

ケニアの小学校における学校文化 —生徒・教師間のダイナミクスに注目して—

伊藤 瑞規

(大阪大学大学院人間科学研究科博士前期課程)

澤村 信英

(大阪大学大学院人間科学研究科)

1. はじめに

サブサハラ・アフリカ（以下、アフリカ）諸国の初等教育の就学者は、近年急激に増加しているが、他の地域と比べると未だ就学率は低く、さらに教科書や学校設備の不足、有資格教師の不足、教師の質やモラルの低さなど、教育の質が低いとされている（例えば、UNESCO 2010）。2015年までに普遍的な初等教育（UPE: Universal Primary Education）を達成する上で、アフリカ地域の教育は重点的に取り組むべき課題であり、様々な調査や研究が行われてきた。しかし、その多くは政策論や計量的な調査であり、これらを補完するような質的な調査は不足している。また、社会や人びとの生活から切り離して学校を静的に観察するような研究が多く、ダイナミックに変化する学校現場の現状を把握するには不十分である（澤村 2007）。

本研究の目的は、「学校文化」の概念を援用し、人びと（特に生徒や教師）が日々の生活の中でどのように学校での活動と取り組み、何を感じているのかを明らかにすることである。このような学校文化は、学校現場での出来事の背景にあるダイナミクスを理解するために重要なことである。ケニアを対象とする理由は、比較的先行研究が豊富にあり、大阪大学および広島大学が十年以上にわたって継続的に調査を続け、このような調査手法が受け入れられやすいた

めである。

学校文化や人びとの生活に焦点を当てるのは、学校ひいては教育は、その時々ので社会の状況や人びとの生活や価値観、国民性などの文化的背景と不可分の関係にあるからである。またこうした議論は、学校改善の方向性を規定するものが何か探ることであり、学校改善において有益な情報になりうる（中留 1994）。分析にあたっては、教師や生徒といった学校現場を取り巻く人びとを指導者、学習者としてだけでなく、生活者としてとらえるということに留意した。

2. 学校文化の定義

「学校文化」の定義は様々だが、日本教育社会学会によって編集された『新教育社会学辞典』の中では「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」（耳塚 1986）と定義されている。さらに、学校文化は、「ものや情報などの具体的な事物ではなく、それらの背後にあって、それらの事物や人びとの行為一般の生成にかかわるきまり・ルール」（志水 1990、17頁）のことであり、「この原理を体得することによってのみ、学校社会の中で自由に生きることができる」（同頁）とされることもある。いずれにせよ、学校文化を問題として設定することは、「学校を社会としてとらえ、そこに現れるもろもろの構造や現象を人びとの内面的な世界

と結びつけようとする試み」(同頁)である。久富(1996)によれば、学校文化を構成するものとして、大きく以下の4つがある(16-19頁)。

① 制度文化

学校には教科やカリキュラムの体系があり、毎日決まった時間に登校し、決まったカリキュラムを履修し、教師に従属するなどの制度としての学校の基本的な枠組みが存在する。

② 教員文化

学校に恒常的に組織された人間集団に生まれる特有の生活様式を文化として捉えたとき、教師も集団として文化を持っている。これは職業文化の一種であり、学校制度がなければ存在しえないものである。

③ 生徒文化

学校を生活の場とする生徒たちによって形成、蓄積、伝達されるが、社会の若者文化からも大きな影響を受ける。教師の視線や統制が届かない世界で子どもたち自身の

仲間関係として展開するという側面を持っている。

④ 校風文化

教師と生徒の間には大きな距離が存在し、両者の対立は免れないものである(ウォーラー 1957)。それを埋めるものとして、学校の統一性を象徴し、生徒と教師の関係を規定づけるようなシンボルや儀礼が自然発生し、蓄積されたものである。

これらの4つの要素は、相互に作用しながら学校文化を構成している(図1)。また、図1からも明らかなように、学校文化は学校内で完結したものではなく、学校外の様々な要素からも大きな影響を受ける。したがって、学校文化は一辺倒のものではなく、非常に重層的で動的なものであることがわかるが、本稿では、特に学校生活において学校成員に共通して見られるふるまいに注目する。

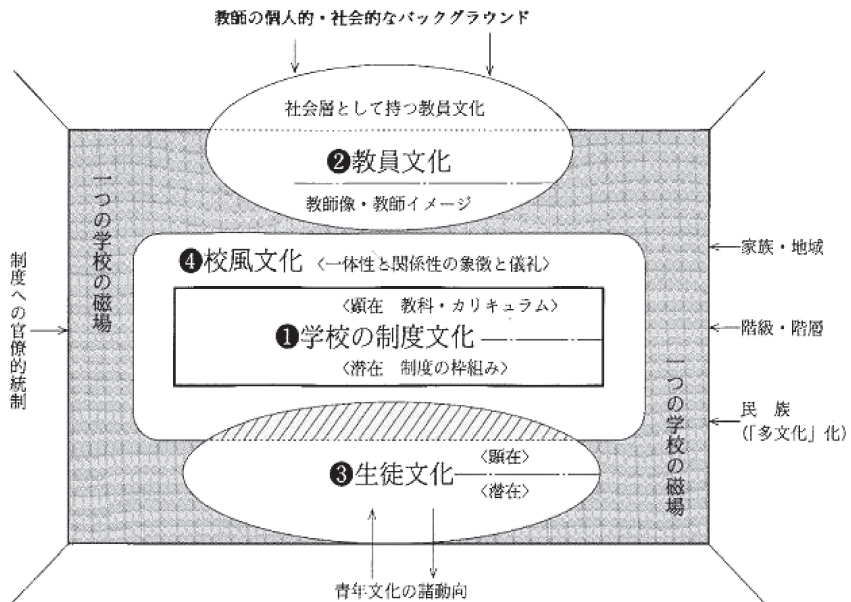


図1 学校文化を構成する諸要素とその学校内・外の関係
(出所) 久富(1996、17頁)

