた設立者たちの、シリア人学校の運営維持にかける強い思いと同時に、シリア人側に主体性を据えることに対する執着が読み取れる。A 校および B 校に関しては、トルコ人コーディネーターが「我々に学校運営を任せてくれます」として、主体性をシリア人が持つことを前提にしながら、そこにトルコ側の意志まで加えて解釈している（第 5 章 2.2.参照）。また、K 校に関しては、トルコ側の管理に不満は示しながらも、難民であっても安全な校舎を借り受けられるという利点を挙げ、シリア人側が「トルコ側の管理を拒否しない」という道を選んだと語られている（第 5 章 1.3.参照）。C 校と H 校の設立者に関しても、シリア人学校における主体性のありかをめぐって、最終的に学校を失うまでの事態に陥っている（第 5 章 1.4.および 1.2.参照）。彼らは何故、トルコにおけるシリア人学校設立以来の念願であった学校運営に対する公的な保証に抗ってまで、自らの主体性を維持しようとしたのだろうか。それは、本章 1.2.で論じたような、構造的な課題だけに起因するものではない。そこには、シリア本国において彼らが経験してきた抑圧に端を発する、根深い理由が存在する。

A 氏（第 5 章 4.2.参照）、M 氏（第 4 章 3.4.参照）、N 氏（第 4 章 3.1.参照）の事例に典型的に見られたように、紛争前のシリアは、彼らを抑圧する場所であった。そうしたシリアでの抑圧は、避難先のトルコにおいて、シリア人学校に対する期待の基盤となっている。保護者にとっても、教職員にとっても、シリア人学校において自分たちにとっての「よりよい教育を希求できる」ということは、シリアで自分たちを押さえつけてきた抑圧からの解放、すなわち自分たちが難民となったことで獲得した自由を実践することを意味する。そのことは、彼らが難民であるということに、独自の価値を付与している。

たしかに、シリアから脱出し、難民となったことは、個人の力では抗えない大きな力によるところであり、必ずしも彼らの意志に沿う出来事ではなかった。しかし、それを差し引いても、A 氏、M 氏、N 氏は、「自由」という価値によって、難民という自らの現状に意味づけを行おうとしていた。シリアで居心地の悪さを感じていた人びとにとって、難民となったがゆえに手に入れることのできた自由は、彼らが難民となって以降に望んだものではなく、紛争前のシリアにおける生活のなかでこそ希求していたものであった。

トルコ南部のシリア国境地域に居住するシリア難民のなかには、シリアへの帰還を目指す人びと、トルコにおいて定住し始める人びと、欧米諸国での第三国定住へ向かう人びとが入り混じり、その将来展望はさまざまである。しかし、一次避難国のなかでも国境周辺地域に留まる人びとには、難民のなかでも強いシリアとの連続性を保持しているという共通点がある。物理的な距離だけでなく、人間関係という点でも、精神性という点でも、シリアと、そこでの紛争の文脈から彼らはそう離れていない。シリア紛争のそもそもの出発点であった抑圧からの解放と自由の実践を、彼らは難民となってこそ実現しようとしている。それは彼らにとって、他の何物にも代えがたい大きな価値を持つことなのである。

2.2. 中立的な援助者に対する排他性の背景

本研究において調査を行なったハタイ県、ガジアンテップ県、シャンルウルファ県は、すべてシリアと国境を接している。紛争勃発から 5 年近くが経過した最後の調査時もなおその地域に留まっていたシリア難民の人びとは、シリア本国にあったもとの生活との連続性を保った暮らしを継続していた。

そうした状況下で、A、B 校のようにひとつの宗派にもとづいて連帯することは、内部の連帯を強化することにつながり、それによって教職員の動機づけを向上させ、また保護者の教育に対する需要の一部を満たす要因ともなっている。その一方で、それによってその学校を拒む人びとも現れ、また内部者が外部者を拒絶する理由にさえなる。

イスラーム教スンニ派とアラウィー派の単純な宗教対立の図式は、すでに現在のシリア紛争を説明できるものとはなっていない。しかしその一方で、その対立図式が無意識のうちにシリアの人びとのうちに内部化している側面もある。スンニ派／アラウィー派だからといって、相手を憎悪の対象とする人はそう多くはないかもしれない。しかし、それによって相手が恐怖の対象となる人は少なくない。さらにそのことが、外部者の理解度をはかる指標ともなっている。この様子からは、連帯というシリア人学校の特徴が内部の結束を強める一方で、外部との分断を生む原因にもなっていることが見てとれた（第 4 章 3.1.および第 5 章 3.4.参照）。ここまでの流れは、シリア人学校においても、難民のみで学校運営がなされることの危険性を述べ、外部組織の介入が必要であると論じた先行研究（Bush and Saltarelli 2000; Davies 2004; Sinclair 2005）と同様の構図があるように見える。

しかし、こうした状況は、外部からの援助者の介入と、それによりもたらされる支援という利益が絡むことによって、単純な連帯と分断ではなく、より複雑化している。トルコ行政によるシリア人学校への介入により、イデオロギーを共有し、個別のつながりを持っていた無認可の支援者による援助活動は困難になった。そのことにより、トルコ国内での活動を認可されている、より中立的な外部者による支援を模索する必要性が生じてきた。そのなかで、シリア人学校の対外的な見せ方も変化している。これまで、無認可の援助者との個々のつながりを維持するためには、宗教的・政治的な特徴をドナーと共通して持つことが重要であった（第 4 章 2.1.参照）。一方で、認可団体から支援を受けるためには、対外的にはそうした性質をむしろ希薄化し、中立的に見せることが求められる（第 4 章 3.1.参照）。そうした動きのなかで、特徴を失ったシリア人学校の関係者たちは、いっそう「難民」、それにくわえて「被支援者」という概念が自動的に強調されることとなる。

シリアの人びとは、トルコにおいては国民でもなく難民でもない、「客人」として扱われる（第 1 章 4.参照）。都市において「客人」として生きるためには、国民としての権利を享受することとも、難民として無償で供与されるサービスに浴することとも異なり、シリアでの暮らしと同様、もしくはそれ以上の社会的責任を遂行しなければならない。しかし、「客

人」であるがゆえに、長期的な滞在は想定されず、社会への統合もしくは包摂が促されるわけではない。また、難民自身の認識においても、彼らの多くが「いつかはシリアに帰る」または「いつかはヨーロッパへ行く」という認識を保持している。しかしそれがいつになるかは誰にとっても不明であり、個人の努力や計画でどうにかなるものでもない。このように、たしかな将来展望が見えない難民という文脈のなかで、学校教育という長期的な展望を必要とするものを創出するはたらきを担うことは、その内部の個人にとって大きな負担と不安をもたらすものとなっている。

そうした困難な状況を乗り越え、シリア人学校を維持してきた関係者たちにとって、シリア人学校の発展とそこでの教育活動は、難民として暮らしながらも彼らが創出してきた生産性と有能性を証明する源であった。それがゆえに彼らはシリア人学校そのものに独自の意味を見出し、自分たちの主体性を主張している。そこに「中立的な外部からの支援者」が入り、シリア人学校がかえって彼らの「難民」、「被支援者」といった脆弱性を想起させるものとなった。そのことが、いっそう「外部者の無理解」に対する拒絶、シリア人学校関係者たちが独自性を持つことを否定する「中立性」に対する拒絶、ひいては外部者に対する排他性へとつながっていたのではないだろうか。彼らは、自分たちを個々ではなく難民として平板化して捉えられることに対して、拒絶反応を起こしている。シリア難民の人びとの「中立性に対する拒絶」は、ソマーズやゼンビラスが提示した難民となった人びとの「平和に対する拒絶」と同様に（Sommers 2001; Zembylas 2012）、国際社会が普遍的な価値と捉えるものを、紛争の文脈の内側にある人びとの感情や思考を踏まえることなく、強権的に押し付けたことがひとつの要因となっていると考えられる。

