

# アフリカ教育研究

Africa Educational Research Journal

第6号 2015年12月

特集

ケニアの教育研究とフィールド調査

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	黒田一雄 (早稲田大学)
編集委員	石原伸一 (国際協力機構)
	小澤大成 (鳴門教育大学)
	川口 純 (筑波大学)
	北村友人 (東京大学)
	澤村信英 (大阪大学)
	中和 渚 (東京未来大学)
	西村幹子 (国際基督教大学)
	ンドゥリ・アッシルムンバ (コーネル大学)
	ジェームス・ウィリアムス (ジョージワシントン大学)
	ダニエル・シフナ (ケニアヤッタ大学)
	ジョゼフ・チモンボ (マラウイ大学)
	マリ・ゴレットィ・ナカブゴ (UWEZOウガンダ)

## Editorial Board

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

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

# アフリカ教育研究

第6号

2015年12月

## 目次

### 〈特集〉ケニアでの教育研究とフィールド調査

#### 巻頭言

内海成治（京都女子大学／京都教育大学）…………… 1

#### ケニアでのフィールド研究の経緯と実績

澤村信英（大阪大学）…………… 3

#### Universities' collaboration in education: A survey of Hiroshima, Kobe (Japan) and selected African universities

Daniel N. Sifuna, Kenyatta University …………… 16

#### ケニアにおける初等・中等学校生徒の職業志望 —将来の夢を形成する背景と学校教育に着目して—

水川佐保（元大阪大学）…………… 26

#### ケニアの生徒の自然環境認識と配慮行動 —学校教育の影響の検討—

國政歩美（元大阪大学大学院）…………… 41

#### ケニア共和国キベラ・スラムにおける低学費私立校の役割 —教員と保護者の生活者としての視点から—

山本 香（大阪大学大学院）…………… 57

#### ケニア・ナイロビのスラムにおける無認可私立校の運営実態 —自立的な学校経営を支える関係者の連帯—

澤村信英（大阪大学）…………… 70

### 〈特別論考〉

#### 発展途上の低所得層における学校選択をめぐる議論

#### —ケニアのナイロビを事例に—

大場麻代（大阪大学）…………… 85

## 〈学会報告〉

日本比較教育学会（第 51 回大会）ラウンドテーブル 「困難な状況にある子どもの教育」	98
--	----

International Council on Education for Teaching, 59th World Assembly Multi-presenters Symposiums	114
---	-----

## 〈原著論文〉

ケニアにおける中等教育の普及と就学継続の意味 —生徒の視点からみた学校の役割— 小川未空（大阪大学大学院）	133
---	-----

## 〈研究ノート〉

ルワンダにおける教授言語変更後の学校教育 —公立初等学校で働く教員の視点から— 北川香織（大阪大学大学院）	150
---	-----

What do Students Want to Do after Graduating from Low Status Secondary Schools? Educational Aspirations among Secondary School Students in Kenya Takako Tasaka, Hiroshima University	165
--	-----

大会プログラム（第 15 ～ 16 回）	181
フォーラム会則	186
フォーラム優秀研究発表賞規程	187
刊行規定、執筆要項	188

編集後記	191
------	-----

## 巻頭言

内海成治

(京都女子大学・京都教育大学)

アフリカ教育研究第6号の特集が「ケニアでの教育研究とフィールド調査」ということで、ケニアの教育研究を行ってきたものとして一言記すことにしたい。

アフリカに関心を持ったのは、高校生の時に読んだ今西錦司編『アフリカ大陸』(筑摩書房)が契機である。今も手元にある同書の初版発行の日付を見ると昭和38年10月となっている。私が高校3年生のときである。この本は「京都大学アフリカ研究会」が結成され、アフリカを紹介するために開いた「アフリカ講習会」の発題をまとめたものである。当時アフリカを知る人は少なく、灼熱の暗黒大陸と思っている人が多かったのである。

「私はまたアフリカに来ている。(中略)うらうらと日の射す林の中を行けば、湖から吹いてくる風が冷たい」と言う出だしの文章に私は驚いた。一度アフリカに行ってみたいと思った。そんなことから、今西先生の出身校である京都大学農学部に行くことにした。

しかし、私がはじめてアフリカの大地を踏むことができたのは、それから25年後の昭和63年(1988年)であった。当時JICAがケニアで行っていたマカデミアナツツのプロジェクトの教材作りの専門家としてである。毎日、ナイロビのアパートから1時間ほどかけてティカにある園芸試験場に通った。マカデミアナツツの栽培農家や山に生えているナツツの撮影を行ったが、今西先生の本にあったように、実に爽やかな体験であった。

それから何度もアフリカに行くことになったが、すべてJICAのプロジェクト形成や無償案件の実施のための調査であり、駆け足の調査しか行うことができなかった。やっと2000年になって、自分の専門である教育開発のフィールド調査を行うことができた。海外でのフィールド調査の難しさは多くの人が語っているが、確かに大変ではあったが、軌道に乗るとそれは楽しい思い出である。いまでは行き暮れて道に迷ったこと、車が故障して難儀したこと、あくどい役人に困らされたことも、懐かしく感じられる。

ケニアの教育調査は、澤村先生が広島大学そして大阪大学において大学院生とともに精力的に行い、多くの業績を残された。この間の経緯と業績は、澤村先生の報告に示されるとおりである。

また、ジョモケニヤッタ大学におられたシフナ先生が日本とケニアの大学の協力について論文を寄せてくださったことはうれしいことである。はじめて澤村先生と共にシフナ先生の研究室を訪ね(2000年9月)、広島大学への招へいを依頼した時のことが目に浮かぶ。研究室は広いのだが、暗くて書類が散らばっており、この先生を半年も日本に招へいして大丈夫かなと、疑心暗鬼だった。

この特集にはシフナ論文のほかに澤村先生をはじめとする大阪大学の研究者の5本

の論文が掲載されている。ケニアの教育に関する論文がこのようにまとまって掲載されることは、一昔前は考えられなかったことである。多くの若い研究者がアフリカの教育に関心を持ち、研究に励み、成果を上げていることは、本当にうれしいことである。

2015年10月に、ケニアのカクマ難民キャンプでの教育支援に関する短い調査を行った。日本のアフリカへの教育支援も積極的に行われるようになったが、国際的にはまだまだ認知されていない。こうした研究の成果を生かした日本ならではの教育協力が行われることを願っている。

## ケニアでのフィールド研究の経緯と実績

澤村信英

(大阪大学大学院人間科学研究科)

### 1. 研究のはじまり

ケニアでのフィールド調査のはじまりは、内海成治教授が巻頭言で触れているとおり、2000年のことである。当時、日本学術振興会ナイロビ研究連絡センターに、数か月間、所長として赴任されていた。内海教授は、そのような職務の合間に、それから15年間続くことになるナロック県での調査を開始していた。調査対象校を2校選定し、個別生徒の個票を作成し、写真撮影から、身長と体重の測定まで行っていた。当初、内海教授の指導学生数名（現甲南女子大学・高橋真央准教授を含む）が調査を手伝っていたようであるが、私が行ったとき（9月19日）にはすでに帰国しており、調査の手伝いをするようになった。その当時、フィールド経験のなかった私には、何をやっているのか、やろうとしているのか良く理解できなかったが、毎日のようにナロック通いをし、2校分全生徒の個票が完成した。

翌2001年7月にも調査を行い、前年の生徒がどのように進級、留年しているのか、集団ではなく個別生徒を追跡することで、その構造を明らかにしようとした。この2年目で、出席簿上の名前を調べると、かなりの数の生徒が行方不明となり、信じられないほどの中途退学者がいるのかと驚いた。しかし、ほどなく精査していくと、名簿に登録される氏名が少し変わっているだけで、写真などで照合すると、ほとんどの生徒は学校内に残っていることがわかった。3年目（2002年）までを追跡し、生徒の進級構造、すなわち中途退学と進級の実態を明らかにしたものが、研究業績（付録1）中の澤村・山本・高橋・内海（2003）である。2003年頃までに発表した研究成果は、この時に収集したデータや経験をもとに書かれている。

研究資金を順調に獲得できたことはフィールド調査を続けることができた背景にあるが、大阪大学、広島大学の学生が調査に参加したことが大きく、その研究成果は修士論文等にまとめられている。ただ、この一連の調査の恩恵を最も受けたのは、この私であることは間違いないかもしれない。2000年から2015年まで、ケニアへの渡航回数を調べると、32回であった。年に1～3度行っているが、2005年には5回も行っている。この年は、広島大学とケニヤッタ大学との間で交流協定の締結など、研究以外での用務があったからである。

このケニアでのフィールド研究の始まりは、私の個人的な研究者としての歩みでもあるが、それについては、付録2（個人的な振り返り）として少しエッセイ風にまとめてみた。このフィールドと人びとに出会えたことは、今さらながら研究者として本当に幸せなことだと思う。

### 2. 研究の変遷

先に述べたように、初期の頃の研究は、事例研究であるにしても、どちらかと言

うと、計量的な内容が多かった。インタビュー調査などの質的な方法は、本格的には取り入れていなかった。逆に言えば、それほど学校の表面的な動きもわかっていなかったのである。そのような現場での活動内容がわかってくると、政策と実践の乖離に研究関心が移ってきた。さらに学校現場や個別の教師と交流を深めるにつれ、生徒や教師の考え方や内面に研究テーマを向けるようになった。

研究業績からみると、インタビューでなければ聞けない人びとの考え方などについて調査を始めたのは、2005年頃になってからである。それ以降は、就学の実態と意味、学習動機や学校における教科学習以外の非認知的役割を問うようなテーマ設定が多くなった。このような研究内容の変遷を大枠で整理してみると、学校の表面的活動→政策と実践（学校活動）の乖離→生徒・教師の内面→コミュニティと学校の関係、となりそうである。このような流れになったのは、私たち教員が基礎的な流れを作ったとしても、学生の研究関心を尊重した結果でもある。

この研究内容の変化に加え、調査対象の学校も徐々に変わってきた。ナロック県の2校から始まったフィールド調査ではあるが、2003年頃からは、このうちのナイロビに比較的近い小学校をベースとして、教員宿舎に泊まりながら調査し、その地域にある学校5～6校を面で捉えるような試みを始めた（写真1～4）。日本のような学区がないケニアでは、自由に通学する小学校を選択することができるが、何を基準に学校を選んでいるのだろうかなど、次々に疑問がわき、それが後の研究テーマにもなっている。さらに、学校の中で調査していても子どもの生活を知らなければ学校の意味や役割はわからないということになり、マサイの伝統的家屋（マニヤツ）の隣に小さなテントを張って、内海先生と一夜を共にしたこともいい思い出である。

このナロックでの調査は、2000年から2014年まで、毎年途切れることなく続き、それと並行して、ナイロビ市内（写真5）や近郊のカジアド県（写真6）、海岸部のラム島（写真7～8）の学校にもフィールドを広げた。しかし、2015年になって、ケニアのフィールドに関心を持つ学生がいなくなり、また私自身の研究関心もナロックから少しずつ離れて行き、調査を中断することになった。本特集に収録した水川佐保（当時、学部4年）と國政歩美（当時、修士2年）の論文が当面のナロック調査を締めくくるものである（写真9）。彼女たちの研究テーマは従来とは少し異なり、職業志望と環境認識というユニークな設定である。

特集論文の残りの2篇（山本香および澤村信英）がこれからのケニアでの調査を方向づけてもいる。ナイロビのキベラ・スラムでの無認可・低学費私立校を対象とした研究である（写真10～12）。ナロックの調査経験が役立っているのはもちろんであり、宿舎から研究フィールドまで近いのは便利で、人びとは親切でいいのだが、一般に治安が良くないため、ナロックのように学生だけで調査をさせるわけにいかないのが問題である。危険な地域での研究は避けたいところであるが、それだけに研究上の魅力もあり、困ったことである。

### 3. 研究の業績

大阪大学と広島大学の数十人の大学院学生が調査に関わってきた。当初数年は、



教員が定めた研究内容に対して協力するようなケースが多かったが、2007/08年頃からは、学生自ら設定した研究テーマにより独立して調査をすることが普通になった。同じ地域、学校で調査をしても、行動は別々なのが基本である。私の研究業績があるのは、そのようなフィールドを共有する学生から刺激を受けた結果でもある。

欠落している業績もあると思われるが、すべてを整理してみると、付録1のとおり、著書（編著書含む）8冊、共著書（分担執筆）30篇、論文等（国際学会での発表論文を含む）40篇を数える。国内の学会や研究会での発表件数は、のべ200件ぐらいになるのではないかと思われる。想像した以上に多いので驚いたが、調査に関わったほとんどの大学院生は修士課程で研究を終了し、このようなフィールド経験が個人の人生にどのような影響を与えたのか、そんなことを聞いてみたい気がする。

## 付録1：ケニアでのフィールド調査による研究業績（種別による発表年の新しい順）

### 著書

澤村信英編（2014）『アフリカの生活世界と学校教育』明石書店、全272頁。

澤村信英・内海成治編（2012）『ケニアの教育と開発—アフリカ教育研究のダイナミズム—』明石書店、全274頁。

内海成治編（2012）『はじめての国際協力—変わる世界とどう向きあうか』昭和堂、全324頁。

Sifuna, N. D. and Sawamura, N. (2010) *Challenges of Quality Education in Sub-Saharan African Countries*. New York: Nova Science Publishers, 全241頁。

澤村信英編（2008）『教育開発国際協力研究の展開—EFA（万人のための教育）達成に向けた実践と課題—』明石書店、全328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、全248頁。

澤村信英編（2007）『ケニア教育開発合宿—共生的フィールドワークを求めて—』広島大学教育開発国際協力研究センター、全31頁。

澤村信英編（2003）『アフリカの開発と教育—人間の安全保障をめざす国際教育協力—』明石書店、全370頁。

### 共著（分担執筆）

Sifuna, N. D. and Sawamura, N. (2015) “UPE Policy Assessment in Kenya.” In K. Ogawa and M. Nihsimura (Eds.), *Comparative Analysis on Universal Primary Education Policy and Practice in Sub-Saharan Africa: The Cases of Ghana, Kenya, Malawi and Uganda*. Boston: Sense Publishers, pp.35-52.

澤村信英（2014）「アフリカの生活と学校教育（序章）」『アフリカの生活世界と学校教育』（澤村信英編）明石書店、12-28頁。

澤村信英（2014）「ケニア—マサイの人々も学ぶ草原の学校—（第17章）」『新版 世界の学校—教育制度から日常の学校風景まで—』（二宮皓編）学事出版、182-189頁。

- 内海成治 (2012) 「伝統社会における近代教育の意味—マサイの学校調査から (第1章)」『ケニアの教育と開発—アフリカ教育研究のダイナミズム—』(澤村信英・内海成治編) 明石書店、15-35頁.
- 澤村信英 (2012) 「伝統的慣習に向き合う少女と学校の関わり—彼女たちの就学を支えるもの (第3章)」『ケニアの教育と開発—アフリカ教育研究のダイナミズム—』(澤村信英・内海成治編) 明石書店、59-75頁.
- 伊藤瑞規 (2012) 「小学校の文化的特性—生徒・教師間のダイナミクスに注目して (第5章)」『ケニアの教育と開発—アフリカ教育研究のダイナミズム—』(澤村信英・内海成治編) 明石書店、95-115頁.
- 中川真帆 (2012) 「社会変容と就学前教育の課題—ラム島における調査から (第6章)」『ケニアの教育と開発—アフリカ教育研究のダイナミズム—』(澤村信英・内海成治編) 明石書店、116-132頁.
- 高柳妙子 (2012) 「小学校女性教師によるコミュニティ開発—その役割と可能性 (第10章)」『ケニアの教育と開発—アフリカ教育研究のダイナミズム—』(澤村信英・内海成治編) 明石書店、195-213頁.
- 佐川朋子 (2012) 「伝統的社会の変化と学校—ケニア・ラム島の子どもたち (第9章)」『はじめての国際協力—変わる世界とどう向きあうか』(内海成治編) 昭和堂、222-240頁.
- 中川真帆 (2012) 「教育ニーズの拡大と幼児教育—ケニア・マサイの子どもたち (第10章)」『はじめての国際協力—変わる世界とどう向きあうか』(内海成治編) 昭和堂、244-261頁.
- 内海祥治・内海成治 (2012) 「子どもの通学を支援する—マサイの生活世界と学校選択 (第11章)」『はじめての国際協力—変わる世界とどう向きあうか』(内海成治編) 昭和堂、265-283頁.
- 澤村信英 (2012) 「試験中心の学校生活—選ばされる子どもたち (28章)」『ケニアを知るための55章』(松田素二・津田みわ編) 明石書店、158-162頁.
- 澤村信英 (2011) 「教育と国際開発—アフリカ地域の初等教育を中心として— (第1章)」『グローバル人間学の世界』(中村安秀・河森正人編) 大阪大学出版会、19-31頁.
- 内海成治 (2011) 「子どもが学校に行くとはどういうことなのか—近代教育システムと伝統的社会の位相 (第4章)」『グローバル文化学—文化を越えた協働』法律文化社、68-85頁.
- 澤村信英 (2008) 「教育開発研究における質的アプローチ—フィールドワークから現実を捉える— (第2章)」『教育開発国際協力研究の展開—EFA (万人のための教育) 達成に向けた実践と課題—』(澤村信英編) 明石書店、27-47頁.
- 内海成治 (2008) 「ケニアの牧畜社会における学校の意味—マサイランドの「小さい学校」をめぐる— (第8章)」『教育開発国際協力研究の展開—EFA (万人のための教育) 達成に向けた実践と課題—』(澤村信英編) 明石書店、143-159頁.
- 澤村信英 (2008) 「EFA政策の推進と教育の質—ケニアの学校現場から— (第6章)」『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・北村友人・西村幹子編) 東信堂、137-158頁.
- 澤村信英 (2006) 「ケニア—学歴社会下の受験中心主義の学校— (第15章)」『世界の学校—教育制度から日常の学校風景まで—』(二宮皓編) 学事出版、176-185頁.
- Sawamura, N. (2005) "Challenges and Contradictions in Free Primary Education in Kenya." In M.

Beveridge, K. King, R. Palmer and R. Wedgewood (Eds.), *Reintegrating Education, Skills and Work in Africa* (pp.85-103). Centre of African Studies, University of Edinburgh.

内海成治 (2003) 「国際教育協力における調査手法—ケニアでの調査を例として— (第I部第3章)」『アフリカの開発と教育—人間の安全保障をめざす国際教育協力—』(澤村信英編) 明石書店、59-81頁。

## 論文等

Sawamura, N. (2015) “The Impact of Primary School Experience on the Lives of Maasai Women in Kenya.” International Council on Education for Teaching (ICET), 59<sup>th</sup> World Assembly, 19-22 June, Naruto University of Education.

Sawamura, N. (2014) “The Impact of Primary School Experience on the Lives of Maasai Women in Kenya.” The 9<sup>th</sup> biennial conference of the Comparative Education Society of Asia, 16-18 May, Hangzhou Normal University.

Takayanagi, T. (2014) “The complexity of literacy in Kenya: narrative analysis of Maasai women’s experiences.” *Compare*, 44(5), 826-844.

佐久間茜 (2014) 「ケニア小学校教師の日常生活と教育観の形成」『アジア教育研究報告』12号、5-20頁。

野村理絵・澤村信英 (2013) 「ケニアにおけるマサイ女子生徒の学習動機—小学校教師の役割に着目して—」『国際教育協力論集』16巻1号、1-15頁。

Sawamura, N. and de los Reyes, C. (2013) “The Long-term Effect of Primary School Attendance on Maasai Women in Kenya.” 12<sup>th</sup> UKFIET International Conference on Education and Development, 10-12 September, Oxford University.

澤村信英 (2013) 「ケニアの学校におけるいじめと体罰」『比較教育学研究』47号、63-75頁。

十田麻衣・澤村信英 (2013) 「ケニアの小学校における友人関係形成の役割—社会・文化的な背景から読み解く—」『国際開発研究』22巻1号、23-38頁。

Sawamura, N., Utsumi, S. and Sifuna, D. (2013) “Primary Education Experience of a Maasai Women in Kenya: The long-term impact of schooling beyond subject knowledge.” Africa-Asia University Dialogue for Educational Development –Final Report of Phase II Research Results- (2) Education Quality Improvement and Policy Effectiveness. *CICE Series*, 5, 1-9.

澤村信英編 (2012) 「ケニアの教育—質的調査の挑戦—」(学会報告)『アフリカ教育研究』3号、39-55頁。

Sawamura, N. (2012) “The Impact of Primary Schooling on a Maasai Woman in Kenya: Tensions between modernity and tradition.” CAS@50: Cutting Edges and Retrospectives, 6-8 June, Edinburgh University.

De los Reyes, C. and Sawamura, N. (2012) “Teachers’ Perceptions towards Health Education and Promotion in Primary Schools in Narok District, Kenya.” The Second Asia-Pacific Conference on Health Promotion and Education, 4-6 May, National Taiwan Normal University.

澤村信英 (2012) 「ケニアにおいて学校教育の機会を得ることの意味—〈教育ライフヒストリー〉の分析から—」『国際教育協力論集』15巻1号、153-162頁。

- 澤村信英・倍賞佑里 (2012) 「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」『国際教育協力論集』15巻1号、117-126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.
- Sawamura, N. and Baisho, Y. (2011) “Vulnerable children and primary schools in Kenya: Interviews with the students who experienced child labor and harmful cultural practices.” The 11<sup>th</sup> UKFIET International Conference on Education and Development, 13-15 September, Oxford University.
- Sifuna, D. N. and Sawamura, N. (2011) “Challenges of Quality Education in Sub-Saharan Africa – Some Key Issues.” Africa-Asia University Dialogue for Educational Development, Report of the International Experience Sharing Seminar (1): Efforts toward Improving the Quality of Education. *CICE Series*, 4, 1-12.
- Sifuna, D. N., Sawamura, N., Likoye, F. M. and Shimada, K. (2011) “UPE Policy and Quality of Education in Kenya (Chapter 3)” In K. Ogawa and M. Nishimura (eds.), *Universal Primary Education Policy and Quality of Education in Sub-Saharan Africa* (Report for the Japanese MEXT International Cooperation Initiative), Kobe University (pp.41-63).
- 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めざして—」『アフリカ教育研究』1号、24-40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.
- 高柳妙子 (2009) 「ケニアの伝統的な社会における教育の意味—ラム県とナロック県の比較から—」『国際教育協力論集』12巻2号、177-188頁.
- Nishimura, M., Ogawa, K., Sifuna, D. N., Chimombo, J., Kunje, D., Ampiah, J. G., Byamugisha, A., Sawamura, N. and Yamada, S. (2009) “A Comparative Analysis of Universal Primary Education Policy in Ghana, Kenya, Malawi and Uganda.” *Journal of International Cooperation in Education*, 12(1), 143-158.
- Sawamura, N. and Sifuna, D. (2008) “Universalizing Primary Education in Kenya: Is it Beneficial and Sustainable.” *Journal of International Cooperation in Education*, 11(3), 103-118.
- 高柳妙子 (2008) 「ケニアにおける自発的なコミュニティ開発—小学校女性教師の経験から—」『国際教育協力論集』11巻2号、163-173頁.
- 澤村信英 (2007) 「教育開発研究における質的調査法—フィールドワークを通じた現実への接近—」『国際教育協力論集』10巻3号、25-39頁.
- 澤村信英・内海成治 (2007) 「ケニアのイスラム圏における初等教育普及の現状と課題—コースト州ラム島の事例—」『国際教育協力論集』10巻2号、163-177頁.
- 中川真帆・内海成治 (2007) 「伝統的社会的学校教育における描画指導—ケニア・マサイの就学前クラスの事例を通して—」『国際教育協力論集』10巻2号、55-64頁.
- Sawamura, N. (2007) “Universalizing Primary Education Kenya: Is it beneficial and sustainable?” The 9<sup>th</sup> UKFIET International Conference on Education and Development, 11-13 September, Oxford University.

- Utsumi, S. & Sawamura, N. (2007) "The realities and roles of 'school' in difficult environments: Focusing on feeder schools in the pastoral community of Kenya." The 9<sup>th</sup> UKFIET International Conference on Education and Development, 11-13 September, Oxford University.
- 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。
- 内海成治・澤村信英・高橋真央・浅野円香 (2006) 「ケニアの『小さい学校』の意味—マサイランドにおける不完全学校の就学実態—」『国際教育協力論集』9巻2号、27-36頁。
- 加藤貴子 (2006) 「ケニアの女子教育に関する一考察—マサイの女性教師のライフヒストリーを通して—」『Σ ヴィ：ボランティア人間科学紀要』7号、95-108頁。
- 澤村信英 (2005) 「ケニア小学校教師のライフヒストリーから学ぶ—教育開発の新たな知を構築する試み—」『国際教育協力論集』8巻2号、89-96頁。
- 澤村信英 (2005) 「アフリカ地域における教育開発の現状と課題—国際協力は貧しい人々のために役に立っているのか—」『比較教育学研究』31号、68-79頁。
- 高橋真央・天沼直子・加藤貴子 (2005) 「国際理解教育における遠隔交流授業の可能性—ケニア・マサイと日本の小学校における遠隔教育の実践から—」『国際理解教育』11号、88-101頁。
- 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。
- 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・山本伸二・高橋真央・内海成治 (2003) 「ケニア初等学校生徒の進級構造—留年と中途退学の実態—」『国際開発研究』12巻2号、97-110頁。
- 高橋真央 (2002) 「マサイの女子生徒たちの学校観について—ケニア、マサイのフィールドワークから—」『Σ ヴィ：ボランティア人間科学紀要』3号、79-96頁。
- 内海成治・高橋真央・澤村信英 (2000) 「国際教育協力における調査手法に関する一考察—IST法によるケニア調査をめぐって—」『国際教育協力論集』3巻2号、79-96頁。
- (\*国際学会での発表論文を含む)

## 付録2：個人的な振り返り—研究者として駆け出しの頃—

### 1. 研究テーマ、フィールドとの出会い

少なくない研究者は、若いころの人との出会い、恩師や関係者の何気ない言葉から、一生付き合うことになるフィールドを見つけていると思う。文献を調べて、それを踏まえ、机上でフィールドを選んだ人はどれぐらいいるだろうか。これまで16年以上にわたって続けているケニアでの教育研究も例外ではなく、本当に偶然から始まった。今回、特集を組むことを機会に、その経緯などを含めて個人的に振り返り、ここで整理してみたい。

自らフィールドに乗り込み、その礎を築かれたのは、巻頭言を執筆いただいた内海成治先生である。そして、その敷かれた「網」に引っかかったのが、大学に職を得て数年、研究者になったばかりであった、この私である。すべての始まりは、2000年に内海先生（当時大阪

大学)が日本学術振興会(JSPS)ナイロビ研究連絡センターの所長をされ、数か月間、駐在されていたことである。当時の私は、内海先生がこれほどにアフリカに対する熱い思いを抱いてらっしゃるとは知らなかった。ナイロビの空港に着くとお出迎えいただき、宿舎の一室を間借りし、妙に待遇が良かったのを今でも覚えている。それが純粋な善意からだったのか、網から逃れられないための無意識の好意だったのか、これまで確認したことはない。

その頃のことを振り返れば、私の研究者としての始まりは、JICA職員であったとき、長期研修制度により、英国エディンバラ大学アフリカ研究センターの修士課程に1993年10月に入学したことだったかもしれない。センター長はケネス・キング先生で、*Aid and Education in the Developing World* (Longman, 2001)を著され、アフリカの教育と援助を研究されている著名な学者であった。このキング先生と出会えたのは、これまた奇縁であるが、内海先生がJICA国際協力総合研修所(当時)の国際協力専門員として勤務され、「開発と教育」分野別援助研究会の主査を務められた時に招聘されたからである。これほど私の関心に近いことを研究している人がいることに感動したことを覚えている。手紙を送ったところ、出張先からか、タイプライターで打ったレトロな長文の返事もらった。当時は返信があることを当然のようにも感じていたが、今になって考えれば、これもかなりの厚遇だったのかもしれない。

## 2. アフリカとの遭遇と最接近

話をもう少し前に戻すと、私とアフリカとの最初の出会いは、1982年10月のことである。好奇心旺盛で怖いもの知らずの弱冠22歳であった。青年海外協力隊員(理数科教師)としてマウイに赴任する途中に、ナイロビに数日間立ち寄った。気分は恥ずかしながら国際協力というより探検冒険であった。パキスタン航空でカラチに1泊してから深夜にナイロビの空港に降り立った鮮明な記憶がある。今のように中東の航空会社もなく、東アフリカへ行くにはインドかパキスタン経由が一般的であったにしても、ガーナやリベリアへ赴任する隊員は、ロンドンやニューヨーク経由であったので、残念な気持ちはあった。

ナイロビ空港での入国の手続きについては何も記憶にないが、トラップを降りたときは、私にとっても「実にさわやか」(巻頭言)な気分であった。気候が冷涼なこともあるが、当時のケニアは今以上に整然としていたこともあるかもしれない。混とんとしたカラチに比べると、ナイロビは当然ながら英語が通じ、宿泊したダウンタウンのホテルは新しく近代的であった。学生からそのまま協力隊員になった身としては、これまでと違って、まさにリッチな生活をしばらく楽しんだ。街路樹として植えられているジャカランダ(紫色の花が咲く)が満開であった。

マウイでの協力隊員活動の経験は、多少探検気分が入った私の国際協力の原点である。当時の理数科教師隊員は、政府の中等学校に配属され、いわば生徒はエリートであった。着任した学校は、その中では成績下位の寮制男子校であったが、建物は立派で講堂もあり、トイレは水洗、電気は発電機が夜間に動き、水道もある。教職経験のない私からすれば、他の教師の授業は申し分なく、多くの生徒はまじめで、私はいったい何をしに来たのか、英語もうまく話せず、役に立つようなことはないように思えた。このような実体験は、国際協力を考える時に頭の片隅にいつもあることである。

### 3. JICA時代の妙な学び

この時のマウイの教育現場での経験と今の研究活動は直接つながってはいない。JICAに就職(1986年4月)したのも、教員採用試験のついでに試験を受けたら採用されたというもので、のどかな時代であった。JICAでは若手職員を対象に海外長期研修制度があり、私もそれに応募することになった。ただ、何を勉強するかは、その当時の上司であった中野武氏(当時、調達部契約課長)との面談の結果であった。妙にはっきり覚えていることは、これからニーズがありながら国際協力の専門家がないのは教育だということであった。そんなものかとぐらいにしか考えていなかったが、理数科教師隊員でもあり、教育には関心があり、将来の道筋がおぼろげながら見えてきた気はした。

それでエディンバラ大学に留学することに決めたのだが、どれほど本気で勉強したいと思っていたかどうかわからないが、ここで言明するのは避けたい気がする。英語で良くわからない授業を受け、冬場の暗くてどんよりした気候がさらに追い打ちをかけた。2年間協力隊員として英語圏で働いていたとはいえ、英語で勉強するのは別である。長文を英語で書いたことなどなく、数か月間はストレスで胃が痛くなり、眠ることもできず、食欲もなく、まさに生ける屍状態であった。道を誤ったかと後悔もした。そういう過酷な学生生活を何とか生き延びた1994年の春、心身共に疲れ果てたなか、公園に咲くクロッカスの花には心を和まされた。エディンバラを離れる時は、もう研究をしなくて済むことに安堵し、研究とは決別する意味で、論文のコピーなどはほとんど捨てた。

JICA 調達部契約課では、3年半お世話になったが、この課の所掌は調査事業などを発注するコンサルタント会社を選定することである。現場志向の強いJICA 職員の中では、積極的に行きたい人はまずいない課である。仕事といえば、コンサルタント会社の指名、プロポーザル(技術提案書) 審査、契約の締結という事務作業である。原課(事業を担当する課)からすれば、時間のないなかでプロジェクトを動かしており、この契約業務を少しでも早く進めることが肝要で、私は原課の担当職員から頭を下げられ、職務上優位な位置を占め、居ながらにしてJICA 内で知り合いがずいぶん増えた。海外のJICA 事務所を訪問して知人に会えるのはうれしいことである。

この一般的には刺激に欠ける契約課において学んだことで、現在の研究に役立っていることは、プロポーザルの「書き方」である。研究をするにもアイデアだけでは身動きがとれず、フィールド調査に行くためには研究資金が必要になる。プロポーザル審査に関わっていると、いかにすれば高得点を取れるのか、コンサルタント選定委員会での議論に参加していると、特別なことではないにしても、ある程度の「書き方」があることがわかった。現在の研究費申請のための計画調書作成には、ここでの経験が役立っていると思う。この経験がなければ、ケニアでの調査をこれまで途切れさせることなく継続することはできなかったかもしれない。この経験との因果関係の証明は難しいが、JSPS 科学研究費補助金(科研費)の交付をほぼ継続して(広島大学から大阪大学へ移る2009年度の1年間だけはなかった)受けている。

### 4. 広島大学に着任時のこと

1990年代半ば以降になると、本格的に日本においても教育分野の国際協力事業が始まった。まさに先の中野氏が予言したとおりであった(同氏は、JICA の中でも論客であったが、残念

なことに、アフリカ人造り拠点プロジェクト・チーフアドバイザーとしてナイロビに駐在されていた2009年11月に急逝された)。また、教育専門家の不足についても指摘のとおりで、それではじまったのが、教育専門家がほとんど参加する必要のない小学校建設でもあった。そのようなうねりの中で、国際協力に乗り遅れ気味であった文部省（当時）主導のもとで行われたのが、広島大学に教育開発国際協力研究センター（CICE）を新たに設置（1997年4月）することであった。

先の内海先生は、1996年から大阪大学の教授であったが、文部省の国際協力調査官を併任されており、CICEの開設に関わってこられ、まさに神出鬼没の存在である。私はといえば、エディンバラから1995年10月に帰国し、無償資金協力調査部の配属になり、アフリカ諸国を中心とする小学校建設事業を担当していた。海外出張が2か月ごとにあり、毎晩終電で帰宅するような生活をしてきた。それが出張先のホテルに人事課長から電話があり（1997年2月）、成田に着いてから直接、夜遅くJICA本部に出頭することになった。その場で、広島大学に出向する意思を確認された。青天の霹靂とはこのことであるが、サラリーマン生活であり、言われればどこにでも行くと思っていたので、悩むこともなかった。人事交流の一環とのことであり、1997年5月にCICEに着任した。

広島大学で一緒に辞令交付を受けたのが、黒田一雄先生（現早稲田大学）であった。しかし、組織は出来ても、施設があるわけではない。工学部図書館の一部を間借りし、黒田先生との奇妙な新生活が始まることになる。当初、どのような仕事をしていたかは恥ずかしくて書けないが、2人でリヤカーを引いて段ボールを捨てて行ったことは、今でも笑い話になっている。私にしてみれば、これまで山のようにあった仕事が突然なくなったのである。それに、「普通の組織」で働いていた経験からすると、大学は不思議なことばかりであった。当時、早くJICAに戻らなければ、おかしい人間になってしまうと本気で考えていた（笑）。まだ当時は、自分の研究といえるものもなく、JICAでの実践経験から国際開発や協力に関係する論文を書いていた。国際機関や援助機関での勤務経験のある教員はあまりいない状況であり、このような種類の論文を書く人も少なかった。

CICEに期待された役割は、効率的・効果的な国際教育協力に関する実践的・開発的研究を推進する上での拠点的功能を果たすことである。何もこの分野の学術研究を推進するためではない。文部省が所掌する国際協力プロジェクトを支援、展開するためである。国立大学の教員がJICA専門家として派遣されることは珍しいことではなかったが、それは農学や工学分野のことであり、1990年代前半から主流化し始めた基礎教育分野のプロジェクトとなると、専門家の確保が難しくなっていた。特に、ケニア、ガーナ、南アフリカなどのアフリカ諸国で教育プロジェクトが開始され、専門家のリクルートが大きな課題であった。私にとっては、幸運なことに、あらたなアフリカとの接近でもあった。多少、公にできる最初の仕事は、海外に派遣できる教育分野の人材データベース（1,100人程度が登録）の作成である。この私は、研究への熱望があったわけでもなく（エディンバラに捨ててきたので）、このような仕事に不満があったわけではないが、アメリカ（ワシントンDC）帰りの黒田先生は、国際開発の最前線から急に日本の片田舎（東広島市西条）での生活となり、精神的に辛い状況であったと（そうは見えなかったのだが）後にお聞きした。

黒田先生は、この分野の研究に通じていて、国内外の人脈も豊富で、研究の基礎をあれこれ



と教えてもらった。研究費を獲得しなければいけないということで、10月になるとJSPS 科研費の申請書を書くことになった。まだ当時は、現在のような電子申請ではなく、文章をパソコンで作成し、それを様式に貼り付けるような作業をしていた。時間もあったので丁寧な申請書を作成でき、JICA時代の経験も役に立ったとはいえ、何よりも貴重だったのは、CICEの客員研究員等に就任いただいた先生方に研究分担者として参画していただけたことである。翌年の4月に晴れて基盤研究Aとして採択された。それまでJICAで莫大な資金を扱ってきた悪い影響もあるが、研究者にとって科研費の基盤研究Aがどれほど価値のある資金であるかもよくわかっていなかった。申請したのだから、取れて当たり前ぐらいの気持ちもあった。少なくとも、今のような科研費が採択された時の安堵感や高揚感というものはなく、実に淡々としていた。こんなことを書いてはお叱りを受けるかもしれないが、それほど研究者の世界を知らなかった。



写真1 ナロック調査のベースになった  
小学校（2003年10月）



写真2 近隣にある小規模な不完全  
小学校（2005年7月）



写真3 マサイの母親への  
インタビュー調査（2012年9月）



写真4 中等学校卒業生（新郎）の  
結婚式（2007年3月）

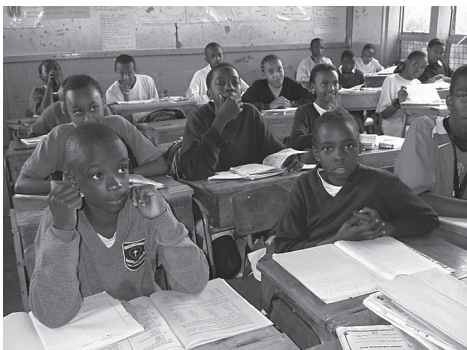


写真5 ナイロビ市内の成績上位の  
公立小学校（2005年7月）



写真6 ナイロビ近郊カジアド県での  
家庭調査（2010年9月）



写真7 ラム島の海辺沿いにある  
小学校（2007年1月）



写真8 ラム島にあるイスラム学校  
（マドラサ）（2007年7月）



写真9 職員宿舎にテントを張っての  
生活（2014年9月）

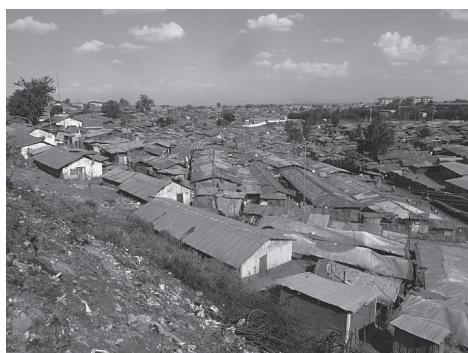


写真10 キベラの線路面から見る  
スラム街（2015年2月）



写真11 スラムの中の学校とは思えない  
授業風景（2015年2月）



写真12 スラム内のプレスクールから  
送られてきた卒業写真（2015年11月）

## **Universities' collaboration in education: A survey of Hiroshima, Kobe (Japan) and selected African universities<sup>1</sup>**

Daniel N. Sifuna

(Department of Educational Foundations, Kenyatta University, Kenya)

### **Abstract**

The article focuses on how the Centre for the Study of International Cooperation in Education (CICE) of Hiroshima University made remarkable successes in inter-university collaboration with selected African universities through visiting researchers, short term training programmes of educational practitioners in conjunction with Japan International Cooperation Agency (JICA), coordination of research in the JICA funded mathematics and science teaching in secondary schools as well as coordination of the Africa-Asia Dialogue for Basic Education and publication of a book on the challenges of quality education in Sub-Saharan Africa. The article also focuses on research on the subject of universal primary education (UPE) in the African context, coordinated by the Graduate School of International Cooperation Studies (GSICS) of Kobe University. The initiative culminated into publication of a book as part of the Pittsburgh Studies in Comparative Education and International Education, University of Pittsburgh, School of Education.

### **Introduction**

Inter-university collaboration to promote education has been a growing international trend based on achieving shared goals between institutions. This brief survey focuses on the educational activities of Japanese universities of Hiroshima and Kobe with selected African universities. It particularly discusses educational and research programmes of the Centre for the Study of International Cooperation in Education (CICE) of Hiroshima University and the Graduate School of International Cooperation Studies (GSICS) of Kobe University.

### **Centre for the Study of International Cooperation in Education Hiroshima University**

The Centre for the Study of International Cooperation in Education (CICE) was founded at Hiroshima University in 1997 as Japan's first centre for development and practical research for promoting international cooperation. It has a small team of dedicated researchers who undertake research in wide areas of international cooperation in education. It is also well resourced in terms books, journals and modern scientific technology and equipment. The centre is well financed with capacity to invite leading scholars from all over the world to present their research studies in staff seminars. The centre also recruits reputable visiting professors for short durations of two to six months to carry out research and prepare papers for seminar presentations. Many of the research seminar papers are peer reviewed and finally

published in the centre's journal, the *Journal of International Cooperation in Education*. The visiting professors have the opportunity to study the Japanese education system as well as visiting some leading institutions in the country. The visiting professorship is a really learning experience in the art of being self-reliant as one independently undertakes most academic tasks and other chores. In collaboration with the Japan International Cooperation Agency (JICA) centre in Hiroshima, CICE participates in short training programmes for educational practitioners from many less industrialized countries.

It was a result of this collaboration that CICE was asked by JICA to coordinate research in the science and mathematics project which it had funded in a number of developing countries. Research teams were selected from recipient universities. Preparatory meetings were held at the Hiroshima JICA centre, the Philippines which was said to have implemented a successful science and mathematics programme in 2003 and 2004 and a final workshop in Nairobi to disseminate the research findings. Participating countries in Africa included, Ghana and Kenya. The research team in Kenya consisted of researchers from Kenyatta University and a collaborating member from CICE. The project in Kenya was known as **Strengthening of Mathematics and Sciences in Secondary Education (SMASSE)**. It was a joint project between the Ministry of Education, Science and Technology (MoEST) and Japan International Agency (JICA). It was started in July 1998 as a pilot project and expanded to cover the entire country in July 2003. Its overall goal was to upgrade the capability of Kenyan teachers in the teaching of Mathematics and Science (Physics, Biology and Chemistry). The project was launched following a general demand for in-service education and training (INSET) among teachers and secondary school heads. Since 1994 the Kenya Secondary School Heads (KSSHA) had been advocating for an INSET and had attempted to organise cluster schools' INSETs in the Coast, Nairobi and Central provinces (Sifuna et al. 2007).

The Kenya Government's goal of making Kenya a newly industrialized country by the year 2020 appeared to have been another reason for institutionalizing INSET in mathematics and sciences as a way of improving the quality of instruction and performance. Overall student performance in mathematics and science in the Kenya Certificate of Secondary Education (KCSE) had generally been quite poor over the years and this required some remedy. Before launching the SMASSE project, a baseline survey was carried out in 1998 to establish the status of secondary school mathematics and science. The baseline survey identified some major areas that were said to lead to negative attitudes and poor performance in these subjects. These were as follows:

- Attitudinal factors;
- Teaching methodology;
- Mastery of content;
- Professional interaction for teachers;
- Development of teaching/learning materials; and
- Administrative factors.

On the basis of the baseline survey, the project recognized the need to enhance the quality of teaching in terms of the above issues through an INSET project. Its main purpose was to strengthen mathematics and science education at the secondary school level through an INSET of serving teachers in the country. The Kenya Science Teachers' College was identified as the institutional partner for the project. In the mid-1990s, the Kenya government had made a request to the Japanese government to upgrade the college's laboratories, which were then considered ideal for the SMASSE INSET project.

The project adopted a cascade mode of INSET training. There were two levels of training, one at the national level and another at the districts' level. At the national level, national trainers trained key district trainers, while at the district level, district trainers trained teachers in their respective districts.

To ensure the quality of mathematics and science teaching and their steady improvement, the project promoted what was known as an ASEI (Activities, Students, Experiments and Improvisation) movement, which was key in the project for lesson innovation. Activities for the students such as practical work, discussion, presentation and others, were to be carried/practiced more in the lesson to promote students' active participation. *Students* not the teacher was to be placed at the centre of lesson presentation. How the students learned was to be given priority over how teachers taught. Students were also to be given opportunities to perform experiments, which enhanced an understanding of concepts and principles in mathematics and science. When conventional apparatus were not available, teachers were expected to make efforts to perform experiments by *improvisation* using locally available resources. Improvisation was also intended to create interest in the learners.

The ASEI movement was made possible by what was also known as *Plan, Do, See* and *Improve* (PDSI) practice. Which meant, *Plan*: Careful preparation based on the learners' needs and problems; *Do*: Teach the lesson, using well-chosen and planned activities; *See*: Evaluate the lesson at all the stages of its development. *Improve*: There was feedback through the evaluation of results to improve lesson instruction and future planning and implementation (SMASSE National INSET Centre 2003).

The Kenyan study established that the SMASSE project set out a child-centred learning experience in which students were expected to be exposed to during the teaching situation, an approach that would draw on their everyday experiences in order to give them the opportunity to express and develop their own ideas. This was to be achieved by offering a programme of studies with a greater emphasis on 'practical' rather the usual rote learning exposure. The classroom interactions documented in this study showed that such an approach remained a long time ideal. The teaching portrayed in the classroom observations placed emphasis on the acquisition of limited skills associated with the specific responses required in achieving success in the terminal examinations. The dominant mode of interaction was that of transmission of information from teachers to students, accompanied by repetition and drill. What appeared lacking from these interactions was any recognition of the beliefs and values

which students brought with them to the classroom or even an acknowledgement that students had already-constructed structures for interpreting their world. The imposition of the teacher's way of seeing things not only limited the expansion of the students' expressive capacities, but also served to inhibit the development of connections between students' existing ideas and those presented in class (Sifuna et al. 2007).

The fact that students were communicating in a second language raised the question of the extent to which this impeded the articulation of thoughts through oral or written expression. Words serve as a focus for the elaboration of ideas, and talking or writing enhances the generation of clear understanding. The lack of confidence in the usage of the English language was frequently reinforced overtly by the teacher's impatience and covertly by the teacher's avoidance of student contributions. Many teachers attempted to compensate for the students' language difficulties by reducing the content of the lesson to a simplistic account of ideas, which, instead of stimulating students' thinking with previously encountered ideas, faded into the oblivion of repeating the familiar. Trying to break out of the vicious circle by involving students in higher order thinking could bring about some inevitable frustration and was avoided by most teachers. Teachers were faced with the dilemma of choosing between an emphasis on the development of personal understanding through talking and writing and an emphasis on the completion of the syllabus in preparation for the examinations (Sifuna et al. 2007).

The study also observed general apathy and lack of interest in applying student-centred teaching approaches by teachers who had participated in the programme as a result of what was perceived to be "poor management of the INSET and government's failure to recognize participation in them, and to lead towards their professional and academic development".

It was therefore clear from the schools where these classroom observations were carried out that claims for a 'student-centred or 'practical' teaching as advocated by the SMASSE and other INSET programmes remain a pipe dream. The teaching remained firmly an authoritarian and teacher-centred mode where the pupils are generally passive recipients of content-based verbal information. The development of concepts, attitudes, and manipulation skills, emphasized in these INSET programmes appeared not to be taking place. It was emphasized from these observations that the stipulated processes were actually being inhibited, rather than being developed and enhanced in the classrooms. It was however, appreciated that while it might be easy to lay the blame on the teachers for the apparent failure to implement the laudable set of objectives of the INSET programmes, there was a complexity of situations which were obviously beyond their control. Faced with large classes, syllabuses overloaded with content, high expectations from pupils, parents, head teachers and the local communities who perceived examination success (even though unattainable by the majority of pupils) as the priority of the schools, and examinations which still emphasized and rewarded simple rote learning and recall skills, it was no surprise that teachers utilized a set of strategies that ensured their survival in the classroom, but failed to take cognizance of

individual pupils and their development (Sifuna et al. 2007).

The findings of the study in no way negated the need for in-service training programmes. The Ministry of Education Science and Technology needs to recognize the fact that there are many key players in the education system and that indeed in-servicing of teachers cannot be the responsibility of any one player, be they donor agencies or NGOs. There are many providers with different focuses. All these efforts need to be appreciated and properly harmonized and guided. Therefore there is need to put mechanisms in place for continuous processes of in-servicing primary and secondary school teachers. In order to improve the coordination of in-service providers and programmes especially at primary and secondary school levels, the INSET Unit in the Ministry of Education should coordinate and ensure that in-service initiatives are decentralized, institutionalized and sustained. INSET structures should be enhanced at County and District levels. One key area is to address accreditation and certification of in-service courses. This was viewed as a means of ensuring that quality training is provided and the professional and academic growth of teachers is rewarded and sustained. Among the key functions of the INSET Unit as proposed by the study would include the following:

- Identify in-service needs for all teachers in the country and address them;
- Develop a national decentralized model of in-service training based on existing Ministry of Education, Science and Technology structures at County, District and Zonal levels;
- Coordinate the design, development and implementation of the Ministry's in-service activities;
- Provide professional guidance for the development and management of in-service materials;
- Ensure that monitoring and evaluation of in-service training is well planned and sustained;
- Establish and maintain a database of all aspects of in-service activities i.e. materials writers at different levels;
- Liaise with other in-service providers;
- Establish systems of accrediting in-service courses for teachers to provide value for professional and academic growth and development (Sifuna et al. 2007).

The **Africa-Asia University Dialogue for Basic Education Development** or the (“**A-A Dialogue**”) project is another initiative coordinated by CICE. It is a joint project research endeavour by African and Asian universities to contribute to achieving the international commitment to Education for All (EFA). In Africa it embraced the following universities: the University of Ouagadougou (Burkina Faso), Addis Ababa University (Ethiopia), Bahir Dar University (Ethiopia), University of Cape Coast (Ghana), University of Education Winneba (Ghana), Kenyatta University (Kenya), Ecole Normale Superieure (Madagascar), University of Malawi (Malawi), Abdou Moumouni University (Niger), University of Lagos (Nigeria), Bayero University (Nigeria), University of Pretoria (South Africa), University of Dar es Salaam (Tanzania), Mzumbe University (Tanzania), Makerere University (Uganda),



Kyambogo University (Uganda) and University of Zambia (Zambia).

Asian universities consist of the National University of Educational Planning (India), Indonesia University of Education (Indonesia), Hiroshima University (Japan), Kobe University (Japan), Nagoya University (Japan), Naruto University of Education (Japan), Osaka University (Japan), Tokyo Gakugei University (Japan), Waseda University (Japan), Universiti Sains Malaysia (Malaysia), Chiang Mai University (Thailand) and Vietnam National University, Hanoi (Vietnam).

The first of the project was implemented from 2004 to 2007 in cooperation with the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the United Nations University (UNU), and the Japan International Cooperation Agency (JICA) with the Centre for the Study of International Cooperation in Education (CICE), Hiroshima University serving as the secretariat. The primary regional focus of the project was placed on Sub-Saharan Africa because as it was then indicated in the EFA Monitoring Report of 2002 to 2007 that while the region had made some progress, it still needed more efforts to achieve the EFA goals. In addition, the project was based on the critical role of universities which perceived that while international cooperation in education had for long focused on basic education, universities, especially in Africa seemed to have a limited role in the development of the education sector in general, and basic education in particular. The underlying principle of the project, therefore was that being at the apex of research and knowledge acquisition, universities should play a crucial role in influencing change and development of basic education through identifying the important issues of EFA by research and proposing possible solutions (Kuroda 2008).

The A-A Dialogue was also said to be based on the philosophy of the New Partnership for Africa's Development (NEPAD) which emphasized a more self-reliant approach and efforts by African countries themselves. In the context of the project, the self-reliant approach meant that, on the one hand, the project was expected to provide useful research results that enabled African countries to tackle the challenges of education in a self-reliant manner, while on the other hand, it was intended that African universities would take the initiative of designing and implementing their research as well as in analyzing and reporting the results. In this regard, research issues would be identified by the local researchers of the country where educational challenges existed and research conducted by them. As a departure from the past, this would not be research commissioned by international organizations, donor agencies and research assistance by researchers from the North, but strong reliance on local expertise (Kuroda 2008)

A major feature of the project was the dialogue between African and Asian universities, which was meant to promote experience-sharing and peer learning between them. It was expected that the Asian experiences in basic education development and the role played by universities could prove useful for African countries, especially in terms of the envisioned self-reliant approach. The dialogue among others, included an aspect that every year during

the project period, a group of African university-based experts and officials from the central education administration were invited to undertake a month long study mission to Asia for the purpose of jointly developing a more self-reliant perspective for basic education development. The group first participated in a programme organized by an Asian university outside Japan to exchange views and experiences in educational development and observe the Asian practices in education. Following the country visit, the group went to Japan for a more concentrated focus on developing a joint-policy oriented research framework in basic education and preparation of a work plan for project implementation at the participating country level (Kuroda 2008).

On return to their respective countries, the participants organized seminars to share results with their colleagues, policy makers, educational administrators and teachers. The seminars also provided opportunities to prepare for the implementation of the national-level research and other activities agreed upon by the country team. The preliminary findings of the research were discussed by the teams at the end of each year after which a final research report was prepared by the end of the project. Reflective dialogue meetings were also organized to share the results of the research report with key stakeholders.

From the project twelve research reports were prepared by the African teams which focused on four classified themes, which included: the quality of education at the school/classroom level; factors affecting the quality of education; professional development of teachers and quality of education; and education for vulnerable children. A number of papers were also produced by African and Japanese collaborative teams which were published in the special issues of the *Journal of International Cooperation in Education*.

Apart from collaboration in major research projects, researchers from these universities have collaborated in other academic activities such as presenting joint workshop and seminar papers and publishing articles in journals, but more importantly in the publication of a key researched book on education in Africa. Written by Daniel N Sifuna and Nobuhide Sawamura, *Challenges of Quality Education in Sub-Saharan Africa*, New York: Nova Science Publishers, Inc. 2010, the book posits that quality is at the heart of all education systems, as good quality teaching and learning environment ensure effective learning outcomes. Quality influences what students learn, how well they learn and what benefits they draw from their education. The quest to ensure that students achieve decent learning outcomes and acquire values and skills that help them play a positive role in their societies is an issue on the policy agenda of nearly every country. As many world governments struggle to expand particularly basic education, they also face the challenge of ensuring that students stay in school long enough to acquire the knowledge that they need to cope in a rapidly changing world. The purpose of the book was therefore to profile some aspects of education quality in the African education systems and highlight key policies for improving the teaching and learning outcomes. The book was also intended to provide basic information to scholars who are interested in studying education in the Sub-Saharan African region. To enable users understand and

appreciate developments, trends and changes that have taken place in the education systems, the book deliberately took a historical approach which leads to some focus on developments which date back to the colonial period in Africa (Sifuna & Sawamura 2010).

## **Graduate School of International Cooperation Studies (GSICS)**

### **Kobe University**

The Graduate School of International Cooperation Studies (GSICS) of Kobe University focused mainly on the theme of Universal Primary Education (UPE) policy. It was noted that while UPE policy had become popular in many countries in the Sub-Saharan African region as a way of achieving Education for All (EFA) since mid-1990s, it severely lacked analytical studies on its impact and challenges. Some researchers had indicated that there seemed to be a prevalence of uniformity in the educational policies in many countries and suggested the need for studies to examine how these seemingly similar policies are responding to the capacity and needs of each country. It was also important to examine the financial and administrative systems which supported UPE policy in order to create a more effective and sustainable approach to official development assistance in the education sector (Nishimura 2007).

Kobe University's Graduate School of International Cooperation was selected as one of the strongholds of the International Cooperation Initiative by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) of Japan for the period 2006 to 2009. Under the initiative, the Graduate School was to conduct a variety of research activities in cooperation with international researchers and practitioners, particularly in Sub-Saharan Africa (SSA) for the purpose of activating the Africa-Asia partnership in education research and improving the education policy and international assistance in the region (Ogawa 2011).

In the first year of the initiative, a micro-level analysis of the current UPE policies in the four countries, namely; Ghana, Kenya, Malawi and Uganda was carried out by research teams constituted from universities in these countries, except for Uganda, where the team was based at the Ministry of Education and Sports. The teams worked in collaboration with colleagues in a number of Japanese universities and preparatory workshops were held at Kobe University. In the second year, the focus was on the administrative, financial and perceptive issues which had emerged during the implementation of UPE policies at the district levels as well as a shift on the policies which had affected the quality of education in schools and the classrooms, in particular. In the final year, feedback workshops were held in the four countries during which the findings were shared with stakeholders who included central and local governments, school administrators, aid agencies and local researchers. Following consultations with stakeholders in the respective countries, joint policy recommendations were made in the final report (Ogawa 2010).

In addition, an international Education Development seminar was held at Kobe University on the 2 March, 2010, whereby the findings based on the field study in the four countries were duly presented. The team received a valuable feedback from some experts

as well as seminar participants which was used to enhance the study. The research team was also invited by UNESCO's International Institute for Educational Planning (IIEP) to present the findings as part of the IIEP seminar series in Paris on 26 March, 2010. Furthermore, the research team presented the findings at the 54<sup>th</sup> Comparative International Education Society's Annual Meeting (International Academic Conference in Chicago in March, 2010) (Ogawa 2011).

The study was supported by the Africa-Asia University Dialogue, Kobe University, UNESCO, Japan's Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, United Nations University (UNU) and JICA.

The highlight of the UPE initiative is its publication as part of the Pittsburgh Studies in Comparative Education and International Education, University of Pittsburgh, School of Education, Institute for International Studies in Education. It is edited by Keiichi Ogawa and Mikiko Nishimura, *Comparative Analysis on Universal Primary Education Policy and Practice in Sub-Saharan Africa: The Case of Ghana, Kenya, Malawi and Uganda*, Rotterdam: Sense Publishers, 2015. The book provides an intensive description of Universal Primary Education (UPE) policy in the four Sub-Saharan African countries as well as comparative analyses spanning the countries. The qualitative chapters identify key issues related to UPE policy in each of the four countries, including the effects on quality of primary education. A qualitative assessment of educational outcomes under UPE across Sub-Saharan Africa is also presented in a chapter based on data from the Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ) collected by UNESCO's International Institute for Educational Planning (IIEP). Taken together, the results from the comparative qualitative and quantitative analyses provide insights into the thorny problems accompanying the implementation of UPE in Africa. The highlight provides many lessons to be learned, not just about the specific conditions in these countries, but also for the prospects of successfully implementing Education for All (EFA) and UPE in other developing countries (Ogawa & Nishimura 2015).

## **Conclusion**

This article has reflected on how the Centre for the Study of International Cooperation in Education (CICE) of Hiroshima University made remarkable success in inter-university collaboration with selected African universities through visiting researchers, short term training programmes of educational practitioners in conjunction with Japan International Cooperation Agency (JICA), coordination of research in the JICA funded mathematics and science teaching in secondary schools as well as coordination of the Africa-Asia Dialogue for Basic Education and publication of book on the challenges of quality education in Sub-Saharan Africa. The reflection also focused on research on the most enduring subject of universal primary education (UPE) in the African context, a challenge taken up the Graduate School of International Cooperation Studies (GSICS) of Kobe University. It was noted that

while UPE policy had become popular in many countries in the Sub-Saharan African region as a way of achieving Education for All (EFA) since mid-1990s, it severely lacked analytical studies on its impact and challenges. The highlight of the UPE initiative is its publication into a book the *Comparative Analysis on Universal Primary Education Policy and Practice in Sub-Saharan Africa* as part of the Pittsburgh Studies in Comparative Education and International Education, University of Pittsburgh, School of Education.

## References

- Kuroda, N. (2008) Foreword. Special Issue: Quality of Education in Africa: Africa-Asia University Dialogue for Basic Education Development 1. *Journal of International Cooperation in Education*, 11 (3), 1-3.
- Nishimura, M. (Ed.) (2007) Foreword. In *Country Status Report for the International Educational Cooperation Initiative on A Comparative Analysis on Universal Primary Education Policy and Administrative and Financial Systems in Sub-Saharan Africa*. Graduate School of International Cooperation Studies, Kobe University.
- Ogawa, K. (Ed.) (2010) Foreword. In *Universal Primary Education Policy and Quality of Education in Sub-Saharan Africa: Case Study of Ghana, Kenya, Malawi and Uganda*. Graduate School of International Cooperation Studies, Kobe University.
- Ogawa, K. & Nishimura, M. (Eds.) (2011) Foreword. In *Universal Primary Education Policy and Quality of Education in Sub-Saharan Africa*. Graduate School of International Cooperation Studies, Kobe University.
- Ogawa, K. & Nishimura, M. (Eds.) (2015) *Comparative Analysis on Universal Primary Education Policy and Practice in Sub-Saharan Africa: The case of Ghana, Kenya, Malawi and Uganda*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sifuna, D. N., Kaime, J. G & Sawamura, N. (2007) The effect of in-service education and training (INSET) programmes in mathematics and science on classroom interaction: A case study of primary and secondary schools in Kenya. *Africa Education Review*, 4(1), 104-126.
- Sifuna, D. N. & Sawamura, N. (2010) *Challenges of Quality Education in Sub-Saharan African Countries*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- SMASSE National INSET Centre (2003) *Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education Project in Kenya, Nairobi*.

