

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—

高柳 妙子

(元広島大学教育開発国際協力研究センター)

1. はじめに

サブサハラ・アフリカに位置するケニアは、1963年、英国からの独立を機に、国家開発における教育の重要性を認識し、様々な教育普及事業を展開してきた。昨今、ケニア政府はGDPの教育予算を、2000/01年の16.5%から2003/04年20.1%に増やし、2003年に初等教育無償化政策 (Free Primary Education : FPE) を再導入した (Oxfam & ANCEFA 2004)。その結果、初等教育の就学率は大幅に増加した¹。教師と児童たちは、ケニア初等教育修了試験 (KCPE: Kenya Certificate of Primary Education) で高得点を取るために、日々切磋琢磨している²。

一方、「ダカール行動枠組み (Dakar Framework for Action)」による「万人のための教育 (EFA: Education for All) 達成へ向けた目標3で「全ての子ども、青年、成人は、彼等の学習ニーズに最も適切に且つ十分に合致した教育からの利益を享受する権利を有するというものである。また、ここでいう教育とは、知識を得、行動を起こすための学習、そして共に生きるための学習のみならず、学ぶという行為自体を含むものである。即ち、個々人の才能並びに可能性を見出し、学習者の個性の開花を促進する教育であり、これにより個々の生活を改善し、社会を変革することを可能ならしめるものを指す。」と謳われているが、この国際的な教育目標は、ケニアの教育事情とは、遠くかけ離れたイメージを抱かせる。

例えば、Sawamura & Sifuna (2008, 2009) は、FPE導入後の学校現場における実施過程において、就学率は増幅して量的に拡大はしたものの、教師数や教室の欠如ならびに、様々な課題に対応するだけの教育行政機関のキャパシティ不足の問題などから、教育の質の低下が懸念されると言及している。国際的な教育目標で掲げられている学習者たちの真のニーズや、教育の恩恵をどう社会開発に結び付けていくかという側面は就学率や試験結果重視など量的拡大や数字で測られる評価方法が適応されている状況において反映されにくいのではないかという問題意識がうまれる。

本稿では、学校を取り巻く社会とそのアクターから、特に伝統社会における教育の意味と、教育とコミュニティ開発はどのような関連性を持っているのかを検討する。2つの調査地域における学校教育の意味をインタビュー調査に基づいて、類似点と相違点を模索しながら比較分析する。

今回の調査は、スワヒリ文化が根強く残されているラム県と、マサイ文化が継承されているナロック県を調査地とした。小学校、教育行政機関、小学校周辺のコミュニティを視察して、インタビュー調査を行った結果の分析を試みている。以下、2においては、教育と開発についての概念整理を行い、3では、調査方法について述べる。続いて、4では、2008年に実施した現地調査の結果を提示し、5では、2つの調査地の比較分析を行い、6では明らかにした要因から、2つのコミュニティでの教育の意

味と、教育と開発の関連性について、考察を深めていく。

2. 教育と開発

2つの伝統社会における教育がコミュニティの開発にもたらす影響や、教育と開発がどのような関連性を持っているのかを探究するために、「教育と開発」についての概念を整理することを試みる。

教育は、国家の経済開発に必要なであり教育が国家の開発にどのように貢献することができるかという点において、経済開発のための教育と位置づけられ議論されることが多かった。

経済学者であるロストー（1967）によると、教育は国家において経済開発をもたらす一つの要因であると断言し、その結果として、先進国（developed country）とは、歴史や伝統を重んじるいわゆる途上国（underdeveloped）より経済的に発展した段階にある大量消費社会であると説明した。そして、Psacharopoulos & Woodhall（1985）は、教育を人的資本への投資として据え、経済発展のために必要不可欠な手段として、各国、地域の教育政策と教育事業について分析した。両者は、一貫して教育を経済開発のための手段であり投資の一部として、教育は教育、開発は開発と別々の概念として定め、その2つのものを結びつけるために外部者によって立案され実践された教育開発事業の成果を分析している。

一方で、McGivney & Murray（1991, p.10）は、教育としての開発、開発としての教育（Development as Education, Education as Development）として、社会の開発・発展のプロセス自体は教育学的な学びのプロセスであり、その学びが開発・発展を目指したプロセスのことであると指摘した。2つの概念は、相互作用しており同時に進展していくものであることからそのプロセスを重

