

## 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—

澤村 信 英

(大阪大学大学院人間科学研究科)

伊 元 智恵子

(広島大学大学院国際協力研究科博士課程前期)

### 1. はじめに

ケニアにおける初等教育の研究は、2000年以降に限っても数多く行われているが、これらは学校へのアクセスをめぐる政策的あるいは量的議論が中心である(例えば、Mukudi 2004; Mugisha 2006)。教育の質に関しても研究は行われているが、テストの成績に影響を与える要因分析など、計量的手法を活用したものである(Hungi & Thuku 2009)。すなわち、研究成果は少なくないが、学校現場におけるケース・スタディはほとんど行われておらず、初等教育の実態は必ずしも明らかにされてこなかった。

このような状況において、内海と澤村らは、2000年からナロック県の小学校を中心としてフィールドワークを基礎とする調査をこれまで実施してきた(例えば、澤村ほか 2003; 澤村 2004; Sawamura 2005; 澤村 2006; 内海ほか 2006)。牧畜遊牧民であるマサイの人々の住むこの地域において、伝統的社会の中で近代的学校教育がどのように受容されていくのかに関心を持ったからである。当初、その当時の初等教育の主要課題の一つであった留年と中途退学について、個別の生徒を数年にわたり追跡しながら、それらの起こる実態を把握し、その背景を分析することが研究の中心であった。ところが、2003年に初等教育無償化が実施されるようになり、就学者数が急増すると共に、留年が意図的に抑制され(自動進級

の原則がより厳格に実行されるようになった)、次第に研究の意味が薄れていった。次に、この無償化実施の学校レベルでのインパクトを調べ始めたが、これも一定の成果を得て、現在ではさほど大きな研究課題でもなくなってきた。

このような一連の研究課題の変遷を経てたどり着いたのが、本来の学校教育の最大の裨益者である子ども、あるいは保護者にとって、就学することは常に誰にとっても価値のあることなのか、という疑問である(Sawamura & Sifuna 2008)。特に、教育の質が高いわけではない。生徒は教室にいても、教師の姿はないという状況は珍しくない。いわゆる児童労働を看過することはできないが、就学を優先するがために、現実社会で必要となる生活スキルを習得する機会を失っている可能性もなくはない。学校だけが教育の場ではないが、逆に学校しか提供できない教育もあるはずである。

そこで本稿では、学校の役割や就学への期待を関係者(生徒、教師、保護者)がどのように意味づけしているのか、そして、これまで教師側から語られることの多かった学校のあり方に生徒の視点を加え、学校を校長や教師などの管理者側ではない視角から捉えなおすことを試みた。いわば、表面的に学校で起こる事象から、より教育の本質に近い子どもたちの内面的なものへと研究関心が移っていったと言っても良いだろう。客観性ではなく、主観性に調査の視

点を移そうというのである。これまでは教育事象の法則性や関係性を客観的に捉えることに腐心してきたことへの反省でもある。

このような学校の主観的意味づけは、これまでの研究ではほとんど明らかにされてこなかった。この背景には学校へ行くのは子どもの権利であり、どのような社会においても万人にとって価値のあることである、という教育関係者の期待交じりの思い込みがあり、それゆえにこのような重要かつ基本的な問題はあえて明らかにされてこなかったのかもしれない。あるいは、子どもを中心とするような研究枠組みは、研究の効率が悪く、さまざまな研究課題が目前に迫っている中で、関心はあっても優先的に取り組めるような研究内容ではないのだろう。

