

アフリカ教育研究

Africa Educational Research Journal

第 15 号 2024 年 12 月

特集

澤村信英先生とアフリカの教育

アフリカ教育学会

Japan Society for Africa Educational Research

『アフリカ教育研究』編集委員会

編集長	大場麻代 (帝京大学)
編集委員	小澤大成 (鳴門教育大学)
	北村友人 (東京大学)
	木根主税 (宮崎大学)
	日下部達哉 (広島大学)
	黒田一雄 (早稲田大学)
	坂上勝基 (神戸大学)
	澤村信英 (大阪大学)
	SANFO Mohamadou Bassirou Jean-Baptiste (滋賀県立大学)
編集幹事	ANDRIARINIAINA Fanantenana Rianaso (大阪大学)
	小川未空 (大阪経済大学)

Editorial Board of Africa Educational Research Journal

Editor-in-chief	Asayo Ohba, Teikyo University
Editors	Hiroaki Ozawa, Naruto University of Education
	Yuto Kitamura, The University of Tokyo
	Chikara Kinone, Miyazaki University
	Tatsuya Kusakabe, Hiroshima University
	Kazuo Kuroda, Waseda University
	Katsuki Sakaue, Kobe University
	Nobuhide Sawamura, Osaka University
	Jean-Baptiste Mohamadou Bassirou Sanfo, The University of Shiga Prefecture
Secretary	Fanantenana Rianaso Andriariniaina, Osaka University
	Miku Ogawa, Osaka University of Economics

編集事務局 〒192-0395 東京都八王子市大塚 359 帝京大学外国語学部 大場麻代研究室
室気付

Editorial Office E-mail: aerjedit@gmail.com

アフリカ教育研究

第15号

2024年12月

目次

〈特集〉澤村信英先生とアフリカの教育	
巻頭言「澤村信英先生とアフリカの教育」によせて 大場麻代.....	1
アフリカの教育と共に歩んできた人生65年—幼少期の経験、学生時代、JOCVとJICA、 そして大学— 澤村信英.....	5
Professor Nobuhide Sawamura: An appreciation Kenneth King	30
Nobuhide Sawamura: the distinguished professor and educational scholar of all time! Francis Likoye Malenya.....	31
澤村信英先生のご退職にあたって 吉田和浩.....	33
澤村信英先生との思い出—アフリカ教育との再会— 園山大祐.....	35
澤村信英先生のご退職に寄せて 西村幹子.....	37
澤村信英先生から学ばせて頂いたこと—「問い」の立て方と「ポジショニング」— 川口 純.....	39
澤村信英先生のご退職によせて 大場麻代.....	41
澤村信英先生から学ばせていただいたこと—アフリカ教育政策研究における質的研究 の価値— 坂上勝基.....	43
教育開発研究の実践と発展をつなぐ—開拓者、支援者、仲介者としての澤村信英先生— ガラウィンジ山本 香.....	46
澤村信英先生のご指導を振り返って—ケニアのフィールドワーカーとして— 小川未空.....	49

Insights from Professor Nobuhide Sawamura's Guidance: Academic Growth and Fieldwork Lessons

Fanantenana Rianasoa Andriariniaina52

澤村信英先生によるアフリカ教育研究会／アフリカ教育研究フォーラム／アフリカ教育学会でのご発表
.....55

〈原著論文〉

マラウイ共和国の中等教育社会の教科書にみる市民性の育成—ウメントゥの価値観に着目して—
吉野華恵.....57

コートジボワールにおける教育の質と非認知能力の形成要因—自己効力感の形成をめぐる学校教育と徒弟制に着目して—
小松勇輝.....69

Citizenship Education in Madagascar: Insights from Rural School Stakeholders

Andriamanasina Rojoniaina Rasolonaivo81

〈研究ノート〉

ケニアにおける保護者の「教育熱」が生じるプロセス—学校経験の意味づけと夫婦間の役割意識に着目して—
山口菜々果.....93

自己調整学習の視点から捉えるモザンビーク初等教育の数学科授業の状況と課題
米田勇太.....105

大会プログラム等(第33～34回).....117

アフリカ教育学会会則(和文・英文).....123

刊行規程・執筆要領(和文・英文).....130

編集後記136

巻頭言 「澤村信英先生とアフリカの教育」によせて

大場麻代

(帝京大学外国語学部)

はじめに

大阪大学大学院人間科学研究科の澤村信英先生は、2025年3月末日で大阪大学をご退職される。本特集は、澤村先生のこれまでの軌跡を、ご寄稿くださった方々のエッセイから振り返る内容になっている。

澤村先生は、アフリカ教育学会(旧:アフリカ教育研究フォーラム)の創設者のお一人である。(故)内海成治先生(大阪大学名誉教授)から「アフリカの教育研究を発展させ、質的に高めていくために、小規模でもいいので研究会を定期的開催してはどうか」(澤村 2010, 150 頁)というお話が澤村先生にあったのは、2006年頃のものである(澤村 2023, 79 頁)。研究会を「アフリカ教育研究会」と称し、第1回目を広島大学で開催したのが2008年4月であった(同出典)。その後、2010年12月までには「アフリカ教育研究フォーラム」に改称され、2019年4月に「アフリカ教育学会」として新たに歩み出している。また、2010年12月に紀要『アフリカ教育研究 (Africa Educational Research Journal)』の創刊号が出版され、以後毎年刊行されている。

第1回大会から16年を経た2024年10月時点におけるアフリカ教育学会(以下、本会)の総会員数は175人である。学会の規模としては小規模ではあるが、少人数の集まりから始まった研究会が今や学会となり、その全会員がアフリカの教育に高い関心を寄せている、この一点において、本会が類稀なる集団であることに間違いない。また、小規模ながら研究発表会は年2回(春・秋)開催され、2日間にわたり行われる大会では参加者全員が一人の発表に傾聴するという、他の学会では見られない特徴も有する。さらに、通常、学会といえば研究成果のみを発表する場であるが、内海先生と澤村先生による黎明期の思いを継承し、学会に格上げされた現在も、研究計画発表も積極的に行われている。このような点において、本会は小規模であっても熱意に溢れ、他方でアフリカ的なアットホームさを有する学会であるといえる。よく「家に帰ってきた感じがします」と形容されることがあるが、それは、人を育て研究の質を高めていこうとする、澤村先生や他の先生方の温かい眼差しと志により創造されてきた学会だからであろう。後述するように、澤村先生は16年間、この年2回の研究会に参加するのみならず、毎回発表し続けてこられた。このことは特記すべきことであり、決して容易いことではない。

さて、本誌『アフリカ教育研究』は、2010年の創刊号から澤村先生が中心となり刊行し続けてきた本会の紀要である。その澤村先生の大阪大学ご退職を記念して、本稿では、はじめに先生のご経歴と学術界でのご功績にふれ、その後本特集の執筆者を紹介することにしたい。

澤村先生のご経歴

最初に、澤村先生の足跡を簡単に振り返っておこう。実は、澤村先生は愛媛大学理学部地球科学科をご卒業されており、理系出身者である。詳細は本特集の先生のご寄稿文をご一読いただくとして、大学卒業後は同大学大学院に進学され、この間、青年海外協力隊理数科教師としてマラウイ共和国で2年間の教師生活も送られている。マラウイからご帰国後は研究に励まれ、愛媛大学大学院理学研究科地球科学専攻にて修士号を修められている。その後、国際協力事業団(JICA)の職員として勤務された。本特集でも、西村幹子先生が、JICAでのお仕事を通して澤村先生とご縁があったことにふれられている。そのJICA勤務時代、澤村先生は2年間休職し、イギリスのエジンバラ大学アフリカ研究センターで比較国際教育学の修士号を取得されている。このエジンバラ大学で澤村先生が師事したのが、教育開発分野で長きにわたり世界の第一線で活躍されてきたKenneth King先生である(現エジンバラ大学名誉教授)。King先生も本特集にエッセイをご寄稿くださっているため、併せてご一読いただきたい。さて、留学からご帰国後はJICA勤務を経て学術界に転身されている。1997年には広島大学教育開発国際協力研究センター(Center for the Study of International Cooperation in Education: CICE)に着任された。CICEにおける澤村先生のご活躍とご功績については、現セン

ター長であり本会第2代会長でもある吉田和浩先生が、本特集号のエッセイで当時の様子についてふれられている。その後は2009年より大阪大学大学院人間科学研究科にて教鞭を執られてきた。この間、大阪大学大学院人間科学研究科で博士号も取得されている。本特集では、大阪大学での思い出として、同僚の園山大祐先生にご寄稿いただき、また澤村先生の薫陶を受けた門下生たちにもご寄稿いただいている。このように、澤村先生は実務の世界から学界へ転身されたが、仕事内容は異なっても、「現場に足を運ぶ」その姿勢は一貫して先生の基層を成していたように思う。このあたりは、本特集の各執筆者のエッセイからもみてとれよう。

澤村先生と科学研究費

さて、学界での澤村先生のご功績は枚挙にいとまがないのが実情であるが、そのいくつかをご紹介しますと、まず、数多の研究実績の中でも、特筆すべきは日本学術振興会科学研究費補助金の採択数であり、その数は際立っている。先生は好奇心旺盛だけでなく、研究に対し高い意欲とコミットメントを持ち続けてこられた。共同研究プロジェクトの分担者としても多くの研究に携わり、プロジェクトを推進してこられた。本稿では、先生が研究代表者を務めた科研プロジェクトに限定して記すことにする。その数は12件にものぼる。

1. 「ケニアの新教育制度下における低学費私立学校の役割と展望-人々の生活に着目して-」 基盤研究 C 2024年4月-2028年3月
2. 「マダガスカルにおける中等教育拡充の再検討-就学から就業への移行に着目して-」 挑戦的萌芽研究 2019年6月-2023年3月
3. 「アフリカ・アジア諸国における教育の普遍化と格差に関する国際比較研究」 基盤研究 A 2019年4月-2023年3月
4. 「発展途上地域における困難な状況にある子どもの教育に関する国際比較フィールド研究」 基盤研究 A 2014年4月-2018年3月
5. 「発展途上国における教育と保健を統合した新たな開発研究の展開」 挑戦的萌芽研究 2012年4月-2015年3月
6. 「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」 基盤研究 A 2010年4月-2014年3月
7. 「アフリカ地域の社会と教育に関する比較研究-フィールドワークによる新たな展開-」 基盤研究 A 2005年4月-2009年3月
8. 「アフリカの自立へ向けた国際教育協力政策と実践の比較研究」 萌芽研究 2004年4月-2007年3月
9. 「アフリカ諸国の教育改革への取り組みと国際協力のあり方に関する比較研究」 基盤研究 B 2002年4月-2005年3月
10. 「アフリカ諸国における教育の発展と国際協力の役割に関する研究」 萌芽研究 2001年4月-2004年3月
11. 「アフリカ諸国の教育政策と主要援助機関の教育協力政策に関する国際比較研究」 基盤研究 A 1999年4月-2002年3月
12. 「開発途上国における科学教育の課題と国際協力の役割」 萌芽研究 1998年4月-2000年3月

澤村先生の主著

上記だけでもそのご功績は顕著であるが、上記プロジェクトで得た知見を広く発信するツールとして、学会発表に加え、書籍、学会誌、雑誌、辞典等に、論文、論考、記事、エッセイなどで共有されてきた。紙幅の都合上すべてを網羅的に記載できないため、ここでは先生の主著を取り上げることにしたい。その数は9冊にものぼる。

1. 小川未空・杉田映理・澤村信英編『「途上国」から問う教育のかたち—国際協力を歩く、フィールドの声を聴く—』左右社、2024年2月（編集中）。
2. 澤村信英・小川未空・坂上勝基編『SDGs時代にみる教育の普遍化と格差—各国の事例と国際比較から読み解く』明石書店、2023年。
3. 澤村信英編『発展途上国の困難な状況にある子どもの教育—難民・障害・貧困をめぐるフィールド研究』明石書店、2019年。

4. 澤村信英編『アフリカの生活世界と学校教育』明石書店、2014年。
5. 澤村信英・内海成治編『ケニアの教育と開発—アフリカ教育研究のダイナミズム』明石書店、2012年。
6. Sifuna, N. D. & Sawamura, N. (2010) *Challenges of Quality Education in Sub-Saharan African Countries*. New York: Nova Science Publishers.
7. 澤村信英編『教育開発国際協力研究の展開—EFA（万人のための教育）達成に向けた実践と課題』明石書店、2008年。
8. 澤村信英著『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、2007年。
9. 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、2003年。

上記タイトルを見ても、澤村先生がアフリカの教育に関して幅広く関心を寄せられていたことが分かる。また、特に困難な状況にあり、時に社会から疎外され教育を受ける権利を剥奪されてきた人びとに目を向け、その「声」を一貫して届けられてきたその姿勢は、研究者魂として書籍に収録されている。

澤村先生とアフリカ教育学会

さて、本会の創設者のお一人として、澤村先生は学会運営においてもその才能をいかんなく発揮された。特に、発表を通じて知見を共有し途上国の実情を発信し続けてこられたその姿勢は不変であったように思う。本会では年2回研究大会を実施しているが、そのほぼすべての大会で先生はご発表されている。本誌55-56頁に、大阪経済大学の小川未空先生のご協力を得て、澤村先生が本会でご発表されたすべての内容を一覽としてまとめている。ご発表のタイトルを見ても、ケニアをフィールド調査地としつつ、実はケニア以外のアフリカ諸国にも足を運び、さまざまな現場で教育に携わる人びとの声に耳を傾け、現地の人びとの視点からその生活世界のリアルな実態を発信してこられたことが分かる。ご発表を拝聴してきた一人として思うことは、澤村先生は現地の市井の人びとに寄り添う一方で、現地の政府に対しては批判的であったといえる。その理由は、頻繁に教育が政治利用され、その都度現場の教師や保護者、何よりも子どもたちが右往左往して振り回されてきたこと、それでも教育に希望を持ち続けた人びとの熱意と不断の努力を身近で感じてこられたからであろう。生活費を削りその一部を教育費に充てて子どもの就学に苦心してきた保護者を、どれほど見てこられたであろうか。学校運営資金が枯渇し、身銭を切って学校運営を維持してきた学校長の声を、どれほど聴いてこられたであろうか。そのような、現場の人びとが抱える葛藤を、澤村先生は彼らの視点に立ち理解することに努め、教育の意味や意義、制度や政策のあり方を再考する研究を続けてこられた。

また、長きにわたり本会の理事や編集委員の任務に就かれ、学会の運営と発展に多大なご尽力をいただいたことは誰もが知るころである。裏方に徹することを好まれつつ、陰に陽に力となり支え続けてくださった澤村先生がいたからこそ、本会もここまで発展したことは言を俟たない。

本特集の執筆者

本特集では、澤村信英先生の大阪大学ご退職を記念して、本会やご所属先の関係者、先生と親しかった方や門下生を中心に、先生との思い出を振り返っていただいている。また、澤村先生にもご寄稿いただいたことは、本特集において大変喜ばしいことであった。どのような思いで研究を継続してこられたのか、先生の人生の歩とともに振り返っておられるため、是非先生のエッセイもご一読いただきたい。

なお、時間の制約上、澤村先生と親交のあったすべての方に依頼することは難しかったため、本特集では異なる立場の方々を代表しご執筆いただいていることを付記しておきたい。執筆者は以下の通りである（敬称略）。

1. 澤村信英（大阪大学）
2. Kenneth King (University of Edinburgh, UK)
3. Francis Likoye Malenya (Kenyatta University, Kenya)
4. 吉田和浩（広島大学）
5. 園山大祐（大阪大学）
6. 西村幹子（国際基督教大学）
7. 川口純（慶應義塾大学）

8. 大場麻代（帝京大学）
9. 坂上勝基（神戸大学）
10. ガラーウィンジ山本香（上智大学）
11. 小川未空（大阪経済大学）
12. Fanantenana Rianasoa Andriariniaina（大阪大学）

おわりに

本特集では、澤村先生との思い出を中心に、執筆者の方から見た澤村先生はどのような先生であったのか、それぞれの視点に立ちご執筆いただいた。どのエッセイも、澤村先生から学んだ研究者としての心構えが読み取れる。澤村先生は国内のアフリカ教育における開拓者のお一人であり、長きにわたりその第一線でご活躍されてきた方である。先生の書籍を通じて多くの読者は、アフリカで今まさに何が起きているのか、そのリアルな実態と人びとの心緒を知ることができているのではないだろうか。有形無形のご功績を残された澤村先生に敬意を表し、また長年にわたりご指導くださったことに心から謝意を表しながら、本稿を締めくくりにしたい。澤村信英先生、長い間本当にありがとうございました。

最後に、ご多用のところ本特集の執筆をご快諾くださった執筆者の皆様に、この場を借りて心より御礼を申し上げたい。

参考文献

澤村信英（2010）「編集後記」『アフリカ教育研究』第1号 150頁。

澤村信英（2023）「アフリカ教育学会の黎明期と内海先生との思い出」『アフリカ教育研究』第14号 79頁。

アフリカの教育と共に歩んできた人生65年 —幼少期の経験、学生時代、JOCVとJICA、そして大学—

澤村信英

(大阪大学大学院人間科学研究科)

1. はじめに

2025年3月末日で定年退職を迎えることになった。1960年3月に生まれてから、1990年代初頭にバブルが崩壊するまで、日本は右肩上がりの経済成長で、生活が豊かになっていくことを実感しながら育った。まさに、日本が発展する波に乗りながら幼少期から青年期を送ったことになる。今の若い方には申し訳ない気がするが、今振り返ると、幸せな時代を生きてきたのだろう。

生まれた1960年は、多くのアフリカ諸国が一度に独立を果たしたことから「アフリカの年」と呼ばれている。日本の経済は1960年代に急成長を遂げ、1970年に大阪で開催された世界万国博覧会（EXPO70）へとつながる。私にとって、この大阪万博は、初めて世界を目の当たりにする機会でもあった。東西冷戦下、アメリカとソ連がしのぎを削っていた時期でもある。そのような中で、アフリカ諸国は西側につくか、東側につくか、引っ張られる渦中にあったが、今調べてみると12か国のアフリカ諸国が独自のパビリオンを出展していた。1960年代、アフリカの経済成長も順調に進み、明るい未来を描くことができた時代であった。EXPO70は「人類の進歩と調和」をテーマに掲げ、世界有数の経済大国となった日本にとっても、象徴的な意義を持つイベントであった。

ところが、それからの1970年代は、二度にわたる石油危機に見舞われ、世界経済は混乱し、物価は上昇した。市中からガソリンがなくなり、トイレトペーパーや洗剤など、原油価格と直接関係ない物資の買い占め騒動も起こった。個人的には、卵を入れるプラスチック容器がなくなり、不足する物資を並んで購入するため、母親にスーパーに連れて行かれたことが思い出される。やや時代錯誤であるが、まだ「米穀配給通帳」なるものが存在していた。すでに実質的な機能はなく、戦後の食糧不足、コメの配給制度があった1950年代の名残のようである。

大学に入学した1978年には石油危機の大きな影響もなくなり、1980年代、日本は安定した経済成長を遂げていた。そこから1990年代半ばまで、ODA予算も急上昇していた（1977年、日本はODA「5年間倍増計画」を発表した）。その一方で、この時期、アフリカの経済成長は、一次産品の国際価格の下落等により停滞した。青年海外協力隊（JOCV）に参加したのが22歳（1982年）から24歳までの2年間である。派遣されたマラウイは、アパルトヘイト下の南アフリカ共和国と外交関係があった例外的なアフリカ諸国の一つであり、西側についていたこともあり、物資は豊富にあり、恵まれた生活環境であった。

マラウイからの帰国後は、後述のとおり、紆余曲折がありつつ、1986年4月に特殊法人国際協力事業団（JICA）に入団した。今振り返ると、JICAから広島大学に移った1997年が日本のODAのピークであった。そこからは日本経済の低迷に呼応し、坂を転がり落ちるようにODAは減少し、2015年のODA額はピーク時の半分以下になった。

ただ、教育協力にとって幸いだったのは、1990年の万人のための教育世界会議（ジョムティエン会議）から1990年代半ばまで、基礎教育援助が本格的に動き出した時期に、日本のODA予算が伸び続けていたことである。大学での人材養成という点で考えれば、名古屋や神戸、広島に国際開発・国際協力の大学院が新設されたのは、それぞれ1991年、1992年、1994年である。日本がバブル崩壊を迎えながらも、しばらく経済成長を維持し、ODA予算も順調に伸び続け、一方で国際協力人材が不足していた時期だから新設を認められたのだろう。教育協力に関して言えば、広島大学に教育開発国際協力研究センターが設置されたのが1997年なので、ギリギリのタイミングだったように思える。これが数年遅れていれば、今とはずいぶん違った景色になっており、私の人生もなかったかもしれない。

本稿は個人的な生活史を基本としており、プライベートな内容を開陳するのは恥ずかしい面もあるが、祖

父母や父母が若かりし明治終期から大正、昭和初期の日本がいかなる時代であったのか、私自身の人生を通じた国際開発・国際協力の経験、特にアフリカの教育との関係などについて、やや感傷的な事柄も含め、読者の皆さんと共有することができれば、筆者としてこれ以上の喜びはない。人生を語り始めるとどうしても長くなるが、しばらくお付き合いいただくと幸いです。

2. 祖父母と父母の思い出から日本の発展を探る

私自身は、1960年（昭和35年）に神戸市で生まれた。祖父母は香川県高松市の出身であり、父親は昭和2年（1927年）2月に高松市で生まれている。神戸の旧制中学校（現兵庫県立長田高校）を卒業しているので、1940年頃までには神戸に出てきたのだろう。夏休みなどに田舎に帰る時は、神戸の祖父母宅に行くのが常であった。風呂は薪を焚く五右衛門風呂があったが、すでに壊れていたので使えず、近くの銭湯に行き、夏場であれば木製の大きなたらいに湯を入れてもらい行水をしていた。土間があり、炊飯するかまどもあったが、すでに時代は進み、ガスの炊飯器を使っていたと思う。土間の横には、昭和期の食卓の風景どおり、円形のちゃぶ台があり（1960年前後からダイニングテーブルが普及し始める）、そこで食事をしていた。天井からは電線が伸び傘のついた白熱灯がぶら下がっていた。

父方の祖父は1964年1月、65歳で亡くなっており（胃がんだったと聞いている）、私のかすかな記憶に残っているのは、布団で横になっている姿であった。すりおろしたリンゴを食べさせてもらっていたことを思い出す。入院して見舞いに行ったとき、祖母が病室で付き添うために、床に段ボールが敷かれていたようなかすかな記憶もある。したがって、一緒に遊んだことはないし、何をしていたかも知らなかった。我が家は父親が日本電信電話公社（以下、電電公社）に勤めていたので、定年退職するまで社宅（4～5階建てのコンクリート打ちっばなしのアパート）住まいであったが、1977年に老後の住まいとして大阪府泉南市の新興住宅地に一軒家を購入している（私自身はここで暮らしたことはない）。最近、そこにある仏壇の引き出しから達筆の墨書による祖父への弔詞を見つけた。それを読んだときの最初の印象は、私の父とはずいぶん違う、ということであった。

祖父は香川県立農林学校を卒業したようで、弔詞の中に仕事に関する記述として、香川大学農学部同窓会長名で次のような一文があった。「君は永年公務に就き、その退くに方では上司や同僚からその人格と手腕を惜まれて幾多の事業会社に乞はれて役務を負い、特に大阪農産株式会社を創設するに当たっては衆望を負って社長となり現在迄引続きその重職にあってよく時勢を洞察し今日の輝かしい業績を収められた事は吾々同窓の好模範として無言の中に色々教えられる所であり亦吾々の誇りとさえ思っていたのであります（原文どおり）」。「父は平凡なサラリーマン生活で、社交的ではなく人付き合いも良くなかったので、祖父が民間会社の社長をしていたとは大きな驚きであった。

次に、戸籍上の婚姻日や出生した子の誕生日を見ていくと、興味深いこともわかった²⁾。祖父母の婚姻日は大正15年（1926年）9月23日であるが、第1子である父が生まれたのは、昭和2年（1927年）2月4日である。ということは、婚姻を届けた日には祖母は妊娠5か月ぐらいだったことになる。今で言えば「できちゃった婚」「授かり婚」であるが、その当時のこととしては、意図的に行われていたのだろう。女性にとっては厳しく、子どもができて初めて婚姻が成立したということである。もし、父が産まれていなければどうなったのか、嫁が里に返されるという話は聞くが、祖父（6男）は婿養子であった。

他方で、母方の祖父（3男）もまた婿養子である³⁾。私の祖父に対する印象は、いかにも家父長的な怖い存在だったので、近年になって養子だと聞いた時はとても驚いた。しかも、実に4人の女性と結婚している。その理由は、すべて配偶者の死亡である。最初の妻との婚姻日が大正10年（1921年）11月16日で、第1子の長男が生まれたのが同年11月8日である。子どもが無事に生まれてから、婚姻の届け出をしたことになるのは、先の父方の祖父母の場合と似ている⁴⁾。第2子の長女は大正12年4月14日生まれであるが、母親はその6日後、20日に死亡している。「産後の肥立ちが悪い」という言葉は聞いたことがあるが（衛生上のことや医療の進歩で、今では大きな問題ではないかもしれないが）、当時、出産は命がけだったことがよくわかる。

次の女性との婚姻を届け出たのは、昭和5年（1930年）2月10日で、それまで2人の子どもの面倒を見ていたのは、戸籍上の記載もある「養母」（文久3年（1863年）生まれ）である。戸主（祖父）の戸籍に、生まれた子ども以外に、養母、叔父2人、叔父妻、従妹2人が含まれている。私なりに解釈すると、「家」を存続させることが優先され、親にとって子どもが「男」か「女」では、その意味合いが今とはずいぶん違っていたのだろう。第3子が生まれたのは、昭和5年1月31日で、婚姻の届け出は10日後の2月10日である。明

らかに、子どもが無事生まれてから婚姻を届け出るという慣習があったことがわかる。この2番目の母親は、3人の子どもを産み、昭和13年12月21日に死亡している。死んだ時の子どもの年齢は、8歳、6歳（私の母）、2歳である。男手だけで子育てができる時代でもないのに、第2子の長女は、その時15歳であったので、子守ぐらいはやらされていただろう。

3回目の婚姻は、昭和16年（1941年）4月30日である。第6子が生まれたのは、昭和18年7月なので、時代が進んだということもあろうが、婚姻と出産との関連付けは希薄になっている。しかし、3番目の妻も昭和23年5月、子どもが4歳の時に死亡している。そして、4番目の女性と結婚したのは、昭和27年10月のことである。子どもはいない。このような親族関係を振り返ると、子どもの頃、母の実家（香川県大川郡長尾町）にほとんど行くことがなかったのは、実家が遠方であったということもあるが、実母はすでに他界していたこともあったと今になって思える。この実家の思い出としては、アパート住まいだった我が家と比べると、田舎の屋敷という門構えであり、便所（汲み取り式）が部屋の外、廊下の先にあり、夜行くのが怖かったということである⁵⁾。

父が旧制中学校を神戸で終えたことは、先に述べたとおりであるが、卒業後は、官立大阪無線電信講習所（当時の場所は大阪府中河内郡矢田村、現在の大阪市東住吉区矢田）で教育を受けたようである。この講習所は、その後、1949年に香川県三豊郡詫間町（詫間海軍航空隊跡地）に移転し、国立学校設置法の施行により詫間電波工業高等専門学校に改称された（現在の国立高等専門学校機構香川高等専門学校）。戦争末期に無線通信士の教育を受けたことになるが、そのためか徴兵はされなかった⁶⁾。

父がいつ卒業したかは定かではないが、電電公社に技術者として就職し、母とは昭和31年（1956年）2月に結婚している。兄が生まれたのが昭和32年（1957年）6月なので、もうこの時代には婚姻と出産の関係は、祖父母の時代とは異なっている。父親の勤務の関係で、我々家族は、ほぼ4年ごとに近畿地方各県を転勤し、小中学校も幾度となく転校した（住んだことがあるのは、神戸市東灘区、京都府長岡町、和歌山市、大津市）。大津に引っ越したのは、私が中学2年の時（1973年）になる⁷⁾。ちょうどその翌年、湖西線が開業している。高校生時代は、簡単に転校もできないので、家族は大津で暮らしながら、父親は単身赴任で兵庫県豊岡市の社宅で暮らしていた。

3. 子ども時代の生活を振り返って

住まいはいつも電電公社の社宅であり、一軒家に暮らす友だちとの格差を感じながら育った。小学校低学年の頃（1968～69年）、友だちの家にカラーテレビがあるのに、我が家は白黒テレビであったとか、写真にしても、友だちはカラーで、うちは白黒だったことを妙に覚えている。しかし逆に、家族で一間の長屋に住んでいた友だちもいた。車は、我が家にはなく、裕福そうな友だちの家にあたりする。自家用車を所有するようになったのは、大津に引っ越した中学2年（1973年）の時であった。最初の車は、白の2ドアの日産サニーであったと記憶している。運転席と助手席側に三角窓があり、そこから外気を車内に取り入れるように工夫されていたが、夏は暑く、未舗装の道路もあるので、埃も入ってきた。シートベルトは、今のように伸び縮みせず、椅子にしばりつけられるような仕様であった（だから、していない人も多かった）。当然、家にはエアコンもない。

このように、生まれながらのアパート住まいだったので（ある時期から鉄筋コンクリート造の集合住宅を「マンション」と呼ぶようになったが、マンションとは呼べるような外観ではない）、ある種の「都会的なモダンな生活」で水洗便所も風呂もあった。ただ、狭くて居間以外はすべて和室である。その当時の集合住宅は、今でも築40～50年のリノベーションされていない老朽化した公務員住宅などで見られる。大阪でもこのような集合住宅に2009年から2年近く暮らした。私にとっては慣れ親しんだアパートであったが、当時、大学生だった子ども2人は、あまりの古さと狭隘さに愕然としていた。台所に備え付けの換気扇はなく、風呂はあっても着替える場所は玄関先、洗濯機の置き場はない。和室の畳は波を打つようにたわんでいた。

今との違いという面では、和歌山に住んでいた小学校高学年の頃、クラスの名簿（鉄筆で文字を刻む「ガリ版刷り」）には住所や電話番号（各家庭に電話があるわけではないので、近所の家などに取次いでもらう「呼び出し電話」という連絡方法もあった）以外に、親の名前や最終学歴までが記載されていた。友だちの中には、両親の名前の一部が空欄になっていたり、子どもの姓と異なる氏名が両親の欄に書かれていたりしていた。そのような不要な事柄が名簿に載っていることに、子どもなりにかなりの違和感があったので妙にハッキリとした記憶がある。当時は、ここまでの個人情報平気で共有されていたのである。

また、両親と家族旅行をしたという思い出がほとんどないことである。これは我が家だけのことかもしれないが、はっきりした記憶にある観光旅行は、和歌山市に住んでいた小学生の頃、母親、祖母、兄の4人で、1泊2日で白浜に行ったことである。宿泊先は電電公社の保養所で、国鉄紀勢線に乗車し（座席は背もたれが直角のボックス席）、現地ではバスでの移動であった。今考えると、同じ県内で、移動距離もごくわずかである。当時は疑問にも持たなかったが、こういう時、いつも父親は不在であった。そもそも、父親が休暇を取得して、家族でどこかに行くことはほぼなかった。たぶん、社会全体の中で、家族旅行をするのは、一部の比較的裕福な家庭だけだったような気がする。そういえば、小学校の高学年の時に友人であった同級生の父親は、化学工業会社の社長で大邸宅に住み、大きな車に乗り、ある冬には家族で長野県の万座にスキーに行っていた。我が家のアパートまで車で迎えに来てもらい、有田川に釣りに連れて行ってもらったこともあった。50年以上経って、こんなことを記憶しているのは変な気がするが、それほど子どもなりにどうしようもない格差を感じていたのだろう。

その父親が週末に唯一連れて行ってくれたのが、魚釣りである。船に乗ったりするのではなく、防波堤や池、川に早朝から行くのである。移動する手段は、徐々に近代的になり、バスや市街電車だったものが、二輪車、自動車へと変わっていった。海であれば、防波堤中心の釣りで、そんなに大物が釣れるわけでもなかったが、お金を使わずに、自然と触れ合う機会になり、今の私の嗜好と合っており、これはもしかすると父の影響かもしれない。

どういことがきっかけかわからないが、大津に転校した中学2年からアマチュア無線に没頭した⁸⁾。当時、自宅に鉄塔を立てて、八木アンテナを取り付けている家が結構あったりした。まず、初級の電話級アマチュア無線技士の資格を取得し、開局した(写真1)。当時の社宅は、琵琶湖を見下ろせる高台にあったので、電線を伸ばすだけの指向性のないダイポールアンテナでも電波は結構遠くまで飛んで交信ができた。それから、大学卒業近くまでやっていた。すでに交信などはしていなかったが、より上級の資格だけでも取りたいと思い、モールス符号などを勉強して、平成元年(1989年)第二級アマチュア無線技士の資格(国家試験には、無線工学、無線法規に加えて、電気通信術があった)を取得した。この時期は、東京のJICAに勤め始めて2年ほどであるが、仕事もそれほど忙しくなかったのだろう。モールス符号自体を覚えることは簡単であるが、それを耳で聞き取るのが大変で、テープレコーダーを使って聞く練習を通勤途中にしていた。

アマチュア無線局は、交信すると、その証明と記念に「QSLカード」(はがきサイズのもの)を交換するが、短波の周波数帯であれば海外の局とも時々交信ができた。その当時は、海外旅行をしたこともなく、地図上でしかその国のことを知らなかったが、ソ連などの東側諸国のカードは、明らかに紙や印刷の質が異なり、少し違った国であるという認識があった。大学でも少し運用していたが、先日、実家の段ボール箱に入れて保管していたQSLカードを40年ぶりに確認したところ、国内との交信で3500枚、海外とのものは500枚ほどあった。海外の交信相手は、主には欧米とオーストラリアであったが、中南米やアジア、大洋州の国々も含まれていた。後発の発展途上の国々のアマチュア無線局は、現地の方が運用しているというより、先進国の人々が国際協力や外交官としての仕事で滞在し、そこで開局するケースが少なくなかったようだ。

アフリカの局と交信できることはほとんどなかったが、QSLカードを調べてみると、全部で14枚あった。最大の国は、南アフリカの6枚である。興味深かったのは、ガーナ、スーダン、ケニア、タンザニアがそれぞれ1枚あり、ガーナとケニアに関しては、日本人が開局していることである。おそらく、JICA関係者だろう。特にケニアのオペレーターは、キスムの水産局で勤務されていた方であった。他の2枚についても、タンザニアはドイツ人、スーダンは欧米の国際協力関係者が関わっていた。

4. 高校での受験勉強と四国松山との出会い

進学校である滋賀県立膳所高校に合格したが、3年間、頑張っ

勉強したつもりであったものの、成績はほとんど伸びなかった。特に国語が致命的で、校内の模擬試験では偏差値が40前後で、これはどうにもならなかった。それが、今論文を書くという仕事を生業にしているので不思議な気がする。それに歴史も好きになれなかった(今考えると、もったいないと思うが、地理には関心が持っても、日本史・世界史はダメだった)。学業成績からしても、文系に進むことはあり得なかったので、高校2年時の文系・理系のクラス分けで悩むこともなかった。

高校3年の時の大学受験は、翌年から試験制度が大きく変わる年であった。それまでは一期校二期校という区分から1校ずつ受験できた。ところが、翌年度(1979年度)からは「大学共通第1次学力試験」、いわゆ

る共通一次試験が始まり、国立大学を受験できるのは1校だけとなり、さらに受験科目が増えることになり、浪人すると不利になると言われていた。特に、私の場合、社会の2科目選択と国語には現代国語に加え、古典（古文・漢文）が含まれることになり、とても無理だと思った。

いろいろ考え、大阪にある工学部の通信工学科を受験したが不合格となり、二期校の愛媛大学を受験しに一人で松山へ行った。もちろん飛行機もあったはずであるが、高価な乗り物であったので、国鉄を利用して岡山へ、さらに宇野まで行き（山陽新幹線は1975年に博多まで開業しているが乗車した記憶はない）、そこで宇高連絡船に乗り換え高松まで移動、さらに列車で松山まで行ったのだろう。その後も松山と関西を動くときには、この連絡船を利用し、デッキで売られていたうどんをよく食べたものである。

その他に、今とは違うことで思い出すのは、瀬戸内海航路のことである。当時、松山（あるいは今治）と大阪（あるいは神戸）を安く動くには、夜行の船を使うことであった。関西汽船やダイヤモンドフェリーが運航していたが、年末や夏休みシーズンなどは非常に混雑し、横になることもできず、大変な思いをした。言葉を選ばなければ、「奴隷船」のような心持ちであった。高速道路が四国で初めて開通したのは、1985年3月のことであった。学部生時代には四国に高速道路はなく、マラウイからの帰国後、大学院生時代に、愛媛県東端部の土居―三島川之江 IC 間の11 km だけが部分開通した。

今でも覚えているのは、松山からわざわざ当時としては非常に珍しい高速道路に乗りに行き、のんきに路側帯に駐車して、下に見える街並みと瀬戸内海を眺めたことである。ごく短い区間だけの開通であったので、ほとんど車は走っていなかった。交通網としては、1988年4月に瀬戸大橋が、1998年4月に明石海峡大橋がそれぞれ開通し、人の流れは大きく変わった。よく利用していた関西汽船やダイヤモンドフェリーの瀬戸内海航路は、2009年に今治、松山への寄港はしなくなったようである（両船会社共、2011年に（株）フェリー一さんふらわあに合併し解散している）。

5. 大学入学と学術探検部での洞穴探検（ケイビング）

愛媛大学に入学すると、多くの「島流し」になった同級生がいた。島流しというのは、本州からわざわざ四国の大学に進学する自らの身を自虐的に表現したものであるが、それだけに多様な学生が集まっていたように思う。地元出身の一部の入学生を除けば、多くの学生は第1志望を不合格になり、入学してきたのである。今振り返ると、松山という地方都市で親から離れて学生生活を送れたのは幸運だったかもしれない。その当時、年間授業料は14万4000円だったので、国立大学は非常に安かった。さらにその前、1963年から1971年はわずか1万2000円であった。当時は、入学年度で授業料が固定されていたので、私は1978年度入学で半期7万2000円を窓口で支払っていたが、1971年度入学の8回生は桁違いに安い半期6000円だったことを驚きと共に覚えている。

大学では学生寮に入ったが、幸いに同室の先輩が優しく親切なこともあり、卒業するまで残っていた。確か、大学に納入する月の寮費が300円ほどだったような記憶がある。ただ、理不尽なことはいろいろ起こり、入寮式では日本酒1合を飲まされて、松山城の建つ城山頂上までのマラソンである。当時は、未成年であっても、大学生が飲酒するのは当たり前であった。新歓コンパなどでも、未成年の大学1年生が教員と一緒に飲むことに何も違和感がなかった。社会自体が、大学生に対しておおらかであったのかもしれない。また、私が入寮した時は平穏であったが、真夜中に悪い先輩に起こされて、中庭を意味不明に行進させられるようなこともあった。今なら、大問題になることが日常的に起こっていた。

当時は、バカなことをすることが嫌いで、まじめな学生であったと思うが、1年生の夏休みに大津に帰省し、隣の駅の近くにある母親の仕事先である電子機器工場でアルバイトをした。今でもよく覚えているが、テレビのブラウン管を製造する工程で、ずっと立ちっぱなしで、単調な作業をするだけだった。体力がもたず、こんな仕事はもうやりたくないと思底思った。もう少し楽な座っての仕事もあったが、もうアルバイトの空きがなく、最後に残っていたのが、この重労働であった。女性の工員の方も多く、地方から集団就職してきたようであった。

当時は、夏休み明けに前期の試験があったように思う。まじめだったので、単位を取ることで困った記憶はない。2年生の前期だと思うが、単位を取り過ぎたので、教養の英語の試験で、「優以外はいらないので不可にしてください」と解答用紙に書いた嫌な学生であった。当時の学生の本分であるマージャンといったゲームごとは今でもできず（まず、ルールが覚えられない）、寮生活という独特の刺激はあったが、クラブ（サークル）活動に参加するわけでもなく、有意義とはいえず、やや哀れな学生生活の始まりであった。

しかし、転機は偶然に訪れた。1年生の秋に、早乙女勝元という小説家の講演会が教養部の大講義室であった。講演内容はよく覚えていないが、戦争の悲惨さを伝える内容だったと思う。まじめな学生であった私は、感銘を受けて、講演後に著書を購入しサインをしてもらった。それが今も手もとにある『人間らしく』という本で、戦争と教育を扱っていた¹⁰⁾。もちろん、その本の内容に心を打つものもあったが、その中に次の一文を見つけ、進む方向が突然決まった。

ソテツやヤシ、ヘゴなどの植物が密集する亜熱帯植物園のなかにある玉泉洞は、ぞくに“東洋一”といわれる鐘乳洞である。東洋一などという、まだほかにもそんな鐘乳洞があったのじゃないかしらとつい詮索したくなってしまいが、ここはさっきのグラスボートと違って、地面がこていしてくるのがいい。おまけに、ひんやりしている。確かに雄大なスケールの天然洞窟である。カタログによれば昭和四十二年に愛媛大学学術探検部によって発見されたということだが、全長二千三百五十メートル。ざっと四十万年前のものだそうだ。(原文どおり)

すでに4月から半年以上が経っていたが、ちょうど入部の勧誘のビラなども見つけ、学術探検部に入部することを決めた。これだけの実績のあるクラブだから、たくさんの部員がいるだろうと思いつつグラウンドの片隅にある部室を訪れたところ、1年生は誰もいないということで、予想外の歓迎を受けた。2年生にしても3名だけで、すべての部員を数えても、数名少々であった。これは大変な驚きであったが、隣に部室のあった山岳部もほとんど部員がいなかった。ハイキング部やワンダーフォーゲル部には人が集まっても、探検部や山岳部は、厳しそうで人気がなかったようである。

私にとって、1960年代から1970年代の学術探検部の諸先輩が築き上げた業績は、眩しいほどであった。部室には、山のように報告書類が積み上げられていた¹¹⁾。当時は、教員と学生が合同で学術調査を行っていた輝かしい時代でもあった。愛媛大学学術探検部は、1961年に創部され、1963年のトカラ・奄美群島総合学術調査、1964年の第二次琉球列島総合学術調査に始まり、1965年から1968年にかけての岡山県洞穴群学術調査、1971年から1975年にかけての熊本県球磨村洞穴群学術調査、そして1975年にユーゴスラビア洞穴調査など、琉球列島を中心に国内外にその足跡を残していた。

私が入部した1978年には、それらの報告書と時々部室に顔を見せる7年かけて工学部を卒業した伝説の先輩に、その熱気をわずかに感じる事ができた。その先輩に声を掛けられ、年末から年始にかけて、熊本県の球泉洞(1975年に観光洞化した)へ行くことになった。最低限のロープワークやワイヤー梯子の昇降などの練習だけはしたが、球泉洞に集まったのは3人の猛者のOBで、全身泥だらけになり、冷たい水のなかにも頭からつかり、大変な思いをし、楽しいどころの話ではなく、このクラブに入部して本当によかったのか心配になったほどである。輝かしい報告書類の裏には、このようなとてつもない苦勞があり、これは今の研究にもつながるところがあるかもしれない。

奄美群島や沖縄諸島、それに地元の愛媛県や高知県の洞穴調査もしていたが(写真2)、やはり海外に出かけたい気持ちがあった。そのような折、顧問の先生の紹介もあり、私が3回生の1980年8月に海外遠征として、大韓民国北東部の江原道での洞穴調査を他の部員6名と共にいった(写真3)¹²⁾。主には深さ50mと30mの縦穴を探検し、現存しない動物であるヒョウの化石を含め、多数の化石骨を収集した。当時の韓国は戒厳令下であり、夜間の外出はできず、街角には機関銃を抱えた兵士が立っていた。ソウル近郊の高速道路の一部が有事の際の滑走路になることや、軍用ヘリコプターが低空飛行していたことにも驚いた。もうひとつ記憶に残っているのは、日本からは関釜フェリーで下関から釜山へ渡ったが、港からバスターミナルまでキスリング(現在主流の縦長のザックが登場する前、帆布でできた横長の登山用ザック)を背負って歩く途中、通りすがりの女性に道を尋ねたところ、英語を普通に話されていたことである。ソウルでは、大学生との交流もあったが、英語を流ちょうに話し、日本人との差を見せつけられたような思いがした。

先に述べた、入部直後に連れていかれた球泉洞には、それから10回以上行くことになり、新洞発見にも関わるようになった。長らく通れなかった部分は、落盤や散岩で塞がれていた(岩の間から風が吹いていたので、先に大きなホールがあることは予想された)。それを鉄パイプで崩して、何とか通行できるようにしたものである。普通の常識を持ち、その危険性を考えれば手を出していないと思うが、誰も入ったことがない新洞という魅力に加えて、無謀な若さが幸いしたかもしれない。その結果、総延長500m近くの通路が見つかり、その当時は岩手県の安家洞(6560m)に次ぐ、日本第2位の長さ(4685m)の洞穴となった¹³⁾。

このような探検活動の経験から、卒業論文のテーマは、球泉洞に産するグアノ(コウモリの糞)と洞穴産鉱物の生成過程とした。グアノが大量に堆積している場所までも普通の人は決して行けないが、そこに1.5m

ほど堆積しているグアノを掘って、柱状図を作成し、生成している鉱物が石膏（通常は乾燥した環境で生成する）などであることを、X線解析装置を使って同定した。この研究成果は、今もって世界的な発見だったとうぬぼれていて（特に鉱物の発見だけではなく、その生成過程について論じた点において）、学術雑誌等にも投稿して掲載された¹⁴⁾。学生に対して、研究成果は必ず学術雑誌等に投稿することを薦めるのは、このような個人的な経験が基礎にあるのだと思う。

6. 青年海外協力隊への参加と大学院への進学

大学卒業後、経歴上は順調に協力隊（JOCV）に派遣されたように見えるが、実はそうではない。通常の就職活動はしており、公務員や教員採用試験を5～6種類受験したが、かすりもせずすべて一次試験で振り落とされた。某民間企業に至っては、試験も受けられず、門前払いであった（後に、この会社の社員数名とJICAで発注者側の職員として会うことになり、多少「恨み」を晴らした思いでもあった）。それで最後に残ったのが、密かに参加したいと思っていた協力隊の試験であった¹⁵⁾。もし、どれか1つにでも内定を得ていれば、それを辞退して協力隊に参加することはなかったかもしれない（家族に喜んで送り出してくれる者はいなかっただろうから）。それからすると、門前払いをしてくれた某社には感謝している。

協力隊参加で幸運だったのは、職種に理数科教師があったことである。名目の倍率は4～5倍あったように記憶しているので、今以上に海外へ出たいという青年層はいたのだと思う。大学時代に学術探検部に所属していたように、人のいかない場所に行ってみたいという思いが強かった。その頃は、今のように観光でアフリカへ行けるような時代ではなかった。幸いなことに、理数科教師の要請先は、ほとんどがアフリカの国々（マラウイ、ケニア、リベリアとか）だった。今でいう開発や貧困問題に関心があったわけではなく、冒険心や探検の感覚で赴いたのだと思う¹⁶⁾。他の隊員もそれほど変わらず、応募の動機は個人的な事情が多かった気がする。ただ、当時の協力隊事務局は、（遠隔の地に隊員を派遣する）「奥地前進主義」を掲げていたので、参加者の意識とそれほどのギャップもなかったかもしれない。

大学院へ進学したのは、JOCVとしての派遣が決まった後、指導教員の勧めからであった。決して、向学心があったわけではない。逆に、私自身は専門的知識が不十分であることを痛感しており（どこかの大学院入試にあるような、「あなたの考え方を述べなさい」というような出題はなかった）、自分の能力からすれば大学院で研究を進められるとはまったく考えていなかった。ところが、当時の大学院、特に私が卒業した年は、内部からの進学希望者が誰もいなかった。修士課程の定員は8名あったが、まったく定員を満たしておらず、確か1982年1月頃に、二次募集があったように記憶している。その受験のためににわか勉強をし、専門試験もそれほどできず（基礎知識がないと何も書けない）、温情で合格させてもらったと思う。

JOCVに参加するにあたって、任国の情報を収集するのは必須であるが、マラウイを始めとするアフリカ諸国などの情報は、大型の書店などにもほとんどなかった。今のようなインターネットに常時接続できる世界など想像だにできなかった¹⁷⁾。そういう中で、財団法人世界の動き社による『海外生活の手引き』は、ほとんど唯一のアフリカでの生活事情を紹介した一般に入手できた書籍だったと思う¹⁸⁾。序として、第1頁目に次の一文が掲げられている。なんとなく、その内容が指導的で、やや上からの物言いで自信に満ち、時代を感じる。国際開発学会が創設されたのが1990年2月なので、その当時の途上国に対する日本社会の関心は、その程度だったのだろう。

新たに未知の外国に行かれるにあたり、現地の人々がどんな風俗習慣の下で生活し、またわれわれ日本人に対してどのような感情を抱いているのか、その国の社会生活が平穏であるかどうか、とくに家族と一緒にいる場合は、住宅、学校、衛生や医療、食生活等々についてのことなど、いろいろな質問が山ほどでてくるでしょう。これらの点について現地の事情をあらましくつかんだうえで、それに応じた心構えをし、新生活に必要な品々をととのえる計画をたてるのがまず大切です。世界には気候や風土、社会制度や慣習が日本といちじるしく異なった国が多いです。それに適応した周到な準備があつてはじめて、現地での楽しく快適な生活ができ、仕事の能率も上がるというものです。この手引きは、海外に旅行され、あるいはそこで生活される方々のため、各地の事情を、生活上必要な面を中心にしてお伝えしようとするものです。内容は最新かつ精確を期しましたので、きっと皆さんのお役に立つことと思います。

当時のJOCVの訓練は3か月半ほどあり、広尾訓練所にまず入所し、語学は駒ヶ根訓練所であった。私が

入所した時の広尾訓練所長は元空手隊員で、眼光鋭い職員であった。平日の毎朝、聖心女子大学から広尾商店街界隈をランニングする 100 人ほどの集団がいるのだから、その地域の雰囲気には完全なミスマッチである。駒ヶ根訓練所への移動の途中、1 泊しての座禅の研修が行われた。この意図がよくわからないが、精神修養にはまったくならず、裏から見たお坊さんは実に俗人的で、がっかりした記憶がある。私の場合、語学訓練は英語であるが、オーストラリア人、アメリカ人など、講師は全員、ネイティブの先進国の人物で、元ピースコーの隊員もいた。アフリカに派遣されると言っても、アフリカ色はほとんどない環境であった。

訓練終了から数週間後の 1982 年 10 月 9 日に日本を出発した。成田空港からパキスタン航空を利用し、マニラとバンコクを経由し、カラチで 1 泊、そこからドバイ経由で 11 日の夜遅くにナイロビに到着した。リベリアへ派遣された同期隊員は、確かニューヨーク経由の英国航空であったので、ここでも格差を感じる事となった（ただ、当時はパキスタン航空に対する偏見もなかった）。カラチで泊まったホテルでは、私が英語を話しているにもかかわらず、英語を話せるものを出せと言われ、先方が話す英語もよくわからず、気分が落ち込み、パキスタンの印象も悪くなった。そこからナイロビの空港へは深夜の到着であったが、飛行機のタラップを降りるときに感じた冷涼な空気に触れた瞬間のことをよく覚えている。ケニア人の話す英語は非常にわかりやすく、私の話す怪しい英語も正確に理解してくれた。入国管理の係官に対する悪い印象もない。アフリカの気候と雰囲気が妙に肌に合った。

当時は、ケニアの日本大使館がマラウイを兼轄していたので、まずナイロビに立ち寄ることになった。紫色のジャカランダの花が咲きほこり、美しい近代的な高原都市であった。泊まったのは中心街にある 680 ホテルで、そこには赤坂という名の日本レストランもあった。有名などころとしては、「フロリダ」というナイトクラブ／ディスコがホテルの近くにあった。その建物がキノコに似ており、その怪しさから「毒キノコ」と呼ばれていた。公式行事として、日本大使館を訪問し、その後大使館の方と野生動物の肉を食べさせるカーニボアというレストランへ行き、アフリカらしさを感じたものである。それに加えて、ナイロビナショナルパークへ行き、ライオンを見たことを覚えている。現在、私がフィールドにしているキベラスラムの印象はほとんどない。

ナイロビからブランタイアまではマラウイ航空（Air Malawi、2013 年運行停止）に乗ったが、その頃はアフリカの航空会社の安全性に対する偏見もなかった。ただ、ナイロビで荷物を預けようとすると、ロンドンからの乗り継ぎ便の乗客の荷物が多く、我々の荷物は乗せられないという説明で、2 日間は着の身着のままだった。今であれば、激怒しているところであるが、当時はアフリカとはそんなものだと思えていた。

7. マラウイでの協力隊活動と周辺国への旅行

中等学校の物理・化学と数学の教師であったので、何も考えなくても仕事はあった。私が着任したムワンザ中等学校は、南部の商都ブランタイア（当時の国際空港と JOCV 事務所があった）から未舗装の道を西へ 100 km ほど行ったところにあり、モザンビークとの国境の街であった。当時、モザンビークは内戦状態（1977～92 年）であったので行くことはできなかったが、マラウイの入国管理事務所もおおらかで、そこを越えて中間地帯の国境線までは行ったことがある。モザンビーク側になると急に舗装道路になっていたのも、マラウイより発展しているのかと不思議に感じた。

学校自体は、国立（ガバメント）のボーディングスクール（男子校）で、中等教育がまだ拡充していなかった時期であったので、生徒は選抜されたエリートであった。生徒数は、1、2 年が各 2 クラス、80 人、2 年から 3 年への進級時に国家統一の試験があり、3、4 年が各 1 クラス、40 人に絞られていたと思う。当時、中等学校は全国に 50 校近くあったが、どちらかというともワンザは成績下位校であった。そのため、最高学府のマラウイ大学へ進学する者はほとんどいなかったと記憶している。物理・化学（Physical Science と称され、1 つの科目であった）の教科書は、英国ロングマン社のもので、ホンコンで印刷されている。奥付の謝辞などを見ると、ケニアとマラウイの生徒用に編集されたもので、挿絵などもアフリカ人が使われている。一方で、数学の教科書には、幾何、代数、算術の 3 種類があり、今も手もとにあるが、いずれも英国で使われていたもので、これを読めば数学嫌いになれる！というようなハードカバーで演習問題が多く、必要以上に分厚い代物であった。

日々の思い出は数えきれないが、授業を始めて最初のショックは、自分があまり役に立つ存在ではないことを突き付けられたことである。私の担当した授業は、それまでマラウイ人の教師が担当していたので、それを引き継ぐことになった。当然、生徒にとっては、英語もおぼつかない経験不足の日本人に教えられるわ

けで、不安なことであったと思う。しかし、生徒は親切である（写真4）。近くの丘に登って、アフリカの雄大な景色を楽しんだりもした（写真5）。その当時、日本では校内暴力により学校が荒れていた時代である。それが、マラウイの生徒は騒ぐわけでもなく、私のつたない英語での授業に真剣に耳を傾けてくれた（写真6）。その頃の写真はセピア色になっているが、分厚い紙の台紙からなるアルバムに貼って保管している¹⁹⁾。このあたりの経験は、支援者と被支援者の関係性を考える際、いつも思い出す事柄である。

次に、教訓でもあるが、よくある金の貸し借りの経験を述べてみたい。親切心から貸すと、結局のところ気分が悪くなるのは、だいたい貸し手の方である。借りた方は、ラッキーとぐらいにしか思っていない。同僚の教師や生徒は、マラウイ人には頼めない借金の依頼を時々日本人にしてくる。ある時、先輩隊員が妙に生徒に冷たい対応をしているので、もっと親身になって対応すればいいのにと感じたことがあった。しかし、この隊員の対応は正しく、後々気づくことであるが、優しくしていると個人的な要求をいろいろしてくるようになる。よくあるパターンは、学期が終わって故郷に帰る交通費がないためバスに乗れないので、お金を貸してくれ、というものである。私は、着任当初、その言葉と深刻そうな顔にウソはないと思いきや金を渡したが、それが返金されるまでには、かなりの時間がかかり、結局のところ嫌な思いをした。また別の機会には、同じように交通費を貸してくれるよう頼まれ、それを拒否したが、翌日、その生徒はにこやかな顔をしてバスに乗っていた。

任国外旅行には、長期休暇中に2度行った。1度目（1983年）は、マラウイの北部、チティパからザンビアに入国し（8月24日）、ナコンデで1泊したのちタンザニアへ入国²⁰⁾、そこからダルエスサラームまでタザラ鉄道（中国の支援で1976年に完成）を使った。ダルエスサラームでは同期の隊員宅に泊めてもらい、そこからキリマンジャロ山の登山基地があるモシまではバスでの移動になるが、私だけはタンガにある洞穴に立ち寄り、そこからモシへ移動した。キリマンジャロ山（5895m）の登山と国立公園でのサファリは、任国外旅行をするマラウイ隊員にとっての定番コースであった。登山口でガイドやポーターの手配をし、登山靴や防寒服は借りることになる（乾期で雨の心配はない）。今とは違って、重いばかりの貧弱な装備で、それも借り物である。キリマンジャロ登山の唯一の問題は、高山病である。上の方になると、一歩進んで深呼吸、という感じであり、山小屋に4泊し、5日間の行程であった（写真7）。我々が登頂（9月3日）できたのは、クレイターの南西端、5756mのギルマンズポイントまでで、そこで力尽きてしまった。下山後は、さらにアリューシャに移動、そこの旅行社でツアーをアレンジし、ンゴロンゴロクレイター、オールドバイ峡谷、セレンゲティ国立公園を訪問した。

その後（ここからは同期隊員と別れて）、ビクトリア湖畔のムワンザ（任地のマラウイのムワンザとは違い大きな町）まで行き²¹⁾、ビクトリア湖に就航している船に乗りムワンザからブコバを往復した。ムワンザからは列車で南にタボラまで下り、そこからは飛行機でタンガニーカ湖畔のキゴマに飛んだ。キゴマでは、郊外のウジジ（行方不明になっていたリヴィングストンをスタンリーが1871年に発見した場所）を訪問した。キゴマの街中を歩いていると、JICAが供与したランドクルーザーを偶然見かけた。そこからタンガニーカ湖を南下するわけであるが、キゴマ港を9月21日に出航し、ザンビア側の港（ムプルング）に23日に到着した。そこからバスで途中1泊しながら移動し、再びマラウイ北部のチティパに戻り（25日）、南部の任地までさらにバスで移動した。確か、任国外旅行は3週間が上限だったように思うが、そんな計画を立てられる旅でもなく、それを越えて帰国したことが隊員からの密告で駐在員が知ることになり、始末書を書かされた。自分が悪いこととはいえ、隊員の中には当局側のスパイがいることを知り、人間不信になった。

2度目（1984年）は、ザンビアとジンバブエに行った。マラウイのリロングウェとザンビアのルサカの間は飛行機を利用し、今回はルールを守って8月31日から9月17日の18日間の旅行であった。ルサカでは、ザンビアに派遣された同期隊員の知り合いで、当時のチェコスロバキアから技術協力で派遣されていたご家庭に泊めてもらった。市中に二階建てのロンドンバスが走っていたのにも驚いた。ジンバブエには、ザンビア側のリヴィングストンからビクトリアの滝（写真8）にかかる橋を渡って入国した（9月10日）。そこからブラワヨまでは蒸気機関車に乗り、ジンバブエ遺跡に立ち寄り、ハラレにバスで移動した。ジンバブエに行ったときの驚きは、タクシーに無線機が付いていたことである。国産の缶詰なども豊富にあり、今は見る影もないと思うが、当時は光り輝いていた国であった。ただ、ハラレのバスターミナルに着いた時、てっきり中心部にあると思っていたところ、そこは黒人の方々の暮らす地区の中心で、高層ビルやホテルのある市街地はそこから遠い場所にあり、バスを降りてからずいぶん歩いた。

当時のアフリカの旅行では、ドルの現金を「ヤミ」で交換するのが普通であった（そうでなければ、銀行レートで計算した物価は非常に高かった）。今とは違って、外貨に対する交換レートを政府がコントロールしていたのである。タンザニアでは5~6倍、ザンビアでも3~4倍ぐらいで交換してくれた。それに対して、

マラウイやジンバブエでは、闇ドルはほぼなかったと思う。タンザニアやザンビアは、マラウイやジンバブエと違って社会主義を標榜しており、スーパーマーケットに行っても、これと言った商品がなかった。贅沢品がないのではなく、生活必需品である石鹸や塩がないのである。

先に述べた、任国外旅行から予定どおりに戻らないなど、当時、JOCV 駐在員事務所の管理が甘かったことはあるが、マラリアなどに罹患しても助けてくれる体制もなかった（隊員側にもそのような期待はなかった）。医療調整員制度ができたのは、私が帰国してからである。定期健康診断は現地の公立病院で受診することになっており、私の場合は、ブランタイアのクイーンエリザベスホスピタルへ赴いた。採血するのにアルコールらしい液体から取り出した注射針は先が丸くなっていて、うまく血管に刺さらず冷汗をかけたことを覚えている。当時の隊員に対する健康管理は、その程度のことであった。私の赴任していた頃は、徐々に JOCV の「奥地前進主義」は陰りを見せていたように感じるが、その数年前の先輩隊員の任地は、かなり遠隔の地が多かった（マラウイへは医療関係と教師の隊員が多く、病院や学校はどこにでもあるので）。その当時のことなので、生きてるかどうか、確認のしようがなかったと思う。交換手を通じた電話網は整備されていたが、隊員の「安全確認」など、それほど優先される事項ではなかったかもしれない。また、当時はマラウイには日本大使館はなく、JICA 専門家なども派遣されていなかったため、日本社会のヒエラルキーに組み込まれることもなかった。隊員以外でごくまれに会う日本人は、バックパッカーの旅行者であった。私は任地で 2 人に会ったが、いずれも町のバス停付近で生徒に見つけられ、日本人だということで我が家に連れてこられたものである。

マラウイでの任期は 1984 年 10 月 5 日に終わり、いわゆる帰路変更として南アフリカ共和国に行くことにした。まず、ケニアの大使館がマラウイを兼轄しており、旅券に渡航先の追記をしてもらう必要があった。10 月 6 日から 13 日までケニアに行き、ナイロビとモンバサでは同期隊員宅に泊まり、モンバサからさらにマリンディまで行き、小型の船からパンを海に投げて集まる魚を観察したり、バスコダガマが来航（1490 年代後半）した記念碑を見に行ったりした。それから一度マラウイに戻り、10 月 15 日にヨハネスブルグに向けて出発している。南アフリカはアパルトヘイト下にあったが、マラウイとは外交関係があった。リロングウェの南アフリカ大使館でビザの申請をしたが、公用旅券保持者にはビザは出せないと言われた。航空券の手配もすでに終わっており、ランド建てのトラベラーズチェックも購入した。今の常識からすれば、日本と南アフリカは外交関係がないので、公用旅券を持っている隊員に対してビザの発給がされないことは理解すべきであった。ただ、結果としては、この常識のなさが幸いしたのである。

