

ケニアにおけるマサイ女子生徒の学習動機 —小学校教師の役割に着目して—

野村 理絵

(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

万人のための教育 (Education for All) 世界会議 (1990 年) を契機として、世界教育フォーラム (2000 年) で採択されたダカール行動枠組み、さらに国連ミレニアム開発目標 (MDGs) において、2015 年までの無償初等教育の普遍化および 2005 年までの初中等教育段階における男女間格差解消等の目標が設定された。このように、男女間格差の問題はとりわけ深刻なものとして認識され、早期に解決すべき課題として目標年が設定されたものの、いまだその達成の途上にある。

教育におけるジェンダーの平等は、教育へのアクセス、すなわち就学率で計られ、それぞれの国の多様な文化的背景等への配慮がなく、女子への量的な意味での「教育の普及」活動が行われてきた (菅野・西村・長岡編 2012)。そして、量的拡大においては、男女間格差は近年縮小してきている。例えば、サブサハラ・アフリカ (以下、アフリカ) 地域では、初等教育の純就学率は、男 62%、女 54% (1999 年) であったものが、男 78%、女 74% (2010 年) となり、その格差は確実に縮小している (UNESCO 2012, p. 355)。

本研究の対象であるケニア共和国 (以下、ケニア) においては、純就学率データが集計されるようになった 1999 年以降これまで、女子の純就学率は男子のそれを 1%

程度常に上回っている (世界銀行教育データベース)。2010 年の初等教育純就学率は、男子が 82%、女子が 83% である (UNESCO 2012, p. 353)。このような数値からは、すでに男女間格差が解消されているように見えるが、これは全国の平均値であり、地域間の格差を包み隠している。また、学校内での学習において、ジェンダーの平等が確保されているかどうかはわからない。例えば、初等教育を完全に修了できるのは、男子が 85% であるのに対し、女子は 75% と (MOEST 2009)、女子生徒の中途退学者は男子生徒に比べ多く、女子特有の事情があることがうかがわれる。

よく知られている状況としては、女子の場合、多くの家事を任されるため、勉強の時間を削られてしまうという学習阻害要因がある (Kane 2004)。社会的な環境から見ると、伝統的に男性優位の社会であれば、女子生徒ならではの学習阻害要因もある。例えば、遊牧牧畜民の多いケニア北東部州では、初等教育就学率の男女間格差は今も厳然と存在する (KNBS & ICF Macro 2010, p. 18)。仮に就学しても、教室内で教師の指導が平等に行われていなければ、偏ったジェンダー観を生徒が持つことがあり、それが女子教育にマイナスに影響する要因となる (菅野・西村・長岡編 2012)。このような学習環境の面から女子教育を考察する研究は少なくない。しかし、学校教育においては教育の需要者側の主観的な意味づけ、特に

生徒の考え方を知ることが教育改革を成功裏に展開する上で不可欠な情報である（澤村・伊元 2009）。

学校で実際に勉強している女子生徒を対象として、彼女たちの学校教育に対するモチベーションが何であり、どのように形成されているのかについては、今までほとんど調べられていない。「何が女子生徒を学校に留まらせるのか」ということが分かっていないのである（Subrahmanian 2005; Hunt 2009）。つまり、学校に通えない女子に焦点を当てることはあっても、学校生活を送る女子生徒が「勉強をしたい、しなければならない」と思う学習動機を把握できていないのである。認知的な学習動機は学習効果を高める上で必要であり（Brophy 1983）、また学習動機のような学習者の特性を理解することは、低い学習到達度の問題や教育の質に対する議論にも深く関係することである（UNESCO 2004, p. 36）。

教師は生徒の学習動機づけに深く関わる存在である。学校では教師の子どもへの関与の強さが、親密な人間関係を形成する重要な決め手になり、親密な人間関係を持った人からある方向性を持って働きかけられることで、子どもの学習動機が形成される（速水 1998）。ライアンらの研究によると、教師に対し信頼感や安心感を抱いている生徒は、学習動機が強いこともわかっている（Ryan, Stiller & Lynch 1994）。また、教師の教育観、雑談等から意識しない中で形成される生徒のジェンダーの認識が、生徒の学習動機に影響を及ぼすことさえある（Sadker & Sadker 1995）。

本研究の目的は、男性優位の伝統社会で生活するマサイ女子生徒の学習動機に関し、女子生徒がいかなる状況の中で、どのような学習動機を持っているのか明らかにし、また彼女たちが学校教育の中で教師からどのような影響を受けて動機づけしているか

を検討することである。これを理解できれば、教育の質的改善について、これまでのように教師や教材に対するインプットを通じて行うだけではなく、生徒の学習動機に働きかけるといふ、より直接的な方法で生徒の学習効果を高め、結果として教育の質的改善に寄与できる可能性がある。

2. 学習動機とは

学習動機の研究において第一人者であるジェア・プロフィによると、学習動機をどう形成するのかという「学習動機づけ」とは、学習活動に価値を見出し、そこから学習面での利益を得るために努力する傾向のことである（プロフィ 2011）。また、活動の意味づけや、これから発展させようと考えている知識の理解を含んでいる。

学習動機は、大きく2つに分類される。「内発的動機（intrinsic motive）」と「外発的動機（extrinsic motive）」である。安藤・岡田（2007）は、この2つを以下のように整理している。

