

られたケースであるので、その実態はこれよりはるかに多いと考えるのが適当であろう。

表1 有害な文化的慣習に類するケース数（ナロック北部県）

年 月	2009年12月	2010年7月
カテゴリー		
女性性器切除 (FGM)	18	5
チャイルド・マザー	10	11
早婚	20	12

(出所) ナロック北部県子ども局資料

2. 調査対象地域と調査方法

2-1. 調査対象地域

19
調査対象地域のナロック北部県およびその周辺地域は、伝統的にウシ、ヤギなどの牧畜で生計を立てているマサイの居住地域である。現在では、この地域に住む多くの人びとは定住し、メイズなどを耕作し、子どもは学校へ通っている（写真1）。初等教育純就学率（2007年）により、ナロック県（北部と南部の分割前）（男83%、女73%）を全国平均（男94%、女89%）と比較すると、絶対的な就学率が低いことに加え、男女間格差がより顕著であることがわかる（Ministry of Education 2009, p. 113）。もう一方のナロック南部県は、マサイマラ国立保護区を含むタンザニア国境までに及ぶ広範な地域であり、より伝統的な生活様式を維持するマサイの人びとが少なくない。

学校教育の普及とキリスト教の浸透に伴い、伝統的慣習は変容しているが、若い女性が第2夫人として嫁ぐケースは今も見られる（写真2）。女子生徒の結婚、妊娠などによる中途退学は、この地域の多くの小学校で起こっている。男性の社会的地位が高く、教育を受けた女性にとっても、コミュニティの会合で自由に意見を述べることは非常に難しい。子どもたちは、家畜の世話や家事で忙しく、特に女子は弟妹を含む家族の世話もしている。

本研究においては、有害な文化的慣習と小学校の関わりを探索するため、次の2施設を調査の対象とした。



写真1 マサイの家族と伝統的屋（右奥）



写真2 第2夫人として嫁ぐ新婦（中央）

(1) A女子保護施設

A女子保護施設は、ナロック北部県の県庁所在地であるナロック・タウンにある。同施設は、地域社会組織（Community-Based Organization: CBO）として、コミュニティと深く関わる中で少女の保護活動を行っている。女子児童の権利としてFGMや早婚、強制婚を拒むことができることを地域の教会に出向き、少女たちに講演を行うなどの啓発活動をしている。小学校の教師、教会関係者によって少女たちは保護され、読み書きや保健衛生、HIVエイズ対策についての教育も受けている。学期中は小学校や中等学校の寮で生活をし、長期休暇中には施設内に戻る。調査時点での入所児童79人のうち、小学校で44人、中等学校で35人が学んでいる。

(2) B小学校

B小学校はA女子保護施設から数キロほど離れた場所にある。地域で最も歴史のある小学校であり、1939年に設立されている。生徒数、約800人の大規模校であり、寄宿寮も併設されている（写真3）。同校は8年次修了時に受験

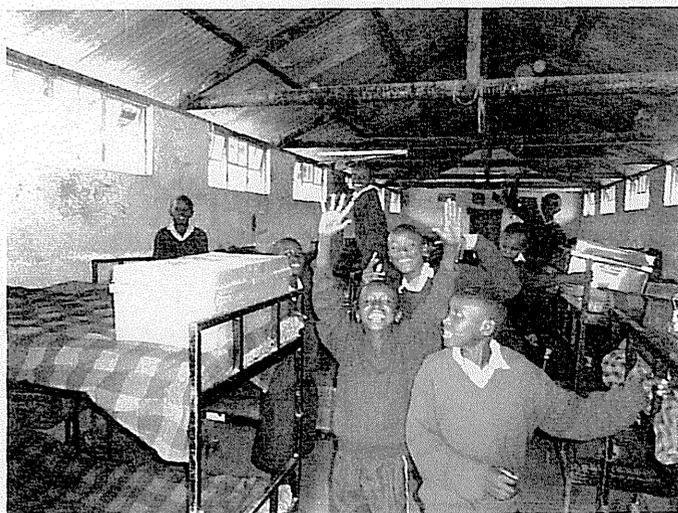


写真3 男子寮の内部

する国家統一試験（Kenya Certificate of Primary Education: KCPE）の成績も良好であり、142校中第9位（2009年）、公立校としては最上位に位置する学校である（ナロック北部県教育局資料）。視覚などに障害を持つ子どもを受け入れるための「特殊ユニット」を有し、専任の教員もいる恵まれた学校でもある。同校を調査対象とする理由は、A女子保護施設に収容された多くの少女が入寮し、就学しているためである。

