

# アフリカにおける内発的な教育理念と 外生的カリキュラムの適応に関する課題

山田 肖子

(政策研究大学院大学)

## 1. はじめに

発展途上国における教育開発を推進するうえで、欧米や日本といった先進国のカリキュラムをそのまま持ち込んでも現地の生徒のニーズや社会・経済環境、文化に合わず、教育効果が低いということが言われて久しい。教育内容の適切性(relevance)、環境への適応(adaptation)といった言葉は教育開発に関わる者ならば度々耳にしているであろう。しかし、これらの一見明確な言葉は、論じる視点や「適応」の対象によって多様な内容を指しえる曖昧さを持っているのであり、だからこそ「適応」についての見解の相違を超えて便利に使われているとも言えるだろう。すなわち、当該社会の文化的遺産(芸術、慣習など)を伝える教育も教育の「適応」である半面、産業技術の進歩に合わせた教育をすることで経済発展のための人材需要に応えるというのも教育の「適応」の形のひとつでありえる。

このように、教育の「適応」はそれ自体矛盾を含んだ言葉であるが、アフリカにおいてこの言葉が使われる場合には、カリキュラムの土着化(indigenization) - アフリカにもともとある教育の思想や歴史・文化に教育内容を関連づけること - の意味で使われることが多い。学校教育のカリキュラムの「土着化」は、植民地支配からの独立の前後に、政治的指導者によって抑圧からの脱却を象徴的に示す言葉として語られた。また、教育改革の議論の中では、常に「土着化」によってrelevanceを高める必要を叫ぶ者がいる。し

かし、アフリカにおいて「土着化」は、植民地支配によって踏みにじられたばら色の過去に対するナイーブな郷愁として以上の具体的示唆なく話されていることも多い。

そこで、本論では、まず、1960年代以降のアフリカにおけるカリキュラム適応の議論と課題を概観する。それに基づき、後半部では、一般には傍流、あるいは例外としてあまり注目されていない「欧米型教育思想に基づかない教育例」を分析する。これらの非主流の教育では、教育内容のある社会固有の文化や価値観によって形成しようという明確な意図があると同時に、より大きな社会や国家の一般的な教育の潮流にも乗り遅れることなく、ある程度融和していこうとする傾向も強い。したがって、これらの非主流教育モデルは、カリキュラム適応をコミュニティが主体的に行っている点で示唆に富んでいると思われる。

本論では、(1)アフリカの土着の教育思想への回帰を目指して実施あるいは提案された教育モデル、(2)イスラム教育を概観する。(1)では、ケニアのハランベ学校、タンザニア初代大統領ニエレレが提唱した「自立のための教育」(Education for Self-reliance)などを中心にアフリカ各地での原点回帰の教育論を見ていくこととする。(2)のイスラム教育は、多くの場合、欧米型のいわゆる「学校教育」とパラレルワールドを形成し、かなり組織だったものも多い。本論では、そうした中でも特に「学校教育」との融和を図っている例、相互補完が可能と思われるケースを紹介する。

「すべて人は、教育を受ける権利を有する」とは世界人権宣言<sup>(1)</sup>にも謳われているが、教育には多様な、しばしば矛盾する需要が存在する。「土着化」への絶えない呼びかけとグローバル化する政治・経済状況への適合のニーズの狭間で、アフリカの教育はどう変わっていくべきなのだろうか。

## 2. アフリカにおけるカリキュラム適応の議論

教育の内容をアフリカの環境と生徒のニーズに合わせるべきだという議論の歴史は長く、旧英領諸国では、20世紀初頭に植民地政府が公教育制度を導入した頃から行われている。植民地時代についての議論は別稿に譲るとして(Yamada 2003)、独立後のアフリカ諸国のカリキュラム適応論の端緒となったのは、1961年にアジスアベバでUNESCOと国連アフリカ経済委員会(United Nations Economic Commission of Africa)が共催した教育会議であろう。39のアフリカの国々と5つの宗主国(及び元宗主国)の代表者からなるこの会議は、「アフリカの教育内容は現存するアフリカの状況にも政治的独立の気運にも合致しておらず、アフリカ的でない文化背景に基づいている」としたうえで、アフリカ諸国の教育当局者にカリキュラム、教科書、教授法の改革を提唱している。

その改革に際して、アジスアベバ会議は4つの項目を「考慮に入れる」よう呼びかけている。それらは、(1)アフリカの環境、(2)子供の発達、(3)文化的遺産、(4)経済発展に必要な産業技術への適応、である(UNESCO 1961)。ヨロイエは、これら4つの項目がそれぞれ全く違う内容を指していることを指摘し、教育内容の適切性(relevance)の定義を考察している。それによると、教育が誰に対して適切か、という適切性の対象は個人と社会の二つ考えられる。また、適切性はそれぞれ、ニーズ、対象の特

徴、リソースの3つによって構成されるという。すなわち、個人に関しては、(1)生涯学習、(2)雇用可能技術の習得、(3)人並みな生活を営むために必要な教育、といったニーズがあり、それに個人の年齢や興味といった特徴と本人のもともとの知能や技術といったリソースを総合して、ある特定の個人に適切な教育を考えることになる。また、ヨロイエが挙げている社会の教育ニーズは(1)国家の統一やアイデンティティの形成、(2)近代化で、これらのニーズとその社会の特性、存するリソースを加味して妥当性を評価するというのは個人の場合と同じである(Yoloye 1986, pp.151-152)。

さて、アジスアベバ会議が挙げた4項目の中でも「土着化」に関わるのは(3)の文化的遺産と(1)のアフリカの環境<sup>(2)</sup>ということになるが、この「土着化」の志向性と(4)の技術発展と経済開発の需要を両立するのは困難だという指摘は、多くの研究者によってなされている(Adeyemi & Adeyinka 2003, p.437; Jansen 1989, p.223; Yoloye 1986, p.152)。