<sup>1</sup>The author was a visiting professor at the Centre for the Study of International Cooperation in Education (CICE) of Hiroshima University from September, 2000 to March, 2001 and later participated in a number of the centre's research activities as well as the UPE research project coordinated by the Graduate School of International Cooperation Studies of Kobe University.

## ケニアにおける初等・中等学校生徒の職業志望 —将来の夢を形成する背景と学校教育に着目して—

水川佐保

(元大阪大学人間科学部学士課程)

### 1. 問題の所在

開発途上国では多くの若者にとって、安定した職に就くことが非常に困難であり、失業が危機的な問題となっている (UNESCO 2012)。学校卒業後の職業選択は、残りの人生の生活に大きな影響を及ぼす分岐点であり、如何にして若者の学校から就労への移行を円滑にするか (School to Work Transition) に関する研究は重要である。しかし、それらの研究では、通常の学校教育課程とは分離されている職業訓練を高等教育のカリキュラムに融合するべきだ、という議論が比較的多く、生徒のキャリアへの認識の発達面に対するサポートにはあまり焦点が当てられていない (Brown et al. 1999)。また、学校から就労への移行の達成度は、失業率や職業訓練へのアクセス度によって測られることが多く、個々の生徒が満足のいく職業に就けているか、という主観的な面は見落とされがちである (Hannan et al. 1996)。本研究では、開発途上国の学校に通う生徒たちの、将来への認識や職業選択の志望は、彼らの生まれながらの背景や学校教育の中でどのように形成されていくのか、という問題に着目する。研究の対象国は、学歴社会でありながらも、高学歴を得た者でさえ近年は就職先を見つけるのが困難な状況となっている、ケニア共和国 (以下、ケニアと表記する) である。

### 2. 研究の背景

幼い子どもでも将来の夢を持つように、職業への興味は成長の早い段階から形成されるため、本研究は初等・中等学校教育における生徒の職業志望に焦点を当てる。本文中では、初等学校生徒を小学生、中等学校生徒を中学生と表記することがある。

#### 2.1. 子どものキャリア認識の発達過程

まず、子どものキャリア認識の発達についての一般的な理論を挙げる。図1は Brown et al. (2002) によって提唱された、「社会認知的キャリア理論」と呼ばれるものである。図を簡単に説明すると、様々な個人的・社会的背景を持つ子どもが、学びの機会を通して、職業への憧れである「結果への期待」やその職に就けると信じる「自己効力感」を高めていき、特定の職業への興味である「将来の夢」を形成する。子どもが成長するにつれ、将来の夢は「将来の目標」へと変わり、最後には就職への行動と結果へ繋がっていく、という発達過程である。このように、キャリアへの認識は、現実背景や学校や家庭での学びの経験が積み重なり次第に発達していくものである。そのため、本研究では、生徒たちの職業選択には様々な要因が関わり合っていることを意識しながらインタビューを行った。

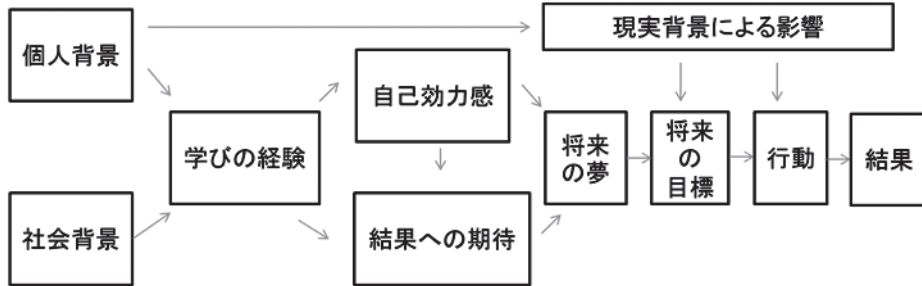


図1 社会認知的キャリア理論  
(出所) Brown et al. (2002) によるものを日本語訳・簡略化した

子どもの将来の認識には、背景環境の文化的な要素や、雇用の機会の構造が親密に結びつく。例えば、前述の社会認知的キャリア理論に関する論文では、「女性や少数民族グループのメンバー、貧困の中に生きる人々は、特定のキャリアの選択肢には興味を沸かせられないかもしれない。なぜなら、彼らは、それらのキャリアを追求するための能力に関して自己効力感を持ったり、楽観的に考えられるような、機会や経験が失われている可能性があるからである」(Brown et al. 2002, p.272) と述べられている。また、キャリア発達の理論は白人の観点により作り出されたものであることへの指摘も存在し (Brown 2002)、文化的な価値観がキャリアの発達の過程に大きな差異を生み出す可能性がある。

## 2.2. ケニアにおけるキャリア教育

まず、キャリア教育の定義に関しては、「キャリア教育とは、人生の一部である、働くことに備えるための学びの経験の総体である」(Hoyt 1975, p.6)。学校教育が生徒の職業志望に及ぼす影響を考える本研究においては、学校から生徒に向けられた職業選択や就労に関するサポートをキャリア教育と呼ぶこととする。

ケニアの初等・中等学校におけるキャリア教育は、ガイダンス・カウンセリング (Guidance and Counselling) と呼ばれる時間が公式な役割を果たしている。これは主に、学習・将来の職業選択・心理的問題の3つの要素に関して、教師が生徒の相談に乗るプログラムであり、問題解決能力や決断能力、自己の感情のコントロールの学習を助けることを目的としている (Tindi 2008)。1971年以降、教育省はガイダンス・カウンセリングを初等・中等学校に導入したが、カウンセリングの知識の無い普通の教師が担当しており、通常の業務に加えての負担も大きかったため、結果として現場ではこのプログラムが重視されることはなかった (Sammy 1985)。

## 3. 研究の目的

本研究の目的は、ケニア共和国ナロック郡の初等・中等学校生徒に着目し、彼らの職業選択の希望の傾向を探り、その将来の夢の形成には、各生徒のどのような生活背景、また、どのような学校教育が影響を与えているのか、を明らかにすることである。

ナロック北部県（現ナロック郡）における中等教育の学業成績を分析した Nkaiwatei (2013) では、ナロック北部県は、「乾燥した地域であり、辺境的な牧畜コミュニティから成っている」「伝統的な文化志向が比較的強い地域でもあり、女子割礼や早期結婚などの問題が未だ残っている」「学校設備は大概、とても質素である」「多くの学校の成績は良くない」(Nkaiwatei 2013, p.6) などと表現されており、開発途上国の困難な状況にある地域の一例となり得る。そのため、研究の意義は、子どものキャリア認識発達過程に関する研究分野に、開発途上国の困難な状況にある子どもたちを踏まえた視点を投げかけることができる点にある。

調査では「生徒の職業選択の志望と将来認識」「生徒を取り巻く現実背景：家庭の事情や学校生活状況」「学校で現行されているキャリア教育」の3点の解明に焦点を当てる。なお、本文中での「ナロック郡の学校」という語を用いた表記は、ナロック郡における今回の調査対象校（2校）を特別に指している。ナロック郡には、今回の調査対象校以外にも、2014年の教育省統計（EMIS）によれば698校の初等・中等学校が存在しているのだが（Ministry of Education 2015）、便宜上、本論文においては上記のような表記を使用する。

#### 4. 調査方法

本研究では、2014年8月28日から9月22日までケニア共和国を訪れて調査を行った。本研究における調査校は3校である。以下に各学校の詳細を記載する。

##### 4.1. 調査対象校①：ナロック郡、A公立初等学校

1年生から8年生までの全校生徒数は男子350名、女子338名の合計688名（2014年）、同地域の他学校と比べると、人数規模は大きい。ナロック郡における、KCPE（Kenya Certificate of Primary Education、初等教育卒業時の国家統一試験）の成績ランキング（2013年）では、172校中36位であり、全体的な成績は県の中では比較的良好と言える。低学年の一部の生徒は自宅通学だが、高学年生徒は勉強時間確保の目的もあり、基本的に全員が寮生活を送っている。調査では、A初等学校の教員宿舎に宿泊し、生徒の学校生活の参与観察と半構造化インタビューを行った。低学年の生徒は、英語での円滑な会話が難しいため、対象は主に4年生から8年生の生徒とした。なお、初等学校教師、生徒の父親にもインタビューを行った。

##### 4.2. 調査対象校②：ナロック郡、B公立中等学校

A初等学校から徒歩5分の近距離に位置するのが、B中等学校である。ナロック郡における、KCSE（Kenya Certificate of Secondary Education、中等教育卒業時の国家統一試験）の成績ランキング（2013年）では、21校中15位であり、レベルは比較的下部に位置する。4年生のKCSE（2013年）の受験者数は77名であった。その中で、政府から奨学金を得て大学に行けるスコア（B+）以上を得たものは0名、自費でなら大学に行けるスコア（C+）以上を得たものは6名に過ぎない。大多数の生徒は卒業後、大学進学を一度諦めカレッジに行くか、進学の道自体を捨てる状況にある。B中等



学校では、2年から4年生の生徒、そして教師を対象に参与観察と半構造化インタビューを行った。

### 4.3. 調査対象校③：ナイロビ市、C公立初等学校

ナロック郡の調査で得た結果が、都市部とはどのように相違するのかを知るため、ナイロビ市でも調査を行った。中等学校では、学校によりレベルの差がより大きく現れるため、都市部と辺境部の比較し難くなると考え、調査校は公立初等学校に設定した。KCPEの成績では、受験者数127名、所属するランガタ地区では14校中4位、ナイロビ市の200校中31位であり、優秀なランクを保持している。また、学校設備は整い良好な状態であった。研究対象は8年生で調査への回答に意欲を示してくれた7名であり、簡単なインタビューを行った。

## 5. 調査結果

### 5.1. A初等学校（ナロック郡）

#### (1) 生徒の将来の夢

調査のはじめは、複数人の生徒との雑談の中で将来の夢を質問していたのだが、ほとんどの生徒が医者・パイロット・弁護士のどれかを回答する状況であった。希望の職種にあまりに偏りがあったため、彼らは周りの友達の答えに同調しているだけではないか、と感じるほどであった。しかし後日、参与観察を通して、彼らにとって将来の夢は重要だと認識されているものであると判明した。

ある日、8年生の生徒たちが卒業のメモリアルのために、ノートに友達からメッセージを集めているのを発見した。ノートを友達に回し、1ページにつき1人がプロフィールの質問項目を埋めていく形式なのだが、その質問項目は、「Name / Like / Dislike / Career / Hobby / Massive (出身地の意味) / Age / Class / Best friends / Friends / Best memory / Worst memory」であった。この中で、Careerという項目が、いわゆる「将来の夢」の意味である。Careerの項目が含まれているということは、将来の夢が生徒たちにとって関心の高い事項であると考えられる。

この気付きを受け、著者も8年生と同様に卒業メモリアルノートを作成し、親しくなった生徒たちにノートを回して記入して貰う形で、彼らの率直な将来の夢を質問し直すことにした。調査は初等学校滞在の最後の2日間で行い、対象者は4・5・7・8年生の計34名である。結果は、希望の多かった職業から順に、医者 (Doctor・Surgeon) 11名、パイロット (Pilot) 8名、法律家 (Lawyer) 8名であった。その他は、ジャーナリスト (Journalist)・大統領 (The President)・軍人 (Kenya Army)・警察官 (Policeman)・サッカー選手 (Footballer)・音楽家 (Musician)・看護師 (Nurse) を希望する者が各1名ずつとなった。

彼らに将来の夢の理由を口頭で尋ねたところ「お金が儲かるから」が大半であり、他の理由では、「国の役に立ちたい」「人を助けたい」との声も聞いたが、「適性」「才能」「経験からの興味」などの要素とは関連性が見られない生徒が多数を占めた。なお、教師L曰く、彼らが収入の良い仕事をどのように知るかにについては特別に学校

で教えるわけでもなく、ある種の一般常識となっているとのことであつた。ちなみに、教師という仕事は、子どもにとって一番身近な職業なはずだが、全く人気が無い。その事実を教師Lに話すと「生徒は毎年私たちのストライキを見て、教師は儲からない仕事だと知っている」と答えた。

## (2) 学校生活

多くの生徒が寮生活を送っており、休暇以外は学校から出ることは無い。生徒たちの毎日のスケジュールはハードなもので、朝は5時前に起床し、6時45分から全員参加の朝の補習始まる。授業時間は8時20分から15時10分までであり、夕方は、洗濯などの日常の雑務で忙しい。夜は19時から21時まで再び補習がある。土曜の午前中、日曜の夜間補習があるため、生徒全員がまさに勉強漬けの毎日を送っていると言える。

学校生活の中で特に目立った特徴は、生徒たちの日常とキリスト教との繋がりであつた。A初等学校の多数派であるマサイはキリスト教信者であり、彼らはもともと、親も祖父母もキリスト教を信じる家庭で育っている。調査に訪れた当初、私は授業科目としてキリスト教教育（Christian Religious Education: CRE）が存在することを知らる程度でキリスト教には着目していなかったが、滞在中、生徒と共に生活を送る中でキリスト教に触れることがあまりにも多く、注目することとなった。

例えば、初等学校の全ての授業の始まりの掛け声では、教師に挨拶をするのに加え、イエス・キリストにも挨拶を行っている。夜に寮に帰る前の集会でも祈りの時間があり、日曜の午前中は教会の時間である。学校でのキリスト教に関する時間は家庭に比べると少ない方で、マサイのある生徒の実家のコミュニティでは、日曜は6時間ほど教会で活動して過ごすとのことである。初等学校の寮の全ての生徒が集う日曜の教会の時間には、祈りや聖書の拝読、賛美歌、ダンスなどが繰り返された後に、最後は担当の生徒と教師のお説教で締めくくられる。その内容は、日々の勉強に真面目に取り組むことを聖書の記述箇所を踏まえながら激励するものであつた。

なお、ケニアでキャリア教育として行われているはずのガイダンス・カウンセリングは、担当の教師も決められておらず、機能していなかった。教師N、教師Sへのインタビューでは、初等学校では、教師は雑談の中で生徒の将来の夢を聞くことはあるが、将来の職業の相談を教師に持ちかけてくる生徒は誰もいないことが判明した。「小学生は将来のことを真剣に考えて心配をするには早すぎる年齢だ」という。

## (3) 子どもの将来と学校教育に対する親の認識

学期はじめは、校長室の前に数人から十人程度の生徒たちとその親が集まっているのを頻繁に見かける。彼らはまだ今学期の学費を払っておらず、その支払い、または、支払いの延期の交渉に来ている。ケニアの初等教育は義務教育であり、授業料は無償化されているのだが、制服代など、授業料以外に学費が多くかさむ。生徒の親は、マサイの衣装を身に纏う人々が多く、彼らは伝統的な生活を送っていることが予想された。親は、子どもにどのような職業選択を望んでいるのだろうか。生徒の父親3名にインタビューを行った。

1人目は、伝統的なマサイの服装をしたP氏（40歳）であり、マサイ教師の通訳を介した簡単なインタビューとなった。P氏は農業と牧畜を仕事にしており、2人の妻がおり、子どもは合わせて10人以上いるという。子どもを中等教育まで送り出したいが、全員を進学させることは出来ないだろうと考えている。初等学校では、1～2か月間は学費の滞納を学校側も待ってくれるが、それ以上支払うことが出来なければ、子どもは学校を辞めざるを得なくなることを嘆いていた。

2人目は、R氏（62歳）である。R氏はシャツにズボン姿のマサイであり、1966年に学校教育を受け始めたため英語を話せる。初等・中等教育の卒業後は、メイズや豆類を作る農業と牧畜に従事した。12歳のひとり息子は、物を作るのが好きで、メカニックになりたいという夢を持つ。自身と同じ仕事を子どもに強制する必要は無いと考えており、中等教育にも進ませてやりたいという。ただ、金銭面の問題で、現実的に子どもの進学は「もしかしたら可能かもしれない、としか今は言いようがない」と語った。他のマサイの親には、子どもを学校に行かせる意義を理解出来ない者も未だ多くおり、初等教育は政府から強要される義務教育であるため、しぶしぶ子どもを学校に送り出すケースが多いという。

3人目は、子ども3人持つK氏（45歳）、比較的裕福なマサイであり、授業料を収めるため、自身のバイクで40km離れた村からA初等学校へ訪問しに来ていた。農業を営む両親のもと10人きょうだいで育ったが、誰も学校教育を受けなかった。K氏は農業を辞め、家畜の売買ビジネスを始めた。今ではビジネスが軌道に乗り、家畜の世話や飼料の栽培作業は全て彼の使用人が行う。K氏は、「この国では、お金を持たない人は消えていくしかない」と語っており、子どもには、マネジメント能力を身に付け、稼げるビジネスに就いて欲しいという。金銭的に苦勞するかもしれないが、大学まで進学させることを切望している。大変教育熱心でもあり、子どもは以前、別の初等学校に通っていたが、勉強に真面目に取り組まない生徒や教師がいたため、A初等学校に転校させたのだという。A初等学校では教員が夜遅くまで生徒に勉強を懸命に教えている、とK氏は高く評価していた。

以上のインタビューから、同じマサイの親でも、生活状況は様々であることが判明した。親の「子どもには生活に苦勞しないような良い職に就いて欲しい」と思う親の願いは皆同様であるが、経済的状況により、どの教育まで進学させられるかの認識は異なる。なお、今回の調査では、学校に対して懐疑的な考え方を持つ親には、言語の障壁もありインタビューが叶わなかった。伝統的価値観を持つ親は、子どものキャリアに対しても、上記の3名とは違った考え方を示す可能性もある。

#### (4) 生徒たちの抱える、将来のキャリアへの障壁

キャリアは初等学校から始まっていると言っても過言ではない。ナロックの子どもたちが求めるような良い収入・社会的地位の職に就くためには、大学の卒業が少なくとも必須であり、そのためにはレベルの高い中等学校で学んで優秀な成績を得る必要があり、さらに、レベルの高い初等学校で幼い頃から質の良い教育を受けなければならないからだ。

レベルが高く質の良い初等学校に子どもを入れるのは、学費が多くかかるため、簡単なことではない。先述のインタビューで、従業員を雇って牧畜のビジネスを行っているマサイの父親K氏が、子どもを教育の質の良いA初等学校に転校させてきた話を紹介した。A初等学校は、K氏から見て、レベルの高い初等学校であっても、地域全体でみると、更に優秀な初等学校というのはいくつも存在する。教師L（女性教師。夫はナイロビでビジネスマンをしている）は、自分が教鞭をとるA初等学校の目の前で暮らしているにも関わらず、子どもをわざわざ遠くの私立学校に通わせている。それは、公立学校と私立学校とでは、教育の質がはるかに違うからである。

確かに、A初等学校は地域の公立初等学校の中では比較的優秀で、人数規模も大きいのだが、次節で紹介するナイロビの公立初等学校と比較すると、学習の障壁が多くある。学習環境の面では、毎学期、授業料を払うことが困難な多くの子どもたちを待つために1~2週間ほど学校開始が遅れている。授業中は教科書や筆記道具を複数人でシェアしており、学習効率が悪い。A初等学校の生徒たちが寮生活を行っているのは、地理的に家が遠い事に加えて勉強時間を増やすためであり、実際に朝早くから晩まで授業と補習の時間があり勉学に励んでいる。夕方には毎日、自由に過ごして良い時間があるのだが、生活の雑務をしているうちに、あっという間に休息の取れる時は過ぎてしまう。例えば、ダムと呼ばれる池にタンクを持って水汲みをして戻ってくるのにも往復徒歩で1時間弱を要する。特に上級生は、寮で共に生活をしている下級生の洗濯などの世話もあるため忙しい。

なお、A初等学校のマサイの生徒たちは、家庭環境においても、試験のための勉強において、もともと不利な立場にいる。先述のA初等学校の教師Lはキクユ（ケニアで最も多数を占める民族）なのだが、「マサイの子どもたちは英語をなかなか習得できないため、学習スピードが遅い」と語っていた。マサイの親の世代は教育を受けていない人が未だ多く、そのため家庭やコミュニティで子どもたちが英語に触れる機会はほとんど無く、ケニアの公用語の英語を習得する上で不利である。学校ではスワヒリ語か英語以外の言語を話すことは厳格に禁止されており、マサイの子どもたちが、母語のマサイ語で会話をしていたのが教師に見つかり、小枝で叩いて仕置きをされる光景もあった。全ての科目について、初等学校に入るまで馴染の無かった英語（ときとしてスワヒリ語）で学ばなければならないマサイの子どもは、ナイロビなど都市部で日常的にそれらの言語を浴びながら生活している子どもに比べて厳しい状況に置かれていると言える。

## 5.2 C初等学校（ナイロビ市）

### (I) 生徒の将来の夢

C初等学校では、ランダムに選んだ小学8年生7名に、将来の職業選択に関するインタビューを行った。結果を表1にまとめている。

表1 将来の夢に関するインタビュー（C初等学校：ナイロビ）

	年齢・性別	過去の、 将来の夢	現在の、 将来の夢	夢の 変化時期	「現在の、将来の夢」の理由
1	14歳・男	Pilot	Banker	6年生の時	叔父が銀行家。稼ぎが良く、大きな家に住んでいるため尊敬している。
2	15歳・男	Swimmer	Architect	12歳	まず収入が良い。建築家の叔母の家のデザインが気に入り、憧れた。
3	15歳・男	Footballer	Neuro Surgeon	10歳	ケニアの多くの人々を救えるため。
4	14歳・女	Air hostess	Musician	4年生の時	自分が歌の才能があると気付いたため。
5	13歳・女	Dentist	Doctor	11歳	テレビに出ているケニアの有名な医師に感銘を受けた。人々を助けたい。
6	14歳・女	Doctor	Professor	10歳	理科の授業で、環境問題に興味を持つようになった。
7	14歳・女	Musician	Air hostess	12歳	ナイロビの空港に遊びに行き、綺麗な服装のアテンダントに興味を持った。人々に親切にして助けてあげたい。収入の良いカタール航空を希望。

インタビューでは、まず将来の夢を尋ねた。ナイロビの生徒は低学年の頃とは夢が変わっていることが判明したため、表1では、以前の希望を「過去の、将来の夢」、現在の希望を「現在の、将来の夢」と記載している。彼らは自身の体験を通して特定の職業に感銘を受けているケースが多く、将来の夢に注目すると、医者・パイロット・銀行員・建築家・教授・客室乗務員・ミュージシャン・スポーツ選手など、職種に多様性が見受けられる。なお、生徒の父親の職として多く挙げたのはビジネスマンやエンジニアであった。今回インタビューを行った7名は全員、家族が自分の将来の夢を応援してくれていると話した。

## (2) 学校でのキャリア教育

学校ではキャリア教育と呼ばれるものは行われていない。生徒は、「両親は、自分の将来に関して色々アドバイスをくれるけれど、学校からのサポートは何も無い。」と口を揃えて語っていた。C初等学校の教師Zは、「生徒は、例えば英語やスワヒリ語の教科書に載っている文章を読んで、世の中の様々な仕事に関する知識を無意識のうちで得ている。また、今の子どもは家に帰ったらテレビをよく見るし、ネットも使いこなすから、現在の社会においては、それらが職業選択に関する情報に触れることができる重要な役割を果たしている」と語った。

### 5.3. B中等学校（ナロック郡）

#### (1) 生徒の背景

A初等学校から徒歩5分に位置するB中等学校は、「安いから」「家から比較的近いから」という理由で選んだ生徒が多く存在する。A初等学校出身者も多いが、A中等学校の生徒への質問では「B中等学校はレベルが低いから」という理由で進学したいという者はいない。B中等学校では、個々の生徒の背景に、既に大きな差が出ていた。例えば、年齢の差である。20代の生徒も見受けられ、既に配偶者や子を持つ者もある。彼らは様々な理由があり、中等学校への入学が遅れている。例えば、生徒S（4年生・男性）は幼い頃に両親を無くし、初等学校卒業後、中等学校に通うに十分な資金が無かった。しかし、学校で学びたいという思いを抱き、学費を稼ぐために5年間、建設現場などを転々とし働いたという。

初等学校と同じく、授業料を取っていない者は教室にすら入ることができず、親が費用を持ってくるまで寮で待機するか、遠く離れた自宅まで授業料を取りに帰る生徒もいる。学校教育全体に理解を示していない親も少なからず存在している。学校では、教師が学費の支払いの延期を交渉しに来た親たちを中庭に集め、学校教育の重要性を説く集会を開く場面にも遭遇した。それでも、生徒たちは学校を好んでおり、学びの機会を幸せに感じている。

#### (2) 生徒の将来の目標

背景によって、将来への認識の多様性にも幅が出るため、一概に中学生にはこういう傾向がある、とは言いきれないが、その中でも目立った特徴を以下にまとめる。まず、人気のある職業は、医者・パイロット・弁護士・ジャーナリスト・エンジニアである。これらの職を志望する生徒は明らかに多く存在した。希望の職業選択の理由は、「お金が儲かるため」が多数である。将来は家族を助けなければ、という強い責任感を持った生徒も多い。例えばインタビューでは、生徒C（2年生・女性）は世の中から尊敬されてお金も儲かる弁護士を志望しており、8人きょうだいの長女である自分が将来は家族を養わねばならないと考えている。両親の職業は農業だが、父親は薬物中毒になり、母親は幼い兄弟たちの世話に追われているために十分な収入がなく、このような生活から抜け出したいと語った。

生徒が初等学校で抱く「将来の夢」と、中等学校で抱く「将来の目標」に変化はあるのだろうか。生徒A（3年生・男性）は次のように語った。「成長するにつれて、現実が少しずつ分かってくる。そこで志望職を変える友人もいるし、それでも大きな夢を持つ人も多くいる」。確かに、小学生へのインタビュー時よりも、中学生の回答は職業選択により多様性があり、目標に関しても詳しく語るケースが多かった。例えば、生徒H（3年生・男性）は車のエンジニアになることが目標である。理由はお金が儲かるから、と回答したが、以前にテレビで日本の車産業が強いことを知って興味を持ったことや、学校の科目としても物理や地理が好きだから車のエンジニアは自分に適合している、と語った。また、前述の生徒Aは、生徒の成長を手伝い、感銘を与えられる中等学校教師を志望しており、目標のために現在は、大変ではあ

るが学校で全ての授業科目を履修して勉学に励んでいるという。

将来の目標に向けてどのような行動をとりたいかを聞くと、全員が「大学に進学したい」と答える。しかし現状では、大学に進学できるレベルの成績を得る者は、1学年に数名だけであり、その中でも実際に入学できるのは、学費を自費で払うのに十分な財力のある者のみである。「実際に大学に行けると思うか」という問いに対する答えは様々であった。「成績面でも費用面でも大丈夫だと思う」と答える楽観的な者もいれば、「成績面は、今勉強を頑張っているからどうにかなるだろうけれど、費用の面は心配だ」という者も多い。少数ではあったが、4年生の生徒には、現実的に将来を考えている者も存在した。例えば、間近にKCSEを控える生徒N（4年生・男性）は、政治家や教師に興味があるため、いずれは大学を卒業したいと考えている。しかし、農業を営む両親の収入は、中等学校の学費を払うにも精一杯である。生徒Nは卒業後2年間ほど働き、まずは中等学校の学費を両親に返し、さらに大学への費用も貯金する予定にしている。就職先は見つけ難いため、現実的には街でビデオショップを開き、起業をするだろう、と語った。起業は簡単ではないが、その他に収入を得る方法が無いという。

### (3) 学校でのキャリア教育：ガイダンス・カウンセリング

B中等学校では、ガイダンス・カウンセリングが授業時間として毎週木曜に存在する。カリキュラムは決まっておらず、毎回クラス全体のリクエストを取って現在生徒たちが抱えている問題を聞き出し、アドバイスを行う。学校生活の悩みなどに焦点が当てられることが多く、将来に対する不安の相談やキャリア探索が話題になることは珍しい、という。

例えば、ガイダンス・カウンセリングで頻繁に挙がる話題は、科目選択のアドバイスである。各生徒は、自身の将来のキャリアや、進学したい大学やカレッジの希望に合わせて、中学校での授業科目を選択する。中学校でどの科目を履修するかということは、ゆくゆくは生徒のキャリアに繋がっているため、生徒の科目選択に対して教師が助言を行うことはキャリア教育の一部であると言える。教師Rへのインタビューでは「助言の際に、生徒の将来の夢に合わせた科目を薦めるのではなく、得意科目を選択するよう促すように配慮している」ということが判明した。

続いて、生徒の将来のキャリア目標を、教師はどのように受け止めているのだろうか。教師から見ると、生徒の多くは、実現不可能であろう高すぎる目標を持っている。中学生の時点では、頑張れば希望の職に就ける、と生徒たちは本気で思っており、それをあえて、もっと現実的に考えるよう指導することは無いという。なぜなら、たとえ高すぎて叶わない目標であっても、その実現のために勉学に励み努力することは、将来、少しでも良い収入の職に就くためには決して無駄にならないからである。

### (4) 学校でのキャリア教育：キリスト教教育

ケニアの初等・中等学校ではCREという授業科目が存在する。内容はキリスト教の教えをふまえた、道徳授業である。調査の中で、B中等学校のCRE担当の教師にキリ

スト教教育の目的を尋ねたところ、「生徒に生きていく上での考え方のヒントを与えるためだ」という答えが返ってきた。中学生用の教科書になると、道徳だけでなく、実際の社会の現状についての説明も多く盛り込まれている。例えば、中等学校4年生用のCREの教科書（Gichaga et al. 2013）では、第6章に「Christian Approaches to Work」というタイトルが付されており、内容は現在のケニアにおける雇用形態や厳しい就職状況、そして、そのような社会に向かうべき態度などが大変詳しく記されている。具体的には、「現代の人々は仕事を選ぶようになってきているが、若者は地位が高く給料の良い仕事を待つ間、選り好みせず、積極的に空きのある仕事のチャンスを掴まなければならない」（Gichaga et al. 2013, p.112）と、大変現実的な助言を提供している。

なお、ナロックの小学生同様、多くの中学生もキリスト教を信仰している。調査中に、生徒との雑談の中で頻繁に聞かれた質問は「キリスト教を信じているか」であり、彼らは皆、自分がキリスト教を信じる理由を熱心に教えてくれた。彼らが神を信じる理由をある中等学校生徒（男性）が3点に集約して教えてくれた。1点目は「神が私たちを創造したから」、2点目は「神が私たちの人生を操っているから」、3点目は「神が死後も私たちを永遠にしてくれるから」である。以上のような生徒の発言は、神が彼らの人生と密接な関係があること示唆している。

## 6. 考察

本章では、得られた調査結果を、研究の背景で紹介した社会認知的キャリア理論にあてはめながら、ナロック郡のような困難な状況を持つ地域に生きる生徒の、将来の夢を形成している背景を明らかにする。

### 6.1. 生徒の職業志望傾向

まず本節では、将来の夢を形成する背景を考える前に、社会認知的キャリア理論（図1）の「将来の夢」から「結果」までの過程に相応する、生徒の職業志望傾向をまとめる。

ナロック郡の小学生の将来の夢は、医者・パイロット・弁護士の3つに人気偏った。彼らは収入と社会的地位が高い職業を最重要視して将来の夢に設定するため、一般的に収入が良いと噂される職業に皆が憧れを抱き、人気集中する。自分の何らかの経験や好きな事、才能がある事など様々な要因を通して特定の仕事に憧れを持つことは少ない。

中学生になると、世の中に対する知識や、現実的に考える傾向が増し、職業選択にはやや多様性が見受けられるようになる。しかし、依然、高収入の職には拘る傾向がある。彼らが目標とする高収入の職に辿り着くためには、大学進学が必須であるが、進学できるかどうかに関しては、楽観的に考える者、現実的には無理かもしれないと考える者の双方が存在する。実際は卒業後すぐに大学進学できる者はほとんどいないが、それでも現時点の彼らは最終的には大学に進学することを強く希望しており、決して目標の職業を諦めることなく、学校での授業と補習に励む毎日を送っている。



## 6.2 将来の夢を形成する背景：経済的に困難な現状と学校における成績主義

生徒たちはなぜ、高収入の職を志望するのだろうか。本節では、社会認知的キャリア理論(図1)の「結果への期待」、すなわち「子どもたちの抱く、高収入の職への期待や憧れ」に注目し、その理由となる背景と、学校での教育が与えている影響について考察する。

### (1) 経済的に困難な現状による影響

ナロック郡の調査校の生徒たちが収入を職業選択の際の基準にする理由には、現在彼らが経済的に常に厳しい状況にあるからこそ、その状況を打開したいと強く感じている、という背景が考えられる。経済的に困難な家庭の子どもほど高収入・高地位の職を志望する傾向は、本調査地域のみに見られることではない。例えば、大橋(2006)では、バングラデシュのノンフォーマル初等・前期中等教育のクラスの生徒たちに将来の夢を質問したところ、教師・医者・技術者など限られた職種をあげ、その理由も「立派な職業だから」、「安定した収入だから」などの答えに限られていたという。更に、日本においても、平木(2007)が都立高校生に行った調査では、家庭背景から考えてあまり恵まれていない層ほど高収入の職への野心を持っているという。また、Nwagwu(1976)では、アフリカの生徒は、志望の職業が現実的ではなく、絶対に得られないような高い地位の職業を希望する傾向があり、このような反応は、特にナイジェリアやケニアなど、汚職に手を出している一部のエリートが、大変水準の高い暮らしを送っている国で顕著であると説明している。

### (2) 成績向上を最優先する学校教育

生徒が高収入の職を志望する傾向には、もともと経済的に困難な環境にあるという要因に加え、生徒の成績向上を最優先する学校でのキャリア教育が影響を及ぼしていることが考えられる。先進国のキャリア教育では、仕事への自分の適性・生まれつきの能力とのマッチングや仕事のやりがいなどを考えることが重要とされている中で、ケニアの学校はそのような指導には力を入れていない。その理由は、キャリアへの認識に対する支援を学校が行っても、実際の就職活動の際にケニアで第一に重要となるのは学歴だからである。例えば、ケニアにおいてキャリア教育の役割を果たしているはずのガイダンス・カウンセリングはA初等学校では全く機能おらず、B中等学校では成績に応じた履修科目選択の指導がガイダンス・カウンセリングのトピックとして扱われる程度で、職業理解や自己理解、将来のキャリア設計に関する取り組みではなかった。

生徒は授業と補習で忙しい寮生活を送っているため、街に出掛けて様々な職の人々と実際に触れ合う機会も少ない。また、都市部の裕福な子どもとは異なり、ナロック郡の調査校の生徒たちは、テレビやインターネットといった情報媒体へのアクセスが制限された学校生活を送っている。このように、職業探索の機会がもともと限られている環境の中で、成績向上を最重視するキャリア教育が行われていることは、生徒たちが高収入の職に固執する傾向を助長していると考えられる。

### 6.3. 将来の夢を形成する背景：高収入の職を得ることへの自己効力感

本節では、将来の夢を形成する2つ目の要素となる、社会認知的キャリア理論（図1）の中の自己効力感について考察を行う。自己効力感とは、「特定の職を自分は手に入れることができる」といった自信のことであり、そもそも職業選択がなされる際における無意識のうちの選択基準でもあり、この自己効力感が高いと、行動へのモチベーションとなり理想の職業に近付きやすくなると言われている（Bandura et al. 2001）。

#### (1) 自己効力感とは結びつきづらい個人背景

現在経済的に困難な状況にある生徒が、高収入の職を得るのは難しい。なぜなら、家庭の経済レベルによって進学できる学校のレベルが左右され、かつ、就職自体は学歴重視で決まるからである。そのため、ナロック郡の調査校のような生徒たちが、高収入の仕事に就けるという自己効力感を持つことは一見考えづらい。しかし、初等・中等学校での生徒への実際のインタビューの中では皆が「その職業に自分は本当に就けると思う」と自信を持って答えた。中等学校教師も、「生徒たちは、その職に将来就けると今の段階では本気で思っている」と話していた。次に、高収入な職に就くにはそもそも不利な状況下にあるものにも関わらず、生徒たちが自己効力感を保持できる背景にあるものは何かを考える。

#### (2) キリスト教を通したキャリア教育

自己効力感と将来の夢への努力のモチベーションの背景にあるのは、困難な状況に生きる生徒たちの精神面を支えている、キリスト教教育が考えられる。なお、宗教がキャリア発達の中で果たす役割に関する研究はまだ少ないが、精神性や宗教性が、キャリアの意思決定において、自己効力感・キャリアへの価値観・仕事への満足度の側面においてポジティブな関連性を持つことが発見されている（Duffy 2006）。

ケニアでは、キリスト教教育が、将来の目標に対する向き合い方を教える、道徳の授業のようなキャリア教育の役割を果たしている。例えば、中等学校のCREの教科書には、「無精者の手は人を貧乏にし、勤勉な者の手は人を富ます（Being lazy will make you poor, but hard work will make you rich.）」という聖書からの引用があり、キリスト教の教えを通して生徒に道徳を伝えている。調査を行ったA初等学校では、同じ内容の言葉が、集会での説教で何度も繰り返されていた。ナロックの生徒の多くは、キリスト教を信仰する家庭に生まれ育ち、学校でも頻繁に神に祈りを捧げる時間があるなど常にキリスト教と接して生きてきているため、その教えられた道徳を強く信じている。KCSEを直前に控える中学校生徒は、「何か辛い事や困難な事があれば、自身で最大限の努力をした後に神に祈れば何とかかなるんだよ」と話していたのが印象的であった。彼らは、「努力を怠らなければ、自分の持つ高い目標の職業への就職を必ず達成できる」と信じて勉強に励んでいる。

## 7. まとめ

最後に、本研究を通して明らかになった事項をまとめる。ケニアのナロック郡の

初等・中等学校生徒の職業志望の傾向としては、医者・パイロット・弁護士をはじめとする数種類の高収入の職業への人気の集中が見られた。その理由としては、彼らがもともと裕福でない環境で生まれ育っているために高収入への憧れが強いことに加え、高収入・高学歴の人生に生徒を近づけさせるために、学校が成績を最重要視した教育を行っていることも挙げられる。生徒たちは、学習・生活環境で困難な部分も多いため、高収入の職に就くには既に不利な立場にあるといえるが、その状況に反して、多くの生徒は、志望の職に就けるという信念を持っている。その自己効力感の背景には、学校教育や生活の中でのキリスト教信仰により培われた、「目標への努力の後には報われる」と信じる強い気持ちがあると考えられる。

## 謝辞

本研究はJSPS 科研費26257112の助成を受けたものである。

## 参考文献

- 大橋知穂 (2006) 「バングラデシュにおけるキャリア形成教育の現状と若者への地域支援プログラムの可能性」『生涯学習・社会教育学研究』31号、105-115頁。
- 平木耕平 (2007) 「現代都立高校生の将来観と社会観—私立高校生との比較から—」『都立高校生の生活・行動・意識に関する報告調査書』Benesse教育研究開発センター、148-155頁。
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. & Pastorelli, C. (2001) Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Brown, D. (2002) Status of Theories of Career Choice and Development. In D. Brown and Associates (eds.), *Career Choice and Development, Fourth Edition*. San Francisco: Jossey-Bass, pp.510-515.
- Brown, S. D., Hackett, G. & Lent, R.W. (1999) A Social Cognitive View of School-to-work Transition, *The Career Development quarterly*, ABI/INFORM GLOBAL, 47(4), 297-311.
- Brown, S. D., Hackett, G. & Lent, R.W. (2002) Social Cognitive Career Theory. In D. Brown & Associates (eds.), *Career Choice and Development, Fourth Edition*. San Francisco: Jossey-Bass, pp.270-278.
- Duffy, R. D. (2006) Spirituality, Religion, and Career Development: Current Status and Future Directions. *The Career Development Quarterly*, 55(1), 52-63.
- Gichaga, S. N., Kerre, R. M. & Kioko, J. M. (2013) *Secondary Christian Religious Education Students' Book Four (Third Edition)*. Nairobi: Kenya Literature Bureau.
- Hannan, D. F., Raffae, D. & Smyth, E. (1996) Cross-National Research on School to Work Transitions: An Analytical Framework. [[http://www.econ.upf.edu/~montalvo/sec\\_1034/school\\_work\\_ocde.pdf](http://www.econ.upf.edu/~montalvo/sec_1034/school_work_ocde.pdf)] (accessed on December 19, 2014).
- Hoyt, K. B. (1975) An Introduction to Career Education. *A Policy Paper of the U.S. Office of Education*, Washington, D.C.: Office of Education (DHEW).
- Ministry of Education (2015) EMIS 2014. Nairobi: Ministry of Education.
- Nkaiwuatei, J. K. (2013) An Analysis of Critical Factors Affecting Academic Performance in Secondary Education in Kenya: A Case of Narok North District [Web Page], University of Nairobi Digital Repository Web site, Available at [<http://erepository.uonbi.ac.ke/bitstream/handle/11295/52406/>]

fulltext.pdf?sequence=4] (accessed on December 19, 2014)

- Nwagwu, N. A. (1976) The Vocational Aspirations and Expectations of African Students. *The Vocational Aspect of Education*, 28(71), 111-115.
- Sammy, T. (1985) Needs Assessment for Guidance and Counselling in Kenya, Report-Research / Technical (143). Nairobi: Department of Educational Psychology, Kenyatta University.
- Tindi, O. (2008) *Guidance and Counselling; Annual topics and programmes for secondary schools*. Nairobi: Shrend Publishers.
- UNESCO (2012) *EFA Global Monitoring Report 2012 Summary, Youth and Skills: Putting Education to Work*. Paris: UNESCO.

## ケニアの生徒の自然環境認識と配慮行動 —学校教育の影響の検討—

國政歩美

(元大阪大学大学院人間科学研究科博士前期課程)

### 1. 研究背景

アフリカでは、2050年までに2015年現在の約2～3倍の人口の増加が見込まれ、急速な社会・経済発展のための投資が推し進められている。この急激な都市化による環境悪化とともに、当該地域の約40%が半乾燥・乾燥地帯に属し (UNEP 1992)、著しい気候変動による自然災害も多発している。この地帯は、環境悪化や自然災害に伴い生じる様々な社会・経済的リスクへの対応が行き届いていない、世界で最も脆弱な地域の一つとされている (Niang et al. 2014; Lindsey 2015)。

このような状況下で、当該地域の人々の自然環境変化への適応、並びに環境悪化や自然災害の緩和を担う人材育成に資する一施策として、「教育」を位置付ける動きが主流化している (UNICEF 2014)。自然環境に関する教育は、1972年の「国連人間環境会議」に端を発する環境教育 (EE: Environmental Education) や2002年の「持続可能な開発に関する世界首脳会議」を契機とする「持続可能な開発のための教育 (ESD: Education for Sustainable Development) が、その主な潮流を形成してきた。国際社会のこれらの動きと国内における環境保護運動の高まりに呼応し、ケニアはアフリカ諸国の中で比較的早い段階から、自然環境問題に対する教育的アプローチを導入してきた。代表的な事例として、ノーベル平和賞を受賞したワンガリ・マタイ氏 (1940-2011) による大規模な植林活動や、ケニア野生動物公社による国立公園の運営管理や出前授業、最近ではナイロビ大学やケニヤッタ大学における当該分野の高度な専門人材を育成する修士課程 (MESA/ESDA プログラム<sup>1</sup>) などが広く知られている (Otieno 2011)。

ケニアの初等・中等教育課程<sup>2</sup>では、すべての科目で環境関連のテーマを包括的に取り組むことが推奨されている (UNESCO 2009; Otieno 2011)。例えば、初等学校7、8年生の理科の教科書には、「環境」という単元が存在する。「環境」に関する基本事項から、環境問題の原因と対策といった応用的な知識、さらに、実地訪問や体験学習を踏まえたクラスメイトとの意見交換といった実践学習まで、多岐にわたる内容で構成されている。中等学校4年生の地理科目においては、「環境管理と保全」という単元がある他、シラバスで定められた11単元中7単元が環境関連のテーマを含んでいる<sup>3</sup>。この公教育における「環境」や「開発」をめぐるトピックの大幅な増加は、2003年時のカリキュラム改訂の成果である (UNESCO 2010)。

さらに、2010年の憲法改正が、「すべての国民に住みよい環境 (第42条)」と「教育の無償化と義務化 (第53条)」を保障し、「持続可能な開発 (第69条)」を約束したこともESDを推し進める最大の要因となった (RoK 2013)。2013年11月に環境・水・天然資源省や教育省が中心となり考案した「持続可能な開発のための教育に関する

国家教育政策案（Draft National Education for Sustainable Development）」では、EEやESD普及の重要な担い手として、初等・中等教育が位置付けられた（RoK 2013）。O’Hern & Nozaki（2014）は、ケニアの公教育におけるEEやESDの積極的な展開とここ20年来の劇的な環境変化にも関わらず、学校現場におけるEEやESDの研究蓄積が充分になされていないことを指摘している。

本稿は、このような背景を踏まえ、ケニアの都市部と地方部の学校におけるフィールドワークを通じて、生徒の自然環境への認識や配慮行動を明らかにし、これらが形成される過程における学校教育の影響を考察することを目的とする。自然環境認識（Environmental Perception, Environmental Consciousness）は、鄭ほか（2006）に「特定の時空間によって定義される環境に関する歴史、現状、変化に対する人々の認識、理解、価値判断（p.56）」と定義され、非常に複雑な構造を有するものである。このような事象に、あらかじめ厳密な理論仮説を設定するのは現実的でなく、探索的な方法でその本質を少しずつ解明し、意味のある情報を抽出することが望ましい（鄭ほか 2006）。本研究もこの指針にならい、自然環境認識を「生活資源を含む土壌・水・大気といった広い意味での環境（問題）に対する個々人の考え」とするに留める。また、環境配慮行動とは、日本で初めてそれを提唱した広瀬（1994）の定義を援用し、「エネルギーや資源の消費や環境への負荷が相対的に小さな消費行動をはじめとする、環境保全や適応のための具体的な行動」とする。

## 2. 先行研究の検討

国際社会において、開発と環境を両立させる持続可能な開発（Sustainable Development）という考え方が浸透して以来、教育開発の分野においても、「持続可能な開発のための教育（ESD）」が、一つの潮流を形成してきた。ESDの提唱機関であるユネスコは、ESDを「今日世界に存在する環境、貧困、人権、平和、開発といった様々な課題を自らの問題として捉え、身近なところから取り組み、それらの課題の解決に繋がる新たな価値観や行動を生み出し、そのことにより、持続可能な社会を創造していくことを目指す教育や学習、活動」と定義している（日本ユネスコ国内委員会 2013）。

人と自然が共生する社会を描き、そこに教育というものをどのように位置づけるかは、多くの学問分野の関心事項として議論されてきた（例えば、Aikman 2011; Striessing et al. 2013; 八木 2010など）。開発途上国を舞台にこの議論を展開した先行研究は、以下に指摘する二点の課題を内包している。第一に、政府—学校という「縦」の構造により生じる課題である。開発途上国政府に共通する傾向として、援助資金の獲得を目的に、その時々国際社会の援助動向を強く反映した教育政策が考案されることは多い。そのため、2000年代中盤以降、多くの開発途上国ではESDに関連した教育政策が、次々に考案されてきた。ケニアにおいても、2008年に環境関連の事項を取り扱う政府機関（National Environment Management Authority: NEMA）がESD実施戦略を発表し、ESDに取り組む3つの目的とその達成のための7つの戦略、これにより期待される成果と成果を測るための指標が明記された（RoK 2008）。本

戦略には、「持続可能な開発のための教育は、資源の有効利用などをはじめ、人々に持続可能な生き方をしていくための技術・視点・価値観・知識を提供する」と記載され、これにもとづいたカリキュラム改訂や教員養成などの必要性が提示されている。しかし、この戦略を担う政府や民間組織などの主な関係者の中に、教育を中心的な役割で担うはずの学校関係者が、具体的にどのように動くべきなのか、記載はない。

また、今日まで、学校現場レベルで自然環境問題をどのように取り扱っているのかという情報は、圧倒的に不足してきた。唯一、2012年に、教育省が全国レベルで実施したESD基礎調査が、学校現場レベルでESDがどのように認知・実施されているのかを知る手掛かりとなる。400人近くの教育関係者（カリキュラム開発者や初等・中等教育、職業訓練校の教員・生徒など）に収集したデータから、学校レベルで持続可能な社会を志向した取組みは豊富に存在するものの、導入が進むESDという新たな概念との関係性が不明確であることが指摘された（KIE 2012）。しかし、択一的な質問紙調査のため、個別の事例や回答に至った背景要因は深く掘り下げられていない。また、2014年11月に名古屋で開催されたESD世界会議の『持続可能な開発のための教育の10年（UN Decade of Education for Sustainable Development）最終報告書』では、ケニアのいくつかのESD成功事例が大々的に取り上げられた。しかし、これらは資金が潤沢な一部の学校の光景であり、ケニアの大多数の一般の学校の状況とは一致しない。

第二に、人々の自然環境認識や配慮行動の形成に関する「横」の構造的課題である。鄭ほか（2006）によると、人々の自然環境認識や配慮行動は、「①その人の感性や価値観といった内的要因」、「②環境の時系列的変化」、「③教育や制度といった外的要因」という三つの要素の相互修正・制約・影響により、形成される。それにも関わらず、開発途上国、特にアフリカ諸国の自然環境に関する教育の多くの先行研究は、これらを別々の研究課題として取り扱い、相互の関連性に焦点を充てた研究は数例しか見られない（例えば、Ekpoh & Ekpoh 2011; Lydia 2011; Mueller & Bentley 2009など）。これについて、以下では本研究が調査対象地域とするケニアナロック県で実施された先行研究を事例に説明したい。

Mutisya & Barker（2011）は、小学校8年生を対象とした自然環境問題への認識や配慮行動とその形成過程における学校教育の影響を検証した。彼は、当該地区で最も典型的な3つの環境問題（森林伐採、水質汚染、土壌汚染）について、対象者の各々の問題・原因・影響・解決策に対する認識度合いを調査した。すると、これらに対する知識は比較的豊富であるが、実際の行動との間に乖離があることを指摘している（Mutisya & Barker 2011）。しかし、生徒の高い自然環境変化に対する認識が何に由来するのか、なぜ実際の行動には至らないのか、人々の生活背景や近隣自然資源の影響までを加味した考察はなされていない。次に、Mutisya et al.（2013）は、同地域・同対象で、学校におけるEEは、生徒が環境保全に対する肯定的な態度を習得するために実施されているという前提のもと、その成果を検証した。調査の結果、彼らの環境保全に対する態度は非常に肯定的で、学校におけるEEが一定の成果を果たしていると結論付けた。しかし、彼らの環境保全に対する肯定的な態度は、本当に

学校におけるEEの成果によるものなのか、個人の内面的要因や環境の時系列的変化といった他の要因は検討事項とされていない。つまり、これらの先行研究は、対象者の自然環境認識と配慮行動の形成に影響を与える要因を「学校教育」のみに限定した考察を展開している。鄭ほか（2006）のいう「①その人の感性や価値観といった内的要因」や「②環境の時系列的変化」といった要素を視野に入れ、「③学校教育」の影響を相対的に捉える作業が十分になされていない。

### 3. 調査対象地域

サブサハラ・アフリカ地域の典型的な気候である半乾燥・乾燥地帯の気候が、国土の約80%を占めるケニアにおいて、本研究が主要対象地域とするのは、首都ナイロビから西に車で二時間程度のナロック県である。本研究の主要対象地域として、ナロック県を選定したのは、過酷な自然環境下で生活を営むナロックの人々と学校教育の関わり方に着目することで、既存の学校におけるEEやESDを検討するための有益な視点が得られるのではないかと考えたからである。ナロック県は、アフリカ大陸を南北に縦断する巨大な谷で、プレート境界の一つである大地溝帯内部に位置し、昔から不確実（uncertain）あるいは予測不可能（unpredictable）と表象される激しい気候変動の地である（Galvin et al. 2001）。ナロック県の干ばつをはじめとする自然災害年表によると、ほぼ毎年のように自然災害が発生し、その頻度は近年高まる傾向にある（FAO 2010）。特に、2009年から2010年にかけて、60年に1度の規模の大干ばつが発生し、当該地域の81%の家畜が犠牲となり、75万人の人々が飢餓に陥った（KWS 2009）。また、1950年から2008年にかけて、長期的な降雨量の減少と気温の上昇傾向が確認されている（FAO 2010）。

当県は、ケニアの貯水池・農業・自然観光の拠点でもあるマサイマラ禁猟区やマウフォレストの所在地としても有名であり、比較的大きな面積（17,944m<sup>2</sup>）を保有する割に、人口は85万人（2014年現在）と人口密度が小規模な県である（Narok County Government 2014）。当該地域の主要構成民族はマサイで、彼らは牧畜を主要生業としながらも、不安定な自然要因と市場経済の浸透により、近年は生業を多角化し、農業を営む者や市場で農作物や家畜を売買し、現金収入を獲得する世帯も増加している（FAO 2010）。

## 4. 調査概要

### 4.1. 調査対象校

主要調査は、ナロック県に属する三地域の中で、県庁所在地があり、最も人口が集中する北部地域マオ地区ススワにて、1939年に設立された歴史ある最大規模の公立A小学校（生徒数男子421名、女子427名の合計848名、教員27名から構成）と、同地区唯一の中等学校である公立B中学校（生徒数男子279名、女子96名の合計375名、教員13名から構成）で実施した。なお、ナロック北部地域の教育統計資料<sup>4</sup>によると、A小学校の2013年度の国家統一試験（Kenya Certificate of Primary Education: KCPE）の試験結果は、当地域にある公立・私立小学校合計172校のうち36位、一方、B中学



校の同年度のKCSE（Kenya Certificate of Secondary Education: KCSE）の試験結果は、21の中学校の中で15位であった。

本研究では、地方部ナロック県で得られたデータを多角的に検証するために、首都ナイロビの南西部に位置するC小学校で、比較調査を実施した。C小学校は男子491名、女子521名の合計1,012名、教師34名から成り、最近校舎を新設したことから設備も良く、他の小学校からの転入希望者が続出する人気校である。ナイロビ県に在る200の公立小学校の2003年から13年までのKCPEスコアの平均値を順位付けした資料<sup>5</sup>によると、C小学校は38位と比較的良好である。

## 4.2. 調査対象者

### (1) 生徒

調査対象学年は、質問紙およびインタビューの内容を理解するのに不自由がない英語能力を有するという観点から、小学校では7、8年生、中学校は1～4年生とし、各々の学校・学年からの抽出比率が20%程度になるよう試みた。しかし、B中学校のみ、調査時期が新学期であったため、自宅まで学費を取りに行った、遠方まで家畜の世話のため移動している等の理由で学校に滞在している者が全校生徒の約60%程度に留まり、抽出比率が低下した。調査対象生徒の各学校・学年の内訳は表1の通りで、合計96人である。

表1 調査対象生徒の各学校・学年内訳

学校	学年	調査対象生徒数 (人)	学年生徒数 (人)	抽出比率 (%)
A	7	18	81	22.2
	8	17	84	20.2
	計	35	165	21.2
B	1	6	102	5.8
	2	9	93	9.6
	3	13	101	12.8
	4	8	79	10.1
	計	36	375	9.6
C	8	25	131	19
合計		96	671	14.3

### (2) 保護者

調査対象者である9人の親は、A小学校に学費支払い期日の延長交渉に来ていた者が中心である。男性6人・女性3人、年齢は28～67歳と幅広いが、全員が当該地域の主要構成民族であるマサイであった。

### (3) 教員

調査対象教員は合計9人で、学校別内訳は、A小学校7人、B中学校1人、C小学校

1人、性別内訳は、6人が男性、3人が女性である。C小学校の教員は、かつてA小学校での勤務経験があり、A小学校のことをよく知っている。

#### 4.3. 調査・分析手法

ナロックA小学校およびB中学校での調査は、2014年9月8日～17日の10日間、A小学校の教員宿舎の一室を借り、寝泊まりをしながら実施した。まず、生徒の自然環境認識や配慮行動に特徴的な傾向を把握するために、質問紙調査を実施した。質問項目は、類似の応用研究の中で最も頻繁に使用される「広瀬の要因関連モデル」の「人々が環境に配慮した行動をとる6つの諸条件（①環境リスク認知 ②責任帰属認知 ③対処有効性認知 ④便益費用評価 ⑤社会規範評価 ⑥実行可能性評価）」に対応させ、作成した。要因関連モデルは、人が環境に配慮した行動をとるまでの過程を「環境にやさしい目標意図の形成（①～③）」と、「環境配慮行動意図の形成（④～⑥）」の2段階で説明する（広瀬 1994）。この2段階に区別することで、環境に配慮したいという意図をもっているにも関わらず、実際に環境に配慮した行動は行っていない状態が生じる理由を細やかに捉えることができる。①～⑥の中で、本稿で使用するデータは紙面の制限上、研究目的を明らかにするうえで特に重要な①③④とする。

①環境リスク認知（＝環境問題の深刻さの認知）は、ケニアで観察されている10の自然環境問題を提示し、「その問題を知っているか」「どのように知ったか」「最も重要な問題はどれか」を選択式で問うた。③対処有効性認知（＝自らのある取り組みにより、環境問題が解決できるとの認知）と④便益費用評価（＝その取り組みにより、自らにかかる負担ともたらされる便益についての評価）に関しては、生徒に身近な5つの環境配慮行動について、「〇〇をすれば、〇〇は改善されるか」「〇〇を自分が負担してまでやる意思があるか」を5段階で評価してもらった。取り扱う環境問題や配慮行動は、同年代を対象に同等の研究を他国・他地域で試みた Mutisya & Barker (2011) や Chhokar et al. (2012) を参考とした。質問紙調査は、放課後など空き時間を利用し、生徒に対して、1回につき所要時間30分程度で実施した。また、質問紙調査の結果を裏付ける背景の根拠や個別の事例を深く掘り下げるために、彼らが授業中など何かに取り組んでいる際はその様子を注意深く参与観察し、特に気になる質問紙の回答事項は、該当する生徒を対象に後日半構造化インタビューを実施した。

さらに、生徒から収集したデータを多角的な視点から分析するために、教員に対して、主に学校での自然環境問題の取り扱いの実態について、保護者に対して、自然環境変動下における生活と学校教育への見解についての半構造化インタビューを行った。なお、ナロックの生徒の両親世代は未就学者が大半で、彼らは英語を理解するのが困難である。そのため、彼らにインタビューする際は、必要に応じて教員に英語とスワヒリ語・民族語の通訳を依頼した。ナイロビC小学校での比較調査は、9月18日にクラスの一室に生徒を招集し、同様の質問紙調査とフォーカスグループのインタビューを各々1時間程度ずつ実施した。

## 5. 調査結果

### 5.1. 社会的文脈の中で形成される自然環境認識

本節では、調査対象生徒の自然環境に対する認識を概観する。そして、これらがどのような社会的文脈の影響を受け、形成されたのかをナロックA小学校およびB中学校の生徒と首都ナイロビC小学校の生徒の回答の間にみられる差違に着目し、読み解く。

#### (1) 自然環境問題の認識度合いと認識形成手段

表2に提示しているケニアで観察されている10の自然環境問題について、いずれの問題においても調査対象生徒の85%を超える者が、「知っている」と回答した。彼らは、広大なケニアの地で発生している多様な環境問題の大半を認知している。この結果は、Mutisya & Barker (2011) により隣接地区で実施された類似の調査における、生徒の自然環境問題に対する認識度合いは極めて高いという報告とも一致する。

10の自然環境問題のうち知っている問題に関して、「どのように知ったか」をA. インターネット、B. 本、C. 学校授業、D. 家族や友人から聞いた、E. 実際に見た、F. その他から選択してもらった（複数選択可）。その結果、ナロックA小・B中学校の生徒はすべての問題で「実際に見た」ことによりその問題を知ったという回答が最も多かったのに対し、ナイロビC小学校の生徒は「森林伐採」・「土壌侵食」・「干ばつ」・「家畜病」など直接的に触れる機会の少ない10中5項目で「学校授業」や「本」を通じて知ったという回答が最も多い結果となった。これらの結果が導き出された背景には、両親の職業や日常生活における自然との接触頻度、学校で享受している教育内容などの影響が考えられる。ナロックのA小学校・B中学校では調査対象生徒のうち、両親が牧畜あるいは農業を専業、または牧畜と農業を兼業している者が約70%であったのに対し、ナイロビのC小学校では調査対象生徒の約70%の両親が小売りなどの自営業を営んでいた。ナロックB中学校の男子生徒Fに休暇中の過ごし方を尋ねると、「休暇中は朝8時に起床し、家畜の見張りのもとへ行き、放牧する。その後夕方18時に帰宅して、夕食の後は勉強する。家畜が餌を食べている間は暇だから、木陰に座って教科書を読んでいる」と話した。彼らの学校生活は、自然の中で営む生業と両立させることで成り立っている。また、別の男子生徒Dは、2011年12月に発生した50年来の大旱魃時に3年生に在籍していたが、家畜の水源を求めて家族と家畜と共にウガンダに移住しなければならなくなった。その後、2年の月日をウガンダで過ごした後、2013年の2月に帰国し、復学することになった」と当時の様子を語る。このように、提示した10項目に関して議論すると、ナイロビの生徒は教科書に掲載されている通りの定義をそっくりそのまま言及することが多かった一方で、ナロックA小学校・B中学校の生徒は、自らの体験をもとに、その問題の深刻さを訴える傾向にあった<sup>6</sup>。