3. 先行研究の検討

学校文化の側面に特化した研究は、アフリカではあまり関心が向けられず、ほとんど行われていない。しかし、学校文化論の大きなテーマのひとつになっている様々な格差に関する量的研究は行われてきた。例えば、ケニアの事例研究によれば、不就学児童がケニア北部地域に偏っていることや、学習到達度は私立校に比べて公立校の方が低いことが明らかになっている (UWEZO 2010)。地域による格差だけでなく、学校間での格差も存在している。これはケニアだけではなく、アフリカ全体で指摘されている問題でもある。学校規模、教科書や教材、教師の質、学校設備などの面で大きな格差があることや、子どもたちの通う学校の選択には、家庭背景などが強く影響していることが明らかになっている (UNESCO 2008)。

しかし、このような格差が子どもの学びに影響していると言われている一方で、子どもたちの成績に大きく関係している要素は、教員の質や学校運営のあり方であるということも報告されている (UNESCO 2004)。こうしたずれを埋めるためには、フィールドワークを中心とした基礎的な事例研究の積み重ねをしなければならない。

ところが、学校での質的研究は限られており、教室内外および学校内での様子はほとんど明らかにされていないものの、授業に関する研究は幾つか行われている (例えば、Prophet & Rowell 1993; Arthur 2001; Hardman et al. 2008)。しかし、生徒と教師の様子が記述されているものの、学校活動の中で授業だけを切り出して分析する傾向にある。それらによると、チョーク・アンド・トークで、暗記中心の一方通行的な授業が展開され、生徒からの発言やディスカッションは不足しているというようなものである。これらの原因には、次の3点が挙げられている。

第1に、学級をコントロールしやすいことである。教室の不足や狭さのような学習環境に問題点がある中で、一方通行的な授業というのは、生徒たちが動きまわり、騒がしくするのを抑えるには、最も効率的な方法であると考えられている (Arthur 2001)。

第2に、受験制度による影響である。アフリカのほとんどの国では小学校修了時に国家統一試験を受験するが、この試験の結果は進学の際の目安になるだけでなく、生徒の成績によって学校が序列化される。こうした受験システムは、復唱を繰り返して子どもに丸暗記させ、とにかく知識量を増やす、というような教師中心の授業を促進する (Arthur 2001)。

第3に、生徒—教師関係に権力構造が存在するという点である。アフリカにおける教師は非常に権威的であり、生徒は教師に対して受動的な態度を示す (Prophet & Rowell 1993; Arthur 2001)。こうした行動はアフリカ社会では伝統や権威に対して受動的な態度を示す文化の表れであるという説明がなされている (Prophet & Rowell 1993)。

第1、第2の説明は、学校設備の不足や受験制度の存在など、外的で物質的な要因を指摘しているものの、学校の内部者の理解や意味づけといった内的な要因については言及しておらず、必ずしも納得のいくものではない。第3の説明については、生徒の受動性についての説明はしていても、教師の持つ権威性についての理由は分析していない。

4. ケニアの初等教育概観

ケニアの教育制度は、8年間の初等教育、4年間の中等教育、4年間の高等教育のいわゆる8-4-4制である。初等教育は、2003年に授業料が無償化されている。2010

年には、憲法改正により基礎教育は無償かつ義務である（第53条1項(a)）と規定された（Republic of Kenya 2010, p.38）。学齢期は6歳から13歳であるが、遅れて入学することや、リピート、親が年齢より早めて入学させるなど、実際の学齢にはかなりの差がある（丹埜1990）。

授業は月曜日から金曜日まで、週5日行われる。教授言語は1～3年生までは母語やスワヒリ語だが、4年生からは完全に英語になる。カリキュラムによって教科ごとの学習時間数は決まっているが、その実施は学校や教師の都合が優先され、規定に沿った授業が行われるとは限らない（澤村2007）。例えば、体育の授業時間はカリキュラム内で定められているが、実際にはあまり行われておらず、KCPEの試験科目の授業や自習へ振り替えられている。

初等教育を修了する際には、ケニア初等教育修了試験（Kenya Certificate of Primary Education: KCPE）を受験しなければならない。KCPEは小学校を修了できるかどうかの判定というよりは、中等学校や職業訓練校への選抜試験としての役割を担っており、就職の際の資料にもなる（丹埜1990; 澤村2006）。全国、州、県、地区、ゾーンの各教育行政レベルで学校ごとの平均点で序列化される。これは行政が学校を評価するための資料となるだけでなく、保護者が学校の良し悪しを判断するうえでも重要な情報となっているため、居住地による学区制度がないケニアにおいては、学校が学習意欲の旺盛な生徒を獲得する上で重要な意味を持っている（澤村2006）。