リロングウェからヨハネスブルグ空港へは 10 月 15 日夜に無事到着した。しかし、案の定、空港では入国させてくれなかった。ターミナル内の空港も満室とのことで（有色人種として差別を受けていたのかもしれないが）、普通であれば放置される場所であるが、なぜか空港職員の控室に通され（たぶん、親切心からだと思うが）、旅券は預かれ、そこの簡易ベッドで一晩を明かした。このまま入国できず、香港経由で早めに帰国することになるのかと考えていたところ、翌朝 9 時になって係官が来て、ビザのシールを貼った旅券を返してくれ、ターンテーブルから降ろされていた荷物を引き取り、入国できたのである。困難を突破するには、中途半端な知識よりは「無知」が最大の武器なのかもしれない。

朝になり、空港からリムジンバスでヨハネスブルグ駅まで乗車した。もちろん、黒人は乗っていない。車内で旅行社に勤める日本人にお会いし、南アフリカの情報を教えていただいた。宿舎は、駅の近くの YMCA ホテルに行って、空き部屋を尋ねた。当時は治安もよく、歩いて市内を回れた。旅行代理店の前を通ると、東京ディズニーランド（1983 年 4 月オープン）など日本へのツアーパンフレットがあった。さらに、驚き混乱したのは、「ソエトを見なければ南アフリカを見たことにならない！」と書かれた宣伝文句が窓に貼られていたことである。おそらく、ソエトは南アフリカ政府のプロパガンダとして利用されていたのだろう。

ヨハネスブルグからは、まず金鉱山で有名なキンバリーへ寝台列車（白人用）で移動し（「名誉白人」として）、さらにケープタウンへと向かった。ただし、キンバリーからの寝台列車は、黒人用の車両であった。黒人は駅の横から入場し、プラットフォームの端の方に立っていた（普通に駅の正面を進むと、そこは白人用の乗り場になっている）。ケープタウンでは、もちろん喜望峰に行ったが、ここはアフリカ大陸の最南端ではないということで、地理的最南端であるケープアグラスへ行くことにした。ただ、問題は、南アフリカでは観光地に行く公共交通機関がないことである。仕方なく、400 cc の二輪車を借り、高速道路を走って、1 泊 2 日の旅となった。その後、洞穴に関心があったので、南アフリカで最も有名なカンゴケープにも行ったが²²⁾、ここでは最寄りの駅でレンタカーを借りざるを得なかった。もう 1 か所、ヨハネスブルグに近いスタークフォンテインケープにも行った。ここへは行きは駅から 2 時間少々歩いたが、帰りは黒人用の乗り合いバスに乗せてもらい、難なく駅に着くことができた。

南アフリカでの2週間少々の旅を終え、モーリシャス経由、香港行き便に搭乗した(11月2日)。当初は香港とマカオを観光して日本に帰国する予定であったが、3日朝に香港の空港の案内所で安めのホテルを尋ねたところ、観光客が多い時期で、2時間待っても対応してくれず(アフリカでは経験したことがない不親切さ)、金のない者に対しては冷たいのだと憤慨した。仕方ないので、街中を4時間ほど歩き、その日の夜の便に変更し、そのまま帰国した(3日)。その晩は空港と都心のホテルは満室とのことで、電話帳を調べて、京成船橋駅近くのビジネス旅館に宿泊した。翌日、JOCV事務所に出頭したところ、よく南アフリカに入学できたね、と驚かれた。今考えると、帰路変更の申請を出しているのだから、その時点で公用旅券では南アフリカに入学できない旨を知らしめるべきだと思う(ただ、結果としては、それがなかったもので、入学できたわけであるが)。本当にのどかな時代であった。

この節の最後になるが、あらためて驚くことがある。それは、マラウイの人口に関してである。私が帰国した年の10年前、1974年の人口は約492万人であり、2024年の人口は2183万人と推定されている。この50年間で4倍以上に増加したことになり、マルサスの人口論(人口は制限されなければ幾何級数的(等比数列的)に増加するが、生活資源は算術級数的(等差数列的)にしか増加しないので、生活資源は必ず不足し、貧困が深刻化していく)を実感するものである。

8. マラウイから帰国後の大学院生活

1984年(昭和59年)11月に帰国したところ、まさに浦島太郎状態であった。JOCV事務局からは、『新聞ダイジェスト』という冊子が毎月送られてきていたので、日本のニュースに関してはある程度フォローできていたが、芸能ネタがまったくダメであった。帰国して聞いた歌では、安全地帯の「ワインレッドの心」や「恋の予感」などがちょうどヒットしていた頃で、妙に心に響くものがあった。

2年間を経て復学した大学院では、2年後輩が同級生になるわけであるが、皆それぞれに忙しく研究を進めているのに、私は何をやってよいのかもわからず、疎外感もありかなり焦っていたような気がする。私の指導教員はうるさく言うタイプではなく、自主性に任せてくれるので、それが迷える子羊状態の自分にとっては、不安になるばかりであった。その頃のJOCV事務局は、帰国隊員に「社会復帰」することを指導していた。我々当時の隊員にとっても、途上国は日本とは違う特別な場所という共通認識があり、その言葉に特別な違和感はなかった。途上国の社会と日本社会は連続性がなく、まったくの別世界ということだろうが、それは大学院に復帰しても強く感じたところで、アフリカ生活が長かった身としては、日本社会に居場所がないような感じでもあった。

大学院での研究テーマは、卒論での洞穴産鉱物には見切りをつけて(指導教員の専門性の中で研究をしないと、大学院の研究は厳しいだろうという思いがあった)、マンガン鉱物の化学組成に関する研究をすることになった²³⁾。卒論のような面白い話もないので、あえて書くこともないが、文章は手書きで、表などは英文で作成するのでタイプライターを使った(ただ、提出した修士論文の表紙だけは、PCマニアであった同級生に打ってもらった)。図については、ロットリングペンという製図用のペンを使用し、数字やアルファベットなどは、テンプレート(プラスチック板に文字や図形などの外形をくり抜いた用具)を使用して描いたものである。

学会発表で用いるスライドは、原図を作成し、ポジフィルムを使って写真撮影し、自分で現像したのち、ロールの写真フィルムを切って、スライドのマウントに手作業で入れたものである(デジタル世代の方は、何のことかわからないと思うが・・・)。そのスライドをそのまま映写すると、白黒となり見えにくいので、ジアゾフィルムという特殊なフィルムを使って、青地に白文字になるようにしていた。大学の各研究室には必ず暗室があったもので(おそらく、文系の場合は、写真屋に外注していたのかもしれない)、パワーポイントが登場する前の学会発表は、このようなスタイルであった(オーバーヘッドプロジェクターというものもあった)。そして、スライド映写機にセットするわけであるが、挿入するときにスライドを上下逆にしなければスクリーンに正しく映らない。

帰国後にアフリカで起こったこととして、特に次の2つのことが思い出される。一つは、1983/84年から1985年に起こったエチオピアの広範囲にわたる飢餓で、約100万人が死亡したと言われている²⁴⁾。同じアフリカ大陸に居ながら、まったく知らないことであった。もう一つは、タンザニアのアリューシャ近くで1985年11月に起こった、JOCV隊員6名(うちマラウイ派遣隊員が5名)と運転手が死亡する自動車事故である。ラジオからは、私が知る隊員の名前も聞こえてきた。現地には慰霊碑が建立されており、2004年にタンザニ

アへ行つた折に訪れることができた。

最後に、卒業旅行であるが、1986年2～3月に4週間ほど中国へ行き、シルクロードをバックパックで旅行した。1972年、田中角栄が現職の総理大臣として初めて中国を訪問し、日中国交正常化を達成した。それからしばらくして、中国への団体旅行は可能となったが、自由に動くことはできなかった。1980年頃からのNHKによるシルクロードの特集映像の影響が大きい、多くの日本人にとってシルクロードは憧れの地であった。そのための必須の旅行案内書はダイヤモンド社の『地球の歩き方 中国自由旅行』である（1983年頃から「自由旅行」ができるようになった）。定価は1880円なので（ただし、消費税はない）、当時の物価からすると、安くはなかった。その最初の方の頁には、「いま開かれた大陸の扉」とある。ただ、中国を個人で旅行する際のガイドブックとしては、この地球の歩き方ぐらいしかなかったもので、そこで紹介されている宿泊先に行くと、かなりの確率で日本人に会うことになった。また、やや怪しい情報も掲載されており、「地球の迷い方」と揶揄もされていた。

当時、日本で中国のビザは取れなかったもので、まず伊丹空港からソウル経由で香港へ行くことになった。その中国大使館で1か月の観光ビザを取得し、国境を歩いて渡って、さらに広州へと移動した。広州からシルクロードの起点である西安（長安）へ飛行機で移動し、そこから列車でウルムチ方面へ向かった。車中で2泊したと思うが、敦煌の莫高窟、トルファンへのベゼクリク千仏洞などを見学した。ウルムチ（新疆ウイグル自治区）からさらに西へとタクラマカン砂漠の北側のルート、いわゆる天山北路をバスで2日間かけて走り（途中でバスの乗客全員で1泊した宿は、土間にベッドが並べられていて、布団はじっとりとしていた）、最終目的地のカシュガルに無事到着した。地球の歩き方に紹介されている宿に行くと、すでに日本人が何名か泊まっていた。カシュガルでは佐川急便のトラックが道端に停められていて、西の最果ての地に来たつもりが、あまりに日本的なものを見てしまい、一挙にテンションが下がったことを覚えている。

カシュガルからの帰路は飛行機を利用し、ウルムチを経由し上海へと移動した。往路に比べると、あっといふ間である。旅行中に耳にする中国語は、メイヨーメイヨー（無い無い）ばかりであったが、上海の空港で伊丹行きを待っていて、床を掃除するスタッフのために席を移動したところ、本当に初めてシェイシェイ（ありがとう）と言われ、感動した記憶がある。

9. 協力隊から帰国後の就職活動、JICAに入った経緯と仕事内容

大学院を休学してJOCVに参加したので、新卒で就職活動をするようになった。当時は「就職協定」というものがあり、民間企業での就職を目指す場合、7月1日が採用選考の開始日だった。普通の学生はこの日は、朝から大忙しだった。第1志望の会社には、その日の午前中に訪問するので、会社側としては午後に来る学生は、自社が第2志望以下であることがはっきりわかった。公立学校教員を含む公務員試験は別日程なので、普通の学生が超忙しい日に、私は何も予定がなかった。JICAは民間企業と同じスケジュールで採用選考を行っており、後輩が大阪でJICAの試験を受けるというので、暇なので私も一緒に行くことにした。JOCVの経験もあり、私もある程度「国際的」だと自負していたが、試験会場に赴くと、私が読んだこともないような英文雑誌（TIMEやNewsweekのような）を見ている女子学生がいて、衝撃を受けた。

当時のJICAは、一次試験として、一般常識、小論文、そして簡単な面接があったような気がする。私にとっては、あまり優位性のない試験科目であったが、一般常識はある程度、教員採用試験の準備をしていたのと、数学的な問題が何問もあり、それがうまく解けた記憶はある。小論文は、今でも書いた内容を覚えているが、採用された今となって振り返ると、それが意外にJICAの採用担当者の心に響いたのかもしれない。出題の問いはよく覚えていないが、ODA予算では必ず無駄に見える部分が発生し、それは質の高い国際協力を実施するためのある種の必要経費である、というような議論を展開したと思う。また、入団後にわかったことであるが、純粋に成績順に採用すると女性ばかりになり、理系の男性には下駄をはかせてくれるという噂でもあった。

このようないい加減な感じでJICAの採用試験を受けたわけであるが、一次試験に合格し、東京のJICA本部で（当時は西新宿の高層ビル群の中、三井ビルの45～48階にあった）、特に何の準備もせずに面接を受けた。その面接の順番を待っている時に、隣の学生が「難しい本」を読んでいて、そのタイトルは国際関係論のようなことで、当時の私には、そんな学問があるのかと思ったほど無知であった（勉強しておけばよかったと少し後悔したが、もう遅かった）。今とは違ってのどかなもので、その1回だけの面接で採用の内定を受けた。その頃に採用された同期の職員は30名ほどいるが、それぞれにユニークな専門性と経験を有していた。

明らかに選考において、環境の悪い途上国でも大丈夫そうな、そういう人材を採用していたと思う。

贅沢な話であるが、JICA は本命でもなく、2年間のアフリカでの生活、あるいは自身が子どもの頃に転校ばかりしていたこともあり、引っ越しせずに、一か所で落ち着いて生活したいと考えていた。学部卒業時と違って、今回は滋賀県の中学校の教員採用試験に技術科の教員として採用内定があった（理科の教員としては、不合格ということであるが）。高校の教員の方が良かったが、地学などでの採用枠はほとんどなく、高校時代の地元でもある滋賀県の採用試験を受けたという経緯がある。

実は、大学院で日本育英会（当時）の奨学金を得ていたので、教員になれば返還免除になることもあり、JICA を辞退して、教職の道に進もうとほぼ決めかけていた。奨学金問題以外にも、里心がついて、また海外に出るような仕事ではなく、ゆっくり生活したいという思いもあった。それが、学術探検部の先輩のお母さんが中学校の教員をされていて、そんなことで将来を決めるものではない、と諭されたことをよく覚えている。さらに現在の妻からは、教員は嫌だ、松山を出て東京へ行きたい、と言われたこともある。まあ、自分で決断ができないという、優柔不断なところは、今も同じである。

JICA での仕事は、調査モノやプロジェクトの運営など、当時の JICA は各部がセクターごとに分かれていて、それが各省と密接につながっていた。通産省、運輸省、農水省など、そういう部の部長などは、それぞれの省庁からの出向者であった。このような伝統的な国際協力分野に比べると、教育分野の協力は 1980 年代にはほとんどなかったの、文部省が関係する部署はなく、出向者もいなかった。当時の文部省にとっての国際協力はユネスコであり、JICA などのバイ（二国間）の協力にはほとんど関心がなかった。やっていたことといえば、国立大学の教官を海外派遣する際に、JICA からの推薦依頼に対して、すでに内定している教官を形式上推薦するだけの手続きであった。

それが、後にも述べるが、ジョムティエン会議以降、1990 年半ばから風向きが変わり、文部省がバイの国際協力に目覚め、派遣事業部の課長に文部省から出向者が来るようになった。これが正確にいつ頃からだっただか思い出せないが、1995 年前後ではないかと思う。他の省庁は、その仕事柄、技官を送っていたと思うが、文部省はキャリアの方で、概して省庁の権益を考えて動く（偏見込み）他の出向者に比べて（JICA の労働組合は組織率が高く、賃金のこともあるが、出向・天下り反対、事業の民主化が争点であった）、少し違っていた。文部省にとっては、派遣事業部での仕事に権益があるわけでもなく、ずいぶん JICA の教育協力を推進されるために尽力されたと思う。

今振り返っても、若いときに JICA で働けたことは幸運だった。組織がどのように動くのか、相対的に地位の低い実施機関である JICA が外務省を始めとする省庁といかに仕事を進めていくのかなど、貴重な学びがあった。現在の仕事に特につながっているのが、3 回目の人事異動で配属になった「調達部契約課」である。JICA の中では海外に現場をもたない部署であり、行きたい希望者がいるところではない。契約課は、調査業務等に従事するコンサルタントの選定や契約手続きをする部署で、コンサルタントから提出されるプロポーザル（技術提案書）を審査することを毎日のようにやっていた（課長代理以上がプロポーザルの採点をする、私の仕事はコンサルタント選定委員会の設定）。ここにいてよかったことは 3 つあり、まず居ながらにして JICA の他の部署の人と顔見知りになれたことである。第 2 に、現在の科研費の申請書にもつながる、プロポーザルの書き方というか、どうすれば高得点を取れるか、ある程度理解できたことである。そして最後は、後述のとおり、留学する機会を得たことである。契約課には 3 年以上いたことになる。

10. 国際教育協力が大きく動き始めた 1990 年代

あらためて振り返ると、これまで述べてきたように、1990 年 3 月、万人のための教育世界会議、いわゆるジョムティエン会議が開催され、国際的に基礎教育に対する支援が本格化した。日本でもこの会議の影響は大きかったが、まず動きがあったのは、1991 年度から無償資金協力（計画から実施までのリード時間が短く、いわゆる「足の速い」支援）による小学校建設計画がギニアとセネガルで始まったことである。

時代を少し遡ると、私が JICA に入ったのが 1986 年 4 月で、鉱工業開発調査部工業調査課に配属された。1 年後、1987 年 4 月に研修事業部管理課に配置換えとなり、第三国研修を担当することになった。在外事務所での勤務を希望していたが、1990 年になぜか本部の中で動いて、調達部契約課に配置換えになった。繰り返しになるが、当時の契約課は、コンサルタントの選定および契約関係の業務を所掌しており、海外の現場をもつ〇〇開発調査部や△△開発協力部に比べると、人事異動で希望する職員はまずいない部署である。ただ、今振り返ると、これから述べるように、調達部で働けたことが国際教育協力の道へ進む第一歩だったよ

うに思う。

JICA は国際協力の専門家養成事業のひとつとして、海外長期研修制度を有していた。その研修制度は外部に開かれたものであるが、JICA 職員にも一定の枠が確保されていた。その公募は、部単位で行われ、所属の部長が人事部長に推薦する形になっていたと思う。私自身は、特別に留学することに対する熱い思いはなかったが、当時所属していた調達部には筆頭の管理課に加え、2つの課があった。機材課は年配の職員が多く、契約課には長期研修から帰国した職員が多く、海外長期研修に手を挙げる適齢期の職員が私ぐらいであった。誰かと競争する必要もなく、さらに当時の調達部長は前人事部長であり、状況としてはこの上ない可能性がある環境がそろっていた。

さらに、当時の契約課長は海外長期研修の経験者で、若かった頃にはケニアのジョモケニヤッタ農工大学プロジェクトの調整員を務めていた。確か、1991年にこの研修に応募しようと思い（そんなに勉強がしたかったわけではないが）、上司の契約課長に相談したところ、これからニーズがありながら、専門家がいなのは「教育」だと言われた。その頃は、国際協力のことを大局的に見られる知識や経験があるわけもなく、この意味するところも十分理解できていなかった。しかし、そういえば私も理数科教師の JOCV 隊員だったと再認識し、やってみようということになった。その頃は、1990年にジョムティエン会議が開催されていたことなど知る由もない。

そうしたところ、JICA 全体の中でも具体的な動きがあり、1992年9月に「開発と教育」分野別援助研究会が設置された。これは、ジョムティエン会議を踏まえてのことであり、定期的な会合には JICA 職員も参加できたので、何度か出席することができた²⁵⁾。そして、この研究会の最終報告書は、1994年1月に発表されている²⁶⁾。このタスクフォースで主査（委員の発言を踏まえて、実質的に議論を取りまとめる責任者）を務めたのが、当時 JICA 国際協力専門員であった内海成治先生（大阪大学名誉教授）であった。内海先生との最初の接点は、この時であった。

留学先となるエディンバラ大学のケネス・キング先生との最初の出会いは、この研究会を介してのことで、おそらく1992年の秋から冬にかけてであった。キング先生は OECD のコンサルタントをされていて、それで JICA に招へいされ、偶然、会議に参加していた私と出会ったわけである。その時の最初の印象は、こんなに私の関心に近い専門性をもつ先生がいるんだという驚きであった²⁷⁾。大学の場所がスコットランドのエディンバラというのも、地方都市が好きな私にとっては魅力的であった。キング先生は、アフリカ研究センター長をされていた（他にはセンター専任の教員はいなかったと思う）。それまでの情報収集では、英国で教育と開発を勉強できる大学院は、ロンドンかサセックスぐらいしか知らなかった。当時はインターネットも普及しておらず、航空郵便で手紙を送ったところ、丁寧な返信があったことを今もよく覚えている。次に、留学する上でのハードルは、英語能力の証明である。TOEFL と IELTS を2度ずつ受けたと思う。TOEFL は今ほど煩雑ではなく、リスニングだけであったが、これまで受けた英語の試験の中では、読む文章量に対して与えられた時間が短く、格段に難しかった。IELTS に至っては、そもそも知名度がほとんどなく、試験対策の本もほとんどなかった。

11. 英国エディンバラ大学への留学

学生生活は、慣れないことで、最初の数か月は、特に辛かった。「生ける屍」状態で、そのストレスから食欲もなく、疲れているのに眠れない、胃が痛くなることを人生で始めて経験した。英語の問題も大きい（JOCV 隊員として英語圏で2年間生活していたのに・・・）、そもそも文科系の大学院での勉強方法がよくわからなかった。今であれば、実用的な留学に関する書籍や英語の論文の書き方のような本がたくさん出ているが、その当時はほとんどなかったように思う。インターネットで検索するようなこともできない。せいぜい、同義語辞典（シソラス）をめくるぐらいである。パソコンは何とか使っていたが、スペルチェックや罫線を引くことは、今のように瞬時にできるものではなかった。

とはいえ、この辛い2年間があったからこそ、今の自分がいる、大学でも働けていることは間違いない。最大の不安は、いくら頑張っても能力不足で、目標を完遂できないのではないかという思い

であった。したがって、「若い時の苦労は買ってでもしろ」という言葉は、そのとおりである。この挫折感を味わったことが財産になっていると思う。年齢の問題にはしたくないが、すでに33歳となり、妻と子どもが2人いた（当時、1歳と3歳）。普段は、図書館で勉強していたが、クリスマス休みで閉館となった時期は、子どもにはわからないように寝室に隠れて勉強していたこともある。哀れなことではあるが、そうしなければ

ばエッセイの提出に間に合わない恐怖があった。交換留学で来ていた日本人学生は、実に楽しそうであらやましかった。

先にも述べたように、私は国語の成績が非常に悪く、文学とは全く縁がないが、林芙美子の「苦しきことのみ多かりき」という言葉が心に浮かんだ。なぜこんな昔のことを覚えているのか、我ながら不思議である。1979年の春、鹿児島県喜界島で学術探検部の合宿が行われることになった。松山から船と列車を乗り継ぎ、予定時間に鹿児島港に行ったところ、その日の便は欠航が決まっており、翌日か翌々日の出航となったため、鹿児島大学の寮に泊めてもらい、市内観光をした。その時、桜島で目にした林芙美子の文学碑に刻まれた詩は、なぜかとても心に残っていた（同じ場所を2022年に再訪した）。それは、「花の命はみじかくて、苦しきことのみ多かりき」である。林芙美子がよく色紙に書いたようである。今調べると、この全文は前後にもう少し長く、終わりの部分だけでも、「花のいのちはみじかくて、苦しきことのみ多かれど、風も吹くなり、雲も光るなり」である。もし、「風も吹くなり、雲も光るなり」がこの石碑に彫り込まれていれば、そんなに記憶には残っていなかったかもしれない。無条件に、何の落ちもなく良いこともなく、「苦しきことのみ多かりき」だけで終わるところが心に響いたのだと思う。

エディンバラの冬は日差しが弱く、太陽が南中しても、低い位置にしか来ない。午後3時半ごろに暗くなり、明るくなるのは朝9時ごろである。9月に入学し、どんどん日が短くなっていき、とりあえず授業に出ても、ただそれだけである。おもしろいとかそういう感覚はなかった。辛い日々であった。しかし、多少の自信が持てたのは、翌年2月に課題として提出したエッセイの成績が意外と良かったことである。それと共に、他の学生が英語で話す内容が、アフリカの開発に関するものであれば、実に稚拙であることに気づいたことで、生き返った気がした。指導教員のキング先生から最初に褒められたのは、参考文献の書き方であった。これだけは英語力がなくても表記スタイルを統一することだけなので、私にもできた。いずれにしても、今では笑い話にもならないが、当時はネット検索や自動翻訳があるわけでもなく、頼れるのは辞書ぐらいであったので、英語で短い文章を書くにしても、実に大変な作業であった。

冬から春になり、公園でいち早く咲き始めるのがクロッカスだったと思うが、その花を見ると慰められた気がした。普段は、花を飾るようなこともなく、明らかに「花より団子」派であり、まったく関心もなかったが、心身ともに疲弊していた我が身としては、お前もよく頑張って土から出てきたなど、話しかけたいような気持ちにもなった。アフリカのケニアやザンビアから来ていた留学生とは仲良くなったが、彼らは英語や勉強に対して特別な苦勞をしているわけでもないので、その点では共有するものがなかった。苦しみが自分だけではないことがわかると多少救われるものであり、その当時、警察庁からMBAコースに派遣されていた方とは、イギリス人などの悪口を含め、愚痴を言い合っていた気がする。

勉強の苦勞話はこれぐらいにして、英国で生活してわかったことで、今も衝撃的なことで記憶に残っていることが2つある（誤解と偏見も含まれているかもしれない）。まず、衛生観念の違いというか、すすいだりきれいな水で洗うという習慣があまりないことである。クリスマスにフアンドレイジングをするということで、フルーツポンチを作ることになった。私も手伝っていたが、リンゴなど、果物を切る前に洗わないのである（さらに表面に貼られているシールもはがさないのには驚いた）。コップを洗剤で洗っても、水で洗剤を流すことは基本的になく、タオルで拭くだけである。これは、当時の英国に住む日本人コミュニティの共通認識で、驚きをもって理解されていた。古いホテルにはシャワーはなく、身体に付いた石鹸分を水で流すこともなく、タオルでふき取るだけだから、果物を洗わないのはそういう生活習慣とも関係しているのだろう。さらに、トイレが終わってから、手を洗わずに出ていく人が多いことにも衝撃を受けた。

もう1つは、現地の一般的な人の数学的な素養のなさである。正確には覚えていないが、当時、1歳半であった次男の体重と身長をヘルスセンターに出向いて測ってもらった時だった。10kgまで測れる体重計を使おうとして、それを越えているので次に出てきたのが大人用のヘルスメーターであった。確かに、体重は測定できるが、有効数字の感覚がないことに驚いた。その次は、身長の測定であるが、寝かせて測ると、80cmを越えており、その方法では測定できないということになった。それで次は、壁に物差しが貼られていて、それを使うと78cmであった。普通であれば、先ほどが80cmを越えていたのだから何かおかしいと考えるべきであるが、次男の身長は78cmになった。なぜ再計測しようとしなかったのか、不思議であった。

マラウイで数学を教えていた時は、生徒が数学的な思考ができないことを嘆いていたが、この源流がここ、英国にあるように思えた（少ない例で、一般化すべきではないが）。マラウイでよく言われていたことは、測定値を疑ったり、有効数字や誤差という感覚がないことである。日本人が特別なものかもしれないが、マラウイの生徒が、数学ができない背景には、マラウイ固有の何かがあると思っていたが、それが偏見（間違い）であることが明らかになり、生徒たちに申し訳ない気がした。

12. 広島大学に教育開発国際協力研究センターの設置

1997年4月に教育開発国際協力センターが広島大学に設置されたことが、私が大学教員として出発する契機になっている。このようなセンターが創設された直接的背景には、1996年6月の文部省の「時代に即応した国際教育協力のあり方に関する懇談会」から出された答申「時代に即応した国際教育協力の推進について」がある。この要旨を確認すると、「我が国として教育協力を積極的に取り組むことが、国際貢献かつ我が国教育にとって重要」であり、国際教育協力の方向と課題として「教育の質の向上を図るとともに、国造りの基礎である初等中等教育についても取組を進めること」「大学をはじめとする教育機関は教育協力を重要な任務として明確に位置づけることが肝要」「教育協力を一層効果的に進めるため事業間・機関間の連携、教育機関による主体的組織的な対応が重要」の3点が挙げられた。この答申は、ジョムティエン会議を踏まえてのものであり、それまでの国際教育協力に対する文部省の消極的姿勢を打ち消す内容である。そして、国際教育協力推進のための具体的方策の一つが大学間の教育協力の連携・協力を促進するためのネットワークの拠点となる「国際協力センター（仮称）」の設置である。このセンター構想に基づいて初めて広島大学に設置されたのが教育開発国際協力研究センター（CICE）であった²⁸⁾。その後、名古屋大学に農学分野と法学分野、東京大学に医学分野、そして筑波大学にもう一つの教育分野のセンターが開設された。

CICEに課された使命は、国際教育協力に関する実践的・開発的研究を行うことであり、組織上2つの部門があった。1つは国際協力の実践的研究に関わる部門で、もう1つはデータベース開発の部門であったと思う。正確な部門名は、CICEの10年史にも残っておらず、所属していた我々も、小さなセンターで、職務を分断するようで、意識はしないようにしていたと思う²⁹⁾。当面の課題は、いかに大学、特に国立大学が国際教育協力を参画してもらうか、部門の名称にもあるように、参加意思のある大学教員のデータベースの構築を行った。これについては、なぜ大学がこのようなことをやるのかと思われるかもしれないが、この「国際協力センター構想」の重要な一翼を担っていた。実際に、このデータベース構築を通じて、個人的に国際教育協力に関心をもち、協力くださった大学教員の方々と数多く接する機会となった。

この設置のタイミングは非常に重要である。私がエディンバラから帰国したのが1995年8月下旬で、無償資金協力調査部基本設計二課に配属された。ここでは主に学校建設などの教育案件を担当させてもらった。その当時、JICAなどで国際協力の実務に関りながら、アフリカの教育を専門として大学院を修了した者は珍しい存在だったのだろう。JICAからは文部省（広島大学）との人事交流として「出向」ということであった。これも私の将来を左右する重要なポイントになるが、1990年代半ばは、今では考えられないことであるが、センターの新設に伴い、教員の定員が4名純増しており、私は任期なしで広島大学に採用されていたのである。その「純増」がいかに貴重で例外的な措置であるか、当時はよく理解しておらず、通常の人事異動として1997年5月に広島大学に着任することになった。

新たな年度が始まる1997年4月の時点では、二宮皓先生（教育学部教授）がセンター長を併任しており、その1か月後の5月に、私と同時に広島に赴任したのが黒田一雄講師（現早稲田大学教授）である。その後、8月に学内の留学生センターから黒田則博教授が異動し、センター長ほか教員3名、事務補佐員1名でセンターの職務を行っていた。設置直後のセンターの施設としては、1998年2月までは東図書館の1室を借用していた。今も語り草になっているが、不要になった段ボールを捨てに行くのに、リヤカーを本部に借りに行き、工学部のゴミ集積場まで黒田一雄先生と2人で運んだことを鮮明に覚えている（当時は手伝ってくれる人がいなかった）。さらに、当初、単身赴任だった私は、一雄先生（この時点で、3名の専任教員のうち、2人が黒田姓だったので、名前と呼ぶことが習慣になった）の家に伺って洗濯機まで使わせてもらった。そして、翌1998年4月に新たに教授1名および外国人客員研究員1名の定員が措置され、同年9月に長尾眞文教授が着任した。このような国際経験豊富な先生方と一緒に働くことができ、日々勉強になった。施設としては、1998年3月の国際協力研究科棟の竣工と同時に、6階に教員等の研究室5室を確保することができた。

私自身は、3年間の「出向期間」が終われば、当然JICAに戻ることを考えていた。特に1年目から2年目にかけては、大学生活で2つのことが嫌だったのだろうと思う。まず、CICE内部の教員は仲良くやっていたが、利害が合わない外部の先生方とは結構な摩擦が起こったことがあった。特に人事や予算のことは、もめ事のもとになっていたかもしれない。今であれば、そういう体を張った先生方の行動に敬意さえ持つが、当時は好きにはなれなかった。今でも覚えているのは、一雄先生と着任後の挨拶に行く必要があるということで、指定された教育学部の会議室へ赴くと、中から怒鳴り声（ある先生がセンター長に罵声をあびせるような）が聞こえてきたのである。これは大変な「非常識な」組織に来てしまったと感じながら、こんなところ

で働いては人間性がおかしくなると真剣に心配になった。もう一つは、研究の短期的成果が見えてこないことである。JICAでは、必要だから調査を行いデータ収集するのは対照的であった。それが科研費も採択され、3年目になると逆に居心地がよくなり、関係の先生方の勧めもあり、JICAを辞職することにした。

CICEでは、大型科研を申請することが必須の業務になっており、ここで研究者のキャリアをスタートしたのは幸運だった。今のような研究仲間もなく、CICEの客員研究員等に就任いただいた先生方に研究分担者として参画いただき、苦勞することなく研究組織を作ることができた。研究のことはよくわかっていなかったが、高得点を得るための調査計画書の書き方については、JICAの契約課で働いた経験が役に立ったような気がする。初めて提出した科研費の研究課題は「アフリカ諸国の教育政策と主要援助機関の教育協力政策に関する国際比較研究」というもので、当時は基盤研究とは別に「海外学術調査」という研究種目があり、それで申請したが、採択後は申請した研究経費の額に応じて、基盤研究へと振り分けられたので、基盤研究Aとして実績が残っている。さらに、申請した区分は大して考えずに「政治学」にしたのである。

申し訳ないことに、それまでJICAで莫大な資金を扱ってきたということもあるが、研究者として科研費の基盤研究Aがどれほどの価値があるかもよくわかっておらず、申請したのだから、取れて当たり前ぐらいの気持ちであった。少なくとも、今のように科研費が新たに採択された時の安堵感や高揚感というものはなく、実に淡々としていた。研究者として多くの方々と研究することができ、多少の業績を残せたのは、途切れることなく得ることができた科研費のおかげである。27年間の大学生活で、基盤研究Aが5回、基盤研究Bが1回、萌芽的研究／挑戦的萌芽研究などが6回採択された背景には、理想的な研究組織を構築できた環境があり、あらためて幸運なことだと思う。定年間近となる2023年には、初めて小型の基盤研究Cで申請したが、それが採択された時の安堵感は大きかった。

13. ケニアでの調査とアフリカ教育研究フォーラムの創設

現在に続く、ケニア調査のきっかけは、これも偶然に訪れている。ケニアにおいてJICAの基礎教育の草分け的な協力となる「中等理数科教育強化計画プロジェクト」、いわゆるSMASSEが1998年から開始されたこともあるが、フィールドワークを行っての研究という意味では、2000年9月に突然始まった（実にすでに40歳の時である）。この年、内海成治先生（当時、大阪大学教授）が日本学術振興会（JSPS）ナイロビ研究連絡センターに4か月間赴任されていた。私は在外研究員としての派遣の順番が巡ってきて、3週間ほどケニアへ行くことになり、宿舎にも泊めていただいた。私自身には、その当時、フィールド調査の経験もなく、内海先生がマサイの人々の暮らすナロックで始められていた調査のお手伝いをする程度であった。また、この時に10月から半年間、CICEの客員教授として来日されることが決まっていたダニエル・シフナ先生に初めてケニヤッタ大学でお会いし、それから24年間の長いお付き合いとなった（写真9）。しかし、今振り返れば、これが現在につながるケニアでの教育調査の始まりであった³⁰⁾。基本的に学生を含めた合宿生活であり、研究のことや世間話、それに日々の食事のことなど、話が尽きることはなかった。

この頃は、日本比較教育学会や国際開発学会が研究発表の場であったが、ケニアの発表などをすると、それだけで珍しがられた。アフリカの分科会が立ち上がるなど、まだ考えられなかった。そういうなか、内海先生から小規模でもよいので、アフリカの教育に関する研究会を定期的に開催してはどうか、という話があった。記録をたどると、このような「ささやき」があったのが、2006年頃である。一般的な学会の大会とは違って、研究成果だけではなく、調査計画や分析中のデータを持ち寄り、自由に意見交換できる場を設けるというのが内海先生のアイデアであった。そう言われながらも、そもそも研究会を開催しても人が集まらないのではないかと思いながら2年ぐらいが経過した。

当時、京都大学の杉本均先生が関西でアジア教育研究会を主宰されており、それに対抗するわけでもないが、「アフリカ教育研究会」と称して2008年4月にCICEで、私が世話役となり、第1回の研究会を開催し、内海先生が会長に選任された。第2回からは、第1回目の際に行った打ち合わせ会合の結果、研究会よりもフォーラムの方が、組織の実態をより適切に表すから、ということで変更したように思う。現在、アフリカ教育学会の大会が年2回行われているのは、アジア教育研究会が年3回開催だったところ、少し控えめに、年2回としたことがある。計画の段階では、10名程度の参加を予想していたが、結果としては30名近い方々の参加があり、アフリカへの関心の高さを実感した³¹⁾。

これも内海先生のささやきであったが、次の問題は学会誌の刊行である。第1号が2010年12月に発行され、その編集後記には、次のような文章を書いた。「アフリカの年」と言われた1960年からちょうど50年

になる 2010 年という節目に、『アフリカ教育研究』の創刊号を世に出せたことはこの上ない喜びである」。このような日本におけるアフリカ教育研究の黎明期に、将来を見通した道筋をつけたのは内海先生であった。私の役回りは、番頭的なことで、調査のアレンジや参加者の旅費の工面などを行っていた。その際、科研費のおかげで、海外調査旅費や国内旅費に苦労しなかったのは、何よりも幸いであった。

内海先生とのケニアのマサイの人々が暮らす学校（ナロック県）での調査は、2014 年頃まで続くが、その間も海岸部のラム島や北部のカクマ難民キャンプでも合同で調査を行った。現在のナイロビのスラムでの調査は、基本的に一人で行うことになったが、ケニアでの調査を 25 年間も続けることができたのは、資金力はもちろんあるが、学生時代の学術探検部での経験、JOCV 隊員であったことも大きいと思う。何よりも、この調査スタイルが私の性に妙に合っていた。

2000 年以来、学生の参加も得て（逆に学生から学ぶことも多かった）、地道な調査活動を行っていたが（ケニアの他に、南スーダンやウガンダなどへも足を延ばした）、大きなイベントとしては、2006 年 9 月に「アフリカ教育開発合宿」を企画、開催した³²⁾。その参加者は、内海成治、小川啓一、勝間靖、北村友人、黒田一雄、永岡宏昌、横関祐見子の各氏と私の 8 名であった（写真 10）。その報告書のはしがきには、次のような一文がある。「調査研究は基本的に個別に行うのが普通であり、それぞれの研究成果はお互いに知っていても、そこに到達するまでの研究のプロセスを共有する機会はほとんどなかった。そして、それを議論する時間を少しでも増やそうということで、合宿形式でやってみようということになった。おそらく、教育開発研究における歴史的な出来事と言ってもよいだろう」。今後はそれぞれの大学や組織で重要な地位を占めるようになり、二度と編成できないチームだと予言していたが、やはりそのとおりととなった。

広島大学では 12 年 4 か月お世話になったことになり、大阪大学に移ってきたのは、2009 年 9 月のことである³³⁾。大阪でも引き続きマサイの人々の住むナロックでの調査を学生と共に続けていたが、徐々にそのようなフィールドに関心をもつ学生が少なくなってきたことや、協力してもらっていた学校を取り巻く環境も伝統的というより都会的になり、私のここでの研究関心が薄らいできたことも大きいかもしれない。また、ナロックで一番信頼し、懇意にしていた教師夫妻がナイロビ近郊の学校に転勤となり、その学校で調査をさせてもらうようになったことも関係している。こうして、ナロックでの調査は、2014 年 9 月を最後に終了することになった。

14. ナイロビのスラムでの研究の始まりと少しの出来事

現在も続けているキベラスラムでの調査であるが、キベラを初めて訪問したのは、2010 年 9 月のことである。ケニアのローカル NGO がこのスラムで保健関係の支援をしており、ちょうど HIV/エイズの啓発活動をするということで見学させてもらうことになった。外務省の危険度は、ナイロビの中ではスラム地区だけが 1 段階高く、危険度 2 になっており、恐る恐る NGO スタッフに付いて行ったところ、最初に訪れた場所は、人通りの多い広場であった。私が持っていたスラムのイメージとは程遠く、ごく普通の場所であった。この NGO による住民に対する啓発活動は、セミナーでも実施するのかと勝手に思っていたが、プロの演劇グループによるパフォーマンスが始まり、誰もが関心を持てるように、実によく工夫されていた。

スラムで研究を始めることが可能となったのは、その時に広場に近い道端で干し魚を売っていた婦人と知り合いになったことである。ビクトリア湖に近い土地で生まれ、中等学校を 2 年で中退しているが、英語を不自由なく話し、彼女の聡明さがよくわかった。最初の出会いからすでに 4 年が経っていたが、子どもの 1 人がスラム内の学校に通っているということで、2014 年 9 月のナロックでの調査が終わったのち、ちょっとした好奇心からその学校を訪問した³⁴⁾。そこは、政府に認可されていない低学費の私立学校であった。しかし、その学校はスラムの学校というイメージとは逆に、ナロックの公立学校よりも立派であり、質の高い教育が提供されているように見えた。教員もまたスラムの住民であるということで、なぜこのような学校運営が可能なのか、私の関心は高まるばかりであった。帰路の機内では、今後の研究について一人で妄想していたことを思い出す。

この学校は、2015 年 2 月に学生らと共に本格的な調査の目的をもって再訪することとなるが、驚くほど満面の笑みで校長と副校長が出迎えてくれたことは、今でも忘れられない（写真 11）。近隣の学校も紹介してもらい、論文として仕上げることもできた³⁵⁾。しかし、2016 年 2 月に訪れると、大事件が起こっていた。校長がおらず、副校長が校長になっていたのである。後になって当時の校長から話を聞いてみると、支援を受けていたアメリカの NGO から資金の不正流用か運営方針の違いを指摘され、1 月 4 日の新学期が始まる日に学

校へ行くと、オフィスには入れなくなっていたという。この学校は、2009年にこの校長が30人の子どもを集めて始めたもので、そこにサポートを申し出たNGOが2012年に現れ、その資金力で現在の場所に新校舎が設立されたとのことであった。言ってみれば「創業者」が後から来た支援者により追い出されたのである。

しかしながら、驚くべきことに、この前校長は、追放されてから2週間後の1月18日に500mほど離れた場所に建物を借り、新しい学校を作っていた。外部からの支援を受けていないので、財政状況はかなり苦しかったと思うが、生徒数も順調に増え、2017年3月に訪問した際は、80人ほどになっていた。教員については、彼を慕って集まった教師が3~4人おり、手分けして教えていた。家賃を考えると、ほとんど給与は払われないにも関わらず、教師のなり手がいることに驚いた。さらに、良い場所に空き物件が出たとのことで、家賃が高額になるにも関わらず、引っ越しをしている。そして、2018年9月の時点での生徒数は、126人に増えた。ただ、問題は授業料の一部でも納入している親は、わずか2割ほどだけであることであった。そうであれば私としても多少の支援をしたい気持ちになり、また調査の世話にもなっているので（それに、私自身も歳を重ね、頑張る若者をサポートしたくなってきたこともある）、多少の現金を渡すようになった。このあたりの経緯や事柄についても論文にまとめた³⁶⁾。

ケニアでは、2020年3月13日に一人目の新型コロナウイルス感染者が見つかり、15日から全国すべての学校が閉鎖された。公立学校の教師は、仕事がなくなり、それでいて給与は支払われていたので、何の問題もなかったが、この学校のように教室を借り、家賃を払う必要がある場合、授業料収入がなくなるため、学校を存続させることができない。校長や教師も一切の収入がなくなり、生活できないことになる。そこで校長から支援を求めるメールが入り、いくばくかの資金を提供することになり、ウェスタンユニオンを使って送金した。

これで終われば美談であるが、残念ながらそうはならなかった。校長からは、スラムでの写真なども送られてきており安心していた。2021年1月になり、全学年で授業再開となり、消毒液や体温測定器が必要になり、それを購入する資金がないという。何か疑っていたわけではないが、別の教師に挨拶までにとメールをしたところ、校長とは2020年の6~7月以降は会っておらず、彼はキベラを離れ故郷の西部に帰っているとのことであった。にわかには信じられないことであるが、完全にだまされていたわけである。2021年中頃であろうか、それまでのメールも無視していたが、「もうすぐ死ぬ」というメッセージが入った。しかし、風の便りでは、今も元気にしているようである。

これで終われば、たまたまその校長が悪かったのだろうという考えもあろうが、再び痛い目にあう。先の校長の所在を教えてくれた教師は、コロナ禍を通して、他の教員が仕事を見つけていく中で、彼だけは教えることが好きで、生徒と共に知人が経営する近隣の別の学校の空き教室を借り、学校を運営していた（していたことになっていた）。この教員とは、コロナ禍であったことが大きい、日々の学校内外の出来事について自身が感じたことを含めて毎日メールで報告してもらおうとした。研究の手段でもあったが、彼を通じて、学校を支援したいと思い、いくらかの謝金も提供した。この「日報」のやり取りは2021年8月から始まり2023年3月まで順調に続き、日本に居ながらにして、学ぶことも多かった。これは新しい形態の調査、新たな知識の「共創」かもしれないと考えていた。文章だけではなく、写真や動画も送ってきてくれた。調査に行くたびに、自宅で昼食を皆でご馳走になった。しかし、別れは突然にきた。2023年3月にケニアで調査を行っていた時、まだ朝にもかかわらず、その日のことを過去形で書いた日報が届いたのである。本人の操作ミスに起因することであるが、彼はメールがハックされたなどの言い訳をし、事後工作までして何とか取り繕おうとしたが、その行為が私の怒りにさらに火をつけ、即刻、解雇とした。

しかし、災い転じて福となるどおり、この事件のおかげで、新たな道というより、本来進むべき道が見つかった。もともと彼のこの移転先の学校での地位は不思議なものであった。彼の説明では、この校舎には、2つの学校が共存しているという説明であった。一つはもともとあった学校であり、もう一つは、コロナ禍で家賃が払えず移転を余儀なくされた彼がいた学校である。ところが、2022年6月にコロナ禍を押してなんとかケニアへ行ったところ（一緒に行った他の2人は、帰国前のコロナ検査で陽性となり、予定どおりには帰国することができないというハプニングもあった）、職員室に貼られていた教員リストには彼の名前はなかった。彼にとっては、これが問題とは捉えておらず、保護者の家庭訪問なども手伝ってもらっていたが、真の校長は別にいる、ということが判明していた³⁷⁾。先に記した日報の捏造事件のおかげで、それ以降は、本当の校長と直接話ができるようになった。この校長との日報のやり取りは、2023年5月からこれまで1年半以上続いているが、私のケニアでの調査研究も最終盤にかかっており、願わくば、これ以上の事件は起こらないでほしいと念じている。

人の心には悪魔が潜んでいるし、支援を行うということは、そんなシンプルなことではない。「悪魔」というような恐ろしいものではなく、自分の生活も十分でなく、家族も養うとなると、他人（特にリッチな外国

人)をだます行為も肯定されると思えるようになった。別のいい方をすれば、支援は往々にして「善人」を「悪人」に変えてしまう、ということであり、支援する側の責任が大きいことをあらためて認識させられた。

さらに付け加えると、こんなこともあとになってわかった。キベラで調査を始めて最初の接点となった学校の校長が NGO により追放されたことは先に述べたとおりであるが、その後も調査のためにその学校には通っていた。ある時、現校長(前副校長)がコンピューター・センターを見たことがあるか、というので、そんなのは知らないし、最近になってできたのかと質問すると、以前からあったという。追放された校長は、悪気はないにしても、貧困や厳しい環境に関心を寄せる我々には、そのような施設の存在を知られなくなかったのだろう。さらに思い返せば、この校長に孤児にさせられた教師もいた。学校の収入について尋ねると、あまりいい顔はしていなかったもので、隠そうとしていたのだろうと思う。仕方のないことではあるし、我々に対する親切でもあったと思うが、貧困や苦境をアピールする傾向はあったかもしれない。しかし、こういう現実も含め、研究者は研究の対象や切り口のできるものであるから、我ながらしぶといものであると思う。

最後は、本節(あるいは本稿全体)をさわやかな思い出で締めくりたい。2024年9月、10年ぶりにナロックを訪れることができた。これは、偶然にも高柳妙子先生(現東京女子大学特任准教授、第1回アフリカ教育研究フォーラムでの発表者の一人)と調査の時期が重なったことで実現したものである。私自身がケニアで車を運転しなくなり、足が遠のいていたので、まさに渡りに船であった。10年を経て、数名の教師と再会できたことに加え、予想だにしなかった、うれしい出来事が2つあった。

まず、ナイロビに戻る前、昼食にニヤマチョマ(ケニアの焼肉)を食べようということで店に行くと、私の名前を覚えている2人の青年がいたことである。いずれも当時は小学生であった調査対象校の卒業生である(写真12)。もう一つは、2008年の頃、近くにあった小規模な学校を支援しようということになり、何が必要かと尋ねると、学校の敷地を明確にするフェンスだという。今回、

その学校を訪れたのがちょうど三者面談の日で、高柳先生は調査で忙しそうであったが、私は様変わりした(外部からの支援を受けて寮や教室が建設され、生徒数も桁違いに増えていた)学校の様子を見ながら歩いていた。すると、その時のPTA会長であるマサイの男性が声をかけてくれ、25年以上経ったところで、フェンスのお礼を言われたことである。実にそんなことが、9月12日の数時間の中で起こったのである。

15年にわたりナロックの同じ学校で調査を続けてきたことは、こういう結末を迎えた。今思うことは、悪路を運転し、よく埃まみれになりながら調査をしてきたものだという感慨である。もう一つは、現在のフィールドであるナイロビのスラムが、私の定宿からUberタクシーに乗って15分という非常に便利な場所であり、体力と気力が落ちてしまった我が身にとって、いかに有り難い場所かということである。

15. おわりに

当初、こんなに長文になるとは思ってもみなかった。ここまで読んでくださった皆さまには感謝に堪えない。私自身が生きてきた時代、あるいは祖父母の代まで遡った時、日本の「発展」や「開発」がいかなるプロセスを経てきたのか、そんなことに思いを巡らすこともできた。タイトルが「人生65年」と大きくなってしまったのは、学生時代からの経験を書き始めたところ、そこでこの出来事が幼少期の経験と関連付けられることに気づいたことと、現存する戸籍をたどりながら、現在の家族を取り巻く社会状況とは大きく異なり、いろいろ新しい発見もあり、そのことを共有したかったことがある。大学時代、青年海外協力隊への参加、JICAへの就職、そして何よりも1990年代の国際教育開発が大きく動き始めた時代に、その流れに凶らずも乗ることになったことは、自ら努力して人生を切り拓くタイプではなかっただけに、不思議な感じもする。

今、人生65年の節目となり、私にとって「国際」を最初に感じるようになったこの大阪万博開催(1970年)の地、吹田で迎えることになったことに感慨深いものがある。所属する大阪大学人間科学研究科の場所は、この大阪万博開催時の団体バス駐車場の跡地であり、アスファルトの表面に当時の白線が一部残っている。15年半「暮らした」私の研究室からは、万博記念公園のうっそうとした森が見える。さらに定年を迎える2025年、再び大阪で万博が開催されるのは、誠に稀有な巡り合わせである。テーマは「いのち輝く未来社会のデザイン」である。1970年万博のテーマであった「人類の進歩と調和」から55年、科学技術は確かに進歩したが、調和の実現はどのようなのであろうか。また、先の万博には6422万人が来場した一方で、今回の想定される来場者数は2820万人(2025年日本国際博覧会協会発表)なので、人々の万博に寄せる関心も大きく変化しているようである。さて、世界各地で今も戦争や紛争が続き、何の罪もない多くの人々の命が失われる中で、果たしてどのような「いのち輝く」社会を描くことができるのだろうか。

謝辞

本稿は、アフリカ教育学会第34回大会（2024年10月13-14日、広島大学）の特別セッション「澤村先生のライフヒストリーに学ぶ」の内容をもとに、大幅に新たな情報を付加し、再構成したものである。このような機会を作っていただいた学会関係者、ならびに聞き手の黒田一雄先生（早稲田大学）、大場麻代先生（帝京大学）および小川未空先生（大阪経済大学）、司会の吉田和浩先生（広島大学）に心より深く感謝申し上げます。

このような機会がなかったら、自らの人生を振り返ることもなかつただろうし、本稿には家族や親しい友人にも話したことがない「データ」が数多く含まれている。このように過去を振り返る中で、日付や場所などの情報を比較的正確に記すことができたのは、インターネットのおかげである。科学技術の進歩にも感謝したい。

注

- 1) EXPO70 が開催されたのは小学校5年の時で、和歌山に住んでいた。学校から1回、家族（父親は不参加）で1回訪れた。まさに「国威発揚」の場になっており、アメリカ館とソ連館がしのぎを削っていた。この2つのパビリオンの位置は、アメリカ館は正門の近くにあり、ソ連館はそこから離れた会場の反対側にあった。アメリカ館とソ連館は、いずれもすごい行列で、1日で両方入ることは無理だと言われていた。私は家族で行った際にアメリカ館に入場したが、前年にアポロ12号が持ち帰った月の石（900g）を遠巻きに見たことを覚えている。1970年という時代背景もあり、アフリカ諸国も自前のパビリオンを建設していた。今のように貧困というようなイメージはなかったと思う。シエラレオネ館もあり、テーマは「統一、自由、正義」であった。およそ20年後に内戦になるとは、思いもよらなかったかもしれない。忘れられないのは、エクアドル館である。先進国のパビリオンは、どこも並ばなければ入れないが、途上国（こういう言葉も知らなかった）は概して人気なかった。偶然行ったエクアドル館では無料でバナナを配っていたが、誰も並んでいなかったことがはっきりと記憶にあり、国力の差を感じていた。
- 2) 平成24年（2012年）に父が死亡した時の相続等の手続きのために取り寄せた「改製原戸籍」にある記載をあらためて調べて気が付いたことである。親族の生年月日や婚姻について、実に正確に残っている。ここであえて個人的な親族のことを記載する理由は、私自身が最近「発見」したことで驚いたということに加え、今とはずいぶん違う、その当時の時代背景を理解するのに有効だと考えたからである。
- 3) この時代は、男の子が多く生まれた家から婿養子をもらうことが普通だったのだろう。
- 4) 私の大学の恩師（1930年頃の生まれ）が、自分は私生児として生まれてきたと自嘲気味に話していたので、当時の社会慣習はそのようなものだったと考えられる。
- 5) この時は和歌山に住んでいたが、フェリーで徳島の小松島港まで渡り、そこから高松方面へは高德線を使うことになる。まず、その列車の扉が自動で開かないことに驚いた。さらに、列車のトイレは、下を見ると線路が見え、停車中は使用できないというものであった。当時の都市部を除く大半の列車は、このようなものだったと思う。
- 6) 本人が学生時代や戦時中のことを話すことはなかったので、ここまでの経歴は一部不正確な点もあるかもしれない。
- 7) 転勤というと、引っ越し業者（いつも日本通運だった）としては、ホロ付きのトラックで運転手が一人来るだけで、荷物を運ぶのは同じアパートの住民であった。父親はそのトラックに同乗して引っ越し先に向かい、私は母親と兄で電車を使って移動するというものであった。運転手にはご祝儀を手渡していた。現在のようにいくつもの引っ越し業者があるわけでもなく、転勤すること自体が珍しかったのかもしれない。転校先で嫌だったことは、教室の前に出て挨拶をさせられることであった。
- 8) 私の兄は文科系だったので、私が無線に関心をもったことは、おそらく父親としてはうれしかったのだろうと思う（それだけにアマチュア無線局の開局に理解があった）。和歌山の生石高原や大津の比叡山頂には電電公社の無線中継所があり、連れて行ってもらったことを覚えている。中継所があるだけに見晴らしがよく、比叡山山頂からは移動用の小さな出力の無線機でも結構遠方の局とつながった。
- 9) 親の出身が香川県であることも大きいですが、当時、総合大学の二期校としては、近畿圏から近いところでは、信州大学、静岡大学、富山大学、愛媛大学などがあつた。しかし、前の2校は少し難易度が高かったので、志望校から外したような気がする。私立大学には関心のある学科がなかったので、大学は2校しか受験していない。

- 10) 早乙女勝元 (1977)『人間らしく』草土文化、190-191 頁。
- 11) 例えば、次のような報告書があった。愛媛大学学術探検部・愛媛大学農業生物研究会 (1964)『愛媛大学トカラ・奄美群島総合学術調査報告』第 1 号。愛媛大学学術探検部 (1965)『愛媛大学琉球列島総合学術調査報告』第 2 号。愛媛大学学術探検部 (1969)『岡山県洞穴群学術調査報告書』探検 5 号、日本洞穴シリーズ No.1。愛媛大学学術探検部 (1975)『熊本県球磨村洞穴群学術調査報告書』。愛媛大学学術探検部 (1976)『ユーゴスラビア洞穴調査隊報告書』。愛媛大学学術探検部 (1977)『宮古島・与那国島・石垣島・紀伊半島洞穴調査報告』探検 6 号。
- 12) 出発直前の 5 月には、光州事件 (市民による軍事政権に対する民主化要求の蜂起) が起こり、出発が危ぶまれる事態にもなった。調査報告書とは別に、ケイビング関係の雑誌に以下の文章を寄稿した。愛媛大学学術探検部 (1981)「大韓民国に未知の洞穴を求めて」『JAPAN CAVING』13(1-2), 4-10.
- 13) 新洞発見に至る経緯などは、次の報告に詳しい。山内正・下本隆幸・沢村信英 (1982)「球泉洞での新洞発見について (1979~1981 年)」『JAPAN CAVING』14(1-2), 7-12.
- 14) 沢村信英・桃井斉 (1983)「熊本県球泉洞の洞穴産鉱物とグアノ」『洞窟学雑誌』45-53 頁。沢村信英・鷲見武富 (1983)「熊本県球泉洞産の石膏とグアノ」『JAPAN CAVING』14(3-4), 39-42.
- 15) 青年海外協力隊は、当時、都道府県単位で大々的に募集をしており、多くの大学、学部の掲示板にポスターが貼られていた。
- 16) 1980 年頃に本屋に並んでいて私自身が購入したアフリカ関連の書籍は、次のようなものである (開発や貧困の問題を扱ったものは、和文ではほとんどなかったと思う)。デイヴィッド・リヴィングストン (1977)『世界探検全集 8 巻 アフリカ探検記』菅原清治訳、河出書房新社。脇野修平編 (1979)『アフリカを歩く—アフリカ 52 ヶ国ガイドブック』ブロンズ社。ジャン・フランソワ・ベルニー (1981)『アフリカ一周自転車旅行』早川書房。日本交通公社 (1982)『アフリカポケット・ガイド 130』日本交通公社出版事業局。
- 17) 今のようにインターネットが普及し始めたのは 1990 年代になってからであり、インターネットに常時接続できるようなサービスが始まったのは、21 世紀に入ってからである。1990 年代半ばまでは、海外出張には短波ラジオを持参して、日本からの放送を受信するようなこともよくやられていた。そもそもパソコンが一般的に普及したのは 1990 年代半ば以降で、一部のマニアが使用し始めたのも 1980 年代の半ばからである。
- 18) 例えば、アフリカ諸国を扱ったものは、次のとおりである。世界の動き社 (1976)『海外生活の手引 第 8 巻 アフリカ篇 II—エチオピア、ケニア、タンザニア、ザイール、ザンビア、マダガスカル、南アフリカ』外務省情報文化局監修、財団法人世界の動き社。世界の動き社 (1977)『海外生活の手引 第 9 巻 アフリカ篇 III—モーリタニア、セネガル、ギニア、オートボルタ、ニジェール、カメルーン、コンゴ、ウガンダ、マラウイ』同上。世界の動き社は、17 巻にわたる世界各地の海外生活者と旅行者のための基礎知識集として『海外生活の手引』をシリーズとして発行していた。外務省所管の財団法人であったが 2008 年に解散している。我々のよく知る『地球の歩き方』が最初に発行されたのは、1979 年のことで、ヨーロッパ編とアメリカ・カナダ・メキシコ編の 2 冊が創刊、そして 1981 年にインド・ネパール編が刊行されている。
- 19) 長期の旅だと、36 枚撮りのフィルムを使うことが多く、これが 2 日に 1 本必要と言われていた程度だったので、残っている写真はそれほど多くない。マラウイではカラーの現像ができなかったので、航空郵便で実家に送ってプリントしてもらっていた。
- 20) ザンビアを出国する際、イミグレーションでザンビアの紙幣を持っており、現地通貨の持ち出しは禁止とのことで、没収されそうになった。それは悔しいので、同期のザンビア隊員の住所氏名を書いて、そこに送ってもらうよう依頼した。今もって信じられないことであるが、しばらくしてその隊員は銀行のチェックでその現金を受け取ったとのことであった。当時の出入国の係官は、まじめに職務を果たしていたような印象がある。
- 21) ムワンザでは、車に乗ったタンザニア人に路上で声を掛けられ、自宅に連れて行っていただいたところ、高台にある豪邸で歓待された。今であれば非常に危険なことなので、つくづくのどかな時代だったと思う。
- 22) 次のような報告を寄稿しているので、アフリカを日本人に紹介したいという思いがあったのだろう。沢村信英 (1986)「南アフリカの観光洞」『JAPAN CAVING』16(3-4), 17-21.
- 23) 研究成果を発表した論文には、次のようなものがある。沢村信英・桃井斉 (1986)「愛媛県御荷鉾帯より団塊状二酸化マンガン鉱の産出」『地質学雑誌』92 巻 9 号、695-698 頁。桃井斉・沢村信英・皆川鉄雄・宮久三千年 (1989)「愛媛県長崎鉄マンガン鉱山産鉱石に見られるカリオピライトと酸化鉄鉱物の共生」『松尾秀邦教授退官記念論文集』松尾秀邦教授退官記念事業会、133-140 頁。特に地質学雑誌は、日本地質学会

- の雑誌で、地質・鉱物学分野の主要な学会でもあるので、上記の論文の全文に今も簡単にアクセスできる。
- 24) 朝日新聞外報部・黒柳徹子(1984)『飢えるアフリカ』朝日新聞社、石川要三(1984)『私のアフリカ物語—飢餓と炎熱化の国々を往く』晩餐社、飢餓に特化していないが、ロマン・トゥルスキー(1985)『足で見たアフリカ』昼間勝子訳、潮文社、がある。このトゥルスキーの書の献辞(1頁)には「本書をアフリカの飢えに苦しむ罪のない子供たちに捧げたいと思います」とあり、まえがき(3頁)には「この本で私たちは、アフリカの悲劇—貧困、紛争、飢餓などが起こった理由と、その解答を見いだそうとしてみた」とある。
- 25) 会議の場所は、JICA 国際協力総合研修所(現在の JICA 市ヶ谷ビルであるが、「国総研」と通称されていた)であり、本部のあった新宿からは少し離れていた。契約課というさほど多忙ではないところで働いていたことが幸いした。
- 26) 国際協力事業団(1994)『開発と教育 分野別援助研究会報告書』国際協力総合研修所。
- 27) キング教授は、次の著書を出されたばかりの時期であった。Kenneth King (1991) *Aid and Education in the Developing World: The Role of the Donor Agencies in Educational Analysis*. Harlow: Longman.
- 28) このあたりの国際開発や教育協力に関する大学等の組織の設置や当時の国際教育協力研究の状況や展望については、次の論文に詳しい。黒田則博(2005)「日本における国際教育協力研究の展開」『比較教育学研究』31号、3-14頁。
- 29) 広島大学教育開発国際協力研究センター(2006)『広島大学教育開発国際協力研究センター 10年の記録』広島大学教育開発国際協力研究センター。
- 30) このあたりの経緯や当初15年間の実績などについては、以下に詳しい。澤村信英(2015)「ケニアでのフィールド研究の経緯と実績」『アフリカ教育研究』6号、3-15頁。
- 31) この第1回大会(2008年4月18-19日)のプログラムなどは、『アフリカ教育研究』1号、134-135頁に記録されている。2日目は学生発表が中心であったが、教員などとしては、澤村の他に次の方々の研究発表があった。発表順に、黒田一雄(早稲田大学)、高橋真央(お茶の水女子大学)、山田肖子(名古屋大学)、内海成治(大阪大学)、鈴木隆子(神戸大学)、西村幹子(神戸大学)、小川啓一(神戸大学)、馬場卓也(広島大学)、村田翼夫(京都女子大学)、高柳妙子(広島大学)であった。これだけの参加者を得られたのも、潤沢な研究費があったおかげである。
- 32) 澤村信英編(2007)『ケニア教育開発合宿—共生的なフィールドワークを求めて—』広島大学教育開発国際協力研究センター。ここで共生を使ったのは、内海成治先生のアドバイスでもあったが、同報告書のしがき(i頁)には、その理由が次のように記されている。「フィールドワークは現地で生活する人々からの支援なくして実施することは出来ないし、その方法によっては、人々の仕事や生活の妨げになる。研究者の場合、お世話になる人々やコミュニティの生活改善の手助けをすることもあまりできない。「共生的」フィールドワークと副題に掲げたのは、現地の人々と外部者である研究者・調査者の理想的な関係性がそのあたりに存在するのではないかと思えたからである」。
- 33) 大阪大学は、受験生としては学力不足で入学できなかったような大学であり、そんなところの教授になっていいのかという思いもあった。結果としては、大阪に住む両親の介護などもあり非常に有り難かった。
- 34) この女性とは、それから毎年、2018年頃までスラム内を歩くときに同行してもらっていたが、私と一緒に歩いていると、高額の手当てを受け取っていると思われ、学校で授業料などの督促が厳しくなったという。また、個人的なことで、資金の提供を求められるようにもなった。このような研究をサポートしてくれる現地の方との関係性をいかに築くかは難しいことであり、一緒にいるだけで多大な迷惑をかけていることを認識した。
- 35) 例えば、澤村信英(2015)「ケニア・ナイロビのスラムにおける無認可私立校の運営実態—自立的な学校経営を支える関係者の連帯—」『アフリカ教育研究』6号、70-84頁。山本香(2015)「ケニア共和国キベラ・スラムにおける低学費私立校の役割—教員と保護者の生活者としての視点から—」『アフリカ教育研究』6号、57-69頁。
- 36) 澤村信英(2020)「国際的支援と住民の自助を再考する—ケニア・スラムの無認可私立学校を事例として」志水宏吉ほか編『共生学宣言』大阪大学出版会、171-191頁。
- 37) ここで興味深かったのは、真の校長が私と付き合いのある教師をかばって、彼が次の校長になる可能性があると言い出したことである。彼には、多少の資金を提供し、学校のために使用することを約束させており、このままでは支援が打ち切られるかもしれないと校長が考え、阿吽の呼吸で2人して「演技」をしていたのだと思う。雇用を打ち切られた彼は、それからしばらくして学校に来なくなったという。

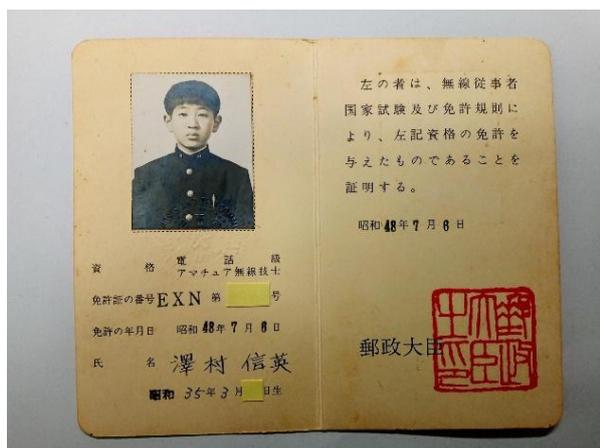


写真1 アマチュア無線技士免許証 (1973年、中学2年の時)



写真2 学術探検部の調査合宿 (1980年、高知県梶原町のたて穴で)



写真3 韓国での洞穴調査 (1980年、江原道のカルスト地域で)



写真4 この生徒たちのおかげで楽しく過ごせた協力隊生活 (1984年、理科実験室で)



写真5 生徒に連れられてのハイキング (1983年、学校近くの丘で)



写真6 帰国する少し前の授業風景 (1984年、1年生の数学)



写真 7 タンザニアへの任国外旅行（1983年、キリマンジャロ山を登頂中）



写真 8 ザンビアへの任国外旅行（1984年、乾期のビクトリアの滝で）



写真 9 ナイロビのニヤマチョマ（焼肉）屋で（2001年、両先生ともに故人になられた）



写真 10 ケニア教育開発合宿（2006年、訪問したマサイの家屋の前で）



写真 11 ナイロビのスラムにある低学費私立学校で（2015年、キベラで）

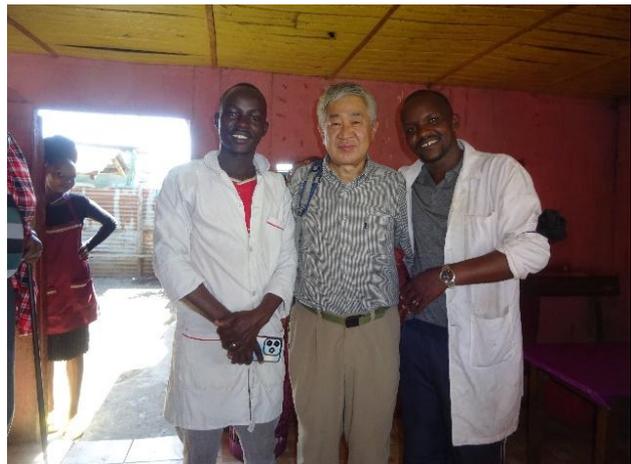


写真 12 調査地での元生徒との再会（2024年、ナロックのニヤマチョマ屋で）

Professor Nobuhide Sawamura:
An appreciation

Kenneth King
(Professor Emeritus, University of Edinburgh)

Serendipity plays a key role in our lives. If the Japanese delegation in the OECD had not decided to send me to Japan to explore Japanese aid to basic education in 1991, I would not have met Nobu sensei; he might not have come to the Centre of African Studies in Edinburgh; and then we might not have been invited by him to go to Hiroshima University for a three months' sabbatical in 2000.

