

アフリカ教育研究

Africa Educational Research Journal

第4号 2013年12月

特集

人類学者がみた教育

アフリカ教育研究フォーラム

Africa Educational Research Forum

『アフリカ教育研究』編集委員会

編集長	吉田和浩 (広島大学)
編集委員	石原伸一 (国際協力機構)
	小澤大成 (鳴門教育大学)
	川口 純 (国際協力機構)
	北村友人 (東京大学)
	澤村信英 (大阪大学)
	中和 渚 (東京未来大学)
	西村幹子 (国際基督教大学)
	ンドゥリ・アッシルムンバ (コーネル大学)
	ジェームス・ウィリアムス (ジョージワシントン大学)
	ダニエル・シフナ (ケニヤッタ大学)
	ジョゼフ・チモンボ (マラウイ大学)
	マリ・ゴレッティ・ナカブゴ (Uwezo ウガンダ)

Editorial Board

Editor-in-chief	Kazuhiro Yoshida, Hiroshima University
Editors	Shinichi Ishihara, Japan International Cooperation Agency
	Jun Kawaguchi, JICA Institute
	Yuto Kitamura, University of Tokyo
	Nagisa Nakawa, Tokyo Future University
	Mikiko Nishimura, International Christian University
	Hiroaki Ozawa, Naruto University of Education
	Nobuhide Sawamura, Osaka University
	N'Dri Assie-Lumumba, Cornell University, USA
	Joseph Chimombo, University of Malawi
	Mary Goretti Nakabugo, Uwezo Uganda
	Daniel Sifuna, Kenyatta University, Kenya
	James Williams, The George Washington University, USA

編集事務局	〒565-0871 大阪府吹田市山田丘 1 - 2
Editorial Office	大阪大学大学院人間科学研究科 澤村研究室気付
	TEL: 06-6879-8101 FAX: 06-6879-8064
	E-mail: sawamura@hus.osaka-u.ac.jp

アフリカ教育研究

第4号

2013年12月

目次

〈特集〉人類学者がみた教育

学校教育が少数民族の子どもに与えた影響—ボツワナの狩猟採集民サンの事例—

秋山裕之（京都華頂大学）…………… 1

ナミビアにおける教育改革についての一考察

—オバンボランドのクンをめぐる教育実践—

高田明（京都大学）…………… 19

〈特別論考〉

南スーダンにおける社会変容と学校教育の歴史的変遷

中村由輝（株式会社フジタプランニング）…………… 35

〈特別寄稿〉

発展途上国に関する教育研究の45年

—アフリカ4カ国と東南アジア諸国を中心として—

村田翼夫（京都女子大学）…………… 48

〈研究ノート〉

Somali refugee communities in urban areas of East Africa: Exploring education as a tool to breaking away from fear for urban refugees in Nairobi, Kampala and Addis Ababa

Rebecca Kronick, Osaka University …………… 60

Evaluating private returns to education investment in Uganda: A gender perspective

James Wokadala, Kobe University …………… 77

〈調査報告〉

南アフリカにおける教育の分権化政策と新たな教育格差について

井ノ口一善（大阪大学）…………… 95

大会プログラム（第11～12回）…………… 110

フォーラム会則…………… 116

フォーラム優秀研究発表賞規定…………… 117

刊行規定、執筆要項…………… 118

学校教育が少数民族の子どもに与えた影響 —ボツワナの狩猟採集民サン事例—

秋山裕之
(京都華頂大学)

1. ボツワナ共和国における小学校教育

1.1. アフリカ随一の優等生

ボツワナ共和国はアフリカ諸国の中ではとくに学校教育が進んでいる国家の一つである。サハラ以南の他のアフリカ諸国と比べて、ボツワナには二つの大きな特徴がある。

一つは、余裕のある国家財政である。植民地時代はイギリス保護領ベチュアナランドとして統治され、都市らしい都市が建設されることもなかった未開発地域であったが、ボツワナ共和国として独立した翌年の1967年にダイヤモンド鉱床が発見されたのを皮切りに、1970年代には複数のダイヤモンド鉱床が開発された。以降、ダイヤモンド輸出によってボツワナは多額の外貨を獲得するようになり、1987年以降の国民一人当たりの購買力平価換算GDPは安定してアフリカ諸国中3～5位に位置している。1994年には国連から後開発途上国の指定を解除された「中進国」であり、2011年の国民一人当たりの購買力平価換算GDPはアフリカ3位の16,000USドルに達し、ロシアやマレーシアに比肩する。

もう一つは政治的安定である。多くのアフリカ諸国が多民族国家であり、民族間の対立や軋轢が政情不安や治安の悪化、ときには内紛・内戦の原因ともなるのに対し、ボツワナではツワナ人が民族構成の八割を占めるといふ圧倒的地位にあり、民族間の対立が生じにくい。また、アフリカでは希有なことに、独立当初から複数政党制による民主的選挙によって政局を運営している。政権与党は独立以来変わっていないが、複数の野党が国会に議席をもち、実質的な野党として活動している。クーデターや内紛が起こったことがなく、隣国であるジンバブエやナミビアで起こった戦乱にも関与しなかった。

以上のような状況を背景に、ボツワナ国民の多くは自国がアフリカの優等生であると自認し、誇りをもっているようである。サハラ以南のアフリカ諸国で警察や役人に袖の下が一切効かないのもボツワナぐらいではないかと思われる。経済的余裕と政治的安定、そしてそれらを基盤とした教育環境の充実がボツワナ国民の民度を高め、維持しているのであろう。

ボツワナは教育においても優等生である。2000-2004年の初等教育の純就学率は男子79%、女子83%であり、サハラ以南のアフリカ全体における男子70%、女子62%より高い水準にある(ユニセフ「世界子供白書2006」)。また、5年生まで在学している児童の割合も88%に達し、サハラ以南のアフリカ平均である66%を大きく上回っている(同)。教育の成果を示す指標の一つである識字率についても、15歳から24歳の若年層においてボツワナは男性94%、女性97%と高水準にある(2011年、ユネスコ統計研究所)。また、SACMEQ IIの報告(Keithle et al. 2005)によると、小学6年生で望

ましいレベルに達している児童が15.1%（ナミビア6.7%、マラウイ0.3%）おり、南部アフリカ地域の中では高水準にあるといえる。

以上のようなボツワナにおける初等教育の充実は、政治的および経済的な安定のもとに、教育を重視した政策の結果である。たとえば小学校における教員一人当たりの児童数はサハラ以南アフリカの平均が45人であるのに対し、ボツワナは25人とアフリカ最高水準の少なさであり（2008年、ユネスコ統計研究所）、このような政府の取り組みがボツワナを教育面においてもアフリカの優等生たらしめているといえるだろう。

1.2. 遠隔地開発計画と教育—少数民族の近代化政策

本稿では、中央カラハリ動物保護区（Central Kalahari Game Reserve, 以下、CKGR）内にあった、狩猟採集民サンの定住地の一つであるカデ地区（図1）での小学校教育と小学生について報告する。CKGRは1961年にボツワナ共和国の中央部に設立された世界有数の規模（52,800平方キロ）をもつ野生動物保護区である。CKGRの設立にあたっては、野生動物だけでなく、当時生活の場を失いつつあったサンの狩猟採集生活を保護することも目的としており（Silberbauer 1981）、サンの人々はそこで狩猟採集を中心とした遊動生活を営んでいた。ボツワナ政府は潤沢な財源の下、1974年より遠隔地開発計画（Remote Area Development Programme, 以下RADP）に着手した。本計画は近代化の遅れるサン社会に医療・教育などの行政サービスを施し、人々の生活改善を図るものである。それは一方で、ボツワナの主流民族であるツワナへの同化ともいえる生活様式の変容をもたらすものでもあった。

RADPがサンの狩猟採集生活の場であったはずのCKGRにも及ぶようになったのは1979年のことである。ボツワナ政府は開発拠点となるサンの定住地をCKGR西部のカデ地区に定め、井戸の整備から着手し、小学校の建設、診療所の設立、政府役所の設置などを進めた（田中 1994）。とくに、雨期の一時期を除いて表面水がなく、水の多くを植物から得ていたサンの人々にとって、ディーゼルエンジンによって地下水をくみ上げる井戸が整備されたことは、定住することのインセンティブを大いに高めたようである。しかし一方で、狩猟採集生活を定住しながら行うことは、植物資源の局所的利用を伴うため困難である。政府は農耕指導などを行って狩猟採集以外の生計手段を奨励するとともに、配給食料や道路工事などの賃金労働を用意して、サンの人々の当面の生活を援助した。しかし結果は、RADPによってサンが医療・教育などの行政サービスを受けやすくなり、現金稼得の手段も増えた一方で、定住化に伴う狩猟採集活動の衰退（＝政府が目指した近代化）は、皮肉にもサンが配給食料への依存なしでは生活できなくなる状態を作り上げたという意味で、成功したとは言い難い。

カデ地区に作られたCKGR内唯一の小学校は1984年に正式開校した。児童のほとんどはサンであるが、カリキュラムも教授言語もボツワナの他の小学校と同等である。これによって、サンの子どもたちは小学校でツワナ語や英語を習得し、都市の中学校、高校、大学へ進学することも可能となった。政府はサンを近代化するべく、ツワナへの同化といえる施策によって開発をすすめたが、降水量が少なく、野生動物保護区であるため牛も飼えないCKGR内では、生活様式をツワナの農村のように農牧化（＝ツ

ワナ化¹⁾することは困難であった。一方、学校教育によって、サンの子どもは近代的な知識・概念を学び、都市へ進出(=近代化)するという選択肢を得たのである。

RADPはサンにさまざまなものをもたらしたが、狩猟採集民族の近代化という開発の目的にもっともよく合致した施策は、初等普通教育の実施であった。



図1 ボツワナ地図

2. カデ小学校と小学生

2.1. 概要

本節では、CKGR内唯一の小学校として1984年から1997年まで開校されていたカデ小学校について、その末期である1996年から1997年に焦点を当てて記述する。1996年当時、カデ小学校の児童数は7学年合わせて200人を超えていた。学校があるカデ地区の中心地近くは人口過密なため犬猟、毘猟などに不向きであり、中心地から5～30kmほど離れたブッシュに居住集団²⁾を構える人々が少なくなかった。彼らは家族に学齢に達した子どもがいる場合、その子の通学の便のために、中心地近くの親戚宅に預けた。その結果、中心地近くの居住集団には親と別居して親戚宅に寄宿する子どもが現れるようになった。

留年を繰り返す、年齢をごまかして学校に在籍し続ける子どもがいる。また、実年齢が18歳前後である小学生もいるが、彼らは周囲の大人たちに青年として扱ってもらえず、学校に通っている間は子ども扱いされる。また、妊娠した女子は退学しなければならず、初潮儀礼を終えてなお通学している女子を妊娠させた男は、子どもを妊娠させたかどで非難的となる。学校の出現によって、従来の基準とは別の「子ども扱いする基準」が生まれたと言える。すなわち、15歳ぐらいであれば、同じ年齢でも狩猟や採集をしている青年は子どもと言われることが少なく、通学している児童は子どもであるという新しい基準ができたのである。

子どものうち、とくに男子は家計に貢献することが全くないと言ってよく、その点

はカデ定住以前と変わらない。一方、学校を中途退学した女子は母親たちの採集活動に同行することがしばしばあるほか、水汲みや子守などの家の手伝いをするのが頻繁であった。学校を中途退学する子どもは少なくないが、通いつける児童も多く、中途退学した子どもは同じ居住集団に適当な遊び相手が見つからないことがある。学校をやめた女子が母親たち大人を手伝う一方で、学校をやめた男子は同じ居住集団に住む幼児や青年らと集まっていることが多い。

正式開校から12年を経た1996年当時、すでにカデ小学校は地域社会に根付いていたと言ってよく、学校行事に父兄や地域住民が自発的に参加していた。毎日の給食のほか、長期休暇前には児童に食糧配給がある一方、病院から幼児への食糧配給が学齢に達すると打ち切られること、また学校でツワナ語と英語を習得した青年が政府に高給で雇われることがあることなどから、大人たちは子どもが学校へ通うことに肯定的である。地方行政の中心地であるハンシーにある中学校への進学にも総じて好意的で、学校に通うのをやめて狩猟や採集に精を出せと言う大人はいない。

授業料は無料で、制服と体操着のほか、教科書、筆記具、ノートをもらえる。児童の多くは制服や体操着をそのまま普段着にしている。給食費だけは政府からの支出がなく、学校が自ら賄わねばならない。カデ小学校では年間7プーラ³⁾を児童の保護者から給食費として徴収している。しかし、この金額では1年分の給食費には足りないため、給食がなくなる日がしばらく続くこともある。

ボツワナの小学校の年度始めは1月、満6歳から入学でき、7学年ある。3学期制で、1学期は1月中旬から4月中旬まで、2学期は5月上旬から7月下旬まで、3学期は8月下旬から12月上旬までである。1年生から6年生までは12月に行われる年度末の試験で全科目の合計点が満点の5割に満たなかったら進級できない。7年生は10月に年度末の試験があり、5割に満たない者は中学校に進学できない。1年生から留年があるため、7年生になる頃には同級生の間で3～5歳ほどの年齢差ができる。

満15歳までしか小学校に在籍できないことになっているが、年齢を詐称している児童が多く、あえて入学を遅らせる家庭もある。学校では入学時に児童の保護者に生年月日を書かせるが、病院のカルテと照合することもなく、証明書も必要ないので年齢詐称は容易である。ローカルパスポートの年齢が実年齢より8歳も若くなっている児童がいるほか、1学年19人中9月1日生まれが10人もいるなど不自然な点が多々あるが、特に問題にはならない。

児童の母語は、グイ語、ガナ語、カラハリ語の大きく3種類ある。グイ語とガナ語はサンという言葉で、ほとんど違いはなく、それぞれの母語を話せば問題なく意思疎通できる。両親の片方がグイ、もう片方がガナの場合、子どもはどちらかの言語を話すようになる。母親の言語であることが多いが、結婚初期に夫婦が母親の親族（親など）の居住集団で生活することが多いことと関係していると思われる。

カラハリ語はツワナ語の一方言と位置づけることができ、ツワナの一支族でCKGRにも居住していたカラハリと呼ばれる人々が話す言語である。

授業はツワナ語（国語）と英語（公用語）で行われる。1年生のみガナ語を話せる教師が担当しているが、授業中にガナ語を用いることはほとんどない。低学年の児童

はツワナ語を話せない者が多いため、児童の言葉を理解するためにガナ語話者が採用されている。科目は英語・ツワナ語・算数・理科・社会科・農業・キリスト教・保健・体育・音楽である。

2.2. ツワナ語の修得と中途退学

1996年度は、2年生のみ2クラス、他の学年は1学年1クラスずつの計8クラスに221名の児童が登録された(表1)。表1では、この1年間の中途退学者数を最下段と最右列に示している。1年を通じて退学者は36名を数え、最後まで在籍したのは185名であった。同様に1997年度は1月に184名が児童として登録されたが、5月末までに14名が退学した(表2)。

表1 学年・性・言語別カデ小学校在籍者数及び中退者数(1996年末)

学年	1		2		3		4		5		6		7		計	中退	
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女		男	女
グイ	7	4	11	11	4	3	7	1	3	0	0	3	2	3	59	9	9
ガナ	7	10	14	11	6	4	6	9	4	6	3	6	6	5	100	5	8
カラハリ	0	5	1	5	2	1	2	1	1	4	4	5	2	1	38	0	0
その他	1	1	1	2	1	1	1	5	0	2	2	1	2	2	24	3	2
計	15	20	27	29	13	9	16	16	8	12	9	15	12	11	221	17	19
中退	6	6	8	8	2	1	0	4	0	0	1	0	0	0	36		

表2 学年・性・言語別カデ小学校在籍者数及び中退者数(1997年5月末)

学年	1		2		3		4		5		6		7		計	中退	
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女		男	女
グイ	5	1	4	4	8	4	3	3	5	2	3	1	0	1	47	5	3
ガナ	8	7	7	4	9	11	6	5	5	6	2	6	2	6	86	1	2
カラハリ	3	3	1	3	0	7	2	2	2	2	1	3	4	5	39	0	0
その他	1	0	0	0	2	0	1	0	1	4	0	1	1	1	12	2	1
計	17	11	12	11	19	22	12	10	13	14	6	11	7	13	184	8	6
中退	3	1	0	0	3	1	1	1	0	1	1	2	0	0	14		

中途退学する児童は低学年に多く、その端的な原因はツワナ語を理解できないことであると思われる。退学した子ども本人は、ツワナ語の不理解を理由とせず、教師が怖いから、あるいはとくに理由はないと言う。しかし、保護者へのインタビューから、ツワナ語が分からないから退学したとの回答を多く得たほか、ツワナ語を理解できる

カラハリの児童からは退学者が1名も出ていない(表1、表2)こともそれを裏付けている。

教師は児童を叱責するとき木の枝で作った鞭で叩く。これを嫌い、教師が怖くて退学したと話す児童が多い。しかし根本にあるのは、言葉を理解できないことによる教師とのコミュニケーション不全であり、理由が分からないまま鞭でぶたれることに児童は我慢できないのである。在籍者数ではグイよりガナの児童が多いが、退学者はグイが多い。グイはガナに比べてカラハリとの関係が薄く、ツワナ語の理解力においてもガナより劣るからであると考えられる。なお、高学年の児童の中退理由には妊娠やカラハリの同級生とのケンカなどがある。表2から1997年度は3名の6年生が5月までに退学していることが分かるが、女子の2名は退学した理由を教師とうまくいかないからであると答えた。

1997年1月に1年生が28名登録されたが、その内16名は留年した者である。また2年生33名中留年者は6名である。他の5学年127名中の留年者は9名であることから、留年する児童は低学年に多いことが分かる。これも原因はツワナ語を教授言語とする授業についていけないからである。6年生以上のグイ・ガナ語話者の児童21人にインタビューしたところ、ツワナ語をよく聞き取れるようになったのは3年生から4年生、話せるようになったのは5年生という回答が最も多かった(秋山 2004, 212頁)。日常生活でカラハリと縁のない子どもは学校でしかツワナ語に触れる機会がないため、会話の習得に年月がかかると考えられる。学校でのツワナ語の授業はツワナ語話者を対象としたカリキュラムであるため読み書きが中心となっている。1年生のツワナ語の授業をグイ・ガナ語話者の児童がツワナ語会話を習得するためのものに変えれば状況は改善されるだろうが、そうなる見込みはない。

ツワナ語を理解できないことが中途退学者と留年者が生まれる最大の原因となっており、逆にツワナ語さえできれば学校は児童たちにとってさほど居心地の悪いところではない。大人たちも少しずつそのことを認識するようになっており、8歳になる子がいても「まだツワナ語がよくできないから入学を見合わせている」と言う者や、自分の子に早くからツワナ語を教える者が現れるようになった。後者は特に学校でツワナ語を覚えた世代に顕著である。家庭で3歳ぐらいの子にグイ語やガナ語などの母語と並行してツワナ語で物を指し示したり話しかけたりする場面がしばしば見られた。

2.3. 学校行事

入学式、始業式、終業式、運動会、独立記念式典、卒業式のほか、美少女コンテストや美男子コンテストなどがある。終業式は三つの学期それぞれの最後の日に行われ、児童に豆の粉や砂糖などが配給される。卒業式には保護者や地域住民の参加を得て、パーティが開かれる。卒業生たちの歌と踊りが主な出し物となるほか、保護者たちも合唱や踊りに参加する。歌われる歌はすべてツワナの歌であり、サン之歌と踊りは、学校行事では後に述べる独立記念式典以外ではほとんど行われない。

運動会は教師と子どもだけで行うが、独立記念式典はカデ地区全体を巻き込む大きな行事である。法廷を兼ねた集会所で行われ、大人たちは舞台設営のほか、ヤギ肉の料理などを準備する。式次第は校長のスピーチに始まり、児童たちによる演目が続く。

ツワナの歌や踊りのほか、腰みの姿でのサンの歌と踊りもあり、聖書に基づいた寸劇などが行われる。大人は有志による合唱隊がツワナの歌を歌う。すべての演目が終わると表彰式があり、踊りが上手だった児童が呼ばれ、賞品にマグカップや大皿などの食器が渡される。サンの子どもはたいてい恥ずかしがり屋で目立つことを嫌う傾向にあり、表彰された子どもたちは誇らしげというよりはむしろぼつ々の悪そうな態度を示し、そそくさと場を離れようとする。その控えめな振る舞いは、サンにおいて謙虚さが美德とされていること⁴⁾の表れであるように見える。

美少女コンテストは低学年・中学年・高学年の3つに分けて予選を行い、それぞれの上位3名ずつが決勝大会に出場する。出場者は教師とクラスメイトによる推薦によって選出され、美しいワンピースを着て化粧やヘアメイクを施し、歩き方や笑顔の作り方などの練習を積む。会場は学校の教室で、黒板の前に審査員席が設けられる。出場者は審査員から見て左奥から対角線に歩いてきて舞台中央で微笑み、右左に歩いて右奥へと退場する。野生生物保護局の職員などツワナ人2名が審査員となり、charm・smile・movement・confidenceの審査項目別に採点して合計点によって争う。1位から3位までが表彰され、賞品に食器をもらう。

コンテストの後は教室がディスコ⁵⁾会場となり、深夜まで児童や大人たちが踊って楽しむ。飲食物は何も出ないが、会場に入るには大人が2プーラ、児童は1プーラの入場料を支払わなければならない。予選と合わせて計4回行われるこの美少女コンテストは、学校が地域住民から入場料を得て給食費を賄うことを主目的としている。

美男子コンテストも趣旨は同様で、入場料収入による給食費補填が目的である。予選はなく、高学年の男子が10名ほど出場し、一人ずつコサコサ・ダンスと呼ばれるディスコダンスを披露する。美少女コンテストと同様に出場者は知人に服を借りるなどしてお洒落し、3名の審査員がattractive・movement・dance・confidenceの項目別に採点し、3位までの入賞者は賞品として食器をもらう。コンテストの後は美少女コンテストと同様に教室がディスコになる。

2.4. 給食

給食が出る昼休みの時間は午前10時20分から11時までである。メニューは豆かトウモロコシ粉を大きな鍋で煮た一品だけである。児童は学年の小さい者から一列に並んで自分用の食器によそってもらい、よそってもらったら2～15人ぐらいのグループに分かれて食べる。食器は一人一つずつ持っているが、食べるときには数人分を一つの食器に移して、シェアして食べることが多い。

全員に配り終わった後、余った分は早い者勝ちでおかわりできるので、男子はおかわりを配り始めたら空の食器を持って全速力で鍋に向かう。食器をシェアして食べるのも、おかわりをもらいにいくための空の食器を用意するためであると思われる。食べ終わるとめいめいで自分の食器を洗い、教室へ戻る。学校での最大の楽しみは給食であると言う児童が多く、給食費の不足から給食がない日が続くと、学校に来る児童の数が少なくなる。不登校気味の児童にどうして学校に行かないのかと尋ねると臆面もなく「給食がないから」と言うほどである。

給食を共に食べるグループは学年には関係なく、血縁が近くて近所に住む者たちで構成される。しかし、7年生だけはクラスの半数以上でまとまっており、低学年の血縁のある児童らと離れる傾向にある。1年生の男子が姉などのグループに加わるケースを除くと、男女が一緒になって食べるのも7年生だけである。思春期を迎え青年期にさしかかったことや、最高学年であることが、7年生が他の学年と異なる振る舞いをする要因であると思われる。

給食を一緒に食べるグループは安定していて、キアホ-ギバホ（兄-弟・平行イトコなど）、ドアオ（交叉イトコなど）、キアク-ノーリ（母方オジ-オイなど）、コンツォア-ツォアン（父方叔父-オイなど）の親族名称で表現される4つの関係でほとんどすべてのメンバーを相互に繋ぐことができる⁶⁾。図2に、毎日一緒に給食を食べるグループを2つ取り上げて、メンバー間の関係を上記の親族名称関係で表した。

このように血縁で結ばれた子どももどうして一緒に昼食を食べるのが常であるが、7年生だけでなく、高学年になると学校で仲良くなった血縁のない同級生とも昼食を取ることがある。とくに女子は血縁のある低学年の女子とも一緒に食べるのでグループが大きくなる傾向にある。6年生の互いに血縁をたどれない（当人どうしが血縁関係を把握していない）女子3人が、それぞれの血縁者を含めて30人を越えるグループを作り、1週間続けてそのグループで給食を食べることがある。なお、二者関係を親族名称関係で言うように求めると、児童らは血縁関係の分からない学校で仲良くなった友達のことを「ドアオ、フレンドである」と言う。ドアオは、交叉イトコに代表される、親族名称関係において唯一結婚可能な関係である。異性間の場合は身体接触をとまなう親密な相互行為をもつことがあり、同性間の場合は対等な立場で、所有物の貸し借りや交換を他の親族名称関係に比べて頻繁に行う。彼らがfriendという語を学んだときに、それをサンにおける人間関係のカテゴリーであるドアオとして理解するのは、そこに対等性や恋愛・結婚の潜在的な相手としての性質を見いだしているからである。

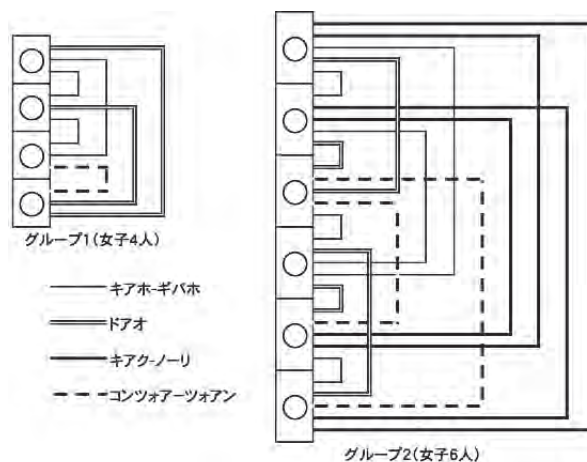


図2 給食を一緒にたべていたグループのメンバー間の親族名称関係

2.5. 成績

1996年度の年度末の試験と1997年度の1学期末試験における全児童の成績を入手して児童の母語と成績に相関があるか調べたところ、いくつかの学年・科目に統計上有意な相関が見られた。しかし年度・学年・科目によって上位になる言語集団が異なるため、全体的な傾向として母語と成績とに相関があるとは言い難い。本稿ではツワナ語の成績についてのみ言及する。

表3に年度・学年ごとのツワナ語試験の平均点を、児童の母語別に示した。カラハリがグイやガナよりも高得点であることが分かる。児童全員のツワナ語試験の学年内順位を数値として全学年をひとまとめにし、母語別にF検定を施した結果、グイとガナとの分散には差がない ($p=0.263$) が、カラハリの分散はそれらより小さいことが分かった (表4、 $p<0.01$)。カラハリには低順位の児童が少なかったからである。さらに分散を踏まえてt検定を施したところ、カラハリの順位はグイやガナよりも高く ($p<0.01$)、グイとガナの間には有意な差がない ($p=0.281$) ことが分かった。

表3 年度・学年・言語別：ツワナ語試験平均点

年度	96	97	96	97	96	97	96	97	96	97	96	97
学年	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7
グイ	14.0	8.5	9.5	13.3	19.4	13.4	23.1	29.2	56.7	30.7	45.7	36.0
ガナ	13.5	8.2	12.8	14.5	15.5	13.1	30.3	28.5	61.8	30.8	59.2	44.6
カラハリ	15.3	12.5	17.1	16.3	27.0	15.5	30.3	31.5	64.6	35.3	68.6	48.3
満点	20	20	30	20	30	30	100	50	100	40	100	80

表4 ツワナ語試験における母語別学年内順位の平均と分散

母語	標本数	平均	分散
グイ	65	14.95	96.14
ガナ	135	13.42	84.41
カラハリ	60	8.50	44.53

以上より、カラハリの児童はグイやガナの児童よりもツワナ語の成績が良いと言える。ツワナ語の成績はほぼすべての学年においてカラハリの児童が高得点であり、カラハリ語を母語とする児童は、グイ語やガナ語を母語とする児童に比べてツワナ語の読み書きの習得に有利である。この事実は半ば当然の事柄でもあるが、サンの児童にツワナ語を習得させることがRADPの初等教育における重要課題であることを分かりやすく示していると言えるだろう。

2.6. 小学生の一日

サンの小学生は午前6時過ぎに起床して家の外に出る。カデ地区は標準時の経線から大きく西に外れているので、まだ薄暗い時間帯である。家族や同じ居住団体の者たちと焚き火を囲んで砂糖をたっぷり入れた紅茶を飲む。紅茶はマグカップになみなみと注がれ、砂糖が大きなスプーンに山盛り3～4杯入れられる。これを1杯か2杯飲むのが朝食である。紅茶は年長者から順に入れられるのが一般的で、子ども全員分のマグカップがない場合、子どもは大人や年長の子のマグカップが空くのを待つ。料理の皿は数人で一つをシェアするのが常であるが、紅茶はそうでなく、複数の子どもが1つのマグカップを回し飲みすることはほとんどない。2杯目が全員に行き渡らない場合に、もらえなかった子どもがもらった子どもに「飲ませて」と言ったり、年長の子が自ら年少の子らにマグカップを回したりすることがある程度である。

学校では6時50分にチャイムが鳴り、朝礼が始まる。朝礼に遅れると体罰があるので、子どもたちは遅れそうな場合は走って学校へ行く。居住団体には時計がなく、青年が腕時計を持っていたとしても時間が合っていることはまれである。なぜ遅れそうだと分かるのかと尋ねると、太陽の位置や明るさで分かるというよりは、他の方角から学校に向かっている子どもたちの急ぎ具合を見て、走るか歩くかを決めているように見えるが、本当のところは分からない。

学校で給食を作るための薪は、児童が毎朝持ち寄る。薪を持って来なかった児童には体罰があるため、事前に用意できなかった児童らは学校に着く前に薪を調達しようとする。通学路の途中で脇に逸れてブッシュに入り、薪になりそうな枝を探す。薪を探しながら、実っている野生の木の实などをつまみ食いする。通学路に実っているものをつまみ食いする。つまみ食いに夢中になって薪を集め損ねたり、遅刻したりすることもある。また、地面に適当な段差があると、男子はそれを踏み台にして宙返りして遊ぶ。通学中に彼らがやることは、お喋り、歌、踊り、つまみ食い、薪探し、宙返りなどである。

学校に着くと一緒に通学した児童や血縁的・地縁的に近い児童たちで集まる。クラス(学年)単位で集まるのは7年生のみである。基本的に男女別で、血縁の近い子らで3人から10人ぐらいのグループに分かれて喋る。このグループは、給食を食べるグループと大きく重なり合うが同一ではない。当番の6年生の児童がチャイムを鳴らすと、児童たちは走って朝礼場所に集まって学年ごとに孤を描いて整列し、教師の合図で賛美歌の合唱が始まる。

児童たちの授業中の態度は教師を恐れていることもあつてか、見学させてもらったときもこっそり覗いたときも変わらず真面目な様子であった。教師は理解度の確認のために児童に挙手を促すが、挙げる子は少ない。しかし指名されるときちゃんと答えられるようである。1年生の場合はまだ幼いうえに児童の多くがツワナ語を解さないためか、他の学年に比べて授業への集中力が数段落ちるようである。

正午に学校が終わると、児童は全員帰宅する。終業時はクラスごとに解散するので通学の時のメンバーで揃って下校するわけではないが、低学年の児童は同じ居住団

の親しい児童が教室から出てくるまで待っていることが多い。帰宅途中もつまみ食いをしてながら歩き、家に着くと大人が用意しておいた食事をとる。

配給直後は揚げパンやトウモロコシ粉、離乳食など食料は豊富にあるが、それらの配給品が底をつくとも食事が用意されなくなることがある。子どもの食事は朝の紅茶、学校の給食、帰宅後の軽食、量的に最も多い夕食のほか、野生の植物のつまみ食いなどで構成されている。乾季の後半はつまみ食いの対象となる野生の植物がほとんどなく、この時期に学校の給食がなくなったり、配給が遅れて家の食料が少なくなったりすると、子どもたちは相当の我慢を強いられる。

帰宅後は昼寝や近所の子どもとお喋りをして過ごす。学校以外では勉強しない。教科書どころか筆記用具やノートも教室に置いたままである。居住集団を離れてサッカーをする者やブッシュに採集に行く者もいるが、他の居住集団に遊びに行くことは減多にない。4年生以上は午後3時から再び学校へ行く。授業のほかには、男子はサッカー、女子はネットボールなどをして遊ぶ。伝統ダンス部という、サンの歌・踊りをして楽しむ部活動もあり、サンの女性が顧問をしている。

女子は、放課後は自分の居住集団にすることが多く、子守をしたり母親と水汲みに出かけたりするが、男子は、居住集団のすぐ近くで男子だけで集まって遊ぶことが多い。サッカーなど比較的大人数で遊ぶ遊びもあるが、たいていは3～6人ぐらいのグループで鳥を狙ったりお喋りしたりする。男子も日が暮れかかる頃には居住集団に戻る。夕食はたいてい自宅で食べ、食後は居住集団の中かすぐ近くで子どもらだけで踊りやお喋りなどをして過ごす。就寝時刻は午後9時頃から遅いときには午前0時を回る。

3. 学校教育の影響

3.1. 子どもの遊びと学校教育

学校教育からの子どもの遊びへの影響は別稿（秋山 2004）で詳述したため、本稿では学校の影響が強いものを列挙するにとどめる。

- ・歌と踊り
ツワナの歌と踊りを子どもが楽しむようになった。
- ・学校ごっこ
教師役と児童役に別れて問題を出して遊ぶ。
- ・サッカー
学校の体育の授業で実施。
- ・自動車模型
学校の教科書で紹介。
- ・宙返り
学校の遊具でのアクロバットが発端。
- ・コイントス
投げたコインの表裏を当てる。教師が1テベ⁷⁾硬貨を大量に児童に配ったことが発端。
- ・縄跳び

学校の体育の授業で実施。大縄飛び。

以上が、学校によってもたらされたと考えられる遊びの中で比較的頻繁に遊ばれているものである。推定年齢40歳前後の男性二人に子ども時代の遊びについて尋ねたところ、現在遊ばれている遊びの中で彼らが子どもの頃に経験しなかったものは、学校ごっこ、サッカー、自動車模型、パチンコ、電池投げ、宙返り、コイントス、縄跳びであった。電池投げとパチンコを除いてすべて学校が直接間接にもたらした遊びである。電池投げはラジカセと懐中電灯の普及に伴い使用済み乾電池が廃棄されるようになったことから発明されて広まった遊びであるようだ。パチンコは廃棄されたタイヤチューブなどを容易に拾えるようになってから、カラハリの子どもを真似て作るようになった。一方、弓矢遊び、工作、棒飛ばしなど、学校以前から行われていた遊びも健在である。学校教育が開始されたことによって、子どもの遊びにバリエーションが増えたと言える。

3.2. ニューカデへの再定住—学校がもたらした人間関係の顕現

本稿では詳述できないが、カデ地区周辺に居住していたサンは、1997年にカデから70kmほど西方のCKGR外に移住した⁸⁾。政府主導による半強制的な移住である。何もない原野に計画村ニューカデが作られ、人々はインフラ整備の賃金労働に就き、配給された牛を飼養し、畑を作るなどして生活するようになった。狩猟採集はさらに衰退し、人口密度は10倍にもなり、居住単位であった居住集団もその輪郭を消失した。

カデ地区での緩やかな定住化政策もサンの生活を大きく変えたが、ニューカデへの再定住はそれ以上に大きなインパクトがあったと思われる。RADPが目指したツワナ化はCKGRの環境ではとくに生業面において実現が困難であったが、サンをCKGR外に出すことにより、牛の飼養を可能にしたのである。

1997年6月に始まったニューカデへの再定住は段階的に行われた。小学生は7年生を除く全学年が親たちよりも先にニューカデへ移った。ニューカデではまだ小学校の校舎が建設されておらず、大きなテントを仮の教室として使用するという勉学に不向きな環境であったため、中学校進学を控える7年生のみがカデに残ったのである。

学校の移転に伴って1年生から6年生までの児童の多くが親元を離れてニューカデに移住したわけであるが、彼らは誰と暮らしたのだろうか。カデ地区住民の半数ほどが移住を終えた1997年7月下旬の時点で、子どもの同居相手を調べたところ、親と同居しない子どもの多くはオジ・オバ・祖父母などを頼って暮らしていることが分かった。母方親族と暮らす子どもの方が多く、とくに女子においてはその傾向が顕著であった。

しかし、すべての児童が親戚の大人を頼ったわけではない。親や頼ることのできる親戚がまだカデに残っている児童は、学校で出会って仲良くなった友人（以下、学友）の家に住んだり、10歳以上の児童だけで集団生活したりして親や親戚の移住を待ったのである。児童だけで住む場合、男女別に5～7人のグループを作ったが、その構成は親戚関係のみでなく、学友も含んでいた。

遊び仲間も同様である。サンの子どもの同じかすぐ近くの居住集団の子どもたちで

男女別に集まって遊ぶことがほとんどであるが、この児童が先行移住した時期においては、少年たちは年少の血縁者よりも同年代の学友と遊び仲間を作ることが多く、カデにいた頃より大きなグループを作ってサッカーをしたりロバで遠出したりしていた。カデでは7年生ぐらいになると年少の血縁者よりも同年代の学友と共に過ごすことが多かったが、10歳前後の少年は帰宅後に血縁のない学友と遊ぶことはほとんどなかった。しかし彼らにおいても、学友は可能な遊び相手であり、児童の先行移住という特殊な状況において、毎日のように共に遊んだのである（Akiyama 2001）。

以上より、学校がサンの子どもたちにもたらしたのとして、学友という新しい人間関係を挙げることができる。学校の外で日常的な関わりをもつ相手は近隣の血縁者に限られているように見えた児童たちであるが、彼らのソーシャル・キャピタルは学友を含んでおり、共に寝起きしたり遊んだりするオルタナティブな相手として、すでに選択可能であったのである。さらに、異性の学友と恋愛に発展し、結婚するケースも増えつつある。学校が児童たちにもたらしたソーシャル・キャピタルの拡大は、彼らの成長に伴ってニューカデのサン社会全体に影響を与えるであろう。

3.3. 都会に憧れる子ども

小学校がサンの子どもたちにもたらしたのとして、ソーシャル・キャピタルの拡大を挙げた。もう一つ見落とせないものとして、都会志向を挙げることができる（秋山 2012）。

中学校へ進学するには、卒業試験における全科目の合計点が満点の5割に達する必要がある。1996年度は23名が小学校を卒業したが、中学校へ進学したのは5名であった。しかしニューカデに移住した1997年度は卒業生19名中10名が進学した。進学熱が高まった要因は、ハンシーまでの距離が車で移動時間にして半分以下（約2時間）になったことが大きい。小学校の高学年にもなると、子どもだけで政府のトラックに乗ってハンシーへ遊びに行く。ハンシーへ行くことが子どもたちにとって特別なことではなくなったのである。

また、ニューカデでの大人たちの仕事がカデ時代以上に賃金労働にシフトしたこと、政府に雇われて高給の仕事に就くには高等教育を受けた方が有利であるとの知識を得たことなども子どもたちに進学を希望させるのに一役買っている。1997年度の7年生19名全員にインタビューしたところ、大人になったらハンシーやハボローネ（Gaborone, ボツワナの首都, 図1）、マウン（Maun, 図1）などの都会に住みたいと言う者が13名を数え、ニューカデと答えた者は3名、カデに戻りたいと答えた者は1名に留まり、残り2名は分からないと答えた。都会に住みたいと言う者に理由を尋ねたところ、「物がたくさんある」「電気がある」「ニューカデには仕事がない」などの答えが多かった。

学校行事でハンシーにでかけることがあり、ニューカデの学校教師の家には電気がある。授業ではハボローネなどの生活が紹介される。学校は子どもにとって都会への入口であり、情報源である。現在の児童の多くは都会に好印象を持っている。