このアジスアベバ会議(1961年)が開かれる数年前から1970年代までは、植民地支配の排除と黒人国家としてのアイデンティティ確立のため、ネグリチュードや汎アフリカニズム<sup>(3)</sup>といった政治思想が多くの独立国指導者の間に広まった時期であった。ゆえに、教育の分野においても、アフリカの固有の文化や価値観を礼賛し、回帰しようという政治的志向は強かったと言ってよい。そのことは、後述するいくつかの独特な教育モデルがこの時期に端を発していることから分かる。

教育とは、政治的、イデオロギー的要素に強く影響されるものである。アフリカにおいて、教育の「土着化」を議論することはイデオロギーとしては重視されてきた反面、国内にいくつもの言語グループや部族が混在する状況では、教育言語を部族語にするとか、部

族ごとの習俗を守るといったことをあまり突き詰めて議論しては国の分断を助長するという不安が常にあった(Semali 1999, pp.315-316)。言い換えれば、アフリカの国家指導者たちは、「土着化」をアフリカ大陸及び国家統合のキーワードとして多用する反面、国内の多様性を認めることには強い抵抗があったのである。このように「土着化」は思想的には諸刃の剣であり、扱いが難しかった一方で、大衆の教育への欲求は植民地時代から根強かった。そのため、アフリカの国家は、国民の支持を得るためには、大衆の教育機会への欲求を満たす具体的な施策(学校施設の増設・拡張)を常に必要としていた。結局、限られたリソースの中で政治的に最も無難な教育開発と言えば、量の拡大を質や内容より優先するということだったのである(Jansen 1989, p.220)。

また、カリキュラム適応の議論は国際関係にも強く影響されてきた。独立当初、アフリカの国家は国内インフラや経済基盤が確立していなかったため、開発のために外部からの財政的・技術的支援に頼らざるを得ないことが多く、その独立の理念に反して、急速に世界の政治・経済システムに取り込まれていくこととなった<sup>(4)</sup>。従属理論や世界システム論のなかで、多くの学者が、国際的な力関係によって途上国が自国の政策決定を主体的に行えず、外部によってコントロールされているという主張をしている(例えば、Samoff 1999, Wallerstein 1974)。そうした世界の構造に関する深い議論はここではしないが、カリキュラム適応との関連でいくつか問題となる点を指摘したい。

まず第一に、援助に依存していることによって、「どういう知識が重要であり、学校で教えられるべきか」という価値判断が外部によってなされるということ、そして、知識、情報は常に先進国でつくられ、途上国に流れるというように知識創造、流通の一方通行に陥りがちだということである。ブロック・ウ

テネは、「教育の質」というのは価値観に左右される概念であるにも関わらず、国際援助コミュニティでは、世界銀行が示す(1)教科書、教材の充足、(2)試験制度の強化による学業達成基準の管理、(3)施設の建設・維持、の3点に「教育の質」が凝縮されているかのような合意が形成されていると報告している。ブロック・ウテネによれば、このように概念を欧米が規定し、それを当然の前提として援助を行うことは、援助プロジェクトの実施方法や枠組みに援助機関が付ける付帯条件(conditionalities)と同じような制約的效果を生む(「文化的付帯条件(cultural conditionalities)」)(Brock-Utne 1995, 1999)。

総じて、教育政策の形成、実施過程に外部の影響が強く働くほど、当該政府による主体的なカリキュラム適応は難しい。1990年のジョムティエン会議以降、国際社会では教育開発の最優先課題は就学率の向上、教育アクセスの量的拡大<sup>(5)</sup>であるという合意が形成されており、各国の教育実績は就学率向上によって測られる。そうした状況では、援助を受け続けるために、政府は、欧米型カリキュラムを使って教育アクセスの拡大を指向し、カリキュラムのニーズへの適応は二の次になりがちである。すなわち、現状では、アフリカの現状や教育需要についての認識ですら外部によって規定されていると言わざるを得ないのである(Semali 1999, p.313; Tedla 1995, p.13; p.209)。

これに関連して、もうひとつ国際社会によってカリキュラム適応が制限される要因を挙げるとすれば、教育セクターへの市場原理の導入である。競争原理によるコストの削減は、機材調達などの分野では有効であろう。しかし、教科書や教材は、その開発にかかる専門家の給与と時間、国内での印刷の設備投資などを考えると、海外から完成品を輸入したほうがコストが安い。また、欧米の教科書業者も援助業界との関係が密接で、売り込み

も上手いために、アフリカでは、輸入教科書に依存しがちである。また、教科書を現物で供与する援助機関もあるため、教育内容を環境やニーズに適応するうえで中心的な役割を果たすはずの教科書・教材が国外から持ち込まれるケースが非常に多いのが現状である (Brock-Utne 1995, pp.184-185) <sup>(6)</sup>。

教科書は、学校での使用言語に直接関わる問題でもある。アフリカにおいて、学校での教授言語を何にするか (旧宗主国の言語か、多数派部族の言語か、複数の部族語を使うか) は、アイデンティティに関わる非常に政治的な問題である<sup>(7)</sup>。これは、カリキュラム適応を真剣に論じようとするれば、避けて通れない課題である。しかし、現実には、使われている教科書が欧米からの輸入品であるので (それだけが理由ではないが) 教授言語の問題はなし崩しのうやむやになっている。

ここまで見てきて言えることは、理由がイデオロギーであろうと、国際環境であろうと、アフリカ諸国の政府にも援助機関にも、カリキュラム適応を本気で行おうとする政治的意思が弱いということである。アフリカの政治的指導者にとって、アフリカの文化への回帰と統一は、政治思想としては人心を高揚させる魅力的なものだが、実際にそれを教育現場で実践しようとするれば、国内の多様性を認めざるを得ず、国家としての求心力を奪いかねなかった。また、アフリカ諸国の援助への依存度が増し、資本主義経済に取り込まれていくにつれ、国際的なスタンダードを受け入れることが教育開発の前提になっていき、それぞれの国や地域の状況やニーズにあわせてカリキュラムを検討するなどということに外交上も国内政治的にも支持を得にくい状況になっている。