また、学校で享受している教育内容について、ナロックA小学校の理数科教員Oに、理科の「環境」単元の指導方法を尋ねると、「基本はシラバスに沿って進めるが、近隣で見られる動植物の観察や、コストや準備が不要な身近な器具を使った実験を適

宜取り入れる。しかし、そのような余裕は、時間的にも資金的にもあまりない」とのことだった。一方、ナイロビC小学校の理数科教員Zに同じ質問をすると、比較的潤沢な資金を活用し、発電所や農地の訪問など頻繁に遠隔地へ社会見学にも行くそうだ。ナイロビの生徒にとって、このような機会が得られるのは、授業を通じてのみであり、それゆえ学校教育を通じて見聞した情報は印象深く記憶されるのかもしれない。

表2 ケニアで観察されている10の自然環境問題

自然環境問題
a. 森林伐採
b. 雨季の間の洪水や嵐
c. 降雨量の減少（干ばつ）
d. 動植物の減少
e. 土壌侵食
f. 流出油や排気ガスによる大気汚染
g. 貧弱なごみ処理システム
h. 都市部の人口密集
i. 人的活動による水質汚染
j. 汚染による人疾患や家畜病の流行

## (2)最も重要な自然環境問題

同じく、10の自然環境問題について、最も重要と考える問題を3つ選択してもらったところ、ナロックA小・B中学校（47人）、ナイロビC小学校（20人）の生徒共に圧倒的に選択率が高かったのは「a. 森林伐採」であった。このように、ケニアの生徒がこぞって森林伐採を問題視する背景に、ワンガリ・マータイ氏のグリーンベルト運動の影響は無視できない。ナイロビC小学校の女子生徒Mらは、「ケニアでは、“Cut one tree, plant two.”という政策的なスローガンが浸透している。私たちの学校にもマータイ氏が訪れたことがある」と話す。B中学校には、通称「エコマン」と呼ばれる男子生徒がおり、その生徒は牛を一頭売り、そのお金でショベルと苗木を購入し、学校付近に植林をした。彼にそのような行動に至った動機を尋ねると、「植林をしたのは、自然が好きで、この自然を守るために、雨を降らせたいから」と語った。

2番目に多かった回答は、ナロックA小・B中学校の生徒（40人）が「j. 汚染による人の疾患や家畜病の流行」、ナイロビC小学校の生徒（15人）は「g. 貧弱な廃棄物管理システム」であった。回答の選択理由を尋ねると、「見たから」「身の回りで起こっているから」といった率直な返答が多かった。ナロックの調査対象生徒の多数が回答した家畜病は、度重なる旱魃や洪水から、家畜の餌や水が減少することを一因として発生している。B中学校の教員Bによると、A小学校・B中学校の家庭の約40%は、牧畜や農業の不振から現金収入が不足し、期日までに学費の支払いを完了できない。筆者がB中学校を訪問した際も、ある程度の生徒が家業の手伝いで遠方

や実家から学校に戻り、授業が正式に開始されたのは新学期から10日程経過した後のことであった。家畜病は、ナロックの生徒にとっては生活の行方を左右する死活問題である。一方、ナイロビの生徒はナロックのような地方に赴いたことのある者自体が少なく、家畜病は無縁の世界の出来事なのかもしれない。ナイロビの調査対象生徒の多数が回答した貧弱な廃棄物管理システムは、ナロックの場合はそもそもそのようなシステムが存在せず、ゴミは各自宅で穴を掘り、燃やして処理される。現在は、ゴミの絶対量も有害な廃棄物も少ないため、少々ゴミが散乱していても景観の崩れや悪臭を放つといった問題に繋がっていない。

表3のとおり、選択項目に、ナロックA小・B中学校とナイロビC小学校の生徒で差違が生じているのは、身近で発生している問題が異なるからのようだ。ただし、例えば、ナイロビにおいて「h.都市部の人口密集」は顕著であるが、多くのナイロビの生徒が、重要な問題として優先的に選択しなかった。「h.都市部の人口密集」を直接的な原因として生じるのは、交通渋滞や職を得ることの難しさが挙げられるが、これらは学齢層の彼らではなく、もう少し上の年齢層に問題視されているのかもしれない。

表3 重要と考える問題

(人)

重要と考える環境問題	ナロックA小・B中学校	ナイロビC小学校
a. 森林伐採	47	20
b. 雨季の間の洪水や嵐	15	5
c. 降雨量の減少（旱魃）	13	5
d. 動植物の減少	19	3
e. 土壌侵食	16	3
f. 流出油や排気ガスによる大気汚染	11	4
g. 貧弱な廃棄物管理システム	12	15
h. 都市部の人口密集	10	2
i. 人的活動による水質汚染	11	7
j. 汚染による人の疾患や家畜病の流行	40	11
k. 無回答	22	0

## 5.2. 厳しい境遇において創発される環境配慮行動

前節では、ケニアの生徒の自然環境認識について、生活背景や近隣自然資源の影響に注目し、分析した。本節では、調査対象生徒の環境配慮行動に対する考え方と、ナロックA小学校・B中学校で実践されていた環境配慮行動を取り扱う。彼らの環境配慮行動に対する考え方と実際の行動にはある相違がみられた。

### (1) 環境配慮行動に対する考え方

ケニアの初等・中等学校の生徒に身近な5つの環境配慮行動（清掃、植林、生態系保全、環境問題に関する学習、無駄使いのストップ）は、①環境問題の解決をもた

らすか、②その行動を自分が負担してまでやる意思があるかを5段階（“5”=強く思う、“4”=ある程度思う、“3”=どちらでもない、“2”=あまりそう思わない、“1”=強くそう思わない）で問うた。その結果、①に関しては、肯定的に評価（“4”あるいは“5”を選択した者）の割合が、清掃（57人）、植林（64人）、生態系保全（55人）、環境問題に関する学習（55人）、無駄使いのストップ（41人）となった。一方、②に関しては、同じく肯定的に評価（“4”あるいは“5”を選択した）者の割合が清掃（41人）、植林（57人）、生態系保全（41人）、環境問題に関する学習（53人）、無駄使いのストップ（32人）となった。5つの環境配慮行動すべてにおいて、①よりも②で肯定的に評価する者の割合が低下した。このことから、ケニアの生徒は、様々な環境配慮行動の有効性を一定程度認識している割に、これらの行動の実践には積極的ではない傾向が確認できる。

このような傾向を示した理由の一つとして、彼らが置かれている社会・経済的境遇の影響が大きい。例えば、初等・中等教育段階にある生徒は、ケニアの国家統一試験のために、日々膨大な学習を強いられている。A小学校の高学年は、5時30分の起床から9時30分の就寝までの分刻みの時間割の中で、大半の時間を試験対策に割かなければならない。そのため、「環境問題に関する学習」に関しては、更に学習量を増大させてまで取り組む余力がない。また、ナロックA小学校・B中学校の生徒は、寄宿制の学校に滞在していることから、日常的に物を自由に購入することすら許容されていない。このことから、「無駄使いのストップ」については、少なくない生徒が、物の入手すらほぼ困難な状況にあると言える。

## (2)ナロックA小学校・B中学校における環境配慮行動

前項では、ケニアの生徒が環境に配慮した行動を実行するためには、様々な障壁があることに触れた。しかし、ナロックA小学校・B中学校に十数日滞在中で、彼らはそのような境遇においても、様々な環境配慮行動を考案し、実践していることが判明した。例えば、ナロックにおいて、人が生きていくうえで最も重要であるにも関わらず、入手に苦勞する生活資源が、水である。A小学校・B中学校の教員の証言にもとづくと、この地域は水道が通っておらず、過去に大規模な水道工事の計画があったが、維持管理費の不足、維持管理者の不在、住民による水道管の収奪等から、計画は取り消しとなった。「800名以上の生徒が生活用水として利用できる水は、基本的に学校敷地内にある300ℓ程のタンク5つにたまった雨水か、学校から3～4km程の地点にある池（実際は水がほとんど干上がり、沼状態）の汲み水に限られている」（A小学校／教員S）、「それでも水の入手が困難な際は、生徒の学費から捻出し、車で約10分程度の最も近隣のD街で、ペットボトルやタンクの水を購入し、凌いでいる」（A小学校／教員G）と困り果てた表情で話す。

このような事態に対して、A小学校では、2011年に校長主導で教師と生徒の有志約50名から構成される環境クラブを結成し、水不足解消や土壌侵食、日照り緩和を目的とした合計5000本の植林に取り組んだ。ここで重要なのは、彼らの行動が政府機関やNGOなど外部機関からの押し付けではなく、彼ら自身の発案にもとづいてい

ることだ。その取り組みが評価され、2013年度に県から「優秀環境保護賞」を受賞している。環境クラブの顧問であるA小学校教員Pは、「植林により、生徒が鼻や喉の不調を訴える原因であった土壌侵食が軽減し、景観も良くなり、雨を惹き付けるようになった。家畜の被害に合うため、植林を嫌うマサイの保護者が、学校での植林活動を見て、その環境面での恩恵を理解し、各々の自宅で植林を始めた」と話す。植林によって、実際に降雨量が増えたのかを問われれば、その実証は難しい。しかし、彼ら自身がその効果を実感していることが、この植林を持続可能な取り組みとしている。B中学校においても同様に、合計1000本の植林や、PTAを中心とした1000ℓの貯水タンクの購入が観察された。

また、A小学校やB中学校の付近は慢性的な水不足で畑の作物が枯れ果て、世界食糧計画(WFP)の食糧支援を受けながら給食を提供している。先に取り上げた環境クラブを中心に、数年前からA小学校では生徒の食糧不足を補い、栄養摂取の改善を目的とした学校菜園が開始された。乾燥地でも安価で栽培しやすい果物や野菜など約10種類の品種が作付され、効率的な収穫量を維持するため、樹木を植栽し、樹間で農作物を栽培するアグロフォレストリーに挑戦している。環境クラブの部長である8年生Vに、活動の成果を尋ねると「実際に植物を育てることで、その育て方を学べるところが良い。最低一週間に一度は、この菜園で採れた野菜や果物が全校生徒全員に配当されることを目標としているが、現実には水不足などで難しい」と話した。生徒がこのような活動に熱心に取り組むのは、目に見える恩恵を享受したいことは勿論だが、このような厳しい環境を生き抜くための実践的な学びを求めているからではないだろうか。

一方、生徒の保護者へのインタビューから、子ども世代が自分達のように牧畜や農業で生計を維持するのは、不安定な自然要因上、困難であることを重々に理解していることがわかった。「子どもたちは我々のようなやり方(=牧畜や農業)では生きてはいけない」(S/男性)とし、そのため、「(自分の)子どもは会計の知識をつけて、商店での仕事を手に入れて欲しい」(J/男性)、「(私の子どもは)幼い頃から機械を触るのが好きだから、機械工になって欲しい」(L/男性)と語り、子どもには学校で自分の特性に合った能力やスキルを身に付け、新たな道を切り開くことを推奨している。家業の不振から経済的に苦しくとも、子どもの就学にこだわるのは、将来的な自然環境変化を見越した彼らなりのリスク回避であり、一種の環境配慮行動と言える。

## 6. 考察

### 6.1. 生徒の自然環境認識の形成過程における学校教育の影響

本項では、ナロックA小学校・B中学校とナイロビC小学校の生徒の自然環境認識が形成される過程に、学校教育の影響がどのように及んでいるのかを考察する。ナロックA小学校・B中学校とナイロビC小学校の生徒では、自然環境認識を形成する手段に差違がみられた。Lucas (1972) は、成長段階に応じて、EEの中心となる狙いや内容が変化することを指摘している。幼児期は「環境の中での(環境を通じた)教育(at, through): 体験を通じて感性・問題解決能力を育む」、学齢期には「環境についての教育(about): 環境と関連のある事柄に関する知識や理解を育む」、成人期

には「環境のための教育 (for)：環境を配慮しなければならない対象と考え、そのための態度や行動を学習する」へと移行する。ナロックA小学校・B中学校の生徒はケニアで観察されている10の自然環境問題すべてで、「実際に見た」ことにより認知したという回答が多い結果となった。これは、ナロックが「環境の中での(環境を通じた)教育」に最適の場所であり、生徒は幼少期の間にこの段階の教育を家庭や地域で享受し、現在小中学校で「環境についての教育」或いは「環境のための教育」の段階にあると推察される。そして、この教育の集大成として顕在化した環境配慮行動が、学校を拠点とした植林や学校菜園ではないだろうか。一方、ナイロビC小学校の生徒は身の回りで発生していない、すなわち現実社会で知る術の無い自然環境問題は、学校や本、インターネットを通じて知ったという回答が大多数を占めた。これは、都心部ナイロビの環境が「環境の中での(環境を通じた)教育」に十分ではなく、自然環境問題を網羅的に理解するうえで、ある程度学校教育などの二次媒体に依拠せざるを得ないことを示唆している。

このように、ナロックA小学校・B中学校の生徒は、学校を拠点に実社会に便益をもたらすような環境配慮行動を創出する一方で、ナイロビC小学校の生徒は、授業での学習を通じて、自然環境問題に対する理解を深めていた。両者において、学校教育は、その影響の及び方が異なるものの、彼らの自然環境認識を形成するうえで重要な役割を果たしている。

## 6.2. 生徒の環境配慮行動を育む学校教育

前項では、ナロックA小学校・B中学校とナイロビC小学校の生徒が自然環境認識を形成するうえで、学校教育は重要な拠点となっていることについて言及した。しかし、調査対象生徒は、提示された5つの環境配慮行動(清掃、植林、生態系保全、環境問題に関する学習、無駄使いのストップ)の一定の有効性を確信しているにも関わらず、実行する意思は、総じて低い傾向にあった。これには、国家統一試験や物質的困窮、さらには努力が結果に結びつかない厳しい環境(作付けした作物が水不足で育たない)など、生徒の力が及ばないところでの外部要因が作用しているのではないかと考察した。過去の先行研究においても、環境に対して高い知識や意識をもつ者が、必ずしも環境に配慮した行動をとるとは限らず(Kollmuss & Agyeman 2002)、その間の乖離は別の要因によって生じることが指摘されてきた(Rodriguez et al. 2010)。

現在のケニアの初等・中等教育制度下では、生徒は学力試験で高得点を取り、良い学歴を手にすることだけに集中せざるを得ない。さらに、せっかく芽を出した環境配慮行動が、周囲の環境的な要因により、中倒れしてしまう恐れも高い。つまり、EEやESDの普及下で、新規の企画が次々と学校現場を中心に持ち込まれる一方で、ケニアの生徒は、これらが育成を目指すところの持続的な発展を志向する視点を獲得することが、極めて難しい状況に置かれている。そのため、学校教育という箱の中だけで、どのような(どのように)質の高いカリキュラムを提供するかを議論するのは、本末転倒である。なぜなら、その成果が結実するかは、生徒の置かれてい



る境遇に依拠せざるを得ない局面が、大きいからである。ナロックA小学校・B中学校における植林や家庭菜園のように、EEやESDの要素を内包した既存の取組みを承認していくことが、彼らの環境配慮行動を育む学校教育の一路へと繋がっていくのかもしれない。

## 7. まとめ

本研究の問題関心は、過去の先行研究が、ケニアにおけるEEやESDを展開していくための政策上の課題や、教育の効果検証にばかり偏り、政策や教育の裨益者である生徒の視点から、自然環境問題に関する学校教育を検討する試みが少ないことにあった。そのため、ケニアの都市部ナイロビと地方部ナロックの各学校において、生徒の自然環境に対する認識や配慮行動を把握し、学校教育の影響が及んでいる部分について探求することを試みた。その結果、ナロックとナイロビの生徒では、両親の生業といった個別的要因や学校が立地する周辺の環境的要因により、彼らが自然環境認識を形成する過程における学校教育の影響の及び方が異なる傾向にあった。また、彼らの環境配慮行動の有効性に対する肯定的な考え方とは裏腹に、実際にその行動をする意思は低く、このことには、彼らを取り巻く学校や社会の情勢が、密接に関連していた。しかし、過酷な自然環境下にあるナロックA小学校・B中学校の人々が、環境配慮行動を実践していたことは、厳しい境遇が、人々にその状況を変革しようという意思を抱かせる場合があり、学校教育という場がその拠点となれる可能性を示している。

以上のことから、幼少期から生徒が身を置いてきた家庭や地域の諸相こそが、彼らの自然環境認識や配慮行動の根幹を形成する強力な基盤となる。しかし、生徒が成長するにつれ、日常の大半を過ごすことになる学校は、これらを柔軟に変える力ももつ。生徒の自然環境認識や環境配慮行動は、学校教育を通じて、突如として何もないところから生まれるのではなく、彼らが人生の中で培ってきた自然環境に対する姿勢ありきで、磨かれるものである。ケニアにおいて、EEやESD政策は導入されつつあるものの、学校現場レベルでそれらがどのように受容され、発展を遂げていくのかを長期的に追跡するのは、今後の課題である。本研究を通じて、生徒の視点から、学校におけるEEやESDの在り方を議論していく際の一方途が提示できれば、幸いである。

## 謝辞

本研究を実施するにあたり、科学研究費補助金（平成26-29年度、基盤研究（A））「困難な状況にある子どもの教育」（研究代表者：澤村信英、課題番号26257112）を活用した。ここに記して、感謝の意を表したい。

## 注

<sup>1</sup> MESA: Mainstreaming Environment and Sustainability into African Universities

[<http://www.unep.org/Training/esa/toolkit.asp>], ESDA: the Education for Sustainable Development in Africa Project

[<http://update.unuhq.info/2009/03/08/education-for-sustainable-development-in-africa>]

- <sup>2</sup> 初等教育は6～14歳、中等教育は15～18歳に該当する。
- <sup>3</sup> Kenya Literature Bureau 出版の教科書 Primary Science 7 (2014) , Primary Science 8 (2013) , Secondary Geography Form Four Student's Book (2011) を参照した。
- <sup>4</sup> Ministry of Education (2014) “Narok North District Education Day -Award of certificate and trophies for K.C.S.E./ K.C.P.E and other categories 2014-” より引用。
- <sup>5</sup> Nairobi City County (2014) “The Taskforce report for the education sector of Nairobi city county.- Taskforce on improvement of performance of public primary schools and transition rate from primary to secondary education in the Nairobi city county.-” より引用。
- <sup>6</sup> 本論では取り扱えなかったが、テスト期間中に洪水で地元が浸水し、通学困難となり再試験を受験した者や、家畜の世話で長期にわたり休学をしている者などがいた。

## 参考文献

- 鄭躍軍・吉野諒三・村上征勝 (2006) 「東アジア諸国の人々の自然観・環境観の解析—環境意識形成に影響を与える要因の抽出—」『行動計量学』33巻1号、55-68頁。
- 日本ユネスコ国内委員会 (2013) 「我が国における国連持続可能な開発のための教育の10年実施計画 (ESD実施計画)」 [<http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>] (2015年1月6日閲覧)。
- 広瀬幸雄 (1994) 「環境配慮的行動の規定因について」『社会心理学研究』10巻1号、44-55頁。
- 八木光晴 (2010) 「校内水族館を用いた環境教育の実践—地域の動植物を活かした環境意識の育成」『環境教育』20巻2号、57-63頁。
- Aikman, S. (2011) Educational and Indigenous Justice in Africa. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 15-22.
- Chhokar, K., Dua, S., Taylor, N., Boyes, E. & Stanistreet, M. (2012) Senior secondary Indian students' views about global warming, and their implications for education. *Science Education International*, 23(2), 133-149.
- Ekpoh, U. I. & Ekpoh, I. J. (2011) Assessing the Level of Climate Change Awareness among Secondary School Teachers in Calabar Municipality, Nigeria: Implication for Management Effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(3), 106-110.
- FAO (2010) Analysis of Climate Change and Variability Risks in the smallholder Sector: Case studies of the Laikipia and Narok Districts representing major agro-ecological zones in Kenya. *Environment and Natural Resource Management Working Paper*, Available at [<http://www.fao.org/docrep/013/i1785e/i1785e00.pdf>] (Accessed January 6, 2015)
- Galvin, K., Boone, R. Smith, N. & Lynn, S. (2001) Impacts of climate vulnerability on East African pastoralists: Linking social and remote sensing. *Climate Research*, 19, 161-172.
- Kenya Institute of Education (2012) Baseline Survey on Awareness of Education for Sustainable Development in Learning Institution in Kenya. Report No. 105.
- Kenya Wildlife Service (KWS) (2009) The impact of the 2009 drought on wildlife, livestock and tourism in the Amboseli ecosystem: recommendations for prompt action and ecosystem restoration.

Available at

[<http://www.conservationafrica.org/index.php/news/archives/105-the-impact-of-the-2009-drought-on-wildlife-livestock-and-tourism-recommendations-for-ecosystem-restoration.html>] (Accessed January 6, 2015)

- Kollmuss, A. & Agyeman, J. (2002) Mind the Gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239-260.
- Lindsey, J. (2015) Sub-Saharan African countries are failing to plan for climate change. Available at [<http://www.theguardian.com/environment/2015/feb/13/no-sub-saharan-african-countries-planning-for-climate-change>] (Accessed July 18, 2015)
- Lucas, A. M. (1972) Environment and Environmental Education: Conceptual Issues and curriculum implications. PhD Dissertaion, Ohio State University. ERIC Document ED068371.
- Lydia, A. K. (2011) *Integrating Environmental Education in Primary School Education in Tanzania -Teacher's Perceptions and teaching Practices-*. Abo Akademi University Press.
- Mueller, P. M. & Bentley, L. M. (2009) Environmental and Science Education in Developing Nations: A Ghanaian Approach to Renewing and Revitalizing the Local Community and Ecosystem. *The Journal of Environmental Education*, 40(4), 53-63.
- Mutisya, M. S. & Barker, M. (2011) Pupils' environmental awareness and knowledge: A springboard for action in primary schools in Kenya's Rift valley. *Science Educational International*, 22(1), 55-71.
- Mutisya, M. S., Kipgetich, E. K. & Rono, J. K. (2013) Positive attitude towards environmental conservation: The role of primary education in Kenya. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 2(4), 203-215.
- Narok County Government (2014) About Narok County.  
Available at [<http://www.narok.go.ke/about-narok>](Accessed January 6, 2015)
- Niang, I., Ruppel, O. C., Abdrabo, M.A., Essel, A., Lennard, C., Padgham, J. & Urquhart, P. (2014) Africa. In *Climate Change 2014: Impacts, Adaptation, and Vulnerability. Part B: Regional Aspects. Contribution of Working Group II to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, pp.1199-1265.
- O'Hern, M. O. & Nozaki, Y. (2014) *Natural Science Education, Indigenous Knowledge, and Sustainable Development in Rural and Urban Schools in Kenya.-Toward Critical Postcolonial Curriculum, Policies and Practices*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Otieno, D. (2011) Kenya. In (UNESCO, ed.)National Journeys toward Education for Sustainable Development 2011, Available at [<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192183e.pdf#210947.>] (Accessed January 6, 2015)
- Republic of Kenya (RoK) (2008) Education for Sustainable Development; Implementation Strategy. National Environment Management Authority, Nairobi, Kenya.
- Republic of Kenya (RoK) (2013) Draft National Education for Sustainable Development Policy., Available at [[http://www.environment.go.ke/wp-content/uploads/2014/01/Draft-National-ESD-Policy\\_FINAL-Dec-2013.pdf](http://www.environment.go.ke/wp-content/uploads/2014/01/Draft-National-ESD-Policy_FINAL-Dec-2013.pdf)] (Accessed July 26, 2015)

- Rodriguez, M., Boyes, E. & Stanisstreet, M. (2010) Spanish Secondary student's willingness to undertake specific actions to combat global warming: Can environmental education help? *Journal of Environmental Psychology*, 1, 73-89.
- Striessing, E., Lutz, W. & Patt, A. G. (2013) Effects of educational attainment on climate risk vulnerability. *Ecology and Society*, 18 (1), 16.
- UNEP (1992) Status of Desertification and Implementation of Plan of Action to Combat Desertification. Nairobi: UNEP.
- UNESCO (2009) Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development 2009. Available at [<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf>] (Accessed January 6, 2015)
- UNESCO (2010) World Data on Education VII Ed 2010/11. Available at [[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Kenya.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Kenya.pdf)] (Accessed August 8, 2015)
- UNICEF (2014) Shaping the Future we want – UN Decades of Education for Sustainable Development (2005-2014) Final Report. Available at [<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf>] (Accessed January 6, 2015)

## ケニア共和国キベラ・スラムにおける低学費私立校の役割 —教員と保護者の生活者としての視点から—

山本 香

(大阪大学大学院人間科学研究科博士後期課程・日本学術振興会特別研究員)

### はじめに

ケニア共和国(以下、ケニア)では、2003年に初等教育の無償化政策が実施され、教育の量的拡充が推進された。そのかたわら、就学者数の急速な増加により、教員の負担増、学校間格差の助長、受験中心主義の深刻化など、教育の質に関わる問題が指摘されるようになった(Hungi & Thuku 2010; 伊藤 2012; 十田・澤村 2013など)。教育の質が問われる公立校のオルタナティブとして、多くの私立校が台頭している。そのなかには、低額の学費で子どもを受け入れる学校がある。そうした低学費私立校(Low-fee Private Schools)は、貧困層の学校選択の幅を拡大し、万人のための教育(Education for All: EFA)の目標達成において、重要な役割を果たしうるものとして注目されている(Tooley & Dixon 2005; Oketch et al. 2012など)。しかし先行研究の多くでは、低所得地域やスラム地域にある学校が一面的に捉えられており、それぞれの学校現場の詳細は見えてこない(大場 2011、15頁)。

ケニアの首都ナイロビ市内には、10程度のスラムが存在する。なかでも50万~100万人が暮らすキベラ地域は、アフリカおよび世界最大規模のスラムと称されている(Onyango & Tostensen 2015, p.1)。そうした都市部のスラムにおいても、無償化された公立校ではなく、低額だが有償の私立校に多くの子どもが通っている。貧困層が暮らすとされているスラムにおいても、学校選択の要因が必ずしも学費の高低のみにあるわけではなく、学校成績などにより判断される教育の質が重要な決め手となっている(大場 2011、25-26頁; 澤村 2012a、55頁)。そうした就学に関する需要は、ケニアの人びとの社会文化的背景と密接に関連する複合的な要因にもとづいており、教育だけにその原因と帰結を求められるものではない。子どもや教員、保護者など教育の当事者たちに着目し、彼らの生活から教育を見る必要がある(澤村 2012b)。

本研究の目的は、スラムにおける低学費私立校が持つ独自の役割を、教員および保護者の学校周辺地域での生活背景から考察することである。そのための小目的として、以下の3点を設定する。(1)主に外部からの支援、および学校関係者の来歴から、キベラ地域における低学費私立校のなりたちを明らかにする。(2)教員および保護者それぞれのキベラにおける生活背景と展望を詳らかにする。(3)小目的(1)および(2)を踏まえて、教員および保護者からみた低学費私立校の特異性を検証する。

### 1. 低学費私立校の台頭

#### 1.1. 低学費私立校に関する言説

低学費私立校に関する学術的な議論は、2000年代以降に盛んになり始めた

(Srivastava 2013, p.7)。低学費私立校には異質のものが入り混じっており定義は難しいが、そのなかでも低学費私立校の最も大きな要素として、学費が国家の公式な最低賃金や家計収入を参照して低額であるという点が挙げられる (Srivastava 2013, p.11, 16)。

こうした低学費私立校のなかには、政府から認可を受けていない学校が数多く存在する (小原 2014, 4頁)。これは、限られた予算のなかで運営される多くの低学費私立校にとって、政府の認可を受けるための諸条件 (敷地面積、教員資格、教員給与など) を満たすことが難しいためである (同書)。こうした低学費私立校は、公立校が機能不全にあるなかで、貧困層の支持を受けて台頭してくる (同書)。初等教育が無償化されている国でも、「隠れたコスト (hidden costs)」と呼ばれる制服費用やPTAが徴収する代金などの出費により、比較的裕福な人びとでなければ子どもを公立学校に通わせることができないためである (Tooley et al. 2008, p.459)。そのことを、ユネスコは、市場の成功ではなく「国家による失敗の表出」(UNESCO 2008, p.164) と称する (Dixon et al. 2013, p.84)。それを失敗と呼ぶ根拠として、低学費私立校においては、学校施設の不備や、教育の質の低さが指摘されることが多い (Kathuri & Juma 2007)。

その一方で、無認可の低学費私立校が、教育の普遍化に寄与してきたことも事実である (小原 2014, 5頁)。さらに、キベラを含むナイロビ市内の3スラム地域周辺において実施された家計調査によると、公立校の生徒と低学費私立校の生徒との間に成績における大きな乖離はなく、スワヒリ語および算数の教科では、低学費私立校の生徒がむしろ優れた成績を獲得したことが明らかになっている (Tooley & Dixon 2005; Dixon et al. 2013)。一方で、英語では公立校の生徒がより良い成績を獲得したが、これはスラム外に住む子どもはテレビ等のメディアや外部者との接触により、英語に触れる機会が多いためと説明されている (Dixon et al. 2013, p.101)。このことにより、低学費私立校の研究においては分析対象を学校外の環境に拡大し、より広範な議論を展開する必要性が示唆された。

また、学校設備に関しても、敷地の狭さ、ならびに学校設備の脆さや不足などの課題が挙げられている (Onsomu et al. 2004)。これに対して、低学費私立校は、たしかに「大多数が独自に必要な設備やサービスを完備」していないが、「地域がこれらを補完している」という調査結果もある (井本・大月 2014, 56頁)。とくにスラムと呼ばれるような過密地域で運営される低学費私立校は、「教室を地域内に分散させながら学校機能・空間を拡大している」という (井本・大月 2014, 57頁)。具体的には、近隣の貸トイレや路地および空き地など既存の地域資源を活用することで、低学費私立校はトイレや校庭などの機能や空間を補っているのである (井本・大月 2014)。さらに、それによって子どもに対する地域の見守りが促進され、同時に学校近辺の店舗の売上が向上するなど、学校と地域との間に双方向の利益が生じているという議論もある (同論文)。

こうした議論を踏まえると、低学費私立校の教育の質や学校運営のあり方を分析するうえで、学校周辺の地域環境の文脈と切り離して考えることは難しいことがわ

かる。低学費私立校が持続的に運営を維持するためには、周辺地域の住民の学校に対する需要と支持、そしてその継続的かつ相互的な連携が不可欠である。そのため、低学費私立校の機能を検証するにあたっては、それが運営される地域と住民の生活背景の特性を理解しないままでは、低学費私立校を画一的に捉える表層的な議論になってしまいかねない。

## 1.2. 低学費私立校にみられる教員と保護者の意志

低学費私立校における教育の質が低いことの根拠として、無資格教員の多さが指摘されてきた (Kathuri & Juma 2007など)。しかし、公立学校と比較すると、低学費私立校の教員給与は公立学校と比べて3分の1以下であるにも関わらず (Tooley & Dixon 2005, p.29)、彼らはより強い動機づけを持っているといわれている (Tooley et al. 2007)。低学費私立校においても、多くの私立校と同様に、よりよい働きが自身の継続的な雇用やキャリアアップにつながるため、教員が職務に対してより強い動機づけを持ちやすい状況がある。教員が資格を持っていないことは、必ずしも教育の質の低さを担保するとはいえない。

保護者に関しても、必ずしも代替的な選択肢として低学費私立校への子どもの就学を選んでいるわけではないとする議論がある。保護者は、学校の認可／無認可の状態に関わらず、「正規のストリームへの進学可否を正確に把握して」いるという (日下部 2014, 34頁)。学齢期の子どもを持つ保護者にとって、学校の認可の有無自体は大きな問題ではなく、課程修了時に「修了証をもらえたり、公立よりもよい進学指導を受けられたりする場所」が低学費私立校なのである (同論文)。とくに、高度に学歴主義化したケニアのような社会においては、各教育段階の修了試験でより高い得点を得ることで、より高次の学歴を獲得することが学校選択における重要な一因となっており、保護者は現実的な選択肢のなかで戦略的に学校を分析していると考えられる。

低学費私立校は、これまで公教育制度の影に留まり、その実態に着目されてこなかった。しかし、その功績を知ることは、研究だけでなく政府や援助機関の政策にとっても有益なことである (Dixon et al. 2013, p.101)。また、こうした低学費私立校の多くは、家庭から徴収する学費のみに依拠して、自発的に貧困層に対する教育活動を担ってきた (井本・大月 2014; 小原 2014)。それゆえに、低学費私立校の実態を把握することは、「貧困層の教育アクセスの実態や彼らの教育ニーズ」を理解することにつながる (小原 2014, 5-6頁)。加えて、低学費私立校の役割を分析することで、貧困層が学校に対して求める機能も明らかになると期待される。

## 2. キベラ地域における子どもの生活と就学

ケニアでは、2003年に最終的な初等教育無償化が施行された。しかし、ケニアの公教育制度は未だ「無償」とは程遠い (Stern & Heyneman 2013, p.107)。公立校は、教科書や文房具、制服等の学用品、また学校施設の維持費などの名目で、保護者から独自に学費を徴収する。こうした状況のなかで、ケニアにおいても、多くの低学

費私立校が台頭してきている。スラム地域では、私立校に通う子どもが39.2%を占めており、さらに、スラム地域居住者のうち最貧困層にある20%の子どもが私立校に通う割合は42.9%と、最も高い値をとっている (Oketch et al. 2012, p.28 表より)。

ナイロビ市人口の6割が、キベラ地域を含む「スラム」と称される市内のたった6%の土地面積内に居住しているといわれている (Onyang & Tostensen 2015, p.1)。キベラ地域内の土地は、そのうち90%を政府が所有しているが、居住者の多くは不在地主が貸し出す「掘っ立て小屋」に暮らしている (ibid.)。キベラは、過剰な人口の密集、高い失業率、厳しい環境条件、乏しい水資源や電力供給、よくない衛生状態等によって特徴づけられ、また頻発する暴力や犯罪、アルコールの過剰摂取、ドラッグの蔓延、売春行為、中絶なども問題視されている (ibid., p.2, 11)。世帯状況を見ると、両親がそろっている家庭は56%と約半数に留まり、母子家庭が25%、父子家庭が8%、両親とも不在の孤児が11%を占めている (ibid., p.6)。こうした困難な状況にも関わらず、わずか3%および7.8%の調査回答者が初等教育および中等教育に在籍しておらずかつ修了していない状態にあるとする調査報告も存在する (ibid., p.8)。この調査結果からは、キベラにおいても教育に対する需要が高いことがわかる。

このキベラ地域全体において、初等学校は147校運営されていることが確認されている (Map Kibera Trust 2015)。このうち、キベラのなかでもスラム地域に位置する私立校は92校を数える (澤村ほか 2015、307頁)。これらの多くが政府からの認可を受けていない低学費私立校であると考えられ、その設立者は、個人、地域の自助グループ、もしくは教会団体であることが多い (井本・大月 2014)。ケニアでは、無認可の学校であっても、一定の条件 (受験者数や試験会場の面積等) を備えれば修了試験受験校として登録することができる (井本・大月 2014、58頁)。また、基準に満たない学校の生徒も、登録された近隣の学校での受験が可能である (同論文)。すなわち、無認可の私立校における就学であっても、多くの場合、公立校と同様の修了資格を獲得できることが保障されている。

スラム地域に急増・急展開している低学費私立校は、公立校のオルタナティブとしての役割を果たしているといわれている (Oketch & Ngware 2010, p.605)。しかし、ここまでの先行研究の検討より、低学費私立校における教育の質は必ずしも公立校との比較において劣っておらず、さらに地域との連携や教員の動機づけという点において、独自の特徴を保持していることが明らかになった。こうした低学費私立校は、ただ公教育を代替しているのではなく、公立校やスラム地域外の私立校とは異なるなりたちのもとで発展している。学齢期の子どもを持つ保護者や地域住民からの需要を基盤として展開してきた学校として、教育需要者の意志が集約されてきた場であるといえる。本研究では、こうした低学費私立校を一面的に捉えるのではなく、独自の地域性や学校関係者の生活背景とともに個別の事例を考察する。そのうえで、むしろ公教育が低学費私立校の役割を今後代替していくことができるのかという問いのもと、スラム地域内の低学費私立校が学校関係者に対して果たしている役割を多面的に捉えることを試みる。



### 3. 現地調査の方法と調査対象校の概要

現地調査は、2015年2月9日～22日および2015年9月22日～10月4日の2度にわたり、合計約4週間、ケニア共和国の首都ナイロビ市内にあるキベラ地域において実施した。調査手法としては、主にキベラ地域内の低学費私立校であるG校の教職員14名と保護者5名を対象とし、半構造化およびナラティブ・インタビューを行なった。また、生徒に対しては、女子生徒6名（7年生、12～14歳）に対してグループインタビューを実施した。聞き取りでは、対象者の基本的属性（出身地、年齢、家族構成など）やスラムでの生活状況、ならびに学校選択の背景や理由等を尋ねた。主要なインタビュー協力者の属性は表1のとおりである。

主な調査対象校となったG校は、2012年に設立された無認可の学校である（2015年10月時点）。教職員の内訳は、経営者および校長を含む教員11名（女性7名、男性4名）、ソーシャルワーカー1名、校医1名、料理人1名（すべて女性）である。教職員に対する給与は、管理職、教員、その他の職務に関係なく、5,000～6,000ケニア・シリング（KSh: 約50～60USD）である。他の収入源として、他校での勤務、家庭教師、雑貨や食品販売（中古衣類、石鹸、魚、卵、ケーキなど）等の副業を持っている教員も少なくない。生徒は計341名で、男子173名、女子168名と、ほぼ同数で構成されている。

学費は、毎月500KSh（約5USD）を納めることになっている。そのほか入学料として500KShが必要となるが、PTA費用は徴収されない。また、制服にかかる費用（シャツ・ズボン／ワンピース500～850KSh、セーター600～850KSh、靴1,500KSh、靴下150KSh：合計2,750～3,350KSh（約27.5～33.5USD））も自己負担となる。ただし、G校に子どもを通学させている家庭のうち、学費を実際に全額支払うことができているのは2割未満（全生徒341名中60名程度）であり、約2割は未払い、残りの6割程

表1 主要インタビュー協力者の属性

仮名	性別	年齢	職など	教員歴	出身	G校勤務歴
A	女性	23歳	教員（就学前クラス）	9か月	キベラ	9か月
B	女性	55歳	教員（幼児、保育クラス）	33年	キベラ外	4年
C	男性	33歳	経営者兼教員	4年	キベラ	4年
D	女性	29歳	教員（幼児、保育クラス）	3年	キベラ外	3年
E	女性	40歳	教員（就学前クラス）	15年	キベラ外	2年
K	女性	24歳	ソーシャルワーカー	—	キベラ	9か月
L	女性	26歳	教員（初等3年クラス）	4年	キベラ	1年
O	女性	26歳	教員（初等2年クラス）	3年	キベラ外	2年
R	女性	40歳	保護者（干魚の路上販売）	—	キベラ外	—
S	女性	13歳	生徒（7年生）	—	キベラ	—
V	男性	28歳	校長兼教員（初等4年クラス）	2年	キベラ外	2年

（出所）2015年10月時点のインタビューをもとに筆者作成。

度が50~200KSh (0.5~2USD) を締め日に関わらず可能な場合に分割で支払うといった状況にあるという。この学費から得られる月々約3万KSh (約300USD) と、後述する外部の個人の寄付による収入から、主には教員給与と給食(朝、昼の2度)用の木炭および食材(トウモロコシ粉、砂糖、米、豆、油、塩など)の費用を捻出する。ただし、学期ごとに2度ある試験の際に必要な費用70KSh (約0.7USD) は、大多数の家庭が支払うという。

クラス編成は、幼児 (baby: 2~3歳)、保育 (nursery: 3~4歳)、就学前 (pre-unit: 4~5歳)、初等1~7年の計10学級である。初等教育修了学年が8年生であるケニアにおいては、最高学年を欠く不完全校となっている。ただし、2016年1月の新年度開始とともに完全校となる予定である。新8年生の卒業までに政府機関への学校登録が間に合わなければ、彼らにはキベラ内の近隣校において初等教育修了試験 (Kenya Certificate of Primary Education: KCPE) を受験させることになっており、卒業資格も得ることができるよう準備されている。

## 4. 調査結果

### 4.1. 経営者の経験からみる学校運営の基盤

世界最大のスラムと呼ばれるキベラ地域を、観光目的で訪れる外部者は少なくない。そのため、国内外から多くの支援が集まっている。G校においても、現在教員給与の約4割はアメリカ人有志による月々の寄付によって賄われている。また、学校設備も、彼らによる450万KSh (約4.8万USD) の寄付によって整備された。彼らは観光でケニアを訪れた外国人青年のグループ (主に20代後半) であり、その旅程でG校の経営者Cと偶然出会い、支援を開始するに至った。この恒常的な学校建物の建設は、G校が学校登録を政府に申請する際に必須となるものであった。また、別のドイツ人青年グループは、排水設備用に18万KSh (約1,900USD) の寄付を行い、現在工事中である。

こうした有志の個人による外部からの援助を受けながらも、学校運営の原動力となっているのは、キベラで生まれ育った経営者Cの活動である。G校のなりたちは、経営者かつ教員でもあるCが、2011年に線路沿いの作業小屋 (Kibanda) で夜間学校を開校したことに端を発する。この夜間学校において、就学/不就学に関係なく子どもを受け入れることで、キベラ内に彼らの学習の場が設けられた。就学している子どもは、電気がない、幼いきょうだいがいる等の理由で家庭学習が難しい場合や、学校での授業の予習と復習のために、この夜間学校を訪れた。また不就学の子どもは、通学しないかわりにこの夜間学校で自ずから学習を補っていた。

Cは、キベラで生まれ、ほかの多くのキベラの家と同様に、決して裕福ではない環境のなかで育った。「人生は簡単なものではない。(子どものころは、) 牛を追って、世話をして、学校へ行っていた。3時に起きて、5時に農場へ行く。そのあと学校へ行った。制服は1着しかなく、靴も1足しか持っていなかった」と、Cは自身の学齢期の生活を振り返る。農場での仕事で少しずつ貯金をし、200KSh (約2USD) の靴を買って、継ぎ接ぎしながら4年間、比較的高額な靴底だけは擦り減った後買い

換えられないままに履き続けたという。

Cを幼いころから知る保護者Rは、「Cは同じ経験をしてきたから、(中略)彼は理解してくれる」と話す。彼女は、子どもを就学させる学校を選択するうえで考慮する点について、「1番が成績 (performance)、子どもが中等学校に行ける最低限の得点をとれるようになるか。2番は運営 (management)、汚職がないか。3番がコミュニケーション。教員や経営者とコミュニケーションがとれるか」と説明した。このなかで、学校関係者との連携は3つ中2つを占めており、Rにとって成績だけでなくそれがいかに重要な学校選択の根拠となっているかがわかる。そのうえでRは、「(Cは)学費を払えなくても (子どもを) 追い返さない」と、Cの自身の生活に対する理解を語り、信頼を寄せている。C自身、G校と公立校との違いとして、「この学校では、交渉ができる。保護者との同意を重んじる」こと、また「共感と忍耐が心にある」ことの2点を挙げ、保護者との連携のもとで学校運営に臨んでいることを示唆した。

#### 4.2. G校を取り巻く学校関係者の生活背景

キベラにおける住環境は、さまざまな影響を子どもに与えている。教員に対して生徒の様子を尋ねると、下記のような回答が返ってきた。

キベラの子どもたちは他の子どもと全く変わりません。ただ、(中略)環境が不利なのです。(中略)キベラの家では、多くの親が独身であったり、無職であったり、亡くなっている場合もあります。(中略)両親がそろっている子は幸運です。(教員E)

(キベラの子どもたちは) 基本的なニーズが満たされていなかったり、保護者との間に暴力があったり、栄養の問題もあります。(彼らは)すでに生存者たち (survivors) なのです。水のために人と争って、自分で火を扱って料理することもできます。(教員D)

(子どもにとって) キベラは安全な場所ではありません。さまざまな影響があります。ドラッグなど。子どもは簡単に影響を受けます。心にも、体にも。(中略) (子どもには、いつか) キベラから出て行ってほしいです。(教員O)

さらに、「キベラでは夫が助けてくれることを期待してはいけません。彼らは家でくつろいだり、ゲームをしているだけ」(保護者R)、「(キベラで好きなところは) 何もない」(女子生徒S) という保護者と女子生徒の語りにもみられるように、キベラ地域におけるコミュニティ全体に互助的な機能が存在するわけではない。上記のインタビューから、とくに女性や子どもにとっては、コミュニティからのサポートよりも、むしろ悪影響のほうが想定されがちであることがわかる。そのなかで、普段の生活のなかでは、女性にも子どもにも、「生存者」として、自立性を求められる場面が多いと考えられる。

保護者Rは、低学費私立校に勤める教員らが抱える課題として、「教員資格があったとしても、(公立校には)働く場所がない」ことを挙げた。さらに、「先生たちは政府校(公立校)での職を待っている。見つけたらそちらに行くだろう」という。また、ソーシャルワーカーKは、子どもたちの将来に求めることとして、「貧困レベルは高いかもしれないけれど、より高い教育を受けて、別の世界があることを知ってほしい」と語る。加えて、教員Dも、「他の人の人生に変化(difference)をもたらす人になってほしい」と話した。これらの語りから、教員らが自身や子どもの人生、そしてコミュニティに、現在の状態からの変化を求めていることがわかる。

ただし、現在G校に勤めながら、大学へ進学し教育を専攻することを目指す教員Aは、「人生は思うほど平坦なものではないけれど、それでもそれは自分の人生。自分がどんな決断をするかに懸かっている」という。彼女たちは、変化を何らかの外部要因に求めるのではなく、自らの意志と行動によって叶えようとしている。

### 4.3. G校が保持する求心性

こうしたキベラ地域における生活背景を受け、教員が持つ教職に対する動機づけは、キベラの子どもたちを取り巻く社会的背景に結びついていることが多い。Cが「質の高い教育を10人の子どもに提供できれば、10の家庭を変えることができる」、「教育がなければ、彼ら(子どもたち)は乗り越えていくことができない。彼らの母親は、ただそこで死んでいくだけ。教育があれば、母親も他の場所に行くことができる」と語るのと同様に、他の教員も子どもに対して、コミュニティや家族にとっての変化の主体となってほしいと語る(教員L、U)。そして、そのロールモデルになるために、教員として働いているという者もいる(教員E、O、ソーシャルワーカーK)。実際に、キベラで生まれ育った教員Lは、経営者Cに関して、すでに「彼(C)はこのコミュニティのロールモデルとなっている」という。

その一方で、前出のとおり教員Oは、生徒には「キベラから出て行ってほしい」と話した。彼女は、多様な悪影響が潜在しているキベラは子どもにとって安全な場所ではなく、「学校でならなんでもしてあげられる。でも(子どもが)外に出たら何もできない」と語る。いつか子どもたちがキベラを去って安定した職に就けるように、教員という職を通して働きかけているのだという。Cは、そうした教員たちに関して、「彼ら(教員ら)は、(今の子どもと教員自身の子どもの時代とを)比べている。彼らは(子ども時代を)覚えている。(だから)より高み(に子どもが行くことを)を目指している」、「同じことが、自分の家族に起こってほしいと思うだろうか。(同様に生徒たちにも、)1日にたった1度しか食事をとれないようなことが(起こってほしくないと思っている)」と話した。子どもの将来展望に差異はあっても、どの教員の言葉にも、同一のコミュニティに居住する子どもたちへの共感と連帯感が根底にある。

そうした配慮は、この学校において、教員から子どもへ向けられるものだけではない。保護者Rは、「病気になって(働けなくなった)とき、Cは私を学校に呼び出し、私の話を聞いて、2,000KSh(約22USD)をくれて助けてくれた。彼には日々のパンはあっても、決してたくさん稼いでいるわけではない(のに)」と自身の経験を語っ

た。実際に、CにとってG校で得られる給与は十分ではなく、学校での勤務を終えた後、午後4時から9時まで、同じくキベラ地域内に構える小さな店で卵（10KSh（約0.1USD）／個）を売り、生計を補っている。

教員Bもまた、体調を崩した際、「(G校の同僚たちが) 家に来て水をくれたり、みんな助けてくれた。他の学校では、私が休んでも誰も気にかけなかった」と、他校での経験と比較しながら言及した。さらに、他の教員に教員Bの話題を持ちかけると、「彼女、大変だったんだよ。3か月も病気だったんだ。今は元気になって本当によかった」（教員V）という反応が返ってきた。また、教員Oは、「ここでは誰も私を監視しないし、自分の仕事ができる。十分な資源はないけど、みんな努力している」という。学校は、生活コミュニティとは異なる、教育を目的とした機能的なコミュニティである。そのなかでG校の関係者は自身と他者との役割を理解し、それを遂行している各人を認め合っている。そのうえで、監視とは異なる配慮と扶助の、相互的な関係が成り立っているのである。

## 5. 考察

### 5.1. 学校関係者の生活背景にもとづくG校に対する需要

キベラに住む多くの親が、子どもに中等学校以上の学歴を望んでいる（大場2014）。しかし公立校では制服や教材等の経費の支払いを求められ、できなければ追い返される。G校のような低学費私立校には、コミュニティとの地理的近接性もあることから子どもが通いやすく、また生活背景に密着した柔軟な運営が行われている。そのため、キベラに住む人びとが自身の考えにもとづいて実際に選択することのできる学校として、家庭の生活戦略を支える重要な役割を果たしている。

キベラに住む人びとが学校を求める背景として、現状に対する不満がある。多くの教員が今あるキベラというコミュニティに愛着を感じているが、現在の生活環境に満足していると答える者はいなかった。彼らはキベラという場に心理的に束縛されながら、今あるキベラの変革、もしくは子どものキベラからの送出国により、従来の「キベラ」からの脱却を、学校をとおして行おうとしている。子どもと保護者は就学の先にあるより高い学歴、また教員は職務経験の獲得と公立校への就労を目指している。彼らの目的はG校に留まらず、よりよい家族および個人の生活と人生、そしてよりよいコミュニティへと、G校での就学と就労をとおして発展していく。彼らの変化に対する意志を支え、鼓舞するものとして、G校は機能している。G校をとおして見えてくる変化という目的のもと、彼らは連帯している。G校にみられる関係者間の連帯は、十分な環境が整っていないなかでも工夫して行われるそれぞれの自立した働きと、それに対する双方向の信頼に支えられている。

この連帯のもとで、G校において扶助を得ることができるのは、直接の教育の受益者である子どもだけではない。子どもの教育を目的とする場でありながら、それを目的として集い合う保護者や教員を含む関係者すべてが、その相互扶助のネットワークの対象となる環境が整っている。キベラの生活コミュニティでは、女性や子どもにも自立的な役割が求められる。そのような状況下で、G校は、自立的であり

ながらも厳しい生活のなかで助けを必要とする子ども、教員、保護者の拠り所となっている。G校の生徒、その保護者、そして教職員らは、資金を含む物理的な援助だけでなく、他者から自身への関心と留意、そして緊急時には手を差し伸べてもらえるという恒常的な安心感を獲得することができる。

## 5.2. G校にみる低学費私立校が地域において果たす役割

学費が無償化された社会であっても、貧しい家庭出身の生徒が数多く低学費私立校を利用しており、その割合は経年的に増加している。それは彼らがすすんでそれを選んでいるのではなく、彼らが国家システムに包摂されていないためであるといわれてきた (Oketch & Ngware 2010, p.608)。たしかに、保護者Rも、公立校と低学費私立校どちらに子どもを通わせたいかと直截に尋ねると、「お金があれば公立校に行かせたい」と答える。無償化されているはずの公立校に、学費が払えないために子どもを通わせられていないと彼女は認識している。すなわち、現状として、低学費私立校という形でなければ満たされない需要が存在する。

たとえば、学費の支払い方法について、低学費私立校が、締め日に一括払いではなく、分割払いや支払猶予などの措置をとっていることは多くの報告において認識されている。その背景をG校の事例からみると、これは経営者や教員と保護者との間で、直接の交渉が行われ、その結果として講じられている対策である。同じコミュニティに暮らし、互いの生活を知り、Cの言う「共感と忍耐」があるからこそ成立する交渉のもと、こうした対策の必要性を互いに理解し、実施することができている。

果たして、公教育制度に低学費私立校が取り込まれた場合、同様の関係は経営者と保護者の間に存続するのだろうか。G校には、この学費の支払い方法のような可視化しやすく恒常的な利点以外にも、目に見えにくい機能がある。前項で論じたように、G校にみられる相互扶助のネットワーク、そしてそこから得られる安心感は、共通のコミュニティに根ざした人びとの意志と働きが集約される学校であるからこそ、存在しうるものであった。

低学費私立校を単に公の制度のなかに包摂していくだけでは、G校が関係者間の連帯のなかで築いてきたこうした機能を社会全体に取り込んでいくことは困難である。無認可の私立校に通う生徒であってもKCPEを受験することができ、認可を受けた学校と同等の修了資格を獲得することができるという点において、他国の教育システムに比べると、ケニアのものは柔軟性が高いといえる。ケニアにおいて低学費私立校が公教育の不足点を補っていることは、「国家による失敗」と容易に言い表せるものではない。ただ、最も困難な状況にある人びとに社会の教育制度が辿り着くためには、地域コミュニティのなかで繋がり合い、変化に向けた意志を持った人びとによる既存のはたらきを看過するべきではない。現在、公教育システムひいては社会の全体構造がはらむ矛盾を、貧困層にある人びとが負担し、その変革にむけて自ずから行動を起こしている。その努力と負担を不可視のままにしておいては、現在の歪んだ社会構造が改善されることは難しい。

## おわりに

G校の経営者、教員、保護者は、G校に対する形容として、共感 (sympathy)、協働 (cooperative)、親しみ (friendly)、一体感 (unity)、理解 (understandable) 等、連帯を表す言葉を多く使用した。経営者、教員、保護者を含む学校関係者には、学校活動とコミュニティとのつながりを強く認識している者が多い。そこには、彼らがキベラの生活者であり、困難な社会背景を共有しているという意識がある。このコミュニティのなかで学校は、教員および保護者から、変革の基盤としての役割を期待されている。そこででの教育活動の直接的な受益者である子どもは、そこから生み出される変革の主体とみなされている。

本研究は、どの関係省庁にも正式な登録を行っておらず、統計に表出することのないキベラ地域の低学費私立校の実態を、キベラ的生活者が運営し参画するG校の事例から、詳細に明らかにした。とくに、低学費私立校の議論において焦点を当てられることの多い教育の質や独自の運営方法について、その背景にある学校関係者の意志や行動を読み解こうとした点に意義がある。ただし、本研究の成果は、キベラ地域のなかでも比較的治安が安定している極めて限定的な範囲において、約4週間という短期間でのみ実施された調査にもとづくものである。そのため、本研究の結果がキベラ全体の状況に対して代表性があるとは言い難い。また、同じコミュニティ内発型の無認可低学費私立校であっても、すべての学校がG校のように求心性が高く、教員や保護者からの信頼を得られているわけではないことにも留意しておかなければならない。

こうした本研究の限界性を踏まえ、今後は、キベラ地域において無認可の状態で開催される他の低学費私立校との比較をとおして、G校に独自にみられる機能の特異性と、共通にみられる低学費私立校の特徴を明らかにする必要がある。また、G校のように無認可のまま運営される初等学校については、中等学校やその他の進学機会の低さが指摘されている (Ohba 2013)。こうした学校の卒業生の動向を明らかにすることで、低学費私立校における就学の展望をコミュニティおよび社会全体との関係において明らかにし、家庭とコミュニティ、そしてキベラとケニア社会の結節点としての学校の意義を、問いなおしていきたい。

## 謝辞

本研究はJSPS 科研費26257112の助成を受けて実施した調査にもとづくものである。澤村信英教授 (大阪大学) には、本研究の全工程において丁寧な指導を受けた。また、現地調査では、澤村信英先生はじめ川口純先生 (筑波大学)、深尾幸市先生 (大阪青山大学)、小川未空氏 (大阪大学大学院博士前期課程) に高配をいただいた。本稿の執筆にあたっては、大場麻代先生 (大阪大学) と川口純先生から懇切な教示を得た。さらに、G校の教員、保護者、生徒をはじめキベラ地域の方々による理解と協力なくして、本研究は遂行できなかつた。ここに記して深謝の意を示したい。

## 参考文献

- 伊藤瑞規 (2012) 「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」『アフリカ教育研究』3号、41-44頁。
- 井本佐保里・大月敏雄 (2014) 「ナイロビスラムにおけるノンフォーマルスクールの空間生成プロセスに関する研究—地域社会との関係に着目して—」『日本建築学会計画系論文集』79巻695号、49-58頁。
- 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。
- 大場麻代 (2014) 「スラムに暮らす小学校修了者の教育継続—世帯背景の視点を中心として」澤村信英編著『アフリカの生活世界と学校教育』明石書店、147-165頁。
- 小原優貴 (2014) 『インドの無認可学校研究—公教育を支える「影の制度」—』東信堂。
- 日下部達哉 (2014) 「インド タルミナードゥ州におけるインクルーシブ教育の事例研究」『国際教育協力論集』17巻1号、31-44頁。
- 澤村信英 (2012a) 「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—」『アフリカ教育研究』3号、52-55頁。
- 澤村信英 (2012b) 「ケニアにおいて学校教育の機会を得ることの意味—く教育ライフストーリー—」の分析から—」『国際教育協力論集』15巻1号、153-162頁。
- 澤村信英・山本香・川口純 (2015) 「ケニア・ナイロビのスラムにおける無認可私立校の役割—自立的な学校経営を支える関係者の連帯—」『国際開発学会第26回全国大会報告論文集』306-309頁。
- 十田麻衣・澤村信英 (2013) 「ケニアの小学校における友人関係形成の役割：社会・文化的な背景から読み解く」『国際開発研究』22巻1号、23-38頁。
- Dixon, P., J. Tooley & I. Schagen (2013) The Relative Quality of Private and Public Schools for Low-income Families Living in Slums of Nairobi, Kenya. In Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating equity or mitigating disadvantage?* Oxford: Symposium Books Ltd, pp.83-104.
- Hungi, N. & F.W. Thuku (2010) Differences in pupil achievement in Kenya: Implications for policy and practice. *International Journal of Educational Development*, 30, 33-43.
- Kathuri, J. & J. Juma (2007) *Slum Education: Making low income schools relevant*. Nairobi: The Inter Region Economic Network (IREN).
- Map Kibera Trust (2015) Kibera Schools Map. [<http://openschoolskenya.org>] (2016年1月16日最終アクセス)
- Ohba, A. (2013) Do low-cost private school leavers in the informal settlement have a good chance of admission to a government secondary school? A study from Kibera in Kenya. *Compare*, 43(6), 763-781.
- Oketch, M., M. Mutisya, M. Ngware & A.C. Ezech (2010) Why are there proportionately more poor pupils enrolled in non-state schools in urban Kenya in spite of FPE policy? *International Journal of Educational Development*, 30, 23-32.
- Oketch, M. & M. Ngware (2010) Free primary education still excludes the poorest of the poor in urban



- Kenya. *Development in Practice*, 20(4-5), 603-610.
- Oketch, M., M. Mustiya & J. Sagwe (2012) Do poverty dynamics explain the shift to an informal private schooling system in the wake of free public primary education in Nairobi slums? *London Review of Education*, 10(1), 3-17.
- Onsomu, E. N., J. M. Mungai, D. Oulai, J. Sankale & J. Mujidi (2004) *Community schools in Kenya: Case study on community participation in funding and managing schools*. Paris: UNESCO-IIEP.
- Onyango, P. & A. Tostensen (2015) *The Situation of Youth and Children in Kibera*. Bergen: Chr. Michelsen Institute (CMI).
- Srivastava, P. (2013) Low-fee Private Schooling: Issues and evidence. In Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating equity or mitigating disadvantage?* Oxford: Symposium Books Ltd, pp.7-36.
- Stern, J. M. B. & S. P. Heyneman (2013) Low-fee Private Schooling: The case of Kenya. In Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating equity or mitigating disadvantage?* Oxford: Symposium Books Ltd, pp.105-128.
- Tooley, J. & P. Dixon (2005) *Private Education is Good for the Poor: A study of private schools serving the poor in low-income countries*. Washington: CATO Institute.
- Tooley, J., P. Dixon & S.V. Gomathi (2007) Private schools and the millennium development goal of universal primary education: A census and Comparative survey in Hyderabad, India. *Oxford Review of Education*, 33(5), 539-560.
- Tooley, J., P. Dixon & J. Stanfield (2008) Impact of Free Primary Education in Kenya: A case study of private schools in Kibera. *Educational Management Administration Leadership*, 36(4), 449-469.
- UNESCO (2008) *2009 Education for All Global Monitoring Report*. Overcoming Inequality: Why governance matters. Paris/Oxford: UNESCO-IIEP and Oxford University Press.

