

# アフリカ教育研究

Africa Educational Research Journal

第 14 号 2023 年 12 月

## 特集

ケニアにおけるカリキュラム改革の現状と課題  
—合同フィールドワークから—

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 Rianasoa (大阪大学)
	小川未空 (大阪大学)

## 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 Rianasoa Andriariniaina, Osaka University
	Miku Ogawa, Osaka University

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14号

2023年12月

## 目次

〈特集〉ケニアにおけるカリキュラム改革の現状と課題—合同フィールドワークから— 巻頭言「ケニアにおけるカリキュラム改革の現状と課題—合同フィールドワークから—」 にあたって 大場麻代.....	1
ケニアにおける教育制度改革とカリキュラム改革の現状と課題 大場麻代・澤村信英・園山大祐・志水宏吉.....	4
ケニアにおける教育改革の進捗と問題点—新制度下の前期中等学校1年生を取り巻く 状況— 澤村信英.....	15
ケニアを訪れて 志水宏吉.....	25
ケニア調査を通して学んだこと、感じたこと 園山大祐.....	29
合同フィールドワークから学んだこと 大場麻代.....	33
〈研究ノート〉	
ナイジェリアにおける学力に効果のある学習者中心の指導法の分類—学習者の意思決 定に着目して— 濱良枝.....	37
内発的発展の観点からの JICA 教育協力案件の再考—ケニア中等理数科教育強化計画の 事例から— 池田亜美・日下智志・馬場卓也.....	53
〈調査報告〉	
ガーナの非正規市街地におけるコミュニティと小学校の関係性—クランコミュニティ と教員の視点からみた課題と可能性— 星野和樹.....	66

## 〈追悼文〉内海成治先生

アフリカ教育学会の黎明期と内海先生との思い出 澤村信英.....	79
内海成治先生を偲んで 小川啓一.....	80
内海成治先生を偲んで 吉田和浩.....	81
国際教育協力研究の道を拓いた人との出会い 馬場卓也.....	82
現地の人びとに寄り添い続けた内海成治先生を偲んで 大場麻代.....	83
内海成治先生を偲んで 小川未空.....	84
内海先生への御礼 川口純 .....	86
内海先生の優しい笑顔 北村友人.....	87
内海先生とのご縁 日下部達哉.....	89
日本の国際教育協力の開拓者 内海成治先生 黒田一雄.....	90
内海成治先生への感謝をこめて—ビデオビデオでのフィールド調査の思い出を中心に— 坂上勝基.....	92
「受けるよりも与えるほうが幸いである」を实践された内海先生へ 中和渚.....	93
内海成治先生から渡されたバトン—ウガンダで受け取った一冊の本— 西村幹子.....	94
大会プログラム等(第31～32回).....	96
アフリカ教育学会会則(和文・英文).....	101
刊行規程・執筆要領(和文・英文).....	108
編集後記 .....	114

## 特集巻頭言 「ケニアにおけるカリキュラム改革の現状と課題—合同フィールドワークから—」にあたって

大場麻代

(帝京大学外国語学部)

### 1. はじめに

世界を震撼させた新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) の拡大から3年が経過し、ようやく終息してきた2023年3月は、すでに海外調査を再開している研究者も多くいた。本特集はそのような時期に、4名の研究者 (大阪大学・澤村信英教授、同大学・志水宏吉教授、同大学・園山大祐教授、私) が、『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 代表: 大阪大学・澤村信英教授)の一環で、ケニアの首都にある小中学校の現場や教育関係機関、大学を訪問し、合同フィールド調査を実施した成果の一部をまとめたものである。

本特集の特徴は、ケニアを専門とする研究者だけでなく、フィールドが異なる研究者からみたケニアの学校教育現場の今について議論されている点である。澤村信英教授はケニアに精通し、長年フィールドワークをとおして、ケニア社会の子ども・保護者・教師の実情を臨場感とともに書籍や国内外の学会発表でその声を届け続けてこられた。志水宏吉教授は、日本の教育学を牽引し、学校教育や子どもの学びに関する数多くの論文執筆と書籍の上梓、公演、文部科学省の専門家会議メンバー等を行ってこられた。園山大祐教授は、フランスの教育に知悉し、多数の論文発表と書籍の刊行のみならず、フランス首相府からフランス学術功労賞を授与されている。私を含む4名が合同フィールドワークを実施したことで、これまでになかった多面的視座を提示することができているように思う。特に、本特集のエッセイは志水宏吉教授と園山大祐教授にご寄稿いただき、それぞれの視座から捉えたケニア社会の様子や学校教育に関する所感、新鮮さとともに肯綮に中る鋭敏な数々の指摘も際立っている。調査地や専門分野、経験値の異なる研究者だからこそ、見落とされてきた視点の重要性に気がつくこともある。

本特集を組むにあたっての経緯であるが、合同フィールド調査を終え、特に志水宏吉教授と園山大祐教授にとって異なるフィールドであるケニアはどのように映ったのか、その知見を共有していただくことは、アフリカ教育研究の更なる発展につながると、澤村信英教授とともに思ったからである。両先生のエッセイはまさにこれに答えてくださった内容で、それぞれありのままの所懐を述べられている。

本特集はまた、エッセイだけでなく2編の論文(特集論文と調査報告)も掲載している。これは、ケニアがカリキュラム改革として、2017年1月よりコンピテンシーにもとづくカリキュラム(Competency-Based Curriculum: CBC)を導入し、教育制度も従来の8(初等教育)-4(中等教育)-4(高等教育)制から、2(初等前教育)-6(初等教育)-3(前期中等教育)-3(後期中等教育)-3(高等教育)制へと移行したためである。このCBCと併せた制度改革の実態を把握することは、今回の合同フィールドワークの目的であった。なぜこのタイミングでカリキュラム改革と教育制度改革を同時に行う必要があったのか、エッセイで志水宏吉教授は「二兎を追う」と絶妙な表現をされているが、その背景を論述し、現場の「今」を伝えることは、本特集を組む上で基層になると考え取り入れている。

### 2. 合同フィールドワークの日程と訪問先

現地調査は、調査許可を得た上で、2023年3月2日~3月7日に下記の日程で行った。訪問先の学校は、公立学校3校(K,D,M)、私立学校1校(P)、(非正規居住区の)無認可低学費私立学校2校(V,G)である。また、ケニヤッタ大学とナイロビ地域教育局も訪問した。調査方法は半構造化されたインタビューを中心に、学校では授業観察も行った。

- 3月2日(木): K 公立小中学校、V 無認可低学費校、G 無認可低学費校
- 3月3日(金): D 公立小中学校、M 公立小中学校
- 3月4日(土): ケニア人教員宅訪問
- 3月5日(日): 書店で教科書調べ
- 3月6日(月): ケニヤッタ大学大学院、同大学教育学部、P 私立小中学校
- 3月7日(火): ナイロビ地域教育局、ナイロビ・カウンティ成人教育局

### 3. 本特集の構成

本特集では、論文2編とエッセイ3編を掲載している。

特集論文は「ケニアにおける教育制度改革とカリキュラム改革の現状と課題」と題して、今回の調査で得た結果を提示している。具体的には、ケニアにおけるCBC導入の背景とコンピテンシーにもとづくカリキュラムについて概説し、その後調査概要を説明した上で調査結果を提示している。調査結果では、特に小中学校の実態を学年別就学状況から読み取っている。また、新学年の中学1年生についても現場の様子を詳述し、CBC導入に伴う課題を明示している。考察では、なぜ今ケニアが2つの改革を同時に行っているのかにふれ、政治主導により導入された改革の短期的、中長期的課題について論考している。

澤村論文は「ケニアにおける教育改革の進捗と問題点—新制度下の前期中等学校1年生を取り巻く状況—」と題して、CBC導入の背景や進捗状況を報告している。教科についての新旧カリキュラムの比較は大変分かりやすい。また特に、新設された前期中等学校1年生の実態を報告しているが、その内容は今回の合同フィールドワークだけでなく、その後フォローアップのためケニアを再訪した際に収集した新しいデータも追加されている。写真とともに現場の「今」が臨場感とともに伝わってくる報告内容である。第7節おわりにで述べている「生徒の学習姿勢はアスリート的」という表現は、まさに長年のフィールド調査の積み重ねによる絶妙な表現である。CBCにおける現場の声を直に伝えている本報告書は一読の価値がある。

志水論文のエッセイ「ケニアを訪れて」は、ケニアに渡航することに至ったその経緯、調査概要、調査の中で特に印象に残った4点についてふれている。この4点は、子どもたちの目の輝き、二兎を追う教育改革、英語が支配する教育、素敵なアフリカの精神、である。教育社会学がご専門の志水先生ならではの上記4つの視角は、新鮮であると同時に明敏な指摘になっている。特に言語の問題は国内のアフリカ教育研究でもあまり研究課題として取り組まれていない領域であるが、言語こそ学びと思考そのものを支配する道具であることを考えると、その社会における教育の意味を再考する上でも重要な問いを投げかけている。また、4点目の中で「西洋の個人主義、あるいは日本の集団主義とは明らかに異なる精神・価値観がそこにある。他者を蹴落とすとか、横並びで目立たないようにするといった行動様式は、アフリカの人たちにはどうもなじみにくいようだ。」は、個人主義でも集団主義でもない別の価値観として、われわれアフリカ教育研究者に重要な視角を提示している。

園山論文のエッセイ「ケニア調査を通して学んだこと、感じたこと」は、私(大場)が質問を投げかけ、それに応える形式でご執筆いただいた。フランスの教育に知悉し、比較・国際教育学をご専門とされるだけあり、フランス(あるいは仏語圏)とイギリス(英語圏)の都市構造の相違も含め比較し述べられている点など大変興味深い。どの返答も勉強になる内容である。例えば、CBCに関して「欧米の教授法が、アフリカの民族や言語に親和性があるかどうかは様々で、より丁寧な検討、導入には注意が必要であり、自前の教授法を模索することの重要性がないのか疑問に感じています。」と述べられているが、この率直な意見はアフリカの教育を研究しているわれわれにとっても重要な問いである。アフリカ教育研究をしていると、その政策自体を疑うよりは、政策と現場の乖離に着目し、政策の改善点を述べる傾向が強いように思うが(私自身、その思考性を持ってきたが)、政策の妥当性を問うことは、研究の上で貴重な視座になってくる。

大場論文のエッセイ「合同フィールドワークから学んだこと」は、今回の合同フィールドワークがどのような機会であったかを3点にしばり述べている。この3点は、自身の理解不足を認識する機会、調査の視点を学ぶ機会、新しい研究アイデア発掘の機会である。どの点においても、合同フィールドワークだからこそ得られたことが事例とともに述べられている。中でも調査の視点の事例は、今回訪問したメンバーそれぞれに特徴があることが分かり、合同フィールドワークならではの成果といえる。

## 4. おわりに

本特集は、研究調査地や教育学における専門分野、人生経験などが異なる研究者4名が、ともにケニアの教育現場を訪問することで、そこから得た知見を広く共有し、今後のアフリカ教育研究の発展につなげることを意図したものである。論文とエッセイそれぞれに研究の意義、奥深さ、楽しさ、難しさをみてとることができる。本特集を読まれた読者にとって、僅かでも特集の内容が心に響くものであるならば、あるいは研究は面白い、もっとこうしてみようなど思っただけならば、われわれにとって望外の喜びである。

日本国内においては、COVID-19だけでなくインフルエンザの脅威に晒されている状況である。しかし、再びフィールド調査に出掛けられる環境に戻ったことで、いかに現場から学ぶことが重要か、身に沁みている研究者は少なくないであろう。やはりフィールドワークは楽しく面白い。再び日本と調査地の往還を始めた誰しもが感じていることではなかろうか。われわれは渡航が制限された時期があったからこそ、逆にフィールドワークの重要性を再認識することもできた。今後も可能な限りフィールドワークを継続し、さまざまな方との交流をとおして「今まさに現場で起きていること」を伝え、よりよい世界のためにも視野を広げ、思考を深めていくことができれば何よりである。

最後に、ご多用のところ、特集の執筆をご快諾くださった執筆者の皆様に心より御礼を申し上げます。

## ケニアにおける教育制度改革とカリキュラム改革の現状と課題

大場麻代

(帝京大学外国語学部)

澤村信英

(大阪大学大学院人間科学研究科)

園山大祐

(大阪大学大学院人間科学研究科)

志水宏吉

(大阪大学大学院人間科学研究科)

## 1. はじめに

ケニア共和国（以下、ケニア）では、2017年からほぼ年次進行により、コンピテンシーにもとづくカリキュラム（Competency-Based Curriculum: CBC）改革と教育制度改革を同時に実施している。教育制度改革は、1985年に導入された初等教育8年、中等教育4年、高等教育4年の8-4-4制から、初等前教育2年、初等教育6年、前期中等教育3年、後期中等教育3年、高等教育3年以上の2-6-3-3-3制への移行である。カリキュラム改革のねらいは、従来の知識偏重による暗記型学習から、個々人の能力（＝コンピテンシー）を育む学習にするためである。カリキュラム改革により教科書は刷新され、学習到達度の評価は、單元ごとのテストによる順位付けから、学習内容の理解度を4段階で継続的に評価する形成的評価になっている。従来は、小学校8年を修了した時点で国家初等教育修了試験（Kenya Certificate of Primary Education: KCPE）が実施され、その得点により（優劣のある）中等学校へ振り分けられる制度であったが、新制度では小学校から前期中等学校への進学は成績による選別ではなく、自動進級になった。小学校3年、4年、5年次に実施される学校ごとのアセスメント、および6年の修了時に学習到達度に関する総括的評価（Kenya Primary School Education Assessment: KPSEA）が実施される（詳細は本特集の澤村論文を参照）。これまでの国家試験は前期中等教育修了時に適用される計画とも聞かすが、後期中等教育までの12年間は義務教育であり、どの時点で選抜を行うのかなど、未だ政府からの発表はない。

このように、ケニア国内で言われている「カリキュラム改革」は、実際はカリキュラムだけでなく教育制度をも抜本的に見直す大改革である。なぜ今2つの改革を同時に実施する必要があったのか、学校現場はいかなる状況か、この実態をその渦中にある学校現場から明らかにしていくことは、短期的、中長期的な課題を見出す上でも重要なことである。本研究の目的は、新しく導入されたCBCと教育制度改革による学校の現状と課題に関して、フィールド調査から明らかにすることである。

本稿は、以下のように構成されている。第2節は教育制度改革とカリキュラム改革に至った国内事情を中心に概説する。第3節では調査概要を記し、第4節でフィールド調査の結果を提示する。第5節は考察とし、最終節で今後の研究課題について述べる。

## 2. ケニアにおける教育制度改革とカリキュラム改革

ケニアがイギリスの植民地から独立したのは1963年である。独立後の教育制度は初等教育7年、前期中等教育（Oレベル）4年、後期中等教育（Aレベル）2年、高等教育3年の7-4-2-3制であった。それまで学校教育は人種により分離され（ヨーロッパ人、アジア人、アフリカ人）、ケニア人の学校教育機会は限られ、人口の一部しかその恩恵にあずかることはできなかった。したがって、独立後の学校教育には、教育機会を拡



充し国民の統合を図る重要な役割が課せられていた (Republic of Kenya, 1964/65)。とはいえ、教育機会をすべての課程において拡充できるほどの財政的余裕はなく、専門知識や技能を備えた人材の育成が急務とされた。それゆえに、政府は教育段階の中でも高等教育段階の拡充を優先し、初等教育・中等教育の拡充には、その一部の財政的負担を地域住民や保護者に求めた (Republic of Kenya, 1976)。

その 7-4-2-3 制であるが、性急に教育機会の拡充を図ったこともあり、初等教育や中等教育を修了しても定職に就けない若者が急増した。さらにそのような若者が地方から都市へ職を求めて流入したことから、都市部における無職の若者の増加と治安の悪化などが社会問題化した (Republic of Kenya, 1976)。そのような状況から、政府は専門調査委員会を設置し (The Presidential Working Party on the Second Kenyan University)、教育のテコ入れを図ったのである。政府により任命されたカナダ人の Dr. Colin B. Mackay を議長とする同委員会は、小学校課程修了後に地元に残り自立できるようスキルを育む教育が必要であると勧告した (通称マッケイ報告書)。また同報告書は、教育制度を従来の 7-4-2-3 制から、初等教育 8 年、中等教育 4 年、高等教育 4 年の 8-4-4 制に移行する (A レベルの廃止) と共に、科学技術の習得に力を入れた実践的カリキュラムを有する第 2 の大学 (モイ大学) を設置することも勧告した。小学校課程を 1 年延長した理由は、自立した職に就けるだけの年齢に達することを念頭に置いてのことである (Republic of Kenya, 1981; Inyega et al., 2021)。このような勧告を受け、政府は 1985 年に教育制度を 7-4-2-3 制から 8-4-4 制に改め、同時にカリキュラムも多様化させ、農業や家庭科学などの技能を習得できる教科を増やした。

このようにして、1985 年にカリキュラム改革を伴った 8-4-4 制は導入された。ちょうどこの頃、ケニアでは他のアフリカ諸国と同様に債務の問題が大きくなり、その解決策として世界銀行と国際通貨基金による構造調整の提案を受け入れることになった。その条件の一つが受益者による費用の負担 (コスト・シェアリング) である。初等教育は、1974 年に段階的な無償化政策が導入され、政府が教科書、ノート、ペンの費用を負担する代わりに、保護者は学校修繕費を負担することになったが、この費用も 1979 年には撤廃され、文字どおり完全な無償化が実現していた (Ohba, 2009)。したがって、1985 年の時点で小学校は無償化されていたわけである。しかし、構造調整により再び有償化され、政府が負担するのは教師の給与のみで、その他はすべて受益者 (保護者) 負担とされた。中等教育に関しては無償ではなかったが、政府の財政支援を受けた学校は一定数あった (例: Government aided schools/Harambee-assisted schools) (Mwiria, 1990)。このようなケニア国内における財政事情と構造調整の煽りを受け、技能を含む新たな選択科目の導入にかかる諸経費は保護者、学校、地域住民の負担とされた。8-4-4 制の下でカリキュラムは多様化されたものの、現職教員に対する研修が実施されることもなく、すべての責任は現場に転嫁された。新たな教科を教えられる教師は限られ、授業料の値上げは就学者数の減少を招くことから敬遠され、結果的に多くの学校は費用負担の少ないアカデミックな教科の提供に力を入れ、知識偏重のカリキュラムは続いた (Mwiria, 2005; Inyega et al., 2021)。

このような歴史を経て、再び 2017 年にカリキュラム改革を実施するに至るまでには、いくつもの政策提言がなされてきたことは論を俟たない。特に、知識偏重の暗記型学習は熾烈な受験競争を生み (澤村 2006)、その傾向は強まることはあっても弱まることはなかったことから、常に批判の対象になっていた。

今回のカリキュラム改革に至った主な理由は二つある。一つは、2007 年にケニア政府が発表した「ケニア・ビジョン 2030」である。「ケニア・ビジョン 2030」は、2030 年までにすべてのケニア国民に質の高い生活を提供し、新興工業国としての中所得国を目指すことを示している<sup>(1)</sup> (Republic of Kenya, 2007)。例えば、生産性を国際レベルまで高めることや、技術訓練施設の設置、その施設と産業分野の連携を図ることなど具体的な目標が掲げられた (Republic of Kenya, 2007, p.9)。このため、人的資源の向上はこれらの目標を達成するために必要不可欠となり、以下に示すような教育カリキュラムの見直しを求めたのである (Republic of Kenya, 2007, p.16, 筆者訳)。

教育と訓練の分野では、ケニアは個人の幸福の向上と発展のために、国際競争力のある質の高い教育、訓練、研究を国民に提供する。2012 年までの全体目標は、教育へのアクセスを向上させ、初等教育から中等教育への進学率を改善し、教育の質との関連性を高めることによって、非識字率を減少させることである。(中略) 具体的な戦略としては、(1)幼児教育を初等教育へ統合、(2)中等教育のカリキュラム改革、(3)教員養成の現代化、(4)民間部門とのパートナーシップの強化である。

上記内容は、この後、政府により設置されたカリキュラム見直しのタスクフォースチームが最終報告書で勧告している内容と一致する。例えば、幼児教育はそれまで基礎教育課程に含まれていなかったが、新制度では含まれるようになり、また、カリキュラムもコンピテンシーを育む内容に改革されている。したがって、

2030年までの達成を示した「ケニア・ビジョン2030」の指針は、教育分野に多大な影響と変革をもたらした。

もう一つ重要な要因となったのが、2010年の新憲法公布である。新憲法は、その第20条、第35条、第42条、第43条で、すべて国民は教育の権利を有することを規定し、第53条、第54条、第55条、第56条、第57条、第59条で、質の高いサービスを含む自由で義務的な基礎教育を受ける子どもの権利と、本人の利益に適合する範囲で、社会に統合された障がいのある人のための教育機関や施設を利用する権利を規定している（Republic of Kenya, 2012, pp.6-7）。

このような流れを受け、政府諮問のタスクフォースチームが編成され、教育制度の見直しが実施された。そして検証の結果、タスクフォースチームはいくつかの重要な勧告を行っている。例えば、教育制度に初等前教育を含めること、教育の質に関する定義を明確にし、各教育課程における習得すべきコンピテンシーを明示すること、教育制度を2-6-3-3-3制とし、基礎教育課程と高等教育課程に分けること、前者を無償義務の14年間にすることなどである（Republic of Kenya, 2012）。この報告書の内容はその後修正が行われ、議会で承認を経て2017年から実施されているカリキュラム改革に導入されている。

以上が今回の2大改革に至る一連の流れである。このように、ケニアの教育制度改革とカリキュラム改革は歴史的にも常に一体化してきた。2017年の試行期間を経て導入された新教育制度とカリキュラム改革の進捗状況は下記のとおりである（澤村 2023）。本稿では、調査時に導入が完了していた前期中等教育1年までを対象に以下述べていく。

2017年：試行期間

2018年：就学前（PP2, PP1）から初等2年

2019年：初等3年

2020年：初等4年（3～12月は学校閉鎖）

2021年：初等4年（1～7月）5年（7～12月）

2022年：初等5年（1～3月）6年（4～11月）

2023年：前期中等（Junior Secondary）1年 \*初等8年（旧カリキュラム）が最後のKCPE

2026年：後期中等（Senior Secondary）1年

2028年：同上3年 → 一連のカリキュラム改革が完了予定

新カリキュラムの教科については、以下のとおりである（Republic of Kenya, 2019）。小学校で実施されるパストラルプログラム（宗教活動）は、正規のカリキュラムに位置づけられた教科ではないが、独立以来、小学校教育で実施されている活動である。

#### 小学校低学年（1-3年）（授業時間は1コマ30分）

- ①言語または点字、②スワヒリ語またはケニア手話、③英語、④数学、⑤環境、⑥衛生・栄養、⑦宗教教育、⑧ムーブメント・図工、⑨パストラルプログラム（宗教活動）

#### 小学校高学年（4-6年）（授業時間は1コマ35分）

- ①スワヒリ語またはケニア手話、②英語、③数学、④家庭科学、⑤農業、⑥宗教教育（キリスト教/イスラム教/ヒンズー教）、⑦図工・音楽、⑧保健体育、⑨科学・技術、⑩社会、⑪パストラルプログラム（宗教活動）[選択科目(2)]、⑫外国語（アラビア語/フランス語/ドイツ語/中国語）、⑬民族語、⑭ケニア手話、⑮点字

#### 前期中等学校（7-9年）（授業時間は1コマ40分）

- ①英語、②スワヒリ語またはケニア手話、③数学、④総合科学、⑤健康教育、⑥プレテクニカル・スタディ、⑦社会、⑧宗教教育（選択：キリスト教/イスラム教/ヒンズー教）、⑨ビジネス・スタディ、⑩農業、⑪ライフスキル教育、⑫体育・スポーツ [選択必修科目（最低1科目、最大2科目）]、⑬ビジュアル・アーツ、⑭パフォーマンス・アーツ、⑮家庭科学、⑯コンピューター科学、⑰外国語（アラビア語/フランス語/ドイツ語/中国語）、⑱ケニア手話、⑲現地語

### 3. 調査概要

本研究の調査概要は、次のとおりである。調査期間は2023年3月2日～3月7日で、調査地はケニアの首都ナイロビのキブラ・サブカウンティとマザレ・サブカウンティである。この2つの行政地区を選んだ理由は、異なる学校形態の調査が可能であることによる。異なるとは、ケニアは基礎教育法第43条で、基礎教育機関の種別を公立校と私立校の2つに定めている。しかし、実際にはいずれにも該当しない学校が無認可状態で存在している。これは、2020年の教育省による統計資料の数値でも見てとることができる。表1は、2020年のナイロビ・カウンティと全国における男女別小学校総就学率と純就学率を表している。

表1を見ると、ナイロビ・カウンティの総就学率と純就学率は、全国平均と比較しても著しく低いことが分かる。比較的高所得者層が多い首都において、表が示す就学率は低すぎると言わざるを得ないが、この背景に無認可学校の存在があげられる(澤村2019; 大場2021)。ナイロビの人口に関しては、その正確な数値は別にしても、次のように示されてきた。非正規居住区の面積は市全体の住宅地のわずか5%に過ぎないが、市の人口の少なくとも半数はそこに居住している(UN-HABITAT, 2006)。当然のことながら、非正規居住区に公立校はなく、行き場を失った子どもたちの就学を支援する目的で、自然発生的に地元住民の有志、(元・現職)教師、実業家、教会、非政府組織(NGOs)などが学校を設立し運営してきた(Ohba, 2013; 澤村2019; 大場2021)。その立地場所ゆえこれらの学校の多くが教育省の学校認可基準を満たしておらず、無認可であることから教育省の統計に反映されていない。このため表1のように、実際は就学していても児童数が適切に反映されておらず、低就学率になっている。本調査ではこれらの学校(無認可低学費私立学校: 低学費校)を含めるために、上記2箇所を選定した。

表1 ナイロビ・カウンティと全国の男女別小学校総就学率・純就学率(2020年)

	総就学率(%)		純就学率(%)	
	男子	女子	男子	女子
ナイロビ	61.9	61.7	58.2	57.1
全国	98.6	96.0	78.6	77.7

(注) ナイロビ・カウンティのデータは、総就学率と純就学率が出所では逆になっている。前年のデータと比較しても上記が正しいと推測され、出所の統計表は誤植と思われる。

(出所) Ministry of Education (2020, p.104)

今回訪問した学校は、公立学校3校(K校、D校、M校)、私立学校1校(P校)、非正規居住区の低学費校2校(V校、G校)である。学校訪問では可能な限り基礎データの収集に努めたが、学年別と男女別の就学者数の把握が主となり、他の情報収集にまでは時間の都合上至らなかった。また、学校の諸事情から、P私立校とG低学費校の就学者数に関するデータは得られていない。公立校3校では授業参観が許可された。K校は3年生の数学、D校は2年生の環境、M校は4年生の数学と5年生の英語の授業をそれぞれ観察した。全ての訪問校で学校長へ半構造化されたインタビューを行っている。インタビューは録音せずメモをとった。以上に加え、CBCの実態を複層的な視点からとらえるため、ケニヤッタ大学教育学部とナイロビ・カウンティを所轄するナイロビ地域教育局も訪問し、前者はケニアの教育史に知悉した大学教員に、後者はCBCの担当行政官に教育制度改革の現状についてインタビューを行った。本調査はケニア政府の調査許可を得て実施している。

### 4. 調査結果

#### 4.1. 就学者数から読み取る公立校の現状

訪問した2023年は、その年から新たに前期中等学校1年生が誕生した年である。前期中等学校は小学校の敷地内に設置することになったため、2023年の公立小学校には、初等前教育の2学年(PP1とPP2)、小学校1-6年、旧制度最後の8年、新設の中学校1年が共存していた。同一敷地内で小学生と中学生を区別するため、中学生には新しい制服の着用が求められた。年齢では上になる旧カリキュラム最後の8年生が、教育課程では小学生であり、年齢では下になる新中学1年生(新カリキュラムの7年生)が、教育課程では上になるというちぐはぐな状況が、2023年に限り生じていた。以下では、就学者数から読み取れる公立校の現状を3点にしばり述べていく。

## 4.1.1. 大規模学級

公立小学校における学級規模は地域により状況が異なるが、訪問した学校ではいずれも大人数の学級が常態化していた。教育省の統計によると、ナイロビの平均した公立校の教師対児童数の割合は 1 : 61 である (Ministry of Education 2020, p.106)。訪問した公立小学校 3 校は、いずれもこの数値をはるかに超えている。この一因は、これらの学校は人口密度の高い非正規居住区に隣接し、公立小学校数が限られていることによる。学級規模に関する政府の規定は、小学校でークラスあたり最大 40 人、前期中等学校では 45~50 人とされるが、現状はこの数値を大きく上回っていた。訪問した K 公立校、D 公立校、M 公立校、および非正規居住区の V 低学費校の学年別・男女別就学者数は、それぞれ表 2、表 3、表 4、表 5 のとおりである。なお、K 校と V 校はキブラ・サブカウンティにあり、D 校と M 校はマザレ・サブカウンティに位置している。

これらの表より、K 校の 3 年生と M 校の 1 年生を除き、すべての学級において政府の規定をはるかに上回る児童生徒が在籍していることが分かる。ただし、男女間の就学者数に格差は見られない。実際、先の就学率 (表 1) においても、全国平均の男女間格差はほぼ存在しない。ケニアでは、2000 年代後半にはすでに女子による就学と学力の優位性が示されてきた。これには様々な要因が指摘されているが、社会全体で女子教育に力を入れてきたこと、親 (特に母親) が娘の教育投資に対する経済的見返りの高さを認識していること、小学校では女性教師が多く、ロールモデルになっていること、それら女性教師が女子児童の就学を鼓舞してきたことなどが理由として報告されている (Chege et al., 2013)。

表 2 K 公立校の学年別・男女別児童生徒数 (2023 年)

学校種別 カリキュラム	小学校							中学校 新	児童生徒数 合計
	新 (CBC)						旧		
学年	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年	8 年	1 年	
男	40	60	69	84	119	110	148	179	809
女	37	54	57	88	119	106	142	145	748
合計	77	114	126	172	238	216	290	324	1557
学級数	1	2	3	3	3	4	4	4	-
平均学級人数	77	57	42	57	79	54	72	81	-

(出所) 筆者ら作成

表 3 D 公立校の学年別・男女別児童生徒数 (2023 年)

学校種別 カリキュラム	小学校							中学校 新	児童生徒数 合計
	新 (CBC)						旧		
学年	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年	8 年	1 年	
男	75	116	121	140	177	198	183	252	1262
女	95	105	128	165	190	174	211	265	1333
合計	170	221	249	305	367	372	394	517	2595
学級数	3	3	3	3	4	4	4	6	-
平均学級人数	56	73	83	101	91	93	98	86	-

(出所) 筆者ら作成

表 4 M 公立校の学年別・男女別児童生徒数 (2023 年)

学校種別 カリキュラム	小学校							中学校 新	児童生徒数 合計
	新 (CBC)						旧		
学年	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年	8 年	1 年	
男	63	105	109	117	165	190	207	295	1251
女	59	79	97	134	156	179	227	275	1206
合計	122	184	206	251	321	369	434	570	2457
学級数	3	3	3	3	3	3	7	6	-
平均学級人数	40	61	68	83	107	123	62	95	-

(出所) 筆者ら作成

表5 V 低学費私立校の学年別・男女別児童数（2023年）

学校種別 カリキュラム	小学校							(中学校)	児童生徒数 合計
	新 (CBC)						旧	新	
学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	8年	(1年)	
男	2	5	6	6	7	4	11	(7)	41
女	11	4	4	4	9	3	13	(8)	48
合計	13	9	10	10	16	7	24	(15)	89
学級数	1	1	1	1	1	1	1	転校	-
平均学級人数	13	9	10	10	16	7	24	-	-

(出所) 筆者ら作成

学級規模に話を戻すと、CBC では学習者中心の実践的教授法により個々の能力を育むことが期待されている。実際、教科書にはグループワークをとおして「議論」「動画視聴後に議論」「経験の共有」などの活動が多く取り入れられている（図 1）。しかし就学者数が示すように、未だ学級規模は大きく、後述するように、動画を視聴する学習環境は多くの学校で整っていない。このような状況において、いかに学習者中心の授業を実践するのか、また個々の評価をどのように行うのかは、教育の質保証の観点からも重要な課題である。

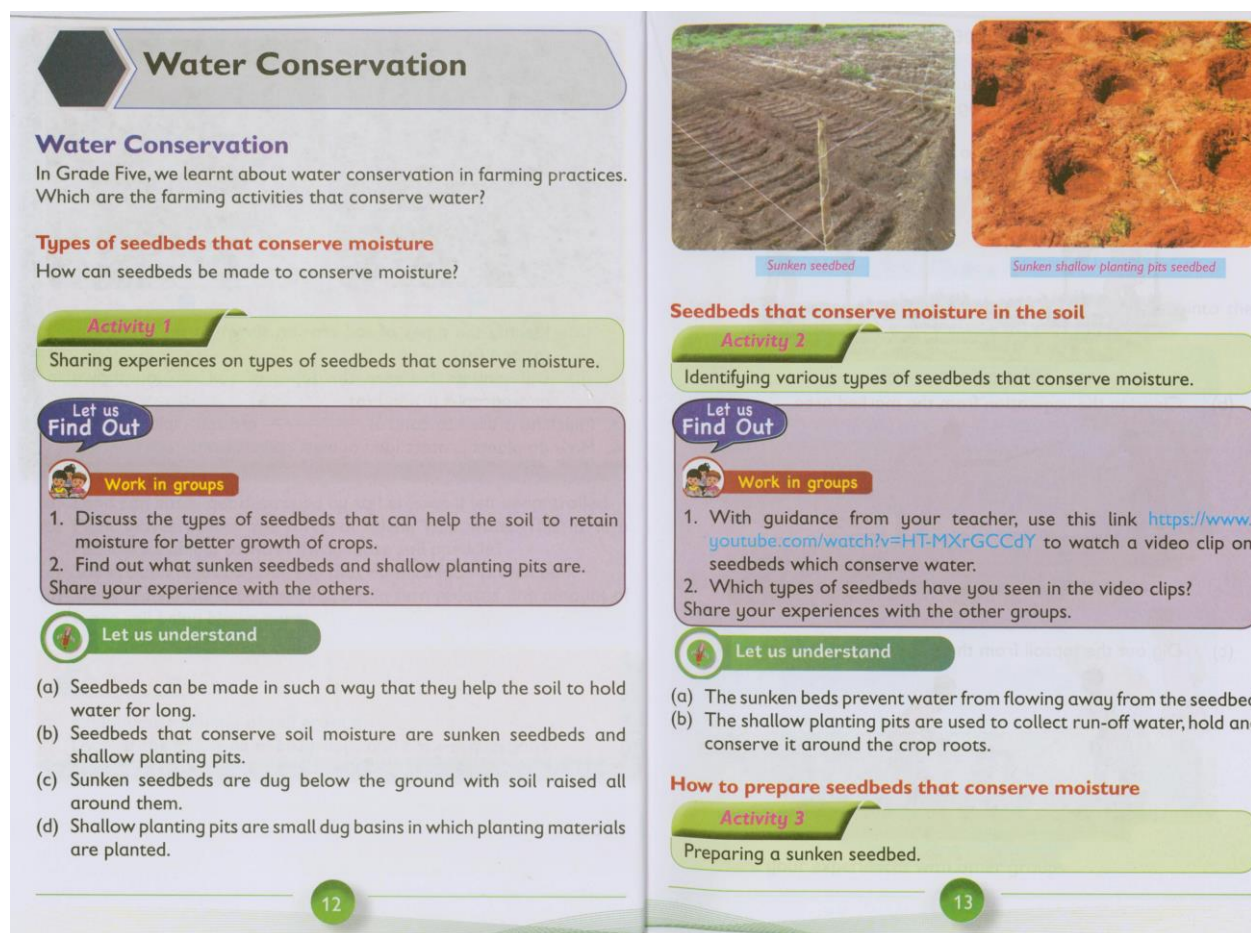


図1 6年生「農業」の教科書の事例

(注) 中央の活動 (Activity) 1・2 ともグループワークになっており、右ページには YouTube を視聴後議論するよう記載されている。

(出所) Kenya Literature Bureau (2022, pp.12-13)

大人数の学級では、学習者一人ひとりに対する教師の目は届きにくくなる。これは授業観察からも明白であった。例えば、M校の4年生数学の授業を例にとってみる。授業内容はそろばん風おはじきを使った二桁の引き算であった。手作りのおはじきは7-8人に一つぐらいの割合で用意されていた。授業は、グループ毎に教科書の例題を実践し、その後児童2人が教室の前に出て来て実演した後、教科書の練習問題をノートに写して各自で解く流れであった。問題を解く時点でおはじきを使っている児童は一人もいない。ノートに数

字の数だけ棒を書く方法や、指で数えて計算する児童が見られた。問題を解き終えた児童は挙手し、教師がノートを確認して回った。一定時間が過ぎると教室の四方八方から児童の手が次々に挙がった。その挙手に応えるように教師は急ぎ足で狭い教室を動き回り、回答を一つひとつチェックする。驚くほど精力的に動き回り、かつ、誤答の児童にはその場で実践を通して正答を示すなど丁寧な指導がされていた。しかし、挙手したすべての児童のノートを時間内にチェックできたわけではなく、また手の挙がらない児童も一定数いた。その後、ノートが回収されたかどうかの確認まではできていないが、分からずにいる児童に対しどのようにサポートしていくのかは、形成的評価の観点からも重視する必要がある。

#### 4.1.2. 学年の進行とともに増加する就学者数

表2～4より、学年が進行するにつれて児童数も増加していることが分かる。これは、これらの公立校が非正規居住区に隣接していることとも関係している。学校長曰く、小学校高学年になると保護者による付き添いが不要になることから、一人で通学できるようになり、非正規居住区内の無認可校から周辺の公立校に転校する児童は多いという。無償（給食費を除く）の学校に加え<sup>2)</sup>、中等学校も設置されたことを鑑みれば、比較的早い段階で公立校へ転校し、その後の進学につなげたい心境は理解できる（詳細は[大場 2021]を参照されたい）。ここでD校とM校について多少触れておこう。D校は1970年、M校は1991年に設立された学校である。マザレ・サブカウンティに位置するこれらの学校も、キベラほどではないにせよ、比較的規模の大きな非正規居住区がマザレ川沿いに分布し、人口は過密状態にある。この地域における公立小学校不足も深刻である。一校あたりの就学者数は2000人を超えている。さらに、旧カリキュラム最後の8年生の就学者数がどの学校でも多いことが分かる。元々多いことに加え、新カリキュラムが導入されても、試験制度を含めた先の見通しは不透明で、例えば前期中等教育から後期中等教育への選抜方法などは、それ自体実施するか否かも含め未だ発表されていない。このことから、あえて旧制度の8年生に加わることで、旧制度の下で国家試験を受験し教育の継続を願う児童も少なからずいることを学校長は教えてくれた。

#### 4.1.3. 就学者数が急増した前期中等学校（JSS）1年

いずれの中学校でも（表2～4）、それまでの小学校の就学者数の増加傾向をはるかに超える就学者が在籍していることが分かる。1952年創設のK校を事例に見てみると、中学1年の生徒数は324人であり、その前後の6年生（216人）、8年生（290人）と比べても顕著に多くなっている。この理由の一つは、小学校の敷地内に中学校を設置できない小学校の卒業生が、新設された中学校へ転校してきていることがあげられる。特に、非正規居住区内には無認可校が多く、無認可であることに加え敷地も限られていることから教室の増設が難しく、このような学校から転校してくる生徒は少なくない。また、4.1.2で述べたように、教育課程の接続を気にする保護者や生徒も一定数いる。ちょうど表5のV校を見ると分かりやすい。キベラ内にあるV校に中学校は存在しない。無認可校であるため中学校の設置が許可されていないことによる（とはいえ、非正規居住区の中には、政府により認可されている学校も一部存在し、そのような学校では中学校が同一敷地内に設置されていることは確認できている）。中学校のない児童は転校を余儀なくされ、多くは近隣の公立中学校へ転校するか、非正規居住区内の中学校に転校する。周辺の学校から転校してくる生徒がいるため、訪問した公立中学校ではいずれも1年生の生徒数が急増していた。

### 4.2. インタビュー調査から判明した教育の質に関する懸念と課題

上記の学校環境を受け、ここからはインタビュー調査により明らかにされた教育の質に関する懸念と課題について、教員不足と教員研修不足、教科書不足、学校のインフラ問題、公立校・私立校間の学校環境の格差の4点からみていく。

#### 4.2.1. 教員不足と教員研修不足

教員不足の問題は、新たに中学1年生を受け入れた学校で深刻な状況であった。中学1年生は、第1節の教育課程と教科のところでふれたように、必修12教科に加え2つの選択必修教科があり、最大14教科を勉強することになっている<sup>3)</sup>。これに対し、例えば4学級324人の中学1年生を有するK校に配属された教員は3名のみであった（教員1名に対し生徒数108人）。教員数は圧倒的に不足し、K校では別途小学校教員3名も中学校の教科を担当していた。一方、6学級517人の中学1年生を有するD校には、7名（女性5名、男性2名）の教員が政府の教員サービス委員会（Teacher Service Commission: TSC）から配属されていた（1名に対し生徒数73人）。M校では、6学級に567人の中学1年生がいて、TSCからは4名のみ配属された（女性

2名、男性2名）（1名に対し生徒数141人）。M校も明らかに教員数が足りておらず、7名の小学校教員が中学校の教科を兼任していた。この3校を比較しただけでも、TSCが何を基準に配属する教員数を決定しているのかは不明である（さらに、雇用形態として、正規雇用の場合と契約ベースがあり、給与差も大きい）。いずれの学校でも、教員数は全く足りておらず、小学校教員が一部の中学校の教科を兼任する形で対応していた。小学校教員による中学校教科の担当に関しては、行政官のインタビューで次のことが明らかにされた。中学校教員の絶対数が不足していることから、政府の対応として、ディプロマの学位保有者であれば小学校教員であっても中学校で教えられる、とするものである。ちなみに、旧カリキュラムでは3年間の教職免許課程を経て授与されるディプロマの学位保有者は、小学校教員になれても中学校教員にはなれなかった。なぜならば、4年間の教職免許課程を経て授与される学位が中学校（セカンダリー）の教員資格であったことによる。したがって、この変更を行うことで教員数不足の解消を図っていた。

ディプロマの学位保有者であれば中学校で教鞭をとってよいと制度上はできても、重要なことは専門性との一致であろう。学校長へのインタビューでは、専門性との齟齬の問題も指摘された。例えば、新カリキュラムでは総合科学が新教科として設置されているが、これを専門とする教員はそもそもいない。また、配属された教員の専門性と教員不足を補う小学校教員の専門性が合わず、すべての教科をカバーできる状況にはない。CBCは教員による教授法が学ぶ能力の育成を左右するだけに、専門性のみならず教授法を熟知していることも教える上での前提条件になっているはずである。しかし現実には、教員養成課程、現職教員研修のいずれにおいても十分な研修を受けた教員が不在のまま、教科書の内容と指導要領に沿った授業展開だけが期待され、かつ評価することになっている。制度を導入してあとは現場に責任転嫁するこの状況は、1985年にカリキュラムを多様化した際の状況とどこか似ている。

#### 4.2.2. 教科書不足

ケニアには教科書会社が7社存在するが、政府系教科書会社は1社（Kenya Literature Bureau）で、残りは民間の教科書会社である。調査時、この政府系教科書会社の対応が最も遅滞状況にあることを、ケニヤッタ大学の教員は指摘していた。

中学校課程が開始されても、教科書が手元に届かない状況はどの学校でも見受けられた。例えば、D校では10教科で教科書は配布されていたものの、必修教科の健康教育、宗教教育、体育・スポーツの教科書は手元になかった。また、配布される教科書の数は前年度の就学者数にもとづいているため、増加した就学者数分は加味されていない。同様に、M校でも567人に対し配布された教科書数は469冊であり、すべての教科において98冊不足していた。興味深いのは、同じ市内であっても、学校により配布されている教科や配布状況が異なっていることであった。この点に関してナイロビ・カウンティを管轄する行政官にインタビューで確認したが、教科書の配布は調達の問題であり、大きな問題として捉えられておらず、そのうちに解消されるとする回答のみがかえってきた。

#### 4.2.3. 学校施設・インターネット環境等、インフラの課題

学校施設の不備はすべての学校における共通の課題であった。政府による人頭補助金（Capitation Grant）は、小学校で児童一人あたり年間1,420シリング（約1,400円）、中学校で15,000シリング（約15,000円）と定められている。年初に全額が振り込まれるわけではなく、大体3学期に分けて配分額の50%（1学期）・30%（2学期）・20%（3学期）が学校口座に直接振り込まれる仕組みになっている。また中学校の補助金に関しては、全体の27%に相当する額（4,000シリング）を実験室などのインフラ整備に充てるよう政府が通達している。にもかかわらず、訪問時、小学校の補助金は入金されていたが、学校始から1ヵ月以上経過しても中学校への補助金は一切入金されていない状況であった。このような状況でも、中学校では急増した入学者数に対応するため施設の改修、実験室の設置、机・椅子の準備などをしなければならなかった。未入金であることから、やむを得ず学校によっては他校からの転入生に机と椅子を自前で準備することを入学条件に加えている学校もあった。