2.3. 難民生活における学校教育の役割

シリア人学校は、国外への移動を余儀なくされた「難民」という脆弱な立場にあるからこそ、支援の必要性が理解されやすくなる。また、その「難民」という枠組みは、逆説的に、人びとが持つ国家の枠組みを強調する。「難民」であり「シリア人」である人びとの自主的な営みによって構築されてきたシリア人学校は、関係者のさまざまなニーズに対して柔軟に応じてきた。その歴史のなかで育まれてきた学校教育の役割は、主に 2 つに分けられる。それは、第 1 に将来のための機能とその影響であり、第 2 に現状のための機能とその影響である。

第 1 の、将来のための機能とそれがもたらす影響には、卒業資格の獲得や、よりよい教育へのアクセス、雇用の獲得といった生活を保障する場としての意味づけが含まれる。この役割は、政治的アクターの介入をとおして、学校運営の構造化が進むことにより強化されている。ただし、それだけにこの役割は構造的課題による影響を受けやすく、不安定なものとなっている。さらに、それを理由として、個々の難民生活と照らし合わせると、マイナスの働

きをもたらす場合もあることがわかった。

第 2 に、現状のための機能とその影響である。これには、子どもや保護者にとって学校そのものが拠り所となったり、あるいは窓口として学校内外の共同体を架橋するという役割と、教職員にとって難民経験の補償となったり、自由の実践をとおして難民生活を積極的に意味づけることを可能とする役割が含まれる。この役割は、シリア人学校の内部関係者すべてが難民によって構成されているからこそ、形成されるものである。そのため、シリア人学校の運営に携わるアクターが多様化し、外部アクターの介入がなされることによって、学校内部の連帯は弱体化し、むしろ経年的に不安定化してきている。

第 2 に挙げた現状のための機能と影響は、第 1 に挙げた卒業資格やよりよい就労機会などの実利と比較すると、短期的な効果に見える。そのため、無意識的で、看過される傾向にある。しかし、これこそが個々の難民による営みの総体であると同時に、その営みを支え、強化するものとして機能している。

トルコにおけるシリア人学校は、設立され始めてから 5 年が経過したところであり、その長期的な影響は未だ見えてこない。しかし現時点で、「シリア人」、「シリア難民」としての連帯を促し、子どもへの教育提供をとおして、すべての世代に対して希望を与えている点に、「シリア人学校」としての大きな価値が置かれている。

ここまで見てきたように、シリア人学校をめぐってあらゆる分断が生じている。それは、シリア人学校外部にある、トルコ現地住民とシリア難民、あるいはシリア人同士の分断である場合もあるが、一方で、学校内部の利害関係をめぐる関係者間の分断でもあり、また、学校関係者と外部の援助者との間にある分断もある。しかし、それを再び連帯させていくのも、シリア人学校でしかない。シリア人学校をとりまく人びとの連帯は、単なる理想論にもとづいて成り立っているものではない。シリア人学校の関係者たちは、それぞれが内包する焦燥感や必要性に駆られて連帯の形成に取り組み、それを基盤として学校教育が営まれている。難民となった人びとは、個別の日常生活のなかで、あるいはシリア人総体としての将来にむけて、子どもたちを「時限爆弾」にはしないという強い決意を持って、学校教育に希望を託している。

終章　研究のまとめと意義

１．研究のまとめ

本研究では、トルコ南部のシリア国境地域における現地調査にもとづいて、シリア人学校関係者に中心的な視座を据え、シリア人学校とそこでの教育が難民生活において果たす役割を考察した。

この研究に取り組む端緒として、難民によって営まれる教育活動が不可視の状態に陥っているのではないかという問題意識があった。それは、これまでの先行研究において、都市難民の多様性、さらに個々の難民が持つ多面性と動性に対する視点が欠如していたことに起因する。それにくわえて、難民教育の実証的なエビデンスが少なく、また教育の提供主体として行政や大規模な援助機関ばかりが想定されていたことも、今日の難民を取り巻く現状を理解するためには不十分なことであった。

また、難民の学校教育の役割は、とくに人道支援としてのものに偏重して議論がなされてきた。しかし、今日では、難民人口の過半数を都市難民が占めており、そしてその都市難民は自律的に教育活動を行なっている。これまでの先行研究のなかでは、研究と支援の視点が一体化しており、とくに難民の主体的な営みを基盤とする難民教育という点において、空白が生まれている。こうした先行研究における議論のあり方は、今日の難民をとりまく現状に即したものとはなっていない。

こうした問題意識を踏まえて、本研究では、トルコに暮らすシリア難民を事例として取り上げた。トルコでは、シリア難民に対する国際的な支援レジームが効果的に連携されておらず、トルコ政府が独自に支援事業を実施している。そのため、シリア難民による自主的な当事者支援が活発化される土壌がある。このことにより、上記の先行研究における課題に応える事例として適切であると考えた。また、シリア本国の教育状況が抱えていた課題として、強固な政治体制が教育制度や学校現場にまで影響を及ぼしていたこと、そのなかで関係者が抑圧されていたことを挙げた。そのような背景にもとづき、多くのシリア難民にとって、「就学するか否か」ではなく「いかに、いかなる就学をするか」が前提的な問いとなっていることが明らかになったことも、これが先行研究の空白を埋める事例であることを決定づけた要因のひとつである。

以上の研究背景を踏まえ、トルコにおいてシリア難民により設立されたシリア人学校 12 校の事例研究を行なった。本研究において調査を実施したハタイ県、シャンルウルファ県、ガジアンテップ県を擁する地域は、トルコのなかでもシリアと国境を接する位置にあり、それぞれに異なる特徴を持っている。

調査の結果、本研究で取り上げた事例においては、シリア人学校を中心としてシリア難民同士の結束を促す共同体が形成されていることが明らかになった。この共同体が、本来行政

や国連組織などが提供するべき学校教育という社会的サービスを創出している。その可視的な利益としては、子どもに対する卒業資格や教育機会、また教職員に対する雇用の場といったものが挙げられる。これは、彼らの難民という背景と結びついて、トルコにおいて生活基盤を構築するきわめて重要なものである。これらの利益は、トルコ政府や SIG といった政治的なアクターと結びつくことで、経年的に強化されていった。それゆえに、それらは他方でトルコ政府と SIG が中心となって形成する教育構造の変動の影響を受けやすく、また子どもに対して自動的に政治的な意味づけを行うことになる。それは、個別の事例から見ると、生活の保障であると同時に、脅威にさえなりうる両面性を持っていた。

また、こうした生活に密着した利益をもたらすものであるからこそ、シリア人学校関係者の間には、強い依存関係が生じている。ただし、避難先でたまたま出会ったに過ぎない個人の寄り集まりである難民の集合体がその機能をまかなうにあたって、その負担は共同体の中核に近い人間になればなるほど深重なものとなる。そこにトルコ政府と SIG、外部の援助者など多様なアクターが加わることによって、関係者間の連帯のもとで構築されてきたシリア人学校は、学校内外において徐々に分断されてきている。

しかし、関係者にとってシリア人学校とは、可視的な利益をもたらすだけの場ではない。シリア人学校は、シリア本国において紛争前から政府や慣習による抑圧を受けてきた人びとにとって、その文脈から脱却し難民となったことで得た自由を実践する場となっている。また、難民としてのさまざまな経験のなかで無力感や喪失感に苛まれている教職員にとっては、シリア人学校の発展やそこでの教育活動が、彼らに貢献感を得ることにつながっている。それは、彼らに難民経験がもたらす負の感情を補償するものとなっている。シリア難民が手ずから成長させてきたものであるからこそ、シリア人学校は関係者にそうした不可視の利益を提供している。そして、そうした機能があるがゆえに、彼らは連帯せざるを得ない。そのなかで、学校教育が果たす役割は、いわば希望の拠り所である。

２．研究上の意義と制約

本研究は、先行研究においては避難国の現地校へ統合されることが最善とみなされ、それ以外の学校が単なる通過点・準備拠点として看過されてきた潮流に対して、質的調査にもとづいて研究蓄積を加えた点に意義がある。本研究では、トルコのシリア国境地域で運営されるシリア人学校 12 校の事例を、3 県にわたって調査した。その結果、実証的な研究がとくに不足していた中東地域における難民学校の事例について、学校運営のしくみと学校現場の実態を、学校内部だけでなくその周辺の地域的な広がりと、「シリア難民」のそもそもの始まりである 2011 年から 2015 年という時間の広がりをもって叙述したことは、データそ

