

平成 21~24 年度 科学研究費補助金(基盤 A)助成事業

研究報告書

# 発展途上国教育研究の再構築

---

地域研究と開発研究の複合的アプローチ

研究代表者：山田肖子(名古屋大学)

平成 26 年(2014 年)3 月

## はじめに

本報告書は、平成 21~24 年度に科学研究費補助金(基盤 A)を受けて実施された研究プロジェクト「発展途上国教育研究の再構築: 地域研究と開発研究の複合的アプローチ」の成果をまとめたものである。この研究では、発展途上国を調査対象とする 30~40 代の中堅研究者が中心となり、用いる調査手法やアプローチは異なるものの、調査対象地の共通性を通じて、視点や手法を融合し、それによって従来の研究の枠にとらわれない新しい展望を見出すことを目指していた。このプロジェクトの研究組織は、比較教育学者としての訓練を国内あるいは海外の大学で受けた者、国際開発協力の実践に近いところで研究を行う者や地域研究的アプローチを取って、政策や行政への直接的影響を与えることを望まない者など、異なるタイプの研究者で構成されていた。相容れないとも見える研究観を持つ者が共働しようとした背景には、比較教育学という一つの分野で活動しながら、研究分野や手法、対象などによって形成されてきたアイデンティティ・グループが棲み分けているような状態を乗り越えようという前向きな意欲があったと思う。

4 年間の研究活動は、主に二つの分野にわたった。一つは、「発展途上国」と特化せず、我々が関わっている比較教育学という学問分野全体がどのように認識、実践されてきたかを把握するため、既刊論文のレビュー、学会員アンケートなどを通じた学問観の整理・把握と議論であった。もう一つは、特定の途上国に焦点を当て、実際に異なる研究手法を持つ研究者同士でチームを組んで海外調査を行うことであった。

第一の活動分野である学問観の整理と議論に関しては、平成 21 年 11 月に学会員 699 名にアンケートを配布し、研究姿勢やよく使う手法、依拠する理論、調査対象などについて調査し、その分析結果を学会などで発表することを通じて、学問論についての議論に貢献することを試みた。この活動をきっかけとし、科研プロジェクト以外からも多くの執筆者を得て、平成 25 年 2 月に『比較教育学の地平を拓く—多様な学問観と知の共働』(東信堂)という書籍が刊行された。本書刊行に至る経緯の詳細は、「はしがき」、「序章」、「おわりに」などで述べているので、ここでは割愛する。平成 25 年の科研期間終了目前に本書が刊行されたことは、実験的な性格ゆえに、分かりやすい成果につながりにくかったこの科研プロジェクトから、何がしかの結果につながったということで、大きな肩の荷を下ろす思いであった。それと同時に、この本ではやり遂げられなかったことがあった。従来、漠然と認識されていた比較教育学の認識の多様性を、研究実践を伴った実体としてとらえ、それなりに検証したというのは、本書では未熟ながらも達成感を感じる部分だった。しかし、結局、様々な研究視角、対象、アプローチがある、ということを示したにとどまり、それらが学問領域としての比較教育学にとって、なにか積極的かつ生産的な展望につながるのか、相互に影響し合うことで、どのように化学変化を起こし、学問が活性化されるのか、といった議論にはつながっていなかった。少し時間が経てばまたやれるかもしれない、といった思いで、最終年度の研究費の一部を繰り越し、報告書作成期限を 1 年引き延ばした。

今回、報告書作成にあたり、大上段に構えた学問談義はできないが、ざっくばらんに意見交換する座談会ならできるのではないかと思ひ立ち、5 名の研究者が集まった。そこで話したことは、本原稿を書き、しばらく咀嚼したあとだからこそ言える、自分の学問上の経験や立ち位置、そして、今後の展望だった。系統だった議論ではないが、これからも続けていきたい研究のアイデアも数多く出て、知的刺激のある場になった。この座談会の議事録が本報告書の第一部に収録されている。

本科研プロジェクトで、抽象的な学問観を議論することと、学問観の異なる研究者が実際に現地で調査する活動は車輪の両輪のようなものであった。活動の第二の柱として行ってきたのが、モルディブ共和国での調査である。モルディブへは、4年間にわたり、毎年、調査チームを派遣したほか、一部の研究者による個別の調査出張も行われた。また、科研最終年の平成25年2月には、モルディブ国教育省と共催でセミナーを開催し、研究成果を発表した。こうした一連のモルディブでの活動は、科研の主要メンバーの一人であった森下稔氏(東京海洋大学)が主導した。本報告書第二部に掲載されている4編の論文と1編のエッセイは、この活動の成果である。詳細な解説は、第二部のはじめに、森下氏が書いているので、そちらに譲りたい。モルディブという小国の教育について、それぞれ異なる研究視角から、(森下氏が好む表現を使えば)“寄ってたかって”研究した結果、お互いの研究に対して、また、モルディブ国の社会や教育について何が見えてきたのか、本報告書のあちこちに散らばっているアイデアや感覚が、やがて議論を経てもっと形を持ってくるまで、まずは現段階の成果として、ここに提示したいと思う。

研究プロジェクトとしての期間は既に終わっているが、比較教育学の認識と実践に関する探究は始まったばかりだと改めて感じている。

平成26年3月

研究代表者・山田肖子

## 目次

はじめに.....

### 第I部

#### 「途上国教育研究の再構築：地域研究と開発研究の複合的アプローチ」座談会

(討論者：杉村美紀、服部美奈、森下稔、山田肖子、山内乾史) 1

<方法論としての「比較」、どのように比較教育学を学んだか> .....	2
<理論化と地域理解の関係> .....	5
<比較教育学の核が生成される過程> .....	10
<研究の志向性の多様化についての課題と可能性> .....	14
<比較教育学の今後の展望> .....	18
<今後の研究アイデア> .....	20

### 第II部

#### フィールドワーク調査報告論文～モルディブ編～.....23

モルディブ調査の目的・意義・経緯—地域研究と開発研究の再構築を求めて—

(森下稔) ...24

はじめに.....	24
1. モルディブ調査の目的と実施に至った経緯.....	24
2. モルディブ調査の意義.....	25
3. モルディブ調査の経過・実績.....	27

島国における教育選択—モルディブ共和国における生徒のケンブリッジ国際教育課程修了認定試験の成績決定要因

(山田肖子、Krishna Pangeni) 32

はじめに.....	32
1. モルディブの概要.....	33
2. 小国の教育と試験の関連性.....	35
3. 学習到達度を決定する要因についての研究.....	36
4. 研究の概要.....	37
5. 調査結果.....	39
6. 考察.....	45

小規模国家モルディブにおけるイスラーム教育の展開—グローバル・スタンダードと地域性の葛藤—

(服部美奈)..49

はじめに.....	49
1. モルディブにおけるイスラームの展開—1970年代末から1980年代.....	50
2. モルディブにおけるイスラーム教育と国民教育の交差.....	52
3. 私立イスラーム学校の周辺化—アッドゥ環礁アッドゥ・ハイスクール (Addu High School).....	58
4. 首都マーレへの集中化.....	69
5. モルディブにおけるイスラーム教育の特徴.....	72
おわりに—残された課題.....	73

民主主義の定着過程における市民性教育の課題—モルディブの児童生徒の現状から—  
(森下稔) ...75

はじめに—民主化と市民性 .....	75
1. モルディブの社会と教育 .....	76
2. モルディブの児童生徒の現状 .....	78
おわりに .....	82

【付録】モルディブ フィールド顛末記 (鴨川明子).91

図表目次

表 2-1 調査対象生徒の通う学校の所在地及び生徒の性別 .....	38
表 2-2 調査対象教師のデータ .....	39
表 2-3 教科の成績の相関関係 .....	40
表 2-4 変数の定義、割合、平均、及び標準偏差 ( $N=517$ ) .....	41
表 2-5 数学の成績に影響する要因の標準化回帰係数 .....	42
表 2-6 英語の成績に影響する要因の標準化回帰係数 .....	43
表 2-7 ディヴェヒ語の成績に影響する要因の標準化回帰係数 .....	43
表 3-1 マドラサ・イスラミヤ(アッドゥ・ハイスクール)の生徒数の推移(1994-2011) .....	61
表 3-2 アッドゥ環礁における学校数および生徒数(1992) .....	66
表 4-1 Q4 の回答結果 .....	79
表 4-2 Q11 の回答結果 .....	81

## 第I部

「途上国教育研究の再構築：地域研究と開発研究の複合的アプローチ」

## 座談会

日 時： 2014 年 1 月 4 日 (土) 15 時～17 時

場 所： 東京海洋大学 東京海洋大学越中島キャンパス 1 号館 2 階会議室

参加者： 杉村美紀、服部美奈、森下稔、山田肖子、山内乾史 (50 音順、敬称略)

## 「途上国教育研究の再構築:地域研究と開発研究の複合的アプローチ」座談会

山田: 今日は正月早々の声掛けにも関わらず、時間を取って頂いて本当にありがとうございます。

今回、この座談会を企画したのは、2009年4月から2013年3月まで実施していた「途上国教育研究の再構築:地域研究と開発研究の複合的アプローチ」という科研プロジェクトの総括という意味あいがあります。この科研の議論が発展して、2013年3月に『比較教育学の地平を拓く:多様な学問観と知の共働(東信堂)』という本の出版に至ったわけですが、今回は、その母体となった科研メンバーの森下さん、服部さん、それに本の執筆者の杉村さん、山内さんにご参加いただいて、本でやりかけた議論を続けてみようかと考えたわけです。

この本は、比較教育の実践やアプローチ、「比較とは何か」という点についての考えも多様だということ、ある意味、見える形で示したのではないかと思っています。ただ、「多様だ」ということが、「学」としての比較教育に、何か建設的、積極的な意味を持つのか、それともバラバラの実践の集合体にすぎないのか?それぞれの研究者が、影響を与え合ったり、何かまとまった実践や学問の中核の形成といったものに向かっていくのか?といった疑問に対しては、この本を刊行した時点では、まだ模索している途中で、オープンエンドになっていると思うんですね。そこで、もちろん、この小さい座談会で大きな結論を出すつもりはないですが、それぞれの方の立ち位置から「学」としての比較教育、自分のスタンスと他者のスタンスの接点など、たぶん日常的に考えておられると思うので、それをざっくばらんに話し合ってみたら発想が膨らむんじゃないか、という軽いノリでやってみたいと思います。そうやって、面白い感じのインターアクションが次の発想に繋がって行ったらいいかなと思っています。

まず、どんな切り口からでも構いませんので、ご自身が比較教育学における「比較」をどう捉えているかというようなことから、それぞれご発言頂けたらと思うんですけども。

### <方法論としての「比較」、どのように比較教育学を学んだか>

杉村: この本には、「教育学における比較教育学の位置づけ」という題をいただき、書かせていただきました。私自身は、大学院時代から比較教育学の研究室に籍を置いて、どちらかというと地域研究に近い形で方法論を学んできましたし、またフィールドに行ってみたものを解釈するというアプローチをずっと取ってきたので、やはり「比較」はどうしてもフィールドと切り離せないという考えが自分の中にあります。それで、この本を書くときも、フィールド解明のための「方法としての比較」と位置づけました。比較というのは一つの方法論だと考えます。教育学の中にはいろいろな分野があり、それぞれの分野で比較研究が行われているわけですが、比較教育学は、そうした各分野と同列に並ぶと言うよりは、別次元に位置づけられるものではないかと思っています。それぞれの領域の中で比較研究が行われる際に、より有意義な比較の方法を提示、あるいは提案していくことが、比較教育学の役割ではないかと考えます。

山田: 今、重要なキーワード、「方法論としての比較」や「フィールド」が出ましたので、後でまた取り上げたいと思います。

山内： 私は大阪大学人間科学部で学士課程から博士課程後期までずっとおりましたので、他の旧帝大とは違って比較教育学の講座がありませんでした。「比較」をしておられる先生はたくさんおられ、いろいろ教わりましたが、比較教育学という学問を体系的に学ぶ機会は今日に至るまで全くありませんでした。その一方で、私が関わっている高等教育研究は、比較というものを非常に強く意識している学問分野で、(比較教育学の先達のお一人である)馬越徹先生はその代表格の方でいらっしゃる訳です。ただ、単に比較することと、学問としての比較教育学では、「比較」という言葉に込められている意味が随分違うのだろうなというのは、感覚的にはわかりますが、私の頭の中では言葉でうまく整理することができません。最初の職場だった広島大学大学教育研究センターでは、亡くなられた江渕一公先生や、当時広島大学に在籍されていた金子元久先生、大塚豊・現日本比較教育学会長にも、いろいろと教えて頂きましたが、比較教育学概論の授業を取って理論から学んで来られたプロパーの方と比べると、やはり「比較教育学とは何か」ということに関する私の理解は浅いかもかもしれません。今日ここに来るのも実は少し躊躇しました。よろしくお願い致します。

山田： こちらこそよろしくお願い致します。じゃあ服部先生。

服部： 私は、出身が名古屋大学の馬越研究室で、杉村先生と同じように、考えてみれば学部の時から、「比較教育とは何か」という議論を、ゼミで取り挙げていたように思います。当時から、馬越先生はそこにとても深い思いを込めていたと思うのですが、学部生の私はなぜそのような議論が必要なのか十分に理解していませんでした。ただ一つ理解できたのは、「やはりフィールドが大事だ」という結論の部分でした。今振り返ってみれば、もう少し馬越先生の思いを考えなければならなかったと反省するのですが、馬越先生が学生に一番伝えなかったのは、とにかくフィールドに入ることの大切さと、その地域を深く理解しようとする努力を惜しむな、ということだったのではないかと思います。ただ、その次にどうするか、つまりフィールドに入り、地域を深く理解した後何をするべきか、という問題についての答えは保留になっていたように思います。

先ほど杉村先生が言われた「方法論としての比較」のことですが、他分野、他領域でも「比較」はするのですが、でも比較を正面に掲げる「学」として、比較教育学をどう成り立たせるかという点について言えば、この分野の研究者が集まるからこそ、何か面白いことができるのではないかという思いはあります。それが具体的にどのようなものかというのは、まだぼんやりしているのですが。

山田： じゃあ、森下さん。科研では、私のイコールパートナーでやってくださった素晴らしいメンバーだったんですが、どうでしょうか？比較とは？

森下： 自分自身は(比較教育学講座の歴史が最も古い)九大の出身なので、自分は新人なのに、新人の時から古さを求められるっていうジレンマがありました。あなたは伝統的なんですよみたいな。むしろ、若いときは今より遥かに尖った人間だったので、挑戦し続けてきたつもりではいたんですけど。最近、この科研でも、非常に多様な人たちが、多様な関心を持って比較教育学の実践に参加してきている状況に出会うと、あえてやはり伝統的らしいものを体現しようと、「実はこういう風に我々は考えてきたんだ」というメッセージを発信しないといけないと思うようになりました。(この科研にどっぷり関わったのも)役割を認識するからこそ、片足だけ突っ込むという訳にはいかないだろうと思っていたというのがあります。それで、「九大で何を学んだか」と訊かれると、実は、最近自分が発信しているものは九大で培ったものとは違っていたということにこの本の作業を通じて気づきました。この本の9章は鴨川さん、服部さんと一緒に担当したのですが、その中で「比較」は、各地域のスペシャリストになった

人たちが大勢集まって、知見を持ち寄った時に比較教育学になるのではないかと書きました。比較の方法論として議論はされてはいなくとも、実態としては各国のスペシャリストが集まって会話をすることで比較が成り立つと、そういうことを書いたんです。じゃあその時の「比較」とは何かという時に、私が引用したのは馬越先生の『越境のレッスン』ですよ。『越境のレッスン』に書かれていることが本当に自分の言葉として、例えば授業で学生に話せるようになったのはつい最近の話です。たぶん院生の頃なんて全然身に付いていなかったと思いますね。つまり、どうすれば比較になるかという、最初に一つの国や地域の研究者として、幼稚園から大学まで語れるようなスペシャリストになることから始めるべきだと思います。その時に、この本に出てきたような、理論から迫るのかとか、定量的にやるのかとか、アンケート使うのか使わないのかとか、そういった、具体的にフィールドで何をするのか、どういう臨み方をするのか、どういう切り口にするか、どういうテーマを立てるかっていうのは、九大では自由だったような気がします。もともと九大には比較教育文化研究施設というのがあって、半分は文化人類学の学生だったので、文化人類学的でも、社会学的でも、経済学的でも良いっていうのはあったと思います。

山田：（日本の）比較教育学って割とそうなんですか？ディシプリンへのこだわりより、フィールドに入り込むためには、手法は自由っていうカルチャーはあるんですかね？名大はもう少し人類学に近いですかね？

服部： 人類学というよりも…でも、人類学に近いのかもしれない。とにかくフィールドに入っていくことが重要で、数量的なデータの操作というのは、あまり好まれなかったように私自身は感じています。

山田： じゃあそこはやはり九大の独自のカルチャーだった訳ですね。

森下： 九大では、現地に入るという調査アプローチは文化人類学の人たちの方が最初に持っていて、1960年代の韓国の調査も、70年代の東南アジアの調査も、歴史を見てみると、文化人類学の人はず先に入って、教育学者が嫌々連れて行かれて…という感じですね。「とにかく3か月そこにいるんだ」とか言われて。権藤與志夫先生から聞いたことがあります。もともと九大はそういう感じで、外国に行くこと、とくにアジア諸国に関しては、教育学者は最初積極的で無かったのに、巻き込まれて連れて行かれたというように聞いていました。そういう意味では、比較教育学講座が制度的にどう位置付けていたかという、大学独自のカラーはあったかもしれませんが、自分自身の中で、「比較」をどう捉えるかという考え方には、「九大だから」という要素はそう多くないように思います。振り返ってみると、我々が最初に学部のとときに勉強したのは、沖原豊先生の『比較教育学』（有信堂）ですね。あれが一番に勉強した本で、骨になっていると思いますね。

杉村： そこでは、海外のさまざまな比較教育学者の理論が翻訳されて紹介されていますね。それらを一通り皆読んでいましたね。今、森下さんがおっしゃったとおり、九大に限らず、私の学んだ東大でも、そこから先、具体的にどうやって「比較」を行うのかという議論は、直接習った覚えはありません。フィールドの大切さや、何を対象とするかということは議論していたのですが、「対象をどう並列して比較するか」という具体的な比較方法の観点は、ほとんど議論することがなかったように思います。

山田： つまり、日本の3つの異なる大学の比較教育学の研究室で学ばれた森下さん、杉村さん、服部さんの経験からすると、教科書で学ぶことと、比較教育学を実践するということが、必ずしも繋がっていなかったという感じですか？教科書は、欧米の理論とかを翻訳したものを

読んでいて、でも実践について、先生の後ろ姿を見ながら学んでいるのは、「とにかくフィールドに出なさい、フィールドにより近接しなさい」ということだったと。それは二つの異なる路線を並行して進んだ感じでしょうか？

服部： 理論的なもの、名著や古典といわれるものは一通り把握すべきという雰囲気はあったように思います。ただ、それはそれとして読むけれど、それが実際に現場に入る時に使えるかという、やっぱりうまく使えないというか…。つまり、一通り学会での議論や理論を検討することと、自分のフィールドを極めることが同時並行していて、それが交差するというよりも、両方が自分のなかで並行していたという感覚を私は持っています。

森下： 教育学部の中にいると、比較教育学の研究室の人間として、例えば卒業論文や修士論文を書くわけです。口頭試問の時には、比較教育ではない分野の試験官から「本当に比較教育学の論文なのか」と責められるんですよ。一つの国とか一つの地域しかやってないのに、なぜ君はそれで自分が比較教育学と言えるのかと。そこをどうやってディフェンスするか。自分がなぜ比較教育学であって、このテーマを選んだのか。そういうところが一番のポイントでしたね。

山田： でも、自分の指導教員には「比較の前にまずその社会を知れ」と言われるから、明示的に比較することは要求されてなかったわけですよ？ でも外の人から比較を説明しろと言われたということですか？

森下： 言われるんです。学部内のポリティクスもあるので。

山田： そういう時どう説明される訳ですか？ 学生として、何とかディフェンドしなきゃいけないという場面で。

森下： その時には、僕の時には既に刊行されていた馬越先生の論文 を援用して、「日本人で、日本の教育を経験した自分が、外国の研究をすることで、すでに比較の作業を行っている」という説明が一つと、「この論文の中では完結しないけれども、いずれこれが比較研究の土台になる」という二つのロジックですね。いずれいづれって先延ばしして、今でも先延ばししている感じがしますが。

### <理論化と地域理解の関係>

山田： もう一つ論点を挙げます。私自身はアメリカの大学で育ったので、私自身が比較教育を自分の中で捉えようとするときに、欧米とは言わないですけど、アメリカ的比較教育と、日本で今、比較教育として語られているものを暗黙の内に比較することになる訳なんです。皆さんが今いろいろ挙げられた点をもう一步展開していくと、ある部分を切り取って説明しようとするか、包括的に見ようとするかっていうところがすごく大きく違うかなと思うんですよ。

例えば山内先生のご専門の高等教育なんていうのは、ある意味、社会というより高等教育をばっと横に比べるって言う意味で欧米的というか、仮説検証的だと思うんですね。で、この間の世界比較教育学会で、私がこの科研の延長で、日本の比較教育の学問論についての発表をした時に、アーウィン・エプスタイン教授っていう、アメリカの比較教育の学問論でいろいろ論文を書いてらっしゃる方が、「理論化のない比較なんか無い」と断言されるわけです。理論化する前に、まずその社会に身を置くという、そういう比較教育学観が日本にはあるということが、全くびっくりみたいな感じだったんですよ。そこは非常に根本的な点で、

ある意味私自身も、自分の中で二つの学問空間の違いを消化しようとした時に、要求されるものの食い違いはそこなんです。理論化できないものを観察するのは良いけれど、最終的には理論化してフレームワークをつけなきゃいけないから、フレームワークをある程度イメージして現場に行くと。そういう感覚で比較の手法や枠組みを考えるのと、「まず行く」「まず社会を理解する」「そこから組み上げる」という発想っていうのが、かなり大きく違うと思うんですけども。この点で、何かご意見がおありの方いらっしゃいますか？

杉村： それは日本と海外の比較教育学会の大きな違いだと思います。簡単にまとめてよいか分かりませんが、研究方法として、仮説生成型と仮説検証型という話がありますよね。つまり、フィールドから見たものから問いを立てていく仮説生成型の研究はどちらかというと日本的で、一方、仮説検証型の方は、あらかじめ仮説を立てておいて、それに沿って理論のフレームワークを作り、証拠を集めていくような形ですね。

山田： たぶんタイムスパンの取り方の違いもあると思うんですよ。例えば、西洋でも人類学はある訳ですよ。その教育人類学的手法を取るっていう比較教育学っていうものもあって。けどそういう人たちの発表する論文でも、やはり記述より先に理論を見せないと。理論化するっていうことが論文の中で完結してないと、やっぱり論文として成り立っていないと見られるという意味では、人類学であっても、やっぱり何かその形を取ろうとする。それは1本の論文のための調査という割と短期的な時間で一つの枠組みに収めるっていう発想があると思うんですよ。

杉村： もうひとつは、「何のために比較するのか」という目的意識が違うこともあると思います。1990年に発表された市川昭午先生の論文（「日本比較教育学会紀要」16号、5-17頁）とそれに対する馬越徹先生の論争の発端はまさにその点だったと思います。市川先生は、社会学的な立場から、日本の教育改革に資するための比較教育研究であるべきだとはっきり書かれたのに対して、馬越先生は「やはりそれだけでは無いのではないか」と。研究のやり方のみならず、目的自体が、必ず改革に資する必要があるのかと書いておられる。何を目指すかで理論化、モデル化すべきかどうかという点も違ってくるように思います。

山田： 山内先生がご専門の高等教育研究は、まさに現場が動いている状況で、研究の需要があるんだと思うんですけど、そういう意味で言うと政策志向性が強いのですか？

山内： どうですかね？ 高等教育研究者もいろいろな方がおられて、マクロなレベルで政策を考えるという方もおられますし、個々の授業場面でどううまくやるかという、非常にミクロな問題を志向する方も高等教育研究者には沢山いらっしゃいます。だから二極化している状況であると思います。

今の杉村先生のご発言に対してコメントしてよろしいですか？ 市川先生はおそらく、少し古いタイプの「教育借用」というか、そういう発想で比較教育学を考えていらっしゃると思います。今回我々が出した本の中にも出てきましたけれども、日本での学問的議論の歴史を見ると、「外国教育研究」と「比較教育学」を区別するという議論がありました。江原武一先生が20年くらい前に書かれた本でも、「自分がアメリカの教育を研究しているのは外国教育研究で、比較教育学とは違う」とおっしゃっています。日本人が外国であるアメリカの研究をすることに一定の意味があるのだということですね。つまり、比較教育学という学問分野の中に明示的な「比較」を強く意識する部分と、地域を深く知るという「地域研究」の領域とが共存しているのではないかという印象を受けました。

