

アフリカにおける教育の社会的枠組み

佐野 通夫

Translation of 'chapter 1 The Social Framework of Education in Africa' in Ansu Datta *Education and Society: A Sociology of African Education* Macmillan 1984.

This book provides university students and trainee teachers with an introduction to the social bases of education. And the chapter aims at setting out the social framework of education in Africa. More specifically it seeks to outline the relationship between African societies and their educational systems with reference to both the pre-colonial and the colonial period.

この章の目的はアフリカにおける教育の社会的枠組みを描くことである。さらに詳しくいうなら、植民地期前と植民地期にわたり、アフリカ社会とその教育制度の関係を概観することにある。この章の主題はいくつかの概念を使って分析される。それらをいくつか挙げると、「工業化と工業化前社会」、「初等と中等グループ」、「自立経済と交換経済」、「社会階層化」、「分業」、「職業専門化」、そして「定型化された教育と定型化されていない教育」である。

アフリカの現在の政治的境界はヨーロッパ勢力の植民地競争の中から現れた。植民地期前のアフリカは多くの自治社会を含んでいた。そのうちのいくつかは高度の政治組織を持っていた。たとえば、西アフリカのアシャンティとダオメの王国、そして南アフリカのシャカの下のアズールである。他の社会は西アフリカのタレンシ、イボヤヤコ、南スーダンのヌエ、そして南ザンビアのトンガのように、指導者を、すなわち組織された王や首長をもたない。そのような政治的違いにかかわらず、植民地前のアフリカはある顕著な特徴を持っていたので、このように一緒に扱うことができる。

個人はそのような社会で生まれ、育ち、そしてその人生を、彼の村で過ごした。そこには少しの人々しかいなかった。彼の時間の多くは食料生産に使われた。そこには主に性と年齢に基づく簡単な分業があった。限られた技術的な発展しかなかったため、人々は自然（土地、植物、そして動物）と近い関係をもって生きていた。彼らは彼らを家系やクランのような直線的な親族関係に縛り付ける拡大された親族の結びつきによってお互いに関係していた。このような結びつきは相互的な儀式的、社会的、経済的義務のネットワークを支えていた。この枠組みの中で、婚姻は2つの親族グループの間の契約的意味を含んでいた。政治的権力は宗教に基盤を置き、そして

部分的に首長、あるいは王の土地と祖先の霊に対する儀式的関係から発していた。地位の違いに関わらず、公のエチケットと儀式的行動が強調され、生活水準には調和があった。社会は豊かな者と貧しい者に階層化されていたが、豊かな者の目的は、貧しい者に、自分たちが使っていない土地や、家畜や穀物の余剰を与えることによって、従う者を獲得することだった。

植民地前アフリカの教育

このような社会の中で教育はどのように組織されたのだろうか。植民地統治の初期、アフリカの宣教師たちは全く教育のない人々に教育を持ち込むのだと信じていた。教育という言葉が識字および学校制度と等しいものだと仮定すれば、その通りであろう。実際、人類学者によるアフリカの人々の詳細な記述には、アフリカの社会が疑いなく、社会が機能する広がりからすると、非常に良く機能する習慣的な教育を確かに有していたことが記されている。この節では伝統的なアフリカの教育のより重要な側面に光を当てていこう。過去形が用いられるが、ここで述べる制度は限定的ではあるが、さまざまな分野に現在も生きていることに注意されたい。

アフリカの習慣的な教育の主な目的は次のように認識される。

1. クランやトライブという大家族の文化的遺産を保持する
2. 新しい世代をその自然環境に適応させ、そして彼らにそれをコントロールし、使う方法を教える、そして
3. 彼らに彼ら自身の、そしてコミュニティの未来は、過去から受け継いだしきたり、法、言語、そして価値を理解し、永続させることによるということを示す。

