

アフリカ教育研究

Africa Educational Research Journal

第3号 2012年12月

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
編集委員

吉田和浩 (広島大学)
石原伸一 (広島大学)
小澤大成 (鳴門教育大学)
北村友人 (上智大学)
澤村信英 (大阪大学)
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 (ケニアヤッタ大学)
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
Editors

Kazuhiro Yoshida, Hiroshima University
Shinichi Ishihara, Hiroshima University
Yuto Kitamura, Sophia 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
Editorial Office

〒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
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3号

2012年12月

目次

〈特集〉

第一回アフリカ子ども学を語る会 討論要旨

山田肖子（名古屋大学）…………… 1

〈特別論考〉

ケニアにおける初等教育の量的拡大—住民参加による教室建設の事例を通して—

景平義文（元アフリカ地域開発市民の会）…………… 28

〈学会報告〉

ケニアの教育—質的調査の挑戦—

澤村信英（大阪大学）…………… 39

〈研究ノート〉

School improvement process of basic schools in Zambia

Itaru Shibuya, Kyoko Taniguchi and Yukiko Hirakawa, Hiroshima University … 56

ザンビアの子どもたちの生活から学校教育を問い直す

中和 渚（東京未来大学）…………… 73

〈調査報告〉

アフリカにおける科学技術発展に向けた高等教育機関の役割と課題

—ケニアを事例として—

中田志郎（神戸大学）・田中紳一郎（株式会社パデコ）…………… 83

大会プログラム（第9～10回）…………… 98

フォーラム会則…………… 103

フォーラム優秀研究発表賞規程…………… 104

刊行規定…………… 105

執筆要領…………… 106

第一回アフリカ子ども学を語る会 討論要旨

報告者：山田肖子
(名古屋大学)

はじめに

この度、私が関わっているアフリカ子ども学を語る会が2011年に行った第一回公開研究会の議事録を掲載していただくことになった。この「アフリカ教育研究」誌の読者の多くは、学校教育を中心とする教育開発に関わっている研究者かと思うが、この研究会でやろうとしている子ども学の発想は、より広い研究領域を含むものの、教育開発関係者にとっても示唆があるのではないかと期待している。

アフリカ子ども学を語る会は、アフリカの子どもを対象とした調査をしている研究者が集まって始めたグループで、インフォーマルな会合も含めると、既に2年以上は断続的に活動している。下記の趣旨説明で、主催者の一人である亀井氏も語っているように、2011年初めに刊行されたアフリカ日本協議会の機関紙『アフリカNOW』の90号でアフリカ子ども学の特集が生まれ、亀井氏の「アフリカ子ども学の構想」や、山田の著書についての討論などが掲載されている。これまで、教育学の他に、人類学、農学など多彩な分野から、それぞれの研究視角でとらえたアフリカの子どもについて発表したり意見交換をしてきた。共有してきた問題意識は、学問の枠組みや開発の発想で子どもを見るのではなく、子どもの視点に立つことと、彼らから学ぶ姿勢を持つということである。アフリカの子どもというと、貧しい、学校に行けない、児童労働や子ども兵として使われる、といったネガティブなイメージでくくられがちだが、実際の子どもは多様であり、また、生活を楽しんでもいる。貧困や社会指標の低さといった型にはめて見える部分だけを取り上げるのではなく、アフリカの子どものコスモロジーで彼らの生活や社会の在り様をとらえなおしたら、もっと研究の視野が広がるのではないか。

子どもという存在と学習という営みは切り離せない。人は生きている限り、何らかの形で学び続けるものであるが、この世に生まれて社会の一員となっていくプロセスでの子どもの社会化(socialization)は、まさに学習である。また、自ら考えたり問題解決する能力が鍛えられるのも学習である。但し、そうした学習が、必ずしも学校で起きているとは限らない。子どもが学校に来ているのは、一日の時間の一部に過ぎず、学校外で近所の子と遊んだり、家族の手伝いをしたり、兄弟姉妹と接している中で学習していることが沢山ある。子どもを生活する主体として総合的にとらえることで初めて、外生的な枠組みにははまらないアフリカ社会や子どもの営みのダイナミズムが見えてくるだろうし、そうした分析をする中で、我々の研究枠組みや日本社会の子どもを相対化することもできるのではないかと思う。

今回紹介する第一回アフリカ子ども学を語る会は、2011年10月9日に名古屋の愛知県立大学サテライトキャンパスで開催された。第一回目ということで、なるべく異

なった視点を持った人をパネリストに招き、各人にとってのアフリカ子ども学とは何かを語ってもらい、それに基づいて議論し、アフリカ子ども学の領域や方向性を検討しようとした。一人目の報告者の村島氏は、ケニアのガリッサで学校建設や奨学金提供などを行っている NGO の事務局長として、支援活動を通して見たアフリカの子どもについて語って下さった。また、中和氏は、ザンビアで青年海外協力隊の理数科教師隊員やプログラムオフィサーを経験し、さらに博士論文のための調査をする中で接した子どもたちの姿から感じたことを、トコ氏は、自らがアフリカで過ごした子ども時代を振り返るとともに、研究者として、日本や欧米におけるアフリカに対するステレオタイプ化されたイメージについて問題提起をされた。この研究会では、2名のコメンテーターからも意見をもらった。秋山氏と清水氏は、ともに人類学の研究の中で、子どもに焦点を当てている。

2名のコメンテーターから提起され、パネルや一般参加者からも意見が出された点は主に2点あった。一つは、アフリカ子ども学において「アフリカ」や「子ども」をどう定義するのか、という点、もう一つは、子ども自身の在り様を理解することを主眼とするのか、子どもを通して社会を理解する、社会の中の子どもという視点を持つか、という点である。「アフリカ」というものを一枚岩と捉えることは、貧困や社会指標の低さで代表される「貧しいアフリカ」像を別のアフリカ像で置き換えることにしかならない可能性がある。一方で、国が違えば制度も文化も違う、ということから多様性と相違に注目していると、子ども学を語る際に「アフリカ」と冠する必然性もぼやけてくることになる。このことは、アフリカ自体が研究関心の中心にある場合と、アフリカというレンズを通すことで、日本社会の子どもにまつわる問題や、学問の発想に何等かの示唆を得ようとする場合とでも考え方の違いがあるだろう。

子ども学が対象としうる領域も、遊びや学習、学校といった学びや社会化に関係したことだけでなく、生産、居住、食、文化などまで含まれる。また、切り取り方も、小さいグループの子どもや若者の生活を包括的にとらえるという方法もあれば、ある一定のテーマに基づいて日本との対比やアフリカ社会同士で比較するという方法もあるだろう。アフリカ子ども学は、それぞれの研究者が実践する中で形づくられていくのであろうが、その実践の中に、既存の枠組にはめ込むのではなく、子どもの視点で、子どもの生活や彼らを取り巻く社会の在り様を理解、再構築する、という発想を忘れないことが重要であろう。

なお、アフリカ子ども学を考える会は、2012年10月6日に第二回が開催され、ここでは、テーマを絞り込み、「働くことを通じた学び」とした。この際には、学校外のインフォーマルな場で技術を身に付けている若者に焦点を当て、山田がガーナの自動車修理工の徒弟（主に男性）について、織田雪世氏が、同じくガーナのヘアサロンで徒弟修業する女性について調査報告をしている。

第一回アフリカ子ども学を考える会 プログラム

- アフリカ子ども学を語る会・開催の趣旨 亀井 伸孝（愛知県立大学 准教授）
- パネリストによる報告「私にとってのアフリカ子ども学」

- ▶ 報告 1: 村島 正 (アフリカ教育支援 NGO「ミコノの会」事務局長)
- ▶ 報告 2: 中和 渚 (東京未来大学 助教)
- ▶ 報告 3: ウィリー・トコ (東京大学 博士課程後期)
- パネルディスカッション
 - ▶ パネリスト: 村島 正 / 中和 渚 / ウィリー・トコ / 亀井 伸孝
- コメント
 - ▶ コメント 1: 秋山 裕之 (京都華頂大学 准教授)
 - ▶ コメント 2: 清水 貴夫 (名古屋大学 博士課程後期 (当時))
- 全体討議

司会: 山田

なお、当日の発表資料等は、下記のウェブサイトに掲載している。

[http://www.gsid.nagoya-u.ac.jp/syamada/yamada/s%20activities_Africa%20children_20111009.html]

1. 開催の趣旨: 亀井伸孝

(1) 「アフリカ子ども学」が発足したきっかけですが、去年9月に東京で拙著の民族誌『森の小さなハンターたち』(京都大学学術出版会)を手がかりにアフリカ子ども学を考えるという公開書評会を開きました。私の専門は文化人類学ですが、教育開発、NGO、ジャーナリズム、出版業界の方々など分野を問わずアフリカの子どもに関心のある方が集まってくださり、非常に実りのある会となりました。

(2) この公開書評会の様子を、アフリカ日本協議会の『アフリカ NOW』という雑誌の特集として記録していただきました。全文をウェブ上でも読んでいただくことができます。私が巻頭言としてこの特集号に寄稿したものが、「アフリカ子ども学の構想」というものです。それは、日本で報道されるアフリカの子ども、飢餓とか児童労働といった事件性が含まれたものだけを取り上げるのではなく、まずアフリカに実に多くの子どもたちが暮らしているという事実から出発したいと宣言した一つのマニフェストです。先進諸国との格差ばかりを見るのではなく、アフリカの子どもたちを直に見つめようとする試みがあっても良いのではないかと、それはアフリカの多くの人たちに実際の暮らしぶりを教えてもらいながらより良い支援を目指し、アフリカ実践研究に貢献する一つのやり方になるに違いないと確信しているのです。ポイントは、アフリカの子どもたちに教えてもらうということです。私たちはともすれば、子どもを未熟な存在と見なして、どうしてもなにかを教えよう、提供しようという姿勢だけで臨んでしまうことがあります。むしろ子どもたちの方がアフリカのことを良く知っています。また、文化人類学というのは相手から学ぶことを主としていますが、子どもたちから学ぶというのは、学んで面白かったで終わりではなく、その理解を踏まえてより良い支援に繋げていくことが大切なのです。例えば、事件性の高い様々な問題は

ありますけれども、やっぱり子どもたちの背景に潜む様々な出来事を全体的に理解し、受けとめながら適切な支援を考えていきたいです。では何を学ぶか、どういう風に実践あるいは研究に繋げていけるかということが大事になってくるのです。

(3) アフリカは従来、どうしても、劣ったとか支援が必要だといったような見方が固定化されていた面があります。しかし一方で、新興市場として非常に熱い注目を集めています。その背景には、豊かな資源であるとか石油価格の高騰で急成長を遂げているという面もありますが、それだけではなく、今地球上でほぼ唯一、若年人口が急増している大陸だということです。日本も韓国も中国も、経済成長を遂げましたが、すでに人口が減るのが目に見えています。次のマーケットは一体どこかというときに、アフリカ大陸の若年層というものが巨大マーケットの出現を予感させるものになってきているのです。アフリカの5億人くらいの子どもたち（アフリカ全人口の半分を占める）は、世界経済の行く末を左右するキャスティングボートなのかもしれないと考えています。つまり「みじめで遅れた大陸」なのではなく、「楽しみな大陸」に見えるのです。

(4) アフリカは、将来にわたって多くの子どもたちを抱え込むことになる若い大陸です。まずたくさんの子どもが現地で暮らしているという事実を尊重しながら、様々な側面について学び続けていきたいと思います。

2. 各パネリストによる報告「私にとってのアフリカ子ども学」

2.1. アフリカ教育支援 NGO 活動：村島正

当会は、1986年より主にアフリカ・ケニアにおける校舎建築、衣類等物資送付支援を行ってまいりました。物資送付に関しては、モザンビーク、アンゴラ、ザンビア、タンザニアを対象に、ストリートチルドレン、孤児、内戦による国内避難民、都市の貧困層、HIV陽性者など様々な方に支援を行ってきました。物資送付は、必要な物を必要とする方に届けて初めて意味が出てきますので、衣類の分類（着る人の年齢層やサイズ等による分類）の手配などもきちんとさせていただいています。作業にあたる人はアフリカに行くことさえありませんが、そうした方にもアフリカに対して関心をもっていただくということで意味がある活動と感じています。靴や衣類をもらった子どもたちの喜びようと言ったらこの上ありません。また、遥か遠くの日本にいる私たちが、アフリカで困っている人に想いを馳せること、実際に支援物資を送付することで、非常に勇気づけられたというご意見をいただいたこともあります。そうした気持ちが私たちの活動のエネルギー源となるわけです。

ケニアのガリッサというところで行っている校舎建築に関してご紹介致します。1986年当時、ここには学校の校舎がほとんど無く、親たちが土で作った校舎を使っていました。ところが、その校舎は雨で崩れてきてしまうのです。そこで、私たちに何とかできることがないかと立ち上がったのがきっかけでした。この地域は、農業には向いておらず、ヤギやラクダの飼育で生計を立てているのが一般的です。親は子どもたちに学校に行かせるよりも、家畜の飼育の手伝いをさせていました。ガリッサは、

ケニアの中でも識字率が大変低く見捨てられたような地域でしたが、私たちが校舎を建築したことをきっかけに、子どもを学校に送る親も増えてきました。今や生徒数が増え、見違えるほどのマンモス校になっています。中でも画期的だったのは女子校を作ったことでした。ここはイスラム社会で、結婚してない男女の接近は非常に問題視され、10代の子どもの妊娠なども教育の妨げとなっていたためです。女性の地位が低いこともあり、女性ならではの問題（レイプの不安、セクハラ等）もあります。そうした中で女子高生の中退を減らすには、イスラム独特の世界観を理解した上で、カウンセリングなどの支援を女生徒に差し伸べられる仕組みが大事だと思っています。教育を受けたイスラムの女性の先生たちが増え、その人たちがカウンセリングをできるようにするのが理想です。

また、ミコノの会は奨学金事業も行っています。貧困のため通学できなかった生徒が、ミコノの会の援助を受けながら勉学に励み、看護師や市長、弁護士といった立派な職業につくことが出来たという事例もあります。

以上のようにバラエティーに富んだ活動をしております。学校に対する支援というのは若者の暮らしを劇的に変えることもあります。私たちの活動を紹介させていただくことで、アフリカの子どもを多面的にとらえる一助とさせていただければ幸いです。

2.2. アフリカの子どもたちの学校と学校外での姿の違い：中和渚

東京未来大学子ども心理学部で算数・数学を指導する傍ら国際関係のゼミを持たせて頂き、アフリカの数学教育開発を専門として研究を行っています。私は、「実際に現地に住んでみないとアフリカの子どもたちのことはわからない」という思いから、青年海外協力隊の理数科教師として、ザンビア共和国で2年間活動致しました。アフリカの子どもたちに数学を教えながら子どもたちの学習について研究を行い、子どもたちの学校生活や学習の様子から見えてくるものもたくさんありました。一方で逆に学校での生活だけ見てもわからない子どもたちの姿があることにも気づかされました。今日はそのような点について、ご紹介させていただきます。

今回ご紹介させていただきますのは、ザンビア共和国南部のマザブカという小さな町の子どもの話です。まず私が勤務しておりました学校ですが、子どもの数に比べて校舎の数が少なく、学年ごとに時間帯を分け、同じ教室を使っていました。子どもたちは学校で何を学んでいるのでしょうか。よく言われるのは、ザンビアの学校の授業は教科に関わりなく「講義中心」ということです。先生が言ったことを単純に繰り返す、板書をとにかく書き写す、そういった一方通行の授業が多いのだと、私もザンビアに行く前は思っていました。しかし実際には、実験演習を行ったり、生徒の質問に気軽に答えたりと、生徒参加型の授業を大切にするすばらしい先生も数名いました。子どもは自分で何かをやってみるとするのが楽しいようで、そうした先生は子どもたちに非常に人気がありました。また先生とコミュニケーションを取りながら楽しく学んだ子どもたちはその教科の試験の成績がとてよかったのも新しい発見でした。

次に、子どもの学校内と学校外の姿についてよく注意して目を向けますと、同じ子どもでもいろいろな面が見られるというエピソードを3つご紹介します。

1つめの事例ですが、学校に勉強が全く出来ずあきらめてばかりの子がいました。しかし、その子が皆でキャンプに行った際にリーダー役を率先してやっていました。料理の時に、他の子の役割分担まで考えて効率的に作業していたのです。学校では、彼女のことを「できない子だ」とただ頭ごなしに思っていました。少し学校から離れただけで彼女の精神的に成熟した姿を目の当たりにすることが出来ました。

2つめの事例は、頑張り屋の男の子の話です。その子は数学があまり得意ではなかったのですが私のところに毎日問題をもらいに来るなど努力していました。ある日切羽詰まった様子で私のところへ来たその子が次のように言いました。「先生のことをお母さんと思っているから、日本に帰らないで欲しい」。その子は、母親を亡くしている子でした。私は、数学を教えておりましたので「子どもたちが数学ができるようになりさえすればよい」とだけ考えて子どもに接していた面がありました。その男の子の言葉により、一体自分はこの子の何を見ていたのかと非常に反省させられました。

3つめの事例は、お葬式での出来事です。「勉強が嫌い」、「人の話を聞くのも苦手」という学校内での子どもたちが、学内の子どもが亡くなって行われたお葬式に参加した際に誰からも何も言われていないにもかかわらず、一連の儀式でどう振る舞うべきかわかっていたのです。日本では考えにくいですが、子どもたちがかなりの数のお葬式を既に体験していて、自然に作法を学んでいたのです。

このような事例を通し、同じ子どもたちの学校での姿と学校外の姿は、本当に違うのだということを感じました。「貧しい」という言葉だけでは語りきれない一人ひとりの子どもを見ると、多様性があり興味深いです。学校の生活だけでは垣間見ることができない子どもたちの姿というものがあり、何度ザンビアの子どもたちに会っても、毎回新しいことに気付かされます。私の先入観が間違っていたと感じることもあります。そういうところでアフリカの子どもたちに対する興味・関心がつきないのではないかと感じております。

2.3. 「見えやすいアフリカ」「見えにくいアフリカ」：ウィリー・トコ

私はコンゴ民主共和国出身で、東京大学大学院学際情報学府で修士号をとり、現在博士課程で学んでおります。日本と欧米におけるアフリカのイメージについて、テレビ、新聞の報道、援助団体などのアフリカ関連活動内容を比較研究してきました。

私が注目している問題は、先進諸国におけるアフリカの認識が一方的かつ都合のよいものであり、アフリカの人々の主体性が真に配慮されていないことです。21世紀を迎えた今、このような認識が根本的に改められるべき、転換期ではないでしょうか。テレビなどで映し出されるアフリカの姿は、飢餓、戦争等の悲劇に見舞われている人たち、子どもたち、という悲惨なイメージが定着しているようです。援助機関、NGOなどでも、同情心を誘うように、寄付をお願いしやすいようにと、そうしたイメージが使われています。しかし、このような悲惨さをもたらす根本的な地球規模に起因する諸矛盾が取り上げられることはほとんどありません。メディアは「アフリカはかわいそう」と報道し、援助団体はこのような報道を反響するかのごとく「アフリカを援助する必要がある」という極めて単純な図式を用い市民（納税者・金持ち）に訴えて

いくのです。それが「見えやすいアフリカ」です。しかし、みなさんの発表にも既にありましたように、アフリカの子どもたちは恵まれている訳ではないですが、それぞれが幸せに暮らしている、たくさんの子どもがいるという事実を、まず知っていただきたいです。私は幼少期をコンゴの町で過ごしました。子どもでも働かなければならず、小学校の時に日本の子どもが通う塾などはおろか、あまり勉強しませんでした。こうした生活の話をする、先進国の人には「かわいそう」と思うのでしょうか、それでも日々の生活を私たちは実は楽しんでいました。

「見えにくいアフリカ」です。例えばアフリカのシエラレオネの様子を伝えた「Blood Diamond」という映画ですが、これは問題をリアルに伝えたものではありませんでした。この映画は、10年も経過してから当時の様子を写そうとしたもので、アフリカに対する偏見に基づいたもの、またそうした偏見を強めるものという印象すら受けます。いろいろと見えないものがフィクションとか映画に映し出されると、人々はそれをもとに恐怖心を増幅させてしまいます。最近は、「アフリカ・エキスパート」と呼ぶべきでしょうか、日本を含む先進諸国の人々がアフリカに出向き、帰国後そこで過ごした一定期間の経験を基に本を執筆するのです。巧みに収集された現地の人々の証言などが本のストーリーに盛り込まれるのです。アフリカの事情が把握されていないことが見え見えで、真のアフリカ問題に注目する書物は極めて少ない。ほとんどの作品は形だけを変え、「固定化かつ一元化されたアフリカ・イメージ」を再生産していることがほとんどです。このような現象を「アフリカの商品化」と呼びましょか。これがアフリカの問題と実態をさらに見えにくくしているのです。

3. パネルディスカッション

山田 (司会) : ここで今まで発表していただいた皆さんをパネリストに迎えまして、パネルディスカッションに移らせていただきます。それぞれのお立場から色々ご発表いただきましたので、議論の方向性を付ける意味で、私の方からちょっと共通の質問をさせていただきたいと思えます。日本の子どもの暮らしと、アフリカでそれぞれの方がご存知の子どもの暮らしを見て、類似点と相違点は何であるのか、私たちとどういったところがつながっていて、どういったところが違うから配慮をして良く理解しなくてはいけないのか、といった点について、それぞれのご経験・知識からご意見をいただけますか。

亀井 : 日本の子どもとアフリカの子ども。日本ももちろん多様です。町っ子もいれば村で育った子もいます。一概に比較はできないのですけども、日本はやはり少子化の影響もあるからだと思うのですけども、少ない子どもをできるだけ危険から遠ざけて育てよう、守ろうという大人の意識が強く、学校や保護者の様々な取り組みが非常に熱心に行われています。熱心であるがゆえに、逆に子どもが危険とはどのようなものであるかを知らずに育つことがあると思えます。例えばアフリカの子どもたちが、ナイフを使ってちょこちょこおもちゃを作ったりするけれど、日本では刃物は危ない

からやめなさいということになってしまいがちなんです。一概に比較するのは難しいのですが、アフリカでは非常に多くの子どもが生まれて、亡くなる子どもも多いわけですが、色々なことにチャレンジして、少々怪我をしても育っていくたくましさがあり、ちょっと日本の大人社会は子どもを手厚くケアしすぎているかなと感じたことがあります。

トコ：私自身、昔はアフリカの子どもでした。東京に来て修士課程の時に、アルバイトとして子ども英会話のミネルヴァで教えていました。恐る恐るアフリカ人（黒人）の先生に子どもたちを会わせ、親たちの教育に対する熱心な姿を目の当たりにしました。多くの親は、恐る恐るという姿勢やどこか焦っている様子を見せていました。でも子どもたちは外人の先生だからと臆することなく、元気いっぱい、本当に遊ぶのが大好きで、1クラス1時間、私は3、4時間彼等と一緒に歌ったり、踊ったり、音楽を楽しんだり、発音の練習をしたりしていました。やっぱり子どもの姿勢はどこでも変わらないという印象的でした。子どもがすごく元気をくれて、私の原動力にもなっていました。

村島：今トコさんの仰ったアフリカ人に対する態度というのに関連して、思い出したエピソードを紹介させていただきます。昔近所の子どもを連れて銭湯に行ったんです。うちの近くにケニア人が働いてる場所があって、その時に銭湯に3人くらいケニアの方がいたんですね。自分はアフリカ援助関係の活動をやっているのだから話に行かなければと考えていました。英語でいこうか、スワヒリ語でいこうかと一生懸命考えていたんですよ。すると子どもが先にわあーっとケニアの人たちに寄って行って、ハローとか言ったんです。ある意味で今仰ったことが非常に良くわかりますね。子どもたちは、相手がアフリカ人だとか何人だとかそんなこと全然考えないでわあーっと寄って行ってくれた。それからザンビアで子どもが風揚げしているところに出くわした時も、子どもはどこでも同じなんだなと感じました。

また、私が最初にケニアに校舎建築に行った時のことです。私たちが働いているすぐそばに大きな木があって、そこにロープを垂らして一人の子どもがブランコをやっていました。ずっと、何時間もやっていて、日本の子どもと比べると何て幸せそうなんだろうと感じました。また、モザンビークやザンビアでも似たようなことを感じたことがありました。子どもたちは、針金でクルマの骨組みだけ作ってそれを伸ばして手で操作できるようなものを、自分たちの手で作っていました。ちゃんとそこにトヨタとか書いてあるんですよ。ハンドルを動かすと、ロープが回る仕組みだったようですが、すごいなというようなものを作っています。小さいころからお手伝いや子守るのが当たり前という環境は本当に違うなと思うのですが、考えてみると私たちが子どもの頃は日本でもそういうことをやっていたんですよ。おもちゃといたらそこらへんにあるものを使ってピストルを作ったりしていました。そういうことがここ何年かの間に無くなってしまったのかなという感じがしています。

中和：私は月並みですが、子どもの「笑顔」とか「無邪気さ」というのは万国共通なんじゃないかなと思っています。もしザンビアの子どもたちと日本の子どもたちが学校で出会ったら、彼らはすぐ仲良くなれるのではないかなと思います。それが上手いかわからないのは私たち大人、親が警戒してしまうからという面があると思います。例えば日本人の子どもたちが黒人の子どもを家に連れてくるという時に、親が心配して何か言ってしまうということがあります。逆にザンビアで体験したのが、私が子どもの家に家庭訪問に行く時に、やはり家庭によっては白人や肌の色が違う人をすごく警戒していました。それには色々背景があるとは思いますが、子どもたちは元来は肌の色とか全然関係ないと思っているのではないのでしょうか。

似ている点についてもう一つ。子どもは無邪気なのですが一方で気を使えるというか、大人のことを思い測れるところがあると思います。この間、日本の幼稚園の先生が言っていたことです。3、4歳の子どもでも、お母さんが仕事で忙しい時に一日中幼稚園や保育園で待っているのですが、「うちのお母さんは忙しいから私が我慢して待ってるの。でも私は強いから平気」といったことを言うと言いました。ザンビアでも、「友達と遊びに行きたいけどお母さんに子守しろとかご飯作れとか言われたから行けなかった」という話を聞きます。意外に子どもたちって、どこの子どもでも色々大人たちのことを思いやって行動しているのを感じ、そこが似ているところかなと思いました。

違うところは先程のお話にもあったんですけど、ザンビアの子どもは何もないところから生み出すことができる。それと環境におもちゃというものが少ないということもあって、やっぱり歌と踊りが大好きです。子どもが10人くらい集まっていて、誰か一人が歌いだすと、輪になって合いの手を入れながら歌と踊りを始める。日本の子どもたちはゲームやおもちゃが豊富にあるので、何もないところから生み出すということに慣れていないのかもしれませんが、でももし物が無いという風に仮定したら、彼らは十分、クリエイティブなことを考えることができると思うので、それは環境次第なのかなと思います。

山田：今一巡してお話を伺った中で、日本とアフリカの間で、実は違うのは大人であって子ども自身はそんなに違わないんじゃないかという意見が複数の方から出ましたけれども、子どもはそうは言いつつも大人の空気を読んだり、一人の子どもであると同時に社会的存在の側面もあるかもしれない。社会の大きな流れ、政治とか文化とか貧困とか、そういうものと子ども一人ひとりの暮らしはどういう風に関わっていると思われませんか。

亀井：アフリカは多様でまた難しいのですが、子どもたちは、物が無いなら何でもかするという姿勢を早くから身につけているような気がします。例えばトーゴの子どもたちが道端の地面に輪っかを描いてビー玉をぶつけて遊ぶ。ビー玉を持っている子は、それでビー玉遊びができます。持っていない子たちは、何と輪ゴム二つで遊ぶ。一人が輪ゴムをポンと地面に投げて置きます。もう一人の子どもがポンと輪ゴムを投

げて重なれば勝ち、重ならなければ負けという遊びを延々と道端でやっているんです。ビー玉があった方がカチカチ音もするし派手にやれるけれども、なければ輪ゴムでもいいというふうに、資源が無いところで自分で世界を作ってしまうみたいなところは、全く同一ではないにせよアフリカの大人たちにも見られます。資源あるいは食の機会や家、色々なものが乏しい中でとりあえずやられっぱなしではない。ありあわせのものを組み合わせて何とか生活を切り拓いていく姿勢に通じているような気がしました。

中和：今のお話で、無いなら無いで何かを作り出すことができるということだったのですが、ちょっと揺さぶるようでなんですが、逆の感じました。私はアフリカの学校に2年間いて、子どもたちが学校生活の中で、ダメならしょうがないということを読んでいくきっかけになる出来事が多くあると感じました。例えば、社会科見学や大きな大会にみんなで参加しようとなった時に、子どもたちは何か月も前からとっても楽しみにしているのが、寸前になって行くことができなくなったことがありました。それは入る予定の予算が入らなくなったとか、何か予定していたことがダメになったとかの理由です。本当に当日になって突然キャンセルになることが私が働いていたわずか2年間の間でも10回以上ありました。その時子どもたちはがっかりするんですけども、でも「まあしょうがないか」と思わないと気持ちも切りかえられないので、そう思うようにしていた節があります。そこはザンビア人が大人になった時に、例えば物事に対して何かダメになった時に、「もうしょうがない」と何もせずその場をやり過ごそうと考えてしまうところに少し関連しているのではないかと感じました。

村島：今のお話と関係するかわかりませんが、ザンビアという国は、多くの国、七つくらいの国と国境を接しているながら、第二次大戦後どころも戦争していません。だからザンビアの人は元気が無くてダメなんだという言い方をする人もいますが、それは絶対に素晴らしいことですよと話したことがあります。国民性として我慢強いところがあるのかもしれませんが。日本の子どもはどうしても、どこかに売っているはずだとか、何とかなるはずだと思うところがあるので、物が無いという状態に我慢できないという違いがある気がします。

山田：「諦めることを身につける」というお話がありましたが、就学を含め、子ども時代に経験することがその後に影響を及ぼすと色々ところで言われています。学校は子どもたちの生活にどんなインパクトを及ぼしていると思われませんか。今おっしゃった様に、諦めることを身につける場であるかもしれないし、もちろん知識を身につける場であるかもしれない、もしくは家を離れて別の集団に属することによって家を取り巻く社会とは違うことを学んでいるかもしれない。学校に行って何を身につけているのでしょうか。学校はどんな役割を果たしていると思われませんか。

トコ：私自身がアフリカの子どもだったので、社会とのつながりという観点から少し自分の経験についてお話します。子どものころ過ごした場所の近所は非常に小さな、普通のスラムでした。ここで定着していた考え方がありました。それは魔術にまつわる話です。あるお婆さんが魔術師（ブラックマジシャン）だったという評判が流れていました。子どもの間では、彼女の家に近づかない方がいいという雰囲気が漂っていました。一人で、特に夜、その家の近くに歩いていると怖い。しかし、大勢の子どもでいると、ちっとも危なくなくて、はしゃいでお婆さんの庭を近道として平気で通りぬけたりしていました。大人の持っている社会観が何らかの形で子どもに伝わってきますが、子ども同士の世界ではそれがまた別モノに変わります。大人が「用意する」社会や学校などで何を学ぶべきかよくわかりませんが、私の幼児期について楽しい思い出が多く、勉強より友達とたくさん遊んで、お母さんのお手伝いを毎日していたことはよく覚えています。中学校に入ってからたくさん勉強させられましたから、それは大変でしたけれど。ちょっと答えになっているかどうかわかりませんが。

亀井：私が見聞した二例を比べながら思うことを述べます。私は、狩猟採集民の子どもたち、つまり生活の中心が森の中であって学校には時々行く程度という子どもたちの学校と、それから耳の聞こえない子どもたちが行く都市部のろう学校、主にこの二つのフィールドを見てきました。どちらにも共通しているのは、学校で同世代の子どもたちの集団ができるのは楽しそうだということです。森の狩猟採集民の子どもたちはそこで学ぶフランス語とか算数とかにはあまり興味がなくて、釣りのシーズンになればさっさと釣りに行ってしまうし、森の中にキャンプに行ってしまうしと、従来の伝統的生活が中心のようでした。しかし、村に下りてきた時にみんなでバナナを食べてキャーキャー遊んでいるところは、やはり学校という場は楽しいと感じているようでした。ただそこで中学、高校へと進学する狩猟採集民の子どもというのは私の調査当時はほとんどいませんでしたので、まだ「あの人みたいに頑張って勉強しよう」と後輩に思われるようなロールモデルはなく、学校にそういう面での機能は全然なかったように感じています。一方都市部にあるろう学校ですが、ここはちょっと事情が違って、やはりマイノリティーであるというという意味では狩猟採集民もろう者も似ているのですが、聞こえない子どもたちの場合は家庭で親たちが手話を使わないので、家庭生活の中で話し相手がないことが多いのです。だからろう学校の聞こえない子どもたち、手話を話す友だちに出会うことは最上の喜びになるわけです。そこを卒業して都市部でバリバリ働いて、あるいは社会運動やキリスト教の活動に従事して活躍している先輩たちが重要なロールモデルとして子どもたちに映っているようでした。子どもたちは学校が楽しいと手話で語ってくれました。学校には、フランス語や算数等の勉強を習うだけでなく、仲間作りの場としての機能があると思います。人材育成の循環ができれば、そのロールモデルを見つけられる場所というのは非常に大きい意味があると思います。ただそれは社会状況にもよるでしょうが。

山田：村島さんは、イスラム社会で女子就学が難しい中で、女の子が学校に行くこと

を積極的にサポートされているということでしたけれども、そういう、既存の社会環境にそのまま置いておいたら学校に行かない女の子たちが学校に行くということは、その子自身にとって、またはその社会にとってどんな意味があると思われますか。