If Nobu sensei had not been working in JICA and I had not also been working on aid policy, he might not have decided to do his M.Phil. in 1993-5 on the subject of 'The Changing policy of Japanese educational aid to Sub-Saharan Africa'. If you want to dip into his valuable text, you will find it here: <https://era.ed.ac.uk/handle/1842/21516>.

Even though he had volunteered with JOCV in Malawi for two years, the case studies in his M.Phil. were Kenya, Ghana and South Africa. The countries chosen may well have been influenced by people whose work he made sure he read and whom he got to know in Edinburgh – Louise de la Gorgendiere for Ghana, Simon McGrath on South Africa, and Simon Collinson and Kenneth King on Kenya.

One of the Japanese sayings I closely associate with Nobu sensei is Wakon Yosai -Western knowledge, Japanese spirit. He and I often talked about it. In a way, it is a notion that also is illustrated in his own thinking about so-called international aid and Japanese aid. Nobu sensei knew a lot about Western aid – whether World Bank or Western agencies – but he always felt that there should be something different about Japanese aid. So he would talk about and research what was 'unique' about what Japan could offer, and of what was Japan's 'comparative advantage'. This Japanese spirit of learning from its own experience, whether after the Meiji Restoration or after WW2, was central to his thinking about development cooperation or indeed to his thinking about his own research. He also thought that Japanese researchers should learn from the countries they were working in rather than seeing them as mere sources of data. The term 'co-creation' which appears in the new Japanese development charter of 2023 would also be appropriate for Nobu sensei's thinking about how research should be conducted.

Nobu sensei was a dedicated researcher and was very good at securing research grants. But he was also very good at ensuring that his colleagues in Hiroshima and Osaka participated in these projects.

My wife, Pravina, and I owe him a special debt of friendship and collegiality as he not only was responsible for bringing us to Hiroshima for some three months in 2000 but for ensuring we caught something of this Japanese spirit – not of course of sake, but the spirit of cooperation with his excellent colleagues, experiences of Japanese food – especially mochi – and of Japanese craft, culture and peace.

We hear that Nobu sensei is going to retire early in 2025. We doubt that, and we therefore look forward to welcoming him into the Club of Failed Retirees, and to planning perhaps a joint visit to his favourite country, Kenya. He has only visited there, for research, some 40 times!

'It is a pleasure to be able to mark the retirement of Nobu Sawamura after a distinguished career taking him from Edinburgh to the prestigious Osaka University. I remember a diligent and hard-working student, with a curious mind and a talent for novel insights. Nobu - I wish you the best of luck in your well-deserved retirement!' (Prof. Simon Collinson, Zhejiang University, Hangzhou)

Nobuhide Sawamura:
The distinguished professor and educational scholar of all time

Francis Likoye Malenya
(Kenyatta University)

When he went to Hiroshima University in Japan for his Sabbatical leave, Professor Daniel Sifuna did not know that besides the normal duties associated with his leave, he would meet other great minds in education like Professor Nobuhide Sawamura.

Before his travel to Japan, Japanese scholars in the field of Education had begun developing some interest in education in Africa. To translate this interest into practice, they availed several opportunities for institutional collaborations between universities in Japan and those in Africa. Indeed, Prof. Sifuna's opportunity for a Sabbatical leave at Hiroshima University was one such kind gesture associated with the new interest in forging scholarly and research-based collaborations with institutions and individual scholars in Africa. And therefore, this is where Prof. Sifuna met with Prof. Sawamura. My chat with Professor Sifuna brought to the fore fond memories of how he developed a good working relationship in educational matters, including educational research with Prof. Sawamura, who at the time, was a Professor at Hiroshima University before moving to Osaka University. Their friendship and interest in educational matters grew by leaps and bounds, attracting other like-minded Professors in education both within and outside Hiroshima University, including Prof. Norihiro Kuroda of the Center for the Study of International Cooperation in Education (CICE) domiciled at Hiroshima University (now retired) and Prof. Masafumi Nagao who has since retired at the United Nations University, Japan. Prof. Sifuna recalls how they spent most of their time conceptualising and reflecting on issues in education that needed scholarly attention. Later, they would pursue these ideas as full-fledged projects. The outputs of their joint efforts are larger than could be accommodated here. These include, but are not limited to: *Universalising Primary Education in Kenya: Is it Beneficial and Sustainable?* – a paper published in CICE series, *Challenges of Quality Education in Sub-Saharan African Countries* – a book published by NOVA Publishers (2010), *Comparative Analysis on Universal Primary Education Policy and Practice in Sub-Saharan Africa* – a book published by Sense Publishers (2015), to name but a few. One clear indicator of Professor Sawamura's strong scholarly commitment to Kenyan Education is that even when they were not working together on a collaborative project with Prof. Sifuna, Prof. Sawamura would still find himself developing research projects that would be done in Kenya. A good example is his recent research on a fairly contemporary issue in education in Kenya; the new Competency-Based Curriculum (CBC). As recent as last year (2023), Prof. Sawamura disseminated a research-based paper: *Progress and Challenges of Education Reform in Kenya: Current Situation of Junior Secondary Schools in the New System*.

Due to his fresh professional insights coupled with deep interest in educational matters in Kenya as evidenced in his works, Prof. Sawamura's works have informed policy development processes in education in Kenya. His works have been cited in policy documents and other projects that have been conceptualized and carried out in the Kenyan education terrain. Simply put, Prof. Sawamura has immortalized himself through these publications which will continue to guide educational practice in this country and elsewhere even after his career. As for us at Kenyatta University, Professor Sawamura has left some indelible footprints on our education terrain.

In the process of working with Prof. Sifuna, Prof. Sawamura has also mentored several young scholars and researchers in education in Kenya, especially at Kenyatta University where Prof. Sifuna has been working till his retirement. A good example is the author of this article whose academic growth has greatly been influenced by the mentorship of these two great Professors. In most of the projects these two Professors have undertaken, the author of this article has always been there 'carrying their bag of tools' for them, keenly observing and, sometimes, grabbing an opportunity to do it by himself under their guidance.

One of the legacies of Prof. Sawamura that still stands tall in Kenyatta University is the presence of the Kenyatta University – Hiroshima University Collaboration Resource Centre. The establishment of this centre was a culmination of the close working links between Education professors from Hiroshima University at that time (2009 to be exact) who included Prof. Norihiro Kuroda and Professors from the School of Education, Kenyatta University. One of these

professors is certainly Prof. Sawamura. His active role in collaboration on research in education in Kenya with Prof. Sifuna formed part of the forces that culminated in the establishment of the resource centre. Due to his great contributions, Prof. Sawamura became a household name in the Kenyan education sector and Kenyatta University in particular, where he was given a Kenyan name: Professor Sawasawa – an appropriation of his name to rhyme with the Kenyan national language – Swahili. In the Swahili language, the word Sawasawa translates to notions of ‘Okay’ , ‘alright’, ‘fine’, ‘all good’ ‘no worries’ or even ‘exactly’. Through all these notions, you can see for yourself how educationists at Kenyatta University who have interacted with Prof. Sawamura perceive him. It is therefore our shared view here at Kenyatta University, that Professor Sawamura’s legacy as a scholar par excellence continues to shine brighter and brighter even as he proceeds on retirement.

As we celebrate your many years of academic excellence, we wish him the very best in his retirement.

澤村信英先生のご退職にあたって

吉田和浩

(広島大学 IDEC 国際連携機構・教育開発国際協力研究センター)

澤村信英先生がまもなく定年を迎えられます。ご退職にあたり、思い出話を交えて送る言葉を述べさせていただきます。

澤村先生とのお付き合いは、私が広島大学に2006年に越してきて以来です。もうずいぶんになります。何より澤村先生は1997年CICE（教育開発国際協力研究センター）設立当初の中心的構成員であり、いろいろな意味で私にとってはかけがえのない恩人です。私が異動して間もなく、澤村先生に案内されるように、ウガンダ、ケニア、タンザニアを歴訪し、大学研究者としてのアフリカ教育の見方のいろはについて手ほどきを受けました。私にとってもアフリカは決して初めてではありませんでしたが、私が慣れてきた世界銀行や国際協力銀行時代の出張との大きな違いは、宿泊施設はホテルではないこと、自炊は当たり前、車もドライバーを雇うのではなく自分で運転する。そして、訪問先で会う大学研究者や学校の先生、村の人々に至るまで、相手から学ぶ姿勢の徹底ぶりでした。私の教育政策研究にあっても、この姿勢から学ぶことは極めて重要です。

今でこそ、CICEはアフリカ教育研究については強力なネットワークを持ち合わせていますが、その先鞭をつけたのは紛れもなく澤村先生の貢献が大きかったと言えます。ケニアのシフナ先生（Daniel Sifuna）やタンザニアのコンバ先生（Willy Komba）をはじめ、アフリカの教育問題をアフリカ研究者ならではの鋭い目線で分析し、発信してきた第一人者の方たちと強い信頼で結ばれているのですから。こうした繋がりがなければ、今の私たちがその恩恵に浴しているアフリカ研究者との関係構築も危うかったかもしれません。

その澤村先生がアフリカに目を向け続けたのは、先生が1980年代の前半に青年海外協力隊員としてマラウイの中学校で理科科教師をされたことに加えて、90年代、エジンバラ大学アフリカ研究センターに留学されていたときの指導教員がCICEも設立以来お世話にもなった、アフリカ研究と国際教育開発研究の第一人者、キング先生（Kenneth King）だったことも、少なからぬ影響があったのかと推察します。

私たちアフリカ教育学会の関係者にとっては、澤村先生と言えば故内海成治先生とケニアのマサイの村に寝泊まりしてフィールド調査をしているイメージですね。それについては、学会など折々に写真付きでよく説明してもらいました。そして必ず聞き手の笑いを誘いながらも、思いもよらぬ発見を示してくださるので。澤村先生は、実は写真を撮るのが大好きですから、お持ちの写真は膨大なものがあるでしょうし、論文など公式な発表では使われていないものも含めて、研究者にとっては貴重な情報源になるはずですし、その折々にまつわるお話も、もっとたくさん聞きたいところです。

先生は実に幅広いご経験をお持ちです。CICEの秘蔵書類によれば、澤村先生が広島大学に赴任となる前には10年間あまり当時の国際協力事業団、今の国際協力機構に勤務され、教育に専門性を特化される前には農業、金属、電気など様々な分野の業務で、アジア、アフリカから南米まで広範な地域の国々をカバーされていました。そしてCICEの同僚だったころの先生の研究室は私の隣にあり、そこには何十何百のたくさんの石ころが大切に丁寧に保管されていました。何にするのか不思議に思っている時お尋ねしたところ、一つ一つの石について、これはどここの何々という石、こういう意味でとてもめずらしいもの（すみません、私の記憶力はこの程度です）、と嬉しそうに語っておられました。澤村先生にとっては研究材料であり、思い出の品々だったのでしょう。人にだけでなく、石ころにも慈しみの眼差しを傾ける澤村先生の暖かさを感じます。

もちろん、こうした親しみやすさの一方で、澤村先生はその右にでるものがないと断言できる研究者です。先生の科研費獲得力はすさまじく、（紙媒体で申請していたころの完璧に美しい糊付け技術が今發揮される機会がないのは残念ですが）基盤Aだけでも5件、その連続技の合間を縫うように、さらに多くの科研費を代表者として持ち続けていらっしゃる。まさに出せば当たる勢いです。私も大いに恩恵を被りました。しかし、残念なことにこの成功の秘訣については、未だ公開されていません。つまり、体で感じ覚えた押さえどころは、研究の題材に重要であって、それは言葉で伝えきれものではない、ということでしょうか。

獲得された研究費のもとでは休む間もなくアフリカを訪れ、しかも研究の成果は当然のように論文としてまとめられ、また淀みなく著書出版と続くわけですから、まったくもって頭が下がりっぱなしです。

加えてジャーナルの編集においても比類ない力量をお持ちです。CICE が刊行している『国際教育協力論集』でも、当時澤村先生の編集力はいかんとなく発揮されていました。というより、当学会の『アフリカ教育研究』でもそうですが、知らないうちに滞りなくタイムリーに発刊されているのです。そして、編集後記にさりげなく味わいのある言葉を添えて見事に仕上げてくださいます。お陰様で、おんぶにだっこ状態を長く続けてしまいました。そのご苦勞を思うと反省しきりです。

当のご本人は、この学会がアフリカ教育研究フォーラムとして設立されて以来長年副会長を務められ、表に出ることは好まない、と会長になることは避けて、そのあり余る貢献と功績を誇ることもなく、ただ縁の下の力持ちとして、この学会を支えていただきました。なんと懐の広い先生でしょう。日本人たるもの、かくありたいと思えど、とても足元にも及ばず。恐れ入ります。

先生の薫陶を受けて大きく成長し羽ばたいている研究者の数も少なくありません。今やアフリカ教育研究の中核に育っています。

あれこれと巡らせてみても、思い浮かぶのは助けてもらったことばかりです。ご退職に向けて、重い荷物を一つずつ降ろして、かつ着実に後継に繋げてきたこともよく分かります。さぞご安心されていることでしょう。

もちろん、澤村先生のアフリカ教育研究者としての終わりのない長い旅は、これからもずっと続くことは間違いありません。ますます楽しみながらご活躍されることでしょう。私たちもその時々のお話を伺えることを楽しみにしています。

澤村先生、長い間、本当にお世話になりました。心の底からお礼申し上げます。

澤村信英先生との思い出 —アフリカ教育との再会—

園山大祐

(大阪大学大学院人間科学研究科)

はじめに

澤村先生が退官を迎えることは同僚であるだけに、少し驚きである。筆者が大阪大学大学院人間科学研究科に着任したのが2011年10月であるため、いまから13年前であり、ちょうどいまの私の年齢のときに先生はこやかに研究科に迎えてくださった。楽しい月日が経つのは本当に早いものである。先生とは最初の出会いから、ここなら、いろんな楽しい教育と研究ができると感じさせていただいたお一人であった。私自身が1990年代に最初の西アフリカ調査以来、先生の研究に片思いをしていたため、この十数年はアフリカ教育と再会できる楽しみな職場であった。この間、澤村先生とは合同ゼミや、研究科内のお仕事、あるいは学会のお仕事をご一緒させていただいた。本誌の14号にケニアにおける合同調査については、すでに書かせていただいたので、ここでは、他学会であるが日本比較教育学会の第52回研究大会の開催校の思い出を通じて、同僚として考えることについて述べたい。

日本比較教育学会第52回大会の開催を通じて

第52回大会は、2016年6月に開催された大会である。筆者は、1995年に入会したため、20回以上の大会に参加してきたことになるが、大阪大学の大会を経験したことがなく、記憶にもなかった。調べてみると、過去(第5回、1969年)に大会実績はあったが、その記録は学内には残っていなかった。「比較教育学」という研究室が存在しなかったため、そうした記録が残されていないのも仕方がないことだろう。澤村先生と最初に大会の準備で集まったのは、大会の1年以上前で、先生の研究室でお茶を飲みながらだった。他に、助教の先生方もいるので、大丈夫だよというのが先生の感触であったように記憶している。筆者は、幸いにしていくつか、別の学会の研究大会を経験してきたため、大変だが、大阪大学の現状からすれば、開催するのは当然だろうと思ったのと、それ以上に、澤村先生となら、楽しく仕事ができると思ったと言った方が正確である。千人近くの会員と四百名ほどの参加者という大規模なイベントであることは間違いないが、アフリカ研究者の心地よいリズムに期待してお引き受けした記憶がある。澤村先生は、大学教員であるが、同時にJICA職員を経験されていることも関係し、筆者の中では事務仕事と期日厳守の仕事振りを学内でも見てきたことも大きい。先生のお人柄とスマートに実務をこなされる姿から、この14年間多くを学んできた。

第52回大会は、3日間同じ学内とはいえ勝手の知らない別キャンパスであったため、開催当日まで不安であったが、無事複数の校舎を利用することで盛會に終えることができた。参加いただいた方にはどんな記憶(印象)に残ったのかは確かめたことはないが、個人的には、いまでも情報交換会が印象にある。事前の準備の打ち合わせでも時間をかけて話をしたことの1つであり、我々に共通する学会の研究大会の中でも軽視できない事柄として議論した記憶がある。どこで何をどれくらい用意するか、予算はどれくらいにするのか。とにかく学生会員目線で、大阪らしさを提供できるよう心掛けた。これは、アフリカと長く付き合い合われた先生の生活および研究の知恵でもあると考えている。現地の人に、少しでも近づく(仲良くなる)方法は、「食べる、飲む」行為を共有することである。言葉を越えた共通の時間として大事にされてきたこととして我々がフィールドワークと国際交流の経験から得た自然な姿勢であった。この点を、研究大会の準備を通じて強く感じた貴重な経験であった。先生の研究室でいただいた紅茶やお菓子が今でも忘れられない。

大会後は、コロナ(COVID-19)もあり、こうした対面、飲食の機会や慣習は薄れ、学内でも研究室でお茶をすることはほとんどなくなった。それでも澤村先生や私は、そうした飲食の時間を大事にしているほうではないだろうか。コロナを経て、世界では遠隔による働き方が普及拡大したように思う。学会の、会議も大

会もリモートが増え、人間関係を形成するのが難しく感じるのは私だけだろうか。澤村先生の世代から教わった人間関係を構築する自然な姿勢を大事にしたいと思う。先生の下で学んだ学生はもちろん、我々同僚も継承したい文化の1つである。

おわりに

最後にもう1つ研究の面でも感謝の意を述べたい。筆者は、澤村先生との出会いを通じて、アフリカのマダガスカルやケニアの調査にご一緒させていただいた。改めてアフリカからみた先進国の教育について考え直す機会をいただいた。読み書きの意味について考え直し、学校という組織について当たり前のことを疑ってみることで新たな発見があった。これも澤村先生は、私たちに質問をすることがあっても、自身の考えを述べられることはほとんどないからかもしれない。いつの間にか、教えを受けていたことに感謝したい。これからも引き続き、アフリカ教育研究を先導いただきたい。

そして、アフリカの大地で先生の質問に、いつの日か逆質問できる日を楽しみに。

澤村信英先生のご退職に寄せて

西村幹子

(国際基督教大学教養学部)

澤村信英先生のご退職に当たり、これまで日本におけるアフリカ教育研究を牽引してこられた先生への感謝の気持ちとともに、先生のご功績について、僭越ながら個人的なエピソードを織り交ぜて、私の考えや感じてきたことをお伝えしたいと思います。

澤村先生とは、広島大学におられた1999年頃より、日本国内の会議や学会の他、マラウィ、ウガンダ、ケニア、フランスでもお目にかかる機会があり、25年に亘り大変お世話になりました。澤村先生は、公的な会議や研究会などの場では殆ど発言されず、ご自身の学会発表、懇親会、調査の現場などにおいてご経験やお考えをさり気なく共有してくださるような方です。ご自身の飾らないお人柄や姿勢を静かに背中で見せてくださる一方で、先生が執筆された特に初期の論文やご著書の中には、「～と思えてならない」という表現が多用されており、先生の研究に対する情熱を感じ取っておりました。

澤村先生のご功績の一端は、先生の研究における明確なポジショナリティにあると拝察します。教育政策や国際教育協力の議論は、とかく第三者的な目線から、「客観的」「論理的」「分析的」な視点を要すると捉えられがちであったり、特定の外交的、政治的、経済的なイデオロギーを背景に議論されたりします。こうした研究文化を批判的に捉え、当事者の目線から、生活感を伴う主観的視点を捉えることを重視され、個人の視点と社会をつないで教育の政策や実践を捉え直す視角を一貫して持っておられました。理系ご出身の研究者として、普遍的とされがちな数値が持つ意味の不確実性や分析的視角を深く理解され、さまざまなイデオロギー対立に翻弄されてきたアフリカ社会に対する理不尽さに対して、アフリカという多層的な社会的ダイナミズムを深い文脈的理解を伴って捉える必要性を見出しておられたのではないかと思います。

こうしたポジショナリティを確立された背景を詳しくは存じ上げませんが、おそらく青年海外協力隊として1980年代初頭にマラウィの中等学校で理数科教育を実践されたことが関連しているのではないかと推察します。実は、私がコンサルタントとして国際教育協力に関わっていた2001年に、澤村先生が、マラウィでJICAのスクールマッピング・マイクロプランニングのプロジェクトに運営指導に来てくださったことがありました。その際、トレーニング・ワークショップに来ていた県行政官の一人に偶然、先生の教え子がおられました。まさに20年ぶりの偶然の再会で、喜び勇んで先生の下に駆け寄ってこられた教え子の方が、澤村先生のお陰でここまで来られたと目をキラキラさせて話をされているのを見て、澤村先生のご研究の原点を見せて頂いた気がしました。個人と社会、教育現場と人びとの生活の現実をつなぐ視点は、先生の教育実践における個々の生徒に向き合う姿勢に当時から現れていたのだと思います。

また、先生のご研究を振り返ると、その「現場」の捉え方の多層性、多様性に驚かされます。個人と社会をつなぐ軸は、誰の生活に目を向けるのか、に拘ることが重要であり、そこには価値判断が伴います。その多様性と個別性に慎重な目を向けられ、スラム街、難民キャンプ、遊牧民地域などアフリカで周辺化された人びとの現実世界を正面から捉えられる事例研究を豊富に蓄積されてこられました。また、事例研究は、子どもたちの学校の現実だけでなく、家族や友人といった生活空間に及び、教育を職業専門性の枠だけで捉えるのではなく、カリキュラムや政策の方向性の矛盾を当事者の生活者としての目線から明らかにされました。このような教育空間の捉え直しは、これまでの枠組みを再考するポストモダニズムの視点と、現実世界の個別の経験を重視したプラグマティズムの視点を組み合わせ、澤村先生の独自の研究アプローチとなっています。そうした視点を統合されたご編著は数多く、特に『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』（2007年）や『アフリカの生活世界と学校教育』（2014年）に結実されています。

最後に、澤村先生の卓越したリーダーシップと編集力の素晴らしさについて述べたいと思います。澤村先生は、故・内海成治先生とアフリカ教育学会の前身であるアフリカ教育研究フォーラムの立ち上げを2007年に発案してくださり、日本におけるアフリカ教育研究を牽引されました。また、科学研究費補助金を高い獲得率で取得され、それらの成果を確実に編著書として纏められ、多くの若手研究者に執筆の機会を与えてくださいました。さらに、『アフリカ教育研究』や『国際開発研究』などの学会誌の編集長を長く務められまし

た。研究者の仕事の速さに応じて異なる原稿締切日をそれぞれ伝える、という、先生独自の戦略的なマネジメント能力と並外れた編集力に多くの研究者が支えられてきました。若手研究者を巻き込んだプロジェクトの成果は、『発展途上国の困難な状況にある子どもの教育—難民・障害・貧困をめぐるフィールド研究』（2019年）や『SDGs 時代にみる教育の普遍化を格差—各国の事例と国際比較から読み解く』（2023年）に収められています。

このように、澤村先生は日本におけるアフリカ研究推進の立役者としてのお働きをされてこられました。私が先生のご功績としてもう一つお伝えしたいのは、先生がフィールド調査で撮られる写真についてです。澤村先生のすべてのご著書の表紙は先生が自ら撮られた写真で飾られていますが、そのアングル、色、被写体の表情、動き、どれをとっても素晴らしい、魅力的なアフリカの子どもたちの姿が写っています。そして、そこにこそ澤村先生の、個人と社会に対する温かくも鋭い眼差しと想いが感じられます。現像した写真をアフリカの子どもたちに配られていたのも印象的でした。

澤村先生、長きに亘り、当事者の目線からアフリカの魅力をお伝えくださり有難うございました。研究する対象としてアフリカ社会を扱うのではなく、当事者に研究者の目線を寄せていく先生のアプローチは、アフリカの人びとにとっても励まされるものであったと思います。人生 100 年時代、定年退職されても、生涯研究者として、末永く後輩に励ましとご指導を賜れば幸いです。

澤村信英先生から学ばせて頂いたこと —「問い」の立て方と「ポジショニング」—

川口 純

(慶應義塾大学文学部)

はじめに

第1回アフリカ教育研究フォーラムは、2008年4月に広島で開催された。この年、私は大学院に入学直後でも右も左も分かっていなかったが、指導教員のご高配もあり、この記念すべき第1回フォーラムに澤村先生の研究費で参加させて頂く機会を得た。以降、澤村先生には多々、貴重な機会を頂戴し、公私に渡りお世話になった。研究費を頂くだけでなく、一緒にフィールド調査をする機会や結婚式の祝辞を頂くなど、これまで公私に渡り、大変良くして頂いた。それにも関わらず、悉くご期待には沿えず、却ってご迷惑をおかけするなど、「御恩を仇で返す」とは正しくこのことかと自分でも思わずにはいられないお付き合いであった。

特に、他大学の人間であった私に阪大の助教ポストを与えて下さったにも関わらず、任期途中で異動してしまうなど、今思えば愚行極まりなかったのだが、本稿で悔恨や懺悔の詳細を書いても相応しくないので控えておきたい。やはり澤村先生の学生指導や調査手法、大学人としての人生観から「学んだ(多くの)こと」から幾つかの示唆を析出して、少しでも学術的に寄与することを試みたい。他の章でも先生の研究指導やフィールドワークの姿勢やスキルが秀逸という話題が多いのではないかと想像するが、本稿でも私なりの分析、考察を加えてみたい。

「問い」の作り方

ここで示す「問い」には2つの意味があり、1つは研究指導として学生や他の研究者に対する質問であり、コメントである。もう1つはフィールドでの質問を中心とした問いである。

まず研究者に対する問いについてである。澤村先生は学会など、大勢の前で頻繁に質問やコメントをされるタイプではなく、そのご指導の様子を間近で勉強させて頂いたことは貴重であった。特に学生指導にはかなり時間をかけられ、懇切丁寧にご指導をされる様子を拝見した。その際、一般的な開発研究者が多くの情報を提供するため、早口で長目にお話をされる方法と大きく異なり、あまり多くを語らず、相手に「考えさせよう」とされる姿勢が印象的であった。自戒を込めて言えば、どうしても学生指導をしていると早く“答え”を言いたくなるものだし、教員の考えや好みに引き付けようとしてしまうものだが、澤村先生は逆に遠回りをさせる様な問いを投げかけられることもあった。あえて立ち止まらせたり、違う視点を提供することを意図したご質問をされていたのではないだろうか。そして、学生が軽々に国連の報告書やデータを信じたり、因果関係を拙速に判断する様な研究姿勢には常に厳しいご指導を貫かれていた。

フィールドにおける質問の仕方でも直接的な質問はあまりされず、間接的な質問や周辺の質問をよくされていたことが印象深い。聞いている周りの人間も、その質問にどの様な意図があるのか理解出来ない際もあるが、後で全てが繋がってくるのである。実際に全てが計算されて問いが形成されるということではなく、一見、R.Qとは無関係に見えることでも大事にされていた。また、問い自体ではなく、問いの投げかけ方も大変、興味深く、学生指導とも共通するが、「待つ」ということを非常に重視されていた。フィールドでは限られた時間の中、つつい矢継ぎ早に質問をしてしまいがちだし、“答え”のみを収奪してとっとと次に行きたくなるのが開発研究者ではないか。澤村先生の場合は、「いや〜」、「なるほど・・・」と仰った後に、何か具体的な質問をされないことが多々あり、間を使われることも多かった。その沈黙の間に相手の方が必死に何かを考え、言葉を繋ぐ場面を何度も拝見した。

この様に考えると澤村先生よりも、話の上手い教育開発研究者は多く存在するが、喋る能力が高いという

ことと聞く能力が高いということを分けて考える必要がある。重要な情報を「聞き出す能力」が澤村先生より高い人は中々いないのではないか。研究者にとってどちらが重要かという議論ではなく、フィールドでも研究室の指導でも、澤村先生のような「引き出す能力」を如何に高めていくかは研究者にとって重要な素養であり、参考にすべき点が多い。

「ポジショニング」の取り方

澤村先生の周縁化された人々に寄り添う姿勢は研究者として有名であるが、ここで言うポジショニングとは単に研究者としての立ち位置ということだけではなく、もっと幅広く捉えている。例えば、大学人としても組織や人との距離の取り方であったり、学会での仕事の仕方など、非常に参考になる点が多かった。大学に限らず、教員という生き物は世間知らずで傲慢になりがちで、中でも大学教員や研究員は変わった方が多いイメージ²⁾がある。澤村先生はその様な中でも何とも言えないバランスを取りつつ、楽しんで研究活動を長年、実施されてきた。研究費を常に潤沢に持たれていたことや周囲に良い人が多かったことも起因するのであろうが、学会でも何処でも敵を作らず、調和の取れた人間関係を保持されていた。

いつも他者には穏やかで、一方でご自身に対しては厳しく、激務を厭わない姿勢をお持ちだった。かと言って融通が利かないのではなく、「いや、まあその辺りはごによごによといきますかね」という感じでユーモアを含めたアフリカ的な要素を入れて下さったのが周囲にいた我々としては有難く、また人間的な魅力を感じていたものである。先生がこの様なポジショニングを確立されたのは、単にお人柄だけということではなく、マラウイでの協力隊や JICA での勤務などに裏付けされた経験則があるのだろうとは拝察するが（その点、私自身はアフリカ的な要素が多過ぎて問題を起こしがちであるが）、今後の参考にしたいものである。

おわりに

澤村先生は今年度で大阪大学を退職され、一区切りを付けられることになるのだが、今後もアフリカ教育開発研究の第1人者として益々ご活躍されることを確信している。また、個人的には先生のご健勝と益々のご発展を祈念するだけでなく、これまでのご厚意に感謝するとともに、何とか挽回の機会を狙っていきたいところである。

これまで大変、お世話になりました。数々の不義理にも関わらず、ご高配を賜りまして本当にどうも有難うございました。

注

- 1) 実際に自身の研究を振り返るとこの様な調査を頻繁に実施していたことが思い出され、反省する次第である。
- 2) あくまで一般的な世間のイメージである。実際に大阪大学は大学としては珍しく人格者の先生ばかり在籍されていた。

澤村信英先生のご退職によせて

大場麻代

(帝京大学外国語学部)

はじめに

澤村信英先生との出会いは、私がイギリスで博士号を取得し帰国してからのことです。広島大学教育開発国際協力研究センター (Center for the Study of International Cooperation in Education: CICE) に研究員として着任すると、先生方から澤村先生のお名前を耳にする機会が多くなりました。澤村先生の名著『アフリカの教育開発と国際協力』(2007年、明石書店)などは拝読していたこともあり、一方的にはよく存じ上げていましたが、身近に感じられるようになったのはCICEに勤務するようになってからのことです。その後、実際にお会いしたのは、学会関係や当時CICEで実施していた大学間交流事業を通してでした。

澤村先生のご退職に寄せて、本エッセイでは、澤村先生とアフリカ教育学会(旧アフリカ教育研究フォーラム)、澤村先生からの学び、澤村先生とのエピソードの3点に絞り、数々のご功績を思い出とともに振り返らせていただきます。

澤村先生とアフリカ教育学会

本学会誌の母体であるアフリカ教育学会は、その前身がアフリカ教育研究フォーラムです。これは(故)内海成治先生と澤村先生が、それぞれ初代会長・副会長として、2008年4月に広島大学でアフリカの教育に関する研究会を立ち上げられたことに由来します(本誌第1号編集後記より)。以来16年間、年2回(春・秋)のペースで研究会(現学会)は開催されてきました。2010年からは紀要『アフリカ教育研究(Africa Educational Research Journal)』が毎年刊行されています。これら一連の立役者は勿論澤村先生です。本誌創刊号の編集委員長は名古屋大学の山田肖子先生で、澤村先生は編集委員(幹事)になっています。常日頃より「表に出るより裏方の方が性に合っているのですよ」とおっしゃられ、さまざまな場面において裏方に徹してこられました。本学会や本誌の歴史を紐解くと、言を俟たず、澤村先生なくして存在し得なかった学会です。

また、本誌の巻末には、澤村先生の発案で、当該年度に実施した研究大会のプログラムとその時の最優秀研究発表賞・優秀研究発表賞の受賞者(学生会員対象)を掲載しています。これは記憶にも記録にも残る名案です。この記録を基に、本号の巻末には、大阪経済大学の小川未空先生のご尽力により、本学会における澤村先生のこれまでのご発表をすべて収録しています。そこから分かるように、澤村先生は毎回継続して本学会で発表してこられました。これは決して容易いことではありません。ご発表内容も、常にフィールド調査に基づく内容で、質的調査の長所を最大限に活かし、現地の人びとにとっての学校教育の意味について生活世界の視点から紐解く研究を、緻密に、実直に、誠実に実践してこられました。そのリアルな声を毎回学会発表で発信し続けてこられた澤村先生には、心底敬意しかありません。

澤村先生からの学び

さて、フィールド調査地が同じケニアというご縁から、澤村先生はよくお声がけくださりました。私は大学院時代を海外で過ごしたこともあり、帰国した際の国内ネットワークは完全にゼロでした。そのような中で、元指導教官ではない澤村先生が、折に触れて科研費の共同研究や書籍への寄稿、学会のラウンドテーブルや研究会などにお声がけくださったことは、今でも感謝の念に堪えません。澤村先生の科研費採択率は驚異的な数字であり、足元にも及ばない私は、その恩恵にあずかり、ご支援を賜ってきた一人です。フィールド調査地が同一国の場合、ともすれば研究者同士敬遠しそうなものですが、澤村先生は逆によくさまざまな機会を提供してくださりました。研究者として学会や書籍にて多くの機会をいただきましたことに、この場を借りて改めてお礼申し上げます。

そのような澤村先生からは、実に多くの事を学ばせていただきました。他の学会誌になりますが、澤村先生が編集委員長で私が編集幹事をしていた時は、編集委員長としてのその仕事量の多さに正直驚きましたが、澤村先生は常に迅速で、相手の事情を顧慮しつつ、丁寧な対応に務められていました。傍目で見ながらそのコミットメントの高さに圧倒されました。特に刊行前の校正段階では 100 ページ以上にのぼる紙面の隅から隅まで、文字の大きさ、読点、誤植に至る精緻な作業を入念にされていました。そのようなお姿は、これまでずっと陰で支え続けてくださった本誌においても同様だったと思います。時間と労力の要る作業ですが、「性に合っているのですよ」とおっしゃられ、常に謙虚に熟されていました。

また私は、澤村先生が上梓された書籍にも寄稿する機会をいただきましたが、澤村先生の書籍数にも瞠目します。その一部をご紹介しますと、『SDGs 時代にみる教育の普遍化と格差—各国の事例と国際比較から読み解く』（澤村信英・小川未空・坂上勝基編著、明石書店、2023 年）、『発展途上国の困難な状況にある子どもの教育—難民・障害・貧困をめぐるフィールド研究』（澤村信英編、明石書店、2019 年）、『アフリカの生活世界と学校教育』（澤村信英編、明石書店、2014 年）、『ケニアの教育と開発—アフリカ教育研究のダイナミズム』（澤村信英・内海成治編著、明石書店、2012 年）、『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』（澤村信英著、明石書店、2007 年）などです。科研費を採択され、フィールド調査を実施後、学会発表や学会誌への投稿に終わることなく、このように書籍として広く社会に知見を共有されてきたそのご功績は、計り知れません。

澤村先生とのエピソード

さて最後に、澤村先生とのエピソードの一つをご紹介します。同じケニアをフィールド調査地とする澤村先生とは、2 度ほどケニアの学校を一緒に訪問させていただきました。その 2 度目は、昨年（2023 年）のことです。本誌第 14 号の特集にも組みさせていただきましたが、澤村先生の科研費プロジェクトの一環で、澤村先生、志水宏吉先生（元大阪大学・現武庫川女子大学教授）、園山大祐先生（大阪大学教授）と私の 4 人が、ケニアの首都にある小中学校の現場、教育関係機関、大学を訪問しました。その際、澤村先生が常宿としている自炊可能な所を活動拠点にしました。私は先行して入国していたこともあり、みなさんをお出迎えする立場でしたが、澤村先生が自炊のための食材や調理器具を日本から持参されたその総重量に驚きました。その調理器具の中に、キャベツの千切り道具がありました。これにはちょっとしたエピソードがあります。私の前職は大阪大学の特任助教で、当時、博士課程のリーディングプログラムに携わっていました。このプログラムには、フィールド活動の一環として東日本大震災で被災した東北地方での活動がありました。私は志水先生や他の教員・院生とともに南三陸を訪問しました。その際、宿舎での会話を通じて、志水先生がキャベツを毎日摂るよう心がけておられることを知りました。さて、澤村先生とケニアのフィールド調査のための事前調整をする中で、南三陸で志水先生がよくキャベツを食べておられたことを思い出し、何気なく話しました。ケニアのスーパーにもキャベツはあるため、私の頭の中では包丁で千切りをしたらよいとその時は思っていたのですが、澤村先生のスーツケースからキャベツの千切り道具が出てきた時は、正直とても驚きました。同時に、澤村先生のさりげないお心遣いを実感しました。「今は百均でもこんなによい千切り器具があるのですよ」と率先してキャベツの千切りを作ってくださいったことは忘れられない思い出になりました。

結びにかえて

ケニアという国を通じて澤村先生と出会うことができたことは、私にとって大きな喜びです。ご退職とはいえ、これからも学会等で澤村先生の知見を共有していただき、またさまざまな経験談も話していただけることを楽しみにしています。これまでもそうであったように、好奇心旺盛な先生は、きっとまだまだアフリカへの旅を継続され、現地の人びととの交流を楽しまれると思っています。その都度、澤村先生からどのようなお土産話を聞かせていただけるのか、今から楽しみしかありません。

長きに亘り、本学会をはじめ、アフリカ教育の発展にご尽力くださり、内海先生とともに国内の研究活動にて開拓者として道を切り開かれてきた先生、また、研究の奥深さと楽しさをご教授くださった先生に、心からお礼申し上げます。澤村信英先生、本当にありがとうございました。

澤村信英先生から学ばせていただいたこと —アフリカ教育政策研究における質的研究の価値—

坂上勝基

(神戸大学大学院国際協力研究科)

はじめに

澤村信英先生は、サブサハラ・アフリカ（以下、アフリカ）地域における質的研究手法による教育政策研究という分野を切り開いてくださった、文字通りの開拓者でいらっしゃる。私自身はというと教育経済学が専門で、応用計量経済学の量的研究手法を用いての、途上国における教育開発政策の評価研究を、神戸大学大学院国際協力研究科の小川啓一先生にご指導いただいた院生時代から行ってきた。また、博士課程前期課程の最初の夏季休暇中に教育スポーツ省でインターンシップを実施して以来、アフリカ・ウガンダがフィールドとなったので、澤村先生のご尽力によって創設されたアフリカ教育研究フォーラム（現、アフリカ教育学会）に年2回、ほぼ欠かさず通うようになった。そして、このフォーラムで交流させていただいていたことがきっかけの一つとなり、日本学術振興会特別研究員（PD）として、大阪大学大学院人間科学研究科の澤村先生の研究室に、3年間在籍する貴重な機会をいただいた。本エッセイでは、このポストドク時代に澤村信英先生から学ばせていただいたことを中心に振り返りながら、アフリカの教育開発に向けた政策研究における質的研究の価値やフィールドワークの実際について、あえて思いつくままに所見を述べたい。

1. なぜ質的研究を学びたかったのか

よく、澤村先生の研究室をポストドク先とした理由を聞かれるのだが、不思議なご縁でというのが正直な回答である。ただ今振り返ると、院生時代、ウガンダの教育スポーツ省や首相府でのインターンシップの仕事の合間、見様見真似で行ったフィールドワークを通じ集めた学校現場の人びとの声を紡いで論文にすることができなかったという、悔恨の念に似た思いがあったからだと思う。ポストドク時代に交流させていただいたフィールドワーカーの方々の基準に照らすと、まったくもって恥ずかしい限りとは知りつつであるが、院生時代、公共の遠距離バスを乗り継いで、時には農村部でホームステイをしながら、ウガンダ国内の東西南北、ほとんどの地域をめぐるフィールドワークを行った。このときの経験や、出会った市井の人びととのつながりが、今でも私の研究の支えになっている。

このような話をすると院生時代、貴重なフィールドデータを手にしていながら、お前は何をしていたのかと言われても仕方がない。ただ、私自身のフィールドワーク経験は、量的研究手法を用いた政策研究において、対象地域が抱えている実際の問題に即したリサーチ・クエスチョンを設定し、地域の文脈を考慮した上で分析結果を解釈し政策提言を行う際に、大いに役立った。途上国の教育を含むあらゆる問題について経済学のアプローチから探求する開発経済学分野においては、現場の実態把握を主な目的としたフィールドワークの重要性が強調される（樋口 2024）。私が行っていたフィールドワークは、この「開発経済学的フィールドワーク」（樋口 2024, 103 頁）に近いものだったといえるかもしれない。

政策研究が答えようとしているリサーチ・クエスチョンに、少数の研究参加者の語りに基づく分析によって答え、政策提言を行うのは危険ともいえることであり、推奨されるものではないだろう。フィールドワークでのインタビュー結果を踏まえて立てられた仮説を、大規模な調査によって得られた量的データの分析によって検証し、この結果を踏まえた「エビデンス」によらなければ論文は書けないというのが、私の院生時代の考えであった。このため、質的研究手法によるフィールドワークで集めたデータに基づいて論文を書くというのは、ほとんどに未知の領域だったといっても過言ではない。

2. 量的研究者からみた質的研究

私が、ポスドクの期間、研究室のスタイルにあわせた研究を行うようにというアドバイスを、澤村先生からいただいたことは、一度もなかったと思う。ただ、私自身は前節で述べたような動機が根っこにあったため、毎回ゼミに出て関連する論文を読み、研究室の活動にはすべて参加し、質的研究手法を用いたフィールドワークで入手したデータで論文を書く際に重要となることが何であるかを学びとろうと、必死だった。

澤村先生ご自身も論文で書かれていることであるが、質的研究と量的研究の両者は相互補完的関係にあると、私自身は考えている。質的研究と量的研究の「それぞれの特色、長所と短所を知り、相互に補完することにより、問題をより深く多面的に分析する」（澤村 2007b, 27 頁）というのが、理想的なかたちである。しかし、少なくとも私は、質的研究と量的研究、それぞれの手法によって論文を書いた経験をしなければ、その本当の意味を理解することができなかった。研究者として比較的若い時期に、こうした経験を積むことができたことは、非常に幸運だったと感じている。

自戒を込めて述べることだが、往々にして、質的研究と量的研究のどちらかの手法のみ用いる研究者は、他方の研究手法の「短所」と思われる特色に言及し、自分が得意とする研究手法の優位性を主張したがる傾向にある。私のように、最初に量的研究手法を学んで育った研究者が陥りやすいのは、質的研究手法は研究者の主観的な見解に基づいて書かれているもので、非科学的であると断じてしまうことだろう。さらに、恣意的に選ばれた少数の研究参加者から得られたデータの分析に基づく知見は一般化できず、著しくその信憑性に問題があるのではないかと指摘したくなる。私も、澤村先生の研究室の仲間と研究生活をともにするなかで、こうした疑問をたくさん投げかけ議論した。これらの典型的な疑問への一定の「答え」というのは、社会調査法のテキストを開けば一応のことが書いてある（例えば、Clark et al., 2021）。しかし、澤村先生の研究室で「暮らした」3年間でなかったら、こうした見解は机上の理論のようなもので、建前はともかく、腹の底では自分と異なる手法を用いる研究の価値を理解できない研究者になっていたことだろう。

これとは逆に、質的研究手法を得意とする研究者からの、量的研究手法の問題に対する指摘はもっともなものが多い。特に、構造化された質問紙調査で得られる回答の信憑性や国全体を代表する標本抽出が実際に行われているかなど、途上国の困難な状況にある人びとを対象に行われる量的研究の調査で得られるデータそのものの限界を問題視する意見は、無視してはならないものだろう。量的研究者はつい、入手しやすいデータに飛びついて、高度な分析手法を振りかざして論文を書くことばかりに夢中となってしまう。量的研究者の間でも、現場の肌感覚とデータの基礎的な統計値の間に齟齬がないかの確認に時間をかけること、また、研究者自身がデータを収集し、調査自体の根本的な限界を把握した上で分析結果の解釈を行う研究がよしとされていることは付け加えておきたい。しかしそのことをもってしても、量的研究が捉えているのは、途上国の困難な状況にある人びとが抱えている問題について理解する上での、あくまでも一つの材料であることを忘れてはならないと考える。

3. 共同のフィールドワークで学ばせていただいたこと

ポスドクの1年目だった2017年7月～8月にかけて、当時京都女子大学教授でいらっしゃった故内海成治先生、澤村先生と先生の研究室の院生の方との共同のフィールドワークを、ウガンダ北部ビディビディ難民居住地で行わせていただいたことも、私にとって貴重な経験となった。この経験から学んだことは実に様々なのだが、最も忘れられないのは、調査地に入り、研究参加者に対峙する瞬間瞬間、自らの感性や洞察力が問われる、あの独特の緊張感だったと思う。

私は、もともと理系だった背景もあり、量的研究を中心に行っていた者として、テキストにある手法を学んだとおりに適切に用いて、とにかくデータを後で分析ができるように集めようという発想がどうしても染み付いてしまっている。もちろん、こうしたことも一定程度重要なものかもしれない。しかし、私が身をもって知ることになったのは、質的研究におけるフィールドワークが、誰でもテキストを読んで勉強すれば身に着けられる「手法というより芸であり技」（澤村 2007b, 29 頁）であるということだった。研究者自身がデータ収集とその分析を行うツールであって、よいデータが集められるか、よい分析ができるかは、一人の人間としての「私」の力量にかかっているといても過言ではないのである。澤村先生の口癖は「研究が人を成長させる」で、院生ひとりひとりの人間性が磨かれていく過程を見守りながら研究の指導をされていた。こんなことは、外から質的研究を眺めているだけでは、知ることができなかったと思う。

また、フィールドワーク中に、澤村先生が何気なくとられていた行動のひとつひとつが私にとっては新鮮で、そのいくつかが脳裏に焼き付いている。例えば、同じ学校に何度も通う。量的研究者の発想ならば、学校間の特徴の違いから何か知見を得たいがために、限られた調査期間のなかで1校でも多くの学校を訪れ、各校で最低限のデータを効率よく収集しなければという発想になってしまう。このときに訪れた学校はわずかに2校だったが、同じ学校を何度も訪れ、参与観察を行ったり、ひとりひとりの研究参加者に深くインタビューすることによって、ようやくリアリティが透けて見えてきた場面が何度もあった。短時間の滞在で収集するデータの限界を、まさに目の当たりにした瞬間だった。

さらに、印象に残っているのは、澤村先生の、現場の状況やその予期せぬ変化に柔軟に対応して必要なデータを集められる、まさに「技」である。週末も予定を変更して学校周辺のコミュニティを、インフォーマントと出会えるまで歩き回る。これぞと思われる家族に巡りあうと時間をかけて語り合い、その場限りにせず、関係をつなげていく。また、ある学校を訪れていたとき、突然大声で叫ぶ声が聞こえてきたかと思うと、大勢の子ども達が教室から飛び出てきて喧嘩のようなものが始まり、あたりが騒然とした雰囲気になったことがあった。私はというと予期せぬ展開にすっかりひるんで、少し離れたところに立ち尽くしていただけだったのだが、さっきまで隣にいらっしやった澤村先生の姿がない。目を凝らしてみると、いつのまにか、その混沌とした子ども達の輪のなかに、澤村先生がおられるのである。しばらくすると、罰則のため、どうやら首謀者の3人の子どもが、校庭の片隅でうつぶせにさせられたのだが、澤村先生はにこやかにこの3人に聞き取りをされていた。そして戻って来られると、ことの次第を私たちに報告してくださったのである。

澤村先生はよくご講義で、「フィールドワークというのは、とてつもなく非効率的で無駄の多い仕事です。この点で、フィールドワークは野良仕事に似ています」（佐藤 2006, 40 頁）という一節を引用される。ビデオビデオ難民居住地でのフィールドワークで、難民教師にインタビューをしようと澤村先生と2人で待ち合わせの場所に向かっていたことがあった。このとき、インタビューの前に、突然、澤村先生が、鍬をとって、この難民教師の方と一緒に「野良仕事」を始められたのである。先生にとっては何気なくされたことかもしれないが、論文を書いてから振り返ってみると、こうした「種まき」が実りあるインタビューにつながっていたことが分かる。「野良仕事のたとえ」が出てくるたびに、私はこのときの澤村先生の姿を思い出す。

おわりに

ここまで徒然なるままに、私が澤村先生から学ばせていただいたことを振り返り、まとめてみた。量的研究方法による政策研究を中心に行ってきた立場の人間として、澤村先生の研究室に所属しなければできなかった、質的研究の本質やフィールドワークの実際についての貴重な学びをさせていただいたことを思い知り、あらためて先生への感謝の気持ちが湧いてきたところである。本エッセイを執筆するにあたって、アフリカ教育開発研究に関する、澤村先生の初期のご著書をあらためて拝読した。先生が、本分野の政策研究にフィールドワーカーの視点が圧倒的に欠如している問題をいち早く提起され、質的研究の拡充に一貫して取り組んでこられたことに、あらためて感銘を受けた次第である（澤村 2007a）。澤村先生がはじめから強調されていたこと、アフリカの教育政策の複雑な問題を捉えるときに、子どもの生活実態や学校現場の苦悩に一人の人間として寄り添い、手間暇をかけてこれらをくみ取る研鑽を怠ってはならないことの重要性はまったく色あせない。澤村先生が日本のアフリカ教育研究に大切に植えてくださったこの精神を受け継ぎ、さらに発展させていくことの大切さが増すばかりの現状を鑑み、身が引き締まる思いである。

参考文献

- 佐藤郁哉（2006）『フィールドワーク増訂版一書を持って町へ出ようー』新曜社。
澤村信英（2007a）『アフリカの教育開発と国際協力ー政策研究とフィールドワークの統合ー』明石書店。
澤村信英（2007b）「教育開発研究における質的調査法ーフィールドワークを通じた現実への接近ー」『国際教育協力論集』第10巻第3号、25–39頁。
樋口裕城（2024）「開発経済学的フィールドワーク」『国際開発研究』第33巻第1号、103–107頁。
Clark, T., Foster, L. Soan, L., & Bryman, A. (2021). *Bryman's Social Research Methods* (6th ed.). Oxford University Press.