2-2. 調査方法

調査はグループインタビューを中心とし、その対象はA女子保護施設に収容され、その後B小学校で寮生活を送る高学年に在籍する6名の少女である（表2）。通常、小学校入学は6歳であるので、1～2年入学が遅れていることになる（留年はしていない）。B小学校の教室において、2010年9月の放課後、1時間程度話を聞いた（写真4）。保護施設を知ったきっかけや学校での生活、将来の夢などの質問を投げかけ、各人に自由に発言してもらった。入所した時期が12月であるのは、FGMが学校の長期休暇中に行われ、それに合わせてNGOが保護活動をするためである。補足的に、教師や行政官に事実関係の確認を併せて行った。

表2 インタビュー対象少女の学年、年齢、保護された時期など

少女	学年	年齢	出身	入所日	B校転入日(学年)
J	7年	15歳	ナロック北部県	2006年12月	2007年1月(4年)
M	7年	15歳	ナロック北部県	2008年12月	2009年1月(6年)
F	6年	13歳	ナロック北部県	2006年12月	2007年1月(3年)
N	7年	15歳	ナロック南部県	2006年12月	2007年1月(4年)
T	7年	14歳	ナロック北部県	2008年12月	2009年1月(6年)
S	6年	14歳	ナロック北部県	2009年12月	2010年1月(5年)

少女JとMは、入所時期は違うが、同郷でありかつ学年も同じであるため、非常に仲がよく、今回のグループインタビューに対して中心的な役割を果たし

た。少女FもJとMとは近隣の地区の出身である。CBOが活動する地区がある程度限定されていることから、このようなことが起こる。少女Fの母親だけはキクユであるが、他の少女は両親ともマサイである。

グループインタビュー法により、個別インタビューでは得られない、奥深くかつ幅広い情報を引き出すことを試みた。結果として、次節で引用する具体的な発言は、ほとんど少女JとMのものになっているが、その場の様子からその発言には他の少女たちも同意している様子が見てとれた。また、いずれの少女もB小学校に転入してからすでに2～4年が経過しており、彼女たち自身の辛い経験を含め、時に楽しそうに話してくれた。

有害な文化的慣習にさらされた経験を持つ女子生徒から、学校に対する意識や彼女らなりの就学の意味づけを直接聞き取ることは、本研究の根幹をなすものである。これらの青年期にある子どもは、単なる被害者ではなく、自らの考えに基づき行動を起こせる存在でもあり、彼女らの声を丁寧に直接聞き取るとは、本研究の目的を達成するために重要になる。

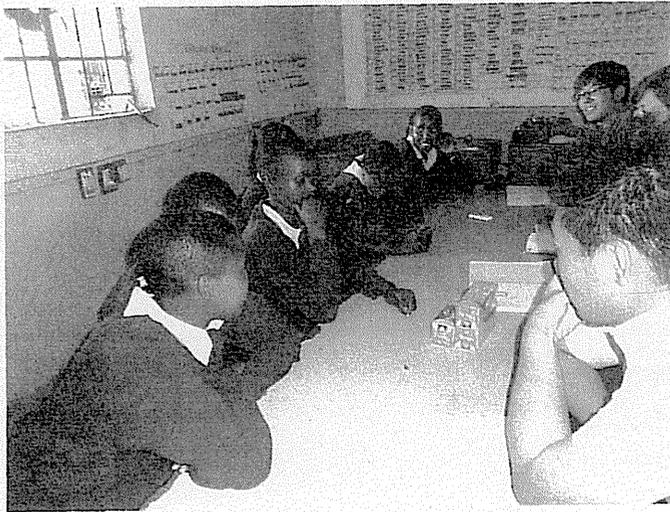


写真4 女子生徒とのグループインタビュー

3. 調査の結果

生徒たちへのインタビュー結果を分析すると、有害な文化的慣習と小学校との関わりについて、大きく分けて次の3つの事象が彼女たちを継続的に就学させることに有効に働いており、結果として各人の自己実現や生活改善につながっていると考えられる。

3-1. 少女自身の強い意志と努力

様々な外部からの働きかけや支援があったにしても、最後に行動を起こしたのは少女たち自身である。親と決別し、住み慣れた土地を離れるには、強い意志が必要であり、そのことは次の話からよくわかる。

家族が恋しいよ。会えないのはさみしいわ。だから学校を卒業したら家に帰るわ。でもそれまでは帰れない。(少女J)

私たちは教育を受けて、私たちの身に何が起こっていたのか、どんな状況にいたか知ることができたわ。すべてを知ることができたわ。私たちは教育のおかげで(人生の選択に)成功しているのよ。(少女M)

しかし、彼女たちにしても、自らのコミュニティを完全に捨てたわけではなく、将来的に故郷に帰ることも望んでいる。自分を守るため、家族と離れ、教育を受けることを選択し、さらに上級の学校への進学を果たすため日々努力をしているのである。