加えて、CBCではすべての教科においてICTの活用を求めており、教科書にも「YouTubeで以下のサイト（URL）を視聴後、議論しなさい」とする内容が当然のごとく記載されている（先の図1参照）。しかし、そもそもインターネット環境が整備されている公立校は圧倒的少数である。首都の公立校の中には試験的にノートパソコンが導入された学校も過去にはあったようであるが、破損し修理できず、かつインターネットにアクセスできる環境にないとして、数百台が倉庫に保管されたままである。訪問中ある教師は、インターネットに接続できず、しかし教科書には動画を視聴して議論するよう指示があるため、自らのスマホでアクセスし、それを児童に見せて対応していることを明かしてくれた。

#### 4.2.4. 公立校・私立校間の学習環境の格差

今回の調査では私立校（高学費）も訪問しているが、就学者数に関する統計は時間の都合上収集できていない。P校は教会の支援を受けている学校である。広い校庭には3階建ての校舎が建ち、バスを3台（1台500万円）所有していた。学費は年間75,000シリング～105,000シリング（約75,000～105,000円）であり（学年により異なる）、この金額は公立の大学（文系）の年間学費より高い。教室を訪問した際に感じたことは、比較的広い教室に少ない児童数である。先述した教育省の統計によると、ナイロビの私立小学校における教師対児童数は1：13である（Ministry of Education, 2020, p.106）。この数値ほど少なくはなかったが、それでも公立校と比較すると少ない傾向にあった。またP校では選択科目としてフランス語を教えているため、小学生でもフランス語で挨拶のできる児童もいた。訪問時にはチェスを楽しむ児童も見られ、明らかに学校文化が公立校とは異なっていた。十分な観察にまでは至らなかったものの、日々の学習の積み重ねがやがて子ども一人ひとりの未来に大きな差異をもたらすことは、公立校との比較から歴然としていた。

## 5. 考察

本節では、本論の冒頭に掲げた問いに対し、総括的な議論を進めてみたい。ケニアがなぜ今カリキュラム改革と教育制度改革を同時に進行させる必要があったのかは、ケニアの教育史のレビューから判明したように、カリキュラム改革と制度改革はコインの両面として一体化して理解されていることによる。この国において、カリキュラムを改革することは、同時に教育制度そのものを見直すことにつながってきた歴史がある。それぞれは独立して改革しようものとの認識はなく、一体となって改革する必要があるとの認識に立脚している。例えば、7-4-2-3制から8-4-4制へ制度変更された際、各教育課程の就学年数はその課程におけるカリキュラム内容とその後の進学あるいは自営の道の模索と深く結び付いて制度設計されてきた。今回も、8-4-4制から2-6-3-3-3制への制度変更には、そのカリキュラムにおいてコンピテンシーを身につけ、専門性を徐々に習得していく教育課程として制度とカリキュラムは一体化した考えのもとに改革されている。8-4-4制へ移行した際には、技能の伝達に重点が置かれたスキルの習得が重視されていたが、今回の2-6-3-3-3制への移行には、同じスキルであってもそこには非認知能力を含む思考性を深めるスキルが含まれており、創造力から新たなイノベーションを生み出す能力の習得が重視されている。この点はおおよそ40年前の「スキル」とは同じ名称でも異なる意味合いをもつ。

この両輪を同時に実践する際の短期的課題は、今回の調査結果が明示したように、幾重にも重なった「不足」を解消することである。本稿でも記載したように、CBCは職業とのつながりを強く意識したカリキュラムであり、そのための能力を育成することに重点を置いている。しかし教師数は不足し、十分な研修を受ける機会もないままに指導要領と教科書だけが現場の教師には渡され、十分な学習環境も整備されないままの実践において、果たしてどの程度コンピテンシーの育成が達成できるかは疑問である。CBCの枠組みを明示した「Basic Education Curriculum Framework（基礎教育カリキュラムの枠組み）」（Republic of Kenya, 2019）には、大別すると、ケニアのCBCがインストラクショナル・デザイン理論、可視化された学習論、構成主義という3つのアプローチから成り立っていることが分かる。そして強調されていることは、学習者の学び（知識の構築）が、その環境において他者または他のものとの相互作用を介して構築されていく考えである。ゆえに、学習者中心の活動が多くなっており、教科書もそのように構成されている。これは旧カリキュラムのように、指導要領と教科書に沿って知識を伝達していれば学びにつながるアプローチとは大きく異なる。ファシリテーターとしての教師による言動が、学習者の知識の構築に重要な意味をなすのが構成主義であり、この教授法への理解が重要になってくる。しかし実態は、現場に立っている教師の誰一人としてこの教授法の下で学校教育を受けてきておらず、したがって、研修によってしかその実践方法を身につける術がない。にもかかわらず、その研修が十分行われることなく現場任せになっている問題がある。

また、CBCではICTを駆使して学習することをその前提条件としている。一部の高所得者層の世帯や私立校などある程度学習環境が整っている状況下では、教科書に記載されていることを楽しく学ぶことは可能であるかもしれない。しかし、電波が届かない、電気がない、機材や機器がない状況下におかれている学習者は決して少なくはない。CBCはそのような子どもたちの学習をいかにサポートするのか、その体制を確立しないまま性急に導入されている。つまるところ、CBCにより学びの格差が拡大するであろうことは想像に難くない。もっとも、CBCは必ずしも学びの格差を是正するために導入されたわけではなく、あくまでも職業や社会に出た時の対応力として個人の認知・非認知能力を涵養することを目的としている。したがって、学



校教育と職業との接続が重視されている。この視点に立脚すれば、学びの格差問題にどの程度踏み込めるのか疑問の余地は残る。その上で、既存の就学格差、学びの環境格差、学力格差などが拡大すれば、それは必ずしも CBC が意図した結果ではなかろう。実際、「しんどい学校」におけるコンピテンシーを育む学校教育としてユニークな取り組みをしているフランスの事例でも、低学力層においてどの程度基礎学力が身につけているのかは疑問であるとする報告もみられる（園山 2019）。園山は、特に基礎教育段階では宿題支援がままならない脆弱家庭のためにも、学校の授業時間内における反復練習は、学力定着に効果があり、CBC 型の応用力との混合的なバランスに鍵があると考えられる。

加えて、CBC のもとでは、保護者の積極的なかかわりも重視されている。これは教科書にも宿題として「保護者と～について話し合ってみよう」「家で～に取り組んでみよう」などの記載があることから分かるように、日常生活に関連づけた家庭での取り組みを重視している。従来のように、取り組んだ分量が可視化されるドリル型宿題とは異なり、実践しても数値化されにくい評価になっている。したがって、いかに保護者を巻き込んだ取り組みが可能かも大事になるのであるが、先述した世界のしんどい学校の事例に見られるように、保護者が積極的にかかわれる状況であれば低学力層でも学校教育機能を通じた社会上昇移動が可能かもしれない。しかし、ひとり親世帯で仕事に忙しく、家に帰っても子どもの宿題に手間暇をかける余裕のない低所得者層の家庭では、CBC の宿題は負担でしかない。

なぜ CBC がこれほど混乱を来しているのか、それは、政治主導だからに他ならない（詳細は本特集の澤村論文に詳しい）。ケニアでは、大統領は常に何らかのレガシーを残すため教育を政治利用してきた（例：無償化政策）。今回も前政権によるそのような意図が読み取れる。政治主導により導入された CBC 下では、既存の教育格差を拡大することはあっても縮小することはない。今回のフィールド調査結果が明らかにした短期的課題を野放図にすれば、中長期的には CBC による新たな教育格差の拡大につながりかねない。

## 6. おわりに

本稿は、2017 年にケニアで導入されたコンピテンシーにもとづくカリキュラム改革と新教育制度に関して、学校現場はどのような状況にあり、いかなる短期的、中長期的な課題があるかについて、合同で行ったフィールド調査をもとに報告した。二つの改革をコインの両面として同時に実施している現在、現場は混乱した状態にある。しかし、教師らはこのような状況下でも目の前の子どもたちに全力で教えている。おそらく、それこそがケニアという国の国力であり、推進力でもある。とはいえ、本稿で提示した教員不足・教員研修不足、教科書不足、学校のインフラ問題、公立校と私立校に学習環境の格差などに見られる課題の一つひとつを放置し続ければ、中長期的には就学格差、学力格差、進学・就職格差など、すでに顕在化している子どもたちの社会経済・文化的背景による格差がより一層拡大することは避けられない。

本稿は、一週間という限られた調査期間に、首都の公立校を中心として行ったフィールド調査の報告である。したがって、当然のことながら一般化して述べることはできない。また、他の地域や学校で生じていることと乖離している側面があることも事実であろう。特に地方における現状は、首都とは異なることも多く（往々にして、地方の方が問題が大きい）、今後の研究の視点に含める必要がある。遠隔地の学校や教員養成課程・現職教員研修など、CBC の影響をより受けやすい現場で何が起きているのか、今後の研究課題としたい。

## 注

- 1) ケニアは 2015 年に中所得国入りを果たしている。
- 2) 本調査時点でナイロビ市の公立小中学校における給食費は無償でなかった。しかし、ナイロビ市長の発案で、2023 年 8 月 28 日から段階的にナイロビ市内の全公立学校で補助金制度による無償学校給食が導入された。ただし完全に無償ではなく、保護者には 1 食 5 シリング（約 5 円）の負担が求められている（Kinyanjui, 2023）。
- 3) CBC の導入はすべての課程で完了していない。にもかかわらず、すでに CBC を見直す動きは始動している。詳細は本特集の澤村論文を参照されたい。

## 謝辞

本論文は、科研費（19H00620）「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）：2019-2023）」（代表：澤村信英・大阪大学教授）の成果の一部である。訪問先でお世話になった方々にこの場を借りて謝意を表したい。

## 参考文献

- 大場麻代（2021）「ケニアにおける無認可低学費私立学校-多様化するニーズを支えるのは誰の役割か」『国際教育協力論集』24巻1号、29-45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』第9巻第2号97-111頁。
- 澤村信英（2019）「ケニアの非正規市街地における無認可私立学校の運営実態とその特質-ナイロビ・キベラスラムの初等学校を事例として-」澤村信英編著『発展途上国の困難な状況にある子どもの教育』明石書店、第15章。
- 澤村信英（2023）「ケニアにおける教育改革の進捗と問題点-Competency-Based Curriculumの導入と教育制度の変更をめぐる」国際開発学会第24回春季大会発表論文2023年6月10日 於：秋田市文化創造館。
- 園山大祐（2019）「フランス-基礎学力と「コンヴィヴィアリティ」の育成をめざして-」志水宏吉監修・ハヤシザキ カズヒコ、園山大祐、シム チュン・キャット編著『世界のしんどい学校-東アジアとヨーロッパにみる学力格差は正の取り組み』明石書店、第12章。
- Chege, F. N., Likoye, F., Nyambura, S., & Guantai, H. K. (2013). Declining Boys' Participation and Performance in Kenyan Schools: Are Girls' Education Projects Influencing New Forms of Masculinities? CICE 叢書 5 Africa-Asia University Dialogue for Educational Development : Final Report of the Phase II Research Results, (1) Gender and Equity, CICE Series, Hiroshima University.
- Inyega, J. O., Arshad-Ayaz, A., Naseem, M. A., Mahaya, E. W., & Elsayed, D. (2021). Post-Independence Basic Education in Kenya: An Historical Analysis of Curriculum Reforms. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 7(1), 1-23.
- Kenya Literature Bureau (2022). KLB Visionary Agriculture Grade 6. Nairobi: Kenya Literature Bureau.
- Kinyanjui, M. (2023). Sakaja's Dishi na county feeding programme to be rolled out in phases. <https://www.the-star.co.ke/counties/nairobi/2023-08-27-sakajas-dishi-na-county-feeding-programme-to-be-rolled-out-in-phases/> [アクセス日 2023年8月28日]
- Ministry of Education (2020). Basic Education Statistical Booklet 2020. Nairobi: Government Printer.
- Mwiria, K. (1990). Kenya's Harambee Secondary School Movement: The Contradictions of Public Policy. *Comparative Education Review*, 34 (3), 350-368.
- Mwiria, K. (2005). Vocationalisation of Secondary Education: Kenya Case Study. In J. Lauglo and R. Maclean (eds.) *Vocationalisation of Secondary Education Revisited*. Dordrecht: Springer, pp.227-305.
- Ohba, A. (2009). Does free secondary education enable the poor to gain access? A study from rural Kenya. CREATE Pathways to Access, Research Monograph No.21, Falmer: University of Sussex.
- Ohba, A. (2013). Do low-cost private school leavers in the informal settlement have a good chance of admission to a government secondary school? A study from Kibera in Kenya, *Compare*, 43(6), 763-782.
- Republic of Kenya (1964/65). Kenya Education Commission Report Part I and II (Ominde Report). Nairobi: Government Printer.
- Republic of Kenya (1976). Report of the National Committee on Educational Objectives and Policies (Gachathi Report). Nairobi: Government Printer.
- Republic of Kenya (1981). Second University in Kenya: Report of the Presidential Working Party (Mackey Report). Nairobi: Government Printer.
- Republic of Kenya (2007). Kenya Vision 2030. Nairobi: Government Printer.
- Republic of Kenya (2012). Taskforce on the Re-alignment of the Education Sector to the Constitution of Kenya 2010 (The Odhiambo Report). Nairobi: Government Printer.
- Republic of Kenya (2019). Basic Education Curriculum Framework. Nairobi: Government Printer.
- UN-HABITAT (2006). Nairobi Urban Sector Profile. Nairobi: UN-HABITAT.

## ケニアにおける教育改革の進捗と問題点 —新制度下の前期中等学校1年生を取り巻く状況—

澤村信英

(大阪大学大学院人間科学研究科)

### 1. はじめに

ケニアの教育は、教育制度の変更とカリキュラムの改革を実施する過程にある。この両者を同時に行うことは、円滑に進むはずもなく、現在のケニアは、独立以来、最大の教育危機に瀕していると言ってもよいかもしれない。

新教育制度は、1985年に導入された8-4-4制（初等8年、中等4年、大学4年）から2-6-3-3-3制（初等前2年、初等6年、前期中等3年、後期中等3年、大学3年以上）に変更するものである。この変更は2017年から開始され、ほぼ年次進行している。特に2023年1月にグレード7が新設された前期中等学校（Junior Secondary School: JSS）へ初めて入学する段階となり（JSSは従来の初等学校に併設される形で開校している）、大きな混乱が起こっている。カリキュラム内容は、従来の知識偏重、試験中心であった教育への反省から、学習者中心、活動に基礎を置いたコンピテンシーベース・カリキュラム（Competency-Based Curriculum: CBC）の導入に特徴づけられる。

本報告の目的は、現在進行中の教育改革について、その進捗と現状を把握すると共に、様々な学校現場や人々の生活実態からみた問題点を明らかにすることである。特に貧困層にある人々にとって、この教育改革の影響はいかなるものなのだろうか。現地調査は、前掲論文（大場ほか）にあるとおり、ナイロビのスラムに隣接する公立初等・前期中等学校3校およびスラム内の低学費私立学校2校（うち1校はJSSを有するが小規模）において2023年3月に行った。それに加え、その前後の2022年6月および2023年9月にそれぞれ2週間程度の調査を実施した。その方法は、教室での参与観察、および校長・教員を対象としたインタビューを中心としている。

本稿では、まず過去の教育制度改革の歴史を振り返り（2節）、今回の教育改革の進捗と経緯（3節）、教育改革の内容と課題（4節）を提示し、前期中等学校1年生を取り巻く状況（5節）、専門調査委員会の勧告と将来展望（6節）へと議論を進めていく。

### 2. ケニアにおける教育制度改革の歴史

ケニアは1963年に英国からの独立を達成し、それまでの人種別に分離されていた教育を見直した。この勧告を行ったのが、いわゆるオミンデ・レポート（Ominde Report）である。これは、脱植民地化を目指すものであり、教育の国家目標として、第一に愛国心の育成、国家統一を促進することを挙げている。また、1960年代の時代背景から、高等教育や職業教育、中等教育を重視するものであり、教育制度としては7-4-2-3制（初等7年、中等4年、Aレベル2年、大学3年）である。一方で初等教育については、ユネスコ地域会議（1961年アディスアベバで開催）の影響もあり（1980年までに6年間の初等教育普遍化を達成する）、同レポート中に無償化が明記されているものの、具体的に無償化が議論され始めたのは、1969年の選挙におけるKANU（ケニア・アフリカ民族同盟）の公約からであり、1973年末に独立10周年を機に、4学年までの無償化が宣言された（Abagi, 2014）。

これまでの教育に関わる諮問委員会等とその勧告などの内容を簡単に整理すると、表1のようになる。今回の教育改革は、2011年に設置されたタスクフォースの勧告に基づくものである（奇しくも、本タスクフォースの委員長であるモイ大学初代学長ダグラス・オディアンボ教授（Professor Douglas Odhiambo）（2018年6月逝去）は、1982年に8-4-4制を勧告した委員会の委員であった）。この教育改革の特徴は、過去の改革では明確なコスト意識が働いていたことに比べると、今回の改革にはそれがまったくないことである。これは、質の高い基礎教育を受けることを子どもの権利として保障すべきとする1990年代以降の国際的な潮流とも

無関係ではないだろう。1980年代の構造調整期において、基礎教育においても受益者負担が当然のように語られていた時代とは大きく異なる。

表1 ケニアの教育改革に関わった主要な委員会と勧告の内容

委員会の名称（報告書の通称）	勧告等の内容など
Education Commission (Ominde Report, 1964)	教育の脱植民地化（愛国心の育成と国家統一の促進）。高等教育や職業技術教育、中等教育を重視するも、初等教育の無償化も提言。教育制度は、7-4-2-3制（2年間のAレベルを含む）。
National Committee on Educational Objectives and Policies (Gachathi Report, 1976)	急速な教育拡大、高学歴失業の問題から教育の職業訓練化が進展（農村部における自営業を想定）。中等教育におけるハランベースクール*や私立学校の展開。
Presidential Working Party on the Second University in Kenya (Machay Report, 1982)	モイ大学の創設、Aレベルの廃止。初等教育を1年延長し、中等教育への進学圧力の提言を狙った8-4-4への教育制度改革。ビジネス・スタディを教科として導入することによる自営業の推奨。
Presidential Working Party on Education and Manpower Training in the Next Decade and Beyond (Kamunge Report, 1988)	財政難（構造調整）からコストシェアリングの考え方を推奨。カリキュラムの軽量化、教科数の削減（農業や家庭科学など、実践科目の廃止）。
Commission of Inquiry into the Education System of Kenya (Koech Report, 1999)	10年間の教育達成をレビューし、革新的な制度を勧告するもすべての内容が不採用。その理由は、膨大な資金が必要なこと、および8-4-4制（KANUの政治的産物）の維持のため。
Task Force on the Realignment of the Education Sector to the Constitution of Kenya 2010 (Odhiambo Report, 2012)	教育を新憲法（2010年）およびVision 2030（2007年）に連動。8-4-4制に代わる制度として、2-6-3-3-3制を勧告。これを受け、KICD／教育省により学習者を中心とするCBCを策定。

（注）\*ハランベースクールとは、急増する初等学校卒業生に対し、不足する公立中等学校に代わって、コミュニティによって設立された学校のこと。

（出所）Abagi（2014）を参考に筆者作成

ただし、このような教育改革には、準備期間および莫大な予算が必要であり、ケニアにおいて実施可能であるのかは、当然ながら当初より疑問が持たれ、教員組合（Kenya National Union of Teachers: KNUT）や政権内部からも反対の声が挙がっていた。例えば、KNUT事務局長（当時）ウィルソン・ソシオン（Wilson Sossion）は、テレビ番組（「私たちがケニアで目にしているのはCBCではなく、詐欺的なカリキュラムである（What we are seeing in Kenya is not CBC it's a fraudulent curriculum）」：2022年2月14日）で熱弁を振るっていた。教育担当内閣官房長官（Cabinet Secretary for Education）（当時）のアミナ・モハメッド（Amina Mohamed）も反対派の一人であった。しかし、このような批判はすべて政権によりかき消され、その関係者は更迭されている（このような人物がテレビで自由に発言でき、今もYouTubeで視聴できること自体は、評価されるべきであろう）。要すれば、先行研究において指摘されているCBCの問題点の多くは、外部者が指摘するまでもなく、ケニアの識者の中では共通認識となっていると見ることができる。

### 3. 今回の教育改革の進捗と経緯

#### 3.1. 進捗

新教育制度は、2017年に一部の地域で試行的に導入され、2018年に就学前（初等前）2年間および初等2年までに実施され、下記のスケジュールで進行している（当初予定に比べると、すでに5年間の遅れが発生している）。2021年および2022年は、コロナ禍の影響で学期がずれている。2023年になり、にわかこの教

育改革が人々の関心を集めたのは、これまで存在しなかった前期中等学校へ初めての入学者（1年生）を迎え入れ、大きな混乱が起こったからである。

2017年：試行期間

2018年：就学前（PP2, PP1）から初等2年

2019年：初等3年

2020年：初等4年（3～12月は学校閉鎖（4年生と8年生だけは10月に再開））

2021年：初等4年（1～7月）、5年（7～12月）

2022年：初等5年（1～3月）、6年（4～11月）

2023年：前期中等（Junior Secondary）1年 \*初等8年（旧カリキュラム）が最後のKCPE

2026年：後期中等（Senior Secondary）1年

2028年：同上3年 →→ 一連のカリキュラム改革が完了予定

### 3.2. 経緯

新たな教育制度は、タスクフォース（教育を新憲法と Vision 2030 に連動させる）の勧告によるもので、世界的な CBC の潮流に乗るものでもある。新憲法（2010年）では、基礎教育（初等・中等教育）の無償・義務化が初めて定められ、Vision 2030 では 2030 年までに中進国入りを目指している。そのため、ケニア政府はカリキュラムを「世界標準」に合わせることを明確に意識し、この改革のミッションとして「各学習者のポテンシャルを涵養する」「誰一人基礎教育修了時に落伍者と呼ばれないことを保証する」としている（KICD, 2017）。

なぜこのような教育改革をウフル・ケニヤッタ大統領（2013-2022）が強行したかについては、自身のレガシーを歴史に残すために無理に改革を進めたと噂されている。ジョモ・ケニヤッタ（1964-1978）は、初代大統領として、歴史に残っている。2代目のダニエル・アラップ・モイ大統領（1978-2002）は、特に教育に投資したことで広く知られており（モイ大学をはじめ、女子校などでモイを校名に冠する学校は多い）、ミルクの無償提供や 8-4-4 制の導入で名を残した。続くムワイ・キバキ（2003-2013）大統領は、初等教育の普遍化と無償化（さらに新憲法による基礎教育の無償・義務化）の実施で広く知られている。

それに対して、ウフル・ケニヤッタは、大統領を 2 期務めているが、目立ったことを何もやってこなかったことから、2 期目の始まるタイミングで、カリキュラム改革を急いだというのが識者の間での共通認識だとも聞く。まさに教育が政治の道具、あるいは大統領の「名声」を残すために使われた可能性が大きい。

## 4. 教育改革の内容と課題

### 4.1. カリキュラム改革・教育制度変更の内容

8-4-4 制（1985 年開始）は、それ以前の 7-4-2-3 制がアカデミックに偏重していたという反省および当時の若年者失業率の高さから、プラクティカルな教科を増やし、8 年間の初等教育修了後に自営業に進んでもらう（中等教育への進学圧力を低減させる）ことを企図した改革であった。例えば、ビジネス・スタディなどの導入は、その表れである。8-4-4 制がアカデミックになったのは、実習に必要な資機材に対する支援がなく、財政的に厳しい現実を踏まえ、家庭科学や農業などの教科を削減する方策を取ったためである。

決して、8-4-4 制という教育制度がアカデミックを志向していたわけではない。もっと言えば、初等教育の期間を 7 年から 8 年に延長した背景には、初等学校卒業後に社会で役立つように職業教育化を進めていたことがある。新旧カリキュラムにおける授業時間数を比較すると、数学や英語などのアカデミックな教科の時間数が削減され、8-4-4 制の当初に導入されていた農業や家庭科学が復活している（表 2）。また、ICT は全教科のデリバリー・ツールであると繰り返し注記されている。

さらなる問題は、前期中等教育（JSS）の教科（新カリキュラムでは「学習領域（learning areas）」と呼称）である。旧カリキュラムにおいては、学習内容は 8 教科だけであったが（試験としては 5 教科）、新カリキュラムでは 14 教科（必修 12 教科、選択 2 教科）にまで増えており、学ぶ内容も増加している（表 3）。教科数を増やすということは、それだけ教科書やノートにかかる費用が増大するということであり、これまでのようにセカンドハンドの教科書を使えない。今回の改革で、出版社が莫大な利益を得たことは間違いない。それに加え、実習が多い分、材料や機器の準備にも費用がかかる（それを準備できる子どもと、そうでない子どもの間に格差が生じる）。

表2 新旧カリキュラムにおける週授業単位時間数の比較（初等4～6年）

教科	新 カリキュラム	旧 カリキュラム
数学 (Mathematics)	5	7
保健体育 (Physical and Health Education)	5	4 (体育のみ)
英語 (English)	4	7
スワヒリ語 (Kiswahili) / ケニア手話 (Kenya Sign Language)	4	5
科学・技術 (Science and Technology)	4	5 (科学のみ)
農業 (Agriculture)	3	-
家庭科学 (Home Science)	3	-
宗教教育 (Religious Education)	3	3
社会 (Social Studies)	3	5
現地語/外国語 (Indigenous / Foreign Languages)	2	-
図画工作 (Art and Craft)	2	3
音楽 (Music)	1	
パストラルプログラム (宗教活動) (Pastoral Programme)	1	1
計	40	40

(注) 1 単位時間 (コマ) は 35 分。

(出所) 教育科学技術省 (当時) および教育省のガイドラインをもとに筆者作成

表3 前期中等学校の必修教科と選択教科

必修教科	週単位時間数
英語 (English)	5
スワヒリ語/ケニア手話 (Kiswahili/ Kenya Sign Language)	4
数学 (Mathematics)	5
総合科学 (Integrated Science)	4
健康教育 (Health Education)	2
プレテクニカル・スタディ (Pre-Technical Studies)	4
社会 (Social Studies: Citizenship, Geography, History)	3
宗教教育 (Religious Education: Christian, Islamic, Hindu の選択)	3
ビジネス・スタディ (Business Studies)	3
農業 (Agriculture)	3
ライフスキル教育 (Life Skills Education)	1
体育・スポーツ (Physical Education and Sports)	2
小計	39
選択教科 (2 科目選択)	週単位時間数
外国語 (Foreign Languages: Arabic, French, German, Mandarin)	3
現地語 (Indigenous Languages)	3
家庭科学 (Home Science)	3
コンピューター・サイエンス (Computer Science)	3
ビジュアル・アーツ (Visual Arts)	3
パフォーマンス・アーツ (Performing Arts)	3
手話 (Sing Language)	3
小計	6
合計	45

(注) 1 単位時間 (コマ) は 40 分。

(出所) Ministry of Education (2023, p.39) をもとに筆者作成

新カリキュラムの導入により、それまで政府から配分される補助金を使って学校ごとに認定教科書の中から自由に選ぶことができた教科書が、政府による全公立学校に対する無償配布が行われるようになった。こ

れ自体は悪いことではないが、その教科書の選定が教科ごと、学年ごとにバラバラである（ランダムに選ぶ以外に、特定の教科書を政府が選定する理由はないからだろう）。例えば、英語の教科書の場合、その出版社は、ケニア全土の4年生が Longhorn、5年生が Moran、6年生が JKF（Jomo Kenyatta Foundation）といった具合である。グレード7（JSS 1年生）の英語は、Moran 社である（2024年のJSS 2年生は、まったく違う出版社を使うことになるであろう）。ただし、それを使用する教師は、政府から支給される教科書を使用するだけ、という雰囲気では、同じ教科で学年により異なる出版社の教科書を使用することに困惑や問題意識はほとんど聞かれない。この理由としては、これまで教科書がないことが常態化しており、中身の違いについてさほどこだわりがないことが考えられる。

したがって、現在、公立学校の教室は教科書であふれている（写真1）。あまり見たことのない光景である。教科書の配布は、教科や学年により数か月から半年ほどの遅れや、実際の生徒数に対する不足などは問題点としてあるものの、実際に行われてはいる。ただ、不足分や老朽化した教科書の追加補給は、ほとんど行われることはない（写真2）。

教科書の市場価格は、教科と学年が同じでも、出版社により異なる。その金額は、1冊当たり400～600 シリング（400～600円）程度で、これは工事現場で働く日雇い労働者の日給（300～500シリングが相場）以上であるので、庶民から見れば、いかに高額であるかがわかる。ナイロビ市内の書店には、そのような政府（具体的には、ケニア・カリキュラム開発研究所（Kenya Institute of Curriculum Development: KICD））に認定された教科書が所狭しと売られている（写真3）。高学費の私立学校では、指定された教科書を保護者が購入しているが、低学費の学校ではCBCに準拠した教科書は、よくて教師用に1冊ある程度である。



写真1 貸与された教科書やノートで埋まる机の中

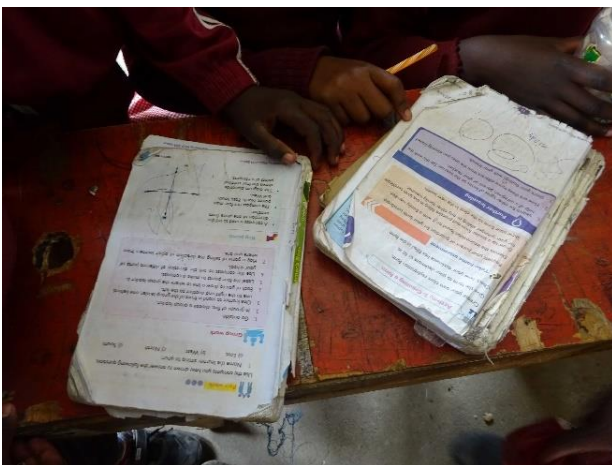


写真2 古くなり表紙や頁がなくなった教科書



写真3 書店に並ぶ大量の教科書

## 4.2. 課題

先行研究では、すでに様々な課題が指摘されており、CBC 導入のための準備が適切に行われなかったことは明らかである（例えば、Amunga et al., 2020; Akala, 2021; Kubai, 2023; Muricho, 2023; Opondo et al., 2023; Sifuna & Obonyo, 2019）。具体的には、大きく分けて、①財政・リソースの不足、②CBC に対する理解不足、③保護者の関わり不足、④ICT 環境・スキルの問題、⑤教員の負担増、⑥教員研修の不足、である。特に学校現場で深刻なのは、⑤の教員の負担が大きくなること（大規模クラスでは実践が難しい）、および③に関して、多くの貧困層にある子どもの親（保護者）は、子どもに関わる時間もなく、また学習を指導できるような状況にはないことである。

これらに加え、学校現場で見られる問題としては、次のようなことが挙げられる。

- ① グレード7（JSS の1年生）の生徒数が公立学校で急増した。当初、新グレード7が45人未満の学校は、JSS を開設できないとされていたが、中等学校を併設する初等学校は設置が認められることになった。年の途中で設置が認められた小規模な低学費私立学校の中には、驚くべきことに生徒数が1人のJSSも存在する（写真4）。
- ② グレード7の教科書配布が大幅に遅れていた（2023年3月現在）。しかし、その後、ナイロビ近郊のカウンティにおいては、ほぼ配布が完了している（同年9月現在）。ただし、「教科書はあるが、勉強はしていない」という大規模校に就学する生徒の語りもある。
- ③ JSS を併設する初等学校で実験室の整備が必要になった（施設整備が追い付いていない）。教育省は、施設を有する近隣の学校に行くような指導をしているが、まったく現実的ではない。
- ④ 教科数が大幅に増え教員が対応できない。2023年に新たな教員がJSS用に配置された学校も少なくないが、契約ベースの薄給で雇用されている事例が多い。さらに、この教員はCBCの訓練を受けたわけではなく、資格としても初等教員と同じである。
- ⑤ JSS を教えらるる教員が初等学校にいない。これまで教えたことがない教科があるが、教科書があれば何とか教えることはできるようである。ただ、これから学年が上がるにつれて、数学・科学などの指導は難しくなることが予想される。
- ⑥ グレード6修了時の初等教育アセスメント（Kenya Primary School Education Assessment: KPSEA）の内容が従来型の知識を問う選択式問題になっていた。それまで行われてきた業者テストの問題は、記述式で正解がないような問題も散見されたが、KPSEAの出題形式は、KCPEとまったく同じ四者択一であった。この事実は、CBCに対する不信感という面もあるが、一面では従来の指導方法を続けられるという安心感もある。
- ⑦ JSS への進学が成績に関係なくなり、教師のモチベーションが低下しつつある。学校としての最大の目標（KCPEで少しでも高得点を獲得させ、中等学校へ進学させる）がなくなり、今後いかなる影響が学習活動に及ぶのか、はっきりしない。
- ⑧ CBCにより活動や実習が重視され、そのために必要な物品を個人で購入しなければならない。結果として、購入できた生徒とそうでない生徒の間で格差が生じている。



- ⑨ デジタルデバイスを使用した授業が求められているがそれに対応できない。学校に独自のネットワークがないことがほとんどであり、教科書に指示されている YouTube リンクにアクセスすることもできない。一方で、低学費私立学校では、CBC 用に整備された民間会社が運営するウェブサービスから、さまざまな教材や試験問題を参考に行っている校長もいた (写真 5, 6)。
- ⑩ 家庭で行うべき学習が増え、保護者によるサポートが必要となった。これは、そのようなことができる家族がいることを前提としており、貧困層にある子どもの現実とはかけ離れている。

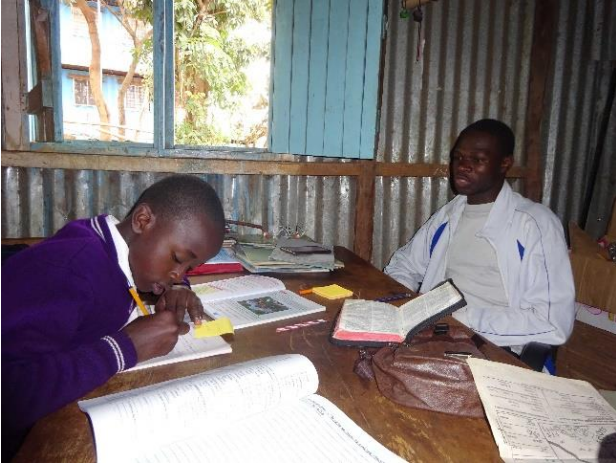


写真 4 生徒数 1 人の低学費私立前期中等学校

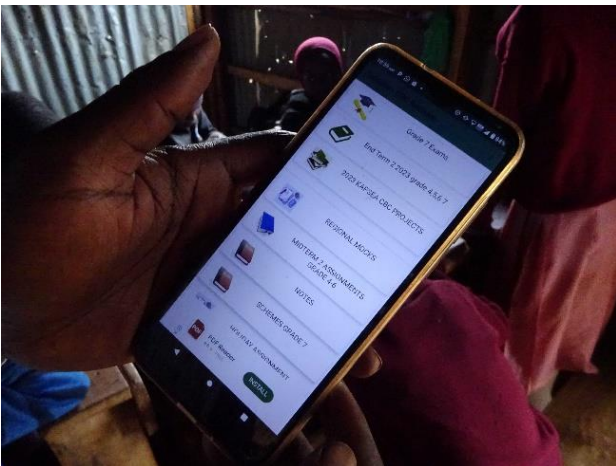


写真 5 民間会社による CBC 用教材や演習問題が使えるウェブサービス



写真 6 教師のスマートフォンから演習問題を書き写す生徒

## 5. 前期中等学校（JSS）1年生を取り巻く状況

ナイロビのスラムにある低学費私立初等学校を2022年に卒業した15人（男子7人、女子8人）は、全員が近隣の公立初等学校に併設されたJSSに進学している。入学時にKPSEAの結果は必要であるが、その評価の良し悪しは関係しない。例えば、あるJSSの場合、入学金（9,000シリング）や制服代（4,000シリング）を支払うことができれば、入学は許可されるという（入学金の額は各校の裁量で決められ、不透明な資金調達のシステムにも見える）。この学校の場合、新JSS1年生の生徒数は800人まで膨れており、調査対象のスラムに隣接する公立学校においては、6年生の生徒数に比べ、約1.5倍になっている。これは、周辺の低学費私立学校からの入学者が集中するためである。

これまで転校する場合、生徒の成績と保護者の経済力により選別が行われていた。そのような学力等による選別は、基礎教育法にも反し（希望者は無条件で受け入れる必要がある）、不適切な行為であるが、新課程になり、同じ初等学校の施設を使いながら、新たな教育段階への「入学」になるため、入学金を徴収することができる（学校の臨時収入になる）。さらに、人頭補助金（capitation grant）がJSSの場合、初等学校に比べて格段に高額（15,000シリング）となり、生徒を集めれば集めるほど、収入が増えることになる。その結果、施設の収容能力に関わらず、誰でも受け入れるようになったと噂されている。いわば、学校現場が拝金主義になったようなところがあり、その結果として、費用負担ができる家庭の子どもは、その成績によらず、容易にJSSへ進学できるようになった。一方で、無償義務教育とはいえ、学校が要求する費用を支払うことができなければ、一時的に入学することはできても、学校から厳しい取り立てがあるため、安心して学習を続けることはできない。

現在の初等学校における教室数からすると、グレード8（JSS2年生）までは収容可能かもしれない。周辺の私立学校からの生徒を受け入れるJSSは、すでに学級規模が大きくなっているが、旧課程の8年生が卒業すれば、その空き教室にJSSの2年生は移ることができる計算である。ただし、大きな問題が起こるのは、2025年になりJSSに3年生（すなわちグレード9）が進級する時である。従来の初等学校（8年制）の教室数では明らかに不足する。政府は、新教室の建設を表明しているが、これまでの準備不足を考えれば、とても円滑に物事が進むとは思えない。万一にもないとは思いますが、JSS新3年生が後期中等学校（Senior Secondary School: SSS）で学ぶようなことになれば、学校制度自体が大変な事態に陥る（ただ、そのようなことは、新制度を開始する時点で明らかなことでもある）。

また、この段階で、いかなる選別が行われるのか、行われぬのか（グレード12までは義務教育なので、能力により選別する理由はない）、それが現時点でははっきりしておらず、これまでのスケジュール感からすると、おそらく直前まで決まらないであろう。もし、競争的な試験が行われぬのであれば、グレード12（SSS3年生）、すなわち高等教育へ進学する段階で能力による選別が起こるのだろうか。

このようなJSS自体に内包する問題に加え、その先、すなわちSSSがいかに再編されるのかが判然としないことが不安として大きい。何を目指して学習を進めればよいのか、もう2年後に迫っていることが判然としないのである。政策文書としては、これまでのようなナショナル・スクール、エクストラ・カウンティ・スクール、カウンティ・スクール、サブカウンティ・スクールのようなヒエラルキーによる分類ではなく、専門別の3つのコース（①アート・スポーツ科学、②社会科学、③科学・技術・工学・数学）に構成されることになっているが、そのような再編案が政府から示されることはない。各学校が1つだけのコースに特化するのか、あるいは複数のコースを持つのかも判然としない。大規模なナショナル・スクールが1つだけのコースを持つとは考えにくい一方で、施設の整っていないサブカウンティ・スクールで、③のコースが設置できるとも思えない。

## 6. 専門調査委員会の勧告と将来展望

現ウィリアム・ルト大統領（2022.8-）は、現行の教育制度を旧制度（8-4-4制）に戻すことを選挙公約として当選を果たした。同大統領は、前ウフル・ケニヤツタ政権において副大統領の任にあったことからすると、このような公約を掲げることも自体、奇異に感じるが、大統領就任直後に教育改革をレビューする専門調査委員会（Working Party）を設置し（2022年9月）、2023年6月にその報告書（Republic of Kenya, 2023）が大統領に提出された。その設置理由は、国民の間にあるCBCに対する関心（不信感）と選挙公約を実現するためであると謳われている。この報告書は350頁にも及ぶもので、初中等教育だけではなく、高等教育も含め、

教育全体をカバーするものである。国民からのヒヤリング内容や法改正の提案までが含まれている点は、特徴的である。その副題からもわかるように、SDG4（持続可能な開発目標の第4目標）が意識されている。

同報告書には、21の勧告が含まれている。初中等教育に関わる重要と思えるものを列挙すると、次のとおりである。

勧告1) 従来の初等前、初等、前期中等の各教育段階は、「コンプリヘンシブ・スクール」として、一つの組織とする。また、「中等」に相当する用語を無くし、ジュニア・スクール（Junior School）およびシニア・スクール（Senior School）と称する。

勧告3) 学習領域（教科）の数は、過度な負担と重複を避け、下級初等学校で9から7、上級初等学校で12から8、ジュニア・スクールで14から9に減じる：初等前教育で5、シニア・スクールで7とする。

勧告8) すべての教職課程卒業生を対象に、CBCに準拠した1年間の義務的な再研修プログラムを設ける。

また、卒業後、教員として登録される前に、1年間の義務的なインターンシップ・プログラムを実施する。

勧告9) 小規模校に配慮し、学校当たりの最低保証額制度を取り入れる。推奨する額は、初等学校が537,120 シリング、ジュニア・スクールが2,030,805 シリング、シニア・スクール3,041,145 シリング、特別支援学校に1,890,000 シリングとする。

勧告10) CBC実施の実情を考慮し、人頭補助金の額を改定する。初等前教育が1,170 シリング、初等教育が2,238 シリング、ジュニア・スクールが15,043 シリング、シニア・スクールが22,527 シリング、特別支援教育（通学制）が19,800 シリング、同（寮制）38,280 シリングとする。この金額は3年ごとに見直す。

すでに初等教育から前期中等教育1学年まで教育改革が進行している段階において、いかにこの勧告を実施できるのかは、新たな問題である。人頭補助金は、現在でもスケジュールどおりに送金されているわけではなく、各学校は困窮している。補助金の単価を増額したり、小規模校に対する最低保証額を設定することに、どれほど予算的な裏付けがあるかなどは、先の報告書に何の記述もない。教科数を減じる点についても、その数が多いすぎる現状は理解できるが、なぜそれだけの数を減らすのか（減らすことが可能なのか）、いかにそれに取り組み実現できるのかが判然としない。ただし、この提案の実施時期について学校関係者に尋ねると、おしなべて「来年」とのことであった（ケニア人の感覚としては、「来年」とは将来のいつかはわからない、というニュアンスが含まれる）。大した期待もない、ということであろう。

## 7. おわりに

筆者が個人的に交流のある保護者（父親）は、中等学校に2人の子どもを通わせているが、学校からの種々雑多な名目を付けての「授業料」の請求には驚くものがある。いついつまでに未納の授業料を支払わなければ、子どもを家に送り返す、という内容のスマートフォンに届いたメッセージを苦笑しながら見せてくれた。この父親はナイロビに単身赴任しているが、自身の生活費を除いて、ほとんどの収入は子どもの教育に費やしている。それ以上に、勤務先の会社や銀行からローンを受けており、借金漬けの生活である。例えば、彼の月給（2023年7月分）は38,000 シリング（円とほぼ等価）であるが、税金や保険料、先のローンの返済を引かれると、手取りの振込額は、わずか11,000 シリングであった。家賃が3,800 シリング、通勤の交通費が6,000 シリングであるので、自身の食費も十分に賄えない。彼は貧困層にある多くのケニア人と比べれば、かなりの高給取りである。それでも子どもを中等学校に通わせるには（無償の義務教育のはずであるが）、莫大な資金が必要になる。

ケニア政府は、初等から中等教育段階への進学率を100%にすることを目標としている。この点においては、初等教育を8年から6年間に短縮することにより、前期中等教育への進学率は劇的に改善されるはずである。12年間の初等・中等教育が無償・義務教育であることは、憲法で保障されているが、学校側が保護者に求める制服などの物品や費用は高額であり、とても貧困家庭に用意できる金額ではない。これがケニアにおいて憲法が保障する無償・義務教育の現実である。そのような最低限のことを国民に対して保障できないケニア政府が、予算の裏付けもなく、教育改革を政治的に進めるのは、無謀以外の何物でもない。この改革が、政府の教育予算を抑制するものであればまだしも、この時期に教育改革を実行する理由がわからない。先の報告書に表明されている人頭補助金の増額にしても、単なる国民向けのジェスチャーか、あるいは援助機関に無心するために作成したものなのか、予算の裏付けがないのは明白である。政治家を含む富裕者層は、

子どもの教育については留学を念頭に置いているので、ケニアの CBC などには、そもそも関心がなく、CBC は貧困層のためのカリキュラムとまで言う教師もいる。

今回の教育改革の目的は、その基本文書でもある KICD (2017) の冒頭の現状認識に書かれているとおり、試験中心かつ知識偏重の教育に対する反省がある。しかし、知識詰め込み型の教育になったのは、カリキュラムに問題があったためなのだろうか。KNUT 事務局長 (当時) が言うように、現在ケニアで進行している CBC は、国際的な潮流である CBC とはかけ離れたものであろう。そもそも、それを教えられる教員を養成していないのであるから、成功のしようがない。2022 年 11 月に初めて実施された初等学校 6 年生向けのアセスメント (KPSEA) は、旧課程の KCPE の出題形式とほぼ同じであった。カリキュラムが変わりながら、試験問題が変わらないのである。これも、政府の場当たりの対応の証左である。試験という名称をアセスメントに単に変えただけである。

学校現場では現在も試験中心で教育が行われており、それがケニアの学校文化にもなっている。生徒の学習姿勢はアスリートの如くであり、試験 (試合) をすることにより、学習の定着を図ってきたところがある。学校や教員にとっても、生徒が好成績を上げることが、学校の名声を高め、学校や教員の評価にもつながった。そのような試験中心の教育は、一面では公正に学力が評価される機会となってきた。新カリキュラムになり、学習のアセスメントは教師個人が担当することになった。従来のような絶対的な尺度で生徒の学習を評価する弊害はあったにしても、無償の義務教育は実現しておらず、より上級の学校へ進学を決定するのは、能力ではなく保護者の経済力に左右される。そのあたりの理想と現実を無視した教育改革が成功する可能性は極めて低いのではないだろうか。さらに言えば、政策文書に謳われているような理想とは真逆にある、より不正な弱者を排除する教育を推進しているように思えてならない。

## 参考文献

- Abagi, O. (2014). Overview of Political, Economic and Education Context in Kenya, 1963-2013. In O. Abagi & Ogachi, I. O. (eds.), *Fifty Years of Education Development in Kenya: Mapping out the Gains, Challenges and Prospects for the Future*. Nairobi: Jomo Kenyatta Foundation, pp. 1-31.
- Akala, B. M. (2021). Revisiting Education Reform in Kenya: A Case of Competency Based Curriculum (CBC). *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100107>.
- Amunga, J., Were, D. & Ashioya, I. (2020). The Teacher-Parent Nexus in the Competency Based Curriculum Success Equation in Kenya. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 60–76.
- Kabita, D. N. & Ji, L. (2017). *The Why, What and How of Competency-Based Curriculum Reforms: The Kenyan Experience*. Paris: UNESCO.
- KICD (2017). *Basic Education Curriculum Framework*. Nairobi: Kenya Institute of Curriculum Development (KICD).
- Kubai, E. (2023). A Critical Review of the Challenges Facing the Competency-Based Assessments in the Competency-Based Curriculum in Nairobi County, Kenya. *Journal of Education and Practices*, 3(3), 1–13.
- Ministry of Education (2023). *Guidelines for Implementation of Junior Secondary Education*. Nairobi: Ministry of Education.
- Muricho, P. W. (2023). Analysis of Education Reforms and Challenges in Kenya: A Historical Perspective. *International Journal of Current Innovations in Advanced Research*, 6(1), 36–41.
- Opondo, R. O., Afwande, J. & Kamau, L. N. (2023). Challenges Facing Implementation of Competency-Based Assessment in Kenyan Primary Schools, Case of Kajiado County. *International Journal of Education and Research*, 11(1), 21–32.
- Republic of Kenya (2023). *Report of the Presidential Working Party on Education Reform: Transforming Education, Training and Research for Sustainable Development in Kenya*. Nairobi: Government of Kenya.
- Sifuna, D. N. & Obonyo, M. M. (2019). Competency Based Curriculum in Primary Schools in Kenya-Prospects and Challenges of Implementation. *Journal of Popular Education in Africa*, 3(7), 39–50.