山田： それは同じ人の中で両方持ち合わせる？

山内： それもあり得るでしょう。だから、市川先生が意識しておられる「比較」というのは、マンパワー・プランニングとか、GNP と教育就学率の相関を調べるとか、そういった意味での多国間比較ですよ。江原先生のおっしゃるのは、ああいった、いわゆる比較手法(コンパラティブ・メソッド)を使った調査というのではない、日本人が外国人として、ある国の研究をすること、それ自体に積極的な意味を見出だそうという「比較」の発想ではないかと思います。

山田： 比較教育学会の紀要で、日本の比較教育学の手法や理論を精緻化しようという議論が度々起こった中に、もっと宗教だとか歴史だとか、そういうものを見なきゃという議論が結構ありましたよね？科学的メソッドを使うっていうよりは、やっぱりそれも包括的に社会を見るという方向での精緻化の発想が脈々と続いていると私は思ったんですが。

杉村： その通りだと思います。たとえば服部先生は宗教のことに焦点を当てた研究をしておられますが、宗教に着目することで見えてくる比較研究の面白さというものがあるように思います。

服部： 少し話がずれてしまうかもしれませんが、(この科研の活動の一環として、研究手法の異なる比較教育学研究者同士で)モルディブと一緒に調査することでさまざまな発見がありました。研究者の立場で最も違いがあらわれたのは、社会的な還元に対する考え方、つまり、モルディブの人たちに役に立つ調査をするべきか否か、モルディブ社会への還元を強く意識するかしないかという点であると思いました。おそらく山田さんがモルディブ教育省の依頼を受けて実施した調査(O レベルテストの結果に影響する要因の統計的分析)は、実際にモルディブ政府からの要請ということもあって、モルディブ政府の人たちに直接、役に立つものだったと思います。逆に私が調査したテーマ(モルディブにおけるイスラム教育)は一体どのような意味があったのかなどと考えることがあります。2013年2月に最後にモルディブ政府と共催で実施したセミナーを例にとると、私が地方で調査をした結果は、ある側面で政策決定者にとっては取り上げることが好ましくないような情報と考察を含んでいました。そういう雰囲気セミナーの場で感じました。もし、そのような政策志向ではない調査、ここでは宗教教育に関する調査に意義があるとすれば、政策決定あるいは政策立案に資する情報だけを見てみると抜け落ちてしまいかねないような重要な側面、そういう側面に関する情報を地道に積み重ねて提示すること、そしてそれが今すぐに役立たなくても最終的には人々の暮らしや社会を豊かにするための基礎資料となる点にあるのではないかと思います。ただ、もちろん、直接的・短期的には政策立案に役立たないではないかといわれれば、そうですと言うしかありません。

杉村： 私も全く同感です。つまり、さっき、エプスタイン先生が、どうしても理論化があるべきだと言われたという話ですが、逆に理論化した場合、その理論で全部が説明できるかということ、そうではない部分があまりにも多すぎるように思います。フィールドに行ったことがある方だとなおさらそう思うはず。理論化やモデルをつくることは、たしかに大切な作業だと思いますが、一方、それがどこの国にも万能薬のように当てはまるかということ、実はそうではないし、まさにその当てはまらない点こそが逆に多様で面白い。この本の表題にもあるとおりです。フィールドからみえたものは、すぐには役に立たないかもしれませんが、それを積み上げることが、まさに比較教育の醍醐味、面白さではないかと思います。例えば宗教一つとっても、服部先生がご専門のイスラムでも、マレーシアとインドネシアは違うし、中東も違うし、だからこそ摩擦が起きるわけです。もし一つのモデルで語れば、あっという間に紛争も解

決するでしょうけど。やはり現実、じっと見れば見るほど、何か理論だけに集約できない部分があると思います。

もう一つ、私が学んでいた東大で、始終徹底して言われていたのは、学問として持っている比較教育学の素晴らしさでもあり、同時に怖さという部分です。それは戦前の比較教育学が政策研究に利用されてしまった部分があるということです。ですから、先ほどの話で、モルディブでの調査について服部先生がおっしゃっていた現地の方に還元できるという視点は大変大事な発想だと思います。調査に行った時も、自分は学問的に面白くて調査を行うわけですが、調査を行っているフィールドで生きている人たちに、どういう意味があるのか考えることを忘れてはいけません。私は学生の時マレーシアに行った際に、ある村で、中国系の人から旧日本軍との関係を描いた資料を出されて、これをお前はどうか考えるんだと言われたことがあります。日本人が今ここに来て何を調査しようとしているのか、と問われました。その時には、すぐに回答が出せず、今なお大きな課題です。研究を進めるうえで、そうした歴史的な背景や経緯をフィールドに暮らしている人々の視点からみるということも忘れてはいけません。理論を作ること自体は、それはすごく大事なことです。その際に、背景にある細かい襞の奥の奥みみたいなところを、いかに盛り込んで考察するかということが大事だと思います。

山田： ちょっと話がそれるかもしれないんですけど、「理論」についてですが、ある種思考が固定化して、理論を当てはめるっていう風になってくると、それはもう作法であり、固定観念の当てはめにすぎなくなってくるわけです。今の時代の世界の教育の様々な現象を見たときに、枠にはめたら良くわからないことっていろいろ出てくると思うんですね。私なんかアフリカを見ると、教育学で説明つくことって少ないなと思うことがあったりする訳です。そうすると、理論化するってどういうことなのかなってその場で考えるんですよ。アフリカの教育現象を見て、習ってきた教育学で説明しようとするとうまく説明できない。でも理論化しろと言われる。理論化しないときって人は納得しない。英語でしゃべってもそれはただの報告だと言われてしまう。…というときに、理論化のためには、既存のものが無いときに、もう一度人がわかる理論を作るっていう作業が出てくると思うんですね。そのためにはやっぱり現場を知らなきゃいけない。その仮説生成型か検証型かって言った時に生成型なだけで、たぶんその、生成してくるものを、どこまで理論というものにして見せるのか。それとも、現場を叙述する方が重点なのかという力点の違いはありますが、現場発の理論化もありだと思うんですね。特に理論自体がチャレンジされるような状況だと。欧米の人たちが、理論が無いという批判をする場合に、実はそれは理論が無いんじゃないくて、既存の理論でわかりやすくないだけ、という場合もある気もするんですね。

森下： いわゆる地域研究っていうキーワードで自分のことを定義し直して、モルディブなんかでは地域研究者として振る舞おうとした、あるいは地域研究はどうあるべきかということを考え始めたこの数年の中で気づいたのは、例えば開発研究者の黒田一雄さんと議論するときなどに、先鋭化させて紡ぎ出した自分の言葉って、全部東大発じゃないかって。九大発じゃないってというのが結論なんですよ。例えば西野節男さんがおっしゃる、まずは記述をちゃんとすべきということや、あるいは馬越先生が書かれていたようなこと、市川誠さんが訥々とフィリピンの教会の話をする語りとか、皆、研究の対象を深く知る大切さを訴えている。それから、「比較」を一般化と差異化の傾向に分類した今井重孝先生の理論ですね。我々の出した本の近藤孝弘先生の章で、山内太郎先生がおっしゃった「比較するなどということとは本来はしたくないことだ」という言葉を引用されていますが、これも象徴的ですね。

杉村： そうそう。それは東大で言われていたことです。「安易に比較はしてはいけません。」と。

山田： そういう、「比較教育はなぜ比較をしないか」とかいう論文を読んだりして私が思うのは、理論化っていう言葉の意味合いが、日本で使う場合と英語で使う場合が違うんじゃないかということですよ。

杉村： おっしゃるとおり大事なポイントだと思います。根本にあるものは同じものかもしれませんがね。

山田： なんかそういう気がするんですよ。簡単に理論なりパターンに落とし込むなという話だけど、なんかこう、自分なりに捉えようとしているものっていうのは、ある訳ですよ。

杉村： 最近、同じようなことを大学院のゼミで議論していて感じたのは、日本と海外では、論文の書き方が決定的に違いますよね。海外のジャーナルは、仮説検証型に書いていかないと査読を通らないと言われます。英語に堪能な先生が、投稿先によって、自然と、自分の中で書き分けていておっしゃっていました。なんとなく日本の学術誌に投稿するときは日本流に書くし、欧米の学術誌に出すときは欧米流の書き方をしているということです。やっぱりその違いも、さっきから議論されている「似て非なる点」ということと共通していることかもしれないですね。

服部： アメリカで教えられる理論化というのは、例えば比較教育学の分野では、どのようなものをイメージしたらよいですか？

山田： 理論って別に「〇〇論」のことじゃないんですよ。だから、例えば人的資源論とか、ソフトパワー論と言えとか、そういう話では必ずしもなくて、ただ、問題設定があって、それに対してどういう説明がつくのかという、要因と因果関係を明確に示せ、といったことでしょうか。例えば、宗教教育の論文であっても、現在モルディブでこういう宗教教育の現状があると。それには歴史上、1 から 3 の要因があったと。それに対して A から C の外的な要因が〇〇と△△のルートで来た。そういう風に畳み掛けて説明がついて、「よってモルディブの宗教教育はXXである」となっていればそれは理論化なんですよ。一般的にイスラム教育というのはこういう特徴があるがモルディブのそれは、こういう独自性がある、といった風に整理するということだと思うんです。それを明示的にするか、ある程度分かっている、そういう書き方をしないかというのはあると思うんですけど。

服部： 成果の示し方の違いのような気がします。人類学や社会学の分野で、たとえば佐藤郁哉さんが著書のなかでもおっしゃっていることですが、フィールドというのは、調査前にとりあえず立てた仮説を再考したり、壊しながら練り上げてゆく場だと思います。しかし、調査を終えて最終的に論文に書くときには異なった提示の仕方となります。つまり、最終的に到達した結論から仮説を立て直すといったらよいでしょうか。論文だけをみると、あたかも最初から一定の仮説をもってフィールドに臨んだようにみえるかもしれないのですが、実は書くときにひっくりかえして書いている。もしかしたら、そういった提示の仕方の問題であるような気がします。

山田： おっしゃるように、その成果の出し方のほうの違いがすごく表面に見えるから、違うっていう風に思うんですけど、「理論」という言葉自体に抵抗感を持つことはあったとしても、やろうとしていること自体のプロセスや思考回路はそんなに違わないような気がするんですよ。どうでしょうね？もちろん先ほど服部さんが言われたように、頼まれて明らかに政策に資する目的で調査をしている場合と、政策に直接貢献する意思が明確でないっていう、短期的目標設定の違いっていうのはあるでしょうが。

杉村： そのように考えると、議論を、十把一絡げにすることはできないですね。例えば今の話だけでも、目的一何の為に研究するか—というところに議論のポイントがあるかと思います。今のお話の政策提言というのは、たとえばプロジェクトとして調査研究を行う場合には、一定期間の中に一定の成果を出して、求められた課題に対して一定の成果を出すことが求められますし、その時には、記述したのから各自何かを読み取ってくださいっていうのでは話にならないでしょう。でも逆に、学位論文研究などで、自分が積み上げていく研究の場合には、淡々と、有るべきものを資料として残して、それが百年後に誰かによって読み解かれるかもしれないといった場合もある。それもまた重要な研究です。その意味でも、何を目的としてそのことをやっているのかっていうことが大事な点ですね。

### <比較教育学の核が生成される過程>

山田： 比較教育学としての独自の理論とか手法というものはあると思います？

杉村： それはどうでしょうか？

山田： だいたい皆さんが引用する理論って、社会学だったり、政治学だったり別のディシプリンからのものですが、一方、戦後の比較教育は、比較の理論なり、比較の手法なりを確立しようという歴史でもあったと思うんです。そういうものを目指していくっていう方向性があるのか、そういうことじゃないのか。皆さん何かありますか？

杉村： 人によって見解が分かれると思いますね。

森下： とりあえず、あるといいなと思いつけていますけど、無くてもいいかなと思います。自分が生きてる間に必要としないというか。差し迫って、比較教育学発の、発信の理論が無いと息ができないとかそういう状況ではないと。やっぱりまだまだ理解しなくちゃいけないこと、まだ解明されてないことがフィールドにはいっぱいあるような気がしています。もっとやることあるなと思ってるという感じですかね。学生のころは、論文で理論を振りかざしてみろということのを盛んにやりましたが、だんだんやらなくなりましたね。

山田： トレーニングのプロセスが逆ですよ。日本の比較教育って。より理論とか振りかざさない方に訓練していくでしょう？ 普通、逆に行く人が多いですよ。欧米もそうだし。教育学の中でも、論文の構成として、入口と出口を理論でがっちり固まるということを非常に重視する論文の書き方をされる方もいると思うんです。でも比較教育学はそれを、よりしない方向に訓練されている印象がありますよね。

森下： 私の個人的体験では、理論を頭と後ろに置いているのを若い頃一生懸命書いてて、投稿したら全部落ちました。三回落ちて、四回目に理論を振りかざさないものを書いたら通った。たぶんまだ熟して無い状態の理論を使って出したからなんだと思うんですけど、理論でチャレンジした投稿は全部落ちていました。

杉村： たしかに、変にモデルを振りかざすような発表の仕方をするとか比較教育学では評価されにくいということがあったかもしれませんね。

森下： だから、私の論文が「はしたなく」見えたのでしょう。個人的な体験だけで全部普遍化できないとは思うのですけど。

山田： ちょっと紀要編集委員長をされた山内先生に聞いても良いですか？ 紀要の影響って結構あると思うんです。紀要編集委員会がどういう編集方針を持つとかか、どういう評価プロセスを経るかということが、かように研究者の育成に影響するようなんですけど…。

山内： まず編集委員長は中立と考えて、個人的には介入しません。私は、日本教育社会学会でも、日本高等教育学会でも編集委員をやったので、それぞれの違いがよくわかります。教育社会学会では、グランドセオリーへの貢献が非常に重視されますよね。教育社会学では、機能理論、葛藤理論、それからニュー・ソシオロジーとかの理論を学ぶところから教育社会学概論がスタートするという教育スタイルを取ります。それで、投稿論文でも、うまく先行研究レビューをまとめているか、その研究をどういう理論で説明しようとしているのか、調査設問が立っているか、結論がどうかとか、そういうチェック・ポイントがある訳ですよ。だけど、比較教育学は、かっちりとした基準を示していくところがあります。例えば海外に留学した経験のある先生が査読者の中に多いですから、調査設問がしっかり立っているかどうかというのは、かなり重視されるように思いますが、あとは…あまりに記述的でもダメだけれども、取ってつけたような説明もダメですね。その辺が…(編集委員の)服部先生、どうですかね？ 社会学とか心理学とか経済学のように、これとこれとこれという形で基準を明示し辛いように思います。一人一人の委員の方の見識に頼っているような印象がありますよね。

山田： 紀要編集委員のメンバー選定とかで、外から見た勝手な印象ですけど、だいぶ多様性を意識されたように思うんですけど。

山内： まず研究している地域、それから、初等、中等、高等という教育段階を配慮します。投稿された論文は、全部、外部委員を入れず、編集委員だけで読んで審査するというのが原則です。自分たちの中で全部カバーしなくてはならないので、どんなマイナーな国の研究が出てきても、読んで判断しなくてはならないということですが、現実にはカバーしきれない訳ですよ。そこは難しく辛いところですね。社会学系とか教育行政系とか、あるいは比較教育のプロパーな方とか、学問分野に対する配慮は、私が編集委員長僕の時にはしていませんでした。ただ、編集委員会では、毎回深刻な意見の相違が生じましてね。学問分野によって、ある方が良いという論文が、別の方の目には「論外」と映ることもある。教育社会学でもありますけれども、比較教育学の方が、査読者によって評価が割れるケースはずっと多いですね。高等教育学会でもそこまで割れません。比較教育学会では立ち位置によってはっきり分かりますね。それぞれトレーニングを受けてきた学問分野の影響もあるのですが、要するに、何が良い論文かという「学問観・論文観」が、漠然としているように思います。

服部： 確かに何かを詳しく記述するには枚数的に足りないし、ほどよくいろいろな要素がブレンドされて配置されたものが最終的に採択されていくような気がします。方針があるというよりは、高く評価されるものとそうではないものとの境界がハッキリしないまま、よく整った万人受けする中間のものが採択されるということなのかと思いますけど。

山内： そうですね。極端に低い評価をした委員が一人でもいらしたら、総合評価としてマイナスになっていく傾向は確かにありますね。

山田： だいたい皆がそこそこ共感して良いと思う範囲の論文というのは、質もほどほどなのか、それとも振れ幅が狭いけれども内容的には高いということなのか、どっちなのでしょう？ すごく良くもすごく悪くもないっていう意味で、クオリティーも中くらいなのか、それとも何となく比

較教育学の王道と皆が合意するところに収まっているという意味で中くらいのところなんであって、質的には良いということなのか。

山内： 要するに大きな難点がなければいい、ということだと思いますよ。競争倍率が大体いつも4～5倍にはなりますから、相当良い論文が載っているはずですが。ただその論文が、どう構成されているかとか、どういうポイントが見られるかというチェック・ポイントが、社会学とか心理学とか経済学とかのように構造化されていないように思いますね。極端な場合、「この分野、この地域はほとんど研究がないから」とか、「探索的な研究だから」といったことで掲載される場合もあり得ます。逆に研究の蓄積が多い分野だと、先行研究をきちっとレビューして、それで理論を使っていないと評価されないこともあります。フィールドによって求められる要件が異なってくると思いますね。

もう一つ述べても良いですか？学会賞(平塚賞)の選考委員もやっていますが、これも、やはり5、4、3、2、1で、五点评価ですね。で、1という評価を誰かが付けると、ダメだということになってしまいますね。付けた理由はともかくとして、5と4の評価が多い人が残って、ついで1が付いた人、極端に低い評価があった人は除外されるということになります。大きな難点がないと誰しもが認めるものが残っていくという傾向があるんでしょうね。

山田： なるほどね。誰しもが良いと、難点が無いと思う範囲というのが、暗黙のうちに学問分野の核になっていくような気がしますね。今日の座談会の最初に、結論を出す必要はないけれど、なんか比較教育学を議論した時に、どの辺が核になっていくのかというのを模索するようなことができらばって話をさせて頂きました。別に学会が主導して方向性を強引に作ろうとしているとかいうことは無いでしょうが、例えば紀要で掲載される論文の傾向が次の世代に影響したり、学会賞をもらう人の傾向がある種のメッセージになったりする可能性はあると思うんですけど、そういう、何となく比較教育学の核であろうと、皆が合意するところってというのはやっぱり地域研究的な要素が強いものでしょうか？

服部： 私は、現在、学会誌に掲載されている論文は必ずしも地域研究色が強いものばかりとは思わないですが。

山田： だいぶ変わってきましたよね？

山内： そうですね。私もそう思います。

服部： どちらかという制度研究的なものが多いのではないかと思います。

杉村： そうですね。他の教育学関係の学会と比べた時に、比較教育学会の今の特徴と言うと、制度を扱っている研究が多いですね。自分の研究をどこに投稿するか考える際、比較教育学会に投稿されるものには、やはり圧倒的に制度に関わるものが多いかもしれませんね。それからミクロ的な研究も異文化間教育学会の発表と比べると、いろいろと違いあがるように思います。

服部： 極端に地域研究的な論文でも、逆に極端に教育開発的な論文でも査読を通らないような気がします。

山田： それは結局、極端に振れていないものは制度研究の部分が重なっているってことなんですね？

服部： おそらくそうではないでしょうか。そうなると、何かそうした実態と、学会が核にしたい部分とが、若干ずれているような気がします。

山田： おもしろいですね。じゃあ学会が進みたい方向っていうのはどういう感じなんですか？

服部： もともと比較教育学は制度研究が主流であったとは思いますが、そこにおさまらない比較教育学ならではの面白さが地域研究や教育開発研究にあるのではないかと。それをいかにブレンドするかというのがおそらくこの科研のテーマだったと思うのですが、そのどちらも、学会誌の選考という観点から見ると、脇に寄りつつあるような気がしています。もしかしたら学会誌が知らず知らずのうちにそういったメッセージを送ってしまっているのかもしれない。

山田： 極端を排除した結果としてですね。

山内： 研究対象との距離の取り方は難しいですね。西野節男先生は「研究対象を愛して入り込んで」と、よくそういうことをおっしゃいます。フィールドワークも外から観察するだけじゃなくて、登場人物の一人になって、入り込んでやるのだということでしょうね。そういう研究を高く評価する方がおられる一方で、研究対象を突き放して、その国に行ったことはないけれども、データセットだけ手に入れて、それでカチャカチャと分析して、回帰分析とかロジット分析とかしてその国について論じるという人たちもおられます。そういう両極端の人たちが、お互いをちゃんと評価するのはなかなか難しいですよ。研究対象との距離の取り方については研究者それぞれで、それぞれ自分のスタイルと近いものを評価する訳ですよ。それは、一人一人の、研究者としての生きざまに関わることですが、ある種の論文が排除されて、ある種の論文が入って来るということに繋がってしまいます。

杉村： 例えば開発研究の方たちは、国際開発学会でも活躍されていますよね。

山田： すごく人数多いですよ。今。

杉村： 開発研究をしておられる方のなかには、国際開発学会で発表しようという方がおられるでしょうし、一方、フィールドに徹底した研究であれば人類学会などで発表されている方もいるような気がします。最近の議論を拝見していると、比較教育学会の存在意義、あるいは立ち位置といったものは、それぞれ異なる方法論のアプローチを上手く調和させることにより明らかになるのではないかと感じています。

比較教育学会で制度論に重点が置かれるのは、制度論こそ、比較教育学独自の分野となりうる領域ではないかと思うからです。つまり、モデル化して制度を考え、実際の状況を切り分けているだけでは見えないものがある。フィールドから何か吸い上げて組み立てるということも必要な研究のアプローチであり、その点へのこだわりは、開発学会でも、あるいは人類学会でもなく、比較教育学会こそという気がします。比較と名前がついてしまっているから、「なぜ比較しないのか」という議論に囚われがちですけど、こうした観点からは、比較教育学だからこそ持ち得る、その面白さが伝わればいいのではないかと感じています。

## <研究の志向性の多様化についての課題と可能性>

山内： 志向性の分裂自体は、他の学問分野でも起こっています。教育社会学でもマクロとミクロと、定量的な研究をする人と定性的な研究する人、それから理論研究をする人と、それぞれ全然別の世界で生きていますし、それから高等教育研究でも、さっき申し上げたように、マクロな政策研究とそれからミクロな授業研究やる人などに分裂しています。どこの学会でも、その学会誌の特集で、学問的アイデンティティを模索するような特集が組まれています。会員数の増加に伴って、いろいろな要素を抱え込んでしまった結果、志向性の分裂が露わになってきていると思います。

杉村： それは、学問が発展してきたから起こっているジレンマとも言えますね。皆が何となく外国の情報や話を聞いて面白いと言っていた時代は、それはそれで良かった訳ですものね。

山内： 天野郁夫先生が良くおっしゃっていたのは、「学会というのは 30 年が寿命だ」ということでした。30 年経って一世代経ったら、いろいろな要素が入ってきて、発展した学会は分裂するのだということですね。なんか実感できます。

山田： この本が刊行された時に、いろんな方が、うちの学会でもこういうのが必要、という反応を下されたんです。だから、今、山内さんがおっしゃったようにどの学会でも、分裂、分離っていうのってというのは感じられていると思うんです。で、一つ思うのは、この本のイントロのところを書いたんですが、学際、インターディシプリナリーって言っているのと、本当に交わっちゃって一つのディシプリンになっちゃうものとの違いってあると思うんですよね。インターディシプリナリーって言うのはやはり、皆、軸足をどこか別のところに置いて、出稽古に来ている感覚があって、自分の母体のディシプリンを背負っているところがあると思うんです。それはそれで一つの在り方だと思うんだけど、やっぱりインターディシプリナリーが、マルチディシプリナリーというか、新しいディシプリンになるには、そこに一つのアイデンティティができるかどうかの違いだと思うんですよね。比較教育学のアイデンティティがあるのか、それとも別々のものがたまたま集合しているのかっていう違いがあるんだと思うんですけどね。

山内： 以前、私の編集した本を、日本女子大学の尾形文哉先生という、タイの研究をされている方が書評してくださった時に、「比較社会学」という言葉が最近良く使われると書かれました。「比較社会学」という言葉を使っている人は皆、比較教育学者ですね。私以外にも、乾美紀さんや杉本均さんとかがそうです。「比較社会学とは何か」というと、トータルな社会構造の文脈において教育制度なり教育政策なりを理解しようということであって、比較教育学の目指しているものと一緒だと思いますけれども、そういう時に「比較教育学」という言葉を使わないで「比較社会学」という言葉を使う人が結構、私も含めていますね。