## ケニア・ナイロビのスラムにおける無認可私立校の運営実態 — 自立的な学校経営を支える関係者の連帯 —

澤村信英

(大阪大学大学院人間科学研究科)

### 1. 無認可私立校の存在

ケニアの初等教育純就学率には、人口保健調査 (Demographic and Health Survey: DHS) の家計調査 (標本) によるデータと学校調査 (全数) に基づく教育省統計 (Educational Management Information System: EMIS) の間で、大きな不一致がある (表1)。例えば、最新のDHSデータ (2008/09年) を同年のEMISデータ (2008年) と比較すると、ケニア全国の平均はそれぞれ78.8% (男77.6%、女80.0%) と92.6% (男94.6%、女90.5%) である。明らかにEMISデータの方が高い値を示している。基本的には、全数調査の場合、母数となる年齢別人口統計の信頼度の問題がある。さらに、地域別に比較すると、全8地域のうち、5地域ではEMISデータがDHSデータを上回っているが、EMISデータがDHSよりも大きく下回っているのがナイロビ地域とノースイースタン地域である。特にナイロビに着目すると、DHSデータは91.1%であり、全国8地域の中で最も高いが、EMISデータではわずか60.8%に留まっており、ノースイースタン地域 (ソマリア国境に近く人口密度の低い、自然環境の厳しい乾燥地) に次いで低い。

このナイロビの数値は、学齢期児童の4割が就学していないことを表わしている。最新のEMISデータ (2014年) においても、同数値は77.8% (男77.7%、女77.9%) と増加しているものの、全国平均の88.2% (男90.0%、女86.4%) より依然低いレベルにある (Ministry of Education, Science and Technology 2015, p.41)。このような著しい統計の差が生じる主な理由は、ナイロビにおいては、教育省に正式に登録されていない無認可の私立校に就学する子どもが非常に多いためである。すなわち、無認可校においても、公立校と同様に政府のカリキュラムに沿った教科書を使用して学習しているにもかかわらず、就学者として数えられていないのである。

こうした低学費の私立校は、インド、ガーナ、ナイジェリアなど多くの発展途上国にあり、数多くの先行研究が存在する (例えば、Tooley & Dixon 2005; Srivastava ed. 2013)。一連の研究で明らかになったことは、これらの学校は初等教育の普遍化を達成するために重要な役割を果たしているというより、学業成績が公立校に比べても良好で、質の悪い教育を貧困層に対して提供しているわけではないことである。すなわち、貧困層の教育機会をこれらの無認可私立校が提供し、公教育を保障し、支えているのである。

ナイロビのスラムでの研究において、低学費私立校と公立校生徒の英語、スワヒリ語、数学の成績を比較したところ、スワヒリ語と数学については、低学費私立校が上回っていることが報告されている (Dixon et al. 2013)。この事実とも関連しているが、公立校が無償化 (2003年) された後も、保護者は無認可私立校を積極的に選

択する動きがある (Oketch et al. 2012)。そして、学校選択の要素としては、各学校の学業成績 (教育の質を判断する指標として、主には8年修了時に受験する修了試験 [KCPE: Kenya Certificate of Primary Education] がよく使われる) と必要経費 (学費など) であり、政府による認可、無認可は重要なことではないことがわかっている (大場 2011)。この大場の質的な研究、およびその後の研究 (例えば、大場 2014) により、スラムの学校の状況や人々の就学に対する意識はかなり明らかになりつつあるが、大半の先行研究は低所得地域やスラム地域の学校を対象とした量的な分析である。個別の学校の事例研究がほとんど行われておらず、各学校の設立経緯や運営実態などの詳細はわからない。

表1 ケニアの地域別初等教育純就学率 (%) (EMISとDHSデータの比較)

地域	EMIS (2008)			DHS (2008/09)		
	男	女	計*	男	女	計
ナイロビ	61.8	59.7	60.8	89.8	92.1	91.1
セントラル	85.6	81.5	83.6	89.4	90.5	89.9
コースト	85.7	79.2	82.5	69.4	73.1	71.4
イースタン	98.9	97.9	98.4	80.3	84.7	82.5
ニャンザ	98.7	98.4	98.6	85.3	87.5	86.3
リフトバレー	98.9	97.2	98.1	70.5	73.2	71.9
ウェスタン	99.5	99.1	99.3	79.0	82.0	80.5
ノースイースタン	39.3	24.5	31.9	55.7	50.5	53.4
計	94.6	90.5	92.6	77.6	80.0	78.8

(注) EMISは教育省による統計、DHSは統計局の家計調査。

\*EMISデータの「計」は、出典に記載がないため、男女の中間値を便宜的に採用。

(出所) Ministry of Education (2009); KNBS and ICF Macro (2010)

## 2. キベラの学校地図と関連データ

ナイロビ市 (郡) 内の住民 (336万人) の6割がいわゆるスラム (インフォーマル・セトルメント) で暮らしているといわれている。市内には10か所のスラム地区があるが、キベラは最大の人口を有し、アフリカ全体でも最大規模の都市スラムである。その居住者は50万から80万人と推定されている (ただし2009年の国勢調査結果では17万人)。このキベラにおける学校の状況は、ナイロビ郡教育局 (ノンフォーマル教育担当官) に確認してもデータがなく、具体的な状況は把握されていないが、無認可の私立校 (ジェンダー・子ども・社会開発省に登録されているケースは多い) が多数存在し、公立校に比しても教育の質が高いことは、教育省においてもある程度認識されている。

そのような具体的な数値がない状況であったが、NGOであるマップ・キベラ・トラストによる2014年8月から2015年4月までの調査結果 (Map Kibera Trust 2015) により、

その全貌が明らかになった。この調査は、ビルゲーツ財団より資金を得て実施され、ウェブ上でデータが公表されており（2015年8月頃より）、誰でも自由に使用することができる。この調査結果によれば、キベラ（エステートと呼ばれる区画整理された私有地を含む）には、公立校を含め、328の学校（就学前、初等、中等、職業教育を含む、81%が無認可）があり、53,000人以上が就学している。各学校の位置がわかる地図と学校の生徒数、教員数などのデータベースがセットになっている。

このキベラ学校地図と関連データは、この上なく貴重なものであるが、データを精査していくと、教育研究に使用するには制約があることもわかる。まず、プレスクール（就学前の保育園、幼稚園）と初等学校が同じ組織で運営されていることは普通であるが、生徒数および教員数がどちらを担当しているかの区別がない。例えば、プレスクールの数は144校、初等学校は147校となっており、そのうち49校は両方に地図上で現れているものの、データベースの中では区別されていない場合がほとんどである。実際のところは、初等学校の多くにはプレスクールが併設されている。特に公立初等学校11校のすべてにプレスクールは併設されているが、それが地図上のプレスクールの数に含まれていないことに加え、これら公立校の生徒数および教員数にはプレスクールの人数が内数として入っている。また、今回調査した3校（後述）のうち1校は、その存在を認識されておらず、もう1校は生徒数と教員数が実態の半数以下になっているなど、学校数などにおいて実態よりも過小評価されている可能性がある。

データベース上でプレスクールあるいは初等学校として登録されているか否かは統一されていないが、これら11校の初等学校にはすべてプレスクールのクラスがあるためか、プレスクールとして分類されている。逆に言えば、初等学校として分類されているほとんどすべては、私立の無認可校である。また、公立校と同様に、初等学校として登録されている私立校の多くにも、プレスクールは存在する。つまり、データ上の制約はあるものの、公立校と私立校（無認可が大半）の全体的な特徴は、教育段階別の厳密な比較は難しいが、各学校のデータを積算すれば、ある程度推測できる。それを比較したものが、表2である。この数値からは、プレスクールのみを運営する私立校は除外している。

公立校と私立校（スラム内の国有地にある学校は、基本的には教育省に認可されていないが、大場（2011）によれば認可されている学校もある）の違いは、この表から明らかであり、次のような特徴がある。①私立校の数は公立校の12倍以上あるが、その生徒数は10分の1以下、教員数は4分の1以下である。②教員一人あたりの生徒数は、公立校が私立校の2倍以上である。③教員の男女比は女性が優位であるが、その格差は公立校でより顕著である。④学校数では圧倒的に私立校が多いが、就学生徒数では公立校が45%を占め、大差はない。⑤就学生徒数のジェンダー格差はほとんどない。

表2 キベラ地区の公立・私立初等学校の比較

項目\学校種別	国立校	私立校
学校数	11	141
生徒数 (男女計)	13,056	15,991
男	6,418	7,831
女	6,638	8,160
1校あたりの平均生徒数	1,187	113
教員数 (男女計)	274	791
男	52	314
女	222	477
1校あたりの平均教員数	24.9	5.6
教員1人あたり生徒数	47.7	20.2

(出所) Kibera Map Trust (2015) のデータベースを使って算出。

### 3. 研究の目的と方法

本研究の目的は、スラムにおける初等教育段階の無認可私立校の運営実態とその特質を明らかにし、自立的な運営を可能にしている背景とその理由について、当事者の視点から分析することである。調査対象とするキベラは、いわゆるスラム地区と区画整理されているエステート地区に分かれる。Map Kibera Trust (2015) によれば、このキベラ全体にはプレスクール144校、初等学校147校、中等学校31校、職業学校13校があり、生徒数は54,840人、このうち公立校（政府校）に通っている子どもは27%であることが報告されている。

本研究の対象であるスラム地区に開設されている初等学校の数は、著者の選別によれば、92校である。そのような学校のうち、スラムの生活者が自ら設立し、自主的に運営している3校を対象として事例研究を行った。各校の生徒、教員数等は、表3の

表3 調査対象校の生徒、教職員数等

(2015年9月現在)

学校名 (設立年)	就学前 (男/女)	初等 (男/女)	教員 (男/女)	授業料 (月)	教員給与 (月)
G校 (2009年)	125人 (67/58)	216人 (106/110)	14人 (5/9)	500 シリング	6000 シリング
K校 (2007年)	85人 (38/47)	100人 (46/54)	9人 (2/7)	400 シリング	3000 シリング
S校 (2006年)	134人 (73/61)	353人 (167/186)	13人 (4/9)	500 シリング	6000 シリング

(注) 1米ドル=約100ケニア・シリング。「就学前」はプレスクールのこと。

とおりである。調査の方法は、学校経営者を中心とする教員および保護者に対する半構造化インタビューである。未だ運営実態に不明な点が多く、文書による資料もほとんど存在しないため、まず関係者のインタビューデータを集積することに注力した。さらに、先行して調査を行ってきたG校については、4～7年生を対象に、K校については6年生を対象に（いずれも各校の最高学年を含む）、質問紙調査を併せて実施した。現地調査は2015年2月と9月に、それぞれ約2週間ずつ行った。ただし、調査の中心はG校およびK校であり、S校については2月には訪問していない。したがって、調査結果の量および質については、3校間でかなりばらつきがある。

## 4. 調査結果

### 4.1. G校

設立の経緯：現経営者(Manager)が個人として、2009年にストリート・チルドレン(主に金属やプラスチック類のごみを収集し、現金を得ている)など、厳しい状況にある子ども30人(男5人、女25人)を受け入れたのが、本校の始まりである。2011年には生徒数は182人(就学前クラスの3歳から2年生まで)に増えている。教室としては、子どもの数により、作業小屋や少し広めのホールを間借りしていた。現在の土地に2012年に引っ越せたのは、米国人篤志家(28～29歳の男性)の支援を得て校舎1棟(6教室とキッチン、総工費280万シリング、約31,000米ドル)を建設できたからである。トイレは、人糞を有機肥料として活用促進するものであり、専門のNGOが建設している(しかし、生徒の評価は驚くほど悪い)。

2013年の時点では、4年生までを受入れ、生徒数は248人である。その後も、学年進行により高学年の生徒を受け入れるようになり、2014年には最初の校舎から50メートルほど離れた場所に2棟目(4教室と職員室・校長室・倉庫、総工費170万シリング、約19,000米ドル)が建設された。土地代は50万シリング(約5,500米ドル)で「購入」という(本来、土地の所有権は政府にあるので売買できるものではない)。この支援者の男性とは、2011年に偶然子どもとスポーツをしていたグラウンドで出会ったという。

2015年には7年生まで341人(プレスクール含む)が学んでいる。現在、初等クラスに7年生まで216人(男106人、女110人)、就学前クラスには125人(男67人、女58人)が就学している(表4)。さらに、2015年には本経営者がツアーガイドをして知り合ったドイツ人学生をキベラに案内したことが縁となり、1棟目の前庭に排水溝(総工費18万シリング、約2,000米ドル)を作り、水はけを良くして利便性を高めた。興味深いことは、いずれの場合も、NGOなどによる組織的な支援ではなく、個人同士がつながり合い、支援を受けることになったことである。

財政収支：生徒から月々500シリングの授業料を徴収し、主に教員等の給与と給食代に充当している。しかし、この納付率は低く、約350人の生徒のうち、全額を払う者は100人程度で、約80人はまったく支払わないという。仮にその他の生徒の支払額を250シリングとすると、全収入は約9万シリングになる。それに加え、校舎建設を

支援した米国人が毎月約6万シリング（約600米ドル）を教員給与の一部として送金してくれるとのことで、総収入は約15万シリングになる。支出は、教員13人（男4人、女9人）に加え、ソーシャルワーカー、看護師、調理人などを5人雇用しており、18人に月額6,000シリング、全員で108,000シリングである。さらに、給食代が毎月約5万シリング必要となり、ほぼ収支のバランスが取れている。

この給食代は、理想的な最高額を想定しており、経営者の感覚としては、人件費に6割、給食費に4割を支出しているとのことであった。したがって、収入はもっと少ないと考えるのが適当であろう。授業料収入が少なくなれば、給食代を節約するなど、教員給与を優先して支払いながら、食料等については、残った現金の中から優先順位を付けて購入しているという。朝食はポリッジ（水にメイズ粉等と砂糖を入れて加熱し、粥状にしたもの）、昼食はウガリ（熱湯にメイズ粉を加えて練り上げたもの）、または白飯に野菜炒め（スクマと呼ばれる苦みのある黄緑色野菜かキャベツ）と煮豆である。給食を提供するために必要な物は、炭、メイズ粉、米、砂糖、豆、食用油、塩、タマネギなどである。

**経営者：**本校の設立には、経営者兼教員である人物が重要な役割を果たしている。彼は33歳（1982年生まれ）であり、初等学校4年までキベラの学校にいたが、祖母の住むウェスタン地域に引っ越し、中等学校を2002年に卒業している。就学を継続するため授業の始まる前、授業料を工面するため早朝5時から畑仕事を手伝っていたという。2004年からナイロビの警備会社で夜間働きながら、コミュニティ開発の専門学校に2年間通い、2006年に卒業している。印刷会社でも働いたが、2008年からコミュニティ組織に参加し、そこでの活動に専念することになる。このようなキャリアを積みながら、2009年に自ら学校を設立し、運営することになるが、外部からの支援が当初あったわけではない。就学機会のない子どもを目前にして、コミュニティのために働きたいという思いからこの学校を始めている。

**教員：**13人（男4人、女9人）の教員のうち（経営者ともう1人を除けば、20歳代がほとんど）、初等教員養成校を卒業していないのは3人だけであり、その3人についても40歳代の女性教員1人を除けば、教員養成校などへの進学を目指している。この女性教員は本校設立時から勤めている。経営者が最も信頼する人物であり、会計を担当している。それ以外の教員は、2013年以降に雇用されている。教員資格を有していても卒業後すぐに政府雇用になれないため、それまでの間、教員経験を積むために勤務しているという側面もある。2015年2月の調査時に勤務していた教員のうち、9月の時点で離任していたのは2人（男性と女性）だけである。この男性は事務職の仕事を見つけたとのことであったが、後任の教員もすぐに見つかっている。一方の女性は、もともとボランティア教師として勤務しており、予定どおりカレッジに進学したとのことであった。

**生徒：**集団としての特性を知るため、4～7年生（計101人）に対して、通学距離や住環境、キベラや学校で好きなこと、嫌いなことなどについて、質問紙を使って自記式で尋ねた。年齢は、学齢期どおりか、あるいは1～2年過ぎている程度である。キベラで住みはじめた時期はさまざま、キベラで生まれた者もいるし、1年から数

年前に引っ越してきたという者もいる。多くの生徒は、両親ときょうだいなどと生活し（約半数の55人が両親と生活しているが、ひとり親、きょうだい、親戚と生活している家庭が残りの半数）、1軒の家（1間をカーテン等で仕切っている）に7～8人で暮らしている場合も少なくない。キベラの嫌いな点は、排水などの住環境の問題を挙げる生徒がほとんどで、それに加え、けんかや窃盗、生活様式（家のつくり）というものもあった。一方、好きな点は、さまざまである。学校や病院、教会が近くにある、人びとが助け合っている、店が多く経済活動が活発、電気がある（9割程度家庭にある）、水道がある、学校があり勉強やスポーツができる、といったもので、スラムに住むことの利便性が挙げられている。

7年生全員には、インタビュー調査も行った。対象は19人（男8人、女11人）であるが、4～6人の男女別々のグループを4つ作り、話を聞いた。通学時間に20～30分かかっている生徒が多いが（通学途中にはたくさんの学校の前を通過している）、本校に通っている理由は、教育の質（成績、教員、建物など）が良いことに加え、ここで働く教職員のきょうだいや親戚など、血縁関係があるケースも多い。特筆すべきことは、ほぼ全員が本校の教員の質の高さ（毎日来て、しっかり教えてくれる）を誇りに思い、勉強することを楽しんでいることである。例えば、50分かけて通学してくる女子は、自宅の目の前にも学校はあるが、成績が良いことを耳にして、母親が本校を選んだという。男子4人のグループでは、4人全員が留年経験者で、そのうち1人は、6年と7年の2回、6年生で留年しているのが3人であった。

キベラの悪い点としては、排水など環境が悪く、不衛生なことで意見が一致しているが、その他に男の服装（女は良い）や人びとの行動（アルコールで酔っ払っている）が良くない、ということであった。良い点として、経済活動が活発、学校や病院が近くにあるので便利、さらに、困っていれば他人が助けてくれる、という意見もあった。これは質問紙の結果と整合している。おもしろい点としては、平和で紛争がない、と考える生徒もいるが、その逆に、土地をめぐる争い事があること、泥棒が多い、ランチなどのけんかが嫌だ、という生徒もいた。

7年生18人のうち、1年生から本校に通っていたのはわずか2人だけであった。質問紙調査の結果によれば、5年での転入が3人、6年が6人、7年が5人である（2名不明）。近隣の公立校から転校してきた女子生徒によれば、公立校は学費が高く（著者注：授業料は無償であるが、さまざまな名目で費用負担がある）、教員はストライキを行い学習時間が十分なく、よく遅刻してくるといふ。1クラスに生徒が120人もいて、寝られるし遊べるから嫌だ、と言う者もいた。それに対して、本校は補習があり（公立校では近年禁止された）、実験もできるという。生徒同士で学校にいる間に復習をしたり、欠席した友人とも一緒に教え合い協力して勉強しているという。授業料の督促はあるが、支払いが遅れても理解してくれる。公立校であれば、交渉の余地はなく、学校に来られなくなるとその違いを話してくれた。すべての無認可私立校が本校のような学習機会を提供できるものではないにしても、限られた資金を有効活用し、最貧困層に配慮しながらも効率的な経営を行っていることは驚くべきである。



表4 G校の学年・男女別生徒数

学年\性別	男	女	計
1年	17	16	33
2年	18	17	35
3年	19	28	47
4年	17	10	27
5年	15	16	31
6年	12	13	25
7年	8	10	18
8年	---	---	---
計	106	110	216

## 4.2. K校

設立の経緯：HIV感染者が中心となり、自ら2007年に開設した学校である。当初、現校長だけが教員となり、15人の子どもを教えていた。2009年にケニア国内の大学から支援を受け、校舎が建設された。教室家具はローカルNGO、机と椅子は自前で調達している。建物は2階建てで、柱や床は木材で、壁はトタン板で作られている。現在の生徒数は、100人（男46人、女54人）である（表5）。

財政収支：プレスクールを含めると180人程度の子どもが就学し、毎月400シリングを授業料として徴収している。そのうち約半数は支払うが、40人は払えるだけの額を支払い、50人程度は全く払わないという。これを概算すると（40人は200シリングを支払うと仮定）、月々の授業料収入は44,000シリング程度となる。本校の場合、教員の人件費は、毎月3,000シリングであり、教員は9人いるため、27,000シリングが必要となる。これに加え、調理人と清掃員にそれぞれ2,000シリングが支払われる。この中から朝と昼の給食を準備することになるが、月々、米8,000シリング、炭2,000シリング、水600シリングが必要になるという。残りの資金で副食等を購入することになるが、ほとんど余剰金はなく、自転車操業の状態である。

教員：校長（36歳女性）は設立の中心となった人物の配偶者である。もう一人、校長より年配のプレスクール担当の女性教員は、初等学校卒で中等教育を受けていないが、校長と共に学校運営に関わる中心的人物である。2011年から働いており、最も長く勤めている。本校の給与は他の2校の半額であり、その少なさから校長は「手当」と呼んでいた。教員全てが中等学校卒業だけで教員資格は有していない。2015年2月の時点では、9人の全教員が女性であったが、3名が辞職したため、9月の時点で新たに3人（うち2人が男性）を採用していた。ただ、9名のうち2人が出産休暇のため、教員7人でプレスクール3クラスを含めた9クラスを担当している。30歳未満の教員は4人いるが、いずれも教員養成校への進学を具体的に計画している。在職中の7名の教員の中でキベラ生まれは2人で、その他はルオヤルヒヤの人びとが住むニ

ヤンザやウェスタン地域の出身である。

生徒：6年生8人（男3人、女5人）に対して質問紙により調査するとともに、同時に簡単なインタビューも行った。7人はルオ人で、1人だけがカンバ人である。6人はキベラで生まれている。通学時間は10～40分で、かなり遠方より通う生徒もいる。家庭に電気がないのは3人であるので、G校に比べるとその割合は高い。また、生徒の服装や学校の施設、授業料の金額などから判断して、G校に比較するとより貧困度の高い子どもが本校に通っていると考えられる。世帯は、両親と暮らしている者が4人、母親が3人、親戚が1人となっている。キベラの好きな点は、学校や勉強、スポーツ、両親やきょうだいと住めることと記述がある一方、嫌いな点は、薬物乱用、窃盗などを指摘する男子が多い。自分が住んでいる場所には有名なミュージシャンなども来るので好きだ、と言う生徒もいる。一方で、女子はスラムであること自体やトタン板の家、暴力、汚水など、キベラでの生活自体に否定的な見方をする傾向にある。

自由記述では授業料の支払いに関するものが多い（8人中6人）。その内容はほぼ一定しており、相互に影響を与えていることも考えられるが、滞納が続き、校長から金を持ってくるよう言われるが、学校から追い出されることがないから、この学校が好きだというものである。先のG校で生徒に不評だったのはトイレであるが、本校では昼食に出されるプレーン・ライス（副食がない白飯だけ）である。滞納する生徒が多いので十分な内容の給食が提供できないわけであるが、それとこれとは話が違うということなのだろう。

表5 K校の学年・男女別生徒数

学年\性別	男	女	計
1年	9	16	25
2年	13	12	25
3年	5	8	13
4年	8	7	15
5年	7	6	13
6年	4	5	9
7年	---	---	---
8年	---	---	---
計	46	54	100

### 4.3. S校

設立の経緯：本校の経営者は、イースタン地域の中等学校を1996年に卒業し、1997年に叔母を頼ってキベラに移り住んでいる。キベラ内のプレスクールと初等学校で教員の経験をしたのち、2006年に教会2ヵ所の広間を借りて3人の子どもを教え始めたことが本校の起源である。2008年に現在の場所に引越し、本格的に学校経営

を始めた。学校名は、初等学校の教員だった父親の名前に由来している。土地は保護者から安価で譲り受けたとのことである（400平方メートル程度の土地で8万シリング（当時で約1,100ドル）である）。このような価格で土地を「購入」できることが、学校の設立を促進している面もあるだろう。校舎は中古のトタン板や木材を購入して作ったという。近隣に学校もあり、生徒を集めるのが困難ではないかと質問したところ、卒業生の試験（KCPE）の成績が良ければ、宣伝しなくても入学希望者は次々に来るという。KCPE得点（2013年）は、16人の受験者中の平均点は273点（500点満点）、最高点は345点、最低点は201点である（一般にケニア全体の平均点は250点程度）。得点にかなりのばらつきはあるが、この受験者数で300点を超える者が6人もいるのは、成績上位の学校である。生徒数は353人（男167人、女186人）、教員は各学年を1人が担当し、プレスクール（3クラス／学年）含め、11人（男3人、女8人）である（表6）。

財政収支：プレスクールを含めて487人の生徒がいる。授業料は500シリング／月である。ただし、先の2校と同様に、全く支払えない生徒も受け入れている。本校の場合、全額支払うのは250人程度で、遺児も多いため100人ほどは全く支払わない。教員給与は月額6,000シリングが基本で、経験年数が少ないと5,000シリングの場合もある。授業料として毎月15万シリング程度が収入となり、教員給与が7万シリング程度であることから、これぐらいの生徒規模であれば、仮に生徒の2～3割が支払わないとしても、十分にビジネスとして経営できる計算になる。給食代は朝と昼に、それぞれ20シリングをその都度徴収するという。

教員：経営者（38歳、女性）は、キベラの多くの住民であるウェスタン地域ではなく、イースタン地域出身のカンバ人である。他の2校に比べると、ビジネスとして学校を経営していることがわかる。しかし、子どもの安全を心配するのは同じであり、夕方まで学校で勉強させ、保護者が帰宅する頃まで下校させないなどの配慮をしている。初等クラスには8人（男3人、女5人）の教員が雇用され、各学年を担当している。そのうち2人は教員養成校を卒業した有資格教員であるが、その他は中等学校卒業である。全員が20歳代であり、勤務を始めた年は、2013年が3人、2014年が2人、2015

表6 S校の学年・男女別生徒数

学年\性別	男	女	計
1年	22	34	56
2年	26	24	50
3年	27	28	55
4年	26	18	44
5年	27	25	52
6年	13	20	33
7年	13	22	35
8年	13	15	28
計	167	186	353

年が2人であり、1人だけが2010年から勤務しており、校長職を任されている。この校長はナイロビ大学にパートタイム学生として2014年から通っている。

生徒：8年生28人に教室で確認したところ、24人がルオ人であった。キベラの嫌いな点は、ゴミや悪臭といった環境で全生徒が一致していた。一方、良い点としては、教師や学習システムがしっかりしていることで、朝5時半に登校して受験勉強をしているという。

## 5. 考察—無認可私立校の特質—

### (1) 個人の意志からはじまる学校の設立

研究対象の3校に共通することは、教育の重要性と必要性を認識し、個人（現経営者）の意志で学習の場を提供し、自らが教員となり指導を始めたことである。例えば、G校はストリート・チルドレンや不就学の子どもを30人集めて教えたことが始まりである。スラムに暮らす中等学校やカレッジの卒業生が主体的に行動し、既存施設の一部を間借りして、ごく小規模な子ども（数名から数十人程度）を集めて始まった学習の場が現在の学校へと発展している。G校およびK校には、外部からの支援が一時的にあり、それを契機としてG校は毎月、教員給与の一部の支援を継続的に受け続けている。しかし、それは学校の発展を加速させてはいるが、開設を主導したのはあくまで当事者である。それに対して、S校は一度も外部からの支援を得ていない。逆にS校の場合、スラムであるために、土地の「購入」やトタン板、材木など中古の建材が安価で入手可能となり、行政側との手続きも不要であったことが幸いしている。いずれの学校も初等教育無償化導入（2003年）の数年後、ごく小規模な学習スペースとして開設され、それからさらに数年後に学校として経営できる人数の生徒と施設を確保（2校については、外部からの支援により）している。また、無認可校がゆえに、自由な個人の考え方に基づいた効率的な学校運営が可能となっている。

### (2) 最貧困家庭に配慮した学校運営

各学校は授業料収入に依存した財務運営を行っているが、全生徒から一律に徴収できるわけではない。興味深いことに、いずれの学校も授業料全額を納入する保護者は、全体の4～5割で、2～3割が全く払わず、残りの2～4割はその時々で可能な額を支払うという。この割合は3校共に、不思議なほど類似している。遺児や経済的に困窮する家庭も多く、支払うよう保護者に度々督促は行われるが、未払いにより子どもを追い返すことはいずれの学校も決してしないと声明しており、このことは生徒からの聞き取りでも裏付けられている。すなわち、比較的恵まれている貧困層の人びとが最貧困層の子どもの就学機会を保障しているとも理解できる。さらに、S校の場合、生徒間での差別を抑止するため、未払いの生徒が特定できないよう、教員にも意図的に秘密にしているという（経営者と会計担当者だけが知っている）。収入は保護者からの授業料収入が基本であり、この支払い状況が一定しないため、計画を立てたうえでの予算執行は現実的にできない。そういう中で、教員給与は最優

先で支払うが、給食はその時々々の財政状況により、購入する食品の量や内容を変えるようである。そのような問題はあっても、3校共に朝と昼に給食が提供され、最貧困層にある子ども、家族にとっては、食事の心配が少しでも緩和される。

### (3) 学校が持つ結節点としての機能

学校や個々の教員は、子どもを通して家庭にまで関わりを持とうとしている。G校の経営者は、「質の高い教育を十人の子どもに提供できれば、十の家庭を変えることができる」と言う。困窮度の高い家庭には、個人的に食料を提供する教員もいる。特にG校では、全教員が経営者（教員も兼務）を尊敬、信頼しており、保護者がこの学校を選んで子どもを送る理由は、教育の質が高いという認識に加え、子どもと保護者を尊重してくれることだという。同じコミュニティに住む者として、教員には生徒（およびその保護者）の苦境に対する理解と共感がある。それとは別に、教員は子どもをサポートすることが当然の義務であるという意識もあるかもしれない。スラムで好きな点として、困っていれば誰かが助けてくれる、ということ挙げた生徒がいた。学校などの場を通して、つながり合うことにより、他者を支えるという、相互の助け合いが日常的に行われている。また、試験で生徒に好成績を取らせる（すなわち、中等学校等への進学機会を与える）という明確な共通の目標があることも、このような関係性構築が比較的容易になる一因だと思われる。

### (4) 教員の勤労意欲を高める要因

同じコミュニティに暮らす教員が持つ子どもに対する使命感は大きい。特に住居がお互いに近い学校構成員の間には、密接な関係性と信頼感が醸成されている。例えばG校においては、教員と経営者、および教員間に連帯感が存在し、それが薄給でも教員の勤労意欲が高い要因である。学校組織として、一体感があると表現し、それを誇りにも思い、そのことは教員自身が働くことの動機づけでもある。給与水準は公立校の3分の1以下であるが、職住接近で交通費もかからず、2回の給食が教員にも提供されるので、給与が安くても生活が楽だと話すS校の男性教員も複数いた。教員としてのやりがいを話す者も公立校に比べて多い。このように子どもに教えるという行為は、教員側にも便益があり、そのことが質の高い教育を提供できる理由でもあろう。教員資格を有する教員も少なくないが、大学卒業の学士号を取得しようとする者も多く、このような動きは公立校の教員と変わらない。中等教育の卒業資格しか持たない教職に関心のある20歳代の若者の一時的な受け皿にもなっており、キャリアアップの場としても機能している。カレッジ卒業直後に政府雇用の教員になれる可能性は低く、教職経験を得るために勤務する教員も多い。また、無認可であるがゆえに、教員ストライキなどの影響もなく、勤務に専念できることが誇りにもなっている。

### (5) 就学継続する理由としての社会貢献

キベラの住環境は、子どもの将来に対する考え方に影響を与えている。学校や病

院が近くにあり、困ったことがあれば他人が助けてくれるという意見がある一方、窃盗やアルコール依存など、大人の行動を嫌う生徒も多い。特徴的なことは、特に男子生徒に中等学校および大学へ進学を希望する理由を尋ねると、スラムから抜け出し、自身の生活を良くしたいというより、スラムを変えたい、そこに住む人々を支援するために働きたい、という考え方の子どもが比較的多いことである。通常の公立校では、社会的地位や高収入の職に就きたいと答える子どもが多い傾向にあることと対照的である。ただ、それとは逆に、女子生徒の意識としては、スラムから抜け出すために勉強をしていると主張する者も少なくない。一般化することは控えるべきであるが、このような考え方には、伝統的な男女間の差があるように感じられる。これからの大きな問題は、試験制度は能力主義による公平性を担保しているが、近い将来、経済的な理由で進学できない現実子どもが直面し、期待が落胆に変わる可能性が大きいことである。

## おわりに

低学費の無認可私立校の設立の経緯は、宗教系組織やNGOの働きかけも一部にはあるが、本研究の対象校に限定すれば、①スラムの生活者が自らつくる就学機会であることに特徴がある。政府による教育の提供が行き届かない地域では、人びとは自ら行動を起こし、学校をつくり、自立的な運営を行っている。そのような活動をサポートしたいという支援者が現れれば、財政的には恵まれることになるが、これは必要条件ではない。また、スラムであるからこそ、教職員や生徒が同じ地域に住み、校舎の建設等も安価にできる。ただし、重要な前提として、無認可学校の修了者にも初等教育修了試験（KCPE）の受験資格が与えられていることである。

次に、その運営面において興味深いことは、②最貧困層を支える自立的な学校運営制度が機能していることである。学校を結節点として、貧困層にある人びとがつながり合い、最貧困層の人びとを支援するセーフティネットが設定されているといってもいいかもしれない。同じキベラの住民として、他者を支えることが社会的な規範として存在しているように思える。そして、相対的に恵まれている人びとが困窮度のより高い人びとを助ける、相互扶助の考え方が共有されているのだろう。

最後に、称賛されるべきことではあるが、同時に注意しなければいけないことは、③学習意欲の背景にある得点主義と学歴社会の存在である。子どもが持つ学習意欲の背景には、公平性を担保する試験制度と競争主義がある。この学習「意欲」は、学歴病に冒されたことによる学習「熱」であり、冷まさなければいけない現象なのかもしれない。初等教育修了だけでは定職に就くことは難しく、より高いレベルの教育を求めることになる。そのためには高額のコストが必要になり、それが負担できないために進学を断念せざるを得ない状況が普通に起こる。学校に対する期待は、簡単に挫折にも変わる危険性がある。さらに、就職するためには縁故（コネ）が重要になり、学歴だけでは十分でない。

ここで提示した調査結果により、スラムの無認可私立校がどのように自立的／自律的な学校運営を行っているか、一定程度明らかにできたと思う。しかし一方で、

その分析や考察には限界がある。例えば、先行研究に具体的な学校運営や学校に関わる教員、保護者、生徒の考え方などを記述したものがほとんどないため、現段階では探索的になり、研究の焦点が絞り切れていない。貧困地域の低学費私立校に関する文献レビューが圧倒的に不足している。また、既存のキベラ地区の学校データベースにしても、未だ十分な解析ができたわけではない。今後、インタビューや質問紙データのより丁寧な分析を行い、調査結果の精緻化、考察の再検討を行いたい。

これまでみてきたように、公立校と同様の教育を提供する無認可私立校がキベラスラムには数多く存在する。この他にも、これらの学校の原型にも近い、数名の子どもを集めたごく小規模な学習塾があることもわかってきた。キベラの子どもは、想像以上に学習機会に恵まれている。今回の調査対象校のように、キベラの人びとにより自主的に運営されている学校組織もあるが、外部からの支援が集まるのは、アフリカ最大規模のスラムとしての知名度と「ブランド力」があるからこそである。スラムの縁辺部にある教会系の私立学校では、成人を対象とした識字から中等学校のクラスまでを運営している。午後5時から8時まで行われる夜間中等学校は、月額授業料が1,800シリング（約18米ドル）にもかかわらず、26人が在籍している。このプログラムは長期休暇もなく、通常4年間の課程を2年で修了する、いわゆるクラッシュ・プログラム（crush programme）である。中等教育を修了すれば（成績は別にして）、カレッジなどに進学することが可能になり、職業選択の幅が広がり、より高給が期待できるというのが、このような学習熱の背景にある。

キベラでは教育をめぐる市場原理が機能しているように感じられる。政府の統制がほとんどないのがその第一の要因でもある。そのことからすれば、将来の最悪のシナリオは、政府が無認可学校に介入し、認可するためにさまざまな規制をほめてくることである。保護者は子どもが受ける教育の質に敏感であり、S校の経営者が言うように、初等学校8年修了時に受験するKCPEの学校の平均点が良ければ、何の広報をしなくても、生徒は次々に集まってくる。別の見方をすれば、KCPEで好成绩を得られなければ、あるいは教員のモチベーションが低く、欠席や遅刻が多く、教育の質が低いと「顧客」から判定されれば、転校する子どもが増え、学校の経営は成り立たなくなる。換言すれば、貧困者間で教育格差がますます拡大しているのかもしれない。

## 謝辞

本研究はJSPS 科研費26257112の助成を受けたものである。また、大場麻代氏（大阪大学）には、スラムの学校について貴重な情報をいただいた。現地調査では、山本香氏（大阪大学大学院）、小川未空氏（同大学院）、および川口純氏（筑波大学）にお世話になった。ここに記して、感謝の意を表したい。

## 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ーケニア共和国首都ナイロビ市内のスラム地域を事例にー」『国際教育協力論集』14巻1号、15-28頁。

- 大場麻代 (2014) 「ケニア スラムに暮らす小学校修了者の教育継続—世帯背景の視点を中心として」 澤村信英編 『アフリカの生活世界と学校教育』 明石書店、147-165頁。
- Dixon, P., Tooley, J. & Schagen, I. (2013) The Relative Quality of Private and Public Schools for Low-income Families Living in Slums of Nairobi, Kenya. In P. Srivastava (ed.), *Low-fee Private Schooling: aggravating equity or mitigating disadvantage?* Oxford: Symposium Books, pp.83-103.
- KNBS and ICF Macro (2010) *Kenya Demographic and Health Survey 2008-09*. Calverton, Maryland: Kenya National Bureau of Statistics (KNBS) and ICF Macro.
- Map Kibera Trust (2015) Kibera Schools Map. [<http://openschoolskenya.org>]
- Ministry of Education (2009) *Education Facts and Figures 2002-2008*. Nairobi: Ministry of Education.
- Ministry of Education, Science and Technology (2015) *2014 Basic Education Statistical Booklet*. Nairobi: Ministry of Education, Science and Technology.
- Oketch, M., Mustiya, M. & Sagwe, J. (2012) Do poverty dynamics explain the shift to an informal private schooling system in the wake of free public primary education in Nairobi slums? *London Review of Education*, 10(1), 3-17.
- Srivastava, P. (ed.) (2013) *Low-fee Private Schooling: aggravating equity or mitigating disadvantage?* Oxford: Symposium Books.
- Tooley, J. & Dixon, P. (2005) *Private Education is Good for the Poor: A Study of Private Schools Serving the Poor in Low-Income Countries*. Washington, D.C.: Cato Institute.



## 発展途上国の低所得層における学校選択をめぐる議論 —ケニアのナイロビを事例に—

大場麻代

(大阪大学未来戦略機構)

### はじめに

1990年以降、多くの発展途上国（以下、途上国）で初等教育の無償化政策が導入されてきた。しかし、途上国の都市部低所得地域（ここではインフォーマル地域やスラム地域を指す）では、学費が低額な私立学校（以下、低学費校）に子どもを就学させる世帯が多く存在するようになった（Watkins 2000; Tooley & Dixon 2005; Oketch et al. 2008a）。このような学校は、非政府組織（NGO）、慈善団体、宗教団体、地域住民、あるいは個人により運営され、学校カリキュラムは正規課程に準拠しているものの、その多くは政府により正規学校として認定されていない学校である。無償化された公立校が存在するにもかかわらず、なぜ無認可の低学費校に対する需要が高いのか、研究者の間で議論が始まった。

低学費校を擁護する立場の人びとは、公立校における質の低下を指摘している（Tooley & Dixon 2005; Tooley et al. 2008）。そして低学費校の存在は、低所得層の子どもたちの教育需要を満たし、その普及により国際社会が目指す「万人のための教育」達成が可能になると主張している（ibid.）。事実、インド、バングラデシュ、ガーナ、ナイジェリア、ケニアなどでは、このような学校が都市部低所得地域で普及している（Larbi et al. 2004; Tooley & Dixon 2005; Rose & Adedabu 2007; Oketch et al. 2008a; Tooley et al. 2008; Cameron 2011）。

本稿では、低所得地域で普及している低学費校に関して、「なぜ公立小学校が無償化されているにもかかわらず、貧困層の中には敢えて有償で質の低い学校を選択する世帯があるのか」（Oketch et al. 2008a, p.3）に対する二つの議論を紹介する。そしてケニアのナイロビにあるキベラを事例に、筆者が小学校8年生を対象に実施した質問紙調査結果を提示しながら、キベラにおける児童の学校選択について考察を深めたい。二つの先行研究は方法論に違いが見られるものの、明らかにしようとしている議論は同じであることから、ここではその二つを事例として取り上げる。

### 1. なぜ低所得層は無認可の低学費校を選択するのか

#### 1.1. 低学費校における高い教育の質

途上国の低所得地域における低学費校の研究、そしてそれに伴う学校選択の議論は、2000年以降かなり行われてきた（Rose 2002; Larbi et al. 2004; Tooley 2006; Tooley & Dixon 2005, 2006, 2007; Rose & Adedabu 2007; Srivastava & Walford 2007; Oketch et al. 2008a, 2008b; Tooley et al. 2008; Akaguri 2011; Cameron 2011; Härmä 2011; Walford 2011; Ohara 2012）。ここでは、昨今その中心になりつつある一つの論文を紹介し、そしてケニアを事例にそれに反論する別の主張を紹介したい。

議論の中心となっている論文の一つが、イギリスのニューカッスル大学のジェームス・トゥーリー教授らによる論文で、例えば「Private Education is Good for the Poor: A Study of Private Schools Serving the Poor in Low-Income Countries」である (Tooley & Dixon 2005)。トゥーリーらは、ミレニアム開発目標の一つでもある万人のための教育を達成するためには、政府による学校教育の普及には限度があるとした。そして民間セクターの役割一中でも都市部低所得地域を中心に急激な増加をしている無認可の低学費校一に着目した。無認可小学校の急激な増加は、2000年に国際NGOのオックスファムがその教育報告書でも指摘している。一般的に、無認可低学費校の教育の質は低いとみなされ、その普及には懸念の声もあったが、トゥーリーら研究チームは、寧ろ教育の質は公立校より高く、このような学校の存在が低所得層の教育需要を満たしているとして、積極的に支援する擁護的立場をとっている。

トゥーリーら研究チームは、なぜ無認可校が急増しているのか、その原因を明らかにするため、インドのハイデラバード、ガーナのガ、ナイジェリアのラゴス、ケニアのナイロビにおける低所得地域を対象に実態調査を行った。そして異なるこれらの地域における共通の特徴を明らかにした。第一に、調査対象となった地域に無認可校が多く存在することである。ハイデラバード（インド）では、調査対象地域の918校を調べた結果、最も多かったのは無認可私立校（335校）であり、次いで公立校（320校）、認可私立校（214校）という順番であった。ガ（ガーナ）の調査でも、779校のうち公立校は僅か約四分の一程度（197校）であり、582校が私立校であった。このうち405校が認可私立校に対し、177校は無認可私立校であった。無認可私立校数（177）と公立校数（197）がほぼ等しくなっている。ラゴス（ナイジェリア）の場合、調査対象となった540校のうち、公立校は約三分の一に該当する185校であり、残り355校が私立校であった。このうち233校が無認可校であり、認可されていた私立校は122校であった。ラゴスもまたインドのハイデラバード同様、無認可私立校数（233）が公立校数（185）を上回っていた。ナイロビ（ケニア）は上記3カ国と状況が異なり、調査が実施されたキベラ地域における低学費校数は76校であり、周辺には公立校が5校存在していた。以上の結果は、各国都市部低所得地域に無認可校が普及していることを示している。尚、キベラにある低学費校の大多数は基本無認可であるが、筆者が調査したところによると、実際教育省に登録されていた学校も存在した (Ohba 2013)。トゥーリーらの論文でも、キベラに関しては認可・無認可ではなく私立校と表記している。したがって、以下でもケニアのコンテクストにおいては低学費校と表記する。

公立校と比較して無認可校への需要が高い理由の一つが、少人数学級とされる。例えばハイデラバードでは、公立校における児童対教員数は42：1であるが、無認可私立校は22：1である。ガでも公立校における同割合は29：1であるが、無認可私立校は21：1と低い。ラゴスの場合、公立校は29：1であったのに対し、無認可校は15：1であった。ナイロビでは公立校の60：1に対し、低学費校は21：1と凡そ三分の一の規模であった。このように、教員一人当たりの児童数が少ないことは、保護者にとっても学校選択の理由の一つになっているとされる。規模の大きい学級では、教師に

とって児童一人ひとりへのモニタリングが難しい。一方、小規模学級では児童一人ひとりへの対応がより可能になることから、学級規模を学校選択の理由にあげる保護者もいることを、トゥーリーらは聞き取り調査から明らかにしている (Tooley et al. 2008)。

学費に関しては、無認可校の学校運営は保護者から学費を徴収することで成り立っているため、低所得層を対象にしても無償にすることは難しい。それゆえ低学費で提供しているのである。実際、無認可校は認可校よりも安い。ハイデラバードの場合、無認可校の学費は認可校の凡そ7割から8割程度であり、同様の傾向はラゴスでも確認された。ガでも無認可校の学費は認可校の凡そ6割ほどであった。学費に関するナイロビの調査結果は示されていないが、一般的に低学費校とスラム地域外にある認可私立校を比較した場合、後者の方が断然高額である。また、認可・無認可校とも一部では学費の免除や奨学金制度を設けている。ハイデラバードの低所得地域にある認可私立校では、学費を免除または減額することで、在籍生全体の20%を最貧困層に割当てている。

トゥーリーらの研究では、教育の質の検証を学力で測っている。学力は4・5・6年生の何れかを対象に、各国の研究者と共同で独自に作成した試験問題で実施している。教科は算数と英語、そしてもう一科目(国により異なる)である。大変興味深いことに、ハイデラバード、ガ、ラゴスの何れにおいても、無認可校における算数と英語の成績は公立校の平均値よりも高い結果になっている(表1)。ナイロビの結果では然程の違いは見られていない。

表1 公立・認可私立・無認可私立校における算数と英語の学力調査結果の比較

教科	学校形態	ハイデラバード		ガ		ラゴス		ナイロビ	
		平均%	SD	平均%	SD	平均%	SD	平均%	SD
算数	公立校	39.19	25.95	56.21	20.09	41.27	19.37	69.87	18.34
	認可私立校	62.38	21.21	68.26	16.63	60.24	19.44	-	-
	無認可私立校	60.82	20.64	61.66	18.88	55.48	19.72	70.72	16.80
英語	公立校	22.38	20.57	58.19	17.11	42.68	20.03	68.00	16.12
	認可私立校	58.69	21.30	71.97	14.76	71.83	20.48	-	-
	無認可私立校	53.90	19.79	66.41	17.42	64.70	21.38	65.90	16.48

(出所) Tooley & Dixon, 2005, pp.31-34

表より無認可私立校の成績が公立校より高いことが分かる。例えばハイデラバードでは、算数の平均値において、認可私立校で23パーセントポイント、無認可私立校で22パーセントポイント公立校の平均値を上回っている。英語ではその差が大きい。同様にガの算数の結果でも、認可私立校で12パーセントポイント、無認可私立校でも5パーセントポイント公立校の平均値を上回っている。英語はそれぞれ14パーセントポイント、8パーセントポイント高い結果となっている。ラゴスでは算数と英語において、認可私立校が19パーセントポイントと29パーセントポイント、無認

可私立校で14パーセントポイントと22パーセントポイントそれぞれ公立校より高い結果を示している。ナイロビの結果は、算数においては低学費校が公立校より1パーセントポイント高かったのに対し、英語では公立校の方が2パーセントポイント高い結果となっている。総じて、無認可私立校の成績が隣接する公立校に勝る結果になっている。

さらにトゥーリーらは、教員の給与についても比較している。無認可私立校の教員給与を1とした場合の各国公立校の教員給与は、ハイデラバードで3.86倍、ガで3.39倍、ラゴスで3.77倍、ナイロビで2.99倍それぞれ高かった。この結果は、公立校教員の給与は無認可私立校教員の給与よりも遥かに高いことを示している。ちなみに、認可私立校教員の給与は、ハイデラバード、ガ、ラゴスの何れにおいても公立校教員より少ないが、無認可私立校教員よりは高い傾向にあった。

以上の調査結果を踏まえて、トゥーリーらは次のようにまとめている。

- 地域によっては、65%以上の児童が無認可私立校に就学している。
- 認可・無認可の私立校における男女就学率はほぼ等しく、決して保護者は男児を優先的に私立校に就学させているわけではない。
- 認可・無認可の私立校の方が公立校より教員一人当たりの児童数は少なく、教員のコミットメントも高い上に、施設設備などが公立校より整備されている学校も見られる。
- 認可・無認可私立校の教員の方が、公立校教員よりも給与は安いコミットメントは高い。加えて児童の学力も認可・無認可校が公立校に勝る。
- 私立校に対する学校選択は高所得層の特権であるとする考えは間違いである。例えばハイデラバードでは、認可私立校全体における在籍枠の20%を学費の免除または減額により低所得層に割当てている。

トゥーリーらは、政府や援助機関によるバウチャー制度<sup>1</sup>を低所得層に対し導入することで、民間セクターによる学校の普及が一層進み、万人のための教育達成が可能になると主張している。

トゥーリーらはナイロビのキベラについて詳細な論文を発表している。論文では、2003年に導入された初等教育の無償化政策が低学費校と公立校に与えた影響について分析している(Tooley et al. 2008)。調査時、キベラ内に低学費私立小・中等学校は76校存在し、児童・生徒の総数は12,132人であった。一方、周辺の公立小学校5校の総児童数は9,126人としている。一般的に、無償化政策による就学者数の大幅な増加が明らかにされているが、調査した70校の低学費校のうち41校で児童6,010人が減少したことから、無償化により公立校で就学者数が増加したのは、一部でそれまで統計に反映されてこなかった低学費校の児童が公立校へ転校したためであるとしている。また、7校では新政策導入直後に児童数が減少したものの、その後緩やかな増加傾向に転じた。この理由として、公立校へ一旦は入学したものの、大人数による授業の質に懸念を抱いた保護者が再びキベラの低学費校に子どもを転入させたこと、また、新政策導入で児童数が激減した36校が閉校に追い込まれ、その際転校せざるを得なくなった児童がいたことなどをあげている。

また保護者への聞き取り調査から、キベラ周辺の公立校でなく敢えてキベラ内の低学費校を選択する理由として、教育の質と教育諸経費の問題をあげている。特に、新政策導入により学級規模が大きくなり、教師が児童一人ひとりに注意を払うことが難しくなると保護者は感じている。また、公立校では学校により2部制が採用され(当時)、学習時間の減少を懸念した保護者もいた。さらに、公立校の教員は意欲が低くコミットメントが見られないと感じる保護者もいた。公立校における諸経費も問題視されている。無償化されたとはいえ、公立校では制服の着用を義務付けている。一方低学費校では、制服代を捻出できずにいる世帯や学費が期日までに支払えない世帯に対して、家庭の事情に配慮した柔軟な対応がなされている。このように、個別のニーズに応じた融通の利く対応が、低学費校が好まれる理由としてあげられている。

結論として、トゥーリーらは、キベラでは既に民間セクターによる低学費校が普及しており、保護者はアカウントビリティが高いこれらの学校を(公立校よりも)選択する傾向にあると主張している。そして、民間セクターの活用こそが万人のための教育達成に必要なであると述べている。

## 1.2. 公立学校の不在

一方、トゥーリーらの主張に反論しているのが、ロンドン大学のモーゼス・オケチ教授を中心とするケニア人研究者である。オケチらは主に二つの点で反論している。一点目は、認可私立校と無認可私立校では需要(世帯)側の背景が異なるため(前者は高所得層が中心で、後者は低所得層が中心)、学校選択において後者の選択理由を前者と同一視して議論することはできないとする立場である。二点目は、低所得地域には公立校が不足しているため、保護者はやむを得ず低学費校を選択しているのであって、問題は公立校の供給不足そのものにあるとする立場である。

オケチらは、「公立学校が無償化されアクセス可能にもかかわらず、なぜ貧困層の中には質の低い公立校以外の学校に子どもを通学させる世帯があるのか」(Oketch et al. 2008a, p.3)という研究者らの疑問を明らかにするため、ナイロビ市内の4カ所で学校選択に関する調査を実施した。2カ所は低所得層が密集しているスラム地域(コロゴチョとヴィワンダニ)であり、もう2カ所はスラム外地域(ジェリチョウとハランベ)である。一般的に前者は低所得層地域に該当し、後者は中所得層の中でも下位層の地域に該当する。調査は5歳から19歳の男女を対象に、スラム地域で6,156人、スラム外地域で1,127人に対し行われた。

調査結果より、公立校に就学した割合はスラム地域で60.8%であったのに対し、スラム外地域では81.5%と後者の方が高い傾向にあることが判明した。また家計との関係でみると、スラム地域の最貧困層(20%)の実に43%が低学費校に就学していたのに対し、スラム外地域では、私立校(ここでは高学費を課す認可私立校と推測できる)に就学していた割合は所得が上がるにつれて増加していた。つまり、公立校が不足している地域においては、低所得層ほど低学費校に通う割合が高く、一方中所得層になるとある程度の学校選択がなされ、中所得層の下位層では公立校に就学する割合が高い一方で、中所得層の高位層になるほど認可私立校に就学する児

童の割合が高くなることを明らかにしている。これらの結果から、家計により異なる教育需要が存在していることを立証した。

公立校不足に関しては、例えば、スラムの一つコロゴチョ地域の場合、低学費校29校に対する公立校は1校のみである。ヴィワンダニ地域でも低学費校24校に対し公立校は2校だけであった。一方、スラム外のジェリチョウ地域の場合、認可私立校2校に対し公立校が2校、ハランベ地域でも認可私立校2校に対し公立校が1校存在した。何れの地域においても公立校数は1~2校であるが、人口密度はスラム地域が断然高い。オケチらは、低所得地域の状況について次のように結論付けている。「・・・容認できない割合の貧困層が尚も（スラム内の）私立校を利用しているのは、必ずしもそれを好むからではなく、供給の欠如により国家の制度に彼らが包摂されていないためである」（Oketch et al. 2008a, p.21）。

またオケチらは、学校選択に関する調査を行っている。転校経験のある児童478人に尋ねた調査結果によると、転校理由で最も多い回答は「学校の成績がよい・規律が整っている」で全体の半数（49.6%）に上っていた。次いで多かった回答が「学費が安い」（25%）であり、さらに「学校が近くにある」（9.4%）と続いていた。児童の転校が同一地域内の低学費校間で多いことから、良好な成績や学費の安い学校を求めて転校する傾向にあるとしている。また、低学費校から公立校へ転校している児童の場合は無償教育の影響とされる。一方で低学費校の方が公立校よりも教育の質が良いとする見方に関しては、あくまでも保護者の認識（認知）にすぎないとしている（Oketch et al. 2008b）。加えて、全体として転校は低学年で頻発しているが、低学費校に限定した場合、高学年での転校傾向が高いことを明らかにしている（ibid.）。

以上二つの論文の主張をまとめると、トゥーリーらは、低所得層における無認可校の存在こそ万人のための教育達成には必要不可欠であり、低所得層も学校選択ができていないとして、このような民間セクターを積極的に活用しつつ支援していく必要性を主張している。そして支援の方法としてバウチャー制度に言及している。一方オケチらは、低所得層の地域で低学費校が普及している理由はあくまでも公立校の供給不足に因るものであり、保護者が自由に選択できているとは言えないと反論している。低所得層はやむを得ず低学費校を選択しているのであり、高所得層が学校選択をする理論と同一視することはできないとの立場をとっている。オケチらは、低所得層地域への教育予算を増やし、教育政策に低所得地域を包摂していく必要性を主張している。

これらの議論を踏まえ、筆者が2012年にキベラ内の低学費校とその周辺の公立校の8年生を対象に実施した質問紙調査から、学校選択について考察してみたい。

## 2. 調査の概要

調査は2012年の7月に、ケニアの首都ナイロビにある東アフリカ最大とされるインフォーマル（スラム）地域のキベラで実施した。キベラの人口に関して、政府は2009年の人口統計調査で17万人と推定しているが（KNBS 2010）、この数値に関しては少なすぎるとする意見も多く、実際には50万人とも100万人とも言われている。

調査は公立小学校と低学費私立小学校が比較的近接しているキベラの北部で実施した。調査対象者は低学費校7校と近隣の公立校2校に在籍する8年生320人で、低学費校が224人（男子98人、女子122人、性別不明4人）、公立校が96人（男子39人、女子56人、性別不明1人）である。調査は質問紙を用いて、転校の有無と在籍校を選んだ理由について尋ねている。学校選択理由は複数回答で得ている。

### 3. 児童の視点からみた学校選択の理由

#### 3.1. 転校した時の学年

はじめに、児童の転校経験について調べた。その結果、転校経験のある児童は低学費校で89%、公立校で79%であった。全体の平均は86%であるが、この数値は若干過大に見積もっている可能性がある。ケニアの小学校の多くは、その形態にかかわらず、就学前の教室が小学校に併設されている。回答に際しては、就学前教育に触れなかったため、例えば就学前教育を別の学校で受け、1年生の時に現在の学校へ入学したことを転校と捉えた児童もいると考えられる。したがって、実際は全体でも86%を下回る割合と捉えるのが妥当である。

表2は、現在の学校に就学し始めた学年について、学校形態別に回答を得た結果である。上記の結果をこの表と照らし合わせて考えてみたい。表より、小学校2年生から8年生の間に転入してきた児童は248人で、全体の約78%に該当する。1年の途中で転校している児童がいると想定すると、実際にはおよそ8割前後の児童が転校の経験をしていることになり、先ほどの86%の数値もある程度妥当性がみられる。この割合は予想を遥かに上回る児童の転校経験を示している。この理由の一つとしては、調査地域内で比較的規模の大きかった低学費校が調査の数カ月前に閉校し、転校を余儀なくされた児童が多くいたことから、この影響が表2に反映されていると考えられる。

表2 現在の学校に就学し始めた時の学年 (人)

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	7年	8年	計
低学費	29	7	15	11	23	36	52	51	224
公立	39	6	5	9	8	9	15	1	92
計	68	13	20	20	31	45	67	52	316

(出所) 児童への質問紙調査。 \*4名は無回答

次に表2を学校形態別に見てみると、例えば低学費校に在籍している児童の場合、7年生と8年生での転入が全体の半数近く（103人または46%）を占めている。一方、公立校では7年生と8年生での転入は16人で全体の17%と少なく、逆に1年時から在籍している児童数（39人）の割合が全体の42%を占める結果になっている。このことから、公立校においては、児童はそのまま在籍し続ける傾向が高いことを示している。一方、低学費校では転入してくる児童の割合が特に高学年で高い。その理由としてはいくつか考えられる。閉校に伴う転入に加え、学費の支払いが困難になり学費が安い他校への転入や、小学校修了試験で成績を向上させるための転校による

留年などが考えられる。

### 3.2. 児童の質問紙調査からみる学校選択の理由

次に、全ての児童に現在在籍している学校を選択した理由について、複数回答で答えてもらった。図1はその結果を示している。有効回答数は公立校が94人、低学費校は223人である。全体として「はい」と回答した割合が高い項目と、公立校と低学費校で差異が比較的大きかった項目について掲載している。例えば、質問紙では「制服がなくても入学できたから」について尋ねているが、「はい」と回答した児童の割合は公立校では一人もおらず、低学費校では7人のみであったため図では省略している。また先行研究では、保護者の学級規模への関心が指摘されていたことから、学級規模が学校選択に与えた影響についても尋ねているが、低学費校で公立校より高い割合の回答が得られたものの、他の項目と比較した全体の割合は低い傾向にあったことから、ここでは省略している。

児童の多くが共通して回答した学校選択に与えた影響が「学校の成績がよい」であり、公立校で84%、低学費校では94%に上った。学校成績が学校選択に影響を及ぼす主な要因であることは既に先行研究でも指摘されてきたことであるが、その傾向が再確認された。公立校に通う児童でもこのように高い割合が得られたことは注