ケニアを訪れて<sup>1)</sup>

志水宏吉

(大阪大学大学院人間科学研究科)

## 1. はじめてのアフリカ

2023年2月28日～3月9日の期間ケニアに行き、学校や教育局を訪問してきた。30代前半にイギリスで暮らした時期、北アフリカに位置するモロッコとエジプトにはごく短い期間滞在したことはあるが、いわゆるサブサハラの国を訪問したのは、初めてのことであった。つまり今回の訪問は、私にとって「初めてのアフリカ」といっていい体験であった。

きっかけは、大阪大学の同僚である澤村信英先生に誘われたことである。澤村先生は、「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」というタイトルの科研費基盤研究(A)の研究代表者であり、私は日本担当として研究分担者の役割を与えられている。その私に、「ケニアに行きませんか」というオファーが来たのである。アフリカに？と一瞬たじろいだものの、これまで私はアメリカ大陸や東アジア、そしてヨーロッパのいくつかの国々には視察や調査に行ったことがある。しばらくすると、アフリカにも行っておきたいという気持ちが頭をもたげてきた。そして、今回の調査が現実のものとなった。

メンバーは、澤村先生と私のほかに、ケニアの教育を専門とする帝京大の大場麻代先生、阪大の同僚であるフランス教育の専門家である園山大祐先生の4人。先発隊として大場先生がまずケニアに入り、澤村先生と私がドバイ経由でケニア・ナイロビに入った。他方、園山先生は、私自身の科研費で調査に赴いていたフランスからナイロビに合流した。4人がそろったのが、3月1日のことである。ナイロビの住宅街にあるホテルで、私たちは1週間の「合宿生活」を行った。澤村先生が準備してくれてくれた5キロの米や日本の食材をベースにした自炊中心のホテル暮らし。それは、大変心地よく、そして愉快的なものであった。

## 2. 現地調査の目的

ケニアは東アフリカに位置する、日本の面積の約1.5倍、人口約5500万人の国である。イギリスから独立したのが1963年のこと。首都は、標高1800メートルの高地にあるナイロビ。私たちの滞在中の昼間の気温はだいたい28度ほどあったが、日差しは強いものの湿度は低くカラッとしており、たいへん過ごしやすく感じられた。

私が専門とする教育社会学の古典の一つに、英国のR.ドーア氏が書いた『学歴社会—新しい文明病』(原題: The Diploma Disease、1976年原著出版)がある。イギリスと日本の社会を比較し、学歴社会化がより激烈である日本の状況を、遅れた近代化の影響であるとする「後発効果」(the late development) 仮説を提出したことで知られる著作である。その本のなかではイギリスの植民地であったケニアの事例も扱われていた。日本よりもさらに「後発国」であるケニアでは、さらにいっそう学歴社会化が激化するというストーリーだったように思う。

今回の調査の目的は、7年前にスタートしたケニアの大規模な教育改革の現状と課題を把握することにあつた。その教育改革の中心が、①学制改革と②カリキュラム改革である。

まず、学制改革について。従来の8・4制を6・3・3制に改めようとする改革が現在進められており、1月からスタートしている今年度(2023年度)がその7年目にあたるという。従来の制度では小学校7年生になるところであるが、新制度のもとで2023年から「ジュニアセカンダリースクール」(JSS)が創設され、その学年の子どもたちは「JSS1年生」と呼ばれる存在となっている。今回いくつかの小学校を訪問したが、そこでは新制度の1～6年生、JSS1年生、そして旧制度の8年生という8つの学年が存在するという形となっていた。大変ややこしい。いずれにしても、新制度が定着するには最低でもあと5年が必要である。すなわち、今年のJSS1年生が2年後にJSS3年生となり、その後「シニアセカンダリースクール」(SSS)が3年あるので、SSS3年生(最上級生)になると新制度移行が完結するのである。

なぜ8・4制を6・3・3制に改めたのか。聞き取りを進めたが、理解できたのは、第二次世界大戦後に生じた日本の学制改革と同様の事情がケニアにもあったらしいということである。すなわち、8・4制のもとでは、ごく限られた恵まれた者だけが中等教育に進むことができていた。その形を改善するため、言葉を換えると、中等教育機会をすべての人に解放するために、6・3・3制が考案されたというのである。

一方の、カリキュラム改革について。こちらはケニアでは、CBCという略語で呼ばれていた。Competency-based curriculum のことである。このCBCの方は、今日では世界標準となっていることができよう。「知識を伝える」教育から、「能力を育成する」教育へ。日本でも、現行の学習指導要領は、完全に同様な考え方に即したリニューアルされたものだと位置づけることができる。ケニアでも、その改革が始められて7年が経過したことになる。

### 3. 日程

ナイロビで私たちがチームとして実質的に動けたのは、3月2日～7日の6日間であった。澤村先生が長年にわたって培ってこられた人間関係とネットワークをベースにして、訪問先が定められた。各種の交渉にあたったのが、かつて青年海外協力隊員としてケニアの高校で教鞭をとった経験のある大場先生であった。具体的には、6日の間に、5つの学校、1つの大学、ナイロビ市教育委員会、澤村先生の知り合いのお宅2軒を訪問することができた。

3月2日（木）および3日（金）には、トータルで5つの学校を訪問することができた。公立校が3つ、私立校が2つ。3日の午前に訪問したD小学校には、約2600名もの子どもたちが通っていた。高学年になるほど、子どもたちの数は増えていく。例えば、6年生には372名の子どもが在籍しているが、学級数は4つであるため、一クラスの子どもの数は単純計算すると93名となる。教室に、子どもたちはまさに「鈴なり」状態であった。

他方、2日の午後に訪問した、キベラスラム内にある低学費の私立小学校では、子どもの数はずっと少なく、100人にも満たなかった。教室は「掘っ立て小屋」と形容できるような、きわめて質素なものであった。

3月4日（土）は、ナイロビ郊外にある、澤村先生の古くからの知り合いである校長先生宅を訪問し、昼食をごちそうになりながら、くつろいだ時間を持つことができた。また続く5日（日）には、ナイロビ市内をぐるっと見てまわった。

6日（月）には、ケニアで2番目に高い威信を有するケニヤッタ大学を訪問し、大場先生の知り合いの先生から、ケニヤッタ大学自身とその教員養成システムについて興味深い話を聞くことができた。ケニヤッタ大は、ケニア国内および周辺諸国における教員養成の要と目されている大学である。午後には、その先生の子どもさんたちが通っている私立小学校を訪問することができた。

最後の7日（火）には、ナイロビ市の教育システムを統括している教育局を訪問し、その現状と課題についてつっこんだ話をすることができた。

### 4. 印象に残ったことから一子どもたちの目の輝き

わずか一週間の滞在であったが、それは大きな刺激に満ちたものであった。今回の調査のなかで特に印象に残ったことを、4点にしぼって述べておきたい。

最も強く印象に残ったのが、学業に対する子どもたちのモチベーションがとても高いと思えたことであった。一クラスに80～90名居ようかという「寿司詰め」状態のなかで、子どもたちの顔は一様に輝いていた。真っ黒な顔に大きな白い眼だから余計に目立つのであろうが、ともかく子どもたちの目の輝きが何よりすごかった。

朝ごはんを食べていない子が多く、学校によるとランチも抜きであるという子どもたちも存在していた。一日30円ほどの給食費が払えないからである。かなりの子どもたちが、お腹が減っている状態で授業を受けているはずである。にもかかわらず、机に伏せている子やそっぽを向いているような子は、一人もいなかったと言ってよい。このモチベーションの高さは何なのだろう。それがケニアの学校を見た際の、私の最初の疑問であった。

チーム内での振り返りの時間に私はその疑問をぶつけてみた。答えは、以下のようなものであった。すなわち、学校はサンクチュアリーのようなものなのではないか、と。多くの子どもたちの家庭生活は厳しいも

のである。それがゆえに、学校に来ることがかけがえのないものに映るというのである。学校には多くの友だちがいる。そして先生たちが毎日新しいことを教えてくれる。彼らはそれをエンジョイしている。楽しくて仕方がないのだと。

私は昭和30年代生まれだが、第二次大戦直後の日本は、ことによるとそれと類似したものだったのかもしれない。飢えていた子どもたち。学びに対するハングリーさの源は生活の厳しさにあったに違いない。ケニアの子どもたちを見ていると、自分の親や祖父母のころはきっとこうだったのだろうと思えた。そして今、日本の子どもたちの状況はそれとは大きく隔たっている。不登校、いじめ、学級崩壊などなど。学校というものの存在感が、ケニアと日本ではきわめて異質なものになっていると感じられた。

ケニアをふくむアフリカ諸国の人口は急増中である。子ども・若者の多さとその活力が、「アフリカの時代」を切り拓いていくだろう。そうした思いにとらわれることが、今回の訪問中しばしばあった。

## 5. 二兎を追う教育改革

制度改革とカリキュラム改革、本来は別のものである2つの要素が、今日のケニアでは渾然一体となって追求されていた。学校制度の枠組みが抜本的に改められようとしている一方で、そのコンテンツも急激に変革されようとしている。「本当にそんなことができるのか」というのが、私の率直な感想であった。もっと強く表現するなら、「そんなことできるわけない」と感じた次第である。しかし実際に見たものは、そうした事態が引き起こしつつある混乱や軋轢であった。

もっとも、終戦直後の日本の実態もそれと似通ったものだったはずである。すなわち、1947年からスタートした6・3・3制と民主主義的教育化の同時進行は、現代のケニアで生じていることを同じと言えば同じものであった。

それにしても、今日のケニアの学校の状況は厳しいものであった。ナイロビ市の教育担当者は、「端的に言って、以下の4つのものが課題である。すなわち、第一にインフラ。第二に教科書、第三に教員、そして第四に人々の意識だ」とわかりやすく総括してくれた。まず、校舎・教室や施設設備が不足している。次に、教科書がきちんと整っておらず、また各教科を教えるべき教員が絶対的に足りない。そして最後に、改革を受け止める人々の意識や態度が変わらなければならない。アウトサイダーの目から見ても、課題山積であることは否めなかった。

例えば、コンピュータサイエンスという教科がJSSで設定されたのに、生徒たちが使えるコンピューターがそもそも校内に一台もないという話を、ある小学校で聞かされた。また算数の授業では、重要な教具として、いまだに手づくりの粗末なそろばんが用いられていた。

そもそもJSSを既存の小学校のなかに設置するという方針が正式に示されたのが、去年の6月（新制度が始まる半年前）だったというのである。日本の常識ではありえないのんびりさである。1月に新学年がスタートしたのであるが、たくさんの教科書が未到着であるという現状が小学校には見られた。「大混乱のようにも思えますが、5~10年経ったら何とか形になっているというのがケニアです」という澤村先生の言葉。それも一つの物事の進み方かなと妙に納得したものである。

## 6. 英語が支配する教育

最も衝撃的だったことの 하나가、小学校の低学年から英語の授業が行われていることであった。英語の授業が、ではない。すべての授業が、英語で行われていたのである。これは、私にとってはまさに青天の霹靂とでもいうべき出来事であった。無知をさらけ出すことになるかもしれないが、私はてっきり小学校の授業は、現地の共通語である（＝諸民族の言語ではない）スワヒリ語で行われているものだと思い込んでいた。英語が授業言語になるとしても、それは中学校以上からだろうと勝手に決めてかかっていたのである。

現実はそのようではなかった。小学校1年生の子どもたちが、英語で各教科の授業を受けていた。当然彼らは、コンテキストにもよるが、英語でふつうにコミュニケーションがとれるようになる。ナイロビ等の都市部では、もはや子どもたちは民族（キクユ族とか、マサイ族とか、ルオ族とか）の言語を使わないことが多いのだが、地方では依然として民族の言葉は健在である。そうすると、子どもたちには「民族の言葉」「スワヒリ語」「英語」という3つの言葉の層が存在することになり、彼らは頻繁にスイッチングを行いつつ言語コミュニケーションをとるという実態がある。

言語は人間存在の基礎であり、アイデンティティの基盤となるべきものである。アフリカの人々にとってのそのベースが英語であることに複雑な思いを禁じえなかった。

## 7. 素敵なアフリカの精神

目の輝きだけではない。なぜ子どもたちはこんなにも明るいのだろうかとも思った。子どもたちだけではない。大人たちも概して明るいのである。屈託がないというか、ポジティブであるというか。日本人ならびつくりするような境遇にある人たちも多かろうが、ともかく明るいのである。

そう思っていた時、ケニアの教育が専門である大場先生は、私にある英語のフレーズを教えてくれた。I am because you are. 訳すと、「あなたがいるからこそ私がある」ということだ。この言葉は、ケニアだけでなく、アフリカ全体の人間性や社会像を表す表現として広く用いられているとのこと。「他者があってこそ自分だ」という見方と言えいいだろうか。言い換えるなら、「困った時には助け合うのが当たり前」という文化があるということである。勉強がわからなければ聞くのが当たり前、恥ずかしいことでも何でもないというセンス。いわゆる相互扶助の精神ということになるだろうか。それがアフリカ社会の第一の特徴だということである。

西洋の個人主義、あるいは日本の集団主義とは明らかに異なる精神・価値観がそこにある。他者を蹴落とすとか、横並びで目立たないようにするといった行動様式は、アフリカの人たちにはどうもなじみにくいようだ。それが本当であるならば、大変にうらやましいことである。

遠い国であったアフリカ・ケニアは、今の私には、より身近に感じられる国となっている。見かけ上ははるかに隔たっているように見えるその社会は、案外日本の社会と親近性を有しているかもしれない。そのようなことを感じる昨今である。

注記：本稿は、筆者の以下の文章に若干の加筆修正を加えたものである。

志水宏吉「ケニア教育探訪記」、大阪大学教育文化学研究室『教育文化学年報』第18号、2023年、pp.13-21.



## ケニア調査を通して学んだこと、感じたこと

園山大祐

(大阪大学大学院人間科学研究科)

- 初めてのケニアで、街並みや人びとの行動・対応・反応等、いろいろ新鮮に思われたことが多々あったと思います。今振り返ってみて、日常生活で「驚き」や「新鮮」に感じたことがあれば教えてください。

園山：アフリカには、1990年代半ばから30年近くで7か国訪問してきました。これまでに英語圏もガーナ、ザンビアを訪問したことがあります。フランス語圏と異なる点がいくつかあります。例えば視覚的に街の景観においてもフランス語圏はコロニアル風の建物や、道路沿いに下水道をつかって水を流して道路掃除ができるような作りが残っていたりします。パン屋や、カフェが多くみられるのも特徴的です。ケニアでは、露店のカフェなど食べ物屋はありますが、喫茶店風の街並みが道路沿いにはあまりみませんでした。ショッピングモールの中に喫茶店などがあるのもイギリス風と感じました。旧フランスの植民地では、フランス人の買い物と飲食の場所は分けて過ごす習慣から、街中にカフェを作り、人が交流する場が多くみられ、露店は街のはずれにはありますが、中心街は喫茶店とパン屋、薬局が目立つ、フランスの街並みが再現されている印象があります。街を設計し、教会を中心に、市役所と広場から道路を引くのがフランス流の景観で、街中に高層ビルなども少ないかと思えます。ナイロビは、中心街に高層ビルも共存するところが機能的で、イギリス風と感じました。

- 小学校を訪問した際、授業見学の機会もありました。ケニアの子どもたちの学ぶ姿や教室の風景、先生（教師）方の様子など、どのように感じたか教えてください。

園山：ケニアに限りませんが、アフリカは特に、子どもたちが元気で、積極的な態度が印象に残ります。子どもたちにとって、日常生活の中で楽しい時間と場所であることを再確認できました。水や食べ物が十分に用意されていない学校であってもです。ケニアで特に印象に残ったのは、教師の授業の流れがとてもリズムカルであることです。歌を歌うように、授業の説明と生徒の反応を確認するパターンにおいて手をたたいてリズムをとるところが印象に残りました。また生徒が詩を暗唱したり、歌ったりするのをみて、とてもリズムがいいと思いました。授業において、「テンポ」よく話を展開することは大事だと思っていましたので、印象に残りました。この点は、これまで観てきたフランス語圏のアフリカ諸国とは、印象が少し異なります。教師養成に違いがあるのか、音楽と生活文化の違いなのか改めて興味がわきました。

- 今回の訪問では、ケニアで2017年に導入されたコンピテンシーにもとづくカリキュラムについて合同調査をしていただきました。教科書一つとっても同一市内で配布状況が異なるなど、これまで園山先生がご経験されたフランスや他国とは大きく事情が異なっていたと思います。何か考えた・考えさせられたことがあれば教えてください。

園山：ケニアの前期中等学校の1年生（グレード7）の新教科書は、2023年2月からの学年始に合わせて準備が実施されてきたわけですが、私たちの訪問時の3月のタイミングで全国内隈なく無償提供することができるとは思っていませんでした。その意味では、非常に高い水準で配布されているという印象でした。むろん、首都の学校を見学しておりますので、地方都市ではどこまで配布できているかはわかりません。ですが、個人的にはスラム街の無認可の学校まで一定数配布されていることは驚きでした。教師にとっても、数は足りなくても、全国一斉にすべての学校に一冊以上配布されることは重要なことです。新年度までに教科書が作成され、印刷され、配布されるということは簡単なことではないからです。そのうえで、不思議に感じたことは、無償の教科書の数が足りないために、街中の書店で教科書が有償で売られていることです。そして

その教科書を、熱心な教師や校長が私費で購入していることです。熱心な教師が私費で購入することは理解できますが、有償で販売される点は、謎です。国と出版社が契約を結んで、生徒数と教師の数に合わせて学年始までに間に合わせるように全国に無償配布できる部数を契約しているという話を担当者からインタビューで確認しましたが、それでも不足している実態が現場にあるにもかかわらず、同時に街中で店頭販売しているというのはどう解釈すればよいのか。

- **先の質問に続きますが、今、世界的に「コンピテンシーにもとづくカリキュラム」の導入が学校教育において主流化し、アフリカ諸国でも相次いで導入されています。この傾向について、そしてケニアでのフィールド訪問から、どのようなことをお考えか教えてください。**

園山：「コンピテンシーにもとづくカリキュラム（CBC）」の世界的な趨勢は理解できますが、ケニアの教師養成大学におけるインタビューでも確認しましたが、現場の実情にどこまで対応できているのか、疑問が残りました。CBC 導入以前までの教授法から 180 度転換するというよりは、段階的な移行を検討できなかったのか。というのは、インタビュー時でも教師養成、教育行政官のどちらでも教師の研修が課題であることは共通した認識でした。つまり、新規教師は CBC の訓練を受けてきた世代ですが、それ以前の現職教師は、教科書のみ手渡されても教授法を転換できないのではないのでしょうか。以前、訪れた別のアフリカの国で、ある車メーカーの方から聞いたお話ですが、日本の最新の車を輸出するのではなく、旧型を販売しているそうです。それは、修理ができる必要があるためだそうです。自動車整備士の技術に合わせた車でないと、メンテナンスができないためです。車の整備士に最新の EV 車のマニュアルだけ渡しても修理ができないというエピソードです。教師も同じで、教科書だけ渡されても、研修無くして教科書を使いきれないのではないのでしょうか。教育は時間のかかる、投資が必要な政策です。時間と予算（研修）を保障しないと効果は限られるでしょう。あるいは、より混乱を招き、その犠牲はもっとも脆弱な生徒が被ることになるのではないのでしょうか。ケニアの教育格差が拡大しないか心配です。欧州では、すでに CBC への移行で十分な準備時間と研修を用意できなかった学校で起きていることは、成績と社会的出自の格差がより顕在化している点です。もう一つは、CBC の成績評価は、生徒にも、保護者にも判りにくいことも一因です。ケニアのように自動進級制の場合は、特に注意が必要ではないのでしょうか。生徒も保護者も成績評価の意味を十分に理解しないまま、最終国家試験において不合格ないし期待以下の結果となる受験者が増えないか心配です。コンピテンシーの評価を理解するには、学校経験者であっても難しいというのは日本でも言われています。つまり、評価基準が細かくなりすぎてしまい、個別教科に対する絶対評価は見えにくくなってしまふことによって低学力層には、かえって学習過程を見失うことにならないか。この学習過程により丁寧な支援（指導）を施すには、十分な備えを持ちえた教師と保護者が必要となりますが、時間と労力が必要となります。今回のケニア調査ではそうした時間と労力を現場で割いている話を聞くことができませんでした。

- **園山先生は、これまで先進国・途上国を含む多くの国をご訪問され、また学校教育現場にも足を運ばれてきました。そのような先生から、ケニアの学校教育事情について、改めて思ったこと・考えたことがあれば、他国と比較しながら教えてください。**

園山：CBC の導入も一つの象徴ですが、元々アフリカを訪問し始めた理由は、ポストコロニアリズムの実態を直接肌で感じてみたいという思いからでした。学部時代に留学先のパリ・デカルト大学で比較教育学者のレ・タン・コイ博士に学んだことに起因します。従属理論を基にフランスに来ている移民・外国人の子どもたちの学力や学校不適應に関心がありました。その要因にアフリカにおける宗主国（欧州）の植民地史があるということを理解しようと思ったからです。学校文化、識字文化、学校様式ということが、アフリカ圏の人々にとってどのような意味があるのか。かれらの学校不適應（嫌悪）とどう関係があるのかという疑問でした。この問いは、現在進行形です。移民の子孫となる 2 世以降の生徒が、なぜ欧米の学校でホスト国出身者とは異なる学校経路を辿るのか。世代を超えて学業失敗する比率が高い理由をどのように説明するのか。思考回路、言語、哲学、思想の差異から来る物事の考え方、説明の仕方、思考の回路に違いがあるのではないのか。この回路に優劣はなく、アフリカや特定の民族には固有の言語回路を基本とした思考の仕方があるのではないのかというのが仮説です。その意味でも、欧米の教授法が、アフリカの民族や言語に親和性があるかどうかは様々で、より丁寧な検討、導入には注意が必要であり、自前の教授法を模索することの重要性がないのか疑問に感じています。今回のケニアでも、エリートは欧米化していることを強く感じました。イギリ

スなしいアメリカに留学経験がある教育学者と行政官の話がとても気になりました。本来は、そうした留学経験から、自前の文化を再評価し、アンチテーゼを提示することでその国独自の民族別の教科書を独自の回路別に作成することが必要と感じます。アフリカ発の教授法が誕生するときに、初めて真の独立となります。思考回路を欧米から独立することが大事と考えております。日本も「脱亜入欧」の考えから独立する必要があります。日本人の独自の思考回路が世界で認められる必要があります。日本の教育が輸出できないのは、そのような発想と発信がないことです。日本の教育を受けた科学者で世界で知られた独自の思考を表明できる日が来るまでは、世界から日本の文部科学省や教育委員会を訪ねてきたり、教師養成大学や教育学研究科に留学する人（海外在住の日本人含め）は増えてこないでしょう。これは言葉の壁だけではないと考えます。事実、私自身もフランス人教育学者に憧れたのではなく、レ・タン・コイ博士のような脱エスノセントリックな研究に惹かれて留学をしました。

- フランスをご専門とされつつ、今回はケニアをご訪問されました。一研究者にとって、一見関連性がないように思える国でも、訪問することで得られる新たな視点は多々あると思います。研究者がある特定の国のみならず異なるフィールドを訪問する意義について教えてください。

園山：私は、常々学部の授業でも、海外の教育事情を紹介しますが、同時により身近な国内の比較事例についても話題にします。国内においても、北海道から沖縄まで、同じではありません。日本とケニアにも、異同点があるように、同じ生徒と教師はどこにも存在しないように。つまり、どんな授業参観も必ず、自身の先入観や偏見に気づく体験が隠されていると思っています。そこに気づけるかどうか、研究者のセンスとして大事だと思っています。そのセンスを確認する場が、現場主義かどうかではないでしょうか。私の世代は、1990年代に大学に入学しました。その時の講義には、書籍（古典）から学ぶ授業と、地域研究をはじめ、講師自身が観て聴いたことを話す、録画したビデオを流すといった大きくは二つのタイプの授業がありました。あるいは、湾岸戦争の映像をアメリカと欧州のニュース映像を比較することで同じ戦争を全く異なる視点から報じられていることを学びました。日本の報道番組がアメリカ寄りの一方的な報道に対して、異なる解釈と映像を欧州諸国の報道番組（新聞）から知ることになりました。先述した講師自身が録画した（隠し撮りを含め）映像は、もう一つの真実を示した解釈がありました。私自身は、教育政策文書という国家（地方政府）の公文書をどう評価するかは、現場の声に耳を傾けることによって理解できると考えてきました。そのことは、慣れてくると自分にとって都合の良い人物、学校、教育委員会といった狭い慣れ親しんだ社会関係のなかで調査することになります。その慣れや価値観から脱皮する意味でも、違う世界に飛び出す機会が必要になります。他の国をはじめ、他の研究者と一緒に調査をする意味がここに 있습니다。長い研究者生活で成長し続けるためには、新しい発想（刺激）を得たり、創造する作業は、必要な挑戦だと思っています。

- 上記とも関連しますが、今回は園山先生のほか、志水宏吉先生、澤村信英先生、私（大場麻代）と4人での合同調査になりました。単独で行う調査と複数人で行う調査では、またフィールドで感じることを、考えることが異なってくるように思います。後者の複数人で行う調査の強みについて教えてください。

園山：先ほどの答えとは違う視点から回答してみたいと思います。複数人で行う調査といっても、例えば、同じフランスの教育行政学者と学校選択制について調査をする場合だったり、同じ学校選択制の教育行政学者でも、対象とする国が異なる人と調査を行うという場合でも、その調査による刺激や学びは異なります。また、今回のように、教育社会学、開発学、など学問領域が異なったり、研究方法が異なる人と一緒に調査をするという場合でも、また違うのではないのでしょうか。今回の場合は、教育格差をキーワードに異なる学問と調査方法を実施してきた、そして志水先生や澤村先生のようなベテラン研究者と合同調査に帯同するのも、貴重な機会となりました。40年以上海外調査を継続されて来られたことは、時代を超えた様々な違いがあります。最近、院生と一緒に調査するときを感じる時代のギャップも勉強になりますが、大ベテランの先生方の感覚、嗅覚のような経験年数を重ねて身に着く違いは、年齢を重ねて熟成されてくるということを再認識しました。不易流行というように、40年生きた人にしか言えない、変わらないものは何かということが、研究には大事だと思っています。これは、その経験年齢に達した時にしか感じ取ることができないと思っています。いずれにしても、今回の経験は、個人的にはこの上ないありがたい経験でした。この経験をこれからどのように教育・研究に還元できるか、考えていきたいと思っています。結論として特に外国研究者には、ぜひ世代を超えて、学際的な調査研究を定期的に経験することを勧めたいと思います。

- 最後に、今回はケニアの宿泊先で、志水宏吉先生、澤村信英先生と合宿と称して共同生活を送っていただきました。何か新たな発見や面白かったエピソードなどあれば、是非教えてください。

園山：上述した話は、日中の調査だけでは3分の1の学びしか得られないと思っています。調査後に同じ見たこと、聞いたことについて意見交換することが最も大事な時間です。人間には眼は二つしかありません。また先述したように年齢とともに、慣れ親しんだ型にはまった視点でしかモノを見たり聞いたりできなくなります。その解釈（価値観）も固定化されやすいです。その先入観や偏見を見直す機会も、この調査後の意見交換にあります。研究者であっても、年数を重ねるほど慣れ親しんだ価値観や感覚が当たり前になり、新しいことに挑戦しなくなります。そうしたなかで、合同調査は、新鮮な体験となります。昼間見聞きしたことをホテルで意見交換できるのは、自分が気づけなかった発見や、解釈があり、省察を一人でするより、数倍の発見と価値があると思います。例えば、今回、みなさん、それぞれが撮影した写真を共有しました。この写真も、それぞれの特徴が表れています。同じ授業のどこに注目しているかを瞬間的に象徴したモノが写真です。教師に注目するのか、生徒全体なのか、特定の生徒なのか。教室の掲示物なのか、あるいは、私などは、学校のトイレや、建物の裏にまわって、そこに何が落ちているかなどに注目しています。学校のトイレには、生徒の正直な声（落書きや破損）が見て取れることがあります。校舎の裏側も同じです。あえて、校長先生が見せたくないというところにこそ、真実があると感じています。校長インタビューの振り返りの解釈にも、四者それぞれの研究の生い立ちが表現されていました。私は生徒のノートなども、写真に撮りますが、事前に先生に、この学級（教科）の生徒の成績のトップ、ミドル、ボトムの名前を教えてください、それぞれ確認します。その日の授業の良いか悪いかではなく、生徒の視線で1コマの授業観察をする基準をいち早く持つために院生のときに見出した授業観察法です。志水先生も、澤村先生も、それぞれの視線で授業観察をされていました。あるいは、大場先生は自身がケニアで教師として授業をされた経験があり、とても勉強になりました。私とは異なる、それぞれ、ご自身が作られた型です。そこから院生だけではなく、中堅の研究者でも、学問分野、対象国、研究方法の違いによって発見や学ぶことは必ずあります。ぜひ、大場先生をはじめ、若手の研究者も、恐れずに先輩の調査に同行してみてください。きっと、自身の研究に活かせる貴重な経験となること間違いありません。特に自身の先入観と偏見の型を破る勇気と挑戦は、研究の発展につながると思います。

#### 注

- 1) アフリカにおける民族語の課題や、エスノセントリズムについては、以下を参照されたい。

園山大祐（2024）「21世紀に求められるフィールドワーカーによる比較教育研究—エスノセントリズムを乗り越えて—」『比較教育学研究』第68号 240-255頁。

※ 本稿の質問者：大場麻代（帝京大学外国語学部）

## 合同フィールドワークから学んだこと

大場麻代

(帝京大学外国語学部)

## 1. 合同フィールドワークに際して

本エッセイは、本特集の巻頭言でふれた合同フィールドワークに至った経緯や日程の詳細は割愛し、私自身何を学んだのか、今振り返りどのような機会であったのかについて、大きく3点にしぼり述べたいと思う。1点目は自らの理解不足を認識する機会であったこと、2点目は調査の視点を学ぶ機会であったこと、そして3点目は新たな研究の視点を発掘する機会になったことである。

合同フィールドワークに関して、エッセイだから記載できる衷情を少し披瀝しておこうと思う。まず、澤村先生を隊長に、志水先生、園山先生と一週間合同フィールドワークを実施することになった際に思ったことは、このような貴重な機会は滅多にないとの思いであった。この豪華なメンバーでケニア訪問はそう簡単に実現できることではない。したがって、実現できたことは幸運であり、感謝しかなかった。澤村先生とはこれまでもケニアの小学校を一緒に訪問したことがあり、その時先生が学校長にされた質問や、例えば校長室の何に関心を持たれたかなどは大変勉強になった。志水先生と園山先生にとっては初めてのケニア訪問である。ケニア社会やケニアの学校教育現場が両先生にどのように映るのか、それを知ることは渡航前からの楽しみであった(この視点は澤村先生も同じであった)。両先生のエッセイには、まさに新鮮かつ明敏な数々の視点が記載されており、首肯しかなかった。同時に、見慣れた風景の中には、自分自身に対する研究課題が数多潜んでいることにも気づかされた。以下でこれらの点について述べたい。

## 2. 自分の理解不足を認識する

一週間行動をとることで、ケニア社会や学校教育に関する想定外の質問に果たしてどこまで応えられるだろうか?という若干の不安は渡航前からあったが、的中し、志水先生や園山先生からはたくさんの質問をいただいた。そして必ずしも応えられることばかりでもなかった。例えば、無償教育であるため教科書は政府により配布されているわけだが、今回複数の公立学校を訪問し、同一市内でも教科書の配布状況が異なっていることが分かった。教科書はどのように配布されるのか、どの教科書会社の教科書を配布しているのか、配布する教科書の選定は誰がどのように決めているのかなど、案外これまで気に留めてこなかったことに気づいた。これは質問されて気がつくことのできた視点であった。

また、そもそもなぜケニアは2つの改革を同時に行っているのか、直球の質問を志水先生からいただいた。この問いは私も以前から疑問に思ってきた内容である。2017年の新カリキュラム導入後のフィールドワークでは、その都度関係者に聞き回っていたが、首肯し腑に落ちた回答は得られなかった。カリキュラム改革ならばカリキュラムだけがその対象であろうと思うのだが、ケニアでは、カリキュラム改革という名の下に教育制度も改革している。2つを同時に改革することについて、ケニアの人たちはわれわれが想像するよりその抵抗は少ないようである。トップがやると決めたらその導入は非常に早い。ビニール袋などはその好例で、ビニール袋(プラスチック製包装)の一切の使用禁止を決めた途端、スーパーやあらゆる店頭からこれらの物は消えた。日本では今でも3円や5円で買い物のレジ袋を購入することができるが、それをケニアは禁止したのである。その導入の早さと徹底ぶりに驚いた。しかし、教育はその過程が大事であり、かつ、人が対象である。2つの改革を同時に実施していることには、正直今でも驚きしかない。

これらの事例はごく一部であるが、このように、他者から質問されて初めて、あるいは改めて自分の理解不足を認識することができた。ケニアと日本の往還を繰り返すうちに、自らの調査の視点がいつの間にか固定化し、重要な視点到に気づかないでいることに改めて気づかされた。それゆえ、合同フィールドワークの意義の一つは、自分を俯瞰的、客観的に付置できることであろう。凝り固まった思考と視野をほぐし、もう一度基礎基本に立ち返ることで、一つひとつの疑問に自ら丁寧に応えていく、そのような姿勢でフィールドワークを行っていかうと思えた。

### 3. 調査の視点を学ぶ

合同フィールドワークで、フィールド経験が豊富な先生とともに調査をする最大の学びは、現場で何を見るとよいか、その視点を学ぶことであろう。本特集のエッセイで園山先生が述べているように、同じ学校の写真でも、何を写真として収めているか、あるいは街並みでも、何に関心を持っているか、集めた写真を比較するだけでも、それぞれ視点が異なることに気がつき大変面白い。それと同時に、自分の視点がいかに固定されてきたのかにも気づかされる。例えば、今回私が内省し調査の視点として先生方から学んだ点について以下で少し述べたい。

澤村先生の写真には、われわれが調査している姿も多く収められており、自分が調査している様子を客観的に見ることや知ることは少なかったことから、とても新鮮に思えた。また、今回澤村先生がよく目に留めていた風景で、私がこれまであまり気に留めてこなかった視点は、市街に立て掛けられた学校や教育に関する看板である。図1は澤村先生が撮影した写真である。2023年新設のある中学校の看板広告で、「是非本校に入学を」と募集している内容である。実際は中学校だけでなく、初等前教育や女子校、インターナショナルスクールまで幅広いカテゴリーの教育を提供している学校である。看板には電話番号やウェブサイト情報もある。ケニアでは、このような看板広告を道路沿いでしばしば見かける。これも、ケニア社会における教育熱や学校教育のビジネス化の一端として捉えることができよう。その社会において学校教育がどのような位置づけにあるのかを考える時、何気ない日常の中にもヒントはあり、他国と市街を比較する際の一つの視点にもなりうるのではないかと思った。

次に、志水先生の写真には自然（クローズアップされた花や木々）と街並み（路上販売の様子）が複数収められていた。学校の写真では、図1のように、子どもたちの表情や様子が実に絶妙に収められている写真が複数あった。図1の写真一枚だけでも、学びの様子が臨場感とともに伝わってくる。ここには掲載していないが、他にも子どもたちが皆一点を凝視している眼差しの写真もあり、子どもたちが学んでいる際に見せる豊かな表情が見事に切り取られていた。児童の表情はその授業に対する関心や熱意の度合いを読み取る一つの指標にもなり、教師のどのような言動が児童の心を惹きつけているのか、目や口角の動きから情報を読み取ることもできる。微視的な観察とその記録に内包される深い意味について、志水先生の数々の写真から学ぶことができた。

園山先生はエッセイにも記載されているように、校内の隅々に至る所まで写真に収められている。また教室では、児童のノートを熱心に見ておられた。「さっきの学校と明らかに子どもたちのノートの取り方が違うよ」と言われた際には正直はっとした。そこまでノートの取り方に着目してこなかったためである。児童は教師が言うままに教科書の問題を写し解いていると思っていたが、よく見ると確かにノートの取り方で分かってくることもある。例えば、数の計算では、ノートに棒を書いて計算している児童がいた。これは教科書どおりではあるが、数の大小に関わらず棒が並べられていると、数が大きくなった時どのように計算するのか疑問も湧く。ノートがどのように取られているのか、教室での相違や学校間の比較など、これからもっと注視していこうと気づかされた。



(撮影) 澤村信英



(撮影) 志水宏吉



(撮影) 園山大祐

図1 フィールド調査時の写真 (2023年)

#### 4. 新しい研究のアイデア発掘

合同フィールドワークでは、調査中だけでなく、その前後やともに食事をしている時、あるいは道中や宿舎での会話に、研究に関するアイデアをたくさん見出すことができる。これも一人で調査していたら浮かばない視点であり、会話することで発見、発掘できる調査の視点である。今回のフィールドワークで感じたそのような事例をいくつか述べたいと思う。

澤村先生は長年ケニアでフィールドワークを実施し、現地の人びととの繋がりが強固である点が強みであることは間違いない。外国人が学校や家庭を訪問し、学校の財政や家庭の懐事情を聞いたところで、どこまでそれが正確な情報かは正直疑わしい。何となく濁されることや適当にやり過ぎられることもあるだろう。ところが、澤村先生はすでに長年の信頼関係が構築されているケニア人が複数いるため、収入・支出の詳細に至るまで包み隠さず相手も話す。そうすると、採算が合わない学校の経営実態や家計の懐事情など、通常は知り得ないことをつづさに知ることができる。フィールド調査をしていて常に感じることであるが、学校であれ世帯であれ、収支の詳細を把握するのは困難を極める。相手からすれば、なぜ見ず知らずの外国人に経営状況や個人情報を開示する必要があるのかと、抵抗を抱くのはごく自然なことである。他方、これらの情報が調査上必要である場合は少なくない。地道な努力と取り組みが情報の豊かさに直結し研究の質を高める。現地の人との長年に亘るつながりと、そこから得られる情報の質について考える機会になった。

さて、事前にアポイントメントを入れてあっても、多忙な行政官との面会では行ったら不在で、その場で待つことになるのは決して珍しくはない。今回の訪問でもそのような状況に遭遇した。ナイロビ地域教育局の局長にアポイントメントを入れてあったが、急遽会議が入り面会が難しくなったため、代わりに副局長がご対応くださることになった。しかし、その副局長も市内で別の会議に出席していたため、彼女の帰りを待つことになった。ファイルがたくさん積み上げられた棚に、机と椅子が雑然と並べられた殺風景なオフィスで待つことになったが、ここで雑談する中で新しい研究の視点を得ることができた。例えば、園山先生は比較教育学がご専門であり、仏語圏を含むアフリカ諸国 7 カ国の訪問経験を有する。ゆえに、会話の端々に仏語圏と英語圏を比較した社会構造の相違が出てくる。独立から半世紀経ち、すでに自前で教科書を作成している国がアフリカ諸国の仏語圏でも多いはずと勝手に思っていたが、必ずしもそのような状況でないことを知った。教科書のどのような記載に旧宗主国との関係を見て取ることができるのか、そのような視点で教科書を見ることもなかったため、会話を通じて CBC の教科書と旧宗主国との関係に関心を抱いた。その他にも、教授用言語の問題も以前から関心があったが、仏語圏と英語圏との比較など面白いと感じ、新たな研究の視座を得る機会になった。

道を歩いていた時、志水先生がふと「ケニアの人たちはよく会話している」と言われた。確かにそうである。通りで立ち話をする人、露店の店主と客、警備員と通行人など、会ってまずお互い握手をし、会話する。「よく会話する」という視点は確かにその通りで、私も乗り合いのバスで見ず知らずの人に突然話しかけられることは多々ある。会話好き、おしゃべり好き、コミュニケーション好きと言えようか。これを文化という側面から捉えてよいのかは別として、他者の存在はケニア社会にとって重要な概念であり、なくてはならない存在である。このことが、例えば教室内での授業にどう影響しているのか、学校というつくられた空間での他者との会話と、日常における会話では使用言語、話し方、所作も異なってくる。これもまた研究の視点として面白いと思った。昨今注目されている非認知能力は、まさにこのような視点を含むものである。新たな視点からの研究にも取り組んでみたいと思った。

#### 5. 振り返って

合同フィールドワークは最後まで私にとって学びの場であった。本調査を終了しその復路は、ナイロビのジョモケニヤツタ国際空港からドバイ国際空港まで志水先生と一緒にだった。ドバイ空港で少し乗り継ぎ時間があったため、喫茶店でコーヒーを飲みながら、志水先生に日本の学校教育史について伺った。その詳細は志水先生がご寄稿されている澤村信英・小川未空・坂上勝基（編著）『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—』の第 9 章をご覧いただきたい。英語の助動詞を使って絶妙に表現されている日本の学校教育史は大変面白く首肯できる内容である。私自身その教育史が示す体験者でもある。社会と学校教育についての関係性を俯瞰できるようになるには、座学のみならず、現場での見聞が必要になる。そこからまた新しい考えが生じるのであり、今回の合同フィールドワークをとおして研究は面白いこと

を、改めて先生方から学ぶことができた。一人の調査に慣れてしまうとある意味気楽ではあるが、やはり、異なる専門、経験、年齢などの方々と一緒にフィールドワークを実施すると、そこから得られる豊かな学びは何ものにも代え難い財産になると感じた。もっと視野を広げ思考を深められるよう、これからも様々な方とのご縁を大切にしながら、合同フィールドワークも実施していこう、そのように思えた今回の調査であった。



## ナイジェリアにおける学力に効果のある学習者中心の指導法の分類

## —学習者の意思決定に着目して—

濱良枝

(広島大学大学院国際協力研究科)