服部： 教育社会学ではなくて、教育をとって比較社会学ですか？

山内： そうなんです。「教育の比較社会学」ということでしょうか。ただ、「比較社会学」という分野が確立しているのかというと、そうでもなくて、比較教育学と同じように、独自の学問的ディシプリンや理論があるということではありません。ただ、何となく比較社会学という言葉の方を、教育社会学のトレーニングを受けてきた人たちは使う傾向がありますよね。

山田： その方がしっくり、自分も納得がいくわけですね？

山内： 社会学のトレーニングを受けた人間にはそっちの方がしっくりくるのかなと思います。

山田： 比較教育学も、社会から切り離しては教育を語れないというスタンスだと思いますが、他方、「比較教育学」と称することによって、教育だけ切り取って説明する部分もありますよね？そうすると、ある種、定義矛盾というか。社会全体を比較してる中に、たまたま多少ウエイトは教育に置いてますっていう方がしっくりくるっていう、そういうニュアンスなのかなと思いました。

服部さんは、人類学と比較教育学ですよね？アイデンティティとしては。

服部： 人類学は…これは難しいところで、名大の比較国際教育学講座は大学院重点化の際に比較教育学領域と教育人類学領域に分かれたという経緯があります。私自身は、フィールドを重視するという観点から、教育人類学という領域を担当することにそれほど違和感はないのですが、他方、教育人類学というと、また一つの独立した学問分野になってくるとい難しさがあります。そうした教育人類学という学問分野と、比較教育学との関係をどのように整理すべきかについて、まだ自分の中では答えが出ていません。教育人類学としての「学」の確立という観点からみると、箕浦康子先生や江淵一公先生といった先生方が尽力されてきた流れもありますし、一方で人類学的なアプローチを重視する比較教育学という流れもありますので、それはそれで大変難しい問題です。

山内： 教育社会学の場合、「アンチ教育学」という性格が、特に東大などの場合強かったので、さつき杉村先生がおっしゃったような戦前の政策研究に対する反省とは別に、政策志向が非常に強い研究を東大の先生方はされてきた訳ですよ。清水義弘先生でも天野郁夫先生でも、それから金子元久先生でも、皆審議会とかに入られて、しかも中心的なメンバーになって、政策研究をしておられました。教育学と社会学との融合したものが教育社会学なのですけども、個人的には、どちらかという社会学の色彩が強いですね。先ほど申し上げた教育社会学の理論はほぼすべて社会学の理論でもあり、方法論も社会学とほぼ同じです。そういう教育社会学者が比較教育学会にたくさん参加しています。

杉村： 日本の比較教育学がどうしても制度論や政策研究に重点をおきがちなの要因もそこにあるのでしょうか。

他方、教育学である以上は、もっとマイクロな部分や実践に根差した部分が、本当はあっても良いのかもしれないですね。比較教育学会では、必ずしも制度や政策だけではなく、そうしたマイクロな部分にも関心が集まるのは、歴史的な背景を重視した研究や、そうした研究に関わってこられた方たちの傾向も大きく作用していると考えます。

今年ちょうど比較教育学会 50 周年を迎えますけど、これは一つの大きな転機になるのかもしれないと考えています。少し議論の方向を変えてしまうかもしれませんが、これまでの比較教育学は、基本的にすべて、近代国民国家の枠組みに基づいて研究がなされてきました。しかしながら、これからの大きな研究課題は、既存の近代国民国家の枠組みだけでは説明できない現象が起きた時に、そこでの教育事象をどのように分析していくかということだと思います。もっともこれは、比較教育学だけでなく、教育社会学を含む他の学問分野でも直面している問題だと思います。この話もまた、先ほど話題になった、研究アプローチをブレンドする時の、一つの面白い視点にはなるのではないのでしょうか。

山田： それは重要なご指摘ですね。

杉村：そして、その意味では、鴨川明子さん、日下部達哉さん、森下稔さんが提唱された「三点比較」という研究方法論はとても興味深いものと感じています。「三点比較」とは、これは従来、並列されたもの二つだけで比較してきた伝統的な方法に対し、三点で見るという発想です。もっとも、「三点比較」を取り入れる場合には、何を分析するか、という問いも重要だと思います。今申し上げた通り、国民国家の枠に収まらない現象を分析する道具が必要になってくるかもしれませんね。

山田： そのご指摘、私は重要かつ面白いと思うのは、90年代に馬越先生を中心に、比較教育学の転機だということで、何度か紀要の特集を組まれたり、本を書かれたりした中に、国民国家の単位で物事を測れない時代に、比較教育が何をすることを考えなければいけないという議論を提起されてるんですよね。それからもう十何年経つ訳ですよ？そこで我々がまた、グローバル化の時代、国民国家の単位と違う手法、発想を持たなきゃと言ってるってことですよ（笑）。

杉村： この点は、他の学問分野ではちょっと難しいのではないかと考えます。比較教育学は、まさにそうした新しい視点の研究が提案できる領域だと思いますし、そうした研究を担うべき学問なのではないかと思えます。

山田： じゃあ学会の研究プロジェクトとしてやってください！

杉村： 私が今、関心をもっているアジアの地域連携に関して言うと、そこには、これまでとは全く違った、教育行政のあり方や、空間が誕生しています。以前は、国民国家ではなく、そうした地域共同体をどのように分析するかという議論はありませんでした。もちろん、比較教育学以外の分野でも取り組まれる観点だと思いますが、比較教育学はその点を特に前向きに打ち出してよいのではないかと思えます。ただそうなると、エプスタイン先生に酷評されたという理論化のなさが引き続き全面にできてしまいますが…。

山田： いえ、エプスタインさん、「今後の展開に期待してる」っておっしゃってました。

杉村： そうですか。それはとてもうれしいですね。

山田： ぜひチャレンジしてやりましょうよ（笑）。

杉村： その場合には、欧米の研究者が描くことができなかつたもので、私たちが培ってきた部分、すなわち社会や文化を総合的にとらえる視点を大切にしたいですね。その点には、今日のトランスナショナルな状況を見ていく上で大事なヒントが沢山あるように思います。宗教というのはまさにその典型ですよ。宗教が繋ぐ新しいフィールドはたくさんありますね。また言語文化もそうだと思います。で、それもやはり比較教育学が簡単にモデル化できないとこだわり続けてきた何か、描き出すものではないかと思えます。

山内： その意味で、この比較教育学会という名称が、比較国際教育学会とか、「国際」という文字を入れた方がいいかもしれないといった議論になってきたということではないのでしょうか？

山田： 「国際」を入れることによって学会のアイデンティティにどれくらいのインパクトがありますか？

森下： 比較教育と国際教育は異なるものだという考えに立つと、「比較」と「国際」の間に中黒(・)を入れるという議論になるんだと思います。石附実先生が盛んにおっしゃっていたのは、「国際教育という現象はあっても、国際教育学という学は無い。」ということです。比較国際教育学という本を出されながら、国際教育学は無いという。最近、注目すべき現象や研究課題だからと言って、安易にタイトルに入れていると、だんだん今度はジェンダーも入れなきゃ、といった感じで際限がなくなる。だから2012年に刊行した「比較教育学事典」のタイトルの議論があったときも、一つ入れ始めたらきりがなく、また、学会編だからということで、学会名に合った事典の名前にするという判断がありました。

今まで、比較教育の間口を広くして、いろんな人に入ってきてもらってきたということが良かったと思います。そういった中であって、分裂してしまわないように、今回の科研みたいに、地域研究者と開発研究者が一緒になって対話しましょうとか、一つのフィールドにいろんな人が入ってるのだから、その人たちの中での議論ができるようにしましょう、という活動ができているとすれば、それはまだ成功モデルの方だと思うんですね。危機に瀕してるというよりはむしろ。そういう意味で言うと、タイトルに「国際」が付いていないのかもしれない。

山田： それによって排除される人も出るかもしれないですね。

杉村： 玉虫色だけど、その中で上手くブレンドが進んでいるという、ハイブリット的な感じでしょうか。

山田： 比較教育学って、一方では間口が広いんだけど、他方、比較教育学の王道の大学の研究室に入って次世代まで比較教育学を背負うっていう人材の育成に関しては別次元の再生産が進んでいて、非常に特化してる気がするんです。二段階あるような気がするんですよ。実務家であっても、学者じゃなくても、必ずしも比較教育の訓練を受けて無くても入れるっていう意味で、学会自体の裾野はどんどん広がるんだけど、じゃあ、比較教育学講座の教員になるとか、講座じゃなくても授業としてそういうことを教えるとか、研究者としてそれを継承していくっていう人たちに対するメッセージというのは、もう少し特化したもので、それがやっぱり、学会誌の選考のある種の傾向に現れたり、学会賞で選ばれる人たちの傾向としてメッセージになってるような気はするんですね。どっちが良いとか悪いとかじゃないんですけど。なんかこう、比較教育学って言うのは何なんだろうって論じる時に、その二段階がいつもあるような気がするんですね。

杉村： 以前の学会の大会で、比較教育学の授業が全国でどんな風に教えられているかというテーマで、課題研究が行われたことがありましたよね。その時に、比較教育学そのものを講座名に掲げている授業はそんなに多い訳ではなく、ましてや比較教育学という授業が開講されている大学も、実はあんまり多くないという話がありました。今ちょうど山田先生がおっしゃったように、確かに比較教育学分野の人材養成の仕方は現実の学会の目指す方向とは違うのかもしれませんが、そもそも、それ以前に、そういう講座自体が無かったり、学問分野としても、科目名として比較教育学っていうのがある大学が多い訳ではないというのも、この分野の特異性ですよ。殆どの方は、実際には教育社会学とか、教育行政とか、そういうところから比較教育学会に会員として入ってこられる訳ですよ。

山内： 教員免許の課程の関係もあるのでしょうか。比較教育学は必須ではないですからね。多くの大学では社会科学系の教育論としては、教育社会学か教育行政学のいずれかを取ることになっているのではないですかね？

森下： 社会的、制度的、経営的事項という区分があつて、そこに比較教育制度論という科目名が例示されてはいるんですよ。でも、その一科目で社会的なもの、経営的なものを含めるってシラバスに書かないと文部科学省の審査を通らないんですよ。だから、教職課程の授業で、自分の専門がこれだからって、比較教育なら比較教育という科目を立てて、気ままな授業内容を作ったのでは、その教員もシラバスも認定されない。そういうことになってくると、比較教育というの、教職課程に今から益々置き辛いですよ。教育制度論とか、別の名前にしておいて、一部の内容に比較教育学的な要素を入れるぐらいですよ。そうすると、これから先の若い人たちに、こういう分野こそが自分の分野だと思う人たちがどれだけ入ってきてくれるかというのはちょっと不安なところですよ。

山田： そうですね。インスティテューショナルなものも大事ですよ。そういう講座があるだとか、教養科目や教職課程にその科目が入ってるとか。

### <比較教育学の今後の展望>

山田： だいぶ長くなりましたから、最後に、一度話題が出ましたが、学会としては 50 周年っていう節目もあって、比較教育学の可能性について今日沢山議論したので、次にどんな展開を見たいと思うか、一人ずつ話して終わりにしましょうか？

森下： 今回出版した本は、いろんなキーワードが浮かんでくる本だったと思います。この科研では、私は自分が地域研究者なのだとしたらどうなのかということ振る舞ってみたわけ。「地域研究者」という立場に自分の身を置いて、それで一生懸命発言したら、実は東大が自分の言ってることやってることのルーツになっているっていうのを発見しました。だから、学生の時に何となく感じていた「反東大」という、染みついていたものがスッと抜けたっていう…。

山田： 自由になったわけですね(笑)。自由になって次は、ご自分の研究としてはどんな方向を目指していらっしゃるんですか？

森下： 自分の研究としては、やっぱり、これからもずっと、皆と一緒にやるっていうことだと思うんですね。この本のあとがきにも書きましたが、稲葉継雄先生が「よってたかって比較教育学」とおっしゃったのを引用しましたが、比較教育ってどうやる学問なのかって聞かれば、よってたかってやる学問なんですっていう風に答えられる。「～とは何か」って聞かされると答えにくいけど、「どうやってやるか」って聞かされたら、皆でよってたかるんですよっていうように言えるなっていうのが、この本を通じて思うようになったことです。

山田： ぜひよろしくをお願いします。これからも。

服部： 私も森下さんに賛同する部分があつて、比較教育学って何なのか、何を比較するのかと言われたときに、森下さんが言っておられた、各国のスペシャリストが集まって比較研究をするのだというのが、今、私の中では合点がいています。まずは自分のスペシャリティを極めることが最も大切ですが、さらに他の人と一緒に研究を進めることも大切で、その意味で比較の方法論の一つとして、やはり、皆と一緒に研究を進めることが肝要かと思います。次に、社会的に還元するかしないかという点に関しては、私自身は、一つの論文の中で即効的に還元するという風にはあまり考えていません。自分のスタンスとしては、論文は論文として、政策提言的なことはあまり書きたくないと思っています。でも、相手国あるいはそこで暮らしている人々と関わる中で、別の形で社会的な還元ができると考えています。人的な

交流を中心とする国際交流、たとえば留学生を受け入れたりといったことも社会的な還元  
のなかに含まれると思います。また、政策志向的なプロジェクトに入った時には、学術的な  
成果を踏まえた上で政策提言的なことを言うように努力するとか。そのように、一人の中で  
いくつかの役割を果たせるようになることが大切だと思っていることと、さきほど杉村先生が  
言われてたように、やはり比較教育研究者が集まるから面白いことができる、そういう領域  
があると思っています。トランスナショナルな領域というのはそういう意味で重要だと思いま  
す。そのほかにも、4つか5つ、そういう領域を思いつけないでしょうか。比較教育学者とし  
て多くの国や地域を俯瞰できる力と、同時に、ミクロへの視点を常に持ち続ける力というの  
か、それを繋げるような形での研究スタイルができるといいですね。そういうテーマがあると  
とても魅力的だと思っているところです。

山田： ありがとうございます。山内先生いかがですか？

山内： 私は比較教育学のプロパーではないので、私の立場から比較教育学者っていうのを見ると、視野の広い人というか、相対化した視点を持つ人というイメージが非常に強いんですね。私が本務校の学生に海外の教育について話すと、日本のような教育がどの国でも一特に先進国では一あると思っている学生が非常に多いことに驚かされます。そういう学生に対して、視野を広く持つとか、相対化する視点を持つとか、そういうことができるようにする点が比較教育学の持っている大事な特性だと思います。さっき杉村先生がおっしゃった、「国民国家を前提にした比較教育学から変わるのだ」という話と関係あると思いますが、そういう相対的な視点というのは、比較教育学か、教育の歴史的な研究か、どちらかかによってしか、なかなか得られないものだと思いますね。比較と歴史というのは、どちらも研究方法論であって、研究対象ではないのですけれども、しかし非常に重要な領域で、これからも発展していった欲しいと思います・・・という、外野からいつているみたいで無責任な感じがしますが・・・。

山田： 一つお伺いして良いですか？先ほどから自分は比較教育のプロパーでは無いとおっしゃっているんですが、比較教育のプロパーだと思うか思わないかって、非常に主観的なものじゃないかなと思うんですよね、領域自体が漠然としているので。プロパーじゃないという自覚はどこから？やはりトレーニングをそういう風に受けて無いということですか？

山内： 全く、授業とか受けた訳ではないんです。おそらく、例えば、名古屋大学だったら天野先生や馬越先生、西野先生、服部先生が比較教育学という授業をお持ちで、「比較教育学概論」みたいな授業をされたと思いますね。けれども、私の場合、そういう授業は全くなくて、各授業の中で海外の教育制度と比較した話を個別的、断片的に聞いたことがあるという程度です。比較教育学に関心はあるけれども、学問としての比較教育学とはなかなか接する機会がなかった、比較教育学固有の理論についてほとんど知らないという人間が私の周りに非常に多いですね。

山田： プロパーじゃない人、実は多いですよ。何をプロパーと呼ぶかなんですよ。

山内： ただね、そうはいつでも教育社会学プロパーという人はいますよ。ちゃんと理論的なことを教科書で学んで、実験や実習等で方法論や分析手法を体系的に学んでいます。だから、プロパーの定義も難しいと言えば難しいですけども、それはともかくとして、とにかく私自身としては、自分はかなり外にいる人間だろうなという自覚がありますね。

山田： ありがとうございます。じゃあ杉村先生いかがですか？

杉村：今日の先生方のお話を聞きながら、やはり今日のような場が必要なのだということをつくづく感じました。皆で一緒に考える大事さというものについては、森下先生も、服部先生も、山内先生もおっしゃってくださいましたが、やはり一人で考えていると一つのところしか見えないけれど、皆で議論することで、多様な見方が見えるし、同時に、また本日最初にでた話に戻ってしまいますが、敢えて「比較教育学ってこういう学問だ」という型にはめないようにすることが、この比較教育学会のおもしろさを醸し出している部分ではないかと思います。つまり、理論化をして型にはめたら、見ようと思っていたものが見えなくなったり、あるいは見落としたりするかもしれない。だからわざと結論を出さないということが大切なのかもしれませんね。比較教育学は非常に多義的で、多層的な分野ですが、それを皆がその都度、その都度、ワイワイガヤガヤ、さっきおっしゃった「よってたかって」でしたか？まさにそうした協働作業が、比較教育学の面白さではないかという気がします。日々更新して作っていく、そういう学問であって良いのではないかという気がしました。

### <今後の研究アイデア>

杉村：もう一つは、これから何について関わっていかうかという際に、個人的にはトランスナショナルというテーマにぜひ挑戦したいと考えています。その場合、服部さんがおっしゃったマクロ、ミクロを繋ぐという話と同時に、時空間を越えて比較するというのがあるのではないかと思います。トランスナショナルという視点は、例えばアジアにおける教育の地域連携といった話のときに話題になります。例えば今日の国際理解教育はとりあげているような考え方や実践は、戦前の日本にもあり、そうした時代を超えた比較を、教育史や国際教育交流史のような観点から行うことも、比較教育が挑戦したらいい分野なのではないかと思います。これは他の分野ではできないものではないでしょうか。そして過去から学ぶ。そういう意味では、歴史は、どんな分野でも一開発研究でも、人類学でも一考慮されるべき視点だと思いますし、歴史性を重視するというのも、比較教育の特性といえるのではないかと思います。もちろんコンテキストは時代によって違いますけれど、あの時はこうだったけど、今回はこうだといった意味で比較できたら面白いと思います。

山田：おもしろいと思いますね。変わらないものもありますね。

杉村：そんな研究アイデアの交換の場があったらいいですね。今日こうやって議論できたことで、こうしたアイデアも生まれてきましたし。こうした議論をもっと学会としてやれたら楽しいですね。でも、現実的には、比較教育学会は千人規模の学会になっていますので、皆でワイワイガヤガヤと言っても難しいですけどね。

山田：全員は無理ですけど、考えを共有する人たちで始められるといいですね。

司会の身で最後にしゃべって恐縮ですが、私も、今日すごいお話して刺激を受けた部分がたくさんあります。「開発研究」という立場からしゃべる人間として、今後やってみたいことを、今の話の流れで申し上げると、開発とか援助の世界が今すごく変わりつつあるんですよ。つまり、先進国が途上国に援助するという垂直的關係として、援助するという発想、欧米の理論付けの仕方、実践も行われて来たというのが、戦後の援助の歴史だったと思うんです。しかし、今援助すると言うことが、欧米先進国独占の事業ではなくなってきている。つまり、欧米は弱体化してきて、それこそ、先進国グループに入っている、スペインだのポルトガルだのが実は途上国より貧しいといったことがある訳ですし、人に援助できる余裕が無い国がどんどん出てきている。一方で、インド、中国、ブラジル、南アフリカといった国が、援助する側に回ってくるという風になったときに、論理構成の仕方が違う人たちがたまたま援助の実践をしているという風に状況が変わってくるんですよ。そうすると、援助するって

いうことを既存の枠組みで説明しようとしているとわからなくなってくることもあるんです。で、援助というものを捉える理論をもう一回脱構築しなきゃいけないなと思う時に、やろうとすることは、今日のお話で皆さんがおっしゃっていたトランスナショナルの発想にも繋がってくる気がします。要は、ある国なり社会が、どういう論理を持っているか、どういう発想を持つか、何に思想的根拠を持って援助したり教育に関わるかっていうことを、辿るとそれは歴史であるし、社会のものの捉え方になってくるんです。で、欧米とは違うものっていうのは何で構成されているかって考えると、最近、私、アフリカ研究者であったはずがアジア的なものの考え方にすごい興味が湧いているんです。アジアの人づくりの発想って、援助業界の「教育セクター」の枠組みには合わないところがあって、それが最近のパラダイム変化を象徴的に特徴づけている気がするんです。そういうのを、もう一回、マイクロから、歴史から、文化から見る、それである社会の教育観、援助観っていうのをもう一度考え直すことが必要だろうなって思うようになってきました。ピックプロジェクトなんですけど、最近はそんなことを思っています。それもきっと、おっしゃっていたようなトランスナショナルとか、比較教育学ができることっていうのに繋がって行くかななんて妄想しながら、お話を聞いていました。

服部： 先ほど無責任に4つか5つテーマがあると面白いと言って、今、皆さんにアイデアを出してもらったので、私の考えも少し述べようと思います。今までの比較教育学研究は、フォーマルな学校教育の研究に少し偏りすぎているように感じています。そのため、もう少し社会の文脈のなかでの子どもの社会化の側面や、ある社会がもつ人間観・社会観といった側面、広い意味での子育てとか産育といったものを通して、より広く教育を捉えなおすことができるのではないかと考えます。そしてそれは、地域に深く入り込んでいる比較教育学者だからこそできる仕事だと思っています。さらに、それをトランスナショナルな視点や国際的な視点で見るととても面白いと感じます。

杉村： そうですよ。そのようなトピックを出し合えるような場になるといいですね。先ほど、トランスナショナルとか時代の観点をふまえた比較の大切さを述べましたが、服部先生がおっしゃった、ソーシャライゼーションは可能性があるテーマですね。その他にも、たとえば黒田一雄先生のグループが取り組んでおられるインクルーシブ教育も、興味深いテーマです。教育学の根本の議論が求められる分野ですよ。そこには開発研究も地域研究も関わります。こうしたトピックをいくつか整理して試してみるのもいいかもしれません。学会でも、こうした課題を皆で整理して、課題研究で取り上げるとか、有機的に議論できると面白いでしょうね。

服部： それと繋げて、教育思想的な側面も面白いと思います。今までは西洋の教育思想が主流を占めていて、大学の教職課程では皆ペスタロッチやルソーといった西洋の教育思想を一通り学習するという慣例になっていますね。でももっと、教育に対する多様な考え方が世界にはありますし、何よりも比較教育学者はそこへのアクセスをもっています。多様な教育思想・人間思想を掘り起こして、比較の観点からその思想を皆で議論するのもよいと思います。

山田： それ面白いですよ。インドの教育思想家とか、アフリカの教育思想家とか。

服部： そういった多様な教育思想や思想家をもっともっと開拓してゆくことで、なぜその地域でそのような思想が生まれたのかという社会研究にもなりますし、教育学研究にもなると思います。そんなふうの世界を相対化してゆくことが大切なのではないかと考えています。

杉村： そういう研究の切り方をすると、皆が自然にいろんな角度から取り組んでみることができますね。そういうテーマを探し当てることも、比較教育学の役目かもしれませんね。

山田： その思想の紹介の勉強会とかすぐにでもやりたいくらいですね。

(了)

**第II部**  
**フィールドワーク調査報告論文**  
**～モルディブ編～**

1. モルディブ調査の目的・意義・経緯  
—地域研究と開発研究の再構築を求めて—

森下稔

2. 島国における教育選択  
—モルディブ共和国における生徒のケンブリッジ国際教育課程修了認定試験の成績決定要因—

山田肖子  
Krishna P. Pangeni

3. 小規模国家モルディブにおけるイスラーム教育の展開  
—グローバル・スタンダードと地域性の葛藤—

服部美奈

4. 民主主義の定着過程における市民性教育の課題  
—モルディブの児童生徒の現状から—

森下稔

- 付録. モルディブ フィールド顛末記

鴨川明子

# モルディブ調査の目的・意義・経緯

## —地域研究と開発研究の再構築を求めて—

森下 稔 (東京海洋大学)

### はじめに

本章では、フィールドワーク調査報告論文～モルディブ編～の冒頭にあたり、モルディブ共和国(以下、モルディブ)における調査を行うことになった経緯、調査の目的や意義について述べる。本報告書は「発展途上国教育研究の再構築: 地域研究と開発研究の複合的アプローチ」を研究課題とする科学研究費の成果報告である。そこに、モルディブ教育研究が相当の分量で研究成果として掲載される事になった経緯については、説明が必要と思われる。

