

ブータンにおける青少年の生活満足度に関する一考察 —働きながら学校に通う子どもの自尊心に注目して—

櫻井里穂

(広島大学教育開発国際協力研究センター)

1. はじめに

1960年代の経済開発、1970～80年代の社会開発に続き、1990年代以降は「生活の豊かさ」や「人間中心の開発」に注目する動きが見られてきた。これは大人に限ったことではなく、1989年の「子どもの権利条約」採択以降、それまでのように大人の従属物として子どもを見るのではなく、子どもの「最善の利益」を重要視し、子どもを権利主体に見る動きが広まった。「人間中心の開発」への世界的関心の深まりと連動して「主観的幸福（相対的幸福感）」や「生活満足度」⁽¹⁾「生活の質（Quality of Life）」に関する研究も増加の一途をたどっている。例えば、1969年から1999年の30年間にわたって行われた主観的幸福に関する経済学・開発学系の研究論文が約550だったのに対し、2000年以降すでにその数は1400を超えている。こうした多くの研究は幸福感・福祉(well-being)の相対的側面や幸福感や生活満足度をどのように計測するか傾向しており(c.f. Oishi, et al. 2007; Biswas-Diener, & Diener 2006; Veehoven & Michael 2006)、幸福感の感じ方に社会・文化的差異があるか、幸福感が相対的に計られるものであるかに注目している研究が多い(Oishi 2000; Arrindell & Veehoven 2002; Kusago 2007)。こうした多くの幸福感に関する研究は大学生以上の学生もしくは成人をその調査対象として比較分析しており(c.f. Arrindell & Veehoven 2002; Gilman, Huebner & Laughlin 2000; Oishi 2000)、若い世代の青少年、特に

中学生以下の研究は限られている。そもそも途上国の教育研究であれば教育機関の在籍率も低く先進国と同レベルとはいかないため、学校で行う調査に限っては先進国の研究に比べさらにその対象児童生徒に限られていると言える。⁽²⁾

しかしながら、経済移行国(中進国)や途上国の子どもたちの生活は先進国の子どもたちの生活と比較して複雑である。その理由の一つに多くの子どもが学校に通いながら労働に従事していることが挙げられる。例えば、先進国の90%以上が中学校に進学するのに比べて、経済移行国では8割、そして途上国においては5割程度である(EFA Global Monitoring Report 2009)。地域別に見ても、2004年の時点で、サハラ以南のアフリカ地域においては、10歳から14歳までの児童生徒のうち、男子は36%以上、女子は30%が労働に従事していると国勢調査などをもとにILO(国際労働機関)が発表している。経済移行国であるメキシコにおいて行われた同様の調査においても同じく2004年、12歳から14歳の約8%の男子生徒と4%の女子生徒が経済活動に従事していると答えている。⁽³⁾こうした児童労働だが、多くの場合その根幹には貧困問題があることもあり、(Denes 2003; Deb & Rosati 2002; Wahba 2001; Longford 1995; Grimsrud 2003)近年、児童労働が与える学業面へのマイナスの影響が多く取り上げられ、労働時間の増加とともに悪影響も増すことが検証されている(c.f. Post & Sakurai 2001; Sakurai 2006; Sadlacek, Guilhermer, Duryea,

Ilahi, & Sasaki 2005; Rosati & Rossi 2001)。一例として、ILOが世界34カ国の7歳から14歳を対象とした児童労働に関する昨年の調査においても、似たような結果が発表されており、下記の国勢調査をもとにした労働の種類と労働時間が学校出席率に与える影響結果(図1)を見ると、家事労働、経済活動ともに、子どもの労働時間の増加と学校への出席率には負の相関関係があることが分かっている。同様に、一週間の労働時間が14時間以下であると、学校への出席率にはあまり影響がないこと、家事労働と経済活動とでは出席率に与える影響もことなることも示されている。

一方で、ラテンアメリカやアフリカ地域にはプロタゴニズム(主役主義)という考え方があり、学校教育と労働とを必ずしも矛盾した二律背反の活動と考えるのではなく、両者とも学ぶ機会であるとする風潮がある地域もある(Boyden 1999; Bay 2003; Liebel 2003; Nieuwenhuy 1998; 杉本、櫻井、工藤 2009)。しかしながら、プロタゴニズ

