

ケニアにおける就学前教育の現状と課題 —ラム島・キプンガニ集落を事例として—

中 川 真 帆

(元大阪大学大学院)

内 海 成 治

(お茶の水女子大学)

1. はじめに

本研究はケニアの就学前教育¹の現状と課題をラム島の学校を事例として考察したものである。ケニアの就学前教育段階において初等教育同様の試験が実施されている現状について問題視する指摘もあるが、リピート（同じクラスを複数年繰り返すこと）を含めたその実態に関する事例研究は今のところほとんど行なわれていない（Njenga 2005）。

途上国における就学前教育の役割は本来、近代的学校教育における、言語や学習様式に馴染みのない子どもたちを、遊びや体験を中心とした学習を通して慣れさせることにある（Myers 1997；三輪 2003；Choi 2006）とされる。ケニア政府は、2000年に就学前教育の実施ガイドラインを改定し、就学前教育の意義として強調されている就学前教育に対して同様の役割を期待している（Njenga 2005）。

しかし、ケニアを始めアフリカ諸国においては初等教育と同様の教授内容や試験システムが就学前教育でも行われていることが指摘されている（Adams and Swadener 2000）。コースト州ラム県、ラム島の就学前教育施設においても、試験が実施され、ナーサリーの生徒²の多くが同じクラスを複数年リピートしていることが2006年の予備調査で明らかになった。

なぜ政府の指針とは異なる就学前教育の

現状があるのだろうか。ケニアでは就学前教育の教員養成やカリキュラムは教育省の管轄であるが、地方における就学前教育施設自体は主にコミュニティや保護者によって運営されている。そのため就学前教育においては、教育省の政策よりもそれぞれの地域における外部的な要因が教育方針や運営に影響を与えているとされる（UNESCO 2005）。教育開発の比較的遅れた、伝統的な生活様式が色濃く残る地域であるラムで、なぜ就学前教育段階におけるリピートが起こっているのだろうか。そこで本研究では研究課題として、①キプンガニ小学校付属ナーサリーにおけるリピートの実態はどのようなものか、②リピートは誰の要請によるものか、③キプンガニ集落でリピートが要請されるのはなぜか、の3点を考えた。

そして、ラム島・キプンガニ小学校・ナーサリー及び、キプンガニ集落での調査の目的は、①ナーサリーにおけるリピートの実態を把握する。②リピートの背景、進級基準を明らかにすること、である。そして①、②の調査から、リピートは生徒の保護者の要請によるものであることが明らかになったため、3つ目の調査目的を③保護者の教育観を明らかにすることとした。これらの調査を通して、ケニアの就学前教育の課題を考察したい。

ケニアの就学前教育の現状より、就学前教育の進級システムに影響を与えられ、県レベルの行政機関、小学校、ナー

サリーにおいて半構造化インタビューを行った。また、キブンガニ小学校付属ナーサリーおよびキブンガニ小学校においてIST法（内海他 2006）によって進級構造分析を実施した。こうした調査の結果、レポートの現状が実際に確認され、その背景には、生徒の保護者からの要請があったことが明らかになった。そのためIST法によって生徒個人の生活背景について傾向を分析し、個々の家庭を訪問して保護者の教育に対する意識を半構造化インタビューによって調査した。

なお、本論文で言う「レポート」とは初等教育以上の教育課程ではRepetition（＝留年）と同様に使われている。しかし就学前教育では、学校のカリキュラムを内容の難易度や連続性などを考慮して何段階かの等級に区分する等級性、あるいは学年制というシステム（齊藤 2003）は取られていない。そのため留年という概念は馴染みにくいと考えられる。そこで、留年ではなく「レポート」という、現地で使われている用語を使用した。

2. 背景 ケニアの就学前教育概要

アフリカにおける就学前教育

アフリカにおける就学前教育施設の就学率の平均は12%以下（2004年）であり、途上国平均値（36%）と比較してかなり低くなっている（Prochner and Kabiru 2008）。しかし、就学前教育は子どもの権利条約（1989年）など国際的な流れだけでなく、近代化に伴う生活環境の変化、及び初等教育の普及に伴い、近年その重要性に注目が集まってきている。また就学前教育の活動内容は多種多様で柔軟性も高いため、学校教育における留年率や就職率などのような、国家間で比較できる国際的に共通の物差しによる比較分析には馴染まず、またそもそもサービスの質に関する情報が少ない（三

輪 2003）。そのためアフリカにおける就学前教育の全体的な質的傾向について包括的に議論することはかなり困難である。三輪（2003）はアフリカの就学前教育の課題として、アクセスの拡大、需要の喚起と共に質の改善を挙げている。アフリカ諸国では就学前教育は比較的優先度が低く、国家政策として推進されていないことが多い。また、現場の教員をサポートするための視学システムや教員養成も十分機能していないことが多いからである（三輪 2003）。政策レベルでは就学前段階の子どもたちに対する支援は、主に健康や栄養面においてなされてきた（Aidoo 2008）。就学前教育が注目を集め出したのは、20世紀終わりごろである。1989年には子どもの権利条約が国連で採択され、その後1990年には「万人のための教育世界会議」（WCEFA）がタイのジョムティエンで開かれた。10年後の、2000年のフォローアップ会議がセネガルのダカールで開催され、ここで採択された6つの目標の一つ目は、就学前教育を拡大・改善することであった。このように1990年代後半以降この分野への注目が集まってきている。