学校で学ぶことにより、知識を得て、中等学校、できれば大学も卒業し、パイロット、医師、看護師、弁護士、ツアーガイドになりたいという話題が出た。教育は人びとの知識を増やし、社会的な能力を身につけることができる。彼女たちにとっては、結婚する前に人間的に成熟する期間を確保でき、伝統的な考えにとらわれず、自らの意思で人生を切り開くことができる。

3-2. 少女の就学を支援する外部者による行動

強い意志を持つ少女たちにとっても、外部からの働きかけや支援がなければ、自らの就学を継続することはできない。保護されるきっかけとなる教会で行われた「セレモニー」への出席と保護施設まで行った経験、NGO関係者との出会いについて、次のように話してくれた。

教会で行われていたセミナーに出席したわ。そこで早婚を拒否することができる権利があることを教えてもらったの。100人くらいの女の子たちが集まっていた。そこで女子保護施設のことを知ったのよ。教会の前には「セレモニー」って書かれていて、中で何をやっているかは内緒だった。親には内容を言っていないわ。もし言ったら、絶対行くことを許してくれなかっただろうし……だから親をだましたの。(中略)家を出て、保護施設に行こうと決心した日の夜、教会に行ったわ。教会の人に保護してもらった。そこから5時間マツ〔乗合ワゴンバス〕に乗って、女子保護施設に着いたわ。(少女J)

もしアグネス〔CBO関係者〕に会っていなければ、今ごろ、私たちが他の友達のように子どもができていたわ。両親は女の子が割礼を受ければ結婚できると信じているから。(少女M)

女性のマサイ社会における役割は、文化的、伝統的に確立され、教育を受けた女性であっても、コミュニティの活動の場では、父あるいは夫につつましく従順的であろうとする傾向にある。現在、女性の社会参加が外部的に促進され、FGM廃絶運動、女性の能力開発を支援し、教育や保健分野などの社会開発事業が展開されるようになってきている。それでも、少女たちの村の教会関係者や小学校の教師、保護施設の職員などの外部者が少女たちの人権を守ろうとしない限り、彼女たちには、父親の決定に従う以外の選択肢は持てない。

伝統的なコミュニティで行われる有害な文化的慣習に飲み込まれ、外の世界から取り残されていた少女たちが、実の父母、家族、コミュニティを一時的に

あるにしろ捨ててまでも就学し続ける道を選んだ動機は、学校教育の持つ可能性だろう。マサイのコミュニティに根強く残る慣習から、少女たちは就学機会を逃すばかりか、自らを選択していない人生を歩むことになる。少女は自身の人権を守るため、外部者による支援を受けながら自らの確固とした意思で保護施設を訪れている。

3-3. 少女自身による文化的慣習の相対化

学校は子どもの権利を擁護してくれ、安全・安心な場所であるとともに、教育を受けることにより、親とは異なる、近代的な価値観を持つようになる。そして、社会において自分たちの置かれている状況を客観的に確認できる場所となっている。今回のグループインタビューをリードしてくれた少女Mは、次のように話している。

私の両親はどちらもマサイだけど、〈本物〉じゃないわ。マニヤッタ〔伝統的な家屋〕に住んでいないもの。それに、彼ら〔〈本物〉のマサイ〕の言葉をすべては理解できないもの。私たちは伝統的な生活をして、マニヤッタに住んでいるマサイが本物のマサイだと思っているわ。私たちは少し違う。今では町も開発されていて、みんな普通の家に住んでいるし……。 (少女M)

もし割礼〔FGM〕の儀式を終える前に妊娠したら、子どもは汚れた血を持つことになるって言い伝えられている。私もあそこ(村)にいたら、今ごろは結婚して子どももいると思うわ。村の友達がそうだから。(少女M)

自分と〈本物〉のマサイとを明確に区別する、そのはっきりとした口調は、同じ民族内であったとしても、自らの立ち位置をあらためて見出したかのようであった。少女たちは自身のことを冗談で「セモダンマサイ」と言って笑っていた。教育を受けることで自文化を相対化することができるようになったのである。また、FGMや早婚のような有害な文化的慣習を阻止しようとする姿勢が芽生え、伝統的な考え方にとらわれない合理的な判断が可能となっている。

このようなことが可能になったのは、都市部のB小学校に転校してきたからかもしれない。伝統的なコミュニティに包含されたような遠隔地の小学校の場合、子どもたちにそのような考え方が芽生えるのは限定的であろうし、小学校への(伝統的志向の強い)保護者の参加度が高まれば高まるほどに、逆に子どもの権利が保障されにくくなるという状況が生み出される。したがって、すべての小学校がこのような自文化の相対化を促進する存在でもないことには注意しなければならない。

