

Cati Coe,

Dilemmas of Culture in African Schools: Youth, Nationalism, and the Transformation of Knowledge.

Chicago: University of Chicago Press,
2005, ix + 241pp.

さわむら のぶひで
澤村 信英

本書の位置づけ

初等教育の完全普及は国際社会共通の課題であり、なかでもアフリカはその達成が最も危ぶまれている地域である。それだけに同地域での教育開発に関する調査研究は援助機関主導で実施される場合が多く、純粋な学術研究はまれである。調査内容は自然と援助機関の関心に左右され、特定の教育課題に関する現状分析と課題の抽出に重点が置かれてきた。また、短期間で成果を出すことが期待され、数年にわたるフィールドワークを基礎とする研究は少ない。このことは、学校レベルの現実(リアリティ)を描き出した質的調査はあまり行われていないことを意味している。そのような状況のなかで、本書の主題である「アフリカの学校における文化のジレンマ」という視点は、先行研究にない魅力的なものである。

著者は米国ラトガース大学の人類学の助教授である。参与観察とエスノグラフィー(民族誌)の手法により、ガーナが拳国統一を図る手段として、学校を通じた「国民文化」の形成にどのように関与してきたかを分析している。本書の目的は学校で行われている文化活動を通して、文化を取り巻く国家と国民間の相互作用を明らかにすることである。その中心的な方法として、小学校3校および中等学校5校を選

定し、1997年から2002年にかけて断続的にフィールドワークを行っている。一般に人類学者は学校のような近代的な組織を研究対象とすることに消極的であったことからしても本書はユニークな存在である。

本書はアクロボン(首都アクラから北へ約50キロメートルの高台にある町)の小学校で行われた学校対抗文化コンクールの描写から始まる。繰り広げられる舞踏劇の大半は、国の課題をどのように解決できるか教訓的に示したものである。たとえば、演題は「女子を学校へ送ろう」だったり、10代の妊娠や麻薬の危険性についてである。生徒は渾身の力で演じている。次にドラムを使った演劇が始まる。それは葬式や酋長法廷など学校外の風景であり、罪の宣告を受ける詩やガーナ人の生活の悲哀を朗読するものである。最後は制服に真っ白な靴下を履き、愛国的な歌をコーラスして終わる。このような文化コンクールにおいて、生徒が国を代表して公益的メッセージを広めていることに気付いた著者の「学校は文化に関する国家イデオロギーを推進する完璧な伝達手段だ」(p.3)という問題意識が、この一連の研究を始める契機となっている。

本書の構成と内容

本書は、序論と結論部分を除くと、次のとおり2部、6章から構成されている。

- 序 論 アフリカの学校における文化のジレンマ
- 第1部 文化はいかに国家の所有物になったか
 - 第1章 「あらゆる国は自身の賜物を有す」キリスト教, 学校教育, 伝統構築
 - 第2章 ドラムとダンス 伝統における国家の関わり
- 第2部 文化はいかに国民により取り戻されるのか
 - 第3章 文化の位置 政治家, 酋長, あるいは教師
 - 第4章 分断される近代性 キリスト教と学校における文化プログラム
 - 第5章 学校知識としての民衆文化 学校で

文化を教えることの矛盾

第6章 「君はドラムのたたき方を知っているか」 若者, 知識, 国家

結 論 若者, ナショナリズム, 知識変容

第1部では次の3つの問いを立てている。国家がいかに文化振興に関わるようになったのか。国家はどのような文化を振興したのか。それはなぜなのか。なぜ国家の文化プログラミングは学校で行われるのか。その回答を引き出す方法として、公文書の調査と年配の教師に対するインタビューを行い、その歴史的背景を探っている。第2部ではエスノグラフィの手法を用い、国家がその権力を強固なものにするために特定の文化概念を創造し普及することになぜ失敗したかを検討している。本書の表題に「ガーナ」という国名がなく、「アフリカ」と一般化されているのは、商業出版する過程での妥協であろう。各章の内容を要約すると次のようになる。

