

筑波大学第三学群国際総合学類
卒業論文

ケニアにおける教育開発の現状と課題

2008 年 1 月

氏名 神代ちひろ

学籍番号 200411097

指導教官 関根久雄准教授

目 次

第1章 序論	1
1. はじめに	1
2. 研究方法	3
第2章 変化する西欧型教育	4
1. 教育改革	4
(1)初等教育の無償化	4
(2)HIV/AIDS 教育の導入	5
2. ケニアと西欧型教育	5
(1)西欧型教育の普及	6
(2)ケニア国民と西欧型教育	7
3. 「西欧型教育」	10
第3章 西欧型教育との統合	12
1. 伝統的教育と西欧型教育	12
(1)伝統的社会と伝統教育	12
(2)マサイ族と西欧型教育	14
(3)伝統的教育と西欧型教育	15
2. イスラム教育と西欧型教育	18
(1)イスラム教徒にとっての教育	18
(2)イスラム学校	18
(3)イスラム教育の統合	20
(4)イスラム社会とイスラム教育	22
(5)イスラム教育における西欧型教育	22
3. ハランベール学校と西欧型教育	23
(1)独立学校	23
(2)ハランベール学校	24
(3)ハランベール学校と西欧型教育	27
4. 中括	28

第4章 結論	29
1. 比較	29
(1)伝統的教育とイスラム教育	29
(2)伝統的教育とハランベール学校	30
(3)イスラム教育とハランベール学校	30
2. 結論	30
注	32
参考文献	33
英文サマリー	36
謝 辞	38

第1章 序論

1. はじめに

全ての人々に基礎的な教育機会を保障することが国際社会や国家にとって重要な責務であるというメッセージを発信した「万人のための教育世界会議」や、2000年の「世界教育フォーラム」、国連ミレニアム開発目標(Millennium Development Goals)の設定を経て、教育(Education)は開発課題の根幹をなすものとして認識されるようになった。今や「万人のための教育(Education For All, 以下 EFA)」達成への動きは地球規模に拡大している。EFAでは、2015年までの初等教育の普遍化や教育の場における男女の就学格差を是正することなどが目標として掲げられている。1960年代における教育援助は、「教育は経済成長の手段であり有望な投資先」という観点から行われていた。しかし、1990年に人間開発指数の中に教育が組み込まれ、「教育は開発自身である」という認識が広まった。それに関連して、基礎教育は最大の社会的収益率と最大の開発効果や投資効果が期待できるサブセクターだという考え方も見られる[e.g.横関 2003]。加えて今日では、教育を受ける権利が基本的人権の一つであるとされ、すべての人々が、生きるために必要な知識や技能を学ぶ機会を得るべきであると考えられている[黒田・横関 2005:3]。

筆者は2004年に、ケニアのナイロビにあるマイリ・サバというスラムの幼稚園で1ヶ月間ボランティア活動を行った。その幼稚園は、約30年前にアフリカに渡って以来教育援助活動を続けてきた日本人男性によって運営されていた。そこでの活動中、筆者はベビークラス(3~4歳対象)で教師として子どもたちの指導やケニア人教師の監督などを行った。このとき、まだ母語を話すこともままならないような子ども達にアルファベットや数字の書き方を教えていることに違和感を覚えた。今日食べるものも満足に確保できないような彼らにとって、そこで教えていることがその児童の生活の中でどのくらい役に立つのか、という疑問である。教育を受けることが基本的人権の一つを満たすことであるならば、その教育内容は社会や文化の多様性に合わせたものであるべきではないのか。文化の多様性を重視することで教育が日常生活の中で生かされ、真の生活向上や人間開発につながるのではないかという想いを強くしたのである。

発展途上国における教育開発を推進してゆく上で、欧米や日本などの先進国のカリキュラムをそのまま持ち込んでも現地の生徒のニーズや社会、経済環境や文化に合わず教育効果が低いため、教育の内容をアフリカの環境と生徒のニーズに合わせるべきだという議論は、旧英領諸国では植民地政府が公教育制度を導入した頃から行われている。1961年に国連教育科学文化機関(UNESCO)と国連アフリカ経済委員会が教育会議を共催した。その会議では、アフリカの教育内容は現存するアフリカの状況にも政治的独立の気運にも合致しておらず、アフリカ的でない文化背景に基づいているとした。その上でアフリカ諸国の教育当局者にカリキュラム、教科書、教授法の改革を提唱している。しかし、それらの開発にかかるコストや時間、印刷の設備投資などを考えると海外から輸入した方が安いため、教材を現物のまま給与する援助機関もあるという現状がある[山田 2004:3-4]。

西欧型の教育である基礎教育の普及が国家の義務になっている状況において、多様な文化や社会が混在するケニアではそれをどのように受け止めているのであろうか。ケニアでは、植民地経営の一環として教育行政の下で西欧型の学校教育が広まった。それ以前からある教育の流れを大きく分けると伝統的教育とイスラム教育の2つである[小馬 1992;山田 2004;Otiende/ Wamahiu/ Karugu 1992]。また、ケニアにはハランベールという独特の精神が根付いている。ハランベールとは、スワヒリ語で「一緒にがんばろう」という意のことばであり、地域のコミュニティによるセルフ・ヘルプでなにかを成し遂げようとすることを指す。ケニア独立時の初代大統領であるジョモ・ケニヤッタは、これをアフリカの伝統的集団の美德として賞賛し、行政機能を補完するものとして奨励した[山田 2004:7 ;Mwiria 1990: 352]。その精神に基づき、ケニアでは独立後にハランベール学校が各地で設立された。ハランベール学校では西欧型教育が行われていた。

以上のことを踏まえて、本稿では伝統的教育、イスラム教育、ハランベール学校がそれぞれどのように西欧型教育を受け入れてきたか(もしくは受け入れていないのか)を明らかにする。その際、各社会において教育がどのような意味を持っていたかを確認する。その上で、それらに学び、今後ケニアが西欧型教育をどのように受け入れてゆくべきかを明らかにすることを本稿の目的とする。

2. 研究方法

主に、ケニアの教育に関わる歴史や、伝統的教育、イスラム教育、ハランベール学校や西欧型教育について記述した文献を基にし、それぞれの教育と西欧型教育と関わりに関する研究を行う。第2章では、ケニアでの西欧型教育普及の歴史を追いながら、ケニア政府とケニア国民にとって西欧型教育がどのような意味を持っていたかを明らかにする。第3章では伝統的教育、イスラム教育、ハランベール教育と、それらが根付く社会との関係に着目しながら、各教育がどのように西欧型教育を受け入れていったかを明らかにする。終章では、第2章、第3章で明らかにされたことをもとに考察し、今後のケニア教育がどのように西欧型教育を受け入れていくべきか、結論を述べる。

第2章 変化する西欧型教育

1. 教育改革

(1) 初等教育の無償化

ケニアでは、2003 年から初等教育の無償制度が導入された。初等教育の無償化は、2000 年にセネガルで開催された世界教育フォーラムで設定された目標のうちの一つである。世界規模で進められている基礎教育の普遍化を含んだ EFA 達成への国際社会の動きに押されてのことである。

初等教育の無償化が始まり 1 ヶ月で約 110 万人の児童が小学校に入学した⁽¹⁾。そのため、教育現場では生徒を受け入れるための対応に追われ、小学校の中には授業を開始できないところもあった。例えば、ナイロビのスラム街や貧困層の多い東部地域では、急な入学者の増加に対応しきれず、一時的に学校が閉鎖され、門の外に入学登録をするために保護者や子どもたちが列を作っていたという状況も報告されている[CanDo 2004:13]。教育現場では教室や教材、教員の不足、就学適齢年齢以上の年上の生徒と年下の生徒間でのトラブルも生じた。国民は初等教育の無償化を歓迎したが、教育現場は準備不足であった。

初等教育の無償化を開始する際、海外の援助機関に依存する以外に財源がないことは明白であったが、ケニア政府は国際社会からの援助を頼みに無償教育を開始した[CanDo 2004]。石油輸出機構(OPEC)は 3 年間で 1,500 万ドルの借款および 20 万ドルの贈与、国連児童基金(UNICEF)は 250 万ドルの援助を行うことを発表し、他の機関に関しては英国国際開発省(DFID)がとりまとめ、プロジェクト型の援助を行っている。ケニアでは今もなおドナー国からの援助に依存した初等教育が行われている。

このように、ケニア政府は教育現場の準備も財源の準備も十分に行うことなく初等教育の無償化を開始した。教育へのアクセスのみが改善され、質的な教育は置き去りにされている。初等教育へのアクセスの拡大は、貧困削減戦略(Poverty Reduction Strategy, 以下 PRS)の下で高い優先度が置かれている。そのため、援助機関側も簡単に支援を決めてしまい、状況に見合う段階的な援助をしないことも初等教育の無償化を形骸化させてしまっている原因だとして考えられるという[澤村 2004:78]。PRS を始めとした開発に関わる政策文書は、今や開発や援助の指針となるようなものである。ケ

ニア政府は、それを作成し実行しなければ援助を受けることもできない。しかし、そこに書かれている目標を消化するためだけの目標達成では意味が無い。今回の初等教育の無償化は、その制度を持続させるための十分な準備が行われていなかった。ケニア政府も国際社会もお互いが世界の潮流に乗り遅れないようにするための教育制度改革を必要とするのである。

(2)HIV/AIDS 教育の導入

2002 年、カリキュラム改定の際に HIV/AIDS 教育が初等教育の中に盛り込まれた。それは科学や英語などの複数の科目の中に統合されている。基本的には、4 年生から 8 年生までが科学の健康教育で段階的に学ぶ。4 年生では HIV/AIDS の意味と原因について学び、5 年生ではその感染経路と予防方法、HIV 感染からエイズ発症に至るまでを 4 段階に分けて説明し、HIV とエイズとの違いについても学習する。6 年生では HIV 検査の重要性と HIV/AIDS が個人、家族、国家に与える影響について学び、7 年生では迷信と誤解、感染者へのケアとサポートについて学ぶ。8 年生では性感染症とその予防、HIV/AIDS をコントロールする手段について学習する。