ケニアにおける就学前教育

1963年のケニア共和国の独立以前は、ケニアの就学前教育は、富裕層向けのものが主であった。独立後、ケニア国内で就学前教育施設は急速に広まった。この普及には初代大統領ジョモ・ケニヤッタの掲げた“ハランベ・モットー（Haranbee motto＝共同・自助）”が影響している（Pence 2004）。保護者と学校を取り巻くコミュニティは“ハランベ”の呼びかけに積極的に応え、資金集めや必要や資料・情報集めに奔走し、様々な形態の就学前教育施設を設立し、地域住民によって選出された組織によって運営された（Prochner and Kabiru 2008）。現在はこのような運営形態による、3歳児から5歳児を対象としたナーサリー（Nursery

school) が国内の主要な就学前教育施設となっている。

2015年までの初等教育の完全普及 (UPE) を政策目標に掲げたケニア政府は、2003年に初等教育を完全無償化した。しかし、就学前教育は無償化の対象では無いため、就学前教育施設へ子どもを通わせるには学費・教材費などを払う必要があった。そのため、初等教育無償化の影響として子どもに就学前教育を受けさせず、学齢になった時に直接小学校に子どもを通わせる保護者が多く現れた (Kaga 2006)。そればかりではなく、就学前教育途中の子どもを、小学校に転入させるということもあった (ADEA 2006)。この政策が就学前教育の就学率にどのような影響を与えたのかという点については、十分な分析は行われていない (Njenga 2005; 澤村 2007)。

2004年時点でのケニアの就学前教育の総就学率は53% (Garcia et al. 2008) である。これはアフリカではセيشェル (102%)、モリシャス (95%)、リベリア (56%) に次ぐ高い数値である (*ibid.*)。データのあるアフリカ42カ国の平均は約12%である。また、就学者数で見ると、1982年には483,148人であったのが、2007年には1,691,093人にまで激増している (MoE 2008)。

現在ケニアでは教育部門支援プログラム (KESSP) に沿って基本的な教育計画が策定されており、KESSPに含まれる23の投資プログラムの一つとして、就学前教育が挙げられている。ケニア政府は就学前教育を拡大・改善し、主流の基礎教育プログラムに統合していく予定であり、2004年から就学前教育施設に対して教材と教員の訓練に特別予算が組まれ、その額は漸次的に増額されている。2005年、教育システムの改編として、基礎教育を14年 (就学前教育2年、初等教育8年、中等教育4年) とするとした案が発表され、2008年4月より教育省で教育システムの改編が始まっている。

就学前教育の担当庁は教育省であるが、国レベルでは教育省付属機関であるケニア教育研究所に設置された国立幼児教育センター (NACECE)、県レベルでは地域センター (DICECE) がその直接の管轄機関である。就学前教育政策、カリキュラムの決定、登録者数管理、予算配分、ドナーやその他の支援機関との協働プロジェクトを教育省が担い、NACECEでは教員養成を行うトレーナーの養成、カリキュラム開発、ガイドラインの作成及び配布、調査が行われる。県レベルでは、就学前教育の教育水準の維持、施設の登録承認が県教育局 (DEO) の管轄とされ、DICECEは公立の就学前教育施設における教員の雇用、教員の現職トレーニング実施、教員試験の実施、地域ごとのカリキュラム開発、地域コミュニティへの啓蒙活動及び視学、調査を行う (Njenga 2005)。就学前教育に当てられる政府予算は、主にNACECE、DICECEにおける人件費に充てられている。その為就学前教育施設の運営にかかる費用は主に保護者から集める学費から捻出される。したがって準国家公務員として派遣される小学校教員に対し、就学前教育施設の教員は、給与がその地域社会の経済状況に左右される非常に不安定な身分にある。

3. 調査概要

2006年7月6日～8日に予備調査を行い、ラム県DEOにおけるインタビューを通し、調査校の選定を行い実際に訪問した。本調査としては2007年7月8日～15日 (1日目IST法調査、教員への予備的インタビュー)、2008年1月14日～17日 (2日目IST法調査、集落内家庭訪問調査、教員へのインタビュー、DICECE予備インタビュー)、及び2008年9月9日～14日 (DICECEへのインタビュー、教員への補完的インタビュー、集落外家庭訪問調査) に行った。

調査方法としては、内海（内海他 2006）の IST 法（Individual Student Tracing Method）を用いた。これは、複数年・複数回にわたって調査対象校の生徒一人ひとりに質問紙を用いたインタビューを行い、それによって学校全体の進級構造を明らかにする方法である。またこの方法により調査対象校の生徒の属性に関する傾向が明らかになる。調査用質問紙の項目および、個人ファイルの作成に際しては、内海他（2006）を参照して作成し、さらに予備調査から、地域、職業の類別、マドラサ（イスラム学校：キプンガニ集落においては男女共学）通学の有無について追加項目を検討した。実際の調査においては各学年の担当教員と用紙記入者が 2 人で担当した。また、家庭訪問調査は、集落内の家庭 19 戸、集落外の家庭 4 戸に対して行った。インフォーマントは母親や親戚および隣人など直接その生徒を扶養している人を対象として半構造化インタビューを行った。

4. 調査結果

ラム県ラム島およびキプンガニ集落の概要

コースト（海岸）州ラム県は、インド洋沿岸のソマリア国境に近い地域で、アム郡、ムベケトニ郡、ファザ郡、ウィツ郡からなり、人口は 72,686 人（1999）である。ラム島はこのアム郡に属する、モンバサの北西 300km に位置する約 60km² の小さな島である。14～15 世紀頃から、中東との貿易拠点として栄え、アラブとアフリカの融合文化であるスワヒリ文化が色濃く残る地域である。ラム島にはこのラム市の他に、シェラ、マトンドニ、キプンガニという町及び集落がある。

ラム島の住民は、多くが自分をスワヒリであると認識している（Romero 1999）。スワヒリという言葉の示す意味は、明確に定義することが困難であり、またラム島に

おいてもその捉えられ方は変化してきた（Romero 1999）。Mazrui（2007）によれば、この地域において今日スワヒリと呼ばれるのは、アフリカ人とアラブ人の混血を祖先に持つという意味合いが強いという。また住民の多くがイスラム教を信仰している。

メインランドと呼ばれる本土地域からの移住者も見られる。彼らの多くはミジケンダ（Mijikenda）である。ミジケンダはケニアの海岸地域の後背地に居住するバンツウ系の農耕民である。