のものに価値を認められるものである。

また、従来の先行研究において、難民が持つ難民としての経験が分析要因として取り上げられることは多かったが、出身国における紛争前の、「難民」となる前の生活背景を踏まえて議論されることは少なかった。それに対して、本研究においては、シリア本国の社会的背景と教育状況を踏まえ、シリア人学校の設立から発展までの背景となっている関係者の認識や考えとの有機的なつながりとともに分析した。そのなかで、難民にとっての学校教育の役割は、過去の本国での生活背景とそこでの経験、現在避難している場所での生活状況、そして将来展望まで、連綿とした因果関係を持っていることが本研究において明らかになった。このことにより、先行研究の蓄積における空白を質的にも量的にも満たし、学術的貢献を果たしたといえる。

研究上の制約としては、まず通常あるような政策文書等の全体の規定・規則に関する書類や資料が存在せず、また信頼できる定量的な統計も不足している点が挙げられる。これは、難民の教育システム全般の特徴であり、また課題でもある。そのため、資料・情報収集にあたっては、インタビューなど個別の情報源に依拠せざるを得なかった。ただし、そうした全体を統括する文書および制度そのものの不在こそが、独立的に運営される難民の教育を特徴づける側面であり、本研究のような事例研究の蓄積が必要となる所以でもある。

また、調査にあたって、聞き取りの対象者が特定のシリア人学校関係者に偏っていたことも制約のひとつである。表 6、7 に示した主な調査対象者 34 名中、トルコ人は 2 名のみであり、本文中に引用した語りはシリア難民のものがほとんどで、トルコ人、援助関係者の発言はごくわずかである。また、調査地が学校および学校周辺であったため、コミュニティの形成に重要な拠点となりうるモスクや病院、コミュニティセンターなど、別の場所においては調査を行うことができていない。くわえて、シリア難民のなかでも対象者は特定の政治的（反政権派）・宗教的（イスラーム教スンニ派）思想を持つ人びとに限られた。紛争の文脈の内側にあるシリアの人びとと信頼関係を構築するためには、筆者ひとりで多様な人びとにアクセスすることは容易ではなかったためである。このことにより、特定の共同体に所属するシリア人学校関係者からみた学校教育が、本研究において議論の中心となった。このように視点を焦点化させた状態でも、本研究で議論した学校教育の役割はきわめて多面的なものではあった。しかし、より異なる視座から分析することができれば、いっそう複層的な議論になったことであろう。そこで、今後の研究上の課題として、地域的・時間的・対象者的な多層性を拡大していかなければならない。そうすることにより、シリア難民の人びとの多面性と動性が、より多角的に詳らかにされることが期待される。

おわりに

2011 年に勃発したシリアの紛争は、21 世紀最大の人道危機といわれている。その美しい伝統様式の街並みが世界遺産にも登録されていたシリア第 2 の都市アレッポは、今や国連をして「巨大な墓場（Giant Graveyard）」と言わしめる場所にまで成り果てた（BBC 2016）。シリアという国の長い伝統を体現し、数千年の長きにわたって人びとの拠り所となってきた歴史的・宗教的建造物の多くは破壊された。かつてのシリアの美しさと温かさを知るすべての人びとにとって、見るに堪えない暴力と破壊の限りが尽くされている。そのような状態のなかで、シリアという国の展望は、時間を経るごとに見えにくくなっている。

シリア国内における闘争は未だ混迷の渦中にあり、紛争勃発から 5 年以上が経過した今も、シリアから避難する人びとは後を絶たない。今後も同国出身の難民人口の増加と、さらなる複線的な移動をともなう世界的な拡大が予想される。難民の滞在の長期化によってトルコを含む周辺国がすでに疲弊の色を見せ始めているかたわら、ヨーロッパを含む遠方の国々も、シリア難民への門戸の解放に積極的とはいえない。

そのような状況下において、シリア難民の人びとは、シリアの子どもの教育に対する責任を自ら負おうとしている。難民自身により運営される学校であるからこそなされる、難民の子どもとその家庭による就学に対する意味づけがある。それは、難民キャンプにもシリアにもない自由の空間であり、シリア人同士の連帯であり、あらゆる共同体から孤立したシリア難民個人・家庭と社会との結節点としての機能である。一方でシリア人学校内外において生じている根深い分断はあるものの、彼らの営みが、公的機関や国際 NGO にさえサポートしきれない難民による教育へのアクセスを、当事者支援という形で可能にしていることも事実である。

本研究で明らかにしたシリア難民による学校運営活動は、極めてダイナミックなものである。数年のうちにさまざまな展開をみせるそうした働きが、シリア難民の子どもたちの就学に大きく貢献している。そのなかで難民は、決して援助活動の受益者、紛争の被害者といった枠組みに収まらない。今後は、より長期的な視点で彼らを能動的な活動主体として捉え、彼らの当事者性に着目した研究蓄積がいっそう重要となるであろう。

謝辞

本研究の基盤となった調査の実施にあたって、下記の助成を受けました。ここに記して、関係者の方々へ深謝の意を表します。

- 日本学術振興会科研費 JP15J01815（研究代表者：山本香）
- 日本学術振興会科研費 JP26257112（研究代表者：澤村信英）
- 第 2 回若手難民研究者奨励賞

澤村信英先生には、大阪大学に着任された 2010 年、私が学部 2 年生のときに初めてお会いして以来、対象地域も分野も違う私を研究室へ受け入れていただき、博士課程修了までお世話になりました。先生は、私がやりたいテーマを勝手に貫いていたにも関わらず、違うフィールドを目指す私に現地調査の場所を展開してくださいました。さまざまな研究会・学会での発表や論文執筆の機会に加えて、南スーダンやケニアでの調査の機会まで与えてくださり、8 年という長い時間をかけて、私を研究の道へと押し上げてくださいました。澤村先生が指導教員でなかったら、私は研究者としての人生を想像することもできませんでした。

中村安秀先生にも、国際協力ゼミに所属した学部 3 年生の頃から、7 年間にわたってお世話になりました。ゼミでは、データを研究の形にしようとしてだんだんと視野が狭まっていく私に対して、いつもその先を見据えたコメントをくださいました。「未完成でもいいから、人の思いを反映した研究を」と言ってくださったことは、自分の原点を見つめ直すきっかけとなりました。

福岡まどか先生も、学部の頃からグローバル人間学科目の第 1 期生として、長年見守っていてくださいました。博士論文もドラフトの段階から通読してくださり、丁寧なご指導をいただくなかで、従来の文献やフィールドで収集した資料に対して、研究者として積極的に意味づけを行い、記述していく重要性を学びました。

景平義文氏をはじめとする AAR トルコ事務所の皆様、その他人道支援組織の皆様には、資料・情報収集にあたって多大なるご協力をいただきました。また、内海成治先生、大塲麻代先生、川口純先生、小松太郎先生には、大学院生活をとおして貴重なご指導を賜りました。

澤村研究室の歴代のゼミ生たちには、日々の議論やコメントでたくさんのヒントやアドバイスをもらいました。とくに、小川未空さんには、私が博士課程で執筆したほぼすべての論文を読んでもらい、大いに愚痴を聞いてもらいました。ゼミ生たちが同じ研究室でひたむきに学んでいる姿、気づけば増進している研究内容や知識量から、彼らが日々いかに努力し、成果を出しているか知る度に、焦りを感じることもありましたが、自分への叱咤激励となりました。私が何かに悩んでいるとき、研究がいやになったとき、現実逃避したくなったとき、ゼミ生たちに何時間も長話に付き合ってもらったその時間なしに、私の研究生活はありませんでした。彼らと同じ時間を澤村研究室で過ごしたことは、私の誇りです。

そして、シリアの皆様、とくに A、B 校の A 氏・C 氏夫妻には、最初の調査対象校として、調査の作法も覚束ないなかで、日がな一日学校と先生たちに張り付いて学校中をうろつく私を、寛容に受け入れていただきました。彼らとの出会いがなければ、ハタイ県での調査はもちろん、トルコでのシリア人学校の調査自体、続けることはできなかったことだろうと思います。また、ハタイ・ガジアンテップ両県において調査のコーディネートをしてくれた d 氏と、彼の妻、母、妹、姉とその子どもたちには、いくら感謝してもしきれません。私を家族のように受け入れてくださり、身をもって「シリアの女性文化」を教えてもらったことは、研究だけでなく私の人生にとって大きな糧となっています。