教育セクターで HIV/AIDS を取り扱うことの必要性は PRS 文書や国家開発計画、国家貧困削減計画、教育セクター支援プログラム 2005-2010 などの開発全般に関わる政府の政策文書の中でも述べられている。例えば EFA やミレニアム開発目標の達成を目指してケニア政府が開発パートナーと協力して作成した教育セクター支援プログラム 2005 - 2010 では、HIV/AIDS 教育が緊急の課題として 23 の投資プログラムに含まれている。また、EFA 達成に向けて政府から 2000 年に出された政策文書にも就学前教育において HIV/AIDS 教育を提供することが謳われている。

このように、EFA 達成に向けた潮流の中で HIV/AIDS 教育が小学校の授業カリキュラムの中へ組み込まれた。初等教育の無償化政策と HIV/AIDS 教育の導入は、どちらも EFA 達成に向けたものであり、双方が開発における政策文書の中で達成が約束されているものである。

2. ケニアと西欧型教育

ここまで言う西欧型教育は、植民地化を契機にイギリスによって導入された学校教育のことであり、主に読み書きや計算などを含む基礎教育を指す。それらを効果的に

向上させることができるのが「学校」である[豊田 1995:179-180]とされるため、現在では学校教育が主流となっている。

西欧型の教育は、近代資本主義社会となった西洋近代社会の中で生まれた。資本主義社会になる以前は、人々の生活を物理的に支える生産活動と、労働力を再生産する活動の場や、それらを行う担い手は同じであった。しかし、社会の資本主義化が進むとともにそれらが分離したため、必要な労働力の再生産が難しくなった。それをいかに再生産するかという課題に応えたのが近代教育システムである⁽²⁾。学校教育は、新しい世代を家族から企業や工場へと媒介するメカニズムである[豊田 1995:179-180]。近代資本主義社会の中で必要な人材を育てるために生まれた西欧型の教育は、別の社会文化基盤を持つ社会で同様に有効なのだろうか。

(1) 西欧型教育の普及

15 世紀末にはポルトガルが、17 世紀以降はオランダやオマーンがケニアを含む東アフリカ沿岸部へ進出した。この頃の支配は沿岸都市を拠点とし、内陸部を支配する王国から奴隷や物産を購入することで利益を得るという考え方であったため、沿岸都市を支配するのみであった。19 世紀に入るとヨーロッパでは産業革命が進み、それに伴い奴隷貿易が禁止された。また、アフリカを奴隷や物産の供給地ではなく工業のための原料の供給地、市場として囲い込むことが経済的な利益になると判断されるようになり、イギリスやドイツがケニアへ進出した。

列強によるケニアの争奪線が繰り広げられる中、1846 年にケニアで初めてのミッション・スクールが建設され、そこで西欧型の学校教育が導入された。その学校は沿岸都市のモンバサ付近に建てられ、その後内陸部にもミッション・スクールは建設されていった。当時、西欧型教育の普及はキリスト教の布教と深く結びつき、キリスト教の伝道師たちは教育を単に福音主義を補助するものと考えていた。そのため、当時圧倒的にイスラム教徒が多かったケニアでは、西欧型教育はほとんど普及しなかった。

列強国の植民地争奪戦の後、1888 年からイギリス東アフリカ会社によるケニアの統治と通商が始まり、1895 年からはイギリスの東アフリカ保護領とすることが宣言された。植民地政府は、統治領域内の統一と効率的な植民地経営を図るために西欧型の教育を公教育として導入した。植民地時代の学校教育の内容は、読み書きと計算を柱としていた。宗主国であるイギリス式の教育を模範としていたが、実際のケニアにおけ

る教育は「下等な人々には下等な教育でよい」という人種的偏見の下で行われていたという[小馬 1992:174]。そのため、ヨーロッパ人やアジア人の子どもたちは科学的思考を身につけさせることを目的とした教育を受けていたが、アフリカ人の子ども達は下級官吏や半熟練工、布教師、小商人を養成するための、技術的で実利的な教育を受けた。

1963年、ケニアは植民地時代の境界線を残したまま独立した。境界線内を実質的に統一し、国民国家としてゆくために、ケニア政府は西欧型教育をその最良の手段として利用しなければならなかった[小馬 1992:160-161]。西欧型教育の教育内容やシステムが画一化されている点を利用し、ケニア政府は国家統一のために西欧型教育を公教育とした。

(2)ケニア国民と西欧型教育

1963年にケニアが独立すると、ケニア各地からナイロビへ膨大な数の出稼ぎ民が流入した。そもそもナイロビは、1899年にイギリスの東アフリカ保護領の拠点としてサバンナの中に建設された植民都市である。同様に、内陸部でも植民地支配の拠点として白人入植者のための都市が建設された。それらの都市は、白人による白人のための居住都市であったため、アフリカ人は特別の許可証がないと居住できなかった。ケニア独立後、植民地政府の行政官たちが自国に帰っていったことや、都市が発展してきたことにより都市での雇用機会が増加した。これらの背景の中で、ケニア国民は都市へと流入していった。

都市への人口が集中は今日でもなお続いている。居住地区整備の遅れから、人々は不法居住地区にスラムを形成し、居住している。スラムの数は年々増加し、首都のナイロビには80以上のスラムがあるといわれている⁽³⁾。スラムには泥やトタン作りの家ばかりではなく、コンクリート作りの家やアパートも建設されている。また、スラム内には飴やガムなどのお菓子を売るキオスクと呼ばれる店や、肉屋、散髪屋、喫茶店、学校、教会などが存在し、1つの村のような様相を見せる。しかしスラムには生活保護制度も社会保険もない。医療保険も老後の年金もなく銀行でお金も借りることができない。ナイロビでは、国や市から提供される住民サービスを享受できる人々は、高級住宅街に住む一握りの裕福層に限られている。ゴミ収集、電気・上下水道の整備、道路の補修などのサービスは、ナイロビの大多数を収容しているスラムには行き届か

ない[松田 1999:55]。スラムでは、ないないづくしの生活環境の隙間を埋めるために、コミュニティが形成され、ハランベの精神に基づいたセルフ・ヘルプが行われている[松田 1996:225]。コミュニティでは、商売を始めるための相互援助や、死者祈念儀礼などの相互援助などを行う。出稼ぎ民は、自分と同じ民族集団ごとに固まって住む傾向にある[松田 1996:132]。そして、出稼ぎ民が死者祈念儀礼のような民族文化を都市で実践する。出稼ぎ民が自分の民族文化を実践することでよりよく生きようとしている[松田 1999:84]。また、成熟したスラムでは、コミュニティが政府に対して水道や電気のインフラの整備などを行政と交渉しながら獲得する動きもある[山本 2001:171]。このように、スラムでは各民族が自文化の儀礼を行ったり、セルフ・ヘルプで生活環境を改善しながら暮らしている。スラムは今や生活居住空間になっているといえる[e.g. 藤巻 2001・松田 1996;1999]が、その生活は決して豊かなものではない。

元来では農村からの単身の出稼ぎ民によりスラムが形成されていたが、1990年代からは家族での移住が目立つようになってきた[松田 1996:64]。それは、出稼ぎ民の故郷である農村の生活がさらに厳しいものになっており、家族で移住してくるためである⁽⁴⁾。松田素二によると、出稼ぎ民の故郷の1つであるケロンゴ村では、かつては肥沃な土壌を持っていたが、近年では深刻な土壌流出と休耕なしの連続作付けが土地を貧弱にし、収穫は慢性的な下降傾向にある。また、耕地は一筆一筆が細分化されているため、農業経営どころか自給自足さえもおぼつかない規模にまでやせ細っている。核家族でも自給自足には程遠い規模にしかならならず、農業は実質的な生活基盤をもちや保証してはいない。破滅的な上はすぐそこまで近づいているような様子である[松田 1996:148-163]。

人々が都市に出稼ぎに来る理由は大きく分けて2つあると考えられてきた。1つは映画やファッション、テレビなど農村にはない文化的なものに惹かれるためである。もう1つはより高い賃金を得て経済的に効率よく稼ぐための出稼ぎである。しかし、都市では雇用が飽和しており、職を得ることは難しい。また、低学歴の出稼ぎ民は公的な常勤雇用の世界からシャットアウトされている[松田 1999:62]。

ケニアでは公的な職業に就く場合、公教育の卒業証書が必要である。公教育は、8年間の初等教育、4年間の中等教育、4年間の高等教育から成る8-4-4制と呼ばれる制度の下で教育が行われている。初等教育は義務ではない。初等教育の前には就学前教育を受け、そこで初等学校に進学した際に必要な知識を学ぶ。学校には政府が支援

する公立の学校(国立、州立、県立)とミッション・スクールなどの私立の学校がある。小学校では、スワヒリ語、英語、数学、科学、社会、宗教、母語、芸術、体育、パストラル・プログラム⁽⁵⁾が教えられる。小学3年生までの教授言語はスワヒリ語であり、4年生からは英語に変わる。また、授業内容も本格的になるため4年生から5年生へと進級ができず、留年をしてしまう生徒の割合がそれまでの学年の進級率より高くなる[澤村 2004:73]。