その一方で、教育が上手くいっていないから教育改革をしなければいけないという議論は年中起こっており、その結論はたいてい、欧米型の教育を無批判に受け入れているのが問題であり、アフリカにもともとある教育理

念に立ち返るべきだ、というものである。「教育が上手くいっていない」といっても、その内容はいろいろで、学校教育を受けた者の失業や経済の停滞 (Tournas 1996)、学校と家庭との文化の断絶によるジェネレーションギャップ (Adeyinka & Ndwapu 2002)、高等教育を受けたものの海外流出 (著者の聞き取り調査による) など多岐にわたる。しかし、アフリカにもともとあった教育はこんなものではなかった、というノスタルジーが強い反面、アフリカの「土着の」教育理念について書いた論文を読んでも、それを現代のアフリカの町や村の状況やニーズにどうやって「適応」させるかについて、さして明確な提言があるようではない。

例えば、テドラは、原点に戻ることを意味する『サンコファ』という西アフリカのアカン族の言葉を題名とする本の中で、一貫して「現代の社会の問題に対処するためには先祖の考え方や技術に立ち戻ってそこから学ぶべきだ」と述べている (Tedla 1995)。しかし、具体的にどうやって“原点に戻る”のかといえば、伝統的儀式に参加する、伝統的な衣装を着る、座学と実践的な学習を組み合わせる、コミュニティを教育に巻き込む、など、教育適応の議論としては月並みで、具体性に欠ける (pp.209-219) (類似の論文としては、Adeyemi & Adeyinka 2003; Boateng 1983 などがある)。

著者が他稿で詳述しているように、こうした議論は植民地時代にイギリス人が既に始めているのである (Yamada 2003)。確かに、教育内容の適応に関しては、誰が「適応」の内容を決定するかは非常に大きな問題である。先述のとおり、教育のニーズや社会の状況を部外者によって規定される構造自体にアフリカのカリキュラム適応論の限界がある。従って、耳慣れた提言であっても、アフリカの教育学者から発せられるとき、その認識上の意味はかなり違うのかもしれない。しかしながら、これらアフリカの研究者の提言からは、

21世紀のアフリカにおいて、教育の質を向上するために、アフリカにある教育理念やモデルが具体的に何を貢献できるのかは見えてこないのである。

そこで、次項では、欧米型の学校教育とは全く異なる理念的、制度的起源を持ちながら、時代のニーズに合わせて生まれ、発展したアフリカの教育モデルを概観することとする。著者は欧米型の教育に異論があるわけではない。ただ、アフリカにおける教育の適切性(relevance)を考えるにあたって、欧米型以外にも教育理念や事例があるならば、そして、アフリカの人々にとってそれは外来のものではなく、もともとの文化により根ざしたものだと思えるものであるならば、そこを基点として考察を進めてもいいのではないかと思うのである。

### 3. 欧米型教育思想に基づかない教育例

ヨーロッパ言語の読み書きと計算を教える、いわゆる学校がアフリカに作られたしたのは16世紀ぐらいからである。ヨーロッパの貿易商人やキリスト教布教師が、拠点のある海岸地帯の町で、事務や布教をするアフリカ人を養成するために始めたものである。布教師の進出とともに、学校は内陸部にも少しずつ出来ていったが、急激に学校教育が広まったのは19世紀後半以降、列強が植民地経営の一環として教育行政に乗り出してからである。それ以前からある教育の流れは大きく分けて2つである。一つは、部族社会の中で、儀式に参加したり生産活動に携わることで自然に学ぶという伝統的な社会教育、もう一つはイスラム教育であった。イスラム教は、7世紀の立教後、あまり時を置かずエチオピアやソマリアなど北東アフリカを經由してサブサハラ・アフリカに広まった。イスラム教の信仰と、コーランの暗誦及び教義理解は不可分であり、イスラム教の進展に伴っ

てイスラム教育はアフリカ各地に広まった。

アフリカの部族的な社会教育は圧倒的に経験主義で、座って知識を受動的に学ぶという部分がないのに対して、イスラムのそれは、かなり組織だった学校教育である。「教育」というものは決して「学校教育」と同義ではなく、あるコミュニティの一員になるために必要な技能や価値観、行動規範などを身に付ける「社会化(socialization)」の過程は、それがどのような形態を取っていても「教育」と考えうる。その意味で、アフリカの伝統的な社会教育も教育であるのだが、本論では、アフリカの社会教育の理念に基づきつつも、教師と生徒が一定の空間に定期的に集まって行われる教授及び学習 - すなわち学校教育 - に限定して議論を進めることとする。政府の教育行政によって学校教育の質・量の管理、運営が強化されていっている現代のアフリカにおいて、学校教育の枠と全く無関係な教育モデルを論じることは既に社会的に適切(relevant)ではないと思われるからである。このような理解に基づき、以下に、アフリカの伝統的教育及びイスラム教育の理念、それぞれの理念に基づいた教育モデル、それらと欧米型学校教育の融和可能性について論じることとする。

#### (1) 伝統的理念に基づいた教育モデル

アフリカの伝統的教育は、上述のとおり、生活のいろいろな側面を通して自然に社会化していくというものである。アフリカ大陸のあちこちの伝統教育について報告があるが、その性格はほとんど共通していると言ってよい(Adeyemi & Adeyinka 2003; Boateng 1983; Komba 1998; Lowden 2000; Mullins et al. 2003; Tedla 1995)<sup>(6)</sup>。これらの研究者が共通して伝統的教育の特徴としているのは、(1)ある社会での美德や社会の良き一員としての人格の養成に重点を置く、(2)個人の価値や労働の意味は社会への貢献によって