### 1. モルディブ調査の目的と実施に至った経緯

本科研の研究目的は、申請時に調書の中で以下のように述べられている。「『初等教育の普遍化(Universal Primary Education : UPE)』といった多くの途上国で同時に起きている政策変更が、教育行政の末端であり、受益者である村の教育ニーズや実態とどのように整合、不整合を起こしているかについて、「教育開発研究」で主に行なわれる政策や学校サイドの視点と、学校を社会から切り離さず、社会のダイナミズムの中に位置づけて理解しようとする「地域研究」的視点を組み合わせて分析する。」(申請調書1ページ)やや長文に過ぎるが、要点としては同じフィールドに異なるアプローチの「開発研究」と「地域研究」の両者が同時に入って、両者の視点を組み合わせて複合的アプローチを確立しようとする試みに取り組むということである。特に、現地調査にあたっては、次のように記載されている。「『開発研究者』と『地域研究者』が二人一組になって、一緒にフィールドワークを行うことで、異なる手法を融合し、特定の社会における教育実態のホリスティックな理解と教育サービス提供の効果、実施プロセス、影響の把握を総合的に行なう。この調査は、それぞれが現地調査に基づく途上国教育研究として学術的に意義のあるものを目指すのは当然だが、更に、同じ現場を二つの視点からみたらうで、互いの文脈に沿って議論を繰り返す、最終的には相互に補完できる手法や分析視点、それぞれのアプローチの長所、短所を明確にすることで、今後の途上国教育研究の向上に資する。」(申請調書2ページ)とその手法と意義について力説している。

申請時には、二人一組となって、タイ、バングラデシュ、インドネシア、マレーシア、中国の5か国に分かれてフィールドワークを共同で行うとされていた。しかし、採択を受けて、2009年5月30日の打合せ会議で実際にどのようなフィールドワークを実施すれば、研究目的が達成できるのか、深く議論された。そのときに議論されたいくつかの提案の中に、モルディブという誰にとっても未知の小国で、一からフィールドに向き合っていく経験を共有していきたいという筆者の提案があった。その後、提案した筆者がサブリーダーとなって、モルディブ班を形成し、5～6人ほどの集団でフィールドワークを企画することとなった。

筆者は、本科研の研究目的を、発展途上国教育研究の再構築をめざすため、「地域研究」と「開発研究」のそれぞれのアプローチを相互に補い合う複合的アプローチを、特定国・地域における現地調査での経験を共有することによって生み出していこうとすることと捉え直した。そのため、モルディブ調査班では、「地域研究」側が「じっくり一つの地域に腰をすえ、社会や言語、文化も理解したうえで、教育を理解しようとする」ため、数人が固定して調査にあたり、それに「開発研究」側が異なる手法や視点から参加することとし、この調査の共通体験を基盤として、互いの議論を積み重ね、途上国教育研究の向上に資することを目指そうと呼びかけた。当初計画の二人一組にしなかった理由は、「地域研究」側は通常は単独で(場当たりに)フィールドに入ることが多く、「地域研究」そのものがどのような観点や手法をとって調査しているのかについて、共通性と差異性がはっきりしていないためであった。地域研究同士の複合化と精緻化および再構築もこの機会に図りたいと考えた。

そして、4年間のモルディブ班の目標として次の3点を掲げた。

- 1) モルディブの教育に関して、総論的な概説および各個別テーマにかかわる論文等を発表すること
- 2) 比較教育学のフィールドワークに関する入門書を公刊すること
- 3) モルディブをフィールドとして生み出された複合的アプローチに関する論考を発表すること

本編は、さしあたり目標の1を達成するものである。目標の2に関しては今後の課題としたい。ただし、本編の付録として掲載している鴨川明子の一編は、いずれ入門書の内容を構想していく上での貴重な記録である。目標の3に関しては、明示されているものではないものの、本科研代表者の山田肖子と筆者の編による『比較教育学の地平を拓く－多様な学問観と知の共働』(2013年、東信堂)の出版に対して、陰に陽に貢献があり、目標が達成されているものと捉えている。例えば、本報告書の座談会編で服部美奈がモルディブ調査での体験から比較教育学に関して考察したことを述べているように、この調査に参加した者に大きく価値のある経験を与えることになった。

具体的な年度計画としては、初年度の2010年2月に首都マレーにおける予備的な調査を共同で行った上で、2011年度、2012年度には、地方アトール(環礁)での調査を中心として、個別の研究テーマを発見し、追究していくこととした。2013年度には、若干の補充調査または総括的な調査を行うこととしていた。実際には、後述するように、2012年度まで計画通りに年1回のフィールドワークを実施し、最終年度にはモルディブ教育省主催のセミナーにおいて、それまでの研究成果を発表し、現地への還元を実現させた。

## 2. モルディブ調査の意義

筆者は、本科研のメンバーに対して、フィールド地としてモルディブを選択したい理由として、モルディブ調査の意義を次のように10項目を挙げて説明した。

- 1) 日本比較教育学会では未知の国であること
- 2) 人口約30万人、基礎教育機関数228校という、比較的全体を把握しやすい小国であり、メンバーの従来のフィールド国との比較対象として適切であること

- 3) 全国民がムスリムであり、イスラーム社会における教育という点で、インドネシア・マレーシアなどとの比較の視点が持てること
- 4) 近年の民主化により、2008年に選挙による政権交代が実現したため、国民教育・市民性教育の面でユニークな展開が期待されること、タイの市民性教育との比較の視点が持てること
- 5) 教育開発の観点で見ると、初等教育はほぼ普及しているものの、中等教育の普及が課題となっており、なおかつ首都マレーでは中等学校を建設する土地がない状況の中で、いかにして中等教育普及を実現していくかについて研究の視点が持てること
- 6) 2004年インド洋津波被災国の一つであり、災害復興後の教育に対する国際協力や、学校防災教育に対する国際協力の視点が持てること
- 7) 主要産業が観光業と水産業に限られる中で、児童生徒のキャリア形成がどのようになっているかという点についてユニークな視点が持てること
- 8) 言語教育政策上、ディベヒ語と英語の位置づけについて、他の小国(ブータン・ブルネイなど)との比較対照の視点が持てること
- 9) 日本のODAによって最初に学校建設の援助を行った国であり、日本のこれまでの援助の成果を検証することができること
- 10) 海洋立国をめざす日本(海洋基本法および海洋基本計画)にとって、インド洋の海洋国モルディブの社会と人材育成に対する理解を深めることは重要であること

ここに掲げたすべての意義にわたって、実際の調査研究が進められたのではないが、一つのフィールドに対して様々な方向から光を当てることができ、比較教育学のフィールドとしての魅力があったと考えられる。

1)の日本比較教育学会にとってこの国が未知であったのは、2008年まで30年にわたり独裁的な政権を担ったガユーム大統領の統治下にあつては、外国人に対してはリゾートにのみ立ち入りが認められて、住民島には青年海外協力隊などの例外を除いては立ち入りが制限されていたという事情があった。そのため、モルディブの教育に関する日本語論文は、小栗(2002)など、JICAおよびJOCVの事業関係者による数点に限られていた。本研究によって調査を開始していたことから、日本比較教育学会編『モルディブの教育』の項目を筆者が執筆することに繋がり、空白が埋められた。

2)の小国であることについては、一面では4年間にのべ20校以上訪問していることから、学校全体の約10%を網羅したことになり、全国的な状況を比較的把握しやすかったと言える。他方では、国内交通がリゾートへの外国人観光客の移動手段として整備されてきたこともあり、住民島へのアクセスは非常に難しく、調査対象の島の選定にあたってはアクセスの容易さが鍵となったのが実際であり、課題が残った。

その他、3)のイスラームと教育については本報告書の服部論文、4)については森下論文に結実した。また、6)に関しては、愛知県内の小学校において防災教育に携わってきた近藤ひろ子氏が2005年からJICA専門家としてモルディブをはじめ、タイ、ブラジルなどに派遣されており、JICA等を通じてその活動が報告されている。例えば、2013年10月19日にJICA地球ひろばにおいて、『『命』支え合い』に国境なし防災教育支援を通して思うこと』と題するセミナーが開催され、近藤氏による活

動が報告された。近藤氏は小学校教員を退職後、名古屋大学防災連携研究センターの防災教育アドバイザーに就任し、実践と研究の橋渡し役として活躍されている。筆者らは近藤氏と交流しながら防災教育も視野に入れながらフィールド調査に取り組んだ。さらに、10)の海洋立国日本とモルディブとの関係に関連して、筆者が勤務する東京海洋大学に対して電池推進船の研究開発に関する問い合わせがモルディブ政府からなされており、その際にモルディブの社会と教育に関する研究が今後の国際交流にプラスに働くものと思われる。

### 3. モルディブ調査の経過・実績

上述の通り、本科研によるモルディブ調査は最終年度のセミナー参加を含めて各年度のべ4回に渡って実施された。順を追ってその経過と実績を述べる。

#### 3-1. 2009 年度調査

- 1) 参加者: 奥田、鴨川、黒田、服部、森下(50音順)
- 2) 期間: 2010年2月4日～13日(参加者によって多少の違いがあった)
- 3) 調査地: 首都マーレ島
- 4) 主な訪問先: 教育省、マーレ島内学校、モルディブ高等教育カレッジなど

はじめてモルディブ調査に取り組むにあたっては、JICAモルディブ支所に対してJICA在外事業訪問を申し込み、調査対象のアポイント取得に便宜供与を受けた。地域研究の実際としては、長期にわたって現地で生活し、調査すべき事項を発見していくのではあるが、それぞれ本務がある複数のメンバーが可能な限り日程を合わせて渡航するためには、10日間というきわめて短期間で企画せざるを得なかった。そこで、JICAに協力を求めた。幸い、同支所からこれ以上ない最大級の協力があり、現地平日の2月7日～10日の4日間で13カ所のアポイントが準備され、訪問できた。具体的には、下記の通りである。

1. 教育省教育計画・研究局
2. 教育大臣、高等教育担当国務大臣
3. Aminiya School (1944年創立の政府立女子中等学校)
4. Jamaaluddin School (聴覚障がい児特別支援学級がある学校)
5. Maldives College of Higher Education 学長ほか本部職員
6. 同上 教育学部
7. 同上 観光ホスピタリティ学部
8. JICA/JOCV モルディブ支所オフィス
9. Billabong International High School(私立インターナショナルスクール)

10. Imaduddin School (障がい児特別支援学級がある学校)
11. Majeediya School (1927年創立の政府立男子中等学校)
12. Dharumavantha School (Majeediyaに隣接した政府立男子中等学校)
13. Mandhu College (私立高等教育機関)

このほか、メンバーの奥田によるアレンジでユニセフ事務所、またアポイントなしで国立イスラミックカレッジも訪問することができた。

### 3-2. 2010年度調査

- 1) 参加者: 奥田、黒田、服部、森下、山田 (50音順)
- 2) 期間: 2011年3月1日～12日 (参加者によって多少の違いがあった)
- 3) 調査地: ラヴィヤニ環礁、アッドゥ環礁
- 4) 主な訪問先: 各環礁の学校

2年度目の調査では、地方環礁の学校の実情を理解するとともに、それぞれ個別に追求したいテーマを掘り下げることを目的とした。3月2日から3日にかけて先行してモルディブ入りした筆者が教育省を訪ね、教育計画・研究局次長 Muna Fathimath 氏の協力を得ながら、ラヴィヤニ環礁およびアッドゥ環礁における学校訪問の計画を立てた。3月4日までに順次、服部、奥田、黒田が合流して、同日夜から旅行業者に斡旋させて借り上げたサファリボートに乗船した。このボートは乗客が船内に寝泊まりしながら移動するもので、通常はダイビングやフィッシングを目的とするものである。地方環礁へのアクセスが困難であること、住民島で宿泊先を確保することが困難であることを一度に解決する策として試行した。4名乗船することによってようやく、経費面では赤字にならない程度であったため、より少人数であると調査における移動及び宿泊手段としては難しいことが分かった。

サファリボートは3月4日夜、空港があるフルマーレ島の港湾内に停泊し、翌5日夜明け前にラヴィヤニ環礁に向けて出航した。同環礁の行政上の中心島であるナイファル島に到着したのは予定より遅れて16時頃となった。この島の学校は、政府によって地方環礁における学校整備が始まる前から私立学校として設立されたものが政府立に移管されたもので、実に約50年もの歴史があった。この学校には、体育教員で派遣された青年海外協力隊員がおり、彼をボートでの食事に招いて学校での日常などの情報を得た。ラヴィヤニ環礁では、ナイファル島の他、ヒンナバル島の学校も訪問した。3月7日にラヴィヤニ環礁を出発して再びマーレに戻り、そこで山田と合流した。

同日、モルディビアン・アヴィエーションが運航する国内線のプロペラ機に搭乗し、アッドゥ環礁へ向かった。この環礁はモルディブ最南端に位置し、赤道を越えた南半球にある。イギリス保護国時代に英空軍が駐留した場所で、現在の空港は空軍基地を継承したものである。空港が所在するガン島に兵舎を改築したホテルがあり、ここに調査期間中滞在した。ガン島からアッドゥ環礁で人口最大のヒッタドゥ島までの4島が英空軍が整備した橋で結ばれたリンクロードで移動が可能である。リゾートから住民島への陸路移動が可能であるところが調査地とした主な理由であった。このときに訪問した後期中等教育段階のアッドゥ・ハイスクールがこの後、服部によるイスラーム教育に関する研究の柱となった。このときの調査計画では、ヒッタドゥ島など陸路移動できる島で初等段階から後期中等段階までの学校を一通り訪問して、それぞれのテーマを深めることにしていて、アッドゥ・ハイスクールにねらいを

定めていたのではなかった。しかし、結果的にモルディブにおけるフォーマルな学校教育とイスラーム教育のせめぎ合いのドラマが展開されていた学校に出会うことになった。

アッドゥ環礁での調査を終え、3月10日に出発した5人のメンバーは、同日夜マーレ発シンガポール行の便に乗り換え、翌11日朝到着後、それぞれの帰国便に搭乗するために解散した。奥田は関西行きに、黒田と森下は成田行きに乗り換え、服部と山田は翌日朝の便に乗るため、一旦シンガポールに入国した。奥田、黒田、森下が日本に向けて機上にいる間に、東日本大震災が発生した。このときの仔細は、第三世界の教育研究会ニューズレターに筆者(森下、2012)が執筆したので、ここでは踏み込まないこととする。

### 3-3. 2011年度調査

- 1) 参加者: 奥田、服部、森下(50音順)
- 2) 期間: 2012年2月25日～3月9日(参加者によって多少の違いがあった)
- 3) 調査地: アッドゥ環礁、マーレ
- 4) 主な訪問先: アッドゥ環礁の学校、マーレの学校およびイスラーム機関

第3回の調査では、再度、アッドゥ環礁を訪ねることにした。そして、第2回ではマーレでの調査を行わなかったため、マーレでの日程も確保した。調査計画がほぼ固まりつつあった2月7日にナシード大統領(当時)が突如辞任を発表し、モルディブ各地でデモ活動や放火事件が頻発した。アッドゥ環礁においても警察署などに火が放たれ混乱しているという報道であった。このとき、市民性に関する調査を予定していた筆者は、政治的な混乱期に児童生徒に刺激を与えるような内容の質問紙を使った調査を実施すべきではないと判断した。どういう内容かは、後日に別のプロジェクトでモルディブに渡航した際に行った調査結果が本報告書にあるので、参照されたい。現地の教育省、JICAモルディブ支所などと連絡を取り、問題なく調査は実施できるということであったので、日程は予定通りとして出発した。調査内容としては、奥田の地域社会と学校の連携、服部のイスラーム教育を重点的に行うこととした。

2月26-27日は、前回同様、教育省において、アッドゥ環礁における調査計画の詳細を固める作業を行うとともに、教育計画・研究局長のAhmed Shafeeu氏と協議した。その際、1年後に研究成果を現地に還元するためのセミナーを開催することで一致した。

2月28日に国内線でガン島に到着後、再びアッドゥ・ハイスクールを訪問した。翌29日にはヒッタドゥ島内の学校を訪ねた。さらに3月1日には、定期便のボートに乗り、橋では繋がっていないアッドゥ環礁内のミードゥー島に渡り、2校を訪問した。3月2日は金曜で休日であったが、私立幼稚園を訪問した。

3月4日にマーレに戻った後、元宗教大臣をその自宅を訪ねたり、クルアーンセンターなどのイスラーム機関、アラビア語を教授用語とする学校などを訪問した。これらの成果が本報告書の服部論文に表れている。

このときの筆者は、自分自身のテーマでの調査を上述のように行わなかったため、完全に服部の調査のサポートにまわっていた。落ち着いて穏やかに人びとの話に耳を傾けているだけの服部が論文で述べられているような、モルディブ社会におけるイスラームと社会、そして学校教育と人びとの生の

営みについて、鋭く深層まで分け入っていくのを筆者は息を飲みながら眺めていた。「フィールド調査の技法」に関する教科書を作ろうということが、一つの目標であったが、筆者は服部の様子を見ながら、とても文章化することが困難であると感じ始めていた。なぜなら、傍から見る限りでは、服部はほとんど何もしていないように見えるからである。人びとの話に興味深そうな表情を浮かべて、頷きながら、唯聞いているだけのように見える。服部による問いかけは穏やかである。しかし、人びとは、血がたぎるような思いを服部に託そうとしているかのようであった。この光景をどのようにして、文章化して伝えられるのか、未だに筆者が抱えている課題である。

なお、2011年度には、本報告書の山田論文で分析されている調査が、この調査とは別日程で、山田およびクリシュナによって行われている。

### 3-4. 2012年度セミナー

最終年度の渡航では、2013年2月17日、マーレのイスラミックカレッジ講堂において教育省主催セミナー"Comparative Education Research Seminar in Maldives"が開催され、教育大臣、教育省職員、大学関係者等の約40名ほどの参加を得た。このセミナーにおいて、本科研によるモルディブ教育調査の成果をそれぞれ発表した。発表者と発表タイトルは以下の通りである。

1. 森下稔 "Education in Maldives from the Viewpoint of Comparative Education"
2. 川口純 "A Comparative Study on Inclusive Education and Special Needs Education in Maldives"
3. 奥田久春 "Locality and Global Trend in Curriculum Development in Maldives: A Comparison of Maldives with Other Island Countries"
4. 服部美奈 "Maintaining the Local and reflecting the Global in Islamic Education: A Comparison of the Maldives with Malaysia and Indonesia"
5. 山田肖子 "Determinants of the students' performance in the O-level exam in the Republic of Maldives"
6. 森下稔 "Challenges for Citizenship Education in Maldives: suggestions from the outcomes of questionnaire"

本報告書に掲載されている論文は、以上の発表内容を基に執筆されたものである。そのため、ここでそれぞれの内容説明を省略する。

最後の全体討議では、筆者の市民性教育調査から「モルディブ人としての誇りや道徳」の面で課題があるという問題提起を受けて、セミナー参加者が一人一人マイクをまわして、「モルディブらしさ」とは何かを発表する一幕があった。どうやら、モルディブ人がモルディブらしさとは何かを改めて考えて発言する機会はあまりなかったようである。地球温暖化による海面上昇で国家存亡の危機にあるといわれている島国モルディブにおいて、意外な一面を垣間見る機会であった。

川口氏による発表は、本科研による調査ではなく、平成24年度政府開発援助ユネスコ活動費補助金の助成を受けて、早稲田大学国際教育研究所(黒田一雄所長)が実施した「アジア・太平洋地域における公正とインクルージョンのための教育政策調査」の一環で、川口氏と筆者が2012年7月22日～8月4日に行った調査の報告である。モルディブをこの調査の対象としたのは、2010年度、2011年

度の調査で黒田が本科研の調査に参加したことがきっかけとなっている。また、モルディブ教育省にとっては、いずれも日本人研究者の同じグループによるものと認識されているところから、参加することになった。なお、この調査は2013年度にも継続され、2回の調査では、マーレ、フバムラー環礁、アリフダール環礁、バー環礁、アッドゥ環礁において調査を行った。

## おわりに

4年間の研究期間を終え、一連のモルディブ調査はひとまず幕を引くこととなった。そもそもはアプローチの異なる研究者が同時に一つのフィールドに入り、互いの調査の実際を観察し合ったり、協力し合ったりして、比較教育学における研究の再構築を試みようとしたものであった。その観点からは、モルディブそのものは研究対象ではなかったとも述べることもできる。しかし、本報告書の各論文から滲み出ているように、調査参加者はモルディブ教育そのものにのめり込んでいったと言っても過言ではなかった。そして、調査の成果としての本報告書ばかりでなく、共同調査という経験を共有した同士のつながりが、一つには『比較教育学の地平を拓く』出版でも活かされたと同時に、今後の比較教育学研究の原動力にもなることが期待できると思われる。

そして、モルディブに対する研究関心は、科研期間の終了とともに消えるものではない。すでに、インクルーシブ教育をテーマとする調査企画が2012年度からスタートしている。また、その他の機会を捉えて、モルディブの研究は引き続き行われる機運がある。例えば、試験制度の問題は、国際バカロレア課程の世界的な拡大傾向とともに、注目が集まってきており、モルディブの試験制度はケンブリッジ国際試験を採用している一つの事例として、比較考察の対象となりうる。イスラーム教育をめぐる調査も未だ端緒についたばかりと言ってもよい。市民性の問題にしても、2008年の民主化以降、落ち着いた政治状況が続く中で、子どもたちがどのようにその状況を見て、成長し、社会の担い手になっていくのか、同時代的に追跡したいテーマである。

## 参考文献

小栗俊之(2002)。「モルディブ共和国における青年海外協力隊の現状と課題」『21世紀社会デザイン研究』No.1, 73-81 ページ。

森下稔(2012)。「テングで「塩キャベツ」を注文するワケ」『第三世界の教育研究会ニューズレター』第15号、14-16 ページ。

# 島国における教育選択： モルディブ共和国における生徒のケンブリッジ国際教育課程修了認定 試験の成績決定要因

山田 肖子(名古屋大学)

Krishna P. Pangeni(名古屋大学博士課程後期)

## <要旨>

この論文は、モルディブ共和国において、前期中等教育の修了資格認定試験として採用されている O-レベル試験の数学及び英語と、同国中等教育修了認定試験(national secondary school certificate examinations、以下 SSC)においてモルディブ共和国の母国語であるディヴェヒ語の試験を受けた学生の試験結果とアンケートを分析した結果に基づいている。調査対象となった生徒を指導した上記 3 科目の教師にも別途アンケートを行った。調査対象は、8 つのサンプル校の 10 年生 517 名と教員 60 名である。

研究目的は以下の二つである。一つは生徒の 3 教科の成績に影響を与えている要因を特定すること。特に SSC 科目の一つであるディヴェヒ語の成績と比べて、O-レベル科目の成績が伸び悩む要因を特定することに焦点を当てた。二つめの目的は、一つめの研究目的の分析結果に基づいて、モルディブの公教育制度において生徒の教育課程修了認定に国際的な試験制度を採用することがどのような意味をもつのかを検討することである。この小さな島国においては、国独自の公教育制度を運営する能力が限定されているため、海外で既に発達した試験制度を資格認定に利用する傾向が長きに渡って続いていた。この論文では、生徒の試験結果に影響を与えている要因の分析を基に、国独自の教育内容を維持させる必要性和国際的に評価される教育資格認定制度への強い要望の対比について議論することとする。

## はじめに

この論文は、ケンブリッジ大学試験機構(the University of Cambridge Local Examinations Syndicate、以下 UCLES)が実施している国際中等義務教育修了認定試験(International General Certificate of Secondary Education、以下 IGCSE)を受験した 10 年生を対象に、試験結果に影響を与えている要因を検証する。モルディブ共和国では、従来から上記試験を O-レベル試験とよんでいる。数学、外国語としての英語、母国語であるディヴェヒ語の試験を受けた 10 年生の生徒を対象にアンケートを行い、その回答と生徒の上記 3 科目の成績がどのように関係しているかを分析した。8 つの学校において、学生計 517 名、教師 60 名を対象としている。ディヴェヒ語はモルディブの中等教育修了認定試験(national secondary school certificate examinations、以下 SSC)の科目であり、IGCSE 試験の科目ではないが、異なるタイプの試験における成績決定要因を比較分析する為、本調査対象に含めた。生徒向けのアンケートでは、生徒自身の社会経済的背景、家族の学習支援、学校での体験に関する認識、