モの見解を重んじる子どもの労働を比較的肯定的にとらえた研究は、往々にして、働く子どもに対して直接インタビューを行い、子ども自身が彼らの「労働」についてどう考えるかを狭義に聞いたものが多い(c.f. Liebel 2003; Bay 2003)。こうした研究の結論は、児童労働を肯定的にとらえる主張が多く、児童労働の教育への影響など児童労働を主にデメリットとしてとらえる研究や(Jensen & Nielsen 1997; Psacharopoulos & Arriagada 1989; Rosati & Rossi 2001)、子どもの人権的視点から児童労働に反対する研究(Tomasevski 2003; Hammarberg 2000)などとは結論を異にしている。例えば、教育的視点から見た研究は、大概、児童労働は教育達成に悪影響があるとし、また落第率も上がるので、教育を受ける権利を剥奪しているとする主張が多く、また、人権的観点から見た研究は児童労働が、子どもの子ども時代を謳歌する権利を奪っている、とする結論が多い。こうした結論は、子どもの視点から見ていない、とプロタゴニズ

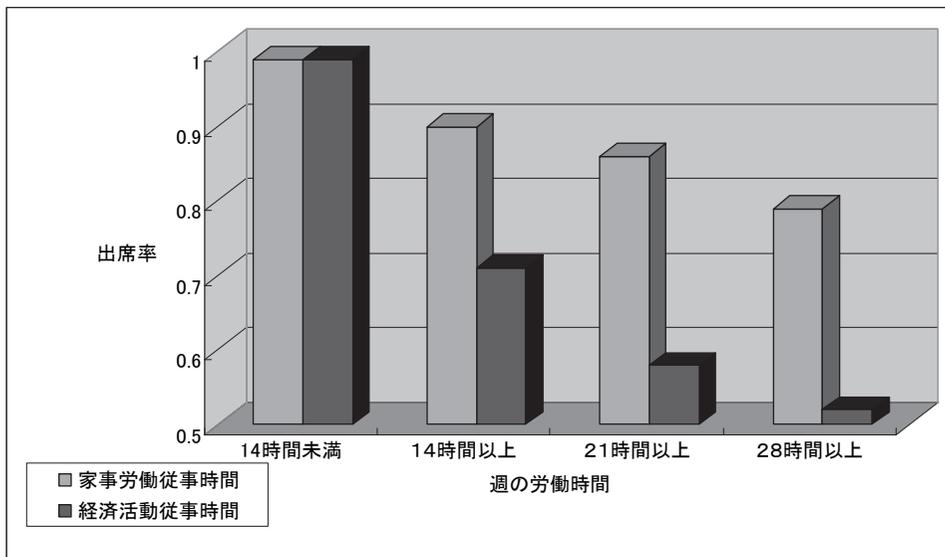


図1 子どもの労働の種類および従事時間(週)が学校出席率に与える影響 (IPEC, Allais and Hagemann 2008, p. 11, 訳は筆者による)

を大切だととらえる研究者からは揶揄されている。しかし、真に子どもの視点から検証するとすれば、単純に働く子どもたちに、自分たちの労働についてどのように考えているかをインタビューするだけではなく、子どもが働くということが、より包括的に、例えば学校での生活や友達とのかかわりかた、家族との触れ合い、そして自分自身の自尊心など、生活全般や価値観にどういった影響を与えているかを探ることが大切なのではないだろうか。

そこで本研究は、生徒の多くが親の営むお店の手伝いをしたり、家事労働や親のもとでの農業活動に従事しながら、学校へ通うブータンの中学生を対象に、働きながら学校にも通っている子どもたちと、主に学校にだけ通っているだけの子どもたちに「家族、友達、学校、労働、自分自身（自尊心）」といった面でどのような差異が見られるか、質問紙調査およびインタビューとを通して明らかにしようとするものである。換言すれば、子どもたちを取り巻く生活一般に関して、生徒自身の声を通して理解しようとするものである。

2. ブータン王国の文脈と理論的枠組み

ブータン王国（以下、ブータン）は、ヒマラヤ山脈の内陸国で面積約46500平方キロメートル、ちょうど九州より少し大きいくらいの領土を持つ国である。人口約70万人のうち80%がチベット系で、残り20%がネパール系などであり、チベット系仏教を国教とする国である。王国の起源は17世紀にこの地に移住したチベット高僧が開いたワンチュク朝であり、以来絶対君主制であったが、2008年憲法交付で立憲君主制に移行した。公用語はゾンカ語と英語である。2007年の一人当たりの国民総所得は1770米ドルで、基本的に中立政策の外交を基本としつつも、近隣諸国、特にインドとの関

係は深い（外務省URL）。教育面においては、義務教育制度は存在しないが、6-2-2-2制で、就学前教育が1年間、その後初等教育が7歳からの6年間、中等教育は2年制の前期中等学校、2年制の後期中等学校で、それに続く2年制のジュニア・カレッジがあり、学年は第一学年から十二学年まで通して呼称されている。