4. 考察——伝統的慣習に向き合う少女と学校

4-1. 少女にとっての有害な文化的慣習からの自由と就学

23
伝統的社会には、本来、子どもを保護する機能が備わっていることも多いが、それが現代の社会的文脈において、その一部の慣習が時代に合わず、子どもの権利を侵害している場合がある。マサイの少女たちにとって、外部者がFGMと呼称する割礼の行為は、成人への通過儀礼であり、それを経験することによって結婚できる一人前の女性としての一步を踏み出すことになる。マサイの伝統的社会では、女性は男性の従属物、あるいは女性より家畜のほうに価値があるといわれるほど、女性の自己決定権は極めて少ない。しかし、女性が男性と同様に、徐々に学校へ通い、教育を受け、知識を得て、そして世界観を広げの中で、自分たちに与えられている権利を知るようになる。

少女は学校教育を受けることで自文化を客観視することができるようになり、両親とは違う価値観を持つようになっていた。学校教育は他民族との協調など、社会性を習得することを可能にしている。そして、少女たちは自分たちがマサイという伝統的社会の中で生きていたことを客観的事実として理解し、同時に近代的社会として機能しているアフリカ諸国や世界の国々の文化や社会を知り、そのうえで自分たちの将来の可能性や夢を持ち、自己実現していくのである。

4-2. 少女の支援を行う外部者と学校の連携

伝統的な志向に飲み込まれていた少女たちに、子どもの権利の存在や外の世界との違いを気づかせたのはコミュニティ以外から来た外部者である。有害な文化的慣習から少女を保護する施設の運営はNGOやCBOにより行われているが、小学校教師や教会関係者とも積極的に連携している。そして、継続的に教育費用を負担し、彼女たちの生活と就学を支えるために息の長い活動を行っている。これは外部者であるからこそできる有効な介入でもある。

本来であれば、ケニア政府に国民を守る義務があるが、脆弱な財政や行政能力、社会保障機能が十分とはいえない現状では、NGOなどが中心となり行われる子どもの保護活動は、重要な役割を担っている。また、コミュニティの中で生活をする小学校教師は、少女たちにとって一番近い頼りになる存在であり、助けを求める窓口になることが多い。例えば、そのような場合、教師は本来の職務とは別に、命がけで少女を自宅に保護し(マサイの父親が娘を取り返しに来る行動には想像を絶する恐怖がある)、携帯電話で連絡を取り合いながら、県子ども局などに連絡し、適切な対応を求めるのである。小学校は保護された少女を受け入れるだけではなく、そこで働く教師は助けを求める子どもにとって身近な信頼できる他人でもあるのである。

おわりに

初等教育の完全普及へ向けて国際的な支援が行われている。教育を提供する側だけの努力でこの目標が達成できるわけではない。子どもたちを取り巻く就学を困難にさせている要因を取り除くことに加え、各学校においてはそれぞれの置かれた環境に合致したインクルーシブな教育を目指すことが必要になる。本章では、有害な文化的慣習に向き合いつつ就学する少女を事例として、彼女たちの就学に対する意味や意識に注目しながら、子どもと学校の関わりについて分析してきた。

継続的な就学を可能にするものは、①少女自身の強い意志と努力、②少女の

就学を支援する外部者による行動、③少女自身による文化的慣習の相対化、が鍵としてあり、この三者は有機的に影響を及ぼし合っている。例えば、少女による自文化を相対化する機会を提供したのは外部者である NGO/CBO、学校や教会の関係者であり、その機会を捉えたのは彼女自身の堅固な意志である。

しかし、就学がどれくらい彼女たちの自己実現や生活改善につながっているかの点については、個人を経年的にトレースしていないため、研究上の限界がある。グループインタビューをフォローアップするような個別インタビューを行えば、もっと豊かな内容や背景を聞くことができたであろう。また、インタビューした少女は、保護施設に入所する前に、すでに2～4年の小学校教育を受けており、だからこそ自己判断が可能であったとするのが自然で、学齢期にあるにもかかわらず不就学の少女の場合、そもそも就学を選択する機会も与えられず、今回のインタビュー結果のような内容は聞き取れなかったかもしれない。

就学することの価値は、子どもたち1人ひとりの置かれている状況、環境によって異なり、子どもと学校との関わりは、単に教えられ、学ぶだけではなく、学校に通うことそのものに学習以外の価値があるのだろう。伝統的社会と近代的な学校教育の間で生じる摩擦の矢面に立ちつつ、少女たちは力強くかつ朗らかに、しっかりと生きようとしている。教育という国家システムの中で、子どもたちが抱える困難がどのようなものであるのか、伝統文化や社会環境に就学の機会を左右される子どもの視点から、今後とも学校の意味や価値を見つめ直す作業が大切になる。

【参考文献】

- 黒田一雄 (2010) 「サブサハラアフリカにおけるインクルーシブ教育の可能性に関する予備的考察」『アフリカ教育研究』1号、52-59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。
- 高橋真央 (2003) 「ケニア——伝統社会における近代的学校教育の意味」澤村信英