ラム県の教育概要

ラム県・ラム島の教育の現状と課題については澤村他（2007）による調査が 2006 年から始められている。以下は主に澤村他（2007）の調査結果をベースに、2006 年～2008 年の各調査時にラム県 DEO において行ったインフォーマルインタビュー、および DICECE において行った半構造化インタビュー結果及び収集資料から教育概要を述べる。

ラム県の初等教育就学者数は、ケニア全体の就学者の増加率を上回っている。しかし KCPE（ケニア初等教育修了証書）試験の成績が悪く、また中等教育への進学率は 14.7%（UNDP Kenya 2002）と、コースト州（17%）及びケニア全国平均（22.8%）に比べ低い。これらの理由として、校長や教員からは両親の離婚や貧困など劣悪な家庭環境が指摘されている。ラム県 DEO では年に 1 度の視学、および School Data Returns の提出を各小学校に義務づけ、これによって小学校を管理している。また各小学校から数人の Key Resourced Teacher を選出している。彼らは学校カリキュラムや教授法などが新たに政府によって改善されると、DEO でワークショップ訓練を受け、自分の学校に戻って他の教員に学んだことを伝達する役割を担っている。近年の動きとしては、2003 年の初等教育の無償化に伴って、

DEO の指導のもと自動進級がより厳格に実施され、ラム島の小学校では留年措置が取

りにくくなっていることが挙げられる（澤村 2007）。

表 1. ラム島と全国の人口及び教育統計

	人 口		就学前教育就学者数		初等教育就学者数	
	1999 年	2006 年	2002 年	2007 年	2002 年	2006 年
ラム 島	72,686 (0.26%)	未公表	3,615 (0.28%)	未公表	15,793 (100)	21,224 (134.4)
全 国	28,485,803	35,100,000	1,281,846	1,691,093	6,062,900 (100)	7,632,200 (125.9)

Source: 澤村他 (2007), MoE (2008) より筆者作成

注、人口及び就学前教育就学者数の () 内の数字は、ラム島の数字の全国に対する割合（小数点以下第二位は四捨五入）。また、初等教育就学者数の () 内の数字は、初等教育無償化前（2002 年）を 100 とした場合の指数。

ラム島の就学前教育

就学前教育の総就学率に関する県別データは 1999 年の国勢調査以降公表されていない。州別データによればラム島の属するコースト州の 2007 年の就学前教育総就学率は 62.25% である (MoE 2008)。DICECE では、各地区の担当官はそれぞれの地域の教員の管理を担当しており、視学官として視学及び、運営や教育方針についての指導を行う。DICECE 職員によれば視学の不徹底や、ガイドラインに沿った教育方針についての啓蒙活動の不十分さが現在の課題であるという。特に、DICECE から離れた地域のナーサリーに関しては、交通費が捻出できず、なかなか視学や啓蒙に訪れることができない。DICECE は、基本的には就学前教育ガイドラインに沿って、視学・運営指導を行っており、ナーサリーにおける試験実施は推奨していない。また 2006 年のラム島におけるナーサリーから小学校 1 年生への進学率は 86.4% (MoE 2006) である。しかし 13.6% の、小学校 1 年生に進学していない生徒は、レポートしているというわけではなく、保護者の移動に伴って転校し、前年度の途中からナーサリーに参加した場合などであると DICECE ではとらえている。

キプンガニ集落と調査校

キプンガニ集落は、ラム市街から高速モーターボートで 30 分ほどの、ラム島西岸部に位置する。椰子葺きの平屋の家屋が海岸沿いに連なる南北に細長い集落である。小学校のある北端から南端まで、徒歩で 15 分ほどである。集落内にはロバや鶏、牛などが飼育されている。集落住民の生業としては、男性は漁が主であり、女性は椰子の葉などで、敷物や籠などを編み、それを売って家計の足しにしている。集落内のディスペンサリーで管理されている資料によれば、2007 年時にはこの集落は 60 戸、433 人の住民で構成されている。集落住民はイスラム教徒であり、スワヒリの一族のバジュン (Bajun) である。また、キプンガニ集落近隣の内陸部には近年メインランドからの移住者が増えており、こうした移住者の子どもたちもキプンガニ小学校に通っている。彼らが主に居住している集落外の内陸部の地域は、シャンバ (スワヒリ語で「畑」を意味する) と呼ばれている。

バジュンで構成されるキプンガニ集落に対し、シャンバから通う生徒が 2007 年調査時には小学校・小学校付属ナーサリー全体の約 30%、2008 年 9 月調査時には約 40% である。シャンバ地域に住む生徒の多くは

ミジケンダに属するギリアマ (Giriama) である。集落の住民と、シャンバ地域に住む人々とは移住地域だけでなく生業形態など多くの点で異なっている。

(1) 生活

本節では、集落とシャンバについてそれぞれの家庭生活について、生業や家庭環境に見られる傾向を記述する。ただしシャンバについては、移住して来る前の居住地や生業が異なる人々が住んでいるため、非常に多様な生活背景を持っていることが予想される。そのため本調査では実際に家庭訪問を行った家庭が4軒であり、そのうち2軒は集落から移住した家庭であるため、シャンバに暮らす生徒全体の生活環境の傾向を把握するには限界があることに留意する必要がある。

集落内に住む生徒の保護者（主に父親）の従事している職業で、全体の37%を占めるのは漁師である。彼らは、ダウ船と呼ばれる伝統的な木船によって島を遠く離れて漁をし、近隣のリゾートホテルやラム市などに魚を売りに行く。また、集落からほど近い観光ホテルでの仕事に就く保護者もいる。彼らは警備や屋根の修繕、ホテル内に併設された畑での農耕作業に従事している。さらに、集落内に小さな商店を構えている場合や、家畜の売買を生業としている保護者も見られた。一方母親の多くは、家事の傍ら植物の織物をし、それを集落内外で売ることによって収入を得ている。