さらに、中学校に進学した血縁者が長期休暇に帰省した際に、たくさんの服や化粧品類を子どもたちに見せる。中学生にはRADPから生活用品等の配給が頻繁にあるの

で、中学校に進学した者は急に物持ちになる。毎日同じ汚れた服を着て一緒に遊んでいた年長の血縁者が長期休暇に新しい衣服に身を包んで頭髪などを整えて帰省した姿は、子どもたちに驚きを与える。中学生は憧れと羨望の的であり、子どもたちの進学欲を高める効果を持つ。今後、ますます中学校への進学希望者は増えると考えられる。

3.4. 学校教育によるツワナ化

学校での教授言語はツワナ語であり、児童たちは授業でツワナの歌や踊りを教えられ、独立記念日には聖書から題材を取ったツワナ語劇のほか、ツワナの太鼓演奏などを行う。とくに踊りの巧い児童が数人選ばれて、ハボローネなどに公演旅行にでかけることがある。選ばれる子どもはすべてサンであるが、披露する踊りはツワナの踊りである。さらに公演旅行ではナミビアや南アフリカなどの外国へ行くこともあり、高学年の児童の多くは南部アフリカ限定のローカルパスポートを持っている。児童たちは、親などの大人以上に、外の世界を見聞きしている。児童はこのような環境に常に身を置くことになるので、サンの子どものツワナ化が、ある面において進んでいると考えられる。

中学進学者は他の者に比べて学校教育に適応できた子どもであると言える。多くの児童が中退と再入学や留年を繰り返して結局卒業できない中、一定の成績で卒業した彼らは学歴エリートである。中学進学希望者が増えたということは、学校に適応しようと努力する子どもが増えることに繋がると思われる。現在のところ自宅で授業の予習や復習をしている児童は観察されていないが、今後は中学校への進学試験を兼ねた卒業試験を皮切りに、試験勉強を始める児童が現れる可能性がある。

文化と子どもの社会化過程の関係に関する一連の研究では、子どもがその社会の一人前の成員になることを文化化と呼ぶ。学校教育による文化化を意図的文化化とし、日常生活を通じて自然に習得される無意図的文化化と区別することがある(箕浦1990)が、とりわけ意図的なものとして、語学教科書に取り上げられる内容があると考えられる。たとえば箕浦(Ibid., p.193)は「国語の教科書は(中略)、作り手の文化(意味体系)を提示する場でもある。したがって、教科書に提示される意味体系は、国・時代によって変わってくる。また、公教育は近代化達成の手段とみなされていたので、能力・性格両面で工業社会に適応できる人材の育成をめざし、教科書にもそのような意味体系を提示しているものと思われた」と述べ、国語教科書の内容を分析している。

ニューカデ小学校で使われていた5年生の英語の教科書ではツワナの村落部や都市部での生活が題材になっており、教科書に登場するツワナの子どもたちは自動車模型やサッカーで遊んでいる。ニューカデでも自動車模型とサッカーは男子にたいへん人気のある遊びである。7年生の英語の教科書では聖書の内容を英文にしたものが多いほか、他のアフリカ諸国や西欧の国が取り上げられ、国境、民族を超えて親しく付き合い合っていくよう促す文章などがある。ニューカデ小学校で使われている教科書はボツワナ全国一律のものであるので、その内容はツワナの子どもを文化化しよう意図されたと考えられる。すなわち、サンの子どもの児童であるとき、そこに働く文化化の実態は、無意図的なツワナ化とも呼べるものである。より直接的な訓示がある宗教の

授業などを含め、学校教育のカリキュラムはサンの児童たちのツワナ化を促進するものであると考えられる。

中途退学者が多い現状について、教師たちは「サンの子どもは我慢が足りない」「怠け者で勉強しないから落ちこぼれて退学する」と分析している。サンを未開人とみなすツワナ人としての視点であり、ツワナ話者向けのカリキュラムをほとんどそのままサンに対して行っていることの問題点はあまり認識されていない。とくにカデ時代は辺境の地に赴任させられたことを嘆く教師が多く、教育者としての士気も著しく低かったようである。

サンに対する初等教育は、内容の面でも教授言語の面でも、ツワナの子どもに対して行われるものと同じである。そこにどのような政府の思惑があるのかを想像するのは困難であるが、現場の教師はツワナの子ども向けの教育をサンの子どもに対して行ううえでとくに工夫はしていない。公教育によるツワナ化はこれからも進められるであろう。しかし、中途退学者が多く生まれる状況を改善しなければ、「公教育によるツワナ化」の路線から外れる子どもがたくさん生まれることになる。

以上に述べたことから、学校教育に適応できた子どもと、適応できなかった子どもは、ツワナ化された度合いが異なると考えることができる。次節では、両者が分化しつつあることについて指摘する。

3.5. 中途退学者—学校がもたらした格差

ニューカデへの再定住後、小学生と中途退学者が別々に遊ぶようになっている。これはカデ時代にはなかったことであり、子どもの交友関係が大きく変化していると考えられる。子どもの交友関係が大きく変われば、子どもの社会化過程の重要な部分が変化することに繋がる可能性がある。本節では、学校に適応した子どもと適応できずに中途退学した子どもの状況を報告し、両者が分かれつつあることについて述べる。

近代化された社会では、学齡児は学校に通い、日中の半分以上を親と隔離された状態で過ごす。ホワイティングらは社会行為のパターンに見出せる文化的な要素は幼児期の終わり頃に顕著になり、学校の有無が6～10歳児にとって大きな差となると述べた (Whiting & Edwards 1988)。サンの社会ではカデ定住時代に学校教育が導入されたが、中途退学者が多いことから、小学生と中途退学者との違いに注目する必要があるだろう。

小学校では1年生から留年があり、教授言語がツワナ語であることもあって、入学した1年生のうち、2年生に進級できるのは半分程度である。カデでは毎年30人前後が入学したが、卒業生は年10人程度であった。小学校に入学したサンの子どもの多くが早い時期に学校をやめるのは、直接的にはツワナ語を理解できないことが関係しているが、彼らの日常生活における社会化過程において言語によって「教える／教えられる」という場面があまりないことも要因であると思われる。一方で、多くの子どもが教師を嫌う中、サンにもたいへん成績が良く、学校が好きだと言って憚らない子どもがいる。彼らは学校にうまく適応できた子どもであると言える。

カデ時代は学校をやめた子どもは男子の場合、同じ居住集団かすぐ近くの居住集団

にいる未就学の幼い血縁者と行動を共にしているか、逆に年上の青年について回るかであることが多く、女子の場合は母などの同じ居住集団の大人の女性と共に採集活動や家事労働に従事するのが一般的であった。しかし、ニューカデでは人口密度の高さと居住集団の消失とが相俟って、カデ時代には日常的に出会う機会のなかった他の中途退学者たちと容易に会えるようになった。とくに男子は、中途退学者だけで集まって遊び、ロバに乗って遠出することがある。中途退学者グループが形成されるようになったのである。

一方、学校に通学している児童は、カデ時代には放課後に同じ居住集団の中途退学者と遊んでいたが、現在では児童が学校から帰宅すると、近縁の中途退学者は他の中途退学者と遊びに出かけてしまっていることがある。その結果、ニューカデの児童は放課後も学友と遊ぶことが多くなった。すなわち、現在の子ども間関係において、居所の遠近や血縁の親疎とは別に、学校に通っているか否かという軸が新たに子どもの交友関係を規定するようになったのである。

10歳以上の男子の中途退学者には、中途退学者グループで遊ぶ者のほか、牛の世話をする者や、仕事を持たずぶらぶらしている青年と付き合う者などがある。ニューカデには酒場が多く、賃金労働の口があっても働かずに酒場に入り浸っている青年がいる。彼らと共にいる中途退学者が後に彼らと同じように酒場でたむろするであろうことは想像に難くない。

以上のような、学校に適應した子どもと適應しなかった子どもの分化もまた、学校がもたらした現象である。学校などを通じて近代的な分業経済に接続され、進学率の上昇によって身近に中学生や高校生を得た現在の子どもたちは、それぞれに思い描く将来にバリエーションがある。

そして学校に適應しなかった子どもは、学校がなかった頃の子どもとは異質な人間関係を作っていて、その将来は決して楽観視できない。というのも、彼らの将来の選択肢は学校に適應した子どもに比べて少なく、現在取り結んでいる交友関係も決して健全とは言えないからである。さらに、2000年に行った所有物に関する調査（表5）からも、中途退学者は同年代の小学生に比べて所有物が少なく、すでに経済的格差が現れていることが分かる。比較的裕福な家の子どもの方が学校に適應しやすいことに加え、小学生は学校から制服や文具を配られるため中途退学者に比して所有物が多くなる。学校によって拡大され、より明確なものとなったこの格差は、彼らが成長したときに社会的格差となり、さらに次の世代へと継承され、より大きな格差となるおそれがある。

表5 平均所有物数の差・小学生／中途退学者別

ステータス (n)	衣類	計
小学生 (18)	12.3	22.3
中途退学者 (22)	5.4	11.0

(注) 計は衣類を含む所有物の合計点数

4. まとめ—学校教育が狩猟採集民にもたらしたもの

サンの大人たちは、子どもが学校へ通うことに総じて好意的であると述べた。曰く「勉強するのは良いこと」、「給食があるし配給ももらえる」、「将来いい仕事に就けるかも知れない」、「狩猟をするのも良い、牛を世話するのも良い、学校へ行くのも良い、何もしないでいると役立たずになる」等、「学校になど行かずに働け」と言う大人はいない。そして子どもにとっては、低学年時のツワナ語の不理解と教師からの体罰を乗り越えて適応できれば、学校は楽しく、将来の夢を描ける場所である。

RADPによる開発政策の一環として始められたサンに対する初等教育は、カリキュラムや教育方法の面で「児童がサンであること」をとくに考慮しなかった⁹⁾ ことによって、かえって無意図的なツワナ化を進めることとなった。独立記念式典等のボツワナ国民であることを強く自覚させることを意図した行事に劣らず、英語やツワナ語の教科書に登場するツワナの子どもたちは、自ずとサンの子どものモデルとなった。サンの子どもたちは喜んで新しい遊びを遊び、新しい踊りを踊るのである。

学校がサンの子どもたちにもたらしたものは新しい遊びや教科的知識を含めてたくさんあるが、中でも重要であると思われるのは本稿で述べた「学友を得たことによるソーシャル・キャピタルの拡大」「将来の選択肢増加としての都会志向」「中途退学者と小学生・卒業生の分化と格差」である。中等教育への進学やそれに伴う都会への進出など、サンの子どもたちの将来の選択肢が増えたことは確かである。また、それまでのサンの子どもにはなかったソーシャル・キャピタルを獲得したことによって、様々なリソースへアクセスする経路や新しい状況へ対処する手段が増えたことも確かである。

しかしその一方で、中途退学者はそのどちらも獲得できておらず、交友関係も「持たざる者」どうしで結んでいる。その結果、子ども時代に発生した格差は、青年期以降により拡大すると思われる。学校教育導入に功罪があるとして、これがその「罪」であると言えるかどうかは、今後の彼らがどのように生きるのかにかかっている。親族名称関係を基盤とした強い紐帯で結ばれているサン社会が、学校教育がもたらした個人の格差をどのように吸収し、あるいは切り離すのか、注視したい。

注

- 1) RADPはサンの近代化を目指したものであり、その方向性はツワナへの同化であるが、近代化＝ツワナ化ではない。狩猟採集生活を放棄することが即ち近代化ではなく、自給的な農牧等の、ツワナの生活様式・文化・言語への同化を本稿ではツワナ化と記述して区別する。
- 2) 5～10ほどの家（世帯）が集まって形成。彼らは帰宅することを「(個々の)家に帰る」とは言わずに「居住集団へ帰る」と言う。カデ時代までのサンの居住単位。
- 3) ボツワナの通貨。1996年当時は1 プーラ=27円程度。
- 4) 田中（2001, p50）など。
- 5) サンたちが「ディスコ」と呼ぶ。
- 6) 同性キョウダイの子どうしの関係が平行イトコ、異性キョウダイの子どうし関係が交叉イトコ。両者を区別する社会は多い。サンでは、オジ・オバは祖父母と同じ親族名

称となるが、親の同性かつ年少キョウダイのみ他のオジ・オバから区別して「小さい親」という名称となる。

- 7) ボツワナの通貨。1 プーラ=100テベ。貨幣価値はほぼないに等しい。
- 8) 経緯については池谷 (2002)、丸山 (2010) に詳しい。
- 9) 1年生担任にガナ語話者をおき、San (サン) についての授業をボツワナの他の小学校より2学年遅らせて5年生に行うなどの配慮はある。

参考文献

- 秋山裕之 (2004)「定住地における子どもの民族誌」田中二郎、佐藤俊、菅原和孝、太田至編『遊動民—アフリカの原野に生きる』昭和堂、206-227頁。
- 秋山裕之 (2012)「遠隔地の小学校の現在—サンの居住地で」池谷和信編『ボツワナを知るための52章』明石書店、274-278頁。
- 池谷和信 (2002)『国立民族学博物館研究叢書[4] 国家の中での狩猟採集民—カラハリ・サンにおける生業活動の歴史民族誌』国立民族学博物館。
- 田中二郎 (1994)『最後の狩猟採集民—歴史の流れとブッシュマン』どうぶつ社。
- 田中二郎 (2001)「ブッシュマンの歴史と現在」田中二郎編『カラハリ狩猟採集民—過去と現在』京都大学学術出版会、15-70頁。
- 丸山淳子 (2010)『変化を生きぬくブッシュマン—開発政策と先住民運動のはざままで』世界思想社。
- 箕浦康子 (1990)『シリーズ 人間の発達6 文化の中の子ども』東京大学出版会。
- ユニセフ (2005)『世界子ども白書2006』日本ユニセフ協会。
- Akiyama, H. (2001) *The Influence of Schooling and Relocation on the G/ui Pupil Companionship. African Study Monographs, Supplementary Issue 26, 197-208.*
- Keithelle, M. et al. (2005) *The SACMEQ II Project in Botswana: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education, SACMEQ.*
- Silberbauer, G. (1981) *Hunter and Habitat in the Central Kalahari Desert*, Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO Institute for Statistics.
National adult literacy rates (15+), youth literacy rates (15-24) and elderly literacy rates (65+)
[<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=210>]
Teaching resources and school census return (African region only)
[<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=4460>]
- Whiting, B. B. & Edwards, C. P. (1988) *Children of different worlds: The formation of social behavior*. Cambridge: Harvard University Press.

ナミビアにおける教育改革についての一考察 —オバンボランドのクンをめぐる教育実践—

高田 明

(京都大学大学院アジア・アフリカ地域研究研究科)

はじめに

ナミビアはアフリカ諸国の中では比較的遅く、1990年に南アフリカ共和国による事実上の植民地支配から独立した。独立前の悪名高いアパルトヘイト政策下で行われたいわゆるバンツー教育により、ナミビアでは大部分の非白人に対する教育の質と量が低く押さえられていた。そこで独立当初から、教育の改革には大きな期待と関心がよせられた。この改革は、母語による初等教育、公用語及び高等教育のための媒介言語としての（独立前に使用を推進されていたアフリカンスではなく）英語の採用、これまで教育の機会を制限されていた成人に向けた識字教育、独立当初世界でもっとも進んでいるといわれた憲法の理念を活かすための人権教育などをキーワードとする、きわめて精力的なものであった。

この改革の皮切りとして、ナミビアの教育に関する現況と課題を把握するため、独立の熱気も冷めやらぬ1992年からG4～7の生徒を対象として全国学習者基礎評価（National Learner Baseline Assessment: NLBA）という調査が全国規模で行われた。この調査では、首都ウインドフックを含み、白人が多く居住するナミビア南部における学習達成度と比べると、オバンボを始めとする非白人が多く住むナミビア北部のそれが大きく劣るといって「南北格差」が鮮明にあらわれている（MCC et al. 1994）。これは上述のバンツー教育を反映した結果だと考えられる。ただしこの調査では、旧オバンボランドにおける学業成績には大きな分散があり、教育や学習に関する背景が多様であることもまた示唆された（MCC et al. 1994, pp.72-73）。

旧オバンボランドは、独立の主力を担ったオバンボ（クワニャマ、オンドンガ、クワンビなどの下位集団からなる）が多く住み、現在のナミビアの与党である南西アフリカ人民機構（SWAPO）の強固な地盤でもある。著者はこれまで、旧オバンボランドの住人では少数派であるサン（San）、とくにその下位集団の1つであるクン（!Xun）を調査対象としてきた。そこでこの小論では、現地での参与観察の中で得られたクンのライフストーリー及び歴史的資料に基づいて、現在の教育の改革の陰で忘れられつつある、オバンボランドのクンをめぐる教育実践について論じることとする¹⁾。なおオバンボランドとは、1967年に南アフリカ共和国が非白人を分割統治する政策を現在のナミビア（当時は南西アフリカ）でも制度化したことに伴ってナミビア北中部に与えられた行政上の名称で、公式には独立後に地方の区分と名称が改訂されるまで用いられた。ここでは、こうした歴史との関わりを意識しつつ、この時代及び独立以降のナミビア北中部を指すためにそれぞれオバンボランド、旧オバンボランドという名称を用いる。また現在のナミビア全体の学校教育制度の概略やその問題点については、すでに和文で書かれたすぐれた要約がある（e.g. 米田 2001）のでそちらを参照されたい。

1. 宣教団と教育

ナミビア北中部では、19世紀の後半から宣教団が現地社会に大きな影響を与えてきた。この地域における教育について論じる上では、こうした宣教団の活動について考慮することが不可欠である。宣教団の活動は、ドイツ系のレニッシュ宣教団の協力を得て、1870年にフィンランド伝道協会（FMS）がナミビア北中部で最初の識字教育の授業を行った（Lehtonen 1999, p.14）ことを契機として大きく動き始めた。

本国で高まっていた民族主義運動の気運を反映して²⁾、FMSの活動はその頃南部アフリカを覆いつつあった帝国主義や人種政策とは一線を画していた。FMSは地域住民の生活に密着した活動を展開し、長い時間をかけてその信頼を勝ち得ていった。また、FMSは現地リーダーの養成にたいへんな労力を投入した。その努力が実を結び、1950年代には現地教会である福音ルーテル・オバンボーカバンゴ教会（ELOC）が設立された。その後もFMSは現地教会の活動を支援し続けた（Hellberg 1997; Peltola 2002）。

一方、植民地政府は当初、ナミビア北中部での教育に協力的ではなかった。1884年から南西アフリカを植民地として統治するようになったドイツ帝国は、この地域の教育にはまったく関与しなかった（Lehtonen 1999, p.31, p.105）。第1次世界大戦が終わると、国際連盟のもとで南アフリカ連邦（南ア連邦）が委任統治領として南西アフリカの統治を引き継いだ。南ア連邦もまた、ナミビア北中部での教育には消極的だった。南ア連邦は、長らくFMSによる教育を監督していなかったし、FMSからの資金協力の要請を何度も断っていた。またフィンランド人の教師の多くが教育の媒介言語として英語を用いていたのに対して、南ア連邦は自国の白人の影響を強めることにつながるアフリカーンスの使用を推奨した。そのうえ、1930年代には政府が決めた基準を満たさない学校に圧力をかけ、ナミビア北中部にあった学校の4割近くを閉鎖させてしまった（Lehtonen 1999, pp.76-81, pp.96-97）。FMSやELOCの度重なる要望を受けて、南ア連邦は徐々にこの地域の学校にも資金的な支援を行うようになっていった。1959年には、政府がすべての学校の運営を継承することに合意した。しかしながら、1961年に成立した南アフリカ共和国（南ア共和国）³⁾は、それとともに非白人に対する教育の質と量を低く制限するという、バンツール教育の枠組みをナミビア北中部の学校にも導入するようになった（Lehtonen 1999, pp.135-139）。

2. ブッシュマンの学校

宣教団は、サンへの布教にも早くから特別の関心を示していた。例えば、すでにFMSの宣教師が初めてナミビア北中部を訪れた際には、サンに出会ったことが記されている（Peltola 2002, p.48）。現地協会として設立されたELOC（1984年にナミビア福音ルーテル教会（ELCIN）と改名）は、FMSと協力して1950年代からナミビア北中部でサンに特化した活動を行うようになった。1960年代になると、宣教団はオコンゴにサンのための学校を設立した。100人を超えるサンの子どもや青年が、この学校に通うようになった（Lehtonen 1999, p.147）。これについて、アブラハムは以下のように語った。アブラハムは1954年生まれのクンの男性で、アンゴラとナミビアにまた

がる村エホンゲで生まれた。

事例1：私は移動を繰り返す生活を長年続けた後、宣教団に連れられてオコンゴに移住した。その直前にはオイディンバに住んでいた。オイディンバからオコンゴには車用の道があった。エリキのことはそれ以前から知っていた。エンハナにいた頃、白人と一緒に訪れたのをみたのだ。勉強をさせるために、彼は私をオコンゴの学校に連れて来た。サンのための特別な学校、神がどんなことをいったか、聖書の言葉を知るためにはどうしたらよいか、また十戒を教えてくれる学校があるといっていた。

オコンゴに行くことを決めたのは、他の若者からオコンゴに行ったら学校があるから行こう、と誘われたからでもある。両親もそれがよいといっていた。エリキが村にマハンゴ、トラクター、オカンダ（大型のバスケット）を持ってきていたことも魅力だった。

老若男女と一緒に三台のトレーラー付きのトラックに乗って、オコンゴに来た。私は両親やキョウダイ、オジと一緒にだった。初めてきたときにはすでに大勢のサン（クンやハイオム）がいた。学校はもうできていて、生徒もいた。オコンゴに学校を作ったのはフィンランドからやってきた宣教師のナンゴロで、エリキはその後でオコンゴに異動してきたそうだ [フィールドノート（以下FNと略す）1999（21）：2-3, 12-17]。

宣教団が定住化・集住化を進める前は、大半のサンが親しいオバンボの村の周辺や狩猟採集に適したブッシュを移動しながら暮らしていた。宣教団は、まずオコンゴに定住地と農場を設立し、さまざまな地域に分散していたサンをキャンプごと片っ端から勧誘し始めた。こうした活動の推進にあたっては、フィンランドからやってきた宣教師が中心的な役割を担った。中でもこの計画の指揮を執ったエリキ・ヘイノネン (Eliki Heinonen) は今でも人々の記憶によくのぼる。ELOCと関係の深い多くのオバンボもこの計画に携わった。それまでも宣教団は、サンを含む地域の住人にキリスト教の布教に加えて、食料援助、農業支援といったさまざまな援助を行っていた。そのせいもあって、多くのサンが大きな抵抗もなく移住に同意したようである。オコンゴには大勢のハイオム⁴⁾ やクンが住むようになった。こうした反応は、南部アフリカの各地で植民地政府や政府がハイオム (Widlok 1999)、グイヤガナ (高田 2002) といったサンの地域・言語集団に対して行ってきた再定住政策に対するそれとは大きく異なる。これらの再定住政策では、再定住化に関する手続きの不備やその正当性をめぐって、現在も苦闘が続いている。こうした違いをもたらした宣教団の活動の大きな特徴は、後に見るように、サンの言語や文化を尊重しながらその声を活動に反映させ、サンの主体的な関わりを引き出していったところにあるのだろう。

アブラハムとその家族は、大勢のサンの人々とともに大型トラックに乗ってオコンゴにやってきた。移住の勧誘に際してエリキらは、オコンゴにはサンのために設立された特別な学校があることを伝えていた。この学校ではキリスト教の説話や理念に加えて、クン語やハイオム語の読み書きが教えられるとのことであった。すでに宣教団による布教や援助が肯定的に受け止められていた状況で、この学校に行くことはサン

の若者のみならず、大人にとっても大きな魅力と映ったようである。アブラハムは続けて、オコンゴへの移住後の生活について以下のように語った。

事例2⁵⁾：オコンゴでは、出身村や出身キャンプの違いによらず、民族集団ごとに住居を構えていた。クンとハイオムはお互いに見知っていたが、言葉が通じないので別々に暮らしていた。西側にクンがキャンプを構えていて、家族別にクワニヤマのような小屋を建てていた。東側にはハイオムのキャンプがあった。彼らは伝統的な小さな小屋を建てていた。クンとハイオムのキャンプを大きなフェンスが囲んでいた。クンのキャンプとハイオムのキャンプを仕切るフェンスはなかった。クンとハイオムはともたたくさんいた。どちらがたくさんいたかはわからない。フェンスの内側には、家族ごとに小屋が建っていた。牛が来ないので小屋ごとの仕切りはなかった。フェンスの内側に住みたくない者は、外側に住んでもよかった。

オコンゴではクワニヤマとサンのためにそれぞれ学校があった。どちらもエリキが管理していた。サンの生徒はホステルに住んでいた。少年と少女のために別々の建物があった。中にはキッチンがあって、人々は自由に料理ができた。またクワニヤマの女性が賄いとして雇われていた。生徒たちには宣教団から食料が支給された。私が行った学校にはおもに20～25歳の青年が通っていた。私は18歳だった。幼稚園はなかったが、子どものための初等学校があった。これはクワニヤマのチーフの妻であるルシア・ウェユルという女性が校長だった。大人は洗礼を受けるために学校に行った。いずれもエリキが管理していた。その頃にはナンゴロはフィンランドに帰っており、エリキが指揮を執るようになっていたのだ。エリキはフェンスの内側に住居を構えていた。校長先生や他のクワニヤマはフェンスの外から職場に通っていた。

オコンゴでは私は学生だったので、食料は支給してもらっていた。宣教団の農場があって、クンとハイオム双方の畑が設けられていた。金曜と土曜には、生徒たちは畑の除草に行った。日曜日にはすべての生徒が休暇を取って、教会の集会に出かけた。生徒の両親たちや他の大人は月曜から金曜まで共同農場で働いた。他に建設業やトラクターの運転手になることを学ぶために宣教団に雇われている大人もいた。宣教団はそうした仕事に月に5ポンドほどの賃金を払っていた。インスペクターには月に20-30ポンドほど支給された。当時は靴が1ポンドだった。農場では、マハンゴ、ソルガム、カボチャ、スイカ、豆などが耕作された。畑を耕すのにはトラクターを使っていた。牛は使っていなかった。

狩猟や採集は皆やっていた。しかし学校に通っていたので、休日に両親の弓矢を借りて狩猟に行った。すべての生徒はホステルに住んでいて、休日のみ両親の小屋に帰っていった。家畜はほとんどいなかった。教会のためには牛、豚、ヤギ、鶏がいた。これらはクリスマスのような祝祭の時にのみ殺された。週末の他に休日として12～1月の一ヶ月間、6～7月の一ヶ月間があった。

(中略)

学校では聖書をクワニヤマ語で読んでいた。クワニヤマの歴史について書かれた本もあった。私は学校で2年間学んだ。その後、1975年にオコンゴを去ってウインドフ

ックの近くにある白人の農場に1年間働きに行った (FN 1999 (21) : 2-3, 12-17, 26-30)。

サンの定住化・集住化は、当初からスムーズに進んだわけではない。オコンゴに暮らすようになってからも、サンのグループ間には生活様式や交流の範囲に大きな違いがみられた。クンやハイオムでは、家族・親族関係やオバンボとの友好関係などを軸として居住パターンや社会的関係が組織化されてきた。定住化・集住化に際してもこうした原則は機能したと考えられる。相互にあまり交流のなかったクンとハイオムは、それぞれ別のキャンプを構えるようになった。両キャンプの住人はお互いに見知っていたが、深く交流することはなかったという。ただしクンとハイオムが通婚した場合などでは、クンのキャンプに住むハイオムやハイオムのキャンプに住むクンも見られた (Takada 2007)。

宣教団はサンの学校に通う子どもや青年のためにホステルを提供した。少年と少女は別々の建物に住み、食事はホステルで提供された。これによって、子どもや青年の生活はそれまでの家族中心のそれからある程度分断されることになった。学校では宣教団の関係者が教師を務め、読み書き、聖書の内容、地域の歴史などを学んだ。日曜日には全ての生徒が教会の集会に出かけた。

同時に宣教団は農業を振興した。サンのための共同農場が設けられ、クンとハイオムに別々の農地が割り当てられた。生徒の家族の多くはこの共同農場で働いた。生徒たちも週末には農作業を手伝った。宣教団はまた、定住地の開発のためにさまざまな雇用も創出した。筆者が1990年代の後半から調査を行ってきたエコカは、こうした活動の一環で設立された。オコンゴの南東25kmに位置するエコカでは、サンのためのものとしては地域で最大の共同農場が開拓され、トウジンビエなどの作物が栽培されるようになった。

この地域のクンやハイオムは、定住化・集住化の前には「平等主義」の要件とされるキャンプ内での共同と分配を活発に行っていた (高田、近刊)。集住化・定住化した後も、クンとハイオムは狩猟採集に出かけていた。ただしキャンプを構成する人口が激増したことにより、以前のようにキャンプ全体で共同したり、獲物を分配したりすることは困難になったと考えられる。また、学校に通っていた子どもや青年が狩猟採集に参加する機会は休日に限られていた。学校教育や農業振興はクンやハイオムの社会に大きなインパクトを与え、その再編をもたらしていったと考えられる。

3. 現地リーダーの養成とサン

宣教団はサンに特化した活動の一環で、現地リーダーの育成を進めた。宣教団の教育を受けて、牧師やそのアシスタントになるクンも現れるようになった。以下は、牧師のアシスタントの教育を受けたクンの男性フェストウス (1957年生まれ) の語りである。フェストウスは、ナミビアの北側の国境を超えてアンゴラ国内に少し入ったところにあるオシトナ村で生まれた。子どもの頃は両親と付近の村を転々と移動し、狩猟採集活動やオバンボの農耕牧畜の手助けをして暮らしていた。19歳のとき、オジで

地域ではサンとして初めて牧師になったユニアスに誘われてオコンゴに移住した。オコンゴではサンのための学校（前節を参照）に通い、その後クンの女性と結婚してエコカに住むようになった。30代の半ば、フェストゥスは妻子をエコカに残して単身でオンダングワの近くにあるオングエディバという街に行き、宣教団の活動についてさらに深く学ぶことになった。

事例3：私は1983年、牧師になる勉強をするためにオングエディバにある聖書の学校（Oshikola yon Bibeli）という名前の学校に行き始めた。教会の委員会が私を選んで学校に行かせてくれたのだ。エコカの住人でこの学校に行くのは私が二人目だった。私は35歳ですでに結婚していた。子どもも4人いた。帰ってきたら他の人たちを教えることになるかと聞いていた。学校では、牧師のアシスタント向けのコースで1～12月まで1年間学んだ。ディーコン向けとアシスタント向けの2つのコースがあった。私は後者のコースで学ぶことになった。どちらも15人ずつの生徒がいた。私はこれらのコースでは最年長で、ただ1人のクンだった。他はオバンボだった。アシスタント向けのコースには4人、ディーコン向けコースには5人の女生徒がいて、他は男性だった。先生は4人いた。アシスタント向けのコースには聖書、数学、歴史（教会の発展）、信仰（聖書の言葉に従った生活スタイルを学ぶ授業）という4科目があつて、先生はそれぞれ専門を持っていた。毎日4科目の授業を月曜から金曜まで学んだ。ディーコン向けコースには先生はおらず、生徒が自分で勉強していた。ただし、アドバイスは受けられた。

私はホステルに住んでいた。朝起きるとまず部屋でお祈りをし、それからシャワーを浴びて朝食をとった。午前中には2つの授業があつた。その後、昼食をとった。それから休憩の時間があつて、勉強の本を読んだり、バレーボールのコートでゲームをしたり、菜園で花、トマト、人参、キャベツなどに水をやったりした。午後も2つの授業があつた。6時になると夕食をとり、その後はホステルで自習した。そしてシャワーを浴びて就寝した。学校の門にはセキュリティがいて、許可なしに外出すると罰（インスペクターの説教）が待っていた。そういうことを続けて放校になった者もいた。またタバコや酒は禁止だった。集団生活をしていたので、こっそり一人でタバコや酒をやることはできなかった。

学校へ行くには、食料、水、ベッド、授業などのために年にR160の金を払わなければならなかった。私の場合は教会の委員会がこれを負担してくれた。また、毛布、テキスト、ペン、ノートは自分持ちだったが、これも私の場合は教会の委員会が3月、6月、8月にそれぞれR180くれて、自分で買った。小遣いは自分で持つてくることになっていた。私はオジで牧師のユニアスから小遣いを受け取っていた。学校内には売店があつて、食品や服、日用品などが買えた（FN 2000（9）：42-50, 66-77）。

宣教団は牧師やそのアシスタントを養成するための教育施設に有望なサンを選んで送っていた。送られるサンについては、牧師らの推薦を受けて教会の委員会が選考を行い、定まった学費と自己負担分のほぼすべてを協会が負担した。フェストゥスは、

この地域のサンとして初めて牧師になったユニアスのオイであり、彼からも学業を支援してもらっていた。この教育施設では、ディーコン（下位の牧師）向けとアシスタント向けの2つのコースがあり、いずれも男女ともに開かれていた。これらはもともとオバンボ向けに開設されたもので、主要な授業はオバンボ語で行われていた。したがって、サンであるフェストゥスも他のオバンボの生徒と同じように学び、ともに生活した。アシスタント向けのコースでは聖書、数学、歴史（教会の発展）、信仰（聖書の言葉に従った生活スタイルを学ぶ授業）という4科目から構成される1年間にわたる教育が行われていた。また生徒は教会が設けたホステルに寄宿して、規則正しい生活を送っていた。これらを通じて生徒は、福音派のキリスト教徒として自らの生活を律することが求められていたといえよう。こうした教育を受けた現地リーダーは、地域社会の住民に対する啓蒙や布教に尽力することを期待された。フェストゥスはコース修了後の活動について次のように語った。

事例4：1986年に私は学校を終え、給料をもらって牧師であるユニアスやフランツ（エコカの牧師でクワニャマの男性）を助けるようになった。オコンゴで1週間過ごしてからエコカの家に帰ってきた。まだ父は存命でオシャナムトエ村に住んでいた。オコンゴでは、洗礼を受けようとする15～18歳ぐらいのクワニャマの青年に向けてオカティキシャ（聖書に関連する逸話が集録された小冊子）を使って授業をした。エコカでも、洗礼名を得ようとする青年を相手に教会で授業をした。教師は私一人、生徒はクン、ハイオム、クワニャマの混成で20～30人ほどだった。授業はクワニャマ語で月曜から金曜まで行った。毎月R100～130の収入があった。またいろいろな村に派遣され、人々が日曜日の教会の集会に参加するように呼びかけた。集会で説教が行われることを知らせるのだ。説教では神の言葉を読み、それを人々に説明する。この仕事は今日に至るまで行っている。また皆に農場に行って働くように呼びかけていた。ただし力づくではなく、人々が応じるのに任せていた。応じない人もいたが、今日よりは多くの人が共同作業に参加していた。当時の人々はよく働き、エコカにある大きな農場を2つとも除草して使っていた。付近の町や村であるオコンゴ、オカヨカ、オンボト、オチョロ、マンガッティ・デューン、チンツァビスなどからも、戦中はエコカに大勢のクンやハイオムが移動してきていた。クンとハイオムは、今日と同じように分かれて居住していた。ハイオムよりはクンの方が多かった。とくにオコンゴからたくさんのクンがやってきたので、ハイオムはキャンプを移動した。

（中略）

私と同様、サイモン（クンの男性）やその兄のエマヌエラも宣教団のもとで働いていた。サンから出た牧師のアシスタントはこの3人のみだ。クワニャマではナミディ、ヤコブ、ンディレンガ、ニパンゲロの4人の男性がアシスタントを務めていた。サイモンはサンの大人の授業（クワニャマ語での識字教育）を持っていた。生徒はクンとハイオムのみだった。生徒数は覚えていない。またサイモンは、エコカの日曜の集会で神の言葉を伝えるスピーチも担当していた。さらに、農場での仕事は私たちが協力して進めていた。エマヌエラはサカリヤ（クワニャマの男性）を助けて、クン語の読

み書きを教えていた。サカリヤはクン語とハイオム語の授業（識字教育）を持っていて、それをエマヌエラが助けていたのだ。こちらの授業は週に2回で生徒は40～50人だった。サイモンとエマヌエラの給料は私と同じぐらいで、サカリヤの給料は私たちより多かった。だが、教会は1994年に私たちに給料を払うのを止めた。金がなくて、牧師以外には給料を払えないということだった（FN 2000（12）：66-75）。

フェストゥスはエコカの妻子のもとに戻り、当初の予定通り牧師のアシスタントとして働き始めた。仕事は有給で、現金収入の機会が限られたエコカの中ではかなりの高給を得ることができた。他にも教育を受けたクンやオバンボが牧師のアシスタントを務めた。当時は解放運動が活発な時期であったが、オコンゴやエコカでは聖書や信仰に関する授業、日曜の集会、農業振興、識字教育などを組み合わせた事業が行われていた。青年を対象とした聖書や信仰に関する授業及び一般の住民を対象とした日曜の集会の説教は、オバンボ語（クワニャマ語）で行われた。もともと、対象者にはエコカに住むおもな民族（クン、ハイオム、クワニャマ）のいずれもが含まれていた。さらにフェストゥスは、近隣のさまざまな村に赴いて、日曜の集会に参加することを呼びかけていた。クンのフェストゥスがこれらをオバンボ語で行うことは、パトロン-クライアント関係として特徴付けられるオバンボとサンの関係（高田 2008, 2011）に変化をもたらす契機となったと考えられる。

いっぽう農業振興は、おもにサン（クン、ハイオム）を対象としていた。宣教団による統制は比較的緩やかで、共同農場ではサンが自主的に共同作業をすることが期待されていた。この共同作業は隣人愛を強調するキリスト教の理念を反映していると考えられるが、成年男女ができるだけ等しく社会生活に参画するというサンの規範（高田 近刊）にもまた合致するものであった。参加率はよく、今日よりも多くの人が共同作業に参加していた。エコカは宣教団のサンに向けた活動の一大拠点となった。解放運動が激しくなってくると、近隣の村々からもクンやハイオムがエコカに集まってくるようになった。

識字教育は、クワニャマ、クン、ハイオムのそれぞれについて行われていた。クン語の教材は、フィンランド人の言語学の専門家が中心となって作成し、識字教育に特化したトレーニングを受けた教師やそのアシスタントが授業を担当した。クワニャマ語の授業にはクンとハイオムが、クン語とハイオム語の授業にはそれぞれクンとハイオムが参加していた。週に2回行われていたクン語の授業には、40～50人もの生徒がいたという。

エコカでは宣教団が村を開設して以降ずっとこうした活動を行ってきた。解放運動中も宣教団は、その活動に従事していた人々に給料を払い続けていた。しかしながら、解放運動が激化した時期にはこれらの活動は低調となった。また独立直後から、ELICINと政府は5年間の移行期間をとって共同でサンの再定住と開発を目的とした再定住政策を行うようになった。移行期間後に政府が宣教団から活動を引き継ぐと、キリスト教色の強い聖書や信仰に関する授業や識字教育はさらに減退した。フェストゥスらへの給与支給の中止は、宣教団から政府への活動の引き継ぎが完了した時期と

対応している。

4. SWAPOにおける教育

現地教会ELOCのリーダーは、政治組織であるSWAPOとの密接な関係のもとに住民のリーダーとなっていった。1960年に結成されたSWAPOは、南西アフリカの統治をめぐって南ア連邦と対立していた国際連合に協力を仰ぎ、国外に拠点を設けた。さらに1966年には武力闘争を開始した。冷戦下でアフリカにおける影響力の拡大をねらっていたキューバ共和国（キューバ）やドイツ民主共和国（東ドイツ）などの社会主義国家も、SWAPOの活動を支援した。SWAPOは組織内の不和を制圧し、他の政治組織を押さえ込んで、南ア連邦—南ア共和国に対する「解放運動」を主導する政治組織としての地位を確立していった（Dobell 2000）。解放運動は次第に活発になり、7～10万ものオバンボを中心とする人々が国外に拠点を移した（Nambala 1994, p.157）。住民の指導者を輩出したELOCも、南ア共和国のアパルトヘイト政策を教義に反する深刻な人権侵害だとみなし、解放運動を支持した。ELOC—ELICINの解放運動へのコミットメントは、後に他の教会の協力を得るようになった（Hellberg 1997, pp.220-221）。これらの教会は、南ア共和国の人権侵害を正面から批判した（Nambala 1994, p.165）。