5. 調査の対象と方法

(1) 調査地

フィールド調査は、主にリフトバレー州（Rift Valley Province）、ナロック北部県（Narok North District）で行った。同県の

住民の大半はマサイで、伝統的には遊牧牧畜を生計の中心としている。しかし、本研究で対象にしている人々は、近代化を受け入れ定住しているグループで、多くは農耕と牧畜を生業としている。服装は伝統的衣装ではなく洋服であり、若者であれば携帯電話を持っている。伝統的なマサイについて「彼らは恐ろしい、人間とは思えない」と話すなど、現地住民たちの姿は伝統的なマサイのそれとは乖離している。また、近接するナクル県（Nakuru District）で補完的調査も行った。

ナロック北部県の小学校は171校あり、そのうち8年生までクラスのあるいわゆる完全小学校は142校ある（Republic of Kenya 2009）。残りの29校は、不完全小学校と呼ばれ、8学年までない学校である。マサイはかつての反学校的な姿勢から就学が遅れ（Holland 1996）、ケニア全体の初等教育総就学率が97.8%（2005年時点）である一方で、同県内の総就学率は90.6%である（UNDP 2006, pp.70-71）。同県での調査研究は、教育と就業の関わりについての研究（Holland 1996）や、フィールドワークを基礎としてマサイと近代教育との関わりを明らかにしようとした研究（例えば、内海2003; 澤村ほか2003; 内海ほか2006）が近年行われている。

(2) 調査方法

現地調査は2010年5月と9月に行った。5月の調査では、ナロック北部県において実際に子どもをコミュニティに近い小規模な学校に通わせている保護者の自宅に宿泊しながら参与観察やインタビューを行った。また、ナクル県では、中等学校を卒業した青年1名に対して半構造化インタビューを行った。一方、9月の調査は、ナロック北部県にあるA小学校の敷地内にある教員宿舎に1週間滞在し、生徒や教師と生活をともにしながら行った。できるだけ現実に近

い話りの収集や、日常的な学校の様子を観察することを重要視していたため、エスノグラフィ的要素を調査に取り入れ、非公式な会話や観察を調査の中心とした。

A 小学校は、調査地域では KCPE の成績上位校で、142 校中 68 位（2009 年）である。8 年生までクラスのある完全小学校で、2010 年時点の生徒数は 735 人（うち女 385 人）、教師数は 18 人（うち女 10 人）と同県内では比較的大規模な学校である。8 年生の両親の 70% 近く（2007 年時点）が学校教育を受けたことがないが、概して教育熱心な親が多い（澤村・伊元 2009）。敷地内には男女別で寮があり、6 学年以上の生徒は入寮を義務付けられている。したがって、特に寮で生活している子どもたちは、常時、教師の監督下に置かれることになる。

6. 助け合いの慣習が子どもや教師に与える影響

まず、ある日の授業の様子から何点か特徴を挙げてみたい。次の事例は、6 年生の社会科の授業の様子である。担当している F 教師は女性で、子どもたちから「授業がわかりやすい」と人気を集めている。

F 教師は、教室に入ってくると「お昼はたくさん食べた？」と大きな声でたずね、「みんな寝ちゃダメよ。ボーイズ、ちゃんと起きてね」といった。それから彼女は生徒に立つように促し、「新鮮な空気を吸って目を覚ましましょう！」と言って生徒全員に 3, 4 回深呼吸をさせた。（中略）F 教師が、教科書を広げ「大学で有名な都市はどこですか？」と質問すると、生徒たちが口々に「先生、先生！」とやって身を乗り出すようにして手を挙げた。F 教師は、私の隣に座っていた女子生徒の S を指名し、彼女が答えると「正解。S に拍手！」と言って生徒全員に拍手をさせた。（中略）こうした一問一

答の後、F 教師がテキストから問題を選んで、黒板に教科書を写し始めた。すると教室のあちこちから、「青ペン貸してよ」、「誰か赤ペン持っている？」というヒソヒソ声がかげ、どこからかペンを回ってくる。F 教師も「M は赤ペンがないみたいよ」と言って輪に加わる。（中略）それから生徒はひたすら問題を解き始めた。この間に質問をする生徒は誰もいない。生徒は問題を終わると手をあげ、教師がチェックをしに回る。もし不正解であれば、教師はどこが悪かったのか説明し、もう一度解き直すように促す。

授業には段階とリズムがある。教師たちに授業で最も注意していることを尋ねると、「どんな学力レベルの子どもでも理解できること」を挙げる。そのためには子どもを飽きさせず授業に集中させることが必要であると言う。具体的には、最初に教師と生徒でテンポよくやり取りすることで子どもの関心をひきつけ、最後にノートを取るという授業の流れを作るのである。また、理解力の遅い子どもには特別な配慮がなされる。例えば、成績の悪い子どもの隣に成績の比較的良い子どもを座らせる。このように、教室での授業は、子どもたちが等しく理解できるように最大限の努力が払われている。