また家庭訪問調査を行った19軒中6軒の家庭で両親以外（親戚・隣人）が子どもの世話をしていた。離婚や父母の失踪、死別が原因である。漁師の父親には事故などのリスクが高く、そういったことは珍しくないようであった。キプンガニ集落内は血縁関係が濃いこともあり、こういった離婚・失踪・蒸発などの各家庭の事情は隣近所のみならず集落内で広く共有されていた。実

際に、集落の中で、女性たちが集まって互いにしゃべり合いながら、洗濯や草の織物に精を出す姿が頻繁に見られた。こうした仕事を通じた女性間の繋がりは非常に密なものであるようであった。

一方シャンバ地域の住民の生活は、集落とは異なる生業形態が見られた。保護者の生業では漁師を生業とする保護者はおらず、農耕を営むか、ホテルに従事する保護者が多数派である。畑では主にマンゴーやココナツが栽培されているが、砂地が多いため十分に収穫を得られる家庭はないようである。シャンバに住む人々は集住しておらず、土地を借り家族単位で移住してきている。また、ホテルの期間労働などの職を得てシャンバに移住した人を頼って、親戚の子どもが預けられていることもある。小学校通学にかかる時間は10分という生徒もいたが、1時間以上かかる生徒が7割を超えている。

(2) キプンガニ小学校

キプンガニ集落の唯一の公教育施設であるキプンガニ小学校は、集落の北端に位置している。教員の不足によって2007年には6年生と8年生が、2008年には7年生の学級が欠けた不完全小学校である。1977年に2クラスの学校として設立され、集落住民の要求を政府が支援する形で開校された。当初は教員不足のため、2部制や、複式授業が行われていた。その後生徒数・教員数は増加し、現在の登録生徒数は97人で、教員は校長を含め6人である。

小学校及び付属ナーサリーでは、学期ごとに学校協議会 (School Management Committee) がもたれ、学校の課題が話し合われる。宿題の徹底や学校の抱える問題について教員から提示があり、内容によっては保護者に協力を求める。また保護者からは教育に関する要望などが学校側に伝えられ、問題の解決を共に図る場として機能している。

初等教育無償化、及び自動進級の厳格化以前の状況についてははっきりとしたデータが無いが、現在のキブンガニ小学校では、自動進級が厳格に行われており、病気などの特別なケースや、学年の途中から転入し

てきた場合を除いて、授業態度や試験成績が悪いことによる留年措置を取っていない。このような進級システムに対する規制は校長と、DEOに任命されたKey Resourced Teacherによって学校に伝えられる。

表 2. キブンガニ小学校生徒数（登録者数）の年次推移
(2001年および2005～2008年)

年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	7年	8年	計	教員
2001	13(4)	11(3)	13(3)	---	9(7)	---	11(0)	---	47(17)	6(-)
2005	12(7)	13(6)	13(6)	---	7(2)	8(2)	14(5)	---	67(28)	5(2)
2006	12(9)	11(5)	14(5)	13(5)	---	11(3)	7(2)	14(5)	82(34)	6(3)
2007	15(10)	10(8)	12(5)	14(5)	13(5)	---	16(5)	---	80(38)	6(2)
2008	10(4)	16(9)	8(7)	12(5)	16(6)	18(8)	---	17(6)	97(45)	6(2)

Source. 澤村 (2007) に筆者が2008年のデータを付け加えて作成した。

2001年数値は澤村らが7月に現地を確認したもの。2005～2008年はSchool Data Returnsの5月分に基づく。

注. () 内の数字は女子(女性)の内数。2001年の教員の性別は不明。

(3) キブンガニ小学校付属ナーサリー

キブンガニ小学校と同じ校舎内に併設されているナーサリーは、KG1からKG3までの3クラスからなり、2008年度の登録者数は37人である。教員は有資格者1人と、トレーニング中の教員1人の計2人であり、また教室自体も1室のみである。そのため、同じ教室内で、それぞれのクラスごとに机を集めて島を作り学習している。政府からナーサリーに支給される教育予算は生徒一人につき年間1000Ksh(約14USドル)であるが、これは主に教材費となり、教員給与は保護者とドナーから集めている。

ナーサリーにおいては、シャンバに移住してきた家庭から通う生徒への対応が今後の課題とされている。ナーサリー段階の生徒にとっては、しばしばナーサリーまでの通学距離が通うには遠すぎる場合があり、就学が遅れることがある。ナーサリーの教室を訪問すると、比較的年長の生徒が多かった。生徒の年を聞くと8歳や10歳の生徒がおり、非常に目立つ。教員によれば、ほと

んど生徒が1度以上リピートを経験しており、4年以上在籍した後に小学校に進級するということである。

キブンガニ小学校及び付属ナーサリーにおける進級構造

2007年、2008年に行った2年分のIST法による調査結果から生徒進級フローダイアグラムを作成した(図1)。小学校の8年間には編入学や転校は見られるものの、留年措置は取られていないことが確認された。また、Kaga(2006)によって指摘された初等教育無償化に伴って、保護者が子どもを就学前教育に通わせなくなるという傾向については、小学校1年次編入が見られないことから、このキブンガニ小学校においては無いと言えるだろう。2007年にナーサリーのKG1～KG3に在籍しており、2年度とも個票を作成できたナーサリー在籍中の生徒は26人である。これは2007年に個票が作成され在籍が確認された生徒のうち、2008年調査時に休んでいるなどの理由で在