- ①内発的動機とは、活動に対する興味・関心によって動機づけられている状態のことである。たとえば、「歴史が好きだから授業時間以外も歴史の本を読む」といったように、活動が継続され、それが自発的に広がっていくことが内発的動機の特徴である。
- ②外発的動機とは、外部からの何らかの働きかけによって活動する状態をいう。例えば、「成績が悪くて怒られるのを回避するため」「100点を取ったらおもちゃを買ってもらえるから」というような、外部からの働きかけによって行動が生じていることが特徴である。

さらに、櫻井（2009）によると、「内発的-外発的動機」という概念は、「目的-手段」・

「自律—他律」という2種類の観点からとらえることができる。つまり、「目的—手段」の観点に規定される内発的動機は「目的的な学ぶ意欲」であり、外発的動機は「手段的な学ぶ意欲」である。次に「自律—他律」の観点に立つと、内発的動機は学習に自律的に取り組む場合であり、外発的動機づけは学習に他律的に仕がなく取り組む場合なのである（同書）。

しかし、学習動機に関する研究については、これまで数多くの議論が交わされており、分類の方法もさまざまである。教育現場においては、外発的動機が悪で内発的動機が善とされる場合が多いが、外発的動機づけが内発的動機を促進する場合もある（橋口1985）。両者の区別は、学習理由の多様性と学習理由間の関係の複雑性から困難にもなっている（桜井1997）。それゆえ、本研究ではこれらの分類に過度に縛られることなく、またマサイ女子生徒の学習動機を特に彼女たちが学習を継続する動機と捉え、分析していく。

3. マサイ女子生徒の学習阻害要因

すべての子どもが男女の差なく初等教育を修了することは、MDGsに規定され、世界で共有されている開発目標である。女子に焦点を絞り、教育へのアクセスを量的に向上させることは急務であるが、学習阻害要因に対する解決策の模索、ならびに教科知識を超えた学校教育の効果についてより注目することが必要である。例えば、教育の質は往々にしてテストの得点において評価されることが少なくないが、本来は「そこで得た知識や技術が具体的に生活向上、ひいては彼女たちの社会経済的地位の向上、意識の覚醒に役立つような教育」（菅野2002、30頁）のことである。

ところが、このように女子教育の供給者側の現状や課題については明らかにされて

いるものの、教育の受け手となる需要者側の実情は不明の点が多い。女子教育を一時的な対処としてではなく、持続的に良質なものとするには、この需要者側の議論、すなわち生徒自身が教育をどのように捉えているかを理解することが重要である。特に、多くのアフリカ諸国のような男性優位な社会において、その価値観と学校教育の制度自体が相いれないこともあり（Okeke-Ihejirika 2005）、女子に対する教育阻害要因が生まれやすい状況にある。例えば、学校で掃除や水汲み、教員の身の回りの世話を女子生徒にさせ、彼女たちから勉強時間を奪うこともその要因の一つである（Stromquist 2007）。

マサイ女子生徒の学習阻害要因に関し、加藤（2006）によれば、その要因は大きく3つに分類されている。第1には、家庭に関する要因として、家事、家族からの経済的・精神的支援、家族のなかのロールモデルの不在が挙げられる。第2には、学校に関する要因として、体罰、施設／教材などの設備不足、通学距離の長さにより登下校中に襲われる危険性等が問題視されている。そして第3に、コミュニティに関する要因として、コミュニティにおけるロールモデルの欠如、女子割礼（女性性器切除）、児童婚（早婚）の風習が根強く存在している。また、女子生徒に限ったことではないが、体罰や通学距離については、男子より阻害要因になりやすい。

割礼と児童婚は、学校にそもそも通うことができない、あるいは学校を中退する要因として考えられる。特にコミュニティに関する要因に挙げられた女子生徒の結婚妊娠等による中途退学は、マサイの少なくないコミュニティにおいて今なお根深い問題になっている。一夫多妻制等により、相対的に男性の社会的地位が高く、コミュニティの意志決定の場に女性が参加し自らの考えを述べ、その発言に影響力を持たせること

がマサイの社会では非常に難しいことである（高柳 2008）。

4. 調査の対象と方法

(1) 調査地

調査地はケニア共和国ナロック県（Narok County）の公立小学校2校（A小学校、B小学校と仮称）を中心とする。首都のナイロビから車で約2時間の場所に位置している。この両校とも幹線道路より2～3キロメートルほど奥に入ったところにある。この地域では、これまで小学校をベースとして、さまざまな質的調査が行われてきた（最近の例では、伊藤・澤村（2011）、十田・澤村（2013）など）。

同県の住民は、遊牧牧畜民族であるマサイの人々が大半であるが、道路沿いの商店などはキクユなどの他民族により経営されていることが多い。調査対象としている地域は、ナロック県の中でも比較的交通の便が良く、大多数のマサイは定住し、家畜の世話に加え農耕もしている。多くの人々は洋服を着て、比較的近代的な生活をしているが、伝統的な衣装に身を包み、マニヤッタと呼ばれる伝統的な家屋（木の枝を骨格とし土と牛糞を混ぜた土壁を作る）に暮らす人々もいる。また、伝統文化である一夫多妻制や女子割礼、児童婚の慣習が一部で継承されている地域でもある。

(2) 対象校

A小学校は生徒数835名（うち女子は447名）、教員数は校長（男性）を含め18名（うち女性は12名）のナロック県内では比較的大規模な小学校である。地区内20校の公立小学校で成績は常に上位にある。校長室、副校長室、職員室もあり、教員用の宿舎も整備されている。各学年は2クラスあり、6年生のみ3クラスの編成である。生徒のおよそ80%がマサイであり、その他はキクユ