各教科の学習状況、学習環境全般を調査項目とした。一方教師向けのアンケートでは、教師自身の経歴、教授方法、生徒の成績評価法を調査項目とした。

本調査の目的は、単に生徒の学習到達度に関連する要因の一般的傾向を見出すにとどまらず、IGCSE 科目(数学と英語)で好成績を治める生徒の特徴を SSC 科目であるディベヒ語で好成績を収める生徒の特徴と対比し、学校や家庭での環境・教師との関係・生徒自身のモチベーションに一定の傾向があるかどうかを明らかにすることにあつた。

モルディブでは 2002 年に IGCSE 試験を 10 年生(Ordinary level(O-レベル))と 12 年生(Advanced level(A-level))を対象に導入し、前期及び後期中等教育課程の修了認定に用いてきた。導入以来これらの試験の受験者数は大きく伸びてきている。O-レベル受験者数は、1999 年には首都マーレで 1,197 名、周辺環礁地区で 821 名だったが、2009 年にはマーレで 1,902 名、周辺環礁地区で 5,235 名にまで増加した。これは、特に周辺環礁地区で O-レベルテストの受験機会が劇的に増加したことを示している。(モルディブ計画局 2011) A-レベルの試験においては、1999 年に受験者がマーレに限定され、また 198 名のみだったのに対し、2007 年にはマーレで 709 名、周辺環礁地区で 122 名にまで増加した(世界銀行 2007, 9)。

一方で、これらの試験の合格率は下がっており、1999 年と 2005 年を比較すると、O-レベルは 25% から 20.8% に、A-レベルは 44.4% から 39.4% になっている。ここ 2、3 年の合格率は上昇しているが、それでも 2010 年の O-レベルの合格率は 32% に留まっている。こうした中等教育課程の修了認定率の低下は、初等教育から前期中等教育課程への進学率が短期間で急増したことと軌を一にして起きている(2001 年の 64% から 2010 年には 118% に増加; 教育省 2009-2012)。これらのデータより、中等教育課程への進学率が一世代前に比べ高くはなったものの、進学から 5 年後にほとんどの学生が前期中等教育課程の修了認定書を得ることができていない実態が窺える。O-レベル試験に合格できない者は、後期中等教育には進めず、A-レベル試験の受験に至らない。このことから、A-レベル試験より圧倒的に対象人口が多く、教育段階も低い O-レベル試験において合格率が低いことは、モルディブの教育制度のより根本的な課題と言えよう。

こうした状況を受け、本調査では、前期中等教育課程の修了認定試験の結果に影響を与えている要因を調査することで、次の課題に焦点を当てる。まず、教育関係者が憂慮している、モルディブの O-レベル試験合格率向上の妨げとなっている要因について説明する。次に、この小さな島国の公教育制度で生徒の教育課程修了を認定するのに国際的な試験制度を採用することの影響について考察する。有効な教育を施し、生徒に効率よく学習してもらうために、試験制度は、カリキュラム・教師教育・教材などの他の側面と体系的に関連づけられなければならないと広く言われている(Eckstein and Noah 1993, 19-22; Abraham 2003, 79; and Sultana 1999, 8)。モルディブは、国際試験に依存せざるを得ない社会的状況がありつつ、政府が国家としての政治的・経済的・文化的な必要性との微妙なバランスのうえに、国民に教育を施そうとしている様子が窺える。また、親と生徒が教育機会とそこから得られる利益に対しどのように関心を示しているかが垣間見える。

## 1. モルディブの概要

モルディブは、スリランカの南西に位置する人口 33 万人の小国で、26 の環礁に、人が居住する島が約 200 も点在している。人口は広く散らばっているが、都心部への人口移動が急速に進んでおり、2006 年の国勢調査によると、2000 年から 2006 年にかけて、産業基盤のない離島の人口が激減する一方、マーレの人口増加率は 5.59%に、観光や産業で栄える島の人口増加率は 1.37%だった (Ministry of Planning and National Development 2006)。人口の 65%がサービス業に従事し、その大部分を観光業が占める。モルディブの経済活動においては、観光業が最も規模が大きく、2010 年の GDP の 36%、獲得外貨の 60%は観光業によるものである。漁業は伝統的に主要な産業で多くの人が従事してきたが、漁獲高は近年激減し、漁業収入は GDP の 1%に過ぎない (World Bank 2011, 1; 2012, 2)。

教育については、伝統的な宗教教育が何百年も行われていた。モルディブは 1887 年から 1965 年にかけて英国の保護領であり、限られた数の英語で授業を行う西洋式の学校が首都マーレにあった。Mohamed と Ahmed (1998) が述べているように、そのような西洋式の学校は、国の開発に将来貢献するために海外で訓練を受ける可能性のある者の準備機関としてつくられていた。そのため、モルディブの公的学校教育制度は、カリキュラムや教授法に関して当初から英国モデルに倣っていた (Mohamed and Ahmed 1998, 91-92)。大きな転機は、1978 年にモルディブが国の教育制度の下、学校を統一基準で管理するようになったときに訪れた。統一教育制度として、初等 5 年・ミドルスクール 2 年・前期中等 3 年・後期中等 2 年制を導入したのである。これにより、限られた者を対象としたエリート教育だったそれまでのモルディブの教育が変わり始めた。1979 年に、公立学校に通う生徒は国全体で 2,690 名いたが、そのうち首都マーレから離れた島々の生徒はわずか 59 名だった。しかし周辺環礁地区における公立学校の就学者数は 1 年以内に 60 倍以上の 3,645 名となった (Maldives National Commission for UNESCO 1986)。そして、モルディブの教育史上初めて、前期中等教育課程・後期中等教育課程の修了証明にロンドン発祥の EDEXCEL GCE (general certificate of education) O-レベル・A-レベル試験が用いられるようになった。1984 年には最初の全国統一カリキュラムが導入されたが、イスラム文化・ディヴェヒ語・漁業科学など国内でカリキュラム開発された数科目を除き、基本的には EDEXCEL O-レベル・A-レベル試験に準拠した内容であった (International Bureau of Education, UNESCO 2011, 3-4) 5。

1995 年には、小学校の純就学率は既に 100%だったが、中等教育課程への進学はまだ狭き門であった。公立学校の就学総数は 39,032 名であったが、そのうち中等教育課程 (前期・後期) の就学者はわずか 11%、4,418 名であった。私立中学校の就学率は 6%と非常に低く、私立の高校は存在しなかった (Mohamed & Ahmed 1998, 91; Ministry of Education 1995, 3)。これらのデータより、O-レベル試験及び A-レベル試験の受験は、1990 年代まではごく一部のエリート中・高等学校の生徒に限られたものであったと言える。

2002 年には、モルディブの生徒が受験する国際試験は EDEXCEL から UCLES-IGCSE 及び GCE へと変わった。しかしモルディブの教育制度では、当初から中等教育学校 (中学・高校) は英国の O-レベル試験及び A-レベル試験の内容に沿った授業を行い、これらの試験を基に中等教育課程の修了認定をしてきた。変わったのは、これらの試験を受験する生徒数である。前述のように、2000 年以来小学校から中学校への進学率は劇的に上がった。世界銀行が資金援助した第三次教育訓練プロジェクトは、教育機会の公平性、中等教育の質の向上を目的に掲げ、周辺環礁地区の中等教育施設の建設に投資した (世界銀行 2007, 3-9)。2010 年には中学校の純就学率が 84%となり、量的目標

は比較的達成された。しかしながら、O-レベル試験の2010年合格率が32%であることを考慮すると、生徒が十分に学習できているとはまだ言い難いのが実情である。

## 2. 小国の教育と試験の関連性

国の教育制度において生徒の教育課程修了認定は要にあたることを考慮すると、海外で開発された資格認定試験を採用するよりも、国独自の認定試験を持つのが自然かもしれない。しかし、多くの政府・学校が教育課程修了認定に国際試験を用いており、そのような政府の多くは小国もしくは発展途上国である。

1990年代、イギリス連邦事務局は、同連邦内の人口150万人以下の小国を対象に教育機関の様々な特徴に関する一連の研究を行ったが、7つの研究テーマの内の一つは、「試験と評価制度」というものであった(Crossley and Holmes 1999)。この研究及びその他関連する研究を基に、1990年代末期から2000年代初期にかけて、特にイギリス連邦諸国において国際試験に関する論文がいくつか刊行された。これらの研究によると、小国の海外試験依存の要因は以下のように要約される。第一に、小国では人員・資源が十分でないために、国の教育制度を満足に機能させることができない場合が多い(Bray and Steward 1998, 1-5; Bray 1991, 88-9; Bray and Adam 2001, 233 and 243)。認定試験に関して言えば、試験問題作成・試験運営・採点・評価の為に、かなりの専門知識・人的資源が必要になるが、これら全てに対応することは、小国では困難な場合も少なくない(Sultana 1999, 7)。第二に国際認定試験は広く認知されており、認定証を得られれば、海外での義務教育以降の教育や雇用の機会を得るのに有利である。一方小国内の労働市場において機会は限定されがちである(Sultana 1999, 8; Abraham 2003, 73; Bray 1991, 89; Raban 2008, 5)。小国の人々は雇用や教育の機会を求めて海外へ移住することがよくあるが、その際しばしば問題になるのは、母国の教育課程修了証が国際的にも同じ価値を認められるかということである。そのため、政府が自国の試験制度を設置しようとしても、親一特に中流階級・上流階級の親一はそうした動きに抵抗を示すことがある(Lowe 1999, 326)。また、海外で運営され採点される試験の方が、客観性が保たれ、信頼性が高いと考えられることもある。小国では、住民同士皆が知り合いであり、試験過程の公平性に懐疑的な人も多い(Sultana 1999, 6-7; Raban 2008, 6)。このように、親が国際試験やそれに対応したカリキュラムが良いと考えている状況では、イデオロギーや道徳的な側面よりも、国際試験認定証の実用的な側面の方が重視されがちである。

反対に海外の試験への依存は、国民のアイデンティティ形成の主要な場と考えられている教育の社会的機能にも影響しうる。そうした国家の主権や他国への従属に関する懸念が国際試験の利点についての議論を上回り、限られた教育制度運営能力しか持たない政府にもかかわらず、独自の試験制度の開発に乗り出した事例もある。例えば、ジンバブエでは、1980年の独立からほどなく、国独自の試験制度を作成し始め、UCLESの試験からジンバブエ学校試験審議会が作成した試験に切り替えた。その後10年に渡り国独自の資格認定制度づくりに精力的に取り組んだものの、生徒の合格率が16%と低い値に留まる科目もあり(Abraham 2003, 76 and 80)、同時に、人的、物的な資源の不足に起因する制度不全は深刻であった(Musarurwa and Chimhenga 2011, 174)。独自の資格認定制度導入に踏み切ったもう一つの例としては、植民地独立後の西アフリカ試験審議会(West African Examination Council)がある。この審議会創設当時の議論を見ると、国独自の教育制度づくりに関して同様の問題が討議されていたことが分かる(Dillard 2003, 419-425)。本国の試験制度は旧植民地の被

支配者に二流の教育を押し付けるものであるという不信感から、十分な運営体制の有無や試験の実用性を考慮することなく教育課程認定試験を独自に開発しようとする強い動機が働いたのであろう。

植民地独立後にかつて支配されていた者が抱く感情は別として、“国独自”の側面を持つ教育制度と国際的に広く定評のある教育課程修了認定証の実用性に関してどのようにバランスをとっていくかが、海外の試験制度を採用する国にとっての課題となっている(Bray and Steward 1998, 1-14)。モルディブ政府は、現在、国家カリキュラム枠組みを作成中であり、その内容はディヴェヒ語やイスラム文化のような国の試験によって修了証明される科目だけでなく O-レベル試験の科目も網羅している。その枠組みの 8 つの基本概念の中には、イスラム、文化とアイデンティティ、生徒を取り巻く環境への繋がり、などの内容が含まれ、モルディブの社会文化的背景と密接に関係があるものとなっていることが窺える(教育省 2013)。しかし、O-レベルのシラバスと国のカリキュラム枠組みについて、どのように相互のバランスをとり教育課程として調和がとれたものとしていくことになるのかはまだ未知数である。

最後に、もし海外の教育課程修了認定試験を国家レベルでなく、学校もしくは個人レベルで受験する場合は、国家の教育観と国際的な認定のバランスの問題は浮上してこないことも言及しておく必要がある。UCLES、EDEXCEL やロンドン大学試験評価審議会といった英国試験機構に傾倒する政府は少なくない。大英帝国時代の歴史的関係の中で、こうした英国試験機構が国際的に影響力を拡大してきたためである(Raban 2008, 106-7)。その一方で、最近では、バカロレア (International Baccalaureate、以下 IB) という大学入学資格試験が、海外移住する者の間で急速に人気を高めている。世界各地で信頼性の高い大学入学資格認定証はその価値を見出され、IB を用いるインターナショナルスクールは世界中で増加している(Hayden and Wong 1997, 349; Lowe 1999, 318-9)。IB は各国政府を通して採用されるものではなく、学校と IB 運営機関の直接のやりとりでその採用が決まる(Tristan 2011)。IB などの国際的資格証明は、国際的な栄達へのパスポートに喜んでお金を払う個人にとっての消費財のようなものである。一方、国の教育課程認定制度として O-レベル試験及び A-レベル試験を採用するのは、官僚が統治する国家における公式な決定である。

ここで問題となるのは、国際中等教育課程修了認定試験を国の教育制度に採用すること

が、試験を受験する生徒に与える影響は平等かということである。もし全生徒に対する試験条件が同じであれば、試験結果は、生徒の性別・年齢などの背景や、家庭及び学校環境の影響を除いた、純粋に生徒の能力を反映したものとなるだろう。もしそうでないならば、これらの試験で好成績を治める者とそうでない者の差が出てくる要因を特定することは、試験制度が持つ社会的インパクトを知るうえで重要であろう。

### 3. 学習到達度を決定する要因についての研究

一般的に試験結果を基に学習到達度の決定要因を探る研究は多く行われてきているが、英国特に英国以外の国で実施されている O-レベル及び A-レベル試験に着目して、その得点から生徒の学習習熟度の差異を生み出している主要因を特定する研究は多くはない。また、学習到達度の決定要因に関する研究の多くは、中等教育ではなく義務教育に注目している。

これらの研究を通じて、家庭の社会経済的背景・親の学歴・職業・その他の家庭環境が子供の学業成績に与える影響が、学校や教師の質による影響よりも大きいことを、多くの学者が指摘してきた

(Coleman et al. 1966; Chudgar and Shafiq 2010)。しかし、発展途上国に関しては、学校の施設や教師の質、学校の種別といった学校側の要因が生徒の学習到達度に大きな影響を与えていると主張する学者もいる(Heyneman and Loxley 1983; Jimenez, Lockheed, and Paqueo 1991)。また、個人の特性、例えば性別(Chapman 1981; Beutel and Axinn 2002)や生まれ順(Blake 1989; Steelman et al. 2002)などの影響に焦点を当てる研究者もいる。就学率が低い国では、都市部の裕福な家庭や男子であることが学習到達度に有為に働く傾向がある。しかし、学習到達度を与える要因として決定的なものは見えて来ていない。要因はそれぞれの状況によるところが大きいのである。

英国外で実施されているO-レベル試験に関しては、ボーローとアンワールが2011年にパキスタンで、GCE O-レベル試験と国の中等教育資格試験(SSC)で英語を受験した生徒の試験結果を基に、学校環境や教授法の影響を比較研究している(Bohlol and Anwar 2011)。しかしこれに関しては、GCE O-レベル試験を導入していた学校は全てエリート校で、その数は、SSCを用いる学校が4,637あるのに対し、わずか180のみであった。そのため自然とSSCの試験制度を採用している学校の生徒の到達度が低いという結果になったが、それは教師の能力不足や施設、教材の不足に大きく関係していた。国際試験のエリート主義的な側面を指摘する学者もいる(たとえばLowe 1999, 137)。しかしながら、それは往々にして次のような理由で国際試験の受験機会自体が限定されている状況下での指摘である。(1)中等教育学校(中学・高校)の就学率が低い、(2)国際試験を受験できる学校が限られている、(3)国際試験を受験すべきかどうかは親の判断に委ねられている。モルディブの場合は、国全体で中等教育学校でのO-レベル試験の受験とそれに沿うカリキュラムの採用を公的に認めていること、前期中等教育課程への進学のコツがここ数十年で大きく拡大したことを考えると、国際試験の受験は限定的でなく広く一般的な状況であり、上記3つの状況にはあてはまらない。概して、少数のエリート集団を対象にしている例ではなく、モルディブのように一般大衆生徒を対象にO-レベル試験が行われるところでの同試験の結果決定要因に関する研究を見つけることは困難である。

## 4. 研究の概要

### 4-1. 研究手法

10年生の前期中等教育課程修了認定試験の成績を左右する要因を調べるため、生徒及び教師を対象にアンケート調査を行った。生徒のアンケート回答は、数学、外国語として英語、国語であるディヴェヒ語のそれぞれの試験結果と照合し、アンケート項目と生徒の得点の相関関係を調べた。

データは、匿名で扱った。ディヴェヒ語はモルディブのSSC試験の科目であり、IGCSE O-レベル試験の科目ではないが、異なるタイプの試験における成績決定要因を比較分析する為、本調査対象に含めた。尚、わずかではあるが、採点対象とならなかった生徒もいた。そのような生徒は英語で26名(5%)で数学で41名(7.9%)いた。欠席した生徒及びアンケートと照合することができなかった生徒は、ディヴェヒ語と英語で4名(0.8%)、数学で17名(3.3%)いた。

生徒向けのアンケートでは、生徒自身の社会経済的背景、家族の学習支援、学校での体験に関する認識、各教科の学習状況、学習環境全般を調査項目とした。一方教師向けのアンケートでは、教師自身のバックグラウンド、教授方法、生徒の成績評価などを調査項目とした。

データ分析は、二段階に分けて行った。まず記述統計とピアソンの相関係数を用いて教師・生徒のアンケート項目の主要な変数と3教科の得点を合わせて検証した。第一段階のデータ分析により、O-レベル試験とSSC試験の結果に関連する課題の概要が見えてきた。これが次の段階のデータ分析の基礎となった。第二段階では、階層線形モデル(hierarchical linear modelling (HLM))を3教科の得点それぞれに用い、得点を従属変数に、家庭や生徒や学校の要因を説明変数として、得点に影響する要因の分析を行った。

#### 4-2. 調査対象者

8つの学校より計517名の生徒と、数学・外国語として英語・ディヴェヒ語の3科目を教える教師計60名を対象にアンケート調査を実施した。8つの学校は、モルディブ教育省とアンケート実施機関と相談のうえ選出した。周辺環礁地区の一部の学校は、我々自身で訪れることができなかつたため、政府職員にアンケート実施を委託した。表2-1は、調査対象生徒の特徴を示している。生徒の男女比はほぼ同じで、女子生徒が全体の54%を占めている。また、環礁地区の島はそれぞれが遠隔で交通手段も限られており、学校規模も小さいことから、首都マーレから5つの学校を選んだ。故に調査対象者の72.5%がその5校の者であった。前期中等教育課程の全生徒の内、約3分の1(28.3%)の生徒がマーレに集中しているという実態はあるが、このサンプルの偏りは、分析結果を考察するに当たり、留意する必要がある( Ministry of Education 2012)。

表 2-1 調査対象生徒の通う学校の所在地及び生徒の性別

学校番号.	学校の所在地	女子	男子	合計
1	マーレ	96	0	96
2	マーレ	0	83	83
3	マーレ	50	48	98
4	マーレ	21	19	40
5	マーレ	30	28	58
<b>マーレ地区の合計</b>		197	178	375
6	ハーダール	63	47	110
7	アリフダール	16	11	27
8	アリフダール	5	0	5
<b>周辺環礁地区合計</b>		84	58	142
<b>総計</b>		<b>281</b>	<b>236</b>	<b>517</b>

調査対象の教師に関しては、その約半数(46.7%)が外国人であることは注目に値する(表2-3)。表2-4は、調査対象の教師のほとんど(70%)が教育学の学士もしくは修士号を取得していることを示している。また教師の持つ学位のレベルは、教師の出身国と大きく関係している。外国人教師は、その60.7%が修士号を、28.6%が学士号を取得していた。一方、地元出身の教師は、その約4分の1(25.4%)のみが学士号を取得しているだけで、修士号取得者はいなかった。概して、外国人教師は就業前に受けた教育レベルが高く、より年長者である傾向が見られた。また、外国人教師のほとんど(89.3%)がO-レベル試験科目、つまり英語や数学を教えているということも言及しておく必要がある。

一方地元出身の教師は、今回の調査対象 3 科目を比較的均等に担当していた(数学が 43.8%、英語が 21.9%、ディヴェヒ語が 34.4%)。

表 2-2 調査対象教師のデータ

**2-1. 担当教科**

	度数	割合(%)
ディヴェヒ語	14	23.3
英語	24	40.0
数学	22	36.7

**2-2. 教師の性別**

	度数	割合(%)
男性	24	40.0
女性	36	60.0
全体	60	100.0

**2-3. 教師の出身地**

	度数	割合(%)
海外出身	28	46.7
地元出身	32	53.3

**2-4. 教師の保有資格**

	度数	割合(%)
上級ディプロマ	9	15.0
ディプロマ	10	16.7
学士号	23	38.3
修士号	17	28.3
	60	100.0

**5. 調査結果**

**5-1. 3 科目の得点分布の特徴について**

O-レベル試験科目(数学と英語)と SSC 試験科目(ディヴェヒ語)の得点分布には異なる特徴が見られた。平均点は、数学 60.67 点、英語 61.85 点、ディヴェヒ語 69.04 点だった。つまり、数学と英語の平均はほぼ同じくらいで約 60%の正答率であったが、一方でディヴェヒ語は 70 点近くの平均点であった。標準偏差にも同様の違いが見られ、数学が 22.47、英語が 22.82、ディヴェヒ語が 10.43 であった。これらのデータより、生徒の成績は、ディヴェヒ語(SSC 試験科目)の方が数学や英語(O-レベル試験科目)よりもいいことがわかる。また、成績優良者とそうでない者の得点差は、ディヴェヒ語では 10 点と小さく、数学・英語では 22 点と大きかった。

3 科目の得点が相互にどの程度関係し合っているのかを知るために、3 科目間の統計的相関を分析した。表 3 からは、3 教科の得点は相互に強い相関関係があり、ある科目で良い成績を治める者は別の科目でも良い成績を治める傾向が強いことを示している。特に英語と数学の相関関係が強い(相関係数 .560)。学校の所在地が首都マーレであるか周辺環礁地区であるかも試験結果に大きな影響を与えている。概して、成績優良者はマーレの者が多く、その傾向は数学で最も強く(相関係数 .510)、続いて英語(.294)、そしてディヴェヒ語(.124)となっている。ディヴェヒ語では、女子生徒が男子生徒よりもかなり成績が良いが(.210)、他の 2 科目では性差は顕著ではない。

表 2-3 教科の成績の相関関係

	ディヴェヒ語の得点	数学の得点	英語の得点	学校の所在地	生徒の性別
ディヴェヒ語の得点	1	.294*	.307*	.124*	-.210*
ピアソンの相関係数 有意水準(両側検定)		.000	.000	.005	.000
数学の得点	.294*	1	.560*	.510*	.054
ピアソンの相関係数 有意水準(両側検定)	.000		.000	.000	.219
英語の得点	.307*	.560*	1	.294*	-.002
ピアソンの相関係数 有意水準(両側検定)	.000	.000		.000	.966

注釈: 学校の所在地は、マレの学校の場合は1、その他の場合は0とする。生徒の性別は、男子生徒は1、女子生徒は0とする。

\*相関関係の有意水準は .01 (両側検定).