今回、本研究の調査対象国としてブータンを選出した根拠はいくつかある。第一に、ブータンは1980年代初めに当時の第4国王によりGross National Happiness（国民総幸福感）が提唱され、また2007年に行われた政府調査でも多くの国民が「幸せ」であると回答したことで有名になった国である。⁽⁴⁾ この国民総幸福感（以下GNH）というのは、「正しい思想と行い」を行うことを目指したもので、「公正な社会経済発展」、「環境保全」、「文化遺産の保存」そして「正しい（良い）統治」を奨励するために創設されたものである。（Denman & Namgyel 2008; 杉本2009）。それでは、はたしてこのように国民の多くが「幸せ」であると答えている国の子どもたちは本当に日々の生活に満足しているのだろうか。

ブータンにおいて子どもの生活満足度調査が妥当だとする第二の理由に、この国の文化的な文脈が挙げられる。それが国民総幸福感（GNH）に基づいたValues Education（価値教育）である。これは教育省により奨励されている学校におけるチベット仏教に基づく道徳教育のようなものであり、「慈悲を学び、高潔さを身に着け、他人への尊敬の念を持ち、責任感を持ち、そして忠誠心を学ぶための『正しい思想と行い』」が学校においても奨励されている（ブータン教育省2007）。また、ブータンの児童生徒は両親、教師、そして友達を尊ぶことをこの価値教育の一環として学んでいる。従って、こうした幸福感に影響を与えるような「価値教育」を学んでいるブータ

ンにおいては、子どもたちの生活満足度も高いのではないか、という仮説が立てられる。

一方で、児童労働と教育の観点から検証すると、ブータンはインドと同様に世界では珍しく国際労働機関（ILO）による児童労働禁止に関する条約を批准していない国である。例えば、15歳を就業の最低年齢とする「就業の最低年齢条約（第138号条約）」（1972）および、「最悪の形態の児童労働に関する条約（第182号条約）」のどちらも批准していない。前者はすでに153カ国で、後者は169カ国で（2009年7月現在）批准されているものである。ブータンの都市（首都ティンブーヤパロ）においては、多くの子どもたち（中学生の学齢期の子どもたち）が学校に通いながら両親の営むお店で働いており、ユネスコなどの教育指標には前期中等学校への純入学率が約6割くらいであるとされている（ユネスコ Global Monitoring Report 2009）。従って、中学生の学齢期にあたる子どもたちが合法で働くことが認められていて、かつ、実際に働いている国である。これは、昨今の潮流と一線を画する。なぜなら、児童労働は将来の教育的効果や経済効果などの側面から有益でないとされていることが多いからである。従って、こうした働く子どもたちはこうした生活に満足しているのであろうか、という疑問が生じる。またそれは、ブータンの働いていない子どもたちと比較したらどうか。価値教育という「正しい思想と行い」を学ぶと中学生の学齢期に働いていても働いていない子どもたちと生活満足度に差異はないものなのかどうか問題となる。そこで、本研究はブータンにおける働く子どもたちと主に学校だけに通う子どもたちを比較して働く事が自尊心や包括的な生活満足度にどういった影響を与えるかを比較研究してみた。

理論的な枠組みとしては主として以下の

2つが考えられる。ひとつは Social Capital Theory（社会的関係資本論）であり、もうひとつは Zero-Sum Theory（ゼロサム理論）である。これは経済学のゼロサム理論である。前者は端的に言えば社会的なつながりであり、「家族との関係や地域社会、もっと大きな社会組織の中に存在し、子どもや若者の心理的社会適応力を伸ばすのに役立つとされる資本（人間関係重視論）」である（Coleman 1990 p.300、翻訳は筆者）。この理論に従うとこのような「社会的なつながり」は子どもの精神面や学力的な面においても成長に必要なものとされる。ブータンの文脈においては、働く子どもの多くが両親のもとで働いており、すなわちこの理論に従うとするならば、働く子どもたちの方が、学校だけに通う子どもたちより多くの項目において高い満足度が見られるはずである。また同時に、そうした「他者とのつながり（人間関係重視）」という社会的資本を持つ働く子どもたちは、「学校」や「住環境」「友達」「自分自身について」の項目においても、働いていない子どもたちより高い満足度が見られるのではないかと仮定することができる。

一方、ゼロサム理論に従えば、これは一方の時間が増えれば一方の時間が減ること、を前提としているので、子どもたちが働けば働くほど、友達と過ごす時間が減ったり、また、近所で過ごす時間が減ることになる。従って、この理論にもとづくとすると、ブータンにおいて働く子どもたちは、働いていない子どもたちよりも「家族」の項目では家族と過ごす時間が増えるので、働いていない子どもたちより高い満足度が出るかもしれないが、「友達」の項目では働いていない子どもたちより低い満足度が出るのではないかと考えられる。いずれの理論にしても、働いている子どもたちが、学校だけに通う子どもたちよりも「家族」に関する項目においては高い満足度が出ると予測さ