決まるため、教育も社会中心である、(3)生きるための教育なので、現実の状況に即した実際の、経験主義的、総合的教育である、(4)精神世界とそれ以外の知識が分断されていないので、非常に精神主義的教育である、といった点であろう。

このような伝統教育が欧米の教育理念より優れているとして、回帰を求める人々は、その理由として以下のものを挙げている。(1)伝統教育は過度に個人主義的でない、(2)総合的かつ学習者の生活に即しているの、適切性(relevance)が高い、(3)欧米の合理主義は精神と知識を分断したために、学習者の道徳心を養えない。こうした一般化は、広く支持されている反面でかなり乱暴でもある。例えば、アメリカのジョン・デューイ<sup>(9)</sup>に代表される「進歩主義教育哲学」では、総合学習、体験学習を通じた社会に貢献する人格形成を提唱しており、説明のうえでは、アフリカの伝統教育と非常に似ているように見える。ムリンズらは、欧米の教育哲学をリベラル、進歩主義、急進的、など5つに分け、アフリカの伝統教育と比較している。

彼らの比較は必ずしも明確ではないが、進歩主義との対比は分かりやすい。すなわち、進歩主義もアフリカ伝統教育も、社会との関わりと総合学習を重視するという点では共通しているが、伝統教育では、社会の一員になるための社会化の過程そのものが学習の大事な目的になっているのに対し、進歩主義では、まず個人としての知識や人格を形成し、その上で社会に関わるという順序をとるといふ。さらに、アフリカの伝統社会では、その社会秩序と文化を維持するために教育/社会化の過程があるのに対し、進歩主義は、教育によって社会変革を行える人材を育てようとしている(Mullins et al. 2003, pp.189-195)。

アフリカの伝統的教育理念への回帰あるいは継承を論じる場合に、総合学習、体験学習、社会の構成員としての教育、人格育成、など

のキーワードを理解することは重要である。上述の進歩主義教育哲学のように、アフリカ起源でもなく、目指しているところもかなり違う教育が、これらキーワードを共有しているという事実は、「伝統への回帰」というイニシアチブから、かなり多様な教育モデルが生まれうることを示唆している。以下に示す伝統的理念に基づく教育モデルから、その「適応」の可能性の広さが見えるのではないかと思う。

#### 自立のための教育

##### (Education for Self-Reliance)

ムワリム・ユリウス・ニエレレは、タンザニアの初代大統領で、汎アフリカリズムやアフリカの自立などを唱えたアフリカの思想的指導者の一人でもあった。そのニエレレが、アフリカの伝統的価値観と社会主義思想を合成したのがウジャマー(Ujamaa)といわれる思想である。ウジャマーとは家族的連帯を意味するスワヒリ語で、ニエレレは、アフリカの伝統的なコミュニティ意識とそこでの個人の平等を基礎とした、アフリカ社会主義を形成しようとした。ニエレレは、植民地支配は、それまでアフリカに存在しなかった不平等、階級差別を持ち込んだのであり、植民地支配を排除し、伝統的価値観を取り戻すことにより、アフリカは独自の社会主義的理想を追求することができると考えた。

ニエレレにとって、教育は、自己犠牲や社会への貢献といった価値観を伝えるイデオロギー伝達の重要なチャンネルであった。教育は社会変革の鍵を握るとの認識から、1960～70年代には、学校のカリキュラム、シラバス、教科書が改訂され、生徒の達成度評価方法の見直し、教師の再訓練などの具体的方策も採られた。実践的で社会のニーズにあった教育をするため、学校は学習の場であるだけでなく、コミュニティの社会的、経済的活動にも関与し、教師はコミュニティのさまざまな活動のカタリストにならなければならな

いとされた。また、外部に経済的に依存しては思想的・社会的に自立することはできないという思想から、学校はコミュニティが財政的にも管理することが求められた。

ムレンガによれば、ニエレレの「自立のための教育(ESR)」は、イデオロギーとしてはかなり広まり、自立のためコミュニティ活動の推進役として、学校はそれなりに機能した。しかし、労働や奉仕を重視して教育制度全体を作り変えたことにより、生徒の知識や学問のレベルは下がったという(Mulenga 2001, p.461)。セマリも、ESRは、教育手法ではなくイデオロギーだとして、その教育としての成果に疑問を投げかけている(Semali 1999, p.310)。

ニエレレの思想は、非植民地化を目指す時代ゆえに、欧米と伝統的アフリカを二極対比したが、「非ヨーロッパ」＝「アフリカ」というのは結局、ヨーロッパありきの考え方で、ヨーロッパ文化の枠組みを越えられないままであった。また、アフリカの伝統社会を理想化しすぎるあまり、流動的で多様であるはずの伝統文化というものを一つの確固としたものであるかのように認識したことで、ウジャマーの思想に馴染まない人々や少数部族などに抑圧的になることがあった(Mulenga 2001, pp.465-466)。

1960～70年代にかけて、社会主義に傾倒したアフリカの新興独立国では、ニエレレのESRに似た教育思想を打ち出した国がいくつかある(ギニア、コンゴなど)。それらは、教育をイデオロギー伝達的手段とみなしたこと、労働と教育を連携させ、自立のための教育を標榜したこと、教育の先に社会変革を見ていたこと、などが共通した特徴である。前段で、アフリカの伝統的教育は社会秩序と文化の維持を志向していたと述べたが、ESR及びその類型は、教育と社会変革を繋げた点では、伝統的教育理念というよりは、進歩主義、あるいはもっと急進的な教育理念に近い。「開放の教育」を説いたブラジルのフレ