日本であれば、問題演習をすれば全員で答え合わせをしそうなものだが、ケニアの場合は解答の共有はしない。すべての子どもが理解できているかチェックするためもあるが、KCPE や学校での試験が基本的にマークシート方式のため、極端に言えば解答さえ合っていれば良いからである。このように授業の様子は、試験の存在に大きな影響を受けている。

また、授業中に起きる特徴的な出来事は、友人同士の物のやり取りである。たとえ授業を受けるために必要なものが全てそろっていても、友人同士で足りないものを

貸しあっているため、それほど不便に感じることはない。このように子どもたちには相互扶助の体制があり、普段は生徒が騒げば怒る教師も、こうしたやり取りに対しては注意をしない。

さて、ここまでは筆者が子どもたちと同じ席に座り、ともに授業を受ける中で気がついたことを記述してきた。以下では、これらの記述を踏まえて、教師や子どもが学校とどのように向き合い、そこでの活動に取り組んでいるのかを明らかにしていく。本稿では学校文化を緩用して学校内部のダイナミクスを描き出すことを目的としているが、その際のキーワードとして、授業内でも観察された「強力な相互扶助体制の存在」と「試験による競争」を取り上げる。これらと人びとがどのように向き合い、そしてどのような影響を受けているのかを分析する。

(1) 集団内の相互扶助が子どもに与える影響

これまでも述べたとおり、生徒の間には強い協力体制が存在している。彼らは文房具や生活用品を十分に持っているわけではなく、決して豊かな生活を送っているわけではなく、それだけに当たり前のように助け合っている。友人同士の協力は、子どもたちの学びや学校生活における物質的な不足を補い、学びの環境を作り上げている。さらに、友人との助け合いは、就学意欲そのものの支えにもなっている。このことは、下の事例から読み取ることができる。

[親と離れて暮らす女子生徒]

7年生の彼女は、寮で生活している。両親は仕事の関係で一時的にナイロビにいるため、他の生徒と比べて頻繁に会うことはできない。また、生活用品や文房具などの必要品がなくなったとき、すぐに親から送ってもらえない。そのため、寂しさや不安を

感じ、親元に帰りたいと思うことも度々ある。しかし、このような時は友人が話を聞いたり、物を貸したりと様々な面で手助けをしている。彼女にとって、友人は精神的に大きな支えになっているだけでなく、親しい友人たちがいることが学校にいる大きな理由のひとつにもなっていると言う。

このように、友人の存在や生徒集団内の相互扶助は、物資が足りない環境下でも子どもたちが学ぶことができるための基盤となっているだけでなく、就学意欲そのものを支えている。

(2) 中途退学を抑制しうる生徒集団の相互作用

生徒集団内の相互作用が、生徒の学校における逸脱行為を抑制することがある。例えば、友人の存在は、女子生徒の妊娠による中途退学を抑制する上で重要な働きを担っている。「妊娠」は女子生徒が中途退学する大きな要因である。ところが、妊娠の要因となる生徒同士の恋愛は、教師が把握していないところで頻繁に起こっており、「教師に知られてはいけない」というスリルそのものを楽しんでいるところがある。このような状況下で、学校の管理によって妊娠を防ぐことは難しい。しかし、生徒たちの中で女子生徒の妊娠は問題として認識されており、恋愛そのものに対しては好意的でも、妊娠に対しては批判的にとらえる風潮がある。友人たちが、ボーイフレンドができた女子生徒に対して妊娠しないように忠告することもある。友人たちの視線や忠告は、女子生徒の妊娠による中途退学を少なからず抑制している。

生徒には「教師は自分たちのことを分かっていない」という潜在意識が少なからず存在している(ウォーラー 1957)。同じ内容の話でも、教師が言った場合は受け入れるのに抵抗感を感じる一方で、友人が言った

場合は素直に受け入れやすい。妊娠など中途退学の原因となるような行動に対しても、その抑止力は、教師よりも友人の方が強い可能性がある。

(3) 教師の相互扶助が教職生活に与える影響

教師の一日は忙しい。授業だけでなく、宿題の点検や試験の採点など仕事如山積している。A校のような進学校であればさらに忙しく、早朝と夕方（寮生は晩にも）補習をしなければならない。職員室の明かりは朝早くから夜遅くまでついており、教員たちは毎日のように残業している。このように多忙な彼らの生活を支えているのは、同僚の助け合いである。このことは以下の2人の教師の語りから分かる。

1) 出産したばかりの女性教師

彼女は敷地内の教員宿舎に住んでおり、つい最近出産したばかりである。家事・育児のすべてが女性の仕事であるケニアにおいて、教師と生活の両立は多忙を極める。日中は子どもを学校に連れて来ることができないため、同じ宿舎に住んでいる同僚の妻に預けている。ところが夜はそうはいかないので、職員室に子どもを連れてきて、授乳やおむつ替えをしている。周りの女性教師は、おむつ替えに苦戦する彼女を手伝ったり、彼女が補習に行っている間に代わりに子どもの面倒を見てやったりしている。

「毎日ものすごく大変だけれど、みんなもいるし、なんとかやっけていけているわ」。

仕事の多忙さから考えると、教職と子育ての両立はそれほど容易ではないはずなのだが、彼女は毎日生き活きとしていた。A校の場合、女性教師の多くが子どもを育てながら教職を続けているため、教師としても母親としても悩みを共有することができ