やルオなどの他民族が混在している。また、6年生以上は学習時間を確保するために敷地内の寮に入ることになっている。女子寮は1棟、男子寮は2棟あり、鉄製の二段ベッドが所狭しと並び、自習や補習のあとに夜遅くまで友達とおしゃべりを楽しむ生徒もいる。

もう一方のB小学校は、生徒数129名（うち女子は66名）、教員数は校長（女性）を含め3名（うち女性は2名）の小規模な小学校である。現在は1年生から5年生まで、各1クラスの不完全学校であるが、学年進行により8学年までの完全校になる計画である。1棟の校舎内には校長室と職員室があるが、職員室には椅子が常備されていない。この学校は、町から離れており、寮もなく、1名を除いた在籍生徒の全員がマサイである。A小学校で学ぶ生徒が比較的裕福な家庭の子どもであることに比べると、B小学校の生徒は経済的には恵まれていない。

(3) 調査方法

フィールド調査は2012年9月に行った。A小学校の敷地内にある教員宿舎に約1週間滞在し、近隣の教師との密接な関わり合いの中で、参与観察や半構造化インタビューを行った。調査時は教師のストライキが行われており授業は観察できなかったが、生徒たちが自主的に教室で自習をしていたため、朝から夕方までの学習風景の観察や学習内容を身近な教師のように指導して行く中で、自然な語りの収集を心掛け、具体的なエピソードを話してもらうようにした。

主な調査対象である5年生から8年生の女子生徒や教師との日常の交流を深め、まず信頼関係を構築することを重視した。A小学校では女子生徒24人（5年生1人、6年生2人、7年生8人、8年生13人）、教師7人（男1人、女6人）を対象にした。B小学校では、5年生の2人、教師2人（男1人、女1人）を対象にした。インタビューを行っ

た女子生徒の大半は、7～8年の高学年生徒である。

教師へのインタビュー項目は Brophy & Good (1974) を、生徒へのインタビュー項目は Ryan, Stiller & Lynch (1994) をそれぞれ参考としながら、ケニアの文脈に合うように内容を調整した。聞き取り対象者によっては、一度では緊張が解けず上手く話を聞き出せなかったため、二度三度と繰り返しインタビューを行った。同じ質問を繰り返すのではなく、特に子ども達に対しては質問の意図への理解度を注意深く観察し、場合によっては臨機応変に生徒ごとに質問の仕方、環境を変えるなど、トライアンギュレーションを通して、誤解のない聞き取りを行うよう工夫した。

5. マサイ女子生徒を取り巻く状況

伝統文化として女子割礼や児童婚の慣習を継承しているマサイの人々であるが、近代化の流れを受け、今ではテレビや携帯電話、インターネットが普及している。それと同時に、道徳や宗教の授業や、教師・専門スタッフによる生徒指導が行われ、上記のような有害と思われる慣習を排除しようとする動きが出てきている。マサイ女子生徒たちは、テレビ広告による啓発や授業後の友人との話し合い等により、徐々に自身の属するコミュニティの人々と他の人々との考えの乖離に気づいていくのである。このように、特に女子生徒はさまざまな葛藤を抱える傾向にある。インタビュー調査の結果、これらの葛藤は次の3つに分類できることがわかった。

(1) 近代か伝統か

マサイの典型的な伝統的慣習である女子割礼や児童婚の話になると、彼女たちの顔は慎重な面持ちへと変わっていった。彼女たちは概してマサイの伝統文化に対し否定

的であり、なぜ自分が反対の立場であるのかということにしっかりとした意見を持っている。その意見を裏打ちするのは、主に生徒指導である。女子生徒たちは近代的なジェンダー教育を受けており、割礼の危険性や女子も勉強することがより良い将来に繋がると教えられている。このような指導は親にも行われ、次第に彼らの意識も変化している。加えて、キリスト教の授業では聖書に女子割礼を認めるという記載がないことから、その存在の意義を生徒たち自身が問い始めているのである。また、マスコミュニケーションの発達からも、割礼の危険性に関する警告等を簡単に目にすることができる。

これらのことから、生徒の間では「女子教育は必要であり、マサイの伝統文化は女子を教育から遠ざける要因となる」という男女の共通認識が構築されていく様子が見えてくる。ある女子生徒は、「私たちは変化のなかにいる。今はまだただだけれど、そのうち全ての女の子が勉強できるようになるわ。だって、もうみんな伝統が馬鹿げているって気づいているもの」と笑顔で語った。また、ある男子生徒は、「これからは男とか女とか関係ないさ。だって、見てみなよ。このクラスの成績トップは女子じゃないか。伝統より、未来を考える方が大事だよ」と当然と言わんばかりの顔で語ってくれた。

このような女子生徒の意識が、ここ10年で様変わりしたことは、2001年に行った高橋(2003)の調査結果と比較すると明らかである。当時、女子割礼に関する是非を24人の女子生徒に質問し、そのうち17人の生徒が積極的に、また誇らしげに賛成したという結果を得ている。一夫多妻制についても、彼女たちの多くが賛成だったという。理由としては、共通して「マサイの伝統文化であるから」といった答え方をしている(同書)。これは、社会自体の変化はあるにしても、教師による積極的・継続的指導に