イレがアフリカに影響を及ぼしたと述べる人々は、この社会変革への志向性を根拠としているようである(Godonoo 1998)。

#### ハランベール (Harambee) 学校

キクユランド(現在のケニアの一部)において、「ヨーロッパ人はアフリカ人に下等な教育しか与えない」という不信感から、大衆が自ら学校を作りだしたのは、1920年代である。急進的なキクユ族の独立運動(マウマウ運動)とつながりがあるということで、こうした学校は植民地政府によって強制的に閉鎖されたりしたが、それでも第二次大戦終結の頃には、200～400の独立系の学校があったという(Keller 1983, p.57)。独立ケニアの初代大統領ジョモ・ケニヤッタは、こうしたコミュニティの自助努力をアフリカの伝統的集団活動の美德として賞揚し、行政機能の補完として奨励した。すなわち、ハランベールという伝統的なコミュニティ協働のあり方が国家理念まで引き上げられたのである。国家理念といっても、ハランベール運動の場合、コミュニティによる財政的自助努力(及び設立した保健所や学校のスタッフの雇用)であり、ニエレレのESRのようなイデオロギーはない。どちらも伝統的価値観と自立/自助努力を結び付けている点では同じであるが、タンザニアでは社会構造や行政システムの変革までに及んだのに対し、ケニアのハランベール運動における政府の役割はコミュニティの自助努力を支援するという二次的なものである。

アフリカにおいて、学校教育に対する大衆の情熱は並々ならぬものがある。ケニアでは、政府がハランベールによってつくられた学校を、制度内の学校として正式に認可したこと、ハランベール学校に政府の補助金が出たり、いずれ完全に政府によって資金が肩代わりされるとの期待感が与えられたことによって、コミュニティによる学校建設は爆発的に増えた。教育省の統計によれば、1969年に

507 だった後期中等学校が 1987 年には 2,592 に増えており、その 70% 以上は一部または完全にコミュニティによって資金提供されている (Mwiria 1990, p.355)。また、中等教育就学者の半分以上はハランベール学校に通っている (Mwiria 1990, p.352)。

このような爆発的学校建設によって、当初、政府の教育財政支出が減ると見込まれたにもかかわらず、政府はハランベール学校への補助金や教員の配置などで出費がどんどんかさむという結果になった。また、ハランベール学校に通った学生の殆どは高等教育機関には進めず (99.998%)、卒業者の若年失業が社会問題になっている (Shiman & Mwiria 1987, p.369)。しかし、一度奨励したものを撤回することは政治的に難しく、ハランベール学校を奨励しつつも政府による補助金や公立学校化 (take over) の条件を厳しくするなど、相反するメッセージが政府から発せられる状況になっている。

ハランベール学校は、コミュニティのニーズに応じて、自助努力によって建設された学校だという点において、コミュニティと学校の距離が近く、ある意味環境に適応しているが、正式な学校教育として政府に認可されているにもかかわらず、その教育の質が低く、内容面において、統一カリキュラムによって規格化されているとも言えず、他方、地域のニーズに合わせてカリキュラムが適応されているとも言いがたい。過度のコントロールはカリキュラム適応を阻害するが、政府による品質管理が出来ないような無秩序な状態では、カリキュラム適応を論じることも出来ない。学校の建設、運営がコミュニティ主体で行われ、教育への関心が高いことだけでは、カリキュラムの適切性は担保されないということである。

#### 社会問題対策としての教育

アフリカにおいて、学校教育と産業は相互に作用しあいながら序々に発展したのではな

く、学校教育を受けた人の社会的ステータスが急激に高まったのに対し、学校は技術者を養成して産業界に供給するという役割は形成してきていない。学校教育によるホワイトカラー信仰が広まっている一方で、地元密着型の産業の技術者はいまだに徒弟制度で養成されていて、職業訓練学校に行っても就職につながりにくい。それにもかかわらず、人的資源論などによって学校を労働市場のニーズにあった人材を輩出する場と位置づけて開発計画を立てていることは、アフリカの学校教育が産業発展に今ひとつ貢献しない理由の一つであろう (Yamada 2001)。

アフリカの伝統教育への回帰の動きでもう一つ挙げるとすれば、それは、徒弟制度を職業教育に制度内 (フォーマル)、制度外教育 (ノンフォーマル) の両方で取り込もうとしていることであろう。学校教育の普及に伴う若者の農村離れと都市での失業問題はどこでも社会問題になっており、教育はその元凶とみなされ、しばしば改革が叫ばれる。その一方で、やはり若者にまつわる社会問題は教育によって解決しようというのがどうやら自然な発想で、そこにこの職業教育の見直しも出てくるものと思われる。

トーナスは、ボツワナにおける制度外教育を「知識と技術習得を一つにし、伝統的価値観に基づいた体験型教育」として紹介している (Tournas 1996)。フルートマンは、アフリカの伝統的徒弟制度は、主人と徒弟やその家族の社会関係に依るところが大きく、社会の一員として経験の中から学ぶものであるとした上で、社会的人間関係に基づいているので、徒弟はほぼ確実に地元の労働市場で吸収されると述べている (Fluitman 1992)。こうした徒弟制度の見直しはあちこちで行われており、公立学校のカリキュラムに取り入れようという動きもある。ただし、伝統的な総合学習、実際の・経験的学習の理想を制度内の職業教育として取り込むには、学校教育ですれをすることのメリットが社会全体として理



解、共有される必要があるだろう。地元密着型の零細事業の雇用は従来の徒弟制度で成り立っており、学校という場に取って子供を通わせる親が、行かなくても出来ることを学校に期待しているとは思いがたい。教育の労働環境への適応という視点から、学校教育(社会教育ではなく)という場の独自性と、産業界とのつながりを、教育内容の面と労働市場への人材供給の構造の面から再検討すべきである。