ケニアの初等教育総就学率は97.7%(2000年)、中等教育総就学率は男子が39.2%(2000年)である⁽⁶⁾。また、高等教育総就学率は2.7%である⁽⁷⁾。中等教育への就学率は、初等教育への就学率の約半分である。その理由としては、学費が払えないために進学を断念することと、国家試験による選抜があるため進学できない生徒がいることが考えられる[澤村 2006:102]。小学校から中学校へ進学する際にはKCPE(Kenya Certificate of Primary Education)という国家試験を受験し、その結果によってどこの学校へ進学できるかが選抜される。ケニア初等教育の修了試験(KCPE)は毎年11月上旬に3日間をかけて行われる。進学希望の中等学校番号を、受験の際に6校記入する。公立の中学校は国立、州立、県立の3つに分類され、全国で15校ある国立校への入学のためにはKCPEで高得点を取らなければならない。国家試験制度は、当初①英語、②スワヒリ語、③数学、④科学と農業、⑤地理か歴史か公民と宗教、⑥美術か工芸と音楽、⑦家庭科とビジネスの7科目で始まった。しかし、1999年に教育費用の削減のために試験科目は①英語、②スワヒリ語、③数学、④科学、⑤地理か歴史か公民と宗教の5科目になった。KCPEの試験結果は12月の末に教育大臣から発表され、メディアを通して報道される。新聞の一面のトップ記事としてケニア全国で最高得点の生徒の写真や上位の生徒の受験番号、氏名、性別、順位が紙面を飾る。他の大半の受験生は、卒業した小学校に自ら確認をしに行く。だが、小学校卒業者のうち中学校へ進学できるのは2002年では半数以下の46.7%であった(Ministry of Education, Science and Technology 2005a.p.12)。学校生活も、知識の暗記を重視した教師が中心の授業になっており、受験対策が中心の学校生活となっている[澤村 2006:101]。また、大半の小学生は継続的な教育の機会を与えられることなく挫折感だけを味わうことになり、KCPEは小学生にとって大きなストレスである[澤村 2006:99]。中学校においても、高等教育へと進学する際、同様のKCSE(Kenya Certificate of Secondary Education)を受験しなければならない。高等教育への進学者が初等教育就学者、中等教育就学者の割合

にくらべて少ない理由として、中等教育就学者数が少ないことと同じ理由が考えられる。

1970年代であれば小学校を卒業すれば事務的仕事に就けていた[澤村 2006:102]が、近年ではそれは難しい。2005年の初等教育修了率は95%であった⁽⁸⁾。1984年の初等教育修了率の44.1%と比べると、その比率は約2倍となっている。このような受験戦争を勝ち抜いて進学をしても、近年では中等学校を卒業した程度でも適当な職を得ることが困難であり、高等教育を出ていても失業をする者も珍しくない[小馬 1992:184]。

3. 「西欧型教育」

西欧型教育が近代資本主義社会において、必要な労働力を再生産するために生まれたことは第2節で確認した。しかし、ケニアでは西欧型教育はまた別の意味でその存在意義を持っている。

ケニア政府は、独立後も植民地政府が導入した公教育である西欧型教育をそのまま公教育とした。それは多種多様な文化と社会を持つ民族を無視し、列強により引かれてしまった境界線の内部を国家として統一するための手段であった。画一化されたカリキュラムを持つ西欧型教育が、統一された価値観を育てることに都合がよかったのである。西欧型教育は、近代資本主義社会での必要性から生まれたものであったが、ケニア政府は逆に多種多様な民族がひしめき合う国内を西欧型教育で統一し、近代化した社会を作ろうとした。また、近年行った初等教育無償化や HIV/AIDS 教育による教育改革は、EFA達成に向けての国際社会の流れに乗るためのものであり、海外から援助を受け続けるための教育改革であった。ケニア政府は教育改革を行うことで外交を行っている。このように、ケニア政府は西欧型教育を政治の一環として利用してきた。

また、公教育である西欧型教育はケニア国民にとって公的な職を獲得し、よりよい生活を送るためにはなくてはならないものとなっている。ケニアには世襲の身分や階級制度が無く、教育が唯一の優越を決める基準となっている。また、理念的には公教育を受けることで社会的な地位の上昇の可能性が万人に与えられる[小間 1992:184]。それらが、人々の教育に対するニーズを高めているといえる。しかし、公教育を受けても職を得ることが難しいという現状がある。

ケニア教育における西欧型教育は、ときに政治に利用され、ときに国民に社会階級

移動をもたらすような役割を持ったケニア独自の「西欧型教育」としてケニアに普及している。

第3章 西欧型教育との統合

1. 伝統的教育と西欧型教育

(1) 伝統的社会と伝統教育

ケニアには現在約 50 の民族が存在し、各民族は独自の社会や文化の中で生活してきた。各民族はその暮らしの中で、その民族社会で生きていくために必要な技能や価値観、行動規範などの教育を植民地時代以前から行ってきた。伝統的教育の学習の目的は 2 つあり、1 つは民族社会の一員になるための社会化の過程そのものであった。子どもたちは儀礼に参加したり生産活動に携わることを通じて自然に民族社会で生きていくための価値観や行動規範を学んでいった。もう一つの目的は、民族集団の覇権とその民族コミュニティへの帰属意識を高めることであった。民族社会では個人個人の趣向よりも、民族の一員としてのアイデンティティの方が重要視された。その代わり、伝統的教育は個人を民族社会に統合し、協和させるような役割を持っていた。

伝統的教育の目標は、個人に大人の役割や威厳を教え、大人の男や女として認められるための準備をすることだった。例えばマサイ族の男子場合、12～15 歳頃になると成牛の放牧を 1 人で世話ができる一人前の牧人と見なされ、ヤギやヒツジ、ウシの群れを引き連れて新しい牧草地へと出かける。体の具合が悪いときや休みをもらったとき以外は専らウシの世話をする。少年は父親に管理されているため、父親の許可をもらわずに勝手に集会を開くことはできない。割礼適齢期になると、まず幼名命名儀礼を受け、正式な幼名を持っているかが調べられる。割礼は、戦闘能力を持った少年がある一定の数に達すると行われる。少年が割礼を受けると一人前の男とは認められるが、まだ一人前の「青年」とは認められない。少年は割礼後の頭髪を剃り落とす儀礼を契機とし、新しいエイジ・グループに所属する一員として下級青年と呼ばれるようになる。異なる集落に住む下級青年たちは、それぞれの地域ごとに集まり青年村と呼ばれる新しい集落を作る。彼らは青年期をその村で過ごす。下級青年たちは財産と人名の保護者として何年かを過ごす。その後長老たちが「次の世代の者たちに役割を引き継がせるべき時期になった」と判断したとき、青年昇級式を行う。その儀礼を行うに当たり、長老は青年たちの中から、高い尊敬と名声を得ている青年を選び、オロツノを決める⁽⁹⁾。オロツノはエイジ・グループの中で最初に結婚する役割を担う。同様に他の

3つの役職⁽¹⁰⁾も決められる。この儀礼により、下級青年らは上級青年へと昇級し、結婚が正式に許される。上級青年が実質的な長老と呼ばれるようになるまでの儀礼の各段階において、厳格な規律が課せられている。また、結婚して家庭を持つと将来世帯主になった際には自分の子供たちに関わる諸儀礼を執り行うために、自らある儀礼を行い、あらかじめそのための資格を取得しておかねばならない。このように数多くの儀礼を通し、マサイ族の少年は大人の男になる準備をする。そして次世代の子ども達を育て、儀礼を教えてゆく。

伝統的教育は、各部族を取り巻く社会文化や自然環境に根ざして行われていた。それは植民地時代以前のケニア社会において、教育の内容を考える際にとっても大切なことであった。マサイ族やサンプル族などの牧畜民たちは、気候や井戸の場所、道や牧草地の場所、家畜の牛をどのように守り、育てていくのかなどの知識を、伝統的教育の中で教わった。また、農耕民であるキクユ族は、実用的な農業の知識を教わった。このように、地域や生活のニーズに基づいて伝統的教育が行われていたため、部族によって教育の目的は異なった。例えば、遊牧民のマサイ族はほとんど農耕をしないため、彼らにとってキクユ族の実用的な農業の知識は役に立たなかった。

伝統的教育にも「カリキュラム」や教授法があった。カリキュラムには「一般教育」と「専門教育」があり、「一般教育」では、民族文化や民族アイデンティティの形成、社会の安定性の維持と民族文化的に許容できる男女を育てることを目的として教育が行われた。「一般教育」は当該民族の成員であれば誰でも受けることができたが、細かい教育内容は年齢や性別によって変えられた。「一般教育」の内容は、言語、口頭文学、数量的思考、環境教育と技術教育、社会教育と道德教育、倫理、性教育、体育、音楽、踊り、宗教学と歴史があったが、言語が文化伝達の基礎として中心的な位置を占めていた。それに対して「専門教育」は民族社会の中でも選ばれた少数の者だけが受けることができた。専門の教師による教育であり、それを受けるためには労働や物品による支払いが必要だった。

伝統的教育は民族社会の日常生活の中に埋め込まれたものであり、実用的で実践的な教育である。同時に、教育が当該社会の人々同士を団結させる役割を担っているともいえる。

(2)マサイ族と西欧型教育

近年行われている伝統的教育と近代社会の関わりに関する研究では、主に牧畜民が取り上げられている[e.g.高橋 2003;内海 2003; 澤村・浅野・高橋・内海・澤村 2006]。それは、現代において伝統的生活を営み伝統的社会を昔のままに保持している民族が牧畜民であるからだと考えら得る。よって、本稿でも伝統的教育と西欧型教育の関わりをより鮮明にあぶり出すために牧畜民を取り上げる。また、現在でも国家の経済や政治に完全には取り込まれておらず、人口の大部分は伝統的な生活様式を強く維持している[小馬 1992:179]マサイ族を取り上げる。

マサイ族はケニアとタンザニアにまたがるマサイランドに居住する牧畜民である。本来は定住せず、狩猟やウシ、ヤギ、ヒツジなどの家畜の遊牧で生計を立てる牧畜民であったが、近年では定住化政策が進んだことや、観光ガイドや密猟監視員などの定職を持つことなどによる定住化が進んでいる。

1930年代初頭には、植民地政府によりマサイ保有地が制定され、マサイ族の定住化と非牧畜民化が試みられた。その結果として生じた環境破壊が、定住化とともに進められた西欧型教育に対して不信感を抱かせる結果となった[小馬 1992:179]。植民地時代には、マサイ族をはじめとする牧畜民でも、ボマ(家長を中心とした家族)の子どもの中の1人は学校に通学させることが義務付けられていた。