村島：女性の地位が非常に低い所で決して当の女性たちはそういう状況をうれしいとは思っていないと思います。だから道があれば何とかして自分たちのやりたいことをしたいと感じていると思います。また別のことですが、うちのミコノの会が政府から無償で借りている土地で、職業訓練として車や農機具の修理、ミシン教室などをやっています。そこである程度覚えたら、例えばまずミシンを借金して買って縫い物仕事をしてローンで返すということをやってみるのです。とにかく何かを身につけて商売等でお金を手にする。それができる様になると女性たちも嬉しいのだと思います。

山田：ロールモデルというお話が皆さんから出てきましたけれども、何か学校に行ったらこういう風になれるというモデルを見ることができ、イメージが湧くという意味合いが大きいということでしょうか。学校以外の生活はどうでしょうか。遊んでいるところ。亀井さんがたくさん遊んでいるところの写真を見せて下さいましたし、トコさんも自分が子ども時代のお話をされましたけれども、遊んでいる時に子どもは何を学んだり、身につけたり、育んだりするのでしょうか。学校以外の子どもの生活の中にどんな学びや楽しみがあるのでしょうか。

亀井：一つ思い出した光景があります。小さい子どもがお皿に石ころを乗っけて練り歩くというごっこ遊びをされていて、それはちょっと年上の少年たちがやっている物売り、例えば肉、ドーナツ、卵を売るとか、そういったことを題材にして自分で再現して遊んでいるという風に見えました。学校に通うというのが唯一の未来像ではなくて、例えば物売りをやる、自然の中での生活では銃を、あるいはやりを構えて育っていく。そういうちょっと上のお兄さんお姉さんがしていることに子どもたちが憧れを感じているというのが、よく伝わってきました。

トコ：私の体験では、サッカーをしたり木登りをしたり楽しい時間を過ごしました。パパイヤ、バナナ、マンゴやプルーンに似ているサフ¹⁾などの果物を食べながら遊んでいました。たまに蜂に刺されて、大パニックになったりしたこともありましたが、遊びながら身についたこともあったと思います。

中和：私はザンビアの女の子のことをお話しようと思います。女の子は大体小学校6年生から中学校1年生くらいになると、何人かで固まってぶらぶら歩きながら、子守をしたり、どこかに座ってしゃべりながら髪を編み合ったり、お化粧の仕方を話し合ったりしています。最初はわからなかったのですが、情報交換と、先程の話の中にもあった大人の模倣をやっているということに気づきました。ちょっと背伸びした感じでどんな風に自分の外見を整えればもっと魅力的になれるかというような話

で盛り上がっていたのを思い出しました。

村島：ロールモデルという話でもう一つお話したいと思います。教育の面でケニア北東州、ガリッサ周辺は見放されていたというか、識字率も非常に低かったんですね。そういう中で、お偉いさんや先生はみんな中央から来ていましたが、ガリッサ出身で立派な職業についている人もいました。市長もガリッサ出身だったんです。また、一般の人が、「あの銀行の支店長もミコノで奨学金もらっていたぞ」という様な話をしていました。そういう話を聞いたら、我々のミコノの活動もあって、ガリッサの一般の人の中で「一生懸命がんばったらそうなれるんだ」という空気がちょっとできているのかなと思いました。

3.1. パネリストの発表を受けてのコメント

(1) 秋山裕之

本日はアフリカ子ども学に関連して気づいたことを、いくつかのトピックとして用意させていただきました。後ほど、全体討論の際にぜひ皆様のご意見も伺えればと思います。

私は学生の頃から子どもたちと地域社会の関係について研究してきました。特に博士課程に入ってから、ボツワナ共和国の中心、セントラル・カラハリ・ゲームリザーブ（以下CKGR）に住むコイサン系の狩猟採集民の暮らしの変化について注目してきました。1970年代末から、政府の定住化政策が始まり、1997年には、CKGRの外側に、何もない更地のところに政府が一つの村を作り、そこへ狩猟採集民全体をほぼ強制的に移動させました。新しい村の人口密度は急激に増大し、その結果狩猟採集活動が困難となり、移住と引き換えに政府から配られた牛を各家庭で飼育するような生活に変わっていったのです。

今ご紹介したのは私の研究の一例ですが、本日は私の専門である文化人類学の観点から、子ども研究においてでてくるトピック、主なものとして例えば遊び、学習、特に文化習得のような伝統的なものを受け継ぐということ、それから社会化（socialization）などについて話を進めていきたいと思います。

今回はいろんな分野の人が参加されているということですが、私の専門である文化人類学において、子ども研究をする場合には、子どもが成長して大人になっていく動態をみる場合があります。最近はどうなアフリカの田舎の村に行っても学校があることが多いので、子どもをみる以上は学校教育もみることになります。これは、学校教育を含めて子どもの日常生活そのものをトータルにみていく、すなわち子ども民族誌をつくっていく、という形の子ども研究だと思います。先ほど申し上げた狩猟採集民の例では、昔の子どもたちは学校で使われる公用語が自分たちの言語と違うため、授業についていけず中途退学してしまうことが多くありました。しかし、移住したことで街が近くなり、中学校に行く子どもも増えてきました。中学校に行った子どもたちは、たくさんの物を政府から配給されます。文房具や服や日常用品、それにおしゃれのためのヘアワックスまでもらいます。中学生は、政府からたくさん物ももらって、

街に寄宿して、長期休みになると自分たちの地元に帰ってきます。年少の子どもたちは、お兄ちゃんお姉ちゃんが街にでて、おしゃれになって帰ってきて、たくさん物をもっているのを見て憧れます。中学生は年少の子どもたちの非常に大きなモデルケースになっているのです。今では中学校への進学意欲がたいへん上がっています。

また子どもの学習に関してよく言われるのが、遊びそのものに学習効果があって、例えば今日も何人かの方がおっしゃっていたように、大人のしていることを真似ること自体が遊びになっている。大人としての振る舞いを、一つの作業に関わる技術的なものも含めて、真似て遊びながら学習する。例えば狩猟採集民では、男の子が3歳ぐらいになると、親が弓矢を作っておもちゃとして与えますが、親の世代はもう弓矢で狩猟はしません。弓矢は随分昔の猟の仕方です、効率が悪いこともあって廃れたのですが、今でもおもちゃとして残っています。子どもたちは弓矢でトカゲを捕る遊びをしますが、トカゲには結構使い道があって、たとえばマンガースをとるための餌にします。このマンガースを取るために子どもたちが使う罟は、大人たちが、レイヨウをとるために仕掛ける罟と構造的には全く同じです。大人たちが使っている罟と全く同じような罟を使って、トカゲを餌にしてマンガースをとる遊び。この遊びはもちろん実益もかねていて、捕ったマンガースを子どもたちで焼いて食べます。動物と子どもたちの関係で象徴的なのが、蛇ですけれども、この地域にはですね、コブラですとかブラックマンバというような簡単に人を死に追いやってしまうような毒蛇がいて、蛇がでると大騒ぎして逃げます。大きい蛇がでて大人たちが必死に殺そうとする。斧などで頭を殴って蛇を殺します。死んでしまったら全然怖くない。死んだ蛇を誇らしげに首にかけたり、しまいには縄跳びにしてみましょう。そういう様子を見たら狩猟採集民の子どもだなど思ったりするわけです。

子ども研究のトピックとしてもう一つ考えられるのは、子どもそのものというよりは、子どもと周囲との関係です。子ども同士の関係や、子どもと大人のパーソナルな対人関係に注目したり、あるいは地域社会、文化全体と子どもの在り様との関係をみたりする、というスタンスです。特に最近では、近代化による社会文化変容が、文化人類学の大きなトピックになっていますが、それが子どもにどう影響しているのかを見だし、子ども研究を通じて社会全体について考えるということです。子どもをみることによって社会全体の仕組みや、文化を研究していく。これが主に私が今軸足を置いている部分でもあります。

例えば、遊び仲間で誰と誰がどんな関係を持っているのか。系図に照らして、「こういう関係がある子どもたちというのは、こういうコミュニケーションをとることが多い」といった観察を日々重ねると、子ども同士の社会的な関係を、個人的な関係からある程度予想できるようになります。子どもたちをみていると、子ども同士で行われている非常に *personal* な関係の在り方が実は *social* な在り方と関連しているというのがみえてくる。このような事例を積み重ねていって、例えば子ども同士の関係、子どもと大人との関係を社会的文脈に落とししていくといったことを私はしています。

子ども研究を、特にアフリカ子ども学というくくりで考えていく上では、やはり、「なぜ子どもなのか」というのは、この分野の研究に関わったことのある人は、どこかで

自分自身に対して問いかけたことがあると思います。もちろん自らというのものもあるし、まわりの人たちからも「なんで子どもなのか」というようなことを言われる。もちろんたくさん理由があるけれども、例えば社会の基礎単位としての家族や世帯を深く理解したいといったときに、「家族」は既に子どもがいることをある程度含意しているタームなわけです。

また当該社会における Child Care System、地域の子育て力みたいなものを私は見えています。地域社会に内在したものとして、子どもをどうやって育てていくのか、簡単に言うと単一の核家族だけで育てているわけではなくて、地域社会全体で子どもをみている。そのときにどのような慣習等を彼らが機能させて子どもを大人にしていくのか。さらに、大人はかつて全て子どもであったということと、全ての子どもは未来の大人である、という部分ですね。私は、ジェネレーションという切り口で、社会・文化を時代とリンクさせて理解することができないかと考えています。古典的な文化人類学が受けてきた批判の一つに、「静態的に社会・文化をとらえている」というものがありますが、「世代」をみることによって、時代と寄り添った形で、社会・文化の在り様をみていくことができるのではないかと考えています。私は96年に初めてブッシュマンを研究したときに会った子どもたちをずっと追いかけています。その世代がどのように成長していくのか。一つの世代研究として、子ども時代の経験を記録しました。現在の子どもの将来の大人として意識し、また今の大人たちには「子どものころはどうでしたか」と過去を掘り起こすこともできる。「子ども」という時間を軸にして、社会・文化の動態をみるのではないかと考えています。

これらを踏まえて、今日のご発表を聞いて改めて思ったことですが、僕たちがアフリカ子ども学というときに、「子どもをなぜやるのか」については、多分いろんな答え方があって、それぞれみなさん自分の答えを持っている。それではなぜアフリカなのかということですね。アフリカには様々な国があり、一つの国の中にたくさんの民族があり、言語があり、歴史も様々です。ただ多様だって言うだけではアフリカをやっていることの積極的な意義がわからない。アフリカと言ったときに私たちがなんとなく共通で思い浮かべるものも、もしかしたらステレオタイプかもしれないし、あるいはそこに何らかの意味があるアフリカ性みたいなものが眠っているかもしれない。今日のパネリストのみなさんに改めて聞きたいのは、アフリカです。なぜアフリカなのかという部分です。

またここ近年は、国連なんか非常にアフリカにスポットをあてて国際何とか年って毎年やっていて、最近は特に持続可能性という文脈でアフリカに非常に強くスポットをあてていますが、そこで言われるアフリカと、僕らがここで今考えているアフリカ子ども学のアフリカは、どの程度リンクしているのだろうか。あるいは違うのだろうか。その点については私自身も勉強不足です。私は正直な話、なぜアフリカなのかと言われると、困る部分があります。「アフリカの中でもマイノリティ」のブッシュマンをみているという意識があって、マジョリティのボツワナの子どものことはほとんど何も知らない。彼らが街の中でどんな暮らしをしているかよく知らないんです。また国が違えば制度が変わりますので、制度が違うことで子どもの在り様っての

もだいぶ違う。いろいろな子ども研究の人たちをみてきた感想ですけれども、国の違いも大きい。でも一方で、アフリカという言葉で何か言えることがあるような気もしています。それでアフリカ子ども学でお集まりくださったみなさんに、アフリカということをもう一度ちょっと問い直してみたいなと思いました。

(2) 清水貴夫

私も文化人類学の研究をしています。今、秋山先生にすごくまとめて頂いたので、だいぶ話を割愛しながら、話をしたいと思います。感想を先に述べさせて頂きたいと思います。お三方のご発表を非常に興味深く伺いました。言いたいことは本当はたくさんあるんですけども、先ほど秋山先生が言われた点を、私なりにちょっと言い直したいと思います。まず、遊びとか学習とか学校教育というところですね。子どもを主体として考える、子どもを主体として学ぶということ、これが子ども学として子どもにアプローチする一つのスタイルになってくるかと思います。そしてもう一つですね、対人関係ですとか、地域社会との関係、社会・文化変容と子ども、と3つに分けてられましたけれども、私はこれを、他者との関係性の中から子どもをとらえていくやり方だというふうに思います。今日のご発表、おそらくトコさんのは少し違ったと思いますが、例えば NGO や援助関係の方から考えていくと、やはり子どもを他者と置き直してから考えるというふうに分類ができるんだろうと思いました。私自身も NGO で随分長く関わっていたもんですから、やはりこういう関係の中からどうしても自分自身の問題意識もたちあがっています。先ほどの秋山先生の「なぜアフリカなのか」「なぜ子どもなのか」という問いは、文化人類学に足を突っ込んだときに常に突きつけられている非常に鋭い刃のような問いかけではあると思います。ただやはり、子どもというのは明らかに、我ら大人からしたら他者なわけですから、他者でしかもアフリカというさらに二重の他者というアフリカの子ども、これに対してどうアプローチをしていくかというときに、子どもを主体として、例えば開発援助なんかも考えていくことが大事なのではないかというふうに思っております。

自分の研究の方を少しご紹介したいんですが、私のフィールドは西アフリカのサハラ砂漠の下の南側にある国ブルキナファソの首都ワガドゥグです。ワガドゥグ、田舎町だというふうに言われるんですけども、今人口 150 万人の結構な大都市となっていて、人口増加率自体はものすごい勢いでこの街が広がっております。僕も若者たちの研究をしていて、3つくらいテーマがあります。基本的に都市の話が一番メインです。子どもの話というのはそこから派生していつているんですけども、若者文化というものを修士課程の間に勉強しまして、今、「ストリートチルドレン」というまさに先ほど一番最初に亀井先生やトコさんもお指摘になられた非常にネガティブなところから問題をたちあげております。

ストリートチルドレンのシンボルになっているのがこの赤いトマト缶なんですね。2009 年のデータによりますと、ワガドゥグのストリートチルドレンは 8,063 人。その中でタリベというコーラン学校の生徒が 5,943 人、76% です。つまりイスラームとのつながりが非常に強いということをもまず前置きしておきます。

なんでタリベがストリートチルドレンと言われるのかということ、彼ら物乞いをする

わけです。物乞いというのは、イスラームの文脈の中では、金銭と引き換えに天国への切符を売る通常の商行為にほかならないとする研究者もいます。つまり私が子どもたちに10円くらいのお金をあげると、「あなたに幸福あれ」と必ず言ってくれるんですね。お金をあげて、それに対する見返りとして、幸福を祈ってくれるという交換があるんだと。こういう行為が、イスラームの宗教的な文脈の中であるのに、物乞いのスタイル、さらに、ストリートチルドレンのスタイルとして確立してしまうんだと言う研究者もいます。

イスラームの学校のうち、マドラサとかフランコ・アラブというものはかなり教育的な機関、公的な機関に近いです。これに対し、コーラン学校は寺子屋のようなものを想像して頂ければと思います。コーラン学校がどういう風に運営されているかという、基本的には生徒であるタリベの親からお金や食糧、納付金、それとイスラーム協会からたまに喜捨、教育の支援金がおりてくる他は自給自足が前提です。首都ワガドゥグでは、今、コーラン学校が733校あると言われていますが、人口増加とともに、コーラン学校も増えております。

あるコーラン学校の責任者が言うには、本来はコーラン学校というのは自分たちで畑を耕し、牛を飼いながら、コーランを学び、自給自足するのですが、村でも、砂漠化や干ばつのせいで、これだけでは生きていけなくなってしまった。そこで、35人ぐらいのタリベを半分に割って、半分をワガドゥグに送り込んで物乞いをさせ、半分は村に残して置くというようなことをやって、何とか学校を運営している、と述べています。

問題はここだけではありませんで、マラブーと呼ばれるコーラン学校の先生たちも携帯電話やバイクなど近代的な道具を持つようになりまして、それにお金が必要なものだから、子どもたち一タリベに物乞いをさせて、お金を毎日子どもたちから徴収していることもあるようです。それができないと子どもたちに暴力を振るうという報告もいくつかのNGOからされております。イスラームというのはそういう暴力的な宗教ではもともとありませんし、子どもたちに物乞いとか怠惰を進めるといったことはまずありえないが、仕事のないコーラン学校の教師が、自分の必要なものを得るために、生徒を物乞いに追い立てるという報告もあります。

つまり都市において、コーラン学校の自給自足がまずできなくなっている。物乞いをしないと食べていけなくなっている。かつ村にいた子どもが都市に行くわけですから、親が自分の子どもがどこにいったかわからないような場合も少なくない。また学校ごと都市に出て行って、現金を獲得するというシステムもできてくる。これがまた貧困という、先ほどトコさんがだいぶ批判的にお話になられましたけども、ネガティブな事情も間違いなくそこにはあるわけです。これを踏まえて、おそらくもう一つのトコさんの問題提起につながっていくかと思うんですけれども、「ストリートチルドレン」という分類がどのようにつくられてきたかということをざっくりお話しておきたいと思います。

まず、ストリートチルドレンという概念が生まれたのは1980年代なんですね。1980年代の中南米で最初に報告があったとされています。アフリカ自体、特に私が研

究しているブルキナファソあたりではですね、最初のストリートチルドレンの報告が2001年とか2002年くらいです。しかもそのときは50人とか、たかが50人から8,000人くらいまで増えている、と。そんなに社会が一気に変化したのかというと、おそらくそこはもう一度考え直さなければいけないところです。1986年に合意された「子どもの権利条約」の中に、子どもというのははしかるべき保護者に保護されなければならないと書いてあります。これがじわじわと適用されていって、ストリートチルドレンのような分類が生まれるわけですね。

ストリートチルドレンには、Children of street っていうのと children on the street という2つの枠組みがあります。Children of street は、ホームレス状態のストリートチルドレンと僕は訳してますけれど、家がなく、街角で眠っているような子のことで、children on the street (帰る場所のあるストリートチルドレン) というのは路上で商売をしている子、つまりさっきのトコさんの話だと、トコさんも昔は children on the street だった。今もこんな文脈にあてはめると、ストリートチルドレンの数はものすごい増えちゃうわけですね。だからはたしてこの枠組みではじき出した数字をそのままストリートチルドレンというふうに考えてしまっていいのだろうかというのは一つの問いかけです。ストリートチルドレンというレッテルを貼られてしまうことで、子どもたちがさらに不都合をこうむっている。さっきのコーラン学校の生徒の話なんかを考えると、一応先生がいて、コーラン学校からストリートに通って、物乞いをして帰ってくる。帰る場所があるストリートチルドレンであって、ホームレス状態の子どもとは問題の質が違うのではないか。だからもうちょっとストリートチルドレンのような子どもの問題、教育を受けられない問題などに対して、もう一度問い直すべきなんじゃないかという提言をしたいと思います。イスラーム教徒が多数派の社会において、イスラーム教育が重視されず、なぜこういう枠組みがあてはめられてしまうのかということを探りながら、つまり最初の問題から言うと、秋山先生の2つ目の指摘のように、やはり宗教と社会の問題などと子どもの視点の間にあるものがどういふものなのかということをもう一回問い直していきたいなと思っております。

3.2. 全体討議

山田：どうもありがとうございました。二人のコメンテーターのご発言が終わりましたので、発表者とコメンテーターの方々に前に出て頂きまして、討論をしたいと思います。今、お二人のコメンテーターから出た、質問、コメントを整理させて頂きたいと思います。まず、秋山さんから二つ出ました。清水さんからも同じような整理をして頂きましたが、遊んだり学んだり学校に行ったりする主体として子どもをみるというスタンスと、子どもを社会や対人関係の他者との関係の中で捉えるスタンスがあるんじゃないかというご指摘が出されました。

秋山さんから二つの質問があったと思います。一つ目は、なぜ子どもを見るのかということ。そして二つ目は、なぜアフリカなのか、アフリカといっても国際機関などが言うようなアフリカという地域全体のことなのか、それとも我々が子ども学で見よ

うとしているアフリカは、多様な中でも何らかの共通のアフリカ性があるのかといった問題提起だったと思います。

それから清水さんの方からは、都市空間における子どもの姿を通して、広く国際的に言われるようなストリートチルドレンなどと、実際に一つの社会や場所にいる子どもの姿には、齟齬が生じていて、グローバルな定義を当てはめると逆にレッテルを貼ってしまう弊害があるのではないかというご指摘があったのではないかと思います。

こうしたことに対しまして、パネリストの方から、ご発言をお願い致します。

トコ：なぜアフリカか。ジェフリー・サックスのような有名な学者や国連のような国際機関がアフリカの貧困撲滅、アフリカの子ども初等教育促進などを訴えることで、ある種のアフリカのイメージを定着化させる効果を生んでいます。今日の世界の人々はなぜアフリカの子どもがかわいそうだと思い、援助などをしようと思うかというのは、権威ある者がそう言うからです。実際、その都度の権力者の都合によるものです。有利な立場にある者は弱い立場にある者のリアリティを一方向的に構築する傾向が見られます。ですから同じような「本当にかわいそうな状況」に置かれている異なった弱者への対応は国、人種、国際情勢、利権などによって異なったりするのです。それは、困っている人々の主体性が殆ど配慮されないからです。なぜアフリカと関わろうとするか、地球市民、一般市民一人ひとりも深く考えなくてはならない時代が来ていると思います。アフリカの問題への解決はもはや一握りの金持ちや偉い人々やスターなどのキャパを超えています。

影響力を有するものはアフリカの実態はこうだといったら、漠然とサブサハラの人としか認識されず、この大陸に対する差別や偏見はこのままでは克服されてない。日本や欧米の人々は、メディアやNGOが伝えるアフリカ像をそのまま鵜呑みにし、あるいは関心すらない傾向にあります。「かわいそうなアフリカの子どもたち」のことは、UNICEFなどに寄付しているから良いと済まされがちです。

それは、援助はやるけれど、君が一人前として自立できるための環境は作らせないというのが殆どのアフリカ人・アフリカ諸国が直面している大きな問題の一つです。さらに、偏見や差別が蔓延するなか、CSR（Corporate Social Responsibility：企業の社会的責任）は人間の安全保障のためではなく、援助に依存し続けるための仕組みに化けていっています。「アフリカがかわいそう」と謳い続ける組織が増え、「アフリカの商品化」が進むのです。CSR そのものがPR戦略の一貫と扱われ、エゴの塊へと化しています。

亀井：トコさんのおっしゃってくださった事と、私の見解も重なるところがあるのですが、私なりの言葉で言いますと、「なぜアフリカか」「なぜアフリカの子どもか」という問いに対して、この会の企画者の一人として言わせてもらうならば、「アフリカ」「アフリカの子ども」というのは、特定のイメージの中に流し込まれやすい、フタをされてしまいがちな人々ではないかと思っています。清水さんのおっしゃっているような二重の他者というところであって、具体的な生活の文化が紹介される以前に特定

のイメージで語られてしまっている。だからそれを、そのフタを一度外すためにとりあえずの粹組みとして、「アフリカの子もたちから学ぼう」という姿勢は、スローガンとしては当面の間は有効なものではないかと思っています。しかし、実際は、ブッシュマンやボツワナの子どものように、個別の集団、個別の地域の子もたちに出会って紹介していくということが大事なのであって、いつまでもアフリカ全体といった均質のイメージにこだわる必要はないでしょう。アフリカをひっくるめてアフリカの子もはみじめだとか、全部が全部すばらしいなどくっってしまうことは、それはまた、逆の意味での偏見を強めることになってしまうでしょう。ですから、出発点としてはアフリカという言葉に依拠しますが、それ以降はそれぞれの子もに迫るのが良いのではないかと思います。

中和：私は、先ほどの、秋山先生、清水先生のコメントから勉強になる事が多かったのですが、秋山先生の「なぜアフリカの子もなのか」ということは誰もが一度は考えた事があるのではないかと、というご発言に、ハッとしました。私は子どもを見るという事があまりにも内面化されすぎて、一度も「なんで」という所を通っていなかったな、と思いました。じゃあ、自分がアフリカでどんなことを思ってアフリカの数学教育に取り組んできたのかを自問したときに、角度は違うのですが、数学教育に専門の軸足を置く中で「なんでアフリカの子もが数学を学ばなければならないのか」「なんで子どもが数学を学ぶのか」というところが出発点だったと思います。それで、じゃあ、なぜアフリカなのかという理由の一つですが、国際機関、UNICEFなどのレポートをみていると、教育の質に関する指標において、アフリカは他のどの地域と比べても低い。最近のPISAなどの学力の達成の国際調査などがありますが、例えば、南アフリカなんかは参加してますが、かなり達成度は低い。ただ、SACMEQというアフリカの学力調査では、南アフリカは相対的に高い位置にいる。ザンビアはSACMEQに含まれる地域の中で、下から二番目にいます。アフリカの民族文化は多様性に溢れているというお話もあったのですが、「なぜザンビアだけこんなに成績が低いんだろう？」と、そういう疑問があります。自分の中でずっと感じていたのは、そういうレポートなどで語られるのはいつも、「子どもができないので学習の達成などを上げないといけない」という一様化された事実の一端です。でも、アフリカの教育研究の中で、例えば、数学に関して子どもがどういう課題をもっているのか、英語に関してどういう課題をもっているのかということは、ほとんどみえていない。では「実際の子もたちは何ができて何ができないんだろう」「どういうところが得意でどういうところが苦手なんだろう」ということを重点において自分はみていきたいと考えておりました。

村島：私はアフリカ子ども学という言葉をちょっと前に聞いた人間なので、その事に関しては何にも申し上げませんが、なぜアフリカなのかというところについては、自分自身もよくいわれるところなんです。私自身は、これは一つのご縁だと思っております。それは、「お前はなんで春日井市に住んでいるのだ」という問いと同じような

ものだと思います。「お前らの近所にも困っている方がいるだろう」とおっしゃる方もいます。けれども、「おたくの子ども大変ですね」といっても、「いやほっといてくれ」と言われるわけですね。一方でこういった国もあり、私たちができること、助けられることがあるというので、私たちはやらせてもらっております。ただ、後悔はガリッサがイスラムの土地であるということですね。酒を飲むのがちょっと厳しい、これが不便ですけども、今では自分たちの場所ができましたので、そこでどんちゃん騒ぎをしても怒られないのでいいんですけども。そういったアフリカの地に何かをしていきたいということは、必ずしも日本のような暮らしをしていくというようなことが幸せになるというのではなく、逆に、ゲーム機もなく、テレビを見る事もないような子どもたちと日本の裕福な子どもたちとは何も変わらないのではないかと。ガリッサの子どもたちが不自由しているのではないかと言ったらそんな事ない訳ですね。じゃあ何がちがうのか、日本のこういう暮らしの方が幸せなんだろうかと、逆に日本人たちにお伝えしていくのが私たちの立場かなと感じております。

山田：では最後に、フロアの方も是非参加して頂いて、これから、この子ども学の会を続けていくにあたって、子どもをどういう切り口で語っていくのが良いのかということにつきましてご意見を頂きたいと思います。今までお話の中で、子どもを主体としてみる部分と、子どもを他者との関係性で見るとありましたが、関係性ということでのいうのなら、子どものどこを切り口にみていくのか。例えば、子どもの暮らしのなかでも、遊んでいる部分とか、生産している部分、消費している部分、大人と関わっている部分などいろいろとあると思うのですが、どういった切り口から見たらいいかという点で、ご意見を頂けますでしょうか。

齊藤龍一郎（日本アフリカ協議会）：共催者の一人の齊藤です。今日は二つあります。一つはこれからの契機ということ。もう一つはなんでアフリカの子どもなのかということ。単純に言ってしまえば、今アフリカの子どもたちってアフリカの人口の半分くらいを占めていて、国連子ども条約風に言えば子どもの世界ですね。これは新しい世界、新しい経験です。これまでも例えば、明治期の日本においても若い世代が人口の多くを占める時があったと思います。そのときの経験というのが、これを機会に掘り起こされたら面白いと思うんです。やっぱり明治の日本ってのは指導者がみんな若いんですね。20代、30代の人たちが国を引っ張っていく人間でした。そして、これからのアフリカの国々は単純に考えても、そうならざるを得ません。そのときに、片や「先進国」を代表して出てくるのが年寄りばかりでは、お互い話が通じないということになりかねません。そこで先ほど、世代を超える教育が必要だというお話がありましたけれども、歳のいった人間には歳のいった人間なりにそういったことを想定して考える時が来たんじゃないかな。これが一点。

もう一つは、先ほども出たロールモデルについてです。ウガンダの農村部では、女性が7割を占めるそうです。その話を聞いて思い出したのは、かつての東北の冬場ですね。おじいちゃん、おばあちゃんとおかあさん、おねえさんに子どもたち、そして

出稼ぎにいけない人たち—障害者や、あるいは端から見れば出稼ぎに行く能力のない「役立たず」の世界でした。アフリカでは、これがどうも恒常化しているらしい。こういう世界について考える際に、これがたまたまアフリカのウガンダの課題というだけでなく、現代社会が世界中各地で直面している重要な課題だと思います。

今後のアフリカ子ども学ということで、言っておきたいのは二つです。一つは、今日は話題として出なかったお金の話です。お金の話というのは見え隠れしています。トコ君が少年時代にパン売りをしていた話なんか初めて聞きました。今日、この場ではトコ君の話は、お金というよりは、子どもとして、お母さんに褒められたいというところに焦点が当たっていたんですが、現実的に、お金の話としても極めて重要な提起であり、こういった経験を多くの子どもが持っているのだと思います。日本では、小学生や中学生は、自分でお金を稼ぐという経験が基本ありません。なので、高校生になって、公然とアルバイトできるようになると嬉しいだろうなと思います。そういうお金の関係が一つです。

もう一つは、食へのアクセスです。25年ぶりにエチオピアが食料危機だというので、知り合いの医師が、3年前にエチオピアに調査に行きました。彼が行く前に、実際に食べ物が必要な人は家で寝たきりだったりして食料配給所に来ないんじゃないか、あるいは、子どもが配給所について、食が配給されるようなシステムになっているのかどうか、気がかりだと話していました。特に子どもと食の関係には大人をはさむ必要があるという社会認識になっていて、大人が出てこないと子どもを通してでは食が保障されないのではないかと思われるのです。でも、さっき言ったように、国の半分以上が子どもである現状で、そういう人たちが食にアクセスするためのありかたというのを丁寧に見ていくことも課題だと思ったりしました。

竹ノ下祐二（中部学院大学）：今回とても学際的で、いろんな方がいらっしゃるのでとても勉強になったんですけども、アフリカ子ども研究会のこれからということに関連して、これはアフリカ研究のなかで子どもをトピックにして考えていこうということなのかなと私は感じました。そうやって考えたときに、私は子ども学部というところにいるんですが、専門は霊長類学です。大学に就職した時はですね、自分以外全員、子どもの専門家だったのですごく小さくなっていたんですけども、大学にいらっしゃる子ども学を専門になさっている方っていうのは、基本的には幼稚園、保育園、小学校の先生をつくることに興味をもっていらっしゃるんです。こういった方が、じゃあ、アフリカの子どもに興味をもっているのかっていったら、びっくりするほどないんです。県外の、日本のことなんかには、興味をもっていらっしゃるんです。学生なんかはアフリカの事でも興味があるんですが、まあ、あんまりいない。それは、日本の私の大学だけが問題なのではおそろくない。ちょっと2、3年前に読んだ本で、アメリカの人類学者が途上国の研究事情について書いていたんですが、アメリカの子ども支援の文脈において、途上国の異文化の子どもの状況っていうのはスパイスでしかないっていう事をいわれているんです。今日聞いたお話は、今までのアフリカの子どもたちに向けられたステレオタイプをとっばらって、社会の姿を明らかにしたいとい

うところに向けられていて、それは評価されて当然なんですけれども、では、日本の文脈理解のために、スパイスとなるものを日本の子どもたちに与えられているのかなとなると疑問を感じる訳です。

言ってみれば、スパイスついでにいうと、「インドのカレーっていうのはハウス食品が出しているようなものだよ」って思っている人たちにとって、じゃあホンモノのインドのカレーっていうのは、かけて黄色とは限らないし、ジャガイモが入っている訳でもないし、いろいろある。こんなふうにアフリカの子ども事情のステレオタイプというのいろいろ出てきた。それはそれでおもしろい。だからといって詳しくインドの事を説明してくれたら、「なんでインドなの？なんでカレーなの？」ってなる。それがこの研究会だと、「なんでアフリカなの？なんで子どもなの？」という質問になっていると思うんです。子ども研究、子ども学ってところから、アフリカの子どもの学びの意味を考えてみたときに、やっぱり私はちょっとフラストレーションを感じたのです。つまり私たちの社会における子どもとは何か、つまり、アフリカをとっばらって子どもとは何かということをおろそかにあまり考慮されていない。ストリートチルドレンという言葉をはじめ、アフリカの子どもたちは様々なラベリングをされているというお話がありましたが、実は、子どもという言葉自体がある種のラベリングであって、子どもというものを自分で考えられていない。子どもをどう理解するか、子どもっていうとどんなトピックがあるか、今の日本の社会でいわれているような課題をそのままぞっているような感じがしました。秋山さんのコメントの中に、遊び、学習、学校教育ってありましたが、それっていうのはやはり、日本人が子どもってものを考えるときに思い浮かぶトピックなんです。アフリカの子どもを眺めてきたことによって、子どもを理解するトピックとして出てきたもののように思えないんです。