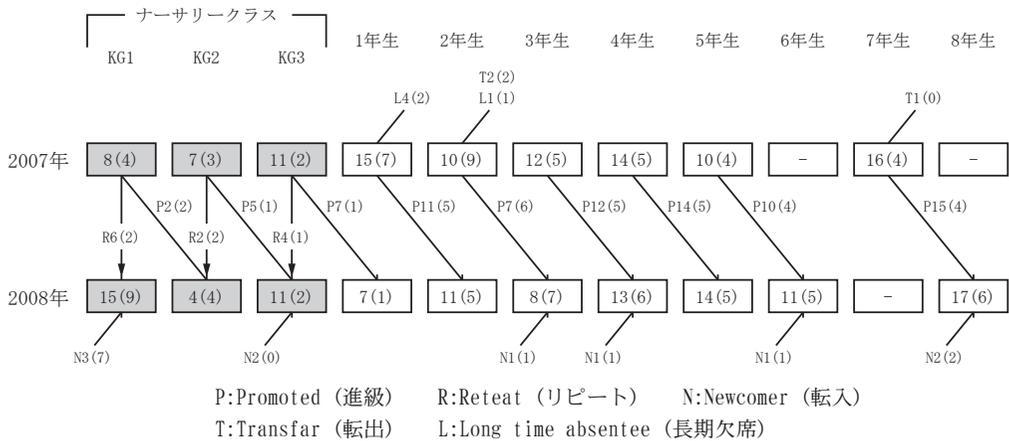


図 4-1 生徒進級フローダイアグラム (2007 年～2008 年)

注 1. () 内の数字は、女子生徒数である。

注 2. 2008 年 1 月時点での調査によるフローダイアグラムであり、同年 9 月に個票を取った生徒は、2009 年度の Newcomer として扱われるべきであるため、ダイアグラムの数字には含まれていない。

注 3. 2008 年度の Newcomer を除くすべての生徒数に関しては、2007 年、2008 年両方の調査時に出席しており、2 年度分の個票を作成できた生徒数を表している。

籍が確認されなかった生徒を除いた人数である。この 26 人のうち約 46% に当たる 12 人がリポートしていることが明らかになった。

また 2008 年 1 月及び 9 月の調査人数の 41 人中 36.6% に当たる 15 人の生徒が小学校 1 年生の就学年齢である 6 歳より年長であることが明らかになった。KG1 の平均年齢は 4.36 歳、KG2 では 6.75 歳、KG3 では 6.92 歳である。8 歳以上の生徒はすべて 2006 年から 2008 年の間にシャンバに移住してきた転入生である。年長の転入生についても、転入前にナースリーの経験が無い場合には、小学校に直接入学させず、ナースリーに在籍させる。そしてこのような生徒に対しては、ナースリーの教員が中心となり、生徒の保護者に家庭学習の徹底等の依頼を行っている。こうした教員側の働きかけを通して、本来の 3 年間の在籍期間を 1 年間に縮め、翌年には KG3 の試験に合格し小学校 1 年生に進学できるようにしている。2007 年から

2008 年にかけても、生徒進級フローダイアグラムに見られる、2008 年に KG3 に編入した 2 人の生徒はシャンバから通う 8 歳と 10 歳の生徒であり、実際に転入時から保護者と教員の面談が進められている。

ナースリーにおける進級基準

ナースリーの各クラスにおいて、次のクラスに進級するか、同じクラスをリポートするかの判断はどのように決定されているのであろうか。ナースリー教員へのインタビューから以下のような実態が分かった。

ナースリーの各クラスにおいては、各学期末に、小学校のカリキュラム準拠の 8 科目の試験が行われている。音楽、体育以外はペーパーテストを実施している。年度末には、年間 3 回分の試験の成績を総合して、ナースリーの教員が、生徒一人ひとりの進級あるいはリポートの判定をする。合格基準となる明確な正答率は存在しないが、読み書きを中心として、教員が小学校の授業

についていけるか否かを主観的に判定している。そしてこの試験は、保護者の要請に応じて実施している。試験用紙は教材費として保護者から集められ、ナーサリーの教員が、ラム市の販売店から、主に私立校で使用されているものを購入して使っている。キプンガニ小学校付属ナーサリーにおいては、椅子や教科書、教員の給料などの費用はドナーからの支援によって賄われているため、この教材費は、ナーサリーに子どもを通わせるためにかかる、保護者の唯一の負担となっている。ナーサリーにおける試験の実施は学校協議会で保護者の要請がまとめられて決定された。この学校協議会には、毎回ほぼ全ての保護者が出席し、直接両親が出られない場合には親戚が出席している。保護者らは、試験制度の導入によって、わが子がナーサリーで落第し、リピートしてもかまわないと主張したという。ナーサリーの教員によれば、これは小学校段階では授業についていけない子どもがいた場合に、小学校での自動進級の厳格化によって留年できないため、一旦授業についていけなくなった生徒は、進級するにつれてますます生徒自身にとって苦痛であり、授業運営にも支障をきたすという問題があったからである。

ナーサリーにおけるリピートの実態調査から、DICECEや小学校からの要請ではなく、保護者からの要請によって試験、リピートが実施されており、小学校における自動進級の厳格化が保護者の要請を通して間接的にリピートに繋がっていることが明らかになった。

保護者が試験実施を要請し、その教材費を自己負担するという事実は、ケニア社会に多く見られる学歴志向と教育熱が、就学前教育に、読み書き中心の学校教育を要請することがあるという指摘（UNESCO 2005）と合致している。しかし、この指摘がキプンガニに当てはまるためには、キプンガニ

小学校を取り巻く人々の生活と教育観を検討する必要がある。保護者が教育に対して高い期待を寄せていることが明らかになれば、リピートの背景が小学校における自動進級の厳格化の影響として説明することが可能である。教育熱と呼べるような保護者の意識が見られない場合には、生活背景や地域の特性の中から、リピートを要請するに至った要因を検討する必要がある。

保護者の進学への意識

進学希望に関するインタビュー（25戸；集落内19戸、シャンバ地域4戸）では、半数を超える13戸で希望進学校の名前が挙げられた。回答のほとんどは、ラム県内の成績優秀校であるムペケトニ中学校や、ラム市内の中学校であった。一方で未定、あるいは本人の希望に合わせてやりたいという意見も聞かれた。また、具体的な志望校の有無に関らず、小学校以降についても中学校のみではなく、マドラサとダブルスクールさせたいという希望が聞かれた。イスラム教徒の義務であるため、マドラサには是非行かせたいとする声がある一方で、中学校に主眼を置き、できればマドラサにも通わせたいとする声まで、両者に対する比重の置かれ方には幅が見られた。また、一つの家庭の中で、一人はマドラサに行かせたい、あるいは成績に応じて別々の進路に進ませたいとする声も聞かれた。