しかし、キリスト教会も植民地政府も、結局は乾燥地の非定住民の教育に長く熱意を傾けることはなかった。彼らを植民地経済へ取り込んでみても、必ずしも大きな利点がないと判断したためである[小馬 1992:179]。マサイランドには1952年までは1つの中学校しかなかったが、その後増加し、1963年のケニア独立を機に政府は多くの学校を設立した。しかし、この学校には主にマサイランドの外からやってきた農耕民らの子どもが通った。これまで学校教育に対し批判的に考えてきたマサイ族であったが、1961年～1962年にかけての飢饉と洪水が起きたときに、学校教育を受けた親類や知人が多くの家族を援助したことにより、学校教育への見方が変わったという説もある[サンカン 1989:204]。

独立後に政府はマサイランドにおける家畜の牧場化と換金作物の導入に伴う土地の私有化を進めた。それに対し、マサイ族たちは農耕による生業の安定化を軸とした開発計画の枠組みを拒み、マサイランド内の他地域へ移住した[小馬 1992:180]。独立により、ボマの子どもを1人は学校に行かせる規定はなくなったが、県の教育局は今

だこの規定を維持している。しかし、現金収入が極端に低いため、学費の安い就学前教育にだけ通わせたり、末子や障害児を通学させるケースが多い[内海 2003:72]。

今日ではマサイランドの開発が進み、学校や病院が建てられ、舗装道路も整備されている。結局は土地を区画して正式に所有し定住しなければならないという現実を受け入れるマサイが増えてきたことによって、マサイ族社会全体の風潮に変化が生じた[サンカン 1989:204]。政府の定住化政策により 2001 年から土地登記法が実施され、多くのマサイが 30~50 エーカーの土地を所有するようになり、定住化が進んでいる[内海 2003:72]。また、80 年代から断続的に続く干ばつや牛疫の流行により、マサイ族の暮らしは厳しい状況に置かれている。そのため、子どもを学校に通わせて定職につかせることも重要だと考えられるようになってきた。このようにして、今日では、近代的な学校教育システムである西欧型教育が彼らの社会にも導入されている。近代的学校教育について価値を認めなかったマサイの人々も、近年では国家政策のもとに子ども達を学校に送ることに理解を示すようになってきた[高橋 2003]。それとともに伝統的社会における伝統的教育も変わりつつある[内海・高橋・澤村 2000]。

(3) 伝統的教育と西欧型教育

行政上の地域分類によると、ケニアはコースト、セントラル、イースタン、ナイロビ、リフトバレー、ウェスタン、ニャンザ、ノースイースタンの 8 地域に分けられる。地域別に初等教育進学率を比較したとき、1990 年から 1999 年までのノースイースタン地域の粗就学率の平均はおよそ 21.8%と、8 つの地域の中では最も低い割合であった。最も高い地域はウェスタン地域が 101.8%、セントラル地域では 101.1%であった[澤村 2004:72]。これらの地域は植民地時代に行政本部やキリスト教会の本部が集中していたために学校の数も多く公教育の整備が進んでいる。ノースイースタン地域の粗就学率が比較的に低い理由としては、人口密度が低く、乾燥地で遊牧などの伝統的生活を営む牧畜民が居住しており、公教育へ参加していないことが原因だと考えられる[澤村 2004:103]。

牧畜民の公教育への参加が低いことの理由には 2 つの対立した考え方がある。1 つは、親は子どもに公教育を受けさせたいと考えているが学校が遠いなど教育の供給が不適切だとする立場である。もう 1 つは、現在行われている教育は牧畜民の文化や子どものニーズ、生活上必要なものと異なっているという教育内容が不適切だとする立

場である。では、伝統的生活を営む牧畜民のニーズに応えた西欧型教育とはどのようなものであろうか。

西欧型教育は学校教育という形態をとる。牧畜民の子どもたちが学校に通う場合、本来ならばヤギやヒツジなどの放牧をしたり、家事や子守、水汲みなど母親の手伝いをして過ごす時間を、学校で過ごすことになる。すると、本来ならヤギやヒツジの放牧などから自然と学ぶはずだった伝統教育の機会を失うことになる。放牧や家事手伝いは、伝統的教育であると同時に労働でもあり、労働時間を失うことだとも言える。タンザニアの初代大統領であるムワリム・ユリウス・ニエレレもこの点を指摘している。

ニエレレは、西欧型教育は植民地時代の価値観を教えるので不適当であるとする。その理由として、西欧型教育は一握りのエリートだけを作る、教育を受けると農民は農業を捨てる、書物の知識ばかりで過去の経験を過小評価してしまう、教育を受けるとその間労働力が減少するという4点を挙げている。

伝統的教育は教育であると同時に労働である。西欧型教育が近代資本主義社会で導入される以前の、生産活動と労働力を再生産する場や担い手が同一である状況なのである。伝統的教育が労働力を再生産する場あり、労働が生産活動である。伝統的社会は近代資本主義社会になる以前の社会である。西欧型教育は生産活動と労働力の再生産の場や担い手が分離したために、労働力の再生産を効率よく行うために生まれた教育であることは第2章で確認した。そのため、これらの分離を前提とする西欧型教育は、それらを同一とする伝統的教育と本質に相反する。西欧型教育は、伝統的教育の学びの場を排除する。ある NGO は以下のような活動報告書を出している。

ある時、両親が支援チャイルドに学校を止めさせ、牛を世話させていることがプロジェクト・スタッフに報告されました。そこで、スタッフがチャイルドの両親を訪ね、子どもが学校で教育を受けることの重要性を説明しました。両親がどうしても子どもの通学を許さなかったため、子どもの学ぶ権利を奪うことで、法的措置を取ることもできることを告げると、初めて両親が通学を認めさせるということもありました。プロジェクトの子どもの権利保護理念に相容れない伝統的慣習が強く、子ども達の通学を保障するよう求めていくことが困難であるという現実があります⁽¹¹⁾。

家畜の世話は牧畜民の生業であり、伝統的慣習であると同時に伝統的教育における学びの場であり、それを実践する場である。しかし、それがこの NGO には認識されていない。この NGO は、西欧型教育普及に熱心になるあまり、伝統的教育の意味や価値を認識することができていないと考えられる。また、EFA 達成という大義名分の前に、伝統的社会においても西欧型教育を普及させることが彼らの幸せになるというオリエンタリズムに陥っている可能性がある。

伝統的教育は、伝統的社会の中で行われるからこそ意味がある。例えば、牧畜民のニーズに応えた教育内容である伝統的教育が公教育の授業科目の1つとして取り込まれた場合、その時点で伝統的教育は本来の意味を失い、「伝統的教育」を学ぶための授業になってしまうだろう。伝統的教育は、伝統的社会とそこで育ってきた人々を通して実践的に長い時間をかけて自然と学んでゆくものであるからである。その逆に、伝統的教育の中に西欧型教育を取り込む場合はどうであろうか。近代教育システムが牧畜民の伝統的社会に受容されるのは、移動学校や寄宿生学校などにより、牧畜民の生活世界に取り入れることが可能と判断された場合のみであるという説もある[浅野・内海・高橋・澤村 2006]。しかし、この場合でも西欧型教育に対して割く時間が増えるため、伝統的教育の形態を変形させていかざるを得ないだろう。日常生活と密着している伝統的教育だからこそ西欧型教育との統合は難しい。

現在、伝統的社会の子どもたちは西欧型教育と伝統的教育の間を物理的に行き来している。公立学校に籍を置き、家畜の世話のために長期学校を休んだり、移動をしたために学校では行方不明扱いになったりする。また、出産のために小学校を退学する少女もいる。しかし、高橋真央は一見伝統的教育と西欧型教育のはざまで中途半端な教育を受けているように見えるこれらの子どもたちにとって、西欧型の近代的学校教育は伝統的社会と近代的社会を結ぶ媒体であり、近代的社会に生きる人間として必要な術や価値観を得る場になっていると分析している[高橋 2003]

西欧型教育と伝統的教育は従来形態のままでは共存することができない。これまで見てきたように、伝統的教育は伝統的な民族社会や日常生活と密接に関わり、当該社会で生きて行くための実用的な教育である。しかし、裏を返せば当該社会以外の社会では実用的な教育とはいいがたい側面があり、伝統的教育は西欧型教育が根ざす近代資本主義社会ではその価値を失う。伝統的生活を営む牧畜民のニーズに応えた西

欧型教育は、牧畜民のライフスタイルを軸とし、その中に西欧型教育を取り込んだときに実現する。

2. イスラム教育と西欧型教育

西暦 700 年以前、東アフリカとアジアのイスラム地域間では商業取引や貿易が行われていた。これらの貿易商を通じて、西暦 700 年頃から、東アフリカ沿岸地域にイスラム教の布教が進んだ。東アフリカの海岸地帯はスワヒリと呼ばれるが、この語源は海岸を意味するアラビア語である。オマーンやイランからの貿易商が海岸沿いに定住し始め、ソマリアのモガディシュからタンザニアのキルワに至るまで都市国家の基礎が築かれた。それ以来東アフリカとアジアのイスラム教地域間に文化的、社会的なつながりが確立された。12 世紀から 13 世紀にかけて、ラムやマリンディ、モンバサなどがイスラム教徒の都市として繁栄した。

(1) イスラム教徒にとっての教育

イスラム教では、知識は救済への道とされる。ある者は知識の習得のみで救済にたどりつき、ある者は信心でたどりつく。知識が理解を育むということは、イスラム教の祈りの中で欠くことができないことである。