## 2. 本研究の分析視角

初等教育の普遍化 (UPE) は、ミレニアム開発目標の一つであるように、2015 年までにすべての国において達成されるべき国際的目標である。ケニアで初等教育無償化が 2003 年に実施される以前、1990 年代の総就学率は 84～94% の範囲内を変動していたが、無償化以降の総就学率は 106～108% の高率で推移している。しかし、純就学率は 75% (2006 年) であり、いまだ学齢児童の 4 人に 1 人は就学していない (世界銀行 EdStats 教育統計データベース)。また、ケニアの小学校は、高学年にもなると 8 年生修了時に全員が受験するケニア初等教育修了試験 (Kenya Certificate of Primary Education: KCPE) の対策が授業の中心となるが、中等学校へ進学するのは小学校卒業生の約 49% (2006/07 年) と推定され (Kenya National Bureau of Statistics 2009)、半数以上の子どもたちは小学校が最初で最後の学校教育になる。

このようなケニアの現状において、研究

者は子どもを中心として、フィールドから課題を見つけ出すというよりは、その逆に研究者が得意とする枠組みを現状に合わせようとしてきた点はなかっただろうか。例えば、初等教育の質は KCPE などの試験結果で良し悪しを判断してきた。教員生徒比などの指標で教育の質を測るのに比べれば、生徒の成績はアウトプットの質として比較的信頼度の高いデータではある。しかし、中等学校への進学者にとっては、KCPE で高得点を取り、大学進学率の高い中等学校へ進学することが重要であるが、大多数の子どもたちにとっては、学習の到達度が極めて低いことを提示されるだけである。学校で何を学び、どのような意味を持つかは、小学校高学年の生徒であれば、信頼関係を築き、直接インタビューすることにより把握可能である。

また、留年と中途退学については、次のような見方もできる。教育行政に携わる関係者にとっては、この二つの事象を低減させることは重要な課題であるが、進学を強く望まない生徒や保護者の視点から見れば、さほど大きな問題ではない。例えば、留年は小学校の「卒業」を強く望む者にとってはマイナスの現象であるが、そうでなければ、家族の一員として家事や生業に就ける年齢になるまで、学校という安全な場所で子どもの面倒を見てくれるというプラスの側面がある。また、8 年生の卒業生と 7 年生で中途退学する子どもの間で、卒業資格を得るか得られないか以外に、学校から得ることのできる便益に大差があるだろうか。実際に、ケニアの周辺国、タンザニアやウガンダでは、初等教育の修業年限は 7 年であるし、特に 8 年生の授業は KCPE の受験対策が中心であり、卒業後の生活に関わる何かを教えてくれるわけではない。

本研究の一つの分析視角は、子どもや保護者の視点から学校のあり方を捉え直してみる、すなわち、学校からコミュニティを

見るのではなく、その逆の方向、コミュニティや子どもの視点から学校を観察してみようという試みである（第4節）。今一度、農村コミュニティに住む人々にとっての初等教育の意義や役割について、それぞれの社会の文脈性にもう少し寄り添い、当事者の視点や意味づけを十分に把握、分析してみる必要があるのではないだろうか。このような教育の供給側の論理ではない、需要側の主観的意味づけを知ることは、教育改革を成功裏に展開する上でも、不可欠な情報である。

もう一つの分析視角は、教育の質をインプットやアウトプットとして量的に評価するだけではなく、受益者であると共にアクターである生徒の視点から捉えなおしてみることである（第5節）。そもそも、本来、教育の「質」というのは時と場所によるものであり、社会的文脈の中で捉えられた価値観にもとづいている（齋藤 2008）。国際比較をするのであれば、教育の質を計量的指標に置き換える意味もあるが、そうでなければ、生徒や教師が教育の質をどのように捉えているかを把握するほうが有意義ではないだろうか。教育の質を議論するためには、学校が置かれた社会環境や、学校を取り巻くさまざまなアクターの価値観や多様な実態を捉えることが重要になる。これまで学校運営委員会、PTAなど、教師や一部の保護者を調査対象とした研究は少なからず存在するが、学校教育の直接の受益者であるはずの生徒の見方、考え方に焦点をあてた研究はほとんどなされていない。