教育開発研究の実践と発展をつなぐ —開拓者、支援者、仲介者としての澤村信英先生—

ガラーウィンジ山本 香

(上智大学)

はじめに

私が澤村信英先生のもとで学んだ2010～2017年のあいだに、私の記憶の限りでは11回のフィールドワークを含む海外渡航で、ケニア、南スーダン、トルコ、イランなど8か国に同行した。澤村先生のケニア調査の業績は『アフリカ教育研究』第6号(2015年)に掲載された特集に詳しく記載があるが、先生はケニア以外のフィールドでも精力的に調査を実施され、2015年以降の10年弱の間にもさらに地域を拡大して調査を行われ、多くの地域の多様な教育課題を詳らかにしてこられた。先生が在職中に培われた膨大な功績のすべてを網羅する術は私にはないが、先生が長年いかに教育開発研究を実践し、また研究分野全体を支えてこられたか、その多様な側面を「開拓者」、「支援者」、「仲介者」の3つに分けて、澤村門下卒業生の私なりの視点から振り返ってみたい。

1. アフリカにおける教育開発研究の開拓者として

澤村先生曰く、「教育開発研究は、人々の暮らしに寄り添い、生活実感を持って、教育上の問題に向き合う研究である」(澤村 2020, 149 頁)。澤村先生と他国を訪問した際に私が常に感じていたのは、先生の強い好奇心である。それは調査地の教育課題に直接関係するものや、観光資源のような目新しいものだけでなく、人びとの日常生活に向けられることが多かった。先生の頭の中には、スーパーで売られている穀物や肉の値段、路上で売られている土産物の材料や仕入れ元、調査中滞在するアパートの従業員の生育歴や家族構成や交通手段に至るまで、詳しく記録されていた。初めて先生の調査に同行したとき修士学生だった私は、なぜ研究に関係のないことにまで首を突っ込むのだろう、と正直心の片隅で思っていた。しかし後々、自分自身がフィールド調査を行いその結果を研究論文に落とし込むための苦勞を知ると、そうした事柄がいかにその地に生きる人びとを知る上で重要であるかを実感することになった。

フィールドにおいては外部者である調査者がその地に生きる人びとの生活を理解し、彼らの生活感覚を論文の中に落とし込み、さらにその土地を知らない他者に伝えることは容易ではない。しかしそれはフィールドワークを手法とする研究者の重要な役割のひとつである。とくに教育開発研究では、連続して1年以上調査地に滞在することなく、人類学者等と比べると比較的短期のフィールドワークで研究を遂行する場合も多い。その際、人びとが日々口にする食べ物の値段や、脈々とその地に根付く商売の意外にもダイナミックな流通のあり方、学校以外の就業者の生活様式のような、その地の生活に密着した具体的な情報は、学校の生徒や教員が生きる家庭や社会を知るための大きな一助となる。教育の役割や課題は、学校だけが形成するものではなく、社会において生徒や教員がいかなる生活者であるかを俯瞰して捉えてこそ検証することができる。

澤村先生は、「学校のあり方をもっと生活者の視点から見直さなければ、せつかくの教育の価値も限定的になり、子どもたちの自己実現にも役立たない」と警鐘を鳴らしている(澤村 2012, 162 頁)。そのこと自体は講義や書籍から理解していたつもりであったが、その実践方法に関しては、澤村先生が地元のスーパーや路上店で売り手との対話を挟みながらいきいきと買い物をする、路上で乾燥小魚を売る女性と膝を突き合わせて会話をする、その背中から学ばせていただいたように思う。そうした人びとの営みを知ってこそ、フィールドを表すさまざまな統計や数値に踊らされることなく、自ら扱うことができるようになるのだと知った。

2. フィールド研究の支援者として

澤村先生といえば、科研費の採択率の高さでも有名である。それをいかに気前よく学生を含む他の研究者に配当してくださったか、在籍中の7年間だけでも非常に多くの例を見てきた。先生はご自身が常に最前線のフィールドワーカーであるとともに、卵であろうとベテランであろうと、とにかく研究者がフィールドに行くということの最大の支援者でもあった。

私が澤村先生に恩義を感じることは多々あるが、なかでも最も記憶に残っているのは、トルコ南部のシリア国境の街における私のフィールド調査に自ら同行してくださったことである。2015年当時、シリア国内における紛争の影響によりシリアへは退避勧告が発出されており、隣国トルコにおいてもシリア国境地帯が退避勧告の対象となっていた。私はその国境地帯周辺で運営されているシリア難民学校での調査を2013年から継続しており、2015年には博士論文の基盤となる長期のフィールドワークを予定していた。その地域に入るための空港は当時、関係者の間で「IS 空港」と呼ばれていた。当時シリア北部を統治下に置いていた武装組織「イスラム国 (IS)」の拠点に最も近い国外の空港で、欧州やアフリカから集まる IS 参加志願者等が頻繁に利用していたためである。それほどシリア紛争の文脈に近づくことのできる地域であり、国外に避難しながらも国境地帯に留まる難民の教育状況を知るためには貴重な調査地域であった。しかし、学生であった私には、退避勧告発出地域及びその周辺へは大学からの渡航許可が下りなかった。

そもそも澤村先生のご専門はケニアの教育開発であり、指導学生もサハラ以南アフリカに関連したテーマを持つことがほとんどで、私が関心を寄せていたシリア難民の教育研究は、地域もテーマも先生には全く関係がない。しかし先生は、紛争中であるからこそ研究者がフィールドに行くことの意義を、私が説明する前から理解してくださった。大学側に何度も掛け合い、海外渡航に係る理由書の作成にも全面的にご協力くださり、最終的に「教員が同行するなら」という条件のもと渡航許可を取り付け、実際に先生ご自身が一部同行することで私の調査を実現してくださったのである。ご自身の研究と何ら関係のない学生の調査を、ここまでの時間と労力を割いて支援する大学教授が世界に一体何人いるだろうか。

今も同地域は退避勧告の対象となっているが、当時調査を行った学校は現在、トルコ当局によって強制的に閉鎖されてしまった。もし指導教員が澤村先生でなければ、私は退避勧告の解消まで、つまり今に至るまで調査に行くことは叶わなかった。現地調査に行かなければ、国際機関の報告書等では「教育の質が低い一時的教育センター」としか記述されず、その価値を看過されていたシリア難民学校の実態を知ることはなかった。また、自身も本国で多くを失い異国の地で不安定な状況にある難民でありながら、ありうる限りの資本を子どもたちの教育に捧げていたシリアの人びとの強い意志も葛藤も知り得なかった。あのフィールドワークがなければ、今の私はなかった。

このように先生が惜しみなく提供してくださった実際の支援もさることながら、学生であった私のフィールド調査に必要性を認め、私の研究を信頼してくださったこと、支援をとおしてそれを表してくださったことの有り難さは今も噛み締めている。そうしたソフト面での支援がなければ、フィールド調査が却下されたことを言い訳に、自分の研究に対する自信のなさに負けて、研究を遂行する努力や責任から逃げていたかもしれない。先生は、フィールド調査の可能性だけでなく、一介の学生でしかなかった私の研究者としての尊厳まで守ってくださったように思う。

3. 教育開発研究者たちをつなぐ仲介者として

先生は「研究者は個人事業主」と常に仰っており、著作のなかでも「フィールドワークは、どちらかという孤独な作業」と述べられているが、同時に「そのような (フィールドワークの) 技を共有できることは、お互いに知的刺激を受け、将来の研究に反映され、より質の高い研究成果へと繋がっていく」とも言及しておられる (澤村 2019, 354 頁)。その言葉どおり研究者同士の協働にも尽力され、「個人事業主」であるはずの研究者同士を、編著作のなかで、学会活動で、科研費の代表者として、陰に陽に繋いでこられた。先生の下で学んだことのもう一つの恩恵は、先生の持つ研究者ネットワークの中に取り入れてもらい、異なる専門性を持つ多くの先生方から多様な知見を授けていただいたことである。

教育開発を志すなかで、特定の学術分野に留まらず、さまざまなディシプリンを取り入れながら研究を進める人は多いと思う。私も同様で、日本国内で専門家の少ないシリア難民の教育をテーマとする私にとって、教育開発だけでなく、教育学、人類学、移民研究、イスラーム学、アラブ地域研究などさまざまなディシプリンを専門とする先生方からご指導を賜ったことは、非常に重要なことであった。澤村先生にとってそうし

たディシプリンを超えた連帯関係を持つことは、教育開発研究の発展のためであると同時に、ご自身が研究者同士の学び合いを心から楽しんでおられたように思う。澤村先生は、研究歴で先生と比べれば赤ん坊にも等しい私の言うことにも、とくに女性フィールドワーカーとしての利点や課題、イスラーム圏でのフィールドワークについて、慎重に耳を傾けてくださった。どんな立場の人間からでも学びのポイントを見つける澤村先生の姿勢は、フィールドだけでなく国内での研究活動にも変わることなく反映されていた。

おわりに

アフリカ教育研究フォーラム（現アフリカ教育学会）を澤村先生と共同で創設された故内海成治先生は、「さまざまな形式や枠組みを逃れて、この上なく小さな真理の細胞、あるいは真理の結晶体に目を向け、それを目指すという志向性の展開こそが、今私たちに求められている」と喚起されている（内海 2019, 328 頁）。澤村先生の頭の中に刻まれている、フィールドの人びとの細々とした喜びや気掛かり、生活の知恵や手練手管など、明確な言葉や数字としては表出し難い日常こそが、内海先生のいう「真理の結晶体」を体現するものなのだと思う。澤村先生は開拓者として「真理の結晶体」を長年自ら拾い集めてこられただけでなく、支援者や仲介者としてその拾い手を育み、日本の教育開発研究を深く広く展開してこられた。

澤村先生のご退官は、私にとって学术界でのホームを失うにも等しく、その喪失感は筆舌に尽くしがたい。私が澤村先生の下で学んだことを今どれほど実践できているか、反省ばかりである。在職中の先生にこの上なくご面倒をお掛けしておきながら恐縮ではあるが、ご退官後も指導を仰ぐことができれば幸いに思う。

参考文献

- 内海成治（2019）『ボランティア・難民・NGO—共生社会を目指して—』ナカニシヤ出版。
- 澤村信英（2012）「試験中心の学校生活—選抜される子どもたち—」『ケニアを知るための 55 章』明石書店、158-162 頁。
- 澤村信英（2019）「研究の意義と価値」『発展途上国の困難な状況にある子どもの教育—難民・障害・貧困をめぐるフィールド研究』明石書店、348-355 頁。
- 澤村信英（2020）「発展途上国の学校と学びの成果」中澤渉・野村晴夫編『学ぶ・教える』大阪大学出版会、125-151 頁。

澤村信英先生のご指導を振り返って —ケニアのフィールドワーカーとして—

小川未空

(大阪経済大学国際共創学部)

はじめに

2014年4月より、修士論文と博士論文の執筆に至る5年の期間、澤村先生の研究室（通称、さわりゼミ）にお世話になった。また、2020年4月からの4年間は、同じ学系の教授と助教という立場でゼミへ参加させていただきながら、先生の科研費の協力者・分担者として、研究をご一緒する機会も提供いただいた。10年ほどのわずかな期間ではあるが、この凝縮された10年間に、懇切丁寧なご指導を賜ったほか、本学会をはじめとする他大学の研究者の方々との研究交流の機会を多数つくってもらった。本稿では、大学院生として、助教として、そして同じケニアをフィールドとする研究者として、澤村先生が残された功績について私なりに振り返るとともに、表現しつくせない感謝の一端を述べたい。

教育者として

大学院での研究生活を振り返ると、二度と繰り返したくない過酷さであったことは確かである。特に最初の1年半ほどは、澤村先生の求める基準に到底及ぶことがかなわず、歯を食いしばるような思いで研究にしがみついた。先生の拙稿に対するコメントのメールが届くと、いつもいったん呼吸を落ち着けて、目を細目にしながら、遠くにパソコンを置き、少しずつ開封していたことを覚えている。澤村先生には投稿論文への指導をいただくほか、修士のころは学会への発表申し込みのための要旨や、学会発表のプレゼン練習に至るまで、事前の準備段階からのご指導を幾度もいただいた。今となっては、厳しさも含め、それほどのエネルギーを捻出して一介の学生の指導をしてくださることが、どれほど貴重なことだったかが分かる。

自分自身の研究の進捗が芳しくないなか、本当に研究者になれるのかと迷っていた頃、他にもない澤村先生ご自身が「自分の馬鹿さ加減と日々戦っています」とおっしゃられたことは、私のなかでも強く印象に残っていることのひとつである。先生は常に、研究に対して「まだ分かっていない」という感覚を維持され、どれほどの功績を積み重ねても更なるものを追及する食欲を持たれていた。何度も自分なりに見直した論文原稿に厳しい批判を受けた時、「小川さんは何回自分の原稿を見直していますか？私でも数十回は見直しますよ」と指摘された。自分の能力の無さを憂っていたが、まず努力が不足していたことに気が付かされた。

また、澤村先生の教育者としての優しい一面についても振り返りたい。先生は、上から目線でデータを分析したような研究や推敲不足の文章に対しては容赦ないコメントをくださったが、その一方、院生とのコミュニケーションに多くの時間を割き、厳しい指導をフォローすることも欠かさなかった。澤村先生は、本当に常に、研究室に居てくださり、いつでも指導の窓を開けてくださっていた。そのうえ、院生室にも何かと足を運んでくださった。ダイコクドラッグで発掘されたお買い得商品や、道の駅などで売られている柑橘系の果物などともにお越しになられては、ちょっとした研究の躓きや疑問について耳を傾けてくださっていた。そういった学生との絶妙な距離感のなかでの厳しいご指導は、まさにアメとムチであったように思う。

その絶妙なアメとムチで、先生にペースメーカーになっていただいたことが、ものすごい勢いで私自身の研究を引っ張り上げたことは間違いない。澤村先生は、「フィールドのデータは生ものですよ」と、調査に行くと、熱の冷めないうちに論文化することを強く推奨された。私は、その勢いのなかで、研究者になるためのレジリエンスを育ててもらった。

上司として

2020年より、大阪大学大学院人間科学研究科の共生学系という系内の教授と助教という立場で勤務した。共生学系は、15人前後の先生方と、助教2人という体制の系であった。私は、その共生学系で勤務した4年間のうちに2度の産休をもらった。任期²⁾のある身で、なんと凶々しい若手教員かと思われるかもしれないが、私もそのように思う。また、先生の指導学生であった私が2度も私事で休職することは、系内の教授として微妙な事案であったはずである。しかし、休職をご報告する折にかけていただいた数々の言葉は、これもまた絶妙な励ましであった。学生にとってひとつのロールモデルになる、ということや、私の休職が次の雇用を生んでくれた、といったことを強調してお声かけくださった。不安や居心地の悪さを感じる日々のなかで、どれほど心強かったか、本当に感謝している。

研究においては、学会誌への特集や書籍の編纂などに多くの機会を提供いただいた。そのすべてにおいて、先生は引き受ける側のメリットを考えて下さり、面倒で手のかかる仕事こそご自身で引き受けられこなされていた。毎日、日付が変わるまで研究室に残られているようなお忙しい身でありながら、なぜそこまでのことができるのかと、本当に不思議でならない。先生は複数の書籍を編集されてこられたが、私自身は、『発達途上国の困難な状況にある子どもの教育—難民・障害・貧困をめぐるフィールド研究—』（明石書店、2019年）に分担執筆を担当させていただき、はじめて書籍に自身の原稿を収録される幸運を得た。続く『SDGs時代にみる教育の普遍化と格差—各国の事例と国際比較から読み解く—』（明石書店、2023年）では、共編著者としての機会をいただき、先生が書籍を世に送り出す過程を間近に学ぶことができた。そして、現在編集中の『「途上国」から問う教育のかたち—国際協力を歩く、フィールドの声を聴く—』（左右社、2025年出版予定）においては、心強い後方支援をいただきながら、筆頭編者の責を任せていただいている。このような若手の指導方針は、まさに「自身をもって示して育てる」ことそのものであり、その恩恵にあずかせていただいたことを心より光栄に思う。

先生のもとで、研究だけでなく、社会人としての仕事の在り方を学べたことは幸運であった。その在り方から示してもらったことは、今後も絶対に忘れないでおきたい。

研究者として

振り返ってみると意外なことに、同じケニアをフィールドとしながらも現地調査で一緒したことはあまりなく、フィールドデータをもとにした共著論文もない。研究室の数々の先輩後輩がフィールドワークを共にされ、共著での学会発表や、共著論文を多数執筆されていたなか、嫉妬しなかったわけでもないが、同じ国を対象とした指導学生に対する期待の裏返しだったのかもしれないと前向きに解釈しておきたい。

澤村先生のご研究の成果を拝読すると、改めてその奥行の深さを感じる。質的調査に基づく研究では、データの記述力に評価の焦点があてられることも多いが、澤村先生のご研究は、その前段階にある政策資料の丁寧な読み解きも力強い。質的調査によって得られる生のデータは貴重であり、調査地で起こった出来事が説得力を込めて活写されることも重要であるが、そういった生のデータに奥行きを与えてくれるのは、先行研究レビューであり政策資料などの分析であるだろう。私はついおろそかにしてしまっている政策文書の検討であるが、先生の論文からは、先生の国際協力の現場における実務者としてのご経験に裏付けられた厚みを感じる。

また、澤村先生は、研究において「自分の比較優位を活かした方が良い」と常に学生たちに助言していた。経験のない院生の安易な援助政策批判はよくないと断じ、それよりも、自分自身の生活者としての率直な視点から生じる問いに向き合うことの重要性を示された。大学院生であることはフィールドワーカーとして必ずしも不利ではなく、その立場だからこそ得られるものがあることも教えてもらった。たとえば、当時の私は、校長先生や教育行政官などの「えらい人」よりも、生徒とのインタビューや会話の方が楽しめたし、本音に迫れる貴重な語りが得られやすいことに気が付いた。そのようにして得られたデータをみて、澤村先生は、「そのデータは私ではとれませんね」と、学生であっても先生とは異なる強みを持ったフィールドワーカーとして尊重してくださった。

最後に、澤村先生は、その著作において、「教育が大切であることは間違いないが、「学校」教育がどのような社会においても重要であるとは限らない」（澤村 2007, 23 頁）と述べられており、教育の本質について、学習者や保護者の立場に寄り添って探求する視点を常に持たれていたように思う。そして、学校教育が、教

育を受ける者や教育の担い手にある者にとって、どのような意味を持つのかについて問われてきた（例：内海ほか 2006; 澤村 2005; 2012; 澤村・伊元 2009; Sawamura & Sifuna, 2008）。その問題意識は、確実に次の世代へと継承されてきているように思う。アフリカ教育研究は、アフリカについて関心を持つ人だけの学問ではなく、あるいは、開発や国際協力の文脈においてのみ問われるものではなく、今後より広範なインパクトを持つ研究分野へと育っていくことが重要であるだろう。澤村先生が内海成治先生とともに育ててくださった本学会が、それを後押しする力になることは間違いない。

おわりに

澤村先生は昔、「研究者とは目利きになることですよ」とおっしゃっていた。同じデータを前にしても、目利きかどうかで重要な情報が変わるといふ。「目利き」になるということは、一朝一夕で積み上げられるものではなく、いつまでも調査対象に対して「知ったかぶらない」謙虚さを持つことでこそ成し得ることかと思う。また、優れたフィールドワーカーには、なろうとしてみてもなれないものではない、ということも、澤村先生がよくおっしゃっていたことのひとつである。澤村先生との日常会話において、私はよく「余計なことまで喋り過ぎてしまった」と思うことがある。それはまさに、澤村先生の聞き手としてのセンスなのだろう。

先生のこれまでのご経験やお考えを間近に学ばせていただくことができたことは、私の研究の土台や核の部分に多くの刺激と影響をもたらしてくださった。先生がご退職されることは、とても寂しいことであるが、私より若い研究者がこの学会にも多数所属するようになった。私もいただいたものを咀嚼し続けながら後生にバトンをつなげることができるよう頑張りたい。大学をご退職されるとはいえ、まだまだ学会には顔を出していただき、研究者として叱咤激励して下さることを楽しみにしている。

注

- 1) さわ (sawa) には、スワヒリ語で「わかった」や「大丈夫」、「よい」などの意味がある。さわゼミでは、茶話会も多かった。
- 2) 3年間の任期+最大2年間まで延長の可能性あり（合計5年間）、というもの。

参考文献

- 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。
- 澤村信英（2005）「アフリカ地域における教育開発の現状と課題—国際協力は貧しい人々のために役に立っているのか—」『比較教育学研究』31号、68-79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（2012）「ケニアにおいて学校教育の機会を得ることの意味—〈教育ライフストーリー〉の分析から—」『国際教育協力論集』15巻1号、153-162頁。
- 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。
- Sawamura, N. & Sifuna, D. N. (2008). Universalizing primary education in Kenya: is it beneficial and sustainable? *Journal of International Cooperation in Education*, 11(3), 103-118.

Insights from Professor Nobuhide Sawamura's Guidance: Academic Growth and Fieldwork Lessons

Fanantenana Rianasoa Andriariniaina
(Osaka University – Graduate School of Human Sciences)

Introduction

The first time I was in contact with Sawamura sensei was in 2015 when I was searching for a supervisor for my studies in Japan. We exchanged several emails, and I sent him my initial, somewhat naïve research proposal, which focused primarily on comparing education policy between Japan and my home country. He responded positively and explained that since the graduate school puts effort into studies based on fieldwork, I could do both policy and practice, to which my experience could be useful. During that period, I reached out to several professors, who accepted my candidacy, but so far, he was the only one who gave me useful guidance while I was not even his student yet. I started as a research student in April 2016 and finished my PhD in 2022 under his supervision. We still work closely to this day at the same graduate school. In this essay, I would like to share the valuable lessons I learned from Sawamura sensei over nearly ten years under his supervision.

1. Lessons from fieldwork: readiness, research, and curiosity

For the past nine years, Sawamura sensei has found a way to send me to conduct fieldwork at least once a year, except around the time of COVID-19. Going to the field with Sawamura sensei, the directives are simple. Collect data, analyze the data, present the results in conferences, receive comments, deepen analysis, and publish as a journal article. If we were to compare the weight of each step, data collection is important; data analysis should be done right but should not take too long as data is like perishable goods, it can expire. Presentation at conferences is just *asobi*, meaning it is more of an intellectual exercise compared to other crucial tasks. The most important step is the writing and publishing of an academic article. To this effect, he often says, “Only his/her own research can save the researcher”, which resonates deeply with my way of thinking.

Sawamura sensei's approach to fieldwork is that we need deskwork, but we need to go to the field as soon as we can to deepen our understanding and make meaningful, “interesting”, contributions to the field instead of guessing in the dark. As soon as I passed the entrance exam, we went for fieldwork in February and March 2017. We spent 13 days in Analamanga and Itasy regions, Madagascar, doing preliminary fieldwork about my research topic “Dropping out in rural areas of Madagascar: a smooth transition from school to work”, the results of which were published the same year as a research note in the eight-volume of the Africa Educational Research Journal (Andriariniaina, 2017). After Madagascar, we went to Kenya and conducted some research in the slum area and at a school outside of the slum area for six days before going back to Osaka.

Readiness for fieldwork was one of the many lessons Sawamura sensei taught in his classes. At the end of his courses on International Collaboration and Development Studies, sensei often shares a checklist with his students for when they decide to go to fieldwork. I have made such a list of my own and have added elements from what I observed when doing fieldwork with sensei. The following is, of course, not exhaustive but I like to play it in my mind when I go to the fieldwork, in the following way: be ready for fieldwork. A rope to hang your laundry, a knife to cut local fruits, a plastic water bottle with an insulated cover, some Japanese canned food and sweets, tools for note taking, a camera, and a voice recorder. Do not forget your slippers. Of course, important things such as passports and visas are mentioned but I will skip them for this essay. We often go to remote places the day to return to the city at night and finding safe food and drinking water is sometimes difficult. Fruits are usually safe as long as you wash, peel, and cut them yourself. Working hard is important but eating healthy food is as important. In the middle of fieldwork, he always has some snacks to share when we are tired and away from any shops. Also, we would feed our minds with other local knowledge, visiting some tourist sites on our way from the field. It is important to complete the research, but it is even more important to conduct

fieldwork in a healthy and safe manner. It is also crucial to feed one's curiosity with new things, such as going to the market and visiting tourist sites. They are really important to understand the context where people live.

2. From data collection to publication: trust, note taking, and reflection

I also learned the way Sawamura sensei interviews his participants in the field. During our fieldwork in Kenya, he was talking with the participants as if they had known each other for a long time. Working that long in Kenya would explain why he is so familiar with his participants, but even later, when other participants emerged, it was the same feeling. Sawamura sensei has his own way of digging for information from people. One example that he often uses in his courses is that if you visit a place once, you might not be welcome. Visit them twice, they will receive you with open arms. During my last visit to Madagascar, I still experienced this with local education officers and head teachers. Although I prepared my papers and authorizations as they asked the last time I was there, they did not even check them and openly talked to us right away.

Another point is the way one needs to approach research. You might want to find something extraordinary, but you can get interesting findings with the ordinary. Start with facts about the participants. Deepen your question to understand more what they have to say. On the other hand, Sawamura sensei always encourages us to critically evaluate what our participants say, do triangulations, ask other people, and compare official data with what they say in the field. At the same time, he also has faith in people. In one of his latest cooperations with the participants in Kenya for example, as a reward for receiving reports from a school, he provides some funds to help the school, trusting that the people in charge do the necessary to make good use of the funds, and they usually do. I believe this is the kind of trust that brings us close to the community we investigate. Although he does not particularly research "indigenous knowledge" per se, he always believes there is a "way of doing" in the community that is working but we might miss, and that, despite his recent critique on education reforms in Kenya. At least, that is my impression, and that is what shapes my thinking when I am in the field.

As simple as it may seem, I also learned notetaking with Sawamura sensei. I was never trained to take field notes in my undergraduate studies, and even recently, I rely on recordings for details in my research. On the other hand, although Sawamura sensei also takes audio recordings, he rarely relies on them. I came to realize that focusing too much on recordings leads to very limited data and interpretation, especially for me as I have a tendency to ignore other elements that turn out worth observing. He would take photos around the school, and ask about the details of notice boards, contents of shelves, unused textbooks, etc. He would ask how much the salary of one person we met was, how much would be the price of a pineapple, and other things in the market. One day, we saw some gold panners in a river and we would go talk to those people about what they do, how much they can get, to whom they sell, and for how much. Later, when we discussed, I was astonished to find him bringing out his notes to find the details of such encounters as we talked. Such practices are valuable to understanding the environment people live in the area and have shaped my way of taking notes.

What I find most important time in fieldwork is when he asks, "Did you find anything interesting? Was there anything that surprised you?", and he would always ask one or both of these questions. It often happens in the evening when we take some rest following a day in the field. It is the beginning of a long session of sharing, thinking, and reevaluating the data we collected in the field. After I shared what I found, he would share his point of view on the matter. Most of the time, I realize I could deepen my understanding of the topic for the next day and focus more my questions on aspects I would never have thought of before. This session also goes the other way around. The other day, he asked if a particular custom/practice at Kenyan schools also happens in Madagascar, to which I answered "No" and we shared our doubts about whether we really understand what is happening. When this kind of conversation happens, it imprints the data fresh in our minds and the analysis becomes easier later on. I often have the same conversation with fellow students to have a clearer understanding of our data. A more general debriefing happens when we get back and settle in Osaka.

Once we are settled, we prepare for publication, in conferences, then in academic journals. Research results should be of quality, but one should find a way to summarize and store research findings in writing, in one form or another, as soon as possible. As data expire and you need to write your results while they are fresh, it is important to publish the current results before going to the next fieldwork. As such, although we should aim for quality content as an article, it is fine to publish a well-thought-out concept as a research note or a field report if that is what we can produce for the time being.

3. As an international student from a developing country

As an international student from a developing country, I initially imagined a straightforward academic journey: complete my master's program, return home, and contribute to education development. What I did not anticipate was the full academic life that Sawamura sensei introduced us to, filled with invaluable experiences beyond the classroom. He consistently encourages and supports his students to present their research at academic conferences, eventually leading to the publication of journal articles. This approach has set a rigorous pace for me, with deadlines that have helped me stay focused and progress academically, dealing with various subjects. Some of the publications I had the opportunity to co-author with Sawamura sensei include school to work transition (Andriariniaina & Sawamura, 2021), higher education (Andriariniaina et al., 2021), and school management (Andriariniaina & Sawamura, 2024).

One of the key benefits I have gained from studying under Sawamura sensei is exposure to new forms of academic curiosity. I vividly recall a *gasshuku*, or lodging trip, organized by our department during my first year of master's studies, where Sawamura sensei drove all of his students to the site. Along the way, we visited cultural and historic landmarks. He never misses an opportunity to share interesting sites with us and talk about fun facts about such sites. Even during conferences or meetings, he would encourage us to do *kengaku* – observation or study visits of the surrounding areas. In the field, museums, local markets, and nearby villages became part of our learning experience. These seemingly casual encounters became opportunities to sharpen our minds, broadening our understanding of the environments we were studying and deepening our approach to fieldwork.

Conclusion

The many years of guidance and collaboration from Sawamura sensei have equipped me with invaluable lessons in fieldwork, research, and academic publication. His unwavering dedication to students, passion for fieldwork, and rigorous research methodology have profoundly shaped my academic journey. The skills I have acquired under his mentorship have not only enriched my research but also prepared me for my ongoing academic career.

Moreover, Sawamura sensei has instilled in me a deep intellectual curiosity that will be essential for my future endeavors, regardless of where my academic path leads. His emphasis on engaging with local cultures and exploring beyond immediate research goals has helped me develop both academic and practical skills. Armed with these insights, I believe I am ready to tackle educational challenges across diverse contexts and apply my learning to make meaningful contributions on a local and international scale.

References

- Andriariniaina, F. R. (2017). The Trajectory of Children in the Rural Areas of Madagascar: Aspirations and Opportunities from School to Work, *Africa Educational Research Journal*, 8, 129-145.
- Andriariniaina, F. R., Ratompomalala, H. & Sawamura, N. (2021). Exploring the Changes Brought by Emergency Distance Education in Malagasy Universities: Disparities Under COVID-19 at a Teacher Training Institution, *Africa Educational Research Journal*, 12, 85-98.
- Andriariniaina, F. R. & Sawamura, N. (2021). Investigating School to Work Transition in Rural Madagascar: Upper Secondary School Students' Career Plans and Their Decision Patterns, *Journal of International Development Studies*, 30(2), 113-127.
- Andriariniaina, F. R. & Sawamura, N. (2024). Community Involvement in School Management in Madagascar: Government Policies and School Practices, *Journal of Kyosei Studies*, 8, 184-199.

澤村信英先生によるアフリカ教育研究会／アフリカ教育研究フォーラム／

アフリカ教育学会でのご発表

澤村信英「生活感とリアリティのある教育開発研究の模索」2008年4月、広島大学

澤村信英「ケニアの農村コミュニティにおける小学校就学の今日的意味」2008年10月、神戸大学

澤村信英「マラウイの初等教育完全普及の理想と現実—民主化、無償化、分権化—」2009年4月、広島大学

澤村信英「ケニアにおける小学校就学の現実的意味—コースト州ラム島の事例—」2009年10月、鳴門教育大学

澤村信英「ケニアにおける小学校就学の意味と役割—地域差を生み出す要因—」2010年4月、名古屋大学

澤村信英「ケニアの小学校における自主的な学校改善努力の特徴—教育の質向上をめざす支援に対する考察—」2010年10月、大阪大学

澤村信英「ケニアにおいて小学校を中途退学した少女の現在—学校教育が彼女に残したもの—」2011年4月、神戸大学

澤村信英「ナイロビのスラムに住む家族からみた学校教育の価値—生活感のあるアフリカ教育研究をめざして—」2011年10月、早稲田大学

Calvin de los Reyes & Nobuhide Sawamura “Teachers’ Role on Health Education and Promotion in Four Primary Schools at Narok District, Kenya”, April 2012, Hiroshima University

澤村信英「ケニアにおいて有害な文化的慣習に抗する少女と学校の関わり」2012年4月、広島大学

澤村信英「マサイ女性にとっての学校教育の価値と効果—長期的な就学のインパクトを探る—」2012年10月、神戸大学

澤村信英「南スーダンの初等教育の現状と展望」2013年4月、京都女子大学

澤村信英「南スーダンの教育統計と学校現場の現実—政府雇用教師とボランティア教師の勤務実態を中心に—」2013年10月、早稲田大学

澤村信英・野村理絵・佐久間茜・伊藤瑞規「ケニアの小学生の就学環境と学習理由—教師、両親、友人間の関係性に注目して—」2014年4月、大阪大学

澤村信英・山本香「南スーダンにおける成人向けオルタナティブ教育の特質」2014年10月、総合地球環境学研究所

澤村信英「ケニアの初等・中等学校における学習改善実践—教育段階による違いに着目して—」広島大学、2015年4月

澤村信英・山本香「ケニア・ナイロビにおける無認可私立校の役割—スラムの生活者がつくる教育機会—」2015年10月、伊藤国際学術研究センター／東京大学

澤村信英「ケニア・ナイロビの低学費無認可私立校の実態と学校運営の特徴—キベラ・スラムにおける初等学校の事例—」2016年4月、名古屋大学

特別セッション、司会「困難な状況にある子どもの教育に関する国際比較フィールド研究」2016年10月、筑波大学

特別セッション、司会「教育の大衆化は格差を克服するのか、助長するのか？—フランスの教育制度改革からみたアフリカの教育の近未来—」2017年4月、大阪大学

特別セッション、コメンテーター「ケニアの半乾燥地域におけるコミュニティを基盤とした教育開発」2018年4月、関東学院大学

澤村信英「ウガンダ北部南スーダン難民居住地における初等・中等教育の就学実態」2018年4月、関東学院大学

澤村信英「ケニアのカリキュラム改革の進捗と課題—低学費私立初等学校の対応—」2018年10月、福井大学
特別セッション、コメンテーター「アフリカの研究者とどう繋がるか Special Session: How can we connect with African researchers?」2019年4月、国際基督教大学

澤村信英「ケニア・ナイロビのスラムにおける無認可低学費私立学校の運営—自律的な発展と外部者の支援—」2020年9月、帝京大学（オンライン）

特別セッション、進行「アフリカ教育研究におけるオンライン〈フィールドワーク〉の可能性」2021年4月、

大阪大学（オンライン）

澤村信英「危機に立つ無認可私立学校の運営と教師の生活—ケニア・ナイロビのスラムで暮らし働く教師の日常の分析—」2021年10月、兵庫教育大学（オンライン）

特別セッション、指定討論者「障害のある子どもとインクルーシブ教育受容—国際比較からの検討—」2022年4月、早稲田大学（オンライン）

澤村信英「コロナ禍にある低学費私立学校の運営と生徒の生活—ケニア・ナイロビのスラムで暮らし働く教師の観察記録の分析—」2022年4月、早稲田大学（オンライン）

特別セッション、パネリスト「これまでのアフリカ教育学会の道のりを振り返る」2022年10月、鹿児島女子短期大学（ハイブリッド）

澤村信英「ケニアにおける基礎教育無償・義務化の実態—なぜ初等教育修了後に中等学校へ進学できないのか—」2022年10月、鹿児島女子短期大学（ハイブリッド）

Fanantenana Rianasoa Andriariniaina & Nobuhide Sawamura “The role of the local community in school management in central Madagascar: Reflecting on decentralization and participation” 2023年4月、神戸大学

澤村信英「ケニアにおける初等・中等カリキュラム改革の進捗と問題点—現在の混乱のもとには何があるのだろうか—」2023年4月、神戸大学

澤村信英「ケニアにおける教育改革の進捗と課題—新制度下の前期中等学校の現状—」2023年9・10月、帝京大学

澤村信英・F R アンドリアリニアイナ「マダガスカル为学校運営におけるコミュニティ参加—政府の政策と学校の実践—」2024年4月、東北大学

Fanantenana Rianasoa Andriariniaina & Nobuhide Sawamura “School Management and Community Involvement in Madagascar: Focusing on Transparency and Equity” 2024年4月、東北大学

Andriamanasina Rojoniaina Rasolonaivo, Fanantenana Rianasoa Andriariniaina, & Nobuhide Sawamura “Teacher Policy and Practice in Madagascar: Insights into Public School Teachers’ Career Trajectories” 2024年10月、広島大学

澤村信英「ケニアの新教育制度下における低学費私立学校の現状と展望—ナイロビ・キベラスラムの学校を事例として—」2024年10月、広島大学

特別セッション、語り手「澤村先生のライフヒストリーに学ぶ」2024年10月、広島大学

マラウイ共和国の中等教育社会の教科書にみる市民性の育成 —ウムントウの価値観に着目して—

吉野華恵

(東京大学大学院教育学研究科)

要旨

サハラ以南アフリカには、「ウムントウ (*Umunthu*)」/「ウブントウ (*Ubuntu*)」とよばれるアフリカのヒューマニズムが存在する。アフリカの伝統社会において、個人は社会の中に位置づく存在とみなされてきた。しかし、西洋の価値体系に基づいたカリキュラムは土着の知識や価値観を考慮していないとして、その弊害が指摘されている。本研究はマラウイの中等教育社会 (*social studies*) の第1学年の教科書4冊を対象とし、家族、コミュニティ、国家、他者とどのように関わる市民が良い市民として描かれているかを、ウムントウの価値観に着目して捉えることを目的とする。分析の結果、1) 家族の性質が変化し個人主義の広まりが懸念されていること、2) 積極的に奉仕する市民、政府に頼らないコミュニティが期待されていること、3) 権利と義務はセットで、他者との関係性において責任ある市民が期待されていること、4) 脆弱層へのまなざしと違いを超えた共生が重視されていることが明らかになった。教育行政官3名への聴き取り調査からは、育成したい市民性の背景に、1994年の複数政党制の導入以降の人々の権利主張マインドに対する危機感とウムントウの価値観の復権への思いがあることが捉えられた。

キーワード

市民性教育、ウムントウ、社会 (*social studies*)、教科書、マラウイ

1. はじめに

近年、市民性教育研究においては、土着の知識や価値観を取り入れ地域の文脈に応じた市民性教育の検討が進んでいる。Kovalchuk & Rapoport (2018) によると、非西洋の文脈における市民性教育研究は、その理論的枠組みに応じて3つのグループに整理される。①西洋の理論的枠組みを機械的に非西洋の文脈に適用した研究、②西洋の理論的枠組みに依存するが非西洋の文脈を考慮した研究、③文脈固有の土着の概念を用いた研究の3つである。そのうち②と③は西洋の理論的ヘゲモニーに挑戦し新しい考えをもたらす可能性を秘めているとして、Kovalchukらは研究の蓄積を提唱している。サハラ以南アフリカにおいては、ウムントウ *Umunthu* (バントゥー語系。南部アフリカではウブントウ *Ubuntu*、スワヒリ語系ではムトゥ *Mtu*) とよばれる人間哲学が土着の概念に相当する¹⁾。その本質は、他者やコミュニティとの関係性の強さ・深さである (Mbiti, 1969=1970; Mokgoro, 1998)。ウムントウの視点を市民性教育研究に取り入れた先行研究は、生涯学習との親和性 (Avoseh, 2001; Nafukho, 2006)、市民性教育政策への国際社会の影響 (Wainaina et al., 2011)、非支配的な知識体系を尊重したカリキュラムづくり (Kayira, 2015)、学校教育におけるハイブリッドな市民性の概念の導入 (Kubow, 2018) などを論じてきた。しかし、概して抽象的な議論に終始することが多く、今後さまざまな地域を対象とした事例研究が蓄積され、ウムントウを尊重した市民性教育のあり方について議論が進むことが求められている。本研究は、ウムントウのレンズを通して教科書を見ることによって西洋的なレンズでは見えてこなかったもの—たとえば、その土地固有の権利と義務概念—を見ることを目指しており、③の蓄積に貢献しようとするものである。

本稿が対象とするマラウイ共和国 (以下、マラウイ) は、1964年にイギリスから独立して一国家として歩

み始めたが、深刻な経済的・社会的課題を抱え、今も 40 を超える多国間および二国間開発パートナーから、過去 10 年平均で国家予算の約 40% の拠出を受けている (Khomba & Trew, 2022)。独立当初は国家統一の課題のもとにナショナル・シティズンシップが追求されたが、その傾向はグローバル化が進んでも変わらなかった (Divala & Enslin, 2008)。また、学校現場では、マラウイの権威を重んじる伝統的価値観とすべての人の声を平等に扱う民主的価値観との間で衝突が生じていることが指摘されている (Namphande et al., 2017)。中等教育において社会 (social studies、公民的内容) は複数政党制成立後の 1998 年に新設され、その後 2015 年に中等教育カリキュラムが改訂された。本稿は改訂後の中等教育社会の第 1 学年の教科書 4 冊を用いて、その中に家族、コミュニティ、国家、他者とどのように関わる市民が良い市民として描かれ論じられているかを、ウムントゥの価値観に着目して捉えることを目的とした。教科書分析を採用したのは、教科書を通して国家による「未来への、そして未来についてのメッセージ」(Apple, 2000, p.182) を捉えることができると考えたためである。さらに、教科書分析の結果から見える市民性が期待される背景を、教育行政官 3 名への非公式な聞き取り調査を参考に探った。

2. アフリカの伝統社会におけるウムントゥの価値観

ウムントゥ (*Umunthu*) とはアフリカの伝統社会における人々の世界観を表す言葉で、サハラ以南アフリカ全体にその世界観は存在する (Nafukho, 2006)。ウムントゥの概念は幅広くその定義は難しいが、先行研究はさまざまに言語化を試みてきた。たとえば、Mokgoro (1998) は次のように説明している。

(ウムントゥとは) 最も根本的な意味で、人格、人間性、人間らしさ、道徳を表す人生哲学とも表現される。集団の連帯を表す比喩であり、そのような集団の連帯が資源の乏しい共同体の存続の中心である。言い換えれば、個人の全存在は集団のそれと相対的なものである。このことは、個人が生き残るためには集団の存続を目指すという反個人主義的な行動に現れている。それは、基本的に仲間に対する人間主義的な志向である。(Mokgoro, 1998, p.2)

上記は個人と集団の関係性の強さを示している。『アフリカの宗教と哲学』(1969=1970) の著者 Mbiti は、この関係性を ‘I am, because we are; and since we are, therefore I am’ と表現し、「伝統社会の中で個人は他の人々との協力なしには生きてゆけない。同時代に生きる仲間たちだけではなく過去に生きた人々に支えられて個人の生活が営まれるのである。個人は全体の中の一部にすぎないのである」と語っている (原典 p.108、日本語訳 125 頁)。こうした関係性は、アフリカ各地に伝わる格言からもうかがえる。たとえば、‘umuntu ngumuntu ngabantu’ / ‘motho ke motho ba batho ba bangwe’ (人は人を通して人になる / 南アフリカ) (Mokgoro, 1998, p.3) や、‘kali kokha nkanyama, tili awiri ntiwanthu’ (一人でいるときは野生の動物と同じだが、二人になるとコミュニティを形成する / マラウイ) (Kayira, 2015, p.110) は、アフリカ社会において、いかに他者の存在が個人にとって重要であるかを示している。こうした概念を社会的価値で表現すると、「集団の連帯、協調性、思いやり、尊敬、人間の尊厳、人間主義的志向、集団的団結」となる (Mokgoro, 1998, p.3)。

ウムントゥの構成要素は大きく 5 つに整理される (Radebe & Phooko, 2017; Fongwa, 2021)。1 つ目は家族に対する道徳的義務 (one’s moral obligation to family members) で、家族は互いに助け合い、他の家族のニーズを考慮して自分のニーズを考える道徳的義務を負っている。2 つ目は家族の性質と家族関係 (nature of the family and the familial relationships) で、‘ingane yami yingane yakho’ (私の子どもはあなたの子どもでもある) という格言に表されるように、子どもは実の両親の子どもであるだけでなく、地域社会の子どもでもある。大人と子どもは区別され、子どもは公共の場所で大人に席を譲るなど、コミュニティ内のすべての大人を敬わなくてはならない。3 つ目はお互いを高め合う・築く (building each other) で、個人ではなく共同社会の全体的な向上に向けた共同体精神を意味している。たとえば、隣人の畑を耕すことはコミュニティ全体の利益になるため推奨される。4 つ目は国民を第一に考える (putting people first) で、‘Batho Pele’ (国民第一) という言葉で表現される。これは、より良いサービスとより良い生活の質を提供するという政府のコミットメントを意味している。5 つ目は手を洗い合う (hands wash each other) で、今日援助を受けた人はいつか援助をしてくれるかもしれず、互いに助け合うことが大切であるという意味である。葬儀における手伝いなどはその一例で、困っている時に他者に援助を求めたり求められたりすることは当然のこととされる。

では、ウムントゥと教育の関係はどう論じられてきたか。Bangura (2005) は、西洋の教育パラダイムはアフリカ社会の発展に寄与してこなかったとして、ウムントゥゴジー (*Ubuntu-gogy*) を提唱する。ウムントゥ

ゴジーとは、「人間性や他者に対する同胞感情に裏打ちされた学習と教育のアプローチ」である (p.20)。Bangura はウブントゥの主要な信条として①宗教性、②合意形成、③対話を挙げ、①目に見えないもの（祖先）との相互依存関係、②すべての人に平等に発言権が与えられ最終的に一つにまとまること（‘we are one’, ‘unity is strength’）、③対話によって他者と出会うことで自身の人間性を高めること、の3つがアフリカ社会では重視されてきたと説く。個人の捉え方については、個性の概念は「孤独から連帯へ、独立から相互依存へ、共同体に対する個から共同体としての個へと移行しなければならない」（p.33）と強調し、アフリカにおける学びは競争主義を伴う西洋的な個人主義とは相容れず、他者との共同作業が重視されるべきだと唱えている。これは個人が利益を求めることを否定しているのではなく、他者からの搾取を伴うものであってはならないということを意味している。Bangura のウブントゥゴジーの提唱は、土着の知識や価値観を教育の基礎に置くことの必要性を教育関係者に強く訴えかけている。

しかし、被支配的な知識体系を尊重するということは、長年にわたる植民地化によって浸透した価値観を全否定するというでもない。Kubow (2018) は、南アフリカ共和国のケープタウン郊外に住むコサ民族の初等学校・中等学校教師が、民主主義の意味を異なる人種、文化、言語、世代に対する敬意と結びつけて捉えていることを報告している。被植民地の歴史を持つ地域の学校教育においては、西洋的な権利ベースの市民性を他者への尊敬を重視する土着の価値観と共に育成するような、ハイブリッドな民主的市民性教育が必要であるというのがその主張である。Kayira (2015, p.122) もまた、ハイブリッドな「第三の空間」が重要であると主張する。Kayira はアフリカ南部の環境教育のカリキュラムにおいて、環境、林業、農業、土壌侵食などのテーマで土着の知識（‘Indigenous knowledge’）が欠落していることを発見し、先住民の知識やウムントゥの概念などの被支配的な知識体系を取り入れて‘either/or’や‘us/them’というイデオロギーではなく‘and/both’を促進する包摂の空間をつくることが重要であると主張している。両者の主張は、これまで見落とされてきた土着の知識体系を意識的に学校教育に取り入れることで、ハイブリッドな新しい価値観を創造することである。

以上のように、ウムントゥはサハラ以南アフリカの人々の生き方や在り方を形成し、個人を集団と共にある存在として位置づけてきた。しかし、その価値観は西洋化やグローバル化の影響を受けて急速に変容していることが懸念されている。たとえば、Avoseh (2001) は、伝統的なアフリカ社会においては、アクティブな市民とは自己利益と集団利益の調和の上に成り立つ存在とみなされてきたが、グローバル化のもとでは、政治的・経済的に力を持った市民を意味するようになり、特権を持たない弱者が軽視されていると批判する。また、Engelbrecht & Kasiram (2012, p.444) は、南アフリカのズールー語を話すコミュニティにおいて精神疾患の家族を抱える家が孤立していることを報告し、「コミュニティはウブントゥのライフスタイルを支える共同体主義よりも、西洋社会の個人主義を支持する新自由主義の概念の虜になっていることが多い」と指摘する。そもそも文化や価値観は不変のものではないが、先行研究はこの数十年の間にウムントゥの価値観が急速に薄れ、個人が独立／孤立していることを問題視している。Bangura (2005) が主張するように「連帯・相互依存・共同体としての個へ」と社会を移行させることは、アフリカ以外の社会でも必要とされていることのように思われる。教科書の中にウムントゥの価値観がどのように描かれ論じられているかを見出す作業は、アフリカ社会の価値観や社会の変容についての理解を深めることを可能にすると同時に、それ以外の社会においても連帯・相互依存・共同体としての個の重要性について考える一材料を提供してくれるものと考えられる。

3. マラウイにおける社会科教育

3.1. 科目「社会」設置の歴史的背景

本節では、まず、独立以降から中等教育に社会が設置されるまでの市民性教育を概観し、続いて2015年の中等教育カリキュラムの改訂の背景、国家教育目標、社会の目標を整理し、最後に改訂前後の学習内容を比較する。2024年現在、マラウイの初等・中等教育カリキュラムに市民性教育と名の付く科目は設置されておらず、社会科が市民性教育を主として担っている。市民性の育成は社会科教育に限定されるわけではなく、すべての教科や活動に関わっているが、社会 (social studies) は社会 (society) を扱い社会認識・理解の育成を目標としている点において、市民性教育における重要な役割を担っていると考える。

マラウイ独立後のポストコロニアル期において、カムズ・バンダ初代大統領は約30年間にわたる長期独裁政権を保持したが、国の中央集権体制を作ることに専念したため、権威に対してトラブルを起こさない市民が奨励された (Divala & Enslin, 2008)。教育制度については、1980年代になると、旧宗主国のカリキュラムが

ら脱却してマラウイの実情に即したカリキュラムを求める声が高まってきた。そこで、1982年にカリキュラムづくりを担うマラウイ教育研究所（Malawi Institute of Education: MIE）が創設され、初等・中等教育に新カリキュラムが導入された（表 1-A）。大きな変更点は、科目数の増加と農業のような実用的な科目の新設である。社会科教育については、1982年の中等教育においては地理と歴史（アフリカ史と世界史）が設置されたが公民は設置されなかった。市民性教育に代わるものとして、Malawi Young Pioneer（MYP）とよばれる課外授業があり、中等学校の卒業生が指導を担っていた。しかし、MYPは市民性教育というよりも政治教育であり、バンダ大統領の政治的手腕を称賛するようなものであったという指摘もある（Kasambara, 2020）。カリキュラムが改訂されたとはいえ、1980年代の社会科教育は従前どおりであった（Tlou & Kabwila, 2000）。ところが、1994年に複数政党制へ移行すると、未来の投票者に民主的な価値観を育む必要性が出てきたことから、中等教育に社会と開発学（social and development studies）が新設された（表 1-B）。これが現在の社会（social studies）の前身である（表 1-C）。しかし、政府は依然として社会の秩序維持に重点を置き、この時期の市民性教育は将来の投票者の育成という最小限の目的にとどまっていたという（Divala & Enslin, 2008; Kasambara, 2020）。なお、社会は現在も選択科目としての位置づけである。このことは、政府の科学技術優先の姿勢や後述の教育行政官ピリ氏の語りを鑑みると重要な論点ではあるが、本稿ではその問題性を指摘することと定める。

表 1 中等教育カリキュラムの変遷（1982年、1998年、2015年）

A: 1982年			B: 1998年			C: 2015年		
科目	前期(1-2年)	後期(3-4年)	科目	前期(1-2年)	後期(3-4年)	科目	前期(1-2年)	後期(3-4年)
英語	6	8	英語	7	8	★英語	7	7
チェワ語	3	4	チェワ語	5	7	★チェワ語	5	5
数学	8	9	数学	7	5	★数学	7	7
農業	4	5	農業	3	3	★農業	3	4
地理	3	4	生物	3	5	★生物	3	4
アフリカ史と世界史	3	4	化学	3	3	★化学	3	4
幾何学・直行図	3	4	物理	4	5	★物理	3	4
数学発展		4	地理	3	4	★地理	3	4
フランス語	3	4	歴史	3	3	★歴史	3	4
ラテン語	3	4	フランス語			フランス語	3	4
商学	4	5	数学発展	3	3	数学発展		4
会計学	4	5	商業ビジネス			ビジネス	3	4
聖書学	4	4	総合科学			選択地理		4
家庭科	3	4	会計学			選択歴史		4
調理と栄養	3	4	社会と開発学	3	4	社会 (SS)	3	4
裁縫と図画	3	4	ライフスキル	2	2	ライフスキル	3	4
金属加工	3	4	コンピュータ	3	3	コンピュータ	3	4
木工	3	4	聖書学	3	3	聖書学	3	4
体育	4	5	宗教と道徳	3	3	宗教と道徳	3	4
課外活動 (MYP)	2	1	家庭科	3	3	家庭科	3	4
*MYP=Malawi Young Pioneers			体育	2	2	体育	2	2
			技術描写			技術描写	3	4
			金属加工			金属加工	3	4
			木工			木工	3	4
						服飾	3	4
						創作芸術	3	4
						表現芸術	3	4

- (注) 1. 表中の数字は週あたりの単位数。1単位40分。
 2. 2015年の科目名の前の星印は必修科目、無印は選択科目。
 3. 灰色のセルはコマなし。空白のセルは単位数不明。

(出所) A: UNESCO 1989, p.19, Table IV. B: ゾンバ県南東教育局オフィスにて紙資料閲覧. C: MoEST, 2015, pp.18-20, Tables 1-2.

3.2. 2015年改訂中等教育カリキュラムにおける社会の特徴

2008年に発表された「国家教育セクター計画 2008-2017」は、教育セクターのビジョンを「社会経済的発展と産業成長の促進」、ミッションを「質が高く関連ある教育の提供」と謳っている（MoEST, 2008, p.3）。その背景には、1994年の初等教育無償化政策によって子どもたちの初等教育へのアクセスが拡大したものの、大量の退学者や無資格教員の増加など教育の質に課題が残ったこと、また、カリキュラムは国家試験重視型

で学習者の実態に即していなかったことが課題として指摘されている (Chirwa et al., 2014)。

2015 年改訂の中等教育カリキュラムの要点は 4 つある。第 1 に 2007 年に改訂された初等教育カリキュラムの学習者中心主義とアウトカム重視アプローチを踏襲すること、第 2 にジェンダー、ICT、HIV/AIDS、環境変化、急速な人口増加、特別なニーズ教育、人権、統治、起業などの現代的諸課題に対応した学習内容にすること、第 3 に中等教育修了者のその後の進路に活かせる知識やスキルが獲得できるようにすること、第 4 に前回の改訂から 3 サイクル経過していることである (MoEST, 2015, p.8)。シラバス策定にあたっては、教育省や MIE の他、大学教員、中等学校教師、教育関係以外の政府機関 (国税庁、汚職対策局)、マラウイ中央銀行が関わっている (MoEST, 2013, p.ii)。「ウムントゥ」は広範囲の概念であるためシラバスの中にその言葉は明示的には出てこないが、中等教育修了者が身につけるべき知識・スキル・資質として掲げられた 61 項目の中には、「個人と社会との関係の価値を理解する」(「倫理的・社会文化的スキル」No. 17) や「先住民と非先住民の知識、技能、態度、価値観を理解し、個人の知的成長や国家の成長に応用する」(「職業および起業家としてのスキル」No. 44) のように、暗示的にその価値観が見られる (MoEST, 2013, pp.ix-x)。

新シラバスは、社会の学習目標を次のように謳っている。

社会は、生徒が民主的な世界の一市民として日々の活動に積極的かつ知的に責任を持って参加するための、知識、スキル、コンピテンシー、ポジティブな態度と価値観を生徒に提供することを求める。また、生徒がアクティブに国家の社会的、政治的、経済的發展に参加することを目指している。社会の主たる目的は、マラウイの若者が現代の重要課題についてよく理解する助けになることである。これにより、若者が相互依存の世界で、文化的に多様で民主的な社会の一市民として、マラウイの発展の先頭に立って、公共の利益と自身の利益のために、情報に基づいた合理的な決定を行うことができるようになるだろう。(MoEST, 2013, p.xi. 下線は筆者、新シラバスに新たに加筆された箇所)

上記の引用で注目したいのは、生徒の社会との関わり方として、「責任をもって」「積極的に」関わることの重要性が強調されていること、また、国家の発展に対する積極的な貢献が期待されている。しかし、責任をもって積極的に社会に関わることが具体的にどのような社会参加を意味するかは、ここでは不明である。

学習領域については幅広く、政治、経済、国際関係などの公民分野の他、文化、環境、保健、倫理など多岐にわたる。旧シラバスにおける 12 のテーマ(「発展」、「文化と変化」、「ジェンダーと発展」、「市民権」、「政府」、「人権」、「紛争解決」、「社会的正義」、「社会的・倫理的・個人的発展」、「人口と発展」、「社会サービスと発展」、「世界規模の課題」)は、新シラバスでは「文化と変化」、「市民参加と発展」、「人々と環境」、「持続可能な発展」、「世界規模の課題と発展」の 5 つに整理された。新シラバスに新たに追加された単元は、「投資」、「国際労働法」、「セキュリティ」(e.g. 警察・軍隊の役割、持続可能性と安全、国際労働法と安全)、「生態系における相互依存」で、「税制度」や「人々と環境」は旧シラバスにも記載があるものの、新シラバスでは節から単元に格上げされて分量が増加した。たとえば、「税制度」は、第 3 学年の旧教科書では半ページ分の扱いで直接税と間接税や関税について触れる程度であったが、新教科書 A では 19 ページ分にわたり、税取扱機関、税制度の作成プロセス、税の納入方法、税の支払い義務などについて説明されている。新しいカリキュラムが生徒に経済的知識を身につけさせることを重視していることがうかがえる。

4. 研究方法

本研究は、テキストを取り上げて分析し、既存のカテゴリーと出現したテーマの両方を用いて、要約の形に還元し問いただすことで理論の生成・検証を行った (Cohen et al., 2007)。マラウイ教育省は中等教育において教科書検定制度を採用しており、2024 年現在、新旧共に社会の教科書は民間会社 4 社から出版されている。本研究は、新カリキュラムに基づく第 1 学年の教科書 4 冊を対象とした (表 2)²⁾。具体的な手続きとしては、まず教科書を通読し、家族、コミュニティ、国家、他者との関係性についての記述単元を特定した。その結果、「家族」、「マラウイ文化」、「市民の権利と義務」、「平和的共存」、「道徳的・倫理的行動規範」、「社会的正義」、「社会サービス」が対象となった。次に、ウムントゥの 5 つの構成要素 (Mokgoro, 1998; Fongwa, 2021) を具現化した物語、イメージ、活動、アイデア、もしくは反ウムントゥ的要素を特定することを目的として、各単元の項ごと (項が設定されていない場合は段落ごと) に帰納的コーディングを行い、反復パターンを特定して抽象的な概念を生成した。さらに、そうした市民性の育成が期待される背景を理解するために、教育行政官 3 名 (表 3) への非公式の聴き取り調査を実施した。聴き取りは教育行政官のオフィスや自宅にて 1 時

間から 1 時間半ほどかけて行い、新旧カリキュラムの違い、教科書分析の結果をふまえた質問（たとえば、経済的内容の増加について、自立した市民が描かれる理由）、科目「社会」の地位、近年増加するデモについての見解などを聴き取った。

表 2 対象教科書（すべて第 1 学年）

出版社（発行地）	著者肩書き	ページ数	挿絵の数(うち写真)	特徴
教科書A（ブランタイア、マラウイ）	教育省視学官	295	37 (9)	情報量が多く辞書的
教科書B（ブランタイア、マラウイ）	中等学校教師	124	21 (3)	新旧発行されている
教科書C（ブランタイア、マラウイ）	中等学校教師	142	64 (4)	マラウイの生活に即した挿絵が多い
教科書D（ケープタウン、南アフリカ）	大学教員	104	52 (48)	抽象的な写真が多い

表 3 聴き取りを行った教育行政官

名前（仮名）	肩書き	性別	年代
ピリ氏	元・中等教育視学官（理数科担当）	男性	50代
ムハンゴ氏	マラウイ教育研究所 カリキュラム専門家（社会科担当）	男性	40代
カルル氏	新教科書執筆者、中等教育視学官（社会科担当）	男性	40代

5. 結果：教科書に表れるウムントゥ的要素と反ウムントゥ的要素

表 4 は教科書の各単元で浮かび上がったウムントゥ的要素と反ウムントゥ的要素の上位概念である。以下に、家族、コミュニティ、国家、他者との関係性についての教科書の記述を例示する。

表 4 ウムントゥ的要素と反ウムントゥ的要素の概念

単元	ウムントゥ的要素	反ウムントゥ的要素
家族	親の面倒を見る子ども、家の手伝いをする子ども 拡大家族による子どもの教育機能、養育義務 不利な立場に置かれた家族の保護機能	支える家族・育てる家族の不在 親を亡くした子どもの孤立 子どもの養育者は叔父から親へ
マラウイ文化	多様な民族が住むマラウイ 多様性の中の一体感 文化の共通性と一体感	西洋的個人主義 子どもの養育者は叔父から親へ マイノリティ文化の衰退
社会サービス	コミュニティの活動に積極的に参加する市民 奉仕精神に富む市民 特別なニーズを必要とするグループへの支援	政府に頼らない自立したコミュニティ 国の役割と限界
市民の権利・義務・責任	権利を享受し義務を果たす市民 他者との関係性において責任を果たす市民	社会の重荷にならない市民
社会正義	すべての人への公平性 脆弱層へのまなざし 格差を生むシステムへの批判	
平和的共存	平和なマラウイ 共生 (live together)	難民に対する危機感
道徳的・倫理的行動規範	良いマラウイ人 ルールに従う若者 親や教師など権威に逆らわない若者	問題行動を起こす若者像

5.1. 家族との関係性：変化する家族の性質と個人主義的価値観

まず、ウムントゥの第 1 の構成要素「家族に対する道徳的義務」と第 2 の構成要素「家族の性質と家族関係」を「家族」の単元を中心に探ったところ、ウムントゥ的要素として「親の面倒を見る子ども、家の手伝いをする子ども」、「拡大家族による子どもの教育機能、養育義務」、「不利な立場に置かれた家族の保護機能」が描かれていることがわかった。アフリカの伝統社会における家族とは拡大家族を意味し、成員の数は 10 人以上、多い時で 100 人にのぼる (Mbiti, 1969=1970)。しかし、現在はそれ以外のさまざまな形態の家族が増えている。たとえば、教科書 A と教科書 C は、拡大家族のほかに、核家族、片親家族、ステップ・混合家族（子連れ結婚）、養子縁組・ハイブリッド家族（養子+実子）、子どもだけの家族の 6 形態を挙げ、なかでも核家族、片親家族（特に母子家庭）、子どもだけの家族が増えていると言及している。伝統的な拡大家族においては、生まれた子どもはすべての大人が育てる責任を分かち合っていた。子どもは畑仕事などの重要な労働力となり、親の老後の面倒を見るのが普通であったため、子どもは富とみなされ多産が親に期待された。ま

た、自立して生活を送れない脆弱な立場にある家族は、他の家族の支えで生きることが可能であった。

一方、反ウムントゥ的要素としては、「支える家族・育てる家族の不在」、「親を亡くした子どもの孤立」、「子どもの養育者は叔父から親へ」の概念が見られた。近年、伝統的な家族の性質は変化している。たとえば、両親を亡くした子どもは親族に扶養されることが減り、子どもだけで生活する家族やストリートチルドレンが増している³⁾。その背景にあるのは家族の性質や子どもの養育についての考え方が変化していることである。教科書 C は、「マラウイのほとんどの親戚は遺児の面倒を見ることには興味を持たない」と述べている（「さまざまなタイプの家族構成」 p.4）。また、子どもの養育義務は伝統的に子どもの叔父が担ってきたが、現在は親が担うものという認識が変わっている。たとえば、教科書 A は、「個人主義が助長されることで、親は自分の子どもの面倒を見ることにしか興味がなく、地方にいる親戚はすべて放っておく」と述べている（「小家族と大家族の利点と欠点」 p.16）。教科書 C も個人主義的価値観についての一節を設け、「人々は今、他人よりも自分のことを考えることを選んでいる。集団的配慮（collective consideration）があった過去とは対照的である。共同体の利益でさえもはや考慮されていない」と、伝統的な集団主義の精神が個人主義に侵食されつつあるという認識を示している（「個人主義的行動」 pp.36-37）。

5.2. コミュニティとの関係性：コミュニティに奉仕する市民、政府に頼らないコミュニティ

次に、ウムントゥの第3の構成要素「お互いを高め合う・気づく」については、「社会サービス」の単元にコミュニティとの関わりを見た。ウムントゥ的要素としては「コミュニティの活動に積極的に参加する市民」、「奉仕精神に富む市民」が、反ウムントゥ的要素としては「政府に頼らない自立したコミュニティ」、「国の役割と限界」が挙げられる。教科書 A~C は、教育、医療、交通、治安などの社会サービスの主たる提供者は政府であるとしながらも、十分な予算がないために政府だけで提供・管理することは難しく、政府に頼らないコミュニティ（self-reliance）が必要であると国家の限界と自立したコミュニティへの期待を語っている。また、すべての教科書において、市民が社会サービスの提供・維持やコミュニティ開発プロジェクトに積極的に関わることのほか、コミュニティに奉仕することの重要性が述べられていた。具体的には、ミニバスの待合所、井戸、公衆トイレ、道路などの建設がそれにあたる。たとえば、教科書 D は、「コミュニティは社会サービスを自分たちで提供するために、自助努力や自発的な活動に乗り出す必要がある」（「コミュニティにおける奉仕活動の重要性」 p.95）として、コミュニティに奉仕する市民の重要性を述べている。

こうした市民像は、アフリカの伝統社会におけるアクティブな市民像と一致すると言えよう。Avoseh (2001, p.481) は「伝統的な政治システムにおけるアクティブな市民には、自分たちが地域社会のために何ができるかを常に考えることを期待されていた。[...] 個人は勤勉で、自分のためだけでなく、家族のためにも十分な生産ができることが期待されていた。怠け者や非生産的な市民は通常嘲笑の対象となる」と、伝統的なアフリカ社会におけるアクティブな市民性を説明している。では、なぜ教科書にそうした市民像が強調して描かれるのか。その解釈は第6節の教育行政官の語りをふまえて考察する。

5.3. 国家との関係性：権利と義務のセット、他者との関係性において責任を果たす市民

ウムントゥの第4の構成要素「国民を第一に考える」については、ウムントゥ的要素として「権利を享受し義務を果たす市民」、「他者との関係性において責任を果たす市民」が、反ウムントゥ的要素として「社会の重荷にならない市民」が「市民の権利・義務・責任」の単元を中心に見られた。国家は市民に対して義務を果たすことを強く求めている。その最たるものは納税の義務と法を守る義務である。これらを破ると罰則が課せられる。マラウイでは権利と義務はセットとして考えられており、義務を果たさない市民に権利は与えられない。では、責任ある市民とはどのような市民か。教科書 A は「(権利とは) 自身と他者の利益のために何かをする道徳的義務である。人々はしばしば罰を恐れるからではなく自分の意思とコミットメントから責任を果たす」と述べ、具体的な責任として、他者の権利の尊重、他者の信念や慣習に対する寛容さ、コミュニティ開発プロジェクトにおける他者との協働、国家と法律に対する忠誠心を例に挙げている（「市民の義務と責任」 p.122）。また、教科書 B は責任ある人を、「人々の間に団結をもたらす人、地位に関わりなく全員に利益をもたらす人、コミュニティの所有権や財産を促進する人、共働して平和・正義・発展をもたらす人」と定義している（「責任ある市民の重要性」 p.59）。これらの記述は、第2節で示した Mokgoro (1998) のウムントゥの社会的価値に等しい。つまり、ここでの「責任ある市民」とは、国家との関係性において義務的に課せられるものというよりは、他者との関係性において道徳的に期待されるウムントゥ的責任と解釈できる。

西洋的権利概念でマラウイの社会の教科書を眺めると、国家に対する市民の義務や役割が強調されているように思われるが、ウムントゥの価値観に立ってみると、アフリカにおける権利・義務・責任が独特の意味