イスラム教徒は知識を 2 つに区別する。一つは神が啓示する知識でもう一つは習得される知識である。神が啓示する知識は、ムハンマド、ジーザス、モーゼなどを含む預言者を通して神から人間に与えられる知識である。習得される知識は、人間が自らの努力によって獲得した全ての知識のことである。イスラム教徒は、科学が宗教に相反するものとも、啓示と矛盾するものとも考えていない。現実の理解や神という究極の真実に到達するために、感覚や論理的な能力である経験を使う。また、知識はイスラム教徒以外の者たちからも学ぶべきものとする。自然資源や文化資源を発達させることもイスラム教徒にとっての義務であり、知識は地球上での生活の質をよりよくするために使われるものであるという。

(2) イスラム学校

ケニアでは、イスラム教育は 2 つの別の道を通して発展した。一つは、マドラサのような伝統的なイスラム教育である。ここでは、小・中等教育に相当する教育を行う

学校をコーラン学校とし、高等教育を行う学校や、就学前教育から高等教育までを行うなど、コーラン学校よりも規模が大きい学校をマドラサとして区別する。また、コーラン学校とマドラサを合わせてイスラム学校とする。

8世紀ごろ、モスクはイスラム教の基礎を教える小学校としても使われていた。学校の目的は、コーランの基本的な知識を教えることだった。アラビア語はコーランを始めから最後まで読むために欠かせないものだと考えられていた。この頃のカリキュラムは、アラビア語のアルファベットを教えること、コーランを読むことと暗記することに限られていた。祈りも同じように教えられた。時々、これらの小学校はケニアの海岸においてチュオ(chuos)という名で知られていた。チュオはモスクだけではなく、コーランを教えるワリム(walim)という先生の家でも行われた。知識を広めることがイスラム教の宗教的な義務だと信じられていたため、多額の授業料を取ることはワリムにとって恥ずべきことであった。そのため、彼らは代わりに生徒達を自分の家や牧場で働かせることで間接的な支払いを手に入れていた。あるワリムは生徒達に聖職者用の帽子の刺繍やパーム油を搾る器具の作り方を教えた。その帽子や絞り器は売られ、利益はワリムが受け取った。

現在でも、コーラン学校の授業時間はフレキシブルであり、就学年数も決まっていないため学習達成度は個人の能力や忍耐力、興味によって変わる。いつ学校に入学してもよいが、通常は6歳か7歳である。コーラン学校は制度内教育とは認められていないため、コーラン学校のみで学校教育を終えてしまう子どもは統計上だと未就学となる。コーラン学校は、大抵は村のレベルで運営されている。

教師の勧めにより、イスラム高等教育を受けるためにコーラン学校からマドラサに進学することもできる。マドラサにおける教授言語はアラビア語であり、数学、地理、自然科学や歴史、アラビア語、コーランなどが教えられる。マドラサは、質と量の双方において大きな成長を見せた。今日では就学前教育を行っているマドラサもある。マドラサは立派な建物と寮を提供し、近隣のイスラム教徒だけでなく遠くからも生徒が入学してくる。このようなマドラサが発達してきたため、ある地域ではコーラン学校が急速に発展している一方で、コーラン学校がもはや必要とされていない地域もある。

非宗教的学校である公立学校との競り合いの中で、イスラム学校はそのカリキュラムや教授方、イスラム教育のあり方を近代化させようと努めてきた。例えば、次のレ

ベルに進級する前に試験を課したり、生徒たちの要求に応じて雇用につながるカリキュラムを組むことを試みた。よりアカデミックで、詳細なクラスとテストが整えられたにもかかわらず、イスラム学校はフレキシビリティを失わなかった。カリキュラムは非宗教的な学校とイスラム学校の両方に通うことができるように組まれている。

マドラサ・コーラン学校は植民地時代の初期に急激に増加し、アラブ人やスワヒリ人⁽¹²⁾のイスラム教徒の多数の公教育への要求に応えた。キリスト教を広めたいミッション・スクールもこの公教育の要求に応えた。イスラム教徒は、植民地政府もキリスト教を広めるための目的で西欧型教育を広めようとしていると疑って、非宗教的な教育を拒んだ。

(3)イスラム教育の統合

イスラム教育の発展のもう一つの道は、イスラム教を非宗教的学校に組み込んだことである。

1912年に、アラブ人とスワヒリ人のための初めての非宗教的なアラブ学校がモンバサに開校した。アラビア語やイスラム教の宗教的な学習内容をカリキュラムに入れる要求があったにもかかわらず、モンバサのアラブ学校はそれらをカリキュラムに取り入れることができなかった。2校目のアラブ学校は1919年にマリンディで開校した。1924年に非宗教的学校がコーランの学習を正規の授業として取り入れてから、モンバサとマリンディの学校で劇的に生徒数が増加した。モンバサの学校では生徒数が92名から130名に増加し、マリンディでは22名から100名以上に増加した[Otiende/Wamahiu/ Karugu 1992:36]。

イスラム教の宗教的な教育を非宗教的な教育システムに統合するきっかけになったのは、シャイフ・アラミンとシャイフ・アルファージの働きによるものである。

シャイフ・アラミンは、ケニアのイスラム教育の歴史の中で特筆すべき人物である。彼は東アフリカにおける社会、政治、教育におけるイスラム教を初めて改革した。シャイフ・アラミンは社会の発展には宗教が欠かせないとして、イスラム教の存在意義を主張した。彼はイスラム教の哲学と知識に基づいたイスラム教は発展したものであると考えた。しかし、ケニアの沿岸で行われていたイスラム教育を批判した。彼はアフリカのイスラム教徒はイスラム教の精神を厳守できていないと考えた。その理由の1つはマドラサの教育システムが悪いためだとし、イスラム教育を改善するために、

彼はイスラム教をさまざまな角度から見て、初めてのスワヒリ語による教科書を書いた。また、彼はアラビア語のコーランをスワヒリ語に訳そうとした。また、シャイフ・アラミンはイスラム教徒のコミュニティにおいてアラビア語と宗教的な知識の習得は欠かせないものだと考えた。同時に、イスラム教徒である子どもたちにとって非宗教的な教育は近代社会を生き抜いてゆくために必要不可欠なものであると考え、子どもたちに非宗教的な教育を受けるよう訴えた。そして、彼は非宗教的な学校でアラビア語とイスラム教の宗教的知識の教授を正式な教科としてカリキュラムの中に統合することを主張した。こうして、シャイフ・アラミンは植民地時代と植民地後のケニアにおいてイスラム教育の地位を向上させた。その彼の教え子が、シャイフ・アルファージーであった。彼はモンバサに初めての共学のマドラサを設立する際に活躍した。

アラブ学校は 1970 年代に入り西アフリカでも設立された。中近東諸国の援助の下で読み書きや計算を含む、初等教育や中等教育が提供された。優秀な生徒はエジプトなどのアラブ諸国へ留学したが、それでも帰国後は就職先がなかった。そのため、イスラム教のコミュニティの中ではアラブ学校へ進学させても、直接には就職や安定した生活には結びつかないという価値観が広まった[堀田 2003:207]。

西アフリカ地域のアラブ学校における教育内容の主流はイスラム教育であり、そのカリキュラムの中に西欧型教育を取り込むというものであった。これは、非宗教教育(西欧型教育)のシステムに、イスラム教育を取り込んだケニアのアラブ学校とは逆のパターンである。例えばコートジボワールでは、エルファラ学校という、アラブ学校と公立小学校が一つの校舎を共有し、二つのカリキュラムを統合し教育を実践するという学校がある。開校当初は、地元コミュニティでは公立学校のカリキュラムを取り入れることに反対する親もいたが、次第に統合カリキュラムを評価する親も増加し、申し込みは次第に増えていった。現在、イスラム教の精神を教えながら現代社会のニーズにも応えられる人材育成の場として受け入れられつつある。このような統合教育は 1984 年からケニアでも行われている。

イスラム学校に通っていた子どもも学齢期に達すると、公立学校へも通い始めるものの、両方の学校へ通う子どもたちの負担は大きく、公立学校をやめてしまう子が多い⁽¹³⁾。そこで、ケニアでは識字率を上げるため 1984 年からひとつの学校で両方を教える統合教育が試みられている。例えば、ラム島のスワファ・アカデミーでも統合教育が行われている。ここでは通常のイスラム学校のクラスと統合クラスがある。統合

クラスではイスラム学校の教科内容と公立小学校の教科内容を統合し、生徒に時間的な負担のないようにカリキュラムを組んでいる。2007年時点で、マドラサクラスに153人、統合クラスに112人が在籍している[澤村・内海 2007]。1学期あたりに2,500シリングを徴収しているため、保護者は商売をしている裕福な場合が多い。

(4)イスラム社会とイスラム教育

イスラム教は、伝統的社会に生きる人々をより広い世界へ結びつけた。イスラム教は伝統的社会の構造や組織の原理に本質的な変革はもたらさず、民族社会の中に結合された[小馬 1992:166]。そして、イスラム教徒の価値観やアイデンティティを形成する場として、イスラム教育は欠かせないものとなった。子ども達は、イスラム教の聖典であるコーランを学び、そのコーランを学ぶためにアラビア語や宗教的な知識を習得する。イスラム社会では、コーラン学校での学習はイスラム教徒のコミュニティへの参加儀礼と位置づけられている。そのため、イスラム教育はその民族社会であるイスラム社会においてなくてはならないものとなった。

ケニアのイスラム社会には、コーラン学校で基礎的なコーランの知識を学んでイスラム社会への参加を果たした後に進む道が幾つかある。1つは初等教育を受けるため、公立学校や統合教育を行っている学校に進学すること。1つは僧侶やイスラム学校の教師になるために更なるイスラム教の教理を学ぶためにマドラサに進学すること、もう1つは進学をしないことである。公教育が普及し、その卒業証書がなければ雇用が難しいとされる現代だが、イスラム社会においては公立学校に進学をしないことが、脱落者であるということを意味しない。また、アフリカのイスラム社会におけるイスラム学校は生きた社会活動や政治活動の場であるとともに、政治的な活動が生まれ、発信される中心地であり続けている[山田 2004:10-11]。

