

国際教育協力における調査手法に関する一考察 — I S T法によるケニア調査をめぐって—

内海成治

(大阪大学大学院、CICE 客員研究員)

高橋真央

(大阪大学大学院生)

澤村信英

(広島大学教育開発国際協力研究センター)

はじめに

本稿は国際教育協力を考えるにあたって必要な視点のなかで、特に文化的な配慮を必要とした調査の在り方を考察する。「万人の為の教育世界会議」や「DAC新開発戦略」等では「すべての子どもに教育を与える」ことが開発の最優先の課題として取上げられ、多額の教育分野の国際協力が実施されている。教育協力は開発途上国における近代的な教育システムの構築、すなわち学校システムの形成・拡充を目的としている。もちろん補完的にインフォーマル、ノンフォーマルな教育の推進も行われているが、中心は学校教育である。しかし、90年以降の国際教育協力の方法は大きく変化した。ハードからソフトへという開発の大きな流れのなかで、学校建設からカリキュラム、教育方法、教育経営、教育評価が重視されるようになった。それと同時にこれまでの全国的な統一カリキュラムや教師中心の教育方法から地域の特性を考慮することや、子どもの活動を中心とした教授法の採用等を内容とする教育改革への支援等が行われるようになった。地域の文化の尊重あるいは文化的多様性が重視されるようになった。その現れの一つが、地域言語ないしは母語による教育であり、児童中心の教材開発である。

このように教育協力の考え方が変化する

中で、当然教育協力の実施方法や調査も変化するはずである。実施方法としては援助協調が一段と進み、教育セクタープログラムの立案と実施がいくつかの国で行われている。しかし、教育協力の立案に関わる調査、特に基礎的な調査に関してはあまり見るべき知見はないようである。

そこで本稿では開発途上国に多く見られる伝統的な社会における近代的な教育システムがどのように受け入れられるのかを解明することを直接的な目的として実施中のケニアにおける調査の概要を述べることで、教育協力およびその調査を行う際の視点を提供することを試みた。

第1章では、地域の文化と学校文化に関するいくつかの論説を検討する。第2章では我々がケニアのマサイを対象として行った調査の概要を述べる。第3章では、簡単な調査結果のまとめと今後の課題を検討する。本稿で扱った調査は予備的ないしは基礎的な調査であり主に方法上の課題を述べることをお許しいただきたい。

本論に入る前に、筆者らがこのような研究を行うに至った動機を説明しておきたい。われわれはこれまで、さまざまな形で教育協力の調査や実務にたずさわってきた。それはプロジェクト形成調査であり、無償資金協力の基本設計調査、あるいは教育分野

の評価調査である。こうした調査のなかで教育省関係者、学校関係者、国際機関、援助機関へのインタビューや学校現場の視察などを行ってきた。しかし、教育開発を含めた開発の考え方が大きく変化し、教育開発も少数民族、先住民族あるいは男女格差や貧困層への配慮、そして地域の文化への配慮が重要となるなかで、これまでの調査方法の限界、さらにはその弊害が気になってきた(内海 2000a)。いったいわれわれの調査そして実践は子ども一人一人が視野に入っているのだろうか。教育開発の名のもとにかえて子どもたちを学びから遠ざけているのではないかと思うようになったのである。

教育開発に限らずあらゆる変革は不可逆的に生起するものであり、後戻りすることは出来ない。それゆえに私たちには慎重でかつ洞察に満ちたアプローチが必要とされる。それと同時に迅速で効果的な実践も必要とされる。こうしたジレンマから逃れるには国際教育協力学が学際的なアプローチをとり、さまざまな学問領域の知見を総合した学として形成される必要がある。教育協力がこれまで主に経済学と教育学の立場から形成されてきたが、その視野をもっと広げる必要がある。そのためには多様な学問領域の知見が入り込みやすい調査を行うことが求められる。これまでのように援助の経験にものをいわせたり、他の分野の援助手法を適応することではなく、子どもたちの現状に即した調査と計画の立案が重要となる。本稿はわれわれのこうした模索を具体化したものであり、小さな試みであるが我々にとっては新しい試みであり長期的な取り組みが必要であり、諸兄のご批判と支援をお願いする次第である。

1、教育開発と文化

1-1、教育開発と文化

20世紀は教育の世紀と言い得るほど多くの人々が教育を受け文字の読み書き、計算の基礎ができるようになった時代であった。新しい世紀はこれまで以上に教育が普及し、学習の世紀と呼ばれることであろう。しかし、この教育と学習の機会はすべての地域に等しく与えられてはいない。開発途上国の多くの子どもは学校に行くことができない。就学率には都市と農村、男女の格差が見られる。また、貧困層や障害者などの社会的弱者、先住民族、少数民族等のマージナルなグループの子どもの就学機会が限られている。こうした人々は教育を受けることができないがゆえにますます社会への参加の機会が奪われ、社会的・経済的弱者であることを余儀なくされている。

こうした意味で初等教育の普及は国際教育協力において最重要の課題である。それゆえに教育機会の量的な拡大を図るために小学校建設や教員養成などの支援が行われている。しかし、一方では量的な拡大がなされても、中途退学が多い、教科書や教材がない、教師の質が低い、トイレや水などの環境が劣悪である等々、質的な側面での問題、つまり内部効率の課題が残されている。そのなかの一つにカリキュラムや教育方法における地域文化への配慮の問題がある。

ある社会には近代化以前の伝統的な教育システムがある。近代化した社会にあっても多かれ少なかれ伝統的な教育システムによって固有の文化、価値観、行動の様式が伝えられている。アジア・アフリカの多くの開発途上国の近代化は20世紀の後半、独立以後に本格的に取り組みされた。開発途上国における急速な近代化および国民国家の形成の過程では、地域的な文化的多様性への配慮がなされることは稀であり、それゆえに伝統的な社会に導入された近代教育

システムは2つの大きな葛藤を生むことになった。ひとつは伝統的な文化が学校教育によって破壊されて行くことである。多くの言葉や慣習、行動様式などが失われた。今一つは学校教育そのものが、その理念型とは大きく外れてしまったことである。中途退学の多さや女子の就学率の低さはその表現型である。近代教育システムの導入は社会と学校の双方に大きな歪みを与えている。こうした歪みを是正する動きのひとつが、初等教育における文化的多様性への配慮である。

1-2、文化とは

ここでいう文化的多様性における文化とはどういうものか。まず、文化の定義について考えてみたい。手元にある辞書で文化を引くと次の様に説明されている。「人間が自然に手を加えて形成した物心両面の成果。衣食住をはじめ技術・学問・芸術・道徳・宗教・政治など生活様式と内容を含む」(広辞苑第4版)「自然に働きかけて、人類の生活に役立たせる努力。学問・芸術・宗教など人間の精神活動の産物」(講談社日本語大辞典)。