を持っていることがわかる。Bangura (2005) によれば、アフリカにおいて、政治は人々の義務 (duties) と権利 (rights) とともに、義務 (obligations) と責任 (responsibilities) と定義される。それらはすべて、アフリカの人々にとって限られた資源で生き延びるために必要なものである。そのために、権利と義務は一对のものとして考えられ、個人は国家に対する義務と同時に社会に対する責任を負っていると考えられる。

5.4. 他者との関係性：脆弱層へのまなざし、違いを超えた共生

ウムントゥの第5の構成要素は「手を洗い合う」である。「社会正義」の単元は、家庭やコミュニティにおける公平性の問題を扱っており、ウムントゥの要素として「すべての人への公正性」や「脆弱層へのまなざし」が全体的に見られる。汚職に対する言及も多く、リソースの配分の不平等に対する視線は厳しい。たとえば、「マラウイでは、利用できる資源が限られているため、汚職は一般的になりつつある。なぜなら、貧しい人々は便宜を得るために何も提供できないからである」(教科書C「家庭やコミュニティにおける社会的不公正：汚職」p.108) という記述は、貧しい者が不利な立場に置かれたままであることに対する不公平感を示している。また、「貧者が貧しいのは、彼らが勤勉でないからではなく、制度が金持ちを優遇しているからである。その結果、金持ちは貧者の犠牲の上に金持ちになり続けている」(教科書B「社会正義：貧困」p.106) という記述からは、脆弱層を生む構造自体への批判的思考が読み取れる。しかし、賄賂を受け取る貧困層の姿は描かれておらず、賄賂を渡す経済的余裕のある者の不正義のみ言及している点は留意が必要であろう。

一方、「平和的共存」の単元は、家庭、コミュニティ、国家間で発生するコンフリクトについて扱い、教育歴、民族、宗教、人種などの違いを超えて共生することの意義を唱えている。ここで語られるのは「平和なマラウイ」や「共生 (live together)」のイメージである。たとえば、マラウイは原始チェワ族が鉄器時代(1世紀)に住み着いて以来、主として9部族が暮らす、サッカーの試合、結婚式、宗教的儀式、災害時には共同で事を取り仕切り、違いを超えて平和的に共存してきたと語られている。コンフリクトの原因は、土地の侵略、政治的紛争、宗教的紛争、文化的紛争、社会的・経済的紛争があるが、挙げられている例はルワンダ、ブルンジ、アンゴラ、コンゴ民主共和国、モザンビーク、北アイルランドなどの他国であることが多い。さらに、「マラウイ文化」の単元を見てみると、「多様な民族が住むマラウイ」、「多様性の中の一体感」というウムントゥの要素が頻出する。マラウイ文化を構成する言語、宗教、慣習は民族ごとに違いがあるが、違いの中にも共通する要素を見出し、マラウイ国民全体としての団結力を高めようとする意図がうかがえる。

6. 教科書にみられる育成したい市民像の背景にあるもの：教育行政官の語りより

上記のような社会との関わりが若者に期待されていることの背景に何があるのだろうか。教育行政官3名からは、1994年がかぎとなる年であることが示唆された。

権利マインドのマインドセットチェンジ

元・教育行政官のピリ氏は、マラウイ社会は1994年以降変質してしまったと感じている。ピリ氏によれば、一党独裁のバンダ政権時代、国民は強制的に政府に従わなければならないというある種のプレッシャーを受け、「生産的な市民 (productive citizen)」だったという。ところが、1994年の複数政党制の導入以降、前政権への否定が急速に溢れ出したという。以下はピリ氏の語りである。

1994年はマラウイにとってかぎとなる年です。なぜなら、インフラは破壊され、政府のシステムは複数政党制に移行し、すべてが変わってしまったからです。権利、権利、権利、権利。人々の権利マインドがひどくなりました。これは大きな問題です。生徒のしつけも教師の規律もあつたものではない。新しいシステムを作るためにすべてが崩壊したのです。政府はドナーから「この政策がよい」と言われるとすぐに政策を転じ、政策に次ぐ政策を打ち出します。しかし、問題は何も解決していません。この27年間何もです。[...] 私たちのマインドセットはひどいものです。まずは権利マインド、「お金ちょうだい文化」をどうにかしないといけない。それが政府の強い思いです。若者はやることなくぼーっとしているか犯罪をして捕まっているかのどちらかです。少ない努力で多くのお金を稼ぎたいと思っている若者が実に多い。それがマラウイの現状です。だから、社会 (social studies) が必要なのです。社会はすべての学習者が学ぶ必要があります。他の科目にできずこの科目にできること、それがマインドセットチェンジです。(2022年7月21日聴取)

ピリ氏の語りで興味深いのは、1994年の複数政党制の導入が民主シーの概念を広めることになった一方で、人々の自立を妨げる方向にはたらいっているという指摘である。また、社会の学びは人々のマインドセットチェンジを果たす重要な科目であり、他の科目ではそれはできないと理数科教師としての立場から考えている点も示唆深い。MIEでカリキュラム改訂を担当しているムハンゴ氏も同様に、「私たちは援助が必要な時があったとしても、ずっと誰かからモノをもらい続ける者 (beggar) であってはなりません。私たちは自立しなければならないのです」と依存性に対する批判的なコメントをしている。

ウムントゥの価値観の復権

カルル氏は、社会の新教科書の執筆者の一人である。教科書の執筆者でもあり中等教育視学官として教育現場の様子も知悉しているカルル氏の眼に、マラウイの民主シーはどのように映っているのだろうか。ちょうど、カルル氏を訪問する3日前、全国的に政府に対する抗議デモが行われたこともあり、まずはそのことについての見解を問うてみたところ、以下のように語った。

民主シーは間違って解釈されています。人々は権利をことさら主張しますが、同時に責任ある市民でもあることを忘れていているのです。たとえば、先日のデモでは一般市民が財産を盗まれたり所有物を壊されたりしました。民主シーにおける権利とは、そのような責任を伴わない自由を意味しているわけではありません。1994年以降、市民の政府に対する要求や批判は強まっていますが、人は自分に何ができるかを自分で見つけるべきです。政府がなんとかしてくれるという考えではダメなのです。マインドセットチェンジが必要です。自分が国やコミュニティの発展に対して何ができるのか、そういうマインドセットが必要なのです。[...] そもそも、白人がマラウイに来て個人主義が広がっていきました。ウムントゥの哲学と個人主義は相反するものです。ウムントゥは社会の結束を強める共生の概念ですが、個人主義は国がどうなっていくかは我関せずです。私たちは次の世代がどうなるかを考えて行動する必要がありますし、マラウイの伝統的価値観を伝えていく必要があります。(2022年7月31日聴取)

上記の語りは、自由主義や個人主義の広がりによってマラウイの伝統的価値観に変容が迫られているというカルル氏の社会観を示している。マラウイには伝統的にお互いにシェアすることや助け合いを重んじる価値観がある。それが西洋的な自由と権利の概念の流入によって変容を迫られていること、持続可能な社会をつくるためには個人主義から脱却し、国家や後世のことを考えて行動すべきである、とカルル氏は考える。

3名の語りにも共通するのは、自身が国家やコミュニティに対して貢献すべきであるというマインドセットチェンジの必要性を唱えている点である。そのためには、若者を「生産的な市民」に育成する必要がある、1994年以降の自由や権利を過度に求める風潮を正すべきであるという認識があることがうかがえる。

7. 考察と結論：マラウイ共和国の中等教育社会の教科書にみる市民性の育成

マラウイ政府は2020年に国家長期開発計画「Malawi 2063」を発表した。政府はビジョンに「包括的に豊かで自立した国家」を掲げ、そのための三本柱として①農業生産性と商業化、②工業化、③都市化を打ち出した (National Planning Commission, 2020)。表書きにある、「私たちマラウイ人は、2063年までに包括的に豊かで自立した工業化された上位中所得国になることを望みます」という決意表明にも、経済力と自立に対する政府の強い思いが汲み取れるようである。中等教育においては、科学技術スキルの強化を重点目標とし、修了率を2030年までに15%、2040年までに46%、ターゲットの2063年には88%まで上げたいとの目標を掲げている (p.55)。そのために必要な人材開発として、中等教育・高等教育レベルの科学技術スキルの強化や、教育訓練機関が産業界と連携し、雇用市場に適した資格や技能を生み出すことを謳っている。マラウイが全人的な教育よりも経済人育成のための教育を重視していることは以前から指摘されてきたが (Kunje & Chimombo, 1999)、Malawi 2063からは国の経済的発展に資する人材育成への強い志向がうかがえる。その成功要因として第一に挙げられているのがマインドセットチェンジで、これまでドナーからの支援に頼ってきた依存性を打破し、自主的に自立の方策を考えることが重点目標に置かれている。

この政府の指針は、マラウイの中等教育社会の第1学年の教科書にも通底している。教科書分析から明らかになったことは、1つ目に、家族の性質が変化し個人主義の広まりが懸念されていること、2つ目に、積極的に奉仕する市民、政府に頼らないコミュニティが期待されていること、3つ目に権利と義務はセットで、他

者との関係性において責任ある市民が期待されていること、4 つ目に、脆弱層へのまなざしと違いを超えた共生が重視されていることであった。そのような懸念や期待の背景に、1994 年以降の複数政党制の導入や権利章典の制定後、西洋的権利概念や個人主義的価値観が広まっていることへの政策側の懸念がある。マラウイの中等教育社会の教科書は、社会に対して責任があることに無自覚で自身の権利のみを主張する若者像を念頭に、ウムントゥの価値観の重要性を説き、家族やコミュニティに対して責任をもって関わる市民、国家に対して義務を果たす市民の育成をねらいとし、中等教育修了者が自分たちで課題を解決する自立したコミュニティづくりの担い手となることを期待していることが本研究から示された。

本来、個人の自立や利益追求は共同体精神と矛盾するものではない。実際、コミュニティのメンバーがビジネスで成功したり政治家になったりすると、コミュニティは誇りに思い (Kainja et al., 2022)、ウムントゥはコミュニティの幸福の中で個人のニーズや自立も重視する (Radebe & Phooko, 2017)。しかし、個人が個人の利益のみを追求し、脆弱層を顧みないような経済的・政治的力を持った「アクティブな市民」は、アフリカ社会が伝統的に価値づけてきたアクティブな市民ではない (Avoseh, 2001)。個人は社会の中に位置づく存在であり、仲間や社会を圧倒することのないように捉えられなければならない (Mutua, 2008)。もちろん、ウムントゥにはネガティブな側面もあることは否めない。たとえば賄賂の例で示されるように、実際には、有力者の口利きで職を得たり葬儀の際に政治家から寄付を受け取ることが慣習化している。また、「ウムントゥの哲学があるのになぜアフリカでは大量虐殺や性差別のような問題が多発するのか」という疑問の声もある (Enslin & Horsthemke, 2004)。しかし、それらをふまえてもなお、本稿はウムントゥの他者との関係性における個人の捉え方に大いに学ぶところがあると考え。具体的な学びの場面では、たとえば他者との対話を通じた協働の学びやチームとしての評価とも親和性があり、学びのデザインを考えるうえでも示唆深い。

懸念されることは、自立がことさら強調されているように見えることである。自立したくてもできない不利な立場に置かれた人々が置き去りにされる社会であってはいけない。Bangura (2005) が唱えるように、「孤独から連帯へ、独立から相互依存へ、共同体に対する個から共同体としての個へ」と社会を移行させるためには、アフリカの教育システムを「卒業生を金融市場に仕えるための準備」ではなく「アフリカが求める民主的な社会の助産師」を生むシステムに再構築することが必要かもしれない (Chando, 2021, p.89)。すなわち、経済的利益を個人の利益にのみ還元するような若者ではなく、社会的・道徳的責任を自覚し、合意形成や対話によって民主的な社会づくりを担うような若者を育む教育が求められている。また、「国民第一」と言いながら政府は水や衛生設備などの基本的な社会サービスを国民の大多数に提供しておらず、それがリップサービスに終わっているという指摘もある (Radebe & Phooko, 2017)。マラウイにおいても、政府に頼らない自立したコミュニティが強調されていることに対して、政府が本当に国民に対して義務を果たしているか、一部の特権階級が権力を握り格差社会を進行させていないかを、一歩引いたところから見る必要があるだろう。

本研究はウムントゥの価値観に着目したため、土着の知識がどの程度社会の教科書に採用されているか／欠落しているかを判断するには至らなかった。それは著者が非マラウイ人のアウトサイダーであることの限界と言えるかもしれない。今後、カリキュラムがマラウイの文脈に根ざしたものになるために、マラウイ人の手によって具体的な検討が行われることが期待される。

注

- 1) Kainja et al. (2022) によれば、ウムントゥの類似語はサハラ以南アフリカの各地で見られる。たとえば、*Bomoto* (コンゴ)、*Gimuntu* (アンゴラ)、*Vumutu* (モザンビーク)、*Humhunu/Ubuthosi* (ジンバブエ)、*Bumuntu* (タンザニア)、*Umuntu* (ウガンダ) などがある。本稿では基本的に *Umunthu* (マラウイ) の表記を用いるが、先行研究の多くは南アフリカを対象としているため、*Ubuntu* も併用する。
- 2) 教科書の執筆には中等学校教師、教育省の役人、大学教員らが関わることが多い。作成された新教科書は改訂委員会のレビューと修正作業を経て教育省が承認するというプロセスを踏む。
- 3) 日下部 (2017) は、マラウイで遺児は子どもの総数の 16% を占めるというユニセフの統計を示し、遺児の急増がマラウイでは深刻な社会問題となっていることを指摘している。

謝辞

本研究開始時、COVID-19 の世界的流行に伴い渡航がかなわず、教科書の収集にあたってはマラウイ国在住 (当時) のムスクワ野原氏と Gerrald Msukwa 氏にご協力いただきました。心より感謝申し上げます。

参考文献

- 日下部光 (2017) 「マラウイの困難な状況にある遺児の就学とオープン中等学校の機能—生徒、教師へのインタビューを中心として—」『アフリカ教育研究』8号、53-74頁。
- Apple, M. W. (2000). Cultural politics and the text. In M. W. Apple (ed.), *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, 2nd ed. London: Routledge, pp.42-60.
- Avoseh, M. B. (2001). Learning to be active citizens: Lessons of traditional Africa for lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 20(6), 479-486.
- Bangura, A. K. (2005). Ubuntuogy: An African educational paradigm that transcends pedagogy, andragogy, ergonagy and heutagogy. *Journal of Third World Studies*, 22(2), 13-53.
- Chando, D. (2021). Active citizenship in contemporary democratic practice in Africa: Challenges and prospects. *South African Journal of Philosophy*, 40(1), 75-92.
- Chirwa, G., Naidoo, D., & Chirwa, G. (2014). Curriculum change and development in Malawi: A historical overview. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(16), 336-345.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Divala, J. J., & Enslin, P. (2008). Citizenship education in Malawi: Prospects for global citizenship. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (eds.), *SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: SAGE Publications, pp.215-226.
- Engelbrecht, C., & Kasiram, M. I. (2012). The role of *Ubuntu* in families living with mental illness in the community. *South African Family Practice*, 54(5), 441-446.
- Enslin, P., & Horsthemke, K. (2004). Can *ubuntu* provide a model for citizenship education in African democracies? *Comparative Education*, 40(4), 545-558.
- Fongwa, S. N. (2021). Interrogating the public good versus private good dichotomy: 'Black tax' as a higher education public good. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(4), 564-579.
- Kainja, J., Ndasauka, Y., Mchenga, M., Kondowe, F., M'manga, C., Maliwichi, L., & Nyamal, S. (2022). *Umunthu*, Covid-19 and mental health in Malawi. *Heliyon*, 8(11). doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11316
- Kasambara, R. (2020). Civic education in Malawi since 1992: An appraisal. In K. M. Phiri, & K. R. Ross (eds.), *Democratization in Malawi: A Stocktaking* (Reprinted). Mzuzu, Malawi: Luviri Press, pp.265-280.
- Kayira, J. (2015). (Re)creating spaces for *uMunthu*: Postcolonial theory and environmental education in southern Africa. *Environmental Education Research*, 21(1), 106-128.
- Khomba, D. C., & Trew, A. (2022). Aid and local growth in Malawi. *The Journal of Development Studies*, 58(8), 1478-1500.
- Kovalchuk, S., & Rapoport, A. (2018). Democratic citizenship education in non-Western contexts: Implications for theory and research. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(3), 339-348.
- Kubow, P. K. (2018). Exploring Western and non-Western epistemological influences in South Africa: Theorising a critical democratic citizenship education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(3), 349-361.
- Kunje, D., & Chimombo, J. (1999). *Malawi: A Baseline Study of the Teacher Education System* (Multi-Site Teacher Education Research Project Discussion Paper). Centre for International Education, University of Sussex Institute of Education.
- Mbiti, J. S. (1969). *African Religious and Philosophy*, London: Heinemann. (ジョン・S・ムビティ著、大森元吉訳 (1970) 『アフリカの宗教と哲学』法政大学出版局.)
- MoEST (Malawi Ministry of Education, Science and Technology). (2008). *National Education Sector Plan 2008-2017*. Lilongwe.
- MoEST (Malawi Ministry of Education, Science and Technology). (2013). *Syllabus for Social Studies Forms 1 and 2*. Domasi.
- MoEST (Malawi Ministry of Education, Science and Technology). (2015). *Secondary School Curriculum and Assessment Framework*. Lilongwe.
- Mokgoro, J. Y. (1998). *Ubuntu* and the law in South Africa. *Potchefstroom Electronic Law Journal*, 1(1), 16-32.
- Mutua, M. (2008). Human rights in Africa: The limited promise of liberalism. *African Studies Review*, 51(1), 17-39.
- Nafukho, F. M. (2006). *Ubuntu* worldview: A traditional African view of adult learning in the workplace. *Advances in Developing Human Resources*, 8(3), 408-415.
- Namphande, P., Clarke, L., Farren, S., & McCully, A. (2017). Education for democratic citizenship in Malawian secondary schools: Balancing student voice and adult privilege. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(5), 703-721.
- National Planning Commission. (2020). *Malawi 2063*. Malawi National Planning Commission. Lilongwe: National Planning Commission.
- Radebe, S. B., & Phooko, M. R. (2017). *Ubuntu* and the law in South Africa: Exploring and understanding the substantive content of *ubuntu*. *South African Journal of Philosophy*, 36(2), 239-251.
- Tlou, J., & Kabwila, V. (2000). Social studies in Malawi. In M. B. Adeyami (ed.), *Social Studies in African Education*. Gaborone, Botswana: Pyramid Publishing, pp.217-231.
- UNESCO. (1989). *Educational Development in Malawi 1986-1988*. Geneva: UNESCO.
- Wainaina, P. K., Arnot, M., & Chege, F. (2011). Developing ethical and democratic citizens in a post-colonial context: Citizenship education in Kenya. *Educational Research*, 53(2), 179-192.

Citizenship Development in Social Studies Textbooks of Malawi's Secondary Education: Focusing on the Value of *Umunthu*

Kae Yoshino

(Graduate School of Education, the University of Tokyo)

Abstract

Recently, there has been an increasing interest in citizenship education incorporating indigenous knowledge and values of the local contexts. In sub-Saharan Africa, there is an African humanism known as *Umunthu* (in Bantu; *Ubuntu* in southern Africa; *Mtu* in Swahili). Its essence is the strength and depth of the relationships with others and the community (e.g. Mbiti, 1969; Mokgoro, 1998; Avoseh, 2001). Such a perspective is expected to promote diversity in citizenship education based on different values from those of the West. However, the current curricula have been criticised for not taking into account indigenous knowledge and values. Therefore, this study, focusing on the *Umunthu* value, aimed to explore how citizens are portrayed as good citizens who engage with family, community, state and others in four social studies textbooks of Grade 1 in Malawi's secondary education. The analysis found that: 1) the nature of the family is changing and there is concern about the spread of individualism; 2) active service citizens and communities that are not dependent on the government are strongly expected; 3) rights and duties are thought to be a set and responsible citizens are the ones who contribute to others/society under the *Umunthu* value and 4) there is a focus on vulnerable groups and living together beyond differences. From the informal interviews with three education administrators, it was suggested that behind the citizenship orientation is a sense of crisis against people's entitlement mindset since the introduction of the multi-party system in 1994 and a desire for the restoration of the *Umunthu* value. An implication of this is the possibility that excessive demand for self-reliance might cause vulnerable groups to be left behind.

Keywords

citizenship education, *Umunthu*, social studies, textbook, Malawi

コートジボワールにおける教育の質と非認知能力の形成要因 —自己効力感の形成をめぐる学校教育と徒弟制に着目して—

小松勇輝

(元大阪大学大学院人間科学研究科)

要旨

本研究の目的は、コートジボワールにおける子どもの自己効力感の形成要因を、学校教育と徒弟制に焦点化して明らかにすることである。約6週間にわたる現地調査から、学校教育の文脈では、初等教育における児童-教師間インタラクションが自己効力感の形成に寄与していることが示唆された。また、長期休暇中のインフォーマルセクターにおける徒弟制では、学校教育から周縁化された一人の少年の親方との関わりや日々の作業の様子を描き出し、複数の事例から自己効力感が形成される要因を示した。そして、コートジボワールにおける教育の質を非認知能力の視点から検討し、教室に内在する重層的な教育の質の格差と学習面で困難を抱えた子どもが学校教育の制度的枠組みの中で排除されていることを指摘した。しかし一方で、そのような子どもたちは、学校外の空間においても排除され続けるわけではなく、認知的・非認知的な能力の形成という視点から見た教育の質が、学校教育と徒弟制の間で相互に補完された社会に包摂されている。

キーワード

コートジボワール、教育の質、非認知能力、自己効力感

1. はじめに

本研究の目的は、コートジボワール共和国（以下、コートジボワール）における子ども¹⁾自己効力感²⁾が形成される要因を、学校教育とインフォーマルセクターでの徒弟制に焦点を当てて明らかにすることである。そのうえで、子どもをめぐる教育の質を非認知能力³⁾の視点から検討する。これにより、多様化した教育の質の諸相が学校内外の教育形態から明らかになり、国際教育開発研究における非認知能力に関する議論の蓄積に寄与する。また、仏語圏西アフリカに位置するコートジボワールを対象とすることで、徒弟制や教育制度などの地域性を踏まえた事例分析が可能となり、英語圏を中心に蓄積されてきた研究蓄積との差異化をととした議論を展開することができる。

国際教育開発研究において教育の質は、中心課題であるとされ（UNESCO, 2023）これまでに多くの議論が蓄積されてきた。その中で近年、非認知能力と呼ばれる学力テストなどでは計量化できにくい領域に対する関心が高まっている。それは、国際的な教育開発目標を見ても明らかであり、例えば、「持続可能な開発目標」の目標4のターゲット4.7は、非認知能力に関するものである。さらに、「教育2030」では、学習評価の文脈で非認知能力（non-cognitive skills）という表現が用いられ、認知能力と非認知能力の両側面が包括された学習評価の必要性が明記されている（UNESCO, 2016）。

とりわけ、非認知能力の下位概念の中でも自己効力感は、人間の行動決定に最も影響を及ぼす要素であり（祐宗ほか 1985）、学力形成においては最も重要な概念であるとされている（志水 2020）。また、UNESCO（2023）によれば、教育開発におけるテクノロジーの導入には、教師がテクノロジーをうまく使いこなせると感じる自己効力感が重要であるとされている。すなわち、児童生徒や教師など教育をめぐる当事者にとって、自己効力感是非認知能力の中でも重要な概念の一つである。このような趨勢を踏まえると、国際教育開発研究において中心課題である教育の質と、その中で国際的に関心が高まっている非認知能力との関連性、とりわけ自己効力感に主眼を置いて議論することは焦眉の課題であると言える。

2. 自己効力感に関する基礎事項

「自己効力感：self-efficacy」とは、アルバート・バンデューラによれば、人が行動に先立って、その行動をうまくできるかどうかの予期を持つことである (Bandura, 1977)。これは、できる自分もできない自分も認めるといった「自己肯定感」や自分に価値を置いている程度を示す「自尊心」とは明確に区別され、具体的な行動の遂行可能性の予測に関連し、人間の行動に密接に関わる概念である (祐宗ほか 1985)。

自己効力感の測定には、主に心理学的知見に拠る自己評定式の質問紙調査などの定量的な手法が用いられている。その一方で、自己効力感研究の量的手法への偏りが指摘されており (Usher, 2009)、心の側面の変容過程に着目した質的研究の必要性が論じられている (山西・小倉 2017)。また、自己評定式の質問紙調査は、質問紙の言語を正確に理解できるという前提のもとで実施されるものである。しかしながら、教育の普遍化が進むアフリカにおいて、すべての子どもが各教育段階で期待される言語スキルを習得しているわけではない。例えば、本研究の対象であるコートジボワールでは、小学 5 年生時点で習得することが望ましいとされる読解力の基準値を超えた児童は 40.4%に留まっている (PASEC, 2020)。すなわち、本研究の対象地域では、小学 5 年生の半数以上の児童が十分にフランス語を読解することができない。このような状況においてフランス語による自己評定式の質問紙調査から、正確なデータを収集することは困難であると考えられる。

また、自己評定式の質問紙への回答において、その回答の虚偽性や社会的に望ましい回答をしている可能性を完全に排除することは、困難であると指摘されている (遠藤 2017)。実際に、アフリカ教育開発研究における非認知能力の測定を試みる研究においても、自己評定式の質問紙を用いることに対して、データの安定性と客観性が課題として挙げられている (山田・オチア 2018)。これらの課題を踏まえ遠藤 (2017) は、信頼性の高い測定のために行動観察などによる測定の可能性を議論している。つまり、正確な測定のためには、定量的な測定に加え、定性的な観察が重要である。また、仮に質問紙調査によって信頼性のあるデータが得られたとして、学校教育に包摂されていない子どもたちの実際がどれほど反映されているのかは、議論の余地があるだろう。すなわち、非認知能力や自己効力感の測定に関して、先進国と呼ばれる国々で開発された量的な測定尺度がすべての社会文化的背景において援用できるわけではない。とりわけ、アフリカ教育開発研究が対象とする地域での非認知能力の量的な測定は困難であると言え、行動観察などの質的アプローチに一定程度の妥当性がある。そのため本研究は、量的な研究手法では捉えることが困難であると考えられる、自己効力感の形成要因を質的に明らかにすることを試みる。そして、これまでのアフリカ教育開発における量的な研究蓄積を補完し、非認知能力の多様な研究蓄積に貢献する。

3. 先行研究の検討

3.1. アフリカ教育開発研究における非認知能力と自己効力感に関する議論

アフリカ教育開発研究における非認知能力に関する量的な議論は、就学前教育から高等教育、職業技術教育・訓練 (Technical and Vocational Education and Training : TVET) に至るまで、一定程度蓄積されている (例えば、山田・オチア 2018; Hofmeyr, 2021)。一方で質的な分析視角からは、アフリカの教育現場の実際と非認知能力の形成の関連性が議論されており、例えば、十田・澤村 (2013) は、ケニアの初等教育の文脈において、児童たちが友人関係形成をとおして、社会性を獲得していることを明らかにしている。関連して、佐野・澤村 (2017) による事例研究では、ケニアの教師が児童の非認知能力の形成に高い意識を持っていることが明らかにされており、児童の心の成長を願う教師の姿が描写されている。さらに、ケニア西部の中等教育に関する研究では、目的の異なる他の生徒との自習という共同作業の中で、学力上位層の生徒がクラスを統制するような働きかけを観察し、リーダーシップを実践する経験に接続している可能性を論じている (小川 2015)。このように、萌芽的ではあるものの、アフリカ教育開発研究においては、定量的、定性的の両面から非認知能力に関する議論が蓄積されている。

その一方で、自己効力感に焦点化された議論は、依然としてその蓄積に乏しい。限りある研究蓄積は、主にキャリア形成との関連の中で議論されている。例えばケニアの前期中等教育の文脈では、自己効力感が進路選択に積極的な影響をもたらすことが量的研究から明らかとなっている (Ogutu et al., 2017)。また、タンザニアの高等教育の文脈では、自己効力感が高い学生の方が理想のキャリア形成に向けて努力し課題に挑戦することで、その理想のキャリアを実現させる可能性が高いとされている (Amani, 2018)。

他方、自己効力感に関する質的研究としては、ケニアの宗教教育と自己効力感形成に関する研究が挙げられる(水川 2015)。同研究では、ケニアの初等・中等教育の生徒を対象に社会認知的キャリア理論の中で把握した自己効力感形成の障壁を、ケニアの社会文化的背景に起因する個人の困難であるとした。そのうえで、ケニアのキリスト教教育が、生徒の自己効力感の形成に寄与している可能性を明らかにした。そして、自己効力感が宗教教育によって形成された生徒が、キャリア形成における困難を克服する様子が描かれている。

3.2. 先行研究における課題と問題の所在

前節で整理した先行研究の課題は、以下の3点に集約される。第一に、学校教育以外の教育形態に関する視点が不足しているという課題である。前節で整理したようにこれまでの先行研究は、学校教育や公立 TVET 校などのフォーマルな教育を中心に議論が展開されてきた。しかし、教育の普遍化が進むアフリカにおいて、すべての子どもがフォーマルな教育に包摂されているわけではない。特にコートジボワールは他の西アフリカ諸国に比べ、公立 TVET 校よりも伝統的でノンフォーマルな徒弟制の利用率が非常に高く (Lavigne et al., 2019)、インフォーマルセクターでの雇用が 90.1%を占めている (ILO, 2024)。関連して、コートジボワールでは、公立 TVET 校への進学には前期中等教育修了証が必要であるにも関わらず、前期中等教育の純就学率は 49.6%に留まっている (MENA & DESPS, 2022)。つまり、コートジボワールでは、インフォーマルセクターでの徒弟制が職業教育のメイントラックであり、前期中等教育に進むことのできない多くの子どもが徒弟制を中心とした職業教育に包摂されていると言える。このように、アフリカにおける子どもをめぐる教育は、学校教育だけでなく、学校教育以外の徒弟制などの多様な教育形態を包含するものである。しかしながら、先にも述べたように非認知能力や自己効力感に関する議論は、フォーマルな教育を中心にした議論の中でしか把握されておらず、その周縁にある教育の存在は看過されてきた。そのため、本研究は、学校教育と徒弟制に焦点を当て、非認知能力に関する多角的な議論を試みる。

第二に、これまでのアフリカ教育開発における非認知能力に関する研究は、量的な研究方法によるものが中心であり、その形成要因に議論が及んでおらず、質的研究であっても、その定義や下位概念の整理が不十分であるという課題である。まず、第2章でも整理したように自己効力感の測定に関しては、確立された測定尺度がすべての社会文化的背景に対応できるわけではない。とりわけ、国際教育開発研究において先進国と呼ばれる国々で体系化された尺度を援用することは困難である。さらに、量的な測定では、データの背景にある個別性や社会文化的背景を含んだ形成要因を明らかにすることは困難であると考えられる。そして、これまでの質的研究における社会性や自己肯定感などは、その定義が心理学的知見から十分に検討されずに非認知能力として帰結されてきた。例えば、自尊心や自己肯定感、自己効力感の不明瞭な弁別により、その実態が混同して帰結されている研究も散見される。これらを踏まえ、本研究では、自己効力感の定義と位置づけを明確にしたうえで、質的に自己効力感の形成要因を明らかにする。

最後に、先行研究の事例が英語圏アフリカに集中しているという課題である。仏語圏西アフリカは、他のアフリカ地域よりも初等教育に関する問題は深刻であり、研究蓄積に関しては、言語的制約から日本における学術的研究の蓄積に乏しい(森下 2020)。また、アフリカにおいて旧宗主国の違いに起因する地域間の学校制度の違いは多くある(White, 1996)。例えば、コートジボワールでは、学年度間に約3ヶ月間の長期休暇があり、その間には、補習指導やインフォーマルセクターでの徒弟制が実施されている。しかしながら、これまでの非認知能力に関する議論は、英語圏アフリカを中心に議論が蓄積されており、このような地域性の特徴を踏まえた議論は、管見の限りなされていない。そのため、本研究ではコートジボワールを対象とし、地域性の特徴を内包して議論することで先行研究との差異化をとおした先見的視座をもたらすことを試みる。

4. 調査概要と分析の理論的枠組み

現地調査は、コートジボワール、グラン・ポン州ダブール県において、2021年から2023年の間、2回に分けて通常の学期中と長期休暇中に約6週間実施した(一次調査:2021年11月から2022年6月まで週1回程度計15回、二次調査:2023年8月の約4週間)。コートジボワールの義務教育は、初等教育6年、前期中等教育4年であるが、公立前期中等教育課程に進学するためには、毎年6月の修了試験合格で授与される初等教育修了証が必要である。この修了証は、コートジボワールでは社会を生き抜くための重要な資格として捉えられている。また、学年度末には進級試験が設けられており、基準に達しない場合は留年措置が取られる。

コートジボワールでは、教育の普遍化が進んでおり、特にグラン・ポン州は、2021-22年度の初等教育総就

学率が134.1%とコートジボワール国内で最も高く (MENA & DESPS, 2022)、他地域に比べて多くの子どもが学校教育に関わっている。つまり、このような就学率の高い地域における教育の質の検討は、今後就学率が向上すると考えられる他の地域に先行する事例であるという点で有用である。また、グラン・ポン州はコートジボワールの実質的な首都機能を有するアビジャン自治区の郊外に位置し、経済的、人的流通のつながりが強い。さらに、同州の中心であるダブー県には、バイク修理店や家具屋などのインフォーマルセクターのクラスターが点在し、長期休暇に徒弟制を利用する学齢期の子どもも多い。

本研究では、ダブー県内の X 公立小学校 5 年生の児童と教師、そして長期休暇中、インフォーマルセクターにおける徒弟制に参加した子どもとその保護者を対象とした。サンプリング方法に関しては、便宜的抽出法を用い、対象者への接近可能性に基づいて抽出した。ウヴェ・フリック (1995=2011) によれば、便宜的抽出法の一般化の可能性は低いが、質的研究においてはサンプリング数よりも事例解釈の理論的な自由度が重要であり、結果を理論的に一般化することが有益である。そして、そのような理論的一般化を強化するためには、さまざまな方法を組み合わせた少数の事例研究が重要である。また、Erickson (1986) は、一般は特殊の中に宿り、特殊から普遍性を抽出することができるとし、質的研究に求められるものは、抽象的普遍性よりも具体的普遍性⁴⁾であるとしている。さらに、アフリカ教育開発研究においては、多様な背景の事例を蓄積することが求められている (Sawamura, 2020)。すなわち、多くの特殊な事例を比較することで具体的な共通点が表出し、それが一般化へと接続する。これらを踏まえ、本研究の目的は一般化ではなく、特定の事例を詳細に分析し具体的普遍性の検討に寄与することとし、便宜的抽出により調査対象者をサンプリングした。

調査手法は、参与観察を基礎とし、補完的に子どもの保護者に対して半構造化インタビューをフランス語で 1 時間ほど実施した。一次調査では、週一回程度通常授業に教室の成員として参与し教師の言動や児童たちの様子、会話などをフィールドノートに書き留めた。二次調査においては、一人の少年が徒弟として長期休暇中に参加した 2 軒のインフォーマルセクターにおいて、少年とともに店番をするなどして参与した。ここでは、日々の少年の様子や少年と親方の会話、作業の様子などを観察した。半構造化インタビューでの主な質問項目は、子どもの学校での様子や徒弟制に送り出した理由などである。このように、参与観察を基礎とし補完的に半構造化インタビューを実施することで、学校教育や徒弟制における子どもの様子を包括的に捉えることに注力した。学校教育および徒弟制での対象者である子どもに対しては、子どもの生活世界に接近するため観察の中での会話を分析の対象とし、形式的なインタビューは実施していない。なお、本調査は大阪大学大学院人間科学研究科共生学系倫理委員会より、調査対象者への倫理的配慮に関して承認を得て実施された。本稿では、調査協力者の秘匿性に配慮し氏名や学校名は仮名で表記する。

本研究では自己効力感を形成する要因を質的に捉えるため、分析の理論的枠組みとして社会的学習理論における自己効力感形成の情報源に基づいて事例を分析する。社会的学習理論は、心理学者であるアルバート・バンデューラが構築した人間行動全体を説明するための理論である。バンデューラは、人間の行動は、先行要因、結果要因、認知的要因の 3 の要因に基づくものであるとし、その中でも先行要因として「予期機能」を重視した。その上で、予期機能を「結果予期」と「効力予期」の 2 のタイプに分類した。前者は、行動がどのような結果を生むかという予期であり、後者は、ある結果を出すために必要な行動をうまくできるかという予期である。自己効力感は、後者の「効力予期」が個人に認識されたものであり、自分が求める結果に対する実現可能性に関する認知を指す (Bandura, 1977)。そしてバンデューラは、自己効力感形成の情報源として、以下の 4 つを挙げた。(1) 遂行行動の達成：自分自身が課題を遂行し「できた」という成功体験をもつこと、(2) 代理的体験：他者が課題を遂行する行為を観察すること、(3) 言説的説得：言語によって成功できると言説的に暗示されること、(4) 情動的喚起：脈拍や心臓の音などの生理的な状態が自己効力に影響をもたらすこと。バンデューラによれば、自己効力感の形成には、これらすべての情報源が必要なわけではなく、特に有効とされるのが、「遂行行動の達成」である (Bandura, 1986)。関連して志水 (2020) は、自己効力感獲得の要因をできた、わかった、ほめられた、の積み重ねであると表現しており、これは情報源の「遂行行動の達成」「言説的説得」にあたるものである。また、これら 4 つの情報源をもとに事例を分析し、自己効力感の形成要因を質的に明らかにする研究も散見される (例えば、奥山 2017)。

5. 調査結果と分析

5.1. 学校教育における自己効力感の形成

本節では、学校教育における教室内でのインタラクションの事例から、自己効力感の形成要因を分析する。

(1) X小学校の概要と5年生の授業の様相

前章でも示したとおり、学校教育に関わる人々の関心は、修了証が取得できるか否かである。そのため、修了試験で重視される主要教科が授業の大半を占める。実際に、対象としたクラスにおいて、主要教科以外の授業を実施する様子は観察されなかった。また、定期的な学校行事や学級活動などはなく、授業時間以外での学校や学級としての活動は、ほとんど実施されていない。

X小学校5年生の児童数は86名(調査時点)であり、2人掛けの椅子に4人で座るほど過密な状態である。対象としたクラスの授業は、先行研究での指摘にあるように(例えば、Ackers & Hardman, 2001; Hardman et al., 2008)、一方的な伝達型の一斉授業を中心に展開されていた。基本的に教師は教科書の内容を板書し、児童が板書をノートに写し、練習問題やワークを行う。その中で、児童-教師間のインタラクションが頻繁に見られたのが、問題演習の時間である。例えば、算数の計算問題では、教師が問題を黒板に板書すると、児童たちは教師の指示に従いA5サイズほどの大きさの石盤に解答を書き込む。数分後、教師は口頭で児童に解答を問い、挙手を促す。児童が挙手する際の勢いは凄まじく、簡単な問題では多くの児童が立ち上がって、片手を机の上につき、体を前のめりにして「先生、先生」とアピールする。そして、教師は児童を指名し、起立させ解答させる。児童が正答すると、「よくできました、彼/彼女に向かってー」という掛け声とともに、決まったリズムの手拍子を他の児童に促し、その児童は、起立した状態で他の児童の視線と目を浴びながら賞賛され着席する。この手拍子は、概ね全国の教室で浸透しており、体系化された児童-教師間のインタラクションである。そして、このような「挙手-指名-起立-解答-手拍子」という流れは、多くの授業で散見され、一回の授業内に複数回行われるなど、授業を構成する重要な事象である。

(2) 事例1：児童-教師間のインタラクション

対象としたクラスでは、児童-教師間のインタラクションの中に、担任教師のある傾向が観察された。それは、指名する児童の偏りである。特に前方に座る2人の児童(男児A、女児B)に集中していることがわかった。以下は、算数の授業中の一場面である。

四則演算の計算問題を最初に指名された女児が間違え、次に指名された女児が黒板で解答している。その女児の解答が終わると、教師は「合ってる？」と児童全員に問いかける。「違いまーす」と声は揃っていないが、半分くらいの児童が答える。すると教師は、「じゃあ、わかる人？」と問いかける。すると男児Aが、立ち上がって前のめりに手を挙げてアピールする(この男児Aは、教師の最初の問いかけから手を挙げていたが指名されていなかった)。教師は、男児Aを指名し、黒板で解答させる。解答が終わると、他の児童に対し正解不正解の確認はせず、「よくできました、彼にー」といつも通りに合図し、手拍子を促した。男児Aは、うつむきながら教壇から降り、小走りで席に戻った。その顔は、嬉しそうに満足そうに少しはにかんでいた。(2022年2月3日 フィールドノートより)

これに類似する場面が、2人の児童を中心に前方の席の児童に多く見られ、教師は比較的簡単な問題では座席の中央より後方の児童を指名し、不正解が続くとこの2人の児童を指名する傾向にあった。さらに、この2人の児童はクラスの学級委員に指名されており、その選考基準について担任教師は、「一番最近の試験で一番成績のよかった子よ、そうすることで、みんなが勉強するモチベーションに繋がるでしょ」と語った。実際に、男児A女児Bの3学期末試験の順位は、女児Bが1位、男児Aが2位であり(筆者が収集した定期テストのデータより)教師の選考基準と一致している。ここでいう学級委員とは、ワークブックの回収など教師の手伝いが主な仕事であり、学級会などのクラス活動が存在しないコートジボワールにおいて、学級委員の役割は日本のそれとは異なる。しかし、教師から頼られているという事実が、雑用という業務を媒介して他の児童の前で行動として表出することが重要なのである。そして、多くの児童はそれを羨望モチベーションに接続させる。このように男児Aと女児Bは、教室内では学力上位層であり日々の授業で繰り返される問題演習において、教師から認められているという事実を認識する経験を得ている。さらに、教師の問題演習における指名の傾向により、他の学力上位層の児童よりも多く自己に対する教師からの積極的な評価を受けている。加えて、学級委員への選抜とその業務は、男児Aと女児Bが教室内において他の児童から憧憬の対象となっていることを、自他共に認識する契機となっている。

(3) 事例分析：教室成員間のインタラクションと自己効力感の形成

本項では、事例を自己効力感の形成のための情報源に突合し、その要因を分析する。まず、男児Aの複数人が誤答した問題をクラス全員の前で正答したという場面は、比較的難しい問題に取り組んで正答した(できた、わかった)という経験である。そして、できた、わかった、という経験の後に、手拍子による賞賛という、ほめられたという経験が接続した。このような、できた、わかった、ほめられた、という一連の流れは、

自己効力感形成の情報源の「遂行行動の達成」「言説的説得」にあたると解釈することができる。さらに「少しはにかんでいた」という男児 A の表情は、その一連の行為に接続する感情を達成感と解釈することの根拠であることが示唆される。また、テストの結果を受けて担任教師から指名される学級委員への選抜は、「できる自分」を教師の評価と他の児童の憧憬を媒介して認識する契機となっている。

また、Usher (2009) などの先行研究をもとに解釈すると、この 2 人の児童のテストでの高得点も自己効力感を形成する要因であることが示唆される。Usher (2009) は、算数のテストで高得点をとったことが自己効力感の形成につながったことを明らかにしている。すなわち、男児 A と女児 B にとって、算数を含めたテストで高得点をとったことは、自己効力感の形成に関与していると言える。さらに、Schunk (1983) によれば、算数の学習において、努力よりも能力を褒められた方が児童の自己効力感が高まり、児童へのフィードバックは即座に行われることがより効果的に自己効力感の形成に機能する。つまり、学級委員の指名という学業達成に基づく評価や正答した際の手拍子は、能力帰属に基づくフィードバックであり、2 名の児童の自己効力感形成の要因として機能していると考えられる。

以上のように、教室成員間のインタラクションや学級委員への選抜が、特に学力上位層の児童の自己効力感形成に寄与していることが示唆された。これらの一連の分析は、奥山 (2017) が留学先で勉強した言語を日常生活で使用して、生活できたという達成感や成功感を「遂行行動の達成」と解釈していることから妥当であると言える。

5.2. インフォーマルセクターにおける徒弟制と自己効力感の形成

本節では、便宜的抽出法によりサンプリングした一人の少年 L (14 歳) の自己効力感を形成する要因を、インフォーマルセクターでの徒弟制における事例から分析する。

(1) 長期休暇中の徒弟制の実態と少年 L

コートジボワールの学年度間の長期休暇中には様々なノンフォーマル教育が実施され⁵⁾、子どもや保護者は銘々の事情に合わせた選択をする。その選択肢の一つが、バイク修理店や家具屋などのインフォーマルセクターにおける徒弟制である。基本的なシステムは、入門金を納め、親方から技術を学ぶというものである。第 4 章でも触れたが、コートジボワールにおいて公立 TVET 校に進学するためには前期中等教育修了証が必要であるが、約半数の児童は前期中等教育課程にすら進学することができない。すなわち、学習に困難を抱える子どもにとって前期中等教育への進学は容易ではなく、それは同時に公立 TVET 校への進学が困難であることを意味する。そのため、学習面の困難により学校教育から周縁化された子どもとその保護者は、学校教育制度の外に TVET の機会を求め、つまり、長期休暇中の徒弟制を選択する保護者と子どもは、修了証を必要とせず、入門金さえ支払うことで学校教育と並行して早い段階から技術を身につけることができる徒弟制を利用して、学校教育からの離脱というリスクを管理しているのである。

このようなリスクマネジメント行為は、少年 L が徒弟制に参加する過程にも表出していた。L の両親は離別し、実母は家を離れ、実父は第三国に出稼ぎに出ている。そのため現在は、実父の弟である叔父 (以下、保護者) のもとで暮らしている。また、次年度から前期中等教育 3 年生に進学する 16 歳の兄がおり、保護者は「あいつ (L の兄) は、ちゃんと学校に行っている。でも、L は悪いやつだ。」と語り、L と兄は学校教育という枠組みの中で比較されていることがわかる。そして兄は、現在祖母と違う街で暮らしているという。さらに、L の保護者の話によると、近隣の小学校に通う少年 L は 5 年生を 2 回留年している。相対的に学力下位層であることを認識する繰り返しのテストは自己効力感に消極的な影響を及ぼすとされ (オッティンゲン 1995=1997)、学校教育においては L の自己効力感が十分に形成されていないことが示唆される。L について保護者は、「彼が何を学んでいるかって？彼はめっちゃ悪いやつだよ。学校で…学校では友達を叩いたり…簡単じゃないね。(筆者：簡単じゃないとは？) 彼が友達を叩くたびに学校から呼び出されたり、次の日はまた同じことをするんだ。」と語った。複数回の留年や学校での問題行動から、L は、学業と家庭環境の両面に困難を抱えていることが示唆される。そして L は、学校へ通うことへの積極的な意義を見出せずにいた。保護者は L の徒弟制への参加経緯について、「彼がしたいって決めた。彼に聞いたんだよ、もし勉強したいなら補習に行くか？って。彼は断った、じゃあ、何がしたいんだ？って聞いたら、仕事がしたいって。」と語った。「彼がしたいって決めた」「仕事がしたいって」などの語りは、L 自身の徒弟制への入門の決断を表している。

そして、L は一軒目となるバイク修理店に徒弟として参加した。ここは、20 代後半の親方が経営するバイク修理店で、長期的な徒弟として 17 歳と 12 歳の 2 人を受け入れ、長期休暇中の短期的な徒弟として、L と 12 歳、10 歳の 3 人を受け入れていた。14 歳の L は徒弟の中で中堅的な立ち位置であり、洗車などの作業では、率先して徒弟を統制するような姿が観察された。そして L は、一軒目の厳しい徒弟制のもとで約 2 ヶ月

間、工具の受け渡しや修理の補助などを行い、バイクに関する基礎的な技術を体得した。

(2) 事例 2：タイヤ修理店

新学期まで約 1 ヶ月となった長期休暇中のある日、L は二軒目となるタイヤ修理店に移籍した。保護者に話を聞くと、親方の暴力が原因だという。このタイヤ修理店は、幹線道路から調査地中心部のバスターミナルに入る道沿いに位置する、開店したばかりの店である。ここでは、車やバイクのタイヤ交換、修理を引き受けている。しかし、参与観察から、親方は車のタイヤに関する知識は有しているものの、バイクに関しては浅学であることがわかった。そして、ここには、帰省していた L の兄も徒弟として参加していた。兄は、タイヤ修理店において、携帯をいじったり、ふらふらと無断で外出したりと技術を習得しようという強い意志は見受けられず、親方もそのような行動に対して叱責することはなかった。このように、学校教育に包摂されている兄は、タイヤ修理店での徒弟を、長期休暇中の暇つぶし程度にしか捉えていない様子であった。一方で、L は自身の決断により、学校からの離脱を検討しながら徒弟制を選択しているため、技術の習得に対する意欲が窺えた。それは、兄との関わりにも表出しており、「ここを捻って、これを引っ張るんだよ」と、空気入れのモーターの操作を年上の兄に対して教えるという場面も観察された。以下は、タイヤ修理店での L の様子の一場面である。

この日 2 組目のお客がやってくる。お客は、バイクのタイヤ交換を申し出る。その要求に L が対応し、慣れた手つきでバイクの後輪を外す。外したタイヤを片腕に抱えて持ちながら、筆者の方に向かって歩いてきて、「前にやってたからできるんだ。ユウキ（筆者）も見てたろ？」と笑顔を浮かべながら話した。（2023 年 8 月 19 日 フィールドノーツより）

この場面からは、L が一軒目のバイク修理店で体得した技術を二軒目のタイヤ修理店で活かしていることがわかる。そして、筆者に向けて笑顔を見せながら自身の仕事の様子を自慢げに報告する場面からは、仕事のプロセスへの貢献をとおして、達成感と満足感を体感していることが示唆される。また、次の場面では、L は自分の知識を別の形でアウトプットしていた。

後輪がパンクしたバイクに乗って、恰幅の良い男性が店の前のゆるい坂道を下ってきた。親方と L が近寄り、状況を聞き出す。タイヤを外さずに、中のチューブを取り出して確認すると、チューブが破損していることがわかり、タイヤを外す。その間に、L はチューブの修理に必要な鉄板片を火にくべる。鉄板片を火の上に置き終わると、L は、親方がタイヤを外しているバイクの後輪に近づき、ピーナツの殻を両手で縦に割り、手のひらの上に乗せた実を口に投げ入れ、食べながら、立ったまま、（しゃがんでタイヤ交換の作業をしている）親方に対して「違う、違う。こっちを先に外すんですよ」といった。（2023 年 8 月 21 日 フィールドノーツより）

このように L は、自身のバイクの知識を浅学な親方に伝達するという場面に対峙している。さらに、上述した学校教育という枠組みの中で比較されてきた兄に対して作業を教えるという場面も観察された。このような経験は、学校外の空間で自分と他者を比較して「できる」自分を認識する契機となっている。

(3) 事例 3：チューブ片の加工

徒弟制において親方に仕事を任せられ、その成果が認められるという経験は、徒弟にとって重要な出来事である。タイヤ修理店では、使えなくなった古いチューブを開いて 2 センチ四方ほどの大きさに切り分け、それをチューブの穴に貼って修理している。しかし、チューブの表面には凹凸があり平らではないため、穴とチューブ片の接着性を高めるため凹凸を削って平らにする作業が日常的に行われていた。

（親方が）バイクのタイヤの修理が終わり、店の軒先の段差に腰を下ろす。すると、おもむろに工具箱からチューブ片を取り出し、隣に座っていた L に手渡した。続いて、親方が金属片を渡すと L は何かを察したように、立ち上がり、チューブ片の断面を平らにする作業をはじめた。木製の土台にチューブ片を伸ばすようにセットすると、金属片をチューブ片に擦って削りながら平らにする。（中略）黙々と作業する L に親方が近づき、擦る作業でリズム良く上下する L の両腕を掴んで止め、チューブ片を取った。そして、親方は L が削ったチューブ片を親指の腹でこすりながら確かめると、「C'est bon（上出来だ、これで良い）」と言った。この一連の親方の行動に、作業を制止させられた L は、状況の整理に時間を要した様子ではあったが、口元を緩めうつむいた。（2023 年 8 月 19 日 フィールドノーツより）

ここで重要なのは、親方が L の仕事の成果を肯定的に評価しているということである。チューブ片の加工作業は、一軒目のバイク修理店では観察されなかった。つまり、この作業は L にとって初めての作業工程で

ある。そのため、この場面での作業を任されてその成果が親方に評価されるという過程は、事前に有していたバイクの知識を伝達したり実践したりする過程とは異なり、自分にとって初めての課題をうまく遂行できたことを認識するものである。

(4) 事例分析：インフォーマルセクターにおける徒弟制と自己効力感の形成

本項では、徒弟制におけるLの自己効力感を形成する要因を分析する。まず事例2では、Lが一軒目のバイク修理店で習得した知識を活かして、二軒目のタイヤ修理店でバイクのタイヤを外すという行動をとおして、自身の知識を活かし行動を達成している。これは、奥山(2017)が留学先で勉強した言語を日常生活で使用して生活できた語りを達成感や成功感と解釈していることを踏まえれば、Lはこの場面をとおして達成感や成功感を得ていることが示唆される。そして、自己効力感形成の情報源に突合すれば「遂行行動の達成」であると解釈できる。さらに、Lがタイヤを外した後に笑顔で報告するという行為からも、これらの達成感や遂行行動の達成を説明することができる。

事例3は、正統的周辺参加理論(Legitimate Peripheral Participation理論:LPP理論)を援用して多角的に解釈することができる。LPP理論を提唱したジーン・レイヴとエティエンヌ・ウェンガーによれば、徒弟制において徒弟の仕事は、道具の準備や使い走りなど、仕事が枝分かれした末端のものである。しかしそのような実践は、確実に仕事に貢献しており、レイヴ・ウェンガーによれば「実践では人の労力がどのようにうまく、あるいはまずく、貢献したかがわかる機会が明確なので、周辺の場での正統的参加は自己評価の直接的根拠を提供している」(レイヴ・ウェンガー 1991=1993, 97頁)。すなわち、Lは、チューブ片の加工などの簡単な作業をとおして、仕事への貢献を認識し、自己評価の機会を得ている。このような解釈は、社会的学習理論における、自分の能力を評価し表現できるような場面で自己効力感が向上する(Bandura, 1986)という理論的解釈に接続し、Lの自己効力感形成の要因として機能していることがわかる。以上より、学力に困難を抱え学校教育から周縁化された子どもに、ほめられる体験や達成感を提供している徒弟制の特徴が、Lの自己効力感の形成の要因であることが示唆される。

6. 考察

6.1. 教室内の重層的な教育の質の格差

調査結果から、伝統的な教授法の中で展開される教室成員間のインタラクションが、学力上位層の児童の自己効力感の形成要因であることが示唆された。OECD(2015)によれば、高い非認知能力は、高い認知能力を予測し、同じ経験をして非認知能力の高い児童の方が学習効率は良く、多くのことを学習することができる。関連して、自己効力感が高いほど学業成績が高いとされている(Schunk & Zimmerman, 2006)。これらを踏まえて事例1を振り返れば、学力上位層の非認知能力は、伝統的な教授法により学力と相互に作用して向上する。そうであれば、非認知能力の形成という機能を有した伝統的な教授法は、学力上位層にとって質の高い教育であると言える。その一方で、非認知能力と認知能力が相互作用して向上するとすれば、学力上位層はさらに学力を伸ばし、翻って下位層の学力はさらに低下し、学力階層間の差は拡大していく。「学力格差とは「集団差」に言及する言葉なのである」(志水 2020, 97頁)という解釈に基づけば、このような、学力の階層性に基づいた差は、学力格差であると言える。つまり、伝統的な教授法は、学力格差によって不利な立場に置かれる児童たちと学力上位層との差を非認知的な側面から形成している。そうであれば学校教育は、学力下位層にとって認知的にも非認知的にもその形成という側面で、質の低い教育であると言える。

このように伝統的な教授法は、学力上位層にとって質の高い教育であり、下位層にとっては質の低い教育であることが示唆された。さらに、学力上位集団の非認知能力は、テストで上位であることや日々の遂行行動の達成、言語的説得などにより向上し、非認知能力の向上に伴い認知能力も向上することが示唆され、下位集団との認知能力と非認知能力の両側面の格差を形成している。つまり、学力階層によって学校教育の質は異なり、そこには認知能力と非認知能力の形成という重層的な教育の質の格差がある。他方で、学力上位層の非認知能力という視点で見れば、これまでに批判されてきた伝統的な教授法が児童に積極的な影響を与えている。アフリカの伝統的な教授法に関する先行研究は、認知能力向上の阻害要因に主眼が置かれ、支配的で一方通行の児童-教師間インタラクションが批判されてきた(例えば、Ackers & Hardman, 2001; Hardman et al., 2008)。しかしながら、事例の分析を振り返れば、これは一部の児童の非認知能力の形成に寄与しており、積極的な側面を有している。すなわち、これまでに批判されてきた伝統的な教授法には、児童にとっての構造的な有用性があることが示唆される。これは、非認知能力の形成という視点から教育の質を検討した

ことによって導出した知見であり、アフリカ教育研究における先見的視座であると言える。

6.2. 学校教育の制度的枠組みにおける排除

前節で明らかとなった学力階層によって異なる学校教育の質は、子どもたちの学校教育からの離脱とどのように関連しているのだろうか。Schunk & Meece (2005)によれば、テストなどの競争によって比較されることの多い教室という空間は、学力下位層の生徒にとって、自分の能力が不足していると感じやすく、生徒の自己効力感を低下させる。また、教室内で行われるすべての児童に対する繰り返しのフィードバックは、その個人の能力の順位づけであり、そのような構造化された社会的順位づけは、自己評価に強く影響する(オッティンゲン 1995=1997)。つまり、常に修了証を意識し、テストによって繰り返し評価されるコートジボワールの学校教育は、学力下位層であるLの自己効力感の形成に消極的な影響を与えてきたと考えられる。これらを踏まえると、非認知能力の形成という視点から見た学校教育の質の低さがLを学校教育から排除していると言える。Lの事例を振り返れば、徒弟制で形成されたLの非認知能力は、学校教育から排除された先の居場所で結果的に体得したものである。すなわち、徒弟制の非認知能力を形成する機能が子どもを惹きつけているというよりも、むしろ非認知能力の形成という視点から見た学校教育の質の低さが、学力下位層の子どもを排除していると言える。そのためLは、学校で形成されることが困難であった非認知能力を徒弟制で補完的に形成しているのである。しかしながら、学校教育に包摂された身近な兄の存在や、修了証を意識する学歴社会というコートジボワールの社会的背景の中で、Lは学校教育からの完全な離脱を許されない状況に置かれているのである。言い換えれば、Lは学校教育から離脱し徒弟制で非認知能力を形成しているとしても、兄の存在や学歴社会を背景に、学校教育制度を基準に比較され続ける。このように非認知能力の形成という視点から見た学校教育の質の低さが、困難な状況にある子どもを学校教育の制度的枠組みの中で排除しているのである。

6.3. 学校教育と徒弟制をめぐる教育の質の相互補完

では、学校教育から排除された子どもたちは、その先の社会でも困難な状況に置かれ続けるのであろうか。Lの事例を振り返れば、学校教育の制度的枠組みにおける排除の先にある徒弟制が、非認知能力形成の要因として機能している。さらに、そこで形成された非認知能力が自己効力感であることは、キャリア形成という側面において重要なものである。つまり徒弟制は、技術的にも非認知能力の形成という側面から見ても妥当性の高いキャリア教育であることが示唆される。加えて、コートジボワールのインフォーマルセクターでの雇用割合の高さや徒弟制の土着化といった社会文化的な背景をとおして見れば、Lの徒弟制を利用した職業トラックへの移行は、学校教育からの逸脱と言えるのだろうか。つまり、Lの徒弟制の選択は自然な選択であり、学校教育からの排除は、西洋的な社会文化的背景と異なる社会に導入された、学校教育の外生性に基づく排除であると言える。

このような、学校教育の重層的な教育格差と徒弟制の非認知能力の形成機能を踏まえて教育の質を検討すると、学校教育と徒弟制が互いの教育の質を相互補完していると解釈できる。すなわち、非認知能力の形成という視点から見た学校教育の質を徒弟制が補完し、一方で学校教育はフランス語や数字に触れる機会などを提供することで最低限の認知能力の形成に寄与し徒弟制の認知的な質を補っている。そうであるとすれば、学校教育と徒弟制は、認知能力と非認知能力の形成という視点からみた教育の質を相互補完しており、学校教育から排除された子どもは、そのような包括的に教育の質が補完された社会に包摂されていると言える。

7. おわりに

本研究では、コートジボワールにおける子どもの自己効力感の形成要因を学校教育と徒弟制に着目して明らかにし、非認知能力の視点から教育の質を検討した。その結果、自己効力感形成の要因は、教室成員間のインタラクションと徒弟制に表出した。また、非認知能力の視点から学校教育の質を検討することで、学力階層に基づく重層的な教育の質の格差が明らかとなった。そして、その格差によって不利な立場に置かれた子どもは、学校教育の制度的枠組みの中で排除されていた。しかし一方で、そのような子どもたちは、認知能力と非認知能力の形成という視点からみた教育の質が学校教育と徒弟制の間で相互に補完された社会に包摂されている。これらの知見は、依然として研究の蓄積に乏しい仏語圏西アフリカの学校制度や徒弟制から子どもたちの生活世界を把握する本研究の独自性によって導出したものであり、アフリカ教育開発研究の蓄

積に資する先見的視座であるといえる。

本研究の課題としては、以下の2点が挙げられる。第一に、対象校や対象者のサンプル数が限定されていることである。本研究の目的が一般化ではなく、特定の事例を詳細に検討するデザインであることは、すでに述べた。そのため、本研究で明らかとなった非認知能力の形成要因を他の地域などに当てはめて一般化することには、一定の限界がある。第二に、量的研究手法を用いた非認知能力の測定の検討である。国際教育開発研究が対象とする地域における、自己効力感の測定に関する質的調査の方法論的妥当性は、第2章で示したとおりである。しかし、量的研究を基盤とする心理学的知見に基づいて、本研究を鳥瞰すると客観性に対する疑義が生じると考えられる。そのため、今後は量的な自己効力感の測定尺度の援用の可能性を検討し、質問紙などの手法を用いた対象者の自己効力感の量的な測定が求められる。そのため、このような混合研究法などを用いた、多角的な教育の質と非認知能力の検討は今後の課題としたい。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP19H00620 の助成を受けたものです。ここに謝意を表します。

注

- 1) 本稿において「子ども」は、UNICEF の子どもの権利条約の定義に従い「18 歳未満の人たち」を指す (UNICEF, 2024)。「児童」は、初等教育に関わる子どもを指す際に使用する。しかし、初等教育に関わる子どもとそれ以外の子どもを包含して言及する際に限っては、「子ども」という表現を使用する。また、先行研究での議論に言及する際、先行研究において「生徒」と表記されている場合は、初等教育学年齢に関する議論であっても先行研究での表現を使用する。
- 2) 本稿で焦点化する自己効力感とは、遠藤 (2017) の議論をもとに、発達の時間軸の中で徐々に形成され経験や学習の蓄積により変容可能なものであるとする。
- 3) 小塩 (2021) によれば日本においては明らかに「非認知能力」という表現が多く見られる。また、アフリカ教育開発研究における自己効力感に関する研究は黎明期にあり、非認知能力に関する議論に関しても、その下位概念の弁別が十分になされていない研究が散見される。以上を踏まえ、本研究では自己効力感に限定して言及する場合を除いては、自己効力感を包含した「非認知能力」という表現を用いる。さらに、「非認知能力」について遠藤 (2017) は、認知能力以外の心の性質全般を指し、「非認知」能力ではなく、「非」認知能力と扱われるべきであるとしている。そのため本研究では、「非認知能力」は、認知能力以外の心の性質全般を包含するものであるとする。
- 4) Erickson (1986) によれば具体的普遍性 (concrete universals) は、特定のケースを詳細に調査し、同様に詳細に調査した別のケースや類似した状況に当てはめて比較することによって導出されるものである。
- 5) コートジボワールでは長期休暇中に2つのノンフォーマル教育が実施されている。まず、試験対策や学力向上を目的とし、公立や私立の学校で実施される有償の補習授業である。次に、バイク修理店などのインフォーマルセクターにおいて入門金を納めて実用的な技術の体得を目的とする徒弟制である。

参考文献

- 遠藤利彦 (2017) 『非認知的 (社会情動的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書』 国立教育政策研究所。
- 小川未空 (2015) 「ケニアにおける中等教育の普及と就学継続の意味—生徒の視点からみた学校の役割—」 『アフリカ教育研究』 6 号、133-149 頁。
- 奥山和子 (2017) 「留学経験がもたらす効用としての自己効力感の形成要因—質的研究法を使って—」 『大学教育研究』 25 号、83-101 頁。
- 小塩真司 (2021) 『非認知能力』 北大路書房。
- オッティンゲン、ガブリエル (1995=1997) 「自己効力における比較文化的視点」 バンデューラ、アルバート編、本明寛・野口京子監訳 『激動社会の中の自己効力』 金子書房、129-153 頁。
- 佐野麻衣・澤村信英 (2017) 「ケニアの初等学校における教師の授業づくりへの取り組み—学校と生徒が抱える多様な課題への配慮をめぐって—」 『国際開発研究』 26 巻 1 号、103-119 頁。
- 志水宏吉 (2020) 『学力格差を克服する』 ちくま新書。
- 祐宗省三・原野広太郎・柏木恵子・春木豊 (1985) 『新装版 社会的学習理論の新展開』 金子書房。
- 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。
- フリック、ウヴェ (1995=2011) 『新版質的研究入門—〈人間の科学〉のための方法論』 小田博志訳、春秋社。

- 水川佐保 (2015) 「ケニアにおける初等・中等学校生徒の職業志望－将来の夢を形成する背景と学校教育に着目して－」『アフリカ教育研究』6号、26-40頁。
- 森下拓道 (2020) 「発展途上国における教育政策の実証分析－西アフリカの教育政策における分権化アプローチの効果」慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科博士論文。
- 山田肖子・オチア、クリスチャン S (2018) 「非認知的能力が職能に及ぼす影響－エチオピア縫製業労働者に見るカイゼン教育の効果－」『国際開発研究』27巻2号、55-67頁。
- 山西健斗・小倉正義 (2017) 「自己効力感が児童・生徒の精神的健康に与える影響－学習に関する自己効力感に着目して－」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』31号、143-152頁。
- レイヴ、ジーン・エティエンヌ ウェンガー (1991=1993) 『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加－』佐伯胖訳、産業図書。
- Ackers, J., & Hardman, F. (2001). Classroom Interaction in Kenyan Primary Schools. *Compare*, 31(2), 245-261.
- Amani, J. (2018). Career Decision-making Self-Efficacy of Higher Education Students in Tanzania: Does Age, Gender, & Year of Study Matter? *Papers in Education & Development*, 36, 36-47.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, Albert (1986). *Social Foundation of Thought & Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching, Third Edition*, Macmillan, pp.119-161.
- 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, 55-69.
- Hofmeyr, H. (2021). Perseverance, passion & poverty: Examining the association between grit & reading achievement in high-poverty schools in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 83, 102-376.
- ILO (2024). Enquête nationale sur la situation de l'emploi 2019 Côte d'Ivoire. ILO, <https://www.ilo.org/surveyLib/index.php/catalog/7797/related-materials> (2024年3月7日閲覧)。
- Lavigne, E., Jafar, A., Moodie, G., & Wheelahan, L. (2019). *L'enseignement technique et la formation professionnelle en Côte d'Ivoire Rapport préliminaire*. l'Internationale de l'Education.
- MENA (Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation) & DESPS (Direction des Études, des Stratégies, de la Planification et des Statistiques) (2022). *Statistiques scolaires de poche 2021-2022*. MENA & DESPS.
- OECD (2015). *Skills for social progress: The power of social & emotional skills*. OECD.
- Ogutu, J. P., Odera, P., & Maragia, S, N. (2017). Self-Efficacy as a Predictor of Career Decision Making Among Secondary School Students in Busia County, Kenya. *Journal of Education & Practice*, 8(11), 20-29.
- PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN) (2020). *PASEC2019 Qualité des Systèmes Éducatifs en Afrique subsaharienne Francophone: Performances et Environnement de L'Enseignement-Apprentissage au Primaire*. CONFEMEN.
- Sawamura, N. (2020). Universal Primary Education in Africa: Facets & Meanings. In J. M. Abidogun & T. Falola (eds.), *The Palgrave Handbook of African Education & Indigenous Knowledge*, Springer Nature Switzerl & AG, pp.637-655.
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy & achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2005). Self-Efficacy Development in Adolescents. In T. Urdan & F. Pajares (eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Information Age Publishing, pp.71-96.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B. J. (2006). Competence & Control Beliefs: Distinguishing the Means & Ends. In P. A. Alexander & P. H. Winne (eds.), *Handbook of Educational Psychology 2nd Edition*, Routledge, pp.349-367.
- UNESCO (2016). *Education 2030 Incheon Declaration –Towards inclusive & equitable quality education & lifelong learning for all–*. UNESCO.
- UNESCO (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education –A tool on whose terms?* UNESCO.
- UNICEF (2024).The Convention on the Rights of the Child: The children's version. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text-childrens-versio> (2024年3月7日閲覧)。
- Usher, E. L. (2009). Sources of Middle School Students' Self-Efficacy in Mathematics: A Qualitative Investigation. *American Educational Research Journal*, 46(1), 275-314.
- White, B. W. (1996) Talk about School: education & the colonial project in French & British Africa (1860-1960). *Comparative Education*, 32(1), 9-25.