解放運動が国際的な支援を得たことにより、1978年には国際連合が南西アフリカ独立のための安保理決議435を採択した。しかし、南ア共和国はこれを受け入れなかった。南ア軍はオバンボランドにいくつも基地を作り、その政策に批判的な人々を取り締まるとともにアンゴラなど国外で活動を展開するSWAPOを牽制した。

南ア軍は、豊富な資金力を背景にサンを積極的に軍隊に登用した。また兵士となったサンの親族には、コミュニティ開発や教育などの支援を行った（Uys 1993, pp.99-100, pp.145-175）。この理由の1つは、先住民であるサンとそれを支援する白人が共産ゲリラと闘っているというイメージを創り上げることであった（Gordon & Douglas 2000, p.2, p.185）。サンを政治的なプロパガンダに利用しようとしたのである（Uys 1993, pp.139-144）。

こうした状況で、オバンボとの結びつきが少ない地域からは、多くのサンが南ア軍に加わった。オバンボランドでも、南ア軍に協力するサンがあらわれた。一方、サンの中にも解放運動に参加する者や難民となる者があった。以下にみるジミーの語りは、解放運動の内実を垣間見せてくれるとともにSWAPOの教育に対する姿勢について多くを教えてくれる。ジミーはクンの男性で、エハパという村で1960年に生まれた。ずっと学校には行っておらず、1971年からはエハパでクワニャマの牛の世話をしていた。

事例5：私は1975年、PLAN（ナミビア人民解放軍。SWAPOの戦闘部隊として設けられた）が主催したエハパでの集会で、ナミビアが南アに植民地化されていることを知った。そして、南アを追い払うことを決めた。その頃、PLANは夜中などに集会を秘密裏に開いていた。私はその年に両親のもとを離れてアンゴラに行った。そこでSWAPOの学校に行くようになった。私のオジもPLANに兵士として加わった。

アンゴラでは1980年まで過ごした。オカシंगाという村で初等学校に通い始めた。だが結核を患い、オカシंगाから40kmほど離れたノバレスボアにあったオバンボの病院で1年間療養する羽目になった。その後、私はオカシंगाに戻ってしばらく過ごしたが、学校に行きたかったので移動することにした。1977年、オンガジャ避難民学校に通い始めた。この学校には1,000人くらいのナミビア人が通っていた。その後、オカシंगाから100kmほどいったところにあるルバンゴに南ア軍が攻め込んで来た。危険を感じたSWAPOは、私たちをオカシंगाから300kmほど離れたデラタンドウに移動させた。私はそこで6ヶ月間スペイン語を学んだ。そこで学んだ200人の卒業生は皆、キューバの学校に留学できることになった。

1980年4月15日にアンゴラを出て、同18日にキューバに着いた。私はそれまでにG4を修了していた。その後、9月までは自由だった。それからキューバでは1985年まで、初等学校としてHosea Kutako No.16、中等学校としてHende Witbooi No.15で学んだ。この学校はドイツーヘレロ戦争の英雄の名がつけられていた。Hende Witbooiはナマの出身でドイツの植民地政府と初めに戦った人だ。今や彼の子孫は副首相になっている。キューバに留学した生徒は1588名で、その大半はオバンボだった。クンには2人だけ出会った。モニカというオングングワ出身の女性とナハサというカプリビ出身の男性だ。そのとき私たちはクン語で話した。初等学校で学んでいた1,588人のうち、若い者が中等学校に進んだ。中等学校では、英語、スペイン語、数学、地理、生物学、世界史、労働教育、物理学、体育、科学などを学んだ。生徒はナミビア人とキューバ人の混成で、いろいろな年齢から構成されていた。教師ではナミビア人は2人だけで、どちらも英語の文法を教えていた。他の教科ではおもにスペイン語が用いられていた。世界史だけは英語でナミビアの歴史、スペイン語で植民地時代から第2次世界大戦までの世界史を習った。SWAPOとUNが月にUS\$100支給してくれた。

(中略)

さらに1985年からは、中等学校から25名が東ドイツに進学した。他にもアンゴラ、モザンビーク、ジンバブエ、イエメン、サハラ、ニカラグア、ベトナムなどに進学した生徒がいた。東ドイツでは、私たちは3カ所に別れて学ぶことになった。東ドイツ政府がスポンサーで、その上にUNがいて資金を支援していた。私はクニン・ヴルステン・ハウゼンという名の街にあったヒュンクシューレという学校のTV・ビデオ技術学校という組織で、TV・ラジオ情報、ニュース・スピーキング、ブロードキャスティングなどを学んだ。生徒はキューバ、ベトナム、ザンビア、コンゴ・ブラザビル、タンザニア、アンゴラ、ブルガリア、ブルンジ、ブルキナファソ、ギニア・ビサウなどから来ていた (FN 1998 (8) : 24-29, 64-69; FN 2000 (12) : 80-81; FN 2000 (13) : 2-11)。

オバンボランドでは、サンの間でもジミーのようにSWAPOに共感を覚える者が少なくなかった。ただし南ア軍は、圧倒的な軍事力でオバンボランド全域をその勢力下におさめていた。ナミビア国内にいる限り、表だってSWAPOを支持することは難しかった。チーフやヘッドマンの多くは、少なくとも形式上は南ア軍に協力していた (FN

2000 (24) : 6-15)。そこで、SWAPOは夜中に秘密裏に集会を開いて支持者の拡大に努めていた。15歳だったジミーはこうした集会に参加し、オジとともにアンゴラに行くことを決めた。このようにアンゴラなどの国外に生活の拠点を移した者には、老若男女が含まれていた。SWAPOは解放運動が成功した後の国家建設を視野に入れて、メンバーの教育を重視していた。亡命先の国家やUNなどの国際機関もそれを支援していた。アンゴラでは年少者は軍事組織であるPLANには属さず、SWAPOが用意した学校に通うようになった。

アンゴラでジミーたちは始め、後に南ア軍の大規模な空爆による虐殺で有名になるオカシガ (Dobell 2000) に拠点を置いていた。その後、南ア軍の攻撃を恐れて何度も移動することになった。ジミーの周囲にいた人々の大半はオバンボで、クンは圧倒的に少数派だったが、ジミーは学業において頭角を現した。ジミーたちは、SWAPOの活動を支援していたキューバへ留学するため、スペイン語を学ぶことになった。

キューバでは、1,500人を超えるナミビア人がSWAPOの亡命者向けに設けられた初等学校や中等学校に通い、基礎的な授業を受けていた。おもにスペイン語が用いられたこれらの学校には、キューバ人も通っていた。こうした活動は、亡命先の国家やUNなどから財政的な支援を受けていた。キューバでの中等学校を終えた生徒たちの中には、SWAPOの活動を支援する国々でさらなる高等教育を受けるものがあつた。ジミーたちは、東ドイツに留学して通信・メディアについて学ぶことになった。ジミーは、オバンボを始めとするナミビア人だけではなく、さまざまなアフリカ諸国、キューバ、ベトナム、ブルガリアなどからの留学生と一緒に学ぶことになった。東ドイツで4年間にわたる留学生生活を終えたジミーは、1998年にアンゴラに戻り、それまでの留学経験を生かして解放運動を牽引する教育活動に携わるようになった。

事例6：その後、私は1988年にアンゴラに戻り、PLANに入隊した。ルバンゴにあるヘニャコというキャンプに配属され、オンジュブ基地のPLANの学校で教師となった。同僚にはガーナで学んだジョニーやカプリビ出身のムワヒレがいた。私は東ドイツで学んだ経験を生かし、科学的共産主義と心理学を教えることになった。これらによって与党が人々を管理するための方法を学ぶことが目的であつた。科学的共産主義とは、次のようなものだ。世界にはブルジョワとプロレタリアートが存在する。貧しいプロレタリアートは豊かなブルジョワや政府のために働いている。今のナミビアでさえ、政府は大臣等の高等階級には自分の家族等を雇用している。そして、それには対抗する必要がある。プロレタリアートは不平を訴え、国内での闘争を組織するようになる。これが革命だ。不平を訴える方法としては、集会を開く、デモを行うといったものがある。別の村に行ってこれら呼びかけてもよい。一方、ブルジョワは高位のチーフに相談に行く。戦時下では、多くの伝統的チーフは(植民地政府に協力的な姿勢をとらざるを得なかったため)公にはSWAPOを支持していなかった、あるいはできなかった。そうしたチーフは、少なくとも形式上は南ア軍に協力していたのだ。

(中略)

心理学のクラスでは、軍でスパイを養成するために、知らない土地で活動を行うた

めの暗号や他者に対してどう振る舞うべきかを教えた。例えば、赤は危険、青はよい道を示す、緑は最善の道を示すために用いた。授業は英語で行った。PLANの学校では、高いランクの者は給料がもらえたが、私はボランティアだった。食料、衣服、本は、教師と生徒の双方に無料で支給された。私が教えていたコースには45人のクラスが2つあった。そこでは兵士も若い学生も学んでいた。授業は8～14時に開かれた。教師は2人いて、同じ科目を交代で教えていた。このコースは6ヶ月間のプログラムで、それを終わると生徒は交代した。コースを終えて戦場に行くものもあった。

(中略)

学校では私はチーフを務め、年長者からも尊敬されていた。ベトナムの政治的リーダーからとったホーチミンというニックネームで呼ばれていた。1989年まで教鞭をとったが、戦争が終結したためにコースも終わった (FN 1998 (8) : 24-29, 64-69; FN 2000 (12) : 80-81; FN 2000 (13) : 2-11)。

PLANの学校では世界各地で学んだナミビア人が再び集まっていた。ジミーはここで「科学的共産主義」と「心理学」を教えることになった。その内容は、共産主義に基づいた思想教育とSWAPOによるよりプラクティカルな政治的・軍事的活動の影響が結びついたものである。ジミーはまだランクが低かったため、給料は支給されなかった。ただし本人によれば、ジミーは学校ではリーダー的な存在で、年長者からも尊敬されていたという。私はそれに加えて、周囲の人々は彼に強い親しみを持って接していたのではないかと思う。彼はなで肩でアジア風の顔つきを持ったその風貌から、ベトナムの政治的リーダーからとったニックネームで呼ばれていた。ナミビアの独立はもう目の前に迫っていた。

私のフィールドワーク中、ジミーはこうしたその半生に渡る数奇な旅の遍歴を、たき火を囲んで延々と語り続けていた。ジミーのユーモラスな話しぶりと酒の助けもあって、会話はたいてい和やかな雰囲気で行われた。私はもっぱら聞き役で、時には軽口をたたくこともあった。だが、内心ではたいていジミーに圧倒されていた。その語りは、社会や文化という側面から人間を包括的に理解するという人類学のお題目よりも、圧倒的なリアリティを持って私には響いたのである。

5. ナミビアの独立と教育の改革

解放運動に対する国際的な支持は高まり、1989年、SWAPOと南ア共和国の間で停戦合意が交わされた。国際連合の監視のもとに総選挙が実施されることになり、亡命者たちは続々とナミビアに帰還した。SWAPOは総選挙に勝利し、翌年SWAPOを与党、その代表のヌヨマを初代大統領としてナミビア共和国が独立した。独立後の政府にとって、解放運動の過程で生じた混乱を沈静化し、国民国家の建設を進めることは急務の課題であった。ナミビアは最大勢力のオバンボも人口比では半数を下回る多民族国家であり、白人と非白人の大きな経済格差も依然として存在していた。政府は「多様性の中の統一 (unity in diversity)」という旗頭を掲げ、民族間の違いについてはその文化的遺産としての側面を強調するとともに、それを政治の焦点とすることは巧みに

避けた。そして教育には、国民国家としての統一と発展を目指して共同しつつも、多様な文化的遺産を承認しあうという、危ういバランスのもとに成り立つ国家運営の基盤を固めるという重要な役割が託された。

冒頭で紹介した独立当初における教育の改革に対する大きな期待は、こうした文脈を考慮して初めて理解できる。この改革はその後たくさんの困難に直面し、入り組んだ展開を経て現在のナミビアの教育状況へとつながる。その詳細について十全な議論を展開することは今後の課題とせざるを得ないが、以下ではジミーのその後の生活の軌跡をたどることで、その見通しを示しておきたい。

事例7：1989年、私はUNの支援を受けて総選挙のためにオンダングワに帰還した。アンゴラ、ザンビア、タンザニア、キューバなどから続々と人が帰ってきた。私はその時にパスポートとIDをなくしてしまった。仲間はどんどんよいところに仕事が決まっていたが、私には長い間待っても仕事が来なかった。そこでUNHCRやELCINと相談し、1989年にオコンゴに来た。そして1990年にアネとオトウト⁶⁾が居たエコカに来た。当時エコカには政府の仕事ができて、役人が常駐するようになっていた(FN 1998 (10) :4-11)。

アンゴラに行って以降、独立までのジミーのキャリアは、現在政府の高官となっている多くのオバンボと比べても遜色がない。しかしながら、独立を機にジミーの人生はそれまでのオバンボの仲間たちとはずいぶん異なる展開を遂げるようになった。オバンボの仲間の多くが独立後に政府の要職を得たのに対して、ジミーには就職の口がなかった。これが「パスポートやIDを紛失した」ことだけによるとは考えにくい。独立直後、混乱するナミビアで有力なポストに就くためには、有力な親族とのつながりが重要な役割を果たした。ジミーには、こうした状況は有利に働かなかった。結局、彼はクンの親族を頼り、エコカにやってきた。ジミーはクンの妻を得て、クンのキャンプで暮らすようになった。

オバンボランドの大多数のサンは、解放運動中も危険を承知でその地に留まっていた。解放運動の激化に伴って宣教団の活動が弱体化した結果、エコカやオコンゴのクンはオバンボへの依存を高めるようになっていた(Takada 2007)。独立後は、ELCINの上部団体にあたる世界ルーテル連盟が主導して、ナミビアの西カプリビや旧オバンボランドを中心とする地域、南アフリカに設けたキャンプにサンを再定住させる活動が始まった。ナミビア国内のキャンプの管理・運営は、その後、政府に引き継がれた。ただし、政府の再定住政策は、宣教団の活動とはいくつかの面で性格を異にしていた(第3節を参照)。エコカでは、農業振興を中心とした活動が推進されるようになった。だが人員や予算、サポート体制は、宣教団が活動を主導していた頃と比べると減退した。

エコカに暮らすようになったジミーは、上記の再定住政策において宣教団や政府の活動のアシスタントをするようになった。彼の優れた社会的スキルや知性がそうした活動を推進していくうえで大きな力となったことは疑いないが、ジミーのキャリアを考えるとこの仕事はもの足りないものだったように思う。

またジミーは、NGO、政府、国際機関からたびたび呼び出され、さまざまな都市でサンの教育や開発について考える会議に参加するようになった。旧ブッシュマンランドなど他の地域のサンの「伝統的な集団」からも代表が参加し、どうすればサンのリーダーを育成し、多地域に分散するサンの集団が協力しあえるかなどを論じた。だが、オバンボのエリートたちと一体となって国際的経験を積んできたジミーと、狩猟採集民や先住民として語られるサンのイメージの間には、簡単には言葉にできない大きな開きがある。

その後、ジミーが活路を見いだしたのは再び教育の分野であった。ナミビア政府は、独立の当初から母語による初等教育の推進を謳うとともに、新たな教育理念の模索を進めた (c.f. Sguazzin & van Graan 1999)。さらに、質の高い教師の育成に大きな力を注ぐようになった。地域の権威や国際機関の推薦を受け、ジミーは2001年からオングエディバにあった教育大学 (オングエディバ教師訓練カレッジ。同校はその後、2010年にナミビア大学に統合された) に通うようになった。ジミーはここで初等・中等学校の教師になるための教育を一から受けたあと、妻子の住むエコカでエコカ・コンバイン・スクールの教師の職を得て、現在に至る。ただし、旧オバンボランドでは少数派であるサンの子どもの教育をめぐる状況は、独立前より改善したとは言い難い。宣教団によるサンのための教育活動は事実上ストップし、その活動のための人材や教材は行き場をなくしてしまった。ジミーは、オバンボ語や英語を用いて政府が定めたカリキュラムに従った授業を行っている。

まとめよう。本論で紹介した事例は、その大部分がいわゆる学校教育の枠組みからはみ出すものである。だが教育の第一の、そして究極の目的は、人がその周囲の社会と環境に応じて行動できるよう支援することだといえよう。この点で、ブッシュマンの学校、宣教団のリーダー養成、SWAPOの教育活動は、その時代の社会と環境の変化に対応してそれぞれ独自のやり方でそれまでのコミュニティのモラルに変革を促し、コミュニティ全体の歩みに決定的な影響を与えるという、優れて教育的な成果を達成してきた。教育はまた、人々をその内面から変えていくことによって既存の体制やそれを支える権力関係を維持、強化する働きを持っている (ブルデュー・パスロン 1991)。これらの事例において繰り広げられた試行錯誤は、現在のナミビア北中部の社会とその構成員のあり方を決定づけるような痕跡を残している。その一方でこれらの教育制度は、今では政府が主導する学校教育にその使命と働きの多くを譲ったように見える。だがもし歴史の歯車が多少なりともずれていたら、これらの教育制度はどのような展開を見せていただろうか？そこには、現代的な学校や国家の枠組みを超える教育の可能性を見ることができるよう思う。

注

- 1) データ及びその収集手続きの詳細については高田 (2011) を参照。
- 2) フィンランドは1809年から自治国としてロシアの影響下におかれていた。だが、ヨーロッパにわき起こった民族自決主義を反映し、19世紀後半にはフィンランド語の地位向上などを求める民族主義運動が盛んになっていた。この運動はフィンランドの独立

(1917年)につながった。

- 3) 第2次世界大戦後、それまでの委任統治領は国際連合の信託統治領に変わった。だが南ア連邦はこれを拒否し、南西アフリカの統治を続けた。南ア連邦は人種差別に対する非難を受けたことから1961年には英連邦を脱退し、共和制の南ア共和国となった。
- 4) ハイオムはサンの1グループで、クンよりも南部・南西部を生活域としていたが、白人の入植や動物保護区の設定により生活域を追われ続けている (Widlok 1999)。
- 5) 事例2の一部は高田 (近刊)、事例3～6の一部は高田 (2008) でも用いたが、今回の収録にあたりデータを再分析した。
- 6) イトコにあたる。クンの親族名称では、分類上キョウダイとイトコを分けない。

参考文献

- 高田 明 (2002) 「セントラル・カラハリ・サンにおける社会変容: 人口動態、生業活動、乳幼児の体重の分析から」『アフリカ研究』60号、85-103頁。
- 高田 明 (2008) 「ナミビア北部におけるサンと権力との関係史」池谷和信・武内進一・佐藤廉也 編『朝倉世界地理講座: 大地と人間の物語、第12巻、アフリカII』朝倉書店、601-614頁。
- 高田 明 (2011) 「転身の物語り: サン研究における「家族」再訪」『文化人類学』75(4)号、551-573頁。
- 高田 明 (近刊) 「ポスト狩猟採集社会と子どもの社会化」佐藤廉也・池口明子 編『自然と生きる、第3巻、身体』海青社。
- ブルデュー、ピエール・パスロン、ジャン＝クロード (1991) 『再生産: 教育・社会・文化』宮島 喬 訳、藤原書店。
- 米田信子 (2001) 「独立ナミビアの教育言語政策」『アフリカレポート』33号、22-26頁。
- Dobell, L. (2000) *Basel Namibia Studies Series 3: SWAPO's Struggle for Namibia, 1960-1991: War by Other Means (2nd ed.)*. Basel: P. Schlettwein Publishing.
- Gordon, R. J. & Douglas, S. S. (2000) *The Bushman Myth: The Making of a Namibian Underclass (2nd ed.)*. Boulder, CO: Westview Press.
- Hellberg, C.-J. (1997) *Mission Colonialism and Liberation: The Lutheran Church in Namibia 1840-1966*. Windhoek: New Namibia Books.
- Lehtonen, L. (1999) *Schools in Ovamboland from 1870 to 1970*. Helsinki: The Finnish Evangelical Lutheran Mission.
- Ministry of Education and Culture (MCC), Florida State University, & Harvard University (1994) *How Much do Namibia's Children Learn in School?: Findings from the National Learner Baseline Assessment*. Windhoek: New Namibia Books.
- Nambala, S. (1994) *History of the Church in Namibia*. Lutheran Quarterly.
- Peltola, M. (2002) *Nakambale: The life of Dr. Martin Rautanen*. Helsinki: Finnish Evangelical Lutheran Mission.
- Sguazzin, T. & van Graan, M. (1999) *Education Reform and Innovation in Namibia: How Best Can Changes in Classroom Practice be Implemented and Supported? Proceedings from the 1998*

NIED Educational Conference, Okahandja, 13-16 October 1998. Okahandja: National Institute for Educational Development.

- Takada, A. (2007) Changing Locality and Ethnic Cohesion among the San in Ohangwena, Namibia. In Y. Fujioka & M. Iida (eds.), *ASAFAS Special Paper, No.9, Globalisation and Locality in Southern Africa: Views from Local Communities* (pp.75-90). Kyoto: Graduate School of Asian and African Area Studies, Kyoto University.
- Uys, I. (1993) *Bushman Soldiers: Their Alpha and Omega*. Germiston: Fortress Publishers.
- Widlok, T. (1999) *Living on Mangetti*. Oxford: Oxford University Press.

南スーダンにおける社会変容と学校教育の歴史的変遷

中村由輝

(株式会社フジタプランニング)

はじめに

アフリカ大陸54番目の独立国として南スーダン共和国が2011年7月に誕生した。南スーダンでは、北部アラブ系住民が支配するスーダン政府と南部アフリカ系住民からなる反政府勢力との間で、20世紀中盤から2度にわたる内戦が戦われてきたが、2005年にスーダン政府とスーダン人民解放軍・運動 (SPLA/M: Sudan People's Liberation Army/Movement) との間で包括的和平合意 (CPA: Comprehensive Peace Agreement) が署名され22年にわたる第2次内戦を終えた。独立以前から紛争後の復興に国際社会から様々な分野で支援を受けている南スーダン政府にとって、教育は優先順位の高い分野であり、入学者数などでは飛躍的な発展は遂げてきたと言われるが、国際社会の目指す目標にはまだまだ遠く及ばない。

南スーダンでは、国連や国際機関を含む多くの団体が緊急支援や紛争後の国造りのための復興支援に取り組んでいるが、南スーダンについての情報もまだまだ少なく、南スーダンの教育についての理解はそれほど深くない。1955年以降、2度の内戦を経ていることは認知されているものの、治安の問題からも統計情報も非常に乏しく、調査・研究もそれほど多くない。それら数少ない調査も、UNICEFやアメリカなどが教育支援を開始し始めた2000年頃から支援団体が収集・予測した数少ない情報に頼ることが多く、第2次内戦終了前後に限定的されることがほとんどである。

南スーダンについて語られるとき、国民の教育や保健の状況が世界でも最低ラインに並ぶほど状況が悪いのは、20年余にわたる内戦により基礎インフラが破壊され、十分な基礎社会サービスが国民に提供されなかったからであると一般に認知されている。そしてその破壊されたインフラやシステムを回復すべく復興支援が実施されている。しかしながら、状況はそれよりももっと複雑であり、破壊されたものを再建することで現状が向上するわけではない。教育分野ではカリキュラム開発や教授言語一つにしても、この国の人々がたどってきた背景を理解した上でなければ、支援はまったく前には進まず、実際にも進んでいない。南スーダンの教育の発展のためには、これまでこの地域で提供されていた教育やその背景についての理解を持った上で、現在の南スーダンの教育について検討する必要がある。

本稿では、南スーダンの歴史的経緯から南スーダンの教育を俯瞰し、これまでこの地域の人々が直面してきた教育について議論する。

1. 調査方法

南スーダンの教育についての研究はそれほど多くない。安全面から調査ができなかったり、データが紛失していたりすることも多く、また過去の統計データもどれほど正確かは不明である。さらにCPA以前の書類の多くが手書きのアラビア語で作成さ

れているので、南スーダン教育省内にほとんど残っておらず、たとえあったとしても外国人研究者のみならず多くの南スーダン人にとっても読むことが難しい。そのため多くの資料が、2005年のCPA以降に国際機関及び援助団体が実施したもので、その支援の方向性を考えるために短期的コンサルタント等が派遣され実施されたものである。

本調査はその多くが数少ない文献から実施するものであるが、それに加えて筆者が教育支援プロジェクトに関わり、南スーダン中央教育省内で2008年7月から2013年6月までの約5年間活動する中で実施した参与観察や関係者への聞き取り調査の結果を補完的に利用した。これらの調査の大部分が南スーダン首都であるジュバにおいて実施されたが、南スーダン全10州のうち9州の州都および近隣の比較的大きな町にある州教育省、郡教育事務所、小学校での参与観察・聞き取り調査も含まれている。さらに活動を終えた2013年8月に約1か月の現地調査を実施した。他団体が中央レベルで実施する調査にも直接的・間接的にも参加する機会を多く得たことから、これらの団体による報告書や調査データについても再検討を加えた上で、これまで南スーダン人が直面してきた教育について議論する。

2. 南スーダンの教育の軌跡

南スーダンは、1956年スーダン独立頃から2005年のCPAまで長きにわたって紛争の中心地であった。一般的にこの紛争は北部の「イスラム・アラブ」と南部の「キリスト教／アミニズム・アフリカ」の宗教的・人種的対立による紛争と理解されてきたが、状況はそれほど単純なものではない(栗本1996)。1955年から1972年までの第一次内戦、1983年から2005年までの第2次内戦がこの地域で勃発した大きな要因として、教育および保健などの基本的社会サービスが南部住民にほとんど提供されず、政治的にも経済的にも周辺化されてきたことが挙げられる。また、同時にこれら長きにわたる内戦がさらに国民から教育を受けるさらなる機会を奪ってきた。その結果、21世紀初頭、南スーダンの人々は世界でも最も教育を受けていない国民となってしまった(Sommers 2005)。独立国となった南スーダンは、15才以上の国民の7割以上は読み書きができず、6割以上が一度も学校に通ったことがなく¹⁾、中等教育までたどり着いたものは4%にも満たない状況(South Sudan National Bureau of Statistics 2012)で国造りに取り組まなければならない。

2005年のCPA以降、様々な団体による支援が本格的に開始され、教育の状況が格段に向上したとされる現在でも小学校学齢期の子供たちの半数は学校に通っていない²⁾。石油生産のおかげで国民一人当たりの国民所得は1,210米ドル(2011年)と近隣諸国に比べても決して低くないが、教育の機会を得ることができなかつたために賃金労働に携わることができない国民も多く、労働人口の85%は非賃金労働に携わっており、その多くは石油生産による恩恵を受けられず、厳しい生活を余儀なくされている(World Bank 2013)。このような状況を引き起こした背景は、スーダン独立後の内戦だけではなく、100年以上続いたスーダンの植民地時代に遡る。ジョンソンら(Johnson 2003; Natsios 2012)は、スーダンの紛争の原因がスーダンのアイデンティティに関わるもので、1820年代からトルコ・エジプト領(1821-1882)および英埃

領（1899-1956）の2つの植民地時代に起因すると分析しており、南スーダンの教育の歴史を俯瞰する際、スーダンだけではなく、スーダンに大きな影響を与えてきたエジプトがオスマン帝国やヨーロッパ列強の支配を受けてきた背景を理解しておく必要がある。

トルコ・エジプト領スーダン時代

16世紀初頭からオスマン帝国の支配下にあったエジプトでは1798年のナポレオンによる侵略撤退後の混乱を取めたムハンマド・アリー朝が勃興し、エジプトが実質的に独立国家となり国力を増強していく中、1821年北部スーダンがムハンマド・アリーに征服されることになる。その後、急速な近代化を始めたエジプトではイギリスやフランスなどの列強の介入が始まり、ムハンマド・アリーと宗主国オスマン帝国との間でエジプトとシリアの領有権を求めて2度にわたり戦争（エジプト・トルコ戦争）が勃発する。その結果、1840年にロンドン条約が締結され、エジプトはシリアの支配権を放棄し、オスマン帝国と宗属関係を継続した上でムハンマド・アリーのエジプトとスーダンにおける世襲支配権が列強に認められることになり、スーダンはエジプトの植民地となる。このロンドン条約において、エジプトへの介入を強めたイギリスが同時にスーダンにも介入し始めることになった。それまで外部世界と接触がなく文化的に隔絶していた南スーダンの地にアラブ人を含む外国人が進出するようになった。

1860年代にはスーダンでエジプトによる奴隷交易が開始され、南部スーダンは象牙とエジプト軍の兵士となる奴隷の供給地として利用されるようになった。エジプト軍は歴史的に近隣地域で集めてきた奴隷を兵士として利用する文化を持っており、この南部での象牙と奴隷の略奪が北部スーダン政府の主要な業務となっていく（Beninyo 1996）。さらにこの奴隷交易が、北部と南部の関係を形作っていくことになる。北部人にとっては、南部は奴隷となるような「劣った人種」としての意識が固定化していたのである（Ibid.）。

一方、スエズ運河建設で財政が急速に悪化するエジプトにおいてイギリスの影響力が大きくなる中、1869年にスエズ運河が開通し、海洋貿易にたよるイギリスにとってエジプトと同様スーダンの経済的・政治的重要性が増すことになる（Beninyo 1996）。また、ナイル川に経済的に依存しているエジプトとその覇権を握るイギリスにとって、ナイル川の上流からの水の確保は非常に重要な課題であり、他の列強のナイル川流域への進出を阻むことも大きな課題となり、南部での社会開発はなおざりにされ続けていった。ソマーズ（Sommers 2005）は南部が孤立していった理由として南部の広大さと遠く離れた距離を挙げているが、その距離の遠さはスーダン北部からだけではなく、カイロやロンドンからの遠さでもあった。エジプトがイギリスの支配を受けていく過程で混迷する中、1880年代に入ると北部スーダンでイスラムの救世主マフディが出現し、反エジプトを掲げエジプト・イギリス勢力を一掃したことにより、1883年スーダンにマフディ国家が成立しスーダン人による統治が始まったが、南部の地域は、拡大する奴隷交易やハルツームに駐屯する軍に兵士を送るための奴隷の供給地としての「搾取できる奥地」でしかなかった（Ibid.）。

英埃領スーダン時代

1998年にイギリス・エジプト連合軍がマフディ国家の軍隊を破り、スーダンも英埃共同統治領になるが、実質的にはイギリスがスーダンを支配することになる。奴隷貿易を禁止していたイギリスにとって、南スーダンは単なる『役に立たない領土』(Beninyo 1996, p.16) であり、広大な大地に比べてイギリス人行政官の数の少なさ、交通・通信網の不整備、各地で起こる武力抵抗等から開発が行われていなかった (Collins 1983; 栗本 2002)。加えて、イギリスによるエジプトにおける経済活動の保障の視点から考えることも必要であろう。エジプトの農業はナイル川に依存しており、経済を支える綿花栽培を守るために、南部でナイル川の水を利用するような大規模な農業・経済活動が実施されないことも優先事項であり、そのため南部を開発する必要はなく、むしろ人口増加もなくこれまで通り伝統的な生活が営まれることも重要であったと考える。

その結果、南部の社会開発政策は、これまでのマフディ国家のハルツーム政府の方針と同様、教育への投資もほとんどなく、ごく少数の行政官候補を除いて一般の南部住民にとって教育は不必要なものであるとの認識で統治政策がとられることになった (Collins 1983; Johnson 2003; Sommers 2005)。植民地政府はキリスト教系団体の学校設立を許可したが、各団体が自由に教育内容を決めることは許されず、教育内容は聖書に関することに限られていた (Collins 1983; Sommers 2005)。

この背景には、イギリスのインドやエジプトでの経験が影響している。特に、1870-80年代のエジプトでは、教育の普及が進み識字率が向上する中、地元の新聞も発行されるようになりメディアを通じて国民に情報が行き渡るようになった。これにより国民の不平等への意識が上がり、オスマン帝国やヨーロッパ列強にたいして不満が一般市民のなかでも噴出し、反乱・革命につながっていった³⁾。このため、南部ではキリスト教系団体が設立した学校は、村の中の『ブッシュ・スクール (Bush School)』と呼ばれるもので、母語ないし英語で授業が行われるが、読み書き計算など基礎的学力は危険なものとして学習する機会は提供されず、キリスト教布教のための教育が行われた。ここで教育を受けた子供たちが学校を修了しても、そのまま村にもどり伝統的な生活を送れることを教育の目的としたのである。

このイギリスの方針は、他の東アフリカの植民地での教育政策とそれほど変わるものではない (Nakamura 2008) が、大きな違いは南部では経済開発がなされなかったことにある。植民地政府による開発は北部に集中するようになり、輸出用の綿花栽培を目的とした大規模灌漑農業プロジェクトなどが開始され、経済が発展するにつれて高等教育を受ける人材も育成されたが、南部は低開発のまま放置され、北部と南部の格差が拡大することになった。

1919年にエジプト革命が起き、1922年にエジプトが独立する頃、南部スーダンではエジプトやイスラム文化の影響を避けるために南北分離政策がとられるようになった。ベニニョの研究 (Beninyo 1996, p.25) によると1920年には、南部の4,178の行政職ポストのうち、1,544が北部スーダン人、535がイギリス人、1,824がエジプト人、167がシリア人、108がその他で占められ、南スーダン人によるポストは0であったが、

1929年に南部政策（Southern Policy）が出されると、エジプト、シリア人や北部スーダン人の南部スーダンでの滞在が禁じられ、南北の交流もなくなった。また、学校でのアラビア語の使用も禁止され、英語ないし母語⁴⁾の使用が奨励され、イスラムの衣装を着ることも禁止された。

これまで北部スーダン人、エジプト人、シリア人で占められた行政職ポストを埋めるために、南部スーダン人の中で教育を受けた人材が必要となった。その結果、1930年から1932年の間には小学校の生徒数がおよそ2,600から4,100と1.5倍になり、中等学校の入学者も1.8倍になり500人に届くようになった（Beninyo 1996, p.36）。しかしながら植民地政府による行政システムが間接統治方式となり、1932年に郡長（District Commissioner）が地域コミュニティの首長（Paramount Chief）に任命され、行政首長として行政と司法機構の末端を担うようになったことから、それ以降は教育を受けた行政官候補生は必要ではなくなり、1932年以降、中等学校の入学者も徐々に減少するようになっていき、教育開発もなおざりにされていった。

1932年には、植民地政府は自ら学校教育を提供する意思はなく、キリスト教系団体が提供する教育に協力することを正式に発表している。そして、その教育は、現地の社会機構を破壊したり、子供たちの社会背景を変えたりするものではなく、また子供たちの考え方や社会環境を変えるものであってはいけないことも併せて確認されている（Collins 1983; Beninyo 1996）。このようにして、南部スーダンでも教育はわずかながら提供されたが、その教育は個人を発展させ社会変革へつなげるものでは決してなかったのである。

スーダン独立と第1次内戦時代

スーダンが独立を果たしたのは1956年であるが、この時期はエジプトにおいてイギリスの実質的支配が終了し、1953年に共和制国家が誕生した時期と重なる。北部では1920年以降、民族主義運動が勃興し独立の機運が高まっていたが、南部では独立のための準備はほとんどされておらず、分離政策のおかげで隔絶されたままの状態ですべてを迎えることになった。また、北部の独立運動の主導者でさえ、それほど苦勞して独立を勝ち取ったものではなく、むしろエジプトとイギリスの政治的關係から、スーダンを独立させることに両者が合意したものであった（Beninyo 1996; Natsios 2012）。エジプトにとってナイル川上流のスーダンをイギリスの支配下の置くことは死活問題であり、イギリス支配を解くためにはスーダンを独立させることが必要であった。

独立後、スーダン政府はこれまで分離していた国内を宗教と教育で国をまとめる政策をとった。1957年には、キリスト教系団体が設立した学校は閉鎖ないし政府に撤収され、スーダン国内のすべての学校でアラビア語とイスラム教に基づいたカリキュラムが実施されるようになった（Sommers 2005）。スーダン政府にとって教育はイスラム国家の理念を支える道具となり、南部スーダン人にとっては『イスラム化政策』の道具とされていった。さらに、独立以前から、これまでイギリス人が占めていた行政ポストにスーダン人がついてくが、そのポストのほとんども北部スーダン人によって占められるようになっていった。ベニニョの研究（Beninyo 1996, p.38）によると、

スーダン独立当時、南部の800の行政ポストのうち、南部出身者が就いたのはわずか8であった。さらに、国会の85席も南部に与えられたのは、13席しかなかった。もともとから教育を受けたものが少ない上に、全ての立法・行政組織がアラビア語で運営されていたのであるから、南部スーダン人が国造りに参加していくのは非常に難しく、南部はさらに周辺化されていくことになった。

独立以前も周辺化されてはいたが、彼らの言語、文化、習慣、宗教は守られてきた。しかし、独立後は彼らの言語、文化、習慣、宗教までもアラブ化・イスラム化を武力で強制されることになり、それに対する抵抗は激しさを増すようになった。南部の分離独立を目標に政党が組織され、「アニャニャ」と呼ばれる南部の武力勢力を統合される民族解放軍が南部全域で軍事活動を展開した。第1次内戦は1972年に終結したが、17年にわたった戦争は50万人と推定される犠牲者をだし、数十万の南部人がエチオピアやウガンダで難民（栗本1997）となり、そこで教育を受けるようになった。

アティス・アベバ合意

1972年にエチオピアのアティス・アベバでアニャニャとスーダン政府との間で平和協定が調印された。この合意により第1次内戦が終結し、南部は自治権を付与された地方政府が成立した。この期間、教育の分野では大きな進展が見られた。ソマーズの研究（Sommers 2005, pp.61-62）によると1960年代初頭には、南部で2校しか高校がなかったが、1983年までには25校に増加し、小学校の数も650校に増加した。どこまで正確かは不明であるが、学齢期の児童の小学校入学率も地域によっては60%にまで上昇した（Beninyo 1996, p.103）。2013年の聞き取り調査でも、当時は非常に多く子供たちが小学校に通っており、ジュバでは小学校に通っていない子供たちはほとんどいなかったとの発言を得ている。これらの信頼性はともかくとして、南部スーダン人の目に見える形で小学校への入学機会が増えたであろうことは十分認められるだろう。

これまで、アラビア語とイスラム教育を強制されていた学校教育も言語の自由を認められるようになり、南部スーダンの75%の学校は英語を教授言語として採用し、低学年では民族の母語が用いられる（Beninyo 1996, p.132）など、教育を巡る環境は非常に向上したように見える。現在の南スーダンのリーダーの多くは、この時代にルンバック高校で教育を受けたものがほとんどである。

しかしながら、この状況はスーダン政府にしっかり支えられたものではなかった（Beninyo 1996; 栗本1997; Sommers 2005）。多くの開発プロジェクトも計画され、予算は計上されたが、ハルツームにある中央政府から予算が執行されず、これらの計画が実施されることはなかった。教育の分野でも同様に、カリキュラムを含む教育政策立案、教科書作成、教員教育は中央政府の管轄で、小学校のカリキュラムの30%はアラビア語が占め、卒業試験の必修科目はアラビア語のみで、中央政府から配布される教科書はアラビア語で書かれており、生徒はアラビア語の読み書きができなければ、小学校の卒業資格も得られない状態であった。南部自治政府で、シラバスの改訂や教科書の英語への翻訳も計画されたが、中央政府から予算が支出されず、南部に有能な人材も不足している状態で、計画が実施されることはなかった。その結果、すべての学