一つだけエピソードをご紹介します。私アフリカのガボンで調査してまして、2年前、私のカウンターパートの細菌学者の研究者が数日間大学に来てくださいました。で、うちの学生にですね、せっかくアフリカの方が来てくれたのでアフリカの事なら何でも聞きなさいと言いました。学生が「アフリカの子どもはどんな遊びをしますか」と聞いた。そしたら「アフリカの子ども遊び。そうね、雨の中で叫ぶ」って答えられました。そうしたら学生は絶句。学生が期待していたのは、おにごっこをする、とか縄跳びをするとか、名前のついた遊びの事を聞いたつもりだったんですが、でも彼はそんなことを考えてなくて、子どもの頃に何をやったら楽しかったのかなって振り返ってくれて、雨の中で叫ぶのが楽しかったって。「いや、そういう事じゃなくてもうちょっとこういう風にしたっていうのがないの」って聞いたら、「そうだな、雨の中でシャンプーつけて髪洗った」って。実はそういうのは、日本の子どもの遊び研究において、たとえば、雨でスキップするというのは研究の対象にもなっていない訳ですね。それがアフリカの生の声を聞いたときに話が噛み合わないものということになっていた。そういう噛み合ないっていうのを今回の話の中であんまり感じなくて、噛み合う世界で終わっちゃっていたのかなって思います。トピック自体をアフリカ発のものにしたら良いんじゃないかなって思いました。

山田：本当は司会があんまり出ちゃいけないんですけど、とても重要な点を今ご指摘頂いたと思います。私はアフリカ研究ですけども特に教育学が専門です。教育学というものの根本に、「子ども」という、大人とは違うカテゴリーの存在が、ヨーロッパで発見された、というのがあります。子どもという時代がある。それに基づいて教育というものが始まっていて、そういう枠の中から出ない理論枠組みで教育を論じている。それをアフリカでやろうとする不快感というか、全然話が説明づけられない感じというか、そこが私自身の子どもの学に関わる、個人的なきっかけです。教育学を再構築しなければならないという、その発想が根底にあるので、竹ノ下さんがおっしゃっている点は非常に重要で、教育学であっても、人類学であっても、学を司っている根本の価値基準そのものに制約される部分というのがどこかにあるんじゃないかな、という私自身も思っている非常に重要なご指摘だったと思います。

稲泉博己（東京農業大学）：山田さんもおっしゃった通り、竹ノ下さんのおっしゃった点は私も同感です。私、主催者の一人としての関心としては、アフリカ発のトピックを考えるというのはもちろんなんですが、文化人類学の先生方と違って私の専門が農業なので、子どもを見るっていうのは、ある意味副業なのです。アフリカで文化人類学の人子どもをみる、これは仕事として成り立つんですが、日本で、同じように私たちが子どもを見るっていう事が仕事になるのかな。考えると、親としてや教師として関わることはあっても、それから外れて、日本とアフリカの子どもの両方を見るという事がなかなかできない。そのなかで、私がアフリカでたまたまみていることについては、私は、アフリカという枠を全くとっばらって考えています。それは自分が学生に対して接するとき、いつもフィードバックできる事。竹ノ下さんがおっしゃったように、そうか、雨の中で叫ぶのが楽しいのか、じゃあ、うちの学生には何が楽しいのだろうか、そっちから引っ張ってきます。山田さんがおっしゃったように、ヨーロッパで成立した教育学から踏み出したい。おそらく、山田さんの指摘されたのはルソーのエミールからだと思いますけれども、僕はエミールをまだ十何年ずーっと学生と一緒に読み続けています。それで留まる事もなくて、今でも読み続けているんですが、それでも、毎回毎回発見がありますし、その文脈から一番興味をもっているのは、東北や九州で有機農業をやっている人たちです。彼らは教育論が体から出てきます。僕らにはないものです。彼らの教育論というのは、地域にも根ざしているし、彼らの生産にも根ざしているし、そこからまた教育されていくという形があります。私は、それらの人たちから学びたいし、同じようにアフリカのお百姓さんや子どもから直接学ぶ機会がほしい。それは今回の発起人である亀井さんのおっしゃっているように、親がこう言っているとか、学校の先生がこういっているとかじゃなくて、子どもたちに直接触れていく事で、私たちが日本で接する子どもたち、大学生も含めて理解していくことができるかなって思っています。なんでアフリカかっていうのは、先ほども申し上げたように、たまたまアフリカだし、そこに副業として子どもをみる立場にいるから、それを僕は日本の学生たちとの関係に活かしていきたい。僕のアフリカ子ども学はそこが出發ですし、今回もそのために来ました。

安藤寿康（慶応大学）：私も山田先生と同じく教育学なんですけれども、学部は、行動遺伝学って言って、遺伝の精神的なものの心理的な形質に関して、影響を調べるものでこれを20年以上やってきてます。人間の遺伝子から人の成長を見るという視点で、進化の過程での子どもって何なのか、教育ってなんで人間だけなのかっていう関心から、教育ってのがないと言われていたアフリカの子どもを見てみたいと、新参者でここに来たんですけれども。今、共感された意見が続いたわけなんですけど、まったくもって同感で、今回、文化人類学的な、つまり文化的な関心から、違い、差異というものを見つけるといって、ディテールのおもしろさを語る事も多かったんですけど、その背後にみられるのは、「人ってそもそもなんなんだろう」「人って子どもを通してしか大人にならないのか」っていう問いがあると思う。その子どもの成長の度合いとか様相をみないで大人の事なんかわからないんじゃないかって、まあ、ピアジェなんかはそういう事考えたんですけれども。そういう視点で見たときに、とっぴり西欧、日本の視点に浸かっている人間たちにとって、アフリカって文化の中の、子どもってというのは方法として非常に興味深い。つまり、方法としてのアフリカ子ども学というのはあると思う。アフリカそのものに関心を持っていらっしゃる方もたくさんいらっしゃるでしょうし、そういう意味では、副業としてという話も出ていましたが、私もそんな感じかもしれません。ガッツリと大きく視点が変わってしまうことによって、見えてくる人間ってそもそもなんだったんだろう、私たちの社会ってなんだったんだろうって。今の私たちのこの社会を支え直すためにアフリカの子どもから学ばなきゃいけないこともあるんじゃないのっていうのはあるんですけど、でもどうやってこの学問に結びつけるのかっていうのはすごく難しいところですね。私、実は日本子ども学会の理事をしていますが、子ども学を一つの学として捉える人ってあまりいないんですね。みんな自分が保育をやっているとか、心理学とか、教育学とか、っていう人が子どもを方法として交流する事で、自分たちのところにいるだけでは見えてこない所がみえてきたりして、おもしろがって子ども学を続けていくところがあるんですけど。アフリカの視点っていうのは、人間の普遍性っていうのにたどり着く非常に興味深い方法なんだろうなと思っています。先ほど、霊長類学と竹ノ下先生もおっしゃっていましたが、もうちょっと生物学的な視点を入れていくという事を気にかけてほしい。例えば、霊長類もそうですし、生活心理論をやっているような人たちあるいは、進化心理学とか、あるいは人間行動心理科学をもってくると、文化のディテールを語る時に一つの筋が出てくるんじゃないかな。例えば、遺伝子だとか、脳科学とか、もし本当に入ってきたら、面白い事がいえるんじゃないかなと、思っています。

山田：ありがとうございます。最後にもう一度パネリストとコメンテーターからそれぞれ一分をお願いします。

亀井：いろいろ批判も含めてご意見をありがとうございました。アフリカの子ども学について、やろう！やろう！といって集まった者たちが始めた、まだヨチヨチ歩きの会ですが、今後ともよろしくお願い致します。

トコ：いろんなトピックと方法論、学際的にはいろんなことを考えるのがいいじゃないかと思います。でも私は、実践的な目的で研究が成り立っていくのも良いかと思います。例えば平和とか、人がもうちょっと良くなるためにとか。もちろん共通の枠組みを作ってからだんだん絞っていけば良いので、今回いろいろ学べて私は良かったなって思っています。ありがとうございます。

村島：最初にいったように25～6年ずっとやってまいりまして、年齢も上になり、会長も私と一つ違いです。もう今はガリッサの敷地の中に若くしていなくなった人も含めて3人分の遺骨が眠っています。そういった遺骨塔を建てました。それで、会長か私、どっちな残った方が骨を持っていくという様な話を真剣にしている。そんな覚悟しております。もう一度、なんでアフリカなのかっていう事を自分自身にも問い返す事が大事だなって思います。勉強になりました。どうもありがとうございました。

中和：本日はどうもありがとうございました。私も自分の発表よりも他の先生方の話や最後のいろいろな方からのコメントをお聞きして、頭がパンクしそうなので、それは持ち帰ってゆっくり勉強させて頂きたいなと思っています。また呼んで頂けたらと思います。ありがとうございました。

秋山：どうもありがとうございました。実は私の勤め先が竹ノ下さんと同じような環境でして、学生の6割くらいは、保育士や幼稚園教諭や小学校教諭を目指すようなところです。そこで勤め始めたところで、私の専門性って何なんだという事が問われて。私自身は、自分の培ってきたものを日本の学生にフィードバックしていくために、今一度アフリカの子どもについての研究を捉え直す必要ができました。私自身アフリカに対する意識が低いところがあったので、今回はとても良い勉強の機会になりました。ありがとうございました。

清水：竹ノ下先生のご発言に感銘を受け、私もそうだなと思っています。文化人類学を専門にしている者が何人も壇上におられますけれども、実は文化人類学って怪しいものだという事を私も自認しているんですけども、特に子どもの調査をしてからこんな事がありました。私はストリートチルドレンの調査をするときに、調査助手を彼ら自身に依頼します。ストリートチルドレンを引き連れて僕は調査をするんです。彼らは自分たちの境遇を話すとお金をもらえるという認識があるので、私のポケットに一杯の小銭を入れていく訳ですね。それで、私は一気に有名人になる訳です。あのおっさんのところに行って、なんか話をすればお金をもらえるんだって。あるストリートチルドレンの子が私に「お前なんでそんな事を聞くんだ？」というんです。私の聞いた質問というのは例えば、なんであなたたちは村から出てきたんだと。すると彼らは、仕事を探しにきたんだとか、村には食べ物がないんだとか、いうんです。で、「あれを本当だと思ってる？」と。「お前が金を渡しているから、お前が好きそうな答えを僕は答えているんだ」って言われて愕然としました。今まで私が取ったデータとかっ

ていうのはそういう怪しさがつきまどっていて、常にいろんな分野から検討を加えることによって、子どもっていう、理解できない他者、確かに自分たちも通ってきた道ですが今となっては理解できない子どもという他者に対して、理解するときに、いろんな分野からのアプローチって結構大事になってくるんじゃないかなってのを思いました。ありがとうございました。

山田：本日は大分時間を超過しましたが、熱いディスカッションができたのではないかと思います。どうもありがとうございました。

注

- 1) 本当の名前は safou (サフ)、語源は Nsafu (キコンゴ語)、African pear とも言われる。コンゴ (民・共とも)、カメルーンやガボンなどで生産される果物。

ケニアにおける初等教育の量的拡大 —住民参加による教室建設の事例を通して—

景平義文

(元アフリカ地域開発市民の会)

はじめに

近年、ケニアにおける初等教育の就学者数が増加している。就学者数増加の要因としてあげられるのは2003年に導入された初等教育無償化政策である。就学のための費用が軽減されたことが、就学者数の増加につながっていることは確かである。しかし、就学者数の増加は政策的な観点からのみ理解されるものだろうか。

筆者がアフリカ地域開発市民の会（CanDo）というNGOで2年半活動した地域においては、近年、地域住民が熱心に新設校の設置のために努力している。ケニアにおける新設校の設置には、地域住民が自ら資金や労働力を提供することが一般的である。彼らは多大な金銭的、時間的負担を負って自分たちの地域に学校を作っている。こうした地域住民の取り組みを鑑みると、就学者数の増加は政策的な観点からのみではなく、地域社会や人々の教育に対する意識、そしてその変化を視野に入れなければならないことに気づく。

本稿では、CanDoがムインギ東県で実施している教室建設事業の経験から、新設校設置に取り組む地域住民の姿を描く。本稿で描かれる地域住民は、厳しい生活環境の中でも自分たちの地域に新しい学校を作ること求めており、そのために大きな負担を負うことを自らの役割としている。その役割意識の底流には、相互扶助の活動であるハランベの伝統が流れている。そして、学歴至上主義のケニア社会において高まる教育熱が、新設校設置のエネルギーを生んでいる。こうした地域住民の姿から、彼ら自身の主体的な意思によって教育の量的拡大が進んでいることが理解される。

ケニア社会に伝統的に存在した慣習や、新たに生まれている学校教育に対する熱気が存在するところに、無償化政策が導入されることによって近年の就学者数増加が現象として発生しているのである。このことは社会や人々の意識や、その変化の方向性に対し新たな政策が上手く作用したということの意味している。言い方をかえると、政策でも援助でも、社会が向かっている方向に一致しない限り期待するような効果は得られないということである。現在、ケニアでは教育の質の低さが大きな課題となっている。教育の質の向上の達成にも、社会に対する理解と、その向かう方向を見定めることが不可欠である。

1. 学校を作る地域住民

1.1. 教育の量的拡大と地域住民

教員は1人もおらず、教室で子どもたちが何をやるわけでもなく机に座っている。

こうした光景は、近年設立された規模の小さな小学校ではしばしば見られる。この現実を目のあたりにすると、「教育とは何か」「学校とは何か」という問いかけが浮かんでくる。子どもたちは学校に通っている。しかし、子どもたちは学校で何を学ぶことができているのだろうか、とはなはだ疑問になる。外部者たる筆者の感覚からすると、このような学校教育にどれほどの意味があるのかわからなくなる。

しかし、これはあくまで外部者の感覚であって、学校周辺の地域の人びとの感覚ではない。地域の人びとは、学校を新設するために大きな努力を払い、そして新設後も教室の数を増やし、教員を雇うために苦勞し続けているのである。外部者にはその意味が疑わしくなる学校教育であっても、地域の人びとにとっては非常に重要なものと受け取られていることは間違いない。そうでなければ、干ばつが頻発し、生きていくことすら困難な状況において、学校を作り、大きくしていくことを目指すはずもない。

本稿が射程とする「地域」とはケニア共和国東部州ムインギ東県である。筆者の所属していた CanDo は、1998 年以來ムインギ東県で教室建設、保健教育、環境保全などの活動を行っている。ムインギ東県は首都ナイロビの東、約 200 キロに位置している。気候は半乾燥地域から乾燥地域に属している。年間降水量は少ないところでは 300 ミリ程度であり、畑作のみで生計を立てていくことは困難である。そのため、牧畜も重要な生計手段となっている。近年、頻繁に干ばつに見舞われており、農業、牧畜で生計を立てるのがますます困難となっている。特に 2007 年から 2009 年にかけての干ばつは非常に厳しく、その間農作物の収穫は乏しく、ウシなどの家畜は餓死し、道端に散をさらすような状態であった。そのため、現金収入を求め都市部へ出稼ぎに出ることが一般的となっている。もちろん、このような厳しい生活環境がケニア全土であてはまるわけではない。ケニアの他地域、例えばリフトバレーやケニア山周辺の地域に行くと、違う国にきたような感にとらわれる。これらの地域はムインギ東県のような半乾燥地に比べると水が豊富であり、農業の生産性が高く、生活は比較的安定している。しかし、半乾燥地あるいは乾燥地をその国土に多く抱えるケニアにおいて、ムインギ東県のような地域の状況を理解することは、ケニアの現状を認識し、その開発を考えるうえで大いに示唆を与えるものであろう。

ムインギ東県における初等教育就学者数は増加している。全国およびムインギ県¹⁾の初等教育就学者数の推移は表 1 のとおりである。初等教育就学者数増加の要因として第 1 に挙げられるのは 2003²⁾ 年の初等教育無償化である。家計の負担となっていた授業料が廃止されることによって、それまで経済的な理由により学校に通うことができなかつた子どもたちが学校に通うことができるようになった、という理由である。2002 年以前の初等教育就学者数は、おおむね横ばいであったのに対し、2003 年以降は大きく増加しているため、初等教育無償化が教育の量的拡大に影響を与えたことは間違いない。しかし、初等教育の無償化で就学者数の増加要因を十全に説明できるかどうかには留保が必要である。

ムインギ東県では、近年新設校の設置が多い。ムインギ東県ゲニ郡における 2006 年の小学校数は 25 校であったが、2009 年には 36 校に増加している。特に人口密度が低く、既存の小学校までの距離が遠い辺縁部における新設校の設置が目立つ。ケニ

アでは教室を建設する主体は多くの場合、政府ではなく保護者を中心とした地域住民である。これら地域住民は大きな負担を負って自分たちの地域に学校を建てている。自分たちの地域に学校を作る地域住民の姿に接すると、教育の量的拡大が、単に無償化政策によってもたらされたと考えるのは不十分であるように思われる。「初等教育無償化によって就学者数が増加した」という図式は理解しやすいものであるが、就学者数の増加はこのような巨視的な図式でのみ理解されるものではないのではないかと。学校を作る主体が地域住民であるならば、その動きは政策的な文脈よりも、地域の文脈の中で生まれてくる動きであり、就学者数増加の要因を説明するためには地域住民にも目を向ける必要があるだろう。

学校は地域住民が長い時間をかけて作っていくものであり、そのプロセスは複雑かつ多様でもある。次節ではムインギ東県における新設校設置の過程について説明する。

表 1 全国およびムインギ県の初等教育就学者数の推移

年	2002	2003	2004	2005	2006	2007
全国	6,062,742	7,159,523	7,394,763	7,602,511	7,632,113	8,330,148
ムインギ県	N/A	104,696	108,303	112,554	111,946	125,399

出所：Ministry of Education (2005, 2009a, 2009b)

1.2. どのように新設校は設置されるのか

新設校設置の過程として通常イメージされるものは、政府が予算を確保し、建設業者に発注し、全学年のための教室が建設され、開校するというものであろう。しかし、ケニアにおける新設校の設置は必ずしもこのイメージに即しておらず、時として完全に逸脱している。その理由は、ケニアにおける新設校の設置が多くの場合、地域住民の主導のもとに行われるからである。ケニアには、ハランベという伝統がある。ハランベとは、地域住民が葬式などの地域の出来事にお金を出し合ったり、学校や保健施設などを建設したりする相互扶助あるいは自助努力の活動である。初代大統領のジョモ・ケニヤッタはハランベを通じて、地域住民が公的施設の建設などの行政機能を補完する政策を推進した。その政策下における政府の役割は地域住民の自助努力を支援するという限定的かつ二次的なものにとどまる。現在においてもこのハランベの伝統は息づいており、学校の新設に主に携わるのは地域住民なのである。もちろん、政府系の資金やNGOの支援が入ることはあるので、地域住民の貢献が常に100%になるわけではないが、地域住民が大きな役割を果たすことが前提とされている。

では、新設校の設置にあたって地域住民が具体的に何を行う必要があるだろうか。ムインギ東県における過去の経験からまとめてみる。県や郡の教育局との折衝などの行政手続きに係るものを除くと、土地、資材、資金、労働力を調達することが必要となる。土地に関しては、3 エーカー(1.2ヘクタール)が1つの目安³⁾となっている。土地は地域の有力者から寄付される場合もあるが、地域住民が資金を集めて購入する

場合のほうが多い。土地の値段は場所に応じて千差万別なので一概にはいえないが、ムイギ東部の辺縁部であれば3エーカーの土地はおおよそ5～10万シリング⁴⁾程度である。資材や資金に関しては、教室の仕様によって大きく変わってくるが、例えばCanDoが現在建設している40人学級用の仕様であれば、1教室分のすべての資材を購入するのに30～40万シリング必要となる。CanDoの仕様は、かなり質の高いものであり、砂・砂利・レンガなど地域住民自身が収集、作製可能な資材もあるため、可能な限り自分たちで資材を収集し、購入する資材の質を落とせば15万シリング程度まで減らすことは可能であろう。資材の他にも建設に従事する職人の雇用費が必要となる。職人だけで建設を実施すると、職人の雇用費が大きくなるため、専門的な技術を必要としない作業については地域住民がその作業を担うことによって職人の雇用費を減らすことができる。その場合でも、職人の雇用費には1教室あたり2万シリング程度は必要となる。

学校を新設するには、地域住民は土地代+資材代×教室数+労働力を調達しなければならず、1教室の建設には最低でも20万シリング程度の資金とそれに伴う労働力が必要となる。8年生までのすべての教室を揃えるためには、100万シリングを超える資金が必要であり、地域住民にとっては非常に大きな負担となる。生徒数の多い既存の学校であれば、100人、200人の保護者を抱えているが、生徒数の少ない新設校では保護者の数は多くて40人、少ない場合は20人を切る場合がある。保護者1人あたりの負担は、保護者の数に反比例するため新設校における保護者の負担はより大きいものになる。

この負担の大きさのため、新設校が8年生までの全教室を備えた学校として開校することは稀であり、通常、1教室や2教室のみを揃えた1年生や2年生までの学校として開校される。8教室の建設完了を待って開校しては、いつまで経っても開校できないからである。CanDoの支援で行う教室建設では、速い学校でも1教室の建設を完了させるのに1年近く要する。1年に1教室ずつ建設したとして、8年生までの教室を揃えるには8年もの時間が必要となる。こうした新設校は恒久的に1教室あるいは2教室のみで存在が許されるわけではなく、8教室を揃えることが求められる。新たな教室の建設が長く停止すると、その学校に対する地域住民のニーズが低いと判断され、廃校にされてしまうこともある⁵⁾。地域住民は8教室が揃うまで教室建設を続けていかなければならない。このように新設校における教室の拡充は重要な課題となるが、政府の支援は限られており住民にとっても負担が大きくなかなか順調には進まない。教室建設を始めても資金が集まらず、数年間作業が停止してしまうことも珍しくないのである⁶⁾。以上のように、新設校設置には地域住民の多大な金銭的負担、労力を必要とするうえ、設置後も継続的に教室を建設しなければならないため、その負担は長きにわたることになる。

地域住民を視界に入れると、新設校設置の背景には地域住民の主体的な姿が見えてくる。初等教育無償化後の教育の量的拡大は、その政策の影響を受けていることは確かであるが、その政策意図とは関わりのない地域住民の動きの中から生まれていることも確かである。自分たちの意志によるからこそ、地域住民は金銭的負担、時間的負担、

労力などを負ってまで新設校を設置しようとしているのである。

次節では、さらに歩を進めて地域住民がなぜ負担を負ってまで新設校を設置しているのか、という問いに答えていく。CanDo はここ数年、新設校での教室建設に力を入れている。その理由は、外部からの支援を受けずに住民だけで教室建設を進めていくことは困難だからである。この CanDo の教室建設の過程を追い、保護者や地域住民の姿を描くことによって、なぜ彼らが新設校を設置しているのかという問いに答えていきたい。

2. CanDo の教室建設事業

CanDo の支援する教室建設は、CanDo 自身が教室を建設し寄贈する類のものではない。教室を建設するのは地域住民であり、CanDo はあくまで地域住民を支援する立場をとる。教室建設には先に述べたとおり、土地、資金、資材、労働力などが必要となるが、CanDo が支援するのはそのうち、セメントや鉄筋など資材屋で購入しなければならない資材に限られる。土地、砂・砂利・レンガ・水などの資材、そして資材収集や建設に必要な労働力は地域住民に負担を求めている。地域住民からすると CanDo の教室建設は負担の多いものである。CanDo 自身が教室を建設し寄贈するほうが、厳しい環境に置かれた地域住民に対する支援としてより適切であるという考え方もあるだろうが、教室を長年にわたって建設し続けなければならないという状況に置かれているからこそ、地域住民の参加を求めている。地域住民による建設計画の立案や、建設過程において生じる諸々の課題の解決、建設の技術的指導などの支援も同時に行うことにより、CanDo 支援による教室建設後も地域住民が自らの力のみで次の教室を建設する能力を獲得することを目指している。以下では、CanDo の教室建設の過程について述べる。

2.1. 教室建設対象校の選定

教室建設の対象校を決める際は、教育局との間で候補校を選定した後、候補校を訪問し教室建設に対するニーズの確認と事業開始の前提となる条件の確認をする。すでに政府系の支援などが入っている学校は対象から外れ、地域住民だけでは教室建設が困難であると認められる学校の優先順位が高くなる。また、学校の土地所有権が文書で確認できることが条件となる。ケニアでは現在順次、政府により土地の登記が進められているが、ムイギ東県では土地の登記が進んでいない地域が多い。そのため、もとの土地所有者と学校間の売買契約書あるいは譲渡契約書の提出を必須としている。学校の土地所有権を証明する書類が揃っていない場合も多く、その際は区長など地域の行政官の力を借りながら書類を準備することとなる。教室建設は行政官にとっても非常に関心が高い事業であるため、管轄地域の学校が条件を満たすことができるよう最大限の支援をするのが通常である。

教室の仕様は、20 フィート× 24 フィート (6m × 7.2m) の 40 人用の教室であり、2 教室分の基礎を作り、教室の建屋そのものは 1 教室の建設としている。残りの 1 教

室の建屋は CanDo の教室建設が終了した後に、保護者自身で建設することを期待している。CanDo が供与する資材や道具、そして保護者が揃える資材の種類、量、質について説明し、これらの説明に保護者、教員が理解し同意すれば事業開始の覚書を交わし、資材収集が開始される。

2.2. 資材収集

資材収集は、保護者自身がそれぞれの分担を決めるところから始まる。多くの場合、保護者数に応じて均等割りにし、それぞれの保護者が資材収集を始める。学校の置かれた環境によって簡単に収集できる資材とそうでない資材が出てくる。近くに川がある場合は水や砂の収集は容易になり、近くに岩場がある場合には石の収集は容易になる。土の質がレンガに向いているか否かも重要である。また、水の収集は乾季の終わりには難しくなり、レンガの作製は雨季にはレンガが乾燥しないため難しく、乾季の終わりも水がないため難しくなる。レンガ作りは多くの住民が自宅の建設や、他の公的施設の建設、あるいは現金収入獲得などのために普段から行っているため、その作り方を知っている。しかし、耐久性の高いレンガを作製するにはそれなりの技術が必要とするため、CanDo が雇用する専門家による研修を実施している。

2.3. 建設作業

建設作業は保護者が雇用する職人と、保護者で進められる。保護者によほど経済的余裕があれば、多くの職人を雇用し、保護者自身は建設作業に携わらないということが可能である。しかし現実には少しでも職人の雇用費を減らすために、保護者自身が建設作業に従事することになる。また、保護者だけで建設作業を進めることも困難である。保護者たちは建設作業に慣れているとはいえ、自分たちだけで教室を建設するまでの技術は持っていないため、最低1人は職人を雇用することとなる。職人の雇用費は1日400シリング程度であり、すべての建設工程で2万シリング程度必要となる⁷⁾。この職人雇用費も保護者が資金を出し合って調達する。建設作業は、CanDo の雇用する専門家により、保護者と職人に対して建設工程ごとに技術的指導、指示が与えられ、それに沿って作業が進められる。建設作業の過程で、保護者は教室建設の工程を理解し、必要な建設技術を身につけることができる。

また、CanDo の供与する資材管理も保護者の役割となる。資材は高価なものであり、適切に管理しなければ盗難あるいは不正使用が起きてしまう。そのため、保護者は資材管理台帳で日々の資材の出し入れを記録し、在庫管理を行っている。

以上の過程を経て CanDo の教室建設は完了する。資材の収集から建設の完了まで、速い学校で約1年、遅い学校で2年近くを要する。完了までに要する期間を決定する要素は、保護者の経済状態もあるが、保護者の意欲と、それを高め維持する保護者間の協力関係がより重要となる。資材収集でいうと、その完了には速い学校で4か月、遅い学校であれば1年以上かかる。保護者と一口にいても、地域の有力者や経済的に非常に厳しい環境に置かれた人など様々な人たちの集団である。早々に所定の量の収集が完了する保護者もいれば、いつまでも資材収集が完了しない保護者が出てくる。

この状況を放置しておくといつまで経っても資材収集は完了しないため、保護者間で話し合っ解決の方法を見つける必要がある。

資材収集や教室建設中、保護者は様々な課題に直面する。保護者個々が自分の思うように進めていては課題を乗り越えることができないので、保護者が協力して課題を解決していくことが必須である。新設校は保護者の数が少ないため保護者1人あたりの負担量が増えるという不利があるが、意志統一は図りやすく協力関係が築きやすいという利点もあり、完了までに要する期間は保護者の数が多い既存の学校の教室建設と大差ない。

CanDoの教室建設は保護者の負担を求める性格のものであり、その条件は保護者にとって決して楽なものではない。しかし、どの学校でも保護者たちはこの負担を受け入れる。保護者たちはその負担を負ってでも教室建設を続けていくのであり、また続けていかなければならないのである。初等教育無償化により家計の負担は減ったといわれる。しかし、ムインギ東県で教室建設を続けている人びとの負担は今でも十分すぎるほど大きいのである。

3. なぜ地域住民は学校を作るのか

3.1. 教室建設に対する高い意欲

教室建設作業の現場を訪れると、20人くらいの保護者が楽しそうに作業をしている光景に出会う。重労働であるにもかかわらず非常に生き生きとしている。保護者間で役割分担を決め、リーダーが適宜指示を出し、他の保護者たちは交代しながら働き、次々と建設作業を終わらせていく。建設作業の進捗が非常に早く、CanDo側がそのペースについていけないこともある。そして、すでにCanDoによる教室建設が完了している学校を訪問すると、保護者の自発的取り組みで2教室目、3教室目が建設されていることがある。CanDoの教室建設の条件となっている学校の土地所有権を証明する文書の取得に関しても、保護者は役所を駆けずり回り、通常ではあり得ない速さで文書を取得してくる。

教室建設の過程で生じる作業のほとんどは保護者が担うのであり、CanDoの役割は限定的である。しかし、保護者は彼ら自身でその負担を負うことを選択し、教室建設を終わらせていく。倦怠によって作業の進捗がとまる時はもちろんあり、作業が辛いと思うこともあるだろうが、そうした時でも保護者は誰かに強制されて作業をするのではない。子どもたちのための学校を自分たちの手で作ろうとするその意欲には驚かされることが多いのである。

3.2. 地域住民の役割認識

教室建設の説明会を保護者対象に実施すると、保護者から挙がる質問は、「我々は何をすればいいのか?」「何をどれだけ集めればいいのか?」というものである。保護者から「なぜ我々が働かなければならないのか?」という質問や疑問は決してあがることはない。自分たちが働くことを前提とし、収集しなければならない資材量や、

求められる資材の質などについて詳細な質問が出てくるのである。

教室建設に参加する保護者の中には、建設作業に非常に手馴れた人が必ず含まれている。ケニアには先に述べたようなハランベの習慣があり、地域住民は学校に限らず、公的施設の建設などに協力することが常となっている⁸⁾。そのため、地域住民は建設で必要となる資材や作業についてよく理解しており、また建設作業に参加することを自分たちの役割であるという認識を強く持っている。保護者は「子どもたちが快適に勉強できる環境を作ることは保護者の役割である」と明確に言い切る。子どもたちのために、その役割を受けいれているのである。

教室建設以外にも、教員の雇用も保護者の役割となっている。新設校は認可が下りると正規教員が教育局から派遣されてくる。しかし、十分な数の正規教員が派遣されることは少なく、足りない分の教員を保護者が雇用することが一般的となっている。正規教員の何分の一という給与で雇用するとはいえ、教員1人あたり月額数千シリングであるため、この負担も保護者にとっては小さくない。しかし、教員の雇用は子どもたちの学びにとって不可欠であることから、保護者は自分たちで教員を雇用するのである。

こうした役割意識は、ともすれば政府や援助機関（CanDoも含めて）によって労働力として体よく利用されるという側面も含んでいる。そもそもハランベ政策自体に、政府の果たすべき役割を地域住民に肩代わりさせたという側面があることは否定できない。地域において学校などの公共施設を地域住民が建設することは習慣化しており、その否定的な側面を捉えると地域住民を労働力として使っているという見方は可能である。否定的な側面はあるにせよ、自分たちの住む地域をよりよいものにしよう、自分たちの地域に子どもたちのための学校を建てよう、という地域住民の主体的な意志もまた背後にあることは確かであり、地域住民の役割意識は積極的に評価される部分を多く含んでいるのである。

3.3. 高まる教育熱

ケニアは試験至上主義の社会である。毎年11月にケニア初等教育修了試験（Kenya Certificate of Primary Education: KCPE）が実施されるが、KCPEの成績が発表された次の日の新聞では、一面に成績上位の生徒の名前と顔写真が掲載される。日本ではあり得ない感覚であるが、ケニアではそれが優秀な成績を収めた子どもを称える正しい感覚なのであろう。14歳の子どもたちに向けられる関心としては過剰のように思われるが、KCPEの成績は国民的関心事なのである。そして、KCPEは単なる関心事にはとどまらず、子どもたちの将来を決定づける。澤村（2006）も指摘するとおり、KCPEは本来小学校の卒業試験であるが、実質的には中等学校進学のための選抜試験となっている。KCPEでよい成績を収め中等学校に進学した後は、ケニア中等教育修了試験（Kenya Certificate of Secondary Education: KCSE）が生徒たちを待ち受けている。KCSEの成績によって進学できる大学が決まり、就職先まで決まる。求人の際は、KCSEの成績を問われることが一般的であり、試験の成績で人生が決まるというのはケニアにおいては徹然たる事実なのである。