まず第1章は宣教師の文化理解に焦点を当て、1835年にアクロボンに設立されたバーゼル・ミッションが地元の文化的伝統と反駁の関係にあったとしている。宣教師は現地の習慣や歴史を文書化する機会をアフリカ人クリスチャンに提供し、形だけの民族主義的思考をもたらし、一方で労働と学習に関するヨーロッパ的慣習を持ち込み、家庭や地域社会から児童を隔離し、ミッションの庇護の下に置いた。また、文字を習得するための手段である伝統を記録する作業は、キリスト教信仰と表裏一体の関係にあり、学校教育を受けることはクリスチャンになることを意味していた。本章では、宣教師たちの当初の目的とは別に、植民地あるいは独立後の政府もその時々の方針を人民に浸透させるために学校を活用してきた歴史的事実を明らかにしている。

次に第2章ではキリスト教の施設として20世紀初期に設立された学校の、それ以降の展開について文化的伝統振興の観点から省察している。学校は徐々に英植民地政府の行政組織に移行しつつも、現実的には教師や生徒の帰属意識はキリスト教信仰から切り離すことができないものであった。ドラムをたたいたり踊ったりする演技の意味はどのようなことな

のか。また、いかに学校がそのような意味づけを行う場所になったのか。本章は、国民文化の形成に植民地および独立後の政府が学校を通じどのように関わってきたかを詳説している。しかし一方で、このような国家の目論見とは別に、生徒は現地語を学ぶよりも経済的に意味のある英語や仏語に関心があり、多くの教師は教科としての文化(cultural studies)を単なる「楽しみ」として捉えていることを指摘している。

第3章と第4章はガーナの学校で実践されながら政府の意図とは違う結果を生み出している議論を考察している。まず第3章は政府による3つの論議(開発のための文化、生活方法としての文化、ドラムや踊りとしての文化)、ならびに酋長や年長者の権力を強調する2つの論議(先祖から受け継がれた文化、伝統的王国の慣習としての文化)の2種類を分析している。教室やコンクールで文化がどのように描かれているかを観察すれば、政治家、酋長、あるいは教師が相互に対立、依存しながら、文化をどのように位置づけているかがわかる、というのが著者の主張である。

第4章は国家的議論と対照にあるクリスチャン側の議論に立ち文化を検討している。カリスマ的キリスト教は伝統文化というものを悪魔のように考えているので、その信者は政府が行う文化プログラムを好ましくないことと捉えている。そして、クリスチャンの教師と生徒は宗教的信条と国家の強制的な文化活動のテンションに内面を切り裂かれている。そのようななかでも、10代の妊娠と麻薬濫用を扱った「開発道徳劇」は、国家的課題であると同時に宗教的に罪深い活動であると解釈され、キリスト教的道義と国家開発目標が相伴うケースもある。

第5章と第6章では前の2章が文化を教えることから派生する明らかなイデオロギーの衝突に焦点を当てているのに対して、知識と権力を取り巻く微妙な関係を中心に議論している。そのために、学校における文化的プログラミングの教育的な矛盾について考察している。現代の学校での知識伝達は、特に子どもや青年を対象とした一般的なものである。しかし、これは年長者だけを対象とした伝統文化の

選択的伝達に反し、社会のなかで葛藤を生み出すことになる。

第5章は教師が文化知識を学校知識へと変換させようとする戦略を考察している。学校で文化を教えることは、一般大衆と文化的情報を共有することを禁じている伝統に反している。そして、多くの教師は文化的伝統に関する知識を十分有しておらず、逆に年長の生徒のほうが知識と経験が豊富であるという現実がある。第5章は授業中の教師側の戦略に、第6章は文化コンクールのリハーサル中の生徒側の戦略に焦点を当てている。このような学校での文化学習における教師と生徒の関係性の変容から、学校で文化を教えることの問題と両者の間での力の均衡を描写、分析している。