年で中途退学と留年が続出し、1977年にジュバ大学が開校されたものの、それぞれのレベルの卒業試験はアラビア語で実施され、英語を教授言語として教育をうけた南部人には何もかもが不利な状況であり、大学への進学率は2%以下であったと報告されている (Beninyo 1996, p.136)。

急増する生徒数に対応するため教員養成も急務とされ、南部では1973年にアッパーナイル州マラカルとバハル・エル・ガザル州トンジに2校の小学校教員養成校が設立されたが、中央政府が教員養成を統括していたため、いずれもアラビア語の教員養成校であり、英語を教授言語とする教員には教育を受ける機関もなかった。

1977年に新たにバハル・エル・ガザル州ビリとエクアトリア州マリディに2校が設立されたが、マリディだけが英語を教授言語とする中学校教員養成校⁵⁾となったのみであった。同じく1970年代にノルウェーのNGOであるNorwegian Church Aid (NCA)が南部自治政府を支援し、状況を改善するためジュバに英語を教授言語とするアラビ小学校教員養成校を建設したが、中央政府の許可なく設立されたとして、アラビ教員養成校の卒業生には教員資格が与えられなかった。アラビ教員養成校は第2次内戦中にジュバから東エクアトリア州のウガンダとの国境沿いに移転され、2005年のCPA後も運営されている。2013年当時、南スーダンで稼働している唯一の教員養成校となっているが、内戦中を通じて2011年の南スーダン独立まで卒業生には正式な教員資格が付与されなかった。アラビとマリディを除いて他の教員養成校は内戦中に破壊されている。

これらを背景に南部自治政府は教員養成が計画通り進まず、結局この時代にも無資格教員を雇わざるを得なくなった。1978年に南部スーダンの小学校教員数は、3,725人おり、そのうち有資格教員は約半数弱の1,862人、無資格教員は1,873人であった (Beninyo 1996, p.165)。

中央政府は1975年からUNICEFの支援を受け、現職教員研修のシステムを構築したが、ハルツームに中央現職教員研修センターが設立され、1979年にはスーダン全土で29のサブセンターが設立され、現職の教員、視学官、教育係官の能力向上のため研修が実施された。ハルツームの中央現職教員研修センターの監督のもとにハルツームでカリキュラムが作成され、29のサブセンターのうち、3施設が南部スーダンに設立されたが、ここではハルツームの中央現職教員研修センターの監督のもとにハルツームでカリキュラムが作成され、無資格教員に対するアラビア語を教授言語とした研修のみが実施され、課題や試験の採点もハルツームで行われた。これら南部スーダンの現職教員研修センターはいずれも財政難に苦しみ、1977年から1982年の6年間でわずか303人の教員が研修を受けたのみであった。一方、北部では1980年の1年間で5,558人の教員や教育官が研修を受けており、南部と北部の教育の格差は拡大する一方であった (Beninyo 1996, p.165)。ハルツーム政府が自治権を認めながらも、アラビア語とイスラム教育に固執していたのは、当時ハルツーム政府が中東諸国から財政支援を受けていたからだとベニニョは分析している (Ibid., p.171)。

1968年にクーデターによって大統領の座についたヌメイリは、社会主義路線から西側に転向し、アメリカとの友好関係を築いた。西側の資本を積極的に導入しジョング

レイ運河や油田開発など大規模開発に乗り出したが、ことごとく失敗し、1980年代初めには国家財政は危機に瀕していた（栗本 1997）。財政支援をしてくれる中東アラブ諸国との関係維持は最重要課題であり、スーダンのアラブ・イスラム国としてのアイデンティティの表明は非常に重要なものであったことは理解できる。しかしながら、財政難から他の分野でも南部は低開発の状況におかれ、やがて南部人はこの時代にも希望を見いだせなくなっていく。

第2次内戦

南部人の中でハルツーム政府に対する不満が高まる中、1983年に第2次内戦が勃発した。それ以前からも小規模な軍事活動は行われていたが、この年決定的な出来事が起き、それを引き金に大きな内戦へと発展したのである。第1にスーダン国内でのイスラム法であるシャリア法の導入、第2に、アデイス・アベバ合意の破棄、第3は1977年ごろ南部で発見された石油の精製所の南部地方での建設に対する拒否である（Kanyane et al. 2013）。

シャリア法については、本来はイスラム教徒以外には適応されないものであるが、スーダンでは宗教の違いにも関わらず、すべての国民に適応されることになった。南部では実質的には実行されていなかったものの、スーダンがイスラム宗教国家なのか世俗国家なのか国のアイデンティティに関わる問題であった（栗本 1997）。2005年CPA後の2008年でも南部スーダン人女性ジャーナリストがジュバでスカートを着用していないという理由で、むち打ちの刑を受けた事件があったが、当時、折にふれシャリア法を理由に南部スーダンでも不当逮捕が行われたことは想像に難くない。

南部分割については、アデイス・アベバ合意で南部を1地方とし、南部自治政府が設立され、独立自治が認められてきたが、この南部地方を3地方に分割する提案がヌメイリによってなされ、住民投票の正式な手続きを踏まず3地方に分割されることになった。このことにより、3地方それぞれに地方議会と行政府が設置され、南部スーダン自治政府が11年で解体されることになった（栗本 1997）。2005年以降には、3地方は10州に分割され、現在もそれぞれの州に地方議会と行政府を持っている。

石油精製所の建設問題では、1977年にアッパー・ナイル州のベンティウで油田が発見され、アメリカの石油会社シェヴロンが採掘権を獲得し、隣接地域ではフランスのトータルが採掘権を獲得している。この石油精製所の建設について、中央政府は北部に建設することを主張し南部人は南部に建設することを主張した。結局、合意には至らず、1984年にはベンティウの油田はSPLAの攻撃目標となり、油田開発は中断されることになった。

第2次内戦は権力と資源とアイデンティティを巡っての戦いであるかのように見えるが、カニャネ他は、その著書のなかで、「アフリカの文脈での紛争は資源と権力闘争と少数による多数の周辺化である。教育を受けたエリートによって開発が遅れたグループが政治的に翻弄されることも紛争につながる。」（Kanyane et al. 2013）と定義し、さらにこの内戦での一番の問題は社会サービスが国民に平等に提供されなかったことであったと分析している。南部人にとっての社会サービスとは、学校、病院、安全な

水である。

この内戦では南部スーダンでの内紛もあった。教育を受けていないアニャニャIIと海外で高等教育を受け博士号をもつジョン・ガランたちを筆頭としたSPLA/Mとの間でも長らく合意が見られなかった。前者は、南部の自治独立を目指し、後者はハルツーム政府の打倒とSPLA/Mのもとでの新しいスーダン国家の建設を目指していた(Kanyane et al. 2013)。カニャネ他は両者が和解できたのは、異なったグループやエスニック集団の良好な関係が政府構造を強化し、社会サービスを向上させることができるとの見解に立てたからだとしている。1988年にSPLA/MとアニャニャIIとの間で和解が成立すると、SPLA/Mは組織の構造強化と、南部スーダン地域の多くをその支配下におさめていくようになり、その地域住民に対して必要な社会サービスを提供できるような努力も同時に続けられた(Kanyane et al. 2013)。

教育の分野では、SPLA/Mの中に教育事務局(SOE: Secretariat of Education)が設立され(Sommers 2005)、ケニアのナイロビを拠点にカリキュラム開発、教科書開発がすすめられていく。SPLAに参加した南部人将校の中には、SOEに所属し、教師として教員教育や学校で教えていたものも少なくない。南スーダン教育省で同僚だったアイザックは階級が高いSPLAの将校でもあるが、「内戦中、学期中には学校で子供たちを教え、休暇に入ると地雷を作っていたよ」とよく話をしてくれた。もう一人の同僚エドワードは、高校までを南部スーダンですごし、エジプトで大学を出ている。彼は10年あまり難民となって中央アフリカで教師をしていたが、戦いを避けて逃げ回るのが嫌になってSPLAに参加するために南部スーダンに戻ってきた人物である。SPLAの軍人となって、SPLA/Mの支配する地域にある高校に校長として配属されていた。ジョンは南部スーダン自治時代、1972年に開校されたマラカル教員養成校で教師をしていたが、SPLAに参加し、マリディ教員養成校で校長として配属されていた。

1990年後半、UNICEFやUSAIDの支援がはじめられた際、彼らはSOEに呼び寄せられ、南部スーダンのカリキュラムや教科書作成や教員教育研修教材の作成に取り組んだ。2005年のCPA以降は、南部スーダン教育省で同様の仕事に取り組み、独立後もそれが続いている。彼らのように教育の機会を得ることができた人材は非常に限られているが、それでもSPLA/Mの中で、自らが支配する地域の大人や子供たちに社会サービスを提供できるようできる限りの努力が内戦中も続けられてきた。内戦中、数少ない教育施設も破壊され、人々はさらに教育を受ける権利をなく奪われてきたが、限られた人材と限られた能力の中で、教育の細い糸が途切れることなく紡がれてきたのである。

包括的和平合意以降

2005年に22年間続いた第2次内戦が終了し、北部スーダンと南部スーダンの間でCPAが調印された。この背後には、北部の政治的状況、ダルフール問題、ノルウェーやイギリスと協力したアメリカからの多大な圧力がある(Natsios 2012)。これにより、南部スーダン自治政府が成立し、2009年までに統一選挙の実施(実際には2010年に実施された)、2011年1月までに南部で独立を問う住民投票の実施、シャリア法のイス

ラム教徒のみへの適用、南部の英語の公用語化と教育制度での教授言語化が決定され、南部の油田からの収入の5割が南部スーダンに毎月送金されることになった。ナティオス (Natsios 2012) によると、2005年から2010年の間に北部から南部へ送金された金額は70億ドルになる。

CPAを境に多くの支援が南部に押し寄せるようになり、教育分野では、これまで南部スーダン全土にUNICEF、世銀、USAIDなど大規模な支援から村レベル支援を行う小さなNGOまで非常に多くの援助機関が訪れた。内戦中の教育事務局は南部スーダン教育科学技術省となり、不完全であるがCPA以前から準備されていた英語を教授言語とした初等教育カリキュラムの実施と整備、教科書の配布、教員養成などにまず取り組むことになったが、状況はそう容易ではない。南部スーダンの中には道路、電気、水道はもちろん、銀行も機能しておらず、資材を提供するビジネスさえまだ入ってきていない。差し出される莫大な額の支援はあるものの、国内には援助機関の会計規則に沿って売買ができる場所もなく、数少なくいる商人はその経験もない。

人々が長年求めてきた南スーダン人での教育の実現は『平和の配当』として国際社会にも理解され、地域の平和維持の有力な手段であるとされていることから、人々の目に見える形で迅速に結果を出すことが求められるものの、異常な高さの非識字率、校舎の少なさ、就学前・初等・中等教育のすべてが未整備で、並立する様々なカリキュラム、教員の不足と質の問題、卒業資格授与の問題など様々な問題が同時にそして一挙に解決を求めて押し寄せる。

南部スーダンの教育科学技術省の官僚も第2次内戦時代に教育事務局での仕事が唯一の経験であり、その数も限られている。これまで誰も経験したことのないような大きすぎる課題に大規模かつ迅速に取り掛かることが求められるのは、酷であるというしかないだろう。外部団体からは、常に官僚の能力不足、政府組織の脆弱さが指摘される中、教育科学省のある局長も「我々は、戦争のやり方は知っているが、教育を提供する方法は知らない。遠くからくる隣人に助けを借りるしかないのです」と会議でも発言していた。外国の支援団体が多く、支援を受けて活動を実施するためには、ロンドンやワシントンD.C.と同じ水準の業務内容が要求される。省内にもまともに電気が供給できない時代からすべての仕事が電子化され、コンピューターが使えないものは仕事ができない。

2008年当時、教育科学省には、様々な団体から派遣される技術顧問が数多くいた。その多くは近隣諸国のコンサルタントか内戦中に難民となりアメリカ、カナダ、オーストラリアで教育をうけて戻ってきた南部スーダン人であった。優秀な人材不足を補うために、高等教育を受けたこれらの人材に南部スーダン政府もポストを用意したが、彼らが見てきた現実にはアメリカ、カナダ、オーストラリアなどの教育政策であり、教育状況の改善方法であることから、南部スーダンのあまりにも厳しすぎる教育の現実の前に、立ち止まるより仕方がなかった。また、ある人たちは、国を助けるために戻ってきたのではあるものの、省内での高い地位を期待しており、自分より学歴の低い上役の指示には従えず、南部スーダンに戻ってきてから5年間ほぼ何の仕事もしていない帰還者の状況も決して珍しくない。

国内で人材を採用するにしても、人生のほとんどを難民キャンプで過ごし、キャンプで教育を受けた若者は、これまで南部で戦ってきた年配者とは見てきたものが異なる。また北部スーダンやケニアやウガンダで教育を受けたものも多く、異なった背景での経験から教育内容、ガイドライン、授業計画案の作成方法など、些細なことまで意見が合わず、衝突を避けるためにも、合意を形成せずにそれぞれが自分の経験から多くのことを決めていくため、統一が取れていないだけではなく、一つの事柄に並列した定型が作成される。また、これは南スーダン人だけの話ではなく、援助団体から派遣されるコンサルタントについても同じことが言える。しかしながら、この混乱は避けて通ることはできないものであり、今後どのようになるのか、時間をかけて一步一步進んでいくしか道はない。

ジュバ市内の小学校を訪れると、様々な年齢の子供たちや若者が学んでいる。ある一人の若者に声をかけると小学校6年生で学んでいるという。昨年、ルンベックからジュバにきて、この小学校に入ったらしい。「お父さんが教育は大事にしろというので、ここにきて勉強している。勉強は楽しい」と話してくれた。南スーダン政府の中では、個人が勉強したければ、休暇をとって学校に通うことが許されている。ヴィクトーは地元で郡長も経験し、課長として教育省で働いている。孫もたくさんいる年代だが、5年前からジュバ大学に通っている。「あと1年で卒業できそうだ。これまで失ったものを取り戻すために勉強している」と話してくれた。副課長のウィリアムは、高校の卒業資格試験に最近合格した。3年前に短期大学で勉強をして資格を取ったが、中等教育の卒業証明書が有効でないということで、取得した資格も取り消されそうになった。「これでやっと堂々と学歴を書くことができる」と嬉しそうに卒業資格試験結果を見せてくれた。

大きく変動する社会の中で、個人も時代に合った形で家族を守っていかなければならず、きれいごとばかりは言っていられない中、「学びたい」「南スーダンの子供たちや大人にこれまで奪われてきた教育を平等に与えたい」との思いは、たとえどのような人であっても、南スーダン人誰にも共通する思いである。データで見る南スーダンの教育の状況は、まだまだ劣悪である。たとえ入学しても、質の高い教育が行われているのかについては、誰もまだ肯定はできないだろう。それでも、平和になり、独立したことで、自分の思いを実現させ教育を受けることができるようになった人が増加したことは事実である。これからも長い目で見て、より多くの南スーダン人が教育に対する自分たちの思いを実現できる機会が与えられることが必要であろう。

おわりに

国際社会がイスラム教とキリスト教、善と悪の二極対立に翻弄される中、北部と南部スーダンの問題も同様の視点で理解されがちである。しかしながら、本稿で見てきたように、北部もまた、近隣国や遠く離れた列強に翻弄されてきた。スーダンという地域でそこに暮らす人々に起きたこと、現在もまだ起きていることは、悲劇であるが、善と悪の二極対立で理解しないようにすることが大切である。さらに教育は未来への投資という側面から、政治的利用されることも多い。教育の結果が、時の為政者の成

果になったり失敗になったりすることもあり、近年にはその成果を早急に求める傾向も強くなっている。しかしながら、教育は人類の進化の過程でもあり、それほど短時間に結果が出るものではない。南スーダンでは、100年以上もの間、その機会が奪われてきた。平和が訪れ、独立がかなえられた現在でもまた紛争が起きており、一人一人の個人が教育への願いが実現される迄には、まだまだ時間がかかることが容易に予想される。キングとマクグラスが、これまで50年にわたるアフリカの教育と開発について議論する中で「国際目標や外部からの支援があるからといって、アフリカの国々ですべての国民に質の高い教育を保証できるわけではない。教育と訓練の役割について、自国で調査がなされ、その結果に基づいて自ら支援を続けることが必要である。(筆者による翻訳)⁶⁾」(King & McGrath 2012, p.15) と述べているように、南スーダンでも、自分たち自身で状況を把握し、分析し、取り組めるようになるまでの時間が与えられることが必要であろう。

注

- 1) 15才以上の国民の識字率は27% (男性40%女性16%)、学校に通ったことがある国民は32% 中等教育修了者は3.8% (South Sudan National Bureau of Statistics 2012)。
- 2) 2012年のEMIS データによると粗就学率は63.6%、純就学率は42.1% (RSS 2013) である (GRSS 2013)。
- 3) ウラビー革命 (1881年)。イギリスによって鎮圧され、1882年エジプトはイギリスの保護下となった。
- 4) 南スーダンには100以上の民族語ないし方言があるが、ディンカ、バリ、モル、ドゴ、ヌエル、マディ、ザンディの7言語が主要言語と認知され、使用を推奨されるようになった。
- 5) 当時の教育制度は日本と同じく6-3-3-4制であった。
- 6) “Securing education for all of high quality in African nations cannot be, except on the margins, the result of external international targets or even of external aid. National funding, supported by national research evidence on the role of education and training, is what is required” (King & McGrath 2012, p.15).

参考文献

- 栗本英世 (1996) 『民族紛争を生きる人びと：現代アフリカの国家とマイノリティ』世界思想社。
- 栗本英世 (2002) 「英語・アラビア語・ジュバ・アラビア語—スーダンにおける言語、教育、政治、アイデンティティ—」宮本正興・松田素二編『現代アフリカの社会変動—ことばと文化の動態観察』人文書院、74-92頁。
- Beninyo, B. K. (1996) *Evaluation of the Educational Policies of the Sudan, 1972-1992: Impact and Implications on Educational Development in the Southern Sudan*. Thesis Prepared for PhD at Department of Education, University of Leeds. [http://etheses.whiterose.ac.uk/185/1/uk_bl_ethos_435939.pdf]
- Collins, R. O. (1983) *Shadows in the Grass: Britain in the Southern Sudan, 1918-1956*. New Haven

- and London: Yale University Press
- Government of South Sudan (2013) *Education statistics for the Republic of South Sudan: National statistics booklet 2012*. Juba: Ministry of General Education and Instruction.
- Johnson, D. (2003) *The Root Causes of Sudan's Civil Wars: Peace or Truce (African Issues)*. Oxford: James Currey
- Kanyane, M. H., Mai, J. H. & Kuol, D. A. (2013) *Liberation Struggle In South Sudan: Critical Issues for Consideration*. Wandsbeck, South Africa: Reach Publishers. Kindle edition.
- King, K. & McGrath, S. (2012) "Education and Development in Africa: Lessons of the Past 50 Years for Beyond 2015" Conference paper at Centre of African Studies in Edinburgh University on 6-8 June 2012. [<http://eprints.nottingham.ac.uk/1640/1/Kenneth.King%26Simon.McGrath.CAS%4050.pdf>]
- Nakamura, Y. (2008) *Supporting Self-help Efforts: CanDo, A Japanese NGO in Kenya*. Saarbrücken: VDM.
- Natsios, A. S. (2012) *Sudan, South Sudan & Darfur: What Everyone Needs to Know*. New York: Oxford Press.
- Sommers, M. (2005) *Islands of education: schooling, civil war and the Southern Sudanese (1983-2004)*. Paris: UNESCO IIEP.
- South Sudan National Bureau of Statistics (2012). *National Baseline Household Survey 2009: Report for South Sudan*. Juba: South Sudan National Bureau of Statistics.
- Taylor, L. (1977) *Administrative Training Programmes Southern Sudan 1975 -1977: An Evaluation*. London: Ministry of Overseas Development UK
- World Bank (2013) South Sudan Development Indicators [<http://data.worldbank.org/country/south-sudan>]

発展途上国に関する教育研究の45年 —アフリカ4カ国と東南アジア諸国を中心として—

村田翼夫
(京都女子大学)

アフリカ教育研究をあまり行ってきていないので、今回〔第9回アフリカ教育研究フォーラム〕の講演を内海成治先生、澤村信英先生から頼まれたときに引き受けられないと言ったのですが、アフリカにこだわらなくてよいということだったので受諾した次第です。アフリカにはまだ3回しか行ったことがなく、アフリカの教育は深く研究していないので、アフリカ教育については初めに簡単に報告させていただきます。その後、私にとって主な対象であった東南アジア諸国の教育研究について述べることに致します。最後に、最近研究している日本の教育経験の海外発信についても触れたいと思います。

1. アフリカ4カ国における教育研究

1.1. 南アフリカ共和国

はじめてアフリカを訪問したのは南アフリカ共和国で、広島大学のCICEから研究費の支給を受け「南アフリカ共和国の教育の現状と国際教育協力のあり方」を検討するプロジェクトに従事した。

1997年8月にまず首都であるプレトリアに2週間ほど滞在し、近くの大学や学校を訪問調査した。その後ケープタウンに移動し、約1週間同市における大学や学校も調査した。

プレトリアでは、ジャガランダという紫色の花を咲かせた木で町中が覆われ、花見に行った感じがして驚かされた。町では、Mr. J. S. Masekoという南アフリカ大学(UNISA)の黒人の先生にプレトリアの大学や学校を案内してもらった。彼は広島大学のCICEで教育行政の研修を受けた経験を有していた。プレトリアやヨハネスブルクの町では1994年まで黒人は滞在が禁止されていた。午後5時以降に町に留まっていると逮捕され刑務所へ連行されたと聞き、これにも驚いた次第である。

訪問した小中学校には、校舎、教室、電気、水、トイレや運動場、体育館、図書室などの施設のないところが多かった。中には警察官の訓練所であった建物を教室として使っているところもあった。

当時、マンデラ政権が発足しており、アパルトヘイト政策を中止し、新しい教育政策を打ち出していた。義務教育は10年としたが、無償教育は小学校1年生のみに適用され、それ以上の学年の児童生徒からは授業を取っていた。ただし、貧しい地域の子どもが通う小学校の授業料は低くなっていた。教育方法では学習成果重視型教育(Outcome-Based Education)と呼ぶ学習方法を尊重し、教師中心の知識注入型教育を脱却しようとしていた。

他方、小学校における言語教育、教育用語が複雑で児童に大きな負担を与えるシス

テムにも驚かされた。プレトリア市の小学校では低学年において母語（ズールー語、コーサ語、ツワナ語、ノーザンソート語など）により教育していた。小学校3年生からはもう一言語アフリカーンスを学習させていた。さらに良い学校になると、小学校5年生から英語も教えるということであった。アフリカーンスというのは、オランダ語の一種であり南アフリカで使用されている旧オランダ語である。この地方にはオランダ系住民が多く居住し、プレトリア大学などでは教育用語としてこのアフリカーンスを使うので、大学入学を目指すのであれば、その能力も必要とされている。小学校の児童にとってこれらの言語学習は大変な負担になっていた。訪ねた小学校の校長の話では、世界に通用する英語の学習は止むを得ないと思うが、できればアフリカーンスまでは勉強させたくないと思っているということであった。

ケープタウン市を訪れ、郊外にある黒人の児童が通う小学校を見学した。同校へ案内してくれるはずのガイドがなかなか来なくて、約30分待たされた。現れたガイドによると新しく選ばれた黒人国会議員に英語を教えていて遅くなったということであった。

郊外の小学校に行ってみると、児童50人余りの小規模小学校であったが、電気も水道も料金が払えないので止められ利用できない状態になっていた。しかも、教師達は黒人政権が誕生したのにもかかわらず6カ月も給与が未払いでただ働きを強いられていると不満を漏らしていた。

ケープタウン大学を訪れ教育学部の白人スタッフから教育の話をついたところ、「最近、白人の子どもが通う学校と黒人の子どもが通う学校の児童達と一緒に授業を受ける試みがなされ首尾よくできて大変喜んでいる」という報告であった。まだそういう状況なのかと悲嘆にくれた。

南アフリカ大学、プレトリア大学の黒人の先生方や教育省の黒人の上官に会って話を聞くと、「これからの南アフリカ共和国やアフリカ諸国の発展を考えると欧米諸国ばかりをモデルにするのではなく、むしろアジア諸国、特に東南アジア諸国の発展がモデルになるのではないかと思っている。これまでアパルトヘイト政策のため、海外との交流、情報交換が難しかったが、これからはその壁も取り払われたので、もっとアジア諸国との交流を活発にして何が参考になるのかを研究したい」という強い意向が示された。この発言は、私の国際教育協力を進める上で大変参考になった。



ジャカランダが咲くプレトリアの街、1997年



南アフリカ大学(通信制)のマセコ講師(ガイド)、1997年



ムンガラランガ州における警察官訓練所を利用した小学校の授業風景、1997年



ケープタウン市郊外のストーモンド・マドベラ小学校(電気水道の利用不可状態)、1997年

1.2. タンザニア

タンザニアは、ケニアと一緒に2005年に訪問した。首都であるダルエスサラームの町はナイロビに比べると高層ビルは少ないが安全で落ちついた町という感じがした。

ダルエスサラーム大学を訪問して故豊田俊雄先生にご紹介いただいた教育学部のイシュミ教授に会って話を聞くことができた。彼は著名な学者で、タンザニアのニエレレ初代大統領に関する研究者でもあるということであった。ニエレレの政治的、学問的功績について彼から一時間余り説明を聞いた。伝統的価値観と社会主義思想を合体させたものといわれるウジャマー政策とはいかなるものであったのか。伝統文化の尊重、民主化政策、内発的発展の重要性などの特色に関する解説であった。特に社会的公正、民主化に力を入れたおかげで、タンザニアは大きな民族紛争がなく平和な国として発展してきた。その基盤を築いたニエレレの功績は大変大きいということを強調されていた。

教育では、「自立のための教育」(Education for Self-Reliance)を重視し自立のためのコミュニティ活動の推進を図った。いうなれば、教育と労働を結合させるように労働や奉仕に力点を置き、教育と社会改革をつなげようとした、という主旨であった。

ダルエスサラーム市のある中等学校を見学した時に、同じ校内にキリスト教会とイスラーム教のモスクが両立されているのに気づいた。案内してくれた同校の教員にどうして教会とモスクを設立しているのかと尋ねたところ、「信仰は自由であり、各生徒が信ずる宗教の施設で礼拝できるようにしている。ただし、特定宗教の授業はしていない」とのことであった。

1.3. ケニア・ウガンダ

2005年8月にケニアの首都ナイロビを訪問した時は、タンザニア訪問の後でその発展ぶりに目を見張る一方、安全面の不安があることを知った。澤村信英先生の案内でナロック県の地方にあるイルキークアーレ小学校を見学した。同小学校では3年生までの児童を受入れていた。広い野原の中に設立され周りに建物はなく近くでシマウマが草を食んでいた。校長先生に小学校にとって問題は何であるかと聞いたところ、「第1に食事を取ろうとするとシマウマ、ガゼル、ダチョウなど野生の動物が寄ってきて危ない、第2に水がなくて昼食サービスができないこと」という回答であった。

別の6年生までの児童を教育している規模の大きい小学校を訪ね、休み時間に児童達と話し合う中で通学距離について聞いてみた。10人程の児童のうち3～4 kmが3人、5～10 kmは5人、20 kmが2人もいた。その距離を毎日走って通学すればマラソンが強くなる道理であると思った。休み時間に児童達が遊んでいるサッカーのボールはボール紙でできていた。傷み易いので、児童達から「丈夫なサッカーボールが欲しい、日本からボールを寄付して欲しい」と要望された。

2008年の8月にウガンダとケニアで調査を行った。「南南教育協力の必要性と可能性」が研究テーマであった。その時は、内海成治先生、澤村信英先生、理科教育が専門の畑中敏伸先生（東邦大学）も同行された。

ナイロビでは、主にJICAの援助で設立されたケニア中等理数科教育強化プロジェクト（SMASSE: Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education Project）、またウガンダの首都カンパラではウガンダ中等理数科強化プロジェクト（SESEMAT: Secondary Science and Mathematics Teacher's Project）を訪問して、実情を見学しつつ担当者にインタビューを行った。SMASSEもSESEMATも同じような理数科教員研修を行っているが、後発であるウガンダのSESEMATは、ケニアのSMASSEと異なる独自性を発揮したいということから、名前を違え、理数科教員でない校長や副校長も研修プログラムに参加させて、新味を出そうと工夫していた。

SMASSEの研修は評判がよいようで、ケニアばかりでなく、ウガンダ、タンザニア、ザンビア、モザンビーク、ナイジェリア、ガーナなどアフリカの多くの国々から理数科教員が参加して、活気を呈していた。参加者が多くて宿舎が足りなくなりJICAに増築を要求しているという報告もあった。

同施設の教員の説明によれば、当時、SMASSEで研修を受けたケニア、ウガンダ、ザンビアなどの中等学校理数科教員が、フィリピン大学理数科開発研究所（UP-NISMED: University of the Philippines National Institute for Science and Mathematics Education Development）やマレーシアのSEAMEO理数科教育センター（SEAMEO RECSAM）で理数科研修を受けに行ってきたということであった。フィリピン、マレーシアで研修を受けたアフリカの理数科教員にインタビューして聞いてみると、そこでは教員、施設設備が充実していてよい研修を受けることができる。特にマレーシアのRECSAMでは教員達がアフリカの教育背景の知識経験があり、きわめて適切な指導をしてもらえたと喜んでた。

2005年にナイロビに行った時にアフリカ人材開発センター（AICAD: The African Institute for Capacity Building）にも立ち寄った。同センターもJICAの援助で設立されたものであるが、日本人スタッフの説明によると、時々、講師としてマレーシア、シンガポール、フィリピンなどの専門家を招いてプロジェクトに参加してもらい、それらの国々の協力を得ているということであった。そして、「これからの人材開発の面でアフリカと東南アジア諸国の結びつきによる相互協力は一層強くなると思う」と追加発言があった。そのことから、アフリカ地域と東南アジア地域が協力し合うのであれば、環インド洋地域協力和称してよいのではないかと思いついた次第である。また、南南教育協力の重要性と可能性について認識するに至った。

2008年8月にウガンダの首都に着いた翌日から持病の前立腺肥大が悪化して病院で診てもらおうと日本大使館へ問い合わせた。するとウガンダの病院は安全とはいえないので、次にナイロビに行くのならそれまで我慢したほうがよいと言われ、冷や汗をかき夜は一睡もできなかった。その上、食欲もなくなり美味しいご馳走を食べることができなくなった。3日後にナイロビへ行き有名な私立病院で早速手当をしてもらい調査もできるようになった。診察してくれた医者の名前がMrの称号となっており、Drの称号を持つ医者でなかったので、受付へDrの医者に変えて欲しいと要求した。すると、Drの称号を持つ医者はケニアで博士号を取得しているが、Mr 称号の医者はイギリスで教育を受け博士号を取得しているのにより身分も高いし信頼できるので変える必要はないとの説明であった。確かに丁寧に話し易い良い医者のもので、「私は腕がよいから信頼して欲しい。器具は上等なものを日本から輸入しているのですぐに安全に手術することができる。受けてはどうか」と予想外の助言があった。外国での手術など考えてもいないことで丁重にお断りした。ただし、1泊の検査入院をした。きれいな病室で折角上等の夕食が出たがほとんど食べることができず残念であった。医者の説明の時に知らない英語の医療用語が出てきて理解できず困惑した。その時、内海先生が英和辞典を持ってきて訳してくださったので助かった。その間、病院の予約、病院への運行など内海先生、澤村先生に大変お世話になった。私にとって外国で病気になったり、入院したりするのははじめてで貴重な体験でもあった。



ウガンダのSESEMATセンターにおける数学研修状況（カンパラ、2008年）



ケニアのSMASSEセンターにおける理数科の研修状況（ナイロビ、2008年）



ナイロビの内海・澤村先生の宿舎（別邸）にて、2008年

2. 東南アジア諸国の教育に関する研究

2.1. マレーシア

京都大学の教育学部で助手をしていた時に、マラヤ大学の日本講座へ客員講師として派遣され、1968年4月から1970年3月まで日本語・日本文化講師として勤務した。派遣された教師3人とも関西弁を話したので、時々、受講学生から「先生の発音とテキストの表示と違うがいずれが正しいのか」という質問を受けテキストを訂正しておくようにと指示していた。

日本語を受ける学生は、1回生では100人余りと多数であったが、2、3回生になると20人余りに減少した。そのほとんどは中国系学生であった。

マレーシアは、マレー人、中国人、インド人で構成される多民族国家であり、各民族の教育、マレーシア国民を育成する統合教育が複雑で興味を持った。1975年に、農村教育調査を行い、マレー農民と中国人商人の子どもの教育格差を明らかにした。マレーシアでその結果を公の研究会で発表したところ、マレー人の役人からそのことは事実と合致していないと苦情が出された。その後、マラヤ大学教育学部のスタッフからも民族間格差の問題はセンシティブであるから注意した方がよいと助言を受けた。それ以後、マレーシアの調査では、民族的比較は行わないことにした。

1969年5月30日に起きた人種暴動に遭遇し、民族対立の深刻さ、困難さを味わった。それはマレー人と中国人の対立紛争に基づくもので約5,000人の中国人が殺戮され、多くのマレー人部落が焼き打ちされた。私は、中国人の家に下宿していて恐い思いをし、24時間外出禁止令が10日以上も続き食糧もなくなってきて不安な日が続いた。

暴動が収まった後、マレーシア政府は、マレー人優遇策であるブミプトラ政策を採用し今日まで続けている。

2.2. タイ

1973年より7年間、国立教育研究所に勤務した。所属したのはアジア教育研究室で、東南アジアの教育、特にマレーシア、タイの教育研究を担当した。同室では、中国・韓国教育が専門の阿部洋先生、インド教育専門の弘中和彦先生と一緒に、「アジア人留学生の受入れ体制」、「ワーキング・エクスピリアンスの教育」などの共同研究にも携わった。

タイ教育を研究する際に、当時、教育分野でタイ語を理解できる研究者がいなかったからマスターして欲しいと研究所から要望された。それで東京外国語大学へ2年間通って勉強させてもらった。

タイには50回近く訪問・調査を行ったが、はじめのうち（1970年代後半）は、農村開発と教育の関係、教員養成・研修や私立学校運営の問題に取り組んだ。その後、タイの主要文化（タイ語、上座部仏教など）と教育の関係や華人、山地民、マレー系イスラーム教徒など少数民族の教育開発を究明するとともに、タイにおける国民統合と教育あり方に興味をもって研究を進めた。その成果は、共同研究をまとめた「第三世界における国民統一と宗教・道徳教育」（筑波大学比較教育研究室、1987年）や「東南アジア諸国における多言語社会と教授用語—国民統合政策との関連を中心として—」（科研最終報告書、1991年）に掲載した。

さらにタイにおける特色ある教育として、ボーイスカウト活動、日曜仏敎学校、私立慈善学校などの解明に努めた。ボーイスカウト活動は、ラーマ6世ワチラウット王がイギリスから導入したもので、「ルークスア（虎の子）」と呼ばれ1913年には学校の選択科目とされた。1985年からは小中高校において必修科目とされている。それは、タイの児童生徒の弱点といわれる集団規律を強化し、タイ三原理（ラックタイ：民族、国王、宗教）の尊重方法を実践的に習得するために活用されている。

ボーイスカウト活動に関し興味深いことは、その起源が日本の薩摩藩で行われていた郷中教育や会津藩の白虎隊であったという言説があることである。そのことを調べてみた結果、次のようなことが判明した。鹿児島で薩摩藩と戦ったイギリス艦隊の隊員達は、薩摩藩が予想以上に強く抵抗したことに驚き、いかなる訓練をして戦士を育成しているのか興味をもった。その結果、イギリスのコンノート殿下が国王の使節として来日した折に鹿児島を訪問し、接待役の島津忠重氏から郷中教育について説明を受けた。その話を聞いたバーデン・パウエル卿が、郷中教育の後身である健児の社の制度を研究し、1908年にボーイスカウトを成立させたと伝えられる。そうであれば、薩摩藩の伝統的教育がイギリスのボーイスカウトに影響を与え、その制度がタイに伝わったと考えられる。しかし、上述のことに触れたいずれの文献にも郷中教育や白虎隊をモデルにしたという証拠は示されておらず、実際には武士道を基にした少年訓練法がイギリスにおいて間接的に参考にされたものと考えられる。

1950年代の終わり頃からタイの子ども達に非行の増大、麻薬の乱用、性道徳の混乱などによる青少年のモラルの低下がみられた。そのことを憂慮してバンコクの僧達の日曜仏敎学校をお寺に開設した。その後、地方に普及し通う生徒数は2001年に約23万人に達した。元はスリランカの日曜仏敎学校をモデルにしたので、筆者はタイとスリランカのものを比較調査した。スリランカでは、一般人が教師役を引き受け仏敎の原理・規則・戒律などを教えるが、タイでは僧達により仏敎原理を英語で教えたり、コンピューターの教育も工夫したりして実践してきている。一般人による伝統舞踊やサッカーの指導も加わっている。いふなれば、学校の補足的役割も担っているのである。スリランカの日曜仏敎学校に比ベタイのそれは、教育的、制度的に柔軟に対応していることが注目される。



日曜仏敎学校における経文活動



南タイ・ヤラ市における私立イスラーム学校（ポーノ）の授業風景

2.3. ラオス

2005年と2008年にラオスを訪問し、ラオスの初等・中等教員がJICAの支援を受けタイにおいて研修を受けるプロジェクトの調査を行った。いわば、南南教育協力のタイ・ラオス・日本版の三角協力である。当初、JICAのラオス国際センターが、ラオスの小中学校教員をタイの地域総合大学（ラチャパット・インスティテュート）に派遣して研修を受けさせることを計画した。タイ政府及びタイ東北部の10以上の地域総合大学はその計画に参加することを承諾したが、肝心のラオス政府は承認しなかった。そのため非政府レベルの計画として貧しい北部の小中学校の教員20人がラオスの首都ビエンチャンに近いウドンターニー地域総合大学のみで3週間の研修が実施された。

2008年に元JICAの専門家（理科教育）としてラオスに派遣されていた沢田誠二氏と一緒に首都ビエンチャン、北部のルアンプラバン市、およびウドムサイ市を訪ね、タイで研修を受けた教員達に会って、インタビューとアンケート調査を行った。その結果、彼らがタイにおける研修プロジェクトを高く評価していることが理解できた。特に、学習者中心主義の授業、紙芝居や絵・写真を使った視聴覚教育、授業研究などが実際にラオスに取り入れられ効果をあげていることが判明した。とりわけ、北部に多い山地民児童に対する視聴覚教育の有用性が報告された。彼らの多くは、国語であるラオス語を余り理解できず、ラオス語のみの授業では学校嫌いになり登校拒否する子どもも多数みられた。ところが、絵や写真を使って説明するとよく理解できて興味をもって来校するようになったということであった。生活面ではラオスとタイは文化的に類似しているので問題はないが、施設設備がまだ不備であるとの指摘があった。また、ラオスの高校の理数科教員が日本の民間機関である民際交流センターの援助によりタイのコーンケン大学で研修を受けているプロジェクトの実態も調査した。ここでも小中学校教員と同様な点に加え、実験の導入、教員間の情報交換などが評価されていたが、教員の手当の不足や研修期間の短さに対する不満を聞かされた。

タイによるラオスへの協力援助の実態を観察して、南南教育協力の必要性を再認識した。



ラオス北部の小学校における授業風景



タイで研修を受けたラオス教員に対するアンケート調査の実施

2.4. ベトナム

2008年8月にベトナムのハノイまで足を伸ばし、国際教育協力に関する調査を行った。ベトナム教育訓練省、ハノイ国家教育大学、イエンバイ医療専門学校、JICAベトナム国際センター、VJCC（ベトナム日本人材協力センター）などを訪問し、関係者にインタビューするとともに関係資料を収集した。