これらの数値は、O-レベル試験科目とディヴェヒ語を分ける特徴の存在を示唆している。試験結果は各科目相互に関連性があるが、数学と英語に見られた得点分布の傾向の類似性は、ディヴェヒ語には見られない。また、2つのO-レベル試験科目の得点の相関関係は、それぞれとディヴェヒ語の得点との相関関係より強い。ディヴェヒ語の成績においては、女子生徒の成績優良の傾向が顕著だったが、数学・英語では生徒の性による影響は見られなかった。さらに学校の所在地は、数学の得点に最も、続いて英語の得点に影響を与えていた。ただし、調査対象の生徒のほとんどがマレの者であることを考慮すると、この学校の所在地に関しては試験結果との因果関係が十分強いとは言いきれない。その一方で、ディヴェヒ語の試験結果よりもO-レベル科目の結果に大きな影響を与えているこの「都市部」要因が具体的には何を示唆するのかは考察する価値があるだろう。SSC試験科目とO-レベル試験科目の成績の差の要因は何なのだろうか？学校、教師、家庭、生徒自身のいずれに関わる要因なのだろうか？

## 5-2. 学校や教師の影響の欠如

データ分析の第二段階では階層線形モデルを用いて生徒の学習到達度に差を生み出している要因を特定した。分析は3科目に共通の説明変数を用いながら、3科目別々に行った。従属変数は、各科目の得点とした。

前述の通り、教師・生徒を対象としたアンケートでは、成績に影響を与える様々な要因を特定できるように、質問項目を用意した。個人の背景情報として、年齢や性別、親の職業、親の学歴、学校の所在地、教師の保有する資格、教師の経験の長さなど、様々なデータを収集した。また、学校や教師については、教科書や副教材、問題集の有無、試験対策の授業の有無、宿題が出される頻度、宿題の評価方法、生徒の成績、学校や設備に関するデータを収集した。さらに、家族の支援や生徒の特徴については、生徒用アンケートで、親の学習支援についての認識、学習に対する興味と学ぶ意欲、教授法、学校環境、将来の夢に関して尋ねた。

こうした質問項目からも分かるように、元来、この研究は、O-レベル試験での生徒の成績に関連する効果的な教授法や政府の施策を特定することを目指していた。モルディブの政府担当者から当初依頼されたのは、O-レベル試験に合格できない生徒が半分以上いる中で、試験結果を良くするため

に学校や政府が採りうる対策をこの研究で見出すことであった。しかしながら、教育機関側、つまり学校や教師の要因で統計上の有意性を示す要因はほとんど無いことが明らかになった。

変数間の相関関係分析を行ったが、試験結果に影響を与え得る“教育機関側の要因”として検証に値するような変数群は見いだせなかった。様々な分析法を検討の後、3教科の試験結果に対し、学校・教師側の要因を外して、第一段階で社会経済的背景の特徴について、第二段階で生徒の特徴の影響を検証する階層的回帰分析を行った。この分析では、まず社会経済的背景が試験結果に与える要因として7つの変数を、生徒の特徴として9つの変数を用いた(表4)。家庭の社会経済的背景に関する7つの変数とは具体的には、(1)家族の構成人数、(2)兄弟姉妹の人数、(3)-(6)親(父母それぞれ)の学歴及び職業、(7)家にある教科書類を指し、さらに(8)家の所有物から測った経済的地位も含めた。生徒の特徴に関する変数は、(1)生徒の性別、(2)留年の回数、(3)家での学習時間、(4)遊び時間、(5)家事手伝いに従事する時間、(6)学習に対する親の支援、(7)宿題をするかどうか、(8)各科目の難易度に関する感じ方、(9)O-レベル試験の対策用として持っている教材の数とした。この階層的分析では、まず第一段階で生徒の社会経済的背景に関わる変数を用いて回帰分析を行い、次に生徒の特徴に関わる変数を加えてさらなる回帰分析を行うという方法をとった。この調査対象である各個人は、家庭や学校など複数の社会集団に属しており、家庭に属する要因と学校に属する要因は階層的関係にある。こうした変数の相互依存性に伴う偏りを避けるために階層的な分析手法をとった(Osborne 2000)。

表 2-4 変数の定義、割合、平均、及び標準偏差(N=517)

変数	変数の定義	割合	平均	標準偏差
MARKMATH	数学の試験の得点		60.67	22.47
MARKENGLISH	英語の試験の得点		61.85	22.82
MARKDIVEHI	ディヴェヒ語の試験の得点		69.04	10.43
<b>社会経済的背景</b>				
NUMFAM	家族の構成人数		6.44	2.56
EDUFATH	父親の学歴: 1 = 中等教育課程修了以上, 0 = その他	39.1		
EDUMOTH	母親の学歴: 1 = 中等教育課程修了以上, 0 = その他	33.3		
OCCUFATH	父親の職業: 1 = 会社勤め, 0 = その他	66.2		
OCCUMOTH	母親の職業: 1 = 会社勤め, 0 = その他	26.3		
BOOKHOM	家で使える補助教材: 1 = 有, 0 = 無	73		
POSSHOM <sup>a</sup>	家の所有物の品数		4.5	1.8
<b>生徒の特徴</b>				
SEX	生徒の性別: 1 = 男性, 0 = 女性	45.6		
GREREP	留年の回数		1.33	0.81
STUTIMHOM	1日あたりの家庭での学習時間		2.49	1.19
PLAYHOURS	1日あたりの遊びの時間		2.52	1.20
HOUSWORK	1日あたりの家事労働従事時間		1.94	1.08
PARSUPHOM	親の学習支援(宿題): 1 = 有, 0 = 無	36.6		
HOMEWORK	宿題提出: 1 = 無, 2 = 時々, 3 = いつも			
STUPERCP	生徒の各科目の難易度による感じ方: 1 = 難しい, 2 = 易しい, 3 = とても易しい			
MATREXAM	教科書・練習問題・O-レベル試験対策本の数			

<sup>a</sup> 冷蔵庫, 電話, オートバイ, コンピューター, フェリーボート, 漁船, 賃貸できる資産

### 5-3. 家庭と生徒側の要因

#### 5-3-1. 全教科に共通して見られる傾向

3教科に対する階層線形モデルによるデータ解析の結果を表5から表7に示した。まず、3教科に共通して得点に影響を与えていると見られた変数があった。留年の回数と家事に従事した時間である。「留年の回数」の回帰係数は、数学・英語・ディヴェヒ語の順にそれぞれ、 $-.127$  ( $p < .050$ ),  $-.123$  ( $p < .010$ ), and  $-.103$  ( $p < .005$ )であった。これらの係数はマイナスの値であるので、留年の経験が少なければ少ないほど試験の成績が良いことを示している。また、各科目によって程度の違いはあるが、家族の構成人数の多さ、家事に従事する時間も、試験の得点と負の相関関係がある。家族の構成人数が多ければ多いほど、子ども一人あたりに分配される資源に限りがあり、家族を養うために子どもが労働力として頼りにされる傾向が強いと想定される。さらに、家庭で利用できる教材の有無は、生徒の成績に影響を与える重要な要因となっており( $.084$ ,  $p < .010$ ;  $.091$ ,  $p < .010$ ;  $.132$ ,  $p < .010$ )、家庭での学習を支える条件の一つの指標となっている。

表 2-5 数学の成績に影響する要因の標準化回帰係数

	モデル I	モデル II
<b>社会経済的背景</b>		
NUMFAM	$-.109^*$	$-.101^*$
EDUFATH	$.106^{**}$	$.093^*$
EDUMOTH	$.116^{**}$	$.078$
OCCUFATH	$.230^{***}$	$.197^{***}$
OCCUMOTH	$.054$	$.035$
BOOKHOM	$.128^{***}$	$.079^*$
POSSHOM	$.094^{**}$	$.059^*$
<b>生徒の特徴</b>		
SEX		$-.019$
GREREP		$-.127^{**}$
STUTIMHOM		$.131^{**}$
PLAYHOURS		$.052$
HOUSEWORK		$-.097$
HOMEWORK		$.041$
PARSUPHOM		$.070^*$
STUPERCP		$.102^{**}$
MATREXAM		$.084^*$
<b>Multiple R</b>	<b>46.8</b>	<b>55.3</b>
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>21.9</b>	<b>30.6</b>
<b>Adjusted R<sup>2</sup></b>	<b>20.6</b>	<b>27.9</b>

注釈:  $N = 517$ .

\* $p < .010$ . \*\* $p < .005$ . \*\*\* $p < .001$ .

表 2-6 英語の成績に影響する要因の標準化回帰係数

	モデル I	モデル II
<b>社会経済的背景</b>		
NUMFAM	-.122**	-.046
EDUFATH	.078	.093*
EDUMOTH	.003	.078
OCCUFATH	.129**	.064
OCCUMOTH	.069	.040
BOOKHOM	.158***	.109**
POSSHOM	.082**	.047
<b>生徒の特徴</b>		
SEX		.018
GREREP		-.123*
STUTIMHOM		.172***
PLAYHOURS		.053
HOUSEWORK		-.107*
HOMEWORK		.004
PARSUPHOM		.135**
STUPERCP		.102**
MATREXAM		.091*
<b>Multiple R</b>	<b>34.1</b>	<b>52.2</b>
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>11.6</b>	<b>27.1</b>
<b>Adjusted R<sup>2</sup></b>	<b>10.4</b>	<b>23.8</b>

注釈: N = 517.

\* $p < .010$ . \*\* $p < .005$ . \*\*\* $p < .001$ .

表 2-7 ディヴェヒ語の成績に影響する要因の標準化回帰係数

	モデル I	モデル II
<b>社会経済的背景</b>		
NUMFAM	-.053	-.033
EDUFATH	.012	.014
EDUMOTH	.039	-.052
OCCUFATH	.069	.082
OCCUMOTH	.040	-.025
BOOKHOM	.062	.044
POSSHOM	.079	.110
<b>生徒の特徴</b>		
SEX		-.235***
GREREP		-.103**
STUTIMHOM		.020
PLAYHOURS		.050
HOUSEWORK		-.205*
HOMEWORK		.057
PARSUPHOM		.016
STUPERCP		.096*
MATREXAM		.132*
<b>Multiple R</b>	<b>.150</b>	<b>.423</b>
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>.023</b>	<b>.179</b>
<b>Adjusted R<sup>2</sup></b>	<b>.009</b>	<b>.144</b>

注釈: N = 517.

\* $p < .010$ . \*\* $p < .005$ . \*\*\* $p < .001$ .

生徒の各教科に対する難易度の感じ方は、3教科に共通して成績と強い相関関係が見られた(.102,  $p < .005$ ; .102,  $p < .005$ ; .096,  $p < .005$ )。これは、各科目について生徒が自身の理解力に自信を持っていれば持っているほど、その教科の成績がよいことを示している。生徒の認識を聞いた一連

の質問から抽出した変数のうち、教師の教授法と学校環境に関する変数は、試験結果に対して統計的に重要な影響は及ぼしていなかった。生徒の認識に関する変数で多少なりとも統計的有意性を持ったものは、学校に関するものではなく、家庭での両親の教育支援に関するものだった。特に数学と英語に関しては、親が家での勉強を支援してくれていると感じていればいるほど、いい成績を収める傾向が見られた(数学.07,  $p < .010$ ; 英語.135,  $p < .005$ )。

### 5-3-2. O-レベル試験科目と SSC 試験科目の分析結果相違点

3科目に関して、表5から表7の回帰分析結果を比較すると、ディヴェヒ語についてはその得点と大きな相関関係を示す変数が少ないことが窺える。前述したように、ディヴェヒ語の得点に関して、2つの変数が大きな相関関係を示していた。それは、生徒の性別(-.235,  $p < .001$ )と家事に従事した時間(-.205,  $p < .010$ )である。家庭の社会経済的背景に関わる変数は、生徒の数学・英語の得点に比べると、ディヴェヒ語の得点には影響を与えていない。これらのデータから見えてきたディベヒ語の成績のいい生徒像とは、親が家事労働を求めない家庭の女子生徒である。これらの生徒が母語であるディベヒ語での高度な読み書きと内容把握能力を持つことに、親の学歴や収入はあまり影響していない。

逆に、数学と英語の成績は生徒の社会経済的背景・家庭環境に深く関わりがある。父親が中等教育課程修了以上の学歴があり給与取得者の場合は、自営業の場合に比べ、子どもがO-レベル試験科目で、特に数学で(.197,  $p < .001$ )良い成績を治める可能性が高いことがわかった。しかし、母親の学歴や職業は、英語・数学どちらの成績に対してもあまり影響を与えていないようだ。

補助教材や日用品を十分に保有しているかどうかもO-レベル試験科目の結果に影響を及ぼす。教材の保有に関する回帰係数は、数学(.079,  $p < .010$ )でも英語(.109,  $p < .005$ )でも大きい。日用品を十分に保有しているかどうかは、家庭の経済状況を示唆する指標であるが、特に数学の得点(.059,  $p < .010$ )に影響が見られた。

また、子どもの学習に協力的な家庭環境が、O-レベル試験科目の成績に大きな影響を与えているようだ。家庭での教材の有無に加え、数学・英語の成績に強く影響している2つの要因が見出された。その2つとは、家庭での学習時間(数学.131,  $p < .005$ ; 英語 .172,  $p < .001$ )と、家庭で勉強する時の親の手助け(.070,  $p < .010$ ; .135,  $p < .005$ )である。これらの要因のディヴェヒ語への影響はそれほど大きくない。このことは、O-レベル試験科目の成績には、家庭での学習がかなり重要な要因であり、生徒は親の教育支援を必要としている。親が子どもに与える教育支援として具体的にどのようなものがあるか、今回のアンケートからは特定することができない。そのため、ここでインパクトをもたらしている教育支援とは、親自身が教科内容を理解し、子どもの家庭学習を指導することを意味しているとは限らない。しかし高学歴の親ほど効果的に子どもに“教育支援”を与えることが出来る可能性が高く、そうした意味で親の学歴は子どものO-レベル試験の結果に大きな影響を与えていることがわかった。

最後に、英語と数学間の分析結果の相違点にも触れておこう。こちらは、O-レベル科目とディヴェヒ語との間の対比に比べ、顕著な違いがあるわけではない。しかし数学の成績は、英語に比べて、父親の職業や保有する日用品で測られる家庭の社会経済的背景により強い影響を受ける傾向が見られた。一方英語の成績は、家で利用できる教材の有無、家での勉強時間、家事に従事する時間、家庭にお

ける親の学習支援などの家庭環境がより強く影響していた。なぜ経済的背景が数学の成績に重要であるかについては、今回収集したデータからは測ることが出来ないが、一つの可能性として、裕福な家庭の子どもは追加的学習支援、例えば家庭教師や塾通いなど、学習機会を得やすいということが挙げられるだろう。反対に、英語は家庭環境が十分に整っており、親が子どもの家庭での独学を支援していれば、必ずしも学校外で塾などの公式な学習補助を必要としないようである。実際には、家庭の経済状況と学習環境の変数は、同じ現実を別の角度から見ているだけと思えるかもしれない。しかし、2つのO-レベル試験科目に異なる形でインパクトを与えている要因として両者を区別して見ていくことは重要であろう。

## 6. 考察

この研究の目的は以下の二つである。一つは10年生の生徒の3教科(数学・英語・ディヴェヒ語)の成績に影響を与えている要因を特定すること、特にSSC科目の一つであるディヴェヒ語と比較して、O-レベル科目の成績を伸ばす上で障害となっている要因を特定することに焦点を当てた。二つめの目的は、一つめの研究目的の分析結果に基づいて、モルディブの公的教育制度において生徒の教育課程修了認定に国際的な試験制度を採用することが示唆するものについて検討することである。

当初、教育行政や学校での教授-学習過程について改善点を発見できることを期待して始めた研究であったが、試験結果とアンケート調査の統計分析により、O-レベル試験科目の成績は必ずしも学校や教師の影響ではなく、生徒の社会経済的背景や家庭環境によって決まる傾向がわかった。この点において、ディヴェヒ語の試験結果と明確な違いがある。この研究では、全教科に共通して試験結果に関係しているとみられる要因がいくつかあった。具体的には、留年の回数、家事に従事した時間、生徒の自身の理解力に対する自信、家庭で利用できる副教材の有無である。ディヴェヒ語に関しては、このような共通に見られた点を除いて、その成績は家庭面や生徒の特徴面での影響を受けていないようだった。逆に、数学と英語の成績は、家庭の社会経済的地位や家庭環境に大きく左右されていた。

驚くべきことだが、モルディブの教育制度に関するこれらの研究結果は、生徒のO-レベル試験の成績が、学校側の要因とあまり関係がないということを示唆している。モルディブでは、O-レベル試験とその内容に沿ったカリキュラムを国の教育カリキュラムとして、またその試験自体を、多くの主要科目の前期中等教育課程の修了認定試験として採用している。国内で独自にカリキュラムと試験を開発したSSC科目は、ディヴェヒ語、イスラム文化、アラビア語のみである。これらのSSC科目以外に関しては、モルディブの生徒達は、海外で開発されたO-レベル試験に合格することによって、前期中等教育課程の修了認定証を取得することができる。過去10年くらいで前期中等教育課程の就学率は劇的に改善し、より多くの生徒がO-レベル試験を受験するようになった。O-レベル試験は、この国において大衆教育を担う国の教育制度の重要な柱となっていると言えよう。このように受験者数が増えているにも関わらず、試験結果には相変わらずエリート主義の傾向が見られる。つまり、社会経済的優位にある者、教育に関して家族から支援を受けられる者が、いい成績を治める傾向にある。この試験結果に見られるエリート主義的偏りのもつ意味は、O-レベル試験の受験機会自体がエリート層に限定されている場合とは異なる。モルディブでは、一般的な公立の中等教育学校に通っている生徒達は、家庭での教育支援が無い限り、ほとんど中等教育課程修了証を取得することはできないのである。

小さな島国であるモルディブは、その歴史を通して教育行政に関する様々な課題に直面してきた。島々は散在しており、人口もまばらであるため、特に周辺環礁地区では効果的・効率的な教育制度の普及が非常に困難である。比較的少人数の生徒を対象に、国の限られた教育専門家で、全教科に対して充実したカリキュラム、教師の教育プログラム、試験も含めたモニタリング・評価の制度を作り上げていくのは非常に難しい課題である。そのような資源や能力の限界を考慮に入れると、英国の試験制度を使って国の教育制度を運営するのは、現実的なやり方に見える。このことは、親が子どもの教育を考えた時に、国の修了証よりも海外留学や海外での就職に有利と考えられる国際的な教育課程修了認定証を取らせることを希望するなら尚更である。

同時に、前述したように国の教育制度の一部として O-レベル試験制度を採用することで生じている問題もある。モルディブの教育制度は、海外で経験を積んだ教育者に過度に依存している。この研究でアンケート調査の対象となった教師の半分は外国人であった。そのような状況下で、教育制度の様々な側面に統一性を持たせて管理したり、国の指針に沿う形で教師に教育を担わせることは困難である。学校や教師側の要因は生徒の O-レベル試験科目の成績に影響を与えていないという今回の調査結果は、学校での教授-学習過程は、試験で測れる内容と効果的に関係していない、O-レベル試験のカリキュラムは生徒の実生活とそぐわないもしくは生徒が理解するのは困難であるということを示唆している可能性がある。モルディブの政府は、国家カリキュラム枠組みを策定中で、これは O-レベル試験科目を含む全科目に関わる内容となっている。枠組みの基本理念に、国家や文化のアイデンティティー、教育の社会的妥当性の維持などが挙げられていることから、O-レベル試験合格率が低い問題についても、単に学歴認定の実利主義的視点からだけでなく、より深い考慮が必要となってくるであろう。

#### <謝辞>

この研究における、調査対象学校の選定、アンケート調査の許可取得及び調査の実施、統計データ・生徒の試験得点・その他情報の確認はモルディブ国教育省のご協力のもと行われた。これまでいただいたご支援、貴重なコメントに対し、モルディブ国教育省・計画研究局のスタッフの皆様には特に感謝申し上げたい。この論文の分析及び執筆は全て著者の責任の下に行われたものであり、モルディブ国政府には一切の責任はないことをここに明記する。この研究内容が、モルディブ行政教育機関の役に立つことがあれば、著者として幸いである。

#### 引用文献

Abraham, Rachel. 2003. The localization of 'O' level art examinations in Zimbabwe. *Studies in Art Education* 45, no. 1: 73–87.

Beutel, Ann M., and William G. Axinn. 2002. Gender, social change, and educational attainment. *Economic Development and Cultural Change* 51, no. 1: 109–34.

Blake, J. 1989. *Family size and achievement*. Berkeley: University of California Press.

- Bohlol, Malik Ghulam, and Mohammad Anwar. 2011. Comparative analyses of the teaching methods and evaluation: Practices in English subject at secondary school certificate (SSC) and general certificate of education (GCE O-Level) in Pakistan. *International Education Studies* 4, no. 1: 202–11.
- Bray, Mark. 1991. *Ministries of education in small states: Case studies of organization and management*. London: Commonwealth Secretariat.
- Bray, Mark, and Khadeeja Adam. 2001. The dialectic of the international and the national: Secondary school examinations in Maldives. *International Journal of Educational Development* 21: 231–44.
- Bray, Mark, and Luch Steward. 1998. *Examination systems in small states: Comparative perspectives on policies, models and operations*. London: Commonwealth Secretariat.
- Chapman, Audrey. 1981. *Women's education in developing countries: Opportunities and outcomes*. New York: Praeger.
- Chudgar, Amita, and M. Najeeb Shafiq. 2010. Family, community, and educational outcomes in South Asia. *Prospects*, no. 40: 517–34
- Coleman, J.S., E.Q. Campbell, C.J. Hobson, J. McPartland, A.M. Mood, and F.D. Weinfield. 1966. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Crossley, Michael, and Keith Holmes. 1999. *Educational development in the small states of the commonwealth: Retrospect and prospect*. London: Commonwealth Secretariat.
- Department of National Planning. 2011. *Statistical yearbook 2010*. Malé: Republic of Maldives.
- Dillard, Mary E. 2003. Examinations standards, educational assessments, and globalizing elites: The case of the West African Examinations Council. *Journal of African American History* 88: 413–28.
- Eckstein, Max A., and Harold J. Noah. 1993. *Secondary school examinations: International perspectives on policies and practice*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Hayden, Mary C., and Cynthia S.D. Wong. 1997. The international baccalaureate: International education and cultural preservation. *Educational Studies* 23: 349–61.
- Heyneman, S.P., and W.A. Loxley. 1983. The effect of primary-school quality on academic-achievement across 29 high-income and low-income countries. *American Journal of Sociology* 88: 1162–94.
- International Bureau of Education, UNESCO. 2011. *Maldives: World data on education*. 7th ed. Geneva: UNESCO.
- Jimenez, Emmanuel, Marlaine E. Lockheed, and Vincente Paqueo. 1991. The relative efficiency of private and public schools in developing countries. *World Bank Research Observer* 6: 205–19.
- Lowe, John. 1999. International examinations, national systems, and the global market. *Compare* 29: 317–30.
- Maldives National Commission for UNESCO. 1986. *Basic data on student enrolment in Maldives 1986*. Malé: Republic of Maldives.
- Ministry of Education. 1995. *Educational statistics: Basic data on student enrolment March 1995*. Malé: Republic of Maldives.
- . 2009–2012. *School statistics 2008–2011*. Malé: Republic of Maldives.
- . 2013. *Draft national curriculum framework*. Malé: Republic of Maldives.

- Ministry of Planning and National Development. 2006. Maldives, population and housing census 2006. Malé: Government of Republic of Maldives.
- Mohamed, Abdul Muhsin, and Maryam Azra Ahmed. 1998. Maldives: Education policies, curriculum design and implementation at the level of upper primary and general secondary education. Paris: UNESCO.
- Musarurwa, Charles, and Sylod Chimhenga. 2011. Credibility of school examinations in Zimbabwe: A reflective analysis. *Academic Research International* 1, no. 1: 173–79.
- Osborne, Jason W. 2000. Advantages of hierarchical linear modeling. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 7, no. 1. <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=1> (accessed April 2013).
- Raban, Sandra, ed. 2008. *Examining the world: A history of the University of Cambridge Local Examinations Syndicate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Steelman, L.C., B. Powell, R. Werum, and S. Carter. 2002. Reconsidering the effects of sibling configuration: Recent advances and challenges. *Annual Review of Sociology* 28: 243–69.
- Sultana, Ronald G. 1999. *The secondary education certificate and matriculation examinations in Malta: A case study*. Geneva: International Bureau of Education, UNESCO.
- Tristan, Bunnell. 2011. The growth of the international baccalaureate diploma program: Concerns about the consistency and reliability of the assessments. *Education Forum* 75, no. 2: 174–87.
- World Bank. 2007. *Maldives Third Education and Training Project: Implementation completion and result report*. Washington, DC: World Bank.
- . 2011. *Maldives economic update*. Washington, DC: World Bank.
- . 2012. *Human capital for a knowledge society: Higher education in the Maldives*. Washington, DC: World Bank.