そのような生徒自身が、どのように学校を捉え、学校に何を望み、何を問題としているのかを知ることは、これまでの教師や保護者へのアプローチだけでは見ることのなかった学校の実態や現実を浮き彫りにすることが可能である。生徒自身が語る学校への期待や不満に耳を傾け、生徒と教師の意見の相違点を明らかにし、生徒の側か

ら学校の実態を捉えなおすのである。これは教育の質に関する議論が、表面的、形式的なものに陥ることのないようにするためにも重要なことである。

### 3. 調査地と調査方法

#### (1) 調査地

ケニアの首都ナイロビの西に位置するリフトバレー州 (Rift Valley Province)、ナロック県 (Narok District)、マオ郡 (Mao Division)、ススワ地区 (Susuwa Zone) が調査地である。ナロック県は、牧畜遊牧民であるマサイの人々の居住地域である。マサイは、伝統的に遊牧を生業とし、牛、羊、やぎなどの家畜で生計をたて、マサイ語 (マー語) を母語としている。この地域は地理的にナイロビから近いこともあり (車で約1時間半)、近代化の影響により、マサイの伝統的社会は急速に変容しつつある。

例えば、政府の定住化政策により土地の私有化が図られ、自由に放牧することが困難となり、田畑を所有し、メイズ (トウモロコシ) や豆などを栽培する家庭が大半である。また、旱魃による水不足に見舞われることも多く、教育・医療にかかる費用に加え、最低限の安定した生活を送るためにも現金収入が必要不可欠になっている。しかし、こうした中でも、マサイの伝統や文化は地域に深く根付いており、服装や生活様式だけではなく、今日においても一夫多妻制は一部実践されており、十代半ばの女性が年配の男性の二番目の妻として嫁ぐケースもある。また、マサイにとっての通過儀礼である女子割礼 (FGM) は法律で禁止されているが、現在も一部で続けられている。

本調査サイトのA小学校は、この地区で最初の学校として1978年に開設された。2008年には生徒数856人 (男426人、女430人)、教師数20人 (男10人、女10人)

と、同地区 19 の小学校の中では最大規模の学校である。しかし、8 年生（2007 年）73 人の父親 69% および母親 67% は、学校教育を一切受けたことがない。また、KCPE の成績は、ナロック県 243 校中 47 位（2006 年）と、成績上位校の一つである。敷地内には男子寮と女子寮があり、試験勉強に専念できるよう第 6 学年から入寮が義務付けられている。加えて、教員用の住居もあり、校長を含めほぼ全教員がそこで生活している。

## （2）調査方法

現地調査は 2008 年 9 月に行い、半構造化インタビューを基礎とし、対象者から一律の内容を聞き取るのではなく、その内容には、調査協力者の反応を見ながら、意識的に軽重を付けた。

第 4 節（小学校就学の現実的意味と役割）に関する調査は澤村が中心に行った。生徒と教師に対しては、必要に応じグループ・インタビューも行ったが、諸条件が整わず、所期の目的どおりの聞き取りは困難であった。そのような状況において、個別あるいはごく小数（2～3 人）のグループを対象に重点的にインタビューを行った。その対象者は、生徒 6 人（7 年生の男 3 人、女 3 人）、教師 4 人（男 2 人、女 2 人）、保護者 3 人（父 1 人、母 2 人）などである。

第 5 節（生徒の視点からみた学校）は伊元が女子寮（約 200 人）に 10 日間宿泊し、寝食を共にしながらインタビューを行った。対象は、教師 6 名、生徒は比較的英語を介しての意思疎通が可能な第 5 学年から第 8 学年までの生徒 38 人（男子 18 人、女子 20 人）である。

## 4. 小学校就学の現実的意味と役割

インタビュー結果から抽出された生徒、教師、保護者による就学の意味づけや役割について、（1）新しい知識・技能の習得、

（2）共同活動と経験共有の機会、（3）社会性と市民性の獲得、（4）有害な慣習からの解放の 4 つに分類し、さらにその中で小分類を行った。

### （1）新しい知識・技能の習得

#### ①雇用・自営機会の獲得

就学が現金収入に結びつく期待が生徒、教師、保護者（親）に等しくあり、特に子どもを学校へ送る親の意識としては、家族の収入の多角化を図りたいという強い思いが根底にある。コミュニティ内で雇用者が選ばれる場合、小学校卒業者が優先される。より具体的に、医者やパイロットなど、より高いと考えられる社会階層に移動するために勉強していると話す生徒も多い。