より起こった変化といっても良いだろう。

しかしその一方で、現在も両親やコミュニティからは並行して伝統文化の重要性を伝えられ、継承を訴えられることもあり、このような場合に女子生徒は葛藤を覚えるのである。目が大きくとても可愛らしい女子生徒J（A小学校8年生）は、将来は医師になることを志している。男女問わず友達が多く、楽しそうに話す姿が印象的であった。マサイの伝統文化について彼女を含めた男女6人に集団で聞き取りを行っているとき、皆が競い合うようにその否定的側面を挙げ、彼女も自分は近代的な考え方の人間であるということを一生涯命話していた。翌日、Jと個人的に話をする機会があり、前日の話題に触れた瞬間、彼女は気まずそうに口を開いた。

「実は私、18歳になったら割礼をすることになっているの。みんなの前では言えなかったけど・・・」。

彼女は15歳であり、3年後には割礼を受けなくてはならない。マサイの伝統文化に疑問を感じてはいても、所属するコミュニティや両親から割礼の意味や重要性を教え込まれる。そして、もはや女子割礼は生徒たちの間で大きな声で語れるものではなくなった。そういった風潮の中で、彼女のように、まさに近代と伝統の間で揺れ動いている女子生徒たちは、葛藤を覚えていくのである。

(2) 子どもか大人か

女子割礼は通常10代で行われる通過儀礼であり、それを受けた後は成人であると見なされ、婚姻も可能となる。少女は周囲から大人として扱われる。女性教師Lによれば、昔はそれが彼女たちの「誇り」であった。自分はもはや子どもではなく、両親や兄・姉のように一人前で、結婚をすればすぐに

でも家庭の切り盛りをすることが任される。

しかし、彼女たちはもう女子も勉強することの大切さと必要性を知っている。大人と見なされると、子どもの勉強は不要とされ、学校に通い続けることが困難になってしまう場合もある。14歳の女子生徒Y（A小学校8年生）は、前年に割礼を施された。それまではクラスで1、2番を争う優秀さであったが、処置後は勉強に身が入らず、クラスメイトから見ればいつも気だるそうに授業を受けるようになった。彼女は二人の弟たちとも「大人だから」という理由で寝室を別にされ、「自分はもう子どもではないのだ」と実感した。次第に友達は「自分とは違ってまだまだ幼い」と感じ始め疎遠になっていった。しかし、彼女には大学に進学するという目標があるため、学校にはきちんと「生徒」として通学しているのである。

ここに見られるのは、自身が一体子どもであるのか大人であるのか、といったアイデンティティの確立の難しさである。勉強を教えてもらう存在であるはずの教師が、割礼後は自分と同等の立場でしかないと感じる。一方で、机を並べてともに学ぶクラスメイトは子どもに思え、教室内での自己の位置が分からなくなってしまふ。本人のみならず、周囲の生徒にまでもその影響は及ぶ。一人の女子生徒の変化により、自分たちが子どもと大人の境界線に立っていることを自覚させられてしまうからである。事実、Yの友達の一人である女子生徒は、割礼による彼女の変貌に驚き、戸惑いを隠せないでいた。近代化を受け入れている両親を持つマサイ女子生徒であっても、あらためて自己を考え直し、悩み始めるのである。そして、彼女たちの葛藤を解消させられる可能性を教師が持っていることも聞き取り調査から分かった。Yは、自身にとって「一番仲が良い」と思える女性教師に悩みを相談し、アドバイスを受けたところ、「やはり先生は自分を教え導いてくれる存在で

ある」と考え直し始めているという。「教師」という自らの立場と「生徒」の立場の違いを明確に知らしめることで、生徒たちに安心感を与えた結果といえるのではないだろうか。

(3) 教師か父親か

マサイの文化では、「父親」は昔から絶対的な存在で、父親と娘はいくら小さくても同室で寝ることが許されない時代もあったほどである。しかし、最近ではその風潮も軟化し、女子生徒は口をそろえて父親について「優しい」「厳しくない」と評するまでになった。とはいえ、彼女たちにとって畏敬の念を抱く存在であることに変わりはなく、父親に対し反抗はできないと話す。また、教師は自分たちに勉強を教え啓発してくれる存在であり、同様に尊敬すべき存在である。この両者の意見に相違が生じたとき、女子生徒は自分の考えがどうであれ、どちらを支持すべきなのか判断ができない。

例えば、父親にマサイの伝統に従うことを命じられると同時に、教師から伝統の害悪を教えられると、片方を疑わなくてはならない事態に陥ってしまうのである。この地域では親に対する学校からの指導が行われているため、近代的な考えをする父親も少なくない。生徒同士の話し合いの中でも、「父親は啓発されていて、伝統に縛られない人間だ」と自慢されると、より一層自分の父親に対する疑念が生じるため、「尊敬すべき父親が間違った考えをしているのではないか」とさらに葛藤を抱いてしまう原因にも繋がる。

クラスのリーダー的存在である女子生徒(A小学校8年生)が、自分の友達の話をしてくれた。彼女は父親から割礼を受けるように言われており、その年の12月、学校が冬休みに入る時期に施術予定であった。しかし、学校の授業で割礼の危険性を知っていた彼女は不安でどうしようもなく、教師

に相談したのであった。教師は直接的な手出しができず、その女子生徒に、いざとなったら(レスキュー)センターと呼ばれる女子割礼や理不尽を強いられそうになった女子の逃げ場に駆け込むようにとアドバイスした。