# 小規模国家モルディブにおけるイスラーム教育の展開 ーグローバル・スタンダードと地域性の葛藤ー

服部美奈(名古屋大学)

## はじめに

モルディブ共和国(Republic of Maldives)は、スリランカの南西に位置するインド洋の島国で、赤道をまたいで26の環礁(atoll)が楕円を描くように位置している。これらの環礁はおよそ1,200の小さい島々から構成されており、そのうちの約200の島々に人々が居住している。しかし、最も大きい島でさえ2から3平方マイル(約5.2から7.8平方キロメートル)を越えるものはない[Mohamed Waheed 2003a;26]。国土の総面積は淡路島のおよそ半分の面積にあたる298平方キロメートル、2010年現在の人口は31.9万人で、そのおよそ3分の1にあたる10.4万人が首都マーレのあるマーレ島に居住している[外務省 HP]。公式には国民のほぼ100パーセントがムスリム(イスラーム教徒)とされ、イスラームを国教とする。

モルディブ共和国は歴史的に幾度か外部からの支配を経験している。ポルトガルによって1558年から1573年、この地域は支配下に置かれる。その後、1887年にイギリスの保護領となり、現スリランカのコロomboにおかれた総督府から間接的に支配された。しかし、1965年7月26日に主権国家として独立するとともに国連に加盟した。

森下が指摘しているように、モルディブの教育に関する先行研究はきわめて少ない。特に日本語の文献に関していえば、ここ数年を除いて皆無といえる。しかし、英語による文献で注目すべきものとして[Bray and Adam 2001]、[Chandra 2003]、[Saeed 2003]は取り上げておく必要があるだろう。[Bray and Adam 2001]は、モルディブの中等学校試験として導入されているOレベル試験に関する考察を行っている。[Chandra 2003]は、南アジアの教育に関するエンサイクロペディア(Encyclopedia of Education in South Asia)の第9巻としてインドの出版社から刊行されたもので、モルディブの教育を概観するために非常に有益である。そして[Saeed 2003]は、モルディブにおいて学校化が進展する過程を、各地方の人々によって営まれてきた宗教を核とする教育と英語を教授言語としケンブリッジシステムを導入する国家教育との関係性、また学校教育の中心としての首都マーレと各地方の教育との関係性に焦点をあてて考察している。そして学校化がモルディブにおける知の形態とモルディブ人のアイデンティティに与えた影響を、モルディブ最南端の環礁であるアッドゥ地域出身の著者が自らの経験とアッドゥ地域の詳細な事例をもとに描き出している貴重な研究である。

しかしこれらの先行研究は、上述の[Saeed 2003]を除いてモルディブにおけるイスラーム教育の展開に焦点をあてたものではない。モルディブのイスラーム教育は、外部からの影響を受けやすい小規模国家における国民教育とイスラーム教育のあり方を考える上においても、また南アジアおよび東南アジアにおけるイスラーム教育の比較研究が可能になるという点においても示唆的である。

以下、本稿では第一にモルディブのイスラームについて概観し、次にモルディブにおけるイスラーム教育の歴史的展開を考察する。この際、注目するのは、国民教育の発展期におけるイスラーム教育の位置づけ、および国立学校と私立イスラーム学校との関係性である。ここでは特に、国民教育のなかでイスラーム教育が必修科目として位置づけられる歴史的要因、および1977年にコミュニティ・スクールの建設が始まった頃から、多くのマクタブ(アラビア語やクルアーンの基礎を教えるイスラーム教育機関)がコミュニティ・スクールに移管され、結果としてその後の私立イスラーム学校の多くが初等・中等教育段階から就学前教育段階に移行する経緯を考察する。そして、これが地方における私立イスラーム学校の周辺化を招いた可能性を示す。

第二に、上記の傾向を示す一つの事例として、モルディブ最南端に位置するアッドゥ環礁のアッドゥ・ハイスクール(Addu High School)を考察することを通して、モルディブにおける私立イスラーム学校の周辺化の傾向を示したい。

第三に、首都マレーへのイスラーム教育機関の集中化の傾向について考察する。1980年以降、政府による国立イスラーム教育機関の整備が進められた。同時にエジプトのアズハル大学への留学生送り出しも1982年から始まった。これらの事例として、3つのイスラーム教育機関、つまり、1)高等教育段階のイスラーム学院(Institute of Islamic Studies)、2)中等教育段階のマドラサ・アラビヤ・イスラミヤ(Madrasah Arabiyya Islamiyya)、3)ノンフォーマル教育機関の聖クルアーンセンター(The Center for Holy Quran)を取り上げたい。

これらの考察を通して、モルディブ官製のイスラーム教育機関が増加し、官製のイスラームが浸透していくと同時に、地域のイスラーム教育が消滅していく可能性があることを示したい。そして最後に、モルディブにおけるイスラーム教育の特徴を考察する。

## 1. モルディブにおけるイスラームの展開—1970年代末から1980年代

ここでは、モルディブ宗教省によってガユーム政権期(1978—2008年)の1990年にディベヒ語と英語の二言語で出版された『イスラームの遺産(Islamic Heritage)]を参考に、モルディブ政府が公認するモルディブにおけるイスラームの歴史を確認しておきたい[Department of Religious Affairs 1990]。

それによると、イスラームはアラブの旅行者(Arab travelers)によってモルディブにもたらされ、イスラーム暦548年のラベウル・アヒール月(month of Rabeel Akhir)に、スルタンがイスラームに改宗したことが知られている。仏教徒であったスルタンのイスラームへの改宗は、当時、マレーで毎月決まった時期に現れる邪悪な兆(evil manifestation)を退治した一人のイスラーム宗教学者の説得に応じたものであった。この宗教学者はモロッコあるいはペルシアの出身であったと考えられている。そして公式の歴史では、このときイスラームがモルディブの国教(state religion)になったとされている。ただし、スルタンのイスラームへの改宗と同時に、モルディブ全体が一斉にイスラーム化されたわけではなかったのは、現実的には当然のことだろう。言い伝えによれば、ある地域がイスラーム改宗前の信仰に戻ったことがわかると、スルタン自身がその地まで船で赴き、背信者を諷め、イスラームに回帰させたということも知られている[Waheed 1990b;27-28]。これが、モルディブへのイスラームの到来として語られている内容である。

1965年の独立以降、1978年に大統領に就任したマウムン・アブドゥル・ガユーム(Maumoon Abdul Gayoom)政権期にイスラーム復興が活性化したといわれている [Moosa 1990;33]。この時期、特に1970年代の終わりから1980年代、宗教省(Department of Religious Affairs)は様々な形でモルディブ国民の宗教的自覚を高める事業を展開している。具体的には、Aleege Machchah Ayyeh (英語で Light upon Light)という週一回のラジオ番組や、Hidaayathuge Ali (英語で The Light of Guidance)というテレビ番組の開始といった放送メディアによる事業があげられる。また、ラマダーン月の宗教的な諸活動も宗教省によって活性化された。具体的には、ラマダーン月のクルアーン暗誦・読誦の奨励、マーレ島のモスクにおけるアスルの礼拝後の説教、タラウェイとよばれるラマダーン月に行われる日没後の礼拝の定着化(observance)などである[Moosa 1990;32]。

一方で、国内の思想統制といえる活動も、宗教省によって上記の活動と平行する形でこの時期に行われている。たとえば、マーレ島以外の他の環礁(アトール)に存在するモスクに関する調査が実施され、マーレ島からこれらの環礁(アトール)に対し、宗教的指導を提供したり宗教的な質問に答えるための専門団が派遣されている。そして宗教省は、現存するモスクを管理すると共に、新しいモスクを建設した。また、国内に輸入される宗教関係の書籍の検閲を強化し、国内で翻訳・出版される宗教関係の書籍は、宗教省による承認を必要とすることとした[Moosa 1990;31-32]。

国内の宗教的自覚を高める取り組みに政府が助言を与える機関として1984年に創設されたのが、地方モスク・カウンシル(Local Council for Mosques)である。このカウンシルの決定事項は、宗教省によって実行に移される。このカウンシルも、モルディブ国民の宗教的自覚を高め、イスラーム文化(Islamic culture)を浸透させる目的のもと、Al-Minbar という年4回刊行の雑誌を出版している。またマーレ島内の特定のモスクで毎週木曜日の午後に行われる Dars-al-Usboo(英語で Lesson of the Week)とよばれる学習会を主催している。この他、地方の環礁(アトール)に対する取り組みとして、地方の環礁のモスクに関する情報を収集すると同時に環礁の人々に宗教的助言を与えるという目的で、カウンシルの成員を地方の環礁(アトール)に派遣している。さらに、1990年当時、モルディブ国内で最も人口密度の高い11の各島(マーレ島を除く)に近代的なモスクを建設するプロジェクトを実施し、この最初のモスクとして、モルディブ最南端に位置するアッドゥ環礁のフェイドゥ(Feydhoo)に近代的なモスクが建設された[Moosa 1990;31]。

この他、ザカート(喜捨)省(Department of Zakaath)が1983年4月1日に、イスラミックセンター(Islamic Centre)が1984年11月11日に設立された。このイスラミックセンターは、6千人を収容できるモスクに、イスラーム図書館と教室、コンベンション・ホールが付設されている。国家主催のクルアーン暗誦・読誦コンクールは毎年ここで開催されている[Moosa 1990;30-31]。

以上、ここでは1970年代末から1980年代のモルディブにおけるイスラーム政策の展開に注目して考察してきた。モルディブではこの時期、政府が積極的に関与したイスラーム政策を展開している。それは上記にみたような各種のイスラーム関連施設の創設に顕著にみられる。政府の政策が、モルディブ国民の宗教的自覚を高めることを目的としたものであったことは間違いないであろう。しかし一方で、政府によるイスラームへの積極的関与によって、それぞれの環礁(アトール)の宗教活動が管理・統制される結果をもたらした側面も看過できない。またこの時期、中央政府によって作られる官製のイスラームが、地方の環礁(アトール)に浸透し、結果として多様性をもった地方のイスラームが画一化の方向へ収斂された。この過程のなかで、イスラームの中心としてのマーレ島と、周縁のイスラームとしての地方の環礁(アトール)という図式が形成されていったと考えることができるであろう。

## 2. モルディブにおけるイスラーム教育と国民教育の交差

次に、モルディブにおけるイスラーム教育と国民教育の歴史的展開を概観しておきたい。ここでは特に、学校教育が普及するなかで伝統的イスラーム教育がどのように変化したのか、同時に学校教育のなかでイスラーム教育がどのように位置づけられたのかに注目して考察したい。

### 2-1. モルディブにおける伝統的イスラーム教育の変容

イスラーム教育の伝統的形態は3種類、つまり edhuruge (もしくは kiyavaage)、makthab、そして madhrasa から成り立っていた。そしてこれらの教育機関は個人あるいは島の共同体によって運営されてきた[Ministry of Education 1994;1-2]。Edhuruge (もしくは kiyavaage) は、子どもたちを家に集め、クルアーン、ディベヒ語、アラビア文字、そしてクルアーン朗誦を学習する場であった[Chandra 2003;8]。これらの伝統的な教育形態は1920年代以降、徐々に変容を経験することになる。

1927年、首都マーレに最初の政府学校が設立された。この学校は設立当初は男子に限定されていたが、1944年になると女子にも門戸が開放された[Chandra 2003;9]。この学校では設立当初から20年間、アラビア語、宗教教育、ディベヒ語、そして基礎的な算術が教えられるにとどまっていた。しかし同時に、最初の憲法が制定された1932年に重要な変化が起こった。憲法的一条項として基礎教育を整備する政府の責任が初めて認められ、その結果として1932年12月に国家の教育普及を管轄する省が設立された[Ministry of Education 1994;2-3]。

初代大統領のリーダーシップのもと、1940年代から1950年代には顕著な教育の発展がみられた。政府は島の共同体やアトール(環礁)の行政官、マーレ島の行政官に対し、地域の子どものために教育施設を供給するよう奨励し、多くの島では自らの財源で学校を設立運営した。1945年までに、最低でも makthab レベルの学校が各住民島で運営されるようになった。この makthab は、下級初等教育レベル(lower primary level)の教育を提供したとされている[Chandra 2003;9]。そして、アトール(環礁)からリクルートされた優秀な生徒を就学させるアトール(環礁)マドラサ(atoll madhrasa)がアトール(環礁)行政によって設立運営された[Ministry of Education 1994;2-3]。ここでいう makthab および madhrasa は、全国統一のカリキュラムがこの時点ではまだ導入されていなかったとはいえ、従来のマドラサ、つまり村の導師や高名なイスラーム学者が個人的に主宰する makthab や madhrasa とはすでに性質を異にしているといえるであろう。なぜならば、少なくともこれらの makthab と madhrasa は、政府主導のもと共同体やアトールの行政官によって設立されているからである。

アトールスクール(atoll school)は、優秀な生徒たちが島の行政を担い、指導性を発揮できるような教育も行った。また、なかでも優秀なアトール(環礁)の生徒に対しては、彼ら専用の2つの宿泊施設が整備され、マーレでの教育が提供された。このようなマーレでの教育は当時、生徒が政府の要職に就くための基礎的な学習を提供すると同時に、国家と宗教に対する愛情を生徒に教え込ませることを目的としていたとされている。

その後、1960年に導入された新たな教育政策は、その後のモルディブの教育に深い影響を与えるものであった。この時、首都マーレに英語を教授言語とする2つの学校が設立され、同時にカリキュラム編成および教育方法にイギリス式が採用された。これに伴い、外国人教師や英語の教科書も導入された。英語を教授言語とする学校がマーレに設立されたことで、モルディブには教授言語とカリキュラムを異にする2種類の学校形態が並存することになった。しかし反対に、マーレ島以外では、同時期にアトール(環礁)の教育に対する政府の支援や奨励が減少(withdrawal)したことによる島々の学校の衰退がみられるようになったとされる[Ministry of Education 1994;3]。

しかし1970年代末の政策転換は、アトール(環礁)における教育機会の顕著な発展をもたらした。1978年、統一された国家教育システムへの移行と、より公平な設備の供給を促進する決定がなされた。政策では初等学校(1-5学年)とミドルスクール(6-7学年)に重点が置かれ、1-7学年を対象とする統一カリキュラムが編成された。それに伴い、アトール(環礁)における新しい学校の設立も進められた。具体的には、各アトール(環礁)にアトール・エデュケーション・センター(Atoll Education Centre; AEC)、そして一つの島のみからなるアトール(環礁)ではアトール・プライマリー・スクール(Atoll Primary School; APS)が設立された。実は、アトール・エデュケーション・センターは、各アトールや島が運営する学校に対してモデルスクール的な役割を果たすことを設立の理念としていたものの、首都マーレの学校を理想とする住民の教育への高い希求に遭遇し、その大部分は実現しなかったとされている。つまり、各アトールや島が各地の特性を生かした教育活動を行うことも、このアトール・エデュケーション・センターに期待されていたと考えられるが、住民が望んだのは首都マーレで行われている「進んだ」教育に近づくことであったということであろう。現在、アトール・エデュケーション・センター、アトール・プライマリー・スクールともに、初等教育を担う上で他の学校と比べてほとんど現実的な相違はない[Ministry of Education 1994;4]。

このような変化は、各地が維持してきた教育の伝統が、英語を教授言語とするイギリス式の教育システムへと統合される結果をもたらしていった。

## 2-2. アッドゥ環礁のアッドゥ・メイドゥ(Addu Meedhoo)地域における教育の変遷

次にもう少し地域を限定し、ある地方の教育の変遷を追っておきたい。ここで取り上げるのは、アッドゥ環礁のなかのアッドゥ・メイドゥ地域である。ここでアッドゥ・メイドゥ地域を取り上げるのは、後述する私立イスラーム学校が同じくアッドゥ環礁にあり、アッドゥ・メイドゥ地域の教育の変遷と類似性を持っていると推測されるためである。文献は主に[Saeed 2003]を用いることとする。サイドは、イスラーム教育の教師であった祖父と自らの経験をもとに当該地域の教育の様子を描き出している。

### 2-2-1. 1970年代までの変遷

サイドによると、1950年代以前のアッドゥ・メイドゥ地域における教育の主な目的は、子どもたちにクルアーンの読み方およびディベヒ語とアラビア語の読み書きを教えることであった。アラビア文字を習い始めたばかりの子どもには Veshefela を用いて教えられた。Veshefela は木製の薄い板から作られ、端に高さ1センチほどの木製の枠が付けられている。その上に白砂を散りばめ、Liyeyshi とよばれる

椰子の葉の芯がペンとして使われた。Veshefela に書くことは Veshefela Edun とよばれる。通常、子どもたちはおよそ 5 歳になると Edhuruge に通い始めた。Edhuruge は大抵、これを教える教師宅であったようである。子どもたちは周囲にある 4-5 軒の Edhuruge のなかから両親が選んだところへ通った。子どもたちは 7 人から 10 人の同年齢の子どもたちと共に車座になって立ち、Veshefela に書かれた内容を教師のあとについて朗読する際、手は胸に置かれた。最初にアラビア文字が一文字ずつ教えられる。アラビア文字を理解できるようになると、次に母音を付した文字が教えられる。母音を付してアラビア文字を教えることを、ディベヒ語では Fili Jehun と呼んでいる[Saeed 2003;197]。

子どもたちが母音を付して読み始めると、両親は子どもに Fela を渡す。これは約 30cm×20cm の大きさと厚さが 1cm ほどの木製の厚い板で、上部の幅が少しだけ狭くなった形状をしたものである。最近では厚めの白い合板から作られているが、それ以前は土で板を擦って白くして用いていた。また最近ではホワイトボードマーカーがペンとして用いられるが、今でも並行して、料理鍋に付着した黒いススからインクを作り、竹製のペン先につけて Fela の上に文字を書く方法が用いられている[Saeed 2003;198]。教師は Fela に書き、正しい発音が確実にできるよう、数回、教師の後について読ませる。子どもは Fela を家に持ち帰り、母親や年上のきょうだいとともに練習する。子どもが流暢に読めるようになると、母親が次の学習のために Fela の片面を消して次の学習に備える。このように、片面で新しい学習を、もう 1 つの面でその前の学習をするという方法が Fela を用いて行われていた。母音を付したアラビア語の読みを学習する過程は Akuru Ugenun、そしてこのような教授法は Qaidhah Baghdhadhi とよばれた[Saeed 2003;198]。

子どもがアラビア文字を読めるようになると、クルアーン学習が始まる。子どもたちは日没後の礼拝から夜半の礼拝の間の時間、家でクルアーンを朗読するのが日常であったという。子どもは開扉章や短い章で始まる Amma Foy とよばれる本を渡され、Amma Foy が修了すると、自分用のクルアーンを持つ準備が整ったことを意味した。Amma Foy の修了は、盛大な祝いの節目でもある。またサイドによれば、一方で、以前はクルアーンが読めない子どもは家族から引き離され、奴隷として扱われたという。名目上は子どもがクルアーンを読めるように自分の家族から引き離し、別の家族に預けられるということであるが、歴史的にみると彼らは生徒というよりも奴隷として扱われたとされている。[Saeed 2003;199]。

基礎的なアラビア文字やクルアーン学習を行う Edhuruge とは別に、より高度なイスラーム学を修めるためには別の学習が必要とされた。ここでは[Saeed 2003]からサイドの祖父の経験をみておきたい。サイドの祖父は 5 歳になると、彼の義理のおじにあたる Aisaadhari Beybe のもとでクルアーンとフィクフ(イスラーム法)を学び始めた。学習は夜に行われ、昼間はおじとともに漁に出かけたという。おじはサイドの祖父が 11 歳のとき他界した。その後しばらく、サイドの祖父は Dhonmanikuge Ali Beybe という人物のもとで学んだ。サイドの祖父は日中は漁に出ていたため、たいてい夜に Ali Beybe のもとに通った。Ali Beybe は学徒が持参するいかなるキタブも教えたが、フィクフ(イスラーム法)が大半だった。なぜなら、島にある希少なキタブといえば Abu Shuja や Fatthu Kithab などのアラビア語で書かれたフィクフのキタブだったからである。そして彼は 1 つのレッスンを 1 人の学徒に教えた。彼は 5, 6 人の学徒のみ同じ時期に教えていたため、このような方法も彼にとってはさほど大変ではなかった。また彼は月に一度や週に一度、都合に応じて来る学徒にも教えていた[Saeed 2003;199-200]。

モルディブで最初の制度化された madhrasa は、1927 年にマーレに設立された Madhrasathul Salahyya とされる。当時、アッドウ環礁では、ヒッタドゥー(Hithadhoo)在住の Husen Rahaa が最も著名なイスラーム学者であり教師であった。フセイン・ラハアは、エジプトのアズハル大学を卒業しており、

彼が主宰する *madhrasa* が、アッドゥ環礁で組織化された教室での学習活動(classroom teaching)の始まりであった。サイドの祖父は彼のもとで勉強するためヒッタドゥに行き、2年間、金曜日を除く毎日、*madhrasa* へ通った。これが、サイドの祖父が最初に受けたアッドゥ環礁での組織化された *madhrasa* 教育の経験であったという[Saeed 2003;200-201]。

フセイン・ラハアが主宰していた学校(正式名称は不明)の様子は、サイドの祖父によれば以下のようなものであった。1年生(first class)の生徒たちは朝7時にモスクへ行った。4年生のクラスのなかで最も優秀な6名が、1年生のクラスを教えた。この6名の生徒たちは *Musaaids* と呼ばれた。フセイン・ラハアは8時に到着した。彼が来ると、子どもたちはモスクの後方に2年生、3年生、4年生の順番で列を作って座った。フセイン・ラハアは生徒の前に置いてある枕の上に座り、2年生から教え始める。生徒たちは前回学習した内容を彼の前で読んだ。そして彼は、一番良くてきた2人の生徒に新しい内容を教えた。これが3つのクラスで繰り返された。このセッションが終わると、次にクルアーンを教え始める。彼はクルアーンをすべての子どもたちに同時に教えた。誰かが前回終わったところに印をつけ、彼がそこから *Maqra* を読む。2, 3人の子どもたちが *Maqra* から彼の後に続いて読む。朝のセッションは11時半で終わった[Saeed 2003;201]。

午後はすべての生徒が13時にマドラサ *madhrasa* へ行く。3つのグループ用に床にマットが敷かれ、生徒は車座になってそのマットの上に座る。前回、フセイン・ラハアと一緒に読んだ生徒が最初に読み、その後、1人1人の生徒が続く。皆が読み終える時まで、皆が読むことができるようになっていた。次に、*Musaaid* が、読んだ内容のなかで何が議論されているのかを尋ねる。生徒たちが答える。もし生徒が答えられなければ、*Musaaid* が生徒たちに説明する。ある時、生徒たちは4つのキタブ、すなわち、ナフ(*Nahoo and Lafz*)、フィクフ(*Fiqh*)、アフラック(*Akhlaq*)、ハディース(*Hadhith*)を読まなければならなかったため、皆が答えるための十分な時間がなかった。通常は、1クラスに10人から12人の生徒たちがいた。*Musaaids* は生徒でもあったが大人との境界に属していた [Saeed 2003;201]。

サイドの祖父が3年生になったとき、フセイン・ラハアは教えることをやめ、生徒たちを別の場所に送った。彼は3つの環礁の環礁長となり、のちにアッドゥに独立政府を作ろうとしたその他のアッドゥの人々と共に追放された。このアッドゥにおける最初の *madhrasa* の閉鎖は、モルディブにおける政情不安の前ぶれだったという。1942年から1943年にかけて、モルディブ全体が変動の波のなかに置かれた。イギリスが北部の *Haddhunmathi Kela* と南部のアッドゥ環礁のガン島に空軍基地を設立したが、モルディブ中央政府と島の地方政府は、環礁にも島にも全く事前交渉をしなかった。そのため、中央政府は北部と南部の環礁で暴動にみまわれた[Saeed 2003;201-202]。

中央政府と中心から離れた環礁との間で不和が起きている間、*Dhonamikuge Ali Beybe* は、自宅で教えるのではなく、メイドゥの中心的モスクであるマアミスキイ *Maamiskiy* で教え始めた。しかし、当時の島の首長であった *Dheshenaage Ibrahim Beybe* と *Dheshenaage Beybe* は、モスクで教えるよりも、メイドゥにマドラサを設立することを決めた。彼らは *Dhandi Fan* とよばれる小枝と編んだ椰子の葉で教室を作り、教師のためにそのなかにハンモックを置いた。こうして新しい *madhrasa* は1943年12月29日の水曜日に開校したとされる。この1つの教室だけのマドラサには、女子マドラサと男子マドラサが設けられていた。男子は午前に通い、女子が午後に通った。学校設立当初のカリキュラムの大半は、アラビア語とフィクフ(イスラーム法)だった[Saeed 2003;202]。

前項でみたように、1940年代は中央政府が地方に対して教育普及を促した時期であった。*Dhonamikuge Ali Beybe* が主宰するマドラサが設立された時期と重なる。教育普及の促進を進める中

中央政府は、政治的な統合をもたらすための公的な装置として、島々における学校の普及をみていた。サイドによれば、メイドゥ地域にマドラサが設立されて2年のうちに、学校の教科書がマーレ言語 (Male Bas) で出版され、マーレ言語が学校の教科として教えられ始めるようになったという。アッドゥ・メイドゥ地域の学校もまた、マーレで出版された教科書を採用した。サイドはこのような状況を、国家が組織した「共通の」学校化過程 (“common” schooling process) の始まりと表現している[Saeed 2003;202]。「共通の」学校化過程が始まるなかでアッドゥ環礁の地域性とイスラーム教育を堅持するマドラサが設立されたことは、この地域の教育の歴史と独自性を考える上で重要であろう。しかし、1940年代に設立されたマドラサはその後、消滅していった。