この風潮はナイロビなどの都市部に限られた話ではなく、地方においても変わりがない。ムインギ東県においても、生徒たちは KCPE でよい成績を収めるべく勉強している。小学校もまた KCPE の成績を上げることを目標としており、どの小学校でも校長室の壁にはその学校の過去の KCPE の成績が貼られている。KCPE の成績が校長自身の評価を決定するため、校長も KCPE の成績を上げることに躍起になる。毎年1月の校長会では、教育行政官から管区の校長に対してそれぞれの小学校の KCPE の成績が示され、管区の成績を上げるため檄が飛ばされ、対策が延々と議論される。

当然ながら保護者も子どもたちが KCPE でよい成績を上げることを望んでいる。学校で教育される中身そのものには関心を抱かないが、KCPE の成績には関心が高い⁹⁾。保護者は、学校の役割とは子どもたちが KCPE でよい成績を収められるように教育することと多かれ少なかれ認識している。先に述べた保護者の役割意識は、この点にも関連している。保護者の多くはよい学校施設のもとで勉強することが子どもたちの成績向上につながると考えており、教室建設はそのために保護者が負わなければならない負担であると考えている。

このような教育熱がムインギ東県のような地方においても高まっている背景には、この地域の厳しい生活環境が影響していると思われる。近年頻繁に干ばつに見舞われ、農業や牧畜で生計を立てていくことがますます困難となってきていることが、地域住民の学校教育に対する関心を高めているのだろう。高い教育を受けることで現金収入を得る仕事に就き、厳しい生活から脱することが大きな動機になっていると感じる。

例えば、CanDo がムインギ東県で雇用している 20 歳代の若いスタッフたちも、常に教育の機会を模索している。彼らの多くは中等教育を修了後、様々な職を経て CanDo で勤務しているが、将来的に大学や専門学校などで教育を受けることを目指している。大学や専門学校の学費は非常に高額¹⁰⁾ であるため、仕事をしながら学費のための貯金をしている。自らの将来に対する彼らの危機感は強い。教育を受けることによって自らの市場価値を高めなければならない社会であることを認識しているのである。

学校教育は、試験至上主義の学歴社会に乗り遅れないために不可欠なものであり、自分たちの地域に学校が存在しないということは地域住民にとって大きな不利益を感じさせるものなのだろう。彼らが大きな負担を負ってまでも学校を求めるのは、現在の社会状況に対応するための戦略であると考えられる。教育を受けなければよい生活は得られない、というのはムインギ東県のような地方においても一般的な考え方になっているのである。

おわりに

いま一度、「なぜ就学者数が増加したのか」という問いに立ち戻る。この問いに対する本稿での答えは、「初等教育無償化が大きな要因であることは確かだが、新設校設置や教室建設への地域住民の主体的な働きかけ、貢献があって成立するものであり、その背景には干ばつなどによる生活環境の悪化によって地域住民が学校教育を未来を

拓く手段として必須のものと考えようになった、という社会自体の変化がある」というものである。無償化によって就学者数が増えたという単純な図式ではなく、そこには地域社会やそこに住む人びとの動き、そして変化が加わっていると見るべきである。言い換えると、無償化政策という地域に存在しなかったもの、ハランベの伝統に基づく地域住民の相互扶助や役割意識という地域にすでに存在したものの、学校教育に対する熱という地域に生まれてきたもの、というこれらの要素が化学反応を起こすことによって、新設校が次々と設置され、就学者数が増加していると考えられる。

2年半ケニアで駐在し、ムインギ東県の人びとを見るにつけ、つくづく思うことは、地域の人びとが協力し合い、自分たちの地域のために貢献しようとする気持ちの強さである。一見、人びとは自分の利益を追求しているようにも見えるが、実のところお互いを助け合うことによって生きているのである。教室建設においても保護者は本当に熱心に働き、その姿には心から頭の下がる思いがする。

現在、ケニアでは教育の質の向上など量的拡大以外の課題に取り組む必要性が指摘されている（澤村 2004；西村・山野 2008；Oketch & Somerset 2010）。量的な拡大は進んだが、質的向上はおきざりにされているという議論である。確かに小学校の教育の質は低い。特に新設校ではその存在意義すら疑わしくなる。学校に「ない」ものを指摘し始めるとその「ないものリスト」はたちどころに数ページにも及ぶものになるであろう。教室、教員、資金、などないものだらけなのである。「ない」ものを認識することはケニアの教育をよりよくしていくための1つの出発点ではある。しかし、「ない」ものみに目を向け、それらのあるべき形にしようとするアプローチは単なる「ないものねだり」になりかねない。「ないもの」を指摘してそこから議論を始めるよりも、地域にすでに存在する地域住民の相互扶助や、学校教育に対する熱をいかに教育の質の向上に結びつけていくかという議論から始めたほうがよいように思う。ケニアでの2年半の間に見えてきたことは、地域に「ない」ものはたくさんあるが、一方で「ある」ものもたくさんある、ということである。

開発というものは変化を促すものであり、その変化とは一部分を切り取った局所的な変化ではあり得ず、広く社会の中に位置づけられる変化である以上、社会に目を向けなければ、変化を促すことはできない。教育開発の分野がケニアの教育の質の改善という変化を志向するのであれば、その射程は教育や学校の中にとどまるのではなく、広く社会やそこに生きる人びとも射程に収め、社会や人びとがすでに手にしているものを理解し、そして社会や人びとが向かおうとしている方角を見据えながら、その方法を模索していく必要があるだろう。

注

- 1) ムインギ東県は2009年の行政区画の再編によってムインギ県から分割され、単独の県となった。ただし、2010年の憲法改正により、県（District）は廃止され、47のカウンティ（County）にあらたに分割されることになり、現在その移行期にある。
- 2) ケニアにおける初等教育無償化は1974年が最初である。この時の無償化政策は1980年代の構造調整によって転換を余儀なくされている。

- 3) 現実には3エーカー未満の土地しか持たない学校も存在するが、その場合には将来的な拡張計画を教育局に明確に示す必要がある。
- 4) 1ケニアシリング=約1円 (Commercial Bank of Africa、2012年10月25日レート)。
- 5) 例えば、ムインギ東県開発委員会の会合で県教育局長より、県内に生徒数の少ない学校については、改善が見られない場合は将来的に廃校とする方針が述べられたことがある。
- 6) グニ郡のある小学校は、1998年に幼稚園として開校し、小学校として開校することを目指し追加の教室建設に取り組んでいたが、1教室の建設が完了したのは2009年であった。
- 7) 保護者から集めた資金の管理は大きな問題であり、管理者による不正使用が起こることは珍しくない。
- 8) ただし、ムインギ東県のように住民が積極的に学校などの公的施設の建設を行うことは、必ずしもケニア国内で一般的ではないようである。「住民が無償で建設作業に従事することはない」という話をケニア他地域で事業を実施している援助関係者から聞くことは多い。また、澤村(2004)が指摘するように、無償化政策後、教室建設を国の責任とみなす住民が増え建設作業に従事することが少なくなったとする見方もある。
- 9) 自分の子どもの成績に対する関心が高いのはもちろんのこと、大場(2011)が指摘するように、学校全体の成績に対する関心も高い。
- 10) KCSEの成績が非常によければ、奨学金を得るなど大学に行く道が拓かれるが、平凡な成績の場合は学費の高額な私立学校に通うほかなく、進学が非常に難しくなる。私立学校では年間の学費が数十万シリングにのぼる場合もある。

参考文献

- 大場麻代(2011)「低学費私立小学校間の比較からみる学校選択要因—ケニア共和国首都ナイロビ市内のスラム地域を事例に」『国際教育協力論集』14巻1号、15–28頁。
- 澤村信英(2004)「ケニアにおける初等教育完全普及への取り組み—無償化政策の現状と問題点」『比較教育学研究』30号、129–147頁。
- 澤村信英(2006)「受験中心主義の学校教育—ケニアの初等教育の実態」『国際教育協力論集』9巻2号、97–111頁。
- 西村幹子・山野峰(2008)「ケニア農村部における初等教育無償化政策下の学校選択—教育機会の平等と公正性への問い」『アフリカレポート』47号、25–30頁。
- Ministry of Education (2005) *Education Statistical Booklet 1999–2004*. Nairobi: MoE.
- Ministry of Education (2009a) *Education Statistical Booklet 2003–2007*. Nairobi: MoE.
- Ministry of Education (2009b) *Education Facts and Figures 2002–2008*. Nairobi: MoE.
- Oketch, M. & Somerset, A. (2010) “Free Primary Education and After in Kenya: Enrolment Impact, Quality Effects, and the Transition to Secondary School.” *CREATE Pathways to Access Research Monograph*, 37. Brighton: University of Sussex.

ケニアの教育 —質的調査の挑戦—

報告者：澤村信英
(大阪大学)

国際開発学会第22回全国大会(名古屋大学、2011年11月26～27日)において企画した「ケニアの教育」のセッションをもとに、討論者のコメント等を含めて採録するものである。各報告者の要約は、題目も含め、その後の研究の進捗に応じて、加筆修正されている。

1. 企画セッションの趣旨と意義

本セッション企画の目的は、ケニアの初中等教育を事例として、発展途上国における教育研究における継続的なフィールドワークに基づく質的調査の意義やそのあり方を問い直す機会とすることである。各報告は2010年から2011年7月までの間に行った現地調査の成果であり、人びとの生活に寄り添ったリアリティのある研究をめざしている。調査地は、マサイの人々が住むナロック県(伊藤・十田)および世界でも最大規模のスラム・キベラ(大場・澤村)である。

本セッションでは、個別報告に対する質疑応答に加え、一連の報告を踏まえ、アフリカ諸国をはじめとする発展途上国における教育研究の調査手法や方向性についての意見交換の場とした。

2. 座長

内海成治(お茶の水女子大学(当時))、澤村信英(大阪大学)

3. 討論者

湖中真哉(静岡県立大学)、日下部達哉(広島大学)

4. 報告者

- (1) 伊藤瑞規(大阪大学大学院人間科学研究科博士前期課程)
- (2) 十田麻衣(大阪大学大学院人間科学研究科博士前期課程(当時))
- (3) 大場麻代(広島大学教育開発国際協力研究センター)
- (4) 澤村信英(大阪大学大学院人間科学研究科)

5. 報告題目と要旨

「ケニアの小学校における試験中心的な文化特性—受験競争に着目して—」(伊藤)

受験中心の学校生活を踏まえ、それに伴う競争主義的な雰囲気(競争を支える成果主義やアスリートの精神)に着目した。それらを生徒や教師などがどのように受け入れ生活しているのか、競争をめぐって揺れ動く学校成員の行動や精神的なやり取りを

分析し、彼らにとっての教育の意味を問い直した。

「ケニアの小学校において友人関係形成が果たす役割—社会・文化的背景から読み解く—」(十田)

伊藤と同じ小学校において、子どもが友人関係を形成することに、どのような意味があり、いかなる役割があるかを多面的に探索した。友人関係をめぐる先行研究ではあまり関心を寄せられてこなかった、文化・社会的背景(学歴社会、エスニシティの多様性、生活形態の変化)から分析した。

「世帯背景からみた中等学校進学障壁—ケニアのスラムを事例に—」(大場)

キベラの初等教育を修了した児童のうち、その後学校教育を継続できなかった48世帯の児童を対象に、進学の障壁となっている要因について、彼らの世帯背景からみた学費の問題を中心として考察した。質問紙調査とインタビューを組み合わせ、精緻なデータを積み重ね、議論を展開している。

「貧困家庭からみた学校教育の価値—ケニアのスラムに住む家族の生活から—」(澤村)

大場が対象とするスラムに住む一家族に注目し、親にとって子どもが教育を受けることへの期待やその意味について、生活感を持ちながら読み解こうとした。また、アフリカにおける教育研究が、人びとの生活実態と離れた文脈で議論されていることに疑問を投げかけた。

6. 討論者のコメント

(湖中真哉)

フィールドワークは問題発見的なプロセスだと考えられるが、まさにケニアの教育に関する多様な問題点が明らかになった。学友間の相互扶助(伊藤・十田)、学費不足の背景(大場)、学校教育の意義(澤村)など、いずれも様々な問題提起を含んでいる。インプリケーションにどう繋がるのかというフロアからの指摘もあったが、従来の研究がインプリケーションありきでリサーチをしがちであったのに対して、本セッションでは、まず現状を把握して、そこからインプリケーションを考えるという姿勢が貫かれていたことも評価できる。

質的方法の特徴として、ローカルな文化の脈絡を明らかにすることがよく挙げられる。しかし、本セッションで明らかになったのは、質的方法のもうひとつの意義である「包括的アプローチ(holistic approach)」の有効性であるように感じられた。いったんフィールドに出向くと経済も政治も社会も文化もすべてが絡み合った現実と向き合うことになる。例えば、経済だけ、文化だけを取りだして議論することができなくなる。本報告では、教育だけを取りだして議論するのではなく、教育と学友間の社会関係や世帯経済との絡み合いを取り上げており、教育に関してこの包括的アプローチを試みた研究として大きな意義を持つように感じられた。とくにアフリカを対象とした研究の場合、教育だけを取りだしてインプリケーションを考えるより、教育とそれ以外の様々なファクターの絡み合いを考え、そこから教育を再定義するほうが、(時間はかかるが)実情に即したインプリケーションを産み出す上でも有意義であるかもしれない。

(日下部達哉)

教育における競争や、教室空間の友人関係の営みという教育内部の視点、そして、スラムの住民らの経済・社会的現状また教育に対する思いという、教育をとりまく外部の視点から現状が発表された。個々の発表はそれぞれフィールドにおける「人々の視点」から情報をよくまとめており、地域研究者として非常に興味深かった。4つの発表を俯瞰すると、以下のとおりの示唆があったように思える。

ひとつは、就学について、政策誘引型の時期を超えているという知見があった。つまり、人々のなかで就学という行為は定着し、だれもが次の教育段階を目指す時期になり、競争社会が到来していることが洞察できた。その競争社会でメリトクラティックな上昇を求め、貧困の中でも教育の価値を認め、食らいついていく姿（澤村・大場）と、学校社会の中で競争に疲れ、学校制度の意味体系に縛られながらも、友人と学校空間を楽しみ、学校を一つの文化空間として意味付けしている子どもたちの姿（伊藤・十田）が好対照をなしていた。親やコミュニティの期待と、それを背負う子どもたちとの対応関係の描写ではなかっただろうか。

一方で、議論されていなかったものとして、まだまだ政策の網ですくい取れない、つまり競争社会に加わりたくても加われない人々の存在、すなわち教育制度の機能不全の部分については眼差しが注がれてはいなかったのではないか。発表であったような、ある程度教育制度がオーバーヒート気味に機能しつつある部分と、制度が不完全燃焼を起こしている部分との両方をみることで、学校コースの成功者と、そうでない大多数の人々の中にあるストーリーが切り結べるのではないかと感じられた。

(1)

ケニアの小学校における試験中心的な文化特性 —受験競争に着目して—

伊藤瑞規

1. 研究の背景と目的

ケニアでは学力や学歴を獲得するための競争が年々激化し、初等教育修了時に受験する国家統一試験（KCPE：Kenya Certificate Primary Education）の成績が一生を左右するといっても過言ではない。澤村（2006）は、学校は試験で高得点を取るための予備校のようになり、校長の評価も生徒の点数によって決まる、と述べている。したがってケニアの教育を考察する上で、受験競争と学校との関わりについての分析は避けて通れない。

本調査では、「学校文化」の概念を援用し、人びと（特に生徒や教師）が日々の生活の中でどのように学校での活動と取り組み、何を感じているのかを明らかにする。特に小学校における受験競争に焦点を当てて分析を行う。学校文化の定義は様々であ

るが、「ものや情報などの具体的な事物ではなく、それらの背後にあって、それらの事物や人びとの行為一般の生成にかかわるきまり・ルール」（志水 1990、17 頁）という指摘がある。学校文化や人びとの生活に焦点を当てるのは、学校ひいては教育は、その時々々の社会の状況や人びとの生活や価値観、文化的背景と不可分の関係にあるからである。

アフリカの小学校における学校文化研究は積極的には行われていないが、授業に関する研究は幾つか行われている。しかし、生徒と教師の様子が記述されている程度であり、学校活動の中で授業だけを切り出して分析する傾向にある。それらによると、チョーク・アンド・トークで、暗記中心の一方通行的な授業が展開され、生徒からの発言やディスカッションは不足しているというようなものである（Prophet & Rowell 1993; Arthur 2001）。これらの原因としては主に、①学校設備が不足する状況下で最も学級をコントロールしやすいこと、②受験制度による影響を受けていること、③生徒－教師関係における権力構造が存在すること、が挙げられている。しかしこれらは学校設備の不足や受験制度の存在など、外的で物質的な要因を指摘しているものの、学校の内部者の理解や意味づけといった内的な要因については言及しておらず、必ずしも納得のいくものではない。

2. 調査結果

調査対象は、ナロック県スワ地区にある A 小学校である。同小学校は同県内では大規模校、かつ成績上位校である。敷地内には生徒向けの寮と教員住居があり、主に第 6 学年以上の子どもたちと教員が住んでいる。またナロックは伝統的にマサイの居住区であることから、全校生徒のうちマサイの子どもは 80% を占めているもののマサイの教師は 24 名中 10 名にとどまっている。現地調査は 2011 年 7 月に 2 週間にわたって行った。A 小学校の敷地内の教員宿舎に滞在し、生徒や教師と生活をともにした。調査にはエスノグラフィ的要素を取り入れ、非公式な会話や観察を調査の中心とした。したがって本調査では、生徒や教師とともに生活をおくる中で気がついたことを中心に検討する。また補完的調査として、A 小学校に勤務経験のある教師 5 名にインタビューを行った。

2.1. 学校内における競争主義的な制度の存在

子どもたちには長時間の学習時間のためにほとんど自由時間はない上に、外部から遮断され、娯楽も徹底的に制限される。教師も早朝から深夜まで業務に追われ、生活のほとんどを学校活動のために注ぐ。受験中心の生活を加速しているのは、A 小学校のあちこちに存在する競争である。例えば、子どもに対してはクラスごとに試験の成績を競わせ高得点のクラスには菓子を与えることや、教師に対しては担当する教科の成績に応じて学校から賞金が授与される。このような競争主義は、低予算且つ、個人の集中を高め能力を最大限まで引きのばす希望の手段として使われてきた。その結果成績上位校となった A 小学校は、好成绩ゆえに現在まで保護者から信頼されてきたと

いう歴史がある。「彼らは多くの生徒をセカンダリーまで進学させた。だから A 小学校は大規模校になることができたのだ」(教師 K)。

2.2. アスリートの精神と、それにもとづく圧迫的な指導の存在

A 小学校には、厳しい現実を生き抜くために、とにかく学問の汗をかくべし、というようなある種のアスリートらしい態度が存在する。学校で行われる指導(教師に対する指導、生徒に対する指導)のあれこれは非常に緊迫した雰囲気であり、時には体罰も用いた圧迫的なものにもなる。これは「生徒たちは教育の重要性を理解できないため、厳しく指導しなければすぐに勉強を怠る」と教師たちが考えていることが背景にある。A 小学校において試験とは、子どもたちが学業に対して日々いかにまじめに取り組んだかどうかを測定するものである。

2.3. 競争主義をめぐる教師や生徒のやり取り

(1) 教師の保護者に対するイメージ

教師たちは、子どもたちにはそれぞれ能力の差が存在することも分かっている。受験中心的な学校のあり方は、学業以外の子どもの可能性を制限する危険性があるという戸惑いも抱いている。子どもに対して知識の詰め込みを積極的に行う一方で、多くの生徒の行く末を見てきただけでなく、保護者は子どもの成績にしか興味がないという信仰が子どもたちについて悲壮感を持って語らせる。「保護者たちは私たちが学校で何をしているのか興味はない。ただ興味があるのは自分の子どもの成績が高いか低いかだけ。ほとんどの保護者が教育を受けたことがないのだから教育の意味は想像できないのでしょうね」(教師 W)。

(2) 生徒の努力促進の中に見出す教職のやりがい

また、学歴社会という現実が厳然と存在する中で、生徒の成績が「能力」と「努力」によって決まるのであれば、教師として唯一干渉できる「努力」にやりがいを見出すとするのかもしれない。「生徒によって能力は違う。それでも努力をすれば状況を変えられるかもしれない。教師としては生徒が良い成績を取れたら嬉しいです。それは私たちが生徒たちの努力に貢献できたということですから」(教師 B)。

(3) 競争主義的な教育に対する生徒の反応

子どもたちは「勉強は楽しい」、「試験は好きだ」と答える。その一方で、常に他人と比較される緊張感や、成績がすべてで努力した分は無意味なのだ、という恐怖心やストレスから、受験に対して反動的に行動している者もいる。かりに勉強が好きだと答えていても、その理由として友人同士で教え合うなど、仲間との関わりがあることを挙げる者もあり、勉強そのものが動機づけとして作用しているとは限らない。彼らにとって競争の存在は、ストレスなど様々なネガティブな影響を与える反面、友人とのつながりを感じられる機会でもある。

3. 考察

教師や生徒にとって競争主義的な学校のあり方は保護者やコミュニティからのプレッシャーだけに基づいているものではない。教師にとっては教職としてのやりがいであり、生徒にとっては友人とのつながりを感じられるものでもある。保護者が学校を選ぶ際に、試験の成績は重要な意味を持っていることは明らかであり、教師たちは保護者に対して試験の点数しか興味を示さないと強く考えているが、「保護者は成績以外に教育の意味を見いだせない」と言い切れるのかという点については疑問である。保護者やコミュニティから見た教育の意味は十分に解明しておらず、教育の意味をめぐるダイナミズムを把握するには今後さらなる検証が必要である。

参考文献

- 澤村信英 (2006) 「受験中心主義の学校教育—ケニアの初等教育の実態—」『国際教育協力論集』9巻2号、97-111頁。
- 志水宏吉 (1990) 「学校文化論のパースペクティブ」長尾彰夫・池田寛編『学校文化—深層へのパースペクティブ—』東信堂、11-42頁。
- Arthur, J. (2001) Perspectives on Educational Language Policy and its Implementation in African Classrooms: A Comparative Study of Botswana and Tanzania. *Compare*, 31(3), 347-395.
- Prophet, R. B. & Rowell, P. M. (1993) Coping and Control: Science Teaching Strategies in Botswana. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 6(3), 197-209.

(2)

ケニアの小学校において友人関係形成が果たす役割 —社会・文化的背景から読み解く—

十田麻衣

1. 研究の背景と目的

教育の量的な拡大と質的な改善は、トレードオフの関係にあってはならないことは誰もが認識している。万人のための教育 (Education for All: EFA) の達成状況を評価する『EFA グローバル・モニタリング・レポート』2005年版では、教育の質を取り上げ、「教育の質の理解・評価・改善のための枠組み」が提示され (UNESCO 2004, p. 36)、個人やそれぞれの社会の実情を反映した要素が組み入れられた。そして教育の質には普遍的な定義はなく、試験の結果による評価は困難であると結論づけている。

ケニアにおいては、2005年に策定された「教育部門支援プログラム2005-2010 (Kenya Education Sector Support Programme : KESSP)」に沿って教育の基本的な計画が設

定・遂行されており、教育の質改善に向けた達成目標やその評価指標が示されている (Ministry of Education, Science and Technology 2005a)。しかしここで言う「質」の目標や評価は、全国統一初等教育修了試験 (Kenya Certificate of Primary Education: KCPE) の結果により規定されているのである。

政策や学歴社会の圧力によって教育現場は試験対策中心の詰め込み教育になっている。しかし知識や技能習得以外にも人間関係形成、特に友人関係の形成が果たす役割は決して小さくなく、学校教育ならではの成果と言える。ケニアの政策文書における教育の目的には、学校教育を通して対人関係に関する基本的な姿勢を身に付けることが掲げられている (Ministry of Education, Science and Technology 2005b, p. 28)。実際、ケニア農村部の小学校において学校が担う役割や就学の意味について、教師や生徒を対象とした研究によれば、教科学習以外の就学理由として、特に生徒からは「友人関係の構築」が挙げられている (澤村・伊元 2009, p. 123)。つまり教育の成果として対人関係が豊かになることに期待が寄せられているのである。

本研究の目的は、ケニアの小学校における友人関係の形成が、教育の質を構築する要素のひとつとして果たし得る役割について、学校生活の実態から問い直すことである。これはこれまでの教育開発研究においてほとんど検討されてこなかった観点である。

2. 友人関係の定義と分析の視点

友人関係の定義は学問領域により多様で複雑である。浅川 (1996) による心理学分野、宇留田 (1979) による教育学分野における友人関係の定義を踏まえ、本研究では「同年代の対等に付き合うことができる者で構成された仲間集団内における、親愛感によってつながり合う関係」を友人関係の定義とする。

友人関係研究の基礎とも言える心理学では情緒・感情的な視点で進められてきた。Bigelow (1977) や Epstein (1989) などの代表的な研究では、子どもの発達段階に着眼し、それに伴う友人概念の形成段階を提唱している。一方で、情緒的な友人同士の繋がり的重要性を認めつつも、友情の社会的意義や効用を最初に解明したのは Allan (1989) であった。彼は、社会の構造や階層など社会との関係性を解き明かすことに関心を寄せる社会学的視点から友人関係を分析している。そして友人とは社会生活において一資源であり、その資源が与えてくれる最たる恩恵は個人的なサポートであると結論付けている。これら先行研究に共通して明らかにされたことは、友人関係は伝統文化や社会背景と不可分の関係にあり、さらに言えば学校 (環境) と密接な関係にあるということだ。

3. 調査結果：友人関係を表す “helpfulness” と “sharing”

現地調査はナロック県スワ地区に位置する公立校の A 小学校で実施した。在籍生徒数は 850 人 (うち女子 425 人)、教員数は 24 人 (うち女性 13 人) である。この小学校の特徴は地域内で成績優秀校として知られていることである。

子どもへのインタビューから得られた友人関係を象徴する“helpfulness”と“sharing”というキーワードを軸に、子どもと教師による友人関係の見解を整理する。

子どもたちは友人の要素として、ほぼ間違いなく最初に“helpfulness”を挙げる。これらの言葉には〈助けてくれること〉と同時に〈助けること〉でもあり、双方向的な意味合いとして子どもたちは使っている。学校の友人にしか話せないことは何かと尋ねると、「勉強を教え合うことがいちばん。分からないことを聞いたり、勉強の相談をしたりするのは、学校の友だちにしかできないもの。」(少女J)と返ってきた。この言葉からは、物の貸し借りに留まらず、精神面での助けられる・助ける関係でもあることが読み取れる。不安を分かち合うことは“sharing”としての要素も含んでいる。

彼らは普段の学校生活で生じる問題、家族や恋愛に関するプライベートな話を友人に共有することを“sharing”という言葉で表現していた。子どもたちは友人を同じように夢を持つ〈同志(fellow)〉と捉えている側面があり、この意識が勉強に関する苦しみのかち合いを促している。一方で寂しさや辛さなども友人に対し露にしており、日常生活を精神的に支え合いながら乗り切っている擬似家族的な友人像も浮かび上がった。少女Sは「友だちに(家族に会えない寂しさ)を話して、分かち合って、理解してもらおうの。転校してきたばかりでひとりで寂しかったときに親切にしてくれたSは親友で、なんでも話すわ。」と教えてくれた。これら子どもによる友人関係の要素は、有機的に影響を及ぼし合いながら、助け・助けられる関係、自己を開示して気持ちを共有する関係を形成していくことで、友人関係が具体的に体系化されている。

一方で、ひとりの女性教師は友人関係内の道徳性や規律に関する指導の必要性を強調し、子どもの友人関係に内在する限界を指摘している。友人間でしか培われない社会性があることを認める一方で、対等に付き合える関係にあるからこそ生じてしまう友人間での心理的な圧力がある。そうした重圧が倫理性の欠如を招き、学校から逸脱せざるを得ないような行為(たとえば過度な校則違反や妊娠)に発展してしまうケースも稀なことではない(伊藤・澤村 2011)。このような負の影響も子どもの友人関係の重要な一側面である。

4. 考察

学校生活の中心である子どもと教師から得られた友人関係に対する見解について、ケニアの文化・社会的背景から分析し、学校で形成される友人関係の持つ意味や、果たしうる役割をより広範な視点で捉え、社会的意義・効用についても考察する。

まず友人関係形成が果たす役割として挙げられるのは子どもの社会性習得である。友人が子どもの社会化に寄与していることは一般的に知られていることであるが、ここで注目したいのは社会化が生起する社会背景である。ケニアの小学校において、とりわけ教師が重視している他者理解力の体得は、エスニシティの多様性に起因している。教師は、子どもたちが卒業した後には多様な民族の人々と出会い、関係を築く際に、他者(とりわけ異なる民族の人)を排除せず適切に理解できるようにする態度やスキルの習得を意識している。表面的には教科指導であったとしても、その背後には多様なエス

ニシティの人びとが共存するケニアの社会が求める社会性の習得が隠されている。

続いて挙げられるのは「共感に基づくサポート」的資源を獲得できることである。年々、激しさを増す受験競争の環境下に置かれている子どもたちは、支援提供者である友人からの物質的かつ精神的サポートをある種の資源として日々の生活を乗り切るために利用している。学校と地元の友人を勉強面から差異化する子どもたちの見解を踏まえると、勉強の辛さや苦しみに最も理解を示し、勉強に関するサポート資源をもたらしてくれるのは、両親でも地元の友人でもなく、学校でできた友人だけである。子どもたちが持つネットワーク内において、教科書や文房具の不足を補うサポートを除けば、学歴社会の重圧を克服していくための支援を学校外で得ることは難しいのかもしれない。ケニアの社会が個人に学歴という個人評価のためのラベルを求める以上は、受験中心の過酷な学校生活を乗り切るために、友人関係形成の結果として得られるサポート資源は非常に意義深い。

最後に学校（教員）が担う役割についてケニアの社会状況から考察したい。学校教育のあり方は、社会の影響を強く受ける。

ケニアの小学校は、KCPEの結果が学校や教師たちの評価を客観的に示す指標となっている。そうした状況のもと、教師は自習や補習の時間を設けたり、宿題を課したり、子どもの学習時間を少しでも確保しようと躍起になっている。その結果、生活の中心は、家庭での家事や育児の手伝いなどから勉強へと移り変わっている。入寮している子どもにとっては、教師や友人と過ごす時間の方が圧倒的に長くなっている。こうした生活環境の変化、つまり試験中心の学校生活を効率的に送れることを目的とした寮制度が学校教育普及の負の影響でもある。こうした子どもの生活形態の変化によって親から道徳的指導を受けることが難しくなりつつあり、友人では担うことができない役割を学校（教員）が代わりに担っているのである。

参考文献

- 浅川潔司（1996）「友だち関係（friendship）」岡本夏木・清水御代明・村井潤一監修『発達心理学辞典』ミネルヴァ書房、504-505頁。
- 伊藤瑞規・澤村信英（2011）「ケニアの小学校における学校文化—生徒・教師間のダイナミクスに注目して—」『国際教育協力論集』14巻1号、1-14頁。
- 宇留田敬一（1979）「友人関係（friendship）」細谷俊夫・奥田真丈・河野重男編『教育学大事典 第5巻』第一法規出版、251-253頁。
- 澤村信英・伊元智恵子（2009）「ケニア農村部における小学校就学の実態と意味—生徒、教師、保護者へのインタビューを通して—」『国際教育協力論集』12巻2号、119-128頁。
- Allan, G. (1989) *Friendship: Developing a Sociological Perspective*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Bigelow, B. J. (1977) Children's Friendship Expectations: A Cognitive-developmental Study. *Child Development*, 48, 246-253.
- Epstein, J. L. (1989) Selection of friends. In B. J. Thomas & L.W. Gary (eds.), *Peer Relationships in Child Development*. New York: Wiley, pp. 158-187.

Ministry of Education, Science and Technology (2005a) *Kenya Education Sector Support Programme 2005-2010: Delivering quality education and training to all Kenyans*. Nairobi: MoEST.

Ministry of Education, Science and Technology (2005b) *Sessional Paper No. 1 of 2005 on A Policy Framework for Education, Training and Research*. Nairobi: Government Printer.

UNESCO (2004) *EFA Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.