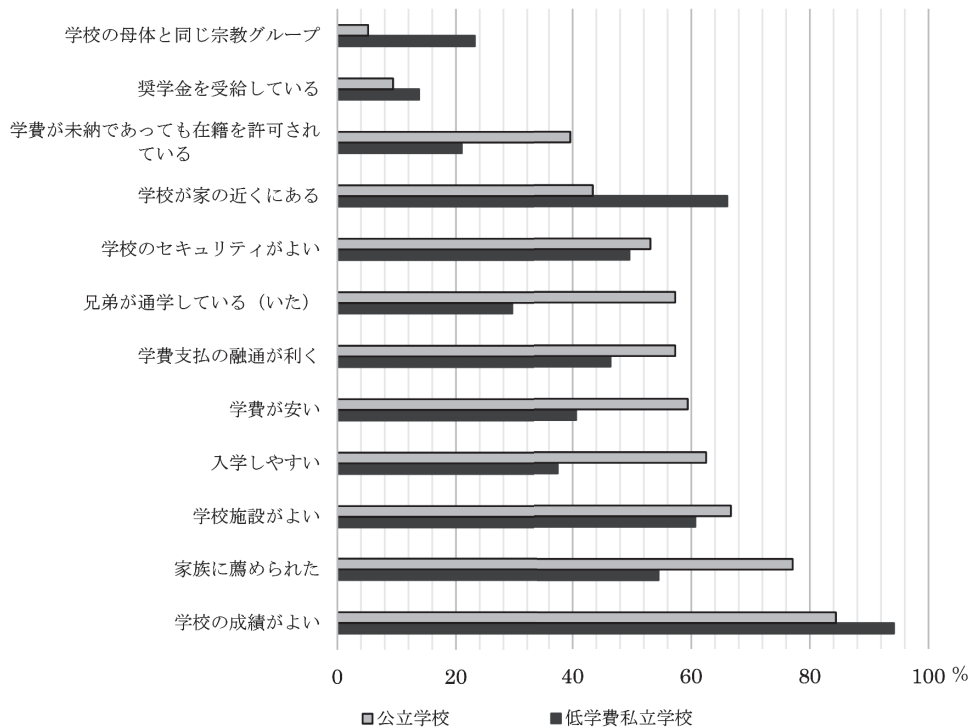


図1：8年生の質問紙調査結果からみる学校選択の理由（複数回答）  
 (出所) 児童への質問紙調査より筆者作成。



目に値する。事実、キベラ周辺の公立校の小学校修了試験結果は低学費校と比較して決して悪くはない（詳細はOhba 2013を参照されたい）。この理由としては、学力の高い公立校に、キベラ周辺の中所得層の子どもも就学しているためと考えられる。

次いで公立校の児童に多かった選択理由は「家族に薦められた」の77%で、低学費校の55%よりかなり高かった。さらに公立校に関しては、学費撤廃の影響も大きいと考えられるが、それだけでなく、兄弟姉妹が同じ学校に通学していた影響も大きいことが表より分かる（公立校で57%、低学費校で30%）。一方、低学費校で2番目に多い選択理由は「学校が家の近くにある」（66%）であった。この項目に対する公立校の児童は半数以下の43%であることから、広範なキベラ地域において、自宅近くに学校があることが選択理由の一つになっていることを明らかにしている。この点に関しては考察でふれたい。

さらに、「学校施設が整っている」を選択理由にあげた児童の割合が両方の学校で比較的高かった。しかし多くの低学費校の学校施設はトタン屋根や土壁などで造られ、強固な建造物とは言えず、運動場が無い学校やトイレの衛生管理に問題がある学校などもみられる。したがって、公立校と比較した場合、必ずしも施設が良いとは言いきれない。以上に加え、学校選択理由を「入学しやすい」や「学費が安い」とした公立校の児童の割合は私立校より高い傾向にあった。逆に、「学校の母体と同じ宗教グループ」と回答した低学費校の児童は23%と比較的高い割合であることから、学校の創設者または運営母体との社会的繋がりが、学校選択にも影響を及ぼしていると考えられる。奨学金に関しては、実際に受給していた児童の割合は低学費校で約14%、公立校で9%であり、予想以上に低学費校で少ない傾向にあった。ただし、過去に受給経験のある児童はいた（それが今の学校か否かは不明）。全体として、学校選択理由として低学費校で回答の多かった項目は「学校成績」や「通学距離」であり、公立校では「学校成績」や無償化による「安い学費」だけではなく、複数要因に依拠していることが明らかにされた。

#### 4. 考察

途上国の都市部低所得地域では低学費無認可小学校が普及していることから、「公立学校が無償化されアクセス可能にもかかわらず、なぜ貧困層の中には質の低い公立校以外の学校に子どもを通学させる世帯があるのか」という疑問が研究者の間で議論されてきた。その一つの主張として、トゥーリーらは、低学費校は低所得層でも支払い可能な安い学費で質の高い教育を提供していることをその理由にあげている（Tooley & Dixon 2005; Tooley et al. 2008）。一方オケチらは、低学費校の普及は公立校の供給不足が原因であり、低学費校しかアクセス可能な学校が存在しないから就学しているにすぎないと反論している（Oketch et al. 2008a.）。この二つの論文は検証方法が異なり、また筆者がキベラの小学校8年生を対象に学校選択の理由を尋ねた質問紙調査も、上記の研究とその方法論で異なる。したがって調査結果を単純に比較し結論付けることは控えたいが、それでもいくつかの論点において考察してみたい。

小学生への質問紙調査結果より、学校選択の際に重要となる要因が「学校成績」

であることは、先行研究同様、本研究でも明らかにされた。しかし、如何にしてA校よりB校が優れているなどの情報を保護者または児童が得ることができているのか、この点の検証はできていない。オケチらが述べているように、保護者による認識でしかないのであろうか。ケニアでは長年、小学校修了試験結果を公表し、学校をランキングする方法が採用されてきた。しかしランキングは学校間の熾烈な受験競争を煽り、試験結果を上げるため学校が不正を容認するなど様々な弊害も引き起こしてきた。そのような経緯から、学校ランキングの公表は廃止された。保護者や児童が学校成績を知る方法は、各学校に教育事務所から通知される学校別の試験結果であり、また児童の試験結果一覧である。多くの学校では、成績上位者を掲示板で公表している。これを在校生へのインセンティブとするだけでなく、地域住民に対する学校評価へも繋げている。保護者や児童はこのような情報や近隣・知り合いの人たちとの情報交換から学校評価を行っていると考えられる。しかし、実際どの程度(数)の学校情報を比較しているのかは不明である。

学校成績が議論の中心になりがちであるが、「学校が近くにある」や「施設が整っている」などの視点も重要な選択要因であることが判明した。特に公立校があるにもかかわらずなぜ低学費校を選択するのかという疑問に対しては、学校が近くにあるという理由は重要である。例えばケニアの場合、いわゆるスラムと呼ばれる地域の中に公立学校は存在しない。境界線は必ずしも明確ではないが、公立学校はその周辺に(時には道路を挟んで)立地している。キベラやそれ以外のスラムと呼ばれる場所の中を歩くと、特に低学年の児童が安全に歩ける通学路などないことが分かる。道幅が狭いだけでなく、通路と(排泄物を含む)排水路が一体となったような場所が散見される。衛生上問題とされる場所が目につく。加えて元々狭い悪路にもかかわらず、リヤカー、バイク、車、トラックなども行き来する。人が多い通行時間帯は人込みをすり抜けて歩くのが精一杯である。低学年の児童にとってこのような通学路は非常に危険である。加えて、女子児童にとってスラム内の通学には性的虐待や暴行の危険が伴っている(Erulkar & Matheka 2007)。低学費校の議論においては通学路が言及されることは殆どないが、なぜ保護者が自宅近くの学校を選択するのかを居住環境から考えた時、登下校時の安全面は重要な要因である。オケチらが主張するように、やむを得ず選択している、という主張は納得できる。

オケチらの研究では、児童が転校する学年について全体としては低学年で頻発し、低学費校に限っては高学年でその傾向が高いと報告している(Oketch et al. 2008b)。この点に関して本研究でも似た傾向がみられた。高学年での転校が全体として高い理由としては、高学年になるほど未払いの学費の金額は蓄積され、貧困家庭の中には支払いが難しくなる世帯が多い。そこで、転校することで支払いから逃れようとする世帯があると、複数の校長は話していた。また、家計が苦しくなれば少しでも安い学校に子どもを通学させるため転校させる貧困世帯は多い。さらに、例えば公立校では留年が原則認められていないため、低学費校へ転校して留年することで成績の向上を図る児童もいる。本研究においては、調査地で比較的規模の大きかった近隣校が調査の数か月前に閉校したことから、この影響が高い転校率に繋がったこ

とは否めない。

最後に、トゥーリーらは、低所得層をターゲットにしたバウチャー制度を提案している。しかし、バウチャー制度についてはアスティンが警鐘を鳴らすように、つまるところ既存の階層社会の助長に繋がりがかねない (Astin 1992)。つまり、経済市場における選択と異なり、学校教育の目的は利益を追求し続けることではない。そのような状況でバウチャー制度を導入すれば、需要が増加した場合、学校は物理的キャパシティの問題から‘選抜’を強化するようになる。多くの際、選抜は成績などにに基づき判定される。その成績は、世帯の社会・経済・文化的背景が影響を及ぼす場合が多い。結局のところ、階層社会の助長に繋がることになるとアスティンは述べている (ibid.)。既に階層化されたケニア社会において、教育制度によりその解消を図っている最中にバウチャー制度を導入すれば、アスティンが指摘するように階層社会の再生産になりかねない。寧ろ、公立小学校の普及に加え、低所得層の児童が高い学力を付けるための学習過程の質の向上に取り組むことが重要である。

## 5. 結語に代えて

途上国では初等教育が無償化されてきたが、都市部低所得地域では学費が低額な無認可私立校が増加し、このような学校へ子どもを就学させる世帯が多く存在するようになった。なぜ貧困層の中には質の低い公立校以外の学校に子どもを通学させる世帯があるのか、研究者の間で議論されてきた。ある研究者らは、無償化で公立校への就学者数が増加した結果、大人数学級により教育の質—特に学力—が低下したこと、教員のモチベーションが低いこと、私立校でも学費の免除や奨学金制度などが設けられ、最貧困層もアクセス可能なことなどをその理由にあげている。一方別の研究者らは、低所得層の地域で低学費校が普及している理由はあくまでも公立校の供給不足に因るものであり、保護者が自由に選択できているとは言えないと反論している。

本研究結果でも、既に先行研究で指摘されているように、「学校成績のよさ」を学校選択の理由にあげる児童が多い傾向にあった。しかし考察で議論したように、何を持って学校成績がよいと保護者または児童が認識（認知）しているのか、その検証まではできていない。ケニアの小学校の場合、「学校成績がよい」は「中等学校への進学」を意味する。しかし、それがあある学校における進学者数なのかあるいは進学率なのか、中等学校のレベルが如何に関係しているのか、さらに居住地域において小学校が複数存在する場合、保護者が如何にして情報の比較検証を行っているのか、このような点は不明である。また、「学校成績のよさ」以外にも、「家族に薦められた」「学校施設がよい」「学校が家の近くにある」は重要な選択要因になっていることを本研究は明らかにした。中でも、広範なスラムにおいて通学路は小学生にとって危険に満ちており、したがって学校が家の近くにあることを重要視する保護者や児童の選択理由は当然ともいえる。

本研究結果からは、二つの主張のどちらが正しいのかに関する一貫した回答は得られていない。しかし、政策提言においては、二つ目に紹介した研究者たちの立場

を擁護する。つまり、バウチャー制度などの導入により低所得層の教育を支援していくのではなく、公立校の普及と公立校における学習過程の質の向上によって低所得層の教育を支援していく立場である。その理由は、バウチャー制度は既にケニア社会で問題となっている階層社会を助長する方向に働くと考えるからである。個人における選択肢が広がることは好ましいと考えるが、その手段や手法とその結果予想される状況を考慮した選択肢の拡大が必要である。如何にして選択肢を広げつつ格差が今以上に拡大しない教育施策を実行していくことができるかが、大きな課題である。

今後の研究課題としては、本研究結果が児童の視点からの分析にとどまっていることから、保護者による学校選択の際の情報収集過程や学校間の比較についての検証が必要である。

## 注

1. バウチャー制度とは、政府の補助金をバウチャー（クーポン券のようなもの）として得た保護者が、私立校も含め自由に学校を‘選択’することができるようにする制度である。通常、公立学校では就学者数などにより政府の補助金が学校へ分配される仕組みになっているが、バウチャー制度では、バウチャーを多く獲得した学校がより多くの補助金を得る仕組みになっている。保護者（あるいは児童・生徒）はバウチャーを使って自由に‘一番’と思う学校を選択するため、評価の高い学校にはより多く生徒が集まり、そうでない学校は究極の場合閉校になるなど、質の高い学校が自然淘汰的に残ると考えられている制度である。

## 参考文献

- Akaguri, L. (2011) Quality Low-Fee Private Schools for the Rural Poor: Perception or reality? Evidence from Southern Ghana. CREATE Pathways to Access Research Monograph No 69. Falmer: University of Sussex.
- Astin, A. W. (1992) Educational “Choice”: Its Appeal May be Illusory. *Sociology of Education*, 65(4), 255-260.
- Cameron, S. (2011) Whether and where to enrol? Choosing a primary school in the slums of urban Dhaka, Bangladesh. *International Journal of Educational Development*, 31(4), 357-366.
- Erulkar, A. S. & Matheka, J. K. (2007) Adolescence in the Kibera Slums of Nairobi, Kenya. Nairobi: Population Council.
- Härmä, J. (2011) Low cost private schooling in India: Is it pro poor and equitable? *International Journal of Educational Development*, 31(4), 350-356.
- Kenya National Bureau of Statistics (KNBS) (2010) Population and Housing Census 2009. Nairobi: Kenya National Bureau of Statistics.
- Larbi, G., Adelabu, M., Rose, P., Jawara, D., Nwaorgu, O. & Vyas, S. (2004) Non-State Providers of Basic Services. Country Studies, Nigeria. Birmingham: University of Birmingham.
- Ohara, Y. (2012) Examining the legitimacy of unrecognised low-fee private schools in India: comparing different perspectives, *Compare*, 42(1), 69-90.

- Ohba, A. (2013) Do low-cost private school leavers in the informal settlement have a good chance of admission to a government secondary school? A study from Kibera in Kenya. *Compare*, 43(6), 763-782.
- Oketch, M., Mutisya, M., Ngware, M. & Ezeh, A. C. (2008a) Why are there Proportionately more Poor Pupils Enrolled Non-State Schools in Urban Kenya in spite of FPE Policy? APHRC Working Paper No. 40. Nairobi: APHRC.
- Oketch, M., Mutisya, M., Ngware, M., Ezeh, A. C. & Epari, C. (2008b) Pupil School Mobility in Urban Kenya. APHRC Working Paper No. 38. Nairobi: APHRC.
- Rose, P. (2002) Is the non-state education sector serving the needs of the poor? Evidence from East and Southern Africa. Paper prepared for DFID seminar in preparation for 2004 World Development Report.
- Rose, P. & Adelabu, M. (2007) Private Sector Contributions to Education for All in Nigeria. In: Prachi Srivastava & Geoffrey Walford (Ed.) *Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African perspectives*. Oxford, Symposium Books. Chapter 4: 67-87.
- Srivastava, P. & Walford, G. (2007) *Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African perspectives*. Oxford, Symposium Books.
- Tooley, J. (2006) Backing the Wrong Horse: How Private Schools Are Good for the Poor. *The Freeman*, 56, 8-13.
- Tooley, J. & Dixon, P. (2005) *Private Education is Good for the Poor: A Study of Private Schools Serving the Poor in Low-Income Countries*. Washington DC: Cato Institute.
- Tooley, J. & Dixon, P. (2006) 'De facto' privatisation of education and the poor: implications of a study from sub-Saharan Africa and India. *Compare*, 36 (4), 443-462.
- Tooley, J. & Dixon, P. (2007) Private Education for Low-Income Families: results from a global research project. In: Srivastava, P. and Walford, G. (Ed.) *Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African perspectives*. Oxford, Symposium Books. Chapter 2: 15-39.
- Tooley, J., Dixon, P. & Stanfield, J. (2008) Impact of Free Primary Education in Kenya: A Case Study of Private Schools in Kibera. *Educational Management Administration and Leadership*, 36 (4), 449-469.
- Walford, G. (2011) Low-fee private schools in England and in less economically developed countries. What can be learnt from a comparison? *Compare*, 41(3), 401-413.
- Watkins, K. (2000) *The Oxfam Education Report*. Oxford: Oxfam.

## 日本比較教育学会（第51回大会）ラウンドテーブル 「困難な状況にある子どもの教育」

日本比較教育学会第51回大会（宇都宮大学、2015年6月12～14日）に開催されたラウンドテーブル「困難な状況にある子どもの教育」における発表内容をもとに、司会者および討論者のコメント等を含めて採録する。

趣旨：初等教育の普遍化を達成するため、困難な状況にある子どもの教育が大きな課題になっている。障害児や労働をしている子ども、遊牧民や難民の子ども、孤児、マイノリティの子ども、その他の不利な状況にある子どもである。人びとの生活が貧困や災害、紛争などによって、どのような変化を迫られ、教育がどれほど重要になるのかについて議論する。

企画者：澤村信英（大阪大学）、司会者：小野由美子（鳴門教育大学）、討論者：吉田和浩（広島大学）、発表者：日下部達哉（広島大学）、乾美紀（兵庫県立大学）、大場麻代（大阪大学）、日下部光（大阪大学大学院）、山本香（大阪大学大学院）。

### 1. 司会者コメント

#### ラウンドテーブル「困難な状況にある子どもの教育」

小野 由美子（鳴門教育大学）

5件の研究報告はアフリカ、中東、南及び東南アジアの国々における「困難な状況にある子どもの教育」についての調査・研究報告である。「困難な状況」は難民生活（シリア）、孤児（マラウイ）、農村僻地（ラオス、バングラデシュ）、スラム（ケニア）と様々である。それを生み出しているものは決して一様ではないが、一言でいえば「貧困」である。

バングラデシュの報告（日下部達哉氏）では、農村部での標本調査から、中等教育修了証が貧困層の社会階層移動にはほとんど効果を持ち得ていない、と結論づけた。僻地農村貧困所帯が中等教育をドロップアウトして出稼ぎで社会階層を移動しているという事実は、ラオスの事例とも共通性を持つ。乾美紀氏は、ラオスの農村僻地での中途退学には貧困による出稼ぎが関係していることを突き止めている。ラオスの事例は、短期的な生活資金の必要性と長期的な（教育を通じた）人生設計との比較検討の末に越境が発生していると考えられる。乾氏が指摘するように、困難な状況にある子どもたちを減らすためには、教育のアクセスを改善するだけでなく、現金収入につながるような「職業教育」の実施は重要である。

マラウイの事例（日下部光氏）やケニアの事例（大場麻代氏）では、地域住民の運営努力、校長の経営努力、個々の教師の個別的な支援や教育努力が教育成果の違いを生み出すことが示されている。しかし、「困難な状況」にある子どもたちの教育

へのアクセスが改善された後に予測されるのは、中等教育進学者の増加と職に就けない若年層の増加ではないか。マラウイの中等学校に進学し、修了した孤児のその後の進路、ケニアのノンフォーマル学校を終えた子どもの進路はどのようなものか、興味深い。

トルコ都市部におけるシリア難民の学校の事例（山本香氏）は、学校が社会から孤立するシリア難民個人だけでなく、家庭と社会との結節点として機能していることを見出した。長期にわたって難民生活を余儀なくされる青少年たちがどのような未来を描き、どのような方略を使って難民生活からの脱出をはかろうとしているのか、聞き取り調査が期待される。

「困難な状況」下の教育というのは、とかく上からあるいは外からの画一的な働きかけとして捉えられがちであるが、マクロな教育施策や教育支援活動とともに教育現場で奮闘している個々人の力の大きさも忘れてはならない。また、「困難な状況」にある子どもや若年層を一方的に受身の存在にとらえることも誤りであろう。しかし、学校教育が「困難な状況」の改善に資することができないとするならば、教育がただ「楽しい思い出」に終わるだけならば、そしてそれにもかかわらず「教育への淡い期待の肥大化」が続くとするならば、「教育は徒労」と言われても仕方が無い。だからこそ社会・経済政策とともに教育の問題を考えなくてはならないのである。今ヨーロッパへの難民流入問題が大きく取り上げられているが、そうしたことを一つの契機としてこれらの研究報告に示されている「困難な状況にある子どもの教育」についてさらなる光を当てていく必要がある。

## 2. 討論者コメント

### 「困難な状況にある子どもたち」を通してポスト2015年の教育を考える

吉田 和浩（広島大学）

2015年。ダカール行動枠組みで目指した万人のための教育（EFA）目標達成年限である。ユネスコが、EFA目標達成に向けたこれまでの取り組みを総括的にレビューした報告書によると、1999年に1億5百万人いた小学校に通っていない子どもたちの数が、最新の数字（2012年）では5千7百万人までにほぼ半減した（UNESCO (2015) EFA Global Monitoring Report 2015 *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*）。数字の上ではひとまず評価して良い、大きな前進と言える。

しかし、残された課題も大きい。上述の、学校に通っていない子どもたちを実際に追いかけてみると、貧困家庭、片親家庭の子ども、言語的・民族的マイノリティ、身障者、女子、紛争の影響から逃れるため国外あるいは国内の他の場所への避難を余儀なくされた子どもをはじめ、疎外、不平等、不利、差別などの多様で、しばしば複合的な困難を抱えた子どもたちであることが分かる。加えて、彼らの多くは、仮に無償化が実現している公立学校に入学しても、様々な理由から十分な学びの時間と機会を得られないというハンディキャップを負い、留年し、落第し、進学のを失う。

その結果、生活を少しでも豊かにするための職につくことは難しくなる。こうして社会的に弱い立場にある家庭の子どもたちは、困難な状況から抜け出せない罠に陥る。

今回の特集に寄せられた研究は、ケニア（インフォーマル居住地の非正規学校）、トルコ（シリア難民の就学）、バングラデシュ（貧困層の学歴と職業）、マラウイ（孤児を支える教員）、ラオス（出稼ぎする中退者）の、それぞれの国における異なる「困難な状況」を浮き彫りにしている。

EFA目標の達成年である2015年はまた、これからの教育開発が目指す方向をインチョン宣言として謳った。「包摂的で公正な、質の高い教育を確保し、すべての人にとっての生涯にわたる教育を促進する」ことを2030年までに達成すべき目標として、新たなターゲット群と併せて合意した。ここに盛り込まれた「包摂的」とは、誰一人として取り残されることのないことを意味し、さらに質の高い教育とは学びの成果がしっかりと備わっていることを意味している。新しい国際教育開発目標はこのように、EFAが残した深刻な課題を置き去りにするのではなく、真正面からそれらに取り組むことを表明したものである。その出発点になるのが、こうした子どもたちをとりまく「困難な状況」を深く理解することに他ならない。

EFAが基本的な人権と位置づける教育に対して、困難な状況にある人々は切実な思いを寄せる。それに応えることは、多方面から伸びて複雑に絡み合う糸を解きほぐし、そのひとつひとつに対処することを意味する。と同時に、教育の成果はその一旦を担うものでなければならない。その「成果」とは何か。困難な状況を克服した社会を実現するためには、何が求められるか。「包摂的で公正な、質の高い教育」をすべての人々に、というポスト2015年の教育目標が私たちに突きつける問題の奥深さを噛みしめたい。

### 3. 発表論文

#### （1）現代南アジアにおける低所得・貧困層の人々と教育—バングラデシュ農村住民、教育への彷徨—

日下部 達哉（広島大学）

#### バングラデシュにおける「教育の時代」の到来

1990年の万人のための教育（Education for All：EFA）世界宣言採択以降、南アジア諸国はサブサハラアフリカと並び、子どもの就学について多くの課題を抱える地域であった。政府の力は弱く、初等・中等教育開発を主導することは事実上困難であったため、南アジア各国政府は、私立学校が運営実績を数年間挙げれば、政府登録私立学校として、教員給与を支給するなど、プライベートセクターやコミュニティに頼る形で就学率を上げ、特に初等教育へのアクセスを改善してきた。しかし、ラスト10%と言われる、貧困層の人々をはじめとするような、社会の周縁に位置づけられている、低位カースト、宗教・民族・言語マイノリティについては、学校数



増加のみによって就学率改善が進むほど容易ではなかった。

バングラデシュでは、NGOが、教育内容、方法、学校のあり方に至るまで、留め置かれた人々に寄り添う形（例えばNGOが設立した学校における柔軟で可変的な就学年数、教育内容など）をとり、低所得・貧困層の人々の就学率向上のため尽力してきた。さらに、国内の少子化（合計特殊出生率の低下 1981年：6.36人→2012年：2.21人）（World Bank 2015）と、それに伴う家庭環境変化、及び国内経済の高揚による現金収入圧力が高まりによって、家庭内の子どもの位置づけは変化し、一家庭2-3人の子どもたちが全て学校に行ける状況ができた。こうした背景に対して、EFAによる諸施策は奏功し、教育を必要とする人々の眼前に、公立・私立、登録・非登録私立、NGO学校、宗教学校（政府系・非政府系マドラサ）など公称で11種類もの、多種多様な初等教育機関が現れた。しかも、その潮流は、これまで学校になじみがなかったような僻地農村部にも到達し、バングラデシュはまさに「教育の時代」を迎えた。

「教育の時代」は、低所得・貧困層の人々、周縁化された人々にもやってきた。そのことは以下に述べるとおり、近郊農村でも僻地農村でも、教育開発諸施策の影響により教育機関の数は、村々の子ども人口をカバーできる状況になっていたことから分かる。では、その教育開発の果実である進路についてはどうだろうか。就学し、身につけた知識、さらにいえば、修了証によって、職探しや、進学が相成ったのであろうか。以下、状況の異なる近郊農村と僻地農村に分けて考察したい。

### 近郊農村貧困世帯における学歴職業接続：ラジシャヒ県K村の事例研究

地方的特異性の高いバングラデシュでは、教育制度受容のあり方は様々である。その詳細については、既に拙著で詳述した（日下部 2007）。途上国の教育開発を地域に分けて考える際、まず都市と農村に分けられうるが、先進国におけるよりも大きな差異があるため、別物として捉えたほうが良い。バングラデシュの場合、8割の人々が農村に居住し、経済・社会的な存立の仕方がかなり異なる近郊農村と僻地農村に分けて考察することが適切である。

まず近郊農村K村では、1865年の小学校設立（現在は中学・高校）を皮切りに、EFAが開始される1990年まで9校の、小中高及びマドラサが設立され、EFA以前に自立発展的に教育開発がなされてきたことがわかる。これはラジシャヒ市都市経済圏にバスで30～40分なため、経済・社会・教育様々な点で影響を受けてきた背景がある。90年から先は、2010年までで、4校の教育機関が設立されているが、幼稚園、マドラサ、女子カレッジなどのニッチ的なものであり、主要な教育開発は、村が自前で揃えてきた歴史がある。

そのため教育歴と職業の連続性が期待された。紙幅の都合上、方法論の詳細を省くが、2001年と、2011年の、55世帯の追跡調査によって明らかにしようとした。一つ目のアプローチはK村55世帯の標本調査世帯のうち、現金収入の観点から社会移動があった世帯で、中等教育修了証や学位がそれに貢献しているかを観察した。しかしその全てが農業上の工夫（商品作物の作付け）と、業態転換（農業→交通業、

ビジネス→販売店経営)によるものであり、残念ながら教育開発が貢献した形跡は見当たらなかった。二つ目のアプローチは、112人(男67人 女45人)の子どもの追跡調査結果によって個人の自己実現の部分を見た。このうち学歴が向上あるいは、学歴を活用して就業した者(各世帯第1子~4子)は、男子12名、女子1名で、男子を中心に教育開発の果実がもたらされていることが確認できたが、残念ながら貧困層出身はそのうち1名であった。例外的な立身出世は以前も確認されていたため、近郊農村であっても、教育開発の果実が貧困層に届いているとは言いがたい。

### 僻地農村貧困世帯における学歴職業接続：ブラフモンバリア県S村の事例研究

S村では、1915年の小学校設立を皮切りに79年までで5校の小中高及びマドラサが設立された。しかし、EFAの諸政策の後押しを受けて、96年から4校の小学校と1校のマドラサが設立されていることから、自立発展的とはいえない、政府の教育政策主導による教育開発を遂げていることがみてとれる。背景には、前出K村とは対照的に、僻地にあるため、主要産業は農業及び関連産業・雑業であり、学歴の必要性がなかったことが挙げられる。1991年、無償義務教育法の設立から、学校に行けば世帯に穀物が支給されるFood for Education政策(後の2003年、現金支給に代わるStipend for Educationに)や、中等教育に進む女子に対して与えられる女子中等教育奨学金政策等の影響が、産業・経済構造の変化よりも、より奏功したことが伺える。

ここでも、一人あたり現金収入を基準として、2002年と2012年の50世帯の追跡調査結果を基に、上層に社会移動したと判断される50世帯中の12世帯で、その原因が何かを調べた。結果、その全てが海外・国内への出稼ぎ(中東、イタリア、首都ダッカ)が原因であった。ほとんどが中等教育をドロップアウトした人々で、間接的には教育歴が役に立っているものの、それを活用した就業ではない。さらにこちらにも二つ目のアプローチとして、156人(男92人 女64人)の子どもの追跡調査結果のうち、学歴が向上あるいは、学歴を活用して就業した者(各世帯第1子~4子)について調査した結果、男子17名、女子6名が該当した。男子のうち貧困層出身子弟は3名であった。

先のK村同様、男子のほうから教育開発の果実がもたらされていることが分かる。しかし、貧困層の学歴社会へのコミットは希薄だといえる。

### 教育セクター肥大化の弊害と今後の展望

バングラデシュの就職は、未だにネポティズム(近親者優遇主義)や、賄賂によるものが横行しており、学歴との整合性はとれていない。そのため、上記二村のように、学歴取得と職歴がマッチしていないことは致し方のないことかもしれない。つまり教育セクターのみが肥大化しているのである。では、(最)貧困層に至るほぼ全ての人々がなぜ教育に駆り立てられるだろうか。農業上の工夫や業態転換で社会移動ができるなら学歴をことさら上の段階にまで取得する必要はないのではないか。むろん、わずかな例外的成功者の物語は村内で共有されるがゆえに教育を通じた立

身出世への期待はある。

しかし、事例を取り出して観察する限り、経済や農業におけるグローバリゼーションの到来といった、より外発的なものからくる経済的危機から逃れようと彷徨した結果、教育にすがろうとする人々の淡い期待が教育肥大化の正体ではないかと思われる。現状、その淡い期待は、ほとんどの事例において淡いまま消え去っている。

## 参考文献

日下部達哉（2007）『バングラデシュ農村の初等教育制度受容』東信堂

World Bank（2015）[<http://data.worldbank.org/indicator>]（accessed 09/06/2015）

## （2）貧困・越境がもたらす教育課題—ラオス・サワナケート県の事例を中心として— 乾 美紀（兵庫県立大学）

### ラオスの困難な状況にある子ども達

本発表の目的は、ラオスにおいて困難な状況にある子どもがどのような変化を迫られ、その状況に対して教育がどれほど重要な役割を果たすかについて検討することである。

ラオスでは、1990年の初等教育の純就学率は59%であったが、その後、国際的な支援の成果もあり2014年度の純就学率は98%にまで改善されている。100%を達成できないことについては、家庭の貧困、学校までの距離の遠さ、障がいがある子どもの教育施設の不足など、多様な要因が考えられる。その中でも、困難な状況にある子ども達の教育の質に焦点を置くと、初等教育の残存率の低さの問題を看過することができない。

2014年度の残存率は77.5%である（LAO EDUInfo 2014）。つまり小学校5年間を終えることができない児童が5人に1人以上いる状況である。残存率の低さは、次の2つの要因から説明できるだろう。第一に、完全校の比率が少ないことである。2011年の時点で、全学年（1年生から5年生まで）を持つ完全校は65%である。この比率には差異があり、首都ではほぼ完全校であるが、貧困県や山岳地帯に位置する県では、完全校の比率が低い。完全校がない場合、隣村の学校まで通学することになるので、中途退学に繋がることが多い。第二に、少数民族の言語の問題が残存率に関係する。少数民族の子どもは母語がラオス語ではないため、授業についていけず、留年しがちである。留年を繰り返すうちに、学校を辞めてしまうことが残存率の低さに結びついている。

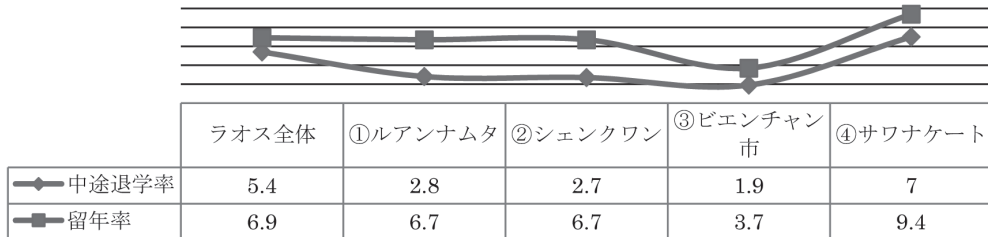
### いまだ大きく残る地方格差

中途退学率、留年率についてみると、さらに困難な状況にある子どもの現状が見えてくる。これらのデータについて、①北部、②北東部、③首都、④中南部の4ヶ所を比較すると、表1に示すように格差が見られる。

この中で、サワナケート県では中途退学率、留年率とも高いことに注目したい。

サワナケート県は、県庁所在地近辺はメコン川沿いに開け、山岳地帯のように教育環境が整備されにくい場所ではない。また少数民族も少なく、言語のギャップが原因で中途退学や留年を引き起こすとも考えられなかったため、現地調査で背景を明らかにすることとした。

表1 中退率、留年率の地域間格差 (2014)



(出所) LAO EDUInfo (2014)

### サワナケート県における現地調査の結果

2014年8月にサワナケート県内の4村および労働社会福祉局で聞き取り調査を行ったところ、タイへの越境労働者が多いことが報告された。サワナケートは、タイとの国境に位置するため、ある村では、「いつも誰かがタイに出稼ぎに行っている状況」である。

越境労働者を送り出す原因は、貧困と教育機会の不足にあるだろう。インタビューの結果、学校中退後、ラオスで働かず親戚などを頼ってタイに渡るケースが多いことが分かった。4村で越境労働の経験がある村人合計12名に教育経験について尋ねたところ、12名のうち高校を卒業した者は1名もおらず、小学校高学年や中学校入学後に中退をしているケースが多かった（中退した学年は、4年：1名、5年：2名、中1：3名、中2：2名、中4：2名、高1、高2：各1名であった）。小学校を中退して、家の仕事を数年間手伝い、13歳くらいで越境労働者としてタイに渡ることも珍しくない。

県内には農作地として使うことができる土地が少なく、就労の情報も乏しいためか、子どもや親に教育の継続の意思や就労への意欲が見られない。貧困のために学校を辞めて働くケースも多く見られた。ただし村によって状況は異なった。ある村では、学校を中退してタイに働きに行くことを、村の慣習のように捉えていた。一方で、教育意識が高い村もあり、その村ではタイへの流出が少なかった。理由は、村長が「タイに行っても成功例が少ない」と理解していること、村民の中にタイで行方不明が出た者がいることから、村で教育を受けることを推奨しているためである。以上、サワナケートでは、少数民族の言語の問題は避けられるものの、貧困の問題やタイに行きやすい土地柄のため、教育への認識が低いことが分かった。

### 教育プロジェクトを通じた人身取引予防に対する取り組み

以上のような状況を受けて、教育はどのような役割を果たしているだろうか。教育を受けずに越境した若年層は、知識に乏しいうえ、ブローカーに騙されやすく人身取引の被害者になりやすい。そのため、Norwegian Church Aid (NCA)などの国際

NGOが学校と連携して教育プロジェクトを進めている。越境により発生するリスクを防ぐために、教育の役割に期待が持たれているのである（表2参照）。

表2 子どもへの支援事例（人身取引防止教育）

形態	手法	役割	実施機関
Supervisor 育成 (教員対象)	校長が選ぶ。人身取引、人権、安全な人の移動、薬物乱用の研修を実施	研修マニュアルをもとに、生徒を Peer Educator に育成	NCA
Educator 育成 (中学生対象)	学校で募集。キャンプなどを通して、1～2年かけて育成	演劇、歌、ゲーム、CD等でMCをし、人身取引に対するアドボカシーをする	
Peer Learning	学校でボランティアを募集し、VFI や郡当局が協働で選出	ライフスキル、権利、労働問題、人身売買、性搾取の危険を教え、彼らがMCをする。ドラマによる伝達	VFI
Video	学校で上映	人身取引の被害について説明	AFESIP

(出所) 筆者の各機関への聞き取りにより作成

### 今後注目すべき教育課題

ラオスのように、それぞれの地方事情が違う国では、必要となる教育も異なってくる。しかしながら、共通して必要となる教育課題は、以下の4点に整理できる。1) 現金収入につながるような「職業教育」の実施、2) 人身取引や搾取を防ぐための安全な移動“Safe Migration”教育の強化、3) 子どもの被害をなくすための、人身取引防止教育の実施、4) 可能な限り国内に留まり、地域での就労を奨励するための教育。たとえば、サワナケート労働社会福祉局は、県内にある経済特区内に就労機会があるにも関わらず、越境労働が生じているという状況を危惧し、教育局と連携して、国内に留まらせるための教育プログラムを検討していた。

困難な状況にある子どもたちを減らしていくためには、教育のアクセスを増やすだけでなく、貧困削減にも注目し、村の収入を増やすための工夫や労働機会のルート作りなど、教育以外の専門分野からの協力も必要である。また以上に述べたように、地方独特の事情を考慮しながら、基礎教育のみならず、職業教育、人身取引防止教育、安全な労働など、幅広い教育を行う必要がある。そのために、地域の行政機関、国際機関・NGO、ローカルNGOによる連携の取れた取り組みが一層重要になると考えられる。

### 参考文献

Ministry of Education and Sports (2012) *Annual School Census 2010-2011*.

LAO EDUInfo [<http://www.dataforall.org/profiles/laoduinfo/>] (Accessed on August 2, 2015)

### (3) ケニアのスラム地域と学校教育—ノンフォーマル学校の役割—

大場 麻代 (大阪大学)

#### インフォーマル地域における学校需要

ケニアは、1963年の独立以降都市部における人口が急増し、今日では、首都ナイロビの人口は280万人以上と推定されている。そのおよそ6割は、ナイロビの土地面積の約5%に相当するインフォーマル居住地に住んでいる (UN-HABITAT 2006)。インフォーマル居住地内に公立学校は存在しない。このため、地域住民、個人、慈善団体、宗教団体、あるいはNGO団体などにより、同地域の子どもたちのために設立した学校が、人口の増加とともに増えている。先行研究では、このような学校は、子どもたちの教育需要を満たすだけでなく、低額で教育の質も高いと指摘している (Tooley et al. 2008)。

しかし、学校設立の動機や、政府による資金援助がない状況で如何に運営しているのか、その詳細については十分検証されていない。本発表の目的は、都市部で貧困層が多いとされるインフォーマル地域において、自主的に運営されている学校が、如何に子どもたちの就学を支援しているのか、その実態と課題を明らかにすることである。尚、本発表では、インフォーマル地域内で正規学校教育カリキュラムを提供している学校を、ノンフォーマル学校と呼ぶ。

#### インフォーマル地域の学校の位置付け

インフォーマル地域における就学率は高い。10年近く前の数値であるが、ナイロビの数カ所インフォーマル地域で実施された世帯調査によると、小学校純就学率は82% (Oketch et al. 2008) ~93% (World Bank 2004 in Lauglo 2004, 37) と推定されており、比較的高い就学率であることが分かる。ちなみに、当時ケニア全体の小学校純就学率は、82~83%程である。これらの数値と比較しても、ノンフォーマル学校が同地域で果たしている役割の大きさが分かる。

ノンフォーマル学校 (非正規学校) とフォーマル学校 (正規学校) の違いは、教育省が定めた学校登録基準に準拠し、認可を得ているか否かによる。ノンフォーマル学校の多くは、建物の構造にはじまり、教室数や衛生管理面などで認可基準を満たしていない。このため、多くの場合は教育省に登録されず、他省にノンフォーマル学校または教育センターとして登録される。とはいえ、実際には正規の学校カリキュラムを採用し、児童も国家初等教育修了試験を受験する資格が得られる。したがって、ノンフォーマル学校ではあっても正規の学校と内容は変わらず、このため相当数の児童がノンフォーマル学校に就学している。2011年2月より、ノンフォーマル教育は「オルタナティブな基礎的教育と訓練の提供」(Alternative Provision of Basic Education and Training: APBET) 機関として捉えられるようになり、教育省の管轄下で、地方自治体の教育事務所により管理されることになっている。

#### 調査地コロゴチョの概要

調査は、ナイロビのインフォーマル地域の一つ—コロゴチョ—で、2015年2月末か

ら3月上旬に掛けて2週間弱実施した。コロゴチョは、ナイロビの中心地から北東方向へ車で20分程行った、マザレ川とナイロビ川に挟まれた家屋が密集している地域である。調査は、質的調査法を用いて、聞き取り調査を中心に実施した。調査対象校は2校（A校・B校）で、設立経緯や運営状況について調べた。調査対象となった2校は、調査の安全面と徒歩圏内を条件に、コロゴチョ地域事務所一帯に限った。

### 学校の設立経緯と現状

A校は、2013年にケニア人のビジネス女性により設立された学校で、ノンフォーマル学校として登録されている。設立した目的は、貧困地域の子どもたちに学校教育を提供するためであり、学費も極力低額に抑えられている。実際、年間学費は1,305シル（およそ1,600円前後）で、周辺の学校や無償化された公立小学校が徴収する諸経費の合計金額よりも、低額であった。2013年の開校時は不完全学校で、全校児童数は就学前教育から小学校2年生まで計86名であった。しかし2015年現在、全校児童数は237名に上り、教員数も12名と規模の大きい学校に成長していた。この要因として、低学費に加え、教員の大半は教員免許取得者であり、学校成績が良い傾向にあることがあげられる。本調査では、別途世帯調査も実施しているが（本発表では扱っていない）、多くの保護者がA校を称賛し、その理由に成績の向上をあげていた。

一方B校は、2002年当時、地元で社会福祉士として働いていた女性5名が、未就学の孤児を対象に開校したのがその始まりで、当時、児童数は12名であった。しかし現在では、全校児童数が350名前後まで増加している。特に孤児に対してはその後も学費を免除するなど、手厚い支援がなされている。現在、児童の約半数は単親世帯であり、また孤児も50名程度いる。A校と大きく異なる点は、教員の大半が中等学校卒業業者で構成されていることである。学費に関しては、保護者が健在である児童は年間2,250シル（およそ2,800円程度）支払わなければならないが、孤児は無償で、制服も支給されている。運営上の問題点は、学費未納者が多いことであり、そのため、企業の資金援助が重要な鍵になっていた。

### 政府と民間によるパートナーシップ向上を目指して

都市部インフォーマル地域内に公立小学校は無い。そのため、個人や団体により学校が設立・運営されている。このような学校は、さもなければ教育機会を得ることのできなかつた子どもたちに、学校教育機会を提供してきた。しかし、このような学校に通学する児童も、本来は居住地域の区別なく、無償化された小学校教育の恩恵を受ける権利を有している。学校側も、決して潤沢な資金により学校運営が成り立っているわけではない。居住地域に関係なく良質な教育が受けられるよう、このような学校をグレードアップし、正規学校教育制度の枠組みに取り込むことが重要と思われる。ノンフォーマル学校は、確かに多くの児童の教育需要を満たしている。しかしそれは、子どもたちにとって、制限が無い中での学校選択ではなく、寧ろ限られた環境の中での学校選択と言える。政府と民間によるパートナーシップを高め、

従来の枠組みを超えた協働を模索していく必要がある。

## 参考文献

- 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.
- Oketch, M., Mutisya, M., Ngware, M. & Ezech, A. C. (2008) Why are there Proportionately more Poor Pupils Enrolled Non-State Schools in Urban Kenya in spite of FPE Policy? APHRC Working Paper No. 40. Nairobi: APHRC.
- Tooley, J., Dixon, P. & Stanfield, J. (2008) Impact of Free Primary Education in Kenya: A Case Study of Private Schools in Kibera. *Educational Management Administration and Leadership*, 36 (4), 449-469.

### (4) マラウイの中等学校における孤児への就学支援—学校や教師の取組みに着目して— 日下部 光 (大阪大学大学院)

## 孤児を取り巻く現状

サブサハラ・アフリカ地域（以下、アフリカ）の孤児数は約5,200万人であり、アフリカにおける子どもの総数の約11%を占めている（UNICEF 2015）。孤児は、困難な状況にある子ども（Vulnerable children）とみなされ、孤児の就学状況の改善は、アフリカの教育開発の課題である（UNICEF 2009）。孤児とは、一般に、両親を亡くした子どもと定義されるが（Hornby 2005）、多くのアフリカ諸国の政府は、両親あるいはそのいずれかを亡くした子どもを孤児とする広義の定義を用いている（Grassly & Timaeus 2003; UNICEF 2008）。

本研究の対象国であるマラウイ共和国（以下、マラウイ）は、世界最貧国の一つであり、HIV 高感染国である。エイズ孤児を含めた孤児数は、子どもの総数における約14%を占める（UNICEF 2015）。政府は、国家成長開発政策において、貧困層、障害者、HIV等の慢性疾患のある人や高齢者等とならんで、孤児を支援の対象としており、孤児に対しては就学支援の必要性を強調している（GOM 2005, 2012）。

## 孤児の就学に関する研究

マラウイは、他のアフリカ諸国に先駆け、1994年に初等教育無償化政策を導入したため、初等教育の純就学率が97%に達している（World Bank 2012）。そのため、中等教育進学への需要が非常に高く、中等教育に多くの孤児が就学している。しかし、中等教育の孤児の退学率は7%であり、非孤児の4%と比較すると、孤児は不就学に陥る傾向がある（NSO 2012）。中等教育における孤児の不就学の主な要因は、男女ともに授業料未納などの経済的な理由である（Kadzamira et al. 2001）。そのため、NGOや政府による孤児の就学支援として、貧困層の孤児等の困難な状況にある子どもに対する奨学金事業が実施されている。マラウイ南部の教育管区の報告書によると、



同管区内では、68団体が奨学金支援事業を実施し、中等教育就学者全体の約28%（男子20%、女子38%）が奨学金を受給している（SHED 2014）。奨学金受給者のうち、約6割がNGOによる支援、残りの4割が政府からの支援である。

孤児の就学支援に関する研究では、奨学金支援事業の実施者であるNGOによる調査研究が主流である（Schaff 2007; Chimombo et al. 2014）。それらの研究は、投入に対する成果を重視するため、奨学金を受給する孤児の就学状況の分析に留まっており、学校や教師が独自に行う孤児の就学支援には着目していない。また、これまで孤児の就学研究では、不就学の側面に焦点をあて、孤児が不就学に陥る要因分析を重視してきた（Case et al. 2004; Ainsworth & Filmer 2006; Campbell et al. 2010など）。そこでは、孤児を不就学に導く学校側に起因するものとして、厳格な学校制度や教師の質の低さが主に取り上げている（Kadzamira et al. 2001; Bennell 2005; Jukes et al. 2014など）。具体的には、学費の未納入や、制服を購入することができないために、学校が生徒を退学させる事例が挙げられる。学校や教師は、孤児を不就学に導く要因として扱われており、就学継続の観点から、学校や教師が実践する孤児への支援は取り上げられてこなかった。

### 現地調査の概要と結果

本研究では、マラウイの中等学校における孤児への就学支援の事例から、学校や教師の取り組みを明らかにする。現地調査は2014年9月から4週間行い、南部のゾンバ地区の中等学校（計6校：公立校2校・コミュニティ校3校・低学費私立校1校）において、孤児生徒（33名）と教師（18名）にインタビュー調査を実施した。

調査の結果、学校の取り組みとして、孤児を含む生徒やその親族からの相談や交渉を通して、校長の裁量のもと、生活困窮家庭を対象にした学費の納入猶予や分納、半額免除や未納の意図的な見逃し等が見られた。調査対象の孤児生徒33名の中で、奨学金受給していない孤児10名中4名が学費未納見逃しの措置を受けており、それらは、コミュニティ校や低学費私立校の事例であった。コミュニティ校であるE校の校長（男性）は、「NGOは、孤児の就学を支援しているが、支援対象のコミュニティに居住している者に限定されており、その中でも女子の孤児を優先している。男子の孤児やNGOの支援対象外のコミュニティの女子の孤児の中にも、支援が必要な貧困層は多い。そのような生徒が、期限内に学費を支払うことができない場合は、状況に応じて対応する」と語っていた。

教師の中には、生活困窮度をもとに、孤児を含む生活困窮家庭の生徒に対する支援を行う者もいる。このような教師による個別の支援は、主に進学校である公立校で見られた。公立校のA校の男性教師（M）は、「マラウイには、地方の貧しい農村に学業優秀な生徒がいる。親を亡くし、貧しいからといって、そのような優秀な生徒に人生を諦めさせてはいけない。教師は、親の代わりとして、才能豊かな生徒を助けることが求められている」と述べていた。教師による主な支援の内容は、一時的な学費支援以外に、国家試験の受験料支援、洗濯用石鹼の物品供与、また、親類の葬儀参加のための交通費などの現金支給が挙げられる。汚れた制服を着用した孤

児が、教師から注意されるだけでなく、級友にからかわれて不就学に陥る事例もあった。A校の女子孤児生徒 (I) は、「私の制服が古くて汚いと級友からいじめられ泣いていたときに、それを見ていた女性の先生が石鹸をくれて、こう言ったの。『今あなたが置かれている貧困の現状について、恥じたり悲しんだりする必要はない。将来、あなたが生活を豊かにして幸せに暮らすために、人一倍勉強して頑張れば、きっと道は拓けてくる』。あの時に先生が勇気づけてくれた言葉と石鹸をくれたことを、私は一生忘れないわ」。このように、孤児に対する各々の教師の継続的な取り組みが、孤児の精神的な支えとなり、孤児の就学を支えている。

### 孤児の就学を支える学校や教師の取り組み

これらの調査結果から、支援が必要な孤児に支援が行き届いていない実情を踏まえて、学校側は学費の納入猶予や分納、半額免除や未納の意図的な見逃し等、制度を柔軟に運用している状況であった。また、半額免除や未納の意図的な見逃し等の対応は、公立校に比べ、学費がより少額であり、学校運営において教育省の権限が限られているコミュニティ校や低学費私立校によって実践されている。これらの学校における学校運営の「寛容さ」が、孤児を含む困難な状況にある子どもの就学を支える要素になっている。しかし、学費の半額免除や未納の見逃しは、本来、教育行政として認められるものではない。このようなジレンマを抱えながらも実践されている学校側の支援は、孤児を含む困難な状況にある子どもに対する学校関係者の思いや配慮の表出として捉えることができる。

教師の支援は、主に進学校の公立校で実施されていた。教師は、学業優秀で生活困窮度が高い孤児を支援することは教師としての役割と捉えている。教師からの物品支援や精神的な支えによって日々救われながら就学を継続し、学歴を獲得して人生をよりよい方向に変えたいと願う孤児の姿があった。孤児を含めた困難な状況にある子どもに対する教師の期待や思いも、子どもの就学を支える重要な要素となっている。

### 参考文献

- Case, A., Paxson, C. & Ableidinger, J. (2004) Orphans in Africa: Parental death, poverty, and school enrollment. *Demography*, 41(3), 483-508.
- Chimombo, M., Mwenegamba, P. & Phiri, M. (2014) How to keep the vulnerable in school: A case study. Paper presented at the Conference on Education and Access – Opening spaces for the marginalized, Chancellor College, University of Malawi, 20-22 August.
- Grassly, N. & Timaeus, I. (2003) *Orphans and AIDS in Sub-Saharan Africa*. New York: UN.
- Kadzamira, E., Banda, D., Kamlongera, A. & Swainson, N. (2001) *The Impact of HIV/AIDS on Primary and Secondary Schooling in Malawi: Developing a comprehensive strategic response*. Zomba: Centre for Educational Research and Training.
- NSO (2012) *Welfare Monitoring Survey 2011*. Zomba: National Statistical Office.
- SHED (2014) *Bursary Monitoring Report*. Mulanje: Shire Highlands Education Division.

## （5）難民としての生活における学校教育の意味—トルコ都市部で運営されるシリア人学校の事例—

山本 香（大阪大学大学院／日本学術振興会特別研究員）

### 教育需要者へと近づく難民教育の提供主体

難民を含む紛争の影響下にある子どもへの教育普及は、万人のための教育（Education for All: EFA）の目標達成に不可欠である。それは2000年に採択されたダカール行動枠組みにおいて達成目標のひとつに定められ、2015年のインチョン宣言においても重要課題のひとつとして取り上げられた。一方で、難民の都市化とともに、彼らの生活形態はキャンプ内で管理される場合よりも多様化し（Jacobsen 2006）、行政や大規模な国際機関による画一的な支援では、彼らの教育需要を賄いきれない状況となった。その結果、難民の教育における中心的なアクターは、より現場に近いNGOや、さらには難民自身へ遷移した。現在、一部では、難民が自律的な学校経営まで行なっている。しかし、難民教育に関する先行研究では、難民は外部からの援助に対して受動的な立場に据えられることが多く、彼らの主体性に着目して、難民の就学実態や教育に対する認識を明らかにする実証研究は不足している。

シリアは、2011年に紛争状態に陥り、現在400万人を超える難民を流出させている（UNHCR 2015）。シリア難民の最大の受入国はトルコであり、国内に約190万人が避難している（同出典）。そのうち90%と大多数のシリア難民はキャンプ外に居住し、独立的に生活を営んでいる（Erdogan 2014: p.54）。トルコでは、シリア難民は正式な難民としての地位を付与されず、「ゲスト」として一時保護が与えられる。そうした難民の子どもにも就学の権利が認められているが、トルコに居住する学齢期のシリア難民のうち、就学が確認されているのは約30%にすぎない（UNICEF 2015）。彼らは、トルコ現地校だけでなく、シリア難民の流入が始まってから新設されたシリア難民学校に通っているが、こうしたシリア難民学校はシリア難民自身により運営されているものが多く、学校の運営実態やそこでの子どもの就学状況は不明のままである。

本稿では、トルコにおけるシリア難民の学校運営と生活の実態を社会との連携の側面から明らかにし、それを踏まえて、難民としての生活のなかで学校教育が持つ意味を考察する。

### 調査地域とシリア難民学校の概要

現地調査は、2013年および2015年にのべ3度、約9週間にわたって実施した。調査地は、トルコ共和国南東部のシリア国境地域にあるハタイ県アンタキヤ市およびシャンルウルファ県シャンルウルファ市とした。県内のシリア難民人口はハタイ県20万人、シャンルウルファ県24万人であり、そのうちキャンプ外居住者はそれぞれ93%および83%である（2014年時点：Erdogan 2014）。ハタイ県では、アンタキヤ市周辺で運営されているシリア難民のための初等・中等学校7校のうち5校で調査を行い、またシャンルウルファ県では、シャンルウルファ市内の初等・中等学校11校のうち2校と、幼稚園1校を調査対象校とした。調査方法には、半構造化およびナラティブ・

インタビューを中心に用いた。教職員には学校運営の基礎情報等を尋ね、生徒とその保護者に対しては就学の動機等について聞き取りを行なった。

すべての調査対象校が、シリア本国のカリキュラムと教科書を基盤として使用していた。大きな相違点は、トルコ人教師によるトルコ語授業の導入である。それ以外の教職員はシリア出身者であることが多く、教授言語はシリアの公用語のアラビア語である。各学校には、教師5～59名、生徒45～1,188名が在籍しており、その規模は学校ごとに大きく異なる。

### シリア難民の学校運営と生活における社会とのつながり

シリア難民学校はトルコ国内において、2013年には公的な地位を定められておらず、トルコ行政はシリア難民学校を黙認するか、もしくは積極的に閉校させようとしていた。しかし、2014年半ばごろから、トルコ行政はシリア難民学校への介入を強め、1校につき1人のトルコ人コーディネーターが配置されるようになった。その結果、学校が特別な支援等を受けられるようになったわけではないが、少なくとも閉校されることはなくなった。また、2015年9月からは、シリア難民学校の中等教育課程の卒業資格を、トルコ政府が認可するようになった。これにより、トルコ人生徒と同一ではないものの、シリア難民学校を卒業した者であっても、トルコ国内において有効な資格を得られるようになった。

このように、学校運営に関するトルコ行政との連携は経年的に強化されつつある。一方で、シリア難民個人やその家庭は、依然としてあらゆる共同体から隔絶されたままとなっている。シリア難民が避難先のトルコで所属する共同体としては、トルコの現地コミュニティ、もしくはトルコに築かれるシリア難民コミュニティが想定される。しかし、シリア難民の増加や滞在の長期化により、トルコ人住民とシリア難民との関係は軋轢が生じやすくなっている。また、多様な背景をもつシリア全土からの難民が一処に集住するなかで、シリア本国での混迷した戦況のために、シリア人同士だからこそ、警戒感や恐怖心が生まれている側面もある。こうしてシリア難民は、個人として、もしくは家庭全体で、周辺にあるどの共同体からも孤立していることが少なくない。

### 難民生徒とその家庭にとっての学校の意味

トルコにおける共同体からの孤立、シリア人同士の分断に対して、シリア難民学校は一定の役割を果たしている。シリア難民の中等学校に通う女子生徒は、シリアから避難した後学校に来るまで友達がいなかったという。しかし、学校に通うようになり、友達ができた。彼女は、「(学校では)第2の家庭にいるように感じる」と語った。また別の女子生徒も、「いろいろな地域出身のシリア人が学校に通っていて、シリアはひとつだと感じられる。みんなが同じ痛みを共有しているから」と話した。シリアという出身国と同時に、子どもや教師を含む学校関係者が、難民として経験したさまざまな記憶や感情を他者と共有する場を、学校が提供している。

さらに、あるシリア難民学校の校長は、「生徒が抱える家庭の問題には、いつも教

師が気づく」という。難民が社会から孤立し、個人や家庭が直接つながりあう共同体を持たない状況下で、教師は、家庭が抱える課題に介入することのできる希少な存在である。難民により運営される学校は、社会から孤立したシリア難民家庭に対して、唯一の窓口を築いている。

### 難民が運営する学校の課題と役割

学校という枠組みのなかでは、トルコ行政との連携の強化により閉校措置の廃止および卒業資格の認可が行われたことで、一面的には経年的に学校運営が安定しつつあるといえる。その一方で、学校運営のなかでシリア難民の裁量が効く範囲は狭まり、またトルコ外交の政治情勢による影響を被りやすくなったという側面もある。そうした状況下で、シリア難民学校の経営基盤は不安定なままとなり、トルコ行政とのつながりが強化されたなかでも、難民だけで学校教育を担うことは困難であると言わざるをえない。

しかし、難民自身により運営される学校であるからこそ、難民の子どもとその家庭は、就学に対して特定の意味づけを行なっている。それは、シリア人同士の連帯であり、あらゆる共同体から孤立したシリア難民個人およびその家庭と社会との結節点としての機能である。こうしたシリア難民学校の働きにより、公的機関や国際NGOには賄いきれない難民の教育へのアクセスと需要が、自ずから補われている。

### 参考文献

- Erdogan, M. M. (2014) *Syrians in Turkey: Social Acceptance and Integration Research*. Hacettepe University Migration and Politics Research Center (HUGO).
- Jacobsen, K. (2006) Refugees and Asylum Seekers in Urban Areas: A Livelihoods Perspective. *Journal of Refugee Studies*, 19(3), 273-286.
- UNHCR (2015) Syria Regional Refugee Response: Inter-agency Information Sharing Portal. [<http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>] (2015年9月2日閲覧)
- UNICEF (2015) *Syria Crisis: Children in Need in the Region – UNICEF Regional Response Activities 2015*. UNICEF.

## **International Council on Education for Teaching (ICET) 59th World Assembly Multi-presenters Symposiums**

### **Introduction**

The 59th World Assembly of the International Council on Education for Teaching (ICET) was held at Naruto University of Education on June 19-22 in 2015. The mission of ICET is to establish partnership among those who are involved in education such as researchers, practitioners, students, among others to improve the educational experiences and outcomes of learners and enhance the quality of learning for all learners. In 2015, the theme of the conference was *Challenging Disparities in Education*. There were many participants from nearly 49 countries.

In this volume, three multiple presenters' symposium sessions are presented with a total of nine abstracts. The abstracts in this volume were submitted to the conference. The first session was *Beyond Academic Success: Exploring Attitudes towards Schooling in Kenya*. The session focused on Kenya and explored consequences for schooling among Kenyan people. In particular, it looked at the way in which Kenyan boys and girls regarded schooling beyond academic success. The first presenter focused on learners' motivations for secondary education. Using a case study of a secondary school in Busia county, the study explored perspectives of learners' motivations in secondary schooling. The second presenter, in contrast, examined processes and reasons for leaving primary school among children in the slums of Nairobi. It conducted semi-structured interviews with the parents/guardians of 15 children. The last presenter presented the impact of primary school experiences on the lives of Maasai Women. In-depth interviews with them clarified positive influences they received from schooling. The symposium addressed learners' attitudes towards schooling and discuss about their meanings for learning. The session had around 10 observers.

The second session was *Education of Vulnerable Children in the Developing World*. This session placed an emphasis on education of vulnerable children in the developing world. Although the number of out-of-school children has been decreasing, there are still 58 million children (as of 2012) who miss the opportunities of attending primary schools. In this regard, the session considered the vast majority of vulnerable children such as disabled children, street and working children, children from nomadic populations, refugees, orphans, and children from other disadvantaged groups or areas. The first presenter took a look at orphans in Malawi and examined how they managed to go to secondary schools under difficult financial conditions. The second presenter paid attention to the particular roles of schooling for Syrian refugees in Turkey and examined how they mitigated their vulnerabilities. The last presenter explored successful families who managed to get out of poverty and analyzed how schooling could contribute to it by utilizing longitudinal data over ten years. The session made reference to their social backgrounds, their own efforts and external assistance, as well

as the obstacles hindering them from schooling. The session had 10-15 observers.