要視することの必要性を訴えた。フレイレ（1970）が、教育者が知識を一方向的に伝達して詰め込み、試験結果に重点を置いた銀行型教育ではなく、個人が学習するプロセスの中で、社会的問題に関心を持つようになり、自分を取り巻く環境を批判的に分析し、問題の解決策を自ら試行錯誤しながら見つけ出すことにより自信をつけていく、しいては、教育が自己開発と人間開発につながると言及していることにも重なる部分がある。チリの経済学者であるマックスニーフ（1981, 1991）は、人間の生命維持のための基本的ニーズを満たすための開発について、人々が自助努力によって助け合い、お互いに経験、知識を共有し学びあいながら、自信をつけ社会を発展させていく、ヒューマン・スケール・ディベロプメント（Human Scale Development）を提唱した。教育と開発の一体化により人間開発を目指した社会的開発を提示したのである。さらに、アメリカ、イギリス、ドイツなどの先進国を例としてあげ、経済開発重視型の開発論について、国内総生産（GDP）の成長は、経済発展の初期の段階では生活の質の向上をもたらすが、しかし、それはある一定の点（閾値：the threshold point）までであり、その点を越えると経済は成長しても生活の質自体は低下していくことを「閾値仮説：A Threshold Hypothesis」として示唆し、批判した（Max-Neef 1995, p.117）。

ロドニー（1982）は、アフリカにおける教育と開発の観点から、「ヨーロッパはアフリカをいかに低開発化したか」という書籍の中で西欧型の開発方法を批判するとともに、アフリカ独自の経験と知識を活かしつつ伝統的なアフリカの教育方法を社会開発に積極的に取り入れることの重要性を示している。

アフリカの持つ伝統と文化を活かしつつ、人々がお互いに協力しながら、自分たちのコミュニティの生活を改善できるように、

学びと実践を繰り返しながら自分たちのペースで開発していくことができるスペースを持つことが重要だと言える。教育は教育分野における改善と開発を目指し、国家は社会開発における経済開発を目的として別々に議論されるのではなく、教育と開発は社会と人間が発展し成長していく過程を重視して同時に見ていくものであると認識することが必要ではないかと考える。現地の人々が人間開発を目的として、長期的な視野に立ち教育と開発の事業を総合的に計画して実施し、生活の質を向上させていくことが大切であると改めて言及したい。

3. 調査概要

(1) 調査地域の概要

今回の調査地域は、ケニア共和国コースト州 (Coast Province) ラム県 (Lamu District) アム地区 (Amu Division) キプンガニ村 (Kipungani) と、リフトバレー州 (Rift Valley) ナロック県 (Narok District) マオ地区 (Mao Division) スワゾーン (Suswa Zone) である。両調査地域の識字率を見てみると、首都があるナイロビ地区では、女性が 91.8% であるのに対し、コースト州のそれは、65.6%、リフトバレー州は、73.2% である。一方で、男性の識字率は、ナイロビ地域で 94.2%、コースト州は、88.2%、リフトバレー州は、83.9% である (Central Bureau of Statistics 2003)。

ラム県に含まれるラム島は、14～16世紀は、中東との、木材、象牙、香辛料などを輸出する貿易港として繁栄し、その後も19世紀までは奴隷貿易港の拠点であった。アフリカ内陸部から貿易都市に物質を運んでくるバンツー系黒人たちと中東から訪問し貿易に従事するアラブ商人との文化が融合し、スワヒリ文化が形成された (宮本 & 松田 1997)。現在でもこの文化が色濃く残

り、スワヒリ建造物が評価され、ユネスコ世界文化遺産に指定 (2001年登録) されている旧市街地には、あちこちにモスクがある。島民のほとんどはイスラーム教徒である。顔だけを出して体全体を黒いガウンで隠す服装をしている女性たちが多く見られる³。筆者の聞いたところによれば、この辺りには、女子割礼の慣習はない。この街並みの通りは細く入り組んでおり、自動車は通れないが、自転車、ロバ、徒歩で移動が可能である。ラム島はリゾート地として、海岸沿いには、欧米の観光客も滞在するホテルやレストランが並ぶ。この島での教育支援を見てみると、地元リゾートホテルの他に、アドラ・カナダ、アメリカ政府、ブリティッシュ・カウンシル、クウェートのスワファ・ファウンデーションなどがドナー機関として援助をしている。

今回の調査地であるキプンガニ村は、ラム島に位置する。旧市街地から高速ボートで約45分かけて移動した、ラム島の西部に位置するおよそ60世帯、人口300人ほどの集落である。村民の大多数はイスラーム教徒であり、地元ホテルとアドラ・カナダが、K小学校、診療所、女性グループの運営する事業を支援している。主な生業は、男性が漁業、女性が草の織物でかごやロープ、ござを作ることである。人々は、ケニアの国語であるスワヒリ語を話す。ある教師は、貧困家庭の児童は、朝食抜きで登校し帰宅後に昼食が得られないという状況にあり、それが学習に障害をきたしていると述べていた。リゾート地という立地条件が影響して、小学校高学年の薬物乱用が問題となってきたことを指摘する教師もいる。