このことから分かるように、そして今の私たちにとってより重要なことは、これらの目的に伴って、アフリカの習慣的な教育は自然的社会的状況から出発してきたということである。方法としては、定型化された過程も定型化されていない過程も知識、技術、観念、態度、行動様式の伝達を利用した。トライブの伝統とことわざが晩のたき火の側で語り語られ、そしてそれらを通してトライブの文化的遺産の多くが守られ、子孫たちに伝えられていった。子どもたちの判断力をテストするなぞなぞがあり、トライブの由来と人間の起源を説明する神話があった。このように注意深く繰り返し語られる口頭伝承は、文字を持たない複雑な言語体系をアフリカの子どもたちに訓練することにも役立った。木や草や獣や虫の名前は、その危険性や有益性と共に、男の子は父から家畜や農場において、女の子は母の家事を手伝って学んだ。物まね遊びも非定型的な教育の重要な部分をなしていた。男の子はふざけて鬨をし、おもちゃの小屋や家畜の檻を作り、女の子はお人形を作り、おままごとをした。アフリカの習慣的な教育における遊びの重要性は多くの研究者によって報告されてきた。

(教育の具体的諸相について省略)

アフリカの習慣的な教育は次のように特徴付けられる。

- (a) アフリカの伝統社会は、イスラム教育が利用可能な場所を除いて、一般的な教育については、非定型的な教授に重点を置いていた。イニシエーションやイニシエーション後の教育は非常に定型化されており、何ヶ月もあるいは数年にわたった。しかし、これらは特定の年齢の若い人々に限られていた。
- (b) 近代教育に比較して、アフリカにおける習慣的な教育は限られた特殊な訓練によって特徴付けられる。
- (c) ムスリム教育を除いて、一般的な教育のための専門的なフルタイムの教員というカテゴリーは存在しなかった。
- (d) コーラン学校を除いて、教授は多くの場合、口頭のコミュニケーションを通じて行なわれた。
- (e) 教授は実際的で特定の状況に合わせられた。抽象的理論や一般化はあまりなされなかった。
- (f) 宗教、倫理、そして教育は複雑に統合されていた。
- (g) 新しい考えや技術の体験の余地はほとんどなく、アフリカの習慣的な教育はその本質において基本的に保守的だった。

考えてみると、このタイプの教育制度は植民地前アフリカ社会の基本的な性格に対応している。そのような社

会は技術的には後進で、書き言葉を持たず、そして多くの場合、科学的知識の水準は低かった。経済において、労働の特殊化や分化は限られていた。このタイプの社会は伝統の神聖さを重んじ、良く統合され、安定した社会秩序を持っていた。ここで、これらの要素とアフリカにおける伝統的な教育のさまざまな要素の対応を考察してみることも有益かもしれない。

教育のタイプと普及はすべての社会において社会的に決定される。それはさまざまな社会的カテゴリーやグループによって形作られる。教育が実際にどのように社会的に決定されるのかを示すことは容易ではないが、社会の構造と教育制度の特徴の間の対応を示すことはできる。伝統的な社会では、社会的緊張が生じたり、社会グループや階層が形作られる余裕はほとんどない。そのような環境の下では教育の形式は全ての社会構造によって長い時間をかけて形作られる。社会的圧力というものは、ここではあまり考慮する必要がなく、断片化し、潜在化している。これらをキーワードとして伝統的社会の構造と習慣的教育の制度の対応を見てみよう(表1 参照)

アフリカにおける植民地教育

アフリカにおける近代ヨーロッパ式教育は15世紀、ポルトガル宣教師によって始められた。彼らが何をなしえたかを示す書かれた証拠というものはほとんどない。後にヨーロッパ人行政官と商人はムラート〔白人と黒人との間の子〕とアフリカ人の子どものための学校をばらばらに建て始めた。しかし、アフリカにおける西洋式学校の真の設立は18世紀宣教師による。これは国や地域による違いはあるが、英国、フランス、ポルトガルなど、ほとんどの植民地勢力にあてはまる。第1次世界戦争後、アフリカの植民地権力は教育についてより大きな責任を担うようになった。多くの植民地において教育局長(Directors of Education)が任命され、ヨーロッパの本国においては、アフリカ人教育の公式政策を樹立するための委員会が設けられた。このような活動の結果作られた教育制度は、いくらかの変更を伴いながら、1930年代まで機能した。

ここでアフリカ植民地教育のおおまかな輪郭を描いておこう。このような教育は、宣教会と政府という2つがもっとも重要な執行機関となっている複雑構造をなしていた。質と量においては最小限であった。内容においては、完全にヨーロッパに片寄り、一般教養に重点を置き、職業、技術、専門教育を無視した。これらの特徴を作り上げるために、さまざまな社会的要素が影響するように画策された。イスラムが優勢な地域を封じ込めるために、ヨーロッパ統治は、教育分野における宣教師の仕事を助成した。3R'sの基本的な知識はキリスト教への改心の