さらに、中学校以降の進路についての質問では、保護者から多くは語られず、まだ決めていない、あるいは今後の子どもの希望や成績次第とする保護者が半数以上であった。中には、教員、弁護士、看護師、医者にしたいという保護者の希望や、教員になりたいという子どもの希望をかなえてやりたいという話も聞かれた。中学校以上への教育希望を明確に持つ保護者の中でも、複数の子どもを全員大学までやりたいとする保護者はほとんどおらず、子どもたちの

うち成績のよい子どもは看護師などに、そうでない子どもはマドラサ教員にさせたいとする保護者などがいた。年長のきょうだいが中学校以上の教育を受けずに、あるいは学費が払えず中学校を中途退学した後に、集落の中で家事や家畜の世話、漁師などとなり生計を立てていることから、可能であれば進学させるが、成績や地理的要因、経済的要因によって困難と考えられる場合には、中学校やそれ以上の進学しないのもまたよしと考えられているようであった。

保護者へのインタビュー結果の一例

「他のきょうだい(4年生男子、3年生女子、2年生女子、KG1男子)は、できればムベケトニ中学校に行かせたい。しかし、この子(KG3女子)は、小学校を卒業した後はマドラサのみに通わせるつもりだ。彼女は(ナーサリーにおける)成績が悪いし、あまり賢くないため、どの中学校に行かせるにしてもその進学には不十分だと思う」

「長男(8年生男子)にはどこでもよいので公立中学校に通わせたい。次男(5年生男子)には中等教育レベルのマドラサに行かせたいと考えている。どちらの進路も同じくらい好ましい。子ども自身の選択や好みに合わせて平等に学校に行かせてやりたいと考えている」

次に、現在子どもを通わせているキプンガニ小学校に対する希望や要望については、教材、給食、制服などの、学習環境に関する要望がほぼ半数の保護者から聞かれた。これらは支援金や教育予算の拡大によって解決が可能と思われる要望である。集落内における調査時には、具体的にどのような教材が足りないのか、なぜ必要なのかという事情を踏まえた意見が多く聞かれたのに対し、シャンバでは同じ質問に対する答えが、「成績を上げてほしい」というような抽

象的なものであった。シャンバに住む保護者からは同様の要望は聞かれなかったにも拘らず、集落内の保護者からはシャンバ地域の子どもの疲労、空腹を心配する声と、それによって集中力を欠いた生徒が、同じクラスにいることによって、わが子を含めた他の生徒に及ぼす影響を危惧する声が聞かれた。

5. 考察

キプンガニ小学校附属ナーサリーにおけるリピートの実態

2007年から2008年にかけて、約46%の生徒が就学前教育段階でリピートしていることが明らかになった。1年あたり約54%の生徒が次のクラスに進級するという事である。この進級率が3年続くと想定すれば、3年間連続で進級する生徒は、全体の約15.7%(54%の三乗)であり、ナーサリー在籍中に少なくとも一度以上リピートする生徒の想定割合は約84.3%と算出できる。このリピートの背景には、DICECEの指導や視学とは無関係に、進級かリピートかをナーサリーの教員が判定するための試験の実施があった。

そしてこのような試験実施の背景には、DICECEや小学校教員、ナーサリー教員の働きかけではなく、直接的には保護者からの要請が学校協議会でまとめられ採用されたという経緯がある。一方ラム県DICECEでは、就学前教育における試験実施及びリピートの実態について、視学官による把握はできていないのである。ケニアではDICECEの職員である視学官が、しばしばその管理や評価を行うには十分な知識と情報をもっていないと指摘されている(KIE/NACECE 2004)。ラム県DICECEにおけるインタビューでは予算不足によって頻繁に訪問することができないことが不十分な管理体制の一因とされ

たが、一方でナーサリーにおける調査からは、ナーサリー教員が、DICECEの視学官に提示する教育成果とは別のところで試験を実施し生徒を評価しているということもわかった。

強い影響力を持つ学校協議会を通してナーサリーに試験及びリピートという進級システムが保護者から要請された要因としては、まず初等教育の無償化に伴う、小学校における自動進級の厳格化が考えられる。この措置によって、小学校では生徒を留年させることができなくなり授業について行けない生徒も、年度が変われば次の学年に進級させなければならない。いったんクラスの中で落ちこぼれた生徒は、進級するに従ってますます授業について行くことが困難になり、授業運営にも支障をきたすという問題が生じたのである。ナーサリーにおけるリピートは、この問題が学校協議会で話し合われた結果、ナーサリーで試験を実施し、小学校入学時点である程度学力をつけさせておくという解決策が採用された結果であると言える。

このような自動進級の厳格化の背景には、UPE政策がある。2003年に初等教育が無償化されたため、それ以降小学校において留年する生徒は、その分長く無償で初等教育を受けることになり、政府の教育予算を増大させることになる(Ngaruiya 2006)。そのため、成績に関わらず小学校側に留年措置を取らせないような方針が取られているのである。本調査でも小学校における自動進級について、実際に守られていることがIST法による進級構造調査から確認された。本研究では、UPE政策は小学校における自動進級の厳格化を通して、ナーサリーの現場でこれまで指摘されてきた問題とはまた別の影響を与えていることが明らかになった。今後はこのような、UPE政策が就学前教育に及ぼす間接的な影響についても、検討される必要があると思われる。

次に、シャンバへの移住者の増加という生活環境の変化についてもその影響が見られた。集落内の生徒はその生活背景やマドラサの経験など、同一性が高いのに対して、移住者はメインランドの様々な地域の出身である。シャンバの保護者へのインタビューで、集落と比べて印象的であったのは、子どもを通わせているキブンガニ小学校の現状について話さないことである。小学校との心理的な距離がかなり遠いことが考えられる。この移住者たちの子どもは集落内とは異なる生活背景を持ち、また多くがナーサリーの経験が無いまま就学年齢を超えている。特に年長の生徒のためには特別に就学期間を短縮して教えるなどの配慮がなされているが、決して直接小学校に転入させることはない。生活背景的に不利な状況下にある子どもに向けた、特別な小学校入学準備教育がナーサリーに求められており、現状では多様な生徒を小学校に受け入れ、問題なく授業が進められるためにも、小学校入学前に学力を揃えるために、試験という制度が解決策として取られているのである。