文化という言葉を使うときに、対のように出てくるのが文明である。文明は技術的な成果ないしは技術革新に使われるのにくらべて、文化は精神的な成果や生活様式をさしている。公文俊平(1994)のように文化と文明を明確に分ける考え方もあるが、日本語の文化はカルチャー Culture とシヴィライゼーション Civilization をあまり明確には区別していない場合が多い。それゆえ文化は非常に狭い意味から広い意味までいろいろな意味で使われている。

社会学ではこうした状況をふまえて、ギデンズ(1993)は、1つの生活様式、ある集団が共有している生活様式、社会集団において共有されている文化様式と定義して

いる。しかし、こうした文化の定義に対して人類学者のクリフォード・ギアーツ(1986)は文化とは象徴体系と捕らえなくていけないとしている。その意味は文化は人々の行動を規制する規則、ルール、組織原理であり、歴史的に伝えられる意味のパターンである。人々はこの組織原理を体得することによってのみその社会で自由に生きていくことが出来る。文化とは組織原理であり、人々の内面とその社会を結びつけるものであるという。文化とはある社会を構成する人々が共有している生活の様式であると同時に人々を結びつける組織原理としての側面があるということであろう。この側面は伝統的社会と学校文化を考える時に必要な視点である。

1-3、学校文化

学校文化と言うが、これにはどのようなものが含まれるのであろうか。『新教育社会学辞典』(東洋館出版1986)によれば学校文化とは学校集団の全成員あるいは一部によって学習され、共有され、伝達される文化の複合体であり、次の3つの要素からなる。

物質的要素：学校建築、施設・設備、教具、衣服(ユニフォーム)等、学校内で見られる人

行動的要素：教室での教授・学習の様式、儀式、行事、生徒活動等、学校内におけるパターン化した行動様式

観念的要素：教育内容に代表される知識・スキル、教職ないし生徒集団の規範、価値観、態度等

こうした分類は学校におけるアイテムを羅列したもので、役に立つがこうした要素の関係性については何も教えるところがない。志水宏吉(1990)はこうした要素主義的研究が教育社会学のなかで行われてきたが、それは70年代になって様相が変わ

たとしている。それは学校を所与のものとして無前提に受入れることから「学校は有害である」、「学校は役に立たない」という学校ペシズムからの学校にたいするラディカルな問いかけである。その代表としてM・F・D・ヤング(1971)の「新しい教育社会学」やI・イリッチの「脱学校」論がある。こうした流れのなかで学校文化が社会に存在する階級性を再生産するものとして明確に示したのが、P・ウイリス(1977)の反学校文化の研究である。また、B・パーステイン(1981)は学校が言語によるコミュニケーションを重視することから、階級による言葉の違いを「精密コード」と「制限コード」という概念を使用して、労働者階級の子どもたちの学業不信の原因を考察した。

このように学校の文化が注目されるようになった背景として友田泰正(1990)は次の4点を挙げている。

主として財政的・物的側面から進められてきた学校教育を平等化し、ひいてはそれを通じて社会全体を平等化しようとする試みの挫折。

楽観論から悲観論への学校観の転換

外来の普遍的・画一的な教育理念や教育制度に対する関心の低下と、それに伴って生じてきた伝統的で多様な教育観や土着文化への関心の高まり。

マクロレベルで「タテマエ」として保持されてきた教育の理念や制度に対する関心の低下と、それに伴って「ホンネ」のレベルで日々行われている学校教育の具体的現実に対する関心の高まり(あるいはホンネとタテマエの遊離)

友田の指摘にあるように、地域文化と学校文化と関係性や学校の文化的状況に関する関心の高まりは、学校の危機への対応である。しかし、地域文化と学校文化の関係を考える際にもう一つの側面としては、学

校が社会に導入される段階である。これまでの研究は学校が社会に普及し、イリッチが言うように社会が学校化されている、ないしは学校が社会の不平等を再生産していることへの危惧である。学校が無かった伝統的な社会に近代的教育システムとしての学校が導入される際の葛藤や軋轢などに関しては教育社会学の分野では知見が見当たらない。

こうした学校が普及する以前の社会における教育の研究は人類学の分野で行われてきた。例えば飯島茂(1962)はタイ国のカレン族の生活圏と初等教育、特にタイ語習得の関係を考察している。原忠彦(1979)はバングラディッシュと北ナイジェリアを例にとって伝統的なイスラム社会における教育の事例を述べている。最近のものとしては、ナイロビ大学アフリカ研究所のI・ニャモンゴ Nyamongo(2001)によるケニア北部マルサビット県のボラナ族の女性の中途退学と結婚の関係の報告がある。

1-4、開発における文化的多様性

国際協力や国際開発の領域では、文化的多様性、すなわち、それぞれの民族が持っている固有の文化への配慮が重視されるようになったのはここ10年のことであろう。

どうして固有の文化の重要性や文化的多様性が課題になってきたのであろうか。一つは、戦後の言語学や人類学等の影響がある。1960年代に流行した構造主義は、1つの文化や言語はそれぞれ固有の構造を持っていると考えられ、それゆえにどの言語にも優劣はない。また、それぞれが文化的に優劣がないばかりでなく、それぞれの文化というものがそれぞれの価値を持っていると主張した。個々の文化が固有の価値ないしは文化的多様性の尊重する傾向は、70年代から非常に大きくなってきた(田中克彦1989)。

現在の開発の文脈では、それが前提になっているというのか、こうした流れを否定することはほとんどなく、文化的な多様性を尊重することは当たり前のこととして進められている。援助機関が支援する途上国の教育改革支援プログラムには教授言語の問題が含まれる場合が多い。つまり学校の授業は公用語よりも、子どもがはじめに覚え、家庭で使っている母語よって行うことの重要性が指摘されている。(教育改革や多言語教育の現状については内海成治(2000b)、松林京子(2000)を参照)

開発学におけるこうした変化を菅原鈴香(2000)は、チェンバースやセンの視点を紹介しながら貧困概念の単純化、普遍化されたものからもっとダイナミックなもの、文化的問題も視野に入れたものへと変化してきたと指摘している。人々の生活を経済的な側面、すなわち所得という側面から切ってしまうことはできない。

ところがこうした指摘や実施上の変化にも関わらず、開発における調査研究はその変化に対応したものになっていない。松園万亀夫(1999)は「援助国側の関係者たちは住民たちの祖父母がどんな生活を送っていたかについてもっと想像力を働かせてほしい」と指摘しているが、祖父母どころが、現在の人々の生活についてすら知るうする努力が不足しているのである。