(5)イスラム教育における西欧型教育

イスラム教育は、西欧型教育を積極的に取り入れてきた。イスラム学校では西欧型教育である公教育を受けられるカリキュラムにし、公教育の場においてはイスラム教側の働きかけにより教育内容を統合することに成功した。イスラム教育は西欧型教育の中に自分自身の居場所を見つけている。

なぜイスラム教育はコーランの暗誦とイスラム教の教義理解というイスラム教徒

にとって重要なカリキュラムを維持したまま、時代とともに柔軟に変化することができたのだろうか。その理由として、イスラム教育が根ざすイスラム社会がグローバルなイスラム社会とつながっていたために、イギリスによる支配により断絶しなかったこと、ある程度定型化したカリキュラムを持った教育であったために西欧型教育に統合することが挙げられる[山田 2004:9;小馬 1992:166]。また、シャイフ・アラミンの働きも一役買っている

植民地時代のアフリカにおいて、イギリスやフランスはイスラム教徒のリーダーを養成するために、欧米型の学校にイスラム教の教育内容を取り込んだ学校を作った。これは宗主国側の政策が実現する形となったものである。しかし、シャイフ・アラミンは、イスラム教育を改革する一環として、西欧型教育がイスラム教徒に今後欠かせないものなるとし、イスラム教育の内容を非宗教的学校に統合することを主張した。宗主国側からの働きでこれが実現することと、イスラム教側の働きで実現することには大きな違いがある。シャイフ・アラミンはイスラム教の立場から、イスラム社会の代表として西欧型教育の必要性を主張した。

イスラム教育は、西欧型教育を積極的に受け入れ、イスラム教育を統合したことで、近代社会という大きな流れにイスラム社会を接合した。

3. ハランベール学校と西欧型教育

(1)独立学校

ハランベール学校の起源は独立学校にある。教育の需要の高まりを受け、植民地政府は1911年に教育省を設立した。また、植民地政府はキリスト教会に対し新しい学校を建設するための助成金を交付し始めた。そのため、教育の場をキリスト教会が独占するようになり、キリスト教の教えが強制され、アフリカの伝統や慣習が軽視されるようになった。さらに、アフリカ人の子どもは小学校の最後の学年になるまで英語を学ぶことを禁じられた。

1929年にキリスト教会は伝統的儀礼である割礼禁止の通告をし、割礼を受けた生徒を拒否した。その他にも、宣教師は部族の教えやしきたり、古くからの慣習を否定したため[豊田 1995:180]。割礼が禁止されたことに対し、中央地区のキクユ族がミッション・スクールに対してボイコットを始めた。キクユ族はケニアにおける最大数を占める民族であり、農耕民である。彼らはキリスト教会による教育の独占の終結を要求

した。キリスト教系ではなく、政府による非宗教的な学校を設立するよう植民地政府に対して説得したが、政府は聞き入れなかった。そのため、キクユ族は自ら「独立学校(independent school)」を設立した。

独立学校はローカル・コミュニティが責任を持ち、教師の採用や給与、学費の設定やその他資金集めなどを行っていた。1930年代にはあちこちで資金集めが行われ、学校が建てられた。また、セルフヘルプ・グループが形成されていった。1934年にはKISA(Kikuyu Independent Schools Association)が設立された。KISAは植民地政府と協議することの重要性を強調したが、いくつかの独立学校は植民地政府やヨーロッパの影響から全くの自由のままでいることを望んだ。そのため、KKEA(Kikuyu Karinga Education Association)が設立された。1939年までに独立学校は63校設立され、児童数は1万2,964人であった[Stanfield 2005]。増加する教師育成への要求に応えるために、KISAとKKEAはケニアで初めての教師を養成する学校を支援することに同意した。それは独立学校が初めにできた場所に設立された。初めは教師の育成を目的として設立された学校であったが、学校はすぐに就学前教育、初等教育、中等教育が行われるようになった。第二次世界大戦終結の頃には、独立学校は200~400校存在した[山田2004:7]。

1952年にマウマウ団の反乱が起きた。マウマウ団は政治的な組織の一つであり、主にキクユ族によって結成されていた。その目的は、白人移住者をケニアから追い出すというものであった。植民地政府は国家非常事態宣言を出し、部族民を保護村(protect villages)に收容した。また、独立学校はこの独立運動とつながりがあるとし、独立学校は強制的に閉鎖させられることとなった。しかし、独立学校はその後ハランベール学校へと受け継がれてゆく。

(2)ハランベール学校

今日で言うハランベール学校の動きが顕著になったのは、1963年の独立以降のことである。独立を機に、ケニア国民は教育を熱狂的に求めた。第2章で述べたように、それまで植民地政府がアフリカ人に対して制限された教育しか与えていなかったことや、植民地政府の行政官たちが自国に帰っていったことや、都市が発展してきたことにより雇用機会が増加し、公教育へのニーズが高まったためである。植民地時代には中学校はナイロビ周辺や行政本部、キリスト教会の中心部に集中して建てられていたため、

中学校の半分はそれらの地域に集中し、学校の分布は偏っていた。そのため、ローカル・コミュニティはセルフ・ヘルプにより自ら学校を作り出した。これがハランベール学校である。

ケニアではコミュニティによるセルフ・ヘルプ（＝ハランベール）を、開発における全ての分野においての原動力だとした。独立時の初代大統領であるジョモ・ケニヤッタも、6月1日の大統領としての宣誓の際、ハランベールをアフリカの伝統的集団活動の美德として賞賛し、行政機能の補完として奨励した[山田 2004:7 ;Mwiria 1990: 352]。

ト-ト0
ハランベール
当時は極端に教育へのニーズが高かったため、ハランベールに基づいたセルフ・ヘルプの実践が教育へと注ぎ込まれ[Mwiria1990]、ハランベール学校が各地で設立されていった。

ハランベール学校は独立学校と同様、地域のチーフや聖職者など地域の指導者によって運営された。彼らが学校運営資金を準備し、教師を採用し、他の学校関係などのことも行った。学校運営資金を集めるために、地域の権力者やその地元出身の国会議員やビジネスマン、高級官僚をゲストに迎え、寄金集会を何度も開催した。住民も各世帯ごとに寄付を行った。大統領や有力政治家からもポケットマネーという形で寄付がなされた[松田 1999:67]。このように、地域の政治家もハランベール学校設立の際に主な役割を持つようになっていった。ハランベール学校の成功や失敗は、教会のスポンサーシップによるのではなく、地域の政治家や指導者が地域や外国の資金源をいかに惹き付ける能力があるかにかかっていた。このようにハランベール学校は政治と密接な関わりを持っていた。選挙の時には利益誘導がなされ、野党政治家とその支持者が主宰する寄金集会に対して、地方政府が不許可にするなどして妨害を行った。また、集めた寄付金の横領や流用も日常茶飯事であった[松田 1999:67]。

1963年の12月12日にケニアは独立した。その時点でハランベール学校はケニア政府が想定したよりも多くの学校が設立されていた。そのため、政府はハランベール学校に対して批判的になり、質の低い教育や貧弱な施設を批判した。また、人数の多すぎる教室や、もともとあった小学校やその教師たちをそのままハランベール学校とその教師にしてしまったことに対しても批判的になった。ケニア政府は予想以上に乱立された学校の卒業者が、卒業後に就く職がないことを懸念していた。それだけではなく、政府はハランベール学校に対し助成金を出すとしていたため、ハランベール学校に当てる予算が増加し続けることを恐れた。そのため、政府はハランベール学校設立の熱意を殺ぐため、教育省の承認がないとハランベール学校を設立できないこととした。加えて、

設立前には 40,000 ケニアシリング(当時の 2,500US ドル)の資金がないと設立できないとしたが、効果はなかった。

1970 年にはハランベール学校は約 300 校となり、利用可能な中学校の約 52%を占めた[Mwiria 1990:355]。1970-1974 に発表された Development Plan ではハランベール学校に関する政府の方針のジレンマが公表された。政府はハランベール学校の質と効率の改良を支援するとした。また、ハランベール学校を整理統合することや、カリキュラムや教師の採用により重い責任を求めた。1975 年の Secondary Schools Harambee Package Programme では、1 年に 50 のハランベール学校を、政府が支援していくこととした。訓練された資格を持つ教師の配属や、中等教育 2 年目で受けなければならない当時の国家試験である KJSE(Kenya Junior Certificate Examination)の準備をするための授業、オーディオ機器贈与などの支援を行った。同年、政府は KJSE で高得点を取ったハランベール学校の生徒を、よりよい公立学校へ 3 年生から転入できるようにした。これは以前の、選ばれたハランベール学校の 1 年生の学年を政府が引き継ぐという宣言と逆のことであった。1974-1978 の Development Plan では、政府の支出を減らすために、ハランベール学校の成長を低下させる必要があるとした。ハランベール学校における支出の増加が、政策転換をさせた主な理由だった。1976 年の National Committee on Educational Objectives and Policies では、本来なら新しい職を生み出すための経済への投資に使えはずのお金をハランベール学校に排出してしまうことになるのではないかという議論がなされた。

1979 年の時点で、ハランベール学校は 1,319 校で生徒数は 22 万 2,952 人であるのに比べて公立学校は 418 校、生徒数は 14 万 5,357 人であった[Mwiria 1990:355]。1969 年から、ハランベール学校の中でも政府の援助を受ける学校が出てきたため、ハランベール学校は援助を受ける学校と援助を受けない学校の 2 つのタイプに分かれた。そのタイプに従い 1979 年に 1,319 校あったハランベール学校の内訳を見ると、政府の援助を受ける学校は 393 校、を受けない学校は 926 校である。公立学校と政府の援助を受けるハランベール学校の総数よりも、援助を受けないハランベール学校の割合が多い。1979-1983 の政府の方針は、1 年生と 2 年生の援助をする、20 の新しいハランベール学校を効率学校化することだった。1985 年の時点で、ハランベール学校は 1,525 校存在し、利用可能な中学校の 70%を占めた[Mwiria 1990:355]。