The third session was *Approaches to "Inclusive Education" in Developing Countries Case Studies: Lao PDR, India and Malawi*. In recent years, inclusive education, rather than special or integrated education, is international trends for pupils with specific socio-economic status such as girls in rural areas, ethnic minorities, pupils with disabilities and pupils in lower caste. Although the key factor for successful implementation of inclusive education is to provide sufficient condition and support such as trained teachers, teaching materials and various kinds of supports, the supply side of education tends to fail in providing sufficiently. This session explored several approaches and practices of inclusive education in developing countries based on the field research through the case studies. The first presenter focused on minorities in Lao PDR and investigated the disparities by ethnic and regional perspectives. The second presenter looked at economic minorities in India and showed some main factors leading to the improper implementation of the Right of the Children to Compulsory Education Act (2009). The last presenter considered the implementation of inclusive education at the policy level and the local level in primary school in Malawi by focusing on the conformity of inclusive education. The session had fruitful discussion about challenges and prosperities of inclusive education. The session had 10-15 observers.

(Compiled by Asayo Ohba)

## **Session 1: Beyond academic success: Exploring attitudes towards schooling in Kenya**

### **What Motivates Secondary Schooling in Kenya? A Case Study in Busia County**

Miku Ogawa, Osaka University

The demand for secondary education has been increasing along with the expansion of primary education in sub-Saharan Africa. In Kenya, the Free Secondary Education Policy, which was introduced in 2008, accelerated such a demand. However, even after the abolition of secondary school tuition fees, students still need to pay other direct costs as well as opportunity costs. Economic constraint is still a major obstacle to accessing secondary education. In addition, accessing secondary education doesn't necessarily lead students to a better future especially for those attending poor performing schools. It is quite difficult to get good marks, which can allow them to access to higher education, from schools with an inefficient environment within which to study. Moreover, it is reported that although people with secondary education have better access to formal jobs, the unemployment ratio is also relatively high in comparison to people with only a primary school education. Despite such

difficult conditions, the gross enrollment ratio in secondary education doubled within ten years, from 28.0% in 2004 to 56.2% in 2013. Although continuing schooling does not always benefit them, why do students struggle to access poor performing secondary schools?

The objective of this study is to understand the reason for students to access poor performing secondary schools. More specifically, the study will: (i) investigate the situation in classrooms where students learn, and (ii) clarify what motivates students to be enrolled there. Field research was conducted in a public secondary school and its neighboring community in Busia county for a total of five weeks in 2014 and 2015. The secondary students were day-scholars with the lowest household financial burdens in their community. Mainly, the school accepts students with lower marks in their primary school leaving examinations. The families of students, who mostly regard themselves as poor, have to struggle to pay the necessary educational expenses. The study employed semi-structured/narrative interviews and participant observation. Interviewees were secondary school students (16), their teachers (4) and selected parents (9).

It is emphasized that students tend to have different motivations to want to be enrolled in school along with the expansion of secondary education. This was not common when secondary education was limited to the elite. This study reveals that to most students, it was not their first choice to enroll in the school. The reasons why they selected this school were due to their lack of money and /or insufficient exam scores. Not all students were necessarily pursuing advanced academic qualifications. Some students were aiming for an alternative profession which didn't require high academic ability. These different motivations between students often caused a conflict in regards to studying in their classroom. Some of them wanted to concentrate on their academic work, others didn't. It seems there are not enough favorable conditions to concentrate on studying. But there are a few students who tried to encourage their peers to study in the chaotic classroom. The process might be a good opportunity to learn how to cooperate with others towards one goal. This heterogeneous situation appears to create a cooperative and harmonious atmosphere in the classroom.

The study also found that some students came to school because they wanted to improve their poor situation through studying and believe that education is the only solution and tool to realize their goal. Students recognize that it is difficult for the poor to get a job because there is a bribe culture to attain jobs and they understand they don't have such bribe money. Students acknowledge that they can't survive in the future just by farming and a secondary school certificate is necessary for their better future. Moreover, all student informants answered that a school day is better than a holiday and, in particular, extra-curricular activities are more fun for them. They also justified that when they came to school, they did not have to help their parents and do household chores.

There are two aspects for discussion. (i) It is pointed out that school gives children a kind of status as a student. Studying at school toward examinations is not everything for students. They can justify themselves as to why they go to school. They feel insecure in their



home without a job or not attending school. However, going to school can show that they are preparing to get a job. This is the hidden role such schools play by accepting such students. (ii) It is argued that poverty remains a primary reason for students' motivation to be enrolled in school. They consider secondary schooling as the only tool to get a decent job and improve their predicament. This study implies that Kenyan society is now changing from 'education is an advantage' to 'less education is a disadvantage'. Students are realizing that they cannot lift themselves out of poverty or even keep their situation without a secondary education.

### **Dropping out of Primary School in the Slums of Nairobi in Kenya: Exploring the Processes and the Reasons**

Asayo Ohba, Osaka University

The introduction of Free Primary Education (FPE) in Kenya made it possible for most primary school age children to gain access to schools. However, there are some children who enroll in low-cost private schools in the slums of Nairobi, Kenya who drop out of school before completing the primary school cycle. Despite the fact that primary education is free, why are there some children who fail to complete the cycle? What are the processes that lead to dropping out of primary school? Furthermore, what are the attitudes towards schooling among the dropouts? While much research has focused on the push and pull factors for dropping out of primary school, little has been understood regarding the processes. How do these factors influence and reinforce each other and eventually affect attitudes towards schooling?

The purpose of the study is to explore the processes that lead to dropping out of primary school for children living in the slums of Nairobi and to investigate the extent of the influence on attitudes towards schooling. In particular, the study examines multiple causes in the family, school, and community and how these causes influence and reinforce each other. The study adopts a small case study approach with questionnaires and interviews. The initial study was conducted in the neighboring settlements of Mathare, Kariobangi and Korogocho in Nairobi in 2013 and identified 56 cases of children (aged 7 to 18) in 53 households who enrolled in various types of primary school in the slum but later discontinued their schooling. A follow-up study in 2015 was conducted in Korogocho due to a time constraint. It approached nearly 30 of the original participants but only succeeded in tracing a total of 15 children—9 boys and 6 girls. The study conducted semi-structured interviews with parents or guardians of the 15 traced children in order to learn more about their whereabouts in 2015, and the nature of the process of dropout from and return to school.

Of the 15 participants traced for the follow-up study, while 10 had returned to school by 2015, 5 were still out-of-school. A girl, Mercy, stopped attending school in 2012 when she was in Class 7 and 14 years of age. Mercy's mother had divorced her husband and was left with five children. Because she had suddenly become the household's sole breadwinner and had to

provide for her five children, they couldn't attend school; in fact, each child stayed at home for one or two years in turn so that the others could go. Mercy managed to secure sponsorship and was eventually able to continue her primary education. She returned to Class 7 in 2014.

Mbithe is a case of dropout. She stayed with her mother and siblings. She was around 12 years of age when she was in Class 6 in 2011. She stopped attending school because she did not like her class teacher who verbally abused her. The teacher became offensive after Mbithe and her friend had attempted to steal money at school. Mbithe's motivation behind this was that she wanted to have money so that she could purchase food for her family. Mbithe left home for school every morning but was actually spending more and more time in the community instead of going to school. Her mother was unaware and became apparent to her only when the school informed her of Mbithe's absence. She then started spending nights with her friends and eventually stopped attending school. Her mother had last seen Mbithe nearly three months previously and did not know her present whereabouts.

Findings in the study reveal that family and school may be subject to both unexpected events and persistent conditions, and these gradually push and pull pupils into intermittent school attendance and, eventually, dropout; therefore, it is necessary to monitor such at-risk children and encourage attendance. The study also found that additional problems arose when those who had withdrawn spent more time in the community. This therefore makes children difficult to return to school because an initial problem can be replaced by other problems as children spend more and more time outside school. The study demonstrated that identifying, monitoring and working with those pupils at risk of dropping out are indispensable strategies for keeping them in school. In this regard, family, school and community need to work together to strengthen monitoring and education motivation systems. Finally, the study reveals that the term 'dropout' does not necessarily present the real context of children in informal settlements as there are several children who temporarily stop attending school for a few years and return whenever situations recover. Reconceptualisation of dropout would help our understanding in the processes of dropout and re-admission to school in developing countries.

### **The Long-term Impact of Primary Schooling on the Lives of Maasai Women in Kenya**

Nobuhide Sawamura, Osaka University

Achieving universal primary education (UPE) by 2015 is one of the Millennium Development Goals (MDGs), and also as stipulated in the Dakar Framework for Action in 2000. The World Conference on Education for All (EFA) held in 1990 is the basis of current discussions on UPE. This EFA goal, however, was later transformed into achieving UPE, "to complete a full course of primary schooling". Primary schooling is basically a means to support self-actualization, but it could have recently become a purpose itself. Subsequently,

many developing countries have been competing with each other, with support provided by development partners, by trying to increase the participation in primary education. This enthusiasm for expanding primary schooling tends to leave quality challenges behind. The current discourse on UPE appears to be concerned with the quality of education. But it has a tendency of focusing on learning subject knowledge, despite the fact that there are some other important elements of schooling. This could be a shortcoming of using target goals such as MDGs in education and paying more attention to measurable indices such as test scores. Although there is a growing interest in education quality, there are few studies of the long-term impact of learning.

This study examines the effect of primary school education on Maasai women, who did not proceed to further education due to traditional practices, early marriage and pregnancy. All of them were unsuccessful in proceeding to secondary education, but have six to eight years of learning experience. This study also aims to identify whether their learning experience at school has made a difference in their lives. It further sought to discuss the long-term impact of schooling beyond subject knowledge. In-depth interviews were conducted among five Maasai women who completed eight years of full primary education, and three who dropped out of school at Grade 7, in Narok. To generate additional perspectives on the impact of schooling, fourteen teachers were also interviewed. The fieldwork was carried out in September 2012 and July 2013 for a total period of 4 weeks.

The study identified the following six aspects which enabled Maasai women to improve their daily lives because of schooling. (1) Establishing more equal relations with their husbands: One glaring aspect identified was their relationship with their husbands. The Maasai society is traditionally male-dominated, with Maasai wives heavily reliant on their husbands. All family matters are determined by men and women cannot oppose their decisions. Their husbands, however, consider their educated wives as independent individuals. These women are capable of managing the household. (2) Observing healthy practices by their awareness of proper nutrition and hygiene: This is largely due to the essential knowledge on health care from their school subject, Science. They are aware of the significance of a 'balanced diet' by serving fresh vegetables to ensure their children's proper nutrition. They are familiar with the essence of boiling water before drinking. (3) Formulating friendship and expanding their social networks: They freely and easily socialize with neighbors and acquaintances, regardless of gender. The traditional Maasai women's networks are typically limited to relatives or female neighbors. Those who attended school can easily make networks, not only among individuals from around the vicinity, but were able to build a more lasting relationship among their former classmates from school. (4) Learning official languages, Kiswahili and English: The official languages are not their primary language. Without attending school, it would not be easy for them to acquire such linguistic skills. Knowledge of the official languages allowed them to read the newspaper and pertinent materials. This ability made them more confident of dealing with people, allowing them to further expand their social network beyond their

community. (5) Acquiring soft skills of planning and management: The women who attended school have acquired ‘soft skills’ of planning and management. They have a personal ability that enhances the quality of their family’s life by means of working effectively, fulfilling their responsibilities and managing limited resources. These kinds of attitudes are not so common among uneducated Maasai women. (6) Obtaining basic entrepreneurial and livelihood skills: One has her own vegetable shop established in the local market. She was able to set shop by saving enough capital from the livestock her family owns. The shop now supports their family’s daily needs, more significantly, her children’s education. Others were able to sell their livestock and produce on their own without relying on their spouses. This could be connected back to their ability to build networks, freely express themselves and independently manage their household’s finances.

In the era of UPE, for those who dropped out of school, learning at primary school could be considered as wasteful, since they did not complete the full course of primary schooling. This is partly because previous attention has focused on the expansion of and access to primary education. What is the role of primary schooling? There is a need to reconsider the importance and value of primary schooling in the local contexts, rather than national or global ones. Primary education is not solely to learn new subject knowledge. Being in school, children can build assets and social capital which are useful through their entire lives. Those who experienced primary schooling, regardless of completing or dropping out, could be a driving force in changing communities and improving peoples’ lives. They can be change agents in the rural community. This exploratory research is a continued effort to understand whether there is an impact of several years of primary schooling. There are so many external determinant factors and it would be difficult to exactly measure the impact. This may depend on the quality of education provided. Nevertheless, primary schooling makes a difference even if they cannot complete the full cycle. It can be concluded that primary schooling enhanced the capability of these women to deal with her livelihood and bettered their family’s quality of life in the rural community.

## **Session 2: Education of Vulnerable Children in the Developing World**

### **Schooling of Orphans and Their Lives in Malawi: A Case Study of Secondary Education**

Hikaru Kusakabe, Osaka University

So far many studies conducted for schooling of orphans in Sub-Saharan Africa, have focused on the impact of HIV/AIDS epidemic and poverty on the dropout rates of orphans in both primary and secondary education (Ainsworth & Filmer 2002, 2006; Kürzinger et al. 2008;

Campbell et al. 2010). These studies have frequently been based on statistical analyses, which development partners place great value on (Sawamura 2007). However, it is also important to explore how the orphan's dropping out of school is affected by the capacities and skills of the orphans and their households to cope with the challenges arising from the HIV/AIDS epidemic and poverty. This type of exploration usually uses qualitative analyses based on long-term fieldwork, which is not common among development partners. The qualitative approach is more advantageous in exploring people's capacity and skills, and in observing their practices.

The present study was conducted in Malawi, which is one of the poorest countries in the world and has high HIV/AIDS prevalence rates. There are as many as 1,300,000 orphans across the country (UNICEF 2014). The enrollment of orphans at school is 11% and 19% in primary and secondary education, respectively (MOEST 2013). Although secondary education is not free unlike primary education, many orphans manage to attend secondary schools after completion of primary education. On the other hand, some of the previous studies have revealed that both orphan boys and girls often have to drop out of secondary school primarily due to difficulties paying school fee for economic reasons (Kadzamira et al. 2001; Bennell 2005).

The purpose of this study was to investigate how orphans in secondary schools, especially those in the low-income class in society, manage to continue their education. The study focused on two aspects: (1) coping skills to prevent dropout of orphans at the individual level (i.e. the level of the orphans themselves) and the household level; and (2) practical efforts to support orphans at the school level.

The fieldwork conducted for this study has uncovered a number of findings. In relation to the first aspect of our focus, it was found that many orphans involve themselves in various income-generating activities during school-term holidays. This income is then used to pay part of their school fees and to purchase groceries, school uniforms, and stationary goods. These activities help relieve their families' or relatives' burden of costs for schooling and contribute to orphans' education. Generally, many orphans become unstable psychologically and economically after their parents have died, and consequently, some of them do not often go to school, which negatively impacts their learning. These orphans and their guardians decide to repeat the same grade to catch up on their studies. Repeating the same grade in school is expected to enhance the effectiveness of subsequent learning. It should be noted, however, that our interview with orphans has indicated that this approach of repeating the same grade to enhance the effectiveness of learning occurs only in primary education, which is free, but not in secondary education as it requires school fees.

Secondly, concerning the practical efforts to support orphans at the secondary school level, it was found that such support to needy families is granted by headmaster's discretion, for example, by postponing the payment of school fees or allowing payment in installments, half remission and even exemption. Generally this kind of arrangement is set up by negotiation between school administration and orphans or their relatives. In some cases, teachers personally support orphans if necessary. However, before helping them, teachers

observe orphans and their family, especially by paying attention to their living conditions such as cleanliness of orphan's clothes and family's possession of valuables. In addition, NGOs and government also provide some scholarship programs for vulnerable children including orphans at secondary school. Above all, the support of NGOs is more extensive than the governmental one.

These findings have clearly demonstrated that firstly, the coping skills to prevent dropping out, such as income-generating activities, are based on the orphans' strong will to continue their education. The orphans' will is affected by the life priorities of their family. Therefore, it is required to explore the coping skills to continue education through the understanding orphans' family situation. Secondly, scholarship programs are valuable not only to cover school fees but also to stimulate a desire for self-improvement. Needy orphans, the most vulnerable of all, have a strong desire to emerge from poverty through academic qualification. Therefore, providing scholarship programs at secondary school would be the first step to cultivate a desire for self-improvement among orphans. Thirdly, there are various good practices implemented by teachers and school administrations to support orphans. This suggests that flexible school administration is beneficial for orphans' schooling, however such "flexibility" is based on the generosity and consideration for needy orphans so that we should not expect too much from it.

As a conclusion, orphans demonstrate coping skills to continue education by receiving scholarship and support from teachers and school administration. Further analysis on the coping skills acquired by needy orphans and various support would be useful to set the policy for vulnerable children such as orphans, based on more practical and sustainable approaches in Malawi.

### **Conflict-affected Children and the Roles of Schooling: A Case Study of Syrian-managed Schools in Turkey**

Kaoru Yamamoto, Osaka University / JSPS Research Fellow

Refugee children are one of the largest vulnerable groups to offer educational opportunities with the worldwide population of 9.95 million. Their primary school enrollment ratio is estimated to be 76%, and 36% in secondary level. Expanding educational access for refugee children is critical to achieving Education for All goals. The importance of educational implementation in conflict-affected contexts was enhanced by Dakar Framework for Action in 2000, and further reinforced by Incheon Declaration in 2015. The situation of refugee education, however, scarcely appears in any national statistics. Even though refugee education is regarded as a priority area of policy affairs, it is not given the full treatment as education in nation states.

Who is the responsible provider of refugee education is not precisely determined

because they are out of their own government's territory. Until the 1990s, the principal actor was said to be the host government and large-scale international agencies. Since 2000s, however, NGOs began to replace them in order to respond to the manifold educational needs of refugees who started to spread in cities and towns instead of enclosed camps. This situation has led refugees themselves to also take more initiatives to meet their own educational needs and for their children. It indicates that the educational perspectives of refugees are one of the determinant factors of the provision of refugee children's schooling.

Syria has produced the largest number of refugee population after the outbreak of its crisis in 2011. More than four million Syrians are displaced outside their home country, whose majority (approximately two million) has sought asylum in Turkey. 90% of Syrians in Turkey reside in non-camp settings. Syrian children recognize their right to be enrolled in Turkish local schools or in Syrian schools established in Turkey if they have registration to Turkish government, and either of residence permit, temporary protection or foreigner ID. According to UNICEF, however, only ninety thousand (30%) of school-aged Syrian children are currently estimated to have access to any sort of schools in Turkey. While many of the Syrian schools established in non-camp areas are run by Syrian refugees themselves, the actual situation in those educational facilities remain unclear.

The main purpose of this study is to understand the roles of the schools managed by Syrian refugees under conflict with particular focus on the viewpoints of the children and their families. The fieldwork was conducted three times in 2013 and 2015 with a total period of nine weeks. Eight Syrian schools in pre-school, primary, secondary level were selected from Antakya and Sanliurfa city in Syrian bordering area of southern Turkey. Semi-structured and narrative interviews were employed in order to investigate the participants' perspectives on their schooling. All of the targeted schools utilize the curriculum and textbooks prepared in Turkey, and Arabic language as the medium of instruction, which are mostly identical with the situation in Syria. One of the changes is the introduction of Turkish language class instructed by Turkish teachers, while other teachers are all displaced Syrians.

Until 2013, the operation of Syrian schools was highly independent from the Turkish government. Since the middle of 2014, however, the Turkish authority started to keep them under their control, by sending a coordinator to each school. Although Syrian teaching staff criticizes the Turkish authority for restraining their activities rather than supporting them, they also appreciate its intervention because the Syrian schools will not be forced into closure, which used to happen before. A manager of a Syrian school explained the reason why the Turkish authority has changed their attitude as follows: "Even though they tried to close our school, we stood up every time. They had no choice but to admit us." He and his colleagues acknowledge and motivate themselves as agents of change. Although the relationship between Syrian schools and Turkish authorities seems to be enhanced, many Syrian individuals and families are still isolated from both the host community and Syrian community in Turkey. This is because of the increased population and extended residence of Syrians,

which accelerates friction between Turkish locals and Syrians. Besides, the unceasing and bewildering conflict in Syria urges its people into precaution and mistrust between each other. Syrian schools play a key role in this divided situation. A girl student in a Syrian secondary school made friends with her schoolmates while she did not have any until she started to go to the school. She said, “I feel like I am in the second home” at the school. Another girl student at the same school narrated that “I can feel Syria is one because Syrians from different backgrounds come together to this school, and we share the same pain.” The school provides its students with a place where they can express and share their memories and sensations, which they experienced and hold as refugees, with others who may sympathize with them. Further, a manager of this school mentioned “it is always teachers that notice when the students have some trouble in their families.” While Syrians are separated in the society and they do not have any community, which is connective to each individuals and their families, the teachers pay attention and make intervention in the challenges that Syrian families face in their lives as refugees. The Syrian schools turn to be a window that enables the teachers to look into isolated Syrian families.

In terms of school management, it seems to be in the process of stabilization as a result of reinforced relationship between Syrian schools and Turkish authorities. However, the Syrian schools hold particular roles because Syrians themselves run them. The Syrian children and their families admire the significances of them, which is the solidarity and connection among Syrians while they are isolated and divided in Turkey and in Syria. These Syrian schools complement the educational opportunities and the particular needs of Syrian children and families, which neither official authorities nor international organizations cover.

### **Poverty and Education in Rural Bangladesh: A Case Study in a Remote Rural Setting**

Tatsuya Kusakabe, Hiroshima University

#### **Background and Problem Statement**

The institutionalization of school education, according to Education for All (EFA) principles, has become standardized in modern-day Bangladesh. The education policy efforts by the government, NGOs, ODAs and religious groups, have helped to increase the gross enrollment rate at primary school level from 67.5% (1990) to 107% (2009) (BANBEIS 2010). Similarly, at the secondary school level, the gross enrollment rate has increased from 17% in 1989 (BANBEIS 1992) to 53.9% in 2009 (BANBEIS 2010). This phenomena means the movement has involved even people from remote rural areas and the most poverty-stricken people. However, the most impoverished people, disabled people, disaster victims and other deprived people are held back from the benefits of educational developments. Some researchers call it “the last 10 % problem”. The deprived share common fragilities in life sustainability. For



example, even if the most poverty-stricken people are able to survive their poor economic conditions, they still have to face many other risks such as disease, disasters or accidents due to the absence of public safety measures. Moreover, if they fall victim to any of these severe risks, their children automatically have to drop out of school. The research focuses on those households suffering from poverty in rural Bangladesh.

The poverty situation is not only spoken about in and outside of the country but all over the world. Those discourses are dominated by the recognition of poverty characterized by starvation and various disasters. However poverty reduction policies such as the green revolution, family planning and a huge number of NGO activities have accelerated poverty reduction. This poverty reduction has resulted in the emergence of a middle class and raised buying potential particularly in rural areas. At the same time, both prices and wages have increased rapidly even in rural societies. Thus, the pressure to earn more money affects not only the rich and the newly emerged middle class but also poor people.

### **Research scheme: ten year longitudinal research**

The data of this research was collected between 1999 and 2013, from four villages in Bangladesh. I targeted lower class households in those villages. The villages could be categorized into remote (Karamdi village [researched 99 and 09] , Saedabad village [researched 03 and 13] ) and suburban rural settings (Gohira village [researched 01 and 10] , Khatarbaria village [researched 02 and 12] ). Additional information was collected in Dhaka, Chittagong and Brahmanbaria [researched 14 and 15] . According to the general consensus, Bangladesh has achieved remarkable accelerated economic growth which has increased by 6% a year. If the two concepts of educational growth and economic growth in Bangladesh overlap, it can easily be argued that there have been some significant improvements in the living conditions within the target groups particularly in suburban settings. The two purposes of this research are:

1. To investigate children from the poverty-stricken households in the target villages, who successfully obtained a further achievement such as receiving a certificate or obtaining a job during the decade.
2. To analyze whether the educational development contributed to those successful children or not.

Additionally, poverty in this research is defined as being landless or having little land, and low income per capita. Basically they have to earn cash income by selling cereals, fruit, fish etc. which are harvested through sharecropping, or by working as day laborers.

### **Research result: difficulty of assessing the benefits of the educational development**

One of the findings is that, even in poverty-stricken households, cash income has

increased due to the economic growth. The total amount of all households' cash income increased threefold compared with the 1999 research (1,160,565tk [1999] →3,608,800tk [2009] ). The number of successful male children in the 2009 research was 5 out of 44 while that of female children was 0 out of 29. Moreover, only one child out of the successful 5 male children was from a low class family in the sample households.

The research result suggests that it is still difficult to observe whether educational development efforts could contribute to obtaining a further achievement after school graduation.

One of the reasons for this research result is that the outcome was caused by mainly agricultural innovations in this sample survey. Such agricultural innovations benefit rich or middle level households economically, but mainly poverty-stricken households in remote rural areas have to depend upon landowners economically. It means the benefit of economic growth couldn't reach poverty-stricken households. Certainly, cash income has increased threefold in the sample households, but it is still very difficult for the lower class householders to provide a school career for their children up to secondary education. Due to the pressure of cash income, those targeted groups are pushing themselves to send their children to schools in order to avoid falling into poverty again. As a result poor people can have access to the expansion in school education, but they are still waiting to receive the benefits of that educational development.

## References

- Bangladesh Bureau of Education Statistics (BANBEIS) (1992) *Bangladesh Education Statistics*.  
Bangladesh Bureau of Education Statistics (BANBEIS) (2009) *Bangladesh Education Statistics*.  
Bangladesh Bureau of Education Statistics (BANBEIS) (2010) *Bangladesh Education Statistics*.

## **Session 3: Approaches to "Inclusive Education" in Developing Countries Case Studies: Lao PDR, India and Malawi**

### **Educational Disparity in Lao PDR: Focus on the Local Perspective**

Miki Inui, University of Hyogo

The purpose of this research is to examine the historical change of education access in Lao PDR since EFA (Education for All) and investigate the remaining disparities by ethnic and regional perspectives. Current studies regarding educational disparity in Lao PDR have focused mainly on the countrywide perspective such as referring to the poverty issues (Ireson-Doolittle & Moreno-Black 2004) and language gap of minority students (Thant & Vokes

1997). However, as there are significant disparities in social indicators within the country, this research pays more attention to the local context. As a research methodology, data was collected by national census, education database (Lao EduINFO 2014) and education data from local authorities. Besides, field research including interviews of stakeholders was conducted at the local level.

The latest Lao census (2005) listed the names of 49 different ethnic groups. This list can be roughly divided into two groups. First the majority group, the Lao-Tai (66.2%), who traditionally engaged in the politics and culture of Laos. Second the minority group, the non Lao-Tai, who maintain their languages and cultures in mountainside areas.

Comparing the 1995 and 2005 census, there are significant improvements in the literacy rate, 63% to 73%, in ten years. Besides, as a nationwide, student enrollment rate was improved in accordance with an increase in the number of schools. More specifically, the net enrollment rate of primary education has increased 59.0% (1990), 80.0% (2000), 91.6% (2008), 95.9% (2012), and 98.0% (2014), respectively. The quantitative expansion seems successful; however, there remains significant disparities within the country. These disparities pertain to the background of “region” and “ethnicity”.

For example, the literacy rate of Hmong, the biggest non Lao-Thai group, was increased from 26.5% to 45.0 % in ten years, but has not reached the national average (73.0%). The rate of “never been to school” was also improved from 67.2% to 42%, but that is still far from the national average (22.8%). The majority of out-of-school children are from poor families, rural areas and non Lao-Tai villages. The enrollment in primary level education (2010) indicates a significantly higher enrollment rate in Lao-Tai boys from non-poverty families compared to non Lao-Tai girls from poverty families. Considering girls education, Lao-Tai girls from urban areas show their enrollment rate of 92%, however, non Lao-Tai girls from rural areas remain at 52.0%.

Disparity is also found in the dropout rate in different provinces. The national average rates of dropout and repetition (2014) are 5.4% and 6.9%; however, in Savannakhet province whose Lao-Thai population is high, the rate goes up to 7.0% and 9.4%, respectively. As the data of Luang Namtha province whose non Lao-Thai population is high remains 2.8% and 6.7%, it was found that non Lao-Thai populated area doesn't always have disadvantage. As a result of field research at Savannakhet, the high rates of dropout and repetition are caused by poverty and labor migration to Thailand. The interview result showed current migrants from Savannakhet to Thailand estimate 26,000 including youth generation because Thailand is located just cross the river and it provides higher wage comparing to Lao PDR. Even 4<sup>th</sup> or 5<sup>th</sup> grade children quit their education due to the poverty and being migrant workers after engaging in the domestic labors for several years. In such locality, education is not considered to be important by their family and make them work for higher income. On the other hand, in Luang Phrabang Province with non Lao-Thai populated area, the dropout and repetition rates remain 4.5% and 4.8%. There was a tendency that parents have high expectation to education, however, they were suffering from lack of teachers and complete schools, language gap as well

as insufficient support from the local government such as DESB (District of Education and Sports Bureaus). These perspectives were not found in the research of Savannakhet province.

There are also considerable disparities in a qualitative aspect. For example, according to the result of ASLO (Assessment of Student Learning Outcome) 2012, which measured the achievement of “Lao language” and “mathematics”, students with high achievements are heavily concentrated in Vientiane province. Less concentration has been measured in Luang Namtha and Bokeo provinces which are considered the most remote and poorest provinces. Additionally, when examined by ethnicity, non Lao-Tai students show lower achievements comparing to Lao-Tai students. A huge disparity was seen in the score of “Lao language” between the two groups.

As it was indicated, there are significant education disparities within the country and the factors behind the disparities are different from the local level. It means that specific strategies should be planned and implemented by their local needs and contexts.

In order to diminish these disparities, strategies for poverty reduction, teacher training as well as school construction should be implemented by the national government with the help of international aid/assistance. Furthermore, it is essential to promote collaboration between the local authorities such as DESB, VEDC (Village Education Development Committee) and schools in terms of offering working opportunities, conveying the importance of education to local people and offering school curriculum that matches with local needs.

## References

- Ireson-Doolittle, C. & Moreno-Black, G. (2004) *The Lao: Gender, Power, and Livelihood*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Lao EduINFO (2014) [<http://www.dataforall.org/profiles/laoeduinfo/>] (Accessed August 8, 2015)
- Ministry of Education and Sports (2012) *Annual School Census 2010-2011*.
- Ministry of Education and Sports (2013) *Result of ASLO 2012*.
- State Planning Committee (1997) *Results from the Population Census 1995*.
- Steering Committee for Census of Population and Housing (2006) *Result from the Population and Housing Census 2005*.
- Thant, M. & Vokes, S. (1997) Education in Laos: Progress and Challenges. In M. Thant & J. L. H. Tan (eds.), *Laos' Dilemmas and Options*. New York: St. Martin's Press.

## **Policy and Practice of Private Schools in India: The Impact of the Right to Education Act (2009) on Educational Disparities**

Yuki Ohara, University of Tokyo

Since 1990's, a number of schemes have been implemented in India under Sarva Shiksha Abhiyan (Education for All Policy) and the enrolment rate in elementary education has

increased accordingly. However, these schemes have led to the undesirable result of severe quality deterioration, particularly in government schools, which are the most accessible schools for the poor in terms of distance and cost. In these schools, many untrained and unskilled contract-based teachers are hired to meet the rapid increase of school-age children (De et al. 2011). There is also a problem of high absenteeism of teachers. Consequently, those who are capable of paying school fees would send their children to better-quality fee-charging private schools (i.e., Ohara 2013). The deterioration of government schools and the increasing number of children attending private schools are widening the educational disparities based on the economic status of the household.

Within this context, India has made an epoch-making policy, the *Right of the Children to Compulsory Education Act* (2009). The main aim of the Act is to ensure free education to children aged 6 to 14 (Government of India 2009). One of the noteworthy stipulations is Section 12(1)(c) of the Act. It states that unaided private schools, which are generally for the middle or upper class children, should reserve 25% of their seats for the children from economically weaker section of the society (EWS) and the disadvantaged. “The EWS and the disadvantaged children” is designated by the government on the basis of the children’s caste, ethnicity, gender or other factors like social, cultural, economic, geographical, linguistic factors. This quota system is said to be “the single largest opportunity seat scheme in the world”, serving roughly 10 million children across India (INDUS Action). It is seen as “a bridge to overcome disparities” and “a means to inclusion and social integration”.

Regardless of the fact that the Act was enacted with a lofty aim, it appears to be another example symbolizing the feature of Indian education system: a contradiction between education policy rhetoric and reality. While there are some studies illustrating the positive aspects of the quota system in private schools (i.e., Rao 2013), more evidence suggests the negative aspects of it. It is often reported that the EWS seats have been unfilled and lying vacant. Based on the literature review, the following section of the paper examines India’s initiative of “Inclusion in Private Education” by analyzing how the improper implementation of the RTE Act is led by each concerned party’s perception/involvement.

Since the EWS parents are unfamiliar with the formal education system, many are found to be unaware of the opportunity (INDUS Action). Yet, no active advertising is done by private schools to ensure that the seats would be secured for the EWS children. It is also reported that the EWS children are denied entry to schools and being discouraged from applying by private schools (Sarin & Gupta 2014). There are several reasons for this.

The Act stipulates that the government has the responsibility to provide free education with their financial resources, however, reimbursements for schools are either delayed or not paid by the government. Some private schools are reluctant to give admission to the EWS children for the fear of not being reimbursed (The Indian Express 2013). It should be noted that if the government was able to maintain the quality of their schools, the inclusion of the

EWS children did not have to take place in private schools in the first place. Nevertheless, the government has initiated the RTE Act and now it fails to facilitate it. Private schools' passive attitudes toward the RTE Act are partially due to the government's failures, indicating the underlying distrust towards the government among them.

Sarin and Gupta's study sheds light on another aspect of private schools' passive response to the RTE Act. The study shows that school leaders find the EWS children weak in studies. Thus, they perceive that the quota system would "slow down the pace" of instruction and consequently, lower the school reputation. Even if school leaders admit the EWS children to their schools, these children may not be participating in activities of school equally. Sarin and Gupta's study reveals that a separate afternoon/ parallel shift only for the EWS children is set up in private schools as an "alternative and better solution". Other studies demonstrate that no effort is made by private schools to enhance the teachers' pedagogical capacities that could foster inclusion in the mixed classroom (i.e., Mehendale et al. 2015).

Based on the literature review, this paper showed some main factors leading to the improper implementation of the RTE Act. In order to make India's initiative of "Inclusion in Private Education" successful, a firm financial base is no doubt necessary, however, government and private schools should also take further steps to embody the spirit of the RTE in pursuit of resolving educational disparities in the country.

## References

- De, A., Khera, R., Samson, M. & Kumar, Shiva A. K. (2011) *Probe Revisited*. New Delhi: Oxford University Press.
- Government of India (2009) The Right of Children to Free and Compulsory Education Act 2009. *The Gazette of India*, August, 26, no. 35.
- Mehendale, A. Mukhopadhyay, R. & Namala, A. (2015) Right to Education and Inclusion in Private Unaided Schools: An Exploratory Study in Bengaluru and Delhi, *Economic and Political Weekly*. February 14, vol.7, pp. 43-51.
- Ohara, Y. (2013) The Regulation of Low-fee Unrecognised Private Schools in Delhi, in P. Srivastava (ed.) *Low-fee Private Schooling-aggravating equity or mitigating disadvantage?* Oxford: Symposium Books, pp.153-177.
- Rao, G. (2013) *Familiarity Does Not Breed Contempt: Diversity, Discrimination and Generosity in Delhi School*. <http://faculty.chicagobooth.edu/workshops/micro/pdf/RaoJMP.pdf>
- Sarin, A. & Gupta, S. (2014) Quotas under the Right to Education Not Leading towards an Egalitarian Education System. *Economic and Political Weekly*, September 20, vol.49, no.38, pp. 65-72.
- The Indian Express (2013) *EWS Students Suffer as PVT Schools Deny Admission*, September 17.
- INDUS Action homepage [<http://www.indusaction.org/>]

## **The Conformity of an International Education Policy Agenda at the Local Level: A Case Study of Inclusive Education Policy in Malawi**

Jun Kawaguchi, Osaka University

Kazuo Kuroda, Waseda University

This research considers the implementation of inclusive education by focusing on the congruity of the inclusive education policy at the local level, by taking up the primary school in Malawi as a case study. Malawi is located in the South-Eastern part of Africa. Due to the extreme poverty that Malawi faces, a vast number of international organizations still conduct various aid projects in the country. After gaining independence from United Kingdom in 1964, the quality of inputs in education greatly improved in Malawi. However, as of late, the internal efficiency of schools and the quality of outcomes in education have shown a tendency towards decline, especially after 1994, which the Malawi government introduced the free primary education (FPE) policy.

In recent years, international trends in education for pupils with disabilities have been shifting from “special education” or “integrated education” to “inclusive education”, especially since the Salamanca Statement in 1994. Inclusive education has become a global trend and has been adopted in both developed and developing countries. Especially in the developing countries, in order to attain Education for All goals, there is a tendency of adopting the inclusive education approach so as to reach the “Last 5, 10%” of children out of school. The Malawi government is one of the countries in the African region that has been promoting inclusive education policy since 2000, as can be seen in several policy papers such as The National Policy on Special Needs Education, published in 2007. Although the number of pupils with disabilities enrolled in school has more than doubled during the 2004 to 2009 period, it is unknown the extent number of the children with disabilities who are still out of school.

Primary education in Malawi faces tremendous dangerous due to the introduction of the FPE policy, which led to an explosion of pupils entering school and the degradation of the quality of education. For example, the average of the pupil-teacher ratio (PTR) in some areas exceeds 120:1, which is high compared to the other African countries. Due to the financial constraints, the Malawi government has been relying on aid support from international organizations. Even so, the government is continues to promote inclusive education. This research attempts to explore the gap between policies at the national level and the reality at the local level.

In order to find the gap, the research examines human rights, political, educational and functional aspects. Fieldwork was conducted three times, using classroom observation, questionnaire and interview. The questionnaire contains the evaluation of inclusive and special classes in relation to the four aspects. The successful fieldwork led to the collection of

137 questionnaires and seven class observations.

Findings from the fieldwork reveal that teachers who have been trained support the principles of inclusive education and consider that inclusive education should be at the core of the policy and system of education for the pupils with disabilities. Of the four aspects mentioned above, all except the educational one was highly supported by the teachers. Focusing on the education aspect, especially from the perspective of the quality of education, the teachers considered that the implementation of inclusive education will additionally affect learning in the classroom. This was particularly the case for teachers who have received professional training and are working in the field of special education. Teachers were apprehensive about the negative effects of a rapid transformation to the inclusive education system. The main reasons for this include a lack of trained teachers, inadequate educational materials and insufficient facilities. Therefore it is easy to imagine teachers who are familiar with the situation at the local level characterizing the consequences of promoting inclusive education without adequate preparation as “Squashing” pupils with disabilities in the class.

In conclusion, the principle of inclusive education is shared and promoted at the international and national levels as an approach to build an inclusive society and promote mutual understanding. This is not, however, the case at the local level. The idea, which inclusive education is the most cost effective way to reduce the number of out of school children, is shared in Malawi even at local level and easily to encourage teachers and parents to introduce inclusive education. The principle is also an effective one to promote comprehensive leaning by pupils with and without disability at the local level. Yet, teachers under study do not always considered in this light. The findings acquired from local actors are highly suggestive at the macro level, such as the national government level, in Malawi for the reconsideration of the rapid promotion of inclusive education in the future.



## ケニアにおける中等教育の普及と就学継続の意味 —生徒の視点からみた学校の役割—

小川未空

(大阪大学大学院人間科学研究科博士前期課程)

### はじめに

サブサハラ・アフリカ (以下、アフリカ) 諸国では、「万人のための教育 (Education For All: EFA)」達成に向けて、特に基礎教育の普及に重点をおいてきた。とりわけ初等教育は急速に普及し、1990年に約6千万人であった初等教育の就学者数は、2013年には約1億5千万人へと大幅に増加している (UIS データベース)。その結果、多くの初等教育修了者が、その次の教育段階である中等教育への需要を保持している (UNESCO 2011)。そして、2015年の世界教育フォーラムで合意されたインチョン宣言では、12年間の初等・中等教育の提供が目標として掲げられた。初等教育に加えて、中等教育が普及することは、貧困、雇用、健康状態などのさらなる改善に繋がると想定されている (UNESCO 2014)。しかし、本当にそうだろうか。特にアフリカ諸国では、高い期待を持って中等教育を修了したとしても、実際の労働市場における就職の機会は少なく、安定した仕事を見つけることが困難だとする指摘もある (Narman 1995)。これまでの先行研究は、教育普及に直面する困難をいかに取り除くかといった供給側の視点から分析したものが多く、しかし、学校は需要側による就学継続の選択があって普及する。このため、なぜ人々が学校を求めるのかといった需要の視点にも焦点を当てて、教育の普及を分析する必要がある。

本研究で対象とするケニア共和国 (以下、ケニア) では、2003年の初等教育 (8年間) 無償化政策の導入に次いで、2008年には中等教育 (4年間) が無償化された。初等教育純就学率は62% (2002年) から84% (2012年) へと上昇し、費用負担がさらに増大する中等教育の純就学率も35% (2002年) から、56% (2012年) へと上昇している (世界銀行教育データベース)。しかし、ケニアの中等学校は明確に序列化されており、その下位校における生徒の修了後の進路は、進学および就職の両面において困難な状況にある。そのような生徒にとって、就学の継続は、必ずしも便益のみをもたらすわけではない。

本研究の目的は、就学率の上昇の背景にある人々の学校教育に対する需要に焦点を当て、生徒にとって中等教育で就学を継続することの意味を考察することである。これによって、学校が現地社会で果たしている役割および機能を明らかにする。小目的として以下の2点を設定する。まず、学習を取り巻く学校環境の実態を明らかにすること、次に、生徒が就学を継続する動機を検討することである。

### 1. ケニアにおける学校教育の普及とその課題

#### 1.1. 先行研究における教育普及の分析視点

学校教育制度の成立は1800年代のイギリスに遡り、それ以降、公教育として欧米

諸国で導入され、その国の文脈のなかで発展を遂げてきた。なぜ学校教育はこれほどの短期間に多くの国で定着しているのだろうか。教育社会学の分野では、その理由を様々な時代や地域を対象に活発に議論してきた（例えば、荻谷 1995; 佐々木 2002; Meyer 1977）。これらの研究では、教育の普及に向けた政策の動向や、生徒の学校に対する動機づけなどの観点から、学校がいかに社会に受容されたかを分析してきた。学校教育は普及と共に、その正当性を獲得し社会へ定着していったという指摘もある（Meyer 1977）。竹内（2007）は、学校教育の普及を議論する際に、供給側の要因（プッシュ要因）だけではなく、需要側の要因（プル要因）も考慮して分析する必要があるとしている。つまり、何が学校教育の普及を促進しているかという供給側の視点だけではなく、なぜ人々が学校教育を求めるのかという需要側の視点も重要だということである。

では、アフリカ諸国における学校教育の普及はいかに論じられてきたのだろうか。多くの国では、1990年に開催された「万人のための教育世界会議（The World Conference on Education for All）」を契機に、基礎教育の普及が政策目標として掲げられた。EFAの達成に向けて、財源の不十分なアフリカ諸国は、国際機関や他国からの援助に強く依存することになる。このため1990年代以降、アフリカにおける学校教育の普及に関わる研究は、援助主体と極めて近い関係で実施されることが多かった（山田 2010）。初等教育が拡充している近年では、中等教育の普及に対する国際社会の関心が高まっている（Fredriksen & Fossberg 2014）。中等教育は、初等教育と高等教育の結節点であると同時に、公教育と労働市場の結節点としての役割を果たす（Ibid.）。それゆえに、中等教育の拡充は、経済成長においても重要な政策であることが指摘されている（Lewin & Caillods 2001）。したがって、学校教育の普及が政策目標として掲げられ、供給側の視点から、その実現に向けて何が不足しているか、どこに課題があるかといった研究が中心となっている。しかし、教育の普及を分析する際に、供給側の視点だけではなく需要側の視点、すなわち、なぜ現地社会の人々が学校教育を求めるのかを明らかにする必要がある。

本研究で対象とするケニアでは、とりわけ2003年の初等教育無償化政策の導入以降、急速に教育機会が拡大した。初等教育の量的拡大は、初等教育修了者の中等教育への需要を高めた（Republic of Kenya 2005）。ケニアでは、国家予算の約25%を教育セクターに充当しており（UNESCO 2015）、教育の発展を国の重要政策のひとつに位置づけ、4年間の中等教育をも義務教育としている<sup>1)</sup>。しかし、依然として中等教育の量的拡大は、人々の需要に応えきれていない。中等教育は、2008年に無償化政策が導入されているが、学校の運営資金は十分ではなく、無償化政策導入後も各中等学校が諸経費を生徒から徴収している。このため、諸経費をはじめとする経済的負担が、貧困層の就学を阻害する要因とされている（Ndolo et al. 2011; Ohba 2011）。その他にも、妊娠やHIV/AIDSなどが就学を阻んでいると指摘されている（Achoka 2007; Juma et al. 2012; Ndolo et al. 2011）。このように先行研究の多くは、就学の促進のために、若者と就学の間にある障壁の分析や除去に主眼を置いている。しかし、そのような障壁がある中で、いかに就学を継続しているのか、あるいはなぜ就学を

継続するののかという需要の視点にも着目して、教育の普及を分析する必要がある。

## 1.2. 中等教育の量的拡大と公立中等学校の序列

就学を阻む様々な障壁があるにも関わらず、ケニアの中等教育純就学率は35% (2002年) から、56% (2012年) へと徐々に上昇している (世界銀行教育データベース)。ケニアにおける中等学校への入学は、生徒の初等教育修了試験 (Kenya Certificate of Primary Education: KCPE) の得点に応じて選別される。公立中等学校は主に国立学校 (national school)、県立学校 (county school)、準県立学校 (sub-county school) の3種に区分される<sup>2)</sup>。最も質が良いとされる国立学校は都市部に位置し、入学枠の少ない最難関校である。一方で、準県立学校は地域コミュニティが建設した学校を起源とするものが多く、特に農村部では多数を占める。また、この準県立学校では、通学制を採用していることが多いため、寮費がかからないことに加えて、各学校が徴収する諸経費も低い。これらのことから、準県立学校は、学力、通学距離、就学に必要な直接費用といった点から農村部に暮らす貧困層にとって、比較的進学しやすい中等学校である。このような、通学制を採用する学校の増設は、中等教育の機会拡大に寄与すると指摘されている (Mwaka & Njogu 2014)。政府は今後も通学制の学校を増やすことによって、中等教育の普及を達成しようとしている。このため、通学制を採用する準県立学校は、これまで就学を阻害されながらも潜在的な需要を保持していた人々に教育機会を提供しうる学校種である。

しかしながら、中等教育修了試験 (Kenya Certificate of Secondary Education: KCSE) の平均点が高い国立学校のような上位校であるほど、施設の質が良く、政府が雇用する有資格教員が揃っている (Glennester et al. 2011)。例えば、2008年のKCSEの成績に基づく、大学に進学可能な点数を獲得した生徒の割合は、国立学校においては90%であるのに対し、準県立学校においては11%のみであった (Ibid.)。つまり、準県立学校への就学は比較的容易であるが、修了後に高等教育へ進学することは困難であるといえる。

また、中等教育のみを修了したとしても、就職は困難である。中等教育修了者は、初等教育修了者と比較して、高収入の職業を得る割合が高いが失業率も高いと報告されている (UNDP 2013)。学校教育が急速に普及する一方で、労働市場の発展は遅れており、教育を受けた人材を雇用できる受け皿が十分ではないことが一要因として挙げられている (Buchamann 2000)。そのうえ、安定した高収入の職を得られないばかりか、中等学校へ進学したために、農業や牧畜業などの伝統的な職業に戻ることが困難な者もいる (Sawamura & Sifuna 2008)。このように、ケニア社会では職業選択において学歴が非常に重視されるものの、継続的な就学が必ずしも所得の向上に直結するわけではない。

さらに、準県立学校といっても、学校が徴収する諸経費は、貧困層の家庭にとって少なくない経済的負担を強いる。それではなぜ、修了後のアウトカムにそれほど強い期待を寄せることができないにも関わらず、経済的負担を負ってまで、準県立学校における就学継続の需要があるのだろうか。

### 1.3. 教育の質と学校の機能

なぜ人々は学校を求めるのか。本稿では、学校の需要を教育の質という観点から検討することを試みる。2000年の「世界教育フォーラム (World Education Forum)」では「ダカール行動枠組み (Dakar Framework for Action)」が採択され、学校教育の機会拡大だけでなく、そこにおける教育の質を改善する必要があることが強調された。しかし、教育の質的改善は広く課題視されているものの、その定義は明確ではなく (Tikly 2011)、政策目標の決定や実施政策の評価が容易ではない。このため、教育の質の一側面を捉える方法として、試験を用いて学力を測ることが一般的に行われる。

学力試験の成績が、教育の質を評価するために用いられることが多い理由として、成績は、入手や分析が容易であることにくわえて、社会が求める能力を代表すると考えられていることが挙げられている (西村 2007)。とりわけケニアは学歴社会であるため、人々の学力試験の成績に対する関心は強い。初等学校の生徒さえ修了試験の対策に向けた受験中心の生活となっている (澤村 2006)。KCPEとKCSEの結果が公開された翌日の新聞には、1面から特集が生まれ、県別、学校別、個人別の順位が数面にもわたって報道されるほどである。このような状況において教育の質を評価するために、KCPEやKCSEなどの学力試験の成績は非常に重要な指標とならざるを得ない。

しかしながら、学力試験の成績のみをもって、教育の質を判断することは早計であるとする批判も多い。例えばユネスコは、教育の質をとらえる枠組みとして、アウトカム (outcome) だけではなく、学習者の特徴 (learner characteristics) や、教育に関係する諸要素の文脈 (context) などとも考慮すべきだとしている (UNESCO 2004)。また、とりわけポスト2015の議論においては、学力などの認知能力だけではなく、倫理観や多様性への寛容さなどの非認知能力も含めて各国の文脈で議論する必要があると指摘されている (北村ほか 2014)。

確かに試験の成績は、学校において教科知識の獲得や試験学力を求めるのであれば、重要な基準となるだろう。しかし、全ての生徒が試験で高得点を得るためだけに学校教育を求めるわけではない。本来、学校教育の持つ機能は多岐にわたる。バラントイン・ハマック (2011) は、これまで教育社会学の分野で議論されてきた学校教育の機能を、①社会化、②文化伝達、③社会統制と個人の発達、④社会における個人の選抜、訓練、配分、⑤変化と革新という5機能に分類している。このように、学校の持つ機能や役割は多様であり、学校教育が如何に生徒個人の人生や、社会の発展に寄与するかを測定することは容易ではない。

ケニアの学校における調査からも学校が持つ機能や、生徒・コミュニティが学校に期待する役割が、試験学力の獲得だけではないことが明らかにされている。例えば、学校はコミュニティの文化継承を担う役割を持っているという指摘や (高柳 2009)、学校が子どもを守る場、保護する場として機能しているとの報告がある (内海 2012)。さらに、友人関係の形成を通じて社会性を体得する学校機能の側面にも重点がおかれるべきだとする議論もある (十田・澤村 2013)。このような学校機能の多様性ゆえに、どの側面に焦点を当てるかによって教育の質も変容するだろう。

そこで、生徒が学校に何を期待しているのか、生徒にとって学校が果たす機能は何かということを明らかにすることで、教育の質を検討したい。教育の質の向上のためには、実際の学校現場や教室で何が起きているかを理解する必要がある（Barrett 2009; Motala 2001）。このため、学校現場における調査から、生徒が学校に何を求めているかを需要側の視点から明らかにすることで、教育の質の議論の一助となるのではないかと考える。

## 2. 調査概要

### 2.1. 調査地

調査期間は、2014年8月26日～9月11日および2015年1月26日～2月10日の合計約5週間である。ケニアの西部に位置するブシア県（Busia county）の農村部において調査を実施した。ブシア県は首都のナイロビから車で10時間程かかる、ウガンダ共和国との国境の県である。調査地周辺では、既に幹線道路をはじめ、電気<sup>3)</sup>や水道などのインフラが整備されている。

ブシア県の初等教育純就学率は98.6%であり、全国平均84.6%を大きく上回る高水準にあり、一方で、中等教育純就学率は39.4%と全国平均の48.3%と比較しても低水準にとどまっている（MoE 2015）。さらに、貧困率はケニア全体が45.2%であるのに対し60.4%と高く、現金収入の少ない地域である（KNBS 2015）。しかし、肥沃な大地と良好な気候に恵まれており、サトウキビを中心とした農業が盛んである。住民の多くは農業で生計を立てている。

### 2.2. 調査対象

調査は、公立中等学校（以下、A校）を基点とし、A校と周辺地域において実施した。主な調査対象は、A校に通う生徒である。補足的に、A校の教員とA校周辺に居住する保護者、中等教育修了者、中等教育退学者にインタビューを実施した。

A校は、2006年に設立された新しい準県立学校である。幹線道路から5kmほど内部に入ったところに位置する。寮制ではなく通学制を採用しており、周辺の中等学校の中で徴収する諸経費額が最も低いという特徴を持つ。公立学校では、政府から生徒一人あたりにつき、年間10,265Ksh（約12,831円<sup>4)</sup>）が支給される<sup>5)</sup>。このため運営資金が不足しているA校では、一度退学した生徒やKCPEの点数が低い生徒であっても受け入れ、生徒を増やそうとする。結果として、A校は妊娠や学力不足、貧困などの脆弱性を有する生徒が集中しやすい状況にある。このためA校は、近年の中等教育就学率の上昇に大きく影響を与える学校のひとつであると考えられる。

A校の生徒数は1年生105人、2年生98人、3年生85人、4年生49人の合計337人（2015年2月）である。4年生以外は、各学年2クラスずつに分かれている。教員は、校長（女性）と副校長（男性）を含めて14人（男性8人、女性6人）である。そのうち6人（男性3人、女性3人）が政府に雇用されている有資格教員である。残り8人（男性5人、女性3人）は、教員の不足を補うために、生徒から徴収する諸経費によって雇用されている。

A校周辺地域では、A校から徒歩圏内にある11の村のうち、最も貧しいとされるK村を主な対象とした。K村での世帯訪問に加えて、村の生活拠点となるマーケットにて、保護者、中等教育修了者、中途退学者にインタビューを実施した。これらの対象者にインタビューを実施した理由は、生徒へのインタビューから、彼らの就学を取り巻くアクターとして保護者および兄弟姉妹は重要な役割を果たしていることが分かったためである。

### 2.3. 調査方法

調査はインタビューと参与観察によって実施した。A校では朝から夕方まで、主に2年生（2014年時）と3年生（2015年時）のYクラスの教室（13～18歳の生徒が約40～50人在籍）にて参与観察を行なった。生徒と同様に授業を受け、同じ教室に滞在することで、生徒の自然な日常生活を観察するようにした。また、休憩時間や放課後を利用して、生徒13人（男子5人、女子8人）に英語によるナラティブインタビューを実施した。この際も、なるべく非公式な日常の語りを収集するため、生徒と共に行動し自然な会話になるよう努めた。最初の数日は信頼関係を構築するようにし、その後、就学動機を明らかにするため、学校で楽しいことや修了後の目標などの質問を投げかけた。生徒が答えにくそうにした質問は、聞き方や場面を変えるよう工夫した。

A校周辺では、補足的な半構造化インタビューを実施した。対象は中途退学者20人（男性11人、女性9人）、中等教育修了者20人（男性9人、女性11人）、保護者8人（父親3人、母親5人）である。中途退学者と中等教育修了者に対しては、A校の生徒へのインタビューと同様に、学校で楽しかったことや、進路、学習動機などに関する質問を行なった。保護者に対しては、子どもの就学に対する考え、学校や教育を重要だと考える理由を中心に聞いた。インタビューでは、主に英語を用いたが、必要に応じてスワヒリ／ルイヤ語と英語の通訳を介して実施した。

## 3. 準県立学校における学習環境

### 3.1. 学校の抱える困難

A校は、学校施設や教員、生徒の家庭背景などの点で勉強に集中するには困難な環境にあるといえる。

表1はA校の時間割であるが、4年生は朝6時、1～3年生は6時半までに登校しなければならない。少しでも遅刻すると門は閉じられ、遅刻者は木の棒で背を叩かれるか畑を耕すという罰を受けることになる。生徒の起床時間は早朝4時台であることが多く、まだ日が昇らない暗闇の中、朝食を食べずに登校する。彼らは10時50分からのお茶休憩（tea break）のことを朝食（breakfast）と呼ぶが、実際には砂糖のついていないストレートティーを飲むだけである。生徒の多くは貧困家庭の出身であり、諸経費の支払いが滞っている生徒も多い。2014年9月の諸経費を徴収される日に、支払いが可能だった生徒は各クラスに5人程度であった。

A校には、職員室の他に7つの教室と1つの実験室がある。選択科目の授業の際は、

表1 A校の時間割

時間帯	時間	月～金曜日
6:00/30-7:30	60分	自習
7:30-8:00	30分	課外活動
8:00-9:20	80分	授業
9:20-9:30	10分	休憩
9:30-10:50	80分	授業
10:50-11:10	20分	お茶休憩
11:10-13:10	120分	授業
13:10-14:00	50分	昼休憩
14:00-16:00	120分	授業
16:00-17:30	90分	課外活動
17:30-18:00	30分	自習

(出所) 筆者作成

教室が足りず外で授業を実施する。また、理科の授業は白衣を着た教員によって実験室で実施されるものの、そこに実験器具はない。教科書は、英語と国語（スワヒリ語）を除いて、全ての生徒が保有しているわけではなく、購入した生徒の教科書と学校が貸出しする教科書を、複数人で共有して使っていた。

また、政府雇用の教員が不足している。A校の学校規模に対し、政府は16人の教員が必要だとしているが、実際に雇用されている教員は6人のみである。教員不足を補うために学校が教員を非正規に雇用しなければならず、彼らの多くは学生や無資格の教員である。なかには、中等学校4年を修了したばかりの18歳の女性も教員として働いていた。時間割で授業と定められている場合でも、教員が授業に来ないことも頻繁にあった。

このようにA校は、学校における施設や教材、有資格教員などが十分に揃った学習環境にあるとはいえない。また、生徒の家庭も経済的に豊かではなく、一見すると勉強に集中できる環境が整備されていない状況である。

### 3.2. 教室内の多様性と生徒間の学び

A校は通学制を採用しているため、生徒のほとんどが徒歩圏内に居住している。生徒にA校を就学先として選んだ理由を尋ねると、「KCPEで良い点数が取れなかったから」、「家から近いから」、「諸経費が低いから」との答えが返ってきた。「本当は他の学校に行きたかった」と話す生徒も少なくない。彼らにとってA校への就学は必ずしも第一希望ではない。

そのような生徒が集まるA校では、KCSEに向けた態度および学力の面で生徒間に差がみられる。A校の副校長が、「生徒たちに違いを受け入れるよう語りかける必要がある」と指摘するように、KCSEに向けて勉強に集中したい生徒にとって、教

室は必ずしも整備された環境ではない。例えば、教員不在の自習が長時間に及ぶような日には、生徒の集中力が低下し、教室が徐々に騒がしくなる様子が観察された。そのうちの一人の生徒（男子、3年）は、「授業に先生が来ないとき、僕たちはただ遊ぶ。これこそが僕たちの楽しみさ」と表現した。

それでは、KCSEに向けて熱心に勉強したい生徒は、騒ぐ生徒のいる教室でどのように集中するのだろうか。準県立学校から国立大学へ進学予定の修了生は、「僕の級友で良い点数を取った人はあまりいない。彼らは学校に来たがらないし、怠け者だ。勉強したくない」と振り返っている。しかし、真剣に勉強に取り組みたい生徒を支えるのは、学校内にいる勉強に熱心な生徒たちとの交友関係であった。いつも2人で行動している仲の良いA校3年生の女子生徒らは、「私たちは良い点数を取るために競い合う。試験を巡って競い合うことで、良い友人関係を作っている。互いを助け合うことができるから」と話した。このような同志を持った者の結束は、男女やクラス、学年の垣根を越えて図られている。学校が終了する18時を過ぎても、彼らは自主的に教室に残り共に勉強する。各教室には自習したい生徒が3～10人程度ずついるが、ひとつの教室は議論するために使用されており、そこには学年を超えて生徒が集まっている。彼らは学校に居残りすることで、電気のある場所で家の手伝いをせずに、勉強に集中することが出来る。このように、生徒らは自身の目標を実現するために、教室を越えて学校内で同志を探し、勉強に集中するよう工夫していた。