(3)

世帯背景からみた中等学校進学障壁 —ケニアのスラムを事例に—

大場麻代

はじめに

ケニアでは、首都に点在する「スラム」地域で高い小学校就学率がみられ、その背景として、そこで普及している低学費小学校の存在や、公立小学校が2003年に無償化されたことにより、それまで学費が問題で就学できなかった貧困層の児童も、教育機会が得られるようになったことがあげられる。しかし、スラムにおける小学校就学率は高い一方、中等学校就学年齢の男女による学校就学率は、特に女子の間で低いことが判明している (Mugisha 2006)。そして、不就学の要因として学費の問題が指摘されている (Erulkar & Matheka 2007)。そこで本稿は、ケニアの首都にあるスラム地域の一つキベラを事例に、小学校課程を修了後、学校教育を継続できなかった男女の世帯に注目し、なぜ教育の継続が難しかったのか、世帯背景より分析することを目的としている。小学校教育が普及し、今や中等学校を修了することなしには就職が厳しいケニアにおいて、貧困層が中等教育機会を得ることは、彼らが貧困から脱却するための一手段として重要であるといえる。

1. キベラにおける中等学校進学状況

近年の研究から、ケニアのスラムに暮らす子どもたちの小学校就学状況が高いことは明らかにされている (World Bank 2004 in Lauglo 2004, p. 37; Oketch et al. 2008; Tooley et al. 2008)。しかし、スラム地域での小学校就学率は高い一方、中等学校就学率は低いことが判明しており、その理由として、高額な学費の問題が指摘されている (Mugisha 2006; Erulkar & Matheka 2007)。例えば、キベラで10歳～19歳の男女1,675人を対象に実施した調査によると、男子では754人中29%に該当する217人が、女子においては921人中43%に該当する394人が、それぞれ不就学であった (Erulkar & Matheka 2007)。不就学の男女にその理由を尋ねた結果では、男子の59%と女子の

51%が学費を問題としてあげ、続いて36%の男子と19%の女子が学校教育課程を修了したため、と回答している（小学校課程または中等学校課程）。さらに、14%の女子は結婚を不就学の理由にあげていた（Erulkar & Matheka 2007）。

このような結果は、依然として中等学校就学率が低い傾向にあることを示している。ケニア政府は、2008年に公立中等学校の授業料を撤廃し、貧困層の中等学校就学機会の向上を図った。実際、それまで中等学校での高い学費が理由で進学できなかった小学校修了者の中には、授業料撤廃により進学できるようになった男女もいる。しかし、新政策導入後も保護者負担分の諸経費は依然として高く、制服などを購入できない世帯では、子どもは中等学校へ進学できずにいた（Ohba 2011）。

2. フィールド調査

調査は、2010年～2011年にかけての合計7週間、首都ナイロビ市内にあるキベラで実施した。キベラには非政府系の低学費小学校が多数存在し、キベラ周辺には少なくとも通学可能な公立小学校が5校は存在している。調査は、キベラ内にある小学校12校とキベラに隣接する公立小学校2校を2010年に修了した者で、その後学校教育を継続していない男女とした。男女の特定には、学校長や教職員の協力を得た。その結果、キベラに住む48人の修了者（男子29人、女子19人）と保護者から調査協力を得ることができた。調査では主に、小学校修了後に学校教育を継続できなかった理由について、質問紙調査と聞き取り調査を行った。48人中、14人は公立小学校を卒業し、34人はスラム内の小学校を修了していた。

はじめに、世帯の基礎的概要を質問紙調査で収集し、その後該当する男女に、小学校修了後に希望していた進路先や、その理由について質問した。そして、学校教育（中等学校または職業訓練学校）を継続できなかった理由について、保護者も交えた聞き取り調査を行った。調査言語は基本スワヒリ語であり、調査助手が逐次通訳を行い、筆者が質問紙に回答を記入していった。録音の許可が得られた16世帯では、聞き取り内容の録音も行った。

3. 調査結果

3.1. 進路希望と家計の状況

世帯調査結果より、平均世帯人数は5人であり、約半数近くの世帯では両親が健在であった一方、およそ5人に1人に該当する19%の修了者は、病気や事故で片親を亡くし、また別の19%に該当する修了者は、孤児であった。小学校修了後に希望していた進路先についての回答では、77%に該当する37人の男女は中等学校への進学を希望し、15%に該当する7人の男女は職業訓練学校への進学を希望していた。つまり、9割以上の男女は、職業訓練学校を含む教育の継続を希望していたのである。しかし、学校教育を継続できなかった理由を尋ねたところ、8割以上の男女が高額な学費と回答し、次いで少数の男女が両親と進学に関して意見が相違（3人）、療養中の家族の世

話（2人）などを理由にあげた。調査対象となった男女の多くは、国家初等教育修了試験の結果が悪い傾向にあったが、調査で落第を進学の障壁と回答した修了者は1人のみで、多くの修了者がそのように回答しなかった理由としては、落第しても学費が支払えれば、実際入学許可が得られる私立中等学校が多数存在することによる。

学費が障壁となり進学できていない男女が大多数であったため、世帯主の雇用状況についてみていくことにする。調査した世帯の半数で、世帯主は日雇いであった。ケニアの生産年齢人口の多くはインフォーマルセクターで働く労働者であり、その割合は8割と推定されている（Republic of Kenya 2012）。日雇いは文字どおり毎日に雇われる職業であり、収入が不安定であることが一番の問題と言える。調査を実施した世帯でも、半数の世帯主は日雇い労働者であり、平均して週に3日程度仕事を得ていた。日当は仕事の内容により異なるが、およそ200シリング～300シリング（200円～300円）が相場であった。調査対象世帯に平均的月収を尋ねたところ、44%が5,000シリング未満であった。ちなみに、調査対象48世帯のうち45世帯は借家であり、電気代を含めた家賃は平均して月1,533シリングであった。また、2011年の上半期は物価の高騰が異常なほど続き、例えば1月から7月の間に主食のウガリ（トウモロコシ粉）2キロは、およそ65シリングから150シリングにまで高騰した。物価が上昇しても賃金は変わらないため、貧困層の人びとは、食事の回数を減らすなどして日々を凌いでいた。

次に、世帯調査結果より、4人に1人の世帯主は雇用者であった。しかし、雇用者であっても子どもの中等学校学費を捻出できない理由として、低賃金、大家族、または後述するように、在学中のほかの兄弟姉妹の存在などがあげられた。さらに、予想外の支出（病気・怪我など）もよくある問題であった。中には、安定した収入を得ていても、子どもの教育に無関心な親もいた。さらに、雇用者の身分も安定しているわけではなく、突然解雇されて日雇いになった事例がしばしば聞かれた。

3.2. 兄弟姉妹の存在と進学機会

世帯調査結果より、両親が健在であると回答した23世帯中、1世帯を除く22世帯では在学中の子どもがいた。さらに、5世帯に1世帯では、実際中等学校に在学している兄弟がいた。このことから、両親は健在でも、既に在学中の兄弟姉妹がいる世帯では、家計に占める教育費が負担となり、一つの教育課程を修了した子どもは、必ずしも次の教育課程に進学できるとは限らない状況にあった。夫を亡くし、5人の子どもを一人で養育しているある母親は、厳しい生活状況を次のように話してくれた。

夫は3年前に他界しました。（中略）下の子どもたちは小学校に通っています。私が日雇いの仕事が見つからず帰宅すると、朝学校に行ったはずの子どもたちが、帰宅している時があります。滞納している学費を支払うよう、学校から帰されるのです。だから、私も必死になって毎朝日雇いの仕事を探しに出掛けます。仕事が見つかった時は、日当として大体300シリングもらいます。そのうち200シリングを滞納している小学校の学費に充て、残り100シリングを食費に充てます。（中

略) 夫が生きていた頃はしっかり食事が摂れていました。でも今は、一日一食の日も珍しくありません (K の母親)。

多くの世帯では、入学支度金と初年度授業料だけでも 10,000 シリングを要する中等学校に子どもを通学させることは、非常に厳しい現状にあった。先行研究では、貧困世帯の場合、年上の兄姉の学校教育が優先され、年下の弟妹の教育機会は限られる傾向にある、としばしば報告される。しかし本研究では、必ずしもそのようなことは言えず、むしろ、全ての子どもが小学校教育課程を修了することを優先し、その中で、小学校課程を修了した兄弟が進学できるか否かは、在学中のほかの兄弟姉妹に掛かる教育費との関連で決められる傾向にあることが、示唆された。貧困世帯では、聞き取りでも明らかにされたように、1日の食事回数を制限し、僅かな金額でも学費として学校に納めることで、子どもたちが中途退学しないよう努めているのである。

おわりに

本稿は、初等教育修了後に進学できなかったスラムに住む修了者を対象に、その理由を世帯背景より明らかにすることを目的とした。調査対象となった修了者 48 人のうち、両親が健在である男女は半数以下であり、4 割近くの修了者は、片方または両方の親を亡くしていた。調査より、8 割以上の世帯では、学費が主な進学への障壁となっていた。そしてその背景として、世帯の不確定な収入源と不安定な収入、大家族であること、在学中の兄弟姉妹に掛かる教育費の問題などが、主な要因としてあげられた。また、必ずしも親を亡くした男女の世帯だけが学費に悩むのではなく、両親は健在であっても、上記要因により、小学校以上の学校教育機会が得られていない男女もいた。本研究では、小学校修了者の進学機会は、在学中の兄弟姉妹に掛かる教育費と家計の兼ね合いにより決められていることが、示唆された。

貧困層にとって、中等学校を修了することは、安定した職を得るための手段の一つであり、貧困脱却のための手段の一つでもある。しかし、定職が得られない保護者にとって、住居費、生活費、医療費、教育費などは家計に重く押し掛かり、困窮した生活の中で子どもたちを就学させている。中等学校の授業料が撤廃されたとは言え、学費は依然として高く、また小学校修了試験結果が悪ければ、公立中等学校への進学は阻まれてしまう。本稿では、スラムに住む小学校修了者の世帯背景を探ることで、このような世帯の厳しい現状を明らかにすることができた。

小学校の無償化だけでなく、中等学校の授業料も撤廃したケニアではあるが、いまだ貧困世帯の中には、子どもを小学校課程から修了させるだけでも困難な世帯が存在する。このような世帯の子どもたちが、中等学校に進学し修了するためには、全ての人びとに平等な学費撤廃政策より、むしろ、貧困層に手厚い教育政策が必要ではないかと思われる。教育機会を拡充する一方で、これまで以上に雇用創出を行わなければ、貧困層にとって安定した収入は得られず、教育機会もまた限られてくると言えるのではなかろうか。

参考文献

- Erulkar, A. S. & Matheka, J. K. (2007) Adolescence in the Kibera Slums of Nairobi, Kenya. Nairobi: Population Council.
- Lauglo J. (2004) Basic Education in Areas Targeted for EFA in Kenya: ASAL Districts and Urban Informal Settlements. A consultancy report prepared for the Ministry of Education, Science and Technology in collaboration with the Nairobi office of the World Bank.
- Mugisha, F. (2006) School enrolment among urban non-slum, slum and rural children in Kenya: Is the urban advantage eroding? *International Journal of Educational Development*, 26(5), 471-482.
- Ohba, A. (2011) The abolition of secondary school fees in Kenya: Responses by the poor. *International Journal of Educational Development*, 31(4), 402-408
- Oketch, M., Mutisya, M., Ngware, M., Ezeh, A. C. & Epari, C. (2008) Pupil School Mobility in Urban Kenya. APHRC Working Paper No. 38. Nairobi: APHRC.
- Republic of Kenya (2012) Economic Survey 2012. Nairobi: Kenya National Bureau of Statistics.
- Tooley, J., Dixon, P. & Stanfield, J. (2008) Impact of Free Primary Education in Kenya: A Cast Study of Private Schools in Kibera. *Educational Management Administration and Leadership*, 36 (4), 449-469.

(4)

貧困家庭からみた学校教育の価値 —ケニアのスラムに住む家族の生活から—

澤村信英

はじめに

アフリカにおける教育分野の研究は、援助機関主導で行われてきた傾向がある。したがって、教育部門全体の現状分析は存在しても、子どもや保護者に対するインタビューや参与観察を中心とした研究は少ない。それゆえに、どうしても子どもが置かれている状況や学校内部の実態など、言わば基礎的な研究が不足している。本報告では、「スラム」に住むある家族の生活に寄り添い、その中で学校教育が保護者や子どもにとって、どのように意味づけられているのか、家族にとっての教育の価値を新たな角度から探索してみたい。

1. ローズの生活と経歴

ローズ（仮名）とは、ナイロビ南西部にあるキベラ（東アフリカでは最大のスラム）の出入口付近で2010年10月に初めて出会った。彼女は路上で干し魚を小売していた。

中等学校2年まで修了し、英語が達者である。干し魚はキスム(ビクトリア湖畔の都市)から大袋(サック)で運賃含め10,000 シリング(shillings)で仕入れ、それを小さな空き缶を使って20シリング単位で小売している(約90シル=1ドル)。この仕入れには携帯電話と人脈を駆使し、M-Pesa(エムペサ:ケニアで広く利用されている携帯電話を使った送金システム、ペサはスワヒリ語で「金」の意味)を利用している。

彼女は1975年にシアヤ県(ニャンザ州)に生まれ、1982年に小学校入学、1990年に小学校を卒業している。驚くことに、兄弟姉妹9人は彼女(5番目)を除いて、すべて2~3歳未満で死亡している。1991年に中等学校に入学したが、2年生の2学期(5月)で授業料を負担してくれていた伯父が死亡し、退学せざるを得なかった。そして、1994年に19歳で大工の夫と結婚した。出身地の周辺では仕事がなく、1995年から当時1歳の長女と共に家族でキベラに引っ越してきた。現在、6人の子どもを育てている。2009年に夫が急逝、現在の路上販売を始め、朝9時から夜9時まで働いている。

2012年になりキベラの自宅に強盗が入ったことを契機に、親戚を頼ってキベラとはナイロビ市街を挟んで反対側(北東部)に位置するイスリー地区に転居した。それでも路上でのビジネスはキベラまで通勤して行っている。朝夕の交通渋滞を考えると片道1時間半は移動に必要になり、交通費もかかる。それでも、同業者間の競争や固定客を考えると、簡単にビジネスの場所を変えることもできないらしい。

2. 家族構成と住居

ローズの子ども6人は、全員が就学している(2011年9月現在)。しかし、第1子が入院し医療費が必要になったことから、経済的な負担を縮小するため、第2子と第3子は彼女の母親の妹がシアヤ県で養育するようになった。自宅はキベラの出入口から徒歩5分程度の便利な場所にある。20㎡程度の部屋を寝室と居間に間仕切りしている。床は土間のままで隣室との壁が傾き危険な状態にあるが、内部は工夫してきれいにしている。

第1子:1994年生まれ、小学校8年女

第2子:1995年生まれ、小学校8年女(別居)

第3子:1997年生まれ、小学校4年(別居)

第4子:2000年生まれ、小学校4年女

第5子:2003年生まれ、小学校2年男

第6子:2005年生まれ、プレスクール(2012年に小学校入学)

3. 家計の収支

家計の収入は、母親ローズの労働だけに依存している。家計の収支は、概ね表1のようなものである。収支で余剰金が生じているように見えるが、これは収支ともに確

定した数値が得られないことによるもので、必ずしも生活にゆとりがあるわけではない。収入は干し魚の小売りと出産介助による報酬が中心である。これらを合算すると小学校教員と同程度の月収になる。干し魚は1袋あたり2000～2500シリングが利益になり、月4袋を売るという。出産介助の仕事は偶然にNGOによる研修を6か月の受講したことにより知識を得たが、地域住民からの信頼も厚い（新生児、産婦の死亡例がない）。週1～2回の介助があり、1回あたり1000シリングを受け取る。剃刀やガーゼなどの必要経費を除き、700シルの利益がある。妊婦にマッサージをすると30シリング/回になる。

この他に、例えば、1日乳幼児の面倒をみると500シリング（約6ドル）が得られる。これはナイロビの労働者の日給が300シリング程度であることからすると高額である。これも中等学校までの学歴があるからこそこの仕事であり、ケニアの社会では、このような厳しい生活環境においても学歴が有効になる。

医療費については、キベラの住民は居住を証明する特別なカードを持っていればキベラ内の診療所に行く限り無料になる（外部の病院の場合は有料）。それに比べると初等教育は「無償」であるが毎月、学校に支払う補習代（8年生の受験指導では1000シリング/月を支払う）などの費用が必要になる。教育費用は月額として平準化しにくい3000シリング程度は必要になるので（例えば、KCPE登録料は別に1700シリング）、家計に占める割合は大きい。

表1 家計の月額収支概算

収入	支出
干し魚の小売り：9000シリング (2250シリングX 4袋)	光熱水料：1600シリング (電気400シリング、水200シリング、炭1000シリング)
出産介助：4200シリング (700シリングX 6回)	電話代：600シリング
その他：800シリング (乳幼児の世話、 妊婦マッサージなど)	家賃：600シリング
	食費：6000シリング（最低でも） (砂糖220シリング/2kg X 4袋=880シリング)
	(ウガリ140シリング/2kg X 2袋=280シリング)
	(米220シリング/2kg X 4袋=880シリング)
	(豆250シリング/2kg X 4袋=1000シリング)
	(肉（週1回）240シリング/kg X 4回=980シリング)
	(その他（茶、野菜、油など）：1980シリング)
	教育費：3200シリング (第6子プレスクール500シリング)
	(補習代3人分1100シリング)
	(図書費3人分300シリング)
	(文房具代、制服代、靴代、受験対策補習料など 1300シリング)
計14,000シリング	計12,000シリング

4. 家族にとっての学校教育の意味

3人の子どもはスラムに隣接する公立小学校に通っているが、教育の質は低く、できればキベラ内の私立校に通わせたいと考えている。ローズは子どもに教育を受けさせる理由として、「子どもの生活のため、母の生活のため」「明日のことがわからないから、子どもを中等学校へやる」と話している。生活が不安定で、将来が不安であるからこそ、教育に投資するわけである。

また、今のケニア社会では中等教育以上の学歴が必要だとも答えている。これは決して夢としての大学をめざしているのではなく、第1子が希望する美容師になる1年間の職業訓練コースに入るためにも、最低限必要な学歴だという現実的な理解である。その学費に年間75,000～80,000シリングが必要なことも知っている。ローズにとっては、中等学校2年までにしても、そこまでの学歴があるからこそ自身の就業の可能性が広がっていると認識している。

おわりに

これまでの研究は、人びとの生活と切り離し、教育だけを取り出して議論することが多かった。生活感を少しでも共有し、研究者がその場に身を置き、個々の文脈性を十分に理解できれば、これまでとは違った視角から教育のあり方を捉え直すことができるのではないだろうか。そのような共生的なフィールドワークを基礎とする教育研究をめざしたいと考えている。

School improvement process of basic schools in Zambia

Itaru Shibuya, Kyoko Taniguchi and Yukiko Hirakawa

(Graduate School of International Development and Cooperation, Hiroshima University)

Abstract

In Zambia, although the Gross Enrollment Ratio (GER) and the Net Enrollment Ratio (NER) indicate that education for all has mostly been achieved, there is an urgent need for improvement in quality. One of the means for improving student achievement is improving school management. In Zambia, the School Self-Evaluation Program (SSEP) has been introduced for establishing effective school management. However, research by Fukuta (2009) has shown that its impact was limited. She suggested that it was the discipline of teachers that brought a change in student achievement, and the more effective schools exerted greater efforts. This research aims at clarifying the process of how a school becomes effective in Zambia. The pass rate of the National Examination was used as an indicator of student achievement. Two schools were chosen due to their continuous improvement in the pass rates from 2005 to 2008. In these schools, the researchers conducted interviews with the head teachers, teachers and the Parent Teacher Association (PTA) representatives in March, 2011. Results showed that in both School A and B, the actions of the head teachers to enforce discipline among teachers were effective in raising the pass rates. By showing the improvement of the pass rates, the head teachers tried to motivate teachers and persuade parents to raise the PTA fees. Teachers reported gains in motivation. The PTA fees were raised. However, their impact on the pass rates could not be clearly identified.

1. Background

After the Declaration of Education for All (EFA) in 1990 (UNESCO, 1990), primary school enrollment has increased sharply in most developing countries. In Sub-Saharan Africa, the progress was also remarkable. According to UNESCO's Institute for Statistics (2011), the Gross Enrollment Ratio (GER) in primary education has increased to 101% in 2009 from 79% in 1998. Similarly, the Net Enrollment Ratio (NER), which was 57% in 1998, has risen to 76% in 2009. As a result, the focus of policy in developing countries has been moving on to issues regarding the quality and the efficiency of education.

In Zambia, as the quantity of primary education is at a satisfactory level with 94% of the NER in 2007, the government recognizes the quality of education as one of the most important issues in Zambia. It is clearly stated in Zambia's nation-wide policy, the Educating Our Future (Zambia Ministry of Education, 1996) and the Fifth National Development Plan (Republic of Zambia, 2006). The indicator for the quality of education most often referred to is the pass rate of the National Examination. For example, in 2005, the examination pass rates for Grade 9 and Grade 12 were 55.1% and 56.9% respectively. They were recognized as low percentages by the

Ministry of Education (Zambia Ministry of Education, 2006).

One of the means to raise the quality of education is to improve school management. In Zambia, influenced by the worldwide trend of effective schools, the British-style School Self-Evaluation Program (SSEP) was introduced in order to reinforce school management efforts for ensuring the quality of education. The SSEP demands that all schools organize a school management committee which consists of the head teacher, teachers, parents and community leaders, makes an annual action plan for improvement, evaluates its progress periodically, and involves parents and communities in school activities. However, the effectiveness of the SSEP is not officially evaluated.

In this research, the way in which school management contributes to student outcomes will be discussed.

2. History and Trends of Effective School Studies

2.1. Effective school studies in developed countries

Effective school research started in the 1970s in the United States. It focuses on school management to increase student outcomes. Previous research has examined differences in school management between effective and ineffective schools after controlling family socio-economic status. Edmonds (1979) lists five characteristics of effective schools: (a) schools that emphasize basic skill acquisition, (b) high expectations for student success, (c) frequent monitoring of student progress, (d) safe and orderly atmosphere conducive to learning, and (e) strong administrative leadership. He tested the five-factor theory in schools and districts, and achieved some improvement. This provided impetus for extending effective school studies to other developed countries. Creemers and Reynolds (1994) write, “Since these early American studies, there has been a veritable flood of studies from the United States, the United Kingdom, and other countries such as Australia, New Zealand, Canada, and especially the Netherlands” (p.1931). At the same time, several policy attempts, based on the idea of effective schools, have been carried out in 40-50 developing societies. However, these attempts did not yield the expected outcomes (Reynolds, 2010). Considering the situation, Heck and Hallinger (2010), and Reynolds (2010) assert that school effectiveness research should focus more on the transformational process of how to make schools effective. They suggest placing direct attention on leadership provided by the head teacher and to promoting classroom-level change.

2.2. Effective school studies in developing countries

Lockheed and Verspoor (1991) point out that in the developing countries, there are some schools that produce higher outcomes, despite barren conditions. Lockheed and Verspoor (1991), and Harber and Davis (1997) suggest that the impact of better school management can be even larger in developing countries than in developed countries, though the depth of research is still limited. There are three reasons. First, in many correlational analyses, it is clarified that

the variance between schools is larger in developing countries than in developed countries. Second, teacher discipline is problematic in many schools in developing countries and school management mitigates this issue. Third, many schools still lack minimum inputs for education and to obtain them, they have to depend on funds from communities: community participation is considered to be one of the factors of school management. Anderson (2010) introduces several practices for improving school management in developing countries, such as school-based management, and concludes that a reinforcement of school management is indispensable for achieving sustainable, quality education.

2.3. Effective school studies in Zambia

In 2008, Fukuta (2009) investigated school management in basic schools in Zambia. Her research was conducted in the Mumbwa District of the Central Province. She chose two effective schools, and two ineffective schools, having the pass rates of the National Examination from 2005 to 2007 as the indicator of outcomes, while controlling their intakes and inputs. At each school, she interviewed the head teacher, the PTA chairperson and the treasurer. She distributed questionnaires to all teachers and students from grade 7 to 9. The main objective of her research was to identify factors leading towards effective schools. She extracted five factors: (1) proper teaching, (2) high student motivation, (3) high teacher motivation, (4) proper management by the head teacher and (5) cooperation with communities. Proper management by the head teacher secured instructional time and proper teaching by minimizing teachers' absence and skipping class. On the other hand, the SSEP was not identified as a factor influencing the effectiveness of schools, because it was implemented in both effective and ineffective schools similarly.

Fukuta's study succeeded to a certain extent in clarifying the factors of effective schools at basic schools in Zambia. However, this study did not reveal the school improvement process. Further studies are needed to clarify the process of how ordinary schools change into effective schools.

3. Objectives

The objective of this research was to find out the process of making schools effective in Zambia. The following three questions will be specifically answered:

- (1) What actions made schools more effective?
- (2) What were the driving forces for improvement of the pass rates of the National Examination?
- (3) What occurred in the process of improvement and how did they influence student outcomes?

4. Methodology

4.1. Sampling

The target of this research was public basic schools consisting of grades 1 to 9. Private schools and public secondary schools were excluded from the sample, because their intakes were different. In this study, the indicator of effectiveness was student achievement, indicated by the pass rate of the National Examination in grade 9. The pass rate of the exam is a matter of concern for all stakeholders: education officers, head teachers, teachers, parents, students and communities.

The basic schools that achieved continuous improvement in the pass rates from 2005 to 2008 were purposefully selected as the sample of this study. Table 1 shows the transition of the pass rates in the two sample schools A and B. The pass rates in School A rose from 20.3% in 2005 to 62.6% in 2008. The head teacher arrived at the post in 2005. School B improved the pass rates from 27.1% in 2005 to 53.7% in 2008. The head teacher arrived at the post of the deputy head in 2006, and was promoted to be a head teacher in 2008.

Table 1: The pass rates of the National Examination in grade 9 in selected schools

Schools	Year				
	2005	2006	2007	2008	2009
School A	20.3%	24.2%	47.2%	62.6%	58.2%
School B	27.1%	37.3%	42.6%	53.7%	53.4%
Average in Livingstone District ¹⁾	45.0%	45.4%	49.1%	51.9%	55.7%

Source: The authors extracted data from the Livingstone Education District Office

The sample schools were chosen from Livingstone District in the Southern Province. This district is located in a relatively urban area, and the inhabitants' socio-economic situation is better than that of most areas in Zambia. This imposed limitations on the generalizability of the results to rural areas. Also, as several schools were situated in a commutable distance from each other, students could easily transfer schools. Good students often entered private schools or transferred to public secondary schools at grade 7. This condition was not favorable to clarify school management effects on student achievement. However, of all the districts that the researchers of this study had access to, this district was the only one, which had valid data on the pass rates of each school for the last five years.

4.2. Instrumentation and implementation

Semi-structured interviews were employed as the research instrument for this study. The head teacher, six randomly selected teachers, the PTA chairperson and the treasurer in each school were interviewed. Of the six teachers, two were selected from the lower section (grade 1-3),

two from the middle section (grade 4-6) and two from the upper section (grade 7-9). They all worked in these schools from 2005 to 2011. When field research was implemented in 2011, the head teacher of School A had been promoted and worked as a head teacher of a secondary school in the same district. The interview with him was conducted in his school.

The collected data was analyzed qualitatively. The answers obtained from one interviewee were cross-checked with those of others. The relationship between the obtained information and the improvement of pass rates in each year was examined. Field research was conducted in March 2011. Follow up telephone interviews were given to the head teachers after field research was conducted.

5. Results

5.1. Effective actions that changed student outcomes

The most effective action identified commonly in schools A and B was the head teachers' action to enforce discipline among teachers. It was clearly observed in School A, in which a drastic improvement of the pass rate occurred in the same year teacher discipline was improved. The methods by which the two head teachers employed were different. The processes, which took place in the two schools, are described below.

(1) The case of School A

(i) From 2005 to 2006

It should be noted that in 2005, School A was the lowest achieving school in terms of the pass rate among 16 public basic schools in the district. The head teacher stated that as soon as he came to the school in February 2005, he started to analyze the reasons why the pass rates were low in the school. He identified three reasons: (1) lack of teacher discipline towards offenses such as absence, tardiness, leaving early, skipping classes and leaving classes, (2) lack of textbooks and (3) a poor school management system.

The head teacher decided to start from creating a school management system in order to improve teacher discipline. In 2005, the head teacher assigned chiefs for lower, middle and upper sections. He thought that the school was too large, with over 60 teachers, for one head teacher to oversee all of them. He assigned the deputy head and the chiefs to monitor teacher misbehaviors and asked undisciplined teachers to follow protocol. However, this system did not work as expected. The deputy head and chiefs, who were accustomed to the undisciplined working environment, did not want to change the comfortable situation for most teachers. To provide incentive, the head teacher suggested the possibility of future promotion, but it did not attract them. The new management system did not work as expected.

In addition, in 2006, the head teacher started to implement a teacher-attendance book. It had not been employed for years. However, as the attendance book was in the staff room, teachers continued to sign it whenever available. Thus, the head teacher could not accurately

monitor the teachers' attendance. The head teacher also established a financial committee and introduced awards for the top 10 students, but it did not bring any visible change. Between 2005 and 2006, the pass rates changed only marginally, as shown in Table 2. The school was still the last of 16 schools.

Table 2: The pass rate and ranking from 2005 to 2006

Year	2005	2006
Pass rate in School A	20.3 %	24.2 %
Average pass rate in Livingstone District	45.0%	45.4%
Ranking within 16 schools	16	16

Source: The authors extracted data from the Livingstone Education District Office

ii) The drastic change in 2007 and continuing improvement in 2008

A drastic improvement of the pass rate occurred in 2007, as shown in Table 3. The 24.2% pass rate in 2006 rose to 47.2% in 2007. The head teacher decided to change the policy. At the beginning of the academic year in 2007, he declared at a staff meeting that he would strictly adhere to the "Terms and Conditions of Service for Public Service" (Zambian Secretary to Cabinet, 2003), the rules for public servants. Firstly, he put the attendance book in the head teacher's office and told teachers to come and sign it every morning in front of him. Secondly, he sent official letters to undisciplined teachers. Most teachers received precautionary letters, which emphasized that a punishment would be extended to teachers according to regulation. Thirdly, the head teacher started to walk around the school every day by himself, to check teacher misbehaviors. Consequently, teacher discipline improved drastically. As teachers started to come to school and teach as indicated in the timetable, time of instruction increased drastically.

Table 3: The pass rate and ranking from 2006 to 2007

Year	2006	2007	2008
Pass rate in School A	24.2%	47.2%	62.6%
Average pass rate in Livingstone District	45.4%	49.1%	51.9%
Ranking within 16 schools	16	11	4

Source: The authors extracted data from the Livingstone Education District Office

The sudden increase of instructional time influenced by the actions of the head teacher was the main reason for the rapid improvement in 2007. This contention is corroborated by interviews and discussions with the head teacher, teachers and the PTA representatives. As Lockheed and Vesper (1991) point out, time of instruction is generally recognized as a key factor that influences student achievement, especially in developing countries.

The trend of improvement continued until 2008. The pass rate of 47.2% in 2007 improved to 62.6% in 2008. The rank of the school went up to fourth out of 16, up from eleventh in 2007. This can be interpreted as an accumulation effect from 2007, because it is assumed that students, whose time of instruction is assured for two years should be better than those who have the same benefit for one year only.

The head teacher continued his efforts to maintain discipline in 2008. At the beginning of 2008, the head teacher sent letters of caution again to some teachers who still exhibited undisciplined behavior. One teacher who did not change his attitude was transferred to another school. With School A being in a good location, this transfer was clearly considered a punishment. The head teacher continued to walk around the school to observe whether teachers were teaching or not. In this year, the deputy head and the chiefs joined the head teacher. The deputy head and the PTA chairperson stated in the interviews, that they followed the head teacher because most teachers had started to follow the rules.

iii) The stagnation from 2008 to 2009

Though the head teacher continued with the same measures in 2009, the pass rate stagnated or went down as shown in Table 4. The accumulative effect of improved discipline seemed to stop within two years. Possible reasons will be discussed in a later portion of the paper.

Table 4: The pass rate and ranking from 2008 to 2009

Year	2008	2009
Pass rate in School A	62.6%	58.2%
Average pass rate in Livingstone District	51.9%	55.7%
Ranking within 16 schools	4	8

Source: The authors extracted data from the Livingstone Education District Office

(2) The case of School B

i) The change from 2005 to 2008

Improvements took place more quickly and advanced gradually in School B as shown in Table 5. The head teacher in School B, soon after coming back to the school as the deputy head in 2006, recognized the problems related to teacher discipline. Because the head teacher at that time almost never came to school, most teachers followed his model. The deputy head had to take over his responsibility.

Table 5: The pass rate and ranking from 2005 to 2008

Year	2005	2006	2007	2008
Pass rate in School B	27.1%	37.3%	42.6%	53.7%
Average pass rate in Livingstone District	45.0%	45.4%	49.1%	51.9%
Ranking within 16 schools	14	10	13	8

Source: The authors extracted data from the Livingstone Education District Office

In 2006, the new deputy head initiated his actions by coming to the school on time every day and checking the teachers' attendance. He also requested teachers to thoroughly submit records of their work, such as lesson plans and teacher attendance records. This rule was written in the "Terms and Conditions of Service for Public Service" (Zambian Secretary to Cabinet, 2003) and the Head Teachers Manual (Zambian MoE, 2004). However, only a limited number of schools followed them. The enforcement of discipline by the deputy head shocked teachers, because absence, tardiness, leaving early, skipping classes and leaving classes were a part of their daily life. In the first stage in 2006, only a few teachers followed the new deputy head, but it resulted in some increase in the time of instruction.

At the same time, the deputy head increased the number of times teachers were monitored. Before 2006, monitoring was conducted once a term, but he started to conduct it three times a term, as written in the rules. This was to check the pace of teaching. Though the change in discipline and quality of teaching was still on the way, the pass rate of 27.1% in 2005 improved to 37.3% in 2006. The deputy head patiently continued to persuade teachers in 2007, but not much improvement was achieved in this year. The pass rate of 37.3% in 2006 slightly improved to 42.6% in 2007. From the viewpoint of rank among 16 schools, School B fell from tenth to thirteenth.

The real improvement occurred in 2008. The pass rate of 42.6% in 2007 went up to 53.7% in 2008 and the rank also rose to eighth. This year, the deputy head teacher was promoted to a head teacher. Though the actions he took were the same, his new position influenced the teachers' attitudes. Some teachers in the interviews expressed that they thought they did not have to follow the deputy head, but they should follow the head teacher. This suggested that more teachers became disciplined from 2008. In addition, the head teacher, together with the new deputy head, started to monitor the extra classes for grade 9 students held in the afternoon and on the weekend.

ii) The stagnation from 2008 to 2009

The improvement of the pass rate stopped in 2008 as shown in Table 6, and the school's rank fell to twelfth, even though the actions of the head teacher did not change, according to the interviews with the head teacher, teachers and the PTA representatives. The reasons for this stagnation will be discussed in a later part of this paper.