キブンガニ集落における教育観

小学校で起きた問題に対して、その解決策としてナーサリーに試験を要請して、自分たちでかかる費用を負担するという保護者の姿からは、教育に対する意識の高さが想像される。また、先行研究においても、保護者の教育熱が就学前教育における“Early Schooling”を要請するとされている(Choi 2006)。しかし、相反するようであるが、保護者の教育に対する意識をインタビューした結果からは、全体として強い教育熱は見受けられなかった。大学まで進学させたいなど、教育に対する高い期待を持つ保護者は少数派であり、「中等教育以上まで、経済的にも地理的にも通学させてやることが可能であれば行かせてやりたいが、無理をしてまで進学しなくてもいい。」とい

う考え方と、「小学校で自分の子どもや周りの子どもが困っている、あるいは同級生に迷惑をかけているのは問題である」という2つの考え方が特徴的であった。

キプンガニ集落においては、マドラサの存在がこの教育に対する意識に影響を与えているであろう。きょうだいの中で比較的學校成績の良い場合には小学校以上の教育に期待するが、あまり良くない場合にはマドラサに進学させるという代替の選択肢としての位置づけがなされているようである。キプンガニ集落では、小学校卒業後の進路として中学校に行きながらマドラサにも行くことが理想的とされながらも、マドラサはその代替として十分にその価値を認められているのである。さらに、進学せずに小学校卒業後そのまま集落内で漁師などの仕事に就くという選択肢もあるため、中学校に行かせる希望を持ちながらも、それは逼迫した思いにはならないのであろう。

また、キプンガニ集落に住む生徒の父親の多くが漁をして生計を立てている。漁業による収入は不安定であり、また事故や失踪などのリスクの高い仕事である。また近隣のホテルで働く父親も多いが、ホテルが通年営業していないために期間労働であることがほとんどである。多くの父親がこうした生業形態にある一方で、集落の女性による織物生産や、血縁関係を含め密な地域の結びつきが個々の家庭に何か起こった時に一種のソーシャルネットとして機能していると考えられる。保護者の死亡などの事情を抱えた家庭の子どもも、親戚や近所の家庭に世話をされており、集落内では相互扶助の文化が根付いていることが伺えた。

そして進学に対する高い期待こそ聞かれなかったが、集落の家庭では、小学校で問題となっている事柄については集落内の家庭では非常によく知られていた。これはSMCへの出席によるものであろうが、集落内の同質性や、家庭同士の繋がりが深いこ

ともその要因の一つであろう。

キプンガニ集落の保護者にとっては、小学校は集落の相互扶助のネットワークの延長線上にあると思われる。そのため、小学校で起きた事柄に対する問題意識は、例えば集落内のある家庭におきた問題と同様に、積極的に共有され解決が図られるのであろう。キプンガニ小学校付属ナーサリーにおける試験制度とリピートは、保護者の教育熱によるものと言うよりは、小学校における自動進級の厳格化、そしてシャンバへの移住者が、それぞれに小学校にもたらした問題を、集落の保護者が自分たちの身近な問題として積極的に対処に乗り出した結果であると言える。

ケニアの就学前教育の現状と課題

本研究で明らかになった、就学前教育施設におけるリピートの実態とは、保護者が、入学前の生徒に一定の学力を求めることで、小学校の授業が問題なく進められるように要請したものであり、こうした要請にナーサリーが対応した結果であった。内海(2008)は、近代教育システムが伝統的社会に受容されるのは、その生活世界が取り入れることができる部分か、あるいはそれを取り入れられる形に変形することで、はじめて受け入れられるとしている。ナーサリーにおける試験、リピートという進級システムは、小学校への自動進級という規制が受容されるために、そして小学校に移住者を受け入れるために必要な方策であったと言える。しかし保護者らは必ずしも教育に高い期待を持ってこうした方策を要請したわけではない。集落に住む生徒の保護者は、密集した居住地、血縁関係、地域のネットワークの中で育まれた相互扶助の文化の延長線上に、小学校で起こる問題を見ており、その解決に積極的に参加することも、学校教育の意義への理解によるものではなく、身近な問題を自分たちで解決しようという意識

によるものであると考えられる。キプンガニ小学校付属ナーサリーにおけるレポートは、学校の問題に対するこうした保護者の意識から生まれていたと考えることが妥当であろう。

ケニアの就学前教育はもともとハランベ・モットーによって呼びかけられ、地域住民の参加を促すことによって発展してきたことを鑑みれば、このような地域とナーサリーの関係性は、キプンガニ集落という一地域の特殊性とは言い切れない。本研究からはケニアの就学前教育における多様な形態が推測される。今後はこれらの影響についての検討を含めた他地域における事例研究、およびその教育効果・子どもたちへの影響に関する調査が必要であると思われる。

付記

筆者らは、平成18年度～平成19年度文部科学省科学研究費補助基盤研究B「難民および紛争後の国への国際教育協力の動向と課題」(研究代表者内海成治大阪大学教授)(2006年6月、2008年1月)、平成17年度～20年度文部科学省科学研究費補助基盤研究A「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広島大学教授)(2007年7月および2008年9月)、によって現地調査を行ったものである。また現地調査においてご協力頂いたラム県DEO、およびDICECE、またキプンガニ集落の住民に心から感謝する次第である。

注

1. Choi (2002) や三輪 (2003) は就学前教育段階の教育とケアに関連する用語や概念の多様性、不統一性を指摘している。ここでいう就学前教育とは、国際的に最も広く使用されてい

る Early Childhood Development を指し、これはケニアの政策文書における Early Childhood Development and Education と同義である。