シリアの人びとと対話しながら、シリアで起きていることが私の身に迫るようなこともあれば、遠ざかるような思いがすることもあり、彼らの心のなかにある大きな混乱や悲嘆、シリアへの郷愁を受け止めきれない部分もありました。いまシリアで起きていること、そして彼らがシリアで体験してきたことを私が同じように経験することはできませんが、私を信頼し、経験と記憶を共有してくれたことには、敬意と感謝しかありません。

9 年間の大学生活のなかで、たくさんの国と地域を訪れました。そんななかで、私の家族は、どこに行くと言っても「気をつけて」と送り出してくれました。心配ばかりかけたことと思いますが、論文が雑誌に掲載されるたびに共に喜び、一つ残らず読んでくれたことは、研究を続けていく上での大きな励みになりました。

最後に、夫アハマドほど、体調・生活習慣の管理から精神面でのケアまで、私の研究生活を案じてくれた人はいません。私のちょっとした迷いや不安を見過ごすことなく、私以上に気遣い、ともに解決策を考えてくれました。精神的にも身体的にも健康なまま博士論文を書き上げることができたのは、彼の献身的な支援の賜物です。そして、アハマドの家族にも、私の研究を理解してもらい、支えてもらいました。そのことが私にとってどれだけ心強く、研究を進める指針となったか、計り知れません。

すべての人のひとつひとつのご厚意とご助力なくしてこの論文を書き終えることはできませんでした。いかに恵まれた環境で研究を続けてくることができたか、ここで皆様への感謝をすべて言い尽くすことはできません。本当に、ありがとうございました。

2016 年 12 月

山本　香

引用文献

【日本語文献・資料】

青山弘之（2005）「シリアにおけるクルド問題―差別・抑圧の“制度化”―」『アジア経済』46 巻 8 号、42-70 頁。

_____（2011）「シリアへの政変波及がこれほどまでに遅れたのはなぜか」酒井啓子編『＜アラブ大変動＞を読む―民衆革命のゆくえ―』東京外国語大学出版会、105-118 頁。

_____（2012）『混迷するシリア―歴史と政治構造から読み解く―』岩波書店。

青山弘之・末近浩太（2009）『現代シリア・レバノンの政治構造』岩波書店。

朝隈芽生（2015）「長期化した難民状態にある人々の「居場所」の役割―イランにおけるアフガニスタン難民による学校運営―」『国際開発研究』24 巻 2 号、97-112 頁。

新井勇治（2002）「シリア―オアシスに持続する世界最古の都市文明―」陣内秀信・新井勇治編『イスラーム世界の都市空間』法政大学出版局、170-283 頁。

池田丈佑（2014）「庇護と保護の理念―その内容と変遷―」墓田桂・杉木明子・池田丈佑・小澤藍編著『難民・強制移動研究のフロンティア』大学図書、23-40 頁。

内海成治（2008）「第 III 部　国際緊急人道支援の活動領域　11―教育」内海成治・中村安秀・勝間靖編『国際緊急人道支援』ナカニシヤ出版、200-216 頁。

内海悠二（2012）「紛争が学校効果に与える影響の考察―学力テストに対する学校要素と学校外要素との量的比較分析を中心として―」『アジア太平洋研究科論集』24 号、201-224 頁。

宇野昌樹（2001）「第 5 章　シリア・アラブ共和国」『中東基礎資料調査―主要中東諸国の憲法―』日本国際問題研究所、255-305 頁。

江成幸（2002）「「定住化」と「共生」をめぐる課題―ラテンアメリカ出身日系人」駒井洋編『国際化のなかの移民政策の課題』明石書店、131-160 頁。

奥田敦（2013）「シリア人の生活に息づくイスラーム――試される信仰の実践」黒木英充編著『シリア・レバノンを知るための 64 章』明石書店、300-305 頁。

小山祥子（2003）「シリア・アラブ共和国における就学前教育」『日本保育学会大会発表論文集』56 号、340-341 頁。

柄谷利恵子（2014）「「移民」と「難民」の境界の歴史的起源―人の移動に関する国際レジームの誕生―」墓田桂・杉木明子・池田丈佑・小澤藍編『難民・強制移動研究のフロンティア』大学図書、60-74 頁。

菊地達也（2013）「アラウィー派――異端視され続けてきたシーア派分派」黒木英充編著『シリア・レバノンを知るための 64 章』明石書店、122-127 頁。

北村友人（2013）「平和構築のための国際教育協力に関する概念的考察：「権利としての教育」を考える」『上智大学教育学論集』47 号、1-19 頁。

国枝昌樹（2012）『シリア　アサド政権の 40 年史』平凡社。
久保忠行（2010a）「難民の人類学的研究にむけて――難民キャンプの事例を用いて」『文化人類学』75 巻 1 号、146-159 頁。
_____（2010b）「依存から「自律」へ―難民の自助的活動に関する人類学的考察―」『Kyoto Working Papers on Area Studies』91 号、1-20 頁。
_____（2014）『難民の人類学―タイ・ビルマ国境のカレンニー難民の移動と定住―』清水弘文堂書房。
栗本英世（2008）「教育に託した開発・発展への夢――内戦、離散とスーダンのパリ人」石塚道子・田沼幸子・冨山一郎編　『ポスト・ユートピアの人類学』人文書院、45-70 頁。
クレンゲル，ホルスト著（1980）＝五味亨訳（1991）『古代シリアの歴史と文化―東西文化のかけ橋』六興出版。
黒木英充（2013）「スンナ派とシーア派――国が変われば立場も変わる」黒木英充編著『シリア・レバノンを知るための 64 章』明石書店、114-118 頁。
小泉康一（2005）『国際強制移動の政治社会学』勁草書房。
_____（2015）『グローバル時代の難民』ナカニシヤ出版。
国際協力事業団企画部（1998）『国別 WID 情報整備調査　シリア』国際協力事業団。
小松太郎（2005）「紛争後の教育復興」黒田一雄・横関祐見子編『国際教育開発論――理論と実践』有斐閣、208-222 頁。
_____（2016）「紛争・災害後の教育」小松太郎編『途上国世界の教育と開発―公正な世界を求めて―』上智大学出版、221-233 頁。
酒井啓子編（2011）『＜アラブ大変動＞を読む――民衆革命のゆくえ』東京外国語大学出版会。
シンクレア，マーガレット著（2002）＝小松太郎訳（2014）『紛争・災害後の教育支援』東信堂。
高岡豊（2014）「第二章　シリア――「真の戦争状態」が必要とする「独裁」政権」青山弘之編『「アラブの心臓」に何が起きているのか――現代中東の実像』岩波書店、29-54 頁。
高岡豊・浜中新吾（2009）「シリア人の国境を越える移動に関する意識と経験―世論調査の計量分析から読み解く社会意識―」『現代の中東』47 号、2-17 頁。
ダルウィッシュ，ホサム（2011）「アラブ世界の民衆蜂起とアサド体制―その国際的・国内的条件」、2011 年度政策提言研究「中東・南アジア地域の平和システム構築に向けて」研究会（日本貿易振興機構アジア経済研究所、2011 年 4 月−2012 年 3 月）報告。
日本エネルギー経済研究所中東研究センター（2006）『憲法に基づく中東主要国体制の比較―平成 17 年度自転車補助事業「中東における民主化の進展に関する調査」報告書―』財団法人日本エネルギー経済研究所中東研究センター。
ヒッティ，フィリップ・フーリ著（1959）＝小玉新次郎訳（1963）『シリア―東西文明の十