## 要旨

本稿は、ナイジェリアにおいて学力に効果があった学習者中心型の指導法を、学習者の意思決定度合に基づき整理・分類し、その特徴を明らかにすることを目的とする。分析の枠組みとして、教師と学習者間における意思決定の配分に基づき 11 の学習指導スタイルを定義するモストンのスペクトラム理論を活用した。研究手法にはナラティブレビューを採用し、ナイジェリアで学力向上に効果があることを実証した 11 の研究論文を選定し分析した。その結果、ナイジェリアの学習者中心の指導法は、モストンが定義する練習型、自己チェック型、インクルージョン型、誘導発見型、収束的発見型、学習者による個別プログラムの 6 つのスタイルに分類された。それらの指導法には、学習者による協同学習、自己モニタリング、自己評価の 3 つの共通点が含まれていることが明らかになった。また、学習者の意思決定度合がより大きい指導スタイルでは、学習者の既存知識が必要であり、それが十分でない場合、学力向上への逆効果をもたらすことも示された。本研究では、ナイジェリアにおける学習者中心型指導法の開発のための有用な示唆を提示した。

## キーワード

ナイジェリア、学習指導法、学力向上、学習者中心、意思決定

## 1. はじめに

サブサハラアフリカ地域（以下、アフリカ地域）は、初等教育を修学しても 80%以上の児童・生徒が最低限の学力の習得ができていないという‘学びの危機’に瀕している（UNESCO, 2017）。この深刻な教育問題に直面している国の一つが本研究の焦点であるナイジェリア連邦共和国（以下、ナイジェリア）である。ナイジェリアは、1999 年に基礎教育普遍化政策を実施し、1999 年は 1,791 万人だった初等教育就学者数が、2005 年には 2,227 万人に急増し、教育へのアクセスを大幅に改善されつつも、教育の質においては依然として課題を抱えている。そのため、教育政策の中核に教育の質の向上を位置付け国際社会と協力して政策実施に取り組んできた。具体的な教育政策の一環として、学習指導法を改善するために、従来の教師中心の授業から学習者中心の授業へ転換が試みられている。国際協力機構による理数科教育の技術支援プロジェクトは、この方針の下で実施されたものであり、その取り組みにより教師の授業準備と指導法が向上し、学習者の授業態度や理数科への関心向上に肯定的な影響を与えたと報告されている（又地 2017）。

学習者中心の教育は、アフリカ地域において広く支持されている教育思想である。そのため、アフリカ地域全体で学習者中心の学びや教育が実施されてきたが、その取り組みはほとんどが成功していないと指摘されている（Schweisfurth, 2011）。南アフリカでは、1998 年に形式的な指導から学習者中心の学習への移行が試みられたが、学業成績の向上には繋がらず、その試みは失敗に終わった（Horn, 2009）。ボツワナにおいても、同様の失敗が報告されている（Tabulawa, 2013）。

さらに、これまでの研究では、アフリカ地域で学習者中心の教育の実施の困難な要因について物的・人的資源の不足、教師の不足、既存の教育システムとの不適合、さらには教育概念と文化的価値観の不整合などが検討されてきたが、成功した要因について実証研究をもとに分析した研究はほとんどないと指摘されている（Schweisfurth, 2013; Guthrie, 2017）。

本研究は、ナイジェリアにおいて学力に効果があった学習者中心の指導法を整理・分類し、その特徴を明らかにする。分析枠組みとして、アメリカの M. Mosston によって 1966 年に提唱されたスペクトラム理論を用いる。この理論は、体育科教育の分野から指導法全体への理論に発展した背景があることから、日本では、主に体育科の分野で理論が紹介され、授業実践での活用が報告されている（岡出 1994; 鈴木 1994; 坂下ほか 2000; 吉野ほか 2000; 長谷川 2015; 神谷ほか 2017）。しかし、この理論には、体育科にとどまらず、学習指導法の分析に役立つ多くの利点がある。教師と学習者の意思決定を基軸に学習指導法を捉えているため、教師中心の指導法から学習者中心の指導法まで幅広い指導法の分類ができる。スペクトラム理論では、教師が意思決定のプロセスを学習者にどの程度移譲しているか、また、学習者がどのような意思決定をして行動したかを明らかにすることで、意思決定の次元によって学習指導スタイルを理解することができる。本研究では、ナイジェリアの文脈において教育の質の向上に寄与する学習者中心の指導スタイルの特徴を特定することにより、効果的な指導法を提案し、今後の教師教育政策に有用な示唆を提供する。

## 2. 先行研究

学習者中心の教育は教育思想に基づくもので、その理論と実践においては、異なる定義と多様な理解が存在する (Bremner et al., 2022)。学習者中心の教育は、J. Rousseau のロマン主義、J. Piaget や L. Vygotsky による構成主義、スキーマ理論に基づく認知主義、または、C. Rogers や B. J. Zimmerman の自己調整学習に基づく人間中心主義に分類される (ライゲルースほか 2017)。それらの思想は、J. Dewey の進歩主義教育、M. Montessori のモンテッソーリ教育、B. Bloom の完全習得学習といった新しい教育運動の一環として、欧米諸国から他の先進国、さらにはアフリカ地域をはじめとする開発途上国（以下、途上国）に広がった。この学習者中心の教育思想がアフリカ地域に広まったきっかけは、1990 年の「万人のための教育」の発足の際、海外援助国・機関が「学習者中心および参加型」のカリキュラムや学習教材の必要性に合意したことにある (Haddad et al., 1990)。以降、学習者中心の教育は、ミレニアム開発目標から持続可能な開発目標に至るまでの国際的な教育目標を達成するための「ベストプラクティス」として考えられてきた。しかし、その実施においては多くの課題が指摘されている (Schweisfurth, 2015)。

学習者中心の教育の実施を困難にしている要因として、物的・人的資源の不足、教師の不足、既存の教育システムとの不適合、さらには教育概念と文化的価値観の不整合が指摘されている (Guthrie, 2017)。特に、アフリカ地域では、教材や設備の不足、適切な教室の不足、教師の数量的・質的不足、大規模なクラスサイズなど、教育環境の整備が不十分であるために、学習者中心の教育を実践することは非常に困難だとされている。Urwick & Junaidu (1991) は、アフリカにおける大規模なクラスで生徒の共同作業を促進するためには、十分な教科書と適切な設備が不可欠だと指摘している。Jansen (1989) は、教師の技術的問題を大きな障壁として挙げている。Tabulawa (2013) は、ボツワナにおける学習者中心の教育の実践の失敗を、学習者中心の教育へのパラダイムシフトに対する教師の抵抗や、既存のシステムとの不整合が原因であると指摘している。同様に、坂田 (2022) はタンザニアにおいて、学習者中心教育の理念や思想と現地の教育的価値観との間の乖離が、その政策の実施を困難にしていると報告している。これらの研究は、先進国の教育の価値観や制度を一方向的に途上国へ押し付けた結果としての教育借用の問題を指摘している。また、他国で成功した教育実践を取り入れた際の自国の文化や価値観、教育環境との不適合の問題も浮き彫りにしている。しかし、学習者中心の教育における理念とその実践法は、難易度の低いアプローチから高いもの、個人指導から一斉指導に適したもの、大規模クラスで使用可能なものまで多様であり、アフリカの現場で伝統的に実践されている学習者中心のアプローチ (Croft, 2002) や教材教具が不足している中で実施可能な学習者中心の指導法 (Chowdhury, 2014) も報告されている。したがって、現場の教育環境や教師の価値観、教授力、目的に適応した学習者中心の指導法の選択と使用に関しては、さらなる研究の余地がある。

学習者中心の教育と学力向上の関係に関する研究は数多く実施されている。南アフリカでは、1998 年にカリキュラム 2005 が導入され、形式的な指導から学習者中心の自己発見型学習への移行が試みられたが、学業成績の向上には繋がらず、その試みは失敗に終わった (Horn, 2009)。Horn (2009) によれば、失敗の原因は、ルソーの自然教育の思想に基づく学習者中心主義が、二次的認知能力（フォニックスや複雑な数学的スキルなど）の習得に直接指導や広範な練習を不必要とすることが、子どもの学習に逆効果をもたらしたとされる。さらに、基礎的な知識の習得や継続的な練習・ドリルを行わないため、批判的思考、問題解決といった高次の思考スキルの獲得が困難になるとも指摘されている。これは、これらのスキルが、常に固有の情報と関連しているため、関連する情報を記憶しなければ、そのようなスキルを獲得し活用することは不可能で

あるという分析に基づいている (Horn, 2009)。これは、さまざまな主義を包含する学習者中心の教育のうち、自然主義やそれに近い進歩主義の教育実践では、試験重視の教育文化をもつ環境には、不適切なアプローチであるという可能性を示唆している。この観点は、1960年代のアメリカや最近の国際的な学力試験の結果において、学習者中心の教育が学力向上に必ずしも結びつかないことの一因を説明している可能性がある。

アメリカにおいて、学習者中心の教育の優位性を検証するための大規模な教育実験が実施され、9つの指導法が評価された。これらの指導法は完全に学習者中心型、高度に構造化された教師指導型、組合せ型の3つのカテゴリーに分類され、学力、認知能力、自尊心の3分野で生徒の達成度が比較された。その結果、高度に構造化された教師主導型の指導法で教えられた生徒が全分野において優れた成績を示し、完全に学習者中心型の指導法を採用した生徒の成績は低かった (Grossen, 1998)。

国際的な評価試験の結果を分析すると、経済協力開発機構 (OECD) が実施する生徒の学習到達度調査 (Programme for International Student Assessment: PISA) において、学習者中心の教育を実践している国が、そうでない国よりも学力が低い傾向があることが示されている (Deng & Gopinathan, 2016)。また、国際教育到達度評価学会が4年ごとに実施している国際数学・理科教育動向調査 (Trends in International Mathematics and Science Study: TIMSS) や OECD による国際読書力調査 (Progress for International Reading and Literacy Study: PIRLS) といった他の国際的試験においても、生徒の成績と学習者中心教育の実施度合いの関係に一貫した関係は見られない (Schweisfurth, 2013)。

一方で、学習者中心型指導を自国の教師文化にうまく取り入れ成功した例もある。学習者中心教育のパラドックスを日本の経験から分析した齊藤 (2022) によると、1950年代の日本では経験を重視する学習法が学力低下を引き起こしたと批判され、1960年代に米国で進歩主義教育が支持を失ったことと類似して、日本でも進歩主義教育の実践が減少した。しかし、これは進歩主義教育の完全な拒否を意味するのではなく、表面上の学習者中心主義を掲げる教育実践が減少したに過ぎず、実際には、学習者中心主義の思想が教師文化に浸透し、日本の教育現場では日常的な教育実践に取り入れられている (齊藤 2022)。

日本の事例が示すように、失敗を経験し、それから学んだ教訓をもとに、学習者中心の教育思想を教師が授業に適用し文脈化していくプロセスは重要な示唆を与える。この点に関して、これまでの研究では、学力向上の成果が出た学習者中心の指導法の「グッドプラクティス」に着目して、アフリカの現場の文脈において教師がどのような指導スタイルを採用したかについては十分に検討されていない。これを明らかにすることは、学習者中心の指導法をその国の教育環境、価値観、教育目標、および授業内容に適応させるための効果的な方法を理解するための手助けとなるだろう。

### 3. 研究方法

#### 3.1. データの抽出

本研究では、まずアフリカ地域における学習指導法の効果を測った文献を網羅的に収集するためにナラティブレビューの方法を採用した。ナラティブレビューは、特定のテーマやトピックに関する文献を定性的な観点から概説するレビュー方法である (Green, 2006)。

文献の抽出には、ERIC<sup>1</sup> と Web of Science 及び Science Direct のデータベースを使用した。検索対象を学術専門誌、学位論文、レポートおよび研究報告書とし、英語で執筆された文献に焦点を当てた。検索に用いたキーワードは、以下の4項目とした。

- 1) “impact”, “effect”, “outcome”, “result”, “consequence”
- 2) “academic achievement”, “educational attainment”, “academic performance”, “academic success”, “academic outcomes”, “school performance”
- 3) “randomized”, “RCT”, “quasi experiment”, “empirical study”
- 4) “Africa”, “sub-Saharan Africa”, アフリカ地域の全ての国名<sup>2</sup>

学習指導法の学力への効果は、学業成績やテストの結果の数値として確認できることが重要であるため、キーワードに“impact”と“academic achievement”を優先的な従属変数として使用して文献検索を行った。さらに、途上国の政策や介入のインパクト調査を積極的に実施している Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-Pal) が公開している文献も検索対象とし、データベース検索でアクセスが困難なグレー論文も取り込むように努めた。文献の抽出対象期間は、2000年から2020年とした。その理由は、学習指導法の導入とその効果に関する研究の大部分が2000年以降に行われたからである。

この検索条件に基づいて抽出した文献をリスト化し、次に、次の採択条件に基づいてタイトル、抄録、フルテキストの順番で該当する文献を選定した。採択条件は、1) 初等教育か中等教育を対象としている、2) 学習指導法を用いた実証研究である、3) 実験群と統制群の学力差を数値で示していることとした。この選定方法により、単一グループのみを対象とした研究のバイアスを排除し、指導法の効果を比較研究に基づいて検証をした文献を取り入れることに努めた。

なお、本稿で扱う「学力」は、テストや試験によってのみ測ることができるものとした。志水（2006）によれば、学力は「A 学力」、「B 学力」、「C 学力」の三つに分類される。A 学力はペーパーテストで容易に点数化できる学力であり、B 学力は思考力や表現力、論理構成力、考える力などの学校の成績や試験の成績に関わる学力である。そして、C 学力は B 学力を支える意欲や関心、態度などと区分される。目にみえる学力を A 学力と B 学力の一部とし、B 学力の残りの部分と C 学力を目に見えない学力と捉える。志水によれば、それらの学力の関係性において、A 学力が弱い場合、B 学力が伸びることは難しく、C 学力は確かな存在を持つことは難しいとされている（志水 2006）。つまり、テストや試験で測定される学力は全体的な学力を伸ばすための基礎であるとされる。本稿では、この考え方に基づき、A 学力と B 学力の一部を目に見える学力として扱い、これを分析の対象とする。したがって、抽出する文献は、目にみえる学力への向上を検証したものに限り、目に見えない学力を検証した文献は研究対象外とした。

また、本稿で対象とする学習指導法は、学習者にどのように教えるかという教え方や技術に着目したものと定義し、そこに教材教具を含めないものとした。Rink（2009）によると、学習指導法は学習者に何を教えるかではなく、どのように教えるかという教え方や技術に重点が置かれる。この Rink の立場に基づき、本稿で着目する学習指導法は、ある教科に限定されず、他の教科でも使用出来るものを対象とした。

文献検索の結果、データベースと研究機関の文献から検索した文献は合計 532 件（重複を除く）であった。タイトルに基づく抽出では 141 件、抄録に基づく抽出では 97 件、最終的なフルテキストに基づく抽出では 14 件となった。研究の実施国は、ナイジェリア 11 件、ケニア 2 件、南アフリカ 1 件であった。この 3 カ国に研究が集中している背景に、高等教育における研究能力の高さが挙げられる。特に、研究数の多いナイジェリアでは、国内の大学でこれらの研究が実施されていた。途上国の学習者中心の教育をテーマに *International Journal of Educational Development* に投稿された文献のレビューを行った Schweisfurth（2011）の報告では、南アフリカが 8 件で最も研究数が多く、ナイジェリアは 2 件、ケニアは 3 件であった。南アフリカではアパルトヘイト後の教育課題における学習者中心の教育の重要性とそれを問題視する研究が多いが、学習指導法に着目したものは少なかった。このことから学習指導法の実証研究においては、アフリカ地域でナイジェリアが最も研究蓄積があると言える。以上の検索結果に基づいて、本研究では、ナイジェリアの 11 件を研究対象として選定した。選定された研究の詳細について、表 1 に示す。

調査の対象となった教育レベルは、前期中等学校が 3 件、後期中等学校が 8 件で、全て中等学校に焦点を当てた研究であった。科目に関しては、理系が、化学 2 件、物理 1 件、生物 2 件、科学 2 件、幾何学 1 件、数学 1 件の計 9 件、文系が、社会 1 件、英語 1 件の計 2 件だった。理系教科に焦点を当てた研究が多い背景として、該当の論文中で教育政策が理数科の人材育成を重要視している点が挙げられる。特に、理数科の学力低下が課題として指摘され、学習指導法の研究が求められていることが多くの論文で記述されていた。

選定された文献でその有効性を検証された学習指導法としては、探究的学習（Inquiry learning）、構成主義に基づく指導法（Constructivism based teaching）、問題解決型学習（Problem-solving learning）、行動目標設定（Behavioral goal setting）、目標設定（Goal setting）、シミュレーション法（Simulation techniques）、協同的な学習（Cooperative learning）、完全習得学習（Mastery learning）、およびデモンストレーション法（Demonstration method）の 9 つの種類だった。

表1 調査対象文献の一覧

No.	著者	発行年	教育レベル	学年	実施期間	科目	文献に明記されている指導法名
1	Nwagbo	2006	後期中等	2年生	6週間	生物	探究的学習
2	Oludipe & Oludipe	2010	前期中等	3年生	3週間	総合科学	構成主義に基づく指導法
3	Abdu-Raheem	2012	前期中等	2年生	6週間	社会	問題解決型学習
4	Salman et al.	2012	後期中等	2年生	2週間	数学	行動目標設定
5	Idowu et al.	2014	後期中等	2年生	8週間	英語	目標設定
6	Yunusa et al.	2014	後期中等	1-2年生	8週間	生物	協同的な学習
7	Lamidi et al.	2015	後期中等	1年生	2回の授業	化学	完全習得学習
8	Olaniyan et al.	2015	後期中等	2年生	4週間	物理	問題解決型学習
9	Bello et al.	2016	前期中等	1-3年生	記載なし	基礎科学	シミュレーション法
10	Omwirhiren & Ibrahim	2016	後期中等	2年生	3週間	化学	デモンストレーション法
11	Adeniji et al.	2018	後期中等	2年生	2週間	幾何学	完全習得学習

(出所) 著者作成

### 3.2. 分析枠組み

本研究では、Mosston によるスペクトラム理論を学習指導法の分類の基盤として採用する。この理論は、学習と指導における普遍的かつ統一的な構造を表したものである。その構造の基礎となる考えは、「教授活動は意思決定の連鎖である」というものである。そして、教授スタイルを「誰がどのように目的、内容、方法を決めるのか」という意思決定の次元における連続体（スペクトラム）として捉え、それらを大きく11種類に分類している。ゆえに、学習目的に対して、教師と学習者がどのような意思決定を行なったかを分析することによって、どの学習指導スタイルに当てはまるかを知ることができる。そのため、教師が授業を振り返って改善策を考えたり、新しい教授スタイルを提案したり、新教授法がどのような構造になっているかを研究する際に活用できる概念的な枠組みになっている。スペクトラム理論の基本的な考え方の一つに、意思決定と責任を教師から生徒へ少しずつ移していくということがある。そのため、教師が学習指導スタイルを段階的に学習者中心のスタイルに移行する際の目安が示されている。さらに、教師が変化する学習者に合わせて、一つの学習指導スタイルから別のスタイルへと移行することの可能性や重要性も考慮されている。また、授業における学習指導は、一つのスタイルにとどまらず複数のスタイルを併用していることもあり得る。そのため、それぞれの指導スタイルは、ランドマークと考えられ、そのランドマークの間にある中間のスタイルやランドマークを合わせたスタイルも存在する。また、この理論はスタイルに沿って教授すべきというものではなく、どの意思決定の行動が学習目的に貢献し、どの行動がより重要だったかなどを明確化するものである。

以上の考えに基づき、学習指導スタイルは、学習目的に応じて「再生産クラスター」と「生産クラスター」の二つのカテゴリーに分けられる。再生産クラスターの主な学習目的は基礎的な知識や技能の習得であり、A 命令型、B 練習型、C 相互学習型、D 自己チェック型、E インクルージョン型が分類されている。次に、生産クラスターの主な学習目的は思考力・判断力・創造力、問題解決力などの高次のスキルの習得で、F 誘導発見型、G 収束的発見型、H 拡散的発見型、I 学習者による個別プログラム、J 学習者指導型、K 自己教授型が分類されている。以下の表2に、学習者の意思決定行動に着目した各学習指導スタイルの定義を示す。

ここで取り扱う「学習者中心」は、採択文献の中に用いられた指導法が学習者中心と明記されているものを学習者中心であると捉える。それにより、ナイジェリアの既存研究では、学習者中心という概念がどのように認識されているかをスペクトラム理論のスタイルに当てはめて概観することを試みる。

そして、本研究では、授業中に教師と学習者がどのような意思決定をしていたかを分析し、その意思決定がどの学習指導スタイルに相当するかを明らかにする。ここでいう「意思決定」の内容については、教師や学習者が授業中に行った「行動」のことを指す。その際、Watson (1913) の行動主義の概念を用いる。Watson (1913) は、J. Dewey の「児童は行動を通じて学習する」という概念をさらに進め、意識の機能が外界に作用することが「行動」に現れると考え、行動こそ研究の対象とすべきであると主張した (中島 2020)。本研究では、Watson (1913) の立場に基づいて、効果があったと報告されている学習指導法の実証研究における意思決定の行動を分析対象とし、その行動がスペクトラム理論のどのスタイルに当てはまるかを検討する。

分析の手順として、分類された学習指導スタイルごとに、教師と学習者の具体的な意思決定行動はどのようなものだったのかを採択論文に記載されている研究方法や具体的な授業の内容、学習目的、または、学力向上への影響を導いた要因の分析などの記述をもとに検討を行い、学習者の意思決定の視点から実際に活用された学習指導スタイルを明らかにし、それを最終的な分類結果として提示する。

表2 各学習指導スタイルの定義

学習指導スタイル	学習者の意思決定行動
A 命令型	教師は授業のあらゆる意思決定を行う。学習者は教師から知識や情報を得る。
B 練習型	教師は課題の練習の仕方を示し、学習者は教師が示した課題を自分のやり方で練習する。教師は学習者に個人的なフィードバックを提供する。
C 相互学習型	学習者はペアを組み、練習する者と観察する者に役割を決め、教師が決めた評価基準に沿ってお互いに評価しながら学習を進める。
D 自己チェック型	それぞれの学習者が自分自身で学習課題を行い、達成基準に沿って自らの学習を評価する。
E インクルージョン型	学習者は難易度の異なる学習課題の中から自ら課題を選択し、課題に取り組み、課題の達成度合いを自己評価する。
F 誘導発見型	学習者は、教師が提示した一連の道筋に従って学習を進めることによって、新しい概念や原理を発見する。
G 収束的発見型	学習者は、教師が提示した問題に対して、既知の情報を結びつけることにより、(予期された、または、予想外の) 解答を発見する。
H 拡散的発見型	学習者は、一つの特定の問題に対して、自らの既存知識や予想を超えて、複数の解答策を生み出す。
I 学習者による個別プログラム	学習者は、幅広い問題や課題を解決するプロセスや手順を発見する。そのために、各自が問題を検討し、データを選択し、リンクさせるなどして、解決への行動計画を構築し、その計画を実行する。
J 学習者指導型	学習者は、学習の意図、目的、手順、評価基準を自ら決定し実行する。必要に応じて教師に助言を受ける。
K 自己教授型	学習者は、教師と学習者の両方の役割を引き受けて、自らの学習を主導する。

(出所) Mosston & Ashwarth (2008) より著者作成

## 4. 結果と考察

ナイジェリアの11件の実証研究を分析したところ、6つのスタイルに該当した。そのスタイルは、B練習型、D自己チェック型、Eインクルージョン型、F誘導発見型、G収束的発見型、I学習者による個別プログラムであった。本節ではスタイルごとに学習者の意思決定行動を分析した結果とその考察を記述する。

### 4.1. B練習型スタイル

Omwirhiren & Ibrahim (2016) の研究では、後期中等学校の化学の授業でのデモンストレーション法を対象としている。実験群でのデモンストレーション法と統制群での伝統的な講義方法を比較した結果、実験群の平均点は55.20点、統制群は52.20点であり、実験群の方が、有意に成績が向上したことが示された (Omwirhiren & Ibrahim, 2016, p.5)。このデモンストレーション法は、教師が化学の実験の実演を行い、学習者がグループでその実演を再現するというものであった。研究の分析結果によれば、生徒の積極的な参加やグループ内での相互作用、そして、教師の質の高いファシリテーションが、生徒の深い理解やテストでの高い達成度をもたらしている (Omwirhiren & Ibrahim, 2016, p.5)。

デモンストレーション法における、学習者の意思決定行動は、実験を再現することとグループで話し合うことである。教師の意思決定行動は、学習者に実験の仕方を実演し、学習者のグループワークをファシリテートすることである。これに基づき、教師が実験の模範を示し、学習者が実験を再現する行動は、B練習型の「教師は課題の練習の仕方を示し、学習者は教師が示した課題を自分のやり方で練習する」に相当する (表2参照)。また、学習者がグループで話し合いながら学習を進める様子は、B練習型スタイルを協同学習の学習形態で行っていることを示している。このことから、練習型スタイルの中に、Mosstonが前

提と考えた個別学習のほかに、協同学習の選択肢も存在することが明らかになった。

この研究では、練習型を学習者中心のスタイルとして認識されている。この点は、文化や教育背景による学習・指導のアプローチを考察する上で重要な検討事項である。Omwirhiren と Ibrahim (2016) は、教師中心の講義型の授業から学習者中心の授業に移行するに際して、既存の講義型指導を活用し、その一部を学習者中心型指導に変えるアプローチを提案している。これは伝統的な講義型授業を行っていた教師に対して、教師が慣れ親しんでいる講義型からその一部の活動を学習者の活動に移譲する指導スタイルの導入から始めることで、教師が抵抗なく学習者中心の授業を実施できるようにする工夫であると考えられる。これは Tabulawa (2013) が指摘しているように、現場の教師による教師中心型から学習者中心型指導へのパラダイムシフトへの抵抗を緩和するアプローチになる可能性を含んでいる。

#### 4.2. D 自己チェック型スタイル

Oludipe & Oludipe (2010) は、前期中等学校の総合科学において、構成主義に基づいた指導法を用いたクラス（実験群）と伝統的な講義方式の授業を受けたクラス（統制群）の成果を比較した。その結果、実験群の生徒のポストテストの平均スコアは、統制群に比べて2倍以上高く、遅延ポストテストでは、伝統的な講義を受けた生徒は教えられた概念を10%しか保持していなかったが、構成主義の授業を受けた生徒は、80%保持していた (Oludipe & Oludipe, 2010, p.351)。Oludipe & Oludipe (2010) は、この違いの原因として、構成主義に基づく授業では、学習者が自らの既存の知識の上に、新しい概念の意味を主体的に構築することで、概念の深い理解と定着が生じると分析している (Oludipe & Oludipe, 2010, p.349)。

この構成主義に基づく授業の学習者の意思決定行動は、学習者自身が新しい概念を既存知識の上に構築する、その理解を確認することであった。教師の意思決定行動は、学習者の既存知識レベルを認識した上で、新しい知識を構築できるように支援するということになる想定される。このことから、用いられたスタイルは、D 自己チェック型の「それぞれの学習者が自分自身で学習課題を行い、達成基準に沿って自らの学習を評価する」の定義に当てはまる。

Salman ほか (2012) は、後期中等学校の数学の授業において、行動目標の活用が学業成績に及ぼす影響について、行動目標に基づく指導戦略を適用した生徒（実験群）と統制群の生徒の学業成績の差を比較した結果、実験群の事後テストの平均点は 55.86 点に対して、統制群の平均点は 41.88 点であった (Salman et al., 2012, p.125)。行動目標を活用した授業を受けた生徒の方が事後テストの結果が有意であった理由に、Salman ほか (2012) は行動目標を立てることと達成すべき事が明確になるため学習者が学習に集中し、自己評価を行うガイドとなることから学力の向上につながったと分析している (Salman et al., 2012)。

学習者の意思決定行動は、行動目標を立てて、その行動目標を実行し、行動目標の通りにできたかどうか自己評価することであった。これは、D 自己チェック型の定義に相当することから、自己チェック型に分類できる。

この研究における学力向上への効果は、低得点の生徒が最も恩恵を受けたと報告している (Salman et al., 2012, p.126)。特に、低得点の生徒に効果がみられたことから、学習が苦手な生徒に対して学習する方法を見つける手助けとなるということを示唆している。つまり、生徒の低得点の原因が、学習の方法や課題を解く手順などの知識が不足している場合、行動目標設定の指導法は、それらの不足知識を補完し、手順を指し示すガイドになっている可能性が高い。

Idowu ほか (2014) は、後期中等学校の英語の授業において、目標設定を用いたクラス（実験群）と用いなかったクラス（統制群）の事前・事後テストの平均点の伸びを比較し、統制群は、51.20 点から 51.98 点の 0.78 点の伸びだったのに対し、実験群のクラスは 54.08 点から 68.25 点と 14.17 点の伸びがあったと報告している (Idowu et al., 2014, p.97)。その学力が向上した理由として、目標が設定されれば、生徒は方向性を持ち、目標を達成するために集中し、決意を固め、内発的な意欲が自然に生まれ、簡単に目標を達成するからであると分析している (Idowu et al., 2014, p.98)。

ここでの学習者の意思決定行動は、目標を決定し、その目標を達成するために集中して実行することとなっている。つまりは、自ら目標を決め、実行し、自己評価するという D 自己チェック型に当てはまる。

上記二つの研究を見ると、自己チェック型スタイルには、目標や行動目標を決めて、実行し、内省するという学習プロセスを習得するための行動が含まれている。これは、予見、遂行、自己内省のサイクルを主とする自己調整学習のプロセス (Fuchs et al., 2003) や、予見、自己観察、自己判断、自己反応といった自己制御のプロセス (Deci & Ryan, 2002) に通じるものがある。Salman ほか (2012) の研究で、授業前テストでは低得点を取った学習者に学力向上が見られた理由は、学習者が自ら学習を進める方法を理解したからである

と考えられる。こうした自己調整学習や自己制御学習が学業成績に及ぼす研究では、自己評価が正確な学習者ほど、実際に成績も高いことが明らかになっている (Bandura, 1978b)。また、同じ結果を得られても、自己評価が前向きで成功と捉える学習者は成績向上に優位であり、自己評価が自己否定的で失敗と捉える学習者は学業成績に負の影響を及ぼすことが報告されている (Bandura, 1978a; 中條 2011)。そのことから、自己学習のサイクルを身につけることと正確かつ前向きな自己評価が学力向上に影響すると考えられる。

#### 4.3. E インクルージョン型

Lamidi ほか (2015) は、後期中等学校の化学試験において難易度の高い物質質量 (モル) 概念の授業を対象に、完全習得法 (実験群) と伝統的な講義 (統制群) を比較した。その結果、完全習得法を用いて指導された生徒の成果は伝統的講義方式を使用した生徒よりも高く、15.50 点对 7.04 点という差になった (Lamidi et al., 2015, p.11)。Lamidi ほか (2015) は、実施前テストで低・中得点をとった生徒が授業後のテストにおいて (実施前に) 高得点をとった生徒に近い得点を獲得しており、この指導法が低・中得点の生徒により有効な指導法であると報告している (Lamidi et al., 2015, p.15)。Lamidi ほかを観察した完全習得法は、生徒は新しい教材に移る前に特定の習得度を示す必要があり、その基準に達しない生徒は、個人やグループで学習を進め、定められた習得度に達するまで学習を続けるというものであった。さらに、授業後に習得度に到達していない生徒には、追加授業を行い、その後確認のテストを行った (Lamidi et al., 2015, p.10)。

ここでの学習者の意思決定行動は、自らの習得度を理解し、自らの課題に沿って学習を進めることが含まれている。これは、E インクルージョン型の「学習者は難易度の異なる学習課題の中から自ら課題を選択し、課題に取り組み、課題の達成度合いを自己評価する」に相当する。そして、追加授業においては、教師が学習者の躓きに合わせて授業を行い、再テストによるフィードバックをすることから、B 練習型であると考えられる。つまり、主な完全習得学習法の授業は E インクルージョン型スタイルで行なっており、追加授業は B 練習型スタイルを用いている。

Adeniji ほか (2018) の研究は、学業成績に格差があるクラスにおいて全ての生徒の学力向上に完全習得法が有効な指導法であるかを検証している (Adeniji et al., 2018)。Adeniji ら (2018) は、後期中等学校の幾何学の授業で、完全習得法を用いて教えた生徒 (実験群) と従来の講義式の授業で教えた生徒 (統制群) を比較した。その結果、完全習得法を用いた生徒の事後テストの平均点は 77.31 点で遅延事後テストの平均点は 63.75 点であるのに対し、従来の授業を受けた生徒の事後テストの平均点は 32.94 点であった (Adeniji et al., 2018, p.957)。Adeniji ほか (2018) は、完全学習法の授業を受けた生徒の成績への効果が高かったのは、生徒が自分のペースで学習できる機会と、生徒が継続的に受ける補習授業の結果であると分析している (Adeniji et al. 2018, p.959)。

この研究では、学習者の意思決定行動は、自分のペースで学習することにあつた。また、教師の意思決定行動は、学習者の理解に合わせて教えることが行われており、Lamidi ほか (2015) の研究における学習者の意思決定の内容と類似している。つまり、主な授業は、学習者が自分の習得レベルを認識し、自分のペースで学習を進めるといふ E インクルージョン型に当てはまり、補習授業は、教師の説明を受け、テストで確認し、教師のフィードバックを受けるといふ B 練習型に相当する。よって、主な授業は E インクルージョン型であり、補講授業は B 練習型である。

上記 2 つの Lamidi ら (2015) と Adeniji ら (2018) の研究は、どちらも低学力の生徒の学力向上に有効な指導法であると報告している。2 つの研究成果は、個々の学習者にとって習得するのに必要な学習時間を提供することにより、すべての学習者が教育内容を習得できるという完全習得法を開発した B. Bloom の考えと同意している (Bloom, 1968)。しかし、通常の学校現場でどれだけ学習者のペースに合わせて学習時間を確保できるか、そして、教師が追加授業や補講授業ができるかは状況的な判断が必要なところであろう。

#### 4.4. F 誘導発見型スタイル

Yunusa ほか (2014) の研究は、後期中等学校の生物授業で学業成績の低い生徒を対象に、協同的な学習を適用した。この研究では、実験群 (協同的学習) と統制群 (伝統的講義形式) のテストスコアを比較した結果、実験群の生徒のスコアの伸びが 12.33 点、統制群は 2.4 点であった (Yunusa et al., 2014, p.404)。この結果は、協同的学習が、低学力の生徒の学力向上に有効であることを示している。Yunusa ほか (2014) が観察した協同的学習の手法は、教師が用意したラベリング、描画、識別などの生物学的タスクを学習者がグループで相互に学び、説明し合いながら理解を深めていくというものだった。そして、授業のまとめとして、学習者が自らの理解をチェックし、間違いに気づいた場合は訂正するという活動が含まれていた。



この協同的な学習における、学習者の意思決定行動は、ラベリング、描画、識別をグループで行うことと自己評価を行うことであった。この学習者の行動は、F 誘導発見型の「学習者は、教師が提示した一連の道筋に従って学習を進めることによって、新しい概念や原理を発見する」に当てはまる。よって、Yunusa らの協同的な学習は、F 誘導発見型に分類できる。また、学習者は、協同学習の形態をとっていることから、F 誘導発見型を協同学習の形態で実施したスタイルであると言える。

この研究結果から、協同的学習が学業成績の低い生徒に効果的であることが示されたことから、伝統的な講義形式よりも生徒のアクティブな参加と相互作用が学習の効果を高める重要な要素であることが確認された。また自らの学習をモニタリングし、評価するというメタ認知的な行動が学習の質を向上させることが示唆された。この点について、Deci & Ryan (2002) は、自己モニタリングは、他者との相互作用を通じて実施することが鍵であり、この過程から学習の自律性や適切な学習方略を身につけることができるといふ意見と合意している。このことから、学習者が協同学習の中での自己モニタリングと自己評価をとり入れることによって、学力の向上に寄与する効果的な指導スタイルになることが示されている。

Nwagbo (2006) は、後期中等学校の生物の授業において、探究的指導法を用いた生徒（実験群）と説明的教授法を用いた生徒（統制群）のプレテストとポストテストの平均スコアに差があるかを生徒の科学リテラシーレベルに分けて比較した。結果、科学リテラシーが高い生徒の平均点の伸びは、実験群が 33.46 点、統制群が 16.13 点、科学リテラシーが中程度の生徒の平均点の伸びは、実験群が 21.53 点、統制群が 20.01 点、科学リテラシーレベルが低い生徒の平均点の伸びは、実験群が 17.08 点、統制群が 14.94 点であった (Nwagbo, 2006, p.223)。これらの得点の変化は、科学リテラシーにおいて、中・低レベルの生徒はわずかに有意であり、高レベルの生徒が最も探究的学習の効果に有意性が見られた (Nwagbo, 2006, p.223)。Nwagbo が観察した探究的学習は、生徒を 5-6 人のグループにわけ、各グループに授業に必要な教材（図表、実物標本、模型など）を用意し、トピックの紹介、教材への注意の喚起、探究的質問の使用、生徒の質問、結論の導き出し、生徒の矛盾点の指摘などが行われ、活動後にクラス全体で討論を行うというものだった (Nwagbo, 2006, pp.222-223)。

学習者の意思決定行動を見ると、トピックと教材を理解し、探究的質問に答え、自分の質問を考え、結論を考え（まとめ）、クラスで討議することにある。このことから、トピックを理解する、探究的質問に答える、自分の質問を考える、結論を考えるという行動は、F 誘導発見型の「学習者は、教師が提示した一連の道筋に従って学習を進めることによって、新しい概念や原理を発見する」に相当する。ゆえに、F 誘導発見型スタイルに分類できる。また、学習形態に着目すると、探究的学習はグループで行い、まとめのクラス討議の場面では、一斉学習を行なっている。このことから、F 誘導発見型スタイルを協同（グループ）学習と一斉学習の 2 つ学習形態を用いて行なっている。

一般的に、探究的な学習は、学習者の興味、関心、態度、能力向上への効果があると報告されている (Hofstein et al., 2004)。学習者は、自ら実験を行うなど探究的な活動を行うことにより興味、関心が湧き、その動機づけが学力に影響していると捉えられる。しかし、Nwagbo (2006) の研究結果は、探究型学習では、科学リテラシーの低い生徒の学力の向上は低かったことが示された。そのことから、探究型学習は科学的思考プロセスの習得には有効であるが、それを理解するための前提となっている知識の習得には向いていないと結論づけている (Nwagbo, 2006)。ゆえに、誘導発見型スタイルを用いる際は、教師が学習者の既存知識を確認し、既存知識と授業で必要とする知識との差を埋めることが効果的な学習指導法の活用になると考えられる。また、学習指導法の効果が低い場合、意思決定ができる条件を学習者が備えていたかを検討する必要がある。それは、誘導発見型の学習指導スタイルを用いる際に、教師が準備段階で検討すべき内容である。

#### 4.5. G 収束的発見型スタイル

Bello ほか (2016) は、前期中等学校の基礎科学の授業でシミュレーション法を用いた指導法を検討し、その有効性を証明した。その結果、シミュレーション法を用いたクラス（実験群）と講義形式の指導法を用いたクラス（統制群）の生徒の学業成績を比較したところ、実験群の事後テストの平均点は 66.23 点に対して統制群は 46.69 点であり、シミュレーション法が生徒の学業成績の向上に有効であることを示した (Bello et al., 2016, p.115)。このシミュレーション法は、教師が現実社会で起こりうる問題（シナリオ）を提供し、学習者がグループでその問題を理解し、解決策を考案するという指導法であった。シミュレーション法が講義型よりも学業成績に有意であった理由において、講義型は学習者が受動的に知識を受け取るだけである一方、シミュレーション法は、曖昧であったり、オープンエンドであったりするため、学習者はシナリオの意味を熟考す

るようになることやシナリオに現実味があるため、経験的な練習を通して学習内容の理解を促進することができるからであると分析している (Bello et al., 2016, p.116)。

このことから学習者の意思決定行動は、曖昧なシチュエーションやオープンエンドの質問の解答を考へることやシナリオの中で自分の経験や既存知識と照らし合わせ、その上で自分の答えを決定するという行動が含まれている。これらの意思決定行動は、収束的発見型の「学習者は、教師が提示した問題に対して、既知の情報を結びつけることにより、(予期された、または、予想外の) 解答を発見する。」という定義に沿っているため、G 収束的発見型スタイルに相当する。

Abdu-Raheem (2012) は、前期中等教育の社会科の授業で、問題解決の教授をした生徒 (実験群) と講義方式の授業を受けた生徒 (統制群) の事前事後テストの達成度を比べた。結果、統制群の平均点の伸びは 2.19 点 (標準偏差 3.71) であるのに対して、実験群の平均点の伸びは 24.9 点 (標準偏差 3.41) で、有意差があった (Abdu-Raheem, 2012, p.23)。その理由は、単純な情報だけでなく、より大きな問題に取り組むために、複数の知識豊富な人々の知識やアイデアが貢献することで、問題が解決される可能性が高いとしている (Abdu-Raheem, 2012, p.24)。

この実験においては、学習者の意思決定行動は、他者の意見を聞き理解する、情報を集める、他者と協力して問題を解決することが含まれていた。この意思決定行動は、G 収束的発見型の「学習者は、教師が提示した問題に対して、既知の情報を結びつけることにより、(予期された、または、予想外の) 解答を発見する。」定義に当てはまる。ゆえに、G 収束的発見型スタイルに分類できる。そして、意思決定行動に他者との学びが含まれていることから、収束的発見型スタイルを協同学習の形態で用いていると言える。

収束的発見型スタイルにおける学習者の意思決定行動は、与えられたシナリオの中で自由かつ現実味のある考えを創出することであった。自己決定理論では、「自由選択への欲求」は普遍的に持つものと位置付けている (Deci & Ryan, 2002)。また、自由に選択できるという自己決定の感覚が内発的動機づけを維持するという研究結果もある (Deci & Ryan, 2002)。そのことから、学習者の意思決定に自由さを持たせることは、内発的動機づけにつながり、学力向上への要因となる可能性はある。それに対して、Iyengar & Lepper (1999) は、自由選択の欲求は、文化相対的なものであるとしている (Iyengar & Lepper, 1999)。ゆえに、それが文化背景によって動機づけにつながるかどうかに関して疑問を呈している。その点において、自由な意思決定がアフリカ地域の特定の国や地域の文化的背景において推奨されるものであるかによって、学習者の動機づけや学力への影響は変わる可能性を示唆している。

#### 4.6. I 学習者による個別プログラム

Olaniyan ほか (2015) は、後期中等学校の電流の授業において、ポリヤ問題解決モデルを用いた授業を受けた生徒 (実験群) と講義方式の授業を受けた生徒 (統制群) を比較した。結果、統制群の平均点の伸びは 0.98 点であるのに対し、実験群の平均点の伸びは、20.84 点であることから、その指導法の有意性を確認した (Olaniyan et al., 2015, p.100)。研究で採用されたジョージ・ポリヤ・モデル (Polya, 1957) は、4つの主要な段階から構成されている。つまり、問題を理解する、解決に導く計画をする、計画を実行する、振り返るであった (Olaniyan et al., 2015, p.98)。

この授業における学習者の意思決定行動は、問題を理解すること、解決に導く計画を立てること、そして、計画を実行すること、実行した行動を自己評価することである。行動の内容から I 学習者による個別プログラムの「学習者は、幅広い問題や課題を解決するプロセスや手順を発見する。そのために、各自が問題を検討し、解決への行動計画を構築する」に相当する。よって、I 学習者による個別プログラムに分類される。

I 学習者による個別プログラムスタイルでの問題解決型の授業における学習者の意思決定は、問題の理解、問題を解くための計画作成、計画の実行、振り返りであった。問題解決とは、問題解決者が過去の経験と目の前の問題との関係を見つけ、解決策に基づいて行動する多段階のプロセスであるため、問題解決には認知、行動、態度の複雑な要素が含まれる (Mayer, 1992)。ここでは、過去の経験、問題の理解、解決策の理解、実行の意思があることが前提になっている。さらに、学習者の過去の経験においては学習の経験、つまり、スペクトラム理論の指導スタイルにおいては、C 相互学習型や D 自己チェック型スタイルにみられる自己学習サイクルの習得の経験が必要であると言える。学習者が取り組む行動や思考といった内観プロセスが学習方略となる (Weinstein & Mayer, 1983) ために、それを身につけるには、ある程度の経験の量が必要であると考えられる。

#### 4.7. 分類のまとめ

以上の分類結果をまとめたものを表3に示す。内容は、次の通りである。Omwirhiren & Ibrahim (2016)のデモンストレーション法は、主に教師の実演を学習者がグループで再現する B 練習型であった。Oludipe & Oludipe (2010)の構成主義に基づく指導法は、学習者が自ら既存知識から新しい知識を構築し、自己評価する D 自己チェック型である。Salman ほか (2012)の行動目標設定と Idowu ほか (2014)の目標設定は、学習者が行動目標を決め、実行し、自己評価する D 自己チェック型である。Lamidi ほか (2015)と Adeniji ほか (2018)の完全習得法は、学習者が自らの習熟度合いに合わせて自ら学習を進める E インクルージョン型に加えて、補習授業では、教師が授業を行い、確認テストに対して学習者にフィードバックを与える B 練習型が用いられていた。Yunusa ほか (2014)の協同的な学習は、教師が示した課題を学習者がグループで協議しながら学ぶ F 誘導発見型スタイルにグループ学習の形態を用いていた。Nwagbo (2006)の探究的学習は、トピックと教材を理解し、探究的質問に答え、結論を考え、クラスで討議するという行動が含まれている F 誘導発見型に当てはまり、それをグループ学習と一斉学習の学習形態を活用したスタイルであった。Bello ほか (2016)のシミュレーション法は、学習者が他の学習者と与えられたシナリオから解決法を探究する G 収束的発見型であった。Abdu-Raheem (2012)の問題解決型学習は、学習者の意思決定行動が他者の意見を聞き理解する、情報を集める、他者と協力して問題を解決することであることから G 収束的発見型を協働学習の形態で実施した学習指導スタイルである。Olaniyan ほか (2015)の問題解決型学習は、学習者が問題解決の計画を立てて実行する I 学習者による個別プログラム型である。以上の分類結果により、11件の既存研究は、モストンの学習指導法の11のスタイルのうち6つのスタイルに該当した。