ケニア政府は当初、ハランベールの精神の下で設立されるハランベール学校を奨励した。

一度奨励したものを撤回することは政治的に難しく、ハランベール学校を奨励しつつも政府による助成金や公立学校化の条件を厳しくするなどし、相反するメッセージが政府から発せられる状況になっている[e.g. Mwiria 1990;山田 2004]。

(3)ハランベール学校と西欧型教育

第2章の第2節で、公教育へのニーズが高まっていることは述べたが、このニーズはケニアの現代社会を生きてゆくために高まったものである。今日ケニアでは、農村での暮らしは豊かなものでなく、出稼ぎ先の都市でも雇用が飽和し、公的な職が手につけられない状態である。しかし、公教育の卒業証書を持っていることで雇用の可能性が高まるという理念の下に、国民の公教育へのニーズが高まっていることは確認した。ハランベール学校のケニア各地での建設は、このようなケニアの現代社会が生み出した動きである。

運営資金もコミュニティが負担するため、当初ケニア政府は教育の財源支出が減少すると見込んでいたが、ハランベール学校が爆発的に建設されたため、政府はハランベール学校の公立化に迫られ、結局のところ財政支出を増加させることとなった。

ハランベール学校は、地域のニーズに合わせてカリキュラムが適応されているとは言えないとする説がある[山田 2004:8]が、本当にそうだろうか。

伝統的社会で伝統的教育を教授しながら暮らしていたケニア国民達に対し、植民地政府は西欧型教育を公教育として導入した。しかしその公教育はアフリカ人を差別化するものであった。独立し、人々が職につきより良い生活を手に入れたいと思ったとき、コミュニティのニーズは公教育を受けることであったのではないか。そもそも西欧型教育が入ってくるまでにそこに根付いていた教育は、定型である学校教育とは別の、不定形の形態をとる伝統的教育であった。コミュニティが自分たちの力で自分たちのニーズを実現するセルフ・ヘルプでハランベール「学校」を作った時点で、コミュニティのニーズは公教育である西欧型教育だということを示しているのではないか。

ハランベール学校の教育は、教師の質も授業の質も公立学校のそれよりは劣る[山田 2004:8]。ハランベール学校に通った学生のほとんどは、高等教育機関には進めず、卒業生の若年失業者が社会的な問題になっている[Shiman&Mwiria1987:367]。公教育である西欧型教育を行うためには、西欧型教育を行う教員の訓練が必要である。差別化された教育を受けていた植民地時代の直後では、そのような訓練を受けた人材がいない。

..
フェン
アグに
アム

そのような中で、乱立したハランベール学校に質の良い教師が行きわたらないのは当然である。また、西欧型教育を行うための教材や施設がないと、質のよい教育が受けられない。

今や政府のお荷物とされているハランベール学校であるが⁽¹⁴⁾、そのハランベール学校はケニア政府に対し、公教育としての西欧型教育普及の道筋を示した。ハランベール学校の建設がなかったら、財源も乏しいケニア政府がここまで早く公教育を国中に広めることはできなかっただろう。

ハランベール学校は、教育財政の面では政府の補完とならなかったが、植民地時代までに行われていた西欧型の教育を公教育として再びケニア国内に普及させてゆく上で、行政を補完するものとなっていた。同時に、ハランベール学校は教育を受けたいという地域のニーズが顕在化してきたものであり、ハランベール学校は地域のニーズを反映しているといえる。

4. 中括

ここで、各教育と西欧型教育の関わりのポイントをまとめておく。

伝統的教育は、日常生活や民族儀礼の中で自然と学ぶことを本質とする。また、伝統社会の一員となるための社会化の過程をその目的としていた。伝統的教育は、日常生活や伝統的社会と切っても切れない関係にある。そのため、西欧型教育の本質とは相反するため、双方は従来の教育形態のままでは共存できない。西欧型教育は、伝統的教育を軸としたもののの中に統合されるときにのみ実現する。

イスラム教育は、コーランやアラビア語を学ぶ。イスラム教育を受けることは、イスラム社会においてイスラム教徒のコミュニティに属するための儀礼の1つである。西欧型教育をその中に取り込むこと、また、西欧型教育の中にイスラム教を統合することに成功した。

ハランベール学校は、植民地時代にキリスト教が教育を独占し、その教義を強制されて自民族の伝統や慣習が軽視されるようになったことに反発して、農耕民であるキクユ族が作った独立学校にその起源を持つ。ハランベール学校は、ケニアにおいて公教育普及の道筋を示した。その意味で、ハランベール学校は行政を補完するものであった。また、ハランベールの精神により作られたハランベール学校は、地域の公教育を受けたいというニーズを組んだ学校である。

第4章 結論

これはへん。

本論の目的は、ケニアの多様な文化社会の中で西欧型教育がどのように受け入れられてきたかを明らかにした上で、それらに学び、今後西欧型教育がどのようにケニア社会の中で受け入れてゆくべきかを明らかにすることであった。これまで、西欧型教育はケニア政府にとって国内を統治し、外国と外交を行うためのツールとなっていること、雇用機会を与えてくれるチャンスを増加させるものとして公教育へのニーズが高まっていること、それが顕在化したものがハランベール学校であることを示した。また、伝統的教育、西欧型教育がそれぞれの社会の中にどのように受け入れてきたか(受け入れてきていないか)を確認した。本章では、それぞれの教育と西欧型教育の関係を比較し、西欧型教育がどのように受け入れられてきたのかを考察する。その上で、今後ケニアがどのように西欧型教育を受け入れてゆくべきか展望を示し、本論の結論に代える。

1. 比較

(1) 伝統的教育とイスラム教育

伝統的教育は西欧型教育と統合ができておらず、イスラム教育は統合に成功している。それは、イスラム教育は学校で行う定型のものだったため、西欧型教育と統合しやすかったことに要因がある。イスラム教育と西欧型教育を統合することによって、イスラム社会と現代社会は共存できるものとなった。子どもたちは物理的に双方の社会に同時に存在することができるようになった。それに対し、現在では伝統的教育と西欧型教育が統合されたカリキュラムがないため、子どもたちは伝統的教育を受ける時間を削って西欧型教育を受け、物理的に伝統的社会と現代社会を行き来している。教育を受けるとき、その空間には伝統的教育か西欧型教育の一方しか存在しない状態である。子ども達はその狭間で自分が将来どのような生き方をするのかを選択している[高橋 2003:285]という現状がある。

イスラム教育と伝統的教育には共通する点がある。それは、双方において教育の目標が社会の一員になるための社会化の過程としていたことである。このように、教育が一社会における価値観を教え、社会の求心力となる役目を持っている点で、イス

ラム教育もアフリカにおける伝統的教育の1つだとする説もある[小馬 1992:165]。

(2)伝統的教育とハランベール学校

現在でも牧畜民は伝統的な生活様式を維持し、伝統的教育を行っている。対して、農耕民を中心にハランベール学校は発展した。

牧畜民は移住するが農耕民は定住する。第3章の第2節で、牧畜民の公教育への参加が低い理由の1つに、親は子どもに公教育を受けさせたいとするが、教育の供給が不適切だとする立場を挙げた。公教育を受けようとした場合、遊牧し移住して暮らす牧畜民より、定住する農耕民の方が公教育は根付きやすい。

農耕民は、職を得るために公教育を求めた。その結果、農耕民の伝統的社会は近代社会に統合されていった。しかし、伝統的教育は公教育が普及した後も、家庭やコミュニティの中に息づいているという[Otiende/Wamahiu/Karugu 1992:24]。本稿では農耕民の伝統的文化と西欧型教育の関係の考察を含まなかったため、今後その研究を行うことでさらなる伝統的教育と西欧型教育の統合の過程を追及していきたい。

(3)イスラム教育とハランベール学校

イスラム教育は、自らを西欧型教育に統合していったが、ハランベール学校は自らを西欧型教育の実践の場とした。ケニア国民は、西欧型教育を公教育とするケニアの現代社会で生きていくために必要な公教育を行う場、ハランベール学校を自ら作り出した。またイスラム教育においても、近代化してゆく社会を生きてゆくために西欧型教育は必要不可欠であるとし、イスラム教育を西欧型教育へと統合した。このように、イスラム教育とハランベール学校は、西欧型教育がもたらす近代社会という大きな流れの中で生きていくために、西欧型教育と積極的に関わり、自らを統合させることでメイン・ストリームに接合させていった点で共通している。

2. 結論

ケニア政府は多種多様な民族が混在するケニアを統一するために「西欧型教育」を普及させてきた。その中で、イスラム社会はイスラム教育を西欧型教育に統合することで、自社会を近代社会に接合し、近代社会における居場所を築いてきた。一見、イスラム教育を西欧型教育に統合すると、近代社会の中に取り込まれてしまいそうだが

そうではない。逆に、統合することによってイスラム社会は近代社会に接合し、自社会のアイデンティティを保ってきたのである。

今後ますますケニアでは教育開発が進み、基礎教育を中心とした西欧型教育の普及が予想される中で、各民族社会や文化はそのアイデンティティを保持し、社会を存続させてゆくために、このような「接合」をしてゆく必要がある。伝統的社会の子ども達は、伝統的社会と西欧型社会のどちらの社会を生きるかの二者択一を迫られているという現状がある。伝統的社会を継続させてゆくためには、イスラム教育のように伝統的教育を西欧型教育と統合し、伝統的社会を近代社会に接合させてゆくことが必要である。

また、「接合」をすることは同時にEFA達成の本来の目的を果たすことにもつながる。EFA達成などを始めとする教育を普及させるための本来の目的は、個々人の生活をよりよくしてゆくこと(=開発)である。教育は、その社会や文化に根ざしてこそ、その生活の中で生きてくることはこれまで述べてきた。