字路―』紀伊国屋書店。
藤田慶子（2004）「ゴッフマン理論における役割と自己呈示―学校における相互行為の分析資格としての検討―」『東京大学大学院教育学研究科紀要』44 巻、301-309 頁。
ベル，ガートルード・ロージアン著（1907）＝田隅恒生訳（1994）『シリア断行紀行』平凡社。
本間浩（2005）『国際難民法の理論とその国内的適用』現代人文社。
三尾真琴（1999）「シリアとレバノンにおける学校教育制度の比較―国民教育としての位置付けを中心に―」『比較教育学研究』25 号、170-186 頁。
山本香（2015a）「教育からみるシリア難民の生活とコミュニティ―トルコおよびヨーロッパにおける社会関係資本の比較―」『難民研究ジャーナル』5 号、92-108 頁。
____（2015b）「難民がつくる新たなコミュニティの可能性――シリア難民が経営する学校をめぐって」『ボランティア学研究』15 号、127-139 頁。
____（2016）「紛争の影響下にある子どもの教育機会の保証―シリア難民がトルコで運営する学校の事例から―」『未来共生学』3 号、213-238 頁。
山本香・景平義文・澤村信英（2013）「シリア難民による学校運営と NGO の支援活動―トルコ・ハタイ県の事例―」『国際教育協力論集』16 巻 1 号、43-58 頁。
山本香・澤村信英（2015）「トルコにおけるシリア難民による学校運営―教職員の視点からみた学校の役割―」『国際開発研究』24 号、71-86 頁。
山本達也（2008）『アラブ諸国の情報統制―インターネット・コントロールの政治学』慶應義塾大学出版会。
山本達也（2013）『舞台の上の難民―チベット難民芸能集団の民族誌―』法藏館。
ロンド，フィリップ著（1978）＝宮川朝一訳（1985）『シリア』白水社。

【英語文献・資料】

AFAD (2016) “Current Status in AFAD Temporary Protection Centres.” Retrieved from [https://www.afad.gov.tr/en/2602/Current-Status-in-AFAD-Temporary-Protection-Centres] (Last accessed 11th November 2016)
Ahmadzadeh, H., M. Corabatir, L. Hashem, J.A. Husseini and S. Wahby (2014) *Ensuring Quality Education for Young Refugees from Syria (12-25 years): A mapping exercise.* Oxford: Refugee Studies Centre, Oxford Department of International Development, University of Oxford.
Al Jazeera (2016) “Erdogan: Syrian refugees could become Turkish citizens.” Retrieved from [http://www.aljazeera.com/news/2016/07/erdogan-syrian-refugees-turkish-citizens-160703133739430.html] (Published: 4th July 2016, Last accessed: 12th July 2016)
BBC (2016) “Syria war: Aleppo risks becoming giant graveyard - UN.” Retrieved from [http://www.bbc.com/news/world-middle-east-38155936] (Published 30th November 2016, Last

accessed 5th December 2016)

Bird, L. (2003) *Surviving School: Education for Refugee Children from Rwanda 1994-1996.* Paris: UNESCO/IIEP.

Bush, K.D. and D. Saltarelli (2000) *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a peacebuilding education for children.* Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Ceritogly, E., H.B.G. Yunculer, H. Torun, and S. Tumen (2015) *The Impact of Syrian Refugees on Natives' Labor Market Outcomes in Turkey: Evidence from a Quasi-experimental design*. Ankara: Central Bank of the Republic of Turkey.

Collett, E. (2016) "The Paradox of the EU-Turkey Refugee Deal." Retrieved from [http://www.migrationpolicy.org/news/paradox-eu-turkey-refugee-deal] (Published: March 2016, Last accessed 10th December 2016)

Culbertson, S. and L. Constant (2015) *Education of Syrian Refugee Children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan.* California: RAND corporation.

Culbertson, S., T. Ling, M. Henham, J. Corbett, R. Karam, P. Pankowska, C. Saunders, J. Bellasio and B. Baruch (2015) *Evaluation of UNICEF's Emergency Education Response for Syrian Refugee Children and Host Communities in Jordan*. Amman: UNICEF Jordan.

Daily Sabah (2016) "3,800 Syrian refugees in Turkey given work permits." Retrieved from [http://www.dailysabah.com/economy/2016/05/23/3800-syrian-refugees-in-turkey-given-work-permits] (Published: 22nd May 2016, Last accessed: 12th July 2016)

Darcy, J., S. Durston, F. Ballarin, J. Duncalf, B. Basbug and H. Buker (2015) *An Independent Evaluation of UNICEF's Response to the Syrian Refugee Crisis in Turkey, 2012-2015*. New York: UNICEF.

Davies, L. (2004) *Education and Conflict: Complexity and chaos*. New York: Routledge.

Demirdjian, L. (2011) *Education, Refugees and Asylum Seekers*. London: Continuum International Publishing Group.

DGMM (2014) *Law on Foreigners and International Protection.* Ankara: Directorate General of Migration Management (DGMM), Ministry of Interior, The Republic of Turkey.

____ (2016) "Migration Statistics: Temporary protection." Retrieved from [http://www.goc.gov.tr/icerik6/temporary-protection_915_1024_4748_icerik#] (Last accessed: 11th November 2016)

Dincer, O.B., V. Federici, E. Ferris, S. Karaca, K. Kirisci and E.O. Carmikli (2013) *Turkey and Syrian Refugees: The limits of hospitality.* Washington, D.C.: Brookings.

Directorate of Research in Ministry of Education (2004) *National Report on the Educational Development in the Syrian Arab Republic Presented to: The 47th International Conference of Education Held in Geneva 2004*. Damascus: Ministryof Education, Syrian Arab Republic.

Dodds, T. and S. Inquai (1983) *Education in Exile: The educational needs of refugees*. Cambridge:

International Extension College.

Dorman, S. (2014) "Educational Needs Assessment for Urban Syrian Refugees in Turkey." Retrieved from [https://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=7898] (Published September 2014, Last accessed 11th October 2016)

Dryden-Peterson, S. (2011) *Refugee Education: A global review*. Geneva: UNHCR.

____ (2015) *The Educational Experiences of Refugee Children in Countries of First Asylum.* Washington, D.C.: MPI (Migration Policy Institute).

EP-Nuffic (2015) *Education System Syria: The Syrian education system described and compared with the Dutch system.* Hague: Ep-Nuffic, The Organisation for Internationalisation in Education.

Erdogan, M.M. (2014) *Syrians in Turkey: Social acceptance and integration research*. Ankara: Hacettepe University Migration and Politics Research Center (HUGO).

Fargues, P. and S. Bonfanti (2014) *When the Best Option is a Leaky Boat: Why migrants risk their lives crossing the Mediterranean and what Europe is doing about it*. Florence: Migration Policy Centre, European University Institute.

Ferrari, M. and C. Fernando (2013) Resilience in Children of War. *In* Fernando, C. and M. Ferrari (eds.) *Handbook of Resilience in Children of War*, pp.287-302, New York: Springer.

Frayha, N.M. (2012) Educational Reform in the Arab World: Directives, mechanisms and challenges in Lebanon, Syria and Oman. *In* Alayan, S., A. Rohde and S. Dhouib (eds.) *The Politics of Education Reform in the Middle East: Self and other in textbooks and curricula*, pp. 15-39, New York: Berghahn Books.

Gerstner, E. (2009) Hope for the future: Issues of educational certification in Dadaab, Kenya. *In* Kirk, J. (ed.) *Certification Counts: Recognizing the learning attainments of displaced and refugee students*, pp.183-191, Paris: UNESCO/IIEP.

Gezelius, H. (1996) *Refugee-run Education: The Somali refugee primary school in the Republic of Yemen*. Stockholm: Radda Barnen (Swedish Save the Children).

Goujon, A. (1997) *Population and Education Prospects in the Western Mediterranean Region (Jordan, Lebanon, Syria, the West Bank and the Gaza Strip)*. Laxenburg: International Institute for Applied Systems Analysis (IIASA).

Government of Turkey (2006) *Regulation No. 1994/6169 on the Procedures and Principles related to Possible Population Movements and Aliens Arriving in Turkey either as Individuals or in Groups Wishing to Seek Asylum either from Turkey or Requesting Residence Permission in order to Seek Asylum from Another Country* (Last amended in 2006). Ankara: The Government of Turkey.

Government of Syrian Arab Republic (2012) *Constitution of the Syrian Arab Republic* (First issued in 1964, Last amended in 2012). Damascus: The Government of Syrian Arab Republic.

Green, P. (2002) For a Future to Be Possible: Bosnian dialogue in the aftermath of war. *In* Miller, V.W.

and F.W. Affolter (eds.) *Helping Children Outgrow War,* pp.78-82, Washington, D.C.: USAID.