表1 伝統的社会と教育制度の対応

伝統社会制度の側面	教育制度の対応する特徴
1. 労働の限られた特殊化と分化	教員という特別な機能的カテゴリーがない
2. 限られた特殊化と技術的後進性	特殊化された教授の比較的な不存在
3. 発展した生産技術の不在による経済的剰余の不存在	特赦なサービスカテゴリーを保つことの困難（髪結い、会計士、インテリアデザイナー、建築家、シェフ、ウェイター、そして我々の現在の目的においては一般的教育の教員のような）、このような職業的カテゴリーは経済的剰余のなる社会においてのみ存在可能だから
4. 非定式的な、一対一の関係の存在	非定型的教育へのより大きい重点
5. 伝えるべき知識の限られた存在	特別な学校という時期の不存在
6. 非定式的な、一対一の関係の存在と科学的知識の低水準	一般化の不存在、すなわち、特定の状況に関連した教授の強調
7. 書き言語の不存在	口頭のコミュニケーションを通じた教育
8. 宗教と倫理が社会生活を複雑に結びつけた良く統合された社会	宗教・道徳教授の重要性に結びついた教育
9. 伝統は神聖なものとなされる	（革新的機能の犠牲の上に）教育の保守的機能が強調される結果、理性的説明の余地はほとんどない

ために必要だという一般的な信念のために、初期のポルトガル宣教師の時代から、キリスト教は教育を伴うものであった。

アフリカにおける教会-政府二元主義は植民地行政の限界と宣教団の社会的機能を一度に示している。宣教団に助力を与えながら、アフリカにおけるヨーロッパ統治は祖国における経験をもとにすすめられた。ヨーロッパにおける教会と国家についての理解がアフリカにも拡張された。しかし、そうであっても、植民地権力の行政的、経済的負担ははるかに少ないものであった。一方で、宣教会の性格が、実施される学校教育のタイプを実際に条件付けた。断然多数を構成している英国国教会とカトリック宣教団はアカデミックな教育を提供することに関心を持ったのに対して、その説教者の多くが都市の職人階級からの出身であった福音主義宣教団は、読み書きより手仕事を教える傾向があった。宣教師学校の重要性は彼らが果たす経済的機能により明確に示されている。商業と支配の拡大によって、政府も企業も祖国からやってきた者では充足しきれない下級職を充たすための現地スタッフを必要としていた。

植民地教育の第二の特徴は、それがまったく最小限で

あったことである。そのために利益を受ける学生の数は少なかった。黄金海岸において最初の教育局長は1890年に任命されたが、1902年までに小中学校の子ども数はわずか1万5000であり、1920年に3万5000であった*¹。この間のこの地域の人口は200万から300万の間だった。フランス領アフリカでは生徒は注意深く選抜された*²。最初の割り当てには首長の息子が含まれた。次は、名士、植民地統治の公務員、ヨーロッパの貿易会社や企業の雇い人、そしてセネガル歩兵隊の元隊員の息子たちだった。小学校に通った子どもの数が少ないだけでなく、提供される教育は生徒にわずかしが影響しなかった。これは主に学校の高い中退率によっている。子どもたちの多くは、学校を短い期間で辞め、せいぜい少しの読み書きができただけだった。

植民地教育は単に量において限られているだけでなく、初等教育に重い比重をかけていることによっても特徴付けられる。英国のアフリカ植民地における中等教育の普及*³は均等でなかった。シェラレオネでは最初のグラマースクールの設立は男子で1845年、女子で1849年だった。約30年後、最初の中等学校がナイジェリアと黄金海岸（ガーナ）に開校した。1937年までに48校が西アフリ

カの4つの英国植民地で中等学校として認可された。しかし、そのすべてが完全な中等課程を提供したのではない。これと反対に、ウガンダではマケレレ・カレッジのみが完全な中等教育を提供したが、ケニアでは宣教会によって運営される2つの下級中等学校があった。フランス領西アフリカでは1年に35人の中等学校教員が供給されれば、通常の退職に備えるだけでなく、中等レベルの教育の拡大に備えるためにも、十分だと考えられた*4。この35人という数は、現在では8つの国（モーリタニア、マリ、セネガル、ギニア、コートジボアール、ブルキナファソ、ベナン、ニジェール）となり、そしてほぼ西ヨーロッパと同じ広さを持つ地域のための数字であった。