また、自習中の教室内で雑談は絶えないものの、勉強を得意とする生徒が他の生徒に勉強を教え、分からない問題を共に議論することは一般に行われていた。さらに、自習中に騒がしくなる級友を、勉強の方向へ導こうとする特定の生徒の存在も確認された。自発的に教員役を担う生徒が、騒いだり立ち歩いたりする生徒に対し、「僕はなぜ君が騒ぐのか分からない。静かにしてよ」と注意したり、「なぜ僕たちの邪魔をするの？一緒にやってくつもりはあるのか？」と問いかけたりする場面が観察された。ここで特筆したいのは、彼らが2年生であった2014年と、3年生になった2015年で様子に変化がみられた点である。2014年時は、勉強に集中したい生徒からの注意に対する無視や野次が観察され、教員役を担う生徒の授業に協力的な者は、クラスの半数にも満たなかった。しかし2015年時には、教室には多少の談笑があるものの、勉強に集中する生徒が増えていた。教員役を担う生徒による授業も、全体的に和やかな雰囲気の中で協力的に実施されていた。1年半後に控えるKCSEに向けて緊張感が高まっているのか、彼らの調和の理由は定かではないが、生徒らが以前より真剣に勉強に取り組むようになっていたことが観察された。

学校において勉強に集中するために、生徒らは戦略的に友人を選択する側面がある。しかし、教室内の多様性の中でいかに協力し合えば良いかを試行錯誤し、目的や考えの異なる他者との協調を図るという経験的な学びが促されていたといえる。

## 4. 就学継続の動機

### 4.1. 学校が持つ「場」としての役割

生徒にとって学校は勉強が全ての場所ではない。学校が好き、学校に行きたいと



多くの生徒が感じるのは、学校で過ごす時間そのものに価値を見出しているためではないだろうか。本節では、生徒が学校を需要する要素として、学校が「場」として持つ役割を3つの観点より記述する。

### (1) 同世代の友人と交流する「場」

自習中に雑談に興じる生徒がいるように、生徒らは学校で同世代の友人と交流できることを楽しんでいる。2014年に2年生であった女子生徒Gは、学年で最も優秀な生徒として教員からの信頼が厚く、授業を任されることの多い生徒であった。どれだけ自習中に教室が騒がしくなったとしても、彼女は常に勉強に集中していた。級友もGは優秀であるという認識を共有しており、分からない問題があればGに聞くということが頻繁に行なわれていた。Gは、勉強に熱心な一部の級友に対して、丁寧に問題を教えていた。さらに、教室が騒々しくなった際は、主体的に教員役を担って授業を実施し、周囲を勉強の方向に導こうと奮闘する生徒のひとりであった。

しかし、個別でのインタビュー時、Gは「このクラスは真剣じゃない」と、級友が真面目に勉強しないことに不満を漏らしている。一方で、彼女が周囲に翻弄されず真摯に勉強に打ち込む理由として、「人は、個人個人で生きている。試験のあとに自分がどれだけやったかが分かる」と話している。彼女は、学力試験に対する熱意の低い級友が多い教室で、どのように勉強すれば良いのかを模索し、級友を勉強に巻き込む生徒であった。

そのGに変化が見られたのは、3年生に進級した2015年である。彼女は、いまだに学年の優等生としての地位を保持していたものの、恋人ができており、様子に変化があった。2014年時は勉強時間となっていた休み時間が、彼と楽しく雑談に興じる時間と変わっていたのである。自習の時間も、恋人がGの隣の席に来ることで、勉強ではなく談笑する時間に使われることがあった。しかし、彼女の表情はとても晴れやかで非常に楽しそうであった。Gは恋人の存在によって本来持っていた勉強への真剣さを失っているものの、その笑顔は彼女が以前よりも学校生活を楽しんでいることを象徴していた。学校はGにとって、試験で高得点をとるための努力の場であると共に、級友との交流の場であり、恋愛する場としての意味を持っている。

### (2) 家庭から逃れることのできる「場」

多くの生徒が長期休暇明けに学校に来られることを喜び、「休みの日よりも学校の日の方が好き」と話した。3年生の女子生徒は「学校に行くのは大変じゃない。家にいたらやらなければいけないことが多くあるが、学校に来たら、何か読んだりしたらいいだけ」だと説明した。勉強に熱心な生徒も同様に、学校での勉強と家庭での手伝いを比較して、勉強の方が楽だと表現した。調査地域では多くの家庭がサトウキビやその他の野菜を栽培している。インタビュー対象となった全ての生徒が、家族の誰かが農業に従事していると回答した。生徒らは自身の就学を支援してくれる保護者を手伝うのは当然であると考えており、休日や放課後に家族の畑仕事を手伝っている。彼らが「掘り起こすこと (digging)」と称する畑仕事は、その他の家庭内

労働と比較しても最も重労働のものとして位置づけられている。たとえ学校では十分な学習環境が確保されていないとしても、生徒にとって学校に通う日々は楽しく、また、家の手伝いをするに比べて楽な時間であるといえる。

また、就学も就労もすることなく、家庭にとどまることの居心地の悪さも就学動機背景にあった。就学や就労をせずに家庭にとどまることに対して、「怠け者である」、「何か家族に貢献するべきだ」という指摘は、保護者、生徒、地域住民など幅広い世代から挙げられた。例えば、中等学校の非正規教員として働く男性（23歳）は、「1日から31日まで何もしないで家にいるよりは、たとえ月に7,000Ksh（約8,750円）しか稼げなくても、働きに出る方がずっといい」と話した。くわえて彼は、働いていないいいところを指し、「いいところは中等学校を修了してから何もしていない。ただ何もしていないというのは悪いことだ」と表現した。また、中等学校を退学し家庭に残っている女性（24歳）は、「ここ（家）では居心地が悪い。だって私は仕事をしていないし勉強もしていないから。私はただここに座っているだけ」と心苦しうに話した。これらのことから、就学も就労もせず家に残ることは、居心地の悪い行為であることが窺える。就学はそのような彼らにとって、たとえ準県立学校であったとしても、就労の準備期間として位置づけられる。

さらに、就学は物理的に家庭を離れるだけではなく、「無為（idle）」状態からの脱却という側面を持っていた。「無為」という用語は、就学および就労をしていない状況を表現する際に使用されることが多かった。その無為状態は、アルコールやドラッグへの依存、意図しない妊娠などの社会的な逸脱行動の温床になると言及された。中等学校を退学した女性（19歳）は、「学校に行けば無為ではない。家にいると無為を感じる」と話し、就学を無為から脱却する機会として考えている。このように、学校は彼らにとって、家庭を離れて忙しさの中で教員や友人と共に学ぶ安全な場となりうる。

### (3) 人生の可能性を広げる「場」

生徒らに「学校で楽しいことは何か」と質問すると、「課外活動（game）」と答える者が多数いた。A校では週に2日、16時～17時半に設定されており、歌やスポーツが行われている。国立学校に通い、KCSEに向けて朝4時から深夜2時まで勉強していたと自慢する修了生も、学校で面白かったこととして、課外活動のスポーツを挙げた。

A校の生徒は必ずしも勉強に集中するわけではない。自習中に居眠りする生徒や、特別な理由もなく学校を休んだことで罰を受ける生徒もいた。しかし、ある教員（女性、40代）は、「政府によって中等教育は義務化されているため、たとえ勉強したくない場合であっても、基礎教育を受ける権利がある」と話した。彼女は、KCSEを評価の一つの指標であるだけだとし、重要なのはKCSEの結果が明らかになった後に、修了生の目標と能力を照らし合わせ、適切な進路指導を行うことであるという。また、県立学校修了生は、「全ての人に勉強の才能があるわけではない。（中略）学校は私たちの勉強以外の才能も支援してくれる」と語った。実際にA校では、コメディア

ンになりたいから学校で友達を笑わせていると話す生徒や、ミュージシャンになりたいと語った生徒が、課外活動の時間に級友の前で歌をうたうことが楽しいと話した。

このように、A校には医者や弁護士などの夢を思い描く生徒が一定数いたものの、全ての生徒が必ずしも高い学歴が必要とされる夢を描いているのではない。たとえ彼らの夢が非現実的なものであったとしても、中等学校へ就学している間、彼らは夢を描く時間を与えられている。そして中等学校は他者との交流や勉強以外の活動を通して、生徒自身の人生の可能性を広げる契機として機能している。

## 4.2. 貧困からの脱出と学校教育の価値

### (1) 貧困下にあるという認識とその不利益の自覚

A校の生徒は貧困下にあることに自覚的であり、授業中も「ケニアでは豊かな人はより豊かになり、貧しい人はより貧しくなる」という言葉が日常的に聞かれた。その要因として、「お金がないから仕事がない」という表現に象徴されるように、賄賂の慣習が挙げられる。ある県立学校修了生（女性、18歳）は、「ケニアには賄賂の文化がある。働くために同じ能力を持っていたとしても貧しい人たちは賄賂を払えないから仕事を見つけることができない。豊かな人たちは、いつでも有利よ」と表現した。

また、十分に勉強できない原因を貧困に求める者もいた。ある生徒（女子、4年）は、家庭で電力を使えない貧しさが、勉強時間を奪うと訴えた。彼女の家庭に電力は届いておらず、「(ランプを灯すための) 灯油を買うことが出来ない日は、勉強できないから寝るしかない」と話している。また、中等教育を修了し、しかしなお無職の状態である男性（26歳）は、「お金がないことは、教育を受けられないということ」であると考えている。彼は、中等学校を修了することはできたが、諸経費を集めるために学校を休みがちであったため、KCSEで良い結果が出なかったことを悔しそうに話した。彼らは、国立学校や寮制の学校で学ぶ生徒と比べて著しく不公平な学習環境を強いられていることを自覚し、これらを貧困によって生じている不利益として認識している。

### (2) 唯一の所得向上の手段としての学校教育への期待

しかしながら、そのような貧しさゆえに学校教育への期待は強い。A校3年の男子生徒は賄賂の慣習について、「ケニアでは、腐敗がたくさんある。もし仕事を得了かったら、賄賂をいくら払えるかによるんだ」と指摘しているが、続けて、「でも、国立大学に行けば賄賂がなくても簡単に仕事を手に入れることができる」と話している。彼は、国立大学修了という確固たる有利な学歴さえ得られれば、賄賂の支払えない貧困層であっても安定した仕事に就くことができると考えている。しかし、準県立学校から国立大学へ進学できる得点を取得する生徒の割合は非常に少ない。A校の2013年修了生のうち、国立学校に進学できる得点を獲得した生徒は1人だけであった。

ある生徒（女子、4年）は、そのような不安定な進路に対し、「夢があつて頑張っても叶わないことがある。今頑張っても報われないかもしれない。そうなったらど

うしよう」と不安をこぼした。それでも彼女は、「ケニアではただ努力するしかない。そうじゃないと生きてくための資源を手にすることができないから。だから教育には価値がある」と自らを勇気づけた。就学を通して成功した将来を思い描くことは容易であるが、実際にその実現に向けて必死に努力しているときほど不安は募る。しかし彼女は、「自分には学校教育しか選択肢がない」と考えることで、勉強に集中するよう奮い立っていた。ある父親も、貧困の中で「親が子どもに唯一与えられるものが教育」であると考え、食事を犠牲にしても、子どもの就学を支援すると話した。

また、2年生のS（男子）は、大学進学を志し、休みがちでありながら就学を継続している。彼の両親には子どもに教育を継続させる十分な資金が無く、兄姉は初等学校が最終学歴となっている。Sは「両親は僕が中等学校に行くことに賛成していない」としながらも、「両親を助けるために」教育を継続したいと話した。彼は両親に諸経費を支援してもらえないため、近所の人に支援を頼み、学校を休みながら支援者の家畜の世話などに従事することで就学を継続している。Sは、兄姉が教育を受けていないために正規の職業が得られず、両親を助けることができていないと考えている。Sは兄姉の現状から、自らの教育継続の必要性を実感している。

これらのことから、生徒は共通して「学校教育なしではなにもできない」、あるいは「学校教育を受ければ現状を変えることができる」と認識していることが分かる。ここでいう学校教育とは、教育内容や教授される知識というよりは、むしろ学歴のことである。彼らを取り巻く貧しさや不安定な生活に対する不安こそが、安定した生活を目指すための学歴取得の動機となっている。保護者から十分な賛同や金銭的援助を受けることが出来ていない者もいるが、自らが学歴取得の必要性を実感し、その目標に向けて行動する例もある。これらを実現するためには、努力する以外に道はなく、その努力の体現として学校での勉強を捉えていた。貧困下におかれている人々の就学継続は、そのような切迫感と学校教育への強い期待によって支えられている。

## 5. 考察

### 5.1. 準県立学校の学校機能と教育の質

ケニア政府は中等教育の機会拡大に向けて、通学制の学校数を増やすという政策を掲げている。今後とくに準県立学校は、中等学校の中でも進学しやすい学校として拡大していこう。とりわけ準県立学校などの就学が容易な学校には、多様な就学動機を持つ生徒が集まりやすい。本調査から明らかになったのは、準県立学校において生徒は必ずしも試験での高得点を目指して学校を需要するわけではないということである。もちろん高等教育への進学に向けて、KCSEで高得点を目指す生徒がいたものの、生徒が学校に求める機能は他にもあった。

まず、生徒にとって、就学は「生徒」という地位の獲得を意味する。「生徒」となることによって、彼らは就学に伴う様々な権利を享受するのである。勉強に集中しない「生徒」にも家庭から逃れる正当な理由が与えられる。たとえ就学先が準県立

学校であっても、仕事を得るための準備期間であると示すことが可能なためである。また、「生徒」は、学校で同世代の他者と空間を共有し、この場において結婚相手や生涯の友人と出会う時間を与えられる。このような権利は、保護者やコミュニティが、学校教育に対して肯定的な価値観を共通して抱いているからこそ認められている。

また、大学進学を目指す学力上位層の生徒にとって、準県立学校では勉強に集中できる環境が整っているとは言い難い。しかし彼らは準県立学校で、目的や考え方の異なる他者との共同作業を通して、リーダーシップを発揮する体験を得ている。また、教員からの評価と信頼を受けることは自信にもつながる。さらに、大学進学を志す少数派の同志との結束は、少数であることでより強固となる。このような、成績下位校における学力上位層の勉強に対する意欲の過熱現象は、学歴競争の激しい諸外国における研究でも認められている（例えば、シム 2009; 竹内 1995）。ケニアの準県立学校において、成績上位層の生徒は、自らの置かれている環境がKCSEで競う他校の生徒に比べて不利であることを自覚しながらも、それゆえに「頑張らなくてはならない」という動機を得て、一丸となって努力している。

準県立学校では、宗教や民族といった認知されやすい多様性に出会う機会は多くない。しかし、教室内には学習への態度や将来の目標などの認知されにくい多様性が存在し、この多様性も準県立学校が有する教育の質の一部であると考えられる。学校に通う日々は、思春期にさしかかる彼らが、人として成長する期間でもある。生徒は、就学継続の過程の中で、多様な人々と関わりながら様々なことを経験し、それらに向き合うことで自己の修了後の将来を定めていく。人として成熟し、一定の年齢に達し自己の進路を決定していくまでの間、学校は彼らに「生徒」という地位とそれに伴う権利を提供している。このような学校の機能の一側面は、従来の教育の質評価では測定が困難とされてきた非認知能力の育成に関わっているといえる。

## 5.2. 就学継続の動機としての貧困

これまでの先行研究および国際機関の報告書において、貧困は、就学を阻害する要因として指摘されてきた。しかしながら貧困は、就学や勉強を後押ししている側面がある。なぜなら、貧困層の生徒にとって学歴は仕事を得るための唯一の武器であると考えられているからだ。確かに中等学校から徴収される諸経費が払えるかどうかは彼らの就学阻害要因となりうる。また、貧困といってもその程度は幅広く、蔓延した飢餓状態に置かれる人々を指して、貧困が就学を促進するとは言えないだろう。

しかし、本研究の調査地であるケニア西部のような肥沃な大地と良好な気候に恵まれた地域において、貧しさという家庭背景と学校教育の急速な普及は、人々を学校へと急ぎ立てている。なぜなら、現地社会における現金収入の必要性は日毎に高まっているためだ。すでに水道や電力のインフラは不十分ながらも整備されているが、使用するためには現金による支払いが必要となる。また、学校教育の普及に伴い、就学に関わる各種経費の支払いもさらに求められる。ケニア社会における「近代化」は、これまでのロウソクや井戸による生活から、より豊かな生活水準へと人々を誘う。

ケニア西部の肥沃な大地に恵まれた地域であっても、生徒らはもはや農業で生計を立てることは困難であると考えている。彼らは、豊かさを享受するための、天井の無い競争に巻き込まれているといえる。

とりわけ、近年の就学機会の拡大の速度は凄まじく、より上位の学歴を保有しなければ、職業選択の際に競争で優位に立つことはできないという焦燥感は強い。このような学校教育の量的拡大に伴う「学歴インフレーション」は、諸外国における研究においても指摘されている（例えば、キム 1998; 田中 2007; デュルユベラ 2007）。また、このような教育の量的拡大によって、中等教育あるいは高等教育への進学機会の均等化が進んでいるものの、それぞれの教育段階における序列の上位にある学校への入学機会が、どの程度均等に開かれているかに留意する必要もある（金子・小林 1996）。

現在のケニア社会は、「中等学校を修了した方が職業を得やすい」状況から、「職業を得るためには少なくとも中等学校に行っておかなければならない」状況へと変化する過渡期にあると考えられる。言い換えれば、「教育を受けることが有利」から、「教育を受けないことが不利」への移行である。教育から得られる経済的便益が小さくなくても、学校に依拠した生活設計以外の方策に向かうことができないのである。このような状況ゆえにこそ、就学率の上昇という現象をより批判的に分析する必要がある。学校間に序列がある中で教育の普及は、より多くの人々に教育機会の提供を実現しているように見えて、実際には、より多くの人々を学校における不平等な競争へ誘っているだけかもしれない。

「貧困」を定義することは容易ではない。しかし、人々が「貧困」下で生活していることに自覚的であり、その自覚こそが、「人より頑張らなければ生き延びることができない」というエネルギー源へ転換されている点は興味深い。教育普及の最末端にある人々の奮闘こそが、就学率上昇の背景にはある。この意味で、「貧困」は中等教育における就学継続を促していると結論づけたい。

## おわりに

本稿では、なぜ生徒は学校を求めるのか、という需要側の視点から教育の普及を捉え、彼らにとって中等教育への就学が意味するものを考察した。調査の結果、準県立学校は、生徒にとって人間形成の場として機能し、そして貧困から脱出する手段として位置づけられていることが分かった。ケニアにおける学校教育は、社会全体へ急速に浸透している。ブシア県の人々は学校教育を強く求め、その必要性を訴えた。調査を実施した準県立学校では、一見すると勉強に集中し易い環境にあるとはいえない。しかし、学校内には多様な学びの要素があり、その多様性の中で、それぞれの生徒に就学継続の意味がある。そして、学校教育の普及に伴い、経済的に困難な状況下にある人が、衣食住といった基本的な生活要素を犠牲にしても学校教育へ投資するようになっている。このような「学歴」に対するある種の幻想ともいえる期待と、それに基づく学校教育への肯定的な価値観の存在が、若者を学校へと促している。教室には人に流されない強さを持つ生徒が多くいる一方で、学校

教育の普及という社会の大きなうねりの中で、その制度を拒むことはもはや困難になっている。

本研究の課題として、学校を基点に調査を実施したため、修了者の視点が不足していることが挙げられる。準県立学校を修了した生徒が、修了後に直面する困難のなかで、中等学校への就学が彼らの人生にもたらした意味を、どのように解釈し位置づけていくのか、今後も継続的に調査する必要がある。ケニアでは、学校教育の急速な普及を支える供給側の支援と、需要側の熱意がみられるが、そこに巻き込まれてゆく生徒自身の人生に学校教育がどのような意味を持つのか、今後はより批判的に検討していきたい。

## 注

- 1) 2010年に改正された憲法 (The Constitution of Kenya) の第53条には、「基礎教育は無償かつ義務である」と明記されている (Republic of Kenya 2010)。
- 2) 国立学校は National school、県立学校は County school、準県立学校は Sub-county school の邦訳である。2010年の行政区画の変更により、以前は、National school、Provincial school (現 County school)、District school に分かれていたものが、National school と County school (旧 Provincial school と旧 District school) のみになった。現在では、旧 Provincial school と旧 District school を区別し、旧 District school を Sub-county school と称している。
- 3) 調査地域において家庭で電力を使うためには、最初の設備費用として 35,000Ksh (約 43,750 円) 必要であり、さらには定期的な毎月の支払が必要となる。電力は「贅沢 (luxury)」とさえ表現された。調査地域周辺では、一部の家庭と、保健センターや学校、ゲストハウス、レストランなどに届いているのみである。
- 4) Ksh (ケニア・シリング) は、ケニアで使われる通貨である。本稿では、2015年6月現在の為替レートである、1Ksh = 1.25円によって、円を算出している。
- 5) 2015年1月5日から、通学制／準県立学校の生徒一人に対する政府負担は、12,870Ksh (約 16,088円) に増額された (MoEST 2015)。

## 参考文献

- 内海成治 (2012) 「伝統的社会における近代教育の意味—マサイの学校調査から—」澤村信英・内海成治編『ケニアの教育と開発—アフリカ教育研究のダイナミズム—』明石書店、15-35頁。
- 金子元久・小林雅之編 (1996) 『教育・経済・社会』放送大学教育振興会。
- 荻谷剛彦 (1995) 『大衆教育社会のゆくえ—学歴主義と平等神話の戦後史—』中公新書。
- 北村友人・荻巣崇世・西村幹子・興津妙子・ランガガー, M.・林真樹子・佐藤真久・山崎瑛莉・川口純 (2014) 「持続可能な社会における教育の質と公正—ポスト2015の世界へ向けた国際教育目標の提言—」『アフリカ教育研究』5巻、4-19頁。
- キム, M. (1998) 「韓国における高等教育機会のメリトクラシー構造—男女の大学タイプ・ランク別進学機会を中心に—」『教育社会学研究』62巻、23-42頁。
- 佐々木啓子 (2002) 『戦前期女子高等教育の量的拡大過程—政府・生徒・学校のダイナミクス—』東京大学出版会。

- 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。
- シム, C. K. (2009) 『シンガポールの教育とメリトクラシーに関する比較社会学的研究—選抜度の低い学校が果たす教育的・社会的機能と役割—』東洋館出版社。
- 高柳妙子 (2009) 「ケニアの伝統的な社会における教育の意味—ラム県とナロック県の比較から—」『国際教育協力論集』12巻2号、177-185頁。
- 竹内洋 (1995) 『日本のメリトクラシー—構造と心性—』東京大学出版会。
- 竹内洋 (2007) 『改訂版 学校システム論』放送大学教育振興会。
- 田中哲也 (2007) 「エジプトにおける学歴病と中等教育課程」『福岡県立大学人間社会学部紀要』16巻2号、53-67頁。
- 十田麻衣・澤村信英 (2013) 「ケニアの小学校における友人関係形成の役割—社会・文化的な背景から読み解く—」『国際開発研究』22巻1号、23-38頁。
- ドリュベラ, M. (2007) 『フランスの学歴インフレと格差社会—能力主義という幻想—』林昌宏訳、明石書店。
- 西村幹子 (2007) 「開発途上国における教育評価に関する理論的比較研究—国際学力調査、学校調査、世帯調査の視点—」『日本評価研究』7巻1号、47-59頁。
- バラнтаイン, J. H.・ハマック, F. M. (2011) 『教育社会学—現代教育のシステム分析—』牧野暢夫・天童睦子監訳、東洋館出版社。
- 山田尚子 (2010) 「アフリカ教育研究の歴史的展開と現在—真の地域理解に向けて—」『アフリカ教育研究』1巻、12-23頁。
- Achoka, J. S. K. (2007) In search of remedy to secondary school dropout pandemic in Kenya: Role of the principal. *Educational Research and Review*, 2(8), 236-244.
- Barrett, A. M. (2009) The education Millennium Development Goal beyond 2015: Prospects for quality and learners. *EdQual Working Paper*, 13.
- Buchmann, C. (2000) Family structure, parental perceptions, and child labor in Kenya: What factors determine who is enrolled in school? *Social Forces*, 78(4), 1349-1378.
- Fredriksen, B. & Fossberg, C. H. (2014) The case for investing in secondary education in sub-Saharan Africa (SSA): Challenges and opportunities. *International Review of Education*, 60(2), 235-259.
- Glennerster, R., Kremer, M., Mbiti I. & Takavarasha, K. (2011) Access and quality in the Kenyan education system: A review of the progress. *EJISDC*, 526, 1-17.
- Juma, L. S. A., Simatwa, E. M. W. & Ayodo, T. M. O. (2012) Impact of family socio-economic status on girl students' academic achievement in secondary schools in Kenya: A case study of Kisumu east district. *Educational Research*, 3(3), 297-310.
- KNBS (2015) *Spatial Dimensions of Well-Being in Kenya: Where are the Poor?* Nairobi: Kenya National Bureau of Statistics.
- Lewin, K. & Caillods, F. (2001) *Financing Secondary Education in Developing Countries: Strategies for Sustainable Growth*. Paris: UNESCO.
- Meyer, J. W. (1977) The effect of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83(1), 55-77.
- MoE (2015) *EMIS 2014*. Nairobi: Ministry of Education.



- MoEST (2015) *Fees Guidelines for Public Secondary Schools in Kenya*. Nairobi: Ministry of Education, Science and Technology.
- Motala, S. (2001) Quality and indicators of quality in South African education: A critical appraisal. *International Journal of Educational Development*, 21(1), 61-78.
- Mwaka, M. & Njogu, K. (2014) The effect of expanding access of day secondary schools: Evidence from Kenya. *International Journal of Education and Research*, 2(1), 1-10.
- Narman, A. (1995) Education and Nation Building in Kenya: Perspectives on Modernization. In Baker, J. & Aina, T. A. (Eds.), *The Migration Experience in Africa*. pp.167-180.
- Ndolo, M. A., Simatwa, E. M. W. & Ayodo, T. M. O. (2011) Effects of school based investments on access and financing of secondary education in Homa-bay district, Kenya. *Educational Research*, 2(12), 1821-1830.
- Ohba, A. (2011) The abolition of secondary school fees in Kenya: Responses by the poor. *International Journal of Educational Development*, 31(4), 402-408.
- Republic of Kenya (2005) *Kenya Education Sector Support Programme 2005-2010: Delivering Quality Education and Training to All Kenyan*. Nairobi: Ministry of Education, Science and Technology.
- Republic of Kenya (2010) *The Constitution of Kenya*. Nairobi: National Council for Law Reporting.
- Sawamura, N. & Sifuna, D. N. (2008) Universalizing primary education in Kenya: Is it beneficial and sustainable? *Journal of International Cooperation in Education*, 11(3), 103-118.
- Tikly, L. (2011) Towards a framework for researching the quality of education in low-income countries. *Comparative Education*, 47(1), 1-23.
- UNDP (2013) *Kenya's Youth Employment Challenge*. New York: UNDP.
- UNESCO (2004) *EFA Global Monitoring Report 2005; The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2011) *EFA Global Monitoring Report 2012; Youth and Skills: Putting Education to Work*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2014) *EFA Global Monitoring Report 2013/4; Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015) *EFA Global Monitoring Report 2015; Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO.

## ルワンダにおける教授言語変更後の学校教育 —公立初等学校で働く教員の視点から—

北川香織

(大阪大学大学院人間科学研究科博士前期課程)

### はじめに

ルワンダ共和国(以下、ルワンダ)では、1994年にジェノサイドが終結して以降、国家の再建と発展に向けた政策が各セクターでなされてきた。教育分野においても、2003年に初等教育の無償化、2009年に9ヶ年基礎教育政策(Nine Year Basic Education: 9YBE)等が導入され、これらの政策はとくに初等学校における就学者数の改善に貢献した(International Monetary Fund 2005)。さらに、同年の2009年には教授言語がフランス語から英語へと変更された。この政策の狙いは、ルワンダの経済発展のために必要な英語話者の育成である(Ministry of Education 2010)。ところが、英語が教授言語として導入されて以降、初等教育課程の修了率と中等教育課程への進学率は減少傾向にあり、退学率や留年率は増加傾向にある(Ministry of Education 2015)。このような問題以外にも、初等学校の教員については、教員数の不足、無資格教員の存在、仕事に対する教員のモチベーション等が指摘されており、児童については学費以外の諸経費を捻出できない家庭の存在、教員1人当たりの児童数が多いため質の良い教育が受けられないこと等が挙げられている。長年に渡りさまざまな問題を抱えている初等学校では、教授言語の変更に伴い修了率や進学率、退学率や留年率に変化が現れているにもかかわらず、政策の影響を直接受けている学校現場に焦点を当てた報告が不足している。そのため、教授言語変更後である現在の初等学校に関する実態は未だに不明瞭のままである。

そこで本研究の目的は、ルワンダの公立初等学校における学校教育の現状を、現在の授業形態に着目し、とくに教授言語変更以前から勤務している教員の視点から考察することである。小目的としては、第1に教授言語変更後である現在の学校の状況を教員と児童の言語使用に着目しながら把握すること、第2にその教育現場における現在の授業形態を明らかにすること、第3にそれが教員と児童に及ぼしている影響を検証することである。本稿は以下のように構成されている。次節では教授言語をめぐる議論について、とくにサブサハラ・アフリカ(以下、アフリカ)地域に関する先行研究をもとに理解を深める。第2節ではルワンダの言語背景について歴史を遡りつつ概観する。第3節ではルワンダの初等学校で施行されている教育政策と、その政策の影響を受ける教育現場についてすでに明らかにされていることを示す。第4節では研究の調査概要について説明し、第5・6・7節ではその調査結果を報告する。最終節では調査結果をもとにした研究のまとめとしたい。

### 1. サブサハラ・アフリカ地域における教授言語の選択

現在アフリカでは、49ヶ国中22ヶ国が公用語あるいは国語の1つとして英語を採

用している (One World Nations Online 2015)。グローバル化と同時に国家間のつながりが重要視されているため、英語話者への需要は至る所で高まっているためである (Crystal 2003)。国際言語として国家間の取引で使用される英語を教育制度に採り入れ、早期の段階から子どもたちに学習を促すことは、国際社会で通用する人材育成を目的とするだけでなく、子どもたちの将来の選択肢を広げることにもつながる。そのため、自分の子どもに英語を学ぶ機会を持って欲しいと願う保護者も少なくない (Enever & Moon 2009)。

このような潮流に異議を唱え、母語と教育効果の関連性を主張し、母語による教育を推奨する意見もある。例えば、ファフンワらは母語による教育効果の優位性を実証した。ファフンワらは調査対象地であるナイジェリアの初等学校で、母語教育を受けた児童と、英語と母語の二言語を通じて教育を受けた児童を比較調査した。その結果、学習習熟度だけでなく、進学率及び退学率に対しても教育効果の高さが示された (Fafunwa et al. 1989)。さらに習熟度に関しては、その教育効果はその後の進学課程においても効果が持続された (Ibid.)。そして母語教育が推奨される理由は、その教育効果の高さだけに依拠するのではない。多くのアフリカ諸国は多民族多言語国家であるため、各民族が民族特有の言語を通じて、土着の文化を守り継承し続けてきた。各民族の文化的価値やアイデンティティを保護するためにも、学校教育で母語を使用することは重要とされている (Reiner 2011)。

しかしながら、実際にアフリカ諸国が教授言語を選択する際には、旧宗主国の言語が大きく影響している (鹿嶋 2005)。例えば、ニジェールではハウサ語やジェルマ語が国内の主流言語であるが、公用語及び教授言語はフランス語である (Wolff 2011)。また多民族多言語国家で、民族語が250~300程あるとされているカメルーンでは、英語とフランス語のバイリンガル政策が導入されている (Alidou 2011)。どちらの国も旧宗主国の言語がそのまま教授言語として採用されているのである。一方で、タンザニアは植民地化時代の経験だけに左右されることなく、地域言語であるスワヒリ語に重点を置いている。教授言語にスワヒリ語を採用し、子どもから大人まで、多くの国民がスワヒリ語による読み書き能力を習得している (Ibid.)。しかしながら、このような事例はまれであるため、そう多くはない。多くの国が旧宗主国の言語を教授言語として採用する理由として、鹿嶋 (2005, pp.102-105) は、(1) 旧宗主国の言語を解する一部のエリートによる政治的な目的、(2) 教育を提供する教授言語としての語彙数の制約、(3) 複数の言語から1つを選ぶことによる公平性の欠如、(4) 文字のある言語の不足、(5) 西欧言語の習得に対する国民の切望を挙げている。

教授言語の選択に際して、児童に与える教育効果の高さ、各民族及び各地域の文化的価値やアイデンティティの尊重といった理由を主張し母語教育を推奨する意見がある。その一方で、民族や言語の多様性に対する考慮、経済発展のために必要な手段、教授言語としての適性といった理由から、英語を教授言語として採用する途上国の政策は、母語による教育を推奨する意見とは相反するものである。そして、本稿で取り上げるルワンダも教授言語として英語を採用している。ところが、他のアフリカ諸国延いては途上国と大きく異なる点は、ルワンダ国民が共通の言語を共

有していること、2009年に教授言語がフランス語から英語へと変更されたばかりであることだ。以下の章でルワンダの特徴についてより具体的に言及していく。

## 2. ルワンダにおける歴史背景の概観

### 2.1. ジェノサイド発生の経緯と民族間の軋轢

ルワンダは、1899年から1919年までブルンジと共にドイツ領東アフリカに編入され、その後1962年に独立するまでベルギーの統治下に置かれていた（饗場 2006）。国内にはフツ（85%）、ツチ（14%）、トゥワ（1%）と呼ばれる3つの民族が存在していた（Adekunle 2007）。国内のわずか1%であったトゥワは元来よりピグミーとして知られていた（Ibid.）。そして国内の99%を占めるフツとツチの区別については、富の所有に基づく社会階層的な区別であり、その区別は非常に曖昧であった（鶴田 2008）。しかしながら、ベルギーの政治的介入をきっかけに、ルワンダ国内においてツチが政治的及び社会的に優位にたつという差別構造が作られた（同書）。ツチが優遇された理由は、ツチが最も西欧人に似ていたため優れていると判断されたからである（同書）。1930年代には、ベルギーが行政職や高等教育への機会をツチに限定するために、所属民族を区別するアイデンティティーカードを発行し、民族の違いに対する差別意識を先鋭化させた（饗場 2006）。1959年にはツチによる政党と、フツによる政党が発足されたが、数的に有利なフツが圧勝し、これを機にツチ対フツの暴力行為が頻発した。その後も衝突は続き、ツチの多くが難民として国外へと逃れ、80年代後半にはツチ難民は60万人に達していた（同書）。そして、1994年4月にフツ出身の大統領であったハビヤリマナとブルンジの大統領が乗った飛行機が撃墜されたことをきっかけに、フツ過激派によるツチ及び穏健派フツに対する虐殺行為が始まった（鶴田 2008）。ルワンダ愛国戦線（Rwanda Patriotic Front: RPF）の勝利により、ジェノサイドは同年7月に終結へと向かったが、わずか3ヶ月の間に約80万人が犠牲となった（同書）。

現在、RPFのリーダーであったポール・カガメが2000年から大統領に就任し続けている（Reyntjens 2001）。そして、1998年にルワンダ政府は生存者に対する支援基金を立ち上げたが、ツチだけが犠牲者とみなされ、フツに対する支援は行われなかった（Hotel Rwanda Rusesabagina Foundation 2009）。そのため、家族を亡くしたツチは支援を受けることで教育への機会を得ることができたが、フツは教育機会を得られず、農村部で農業に従事している者が多い（Ibid.）。

### 2.2. 言語背景と英語に対する重要性の高まり

このような歴史的背景を持つルワンダには、他の途上国やアフリカ諸国とは異なる特徴がいくつかある。第1に、ルワンダは基本的には単一言語の国家であることである。植民地化以前から、キニャルワンダ語が共通言語として国民に使用されていた。ルワンダ政府は2005年に国民の言語能力について、99%の国民がキニャルワンダ語の運用能力を身につけていると報告した（Ministry of Finance and Economic Planning 2005）。また、ジェノサイド発生時に避難した国の言語の影響を受け、キニャルワンダ語のほかに、英語やフランス語を話す者もいる。正確な割合は明らかではないが、

フツの多くがブルンジやザイールに逃れていたためフランス語を話し、ツチの多くはウガンダに逃れていたため英語を話す傾向にあると言われている (Walker-Keleher 2006)。第2に、多くのアフリカ諸国が旧宗主国の影響を受けて言語を制定するが、ルワンダは旧宗主国の言語とは異なる言語を公用語及び教授言語の1つとして採用していることである。第3に、教授言語がフランス語から英語へと変更された珍しい言語政策の事例ということである。多くの国は、現地語から英語やフランス語へ変更する背景をもち、なかにはタンザニアのように地域言語に価値を置き、英語から地域言語へと切り替える例も稀にある。しかし、ルワンダには国民に共通の言語があるにもかかわらず、英語を選択したのである (Ministry of Education 2008; Tabaro 2013)。

特に英語に関しては言えば、ルワンダで英語が果たす役割は2つある。はじめに、ルワンダ経済が発展するために必要な手段としての役割である。ルワンダ政府は、「国境を超えたパートナーシップの発展を促すために、英語の使用はますます重要になっており、英語による読み書きの能力は以前にも増して必要とされるようになってきている。英語は国家間取引や社会経済の発展を促すために必要な原動力であり、グローバルな経済への道へとつながっている」 (Ministry of Education 2010, p.14) とその重要性を述べている。現に、ルワンダ政府は国の発展に向けて、諸外国とのつながりに重点を置いている。例えば、2007年に東アフリカ共同体に加盟し (The East African Community 2007)、2009年にはイギリス連邦に54ヶ国目の国として加入した (Commonwealth Secretariat 2010)。国外との連携が強まることで、ルワンダにおける英語の重要性は高まり、英語を使用する国民と使用しない国民の間には給与の差が25～30%あると言われている (Euromonitor International 2010)。次に、英語はルワンダの歴史背景に基づく民族の名残を緩和させる役割を果たしている。2008年までは初等学校1～3年生の教授言語はキニャルワンダ語で4年生以降は保護者がフランス語か英語のどちらかを教授言語として選択することができた。そのため、保護者が子どもの教授言語を選択する際に、ジェノサイド時に避難していた国の言語が反映されていた。それは政策上禁止されているフツやツチといった民族への認識を、各家庭でなされる言語の選択によって彷彿させていたのである (Walker-Keleher 2006)。このことから、教育上の言語を統一することで、国民から民族に対する意識を払拭させようとする政府の狙いを読み取ることができる。

このように、ルワンダの言語政策に関する研究や報告は多く上げられているものの、具体的な話者数の割合は曖昧である。例えば Rosendal (2009) はフランス語を話す者はルワンダ全人口の内3.9%であり、英語を話す者は1.9%だと述べている。ところが Euromonitor International (2010) によると、植民地化時代の影響を受けてフランス語話者は68%であるが、英語話者は15%であるとされている。そして Tabaro (2013) は、多くのルワンダ人はキニャルワンダ語のみを話す一言語話者だと述べている。しかしながら、これらの文献内では何をもってフランス語や英語を話すとみなされるのか、明確な定義づけはなされていない。この理由として、ルワンダにおいて国の改革が急進的に進められてきたことが挙げられる。そのため明確な定義づけを行い、言語に関する調査を実施することが困難であると考えられる。

### 3. ルワンダの初等教育概観

#### 3.1. 教育政策の導入と学校への影響

本研究の対象であるルワンダでは、教授言語が何度も変更されている。1996年から2008年の間は、初等学校1～3年生はキニャルワンダ語、4年生から中等教育を修了するまでは、英語またはフランス語が教授言語として採用されていた。その後の高等教育では、英語とフランス語の両言語を用いて、同等に学術的な作業を行えることが期待されていた。しかしながら、ジェノサイドの影響を受けて教員、教材、校舎が圧倒的に不足していたため、この教育制度は現実的なものではなかった (Samuelson & Freedman 2010)。2009年になると、キニャルワンダ語とフランス語は除外され、教授言語は英語のみとなった (Ibid.)。2010年までは初等学校1年生から英語が使用されていたが、2011年には政策が再度改定され、その後、初等学校1～3年生はキニャルワンダ語、4年生以降は英語が適用されることとなった (Pearson 2014)。2009年の教授言語変更に先駆けて、当時初等学校で働いていた31,000人中4,700人の教員らを対象に、ルワンダ政府は英語の訓練を提供した (McGreal 2009)。2012年にはUSAIDによって提案された学校ベースのメンター制度を導入することで、メンター1人が2校の学校を受け持ち、教員への英語学習や教授法に対する支援を行っている (USAID 2015)。

ルワンダが教授言語を変更した理由は、経済発展に必要な英語話者の育成のためである。また、すでに上述したように歴史背景に基づく民族の名残を緩和させることも、教授言語が変更された理由の1つである。そして、現政権内にウガンダからの帰還者が多く、彼らが英語話者であること、さらにフランスとの国交が悪化したことも教授言語が英語へと変更された要因である (Hotel Rwanda Rusesabagina Foundation 2009; Rosendal 2009; Samuelson & Freedman 2010)。教授言語の変更以外にも、教育分野において様々な政策が導入されている。例えば、2003年の初等教育の無償化、2009年の9ヶ年基礎教育政策 (9YBE)、そして2010年の教育セクター戦略プラン (Education Sector Strategic Plan: ESSP 2010-2015) がある。2009年に実施された9YBEでは、全ての子どもたちが、9年間の基礎教育 (初等教育6年と前期中等教育3年) を無償で受けられることを目的とした。その達成に向けて、科目数の削減、教員が教える教科の専門化、授業の二部制が導入された (Ministry of Education 2008)。

このように政策を導入した結果、教育のアクセスに関する問題は大幅に改善された。例えば、無償化政策の導入前である2002年の純就学率は75%だったが、政策導入後の2003年には91%へと増加した (Overseas Development Institute & Mokoro 2009)。2014年にはその数値はさらに向上し、純就学率は96%にまで改善されている (Ministry of Education 2015)。しかしながら、就学者数以外の数値を比較すると、9YBEの導入と教授言語の変更が実施された2009年には修了率74%、進学率95%であったが、2014年の修了率は61%、2013年の進学率は73%と減少傾向にあり、2009年の退学率12%、留年率14%であったのに対し、2014年には退学率が14%、留年率は18%へと増加している (Ministry of Education 2013; 2014)。このことから、初等教育の量的拡大

は進んでいるが、その影響を受けている教育現場の対応が追いついていない様子を読み取ることができる。そして、2009年に施行された政策は、現在の学校教育の質に対して何らかの影響を及ぼしていることが示唆される。しかしながら政策の導入以降、その影響を直接受けている学校現場に焦点を当てた研究は不足している。

### 3.2. 初等学校の教員と児童

ルワンダの教育制度は、初等教育6年、中等教育6年（前期中等教育3年と後期中等教育3年）、高等教育4年である。そのうち初等教育6年と前期中等教育3年の計9年間で義務教育とされている。9YBEが施行されて以降は、必須科目は1～3年生がキニャルワンダ語、英語、フランス語、数学、幅広い分野を学習するジェネラルペーパーの5科目、4～6年生はキニャルワンダ語、英語、フランス語、数学、理科、社会の6科目であった。そして全ての学年において、自由科目がいくつか設けられていた（Ministry of Education 2008）。1～3年生では1週当たりの授業時間数が21時間であるのに対して、英語の時間数が最も多く、6時間確保されていた。また4～6年生では1週当たりの授業時間数が24時間であったのに対して英語と数学の時間数が最も多く、それぞれ5時間確保されていた（Ibid.）。しかしながら現在は、1～3年生は英語、キニャルワンダ語、数学、社会の4科目、4～6年生はキニャルワンダ語、英語、数学、社会、理科の5科目が必須科目とされており、フランス語は必須科目から除外されている（Rwanda Education Board 2015）。そのため、初等教育では英語に対する比重が大きいということが分かる。

全国の初等学校で働く教職員は約41,000人（2014年）である（Ministry of Education 2015）。ルワンダで働く全ての教員は修了課程ごとに3つの段階に分けられており、それぞれA0（大学卒業）、A1（専門学校や短大卒業）、A2（高校卒業）である（Ministry of Education 2010）。内海（2005）によると、初等学校にはA0やA1に当たる教員はおらず、A2の教員が74%でその内有資格者は52%、中学校卒の教員が25%である。そのため、初等学校には十分な訓練を受けた教員が不足している。さらにBennell & Ntagaramba（2008）が公立の初等学校で働く教員172名に対して、職業選択の理由を尋ねたところ、希望する進路のために資金を用意できなかった、教育実習に参加する費用なら捻出できた、修了試験で良い成績を収めることができなかった、と答えた教員が半数以上の88名であった。この調査から、初等学校には他の進路や職業を希望していた教員がいること、初等学校の教員として働くことは、他の進路や職業選択よりも実現性の高い職業選択であることが示唆される。このような背景に加えて、教員は年々増加し続ける就学者への対応に追われており、さらに教授言語の変更に伴う言語への対処も迫られている。

教員たちが様々な問題に直面する一方で、現在でも教育への機会を確保できない子どもや、教育の質的保障が欠如している環境下での学習を強いられている児童たちもいる。すでに義務教育は無償化されているが、教科書や制服代は有償である。しかしルワンダの労働市場は7割以上が農業であるため（National Institute of Statistics of Rwanda 2014）、教育への費用を捻出できない家庭も多い。仮に子どもたちが教育

機会を得ることができたとしても、慢性的な教員不足に陥っている初等学校では教員1人あたりの児童数が多い (Bridgeland et al. 2009)。それゆえ、結果的に児童は質の良い教育を十分に受けることができずにいる。1998年には教員1人あたりの児童数は57人であったが、2007年には74人まで増加している (Ibid.)。その後2014年には61人まで落ち着いたが、2020年までに教員1人あたりの児童数40人、という政府が掲げる目標を達成するためにはまだ改善が必要である (Ministry of Education 2013, 2014)。

教員と児童は教育に関する様々な問題に直面し続けている。以前から教育現場に滞留していた問題に加えて、教授言語変更後の教育現場に関する研究は不足している。そして、本研究は教授言語変更後である学校教育の現状を明らかにしようと試みるものである。そのためには、教授言語の変更以前から継続して勤務し続けている教員に対して調査を行うことで、現在の学校現場の状況を明確にすることが必要である。

#### 4. 調査概要

現地調査は、2015年2月10日から3月7日にかけて約4週間、ルワンダの都市部であるキガリ州に位置するガサボ県 (Gasabo District) の公立初等学校2校で調査を行った。内海 (2005) によると、ルワンダには公立、私立、リブル・シプシディ校 (Libre subsidie) の3つの学校区分があるとされている。リブル・シプシディ校は校舎を政府が建て、学校の運営は主に宗教団体に委託されている学校である。今回調査を行った学校の内1校はカトリック教会の支援を受けている学校であったが、政府の公式文書及びガサボ県の教育データにリブル・シプシディ校という区分の表記はなく、教員たちも公立校と認識していたため、本研究でも公立校とリブル・シプシディ校には分類せず、公立校として扱った。

今回調査を行ったガサボ県は人口が約53万人で、この数字はルワンダ全体人口の約5%にあたる (National Institute of Statistics of Rwanda 2015)。都市部が69%、農村部は31%で、他の県と比較して県内の都市部と農村部の混在率が高く、教育格差も大きい (Ibid.)。調査対象は、主に県内の公立初等学校2校に勤務する教員10人 (男6人、女4人) とP3~6年生の児童を中心とする。主に教授言語が英語となるのはP4~6であるが、P3は翌年に教授言語の変更を控えている学年であるため、P3の授業を担当する教員及び児童に対しても調査を実施した。調査方法として半構造化インタビュー及び参与観察を用いた。通訳は介さず、英語を用いて調査を進めた。ところが英語の運用能力には個人差があるため、今回聞き取り調査を実施できた教員は、英語を使用する教員に限定された (表1)。そして、多くの児童が調査に必要な英語の運用能力が不足していたため、学校内では児童に対してインタビューを実施しなかった。ルワンダ人の母語はキニャルワンダ語で、日常会話の中で使用される言語は全てキニャルワンダ語である。それゆえ、この点において収集データにバイアスがあることは否めない。また調査の倫理的制約から、児童や教員に対して民族や家族に関する質問はしなかった。



表1 主なインフォーマントの属性

教員	性別	担当学年	担当科目	その他
M	女	6	英語、フランス語	イギリスに3年間滞在経験、 就労開始年月：1978年～
H	男	5	英語、社会	
R	男	4	PC、社会	
W	男	5	英語、社会	
T	男	4	英語、理科	
S	女	3	数学、社会、キニャルワンダ語	就労開始年月：1979年～
J	女	3	数学、社会、キニャルワンダ語、宗教	
P	女	6	社会、キニャルワンダ語	
F	男	5	英語、社会	教員歴8年
A	男	5	数学、社会	教員歴9年

(出所) 筆者作成

## 5. 学校生活から見る言語の使用状況

教員の就労時間は朝の7時から夕方5時までと長い。そして休憩時間は、昼休憩が1時間と20分の休憩が午前と午後で1回ずつである。時間の過ごし方は教員によって異なり、雑談に興じる教員もいれば、仕事を続ける教員もいる。児童数が多いため、彼らの仕事量は必然的に多くなる。忙しい日々の中で時間を見つけて、宿題の採点、授業の事前準備、授業後の学習指導もこなしているため、教員たちはめまぐるしい日々を過ごしている。教員たちに仕事について聞いてみると、全員が「仕事は大変だ」と答えた。さらに職業選択の理由を尋ねてみたところ、多くの教員たちが「教えることが好きだから」、「尊敬される仕事だから」と答えた。一方で、何人かの教員は「仕事の依頼がきて、当時はいい仕事だったから」、「選択したというよりも、お金を稼ぐためには選ばざるを得なかった」と答えていた。つまり、教員のなかには当初の職業選択への動機が他にあった者もいることが分かった。

今回調査を実施した教員全員が、中等教育を修了したと同時に初等学校の教員として働き始めていた。そして、教員たちはフランス語による教育を受けてきた。しかしながら、現在の教授言語は英語であるため、とくに4～6年生の授業を担当する教員には、高い英語の運用能力が求められている。教員は英語で授業を教えているが、授業が終わると英語からキニャルワンダ語へと言語を切り替えていた。そして、教員は授業の終了後に教室に残っている児童に対して、授業に関する話であってもキニャルワンダ語で説明を行う。また、教員たちが職員室や教室の前で雑談をしている様子を見かけたが、会話は全てキニャルワンダ語だった。つまり、教員にとって英語はあくまでも授業を教えるための言語なのである。

次に、児童の学校生活と言語の使用状況についてである。2009年に9YBEが導入されて以降、ルワンダの初等学校では二部制が実施されている。そのため、児童は

午前と午後で交代する。1学年に約200～300人の児童が登録しており、少なくとも1クラス40人以上の児童から構成されている。多くの児童は教科書を持っていないため、授業中は必死になってノートに板書を書き写していた。休み時間は20分間の休憩が1回あり、この間児童たちは縄跳びをしたり、お喋りをしたり、熱心な児童は次の教室へ先に移動し板書を書き写していた。この休み時間の間、児童らはキニャルワンダ語でコミュニケーションを取っており、他の言語で話す児童はいなかった。よって、児童にとってもキニャルワンダ語が最も密接な言語である様子がうかがえる。

このように、普段はキニャルワンダ語を用いて友人と会話を楽しむ児童たちだが、決して英語の運用能力がないというわけではない。例えばある女子児童は、筆者に対して児童から英語で積極的に話しかけてきた。普段はキニャルワンダ語を使用する児童の中にも、英語を使い自由に意思疎通を図ることができる児童もいるのである。しかしながら、英語で自由に意思疎通を図ることができる児童はわずかで、少なくとも4週間の滞在中に、筆者が彼女のように英語を使用する他の児童に出会うことはなかった。筆者は校内にいる児童に対して学年や性別を問わず、英語を使ってランダムに話しかけてみたことがある。そのときの児童の反応は、返事をせずこちらを不思議そうに見上げるだけの児童や、「おはようございます (Good morning)」や「こんにちは (Hello)」等の簡単な挨拶を返してくる児童が多かった。さらに、英語で挨拶を返してきた児童に対して名前や学年を聞くと、友人同士で見つめ合いながら黙り込んでしまったり、ただ微笑み返してくる児童の反応を見受けることができた。このことから、英語で思いや考えを自由に表現することができる児童もわずかにいるが、多くの児童は挨拶程度の会話に留まる傾向にあると言える。すなわち、これは意思の疎通を図るために必要な英語の運用能力が十分でない児童の存在を示唆している。しかし筆者が外国人であることや、年齢差があること、児童の性格等、様々な要因が関係している可能性も否めない。それゆえ、児童の様子や反応から確認できたこの傾向を断定することはできない。

## 6. 教授言語変更後の学校教育

### 6.1. 教員の英語学習と授業運営

かつての言語背景や教育背景に加えて、教員らの年齢も加味すると、教員たちが新しく言語を習得することは容易なことではない。言語の習得と言っても、教員たちには授業を円滑に運営することができる言語力が求められている。そこで、教授言語変更直後の状況について尋ねてみると、多くの教員が「以前から英語を話すことができたから、苦労しなかった」、「学生の頃に英語を学習していたから、困ったことはなかった」と話した。しかし、教員たちに英語の学習方法を聞いてみると、「英語の訓練やメンターを通じて学習を進めた」、「辞書を使ったり、他の先生に分からないところを聞く」、「政府から支給された英語教材を使用して学習をした」と、学習方法について事細かに答えてくれた。さらに、教員Mは「最初の頃、英語を話すことのできる教員はいなかった」と答えていたため、多くの教員たちの証言とは裏腹に、陰での努力の様子を垣間見ることができる。

そんな教員たちの教授方法に共通していたことは、授業内で英語以外の言語を混ぜていたことである。しかしながら、中等学校でも英語以外の言語を併用した授業の運営がなされているため (Tabaro 2013)、初等学校だけに見受けられる特殊な授業手法というわけではない。教員Tの理科の授業では、大工道具の使い方に関する説明を行っていたが、英語とキニャルワンダ語を混ぜて授業を進行していた。児童たちは教員の口頭による説明に耳を傾け、時折教員に続いて黒板の文字を英語で音読していた。

さらに教員Hの社会の授業内でも、英語の他にキニャルワンダ語が使用されていた。このとき、児童たちは近くに座る友人とキニャルワンダ語で話をしながら授業に参加していたため、教室はざわついていていた。教員Hは英語とキニャルワンダ語で授業を進め、ときに児童に対して回答を求めることが多々あった。教員から回答を求められた児童も教員と同じように英語あるいはキニャルワンダ語のどちらかの言語を使って答えを述べていた。

教員Rの授業は、最もキニャルワンダ語の使用頻度が高い授業であった。教員Rは授業の冒頭でパソコンの操作方法について英語で一通り説明を行う。そのあとは順次、クラス内を見て回り、児童たちの操作確認を行っていた。操作方法が分からずジッとしている児童や、他のアプリケーションを開いて遊んでいる児童がいるため、教員は間違いを見つけ次第、キニャルワンダ語で個別に説明を行っていた。教員が巡回している間、児童は友人とお喋りをしていたが、その間児童は英語を使わない。結局、この授業内で英語が使用されたのは、冒頭で教員が操作説明を行ったときだけであった。このような授業の運営方法は、基本的には学年や科目を問わず用いられていた。言語に関する特別な規定は設けられていないため、どの言語をどの程度取り入れるかは、完全に教員の判断に委ねられている。

## 6.2. 授業内における言語の使い分けとその意図

教室には英語以外の言語を使用する者が必ずいた。とくに、児童は授業内で英語を話す割合よりも、キニャルワンダ語で話す割合の方が圧倒的に多い。そして、このような学習状況は容認されているため、教員や児童が英語以外の言語を使おうと、誰かが注意を促してその状況を制することはない。教員Wは授業内で複数の言語が使用されている理由を、児童が授業の内容を理解することを優先させているからだと話した。

児童のために言語（英語）の習得を選択するのか、それとも授業への理解を選択するのが難しい。教員は英語を話すのに児童が理解していない。授業内では英語とキニャルワンダ語を混ぜているけれど、それは児童の授業理解のための教授方法だよ。日本の教育では、日本語で書いて、日本語で理解して、日本語で話すでしょ。話す前にその話題について児童が理解できていなかったらどうするの。

ここで教員Wは繰り返し「理解 (Understand)」という言葉を使用していた。教員Wの話から理解という言葉が指す具体的な意味は、児童が自分自身の意見を発信していく前に、話す内容や話題についてそれぞれが分かっていること、であることが分かる。

そして、教員Rは児童の言語学習が停滞している原因の1つとして英語の学習環境を指摘した。教員Rによると、多くの保護者がキニャルワンダ語以外の言語を知らず、児童が英語やフランス語を学ぶ機会が学校以外で得られないと話した。そのため、学校が英語を使用する貴重な場所としての機能を果たしていることが読み取れる。ところが、大半の児童は英語だけでは授業を十分に理解しないため、教員からの補助が必要とされる。複数の言語を混ぜた教授方法を使用することで、児童に授業への理解を促し、教員が授業時間内に決められた単元を適切に終えることが可能になるのである。

また授業の参与観察を通じて、教員が複数の言語使用だけに依存せず、工夫や努力を重ねながら授業を運営している様子も見受けることができた。教員Mの英語の授業では、児童に現在進行形と現在完了形の使い方を教えていた。その教授方法として、教員Mはボールを1つ取り出し、ランダムに選んだ児童2人にサッカーやバレーボールなど、いくつかの動作をさせていた。そして、2人の動作について他の児童たちに時制を用いた表現で説明をさせていた。またあるときは、教員Mが立ち上がって列を作るように指示を出し、児童はその指示に従いながら並び方や列の編成を変えていった。この動作を通じて、列の作り方に関する表現を教えていたのである。口頭による説明のみで授業を運営するのではなく、モノを使ったり児童を動かすことで、児童の授業に対する注意や関心を集め、参加を促すような授業作りを行っていた。基本的には、どの科目の授業でも教員が教科書ベースに授業を進め、児童は教員の話聞くことが中心で、自ら考え、動く機会は多くなかった。その一方で教員Mの授業では、彼女なりの考えのもと、児童を積極的に授業へ参加させるための工夫が現れていた。

さらに教員Hの授業内では、児童が発言する機会が多く設けられていた。教員Hは、正解が多数ある問題を複数の児童に投げかけていた。多くの児童は単語を1つ2つ答えるが、教員Hはその単語を用いて口頭で正解文を作り上げていた。そして児童に正解の一文を何度も繰り返すように誘導していた。2人の授業から分かることは、児童に考えさせる授業づくりを行っていることである。この理由として卒業試験で記述問題が出題されることに関係があると考えられる (National Examination Gateway 2015)。記述問題では、自分の意見や考えを書く問題があるため、ただ授業を見ているだけでは、自分の考えを構築し表現する力はなかなか育たない。教員たちは、児童に積極的な授業参加を促したり、複数の答えがある問題を多くの児童に質問することで、児童が自らの考える力を養うことにつなげているのである。

## 7. 政策と教育現場の狭間

ルワンダ政府は経済の発展に向けて英語の重要性を強調しており、グローバル化する社会の中で国の担い手となる人材を輩出するためにも、学校への期待は大きい。

しかしながら、そのような期待とは裏腹に、実際の教育現場では、英語のみでは授業を十分に理解することができない児童が多い。そのため政策と実際の教育現場には乖離があると言える。

また、政府が提唱する英語の重要性と、ルワンダ国民が考える英語の重要性にも乖離が生じている可能性がある。国民の99%がキニャルワンダ語を使用しているルワンダ国内において、英語学習に対する強い学習動機を見出すことは容易ではない。しかし、教員たちは英語学習に対して非常に前向きな姿勢であった。その真意を教員Fの話から汲み取ることができる。筆者が英語学習に対して尋ねると、「教授言語の変更は大きな課題（Challenge）だった。だけど、僕は教員だから国の政策に従うしかない。それが国の規則（Rule）だから」と話した。政策の導入により、英語で児童に授業を教えることが職務として課せられているため、教員たちは英語学習への動機を持たずにはいられない状況なのである。そして、教員たちは努力の末に習得した英語能力とキニャルワンダ語を混ぜることで、児童に授業への理解を促しているのである。

このような複数の言語による授業の運営からは、ただ児童に授業への理解を促している様子だけでなく、政策と教育現場の間で葛藤している教員の様子も読み取ることができる。例えば教員Rは、児童の英語学習が停滞している原因として、多くの保護者がキニャルワンダ語以外の言語を解さないことと、児童が英語学習を行う機会が欠如していることを指摘した。このように、学校は児童にとって英語を使用する貴重な場であることが認識されつつも、教員Rが担当するパソコンの授業内では、実際に児童が英語を使用する場は設けられていなかった。つまりパソコンの授業では、教員Rは児童がパソコンの操作方法を適切に理解することに重点を置いていたと言える。この理由としてパソコンの授業は修了試験の受験科目ではないことが考えられる。つまり、教員は英語の使用頻度を増やすことよりも、授業への理解を優先させているのである。

教員は英語の習得が修了試験を控える児童にとって重要であると認識しているため、科目によって言語の使い方を分けている。しかしながら、農業従事者が7割を超えるルワンダ国内において、英語を活かすことで経済の発展に貢献できる仕事が多いとは言えない。そして、教員はただ政府の意向に沿っているだけでは、社会にある教育のニーズに対して応えられないことに気づいているのではないだろうか。そのため、独自の授業手法をもって、教員は児童に対して学習への理解を促しているのである。

## おわりに

本稿は、ルワンダ国内に共通言語があるにもかかわらず、教授言語をフランス語から英語へと変更するという政策の下で、現在ルワンダの初等教育の現場がいかなる状況にあるのかを明らかにしてきた。さらに、教授言語の変更以前より勤務し続けてきている教員に着目することで、教員の授業に対する手法やその意図を検証した。2009年に教授言語が英語へと変更されたことで、教員は早急に英語の学習を進めることが求められた。そして、現在教員は英語による授業の運営を行っている。とこ

ろが、多くの教員と児童の間には英語の運用能力に差があるため、教員がキニャルワンダ語を授業内に混ぜることで児童に授業への理解を促している。

そのため政府が学校に対して期待する教育効果と、実際の教育現場の現状には差がある。このような状況の中で教員は児童が授業を理解することを優先し、英語以外の言語を採り入れた教授方法を使用していた。この方法は児童に授業への理解を促すというポジティブな役割を果たしているが、その一方でネガティブな要素も内在している。例えば複数の教員が、児童のためにキニャルワンダ語を混ぜながら授業を運営し、難しい単語や表現をキニャルワンダ語に言い換えていると証言した。このように教員が複数言語を使用できる環境は、意識的あるいは無意識的に、英語の使用を回避するための逃げ道になっている可能性も否めない。そして英語の学習環境が不足する児童にとっては、貴重な英語の使用機会が減少することで、言語の習得をますます停滞させる一因にもなりうる。

今後は、言語的制約に縛られることなく、全ての学年及び教科を均等に調査することが重要である。そのためには、キニャルワンダ語の通訳を介することが必要となる。キニャルワンダ語への対応を行うことで、全学年及び各教科における授業分析を深める研究を行うことができる。さらに、教員の教授言語に対する認識や姿勢を詳細に把握することが可能になるため、教授言語の変更によって生じた影響や変化を具体的に議論することができる。これにより、ルワンダにおける教育の議論に留まることなく、国民全員が同じ言語を共有する国の事例として、教授言語を巡る議論に新たな視点をもたらすだろう。

## 参考文献

- 内海成治 (2005) 「緊急教育支援の動向と課題」『国際教育協力論集』2号、15-24頁。
- 鹿嶋友紀 (2005) 「サブサハラ・アフリカの言語政策の取り組みと今後の課題—教授言語を中心とする政策課題—」『国際教育協力論集』2号、97-109頁。
- 饗場和彦 (2006) 「ルワンダにおける1994年のジェノサイド—その経緯、構造、国内的・国際的要因—」『徳島大学社会科学研究』19号、35-86頁。
- 鶴田綾 (2008) 「ルワンダにおける民族対立の国際的構造：1959年—62年」『一橋法学』3号、779-816頁。
- Adekunle, J. O. (2007) *Culture and Customs of Rwanda*. Santa Barbara, CA: Greenwood.
- Alidou, H. (2011) Use of African language for literacy: conditions, factors and processed in Benin, Burkina Faso, Cameroon, Mali, Tanzania and Zambia. In Ouane, A. & Glanz, C. (eds.), *Optimising Learning, Education and Publishing in Africa: The language Factor*. Tunisia: UNESCO.
- Bennell, P. & Ntagaramba, J. (2008) Teacher Motivation and Incentives in Rwanda: A situational analysis and recommended priority action.  
[<http://www.rencp.org/wpcontent/uploads/2010/06/Teacher-Motivation-and-Incentives-in-Rwanda-08.doc>] (Last Accessed: November 16, 2015)
- Bridgeland, J., Wulsin, S. & McNaught, M. (2009) *Rebuilding Rwanda: From Genocide to Prosperity through Education*. Washington, D. C.: Civic Enterprises.