ところが、女子生徒はセンターへは行かず、父親の命じるままに割礼を受けたのである。処置が不衛生な場で行われたため、感染症を患ってしまった彼女は、「センターへ行くと、大好きなお父さんが罪人になってしまう。それだけは、どうしても避けたかったの」と涙ながらに語ったのだそうだ。そうして間もなく、彼女は息を引き取った。この事実で激怒した教師や友人たちは、彼女の父親に対し裁判を起こした。女子割礼は2001年末の子ども法の施行により禁止されており、父親は禁固刑に処せられることとなった。頭のどこかで「間違ったこと」だと分かっているとはいえ、教師ではなく父親を裏切れない思いが、彼女を苦しめていたのである。教師は万能ではなく、家庭の問題に踏み込める限界が存在する、という事実を如実に表した例でもある。

このエピソードでもう一つ印象的なのは、話をしてくれた女子生徒とその取り巻きの女子生徒たちの反応である。寮の二段ベッドで身体を小さくしながら身を寄せ合って話をする彼女たちの熱気から感じとれたのは、「怒り」の感情ただそれだけであった。「こんなことがあっていいはずがない」とその女子に対する理不尽さに声を荒げ「何か行動しなければ」と息巻く彼女たちに、新しい時代の「マサイ女子生徒像」を見た思いがした。

以上のように、女子生徒はさまざまな葛藤を抱えながらも学校に通っていることがわかった。彼女たちがこのように葛藤せざるを得ない原因は、マサイの「二重社会」にあるのではないだろうか。子どもたちの

生活範囲は、大きく2つに分けられる。すなわち、「学校」と「家庭」である。「学校-近代」「家庭-伝統」と、彼女たちは相反する価値観を行ったり来たりさせられ、その中でいつかはどちらかを選択するよう無言の圧力をかけられるのだ。男子生徒はというと、別段「学校-近代」「家庭-伝統」の二者択一によってどちらか一方に収まる必要はなく、いつまでも自由に行き来が可能なのである。しかし、彼女たちは仮に一度「伝統」を選ぶことを決断し、所属するコミュニティに認められると、「近代」に戻ることが難しくなってしまう。「伝統」で人生を完結させられ、「近代」に戻る必要性が認められないからである。

この男女による差は絶大なものである。例えば、割礼を受けた後、地元のコミュニティに残留する場合は、正式なメンバーとして温かく迎え入れられるが、「近代化」の流れは止められず、コミュニティ外に出て行こうとしたとき、もはや好印象では受け入れてはもらえない。それゆえ、将来をしっかりと見据えどちらを選択するべきか、彼女たちは学校で勉強しながらも常に判断を迫られているのである。

このようにマサイの二重社会自体が女子生徒を苦しめる構造になっている。もちろん、伝統が常に就学を阻害する要因でもなく、またこのような社会構造に関しては、単純化しすぎているとの批判もあろうが、女子生徒自身がそのような考え方を持っていることに重要な意味がある。そのような現状において、学習意欲を捨てず勉強し続ける動機とは一体どのようなものなのだろうか。

6. 女子生徒の学習動機

女子生徒に対して「なぜ勉強するのか」「小学校を卒業した後の目標は何なのか」「勉強と将来の夢にはどんな関係があるのか」な

ど、さまざまな角度から時間をかけて一人ひとりに質問をした。その結果、ほとんどの生徒（A小学校24人中、16人の女子生徒）が『ベターライフ（今よりも良い生活）』を手に入れるため」と明示的に答えた。彼女たちには、「今の生活」は満足できるものではないという思いや向上心が感じられる。それでは、彼女たちは何をもって「良い生活」であると考えているのだろうか。

彼女たちが将来の夢として挙げた職業の中で特に多かったのが、弁護士や医者であった。その他、パイロットやライターといった職業も挙げられたが、全員が抱いていた共通認識として、これらの職業のイメージは「現在の両親の職業よりも貰える給料が断然良い」というものであった。教師という職業については、尊敬するしやりがいはあると思うものの、労働に見合う賃金が得られないと敬遠されていた。このことから、「やりがい」よりも先に「高収入かどうか」を重視していることがわかる。

「給料を何に使いたいのか」という質問に対し、「両親に車を買ってあげる」、「立派な家を建てて家族で住む」等の答えが返ってきた。家族に今よりも経済的に楽な生活をさせてあげることが彼女たちにとっての「ベターライフ」であり、決して自分だけが伝統社会から逃避することを考えているのではない。また弁護士や医師は、経済的な面だけでなく、社会的にも高い地位を与えられている職業である。彼女たちは自身が社会的に尊敬される職業に就くことで、家族全体の地位も同時に引き上げようとしている。これは、今まで社会的に低い地位にあるとされる職業に従事し、見下されてきた父親のためでもある。

ある教室（A小学校7学年）で将来の夢について質問をしている最中、弁護士になりたいと語った女子生徒に対し、ある男子生徒が彼女の父親の職業を揶揄する言葉を投げかけた。世間では教養の無い者がする

仕事だと笑う彼に対し、女子生徒は怒りを露わにし、自分の学費を払ってくれている父親への感謝を語った。今まで社会的に低い地位にあるとされる職業に従事し、見下されてきた父親ではあるが、彼女たちにとってはやはり尊敬すべき存在であることに変わりないのである。いずれにせよ、彼女たちの学習動機を支えている根本には「家族」の存在があった。

彼女たちは現状に妥協するのではなく、コミュニティの外に飛び出して良い将来を手に入れようとしている。そして学校での「学習」はそのために不可欠かつ最重要なツールであると認識している。「家庭—伝統」という社会から抜け出したいと考えながらも、最終的には家庭のため、家族のために良い職業に就きたいという思いは、新たな葛藤を生み出す可能性をはらんでいる。