れる。

3. 研究手法

本研究の主とした研究手法は現地で行うインタビュー、質問紙調査、そしてその統計分析である。質問紙は Huebner 教授グループ陣（米国サウスカロライナ大学）により開発され、尺度信頼性（アルファ 係数

0.9-0.77）が確認されている「多次元による生徒の生活満足度尺度」Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale（以下 MSLSS）を主に用いた（Gilman et al. 2000）。この尺度は子どもの総括的なかつ多次元間の生活満足度を計るものとして広く使われており、また、小学校3年生から高校3年生の子どもの生活満足度調査・幸福度調査をするにあたり効果的であるとされている

| 中学生のみぞさんの生活満足度調査アンケート | | | | | | |
|--|-----------|---------|-----------------|---------------|-------|----------|
| みなさんこんにちは！これはテストではありません。私たちはブータンの中学生の比較をしています。このアンケートには名前を書く必要はありません。回答は全体で集計しますので、誰がどのように答えたかは誰にも分らないようにします。回答が他の人には分らないように、2つ折りにして提出して下さい。それでは、ここ数ヶ月の自分の学校生活・家庭生活を思い出して、以下の項目が、自分自身にどの程度あてはまるか、それぞれあてはまる数字に○をつけて下さい。あまり深く考えずに、思うとおりに回答して下さい。 | | | | | | |
| | 全くあてはまらない | あてはまらない | どちらかというとあてはまらない | どちらかといえばあてはまる | あてはまる | とてもあてはまる |
| 1. 家族は仲良くやっている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. 家族はお互いを感じよく話している。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. 家族と一緒に家で時間を過ごすのが好きだ。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. 友達がたくさんいる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. 友達と楽しいことをたくさんしている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. 友達を誇りに思っている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. 友達にいじわるされている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. 学校に来るのが楽しみだ。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. 学校では嫌な思いをしている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. 学校って楽しいと思う。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. 学校ではたくさん学んでいる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. どこか他の場所に住めたらなあと思う。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. 自分の住んでいる近所・地域が好きだ。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. どこか別の家に住んでいたらなあとおもう。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. 自分の住んでいる地域には楽しい事ができる場所がたくさんある。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. 自分自身が好きだ。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. 自分はいやつたと思う。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. 周りの人はだいたい自分のことを気に入ってくれていると思う。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. 学校にも通っているし、働いてもいる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. 経済的に家計を助けることができていると思う。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

すべて6段階で聞き、真ん中を選択する可能性を減らした。

回答の正確さを保てるように、反転項目(7, 9, 12, 14)を入れた。

図2 ブータンで行った質問紙調査内容

尺度である。

Huebner 教授グループ陣の指針に従い、筆者は回答の尺度をすべて6段階にし（「とてもあてはまる」、「あてはまる」、「どちらか」とあてはまる」、「どちらか」とあてはまらない」、「あてはまらない」、「全くあてはまらない」）、回答の正確性を保つために質問項目には反転項目を含めた。⁽⁵⁾ 質問項目は Huebner の原案通りの「学校」、「友達」、「家族」、「住環境」、「自分自身について」、に加え、「生徒が働いているかどうか」を聞いた「労働」に関する質問項目を加えた。最後の「生徒が働いているかどうか」の質問（学校にも通っているし、働いてもいる）に関しては、それぞれの生徒に一週間の生活を振り返ってもらい、生活の中に占める労働時間や日数を考慮して答えるように口頭で説明も行った。実際の質問紙は英語で記載されていたが、それを日本語訳したものは図2の通りである。

今回の調査は英語で行ったが、ブータンでは就学前教育（小学校に上がる1年前）からすべての学校教育（ゾンカ語を除くすべての教科活動や課外活動）が英語で行われており、教室の壁に貼られた学習用の掲示物もすべて英語表記であり、英語によって誤解を生じた問題はないと考えられる。また、ブータンでは公教育に限ったことではなく、日常生活全般において英語に触れる機会が多く、ゾンカ語と同様に触れる機会があるため、英語による調査が容易であっ

た。一例として、テレビ番組などでも、例えば午後7時から8時の1時間の放送がゾンカ語で、その後同じチャンネルで8時から9時は英語で行われたりしている。筆者が訪問した首都のティンプーおよび国際線の空港が発着するパロにおいては少なくとも老若男女を問わず、日常会話において英語が完全に通じた。

訪問したブータンの首都にあるD後期中等学校の一週間の時間割（教科活動）（図3）を見てみると、特徴的なのは先にあげた「価値教育」の時間が取られていること、学校は月曜日から土曜日の午前中までの週6日であること（月曜日から金曜日までは午後4時まで）であった。また、週あたりの授業数を数えてみると、歴史4、美術・工芸1、体育1、数学5、英語6、科学8、ゾンカ語5、地理3、クラブ活動1、価値教育1、復習1となっており、科学の授業数が比較的多いことと、音楽がないこと、などを除いては比較的日本の中学生の教科活動と似ていると言える。