#### ②生活の改善

衛生、健康などの面での生活の改善に寄与しているという意見が生徒と教師の両者から出されたが、親はこれらを就学の効果とほとんど認識していない。トイレを使い、洗濯をし、身体をきれいにすること、栄養のバランスを考慮した食事を取るようになり、子どもの健康、予防接種などのことがわかる、という意見は教師側から強い。教育を受けていないと不衛生のままでも気にならないなど、非就学者との違いを意識している生徒も多い。

#### ③コミュニティへの貢献

就学することは伝統的コミュニティから抜け出すための方策だと考える生徒もいるが、一方で新しい知識を得てコミュニティを支援したいという意見もある。これに対し、教師や親からは、コミュニティのための貢献を期待する声は少ない。この意味は①と通じるものがあり、多くの親は就学した子どもに外で働き、現金収入を得ることにより、コミュニティを支えてほしいという希望がある。

#### ④視野の拡大

伝統的コミュニティが非常に狭い世界で

あり、少しでも自己の視野や見識を広げたいという欲求が生徒にある。ナイロビへ旅行に行き、初めての都会を経験し、視野を広げたとする生徒もいる。また、雇用に直結しなくとも、母語やスワヒリ語以外の英語を学ぶことにより世界が広がり、より多くの人々とコミュニケーションできるようになり、活動の範囲が広がったことを挙げる卒業生も多かった。

#### ⑤農業・牧畜業の効率の実施

教師からの意見として、教育を受けたマサイは、新しい技術の導入に積極的だという。特に化学薬品を使うようなものは、教育を受けた人々が中心に普及している。しかし、生徒にとっては、農業、牧畜業という生業よりも、就学する基本的理由は、さらに進学を続け、現金収入を得るためだと意味づけしているため、このような意見は出てこない。

### (2) 共同活動と経験共有の機会

#### ①友人関係の構築

友人の大切さは、生徒からのみ就学の利点として挙げられる事項である。伝統的社会では「友人」という関係性は構築されにくく、学校という場で行われる共同活動の中で自然に育まれるものである。生徒はその価値を普段の生活の中で実感している。

#### ②自主・自立的意識の涵養

教師は、生徒自身の人生を計画的に考えるようになる、あるいは、男子に依存せず、女子が自信を持って生活できるようになることを強調している。生徒は、サーカーやネットボール、あるいはドラマやダンスの地区対抗戦を学校生活の思い出として語る事が多く、このような課外活動を通じ、自主性や協力することを学んでいくようである。これは親からは出にくい就学の効果である。

### (3) 社会性と市民性の獲得

#### ①平等観の確立

権利意識、男女平等などは、教師がモデルになり学校での普段の生活から学ぶというより、教科内容として獲得している。ただし、子どもの人権を無視するような体罰が行われている現実から、子どもなりに権利は必ずしも保障されていないことを理解している。ある教師によれば、マサイのコミュニティでは、女子より動物のほうに価値があると考える男性もいる一方で、女性にも「所有する」という意識が出てきたという。

#### ②他者との適切な関係性の構築

社会科などでの学習内容とも関係しているが、他の民族、他人の宗教を理解すること、いろいろな人々の文化を学ぶことが生徒および教師の両者から学校教育の効果として挙げられている。

#### ③規律の維持

規律 (Discipline) は、学校生活において、最も厳しくしつけられることである。良いマナー、行動、いかに協力し合うかは、生徒および教師の両方から学校の効果あるいは役割として挙げられる。良き人であること、より良い人であることの重要性を話す生徒も多い。生徒に「規律」を守らせるためには、教師による体罰は許されるという風潮もある。