る同僚の存在は心強いようである。彼女にとって、同僚の存在や、彼らからの手助けは、肉体的にも精神的にも大きな支えになっている。

2) 独身の若い男性教師

敷地内の教員住宅に一人で住んでいる。彼が特に困っているのが食事である。昼食は教師用の給食があるが、夕食は用意されない。しかしケニアでは男性が家事をする習慣がないため自炊はしない。そのため夕食時になると女性教師の家に現れ、食事をしている。

「飯を食いながらいろいろ話すのが好きなんだ。(中略)『どう教えたらいいの?』っていう相談をすることもあつし、問題のある生徒について話すこともある。くだらない話をしていることも多いが、俺にとっちゃあ意味があるんだよ」。

彼にとって同僚の存在は、食事のような物質面の支えになっているだけでなく、精神面でのよき相談相手にもなっている。制度として若い教師が教授能力を向上させるような場は十分用意されていない。そして、先輩の教師たちは日中忙しく、のんびりと話している時間はない。しかし夕食時であれば、教員宿舎で比較的ゆっくりと過ごしており、打ち解けて話すことができる。会話の中身のほとんどが「くだらない」話題であっても、彼にとっては、その中に教師としての学びがあるのだろう。このように、男性も女性も教師同士での強い相互扶助の関係が存在している。同僚の手助けが大きな支えとなり、学校での居心地の良さを作り出している。

(4) 助け合いの慣習が与える影響

ケニアの学校現場では、教科書や学校設備の不足、教師の不足、中途退学の多さなど、

課題が山積している。ところが学校へ行けば、教師が授業をし、それを生徒たちが熱心に聞いている。生徒の学習意欲の高さは日本以上かもしれない。このことは、決して恵まれた学習環境でないことを考えると驚くべきことである。この背景には、助け合いの慣習が学校を支えていることが考えられる。

普段の教室や学校は、絶対的権威者としての教師に支配された静的な空間ではなく、人の生き生きとしたやり取りが存在する活動の集合体である。生徒にも教師にも足りないものは補い合えば良いというような精神、もしくは生活の知恵が存在し、それは学校での調査中に何度も感じられた。このような精神的な文化が、妊娠による中途退学の事例のように、生徒の学校から逸脱するような行動を抑制しているだけでなく、学校を居心地の良いものにし、子どもが就学を続けることや教師が仕事を続けることに対する安心感を与えている。このような情緒的な側面は、意外に重要な意味を持っている。

7. 受験競争が子どもや教師に与える影響

多くの途上国がそうであるようにケニアも学歴社会である。学力や学歴を獲得するための競争が年々激化するにつれて、学校は試験で高得点を取るための予備校のようになり、校長の評価は生徒の点数によって決まる(澤村 2006)。したがって、学校文化を考察する上で、この受験競争の学校への影響、とりわけ子どもへの影響についての分析は、避けて通れない。ところがこれまでのところ、知識偏重の学力観が受験中心主義の学校運営や学校間の格差を生み出されていることが指摘されていても(同書)、受験による「競争」が教師や生徒にどれほどの影響を与えているのか明らかにされて

いない。

(1) 受験本位の学校生活

学校に通う子どもたちの朝は早い。早朝のまだ月明かりが出ているような時間に教室へやってきて自習をする。子どもたちが手に持っているのは、KCPE や定期試験の過去問である。特に6年生以上になると、KCPE の受験に備えて多くの時間を試験準備に費やす。

表1は、平日の寮生の一日をまとめたものである。子どもたちには、約11時間もの学習時間が設けられている。土曜日は正課の授業はないが、昼過ぎまで自習や補習がある。日曜日にもKCPEの受験が迫れば、8年生は補習に参加するため忙しい。このように子どもたちにはほとんど自由時間がなく、睡眠時間も十分ではない。

表1 寮生の平日の過ごし方

時間	活動
04:00-	起床、身支度(着替え、靴磨き)
05:00-	自習(8年生は補習)
06:00-	朝食、歯磨き
07:00-	自習(8年生は補習)
08:00-	朝礼
08:20-	授業
12:40-	昼食
13:30-	自習
14:00-	授業
15:10-	自由時間(洗濯、歯磨き、水浴びなど)
18:00-	夕食
19:00-	補習もしくは自習
21:30-	寮へ戻り、翌日の準備
22:30-	就寝

(注) 太字部分が学習時間。

(出所) 筆者作成

1) 禁欲的な受験生活

娯楽も徹底的に管理される。もともと娯

楽が少ない上に、寮生活で学校外の世界から遮断されるため、禁欲的な受験中心の学校生活を送ることになる。寮生が長期休暇以外で学校の外へ出るには担当教師と校長の許可が必要なため基本的に外出することはできない。部活動などの課外活動もほとんどないため、ただひたすら勉強するだけである。唯一の娯楽は、毎週土曜日にテレビで1時間だけドラマやプロレスの鑑賞が許されることである。

[土曜日のテレビ]

テレビがつくと、生徒たちは一斉に歓声を上げ、拍手をし、両足で床を蹴ってドンドンと音をたてた。大騒ぎする生徒を諫めようと教師が木の棒を持ってやってきたが、この時ばかりは無力であった。(中略)しかし今日は不幸にもテレビの調子が悪く、途中で消えてしまった。すると生徒たちは、ああと落胆した声を一斉にあげ、椅子をたたき、天を仰いでひどく残念がった。