表3 ナイジェリアにおいて学力向上の効果が検証された学習指導スタイルの分類

学習指導スタイル 著者(発行年) / 指導法	再生産クラスター					生産クラスター					
	A 命令型	B 練習型	C 相互学習型	D 自己チェック型	E インクルージョン型	F 誘導発見型	G 収束的発見型	H 拡散的発見型	I 学習者による個別プログラム型	J 学習者主導型	K 自己教授型
Omwirhiren & Ibrahim (2016) / デモンストレーション		●									
Oludipe & Oludipe (2010) / 構成主義				●							
Salman ほか (2012) / 行動目標設定				●							
Idowu ほか (2014) / 目標設定				●							
Lamidi ほか (2015) / 完全習得学習		●			●						
Adeniji ほか (2018) / 完全習得学習		●			●						
Yunusa ほか (2014) / 協同的な学習						●					
Nwagbo (2006) / 探究的学習						●					
Bello ほか (2016) / シミュレーション法							●				
Abdu-Raheem (2012) / 問題解決型学習							●				
Olaniyan ほか (2015) / 問題解決型学習									●		

(出所) 著者作成

#### 5. おわりに

本稿では、ナイジェリアで学力への効果があった学習者中心の指導法を、スペクトラム理論を用いて学習指導スタイルに分類し、各スタイルでどのような学習者の意思決定行動が学力向上に寄与したかを論じた。教師中心型指導法から学習者中心型指導法に移行するには、教師が学習者に意思決定の機会を与え、能動的な学習を進めるように促すことが重要である。そのためには、教師が授業内容や目的、学習者の状況に合わせた学習指導スタイルの適切な選択が必要である。

ナイジェリアで有効性が立証された指導法のスタイルは、モストンの示す11スタイルのうち、練習型、自己チェック型、インクルージョン型、誘導発見型、収束的発見型、そして、学習者による個別プログラムの6つに該当した。その傾向として知識や技術の習得を目的とした指導法が多くみられた。その背景には、国家試験の結果の不振や、大量のシラバスを効率的に教えるというニーズがあることが挙げられていた。

そして、伝統的な教師中心型授業による学習者の理解不足をいかに改善するかという教師の葛藤が見られた。そこで用いられた学習指導スタイルは、練習型、自己チェック型、インクルージョン型であり、効率的に知識の習得をするための方法が取られていた。そこには、元来の学習者中心の自然主義や進歩主義教育で批判されたような練習や繰り返し行う補講授業などが含まれていた。このことからナイジェリアにおいて学習者中心の教育という概念は、自然主義や進歩主義の枠に収まっていなかったことがわかる。Mosston & Ashworth (2008) によれば、学習者中心の指導スタイルは、誘導発見型から自己教授型の生産クラスターであると認識されている。しかし、本研究によりナイジェリアで検証された指導法を見る限りでは、学習者中心の教育は、練習型から学習者による個別プログラム型まで幅広い概念として受け入れられていることがわかった。

また、本研究では、学習成果の向上に影響している学習者の意思決定行動について分析した。その結果、練習型では、課題の実演や協同学習、自己チェック型では、目標設定、遂行、自己評価、インクルージョン型では、自らの学習レベルとスピードに合わせた学習の遂行と自己評価をしており、誘導発見型では、課題の認識、問題解決の遂行、協同学習、自己評価、収束的発見型では、自分の経験や既存知識を活用した問題解決、他者との協力による学び合い、学習者による個別プログラムでは、問題の理解、解決に導く計画の立案、実行、自己評価が含まれていた。これらの結果を総合すると、学習成果が向上した指導法には「協同学習」、「自己モニタリング」、「自己評価」の3つの要素が共通して含まれているか、または、いずれかが含まれていることが明らかになった。言い換えれば、これら3つの要素は、ナイジェリアにおける学習者中心の指導法の効果を生む重要な要因として挙げられている。

さらに、学習効果を上げるための留意点として、誘導発見型や収束的発見型のような学習者の意思決定度合いがより大きい指導スタイルでは、既存知識が不足している学習者には学力向上への逆効果が見られることから、教師は、学習を進める前に学習者が学習に必要な知識を保持しているかを確認する必要があることが示された。このことは、Horn (2009) が指摘した高次の思考スキルを獲得するためには、関連した情報を記憶しておく必要があるという意見を裏付けるものであった。

以上の分析結果を踏まえ、本研究に基づく教師教育政策への提案をしたい。その際、本研究で対象とした実証研究がナイジェリア全体を代表するものではないことを考慮に入れる必要がある。したがって、限定的な条件を理解した上で、この分類結果を活用することが求められる。まず、本研究で使用した学習指導スタイルの分類表は教師が使う学習者中心型の多様な指導スタイルを理解するために利用できる。ナイジェリアでは学習指導法を教師中心型から学習者中心型に移行するという方針が挙げられているが、現在の指導法と目指すべき指導法の明確な理解が必要である。学習指導スタイル表は、教師中心型の授業を学習者中心型の授業に移行する際に、11の指導スタイルがあり、それぞれのスタイルの中に多様な指導法があることを理解できる。これにより、学習の目的や内容、学習者の状況に応じて、教師が適切な指導法を選択する余地が生まれる。これは、教師中心型かもしくは、先進国で活用されている学習者の高い自律性を必要とする学習者中心型の指導かという二者択一ではなく、その間にある多様な学習者中心の指導法を示すことで、文脈に合わせた指導法の選択が可能になることを示している。

次に、ナイジェリアにおける各指導スタイルの「グッドプラクティス」の事例の蓄積と共有に活用できる。グッドプラクティスの共有は、各指導スタイルの理解に繋がる。また、教師の個人が使用する指導スタイルの分析にも活用することができる。実際に授業で使用した指導法が適切であったか、学習者に合っていたか、学習目標に達した生徒はどのくらいいるかなどを検討する際に役に立つ。

また、学習指導スタイルの分類表は、アフリカ地域内の学習者中心教育の実践を指導スタイル別に分析することも可能であり、アジア地域などの他の途上国や先進国における実践との比較も可能である。学習指導法は、教師が学習者の状態、クラスの雰囲気、学習内容や目標の違いに応じて選択するものである。そのため、その学習指導法には、教師の教育観や価値観が表れる。この学習指導スタイルを分析することは、教師が学習者中心の教育をどのように捉え実装しているかを知る一助になる。

最後に、今後、スペクトラム理論の活用にあたって、改善の余地があると考えられた点を述べる。まず、学習指導スタイルの定義を見直す必要性が挙げられる。元々の学習指導スタイルの定義が体育科を基盤に作られていることから、それ以外の教科の指導法の分析に適用する場合には、一部の解釈を見直す必要があった。特に、収束的発見型と拡散的発見型の定義が類似している点と、命令型、練習型、相互学習型は、体育科を前提に説明されていることから、それ以外の科目の指導法を分類する場合に違和感があった点を指摘したい。そのため、すべての科目に適用できる学習指導スタイルの定義を再考する必要がある。次に、学習指導スタイルの中に学習形態の種別がある場合の分類を追加する必要がある。Mosston による学習指導スタイル

ルの説明では学習形態に関しては明示されていないが、暗示的に学習形態が決められていると指摘されている(鈴木 1994)。しかし、本研究の分類結果から、練習型や誘導発見型は前提となっている個別学習の学習形態ではなく、協同学習を活用しているケースがあることがわかった。つまり、前提となっている学習形態以外の選択肢があることから、各指導スタイルには全ての学習形態(一斉学習、個別学習、協同学習など)の選択肢があることを示す必要がある。これにより、スペクトラム理論がより学習者中心型指導の実践に活用できるようになるであろう。これらは今後の研究の課題として取り組み、アフリカ地域における学習者中心の教育の効果的な実施における研究に貢献していきたい。

## 注

- 1) ERIC (Education Research Information Center)。米国教育省教育科学機関が提供している、教育関係のデータベースである。Source: <https://eric.ed.gov/>
- 2) 本研究で対象とした国は、国際連合 (UN) が定めているサブサハラアフリカ地域の 48 カ国 (英国と仏国のテリトリーを除く) とした。対象国: Angola, Benin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Cameroon, Central African Republic, Chad, Comoros, Côte d'Ivoire (Ivory Coast), Democratic Republic of the Congo, Republic of the Congo, Djibouti, Equatorial Guinea, Eritrea, Eswatini (Formerly Swaziland), Ethiopia, Gabon, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea-Bissau, Kenya, Lesotho, Liberia, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritania, Mauritius, Mozambique, Namibia, Niger, Nigeria, Rwanda, Sao Tome and Principe, Senegal, Seychelles, Sierra Leone, Somalia, South Africa, South Sudan, Tanzania, Togo, Uganda, Zambia, Zimbabwe.  
Source: <https://unstats.un.org/unsd/methodology/m49/overview/>

## 謝辞

本稿の執筆に際し、広島大学の石田洋子教授、吉田和浩教授から頂いた貴重な指導と深い洞察に深謝する。また、広島大学の中條和光教授、広島修道大学の隅田姿准教授に献身的な支援と励ましを賜ったことを心より感謝する。さらに、匿名の査読者の方々から提供して下さった建設的な助言により、本稿の質を大いに向上させることができた。この場を借りて、深い謝意を表す。

## 参考文献

\*本稿の調査対象として採択された文献

- 岡出美則 (1994) 「モストンの教授スタイル論の検討ー教授スタイル論から教授ストラテジー論への転換を求めてー」『愛知教育大学体育教室研究紀要』19号、1-23頁。
- 神谷千恵子・兼城雅也・砂川力也・増澤拓也 (2017) 「よりよい解決を目指して思考する生徒の育成ー問いを中心とした保健体育の学習指導を通してー」『琉球大学教育学部中学校研究紀要』29号、77-88頁。
- 斉藤泰雄 (2022) 「開発途上国における学習者中心主義教育のパラドックスー日本の経験からー」『国際教育協力論集』25巻1号、113-128頁。
- 坂下玲子・藤崎賢二・加藤健一・庭木守彦 (2000) 「体育授業における効果的教授-学習過程について:小学校リレー学習におけるメタ認知的法略の効果」『熊本大学実践研究』17号、51-60頁。
- 坂田のぞみ (2022) 「タンザニアにおける教育借用としての学習者中心型教授法ー国際教育政策と初等教員の教授法解釈との相違をめぐってー」『比較教育学研究』64号、47-70頁。
- 志水宏吉 (2006) 『学力を育てる』岩波書店。
- 鈴木理 (1994) 「教授スタイルの連続体モデル(Mosston, M)の分析」『スポーツ教育学研究』14巻1号、17-27頁。
- 中條和光 (2011) 「9章 学習の動機づけ」森俊郎・岡直樹・中條和光共著『学習心理学 理論と実践の統合をめざして』培風館、179-211頁。
- 中島定彦 (2020) 『学習と言語の心理学ーPsychology of Learning and Languageー』昭和堂。
- 長谷川悦示 (2015) 「わが国の学習指導法の展開と学習指導モデル論の概要」『体育科教育学研究』31巻2号、33-41頁。
- 又地淳 (2017) 「JICAによるSTEM教育分野の国際協力ーアフリカを中心にー」『アフリカ教育研究』8巻、16-35頁。
- 吉野聡・高橋健夫・長谷川悦示・山藤一也 (2000) 「教師の主導性の発揮のしかたが形成的授業評価に与える影響ー特に体育授業における効果的な指導スタイルの構築に向けてー」『筑波大学体育科学系紀要』23巻、37-46頁。
- ライゲルス C. M.・ビーティ B. J.・マイヤーズ R. D.・鈴木克明(監訳) (2017) 『学習者中心の教育を実現するインストラクショナルデザイン理論とモデル』北大路書房。

- \*Abdu-Raheem, B. O. (2012). Effects of Problem-Solving Method on Secondary School Students Achievement and Retention in Social Studies, In Ekiti State, Nigeria. *Journal of International Education Research (JIER)*, 8(1), 19-26.  
<https://doi.org/10.19030/jier.v8i1.6692>
- \*Adeniji, S. M., Ameen, S. K., Dambatta, B. U., & Orilonise, R. (2018). Effect of Mastery Learning Approach on Senior School Students' Academic Performance and Retention in Circle Geometry. *International Journal of Instruction*, 11(4), 951-962.  
<https://doi.org/10.12973/iji.2018.11460a>
- Bandura, A. (1978a). Self-efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*.  
[https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bandura, A. (1978b). Social Learning Theory of Aggression. *Journal of Communication*, 28(3), 12-29. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x>
- \*Bello, S., Ibi, M. B., & Bukar, I. B. (2016). Effect of Simulation Techniques and Lecture Method on Students' Academic Performance in Mafoni Day Secondary School Maiduguri, Borno State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7(23), 113-117.  
<http://proxy.libraries.smu.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1112778&site=host-live&scope=site>
- Bloom, B. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053419.pdf>
- Bremner, N., Sakata, N., & Cameron, L. (2022). The Outcomes of Learner-centred Pedagogy: A Systematic Review. *International Journal of Educational Development*, 94, 102649. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102649>
- Chowdhury, P. (2014). Students' Discourse in a Science Classroom; Makes Better Learning: A Different Approach. *European Journal of Educational Sciences*, 1(2), 334-348.
- Croft, A. (2002). Singing under a tree: Does Oral Culture Help Lower Primary Teachers Be Learner-centred? *International Journal of Educational Development*, 22(3-4), 321-337.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. University of Rochester Press.
- Deng, Z., & Gopinathan, S. (2016). PISA and High-performing Education Systems: Explaining Singapore's Education Success. *Comparative Education*, 52 (4), 449-472.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C. L., Owen, R., & Schroeter, K. (2003). Enhancing Third-Grade Students' Mathematical Problem Solving with Self-regulated Learning Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 306-315.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.306>
- Green, B. (2006). Writing Narrative Literature Reviews for Peer-reviewed Journal: Secrets of the Trade. *Clinical Update*, 5(3), 101-117.
- Grossen, B. (1998). What Is Wrong with American Education? In Evers, W. (eds.), *What's Gone Wrong in America's Classrooms*. Stanford, Hoover Institution Press Publication.
- Guthrie, G. (2017). The Failure of Progressive Paradigm Reversal. *Compare*, 47(1), 62-76.  
<https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1138396>
- Haddad, W. D., Colletta, N. J., Fisher, N., Lakin, M., & Sutton, M. (1990). *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000097552>
- Hofstein, A., Shore, R., & Kipnis, M. (2004). Providing High School Chemistry Students with Opportunities to Develop Learning Skills in An Inquiry-type Laboratory: A Case Study. *International Journal of Science Education*, 26(1), 47-62.  
<https://doi.org/10.1080/0950069032000070342>
- Horn, I. (2009). Learner-centredness: An Analytical Critique. *South African Journal of Education*, 29(4), 511-525.
- \*Idowu, A. I., Chibuzoh, I. G., & Louisa, M. L. (2014). Effects of Goal-setting Skills on Students' Academic Performance in English Language in Enugu Nigeria. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 3(2), 93-99. <https://doi.org/10.7821/naer.3.2.93-99>
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (1999). Rethinking the Value of Choice: A Cultural Perspective on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 349-366.  
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=e2cb6327e20cd40bab5aa6c321ca0b9cd9946901>
- Jansen, J. (1989). Curriculum Reconstruction in Post-colonial Africa: A Review of the Literature. *International Journal of Educational Development*, 9(3), 219-231.
- \*Lamidi, B. T., Oyelekan, O. S., & Olorundare, A. S. (2015). Effects of Mastery Learning Instructional Strategy on Senior Students' Achievement in the Mole Concept. *Electronic Journal of Science Education*, 19(5).

- Mayer, R. E. (1992). *Thinking, Problem Solving, Cognition*. W.H. Freeman and Co.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education: First on-line edition*. In Spectrum of Teaching and Learning Institute. <http://www.spectrumofteachingstyles.org/>
- \*Nwagbo, C. (2006). Effects of Two Teaching Methods on the Achievement in and Attitude to Biology of Students of Different Levels of Scientific Literacy. *International Journal of Educational Research*, 45(3), 216-229.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.11.004>
- \*Olaniyan, A. O., Omosewo, E. O., & Nwankwo, L. I. (2015). Effect of Polya Problem-solving Model on Senior Secondary School Students'. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 3(1), 97-104.  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=112068684&site=ehost-live>
- \*Oludipe, B., & Oludipe, D. I. (2010). Effect of Constructivist-based Teaching Strategy on Academic Performance of Students in Integrated Science at the Junior Secondary School Level. *Educational Research and Reviews*, 5(7), 347-353.
- \*Omwirhiren, E. M., & Ibrahim, K. U. (2016). The Effects of Two Teachers' Instructional Methods on Students' Learning Outcomes in Chemistry in Selected Senior Secondary School in Kaduna Metropolis, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7(15), 1-9.  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1103149&site=ehost-live>
- Polya, M. (1957). *How to Solve it*. New York: Double Day.
- Rink, J. (2009). *Teaching Physical Education for Learning (6th ed)*. McGraw-Hill.
- \*Salman, M. F., Yahaya, L. A., Yusuf, A., Ahmed, M. A., & Ayinla, J. O. (2012). Effects of Behavioural Objectives-based Instructional Strategy on Senior School Students' Academic Performance in Mathematics in Omu-Aran, Nigeria. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 121-127. <https://doi.org/10.5539/jel.v1n2p121>
- Schweisfurth, M. (2011). Learner-centred Education in Developing Country Contexts: From Solution to Problem? *International Journal of Educational Development*, 31(5), 425-432.
- Schweisfurth, M. (2013). Learner-centred Education in International Perspective. *Journal of International and Comparative Education*, 2(1). <https://doi.org/10.14425/00.45.70>
- Schweisfurth, M. (2015). Learner-centred Pedagogy: Towards a Post-2015 Agenda for Teaching and Learning. *International Journal of Educational Development*, 40, 259-266. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.011>
- Tabulawa, R. (2013). *Teaching and Learning in Contest: Why Pedagogical Reforms Fail in Sub-Saharan Africa*. Council for the Development of Social Science Research in Africa.
- UNESCO (2017). Fact Sheet No.46: More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide. *UNESCO*, 67(46), 25. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107445321>
- Urwick, J., & Junaidu, S. U. (1991). The Effects of School Physical Facilities on the Processes of Education: A Qualitative Study of Nigerian Primary Schools. *International Journal of Educational Development*, 11(1), 19-29.
- Watson, J. (1913). Psychology As the Behaviourist Views It. *Psychological Review*, 20(2), 158-177.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). The Teaching of Learning Strategies. *Innovation Abstracts*, 5(32), 2-4.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED237180.pdf>
- \*Yunusa, U., Abdulwahid, U., & Adullahi, M. I. (2014). Effect of Cooperative Instructional Strategy on Interest, and Achievement in Biology among Low-Achieving Senior Secondary School Students in Niger State, Nigeria. *European Journal of Educational Sciences*, 1(2), 397-409. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1236914&site=ehost-live>

# The Effective Learner-centered Teaching Methods on Academic Achievement in Nigeria: Classification Based on Learners' Decision Making

Yoshie Hama

(Hiroshima University - Graduate School for International Development and Cooperation)

## Abstract

The purpose of this study is to classify the learner-centered teaching methods that have been verified to be effective for academic achievement in Nigeria from the perspective of learners' decision-making. In doing so, I utilized Moston's spectrum theory which can classify learning and teaching styles according to the degree of decision-making between learners and teachers. To this end, a narrative review was conducted to identify 11 empirical studies that examined the effects of learner-centered teaching methods on academic achievement in Nigeria, and to analyze how the actions made by decision-making delegated from the teacher to the learner is linked among teaching styles in the methods used. The results showed that effective learner-centered teaching methods in Nigeria were categorized into six styles: practice, self-checking, inclusion, guided discovery, convergent discovery, and learner designed individual program style. Furthermore, the results revealed that learners' decision-making behaviors that particularly influence academic performance include cooperative learning, self-monitoring, and self-evaluation. The results also suggest that teaching methods that aim at problem solving, and inquiry-based discovery may have the opposite effect on academic achievement if learners' existing knowledge is not sufficient. This study presents useful suggestions for the development of learner-centered teaching methods in Nigeria.

## Keywords

Nigeria, teaching methods, academic achievement, learner-centered, decision making



## 内発的発展の観点からの JICA 教育協力案件の再考 —ケニア中等理数科教育強化計画の事例から—

池田亜美

(広島大学大学院人間社会科学研究科)

日下智志

(鳴門教育大学大学院学校教育研究科)

馬場卓也

(広島大学大学院人間社会科学研究科)

### 要旨

国際協力は期間限定であり、終了後は被援助国関係者による対応が必要である。よって、協力期間中にいかに自立性・持続性を芽生えさせるかが重要である。本稿では自立性・持続性と関係する内発的発展論に着目し、JICA 技術協力プロジェクト「ケニア 中等理数科教育強化計画」及び後継プロジェクトを事例に、内発的発展及び教育借用理論の観点から分析を行った。内発的発展に着目した研究を進めることで、視点を途上国側に置き、途上国の教育開発史における国際協力の役割を明らかにし、被援助国による取り組みと国際協力の介入とを区別し、これらの関連を考察することを狙いとした。

本稿では、教育における内発的発展を「ある社会(国・地域)が、内外とやり取りをして、意識的・主体的に、自国・他国の過去・現在の知識・制度を検証し、自国の知識・制度を、改定、構築していくプロセス」と定義した。資料分析の結果、ケニアの中等理数科教員現職研修は、JICA プロジェクトを契機に、現在まで継続して、ケニア関係者による主体的な改定・構築のプロセスにあることが確認された。これは、プロジェクト専門家が協力期間中からケニア関係者に主導権を委ね、ケニアが主体的に実施してきたことが影響していると考えられる。

### キーワード

内発的発展、教育借用、教育協力、ケニア、教員研修

### 1. はじめに

国際協力は、「国際社会全体の平和と安定、発展のために、開発途上国・地域の人々を支援すること」であり、国際協力には、国が行う政府開発援助(Official Development Assistance: ODA)や国際機関が行う多国間支援、NGO/NPO、企業、教育機関等の様々な組織・団体、機関、市民が関わっている(JICA)。

国際協力の特徴の1つとして、期間限定であることが挙げられる。国際協力の終了後は、支援を受けていた被援助国関係者による対応が重要である。そのためには、国際協力の期間中に、終了後のことを考えた取り組みが必要であり、いかに自立性・持続性を芽生えさせるかという点と関わる。このような自立性や持続性と関係する開発の考え方として、内発的発展がある。

これまで日本は国際協力において「開発途上国自身の自発性と自助努力を重視」し「当該国の自立的発展に向けた協力を行う」(外務省 2015)ことを重視してきた。本研究では、日本による国際協力の事例として、

JICA アフリカ理数科教育協力の中核プロジェクトである技術協力「ケニア 中等理数科教育強化計画」及び後継プロジェクトを取り上げ、内発的発展論の観点から分析を行う。内発的発展に着目した研究を進めることで、視点を途上国側に置き、途上国の教育開発史の中で、期間が限定された集中的介入（国際協力）の役割を明らかにする。また、途上国自身の取り組みと国際協力による介入を区別し、介入が途上国の教育開発史にどのような影響を与えたかについて関連を考察する。これにより、今後、国際教育協力を、内発的発展の観点から捉え直す研究へ繋げるための示唆を得ることを目的とする。

本稿では、先行研究に基づき関連用語の整理に基づき、分析対象案件・分析方法を整理し、調査から得られた結論及び今後の研究への課題を述べる。

## 2. 内発的発展、教育借用と国際協力

本章では、先行研究に基づき内発的発展論、教育借用理論を整理し、内発的発展論と教育借用理論の関連、国際協力とこれら理論の関係について整理し、本研究の問題意識を明らかにする。

### 2.1. 内発的発展

内発的発展は「もう一つの発展」とも表され、西欧先発国をモデルとした近代化論に対して、非西欧諸国とは違った発展の道筋があることを提示しようとしたものである（鶴見 1991）。近代化論では、西欧先発国の近代化は、自国が自力で「発展の型を創り出した」内発型（endogenous）、非西欧後発諸国は、西欧先発国を模倣し近代化する外発的（exogenous）とされる。これに対し、鶴見（1991）は、後発国である非西欧社会において「それぞれの社会の伝統に基づき、自然生態系に適応した内発的発展」があることを主張した。

鶴見（1989a, 49 頁）は、内発的発展を以下のように定義している。

内発的発展とは、目標において人類共通であり、目標達成への経路と、その目標を実現するであろう社会のモデルについては、多様性に富む社会変化の過程である。（中略）それぞれの地域の人々および集団が、固有の自然生態系に適合し、文化遺産（伝統）に基づいて、外来の知識・技術・制度などを照合しつつ、自立的に創出する。

内発的発展論で意味する「内発性」は、閉ざされた世界の中で内部から沸き起こった事象を指すのではなく、「外部との出会いがきっかけになり、刺激となって」「うちにある可能性が創発する」ものである（川勝 1999, 351 頁）。したがって、「地域の開放性は、内発的発展の必須条件である」とされる（鶴見 1989b, 256 頁）。

### 2.2. 内発的発展論と教育借用理論

教育分野において内部と外部の相互作用の関係性、過程をとらえる方法論として、外国の経験を自国に取り入れ形を変えていく過程を示す、教育借用理論がある（奥田 2021）。これは外部との関係次第では、内発的にも外発的にもなり得るといえる。

Phillips & Ochs（2003）は、教育借用を以下の4段階で説明しており、これを図1に示す。

- ・ 第1段階「国を超えた誘因」
- ・ 第2段階「決定」理論的決定、偽りの決定、実際の決定
- ・ 第3段階「実施」
- ・ 第4段階「内在化」既存制度への影響、他国の教育要素の吸収、合成、評価

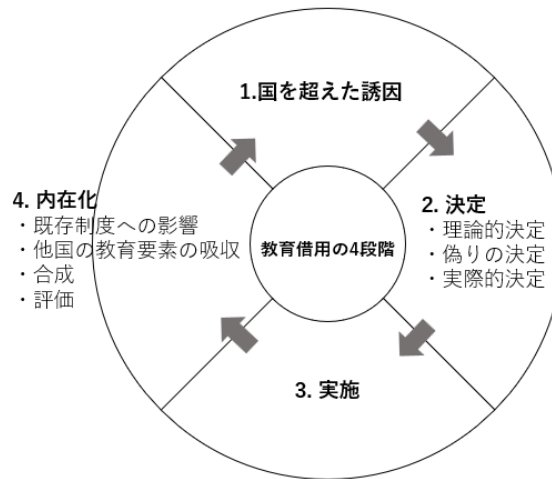


図1 教育借用の4段階  
(出所) Phillips & Ochs (2003) ; 日下 (2020)

教育借用の4段階それぞれで、受け取る側が議論・検証をするプロセスがあり、このようなプロセスを経ることは、内発的発展に繋がるといえる。他方で、受け取る側の議論・検証が十分でなかったり、開発パートナー側から一方的に押し付けられたりする場合は、外発的と言わざるを得ない事態もある。

### 2.3. 内発的発展論の観点からの国際協力の再考

これまで内発的発展と国際協力の議論は別に進んできたが、国際協力では、その実効性を高めるために、自立性・持続性の議論がなされてきた。

内発的発展と自立性との関係については、Omi (2023) が先進国や援助機関に頼らないことが自立の概念であり、内発的な開発は必ずしも外部との関係を否定するものではないと述べる通り、国際協力と内発的発展は両立し得る。一方、馬場 (2014) は、国際協力について、最終的に自立することをめざして、他者 (他国) に対して外から働きかけていくものであり、矛盾を内包する働きかけであると指摘している。

国際協力における「持続性」は、OECD (Organization for Economic Co-operation and Development、経済協力開発機構) -DAC (Development Assistance Committee、開発援助委員会) 評価6項目 (OECD, 2020) の1つ (Sustainability、以前の日本語訳は「自立発展性」として測られ、プロジェクト期間終了後も、協力を通して発現した効果を被援助国関係者により継続させる取り組みを指す。

国際協力の究極の目的は、プロジェクト終了後も被援助国関係者が協力効果を持続させることであり、協力期間を通して、被援助国関係者が自立性を持つようにすることは、その究極の目的を達成するうえで重要なことである。したがってプロジェクトの協力効果を持続させることは、被援助国関係者にとっては単に目の前の事象だけを指すのではなく、自国の状況や政策・制度等を総合して、いかにして継続・発展させるかを意味する。また、開発パートナーにとっては、被援助国がそのような継続性を具体化させるような形での働きかけを意味する。

日下 (2020, 93 頁) は、教育における内発的発展を「その地域や国の人々が、自らの知見と経験を基にして自国の教育を発展させていくこと、もしくは他国の援助機関や国際機関などから知識や技術などを自立的に取り入れ、それらを自国の状況に合わせて内在化することにより発展させていくプロセス」と定義した。これをもとに、本稿では、内発的発展が外部からのきっかけが始まりとされる点、「発展」の内容に着目し、再定義を試みる。すなわち、現代社会においては、国際協力以外にも無数の刺激があり、刺激に気づかなかつたり、刺激を受け止めることができないこともあり、何を対象に、どのような「発展」をさせていくかについて、意識的な対応が必要である。そこで本稿では、教育における内発的発展を「ある社会 (国・地域) が、内外とやり取りをして、意識的・主体的に、自国・他国の過去・現在の知識・制度を検証し、自国の知識・制度を、改定、構築していくプロセス」と定義する。これは、国際協力プロジェクトの評価で測られる「持続性」とは異なり、プロジェクトの枠組みに関わらず、その社会 (国・地域) に応じた改定、構築のプロセスがなされていることを指す。

### 3. 研究枠組み

#### 3.1. 分析対象案件

本研究の分析対象である JICA 技術協力「ケニア 中等理数科教育強化計画」及び後継プロジェクトは、1998 年にケニアで開始した。それ以前も、青年海外協力隊の派遣や無償資金協力による学校建設等によりアフリカの教育分野への協力が行われてきたが、本プロジェクトは、JICA のアフリカにおける初めてのプロジェクト型の教育協力である。「ケニア 中等理数科教育強化計画」（1998 年～2003 年、通称 SMASE: Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education Project）は 9 地方（ディストリクト）にて中等理数科現職教員研修を開始し、続く「ケニア 中等理数科教育強化計画フェーズ 2」（2003 年～2008 年）では、ケニア国内での全国展開とあわせて、ケニア同様に理数科教育の課題を抱える周辺国への普及に向けて、アフリカ域内連携ネットワーク「SMASSE-WECSA（Strengthening of Mathematics and Science Education in Western, Eastern, Central and Southern Africa、後に SMASE-Africa へ改名）」メンバー国へも活動範囲を拡大した。後継プロジェクトは「ケニア 理数科教育強化計画」（2009 年～2013 年、通称 SMASE: Strengthening of Mathematics and Science Education Project）であり、協力対象を初等理数科にも拡大している。関連して、SMASSE/SMASE プロジェクトのカウンターパート機関であるアフリカ理数科・技術教育センター（CEMASTEА: Centre for Mathematics, Science and Technology）に対し、無償資金協力「アフリカ理数科・技術教育センター整備計画」により施設を拡充・整備し、2013 年に完成した。このように、SMASSE/SMASE はアフリカ初の基礎教育分野の技術協力プロジェクトであり、ケニアを拠点に周辺国にも類似のプロジェクトを展開したことから、本研究により得られた示唆は、他国の類似プロジェクトの分析にも活用し得る。

本研究では、SMASSE/SMASE プロジェクトのうち、ケニア国内の中等理数科現職教員研修を分析対象とした。なお、SMASSE/SMASE 終了後、JICA は「CEMASTEА 調査研究能力強化を通じた現職教員研修の質向上プロジェクト」（2019 年～2022 年）を実施したが、このプロジェクトはパイロット校における初等理数科教育の授業研究を対象としており、本研究の対象である中等理数科現職教員研修への影響は限定的である。

#### 3.2. 分析対象資料

本研究は、公開情報の資料をもとに分析を行った。分析対象資料一覧を表 1 に示す。なお、ケニア SMASSE に関する論文は、教育研究・情報のオンライン電子図書館である教育資源情報センター（Education Resources Information Center: ERIC）、ケニヤッタ大学が運営する、基礎教育研究データベースである Kenya Education Research Database（KERD）、Google Scholar（タイトル検索）にて、「SMASSE」の検索キーワードで抽出した論文累計 79 件（ERIC:3 件、KERD:9 件、Google Scholar: 67 件（一部重複あり）、最終閲覧日 2023 年 5 月 27 日）のうち、全文閲覧可能な中等理数科教育現職教員研修に関連する論文 45 件を分析対象とし、このうち、特に参照した論文をリストに掲載した。

表 1 分析対象資料一覧

ケニア作成資料		
作成者	年	資料名
ケニア教育科学技術省 (MOEST)	2005	ケニア教育セクター支援プログラム (Kenya Education Sector Support Programme) 2005-2010
ケニア教育科学技術省 (MOEST)	2015	国家教育セクター計画 2013-2018 (National Education Sector Plan)
CEMASTEА	2022	CEMASTEА INFO Newsletter Issue 009, 010, 011, 012
CEMASTEА	2021	CEMASTEА INFO Newsletter Issue 005, 006, 007, 008
CEMASTEА	2020	CEMASTEА INFO Newsletter Issue 001, 002
CEMASTEА		CEMASTEА Web サイト (facebook) <a href="https://www.facebook.com/CemasteaKenya/?locale=ja_JP">https://www.facebook.com/CemasteaKenya/?locale=ja_JP</a> (最終閲覧日 2023 年 5 月 31 日)
CEMASTEА		SMASE-Africa Web サイト <a href="https://www.smase-africa.org/">https://www.smase-africa.org/</a> (最終閲覧日 2023 年 5 月 31 日)
Nation		(新聞記事)

JICA 作成資料		
対象プロジェクト	年	資料名
中等理数科教育強化計画プロジェクト	1997	ケニア国 中等理数科教育強化計画事前調査団報告書
	1998	ケニア国 中等理数科教育強化計画実施協議調査団報告書
	2001	ケニア共和国 中等理数科教育強化計画運営指導(中間評価)調査団報告書
	2002	ケニア共和国 中等理数科教育強化計画終了時評価報告書
ケニア中等理数科教育強化プロジェクトフェーズ2	2003	ケニア中等理数科教育強化プロジェクトフェーズ2 事前評価
	2006	ケニア共和国 中等理数科教育強化計画フェーズII 運営指導調査団報告書
	2008	ケニア共和国 中等理数科教育強化計画フェーズII 終了時評価調査団報告書
	2011	ケニア中等理数科教育強化プロジェクトフェーズ2 事後評価
		プロジェクト Web サイト <a href="https://www.jica.go.jp/project/kenya/5151110E1/index.html">https://www.jica.go.jp/project/kenya/5151110E1/index.html</a> (最終閲覧日 2023 年 5 月 31 日)
理数科教育強化計画プロジェクト	2009	ケニア共和国 理数科教育強化計画プロジェクト実施協議報告書
	2011	ケニア共和国 理数科教育強化計画プロジェクト中間レビュー調査報告書
	2014	ケニア共和国 理数科教育強化計画プロジェクト 理数科教育強化計画プロジェクト 終了時評価調査報告書
	2017	2016 年度 外部事後評価報告書 技術協力プロジェクト「理数科教育強化計画プロジェクト」
		プロジェクト Web サイト <a href="https://www.jica.go.jp/project/kenya/0800849/index.html">https://www.jica.go.jp/project/kenya/0800849/index.html</a> (最終閲覧日 2023 年 5 月 31 日)
アフリカ理数科・技術教育センター整備計画	2005	ケニア国 アフリカ理数科・技術教育センター整備計画 予備調査報告書
	2006	ケニア共和国 アフリカ理数科・技術教育センター拡充計画基本設計調査報告書
	2011	ケニア共和国 アフリカ理数科・技術教育センター拡充計画準備調査報告書
	2017	2016 年度 外部事後評価報告書 無償資金協力「アフリカ理数科・技術教育センター拡充計画」
SMASSE/SMASE プロジェクト全体	2007	キャパシティ・ディベロップメントに関する事例分析—ケニア中等理数科教育強化計画プロジェクト
	2007	JICA 理数科教育協力にかかる事業経験体系化～その理念とアプローチ～
	2009	JICA プロフェッショナルの挑戦 シリーズ7:ケニア「中等理数科教育強化計画」関連プロジェクト～ODA がアフリカの教育を変える～
	2009	プロジェクト研究「生徒中心の授業の実践とカリキュラムの系統性に配慮した理数科教材作成」(ケニア共和国を事例として)
		プロジェクト Web サイト <a href="https://www.jica.go.jp/activities/issues/education/SMASSE-WECSA/index.html">https://www.jica.go.jp/activities/issues/education/SMASSE-WECSA/index.html</a> (最終閲覧日 2023 年 5 月 31 日)
<b>論文(一部)</b>		
著者	年	資料名
Changeiywo, J. M., Ng'eno, J. K., & Barchok, H. K.	2013	Differences in teacher intentions to apply SMASSE methods in teaching secondary school mathematics and science based on gender and working experience in Kericho and Bomet Counties of Kenya.
Irungu, M. N., & Mugambi, M.	2013	Evaluation of strengthening of mathematics and science in secondary education (SMASSE) Program. A case study of Murang'a South District, Kenya.
Wafubwa, R. N.	2015	Influence of Strengthening Mathematics and Science in Secondary Education (SMASSE) in Service Education and Training (INSET) on the Attitude of Students towards Mathematics Performance in Public Secondary Schools of Rangwe Division, Homa-Bay Sub County-Kenya.
Kiige, M. J., & Atina, J. O.	2016	The Effectiveness of SMASSE Teacher Training Programme on KCSE Performance in Mathematics and Chemistry Subjects in Kikuyu District, Kenya.
Ndirangu, C. W., Nyagah, G. M., & Kimani, G. N.	2017	The level of implementation of ASEI/PDSI classroom practices in science subjects: A case of SMASSE project, Kenya.

(出所) 筆者ら作成

### 3.3. 分析枠組み

本研究では、表1で示した分析対象資料をもとに、ケニア国内・中等理数科教員研修の実施・研修による変化に関連する、客観的事実・結果に基づく記述を抽出した。分析結果や意見・視点が異なる場合は、両論を併記した。

なお、鶴見(1991)は、内発的発展論の研究単位を、全体社会(国)ではなく地域とし、「内発的発展の運動の主体は、地域の定住者および一時漂流者である」(鶴見1989b, 256頁)と述べている。内発的発展論の観点から国際協力を考察するにあたり、被援助国において国際協力の直接的な介入を行う当事者である専門家は「一時漂流者」とみなせる。JICAの国際協力は二国間合意に基づき実施されることから、本論では、内発的発展の単位を地域のみ限定せず、国、地方、学校まで、複数単位での分析を試みた。

また、国際協力と教育借用理論に関する先行研究では、教育借用の「1. 国を超えた誘因」「2. 決定」「3. 実施」「4. 内在化」の4段階のうち、「1. 国を超えた誘因」「2. 決定」は外部の影響が考慮される一方、「3. 実施」「4. 内在化」については自国によるプロセスとされており、「3. 実施」「4. 内在化」に関する議論は十分になされていない。しかし、内発的発展論から見た国際協力では、開発パートナーからの働きかけや、被援助国側の意識も非常に重要になってくる。特に「3. 実施」において、両者はどのような関係性を有するのか、「4. 内在化」において、それまでの両者の関係性がどのように影響を与えているのかなどは重要な点である。そこで本稿では、4段階全てにおける、外部の影響と自国のプロセスの関係について分析した。

本研究では、この4段階を一度で終わるプロセスと捉えていない。ある活動や制度に注目したときに一見4段階を終えたように見えても、さらに活動の範囲を広げたり深めたりする際に、次の4段階のサイクルに入る、つまり4段階サイクルは継続的に深化するサイクルと捉えている。これらをふまえ、本研究では、表2の通り、教育発展における内発的発展の主体3段階(中央、地方、学校)を縦軸に、時系列を横軸にした分析を行った。特に、中央の政策・制度については、教育借用の4段階から分析を行った。

表2 分析枠組み及び分析対象資料

内発的発展の主体	協力期間中の変化にかかる 分析資料	協力終了後の取組みにかかる 分析資料
中央 (政策・制度、組織、個人)	教育科学技術省文書、JICA 報告書	教育科学技術省文書・web サイト、CEMASTE A ニュースレター、新聞記事、JICA 報告書
地方 (制度、組織、個人)	新聞記事、JICA 報告書	CEMASTE A ニュースレター、JICA 報告書
学校 (制度、組織、個人)	教育科学技術省文書、JICA 報告書、論文	論文、CEMASTE A ニュースレター、JICA 報告書

(出所) 馬淵・横関(2004)、JICA(2007)をもとに、筆者ら作成

## 4. 結果

### 4.1. 中央レベル

#### 4.1.1. 中央レベルの政策・制度

中央レベルの中等理数科現職教員研修制度・政策については、プロジェクト開始時点で研修自体は散発的に行われていたが、プロジェクト期間を経て、ケニアの制度として定着した。プロジェクト終了後もケニア自身により現職教員研修を継続・発展させている。これを教育借用のサイクルにあてはめると、以下のようにサイクルが回ったように見える。

- (1) 1周目のサイクルーパイロット地域での現職教員研修導入(1995年～2002年)
  - ① 誘因：1995年よりケニア教育科学技術省及びJICA調査団による事前調査・協議を重ね、中等理数科現職教員研修の課題が明らかにされた(JICA, 1997; 1998)
  - ② 決定：ケニア教育科学技術省及びJICA間で、パイロット地域における中等理数科現職教員研修プロジェクト実施を合意(JICA, 1998)

- ③ 実施：1998 年よりプロジェクト開始。国・地方（ディストリクト）・クラスター（学校群）・教員の 4 段階にて研修を実施（JICA, 1998; 2001）
- ④ 内在化：パイロット地域での研修実施状況をふまえ、ケニア教育科学技術省・JICA 関係者で協議の結果、国・地方・教員の 3 段階へカスケード階層を変更（JICA, 2001; 2002）。このサイクルにおいては、①誘因から④内在化までの 4 段階でケニアと JICA の協働により進められた。

(2) 2 周目のサイクル—全国を対象とした現職教員研修実施・制度化（2002 年～2013 年）

- ① 誘因：プロジェクトの成果がケニア全国に広まり、ケニア中等学校校長会が 2002 年総会において、教育科学技術省に対して本研修を全理数科教員に対して実施するよう要望（JICA, 2003a; 2003b）
- ② 決定：ケニア教育科学技術省及び JICA 間で、現職教員研修の全国展開（プロジェクトフェーズ 2）を決定・合意（JICA, 2003a; 2003b）
- ③ 実施：全国を対象とした中等理数科現職教員研修を実施（JICA, 2006; 2008）
- ④ 内在化：ケニア教育セクター支援プログラム 2005-2010（Kenya Education Sector Support Programme: KESSP）において、現職教員研修が優先投資プログラムの一つに位置づけ（MOEST, 2005）。国家教育セクター計画 2013-2018（National Education Sector Plan: NESP）では、初等・中等教育における現職教員研修の強化・制度化を掲げており、「SMASE INSET（In-Service Education and Training）の強化」の目標明記（MOEST, 2015）。

このサイクルでも、②決定・③実施については JICA プロジェクトとして、ケニア教育科学技術省と JICA により進められた。一方、①誘因、④内在化は JICA が直接関わらない、ケニア自身の動きである。

(3) 3 周目以降のサイクル—ケニア自身による現職教員研修の実施（2014 年～現在）

- ① 誘因：JICA プロジェクトによる中等理数科教員現職研修に対する協力終了
- ② 決定：プロジェクト期間中は全教員が毎年研修を受講する制度であったが、年毎の研修対象者を教員経験年数別に変更。プロジェクト期間中にはほぼすべての中等理数科教員が研修を受講し、ASEI-PDSI（Activity, Student, Experiment and Improvisation/Plan, Do, See and Improve）アプローチの理解が進んでいたことから、より効率的に研修受講者のニーズに沿った研修とするため、教員の経験年数に基づき、0-5 年、6-11 年、12 年以上にグループ分けをし、毎年、対象グループを変えて研修を行う形式に変更（JICA, 2017）
- ③ 実施：2014 年より教員経験別研修として再開。対象教員の経験年数に応じたモジュールで研修を実施（JICA, 2017）
- ④ 内在化：中等理数科現職教員研修を継続（CEMASTEА, 2022b）