2、2000年のケニア調査の概要

2000年7月および9月にケニア南西部のナロック県の2つの小学校の調査を行った。調査の目的はケニアにおける近代的教育システムが地域社会のなかにどのように組込まれているか、また逆に導入された学校教育システムが地域社会にどのような影響を与えているかを明らかにすることである。

ナロック県はマサイランドの中心の一つであり、調査した小学校の生徒はほとんどがマサイである。こうしたマサイ社会において近代的教育システムがどのように受け入れられ、また地域社会にどのような影響を与えているのか、その中で子どもがどのように生活しているのであろうか。

ある社会はそれが社会である限り教育システムを内包している。そこに近代教育システムが導入されると、それは伝統的教育システムと併存し、重層的構造を取ることになる。近代的教育システムの導入は地域社会と伝統的教育システムに大きな影響を与えるが、逆に近代的教育システムとしての学校もその理念型とは大きく異なったものとなる。例えば、同一年齢の子どもがひとつの学年を構成すること、男女の数がほぼ同数であることなどは、ナロックの小学校にはあてはまらない。また、近代的教育システムもひとつの文化であるから、それが伝統的な社会に与える影響も文化的な諸相に及んでいるはずである。学校の存在自体とそこが与える知識は人々の世界観や人生、時間や空間の構造に大きな影響を与えている。

近代的教育システムは、全ての子どもが識字や計算の基礎を学習し、市民としての態度を育成し、社会に参加する基礎を形成することを目指している。しかしそのありかたは理念とは遠くはずれ、就学率は不十分で、特に女子の就学率が低く、中途退学者が多い、教育の質が低く、最終学年においても読み書きの出来ない子どもがいるなど、様々な問題が指摘されている。近代教育システムの歪みはそれがその土壌と異なった地域に導入されることによって引き起こされる構造的なものである。それゆえに本調査は伝統的社会のなかに導入された近代的教育システムの構造的変化を解明しようとする試みとすることが出来よう。

開発途上国の教育の状況がどうであろうと、その地域の子どもは家庭、近代的教育システム、伝統的教育システムの3つの相を通して学び、成長しているのである。そのなかで育つ子どもの姿を明確にし、子どもの生活を、成長を豊かなものにすることが、国際協力の原点であり、国際教育協力の目指すところである。それゆえに子どもを中心としてある社会における教育システムの構造的解明は不可欠な要請である。

これまで、こうした地域社会の教育と近代的教育システムの構造的解明を目的とした教育学的調査研究は少なくともアフリカでは行われていない。それゆえにわれわれはその調査手法の開発を行い、その実践によって子どもの成長に焦点をあてた教育システムの構造的解明の糸口を掴むことを試みた。

西洋近代社会が公教育を基本とした近代教育システムとしての学校制度を生みだし、一方で伝統的社会には伝統的教育システムを内包している。例えばマサイ等の東アフリカの牧畜民は割礼による年齢組が教育システムとして機能している（Sankan1971）。こうした伝統的社会に導入された近代教育システムはその社会やその教育システムの影響を受けて歪み、同時に近代的教育システムの影響を受けて、伝統的社会や教育システムが変形する。例えば割礼が学校の休みの時に行われるようになってきている。そのなかで子どもは家庭とふたつの教育システムの3つの頂点の3角形のなかで活動する。子どもは「ユニフォームの世界」(学校)と「ビーズの世界」(伝統的教育システム)を往復しているのである。

ここでは近代的教育システムとして小学校を、地域社会としてマサイのコミュニティーを取り上げる。近代的教育システムは就学前教育、小学校、中等学校(高等学校)、高等教育までを含んでいるが、今回の調査

ではナーサリーを含む小学校を対象とした。

2-1、調査の背景

今回の調査に先立って、筆者の一人内海は1998年7月から8月にかけて、ナイロビ、キシイ、マクエニ、カジャドの4つの県で初等学校と中等学校の調査を行った。その際の目的は、教師行動の分析、特にコミュニケーション分析によって授業の特徴を明らかにすることであった。そのため、授業のビデオ集録と校長の半構造的インタビュー、教師アンケートを行った。その結果明らかになったことは、教師の意図としては生徒の活動を中心とした授業展開を目指しているにもかかわらず、実際の授業は教師中心であり、生徒の活動は断片的であった。授業内容はプログラム学習的に細かく段階化され、教師の質問はナローで、質問に対して生徒が集団的に応答するケースが多い。それゆえ授業は一見すると教師と生徒が活発にコミュニケーションしているように見えるが、実は教師の強いコントロールのもとに生徒が動かされているのである。この原因には、教師教育と試験制度が大きな影響を及ぼしている（内海成治1999）。

カジャドではこうした調査の他に村の小学校の生徒のアンケートを行った。カジャド県はナロック県と同様にケニアのマサイランドの中心であり、生徒のほとんどはマサイである。カジャドの視学官は小学校の課題として、女子の就学率が低いこと、特に中途退学が多いことを指摘し、その原因としてマサイの生活習慣、例えば女性の早婚にあると指摘した。

カジャド県の南部の国境の町ナマンガの近くの小学校で5年生の生徒アンケートを行った。このアンケートの中で、将来どの学校まで進学したいかの項目に、予想に反して男女差がほとんどなかった。5年生に進学するまでに、教育要求水準の低い家庭

の女子は退学しているのではないかと予想された。

また5年生の女子生徒が非常に少なかった。その原因として、教師のアンケートやインタビューからは、視学官の指摘と同様に早婚や貧困などが指摘された。しかし、中途退学の状況や、それぞれの生徒についての特定の原因を調べることは出来なかった。そのために、ある学年のある時点での調査ではなく、全学年の調査が必要なこと、一人一人の生徒を継続してトレースすることの必要性を強く感じたのである。なぜならば、生活習慣や貧困によって就学しないことや中途退学する場合もあるであろうが、しかし、それは親や子どもが人生の在り方の選択として行われているのであり、その人生の時間がどのように構造化されているかにかかっているからである。つまり、近代的教育システムとしての学校が、人々の意識の中でどのように考えられているのか、また、地域社会のなかにどう位置付けられているかを明らかにすることが必要なのである。つまり近代的教育システムが人々とコミュニティーのなかにどのように構造化されているのか明らかにする必要がある。そのことを今回の調査においては明確に意識して行った。

2-2、調査手法

今回の小学校調査に当たっては4つの手法を採用した。すなわち個人ファイルの作成、授業記録、教室の環境記録、校長インタビューと教師アンケート。またマサイの教育を知るためにライフヒストリー法を採用した。