若者、ナショナリズム、知識変容

「若者、ナショナリズム、知識変容」は本書の副題であるとともに、そのなかで進められる議論を理解するためのカギとなる要素である。「若者」は伝統社会において権力を有する長老や酋長と対照的な存在である。「ナショナリズム」は国家の統一を押し進める思想であるが、キリスト教の教義と人々の内面で葛藤を起こす。「知識変容」は伝統知識から学校知識への変容の過程で起こる問題を示唆している。これら3つのことばは、アフリカの学校における文化をめぐる繰り広げられるテンションの背景を象徴的に提示している。

著者は本書の結論として、国家が学校を通して文化的知識を教えることには、次の2点において限界があることを解明している(p.191)。キリスト教の信条をもつ生徒と教師は、伝統文化を学んだり教えたりすることを悪事だと思っている。伝統文化は若者ではなく長老の取り仕切る領域であるという現地の考え方がある。ここで注意すべきことは、ガーナの伝統文化は地元根付く伝統的宗教儀礼と密接に関係しており、文化を論じることは宗教を論じることになる点である。

結論部分において、特に強いメッセージを発しているパラグラフ(pp.185-186)を要約すると次のよ

うなものである。

ガーナの学校はそう簡単な国の組織ではない。学校は教会から受け継がれたものであり、国家およびキリスト教の両者へのアイデンティティを生み出す。国家的およびキリスト教的議論では、近代的であることの意味は異なり、同じように伝統的であることも違う。「豊かな文化」は現代国家の独自性・強さと不可分であると考えられるが、キリスト教の影響を受けた多くのアフリカ人は、伝統文化を過去の遺物か何か邪悪なものとみている。なぜなら、ナショナリズムとキリスト教は、2種類の近代的な生活モデルを生み、特に教師と生徒はこれら近代性の内面的分裂により精神的重圧を受けているからである。

教育開発研究としての評価

人類学者の行った研究成果に対し教育開発研究の観点から批評を行うのは適切ではないかもしれないが、本書の研究アプローチはアフリカ教育研究に対して重要な示唆を与えてくれる。学校および地域の関係性に丁寧なインタビューを行うこの研究手法は、学校活動の現実を把握するために不可欠である。特定の学校に数年間にわたって関わり良好な信頼関係を関係者と築く方法は、データを「収奪」しがちな研究手法とは対照的である。伝統的な価値意識や社会の現実から現代の学校のあり方および国家との関係性を考察する試みは、日本の比較教育研究者がアジアで行ってきたが、従来のアフリカ教育研究では不足している視点である。同じようなエスノグラフィの手法を用い日常的な学校での活動を描写、分析すれば、これまで十分に把握できなかった教育現場の現実(リアリティ)に接近できる可能性がある。

一方で、人類学研究者特有の発想が根底にあり、教育や開発分野の研究者とは明らかに異なる関心や分析視角を有していることも事実である。たとえば、伝統文化に対する敬意に比べると、著者は学校の文化活動を利用しながら開発課題の解決に取り組もうとする国家の方針には、どちらかと言えば批判的である。ガーナ人としての国民文化を形成し、ガーナ人としてのアイデンティティを学校で育てることは、

アジア諸国でも行われたように、近代国家を目指す為政者としては一般的な方法である。開発における学校教育の役割に関心をもつ者は、著者の取り上げる意味での「文化のジレンマ」にはあまり注意を向けてこなかった。子どもたちが日々直面している数々の教育上の課題からすれば、どうしても主要な研究課題にはなりにくいからである。したがって、評者が表題から当初想像したような、アフリカの学校で教えらるる内容と生活世界である伝統社会の文化との間で子どもたちが感じるジレンマを考察していると期待して本書を手にとると、読者は少々落胆することになるかもしれない。