植民地時代において中等教育が一般的に無視されていたことは、1952年（アフリカの大規模な非植民地化の10年前）北ローデシア（現ザンビア）においてアフリカ人中等学校在籍者が初等学校在籍者の8パーセント以下であったという事実によって示される。他の国では、黄金海岸（ガーナ）2.1パーセント、ナイジェリア2.9パーセント、シエラレオネ8パーセント、ウガンダ3.5パーセント、ケニア2.1パーセント、そしてタンガニーカ11.8パーセントだった*5。しかしながら、いくつかの地域では、植民地政府は、そのアカデミックな優秀性で知られるイギリスのグラマースクールをモデルとした施設を作った。そのいくつかを挙げれば、シエラレオネのフォーベイカレッジ、黄金海岸（ガーナ）のアチモタ、ナイジェリアのカチナ、ウガンダのキングスカレッジ・ブド、ケニアのアライアンス・ハイ・スクール、そして北ローデシア（ザンビア）のムナリである。

植民地教育は顕著なヨーロッパへの偏重によっても特徴付けられる。これは教授用語の規定とカリキュラムに示される。教授は一般的に宗主国言語でなされた。フランス植民地では教員はアフリカ言語を使うことを許されなかった。もちろん、多くの教員はヨーロッパ人だったので、そうすることは難しくなかった。それ以上に学生は厳しい罰によって学校内で自身を母語で表現することを禁じられた。同様にカリキュラムは非常にヨーロッパ化されていた。歴史と地理、文学と文化において、例や素材はヨーロッパから取られた。フランス領アフリカの子どもたちは「私たちの祖先、ガリア人」がなした偉大なことをうんざりするほど学んだ。英国領アフリカの子どもたちは難解なイギリスの植物とヘンリー八世の妻の名を注意深く記憶した。アフリカの歴史は含まれないか、ヨーロッパ史の延長とみなされた。宗教教育における聖書の強調はアフリカの人々の伝統的な信仰と儀式の理解の余地を残さなかった。

最後に、アフリカにおける植民地教育は概して一般教養に大きな重点を置くことに特徴がある。技術、職業、

専門教育はほとんどなかった。圧倒的に農業に依存している社会において農業教育はほとんど発展しなかった。薬学、看護、縫製、製パン、織物、大工や関連した分野で訓練を受ける機会はほとんどないか、不十分であった。これは実際に起こったことの一般的な状況である。いくつかのケースでは植民地統治も、宣教団も、職業カリキュラムを案出し、それを強要することを試みた。このようにして、黄金海岸では、1850年代という早い時期に、農業と商業の訓練プログラムを導入することが公的に求められた*6。1957年のその地域の独立まで、さまざまな公的文書が教育の職業化の必要を繰り返し求めた。ある報告によると、1930年までに黄金海岸政府の教育予算の半分以上が商業および技術学校に使われた*7。しかしながら、1959年までその国のすべての学生の1パーセント以下しか職業、技術、農業科目の訓練を受けなかった*8。皮肉なことに、アフリカ教育の職業化の試みの失敗の1つの理由は、よりアカデミックな教育を求める当時のアフリカ人の要求にあるという*9。これは当時の就職市場の現実とリンクしていた。新たな経済の中で技術的に訓練された人材より店員と下級行政職員がより求められた。成長を止められた植民地経済と帝国の本国軸への従属を前提とすれば、その時点で職業・技術人材への要求は小さく限られていた。アフリカ人教育を職業指向のものとしようという公的な動きは、アフリカ人によって「位置に甘んずる」という二級市民教育の試みとも受け取られていた。一方、ある程度の工業化がなされ、かなりの白人人口をかかえた南北ローデシアのような地域では、植民地統治は工業の人種差別のために、十分な技術・職業教育システムを樹立することに失敗した*10。

要約すれば、教会と国家によって共同して運営されたアフリカの植民地教育は量的な拡大においても、質的な水準においても、貧弱なものであり、一般教養に大きな重点を置いて、非常にヨーロッパに偏ったものであった。ここで、関係者によって課せられた要因や圧力によってそれを形作った植民地社会の構造について明らかにしておくことも有益であろう。このために、アフリカの植民地社会のモデルは典型的に次のように要約される。