### (4) 有害な慣習からの解放

#### ①過度な家事労働

女子生徒は家庭において、年下の兄弟姉妹の世話、食事の準備、洗濯、水汲みなど、過度な労働が待っている。男子生徒も家畜の世話などの仕事がある。仮に教師が欠席がちで、学ぶことが保障されなくとも、これらの労働から解放される学校は安息の場である。学校ではしばしば教師の個人的な手伝いをさせられることもあるが、家での仕事に比べると学習のために使える自由な

時間が多い。

②早婚

女子生徒は学校（寄宿舎）で生活している間は、結婚（往々にして年配者の第二婦人になる）を間逃れることができる。教師にはそのような有害な伝統的慣習から学校は子どもを守る場所であるという意識が強く、生徒はコミュニティの中で最も安全な場所だと考えている。早婚の問題は女子だけではなく、男子にも当てはまる。就学していれば、心身ともに成熟してから結婚できる。

③女子割礼（FGM）、モラニズム

FGM（女性性器切除）は違法であるが、まだかなり実践されている。就学していてもFGM実施を完全に避けることができるわけではないが（2003年に行った調査では、7、8年生の女子30名のうち、17名がFGMを受けていた）、その可能性は低減できる。男子のモラニズム（いわゆるマサイの戦士となるための活動）は他人や他部族からの家畜の強奪という反社会的なことが含まれるが、このような伝統的行為も学校のスケジュール

ルに合わないために行われなくなっている。

上述のような就学の効果や役割の意味づけは、生徒（あるいは卒業生）、教師、保護者（親）によって異なり、それを概略整理したものが表1である。親の就学に対する期待は、雇用されること（現金収入の獲得）の1点に集中する傾向にある。一方で、生徒と教師は、知識の習得から得られる便益を雇用機会の獲得以外にもっと広く捉えている。生徒と教師の違いは、教師は社会性を強調する一方で、生徒は共同活動と経験共有の機会および伝統的慣習からの解放を就学の効果として挙げていることである。就学の逆効果としては、学校で話すことが禁じられているマサイ語を始めとする伝統文化の衰退がある。しかし、土地の分割所有により遊牧地がなくなり、近年、早魃が繰り返されるなど、学校という存在を受容しない限り、生存が脅かされるという現実もある。あるマサイの女性教師は、「変わり行く世界に対応できるのは学校だけである」と話してくれた。

表1 就学効果に対する関係者による意味づけの軽重

項目\関係者	生徒	教師	保護者
(1) 新たな知識・技能の習得	◎	◎	◎
(2) 共同活動と経験共有の機会	○	△	×
(3) 社会性と市民性の獲得	△	○	×
(4) 有害な慣習からの解放	○	△	×

(凡例) ◎非常に大きい、○大きい、△小さい、×ほとんどない

5. 生徒の視点からみた学校

学校に対して抱いている問題点や望みができるだけ詳細に把握するため、「もし自身自身が校長先生なら、この学校をどのように改善したいか」という質問を切り口とし、その理由や背景を掘り下げてインタビューした。その結果、生徒と教師の意見の間に

は共通点と相違点の双方ともに見出されたが、以下ではまず両者の相違点を中心として記述する。

(1) セキュリティ強化の目的

生徒も教師も学校セキュリティの改善を共通してあげる傾向にあったが、その目的（対象）に相違点がみられた。たとえば、イ

インタビューに応じたすべての教師からは、「学校の所有物」を外部から守るためにセキュリティを強化する必要がある、という意見が共通してみられた。それに対して、生徒側からは、「学校の所有物」のみならず、「生徒（自分たち）」を守るためにセキュリティを強化したい、という意見が女生徒を中心に多く聞かれた。この地域では、若い女性が年配の男性に嫁ぐ早期結婚が普通にみられる。親に強制的に結婚させられそうになった女生徒が寮に逃げ込むケースが過去にいくつもあり、調査期間中にもそのようなことが起こった。