一方、ナロック県は伝統的に遊牧民であり、牛、やぎなどの家畜で生計を立てている、マサイの居住地域である。彼らは、マサイ語を母語とする。一夫多妻制の結婚形態が認められており、若い女性が年配の男性の2番目や3番目の妻として嫁ぐケースも頻

繁に見られる (Spear & Waller 1993)。筆者は、調査中に、学校の長期休暇で自宅へ帰省した際に、父親によって、実家から遠く離れたところに住む面識のない初老の妻として政略結婚が強制的に図られることになり、学校へ逃げ戻ってきた6年生の女子児童に遭遇した。この地域の最も深刻な問題として、旱魃による水不足が挙げられる。筆者が女子寮に滞在中も、児童たちは、ポリタンクを持って、歩いて数キロメートルのところにある池やダムまで水汲みに行っていた。教会が建造されておりクリスチャンに改宗したマサイも多い。

(2) 調査方法

筆者は、2008年9月10日から14日までラム県アム地区キプンガニ村において、K小学校のナーサリー教師宅に宿泊させていただきながらフィールド調査を実施した。その後、2008年9月15日から26日までナロック県マオ地区スワゾーンにおいて、O小学校の女子寮に180名の女子生徒と寝食を共にしながらフィールド調査を行った。対象校における教師と児童への聞き取りと、その学校周辺のコミュニティにおける調査から成り立っている。主に、半構造化インタビュー方法を用いた、聞き取り調査と参与観察を用いた質的アプローチで行った。

学校調査では8年生を中心に質問を行った。児童の教育に対する考え方を把握したかったため、漠然とした「教育」という言葉を用いるよりも、児童側の目線に立ち、彼らに投げかける質問を「Why do you study? (なぜ学校で勉強しているのか?)」とし、彼らが学校へ通う意味やなぜ学校で学んでいるのかという彼らの教育に対する考え方を模索した。また、「What do you want to be? (将来の夢は何ですか?)、Where? (どこで?)」という将来就きたい職業について質問を投げかけ、それに付随して、将来的に、自分の生まれ育ったコミュ

ニティに戻り貢献したいと考えているのかどうかを模索した。

教師たちに対しては、直接的に「What does education mean to you? (あなたにとって、教育とはどういう意味か?)」と問いかけ、彼らの教育に対する観念を理解することを試みた。また、それに付随して、「negative aspects/impact of education? (教育の負の効果やインパクトは考えられるか?)」と質問し、漠然としたものでも彼らが教育という言葉から連想する負のイメージがあるのかを探ることを試みた。

コミュニティ住民に対しては、小学校を含め、学校教育を修了してだいぶ日が経っていることから、「Why did you go to school? (なぜ学校へ通ったのか?)」「from school, what was beneficial to you? (学校で学習したことで、何が現在の生活に役に立っているか?)」と質問をし、教育から得たものがあつたのか、また得た知識や読み書き計算のスキルをどのように活かしているかと尋ねた。加えて、女性グループやマイクロクレジット活動を通し、どういった学びがあるのかを模索した。

結果的に、2か所での滞在期間の長さが、情報収集量の制約となった。ラム島は、イスラームの断食月(ラマダーン)であったため、小学校は特別時間割で開講されていた。教師を含め住民たちは、1日の午後を昼寝や、日没後に食べる夜食の準備に費やすためにインタビュー時間を定期的に設けることは困難であったが、そのような状況の中でも、協力的に答えてくれた。

ラム県においては、県教育事務所長1名、主にK小学校教師6名、K小学校児童(主に8年生)18名、住民11名、キプンガニ村診療所看護師1名にインタビューした。ナロック県においては、県教育事務所職員4名、O小学校教師26名、O小学校児童(主に8年生)28名、住民4名、診療所看護師3名、クリスチャン系NGO職員1名、地元

NGO 職員 1 名、成人識字センターファシリテーター 1 名、識字クラス学習者 12 名にインタビューを行った。

インタビューに用いた言語は英語であり、テープレコーダーを使用せず、筆者が英語で発した質問を、スワヒリ語やマサイ語に通訳を介して会話を続けた。それをフィールドノートに質問に対する回答を詳細に英語で書きとった。筆者がインタビューで収集したデータを、英語から日本語に翻訳し、研究目的に沿ってテーマごとに区別した後、2つのコミュニティを比較分析し検討した。様々な人々からの聞き取り調査を目的としたが、現地の人々と生活を共にし日々の出来事を共有しながら、彼らの環境、文化について教えていただくというエスノグラフィックアプローチを試みた(箕浦 2009)。

4. 調査結果

(1) ラム県アム地区キプンガニ村(スワヒリ文化)