このような葛藤を抱えつつも、女子生徒は教師の「勉強をすればお金が稼げる」「稼いだお金で、たとえば冷蔵庫が買える」「冷蔵庫があれば、家族の生活も豊かに、楽になる」というような発言を何度も耳にし、それを信じて学習動機をより強固なものにしている。

それでは、教師が女子生徒の学習動機に影響を与える役割として、具体的にはどのようなものがあるのだろうか。

7. 教師の役割

入寮している高学年の生徒たちは、1年のうち9か月は寮住まいであり、自然と家族以上に教師と過ごす時間が長くなっていく。早朝から夜遅い時間までともに生活し、密な関係を作り上げている。生徒たちからの教師への信頼は厚く、たとえ叩かれたとしても、「自分の行いが悪かったせいで、先生はそれを正そうとしてくれたのだ」と納得しようと努力するのである。

そのような教師が女子生徒に果たすべき

役割として、実際に行っているとされるものを教師自身の考えや生徒の認識から双方の理解から分析し、主に以下の4点に分類した。(1)(2)の役割は、女子生徒が自分自身に可能性を見出し、前節の学習動機づけをしていくきっかけを作り、それに対して(3)(4)はその動機を継続させるための環境づくりを担っているが、動機づけがなされた後は、(1)から(4)のどれもが、その動機をより強くする働きをする。

(1) 女子生徒へ期待をかける役割

男子生徒と同様の比重で期待をかけ、それを態度に表すことにより女子生徒に自尊心を持たせる。B小学校の女性教師Fによると、女子生徒に圧倒的に足りないのは「自信」である。小さいころから教育面では男兄弟が優遇されていたことで、学力において自信を持つことが難しい環境に置かれているのだ。

「でもね、特に英語なんかは、女子生徒の方がテスト結果が良かったりするのよ。そんなときは、集会で名前を呼んでみんなの前で褒めたりするのよ。男子生徒と区別することはないけど、やっぱり女子生徒を褒めるときは力が入っちゃったりするわ」。

また、仲間たちの前で大々的に「英語ができる」と認められたことで、その女子生徒はクラスの英語のプレゼンテーションのリーダーという大役を満場一致で任されることとなった。「この子の英語は本当に流暢なのよ」と友達に言われ照れくさそうにしながらも誇らしげな彼女は、自分に対する「自信」を着実につけている。また、「自信」を持っている生徒は、他の生徒の「自分も負けていられない」という闘争心を掻き立て、クラス全体を活気づけ、学習動機を補強する好循環を生み出すことにもつながる。A小学校では、テスト毎に得点により順位

が教室に掲示される。クラス全員、勉強が得意なのは誰かを知っており、その生徒を追い越そうと励んでいる。成績上位者に積極的に教を乞い、自習中も教科毎に何人かの「小さな先生」が誕生し指導に当たっているのである。

(2) 母親が期待するロールモデルの役割

女子生徒にとって、ロールモデルの存在は重要である (FAWE 2001)。特に女性教師は、女子生徒に自分への憧れを抱かせ、将来像を明確にさせることが求められる。そのためには普段から服装や口調にも細心の注意を払う。また、自分だけではなく、高学歴女性の成功談を定期的に聞かせることで女子生徒を奮起させるという役割を担っている。

小さいながらも、小奇麗に内装してあるマニヤッタに住むマサイ女性は、第1子(7歳男)、第2子(5歳男)、第3子(4歳女)、第4子(1歳男)の合計4人の子どもを持つ。夫は服役中(詳細不明)だが、近所の母親たちと力を合わせて家を守っている。彼女自身は小学校6年生の時に結婚を理由に中退しているが、子どもたち、特に娘は絶対に学校を卒業させようと決めている。

「勉強は特に女の子にとって人生を成功に導くとても大切な鍵なのよ。先生の存在も、将来娘たちがベターライフを過ごすためには、大切な鍵よ」。

彼女は、教師が子どもの手本として存在することを強く望んでいた。「勉強をすればこんなにも立派な人間になれるのだ」という意識を子どもたちに根付かせることが重要なのである。

(3) 母親が期待する子どもの監督の役割

教師は両親(保護者)が娘に理不尽な振る舞いをしないよう監督する。割礼や児童

婚を強要することが発覚すれば、警察に通報する。また、女子生徒の学習態度の変化に気づいたら、それがどんなに些細なことでもすぐに声をかけることが求められる。

ある母親は子どもをA小学校に就学させているが、小さなマニヤッタに住む伝統的なマサイ女性である。小学校の時に中退し父親の勧めのまま結婚した。夫も小学校を中退後は、主に牧畜と農耕で生計を立てている。子どもは4人おり、第1子(14歳女)、第2子(9歳女)、第3子(7歳女)、第4子(6歳男)である。第1子以外は公立の小学校に通っており、充実した日々を送っている。この長女はすでに結婚しており、家を出て生後4か月の子どもを育てているという。娘の結婚は強制ではなく、本人の意思からであった。当時通っていた小学校を中退し親元を離れることに、家族の最高権力者である祖父は反対することなく、自ずと母親である彼女も賛成せざるを得なかったという。今では、その判断は間違いで、長女も学校を続けさせるべきであったと後悔している。教師にもっときちんと中退の不利益を家族に詳しく説明してほしいとの思いもある。