こうした社会背景からも、特に女子生徒にとって、学校はいわば保護シェルターとしての役割を担っており、また求められていることがわかった。このことについて教師側が認識していないというわけではなく、2007年に女子寮周辺に金網のフェンスが張り巡らされ、セキュリティ面の改善が図られている。それでもなお、生徒の口から、「生徒（自分たち）」を守るためのセキュリティ強化に対する強い要望が出ることから、現状の対策では十分に満足していないこともわかる。さらに掘り下げて質問をすると、「フェンスの修繕が行き届いていない」、「金網よりも石の塀の方が安心できる」「金網では中の様子が見えてしまう」という意見が出た。生徒は教師以上に、学校に対して「生徒の保護・安全確保」を切実に願っている。

## (2) 教師に求める要素

教師に求める要素として、生徒と教師から共通して挙げられたのは、①資格、および②教え方の上手さである。その一方で、両者で異なる意見もあった。教師側だけのものとしては、①協力的である、②勤勉である、③生徒を厳しくしつけることができる、というものである。それとは逆に、生徒側のみのもものは、①授業に毎回出席する、②過度に罰しない、③生徒と関わり合う、

④生徒をよく理解してくれる、⑤笑顔で接する（生徒も笑顔にさせる）、である。

教師からは、同僚として求める要素、また、生徒指導の厳しさを求める意見が共通してみられた。その一方で生徒からは、「授業への出席」という意見が共通して多く語られた。日常における生徒との関わり方や生徒理解に関する改善など、教師側の意見からはみられない点が含まれている。

## (3) 罰の正当性における認識

遅刻や忘れ物をした生徒、また試験で落第点をとった生徒に対して、細い木の棒でたたくという罰が日常的に行われている。教師からは、口で言っても従わない生徒がたくさんいるため罰を厳しくせざるをえない、という意見が共通して出た。生徒からは、罰を与えられること自体を否定的に捉えるという考えよりも、罰を与えられる理由やその正当性に関する疑問が共通して聞かれた。

例えば、第7学年の生徒AとBは次のとおり語っている。

生徒A：「試験に落ちたからといって棒でたたくのは正しくない。誰だって不合格にはなりたくない。」

生徒B：「教師は生徒をたたきすぎる。たたく理由のないときもある。」

生徒Aは、生徒は好きで落第点をとるわけではないにも関わらず、教師がその生徒をたたくことは不当だと主張し、生徒Bは、教師が罰を与える理由を見出せない時がある、としている。教師にとっては正当なしつけや規律を教えると認識された行為だとしても、生徒にとっては、それは不当な扱いととらえられるケースが見受けられた。こうした罰の正当性に関して、生徒と教師間に見解のズレがある。

#### (4) 学校給食の改善

教師からは皆無であったが、生徒側から多く聞かれた意見として、学校給食の量的・質的改善があげられる。寮生には一日三食、自宅から通う生徒には昼のみ給食が提供される。朝は、コップ一杯分のうすいポリッジ（粥状にしたトウモロコシ粉）、昼はギゼリ（トウモロコシと豆を塩で煮たもの）、夜はウガリ（湯の中にトウモロコシ粉を入れて練ったケーキ状のもの）とキャベツ炒めが基本的なメニューであり、日々こうしたメニューが繰り返される。夜だけは、週に1、2回程度、柑橘類の果物や肉が付け加えられ、ウガリの代わりに米飯が出されることもある。生徒は給食の時間になるとコップや皿を持参し、炊事場近くの屋外で食べるのが日常である。教師は、生徒と共に給食を食べる習慣はなく、自宅で料理したものや、昼食は教師用に別に準備されたものを食べる。