(1)個人ファイルの作成—IST法

選択した小学校の全生徒のファイルを作成し、そのファイルは学校に保管し、コピーを入手し、分析する。

ファイルの内容は、個人情報シート、身体シート、写真シート、経済状態チェックシートの4枚である。このうち経済状態チェックシートは調査者の主観が強く入るため日本語として、われわれのみが保管する。

身体シートは身長、体重を継続して記入できるシートとした。

写真は3枚プリントし、生徒にも配付する。

ファイルに記入するに当たっては、担任教師または調査補助員と用紙記入者の2名、身体測定にも測定者と記入者2名で担当し、誤記入のないように配慮した。調査当日欠席している生徒は、写真配付日に測定を行い、出来るかぎり、多くの生徒を調査できるようにした。しかし、登録していても、まったく出てこない子どもとたまたま調査日に欠席しているこどもの区別は充分につかなかった。間隔をあけた2日間の訪問日の両方に欠席している子どもは長期欠席として中途退学として扱っている。今回の調査は今後の中途退学者をフォローしていくための基礎資料であるが、現時点での中途退学者については諦めざるを得なかった。

こうした写真を含めたシートを表紙をつけたファイルとして作成し、生徒の履歴をフォローして行く調査方法を、取り敢えずIST法と呼ぶことにしたい。Individual Students Traicing Methodの頭文字を取ったものである。この方法の特徴は、いくつかのファイルを重ねたもので、データないしはアンケートだけではないこと。次の年の調査の際にファイルを増やして行くことができること。写真があるために、個々の生徒の表情が掴めること。身長体重などの身体に関するデータも含めること等である。その意味は個々の生徒を全人的にとらえることを形に表すことである。また、写真をとるためにカメラを通して調査者と全ての生徒が物理的に向い合うこと、身長体

重の測定を通して調査者が実際に一人一人の生徒と触合うことが出来る点にある。「向い合う」ことや「触合う」ことは一見小さいことの様であるが、異文化と「向い合い」そして「触合い」うことは相互の理解の第1歩と捕らえることができる。

さらに在籍している全生徒のファイルを作成することで、その後の変化を学校全体として(マクロ)も生徒一人一人の追跡(ミクロ)にも使用することができる。

それぞれの学校には一人一人のレポートブックとそのもとになる記録がある。それは個人の学期末、学年末の県の試験の結果(素点と序列)を記入してものである。将来的にはその記録もファイルの一部とするべきであるが、今回はあえて突き合わせることはしなかった。その理由は、これまでの生徒と教師の関係が試験の成績を中心としたものであることから、生徒の身体的、表情的な成長に視点をおくことにこのファイルの意味があると考えたからである。将来的には成績や家庭訪問の記録も合せた生徒を多面的に見守ることの出来るファイルになることを目指すべきであろう。

(2) 授業記録

98年調査同様に授業をビデオで録画した。今回は全記録ではなく、インストラクションの部分のみを記録した。これは前回の分析で授業は前半のインストラクションと後半のドリルないしはエクササイズにはっきり2分されている事が分った。そしてエクササイズでは教師は机間巡視によって、個々の生徒の答え合わせを行うために、授業としてのコミュニケーション分析が出来ないからである。しかし、今回の記録でもインストラクションとして分析可能な授業は少なかった。しかし、前回の授業分析と合せてフランダース法による分析を行う予定である。

(3) 教室の環境記録

それぞれの教室の、机の配置、4つの壁面の様子等を記録した。建物の材質が様でないために教材を貼れる場合とそうでない場合がある。しかし、同じ材質でも教師によってまったく状況が異っていた。今回の学校では複式授業は行っていないため、それぞれの教師の考えが教室環境を規定していると考えてよいであろう。

机の配置は授業中は各教室で大きな変化はないが、自習時にはそれぞれの生徒が思い思いに机を動かして学習しているが、今回の記録には現れていない。

(4) 校長インタビューと教師アンケート

2人校長とビデオ撮影を行った教師にはアンケートを行った。校長のインタビューはファイルデータの解明に不可欠であり、データの解釈を行う上で適宜インタビューを行った。教師アンケートは教師の資格や授業に対する態度を明らかにするために行った。これは基本的には98年調査時と同じものを使用した。

(5) ライフヒストリー法

今回の調査においては校長や教師にインタビューするだけでなく、マサイを中心とするインフォーマントから教育に関するライフヒストリーを聞くことにした。ナースアリー、小学校、高等学校の3つの段階を中心に、自分の教育ヒストリーを語ってもらった。方法としては今回筆者らの調査のベースとした日本学術振興会ナイロビ研究連絡センターにはマサイの人は働いていないため、マサイの知人を紹介してもらい、第1号のインフォーマントに次々と友人を紹介してもらうことで調査を行った。質問項目については、KJ法によって作成したが、インフォーマントの経歴によって適宜変更して質問した。ライフヒストリー法と反構造的インタビューの中間的な手法といえよう。

ライフヒストリー法とは人類学の世界で

は確立したひとつの手法である。これは北米のインディアン部族を対象としてアメリカの人類学者によって多くの蓄積がなされている。ライフヒストリー法の学問的価値を高めるために具体的な視点を提示したのはクルックホーン Kluckhorn であり、次の7つの要件である（堀内 1984 による）。

従来の民族誌的事実を補正する。

文化の「内側」からの見方を明らかにする。

直接的な質問ではわからないインフォーマントの文化内での地位と役割を明らかにする。

複数の自伝を用いて、共同体の内部の相互行為のパターンを抽出する。

文化習得の過程を解明する。

文化変化の多様な側面を例証する。

パーソナリティの形成過程を解明する。

こうした要件に当てはめると、今回の方法は と に近いと言える。学校の内側の状況を語ってもらうことを主として、その状況の解釈は従とした。解釈を聞くとライフヒストリー法にともなう種々の困難が現れるからである。すなわち自己の立場に即して都合の良い解釈がなされてしまうからである。

今回はナイロビを中心にこの調査を行ったため、ナイロビから距離的に近いカジヤド県のゴングのマサイが中心であった。今後はナロックでインフォーマントを得る必要がある。それは今後の生徒の家庭訪問と並行して行うことが考えられる。

2-3、調査地域-ナロック県

今回の調査地域はケニアの南部、タンザニアと国境を接しているナロック県 Narok District である。ナロック県と隣のカジヤド県がいわゆるマサイランドといわれるマサイの居住地域である。マサイはケニアとタンザニアにまたがる草原サバンナ