1) コミュニティ開発の状況

キプンガニ村は、漁村であり、60世帯ほどのこの村には、女性グループが2つ存在する。そのうち1つは、K小学校のナースリー教師がグループ長を務めているが、メンバーのほとんどは非識字者である。非識字者であっても、お互いに協力しながら、野菜栽培、家屋建設、養鶏事業を運営しており、アドラ・カナダとキジンゴニホテルから資金援助を受けている。また、ラム市街地にある銀行に口座を所持しており、定期的に活動報告書を援助団体に提出している。女性グループのメンバーは、教育ローンを受けることもできる。初等教育修了者である女性メンバーは、伝統的助産師(産婆)(Traditional birth attendant: TBA)とコミュニティ・ヘルスワーカーの研修を修了しており、時折、年配の産婆や村のクリニックに駐在する看護師の手助け

をしている。村には、ホテルと国際NGOのアドラ・カナダ支援によるクリニックが1医院あるが、看護師が1名常駐している⁴。看護師は、クリニック内の医薬品を管理・保管し、住民のけがや病気の応急処置と乳幼児たちへのワクチンの接種などを行っている。クリニックから徒歩数分圏内に位置するK小学校との公の連携協力活動は行っていない。つまり、看護師自らが小学校に出向して保健・衛生一般の話を含めHIV-AIDSや薬物乱用の啓発活動になるような講座は開講していない。しかし、看護師は、村の女性たちと協力して、特にリゾートホテルに勤務する青年たちを対象としてHIV-AIDSの予防法などについてセミナーをしている。彼女は、コミュニティの中等学校に通う学生たちに、教育を修了した後は、コミュニティに戻り、クリニックで働くなどしてキプンガニ村の発展に貢献するように語りかけているとのことであった。

2) 教師たちの考える教育の意味

教育は、人権の一部であり、また、将来生計を立てるための職を得るために重要であるという回答があった。教育がコミュニティにもたらす負の影響は言及されなかったが、現K小学校長は、コミュニティにおける学校の役割として、村が伝統舞踊などの文化を保存しようとしていないので、学校がそれを一躍かっているとも言えると述べていた。質問に付随して、昨今の学校教育に関して、次のような指摘がある。

政府は、1985年に新カリキュラムを導入した。多くの人々は、前のシラバスを好んだ。科目数も増えた。児童たちを一生懸命勉強するように引き付けることは難しい、彼らは、ホテルで働きたがっている。教師たちは、以前は、教材を準備し指導ぶりによって昇給されていた。昨今の学歴を重視した昇給システムによ

り、教師たちは自分の資格取得のための勉強で忙しい、生徒を指導する上で集中力がない。教師たちは、学士取得のために、安価なカンパライナーナショナルスクールに行っている。[かつてのK小学校長（1978-1992年着任）、2008年9月14日]

3) 小学校8年生児童たちの考える教育の意味

8年生の教室の席の配置は、男子生徒は教室の左側に女子生徒は教室の右側にと離れて着席し、女子生徒は白い大版スカーフで頭部を覆っている。他地域から転入してきた家庭の児童は、小学校から徒歩30分～1時間かかるシャンバ（畑・農場）に居住しているものたちもいるとのことである。イスラーム教徒が大半を占めるこの学校では、ラマダーン時期の特別時間割で運営されており、8年生も断食中であった。児童たちは、学校へ登校する前と、下校後に村にあるモスクで開講されている、マドラサ（イスラームの基礎を学ぶ学校）に出席している。

筆者は、2008年の調査実施日に出席していた児童たちに直接質問をした。将来に備えて知識を得るため、あるいは学ぶために学校へ通学しているとの回答が得られた。児童たちは、将来の夢として、秘書、医師、看護師、パイロット、弁護士、ジャーナリストを列挙した。そして、コースト州の州都であるモンバサなどの大都市に上京して働きたいと述べていた。

4) キプンガニ村の住民たちの考える教育の意味

キプンガニ村は、家屋が隣接して1つの集落となっているため、聞き取り調査が行いやすい。ホームステイ先のナーサリー教師の付き添いの元、K小学校長の推薦した家庭を訪問しインタビューを行った。ラマ

ダーン期間中であったため、午後になると、女性たちは断食を終えたときに食べる夕食作りで忙しくなるので、聞き取り調査は主に午前中に行った。女性たちは、洗濯や掃除をしたり、米粉をうすでひいていたり、い草のようなものでロープやマットを作っていた。男性は、漁に使用するボートの整備をしているものもいた。