Harrell-Bond, B.E. (1986) *Imposing Aid: Emergency assistance to refugees*. Oxford: Oxford University Press.

Hoffstaedter, G. (2015) Between a rock and a hard place: Urban refugees in a global context. *In* Koizumi, K. and G. Hoffstaedter (eds.) *Urban Refugees: Challenges in protection, services and policy*, pp.1-10, New York: Routledge.

Human Rights Watch (1994) *Easy Prey: Child Soldiers in Liberia*. New York: Human Rights Watch Children's Rights Project.

____ (2014) *"Maybe We Live and Maybe We Die": Recruitment and Use of Children by Armed Groups in Syria*. New York: Human Rights Watch.

Hyndman, J. (2000) *Managing Displacement: Refugees and the politics of humanitarianism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Hynes, T. (2003) *The Issue of 'Trust' or 'Mistrust' in Research with Refugees: Choices, caveats and considerations for researchers*. Geneva: UNHCR Evaluation and Policy Analysis Unit.

Icduygu, A. (2015) *Syrian Refugees in Turkey: The long road ahead.* Washington, D.C.: MPI (Migration Policy Institute).

IIMU (2016) *Back to School Dashboard -2016*. Beirut: Interagency Information Management Unit (IIMU) – UNHCR.

International Medical Corps (2014) "IMC/ASAM Rapid Needs Assessment of Gaziantep Base d Syrian Refugees Survey Results." Retrieved from [http://documents.wfp.org/stellent/groups/public/documents/op_reports/wfp273947.pdf] (Last accessed 11th October 2016)

Jacobsen, K. (2006) Refugees and Asylum Seekers in Urban Areas: A livelihoods perspective. *Journal of Refugee Studies* 19(3): pp.273-286.

Jalbout, M., X. Ackerman and S. Dryden-Peterson (2014) "A Fourth Year of War in Syria: What We Still Need to Know About Educating Refugees." Retrieved from [https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2014/03/14/a-fourth-year-of-war-in-syria-what-we-still-need-to-know-about-educating-refugees/] (Published 14th March 2014, Last accessed 11th November 2016)

Kirk, J. and R. Winthrop (2008) Learning for a Bright Future: Schooling, armed conflict, and children's well-being. *Comparative Education Review* 52(4): pp.639-661.

Koepke, B. (2012) The Situation of Afghans in the Islamic Republic of Iran: Nine years after the overthrow of the Taliban regime in Afghanistan. *In* Calabrese, J. and J.L. Marret (eds.) *Transatlantic Cooperation on Protracted Displacement: Urgent need and unique opportunity,* pp. 57-69, Washington, D.C.: Middle East Institute Press.

Kostelny, K. and M. Wessells (2013) Child Friendly Spaces: Promoting children's resiliency amidst

war. *In* Fernando, C. and M. Ferrari (eds.) *Handbook of Resilience in Children of War*, pp.119-130, New York: Springer.

Machel, G. (2000) *The Impact of Armed Conflict on Children*. Winnipeg: International Conference on War-affected Children.

Malkki, L.H. (1995) *Purity and Exile: Violence, memory, and national cosmology among Hutu refugees in Tanzania*. Chicago: The University of Chicago Press.

Mannaert, C. (2003) *New Issues in Refugee Research Working Paper No.89: Irregular migration and asylum in Turkey.* Geneva: UNHCR

Matthews, R.D. and M. Akrawi (1949) *Education in Arab Countries of the Near East.* Menasha: George Banta Publishing Company.

Muldoon, O.T. (2013) Political Violence, Identity and Psychological Adjustment in Children. *In* Fernando, C. and N. Ferrari (eds.) *Handbook of Resilience in Children of War*, pp. 223-232, New York: Springer.

Mullis, I.V.S., M.O. Martin, P. Foy and A. Arora (2012) *TIMSS 2011 International Results in Mathematics.* Philadelphia/Amsterdam: TIMSS & PIRLS International Study Center / International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Nicolai, S. and C. Triplehorn (2003) *The Role of Education in Protecting Children in Conflict*. London: Humanitarian Practice Network.

OCHA (2016) *Syria Crisis: Bi-weekly situation report No.17 (as of 14 November 2016)*. Geneva: United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA).

OECD (2015) "Real Minimum Wages." Retrieved from [https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=RMW] (Last Accessed: 31st August 2016)

Oka, R.C. (2014) Coping with the Refugee Wait: The role of consumption, normalcy, and dignity in refugee lives at Kakuma refugee camp, Kenya. *American Anthropologist* 116(1): pp.23-37.

Ozden, S. (2013) *Syrian Refugees in Turkey: MPC Research Reports 2013/05*. San Domenico di Fiesole (FI): Robert Schuman Centre for Advance Studies, European University Institute.

Pearlman, L.A. (2013) Restoring Self in Community: Collective approaches to psychological trauma after genocide. *Journal of Social Issues* 69(1): pp.111-124.

Preston, R. (1990) Is There a Refugee Specific Education? *Convergence* 23(3): pp.3-10.

Rabo, A. (1992) The Value of Education in Jordan and Syria. *In* Dahl, G. and A. Rabo (eds.) *Kam-ap or Take-off: Local notions of development,* pp. 98-122, Stockholm: Stockholm Studies in Social Anthropology, Department of Social Anthropology, Stockholm University.

_____ (1996) Gender, State and Civil Society in Jordan and Syria. *In* Dunn, E. and C. Hann (eds.) *Civil Society: Challenging Western Models*, pp.153-174, London: Routledge.

_____ (2014) "It Has All Been Planned": Talking about *Us* and powerful others in contemporary

Syria. *In* Butter, M. and M. Reinkowski (eds.) *Conspiracy Theories in the United States and the Middle East: A comparative approach*, pp.212-228, Berlin: Walter de Gruyter.

Rahman, J. (2011) *Access to Education for Children under the Protection of the United Nation High Commissioner for Refugees (UNHCR): Case study in Kuala Lumpur, Malaysia*. Neuchatel: University of Neuchatel.

Retamal, G. and R. Aedo-Richmond (eds.) (1998) *Education as a Humanitarian Response.* London: Continuum International Publishing Group.

Sanduvac, Z.M.T. (2013) "Needs Assessment Report of Syrian Non-camp Refugees in Sanliu rfa/Turkey." Retrieved from [https://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=6282] (P ublished December 2013, Last accessed 11th October 2016)

SCPR (2015) *Syria Alienation and Violence: Impact of Syria crisis report 2014*. Syrian Centre for Policy Research (SCPR), UNRWA and UNDP.

Sinclair, M. (2001) Chapter 1: Education in Emergencies. *In* Crisp, J., C. Talbot and D.B. Cipollone (eds.) *Learning for a Future: Refugee education in developing countries*, pp.1-83, Geneva: UNHCR.

_____ (2002) Education for a Peaceful Future: A community-based initiative in Kenyan Refugee camps. *In* Miller, V.W. and F.W. Affolter. (eds.) *Helping Children Outgrow War*, pp.66-76, Washington, D.C.: USAID.

_____ (2005) *Planning Education in and after Emergencies.* Paris: UNESCO.

_____ (2007) Education in Emergencies. *Commonwealth Education Partnerships* 1(1): pp.52-57.

Sirin, S.R. and L. Rogers-Sirin (2015) *The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children.* Washington, D.C.: MPI (Migration Policy Institute).

Sommers, M. (2001) Peace Education and Refugee Youth. *In* Crisp, J., C. Talbot and D.B. Cipollone (eds.) *Learning for a Future: Refugee education in developing countries*, pp.163-216, Geneva: UNHCR.

Syrian Network for Human Rights (2016) "Victims' Death Toll Archives." Retrieved from [http://sn4hr.org/blog/category/report/monthly-reports/victims-death-toll/] (Last accessed: 11th October 2016)

Taleb, E.B. (2007) *Education for Girls and Women in the Syrian Arab Republic.* Ann Arbor: ProQuest Information and Learning Company.

Tejel, J. (2009) *Syria's Kurds: History, politics and society*. London: Routledge.