ベトナムはカンボジア、ラオス、ミャンマーと並んでCLMVと呼ばれる後発途上国の被援助国と考えられてきたが、実際には、ラオスやカンボジアに対し教育協力を行っていた。

ラオスからは、大学生や専門学校生徒がベトナム政府の奨学金を得て留学しに来ていた。また、ラオスの大学や技術カレッジ、少数民族学校に対し、寮の設立を援助していた。西北部のイエンバイ省に行くと、ラオス人学生のために医療専門学校（2年制）を設立し、全寮制の下で看護師、医療技術者を養成していた。地方の国境が隣接する省では、文化・スポーツの交流も実施されていた。

ベトナムとラオスの南南教育協力を検討してみて、経済的視点のみでなく、社会的、文化的、教育的、政治体制的、国際関係的な伝統や発展状況を見据えて解明することが重要であることを認識した。

8月のハノイ滞在の際にハノイから北西へ車で3時間余り要してイエンバイ市を訪問した。そこからさらに車で山道を2時間余りかけてモン族の村に到着した。同村の小学校は、児童が約300人で校舎は整備されていた。児童は貧しそうで、ノート、ペンを持たない子、破れたシューズを履いている子も多く、昼食は持参した米のみでおかずは一切付いていなかった。もっとも教員達の昼食に招待されたが、野菜が豊富な上にヤギの生血の回し飲みもあって驚かされた。従来、ベトナム政府の少数民族に対する教育政策は余り進展がみられず、その上にタイでみられたような山地民に対して援助活動を行うボランティアやミッションナリーの活動が制限されてきた。そのこともベトナムにおける山地民教育が発展していない原因と思われる。



イエンバイ地区の小学校におけるモン族児童に対する文房具の寄贈風景



イエンバイ医療専門学校のラオス人学生とベトナム人教師

3. 日本の教育経験のまとめと海外発信

3.1. 外国人教員研修留学生

1980年から2003年まで筑波大学に勤務したが、その間における主要な任務の一つは外国人教員研修留学生に対するプログラム（1年半）を作成し運営することであった。当初は、ASEAN 5カ国の初等中等教員や教育行政官等50人を教員養成系の5大学（筑波大学、横浜国立大学、愛知教育大学、岡山大学、広島大学）で受け入れた。まもなく、韓国、中国や中南米諸国、東欧諸国などに拡大し、受け入れ大学も約20大学に増大した。最近ではアフリカ諸国からの現職教員も引き受けている。しかし、最初どのような内容をいかに研修するか定まっていなかった。筑波大学では、はじめの半年は主に日本語教育と日本の教育、次の半年は日本の教育と専門教育、最後の半年は専門教育センターとすることにした。専門分野は、理数科教育、英語教育、学校経営、障害児教育、体育などを専門のスタッフに指導を依頼した。筆者は、プログラム全体の企画・運営と日本の教育の講義を担当した。また、プログラム修了後にディプロマ証書を渡すことも工夫した。

3年目の研修生が来た時に、彼らに向かって「大学は講義を聞いて受身に学習するだけでなく、自ら自発的に知識を求め、問題意識を高めて自主研究することが大切である」ことを強調した。数週間後に何人かの研修生が私の研究室へ来て、「自分で日本の教育を勉強しようと思って図書館へ行き適当な英語の本がないか探したが全然見当たらない。したがって、勉強しようとしても参考書がないからできない」と苦情を聞かされた。確かに日本には日本の教育を英語で解説した本がない。これは大きな問題であると認識した。その後、留学生用の『バイリンガル・テキスト A Bilingual Text：日本の教育 Education in Japan—現状と課題—、—教科教育—』（2冊、高倉翔・村田翼夫編著、筑波大学教育研究科発行、1989年）を刊行した。さらに1998年にその2冊をまとめて学研より出版し、2,000部を販売するに至った。2010年には、その内容を改訂して新たなバイリンガル・テキストとして東信堂より刊行した。

3.2. CRICEDの設立・運営

2002年5月に筑波大学に教育開発国際協力研究センター（CRICED: Center for Research on International Cooperation in Educational Development）が創設された。筆者はその初代センター長に就任した。同センターの目的は、国際社会において重要な課題となっている途上国の教育開発に対する国際教育協力の推進に貢献することである。広島大学のCICEと並んで日本における国際教育協力研究センターの中核センターともなっている。

CRICEDの主な任務は、①開発途上国のニーズに対応し得る教育協力モデルの開発協力を行う。②日本の教育経験を集約し、発信型モデルを開発する。特に、理数科教育、英語教育、特別支援教育、学校経営、保健体育、国際教育などの分野に焦点を当てる。③電子アーカイブによる教育経験を共有発信する内外ネットワークの構築、である。

教育協力モデルでは、算数・数学教育、障害児教育分野のものが多かった。また発

信型モデルとして、日本における各教育分野の現状を示す写真を入れたCD日本語版に加え英語版も作成した。それらの分野には、学校制度、教育行政、社会教育、教育課程、学級経営・生徒指導、学校経営、学校と地域・保護者の連携、教育資格・養成・研修、学校の生活と文化などを含めた。

3.3. 日本の教育経験の発信に関する研究

(1) 日本の教育の影響に関する比較研究

1997年度より1999年度までの3年間、科研費（基盤研究B）研究により「アジア諸国に対する日本の教育の影響に関する実証的比較研究—教育協力・援助の影響を中心として—」のテーマで共同研究を行った。アジアの7カ国（韓国、中国、フィリピン、タイ、マレーシア、シンガポール、インドネシア）の日本で学んだ元留学生・就学生を対象にアンケート調査を行った。英語および韓国語、中国語、タイ語、インドネシア語などの現地語によるアンケート用紙を約2,000名に送り約5割の回答を得た。

興味深かったのは、日本の教育において立派な施設・設備、集団意識・規律、研修制度、教員の高い地位・給与などが共通に高く評価されたこと。さらに国によって読書の習慣（マレーシア）、大学の研究室制度、記録の保存・図書室の充実（タイ）、地方分権（フィリピン）、時間厳守、理科実験（インドネシア）、安全な施設（中国）、家庭内の躰（韓国）などが良い教育の例として挙げられたことであった。他方、大学入試制度や男女の勤務条件の格差がよくないとの評価であった。これらの結果は、今後の日本の教育における世界への発信を考える際のよい材料になると思われた。

(2) 日本の教育経験に関する研究

2001年に筑波大学のCRICEDにいる時に海外への教育情報発信を想定して日本の教育経験の研究をはじめていた。そのことをJICAのスタッフの知るところとなり、2002年度にはJICAに「日本の教育経験に関する調査研究会」が発足し1年間かけて研究会が持たれた。研究会のメンバーには、CRICEDのスタッフである私と中田英雄教授、磯田正美准教授、それにJICAの調査研究第二課の課長である半谷良三氏、特別囑託の村田敏雄氏やジュニア専門員6名等が参加した。それに外部から国研の国際研究・協力部の斎藤泰雄統括研究官、早稲田大学の黒田一雄助教授、広島大学の馬場卓也助教授等も加わった。その研究成果は2003年10月に『日本の教育経験—途上国の教育開発を考える—』と題する報告書として発行された。主な内容は、日本の戦前・戦後の教育行財政、学校経営、明治時代の就学促進策、女子教育、戦後の就学促進策、へき地教育、留年・中途退学問題、教育課程、教員養成・研修、授業研究、学校文化などの特質、ならびに開発途上国における日本の教育経験の応用、などとなっていた。この報告書は英語、フランス語、スペイン語などにも翻訳され、多くの開発途上国において好評を得て教育開発の参考にされた。

4. 南南教育協力の研究

前述のように、南アフリカ共和国における東南アジア教育モデルの志向、ケニア・ウガンダにおける人材開発や理数科教育における東南アジアとの協力、さらにタイやベトナムによるラオス・カンボジアへの教育協力などを経験して、南南教育協力の重要性と必要性を実感した。それで科研費（基盤研究A）により「南南教育協力の必要性と可能性—環インド洋地域に留意して—」（2006年度～2008年度）のテーマで研究を行った。それは共同研究で、東南アジアのタイ、ラオス、ベトナム、フィリピン、マレーシア、シンガポール、インドネシアの諸国ばかりでなくアフリカのケニア、ウガンダ、ザンビアなども対象とした。その研究成果は、南南教育協力に関する書籍として編集し2013年に出版した。

それら研究の内容に、日本が三角協力の形で南南教育協力のパートナーとなり、日本型の理数科教育、学習者中心主義の参加型授業、視聴覚教育（紙芝居を含む）、授業研究などがモデル視され活用されたことも紹介した。

参考文献

- 1) 村田翼夫「南アフリカ共和国における教育の現状と教育協力・援助の必要性」『国際教育協力論集』1巻1号、広島大学国際協力研究センター、1998年。
- 2) 村田翼夫編『東南アジア諸国の国民統合と教育』東信堂、2001年。
- 3) 村田翼夫『タイに教育発展—国民統合・文化・教育協力—』東信堂、2007年。
- 4) 村田翼夫・山口満編『バイリンガル・テキスト現代日本の教育—制度と内容—』東信堂、2010年。
- 5) 国際協力機構編『日本の教育経験—途上国の教育開発を考える—』東信堂、2005年。
- 6) 村田翼夫・佐藤真理子編『南南教育協力の現状と可能性—ASEAN新興ドナーを中心に—』協同出版、2013年。

付記

開催日：2013年4月13日 第9回アフリカ教育研究フォーラム

場所：京都女子大学C棟 第2会議室

Somali refugee communities in urban areas of East Africa: Exploring education as a tool to breaking away from fear for urban refugees in Nairobi, Kampala and Addis Ababa

Rebecca Kronick

(Graduate School of Human Sciences, Osaka University)

Abstract

Two thirds of the 15 million UNHCR registered refugees live in urban settings. Urban refugees face many challenges such as harassment, deportation, discrimination, recruitment into local gangs or militia, and social insecurities. They are also more vulnerable and less visible than those who live in camp settlements. This research explores urban Somali refugee communities living in three cities of East Africa (Nairobi, Kampala, and Addis Ababa) and looks at how education empowers and protects them by aiding them to live in dignity and to break free from fear and want. The methodology is based on a qualitative approach through triangulation of data and fieldwork interviews. Results show that education helps prevent ethnic discrimination through language acquisition, protects against urban violence, and develops self-reliant members of society.

Introduction

When people flee their country due to persecution they look for a safe heaven. Refugee international conventions are supposed to provide protection to those who are persecuted, and often people believe that going to another country and seeking asylum is enough. However, in most cases refugees continue to live in fear in their country of asylum and tend to suffer from discrimination by the host community. According to UNHCR statistics, Somalia is the third largest country to produce refugees. The majority flees and seeks asylum in neighboring Kenya, Uganda and Ethiopia. For most people, the image of a refugee is that they live in camps, but in reality only one third of refugees are living in camp settlements and two thirds of the 15 million UNHCR registered refugees are now living in urban areas. However, as urban dwellers, they become more vulnerable and less visible. At the same time, many are unaware of their rights, or unaware of available assistance and keep themselves hidden fearing deportation. By keeping themselves unexposed, they tend to be marginalized and suffer much insecurity. One way of providing urban refugees with protection is through education. Through the Millennium Development Goals and the Education for All Platform, we know how detrimental education is for national, economic, social, and individual development. Education can help empower individuals to become active, self-reliant members of society and it can also provide hope for a better future. This research explored the role of education on human security for urban refugees living among host communities in East Africa. It did this

by examining the concepts 'freedom from fear and want' in accordance to the human security principles, and considers the feeling of safety from the refugee perspective. The research focuses on Somali refugees and therefore research was conducted in highly concentrated Somali dwelling areas in three cities Nairobi, Kampala, and Addis Ababa.

1. Background

1.1. Human security concept

Individuals today are constantly being threatened with non-military threats such as natural disasters, economic and financial crises, internal conflicts, failed states and/or communities, urban violence and more. These evolving non-military threats have become not only a national security in some countries but also international threats. The concept of Human Security moves away from the conventional state or national security, and focuses on individuals and communities. It is people centered. It aims to protect and empower the individual and their community rather than the state (UNDP, 1994). The human security concept considers three basic freedoms the freedom from fear, the freedom from want, and the freedom to live in dignity. The first, freedom from fear is in relation to emergencies and development. It refers to threats of human safety such as all forms of violence. The second, freedom from want refers to risks, vulnerability and coping. It is based on economic, social, and environmental rights. Finally, the freedom to live in dignity refers to threats against all human rights. (CHS, 2003; Liotta & Owen, 2006; UNDP, 1994). Therefore, human rights, development, and security become the fundamentals of national security. One way to apply human security is through the Protection and Empowerment Framework.

Protection and Empowerment Framework

Protection is a top-down approach. It concerns itself with institutions, norms, and processes. It's comprehensive, preventive and systematic. It can protect through good governance, social protection, and accountability. Empowerment is a bottom-up approach. It provides people with the necessary skills to become active members of society, and resilient to difficult situations (Mostafavi, 2013). In this research, protection requires a secure environment, and can be psychosocial or cognitive. Psychosocial is based on emotional and psychological welfare, while cognitive is based on skills acquired and communication (UNHCR & Save the Children, 2000). Empowerment is defined as imparting knowledge and life skills, to exercise those choices. Therefore a school that protects and empowers its pupils has a safe physical space for students. It provides an education that is not biased, or unethical. It has teachers who are not abusing emotionally or physically, and it is a place where students not only learn, but also feel or believe that what they are learning can be used in their daily life to incorporate themselves into society. It provides a belief that their learning has meaning and can provide a better future.

Hence human security concerns itself with a vast range of threats that can disrupt daily life whether it is natural or societal. Which is why it is up to the international community

and respective governments to provide security to people of concern. One way of proving security is through education. Education can be used as a protection mechanism by creating a safe environment that safeguards individuals from recruitment into armed forces, sexual exploitation, abuse, racism, social discrimination, and more. In addition, it can also empower and shape the well-being and livelihoods of pupils by teaching coping mechanisms and life skills that enable human beings to make individual choices. Some examples are awareness on how to access education, health care and food; and knowledge on how to avoid sexual exploitation and abuse. At the same time, education can foster integration and assimilation into a community, which could help reduce discrimination. Thus without education, people are not fully capable of actively exercising their choices, and they could be at a disadvantage.

1.2. Urban refugees

International law has yet defined the term ‘urban refugee’ (JRSEA, 2010). Commonly, the expression refers to those who have been forced to flee their home countries, crossed international borders and relocated in towns and cities, rather than in refugee camps. In this research, an urban refugee is an individual who classifies into the refugee definition of the 1951 Geneva Convention¹⁾ and who lives in an urban setting. Refugees leave camps for urban cities to find better economic independence, better education, a sense of community or belonging, and safety (Pavanello et al., 2010). As host governments find it increasingly difficult to provide assistance and protection in the camps, many refugees migrate to urban areas, hoping to find greater security and hoping to become more self-reliant. According to statistics, in 2009 UNHCR estimated that more than half of the world’s 15 million registered refugees reside in urban areas (*Ibid.*). In the beginning the composition of urban refugees was mainly young men. Today, it is mainly made up of women, children, and the elderly. Urban refugees also tend to be more vulnerable, in need of greater assistance and less visible than refugees who live in camps (JRSEA, 2010). They face many challenges such as deportation, discrimination, detention, exploitation, harassment, and recruitment. They also have difficulties obtaining basic needs such as food, healthcare, accommodation, and education (UNHCR, 2009b; Karanja, 2010; JRSEA, 2010). In 2009 UNHCR’s Policy on Refugee Protection and Solutions in Urban Areas, acknowledged the need to protect and assist urban refugees who were previously not entitled to either. It also states that all refugees, regardless of their habitual residence, have a right to an education.

1.3. Refugee education ‘access, quality & protection’

The movement of Education for All (EFA) focuses on education as a right and as an expansion of human capital. UNHCR’s policy on education is similar to EFA with a focus on access, quality, and the right to an education for all people of concern to UNHCR (UNHCR, 2009a). This includes adults, youth, and children. The UNHCR 2010-2012 Education strategy argues that access, protection, and quality are vital aspects in refugee education.

Access refers to school enrollment and completion of a given level such as primary,

secondary, and higher education. Access to education is based on the Gross Enrollment Ratio (GER). In 2009, seventy-six percent of refugee pupils in primary school worldwide were enrolled in school, compared to ninety percent in global primary. These statistics were taken from seventy-three countries, ninety-two camps, and forty-seven urban cities (Dryden-Peterson, 2011). Also, when comparing camp GER to urban dwelling GER, camps tend to have a higher enrollment ratio. For example Uganda in 2009 had a seventy-three percent enrollment ratio for primary school in camps and a twenty-three percent for refugees living in urban settings. However, there are exceptions, Yemen had a ninety-three percent GER of refugee primary pupils in urban settings and only seventy-two percent in refugee camps (*Ibid.*). Although, all these factors play out differently in different regions, the global tendency is that access to education for refugees tends to be more difficult in urban settings with “primary school GER in camp settings [at] 78%, whereas it is 70% in urban areas” (*Ibid.*). Therefore, access to education in urban settings is more challenging for refugees than in camp settlements.

Access can also be determined through several factors such as demand and supply, social and economic background, gender, discriminatory policies, refugee governance, and security. For example, people who live in poverty already suffer the difficulties of providing their children with an education. The lack of income does not allow them to pay school fees. Even if education were free, there are indirect costs that they cannot afford such as uniforms, school materials, transportation, and examination fees. Also, as children grow up, they begin to feel the pressure of obtaining any form of income to help the household, and decide to work instead of continuing their education (Karanja, 2010; UNESCO, 2011).

Quality refers to the teaching and learning that takes place. The 2010-2012 UNHCR Education Strategy defines quality as “satisf[ying] basic learning needs and enrich[ing] the lives of learners and their overall experience of living” (UNHCR, 2009a, p.22). This is measured by teacher/pupil ratio, percentage of qualified teachers, and recognition of certification for refugees and/or returnees. However, these are ineffective measures because they do not measure outcomes. They only measure service delivery. Even more so, teaching and learning results worldwide show that even in non-emergency situations, pupils are not learning the basics. In 2011, Gove & Cvelich reported that in Mali ninety-four percent of pupils in French schools were not able to read in French. Thus, due to lack of worldwide learning of basic needs, assistance in education has changed from measuring inputs to measuring outputs.

Finally, protection refers to an educational environment that is safe for teachers, students, and personnel. A secure place that promotes their well-being. The UNHCR Executive Committee, uses four key factors to measure protection within schools: percentage of female teachers, percentage of refugee teachers, a School Management Committee presence, and percentage of pupils of Grades 1-6 with specific needs (UNHCR, 2006; Dryden-Peterson, 2011). However these measuring standards are for refugee camp schools only, and do not apply for schools in urban settings. At the same time, these factors are more based on delivery

of service and not on protection outcomes (Kirk, 2003; Kirk, 2005; Kirk & Winthrop, 2006). Therefore protection also needs to be redefined. For example, education can also provide ‘psychosocial protection’ and ‘cognitive protection.’ Psychosocial protection is the emotional and psychological welfare of the child, and cognitive protection is the learning of skills and communication (UNHCR and Save the Children, 2000; Nicolai & Triplehorn, 2003; Dryden-Peterson, 2011). However, these forms of protection could be difficult to measure. At the same time, research also shows that schools can lack protection. Discrimination, sexual violence, psychological or physical abuse, environmental hazards, bullying and more can occur within schools (Winthrop & Kirk, 2008; UNHCR, 2009a). For example, in Colombia, Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) often recruits children at schools, as young as 13 years old and forces them to enter the illegal drug trade. Recruitment and abduction of children from schools into armed forces, generates fear in children, teachers and parents. So not only are the children not in school, they fear going to school because they might get recruited. This well-founded fear has been a cause for displacement in five departments of Colombia (United Nations, 2009). Thus, when looking at how education can protect, it is also necessary to keep in mind that sometimes it does not.

1.4. Urban refugee policy on education

International Conventions²⁾ state that all children have a right to an education. UNHCR does provide refugees living in camps with educational options. However, like in many places access to education, quality, and protection sometimes become a challenge. In 2009 UNHCR introduced their Policy on Protection and Solutions in Urban Areas, which states that all refugees regardless of their location have a right to an education. Since the implementation of this policy urban refugees should be allowed to access public schools and integrate themselves into the school system. Nevertheless, each signatory state of the 1951 Refugee Convention also has its own refugee policy, and refugees must also abide by these laws. Following is a short summary of the policy for urban refugee education for Nairobi, Kampala, and Addis Ababa.

Nairobi

Up until the early 1990s refugees in Kenya were granted “the right to reside in urban centres and move freely throughout the country, the right to obtain a work permit and access educational opportunities, and the right to apply for legal local integration” (Campbell, 2006: 399). However, due to a high influx of Somali refugees, an overwhelming Kenyan government decided to give UNHCR prime responsibility for managing the refugee crisis. At the same time, like many other African refugee hosting countries, Kenya began to contain refugees through encampment because it was more “politically and economically” feasible (Loescher & Milner, 2005, p.156). Today there are over 55,000 urban refugees registered under UNHCR in Nairobi. This of course does not include the 200,000 estimated unregistered urban refugees. Of the 55,000 roughly forty-three percent are Somali (Pavanello et al., 2010). Urban refugees are

allowed to enter the school system, and with the introduction of Universal Primary Education (UPE) in 2003, there is free primary education for all. However, school administrators can refuse refugees access to education in favor of a Kenyan pupil or due to lack of documentation (UNHCR, 2009c). Urban refugees in Nairobi face many challenges because there are many other hidden costs such as school materials, uniforms, and remedial fees. Also, since the beginning of 2013, the Kenyan Government is pushing a policy to drive Somali refugees back to refugee camps. This is due to the high influx of Somali refugees into Kenya, and because of the attacks by Al-Shabab, a Somali Islamic militant group who is recruiting and bombing within Nairobi. However, this policy is still in debate and has not yet been passed.

Kampala

Uganda is a signatory state of the 1951 Refugee Convention and requires all refugees to reside in settlements or ‘refugee camps,’ but the policy is not strictly enforced and many people reside outside of the camps, such as in Kampala (Macchiavelo, 2006; Dryden-Peterson, 2006; Hovil, 2007). In 2006, Uganda introduced the Refugee Act that allows refugees to live freely within Uganda, to integrate themselves within the local community, and to seek employment. Uganda uses a ‘development-based approach’ to assisting refugees (Betts, 2012; Omata, 2012). Therefore, refugees can also obtain opportunities for becoming self-reliant and have access to schools. Of course it must be mentioned that although in theory Uganda is quite open to refugee integration, in practice, many refugees face several challenges in obtaining employment, in providing their family with basic needs, and in paying school fees.

Addis Ababa

Anyone seeking asylum in Ethiopia must register within 15 days with the Ethiopian government Administration for Refugee and Returnee Affairs (ARRA). Registered asylum seekers are then encouraged to move to refugee camps where assistance in health, education, and basic needs is given. ARRA does grant ‘urban status’ on a case-by-case basis. The Jesuit Refugee Service Newsletter (JRSEA) of November 2010 reports that there are about 160,000 unregistered Somalis residing in Addis Ababa, Ethiopia. The majority of them are asylum seekers and refugees fleeing from armed conflict in Somalia but others identify themselves as labor or educational migrants looking for opportunities that could provide them with a better future. The majority relies on remittances and since they are not registered with ARRA, they are considered illegal and do not have freedom of movement nor access to health care and education. Nevertheless, they are tolerated by the Ethiopian government, and continue to reside in Addis Ababa. Those who are registered can benefit from the Emergency Needs Program (ENP), which provides material and financial assistance to urban refugees. There are also some non-governmental organizations such as JRS who assist urban refugees with informal education, and two Somali community schools that provide English lessons, and help Somalis integrate into the urban community.

2. Objectives of the Study

The main objective of this study was to explore the effects of education on human security for Somali urban refugees in East Africa. Does it play an important role for their development and survival by serving as a protection mechanism? This was done by exploring and analyzing the ‘feeling of safety’ for Somali refugees amongst their host communities in all three cities (Nairobi, Kampala, and Addis Ababa) and by identifying if and how education could empower and protect them through schooling, teaching and learning. However, first it was necessary to understand what are the insecurities faced by Somali urban refugees within each city, and then how education could aid them to break free from them?

3. Methodology

This research was conducted through a two-month fieldwork using qualitative methods of interviews and participatory observation. Research was analyzed through inductive thematic analysis. Therefore the data collected was first condensed into a summary format, and then analyzed to establish clear themes through coding. At the same time this research followed strict ethical considerations and as such, participants were voluntary and received consent forms, and all organizations, schools and interviewees are kept anonymous. The following section further explains the data collection process and participants.

Data Collection

Both data triangulation and methodological triangulation were used. Using diverse information sources creates a more valid response. Therefore, for data triangulation, the researcher collected documentation related to this study prior and during the fieldwork such as demographic data for all three countries from the United Nations High Commission for Refugees (UNHCR). The target population was Somali parents whose children are in primary school in Somali condensed neighborhoods of each city. However, to achieve triangulation, NGO staff, community members, and teachers were also interviewed.

Additionally, in order to further validate the results of this study, three different methods were used in the field: interviews, focus groups and participatory observation. Open-ended interviews were given to all participants in order to grasp what are their fears and insecurities while living in their host communities. Questions on education based on schooling, teaching, and learning were also conducted, which gave a better understanding of the participants’ relationship to education and how it does or does not help to empower and protect them while seeking refuge. Focus groups followed the same theme as interviews, however they were unstructured and with up to six participants in each group. Finally participatory observation, allowed the researcher to obtain a first hand experience with participants and to also pursue subjects that seemed uncomfortable or difficult to discuss. Nevertheless, it is important to remember that these techniques are also limited in that the information presented is through the perspective of the interviewees. It could also be biased due to the presence of a researcher,

and could be given to gain rapport. At the same time, this was an exploratory research with a limited amount of fieldwork and interviewees. Although the interviewees do not represent the whole population of urban refugees in their respective cities, they do help portray the livelihoods of refugees in urban settings.

Data Analysis

Inductive thematic analysis according to Braun and Clarke (2006) was used to analyze the data collected. Braun and Clarke define thematic analysis as “identifying, analyzing and reporting patterns (themes) within data” (p.79). This form of analyzing not only helps to organize the results but also goes further by interpreting other aspects of the research. The researcher explored how education helps to protect and empower urban refugees living in host communities in East Africa by looking at Somalis living in Nairobi, Kampala, and Addis Ababa. Codes were developed for data analysis as summary markers to represent the themes identified. This was done through the revision of the information collected. The researcher used inductive codes developed from the reading of the qualitative data. Some examples of the codes used are ‘social insecurities,’ ‘discrimination,’ ‘fears,’ ‘education,’ and ‘protection.’ Coding was done according to Braun and Clarke’s (2006) six phases by first becoming familiar with the information and creating initial codes, then looking for themes in the codes, after that reviewing them and developing the themes, and finally writing the report. In the end, six themes were established under three categories. The three categories are based on the three human security freedoms, and the six themes are 1. Refuge identity-based discrimination, 2. Other forms of identity-based discrimination, 3. Preventing ethnic discrimination through language acquisition, 4. Education for social upward mobility, 5. Protection from local gangs and recruitment, and 6. Protection from police harassment.

Research Sights

In order to have access to Somali respondents, three schools were identified. Each school is in the Somali populated area of each city. The first school (School K) is a primary school with an eighty percent refugee population. It is located in Eastleigh, Nairobi Kenya. Eastleigh is the Somali neighborhood of Nairobi also known as ‘little Mogadishu.’ The second school (School U) is a public primary school in Kampala, Uganda. This school was selected due to its high intake of refugee pupils and easy access from local organizations that were visited. In Addis Ababa, Ethiopia, urban refugees have limited access to education and therefore an informal Somali community literacy school (School E) in Bole was selected instead of a primary school. Bole is the area of Addis Ababa with a high concentration of Somalis. The majority of the participants could speak English and/or French; interpreters were only necessary when interviewing Somali women. At the same time, key NGOs that deal with refugee issues, especially with refugee education, were visited in all three cities.

Table 1: Interview & focus group participants

Information Item	Addis Ababa*	Kampala	Nairobi	Total
Total Interviewed	7	18	14	39
Female	3	8	5	16
Male	4	10	9	23
NGO Staff	2	6	5	13
School Staff	2	2	2	6
Parent/Guardian	3**	10	7	20
Somali	5	4*	14	23

* In Kampala most refugees were from Congo and then Rwanda.

** In Addis Ababa interviewees were not parents but adult learners, and not all Somalis were refugees some were migrants.

Results of Participants

Although the target population was parents/guardians whose children were in primary school, interviewees also consisted of school staff, community members, and key personnel from NGOs that were visited. In total there were thirty-nine interviewees of which fourteen were NGO staff. Twenty-three were male and sixteen female. At each school only two staff members were interviewed, and it was the school staff that introduced the parents or guardians to the researcher. However, only adult students were interviewed in School E since this is an informal literacy school for adults and the researcher could not access a primary school in Addis Ababa with Somali refugee pupils.

Also, although this study does focus on Somali refugees, in Uganda most refugees interviewed were from Congo and Rwanda, therefore in School U many parents who volunteered were not Somali. Thus, of the twenty-four participants who identified themselves as refugees or migrants, six were not Somali. Nevertheless, since they provided the researcher with invaluable information on the livelihood of urban refugees in Kampala, this research includes their invaluable input. It is also important to mention that in Ethiopia, most Somalis who were interviewed did not identify themselves as refugees, but as migrants. They claimed to be from Somaliland and therefore did not consider themselves as refugees from Somalia. For example, one participant was a University student who migrated to Addis Ababa to receive a better education. There was also a male participant who migrated to the United States as a refugee from Somalia, and was now in Addis Ababa with his wife. They were waiting for her paperwork to go through so she could also join him. However, they did not consider themselves as refugees, and the wife did not have refugee status. Having limited access to actual Somali refugees in Addis Ababa does put constraints on the study and leaves the researcher to mainly rely on those who were interviewed and on secondary data.

4. Findings: *Breaking free from fear through education*

Education is an important tool that could give human dignity and help people to break free from fear and want. In random order, the following section depicts through the perspectives of refugees, how education is helping Somali urban refugees in Nairobi, Kampala, and Addis Ababa to feel protected and empowered while living in a protracted state away from their country of origin and in a country of asylum. Although the sampling size is small, findings could be taken into consideration as applicable beyond the participants.

(1) Freedom from fear

As mentioned before, freedom from fear relates to any form of violence such as conflicts, urban violence, and crime. Therefore police harassment, and gang involvement or militia recruitment have been addressed here. Whether they are perpetrators, instigators or problem solvers/law keepers they are all often connected to urban violence.

Protection from Police Harassment

Refugees living in Eastleigh, Nairobi, have a low feeling of safety. Their biggest fear is police harassment. Police are constantly stopping refugees because it is known that they lack documentation. If the undocumented person cannot meet the demands of the policeman, he or she will get harassed, beaten, thrown in jail and threatened with deportation. A parent of a fourteen-year-old Somali boy from School K recounts how one day his child was walking on the street and the police stopped him. He did not have any identification documents. The police threatened to take him to jail. So he showed them his school badge. Then, the police decided to just give him a good beating and leave him alone (personal communication, February 21, 2013). In this situation, the idea of education indirectly acted as a protection mechanism. Being a school pupil protected the child from going to jail and from further harassment from the police. The boy also felt that since he spoke Kiswahili, it also helped him to be identified as a Kenyan-Somali and not as a Somali refugee from Somalia³⁾. Therefore he was allowed to go free by the police.

In Kenya, supposedly police are not allowed to take pupils into custody. According to the interviewees, if a riot breaks out and you are wearing a uniform, the police are not allowed to book you. They must contact a parent/guardian or school staff. Of course this is not always practiced. Also, being a student in a school sometimes provides pupils with school identity cards and this could help hide the fact that one is a refugee and promotes their residency in the hosting country. At the same time, children up to eight years old who have not been claimed by their parents and go through seven years of education in Kenya are provided with a Kenyan national ID card when they turn eighteen (School K, head teacher, personal communication, February 21, 2013). Therefore for many refugees in Nairobi, having a primary school diploma is vital. It could help them to obtain a national identity card, and in the future decrease their stigmatization as a refugee. Here the role of education is in the form of a paper, proof that one

is integrated into the society. This gives them a greater sense of belonging and safety.

Protection from Local Gangs & Recruitment into Militant forces

Another form of how schooling protects children is by keeping them off the streets. According to afterschool research in the United States, a booming economy decreases crime, and poverty and financial difficulties increase crime, especially in the youth. It also says that it is during the hours after school that children are most likely to commit crimes. Therefore, after school programs “decrease crime and increase student safety” (Fahey et al., 2007, p.2). In Nairobi and Kampala, parents talked about local gangs made up of children starting from twelve-years-old. According to them, these children are usually the ones who never go to school or who dropped out of school. They sometimes commit petty theft, or help smuggle drugs and weapons (School K and U, Somali focus group, February 14 and March 12, 2013). Sometimes, children would stay in school until 5 pm or 6pm. Hence, keeping their children in school not only provides them with an education but also helps to keep them safe while parents/guardians try to work or find an income. Having their children at school also made the parents/guardians feel more secure and less anxious because they know where their children are, and know that they are off the streets and in a safer environment. Therefore it helps to lessen their social insecurity. Participants also felt that if their child attended school, it could also further increase their hunger to learn and to have hope for a brighter future. Learning allows them to dream about secondary school and to dream about what they would like to be when they grow up.

(2) Freedom from want

In the human security model poverty, environmental degradation, hunger, and poor health are development issues that are categorized under freedom from want. All these issues can be classified under the umbrella of social insecurities. Social insecurities were issues that were shared by all the participants. Social insecurity refers to a person’s relationship to their society. Although “[p]eople’s mental images of their social conditions do not always correspond to their living circumstances” (Hämäläinen & Sing, 2005), for the interviewees of this research, social insecurity did relate to their living situation. It was mainly connected to their lack of income. Even though they might be accepted or tolerated within their host nation, the inability to obtain a stable job leads to insufficient care of their families and that leads to anxiousness and uncertainty. Most respondents had difficulty obtaining jobs because employers preferred to hire locals. Others did not have the necessary skills to be hired and have to rely on community connections. Everyday they are stressed about how they will take care of their family (School K, U and E, focus groups, February 14 to March 19, 2013). The uncertainty of not having money constantly makes them anxious and emotionally or psychologically unstable. It is hard for them to obtain basic needs such as shelter and health. At the same time, education also became an issue because even with universal primary education, or public schools, there are still school fees that must be paid such as books, uniform, lunches, transportation, and

examination fees. If these are not paid, schools do not accept the pupil and send him or her home. All participants had the opinion that if they could provide their children (or themselves) with an education, then in the future their children (or they) could secure a good job and become better providers for their families (*Ibid.*). This notion is referred to as education for social upward mobility.

Education for Social Upward Mobility

Social mobility is seen as a “change in occupational (class) structure rather than being the result of increasing equality of opportunity.” (Brown et al., 2013, p.17). However, according to an Oxford professor A. H. Halsey, social inequality can be solved through education. Education can change a person’s origin and destination. At the same time, just a change in social position is not enough to achieve happiness. A person must also lead a dignified life (Tawney, 1964). This goes in relation to the human security approach. Education is a social right. An educated person is less vulnerable and more capable to cope with social insecurities. Achieving an education can also increase available work opportunities and therefore having the possibility to obtain a higher salary and become a better family provider. It could be said that all participants were putting pressure on education, and using it as their tool/key to move ahead. Therefore seeing education as their solution to freedom from want. Nevertheless, let’s not forget that a higher education does not guarantee job security. Limited labor market opportunities are a contributing factor to job insecurity (Brown, 2013).

(3) Freedom to live in dignity

Security, development and human rights are the three basics of the human security concept. The freedom to live in dignity refers to intimidation and identity-based discrimination.

Refugee Identity Based-Discrimination

All participants regardless of where they were coming from were seen as the outsider, often labeled as a refugee, and in some cases a terrorist. They did not like using the term ‘refugee.’ For their own reasons they did not want to be identified as a refugee. It felt inferior. In one Ugandan focus group, participants said that they did not like the image being portrayed. A refugee is seen, as someone who has no means, is poor and suffering in the street. Some individuals, even though they are in a protracted state, do possess university degrees and skills. They also have jobs and live with a decent income (School U, personal communication, March 13, 2013). However, this identity is not something that all could hide. Even if they were able to keep their refugee status hidden, being an outsider of the host community still leads to identity-based discrimination. Respondents often said locals would rather hire a local Kenyan, Ugandan, and/or Ethiopian than an outsider. In order to secure a job, having a network system/connection was seen as essential. Yet, at the same time, this network also created the false image that Somalis are ‘rich.’ When in truth most families are living near the US\$2 a day

poverty line. This idea that Somalis are 'rich' comes from the idea that even if a Somali does not have the means to pay for something, they have the connections to get the money. Hence they are seen as having 'means' therefore being 'rich.'

Other forms of Identity-Based Discrimination

In Nairobi, apart from tribalism, and discrimination for being an outsider, or the 'other,' Somalis mainly are stigmatized as Al-Shabab. Al Shabab is an al-Qaeda-linked Somali militia that has claimed several bombings in Nairobi as their own, the most recent being in September 2013. Interviewees felt that not only were they seen as refugees, they were also stigmatized as terrorists or Al-Shabab because of ethnic association (School K, Somali focus group, February 18, 2013). However, in Kampala Somalis interviewed did not feel like they were being treated any different from other refugees. They also did not feel discriminated or stigmatized as terrorists (School U, Somali focus group, March 12, 2013). One reason for this could be that Al-Shabab does not target Uganda. There was one bombing incident back in July 2010 in Kampala that killed seventy-four people who were watching the world cup final at a bar (Raghavan, 2010). However, when interviewed, Somali refugees felt that only at first, following the days after the bombing, there was apprehension from non-Somalis and some discrimination, but after a couple of days it stopped (*Ibid.*). People did not label Somalis as terrorists nor as al Shabab.

By looking at Uganda and Kenya, one could say that a key contributing factor towards refugee discrimination, especially towards Somalis is the insecurity and fear of the local population caused by terrorist acts done by the al-Qaeda linked Somali militia. Countries that are more peaceful and that do not have public disturbances from groups that are linked to refugee identities are more accepting and less discriminatory towards hosting refugees. At the same time, Kenya is the largest Somali hosting country with over 500,000 Somali registered refugees (Panavello et al., 2010; UNHCR, 2009c). This high influx of refugees also creates stress on Kenyans and some could feel as if they are being taken over by Somalis. Lack of information and education on refugee issues also contributes towards Somali discrimination. Many Kenyans do not know what is happening in Somalia, do not understand why Somalis are in Kenya, and have the idea that Al-Shabab is made-up of only Somalis (field notes & observations, February 2013).

Addis Ababa on the other hand is portrayed as a safer city and Somalis interviewed did not feel discriminated or harassed by the local population. In Addis Ababa, registered refugees living within the city are under the protection of UNHCR. Many Somalis living in the city are waiting for third country repatriation. However, due to the political boarder complications, there are many Somalis from Somaliland mixed with those from Somalia, and those Somali from Ethiopia. Therefore, many of them did no identify themselves as refugees, but as migrants who are going into the city for education, employment, or are waiting to be resettled into another country where they have family members waiting for them (School E, Somali

focus group, March 18, 2013). Those who were under the protection of UNHCR receive food stamps and health care services.