## (2) イスラム教育

アフリカのイスラム教徒は、いくつかの異なる社会構造の重なり合いの中でバランスを取って生きてきた人々と言える。それは、イスラム教がアフリカに伝わってから何世紀にもわたってなされてきたことで、彼らは、いわゆる「適応」には慣れていると言ってもいいかもしれない。もともと、イスラム教は、キャラバンで移動する隊商や遊牧民によってアフリカ大陸に広まっているから、イスラム教徒は農耕民の社会ではよそ者であったし、定住してからも、彼らは伝統社会とイスラム社会、さらには欧米文化との間を行ったりきたりしていた。そうしたイスラム教徒の価値観やアイデンティティを形成する場として重要なのが、イスラム教育である。

コーラン学校(マドラサ)と言われるいわゆるイスラム教の初等学校には5歳から7歳ぐらいの年齢で就学し、コーランの教義や儀式、道徳について学び、コーランの一定の部分を暗誦できるようになるまで通う。指導者と複数の子供が決まった場所に集まるうえ、学ぶ内容もある程度規格化されているので、アフリカの伝統的な教育より大分制度化されていると言える。その一方で、このコーラン学校での学習は、ムスリムコミュニティへの参加の儀式と位置づけられているので、その意味では、社会化の過程である伝統教育と同じ機能を果たしている。前項で概観した伝

統的な教育は、理念としてはいろいろな場面で再生を試みられているが、制度としては、植民地支配と欧米型教育によって、社会構造から切り離されてしまったために、なかなか根を下ろさない。しかし、イスラム教育は、恐らく、グローバルなイスラム社会とつながっていたために、欧米による支配によって断絶しなかった。ある程度定型化したカリキュラムを持った学校であったことも、持続しやすい要因であったかもしれない。後述する一部の例外を除いて、イスラム学校は制度内教育とは認められていない。にもかかわらず、イスラム学校がムスリム社会で強い支持を受けるのは、その精神的・宗教的側面に加えて、イスラム教育の制度が、グローバルなイスラム社会での栄達の道になり得る、公式に認められたシステムだからであろう。

このように、一般的な学校教育とイスラム学校という二つの並行する教育システムがあるとき、アフリカのイスラム教徒たちはその両者をどう使い分け、あるいは一体化してきたのだろうか。

### 制度内教育へのイスラム教的内容の取り込み

20世紀初頭から1930年代ぐらいにかけて、イギリスやフランスは、イスラム教徒のリーダーを養成するために、欧米型の学校にイスラム教的色彩を加えた学校を建設した。仏領ではフランコアラベ学校と言われる。英領ではこうした学校の数はい少ないが、北部ナイジェリア法律学校(Northern Provinces Law School)などは、イスラム教徒の法律家を養成するために作られたもので、後にイスラム教徒自身によって、アラビア研究学校(School of Arabic Studies)として受け継がれた(Umar 2001, p.134)。こうしてヨーロッパ人によって始められた学校のモデルに従って、伝統的なイスラム教の教えとアラビア語の読み書き、さらに、地理、算数、体育、英語やフランス語も教える学校が多く作られ

るようになった。ライヒムスは、ナイジェリアのイロリンでは、こうしたイスラム教の要素を加えた学校（イザラ学校と呼ばれる）が1970年代や80年代にかなり広まったと報告している(Reichmuth 1993, pp.187-188)。

これらの学校は、基本的に制度内学校教育のシステムとカリキュラムに従っており、公式の卒業資格が得られるので、卒業者は普通に高等教育にも進める。それと同時に、イスラム教の教えも伝えるという、ムスリムコミュニティへの社会化のニーズも満たしている(Umar 2001, p.135)。

#### イスラム学校の制度内への取り込みの可能性

コーラン学校に行ったうえで、更に一般の小学校にも通う子供もいるが、コーラン学校に行くだけで「学校教育」を終えてしまう子供は沢山いる。コーラン学校は、公認の学校ではないから、こうした子供は、統計上は未就学ということになる。アフリカの一般の学校教育が行き渡らないイスラム教地域での、コーラン学校の就学率の高さは時に驚くべきレベルに達している。コーラン学校の就学状況を克明に調査した数少ない文献に、モラーのソマリランドからの報告がある(Morah 2000)。それによると、就学年齢児童の11%しか学校に行かず、そのうち75%は5年生に到達しないという地域において、4歳から10歳の子供の60%がコーラン学校へ通っているという(pp.305-6)。また、女子の就学率もコーラン学校の方が高い(43%対12%) (p.306)。モラーが調査したコーラン学校の半数近くは、コーランのほかに、アラビア語、算数、ソマリ語を教えているという(p.317)。内戦後で、一般の小学校の施設も少なく、教師の質や教材の状態も劣悪な状況では、一般の小学校の方がコーラン学校よりいい教育をしているとは言いがたい。こうした実情に基づき、モラーは、コーラン学校を制度内教育として取り込みつつ、その教育内容の基準

化、質の向上を図ることを提案している(p.319)。

一般の学校がなくてもコーラン学校があるのは、イスラム社会において、コーラン学校はそれだけ重要であり、親やコミュニティが、困難な状況でもコーラン学校を設立、維持するからである。コーラン学校が一般の学校としても認可されることは、宗教や文化の伝達とともに普通初等教育の普及にも貢献するため、成功すれば意義は大きいだろう。これは、ソマリランドだけでなく、多くのアフリカの農村部に当てはまることだと思われる。