編『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、288-296頁。

- Holland, K. (1996) *The Massai on the Horns of a Dilemma: Development and Education*. Nairobi: Gideon S. Were Press.
- KNBS & ICF Macro (2010) *Kenya Demographic and Health Survey 2008-09*. Calverton, Maryland: Kenya National Bureau of Statistics (KNBS) and ICF Macro.
- Ministry of Education (2009) *Education Statistical Booklet 2003-2007*. Nairobi: MOE.
- Ministry of Education, Science and Technology (2002) *Primary Education Syllabus Volume Two*. Nairobi: Kenya Institute of Education.
- Office of the Prime Minister and Ministry of State for Planning, National Development and Vision 2030 (2009) *Narok North District Development Plan 2008-2012*. Nairobi: Government Printer.
- Republic of Kenya (2001) "The Children Act." *Kenya Gazette Supplement No. 95*. Nairobi: Government Printer.
- Republic of Kenya (2007) *Kenya Vision 2030 (Summary)*. Nairobi: Government Printer.
- Republic of Kenya (2010) "The Constitution of Kenya." *Kenya Gazette Supplement No. 55*. Nairobi: Government Printer.
- Ruto, S. J., Chege, F. N. & Wawire, V. K. (2009) "Kenya's HIV/AIDS Education Sector Policy: Implications for Orphaned and Vulnerable Children and the Teaching of HIV/AIDS Education." *Journal of International Cooperation in Education*, 12(1), 127-142.
- Saitoti, T. O. & Bechwith, C. (1988) *Maasai*. London: Elm Tree Books.
- Sawamura, N. & Sifuna, D. (2008) "Universalizing Primary Education in Kenya: Is it Beneficial and Sustainable." *Journal of International Cooperation in Education*, 11(3), 103-118.
- Shorter, A. & Onyavcha, E. (1999) *Street Children in Africa: A Nairobi Case Study*. Nairobi: Paulines Publications Africa.
- Suda, C. (1997) "Street Children in Nairobi and the African Cultural Ideology of Kin-Based Support System: Change and Challenge." *Child Abuse Review*, 6(3), 199-217.
- UNESCO (2010) *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. Oxford: Oxford University Press.

◎ 序 章 ◎

アフリカの生活世界と学校教育

澤村 信英

はじめに——本書の目的

子どもの教育をめぐる研究には、常に困難がつきまとう。計量的な分析であれば一定の結論は導き出せるかもしれないが、その結果は実感と異なることも多く、なかなか満足できない。分析方法は確実であっても、もとのデータの信頼度が低ければ、結果は不確かなものにならざるを得ない。インタビューを中心とした質的調査にしても、子どもや教師から本当の考えや気持ちを聞きとれる保証はない。それでも、数週間以上の期間にわたりフィールドワークをすれば、短時間の学校訪問から得られるデータに比べ、はるかに現実（リアリティ）に接近した豊かな情報が得られることを経験してきた。

サブサハラ・アフリカ（以下、アフリカ）諸国の教育については、政策でうたわれている内容と学校現場での実践は異なるのが普通である。「学校」と言っても、その学習環境や運営の仕方には、同じ国であっても天と地ほどの差がある。明らかな格差が存在する対象を理解するためには、平均化や総計された数値だけでは判断が難しい。それに、学校を取りまく社会や文化の文脈性（コンテキスト）と学校を切り離して解釈するのでは意味がない。さらに、社会は変化し続けており、ある時点での事実だけでは全体像を正確に捉えられない。

本書の特徴は、複数の調査国、複数の調査者、複数の視点、複数の相手など、個々の細かな研究関心が異なることを利点として活用し、人々の生活の中から学校を見直してみようとする試みである。これまで国（中央）から学校（周辺）を見てきたが、方向を逆にして、保護者、家族、子ども

など、学校に関わる人々の視点で、そもそもの問題である、「学校とは何か」という根源的な事柄について、問い直してみたいと考えている。

アフリカにおける教育分野の研究は、援助機関主導で行われてきた傾向がある。調査者と人々が十分になじみ、信頼関係（ラポール）が形成される前に調査結果を出さなければならない。したがって、教育部門全体の現状分析は出来ても、子どもや保護者に対するインタビューや参与観察を中心とした研究は少ない。それゆえに、どうしても子どもが置かれている状況や学校内部の実態など、言わば基礎的な研究が不足している。人々の日常生活を見ずに、学校教育だけを取り出して議論することに対する反省でもある。課題の指摘だけでなく、それが起こる原因に対する理解と配慮、生活者としての視点が欠落していることが多々あった。