Preventing Ethnic Discrimination through Language Acquisition

As previously mentioned, in all three cities, interviewees experienced discrimination. Even though discrimination was not the same in each city, all interviewees felt that refugees who learned the local language faced less discrimination. Language acquisition is essential for immigrant integration into a society (Delgado-Gaitan, 1994; Keyes & Kane, 2004; Elmeroth, 2011). Through the local language they could barter better in the market, attend school and obtain a better understanding and learning capabilities, and therefore possibly have a greater possibility to obtain a job. Although language acquisition could be obtained out of school, parents still believed that the best and quickest way to learn was in school (School K, U and E/parents, personal communication, February-March 2013). Also, language acquisition is not just about verbal skills, but also about having the ability to read. Many adult interviewees did not have good literacy skills and faced several daily life challenges such as reading a bus schedule, a medical prescription, a legal document, a written notice, and/or a letter from their child's school (*Ibid.*). Many times, parents even had to rely on their children to assist them with buying goods, visiting the doctor, translating, and more. Teachers also had problems communicating with parents. They often needed to use a pupil as an interpreter (Kronick, 2013). As such, for parents/guardians sending their child to school is a protection mechanism, and important for achieving independence and self-reliability. This connects with the human security framework. Attending school, and language acquisition is empowering the pupil to have the skills and ability to not be co-dependent, and to function as an active member in society. At the same time, the ability to obtain necessary information for daily life is a form of cognitive protection.

As mentioned in the previous section, there were different types of Somalis in Addis Ababa. There were Ethiopian-Somalis, Somalis from Somaliland, and those from Somalia. Some identified themselves as refugees others as regular migrants. However, all interviewees were attending and/or teaching at an English literacy school for adults (School E). For them language acquisition was seen as a means to getting ahead. Some learned English in order to attend university, while others were learning English so that they could have a greater possibility to be repatriated to a country of the global north. One in particular identified himself as a university student, "I'm not refugee. I'm university student in Addis. I'm from Somaliland" (School E/male teacher, personal communication, March 19, 2013). Seeing the positive impact that learning English had on his education, he now teaches English to others at the literacy school. Again, here we see language acquisition as a form of cognitive protection. At the same time, the individual is empowering him or her self with the idea that a better education will bring an upward social mobility⁴.

5. Conclusion

This research evaluated the effects of education on human security and argues that education is a protection mechanism that helps urban refugees, especially Somalis, living in East Africa, to live a life of dignity and to break free from fear and want. By using the empowerment and protection framework of the human security approach, six modes of protection and empowerment were identified. These are refugee identity-based discrimination, other forms of identity-based discrimination, preventing ethnic discrimination through language acquisition, education for social upward mobility, protection from local gangs and recruitment, and protection from police harassment. This implies that education plays a vital role in the development and integration of protracted migrants within their host community. Plus, that education increases a feeling of safety, especially within fragile communities. However, more sampling is necessary in order to obtain deeper and more conclusive results. There is still a lot more that needs to be done in this rich field. One possible direction could be to look at the idea of urban refugee integration and the effects of their education on the economy of the host nation.

Notes

- 1) Article 1(a) of the 1951 Geneva Refugee Convention, which states that a refugee is someone who [O]wing to a well-founded fear of being persecuted for reasons of race, religion, nationality, membership of a particular social group, or political opinion, is outside the country of his nationality, and is unable to or, owing to such fear, is unwilling to avail himself of the protection of that country. For the region of Africa there is also the 1969 Organization of African Union (OAU) Convention that classifies refugees as people who flee their country due to war and other forms of violence.
- 2) Universal Declaration of Human Rights, 1948; Convention against Discrimination in Education, 1960; Convention of the Rights of the Child, 1989; UNHCR Policy on Refugee Protection and Solutions in Urban Areas, 2009.
- 3) This is another example of how language acquisition works as a protection mechanism.
- 4) The concept of education for upward social mobility is previously discussed under 4.1. (2) Education for Social Upward Mobility.

References

- Betts, A. (2012) Self-reliance for refugees: a view from Kyangwali settlement, *Humanitarian Innovation Project*. Available at [<http://www.humanitarianinnovation.com/blog.html>].
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 93.
- Brown, P. (2013) Education, opportunity, and the prospect of social mobility. *British Journal of Sociology and Education*, 34(5-6), 678-700.
- Brown, P., Reay, D. & Vincent, D. (2013) Education and social mobility. *British Journal of Sociology and Education*, 34(5-6), 637-643.

- Campbell, E. H. (2006) Urban Refugees in Nairobi: Problems of Protection, Mechanisms of Survival, and Possibilities for Integration. *Journal of Refugee Studies*, (19)3, 396-413.
- CHS (2003) Human Security Now. Retrieved May12, 2013 from [<http://ochaonline.un.org/humansecurity/CHS/>].
- Convention against Discrimination in Education (1960).
- Delgado-Gaitan, C. (1994) Russian Refugee Families: Accommodating Aspirations through Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 25, 137-155.
- Dryden-Peterson, S. (2006) I find myself as someone who is in the forest': Urban Refugees as Agents of Social Change in Kampala, Uganda. *Journal of Refugee Studies*, 19, 381-395.
- Dryden-Peterson, S. (2011) Refugee Education a Global Review. Geneva: UNHCR.
- Elmeroth, E. (2011) From Refugee Camp to Solitary Confinement: Illiterate Adults learn Swedish as a Second Language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 431-449.
- Gove, A. & Cvelich, P. (2011) *Early Reading: Igniting Education for All. A report by the Early Grade Learning Community of Practice*. Research Triangle Park, NC: Research Triangle Institute.
- Hämäläinen, J. & Sing, H. (2005) Social Insecurity and Social Exclusion: Old and new challenges for Social Policy and Social Work. *Journal of Social Work Theory & Practice*, 10, article 10.4.
- Hovil, L. (2007) Self Settled Refugees in Uganda: An Alternative Approach to Displacement? *Journal of Refugee Studies*, 20: 599-620.
- JRSEA (2010) *Jesuit Refugee Services East Africa Newsletter*. Issue No. 48, November.
- Karanja, L. (2010) The Educational Pursuits and Obstacles for Urban Refugee Students in Kenya. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 1(3), 147-155.
- Keyes, E. F. & Kane, C. F. (2004) Belonging and adapting: mental health of Bosnian refugees living in the United States. *Issues in Mental Health Nursing*, 25, 809-31.
- Kirk, J. (2003) *Women in Contexts of Crisis: Gender and conflict*. Paris: UNESCO.
- Kirk, J. (2005) Violence against girls in school. In J. Ward (Ed.), *Broken bodies, broken dreams: Violence against women exposed* (pp. 72-83). Geneva: United Nations OCHA/IRIN.
- Kirk, J. & Winthrop, R. (2006) Eliminating the Sexual Abuse and Exploitation of Girls in Refugee Schools in West Africa: Introducing Female Classroom Assistants. In F. Leach & C. Mitchell (Eds.), *Combating Gender Violence in and around Schools* (pp. 207-215). Stoke-on-Trent: Trentham.
- Kronick, R. (2013) Primary Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Nairobi, Kenya. *Journal of Human Security Studies*, 2(1), 48-65.
- Liotta, P. H. & Owen, T. (2006) Why Human Security? *The Whitehead Journal of Diplomacy and International Relations*, Seton Hall University, Winter/Spring 2006.
- Loescher, G. & Milner, J. (2005) The Long road home: protracted refugee situations. *Survival*, 47(2), 153-174.
- Macchiavello, M. (2003) Forced migrants as an under-utilized asset: refugee skills, livelihoods, and achievements in Kampala, Uganda. *UNHCR Working Paper No.95, New Issues in Refugee Research*. Geneva: UNHCR.
- Mostafavi, M. (2013) Human Security at the United Nations. Presentation at Kobe University, Japan.

June 7.

- Nicolai, S. & Triplehorn, C. (2003) *The role of education in protecting children in conflict*. London: Humanitarian Practice Institute.
- Omata, N. (2012). Refugee Livelihoods and the Private Sector: Uganda Case Study. Working paper series No. 86. Refugee Studies Center, Oxford University, England.
- Organization for African Unity Convention (1969).
- Pavanello, S., Elhawary, S. & Pantuliano, S. (2010) *Hidden and exposed : Urban refugees in Nairobi, Kenya*. Retrieved September 12, 2012, from [http://www.rescue-uk.org/sites/default/files/Hidden__Exposed_Urban_Refugees_Report_FINAL.pdf].
- Raghavan, S. (2010) Islamic militant group al-Shabab claims Uganda bombing attacks. *Washington Post*, July 12. Retrieved May 28, 2013 from [<http://www.washingtonpost.com/wpdyn/content/article/2010/07/12/AR2010071200476.html>].
- Tawney, R. H. (1964) *Equality*. London: Unwin Books.
- Ugandan Refugee Act (2006) Retrieved on November 30, 2013, from [http://www.refugeelawproject.org/legal_resources/refugeesact.pdf].
- UNDP (1994) Human Development Report. Retrieved May 12, 2013 from [<http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1994/>][<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/>]
- UNESCO (1960) *Convention against Discrimination in Education*. [http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF]
- UNESCO (2011) *The hidden crisis : Armed conflict and education. Education for All Global Monitoring Report*. Retrieved May 28, 2013 from [<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/>].
- UNHCR (1951) *Convention relating to the status of refugees*. Retrieved September 12, 2012, from [<http://www.unhcr.org/3b66c2aa10.html>].
- UNHCR (2006) *Measuring Protection By Numbers 2005*. Geneva: UNHCR.
- UNHCR (2009a) *Education Strategy: 2010-2012*. Geneva: UNHCR.
- UNHCR (2009b) *UNHCR Policy on Refugee Protection and Solutions in Urban Areas*. Geneva: UNHCR.
- UNHCR (2009c) *Refugee Education in Urban Settings: Case Studies from Nairobi, Kampala, Amman and Damascus*. Geneva: UNHCR.
- UNHCR & Save the Children (2000) *Action for the Rights of Children (ARC)*. Geneva: UNHCR.
- UNICEF (1989) *Convention of the Rights of the Child*. [<http://www.unicef.org/crc/>]
- United Nations (1948) Universal Declaration of Human Rights. [<http://www.un.org/en/documents/udhr/>]
- United Nations (2009) Report of the Secretary-General on Children and Armed Conflict in Colombia. New York, United Nations Security Council. (S/2009/434.)
- Winthrop, R. & Kirk, J. (2008) Learning for a Brighter Future: Schooling, Armed Conflict and Children's Well-Being. *Comparative Education Review*, 52(4), 639-661.

Evaluating private returns to education investment in Uganda: A gender perspective

James Wokadala

(Graduate School of International Cooperation Studies, Kobe University)

Abstract

The study evaluates the labor market dynamics in Uganda by first; estimating the average wage earnings for each education level taking into account family and community factors. Second, estimate the private rates of return to education at each education level for male and female. Using the Heckman two-step procedure, Hausman two-step algorithm and Instrumental Variable 2SLS estimation methods on UNHS 2005/06 data, the study establishes that male and urban individuals are more likely to seek to work than female and rural counterparts. The married women were less likely to seek for wage employment. Further, rural women with basic education get higher returns than the urban counterparts. Overall, there are higher rates of return for higher levels of education for both male and female. From the gender perspective, the results indicate that the economic returns for male significantly increase with experience, and female public workers receive high returns as compared to those in private employment. It is possible that variations in opportunities to schooling may influence education quality outcomes and the level of participation in the labor market. Thus, a decomposition of the wage component by gender implies that it is important to invest in boys' and girls' higher education in order to reap higher economic returns.

1. Background

The relevance of education to development is an increasing concern to not only developing countries but also developed economies. It is undisputed fact that quality education increases the productivity of labor force by imparting skills and knowledge, thereby raising individual incomes and overall value of goods and services in the economy (Becker 1964). This means that for accelerated economic growth, funding to human capital development should be taken as a priority. However, because resources are scarce, then allocations have to be prioritized to investments that yield the highest returns, all that can result into inequality (Cohn & Geske 1990). The rise in earnings inequality and the subsequent increase in the returns on schooling experienced during the 1980s and 1990s in many countries led to renewed interest in estimates of returns on education. At regional level, previous estimates indicate that average private rate of return to education in sub-Saharan African countries is averagely 13 percent with significant variations across the countries (Psacharopoulos 1994). At country level, Kazianga (2004) reveal that economic return to education in Burkina Faso is 9 percent to 17 percent for primary, and 13 percent to 20 percent for secondary in the private sector. In addition, Oyelere (2010) estimates that return to schooling are about or under 4 percent in Nigeria. This evidence suggests that there are higher levels of economic returns for higher levels of education which somewhat agrees with World Bank finding that higher education has the potential to contribute

to economic and social development (World Bank 2008).

The empirical evidence regarding the economic benefits to education by gender is rather mixed. Some studies indicate that private economic returns to schooling do not differ significantly by gender (e.g., Schultz 1993) while others reveal to the contrary; that there are lower returns (Kingdon 1998) or higher returns (e.g., Asadullah 2006) for women than men. Evidence from Pakistan indicates that labor market explains lower female schooling (Nasir 2002) while other studies reveal to the contrary (e.g., Riboud et al. 2006). Much as the results are appreciated, there could be wider variations from one country to another and/or from one study to another within a country. The differences could be partly explained by the different estimation techniques employed. Some of these new techniques were developed to correct for sample selection, measurement errors and/or unobserved effects. These studies could not address the various methodological shortcomings, and thus their estimates continue to be debatable.

Further, a study by Aslam (2007) attempted to differentiate labor market returns to male and female education by explaining potential gender gaps in education in Pakistan using mixed methods. The earning function estimates revealed a sizeable gender asymmetry whereby the returns to female's education are statistically significantly higher as compared to male. One major drawback with the study is the failure to use wages as the best alternative measure of labor productivity instead adopted earnings that incorporate labor supply decisions as well as return on capital. In Uganda, a study to examine gender biases in school attainment and returns to education as well as expenditure on education was conducted using Gender Productivity Survey (GPS) of 2007/08 (Ssewanyana & Kasirye 2010). The results revealed that significant gender biases still exist within regional dimension. However, the paper did not address issues with regard to sample selection bias and endogeneity problems. Besides, knowledge of the sources (say derived from type of employment, gender, education level and/or interaction terms) of the biases is lacking in their study.

Therefore to fill the knowledge gap, this study attempts to estimate average wage earnings and private rates of return to schooling by gender in Uganda, and to identify the possible sources of the differences in the earnings taking into account sample selectivity and endogeneity biases. The analysis employs both the single and multiple factor models to examine labor market returns. The former assumes that economic returns are constant to each additional year of schooling regardless of the level of education while the latter allows the wage earnings to vary with education levels.

Using the nationally representative (UNHS 2005/06) data, the results demonstrate that the disparities in wage earnings and private rates of return to education by gender are evident. The rest of the paper is structured as follows. Section 2 discusses the literature review related to the study while section 3 presents the estimation strategy. Section 4 provides the descriptive statistics of the variables and source of the data. Section 5 presents and discusses the empirical findings while section 6 concludes.

2. Literature Review

2.1. Schooling-labor market linkages

The concept of the rate of return on investment in education is very similar to that for any other investment. It is a summary of the costs and benefits of the investment incurred at different points in time. Human capital theory puts forward the concept that investments in education increase future productivity (Becker 1964). There have been several studies, some based on studies done over time while others based on new econometric techniques, and all re-affirm the importance of human capital theory to productivity growth. Therefore, a very important distinction in the rate of return calculations is whether one evaluates the private cost or the social cost of an education. The private rate of return is where the costs are what the individual actually pays in order to receive an education while a social rate of return calculation includes not only what the individual pays, but also what it really costs society to educate one person. In most countries, education is heavily subsidized, so the social cost is much higher (with less social returns) than the private costs (Psacharopoulos & Patrinos 2004).

The linkages between schooling and the labor market are much more intricate and there are several players active at various levels (World Bank 2008). In context, the schooling-labor market linkages can be defined at three tiered levels: At the first tier of linkages, the determinants of schooling and access to education include the demand-side and supply-side factors. On the demand side, these determinants are family socio-economic and community characteristics. On the supply side, they are basic teaching and instructional inputs, teaching force, organizational management, upstream-downstream linkages and policy. The factors that are exogenously determined are assumed to influence schooling with effect on labor market outcomes. For instance, governments have considerable authority over non-trivial inputs such as school facilities, pedagogy, language of instruction, and textbooks among others.

At the second tier, the quality and quantity of education are determined by a range of factors, including individual's family and community and school characteristics. The educational outcomes and schooling are mutually related. In context, university education often remains the key determinants of labor market returns because people who have degree certificates have more chances of ending up employed. The third tier is labor markets that are often distinguished by two types of employment: (i) wage and salaried employment where labor is sold to others and (ii) self-employment where workers sell services and labor to themselves (Fields 2007).

It is noteworthy that wage and salaried employment falls under formal employment and self-employment falls under informal employment. Quite often, labor market models with skill differentials are based on this assumption that those with fewer skills, less knowledge, and fewer degrees are less attractive to potential employers and less prepared to start their own businesses. In most developing countries, perhaps degrees attained have greater weight during the school to-work transition (Van der Velden & Wolbers 2007), whereas skills and knowledge prove wanting in the long term.

2.2. Theoretical framework

The theoretical framework underlying this study is based on human capital theory, which implies that education enhances productivity, from which individuals derive private economic return. According to World Bank definition, private rates of return can be used to explain the behaviour of an individual in seeking different levels and types of schooling, and the earnings estimates are useful indicators of productivity of education and incentive for individual or government to invest in human capital (World Bank 2012). Available evidence shows that there has been tremendous increase in education attainment in the recent decades especially across developing economies. In 2010, the world population aged 15 and above is estimated to have an average of 8 years of schooling as compared to 5.3 years in 1980 (Barro & Lee 2010). These developments in education could signal accumulation of knowledge and skills among both the female and male youth. However, the economic returns to labor among female and male is still contested. Some studies have revealed that the individual's labor market earnings from an additional year of schooling are higher for women than for men (Psacharopoulos & Patrinos (2004, 2012). Other studies have found that average private return to education for female is generally low (than for men) especially for those individuals with primary and lower secondary education (Kenayathulla 2013). Even after controlling for selectivity bias, the author's results consistently reveal that earnings for women with basic education are relatively lower than for male.

There are several reasons that could explain the differences in the above empirical results. First of all, the composition of the workforce and nature of the labor market varies across the globe. For instance, the labor force participation rate for women in Uganda is about 59.2 percent (UBoS 2012), and majority (81.1%) of the workforce is self-employed, mostly (75 %) in the primary sectors of the economy such as agriculture (UBoS 2011). According to Gender and Productivity Survey (2008), agriculture accounts for a greater proportion (80%) of female workforce as compared to male (59 %). Besides, about 42 percent of females are unpaid family workers indicating that females place higher implicit value on housework. Thus, an adjustment needs to be made to rates of return to education to take into consideration the non-randomness of the sample.

The second argument is related to historical, economic and cultural factors that create areas of inequality and can hinder the labor market from fully opening its doors to women and men. In developing nations like Uganda, women face a wide range of challenges including low social status, lack of economic self-sufficiency, and greater risk of disease infections. Quite often, women submit to an overall lower social status than men. For many women, this reduces their power to act independently, become educated and contribute to economic development (Kwesiga 2002). Despite these hurdles, some home-grown government initiatives (such as affirmative action programs, scholarships and mentoring systems) on gender equality have yielded significant progress especially during the past two decades (GoU 2010). These changes have influenced women's access and participation in education, seizing employment

opportunities and contributing to economic growth. Thus the analysis to gauge the extent to which women are taking advantage of the contemporary environments and how the balance sheet of gender differences in earnings stands is pertinent.

The third source or ground of difference in private rates of return estimates is the model specification and the variables used as controls. For instance, the testing of ‘screening’ hypothesis where researchers often attribute private earnings to differential ability by multiplying the gross earnings differentials by ‘alpha’ coefficient equal to 0.67 (Miller et al. 1995). This study has attempted to control for cognitive ability using students’ competency (in reading and writing) as an instrumental variable (IV) in two-stage least square (2SLS) equation. The family background factors to be used as controls stress the importance of parents’ education on children schooling and earnings. This is due to the fact that well-educated and/or wealth parents invest more in the education of their children, implying that the effect of family background is nothing other than an intergenerational effect of human capital (Psacharopoulos 1994). Casual relationships may suggest that what appears to be a return to investment in education is in fact a rent derived from one’s socioeconomic origins (Miller et al. 1995).

The fourth source of differences in earning is the sample definition. As noted earlier, there are often biases attributed to sample selection which arises when individuals self-select into waged work on the basis of some unobserved attributes (such as ability, taste, and motivation) that also affect their wages (Willis & Rosen 1979). This is an important issue in the context of developing countries like Uganda where the majority of the population is engaged in various self-employment activities. Thus, the sample of individuals who are involved in wage work for which data are available is likely to be non-random. Methodologically, some techniques like regression could lessen the effect of education on earnings that comes from occupational mobility (Psacharopoulos & Patrinos 2004). To account for self-selection bias in the sample (in terms of the choice to work or not to work), Asadullah (2006) included marital status and household size as additional exclusion restrictions.

3. Estimation Strategy

Ideally, the calculation of rates of return to education should be based on a representative sample and well defined outcome variable but the reality may be different. A problem occurs when wages or earnings are confused with returns on investment. The Mincerian specification (1974) provides a more appropriate way of estimating returns on education investment by means of a well-known function that explains differences in earnings among individuals according to their differences in schooling attainments and work experience. The specification assumes that the costs of education are zero and the working period is large. Thus the functional form of the wage equation is the log of individual earnings ($y_i = \log(w_i)$) explained by an additive function of a linear education term and a quadratic experience term:

$$\log(wage) = \beta_0 + \beta_1(EDUC) + \beta_2(YRS) + \beta_3(YRS)^2 + \varepsilon \quad (1)$$

where *EDUC* is the years of completed education and *YRS* is years that the individual has worked after schooling. In this case, β_1 is interpreted as the average earnings to one additional year of schooling. Model 1 assumes that individuals have an infinite time horizon and does not distinguish between different levels of schooling. To solve this problem, the extended earnings function substitutes a series of 0–1 dummy variables for *EDUC*, corresponding to discrete education levels:

$$\begin{aligned} \log(wage) = & \beta_0 + \beta_1(DP) + \beta_2(DLS) + \beta_3(DUS) + \beta_4(DVT) + \beta_5(DT) \\ & + \lambda_1(YRS) + \lambda_2(YRS)^2 + \varepsilon \end{aligned} \quad (2)$$

where *DP*, *DLS*, *DUS*, *DVT* and *DT* are the dummy variables for the subscripted (i.e., primary, lower/upper secondary, BTVET and university) levels of education. The private rates of return between levels of education can then be calculated from the extended earnings function by the formulas: $r_i = (\beta_i - \beta_{i-1}) / (S_i - S_{i-1})$, where *i* is the level of education, *S_i* is the years of schooling at education level *i*, and β_i is the estimate of the coefficient on a corresponding education level dummy. However, the empirical estimation of model 1 involves the endogeneity and sample selection biases as econometric issues (Card 2001). First, endogeneity arises when unobservables in the wage equation may be correlated with schooling. To test for the possible endogeneity, Hausman (1978) proposed a two-step algorithms test. In this case, we need instruments (*INS*) that are correlated with schooling but uncorrelated with wage and ε . Thus the IV 2SLS econometric model is specified as follows:

$$\begin{aligned} \log(wage)_i = & \beta_0 + \beta_1(YRS)_i + \beta_{2j}(IND)_i + \beta_{3k}(HH)_i + \varepsilon \\ (YRS)_i = & \alpha_0 + \alpha_{1i}(INS)_i + \alpha_2(IND)_i + \alpha_3(HH)_i + \nu \end{aligned} \quad (3)$$

where *YRS* are complete years of schooling, *IND* is a vector of individual factors, *HH* is a vector of household factors; *INS* are the instruments defined as ‘distance to the nearest school’, and ‘level of cognitive ability attained at specific education level’; wage is earnings of individual expressed in log form and ε_i is the error term and ν_i is a residual term. Testing for endogeneity involves the following steps: The first step entails regressing the ‘YRS’ variable on the set of observables (*IND & HH*) including the instruments (*INS*) where YRS is the endogenous variable (equation 2 of model 3). In the second step, the predicted residuals are included as an explanatory variable in the OLS wage regression as defined in equation 1 of model 2. Endogeneity is confirmed by testing if the residual term is indifferent from zero. Model 2 is also used to estimate instrumental variable 2SLS that allows us to consistently estimate the coefficient of interest free from bias from omitted variables, without actually having the data on the omitted variables.

The second econometric issue is related to selectivity bias where the survey sample may not reflect the population means. For instance in the data used, only 19 percent of the survey sample are in paid employment. Even the segmented labor market is biased towards agriculture and services sectors, where most employees are in privately smallholder activities (UBoS 2009). Besides, the low status of women, unemployable skills among the youth, large families that bring along heavy financial and social burdens as well as inadequate economic self-sufficiency are some of the barriers that may obstruct or influence individual choice to seek for paid employment. Thus, those not working may constitute self-selected or non-random sample. This would account for much of the missing data and the OLS estimates would be biased and inconsistent. The remedy to this is to employ the Heckman two-step selection model (Heckman 1979) where in the first step; we specify some factors that strongly influence individual decision to seek to work by using the Probit model which assumes the following underlying regression relationship:

$$\Pr(y_i = 1) = \Pr(u_i > -Z_i' \beta) = F(Z_i' \beta) \dots\dots\dots (4)$$

Where β is the vector of parameters to be estimated, and F is the normal cumulative distribution functions. The variable vector includes controls and identifiers. The controls include individual's age, levels of schooling, gender urban dummies, respectively. The identifiers include married status of a worker (=1) or not (=0) and household size. The estimates of β from choice model (i.e. equation 4) are then used to construct consistent estimates of the inverse Mills ratio term:

$$\hat{\lambda}_i(-Z_i \hat{\beta}) = IMR = \frac{\varphi(Z_i \hat{\beta})}{\Phi(Z_i \hat{\beta})} \text{ where } \varphi \text{ and } \Phi \text{ are functions for density and cumulative}$$

distributions. In the second step, the wage equation is estimated by OLS where the equation includes the vector of controls, individual as well as household characteristics, and the constructed value of the inverse Mills ratio term:

$$\ln(W_i) = \alpha X_i + \theta \hat{\lambda}_i(-Z_i \hat{\beta}) + \varepsilon_i \dots\dots\dots (5)$$

where $\ln(.)$ is the natural logarithms; ε_i is independent of set of the predictors and follow bivariate normal distribution, and W_i is earnings. If selectivity exists the coefficients cannot be generalized on both working and non-working. Instead, we have to determine whether selection is a statistical problem or not by first estimating the probability of being in work as a function of control variables (i.e., age, years of schooling, gender & urban residence) and identifiers (i.e. married status & household size). The inverse Mills ratio (IMR) is a function that controls for selection bias as it essentially indicates the correlation between the

unobservable in the probit (selection) and outcome (welfare) equations. The estimations were carried out using *heckman* command specification that automatically adjusts for the second stage standard errors.

4. Descriptive Statistics of the Data

The study utilizes Uganda National Household Survey (UNHS) III (2005/06) data collected by Uganda Bureau of Statistics (UBoS). The UNHS survey data consists of information on individual participation in the labor market for the past 12 months to the survey, the monthly salary/wage amount earned, education level both in levels and complete years of schooling, the employer (government or private) as well as individual and household socio-demographic factors (Table 1). The descriptive statistics indicate that about 24 percent of the individuals aged 15-65 years are in wage employment which this analysis is focusing at, and it is a signal to the biasedness of the sample as noted in the theoretical framework. In addition, 24 percent of the individuals are in urban where there could be several employment opportunities than in the rural setting. Majority (54%) of the sample is married with average household size of about 6 implying that in Uganda, there could be high implicit value placed on housework. Moreover, about 53 percent of the individuals never completed P 7 and about 60 percent of them can read and write, and about one tenth (12%) are employed in public service, respectively. The gender distribution indicates that about one half (48%) of the surveyed sample are male whose result matches with the national statistics figures. These indicators are assumed to explain with varying degrees the variations in wage earnings and likelihood of participation in work as described in the subsequent analyses.

Table 1: Descriptive statistics

	2005/2006 Survey Data				
	N	Mean	Std	Min.	Max.
Post School Experience (in years)	18491	19.30	13.64	0	50
Wage/Salary Earner (Yes=1)	18491	0.24	0.33	0	1
Wage (UGX) 000's	3741	186.8	814.7	17.5	23,400
Married status (Yes=1)	18491	0.54	0.48	0	1
Urban (=1)	18491	0.24	0.43	0	1
Household size	18491	6.42	3.36	1	30
Gender (Male=1)	18491	0.48	0.49	0	1
Region: North (RC)	18491	0.21	0.41	0	1
Central	18491	0.27	0.44	0	1
Eastern	18491	0.27	0.43	0	1
Western	18491	0.25	0.42	0	1
Age (in years)	18491	30.2	12.7	15	65
Years of Schooling (in years)	18491	6.13	4.13	0	17
Public servant (Yes=1)	3741	0.12	0.32	0	1
Education level:					
Never completed P7 (RC)	12316	0.53	0.49	0	1
Completed P7	12316	0.19	0.39	0	1
Completed S4	12316	0.19	0.38	0	1
Completed S6	12316	0.02	0.13	0	1
Completed BTVET	12316	0.06	0.24	0	1
Completed BA and beyond	12316	0.01	0.11	0	1
Unable to read and write (No=1)	12316	0.36	0.47	0	1
Ability to read only (Yes=1)	12316	0.04	0.19	0	1
Ability to read and write (Yes=1)	12316	0.60	0.48	0	1
Distance to the school (in KM)	12316	2.64	3.56	0	44
Additional job offer (Yes=1)	18491	0.22	0.41	0	1
Inverse Mills ratio	18491	1.42	0.42	0.48	3.61

Source: Author's estimation based on UBoS Survey Data (2005/06)

5. Results and Discussion

As noted in the previous section, examining for non-randomness on the data involves: First, to examine the factors that influence individual participation in work. The second stage examines the factors that are correlated with earnings. The sample selection bias can be confirmed if the unobservables in the choice model are correlated with unobservables in the wage equation. The pooled estimates in Appendix I indicate that both control factors and identifiers have significant effect on individual participation in wage employment. For instance, increasing

the age and years of education say by 1 significantly (at 1%) raises the earnings by 3.7 and 0.27 percentage points and vice versa. Besides, male and urban individuals are significantly (1 %) more likely to seek to work (by 16.6 and 5.2 percentage points) compared to female and rural counterparts. There are differences in welfare changes between rural and urban mainly in terms of job opportunities and high cost of living that compels individuals to work to meet daily basic need (GoU 2010). Among the identifiers, household size lowers individual chances in work with effects significant for either gender. Moreover, married women are less likely to seek for wage employment as compared to male counterparts who are more likely though the effect is insignificant. The effect on married women could be explained (though inconclusive) by the effect arising from social and cultural dynamics where they must submit to men. Besides, the large families often compromise women to place high implicit value on unpaid domestic chores leaving the men to go to work (UBoS 2009).

The results in Table 2 not only test for the selection bias, but also indicate the factors that are correlated with wage earnings. The assumption that the correlation between earnings and years of schooling is linear is not necessarily valid for Uganda because certain levels of education may come with credential effects. Based on the coefficients and significance levels of inverse Mill ratio in model 1 and model 2 (Table 2), it can be concluded that the unobservables in the choice model are uncorrelated with the unobservables in the wage equation implying that the estimates are unbiased with correction. It can also be concluded that the selection into the sample is a random process, unaffected by different unobservables. The results further imply that the sampled wage earners do not receive lower wages relative to the individuals with average characteristics drawn at random from the population.

Table 2 Estimates of earnings function with levels of education (natural log of wage)

	Direct Effects (Model 1)	S.E.	Direct + Interactions (Model 2)	S.E.
Age	0.012	0.026	0.016	0.026
Age squared	0.0002	0.0003	0.0002	0.0003
Experience	0.034***	0.011	0.033***	0.011
Experience squared	-0.001***	0.0003	-0.001***	0.002
No Education (RC)				
Primary	0.084	0.086	0.025	0.160
Lower Secondary	0.282***	0.083	0.166	0.128
Upper Secondary	0.654**	0.270	0.496**	0.214
BTVET	0.578***	0.100	0.644***	0.130
University (BA or MA)	1.347***	0.185	1.206***	0.294
Urban (=1)	0.225***	0.067	0.235***	0.067
Gender (Male=1)	0.271***	0.068	0.261***	0.089
Public service (Yes=1)	0.341***	0.093	0.268	0.210
Region: North (RC)				
Central	0.451***	0.072	0.470***	0.073
Eastern	0.262***	0.087	0.268***	0.088
Western	-0.004	0.087	-0.012	0.080
Primary * Sex			0.130	0.192
Lower Secondary * Sex			0.145	0.153
Upper Secondary * Sex			0.355	0.320
BTVET * Sex			-0.145	0.139
University * Sex			-0.265	0.297
Primary * Public servant			-0.503	0.327
Lower Secondary * Public servant			0.209	0.339
Upper Secondary * Public servant			-0.676*	0.370
BTVET * Public servant			0.106	0.233
University * Public servant			0.630*	0.337
Inverse Mills' ratio	-0.031	0.128	-0.022	0.127
Constant	9.864***	0.553	9.823***	0.554
Total number of observations	18491		18491	
Uncensored observations	3741		3741	
Censored observations	14750		14750	
Wald Chi-Square (P-value)	24.41 (0.00)		21.52 (0.00)	

Source: Author's estimation based on UBoS survey data (2005/06). Those in parentheses are standard errors; ***, ** and * imply significance at 1%, 5% and 10%

The results in Table 2 clearly show that most factors have significant correlations with earnings in both models. For instance, post school working experience demonstrates significant (at 1%) positive correlation with earnings implying that increasing the years of experience by say 1 year raises the wage of an individual by 3.4 and 3.3 percent. The ‘experience squared’ effect is negative suggesting that experience increases the wage at a decreasing rate. The ‘age’ effect is positive and linear in both levels and quadratic form, though insignificant implying that the earnings weakly depend on age. Moreover, it is evident that returns to education in Uganda are greater for university graduates than the lower levels. Specifically, graduates in Uganda earn about 134.7 percent (model 1) and 120.6 percent (model 2) more compared to individuals with no education. This demonstrates that the current labor market recognize the university certificate more, as a measure of competency and capacity to work. It could also imply that there is scarcity of educated personnel with higher qualifications. In fact according to National Development Plan 2010/11 – 2014/15 (GoU 2010), higher education in Uganda remains a profitable investment. The results further indicate that university graduates who are employed in public employment earn more (by 63%) as compared to those employed in the private sector. This could be explained by lack of minimum wage legislation that has given private employers leeway to reward labor depending on their own regulations. The earnings for the individuals with upper secondary education come second to university as compared to those with no education. This is also evident in private sector employment than public sector as revealed in the interaction effects (model 2).

On the regional front, there are significant differences in average earnings across regions. For instance, the earnings in central and eastern regions are significantly (at 1%) higher (by about 45% and 26%) than earnings in the northern region. Moreover, the average earnings in the western are lower than those in the northern region, though insignificant, which is surprising given the developments in the western region (i.e., peaceful with less minimal interruptions on development activities) for the past two decades while the northern region has been engulfed by war during the same period. The significant difference in earnings also suggests heterogeneity of labor across regions reflecting variations in the scarcity of educated personnel. It is also evident that public employers and urban job seekers get higher earnings than their private and rural counterparts. The salary scales in public sector are regulated, stable with minimal deviations and besides, there are several opportunities with lucrative benefits in the urban than rural.

Considering the gender dimension which is the main focus of the study, males earn a little more (by 27.1% & 26.1%) than female counterparts. One credible explanation could be that the average years of schooling for male (i.e., 6.3 years) is greater than for female (i.e., 5.9 years). It can further be argued that cultural/family norms could hinder the returns to female education by creating barriers (e.g. Foltz & Gajigo 2012; GoU 2010). For instance, female could be obstructed by family commitments while males can be more aggressive in exploring work opportunities especially when they have employable skills.

Given these findings, we further explore the possible sources of differences in earnings by gender (Table 3). We also apply the interaction terms to allow marginal returns to education to vary by location, employment status and education levels. The effect of inverse Mill's ratio term is insignificant on the male and female data indicating that the error terms in the selection and wage equations are uncorrelated. In addition, 'experience' is positively and significantly (1%) correlated with earnings on male data. Besides, the average earnings for university graduates are higher than those with lower qualifications for both genders.

Table 3: Estimates of earnings function with levels of education (natural log of wage) by gender

	Male data				Female data			
	Direct Effects		Direct + Interactions		Direct Effects		Direct + Interactions	
	Coeff.	S.E.	Coeff.	S.E.	Coeff.	S.E.	Coeff.	S.E.
Age	0.013	0.030	0.013	0.031	0.012	0.058	0.014	0.062
Age squared	0.0002	0.0004	0.0002	0.0004	0.0002	0.0008	0.0001	0.001
Experience	0.044***	0.015	0.043***	0.015	0.016	0.017	0.017	0.016
Experience squared	-0.001***	0.003	-0.001***	0.0004	-0.0008*	0.0004	-0.0007	0.0004
No Education (RC)								
Primary	0.127	0.102	0.167	0.115	0.032	0.162	0.305	0.215
Lower Secondary	0.351***	0.106	0.325***	0.118	0.160	0.138	0.362*	0.213
Upper Secondary	0.787**	0.331	0.585**	0.276	0.123	0.191	0.172	0.143
BTVET	0.585***	0.138	0.452***	0.169	0.435***	0.151	0.483***	0.183
University	1.498***	0.231	1.505***	0.433	1.214***	0.305	1.289	0.285
Urban (=1)	0.243***	0.087	0.183	0.145	0.164	0.104	0.370**	0.159
Public servant (Yes=1)	0.162	0.107	0.297	0.242	0.722***	0.157	0.482***	0.164
Region: North (RC)								
Central	0.517***	0.087	0.524***	0.088	0.355***	0.132	0.305**	0.134
Eastern	0.257**	0.112	0.255**	0.113	0.230	0.139	0.222	0.145
Western	-0.067	0.097	-0.081	0.097	0.141	0.145	0.130	0.137
Primary * Urban			0.013	0.244			-0.691**	0.323
Lower Sec. * Urban			0.111	0.207			-0.459*	0.270
Upper Sec. * Urban			0.782	0.591			-0.021	0.026
BTVET * Urban			0.288	0.206			-0.032	0.236
University * Urban			-0.447	0.442			-0.347	0.565
Primary * Public			-0.487	0.353			0.345	0.401
Lower Sec. * Public			-0.134	0.368			0.456	0.479
Upper Sec. * Public			-1.041**	0.494			0.215	0.201
BTVET * Public			-0.041	0.279			0.119	0.228
University * Public			0.372	0.378			0.656	0.579
Inverse Mills' ratio	0.095	0.148	0.079	0.148	-0.333	0.241	-0.298	0.247
Constant	9.839***	0.582	9.887***	0.582	10.612***	1.168	10.545***	1.218
Total number of observations	8980		8980		9511		9511	
Uncensored observations	2660		2660		1081		1081	
Censored observations	6320		6320		8430		8430	
Wald Chi-Square (P-value)	16.64 (0.000)		18.52 (0.000)		13.64 (0.034)		14.21 (0.024)	

Source: Author's estimation based on UBoS survey data (2005/06). Those in parentheses are standard errors; ***, ** and * imply significance at 1%, 5% and 10%.

There are significant differences in earnings of males with lower and upper secondary education as compared to female counterparts. This is further expounded by the estimated private rates of return to education (Table 4). The rates of return to lower/upper secondary and BTVET education levels are higher for the males as compared to the female counterparts. For the male data, return to education increases slightly from 9.0 percent at primary level to 9.4 percent at the lower secondary level. The average return is highest at upper secondary level (26.5 %), decreases by more than one half (to 11.8 %) at BTVET level before raising again (to 24.9 percent) at the university level. On the other hand, for the female sample, the average rates of return to education are slightly higher than the corresponding average male returns at primary (10.8 %) and university (28.6 %) respectively. These results are consistent with the recent evidence in Malaysia, that returns to education for male are higher in secondary and that higher private returns are for higher levels of education (Kenayathulla 2013).