Table 6: The pass rate and ranking from 2008 to 2009

Year	2008	2009
Pass rate in School B	53.7%	53.4%
Average pass rate in Livingstone District	51.9%	55.7%
Ranking within 16 schools	8	12

Source: The authors extracted data from the Livingstone Education District Office

(3)What changed student achievement

The two cases showed that it was mainly the change in teacher discipline that had an impact on student achievement because there was not much change in government inputs. The ways in which the head teachers enforced discipline among teachers were different, but the pass rates rose as teachers became more disciplined. Improvements in discipline brought an increase in the time of instruction. The two head teachers, teachers and the PTA representatives conceded that a large amount of instructional time was lost due to absence, tardiness, leaving early, skipping classes and leaving classes by teachers. After the improvements in discipline, most classes were implemented according to the time regulations mandated by the school. The amount of time recovered should be quite large. It should also have an accumulative effect, because those who were educated in schools which provided a longer time of instruction should be better than those who were benefiting from it only for the final year. It should be emphasized that in both schools, it was the improvement of teacher discipline strictly enforced by the head teachers or the deputy heads that increased the pass rates of the schools' students.

5.2. Driving force for taking effective actions

Why did the two head teachers exercise leadership and take action for improving teacher discipline? The explanations were varied. In School A, it was the head teacher's personal ambition for further promotion that motivated him. He tried to increase the pass rate for two years, but could not yield satisfactory results until 2006. At the end of the academic year in 2006, a new PTA chairperson was nominated. He was an ex-head teacher in several schools and had influence in the district education office. The head teacher admitted that he wanted to tangible achievements to the new chairperson. The head teacher, who had been a teacher in a secondary school before, did not want to spend the rest of his life as a head teacher in a basic school. He wished further promotion and to accomplish that, he needed recognition from the PTA chairperson. This was the main reason the head teacher started to impose strict rules on teachers at the beginning of the academic year in 2007. Consequently, after succeeding in improving School A, in 2011, he was promoted to be a head teacher of a secondary school.

Conversely, in School B, it the head teacher's attachment to his school and students that motivated him. When he returned as a deputy head to his school, he felt empathy for the situation, because prior to leaving, teachers performed better and the pass rates were higher. The head teacher at that time was old and rarely came to school. As the deputy head was originally from this area and lived near the school, he wanted to provide better opportunities for education to children in the area. The teachers' undisciplined attitude and lack of concern for student achievement were impermissible for him. That was the reason why he started taking action. Unlike the head teacher in School A, he was satisfied with being a head teacher at a basic school. He wished to stay in School B until his retirement. In both schools, it was the head teachers' personal motivates that made them begin taking action.

5.3. Side effects in the process of improvement on teachers and parents

It was clear that changes in the pass rates brought changes in teachers and parents. However, the effect of the changes on student outcomes was not clearly seen. Between 2008 to 2009, the pass rates did not increase.

(1) Change in motivation of teachers

Teachers stated that their motivation increased as the pass rate went up. The head teachers of both schools tried to motivate teachers by showing the improvement in the pass rate and by giving words of recognition that this was attained with their cooperation. Many teachers said that they felt proud of themselves as their efforts bore fruit related to the pass rate.

However, it did not mean that teachers became more professional. It was quite doubtful whether this improvement in motivation brought any change in their fundamental attitude or teaching method. In 2011, when the researchers visited the schools, the head teachers still had to walk around the schools to prevent teacher misbehavior. The researchers observed that when the head teachers came, many teachers snuck away from the corridors and went back to their classrooms. According to the head teachers and teachers, there was no independent, voluntary action of teachers for improving their teaching. The head teachers were not satisfied with the attitudes and instruction of teachers.

(2) Increasing community participation and raising the PTA fees

The head teachers also tried to stimulate the participation of parents and communities by showing the improvement in the pass rates. In both schools, the PTA representatives commented that parents and communities did not expect much of schools before 2006 and thought that participation would not yield results. However, after the pass rates were improved, they became more committed to schools. They started to participate in school activities, such as the SSEP.

Through the SSEP and other activities, the head teachers made the appeal that they need specific funds for improving the pass rates further. It should also be noted that the head teachers established systems to ensure budget accountability and transparency. School A established a finance committee in 2006. In School B, the finance committee existed but was not working efficiently. As soon as the deputy head arrived, he reformed the committee.

In School A, the head teacher requested funds for the school wall. With funds from parents, construction started in 2008 and finished in 2010. He also asked to buy textbooks and his request was approved. They started to purchase textbooks for grade 1 in 2008, and the project was still ongoing in 2011 when the researchers visited the school. In order to motivate teachers, the PTA raised a special fund for a one day boat cruise for teachers. It was planned and approved in 2009, and implemented in 2010. However, the effect of these projects on the pass rate was not clear, because the pass rates started to decline from 2009.

In School B, the head teacher appealed to parents to introduce the Primary Reading Program (PRP) in all grades. Thus, extra classes were started in all grades beginning in 2007

and all teachers received a certain amount of incentive from the parents' fund. The head teacher and teachers explained that this activity was good for reducing the unfairness between teachers in charge of the preparation for the National Examination, and lower and middle section teachers. In most public schools in Zambia, as well as in the sample schools, grade 8 and 9 students pay more PTA fees than other grades, in order to prepare children for the exam by taking extra classes, mock exams, and so forth. The extra payment is distributed among higher section teachers, who actually participate in these activities. The head teacher of School B wanted all teachers in the school to take part in school improvement efforts. Extra classes in all grades were expected to increase the time for instruction, too. However, consistent with other actions, the degree of impact was not clear. As shown in Table 5, the pass rate and rank in 2007 were not improving. Clear improvements occurred in 2008, but stopped in 2009.

Aside from the specific projects, in both School A and B, the PTA agreed to raise the PTA fees in 2008, and the increased fees were enforced starting from 2009. The details of the change are shown in Table 7.

Table 7: The change of the PTA fees from 2008 to 2009²⁾

Year	Until 2008	From 2009
School A	Grade 1 to 7	KW 35,000 (= \$ 7)
	Grade 8 and 9	KW 250,000 (= \$ 50)
School B	Grade 1 to 7	One bag of the cement (= \$ 10) and KW 70,000 (= \$ 14)
	Grade 8 and 9	One bag of the cement (= \$ 10) and KW 270,000 (= \$ 54)

Source: The authors obtained this data through interviews with each head teacher and PTA treasurer

The PTA representatives as well as school staffs mentioned that the raise in the PTA fees was approved because the pass rate rose beyond 50%. They explained that for parents to pay the fees to a school with the pass rate of 20% was something like gambling away money, but to pay for a school with a rate of over 50% was a reasonable investment.

The increased fees were allocated for teacher incentives initially, and then for other incentives, such as facilities, equipment, teaching materials and so forth, among which teacher housing was included. Specific funds were substituted by the PTA fees. In School A, textbook purchasing and fence building were afforded via the PTA fees. In School B, extra classes under the PRP were made free.

5.4. Side effects in intakes of the schools

Because the two sample schools were situated near the city, and students could transfer easily to other schools within a commutable distance, the change in the pass rates brought changes in intakes of the schools. Transfer-out in grade 7 and 9 decreased in both schools. In terms of transfer-in, the

two schools took different stances; School A stopped transfer-in altogether and School B increased the transfer-in of students by establishing more classes. Whether the change of intakes brought a change in pass rates positively or negatively, and how much effect it had could not be clarified.

(1) The decrease of transfer-out in grade 7 and 8 students

As pass rates improved, transfer-out decreased in higher grades. The PTA representatives and teachers in both schools contended that when the pass rate had been low, many students transferred to better schools in grade 7 and 8, but after the pass rate rose, more students stayed in those schools. The phenomenon was seen clearly in grade 7 students in School A. As shown in Table 8, after the students recognized that the pass rate of 2008 was 62.6%, the number of grade 7 students increased from 270 to 299 in 2009. More students chose to stay in the school rather than transfer-out. However, grade 8 students continued to transfer-out. Table 8 shows that the number of grade 8 students was much smaller than that of grade 7 every year. This is because many students transferred out to traditional public secondary schools and private secondary schools, which were attractive for their high achievement. Those who could pass the exams of those schools continued to transfer-out. In School B, there was also transfer-out taking place in grade 8, but the degree to which it took place was not clear from the numbers. This is because there was more transfer-in as explained in the next part.

Table 8: The transition of pass rates and the enrollment in grade 7 to 9

Year		2005	2006	2007	2008	2009	
School A	Pass rates	20.3%	24.2%	47.2%	62.6%	58.2%	
	Grade 7	Number of students	241	264	272	270	299
		Number of classes	5	5	5	5	5
		Student Classroom Ratio	48.2	52.8	54.4	54.0	59.8
	Grade 8	Number of students	110	100	91	82	100
		Number of classes	2	2	2	2	2
		Student Classroom Ratio	55.0	50.0	45.5	41.0	50.0
	Grade 9	Number of students	125	138	120	104	107
		Number of classes	2	2	2	2	2
		Student Classroom Ratio	62.5	69.0	60.0	52.0	53.5
School B	Pass rates	27.1%	37.3%	42.6%	53.7%	53.4%	
	Grade 7	Number of students	167	160	112	165	158
		Number of classes	4	4	3	4	4
		Student Classroom Ratio	41.8	40.0	37.3	41.3	39.5
	Grade 8	Number of students	118	132	123	173	204
		Number of classes	3	4	5	5	5
		Student Classroom Ratio	39.3	33.0	24.6	34.6	40.8
	Grade 9	Number of students	174	180	201	209	220
		Number of classes	3	3	4	5	5
		Student Classroom Ratio	58.0	60.0	50.3	52.3	44.0

Source: The authors extracted data from the Livingstone Education District Office

(2) The trend in transfer-in

For transfer-in, the reactions of the two schools were a clear contrast. School A stopped accepting transfer-in students. Until 2006, many students from other schools who could not pass the National Examination transferred into grade 9 of School A to take the exam again. Their performance was low in general. In 2007, School A stopped accepting Grade 9 students from other schools. The head teacher explained that it was in order to secure the learning environment of the students in the school. The number of grade 9 students decreased from 138 in 2006 to 120 in 2007, and then to 104 in 2008. This might improve intakes of School A and affect the pass rate in the following years positively. The increase of the pass rates from 2007 to 2008 could be partly explained as its consequence.

In contrast, the head teacher in School B continued to accept students in grades 8 and 9 from other schools. The head teacher explained that he wanted to give more chances to low-performance students. Some teachers emphasized that grade 8 and 9 students paid more the PTA fees. Two classes were added to grade 8 and 9 each, while the number of classes was reduced in the lower and middle sections. As shown in Table 8, the number of students in grade 8 became larger than that of grade 7 beginning in 2007. The number of grade 9 students had always been much larger than that of grade 8 and increased from 180 in 2006 to 220 in 2009. This trend might bring a negative effect on the pass rates. At the same time, the number of students per class was consistently decreasing, which might bring a positive effect on the pass rates. The situation was too complicated to make any assumption on the effects of change in intakes in School B.

(3) Effects of changes in intakes

It was clear that intakes in both schools were changed, but estimating its effects on the pass rates was not easy. However, it was clear that the change in intakes could not explain the stagnation starting from 2008. The increase of the PTA fees in 2009 could have brought some effects on parents' decisions when choosing schools, and thus on the intakes of the schools. However, the transition of the number of students in Table 8 indicates that the number of students increased in most grades after the fees were raised. This might support the words of the PTA representatives that the fees were a payable investment, if the pass rates were high enough.

5. 5. The reasons for stagnation in the pass rates from 2008 to 2009

The head teachers succeeded to a certain extent in improving teacher motivation, and persuading parents to participate and fund schools, but their effects on student outcomes were not seen. The change in teacher motivation and parents' participation occurred after the pass rates had improved, but after the change in teacher motivation and parents' participation, the pass rates went down as shown in Table 1. Specifically, after the PTA fees were raised in 2009, the pass rates and the ranks declined in both schools.

One of the reasons was that after the increase of the PTA fees, teacher motivation was

reduced, but the head teachers and many teachers thought that this was the happy end of a story. Teachers and the PTA representatives recognized that the rise of the PTA fees in 2009 was very large and they could not expect a further increase. It meant that further efforts were unlikely to be rewarded. Also, it was almost impossible to decrease the fees again. It meant no punishment for misbehaviors. Teachers could not find reasons for further efforts. The other possible reason, specific for school B was the change in intakes. In order to provide children more opportunity for further study in secondary schools, the head teacher of School B started to accept more students in grade 8 and 9, starting in 2007. As mentioned the above, transfer-in students were generally low in performance. Increase of number of transfer-in students can explain the decrease of the pass rate from 2008 to 2009 to a certain extent.

6. Conclusion

The three research questions stated in the former part of this study could be answered as follows:

(1) What actions made schools more effective?

It was the firm and continuous actions of the head teachers to enforce discipline among teachers that made schools effective. As teachers became more disciplined, the time of instruction increased and student outcomes improved. No other actions were found to be directly effective in achieving improvement.

(2) What were the driving forces for improvement of the pass rates of the National Examination?

The strong, decisive leadership of the head teachers was the driving force of improvement of the pass rates of the National Examination. It originally came from the personal motives of the head teachers.

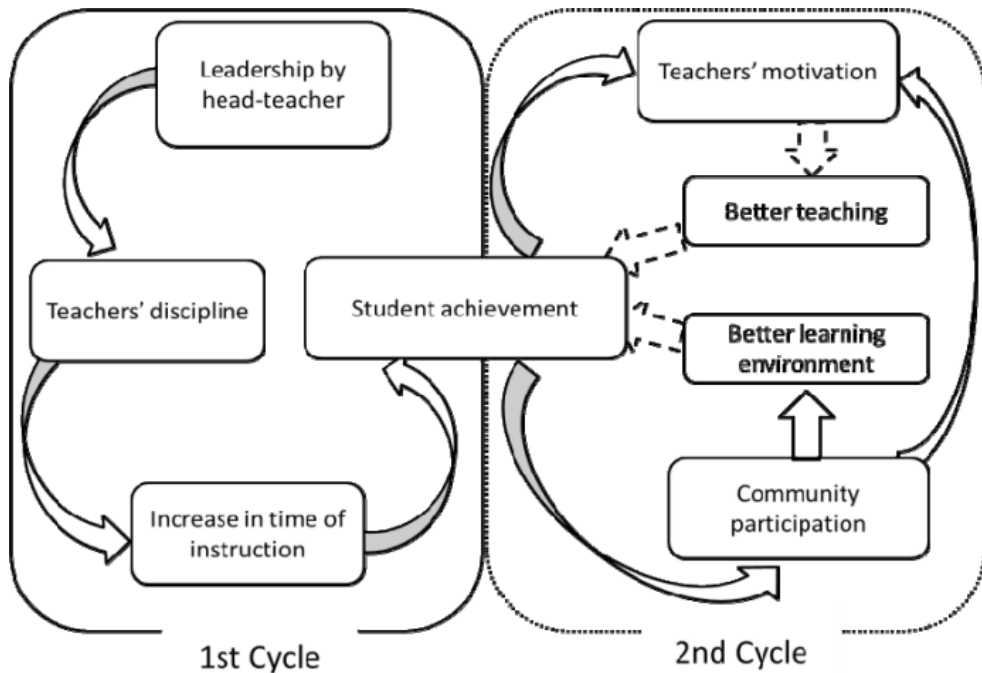
(3) What occurred in the process of improvement and how did they influence student outcomes?

Teacher motivation rose as the pass rate improved. Parents and communities started to participate more in school activities. Finally, in the two sample schools, the PTA fees were raised considerably. Transfer-out to other schools decreased. School A stopped accepting students from other schools in the higher section, while School B increased the number of transfer-in students. Their impact on student outcomes was not clearly identified. Especially after the PTA fees rose, the head teachers and teachers stopped initiating actions for further improvement, and the pass rates and ranks were retarded.

Figure 1 shows the outline of the results described the above. The origin of the first cycle was

leadership of the head teachers. They enforced disciplinary actions upon teachers. Consequently, the time of instruction was increased, which brought a positive effect on student achievement. This process could be clearly seen in the data. The second cycle started from the head teachers' effort to motivate teachers and promote community participation by showing the improvement in pass rates. It was found that teacher motivation and parents' participation were enhanced. The researchers supposed that these would improve student achievement furthermore, but in this research, their effects on achievement were not identified. Contrary to the prior expectation, the pass rates were retarded.

Figure 1: The outline of the result



Source: The authors produced the above figure from the results of this research

In the two sample schools, the SSEP did not work in the process of school improvement. It provided a place for discussion between the schools and parents in the second cycle, after the pass rate rose. On the other hand, the annual plans were not changed at all through the process. All the actions for improvement were taken outside of the SSEP. This supported the findings of Fukuta (2009). High motivation of teachers, pointed out by Fukuta (2009) as one of the factors contributing to school effectiveness, was suggested to be the consequence of better achievement, rather than a contributing factor.

Community participation was also suggested as being a result, rather than a factor, but a long-term study is needed to confirm this finding. Why community participation, especially the

drastic increase of the PTA fees influenced the pass rates rather negatively should be examined more carefully. The fact that many teachers thought the rise of the fees was the end of the story and no further efforts were required suggested some problems in the incentive system. The same amount of incentive, regardless of performance might produce negative effects on motivation. It would be better to raise incentives in small increments, according to performance evaluations every year. Another implication of this research on community participation is that parents in Zambia, at least in semi-urban areas, were willing to pay for schools if they considered it an investment to which they could expect reasonable returns.

The actions of the head teachers to enforce discipline on teachers were the most important and the only effective factor in improving student outcomes clarified in this research. Overall, this research is consistent with Fukuta (2009).

7. Suggestion for Further Study

The major limitations of this study are the small sample size and limited research area. For clarifying the process of improvement, a larger scale study is needed, with a larger sample size, and surveying other provinces and areas with different conditions. The small sample was nevertheless useful in providing deeper insights into how leadership and actions undertaken by head teachers to enforce discipline could enhance student outcomes. A possible obstacle is that finding continuously improving schools is not easy. Not all district offices had data on pass rates for the past five years. Furthermore, the pass rates provided by schools and by the government are often miscalculated and not reliable.

Notes

- 1) This is the average pass rate of 16 public basic schools in the district, excluding private schools and secondary schools. The pass rates in the whole country also showed improvement.
- 2) KW (Kwacha, Zambian currency) 5,000 is nearly equal to US\$ 1.

References

- Anderson, S. E. (2010). Studies on School Improvement in Developing Countries. *The International Encyclopaedia of Education, Third Edition*. Oxford: Elsevier. Vol. 6, pp.281-288.
- Creemers, B. & Reynolds, D. (1994) Management of effective schools. *The International Encyclopaedia of Education, Second Edition*. Oxford: Elsevier. Vol. 4, pp. 1929-1934.
- Edmonds, R. (1979) Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Fukuta, K. (2009) Zambia Kyouwakoku no Kiso Gakko niokeru Kokatekina Gakko Keiei. [Effective school management in basic schools in the Republic of Zambia]. Unpublished master thesis, IDEC, Hiroshima University, Hiroshima, Japan.
- Harber, C. & Davis, L. (1997) *School Management and Effectiveness in Developing Countries: The Post-Bureaucratic Schools*. London: Cassel.

- Heck, R. H. & Hallinger, P. (2010) Leadership: School Improvement. *The International Encyclopaedia of Education, Third Edition*. Oxford: Elsevier. Vol.6, pp.135-142.
- Lockheed. M. & Verspoor. A. (1991) *Improving primary education in developing countries*. Oxford University Press.
- Republic of Zambia (2006) *Fifth national development plan 2006-2010*. Lusaka, Zambia.
- Reynolds, D. (2010) School Effectiveness in Developed Societies. *The International Encyclopaedia of Education. Third Edition*. Oxford: OX5 1GB, UK. Vol. 6, pp.269-273.
- UNESCO (1990) *World Conference on EFA, 1990 – Background Document*. Retrieved August 3, 2009 from [<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975e/pdf>]
- UNESCO Institute for Statistics (2011) *Key statistical tables on Education*. Retrieved August 16, 2011 from [<http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>]
- Zambia Ministry of Education (1996) *Educating Our Future*. Lusaka: MoE.
- Zambia Ministry of Education (2006) *Educational Statistical Bulletin*. Lusaka: MoE.
- Zambia Ministry of Education (2004) *Head Teachers' Manual*. Lusaka: MoE.
- Zambia Secretary to Cabinet (2003) *Terms and Conditions of Service for the Public Service*. Lusaka.

ザンビアの子どもたちの生活から学校教育を問い直す

中和 渚
(東京未来大学)

1. 問題提起と本稿の目的

本稿はザンビア共和国（以下、ザンビア）における教科教育（数学教育）に関するフィールドワークのサイドストーリーである。本稿の問題背景として次の2点を挙げる。第一に「開発途上国教科教育の発展・深化を考える上で当地の社会的・文化的文脈を考慮すべきである」というステートメントはもはや新しい見方ではない。1984年のMathematics for All (Damerow et al. 1984) から数十年経て、そこで主張された社会文化的視点の重要性は色褪せておらず、今なお開発途上国の教育を考える上で参考になる。教育は周知の通り西洋諸国の輸入品としてアフリカに渡った経緯があるが、各国の教育の目標レベルでは少なくとも国や地域に合うような教育の志向が謳われているし、国の社会文化を理解する国民の育成が目指されている（例えば Ministry of Education in Zambia 1996）。しかしながら教育の方法に目を向けると「子ども中心主義」に代表されるように先進諸国で練り上げられたものが開発途上国全般でもポピュラーである。本稿で取り上げるザンビアでもそれは例外でない。この風潮に真っ向から批判するわけではないしその価値はある種ユニバーサルなものとして共有されるであろうが、教科教育の最終的な目標は人間の陶冶であろう。そのような意味においては先進国の理論や考え方を取り入れると同時に、子どもたちの置かれている生活から学ぶことで教科教育の方法を再考できる視点が得られるかもしれない。

第二に教員の子ども理解と子どもの置かれた状況についてである。第一の点とも関連するがザンビアの教員がクラスにいる問題児や勉強ができない子どもを語る場合、家庭環境の悪さや両親の意識の低さを指摘することが多い。またある子どもの成績が悪い場合「その子どもがなまけている」「もともとの才能がない」という言葉で状況を片付けることもある。本稿のフィールドワークの主テーマとして数学の学習指導について調査を行った結果（中和 2011b）、生徒らの学習差は確かに大きかった。その理由を考えると我々教科教育研究者たちはまず教授学的問題が目に入るし、教師たちが家庭や社会などの外部要因に言及することが多い。この視点の置き方は問題を分析的に把握できるという良さはある一方で、問題を細かく切り取るような視野の狭さという弱点もあるのではないか。

ザンビアの公立の基礎学校（第1-9学年対象）では生徒の住所、年齢、部族、保護者といった基本的な情報は年度初めに担任教師が集約する。それ以外に家庭訪問やホームルームの時間は基本的にないため、教師同士のネットワークにより教師たちは子どもの学校外の様子や家庭の様子を把握している。この教員の個人的な努力は学校教育の制度の足りない分を補足するものだが、果たしてそれらの情報はどれだけ子どもたちの正確な姿を捉えているのであろう。

この2つの課題意識により、学校における子どもたちの様子だけでなく学校外の子どもたちの様子も踏まえて教科教育を捉え直す視点は、教科内における議論とともに重要であるという視座に立つ。本稿ではザンビア基礎学校の第5、6学年の子どもたち4名の学校外の生活や住環境の観察を通して、教科教育を問い直し、また教員や研究者を含む我々大人たちの「子ども」理解について考察を試みる。教科教育といっても科目や教科が広範に及ぶため数学教育に着目する。

2. 先行研究

学校教育と子どもの生活との関わりを述べた代表的な研究として澤村や内海の研究を挙げる。アフリカの教育を考えるにあたり、澤村ほか（2010）はアフリカの教室の状況は政策とはかけ離れていることが当たり前だと述べている。また学校教育を考えていく上で澤村は学校と子どもの生活を切り離してはいけないことを述べており、一連の研究では子どもの生活や置かれている立場から学校教育をとらえなおしている（澤村 2007；澤村ほか 2010）。また内海（2011）もアフリカの教育研究において「子どもや教師の生活というものを見つめなくてはいけないことと子どもたちと長期的に関わることがとても大切である」（内海 2011、17 頁）と述べている。

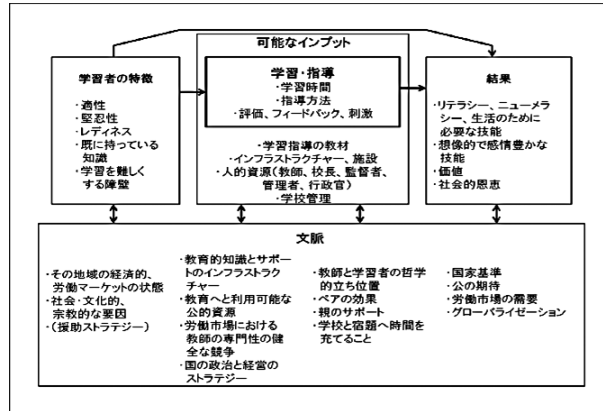
澤村（2007）によればアフリカの大半の先行研究を政策・学校・家庭レベルと分けたとき、家庭レベルから学校レベルを見るような研究はデータがとりにくかったり効率的な調査が難しかったりする理由からほとんどない。だからといってその類の研究が不要なのではないことを氏は同様に主張している。また生徒や教師一人ひとりのライフヒストリーや生活の内実を追わなければ、多様な社会における教育のあり方を分析・検討することはできないことを氏は指摘している（澤村 2007、244 頁）。

これらのことから教室の中で生起する現象を考察するだけでは限界があり教室外の子どもの生活や文脈から教室の営みを見直したり捉えなおしたりする視点は欠かすことはできない。このことは教科教育においても抜け落ちがちでかつ掘り取ることが困難である。しかし同時に重要な視点である。

3. 研究の枠組み

本研究で用いる概念的フレームワークとして教育の質をとらえる枠組みを参考にしたい。教育の質については「万人のための教育（Education for All：以下 EFA）後、ユニセフ（United Nations Children's Fund：以下 UNICEF）やユネスコ（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization：以下 UNESCO）を中心として包括的な議論が展開されており、斎藤（2008）はそれらを時系列で整理している。ここで詳しくは述べないが、他にも教育の質を表すモデルの一例として Anderson（2004）のフレームワーク（学習、カリキュラム、指導、教師の特性、生徒の特徴、教室）がある。また図 1 に示す UNESCO（2004）のモデルでは教育の質を「結果」だけではなく「学習者の特徴」、「インプット」、「学習過程」も影響するとしている。

図1 教育の質をとらえる枠組み



(注) 筆者訳
(出所) UNESCO (2004)

それら「学習」に関連するファクターを下支えする「文脈」もモデルに明示される。この枠組みは本研究では有効であると考え。なぜならば他のモデルでは要素間の関係が線で結ばれているのに対し、このモデルは授業前後の時間的な流れとともに、それを下支えする「文脈」の対応関係が明示されているからである。

これまでに当該地の数学教育の改善に取り組んできた際にはモデルの上の部分（「学習者の特徴」「インプット」「結果」）を中心軸に添え、適宜教材を作成したり授業を実施したりする際に見られる子どもの特徴や制度的・社会的文脈の関連性を論じた（中和 2011b）。それに対して本稿の視点としてモデル下部分の「文脈」から教授学習過程の向きに伸びる逆方向の矢印に着目したい。また「文脈」といっても広義であるため本稿では特に「教師や学習者の立ち位置」「親のサポート」「学校と宿題に時間を充てること」といった点に着目する。

4. 調査の方法

ザンビアではルサカ州ルサカと中央州カブウェの2都市を選んだ¹⁾。これら2都市選定の最初の理由は首都（ルサカ）と中都市（カブウェ）の数学教育の様相の地域差を調べる意図があった。地域の中で2校は都市部の大規模校でかつ国家試験の成績は平均的であり、地域における位置づけは類似している²⁾。ルサカは首都で人口は最も多い。カブウェはルサカから約100km離れた中都市である。それら都市部の基礎学校に通う子どもたちを対象にルサカでの調査を2009年1-2月、カブウェでの調査を同年4-6月に行った。

調査したルサカの都市部のL学校はルサカの繁華街近くにある。1964年のザンビア独立前からこの学校は存在しており、首都ルサカの経済活動が活発に行われている

カイロ・ロードに通じるマーケットのそばに位置している。このあたりの治安は良いとは言えず、マーケット内では軽犯罪や喧嘩は頻繁に行われている。中央州カブウェの都市部にある M 学校は貧困層の住む「コンパウンド」と呼ばれる非計画居住地区に隣接している。ここから大多数の生徒たちが学校に通う。住民によるとコンパウンドは慣れている人間でも迷うほど大きく、治安は良くない。調査では学校においては数学授業を中心とした授業観察、学校と生徒の住居周辺の観察、学校の複数教員、生徒への聞き取りを実施した。学校外では家庭訪問（各生徒 1 回）における観察、保護者へのインタビューを行った。少ない家庭訪問の回数を補完するため、生徒には調査期間中に日常会話から彼らの生活に関する情報を可能な限り得た。

ルサカの調査では数学を含む学業成績上位の生徒 2 名の家庭訪問を行った³⁾。2 名の生徒は授業中に活発で教師からの評価が高かった。カブウェでは学業成績上位 2 名の生徒たちを主に、加えて同地域に住んでいた他の子どもたち 9 名の家庭訪問を行った。カブウェでは他の子どもと比べて飛び抜けて成績が良いこれら 2 名の生徒に対し、担任教師が「成績がとても良いため、彼らの家庭環境はよいだろう」と日頃から話していた。他の生徒たちに対する住環境の観察は、これら 2 名の生徒の家庭環境を相対的に捉える参照とした。

筆者のザンビアの現地語レベルは挨拶と簡単な日常会話である。ルサカにおける学校外の調査では子どもたちが英語を話したため単独で行った。カブウェの場合はルサカの場合とは異なり子どもたちは現地語しか話すことができなかった。そのため担任教師が通訳として同行した。

5. 結果

5.1. 学校における子どもたち

両方の学校とも教師が教室にいる場合、子どもたちは教室では静かである。それは教師が主に話す授業で、子どもたちが「はい」「いいえ」や一言で済む会話しか行わないことや、騒がしいと罰を受けることに起因する。生徒の学習の大きな特徴として言語的な側面を挙げる。ザンビアでは第 3 学年から全教科において英語での教授が行われるとされている。しかし子どもたちの実情は英語での読み書きが苦手子どもたち同士では現地語で会話する。英語の授業ではクラスの中の 3-4 名が繰り返し発表し、それらの子どもたちを中心に授業が行われる。他の教科の教師も英語だけでは生徒たちが理解できないことを知っているため、適宜現地語を用いている。その頻度は教師の裁量で変わる。ルサカの場合はニャンジャ語、カブウェの場合はベンバ語で、これらの言語はその土地でよく話されているものである。

数学の授業では例題を出し、黒板で例題を解いてから練習問題を解く授業がほとんどである。他教科では教師が話し続ける授業やひたすら子どもたちが板書をノートに書く授業などあった。カブウェではクラスの子どもの成績順に 4 つのグループに分け、グループごとに着席させ、難易度の違う問題をグループの子どもたちが一緒に解くといった授業もあった。

授業外ではやんちゃで元気な子どもたちが多く、教室に教師不在の場合、子どもたちは大声で笑ったり話したり動き回ったりしている。子ども同士の喧嘩もよく起こる。学校の様子はザンビア南部州マザブカの学校の様子を記した辻本（2008）の記述に大差ない。

シラバスで定められる段階からすると生徒の学業成績は低い。筆者の調査では数学授業改善を行ったが、調査前の試験では既に学習済の四則計算の問題に正解できない様子が浮かび上がった⁴⁾。子どもたちに数学の内容の難易度を聞いても「簡単」という答えが返ってくるため、子どもたちの数学に対する本心はよくわからない。

5.2. 子どもたちの住環境

ここではルサカの2名の生徒とカブウェの2名の生徒の家庭訪問の様子について記述する⁵⁾。

(1) ルサカの生徒2名

・プルート（第6学年、14歳）の場合

プルートはクラスで英語をよく話し、また身なりも整っていることから家庭の経済状況は悪くないと教師と筆者は予想した。

この生徒は学校から舗装路沿いの徒歩15分の警察官舎の一角に住んでいる。官舎の並びには衛星放送のアンテナが立つ家が多く、プルートの家庭も同様である。同じ警察官舎にも近くの学校に通う友人たちがいる。両親は共働きで帰りが夜遅いため、3度の食事は姉妹で作っている。そのことについてプルートは「さびしい」と話している。姉は15歳で第9学年の国家試験を修了し、第10学年に進学するという。姉が進学する4月以降、プルートは学校がない午前中は一人でいることになり「今よりもっとさびしくなる」と考えている。またプルートは姉を慕っており、姉は身近なロールモデルである。

プルートの姉は英語が流暢で家庭でもプルートに英語で話しかける。プルートはできる限り英語で話す。このような背景からプルートはクラスの中でも英語が上手で学校では積極的に教師に質問する。また教室内でも自信があるのか「わからない」と堂々と教師に話すことができる珍しい生徒である。

学校は2部制の午後開始のため、午前中プルートはテレビで外国のDVD鑑賞、弁当作り⁶⁾を含む家事、入浴等を行う。宿題を自宅で行うときもある。調査当時は第7学年の修了試験の過去問を友達と勉強しており飛び級を考えていた。早く姉のような高校生になりたいと考えている。