次に、調査手法に注意しながら全体を鳥瞰すると、教師や生徒を中心とした学校関係者に対する豊富なインタビューに比べると教育省などの政策立案者に対してインタビューが行われた形跡がほとんどなく、国家側で行われている議論を検証するリソースが限られた政策文書に依存しているのは残念なところである。また、本書の所々で著者はガーナの研究成果を他のアフリカ諸国にも適用できることを強調しようと努めているが、ガーナのような現在の行政組織のなかにも伝統的な酋長制が残っているケースと東アフリカのような歴史的に意味のある同様の制度がない国を同一視しようとするには無理があるように思える。

本書の内容はガーナ人教育研究者からみればどのように写るのであろうか。ケープコースト大学のアンピア博士の見方は次のようなものであった。

著者は1987年の教育改革をガーナ政府が国民文化を普及させる根拠とし、教育省の政策「ガーナは個々の部族の文化からなるひとつの文化遺産を有しており、統一されたガーナ文化を振興することは国家アイデンティティを確保し、国家をより強固な統一されたものとする」(p.10)を引用しているが、これは当時から政治的なレトリックにすぎないという一般認識があった。また、数年前には教科としての「文化」もなくなり、現在は「ガーナ諸言語と文化」という言語中心の科目になっている。文化的な教科としては「音楽と踊り」があるが、試験科目ではなく、教師も生徒も

特別に勉強はしない。

少なくとも現在のガーナでは、著者が言うような国家権力による学校での文化プログラミング的活動は行われていない。国民文化を普及するために学校が国家権力により利用されているというロジックにはあまり賛成できない。政策文書を読むとそのようにも見えるが、実際の学校現場や国民の感覚としては、権力者が仮にそのような意図をもったとしても、そもそも無理なことであると考えられていた。著者の分析した国家が学校を利用して文化知識の普及を行うことが難しい2つの理由(キリスト教と伝統文化の相剋や文化知識が年長者に蓄積されていること)については、そのとおりだと思う(以上、同氏からの聞き取り要約)。

このような見方は、同じ教育研究者として評者の感覚に近いものがある。伝統文化が変容し、失われていくことに敏感に反応する人類学者と開発に寄与する学校のポテンシャルに注目する実践的な教育学者の研究枠組みの違いが根底にあるのだろう。

おわりに

ケニアを主要なフィールドにし教育開発研究を行ってきた評者には、本書の正当な価値を評価することに限界があるが、ガーナの学校で教科として「文化」学習が行われていること自体に、ガーナの伝統文化の豊かさが感じられた。ガーナの伝統的な衣装や食文化に比べると、ケニアにはそれほど特別なものはない。ケニアでは社会科で伝統文化を大切に、他者の文化を敬うことを学習するが、教科として文化が独立して教えられることはない。キリスト教などの宗教教育にしても受験のための知識として割り切っており、学校での教育活動が生徒の日常生活に影響を与えることは少ないように思える。アフリカ諸国の学校教育の現状や課題を比較すると概して類似点が多いが、学校で行われる文化的な活動に限定すれば、その位置づけや目的にはかなりの相違点があるのだろう。

アフリカ諸国の学校教育は受験中心主義であり、試験科目にないような授業は、時間割上は存在して

も、ほとんど行われていないことが多い。学校での活動は高学年になれば受験対策が主になり、教師も生徒も文化活動に真剣に取り組むような時間的ゆとりはないのが普通である。学校間で競争が起こるのは初等教育あるいは中等教育修了時の国家統一試験であり、教師、生徒あるいは保護者にとって、その成績や学校別順位が最大の関心事である。ケニアにおいても文化コンクールは学校行事として定着して

いるが、たとえばナイロビの学校では生徒や先生の出身地（部族）はさまざまであり、自然と各自の伝統文化とは異なる新たな学校「文化」を作り出し演ずることになる。学校は国家権力が容易に及ぶ場所であるが、そのような政治的意図とは別に、現場の子どもたちは自己実現のために努力し、たくましく生きているのであろう。

（広島大学教育開発国際協力研究センター助教授）