2. 本来であれば、ナーサリーは園児、小学生は児童、中学生を生徒とすべきであるが、本論文ではナーサリーから小学校まで一貫して生徒という表現を使用している。

参考文献

- 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」をめぐって—」澤村信英編著 『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 第8章、143-159頁。
- 内海成治・澤村信英・高橋真央他 (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。
- 斎藤泰雄 (2003) 「留年・中途退学問題への取り組み—日本の歴史的経験—」『国際教育協力論集』6巻1号、43-53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。
- 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、159-173頁。
- 三輪千明 (2003) 『Early Childhood Development の支援に関する基礎研究』独立行政法人国際協力機構 国際協力総合研究所。
- Adams, D. and Swadener, B.B. (2000). Early Childhood Education and Teacher Development in Kenya: Lessons Learned, Child & Youth Care Forum, 29(6), 2000 Human Science Press, Inc.
- Aidoo, A. A. (2008). "Positioning ECD Nationally: Trends in Selected African Countries." *Africa's Future, Africa's Challenge: Early Childhood Care and Development in Sub-Saharan Africa*, (p.29-49).

- The World Bank.
- Choi, S. (2002). Early Childhood Care? Development? Education?, UNESCO Policy Brief on Early Childhood N°1.
- _____(2006). Pre-Primary Education: A Valid Investment Option for EFA, UNESCO Policy Brief on Early Childhood N°31.
- Garcia, M., Virata, G., and Dunkelberg, E. (2008). “The State of Y en in Sub-Saharan Africa.” *Africa’s Future, Africa’s Challenge: Early Childhood Care and Development in Sub-Saharn Afrca*, (p.11-28). The World Bank.
- Kaga, Y. (2006). Impact of Free Primary Education on Early Childhood Development in Kenya, UNESCO Policy Brief on Early Childhood N°30.
- KIE and NACECE (2004). UNESCO/OECD Early Childhood Policy Review Project: Report of a Stakeholders’ Consultation, Nairobi, Kenya, 28 September 2004.
- Lokshin, M., Elena Glinskaya, and Marito Garcia (2008). “The Impact of ECD Programs on Maternal Employment and Older Children’s School Attendance in Kenya.” *Africa’s Future, Africa’s Challenge: Early Childhood Care and Development in Sub-Saharn Afrca*, (p.371-386). The World Bank.
- Mazrui, A. (2007). *Swahili beyond the Boundaries; Literature, Language, and Identity*. Athens: Ohio University Press.
- Ministry of Education (2006). 2005 Annual Report, Lamu District.
- Ministry of Education (2008). The Development of Education: National Report of Kenya, November 2008.
- Myers, R. G. (1997). “Removing Roadblocks to Success: Transition and Linkages between Home, Preschool, and Primary school.” Coordinators’ Notebook, No.21, The Consultative Group on Early Childhood Care and Development.
- Ngaruiya, S. (2006). Biennale on Education in Africa (Libreville, Gabon, March 27-31, 2006) Pre-school Education and School Readiness: Kenya Experience, Association for the Development of Education in Africa.
- Njenga, A. (2005). The UNESCO/OECD Early Childhood Policy Project: The Background Report of Kenya, Ministry of the Ministry of Education, Science and Technology, Government of Kenya.
- Pence, A. (2004). Early Childhood and Family Policy Series N°9-2004: ECD Policy Development and Implementation in Africa, UNESCO.
- Prochner, L. and Kabiru, M. (2008). “ECD in Africa: A Historical Perspective.” *Africa’s Future, Africa’s Challenge: Early Childhood Care and Development in Sub-Saharn Afrca*, (p.117-133). The World Bank.
- Romero, P. W. (1997). *Lamu-History, Society, and Family in an East African Port City*. Princeton: Marks Wiener Publishers.
- UNDP Kenya (2002). Kenya Human Development Report 2001: Addressing Social and Economic Disparities for Human Development, Nairobi, United Nations Development Programme, Kenya.
- UNESCO (2005). UNESCO/OECD Policy Review Project: Kenya Policy Framework on Early Childhood Development, Discussion Paper, UNESCO Nairobi Office, September 2005.

A Study of Early Childhood Development in Kenya: Case Study of Kipungani Village in Lamu Island

Maho Nakagawa

Graduate school of Human Science, Osaka University

Seiji Utsumi

Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University

This paper aims to determine the current situation of Early Childhood Development (ECD) in Kenya, and the background of issues on repetition at ECD stage. Kenya is known for its development in ECD in Sub-Saharan Africa.

The roll of ECD in developing countries is as a preparation to primary education focusing on playing and learning from experience. The Kenyan government emphasizes this roll and is trying to include ECD as a part of basic education. However, it was revealed that the ECD educators teach according to the demands and expectations of parents, and sometimes this has led to “Early Schooling,” e.g. testing small children.

Kipungani village in Lamu District, my research field, is a fishermen’s village, where traditional lifestyle still remains. There are many pupils who repeat the same class in Nursery. Repetition differs from the concept of ECD, but there is no demonstrative research on repetition of pupils at ECD. Therefore, I tried to determine the reality of repetition in nursery through IST method and semi-structured interviews.

As a result, it was revealed that the ECD educators impose an examination to promote students to the next class according to parents’ demand, and when the pupil cannot pass the exam, they must repeat the same class next year. I also researched the parents’ expectations toward education to understand the reason for that demand. From this research, I found two factors that directly influenced the parents’ need for examination in Nursery. One is strict implementation of automatic promotion in primary school without any repetition and the other is immigration. These factors demand that Nursery class a conduct examinations to guarantee reading, writing, and other skills. The Community network in the village also has a major impact on parents’ attitude toward primary school and Nursery class. They regard problems in the school as their own problems to solve, as in other problems in the village, even those that come from the outside.

Kenyan ECD has developed with the local community, therefore, they tend to change their system and pedagogy according to parents’ and the local community’s demand. We should conduct demonstrative research focusing more on local reality and its effects on children.