本書の題目に「生活世界」という用語を使うことには躊躇があったが、いわゆる専門的な用語としての生活世界ではなく、アフリカの人々の生活のリアリティを通して学校教育を捉え直したいという思いからである。人々の教育に対する意識、行動、価値、優先順位、志向性などを、個人々の文脈性に寄り添う中で、少しでも理解することをめざした。

1. 本書の構成

本書は11章から構成されており、各章はその中心となる視点により3部に分類した。ただ、読み進めていただくとわかるように、この分け方はやや便宜的なところがある。アフリカ49ヶ国のうち、東・南部アフリカ11ヶ国を対象として、人々の生活から学校のあり方を探索してみようという試みである。アフリカ諸国のわずかな国しか捉えられていないが、一方で、東・南部アフリカ地域のこれだけの国々で日本人が教育に関心を持ち、継続的にフィールドワークを行っている現実にも驚くものがある。

本書の中で特に異なる雰囲気醸し出しているのが、第2章（ナミビア）と第3章（ボツワナ）である。この二章は人類学研究者がみた学校教育であり、他の章とは研究の力点や視点もずいぶん違う。学校の活動についての記述は少ないかもしれないが、社会との接点、あるいは学校外での子どもの生活については、詳細に描写されており、これまでの教育研究の枠からみると、新鮮さがある。

第1部「変わる社会と学校教育」では、国の教育制度が根幹から変わった南スーダン、近代的な学校教育に取り込まれる（あるいは教育を活用する）狩猟採集民の人々の住むボツワナやナミビア、さらに自動進級制度を厳格に実施しはじめたモザンビークの章が含まれている。

南スーダン（第1章）は、20年余りの内戦を経て2011年に独立を果たした世界で最も新しい国である。現在も治安情勢は良くはないものの、外国からの援助は潤沢に行われている。しかし、教育カリキュラムもいまだ定まらず、アラビア語で教育を受けてきた教師は、新制度で教授言語（かつ公用語）が英語に変わったと言って、急に英語が話せるようになるわけはなく、容易ならざる教育課題が山積している。ナミビア（第2章）は、比較的近年、1990年に独立しているが、それ以前は南アフリカ共和国の一部、南西アフリカとして統治されていた。したがって、アパルトヘイト下では白人と非白人で異なった制度の下で教育が行われており、現在も非白人（オバンボヤサンの人々など）が多く住む北部地域の教育の質は高くない。ボツワナ（第3章）は、南アフリカに次ぐ経済大国である。政治的にも、経済的にも、このアフリカ地域では例外的に安定している。それでも、少数民族である狩猟採集民の子どもにとっては、教授言語であるツワナ語は外来語であり、それが中途退学や体罰へとつながっている。モザンビーク（第4章）は、1975年にポルトガルから独立したものの、反政府ゲリラ組織と内戦状態（1992年終結）になった。小学校1年生から高等教育まで、教授言語は現在もポルトガル語である。留年を回避するために導入した半自動進級制度が学校現場にどのような影響を与えているかを論じている。

第2部「住民、家族からみた学校教育」では、これまでも議論のある住民参加についてその本質を探ろうとするエチオピア、アフリカ最大規模のスラムに住む人々の教育状況と中等学校以降の進学の障壁となっている要因を明らかにしようとするケニア、学校と地域住民との間の信頼関係が不可欠であることを物語っているタンザニア、そして保護者の視点から小学校の価値を問い直しているマラウイの各章が含まれている。

エチオピア（第5章）は、植民地化された歴史を持たないアフリカでは例外的な国家であり、それだけに伝統的組織が学校教育に関与してきた経験があるという。それが外来の学校運営委員会とどのような関係にあるのか、住民とのワークショップなどを開催し、「住民参加」を規定する社会

的要因を分析している。ケニア（第6章）は、首都ナイロビなどでは近代的高層ビル群が建ち並ぶ一方、それと隣接するように、低所得層の人々が多く居住する大規模なスラムが市内に何ヶ所もある。就職し安定した現金収入を得るためには、中等教育以上の学歴が不可欠であることが認識され、それが教育に対する熱意になっているという。タンザニア（第7章）は、初代ニエレレ大統領がアフリカの伝統を重んじる独自の社会主義路線をとった国であり、初等教育の教授言語は最終学年までスワヒリ語である。学校現場や教育事務所の人々に対して、教育の意義や具体的な効果などについて聞き取ることで、中央で作られる政策と住民の意識にどのようにつながりがあるのか、全体像を確認する端緒となるという。マラウイ（第8章）は、アフリカ諸国の中でも特に貧困度の高い国である。10年間にわたる一人ひとりの就学状況を追跡し、それをデータベース化して、修了者、退学者などを特定すると共に、退学児童の保護者に対してインタビュー調査をしている。そこには、当事者からみた通学させることの「リスク」が挙げられている。