西欧型教育は今やケニア国民にとってなくてはならないものとなっている反面、西欧型教育を受けても、雇用機会を得られるわけではなく、直接的に生活は改善されないという現状がある。近年では、教育水準の改善が必ずしも所得水準の改善にはつながらないことも研究がされている[Prichet 2001]。

以上のことを踏まえると、一方では社会に根ざし、一方では国民の必要とする公教育を受けられるような統合された教育が、よりよい生活をもたらす鍵となると考えられる。

ケニアにおける西欧型教育は「西欧型教育」となり、その教育内容は深く吟味されてこなかった。基礎教育の普及が国家の義務となる今日は教育内容を再考する機会である。また、国際社会も政策文書の内容を達成するだけの形骸化された教育普及の達成ではなく、教育享受者の生活がよりよくなるような教育のあり方を実行してゆくべきだ。その手がかりが統合教育であり、そのための第一歩としては伝統的教育と西欧型教育の統合が考えられる。

とっから思ってた

注

- (1) Daily Nation 11 February 2003 より。
- (2) 橋本健二
2003 「教育改革の基礎としての<近代教育システム>批判」
<http://www.asahi-net.or.jp/~fq3k-hsmt/ronbun03.htm> (2007/12/27 参照)。
- (3) あなたの目で見える国づくりの現場ウェブサイト
(http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/shimin/monitor/15m_hokoku/kenya/kenya_08.htm
1) より(2007/08/15 参照)。
- (4) 2007年6月2日(土)14:00～16:00 キラキラを支える会主催：チャリティー講演会
K&J キラキラプロジェクト、CBO Bring Up the Future Group 書記:Jacinta Njeri 談。
- (5) 宗教教育の1つ。教科としての宗教を学習する場合と異なり、キリスト教であれば
学年に関係なく生徒の進行する宗派に分かれて聖書を勉強する。
- (6) 世界銀行のウェブサイト
(<http://devdata.worldbank.org/external/CPProfile.asp?PTYPE=CP&CCODE=KEN>)より
(2008/01/14 参照)。
- (7) 同上
- (8) 同上
- (9) オロツノは、健康で外相が無い、右利きである、性的不能者でない、温厚で性格が
良い、殺人暦が無い、両親が純粋なマサイであるなどの基準で選ばれる。
- (10) オロブル・エンケーネ、アイグエナニ、オロボロシ・オルキテング。オロツノを
含む4つの役職で、一番アイグエナニが最高の格であり、敬意を表される。
- (11) ワールド・ビジョン・ジャパンのウェブサイト
(<http://www.worldvision.jp/wv/support/ppf/KEN06.pdf>) より(2008/01/10 参照)。
- (12) アフリカのザンジバルと、その付近の沿岸に住む Bantu 人。
- (13) NHK のウェブサイト (<http://www.nhk.or.jp/jp-prize/past/22/unicef-j.html>) より
(2008/01/10 参照)。
- (14) ケニア 中東理数科教育強化プロジェクト(SMASSE)のウェブサイト
(http://project.jica.go.jp/kenya/515110E1/02/edu_02.html) より(2007/08/24)

参考文献

CanDo 特定非営利活動法人 アフリカ地域開発市民の会

2004 ケニア共和国東部州ムインギ県ヌー郡における小学校教育環境改善事業に係る評価調査報告書。

堀田泰司

2003 「コートジボワール—学校教育に対する親の意識—」澤村信英編『アフリカの開発と協力—人間の安全保障を目指す国際教育協力』pp195-216、明石書籍。

Mwiria, Kilemi

1990 Kenya's Harambee Secondary Schools Movement: The Contradiction of Public Policy. *Comparative Education Review* 34(.3): 350-368

小馬徹

1992 「アフリカの教育」日野瞬谷編『アフリカの文化と社会—アフリカの21世紀 第2巻—』pp159-187、勁草書房。

黒田一雄・横関祐美子

2005 『国際教育開発論—理論と実践—』有斐閣。

Hill, Martin.F. D.

1991 *The Harambee Movement in Kenya: Self-Help, Development and Education among the Kamba of Kitui District*. London: The Athlone Press.

松田素二

1996 『都市を飼い慣らす—アフリカの都市人類学—』河出書房新社。

松田素二

1999 『抵抗する都市—ナイロビ 移民の世界から—』岩村書店。

文部省大臣官房調査統計課

1978 『イラク及びケニアの教育—昭和49年アジア・アフリカ教育協力調査団報告書—』文部省。

Otiende, J.E., Wamahiu, S.P., Karugu, A.M.

1992 *Education and development in Kenya: A historical perspective*. Nairobi: Oxford University Press.

横関祐美子

2003 「アフリカ地域における教育協力の動き」澤村信英編『アフリカの開発と協力—人間の安全保障を目指す国際教育協力』pp39-58、明石書籍。

Prichet

2001 Where Has All Education Gone? *World Bank Economic Review*, 15:367-391.

Raju, M.Beaulah

1973 *Education in Kenya*. Nairobi: Heinemann

サンカン、S.S.O

1989 『我ら、マサイ族』佐藤俊訳、どうぶつ社。(S.S.Ole Sankan, 1971 *The Maasai*. Nairobi: Kenya literature bureau)

澤村信英

2004 「危機に立つケニアの教育—失われた 20 年—」『国際教育協力論集』7(2):69-80。

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(2):97-111。

Shiman, D.A./ Mwiria, K

1987 Struggling Against the Odds: Harambee Secondary Shools in Kenya. *Phi Delta Kappan*, 369-372.

Stanfield, James

2005 *Kenya's forgotten independent school movement*. Oxford: Blackwell Publishing.

高橋真央

2003 「ケニア—伝統的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—』pp265-288、明石書店。

豊田俊雄

1995 「アフリカ諸国への教育協力—ケニアを中心として—」豊田俊雄編『開発と社会—教育を中心として—』pp177-189、アジア経済研究所。

内海成治・澤村信英

「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(2):159-173。

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

の事例一」『国際教育協力論集』10(2):159-173。

山田肖子

2004 「アフリカにおける内発的な教育理念と外性的カリキュラムの適応に関する
課題」『国際教育協力論集』7(2):1-13。

山本勇次

2001 「ネパールの民主化運動と都市スラムの形成」藤巻正己編『生活世界としての「ス
ラム」—外部者の言説・住民の肉声—』古今書院。

Current situation and issues in educational development of Kenya

Education is now that recognized as one of the most important subject of the development issue. Today, the achievement of “Education for All: EFA” is the global goal. One of the goals that it holds is that ensuring by 2015 that all children, particularly girls, children in difficult circumstances and those belonging to ethnic minorities, have access to and complete free and compulsory primary education of good quality.

In 2004, the author had an experience of volunteering at a preschool placed in the slum of Kenya. The school was run by Japanese man who had been struggling for Kenyan children's education over 30 years. The people living in the slum had almost nothing to eat everyday. The author taught children alphabets and numbers. Then, there was a question that how the things she taught turn out in the children's life. They have almost nothing to eat, in such a situation, how much does education mean. Today, right to learn is said to be one of the basic human right. If it is such an important right, it should be concern about the difference of life, culture and society. Then it should

contribute to the real role of education. However, unified western education is tried to spread under the name of the basic human right.

Therefore, the purpose of this paper is to reveal how differences of the cultures and societies had accepted western education. Furthermore, this paper will suggest the way to accept western education hereafter.

Traditional education and Islamic education is spotted to deliberate the difference of the cultures and societies. Those education were existed before colonial ages. They were strongly adhered to its societies. Moreover, Harambee schools will be spotted to see how western education is accepted (or not accepted) in to Kenya.

In chapter 2, the meaning of western education to Kenyan government and Kenyan nation is revealed. Besides, the history of how western education came into Kenya is shown.

In chapter 3, spotting on the relationships of the society and the education, how western education is accepted (or not accepted) into traditional education, Islamic education and Harambee shools is shown.

In chapter 4, over the consideration of chapter 2 and 3, how the differences of the societies and cultures should accept or integrate western education is revealed.

謝 辞

まず、本論文を執筆するきっかけとなった問題意識を与えてくださったケニアのニュートピア・アカデミーの創設者であるカイチ・カマウさんに感謝を申し上げたい。カマウさんは大変貴重な経験の機会を与えてくださったことはもちろん、教育開発の現場で30年間奮闘してきた姿、今も走り続けている姿をありのままに見せてくださった。ケニアで過ごした1ヶ月は、決して楽しいといえるものではなく、命、生、責任、援助、環境などあらゆる面での厳しさを学ぶ毎日であった。しかし、それらは大変有意義な経験であり、その経験は今後も人生の中で色を変えつつも絶えず自分の中に存在してゆくものとして確信している。カマウさんと出会わせてくださった国際の先輩や、ニュートピアで出会った子ども達、学校のスタッフや、寝食を共にした仲間達にも重ねて感謝したい。

次に、いつも自分のことのように考え、鋭いコメントや温かい励ましをくれた関根ゼミの皆さんにも感謝をしたい。特に、直前まで叱咤激励しあった仲間達には深く感謝している。

いつも遠くから見守っていてくれる家族や、近くで支えてくれた友人、大切な人達にも感謝の意を示したい。

最後に、なにかにつけて締め切りのぎりぎりに研究室に拙稿を携えて飛び込む私を、いつも嫌な顔ひとつせず受け入れ、叱咤激励し、導いてくださった関根先生には、この場を借りて心からの感謝をさせて頂きたい。先生には恩を尽くしても尽くしきれないほどお世話になった。少しでもご恩を返せるよう、今後も精進してゆきたい所存である。

ケニアでは、2007年末の選挙がきっかけで起きた暴動により、家々は放火され、手斧を持った人々が他民族を殺害し合っている。ニュートピア・アカデミーがあるマイリ・サバも危険地帯となった。現在、現地の状況を確認しにいったカマウさんからの連絡を待っている。どうか、皆が無事であることを願っている。