Turton, D. and P. Marsden (2002) *Taking Refugees for a Ride? The politics of refugee return to Afghanistan.* Kabul: The Afghanistan Research and Evaluation Unit (AREU).

Tyrer, R.A. and M. Fazel (2014) School and Community-based Interventions for Refugee and Asylum Seeking Children: A systematic review. *PLOS ONE* 9(2): pp.1-12.

UIS (2016a) "Country profiles: Syrian Arab Republic." Retrieved from [http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?code=SYR] (Last accessed: 1st November 2016)

_____(2016b) "Expenditure on education as % of total government expenditure (%)." Retrieved from [http://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GB.ZS?locations=XN&name_desc=false] (Last accessed: 1st November 2016)

UNDP and State Planning Commission of Syria (2010) *Syrian Arab Republic: Third National MDGs Progress Report*. Damascus: UNDP and State Planning Commission of Syria.

UNESCO (2011) *Education for All Global Monitoring Report 2011 - The hidden crisis: Armed conflict and education.* Paris: UNESCO.

_____ (2015) *Education for All Global Monitoring Report 2015 - Education For All 2000-2015: Achievements and challenges*. Paris: UNESCO.

UNESCO-IBE (2011) *World Data on Education: Seventh edition 2010-2011*. Paris: UNESCO.

UNFPA, UNICEF, UNESCO, Save the Children and UNHCR (2014) "Assessment of the situation of young refugees in Lebanon." Retrieved from [http://www.unfpa.org.lb/Documents/Situation-Analysis-of-the-Youth-in-Lebanon-Affecte.aspx] (Last accessed: 10th December 2016)

UNHCR (2009) *UNHCR Policy on Refugee Protection and Solutions in Urban Areas.* Geneva: UNHCR.

_____ (2010) *Convention and Protocol Relating to the Status of Refugees*. Geneva: UNHCR.

_____ (2012) *UNHCR Global Trends 2011: A year of crises.* Geneva: UNHCR.

_____ (2014) *UNHCR Policy on Alternatives to Camps.* Geneva: UNHCR.

_____ (2016a) *UNHCR Global Trends 2015: Forced Displacement in 2015.* Geneva: UNHCR.

_____ (2016b) "Syria Regional Refugee Response: Inter-agency information sharing portal." Retrieved from [http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php] (Last accessed: 13th July 2016)

_____ (2016c) *Education for Refugees: Priority activities and requirements supporting enrolment and retention in 2016.* Geneva: UNHCR.

UNHCR Turkey (2015) *Syrian Refugees in Turkey: Frequently asked questions.* Ankara: UNHCR.

_____ (2016) "Turkey Education External Update September 2016." Retrieved from [http://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=12071] (Last accessed: 10th December 2016)

UNICEF (2011) "Regional director sees progress towards development goals with equity in Syria." Retrieved from [http://www.unicef.org/infobycountry/syria_57588.html] (Published: 1st February 2011, Last accessed: 24th July 2016)

_____ (2015) *Syria Crisis: Children in Need in the Region, UNICEF Regional Response Activities 2015 (April 2015).* Retrieved from [http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Children%20in%20Need%20in%20the%20Region%2C%20UNICEF%20Regional%20Response%20A

ctivities%202015%20%28April%202015%29.pdf] (Last accessed: 4th October 2016)

UNICEF, World Vision, UNHCR and Save the Children (2013) "Syria Crisis: Education Interrupted - Global action to rescue the schooling of a generation." Retrieved from[http://www.unicef.org/media/files/Education_Interrupted_Dec_2013.pdf] (Published 13th December 2013, Last accessed 11th October 2016)

UNICEF MENA Regional Office (2014a) *Scaling Up Quality Education Provision for Syrian Children and Children in Vulnerable Host Communities: Report of the sub-regional conference 17-19 June 2014, Amman, Jordan*. Amman: UNICEF.

_____ (2014b) *Under Siege: The devastating impact on children of three years of conflict in Syria.* Amman: UNICEF.

_____ (2015) *Curriculum, Accreditation and Certification for Syrian Children in Syria, Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt*. Amman: UNICEF.

United Nations (1951) *Convention Relating to the Status of Refugees*. Geneva: United Nations.

UNRWA (2016) "Where We Work: Syria." Retrieved from [http://www.unrwa.org/where-we-work/syria] (Last accessed 9th November 2016)

Ventevogel, P., M.J.D. Jordans, M. Eggerman, B.v. Mierlo and C. Panter-Brick (2013) Child Mental Health, Psychosocial Well-Being and Resilience in Afghanistan: A review and future directions. *In* Fernando, C. and M. Ferrari (eds.) *Handbook of Resilience in Children of War*, pp.51-79, New York: Springer.

Waldron, S. (1987) Blaming the Refugees. *Refugee Issues* 3(3): pp.1-7.

Watkins, K. and S.A. Zyck (2014) *Living on Hope, Hoping for Education: The failed response to the Syrian refugee crisis*. London: ODI (Overseas Development Institute).

World Bank (2005) *Reshaping the Future: Education and postconflict reconstruction*. Washington, D.C.: The World Bank.

_____ (2014) "Data by Country: Syrian Arab Republic." Retrieved from [http://data.worldbank.org/country/Syrian-arab-republic] (Last accessed: 31st August 2016)

_____ (2015) *Turkey's Response to the Syrian Refugee Crisis and the Road Ahead.* Washington, D.C.: World Bank.

World Education Forum (2000) *The Dakar Framework for Action –Education For All: Meeting our collective commitments.* Paris: UNESCO.

_____ (2015a) *Incheon Declaration –Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all.* Paris: UNESCO.

_____ (2015b) *Arab States Education for All 2015 Regional Review: Final Synthesis Report.* Paris: UNESCO.

World Education Services (2016) *Syria: Educational Profile - A guide to grade equivalencies between*

Canada and Syria. Toronto: World Education Services Canada.

Yamamoto, K. (2016) Researching Syrian Schools in Turkey: Meeting the needs of non-camp students and teachers at refugee-run schools. *Norrag News* 53: pp.134-135.

Yavcan, B. (2015) *Turkish Red Crescent Community Center Project Needs Assessment Report.* Ankara: ORSAM (Center for Middle Eastern Strategic Studies).

Zarad, R.A. (2014) A Teacher's Retrospective View of the Syrian Educational System. *FORUM* 56(1): pp.115-122.

Zembylas, M. (2012) The Affective (Re)production of Refugee Representations through Educational Policies and Practices: Reconceptualising the role of emotion for peace education in a divided country. *International Review of Education* 58(4): pp.465-480.

Zolberg, A.R., A. Suhrke and Aguayo S. (1989) *Escape from Violence: Conflict and the refugee crisis in the developing world*. Oxford: Oxford University Press.

3RP (2015) "3RP Regional Progress Report." Retrieved from [http://www.3rpsyriacrisis.org/wp-content/uploads/2015/06/3RP-Progress-Report.pdf] (Last accessed: 31st August 2016)

_____ (2016a) "3RP Regional Refugee & Resilience Plan 2016-2017 in Response to the Syria Crisis: Turkey." Retrieved from [http://www.3rpsyriacrisis.org/wp-content/uploads/2016/02/Turkey-2016-Regional-Refugee-Resilience-Plan.pdf] (Last accessed: 31st August 2016)

_____ (2016b) "3RP Turkey Monthly Update April 2016: Education." Retrieved from [http://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=11212] (Last accessed: 31st August 2016)

_____ (2016c) "3RP Turkey Monthly Update April 2016: Basic Needs." Retrieved from [http://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=11160] (Last accessed: 31st August 2016)

_____ (2016d) "3RP Egypt Quarterly Update July 2016: Basic Needs." Retrieved from [https://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=11969] (Last accessed: 10th December 2016)

_____ (2016e) "3RP Regional Strategic Overview." Retrieved from [http://www.3rpsyriacrisis.org/wp-content/uploads/2016/12/3RP-Regional-Strategic-Overview-2017-2018.pdf] (Last accessed: 10th December 2016)

_____ (2016f) "3RP Iraq Monthly Update October 2016: Education." Retrieved from [http://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=12368] (Last accessed: 10th December 2016)

_____ (2016g) "3RP Egypt Monthly Update August 2016: Education." Retrieved from [http://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=11974] (Last accessed: 10th December 2016)