・ピリ（第6学年、11歳）の場合

ピリもクラスで英語を流暢に話す数少ない子どもの一人である。服装や身なりは整っているものの、靴下や靴がいつも汚れている。本人は「学校から自宅まで歩いて20分位」と言っていたが、治安が悪いマーケット、ビジネス街、コンパウンドを通過して学校に1時間以上かけて徒歩で通学する。このために靴が汚れていた。教師は「物

静かな生徒で私立学校から転校してきた」という情報しか持っていなかった。

ピリはルサカでも有数の広いコンパウンドの一軒家に叔父、叔母、弟、いとこと住んでいる。このコンパウンドからクラスの友人も数名学校に通っている。自宅は周辺の住宅と大差ない。外壁が未完成で建設中である。また停電や断水が少ない地域である。

ピリは学校・家庭両方で静かな生徒である。しかし適切な場面で質問したり発表したりする積極性はある。家庭では子どもの中で女性が一人であるため家事全般を手伝う。彼女が語る自分の生い立ちは非常に複雑だが、ザンビアでは珍しくはない。幼少時に母親が亡くなり、父親に虐待を受けてきた。弟とともに叔母に引き取られ姉家族と生活し現在に至る。今は叔母を「母」と呼び慕っている。「叔母を尊敬し感謝している」という。自分の生い立ちを語るときには饒舌になり興奮状態になる。接する人や場面に応じて態度や話す調子が変わるのはこれまでの生い立ちの影響も少なからずあるようである。

多くの場合、通学時に昼食代をもらえず昼食を取らずに学校に行く。授業中はよく空腹だという。また自宅では家事をしたり保護者の用事を手伝ったりして勉強ができないため、始業時間前に学校で予習や復習を行っている。

(2) カブウェの生徒 2 名

・チャールズ（第 5 学年、14 歳、男）の場合

チャールズはクラスの中で最も成績が良い生徒で、教師が信頼している生徒の一人である。郡の数学コンテストでもトップの成績を修めている。数学の授業ではクラスの中でも飛びぬけて論理的思考力が高く、授業では問題の答えだけではなく理由を説明することができる。本人も成績が良いこと、教師からの信頼が厚いことを自覚しており、クラスのまとめ役である。

チャールズはコンパウンド内に父母、兄弟と住んでいた。チャールズが住む家屋は相対的には小さく質素な部類に入る。電気・水道は家内になく、中は昼にも関わらず暗かった。明るいうちに庭のマンゴーの木の下でチャールズはよく勉強していることを母親が褒めていた。

チャールズはクラスの中でも英語が得意であるため、担任教師と筆者は母親も教育を受けた女性だと考えていた。しかし母親は非識字者であった。母親はチャールズの学業成績が優秀であることを誇りに思っている。チャールズのほかに第 7、12 学年に兄弟がおり、家計は苦しい一方で息子を全員学校に入れている。「教育にはとりわけお金をかけている」という両親の自負が家庭訪問時にも母親から伝わってきた。

・クレバー（第 5 学年、11 歳、男）の場合

クレバーはクラスで 2 番目の成績を修めている生徒で、英語も他の生徒に比べてよく話す。身なりも整っており、教師の信頼も厚い。家庭訪問前に「父母ともにクレバーをととても大切に育てている」「家庭には何の問題もないだろう」と担任は話していた。

クレバーはチャールズの家から徒歩で 10 分の家屋に母親と住んでいた。台所や洗面

所はなく外ですませていた。母親は英語を話さない非識字者であった。父親はクレバーを含む8人の子どもをおいて蒸発し、他の女性と結婚した。母親は無職で収入源がなく、現在経済的にも非常に厳しいとのことであった。クレバーのズボンを買うために家畜を売ってやりくりしたという。「教育をどうにか続けさせてあげたい」という強い希望を母親は持っており、学校での奨学金の申請について担任から助言を受けていた。

同じコンパウンドに住む他の子どもたちやチャールズよりもクレバーが住む家は整っておらず、電気・水といった生活インフラも整備されていなかった。屋内はチャールズ宅と同様、暗く、中で勉強することはできない。チャールズとクレバーの父親不在や家庭の経済状況の実情に担任教師は驚いていた。

6. 考察

ルサカとカブウェの2地域で4名しか見ることができなかったが子どもたちの多様性と共通事項がうっすらと見えてきた。

6.1. 4名の子どもたちの相違点

第一に、ザンビアの子どもたちの住環境は多様で同じ都市部の中でも格差があるようである。都市部の中の地域間差が大きいことから都市部・農村郡というくりでは議論できない点があるのではないか。ルサカでは都市化・核家族化された家庭もあれば、コンパウンドでの大家族もあった。カブウェでは「同一地区から通う子どもたち」とひとまとめに表現したが、家庭環境や経済格差は多様であった。

具体的にはルサカでは訪問した学校が都会の中心に位置しており、広範囲から子どもが学校に通っている。子どもの住環境の多様さと経済格差がカブウェのそれよりも多岐に及んでいると推測できる。例えば同じコンパウンドに住むピリと友人数名たちとプルートを比べても経済格差は大きい。またカブウェの場合クラスの42名中37名が同じ集落に住んでいた。カブウェのコンパウンドはルサカのピリが住むコンパウンドより経済状況は厳しい。さらにカブウェのコンパウンド内でも経済格差が目に見える形で確認できた。なかにはチャールズやクレバーの家よりも電気・水の生活インフラは整っており、大きく頑丈な家屋に住む生徒もいた。このことから地域間格差、地域内格差というさまざまなレベルで経済格差や状況差が垣間見られた。

6.2. 4名の子どもたちの共通点

4名の共通点として保護者の「教育に対する熱意」を挙げる。家庭の経済状況の差異に関わらず、4名の子どもの保護者は教育に対して注力していた。プルート以外の3名の保護者たちに面会する中でどの保護者も程度の差こそあれ経済的には苦しいことを訴えていた。同時に子どもに教育を受けさせることは保護者の義務と考えていた。カブウェの生徒2名の母親たちは「自分たちは非識字者であったが息子たちにできるだけ教育を受けてほしい」と考えており、その他の兄弟姉妹も学校に行かせていることでその熱意が証明されている。保護者が教育を受けることに関してどう考えている

かという点を調査していないものの保護者のモチベーションは子どもたちが経済的に厳しい状況の中で学校に通い続けることや勉強することに対して良い影響を与えていた。この状況は「ザンビアの人々は教育をキャリア形成に必要で、経済状況をよくするために必須であると考えている」（中和ほか 2012）ことにも合致していると推測できる。

6.3. 大人の子ども理解と教科教育（数学教育）のとらえ直し

家庭訪問や観察から大人の子ども理解と教科教育のとらえ直しについて考えたい。第一に、教師が把握する子ども像には限界があるのではないかということである。前述のように教員たちは人間関係により個々の子どもたちの状況を把握している。しかしそれらの個人的な努力やネットワークに頼りすぎるとステレオタイプなものの見方に陥りやすいことが判明した。「成績が上位の子どもたちはおそらく家庭の経済状況も良好」であるとは限らなかった。この調査では4名全員がクラスの中で学業成績が優秀な子どもたちであったにも関わらず、プルート以外の子どもたちの家庭における経済状況は周りと比較しても良いとはいえなかった。

第二に子どもたちによっては教科教育での学びを定着するための宿題や復習を家庭で行うことは難しい場合が多くあると示された。ザンビアでは教師が宿題を出題し、次の日にやってきていない子どもに何らかの罰を与えることは珍しくない。しかし子どもたちの生活環境では停電になる夜に宿題を行うことも難しい。特に2名の女子は経済状況に関わらず家事に時間を割かれていた。学習内容の定着のためには反復練習や暗記といった地道な取り組みが必要になってくる。しかし家庭学習がままならない子どもたちに対しては、学校の授業で行うことができる練習や反復をも学校や地域を含めた大人たちが設定する工夫が必要であろう。

第三に子どもたちが授業内で問題に答えられなかったり間違ったりする際に教科教育研究では原因を認知的・教授学的要因に求めることが多い。しかしそれだけでは十分でないことが子どもたちの生活から再確認された。子どもたちの生活の厳しさや食事の有無などで学校での勉強に影響が及ぶ可能性があることも示唆された。子どもが何らかの学習がうまくいかない場合、教師や教科教育研究者は子どもの置かれている状況を汲む想像力を持ち、同時に彼らの学習が向上すると考えられる具体的な指導を行い続ける必要がある。

第四に上記の家庭訪問を行う中で彼らが置かれている環境を観察すると数学を使う場面が先進諸国に比べて圧倒的に少ないことが見えた。子どもたちに身近な存在であるお金についても子どもたちが日常手にする額はK100, K1000と少なかった。ショッピングセンターに行かなければ端数の計算も不要で、K1000, K100, K500といった単純な計算で済む。教科書では複雑で桁が大きい四則計算を学習するが、学校外で学習の成果を発揮する機会が少ないことが判明した。数学教育では実質的陶冶と形式的陶冶の両方が意図されており、それはザンビアの教育目標でも設定されている。しかし学校外での子どもたちが数学的事象に触れにくいことから、数学授業では特に教員が子どもたちの身の回りの事象とつなげて指導をすること、教材の工夫をすることな

どが必要であろう。例えば彼らの住んでいる地域の題材を積極的に数学の授業で扱うという工夫も考えられる。

さいごに

本稿の課題意識はザンビアの子どもの生活から大人の子どもに対する理解を見直すこと、そして教科教育を再考する視点を得ることであった。本稿の成果は(1)子どもたちの学校外での多様な状況を教員や研究者は改めて知り子どもに対する行動や支援を変えていくこと、(2)ステレオタイプな見方を修正し、子どもの学校教育の現状を彼らの生活を含めて理解すること、(3)教科教育での学びや方法論を考える際には認知的・教授学的観点だけでなく子どもたちの文化的・社会的環境を考慮し授業の題材にも取り入れていくことである。調査の限界として都市部の子どもたちの様子しか見ることができなかった点とごく少数の子どもたちを短期間でしか追うことができなかった点を挙げる。特に後者に関して内海(2011)や澤村(2007)が指摘するように長期的な子どもとの関わりを行っていないため考察には限りがある。それでもなお、本稿では少なくとも教科教育で行う指導の際、そして教師が子どもに対峙する際に注意すべき多少の気づきはうかびあがったのではないだろうか。

謝辞

現地調査でお世話になったルサカとカブウェの先生方、生徒の皆さんには調査に対するご理解とご協力を賜りました。心より御礼を申し上げます。

注

- 1) これまでに筆者はたびたびザンビアを訪問している。ルサカ・カブウェにはそれぞれ約3ヶ月間滞在し学学校・家庭訪問を行ってきた。
- 2) これら二つの調査校は元々数学教育の授業改善の調査地を選定しようと、教育省が筆者に紹介した学校である。
- 3) ルサカでは成績が平均的な生徒1名、学業成績上位生徒1名にも訪問を依頼したが実現しなかった。
- 4) 四則計算の問題の全体平均正答率68.5%で、これらはすでに既習の内容で学習を習熟しているとは言い難かった(中和2011a、11頁)。
- 5) 本文における生徒の氏名はすべて仮名である。
- 6) 多くの子どもたちは弁当を持ってくる経済的余裕がないためプルトの家庭の経済状況は相対的に高いと推測できる。

参考文献

- 内海成治(2011)「アフリカ教育調査の10年、そしてそれ以前」『アフリカ教育研究』2号、1-20頁。
- 齋藤みを子(2008)「第7章 教育の質に関する課題—EFA達成に向けての質の重要性と質

- の測定法」『国際教育開発の再検討 途上国の基礎教育普及に向けて』（小川啓一・西村幹子・北村友人編）、161-190 頁。
- 澤村信英（2007）『アフリカの教育開発と国際協力—政策研究とフィールドワークの統合—』明石書店。
- 澤村信英・伊藤瑞規・倍賞佑里・吉田孝之・稲垣陽平（2010）「ケニアの初等教育分野における〈マルチ・フィールドワーク〉の試み—アフリカにおける複眼的な子ども研究を目指して—」『アフリカ教育研究』1号、24-40 頁。
- 澁谷渚（2008）「本質的学習環境（SLE）に基づく数学科授業開発研究（1）—ザンビア基礎学校における生徒の活動の分析—」『数学教育学研究』14号、187-197 頁。
- 辻本温史（2008）『ザンビア後期基礎教育における生徒のおかれている文化的状況についての研究』広島大学大学院国際協力研究科 未公刊修士論文。
- 中和渚（2011a）「ザンビア基礎学校における数学科授業の学習・指導の特徴と改善に関する考察」『アフリカ教育研究』1号、77-91 頁。
- 中和渚（2011b）『ザンビア共和国における本質的学習環境に基づく授業開発研究』広島大学大学院国際協力研究科 未公刊博士論文。
- 中和渚・馬場卓也・小坂法美（2012）「ザンビアにおける学校教育と社会の関係性に関するフィールド研究（2）—試験と能力に焦点を当てて—」第10回アフリカ教育研究フォーラム発表要旨集、神戸大学、10月20日。
- Anderson, L. W. (2004) *Increasing Teacher Effectiveness. Fundamentals of Educational Planning 79*, Paris: UNESCO/ IIEP.
- Damerow, P., Dunkley, E. M., Bienvenido, F., Nebres, S. J. & Werry, B. (1984) *Mathematics for All: Problems of cultural selectivity and unequal distribution of mathematical education and future perspectives on mathematics teaching for the majority*. Paris: Division of Science, Technical and Environmental Education, UNESCO.
- Ministry of Education (1996) *Educating Our Future*. Lusaka: Ministry of Education.
- UNESCO (2004) *EFA Global Monitoring Report 2005 Education for All: The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.

アフリカにおける科学技術発展に向けた高等教育機関の役割と課題 —ケニアを事例として—

中田志郎

(神戸大学大学院国際協力研究科)

田中紳一郎

(株式会社パデコ)

はじめに

近年、途上国の経済社会発展における高等教育の役割に再度注目が集まっている。経済のグローバル化に伴い、知の創造と活用が経済発展に与える影響が増大しつつあるとされる (World Bank 2002; World Economic Forum et al. 2011)。また日本においても、科学技術分野における研究開発とその成果の活用 (イノベーション¹⁾) 促進が、国づくりにおける重要な政策課題とされている (文部科学省 2011)。グローバルな潮流の中、高等教育の経済発展に果たす役割に注目が集まり、各国で高等教育開発政策と科学技術政策の策定が進んできている (Bloom et al. 2006)。アフリカ地域においても、2003年には、アフリカ開発のための新パートナーシップ (NEPAD) とアフリカ連合 (AU) の支援を受け、アフリカ科学技術閣僚会議 (AMCOST) が設立され、アフリカの貧困撲滅と持続的発展に資する科学技術とイノベーション、さらにアフリカ諸国による「知」の蓄積の推進を目指している (NEPAD 2005)。

しかしながら、アフリカ高等教育の課題は深刻であり、近年までの基礎教育を重視した援助潮流を勘案すると、今後はより積極的な支援が期待される場所である。効果的支援に向けた一考察として、本稿では、ケニアを事例として、科学技術の研究開発とイノベーションにおける高等教育機関への期待と課題を概説する。東アフリカ地域で最も経済発展および高等教育レベルの高いとされるケニアを題材に、産業部門毎に異なる期待や課題がある点に注目し、部門別での分析を行う。

1. 調査の方法

本稿は文献調査と聞き取り調査に基づく。ケニア政府の長期戦略「Vision 2030」と、高等教育科学技術省の「科学技術イノベーション政策」を軸に、農業省と産業省の開発戦略政策を分析対象とし、各文書が示す高等教育機関への期待や課題を考察した。また、ウェブサイトや出版物を通じて、各大学の抱える課題や近年の取組みに関する情報を収集した。さらに、2012年1月～2月にかけて、ナイロビ市内において高等教育科学技術省、主要大学、産業省、農業省、商工会議所等において聞き取り調査を行い、高等教育機関の直面する課題や、政策と現状のギャップについて情報を収集した²⁾。

2. ケニアの高等教育の現状と課題

2.1. 高等教育アクセスの拡大

ケニアの高等教育に対する需要は急速に高まっている。大学への就学者数をみると、国立・私立大学の合計で、2005年度から2010年度にかけおおむね倍増した。また、未だ低水準であるものの、高等教育の総就学率は、2000年の2.75%、2005年の2.96%から、2009年には4.03%へと大きく上昇した³⁾。

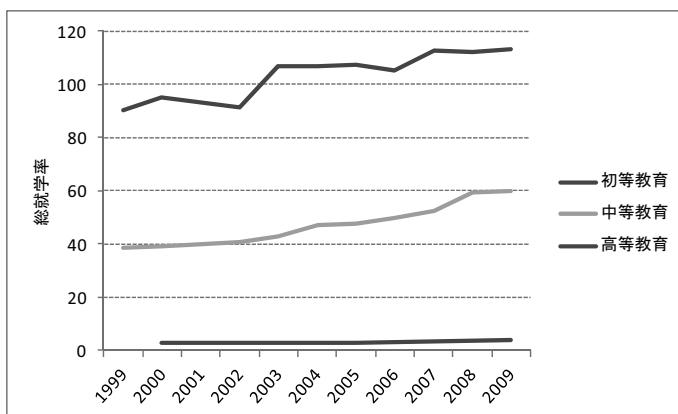
表1 ケニアの大学就学者数の推移

年	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11
国立大学	81,677	91,337	97,107	100,648	122,700	150,926
公認私立大学 ⁴⁾	13,606	20,892	21,132	22,198	20,089	31,327
合計	95,283	112,229	118,239	122,846	142,789	182,253

(出所) ケニア国立統計局ホームページより筆者作成

ケニアの教育制度は、初等教育8年、中等教育4年、高等教育4年の8-4-4制である。万人のための教育（EFA）推進を目的に、2003年に初等教育が、2008年には中等教育がそれぞれ「無償化」された。実際には様々な名目で教育費用の家計負担があるが、初中等教育の「学費」は無償となっている。結果、就学率は順調に伸び、図1のように、2009年には中等教育の総就学率が60%を超えるに至っている。これはアフリカ地域の中ではかなり高い反面、高等教育の就学率は急増したとはいえ4%程度に留まり、これは他の東アフリカ諸国と同程度である。中等教育修了資格のみでは正規雇用機会は限られ、就職希望者の根強いホワイトカラー志向を背景に、中等教育修了者の進学先が不足する、中―高等教育間の接続問題が顕在化しつつある。

図1 ケニアの初等・中等・高等教育の総就学率



(出所) 世界銀行・EdStatより筆者作成

2.2. 高等教育機関運営上の課題

このような高等教育への需要急拡大に対して、高等教育機関側はキャンパス増設や施設・設備の拡充、e-Learning の導入等を通じ、学生数の増加に努めている。高等教育科学技術省は、2015 年までに就学率を 10% に引き上げることを政策目標としており、各高等教育機関においては、資源制約の中、学生数の増加と、教育の質と研究能力の維持・向上の両立が課題となっていると言える。

(1) 財務

学生の急増に応じ、高等教育機関の財務は圧迫されている。例えば、ジョモケニヤッタ農工大学 (JKUAT) の戦略計画文書 (2009) によると、同大学の近年の財務状況は表 2 のようになっている。

表 2 ジョモケニヤッタ農工大学の 2006 年度から 2009 年度までの収入状況

会計年度	予算請求額 (Ksh.)	予算配分額 (Ksh.)	独自収入額 (Ksh.)
2006/2007	3,592,321,063	881,070,048	980,046,960
2007/2008	5,709,352,329	881,070,048	1,160,528,072
2008/2009	4,463,798,056	881,070,048	1,708,958,032
2009/2010	5,720,000,000	1,165,000,000	1,935,000,000

(出所) JKUAT, Strategic Plan 2009-2012

ケニア政府からの予算配分額は、2006 年度から 2008 年度まで一律で、2009 年度に約 32% の増額となった。しかし、同じ期間、在籍者数は 2006 年度に 10,561 名だったものが 2009 年度に 15,655 名に達し、約 50% の増加となった。さらに課程 (コース) 数は 2006 年度の 114 から 2009 年度には 156 に増加した (JKUAT 2009)。拡大し多様化する高等教育ニーズに応えんとする高等教育機関の努力がこれらの数字に表れていると言える。同時に、政府からの財政的支援が伸びない中、特に高価な設備や機材を必要とする理系学部への投資は簡単ではないと推測される。後述するが、大学の収入源として、大学が独自に得る外部資金の割合が高まりつつあり、ケニアの各国立大学の大きな関心事項となっている。

(2) 教員

大学への聞き取り調査では、教員に関する課題も報告された。学生が急増する一方で、教員・職員の増員は進んでいない。例えば、JKUAT では、2006 年度に 1,464 名であった教職員数は 2009 年度までに 1,745 名へとわずか 281 名、19% しか増員されず、JKUAT 戦略計画によると必要人員の 53% しか割り当てられていない。ICT 活用や教授方法の改善などによって質の維持が図れる部分もあろうが、教育面での教員の負担は増していると言えよう。また教員が、待遇の良い公務員や専門職として他の部門へ流出する「国内での頭脳流出」も教員の質・量の低下に拍車をかけているとされる。

有名国立大学の場合は、傘下のカレッジや私立大学に高給や教授ポストで引き抜かれるケースも多く、問題を複雑にしている。また、海外で研究経験を積んだ教員が多く、ケニア国内人材による流出教員の代替・補充は容易くない。

(3) 研究開発

学生急増に伴う課題の傍らで、アフリカ諸国の高等教育機関の研究成果は限定的であり、研究支援基盤も貧弱であるとされる (Teferra & Altbachl 2004)。国内トップと目されるナイロビ大学の副学長及び教職員への聞き取り調査においても、研究助成額の不足が大きな課題と認識されており、研究や学会参加費用を工面するには、外部スポンサーが不可欠な状況であるが、中長期の研究助成金の獲得確度は予想し難く、計画的な研究活動や自由な研究テーマの設定の阻害要因となっているとのことであった。ナイロビ大学でも、海外で博士号を取得した教員でも、帰国後は研究環境に恵まれず、研究継続は困難に直面している。特に設備が高価な理工系の学部で研究資金不足は深刻とのことである。

(4) 産業ニーズ

開発途上国の高等教育の課題として、産業界や労働市場との連携が不十分で、現状に見合った教育が提供されていない場合が多いとされる (World Bank 2002)。こうした趨勢と同様、ケニアにおいても、産業ニーズと大学教育の乖離は、大学、産業、及び政府の三者の間で深刻な問題として共有されている。ケニアでの産業界関係者への聞き取り調査では、民間企業及び農業・工業部門関係者ともに、学卒者の知識や大学の研究内容が産業や実社会の課題・要望に合致せず、理論偏重で、実用性が低い、という見方が大勢であった。

2.3. 大学運営改革

日本では独立行政法人化に伴い、国立大学は大きな変革を経験したが、ケニアにおいても、同様の改革が導入されている。政府の財政負担能力の限界や自由主義的な市場経済システムの浸透、政治的な自由度の高まりがこうした改革の背景にあるとされる (World Bank 2002)。Johnson & Hirts (2010) は、ケニアの市場志向型の国立大学改革について3つの局面を指摘している。

第一の局面は、1991年に導入された自費学生の受け入れ制度、「モジュールII」の開設である。それまで大学はエリート行政官養成機関と位置づけられ、学生は政府からの手厚い奨学金や就学支援を受け、無償で大学に進学することが一般的であった (Weidman 1995)。しかし、高まるニーズに応え、学費自己負担を原則とする「モジュールII」が設置され、さらに、学生ローン制度の導入が自費学生の増加を後押しした。「モジュールII」からは、追加の学費収入が得られるため、各国立大学はより多くの学生を受け入れる動機づけを持つことになった。例えば、ナイロビ大学のウェブサイトによると、2011/12学年度の同大学の在籍者は、政府奨学金受給者が約16,000名であったのに対して自費学生は約20,000名であった。また上述のJKUATの学生数の急増も

同文脈にある現象である。

第二の局面は、高等教育機関向けの公共支出の減少により、国立大学は経費削減努力に加えて、新たな収入源の獲得や多様化を迫られているという点である。各国立大学は所得創出活動（IGA）を担う事業部門を立ち上げ、コンサルティング業、大学内での物販、卒業生の起業支援などの営利活動を運営している。各大学によって多少名称は異なるものの、教員によるコンサルティング活動や大学による物販等の大学の営利活動を取りまとめる Enterprise 部門と、起業支援を行う Incubation 部門、企業との連携を担う Technology Park 部門の3つの IGA 部門に分けられる。例えばケニヤッタ大学では Enterprise 部門がホテルや会議場の運営も手掛けるなど、様々な所得創出活動に力を入れている。ナイロビ大学の近年の収入状況は表3に示す通り、政府予算配分の占める割合は収入全体の半分程度かそれ以下にまで低下している。後述の、企業との産学連携や研究成果の商品化といったイノベーションへの取組みも、大学の IGA 活動の一環と位置付けられ、企業からの研究委託費やドナーからの研究資金支援、実用化に至った場合の配分利益が期待できることが、大学側の大きな動機づけとなっていると言える。

表3 ナイロビ大学の収入状況 (単位：ケニアシリング)

	2009 年度	2010 年度
政府予算配分	3,499,715,372	3,585,502,585
独自収入	3,035,057,989	3,745,620,311
(内訳)		
特別寄付金	-	482,914,170
学費収入	466,671,372	463,536,180
認定手数料	1,151,000	920,400
その他サービス料	126,868,458	64,788,960
宿泊施設使用料、等	384,629,000	422,310,922
IGA 部門からの移転	2,055,738,159	2,311,149,679
合計	6,534,773,361	7,331,122,897

(出所) University of Nairobi, Annual Report 2010 から筆者作成

さらに、公共部門改革の一環として、国立大学を含むすべての政府系機関に準独立政府機関 (Semi-Autonomous Government Agency (SAGA)) 制度が適用され、それに伴い、国立大学が事業計画や事業収益を自ら採配する仕組みに移行した。各大学は年度毎に事業計画を作成し、これを基に高等教育科学技術省と契約 (Performance Contract) を締結する。この大学統治手法は、ケニア Vision 2030 が掲げる「高い透明性と説明責任を持ち、成果志向の公共組織」を重視する政府の姿勢の表れであり、これにより、高等教育機関が、独自の意思で、外部との連携や研究成果の事業化に取組める環境が整ったと言える。

3. ケニアの科学技術分野における高等教育機関の役割

3.1. ケニア Vision 2030 に見る科学技術の関わり

2008年に制定された Vision 2030 は、ケニア政府の最重要の開発政策で、「2030年までにケニアを高い生活水準を実現した中進国の仲間入りさせる」ことを政策目標に、経済開発、社会開発、政治行政の各分野の方向を示している。教育部門も含めてあらゆる部門の開発戦略は、Vision 2030 で示された目標の達成に向けた戦略という位置づけである。

Vision 2030 は、科学技術イノベーション (ST&I) をマクロ経済安定等と並ぶ重要事項として捉えており、ST&I はあらゆるレベルで社会経済開発を支えると位置づけている。同文書は、繰り返し ST&I の重要性に言及しており、ケニア政府の科学技術重視の姿勢を示している。研究開発の推進や技術者のレベル向上のみならず、小中高や大学での理数科学技術教育の向上も掲げ、高等教育機関での研究開発から基礎教育レベルでの理数科教育まで、幅広く国の科学技術力を底上げしていく狙いが窺える。

さらに、ケニアの ST&I では、研究開発成果を実際の社会経済発展に結び付けることが強調されている。また、必要な研究開発資金は民間部門とのパートナーシップを通じて提供して行くとされ、こうした観点から産業と研究の連携を重視している。こうした民活方針は、サハラ以南アフリカでは比較的発展した民間経済部門を持つケニアの優位を活かした政策と言えよう。

3.2. 科学技術イノベーション戦略に見る高等教育と科学技術

(1) イノベーションに向けたアプローチ

2009年に策定された「科学技術イノベーション戦略 (ST&I 戦略)」は、Vision 2030 の実現に向けた、科学技術分野での目標と枠組み、戦略を表した政策文書であり、その一翼に高等教育機関も位置付けられている。ST&I 戦略は、8 の科学技術振興を優先部門として定義している。

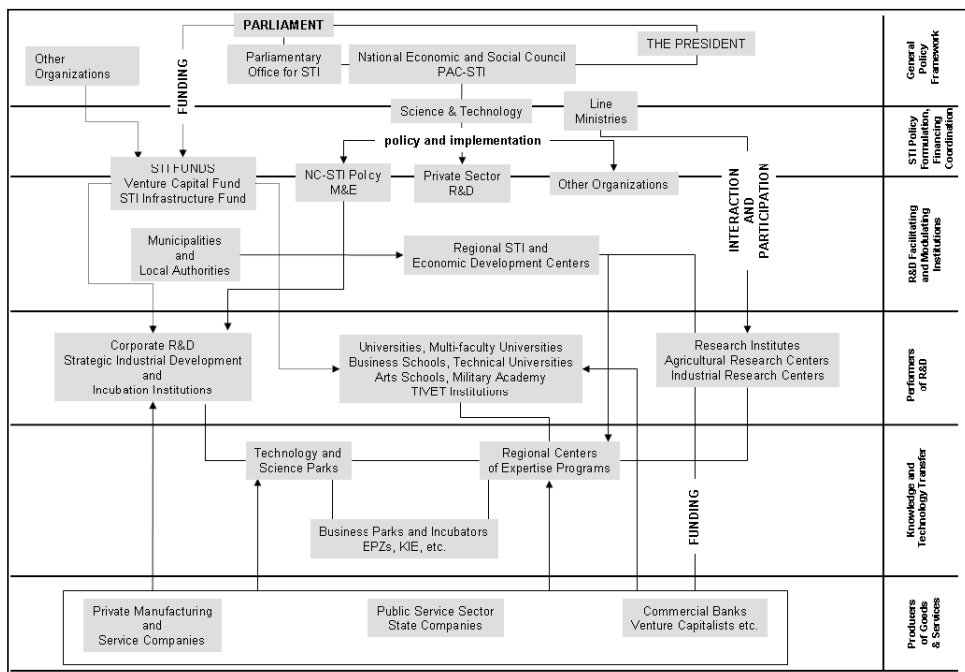
表 4 科学技術振興の優先部門

優先部門	科学技術に期待される主な貢献
1. 農業と村落開発	高収量の種子や肥料の開発、灌漑技術・貯蔵輸送の改善
2. 医療・生命科学	医療サービス水準の向上、感染症対策、伝統的薬草の商用化
3. 工業商業	研究と産業の連携、地域産業・中小企業振興、適性技術の開発
4. 人的資源開発	ST&I を支える人材層の輩出
5. インフラ	インフラ整備を通じた科学技術レベルの向上
6. エネルギー	省エネ・効率化技術、廃棄物処理、代替的エネルギーの開発
7. 環境と資源管理	生物多様性、森林環境管理
8. ICT	ケニアの ICT 産業に資する先端的 ICT 技術・基盤の開発

(出所) ST&I 戦略から筆者作成

同 ST&I 戦略は、ケニア国家イノベーションシステム (Kenya National Innovation System (KNIS)) を再構築し、経済発展に科学技術が貢献する仕組み整備を提唱している。OECD (1997) によると、国家イノベーションシステムは、当該国内のイノベーションに関わる関係者間での情報や技術の流れを整理・表現したものであり、関係者間の繋がりを理解することが技術発展の鍵を握るという思想に基づいている。旧来は、研究開発費等の投入量と、特許数等の成果量を基に技術発展を計測するのが一般的だった。しかし、これでは研究開発の経済発展への貢献を把握出来ないという問題意識から生まれた概念が「イノベーションシステム」である。グローバルな知識集約型経済の時代にあって、研究開発が社会経済に対して最終的に与える変化までを捉える「スループット」重視の顕れであると捉えられるであろう⁵⁾。ケニアの Vision 2030 および ST&I 戦略でも、科学技術に対する意識は一貫して、「実用的」である。そこでは、社会経済開発への研究開発成果の活用、すなわちイノベーションにつなげることが大変に重視されている。図 2 に、ケニア ST&I 戦略が提案する KNIS 組織間ネットワークを示す図 1。

図 2 ケニア国家イノベーションシステム



(出所) 高等教育科学技術省, 科学技術イノベーション戦略

この中で高等教育機関は、専門研究所や企業の研究開発と並んで、「研究開発の実施者 (Performers of R&D)」として明確に位置付けられている。これらの機関は「産業部門のニーズを積極的に取り込んで、実際に活用できる研究開発を強化することが

求められる」(Ministry of Higher Education Science and Technology 2009, 26 頁) と言及がある。

この視点に関連して、ST&I 戦略は 2 つの弱点を指摘する。第一点は、産業と研究機関の間の連携を取り持つ「中間組織」が脆弱で、産業のニーズが研究開発に適切に反映されず、また研究成果の実用化が進んでいないという指摘である。第二は、国内の研究開発資金が乏しく、主要な研究開発資金の提供者である海外ドナーの興味関心に沿った研究開発(例えば、グローバルイシュー向けの研究など)が支配的となる一方、国内の開発ニーズは看過されがちな傾向が問題視されている。

(2) 「中間組織」の活用

前述のように、SAGA 制度への移行もあり、国立大学での聞き取りでも、高等教育機関側の産学連携に向けた意欲は高く、イノベーションを通じた社会校貢献に大学が関与する仕組みとして「中間組織」が果たす役割への認識も高まっている。「中間組織」は大学保有の知財、起業・事業家、及び投資家の 3 者を合致させる機能を担う組織であり、ケニアの国立大学においては、前述の Technology Park 部門や Incubation 部門、Enterprise 部門がその役割を果たすことを期待されている。近年ケニアにおいては、政府による産学連携推進への意識は高く、大学-産業の接点となる施設の整備が開始しつつあり、ケニア国内の有力国立大学は、こぞって産学連携施設や起業支援体制、営利事業の拡大に取り組みつつある。例えば、大学が設置する Technology Park 部門は、典型的には研究施設であり、民間企業と大学が共同研究・事業化を推進する舞台となる。また、Incubation 部門は、学生、卒業生の起業志望者が入居する事務所スペースであることが一般的であり、経営学部や応用する科学技術分野の教員が起業の支援にあたり、投資家や事業展開を担う事業者を仲介する。