男性、女性とも、初等教育修了者や中等教育修了者を対象にインタビューを行った。男性からの回答で、学校教育で習得した読み書き計算能力のおかげで、村での小売業を営むことができた、リゾートホテルでの職に就く際に、英語が役に立ったという意見が挙がった。一方、女性たちは、家庭科で学んだことが、乳幼児の世話をしたり、衛生観念を家族に教える上で役に立った、また、母親になって、子どもたちの宿題をみたり、本の読み聞かせができるという点が教育を受けた利点であると回答した。例えば、26歳初等教育修了者の女性（既婚、子どもあり）は、金銭的な理由で中等学校へは入学できなかったが、1994年と95年にTBAとコミュニティ・ヘルスワーカーの研修を受け、年配のTBAのアシスタントとして働いているということである。加えて、22歳の小売業を営む男性は、KCPEで高得点をとれなかったため、中等学校へ入学できなかったが、小学校で習得した計算能力が、役にたっているとのことであった。また、Kenya Society for Care and Protection of Animals (KSCPA) の運営する獣医助手研修を受講し、村の主な家畜であるロバの診察をしているとのことであった。住民たちからは、村における教育のもたらす負の影響については、特に意見が出なかった。

(2) ナロック県マオ郡スワゾーン（マサイ文化）

1) コミュニティ開発の状況

小学校女性教師が、NGO ワールドビジョ

ンのリソースパーソンとして、コミュニティとNGOのコーディネーター役として、女性性器切除（FGM）撲滅運動や、女子教育継続のための運動などコミュニティ開発活動に積極的に関わっている事例があることは、以前に紹介された（2008 高柳）。一方で、教育を受けていない母親たちも女性グループやコミュニティ・ベースト・オーガニゼーション（CBO）のメンバーになり、マイクロクレジット事業を運営し、TBAの研修を受けて皆で協力し合いながらより良い生活を送れるように活動していることが明らかになった。○小学校の敷地に隣接するクリニックに勤務する3名の看護師にインタビューをすると、依然として根強く残るコミュニティ内のFGMや早婚問題を挙げるとともに、児童の家庭ではトイレが設置されていない住宅が多く、衛生観念が非常に薄いと述べていた。目と鼻の先にある校内で、保健衛生やFGMの危険性、家族計画の話などをするのかどうかと尋ねたところ、看護師たち自ら出向して校内でこのような話を公式にすることはないとのことであった。また、看護師が家族計画について公言することで、児童たちは、性行為に興味を抱いてしまうという懸念があるということであった。

2) 教師たちの考える教育の意味

○小学校は、寮を隣接しておりKCPE対策に熱心に取り組んでいる、地域でも有名な小学校である。そのため、教師たちは日夜、児童たちの模擬試験の解答用紙やノートの丸つけ作業に追われて多忙である。○小学校に勤務する男性教師によると、「試験中心型の教育システムはストレスがかかるが、最終的に児童たちは彼らの人生において教育のもたらす恩恵に気付くと期待している。そのため、教師たちは、児童たちが試験で高得点をとり後々には、収入を得るため会社等で雇用されるようになるように励ますことが仕事である。」とのことだった。また、

教育を受けたものは、農業や家畜経営を理解し抵抗なく管理運営できるということで、教育の知識を得ることによって得る利点として述べていた。

一方で、マサイの女性教師である1人は、教育のもたらす良い影響とともに、コミュニティへの負の影響について次のように述べている。

教育は人々の知識、近代的な技能修得と部族外の人々を受け入れ、他の文化を尊敬するといった社会的な能力を身につけるなどの教養を拓げる。言い換えれば、教育は児童たちが近代的な技術と他民族との協調性などの社交術を習得することを可能にすると言える。また、女子学生たちが結婚する前に人間的に成熟する期間を確保できる。同じく男子学生たちが父親になる時期を遅らせ、（就学中は）人間的に成長できるよい期間となる。衛生面について言えば、教育を受けた者たちは、教育を受けたことがないものたちに比べるとよい。FGMのような有害な文化的慣習を阻止しようとする。しかし、教育のもたらす負の効果も見られる；1. 教育が文化を消し去っていく、2. 学校教育によって伝統的な言語が消えていく。
[小学校教師（55歳既婚、子どもあり）、2008年9月20日]

並べて、マサイの男性小学校教師も、教育がコミュニティに及ぼす負の影響について次のように指摘した。

教育は人々の人生を複雑化する、中途半端に教育を受けた者は、伝統的な慣習と教育をどちらも少しづつ知っている。そうすると、彼らは、物事をあたかも知っているかのように振る舞い、また制御下に置くのが難しくなり、コミュニティとして危険となる。[小学校教師（38歳既婚、

子どもあり)、2008年9月20日]