こうした学校給食に関して、生徒からは、毎日変化のない給食では食べる喜びが欠けるため、よりバラエティのあるものにした、偏ったメニューを変えてもっと栄養バ

ランスを改善してほしい、朝のポリッジの量が少ないため、昼前には空腹になり授業中にイライラしてくる、という意見が聞かれた。限られた寮費のなかで食事のメニューを考えなければならないため仕方ないことではあるが、同じ食事をしない教師に対する子どもながらの不満である。

#### (5) コミュニティ支援の意識

学校給食と同様に、生徒からのみ出た意見として、コミュニティ支援があげられる。もし自分が校長であるなら、コミュニティ内の孤児や難民、貧しい人たちを支援したい、学校に通わせたい、寮に住ませたいと主張する生徒が一人のみならず複数存在した。教師側からそのような意見が出ることはなく、教師にとっては生徒が中等学校へ進学することが理想であり、進学とコミュニティ支援が結びつかないのだろう。

このように生徒からの意見にはこれまでのように校長や教師だけからのインタビューでは聞くことのできない学校の実情が含まれている。これは次の6点に整理できる。すなわち、①シェルターとしての学

表2 教師・生徒別の学校の改善すべき事項

項目\回答者	教師と生徒	教師のみ	生徒のみ
施設・設備	◎寮の増築 ◎水の確保 ◎教室の増築 ◎トイレの増設 △教科書	○教員住宅	
教師	◎増員 ◎資格 ◎教え方のうまさ	○協力的 ○規律に厳しい △働くインセンティブ	◎授業を欠席しない ◎過度な処罰をしない ◎生徒を笑わせる ◎生徒と関わりあう
セキュリティ	◎学校周囲のフェンス		◎寮の周りのフェンス ◎警備員の増員 ◎鍵付きの机
食事			○バラエティ ○栄養ある食事
その他	◎植林		△コミュニティ支援

凡例（回答者の割合）：◎3/4以上、○1/2～3/4未満、△1/4～1/2未満（1/4未満の回答は省略）



校の役割と期待、②教室内的の教師の実態（欠席など）、③教師の日常における生徒との関わり方、④不当な罰に対する生徒の不満、⑤学校給食の量・質に対する生徒の不満、⑥地域内で支援を必要とする人の存在、である。これまでは両者の相違点を強調してきたが、共通点としては、①女子寮の増築、②教室の増築、③教員の増員、④水の確保、⑤トイレの増設、⑥フェンスの設置（セキュリティ強化）であった。各項目について、教師・生徒別の学校の改善すべき事項を概略整理すると、表2のとおりになる。

生徒の意見には、教師以上に、生徒の安全、健康、人権を守るために必要な視点が含まれている。また同様に、生徒の意見を通して、教師からは聞くことのできない教師の行動の実態を知ることができる。すなわち、生徒の側から学校をとらえることは、より生徒にとって安全で健康的な学校環境をつくるためにも、また、教師の実態を把握し、教師の質や態度を改善するためにも意義がある。

ただし、生徒の側から学校を捉えることの限界として、生徒が学校に求めるその全てが必ずしも現実社会において良い結果を生むとは限らないという点がある。その原因のひとつとして、生徒の視野の狭さがあげられる。つまり、生徒は、学校の財政状況や運営システム、組織体制など、教師には見えている部分が見えない立場にある。また、学校のみならず、学校を取り巻く地域や国レベルでの経済状況や社会体制なども理解していないことが多い。そのため、生徒の意見は、しばしばその学校としてできることの限界や現実的な問題が考慮されていない。

それでも、「あらゆる成功する教育は生徒の気持ちと関心を引き入れることに尽きる」（Fullan 2007, p.170-171）と主張されるように、教育改革は政府や援助機関だけでなく、人々の多様な実情や実態を捉えるプロ

セスであり、そこには生徒の存在が必要不可欠である。これまで、生徒は教育改革や開発の受益者として、いわば「客体」として考えられてきた。しかし、生徒の意見が教師以上に、生徒の安全、健康、人権を守るために必要な視点をもつことは明らかであり、より子どもに優しい学校とするためにも、生徒を「主体」的なアクターとして位置づけ、生徒の声にもっと耳を傾ける必要がある。