#### イスラム社会での階層移動チャンネルの多重性

アフリカのイスラム社会には、伝統的なコーラン学校で基礎的なコーランの知識を学んでイスラム社会への参加を果たしたのち、進む道がいくつかある。一つは一般の初等教育(あるいは上述のイザラ学校のような混成校)に進むこと、もう一つは、更に深いイスラム教の教理を学び、僧侶やイスラム学校の教師になるためのイリミという学校に進むこと、第三の道はそれ以上学校教育を受けないことである。普通の学校へ進んだ者には更に道が分かれる。彼らはアラブの高等教育に進んで、イスラム社会での栄達を目指すこともできるし、そのまま一般の学校教育を続けることもできる。こうして異なるチャンネルで教育を受けた人々は、ムスリムコミュニティの中でも違ったグループを形成するため、政治的、思想的には内部で複雑な派閥が生まれている。これらを本論で詳述することはしないが、重要なのは、一般的な学校教育に進まないことが、ムスリムコミュニティでの脱落者たることを意味しない、二重の社会構造があるということである。

アフリカのイスラム社会において、イスラム学校は生きた社会活動、政治活動の場でもある。教師はそのまま、社会規範の守護者で

あり、思想の伝達者である。タンザニアのニエレレが志向したのとは全く違う形で、しかし確実に、イスラム学校は社会変革の場である。歴史的にも、現代においても、イスラム学校(高等教育機関も含む)は政治的活動が生まれ、醸成され、発信される中心地であり続けている(Loimeier 1997)。様々な教育課程を経た指導者たちによって、アフリカのイスラム運動は、イスラム教と欧米的価値観を融合し、状況によって変化し続けている。イスラム学校は、コーランの暗誦とイスラム教の教義理解という基本のカリキュラムは維持したまま、時代とともにかなり柔軟に変化する。それは、イスラム学校がイスラム社会のあらゆる側面に編み込まれた、社会に根付いた制度だからであろう。

このような教育は、社会の変化につられて一緒に変化し、その適切性(relevance)を保つのであろう。そしてまた、イスラム教徒は、アラブ諸国を中心とするグローバルなイスラム社会構造と欧米型学校教育を中心とする社会構造の両方に属することによって、「学校に行ってもホワイトカラーの仕事に就く」という一つの社会での栄達だけによってお互いを評価していない。彼らには、イスラム社会の価値観というもう一つの評価基準と栄達の道があるのである。

#### 4. むすび

政府が卒業資格を与え、教員資格制度や教育統計などによって管理している学校教育は、国際援助コミュニティにとって圧倒的に主要な教育チャンネルと認識されている。カリキュラム適応の議論もその枠内で行われることがほとんどである。しかし、1990年にタイのジョムティエンで合意され、更に2000年にセネガルのダカールで再確認された「万人のための教育(Education for All)」が、学校教育制度への全ての子供の取り込みを目指しているのではなく、社会で機能するた

めの基礎的知識を身につけることが本旨であるならば、教育チャンネルはかなり広くなりえる。もちろん、援助する側や教育行政を行う当該国政府としては、チャンネルが多様化すれば、教育普及の達成度を図る指標が取りにくく、管理も難しい。しかし、イスラム教育例からも分かるように、真に社会のニーズに根ざした教育は、それが現行の行政の枠にはまっていようとまいと、コミュニティによって作られていく。

現在、一般的な学校教育がアフリカの大衆に望まれ、受け入れられているのは、それが識字や計算の知識を教えるという機能的な理由よりも、学校に行くことがよりよい収入や生活に結びつくという階層移動の期待を抱かせることに因るところが大きい。アフリカにおいて、学校教育と産業及び雇用との関係は、決して強くない。にもかかわらず、学校教育の先にホワイトカラーの職を期待させる構造が存在することが、若年失業などの社会問題の原因になっている。一度分断されてしまった教育と産業、社会との有機的結合を再構築するのは難しいことである。

本論では、カリキュラムを社会や個人のニーズや環境に「適応」させる可能性を探るため、アフリカの伝統的教育理念に基づく教育モデルや、イスラム教育の事例を見てきた。アフリカの伝統的教育は、伝統的社会では機能したが、その社会そのものが植民地支配などによって分断され、過去のものとなってしまった現在、その教育理念は、根ざすべき社会を失っている。イスラム学校は、社会とともに生き、変化しているからこそ、その関連性(relevance)を保ち続けているのであろう。現代のアフリカにおける教育のrelevanceとは何か？学校そのものがそれを取り巻くコミュニティと別個のダイナミズムを持つ存在であるアフリカの多くの地域において、relevanceを語ることは難しい。しかし、少なくともそれは、たまに伝統儀式に参加したり、伝統的な衣服を着ることではない

だろう。学校は現代アフリカの社会において、その価値観、環境、生産システムとどのような関わりを持っているのか、今一度考えてみる必要があるのではないか。

## 注

- (1) 1948年公布。教育条項は第26条で、初等教育の無償義務化を謳っている。
- (2) 「アフリカの環境」という表現も、住環境、衛生、文化、経済、労働などあらゆる種類の環境を含み得るので曖昧ではある。
- (3) ネグリチユード：1940年代後半にパリ在住の黒人たちによって展開された黒人文化賞揚運動。汎アフリカニズム：アメリカの学者デュボワや、ガーナ初代首相エンクルマ、タンザニア初代大統領ニエレレなどが中心となり、南北アメリカ大陸、アフリカ等にいる全ての「アフリカに起源を持つ人々」を統一していこうという運動。（デクラーヌ 1964）
- (4) ギニアは、セコ・トゥレ大統領の孤立主義によって、フランス政府との協議に依らず一方的に独立を宣言し、一時ソビエトや中国など社会主義国の経済援助を受けたこともあったが、全般として海外からの援助は1980年代まで殆ど受けなかった。その結果、仏領西アフリカの拠点であり比較的裕福だった過去にもかかわらず、経済的には近隣諸国の発展に大きな遅れをとることとなった。
- (5) もちろん、教育の質の向上も優先課題であるが、「教育の質」についての定義は上述のように大体決まっている。
- (6) 近年、教科書を含むカリキュラム開発を行うために教育省に付属の研究機関を持つ国も多くなり、教科書の記述や挿絵をジェンダーに配慮したものに替えたり、課外活動で環境教育を行うなどしている。しかし、ヤンセンによれば、それらは、「欧米型カリキュラムを支配している心理的、認識論的先入観を本質的に変えるものではない」(Jansen 1989, p.220)。
- (7) フランスが、旧植民地である仏語圏アフリカで