- (a) 独立した、あるいは準独立したトライブのゆるい集合であり、
- (b) 通常の行政の枠組みの中で、ヨーロッパから来た、クリスチャンである、植民地で貿易と強制徴集作業を含む経済的活動を行なうことを目的とするパワーエリートの特権的な支配によって統合され、
- (c) 彼らの行為は植民地に非伝統的部分を生み出すのに寄与し、貨幣経済、労働のより複雑な区分、新しい地位システム、そして不均質を作り出す。

植民地社会の3つの要素に対応して、教育への接近と態度が異なる3つのカテゴリーの人々がいる。まず、まだあまり近代化過程にさらされていない、孤立させられたトライブの人々がいる。彼らは統治に影響を与える位置にいなかった。近代教育は彼らに必要なではなかった、その限りにおいて、彼らはまだ伝統的な教育制度を維持していた。最初のカテゴリーと同じく、第三のカテゴリーも基本的にアフリカ人であった、しかし最初の人々との比較において、第三のカテゴリーの人々は植民地の権力システムと経済の中により深く統合されている。結果として、彼らは弱いものであるが、統治に圧力をかける。植民地の歴史の早い時期における彼らの弱さは、彼らの数が少なく、植民地統治に限られた影響力しかなかったことによる。後になって状況は変わり、彼らのより大きな権力を求めるアジテーションは、まさに植民地地域における教育供給を改めることとして宣言された。これには教育の量的拡張、教育水準の向上、課程の多様化、そして内容のアフリカ化が含まれた。そうであっても、戦間期中盤まで、登場してきたアフリカ人エリートは植民地統治を動かす位置にいなかった。結果として、植民地教育の大きさと内容を決定することのできた唯一のカテゴリーは、官僚と非官僚、後者は商人、農業者、宣教師そして移住者を含む植民地エリートによってなる第二のグループであった。

植民地の状況におけるこのグループの支配と彼らの本国との連合（本国軸）は、なぜアフリカの植民地教育は、宣教師を2つの主な運営主体の1つとする二元主義の構造であったかを、そしてなぜそれほどヨーロッパ指向であったかを説明する。本国軸は植民地教育が量と質の両面において制限された背景要素を部分的に明らかにもする。なぜならば、植民地行政と貿易会社は質的に高度な要員を一般に「本国」からの供給に依存している。さらに、本国軸はヨーロッパ人統治を最小限のものとしたレッセフェール・ドクトリンをヨーロッパから輸入した。このようにして、植民地のレッセフェールはアフリカ植民地における政府の活動を最小化させた。このことは、多くの下級職員を生み出す精密な教育システムを持たなくさせた。同様に植民地教育が一般教養に重点を置いたことは、植民地社会の内部構造から理解されなくてはならない。この主な理由は植民地エリートによっても、登場してきたアフリカ人エリートによっても、必要が感じられたり、圧力をかけられたりしなかったからである。明らかに、これがなかったのは、技術者をほとんど必要としない植民地の遅れさせられた経済発展と関係している。わずかな必要は関係する機関が自ら技術訓練をすることで満たされた。このようにして、英国植民地では鉄

道会社は信号員と運転士を養成し、病院は看護師と薬剤師を養成し、PWD〔公共事業部〕はその監督と職員を養成した。みなその要員を小学校から取ろうとした。

植民地末期と植民地後の教育変化

植民地末期と植民地後における、アフリカの教育発展は3つの主要な過程によって特徴付けられる。

- (a) すべてのレベルにおける大量拡張
- (b) 技術・専門教育の提供、そして
- (c) カリキュラムのアフリカ化

これら3つの過程の最初の2つはアフリカにおける広大な社会変革とアフリカ従属国の近代準工業化社会への変容によって説明される。3つめの過程は主に土着エリートの出現によって引き出された圧力の結果である。