このサイクルでは、JICA プロジェクトの終了という外発的な（予定通りの）①誘因に対し、②決定から④内在化までケニア自身により教育借用の段階が進められている。

なお、上述のサイクルは大きな変遷を記録したものである。このような目立った活動・変化以外にも、毎年の中理数科現職教員研修実施にあたり、研修の計画、研修内容の検討・改定、研修の実施という小さなサイクルが回っている。この小さなサイクルを回す作業も、上述の大きな 1・2 周目ではケニア教育科学技術省と JICA プロジェクトの協働、3 周目以降はケニア自身によるものである。例えば、2020 年には新型コロナウイルス感染症による影響を受け、オンライン研修が実施された（Nation, 2020）。CEMASTEА の報告（ニュースレター）では、2022 年だけで地方（カウンティ）トレーナーや校長等を対象に計 5 回の SMASSE/SMASE 関連研修・ワークショップが開催され、地方トレーナー研修は 1300 人が参加している。これらの SMASSE/SMASE 研修は、2023 年から予定されている新カリキュラム移行に向けて理解を深めるための内容も含めて実施されており（CEMASTEА, 2022a; 2022b; 2022c; 2022d）、ケニア自身の制度として構築されている。

図 2 は、教育借用のサイクルが回るイメージを図示したものである。大きなサイクルの中に、小さなサイクルが回っており、この繰り返しの繰り返しにより、外部からの刺激を受け、中等理数科現職教員研修をケニア自身のものにしたプロセスを表している。

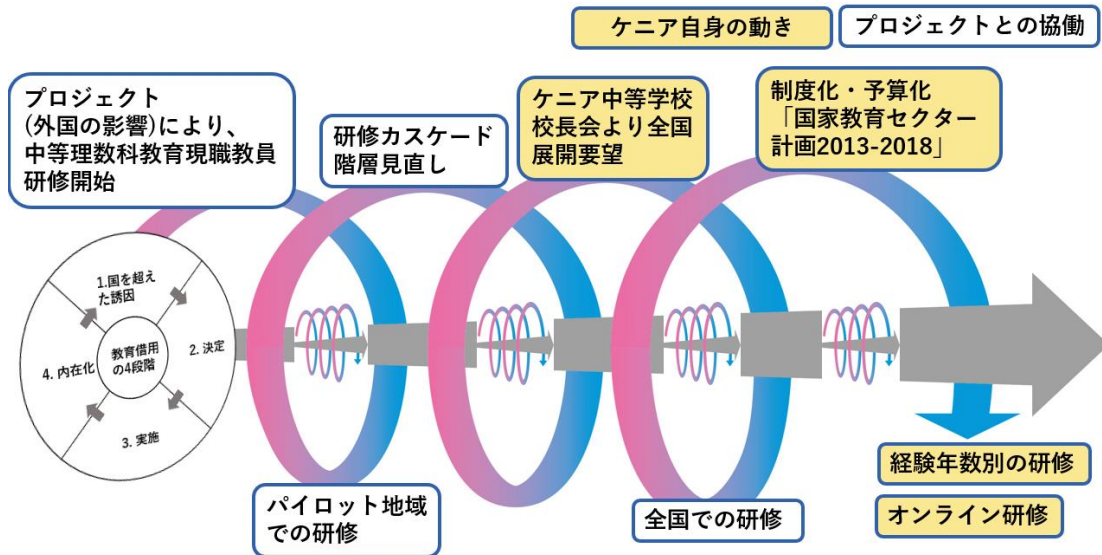


図2 中央レベルでの教育借用のサイクルのイメージ  
 (出所) Phillips & Ochs (2003)、日下 (2020) をもとに筆者ら作成

#### 4.1.2. 中央レベルの組織・個人

ケニアの現職教員研修は、1998年時点でケニア理科教員養成大学 (Kenya Science Teachers College: KSTC) の INSET ユニットが中心的に担っていた。その後、アフリカ理科教科・技術教育センター (Center for Mathematics, Science and Technology Education in Africa: CEMASTEА) が開設され、CEMASTEА は 2005 年に教育法のもとで承認、KSTC 管轄から外れ、独自の現職教員研修機関として位置づけられた (JICA, 2011)。

中央研修実施にあたっては、CEMASTEА が全面的に研修カリキュラム、教材、マニュアルの開発とモニタリングを実施し、これを専門家がサポートしていた (JICA, 2008)。CEMASTEА のスタッフはプロジェクト期間を通して JICA 専門家と共に一連の研修を実施した経験を有し、プロジェクト終了後も現職教員研修の教材アップデート (新モジュール開発を含む)、関連会議・ワークショップ開催、研修ニーズ調査、モニタリング、調査研究 (インパクト調査等) を継続し、作成した教材や報告書類を継続的にウェブサイトアップロードしている (JICA, 2017; CEMASTEА, 2022a; 2022b ほか)。

中央レベルでのまとめとして、協力期間中・終了後の変化、取り組みを表 3 に示す。中央レベルでは、政策・制度、組織・個人ともに内発的発展のプロセスを経て、現在もそのプロセスが続いているといえる。

表 3 中央レベルの変化、取り組み

内発的発展の主体	協力期間中の変化	協力終了後の取り組み
中央 (政策・制度)	中等理科教育現職教員研修をゼロから制度化	ケニア関係者自身で現職教員研修を継続・発展
中央 (組織、個人)	理数科教員研修を担う組織 (CEMASTEА) の開設	現職教員カリキュラム・教材開発、研修実施等

(出所) 筆者ら作成

#### 4.2. 地方レベル

全国展開時における、地方研修センターの設置や地方研修実施のための体制整備は、CEMASTEА 及び専門家が支援した (JICA, 2008)。地方では、中央で CEMASTEА による研修を受け養成されたトレーナーが教員への研修を担当する。

プロジェクトによる地方レベルでの大きな変化として、ケニアでは、研修参加者への日当支払いが通例であったなか、SMASSE プロジェクトでは、JICA 専門家が研修の継続性を強く意識し、研修参加者への日当支給なしで研修が実施され (JICA, 2002)、学校補助金の一部を研修予算として確保する地方研修基金 (SMASSE



基金)の運用がなされる仕組みが取り入れられたことがある (JICA, 2011)。SMASSE 基金徴収に困難を抱えている事例も報告される等 (JICA, 2008)、全地域での現状・実態の確認は困難である一方、2022 年に CEMASTEА が実施した研修では、SMASSE 基金運用等に関する内容も含まれており、ケニアの制度として継続していることが確認された (CEMASTEА, 2022a; 2022c)。

Bett (2016) は、ケニア教員の teachers' continuing professional development (TCPD) について、カスケード研修に対する問題点を指摘し、地方毎にニーズに合わせた school based training による TCPD を提案している。まさにこのような仕組みの実現が内発的発展につながることから、プロジェクト期間中も地方独自のカリキュラム・研修教材に基づいた持続的な研修の実施が目指されてきたが、プロジェクト期間中・終了後ともに、全地域で期待された通りに実践されているわけではなかったことが報告されている (JICA, 2008; 2011)。最新の状況については既存資料からの確認ができなかった。

### 4.3. 学校レベル

SMASSE の現職教員研修により、ASEI-PDSI アプローチが紹介された。表 4 の通り、調査対象地域の異なる複数の論文において、研修による教員の意識・態度変容、教室における研修内容の実践、これによる生徒への好影響について報告されており (Wafubwa, 2015; Kiige & Atina, 2016; Ndirangu et al., 2017; JICA, 2017)、例えば、数学教員が生徒を授業に参加させることにより、授業への関心を高めている (Wafubwa, 2015)。また、ケニア中等学校校長会選出の 2013 年ベストティーチャー賞候補者 7 人のうち 1 人は、SMASSE の即興のテクニックを応用し、化学の授業に実践的なアプローチを用い、化学の成績が継続的に向上していることが評価された教員であった (Nation, 2013)。また、中等学校教員の 1 人は、SMASSE 研修を受講したことにより、「教師の態度は、授業の計画や実施方法に影響し、学習者の態度にも影響する可能性がある」と態度の重要性に気づき、授業改革により生徒の成績向上にも繋がったという。生徒を学習プロセスに巻き込み、課題克服の達成感につながり、学習者が興味を持てば、自ら進んで行動し、より積極的に規律を守り、教えやすくなると述べている (CEMASTEА, 2021)。

表 4 SMASSE 現職教員研修に関連する論文の概要

概要		著者 (出版年)
SMASSE 研修による、教員の理数科教科 (あるいは一方) の教授法 (及び変革意識) への好影響	あり	Makewa, Role & Biego (2011); Changeiywo, Ng'eno & Barchok (2013); Kiige & Atina (2016); Ndirangu et al. (2017)
	なし	-
SMASSE 研修による、生徒の理数科教科 (あるいは一方) に対する態度への好影響	あり	Wafubwa (2015); Rotich & Mutisya (2013)
	なし	-
SMASSE 研修 (及びそれによる教員の教授法・生徒の態度の変容) による、全国試験 (KCSE) への好影響	あり	-
	なし	Irungu & Mugambi (2013); Wafubwa (2015); Kiige & Atina (2016); Yegon, Changeiywo & Orora (2023)

(出所) 筆者ら作成

また、プロジェクト期間中から、理数科以外の担当教員が、ASEI-PDSI アプローチに基づく授業手法に関心をもって見よう見まねで実践している事例も報告されている (JICA, 2002)。2022 年に CEMASTEА が実施した校長研修でも、SMASSE 活動から得た知識やスキルの他科目への応用促進がテーマの 1 つとなっており、理数科に限定しない取り組みが意識されている。(CEMASTEА, 2022c)

一方、学習成績については、ケニア全国の中等教育卒業予定者を対象に実施される中等教育卒業資格試験 (Kenyan Certificate for Secondary Education: KCSE) の平均点の推移から、複数の論文で、SMASSE 研修によ

る成績への影響は確認されなかったと結論づけられている (Irungu & Mugambi, 2013; Wafubwa, 2015 ほか)。ただし、KCSE は高等教育への進学選抜機能もあり、受験者の相対評価を基本としていることから (JICA, 2008)、平均点の推移が必ずしも学習効果を反映しているとは言い難いこと、SMASSE 研修で目指す ASEI-PDSI と、試験・シラバスとが一致していないとの指摘もあり (Sifuna & Kaime, 2007; JICA, 2011)、KCSE により SMASSE 研修の学習効果を正確に測定することは困難といえる。

## 5. 考察

分析を通して、ケニアにおける中等理数科教員現職研修は、JICA プロジェクトという「外部」との出会いがきっかけになり、刺激となって構築されていき、このプロセスは、現在まで継続して、ケニア関係者により主体的に行われていることが確認された。

地域・学校レベルでも教員・生徒への好影響が確認されており、中等理数科現職教員研修は、ケニア国の制度として、また、地域・学校レベルでも、プロジェクトを契機に変化が起こり、それにより構築された制度や、関係者の有する知識・技能が現在まで継続して活用されている。これは、本研究で教育における内発的発展として定義した「ある社会(国・地域)が、内外とやり取りをして、意識的・主体的に、自国・他国の過去・現在の知識・制度を検証し、自国の知識・制度を、改定、構築していくプロセス」にあてはまる。なお、試験・シラバスと、研修内容との不一致は、学習効果が正確に測れず、教室レベルでの ASEI-PDSI 実践の阻害要因としても挙げられていることから (Sifuna & Kaime, 2007; JICA, 2011)、今後は、ケニアの目指す学力観に沿って、試験・シラバス・研修内容が改定されていくことが重要といえる。

また、本研究は、内発的発展に着目した研究を進めることで、ケニアの中等教育理数科教員研修の構築における国際協力の役割を明らかにし、ケニア自身の取り組みと国際協力による介入を区別し、これらの関連を考察することを狙いとした。教育借用の4段階を継続的に深化するサイクルと捉え、これを教員研修制度構築プロセスにあてはめ、ケニアと JICA プロジェクトの関係を教育借用の観点から分析した結果、ケニア・JICA 両関係者の協働によりサイクルを回す段階から、ケニアの自立的な活動と協働とが混ざった状態、ケニア自身によりサイクルを回す段階、という変遷が見られた。

このような変化が起こり、ケニア自身のものとして発展してきた背景として、OECD (2011) は、ケニア教育科学技術省が主導権をもってプロジェクトを実施したこと、ケニア教育科学技術省自身の決定により、現職教員プログラムを自国の制度に統合させ、また、既存の建物・人員を有効活用し費用効率化に繋がったことを挙げている。内発的発展論の観点から国際協力を分析するにあたり、先に述べた通り、開発パートナーからの働きかけや、被援助国側の意識も重要である。そして、SMASSE プロジェクトの働きかけの主体である専門家は、相手国関係者に実施の主導権や決定権を委ねており (JICA, 2007)、プロジェクト期間中からケニア関係者が主体的に関わることで、内発的発展に繋がったといえる。

SMASSE プロジェクトとしてアフリカ他国を対象とした活動では CEMASTEА が中心的な役割を担い、他国を対象とした活動において、CEMASTEА の講師が「相手国のオーナーシップ醸成のため、ファシリテーターの役割に徹するようになった」(JICA, 2009, 75 頁) との記録もある。ケニア関係者は、自身の経験から、被援助国関係者が主導権をもってプロジェクトを実施することの重要性、それが内発的発展に繋がる道筋であることを理解し、プロジェクト専門家の介入姿勢を倣い、実践しようとしたことがうかがえる。

## 6. おわりに

本研究は文献調査により、内発的発展及び教育借用論からの分析プロセスを示した。今後は現地調査により、制度改定にあたってプロジェクトから受けた影響や検証のプロセス、地方や学校・教員レベルでの変化の過程、ケニアの関係者の心情の変化、これらへの専門家の介入姿勢による影響等について確認し、内発的発展の過程についてより詳細な分析を行う必要がある。また、本稿はケニア国内の中等教育現職教員研修制度を分析対象としたが、その他のスコープについても調査・分析することにより、国や教育段階を超えた横断的な考察が可能となる。また今後は、他の日本・JICA のプロジェクトや、他開発パートナーの教育協力事例について、内発的発展の観点から分析することにより、日本の国際協力特徴を明らかにし、協力についての示唆を得ることに繋げたい。

## 参考文献

- 奥田久春 (2021) 「教育借用理論を用いた地域的調和化に関する一考察」『三重大学教養教育院研究紀要』6号、55-60頁。  
 外務省 (2015) 『開発協力大綱』外務省。
- 川勝平太 (1999) 「内発的発展論の可能性」鶴見和子『鶴見和子曼荼羅 IX 環の巻』藤原書店、348-462頁。
- 日下智志 (2020) 「教育借用理論からみたモザンビークの初等数学カリキュラム改訂—教育の内発的発展に焦点をあてて—」『国際開発研究』29巻2号、89-104頁。
- 鶴見和子 (1989a) 「内発的発展論の系譜」鶴見和子・川田侃編『内発的発展論』東京大学出版会、43-64頁
- 鶴見和子 (1989b) 「アジアにおける内発的発展の多様な発現形態」鶴見和子・川田侃編『内発的発展論』東京大学出版会、241-262頁。
- 鶴見和子 (1991) 「内発的発展の理論をめぐって」『社会・経済システム』10巻、1-11頁。
- 馬場卓也 (2014) 「数学教育の内発的発展へ向けたプロセス重視の国際協力アプローチ」『日本数学教育学会誌』96巻7号、20-23頁。
- 馬淵俊介・横関祐見子 (2004) 「現職教員研修実施能力の定着へ向けて—JICA 理数科教育協力をキャパシティ・ディベロップメントで読み解く—」『国際協力研究』20巻2号 (通巻40号)、10-20頁。
- JICA (1997) 『ケニア国 中等理数科教育強化計画事前調査団報告書』独立行政法人国際協力機構。
- JICA (1998) 『ケニア国 中等理数科教育強化計画実施協議調査団報告書』独立行政法人国際協力機構。
- JICA (2001) 『ケニア共和国 中等理数科教育強化計画運営指導 (中間評価) 調査団報告書』独立行政法人国際協力機構。
- JICA (2002) 『ケニア共和国 中等理数科教育強化計画終了時評価報告書』独立行政法人国際協力機構。
- JICA (2003a) 『ケニア共和国 中等理数科教育強化計画フェーズ II 実施協議報告書』独立行政法人国際協力機構。
- JICA (2003b) 『ケニア中等理数科教育強化プロジェクトフェーズ 2 事前評価』独立行政法人国際協力機構。
- JICA (2006) 『ケニア共和国 中等理数科教育強化計画フェーズ II 運営指導 (中間評価) 調査団報告書』独立行政法人国際協力機構。
- JICA (2007) 『キャパシティ・ディベロップメントに関する事例分析—ケニア中等理数科教育強化計画プロジェクト』独立行政法人国際協力機構。
- JICA (2008) 『ケニア共和国 中等理数科教育強化計画フェーズ II 終了時評価調査団報告書』独立行政法人国際協力機構。
- JICA (2009) 『JICA プロフェッショナルの挑戦 シリーズ 7: ケニア「中等理数科教育強化計画」関連プロジェクト～ODA がアフリカの教育を変える～』独立行政法人国際協力機構。
- JICA (2011) 『ケニア中等理数科教育強化プロジェクトフェーズ 2 事後評価』独立行政法人国際協力機構。
- JICA (2014) 『ケニア共和国 理数科教育強化計画プロジェクト 理数科教育強化計画プロジェクト 終了時評価調査報告書』独立行政法人国際協力機構。
- JICA (2017) 『2016 年度 外部事後評価報告書 技術協力プロジェクト 「理数科教育強化計画プロジェクト」』独立行政法人国際協力機構。
- JICA 『国際協力とは | 国際協力・ODA について』独立行政法人国際協力機構、  
<https://www.jica.go.jp/aboutoda/whats/cooperation.htm> (最終閲覧日 2023 年 5 月 31)
- Bett, H. K. (2016). The cascade model of teachers' continuing professional development in Kenya: A time for change?. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1139439>
- CEMASTE A. (2021). CEMASTE A INFO Newsletter Issue 006 April – June 2021.
- CEMASTE A. (2022a). CEMASTE A INFO Newsletter Issue 009 January – March 2022.
- CEMASTE A. (2022b). CEMASTE A INFO Newsletter Issue 010 April – June 2022.
- CEMASTE A. (2022c). CEMASTE A INFO Newsletter Issue 011 July – September 2022.
- CEMASTE A. (2022d). CEMASTE A INFO Newsletter Issue 012 October – December 2022
- Changeiywo, J. M., Ng'eno, J. K., & Barchok, H. K. (2013). Differences in teacher intentions to apply SMASSE methods in teaching secondary school mathematics and science based on gender and working experience in Kericho and Bomet Counties of Kenya. *Leena and Luna International*, 2 (2), 245-258.
- Irungu, M. N., & Mugambi, M. (2013). Evaluation of Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education (SMASSE) Program. A Case Study of Murang'a South District, Kenya. *International Journal of Education Learning and Development*, 1(1), 46-60.
- Kiige, M. J., & Atina, J. O. (2016). The Effectiveness of SMASSE Teacher Training Programme on KCSE Performance in Mathematics and Chemistry Subjects in Kikuyu District, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(6), 156-163.
- Makewa, L. N., Role, E., & Biego, S. (2011). Teachers' attitude towards strengthening mathematics and science in secondary education through in-service education and training (SMASSE-INSET) Project in Nandi Central District, Kenya. *International Journal of Education and Social Sciences (IJESS)*, 1(4), 1-5.
- MOEST. (Ministry of Education, Science and Technology, Republic of Kenya). (2005). *Kenya Education Sector Support Programme*

2005–2010.

MOEST. (2015). *National Education Sector Plan 2013–2018*.

Nation. (2013) 14 of the best: Kenya's top secondary school teachers, *Nation*, June 30, 2013.

Nation. (2020) SMASSE online training was a timely idea, *Nation*, September 19, 2020.

Ndirangu, C. W., Nyagah, G. M., & Kimani, G. N. (2017). The level of implementation of ASEI/PDSI classroom practices in science subjects: A case of SMASSE project, Kenya. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(5), 118-140.

OECD. (2011) *OECD Development Assistance Peer Reviews: Japan 2010*, OECD Publishing.

OECD. (2020). Better criteria for better evaluation: Revised and updated evaluation criteria.

Omi, K. (2023). Endogenous Development: The Contributions of Kazuko Tsurumi. *Journal of International Development Studies*, 31(3), 21-32.

Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of policy borrowing in education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451-461.

Rotich, S. K., & Mutisya, S. (2013). Evaluation of capacity development programs in Kenya: a case of SMASSE INSET for science teachers. *International Journal of Human Resource and Procurement*, 1(3), 273-288.

Sifuna, D. N., & Kaime, J. G. (2007). The effect of in-service education and training (INSET) programmes in mathematics and science on classroom interaction: a case study of primary and secondary schools in Kenya. *Africa Education Review*, 4(1), 104-126.

Wafubwa, R. N. (2015). Influence of Strengthening Mathematics and Science in Secondary Education (SMASSE) in Service Education and Training (INSET) on the Attitude of Students towards Mathematics Performance in Public Secondary Schools of Rangwe Division, Homa-Bay Sub County-Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(26), 57-61.

Yegon P. K., Changeiywo J. & Orora W. (2023). Impact of SMASSE Programme on Secondary School Students' Achievement in Physics in Bomet County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 14(3), 48-57.

## Reconsidering a Case of Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education (SMASSE) Projects in Kenya from the Perspective of Endogenous Development

Ami Ikeda

(Hiroshima University – Graduate School of Humanities and Social Sciences)

Satoshi Kusaka

(Naruto University of Education – Graduate School of Education)

Takuya Baba

(Hiroshima University – Graduate School of Humanities and Social Sciences)

### Abstract

Due to its limited duration of international cooperation, recipient country stakeholders must undertake necessary measures upon its completion. Thus, it is crucial to generate self-reliance and sustainability throughout the cooperation period. This paper centers on endogenous development theory, which associates self-reliance and sustainability. It aims to analyze a case of “Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education (SMASSE)” Projects in Kenya from the perspectives of endogenous development and education borrowing theories. The objective of promoting research on endogenous development is to shift the view towards developing countries and explore the role, differentiation, and relationship of international cooperation within the context of educational development history in those nations. The study also sought suggestions for future research that reconsiders international educational cooperation from an endogenous development perspective. This paper defines endogenous development in education as “the conscious and proactive process that a society, country or region engages in internal and external interactions to critically examine, accept, revise, and construct its knowledge and systems, from its own context and others”.

We conducted an analysis through a case study of SMASSE Projects, Phase 1(1998 - 2003), Phase 2 (2003 - 2008), and Phase 3 (2009 - 2013), focused on secondary mathematics and science in-service teacher training in Kenya by a literature review of publicly available information such as reports, websites, and newsletter. The data analysis findings substantiated that the in-service teacher training programs have undergone an initiative-taking process of revision and construction by Kenyan stakeholders, commencing with the JICA project and persisting to the present. The attitude of the experts, who delegated the initiative and decision-making to counterparts, could have contributed to the observed process.

### Keywords

Endogenous development, education borrowing, Kenya, teacher education

## ガーナの非正規市街地におけるコミュニティと小学校の関係性 —クランコミュニティと教員の視点からみた課題と可能性—

星野和樹

(元大阪大学人間科学部)

### 要旨

地方分権化の影響から、教育拡充におけるコミュニティ参加の有用性と必要性、地域を巻き込んだ学校運営の在り方が模索される。そして、地域を巻き込んだ学校の民主的な運営の重要性が強調されるようになった。一方で、学校に関わる地域の人々には多様な背景があることや、学校へのアクセスが制限される地域ではコミュニティの参加を促すことが難しいという現状がある。特にアフリカの非正規市街地は、コミュニティと学校の協働がある一方、提供する教育レベルが低い学校では教育への理解が得にくいという現状がある。そこで本研究では、なぜ非正規市街地においてコミュニティと学校が協働する必要があるのか、協働するために必要なことは何かを考察する。ガーナ共和国の首都アクラの非正規市街地であるアベセ (Abese) 地区を事例として、コミュニティと教員それぞれの視点から調査を行った。調査から、①アベセクランの人々は A 校に、高学歴・高収入につながる学校教育を期待しているが、A 校にはその期待に応えられる学校設備などが無い、②A 校とコミュニティが意見交換や合意形成をする場が不足していることが明らかとなった。解決策として、チーフを頂点とするクラン社会にあるアベセ特有の強みを活かした学校とコミュニティの関係構築が、A 校の教育環境の課題を克服するために有効だと考えられた。

### キーワード

ガーナ、非正規市街地、クラン、コミュニティと学校の協働、学校運営委員会 (School Management Committee: SMC)

### 1. はじめに

近年、持続可能な開発目標 (Sustainable Development Goals: SDGs) の Goal4 において、質の高い教育の担保が求められ、サブサハラ・アフリカ (以下、アフリカ) を含む発展途上国では地方分権化政策に伴う住民を巻き込んだ学校運営の在り方が模索されるようになった (笹岡・西村 2007)。実際、日本の国際協力機構が中心となって、保護者・教員・地域住民が協働して学校運営委員会を構成し地域全体で子どもの学びを支える体制づくりを促進する「みんなの学校プロジェクト」がアフリカで行われている (国際協力機構 2014)。しかし、特にアフリカの非正規市街地は、コミュニティと学校の協働がある一方、提供する教育レベルが低い学校ではコミュニティの協力が得にくい現状がある (小川 2017)。

本稿では、以上の背景を踏まえて、次の2点をリサーチクエスチョンとして設定する。1つは、「なぜ、非正規市街地にあるクランコミュニティの人々は学校教育を重んじるのか」。2つ目は、「クランという伝統社会と学校という近代制度は両立し、協働する必要があるのか」である。まず、次章では先行研究から、クランの特徴、地域コミュニティと学校が協働することのメリット・デメリット、ガーナ国内の教育事情を検討する。続く第3章で、現地調査から得られたコミュニティと小学校の関係について詳述する。その後、先行研究と調査結果を踏まえて、非正規市街地のクランコミュニティと学校が協働する方法について考察する。

## 2. 先行研究の検討

### 2.1. クランという伝統社会

本稿で調査の対象とするクランとは、どのようなものか。クランの説明は、「神話的存在」、「単独出自集団」、「帰属意識」など（渡辺 1987）の言葉で語られることが多い。特にガーナでは、中央政府の統治と同時に、伝統的首長制が憲法によって保障されており、町や村にはチーフと呼ばれる首長がいることが多い（廣瀬 2015）。本研究の調査対象とするアベセ地区もクランの1つである。アベセクランは、チーフを中心に父系血縁関係に基づくクランをコミュニティの基盤に据えた住民自治を行い、週に1度のクランミーティングで決め事がなされること、住民相互が日常的にコミュニケーションを図れる関係があること、住民同士の相互扶助の習慣が強くあることが同地域を調査した Okyere & Kita（2016）の研究から明らかにされている。

では、アベセクランがなぜ、非正規市街地（informal settlement）とされるのか。一般的に非正規市街地は、法的な権利が無い状態で居住群が建てられた土地や、住宅が建築法規等に従っていない無計画な居住区とされる（UN-HABITAT, 2021）。アベセ地区も、イギリスの植民地時代に慣習的な仕組みが強い地域として支配の対象外にされてきた歴史があり、故に、現在もガーナ政府から非正規市街地とされている（江端ほか 2021）。

本稿では、アベセという地域に暮らすアベセクランの人々をコミュニティとして捉える。コミュニティの定義は多岐にわたるが、Bray（1996）が提唱した、「居住場所に基づく地理的コミュニティ」、「文化的背景に基づくコミュニティ」、「福祉・教育への共有認識に基づいたコミュニティ」のうち、文化的背景に基づくコミュニティを本稿で検討するコミュニティとする。つまり、本稿においてコミュニティは、「チーフを頂点とする文化的背景を共通する集団」とし、アベセクランコミュニティを「アベセ地区に居住する人々の、緩やかな共同体」とする。居住地に基づくコミュニティとする場合、学業や就業によってコミュニティから離れると、コミュニティから除外される。福祉・教育に基づくコミュニティとする場合、子どもを持たない家庭や学校に通う年齢の子供がいない家庭は除外される。しかし、クランという長い歴史と血縁に基づくコミュニティの定義であれば、アベセクランに属する人全てをコミュニティとして内包することが出来る。

### 2.2. 地域と学校の協働

#### 2.2.1. 地域と学校が協働することのメリット

地域と小学校が協働することで、両者には3つのメリットが考えられる。1つは、地域から学校教育への理解を得られることである。地域と学校の話し合いの場を確保し（Wolf, 2020）、校長を中心とした両者の信頼関係が醸成されることで学校運営委員会（School Management Committee: SMC）などからの支援を受けやすくなる（澁谷 2019a）。学歴主義のガーナで、基礎教育修了試験での高得点や高学歴・高収入に直結する教育への期待値が高い地域住民（横関 2015; Kawaguchi, 2020）と学校教育の方針を合わせるのは有意義なことだと考えられる。また、関係性を深めることで、地域住民や児童の保護者は「教育は政府がしてくれるもの」という、教育無償化政策によって生じた地域や保護者と学校の協力関係の希薄化（Sawamura, 2020）を克服し、子どもたちへの教育への責任を分け合っているという認識を持たせることが出来る（Hill & Lorraine, 2004）。実際、西向（2019）がガーナの教育について、地域や保護者が学校教育への理解を示し学習環境整備や支援を行うのは、成績上位校であることを指摘した。地域や保護者と学校の信頼関係がないと、例えば、成績の悪い学校では地域からの支援に乏しく、SMCもPTAも消極的又は機能停止の状態になる（Abreh, 2017）。

2つ目は、児童の学力向上に寄与することである。SMCをはじめとして地域や保護者が、学校の学習環境整備や学齢期の子どもの教育機会を保障することで、学校全体の学力向上に繋がることが考えられる。SMCは教育支援を行うだけでなく、国からの補助金の使用用途決定や学校の備品整備を行うこともある（Barrera-Osorio et al., 2009）。また、積極的なSMCは児童生徒の出席状況だけでなく、教員の出勤状況も確認する場合もある（Rajbongshi, 2020）。教員1人あたりの児童数が多く全ての児童を等しく面倒を見られないこと（UWEZO, 2021）、成績の良し悪しに関係なく学校環境を整えることへのニーズがあること（西向 2019）、教員の遅刻・欠席が問題であること（World Bank, 2017）を踏まえると、積極的なSMCの協力は児童の学力向上に寄与すると考えられる。また、女子の教育機会の保障（西村 2017）、教員を確保できない場所での人材調整（川口 2016）などは、SMCが有意義であることの事例として挙げられる。本稿の対象とする小学校は公立だが、公立学校が近隣に無い場所、公立学校にかかる諸費用が重い家庭では、無認可私立学校も地域との協働によって子どもに教育の機会を保障する。ガーナをはじめ、アフリカには無認可低学費私立学校が多く存在し、学校は学力の次に地理的近接性によって選択される（Tooley & Dixon, 2005; 大場 2015）。児童が近隣

に住むだけでなく、教員も近隣に住む児童や児童の家庭と積極的に関わろうとするという（澤村 2019）。これは、学校と地域や保護者が関係を持ち、子どもの教育機会を用意している例だといえる。

3 つ目は、地域住民の交流の場としての学校という存在意義だ。地理的近接性が確保され議論の場として小学校が機能していれば、学校はパブリックスペースとしての機能を果たすと考えられる。近隣住民が集まるパブリックスペースの存在は、出身地や民族、宗教が異なる人が集う非正規市街地ではコミュニティ形成に大きな役割を果たしており（小野 2020）、学校はその役割を担うことができると考える。本研究の調査地のように伝統的な慣習に基づく単一の民族や部族が暮らす場所であっても、法的に認められていない居住区であるがゆえに行政機関への援助要請や法的主張ができない非正規市街地（Giok & Kai, 2007）では、パブリックスペースや話し合いの場は相互扶助のための関わり合いの場となる。このように、地域と小学校が協働関係にあることで、学校にコミュニティが集うことになり、学校は地域の中心の 1 つとして機能するという利点が考えられる。

## 2.2.2. 地域と学校が協働することへの懸念点

地域と学校が協働することによる 3 つのメリットについて述べてきたが、これら 3 つは地域と学校が協働できる前提に基づく。しかし、実際には地域と学校の協働は難しく、アベセのようなコミュニティが学校と深くかかわる土壌が出来てないことは往々にしてあり得る。伝統的なコミュニティが存在する地域では、コミュニティのリーダーを動かす必要があり、リーダーの決定が学校との協働における阻害要因にもなり得る（山田 2011）ことが指摘される。要は、コミュニティの結束が強く伝統的首長やチーフの判断を重んじるため、首長やチーフを味方に付けられない限り学校との協働を進められないのである。特に、学校教育は近代になって政府が主導するようになった制度であり、長い歴史を持つ伝統的コミュニティにとっては部外者であることもある。コミュニティの結束が強くなれば強くなるほど外部の者に排他的になり、排除された人は社会資本へのアクセスが困難になる（松宮 2012; 2014）という指摘があるが、学校もコミュニティから排除されてしまえば、協働を仰ぐことは困難になる。

権力や地位の違いによる格差や、人種やエスニシティの違いが生む差別や排除が地域やコミュニティ内にある場合も協働は困難になる（Chavez et al., 2003; 藤田 2011）。例えば、保護者が十分に学校教育を受けてこなかった場合、学校へ提言する自信や意思がないことが多々あると指摘される（西村 2016）。また、保護者の学歴による子どもの学校選択の自由度の違いも影響する可能性がある（志水 2015; マリアンヌ・ジョアニ 2020）。つまり、高い質の学校教育を受けて育ち自身も教育熱心な保護者は、保護者が積極的に関わりながら教育の質を向上させられている学校を選ぶため協働は意欲的になる。反対に、学校教育を十分に受けられず学校への介入にも消極的な保護者が集まる学校では、学校は地域やコミュニティと協働することは難しい。結果として、教育に関する格差が固定化されてしまう恐れがある。加えて、文化的な背景の違いによるコミュニティや地域と学校の協働の困難もある。ガーナ国内では実際に、文化的背景によるコミュニティと学校との協業の難しさが見られる事例がある。イスラム教徒の児童が多く通う学校では、金曜日の礼拝に出るために PTA には参加したくない保護者と、金曜日に PTA 会議を開催する学校で折り合いがつかない。これが原因で、PTA への参加や学校への寄付や協力に対して保護者は消極的になっている（Fusheini, 2005）。

学校に関わる人の地位や特徴の違い以上に、地域やコミュニティと学校が協働することを困難にすることは、教員が地域やコミュニティからの協力を干渉だと捉えてしまう場合である。教員は SMC の関与によって、管理されていて自律性を干渉されていると感じるようになることがいわれる（Essuman & Akyeampong, 2011）。コミュニティからの支援や関与に対して、押し付けであると認識してしまい、コミュニティと良い関係が築けないこともある（Mfum-Mensah & Friedson-Ridenour, 2014）。特に校長は、教育者としての仕事だけでなく SMC との話し合いなど管理運営者としての仕事をより多く持つようになり、負担が増える（Grauwe, 2005）。学校設立時に学校周辺地域と衝突があった場合など、地域やコミュニティと協働することが困難な状況にある学校では、校長が地域住民に対して必死で協力を依頼したとしても賛同を得られず学校運営への意欲も低下してしまったという事例がある（澁谷 2019b）。

以上の通り、地域やコミュニティが学校と協働することで得られる効果は認められる一方で、根本的に協働することが困難であることも認めなくてはならない。「地域やコミュニティと学校は協働して教育の質向上に努めなくてはならない」という押し付けではなく、根本的に両者の協働は可能なのか、困難であれば阻害要因は何かを突き詰めていくことが求められる。



### 2.3. ガーナの教育事情

アフリカの教育において考慮すべきことの1つは、出身の高校・大学が人生の岐路を決めるほどの学歴社会であるということである（横関 2015）。実際ケニアでは、学歴によって就ける職業が限定されることから、無認可であれ修了試験の成績に寄与する教育を提供する学校を選択する傾向が指摘される（大場 2015; 澤村 2019）。学歴意識に応えるようにして、ケニアだけでなくアフリカには無認可私立学校が多数存在し（Tooly & Dixon, 2005）、教員も学習環境が整わない中で学習意欲の高い児童を支えようとしている（澤村 2015）。

学歴主義はガーナでも例外ではない。初等教育から6-3-3-4制になっており。中等教育を終えると7教科で展開される基礎教育修了試験（Basic Education Certificate Examination: BECE）を受験し、点数に応じた高等学校に進学する。この試験がガーナの教育において人生を決めると言っても過言ではなく、故に、進学した高校が非常に重要視される（横関 2015）。基本的にガーナの基礎教育は、1992年に制定された義務的な普遍的基礎教育の提供を行う法律と、1996年より行われている無償義務制普遍的基礎教育プログラムに基づいて、無償化されている（Ghana Education Service, 2004）。一方、無償化されたのは公立学校の授業料に限られる。私立学校の方が公立学校よりも教員1人あたりの児童数が少なく、より面倒を見てもらえる現状であることから、試験での高得点を目的に積極的に私立学校へ子どもを通わせる保護者が多い（横関 2015; Quansah, 2022）。故に、学校間で格差が生じている事実もある。また、初等教育に限らず、都市部と農村部で教育機関へのアクセスに格差があることが指摘されている（Opoku-Asare & Siaw, 2015; Baffoe et al., 2021）。

ガーナの教育においては、先に述べた伝統的首長が果たしてきた役割が大きい。アフリカ諸国では、独立以前に教会が学校を設立し、独立後も統治能力が低い政府に代わって学校の維持運営や教員の配置を行ってきた（西村 2016）。ガーナでも、政府に代わってチーフと呼ばれる首長が学校建設や建設資金を徴収するだけでなく、影響力の弱い地方行政や教育委員会に変わって地域の教育力向上に寄与してきた（横関 2015）。ここで着目するのは、チーフを中心とした伝統的首長制に基づく社会が学校教育のために、教育の整備に取り組んだということである。学校という制度が近代化によってもたらされる以前は、当該コミュニティで生きていく術を教えることを教育としていた。子どもはコミュニティによって育てられ、コミュニティの伝統や伝わる物語、儀式といったことを教わり、それで事足りていた（Seroto, 2011）。コミュニティに基づく教育から学校教育へと重点が置かれるようになったのは、学校が異質な体験やより良い生活に繋がる知識を受け場として認識されたこと、「教育を受けた人」として人生の可能性が開かれることに期待していることが理由として考えられる（山田 2016）。つまり、伝統的な社会を持つガーナを含むアフリカでは、学歴によって評価される社会の流れには抗えなかった。より良い学校教育を如何にして子どもへ受けさせるかを、チーフを中心にして伝統的社会に属する人々は考えてきたのではないだろうか。

### 3. 調査概要

調査は、2022年9月4日から9月16日の2週間及び2022年11月3日から11月5日の3日間の2回行った。調査地は、ガーナ共和国アクラのラバディ地域にあるアベセである。調査は、アベセクランのコミュニティとアベセのクラン地域内になるA校を対象に行った。クランコミュニティに対しては、参与観察及び半構造化インタビューを行った。インタビュー対象者は、スノーボールサンプリングによって集め、男性15名女性3名の合計18名から回答を得た（表1）。インタビュー時間は45分～1時間であり、1対1のインタビューである。年齢未回答の男性①、②の2名は、調査に同行してくれた者であり、適宜質問する形式でインタビューを実施している。

A校に対しては、参与観察、半構造化インタビュー及び質問紙調査を行った（表2）。A校は、伝統的慣習のあるアベセ域内にある学校である。しかし、A校はクランの管轄ではなく、無償化義務制普遍的基礎教育プログラムに則って教育を行うガーナ教育省管轄の公立学校である（Ghana Education Service, 2004）。男性教員1名、校長を含む女性教員が8名と男性補助員1名が在籍している。A校に勤める教員は全員、教員免許を有する教員である。教員らの中で、アベセ地域に住んでいる者はおらず、遠い場合はバスで1時間かけて通勤する教員もいる。調査対象者は、男性教員1名以外の職員全員に対して実施した。インタビューは補助員の男性1名、校長含む女性教員7名とNGO職員の女性1名の合計9名から回答を得た。インタビューは授業間の休み時間を基本として行ったため、15～30分である。児童がいる空間のため教員は児童に注意を向けなければならない、30分が限度であった。また、職員室がA校にはないため、教室か校庭の椅子で行わざるを得なかった。校長のみ、校長室で1時間程度インタビューを行った。質問紙は、校長含む女性教員6名か

ら回答を得た。NGO の女性に関してのみ、校長へのインタビューと教室での参与観察に同席していたため、形式的なインタビューではなく適宜質問する方式でインタビューを行った。

表1 アベセクランにおけるインタビュー対象者

年齢(歳)	性別	備考
未回答①	男	
未回答②	男	
未回答③	男	チーフ
38	男	
42	男	
43	男	
44	女	
46	男	
48	女	
50代	男	
52	男	
58	男	
59	男	
61	女	
62	男	
70	男	
74	男	
84	男	

(出所) インタビュー結果より筆者作成

表2 A校における調査対象者

年齢(歳)	性別	教員歴	役職	調査方法
未回答	女	未回答	校長	I・Q
未回答	男	未回答	補助員	I
23	女	7か月	教員	I・Q
32	女	9年	教員	I・Q
34	女	10年	教員	I・Q
35	女	8年	教員	I・Q
36	女	未回答	教員	I
50代	女		NGO職員	I
54	女	33年	教員	I・Q

(注) I…インタビュー / Q…質問紙

(出所) インタビューより筆者作成

## 4. 調査結果

インタビューから得られたデータは、レコーディングをすべて文字に起こした。その後、コミュニティとA校それぞれで、「教育に対する評価(肯定 or 否定)」、「A校への評価」、「コミュニティと学校の関係について」、「協働について」の4つに分類した。分類した結果どこにも分類できない、又は分類が横断的になる場合は、該当する全ての分類に振り分けて検討した。

### 4.1. アベセの人々が考える、学校教育

学校教育をアベセの人々がどのように捉えているのかを、インタビュー形式で尋ねた。アベセクラン内のメイン通りで談笑する人、出入り自由になっている建物の日陰で談笑している人に対して行った。調査中1日だけ日曜日が重なったが、日曜日のみ週次の集会で集まっている場に参加してインタビューを行った。回答した者の殆どは、学校教育に対して肯定的であった。例えば「教育は鍵(key)だ」という回答(38歳男性、50代男性、58歳男性、44歳女性)が複数得られた。学校教育が重要だと考える理由を問うと、「本を読めるようになるし英語を話せるようになる。仕事もしっかりできるようになる(42歳男性)」や、「生まれ持ったものもあるが、学ぶことによって自分自身を作っていくことができる。(38歳男性)」という回答であった。また、「家族のため、ガーナという国のために、子どもには教育を受けさせなくては行けない。そのために、子どもが学べる体制を整えなくては行けない(62歳男性)」という意見もあった。この男性はアベセクランでも上位の役職に就く者であり、俯瞰的に教育の意義を考えた意見を述べたように思われた。

学校教育に対して否定的な意見こそ聞かれなかった一方で、学校教育の不平等に対して異議を唱える意見は聞かれた。アベセの人々は教育熱心であるという印象を受けたことを伝えると、「『教育熱心な人もいる』という方が正しい。多くの子どもは学校に行くが、実際は行かない子供もいる。経済的な理由で行けないからだ(44歳女性)」と答えた。無償化された公立であれ、授業料以外には費用が発生する。「全ての児童は学校へ行く権利を持っている。しかし、制服や文房具にはお金がかかり、経済的な理由で学校に行けないこと

もある(48歳女性)」という意見もあった。実際、学校がある時間にも関わらず、家事を手伝っていたり、街を歩き回っていたりする学齢期の子ども様子は見られた。A校で調査をしているときには、児童と同年齢程度の子どもが、学校の外から授業の様子を覗いている様子が散見された。

さらに、学校教育そのものに対して何を求めるかを尋ねた。概して、高い学歴や高い収入を得られる職業へ繋がる基礎教育を期待していることがわかった。例えば、「(中等学校)卒業後の基礎教育修了試験で高得点を出せる教育をしてほしい(62歳男性)」や、「もっと世界で起きていることについて、例えばITについて教えて欲しい。なぜなら、今の世界はグローバルでITへと変わってきているからだ(44歳女性)」とあった。

これらの意見を基に、A校ではアベセの人々が求めている教育を実現できているのかどうかを尋ねると、A校の教育力はアベセの人々の期待値には届いていないとする評価が多かった。「十分な教材を持ち合わせていない。コンピューターや技術が足りていない(43歳男性)」や、「設備や施設が十分に整っていないから、教員も学校も質が向上していないのが現実だ(48歳女性)」という意見があった。また、公立小学校であるA校を私立学校と比較して、「私立学校の方が教員に対してより多くの給与を払うことが出来る。私立学校の教員も、自分たちが十分に教えられることを理解して教育活動をしている(59歳男性)」や、「公立学校の方が私立学校と比べて児童数も多く、教員が(児童1人1人に対して)十分に注意を向けられていない(61歳女性)」といったことが指摘された。

設備についても、「設備や施設が十分に整わないから、教員も学校も質が向上されていないのが実際だ(48歳女性)」という意見があった。この点について、A校の設備不足をどのように認識しているかを尋ねると、「IT機器も無ければ図書館もない(44歳女性)」や「雨漏りもするし、教室には人数分の机が無いから地べたで勉強する児童もいる(74歳女性)」という回答があった。公立学校の設備が整わない理由を尋ねると、「政府の管轄だから、何をすることも書類を通す必要があり、それが教員にとって面倒だから進まない(46歳男性)」とあり、A校に留まらないガーナ全体の教育の構造に問題があるとの指摘がなされた。