地域にすむ牧畜民である。99年の部族構成データでは人口は約60万人でケニア全体（28.7百万人、99年国家統計速報値）の2.1%を占めている。マサイの生活する地域をマサイランドと呼ぶが、ケニアではカジヤド県とナロック県がそれに当たる。長身の美しい姿と赤い衣裳、ビーズによる飾りの美しさ、槍によってライオンに立ち向かう勇気、独特の踊りなどによって広く知られている民族である。ケニアでアンボセリヤマサイマラ国立公園にサファリに行く途中、そして公園のなかでも牛やヤギの群れの世話をしているマサイを良く見かけことから、観光客にも親しい存在である（マサイ族の概要は佐藤俊（1987）と岡崎彰（1987）の二つの事典に要領よくまとめられている）。

ナロック県は6つの地区から構成されているが、そのなかの2つの地区、すなわちセントラル地区 Central Division とマオ地区 Mau Division からそれぞれ1校を選んだ。学校選定にあたっては、県教育局と相談し、条件の異なる学校であることを条件とした。本稿ではその内の一つの学校について報告する。

ナロック県は面積1万7128平方キロ、人口は89年のセンサスでは26万2066人、人口増加率は6.25%でケニアで最も人口が増えている県である。その理由としては、ナイロビに隣接している地域での人口の流入とマサイの出生率が高いことが指摘されている。人口のプロジェクトンでは、99年に約49万人、2001年には約56万人と見込まれている（ナロック県開発計画1997-2001による）。

ナロック県教育部で2000年の統計では、小学校の数は213校、生徒数5万6205人（男子3万1459人、女子2万4746人）、教師は1829人（男性1204人、女性625

人)である。学年毎の生徒数、学級数は表 1-1 の通りである。

表 1-1 ナロック県の生徒数、教室数(2000年)

学年	生徒数(人)	男子(人)	女子(人)	教室数
S 1	10,502	5,886	4,616	330
S 2	9,450	5,381	4,069	312
S 3	8,380	4,684	3,696	298
S 4	7,697	4,126	3,571	286
S 5	6,406	3,562	2,844	255
S 6	5,305	2,971	2,334	235
S 7	5,019	2,776	2,243	222
S 8	3,446	2,073	1,373	192
合計	56,205	31,459	24,746	2,130

出所：ナロック県教育部資料

これによると生徒数、教室数ともに学年が上昇するにしたがって減少していること、女子が男子より少ないことが分る。この表から近似的に残留率を計算すると全体で 32.8%、男子 35.2%、女子 29.7%である。30%程度しか 8 年生に進学していないことになる。次学年への進学率を計算したものが表 1-2 である。進学率が悪いのは 7 年から 8 年に進学するとき全体で 68.7%であり、女子が 61.3%と非常に悪い。つまり 7 年生で落第ないし中退する生徒が多いのである。6 年から 7 年への進学率が非常に良い数字になっていることは、7 年で落第、留年する生徒が多いことを表している。そのことは 3 - 4 年、4 - 5 年にも言える。そのため 4 年への進学率がよくでているのである。

表 1-2 ナロックの近似的進級率

学年	全体	男子	女子
1-2	90.8	91.4	88.0
2-3	87.8	87.0	90.0
3-4	91.8	88.1	96.6
4-5	83.6	86.3	79.6
5-6	82.8	83.4	82.1
6-7	94.6	93.4	96.1
7-8	68.7	74.7	61.3

ナロック県全体の進級率はおおよそ $y = -10x$ の直線、つまり毎年 10 ポイントの生徒が中途退学ないしは落第をしていることを表す直線で表すことができよう。そこに高学年(5 学年)への進学時と 8 年への進学時にひとつの壁があるためにこの直線から上下にはずれるのである。実際に 8 年生の生徒数は 1 年生の 30%であるから毎年

10%の生徒が中途退学していると理解されるが、各進学時に10%の生徒が脱落しているのではなく、5年と8年の進学における落第が中途退学に大きな影響を与えていることが考えられる。そのため4年生と7年生は生徒数が増加するために高原上になるのである。

男女比は全体では56:44、1年生では56:44。8年生では60:40である。いくぶん女子の中途退学率が多くて8年生の男女比率は4ポイント悪くなっている。

213校の小学校のうち209校が通学制で、そのうち公立学校は207校、私立2校、全寮制小学校が4校ある(公立か私立か不明)。高等学校は13、就学前学校(ナーサリー)は365校である。高等教育機関としては教員養成校1校、農業訓練センター Farmers Training Center 1校がある。

2-3、調査小学校

今回調査した小学校のうちのひとつK小学校の概要は以下の通りである。

K小学校はセントラル地区のンコベン Nkoben にあり、県事務所のあるナロック市からマサイマラ方面に10キロ、そこから北にラフロードを5キロの地点にある。ラフロードでは、トムソングゼルや野性のロバも見られる。すぐ近くに小さな飛行場がある。あたりは乾燥したサバンナであるが、トウモロコシ畑も見ることが出来る。学校の運動場の中央に幹の直径1メートル程の切り株が倒れている。99年12月に象がきて倒したとのことである。

学校の創立は1987年。生徒数はナーサリーから8年生まで合せて148人、各学年1教室、教師は9人、うち一人はナーサリーで学校が独自に採用している。教師の民族はメルーが3人、キクユが2人、マサイが4人である。

教室は2棟に別れており、その他にナーサリーの教室、トイレがある。校長室は6年生の部屋を区切って作ってあるが、職員室はなく、教員は校舎の前の古い井戸の周りで休んでいる。また校内には校長の家1棟、教師の家が1棟(3家族)がある。教師の家としては、別に鉄製の簡易住宅1棟がある。

セントラル地区には9つの小学校があるが、卒業試験の成績は最も悪い学校で、1999年に校長が変わった。(政府文書ではセントラルには28の小学校があるが、これはナロックタウンの町の学校も入れているためと思われる)。校長は28才のマサイである。

3、調査結果とその考察

3-1 調査結果

K小学校の生徒のファイルのまとめ、校長や教師のインタビュー等から読み取れる結果をとりまとめた。K小学校のキャッチメントエリアはナロックの他の地区と較べて住民の90%以上が牧畜を主体にしており、2000年の旱魃によって、水不足が深刻であった。学校からの要望の第1は水をためるタンクや雨水用タンクであった。

(1)生徒数

K小学校での調査生徒数は141人である。ナーサリーを除いた小学校の生徒は108人であった(表3-1)。この人数は調査当日とフォローアップ調査の2日間に休んでいた生徒は入っていない。小学校においてはスポーツデイやフェスティバルで遠出した翌日は休む生徒が激増する。しかし、今回の調査前日はそのようなイベントはなく、また予めわれわれの調査日は学校側に伝えてあり、欠席のないように依頼していた。それゆえ、この数はかなり正確な在籍者であると思われる。