また月に何回か保護者と面会することも楽しみのひとつである。家族に会えない寂しさが癒されるだけでなく外部の空気を感じて気分転換ができるし、家族がお菓子や日用品を持ってきてくれるからである。

2) 無抵抗な存在へとなる生徒

学校では年に計6回(每学期2回)の地区内共通の定期試験がある。試験が終了すると2、3日で採点され、すべての生徒が成績に応じて順位付けられ、学校別のランキング表も作成される。結果は掲示などの方法で公開され、生徒本人や学校関係者だけでなく保護者など誰でも見ることができる。この定期試験で一定以上の平均点を取れなければ、留年の可能性もある。したがって、強く進学を望まない生徒であっても受験体制と無関係ではいられず、自然と学力競争に巻き込まれることになる。また、このよ

うな順位付けの一連の流れの中で、子どもたち自らも成績至上主義の価値観を刷り込まれ、教師に対して、ひいては学校に対して無抵抗な存在へと作りかえられていく。

[ある日の朝礼にて]

3日前に行われた定期試験の成績が出た。今日の朝礼はその結果発表をされる。(中略)500点満点中250点以上を獲得した生徒の名前が点数順に呼ばれた。呼ばれた生徒は、教師や生徒から拍手が贈られる中で左側に並ぶ。250点以上の生徒がすべて呼ばれた後、名前を呼ばれなかった生徒(つまり250点未満の生徒)は右側に並ばされた。そして教師からひとりずつ木の棒で叩かれてしまった。

3) 受験競争と友人関係

厳しい受験競争の中で生活する子どもにとって、友人は同志であり、精神的な支えでもある。しかし、試験による順位付けが繰り返されると、特に点数や順位に対して過敏になり友人と自分を常に比較するようになる。これはほとんどの子どもが、同学年の生徒の順位を把握していることからわかる。こうした過剰反応が時に悪口などの行き過ぎた行為へと向かわせ、友人同士の信頼関係を崩壊させることもある。

[成績優秀者に対する嫌がらせ]

試験で良い成績をとった生徒は学校からバッチを貸与される。しかしそれをつけている者はほとんどいない。実際にバッチを授与された生徒は、「バッチをつけていると悪口を言われたり、嫌な思いをすることがあるんだ」と話した。

(2) 教師の苦悩

子どもたちに厳しい受験生活を強いているのは、ほかでもない教師である。受験中心的な生活は、保護者から求められている

ことであるし、試験の点数が教師の評価に直結しており、時には校長により他の学校へ左遷されることもある。また、KCPEで失敗すれば子どもたちはどのように学歴社会で生きていくのかという不安もある。しかし、現場に近ければ近いほど、子どもにとっての幸せや喜びは必ずしも試験で高得点を取ることでないことも同時に感じている。教師はこうした理想と学歴社会という現実のはざまに常に葛藤している。このことは次の2人の教師との会話から典型的に読み取れる。

1) 受験競争に向き合う教師

この年配のベテラン教師は、非常に責任感が強く教育熱心である。彼女が担当するクラスは毎年KCPEで良い成績を修めると評判で、女性教師の中ではリーダー的存在になっている。

「ケニアの子どもたちは大変よ。毎日毎日勉強して。(中略)それでも、もしもKCPEがダメだったら、あの子たちはどうなると思う。私たちが生徒たちもやるしかないのよ」。

彼女にとっては、受験中心の学校生活を前向きに捉えるしかなく、そこで最善を尽くすことが教師としての役割であると認識している。ベテラン教師をしても受験に対して過剰に反応しなければならぬ学校や現実社会が厳然と存在している。多くの生徒の行く末を見てきた経験や学校内部や社会から受けるプレッシャーが、彼女に子どもたちについて悲壮感を持って語らせる。

2) 教師に向かないことを自任する教師

この30代の男性教師は、自身を「教師に向いていない教師」と話し、生徒に対して教師としてよりも子どもたちの兄貴分としてふるまっている。生徒からは絶大な人気がある。彼は毎年行われる学校対抗の文

化祭(この学校は毎年好成绩を修めており、2010年は全国大会で入賞した)を担当し、準備のすべてを精力的に取り仕切っている。

「もちろん良い成績を取るということは重要だ。しかし、無理をして試験の点数を上げるよりも、よき友達を作ることや学校へ来て楽しいと感じることが大切なんじゃないか」。

この発言は、兄貴分として子どもと近い距離で接する中で素朴に感じているものであり、「学校は勉強をするだけの場所ではない」という信念を持っているが、校長などからの評判はあまり良くないようである。

(3) 受験競争を経験した若者たちの生活

いったん学校教育のレールに乗ると、いかに大学まで進学するかの競争を始めることになる。しかし、中等教育に進むにしても、優秀な学校へ行かなければ大学の道はほぼ閉ざされる。こうした熾烈な競争の現実は、次の事例から読み取ることができる。