以上より、アベセの人々は学校教育に、高学歴・高収入に繋がる教育を期待しており、それが「質の高い教育」だと認識していることが伺えた。また、学校教育に期待してはいるが、アベセ地区にあり最も通学しやすいA校の教育に対してはより高度な教育を求めていることが窺えた。

#### 4.2. アベセの人々が考えるコミュニティとA校の関係性

A校の教育に対してアベセの人々は要求を述べていたが、それらを学校に伝える機会はあるのか。換言すると、アベセの人々はA校の教員と関係を持つ機会はどの程度あるのか。

結論は、子どもをA校に通わせている親は教員と関わる機会がある一方で、子どもが卒業した、A校に子どもを通わせていない、子どもがいない人は、A校との接点がほとんど無いことがわかった。実際、A校に通う子どもがいる親は、「子どもを迎えに行ったときに教員と話す(42歳男性)」や「子どもが何をしているのか見たかったり、子どもの様子を知りたかったりすると学校へ行く。いい行いをしていれば褒めるし、上手くいっていない様子であればどのような助けが出来るかを考えられる(38歳男性)」と答えた。一方で、子どもがA校に通っていない親や子供がいない人は接点が少ない。インタビューに対しても、「正直なところ、学校に行っている子どもを持たない場合は、学校との接点はない(年齢未回答男性①)」と答えた。かつて子どもをA校に通わせていたという男性は、「(A校との関係は)今はない。僕たちが知っている教員ではないから関わらない。公立だから、政府が適宜教員を配置するから、数年たてば教員も変わる(74歳男性)」と答えた。学校に通う子どもの有無で学校との関係性が変わるのは、アベセに限らず一般的なことだと思われる。

しかし、アベセはチーフを中心に結束力を持つ。故に、クランという組織単位ではA校と関係を持つのではないか。実際、チーフの名義で書籍や金銭をA校に寄贈しているという話を得た。また、チーフ直轄で元教員や教育省とパイプのあるアベセの人間8名で構成された、A校への支援組織Tも存在していることが確認され、今後は積極的にA校の発展に取り組んでいこうとする姿勢があった。これについて、アベセのチーフは「アベセに学校があるわけだから、アベセが中心となって学校を良くする活動を行っていきたい。A校が良くなるとアベセの子どもはA校に通うようになり、全ての子どもに利益になる(年齢未回答男性③)」と答えた。アベセ住民も、クランとしてA校の発展に取り組むことについて積極的であった。学校の近くに住み自身もA校の出身だという男性は「A校はアベセにある唯一の学校であるし、学校が発展して地域の子どもが多く通うようになれば、アベセの発展にもつながる(43歳男性)」と答えた。

このように、アベセクランとしてA校と関係構築・維持に積極的な様子は窺えた。しかし現状は、アベセの限られた人しかA校と接点がない。A校の教育の質について向上を求める声があったとしても、当事者として関与しているとは限らない。アベセとA校の接点を作る機会が乏しいこと、質の高い教育こそ必要であ

っても教育機関に関与したいと思うほど教育熱心ではないのではないかと、アベセクランと A 校の関係性について課題として考えられた。

#### 4.3. A 校教員の教育への考え方と A 校の現状

アベセの人々の A 校の評価に対し、A 校教員は自身の教育についてどのように考えているのか。教員らに教育理念を尋ねた。校長は、「就学年齢の全ての児童に対して、より良い学習環境 (Friendly teaching learning environment for all school going age children) ということを大切にしている。私たちが包括的な教育 (Holistic Education) と呼んでいて、児童の人格形成につながる教育を大切にしている。(校長)」と答えた。この理念について、担任教員らにも教育を行う上で大切にしていることを尋ねた。教員らは、「子供にとってのロールモデルになることだ (32 歳女性教員、35 歳女性教員)」、「子供たちが将来 1 人の市民として生きていけるように教育することだ (54 歳女性教員)」と答えた。学校教育が子どもの人格形成にとって意義のある行為であり、自分たちがその責務を負っていることへの自負を感じられた。

一方で、アベセの人々が A 校に人格形成だけでなく高学歴・高収入に繋がる教育を求めていることについてどのように考えるかを尋ねた。私立学校と比較して公立学校の教育の質が劣ると考えられていることについて校長は、「経済的な理由で保護者は公立学校を選択している。だから、私立学校の方が良いと思われている」とした一方で、「公立学校では専門的な訓練を受けた教員が指導をしている。スキルをもった教員は、教育活動を楽しんでいる」とした。教育支援のために A 校へ来校していた NGO 職員も「コミュニティが望んでいるのは、試験で点数をしっかりと獲れる教育なのだと思う。だから、試験対策に秀でた私立学校の方が良いという答えになるのだと思う」とアベセの人々の教育需要を認めた。同時に校長は、「私たちが児童に授けたい教育は、人生のための包括的な教育であって試験の結果に終始しない教育だ。だから、公立学校の方が教育の質が劣るということは決してない」と断言した。

では、実際の授業はどのような様子なのか。教員の実情がコミュニティからの評価と異なることは、小学校 1 年生の宗教、4 年生英語、6 年生算数の授業で参与観察から明らかにできた。教員はクラス担任制のため、ほとんどの授業を同じ教員が授業をする。どの学年の授業でも、教員は児童の集中力を切らさないだけでなく、児童が能動的に授業へ参加できるための工夫をしていた。例えば 1 年生では、教員の話や座って聞くだけでなく、教員と一緒に歌や踊りを楽しんでいた。学校が楽しいところであることを児童に気付かせる授業構成であった。4 年生の授業では、授業内容に関連した英単語や文法事項を教える際に、身近な例を出すなど児童が積極的に発言できるような発問が繰り返されていた。6 年生では、児童が考えることに重点が置かれ、黒板の前で児童が解法を説明し教員が適宜ポイントを指摘する授業であった。疑問点があるかどうかの全体確認を怠らず、疑問がある児童には理解できるまで対応している様子がみられた。このように、教員の教育活動へのモチベーションや授業づくりへの意識は決して低くないことがわかった。むしろ、試験のための詰め込み教育ではなく児童が楽しんで学習をすることが出来る授業を心がけていた。

しかし、教育のための環境には苦勞している様子をインタビューから伺うことが出来た。教員歴 33 年の 54 歳女性教員は、「児童数の多さだ。勉強が追い付いていない子どもたちに対して、助けてあげられないことがある」と答えた。若手の教員も、「児童数が多くてコントロールできない。だから、クラス全員が同時に理解できていないということもある。授業の進度から遅れてしまう児童がいる」と、担当する児童全員を管理する難しさを語った。また、家庭で十分な教育的援助を受けられない児童がいることや、保護者が学校へ行かなくても良いと考えていることで欠席が多くなる児童がいることも明かした。

#### 4.4. A 校教員が考えるアベセコミュニティとの関係性

調査から、A 校教員と周辺コミュニティとの関係性は現状では希薄であるということが明らかとなった。もちろん、A 校に子供を通わせている保護者は、定期的に学校と関わる機会があるため、全てのコミュニティメンバーと関係が希薄というわけではない。調査中も、地域の大人たちが学校に出入りして教員と話す姿は見られた。そこで教員に、保護者と関わる機会があるかどうか、ある場合はどのようなことで関わるのかを確認すると、次のように答えた。「私のところに直接来る保護者もいる。子どもを通して、コミュニティや家庭のことについて知ることもある (34 歳女性教員、54 歳女性教員)」また、教員から保護者へ関与する機会のうち最も多いのは、児童が休んだ場合の連絡であった。教員によっては直接児童の自宅へ赴いて保護者と話すこともあるという。必ずしも全ての教員が家庭訪問を行っていることはなく、電話で簡単な連絡をするにとどめる教員もいることが明らかとなった。

こうした、コミュニティと A 校の良好な関係性がある一方で、PTA が機能していないことも明らかとなっ

た。校長の話では、保護者のうち 75%程度の保護者は PTA 会議に出席するという。一方で、「PTA 会議は保護者と教員を交えたものではない。PTA ではなく、実態は”PA 会議”だ。教員は参加しない。だから、PTA 会議がいつどこで開催され、どのようなことが話されているのかを私たちは知らない (36 歳女性教員)」と話した。この PTA 会議がコミュニティと学校を結ぶ役割をしていない実態が明らかになった。

A 校と関係のあるコミュニティメンバーが保護者のみに限られ、さらに保護者と教員が話し合う機会が担保されていないことは、コミュニティと A 校が協働する機会が設けられていないことを意味する。換言すると、保護者と教員の個人的な関与に留まっているということである。こうした関係性が希薄であることが、教育の質における認識の齟齬の原因となり、互いに不信感を持つ原因となっていることが考えられる。

## 5. 考察

調査から①アベセクランの人々は A 校に、高学歴・高収入につながる学校教育を期待しているが、A 校にはその期待に応えらえる学校設備などが無い、②A 校とコミュニティが意見交換や合意形成をする場が不足している、の 2 点が明らかとなった。

まず、①の課題である。先行研究で指摘されたとおり、アベセのコミュニティでも高学歴や高収入の職業に繋がる教育が望まれ、それらを実現させてくれる学校がコミットメントの高い学校として認識されていた (大場 2015; 澤村 2019; Kawaguchi, 2020)。アベセの人々が「教育は鍵だ」と述べたのも、学校教育を経ることで中等・高等教育を受ける機会へ繋がり、最終的に社会的に地位のある職に就けるという認識だと考えられる。コミュニティで生きていくためにコミュニティ内で終始していた教育 (Seroto, 2011) ではなく、IT を中心に現代社会で必要とされる技術を児童が身に付けられる学校教育への期待が高い。このような学校教育への期待は、アベセクランが都市部にあるため教育にアクセスしやすく (Opoku-Asare et al. 2015; Baffoe et al. 2021)、最新技術に比較的触れられやすい環境にあるからこそその可能性がある (西向 2016; Baffoe et al. 2021)。以上より、リサーチクエスションの 1 つ目に答えると、アベセクランの人々が学校教育に期待する理由は、アベセが都市部にあり高等教育機関や有名企業と物理的にも心理的にも距離が近いという地理的特徴のもと、それらへ自分の子供を送りたいからというのが考えられた。

次に、②の課題である。A 校とアベセコミュニティの関係性が希薄であり、合意形成の場が不足していることについてだ。澁谷は、学校とコミュニティが協働するためには、校長を中心として両者の信頼関係を構築しなくてはならないと指摘した (澁谷 2019a; 2019b)。しかし、話し合いの場を設ける工夫が確認されなかった以上、信頼関係を構築することに重点が置かれていないと考えられた。結論として、この問題を解決するには、Wolf (2020) が指摘するように、両者が集まってコミュニケーションをとる場の設定が必要である。しかし単純に場を設ければいいということではなく、アベセ特有の強みを活かした学校とコミュニティの関係構築が、A 校の教育環境の課題を克服するために有効だと考えられた。

A 校に SMC のような組織が無いことが、A 校の実情把握と教育観の不一致の原因だと考えられる。調査より、コミュニティは A 校に関心はあれども実情を把握しているとは言い難いことが明らかとなった。図書館が無いことや地べたで授業を受けている児童がいることをコミュニティは指摘したが、図書館は設置されており人数分の椅子と机は用意されていた。なぜこのような誤解が生まれるのか。原因の 1 つは、PTA や SMC が機能していない又は存在してないため、A 校とコミュニティが関係構築をするための場が設けられないからではないか。結果的に、A 校はアベセの一部ではなく、街から独立した「学校」として存在している。A 校教員は、PTA 会議に教員が出席する機会が乏しく「PA 会議」になっていると述べた。また、SMC についても、存在を確認できる結果が得られなかった。

アベセクランの強みは、チーフを中心としたクランメンバーの強い結びつきがあることだ (Okyere & Kita 2016)。その証拠に、チーフを中心に学校支援を試みる組織 T が存在することや、A 校へ書籍などを寄贈している。こうした、チーフを中心とした結束のあるクランコミュニティを活かすことは、アベセ特有の学校と地域コミュニティの協働を模索する手掛かりになるのではないか。クランのチーフが教育行政に関わってきたというガーナにおける学校教育の背景 (横関 2015) と絡めて、アベセクラン独自の SMC のような組織を作ることが、A 校とアベセコミュニティの関係を深めるための施策として考えられる。

では、アベセ独自のコミュニティによる学校支援で何ができるのか。まず、学校教育から漏れている学齢期の子供を学校へ行く機会を創出することである。ガーナの初等教育は無償化されている (Ghana Education Service, 2004) とはいえ、授業料が無償化されているだけであり、制服や文房具にかかる費用は家庭の負担となる。その負担を軽減するような支援策は無いようであった。教育が人生を形成するという認識こそあれども、教育を享受できる環境は自助によるものとなっていた。この課題に対し、例えば、チーフを中心に寄付金を創出して必要最低限の教育に必要なものをクラン内の子供に保障するといった施策が考えられる。

次に、A校の教育環境の整備である。教員1人あたりの児童数が多く管理が難しいとA校教員は答えたが、Rajbongshi (2020) が指摘したようにコミュニティが管理の一部を担えることで解決できる余地はある。例えば、組織Tには教員経験者が所属しているから、その人物を中心に授業外の児童の管理を担う組織を立ち上げるといったことである。校長を含めA校の教員は、学校は児童の人格形成を担う大切な場所であり、教員は児童にとってのロールモデルであることに自負を抱いていた。実際授業では、全ての児童が十分に学習内容を理解できるようにする工夫がなされており、教員の指導力の高さは見て取れた。しかし、1クラスあたりの人数が多く児童全員を管理して平等に学習支援をするのは難しいという状況にあった。この状況では、経済的に余裕のある家庭の子供は、たとえアベセコミュニティの子供であったとしても、教員の面倒見が良い私立学校を選択するようになることが推察される(横関 2015; Quansah, 2022)。志水 (2015) やマリアンヌほか (2020) が指摘するようなメリトクラシーやペアレントクラシーによる格差をクラン内で起こさないためにも、クランメンバーによってA校の学習環境整備を行う必要性はあると考えられた。

最後に、仮にA校の運営にアベセの人々が子どもの有無に関わらず積極的かつ友好的に関与するようになれば、小野 (2020) の指摘のようにA校がパブリックスペースとしての機能を果たす可能性がある。アベセを含めA校の周辺にあるそれぞれのクランは集会の場を設けている。しかし、クランに関わらず多くの児童が通うA校にアベセ内外の人が集まれば、クランをまたいで地域の中心としての役割を果たすことができるようになる。確かに、背景が異なる人が集まりA校に関与する人数が増えれば、教育レベルやクランの違いで排除や関係性の差異につながる危険性もある(Chavez et al. 2003; 藤田 2011; 松宮 2012; 2014)。そうした状況に対して調和を図れるように指揮をとれるのが、チーフの存在である。今後は、クランという固有の共同体の持つ力を活かした、A校とコミュニティの関わり方を模索してはどうか。

以上の議論より、A校とコミュニティが協働することによるメリットは大きく、方法もアベセ独自の方法で行うことで解決できる課題もあるだろう。同時に、協働できる可能性があることは事実でも、協働するか否かは検討しなくてはならない。学校とコミュニティが協働するにあたって、コミュニティ側に教育への関与の意欲が無いこと(Fusheini, 2015)、コミュニティのリーダーが阻害要因になること(山田 2011)、教員の負担が増えること(Grauwe, 2005; Essuman & Akyeampong, 2011; Mfum-Mensah & Friedson-Ridenour, 2014)、は伺えなかった。むしろ、今後の協働についてA校側もコミュニティ側も積極的であった。しかし、実際にアベセコミュニティとの議論の場が設けられたり、コミュニティから注文が増えたりすると、校長を含め教員の協働に対する意欲が削がれる可能性がある。そうした事態を避けるためにも、アベセのチーフや組織Tといった、統率力がある人物を中心に教育に知見のある者に限定して、教員が確実に対応できるようにするといった方法がある。アベセ以外のクラン出身の児童も通うのだから、他のクランも同様にチーフを中心としてコミュニティの意見を取りまとめて、代表者が学校側と話し合うなどの方法をとればよいと考える。

こうしたことを踏まえてリサーチクエスションの2つ目に答えると、コミュニティと学校は両立し協働することはできる。しかし、単純にSMCやPTAを整えるといった方法ではなく、クランという特有の歴史的背景に基づいた強い結束力を用いたアベセ独自の関係性の構築が効果的である。

## 6. おわりに

今回の調査では、課題を発見したに留まった。課題を捉えた上で、アベセの人に協働のための行動を促すこと、コミュニティと学校の関係の今後の変化を追うことが出来ないこと、非正規市街地と一言で表してもその容態は多様であり一般化はできないこと、アベセが都市部にある地域であり地方部の非正規市街地では状況が異なることが、本稿の限界である。しかし、アベセにおけるコミュニティと学校の関係が築かれ、学校の発展だけでなく地域の連帯感を促進するようなことになれば、それは1つのモデルケースとすることができる。数年単位でクランコミュニティと学校の関係構築やそのための組織作りについて、アベセと学校が一体になって促進されることが期待される。

## 謝辞

本論文は、科研費(22H00236)「地域文脈を継承する非正規市街地改善モデルの構築と危機的課題の複合する地域への適用」の一部を活用させていただいた。代表の木多道宏教授(大阪大学)をはじめ、澤村信英教授など調査・研究にご協力いただいた全ての方々に深く感謝する。

## 参考文献

- 江端木環・伊勢聡史・岡田まどか・杉田美和・清水信宏・岡崎瑠美・セス アサレ オチェレ・下田元毅・松原茂樹・木多道宏 (2021) 「水・衛生環境の整備と維持管理の実態からみた地域マネジメントの仕組みに関する考察 ガーナ・アクラ市の La 市域 Abese 地区土着コミュニティを対象として」『日本建築学会計画系論集』86 巻、61-71 頁。
- 大場麻代 (2015) 「発展途上国の低所得層における学校選択をめぐる議論—ケニアのナイロビを事例に一」『アフリカ教育研究』6 巻、85-97 頁。
- 小川未空 (2017) 「ケニア農村部の中等教育拡充期における学校間格差の生成—学校経営をめぐるコミュニティの影響に着目して—」『国際開発研究』26 巻 2 号、113-130 頁。
- 小野悠 (2020) 「インフォーマル市街地のパブリックスペースにおける住民間交流の特質 ナイロビのインフォーマル市街地における空間マネジメントに関する研究 (3)」『日本建築学会計画系論文集』85 巻、2695-2702 頁。
- 川口純 (2016) 「マラウイの「無資格教員」に関する一考察—誰が、なぜ、雇用されていたのか—」『アフリカ教育研究』7 巻、105-118 頁。
- 国際協力機構 (2014) 「みんなの学校プロジェクト」[https://www.jica.go.jp/60th/africa/niger\\_01.html](https://www.jica.go.jp/60th/africa/niger_01.html) (2023 年 12 月 18 日閲覧)
- 笹岡雄一・西村幹子 (2007) 「低所得国における教育の地方分権化—初等教育普遍化 (UPE) 政策との矛盾—」『国際開発研究』16 巻 2 号、21-33 頁。
- 澤村信英 (2019) 「ケニアの非正規市街地における無認可私立学校の運営実態とその特質—ナイロビキベララムの初等学校を事例として—」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、305-325 頁。
- 澁谷和朗 (2019a) 「ガーナにおける学校コミュニティの再構築—コンヴィヴィアリティの視点に注目して—」『国際開発研究』28 巻 1 号、71-84 頁。
- 澁谷和朗 (2019b) 「関係的信頼の視点から捉えた住民参加型学校運営での校長の役割—ガーナの事例研究から—」『比較教育学研究』59 巻、46-68 頁。
- 志水宏吉 (2015) 「教育は誰のものか—格差社会のなかの「学校選び」—」『教育学研究』82 巻 4 号、558-570 頁。
- 西向堅香子 (2019) 「ガーナの前期中等教育における学習成果要因—成績上位校と下位校の比較からの考察—」『国際協力論集』22 巻 1 号、33-45 頁。
- 西村幹子 (2016) 「コミュニティと教育開発」小松太郎編『途上国世界の教育と開発 公正な世界を求めて』上智大学出版、84-96 頁。
- 西村幹子 (2017) 「セネガルにおける親・コミュニティの学校運営への参加と教育の質—ファティク州とティエス集の 8 校の事例から—」『国際基督教大学学報. I-A 教育研究 = Educational Studies』59 巻、121-130 頁。
- 廣瀬桂子 (2015) 「伝統的首長制—近代化と共存する伝統的首長のいる暮らし—」高根務・山田肖子編『ガーナを知るための 47 章』明石出版、166-171 頁。
- 藤田渡 (2011) 「ローカル・コモンズにおける地域住民の「主体性」の所在—実践コミュニティの生成と権力関係について—」『文化人類学』76 巻 2 号、125-145 頁。
- マリアンヌ・ブランシャール、ジョアニ・カユエット＝ランブリエール (2020) 「差異化されたままの学歴」『学校の社会学 フランスの教育制度と社会不平等』園山大祐監修、田川千尋訳、明石書店、55-85 頁。
- 松宮朝 (2012) 「コミュニティと排除 (上)」『人間発達学研究』3 巻、43-52 頁。
- 松宮朝 (2014) 「コミュニティと排除 (下)」『人間発達学研究』5 巻、31-40 頁。
- 山田肖子 (2011) 「アフリカの教育と開発—学校教育と知識・技能習得の間 (特集 アフリカの社会開発と経済発展—現在そしてこれから)」『アジア研ワールド・トレンド』185 巻、4-7 頁。
- 山田肖子 (2016) 「アフリカにおけるリテラシーと技能—特集にあたって—」『アフリカ教育研究』7 巻、1-10 頁。
- 横関祐見子 (2015) 「教育—アフリカの学歴社会は教育格差を是正できるのか?—」山田肖子・高根務編『ガーナを知るための 47 章』明石出版、197-201 頁。
- 渡辺欣雄 (1987) 「氏族」石川栄吉・梅棹忠夫・大林太良・蒲生正男・佐々木高明・祖父江孝男編『文化人類学辞典』弘文堂、330-331 頁。

- Abreh, M. E. (2017). Involvement of School Management Committees in School-Based Management: Experiences from Two Districts of Ghana. *Educational Planning*, 24(2), 61-75.
- Baffoe, G., Xin, Z., Moinuddin, M., Somanje, A. N., Kuriyama, A., Mohan, G., Saito, O., & Takeuchi, K. (2021). Urban-rural linkages: effective solutions for achieving sustainable development in Ghana from an SDG interlinkage perspective. *Sustainability Science*, 16, 1341-1362.
- Barrera-Osorio, Fasih, F., Patrinos, T., Anthony, H., & Lucrecia, S. (2009). *Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School Cased Management*. Washington, D.C.: World Bank.
- Bray, M. (1996). *Decentralization of Education: community financing*. Washington, D.C: The World Bank.
- Chavez, V., Duran, B., Baker, E. Q., Avila, M. M., & Wallerstein, N. (2003). The dance of race and privilege in community based participatory research. In N. Wallerstein & M. Minkler (eds.), *Community Based Participatory Research for Health*, San Francisco: Jossey Bass, pp. 81-97.
- Essuman, A. & Akyeampong, K. (2011). Decentralisation policy and practice in Ghana: the promise and reality of community participation in education in rural communities. *Journal of Education Policy*, 26(4), 513-527.
- Fusheini, A. (2005). *Community participation in school development: Understanding participation in basic school performance in the Nanumba district of Ghana*. Norway: University of Bergen. <https://bora.uib.no/bora-xmliui/handle/1956/1145>.
- Ghana Education Service (2004). The development of education national report of Ghana. <https://docplayer.net/20829347-The-development-of-education-national-report-of-ghana-the-basic-education-division-ghana-education-service.html> (December 18, 2023).
- Giok, L. O., & Kai, H. P. (2007). Urbanization and Slum Formation. *Journal of Urban Health*, 84, 27-34.
- Grauwe, A. D. (2005). Improving the Quality of Education Through School-Based Management: Learning From International Experiences. *International Review of Education*, 51, 269-287.
- Hill, N. E., & Taylor, C. L. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.
- Kawaguchi, J. (2020). Teacher's Continuous Professional Development in the African Context. *Africa Educational Research Journal*, 11, 15-25.
- Mfum-Mensah, O., & Friedson-Ridenour, S. (2014). Whose voices are being heard? Mechanisms for community participation in education in northern Ghana. *Prospects*, 44, 351-365.
- Okyere, S. A. & Kita, M. (2016). See, this is a very good place; we are doing many things: resident activities and satisfaction in Abese informal settlement, La. *Journal of Sustainable Development in Africa*, 18(2), 77-100.
- Opoku-Asare, N. A. A., & Siaw, A. O. (2015). Rural-Urban Disparity in Students' Academic Performance in Visual Arts Education: Evidence From Six Senior High Schools in Kumasi, Ghana. *SAGE journal*, 5(4), 1-14.
- Quansah, A. E. (2022). An Appraisal of School-Related Factors that Contribute to the Academic Achievements of Low Social-Economic-Status of Students in Ghana. *Open Journal of Educational Research*, 2(2), 93-101.
- Rajbongshi, D. (2020). A Study on the School Management Committee in Monitoring and Supervision of Elementary Education in Sivasagar District of Assam. *International Journal of Educational Sciences*, 29(1), 55-67.
- Sawamura, N. (2020). Universal Primary Education in Africa: Facets and Meanings. In Abidogun, M.A & Falola, T. (eds.), *The Palgrave Handbook of African Education and Indigenous Knowledge.*, Palgrave Macmillan, pp.637-655.
- Seroto, J. (2011). Indigenous education during the pre-colonial period in southern Africa. *Indilinga African Journal of Indigenous Knowledge Systems*, 10(1), 77-88.
- Tooley, J. & Dixon, P. (2005). *Private education is good for the poor; A study of private school serving the poor in low-income countries*. Washington; CATO institute.
- UN-HABITAT (2021). Proportion of Urban Population Living in Slum Households by Country or Area 1990-2018 (Percent). <https://data.unhabitat.org/datasets/proportion-of-urban-population-living-in-slum-households-by-country-or-area-1990-2018-percent/explore> (December 18, 2023).
- UWEZO Uganda (2021). Are our children learning? Illuminating the COVID-19 learning losses and gains in Uganda. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/are-our-children-learning-illuminating-the-covid-19-learning-losses-and-gains-in-uganda> (December 18, 2023).
- Wolf, S. (2020). Me I don't really discuss anything with them: Parent teacher perceptions of early childhood education and parent-teacher relationship in Ghana. *International Journal of Educational Research*, 99, 1-13.



World Bank (2017). Teacher skills and motivation both matter (though many education systems act like they don't). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: The World Bank, pp.131-144. [https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/9781464810961\\_Ch06.pdf](https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/9781464810961_Ch06.pdf).

## **Community and Primary School Relationships in an Informal Settlement in Ghana: Issues and possibilities from the perspectives of clan members and teachers**

Kazuki Hoshino

(Formerly, Osaka University – Faculty of Human Sciences)

### **Abstract**

The advocacy of the usefulness and necessity of community participation in educational expansion and decentralization led to a search for ways to manage schools that involve the community. Moreover, the importance of democratic management of schools involving the community has come to be emphasized. On the other hand, communities involved in schools have diverse backgrounds, and it is difficult to encourage community participation in areas where access to schools is limited. In particular, while there is collaboration between communities and schools in informal settlement in Africa, it is difficult to gain community understanding in schools where the level of education provided is low. Therefore, this study examines why it is necessary for communities and schools to collaborate in informal settlement and what is needed for collaboration. Using the Abese district, an informal settlement in Accra, the capital of the Republic of Ghana, as a case study, research was conducted from the perspective of both the community and the teachers. The research revealed that (1) the Abese clan people expect schooling that leads to higher education and higher income from School A, but School A does not have the school facilities to meet their expectations, and (2) there is a lack of opportunities for School A and the community to exchange opinions and build consensus. As a solution, it was considered that building a relationship between the school and the community by taking advantage of the unique strengths of Abese, a clan society with the chief as its leader, would be effective in overcoming the challenges of the educational environment at School A.

### **Keywords**

Ghana, informal settlement, clan, community and school collaboration, School Management Committee (SMC)

## アフリカ教育学会の黎明期と内海先生との思い出

澤村信英

(大阪大学大学院人間科学研究科)

ケニアでの教育調査を内海先生と始めたのは、ちょうど21世紀が始まろうとする2000年9月でした。この年は、先生がJSPSナイロビ連絡センターに4か月間赴任されていて、私は3週間ほどケニアへ行き、宿舎にも泊めていただきました。当初は、特別な計画もなく、内海先生がマサイの人々の暮らすナロックで行われていた調査のお手伝いをする程度でした。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した。基本的に学生を含めた合宿でしたので、研究のことや世間話、それに日々の食事のことなど、話が尽きることはありませんでした。

この頃は、比較教育学会や国際開発学会が研究発表の場でしたが、ケニアの発表などをすると、それだけで珍しがられました。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、という話がありました。記録をたどると、これが2006年頃でした。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するのが内海先生のアイデアでした。そうささやかながらも、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年ぐらいが経過しました。

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いて、それに対抗するわけでもなかったのですが、「アフリカ教育研究会」として2008年4月に広島大学教育開発研究センター(CICE)で、私が世話役として第1回の研究会を開催することになり、内海先生が会長に選任されました。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回開催でしたので、少し控えめに、年2回としたことがあります。計画の段階では、10名程度の参加を予想していましたが、結果としては30名近い方々に参加していただき、アフリカへの関心の高さを実感しました。

次の問題は学会誌の刊行でした。第1号が2010年12月に発行され、その編集後記を書かせてもらいましたが、次のようなくだりがあります。「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。このような現在に至る本学会の黎明期に将来を見通した道筋をつけていただいたのは内海先生でした。先生は2023年4月に神戸大学で開催した第31回大会まで、毎回参加され、積極的に質疑に加われ、いつもその存在感は抜群でした。

そんな生涯現役を貫いてこられた内海先生の訃報が突然届いたのは、ナイロビでわれわれが定宿にしていたアパートでのことでした。そこには、調査用具に加えて、生活道具として、洗濯用のバケツや炊飯器、包丁、内海先生が特別に購入されたラーメン鉢などがあります。20年にわたるケニアでの合宿生活や近年恒例となった日本での温泉旅行を思い出すと寂しくなりません。私自身を研究者として育ててくれたのもここでの内海先生との共同生活があったからこそです。

これからも私たちを温かく見守って下さい。本当にありがとうございました。

## 内海成治先生を偲んで

小川啓一

アフリカ教育学会・第3代会長 (2023.04-現在)  
(神戸大学大学院国際協力研究科)

内海成治先生は、京都大学農学部と教育学部をご卒業後、民間企業での勤務を経て、JICA 国際協力専門員、アフガニスタン教育大臣アドバイザー、大阪大学、お茶の水女子大学、京都女子大学、大阪経済法科大学で教授を歴任されました。ご専門は国際教育協力、国際緊急人道支援、ボランティア等です。特に難民の人道支援にコミットされ、アフガニスタンの戦後復興に尽力されました。大学で学生の教育・研究指導をされながら、国際協力に関する書籍や論文を数多出版し、上梓された書籍には『国際教育協力論』(世界思想社、2001年)、『アフガニスタン戦後復興支援』〔編著〕(昭和堂、2004年)、『国際緊急人道支援』〔編著〕(ナカニシヤ出版、2008年)、『新版 国際協力論を学ぶ人のために』〔編著〕(世界思想社、2016年)、『学びの発見』(ナカニシヤ出版、2017年)などがあります。

内海先生は、アフリカ教育学会の前身にあたるアフリカ教育研究フォーラムを、大阪大学の澤村信英先生と一緒に立ち上げられた創設者です。学会誌『アフリカ教育研究』第1号(2010年)の編集後記で、その経緯について澤村先生は次のように述べられています。「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に開催してはどうかというお話しが内海成治先生(当時大阪大学)からあったのは、2006年頃のことだと記憶している。」

2008年4月からアフリカ教育研究フォーラムとして始動した研究会は、第1回目の大会を広島大学、第2回目の大会を神戸大学で開催し、年に2回のペースで実施。その後、2019年4月にアフリカ教育学会へと改称し、現在も年2回(春・秋)の大会を開催しています。2023年4月8日(土)・9日(日)に神戸大学で開催された第31回大会にも、内海先生はご出席くださり、若手研究者の発表に真摯に耳を傾け丁寧なコメントをされていました。また、学会の懇親会でもご挨拶のスピーチをしてくださり、アフリカ教育研究への熱意を語っていただきました。

私は一度、内海先生とアフリカのフィールド調査に出かけたことがあります。それは2006年の夏に一週間ほど実施した「ケニア教育開発研究合宿」で、当時内海先生が調査をされていたマサイの人びとが暮らす地域に、内海先生をはじめ、澤村先生や他の国際教育開発・教育協力をご専門とされる先生方と出掛けました。マサイの子どもたちが通う学校に寝袋で宿泊するという大変貴重な経験もさせていただきました。内海先生が優しそうな眼差しでインタビュー調査をされていたのが思い出されます。また、合宿中に、内海先生が手料理を振る舞ってくださり、その味と思い出は今も鮮明に覚えています。

上記アフリカ教育学会第31回大会の2日目最後に、新学会長としての挨拶をさせていただいた時、当時のケニアでの合宿の写真を学会参加者の皆さんに共有しましたが、内海先生も懐かしそうに回顧されておられましたが、それから5ヶ月して急逝され、そのあまりの早さに今は悔やまれてなりません。内海先生が蒔かれた国際教育協力の種は、確実にその実を开花させ、後世へ受け継がれています。内海先生が目指された平和な世界の構築に、微力ながら我々も尽力して参ります。どうか温かく見守っててください。内海成治先生のご生前の功績を偲び、謹んで哀悼の意を表します。

## 内海成治先生を偲んで

吉田和浩

アフリカ教育学会・第2代会長 (2021.04-2023.04)  
(広島大学 IDEC 機構 教育開発国際協力研究センター)

まさか、このようにはやく内海先生をお見送りすることになるとは思いもよらず、ただあぜんとするばかりで、今も言葉がありません。恥の上塗りにしかありませんが、愚文を献じさせていただきます。

内海成治先生に最初にお世話になったのは、今から20年少しほど前のことです。私がまだ世界銀行に勤務していた頃、当時広まり始めていたセクター・ワイド・アプローチについての拙文を、今は廃刊になっている国際協力の専門誌に投稿しました。いつも流行から周回遅れの日本の教育協力を激励するつもりもあり、また流行っているからうまく行っているわけではないことを、記録に残して教訓にして欲しい気持ちから思い立って一筆しました。しかし、もともと研究者肌ではない私の投稿文は、厳しい査読意見付きで返されてきました。苦心惨憺の末に再投稿して、何とか研究ノートに採択してもらいましたが、今、当時の自分の拙稿を読み返すと、学術的な論考に欠ける、説明不足の甚だ恥ずかしい代物でした。その鋭く射たコメントをされていたのが内海先生だったと知ったのは、だいぶ後になってのことです。もはや頂いたコメントは手元にはありませんが、随分と悔しい思いをしたことは記憶に残っています。

そのことの意味が分かったのは、比較的最近のことです。私が今の職に就いてからは、学会などでも内海先生とお会いする機会が増えました。アフリカ教育研究フォーラム（現アフリカ教育学会）の初代会長である内海先生は、いつも大会に参加され、若手の発表者に、ある時はご経験に基づき和やかに、ある時は学術的に容赦なくコメントをされていたのですが、今思えば、いつも真摯に若手の指導をされていたのです。ああ、何と熱い思いに満ちた人だったのでしょう。感謝の念に堪えません。

内海先生と私との関係はこれだけにとどまりません。先生は、日本の国際教育協力の草分け的世代のお一人であり、日本が初等教育の支援に本格的に乗り出す根拠となった「開発と教育」援助研究会では JICA の国際協力専門員として報告書の草案を書かれました。また、私の所属する広島大学教育開発国際協力研究センター（CICE）が設立される元となった「時代に即した国際教育協力の在り方に関する懇談会」では大切な情報提供者としてヒアリングを受け、1997年にCICEがいざ設置されるという際には、文部省の国際協力調査官として、その予算付けにもご尽力いただいていたのです。（このあたりの事情は、先生のご著書、『学びの発見』（2017年）にも書かれています。この著作は、先生の長年にわたる国際教育協力との関わりをまとめたものですので、是非お勧めしたい一冊です。）内海先生のご尽力がなければ今の私の居場所もないわけで、いわば出自の恩人でもあります。

その私自身も還暦を過ぎて、内海先生とお会いするたびによろず世間話をするのを楽しみにしていましたが、私より一回り半も先輩の当の内海先生は手足を休めることなく世界を駆け回り、執筆をつづけていらっしやったのですから、まったく恐縮するばかりで顔向けもできません。内海先生の大恩に心から感謝し、せめて私なりのやり方で多少とも国際教育協力の、実践と研究の狭間から貢献し続けるつもりです。

内海先生、どうか安らかに憩われますように。

## 国際教育協力研究の道を拓いた人との出会い

馬場卓也

アフリカ教育学会・初代会長 (2019.04-2021.04)  
(広島大学大学院人間社会科学研究科)

本稿では、内海成治先生を通して道を拓くということを考えます。先生とは大きく3度くらいの出会いがあったように考えています。

最初の出会いは、私が大学院に入る前後のことで、1990年代後半を指しています。私は1998年4月に修士課程を終え博士課程に進学しました。まだ博士課程の学生だった1998年から2000年にかけてケニアSMASSEプロジェクトに関わりました。後に知りましたが、内海先生はその立ち上げ調査団に参加されたのでしょう。当時言われ始めていた生徒中心の授業を導き出すために、フランダース法による授業分析を行い、それを缶バッチのスマイルマークのようなもので表わされたと記憶しています。小学校のころに見たマークで懐かしく感じ、同時に、どのような研究者かと興味を持ちました。後に知ったことですが、内海先生は京大農学部のご出身で、JICA視聴覚教育分野の専門員をされていたとのことでした。フィールドをベースにしたユーモアあふれる方と感じたものです。

次の出会いは、大学院の最後から、大学教員として働き始めたころのことで2000年代前半を指しています。「国際教育協力論」(2001)を上梓され、国際教育協力研究の道を拓こうというという意気込みを感じました。またその著書には、ODAとNGOとの接点が書かれていました。すでに名だたるNGOはありましたが、阪神淡路大震災以降、多くのNPOが設立されていました。しかし、当時はNGOがODAと対立する場面もあり、一つ先の時代を見ておられたのだと後から感じました。少し後、ボランティア学会の関連の書籍をいただき、視野そして付き合いの広さを感じました。

三度目の出会いは、アフリカ教育研究フォーラム、その後アフリカ教育学会になる頃です。思えば、研究フォーラムを始める直前にケニアでの研究合宿をご一緒させて頂きました。それからしばらくして、学会長を務めることとなりますが、その時にご推薦をいただきました。私より経験のある先輩方を差し置いて引き受けさせていただいたのも、お世話になったアフリカ教育研究フォーラムそして学会に、恩返ししたいという思いからです。学会では、ほとんどすべての発表に幅広くコメントをされている姿を見て、感動しました。コメントには、研究者の見識が、否が応にも反映します。そこに、国際教育協力という分野を拓いてきた実績と自負を感じました。しかし、それは孤高のそれというよりも、日が当たる公園にみんなが集まって歓談しているようなもので、談笑しながら真剣な話をしているようでした。

本学会が、今のようにまじめに研究について談笑できるのも、この内海先生の姿勢が影響していると考えます。今後も、幅広く多くの方が集い、そして内海先生が開かれた道のその先を拓いていくことを、心より祈念しています。そのことが内海先生への最大の供養になると信じています。

内海成治先生、これまで誠に有難うございます。心よりお礼を申し上げます。今後とも、私たちの道を照らし続けてください。

## 現地の人びとに寄り添い続けた内海成治先生を偲んで

大場麻代

(帝京大学外国語学部)

内海先生との出会いは、アフリカ教育研究フォーラム(現 アフリカ教育学会)でした。年2回春と秋に開催される大会で、内海先生は毎回発表者に真摯なコメントをされていました。そのコメントを伺いながら感じていたことは、当事者に寄り添う内海先生の姿勢です。ある時のコメントは今でも忘れられません。それは「人の行動には必ず理由があるのですよ」とおっしゃられたことです。地理的には遠いアフリカの子どもたちの現状に、先生はいつも寄り添い、なぜそうせざるを得なかったのか、当事者の視点からその行動心理を読み解く作業を続けてこられました。別の時には、先生がケニア北西部のカクマ難民キャンプに行かれた際の調査報告をされました。避難してきた南スーダンの子どもたちについて「教育を受けるためにあえて難民になる選択をしているのですよ」と、人びとがどれほど教育を渴望しているのかご発表されました。「あえて難民になる」子どもたちの実情に私は衝撃を受けました。

内海先生が国際教育協力にたずさわってこられたその詳細を私が知ることになった契機は、先生が上梓された『学びの発見-国際教育協力論考-』を僭越ながら書評する機会をいただいたことでした。拝読しながら、35年間実に多方面で多岐に亘るお仕事をしてこられたと実感しました。そして、その際にも記載させていただきましたが、国際教育協力とは何かとの自問に「奪われている普通の生活をすべての子どもができるようにすることが国際協力なのではないか。その普通の生活は、実はとても豊かな生活なのです」(316頁)と自答されました。豊かな普通の日常が実現するよう、時に当事国の政府や国際援助機関と、そして多くの場合は現地の人びとと直に対面し、対話を重ねながら尽力してこられたことを私は知りました。どの現場でも、常にそこにいる人びとに心を寄せてこられた先生の姿を、私は書籍の随所で感じ、また先生との会話で実感しました。

内海先生は、お会いしたことのある誰もが感じるように、いつも笑顔で、その見た感じの姿から個人的にはえびす様のようなだと思っていました。先生は私も含め、誰にでも分け隔てなく満面の笑みを向けられ、そして常に鼓舞してくださりました。その満面の笑みに私が最後にふれたのは、2023年4月に神戸大学で開催された第31回アフリカ教育学会でした。大会2日目の最後に、大会実行委員長であり、2023年4月より学会長になられた神戸大学の小川啓一先生が、以前、内海先生や他の先生方と出かけたケニアのフィールド調査の写真をスクリーンに投影されました。そして「この時内海先生がですね」などと語られました。小川先生の話術で会場は笑いに包まれ、大阪大学の澤村信英先生とアフリカ日本協議会理事の深尾幸市先生の間座って見入っておられた内海先生は、時折目を細め懐かしそうに笑みをこぼしていました。残念ながらそれが最後の機会になってしまいました。

内海先生、これまでご指導くださり本当にありがとうございました。先生が現地の人びとに向けてこられた深い愛情と眼差しを、われわれは引き継いで参ります。どうか温かく見守っててください。内海成治先生のご冥福を謹んでお祈り申し上げます。

## 内海成治先生を偲んで

小川未空

(大阪大学大学院人間科学研究科)

内海成治先生の切り開かれた道は私にとって途方もなく長く、そして多岐にわたるものかと思えます。私はその歩まれた道の最後の10年ほどという短い年月、アフリカ教育という限られた分野において、先生に関わらせていただきました。現在、内海先生がご逝去されてから、澤村信英先生が中心となって企画されている「お別れの会」を準備する過程に、内海先生に教えていただいた数々の方の声に触れる日々を過ごしています。そこでは、私の知らない内海先生の一面が見えてくるとともに、先生が教育者としてどれほど丁寧に次の世代の方々に接されたのかということ、深く感じているところです。内海先生の背中、教育者としても研究者としても遠すぎて、とても見習える立場にはありませんが、先生が何を私にお示しくださったのかを少し思い起こすことができればと思います。

私が内海先生に初めてお会いしたのは、おそらく2014年の夏のナイロビでした。内海先生はナイロビの定宿を拠点に、ソマリア難民の第三国定住に関する調査を進められていました。そのとき私は修士の1年目で、無謀にも単独でのケニア西部での調査に挑んだあとに、帰国前の数泊をご一緒する機会を得ました。内海先生は、「(ケニアの)西のほうはどうでしたか。何か面白い発見はありましたか」と、いつもの優しい笑顔で問いかけてくださいました。しかし私は、あの内海先生を前にしてケニアで新しい発見などのたまることも恐れ多く、そして「そんなこと当たり前だ」と思われることが怖くて、なにも話せなかったのをよく覚えています。それから今日までの10年弱の間、学会などの場で年に数回以上お会いすることができるようになりましたが、先生は若手や学生の研究に対して、純粋な好奇心に基づき、ときに議論の道筋を照らすためにご質問されているということが分かるようになりました。何年も通われ、ご専門にされているケニアであっても、初めての調査をしたばかりの学生にさえ、その好奇心は向けられていたのです。私は最初こそ緊張していたものの、博士課程にあがるころには先生の陽だまりのような空気にほだされて、休憩時間にお茶菓子をつまむお姿を見かけると、「ご無沙汰してます、小川です」とお声かけ出来るようになりました。