今回のブータンにおける現地調査では首都のティンプーにあるD後期中等学校とパロにあるG前期中等学校を調査対象とした。⁽⁶⁾ D後期中等学校では8年生（日本の中学2年生）2クラスと9年生（日本の中学3年生）1クラスを調査訪問し、合計111名の生徒から有効回答を得た。一方、G前期中等学校においては最高学年が8年生であるため、8学年の1クラスを調査訪

| | 月 | 火 | 水 | 木 | 金 | 土 |
|----|-------|------|-------|-------|-------|------|
| 1限 | 世界史 | 世界史 | ブータン史 | ブータン史 | 美術・工芸 | 体育 |
| 2限 | 数学 | 数学 | 数学 | 数学 | 数学 | 価値教育 |
| 3限 | 英語 | 英語 | 英語 | 英語 | 英語 | |
| 4限 | 科学 | 科学 | 科学 | ゾンカ語 | ゾンカ語 | |
| 5限 | ゾンカ語 | ゾンカ語 | ゾンカ語 | 科学 | 科学 | |
| 6限 | 科学 | 科学 | 科学 | 地理 | 地理 | |
| 7限 | クラブ活動 | 地理 | ゾンカ語 | 英語 | 復習 | |

図3 首都ティンプーにあるD後期中等学校 第8学年（中学2年生）1週間の時間割

問し、32名の生徒から有効回答を得ることができた。訪問先の首都ティンブーのD後期中等学校とパロのG前期中等学校を比較すると、校長先生をはじめ、首都の学校の方が比較的高学歴（海外の修士号を持つなど）の教員が多かったが、おおむね授業内容レベルなどの顕著な差は見られなかったように感じた。また、どちらの学校でも生徒たちが日本からの来訪者である筆者たちを気持ちよく受け入れてくれて、比較的調査が行い易かった。調査内容としては、対象生徒に行ったインタビュー（「この一週間で一番楽しかったこと」などを聞き取り）と、主目的の質問紙調査である。質問紙調査の結果は信頼性分析・相関・回帰分析などの統計解析を通して分析を行った。

4. 調査結果

2つの中等学校合計143名について分析を行った。今回訪問したブータンのD後期中等学校およびG前期中等学校では、全体の約58%が女子生徒であった。（性別が書いていない回答が22あった）平均年齢は15.26歳で、男子（15.59歳）の方が女子

（14.97歳）より若干年齢が高い生徒が多かった（ $t=2.98$; $df=116$; $p<0.01$ ）。ティンブーの学校でクラス全員に行ったインタビュー「この一週間で一番楽しかったこと、幸せだと思ったときはどんな時でしたか。」という質問には、たまたま遠足の直後だったこともあり、大半の生徒が「学校の遠足」と答えたが、「友達と遊んだこと」（5名）、「家族と遊んだこと（妹弟）」（2名）、その他「チベット仏教に関する書物を読んだこと」（1名）、と答えた生徒もいた。

質問紙調査の分析では、まず、質問項目の妥当性などを見るため信頼性分析を行った。その項目の信頼性を示すクロンバックの α の数値が0.674（「自分自身」の項目）から0.258（「住環境」の項目）まで幅があった。「住環境」に関して特に低く出た信頼性係数の結果は、住環境の項目が相互に相関が低いことを示す他にも、おそらくブータンの子どもたちが日ごろこのような質問紙調査に慣れていないこと（現地教員との談話により判明）、かつ反転項目を含んでいたため紛らわしかったことなどが考えられる。

満足度の尺度に関するそれぞれの項目の相関関係を見ると（表1）、

表1 満足度尺度の各項目の相関関係および平均と標準偏差（N=143）

| | 平均 | 標準偏差 | 家族 | 友達 | 学校 | 住環境 | 自分自身 | 労働1 | 労働2 |
|-----------|------|------|---------|---------|---------|--------|---------|-------|-----|
| 家族 | 5.19 | 0.80 | | | | | | | |
| 友達 | 4.55 | 0.82 | 0.245** | | | | | | |
| 学校 | 5.32 | 0.81 | 0.294** | 0.235** | | | | | |
| 住環境 | 4.06 | 0.95 | 0.183* | 0.208* | 0.301** | | | | |
| 自分自身 | 4.91 | 0.82 | 0.279** | 0.127 | 0.302** | 0.028 | | | |
| 労働1 (Q19) | 4.41 | 1.16 | 0.056 | -0.023 | 0.182* | -0.112 | 0.288** | | |
| 労働2 (Q20) | 4.27 | 1.74 | 0.103 | -0.165* | -0.022 | -0.025 | 0.143 | 0.087 | |