The Quality of Education and
the Process of Non-Cognitive Skills Cultivation in Côte d'Ivoire:
Focusing on self-efficacy formed by schooling and apprenticeship

Yuki Komatsu

(Formerly, Graduate School of Human Sciences, Osaka University)

Abstract

The purpose of this study is to clarify the process of children's self-efficacy cultivation in Côte d'Ivoire, focusing on schooling and apprenticeship. The field research suggested that in the context of schooling, pupil-teacher interaction in primary education contribute to the self-efficacy cultivation. In addition, apprenticeship in the informal sector during long vacations showed the process of self-efficacy cultivation by depicting one boy's relationship with his master, who was marginalized from schooling. In conclusion, the quality of education in Côte d'Ivoire was examined from the perspective of non-cognitive skills, pointing out the multilayered disparities in the quality of education inherent in classrooms and the exclusion of pupils with learning difficulties within the institutional framework of schooling. However, such pupils do not continue to be excluded outside of school. They are included in a society in which the quality of cognitive and non-cognitive education is mutually complementary between schooling and apprenticeship.

Keywords: Côte d'Ivoire, quality of education, non-cognitive skills, self-efficacy

Citizenship Education in Madagascar: Insights from Rural School Stakeholders

Andriamanasina Rojoniaina Rasolonaivo
(Osaka University – Graduate School of Human Sciences)

Abstract

The education system established by colonizers has significantly impacted Citizenship Education (CE) in former colonies. Many African and Asian countries continue to struggle with creating effective CE approaches that are relevant to their contexts, even decades after gaining independence. This study explores the perceptions of local school stakeholders regarding CE in Madagascar. How do curriculum developers and teachers in the rural area perceive CE in their context? How do rural primary and lower secondary school children define and practice citizenship? Fieldwork was conducted in the Itasy region in September 2019. Interviews were conducted with five teachers and several representatives of CE curriculum developers, while a questionnaire was completed by a total number of 50 primary and lower secondary school students. This qualitative research uses the thematic analysis method to analyze the data. Teachers mainly describe the content of Malagasy CE at the primary school level as focusing on 'knowing to live' at home and in society. However, at the lower secondary level, the content shifts dramatically to more abstract concepts modeled after French CE and becomes increasingly disconnected from the students' everyday lives as they progress to higher grades. According to the students, regardless of their academic level, the general comprehension and enactment of good citizenship are associated with demonstrating decent behavior, a notion deeply ingrained in Malagasy culture. Recognizing the disparities between the content taught across various educational levels and the differences between local and foreign values within CE, curriculum developers aim to prioritize the instruction of Malagasy socio-cultural values, which are currently diminishing among young people. Conversely, policymakers and curriculum developers also need to illustrate the implementation of global policies such as global citizenship education, underscoring the challenges associated with implementing a relevant citizenship education in the context of Madagascar.

Keywords: Citizenship education, Madagascar, practices, rural, school stakeholders

1. Introduction

Citizenship Education (CE) discourses and its conceptualization mainly originated from the world's relatively strong powers throughout history as seen in the analysis of the history of education for citizenship by Heater (2003) who highlights that post-independence African and Asian countries have faced challenges in establishing independent citizenship education systems, largely due to the continued influence from former colonizers like France and Britain. In France, the purpose of citizenship education has historically been to instill Republican values (Diallo et al., 2016), and education in colonial French West Africa was deeply intertwined with politics (Bryant, 2020). Scholars such as Mhlauli (2012) recommend that citizenship education in Africa should be redesigned to reflect local contexts and knowledge, challenging the often abstract, Western-oriented narratives. Indeed, CE in Francophone Africa encounters difficulties because of its external origins and the persistent challenges related to national citizenship in ethnically diverse nations (Lauwerier, 2020). Research in this area must take into account the historical context, reciprocity in research ethics, the influence of the researcher, and civic factors that extend beyond the classroom (Quaynor, 2015). In the present time, the school subject Citizenship Education is part of many former colonies' curricula at different school levels. While numerous studies have explored CE in West African anglophone countries (Arnot et al., 2009; Quaynor, 2018; Lauwerier, 2020) and South Africa (Schoeman, 2006; Seroto, 2012; Kubow, 2018), little is known regarding CE in francophone countries in Africa including Madagascar.

This study aims to explore the understanding and practices of citizenship education in Madagascar through the investigation of local school stakeholders' perceptions. Such a study will shed light on the implementation of CE in the context of a former French colony that has been much influenced by the French education system since independence in 1960. In recent years, the Malagasy government took some measures to develop the teaching of CE through national curriculum reforms at different school levels to align to global education policies emphasized in global goals such as the Millennium Development Goals (MDGs) and later on the Sustainable Development Goals (SDGs) (MEN et al., 2017).

2. Literature review

2.1. Citizenship education

CE prepares young people for their roles and responsibilities as citizens, with a focus on education through schooling, teaching, and learning (Kerr, 1999). Educational systems, individual schools, and teachers may each have distinct CE objectives and approaches (Veugelers & de Groot, 2019). By investigating students, teachers, and parents regarding their CE goals, Veugelers and de Groot (2019) identified three main CE objective clusters, which could summarize common educational goals of CE, namely (1) *discipline*, related to encouraging good behavior and adhering to established norms; (2) *autonomy*, the perception of liberty and the act of attributing significance to one's own existence, and (3) *social involvement* spans diverse social goals, including practical coexistence, social justice-based solidarity, and opposition to societal inequality. These authors' analysis allowed them to define three types of citizenship according to the previous orientations (Veugelers & de Groot, 2019). The first type, (1) *adaptive citizenship*, emphasizes discipline and moral commitment to one's community, scoring lower in autonomy. The second type, (2) *individualized citizenship*, values autonomy and discipline but has lower social involvement and emphasizes personal development and freedom. The third type, (3) *critical-democratic citizenship*, prioritizes social involvement and autonomy with a lower emphasis on discipline, involving a critical engagement with societal issues and promoting a democratic framework that accommodates individual autonomy. Indeed, another dominant purpose of CE in the literature is that of developing and promoting democracy (Kymlicka, 1999; Davies et al., 2002; Schugurensky & Myers, 2003).

While the concept of CE is generally associated with national boundaries, it has now been expanded to the notion of Global Citizenship Education (GCE) to adjust to present global circumstances (Yemini, 2017). GCE has been modeled following the current global economic paradigm where the North provides the education expertise to be followed by economically weaker countries (Andreotti, 2011). Regarding this power relationship, critics of GCE argue that the nature of GCE itself is far from meeting contextual needs. For instance, literature about the practice of GCE in different countries in former African colonies highlights the discrepancy between the rhetoric that promotes GCE and actual practices, particularly regarding teachers awareness and understanding of GCE (Schoeman, 2006; Antal, 2010; Skårås et al., 2020). The conclusion of Schoeman (2006) on African teachers possessing a distinct, community-focused comprehension of citizenship and their inclination to avoid political criticism may offer an insight into how some educators in certain African settings approach CE.

2.2. Citizenship and education in former French colonies

Education has historically been a key component of colonialism's "civilizing mission" in both Africa and Asia (Matasci, 2022). The French model aligns more closely with the concept of cultural universalism where the French *mission civilisatrice* aimed to unite all subjects under a single system, integrating them through the French language and culture (White, 1996). As such, French colonial education in sub-Saharan Africa had three main characteristics: (1) the widespread use of the French language, (2) limited enrolment based on job availability to prevent educated unemployment, and (3) a dual school system. African schools focused on mass education, while European schools were selective, training an African elite for lower-level colonial administration roles (White, 1996). Trnovec (2019) argues that the colonizers were successful in normalizing their perceived racial superiority and influencing the "African mind", dismissing Africa's precolonial history or depicting it in a negative way.

In African societies, the notion of citizenship, as a formal and legal status, was introduced and enforced by colonial powers, rather than being an indigenous concept (Melber et al., 2023). Indeed, throughout history, the description and the definition of what is called a citizen have always been influenced by the political evolution of dominant powers where the small group of people who enjoyed civic rights was expanded to larger groups in their own country and over their dominion. During European imperialism and colonialism, for instance, the French colonies were considered as an extension of metropolitan France and all Frenchmen held the status of citizens (Heater, 2003). To fully become a citizen, an indigenous colonial subject had to undergo a naturalization process, which required significant transformation, adherence to the Civil Code, and a commitment to engage with and respect French culture (Spire, 2020).

Although the new states enjoyed political sovereignty after independence, they have maintained and continued

essentially the policies of the former colonial power regarding education and teaching. As such, primary education is practically delivered with the same curricula and structure, with, generally superficial, changes made only in school subjects deemed impossible to approach differently, such as history, geography, and civic education (Moumouni, 1964). Civic education has two main objectives: on one hand, to instruct students about institutions and the organization of society; on the other hand, to foster in children a sense of attachment and dedication to their homeland, and its discourse emphasizes the importance of social order, patriotism, universal voting rights, and the responsibilities of citizenship (Marchand, 1992).

Overall, the literature shows that colonial legacies include the use of citizenship as a tool, with the authority to define it frequently resting in the hands of the government (Melber et al., 2023). While there are limited studies on the current practices of CE in francophone countries in Sub-Saharan Africa, this study seeks to investigate CE in Madagascar from local school stakeholders' perspectives sixty decades after independence.

2.3. An overview of Citizenship Education in Madagascar since independence

To begin with, it is important to note that even though the concept of citizenship in the French colonies may be new to local people, African communities have had their own education and social relationships related to citizenship for a long time (Mosweunyane, 2013), including Madagascar. Traditional African education introduces children to social relationships through practical experiences, starting with basic etiquette and quickly progressing to deeper engagement with the community, and as they participate in daily tasks and rituals, children gradually develop an understanding of societal roles, responsibilities, and the values that underpin social life (Moumouni, 1964).

During the colonization period from 1896 to 1960, only French people had citizenship rights while Malagasy people were French subjects. "By 1939 only 8,000 Malagasy had acquired French citizenship" (Allen & Covell, 2005, p.119) and the majority of the people who did not qualify for French citizenship were governed under a legal system called *indigénat* where the actual content of the rules and punishment under the *indigénat* gave more attention to forced labor control and censorship, in Madagascar more than in any other French colonies (Allen & Covell, 2005). Nationalist movements in the country first sought to free the people from the *indigénat* and aimed at extending citizenship rights to all Malagasy, but later on, the movements evolved into a fight for independence (Allen & Covell, 2005). After independence, France still had great influence over Malagasy leaders but the people eventually acquired the rights of citizenship in their newly independent country.

The school subject *Instruction Civique* was then introduced in Malagasy schools to teach Malagasy children that Madagascar is now an independent nation under a new governing system, the republic, as presented in one of the very first CE teaching materials (Dubois & Raveloarisoa, 1969). After more than six decades of colonization under the French citizens' authority, young people are taught that they are now *citoyens malgaches* (Malagasy citizens). In my view, this new concept of citizenship and its implications must have seemed quite unfamiliar to the Malagasy people, especially since the terms *citoyens* (citizens) and *citoyenneté* (citizenship) had long been defined by the colonizers as being exclusively tied to the notion of *citoyenneté française* (French citizenship). It can also be assumed that it was not easy and rather confusing for the people to assimilate the new status of *citoyens malgaches*.

During the first republic, the school subject *Instruction Civique* started to be taught at schools and most of the CE textbook contents, written in French and presenting the organizations of the new Malagasy state institutions, were the exact copy of the French CE curriculum in 1947, described in Marchand (1992), with few modifications to fit in the context. During the second republic, the Malagasy socialist government wanted to be independent from the French influence in the education field by completely changing the language of instruction at all school levels into Malagasy and by establishing a socialist approach of CE through the teaching of the subject *Fanabeazana ara-pitondrantena* (Moral Education) in Malagasy. The third republic and the fourth republic (current republic) saw a return to using the French language as the language of instruction with a few changes compared to the first republic. Malagasy was mainly used in the first years of primary school before entirely switching to using French again in lower and upper secondary school. In the present time, CE contents in Madagascar include at the same time a French-like model, CE based on local socio-cultural values, and gradual introduction of global education concepts related to development goals (Rasolonaivo, 2019). Following these global trends in education, a revision of the primary and lower secondary school CE curricula was made in 2015 which are used to date (December 2024) to teach young people to become good citizens (*olom-pirenena vanona*).

2.4. A good citizen

From a philosophical standpoint, the idea of ‘good citizenship’ is subject to significant debate given the absence of a fixed definition. However, abiding by the law is perceived as the most passive expression of good citizenship behavior (Reichert, 2017). Dalton (2008, p.78) refers to the notion of “citizenship norms [...] a shared set of expectations about the citizen’s role in politics” and suggests four broad principles interwoven with existing definitions of citizenship. First, public participation in politics represents a key description of democratic citizenship. Second, to make participation meaningful, a good citizen needs to be adequately informed, should discuss political matters, and be open to others’ views. Third, acknowledging the legitimacy of the state and the rule of law is a fundamental principle of citizenship. Fourth, the social aspects of citizenship should not be neglected and should involve ethical and moral responsibility. “Each of these elements represents potential elements of citizenship” (Dalton, 2008, p.79) which are worth considering in investigating the understanding of good citizenship.

In this respect, with CE being an educational program that intends to train the students to become good citizens, their comprehension of good citizen/citizenship – as direct receivers of such education – represents a significant point in understanding CE practices in different contexts (Nygren et al., 2020). As students’ definition of good citizenship differs according to the context, its understanding plays an important part in comprehending the shared expectations about citizen’s roles (Dalton, 2008).

This study explores local understandings of CE in Madagascar which was inherited from a former Western colonizer’s education system and contents. It aims to investigate local stakeholders’ perceptions and practices of CE in the rural context of Madagascar where school facilities and educational materials are limited. The Malagasy education system comprises five years of primary school, four years of lower secondary, and three years of upper secondary school. This research focuses on CE perceptions in primary and lower secondary and two main research questions are addressed. How do teachers in the rural area and curriculum developers perceive CE in the context of Madagascar? How do Malagasy primary and lower secondary school children define and practice citizenship?

3. Methodology

Fieldwork was conducted for three weeks in the rural area of the Itasy region in the district of Miaryarivo during the vacation period in September 2019. Itasy, the smallest region of Madagascar at 6,993 km², faces significant challenges in the availability of CE resources with only one CE textbook available for every 122.9 students (Rasolonaivo, 2019). Given that the national curriculum serves as the sole teaching resource, the region was chosen to gather perspectives from school stakeholders to understand the implications of this scarcity on CE teaching and learning.

The study was conducted in two neighboring villages in one fokontany (the smallest administrative division in Madagascar). A questionnaire survey and semi-structured interviews were used to collect the data. The questionnaire was written in Malagasy and filled by a total number of fifty students (see Table 1). Interviews were conducted with two primary school teachers (TA, TB) and three lower secondary school teachers (TC, TD, TE). Some representatives of curriculum developers from the Ministry of Education in the capital city of Antananarivo were also interviewed to discuss the CE subject at the primary and lower secondary school level.

Since the study was conducted during the vacation period, snowball sampling was used to select the research participants. Participation was done on a voluntary basis and a consent form was signed by the teachers and the parents whose children took part in the research. Before meeting the participants in the village, necessary procedures were done at different administrative levels in the rural commune (municipality) and the School District.

This qualitative investigation employs thematic analysis (Terry et al., 2017). The process involves six distinct phases that do not necessarily follow a linear process namely, becoming acquainted with the data, creating codes, formulating themes, evaluating potential themes, defining or labeling themes, and composing the report. By using this method, it is acknowledged that the “subjectivity of the research is integral to the process of analysis” (Terry et al., 2017, p.7). What is referred to as “Big Q thematic analysis”, putting much emphasis on the qualitative nature of the data, is used in this study where coding is an “organic and flexible process” rather than a process using a coding frame or a list of code where each code is given a label and follows the same identification process to categorize themes. “Analysis becomes a creative

rather than technical process, a result of the researcher’s engagement with the dataset and the application of their analytic skills and experiences, and personal and conceptual standpoints” (Terry et al., 2017, p.8). A deductive approach to coding is used in this paper where the data is used as “outcome of [an] analytical process rather a than starting point” (Terry et al., 2017, p.7), i.e., searching for Malagasy school stakeholders’ conceptualization of CE is key to the analysis.

Table 1. Student participants’ details

Education level	Age	Gender	N
Primary	10 to 14	Female	5
		Male	2
Finished primary	15 to 19	Female	1
		Male	2
Lower Secondary	10 to 14	Female	9
		Male	10
	15 to 19	Female	8
		Male	3
Finished lower secondary	15 to 19	Female	8
		Male	2
All			50

Source: created by the author based on fieldwork data

4. Results

At the primary school level, CE is grouped with the History of Madagascar under the subject name *Tantara sy Fahaiza-Miaina* (TFM), meaning ‘History and Knowing to Live’, and it is taught in Malagasy from the first to the last year of primary school (grade 1-5). The *Fahaiza-miaina* subject is also referred to as *Fanabeazana sy Fampivelarana ny Maha Olomendrika* (FFMOM), which can be translated as ‘Education and Development to a Decent Person’. The time allocated to FFMOM is one hour and thirty minutes per week. At the lower secondary school level, CE (*Education Civique*) is grouped with History and Geography and is taught in French by a specific teacher. In the national curriculum, it is stated that CE is allocated two hours a week, but the interviewed secondary school teachers reported they actually spend less time teaching this subject. An example of a content unit about how a CE lesson is presented in the primary school curriculum is found in Table 2. The teachers are responsible for finding or creating materials to effectively deliver the course. Lesson units in the curriculum at the lower secondary school level are also presented in the same way, comprising the title, specific objective(s), content(s), activities and means, and form(s) of evaluation.

Table 2. Example of a CE unit at the primary school level

Life skills		
Specific objective: Students will be capable of living within the household and in the community		
Main content	Activities	Means
Life skills within the household and community	-Remind what is called “family” -Discuss topics related to relationships, support, mutual love, and mutual respect within the family -A tale that illustrates life skills in the household	-Tale -Article -Specific situations -Story
Assessment: Students act out a scene demonstrating life skills within the household.		

Source: FFMOM Grade 4 in the national curriculum (MEN, 2015, p.18) (translated from Malagasy by the author)

4.1. Teachers perceptions of CE

Primary school teachers’ description of the content of the CE school subject could be summarized as learning how to behave at home, at school, and in society including learning good manners, hygiene, responsibilities, and rights. They reported that children in rural primary schools still need to be taught basic notions of hygiene such as combing hair well before coming to school, not spitting everywhere, and greeting the teachers and elders when meeting them even outside

school. It is important to note that CE in primary school is taught in Malagasy.

Primary school teachers observe that CE contents become more detached from children's everyday reality as they move to the upper classes and reach the last year of primary school (grade 5). In grade five, learning contents are not based on learning good behavior anymore but on general knowledge about the Malagasy state institutions, their history, and organizations. At this stage, the teachers perceive that students' interest in the subject is gradually decreasing. Nevertheless, since only one teacher is in charge of all the school subjects at the primary school level, both primary school teachers shared that compared to all other subjects, the students usually do well in CE in terms of class participation and evaluation results compared to other subjects.

For example, doing calculus requires a lot of thinking. They learn formulas, etc. In CE, they are able to express their opinions because it's not always about having a single, fixed answer. They can express their thoughts. (TB)

According to lower secondary school teachers, during the four years of lower secondary, CE contents are totally different from learning good behavior seen in primary school. The language used for CE and all other subjects are switching to French. The main focus is on learning about Madagascar being a nation-state, its place in the world, and how a democratic system works. The teachers see some drastic change in the nature and the focus of CE from primary to lower secondary school and they report that the students' attitudes generally change when they reach the lower secondary level and go to higher classes. However, a teacher explained that compared to History and Geography, which form one school subject unit with CE, students are much more eager to have CE classes and they are more engaged in learning about real-life matters – such as talking about municipal/presidential elections, legal marriage procedures, preparing official papers such as civil status – in that they can directly use what they acquired in class in their everyday life unlike other subjects that are considered “merely theoretical”.

What is taught at the primary school level has a big impact on the children, but when it reaches the higher grades, the program changes. It's no longer about manners or good behavior, but more about elections. These things don't really have an impact on them or their daily lives. It doesn't feel like they're really learning *fahaiza-miaina*, like learning politeness and good behavior. You don't see that anymore in the higher grades. (TD)

The teachers from both primary and lower secondary school levels observe that discipline and “good manners are kept inside the school facilities” (TB, TC, TD), but once outside, students lose their manners for different reasons, particularly due to the children's environment at home where usual practices are different from those encouraged at school. For instance, a primary school teacher shared that in the village she witnessed that when one of her very young children finished pooping, the mother of the child urged him to pull up his pants and immediately get inside the house. The child refused to get inside and cried aloud that he must wash his hands first. “The mother was surprised and ashamed at the same time” (TA). Sometimes, basic hygiene such as hand washing hands after going to the toilet is not a common practice for some families. For the teachers, such instances where school education and family education are contradictory are problematic in trying to shape decent young citizens.

4.2. Students' perceptions of CE

The great majority of both primary and lower secondary students' descriptions of CE were closely connected with the TFM learned at the primary school level with large references to the history of Madagascar (see Table 3). However, CE understanding becomes less clear and more limited as the students' level rises. They stated that the contents become more difficult to understand because they learn notions and concepts that are more abstract and detached from their context, such as lessons about the United Nations and different acronyms for international organizations. For the students, CE at the primary school level is mainly learning about daily good habits and practices that train students to become well-behaved people. On the other hand, CE in lower secondary schools shifts to the global context and informs on democratic matters which the students seem to feel less involved in. Some lower secondary school students stated that some teachers teach CE in Malagasy but the contents of the course itself introduce many foreign concepts in French.

Table 3. Generated themes related to students' main description of CE

Level	CE descriptions	N	Total
1. Primary	Everyday social life	2	13
	History of Madagascar and Malagasy people	6	
	State institutions	5	
2. Finished primary	Everyday social life	2	7
	History of Madagascar and Malagasy people	2	
	State institutions	3	
3. Lower Secondary	Environment	5	45
	Everyday social life	8	
	Health and hygiene	1	
	History of Madagascar and Malagasy people	17	
	State institutions	12	
	Universal values	2	
4. Finished lower secondary	Citizens' responsibilities	3	15
	Election	2	
	Environment	1	
	Everyday social life	2	
	History of Madagascar and Malagasy people	2	
	International relations	3	
	State institutions	2	
Total		80	80

Note: Each student can provide multiple answers

Source: created by the author based on the students' responses from the questionnaire survey

4.3. Students' definition of a good citizen

Different adjectives are used to define a good or a decent citizen in Malagasy as seen in the name given to the CE school subject at different levels of education, namely *olomendrika* (a worthy person), *olona mahay miaina* (a person who knows how to behave), *olombanona* (a decent person), *olom-pirenena vanona* (a decent citizen). While the three first terms define the quality of a good person in general, which is often used in primary school, *olom-pirenena vanona* is the only instance where the word "citizen" (*olom-pirenena*) appears, it is generally used at the secondary school level (Table 4).

Understandings of the notion of good citizen from the perspective of the students are all related to the individual showing 'decent behavior'. Such notions weigh much on the meaning of the word 'decent', *vanona*, and *mendrika* in Malagasy, and relate to politeness, good manners, and being a good example in the community both in the way of thinking and doing. Students associate the idea of a decent person with a morally, physically, and spiritually well-balanced being. From the students' perspective, a well-behaved person is easy to teach, easy to talk with, eager to learn, knows what he/she should do, and likes tidiness, earnestness, and prayer. Another significant quality of a decent person they provide is someone who takes action to contribute to establishing a good, united, harmonious community. Taking responsibilities such as participating in community work, fulfilling his/ her duties, protecting common goods, leading others in good actions, and following the rules.

On defining a 'decent citizen' using the term *olom-pirenena vanona* (decent citizen), students' perception of the word "citizen" (*olom-pirenena*) is not as clear as their understanding of the meaning of the word "decent". Adding to the previously mentioned perceptions of decent people, many students stated that a decent citizen is aged eighteen and older, has a national identity card, has never been convicted, and is not corrupt. Other students described that a decent citizen is well-educated, wise, takes responsibility for the country, and contributes to its development, without providing a deeper explanation of what they mean. Other opinions on the definition of a decent citizen were being a good Christian, mature, kind, loving the country, and being better than a simple citizen.

Table 4. Generated themes related to the students' definition of a 'decent person/citizen'

<i>Olo-mendrika</i> (decent person)	<i>Olom-banona/olona vanona</i> (decent person)	<i>Olona mahay miaina</i> (decent person)	<i>Olom-pirenena vanona</i> (decent citizen)
Religious	Religious	Clean	Decent
Beautiful	Decent	Keep the living environment clean	Do the duties
Follow the rules	Follow the rules	Follow the rules	Follow the rules
Good behavior	Good behavior	Good /decent behavior	Good/decent behavior
Good character	Good character	Good character	Good character
Have decent behavior	Have decent behavior	Have diploma	Have good living conditions
Have problem-solving skills	Have good living conditions	Have social skills	Have rights
Have social skills	Have problem-solving skills	Have traditional values	Have social skills
Have traditional values	Have rights	Have wisdom	Have traditional values
Have wisdom	Have social skills	Help the parents	Intelligent
Help the parents	Have traditional values	Intelligent	Love and respect the country
Intelligent	Have wisdom	Mindful of the others	Mindful of the others
Mindful of the others	Intelligent	Don't practice violence	Don't practice corruption
Obedient to parents	Religious	Obedient to parents	Remarkable
Remarkable	Mindful of the others	Remarkable	Respect human/citizens' rights
Respectful towards the others	Obedient to parents	Respectful towards the environment	Respect the national anthem, flag, and motto
Skillful	Remarkable	Respectful towards the others	Respectful towards the environment
Thoughtful	Respectful of human rights	Sensitize people to protect the environment	Respectful towards the others
	Respectful towards the environment	Successful	Sensitize people to protect the environment
	Respectful towards the others	Thoughtful	Take responsibilities
	Skillful		
	Take responsibilities		
	Thoughtful		

Source: Created by the author based on the students' responses from the questionnaire survey

4.4. CE curriculum developers' perceptions of CE

At the time of the visit to the Ministry of Education at the branch in charge of the CE curriculum development at the primary and lower secondary school levels (September 2019), a plan to renew the CE school subject was on the way but has not been finalized yet. The team in charge of the curriculum renewal explained one of the main objectives of the upcoming CE improvement was the emphasis on bringing back the Malagasy socio-cultural values that young people are gradually losing today.

They provided some examples such as Malagasy customs, traditional dances and games, cultural practices from the different regions, and “Malagasy *soatoavina*” (social values) to enrich CE contents and promote the wide cultural diversity on the island. They also state that learning about citizenship and national identity should be a crucial part of CE learning, and encouraging *fraisankina* (solidarity) among friends and families should be essential values to be taught through CE at school. They summarized that the upcoming CE reform will be done by “conveying Malagasy wisdom that respects human life and the human being” (interview from representatives from the Ministry of Education).

5. Discussion

5.1. Perceptions of citizen, citizenship, and citizenship education in Madagascar

5.1.1. School stakeholders' perceptions through the lens of history

Since the notion of citizenship itself was introduced by the colonizers during the colonization period, the idea of being a citizen is not understood in the same way as the meaning of the French word *citoyen* in the *Education Civique*. Indeed, students understanding of the concept of 'citizen' in Malagasy, *olompirenena* (*olona*+ *firenena*), a 'man/woman of the nation', is little connected to a sense of belonging to the 'nation' but rather to a smaller sphere. In this regard, one of the

very first CE textbooks after independence defined the Malagasy nation as follows, “*All of us Malagasy, who live on the ancestral land, form the Malagasy nation. – Whatever the color of our skin or the situation of our parents or even our place of origin, we are Malagasy. We have in common our land, our ancestors, our language, our own customs.*” (Devic et al., 1968, p.18) (translated from French by the author). Such a definition shows that the sense of identity that has been pushed is the one related to the bond to family, the common land of ancestors, or the commonplace of living; thus, a stronger attachment to the local society. In this respect, Heyne (1968, p.109) contends that “a Malagasy nation as such did not exist before independence” because Malagasy people were “organized in their traditional social units”, which seems to be still relevant accounting for the research participants’ perceptions of citizenship that showed a little reference to the idea of the nation.

The cultural component of CE learning, explicitly or tacitly introduced in Malagasy CE textbooks since independence (Rasolonaivo, 2019), is mostly significant in school stakeholders’ understanding and practices of CE at school and in the community where CE is understood as learning to properly behave in the Malagasy society. The perceptions of being a citizen, expressed in the Malagasy language, revolve around showing appropriate behavior as a member of the community, having a good character, and showing respect for others and the environment. Comprehension of citizenship is rarely centered on the individuals’ rights and duties. CE in Madagascar seems to be a way to reinforce traditional Malagasy society’s regulations organized according to local customs and awareness of dos and don’ts in the community. For instance, respect for parents and elders is a dominant value in the Malagasy culture (Tonheim, 2006), and failing to hold this value is considered shameful and inexcusable. Molet (1967) describes that the civil and modern laws in Madagascar originated from the notion of *jus* (human law) and *fas* (divine law) in Latin with more emphasis on *fas* which are mostly about ancestors’ laws that have been inherited orally over subsequent generations. Such notions of regulations anchored in the ancestor’s laws are seen in school stakeholders’ perceptions and practices of CE today. This prevalence of traditional laws could be translated as a way to preserve cultural identity given the strong influence of French model-based education.

As such, Malagasy local school stakeholders’ views of CE goals could be categorized under Veugelers & de Groot’s (2019) discipline cluster as they expect CE to create well-behaved young people that conform to the norms of the Malagasy society. From the analysis, the type of citizenship that emerged from this study falls into what they refer to as *adaptive citizenship* in that it focuses on self-discipline and moral commitment to the community. On the other hand, though some students briefly mentioned elections, democratic citizenship was not seen as an important aspect of CE by Malagasy school stakeholders, including CE curriculum developers.

5.1.2. School stakeholders’ views and GCE

In line with previous research in African countries that were formerly colonized by Europeans (Schoeman, 2006; Skårås et al., 2020), the perspective of Malagasy rural school stakeholders in this study shows that there are some discrepancies between GCE discourses found in the curriculum, what is learned in CE class and the actual understanding and practice by the students. Concepts of GCE that are usually found in the literature such as democracy, human rights, and sustainability are present in the CE curriculum in Madagascar but vaguely mentioned during the investigation either by students or teachers. While the young age of the students and the rural location of the participants may contribute to this, it appears that they primarily do not see the relevance of discussing such topics in the context of the Malagasy CE, which focuses on educating youth on how to live within their immediate environment, with minimal reference to a broader or global environment. The case of Madagascar is no different from realities in other African contexts where understanding of citizenship is much more oriented towards the community and less towards politics (Schoeman, 2006). Democracy seems to be taught and learned as factual knowledge, not as a universal value to be held.

On the other hand, students, teachers, and curriculum developers’ conceptualization of CE is much oriented toward the development of a well-behaved, respectful person in Malagasy society. Nurturing good behavior is much more significant in rural school stakeholders’ conception of education that shapes decent citizens, and addressing the local issue of the gradual loss of the notion of respect seems to be much more worth discussing than wider issues related to human rights enforcement or environmental sustainability. While global values are being actively promoted and increasingly incorporated into educational curricula worldwide, this study reveals that local stakeholders, including curriculum developers, place a higher priority on returning to local values in cultural education. Furthermore, although there is an acknowledgment of emerging themes related to justice and sustainability, these are not the central focus. This indicates a

preference for local priorities rather than a complete dismissal of global themes.

5.2. A search for lost community values in upcoming CE curriculum reform

CE curriculum developers addressed the need to provide a more socio-cultural context-based CE and their plan to reform CE contents seems to show a strong willingness to reinforce ‘the knowing to live’ value (*fahaiza-miaina*) based on respect, one of the basic values of the social organization of the traditional society. Such value is being lost and the teachings of republican values and democratic worldviews are taking an important place in CE at school. In this regard, Skårås et al. (2020) pointed out that democracy and democratic values, as understood in the Western world are notions that are relatively new to young nations in Africa, which is the case of Madagascar as the country started to embrace the republican system only since 1960. The integration of such a system and national identity construction is still underway, as in other former colonies in Africa (Memmi, 2004=2006).

This study revealed that the Ministry of Education in Madagascar is aware of such a mismatch between foreign and local values and is still struggling to implement a more relevant CE for all Malagasy children in a context where teachers themselves find the use of French challenging, particularly at the lower secondary school level. Such a reality was long pointed out by Heater (2003) when referring to former colonized countries’ failure to provide their own CE. When French colonizers took over Madagascar, the French education system was established on the island and French was made the language of instruction at school. To date, the education system still follows the French model and despite the presence of the Malagasy language which is spoken by all Malagasy people all over the island, French remains the medium of instruction. In addition, given the French education legacy, it is observed that rural schools in the country have not managed to provide proper French-language-based education, and yet they have to incorporate CE-related foreign concepts into their CE classes. Accounting for the prevailing influence of the French education system and contents on one hand and a willingness to provide a socio-cultural context-based education on the other hand, curriculum developers feel the urge to implement a genuine context-based CE. However, to date (December 2024), there have not been any practical approaches to their plan on how to implement a CE that would focus on “conveying Malagasy wisdom that respects human life and the human being”.

6. Conclusion

Students and teachers’ little consideration of the concepts related to democracy, rights, and responsibilities shows that such teachings and values are not viewed as important in the context of rural Madagascar. From the perspective of local school stakeholders, CE is a subject that focuses or should focus on fostering good behavior and respect for traditional teachings from the early years of schooling. In this respect, the willingness to revive values that are dear to the local community through CE clearly demonstrates a strong aspiration to decolonize CE in Madagascar. These values relate to the development of a decent person, which rural teachers wholeheartedly try to instill. The findings from this study highlight the struggle to implement a more context-based Malagasy CE more than sixty years after independence. Despite the strong willingness of curriculum developers to implement a local-wisdom-based CE, the CE curriculum in primary and lower secondary education in Madagascar has remained unchanged since the time of the fieldwork (September 2019). This suggests that Malagasy policymakers cannot avoid the ‘global pressure’ to integrate global perspectives into the national curriculum.

The recognition of the need for a more contextualized civic education (CE) is closely tied to the fact that, at the secondary school level, both the content and language of instruction change significantly, with all subjects being taught in French. Both the teachers and the students are faced with the difficulty of using French. Indeed, most teachers, particularly in rural areas, are neither competent nor confident enough to use French, and students suddenly find themselves with both a new language and foreign CE concepts to learn. As a result, students often struggle to engage with or find interest in them. It is not then surprising that even at the lower secondary school level, the CE understanding that the students have kept in their mind is the CE that promotes ‘knowing to live’ in society learned in primary school in their own language. In contrast to other contexts where the terms ‘citizenship’ have specific definitions, in Malagasy, the concept of citizenship seems to be absent, with its meaning largely embedded in the local understanding of what constitutes a ‘decent person’. This could be due to the fact that the concept of a ‘nation’ in the local language (where

‘citizen’ refers to a ‘person of the nation’) differs from the conventional idea of a nation-state with its citizens. Instead, it is understood as the shared ancestral land of all Malagasy people. A deeper exploration of the native language, aligned with the concept of ‘linguistic citizenship’ (Stroud, 2001), may be crucial to addressing decolonization in civic education (CE) and making it more relevant in the context of Madagascar.

Acknowledgments

This work was supported by the JSPS KAKENHI Grant Number JP19H00620.

References

- Allen, P. M. & Covell, M. (2005). *Historical Dictionary of Madagascar*. Oxford: Scarecrow Press, Inc.
- Andreotti, V. O. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Antal, C. (2010). Educating for Democratic Citizenship: An Analysis of the Role of Teachers in Implementing Civic Education Policy in Madagascar. PhD. Thesis, Florida: The Florida State University.
- Arnot, M., Casely-Hayford, L., Wainaina, P. K., Chege, F. & Dovie, D. A. (2009). Youth Citizenship, National Unity and Poverty Alleviation: East and West African Approaches to the Education of a New Generation, *Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty (RECOUP)*, RECOUP Working Papers, 26. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-68788>
- Bryant, K. D. (2020). Education and Politics in Colonial French West Africa, *Oxford Research Encyclopedia of African History*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190277734.013.679>
- Dalton, R. J. (2008). Citizenship Norms and the Expansion of Political Participation, *Political Studies*, 56(1), 76-98.
- Davies, I., Gregory, I. & Riley, S. (2002). *Good Citizenship and Educational Provision*. London: Routledge.
- Devic, J., Thébault, E. P. & Rakoto Mananjean (1968). *Manuel d'instruction Civique à l'usage Des Jeunes Malagasy*. Quatrième édition. Antananarivo: La librairie de Madagascar.
- Diallo, I., Embarki, M. & Abdallah, K. B. (2016). Education for Citizenship at School in France: Trajectory, Tensions and Contradictions. In A. Peterson, R. Hattam, M. Zembylas & J. Arthur (eds.), *The Palgrave International Handbook of Education for Citizenship and Social Justice*. London: Palgrave Macmillan UK, pp.391-409. https://doi.org/10.1057/978-1-137-51507-0_19
- Dubois, A. & Raveloarisoa, G. (1969). *Mon Livret d'instruction Civique - Madagascar*. Bourges: Nathan-Madagascar.
- Heater, D. (2003). *A History of Education for Citizenship*. London: Routledge.
- Heyne, J. (1968). The Civil Law of the Malagasy Republic: A Remarkable Codification Effort, *The Comparative and International Law Journal of Southern Africa*, 1(1), 107-109.
- Kerr, D. (1999). *Citizenship Education: An International Comparison*. Qualifications and Curriculum Authority London.
- Kubow, P. K. (2018). Exploring Western and Non-Western Epistemological Influences in South Africa: Theorising a Critical Democratic Citizenship Education, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(3), 349-361.
- Kymlicka, W. (1999). Citizenship in an Era of Globalization: Commentary on Held. In *Democracy's Edges*. Connecticut: Cambridge University Press, pp.112-126.
- Lauwerier, T. (2020). Global Citizenship Education in West Africa: A Promising Concept? In *Global Citizenship Education*. Springer, Cham, pp.99-109.
- Marchand, P. (1992). L'instruction Civique En France. Quelques Éléments d'histoire, *Spirale-Revue de Recherches En Éducation*, 7, 11-41.
- Matasci, D. (2022). Decolonizing Education: Historical Perspectives and Contemporary Challenges, *African Studies Review*, 65(3), 761-770. <https://doi.org/10.1017/asr.2022.71>
- Melber, H., Bjarnesen, J., Lanzano, C. & Mususa, P. (2023). Citizenship Matters: Explorations into the Citizen-State Relationship in Africa, *Forum for Development Studies*, 50(1), 35-58. <https://doi.org/10.1080/08039410.2022.2145992>
- Memmi, A. (2004=2006). *Decolonization and the Decolonized*. Bononno, R. (Trans.) London: University of Minnesota Press.
- MEN (2015). *Programme Scolaire Classe de 8ème*. Antananarivo: Ministry of National Education.
- MEN, MESUPRES & MEETFP (2017). *Plan Sectoriel de l'Éducation*. Antananarivo: Ministry of National Education.
- Mhlauli, M. B. (2012). The Role of Education on Citizenship Development in Africa, *British Journal of Arts and Social Sciences*, 4(1), 104-115.
- Molet, L. (1967). Sources et Tendances Du Droit Moderne à Madagascar, *Canadian Journal of African Studies/La Revue Canadienne Des Études Africaines*, 1(2), 123-134.
- Mosweunyane, D. (2013). The African Educational Evolution: From Traditional Training to Formal Education, *Higher Education Studies*, 3(4), 50-59. <https://doi.org/10.5539/hes.v3n4p50>
- Moumouni, A. D. (1964). *L'éducation En Afrique*. Arsenaault, É., Caille, F. & Piron, F. (Eds.) Québec: Éditions Science et Bien Commun.

- Nygren, T., Kronlid, D., Larsson, E., Novak, J., Bentreovato, D., Wasserman, J., Welply, O., Anamika, A. & Guath, M. (2020). Global Citizenship Education for Global Citizenship? Students' Views on Learning about, through, and for Human Rights, Peace, and Sustainable Development in England, India, New Zealand, South Africa, and Sweden., *Journal of Social Science Education.*, 19(4), 63-97.
- Quaynor, L. (2015). Researching Citizenship Education in Africa: Considerations from Ghana and Liberia, *Research in Comparative and International Education*, 10(1), 120-134.
- Quaynor, L. (2018). Remembering West African Indigenous Knowledges and Practices in Citizenship Education Research, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(3), 362-378.
- Rasolonaivo, A. R. (2019). The Representation of Civic Education in Madagascar: Exploring the Evolution of Textbook Contents, *Africa Educational Research Journal*, 10, 123-142. https://doi.org/10.50919/africaeducation.10.0_123
- Reichert, F. (2017). Young Adults' Conceptions of 'Good' Citizenship Behaviours: A Latent Class Analysis, *Journal of Civil Society*, 13(1), 90-110.
- Schoeman, S. (2006). A Blueprint for Democratic Citizenship Education in South African Public Schools: African Teachers' Perceptions of Good Citizenship, *South African Journal of Education*, 26(1), 129-142.
- Schugurensky, D. & Myers, J. P. (2003). A Framework to Explore Lifelong Learning: The Case of the Civic Education of Civics Teachers, *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 352-379.
- Seroto, J. (2012). Citizenship Education for Africans in South Africa (1948-1994): A Critical Discourse, *Yesterday and Today*, 7, 63-84.
- Skårås, M., Carsillo, T. & Breidlid, A. (2020). The Ethnic/Local, the National and the Global: Global Citizenship Education in South Sudan, *British Journal of Educational Studies*, 68(2), 219-239.
- Spire, A. (2020). The Weight of France's Colonial Past on Immigration Policy. In *Europe between Migrations, Decolonization and Integration (1945-1992)*. Routledge, pp.158-169.
- Stroud, C. (2001). African Mother-Tongue Programmes and the Politics of Language: Linguistic Citizenship versus Linguistic Human Rights, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(4), 339-355.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. In C. Willig & W. S. Rogers (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. London: SAGE, pp.17-37.
- Tonheim, M. (2006). Is Respect an Obstacle to or Facilitator of Child Participation? A Study of Children's Participation in the Cultural Context of Madagascar, *Childhood Today. An Online Journal for Childhood Studies*, 2(2), 1-23.
- Trnovec, S. (2019). *The Conquest of the African Mind: History, Colonial Racism, and Education in Senegal and French West Africa, 1910–1945*. Bratislava: Slovak Academic Press. Vol. 8.
- Veugelers, W. & Groot, I. de (2019). Theory and Practice of Citizenship Education. In W. Veugelers (ed.), *Education for Democratic Intercultural Citizenship*. Leiden: Brill Sense, pp.14-41.
- White, B. W. (1996). Talk about School: Education and the Colonial Project in French and British Africa (1860-1960), *Comparative Education*, 32(1), 9-26.
- Yemini, M. (2017). *Internationalization and Global Citizenship: Policy and Practice in Education*. London: Palgrave Macmillan Cham.

ケニアにおける保護者の「教育熱」が生じるプロセス —学校経験の意味づけと夫婦間の役割意識に着目して—

山口菜々果

(大阪大学大学院人間科学研究科博士前期課程)

要旨

本研究の目的は、ケニアにおいて保護者が持つ子どもの就学や学校教育に対する熱意や高い関心(教育熱)が生じるプロセスを、個々のライフヒストリーから明らかにすることである。現地調査の結果、就学経験や家庭背景の異なる4名の保護者は個々の多様な人生経験における学校内外の他者との関わり合いの中で学校経験を「意味づける」プロセスを経ることにより、教育熱を高めていることが示された。ところが、母親の場合は家庭内における夫との役割の違いを明確に認識することにより、自ら教育熱に歯止めをかけていることがわかった。ケニアにおけるこれまでの教育研究では、保護者の教育熱は厳格な学歴至上主義によって生成されるものとして自明視されていたために、保護者の多様なバックグラウンドは捨象され、保護者の教育熱は同質的に描かれてきた。しかしながら本研究により、保護者の教育熱は個々の多様な人生経験を通じて育まれるものであること、そして教育熱は一律ではなく、他者との関わり合いによって内実に差異がもたらされるものであるということが示唆された。

キーワード

ケニア、保護者の教育熱、ライフヒストリー、学校経験の意味づけ、妻の役割意識

1. はじめに

サブサハラ・アフリカ(以下、アフリカ)諸国において、ケニア共和国(以下、ケニア)は急速に学校教育の普及が進んでいる国の一つである。とりわけ、2003年の初等教育無償化政策及び2008年の中等教育無償化政策の導入は、急速な教育機会の拡大をもたらした。無償化前の総就学率と比較すると、初等教育は92.0%(2002年度)から106.7%(2022年度)、中等教育は38.0%(2007年度)から82.3%(2022年度)とそれぞれ増加している(KNBS, 2002; KNBS, 2010; KNBS & ICF, 2023)。また、無償化による学校教育の量的拡大は、農村部や非正規市街地に居住する貧困層の子どもへの就学アクセスの改善にも寄与したとされる(Tooley & Dixon, 2005; Lucas & Mbiti, 2012)。

しかしながら、学校教育が一定程度普及した一方で、近年では金銭的負担や学校間格差の拡大といった学校教育を取り巻く種々の問題が顕在化している。初等教育段階においては、無償化政策によって表向きには授業料が撤廃されているものの、学校修繕費や制服代、昼食代等、授業料以外の名目で諸経費が発生し、保護者には少なくない負担が課せられている(Sawamura & Sifuna, 2008; 大場 2010)。他方、中等教育は学校のタイプに基づく明確な序列が形成されており、学校間における教育の質の格差が存在している(小川 2017)。一般的に、教育の質が高いとされる上位校への進学には高額な学費が必要となるため、たとえ進学するのに十分な学力を満たしていたとしても、家庭の経済力によって上位校への進学は制限されてしまう(小川 2017)。さらには、人口が急速に増加する一方で第二次産業の成長が追いついていないため、中等教育を修了したとしても就労できる保証はない(Ogawa, 2020)。つまり、学校に行けば安定した職や生活が確保できるという順当なライフコースは、もはや人びとには開かれていないのである。

ところが、就学による便益の獲得が困難な状況であるにもかかわらず人びとの学校教育に対する関心は薄

れることなく、むしろ一層の高まりを見せている（澤村 2023）。とりわけ保護者は子どもの教育に対して非常に熱心であり、日々の食費や生活費を犠牲にしてまで学費を捻出するほどである（Oketch et al., 2010; Warrington & Susan, 2012; Kabiru et al., 2013）。さらに、このような保護者の奮闘は一部の保護者に限ったものではなく、スラム地域や農村部、学歴や所得の程度にかかわらず見受けられるものでもある（Sawamura & Sifuna, 2008; 大場 2014）。前出のとおり、保護者にとって子どもの就学にかかるコストの負担は小さくなく、さらには就学による経済的便益獲得の機会も平等に開かれていない。それにもかかわらず、学校教育への関心や熱意を高め、子どもを就学させようと奮闘する保護者の姿がある。ケニアにおいて学校教育は普及したものの、質の高い教育を受ける機会や就学による雇用獲得機会は一部の人びとにしか開かれておらず、もはや就学による子どもの将来の安定は確約されていない。なぜ、保護者はこうした状況下でもなお学校教育に対して非常に高い「熱」を持ち続けるのだろうか。

本研究では、このようなケニアにおける保護者の学校教育に対する高い関心や、子どもの就学に対する保護者の熱意、つまり「教育熱」について、その生じるプロセスを、個人の生い立ちや学校経験、現在の生活に至るまでの社会経験を含むライフヒストリーから検討する。

2. 研究背景

2.1. ケニアにおける「教育熱」の様相

ケニアにおいて、学校教育や子どもの就学に対する保護者の関心や熱意の高まりは並大抵のものではない。そのような関心・熱意の高さは、保護者の生活ぶりや学校選択の場面において顕著に表れている。例えば、保護者は子どもに少しでも上位の学歴を獲得させようと、家庭の経済状況が困難であっても生活費等を犠牲にして学費を捻出しようとする（Oketch et al., 2010）。また、学校選択の際には通学距離や周囲の治安状況、学費だけでなく、学校全体の成績を吟味した上でより良い成績の学校へ転校させることもある（西村・山野 2008; 大場 2011）。公立校であるか否かにかかわらず、成績の良い優秀校であれば多少の費用負担が生じたとしても、子どもを転校させるのである（大場 2011）。つまり、保護者は経済的制約がある中で、さらなる費用負担が生じるリスクを抱えてもなお、子どもに学校教育を提供しようと奮闘しているのである。先行研究では、このように子どもの上位の学歴取得を切望し、経済的制約下においても戦略性を持って積極的に学校選択を行う保護者の姿を「教育熱心」「教育熱が高い」などと表現してきた。

保護者が高い教育熱を有する背景には、厳格な「試験至上主義」が影響しているとされている（景平 2012）。ケニアでは 2023 年まで毎年、初等教育修了試験（Kenya Certificate of Primary Education: KCPE）が実施されていた。子どもたちは KCPE の点数によって、進学できる中等学校が決定される仕組みになっている。名目上は卒業試験と称されている KCPE であるが、実質的には中等学校の選抜試験として機能しているのである（澤村 2006）。そのうえ中等学校は明確に序列化されているため、どの中等学校に進学できるのかということがその後の進路においても重要になってくる。そうして中等学校に進学すると、今度は中等教育修了試験（Kenya Certificate of Secondary Education: KCSE）が待ち受けている。一般的に、KCSE の成績は就労の際の採用基準となるため、試験の成績が人生を決定づけると言っても過言ではない。さらに、中等教育も普遍化の過渡期にあるケニアでは、人びとが収入を獲得し安定した生活を保証するためには、良い成績だけでなく、より上位の学歴も必要となる。こうした試験至上主義的な労働市場への配分システムと高次の学歴の必要性が、保護者の焦燥感を煽り、教育熱を高揚させているといえる。

また、当事者（保護者、生徒、教員）の視点に基づき、学校教育の受容のされ方について明らかにした先行研究では、生徒や教員は社会性・市民性の体得、友人関係の構築といった多様な学校教育の役割を見いだしている一方、保護者は現金収入や安定した雇用の獲得という「経済的便益の獲得」の一点に集中していることが明らかとなっている（澤村・伊元 2009; 小川 2016）。この背景にも、上位の学歴を保持することによって得られる雇用・収入の安定性への期待があることがわかる。初等教育が普及し、中等教育も普遍化の過渡期にある一方、労働市場が未発達であるケニア社会において、職業獲得競争がより熾烈となることは想像に容易い。労働市場の不成熟の中で学校教育が普及した以上、もはや、現金収入を獲得し安定した生活を確保するためには優秀な試験成績を修め、より上位の学歴を保持するほかない。こうした社会の性質ゆえに、保護者は学校教育の役割を「経済的便益の獲得」に集中し、子どもに教育を提供しようと奮闘するのである。

以上より、ケニアにおいて保護者の教育熱を明らかにした先行研究では、試験至上主義、ひいては学歴至上主義という社会の下で教育熱が高められ、就学によって得られる経済的便益に固執する保護者の姿が描か

れてきた。しかしながらこれらの先行研究では、保護者は教育熱を高められる受動的な存在とされ、一様に経済的便益の獲得に学校教育の役割を見いだすという、いわば固定的なイメージが付与されているといえる。こうした先行研究では、保護者を取り巻く制度や社会状況から、教育熱の発生要因を述べているため、教育熱が生じる要因は社会の性質に帰結され、保護者自身が持つ多様なバックグラウンドや主体性は捨象されてしまう。保護者の学校教育に対する価値観は、周囲の環境、教育経験、職業経験などによって形成される (Breen & Yaish, 2006) と指摘されるように、個人を取り巻く多様な経験からいかにして教育熱が生まれるのか、というプロセスに着目することは極めて重要であるといえる。

そこで本研究では、保護者個人の生い立ちや学校経験、現在に至るまでの社会経験といった個々のライフヒストリーから、教育熱が生じるプロセスを明らかにする。これは、これまでのケニアにおける教育研究で看過されてきた保護者の多様なバックグラウンドを明らかにするだけでなく、これまで自明とされてきた保護者の教育熱の発生要因の新たな様相を提示することが可能となる。

2.2. 教育アスピレーションをめぐる議論

前節のとおり、ケニアにおける「教育熱」は、学校教育や子どもの就学に対して持つ保護者の関心・熱意の高さを表している。教育社会学では、保護者が子どもの就学に対して持つ願望のことを「教育アスピレーション」(以下、アスピレーション)と呼称しており、主に地位達成研究において興隆している。アスピレーションをめぐる研究の多くは、保護者や若者を対象に、学歴・収入・居住地域の特質により生じるアスピレーションの差異が、いかにして社会階層を再生産するのかという観点から分析している。

初期の代表的な研究としては、Sewell et al. (1969) による成果が挙げられる。スウェルらは、米国の高校生を対象に、彼らのアスピレーションが高まる要因を調査した。その結果、アスピレーションは、親・友人・教員といった「重要な他者 (significant others)」のアスピレーションにより形成され、中でも親の影響が大きいことを明らかにした (Sewell et al., 1969)。このスウェルらの研究を嚆矢としたアスピレーションをめぐる研究は、その後先進国を中心として膨大な研究が蓄積されてきた。これらの研究は、地域、社会経済的地位、学業成績等の指標に基づいて分析し、農村部よりも都市部に居住し、社会経済的地位が高く、また学業成績が高いほどアスピレーションが高くなることを明らかにしている (例えば、Way & Rossman, 1996; Spera et al., 2009; 荒牧 2018)。そしていずれも、家族員・友人・教員といった「重要な他者」の志向が、上記の指標を媒介して、間接的に本人のアスピレーションを高めることに重要な役割を果たすとされる。

一方で、多くの研究にて明らかにされてきた「重要な他者」の影響に対する疑義から、各国の教育システムの特徴を踏まえた国際比較により、その実証を試みた研究も存在する。Buchmann and Dalton (2002) は、アスピレーションをめぐる数多の研究が、無批判に「重要な他者」の影響を容認してきたとして、再度「重要な他者」の影響を検証する必要性を唱えた。そこで、欧米、東南アジア地域 12 か国を対象に、対人関係とアスピレーションの関係について調査した。その結果、先行研究と同様に地域、社会経済的地位、学業成績といった指標がアスピレーションに直接的な影響を与えていたものの、中等教育が序列化されている国では友人のアスピレーションは影響がないことが明らかとなった。この結果を踏まえ、「重要な他者」が影響力を持つか否かについては、各国の教育システムの構造的特徴に大きく左右されるものであると結論づけている。

以上より、多くの先行研究でアスピレーションは地域性、社会経済的地位、学業成績等の属性により規定され、中でも「重要な他者」が最も影響力があるとされている。一方で、教育システムの特徴によっては「重要な他者」の影響がない場合もある。しかし、アスピレーションの規定要因や「重要な他者」の影響をめぐる議論はいずれも先進国が中心である。一方、アフリカ諸国におけるアスピレーションの議論は、主として地域ごとの特徴を述べたものが多く (例えば、Kamanda et al., 2016; Okitsu et al., 2023)、アスピレーションが生じるプロセスに迫ったものは管見の限りない。特に、家族やコミュニティなど人びとのつながりが強固なケニア社会において、アスピレーションをめぐる先行研究が関心を集める「重要な他者」の影響は看過できない。したがって、ケニアを事例にアスピレーション (教育熱) が生じるプロセスを明らかにする本研究は、先進国とは文化的背景が極めて異なるケニア、ひいてはアフリカ諸国におけるアスピレーションをめぐる議論の嚆矢であるといえる。

3. 調査概要

3.1. 調査地

現地調査はケニアのキアンブ郡 (Kiambu County)、マチャコス郡 (Machakos County)、カジアド郡 (Kajiado County) において、2023 年 9 月 3 日から 24 日までの 3 週間実施した。