詳細に分析すると、植民地前と植民地初期における社会構造と教育の対応について語ったことが、植民地末期と植民地後においても展開される。

植民地末期と植民地後における教育変化はアフリカに吹き続けている「変化の風」の中でしか理解できない。上に述べた教育発展の3つの側面はすべて社会変化と結びついている。この過程はよく知られているので、詳細に語るまでもない。ここでは、貨幣経済の浸透が、他の特徴とともに、アフリカ社会に新しい階層構造を作り出し、植民地教育の産物である近代エリートの薄い層がそのトップとなったとやうにとどめよう。彼らがヨーロッパの支配者と同格の位置にいることに気付くと、彼らはより大きな政治権力を要求した。このようにして行政のヨーロッパ人支配に対するアフリカ人反植民地運動が生まれた。この権力闘争の中で、エリートは大衆を植民地のご主人に反対し自分たちの側に引き寄せることの重要性を認識した。続く過程の中で、彼らは大衆と効果的にコミュニケーションし、彼らを動かす手段としての教育の有効性に気付いた。教育は反植民地闘争の他の2つの目的である経済発展と文化的自己主張をもたらす手段であるとも考えられた。最後に、この機能的な価値だけでなく、教育は何かそれ自身で良いものだという認識が一般的になった。

これらすべてが大衆教育に対する大きな要求を引き起こした。ガーナやケニアのような国では、1930年代末に大きな変化が起こった。ワード（Ward）がいうように、学校在籍者のグラフはその前数十年にわたってゆっくり上昇してきたのに、今では鋭い角度を描いて上昇している。ガーナについて彼は言っている、「1902年から1920年にかけてグラフがゆっくり上昇していることは驚くにあたらない、その間、国はとてつもなく貧しかったので。しか

し、繁栄の1920年から1935年までもゆっくり上昇していることは驚かなければならない。この間に、政府の教育予算は8倍になった、しかし、学校児童数はようやく2倍になるに過ぎなかった。」*11これに比べると、ガーナの小中学校生数は1935年から1945年の間に、第2次世界戦争にもかかわらず、3倍となった。自治の進行とともに、進展は加速した。内部的自治が達成された1951年から独立した1957年までに、小中学校生は30万1000人から57万2000人に増加した。比べられるような流れは南部ナイジェリアにも見ることができる。そこでは、西部地域において、アクション・グループが権力を握った1951年に、全般的初等教育プランを発した。遅い早いはあるけれども、同様な傾向がほとんどのアフリカ新興国で特徴的であった。1963-4年にその多くの国々は、たとえば英国がしたのよりも、教育に多くの支出をした(英国で教育に費やされる絶対額ははるかに大きいとしても)。具体的な数値は次のとおりである。UK12.2パーセント、ザンビア12.4パーセント、ケニヤ13.3パーセント、ガーナ14.2パーセント、そしてナイジェリア(連邦と地方政府)19.5パーセント*12。もう一つ注意しなければならないことは、ほとんどどこでも教育予算は全体の支出の中で、もっとも成長の早い要素であるという事実である。

アフリカ教育の量的拡大をもたらした力はその質的な転換をももたらした。この分野での変化はさまざまな形で現れているが、たとえば、高等教育をより大きくすること、一般教養から科学・技術科目への重点の転換、内容のアフリカ化、成人教育プログラムの再編成などである。これらの中からいくつかをより詳細に分析してみよう。

アフリカには過去25年の間、大学教育の驚異的な成長があった。1940年代初め、サハラからカラハリの間には、ただ1つの高等教育機関しかなかった。すなわち、1827年に設立されたシェラレオネのフォウラ・ベイ・カレッジであり、1876年にダラム大学の員となった。今日ではその数は約50であり、そのうちの30以上は英語を話す国にある。アフリカ人エリートを増やそうという熱意からすれば、高等教育をより広く求める要求があることは当然である。中等教育後教育を拡大する動きはアフリカ解放運動と密接に結びついていた。ここには次のことが含まれる。(a) ヨーロッパ人による意思決定を現地の人間に置き換える要求、(b) 経済発展の前提条件である高度マンパワーの必要な供給を確実にする要求、そして何より、(c) 精神的アイデンティティの探求と密接な関係がある知的・文化的ルネッサンスへの希望。最後の点は、ヨーロッパの大学に行くことに比べれば、アフリカの大学で教育することは費用がかかるにもかかわらず、なぜアフリカの高等教育機関の数が増加しているかを部分的

に説明してくれる。大学は実際、訓練されたマンパワーだけでなく、多くのアウトプットを有している。調査をし、コミュニティの文化的・知的生活に寄与し、学生に知的満足を与える。このように、多くのアフリカの政治家は、収支の面では困難があろうとも、大学からは多くの利点が得られることを正しく認識した。