**1%水準、*5%水準で有意（両側）

ブータンのように集散主義・人間関係重視主義の国では「家族」の項目が最も多くの項目に対して統計的に見て有意な相関関係を示した（友達との間に0.245; 学校との

間に0.294; 住環境との間に0.183; 自分自身との間に0.279）。また、相関の高さで言うと、「学校」の項目が他の項目に比べて高い相関関係を示した（住環境との間に0.301; 自分

自身との間に 0.302)。

また、仕事(労働)の項目(労働1: Q19「学校に通いながら仕事もしている」、労働2: Q20「経済的に家庭を援助する事ができて嬉しい。」)のそれぞれに注目すると、労働1は、「自分自身」の項目に関して相関関係が見られた(0.288)。すなわち、働けば働くほど、自尊心の高まりが見られた。換言すれば、労働時間の増加に伴い、自分自身が好きになると答える生徒や、自分のことが気に入るし、また、多くの人にも気に入ってもらっていると考える生徒が増える事が分かった。一方で、労働2の質問「経済的に家庭を援助する事ができて嬉しい。」と生徒がより強く感じるほど、「友達」の項目に対しては負の相関があることが分かった。すなわち、経済的に家庭を援助すればするほど、「友達」の項目(友達がたくさんいる、友達と楽しい事をたくさんしている、友達を誇りに思っている)、の質問に対しては、それぞれ「そうではない」と答えた生徒が増えた。⁽⁷⁾ 換言すれば、一方の時間が増えれば一方の時間が減るということで、子どもたちは労働時間の増加に伴い、友達

と過ごす時間の減少につながる、というゼロサム理論が当てはまった。

次に、表には載せていないが、仕事(労働)の質問項目の一つ(Q19)と質問項目の1つ1つの相関関係を検証すると、労働項目1(Q19)「学校にも通っているし、仕事もしている」では、労働時間の増加に伴い、生徒の自尊心が高まっていた事が分かる。つまり、「自分自身」の項目(「Q17自分はいいやつだと思う」(0.256)「Q18まわりの人はたいてい自分のことを気に入ってくれていると思う。」(0.314)に対して高い相関関係を示した。同様に、Q9「学校で嫌な思いをしていない」、と答えた生徒が増えた(0.206)。労働項目2(Q20)「経済的に家庭を援助する事ができて嬉しい。」に関しては、やはりQ16「自分自身が好きだ」という項目に関して相関関係が見られた(0.195)。

最後に回帰分析を用いて、子どもが「幸せ」だと感じる要因、すなわち本研究の場合、子どもの自尊心が高まることに影響を与えるのはどういった要因か、に注目した(表2、表3)。表2の重回帰分析の結果から分かるように、労働の項目は自尊心(「自分

表2 自尊心の向上を予測する幸福感の変数による重回帰分析 (その1)

| 変数 | 非標準化係数B | 標準誤差 | 標準化係数ベータ |
|-----|---------|-------|----------|
| 家族 | 0.177 | 0.084 | 0.174* |
| 友達 | 0.084 | 0.083 | 0.084 |
| 学校 | 0.239 | 0.085 | 0.237** |
| 住環境 | -0.07 | 0.071 | -0.081 |
| 労働 | 0.185 | 0.057 | 0.254** |

注: R2乗=0.2000 (N=141, p<0.001)

表3 自尊心の向上を予測する幸福感の変数による重回帰分析 (その2)

| 変数 | 非標準化係数B | 標準誤差 | 標準化係数ベータ |
|-----|---------|-------|----------|
| 家族 | 0.174 | 0.084 | 0.176* |
| 友達 | 0.087 | 0.083 | 0.089 |
| 学校 | 0.208 | 0.089 | 0.206* |
| 住環境 | -0.082 | 0.073 | -0.096 |
| 労働1 | 0.156 | 0.057 | 0.224** |
| 労働2 | 0.04 | 0.038 | 0.085 |

注: R2乗=0.191 (N=137, p<0.001)

自身」の項目)を予測するにあたり最も強い効果があることが分かった(0.254)。それは、「学校」に関する項目(0.237)や、「家族」(0.174)に関する項目よりも強い関係が示された。この際、「友達」の項目が有意でないが(0.084)これは、「学校」との相関関係が強いためにすでに説明されてしまっているからだと考えられる。また、表3の様に、自尊心(「自分自身」の項目)を予測するために、「家族」「友達」「学校」「住環境」と労働の項目を質問項目19と20に分けて回帰分析を行うと、労働項目19「学校にも通っているし、労働もしている」という項目が最も強く自尊心を高める事が分かった(0.224)。これは、「学校」の項目(0.206)や、「家族」の項目(0.176)より高かった。以上の結果から、本調査によるブータンの文脈においては、「労働」することが、統計的に見て有意に「自分自身」に関する項目、しいては子どもたちの自尊心を高めていたことが分かった。