首都ナイロビを結ぶ幹線道路から北へ約 50km、車でおよそ 1 時間の距離に位置するキアンブ郡は、ナイロビに次いで人口が多く、キクユの人びとが多く居住する地域である。また、家賃や生活費が比較的安価で交通の便も良好なため、ナイロビに通勤する人も多く居住している。食品加工やタバコ、自動車工場などを有する工業が盛んな地域としても知られる。2022 年度の総就学率は、初等教育が 105.1%、中等教育が 98.7% であり (KNBS & ICF, 2023)、特に中等教育はケニア全体の総就学率と比較しても高い。

一方、ナイロビの南東に位置する半乾燥地域のマチャコス郡は、農耕や牧畜を生業とするカンバの人びとが多く集住する地域である。近年は慢性的な水不足に陥り、主要な河川は雨季を除いてほとんどの期間干上がっている。調査中も乾季であったことから、日中には 20L ほどのタンクを背負って水汲みに向かう女性や子どもの姿を多く見かけた。また、水不足によりまとまった収入を得ることが難しく、出稼ぎをしている家族からの仕送りに頼って生活を送る人も多い。なお、2022 年度の総就学率は初等教育 109.7%、中等教育 107.4% (KNBS & ICF, 2023) と高く、学校教育の普及が窺える。

ケニア南西に位置し、タンザニアと国境を接するカジアド郡は、遊牧牧畜民であるマサイの人びとが居住する地域である。カジアド郡は行政サービスの普及が遅れた地域であり、他の地域に比べて就学率が低いいため、ケニアにおける多くの教育研究の対象となってきた経緯がある。2022 年度の総就学率も初等教育 101.7%、中等教育 77.7% (KNBS & ICF, 2023) と、ケニア全体の平均を下回っている。しかしながら、調査対象者が居住するコミュニティ周辺は広大なカジアド郡の中でもナイロビに隣接している。ゆえに人びとは定住し、牧畜に依存している家庭はなく、コミュニティの子どもたちもみな就学していた。

3.2. 調査対象

調査対象者は 2 家庭 (家庭 X、家庭 Y) の保護者 4 名 (A、B、C、D) である (表 1、表 2)。本研究では保護者の多様なバックグラウンドを明らかにするため、対象者の選択の際には可能な限り出身地域や家庭環境が異なるよう留意した。また、先行研究でも概観したとおり、ケニアにおける教育熱発生の背景には試験至上主義が起因するとされている。そこで、すでに子どもを初等学校に通わせた経験を持ち、現在進行形で子どもを中等学校かそれ以上の学校に通わせている保護者を選択した。加えて、アスピレーションの議論では、家族員などの「重要な他者」がアスピレーション形成に大きく影響するとされる。ゆえに保護者単体ではなく「夫婦」に聞き取りを行うことで他者との関係性を相対的に検討できると考え、対象者を選択した。

表 1 家庭 X の概要

属性	年齢	所属	居住地
A (夫)	50 歳	ホテル従業員	キアンブ
B (妻)	42 歳	ナーサリー経営	マチャコス
長男	17 歳	中等学校 (寮)	マクエニ
長女	14 歳	中等学校 (寮)	マチャコス
次男	5 歳	ナーサリー	マチャコス
A の甥	20 歳	家事	マチャコス
A の母親	73 歳	-	マチャコス

表 2 家庭 Y の概要

属性	年齢	所属	居住地
C (夫)	57 歳	初等学校校長	カジアド
D (妻)	46 歳	初等学校教員	カジアド
長女	24 歳	修士課程 / NGO 職員	ライキピア
長男	16 歳	中等学校 (寮)	ナクル

(出典) 表 1、2 ともに現地調査に基づき筆者作成

家庭 X は夫 A、妻 B、子ども 3 名、A の母親と甥で構成されている。家族員全員がカンバ人であり、キリスト教を信仰している。伝統的に父系社会を築いているカンバの民族は父方居住が一般的な慣習となっており、家庭 X も同様に、妻が夫の母親と共に同居する父方居住の居住形態である。ただし A は現在ナイロビへ出稼ぎに行っているため、単身でキアンブ郡に、そして長男と長女はそれぞれ寮制の中等学校に在籍しているため、マチャコスの自宅には B、次男、A の母親と甥の 4 名が共に生活を送っている。一方の家庭 Y はキ

クユ人の夫 C、マサイ人の妻 D、子ども 2 名で構成されている。信仰宗教はキリスト教である。クユとマサイは伝統的に父系社会を築き、父方居住が一般的な慣習となっている。しかし、家庭 Y では父方・母方どちらの居住形態も採らず、マサイの人々が居住するカジアド郡に C と D の二人で生活を送っている。

3.3. 調査方法と分析枠組み

調査方法はライフヒストリー・インタビューを用いた。インタビューでは、保護者の生い立ちや出身家庭の家族構成を含む家庭背景、就学経験、就学終了後の社会経験から現在の生活状況について自由に回答してもらい、教育をめぐる経験についての語りが得られた際にはより詳細な聞き取りを行った。そして、ライフヒストリーが語られた後に、子どもの就学に対する考えや将来展望について聞き取りを行った。インタビューは全て英語で実施し、許可が得られた際にはボイスレコーダーを用いて録音をした。また、インタビュー中の語りの内容や声色、表情、動作の機微については適宜フィールドノーツに書き留めている。なお、インタビューの実施にあたり、筆者は家庭 X に 4 日間、家庭 Y に 1 週間滞在し、共に生活を送ることで信頼関係の構築に努めた。インタビューの際は食後や就寝前、娯楽時間など心身のゆとりがある時間を見つけ、可能な限り自然な会話の中で聞き取りを行った。所要時間は 1 人あたり合計で約 2 時間 30 分から 4 時間であり、複数回にわたり実施した。ただし、A は単身で居住しているため、キアンブ郡にてインタビューを行った。

なお、保護者の教育熱の生成プロセスの分析には、マラウイにおける孤児の「就学に対する意志」が醸成されるプロセスを明らかにした日下部 (2016) の研究と同様のアプローチを採択する。日下部 (2016) は、それぞれの孤児の生い立ちや家庭背景、学校生活といった過去から現在までの時間軸の中で「就学に対する意味づけ」がいかにして行われるのか、という意味づけに着目することで、就学意志が醸成されるプロセスを分析している。本稿も日下部 (2016) と同様に、保護者の「就学の意味づけ」が過去から現在までの時間軸の中でどのように行われるのかという点に着目することで、教育熱が生成されるプロセスの分析を試みる。

4. 調査結果と分析

4.1. 対象者のライフヒストリー

本節では、ライフヒストリー・インタビューにより明らかとなった 4 名のライフヒストリーの概要を示す。

(1) A のライフヒストリー

A はナイロビの南東に位置するマクエニ郡で生まれた。民族はカンバ人である。家族構成は父親(仕立屋)、母親(元中等学校教員)、兄 2 人、姉、弟の 7 人家族である。家族員の最終学歴は、母親が教員養成校を修了したほか、父親と兄 2 人、弟は中等教育を修了している。しかしながら、家庭の経済的事情により、姉は中等教育を中途退学し、A は中等学校への進学を断念した。母親は結婚後、教員を辞職し家事を担っていた。一方の父親はアルコール依存症であったため、家計の経済状況は非常に厳しいものであった。

初等学校は自宅から徒歩 6km ほどの場所に位置する公立校に通った。4 年生と 6 年生の時にそれぞれ病気により留年を経験しているが、3 年生の時には下級生の世話役(メンター)を、6 年生の時には学級委員長を務めた経験を持つ。初等学校修了後は、ナイロビ周辺地域にて 1 年から 2 年の間隔で知人の紹介により職を転々とする生活を送った。炭売り、使用人、警備員、調理人など職種は多岐にわたる。当初は約 600 ケニアシリング(当時の交換レートで 1 ケニアシリング=約 4.5 円、以下 Ksh)であった月給は、10 年で約 8,000Ksh にまで上がり、着々と賃金を獲得することができていた。2000 年から現在の職場にて勤務を継続しており、調査時点での給料は月に約 38,000Ksh (1Ksh=約 1.1 円)であった。2003 年に B と結婚し、ナイロビのスラム地域周辺での暮らしを続けた後、2010 年にはマチャコス郡に自宅を建設した。

現在のキアンブ郡の自宅には 7 年ほど住んでいる。滞納した家賃を支払うためにガスコンロを売却し、調査時にはガスは使用できない状態であった。給料は月に約 38,000Ksh だが、家賃が月 3,800Ksh、通勤にかかる交通費の合計が月に約 6,000Ksh、ローンの返済にかかる費用や税金等も含めると A の手取りは 10,000Ksh ほどになる。しかし、手取りの大半は学費の納入に充てているため、自身の食事は 1 日 150 から 200Ksh ほどに抑えている。A は身の回りの物を売ったり職場や銀行からローンを受けたりすることで、長男と長女の学費をなんとか工面しようとしているが、すでに長男の通う中等学校からは学費納入の督促状が届いていた(2023 年 9 月 5 日時点)。

(2) Bのライフストーリー

Bは1981年、マチャコス郡で生まれたカンバ人の女性である。家族構成は、父親（会社経営）、母親（自営業）、兄、姉2人、弟2人、妹の9人家族である。母親は中等教育を修了し、父親ときょうだいは全員カレッジや大学を修了している。父親のビジネスが軌道に乗っていたため、経済的に豊かな暮らしを送ることができていたという。

初等学校は自宅に近い公立校に通った。当時はひたすら勉学に励む、非常に真面目な生徒であった。初等学校修了後はキアンブ郡の寮制の中等学校に通った。中等学校では新たな環境で多くの友人と出会ったことにより、ナーサリーの教員になるという夢を見つけることができた。中等学校修了後は、長男が誕生するまでの約5年間、ナイロビのスラム地域にて兄が経営するコンピュータ教室の講師として働いた。長男誕生後は講師を辞職し、長女が誕生するまでの2年間はスラム地域で小さな商店を経営していた。長女誕生後にはマチャコス郡の教員養成校に通い、2013年から現在の住まいに定住する。定住後は公立小学校に附設されていたナーサリーにて8年間勤めていたが、薄給であったため、2022年から現在のナーサリーの経営を開始した。調査時点でナーサリーには25人の子どもが在籍しており、一人当たり月300Kshを徴収していた。しかし、経済的に貧しい家庭が多いため全員分の学費が支払われることはなく、安定した収入は得られていない。

Bが現在暮らすコミュニティは半乾燥地域であり、慢性的な水不足に陥っている。そのため、日中は片道1時間15分ほど歩いた場所にある貯水場まで甥が水汲みに出かける。主な収入源はナーサリー経営のほか、自宅で栽培した豆やキャッサバ、甥が作った炭の販売により得られる現金収入である。Bは家事全般のほか、幼い次男や高齢で歩行困難な義母の世話などを担い、仕事以外の場面でも非常に多忙な生活を送る。しかしAとのコミュニケーションは非常に活発であり、Aが帰宅した際には早朝から深夜まで話し合っている。

(3) Cのライフストーリー

Cは1966年、ナイロビから北へ120kmほど離れたニエリ郡で生まれたキクユ人男性である。父親（准医師：clinical officer）、母親（看護師）、姉2人、弟3人の8人家族である。Cは国立大学の修士課程を修了しており、両親・きょうだいも全員カレッジや大学を修了している。幼少時代は裕福な家庭で育ったという。

1971年にナーサリーに通った後、公立初等学校に入学した。ところがポリオを患ったため、2年生に進級できず、転校した先で再度1年生からスタートした。転校先の学校は片道6kmほどあり、ポリオを患っていたCにとって通学は非常に疲弊するものであった。初等教育修了後は寮制の中等学校に通い、自動車整備を専門に学んだ。自動車整備の専門性を生かした職を希望していたが、叔父の勧めにより教員の道に進むこととなり、教員養成校へ入学した。修了後は教員養成校の講師、初等学校教員を勤め、1998年に結婚した。同年には、教員を勤めながら国立大学へ進学した。その後は初等学校教員を勤めながら修士課程を修了した。

カジアド北部に位置するCの自宅は西欧風の広々とした邸宅である。自宅にはテレビや大きなソファ、数々の装飾品が飾られたリビング・ダイニングのほか、夫婦と長女の部屋が一つずつある。敷地内には鶏小屋のほか兎小屋も有しており、数十羽の兎が一羽ずつケージで管理されている。Cは毎朝5時ごろに自宅を出発し、2時間ほどかけて自家用車でナイロビの職場に向かう。帰宅は20時ごろと、多忙な生活を送る。

(4) Dのライフストーリー

Dは1977年にケニア西部のナロック郡で生まれたマサイの女性である。父親（無職）、母親（農業）、5人の兄と7人の姉の15人家族である。父親は初等学校を中退しており、母親は就学経験がない。きょうだいは全員が教員養成校を修了している。父親は2人目の子どもが生まれた時に癲癇の発作が起こり、以降は母親が単身で生計を立てることになった。そのため、家庭の経済状況は非常に厳しかったという。Dも幼少時代から農場での仕事や水汲み、食事など家事・労働の全般に従事していた。

Dは母親の意向により、3つの初等学校に通った。自宅から通うこともあれば、長兄の自宅に居候しながら通うこともあった。学校成績は非常に優秀で、教員からも好かれていたという。KCPEで学校トップの成績を修めることができたDは、中等学校進学時に学費や生活費を一部補助してくれる地元の支援者に出会い、家庭の経済状況は厳しかったものの進学が可能となった。ところが中等学校の学費の支払いが間に合わず、学費を支払うために自宅と学校を行き来する日々が続いていた。中等学校修了後、Dはセクレタリー（Secretary）になることを夢見ていたが、母親の勧めで教員養成校に進学した。修了後はナロック郡の初等学校に赴任し、そこでCと出会い結婚した。現在の職場（カジアド郡）には2003年から赴任している。

夫の出勤時間に合わせて、夜明け前には起床し、食事の準備を行う。日中は家政婦がやってくるため、彼女に洗濯や買い物を頼んでいる。平日に夫婦が揃ってくつろぐ時間はほとんどないものの、毎晩就寝前になると居間で熱心に会話をする姿が見受けられ、非常に活発なコミュニケーションをとっていた。

4.2. 学校教育の多様な役割にみる教育熱の高まりと生成プロセス

本節では、より詳細な個別の経験から保護者の教育熱の生成プロセスを見ていく。インタビューでは、4名の保護者から多様な学校教育の役割や意義が語られた。例えば、経済的便益の獲得や社会的地位の確保といった社会経済的側面のほか、社会性（good behavior / 規律遵守）の体得や社会的排除からの回避、多様な他者との出会い、家事労働からの解放等、いずれも人びとや社会とのつながりを希求するものであった。このように、家庭環境、学歴・収入にかかわらず学校教育に高い関心を持つ姿から、教育熱の高まりが窺える。

ただし、これらの多様な学校教育の役割・意義は、現在の生活や環境によって見いだされる単純なものではなく、人生の中で学校経験が意味づけされることで見いだされるものであることが示唆された。次項より、ライフストーリーにより語られた経験から、学校経験が意味づけられるプロセスを分析する。

(1) 就学の制約

出身家庭の環境こそ異なるものの、A、C、Dは共通して就学を制約された経験を持つ。3名はいずれも、学校教育を「現状に変化をもたらすことができる場所」として認識していることが明らかとなった。

出身家庭の経済状況により家族員の中で唯一中等学校に進学することができなかつたAは、「もし（中等学校に）行けていたらもっと良い生活を送ることができたのに」と語り、中等学校進学への道が閉ざされたことへの悔しさを滲ませた。一方、子どもの将来については、「大学やカレッジまで行かせたい。（中略）教育を受けた人は安定するし、良い仕事も得られるからね」と、安定した雇用と収入獲得のために子どもには上位の学歴を保持してもらいたいという願望が語られた。こうしたAの語りから、進学機会が制約されたことにより生じた現在の暮らしぶりが、かえって就学することにより得られる生活への希望を醸成し、子どもへの願望に接続していることが示唆される。

一方、初等学校へ入学したものの、ポリオを患ったことにより進級が遅れ、転校先の学校で再度1年生からスタートすることとなったCは、両親、きょうだい、教員や友人の支援により就学が継続可能となった。そして、Cは「学校は家にいる以外の最良の選択肢だった」と自身の学校経験を振り返った。こうした経験から、Cは「病気等の困難があってもそれを乗り越えられる場所こそが学校」であると語り、「多様な困難を乗り越えさせるため、自身の子どものには学校教育が必要である」という考えを語った。

Dは、父親の病気により母親一人で家計を担っていたため、幼年時代より家事や農場での仕事に従事する必要があった。そのような生活はDにとって非常に過酷な経験として記憶されている一方、過酷な家事・労働から解放される場所こそが学校であった。またKCPEで学校トップの成績を修めたDには、中等学校の学費・生活費を補助してくれる支援者も現れた。家庭環境や経済的状況により就学・進学が困難であったものの、勉学に励み優秀な成績を修め、さらには支援者が現れた経験により、Dは「学校に行けば、こんなチャンスが突然やってくる。人生を変えられる。」と学校教育に対する期待を語った。

以上の語りから、「収入・生活の安定」「多様な困難の克服」「家事・労働からの解放」という学校教育の3つの役割が見えてくる。いずれも家庭背景や本人の健康状態によって就学が制約された経験があることを踏まえると、3名にとって学校教育は現状の生活や困難をも乗り越えることのできる「希望の場所」として3名の人生において意味づけられていると捉えることができる。

(2) 学校経験と実生活の結びつき

学校経験は、単に過去の家庭環境や周囲の状況によって意味づけられるだけではなく、現在の生活と結びつくことで、より明確に人生において意味づけられることが示唆された。本項では過去の学校経験と現在の実生活が結びついていたAとBの事例を参照する。

Aは小学校3年生の時に下級生の世話役（メンター）を、6年生の時に学級委員長に選出された経験を持つ。筆者が選出理由を尋ねたところ、「振る舞い（behavior）が良かったからだよ」と、自身の振る舞い・行いの良さが評価されたことに帰するものであると話した。また、学校の思い出について尋ねた際にも、第一に振る舞いに変化したことを挙げており、インタビューの中では「振る舞い」についての語りが多く見受けら

れた。しかしながら、「振る舞いのよさ」は単に良き思い出として A の中で昇華されているのではなく、職場の同僚からの評価にもつながっていることがわかった。ある日、筆者が A の同僚と立ち話をしていたところ、男性スタッフは「A はとても真面目でいつも一生懸命働いている」と話し、すぐ側にいた女性スタッフも続けて「彼は勤勉でとても良い行い (good behavior) をしている」と話した。この 2 名の同僚の語りでは、A の振る舞い・行いの良さが職場でも評価されていることがわかる。すなわち、A が過去の学校経験で培った「良い振る舞い」は他者からの信頼を獲得し、現在の仕事ぶりに対しての評価にも接続しているといえる。

他方、B は寮制の中等学校に進学し、新たなコミュニティで他者とのつながりが生まれたことにより、ナーサリーの教員になるという将来の夢を見つけるに至った。こうした「他者とのつながり」や、それによって得られた「夢」は現在の B の生活と接続していることが以下の語りより示唆された。

16:00 を過ぎた頃、いつものように自宅の外に椅子を出して一緒にミルクティーを飲みながら話していると、徐に B が語り出した。「ここでの暮らしは決して簡単ではないけど、とても住み心地が良い。これまでは都会に住むことが多かったし、何度も引越しをしたから、すごく疲れた。この場所ではみんな知り合いだし、学校の先生も友達なの。」と、向かいに見える隣町の景色を遠目に眺め、笑顔を浮かべながら語っていた。(2023 年 9 月 20 日 フィールドノートより)

この語りから、転々とする都市部での暮らしとは一変、現在のコミュニティの生活によって人びととのつながりがもたらされたことがわかる。また、ライフヒストリーに注目すると、現在のコミュニティでは念願の夢であったナーサリーの教員を実現することもできている。つまり B は、現在のコミュニティでの暮らしにより、過去の学校経験によって得られた「他者とのつながり」や「夢」を再度獲得し、結果としてこれら 2 点を学校教育の役割として見だしていたのである。

以上の事例より、A は過去の「振る舞いの変化」という学校経験が、B は過去の「他者とのつながり」「夢の獲得」という学校経験が、職場における評価や生活実践として表出しているといえる。こうした過去の学校経験のつながりが現在の生活の中で表出されることにより、学校経験はより鮮明に、そして明確に意味づけされ、学校教育の役割として認識することにつながっていくということが推測される。

(3) 重要な他者の存在

ライフヒストリーより、4 名の保護者の教育熱が高まる背景には、先行研究におけるアスピレーションの議論と同様に「重要な他者」の存在が寄与していることが示唆された。

例えば A は、家庭内において教育の重要性を深く理解していた母親によって自宅学習の機会が与えられていた。自宅学習の機会があったことについて A は「他の友人と比べてアドバンテージだったと思う」と話し、「母のおかげで今の自分がある」と母親への感謝の意を述べた。同様に、D も母親の教育に対する高い関心により、進学が可能となっていた。D の母親は就学経験がなく、読み書きもできなかった。また家庭の経済状況も厳しかったからこそ、子どもたちにはより良い生活を送ることができるように教育をしようと奮闘していたという。D はそのような母親を「タフな女性である」と表現し、「母親の奮闘があったからこそ現在の D の暮らしにつながっているのだ」と、感謝の意を述べた。これらの事例から、A と D は母親から向けられた教育熱により、自身も就学や教育の重要性を実感していることが推測される。

一方の B は中等学校における友人との出会いが人生における重要な分岐点となっている。さらに、現在のコミュニティにおける他者とのつながりは、B が学校経験を意味づける際に重要な役割を果たしていた。他方、C は病弱ながらも両親、きょうだい、教員のサポートによって就学が実現した経験を持つ。そして周囲の人びとの支援によって実現した就学により「学校は自分にとって最高に楽しいものであった」と、学校経験を振り返るに至っている。このような B と C の事例から、家族員だけでなく、友人や教員といった学校での出会いや支援により、後の人生において学校経験が意味づけられることにつながっていることがわかる。

以上より、学校教育の意義の実感や学校経験の意味づけのプロセスには、家族員やコミュニティの人びと、教員や友人といった学校内外の「重要な他者」との関わり合いが関与していることが示唆される。

4.3. 教育熱の抑制

前節では保護者の学校教育の役割や意義が見いだされる個別的経験から、教育熱が高まるプロセスを明ら

かにした。しかしながら、本調査では全員が同程度の教育熱を有するわけではないことが明らかとなった。とりわけ両家庭の妻 B、D は教育熱をいわば「抑制」している状態であった。本項では B と D の語りに着目し、いかに教育熱が抑制されているのかを分析する。以下の語りは、インタビューにて B と D に子どもの将来についての考えを尋ねた場面での語りである。

B：(子どもの) 将来に関して正直これといった計画はない。とりあえず、まずは無事に(中等) 学校を卒業してくれることだけを願っている。

筆者：A さんは大学やカレッジまで行かせたいと言っていましたか…。

B：(笑いながら) だって夫はお金を稼いでくれているじゃない。だから子どもの将来・進路に関して、私は夫の意見を受け入れるだけ。(2023 年 9 月 21 日 インタビューより)

D：明確な計画はない。ただ子どもたちがやりたいと思うことを実現できたらそれでいい。(中略) 子どもの(将来・進路の) ことは、夫が最終的に判断する。私はそれに従うの。私は妻として、家庭を守ることに注力しているから。(2023 年 9 月 15 日 インタビューより)

このように、B と D から子どもの将来についての明確な計画や目標は語られなかった。一方、夫の A と C はそれぞれ「大学やカレッジまで通わせたい」「大学修了は最低限必要な資格である」と話している。これを踏まえると、B と D の語りは子どもの将来に関する明確な目標を語った A や C とは対照的である。そして、将来に関する計画や目標がない理由として、B は「夫がお金を稼いでくれる」ため、D は自分に「家庭を守る役割がある」ためであると語った。すなわち、妻は家計の主要な稼得者である「夫」、家庭を守る「妻」としての役割を明確に認識するがゆえに子どもの将来計画を夫に委ねているのである。

これまでの学校経験の意味づけのプロセスや、それによる学校教育の役割に対する認識を踏まえれば、B と D は学校教育に対する関心を持ち、教育熱が生じていると言える。しかしながら、過去から現在までの時間軸の中で教育熱が生じる「プロセス」に着目すると、B と D は過去に高めた教育熱を、妻という現在の役割によっていわば「歯止め」をかけている状態であることがわかる。つまり、B と D はプロセス全体の中で教育熱をコントロールしていると捉えることができる。

5. 考察

5.1. 学校経験の意味づけによる教育熱の高まり

調査結果から、保護者は学歴や所得に関係なく学校教育の役割を多様に見いだしており、学校教育に対する高い関心、すなわち「教育熱」を有する状態であることが明らかとなった。そして保護者が学校教育の役割や意義を見いだす背景には、人生における何らかの出来事によって学校経験が「意味づけ」されるプロセスがあった。本事例においては、「就学が制約された経験」「学校経験と実生活の結びつき」「身近な他者の存在」による意味づけがなされていた。特に就学が制約された経験に関しては、中途退学者や移民のマイノリティを対象とした先行研究において、閉塞した教育機会が学校教育への期待を醸成することが明らかとなっている (Fordham & Ogbu, 1986; Kao & Tienda, 1998)。本事例も同様に、家庭環境や病気といった不可抗力による就学の制約がかえって学校教育が持つ現状変化の可能性に対する希望を醸成していたと言える。

一方、本事例では家族員、友人、同僚、コミュニティの人々といった「重要な他者」の教育熱、サポート、評価、社会的紐帯等によって学校経験が意味づけられることが推察された。アスピレーションをめぐる先行研究では、居住地・学歴・収入等によって規定される重要な他者の志向 (アスピレーション) が、当人のアスピレーションに影響を与えるとされてきた (Sewell et al., 1969)。しかしながら、4 名のライフヒストリーにおいて、アスピレーション (教育熱) は、居住地・学歴・収入といった表面上の属性によって生じるような単純な構造ではなく、学校内外の重要な他者との多様な関わり合いの中で育まれるものであるということが示唆された。

以上を踏まえると、ケニアにおいて保護者は家庭環境や現在の生活状況など、ライフコースにおいて生起する予測不可能な出来事の中で学校経験を「意味づける」ことによって自ら教育熱を高めているといえる。さらに、この「意味づけ」は、職場の同僚やコミュニティの住人、友人や家族員といった学校内外における「重要な他者」との相互作用のプロセスの中で生じるものであることが示唆された。

5.2. 役割意識による教育熱の抑制

保護者の教育熱が高まるプロセスには、人生における学校経験の意味づけや他者との相互作用が存在していた。しかし、本研究においてBとDは子どもの将来を夫に委ね、自ら教育熱の高揚に「歯止め」をかけていた。この背景には、Bは夫が家計の主要な稼得者であることを、Dは自身が家庭を守る役割があることを認識していた。つまり、BとDは、家庭内において自身と夫との役割の違いを認識し、妻としての役割意識を持つことによって自ら教育熱を抑制していたといえる。無論、2名の妻は夫と同様に人生において学校経験を意味づけし、他者との相互作用の中で教育熱を高めていた。しかしながら、役割意識により自ら教育熱を抑制する妻の姿から、「教育熱の内実」は一樣ではなく、その程度には差異が生じるということがわかる。

近年、ケニアの家庭において夫と同様に妻も意思決定に参与しており、家庭内における夫婦の勢力関係の不均衡や家父長制の傾向は徐々に解消されつつあるとされている(Musalia, 2018)。実際、本稿で対象とした夫婦のコミュニケーションは非常に活発であり、妻も意思決定に参与する姿が確認されていることから、勢力関係の不均衡はほとんどないといえる。ところが本事例で妻にのみ役割意識が見受けられたのは、家父長制の影響よりもむしろ、将来の就学にかかる莫大な経費の認識が影響している可能性がある。上位の学歴取得のためには、それ相応の膨大な費用が必要となる。妻は、この莫大な費用の必要性を認識しているがゆえに、教育に関する最終決定は主要な稼得者である夫に委任することを自ら選択している可能性が示唆される。

おわりに

本研究では、就学経験や家庭背景の異なる4名の保護者のライフヒストリーから、保護者の教育熱が生じるプロセスについて検討した。その結果、保護者は人生の中で生起する多様な経験の中で、学校経験を「意味づける」プロセスを経ることにより学校教育の役割・意義を見いだし、教育熱を高めていることが示唆された。そして、意味づけのプロセスには「重要な他者」との相互作用が関与していた。他方、2名の妻は役割意識を明確に持つことで、自ら教育熱に歯止めをかけていることが示された。これらの結果を踏まえると、学歴主義社会によって受動的に教育熱を高められる姿ではなく、自ら学校経験を意味づけ、他者との関わりにおいて教育熱をコントロールする主体的な保護者の姿が浮かび上がる。

本研究は、これまでの先行研究で議論されてきた教育熱生成要因に対して新たな様相を提示し、さらにこれまで一様に描かれてきたケニアにおける保護者の教育熱の内実に差異性を見いだした点に意義がある。そしてこれらの成果は、多様なバックグラウンドを持つ4名の保護者のライフヒストリーを参照したことにより得られたものであるといえる。ただし、本研究は4名の保護者のみを対象としているため、取り上げた事例をケニアにおける保護者の教育熱生成要因として一般化して論じることはできない。また、本稿では特に「他者との相互作用」により学校経験の意味づけのプロセスや教育熱の多様な内実を提示したが、教育熱は、地域の社会経済状況や政治、時には災害やパンデミックなど多様な要因が複合的に絡み合うことで変化するものであることが予測される。これらの課題を踏まえ、今後は対象者を増やすとともに、社会文化的側面も考慮に入れながら、保護者の教育熱の生成要因を相対的に再検討する必要がある。

謝辞

本研究はJSPS 科研費JP19H00620の助成を受けたものです。本稿の執筆にあたり、大阪大学大学院人間科学研究科の澤村信英教授、杉田映理教授、白川千尋教授、坂口真康准教授、Andriariniaina, Fanantenana Rianasoa 助教には大変貴重なご指導を賜りました。また、匿名の査読者2名の方には非常に有益なご助言を賜りました。ここに深謝の意を表します。

参考文献

- 荒牧草平 (2018) 「母親の高学歴志向の形成に対するパーソナルネットワークの影響—家族内外のネットワークに着目して—」『家族社会学研究』30 卷1号、85-97 頁。
- 大場麻代 (2010) 「中等教育学費撤廃と進学機会増加の諸相—ケニア・マクエニ県での村落調査の事例から—」『国際教育協力論集』13 卷1号、1-13 頁。
- 大場麻代 (2011) 「低学費私立小学校間の比較からみる学校選択要因—ケニア共和国首都ナイロビ市内のスラム地域を事

- 例にー」『国際教育協力論集』14巻1号、15-28頁。
- 大場麻代 (2014) 「第6章ケニア スラムに暮らす小学校修了者の教育継続—世帯背景の視点を中心として」 澤村信英編『アフリカの生活世界と学校教育』明石書店、147-165頁。
- 小川未空 (2016) 「ケニア農村部における中等学校への就学・退学をめぐる家族の戦略—就学継続の意味づけに着目して—」『国際教育協力論集』19巻1号、75-87頁。
- 小川未空 (2017) 「ケニア西部の中等学校における質的改善プロセスに生じる相克—学校および生徒の選択に着目して—」『比較教育学研究』54号、88-109頁。
- 景平義文 (2012) 「ケニアにおける初等教育の量的拡大—住民参加による教室建設の事例を通して—」『アフリカ教育研究』3号、28-38頁。
- 日下部光 (2016) 「マラウイの中等学校における孤児の就学の意味—困難な状況下での人々の支え合いに着目して—」『未来共生学』3号、269-299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 (2023) 「ケニアの学校—公教育を支えるスラム内の低学費私立学校—」二宮皓編『世界の学校—グローバル化する教育と学校生活のリアル』学事出版、138-141頁。
- 澤村信英・伊元智恵子 (2009) 「ケニアに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。
- 西村幹子・山野峰 (2008) 「ケニア農村部における初等教育無償化政策下の学校選択—教育機会の平等と公正性への問い—」『アフリカレポート』47巻、25-30頁。
- Breen, R., & Yaish, M. (2006). Testing the Breen-Goldthorpe Model of Educational Decision Making. In Morgan, S, David, B. G., & Gary S. F (eds.), *Mobility and Inequality: Frontiers of Research in Sociology and Economics*. Stanford: Stanford University Press, pp.232-257.
- Buchmann, C., & Dalton, B. (2002). Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context. *Sociology of Education*, 75(2), 99-122.
- Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting white'" *The Urban Review*, 18, 176-206.
- Kabiru, C., Sanyu, M., Donatien, B., & Chinelo, O. (2013). Growing Up at the "Mrgins": Concerns, Aspirations, and Expectations of Young People Living in Nairobi's Slums. *Journal of Research on Adolescence*, 23(1), 81-94.
- Kamanda, M., Nyovani, M., & Sylke, S. (2016). Does living in a community with more educated mothers enhance children's school attendance? Evidence from Sierra Leone. *International Journal of Educational Development*, 46, 114-124.
- Kao, G., & Tienda, M. (1998). Educational Aspirations of Minority Youth. *American Journal of Education*, 106(3), 349-384.
- KNBS (Kenya National Bureau of Statistics). (2002). *Economic Survey 2002*. Nairobi: KNBS.
- KNBS. (2010). *Economic Survey 2010*. Nairobi: KNBS.
- KNBS & ICF. (2023). *Kenya Demographic and Health Survey 2022, Vol.1-2*. Nairobi & Rockville: KNBS & ICF.
- Lucas, A. M., & Mbiti, I. (2012). Access, Sorting, and Achievement: The Short-Run Effects of Free Primary Education in Kenya. *American Economic Journal*, 4(4), 226-253.
- Musalia, J. (2018). Household Decision Making Among Married Women in Kenya: A Latent Class Analysis. *Sex Roles*, 78, 182-193.
- Ogawa, M. (2020). Extension of the "Timepass" Period from the Perspective of Social Change in Africa. *Africa Educational Research Journal*, 11, 3-14.
- Oketch, M., Maurice, M., Moses, N., Ezech, A., & Charles, E. (2010). Free primary education policy and pupil school mobility in urban Kenya. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 173-183.
- Okitsu, T., Brent, E., Peggy, M., & Scott, M. (2023). Low-fee private preschools as the symbol of imagined 'modernity'? -Parental perspectives on early childhood care and education (ECCE) in an urban informal settlement in Zambia. *International Journal of Educational Development*, 97, 1-18.
- Sawamura, N., & D. N., Sifuna. (2008). Universalizing Primary Education in Kenya: Is It Beneficial and Sustainable? *Journal of International Cooperation in Education*, 11(3), 103-118.
- Sewell, W. H., Archibald, O. H., & Alejandro, P. (1969). The Educational and Early Occupational Attainment Process. *American Sociological Review*, 34(1), 82-92.
- Spera, C., Kathryn, R. W., & Holly, C. M. (2009). Parental Aspirations for Their Children's Educational Attainment: Relations to Ethnicity, Parental Education, Children's Academic Performance, and Parental Perceptions of School Climate. *Journal of Youth & Adolescence*, 38(8), 1140-1152.
- Tooley, J., & Dixon, P. (2005). *Private Education Is Good the Poor: A Study of Private Schools Serving the Poor in Low-Income Countries*. Washington, D.C.: CATO Institute.
- Warrington, M., & Susan, K. (2012). "It makes more sense to educate a boy": Girls 'against the odds' in Kajiado, Kenya. *International Journal of Educational Development*, 32, 301-309.
- Way, W. W., & Rossman, M. M. (1996). *Lessons from Life's First Teacher: The Role of the Family in Adolescent and Adult Readiness for School-to-Work Transition*. Berkeley: National Center for Research in Vocational Education.

The Process of Cultivating “Educational Enthusiasm” among Parents in Kenya:
Focusing on the Interpretation of School Experiences and the Perceptions of Roles between Spouses

Nanaka Yamaguchi

(Graduate School of Human Sciences, Osaka University)

Abstract

The purpose of this study is to investigate the process by which parents' interest in schooling and enthusiasm for their children's education (Educational Enthusiasm) arise, focusing on individual life histories. The results of the field survey indicated that four parents, who had different schooling experiences and family backgrounds, increased their enthusiasm for education through a process of “constructing meaning” from their school experiences. This process involved interactions with others both inside and outside of the school, shaped by their diverse life experiences. In the case of mothers, however, it was found that their own enthusiasm for education was curbed by a clear recognition of the difference between their roles and those of their husbands in the household. Previous educational research in Kenya has assumed that parents' enthusiasm for education is generated by a rigid academic supremacy, thus ignoring the diverse backgrounds of parents and portraying the enthusiasm as homogeneous. However, the study suggested that parents' enthusiasm for education is nurtured through their diverse life experiences, and that it is not homogeneous, but varies depending on their interactions with others.

Keywords

Kenya, educational enthusiasm of parents, life history, interpretation of school experiences, role awareness of wives

自己調整学習の視点から捉えるモザンビーク初等教育の数学科授業の状況と課題

米田勇太

(筑波大学教育学学位プログラム)

要旨

本稿では、モザンビークの2つの公立小学校の数学科授業のビデオ観察を通し、同国が初等教育で育成すべき能力のひとつとする自律的な学びがどの程度促されているかを分析した。その際、自律的な学びの具体的なプロセスとして「自己調整学習」理論を参照し、授業観察の枠組みを構築した。分析は、授業の教師と児童とのやりとりの書き起こしから、児童に対する外部からの介入（教師の足場かけ）と内面の発達（児童の自己調整学習の度合い）という視点から行った。その結果、観察した2授業では、教師の指導（足場かけ）により、授業の目的は、科学的知識（認知能力）の習得という点において一部達成されていたと思われる一方で、その指導は学級全体（集団）を対象にしたものが多く、個々の児童が教師の指導を活用し、自己調整学習を十分に深めることができていない状況が把握できた。児童が自律的に学ぶ基盤を築くため、教師は学級全体に対する問いかけだけでなく、個々の児童の思考の賦活（解答までプロセスの言語化やその促進）を行うなど、個々の児童が学習内容を内面化するプロセスを意識した足場かけを行うことが重要である。

キーワード

自己調整学習、初等数学教育、モザンビーク、足場かけ、オートノミー

1. はじめに

1990年の「万人のための教育（EFA）世界会議」以降、世界銀行などの様々なアクターが教育の普及に貢献し、開発途上国では急速に教育へのアクセスが改善した一方で、教育の質の改善や格差の是正などの未達成・新たな課題が残った。2015年には、2030年を見据えた新たな国際教育目標「教育2030インチョン宣言」が発表され、同年の「国連持続可能な開発サミット」では持続可能な開発目標（SDGs）の第4番（SDG4）として、性別や貧困、障害の有無に関係なく質の高い教育へのアクセスを平等に提供するという教育目標が掲げられた（UNESCO, 2016）。SDG4達成に向け、児童の学びをいかにして促すかが重要となる。近年の研究では、学習目標の達成に向け個人の認知、情動、行動を組織的・体系的に適用するプロセスである「自己調整学習」（Zimmerman & Schunk, 2011）が、低い社会経済的背景をもつ児童の学習到達度の向上に寄与することが示されている（Azevedo et al., 2023）。教師による適切な指導に加え、児童自身が学習プロセスを自律的に管理し、効率的に学習することで、教育資源の限られた開発途上国においても、教育の質を向上・維持することができる。本稿では開発途上国の一事例としてモザンビーク共和国（以下、モザンビーク）をとりあげ、児童の自己調整学習を促すための教師の役割について検討する。

モザンビーク教育人間開発省（以下、教育省）は、2016年に実施した国内調査（全国学習到達度調査）の結果より、カリキュラムが求める水準に到達している3年生の児童の割合が「読み書き」分野で4.9%、「計算」分野で7.7%であるという現状を把握し、児童の低い学習到達度を課題視している（Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), 2017）。この課題を克服すべく、教育省は2018年に新教育法を施行し、2020年に新初等教育カリキュラムを導入した。新カリキュラム（INDE, 2021）では、初等教育段階で育成すべきコンピテンシーとして言語、科学的知識といった認知能力、また児童の対人関係能力や自律的な学びの力等の非認知能力が示されている。さらに、これらのコンピテンシーを統合的に身につけ、自身の成長を

促すことが重要であると示されている。本稿では、2.1 に後述するとおり、モザンビークにおける自律的な学びを促す具体的なプロセスとして「自己調整学習」に着目する。児童の自己調整学習に対する介入は、数学の学習到達度の向上に寄与し (Li et al., 2018; Wang & Sperling, 2020; Elhousseini et al., 2022)、特に動機付けを意識した自己調整学習は、成績の低い児童に効果があるとされている (Trias et al., 2011)。このことは、モザンビークのように読み書き・計算の基礎的な能力に課題を抱える児童が多い場合においても、教師が適切な指導を行うとともに、自己調整学習を通して児童の自律的な学びを促すことで、認知能力の向上につながる可能性を示唆している。

これらの点をふまえて、本稿では以下のリサーチクエスションを設定し、モザンビークの初等数学教育を事例として、自己調整学習の視点から同国の数学授業の状況と課題を明らかにすることを目的とする。

1. モザンビークにおける「自己調整学習」を検討する。
2. モザンビークの初等数学授業で、教師の指導が児童の自己調整学習に与える影響を検討する。
3. モザンビークの初等数学授業の実態を自己調整学習の度合いから明らかにする。

本稿では、はじめに、モザンビークにおける「自律的な学び」について整理する (リサーチクエスション 1)。その後、学習者オートノミーや自己調整学習、教師の役割として「足場かけ」論 (Wood et al., 1976) についての既存研究を整理し、授業の分析モデルを組み立てる。続けて同国の授業ビデオを用いて授業を分析し、同国の初等数学教育の授業の状況及び課題を明らかにする (リサーチクエスション 2 及び 3)。

2. モザンビークの新初等カリキュラムと自己調整学習

2.1. モザンビークにおける自律的な学びと自己調整学習

モザンビークの新カリキュラム (INDE, 2021) では、初等教育の目的は、児童が社会に有効に参加するために必要な基礎的な知識とスキルを提供し、社会参加や生産的な生活に向けた態度や信念を形成することとされている。また、初等教育で育成すべきコンピテンシーとして、言語、科学的知識といった認知能力、また児童の対人関係能力や自律性等の非認知能力を含む 7 つの領域が挙げられ、これらを統合的に身に着けることが求められている。コンピテンシーの第 4 領域である児童の「自己開発とオートノミー」は「児童が自分自身に自信を持ち、学ぶことを学び、主体性を持ち、自律性を高めるために認知、情動、行動を統合し、十分な情報に基づいて意思決定することを可能にする」と定義されている (INDE, 2021, p.16)。また、同領域の指標として、「自分のニーズを表現し、目標達成のための支援を求めること」「自分で設定した目標や課題を達成するための戦略を立て、実行し、評価すること」が示されている。しかし、「自律的に学ぶこと」の説明や指標はある一方で、その具体的なプロセスは明記されていない。他方、この第 4 領域の定義や指標は自己調整学習の定義 (Zimmerman & Schunk, 2011) と極めて類似しているため、本稿では、モザンビークにおける自律的な学びを促すための具体的なプロセスとして「自己調整学習」を参照し、検討することとする。ただし、自己調整学習は、個々の学習者が周囲の社会的・文化的な要因を内在化し、行動を調整する過程である (Masaki, 2023) ため、児童の社会文化的背景や周囲の環境を考慮する必要がある。

2.2. 学習者オートノミー

学習者オートノミーは、学習者が自身の学習における行為主体となることで促進されるものである (中田 2015)。同概念は、「独学」とは異なり、他者からの介入を拒絶するものではない。学習者オートノミーの醸成には他者の支援を含む学習者の学習環境の整備が重要となる (中田 2015)。また、中田 (2015) は、学習者オートノミーの育成を検討する際には、教育を単に技能を習得する場に捉えるのではなく、全人的な視点から、「目指すべき学習者像」を明確にすることが必要であると言及している。その点において、自己調整学習は学習者オートノミーという概念をより実践的かつ具体的に理解するための学習プロセスを示しているといえ、学習者オートノミーの概念枠組みに内包されるものとなる。

2.3. 社会認知モデルとしての自己調整学習

(1) 定義

自己調整学習については様々な理論的見解がある (ジーママン 2001=2006; Panadero, 2017)。先述のとおり、モザンビークにおける「自律的な学び」は児童が自信を持ち、周りの支援を得ながら主体的に学習していく過程を示すことから、本稿では自己調整過程を社会的かつ動機付け的であるとする Zimmerman や Schunk ら

による自己調整学習モデル（社会認知モデル）を取り上げる（岡田 2022; 塚野 2012）。

(2) 自己調整学習のサイクル

自己調整学習のサイクルは「予見」「遂行制御」「自己内省」の3段階から成り、循環的に作用する（Schunk & Zimmerman, 1998）。塚野（2012）はこの自己調整サイクルを図1のとおり整理した。

1) 予見段階

学習に取り組む前の段階であり、学習をする準備と学習への意欲を駆り立てる動機付けの段階である。自身の学習の目標の設定や、学習方法の計画から成る「課題分析」と自己効力や結果予期等が関係する「動機付け」の2つで構成される。

2) 遂行制御段階

学習中に生じ、注意・集中力と学習の実施に影響を与える段階である。例えば数学の解法などを自身で開発（課題方略）し、文章情報を図式化（イメージ化）する等して取り組む「セルフコントロール」と、その遂行の過程と結果をメタ的に認知し、記録する「自己観察」から構成される。

3) 自己内省段階

学習の遂行後に自身の活動に関して自己内省を行い、次の学習に関する予見に作用する段階である。自身の達成度を、ある基準と照らし合わせ（自己評価）、その結果の原因を探る（原因帰属）「自己判断」と、自身の用いた学習過程や自己判断への認知・情動的な反応（自己満足）、その結果や満足度を踏まえ、学習方略を継続して使用するか否かを決定する「自己反応」から構成される。例えば、高い自己満足を持った学習者は、肯定的な自己効力感を持ち動機付けが促されるなど、自己反応は循環し、次のサイクルの予見段階に影響を及ぼすものとなる。

これら自己調整学習の各段階における要素が児童の学習にどのような影響を与えるかに関する研究はあるものの、これらの要素間の相互作用や、全体的なプロセスがどのように一貫して機能するかを示す包括的なモデルはまだ十分に整備されていない（Azevedo, 2009）。本稿では、後に図3で示すとおり、これら3段階を包括的に取り入れた分析枠組みを組み立て、授業における児童の学びを分析することとする。

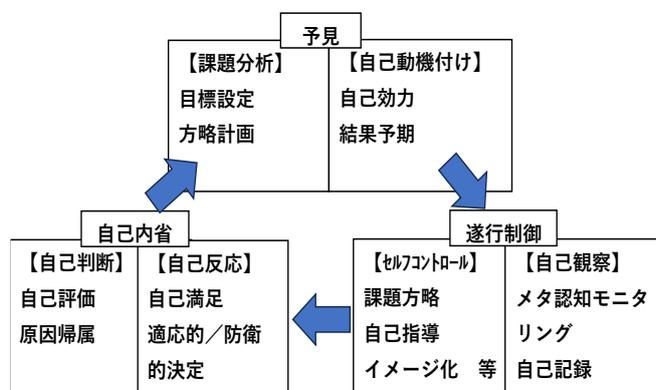


図1 自己調整の循環的段階モデル

（出所）塚野（2012）をもとに作成

2.4. 足場かけと教師の役割

(1) 定義

足場かけ（Scaffolding）は、Brunerの考えに基づき提唱された教育手法である。教師は、児童に一時的なサポート（足場かけ）を提供し、そのサポートは学習者の能力に応じて徐々に引き下げ、撤去することで、児童が段階的に自律へと進むことを促す役割を担う（Wood et al., 1976）。この理論は、Vygotskyの社会文化的発達理論を具体的な教育手法として表したものとイえる。Vygotsky（1986）は、教育実践において学習者は社会的な文脈と相互作用を通じて学ぶため、教師や他の学習者との協力的な学習環境を整えること、学習者の認知の発展に必要な文化的ツール（言語、数学など）を活用すること、また「個人が自力で解決できる課題と、適切な支援があれば解決できる課題の間の差」である最近接発達領域（Zone of Proximal Development : ZPD）を考慮することの重要性を指摘した。教師は、児童のZPDを考慮しつつ文化的ツールを効果的に活用し、児童が教師や他の児童との対話等を通じて学習することで、学んだ内容（外部の社会的経験）を個人内部の認知プロセスに取り組むこと（内面化）を支援できるようになるであろう。

(2) 自己調整学習と足場かけ

自己調整学習は、学習者が自己の学習プロセスに対する意識を高め、計画、（自己）観察、評価などの活動を通じて学習を調整していく過程を説明したものであり、最終的に学習者が自律して学習する能力を育成することを旨とする点で足場かけと類似している。しかし、その過程において教師がどのように働きかけを行うべきかについての詳細な言及はない。そこで、本稿では、「足場かけ」による教師の積極的な支援及びその支援の段階的な撤退（学習者の知識やスキルの段階的な内面化）の考えを適用し、両理論を合わせて考えることで、児童の自己調整学習を促すための教師の指導について捉える。

(3) 足場かけの分類

足場かけは、学習目標の設定や授業の計画など教師があらかじめ計画したマクロレベルと、教室での教師と児童の即興的なやりとり・相互作用の中で起こりうるマイクロレベルの2つに大別される (Hammond & Gibbons, 2005)。他方、足場かけには、その言葉が有する意味が広義であり定義が広すぎるという批判がある (渡邊 2015)。下井 (2019) は、足場かけの定義の不統一・不明瞭な状況、また言語教育研究に偏重している状況を踏まえ、他領域にも応用できるよう、マイクロレベルの足場かけを表1のとおり再分類した。その際、Hammond & Gibbons がマクロレベルとした「学習にむけた準備」を、実際の授業や指導場面では児童の準備態勢を整備・調整する時間が生じることから、マイクロレベルとして内包した (下井 2019)。

表 1 足場かけの再分類

大項目	具体的実践	番号
学習に向けた準備態勢の整備・調整	学習者の心理的安全性の保証	①
	学習目標・目的の提示	②
	既有知識の確認・賦活	③
	注意・興味・関心の喚起・賦活	④
理解・思考・発想の支援・促進	ヒントや手がかりの提示, 修正の示唆	⑤
	換言	⑥
	文脈化	⑦
	思考の賦活	⑧
	総括	⑨
	理解度の確認	⑩
リフレクションの支援・促進		⑪

(注) 右列の「番号」は筆者追記。「3.4. 授業における教師の足場かけ」の授業分析時に使用する番号。

(出所) 下井 (2019, 54 頁)

Merliza et al. (2016) は、数学に課題を抱える児童に対する足場かけの有効性を示している。同研究では、数学が苦手な児童に対し、誘導質問 (児童自らに誤答を気づかせるための誘導的な質問) 等の「ヒントや手がかりの提示」を通して誤答や誤解を児童自身に認識させ修正に導くこと、具体的な操作や日常の具体的事物に関連付けて指導する「文脈化」、誤答をもとにした対話を通じた児童の認知の活性化 (「思考の賦活」)、質問形式のフィードバックの提供等の具体的な実践例を紹介している。このように表1の分類は数学教育においても適用可能であるため、本稿では、表1の分類をベースに、授業分析を進めていく。

2.5. 初等数学教育の学習サイクル

数学教育の学習サイクルは、個々の具体的な問題を解くマイクロレベルのサイクルと、家庭学習やテストまでを含めて考えるマクロレベルの2つのサイクルに大別される (植阪 2012)。本稿では、数学の一授業における自己調整学習について論じることから、マイクロレベルのサイクルに焦点を当てる。植阪 (2012) はマイクロレベルの学習サイクルを図2のように5つの段階に細分化し、各段階で必要な認知的要素を整理した。

1 段階目となる問題理解段階は、問題文の意味を理解し、どのような方略で取り組むかの方向性を決める段階である。2 段階目の問題解決の段階では、例えば、問題文を図示する、似たような問題にとらえなおす等を通じた解法の探索、及びその方略の実行が行われる。最後に、振り返りの段階では、自身が導いた解答が問題に照らして適切であるか、解答に行きつくまでの過程の適切さなどを内省し、その教訓を次回の問題解決の際に生かす段階である。

しかし、このような問題解決プロセスはその流れに機械的に沿うだけでは自律的な学びに繋がらない。例えば、問題解決等の段階において教師と児童のやりとりが短く迅速な応答が繰り返される (Ping-pong discourse)

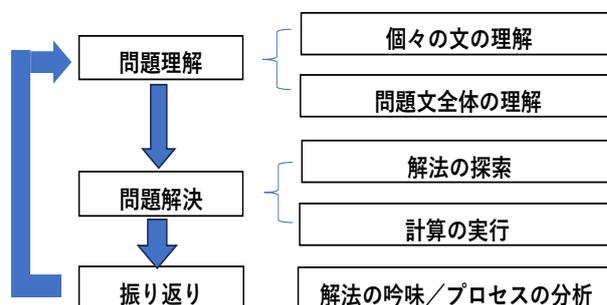


図 2 ミクロレベルの数学の学習サイクル

(出所) 植阪 (2012) をもとに作成

だけとなれば、児童が問題や解決策について深く考える機会を失う。教師はオープンクエスチョンを適切に使用しつつ児童の考える機会を創出することが必要となる (Gal, 2022)。

De Corte et al. (2011) は児童が数学に適応的に取り組むことができる数学的気質 (mathematical disposition) の習得のために必要な能力のひとつとして、数学の教科知識や問題解決能力と同様、自己調整に係る能力を挙げている。また、児童の自己調整学習に対する介入が数学の学習到達度の向上に寄与することは先行研究においても示されている (Li et al., 2018; Wang & Sperling, 2020; Elhousseini et al., 2022)。しかし、ラテンアメリカ地域をはじめ (Trias et al., 2021)、開発途上国の文脈で実施されている自己調整学習に関する研究は少なく、成績の高い児童と低い児童では自己調整学習の方法が異なる (Otto & Kistner, 2017) ことを考慮すると、先進国で効果のある教師の介入がそのまま途上国に適用できるわけではないことに留意が必要である。

3. 公立小学校における初等数学教育の授業分析

3.1. 対象

本稿では、モザンビークの初等数学授業を教師の指導 (足場かけ) と児童の自己調整学習の度合いという視点から分析し、その特徴や課題を探る。観察対象とする授業は、同国の児童の学習到達度の低さが指摘された国内調査が実施された時期の授業とし、首都近郊の公立小学校 2 校で撮影した授業ビデオを用いる。

モザンビークの教育は地域格差が大きく、特に首都であるマプト市内の児童の成績は高い傾向にある (INDE, 2017)。また、多言語国家であり、教育言語は基本的にはポルトガル語 (一部学校ではバイリンガル教育として一部教科が現地語で指導されている) であるが、半数以上の児童が、ポルトガル語に全く触れたことがない状態で就学するため、特に低学年の児童はポルトガル語に流暢なわけではない (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), 2024)。本稿では、同国における平均的な学校における状況を捉えるため、児童の能力が他地域に比べて高いマプト市内の学校を省き、かつ、数学の教科指導に関連付けて分析を行うため、児童の多くがポルトガル語を理解でき、言語の問題が起こりにくい小学校として、首都近郊のマトラ地域の学校を分析対象として選出した。また、モザンビークの低学年の数学は、「高い・低い」等の言語の学習も兼ねているため、本稿では 4 年生を対象とする。学習領域は、小学 4 年生数学で最も授業配当時間が多い (59%) 「数と計算」領域と、2 番目に配当時間が多く (21%)、教師が図示して説明する機会の多い「図形」分野 (日下ほか 2018) を対象とした。

3.2. 分析枠組み

(1) 教師の足場かけ

モザンビークの数学の授業の基本的流れは、授業の導入部分で本時の問題が提示され、展開部分で教師による解説が行われ、まとめが入るというものである (MINEDH, 2019)。本稿では、この授業の流れ (導入・展開・まとめ) を植阪 (2012) の整理したミクロレベルの学習サイクルで捉える。また、3 段階の自己調整学習モデル (図 1) のうち、児童の「学習中」に対応する遂行制御段階が本授業の大部分にあたることから、図 3 のように、モザンビークにおける基本的な授業の流れと、各段階に関連する自己調整学習の要素を整理した。遂行制御段階は、特に数学において自己調整学習が有効であり (Li et al., 2018) かつ、児童のつまづきが多い (植阪 2012) とされている。教師の指導は、授業観察を通じた教師と児童のやりとりの書き起こしや授業映像から、下井 (2019) が整理した足場かけの分類 (表 1) に基づき抽出し、分析を行う。

(2) 児童の自己調整能力

モザンビークのカリキュラムが意図する自律的な学び (自己調整学習) に向かう力について、シャンク (2001=2006) の整理した 4 レベルの自己調整能力の発達レベル (表 2) を用いて検討する。自己調整能力は、児童の学習スキルの発達を示しており、初期レベル (観察・模倣) では教師の介入を含む社会的な影響を受けるが、自己調整レベルに向かうにつれ、徐々に学習者側へと移行していく (シャンク 2001=2006)。

表2 自己調整能力の発達の社会認知モデル

レベル	内容	社会的影響	自己的影響
観察的レベル	児童はモデル（教師や他者）のスキルや方略の主な特徴を理解する。観察レベルでの習得。	モデル 言葉による説明	
模倣的レベル	児童がモデルのスキルや方略の一般的形式を遂行する。観察レベルに加え、遂行能力を伴う。	社会的ガイダンス フィードバック	
自己制御されたレベル	児童のスキルや方略が内面化されているが、モデルの遂行に基づき形成された内発表象（イメージ）のもとに遂行する。		内発基準 自己強化
自己調整されたレベル	個々の状況・文脈に応じ、自分のスキルや方略を組織的に調整する		自己調整的なもの諸過程 自己効力 信念

(出所) シャンク (2001=2006, 140 頁) をもとに作成

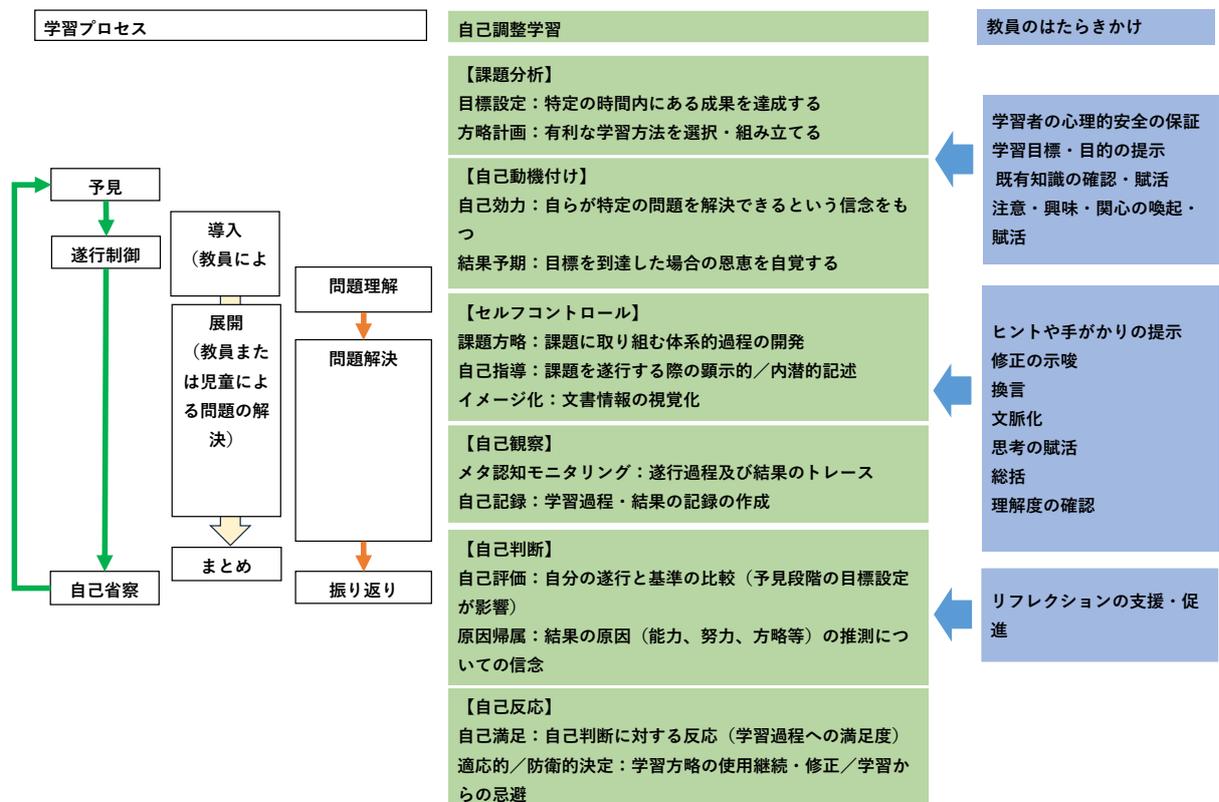


図3 数学の学習プロセスにおける児童の自己調整学習と教師のはたらきかけ

(出所) 植阪 (2012)、シャンク (2001=2006)、下井 (2019) をもとに作成

3.3. 授業概要

マトラ地域の公立小学校 A 及び B で行われた授業概要（撮影日：2015 年 3 月）は以下のとおりである。

(1) 公立小学校 A (2015 年 3 月)

- ・ 単元：数と計算（ローマ数字の計算の演習）
- ・ 目的：既習事項（ローマ数字の計算）の定着を図る。
- ・ 内容：授業時間は約 40 分であった。100 までのローマ数字を使った計算の単元の最後の授業であり、児童が宿題として解いてきた演習問題を解説する授業であった。導入部分で宿題の確認が行われ、指名された児童が黒板に解答を記載した。展開部分で、教師が黒板に記載された解法・答えに沿って解説を進めるものであった。まとめ部分では、黒板に記載された解答を写すよう教師から指示があった。

(2) 公立小学校 B (2015 年 3 月)

- ・ 単元：図形（角の分類）
- ・ 目的：鋭角、鈍角、直角、平角、周角の分類をする。
- ・ 内容：授業時間は約 40 分であった。導入部分で教師が角の定義について振り返りを行い、展開部分で本時の目的である角の種類を一通り説明した。児童に直角・鋭角・鈍角を描くように発問があり、指名された児童が黒板に解答を記載し、学級全体で確認した。まとめ部分では本時で学習したことの復習として、改めて角の種類の見直しがあった。



図 4 小学校 A の授業

(出所) 石坂広樹撮影 (2015 年)



図 5 小学校 B の授業

(出所) 石坂広樹撮影 (2015 年)