1) 大学進学を夢見る青年

彼は中等教育を修了したが、成績が悪かったこと、および学費が払えるだけの経済力が家庭になかったため、カレッジへ進学できなかった。定職はなく、日雇いの仕事や観光客相手に土産物を売るなどして日銭を稼ぎ、祖母や兄弟たちの面倒を見ている。

彼は、幼少期に両親が離婚し、祖母に育てられた。祖母の支援で、中等教育は修了することはできたが、高等教育の機会は得られなかった。中等学校卒の学歴だけでは雇ってくれる所はほとんどない。仮に、カレッジを卒業したとしても、希望する定職に就くことは難しい。一旦学校から離れるとセカンドチャンスを与えられない若者は数多くおり、彼らの中には、「近代部門への就職を夢見ながら就職するでもなく、農業

や牧畜業などの生業に戻ることもできず、日々無為な生活を送る」(澤村 2007、23 頁)者もいる。

しかし、いくら様々な仕掛けがあるとはいえ、子どもや人びとはなぜ受験競争を受け入れるのだろうか。それには、学校があることや学校へ通うことが必ずしも当たり前ではないという社会背景が関係しているように思う。受験や学歴社会があったからこそ、貧村から都市へ出て成功する者もいるし、コミュニティにとどまり、新しい居場所を得る者もいる。次の事例は、後者を示す典型例である。

2) ボランティア教師として働く若い女性

彼女は、12 人の兄弟姉妹 (男子 9 人、女子 3 人) の末っ子として育ち、今は小学校でボランティア教師として働いている。彼女の兄たちは、父親の反対で中等学校へ進学できなかった。したがって兄弟の職業は農夫やマトツ (乗り合いタクシー) の運転手であり、それ以外の選択の余地はなかったと言う。姉たちは小学校を卒業するとすぐに結婚し、子どもをもうけている。

ところが彼女の場合、小学校 4 年の時に父親が亡くなったため、兄弟の中で唯一 NGO の支援を受けて中等学校へ進むことができた。卒業後、NGO の支援により現在所属している学校の建設が始まった。彼女は、「生まれ育った地域に貢献したい」と自らボランティア教師として名乗り出て現在に至っている。教師の職に就くことができたのは、中等学校卒の学歴を持った人物は近隣におらず、彼女が「高学歴者」として扱われたからである。現在の彼女は、教師の資格をとるため、仕事と並行して教員養成校へ通っている。

ここで取り上げた 2 人は、同じ学歴なのだが、彼女の場合は、学歴があったからこそコミュニティでの居場所を見つけ、新しい道を歩んでいる。

(4) 人びとにとっての受験競争の意味

久富(1993)は日本の受験競争を取り上げ、「進路や学歴といった既存の社会秩序が人びとの競争を呼び起こすだけでなく、子どもの学業成績、進学先のあれこれをめぐる競争それ自身が人びとを呪縛してやまない特異な秩序をつくり出している」(4 頁)と述べているが、同じことがケニアでも言えるだろう。つまりケニアでは、競争自体が目的化しているようなところがある。

このような中で教育を受けた子どもたちは、学習することの楽しさを感じているのだろうか。徹底的に「勝つ」ことが最大の価値であることを教え込まれる学習環境下では、「教えられること」は学べても、「学ぶこと」を学ぶ機会は失われてしまう。しかし、教育の実施者である教師を責めることもできない。教師にしても、学歴社会と保護者の期待との狭間で葛藤し、良き教師として現実の社会環境に適応せざるを得ないからである。

ここまでで競争主義的な学校の問題点をみてきた。ではこうした学校教育のあり方は子どもにとって「悪」なのか、ということも必ずしもそうではないだろう。ケニアにおける受験競争や学歴社会では、一旦そこから脱落すれば若者を社会から孤立させ、新たな格差を生み出してしまう。しかし、もしも受験や学校がなければ、さらに拡大した格差を経験することになるかもしれない。学歴があったからこそ都市で低賃金な出稼ぎをすることなく、コミュニティで新しい居場所を得られる場合もある。学校現場では、常にこうした複雑なジレンマを抱えている。

また、学校が長時間の勉強時間や成績の公表、留年制度など厳しい学習環境を設けているのは、「学業の困難は努力によって解決できる」という意識の表れではないだろうか。これはある意味学業の責任を個人におくことであり、受験に対してより個とし

て向き合わなければならないということである。一方で、子どもを能力によって区別することなく、「平等」に見るという態度でもある。つまり学歴社会の中であって競争主義的な学校のあり方は、実は子どもに対する平等観によって裏付けされているという逆説が存在しているのである。

8. おわりに

本研究では、ケニアの小学校における学校文化、とりわけ「助け合いの慣習」や「受験競争」に注目し、人びと（特に生徒や教師）が日々の生活の中でどのように「学校」という存在に向き合っているのか、そのダイナミクスを議論してきた。しかし、これらの要素がどのように関連しているのか、という点については十分に解明できておらず、今後さらなる検証が必要である。

ケニアの初等教育には、格差や教育の質など数多くの課題が存在し、時には学校現場の限界を超えるような困難さも抱えている。しかし厳しい状況下であっても、平等という人びとのささやかな理想が息づき、日々の生活が紡ぎ出されている。そこにはある種の居心地の良さや安心感があり、困難な状況にある学校をあえて生活の場として選択する理由となっている。これまで国際協力の枠組みにおいて、理性的、乾燥的にしか語られてこなかった学校での生活は、実は人の生活を豊かに彩り、充足感を与えているのかもしれない。