表 3-1 K 小学校の登録者数と調査生徒数

登録者 (2000年1月)				調査生徒数 (2000年7月)		
学年	男子	女子	合計	男子 (%) *	女子 (%) *	計 (%) *
ナーサリー	12	12	24	18 (150)	15 (125)	33 (137.5)
S1	19	10	29	14 (73.7)	7 (70.0)	21 (72.4)
S2	10	8	18	8 (80)	7 (87.5)	15 (83.3)
S3	8	5	13	4 (50)	4 (80)	8 (61.5)
S4	11	5	16	9 (81.8)	3 (60)	12 (75)
S5	7	9	16	7 (100)	9 (100)	16 (100)
S6	7	3	10	7 (100)	4 (133)	11 (110)
S7	9	3	12	10 (111.1)	2 (66.7)	12 (100)
S8	11	2	13	11 (100)	2 (100)	13 (100)
計	94	57	151	88 (93.6)	53 (93.0)	141 (93.4)
計 **	82	45	127	70 (85.4)	38 (84.4)	108 (85.0)

(ナーサリーを除く)

* 調査数における%は登録者に対する割合である。

** (ナーサリーを除く)

(2) 残留率ないしは中退率

ナーサリーも含めた学校全体の残留率は93.4%、中途退学率は6.6%である。ナーサリーを除くと、残留率85%、中途退学率15%である。全体とみると男女の中退率に差はない。男女比率は登録者では65:35、調査時点では65:35である。

ナーサリーでは登録者数より調査時点での生徒数が増加している。これは、学校が始まってからでも親が子どもを入学させたいと思えば、いつでも入学させるからである。K小学校では入学試験やインタビューがなく、またユニホームもない、必要な経費は教師の給与として生徒一人年間300シリング(約450円)である。

S1への入学にはインタビューと成長をチェックするために手で反対側の耳を触らせているとのこと。またユニフォームに約

500シリング、学校経費として約700シリング必要である。校長の話ではこの時点で来れない子どもが多いと言う。確かにS1の登録者は29人から21人、72.4%に減少している。これは登録だけして実際には登校してこない生徒である。1年生の減少は今回調査したもうひとつの学校でも77.5%であるから、ここだけの現象ではない。県の教育部への報告は登録者数で行われるため、この地区の就学率の実態は20%以上下回っていることになる。

生徒数の減少は1年生だけではなく低学年(S1からS4まで)に多い。低学年全体で73.7%である。特に女子が減ったわけではなく男女同じ様に減少している。それに較べて、高学年(S5からS8)では登録者と調査生徒数に大きな差はない。これはS5まで進級した生徒は中途退学するこ

とが少ないことを意味している。

K小学校のデータには県全体の中退率に見られる4-5および5-6年に見られる落込みはない。また、8年進級への落込みも無い。このことは何を意味しているのだろうか。ひとつは中学年における落第が相殺されて見掛け上、中退がでていないことが考えられる。特に調査生徒数における5年生の男女の逆転は珍しい現象である。6年生以上の女子が少ないのに5年生の女子が多いということは女子の落第が多いことを意味しているのではないか。この点を校長に確認すると、5年生16人のうちリピーターは6人、女子4人、男子2人であ

る。この学年にリピーターが多い理由として、Kでは6年から卒業試験の準備を行うため、6年進級を厳しくしているとのことであった。

(3)男女比率

学年別の男女比率は表3-2の通りである。5年生の逆転を除くと低学年は大きな差が無く、高学年に行くにしたがって男女差が拡大する傾向がうかがえる。これを低学年と高学年とに分けて比較すると、その傾向が目立たずに、大きな変化が無いということになる。(表3-3)こうした生徒数は様々な要因と統計的な浮動を含んでいるからであろう。

表3-2、K小学校の学年別男女比率(%)

学年	登録者		調査生徒数	
	男子	女子	男子	女子
ナ-リ-	50.0	50.0	54.5	45.5
S 1	65.5	34.5	66.7	33.3
S 2	55.6	44.4	53.3	46.7
S 3	61.5	38.5	50.0	50.0
S 4	68.8	31.3	75.0	25.0
S 5	43.8	56.3	43.8	56.3
S 6	70.0	30.0	63.6	36.4
S 7	75.0	25.0	83.3	16.7
S 8	84.6	15.4	84.6	15.4
計	62.3	37.8	62.4	37.6
計	64.6	35.4	64.8	35.2

(ナ-サリ-を除く)

注：4捨5入のため合計で100にならない場合がある

表 3-3 低学年と高学年との男女比率の比較

学 年	登録者			調査生徒数		
	男子	女子	合計	男子	女子	合計
S 1 - S 4 (%)	4 8 (63.2)	2 8 (36.8)	7 6 (100)	3 5 (62.5)	2 1 (37.5)	5 6 (100)
S 5 - S 8 (%)	3 4 (66.7)	1 7 (33.3)	5 1 (100)	3 5 (67.3)	1 7 (32.7)	5 2 (100)
合計	8 2 (64.6)	4 5 (35.4)	1 2 7 (100)	7 0 (64.8)	3 8 (35.2)	1 0 8 (100)

(4)年齢

各学年の平均年齢は表 3-4 の通りである。実際の年齢を定めるのは困難である。ファイル作成時に誕生日を記入できたのは、教師の子どもだけである。高学年になっても自分の誕生日を知らない生徒は多い。それゆえ年だけ記入したが、その信頼性は疑問である。しかし、それだ現在のよりどころであるから、これに基づいて計算した。ナーサリーは 3 才から 8 才までの生徒がいるが、最大値は 5 才である。ここにはベビーナーサリーとナーサリーの 2 年の生徒が在籍していると考えられる。

S 1 は 7.5 才であり、その後 S 2、S 3 は 10 才台と変則的である。しかし S 4 が

らは平均的に加齢している。S 1 への入学を年齢ではなく身体の成長を規準として許可しているために、年齢のばらつきは当然と思われる。

各学年ともに生徒の年齢に大きなばらつきがある。これは入学年齢の違いと落第によるものである。

マサイの男性は同じ時に割礼を受けたものがひとつの年齢組みとして生涯に渡って大きな影響をうけるが、年齢組は 14 年から 16 年ごとに各地域毎に行われるために、こうした学年における年齢の違いは意識の上では大きな問題にならないのかもしれない。インフォーマントの調査でも落第を恥ずかしがる傾向はうかがわれない。