This study further reveals that the earnings for males employed in the private sector are significantly higher as compared to the female counterparts. Available evidence in Uganda indicates that women receive on average lower pay than men. Besides, most women who work in the private sector are deprived of their rights; e.g., full maternity leave (UBoS 2009). This means that women and men have disproportionate access to income that affects the status of women within society. Conversely, rural females with basic education get higher returns than urban counterparts. It is also evident that employment in the central region is more rewarding to both genders than other regions.

Table 4: Rate of return to education investment in Uganda (%)

Rate of Return	Primary	Lower secondary	Upper secondary	BTVET	University
Male	9.0	9.4	25.6	11.8	24.9
Female	10.8	8.3	13.9	7.9	28.6
Years of foregone earnings	2	4	2	3	4

Source: Uganda National Household Survey, 2005/06: Estimates are based on equation 1

Note: Social Rate of Return estimates are based on directly observable monetary costs to schooling and foregone earnings as suggested by Summers (1992)

As alluded to in the previous section, the data may suffer from endogeneity problem where an independent variable included in the model is potentially a choice variable, correlated with unobservable or the error term. Therefore, such potential source of bias needs to be tested or corrected for. From our specification, education level has been treated as an independent variable in the wage equation but could be related to the unobservable. To confirm the possibility of endogeneity, the ‘residual’ term (coefficient = 2.145 with S.E. = 2.282) indicate no possible correlation between unobserved and wages as well as schooling. Thus schooling is in this case treated as exogenously determined with less regard to IV specification. In addition,

the IV results largely fail most statistical tests with almost all variables giving insignificant effect sizes justifying the less importance of IV specification (Appendix II).

6. Conclusion

The paper evaluates labor earnings and estimates private rates of return to schooling from the gender perspective and attempts to identify the sources of the differences in earnings by gender in Uganda. Tests and/or corrections for sample selection and endogeneity biases were considered. From the analysis, it was evident that male and urban individuals were more likely to seek to work than female and rural counterparts. The urban-rural differences are due to welfare changes and job opportunities that are more available in the urban than rural. Besides, married women were less likely to seek for wage employment partly because of obstacles arising from family commitments where women attach high implicit value on housework.

The results also indicate that average earnings to education varied considerably across gender, location (rural-urban & region), employment status as well as post schooling experience. For instance, the findings suggest that urban workers get higher earnings; this might be due to unexploited work potential and it may also be due to scarcity of educated personnel in urban areas. Further, the rural women with basic education get higher returns than urban counterparts. Overall, the private rate of return to primary education is greater for the female than male. This might be the reflective of job opportunities for female workers in rural areas. It might also reflect that the pool of talent among males is already fully exploited in the rural economy and that some women are not yet full participants in rural activities.

In general, the results suggest that average private rates of return to education are higher at the upper secondary and university education levels. In Uganda, completion of primary and lower secondary does not result in higher returns to education in the market. This may be because the current job market demands for a more educated workforce. Thus it is necessary to pursue education through upper secondary to university level. This also suggests that investment into higher levels of education is necessary in order to reap higher returns.

Moreover, after the models were adjusted to control for kind of employment (i.e., private/public), the earnings changed substantially at upper secondary and university level; implying that education plays an important role in explaining the earning differentials across the employing sectors. This finding is consistent with previous studies that show that there are high returns to education after controlling for the kind of employment (e.g., Psacharopoulos & Patrinos 2004).

On the other hand, there is unaddressed potential issue regarding estimates of returns to schooling derived from the survey data. First, the analysis has treated the employed as a homogenous group. Yet, self-employment may be determined by other attributes such as managerial abilities, employable skills, and willingness to undertake risks among others. However, such data is rarely available in the household survey data. Second, it is possible that variations in school quality may influence the rate at which learners attend school. In

effect, if such differences are not controlled for, could yield biased estimates. That said it has not been possible to incorporate the school quality variables in the earnings function due to unavailability of the data. Card and Krueger (1992) found higher rates of return to education for students who attended higher quality schools (i.e., with lower student-teacher ratios). On the other hand, a study conducted in Bangladesh by Asadullah (2006) found that the estimates of returns to education are not affected after controlling for school quality. That said it is hoped that future studies can explore this possibility as way of adding to stock of knowledge.

Acknowledgements

The author is indebted to the editor of this journal, and also thankful to the anonymous references for their constructive comments that improved the contents of this manuscript.

References

- Asadullah, M. N. (2006) Returns to Education in Bangladesh. Working Paper 130, Oxford: University of Oxford.
- Aslam, M. (2007) Rates of Return to Education by Gender in Pakistan. Working Paper Series GPRG-WPS-064, UK: Global Poverty Research Group. [www.gprg.org]
- Barro, R. & Jong-Wha Lee, J. W. (2010) *A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010*. Cambridge: National Bureau of Economic Research. [http://www.nber.org/papers/w15902]
- Becker, G. (1964) *Human Capital*. New York: Columbia University Press.
- Card, D. (2001) Estimating the Returns to Schooling: Progress in some Persistent Econometric Problems. *Econometrica*, 69 (5), 1127-1160.
- Card, D. & Krueger, A. (1992) Does School Quality Matter? Returns to Education and the Characteristics of Public Schools in the United States. *Journal of Political Economy*, 100 (1), 1-40.
- Cohn, E. & Geske, T. G. (1990) *The Economics of Education*. Oxford/New York: Pengamon Press.
- Deaton, A. (2010) Instruments, Randomization, and Learning about Development. *Journal of Economic Literature*, 48, 424-455.
- Fields, G. S. (2007) Labor Market Policy in Developing Countries: A Selective Review of the Literature and Needs for the Future. Working Paper Series 4362, Washington, D.C.: The World Bank
- Foltz, J. D. & Gajigo, O. (2012) Assessing the Returns to Education in the Gambia. Working Paper, Series No. 145, Tunis: African Development Bank, Tunisia.
- Government of Uganda (2010) *National Development Plan (2010/11 – 2014/15)*. Kampala: The Republic of Uganda.
- Hausman, J. A. (1978) Specification Tests in Econometrics. *Econometrica*. 46(6), 1251-1271.
- Heckman, J. J. (1979) Sample Selection Bias as a Specification Error. *Econometrica*, 47 (1), 153-161.
- Kazianga, H. (2004) Schooling Returns for Wage Earners in Burkina Faso from 1994 and 1998 National Surveys. Paper No. 892, Yale: Yale University Growth Center. [http://ssrn.com/abstract=583321]
- Kenayathulla, H. B. (2013) Higher Levels of Education for Higher Private Returns: New Evidence from Malaysia. *International Journal of Educational Development*, 33, 380–393.

- Kingdon, G. G. (1998) Does the Labor Market Explain Lower Female Schooling in India? *Journal of Development Studies*, 35 (1), 39-65.
- Kwesiga, J. C. (2002) *Women's Access to Higher Education in Africa: Uganda's Experience*. Kampala: Fountain Publishers.
- Miller, P., Mulvey, C. & Martin, N. (1995) What do Twins Studies reveal about the Economic Returns to Education? A Comparison of Australian and U.S. Findings. *American Economic Review*, 85(3), 586-599.
- Mincer, J. (1974) *Schooling, Experience and Earnings*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Nasir, Z. M. (2002) Returns to Human Capital in Pakistan: A Gender Disaggregated Analysis. *Pakistan Development Review*, 41 (1), 1-28.
- Oyelere, R. U. (2010) Africa's Education Enigma? The Nigerian Story. *Journal of Development Economics*. 91(1), 128-139.
- Psacharopoulos, G. (1994) Returns to Investment in Education: A Global Update. *World Development*, 22 (9), 1325-1343.
- Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. (2004) Returns to Investment in Education: A Global Update. *Education Economics*. 12 (2), 111-134.
- Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. (2012) *Rates of Return to Investment in Education: An International Comparison*. Washington, D.C.: World Bank, Human Development Network.
- Riboud, M., Savchenko, Y. & Tan, H. (2006) The Knowledge Economy and Education and Training in South Asia: A Mapping Exercise of Available Survey Data. World Bank Working Paper, South Asia Region, Washington, D.C.: World Bank Publications.
- Schultz, T. P. (1993) Investments in the Schooling and Health of Women and Men: Quantities and Return. *Journal of Human Resources*, 28 (4), 694-734.
- Ssewanyana, S. & Kasirye, I. (2010) Gender Differences in Uganda: The Case for Access to Education and Health Services. Working Paper Series No.68, Kampala: Economic Policy Research Center, Uganda
- Summers, L. H. (1992) *Investing in All the People*. Policy Research Working Paper WPS 905. Development Economics, Office of the Vice President, Washington, D.C.: The World Bank.
- Uganda Bureau of Statistics (2009) *Gender and Productivity Survey: Analytical Report*. Kampala: Uganda Bureau of Statistics.
- Uganda Bureau of Statistics (2011) *Annual Statistical Abstract*. Kampala: Uganda Bureau of Statistics.
- Uganda Bureau of Statistics (2012) *Annual Statistical Abstract*. Kampala: Uganda Bureau of Statistics.
- Willis, R. & Rosen, S. (1979) Education and Self-election. *The Journal of Political Economy*, 87 (5), 7-36.
- World Bank (2008) *Linking Education Policy to Labor Market Outcomes*. Washington, D.C.: World Bank Publications.
- World Bank (2012) *World Development Report 2013: Jobs*. Washington, D.C.: The World Bank
- Van der Velden, R. K. W. & Wolbers, M. H. J. (2007) How Much Does Education Matter and Why? The Effects of Education on Socio-Economic Outcomes among School-Leavers in the Netherlands. *European Sociological Review*, 23(1), 65-80.

Appendix I

Table 2: Probit model results on likelihood for being in wage employment

Wage/Salary Earner (Yes=1)	Pooled survey data		Male data		Female data	
	Marginal Effects	S.E	Marginal Effects	S.E	Marginal Effects	S.E.
Age	0.037***	0.002	0.046***	0.0026	0.028***	0.002
Age squared	-0.0005***	0.000	-0.0006***	0.000	-0.0004***	0.000
Years of Education	0.0027***	0.001	0.003**	0.001	0.002**	0.001
Gender (Male=1)	0.166***	0.006				
Urban (Yes=1)	0.052***	0.008	0.089***	0.013	0.014	0.009
Household size	-0.020***	0.001	-0.022***	0.002	-0.017***	0.001
Married status (Yes=1)	-0.030***	0.007	0.017	0.014	-0.070***	0.008
N	18491		8980		9511	

Source: Authors estimation based on UBoS survey data (2005/06). Those in parentheses are standard errors; ***, ** and * imply significance at 1%, 5% and 10%.

Appendix II

Estimates of earnings function with levels of education (natural log of wage) by gender

	DV: Education (years) OLS Estimation (1)	DV: Log(wages) OLS Estimation (2)	DV: Log(wages) 2SLS Estimation (3)
Age	1.000*** [0.013]	2.227[2.281]	1.694[2.248]
Age squared	0.0006 [0.0008]	-0.0009*[0.0005]	-0.0002[0.002]
Experience	-1.030***[0.009]	-2.202[2.348]	-1.740[2.434]
Experience squared	0.0005***[0.0002]	0.0007[0.001]	0.0008[0.002]
Gender (Male=1)	-0.112**[0.044]	0.137[0.278]	-0.028[0.630]
Urban (Yes=1)	0.161***[0.055]	0.533[0.372]	0.727[0.775]
Public servant (Yes=1)	-0.025[0.019]	-0.047[0.223]	-0.064[0.565]
Northern (RC)			
Central	0.074**[0.036]	0.694***[0.187]	0.745**[0.366]
Eastern	0.043[0.027]	0.412***[0.152]	0.640[0.523]
Western	0.059**[0.025]	0.093[0.152]	0.091[0.294]
Distance to nearest school	-0.027**[0.011]		
Unable to write and read (RC)			
Ability to read only	-0.075**[0.033]		
Ability to write and read	-0.011[0.036]		
Inverse mill's ratio	-0.016[0.061]	0.067[0.182]	0.136[0.517]
Education level (in years)		-2.156[2.281]	-1.678[2.319]
Residual		2.145[2.282]	
Constant	-4.533***[0.261]	-0.769[10.455]	2.801[8.854]
N	3741	3741	3741
R-Squared	96.2%	18.7%	41.3%
F-statistics (P-value)	82257.8 (0.000)	8.94 (0.000)	
Wald chi-square (P-value)			21.2 (0.068)

Source: Authors estimation based on UBoS Survey Data (2005/06).

Those in parentheses are standard errors; ***, ** and * imply significance at 1%, 5% and 10%.

南アフリカにおける教育の分権化政策と新たな教育格差について

井ノ口一善

(大阪大学大学院人間科学研究科博士後期課程)

はじめに

1994年に南アフリカ(以下、南ア)で行われた初の全人種参加の民主選挙を経て誕生したアフリカ国民会議(ANC)を中心とする黒人政権は、過去40年以上に渡り全人口の大半を占める黒人を苦しめてきた人種隔離政策・アパルトヘイトを撤廃し、それまで政治、経済、社会開発等生活の全てに存在してきた人種間格差の是正を進めてきた。

教育分野においても、格差の是正は常に最優先政策課題の一つとして位置づけられてきた。人種隔離政策の中心的な役割を果たしたバンツー教育法(Bantu Education Act)は民主化後直ちに撤廃され、新たに「すべての国民が成人基礎教育を含む基礎教育と継続教育を受ける権利を有すること」(村田1998, 122頁)が新憲法で謳われた。新憲法での理念を遂行する為に、1996年には南ア学校法(National School Act of 1996)(以下、学校法)が制定され、教育は「全ての児童、生徒の能力を発達させる為の平等で質の高い教育機会を提供する」と規定された。またそれまでの人種別・地域別に19の関連省庁が教育行政を担うという差別的で非効率な体制は改編され、全人種に対する教育政策を一元的に担当する教育省(Department of Education: DoE)が設置された。

民主化後19年経ち、教育機会の改善、黒人教育の底上げ等一定の成果が確認されている。他方で、新憲法が定めるような「全国民に等しく公平な教育の提供」は未だに実現していない(井ノ口2008, 37頁)。長い歳月をかけて精巧に作り上げられ、南ア社会に浸透した人種別教育制度の改革は一朝一夕には達成されるものではないが、アパルトヘイト時代の白人-黒人間の格差が改善されないどころか、新たな格差として黒人内に格差を生み出しているのが現実である。

本稿は、この新たな格差について、その背景に極度な教育行政の分権化があるとの問題意識のもと、学校を単位とした教育管理が生み出す学校レベルでの教育格差について分析を行う。まず文献調査により、南アの義務教育を中心に教育セクターの現状について、これまでの教育改革の成果(就学率の改善)、課題(教育の質)及び新教育課程の導入について俯瞰した上で、教育行政制度を中心に解説する。次に格差の原因となっている学校運営に関する分権化政策について、その導入に関する経緯を解説した上で、学校運営を担う学校理事会が新たに生み出している人種内格差について分析する。

1. 関連する先行研究の整理

調査結果を述べる前に、教育における分権化政策に関する先行研究、特に南アの分権化についての研究を概観する。地方分権化の世界的な潮流として、その程度の差こそあるが先進国、途上国問わず分権化を推進する国は近年増加傾向にある。その要因として、先進国では公教育へのインセンティブの導入がより質の高い教育の提供を促すというとの考えが (King & Cordeiro-Guerra 2005)、途上国においては、保護者や地域住民といった受益者のコミットメントが教育の質の改善には必要不可欠 (World Bank 2007) という考えが背景にある。他方で南アの場合は、その導入理由は他国と異なり、より政治的な意味合いが強いものであったと指摘されている (Grauwe 2004)。つまり、暴力と不平等に包まれたアパルトヘイト体制下での教育制度に対する反対という強い意思を新政権が示す意味があったと考えられる。またアパルトヘイト体制下で極度な中央集権化推進の結果、失われた公教育への信頼の回復の為に、学校レベルでの決定権を校長、教員及び保護者に返還する必要があったとも指摘されている (Mc Lenan 2004)。

南アでの分権化の成果と課題については、課題を指摘する研究が多い。特に依然として存在する白人と黒人間に横たわる教育の質的な格差を指摘する研究が多数ある (van Berg 2007; Spaul 2012ほか)。就学率や進学率といった統計データに代表される教育の量的な平等が達成されつつある中で、依然として高校卒業試験結果や大学入学率といった教育の質を示す数値に人種間で際だった差があることが課題と指摘されるのは当然のことである。また、人種間格差の原因としてアパルトヘイト政策の負の遺産を強調することや、分権化政策の象徴である学校理事会が抱える課題について指摘する研究もある。特に旧黒人学校の学校理事会をマクロ的視点で分析し、構成メンバーである校長や保護者の学校運営や財政管理における能力・経験不足や能力開発の必要性について指摘する先行研究は多数ある (Nyambi 2004; Naidoo 2005; Bush 2011; Dieltiens 2005ほか)。他方で、人種内格差、特に黒人間内で新たに生まれている格差に関する研究や格差と分権化との関係性に焦点を当てた先行研究は多くない。

2. 調査方法

次に調査方法について説明する。本稿は、文献調査を中心としつつ、フィールド調査で得た結果を組み込む形で実施した。まず、学校理事会設立の経緯や期待された役割に関しては、文献調査を中心に実施した。学校理事会は1996年の学校法の施行により設立されたが、その誕生にはアパルトヘイト末期の南アを取り巻く環境に密接に関係することから、当時の政治、社会的及び歴史的な背景についても解説を加えた。次に学校理事会が生み出す格差について、文献調査と学校訪問や学校理事会へのインタビュー調査といったフィールド調査を中心に実施した。本稿で取り上げるA、B、Cの各学校については、A校は2008年、2012年及び2013年に現地調査を行い、校長や学校理事会関係者に対するインタビュー調査を実施した。B校及びC校については、二次情報を活用し、A校との比較を行った。

3. 教育セクターの現状

ここでは、南アの教育セクターの現状を、成果と課題と共に簡単に記す。また教育制度について、民主化後に教育制度改革の目玉として導入された分権化政策の背景や課題について概観する。

3.1. 教育セクターの概要

南アでは、初等教育7年（G1～G7）、中等教育5年（G7～G12）の12年制が採用されている。また現在政府は2019年を目処に就学前教育（GR）の完全義務化を目指している¹⁾。2012年時点で5歳児の85%が就学前教育を受けている（Department of Basic Education 2013 9頁）。自由学区制が採用されており、児童、生徒は自由に学校を選ぶことが可能となっている。また2008年には、教育改革の必要性の高まりから、それまで教育行政を一括で担当してきた教育省を2省に分割し、新たに基礎教育省（Department of Basic Education: DoBE）及び高等教育省（Department of Higher Education: DoHE）を設立した²⁾。新たに誕生した2省の所管業務はそれぞれ就学前教育から中等教育、大学等の高等専門機関及び職業訓練となっている。

民主化後の成果として、中等教育の教育機会の改善が指摘されている。中等教育の就学率は民主化直後の70%台から改善し、現在では90%台後半で推移してきている。これは新政権が新憲法の公布や学校法の制定等の制度上の格差の解消や公平性の確保に加え、教育分野に優先的に予算措置を行い、積極的に学校建設等のインフラ整備に取り組んできた成果だと考えられる。

他方で課題として指摘され続けているのが、提供される教育の質の問題である。教育の質をはかる指標として、「マトリック」と呼ばれるG12の学生が受験する全国統一高校卒業試験がある。マトリックの結果により高校卒業の可否が決まると同時に、定められた科目で一定以上の成績を修めた生徒は大学入学が認められる仕組みとなっている。その為、単なる高校卒業試験の意味以上に、国の教育レベルを計る重要な指標となっており、大々的に発表されるその合格率は毎年教育関係者のみならず、政界、財界、マスコミ界も注目する一大行事となっている。1994年以降のマトリックの州別合格率（表1）が示すとおり、民主化直後の58%をピークに下降線を描き、1997年から1999年の3年間は40%台という危機的な状況であった。2000年以降は改善傾向にあることが分かるが、初等教育省をはじめ関係者は全国平均合格率を80%台にすることを目標にしており、依然として道半ばであることが分かる。

表1 マトリックの州別合格率（1994～2012）

	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	
全国平均	58.0	53.4	53.8	47.1	49.3	48.9	57.8	61.7	68.9	
東ケープ州	56.8	47.8	49.0	46.2	45.1	40.2	49.8	59.0	51.8	
自由州	55.8	49.7	51.1	42.5	43.4	42.1	52.7	73.6	70.7	
ハウテン州	61.3	58.0	58.3	51.7	55.6	57.0	67.5	62.8	78.1	
KZN州	67.6	69.3	61.8	53.7	50.3	50.7	57.2	59.5	70.8	
リンポポ州	44.4	37.8	38.8	31.9	35.2	37.5	51.4	46.9	69.5	
ムプマランガ州	47.5	38.2	47.4	46.0	52.7	48.3	53.2	59.5	55.8	
北西州	70.2	66.3	69.6	50.0	54.6	52.1	58.3	62.5	67.8	
北ケープ州	77.7	74.6	74.1	63.8	65.4	64.3	71.2	84.2	89.9	
西ケープ州	85.6	82.7	80.2	86.2	79.0	78.8	80.6	82.7	86.5	
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
全国平均	73.2	70.2	68.3	66.6	65.2	62.6	60.6	67.8	70.2	73.9
東ケープ州	60.0	53.5	56.7	59.3	57.1	50.6	51.0	58.3	58.1	61.6
自由州	80.0	78.7	77.8	72.2	70.5	71.8	69.4	70.7	75.7	81.1
ハウテン州	81.5	76.8	74.9	78.3	74.6	76.4	71.8	78.6	81.1	83.9
KZN州	77.2	74.0	70.5	65.6	63.8	57.6	61.1	70.7	68.1	73.1
リンポポ州	70.0	70.6	64.9	55.6	58.0	54.3	48.9	57.9	63.9	66.9
ムプマランガ州	58.2	62.0	58.6	65.3	60.7	51.8	47.9	56.8	64.8	70.0
北西州	70.5	64.9	63.0	67.0	67.5	68.0	67.5	75.7	79.5	77.8
北ケープ州	90.0	83.4	78.9	76.8	70.3	72.7	61.3	72.3	68.6	74.6
西ケープ州	87.1	85.0	84.4	83.7	80.6	78.4	75.7	76.8	82.9	82.8

(注) KZN州はクワズールナタール州。リンポポ州は1996年まで北部州。

(出所) Ministry of Basic Education “Education Statistics” (各年度版) 他から筆者作成

また、教育課程の混乱も課題と指摘されている。1997年にアパルトヘイト時代に導入された中央政府が人種別に定める課題を教員が生徒に覚え込ませるという独裁的で時代錯誤な手法を撤廃し、成果重視型教育（Outcome Based Education; OBE）が導入された。OBEは米国、英国、豪州及びニュージーランド等10カ国以上で既に導入されてきた教授方法であるが、南アでは大きな期待を持って迎えられた。その背景には、OBEが当時の国際潮流に則っていたこと、またこれまでのように人種別に学習内容が異なるのではなく、全ての南ア人が南ア社会で生きていく為に身につけるべき内容（Outcome）を一律に定められるという、より公平性の高い手法と認識されていた点が挙げられる（Botha 2002, p.4）。OBEでは、全ての南ア国民が身につけるべき技能、知識及び価値観が定められ、教科毎に南ア国民として生徒に身につけさせたい具体的成果（Specific outcomes）が定められている。教授方法も旧来の教員が児童、生徒に一方的に教え込むのではなく、成果を達成する為の手法は教員に任せられており、授業計画の策定、教材の選定、授業内容の決定等は教員に委ねられている（井ノ口 2008, 38頁）。

大きな期待を持って導入されたOBEであったが、その問題は導入の検討段階から

指摘されてきた。特に教育現場の現状を無視した理念先行の手法であること、教える側でありOBEの核となる教員の経験・能力不足、また急激な改革に対する予算手当の遅れは当初から懸念材料として指摘されてきた (Botha 2002, p.11)。これらの指摘や懸念の予想どおり、OBEは教育現場に多大な混乱を生み、期待どおりの成果を上げることができなかつた。特に2009年はG 1から12年間に渡りOBEのカリキュラムの基で学習してきた生徒が最初にマトリック受験を行った年であったが、合格率は2000年以降最低の水準にとどまり、OBEに対する批判が更に強まった。2012年には新たに学力向上、具体的にはマトリックの合格率の改善を目的としたAction Plan 2014が導入され (Department of Basic Education 2012)、OBEは事実上撤廃されることとなった。

3.2. 教育行政制度

教育行政は中央政府 (基礎教育省及び高等教育省)、全9州に設置されている州政府 (州教育省: Provincial Departments of Education) 及び全ての公立学校に設置が義務付けられている学校理事会 (School Governing Body: SGB) が合同で取り組むものとされ、それぞれの役割・業務は明確に定義されているのが特徴である。中央政府は政策立案機関であり、主な機能として国家目標の設定、教育政策や戦略の策定、予算策定及び政策評価等を実施している。州教育省は教育行政の実施機関としての機能を有し、中央政府が定めた政策の枠内で、国家目標に達成するための実施部分を担当している。中央政府と州政府との関係は、上位官庁と附属機関というものではなく、協同統治の原則 (principal of co-operative governance) に基づいた教育政策を遂行する為の協同機関と位置づけられている (OECD 2008, pp.138-139)。また、校長はじめ保護者で構成されたSGBは、学校レベルでの運営や管理業務を担っている。

このような分権化政策導入の背景には、第一にアパルトヘイト体制下の中央集権的な教育行政に対する強い反発がある。バンツール教育制度のように、黒人の都市化防止と第二次産業化への組み込みという白人の政治的、経済的野心を実現し、白人のイデオロギーの普及を実現することを目的とした押しつけの教育行政に対する強い国民の嫌悪感から、教育に対する不信感が高まり、国民が教育を受ける正当性が崩れていた。教育の再構築及び信頼回復の為にも、より広範な人々が関与した形で教育行政を進めていくことが必須となっていた。また、教育行政における地方分権の推進がより確実な教育サービスの実施に繋がり、多種多様な関係者の教育への関与が学校運営の効率性の向上には重要とも信じられていたことも導入の背景としてあった (Mc Lenan 2004, pp.182-183)。

上述のように就学率の改善といった効果があることから、分権化が公教育の信頼回復に一定の貢献をしたことが推察される。一方で、州政府間や学校間で、実際に発現する政策効果には大きなばらつきがある。これには州政府間における政策実施能力の格差、各州政府が抱える課題が異なること及び実施すべき政策とその為に必要な財源 (予算) の乖離、といった州政府レベルでの相違に加え、学校運営制度の根幹を成すSGBの能力格差という学校レベルでの課題がある。

このように、民主化後19年間で人種隔離政策の完全撤廃といった制度上での成果が出ている一方で、高い理想に基づいて導入されたOBEが失敗するなど引き続き教育制度確立に向けて模索されている。マトリックの合格率や大学合格率といった目に見える成果は発現しておらず、教育の質の改善等を含めた教育改革は道半ばである。教育制度の分権化は、各州での政策効果のばらつきを生み出し、結果人種間格差の是正は進展せず、依然として人種間・地域間において根強い格差が存在する。それに加えて、学校レベルに学校運営に関する権限を委譲した為、民主化以降の新たな格差として同人種間内での教育格差が課題となっている。

4. 学校運営制度が生み出す新たな格差の背景

新たな人種内格差、特に黒人間で生まれた格差の背景には、学校運営に関する権限を学校レベルにまで委ねていることがある。本節では、南アにおける学校を単位とした教育管理の特徴を論じると共に、その特徴、誕生の歴史的経緯及び予算面での格差是正の取り組みについて解説する。

4.1. 学校運営制度の特徴

南アにおいて学校運営機能を担う SGB は、校長、教員の代表者、保護者の代表者、地域住民の代表者で構成された法人格を有する組織である⁴⁾。校則 (constitution) の設定、学校長の推薦、教職員の雇用、学校財産の管理、言語政策 (授業言語の決定)、学費の設定、外部資金へのアクセス等学校運営に関する多岐に渡る権限が付与されている。世界銀行 (2009) は学校を単位とした教育管理について、その導入目的、政策目標及び社会的背景によりそれぞれの国で異なると指摘しつつ、「誰が」「どの程度の権限を有するか」という2つの視点で教育分権化について分析を行っている (World Bank 2009, pp.15-25)。これによると、南アの学校運営制度は教員の知見を活用し学校改善を行いつつ、保護者の代表者が学校運営に参画することにより保護者に対する説明責任の確保も行うという最も分権化が進んだ形態に分類することができる。また、付与されている権限においても、他国と比較すると、最高レベルの権限が委譲されている。特に通常の学校運営予算や児童から徴収する授業料以外に外部資金に自由にアクセスできる権限は、他国にもないものであり、分権化の極みと言えるのではないかと。また、南アの学校運営制度の特徴として、その導入過程及びスピードも挙げられる。他国の学校レベルの教育管理が現場の教育ニーズや政治的、社会思想の変化により徐々に変貌を遂げていくという経緯を辿ったのに対して、SGBの全公立学校への導入はアパルトヘイト崩壊に伴う新政権の誕生及び新学校法の導入という強い政治的意志を持った政策変更により突如実施されることとなった。

4.2. 学校理事会誕生の歴史的経緯及びその役割

民主化後に突如生まれた SGB であるが、その前身となる、白人学校だけに設置が許されていた学校運営機関の誕生は、アパルトヘイト末期の1980年代後半に遡る。当時、アパルトヘイト政権は、国内での反アパルトヘイト運動の盛り上がりによる社会

不安の増大、国際社会からの経済制裁及び国内経済の停滞に苦しんでいた。特に経済停滞から大幅な税収減となり、財政負担の大きい人種別教育制度を維持することが財政的に困難な状況にまで追い込まれていた。この財政難に対応する為の措置として、アパルトヘイト政権はこれまで政府からの補助金（政府予算配分）のみで運営されてきた白人学校に対する補助金を削減すると共に、白人学校に対し黒人児童、生徒の受け入れを許可するという教育政策の大転換を行った⁵⁾。各学校は学校運営予算の政府補助金受領額に応じて、Model A、B、Cの3つのモデルから選択権を与えられた。表2は各学校モデルについてその概要を纏めたものである。Model Aは政府による教育政策の影響を受けない私立学校（independent schools）であり、政府からの補助金対象外である。Model B及びCは共に公立学校を対象としている。両Modelとも黒人の受け入れ可能な割合の上限は50%と定められているが、Model Bは学校予算を補助金に100%依存する一方で、Model Cへの補助金は全体の75%に留められ、必要予算との差額（不足分）はModel Cにのみ新たに導入された学校運営機関が徴収する授業料を含む資金集めにより賄われることとなった。また、学校運営機関には授業料の徴収以外にも、学校運営に関する多岐にわたる権限が付与され、学校運営の方針、文化・宗教の方針及び言語政策が独自に行えるようになった。この大改革の結果、当初学校運営予算が100%政府から支弁されるModel Bを選択する学校が多数を占めたが、政府による指導に加え、多大な権限の委譲等学校運営機関の優位性が理解されたこともあり、1995年までにModel Cを選択した白人学校は全体の94%に達した（Pullinger 2004, pp.31-33）。なお、重要なことであるが、このような教育行政の大きな改革は、白人学校のみを対象にしたものであり、黒人学校は制度改革の対象には含まれていなかった。

表2 アパルトヘイト時代に導入された各学校モデルの概要

モデル	概要
Model A	私立学校。政府からの補助金はなし。学校運営予算は全額授業料でまかなわれている。黒人児童、生徒の受け入れの規制無。
Model B	公立学校。学校運営予算は全額政府補助金で手当。黒人児童、生徒の受け入れ可能な割合は全生徒の50%が上限。
Model C	公立学校。政府補助金は学校運営予算の75%。残りの25%は学校運営機関による授業料徴収や独自の資金集めにより充当。黒人児童、生徒の受け入れ可能な割合の上限はModel B同様に全生徒の50%。

(出所) Pullinger (2004) より筆者作成

アパルトヘイト政権下で財政難対策の一環として産み出された学校運営機関が、1996年の学校法の制定で、より大きな権限を与えられ、全公立学校に導入されたのがSGBである。新政権の教育問題は全てのステークホルダーの協力によって解決すべき問題と位置付けられたことにより、人種に関係なく初等教育から高等教育まで全ての公立学校に設置が義務付けられることとなった。バンツール教育の中、中央政府から

指示されたプログラムを実施することのみ強制されてきた黒人にとって、全ステークホルダー参加型教育制度の導入は非常に斬新な試みであり、それだけに導入当初は期待は高く、アパルトヘイト時代に失われた公教育に対する信頼回復や地域住民の教育参加において一定の成果を産み出してきた（井ノ口 2008, 39-40頁）。

4.3. 人種間格差是正のための学校運営予算

SGBの全公立学校への導入により人種間にあった制度上格差は解消されたが、学校予算における人種間格差は依然として課題となっている。特に授業料による学校運営という受益者負担制度を採用している為、人種間で貧富の差が大きい南アでは公立学校間において学校予算の格差を生み出している。これに対し政府は、2006年に新たに学校運営予算の是正を目的に、旧黒人学校に対して手厚く学校運営予算の配分を開始した。本節では学校予算における人種格差是正について、現在の政府の取り組みについて解説する。

学校予算は政府から各学校理事会に支給される学校運営予算、SGB自らが調達する資金である授業料徴収、そして外部資金から成り立っている。学校運営予算と授業料は、主に学校施設維持費、日々の少額の経費、学習用教材の購入費、教員の研修参加費等に充てられることが多く、学校の日々の運営を行う上で欠かせない資金となっている⁶⁾。また外部資金はその金額も大きく、施設の増改築や改修、学習環境改善プロジェクトの実施といった、学校運営予算や授業料では対応できない、より大規模プロジェクトに活用されることが多い。

政府は2006年により貧困削減に資する教育予算政策の採用を決め、「校費に関する国家規範と基準」(National Norms and Standards for School Funding)を改定し、貧困地域にある学校に対する学校運営予算の傾斜配分を開始した。具体的には、国勢調査の結果から各地域の貧困指数(主に所得、失業率及び識字率から算出)を算出し、全国を貧困指数が最も高いNQ1から最も低い(つまり最も裕福な)NQ5までの5段階に分類し、特にNQ1からNQ3の貧困地域にある学校に優先的に予算配分を行ってきた(表3)⁷⁾。これにより、2007-2009年の1人あたりの年間学校運営予算はNQ1の738ランドに対して、NQ5では123ランドと6倍の開きがある。その結果貧困指数で下位60%の学校(NQ1からNQ3)に対し予算の80%が配分されている⁸⁾。

表3 一人あたりの学校運営予算の配布額 (2007-2009年)

貧困指数	全体に占める割合 (%)	予算配布額 (ランド)
NQ1	30.0	738
NQ2	27.5	677
NQ3	22.5	554
NQ4	15.0	369
NQ5	5.0	123

(出所) Mncube (2008, p.89)

5. 学校運営予算の人種間内格差 —学校現場の事例から—

本節では、SGBの導入や学校運営予算の傾斜配分といった政府による格差是正の努力にも関わらず、学校予算において人種間での格差の是正は進まず、また新たな格差である人種内格差を生み出しているとの問題意識のもと、南アにおいて行った現地調査の結果を述べる。現地調査は、2012年8月及び2013年9月に首都プレトリアの旧黒人居住区であるアトラジビル地区にある旧黒人小学校・A校に対し、学校訪問や校長を含む関係者へのインタビュー調査を行った。A校に対しては、2008年にも関係者に対しインタビュー調査を実施しており、その際のデータも活用した。A校との比較対象として、KZN州にあるB校とC校を取り上げたが、これら学校に関する情報は2次情報を活用した。

5.1. 学校予算の人種間内格差の現実

上述のとおり、学校予算は政府が傾斜配分する学校運営予算に加えて、授業料徴収と外部資金により構成されている。授業料徴収とは、受益者負担の考え方に基づいた、保護者の学校運営への財政的貢献である。金額の設定は各SGBに委ねられているが、保護者に授業料の支払い義務はない。SGBは授業料滞納を理由に児童を退学させる権限はなく、授業料不払いでも児童を受け入れる義務がある（学校法1996）。また2006年には校費に関する国家規範と基準の中で、保護者の経済的理由により授業料を免除することも可能となった（No Fee Schoolの導入）。授業料は保護者にとっては経済的な負担になることが多く、いかに授業料徴収率を上げるかは一般的にSGBの重要な業務になっている。また外部資金とは、国際機関、ドナー、NGO及び企業の社会的責任（CSR）活動等による資金援助であり、SGBはこれら支援に政府を通さず申請することが可能となっている。受領した外部資金の使用に関する制限もない。

A校の場合、NQ1に属し2009年で児童1人あたり738ランドの学校運営予算を政府から手当されている。授業料は、貧困に苦しむ保護者の家計事情を考慮し、徴収されていない。ただし、保護者からの「寄付」という形で年間100ランドを保護者にお願いしているが、寄付する保護者は少数とのことであった。B校とC校は典型的な黒人タウンシップにある公立学校である。B校はKZN州のエパンゲニ地域近くの貧困地域に立地し、生徒の大半は黒人となっている。同校は政府より738ランドの学校運営予算を受け、また授業料は年間300ランドと設定していた。C校はKZN州メルモス地域で教会により建設された公立学校で、生徒は黒人中心となっている。学校周辺は貧困地域であり、失業率も高い。C校の学校運営予算は738ランド、授業料は150ランドとなっている（Mncube 2008）。表4は3校の学校予算を比較したものである。

表4 A校、B校、C校の学校運営予算及び授業料の比較（単位はランド）

	A校	B校	C校
所在地	ハウテン州 アトラジビル	KZN州 エパンゲニ近郊	KZN州 メルモス
学校運営予算	738	738	738
授業料	0 (100 ⁹⁾)	300	150
合計	738	1,038	888

(出所) A校は筆者調査による。B校及びC校はMncube (2008) から筆者作成。

この結果、3校の一人あたりの学校予算はA校が738ランド、B校が1,038ランド、C校が888ランドとなり、A校の学校予算はB校の71%、C校の83%にとどまっている。また寄付金を勘案しても、A校はB校学校予算の80%、C校の94%となっている。受益者負担の考えから導入された授業料徴収であるが、その金額の設定をSGBに委譲したことにより各校で徴収できる金額にばらつきが生じ、結果政府による学校運営予算是正の努力にも関わらず、学校予算の格差が生じている。

5.2. A校の事例から

A校が授業料徴収を行わない理由には、授業料を撤廃することで、なるべく多くの児童への教育機会の提供の実現というSGBの強い信念がある。A校が立地する首都プレトリアの旧黒人居住区・アトラジビル地区は、伝統的にノーザンソト族が多く住んでおり、隣接州であるリンポポ州から首都に仕事を求めて移住するノーザンソト族が多い。失業率が25%を越える南アで定職を得ることは容易ではなく、アトラジビル地区には多くの移住者による違法居住地区が存在し、貧困が蔓延する地域でもある。

このような社会状況下で小学校も満足に通えない児童が多い中、A校SGBメンバーである校長、教員、保護者の代表は保護者の負担を必要最低限のレベルに抑えつつ、より良い教育及び学習環境の提供を最優先業務として心がけている。授業料収入がない中で、A校SGBは「学校改善はSGBの主要責務」(A校校長)との考えのもと、教育環境改善の為に外部資金の獲得に活路を開き、2000年以降ドナー、NGO、企業、研究機関及び私立学校から毎年のように支援を受けてきた。例えば2000年に世界的な自動車メーカーであるA社の支援を受け校庭の空きスペースを活用した学校菜園プロジェクトが開始され、2002年には教室増設及び図書館の建設を、2004年には食堂及び職員寮をドナー資金により整備した。学校菜園で栽培された野菜は、2004年にドナー支援により建設された食堂で料理され、これにより全校児童に対し無料で学校給食を提供することを実現させた¹⁰⁾。その後もGR用のプレハブ教室の建設や安全確保を目的とした外壁の建設等を外部資金を活用し実現してきた。このように外部からの支援を積極的に受けることにより、受益者負担を最低限に留めつつ、学習環境を改善することに成功している。