教科書供与を行っているのも、文化拡張主義やアイデンティティの問題と無関係ではない。

- (8) コンバは東アフリカ(特にタンザニア)、ローデンはサブサハラアフリカ広域に散らばるバンツー族、ボアテン、テドラ、ムリンス他は西アフリカ(特にガーナ)の教育思想についてほぼ同様の報告をしている。
- (9) (1859 - 1952)アメリカの教育哲学者、心理学者。シカゴ大学、コロンビア大学で教鞭をとり、特にコロンビア大学時代にアジア、アフリカからの留学生に与えた影響は大きい。

## 参考文献

- デクラーヌ、フィリップ(1964)『現代アフリカの政治思想』吉田暁訳、白水社。
- 山田肖子(2003)「ガーナの中等職業教育政策に対する国内外からの影響 - 植民地時代から現代まで - 」『国際教育協力論集』6巻1号、19-34頁。
- Adeyemi, M. B. & Adeyinka, A. A. (2003). The Principles and Content of African Traditional Education. *Educational Philosophy and Theory*, 35(4), 425-440.
- Adeyinka, A. A. & Ndwapi, G. (2002). Education and Morality in Africa. *Pastoral Care*, June, 17-23.
- Boateng, F. (1983). African Traditional Education: A Method of Disseminating Cultural Values. *Journal of Black Studies*, 13(3), 321-336.
- Brock-Utne, B. (1995). Cultural Conditionality and Aid to Education in East Africa. *International Review of Education*, 41(3-4), 177-197.
- Brock-Utne, B. (1999). African Universities and the African Heritage. *International Review of Education*, 45(1), 87-104.
- Fluitman, F. (1992). Traditional Apprenticeship in West Africa: Recent Evidence and Policy Options. *ILO Discussion Paper*, 34.
- Godonoo, P. (1998). Tribute to Paulo Freire: His Influence on Scholars in Africa. *Convergence*, 31(1-2), 30-39.

- Jansen, J. D. (1989). Curriculum Reconstruction in Post-Colonial Africa: A Review of the Literature. *International Journal of Educational Development*, 9(3), 219-231.
- Keller, E. J. (1983). Development Policy and the Evaluation of Community Self-help: the Harambee School Movement in Kenya. *Studies in Comparative International Development*, Winter, 53-75.
- Komba, W. (1998). Choices in Liberal and Non-liberal Political and Educational Thought. *Journal of Philosophy of Education*, 32(2), 195-207.
- Loimeier, R. (1997). *Islamic Reform and Political Change in Northern Nigeria*. Illinois: Northwestern University Press.
- Lowden, F. Y. (2000). *Kindezi: A Distinctively Africentric Perspective on Early Childhood Education*. Unpublished manuscript.
- Morah, E. U. (2000). Old Institutions, New Opportunities: the Emerging Nature of Koranic Schools in Somaliland in the 1990s. *International Journal of Educational Development*, 20, 305-322.
- Mulenga, D. C. (2001). Mwalimu Julius Nyerere: A Critical Review of His Contribution to Adult Education and Postcolonialism. *International Journal of Lifelong Education*, 20(6), 446-470.
- Mullins, B. K., Fordjor, P. K., Kotoh, A. M., Kpeli, K. K., Kwamefio, A., Mensa, Q. B. & Owusu, E. (2003). A Review of Traditional Ghanaian and Western Philosophies of Adult Education. *International Journal of Lifelong Education*, 22(2), 182-199.
- Mwiria, K. (1990). Kenya's Harambee Secondary School Movement: The Contradictions of Public Policy. *Comparative Education Review*, 34(3), 350-368.
- Reichmuth, S. (1993). Islamic Learning and Its Interaction with 'Western' Education in Ilorin, Nigeria. In L. Brenner (Ed.), *Muslim Identity and Social Change in Sub-Saharan Africa*. London: Hurst & Company.
- Samoff, J. (1999). Institutionalizing International Influence. In R. F. Arnove & C. A. Torres (Eds.), *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local* (pp. 51-89). Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Semali, L. (1999). Community as Classroom: Dilemmas of Valuing African Indigenous Literacy in Education. *International Review of Education*, 45(3-4), 305-319.
- Shiman, D. A. & Mwiria, K. (1987). Struggling Against the Odds: Harambee Secondary Schools in Kenya. *Phi Delta Kappan*, January, 369-372.
- Tedla, E. (1995). *Sankofa: African Thought and Education*. New York: Peter Lang.
- Tournas, S. A. (1996). From Sacred Initiation to Bureaucratic Apostasy: Junior Secondary School-leavers and the Secularisation of Education in South Africa. *Comparative Education*, 32(1), 27-44.
- Umar, M. S. (2001). Education and Islamic Trends in Northern Nigeria. *Africa Today*, 48(2), 126-150.
- UNESCO. (1961). *Conference of African States on the Development of Education in Africa, Addis Ababa*. Paris: UNESCO.
- Wallerstein, I. (1974). *The Modern World-System*. New York: Academic Press.
- Yamada, S. (2001). Perspectives on Vocational Education in Africa. *Journal of International Cooperation in Education*, 4(2), 87-98.
- Yamada, S. (2003). Global Discourse and Local Response in Educational Policy Process: The Case of Achimota School in Colonial Ghana (Gold Coast). Unpublished Ph.D. Dissertation, Indiana University, Bloomington.
- Yoloye, E. A. (1986). The Relevance of Educational Content to National Needs in Africa. *International Review of Education*, 32, 149-172.