第3部「生徒、卒業生からみた学校教育」では、理科授業の実態と生徒からみた実験の意味を明らかにするウガンダ、学校と社会との関係性を試験というレンズを通して考察するザンビア、そして授業観察記録から授業を再構成しながらその課題を提示する南アフリカの各章を収録している。

ウガンダ（第9章）は、歴史的に東アフリカ地域の中心的な高等教育機関であったマケレレ大学があるように、教育レベルは決して低くない。それでも、中等学校の理科授業を生徒の視点を中心に検討し、実験を行うことの本来の意義が理解されないまま実施されている現状を明らかにしている。ザンビア（第10章）は、世界有数の銅産出国であり、比較的都市在住の人口割合が多い。受験した試験の思い出や将来の展望などを生徒、卒業生、教師などから聞き取り、教育⇒試験⇒資格がセットになっており、何を学んだかより、どのような資格を得たのかが重視されている。最後に、南アフリカ（第11章）は、1994年にアパルトヘイト政策は撤廃し、世界の英知を集結させ、民主的かつ進歩的な教育制度を導入した。しかし、低所得層にあるアフリカ人にとって、学校で好成績を取ることは将来の自己実現の不可欠な要素であることは認識されているが、学校でそれに比べられるだけの授業が実践されていない。

2. 本書が問い直すこと

2-1. 保護者や子どもの教育に対する熱意

保護者が持つ子どもの教育に対する熱意が、貧困層にある家庭においても変わらないことは、本書のほとんどの章が如実に物語っている。これは、これまで就学を妨げる要因の一つに親の教育に対する無理解があるという言説とは異なる。多くの場合、親の教育歴にかかわらず、または親が教育を受ける機会がなかったからこそ、親と同じ苦勞を子どもにはさせたくないと思ひ、わずかな家計の収入から子どもの教育費を捻出しているのである。このように考えるのは母親であることが多い。

一方で、親には子どもの学びを支援したいという気持ちはあるにしても、その背景には、家族の生活戦略として、資格を取って、現金収入を得て、家計の支えになってほしい、という期待がある。安定した所得を得るためには、中等学校以上の教育が前提になるが、ケニアやウガンダでは中等教育の「授業料無償化」は一部行われているものの、初等教育とは比べ物にならないほど家庭の負担は大きい(第6章)。ところが、自動進級を導入したモザンビークでは、学習意欲の減退、保護者の役割放棄など、負の影響も出ている(第4章)。

2-2. 教育の質に対する厳しい視線

保護者の多くは子どもの教育を強く望んでいる。貧困家庭にとっては、子どもの教育を通じて、貧困から抜け出したいという思いもある。需要側のさまざまな障壁を取り除かなければ、学校教育を供給する側だけの問題解決では、初等教育の完全普及は達成できないとも言われてきた。しかし、現実には、需要側(人々)のニーズに供給側(国)が応えられていない面がある(第2章ナミビア、第11章南アフリカ)。このニーズは、教育の質を伴わなければならない、取りあえず学校へ行くことで、保護者が満足する時代ではもうなくなりつつある。少しでも評判の良い学校があれば、多少遠くても、多少授業料が高くても、保護者はそのような学校を選択する。

2-3. 教師に対する期待と現実

子どもにとって理解しやすい授業を行う能力があり、かつ一定のモラルのある教師は、非常に重要な存在であり、教育の質に直接かかわってくる。献身的に子どものために働く教師もいるが、そのような教師が多くないのも現実である。教科書の内容を教師自身が十分に理解できず、ただ表面的にしか教えられない状況もある(第11章南アフリカ)。南アフリカの場合、他国に比べて教師の質が著しく低いとは思えないが、施設面では比較的恵まれた学習環境にあるからこそ、このような指摘が意味を持つ。見方によっては、授業をしているだけ十分に能力の高い教師かもしれない。南スーダンの小学校高学年のある生徒は、教師に対する期待として、ただ「学校へ来て教えてほしい」と涙目で訴えていた。極端な例ではあるが、学期中も週1回くらいしか出勤しない教師もいる。

2-4. 体罰といじめの問題

学校での体罰の問題も大きい(第3章ボツワナ、第8章マラウイ)。ほとんどの国で違法行為であるが、学校現場では広く行われている(例えば、ケニアの事例は、澤村(2013)に詳しい)。学校で調査をしていると、生徒が体罰を受けている場面に出くわすことが少なくない。基本的には、学校は外部の社会に比べると安全、安心な空間である。また、校長や教師にインタビューしているだけでは決してわからないのが体罰である。加害者が教師であるので当然ではあるが、アフリカ地域は子育てに体罰が必要であると考え、保護者の割合が圧倒的に多く、したがって法律では禁止されていても、体罰は実行されている。理由がわからないままに受ける体罰には、子どもは我慢できず、それが中途退学の原因になることもある(第3章)。生徒間でのいじめの問題もある。