3) 小学校8年生児童たちの考える教育の意味

学校で学ぶことにより、知識を得て、中等学校、できれば大学も修了し、外科医、ジャーナリスト、医師、パイロット、コンピューター技師、小学校あるいは中等学校の教師になりたいとの回答が出た。また、そういった専門職について、自分の生まれ育ったコミュニティに戻ってきたいと答える児童が数名いた。その理由の1つとして、ある8年生女子学生は、次のように述べた。

マサイは、(他民族、地域)と比べると遅れている、だから、彼らを押し上げた(マサイは社会的に遅れをとっている)ので、彼らの生活向上のための手助けをしたい。) [O 小学校8年生女子、2008年9月17日]

O 小学校の上級生の大半は、寮生活を送っている。8年生の学年末のKCPE試験に備え、朝は5:30に起床して学校始業前に自習をし、夜も、夕食後、19:00から21:00まで、自習している。教師たちが細い棒を常に手に持ち校内を巡回しており、児童たちは朝や夕方の自習の時間に遅れると、棒でたたかれる。また、試験の成績が思わしくなかったり授業中に間違えたとしても、その棒でたたかれていた。制服、つめや髪の毛をチェックするなどの風紀検査も定期的に行われており、ここでも、違反した生徒は教師に棒で叩かれていた。

4) スワゾーンの住民たちの考える教育の意味

住民の家屋が分散しているため、バイクタクシーを利用して、マサイの女性教師と一緒に彼女の知人でインタビュー調査に協力してくれるという人々の家に向

かった。教育を受けたことがないが、子どもたちを中等学校と小学校へ通わせている父親(年齢不詳)によると、「教育を受けた後、子どもたちは、自立し、また、他人を助けることもできる。子どもたちは、職があるところであればどこへでも行っていると思っている。特に教育がもたらした悪い影響はない。もし、職を得ることができなければ、(コミュニティに戻り)家畜の面倒を見るべきである。また、同様に教育を受けたことがない母親(年齢不詳)のインタビューによると、「教育を受ければ、子どもたちは裕福になるだろう」と答えた。

地元の教会を教室にして教育省によって運営されている成人識字教育に通う学習者たちの話によると、彼らは、小規模ビジネスを学ぶことや、聖書を読めるようになることを目標として参加しているとのことであった。

5. 考察

(1) スワヒリとマサイコミュニティで観察された類似点—教育と開発の関連性と教育の意味

第一に、2つのコミュニティにおける教育とコミュニティの開発の関連性から、児童たちは、学校教育の中で、基礎的な読み書き計算能力を習得し、成人したときにその能力を活かして就職し、また、家庭で子どもたちの宿題の面倒を見て本の読み聞かせを行うことができるということであった。また、学校自体がコミュニティの文化継承を担う役割が一部あるとも言える。スワヒリコミュニティにあるK小学校では、学校で伝統的ダンスを練習する機会を設けているとのことだった。一方、マサイコミュニティにあるO小学校でも、教師がマサイに伝わる伝統的な踊りを児童たちに教えているとのことだった。筆者もマサイの民族

衣装に身を包んだ上級生による踊りを披露していただき鑑賞したことがある。インタビューに応じたマサイの女性教師は、教育が文化を消し去っていくと述べたが、教授言語がスワヒリ語と英語教育であるため母語と文化の関連性という点においては、そう言えるかもしれないが、学校で伝統的なダンスを学ぶという点においては、学校も文化の保存に貢献していると言っても過言ではない⁵。

第二に、教師たちの回答の中で、教育の意味は、児童たちが知識を得て、その後職を得るための手段であると指摘されていたことが言える。また、教育が開発にもたらす効果、よい影響について述べた際に、それに付随して、改定前のカリキュラムのほうが、よかったという声があがった。例えば、1985年の初等教育を7年から8年間に延長し、8-4-4制の教育システムの導入に伴い、KCPE試験科目は、英語、スワヒリ語、数学、科学・農業、地理／歴史／公民・宗教、美術／工芸・音楽、家庭科・ビジネスの7科目になった。しかし、1999年のコエチ・レポート提言により、試験科目が2001年から英語、スワヒリ語、数学、科学、地理／歴史／公民・宗教の5科目に減少したという歴史がある。これにより、試験科目以外の教科は、教科としての比重が軽くなっていったのではないかと考えられる。(丹埜1990, Republic of Kenya 1999, p. 283; Kenya National Examination Council 2001, p. ii)。以前は、児童たちが、主要科目に加えてライフスキルを習得できるような科目も授業として展開されており、コミュニティのニーズに合っていたのではないかと考えられる。しかし、2001年に改定された試験科目対策に付随して、試験結果重視が一層の学歴社会、受験主義的学校教育へと助長させたとと言える。