植民地末期と植民地後のアフリカ教育の質的変容は、教養科目と人文への偏重から技術科目への幅広い視野とアフリカの素材をさらに豊かに使うという変化に表されている。経済発展と文化的自己主張の緊急の必要は、一般に台頭するアフリカ人エリートにそのような変化を求めた。しかしながら、エリートがこの目的を発展させるためのカリキュラムに必ず賛成するだろうということを想定することはできない。3つの異なるグループが、アフリカ教育史の画期となる1962年 UNESCO のタナナリブ会議で、優先順位について相対立する提案をした*13。

これらの3つのグループは次のように呼ばれる。

- (1) 伝統主義者、理学と哲学に優越性を認め、オックスブリッジの伝統を支持する。
- (2) 専門家、高級、中級専門人材の供給を通しての大学の国家建設における経済的機能を強調し、科学・技術教育に重点を置く。
- (3) ジェネラリスト、アフリカの国々は技術的職業に「専門家」を必要とするように、教育、政治、マネージメントの職に「ジェネラリスト」を必要としている、それ故、教養科目が少なくとも科学や技術と同等のレベルにおかれるべきだと主張した。

これら3つの方法の背後にある社会的圧力はなんであったか。伝統主義者は古い公務員、学者、そして法律家からなっていた。彼ら自身がオックスフォードやケンブリッジのような学校の卒業生であり、さらに重要なことは、その理想を支持していたということである。専門家は経済学者、技術者、そして人材調査の創始者であり、ジェネラリストは社会学者と行政官であった。これ以上にこれらのカテゴリーの社会的基礎を区分することはできない。あるいは社会階層、異なる階級所属、そして宗教的違いもこのような方法の違いとは関係していない。異なる政策を支持する人々は同じエリート層の中に見いだされる。

タナナリブ会議では第二のグループが勝利し、会議はなかでもアフリカの大学生の少なくとも60パーセントは科学、31パーセントは人文、そして9パーセントだけが社会科学を専攻するように勧告した。国家レベルでも自然科学と技術への比重が増していった。一部の先進国では工学と農学の大学を分離しようとしているにもかかわらず

らず、すべてのアフリカの大学は現在理学部を持ち、さらに多くのアフリカの大学が農学部、工学部、そして医学部の設置を進めている。

提供されるコースのアフリカ化もめざましい進歩を遂げている、特に植物学、動物学、地理学、社会学、そして何より歴史学において。歴史学において、アフリカ史はヨーロッパ史の延長であるという考えは完全に排除された。アフリカ人研究者は、国内外の資料、そして口承を用いて、過去を深く掘り下げている。これらは、研究、会議、そして新しい教科書の準備を通じて、アフリカ史の再構成に大きな影響を与えている。

結 論

アフリカの教育は、他の場所と同じく、社会的に決定される。社会が教育をどのように決定したかは、社会がその教育制度をどのような形にするか、そして力、特権、富を求めるさまざまな社会的カテゴリーとグループによる圧力によってたどることができる。定型的な学校がないところでは、社会の影響は長い時間をかけて教育システムを徐々に形作る。この過程がいつ起こるかを正確に示すことは難しいが、社会構造とその教育制度のさまざまな特徴の対応を観察することができる。このことはアフリカの植民地前の習慣的な教育において試みられた。伝統的なアフリカ社会では、そのメンバーはほとんど同じ民族グループに属し、富、特権、そして力の差も示さないという大きな社会的同質性があった。そのような社会は、近代産業社会と比較して、社会的緊張や対立の余地があまりなかった。結果として、教育制度は互いに競い合う階層やグループなどの要求によっては、ほとんど圧力をうけなかった。このような環境の下では、社会構造が長い時間をかけて教育の姿を形作った。教育に対する社会的圧力は陰にひそみ、そして分裂はしなかった。

このことは、アフリカ植民地支配の前夜に変わってしまう。さまざまな生産と分配の過程に関わる、分裂した社会階層とグループが、存在を始める。彼らの利害と欲望は必ずしも調和できるものではなかった。このようにして、教育制度は意見の衝突によって形作られ、優越する人々が発展のパターンを決めるようになる。ここで社会的圧力はより意図的で、明白で、分裂したものとなる。植民地初期、教育に優越的影響を持ったのは、ヨーロッパ人植民地エリートであった、しかし近代アフリカ人エリートが徐々に拡大し、その影響が植民地末期の間に増大する。ついに、ヨーロッパ支配の終焉とともに、このグループが徐々に力を持つ。過去数十年の間、アフリカ教育に現れた多くの変革は、このグループの希望と恐れの中の文脈の中で理解することができる。しかしながら、彼らが広い基盤には同意しても、このグループのメンバー