「あの子が学校を辞めた後、妹や弟の学校の集会には必ず出席しているのよ。だって、先生にきちんと子どもを見ておいてもらえるようお願いしないといけないから」。

さらに、将来安定した収入を得て生活するためには、女子とはいえ教育を受けていることが大前提であるということ自身の経験だけではなく女性教師の姿から再確認するのである。

母親は父親より切実に娘にとっての教育の必要性を感じている。母親自身が小学校教育を受けていた例は少なく、だからこそ同様の不利な経験を娘にさせたくないという思いから、娘たちの学習意欲を喚起し続

けられる教師という存在に期待するものは大きいのである。そして、母親の思いを酌んだ教師が、より一層自分たちの役割をこなそうと励むことから、母親は間接的に女子生徒の学習動機にも影響を及ぼしている。A 小学校の女性教師 G は、悩みを親身に聞いてくれると女子生徒から評判である。彼女は、自身も娘を持つ母親であるため、生徒の母親との話し合いを熱心に行い、彼女たちの娘の教育にかける熱意を聞いている。女子が教育を受けることで得られる価値や、教育を受けないことでどのような弊害があるのか、時には母親の思いを授業以外の時間でも積極的に生徒に伝え、その反応等を観察することで、彼女たちの学習動機をコントロールしているのである。

(4) 学校における両親の役割

一日のほとんどの時間を共に過ごす教師と生徒は、実の両親には言い辛いような悩みを女子生徒が相談しやすいように、密な関係を築いている。両親にも相談できないようなこと、もしくは、両親についての相談を安心してできる大人の相手として、教師は生徒たちにとっての学校内の疑似的な両親とならなくてはならない。特に、女子生徒はその相談が「性」にまつわる内容であることが多く、答えに慎重になることが求められる。決して自分はその生徒の「友達」ではなく、「両親」であることを念頭に置き、彼女たちの将来のためにどうしたら最善なのか、ということの本気で考えなくてはならない。

たとえば、A 小学校の女性教師 L は、「恋愛で頭がいっぱいという女子生徒に、今はその時期ではないから勉強に勤しみなさい、と男女交際をやめるよう諭したこともあるわ」と語り、女子生徒たちは、「友達にも相談できないことを、『絶対に漏らさない』と信頼して話すことができるのは、先生だけよ」と語り、その確かな信頼関係の強さを

をうかがわせた。この信頼関係こそが、校内で女子生徒が安心して学び続けられる基礎となる部分なのである。

8. まとめと考察

本研究では、ケニアのマサイ女子生徒の学習動機について、教師の役割との関係性に着目しつつ、彼女たちがどのような状況に置かれながらそれを形成しているのかという点を重視しながら議論してきた。伝統的に男性優位社会であり女性に教育は不必要だと考えられてきたマサイ社会であったが、近代化の流れを汲んでそのような社会も急速に変容している。女性に対する教育の必要性がこのような伝統社会においても浸透しつつある。そのような時代の過渡期にあつて、彼女たちは特に「近代と伝統」「子どもと大人」「教師と父親」の狭間で葛藤している。これらの葛藤はいずれも学校内で生起しており、教師が果たさなければならない教科指導以外の重要な役割がある。

また、このような状況にありながらも、女子生徒たちは教育を受けることが自分たちの可能性を広げ、コミュニティの外に羽ばたき「ベターライフ」を手に入れるための最大の武器になることを教師や母親の教えから理解している。そして、女子生徒は教師をその「ベターライフ」を実現させるために重要な存在であると認識しているのである。それは、教育者であるという直接的な理由だけではなく、教師は彼女たちが初めて長期的に接することになる「コミュニティ外の大人」であり、「ロールモデル」として「ベターライフ」の設定の基準となるからでもある。

それに加え、教師は日頃のやりとりを通して女子生徒の悩みや学習動機を知り、両親に直接働きかけられる存在でもある。教育について両親と生徒たちの間で意見が齟齬をきたした場合は、両者の間に入り、女子

生徒の学習意欲を継続させるための説得をすることができる。教師—女子生徒、両親—女子生徒といった個々に独立した繋がりを、教師—女子生徒—両親という複合的構造に確立していくこと、すなわち教師が両者の間に立ち触媒（カタリスト）的な役割を果たすことが、マサイ女子生徒がその生活の大半の時間を過ごす教育現場に求められているのではないだろうか。

将来の研究として、引き続きフィールドワークを通して、女子生徒のみならず、男子生徒の学習動機や教師との関係性を調査し、比較していくことが、さらなる女子生徒の学習動機の特徴づけにおいて求められる。そして、実際に女子生徒が教師との関係性からどのように自身の学習動機において影響を受けていると考えているのか、また教師と両親の関係性が女子生徒の学習動機にいかなる影響を及ぼすのかを明らかにしたい。

謝辞

匿名の査読者から受けたコメントは、改稿するにあたり非常に役立ち、今後の研究の展開を考えるうえでも有意義であった。また、本研究を実施するにあたり、科学研究費補助金（平成22～25年度、基盤研究（A））「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」（研究代表者：澤村信英）を活用した。ここに記して、感謝の意を表したい。