2-5. 中途退学と進学への障壁

中途退学を一律に問題とするのは、本来、学習内容で教育達成度を評価するのであれば、おかしなことかもしれない。小学校は6年制の国もあれば、8年制の国もある。例えば、8年制の国で7年生の途中で退学すれば「中途退学」になり、それが6年制であれば、「卒業」となるのである。ただ、中等学校への進学を想定すると卒業するか否かは大きな違いである。マラ

ウイは例外であろうが、保護者が適当にうまく学校を活用しており、小学校を中途退学しても、中等学校へ進学可能だという(第8章)。

小学校を卒業しただけでは、現金収入を安定的に得られる就職は難しい。多くの保護者がその現実を認識しており、したがって小学校での活動が受験対策中心にもなっている。ケニアのスラムに住む人々もそれを十分わかっており、中等学校進学を模索しているが、多くの場合、経済的な理由により、断念せざるを得ない(第6章)。そして、貧困から抜け出せる唯一ともいえる可能性が閉ざされてしまう。

2-6. 生活言語と教授言語の相違

28 普段の生活で使用する言語と学校での言語が違うのは、アフリカ諸国では珍しいことではない。生活言語と初等教育の教授言語が大多数の子どもにとって同じなのは、タンザニアやエチオピアの一部であろう。多数(あるいは有力)民族の言語が「国語」になると、言葉だけではなく、一民族の文化や慣習が国のものになる。例えば、ボツワナの「ツワナ化」がそうである(第3章)。また、南スーダンにスーダンからの分離独立を果たし、それまでアラビア語が公用語(かつ教授言語)であったものが英語に変わるようになった(第1章)。高等教育を受けた教師が、現在の公用語である英語をうまく話せないのである。話せる教師は、内戦中にウガンダなどの英語圏に逃れ、その難民キャンプなどで教育を受けてきた者である。現地のホテルやレストランで働くためには英語ができることが前提であり、ウガンダ人やケニア人が雇用されているケースが非常に多い。

2-7. 紛争がもたらす負の遺産

最後に、非常に大きな、重い課題である。平和がなければ、教育もない。そのために平和教育を推進しようとする向きもあるが、そんなに簡単なことでもないことは、誰しもが理解している。南スーダンは紛争の影響を最も受けてきた国である(第1章)。正確に言えば、まだ紛争は終結していない。学校教育を受ける機会がなかった成人がたくさんいる。父母を失った子どもも多い。道路や橋であれば、外部からの支援で改修することはそう難しいことではない。ただ、教育は話が違う。トルコへ逃れたシリア難民によれば「教育を国民に提供できないのは、時限爆弾を抱えるようなもの

だ」と言う。いつ国が破滅するかわからない、ということだろう。モザンビークも20年近く、内戦状態であった(第4章)。内戦終結から、20年が経過した現在も、学校施設の不足は解消されず、大規模クラス、二部制・三部制での授業が行われている。南アフリカは「紛争」ではないが、アパルトヘイトにより、適正な教育の機会を奪われた人々がほとんどであり、この負の遺産は今も重くのしかかっている(第11章)。

フィールドと長期にわたり関わることは、私自身の反省も含めて言えば、さまざまな教育的な事象をより公正に解釈するために必要な過程でもある。調査をさせてもらってデータを取るというより、関係の方々からの学びの連続とも言えるかもしれない。次節では、最近のケニアにおけるそのような経験を2つ紹介したい。

3. ケニアでのフィールド調査から

3-1. 伝統的社会における小学校就学の意味—マサイ女性の生活から

(1) ジョイスとの出会い

ジョイス(仮名)と初めて会ったのは、2000年のことである。その時点では、小学校6年に在籍していたが、妊娠していることが判明し、欠席がちになり、2001年3月、子どもの出産を契機に7年生(17歳)で中途退学している。マサイの女子生徒の一人であり、1984年に〇小学校近くのマニアッタ(伝統的家屋)で生まれている。中途退学はしているが、6年間の小学校生活は、現在の彼女の生活に反映されている。伝統的なマサイのコミュニティでは、女性の社会的地位が男性より著しく低く、家庭の中でも同様である。しかし、彼女の場合、夫とも対等に話をし、就学経験のない同世代の母親とは、その生活ぶりが明らかに違った。

このような経験を基礎としながら、生徒にとっての就学の理由や意味として、知識の習得や中等学校への進学以外に、友人関係の形成など、非認知的な役割が小学校にあることがこれまでに明らかになった(澤村・伊元2009; 伊藤・澤村2011; 十田・澤村2013)。ジョイスをめぐる2010年および2011年に行った就学経験の効果を検証した調査では、①社会的ネットワー