第三に、小学生たちは、知識を得るために学校へ通っているとの答えが多く、また、

医師、弁護士、パイロットなどの専門職を将来の夢として掲げているのが目立った。現実的にどのようにすればそのような夢をかなえられるのか、進路選択という観点で見れば非現実的であるような気もするが、高収入を得られる職業としてのイメージから、それを将来の夢として掲げているのではないかと考えられる。

第四に、コミュニティの住民に対するインタビュー結果から教育とコミュニティ開発の関連性を検討すると、学校を卒業した後も、TBAや、獣医助手の研修を受けるなど、何らかの生涯学習の機会を得ていることがわかった。必ずしも「学校」という公の場で学んだ経験がなくとも短期間の研修に参加し、スキルを習得して、個人の能力開発のためというよりもそれをコミュニティの開発に役立てているようである。さらに、非識字者であっても、女性グループに属することにより、識字者からの協力を得て、グループ内で助け合いながら、マイクロクレジット事業の運営や女性グループのリーダーあるいは秘書として役員を務める者もいた。教育を受けたことがある女性がバックアップする形で、お互いに助け合い学びあいながら事業を運営しているのである。

(2) スワヒリとマサイコミュニティにおいて観察された相違点—教育と開発の関連性と教育の意味

第一に、小学生児童たちの学校へ通学する意味（教育を受ける意味）については、知識を得て職を得るためという点では共通していたが、専門職に就いた時に、どこで働きたいのかという問いに対する回答に相違があった。スワヒリコミュニティにあるK小学校の場合は、コミュニティから出て、大都市で働きたいとのことであった。マサイコミュニティにあるO小学校の児童たちは、自分のコミュニティに戻り、コミュニティのために働きたいと回答する児童がい

た。上述したように、8年生の中には、マサイの地域が他の民族より開発が遅れているのでそのために何かしたいと、意識している子どもたちがいることは興味深いところである。〇小学校の児童の中には、ボーイスカウトやガールスカウトのメンバーになり、FGMやHIV-AIDSの危険性について学び、自分たちで啓発活動を行っている。そのような活動が教育を受けた自分たちのコミュニティにおける役割について考えさせるきっかけとなったのではないかと考えられる。

第二に、小学生児童が学校で学ぶことに影響する要因として、ラム県のスワヒリコミュニティの場合は、観光地という立地条件から、リゾートホテルやそこへ滞在する外部の人々からの影響を受け、児童たちの薬物乱用が問題となっているということである。一方、スワヒリコミュニティと違い、マサイコミュニティでは、根強く残る慣習から、女子学生の早婚による中途退学や、優秀な男子生徒は、将来のコミュニティのリーダーとしての素質をかわれ、学校を退学してコミュニティ内で長老たちから学ぶ風習があるなど、内部要因に起因しているということが明らかになった。

第三に、教育のコミュニティに対する負の影響については、スワヒリコミュニティでは特に意見として挙げられなかったが、マサイコミュニティの調査では前述したように、母語の衰退などの懸念事項が例として挙げられた。教育が文化継承に与える負の影響についても考えさせられるコメントが出た。

6. まとめ

ケニア政府のFPE政策により、初等教育の就学率が大幅に増加した一方で、統計などの数字からは見えてこない昨今の児童、教師、コミュニティの人々の考えている教

育の意味と、また、教育とコミュニティ開発の関連性についてスワヒリとマサイの二つの地域での現地調査に基づいて検証した。

はじめに、教育と開発について、基本的な概念整理を行い、教育と開発は、社会が発展していくプロセスを重視することであり、「教育としての開発」「開発としての教育」として、人間開発を目標として同時に進展していくことであると説明した。続いて、ケニアのスワヒリ文化とマサイ文化が根強く残るラム県とナロック県の現地調査の結果を提示し、両コミュニティにおける教育の意味と、教育と開発の関連性をインタビュー結果から際立った要因ごとに整理しながら比較分析を行った。伝統的文化的な慣習が保持されている両コミュニティにおいて、教育のコミュニティに対する正と負の影響が観察されていることも明らかになった。コミュニティのニーズを初等教育のカリキュラムに反映したものへと改定し、自分たちの社会に誇りを持ちつつも現在社会において必要な知識を習得していくことが、持続的な社会開発を達成していくための第一歩ではないかと感じる。昨今のグローバル化の中で、カリキュラム以外の特別活動において、学校がコミュニティと協力して地域社会のニーズを多少でも反映できるような地域に根ざした活動を展開できるとよい。児童の薬物乱用やHIV-AIDS問題などの課題が顕著であるが、学校に隣接しているクリニックの看護師たちと協力して講座やセミナーを開催し、児童たちが共に助け学びあいができるように教師たちはサポートすべきであると言える。児童や父母たちは、教育を受けることが職を得るためのパスポートのように期待しているが、中等学校や大学へ進学する機会が得られなかったとしても、基礎的な読み、書き、計算ができれば、大人になったとき短期研修コースなどを受領する機会に遭遇することがある。教育の機会を一時的なイベントと