表 3-4 各学年の平均年齢

学年	ナーサリー	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8
平均年齢	5.1	7.5	10.0	10.1	12.3	13.8	14.4	15.5	16.2

注：2000 年の誕生日が来ているとの想定で年齢を計算した。例えば 1980 年生まれは 10 才である。

(5) 村落と住所

K小学校のキャッチメントエリアにある村落は2つである。K村とR村である。K村85人(60.3%)、R村53人(37.6%)、学校内に居住している教師の子弟が2名、不明1名である。かつてK小学校の学区はすべてK村であったが、R村がK村から別れてひとつの村落単位になったということである。つまり、大きくKと呼んでいた村の一部がR村となったのである。

住所は全ての生徒が学校の住所であるP.O.BOX 67である。郵便配達制度のないケニアでは私書箱を利用する必要があるが、郵便局の私書箱の利用料は年間3000シリングと高価であることと、村の人々は手紙を書いたり受け取ったりすることがほとんどないからである。これは習慣と識字率の低さを物語っている。

(6) 通学時間

141人のうち学校から通学している教師の子弟2名と不明1名を除いての通学時間の平均は34.3分である。村落別ではK村が28.4分、R村が43.8分である。最も遠方からの通学は90分で5名いる。

(7) 親の職業

父親の職業は牧畜業が118人で83.4%を占めている。次に農業が8名で5.7%である。この二つの伝統的な生業以外の給与によって生活するものは、警察官6名、ガードマン/ウオッチマン3名、運転手1名、教師1名である。

母親の職業は主婦が130名で92.2%を占めている。その他スモールビジネス/ビジネス/ハウスヘルプとして4名いるが、これは農産物を小売りしていると思われる。また教師が4名いる。

K小学校の生徒は父親が牧畜で母親が主婦と言う、典型的なマサイの家庭から通学

している生徒が大部分である。

(8) 家庭での言語

スワヒリ語9名、不明2名以外はすべてマサイ語である。スワヒリ語を家庭で話しているのは教師やドライバーなど父親が教育を受けた家庭である。逆にこの地区ではスワヒリ語は学習する言語であり、教育がないと話することができないのだと思われる。

(9) 重婚

兄弟姉妹が通っている家庭が22家族あった。そのうち母親の名前が異なっているケースが16家族である。母親は2人ないし3人である。ケニアでは法的には重婚は禁止であるが、慣習として広く行われていることが分かる。

そのうち家庭でスワヒリ語を話しているケースが2つあった。それも全ての夫人の家でスワヒリ語を話しているのではなく、ある夫人の場合に話している。これは母親の教育水準によって言葉を変えているためであろう。

3-2、考察と今後の課題

(1) IST法は有効か

今回の調査は今後のトレースの基礎であり、その有効性は今後の課題であり、現時点で云々することはできない。長期にわたる調査を前提にしつつもそれぞれの時点でそれなりの結果が取れることは、上記の調査結果に見るとおりである。中途退学する率は非常に高いが、その原因は非常に多岐に渡っていることが予想される。それは一つ一つ実証的に検討する基礎として充分でないとしても必要な資料はこの方法で集められると思われる。学校、調査者そして生徒それぞれに役に立つという調査前の試みはある程度達成されたと考えられる。

これと同時に、ファイルを見ながらのデータの収集することは、これまでの調査とは異なる感触を得られている。一つは写真が添付されていることにより、一人一人の生徒と対話しているかの様な感じが持てる。これはこれまでの調査のデータ分析ではなかったことである。これは単なる調査者の感傷ではなく、一人一人の生活に迫ることを促すものである。また将来的にはこうした写真の表情の分析（例えばはにかんでいたりとか強い意志を感じる等）も重要であると思われる。

またIST法による資料をもとに、校長、教師のインタビューやアンケートと組み合わせることにより、より深い解釈が可能となる。インフォーマントによる教育履歴の調査は、それ自体としてはインタビュー法と変りないが、IST法と組み合わせることにより、横断的なデータを縦断的なデータの部分として見る事が可能となる。

(2)教育開発研究にとってのフィールドワークとはなにか

松園(1999)はODA関係者の調査におけるフィールドワークは「普通の人類学者」フィールドワークとは似て非なるものだ批判している。それは「普通の人類学者」は「単にフィールドワークの期間が長いというだけでなく、歴史文書などの文献調査を充分に行っているし、現地社会を理解し他の社会と比較するために必要な理論や概念を身につけている。また世界各地での過去の調査体験から地元住民との付き合い仕方にも知恵を働かすことができるし、現地の言葉を使うことが絶対に必要だと考えている」からである。まことにそのとおりである。「普通の人類学者」とはどのレベルの人であるかは人類学者でないものには定かではないが、開発の関係者であっても「普通の開発学の研究者」が現地語はともかくも

その前段に関しては当てはまるのではないかと思う。しかし、開発学の分野で「普通の研究者」を養成するためのミニマムスタンダードを他の分野に明確に分るよう確立することは急務であろう。その意味で教育開発学、教育協力学における研究者にはその養成においてIST法等による長期にわたるフィールドワークが必要であることは、言をまたない。逆に青年海外協力隊やプロジェクト方式技術協力の一部にこうした息の長い調査を導入することはプロジェクトの目標にとっても人材育成にとっても有効である。

付記

本研究の大部分は日本学術振興会によるナイロビ研究連絡センターへの研究者派遣事業ならびに同調査研究費によっている。また文部省在学研究員派遣制度を利用した。

参考文献等

- Bernstein B.(1981)(萩原元昭編訳『言語社会化論』明治図書)
- 土井茂則(1986)「ケニア独立運動に関する一考察—キリスト教ミッションとキクユ族の「女子割礼」をめぐる対立について」『アフリカ研究』第28号
- Flanders, Ned A.(1970) "Analyzing Teaching Behavior" Addison-wesley Publishing Company, Reading.
- Freedman Jhone(1993)(斎藤・雨森訳『市民・政府・NGO』新評論 1995)
- Geertz, Clifford(1973) "The Interpretation of Cultures"(吉田他訳『文化の解釈学』岩波現在選書 1986)
- Goldschmidt Peter and Wang, Jia (1999)"When Can Schools Affect Dropout Behavior? A Longitudinal Multilevel Analysis" American