他方で、Mncube (2009) によると、B校やC校のSGBの保護者は、SGBの主要な

役割として、学校改善やその為の外部資金の申請がSGBの主要責務と考えておらず、日々の学校の運営、授業料の設定、児童、生徒の習熟度のモニタリング等を主要業務と認識していることが分かった。例えばB校では、授業料収入がSGBにとって唯一の資金源という思いが強く、定期会合において授業料回収率の改善やその方法に関して、授業料を納めている保護者と納められない保護者の間で議論が紛糾するとされている（Mncube 2009）。

A校SGBが外部資金に積極的に申請し、支援を受けられるようになった要因は、Y校長の存在があると考えられる。1976年に教員としてA校赴任し、1994年からは教科主任を務め、2000年にA校校長に就任したY氏は強い指導力でA校SGBを牽引してきた。既に述べたとおり、SGBは校長、教員、保護者、地域住民の代表者で構成されているが、中心的な役割を担うのは校長である。SGBの活動には専門性や一定の経験が必要なものが多く含まれており、校長の資質、経験及び能力が学校運営の質に影響を与えている。Y校長の強いリーダーシップよりSGBメンバーの意識改革に成功し、それまで十分に教育を受けたことがなく、教育の重要性に疎い保護者中心であったSGBに対し、校長及び若い教員のノウハウや知識を植え付けることに成功した。

2013年9月に既に定年退職しているY前校長にインタビュー調査を行ったところ、就任前のSGBについて「保護者自身が新制度で教育を受けた経験がない為にSGBの活動に疎く、また読み書きの能力が低い等バンツ教育による負の遺産もあり、保護者とその役割と可能性について十分に理解しておらず、SGBの活動は低調でした」また「校舎や校庭の維持管理が行きとどかず荒れており、近隣住民からは校庭に生息する蛇についていつもクレームを受けていました。その為近隣住民の評判も良いものではありませんでした」と学校を取り巻く当時の惨状について説明し、状況を打開する為には「外部資金を活用した学校改善が必要であり、その為には「SGBの意識改革」と「SGBの概念について訓練を受けた校長と教員が有するノウハウや経験が必要」との考えの下、SGBの改革に積極的に乗り出していった。Y校長が最初に取り組んだのは「教員との対立の解消」とのことであった。就任当初A校教員は内部対立が激しく、また同僚であったY氏が校長に就任することに反対していた教員グループもいて、学校運営改革に向けて一枚岩ではなかった。Y校長は教員の信頼獲得の為に学校改善の高い志を示すと共に、前校長や州教育省の側面支援を受け、教員内の対立を解消することに成功した。Y校長に触発されたSGB、特に保護者と地域住民は、徐々に期待された役割を積極的に担うようになり、そのことが外部資金による支援を受けるのに必要十分条件である、財務管理、事務処理、プロジェクト・マネジメントといった各種能力身につけていった。

他方で、保護者も1996年にSGBが設置され、徐々に学校に対する考え方が変化していったことを認識していた。「SGBができるまで、学校とは政府の所有物でした。その為学校活動への参加は最低限のものでした。1996年にSGBの設置が決まり、その後Y氏が校長に就任したころから、少しずつですが変化が起きました。保護者や地域住民が学校活動に参加し始めるようになりました」。Y校長は、「就任当初は私自身を含めSGB全体の能力が低かったと思います。その中で初めて支援の手を差し伸

べてくれたA社には感謝しています。全てのプロジェクトはそこからスタートしました」と最初の成功体験がSGBメンバーのみならず、Y氏にも大きな影響を与えたことを示唆すると共に、「SGB、保護者、地域住民の理解と支援には感謝しています。全てのプロジェクトで彼らのサポートがありました」とSGBの協力が不可欠であるとの考えを示した。

A校という教育環境改善の成功事例がある一方で、一度も外部資金の恩恵を受けられず、B校やC校のように学校運営は学校運営予算と授業料に依存し続け、現在でも学習環境の改善が一度も行われていないSGBが数多くあるのが南アの教育の現実である。B校やC校のSGBの共通の特徴として、学校改善を主要責務として考えず、外部資金の獲得にも積極的ではないという点がある。SGBの考え方における校長の影響は強く、またSGBに対する指導も校長の責務であることに鑑みると、B校やC校はY校長のような人材に恵まれず、バンツー教育法のもとで教育を受け、学校運営に関する知識・関心の低い校長が中心となりSGBは運営されていると推察される。このようなSGBの校長の多くは学校運営に対する危機感は強いものの、具体的な対策を講じることができない、または外部資金に申請しても供与団体側が求める一定の事務処理能力を満たしていない為、資金供与を受けることができないのではないだろうか。Y氏へのインタビューの中で、「保護者が一番学校のことを理解しています。保護者が理想と現実のギャップに気づき、行動することが一番大事です」と述べたことから、SGBメンバーを含めた保護者の意識改革こそが分権化された南ア教育制度の中で重要であり、A校の成功事例はその鍵を校長が握っていることを示唆していると考えることが妥当ではないか。

南アの極度の分権化政策でA校は1人の校長の存在がSGBメンバーの考え方を変容させ、能力を改善し、外部資金調達能力を身につけるまでにSGBを成長させることに成功した。他方、そのたった1人の存在に巡り会えないSGBは、民主化後の19年間、環境は改善することなく劣化の一途を辿ってきているのではないか。公教育にも関わらず、個人の資質に過度に依存した教育制度を導入した南アは、その結果アパルトヘイト時代とは異なるが、より深刻な構造的教育格差を生み出してしまったのではないだろうか。

おわりに

アパルトヘイト撤廃以降、新政府は教育改革を最優先課題と位置づけ取り組んできたが、民主化後19年経た今日、黒人教育の一定の底上げは達成されたものの、新たな格差である人種内格差が誕生した。学校予算や教育環境改善に関する権限をSGBに委譲し分権化を推し進めた為に、義務教育にも関わらずSGBの能力により学校運営予算が一定ではなく、格差が生じてしまっている。高い期待と共に導入された学校理事会をはじめとする教育行政の分権化であるが、現時点で多様なステークホルダーの参画による効率性の改善という期待した成果を生み出さず、逆に新政権が最も解消に力を注いできた格差を生み出す結果となっていると考えられる。これら学校理事会が新たに産み出す格差は、これから南ア政府が取り組んでいくべき新たな教育課題であ

り、今後の南ア政府の対応及び学校現場の変化を注意深く見守っていききたい。

本研究では、分権化の理念の中で成功事例とも呼べるA校SGBを対象に定点観測を行ったが、比較対象であるB校やC校を含む旧黒人学校に関する情報は二次情報に依存している。今後更なる研究の発展として分権化の中で取り残されたSGBへの調査を組み込んでいきたい。また学校予算の格差が教育成果に与える影響についても、今後も引き続き調査、分析を継続し、本研究を発展させていきたい。

注

- 1) GRの義務教育化は2001年に発表されたEducation White Paper 5で示された。当初は2010年に完全義務化を目指してきたが、その達成は遅れ気味であり現在は2019年の完全義務化を目指している。
- 2) 2008年の総選挙において教育改革は争点の1つとなった。教育改革を掲げ勝利したアフリカ民族会議(ANC)は新たに基礎教育に特化した基礎教育省を創設し、改革に乗り出した。
- 3) 予算策定に関しては基礎教育省、高等教育省に加えて財務省も関与する。
- 4) 中等教育以上については、生徒の代表者もSGBのメンバーとなる。
- 5) これにより人種別学校制度は事実上崩壊した。
- 6) 旧白人学校ではSGBが独自に優秀な教員を多く採用しており、授業料収入はこれら教員の給与に充てるSGBが多い。
- 7) NQ1及びNQ2の学校に対しては所定の手続き後授業料支払の免除も可能となった。
- 8) NQ1に教育予算の30%、NQ2に27.5%、NQ3に22.5%が配分されている。
- 9) SGBは児童1人あたり100ランドの寄付を保護者をお願いしている。
- 10) 野菜や昼食は校区内で貧困の為十分に食事を採れない人々にも無料で配布されることもある。

参考文献

- 井ノ口一善 (2008) 「南アフリカの義務教育-成果と課題-」『アフリカレポート』47号、37-42頁.
- 金児正史 (2006) 「南アフリカ共和国がめざす数学の学力と高校新カリキュラムの考察」鳴門教育大学『国際教育協力研究』1号、25-32頁.
- 村田翼夫 (1998) 「南アフリカ共和国における教育の現状と教育協力・援助の必要性」広島大学『国際教育協力論集』1巻1号、120-140頁.
- Vente, A. (2000) *Government and Politics in the new South Africa*. South Africa. Hatfield: Van Schaik.
- Botha, R. J. (2002) *The Introduction of a System of OBE in South Africa: Transforming and Empowering a Marginalized and Disenfranchised Society*. ERIC.
- Botha, N. (2006) *Leadership in school-based management: a case study in selected schools*. *South African Journal of Education*, 26, 341-353.
- Bush, T. (2011) *Succession planning and leadership development for school principals: comparing*

- England and South African approaches. *Compare*, 41(6), 785-800.
- CSIR (2003) Community Asset Management in Africa. Case Study Report 01: Banareng Primary School, South Africa”. *Community Asset Management in Africa*, CSIR, 2-45.
- Department of Basic Education (2013) Annual Report of the Department of Basic Education For 2011/12. Department of Basic Education.
- Department of Basic Education (2012) National Senior Certificate Examination. School Performance Report 2012. Department of Basic Education.
- Department of Basic Education (2011) Action Plan to 2014: Towards the Realization of Schooling 2025. Department of Basic Education.
- Department of Basic Education (2008-2013) Education Statistics in South Africa (2006-2011) (各年度版). Department of Basic Education.
- Department of Education (2004-2006) Education Statistics in South Africa (1999-2005) (各年度版) Department of Education.
- Department of Education (2004) National Norms and Standard for School Funding. Proposals for amendments. Department of Education.
- Department of Basic Education (2011) Action Plan to 2014: Towards the Realization of Schooling 2025. Department of Basic Education.
- Department of Basic Education (2008-2013) Education Statistics in South Africa (2006-2011) (各年度版). Department of Basic Education.
- Department of Education (2001) Education White Paper 5 on Early Childhood Education; Meeting the Challenge of Early Childhood Development in South Africa. Department of Education.
- Dieltiens, V. (2007) The Fault-lines in South African School Governance: Policy or People? The Center for Education Policy Development.
- Frempong, G., Reddy, V. & Kanjee, A. (2011) Exploring equity and quality in South Africa using multilevel models. *Compare*, 41(6), 819-835.
- Grauwe, A. (2004) School-based management (SBM): does it improve quality?. UNESCO.
- Hyslop, J. (1999) *The Classroom Struggle Policy and Resistance in South Africa 1940-1990*. University of Natal. (山本忠行 (訳) (2004) 「アパルトヘイト教育史」 春風社)
- Hlatshwayo, S. A. (2000) *Education and Independence: Education in South Africa, 1658-1988*. Grennwood: Cape Town.
- Harber, C. & Mncube, V. (2011) Improving school governance through participative democracy and the law. *South African Journal of Education*, 31, 323-345.
- King, E. & Cordeiro-Guerra, S. (2005) Education Reforms in East Asia: Policy, Process, and Impact. [<http://siteresources.worldbank.org/INTEAPDECEN/Resources/Chapter-9.pdf>] (2013/11/20確認)
- Lombard, K. & Grosser, M (2008). Critical thinking: are the ideals of OBE failing us or are we failing the ideals of OBE? *South African Journal of Education*, 28, 561-579.
- Mc Lennan, A. (2004) Decentralization and its Impact n Service Delivery in Education in Post-Apartheid South Africa.” In G. Mhone & O. Edigheji (eds.), *Governance in the New South African: The Challenge of Globalisation*. University of Cape Town Press: Cape Town.

- Moloi, K. (2007) An Overview of Education Management in South Africa. *South African Journal of Education*, 27, 463-479.
- Mestry, R. (2006) The functions of school governing bodies in managing school finances. *South African Journal of Education*, 26(1), 27-38.
- Mncube, V. (2008) Democratization of education in South Africa: issues of social justice and the voice of learners. *South African Journal of Education*, 28, 77-90.
- Mncube, V. (2009) The perceptions of parents of their role in the democratic governance of schools in South Africa: Are they on board? *South African Journal of Education*, 29, 83-103.
- Nyambi, M. M. (2004) The Contribution of School Governing Bodies in Section Twenty-One Rural Schools. University of Pretoria, South Africa.
- Naidoo, J. P. (2005) Educational decentralization and school governance in South Africa: From policy to practice. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- OECD (2008) Reviews of National Policies for Education-South Africa. Paris: OECD.
- Pullinger, M. J. (2004) The impact of non-payment of fees on the school budget in selected Gauteng schools. Department of Education Study.
- Republic of South Africa (2012) Government Gazette #35617. Pretoria: Government of South Africa.
- South African Institute of Race Relations (2011) Research and Policy Brief; "Model C' is the model to emulate. [<http://sairr.org.za/sairr-today-1/research-and-policy-brief-model-c-is-the-model-to-emulate-1-february-2011>]
- Smit, M. H. & Oosthuizen, I. J. (2011) Improving school governance through participative democracy and the law. *South African Journal of Education*, 35, 55-73.
- Spaull, N. (2012) Poverty & Privilege: Primary School Inequality in South Africa. Stellenbosch University.
- Unilever Institute of Strategic Marketing (2007) Black Diamond 2007: On the Move. University of Cape Town.
- Van Berg, S. (2007) Apartheid's Enduring Legacy: Inequality in Education. *Journal of African Economics*, 16(5), 849-880.
- Villiers, R. (2011) Students teachers' views: what is an interesting life science curriculum. *South African Journal of Education*, 31, 535-548.
- Veriaba, F. (2010) The Resourcing of Public Schools: An Analysis of Compliance with, and measurement of the state's constitutional obligations. *Research Paper for the Studies in Poverty and Inequality Institute*.
- World Bank (2011) *Making School Work- New Evidence on Accountability Reform*. Washington, D.C.: The World Bank.
- World Bank (2009) *Decentralized Decision-Making in Schools-The Theory and Evidence on School-Based Management*. Washington, D.C.: The World Bank.
- World Bank (2007) *What do we know School-Based Management?* Washington, D.C.: The World Bank.

第11回～第12回 アフリカ教育研究フォーラム大会プログラム等

【第11回】

1. 日時：2013年4月12日（金）13時00分～13日（土）16時30分
2. 場所：京都女子大学発達教育学部
3. プログラム

4月12日（金）

- 12:00-13:00 受付
- 13:00-13:20 開会の辞
- 13:20-13:40 “Reorienting High School Chemistry for Water-based Pollutant Treatment in Zambia.” Kabunga Nachiyunde D3, IDEC, Hiroshima University
- 13:40-13:55 “Gender Gap in Achievement at Primary School in Tanzania.” Sokpanya Phon, Research student, GSICS, Kobe University
- 13:55-14:15 「タンザニアにおける中等教育普及政策後の学生動態と学校運営への影響」山森小夜（京都大学大学院アジア・アフリカ地域研究研究科M2）
- 14:15-14:30 「マラウイにおける現職教員研修事業に関する実証的研究」日下部光（大阪大学大学院人間科学研究科D1）
- 14:30-14:45 「モザンビークの教育分野における援助の取引費用と付加価値」隅田姿（広島大学大学院国際協力研究科M2）
- 14:45-15:00 （休憩）
- 15:00-15:20 “Implication of New Kenya Constitution and Education Act 2013 in Early Childhood Development and Education with a Focus on Arid-and Semi-Arid Land in Kenya.” 水野谷優（UNICEF Kenya）
- 15:20-15:40 “Somali Refugee Communities in Urban Areas in East Africa: Exploring Human Security and How Education Empowers Urban Refugees in Nairobi, Kampala, and Addis Ababa.” Rebecca Kronick D2, Graduate School of Human Sciences, Osaka University
- 15:40-15:55 “Factors influencing Secondary School Completion under Free Secondary Education in Kenya.” 田坂尚子（広島大学大学院国際協力研究科M2）
- 15:55-16:10 「ケニアの初等教育現場における教師認知」佐久間茜（大阪大学大学院人間科学研究科M2）
- 16:10-16:25 「ケニアにおけるマサイ女子生徒の学習動機—教師との関係性に着目して—」野村理絵（大阪大学大学院人間科学研究科M2）
- 16:25-16:45 「教師—学習者コミュニケーションの文化横断的研究～ガーナ共和国を中心として～」岩佐大助（国際基督教大学大学院アーツ・サイエンス研究科M1）
- 16:45-17:00 （休憩）

- 17:00-18:00 特別講演：「発展途上国における教育研究の40年—アフリカ4カ国および東南アジア諸国を中心として—」村田翼夫（京都女子大学発達教育学部）
- 18:15-20:00 懇親会

4月13日（土）

- 09:00-09:15 “Analysis of High Failure Rates at Primary Leaving Examinations in Uganda.” Jeje Moses Okurut D1, GSICS, Kobe University
- 09:15-09:35 “An Analysis of Regional Equity in Ugandan Primary School Pupil's Learning Achievement.” 坂上勝基（神戸大学大学院国際協力研究科D1）
- 09:35-09:55 “Grade Repetition in Ugandan Primary Schools: Identifying the Causes.” Jiaoli Lu, GSICS, Kobe University and Fudan University
- 09:55-10:10 “An Analysis of Impact of School Facilities on Pupil Learning Achievement in Ugandan Primary Schools.” Huayu Kan, Research student, GSICS, Kobe University
- 10:10-10:30 「「効果的な学校」の基準に関する分析—ウガンダのムピジ県の小学校を事例から—」谷口京子（広島大学大学院国際協力研究科D2）
- 10:30-10:45 （休憩）
- 10:45-11:00 「エチオピア西南部における女性のライフコース変容—既婚女性の就学事例に着目して—」有井晴香（京都大学大学院アジア・アフリカ地域研究研究科D2）
- 11:00-11:20 「エチオピアにおける公的職業訓練機関：労働市場へのリンク形成とその課題」島津侑希（名古屋大学大学院国際開発研究科D2）
- 11:20-11:40 「マラウイにおける障がい観と障がい児教育の関係性—南アジア諸国との国際比較を通して—」川口純（早稲田大学国際教育協力研究所）
- 11:40-12:00 「ザンビアにおける教育と社会におけるフィールド調査（3）—データ分析と2013年度調査の報告—」中和渚（東京未来大学こども心理学部）、馬場卓也（広島大学大学院国際協力研究科）、小坂法美（広島県廿日市市立平良小学校）
- 12:00-13:00 （休憩・昼食）
- 13:00-13:15 「教師・生徒の言語観と教室での言語使用について（セネガル、ケベメールの件を用いて）」岩月彩香（名古屋大学大学院国際開発研究科M2）
- 13:15-13:30 “Primary Education in Togo: The Relation between Water and Education.” 石野紗也子（神戸大学大学院国際協力研究科M2）
- 13:30-13:45 “Analysis of Problem-Based Learning Approach in Teaching "Science and Elementary Technology" in Rwanda: The Case of Kayonza District.” Jean Claude Nzeyimana M2, IDEC, Hiroshima University
- 13:45-14:05 「問いは子どもから引き出される：カメルーン東部の狩猟採集民バカ

- の日常的な学び」園田浩司（京都大学大学院アジア・アフリカ地域研究研究科D3）
- 14:05-14:25 「西アフリカ内陸部の「伝統」教育としてのクルアーン学校 [その1] ～ニジェール共和国 [ファカラ] 地方の事例より～」清水貴夫（総合地球環境学研究所）
- 14:25-14:40 （休憩）
- 14:40-15:00 「南スーダンの初等教育の現状と展望」澤村信英（大阪大学大学院人間科学研究科）
- 15:00-15:20 「南スーダン・ジュバ市内小学校における学校運営—教授言語と男女格差の実態—」山本香（大阪大学大学院人間科学研究科M2）
- 15:20-15:40 「南スーダンにおけるNGOによる緊急支援」内海成治（京都女子大学発達教育学部）
- 15:40-16:00 （休憩・審議）
- 16:00-16:15 表彰式
- 16:15-16:30 閉会の辞

4. 実行委員会：委員長：内海成治（京都女子大学）、顧問：村田翼夫（京都女子大学）、副委員長：澤村信英（大阪大学）、委員：佐久間茜（大阪大学M2）、野村理絵（大阪大学M2）、山本香（大阪大学M2）、王子真央（京都女子大学M1）、篠田真穂（京都女子大学B4）
5. 受賞者：最優秀研究発表賞：島津侑希（名古屋大学）
優秀研究発表賞：有井晴香（京都大学）、Rebecca Kronick（大阪大学）
優秀研究発表特別賞：清水貴夫（総合地球環境学研究所）
6. 参加人数（事前登録者）：41名

【第12回】

1. 日時：2013年10月25日（金）13時00分～26日（土）16時30分
2. 場所：早稲田大学大学院アジア太平洋研究科 710
3. プログラム

10月25日（金）

- 12:00-13:00 受付
- 13:00-13:15 開会の辞 黒田一雄（早稲田大学）
内海成治（京都女子大学）
- 13:15-13:30 「ウガンダの中等教育レベルにおける理科教育の質についての分析—USE校と非USE校の質的差異に焦点を当て—」安岡亜寿香（神戸大学大学院国際協力研究科M1）

- 13:30-13:45 「学校における環境教育が生徒の環境意識と配慮行動に与える影響－ケニアを事例として－」 國政歩美 (大阪大学大学院人間科学研究科 M1)
- 13:45-14:00 「教員の特性と児童の学習到達度に関する分析－マラウイの初等教育を事例に－」 五島由加里 (神戸大学大学院国際協力研究科 M1)
- 14:00-14:15 “Analysis of Teenage Girls Education System; A Case of Malawi.” 朴正美 (神戸大学大学院国際協力研究科 M1)
- 14:15-14:25 (休憩)
- 14:25-14:40 “Impact of Women’s Education on Future Child Schooling in Uganda: Focusing on Urban and Suburb Schools in and around Kampala.” 大角文香 (神戸大学大学院国際協力研究科 M1)
- 14:40-14:55 “An Analysis of Non- Formal Education in Uganda.” 前川千絵 (神戸大学大学院国際協力研究科 M1)
- 14:55-15:10 “Factors that Influence Students Detour before Completing Secondary Schools under Free Secondary Education in Kenya: Case of Embu, Meru and Kisii.” 田坂尚子 (広島大学大学院国際協力研究科 M2)
- 15:10-15:25 “Effects of Automatic Promotion Policy on Student Drop Out and Students’ Learning Achievements – Evidence from Uganda’s Primary Education.” Jeje Moses Okurut D2, GSICS, Kobe University
- 15:25-15:35 (休憩)
- 15:35-15:50 「開発途上国調査からみる ESD –ケニアを事例に－」 篠田真穂 (京都女子大学発達教育学部 B4)
- 15:50-16:10 「南スーダンにおける紛争後の学校運営と教員－ジュバ市内小学校の事例から－」 山本香 (大阪大学大学院人間科学研究科 M2)
- 16:10-16:25 「マラウイ初等学校教員における障がい観と教師観」 川口純 (JICA 研究所)
- 16:25-16:45 「教育を受けることにより個人の世界観は広がっているのか？－ザンビア・南部州マザブカにおける調査結果の報告 (1)－」 中和渚 (東京未来大学子ども心理学部)・馬場卓也 (広島大学大学院国際協力研究科)
- 16:45-17:00 (休憩)
- 17:00-19:00 企画セッション：「アフリカ教育開発研究の展望」
 パネリスト：西村幹子 (国際基督教大学)
 北村友人 (東京大学)
 佐久間潤 (JICA)
 司会： 黒田一雄 (早稲田大学)
- 19:00-21:00 懇親会 (西北の風)

10月26日 (土)

- 09:00-09:20 「ケニア小学校教師の教育観に影響を与える要因－生活背景の分析を

- 通してー」佐久間茜（大阪大学大学院人間科学研究科M2）
- 09:20-09:40 「開発途上国と先進国間の知識格差が大学院生の研究に及ぼす影響ー
ガーナ大学大学院生のICT活用の実態調査ー」今泉智子（国際基督教
大学大学院アーツ・サイエンス研究科M2）
- 09:40-10:00 「ケニアにおけるマサイ小学校生徒の学習動機ー影響を与える要因に
着目してー」野村理絵（大阪大学大学院人間科学研究科M2）
- 10:00-10:20 「ニジェール基礎教育開発：質向上に向けた政策開発アプローチにつ
いて」寺野摩弓（国際教養大学専門教養教育学部）
- 10:20-10:30 （休憩）
- 10:30-10:50 “The Impact of Pre-primary Education on Student Achievement at Primary
School in African Countries.” 谷口京子（広島大学大学院国際協力研究
科D2）
- 10:50-11:10 “An Analysis of a Relationship between Literacy Competences of Pupils and
the Internal Efficiency and Effectiveness Outcomes of Primary Education
Systems in Uganda.” 松浦竜介（神戸大学大学院国際協力研究科M1）
- 11:10-11:30 “Effectiveness of In-service Education and Training Program for
Mathematics and Science Secondary School Teacher in Rwanda.” Antoine
Mutsinzi, Hiroaki Ozawa, Yumiko Ono, Naruto University of Education
- 11:30-11:50 “Evaluation of the Factors that Determine Quality of Engineering Education:
A Case of Kenyatta University.” Jin Wonsig M2, GSID, Nagoya University
- 11:50-12:10 “Analysis of Teaching Approaches Used in Teaching “Science and Elementary
Technology” in Rwanda: The Case of Kayonza District.” Jean Claude
Nzeyimana M2, IDEC, Hiroshima University
- 12:10-13:00 （休憩）
- 13:00-13:20 「教師・生徒の教室での言語使用についてーセネガル、ケベメールの
件を用いてー」岩月彩香（名古屋大学大学院国際開発研究科M2）
- 13:20-13:40 「農業普及員育成課程におけるジェンダー配慮と教員のジェンダー観：
エチオピアの農業技術教育（ATVET）カレッジを例として」島津侑希
（名古屋大学大学院国際開発研究科D3）
- 13:40-14:00 「西アフリカ内陸部の「伝統」教育としてのクルーアーン学校 [その2]
ニジェール共和国ファカラ地方の事例より」清水貴夫（総合地球環境
学研究所）
- 14:00-14:20 「シエラレオネのインクルーシブ教育／障がい児教育の在り方ー政策
と教員視点の観点からの考察ー」西向堅香子（広島大学教育開発国際
協力研究センター）
- 14:20-14:30 （休憩）
- 14:30-14:50 「学校教育に関する親の役割認識と行動：親の集団的役割と個人的役
割に注目してーザンビア農村部の事例からー」興津妙子（JICA）
- 14:50-15:10 「マラウイにおける中等教育拡充と中等学校教師の教職に対する意味

- づけー教師のライフストーリー調査を用いた分析ー」日下部光（大阪大学大学院人間科学研究科 D1）
- 15:10-15:30 「南スーダンの教育統計と学校現場の現実ー政府雇用教師とボランティア教師の勤務実態を中心にー」澤村信英（大阪大学大学院人間科学研究科）
- 15:30-15:50 「ケニアにおける NGO の学校支援ー参加型開発をめぐるー」内海成治（京都女子大学発達教育学部）
- 15:50-16:15 休憩（審議）
- 16:15-16:30 表彰式
講評：澤村信英（大阪大学）
閉会の辞：実行委員長 川口 純

4. 実行委員会：委員長：川口 純（JICA 研究所）、顧問：黒田一雄（早稲田大学）、
委員：小林竜也（東京学芸大学 M2）、坂井美保子（JICA 研究所）
5. 受賞者：最優秀研究発表賞：岩月彩香（名古屋大学）
優秀研究発表賞：山本香（大阪大学）、國政歩美（大阪大学）
6. 参加人数（事前登録者）：56名

アフリカ教育研究フォーラム会則

第1条（名称）

本会はアフリカ教育研究フォーラム（Africa Educational Research Forum）と称する。

第2条（事務局）

本会の事務局は、会長が所属する機関または会長が指定する場所に置く。

第3条（目的）

本会は、サブサハラ・アフリカ（以下、アフリカという）およびその周辺地域の教育についての研究および調査の推進を図り、会員相互の交流と協力によって、アフリカ教育研究の発展に努めることを目的とする。

第4条（事業）

本会は、前記の目的を達成するために、次の事業を行う。

- （1） アフリカおよびその周辺地域の研究および調査
- （2） 研究発表のための会合の開催
- （3） 雑誌「アフリカ教育研究」の刊行
- （4） 本会の目的を達成するために必要なその他の事業

第5条（会員）

本会は、次の会員をもって組織する。

- （1） 正会員：本会の目的に賛同する個人
- （2） 学生会員：本会の目的に賛同する大学院生および学部学生

第6条（入退会）

会員になろうとする者は、所定の入会申込書を提出する。会員で退会を希望する者は、退会届を提出しなければならない。

第7条（会費）

会員は定められた会費を納入しなければならない。

第8条（役員）

本会に、会長1名、副会長1名、理事4名程度の役員を置く。役員の任期は2年とし、再任を妨げない。

第9条（役員を選出）

会長、副会長は理事会において互選により決める。

第10条（理事の選出）

理事は正会員から選出される。

第11条（会員総会）

本会に会員総会を置く。会員総会は、事業計画、役員を選出、その他理事会で審議した議案の承認と決議を行う。

第12条（会則の改正）

この会則を改正するときは、理事会での審議を経て、会員総会の承認を得なければならない。

附則

1. 本会則は、平成20年（2008年）4月18日から施行する。

アフリカ教育研究フォーラム優秀研究発表賞規定

第1条（目的）

本フォーラム大会における卓越した若手研究者の研究発表を表彰することにより、研究意欲の増進、研究水準の向上を図り、もってアフリカ教育研究の発展に資することを目的とする。

第2条（種類）

賞の種類は、「優秀研究発表賞」、「最優秀研究発表賞」、及び賞選考委員会が必要性を認識し、3分の2以上の賛成により随時設置する賞とする。

第3条（受賞資格）

第2条に掲げる賞の対象となる者の資格は、本フォーラム大会における発表者のうち、研究歴が概ね修士課程入学時より10年未満の若手研究者（学生を含む）とする。

第4条（選考基準）

選考は、研究内容、口頭発表、質疑応答、発表要旨のそれぞれの質を総合的に判断して行う。

第5条（授賞件数）

授賞件数は、各賞とも若干名とする。

第6条（選考方法）

フォーラム大会開催時に賞選考委員会を設置し、フォーラム会長（または副会長）が選考委員長を、大会実行委員長が選考副委員長を務める。選考委員はフォーラム理事のうち当該大会に参加した者、及び委員長の指名した者とする。

第7条（表彰）

選考委員会は、選考経過および選考理由を付して、大会期間中に速やかに受賞者を公表する。

附則

本規定は、2012年1月1日より施行する。

平成22年4月16日

「アフリカ教育研究」刊行規定

(目的・名称)

1. アフリカ教育研究フォーラム（以下、フォーラムという）における、アフリカの教育に関する研究の成果を公表し、アフリカの教育研究の推進に資するために「アフリカ教育研究」(Africa Educational Research Journal) を刊行する。

(編集委員会)

2. 「アフリカ教育研究」(以下、研究誌という)の編集は、編集委員会が行う。編集委員はフォーラム会員8名程度をもって構成し、編集委員長は、委員の互選による。その任期は2年とし、再任を妨げない。

(掲載論文等の種類)

3. 研究誌に掲載する論文等の分類は、以下のとおりとする。

(1) 原著論文 (2) 研究ノート (3) 調査報告

投稿原稿をどの種類に分類するかについては、編集委員会が決定する。

(投稿資格)

4. フォーラム会員は、投稿資格を有する。

(連名での投稿)

5. 4.に定める投稿有資格者が第一著者である場合に限り、連名で投稿することができる。

(投稿件数)

6. 原則として一人1篇とする。ただし、連名での投稿を含む場合は2篇までとする。

(査読)

7. 投稿原稿は、編集委員会が審査を行い、採否を決定する。審査にあたっては、1原稿ごとに2名の査読者を選定し、その結果を参考にする。

(刊行回数)

8. 原則として年1回とする。

(その他)

9. 執筆要領等、その他の必要事項については、編集委員会において定める。

「アフリカ教育研究」執筆要領

「アフリカ教育研究」編集委員会

- (1) 論文等の内容は、サブサハラ・アフリカおよびその周辺地域の教育に関するものとする。
- (2) 論文等は、未発表のものに限る。ただし、口頭発表はこの限りではない。
- (3) 使用言語は、日本語または英語とする。
- (4) 執筆方法は、ワープロ原稿とする（MSワードが望ましい）。
- (5) 和文原稿は、A4版横書き（本文、縦40行×横40行、10.5ポイント以上）とし、14枚以内（表題、図表、参考文献を含む）、英文原稿の場合、8,000ワード以内（同）を原則とする。
- (6) 原稿には執筆者名・所属を記入せず、別紙に論文題目（和文および英文）、所属機関名、執筆者名（日本語および英語表記）、連絡先（電子メール、住所、電話）を明記する。
- (7) 図表、注記および参考文献の書き方などは、次のとおりとする。

① 本文の区分は、次のようにする。

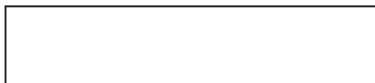
1.

1.1.

(1)

② 図表は完全な原図を作成する。出所を明記し、タイトルを図表の上に入れる。

表1 アフリカ諸国の就学率



(注)

(出所)

③ 本文における文献引用は、以下のとおりとする。

「・・・である」（内海2010、12頁）という指摘がある。

・・・と考えられている（馬場2009）。

黒田（2008）は・・・。

④ 注記、参考文献は、論文末に一括掲載する。

⑤ 参考文献の書き方については、以下のとおりとする。

単行本：

山田肖子（2009）『国際協力と学校—アフリカにおけるまなびの現場—』
創成社。

小川啓一・西村幹子編（2008）『途上国における基礎教育支援—国際的潮流と日本の援助—（上）』学文社。

吉田和浩 (2005) 「高等教育」 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、121-140頁。

Sifuna, D. N. & Sawamura, N. (2010) *Challenges of Quality Education in Sub-Saharan African Countries*. New York: Nova Science Publishers.

Kitamura, Y. (2007) The Political Dimension of International Cooperation in Education: Mechanisms of Global Governance to Promote Education for All. In D. Baker & A. Wiseman (eds.), *Education for All: Global Promises, National Challenges*. Oxford: Elsevier, pp.33-74.

雑誌論文：

小澤大成・小野由美子・近森憲助・喜多雅一 (2008) 「アフリカの大学による基礎教育開発に資する自立的研究への支援—ウガンダにおける事例—」『国際教育協力研究』3号、11-16頁。

King, K. (2000) Towards knowledge-based aid: a new way of working or a new North-South divide? *Journal of International Cooperation in Education*, 3(2), 23-48.

- (8) 原稿は完全原稿とし、著者校正は初校のみとする。

投稿手続・日程

- (1) 投稿の際は、原著論文、研究ノート、調査報告の別を明記する。
- (2) 投稿希望者は、次の投稿申込日までに論文題目および著者名を明記し編集事務局に申し込み、原稿締切日までに電子メールの添付ファイルで提出する。
[投稿申込締切日：毎年3月31日、原稿締切日：毎年5月31日(いずれも必着)]

編集事務局 (投稿・問合せ先)

〒565-0871 大阪府吹田市山田丘1-2

大阪大学大学院人間科学研究科

澤村信英研究室気付

TEL: 06-6879-8101 FAX: 06-6879-8064

E-mail: sawamura@hus.osaka-u.ac.jp

編集後記

日本の中のアフリカを振り返ると、今年は第5回アフリカ開発会議（TICAD V）が6月に横浜で開催された。第1回会合から数えて、20年が経過したことになる。今回、これまでほどの報道はなかったかもしれないが、肯定的に捉えると、これは日本人にとってアフリカが身近な存在になった証拠かもしれない。来年1月には安倍首相のアフリカ（コートジボワール、モザンビーク、エチオピア）外遊も計画されている。研究としては、日本アフリカ学会が来年4月に創立50周年を迎える。

一方で、悲しいことに9月にはナイロビのショッピングモールで起こったテロ事件では67人の犠牲者を出し、12月には南スーダンにおける政府軍と反政府軍の武力衝突で、数千人が死亡、約20万人が避難民になったと言われている。南スーダンは2011年にスーダンから分離独立し、世界で最も新しい国である。首都のジュバに2度行ったことがあるが、ナイロビなどに比べ、街中を徒歩で移動しても危険を感じる事がなかった。しかし、一度ことが起これば、一瞬にしてこのような状況に変わる恐ろしさを身をもって感じた。

さて、今号には7篇の論文等の投稿があったが、査読の結果、掲載可能と判断されたものは、研究ノートや調査報告として3篇である。査読いただいた匿名の会員諸氏には、この場を借りて心より感謝申し上げたい。本誌に収録される論文の量と質は、フォーラムの活性度を示すもので、引き続き研究成果公表の場として積極的に活用していただけることを願っている。

次に、特集として、2人の新進気鋭の人類学研究者にご寄稿いただいた。独特の視点から学校教育の影響や実践を分析、考察している点は、教育開発研究者にとって新鮮であり、たくさんの示唆が含まれていると思う。また、中村由輝会員は、5年にわたる南スーダンでの協力活動を行ってこられ、そのようなご経験を踏まえ、寄稿いただいた論文を特別論考として収録した。第11回大会で特別講演をお願いした村田翼夫会員には、特別寄稿をご依頼したところ、45年にわたるアフリカ、アジアにおける教育研究を振り返って、なつかしい思い出などが綴られている。このようなおかげで、内容的にも厚みのある第4号になったと思う。

最後に、今号より編集委員会に川口純会員および中和渚会員の2人に加わっていただいた。2人とも本フォーラムの初期、学生のころからの参加者である。このような若手研究者に参画していただくことになり、熟年研究者としても負けぬように頑張りたいと思っている。

(澤村信英)

アフリカ教育研究フォーラム

会長 内海成治
副会長 澤村信英
理事 小川啓一
小澤大成
小野由美子
北村友人
黒田一雄
西村幹子
馬場卓也
山田肖子
吉田和浩
米澤彰純

Africa Educational Research Forum

President: Seiji Utsumi
Vice-President: Nobuhide Sawamura
Directors: Takuya Baba
Yuto Kitamura
Kazuo Kuroda
Mikiko Nishimura
Keiichi Ogawa
Yumiko Ono
Hiroaki Ozawa
Shoko Yamada
Akiyoshi Yonezawa
Kazuhiro Yoshida

2013年(平成25年)12月27日 発行

アフリカ教育研究 第4号

発行者 アフリカ教育研究フォーラム
〒565-0871 大阪府吹田市山田丘1-2
大阪大学大学院人間科学研究科
澤村研究室気付
URL <https://sites.google.com/site/aerf1960/home>
(本誌はウェブ上で公開しています。)
印刷所 阪東印刷紙器工業所

Africa Educational Research Journal

Number 4 December 2013

Contents

Special Issue: Education from Anthropological Perspectives

Hiroyuki AKIYAMA, School influence on minority children: A case study of San hunter-gatherers in Botswana

Akira TAKADA, A study on educational reform in Namibia: Educational practices for the !Xun San in Owamboland

Invited Article

Yuki NAKAMURA, Social transformation and the trajectory of schooling in South Sudan

Special Contribution

Yokuo MURATA, Forty-five years of educational research on developing countries: Focusing on African and South East Asian countries

Research Note

Rebecca KRONICK, Somali refugee communities in urban areas of East Africa: Exploring education as a tool to breaking away from fear for urban refugees in Nairobi, Kampala and Addis Ababa

James WOKADALA, Evaluating private returns to education investment in Uganda: A gender perspective

Report

Kazuyoshi INOKUCHI, The relationship between new inequalities among schools and decentralization policies in South Africa