そんな内海先生の言葉に、心を震われたことが2回あります。ご発言の内容を正確に描写できる自信がないので、ここで詳細を書くことは控えますが、いずれも学会の質疑応答の場面でした。そしていずれも、研究者としての倫理に関わる、先生のご信念に基づく問いかけでした。そのお考えに共感するかどうかはそれぞれ異なるかもしれませんが、学生自分の私の心のなかに残ったのは、確固たる思いのもとで戦い議論されようとするお姿でした。それは普段お見かけする和やかな笑顔ではなく、穏やかに表出された怒りだったと思います。学会の場で、研究内容にとどまらず、研究に取り組む研究者としての在り方を問われようとしたことは、「かくあるべきだ」という揺るぎない理想と信念のもとで自分自身の研究に向き合う必要があるということ突き付けられた思いがしました。

最後に先生とじっくりお話ができたのは、2022年10月のアフリカ教育学会の懇親会でした。鹿児島島の座敷の居酒屋で、私は内海先生の正面に座っていて、先生は黒豚が出てくるのを今か今かと楽しみに待たれていました。先生の指導学生でいらっしゃった高橋真央先生が、内海先生の奥様の命日に黄色い花束を贈られたことを嬉しそうにお話され、また、奥様の入院中に澤村先生がどれほど足繁くお見舞いに通われて内海先生を気遣われたかを、とても嬉しそうに話してくださいました。内海先生のご逝去ののち、多くの方々が内海先生との思い出をつづられており、先生が研究者としての長い期間に、人のお付き合いをどれほど大切にされてこられたかをよく知ることができます。内海先生の告別式は、先生の通われた教会で行われましたが、私はその古い建物と、壊れてしまいそうなエレベーター、そして、周辺の静かな道々に、先生の日常を感じました。お花を手向けたその時に拝見したお顔は、内海先生が、先生ではなくひとりのおじいちゃんとして私の前に現れたように感じました。先生は、最後まで研究者として駆け抜けられましたが、先生であるまえに、日常を生きるひとりであったと、ご家族に見送られるお姿を拝見して気が付かされました。

研究者として最前線を走ってこられる過程に、内海先生は数々の思いを次の世代に残されたと今振り返って思います。私はその内海先生から、研究内容にとどまらず、教育者としてのお姿、研究への姿勢、そして、日常を生きるひとりとして培われてきた様々な事柄に、たくさんの学びを得てきました。急すぎた別れに哀



しみは残りますが、どうか安らかにと願うばかりです。先生が残されたアフリカ教育学会に、私自身が育てていただきました。フィールドの声に耳を傾け、誠実に研究へ取り組むことを通して、恩送りの務めを果たしたいと思います。

長きにわたり、本当にありがとうございました。

## 内海先生への御礼

川口純

これまで長らくお世話になり、どうも有難うございました。私が初めて学会発表をしたのが、神戸大学の第2回アフリカ教育研究フォーラムでした。発表前は誰も関心がないのではとか、厳しい言葉を言われるかと不安でしたが、発表後、内海先生が最初にコメントをして頂いたこと、また研究を奨励する前向きなお言葉を頂いたこと、今でもよく覚えています。本当にどうも有難うございました。その後もアフリカ教育学会や国際ボランティア学会でお目にかかる度に、「ご苦労さん」と「筑波は大変だろう？」といつもお声がけ頂きました。今でもアフリカ教育学会に行けば、お会い出来るような気がします。もうお目にかかれないことが信じられないです。

数年前に先生のご著書の書評をご依頼頂いた際には何を思ったのか、「自信がないのでご指導下さい」という私の厚かましいお願いにも関わらず、快く研究室に呼んで頂き、私の拙いドラフトに丁寧なご指導を賜り、食事までご馳走して頂きました。今もってなんであの様なお願いをしてしまったのか、謎ですが、その後、いつか正式なお詫びをと思っていました。それが叶わなくなりました。その節は不躰なお願いを大変、失礼しました。

研究のご指導に関しては、現場の目線に立っている内容の際にはポジティブなお言葉を、流行りの潮流に流されたような研究の際には厳しいお言葉を頂きました。その一つ一つを引き続き、大切にしていきます。また先生と澤村先生が立ち上げられたアフリカ教育学会を先生のご意思通りのアフリカの現地に根付いた研究発表が多くなされる学会として発展させ、後世に引き継いでいきます。

今までどうも有難うございました。どうぞごゆっくりとお休み下さいませ。

## 内海先生の優しい笑顔

北村友人

(東京大学大学院教育学研究科)

内海成治先生の優しい笑顔を思い浮かべると、いまにも「やあ！」と言って、目の前に現れてくださるのではないかと感じてしまいます。「北村さんねえ、やっぱりこうした方が良いよ～」とおっしゃりながら、私の原稿にご助言をくださるのではないかと。そんな期待を胸に抱いてしまいます。とくに、この夏まで、先生が編者をお務めの本(『国際協力を学ぶ人のために』)の一章を書いていたため、いまにも私の拙い原稿に温かくも厳しいコメントをしてくださるのではないかと、感じてしまうのです。残念ながら、先生のお声を聴くことは、もう叶わないのですが……。

私が内海先生と初めてお会いしたのは、20年以上前にパリのユネスコ本部で開かれた国際会議の場でした。時期に関して私の記憶が少し曖昧なのですが、おそらく2002年4月に外務省JICAアフガニスタン技術協力調査団のメンバーとして現地の教育状況に関する調査をした後、パリのユネスコ本部にお越しになられたときだったと思います。晩ごはんをご一緒した際に、アフガニスタンで泊っていたホテルの部屋の壁に砲弾の穴が開いていたことや、シャワーのお湯が出なくて寒かったことなどを、大変さを感じさせない笑顔でお話くださったことが、いまでも印象に残っています。

何より、日本における教育開発援助分野の先駆者であり、まさに道なき道を歩んでこられた内海先生のお言葉は、この分野で日本人専門家がもっと活躍して欲しいという思いに溢れていたように感じました。そのため、とくに若い人たちががんばって欲しいということを、しきりにおっしゃっていたことが忘れられせん。

その後、私が日本に戻り、大学で教鞭をとるようになってからは、さまざまな研究プロジェクトや出版企画にお声をかけてくださり、たくさんの貴重な機会をいただきました。日本に戻った直後に、JICAの国際協力総合研修所で発行していたジャーナル(『国際協力研究』)に掲載された拙稿を褒めてくださったことが、とても嬉しかったことをいまでもハッキリと憶えています。そうしたことのの一つ一つが、若い人を励まし、応援しようという、内海先生のお心だったのだと、いまになって振り返ると、身に沁みて感じられるのです。

内海先生とは、本当にいろいろな場でご一緒させていただきましたが、とくに思い出深いのが、2006年の夏休みに実施した「ケニア教育開発研究合宿」でした。ナイロビのアパートの部屋を借り上げての合宿生活や、マサイの人々が暮らすナロック県の小学校訪問(学校の寄宿舎での一泊を含む)など、一週間ほどの期間だったのですが非常に濃密な時間を先輩研究者の皆さんと一緒に過ごせたことは、私の宝物です。

この合宿で最も印象に残っていることが、内海先生の美味しい手料理の数々です。合宿初日の晩ごはんづくりのときから、内海先生が率先して料理をされたのですが、一番驚いたのは翌日の朝食です。時差ボケのせいかボーっとした頭で起き出していくと、何と食卓には素晴らしい朝ごはんが並んでいました。早起きした内海先生が、みんなのためにつくってくださったのです。それを見た瞬間、大先生にそのようなことをさせてしまったという焦りで、一瞬で時差ボケが吹き飛んだような思いでした。恐縮しながらテーブルにつくと、嬉しそうな笑顔の内海先生が「北村さんは、いつもどんな朝ごはんを食べるの?」と話しかけてくださり、混乱していた私は「何でも食べます!」と答えにならない答えをした記憶があります。

しかし、「慣れ」というのは怖いもので、最初の2日ぐらいいは恐縮していたのですが、日に日に凶々しくなり、「あれが食べたいです」「これをつくってください」と一番年下の参加者だったのにもかかわらず、私は内海先生にあれこれ注文をするようになっていったのです。そんな私を温かく受け入れ、「よし、それなら一緒に食材を買いに行こう」とおっしゃり、内海先生と私で買い物をしてまわったのです。そのときも、肉屋に行けば「北村さん、どれを食べたい?」と聞いてくださり、私が牛ヒレ肉を指さすと「あ〜、これは澤村さんに怒られそうな値段だねえ」と言いながらも、嬉しそうにその肉を買い、その晩は最高に美味しいステーキをみんなで食べたりしたのでした。(ちなみに、合宿中の大蔵省[古い言い方ですね(苦笑)]が澤村信英先生でした。)

こうして書き出すと、いくつもの思い出がよみがえってきて、何を語れば良いのか、わからなくなってしまいます。内海先生といえば、何と言っても優しい笑顔を思い出すのですが、その一方で、理不尽なことに対してはとても厳しい顔で怒っていらっしゃった様子も忘れられません。先生が厳しい顔をされるのは、誰かの発した言葉や誰かのした行為が「正しくない」ときだったように思います。人の心を傷つけるような言葉や行為に対して、憤りを感じられていたのだろうなど、いまでも思い出すときがあります。

そうした内海先生のお人柄が、多くの人を惹きつけ、また、内海先生の優しい笑顔を、多くの人が慕ったのだと思います。私も、そんな一人です。

いま、内海先生がいらっしゃらないことの寂しさを、強く感じています。それと同時に、やはり、いまにも「やあ！」と言って、目の前に現れてくださるような気もしています。これからは、直接お話をすることは叶いませんが、きっと折に触れて、私は心のなかで「先生が切り拓いてこられた道を、私はちゃんと歩いていますか？」とお伺いするのだろうなと思っています。

私は、内海先生が途上国の子どもたちに向けた大きな愛を、いつまでも忘れません。どうか、先生の背中を追いかけてきた私たちのことを、これからも見守ってください。そして、内海先生、いつまでも優しい笑顔で、どうぞ安らかにやすみください。

## 内海先生とのご縁

日下部達哉

(広島大学 IDEC 機構 教育開発国際協力研究センター)

私の場合、内海先生とのご縁は、この業界の他の研究者たちに比べると緩いもので、会えば話す、という範囲を超えないものだった。二人で示し合わせて飲みに行ったことはないが、学会活動は同じ場所で、南アジアのつながりもあって分科会、懇親会などで頻繁に顔を合わせた。また、先生の書籍が出版されると、送付していただき、浅学菲才の私などにコメントを求めていただいていた。私は、人の研究に対する評価を厳格にみるほうで、レビューにおける目利きの力は、研究者として、書く力と両輪をなすものだと認識している。そのため、一流といわれる研究者の文献こそ、疑いを持って読むことを旨とし、思ったことそのままを伝えることにしている。そんな私の目からみても間違いなく、先生は当代一流の書き手であった。

そうしたやりとりは、学恩といえば学恩であるが、その程度といえばその程度である。ゆえに今回、私が追悼文を書くに値する人間なのか否か、逡巡した。しかし書くほうに振れた。亡くなられてから数日後、深夜の西条を妻とともに徘徊していた時、本稿とりまとめの大場さんが住んでいたアパートの前に来て、「以前大場さんが住んでいて、冷蔵庫を運んだことがあるよ」と話したところだった。そしてその翌日、不思議なことに、大場先生から私にも追悼文執筆を促すメールをもらった。ということは、まだその辺にいる内海先生が、「お前も書けよ」といつているのだろうと逡巡から一転、なにかを書く小さな決意をし、その日は一人飲みながら、思い出の中の内海先生と乾杯をした。数杯かたむけ、「駄文ですが…」と独りごちた瞬間、目が潤むのを感じた。

内海先生は、私が大学院生のときから、分科会や懇親会だけではなく、大規模なシンポジウムや総会でもなぜか隣になることが頻繁にあった気がする。そんなときは、互いに近況を話したり、一緒に聞いていた発表の批評をしたりしたが、その範囲は出なかったともいえる。隣で話をしている、いろいろな発表に対する「内海評」は、切れ味鋭く、フィールドへの向き合い方が同じ方向だったからか、聞いていて楽しいものであった。

偶然に、海外への飛行機の便が一緒になったこともある。席こそ違ったが、イミグレーションで並んだとき、お互いに行く旅先の話を見せていただいた。

優しさのエピソードにも事欠かない。京都女子大学で、ある研究会が開催されたとき、内海先生が、書かれた本を紹介され、「読まれたい方は、割引でお譲りしますよ」といつてくださったので、私ともう一人が、「買いたいのですが」と尋ねると、研究室で、「どうぞ、お金はいらないよ」といつて、貴重な文献をくださった。そのようにされて、粹に感じない者はいないのではないかと。私はいつも以上に真剣に読んでコメントをした。

また研究以外でも、京都女子大学で内海先生の薫陶を受けたあと、CICEにおられた石田先生のゼミに入ってきた脇本さんという院生がいた。CICEのインターン生として、私の研究室で勤務することも多かったので、会話には頻繁に内海先生が登場した。そのときは、いつも笑顔や笑いで話が終わった。

ここまで書いてふと思った。「お前もかけよ」といわれるはずである。それだけの縁をもらっていたのである。私は、何か書いてよい関係性だろうかと逡巡した自分を恥じた。先生は、むしろ私などのような者にも本を与え、質問を投げかけ、議論をし、院生も送ってきてくれた。当代一流の研究者に、これほどの縁をいただけるほど、研究者としての幸福は、そう転がってはいないだろう。私がそう思うほどだから、先生はおそらく他の方々にも同様に縁をつくっておられたのだと拝察する。

これを書いている2023年の年末、以前、偶然にも内海先生と同じ飛行機に乗り合わせて訪れたニューヨークに来ている。今日は、煌々とネオンが焚かれ夜でも明るいマンハッタンの片隅で、私がこの地でよく飲むブルックリン・ラガーを内海先生に捧げ、別れの盃としたい。内海先生、また会う日まで！！

## 日本の国際教育協力の開拓者 内海成治先生

黒田一雄

(早稲田大学大学院アジア太平洋研究科)

内海先生は1990年代・2000年代のEFA時代、日本の国際教育協力の開拓者であった。その活動の概要は、内海先生が2017年に上梓された『学びの発見 国際教育協力論考』の「序章 国際教育協力三十五年」に見ることができるが、その文書は内海先生らしい謙虚な書きぶりとなっており、「開拓者」としてのご功績を明確に示すような体とはなっていない。ついては、日本の国際教育協力の展開に、内海先生がどのようなご貢献をなされたのかを、私なりの視点で簡単にここにまとめておきたい。

内海先生は、1980年代初頭、東南アジア文部大臣機構地域数理科教育センターにJICA 専門家として派遣されたことに端を発し、JICA 沖縄国際センターのメディア教育専門家を経て、国際協力専門員となられ、トルコ人口教育プロジェクトのリーダーも1989年から91年にかけて務められた。当時は、基礎教育分野での教育協力は黎明期といえる時代であったので、その時代のメディア教育の専門家としての内海先生の技術的なご貢献も相当のものであったろう。しかし、この時期における内海先生による日本の基礎教育協力への最大のご貢献は、1990年の「万人のための教育世界会議」を受けて、JICA が1992年に立ち上げた「開発と教育援助研究会」の主査として報告書をまとめあげ、結果、それまで基礎教育の分野ではほとんど実績を有しなかったJICA を、基礎教育重視の方向性へ転換させたことであった。その間のご苦勞を、内海先生(2017, 322頁)は「(海外経済協力) 基金の委員は教育援助そのものに反対であり、特に基礎教育はODAになじまないという意見であった。N先生は高等教育への支援こそ大切で、当該国の高等教育機関がその国の基礎教育の面倒を見るべきであると主張された。・・・そんな中で私と萱島さんとは『何と言われても、基礎教育と教育分野の重視を入れなくてはならない』との思いであった」と、述懐されていた。その後のJICAの基礎教育分野における協力の急速な量的拡大と質的向上を鑑みると、その基となった方向性をおつくりになった内海先生のご功績は、強調しても強調し過ぎることはない。

その後、内海先生は1996年に大阪大学教授に就任され、同年文部科学省に新設された国際協力調査官を併任された。この時期の内海先生のご貢献は、国際教育協力の勃興期、その円滑な推進のため、JICA と文部省(当時)そして、大学・学界を架橋されたことであった。当時、基礎教育分野で国際協力を進めるためには、この三者が協力して新しい教育プロジェクトの形成と実施に当たることが求められたが、三者は相互に理解していたとは言い難かった。そのような中、内海先生は、それぞれにおけるお立場やネットワークを活用して、三者の融和・協力を尽力された。その後、内海先生は、文部科学省の第三次国際教育協力懇談会でも委員をお務めになり、この懇談会は「大学発知のODA—知的国際貢献に向けて」と題する報告書によって、大学とODAの連携を提唱した。

内海先生の2000年代の最大のご貢献は、アフガニスタンへの教育復興支援に関するものであろう。2001年9月11日に米国において同地多発テロが発生し、続くアフガニスタンへの米国の空爆・戦争を経て、翌年の2002年の初めにはアフガニスタン復興支援国際会議が、緒方貞子先生が共同議長となり東京において開催された。そのような経緯により、この時期には日本の外交政策の強い関心がアフガニスタンの復興支援に向かっていた。内閣官房長官のもとには「アフガニスタンの女性支援に関する懇談会」が立ち上がり、文部科学省は、お茶の水女子大学・奈良女子大学・津田塾大学・東京女子大学・日本女子大学によるアフガニスタン女子教育支援のためのコンソーシアムの設立などを主導した。そのどちらにおいても、内海先生は委員をお務めになり、同年4月にはJICA 調査団に参加、11月には教育大臣アドバイザー(JICA 専門家)として、現地に赴任された。帰国後にはアフガニスタン教育支援はもちろん、その他の紛争・災害後の教育復興支援・人道支援に、専門家・研究者として邁進された。

内海先生は、その編著『国際教育協力を学ぶ人のために』において、「破壊と貧困、悲しみの絶えない世界であるからこそ、国際協力はその現実を踏まえた人類の理想を実現するための努力」と論じておられた(内海2005, 23頁)。まさに、その理想に向かって懸命に駆け抜けた内海先生のご生涯であった。

## 参考文献

- 内海成治（2005）『国際協力論を学ぶ人のために』世界思想社.  
内海成治（2017）『学びの発見 国際教育協力論考』ナカニシヤ出版.

## 内海成治先生への感謝をこめて

## —ビディビディでのフィールド調査の思い出を中心に—

坂上勝基

(神戸大学大学院国際協力研究科)

内海成治先生と初めてお会いしたのは、私が2011年4月、飛び入りのようなかたちで参加した、第7回アフリカ教育研究フォーラム(現アフリカ教育学会)だったと記憶しています。第7回フォーラムは、神戸大学開催で、特別セッションは「アフリカの教育調査の10年、そしてそれ以前」と題された、内海先生によるお茶の水女子大学退官記念特別講演でした。国際教育開発分野の研究者を目指して神戸大学修士課程に入学したばかりの私が、最初に参加した研究会で、日本における同分野の開拓者である内海先生のご講演を直接お聞きできたのは、大変幸運なことでした。入学したときの計画ではモンゴルの研究をすることになっていたのに、アフリカのウガンダにフィールドを変えた理由はいくつかありました。今振り返りますと、内海先生の生い立ち話から始まるこの貴重なご講演をうかがったことが、少なからず影響していたのかもしれない。以来、後には学会となった、いつも先生がいらっしゃるこの研究会に通うのが、私の生活の一部のようになりました。

内海先生はいつお会いしてどんなお話をしても、ご自身の経験に基づいたエピソードを交えて、話相手の状況にあわせた含蓄のある言葉をかけてくださる方でした。内海先生が持ちいらしゃったエピソードの引き出しは特別で、そのスケールと守備範囲の広さにはいつも圧倒されていました。かなり昔のご経験のエピソードであっても、まるでついこの間のことのように表現豊かに詳細を語ってくださるので、先生とお話させていただくのが楽しくて仕方なかったです。他大学の一院生にすぎなかった私にも分け隔てなく、学会等でお会いするたびに気さくに語りかけてくださったことに、感謝しております。

院生時代、内海先生とこうして交流させていただけるだけで光栄だったのですが、2017年4月から3年間、大阪大学の澤村信英先生の研究室でポスドクをしていた期間に、奇跡のような出来事がありました。内海先生の海外フィールド調査に、ご一緒する機会をいただけたのです。私がウガンダを対象とした神戸大学博士課程での研究を終えて、タイのユネスコ・バンコクで働いていた2016年7月、南スーダンの首都ジュバで武力衝突が勃発し、未曾有の規模でのウガンダへの難民流入が始まりました。私はポスドクを始めるためにタイから帰国して、2017年4月に大阪大学で開催された第19回アフリカ教育研究フォーラムに参加したのですが、この時に内海先生が「ウガンダが今、大変なことになっているんだよ」と、会う人会う人にお話しされていたのを覚えています。それからほどなくして澤村先生が、当時71歳になられていた内海先生のために、ウガンダの南スーダン難民を調査するチームを組織され、私がポスドクの初仕事のようなかたちでコーディネートをさせていただくことになりました。目指すは、南スーダン国境のウガンダ北部ユンベ県にある、その名もビディビディ難民居住地です。

私は院生時代から、もっぱら量的データを分析するスタイルで研究を行っていましたので、フィールドで集めた質的なデータで論文を書くという経験をほとんどしていませんでした。教育研究では欠かせないフィールド調査法をあらためて学びたいというのが澤村先生の研究室をポスドク先に選んだ理由でしたので、これはまたとないオン・ザ・ジョブ・トレーニングの機会だったのです。2017年8月に行われたビディビディでのフィールド調査を通して、一人の研究者として教育の現場に飛び込んでいき、現地で暮らす人びとの生活を肌で感じながらデータを泥臭く集めていくすべや面白さを、たくさん学ばせていただきました。先生が、国際協力の最前線で働く方々と真剣に語り合い、国の政策や援助機関のプロジェクトに対して具体的に提言を行うことを常に念頭に置かれながら調査されていた姿も、しっかりと脳裏に焼き付いています。

内海先生、先生にご指導いただいた一つひとつのことは、私の研究人生の宝物となっています。内海先生の海外フィールド調査にご一緒させていただいたことは私の誇りとして、研究者として、先生が大切にされていた眼差しをもってフィールドに立ち続けることが、一番の恩返しだと考えている次第です。天国でも、忙しく飛び回られている先生の姿しか想像ができませんが、またお会いできるのを心より楽しみにしております。



## 「受けるよりも与えるほうが幸いである」を实践された内海先生へ

中和渚

(関東学院大学建築・環境学部)

内海先生の訃報をお聞きした際に、私はザンビア共和国におりました。直近で開催される予定でありました帝京大学でのアフリカ教育学会で、先生といつも通り再会できると信じて、疑っておりませんでした。寝耳に水、とはまさにこのことでした。

内海先生と初めてお会いしたのは、本学会の前身のアフリカ教育研究フォーラム（アフリカ教育学会の前身の研究会）の第1回開催時だったと記憶しています。当時、私は広島大学大学院博士課程後期に在籍していました。修士時代にはザンビア共和国で2年間、実践・研究活動を行っておりましたので、学会等には、ほぼ参加したことがありませんでした。アフリカ教育研究に関して第一線でご活躍されている先生方が一同に会されるフォーラムが、初めて、学外のアフリカ教育研究に触れる場となりました。内海先生は当時も、大変有名な先生でいらっしゃいましたので、その際にお話できたかどうかは、緊張のあまり、記憶には残っておりません。しかし、その後、フォーラムに足を運び発表をさせて頂く中で、質疑応答を通して、また、懇親会の場において、先生は私に対して、フォーマル・インフォーマルに、温かいお言葉をかけて下さいました。

昨年（2022年）の学会でも、学生を連れて行った際には、懇親会では気さくに、楽しいお話をして下さいましたとのことで、学生本人は、とても感激しておりました。

福井大学での開催時には奥様を同行されていらっしゃいました。私は、小さかった我が子を連れての参加でした。その際に、先生が「色々な立場の方が、こうやって気軽に参加ができるこの会が、とても素晴らしいです」ということをおっしゃっていました。少し気後れする気持ちが、温かい気持ちに変わったのを、よく覚えています。

私は内海先生と澤村先生が、学会の際に、隣に座られて、雑談をされているのを拝見するのがとても好きでした。お二人はいつも微笑まれていたように思います。本学会の象徴のようなご存在であられるお二方が、ご一緒にいらっしゃるお姿を拝見することができないのが心底、残念です。教室後ろで休憩中に、お茶を淹れて、談笑させて頂くのも、もうこれから先、ないのかと思うと、とても悲しい気持ちになります。

先生の大きな背中やアフリカに対する大きな愛、そして、研究に対するスピリットを思い出しながら、私自身、残りの命を使って、アフリカの教育について研究を進めます。今まで、本当にお疲れ様でした。無形の財産を沢山頂きました。最後に、先生を表している聖書の言葉をお示ししまして、私なりの追悼とさせていただきます。内海先生、本当にどうもありがとうございました。

\*\*\*

このように労苦して弱い者を助けなければならないこと、また、主イエスご自身が、『受けるよりも与えるほうが幸いである』と言われたみことばを思い出すべきことを、私は、万事につけ、あなたがたに示して来たのです。

(新約聖書 使徒の働き, 20章35節より)

## 内海成治先生から渡されたバトン

## -ウガンダで受け取った一冊の本-

西村幹子

(国際基督教大学教養学部)

内海先生と最初にお会いしたのは、1998年夏、ウガンダの首都カンパラであった。待ち合わせた場所に暑い中、スーツ姿で汗をかきながら、笑顔で到着され、マケレレ大学と一緒に向かった。お茶が出なかったことに苦言を呈され、正直、「大御所のおもてなしは、大変だ」と思った。20代の頃の私は「超」がつくほどの生意気で、いつも言いたいことを言い放っては、真面目な組織の保守的な日本人男性を怒らせていたが、内海先生にはなぜかあまり言いたいことが言えなかった。それでも、しばらく経ってから、「幹子っていう名前は、上の姉と同じ名前で、この名前の人は怖い人が多いんじゃないの」とおっしゃっていたから、生意気だったのだろう。

実は、1994年にイギリス留学を決める前に、JICAの教育協力を検討する報告書を読み、内海先生のお名前は記憶していた。それまで日本が殆ど行っていなかった基礎教育支援をすべきか、という議論が展開されている報告書で、留学後にはこの仲間に入るぞ、とワクワクした。その「大御所」との初対面であったのである。別れ際、内海先生が、明らかに先生が読み込まれたと思われる黄色くなった一冊の文庫本を「これあげるよ」と手渡された。それが、ジョン・デューイの『民主主義と教育』であった。先生はその時、ご自身の意図や解説を一切語らず、すっと渡されたので、こちらも思わず受け取ってしまった。

1999年6月にウガンダとケニアの赴任から戻り、JICA本部で何度か勉強会などでお会いし、その度に、「この後はどうするの」、「阪大で博士号取れるよ」、などと気にかけてくださったが、ゆっくりお会いする機会がないまま月日が過ぎた。ところが、その後、開発コンサルタント会社に就職した私は、2002年3月にアフガニスタン往きの飛行機で内海先生とばったりお会いしたのである。私はJICAの緊急開発調査団の一員として参加するところであったが、内海先生は文部科学省の専門家としてアフガニスタンに向かわれるところであった。機内でたわいもない話をしながらも、先生の紛争地の人道支援にかける想いや覚悟のようなものを感じた。思えば、内海先生はいつもニコニコと朗らかなように見えて、チクチクするような苦言を呈されたり、時に真剣な眼差しでご自身の信念を示してくださるような時があった。私は内海先生のチクチクが苦手であるべく遠ざかろうとするのだが、どういうわけかご縁があり、そうはいかなかった。その後、ケニアでも澤村信英先生とご一緒に滞在されていた定宿に招待して頂きご馳走になり、教育省と一緒に訪ねる機会もあった。また、直接お会いすることは少なくとも、ご著書はいつも送ってくださった。私が視覚障害のある教え子と一般書を執筆した際も、私が知らないところで書評を書いてくださっていた。そこには、先生が最初の国際協力のキャリアで、障害者に対する視聴覚教材開発に携わっておられたことが記されてあった。

内海先生はなぜ私に一冊の本を手渡されたのか。今となってはそれを伺うことはできない。ただ、内海先生は、対話を大切にされていたと思う。内海先生が澤村先生と一緒にアフリカの教育に関する研究会を立ち上げましょう、と提案されたのは、確か私がまだ神戸大学にいた2007年頃だったのだろうか。不真面目で不義理な私は、その熱心さと地道な勉強会という発想に、ただ感心するばかりで、下働きもせず、大御所の先生方に甘えてばかりであった。今、思い出す内海先生は、弱くされた人びとに対する愛とケアが常にご自身の中心にあり、同志と対話や時間を共有することを大切にされる、丸い心を持った方だったということである。なぜ、私はチクチクにばかり目がいついていたのだろう、と思う。渡された本には、以下のように書いてある。

意識的に共有している関心が、どれほど多く、また多様であるか、そして、他の種類の集団との相互作用が、どれほど充実し、自由であるか、ということである。[...] 要するに、そこには、意識的に伝達され、共有される多くの関心が存在し、他の共同様式との多様で自由な接触点が存在するのである。

ジョン・デューイ『民主主義と教育』(上) p.136

内海先生は、民主的な場所を広げ、対話することを大事にされていたのではないか。倒れられたその日まで、ずっと現役でご著書を出版し続け、学会でも活躍され、若い人たちの発表に熱心にコメントされていた。自ら危険な場所に足を運び、さまざまな声に熱心に耳を傾けられていた。大御所として、周囲が敬遠しても、それをものともせず、真面目にこつこつと勉強し続け、ずっと本を手渡される。素敵な年の取り方である。

ふと気づくと、本を手渡してくださった時の先生は、今の私とさほど変わらない年齢である。自分の未熟さを感じると同時に、内海先生の偉大さを今更ながら思い知る。あの本の意味は、「もっと勉強しなさい」であったか、「さぼっちゃだめだよ」であったか、「期待してるよ」であったか。弱くされた人びとへの優しい眼差しを思い出して、先生から渡されたバトンを落とさないように、もっと頑張ろうと思う。内海先生、どうか安らかに、天国で見守っててください。

## 第 31～32 回 アフリカ教育学会 大会プログラム等

### 【第 31 回】

1. 日時：2023 年 4 月 8 日（土）12 時 30 分～9 日（日）17 時 00 分
2. 場所：神戸大学大学院国際協力研究科大会議室及びオンライン（ハイブリッド）
3. プログラム

#### 4 月 8 日（土）

- 12:30-13:00 受付
- 13:00-13:05 開会の辞
- 13:10-13:25 “Youth Identity and Agency Formation in Post-Apartheid South Africa: The Case of Youth Entrepreneurs in Qwaqwa” Kanako Omi\* (International Christian University)
- 13:25-13:40 “Expansion of Pre-primary Education and Student’s Learning Outcomes: Evidence from Universal Pre-primary Education Policy in Kenya” Ayumu Yagi\* (Kobe University)
- 13:40-13:55 「内発的発展の観点からの JICA 教育協力案件の再考ーケニア中等理数科教育強化計画の事例からー」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）
- 13:55-14:15 「ケニアにおける女性の不就学の実態と規定因ー2014 年人口保健調査を用いてー」島田健太郎（創価大学）
- 14:15 -14:25 （休憩）
- 14:25-14:45 “Learning Disparities by Household Wealth in Ugandan Primary Schools: Catalytical Role of Distance Learning During Covid-19” Kohei Uno\* (Kobe University)
- 14:45-15:05 “How did local wisdom and practice make schools thrive during the COVID-19? Evidence from a Positive-Deviance study in rural Uganda” Mikiko Nishimura (International Christian University), Julius Atuhurra (University of Oxford), Yoonjung Kim-Hines\* (International Christian University)
- 15:05-15:25 “The Role of Local Religious Organizations in the Establishment of Schools in Uganda: A Case Study of Secondary School in Kassanda District” Honoka Yokoyama\* (Hiroshima University)
- 15:20-15:40 「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ー予備調査をもとにしたテスト問題の妥当性の検討ー」三浦広大（高千穂町立高千穂中学校）
- 15:45-16:00 （休憩）
- 16:00-17:00 Special Session: World Bank and SDG4 in Sub-Saharan Africa  
Moderator: Katsuki Sakaue (Kobe University)  
Panelists: Mari Shojo (World Bank), Bernard Loleka Yungu (World Bank), Albert Byamugisha (Office of the Prime Minister, Uganda), Nelson Fernando Manhisse (Kobe University)  
Discussant: Keiichi Ogawa (Kobe University)

17:00-17:10 (休憩)  
17:10-17:40 会員総会  
17:40-20:00 情報交換会

4月9日(日)

8:30-9:00 受付  
9:00-9:15 “Determinants of Household Financing on Basic Education in Malawi” Yudai Ishii\* (Kobe University)  
9:15-9:30 “Three Dimensional Analysis of the Factors Influencing Primary School Students Learning Achievements in Burundi” Kabanga Déo\* (Kobe University)  
9:30-9:45 “An Analysis of Pre-primary Education Experience and Academic Achievement in Ugandan Primary Education” Keiko Shimabe\* (Kobe University)  
9:45-10:00 “Teachers’ Instruction and Students’ Self-belief in Developing Countries: A Case Study of Primary Mathematics Education in Mozambique” Yuta Yoneda\* (University of Tsukuba)  
10:00-10:10 (休憩)  
10:10-10:30 「サブサハラアフリカにおける算数教育アセスメントに関する研究」安部喜敬\* (広島大学)  
10:30-10:50 「ザンビア共和国の初等教育における児童の計算方略に関する研究」渡邊耕二 (宮崎国際大学)、高阪将人 (福井大学)、中和渚 (関東学院大学)、日下智志 (鳴門教育大学)、馬場卓也 (広島大学)  
10:50-11:10 “Analysis of Maternal Education and Foundational Learning Skills in Zimbabwe” Sara Thavrith\* (Kobe University)  
11:10-11:30 “The connection between Zambian children’s informal play and mathematics” Nagisa Nakawa (Kanto Gakuin University), Masato Kosaka (University of Fukui)  
11:30-12:30 (昼休憩)  
12:30-12:50 “An Analysis of Relationship between Socioeconomic Status and Early Childhood Development in Ghana” Kaori Uchiyama\* (Kobe University)  
12:50-13:10 “Analysis of Child Discipline and Its Association with Foundational Learning Skills in Malawi” Sun Chang\* (Kobe University)  
13:10-13:30 “A Machine Learning Approach to Predicting Student Learning Achievements in Burkina Faso” Jean-Baptiste M. B. Sanfo (The University of Shiga Prefecture)  
13:30-13:50 “A Study of Demand-side Factors Affecting Primary Students’ Decision to Dropout in Rural Malawi” Ji Xinyu\* (Kobe University)  
13:50-14:00 (休憩)  
14:00-14:20 “International Higher Education as Public Diplomacy in Africa: A Comparative Analysis of Government Scholarship Programs in Japan and China” Zhang Anqi\* (International Christian University)  
14:20-14:40 “Brain drain, brain gain and the life course of migrants: A case study of highly skilled Sudanese in Japan” Chiemi Kurokawa (Sophia University)

- 14:40-15:00 “The role of the local community in school management in central Madagascar: Reflecting on decentralization and participation” Fanantenana Rianasoa Andriariniaina (Osaka University), Nobuhide Sawamura (Osaka University)
- 15:00-15:20 “Exploring the outcome of global citizenship education implementation in Madagascar: A focus on public high school students’ understanding” Andriamanasina Rojoniaina Rasolonaivo (Osaka University)
- 15:20-15:30 (休憩)
- 15:30-13:50 “An Analysis of Community Participation and Learning Achievement in Kenyan Primary Education” Yuka Furutani\* (Kobe University)
- 15:50-16:10 「ケニアの職業教育：首都ナイロビに焦点を当てて」松本愛果\* (京都大学)
- 16:10-16:30 「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－」澤村信英 (大阪大学)
- 16:30-16:45 (休憩)
- 16:45-17:00 研究発表賞授与、講評・閉会の辞

#### 4. 実行委員会：

- 委員長： 小川啓一 (神戸大学)
- 事務局長： 坂上勝基 (神戸大学)
- 事務局次長： 八木歩 (神戸大学・博士課程後期課程在籍、JSPS 特別研究員 DC2)
- 委員： 石井雄大 (神戸大学・博士課程後期課程在籍、JST SPRING プロジェクト生)、内山かおり (神戸大学・博士課程後期課程在籍、MEXT フェロー学生)、宇野耕平 (神戸大学・博士課程後期課程在籍、JST SPRING プロジェクト生)、古谷優佳 (神戸大学・博士課程前期課程在籍)

#### 5. 受賞者：

- 最優秀研究発表賞： Kaori Uchiyama (Kobe University)
- 優秀研究発表賞： 安部喜敬 (広島大学)
- 優秀研究発表賞： Chiemi Kurokawa (Sophia University)

#### 6. 参加人数 (事前登録者)：対面 53 名、オンライン 20 名、計 73 名

【第 32 回】

1. 日時：2023 年 9 月 30 日（土）12 時 30 分～10 月 1 日（日）13 時 00 分
2. 場所：帝京大学ソラティオスクエア S311
3. プログラム

9 月 30 日（土）

- 12:30-13:05 受付
- 13:05-13:10 開会の辞
- 13:10-13:25 “Analysis of Changes in Household Expenditure on Education in Rwanda” Kaori Uchiyama\* (Kobe University)
- 13:23-13:40 “Analysis of the Relationship between Menstruation-Related Issues and Academic Performance in Primary Education in Uganda” Mayuko Mizukure\* (Kobe University)
- 13:40-13:55 「南部アフリカにおける認知診断モデルを用いた算数アセスメントの開発研究：ザンビア共和国を事例に」 安部喜敬\* (広島大学)
- 13:55-14:10 「被援助国関係者の意識変容過程と内発的発展への影響—ケニア及びナイジェリアにおける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)
- 14:10-14:20 (休憩)
- 14:20-14:40 「ケニアにおける保護者の教育熱に関する考察—教育ライフストーリーの分析から—」 山口菜々果\* (大阪大学)
- 14:40-15:00 「自己調整学習の視点から捉える開発途上国の算数授業の現状と課題—モザンビーク初等算数教育を事例として—」 米田勇太\* (筑波大学)
- 15:00-15:20 “An Analysis of the Demand-side Factors Associated with Primary Education Out-of-School in Nigeria” Man Yan\* (Kobe University)
- 15:20-15:40 “Global Citizenship Education and Students’ Identity in Malagasy Public High Schools” Andriamanasina Rojoniaina Rasolonaivo (Osaka University)
- 15:40-16:00 (休憩)
- 16:00-17:15 Special Session: “Decolonizing and De-hegemonizing African Education Studies: Searching for Encounters in Comparative and International Education”  
Chair: Asayo Ohba (Teikyo University)  
Panelists: Associate Prof. Jing Liu (Tohoku University), Prof. Taeko Okitsu (Otsuma Women’s University)  
Discussant: Prof. Keita Takayama (University of South Australia)
- 17:30-18:40 情報交換会

10 月 1 日（日）

- 8:30-9:00 受付

- 9:00-9:20 “The Relationship between Community and Parental Participation and Learning Outcomes in Ugandan Primary Education: An Examination of Cultural Capital Differences” Takumi Kobayashi\* (Kobe University)
- 9:20-9:40 “Childcare Access and Maternal Employment: Evidence from Ghana” Ryuto Minami\* (Kobe University)
- 9:40-10:00 “An Analysis of Maternal Household Decision-making on Children’s Schooling in Malawi” Yudai Ishii\* (Kobe University)
- 10:00-10:10 (休憩)
- 10:10-10:30 「コートジボワールにおける長期休暇中の有償教育選択とその役割」小松勇輝\* (大阪大学)
- 10:30-10:50 “Consequences of Child Labor on Education, Health, and Labor Market: Results from Young Lives in Ethiopia” Kohei Uno\* (Kobe University)
- 10:50-11:10 “The Effect of Pre-primary School Attendance on Early Childhood Development in Kenya: A 2SLS Analysis Using Scaling-up Access to Schools” Ayumu Yagi\* (Kobe University)
- 11:10-11:20 (休憩)
- 11:20-11:40 “Young People’s Pathway to Work in Rural Madagascar: Focusing on Further Education, Training, and Employment of Secondary School Leavers” Fanantenana Rianaso Andriariniaina (Osaka University)
- 11:40-12:00 “Gender Inequalities in Learning Achievements: Analyzing Trends and Factors in Francophone Sub-Saharan Africa” Jean-Baptiste M. B. Sanfo (The University of Shiga Prefecture)
- 12:00-12:20 「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—」澤村信英 (大阪大学)
- 12:20-12:30 (休憩)
- 12:30-12:45 優秀研究発表賞授与、講評・閉会の辞

4. 実行委員会：

委員長：大場麻代 (帝京大学)

5. 受賞者：

最優秀研究発表賞：小松勇輝 (大阪大学)

優秀研究発表賞: Takumi Kobayashi (Kobe University)

6. 参加人数 (事前登録者)：35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（役員任務）

- 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.

## 「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.

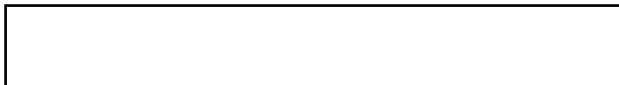
1. The content of the paper should be related to education in sub-Saharan Africa and its surrounding regions.
2. The manuscript must be unpublished, except for oral presentations.
3. The manuscript should be either in Japanese or English. Authors can use either American or British English as long as 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14号をお届けします。今号は、特集を「ケニアにおけるカリキュラム改革の現状と課題-合同フィールドワークから-」として、私がとりまとめる形で進めさせていただきました。その経緯と特集の内容は巻頭言に記載しましたので、是非そちらをご一読いただけますと幸いです。特集は論文1編、調査報告1編、エッセイ3編から構成されています。

次に投稿論文ですが、本号は5編の投稿があり、査読を経て、研究ノート2編と調査報告1編が採択されました。残念ながら原著論文の採択には至りませんでした。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。

本号は、内海成治先生への追悼文を掲載しています。その早すぎる突然の訃報に誰しも驚いたことと思います。内海成治先生は、澤村信英先生とともに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を立ち上げられた創設者です。追悼文は、歴代のアフリカ教育学会会長・副会長をはじめ、アフリカ教育研究フォーラム時代より親交をお持ちの先生方にご寄稿いただきました。この場を借りて御礼申し上げます。

本号から、昨年（2023年）10月に改訂した刊行規程を掲載しています。すでに会員諸氏にはメールで通知させていただきましたが、改訂は第3項の掲載論文等の種類に関する箇所です。原著論文、研究ノート、調査報告の違いを明示しました。今後投稿の際は、この規程を参考にしていただければと思います。

前任の澤村信英先生から引き継ぎ、今号から編集委員長を拝命しました。記録までに歴代の編集委員長を振り返ると、山田肖子先生（第1-2号）、吉田和浩先生（第3-4号）、黒田一雄先生（第5-6号）、西村幹子先生（第7-8号）、小澤大成先生（第9-10号）、澤村信英先生（第11-13号）となっています。私には荷が重い役目ではありますが、他方で、前身のアフリカ教育研究フォーラム、そして今のアフリカ教育学会に育てていただいたご恩に少しでも報いることができたらとお引き受けいたしました。また編集委員のメンバーですが、新たに坂上勝基先生、Jean-Baptiste Mohamadou Bassirou Sanfo 先生が加わりました。編集幹事は引き続き Fanantenana Rianasoa Andriariniaina 先生と小川未空先生にお引き受けいただきました。円滑な編集運営も両先生のお陰であり、この場を借りて改めて御礼申し上げます。内海成治先生のご遺志を引き継ぎ、アフリカ教育研究のさらなる発展に微力ながら尽力して参ります。

(大場)

## 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  
Advisors: Yumiko Ono

=====

2023 年（令和 5 年）12 月 28 日 発行

### アフリカ教育研究 第 14 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 14      December 2023

## Contents

**Special Issue:** Current Status and Issues of the Curriculum Reform in Kenya: From the Perspective of Joint Fieldwork

Asayo OHBA, Preface

Asayo OHBA, Nobuhide SAWAMURA, Daisuke SONOYAMA, Kokichi SHIMIZU, Current Status and Issues of the Educational System and Curriculum Reform in Kenya

Nobuhide SAWAMURA, Progress and Challenges of Educational Reform in Kenya: The Situation Surrounding First-Year Students in Junior Secondary School under the New System

Kokichi SHIMIZU, Visiting Kenya

Daisuke SONOYAMA, What I learned and felt through the fieldwork in Kenya

Asayo OHBA, What I learned through the Joint Fieldwork

### Research Notes

Yoshie HAMA, The Effective Learner-centered Teaching Methods on Academic Achievement in Nigeria: Classification Based on Learners' Decision Making

Ami IKEDA, Satoshi KUSAKA, and Takuya BABA, Reconsidering a Case of Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education (SMASSE) Projects in Kenya from the Perspective of Endogenous Development

### Research Report

Kazuki HOSHINO, Community and Primary School Relationships in an Informal Settlement in Ghana: Issues and possibilities from the perspectives of clan members and teachers

### Passing Away of Professor Seiji Utsumi and the Memorial Addresses

Nobuhide SAWAMURA

Miku OGAWA

Katsuki SAKAUE

Keiichi OGAWA

Jun KAWAGUCHI

Nagisa NAKAWA

Kazuhiro YOSHIDA

Yuto KITAMURA

Mikiko NISHIMURA

Takuya BABA

Tatsuya KUSAKABE

Asayo OHBA

Kazuo KURODA

Japan Society for Africa Educational Research