- Educational
Research Journal 36-4 :715-738
- 原 忠彦(1979)「イスラム圏における教育の事例ーバングラディッシュと北ナイジェリアー」『アジア・アフリカ言語文化研究』第 17 号
- Holland, Killian (1996) "The Maasai on the Horns of A Dilemma:Development and Education" Gideon S. Were Press, Nairobi.
- 堀内正樹(1984)「個人をあつかう民族誌の課題ー中東研究におけるライフ・ヒストリーーなどの問題点について」『アジア・アフリカ言語文化研究』第 27 号
- Hull, Richard W. (1972) "Munyakare :African Civilization Before the Baturee" John Wiley & Sons INC.NY
- 飯島茂 (1962)「少数民族と国民形成ータイ国のカレン族における農民化と初等教育の影響ー」『アジア・アフリカ言語文化研究』第 5 号
- 公文俊平 (1994) 『情報文明論』 N T T 出版
- Little, A., Hoppers, W. Gardner, R. (1994) "Beyond Jomtien : Implementing Primary Education for All", Macmillan, London.
- 松本京子 (2000)「南太平洋地域におけるヴァナキュアー教育の現状と課題 - パプアニューギニアとヴァヌアツ共和国の比較から - 」『 ボランティア人間科学紀要』創刊号 P69 ~ 90
- Ministry of Education & Human Resource (1998) "National Primary Education Baseline Report" Government of Kenya.
- Ministry of Education, Science & Technology (2000) "Education for All for the Year 2000 and Beyond" Government of Kenya.
- Mol, Frans (1996) "Maasai, Language & Culture Dictionary" Maasai Centre Lemek.
- 長島信弘(1983)「バンド・村落・年齢組織・首長国・王国」米山・伊谷編『アフリカハンドブック』講談社
- National Council for Population and Development(1998) "Demographic and Health survey"
- Nyamongo, Isaac K.(2001) "Factors Influencing Education and Age at First Marriage in an Arid Region : The Case of the Borana of Marsabit District, Kenya" African Studies(be in press).
- 松園万亀雄(1999)「国際協力と人類学の接点を求めて」『国際協力研究』15 巻 2 号 1 ~ 10 頁
- Oaklay, P. (1991) Project with People(日本語訳勝間・斎藤訳 1993「国際開発入門」築地書館)
- Office of the Vice-president and Ministry of Planning and National Development " Narok District Development Plan 1997-2001"
- 岡崎彰(1987)「マサイ」『文化人類学事典』弘文堂
- Pritchard, Evans E.E.(1940) "THE Nuer" Clarendon Press. (日本語訳向井元子訳『ヌアー族 ナイル系一民族の生業形態と政治制度の調査記録』岩波書店)
- Saitoti, Tepilit Ole(1980) "Maasai" Elm Tree Book, London.
- Sankan, S. S. Ole(1971) "The Maa-sai" Kenya Literature Bureau, Nairobi(日本語訳 佐藤俊訳『我ら、マサイ族』どうぶつ社)
- 佐藤俊(1989)「マサイ」伊谷純一郎他編『アフリカを知る事典』:383 頁 平凡社

- Sato, S. (1997) "How the East African Pastoral Nomads, Especially the Readille, Respond to the Encroaching Market Economy" *African Study Monographs* Vol.18 No.3-4:121-135.
- Sheffield, James R. (1973) "Education in Kenya : A Historical Study" Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, NY.
- 志水宏吉(1990)「学校文化論のパーспекティブ」長尾・池田編『学校文化—深層へのパーспекティブ』11~42頁 東信堂
- 菅原鈴香(2000)「貧困概念をめぐる一考察—開発学と人類学からの貢献とヴェトナムの貧困問題調査の現状と限界」*国際協力研究* 16巻1号 69~79頁
- 丹埜靖子(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
- 田中克彦(1989)『国家語をこえて』筑摩書房
- 友田泰正(1990)「いまなぜ学校文化か」長尾・池田編『学校文化—深層へのパーспекティブ』3~10頁 東信堂
- 内海成治(1998)「コミュニケーション分析から見たケニアの授業の特徴」第35回日本比較教育学会発表要項集
- 内海成治(2000a)「子どもたちと共にあること—国際教育協力の仕事」『ボランティア人間科学紀要』創刊号 3~9頁 大阪大学大学院人間科学研究科
- 内海成治(2000b)「教育におけるエンパワーメント—文化的多様性と初等教育」初岡昌一郎・連合総研『グローバル・アジアの社会的発展』日本評論社
- 内海成治(2001)『国際教育協力論』世界思想社(上梓中)
- Willis, Paul(1977) "Learning to labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs(日本語訳熊沢誠・山田潤訳『ハマータウンの野郎ども』1985 筑摩書房および1996 ちくま学芸文庫)
- 吉田昌夫(1978)『アフリカ現代史』山川出版社
- 吉田昌夫(1991)「研究対象地域としてのアフリカ」吉田昌夫編『地域研究シリーズ 11—アフリカ』アジア経済研究所

A Study of the Research Method in International Educational Cooperation: Through the Research in Kenya by Using the IST Method

Seiji USTUMI

Graduate School of Osaka University

Mao TAKAHASHI

Student, Graduate School of Osaka University

Nobuhide SAWAMURA

CICE, Hiroshima University

The purpose of this paper is to consider one of the ways that may be applied to educational research in developing countries in order to take account of cultural aspects which are generally not given much attention.

Educational cooperation principally aims at assisting to construct modern schooling system. In recent years, such cooperation has focused on software aspects of education including institutional and capacity building. In this situation, it must be noted that focusing on local culture and respecting cultural diversity are of prime importance. The paper therefore attempts to illuminate some of the solutions about how the modern educational system can integrate traditional aspects of the society. In addition, by utilizing the findings of the field research in the Masai area of Kenya as an example, it tries to show how important viewpoints examined in the study could also be useful for international educational cooperation.

Chapter 1 surveys the local and school culture. Through rapid modernization and nation building, the modern education system set up in the traditional society seems to create tensions between the norms in the traditional society and the ideals in school education. The induction of such education system has given significant distortion between the societies and the schools. Development partners such as aid agencies are therefore supposed to take cultural diversity into full consideration in international cooperation in the field of education, especially in primary education.

Chapter 2 illustrates how the modern educational system is organized in the local society and how it is influenced in Kenya. Four methods are adopted: individual pupils' filing system, class observation through videotaping, interviewing and questionnaires. The individual filing system is named IST method (Individual Students Tracing Method), consisting of individual information, physical data, pictures and economic check sheets. It can be easily organized by observing and recording the growth of each student regularly. At the same time, in order to understand the traditional education system of the Masai, it is useful to study each person's educational record by applying the life history method .

Chapter 3 presents and assesses the basic school data collected from the field

国際教育協力における調査手法に関する一考察

survey, by analyzing the students' numbers, the dropout rates, the ratios of boys and girls and their ages. It also explains the causes of their dropouts. Lastly it is shown why the IST method is useful and meaningful for research in educational development.