5. おわりに

本研究では、ブータンの中学生で、学校に通いながら「働いている生徒」と「ほとんど働いていない生徒」を比較し、「家族」「友達」「学校」「住環境」「自分自身」に関わる項目においてどのような違いが見られるかを検証した。その結果、主として以下の二点が挙げられた。まず、ブータンの文脈では中学生が働くことは「自尊心」をより高め、それは家族や学校に関する項目に関しても良い影響があり、全般的に満足度が向上することが分かった。一方で、友達との時間が減る事などから、「友達」に関しては負の影響があることが分かった。また、子どもの自尊心を高めるのにどの項目が一番影響があるかを見ると「労働」に関する項目が最も強い影響があることが分かった。すなわち子どもたちは、少なくともブータンの

文脈では働く事で自分に自信をつけ、強いでは自尊心が高まっている事が分かった。

今回の調査ではブータンにおいて働きながら学校に通う子どもたちと、主に学校だけに通う子どもたちを比較検証した。今回調査を行った都市部(首都ティンプーやパロ)における児童労働の文脈は、その多くが両親の営むお店のお手伝いであったり、両親と一緒に仕事であったりする条件下での労働であった。これは他の途上国の地域社会で「児童労働」として問題になっている「農業」であったり、過酷な「家内労働」とは一線を画すものであった。それゆえに働く事が子どもたちの「自尊心」のみならず、「学校」や「家族」といった項目にも良い結果を示したと思われる。今回のブータンの事例では働く事で、子どもたちは自尊心を高めているケースも認められた。しかしながら本検証においても、労働時間の増加は、友達に関する項目においては負の影響が見られた。「児童労働」に関する背景は複雑であり、本研究の検証結果を踏まえても、子どもによる労働の影響は、ひとえにすべての労働を悪と決め付けるのではなく、逆に子どもの「労働」が、学校での生活や、友達との関わり方、家族との触れ合い、しいては、子どもの生活全般や価値観などさらに包括的にどういった影響を与えているかを慎重に検証してゆく必要があると思われる。

注

(1) ここでいう生活満足度とは個人の生活の質の総合評価である (Ishida & Ito 2007, p.505)。

(2) 先進国の子どもを対象とした調査では、ユニセフによるOECD加盟の21カ国を対象とした15歳児を対象とした幸福調査(子どもの健康、安全、教育および社会や家族の一員としての価値観などの質問紙調査)がある。

(3) メキシコではその国内法により14歳未満の労

- 働は違法である。
- (4) 杉本 (2008) によると、タシ・チョデン、草郷 (2007) が検証した 2005 年の思考調査でも、「幸福感」、「生活の質」、「人生を楽しむこと」、「生活満足度」の 4 項目においては、幸福でないと回答したのはわずか 1 % 不足であった。
- (5) オリジナルの 40 項目中、アメリカ文化独特 (例えば、「自分は面白い人間であると思う。」など) の質問項目を除いた 18 項目を選出した。また、反転項目は Huebner(2001) の該当質問用紙を用いるときの指示に従い、質問回答の公正性を保つために含めた。
- (6) ブータンでは最高学年の名前が学校名につく。前者は後期中等学校 Middle Secondary School (幼稚園から第 10 学年まで) であり、後者は前期中等学校 Lower Secondary School (幼稚園から第 8 学年までである学校であった。ブータンでは C P S (Community Primary School)、P S (Primary School)、L S S (Lower Secondary School)、M S (Middle Secondary School)、H S S (Higher Secondary School 12 学年まで) の 5 つのタイプの初等・中等学校が存在する。
- (7) 最後の反転項目の質問に対しては、「そうである」と答えた生徒を指す。