は、現在にいたっても、理論科学、人文、社会科学、そして技術といった、現代教育の諸側面の相対的重要性について、一致しているわけではない。

- *1 W. E. F. Ward, *Educating Young Nations* (London: George Allen & Unwin, 1967) p.166.
- *2 A. Moumouni, *Education in Africa* (London: Andre Deutsch, 1968)p. 4.
- *3 Lord Hailey, *An African Survey* revised edn 1956 (London: Oxford University Press, 1957) p.1176.
- *4 Moumouni, *Education in Africa*, p. 48.
- *5 Hailey, *An African Survey*, appendix II: Enrolment in African schools, p. 1258. The computation of the percentages has been done by the present author.
- *6 C. K. Graham, *The History of Education in Ghana: from the earliest times to the declaration of independence*, (London: Frank Cass, 1971) p. 59.
- *7 E.B.Castle, *Education for Self-Help: new strategies for developing countries* (London: Oxford University Press, 1972)p. 73.
- *8 P.J.Foster, 'The vocational school fallacy in development planning' in C. Arnold Anderson and Mary Jean Bowman (eds), *Education and Economic Development* (London: Frank Cass, 1966)p. 144.
- *9 Graham, *The History of Education in Ghana*, p.66; Foster, 'The vocational school fallacy', p. 145. For a comparable situation in Nigeria, see D. B. Abernethy, *The Political Dilemma of Popular Education: an African case* (Stanford University Press, 1969) pp.72-3
- *10 J.M.Mwanakatwe, *The Growth of Education in Zambia since Independent*, revised edn (Lusaka: Oxford University Press, 1974)pp. 90-1.
- *11 Ward, *Educating Young Nations*, pp.166-7.
- *12 E. M. Godfrey, 'The economics of an African university', *Journal of Modern African Studies*, 4 (1966), p. 436.
- *13 M. Fishel, 'Attitudes towards the curriculum of the African universities, part I', *West African Journal of Education*, 13,1 (February 1969) ,pp.12-15.

〈訳出にあたって〉

本稿はアンス・ダッタ『教育と社会：アフリカ教育の社会学』（Ansu Datta *Education and Society: A Sociology of African Education* Macmillan 1984）の「第1章 アフリカにおける教育の社会的枠組み」の翻訳である（各地の植民地前教育の諸相－原著 pp.3-13－、章末の設定－原著 pp.27-28－については省略した）。

裏扉の紹介に、「本書は大学生や教育実習生に教育の

社会的基礎について紹介する。社会学理論、概念、そして方法の完全な理解とナイジェリア、ザンビア、ガーナ、ケニヤ、タンザニア、そしてジンバブエを含むサブ・サハラアフリカの豊富な実例を融合させている。」とあるように、大学生用教科書である。このため、各章の最後に付されている設問部分は省略したが、そこにも「1. あなたがいる都会のコミュニティを考え、生得的地位と獲得的地位の3つの例を挙げなさい。2. 同じ例をあなたが知っている地方のコミュニティで考えなさい。」のようなアフリカ的特質を見ることができる。

著者アンス・ダッタは、1928年生、本書刊行当時、ザンビア大学教授、1964年からアフリカの複数の大学で教鞭を執っている。

訳者は「植民地支配と教育」(『日本教育行政学会年報』第21号、1995年、のち改編して『子どもの危機 教育のいま』社会評論社、2007年に所収)において、本書を引用し、日本に紹介した。南アフリカにおいてサッカーワールドカップが開催され、世界の注目がアフリカに向けられる中、アフリカが植民地であったという事実を教育の中で見る必要があると考え、植民地と教育についての記述を中心とする第1章を翻訳紹介しようとした次第である。

なお、第2章以下の構成は以下の通りである。

- 2 教育の社会的機能
- 3 社会化
- 4 コミュニティとしての学校
- 5 現代社会における教員
- 6 学業達成への社会的影響