【アラビア語文献・資料】

Central Bureau of Statistics (2011a) "Basic Education Schools (1st & 2nd Cycle) by Ownership of School and Sex of Pupils 2006-2010, and Distribution of Schools by Governorate for 2010." Retrieved from [http://www.cbssyr.sy/yearbook/2011/Data-Chapter11/TAB-1-11-2011.htm] (Last accessed 1st November 2016)

(Original in Arabic: المكتب المركزي للإحصاء : مدارس التعليم الأساسي (حلقة أولي وثانية) حسب ملكية و جنس التلاميذ 2006-2010 و توعها حسب المحافظة عام 2010)

Central Bureau of Statistics (2011b) "Pupils of Basic Education (1st Cycle) by Grade, 1991-2010." Retrieved from [http://www.cbssyr.sy/yearbook/2011/Data-Chapter11/TAB-2-11-2011.htm] (Last accessed 4th November 2016)

(Original in Arabic: تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (حلقة أولى) حسب الصفوف1991-2010)

Central Bureau of Statistics (2011c) "Pupils of Basic Education (2nd Cycle) by Grade, 1991-2010." Retrieved from [http://www.cbssyr.sy/yearbook/2011/Data-Chapter11/TAB-3-11-2011.htm] (Last accessed 4th November 2016)

(Original in Arabic: تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) حسب الصفوف 1991-2010)

LAES (2006) *Paper on Strategic Goals of Education in Syria*. Beirut: Lebanese Association for Educational Studies (LAES).

(Original in Arabic: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية : *ورقة حول الأهداف الاستراتيجية للتعليم في سوريا*)

State Planning Commission of Syria (2016) "Syria… Facts." Retrieved from [http://www.planning.gov.sy/en_index.php?act=553&cat=154] (Last accessed 15th December 2016)

(Original in Arabic: هيئة التخطيط والتعاون الحولي: سوريا – حقائق وأرقام)

添付資料１（質問紙サンプル教師用：原語（アラビア語）版）

الاسم : _____ العمر : _____ جنس : رجل \ امرأة

اسم المدرسة : _____

1 - منذ متى انت في تركيا؟

① قبل 2011 ② 2011 ③ 2012 ④ 2013 ⑤ 2014 ⑥ 2015

2 – لماذا جئت الى أنطاكيا؟

① كانت قريبا من مدينتك في سوريا ② يوجد شخص ما اعرافه موجود في أنطاكيا

اسباب اخرى (اكتب السبب:

③)

3 -ماهو مستوى التعليم الذي انجزته أخيرا؟

مدرسة الثانو ② جامعة ③ غير ذلك (اكتب المستوى التعليمي:)

① ية

4 - ما كان عملك في سوريا؟

① معلم (كم سنة تعمل كمعلم؟) ② غير ذلك (اكتب المهنة :)

5 - متى بدأت العمل في المدرسة الحالية؟

عام : _____ شهر : _____

6 - ما هو السبب اختيارك هذه المدرسة؟

را ② قريب من بيتك ③ دعوة من معارفك ④ اسباب اخرى (اكتب السبب:)

① تب

7 – ماذا تعلم في المدرسة الحالية؟

اللغة العربية \ اللغة الانكليزية \ اللغة التركية \ الرياضيات \ التربية الاجتماعية \ علوم عامة \ التربية الدينية \ الارشاد النفسي \

غير ذلك (اكتب ماهي المادة التي تعلمها:)

8 - في أي صف تعلم؟

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

9 - ما هو الفرق بين المدرسة التي كنت تذهب اليها في سوريا والمدرسة السورية في تركيا؟

10 - ما الذي يعجبك في المدرسة؟

11 - ما الذي لا يعجبك في المدرسة؟

12 - ما الذي يعجبك في حياتك في تركيا؟

13 - ما الذي لا يعجبك في حياتك في تركيا؟

14 - ماذا تريد ان تفعل في المستقبل؟

添付資料１（質問紙サンプル教師用：英語訳）

Name: _____ Age: _____ Sex: Male / Female

School name : _____

1 – Since when do you stay in Turkey?

① Before 2011 ② 2011 ③ 2012 ④ 2013 ⑤ 2014 ⑥ 2015

2 – Why did you come to Antakya?

① It was close from your city/town in Syria ② There was someone you know in Antakya

③ Other reason (Please specify:)

3 – What is your final education?

① Secondary school ② College / University ③ Others (Please specify:)

4 – What was your job in Syria?

① Teacher (How many years have you worked as a teacher?)

② Others (Please specify:)

5 – When did you start teaching at this school?

Year: _____ Month: _____

6 – Why did you choose to work at this school?

① Salary ② Closeness from your home ③ Introduction from your acquitance

④ Other reason (Please specify:)

7 – What do you teach at this school?

Arabic / English / Turkish / Math / Sociology / Science / Religion / Psychological Guidance /

Others (Please specify:)

8 – In which class do you teach?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

9 – What is the difference between schools in Syria and Syrian schools in Turkey?

10 – What do you like at this school?

11 – What do you not like at this school?

12 – What do you like in your life in Turkey?

13 – What do you not like in your life in Turkey?

14 – What do you want to do in the future?

添付資料２（質問紙サンプル生徒用：原語（アラビア語）版）

الاسم : _____ العمر : _____ جنس : رجل \ بنت

اسم المدرسة : _____ الصف : _____

1 - منذ متى انت في تركيا؟

①قبل 2011 ②2011 ③2012 ④2013 ⑤2014 ⑥2015

2 - من يسكن معك في بيتك في تركيا؟

نفسك \ أخ&أخت (عدد:) \ أمك \ أبوك \ جد \ جدة \ قريبك (عدد:) غيراشخاص (عدد:)

عدد مجموع : _____

3 - متى بدأت ان تأتي الى المدرسة الحالية؟

عام : _____ شهر : _____

4 - كم يوم غبت عن المدرسة في الأسبوع الماضي؟

① 0 ② 1 ③ 2 ④ 3 ⑤ أكثر من 3

5 - كيف تأتي الى المدرسة؟

باص \ سيرا على الاقدام \ سيارة \ غير ذلك (اذكر ذلك:)

6 - كم دقيقة تحتاج لكي تصل من بيتك الى المدرسة؟

① 0-5 ② 5-15 ③ 15-30 ④ أكثر من 30

7 - ماذا تفعل في وقت الفراغ؟

_____

8 - هل تشتغل لكسب المال؟

لا \ نعم (ما شغلك؟)

9 - ما هو الفرق بين المدرسة التي كنت تذهب اليها في سوريا والمدرسة الحالية في تركيا؟

10 - ما الذي يعجبك في المدرسة؟

11 - ما الذي لا يعجبك في المدرسة؟

12 - ما الذي يعجبك في حياتك في تركيا؟

13 - ما الذي لا يعجبك في حياتك في تركيا؟

14 - ماذا تريد ان تفعل في المستقبل؟

添付資料２（質問紙サンプル生徒用：英語訳）

Name: _____ Age: _____ Sex: Male / Female

School name : _____ Class: _____

1 – Since when do you stay in Turkey?
① Before 2011 ② 2011 ③ 2012 ④ 2013 ⑤ 2014 ⑥ 2015

2 – With whom do you live at home in Turkey?
By yourself / Siblings (How many?) / Mother / Father / Grandfather / Grandmother / Relatives (How many?) / Other people (How many?)
The number in total: _____

3 – When did you start coming to this school?
Year: _____ Month: _____

4 – How many days were you absent from the school last week?
① 0 ② 1 ③ 2 ④ 3 ⑤ More than 3

5 – How do you come to the school?
Bus / On foot / Private car / Others (Please specify:)

6 – How many minutes does it take to come to the school?
① 0-5 ② 5-15 ③ 15-30 ④ More than 30

7 – What do you do in your freetime?

_____

8 – Do you work to earn money?
No / Yes (What is your job?)

9 – What is the difference between the school you used to go in Syria and this school in Turkey?

10 – What do you like at this school?

11 – What do you not like at this school?

12 – What do you like in your life in Turkey?

13 – What do you not like in your life in Turkey?

14 – What do you want to do in the future?