参考文献

- 杉本均 (2009) 「ブータンに学ぶ幸福感と教育— 伝統と近代の衝突と共生」 子安増生編 第 4 章 『心が活きる教育に向かって 幸福感を紡ぐ心理学・教育学』 京都ナカニシヤ出版、82-94 頁。
- 杉本均、櫻井里穂、工藤瞳 (2009) 「児童労働と義務教育— メキシコとペルーの事例より—」 『京都大学大学院教育学研究科紀要』 55 号、15-39 頁。
- 外務省 [<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/bhutan/index.html>] (accessed on August 1, 2009).
- Arrindell, W.A. & Veenhoven, R. (2002). "Feminine Values and Happy Life-Expectance in Nations." *Personality and Individual Differences* (33), p.803-813.
- Bay, M. (2003). "The Mexican Child-Form Work with the Family to Paid Employment." *Childhood*. 10(3), p.287-299.
- Bhutan, Ministry of Education, Paro (2007). *Values Education Framework For PP-XII*. Paro: Curriculum and Professional Support Division (CAPSD): Author.
- Biswas-Diener, R. & Diener, E. (2006). "The Subjective Well-being of the Homeless, and Lessons for Happiness." *Social Indicators Research*. 76(2), p.185-205.
- Boyden, J. (1999). *A Time for Play and A Time for School -the Results of a Survey of Practitioners, Advocates and Other Experts on Childhood and Children's Work-*. Stockholm: Rädda Barnen, Save the Children Sweden.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Deb, P. & Rosati, F. (2002). *Determinants of Child Labor and School Attendance: The Role of Household Unobservables*. New York: Understanding Children's Work.
- Denes, C.A. (2003). "Bolsa Escola: Redefining Poverty and Development in Brazil." *International Education Journal*. 4 (2), p.137-147.
- Denman, B. & Namgyel, S. (2008). "Convergence of Monastic and Modern Education in Bhutan?" *International Review of Education* (54), p.475-401.
- Gilman, R., Huebner, S. & Laughlin, J. (2000). "A First Study of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with Adolescents." *Social Indicators Research* (52), p.135-160.
- Grimsrud, B. (2003). *Millennium Development Goals and Child Labour*. New York: UCW.
- Hammarberg, T. (2000). *Making Reality of the Rights of the Child -The UN Convention: What It Says and How It Can Change the Status of Children Worldwide-*. London: The International Save the Children Alliance.

- Huebner, S. (2001). *Manual for the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*. 2001 Version. Columbia: University of South Carolina, Department of Psychology.
- Jensen, P. & Nielsen, H.S. (1997). "Child labour or School Attendance? Evidence from Zambia." *Journal of Population Economics*. 10(4), p.407-424.
- Kusago, T. (2007). "Rethinking of Economic Growth and life Satisfaction in Post-WWII Japan-A Fresh Approach." *Social Indicators Research*. (81), p.79-102.
- Liebel, M. (2003). "Working Children as Social Subjects. The Contribution of Working Children's Organizations to Social Transformations." *Childhood*. 10(3), p.265-285.
- Longford, M. (1995). "Family Poverty and the Exploitation of Child Labor." *Law and Policy*, 17(4). October, p.471-482.
- Nieuwenhuy, O. (1998). "Global Childhood and the Politics of Contempt." *Alternatives*. 23, p.267-289.
- Oishi, S. "Goal as Cornerstones of Subjective Well-being: Linking Individuals and Cultures" (Chapter 5) in Diener, Ed. & Eunkook, M. (Ed.). *Culture and Subjective Well-being*. London, England: Massachusetts Institute of Technology.
- Oishi, S., Diener, E., Choi, D.W., Prieto, C. & Choi, I. (2007). "The Dynamics of daily Events and Well-being across Cultures: When Less is More." *Journal of Personality and Social Psychology*. October 93(4), p.685-98.
- Post, D. & Sakurai, R. (2001). "Recognizing a Problem: The Impact of Global Politics on Child Labor Advocacy in Mexico." *International Journal of Educational Policy Research and Practice*. 3, p.120-155.
- Psacharopoulos, G. & Arriagada, A.M. (1989). "The Determinants of Early Age Human Capital Foundation—Evidence from Brazil—." *Economic Development and Cultural Change*. 37, p.683-708.
- Rosati, F. & Mariacristina, R. (2001). *Children's Working Hours, School Enrolment and Human Capital Accumulation: Evidence from Pakistan and Nicaragua*. New York: UCW.
- Sakurai, R. (2006). *Child Labour and Education: Background Paper Prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007*. Paris: UNESCO.
- Sedlacek, G., Duryea, S., Ilahi, N. & Sasaki, M. (2005). "Child Labor, Schooling, and Poverty in Latin America." *Social Protection Discussion Paper Series No. 0511*. Washington, D.C, The World Bank.
- Tomasevski, K. (2003). *A Human Rights Approach to the Elimination of Child Labour through Free and Compulsory Education*. Working Paper. Geneva: ILO.
- UNICEF Innocenti Research Centre (2007). *An Overview of Child Well-Being in Rich Countries. A Comprehensive Assessment of the Lives and Well-Being of Children and Adolescents in the Economically Advanced Nations*. Florence, Italy: Author.
- Veenhoven, R. & Hagerty, M. (2006). "Rising Happiness in Nations 1946-2004: A Reply to Easterlin." *Social Indicators Research*. 79(3), p.421-436.
- Wahba, J. (2001). *Child Labor and Poverty Transmission: No Room for Dreams*. Working Paper Series No.0108. Cairo: Economic Research Forum for the Arab Countries, Iran and Turkey (ERF).
- UNESCO (2009). *Education for All Global Monitoring Report. Overcoming Inequality: Why Governance Matters*. Oxford: UNESCO Publishing & Oxford University Press.