本研究は、これまでの教育開発研究で見落とされてきた学校での生活のあり方、とりわけ人びとの情緒的側面が、学校成員にとって重要な意味を持ちうることを示唆している。今後は、子どもや教師などの学校を取り巻く人びとを生活者としてとらえるような事例研究を重ね、学校が人びとに与える影響を、生活のより深層から学び取るような努力が必要である。

謝辞

本研究には、科学研究費補助金（基盤研究A、平成22～25年度、研究代表者：澤村信英）「東・南部アフリカ諸国におけるコミュニティの変容と学校教育の役割に関する比較研究」の一部を活用した。関係各位に厚く御礼申し上げる。

参考文献

- ウォーラー、ウィラード（1957）『学校集団—その構造と指導の生態—』石山脩平・橋爪貞雄訳、明治図書。（原著：Waller, W. (1932) *The Sociology of Teaching*, John Wiley and Sons.）
- 内海成治（2003）「国際教育協力における調査手法—ケニアでの調査を例にして—」澤村信英編『アフリカの開発と教育—人間の安全保障を目指す国際教育協力—』明石書店、59-81頁。
- 内海成治・澤村信英・高橋真央・浅野円香（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。
- 久富義之（1993）『競争の教育—なぜ受験競争はかくも激化するのか—』労働旬報社。
- 久富義之（1996）「学校文化の構造と特質—「文化的な場」としての学校を考える—」堀尾輝久・久富義之編『講座学校第6巻 学校文化という磁場』柏書房、8-41頁。
- 澤村信英・山本伸二・高橋真央・内海成治（2003）「ケニア初等学校生徒の進級構造—留年と中途退学の実態—」『国際開発研究』12巻2号、99-112頁。
- 澤村信英（2006）「受験中心主義の学校教育—ケニアの初等教育の実態—」『国際教育協力論集』9巻2号、97-111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・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。
- 志水宏吉 (1990) 「学校文化論のパスpekティブ」長尾彰夫・池田寛編『学校文化—深層へのパスpekティブ—』東信堂、11-42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。
- 中留武昭 (1994) 「学校文化を形成する校長のリーダーシップに関する研究 (その1) —学校文化の構造と文化的リーダーシップの特性—」『九州大学教育学部紀要 (教育学部門)』40号、47-74頁。
- 耳塚寛明 (1986) 「学校文化」日本教育社会学会編『新教育社会学事典』東洋館、117頁。
- Arthur, J. (2001). “Perspectives on Educational Language Policy and its Implementation in African Classrooms: A Comparative Study of Botswana and Tanzania.” *Compare*, 31(3), p.347-395.
- Hardman, F., Abd-Kadir, J. & Smith, F. (2008). “Pedagogical Renewal: Improving the Quality of Classroom Interaction in Nigerian Primary Schools.” *International Journal of Educational Development*, 28(6), p.669-686.
- Holland, K. (1996). *The Maasai on the Horns of a Dilemma: Development and Education*. Nairobi: Gideon S. Were Press.
- Prophet, R. B. & Rowell, P. M. (1993). “Coping and Control: Science Teaching Strategies in Botswana.” *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 6(3), p.197-209.
- Republic of Kenya (2009) *Narok North District Development Plan 2008-2012*. Nairobi: Government Printer.
- Republic of Kenya (2010). *The Constitution of Kenya. Kenya Gazette Supplement No.55*. Nairobi: Government Printer.
- UNDP (2006). *Kenya National Human Development Report 2006: Human Security and Human Development*. Nairobi: UNDP.
- UNESCO (2004). *EFA Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2008). *EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming Inequality; Why Governance Matters*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2010) *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. Oxford: Oxford University Press.
- UWEZO (2010). *Are Our Children Learning? Annual Learning Assessment Report in Kenya 2010*. Nairobi: Georgebensons Media.

Understanding School Culture in Kenyan Primary Schools: Examining the Social Dynamics among Teachers and Students

Mizuki Ito and Nobuhide Sawamura
Graduate School of Human Sciences, Osaka University

Although a large number of studies have been made on education and development in sub-Saharan Africa, little is known about the inner realities of school life, particularly from local perspectives. Majority of these studies have been carried out through policy analysis and quantitative methodologies, neglecting more in-depth, ethnographic approaches. School culture is a collection of beliefs, attitudes and behaviors, which characterizes a particular school. Deeper understanding of the school's social structure and its inner realities hold the key in grasping educational issues in the country.

This study investigated the school culture of Kenyan primary schools through the examination of the existing social dynamics among teachers and students. By employing ethnographic approaches, such as key-informant interviews and participant observation, the study identified two elements essential in defining the primary school culture in Kenya: mutual collaboration and exam-oriented competition. The former appears to play a significant role in mitigating teachers' workload and in curbing students' deviancy, thus creating a more comfortable and secure environment. The latter imprints the role of examination results on students in a society which places a high premium on good academic performance. There exists an assumption that better academic standing, particularly among female graduates of more traditional backgrounds, would generate better opportunities. However, this very high expectation on schooling may also cause a student's emotional distress.