- Commonwealth Secretariat (2010) *Rwanda Presidential Elections*. Kigali: Commonwealth Observer Group.
- Crystal, D. (2003) *English as a Global language*. Delhi: Cambridge University Press.
- Enever, J. & Moon, J. (2009) New global contexts for teaching Primary ELT: Change and challenge. In Enever, J., Moon, J. & Raman, U. (eds.) *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading: Garnet Publishing Ltd.
- Euromonitor International (2010) *The benefits of the English language for individuals and societies: Quantitative Indicators from Cameroon, Nigeria, Rwanda, Bangladesh and Pakistan*. London: Euromonitor International.
- Fafunwa, A. B., Macauley, J. I. & Sokoya, J. A. F. (1989) *Education In Mother Tongue: The Ifè Primary Education Research Project (1970-1978)*. Ibadan: Ibadan University Press.
- Hotel Rwanda Rusesabagina Foundation (2009) *Rwanda Today: When Foreign Aid Hurts Than It Helps*. Chicago: HRRF.
- International Monetary Fund (2005) *Rwanda: Poverty Reduction Strategy Paper Annual Progress Report*. Washington, D. C.: International Monetary Fund.
- McGreal, C. (2009) Why Rwanda said adieu to French. [<http://www.theguardian.com/education/2009/jan/16/rwanda-english-genocide>] (Last Accessed: November 16, 2015)
- Ministry of Education (2008) *Nine Year Basic Education Implementation: Fast Track Strategies*. Kigali: Ministry of Education.
- Ministry of Education (2010) *Education Sector Strategic Plan 2010-2015*. Kigali: Ministry of Education.
- Ministry of Education (2013) *Education Sector Strategic Plan 2013/14-2017/18*. Kigali: Ministry of Education.
- Ministry of Education (2014) *2013 Education Statistical Yearbook*. Kigali: Ministry of Education.
- Ministry of Education (2015) *2014 Education Statistical Yearbook*. Kigali: Ministry of Education.
- Ministry of Finance and Economic Planning (2005) *A Synthesis of the Analysis of the 2002 Census of Rwanda*. Kigali: Ministry of Finance and Economic Planning.
- National Examination Gateway (2015) P6 Past National Exams. [[http://nationalexamination.com/p6\\_national\\_exams.php](http://nationalexamination.com/p6_national_exams.php)] (Last Accessed: 16 November, 2015)
- National Institute of Statistics of Rwanda (2014) *Labour force participation*. Kigali: Ministry of Finance and Economic Planning and National Institute of Statistics of Rwanda.
- National Institute of Statistics of Rwanda (2015) *Fourth Population and Housing Census, Rwanda, 2012*. Kigali: National Institute of Statistics of Rwanda.
- One World Nations Online (2015) Official and Spoken Languages of African Countries. [[http://www.nationsonline.org/oneworld/african\\_languages.htm](http://www.nationsonline.org/oneworld/african_languages.htm)] (Last Accessed: 16 November, 2015).
- Overseas Development Institute & Mokoro (2009) *Sector Budget Support in Practice—Case Study Education Sector in Rwanda*. London and Oxford: ODI and Mokoro.
- Pearson, P. (2014) Policy without a plan: English as a medium of instruction in Rwanda. *Current Issues in Language Planning*, 15(1), 39-56.

- Reiner, P. (2011) Promise and pitfalls—A commercial view of publishing in African languages. In Ouane, A. & Glanz, C. (eds.), *Optimising Learning, Education and Publishing in Africa: The language Factor*. Tunisia: UNESCO.
- Reyntjens, F. (2001) *Again at the crossroads: Rwanda and Burundi, 2000-2001*. Uppsala: Nordic Africa Institute.
- Rosendal, T. (2009) Linguistic markets in Rwanda: language use in advertisements and on signs. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(1), 19-39.
- Rwanda Education Board (2015) Primary School Curriculum.  
[<http://www.reb.rw/index.php?id=149&L=0>] (Last Accessed: 16 November, 2015)
- Samuelson, B & Freedman, S. (2010) Language policy, multilingual education, and power in Rwanda. *Language Policy*, 9(3), 191-215.
- Tabaro, C. (2013) Code-switching in Rwanda: A case study of Kigali City Secondary Schools. *Southeast Asia: A Multidisciplinary Journal*, 13, 14-26.
- The East African Community. (2007) About the Treaty.  
[<http://www.eac.int/treaty/index.php?view=article&catid=34:yootheme&id=44:about-the-treaty&format=pdf>] (Last Accessed: 23 June, 2015)
- USAID (2015) Rwandan Teachers Switch to English Instruction.  
[<https://www.usaid.gov/results-data/success-stories/language-development>] (Last Accessed: 16 November, 2015)
- Walker-Keleher, J. (2006) Reconceptualizing the Relationship between Conflict and Education: *The Case of Rwanda*. *The Fletcher Journal of Human Security*, 21, 35-53.
- Wolff, E. (2011) Background and history –language politics and planning in Africa. In Ouane, A. & Glanz, C. (eds.), *Optimising Learning, Education and Publishing in Africa: The language Factor*. Tunisia: UNESCO.



# **What do Students Want to Do after Graduating from Low Status Secondary Schools? Educational Aspirations among Secondary School Students in Kenya**

Takako Tasaka

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

## **Abstract**

Public secondary schools in Kenya are hierarchically structured. Thus, the country's national, county and district schools (currently sub-county schools) are of high, middle and low status, respectively. This hierarchical structure is grounded in the historical background of the schools' establishment. Following the introduction of the "Free Day Secondary Education Policy" by the Kenyan Government in 2008, the transition rate from primary to secondary schools improved. However, despite the window of opportunity provided for students from poor families to attain a secondary education, equitable access to good quality, high-status secondary schools is not guaranteed. Differential opportunities have resulted in inequitable access to higher education. This study aimed to assess the post-secondary educational aspirations of students in low-status district secondary schools compared with those of students in relatively higher status county schools. Descriptive survey analysis was performed to examine the characteristics of sampled fourth form students in their last year of secondary education. Ten schools (seven district schools and three county schools) were purposively selected from three counties (Embu, Meru and Kisii), where students' transition rates from primary to secondary schools were relatively high. This study did not find any difference in the post-secondary educational aspirations of students from district and county schools. These were very high, even among low-status district school students (96.6 %), despite the limited possibilities to pursue higher education. It appears that there is a considerable discrepancy between students' career goals and what they could actually do after completing secondary education. This study provides an opportunity for re-examining the underlying purpose of secondary education, as well as for assessing whether increased financial support is required for schools to provide a good education beneficial to students.

## **1. Introduction**

2015 is the final year within the targeted time frame for achieving the Millennium Development Goals (MDGs). To achieve the goal of universal primary education, many developing countries, including those in Sub-Saharan Africa, have introduced a policy of free primary education. As a result of students' increased enrolment in and completion of primary school, their participation in secondary education has increased at a fast pace (UNESCO, 2015). Secondary education has evidently begun to receive more attention from parents and

children. Moreover, the governments of some Sub-Saharan African countries, including Kenya, have introduced a policy of free secondary education.

In 1974, following Kenya's attainment of independence, the government introduced free primary education. In line with efforts to achieve the MDGs of universal primary education, the Free Primary Education (FPE) policy was reintroduced in 2003 (World Bank & UNICEF, 2009). In 2008, a second policy on Free Day Secondary Education (FDSE) was introduced to ensure that children from poor families could access a good quality education that would enable them to become productive members of society (Kibaki, 2008). As a result of these free education policies, access to both primary and secondary education has increased dramatically. In 2009, the transition rate from primary to secondary education had reached 72% (UNESCO, 2011), increasing from 47% in 2003 (Achoka, 2007).

However, with increased school enrolments, issues of quality and equity have emerged (Sifuna & Sawamura, 2010). Wealthy parents choose private, high performing primary schools where their children can perform well in the Kenyan Certificate of Primary Education (KCPE) examinations and subsequently proceed to prestigious national secondary schools (Oketch & Somerset, 2010). The gap in quality between private and public primary schools has been a topic of discussion among scholars (Nishimura & Yamano, 2008). Indeed, the ability of students to access better quality private schools increases their chances of gaining admission into prestigious secondary schools (Nishimura & Yamano, 2008; Oketch et al., 2010). Through FDSE policy, government provide equal amount of money to each student in secondary schools, however, it does not mean students are assured the equity of education. Consequently the gap between the rich and poor persists. This inequitable route to good quality education clearly contrasts with the government's objectives in introducing the FDSE policy.

Public secondary schools are categorised within a hierarchical structure based on an admission placement examination system. These school categories are: national schools, which are the most prestigious, followed by county schools (formerly provincial schools), with district schools (currently sub-county schools) located at the bottom of the hierarchy (Yokobashi & Nolan, 2011). Each of these three types of secondary schools has a different foundation history. National schools have the longest history. They were established by Protestant missionary societies for students of European origin during the pre-independence colonial period. Currently, most national schools are well established and robust institutions (Oketch & Somerset, 2010). Many of the provincial schools, now called county schools, were established during the early post-independence period when secondary education was accorded high priority. District schools or sub-county schools were originally established by local communities as self-help, *Harambee*, schools to serve local catchments (Oketch & Somerset, 2010).

In 1988, with the increasing financial burden posed by the education sector, the government introduced a cost-sharing scheme (Somerset, 2009). Accordingly, communities share the costs of providing educational facilities and services (Mukudi, 2004). While parents and communities initially funded the provision of educational infrastructure under this

scheme, many have subsequently been unable to afford this continuing cost. Consequently the participation rate has declined (Van Adams & Hartnett, 1996). A study by Oketch and Somerset (2010) revealed that only 10 % of primary school leavers transitioned to high-status national schools, while the corresponding figures for provincial and district schools were 23 % and 43 %, respectively. In 2014, of the 100 top performing schools in the Kenyan Certificate of Secondary Education (KCSE) examinations, 34 % were national schools and 36 % were county schools, with district schools accounting for only 1 %. All of the remaining schools were private schools (Advance Africa, 2015). In light of school prevalence by category and quality (KCSE results), both the quality gap relating to different categories of secondary schools and inequitable access to quality schools are apparent. Yet, the KCSE results in 2014 revealed that about 30 % of the 483,620 candidates obtained the minimum university entry grade of C<sup>+</sup> and above (Burrows, 2015). In spite of this low figure, a study found that 93 % of students in Nairobi, in their final year of secondary school, aspired to attain a university education (Oketch, 2009). According to a report released by the Ministry of Education (MoE), KCSE candidates who do not gain admission to universities seek alternative Technical and Vocational Education and Training (TIVET) opportunities at polytechnics and technical training institutes (MoE, 2008). This finding indicates that many KCSE candidates fail to attain their educational aspirations, with students in lower ranking schools possibly having even fewer opportunities to attend university. This study, therefore, focused on low prestige district secondary schools (currently sub-county schools) to attempt to determine whether students from these schools had high educational aspirations regarding university advancement.

This study aimed to examine the educational aspirations of students at low prestige district schools by comparing them with those of students at relatively higher status county schools in Kenya. The research questions were as follows: (1) What are the educational aspirations of district and county secondary school students? (2) Are there any differences between the aspirations of students from district and county schools? (3) Do the characteristics of students from district and county schools differ, and if so how?

The rest of the paper is organized as follows. The next section reviews the related literature on issues within Kenyan education, followed by the research methods and the study results. The last two sections present a discussion of the results and the study's conclusions, respectively.

This study was based on data collected from public secondary schools within three counties in Kenya. The results provide insights relating to students' higher education aspirations and financial struggles within low status secondary schools.

## **2. Literature Review**

### **2.1 Inequity in access to secondary education**

In 2003, the FPE policy was implemented in Kenya as part of a presidential election campaign. Several studies that have examined the subsequent impacts of the policy found

that children's access to schools has improved. At the same time, the policy has widened the gap between children from rich and poor families (Oketch & Somerset, 2010; Sawamura & Sifuna, 2008). Under the FPE policy, children from rich families can acquire a good education at costly private schools, or at better facilitated public schools, whereas children from poor families are compelled to endure crowded classrooms (Nishimura & Yamano, 2008). Some studies have examined transfers of primary school pupils in Kenya from the perspective of school choice (Nishimura & Yamano, 2008, 2013; Oketch et al., 2010). They suggest that the tendency of rich parents to transfer their children, especially boys, from public to private schools results from merit-based motivation aimed at improving the probability of their admission to good secondary schools (Nishimura & Yamano, 2008). Even parents residing in Nairobi's slums move their children to low cost 'unauthorised' private schools to seek better quality education under FPE (Ohba, 2013; Oketch et al., 2010). While FPE has evidently resulted in increased access to primary schools, the issue of inequitable access to good quality primary schools remains. Furthermore, this has equity implications for accessing good quality secondary schools.

## **2.2 The gap between secondary schools**

Public secondary schools in Kenya are delineated into three types within a hierarchical structure: national, county (formerly provincial) and sub-county schools (formerly district schools). As previously mentioned, these categories are associated with high, middle and low levels of education, respectively. It is likely that pupils from costly private primary schools, or from relatively high quality public primary schools, have considerably better opportunities to transition to national or provincial secondary schools (Oketch & Somerset, 2010). In 2008, 90 % of students from national schools attained grades above C<sup>+</sup> in the KCSE examinations, while 43 % and 11 % of students from provincial schools (county schools) and district schools, respectively, attained C<sup>+</sup> grades (Njoroge & Kerei, 2012). In addition to the gaps in the academic achievements of students from these three types of schools, there are also quality gaps in relation to facilities, teachers' qualifications and other resources (Glennester, Kremer, Mbiti, & Takavarasha, 2011; Njoroge & Kerei, 2012). These quality gaps reflect the differential academic performances of students admitted to these schools based on their scores in the KCPE examinations (Glennester et al., 2011). Furthermore, while the KCSE results of elite national schools are mostly influenced by their selection of students who are academic achievers, there is little evidence that positive learning outcomes in relation to academic achievements are associated with attendance of these schools (Lucas & Mbiti, 2014). This implies that 'the pathway a leaver follows in moving from primary to secondary schools has massive consequences for his or her subsequent life chances' (Oketch & Somerset, 2010, p.39).

The FDSE policy has dramatically increased the transition rate from primary to secondary schools from 64.1 % in 2008, the year of its introduction, to 80.4 % in 2014

(KNBS, 2013, 2015). However, because tuition has only been waived for day secondary education, parents still have to share other related costs such as uniforms, transport, lunch, examinations and boarding fees. Parents pay annual costs of around 4,930 KSh. for day schools and 14,652 KSh. for boarding schools (Ohba, 2009). Moreover, these levies have been skyrocketing. Because of these high and rapidly increasing levies in recent years, there has been a decline in the retention rate of secondary school students between forms one and four from 96 % in 2011 to 92 % in 2012 (Rwenji, 2013), and, further, to 88.4 % in 2014 (KNBS, 2015). The amount of school levies varies significantly between the different school categories. These financial burdens also result in the inability of poor families to send their children to expensive and prestigious national or county schools. If children from wealthy families are the only ones able to access better quality primary education and transition to the best secondary schools in Kenya, this raises the question of who these students attending non-privileged secondary schools are.

### **2.3 Access to post-secondary education**

University education in Kenya expanded dramatically in the 1980s (Oketch, 2009). In addition, the number of universities, especially state universities, grew rapidly, with a rise from 7 to 22 state universities, while private universities increased from 25 in 2010 to 30 in 2013 (KNBS, 2015). Kenya's higher education can now be described as being both diversified and massified (Oketch, 2009, p. 21). Between 2004 and 2009, only 24 % of KCSE candidates obtained scores above C<sup>+</sup>, which is the minimum grade considered for university admission (Siringi & Ndurya, 2009). The latest KCSE results reveal that about 30 % of the examination candidates attained C<sup>+</sup> or higher grades (Burrows, 2015).

However, obtaining grades of C<sup>+</sup> and above in the KCSE examination is not sufficient to obtain university admission. The government has decreased higher education funding, while the demand for university access has increased. The government has also introduced a parallel degree program that allows students with lower grades to be admitted to universities if they pay the full cost of their education (Yokobashi & Nolan, 2011). Consequently, whereas the number of self-sponsored students has increased, academically qualified students do not obtain all of the available seats (Yokobashi & Nolan, 2011). This program has thus widened possibilities for students with financial capacities to meet these costs, but not for students from poor families who are most likely to be from low status district schools. The question, then, is whether district school students aspire to attend university despite this unfair and inequitable situation.

### **2.4 Aspirations to attain a post-secondary education**

According to Oketch (2009), about 93 % of secondary school students in their final year of study in Nairobi aspired to attain a university education. Sixty-four percent of students from 'ordinary' backgrounds had high aspirations to attend university compared with 43 % of

students from middle class backgrounds (Oketch, 2009). Moreover, more students from backgrounds with no family members having a university education aspired to attend university compared with those from families that included university-educated members (Oketch, 2009). This could indicate that students from families of lower socio-economic status (SES) had higher aspirations to attend university than students from families of higher SES. However, this study did not mention the school category of the participating students. Few studies that have examined students' educational aspirations have focused on low status schools. Karibu, Mojola, Beguy, and Okigbo (2013) examined the life aspirations of young people living in Nairobi's slums. Their findings indicated that some of the youth retained high aspirations despite the challenges they encountered, and tried to attain these through education. They also found that the youths' aspirations reduced with age to adjust to the reality. The study targeted youth in slums, regardless of their school enrolment status. The number of studies focusing specifically on the aspirations of students from low status schools and those of poor youth in developing countries, including Kenya, is limited. . Many of the studies in this area have been conducted in the US. Sex and race were found to be some of the predictors of educational aspiration, with female and Asian American students evidencing higher educational aspirations (Mau & Bikos, 2000). Moreover, educational aspirations were found to be differentiated according to parental expectations, socio-economic status and academic achievement (Mau, 1995; Wilson & Wilson, 1992). School environment also influenced students' aspirations (Wilson & Wilson, 1992) A study by Berzin (2010) that examined educational aspirations among low income youth in the US found that while 73 % of poor youth aspired to attend college, unemployment of parents, low academic performance and low levels of social support negatively influenced educational aspirations. This study will add value by filling a research gap on the educational aspirations of students in low status secondary schools in developing countries.

### **3. Methods**

#### **3.1 Conceptual framework**

While multiple theoretical models have been widely used to examine educational aspirations, these models have largely been applied in isolation (Berzin, 2010). In a study of educational aspirations, Berzin (2010) applied three conceptual frameworks to avoid excluding some dimensions of socio-economic status, school experience or peer networks. These frameworks were: (1) status attainment or socio-economic status, (2) blocked opportunities or academic performance and connection to schools, and (3) social support. Variables from all three conceptual frameworks were found to explain the educational aspirations of poor youth in this study. The conceptual framework of this study draws on the multiple models developed by Berzin (2010) for examining educational aspiration from various dimensions. This facilitates an understanding of students' aspirations in relation to parents' characteristics, educational experience and support received from teachers and parents. The study by Berzin

(2010), focused on low income youth. Similarly, students from low-status schools in Kenya were expected to be from poor families in this study. However, the current study only applied descriptive analysis, because not all the information needed for the study was available. Details of the study's analytical framework are provided below.

### **3.2 Measurement and analysis**

Educational aspiration, which was the key variable for this study, was assessed by asking students what they wanted to do after completing secondary school. They were given a choice of selecting one of the following responses: (1= Go to university, 2= Go to a polytechnic, 3= Become employed, 4 = Start one's own business, 5= Help with the family business, 6=Get married and have no paid job, 7=No idea, and 8= Other to be specified). Dummy variables were included, namely, whether or not to go to a post- secondary educational institute. For the independent variable, a 6-point scale was applied for guardians' educational levels (0= No education, 1= Primary school, 2=Secondary school, 3=Polytechnic, 4= College, and 5=University). Guardians' employment was indicated by the presence or absence of a job. Academic achievement (KCPE score) was elicited using the following six scales: 199 points and below, 200–249 points, 250–299 points, 300–349 points, 350–399 points, and 400 points and over. Students' experiences of school transfer, repetition and absenteeism were indicated by their presence or absence. Students were also asked about their experiences of repetition and their frequency of absence. Guardian's aspirations were indicated by whether or not they wanted their children to pursue a post-secondary education. Students' perceptions of themselves or of their teachers were analysed using a five-point Likert scale consisting of strongly agree, agree, neutral, disagree, and strongly disagree. The following questions, using a five-point Likert scale, were included in the questionnaire for assessing blocked opportunity: (1) I like coming to school (favour school attendance), (2) I am happy at this school (school satisfaction), (3) My achievements have improved at this school (achievement improvement), (4) My teacher treats female and male students equally (teachers' treatment of students according to their sex), and (5) Teachers are trying hard to do their jobs at our school (teachers' motivation). Social support available to students was measured based on the following questions. The first question, which assessed support from friends, was: 'Do you have friends at this school?' The second focused on students' access to career advisors: 'Who gives you advice about your career choices?' The last question measured support relating to homework: 'Who helps you at home when you are studying or doing homework?' The responses obtained to these questions were analysed using a dummy variable, with 0 = no friends, or no one and 1 = yes, or someone (to provide support).

Quantitative methods and descriptive survey analysis were primarily used to capture the characteristics of the sampled students. A semi-structured questionnaire was administered to students. Students' educational aspirations were measured by their educational expectations (Buchmann, 2002). As previously mentioned, multiple conceptual frameworks (status

attainment, blocked opportunities and social support), developed by Berzin (2010), constituted the framework for the study. This framework was applied in the US, which could have a different environment from that of Kenya. However, there was no other existing suitable framework for application within this study. The study's main objective was to understand the characteristics of students in relation to their educational aspirations. The study's main variable, students' educational aspirations, was assessed through the following question: 'What do you want to do after completing your secondary education?' The study also examined the following: social status variables (parental education, employment, SES and parental expectations ); blocked opportunities (KCPE results, school engagement and school satisfaction); social support (support obtained from teachers, neighbours and parents); demographic characteristics (age and sex); and school characteristics (category and location) (Berzin, 2010; Buchmann, 2002; Hossler & Stage, 1992; Kiat, 2005; Oketch, Mutisya, & Sagwe, 2012; Oketch, 2009).

The following three counties: Embu, Meru, and Kisii, were purposively selected for this study. Embu and Meru are located in the former Eastern Province and Kisii is located in Nyanza Province. These counties had the highest rates of transition from primary to secondary school in 2011. Moreover, they showed the greatest improvement in transition rates over time between 2008 and 2011 (KNBS, 2012). The selected counties are located in rural areas with high agricultural potential, and there are some universities located in their capitals.

### **3.3 Sample**

The sampled schools were also chosen purposively with the aim of maximising variation. They included district schools in both semi-urban and rural areas and one county school in each county. This sampling enabled a comparison of differences relating to the categories and locations of the schools. Seven district schools and three county schools were selected within three counties based on nominations made by the county governments. The researcher also visited one district school located in a semi-urban area of Kisii County. However, Form 4 students at this school were unreachable because they were preparing for their examinations. For this reason, a semi-urban district school in Kisii was not included in the study.

A survey questionnaire was filled out in the classrooms of the selected schools by students in form four, which is the final year of secondary school. The questionnaires completed by the students in district and county schools were then analysed and compared. A total of 385 Form 4 students participated in this study. In addition, a principal or vice principal in each school was asked to fill in the basic school information section of the questionnaire.

This study was conducted in September 2013, just one month prior to the commencement of the KCSE examinations for secondary school students in their final year of study. Of the total number of 385 Form 4 students who originally participated in the study, five students neither answered the survey questions nor appeared to have any understanding of educational aspiration. These students were, therefore, excluded from the study. Of the remaining 380



students, there were 156 male students (41 %) and 224 female students (59%). The response rate was 100 % as questionnaires were distributed and collected within the classroom by the researcher. Female students were overrepresented, because two of the three county schools surveyed were single sex schools for girls. The overall mean age of students was 18.12 years (SD = 1.41), and mean ages for district and county schools were 18.26 years (SD = 1.65) and 17.91 years (SD = 0.88), respectively (see Table 1). The findings presented here are only applicable to the case study samples obtained by the researcher and cannot, therefore, be generalized to the entire Kenyan population.

Table 1. General Information on Sampled Schools and Respondents

County	School Category	School (n=10)	Location	STR	Total student number	Form 4 student n=380	sex		age	
							Girls n=224	Boys n=156	Mean	SD
Embu	District	A	semi	35	359	40	17	23	18.10	0.97
	County	B	rural	-	-	50	24	26	18.14	0.91
Meru	District	C	rural	-	505	47	24	23	18.29	2.01
	District	D	rural	55	275	37	15	22	18.81	1.27
	County	E	rural	33	275	38	38	n/a	18.09	0.98
	District	F	rural	32	97	14	8	6	18.67	1.12
	District	G	semi	40	400	36	11	25	19.11	2.62
Kisii	District	H	rural	-	415	53	28	25	17.49	0.73
	District	I	rural	15	169	10	4	6	17.80	1.30
	County	J	rural	20	500	55	55	n/a	17.49	0.55
District schools (7 schools)						237	107	130	18.26	1.65
County schools (3 schools)						143	117	26	17.91	0.88
									18.12	1.41

Note: STR = Student Teacher Ratio, SD = Standard Deviation, semi=Semi-urban, - = data not available., n/a= data not applicable

Source: Author generated data collected from field work

## 4. Results

### 4.1 Educational Aspirations

Table 2 presents results relating to students' educational aspirations. Most of the students, that is, 370 out of 380 students (97% of district school students and 99% of county school students) aspired to obtain a post-secondary education.

This figure (370) was subdivided into students with aspirations to attend university (95.8%) and those aspiring to attend polytechnic colleges (1.6%). Of the total number of district school students, 224 students (94.5%) aspired to attend university, 8 (3.4%) had no aspiration for post-secondary education and the remaining 5 students (2.1%) aspired to attend

polytechnic colleges. Of the total number of county school students, 140 (97.9%) aspired to attend university, 2 (1.4 %) did not desire a post-secondary education and only 1 student (0.7%) aspired to attend a polytechnic college.

Table 2. Educational Aspiration by School Category  
What do you want to do after Completing Secondary School?

	School category		
	District Schools N =237	County Schools N = 143	Total N = 380
Go to University	224 (94.5%)	140 (97.9%)	364 (95.8%)
Go to Polytechnic	5 (2.1%)	1 (0.7%)	6 (1.6%)
Not to go to higher education	8 (3.4%)	2 (1.4%)	10 (2.6%)

Note:  $X^2 = 2.555$ ,  $df (2)$  Number in Parentheses indicates column percentage  
Source: Author

#### 4.2 Differences in students' aspiration by educational aspiration

No significant difference in aspirations was found for students in the two school categories, namely, district and county schools. Moreover, almost all of the students aspired to attend university (see Table 2).

#### 4.3 Characteristics of district and county school students

The characteristics of district and county school students were compared. The purpose of the study was to examine educational aspirations of students in low status schools. Thus, a t-test for age variable and a chi-square test for others were performed to determine and compare the characteristics of students of these schools. Welch test was conducted to examine equal variance of the two groups before t-test was performed ( $p < .05$ ). Three factors, as hypothetically determinants for educational aspiration, were examined (see Table 3).

These were status attainment, blocked opportunities and social support, in addition to the demographic characteristic of age. Sex differences were excluded, because two of the three sampled county schools were single sex girls' schools. Significant differences were found for the following variables: age, education status of the student's guardian (both male and female), KCPE score, transfer and absenteeism experience, students' perceptions of teachers' treatment of them according to sex and teachers' motivation, and having study support when doing homework. Compared with county school students, district school students were found to have guardians with less education and to have attained lower KCPE scores. More students from district schools compared with county schools transferred from other schools. These students also perceived greater gender inequality in the treatment of students by teachers and showed less agreement regarding teachers' work motivation. Lastly, fewer students from district schools reported having someone to help them study at home. Although, there was

no significant difference in the aspirations of guardians relating to students' post-secondary education for the two school categories, it should be noted that more than 95 % of the students' guardians also wanted their children to proceed to higher education (see Table 3).

Table 3. Students' Characteristic by School Category

	N	District school Students		County School Students		T	X <sup>2</sup>	df		
		Mean	SD	Mean	SD					
Social Status	aspiration	380	0.97	0.18	0.99	0.12		1.36	1	
	age	324	18.26	1.65	17.91	0.88	2.50			*
	male guardian education	354	1.93	1.53	2.94	1.72		41.14	5	***
	female guardian education	366	1.67	1.33	2.56	1.61		31.52	5	***
	male guardian employment	332	0.94	0.24	0.96	0.19		0.63	1	
	female guardian employment	345	0.96	0.20	0.95	0.22		0.21	1	
	male guardian aspiration	338	0.95	0.22	0.97	0.17		0.67	1	
	female guardian aspiration	363	0.94	0.23	0.96	0.19		0.80	1	
	KCPE	350	3.18	0.94	3.67	0.85		31.50	5	***
	transfer	377	0.42	0.50	0.26	0.44		9.93	1	**
blocked Opportunity	repetition	378	0.26	0.45	0.18	0.39		3.03	1	
	absent frequency	373	0.90	1.01	0.86	1.13		9.01	3	*
	favour to coming to school	358	4.49	0.81	4.62	0.61		4.24	4	
	school satisfaction	374	4.35	1.03	4.44	0.86		3.77	4	
	achievement improvement	374	4.35	0.96	4.45	0.89		3.93	4	
	teacher gender treatment	372	3.91	1.46	4.30	1.02		14.64	4	**
social support	teachers motivation	376	4.33	1.01	4.59	0.61		14.02	4	**
	friends	372	4.32	0.88	4.35	0.89		8.25	4	
	career adviser	373	1.00	0.07	1.00	0.00		0.58	1	
	homework support	377	0.39	0.49	0.78	0.42		54.06	1	***

\**p* < .05. \*\**p* < .01. \*\*\**p* < .001

Note: SD=Standard Deviation, Except age variable (t-test was conducted), chi-square test was used for comparing district school and county school students.

Source: Developed by the author

## 5. Discussion

More than 97 % of the sampled students aspired to attain a post-secondary university or polytechnic education. In a study of educational aspirations, Oketch (2009) found that 93 % of sampled students in Nairobi aspired to attend university. The current study's finding of

95.8 % of students with aspirations to attain a university education was, therefore, consistent with this previous finding. Almost all of the students in the final year of secondary school expressed a desire to proceed to tertiary educational institutions. This result did not indicate a lowering of educational aspirations with age, in contrast to the findings of Karibu et al. (2013). The students' high aspirations did not seem to be adjusted to the reality, despite the fact that only 30 % of KCSE candidates achieved the required grade for university admission, and actual acceptance rates were even lower. It is necessary to reiterate that data collection for this study was conducted just one month before the KCSE examination was held for Form 4 students.

This study did not find any differences in educational aspirations based on school category. This means that despite the difficulties faced by students at low status district schools, their post-secondary educational aspirations matched those of students at higher status county schools.

A comparative analysis of students from district and county schools revealed that the educational levels of parents of district school students were lower than those of the parents of county school students. District school students' academic achievements were also lower than those of county school students. Moreover, their assessments of their teachers' reputations were less positive, especially in relation to the teachers' gender biases in the treatment of male and female students, and their working attitudes, compared with the assessments of teachers made by county school students. Although this study was based on students' self-reported responses recorded in questionnaires, these results support previous findings that district schools are of lower quality than county schools, with a prevalence of students with low KCPE scores from families characterised by low parental education levels. Further, more students from county schools reported having someone at home to help them with their studies. This indicates that they had access to more support within their families or communities than students from district schools. Additionally, a large number of students transferred to the surveyed schools. This may be indicative of a disparity within Kenya's public education system. Notably, the ratio of sampled students who did not aspire to attain further education was too small to show a statistical difference.

## **6. Conclusions**

To conclude, post-secondary educational aspirations were very high among students who participated in this study. Almost all Form 4 students from the sampled low status district schools aspired to attain a tertiary and mainly university education. However, this goal is unlikely to be achieved for most of them, at least not during the following school term. The question, then, is what has gone wrong with Kenya's system of secondary education? There appears to be a considerable discrepancy relating to students' career goals and what they can actually do after completing their secondary education. The Kenyan government has been attempting to increase students' higher education capacities by increasing the number of

universities and their intakes. However, several questions remain such as: What are secondary school students' expectations regarding the acquisition of a university education? What are the influences of career guidance on secondary school students? What are the individual and school factors that influence the transition of students from secondary schools to universities, and how are these related to each other? Exam driven education at secondary schools may influence largely to the students' aspirations. At the same time, students and their parents as well as of communities have a perception that university education was a key to their success and this perception may also drive Kenyan education into one big stream of university believers. This study did not include an in-depth examination of the students' perception and school variables such as school curriculum or teachers' perception underlying this educational aspiration. Evidently, apart from the importance of ensuring access to a good quality basic education, ensuring equitable access to higher education is essential regardless of students' socio economic status. A study that addresses the above questions would provide an opportunity for comprehensively examining the underlying purpose of secondary education in Kenya.

Additionally, through this study, the large number of students transferring between schools and absenteeism was found. In the schools sampled in this study, total numbers of transferred fourth form students in district and county schools were 100 out of 236 students (42 %) and 39 out of 145 (26.9 %), respectively. These numbers are surprisingly large and unanticipated. While the objective of this study did not include an examination of transferred students, many students attributed their school transfer to the problem of paying school fees. As this is a crucial issue relating to Kenya's secondary education system, an in-depth analysis of students who transfer between schools should be included in a follow-up study. Absenteeism relating to the problem of paying school fees is also a significant issue. In the schools visited by the researcher, many of the students were sent home to bring back their school fees. The issue of school fees for secondary schools is an important one within Kenyan society. Consequently, the Kenyan government recently introduced a new regulation on fees pertaining to secondary school to avoid unnecessary increases in school levies (Kaimenyi, 2015). Further studies on quality and equity issues in secondary education in relation to low status district schools (sub-county schools) are needed in light of this new regulation.

## Notes

1 In accordance with the County Government Act 2012, local governments in Kenya have been reorganised. A total of 47 new county governments were established in 2013. Secondary school categories have also been changed from provincial and district schools to county and sub-county schools, respectively. However, the terms county and district schools have been retained in this article as these terms were in use in 2013 when this fieldwork was conducted.

2 1 US\$ = 100.68 KSh. (as of July 2015)

## References

- Achoka, J. S. K. (2007) In Search of Remedy to Secondary School Dropout Pandemic in Kenya: Role of the Principal. *Educational Research and Reviews*, 2(8), 236-244.
- Advance Africa (2015, 29 June 2015) KNEC KCSE Results 2014. Retrieved from <http://www.advance-africa.com/KCSE-Results.html>
- Berzin, S. C. (2010) Educational Aspirations among Low-Income Youths: Examining Multiple Conceptual Models. *Children & Schools*, 32 (2), 112-124.
- Buchmann, C. & Dalton, B. (2002) Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context. *Sociology of Education*, 75 (2), 99-122.
- Burrows, O. (2015, 3.March) Improvement Recoded in 2014 KCSE Results. Retrieved from <http://allafrica/stories/201503031470.html>
- Glennerster, R., Kremer, M., Mbiti, I. & Takavarasha, K. (2011). Access and quality in the Kenyan education system: A review of the progress, challenges and potential solutions. Report prepared for Office of the Prime Minister of Kenya.
- Hossler, D. & Stage, F. K. (1992) Family and High School Experience Influences on the Postsecondary Educational Plans of Ninth-Grade Students. *American Educational Research Journal*, 29(2), 425-451.
- Kabiru, C. W., Mojola, S. A., Beguy, D. & Okigbo, C. (2013) Growing Up at the “Margins”: Concerns, Aspirations, and Expectations of Young People Living in Nairobi's Slums. *Journal of Research on Adolescence*, 23(1), 81-94.
- Kiat, S. C. (2005) Meritocracy at Post-secondary Schools in Japan and Singapore. *The Journal of Educational Sociology*, 76, 169-186.
- Kibaki, M. P. (2008) President Kibaki Launches Free Secondary Educaiton [Press release]
- Kaimenyi, J. (2015) Fee Guidelines for Public Secondary Schools in Kenya [Press release]
- KNBS (2012) *Kenya Facts and Figure, 2012*. Nairobi: Kenya National Bureau of Statistics.
- KNBS (2013) *Economic Survey 2013*. Nairobi: Kenya National Bureau of Statistics.
- KNBS (2015) *Economic Survey 2015*. Nairobi: Kenya National Bureau of Statistics.
- Lucas, A. M. & Mbiti, I. M. (2014) Effects of School Quality on Student Achievement: Discontinuity Evidence from Kenya. *Applied Economics*, 6 (3), 234-263.
- Mau, W.C. (1995) Educational Planning and Academic Achievement of Middle School Students: A Racial and Cultural Comparison. *Journal of Counseling and Development*, 73 (5), 518-526.
- Mau, W. C. & Bikos, L. H. (2000) Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counseling & Development*, 78 (2), 186-194.
- Ministry of Education (2008) *The Development of Education National Report of Kenya*. Nairobi: Ministry of Education.
- Mukudi, E. (2004) Education for all: a framework for addressing the persisting illusion for the Kenyan context. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 231-240. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2003.10.009>
- Nishimura, M. & Yamano, T. (2008) School Choice between Public and Private Primary Schools under the Free Primary Education Policy in Rural Kenya. GRIPS Discussion Paper Series, No. 08, 2.

- Nishimura, M. & Yamano, T. (2013) Emerging Private Education in Africa: Determinants of School Choice in Rural Kenya. *World Development*, 43, 266-275. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.worlddev.2012.10.001>
- Njoroge, J. & Kerei, K. (2012) Free Day Secondary Schooling in Kenya: An Audit From Cost Perspective. *International Journal of Current Research*, 4, 160-163.
- Ohba, A. (2009) *Does free secondary education enable the poor to gain access? A study from rural Kenya* (Vol. 18). UK: CREATE, University of Sussex.
- Ohba, A. (2013) Do low-cost private school leavers in the informal settlement have a good chance of admission to a government secondary school? A study from Kibera in Kenya. *Compare*, 43(6), 763-782.
- Oketch, M., Mutisya, M., Ngware, M., Ezech, A. C. & Epari, C. (2010) Free primary education policy and pupil school mobility in urban Kenya. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 173-183. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2011.01.002>
- Oketch, M., Mutisya, M. & Sagwe, J. (2012) Parental Aspirations for Their Children's Educational Attainment and the Realisation of Universal Primary Education (UPE) in Kenya: Evidence from Slum and Non-Slum Residences. *International Journal of Educational Development*, 32(6), 764-772.
- Oketch, M. & Somerset, A. (2010) Free Primary Education and after in Kenya: Enrolment Impact, Quality Effects, and the Transition to Secondary School. *CREATE Research Monograph*, 37, University of Sussex.
- Oketch, M. O. (2009) The Tension of Elite "vs". Massified Higher Education Systems: How Prospective Students Perceive Public and Private Universities in Kenya. *London Review of Education*, 7(1), 17-29.
- Rwenji, C. (2013) Girls Eclipse Boys in School Enrolment. *Standard Digital*. Retrieved from [http://www.standardmedia.co.ke/m/story.php?articleID=2000084309&story\\_title=Girls-eclipse-boys-in-school-enrolment](http://www.standardmedia.co.ke/m/story.php?articleID=2000084309&story_title=Girls-eclipse-boys-in-school-enrolment)
- Sawamura, N. & Sifuna, D. N. (2008) Universalizing primary education in Kenya: is it beneficial and sustainable? (Special issue: Quality of education in Africa: Africa-Asia university dialogue for basic education development (1)). *Journal of International Cooperation in Education*, 11(3), 103-118.
- Sifuna, D. N. & Sawamura, N. (2010) *Challenges of Quality Education in Sub-Saharan African countries*. New York: Nova Science Publishers.
- Siringi, S. & Ndurya, M. (2009, 29 June) Kenya exam council on the spot. *Dairy Nation*. Retrieved from <http://www.nation.co.ke/News/-/1056/617004/-/ukeer7/-/index.html>
- Somerset, A. (2009) Universalising primary education in Kenya: the elusive goal. *Comparative Education*, 45(2), 233-250. doi:10.1080/03050060902920807
- UNESCO (2015) *EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2011) *Global Education Digest 2011*. UNESCO Institute for Statistics.
- Van Adams, A. & Hartnett, T. (1996) Cost sharing in the social sectors of Sub-Saharan Africa : impact on the poor. Washington, D.C.: The World Bank.
- Wilson, P. M. & Wilson, J. R. (1992) Environmental influences on adolescent educational aspirations: A logistic transform model. *Youth & Society*, 24(1), 52-70. doi:<http://psycnet.apa.org/>

doi/10.1177/0044118X92024001003

World Bank & UNICEF. (2009). *Abolishing School Fees in Africa : Lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi, and Mozambique*. Washington, D.C.: The World Bank.

Yokobashi, T. & Nolan, K. (2011) The Kenyan School Systems' Impact on Public Higher Education Access: Examination of Growth, Access, and Challenges. *Journal of International Education and Leadership*, 1(1), 1-13.



## 第15回～第16回 アフリカ教育研究フォーラム 大会プログラム等

### 【第15回】

1. 日時：2015年4月10（金）11時50分～11日（土）12時45分
2. 場所：広島大学 東広島キャンパス 国際協力研究科1F 大会議室
3. プログラム

#### 4月10日（金）

- 11:50-12:30 受付
- 12:30-12:45 開会の辞
- 12:45-13:00 「西アフリカ・イスラーム圏におけるフランコ・アラブ学校についての予備的考察」清水貴夫（総合地球環境学研究所）
- 13:00-13:15 “Role Model for the Students with Hearing-Impaired: Case of School for the Deaf in Ghana” 岡田守弘（名古屋大学大学院国際開発研究科M2）
- 13:15-13:30 「コミュニティ開発へ向けた教育実践の展開 -University for Development Studies in Ghana を事例として-」近藤菜月（名古屋大学大学院国際開発研究科D1）
- 13:30-13:45 “The Impact of Socio-Economic Status on Academic Achievement between School Children and Out-of-School Children: The Analysis of UWEZO in Tanzania” 小林千尋（名古屋大学大学院国際開発研究科M2）
- 13:45-14:05 “Situated Learning of Indigenous Ecological Knowledge within Daily Play: a Case from Pastoral Maasai in Southern Kenya” 田 暁潔（京都大学大学院アジア・アフリカ地域研究研究科D2）
- 14:05-14:15 （休憩）
- 14:15-14:35 「ケニアにおけるソマリア難民の第3国定住について（2）—難民家族へのインタビューから—」内海成治（京都女子大学）、船山静夏（ピースウィンズジャパン）
- 14:35-14:55 「スラムにおける学校運営の現状と役割—ケニア共和国キベラの教師、生徒、保護者が持つ生活者としての視点から—」山本 香（大阪大学大学院人間科学研究科D2）
- 14:55-15:15 “How Adolescents Decide to Continue/Discontinue Secondary Education in Kenya? From Their Perspective on Schooling” 小川未空（大阪大学大学院人間科学研究科M2）
- 15:15- 15:35 “Features of teaching and learning in mathematics textbooks for the secondary level in Uganda, Kenya, Rwanda and Zambia” 中和 渚（東京未来大学）

- 15:35 -15:45 (休憩)
- 15:45-16:05 「ケニアの初等・中等学校における学習改善実践—教育段階による違いに着目して—」 澤村信英 (大阪大学)
- 16:05-16:25 “Asymmetrical power relations in Rwandan secondary classrooms” 岩國佐和 (広島大学教育開発国際協力研究センター)
- 16:25-16:45 「ルワンダの初等学校における教授言語の影響—教員の視点からの考察—」 北川香織 (大阪大学大学院人間科学研究科M2)
- 16:45-17:45 特別講演「JICAの教育協力—実践と研究に焦点をあてて—」 石原伸一 (国際協力機構)
- 司会：山田肖子 (名古屋大学)
- 18:00- 懇親会 (於 大学会館食堂)

#### 4月11日 (土)

- 09:30-09:50 「初等教育修了の課題と展望—ケニアを事例に—」 大場麻代 (大阪大学)
- 09:50-10:10 「モザンビークにおける学習成績の男女格差と家事手伝いの関係」 隅田 姿 (広島大学大学院国際協力研究科D2)
- 10:10-10:30 「ザンビアにおける授業研究協議会の発話分析」 中里春菜 (広島大学大学院国際協力研究科D3)
- 10:30-10:50 “Estimating the Willingness to Pay for Primary Education in Uganda” 坂上勝基 (神戸大学大学院国際協力研究科D3)
- 10:50-11:00 (休憩)
- 11:00-11:20 「長期化した難民状態にある人々と「居場所」の創出—イランにおけるアフガニスタン難民による学校運営を事例として—」 朝隈芽生 (大阪大学大学院人間科学研究科 M2)
- 11:20-11:40 「住民主導の障害児教育の実態と展望：ケニアとマラウイの比較研究から」 川口 純 (大阪大学)
- 11:40- 12:00 「マラウイの中等学校における孤児の就学を支える取組み —奨学金プログラムに着目して—」 日下部 光 (大阪大学大学院人間科学研究科D3)
- 12:00-12:20 (休憩・審議)
- 12:20-12:30 表彰式・閉会の辞

4. 実行委員会：委員長：日下部達也 (広島大学教育開発国際協力研究センター)、  
委員：岩國佐和 (広島大学教育開発国際協力研究センター)
5. 受賞者：最優秀研究発表賞：中里春菜 (広島大学大学院国際協力研究科D3)、優秀研究発表賞：朝隈芽生 (大阪大学大学院人間科学研究科)

科 M2)、北川香織 (大阪大学大学院人間科学研究科 M2)、賞選考  
委員会特別賞: : 小林千尋 (名古屋大学大学院国際開発研究科 M2)

6. 参加人数 (事前登録者) : 34名

## 【第16回】

1. 日時 : 2015年10月9日 (金) 13時00分 ~ 10日 (土) 15時10分
2. 場所 : (1日目) 伊藤国際学術研究センター ギャラリー1  
(2日目) 東京大学本郷キャンパス 教育学部棟156教室
3. プログラム

### 10月9日 (金)

- 12:15-12:45 受付
- 12:45-13:00 開会の辞 : 内海成治 (アフリカ教育研究フォーラム会長 / 京都女子大学)
- 13:00-13:20 “Intergenerational Transmission of Education over 30 Years: Evidence from Kenya” 島田健太郎 (神戸大学大学院国際協力研究科 D3)
- 13:20-13:40 「ケニア・マサイ族の学習困難児の現状—教師の語り合いから見える支援の可能性—」 才野 恵 (兵庫教育大学大学院学校教育研究科 M2)
- 13:40-14:00 「ケニア農村部における学校教育の普及が家族にもたらす影響—就学継続の選択に着目して—」 小川未空 (大阪大学大学院人間科学研究科 M2)
- 14:00-14:20 「ケニア・ナイロビにおける無認可私立校の役割—スラムの生活者がつくる教育機会—」 澤村信英 (大阪大学)、山本 香 (大阪大学 / 日本学術振興会特別研究員)
- 14:20-14:30 (休憩)
- 14:30-14:50 “Adapting Peer Tutoring as Alternative for Cognitive School Readiness: Case of Pre-schooling in the Democratic Republic of Congo ” Bernard Loleka Yungu (神戸大学大学院国際協力研究科 M1)
- 14:50-15:10 “Determinants of Student Mobility in Rural Malawi: An Event History Analysis”  
谷口京子 (広島大学 / 日本学術振興会特別研究員)
- 15:10-15:30 “Effects of Informal User Fees on School Attendance under Free Primary Education Policy: Panel Data Evidence from Rural Uganda” 坂上勝基 (神戸大学 / 日本学術振興会特別研究員)

- 15:30- 15:50 “Does school governance matter for gender gaps in learning opportunities? Evidence from the SABER data in Senegal” 西村幹子（国際基督教大学）
- 15:50-16:00 （休憩）
- 16:00-18:00 「ポスト2015年の国際教育開発の展望～持続可能な開発目標（SDGs）推進へむけて～」(アフリカ教育研究フォーラム・S-11 持続可能な開発目標とガバナンスに関する総合研究共催シンポジウム)
- 基調講演 「2015年以降の国際教育開発—アフリカに焦点をあてて」  
吉田和浩（広島大学教育開発国際協力研究センター長／教授）
  - 講演1「ポスト2015年の教育開発におけるESD（Education for Sustainable Development）の役割」  
丸山英樹（上智大学グローバル教育センター准教授）
  - 講演2「途上国におけるインクルーシブ教育の可能性と課題」  
川口 純（大阪大学人間科学研究科（招聘教員）／筑波大学教育研究科助教）
  - 講演3「アフリカ（ガーナ）における市民性教育の展望と課題」  
山崎瑛莉（上智大学グローバル教育センター特任助教）
  - 全体討論モデレーター：北村友人（東京大学大学院教育学研究科准教授）
- 18:30- 情報交換会（於 レストラン Capo Pellicano）

#### 10月10日（土）

- 09:30-09:50 “Korea’s Future Education ODA to Africa -Paradigm Shift toward Aid Effectiveness-” Jaewon Kim（早稲田大学大学院アジア太平洋研究科M2）
- 09:50-10:10 “Challenges of Technical and Vocational Education and Training Development in Developing Countries with a Case Study of Korea's Aid in Sudan” 原元由貴（神戸大学大学院国際協力研究科M2）
- 10:10-10:30 「ガーナ国初中等教員の資質向上・管理政策制度化にかかる群教育事務所の教員人事管理制度の現状について」山近隆介（株式会社パデコ）
- 10:30-10:50 「アフリカ算数数学教師教育者の授業観の変容に関する一考察～「算数数学授業評価セミナー」の研修員に着目して～」松田菜穂子（東京学芸大学国際算数数学授業研究プロジェクト）
- 10:50-11:00 （休憩）
- 11:00-11:20 「ルワンダにおける校内研修プロジェクトの介入効果 — 校内研修実施校と非実施校における教員意識調査の結果 —」吉川響子（株式会社パデコ）

- 11:20-11:35 「ガーナにおける教員の資質向上・管理政策の導入効果について－エビデンスに基づく政策支援－」大原健治（株式会社パデコ）
- 11:35- 11:50 「Sustainable Development Goals達成に向けた日本の数学教育協力の可能性」山田恭子（国際協力機構）
- 11:50-12:10 高校生特別セッション  
「開発途上国の小学生の計算力調査と教材開発」  
市川琴子，久保歩美，高橋朋美，武持舞，遠山藍夏，見上かすみ，坂本舞，権守遥，佐藤吾朗（山梨県北杜市立甲陵高等学校）
- 12:10-13:00 （休憩・昼食）
- 13:00-13:20 「教科書の中のタッチとフトゥージェノサイド後の国民統合と歴史教育－」品田智之（東京大学大学院総合文化研究科M2）
- 13:20-13:40 「ウガンダの小学校における学校給食と出席率の関係性」恩地明日香（神戸大学大学院国際協力研究科M2）
- 13:40-14:00 「タンザニア・キリマンジャロ山間部チャガ人村落の生活と学校教育－チャガ人の地域を超えた実践に着目して－」溝内克之（NPO法人アフリック・アフリカ）
- 14:00-14:20 「ベナン共和国における教育史からみる子ども集団へ伝えてきた価値の変遷」深堀聡子（名古屋大学大学院教育発達科学研究科M2）
- 14:20-14:40 「家庭の社会経済的地位が児童の識字及び基本的計算能力に与える影響－タンザニアにおけるUWEZOテストの就学児・不就学児のデータ分析を通して－」小林千尋（名古屋大学大学院国際開発研究科M2）
- 14:40-15:00 （休憩・審議）
- 15:00-15:10 表彰式・閉会の辞：澤村信英（アフリカ教育研究フォーラム副会長／大阪大学）

4. 実行委員会：委員長：北村友人（東京大学）、  
委員：山崎瑛莉（東京大学）、八木恵里子（東京大学）
5. 受賞者：最優秀研究発表賞：溝内克之（NPO法人アフリック・アフリカ）  
優秀研究発表賞：小川未空（大阪大学）、品田智之（東京大学）、  
賞選考委員会特別賞：山梨県北杜市立甲陵高等学校の皆さん
6. 参加人数（事前登録者）：45名（シンポジウム参加者を含む当日参加者合計76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。

表1 アフリカ諸国の就学率

(注)  
(出所)

- ③ 本文における文献引用は、以下のとおりとする。  
「・・・である」（内海 2010、12頁）という指摘がある。  
・・・と考えられている（馬場 2009）。  
黒田（2008）は・・・。
- ④ 注記、参考文献は、論文末に一括掲載する。
- ⑤ 参考文献の書き方については、以下のとおりとする。

単行本：

- 山田肖子（2009）『国際協力と学校—アフリカにおけるまなびの現場—』創成社。  
小川啓一・西村幹子編（2008）『途上国における基礎教育支援—国際的潮流と日本の援助—（上）』学文社。  
吉田和浩（2005）「高等教育」黒田一雄・横関祐見子編『国際教育開発論—理論と実践—』有斐閣、121-140頁。

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

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

雑誌論文：

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

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

(8) 原稿は完全原稿とし、著者校正は初校のみとする。

#### 投稿手続・日程

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

編集事務局（投稿・問合せ先）

〒565-0871 大阪府吹田市山田丘1-2

大阪大学大学院人間科学研究科

澤村信英研究室気付

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

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

## 編集後記

今年は5月の韓国インチョンでの世界教育フォーラムに続き、9月の国連総会では持続可能な開発目標（SDGs）が採択された。2030年を目標達成年として、これからの15年間はどのような形で開発（の議論）が進むのであろうか。そして、来年は日本政府が主催するアフリカ開発会議（第6回）が初めて国外での開催となり、8月にナイロビで行われる。アフリカの開発にとって、どのような年になるのだろうか。

しかし、アフリカを取り巻く治安状況は厳しく、パリでのテロ（11月13日）のわずか1週間後、マリのパマコでホテルが襲撃され、27人が死亡した。ケニアに目を向ければ、ガリッサ大学が襲撃され（2015年4月）、147人の何の罪もない学生が殺害された。ナイロビでは、ショッピングモールが襲撃され（2013年9月）、一般市民61人を含む67人が死亡している。次の標的がナイロビであることは、すでに声明も出されている。ショッピングセンターや高級ホテルに行かなければ格段に安全は守られるであろうが、大手スーパーマーケットで買い物ができないとなると、ナイロビで生活するには不便である。

さて、今号では「ケニアでの教育研究とフィールド調査」と題して、2000年から2015年まで、大阪大学と広島大学の教員、学生が中心となり継続的に行ってきた研究を総括する特集を組んだ。その理由の一つは、2015年は15年間続いたマサイの人びとの住むナロックでの調査が途切れ、研究フィールドがナイロビのキベラ（スラム）に移り、予期せずに一区切りがついてしまったという事情もある。そのような中、スラムでの研究の先達である大場麻代氏（大阪大学）に特別論考として寄稿いただいたのも奇縁である。そこで、これまでの研究成果を整理したところ、国内での学会発表件数は数えきれないのであきらめたが、論文（共著の分担執筆を含む）の数としては70篇ぐらいになる。

この調査をスタートさせたのは、特集の巻頭言を寄稿していただいた内海成治教授（現京都女子大学）である。数々の学生等がそれぞれの研究関心に基づき、調査に参加したが、一番参加率が良かったのはこの私だと思う。ケニアを訪問した回数は、この15年間で30回を超えた。特集論文を寄せていただいたダニエル・シフナ教授（ケニヤッタ大学）やサミュエル・キベ氏（JICAケニア事務所）とは、当初からの付き合いが続いており、多くのことを教えてもらい、議論もした。ケニアのこのフィールドから学ばせてもらったことが私の研究者としてのベースになっている。

投稿論文としては3篇の応募があり、いずれも質が高く、査読者の厳しいコメントが付されたものもあったが、編集委員各位のサポートと著者の努力により、すべて採録することができた。このことは、研究者にとっての学術誌のピアレビューの有り難さを実感することにもなり、うれしいことであった。今後とも、アフリカの教育研究に関心を持つ皆さまに役立つジャーナルへと成長するよう、編集委員の一人として尽力していきたいと思う。

(澤村信英)

## アフリカ教育研究フォーラム

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

## Africa Educational Research Forum

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

---

2015年（平成27年）12月28日 発行

### アフリカ教育研究 第6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 6      December 2015

## Contents

### **Feature Article: Fieldwork-based Research in Education in Kenya**

Seiji UTSUMI, Editorial

Nobuhide SAWAMURA, The facts and achievements of fieldwork-based research in Kenya

Daniel N. SIFUNA, Universities's collaboration in education: A survey of Hiroshima, Kobe (Japan) and selected African universities

Saho MIZUKAWA, Career aspirations of primary and secondary students in Kenya: How do they dream of future jobs as a result of their schooling?

Ayumi KUNIMASA, Kenyan students' environmental perception and behavior: Examining the effects of schooling

Kaoru YAMAMOTO, The roles of low-fee private schools in Kenya's Kibera slum: Perspectives of teachers and parents living in the area

Nobuhide SAWAMURA, Exploring the realities of unrecognized private schools in the slums of Nairobi, Kenya: Solidarity among the poor to support independent school management

### **Invited Article**

Asayo OHBA, The debate over school choice by low-income families in developing countries: A case study in Nairobi, Kenya

### **Research Colloquium**

The Japan Comparative Education Society, 51st Annual Conference

International Council on Education for Teaching, 59th World Assembly

### **Article**

Miku OGAWA, Expansion of secondary education and continued schooling in Kenya: Roles of the school from the students' perspective

### **Research Note**

Kaori KITAGAWA, School after the change in the medium of instruction in Rwanda: Teachers' views in public primary schools

Takako TASAKA, What do students want to do after graduating from low status secondary schools? Educational aspirations among secondary school students in Kenya