4. 産業界からの高等教育機関への期待と課題

本章では、産業界からみた、高等教育機関の研究開発に係る期待と課題について、政策文書ならびにナイロビでの聞き取り調査に基づいて考察する。なお、本稿ではケニアの経済発展に直接寄与する、農業部門(伝統的な基幹産業)と工業部門(中進国入りの鍵を握る)を題材とする。

4.1. 農業部門から見た高等教育機関

(1) 多様な農業専門研究機関

ケニアの農業部門は同国輸出の 65% を占め、農村地域のインフォーマル部門の 70% を雇用する (Ministry of Agriculture 2010)。このため農業は、ケニアの経済発展にとって重要なだけでなく、特に農村部での雇用の維持と貧困削減に果たす役割が大きい。同国の「農業開発戦略 2010-2020 (Agricultural Sector Development Strategy 2010-2020)」では、近年の農業生産性の向上の要因に、科学技術の移転と普及(多収量品種導入、農耕技術改良等)が重点分野として挙げられ、農業における科学技術の

重要性が強調されている。

伝統的な基幹産業である農業に対して、ケニアにおいては多様な研究所が設置されている。代表的な研究所には、農業畜産分野全般を担うケニア農業研究所（Kenya Agricultural Research Institute (KARI)）、林業分野を担うケニア林業研究所（Kenya Forestry Research Institute）、漁業分野のケニア海洋漁業研究所（Kenya Marine and Fishery Research Institute）等がある。また農業分野の中でも、主要輸出品であるコーヒー、紅茶、サトウキビについては、それぞれに専門研究所を擁している。農業省での聞き取りによると、農業部門での現在の主な優先研究課題は以下の通りである。

表 5 農業部門での優先研究課題

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・ 小規模農家向けの適性技術開発・普及・ 農産物の付加価値向上のための加工技術の開発・普及・ 農業生産管理への ICT の導入・ 気候変動に対応した気象予測の向上と作付けモデルの改善・ 遺伝子改良作物の研究 |
|---|

(出所) 農業省への聞き取りより筆者作成

上記聞き取りによると、農業部門では、農業省傘下の研究所が研究を担い、農業改良普及員が技術普及を担うという役割分担が明確であった。農業分野の研究開発テーマはケニア農業研究所（KARI）の研究諮問委員会（Research Advisory Committee）により、現場ニーズに即して（「Demand Driven」）決定される。その意味では、農業部門は実業と研究の連携が進んでいる部門と言えよう。

(2) 影の薄い大学

反面、農業省での聞き取り調査の限りにおいては、高等教育機関との研究開発での連携に言及がなく、実践例に乏しいようであった。前出「農業開発戦略」は、高等教育機関の農業関連の研究能力を認識しつつも、農業部門の研究機関と大学を連携させる仕組みの不在を問題視している。また農業省での聞き取りでも、大学は研究委託先として通常想定されていないとのことであった。農業省にとって高等教育機関は学位取得や研修受講の場、あるいは研究員の人材輩出源としての認識が専らであり、研究のパートナーとしての認識は薄い。とは言え、限られたリソースの中、大学を含めた国内の研究能力を効果的に活用した統合的な農業研究システムを構築して多様な開発ニーズに応えて行くことが将来的な課題である（Ministry of Agriculture 2010）とされている。

JKUAT での聞き取りでは、バナナ苗木の組織培養技術の普及を農業省と共同で行った個別事例が確認されたが、それ以外には目立った共同研究実績は乏しく、農業省との組織だった共同研究体制も特に存在しないようであった。とは言え、実用化を目指す農業系の技術はいくつかの候補を明確に認識しており、農業分野の知財活用に向けた意欲はあると言える。

(3) 展望：大学－専門研究所の相互補完によるイノベーションシステム

このように、農業部門においては、研究開発面での高等教育機関との実績は乏しいが、農業省組織内でのイノベーションシステムはある程度機能してきたといえる。また、高等教育機関への期待は主に、研究ではなくその教育機能に集まっている。今後の課題として、より幅広い開発ニーズに応える研究開発を担うため、高等教育機関と既存研究所が相互補完するイノベーションシステムへの発展に焦点があたるであろう。

農業省傘下の研究所は現場の課題解決型の研究で強みを発揮している。対照的に、高等教育機関は現場との連携機会に限られるが、高等教育科学技術省での聞き取りによると、大学は最新理論を活用した新技術や他部門との研究連携に比較優位を有しているとされる。このことから、農業分野のイノベーションシステムでは、既存の強みを包含した相互補完的な役割分担およびコミュニケーションの仕組み作りが鍵となると考えられる。例えば、農業改良普及員を「中間組織」として現場ニーズ主導の研究を行う農業省傘下研究機関に対して、高等教育機関は、先端技術主導型のより長期的でリスクの高い研究開発を担当するといった役割分担が検討に値すると思われる。

4.2. 工業部門における科学技術と高等教育への見方

(1) 産業省とその傘下の研究機関

産業振興は Vision 2030 の優先分野の一つで、産業省 (Ministry of Industrialization) が所管する。同省は 2008 年に、それまでの通商産業省 (Ministry of Trade and Industrialization) の分割により新設され、産業振興の環境整備および政策枠組構築を担う (Ministry of Industrialization, 2008)。世界開発指標 (World Development Indicator) によると、ケニアの工業部門は GDP の 11%、輸出額の 35% を占め、農業部門と並んでケニアの経済発展のカギを握る部門である。その設立と同時に産業省は、「戦略計画 2008-2012 (Strategic Plan 2008-2012)」を策定し、科学技術は「産業イノベーションと産品多様化の鍵」(Ministry of Industrialization 2008) との見解を示している。

産業省傘下の研究機関には、ケニア産業研究開発院 (Kenya Industrial Research and Development Institute (KIRDI)) をはじめ、著作権管理を扱うケニア工業所有権機関 (Kenya Industrial Property Institute (KIPI))、工業規格を扱うケニア基準局 (Kenya Bureau of Standard (KEBS))、ケニア最先端の工作機械を有しケニア企業向けの工作機械製造を担う Numerical Machining Complex (NMC) 等があり、産業分野のニーズに合わせた形で機関が設立されている。

(2) イノベーションの阻害要因

同省は、ケニアの工業部門の研究開発の現状について、既存技術が陳腐化しているにも関わらず、新しい技術の活用や研究開発・イノベーションに取り組む文化が乏しく、これが産業成長を阻害しているとの問題意識を示している (Ministry of Industrialization 2008)。ケニア投資庁での聞き取りによると、外国資本の大企業の研究開発は本国でなされる一方、ケニア資本の中小企業は本格的な研究開発に着手せず、結局、ケニア国内での工業関連の研究開発は盛んでないのが現状である。一方で、約

16,000の会員企業を擁するケニア商工会議所への聞き取りでは、研究開発が盛んではない点は認めつつも、その潜在的なニーズは高いとし、研究開発資金の不足と知的財産権の未整備が研究開発の阻害要因であると指摘された。前出「戦略計画 2008-2012」では、①既存技術を把握していない点、②新技術導入のコスト高、③変化のリスクへの恐れ、また④研究開発機関と事業者・企業の関係性の低さ、⑤知的財産権への理解不足、が研究開発の阻害要因として挙げられている。

端的には、ケニアの工業部門では、事業者・企業による研究開発も、高等教育機関との連携による研究開発も、あまり盛んでない。これを踏まえ、産業省は、基本開発戦略のひとつに「研究開発・イノベーションの推進」を取り上げ、今後、先進的技術の活用や研究機関からの技術移転、研究成果の商用化を積極的に進めていく方針であることを明確にしている (Ministry of Industrialization 2008)。

高等教育機関への期待という点では、「戦略計画 2008-2012」は、①ビジネスプロセス改善と新製品の開発に向けた研究開発の提供、および②研究成果の商品化の二点を高等教育機関の産業界における役割として指摘する。そのための具体的方策として、①研究開発の量的拡大、②研究成果のデータベースの構築、③研究成果情報の発信が挙げられているが、これらは我が国の産学連携政策の方針とも類似しており⁶⁾、産業省は産学連携を軸にして高等教育機関の研究開発能力を活用して行くことを明確に打ち出していると言える。これは高等教育科学省が構想する、前出国家イノベーションシステムにおける「中間組織」と合致した政策である。

(3) イノベーションに向けた産学連携の課題

産学連携の推進が必要という総論は一致するが、産業部門の関係者への聞き取りでは、各論レベルの多くの課題が指摘されている。まず、産業側の問題として異口同音に指摘されるのは、ケニア企業の研究開発に対する意識である。慣れ親しんだ従来技術に依存し、新技術の研究開発やイノベーションに不熱心である、という指摘である。従って産学連携の枠組みが整備されても、地元企業の参加意欲が高まらない可能性もある。一方、高等教育側の課題として、大学発の研究成果に対する信頼の低さ、過小評価傾向が挙げられた。典型的には、大学の研究者は理論偏重で現場ニーズへの取り組みが苦手で、大学発の研究成果はあまり役に立たないと認識されている。従って、技術展示会などで大学の研究成果を発信したとしても、あまりケニア企業の関心を惹かない可能性がある。

また、産業省での聞き取りでは、大学教員の流動性が高く、連携事業の持続性が弱く継続的改善の障害となり得る点が指摘された。これは、企業側のコントロールが及ばない大学組織内部の課題であり、確かに、企業から見たリスクは低くないであろう。

さらには、知的財産権の保護や利益分配の仕組みが不十分である点が指摘される。優れた技術やアイデアを盗用されることを恐れて高等教育関係者・企業関係者ともに研究成果の公開に消極的になるケースがある。知的財産保護については、前述の通り産業省でも専門の組織を有しており、積極的に改善に取り組んでいるが未だ不十分ということであろう。

(4) 展望：企業の意識改革、大学の研究能力向上、不信感の払拭

総括すると、ケニアの工業部門では、研究開発の実績は乏しく、高等教育機関と企業間の連携もほぼ存在していない中、近年、研究開発とイノベーションの促進政策がとられた段階にあり、政策レベルでの産学連携に対する期待は非常に大きいと言える。その進捗においては、企業側の意識改革や大学側の研究能力強化に加え、産学間の不信感（大学の研究への不信、知的財産権の扱いを巡る不信）を払拭するに足るコミュニケーションの促進および制度的インフラ構築が主要な課題となるであろう。

現在、ケニアでは各国立大学において Technology Park 設置や、ケニア民間企業連合 (KEPSA) による大学との連携イニシアティブなど、産学連携に向けた取り組みが実際に動き出している。工業部門は、これらの取組みを通じて、まず、産学のコミュニケーションの推進や「中間組織」の設置、関連制度の実効的な整備など、イノベーションシステムの基本インフラ構築が必要とされている段階であると言える。

おわりに

本稿では、政策文書、関係者への聞き取りをもとに、科学技術発展に向けた高等教育機関の役割のありようを考察してきた。まず、Vision 2030 や ST&I 戦略が強調する通り、現代のグローバルな知識重視経済の潮流においては、科学技術成果の社会経済発展への活用が重視されている。高等教育機関に対しても、「科学技術のための科学技術」や「研究のための研究」ではなく、実用・実益を伴うイノベーションがこれまでになく重視されるようになった。

農業・工業部門分野においても、イノベーションの一翼を担うものとして、高等教育機関の研究開発は期待を集めている。近年の市場志向的改革を背景に、高等教育機関は、産学連携を通じた研究開発能力の向上や研究資金獲得等に、強い動機づけと積極性をもって取り組んでいる。その反面、高等教育機関と産業界との連携の実績や枠組みの欠如等の課題が残されている。

さらに、ひと口に高等教育機関の研究開発とイノベーションへの貢献と言っても、その状況は農業、工業等の各分野により大きく異なる。これに応じ、高等教育機関に対する期待やイノベーションシステム上の課題も大きく異なっている。

ケニアの農業部門では、農業省傘下の多様な専門研究機関が、普及員を通じて現場課題解決志向の研究開発に携わり、明確な役割分担の下、イノベーションシステムが比較的機能している。そのため、高等教育機関には、専門研究所や普及員では扱えない、多様・総合的な研究開発ニーズへの対応が期待されている。研究開発の実施者間での役割分担やコミュニケーションの仕組み等、相互補完的連携が課題である。

一方、工業部門では、多国籍企業の商品・製品が優勢である中、国内での研究開発が総体的に活発でなく、ケニア企業による研究開発ニーズは顕在化していない。高等教育機関は理論偏重で課題解決指向の研究成果は少ないというのが一般的な認識である。さらに、研究開発ニーズの把握は進んでおらず、高等教育機関が提供し得る研究成果の実用性も未知数である。

また、産学連携における利益分配や知財保護の仕組みの整備、大学組織内の体制作りも課題である。高等教育機関には現場ニーズに合った研究開発や研究成果の商品化が期待されており、そのためには、「中間組織」を設置してのコミュニケーションの強化、知財保護や利益配分のための制度的な環境整備など、イノベーションシステムの基本的な枠組みの構築が課題として明らかとなった。

本稿では分析の対象外であったが、医療保健分野や情報通信分野も、高等教育機関が研究開発とイノベーションに貢献できる有望な科学技術分野であるが、これらの各分野においても、研究開発は独特な課題を抱えていると推定される。今後さらに、高等教育機関の役割の設定や効果的イノベーションシステムの構築に向けて、部門毎の調査が必要であろう。

日本を含めた援助国は今後、高等教育機関の研究開発支援にあたり、個別の学部・大学への研究能力強化支援に加えて、包括的なアプローチを考えるべきであろう。例えば、部門単位でのイノベーションシステム構築、知的財産保護や産学連携での利益分配の制度整備、省庁間の調整枠組み構築など、個別の大学を超えた、部門全体、省庁を網羅した能力強化も貢献し得る、重要な分野である。

注

- 1) 「イノベーション」という用語は異なる場面で様々な意味合いを持って使われている。本稿ではケニアの科学技術イノベーション政策の文脈に沿い、「研究開発の成果が実際の経済社会活動の課題解決や発展に役立つこと」と定義する。
- 2) 訪問先には、中央省庁（高等教育科学技術省秘書官及び局長、産業省局長及び副局長、貿易省副主任エコノミスト、農業省副局長、ケニア投資局マネジャー及び職員等）、大学・研究所（ナイロビ大学副学長及び教職員、ジョモケニヤッタ農工大学副学長及び教職員、ケニヤッタ大学副学長及び教職員、合衆国国際大学（USIU）教職員副学長及び教員、ケニア中央医学研究所主任研究員、ケニア教育研究所）、国際機関（ジェトロ・ナイロビ事務所、アフリカ開発銀行、世界銀行、USAID）及び民間企業（ケニア商工会議所、日清食品、NEC ナイロビ支店）が含まれる。
- 3) このような急速な高等教育就学の増加の背景には複合的な要因が考えられる。吉田（2006）は、途上国の高等教育の拡大理由の仮説として、（1）初等・中等教育の普及、（2）ICTを活用した遠隔教育の導入などサービス提供形態の多様化、（3）高等教育予算の増加、（4）経済のグローバル化による産業構造の変化、（5）援助機関による高等教育支援の再評価、といった要因を挙げている。ケニアにおいても、同様の変化が進行しており、それらが需要面・供給面の両面に作用して、高等教育の就学者数を急速に押し上げてきたと言える。
- 4) 私立大学には、ケニア政府から認可を受けている Daystar University, Baraton University, Catholic University, U.S.I.U., Scott Theological College, Agha Khan University, Strathmore University, Kabarak University, Nazarene University, Methodist University, Kiriri Women University of Sc.Tech 等がある。
- 5) Arnold and Bell(2001)はイノベーションシステムの構成要素を、「需要」「産業」「中間組織」

「教育・研究機関」「制度的インフラ」に分類している。さらに、それを支える条件として、「金融」「税制」「イノベーション・企業家精神」「信頼関係」「教育」を挙げている。これらの条件や構成要素間の情報・連携の流れを分析し、効果的にイノベーションに結びつけていくのがイノベーションシステム構築の意義である。

- 6) 日本では、「大学等における技術に関する研究成果の民間事業者への移転の促進に関する法律」の施行により、産学連携の制度的枠組みが準備された。同法に合わせて文部科学省と経済産業省によって定められた「特定大学技術移転事業の実施に関する指針」では、「大学には、研究資源の多くが集中しており、高い研究水準と技術革新を生み出す大きな潜在能力が存在している」とし、「技術に関する研究成果を、特許制度等を活用することによって効率的に民間事業者へ移転し、産業界において有効に活用を図ることは、新たな事業分野の開拓及び産業の技術の向上にとって極めて重要であり、喫緊の課題である経済構造改革の強力な推進に大きく寄与するものである」と述べ、産学連携の経済成長に与える可能性を評価している。

参考文献

- 澤村信英 (2004)「危機に立つケニアの教育—失われた 20 年—」『国際教育協力論集』7 巻 2 号、69-80 頁.
- 文部科学省 (2011)『科学技術基本計画』.
- 吉田和浩 (2006)「発展途上国の高等教育が抱える課題について—質とレバンスを中心に見たブラジルの事例から—」『国際教育協力論集』9 巻 2 号、85-96 頁.
- Arnold, E. & Bell, M. (2001) Some new ideas about research for development. *Partnerships at the Leading Edge: A Danish Vision for Knowledge, Research and Development*, pp.279-316.
- Bloom, D., Canning, D. & Chan, K. (2006) Higher Education and Economic Development in Africa. Harvard University.
- JKUAT (2009) *Strategic Plan 2009-2012: Setting Trends in Higher Education, Research and Innovation*. Nairobi.
- Johnson, A. T. & Hirt, J. B. (2010) Reshaping academic capitalism to meet development priorities : the case of public universities in Kenya. *Higher Education*, 61(4), 483-499.
- Kenyatta University (n.d.) *General Information about Kenyatta University*. Nairobi.
- Ministry of Agriculture (2010) *Agricultural Sector Development Strategy 2010-2020*. Nairobi.
- Ministry of Higher Education Science and Technology (2008) *National Strategy for University Education*. Nairobi.
- Ministry of Higher Education Science and Technology (2009) *Science, Technology and Innovation Policy and Strategy*. Nairobi.
- Ministry of Industrialization (2008) *Strategic Plan 2008-2012*. Nairobi.
- NEPAD (2005) *Africa's Science and Technology Consolidated Plan of Action*. Pretoria, South Africa.
- OECD (1997) *National Innovation System*. Paris: OECD Publications.
- Teferra, D. & Altbachl, P. G. (2004) African higher education: Challenges for the 21st century. *Higher Education*, 47(1), 21-50.

- University of Nairobi (2010) *Annual Report 2010*. Nairobi.
- University of Nairobi (2008) *Strategic Plan 2008-2013*. Nairobi
- Weidman, J. C. (1995) Diversifying Finance of Higher Education Systems in the Third World: The Cases of Kenya and Mongolia. *Education Policy Analysis Archives*, 3(5), 1-13.
- World Bank (1999) *World Development Report 1998/1999: Knowledge for Development*. New York: Oxford University Press.
- World Bank (2000) *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. Washington, D.C.: The World Bank.
- World Bank (2002) *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, D.C.: The World Bank.
- World Bank (2011) *Africa Development Indicators 2011*. Washington, D.C.: The World Bank.
- World Economic Forum, World Bank & African Development Bank (2011) *The Africa Competitiveness Report 2011*. Geneva: World Economic Forum.

第9回～第10回 アフリカ教育研究フォーラム大会プログラム等

【第9回】

1. 日時：2012年4月13日（金）13時00分～14日（土）15時30分
2. 場所：広島大学大学院国際協力研究科 大会議室
3. プログラム

4月13日（金）

- 12:00-13:00 受付
- 13:00-13:20 開会の辞 藤原章正（広島大学大学院国際協力研究科長）
内海成治（フォーラム会長、京都女子大学発達教育学部）
馬場卓也（大会実行委員長、広島大学大学院国際協力研究科）
- 13:20-13:50 特別講義1「日本の国際教育協力を日本人はどう見ているのか」
黒田則博（広島大学教育開発国際協力研究センター）
- 13:50-14:00 （休憩）
- 14:00-14:20 「狩猟採集民における伝統的「教育」と学校教育—コンゴ共和国北部（サンガ州・リクアラ州）の「アカ」を事例として—」井上保子（京都大学大学院アジア・アフリカ地域研究科 M1）
- 14:20-14:40 「(未定)」垣内優衣（神戸大学大学院国際協力研究科 M2）（発表取消）
- 14:40-15:00 「授業改善を目的とした JICA 短期専門家派遣の役割と今後の展望—ウガンダ中等理数科強化全国展開プロジェクトの事例から—」
和田浩史郎（大分県立宇佐産業科学高等学校）、松原憲治（国立教育政策研究所）
- 15:00-15:10 （休憩）
- 15:10-15:30 “Secondary Mathematics Teachers’ Beliefs and Practices in Malawi: The Case of South East Education Division” Justus Sitolo Nkhata M2, IDEC, Hiroshima University
- 15:30-15:50 “An Examination of Stakeholders’ Perceptions of the Language of Instruction Policy in Malawi’s Primary Schools” Misheck Issa M2, GSID, Nagoya University
- 15:50-16:10 “The Implementation of Science Curriculum in Lower Secondary Level Classrooms in Rwanda” Theophile Nsengimana M2, Graduate School of Education, Naruto University of Education
- 16:10-16:30 “Practice of ‘Support to the School by People’: Cases from Two Primary Schools in Senegal” 斎藤健介（名古屋大学大学院国際開発研究科 D1）
- 16:30-16:50 “Teachers’ Perceptions of Effective Math Lesson: A Case Study in South Africa” 小野由美子（鳴門教育大学大学院学校教育研究科）

- 16:50-17:00 (休憩)
- 17:00-18:30 パネルディスカッション「アフリカ教育開発の今後の展望について—実践と研究の視点から—」
パネリスト：佐久間潤 (JICA)、山田肖子 (名古屋大学大学院国際開発研究科)、中和渚 (東京未来大学こども心理学部)
ファシリテーター：馬場卓也 (広島大学大学院国際協力研究科)
- 19:00- 懇親会

4月14日 (土)

- 09:00-09:30 特別講義2「アフリカ理数科教育の今後と日本の役割」池田秀雄 (広島大学大学院国際協力研究科)
- 09:30-09:50 「中等教育における自助努力活動—タンザニアを事例に—」山森小夜 (京都大学大学院アジア・アフリカ地域研究科 M2)
- 09:50-10:05 「アフリカにおける持続可能な教育開発モデルの模索：ソーシャルビジネスの潜在的可能性と課題」鈴木隆子 (九州大学大学院言語文化研究院)
- 10:05-10:20 “Assessing Impact of Teaching and Learning Environment on Quality of Education in Ugandan Primary Schools” Mary Rukundo M1, GSICS, Kobe University
- 10:20-10:30 (休憩)
- 10:30-10:50 “School Management and Its Effectiveness in Lower Secondary Education in Uganda: Examining Perceptions of the Practitioners” James Wokadala D3, GSICS, Kobe University
- 10:50-11:10 “School Effectiveness of Primary Education in Rural Uganda” 坂上勝基 (神戸大学大学院国際協力研究科 M2)
- 11:10- 11:30 “Teachers’ Role on Health Education and Promotion in Four Primary Schools at Narok District, Kenya” Calvin de los Reyes and Nobuhide Sawamura, Graduate School of Human Sciences, Osaka University
- 11:30-11:50 「ウガンダの中等理数科現職教員研修の「制度化」—地方・学校の自主的な教員研修に焦点を当てて—」石原伸一 (広島大学大学院国際協力研究科)
- 11:50-12:10 「マラウイの小学校における児童の成績に影響を与えるコミュニティ参加と学校経営」谷口京子 (広島大学大学院国際協力研究科 D1)
- 12:10-13:10 (昼休憩/理事会)
- 13:10-13:30 「伝統的な初等教員登用制度と近代教員養成課程について —マラウイのムツゴレリ制度を事例に—」川口純 (早稲田大学大学院アジア太平洋研究科 D3)
- 13:30-13:50 「ザンビアにおける学校教育と社会の関係性に関するフィールド研究

- (1) 「試験と能力に焦点を当てて」馬場卓也（広島大学大学院国際協力研究科）、中和渚（東京未来大学こども心理学部）
- 13:50-14:10 「カリキュラム開発における文脈性に関する一考察—太陽の黒点減少周期の乱れに関する学際的議論を通して—」内田豊海（鹿児島女子短期大学児童教育学科）
- 14:10-14:30 「ケニアにおいて有害な文化的慣習に抗する少女と学校の関わり」澤村信英（大阪大学大学院人間科学研究科）
- 14:30-14:50 （休憩）
- 14:50-15:20 表彰式
- 15:20-15:30 閉会の辞
- 15:20-14:30 総評 澤村信英（大阪大学大学院人間科学研究科）
次期大会案内
4. 実行委員会：委員長：馬場卓也（広島大学）、委員：高松森一郎（研究員）渡邊耕二（D2）、谷口京子（D1）、中里春菜（D1）、高阪将人（D1）、野中俊和（M2）、原田朋恵（M2）、黒川智恵美（M1）、榎木陽子（M1）
5. 受賞者：最優秀研究発表賞 川口純（早稲田大学）
優秀研究発表賞 斎藤健介（名古屋大学）、Justus Sitilo Nkhata（広島大学）
6. 参加人数（事前登録者）：53名

【第10回】

1. 日時：2012年10月19日（金）13時00分～20日（土）16時00分
2. 場所：神戸大学大学院国際開発研究科 一階大会議室
3. プログラム

10月19日（金）

- 12:00-13:00 受付
- 13:00-13:20 開会の辞 高橋基樹（神戸大学大学院国際協力研究科）
内海成治（京都女子大学）
- 13:20-13:35 “A study on Quality of Education in Uganda: From An Aspect of Teacher’s College Training” XioXio Jia M1, GSICS, Kobe University
- 13:35-13:50 “The Analysis Relationship between Student Achievement and Their Family Education: A case of Primary School in Uganda” 加茂早織（神戸大学大学院国際協力研究科 M1）
- 13:50-14:10 「学校教育が地域の青少年組織にもたらしたもの—マリ南西部農村の事例—」今中亮介（京都大学大学院アジア・アフリカ地域研究研究科 D2）
- 14:10-14:25 “The Approach to Quality of Education in Primary Education from

- the Aspect of Community Participation : A Case of Uganda” 小川真奈
(神戸大学大学院国際協力研究科 M1)
- 14:25-14:45 「ザンビア共和国の理数科教授における課題—教員のインタビューを通じて—」 中里春菜 (広島大学大学院国際協力研究科 D1)
- 14:45-15:00 (休憩)
- 15:00-15:15 “An Analysis of Non-Formal Education in Uganda” 石野紗也子
(神戸大学大学院国際協力研究科 M1)
- 15:15-15:35 “Exploring Challenge and Positive Aspects of Inclusive Urban Refugee Education in Nairobi, Kenya” Rebecca Kronick D1, Graduate School of Human Sciences, Osaka University
- 15:35-15:50 “An Analysis of Dropout Problem at Primary Education in Uganda” 山川奈沙 (神戸大学大学院国際協力研究科 M1)
- 15:50-16:05 休憩 (写真撮影)
- 16:05-16:25 “Rural-Urban Disparities on Pupil Learning Achievement: The Case of Primary Education in Uganda” 坂上勝基 (神戸大学大学院国際協力研究科 M2)
- 16:25-16:40 “Drop Out Problem in Urban and Rural Areas Focused on Female Students in Uganda” 岡本紗貴 (神戸大学大学院国際協力研究科 M1)
- 16:40-17:00 “An Analysis on the Head Teachers’ Factors of the Influence on Pupils’ Achievement in Uganda” 村上啓子 (神戸大学大学院国際協力研究科 M2)
- 17:00-18:15 「著作紹介 はじめての国際協力—変わる世界とどう向き合うか—」 内海成治 (京都女子大学)
- 18:30- 懇親会 (レストランさくら)

10月20日(土)

- 09:00-09:20 “The Effect of Parental Involvement on Student Achievement: Examining Data from the Botswana TIMSS 2007” 山崎泉 (神戸大学大学院国際協力研究科)
- 09:20-09:40 “Private Returns to Education Investment by Gender in Uganda” James Wokadala D3, GSICS, Kobe University
- 09:40-10:00 「ケニアにおけるマサイ女子生徒の学習動機—教師の与える影響に着目して—」 野村理絵 (大阪大学大学院人間科学研究科 M1)
- 10:00-10:20 「ザンビアにおける学校教育と社会の関係成に関するフィールド研究(2)—試験と能力に焦点を当てて—」 中和渚 (東京未来大学)、馬場卓也 (広島大学大学院国際協力研究科)、小坂法美 (広島大学大学院国際協力研究科)
- 10:20-10:40 (休憩)
- 10:40-11:00 “Central Role of Basic Education in the Transformation of Africa

	into a Knowledge Society” Abdurashid Garbara, CICE, Hiroshima University
11:00-11:20	“An Analysis on Linguistic Environment and French Language Acquisition: Case of Primary Schools in Senegal” 垣内優衣（神戸大学大学院国際協力研究科 M2）
11:20-11:40	「マサイ女性にとっての学校教育の価値と効果—長期的な就学のインパクトを探る—」 澤村信英（大阪大学大学院人間科学研究科）
11:40-12:00	「アフリカにおける科学技術発展に向けた高等教育機関の役割と課題—ケニアを事例として—」 中田志郎（神戸大学大学院国際協力研究科 D2）
12:00-13:00	（休憩）
13:00-13:15	“The Obstructive Factors for Special Needs Children to Enroll in Ordinary School” 宇原英美（神戸大学大学院国際協力研究科 M1）
13:15-13:35	「ケニアの小学校教師像の再考」 佐久間茜（大阪大学大学院人間科学研究科 M1）
13:35-13:55	「アフリカにおける科学技術と高等教育—国際援助機関による協力活動—」 小川啓一（神戸大学大学院国際協力研究科）
13:55-14:15	「インクルーシブ教育の現地適合性について—マラウイの障害児教育政策を事例に—」 川口純（早稲田大学国際教育協力研究所）
14:15-14:45	休憩（審議）
14:45-15:15	表彰式
15:15	閉会の辞 実行委員長 小川啓一

4. 実行委員会：委員長：小川啓一（神戸大学）、委員：小川真奈（M1）、山川奈沙（M1）、岡本紗貴（M1）
5. 受賞者：最優秀研究発表賞：今中亮介（京都大学）
優秀研究発表賞：村上啓子（神戸大学）、佐久間茜（大阪大学）
6. 参加人数（事前登録者）：43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(役員の選出)

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、役員の選出、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。

図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

アフリカ教育研究フォーラムの開催もすでに 10 回を迎え、本誌『アフリカ教育研究』は第 3 号をお届けすることができた。これも関係教員、研究員の尽力、ならびに学生の参加、協力の賜物である。2008 年 4 月に広島大学でささやかな研究会として始まった会合であるが、最近ではまさにフォーラムにふさわしい規模と内容になってきた。ただ、本誌に投稿のある論文の量と質は必ずしも満足できるものではない。

今号には 6 篇の論文の投稿があったが、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。残念ながら、研究論文の水準に達するものはなかった。本誌に収録される論文の質は、フォーラムの活動内容、もっと言えば日本のアフリカ教育研究の水準を反映するものであり、引き続き会員諸氏の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。

さて、今号の特集として、山田肖子理事が関わる「アフリカ子ども学を語る会」の第一回公開研究会について報告いただいた。子どもの視点に立ち、子どもから学ぶ姿勢を持つことは、われわれ教育研究者にとっても多くの示唆がある。また、特別論考として、景平義文会員には、ケニアでの 2 年半にわたる NGO 調整員として教室建設に関わった経験から、協働活動を通して見えてきた地域住民の教育熱とでも言うべき状況について寄稿してもらった。このようなおかげで、内容的には厚みのある第 3 号になったと思う。

最後に、今号より編集委員会の体制が変わった。編集長は吉田和浩理事に就任いただき、編集委員も一部交代した。今後さらに、若手研究者に参画してもらおう計画もあり、『アフリカ教育研究』誌のあらたな展開を期待していただきたい。

来年、2013 年 6 月には第 5 回アフリカ開発会議（TICAD V）が横浜で開催され、アフリカ色豊かな新たな 1 年の到来を予感させる。若い学生や研究者に負けないう自らを鼓舞しているところであるが、会員諸氏の研究活動のこれまで以上の発展を祈念したい。

（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
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

2012年(平成24年)12月12日 発行

アフリカ教育研究 第3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 3 December 2012

Contents

Feature Article

Shoko YAMADA, Roundtable on the studies of African childhood: A summary and report

Invited Article

Yoshifumi KAGEHIRA, The quantitative expansion of primary education in Kenya: A case study of classroom construction through community participation

Research Colloquium

Nobuhide SAWAMURA, Education in Kenya: A challenge of qualitative research

Research Note

Itaru SHIBUYA, Kyoko TANIGUCHI and Yukiko HIRAKAWA, School improvement process of basic schools in Zambia

Nagisa NAKAWA, Rethinking school education in children's life in Zambia

Report

Shiro NAKATA and Shinichiro TANAKA, Roles of higher education institutions in promoting science and technology in sub-Saharan Africa: Case of Kenya