3.4. 授業における教師の足場かけ

両授業の書き起こしから、表 1 の足場かけに該当する場面を抽出した結果、小学校 A では 7 場面（表 1 の足場架けの「具体的実践」の②③⑦⑨⑩が各 1 場面、⑤が 2 場面）、小学校 B では 9 場面（②⑨⑩が各 1 場面、③⑤⑥が各 2 場面）あった。なお、⑩「理解度の確認」については本分析のために 1 場面を抽出するものの、後述のとおり教師が全体に発問する形で授業を通して頻繁に行われていたため、上記場面数のカウントには含めていない。以下、足場架けの「具体的実践」につき、1 場面ずつ具体例を示す。その際、「小学校 - 表 1 の足場かけの具体的実践の番号」をコードとして用いる。例えば A-③は「小学校 A における表 1 の③の具体的実践（既有知識の確認・賦活）」となる。

(1) 導入部分

【公立小学校 A】

時間	T/S	内容
0:10:46	T	私たちはローマ数字で 1 から 100 までの書き方を学習しましたね。(A-③)
0:10:51	S	はい。
0:10:52	T	何度も練習したから理解していますね。今日は、足し算を行います。(A-②)
0:10:59	T	和はローマ数字、アラビア数字で表します。アラビア数字は、私たちが日常で使用する 1,2,3,4 というものですね。(A-⑦)

【公立小学校 B】

時間	T/S	内容
0:00:16	T	(黒板に授業のタイトルを記載した後) 今日は何を学びますか。(B-②)
0:00:28	S	角の分類です。
0:00:35	T	角はどう作りますか。私が説明しましょう。(教師がひとつの角を板書) こうやって作るんですね。(B-③)
0:01:08	S	はい。
0:01:10	T	ここは何と言いますか。
0:01:14	S	B です。
0:01:16	T	B を何と呼びますか。
0:01:20	T&S	頂点です。

(注) 「時間」は、授業開始時からの経過時間を「時間:分:秒」単位で示した。「T/S」は、T が教師 (Teacher)、S は児童 (Student) を示す。一緒に発言した場合は T&S と表記した。「内容」は授業内の発言 (ポルトガル語) を書き起こしたものを筆者が日本語訳した。以下、同様。

両授業とも、授業開始時に教師から学習目標が提示され、児童にとって本時で学ぶべき内容が明確になっていた (A-②、B-②)。また、前時の復習を通して既有知識が確認され (A-③、B-③)、児童にとって本時の

学習の準備ができたと思われる導入であった。また、数学の用語を日常に結びつける文脈化も見られた (A-⑦)。他方で、学習目標の提示や既習知識の確認は教師主導で行われており、児童は見ているだけ・聞いているだけ、教師の発言を繰り返しているだけになっている様子も伺われた。

(2) 展開部分

【公立小学校 A】

時間	T/S	内容
0:11:30	T	次の問題です。 (板書には LXX + XV、 LXXXV, 85 と記載)
0:11:32	S (一部)	70...
0:11:33	T	全員で言いましょう。
0:11:34	S	70 足す...
0:11:37	T	足す?
0:11:39	S (一部)	15
0:11:39	T	もう一度!
0:11:42	S	70 足す 15
0:11:44	T	いくつですか? (A-⑩)
0:11:46	S (一部)	85
0:11:47	T	いくつですか?
0:11:48	S	85
0:11:49	T	ですので、ローマ数字で 85 を書きます。その後、 アラビア数字で書きます。

【公立小学校 B】

時間	T/S	内容
0:20:27	T	次に鈍角を書いてみてください。
0:20:42		(ある児童が黒板に鋭角を描画)
0:21:01	T	これは鈍角ですか?
0:21:03	他 の S	違います。
0:21:08	T	ちょっと考えましょう。(B-⑤)
0:21:15	T	さっき(鈍角は) ちょっと広い と言いましたね。
0:21:18	他 の S	はい。
0:21:19	T	直角より大きい角でしたね。
0:21:26	T	他に誰か書けますか?
0:21:27	S	私! 私! 私!
0:21:29	T	じゃあそこのあなた。
0:21:31		(教師が前の児童の解答を消し、違う 児童が黒板に鈍角を描画)
0:21:46	T	これは何という角ですか? (B- ⑩)
0:21:51	S	だ... ど...
0:21:53	T	鈍角。みんなで言いましょう。
0:21:56	S	鈍角。

小学校 A の授業では、ひとりの児童が黒板に宿題(ローマ数字の加法 4 題)の解答を書いた後、教師が解き方を解説した。上記は 2 問目の解説時のやりとりである。このような「教師の問いかけに対し、一部の児童が答え、その後、全員で答える(合唱する)」という流れは、観察した両授業に共通して見られた。このことで、教師は児童の理解度を把握し(A-⑩、B-⑩)、回答する児童の数が少ないと改めて問い直すなどの対応を行っていた。小学校 B の授業では、児童の誤答に対し、教師が学級全体に問いかける場面があった(B-⑤)。教師は誤答であることを確認した後、教師が鈍角を描画するのではなく、鈍角が何であるかを改めて確認し、違う児童を指名し、鈍角を描画させた。他方で、はじめに誤答をした児童は特に修正する機会が与えられず、そのまま席に戻るようになった。

また、上記の場面以外において、授業の終盤には「総括」として「今日は角の分類について話をしました。はじめは直角、鋭角、鈍角を見ましたね。鋭角は直角より角が小さく(中略)最後に周角を学習しました。周角は 1 周分の角で辺が重複しています。」と、本時の内容について改めて教師より整理が行われた(B-⑨)。

(3) まとめ部分

まとめ部分においては、両授業ともに、授業の最後に「板書をノートに写しましょう」(A-⑪、B-⑪)という指示が教師から行われた。その後、教師は机間巡視し、児童がノートに記録するよう促していた。

4. 考察

4.1. 教師の足場かけと児童の自己調整学習

モザンビークのカリキュラムでは、教師の役割は、児童を学びの中心におき、児童が積極的・主体的に行動するよう多様な教育の機会を創出する環境を整えること、困難を抱える児童に支援を提供すること、形成的評価を通じて支援することとされている(INDE, 2021)。授業分析の結果、授業の各段階で教師が足場かけを行い、発問や対話を通して児童の積極的な学習を促し、児童が本時の内容を学ぶ様子が確認できた。特に、導入部分では「学習目標・目的の提示」「既習知識の確認」(3.4.の A-②、A-③、B-②、B-③)が行われており、

児童の「学習に向けた準備態勢の整備・調整」を促していた。また、展開部分では教師が児童の「理解度の確認」のため問いかけ（A-⑩、B-⑩）を頻繁に行い、児童が誤答をした際には「ヒントや手がかりの提示、修正の示唆」（B-⑤）を通して児童に考える機会を提供した後、授業の内容を「総括」（B-⑨）し、児童の思考を整理していた。まとめ部分では児童に板書をノートに写すこと（学習内容の記録）を促していた（A-⑪、B-⑪）。授業中の児童の発言から一定数の児童は学習内容を理解していることが伺われ、小学校A「既習事項の定着を図る」及び小学校B「角の分類をする」という授業の目的は、科学的知識（認知能力）の習得という点において、達成されていたと考える。

他方、同国のカリキュラムが意図する児童の自律的な学びの促進という視点からみると、授業の導入部分では、目標設定（A-②、B-②）は行われているものの教師が主導し、児童が自ら考える機会は設けられていなかった。また、授業の展開部分では教師が児童との対話を主導し、問いかけの対象が学級全体であることから、個々の児童の理解度を確認できず、一部の児童は発言しないまたは他の児童の発言を復唱するだけであった（A-⑩、B-⑩）ことから、個々の児童がセルフコントロールをしながら課題に取り組み、自身の課題遂行の過程を観察・記録（自己観察）する機会がない状況であった。また、児童の誤答に対して教師は修正を示唆し、ヒントを提示したうえで他の児童を指名し、解答を導いた（B-⑤）が、誤答をした児童自身の理解度を確認し、ZPDを考慮した適切なサポートを行うなど、個々の児童に対する働きかけは不十分であった。このように、両授業の観察結果から、自律的な学びに向かう力については育成されにくい状況であったことが理解できる。児童の理解を継続的にするためには、教師の指導を個々の児童が内面化し、その学習プロセスを振り返りながら取り組む必要がある。そのためには、個々の児童の自律的な学びを促すためのさらなる教師の働きかけが必要になるであろう（4.3 参照）。また、自己調整学習は主に欧米諸国を中心に研究が進んできたものであるが、自己調整学習に関する介入は、今まで学習の方法の基礎がなかった児童が自身の学びのプロセスをメタ認知的に捉える機会を得ることから、低い社会経済的背景を有する児童に効果的であり、学習到達度の向上に繋がるとした先行研究もある（Azevedo et al., 2023）。モザンビークの文脈においても、これら機会を教師が積極的に提供し、同国のカリキュラムが目指す認知的能力の習得（学習到達度）と自律的な学び（自己調整学習）に向かう力を統合的に育成することで、その相乗効果を期待できるであろう。

4.2. 児童の自己調整学習の度合い

本稿では、観察した授業における教師の働きかけに着目し、児童の自己調整学習の度合いを、シャンク（2001=2006）の整理した児童の自己調整能力（学習スキル）の発達レベル（表2）を参考に分析する。

小学校Aの授業は「できる」児童が解答を板書し、それをもとに授業が進んでいた。また、小学校Bの授業では、ある児童の誤答に対し、他の「できる」児童が代わりに解答することで授業が進んだ。このように児童が、教師や一部の「できる」児童の解説を受け、モデルとして「観察」することは、シャンク（2001=2006）の整理する4レベル区分の初期段階にあたり、自己調整能力を高め自己調整レベルに向かうための土台となる。また、小学校Bにおいて、誤答をした児童自身が改めて解答することはなかったが、教師からのフィードバックを受け（B-⑤）、改めて考える機会が提供されることで「模倣」レベルまでの発達は見込めるものであろう。

他方、児童が自己調整を進め「自己制御されたレベル」以降に進むためには、児童がスキルを心の中で繰り返し、実践する機会や自ら教師に支援を求める態度を養わなければならない（シャンク 2001=2006）。そのためには、教師がヒントや手がかりを提示しつつ、児童の思考の賦活を促し、児童がスキルや知識を内面化し、自分で活用できる準備をしなければならない。しかし、観察した授業では前節で示したように「学級全体への問いかけ・全体からの応答」を中心に授業が進み、教師が個々の児童の振り返りを促し自身の誤りに気付かせるような指導や児童の誤答に合わせた段階的な支援（ヒントの提供や換言等）を行うことはまだ十分に意識されていなかった。また、黒板で解答した児童以外の児童が自身の考えを表現できる機会がない（小学校A）、誤答をした児童に対してのケアが行われない（小学校B）といった場面が見られた。このことから両校の授業では「児童が自己調整学習に向かうための働きかけ」が十分ではなかったといえる。

4.3. 自己調整学習のさらなる促進のために教師に求められる働きかけ

上述のとおり、モザンビークの授業を、児童に対する外部からの介入（教師の足場かけ）と内面の発達（児童の自己調整学習の度合い）という視点から分析した結果、教師は特に授業の導入段階において一定程度の有効な足場かけを行っているものの、展開段階以降では集団への指導及び学習内容の指導に偏り、個々の児童がそれらを活用し自身の自己調整学習の発達に繋がられていない状況が把握できた。他方で、児童が教師

や他の児童をモデルとして観察し、学習内容を理解する過程は、自身の自己調整能力の向上に不可欠なものとなることから、自己調整学習の土台を築くという点においては有意義な授業であることも確認できた。一方、両校の授業では「児童が自己調整学習に向かうための働きかけ」が十分ではなかったことが確認されており、同国がカリキュラムに掲げる「オートノミーと自己開発」を体現するためには、例えば小学校 B の授業 (B-⑤) に見られたように、児童の誤答に対して「ヒントや手がかりの提示」を全体に向けて行うだけでなく、誤答をした児童に改めて問題を解く機会を与え、解答に至るまでのプロセスを言語化させることで思考を引き出し、また思考すること自体を促す「思考の賦活」(下井 2019) を行うなど、個々の児童が学習内容を自身のものとして内面化するプロセスを意識し、またそれを自律的に行えるような、さらに一步踏み込んだ足場かけが、教師に求められる。他方、児童に自己調整学習のための学習スキルが十分に育っていない中で、教師が説明も不十分に問題のみを提示し児童に解決を促すなど、学習を「丸投げ」することは望ましくない。梅田 (2005) が述べるように、急激な教師の役割・指導の変化は授業の混乱を招きかねないため、教師には意識的にかつ段階的に児童の自己調整を促すような学習指導 (児童が自己調整学習を実現する準備を促す指導) をすることが求められる。そのためには、教師に対し、より具体的に、個々の児童に着目した指導法や児童の誤答を用いた授業の展開方法等の指導方法を伝達する研修を行うことが考えられる。

もうひとつの働きかけとして、より児童が自己調整学習を進めることができるよう、教科書の構成を改訂することも考えられる。モザンビークでは教師は教科書や教師用指導書に沿った授業を行うのが一般的である (日下ほか 2018) が、同国の (当時の) 教科書は学習内容が列挙されているだけの場合が多く、教師用指導書は教科の指導法が記載されているものである。そのため、教科書の構成を改訂し、教師が教科書に沿って指導することで、児童に課題方略の機会が与えられ、演習問題をとおして実践・振り返りできるようにすることで、児童の自己調整学習を促すことができると考える。

5. おわりに

本稿は、モザンビークの 2 つの公立小学校における初等数学教育の授業を、児童に対する外部からの介入 (教師の足場かけ) と内面の発達 (児童の自己調整学習の度合い) という視点から行った。その結果、教師の指導 (足場かけ) により、科学的知識 (認知能力) の習得という点において、授業の目的は一部達成されていたと思われる一方で、その指導は学級全体 (集団) を対象にしたものが多く、個々の児童が教師の指導を活用し、自己調整学習を向上させることに繋がっていない状況が把握できた。

児童が自律的に学ぶ基盤を築くため、教師は学級全体に対する問いかけだけではなく、個々の児童の思考の賦活 (解答までプロセスの言語化やその促進) を行うなど、個々の児童が学習内容を内面化するプロセスを意識した足場かけを行うことが重要である。そのためには、1) 個々の児童に着目した指導、児童の自己調整を促すための指導法に関する教師研修を行う、2) 教科書の構成を工夫することで児童が自然と学習の計画・課題方略・振り返りをする時間が確保できるようにする等の対応が考えられるであろう。今後の研究では、このような対応策の具体的な開発や、それが児童の学習に与える影響をさらに探求する必要があると考える。

最後に、本稿はモザンビークの特定の学校での観察に基づいているため、その結果の一般化には慎重であるべきであろう。しかし、教育の質の改善という共通の目標に向けて、教師と児童の両方に焦点を当てたアプローチが重要であるという本稿の基本的な考え方は、他の多くの文脈においても有効であると考えられる。

参考文献

- 植阪友里 (2012) 「第 8 章 算数・数学における自己調整学習 日本の児童・生徒のつまずきの原因とその支援策を中心に」自己調整学習研究会編『自己調整学習 理論と実践の新たな展開へ』北大路書房、157-181 頁。
- 梅田康子 (2005) 「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割—学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る—」『言語と文化 愛知大学語学教育研究室紀要』12 号、59-77 頁。
- 岡田涼 (2022) 「日本における自己調整学習とその関連領域における研究の動向と展望—学校教育に関する研究を中心に—」『教育心理学年報』61 集、151-171 頁。
- 日下智志・米田勇太・石坂広樹 (2018) 「モザンビークにおける算数教育の趨勢-コンピテンシーに基づいた教育設計の課題と展望-」『鳴門教育大学国際教育協力研究』12 号、99-110 頁。
- ジマーマン, バリー J. (2001=2006) 「第 1 章 自己調整学習と学力の諸理論: 概観と分析」ジマーマン, バリー J.・シャンク, デイル H. 編・塚野州一編訳『自己調整学習の理論』北大路書房、1-36 頁。

- 下井俊典 (2019) 「scaffolding の概念および背景理論の紹介と再分類の試み」『国際医療福祉大学学会誌』24 巻2 号、50-60 頁.
- シャンク, ディル.H. (2001=2006) 「第 4 章 社会認知理論と自己調整学習」ジーマーマン, バリー.J.・シャンク, ディル H. 編、塚野州一編訳『自己調整学習の理論』北大路書房、119-147 頁.
- 塚野州一 (2012) 「第 1 章 自己調整学習理論の概観」自己調整学習研究会編『自己調整学習 理論と実践の新たな展開へ』北大路書房、3-29 頁.
- 中田賀之 (2015) 「学習者のオートノミーとは何か」中田賀之編『自分で学んでいける生徒を育てる 学習者オートノミーへの挑戦』ひつじ書房、17-54 頁.
- 渡邊万里子 (2015) 「児童英語教育におけるスキヤフォールディングの前提」『人間生活文化研究』25 号、361-374 頁.
- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition and Learning*, 4, 87–95. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9035-7>
- Azevedo, R., Rosário, P., Magalhães, P., Núñez, J. C., Pereira, B., & Pereira, A. (2023). A tool-kit to help students from low socioeconomic status background: a school-based self-regulated learning intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 495-518. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00607-y>
- De Corte, E., Mason, L., Depaepe, F., & Verschaffel, L. (2011). Self-Regulation of Mathematical Knowledge and Skills. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge, pp. 155-172.
- Elhousseini, S. A., Tischner, C. M., Aspiranti, K. B., & Fedewa, A. L. (2022). A quantitative review of the effects of self-regulation interventions on primary and secondary student academic achievement. *Metacognition and Learning*, 17, 1117-1139. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09311-0>
- Gal, H. (2022). Nurturing Autonomous Learners: from Small-Step Teaching to Generic Questions. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20, 1247–1267. <https://doi.org/10.1007/s10763-021-10203-z>
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6-30.
- Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). (2017). *Relatório do 2º Estudo da Avaliação Nacional da 3ª Classe*. INDE.
- INDE. (2021). *Plano Curricular do Ensino Primário*. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- Li, J., Ye, H., Tang, Y., Zhou, Z., & Hu, X. (2018). What Are the Effects of Self-Regulation Phases and Strategies for Chinese Students? A Meta-Analysis of Two Decades Research of the Association Between Self-Regulation and Academic Performance. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02434>
- Masaki, F. (2023). Self-regulation from the sociocultural perspective—A literature review. *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2243763>
- Merliza, R., Ralmugiz U., & Waristman A. (2016). Role of Scaffolding Toward Enhancing Understanding Of Low-Achieving Students (LAS) In Mathematics Learning. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Research, Implementation and Education of Mathematics and Science*, 203-208. Yogyakarta State University.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). (2019). *Manual de Didáctica da Matemática – Formação de Professores do Ensino Primário*. Alcance Editores.
- MINEDH. (2024). *Pacto de Parceria 2024 – 2029 a Profissionalização da Provisão dos Serviços de Educação para a Melhoria da Qualidade do Ensino Básico (da 1ª à 9ª Classe)*. MINEDH.
- Otto, B., & Kistner, S. (2017). Is there a Matthew effect in self-regulated learning and mathematical strategy application? - Assessing the effects of a training program with standardized learning diaries. *Learning and Individual Differences*, 55, 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.005>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (eds.). (1998). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. Guilford Publications.
- Trias, D., Mels, C., & Huertas, J. A. (2021). Teaching to Self-Regulated in Mathematics: A Quasi-Experimental Study with Low-Achieving Elementary School Students. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(e02), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e02.2945>
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. A. Kozulin (trans. & ed.). MIT Press.
- Wang, Y., & Sperling, R. A. (2020). Characteristics of Effective Self-Regulated Learning Interventions in Mathematics Classrooms: A Systematic Review. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00058>
- Wood, D., Jerome, S., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17. 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zimmerman, B.J. & Schunk D.H. (2011). Self-Regulated Learning and Performance An introduction and an Overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge, pp. 1-12.

Situation and Challenges of Mathematics Lessons in Mozambique's Primary Education from the Perspective of Self-Regulated Learning

Yuta YONEDA

(The College of Education, University of Tsukuba)

Abstract

This paper analyzes the extent to which "autonomous learning," identified as one of the key competencies to be fostered in Mozambique's primary education, is promoted through video observations of mathematics lessons in two public primary schools. In constructing the framework for lesson observations, the theory of "self-regulated learning" was referenced as a concrete process of autonomous learning. The analysis was conducted from the perspectives of external interventions (teacher scaffolding) and internal development (the degree of students' self-regulated learning), based on transcripts of interactions between teachers and students during the lessons. The findings suggest that, in the two observed lessons, teacher scaffolding appeared to have contributed to achieving a part of lesson objectives, particularly in terms of acquiring scientific knowledge (cognitive skills). However, much of teacher's instruction was directed at the entire class, and it became evident that individual students were not fully utilizing the teacher's guidance to deepen their self-regulated learning. To build a foundation for autonomous learning, it is crucial for teachers to not only pose questions to the entire class but also engage in scaffolding that activates individual students' thinking (e.g., by encouraging students to verbalize their thought processes or facilitating such verbalization), thereby helping them internalize the learning content.

Keywords

Self-regulated learning, primary mathematics education, Mozambique, scaffolding, autonomy

第 33～34 回アフリカ教育学会 大会プログラム等

【第 33 回】

1. 日時：2024 年 4 月 6 日（土）～ 7 日（日）
2. 場所：東北大学
3. プログラム

4 月 6 日（土）

- 12:00-12:30 受付
- 12:30-12:35 開会の辞（大会実行委員長：劉靖）
- 12:35-12:50 “An Analysis of the Impact of Terrorism on Primary Education in SAHEL: A New Challenge in Human Capital Development and Regional Integration of ECOWAS” Kabanga Deo (Kobe University)
- 12:50-13:05 “Cultivating Leaders: Higher Education’s Contribution to Women’s Empowerment in Japan and Zimbabwe” Martha Nyakumbi (International Christian University)
- 13:05-13:20 “The Impact of School Culture on Teacher Motivation in Community Day Secondary Schools in Malawi” Nyirenda Matthews Kamzgezge (Hiroshima University)
- 13:20-13:35 “Growing primary school students’ self-efficacy: through interactions with teachers in Kenyan rural area” Ayaka Kajitani (International Christian University)
- 13:35-13:50 “A Study on the Implementation of Competency-based Curriculum (CBC) in Kenya: Focusing on the Classroom Teaching and Assessment Practices” Ayumu Yagi (Kobe University)
- 13:50-14:00 (休憩)
- 14:00-14:15 「教員一人ひとりの主体性を重視する国際教育協力のあり方—エチオピアの高校数学教員の教育観に注目して—」 間口ゆみ (筑波大学)
- 14:15-14:30 “A Phenomenological Study of Education Administration Specialists’ Experiences on Formative Evaluation of Continuing Professional Development for Angolan Primary School Teachers” Nadia Bengo (Kobe University)
- 14:30-14:45 “Maternal Economic Empowerment and Children’s Repetition in Uganda” Nakyung Kim (Kobe University)
- 14:45-15:00 “Exploring the Headteacher’s Role in Implementing School Governance Initiatives: A Case Study of the School Feeding Program in Primary Schools in Eastern Uganda – Unveiling Indigenous ‘Leadership’ Dynamics” Yoonjung Kim-Hines (International Christian University)
- 15:00-15:15 “Exploring Identities and Citizenship in Madagascar: Sense of Belonging and Living together in the Capital City of Antananarivo” Andriamanasina Rojoniaina Rasolonaivo (Osaka University)
- 15:15-15:30 (休憩)
- 15:30-15:50 “Mediating Role of Parental Involvement on the Relationship between Parental

- Socioeconomic Status (SES) and Children's Foundational Literacy and Numeracy (FLN) Skills in Nigeria" Rakibul Hassan (Kobe University)
- 15:50-16:10 「マラウイの初等教育における中退理由—中退児童のライフヒストリー調査を中心に—」金世林（筑波大学）、川口純（慶応義塾大学）
- 16:10-16:30 「ケニアにおける「教育熱」の意味—保護者のライフヒストリー分析から—」山口菜々果（大阪大学）
- 16:30-16:50 「国際教育協力によるケニアの理数科教育への影響の考察—内発的発展及び教育借用理論の観点から—」池田亜美（広島大学）、日下智志（鳴門教育大学）、馬場卓也（広島大学）
- 16:50-17:00 （休憩）
- 17:00-18:15 Special Session: Sino-Africa Cooperation for Educational Development: History, New Trend, and Outlook for Sino-Japan Collaboration
Speaker: Dr. Yuchi Zhao (Executive Director, International Research and Training Center for Rural Education under the Auspices of UNESCO; Beijing Normal University)
 Discussant: Dr. Kazuo Kuroda (Professor, Waseda University)
- 18:15-18:30 （休憩・集合写真撮影）
- 18:30-19:00 会員総会
- 19:00-20:15 情報交換会

4月7日（日）

- 08:30-09:00 受付
- 09:00-09:20 “Two Stage Analysis of Efficiency of Public Schools in Ethiopia: Using Data Envelopment Approach and Tobit Regression Model” Muleta Million Bekele (Kobe University)
- 09:20-09:40 “Analysis on Psychological Safety and Academic Achievement in Ethiopia: Using Young Lives Panel Data” Kohei Uno (Kobe University)
- 09:40-10:00 “An Analysis of ICT Usage in Teaching and Learning on Secondary School Students' Academic Achievement in Morocco” Siyu Lyu (Kobe University)
- 10:00-10:20 “The O-STEM Model: Unveiling the Ecology of Open Educational Practices in Egyptian STEM Secondary Schools” Eiman Yassin (International Christian University)
- 10:20-10:30 （休憩）
- 10:30-10:50 “An Analysis of the Relationship between Menstrual Hygiene Management and Girls' Academic Performance in Primary Education in Uganda” Mayuko Mizukure (Kobe University)
- 10:50-11:10 “An Analysis of the Correlation between Local Language Literacy and Lower Primary Grades Students' Academic Achievements in Uganda” Tasneem Ehab (Kobe University)
- 11:10-11:30 “Integrative Approaches in Guidance and Counseling: Preliminary review of Uganda's

- Guidance & Counselling for Post-Primary Institutions: Teacher's Resource Book”
Barigye Doreen (Hiroshima University)
- “An Analysis of Teachers' Discipline on Pupils' Academic Performance in Ugandan
Primary Education: Case of Wakiso District” Keiko Shimabe (Kobe University)
- 11:50-12:30 (昼休憩)
- 12:30-12:50 “Influences of Women's Intra-household Decision-Making on Children's Schooling in
Malawi Primary Education: Focused on Matrilocal and Patrilocal Settlements” Yudai
Ishii (Kobe University)
- 12:50-13:10 “A Study of the Constitutive Principles of Learner-Centered Education in Southern
Africa” Yoshitaka Abe (Hiroshima University)
- 13:10-13:30 “Language and Sense of Belonging in South Africa: Perspectives from the Rural
Youths in Qwaqwa, Free State” Kanako Omi (International Christian University)
- 13:30-13:50 “Educational Administration in Burkina Faso: Focusing on Teacher Deployment”
Sanfo M.B. Jean-Baptiste (The University of Shiga Prefecture), Keiichi Ogawa (Kobe
University)
- 13:50-14:00 (休憩)
- 14:00-14:20 “Exploring the Relationship Between Age at First Entry, Grade Repetition, and
Academic Achievement: A Case of Malawi, Ghana, and Uganda” Kyoko Taniguchi
(Hiroshima University)
- 14:20-14:40 「マダガスカルの学校運営におけるコミュニティ参加—政府の政策と学校の
実践—」 澤村信英 (大阪大学)、F・R・アンドリアリニアイナ (大阪大学)
- 14:40-15:00 “School Management and Community Involvement in Madagascar: Focusing on
Transparency and Equity” Fanantenana Rianaso Andriariniaina (Osaka University),
Nobuhide Sawamura (Osaka University)
- 15:00-15:15 (休憩)
- 15:15-15:30 研究発表賞授与・講評・閉会の辞 (アフリカ教育学会会長：小川啓一)

4. 実行委員会：

委員長・事務局長：劉靖 (東北大学)

事務局次長：八木歩 (神戸大学)

5. 受賞者：

最優秀研究発表賞：Eiman Yassin (International Christian University)

優秀研究発表賞：Keiko Shimabe (Kobe University)、山口菜々果 (大阪大学)

6. 参加人数：45名

【第34回】

1. 日時：2024年10月13日（日）～14日（月）
2. 場所：広島大学
3. プログラム

10月13日（日）

12:30-13:00 受付

13:00-13:05 開会の辞（大会実行委員長：坂田のぞみ）

13:10-14:30 特別セッション：澤村先生のライフストーリーに学ぶ

語り手：澤村信英（大阪大学）

聞き手：黒田一雄（早稲田大学）、大場麻代（帝京大学）、小川未空（大阪経済大学）

司会：吉田和浩（広島大学）

14:30-14:40 （休憩/写真撮影）

14:40-14:55 “An Exploratory Study of Formative Assessment in Japanese Public Elementary Schools: An African Researcher's Perspective” Samuel Saone Lynn (Hiroshima University)

14:55-15:10 “Improving Inquiry Learning in Social Studies in Ghana: Views of Social Studies Teachers in Ghana on Japanese Integrated Studies Period Activities” Nicholas Okota Wilson (Okayama University)

15:10-15:25 “An Analysis of the Relationship between Teacher Absenteeism and Learning Outcomes in Zambian Lower-Secondary Education” Miyoko Watanabe (Kobe University)

15:25-15:40 “Examining Pedagogical Approach to Home Economics Education in Japanese Junior High Schools: A Comparative Study of Malawi, Zambia and Japan” Memory Mbwera Chenjezi (Hiroshima University)

15:40-15:50 （休憩）

15:50-16:05 “A Study of the Educational Relationship between Teachers and Students in Ugandan Secondary School” Honoka Yokoyama (Nagoya University)

16:05-16:20 “The Role of Education and Takaful in the Development of Sudan through Migrant Contributions” Chiemi Kurokawa (Sophia University)

16:20-16:40 “An Analysis of the Relationship between Menstrual Hygiene Management and Pupils' Awareness of Menstruation in Primary Education in Uganda -Case Studies in Wakiso and Mukono Districts-” Mayuko Mizukure (Kobe University)

16:40-17:00 “Community and Family Involvement in Ugandan Primary Education: An Examination of Sociodemographic Differences” Takumi Kobayashi

17:00-17:10 （休憩）

17:10-17:30 “Teachers' Perceptions of Their Role in Developing Students' Social and Emotional Skills in Lower Secondary Schools in Zambia” Kazuki Ota (Hiroshima University)

- 17:30-17:50 Analyzing Educational Discourse in Zambia: Perspectives on Result- and Process-Oriented Paradigms in Policy and Research” Yoshitaka Abe (Hiroshima University)
- 17:50-18:10 「ザンビアにおける基礎的サイエンスプロセススキル測定テストの開発」三浦広大（高千穂町立高千穂中学校）
- 18:10-18:30 「南部アフリカ小学生の基本的計算能力の向上：計算カード教材の有効性の検証」横地快星（大阪府立水都国際高校）、下里楓（大阪府立水都国際高校）、河野想乃（大阪大学）、佐藤吾朗（大阪府立水都国際高校）
- 19:00-20:30 情報交換会

10月14日（月）

- 08:30-09:00 受付
- 09:00-09:20 “Youth Agency Towards Social Change: The Case of Return Migrant Entrepreneurs in South Africa” Kanako Omi (International Christian University)
- 09:20-09:40 “Exploring the Effects of Armed Conflict on Children’s Primary School Attendance: Panel Data Evidence from Nigeria” Ryuto Minami (Kobe University)
- 09:40-10:00 “School to Work Transition in Madagascar: Focusing on Decent Work and Decent Citizen” Fanantenana Rianaso Andriariniaina (Osaka University), Andriamanasina Rojoniaina Rasolonaivo (Osaka University)
- 10:00-10:20 “Teacher Education in the 21st Century: Challenges and Opportunities in South Africa” Agnes Chigona (Cape Peninsula University of Technology), Nyarai Tunjera (Cape Peninsula University of Technology), Joyce Kanyerere (Cape Peninsula University of Technology), Masayasu Sakaguchi (Osaka University), Nozomi Sakata (Hiroshima University), Asami Shimoda (National Institute of Technology, Hiroshima College), Mayaka Hida (National Institute of Technology, Hiroshima College), Takayoshi Maki (Hiroshima University)
- 10:20-10:30 （休憩）
- 10:30-10:50 「エチオピアにおける高校数学教師の教育観の特徴とその形成」間口ゆみ（筑波大学）
- 10:50-11:10 「ケニアにおける教育改革の意味と役割－保護者の視点から－」山口菜々果（大阪大学）
- 11:10-11:30 “Teacher-Pupil Interaction in Classroom: As a Way to Foster Pupils’ Self-Efficacy under the CBC” Ayaka Kajitani (International Christian University)
- 11:30-11:50 “Exploring Significance and Future Direction of Competency-based Curriculum for Pre-primary Education in Kenya” Ayumu Yagi (Kobe University)
- 11:50-12:30 （昼休憩）
- 12:30-12:50 “Reconciling Learner-Centered Pedagogy with Traditional Cultural Values: Insights from Zambian Secondary Schools” Yoshie Hama (Hiroshima University)
- 12:50-13:10 “The Role of External Actors in Education Policymaking in Sub-Saharan Africa” Sugata Sumida (Hiroshima Shudo University)
- 13:10-13:30 “Teacher Policy and Practice in Madagascar: Insights into Public School Teachers’

Career Trajectories” Andriamanasina Rjoniaina Rolonaivo (Osaka University),
Fanantenana Rianasoa Andriariniaina (Osaka University), Nobuhide Sawamura
(Osaka University)

13:30-13:40 (休憩)

13:40-14:00 「日本の国際教育協力プロジェクトの「持続性」に関する考察—ケニア理数科
教育プロジェクトの事例から—」池田亜美 (広島大学)、日下智志 (鳴門教育
大学)、馬場卓也 (広島大学)

14:00-14:20 「ケニアの新教育制度下における低学費私立学校の現状と展望—ナイロビ・
キベラスラムの学校を事例として—」澤村信英 (大阪大学)

14:20-14:40 (休憩)

14:40-15:00 研究発表賞授与・講評・閉会の辞 (アフリカ教育学会会長：小川啓一)

4. 実行委員会：

委員長・事務局長：坂田のぞみ (広島大学)

事務局次長： 八木 歩 (神戸大学)

委員： 湯田しおり (広島大学)

中山 翔生 (広島大学)

赤松 勇人 (広島大学)

尾野 祥子 (広島大学)

大塚 樹 (広島大学)

5. 受賞者：

最優秀研究発表賞：Kanakano Omi (International Christian University)

優秀研究発表賞： 間口ゆみ (筑波大学)、山口菜々果 (大阪大学)

6. 参加人数：79名

アフリカ教育学会会則

第1条（名称）

本会はアフリカ教育研究フォーラム(Africa Educational Research Forum)からアフリカ教育学会(Japan Society for Africa Educational Research)と改称する。

第2条（事務局）

本会の事務局は、会長が所属する機関または会長が指名する場所に置く。

第3条（目的）

本会は、アフリカの教育についての研究および調査の推進を図り、会員相互の交流と協力によって、アフリカ教育研究の発展に努めることを目的とする。

第4条（事業）

本会は、前条の目的を達成するために、次の事業を行う。

- (1) アフリカおよびその周辺地域の教育についての研究および調査
- (2) 研究発表のための会合の開催
- (3) 雑誌「アフリカ教育研究」の刊行
- (4) 本会の目的を達成するために必要なその他の事業

第5条（会員）

1. 本会は、次の会員をもって組織する。
 - (1) 正会員：本会の目的に賛同する個人
 - (2) 学生会員：本会の目的に賛同する大学院生および学部学生
 - (3) 特殊会員：特殊な事情により、会費納入義務なしに会員の権利が与えられる個人
2. 理事会は以下の条件を満たしかつ本会の目的に賛同する個人を、特殊会員として承認できる。
 - (1) 本会の正会員または学生会員としての経歴を有し、日本以外の国・地域で活動する個人（大学院生および学部学生を含む）
 - (2) 本会の正会員としての経歴を有し、65歳以上で常勤職に就いていない個人
 - (3) その他、理事会が会費納入義務を免除できる特殊な事情があると認定した個人

第6条（会費）

1. 会員は定められた年会費（正会員：5,000円、学生会員：2,000円、特殊会員：免除）を納入しなければならない。納入された会費は返却しない。
2. 顧問は会費の納入を要しない。

第7条（会員の権利）

1. 会員は次の権利を有する。
 - (1) 本会が刊行する雑誌「アフリカ教育研究」に投稿する権利

- (2) 本会が開催する会合で、本会の目的に則った研究発表をする権利
- (3) 本会が行う研究および調査、その他の事業に参加する権利
- 2. 会費を滞納したものは完納するまで、当該年度に第1項に定める権利を停止される。

第8条（入退会）

- 1. 会員になろうとする者は所定の申込手続きを行い、理事会の承認を受けなければならない。
- 2. 会員は、以下の理由で資格を失う。
 - (1) 本人が書面で退会を会長に申し出た
 - (2) 会費を1年間滞納した
 - (3) 本会の名誉を傷つける行為があったため、理事会が退会と決定した
 - (4) 本人が死亡した
- 3. 前項第1号の理由で退会する会員は、退会する年度までの会費を完納しなければならない。
- 4. 第2項第2号の理由で退会した個人は、第1項に定める手続きを経て再入会できる。

第9条（役員）

- 1. 本会に以下の役員を置く。
 - (1) 会長 1名
 - (2) 副会長 1名
 - (3) 事務局長 1名
 - (4) 理事 12名程度（会長、副会長および事務局長を含む）
 - (5) 顧問 若干名
 - (6) 幹事 若干名
 - (7) 監査役 2名
- 2. 役員任期は2年とし、再任を妨げない。

第10条（役員を選出）

- 1. 理事は正会員から選出される。
- 2. 会長、副会長および事務局長は理事会において互選により決める。
- 3. 顧問は本会に特別の功労のあったものを理事会が選出し、会長が委嘱する。
- 4. 幹事は理事会が決め、会長が委嘱する。
- 5. 監査役は理事会が選考し、会長が委嘱する。

第11条（役員の仕事）

- 1. 会長は本会を代表して会務を総括し、理事会の議長を務める。
- 2. 副会長は会長を補佐し、会長の不在あるいは事故のある時にその職務を代行する。
- 3. 事務局長は、会長、副会長を補佐し、事務局を統括し、日常の会務を執行する。
- 4. 理事は理事会を構成し、本会の組織運営、会則の改廃などに関わる事項の審議を行う。
- 5. 顧問は本会の運営等に関する事項について会長の諮問に応じる。

6. 幹事は本会の主に会計処理につき事務局長を補佐する。
7. 監査役は本会の会計を監査する。

第12条（会の運営）

本会の運営は本会則による。理事会は細則を定めることができる。

第13条（会議）

1. 理事会は、次の事項の議案の承認と決議を行う。
 - (1) 事業計画および事業報告
 - (2) 予算、決算および会計監査報告
 - (3) 役員を選出
 - (4) 会則の変更
 - (5) その他
2. 会長は会員総会において理事会の決定事項を報告する。
3. 会員総会は通常毎年一回開催する。

第14条（会計）

1. 本会の運営および事業は次の資産によって行う。
 - (1) 会費
 - (2) 事業に伴う収入
 - (3) 寄付金
 - (4) その他の収入
2. 本会の会計年度は、毎年4月1日にはじまり翌年3月31日におわる。
3. 本会の会計処理は、事務局長が責任を持つ。
4. 監査役は、理事会に会計監査報告を行い、承認を受けなければならない。

第15条（学会賞の規定）

学会賞については、別途定めることとする。

第16条（会則の改正）

この会則を改正するときは、理事会での審議を経て、会員総会に報告する。

附則

本会則は、平成20年（2008年）4月18日から施行する。

附則

本会則は、平成31年（2019年）4月13日から施行する。

Japan Society for Africa Educational Research Bylaws

Article 1. Name of the Organization

The name of this organization shall be changed to Japan Society for Africa Educational Research from Africa Educational Research Forum.

Article 2. Executive Office

The Executive Office is established at an institution where the President belongs or at an institution appointed by the President.

Article 3. Purposes

The Society aims to contribute to the development and promotion of the field of Africa Educational Research and to advance studies and fieldwork about African education through regional and international networks and collaborations among the members.

Article 4. Activities

In order to accomplish the aforementioned purposes, the Society engages in the following activities:

- 1) Studies and fieldwork about education in and around SSA
- 2) Hosting conferences for research presentations
- 3) Publishing 'Africa Educational Research Journal'
- 4) Other duties essential to accomplishing the purpose of the Society

Article 5. Membership

1. The Society shall consist and be organized by the members below.
 - 1) Regular members: individuals who support the purpose of the Forum
 - 2) Student members: graduate and undergraduate students who support the purpose of the Forum
 - 3) Special members: individuals who are given rights of membership without payment of membership dues in case of special circumstances
2. The Board of Directors can approve individuals who support the purpose of the Society and fulfill the following conditions as special members.
 - 1) Individuals who were regular or student members and work outside Japan. (including undergraduate and graduate students)
 - 2) Individuals over 65 years old who were regular members and do not take a full-time position.
 - 3) Individuals who are approved for exemption of the membership dues by the Board of Directors due to special circumstances

Article 6. Membership dues

1. Members are responsible for annual membership dues: ¥5,000 for regular members, ¥2,000 for student members, free for special members. Membership dues are non-refundable.
2. The Advisor shall be exempt from membership dues.

Article 7. Entitlement of Membership

1. Members are entitled to:
 - 1) submit a paper to ‘Africa Educational Research Journal’
 - 2) apply for presentations at academic meetings organized by the Society
 - 3) participate in studies, fieldwork and other activities sponsored by the Society
2. A person who defaults in payment of the membership dues shall be suspended entitlements written in clause 1.

Article 8. Admission and withdrawal

1. Individuals may become members by following the designated procedures for application and receiving approval from the Board of Directors.
2. Membership shall expire when:
 - 1) the person submits a notice of withdrawal to the President.
 - 2) annual membership dues in arrears for that year is unpaid.
 - 3) the Board of Directors decides to terminate the membership of members who act with malice and/or inflict damages to the Society.
 - 4) the person dies.
3. A person who withdraws by reason of clause 2. 1) must pay membership dues completely until the year of withdrawal.
4. A person who withdrew by reason of clause 2. 2) can apply re-admission by following the procedures written in clause 1.

Article 9. Administrative Board

1. The Administrative Board shall be composed of the following officers:
 - 1) President (1)
 - 2) Vice President (1)
 - 3) Executive Director (1)
 - 4) Directors (about 12 including President, Vice President, and Executive Director)
 - 5) Advisor (few)
 - 6) Secretary (few)
 - 7) Auditor (2)
2. The Administrative Board shall be elected for a term of two years and may be re-elected for multiple terms.

Article 10. Election of the Administrative Board

1. The Directors shall be elected from among regular members.
2. The President, the Vice President, and the Executive Director shall be elected by mutual vote among the members of the Board of Directors.
3. The Advisor shall be as a person who has provided special distinguished service to the Society, elected by the Board of Directors and appointed by the President.
4. Upon decision by the Board of Directors, the President shall appoint the Secretary.
5. Upon election by the Board of Directors, the President shall appoint the Auditor.

Article 11. Responsibilities of the Administrative Board

1. The President shall represent the Society, superintend the programs of the Society and act as chairperson of the Board of Directors.
2. The Vice President shall assist the President. If a vacancy by the President occurs for any reason, the Vice President shall perform duties usually retained by the President.
3. The Executive Director shall assist the President and the Vice President, superintend the programs of the Executive Office and perform daily affairs for the Society.
4. The Directors shall constitute the Board of Directors and discuss certain matters involving reforming the Bylaws and the management of the Society, etc.
5. The Advisor shall give advice to the President on important questions about the management of the Society.
6. The Secretary shall assist the Executive Director mainly in finances and accounting of the Society.
7. The Auditor shall audit the Society's financial statements.

Article 12. Management of the Society

Management of the Society is based on the Bylaws. The Board of Directors shall administer the Detailed Provision.

Article 13. Meeting

1. The Board of Directors decides and approves matters as below.
 - 1) Plans and results of activities
 - 2) Budget and settlement, financial report by Auditor
 - 3) Election of the Administrative Board
 - 4) Amendment of the Bylaws
 - 5) Others
2. The President shall report the decisions of the Board of Directors at the General Membership Meeting.
3. The General Membership Meeting shall be commonly held once a year.

Article 14. Finances and Accounting

1. The management and activities of the Society shall be funded by:
 - 1) Membership dues
 - 2) Income associated with activities
 - 3) Donation
 - 4) Other additional income
2. The Society's financial and accounting records shall begin on April 1 each year and end on March 31 of the following year.
3. The Executive Director is responsible for the finances and the accounting of the Society.
4. The financial report provided by the Auditor, shall be approved by the Board of Directors.

Article 15. Award Provision

Academic award provision shall be prescribed separately.

Article 16. Amendment of the Bylaws

These Bylaws shall be amended upon approval by the Board of Directors. The amendment shall be reported at the General Membership Meeting.

Supplementary Provisions

The Bylaws shall be effective from April 18, 2008.

Supplementary Provisions (Amended on April 12, 2019)

The Bylaws shall be effective from April 12, 2019.

2023年10月30日

「アフリカ教育研究」刊行規程

(目的・名称)

1. アフリカ教育学会(以下、学会という)における、アフリカの教育に関する研究の成果を公表し、アフリカの教育研究の推進に資するために「アフリカ教育研究」(Africa Educational Research Journal)を刊行する。

(編集委員会)

2. 「アフリカ教育研究」(以下、研究誌という)の編集は、編集委員会が行う。編集委員は学会員8名程度をもって構成し、編集委員長は、委員の互選による。その任期は2年とし、再任を妨げない。

(掲載論文等の種類)

3. 研究誌に掲載する論文等の分類は、以下のとおりとする。
 - (1) 原著論文: 先行研究を踏まえた課題設定を行い、妥当性のある論理の構成と方法論で結論を導出したもの、
 - (2) 研究ノート: 新しい学術的問題や研究方法を提示し、仮説的結論を示すなどして批判を得ようとするもの、
 - (3) 調査報告: 調査によって得た資料を学術的見地から報告するもの。投稿原稿は未発表のもので、かつ、オリジナルなものであること。どのカテゴリーに入るかを明記する。ただし、カテゴリーについての最終判断は、編集委員会で行う。

(投稿資格)

4. 学会会員および編集委員会が認めた者は、投稿資格を有する。

(連名での投稿)

5. 4. に定める投稿有資格者が第一著者である場合に限り、連名で投稿することができる。

(投稿件数)

6. 原則として一人1篇とする。ただし、連名での投稿を含む場合は2篇までとする。

(査読)

7. 投稿原稿は、編集委員会が審査を行い、採否を決定する。審査にあたっては、1原稿ごとに2名の査読者を選定し、その結果を参考にする。

(刊行回数)

8. 原則として年1回とする。

(その他)

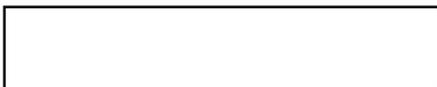
9. 執筆要領等、その他の必要事項については、編集委員会において定める。

「アフリカ教育研究」執筆要領

「アフリカ教育研究」編集委員会

- (1) 論文等の内容は、サブサハラ・アフリカおよびその周辺地域の教育に関するものとする。
- (2) 論文等は、未発表のものに限る。ただし、口頭発表はこの限りではない。
- (3) 使用言語は、日本語または英語とする。
- (4) 和文原稿は、所定のテンプレートを使用して作成し、A4 版横書き（本文、縦 48 字×横 50 行、10 ポイント）とし、11 枚以内（表題、図表、参考文献を含む。ただし英文要旨は含まない）とする。英文原稿の場合も、所定のテンプレートを使用して作成し、英文原稿は英文版執筆要領（Notes to contributors）に従うこととする。
※テンプレートは以下のリンクよりダウンロード可能（日・英）：
<https://www.dropbox.com/sh/xj8t17nrog53vnh/AACyvlnuftjdcMFLPAiq7e9Xa?dl=0>
- (5) 原稿の執筆者名・所属・謝辞欄については編集せず、別紙に論文題目（和文および英文）、所属機関名、執筆者名（日本語および英語表記）、連絡先（電子メール、住所、電話）を明記する。
- (6) 図表、注記および参考文献の書き方などは、次のとおりとする。
 - ① 本文の区分は、次のようにする。
 - 1.
 - 1.1.
 - (1)
 - ② 図表は完全な原図を作成する。出所を明記し、タイトルは図の下あるいは表の上に入れる。

表 1 ケニアの初等教育就学率



(注)
(出所)

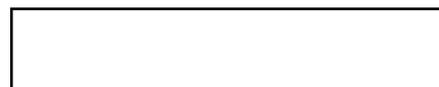


図 1 ガーナの中等教育就学率
(注)
(出所)

- ③ 本文における文献引用は、以下のとおりとする。
「・・・である」（内海 2010, 12 頁）という指摘がある。
・・・と考えられている（小川・西村 2008; 小澤ほか 2008; 馬場 2009）。
黒田（2008）は・・・。
なお、英語文献の場合は、
「・・・である」（Utsumi, 2010, p.12）という指摘がある。
・・・と考えられている（Kitamura, 2007; Sifuna & Sawamura, 2008; Sifuna et al., 2015）。
King（2008）は・・・。

- ④ 注記、参考文献は、テンプレートの指示に従って、論文末に一括掲載する。
- ⑤ 参考文献の書き方については、以下のとおりとする。以下に例示に該当がない場合は、バックナンバーなども参照し適切にスタイルを揃えて示す。

単行本：

小川啓一・西村幹子編（2008）『途上国における基礎教育支援—国際的潮流と日本の援助—』学文社。

山田肖子（2009）『国際協力と学校—アフリカにおけるまなびの現場—』創成社。

吉田和浩（2005）「高等教育」黒田一雄・横関祐見子編『国際教育開発論—理論と実践—』有斐閣、121-140 頁。

Kitamura, Y. (2007). The Political Dimension of International Cooperation in Education: Mechanisms of Global Governance to Promote Education for All. In D. Baker & A. Wiseman (eds.), *Education for All: Global Promises, National Challenges*. Oxford: Elsevier, pp.33-74.

Sifuna, D. N., & Sawamura, N. (2010). *Challenges of Quality Education in Sub-Saharan African Countries*. Nova Science Publishers.

Sifuna, D. N., Sawamura, N., Shimada, K., & Malenya, F. L. (2015). UPE Policy and Quality of Education in Kenya. In K. Ogawa, & M. Nishimura (eds.), *Comparative Analysis on Universal Primary Education Policy and Practice in Sub-Saharan Africa*. Brill, pp.135-153.

雑誌論文：

小澤大成・小野由美子・近森憲助・喜多雅一（2008）「アフリカの大学による基礎教育開発に資する自立的研究への支援—ウガンダにおける事例—」『国際教育協力研究』3号、11-16 頁。

King, K. (2000). Towards knowledge-based aid: a new way of working or a new North-South divide? *Journal of International Cooperation in Education*, 3(2), 23-48.
<http://doi.org/10.15027/34134>

- (7) 原稿は完全原稿とし、著者校正は原則として初校のみとする。

投稿手続・日程

- (1) 投稿の際は、原著論文、研究ノート、調査報告の別を明記する。
- (2) 投稿希望者は、次の投稿申込日までに論文の仮題目および著者名を明記し編集事務局に、電子メールで申し込み、原稿締切日までに添付ファイルで完成原稿を提出する。
[投稿申込締切日：毎年3月31日、原稿締切日：毎年5月31日]

編集事務局（投稿・問合せ先）

〒192-0395 東京都八王子市大塚 359 帝京大学外国語学部 大場麻代研究室気付

E-mail: aerjedit@gmail.com

Africa Educational Research Journal: Regulations for the Publication

1. Purpose and name

The Africa Educational Research Journal (hereinafter referred to as the Journal) is issued to disseminate the results of research on African education conducted within the Japan Society for Africa Educational Research (hereinafter referred to as the Society) and to contribute to the promotion of educational research in Africa.

2. Editorial Board

The Editorial Board is responsible for editing the Journal. The Editorial Board consists of approximately eight members of the Society, and the editor in chief is elected by the editorial board members for two years with the possibility of reappointment.

3. Paper category

The classification of papers to be published in the Journal is as follows:

(1) Articles: an article is a paper that builds upon prior research, culminating in a conclusion derived through a sound logical framework and rigorous methodology. (2) Research notes: a research note should introduce a novel research problem or methodology and seek constructive feedback by posing a hypothetical conclusion, among other elements. (3) Research reports: a research report should be based on materials obtained from a field study, and presented from an academic perspective.

Manuscripts should be unpublished and original. The author(s) should specify which category it falls into. However, the Editorial Board will make the final decision on the category.

4. Submission Requirements

Only members of the Society and authors invited by the Editorial Board are eligible to contribute.

5. Submissions in joint names

Joint authors may submit manuscripts only if the first author is one of the qualified authors specified in 4.

6. Number of submissions

As a general rule, submission is limited to one paper per person. However, two submissions are possible if the person is a co-author in one or both of the papers.

7. Peer review

Manuscripts will be reviewed by the Editorial Board to determine acceptance or rejection. In the review process, two anonymous referees will be selected for each manuscript and the Editorial Board will make the decision based on their reviews.

8. Number of publications

In principle, once a year.

9. Others

The Editorial Board shall determine the writing guidelines and other requirements.

1. The content of the paper should be related to education in sub-Saharan Africa and its surrounding regions.
2. The manuscript must be unpublished, except for oral presentations.
3. The manuscript should be either in Japanese or English. Authors can use either American or British English as long as consistency is maintained. For Japanese manuscripts, please refer to the guidelines in Japanese.
4. The manuscript should not exceed 12 pages including titles, figures, tables, and references, using the following template. <https://www.dropbox.com/sh/xj8t17nrog53vnh/AACyvlnuftjdcMFLPAiq7e9Xa>
5. Please do not fill in identifiable information (authors' names, affiliations, and acknowledgments). The title of the paper, the name of the institution to which the authors belong, the name of the authors, and contact information (e-mail, address, and telephone) should be clearly indicated in a separate file.
6. Please use the template to format the manuscript. As an indication, headings, figures, tables, notes, and references should be written as follows.

(1) The headings

- 1.
- 1.1.
- 1.1.1.

- (2) Figures should be in their final versions and of high quality. The source should be clearly indicated and the title should be placed below the figure and above the table.

Table 1. Primary Education Enrollment Rates in Kenya



Notes:
Source:



Figure 1. Secondary education enrollment rate in Ghana

Notes:
Source:

- (3) Citations in the text should use author-date style as follows:

(...) A number of studies showed that “(...) and demonstrated its importance to such understanding” (Utsumi, 2010, p. 12). (...) and previous studies proved its crucial role (Kitamura, 2007; Sifuna & Sawamura, 2008; Sifuna et al., 2015). King (2008) showed that (...).

- (4) Notes and references should be listed together at the end of the paper following the instructions in the template.

- (5) Please list the references based on the following examples and refer to papers in previous issues if you do not find your particular use case.

Books

- Sifuna, D. N. & Sawamura, N. (2010). *Challenges of Quality Education in Sub-Saharan African Countries*. Nova Science Publishers.
- Kitamura, Y. (2007). The Political Dimension of International Cooperation in Education: Mechanisms of Global Governance to Promote Education for All. In D. Baker & A. Wiseman (eds.), *Education for All: Global Promises, National Challenges*. Oxford: Elsevier, pp. 33-74.
- Sifuna, D. N., Sawamura, N., Shimada, K. & Malenya, F. L. (2015). UPE Policy and Quality of Education in Kenya. In K. Ogawa & M. Nishimura (eds.) *Comparative Analysis on Universal Primary Education Policy and Practice in Sub-Saharan Africa*. Brill, pp. 135-153

Journal Articles

- King, K. (2000). Towards Knowledge-Based Aid: A New Way of Working or a New North-South Divide? *Journal of International Cooperation in Education*, 3(2), 23-48. <http://doi.org/10.15027/34134>

(6) The manuscript should be a finalized document following the standards for academic publication. In principle, the author(s) will be allowed to edit the manuscript only once before publication.

8. Submission Procedure and Schedule

- (1) When submitting a manuscript, clearly indicate whether it is an article, a research note, or a research report (however, please note that the Editorial Board will decide the final classification of submitted manuscripts).
- (2) For submission, please send an application to the Editorial Office by e-mail, stating the tentative title of the paper and the names of the authors by the following submission dates, and submit the manuscript as an attached file by the deadline.
 - Deadline for submission application: 31 March
 - Deadline for manuscript submission: 31 May

AERJ Editorial Office (for submissions and inquiries)

c/o Asayo Ohba

Faculty of Foreign Languages, Teikyo University

359 Otuska, Hachioji, Tokyo 192-0395, Japan

E-mail: aerjedit@gmail.com

編集後記

第15号をお届けします。今号は、特集を「澤村信英先生とアフリカの教育」と題してお届けします。この特集には、澤村先生ご自身によるエッセイのほか、11名の執筆者による澤村先生とのエピソードなどが掲載されています。この理由ですが、2025年3月に澤村先生は大阪大学をご退職されます。特集号の巻頭言でもふれさせていただきましたが、本誌を今このように皆さんのお手元にお届けできるのも、澤村先生が創刊号の立ち上げにご尽力くださり、これまで継続して刊行にたずさわってくださったお陰に他なりません。研究会から始まり、フォーラムを経て2019年に学会となりましたが、その規模は小さく、すべて人海戦術による手作業で成り立っています。今でこそ会員数も増え学会としても安定した運営に至っておりますが、ここに至るまでには、黎明期における会員諸氏の強いコミットメントがありました。そのお一人でもある澤村先生は、これまでどのような思いでアフリカの研究活動にかかわってこられたのでしょうか。本誌に収録した先生のエッセイにその詳細が記されていますので、是非ご一読されることをお勧めいたします。

次に投稿論文ですが、本号は6編の投稿があり、査読を経て、原著論文3編と研究ノート2編の計5編が採択されました。どの論文も丁寧に分析されており、読み応えのある内容になっています。引き続き、会員諸氏の積極的な投稿をお待ちしております。

また今年度より、若手学会員の研究を奨励することを目的とした「アフリカ教育学会賞」が設置されました。具体的には「内海成治賞(論文賞)」と「奨励賞」になります。「内海成治賞(論文賞)」は、アフリカ教育研究における優れた原著論文に対して、「奨励賞」は優れた将来性のある論文に対して贈呈されます。対象は、原則として前々年の1月1日から前年の12月31日までに、日本語及び英語で『アフリカ教育研究』に掲載された原著論文、研究ノート、調査報告と、アフリカ教育学会で報告した内容をもとにした論文・書籍です。詳細は学会HPに記載されていますのでご覧になりご応募ください。

さて、2年の月日は長くもあり短くもあります。第14号と第15号をお届けして参りましたが、今号をもって編集委員長は退任いたします。経験不足から、皆さまにはご迷惑をおかけいたしました。編集委員の先生方と編集幹事の Fanantenana Rianasoa Andriariniaina 先生、小川未空先生には心よりお礼申し上げます。本誌が多くの読者に届き、また本会が一層発展することを願って止みません。

(大場麻代)

アフリカ教育学会

会長 小川啓一
副会長 中和渚
理事・事務局長 高阪将人
理事 大場麻代
川口 純
坂上勝基
澤村信英
SANFO Mohamadou Bassirou Jean-Baptiste
馬場卓也
吉田和浩
顧問 小野由美子

Japan Society for Africa Educational Research

President: Keiichi Ogawa
Vice-President: Nagisa Nakawa
Directors: Asayo Ohba
Jun Kawaguchi
Masato Kosaka (Secretary-General)
Katsuki Sakaue
Nobuhide Sawamura
Jean-Baptiste Mohamadou Bassirou Sanfo
Takuya Baba
Kazuhiro Yoshida
Advisor: Yumiko Ono

=====

2024年（令和6年）12月25日 発行

アフリカ教育研究 第15号

発行者 アフリカ教育学会
〒910-0015 福井県福井市二の宮4丁目45-1
福井大学大学院連合教職開発研究科 共同研究室気付

=====

Africa Educational Research Journal

Number 15 December 2024

Contents

Special Issue: Professor Nobuhide Sawamura and African Education

Asayo OHBA, Preface

Nobuhide SAWAMURA, 65 Years Alongside Education in Africa: Childhood Experiences, Student Years, JOCV and JICA, and University

Kenneth KING, Professor Nobuhide Sawamura: An appreciation

Francis Likoye MALENYA, Nobuhide Sawamura: the distinguished professor and educational scholar of all time!

Kazuhiro YOSHIDA, On the Retirement of Professor Nobuhide Sawamura

Daisuke SONOYAMA, Memories of Professor Nobuhide Sawamura: A Reunion with African Education

Mikiko NISHIMURA, On the Retirement of Professor Nobuhide Sawamura

Jun KAWAGUCHI, What I Learned from Professor Nobuhide Sawamura: How to formulate “questions” and “positioning”

Asayo OHBA, On the Retirement of Professor Nobuhide Sawamura

Katsuki SAKAUE, What I Have Learned from Professor Nobuhide Sawamura: The Value of Qualitative Research for Educational Policy Studies in Africa

Kaoru GHALAWINJI-YAMAMOTO, Bridging Practice and Development in Educational Development Research: Professor Nobuhide Sawamura as a Pioneer, Supporter, and Mediator

Miku OGAWA, Reflecting on Professor Nobuhide Sawamura’s Guidance: From Fieldworker in Kenya

Fanantenana Rianasoa ANDRIARINIAINA, Insights from Professor Nobuhide Sawamura’s Guidance: Academic Growth and Fieldwork Lessons

Professor Nobuhide Sawamura’s Presentations at the Africa Educational Research Association / Africa Educational Research Forum / Japan Society for Africa Educational Research

Articles

Kae YOSHINO, Citizenship Development in Social Studies Textbooks of Malawi’s Secondary Education: Focusing on the Value of *Umunthu*

Yuki KOMATSU, The Quality of Education and the Process of Non-Cognitive Skills Cultivation in Côte d’Ivoire: Focusing on self-efficacy formed by schooling and apprenticeship

Andriamanasina Rojoniaina RASOLONAIVO, Citizenship Education in Madagascar: Insights from Rural School Stakeholders

Research Notes

Nanaka YAMAGUCHI, The Process of Cultivating “Educational Enthusiasm” among Parents in Kenya: Focusing on the Interpretation of School Experiences and the Perceptions of Roles between Spouses

Yuta YONEDA, Situation and Challenges of Mathematics Lessons in Mozambique’s Primary Education from the Perspective of Self-Regulated Learning

Japan Society for Africa Educational Research