## 6. おわりに

小学校就学の主観的意味づけを関係者（生徒、教師、保護者）ごとに分析し、特に生徒の視点から学校を捉えなおしてみようとする本研究の試みは、そのサンプル数の不足、および関係者のそれぞれの意味づけと関係者の置かれている社会的環境、性別の違いを十分峻別していないため、異質なサンプルを同等に扱っている可能性もあるなど、少なくない課題がある。そのような制約はあるものの、学校に対する期待や就学の意味づけが、関係者間でかなり異なっていることは明らかになった。これまで最大の受益者であるはずの子どもの視点から学校のあり方が語られることは極めて少なかった。子どもの学校に対する期待と教師のそれは、かなりのずれがあることもわかりつつある。本研究では、そのような視点に緒を付けることができたと考えている。

これまで、学校の実態の把握は、教師からのヒヤリングが中心であったが、これには限界があった。学校に対する批判的な意見は、教室などの施設の不足を除いて、マネジメントや教授活動といった重要な部分については、ほとんど聞き出すことは出来ないからである。教師のことは教師に聞いてもわからないことが多い。生徒は教師に最も近い存在であり、教師に対して比較的公正な見方をしている。生徒に対するイン

タビユーは、信頼関係さえ構築できれば、学校の状況や教師の行動について、かなり率直な論理的な話や意見を聞くことができる。日常の生徒との関わり方やまじめに授業をして欲しいという切実な願いが子どもにはある。体罰をはじめとする不当な扱いに対する不満もある。このような声は、子どもたちおよび学校組織にとって重要な問題でありながら、これまで研究者があまり関心を持ってこなかった領域であり、今後、さらに子どもに寄り添った研究枠組みを進展させたいと考えている。

## 付記

本研究の遂行には、科学研究費補助金「アフリカ地域の社会と教育に関する比較研究—フィールドワークによる新たな展開—」（平成 17～20 年度、基盤研究 A、研究代表者澤村信英）を活用した。

## 参考文献

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。

齋藤みを子（2008）「教育の質に関する課題—EFA 達成に向けての質の重要性と質の測定法—」小川啓一・西村幹子・北村友人編『国際教育開発の再検討—途上国の基礎教育普及に向けて—』東信堂、161-190 頁。

澤村信英（2004）「ケニアにおける初等教育完全普及への取り組み—無償化政策の現状と問題点—」『比較教育学研究』30 号、129-147 頁。

澤村信英（2006）「受験中心主義の学校教育—ケニアの初等教育の実態—」『国際教育協力論集』9 巻 2 号、97-111 頁。

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、99-112 頁。

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change, Fourth Edition*. New York: Teachers College Press.

Hungi, N. & Thuku, F. W. (2009). "Differences in pupil achievement in Kenya: Implications for policy and practice." *International Journal of Educational Development*, (in press).

Kenya National Bureau of Statistics (2009). *Economic Survey 2009*. Nairobi: KNBS.

Mugisha, F. (2006). "School enrollment among urban non-slum, slum and rural children in Kenya: Is the urban advantage eroding?" *International Journal of Educational Development*, 26, p.471-482.

Mukudi, E. (2004). "Education for All: a framework for addressing the persisting illusion for the Kenyan context." *International Journal of Educational Development*, 24, p.231-240.

Sawamura, N. (2005). "Challenges and Contradictions in Free Primary Education in Kenya." In M. Beveridge, K. King, R. Palmer & R. Wedgwood (Eds), *Reintegrating Education, Skills and Work in Africa* (p.85-103). Centre of African Studies, University of Edinburgh.

Sawamura, N. & Sifuna, D. N. (2008). "Universalizing Primary Education in Kenya: Is It Beneficial and Sustainable." *Journal of International Cooperation in Education*, 11(3), p.103-118.