して据えるのではなく、生涯を通して学び続ける継続した事であると認識することが大切である。また、自己開発と個人が習得した技能や知識を社会にどのように還元するかも視野に入れつつ、生涯学習活動に関わっていくことも必要であると言える。スワヒリとマサイの場合には、成人女性や男性が、基礎教育で得たスキルや日々の生活の中で蓄積した知識をコミュニティの開発に応用しようと努力していることが伺える。

教育は教育、社会開発は社会開発として別々のものとして捉え、個別に問題の解決策を検討し対処するのではなく、教育と社会開発は根本的につながっており、どちらも必要不可欠な要素であると認識し、Human Scale Development を考慮した、生活改善を目指すものとして自分たちのペースで協力し合いながら進展して行くのがよいと考えられる。また、非識字者であっても、教育を受けた経験のあるものたちと共に活動することにより、リーダーとしてのマネジメント能力を開花しつつ、グループをまとめていくことができるということが改めてわかった。教育を受けたものは、「非識字者＝無知／無能」であると思込みがちであると認識しそれに留意しながら、「共に学び合う」という姿勢で、教育と開発の活動に参加することが重要であるのではないか。

謝辞

本調査実施にあたっては、科学研究費補助金（基盤研究A、平成17～20年度）「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—」（研究代表者：澤村信英）の一部を使用した。ここに記して感謝したい。

注

¹ 1973年に一度1年生から4年生までに対して

初等教育無償化政策が導入された歴史がある。

² ケニアの初等教育は8年間である。

³ イスラーム教徒女性の服装で、イスラーム用語では、チャドルと言われるが、ラムではブイブイと言われている。

⁴ キジンゴニホテルが、給料を支払っている。

⁵ 教授言語はスワヒリ語と英語であるため、例えば、O小学校の場合、4年生以上の児童たちが、母語であるマー語を学校で話すと、彼らは、教師に棒でたたかれるのである。

参考文献

- 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.
- 丹埜 靖子編 (1990) 『ケニアの教育—文献からのアプローチ』アジア経済研究所.
- 箕浦 康子編 (2009) 『フィールドワークの技法と実際Ⅱ—分析・解釈編』ミネルヴァ書房.
- 宮本正興・松田素二 (1997) 『新書アフリカ史』講談社.
- Central Bureau of Statistics (2003). Kenya Demographic and Health Survey 2003. Nairobi: Ministry of Planning & National Development.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Kenya National Examination Council (2001). The Year 2000 K.C.P.E. Examination Report. Nairobi: KNEC.
- Max-Neef, M. (1981). *From the Outside Looking In: Experiences in Barefoot Economics*. Uppsala: Dag Hammarskjöld Foundation.
- Max-Neef, M. (1991). *Human scale development*. New York: Apex Press.
- Max-Neef, M. (1995). "Economic Growth and Quality of Life: A Threshold Hypothesis." *Journal of Ecological Economics*, 15, p.115-118.
- McGivney, V. & Murray, F. (1991). *Adult Education in Development: Methods and Approaches from Changing Societies*. UK: NIACE.

- Oxfam & ANCEFA (2004). *UPE-Myth of Reality: A Review of Experiences, Challenges and Lessons from East Africa*. Nairobi.
- Psacharopoulos, G. & Woodhall, M. (1985). *Education for Development: An Analysis of Investment Choices*. USA: Oxford University Press.
- Republic of Kenya (1999). *Totally Integrated Quality Education and Training (TIQET)*. Nairobi: Government Printer.
- Rodney, W. (1982). *How Europe Underdeveloped Africa*. Washington, DC: Howard University Press.
- Rostow, W. W.(1960). *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto*. Oxford : Oxford University Press.
- Sawamura, N. & Sifuna, D. N. (2008). "Universalizing Primary Education in Kenya: Is it beneficial and Sustainable?" *Journal of International Cooperation and Education*, 11(3), p.103-118.
- Sawamura, N. & Sifuna, D. N. (2009). "Challenges of Implementing Free Primary Education : A Case Study from Kenya." In Nishimura, M. & Ogawa, K., *Universal Primary Education Policy in Sub-Saharan Africa: A Comparative Analysis of Ghana, Kenya, Malawi, and Uganda and Policy Recommendations* (p.49-80). Kobe: Kobe University.
- Spear, T. & Waller, R. (1993). *Being Maasai*. London: James Curry Ltd.
- The Government of Kenya (2007). *Kenya Vision 2030: A Globally Competitive and Prosperous Kenya*. Nairobi.
- UNESCO (2008). *EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming inequality*. Paris: UNESCO.