参考文献

- 安藤史高・岡田涼（2007）「自律を支える人間関係」中谷素之編『学ぶ意欲を育てる人間関係づくり—動機づけの教育心理学—』金子書房、35-55頁。
- 伊藤瑞規・澤村信英（2011）「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—」『国際教育協力論集』14巻2号、1-14頁。
- 加藤貴子（2006）「マサイの女子教育に関する一考察—マサイの女性教師のライフヒストリーを通して—」『ボランティア人間科学紀要』7号、95-107頁。
- 菅野琴（2002）「すべての人に教育を、ユネスコのジェンダー平等教育への取り組み」『国立女性教育会館研究紀要』6号、27-38頁。
- 菅野琴・西村幹子・長岡智寿子編（2012）『ジェンダーと国際教育開発—課題と挑戦—』福村出版。
- 桜井茂男（1997）『学習意欲の心理学』誠信書房。
- 櫻井茂男（2009）『自ら学ぶ意欲の心理学』有斐閣。
- 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、265-288頁。
- 高柳妙子（2008）「ケニアにおける自発的なコミュニティ開発—小学校女性教師の経験から—」『国際教育協力論集』11巻2号、163-174頁。
- 十田麻衣・澤村信英（2013）「ケニアの小学校における友人関係形成の役割—社会・文化的な背景から読み解く—」『国際開発研究』22巻1号、23-38頁。
- 橋口捷久（1985）「高、低興味課題への内発的動機づけに及ぼす報酬の与え方の効果」『心理学研究』56巻2号、68-74頁。
- 速水敏彦（1998）『自己形成の心理—自律的動機づけ—』金子書房。
- プロフィ／ジェア（2011）『やる気をひきだす教師—学習動機づけの心理学—』中谷素之監訳、金子書房。（原著：Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn, 2nd ed.* London: Taylor & Francis.)
- Brophy, J. (1983). "Conceptualizing student motivation." *Educational Psychologist*, 18, 200-215.

- Brophy, J. & Good, T. (1974). *Teacher-Student Relationship: Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- FAWE (2001). *Report on Girls' Education in Wajir and Mandera Districts of Kenya*. Nairobi: FAWE Kenya Chapter and Ministry of Education, Science and Technology, Kenya.
- Hunt, F. (2009). Dropping out from school. Create Pathways to Access Research Policy Brief No. 8, Consortium for Research on Educational Access, Transition and Equity (CREATE). Brighton: Centre for International Education, University of Sussex.
- Kane, E. (2004). *Girl's education in Africa: what do we know about strategies that work?* Washington, D.C.: The World Bank.
- KNBS (Kenya National Bureau of Statistics) and ICF Macro (2010). *Kenya Demographic and Health Survey 2008-09*. Calverton, Maryland: KNBS and ICF Macro.
- MOEST (2009). Education facts and figures. Nairobi: Ministry of Education, Science and Technology.
- Okeke-Ihejirika, P. (2005). Achieving Gender Equity in Africa's Institutions of Tertiary Education: Beyond Access and Representation. In A. A. Abdi & A. Cleghorn (Eds.). *Issues in African Education: Sociological Perspectives* (pp. 159-174). New York: Palgrave Macmillan.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D. & Lynch, J. H. (1994). "Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem." *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.
- Sadker, M & Sadker, D. (1995). *Falling at Fairness: How our schools cheat girls*. New York: Touchstone.
- Stromquist, N. P. (2007). The Gender Socialization Process in Schools: A Cross-National Comparison. Background Paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015: Will We Make It? Paris: UNESCO.
- Subrahmanian, R. (2005). "Gender equality in education: definitions and measurements." *International Journal of Educational Development*, 25(4), 395-407.
- UNESCO (2004). *EFA Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2012). *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills*. Paris: UNESCO.

The Various Roles of Primary School Teachers in Motivating Maasai Female Students to Learn in Kenya

Rie Nomura and Nobuhide Sawamura
Graduate School of Human Sciences, Osaka University

Achieving universal primary education, regardless of gender, remains a key goal in the global arena. The international community has taken stride in accomplishing this aim, one of which is giving emphasis to increased access to girls' education. At times, the effort lacked paying proper attention to various influencing cultural contexts in more specific settings. Numerous studies have already presented school-aged children who were out of school, exploring the causes of being excluded from school. Still, most of these studies failed to grasp the female students' desire to learn and attend school, i.e. learning motivation. This is further associated with the current arguments on issues of low learning achievement and education quality.

The purpose of this study is to investigate how Maasai female students are motivated to learn in Kenyan primary schools, focusing on how teachers influence their motivation. The study was conducted in two primary schools located in a Maasai community at Narok County, through semi-structured interviews and participant observation. Furthermore, the site is traditionally male-dominated, with female circumcision and early marriage still partly practiced.

Several Maasai female students are actively attending school at present. However, they are plagued with emotional distress. Their newly-generated values from school, coupled with information they come across through media, frequently conflicted with the traditional values they gained from their parents. The conflicting emotions they experienced could be caused by polarizing states of: (1) being modern or traditional, (2) being a child or an adult, and (3) following their teachers or parents. These seemed to be apparent only among girls, since once a female student chooses to be traditional, it becomes difficult for her to revert to a modern stance. On the other hand, a male student could easily shift back and forth between the traditional and modern.

Teachers play significant and varying roles on Maasai female students' motivation to learn. These could be categorized as: (1) to encourage and expect, (2) to serve as role models, (3) to supervise in the absence of parents, and (4) to take over parental tasks at school. Beyond the classroom, teachers have played an important role in dealing with the conflicting feelings among Maasai female students. By going to school, they allow themselves to opportunities towards obtaining a 'better life' in the future. Teachers and mothers also recognize that schooling is the best possible way to its actualization. Teachers are not only educators bound within the classroom, they are also individuals the students rely on in the community.