1960年代末、中央政府はノンフォーマル教育を含むすべての教育機関に政府への登録と許可を義務づけた。当時、島にはいくつかのマクタブやイスラーム学者が自宅で運営していたノンフォーマルのイスラーム教育機関があったという。サイドの祖父も自宅を使ってプライベートの形でイスラーム教育を行っていた。しかし、政府による登録の義務づけが行われたため、一部屋のみ彼の家にもう一部屋アネックスを建てて1969年に自宅を学校として登録し、1970年代初期にマクタブ makthab を開いた。このアネックス部分を教室として登録し、クラスは家族部屋と教室のベランダで行なった。このように、1940年代に設立された古くからのマドラサは消滅したが、1970年代後半までに Elhege Beybe のリーダーシップのもと、地域のイスラーム学者によるイスラーム教育は復活し始めていたという[Saeed 2003;203]。

祖父のマクタブで学んだサイドによると、マクタブでは床の上に座り、ベンチを筆記用の机として使った。その頃までにはペンとノートが使われるようになっていた。サイドは彼女の母が教わった同じ内容、つまり、クルアーン、イスラーム学、算術、ターナ語の読み書き、そして初歩のアラビア語を勉強した。また、マーレのカリキュラムからモルディブの歴史と地理が除外されたのと同様、モルディブの歴史と地理は教えられなかったという。アラビア語は、イスラーム学がディベヒ語で書かれたテキストを使って教えられるようになると、次第に重要性を失っていった[Saeed 2003;202]。

1970年代後半、サイドの祖父は、英語のアルファベットを勉強するためマーレに行った。当時の大統領イブラヒム・ナシール Ibrahim Nasir は、ディベヒ語の筆記にターナ文字の使用を廃止し、ローマ字を使用することを決定した。マーレから届く金曜礼拝の説教がローマ字で印刷されるようになったため、サイドの祖父はローマ字の読みを勉強するためにマーレまで行かなければならなかったという。彼はマーレから戻ると、マクタブの英語の教師としてイブラヒム・ワヒード Ibrahim Waheed という地元イスラーム学者を招いた。そして、マクタブの生徒たちは1978年に英語の読みを勉強し始めた。しかし、その年の終わりに大統領となったマイムン・アブドゥル・ガユーム Maumoon Abdul Qayyoom は、モルディブの公式な文字としてターナ文字を復活させることとなった[Saeed 2003;204]。

1970年代までのまとめとして、サイドは以下のように述べている。「この時期の終わりに近づくにつれて顕著に異なってきたことは、モルディブの首都であるマーレで開発されたカリキュラムへの移行が挙げられる。それまでアッドゥの人々はマーレを教育の中心として見ていなかった。伝統的にモルディブの歴史のなかで、人々はイスラーム学者がいるところに行ったのであり、マーレがモルディブにおける学問と教育の中心ではなかった。以前は、マーレのエリートの子どもたちはメイドゥのイスラーム学者に学ぶためにアッドゥ・メイドゥに来ていたのである。Meedhoo Bondo Fandiyaaro Thakkaan は、Vaadhoo Dhanna Kaleygefaanu について学ぶために Huvadhu Atoll Vaadhoo へ行った」[Saeed 2003;205-206]。

## 2-2-2. 1980年代から1990年代

1978年に始まる新体制になると、世界銀行や国連といった海外の援助機関がモルディブに関心を持つようになる。1978年、ユニセフの援助によって設立された最初のコミュニティスクールがモルディブに開校した。そして、全国統一カリキュラム作成の取り組みが始まり、1983年10月にナショナル・カリキュラムが公布されると、地方の教育はそれまでそうであったようにコミュニティの責任ではなく国家の責任になっていった[Saeed 2003;206]。

サイドによれば、1980年代始めまで、島の人々は何をどのようにどこで教えるかを自らで決めてきたという。彼らが最初に学校の校舎を建てたとき、それは自らの財源で自らのイニシアティブによるものだった。彼らが以前のように伝統的なイスラーム教育機関の学校スタイルではなく、マーレで普及しているディベヒの学校スタイルの使用を決めたとき、その選択は自らが決定したものであった[Saeed 2003;206]。

1983年、政府は財政的にすべての責任をもつ初等学校としてアートル・マドラサ(Atholhu Madhrasa)をフルフ・メイドゥに開校した。このことは、教育へのアクセスという観点からみると望ましい変化をもたらした。校舎はユニセフの援助で設立され、保護者は制服やかばん、靴、教材費を負担しなけりばならなかったものの、島のすべての子どもがこの新しく設立された美しい初等学校に通い始めるようになった。教員の給与も政府によって負担され、教員数が増加した。このことは良かれ悪しかれ、国家による学校教育の管理が本格的に始まったことを意味した[Saeed 2003;207]。

教育内容の側面をみると、1983年のナショナル・カリキュラム導入はモルディブのすべての子どもたちに適用された。アートル・マドラサで最初に教えられた科目は、イスラーム、ディベヒ語、数学、英語、環境学(Environmental Studies)、芸術(Art)だった。また、以前は別々の科目として教えられていたクルアーンとフィクフ(イスラーム法)がこの時、イスラーム学(Islamic Studies)という1つの科目に統合された。同時にアフラック(倫理、価値や善行)はカリキュラムから削除された。さらにモルディブ史およびモルディブ地理は、一般科学(General Science)と社会科(Social Studies)を統合した科目である環境学に置き換えられた。そして、カリキュラムには実践芸術(Practical Arts)と体育が入っていたが、初期の段階では教えられていなかったし、現在に至るまでほとんど留意されていない[Saeed 2003;207]。

教授言語に関する措置として、教育開発センター(Education Development Centre)は、マーレの学校のために英語で書かれた教科書を、環礁の学校のためにディベヒ語で書かれた同じ内容の教科書を作成することにより、地方のモルディブと急速に都市化するマーレの相違に配慮した。つまり、英語がマーレの学校の教授言語として使用される一方で、メイドゥをはじめとする環礁の生徒たちはディベヒ語で学習した。しかしこのような状況は好意的に受け取られるばかりではなく、教育開発センターの意図に反して、メイドゥの子どもたちは二重の意味で不利な状況に置かれていると理解された。つまり、地方の島の人々は間もなく、自分たちの子どもがディベヒ語で学習している一方、首都マーレの子どもたちは英語で教えられているという事実は、自分たちの子どもが新しい労働市場や専門職へのアクセスにおいて不利になると考えた。それゆえ、アートル・マドラサでは1991年、子どもたちにマーレ標準のディベヒ語(Male Bas)で教えつつも、英語で書かれた教科書が使用され始めたという [Saeed 2003;208]。

2003年の時点で、メイドゥには政府の財源によって設立された学校が2校ある。初等学校と中等学校それぞれ1校である。これらの学校の学校名には以前は「マドラサ」が使用されていたが、現在は「スクール」という名称が使用され、モスクから離れた場所に設立されている。具体的には現在、この学校は Ghazi Shamsuddin School という名称の学校になっている。この学校名称は、メイドゥで有名な裁判長の名前からつけられたものである。Ghazi Shamsuddin はマーレで裁判長に就任しているとき、金曜礼拝の説教の際に、君主を賞賛するくだりでわずかではあるが間違いを犯したという罪で家族とともにマーレから島へ追放された人物である[Saeed 2003;208]。

初等学校として設立されたアトール・マドラサは、1997年に6年生から10年生の子どもを受け入れる政府立の中等教育学校となった。教員の大半はインド出身である。子どもたちはGCE-Oレベル試験用のシラバスを用い、イギリスから輸入された推薦教科書を使用している。そして子どもたちは10年生つまり16歳でGCE-Oレベルの試験を受けるようになった[Saeed 2003;208]。

以上、1980年代の動向として、第一に、中央政府および国際機関による教育普及の促進とナショナルカリキュラムの導入は、マーレ以外の環礁における学校教育の普及をもたらしたことが挙げられる。しかし一方で、これにより、教育のイニシアティブは地方から中央へと移った傾向が読み取れる。同時に個人が主宰してきたマクトゥブやマドラサは政府への登録を義務づけられたことにより、次第に国家の管理が及ぶようになった。このことが、地方のイスラーム教育の衰退を招く結果になったと結論づけることはできない。しかし少なくとも、学校として登録することの影響が従来のマクトゥブやマドラサに全く影響を及ぼさなかったということもできない。第二に、英語を教授言語とし、ナショナルカリキュラムを導入した学校が次第にマーレ島以外の環礁地域においても望まれたという点も重要であろう。つまり、中央政府が一方的に学校教育を普及させたのではなく、受けての側にも中央政府が提供する教育への強い需要があった。その意味で、結果としてマクトゥブやマドラサが衰退したとしても、それはモルディブ社会のなかで起こった、ある意味では不可避の変化だったといえる。

### 3. 私立イスラーム学校の周辺化—アッドゥ環礁アッドゥ・ハイスクール (Addu High School)

以上、ここまでではモルディブにおける学校教育普及とイスラーム教育の全体的動向およびアッドゥ環礁を中心に考察してきた。しかしながら、上記でみたような状況のなか実際に地域で何が起こったのかを知るためには、具体的な事例を取り上げつつ、より詳細に考察することが必要である。そこで、本項ではアッドゥ環礁のなかで前述したメイドゥ地域の対岸に位置するヒッタドゥに設立された一つの学校とその学校に携わった人々に焦点をあてて考察する。

#### 3-1. アッドゥ・ハイスクールの現状

アッドゥ環礁のヒッタドゥに設立されたアッドゥ・ハイスクールは、2010年11月からアッドゥ環礁で唯一、11年生と12年生、つまりケンブリッジ中等教育修了資格(General Certificate of Education)のAレベル(Advanced Level)に対応した後期中等教育段階のカリキュラムを提供する国立後期中等学校となっている。そのため、この高校ではAレベル試験に対応して商業ビジネスストリームと科学ストリーム

が提供されており、2010年時点の教育省の統計によれば、10年生120人(商業ビジネスストリーム70人、科学ストリーム50人)、11年生140人(商業ビジネスストリーム89人、科学ストリーム51人)、12年生119人(商業ビジネスストリーム74人、科学ストリーム45人)が在籍している [Provisional data 2011, Ministry of Education]。この時点で10年生があるのは、前期中等教育学校から後期中等教育学校への移行が実施された直後であることを反映しているため、将来的には11年生と12年生のみになる予定とのことであった。教授言語は英語である。ただし、ディベヒ語とイスラームだけは教授言語としてディベヒ語が使用されている。イスラームは週に1時間のみ提供されている。

一見すると通常のハイ・ハイスクールにみえるが、実はこの学校は、有志のイスラーム学者と実業家により、1988年に設立された私立マドラサとしての前身をもつ。以下、その歴史の変遷を追ってみたい。

## 3-2. 歴史の変遷

### 3-2-1. 設立の経緯

前述したように、この学校は1988年3月16日、アッドゥ地域の有志のイスラーム学者と実業家によって設立された私立マドラサであった。設立当時の学校名称は、マドラサ・イスラミヤ (Madrasa Islamiyya)である[Introducing Madrasa Islamiyya, 1997]。マドラサのモットーは、クルアーンアラク章の第5節(AI-A'laq:5)から引用された He(Allah) taught man that which he know not とされている。

この学校の設立に携わったイスラーム学者と実業家は以下の人物たちであるとされている。

シャイフ・イドゥリス・フセイン Sh.Idrees Hussain Ali (Jamia Darul Uloo, Gujarat, India 卒業)

シャイフ・フサイン・ラシード・アフメド Sh. Hussain Rasheed Ahmed (Umm-al-Qura University, Makkah and Higher Diploma from King Saud University 卒業)

ムハンマド・アフマド・ディディ Mohamed Ahmad Didi (local secondary certificate 卒業)

シャイフ・イブラヒム・ルシュディ Sh Ibrahim Rushdhy (Madina University, Madina 卒業)

シャイフ・アブドゥル・ラティーフ・ウマール Sh.Hassan Latheef Moosa (Islamic University, Medina 卒業)

名前の頭につけられている「シャイフ」は高名なイスラーム学者の尊称である。上記のうちの2人(イブラヒム・ルシュディ氏とフサイン・ラシード・アフメド氏)のライフヒストリーについては後述するが、ムハンマド・アフマド・ディディ氏が地元の中高等学校を卒業している以外、インド・グジャラートのジャミア・ダールル・ウロ、サウジアラビア・マッカのウムアルクロ大学、キング・サウド大学、サウジアラビア・メディナのイスラーム大学など、主として中東地域でイスラーム学を修めていることがわかる。

### 3-2-2. 1997年当時のマドラサの状況

ここでは設立から10年ほど経過した1997年に作成されたパンフレットから、当時のマドラサを振り返ってみたい[Introducing Madrasa Islamiyya, 1997]。当時、このマドラサが提供していた教育段階は、就学前教育 Nursery 3年間、初等教育 Primary level 5年間、後期初等教育 Middle school 3年間で、生徒の総数は412人であった。1998年までに前期中等教育の創設が予定されていたが、この時点ではまだ開校されていない。

ディベヒ語、英語、数学を除く教授言語にはアラビア語が使用された。アラビア語を教授言語としているのは、このマドラサの大きな特徴である。また、初等教育のカリキュラムには、モルディブのナショナルカリキュラムとエジプト教育省が編纂した初等教育カリキュラムを統合した混合カリキュラムが導入された。同様に後期初等教育のカリキュラムにも、アズハル・インスティテュートとアズハル大学の連携で編纂されたカリキュラムが導入された。このカリキュラムは、エジプト教育省によって認可されたものである。このようにエジプトを範とするカリキュラム編成がマドラサに導入されたことも、モルディブのイスラーム教育のもう一つの特徴である。この他、ノンフォーマル教育としてクルアーン暗誦クラス、クルアーンおよびタジュイド学習のためのクラスが開講され、のべ728人が学んでいたとされる。また、マドラサ卒業生のために、首都マーレで勉強するための奨学金が15人分、パキスタンに留学するための奨学金が3人分、用意された。

パンフレットには、学校設立の目的が以下のように表現されている。この学校設立の目的からも、少なくとも1997年までは私立マドラサとしてイスラームの教えに忠実なマドラサであったことがわかる。

1. イスラーム的価値を堅持し、クルアーンの言語であるアラビア語を復活させるためにあらゆる努力をすること
2. アッラーの教えを奨励し、若い世代にイスラームの覚醒をしっかりと確立すること
3. 輝かしいクルアーンと預言者の伝統に則ったイスラームの教えを普及すること
4. アッドゥ以外の島々に、可能ならばどこでも、クルアーン暗誦クラスを設立する努力をすること
5. アッドゥ以外の島々に、クルアーンとタジュイド(確立された法則にしたがってクルアーンを読誦する芸術)を教えること
6. モルディブにおけるイスラーム的団結を促進し、あらゆる正当な方法で社会の悪と闘うために最大限努力すること

注)アッドゥ以外の島々には首都マーレを含む

### 3-2-3. 2000年以降の展開

ところが2000年に状況は一変する。2000年、中央政府により強制的に私立マドラサから国立初等中等学校へと移管され、カリキュラムおよび教授言語の変更が行われた。具体的には、カリキュラムにはナショナルカリキュラムが使用され、教授言語として英語が採用された。この突然の私立から国立への移管、さらにマドラサから特定の宗教にもとづかない初等中等学校への変更の背景には、このマドラサが海外の急進的なイスラームと関係をもっていると政府が判断したためであったとされている。マドラサ設立関係者のなかには閉鎖直前に逮捕された者もいた。また、このマドラサの設立に中心的な役割を果たしていたシャイフ・イドゥリス・フセインは間一髪で逮捕を免れ、マラウイに渡ったといわれている。

その後、2004年に8年生から10年生を対象とする前期中等学校に移行した。そしてさらに2000年、11年生から12年生を対象とする後期中等学校に移行し、校名がアッドゥ・ハイスクールに変更となった。

2000年の国立化以降、前述のシャイフ・イドゥリス・フセインはマラウイに留まり、同地にマドラサを設立、現在もマラウイに滞在している。シャイフ・フサイン・ラシード・アフメドはイスラーム宗教学者としての研究を続けると同時に、ムハマド・ナシード大統領体制期(2008年から2012年)に宗教国務大臣を務めた。現在も精力的に研究を行い、多数の著作を出版している。シャイフ・イブラヒム・ルシュディは、マドラサの国立化以降、いったん同学校の教職を離れるが、現在、再びアッドゥ・ハイスクールで教員としてイスラームを教えている。

次の表3-1は、マドラサ・イスラミヤ(現アッドゥ・ハイスクール)の生徒数の推移(1994-2011年)を示したものである。この表から、マドラサ・イスラミヤがどのように変遷していったかが理解できる。具体的には、1994年から2000年にかけて徐々に対象とする学年を増やしていったことがわかる。生徒数は年度によって増減している。そして、国立化された2000年の時点では、就学前教育段階(ナーサリーおよび幼稚園)から10年生までを対象とする学校になっていた。2000年以降、就学前教育段階は廃止され、1年生から10年生を対象とする学校となり、さらに2004年以降は、原則として8年生から10年生を対象とする学校となった。そして2011年には移行期のために10年生を残しながらも、最終的には現在と同様11年生と12年生を対象とするハイスクール(後期中等学校)へと変貌をとげた。

このようにモルディブでは、私立学校から国立学校への移管、そして対象とする教育段階の変更が政府主導のもと、これまでに少なからず実施されている。このことの是非を論ずることは本研究の主旨ではない。しかし、モルディブにおける教育政策の特徴として挙げることはできるであろう。

表 3-1 マドラサ・イスラミヤ(アッドゥ・ハイスクール)の生徒数の推移(1994-2011)

	就学前教育			初等教育							前期中等			後期中等		Total
	Nr	K1	K2	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	
1994				37	55	41	36	19	5		10					203
1995		51	46	24	38	54	42	35	20							310
1996		34	51	36	22	35	52	39	33	19	19					340
1997	31	54	42	49	28	35	47	52	24	29	25	8				424
1998	35	52	57	31	31	28	28	41	44	28	18	11				404
1999	22	46	52	32	19	17	27	17	28	15	19	18	9			321
2000	49	58	53	31	25	17	15	24	18	33	15	19	14			370
2001				24	26	18	17	13	22	14	28	23	8			193

2002				14	12	17	15	14	11	19	10	28	16			156
2003				0	12	14	13	0	11	7	7	8	26			98
2004									15		116					131
2005											197	94				291
2006											206	130	93			429
2007											215	167	97			479
2008											183	167	146			496
2009											159	184	168			511
2010												137	164			301
2011													120	140	119	379

[School Statistics, Ministry of Education, 1994-2011 より作成]

### 3-2-4. 設立者たちの経歴

次に、マドラサ・イスラミヤの設立に関わった2人のイスラーム学者、つまり、シャイフ・イブラヒム・ルシュディ氏とシャイフ・フサイン・ラシード・アフメド氏のライフヒストリーを追うことで、モルディブにおけるイスラーム学者・指導者像を描きたい。

#### シャイフ・イブラヒム・ルシュディ (1955ー、アッドゥ環礁・ヒッタドウ出身)

シャイフ・イブラヒム・ルシュディ氏(以下、ルシュディ)は、1955年9月12日にアッドゥ環礁・ヒッタドウに生まれた。両親もヒッタドウ出身である。聞き取りによるとルシュディ氏の学習の遍歴は以下のようであった。1960年、5歳になると近くのマクトゥブに通い始めた。マクトゥブは教師の家で朝の3時間、アラビア語およびディベヒ語を勉強した。マクトゥブの教師との関係は非常に近く、勉強以外の時間も、子どもたちは教師の後について一日を過ごしたという。教師が掃除をするときにはそれを手伝い、漁にでかけるときには一緒に後をついて行った。マクトゥブの教師は単純にアラビア語とディベヒ語を教える教師であることに留まらず、一つの大人のムスリムとして模範的な生き方を示すロールモデルとしての役割も負っていたようだ。

マクトゥブでの学習を一通り終えた後、年齢としては12歳になった1967年から、今度はアッドゥ環礁にあるマドラサ(学校名は不明)で学んだ。学習内容はクルアーン、キターバの他、英語や数学も学習したという。キターバとはアラビア語の書き方を学ぶ科目(handwriting subject)である。ここでルシュディ氏は1970年まで学んだ。

その後、15歳からルシュディ氏は海外にわたり、イスラーム学を深めることになる。15歳になった1970年にインドへ渡り、まずはグラジュルタ・マクド・ジャミア・イスラミア・ダベ Gurajurta Makd Jamiah Islamia Dabee で学び始める。ここでの学習は1971年までである。インドに渡った経緯は、のちに共にマドラサ・イスラミヤの設立に携わる前述のシャイフ・イドゥリス・フセイン氏が1970年以前からすでにインドに滞在しており、そのイドゥリス氏がモルディブに一時帰郷した際、インドで学習するようルシュディ

イ氏を誘ったことが始まりであった。このマドラサでは主として、クルアーンの暗誦、ウルドゥ語を学んだという。教授言語はウルドゥ語であった。

17歳になったルシュディ氏は1972年になると、同じインド国内のグジャラートにあるマドラサ・ムフタフル・ウリム Madrasah Muhtaful Ulim で学び始めた。ここではクルアーン、ハディース、フィクフ(イスラーム法)、マンティーク(アラビア語修辞学)から学習を始めたという。この際、アラビア語で書かれた宗教注釈書であるキターブ・ムフタフル・クルアーン Kitab Muhtaful Quran はウルドゥ語に翻訳され、解釈されたという。この他、ペルシャ語で書かれた宗教注釈書であるキターブ・アンディダム・グリスタン kitab An didam Guristan、ボスタル Bostal、カリマ Karima、パンドウマナ Pandumanaも同時に学習した。このマドラサで多くを学んだ教師はシャイフ・サディ氏 Sh.Sadi であった。ここでの学習は21歳になる1976年まで続けられた。

21歳でインド・ボンベイにあるモスクのイマームに就任する。1976年から1978年にかけて1年半の期間である。その後、23歳にいったんモルディブに戻り、1979年に結婚をする。ルシュディ氏の妻となる女性はイドリス氏の親族であったため、その後、ルシュディ氏とイドリス氏は親族関係をもつこととなった。24歳に妻を伴い、再びインドへ向かい、マハラISHU・モスク Maharaihth のイマームに就く。その後、妻は娘の出産のため1980年にモルディブに帰国する。

そして25歳になった1981年、今度はパキスタンへ渡航する。この期間は1年間であった。パキスタンに渡航した理由は、パキスタン経由でサウジアラビアへ行くためであったという。当時、パキスタンはサウジアラビアとのコネクションをもっていたとされる。

26歳になった1982年、当初の目的通り、サウジアラビアに留学を果たす。同地ではマディナ大学 シャリア学部で学び、マディナ大学から奨学金も得ていた。マディナ大学で学位を取得したのは1986年、ルシュディ氏30歳のときであった。学位取得後の同年、ルシュディ氏は故郷のアッドゥ環礁・ヒッタドゥに戻った。そして、32歳のとき、同年1988年にマドラサ・イスラミヤの設立に携わることになる。

1988年以降、マドラサ・イスラミヤでは教師としてシャリアを教えた。しかし2000年にマドラサ・イスラミヤの閉鎖と国立学校への移管が起こったため、いったんマドラサ・イスラミヤの教職を辞することになる。その後、再び国立へ移管された後の初等・中等学校で科目としてのイスラームを教える教師となり、現在に至っている。

### シャイフ・フサイン・ラシード・アフメド (1957ー、アッドゥ環礁・ヒッタドゥ出身)

シャイフ・フサイン・ラシード・アフメド氏(以下、フサイン)は、1957年3月18日にアッドゥ環礁・ヒッタドゥに生まれた。父のアフメド・マニクファアン氏(Ahmed Manikfaan、正式には Seenu Hithadhoo Thubbege Ali Thakkhaanuge Ahmed Manifaan)は、モルディブ南部で著名なイスラーム学者であった。そして母のアイシャ・マニクファアン(Aishath Manikfaan、正式には Ali Manikuge Aisha Manikfaan)は、モルディブ南部で著名なイスラーム学者であったシャイフ・フサイン・ラハア(Sheikh Hussain Rahaa、正式には Sheikh Hussain Sharafuddin Al-Azhary)の姪であった。

このフサイン氏の母の叔父にあたるフサイン・ラハアは、前述したようにアッドゥ環礁で最初にマドラサを設立した人物であり、3つの環礁の環礁長となった後、アッドゥに独立政府を作ろうとしたかどで追放された人物である。

フサイン氏の教育歴は以下の通りである。幼年期、フサイン氏はまず父親であるアフメド・マニクファンが主宰するマクタブ・ウィオーム(Makthabul U'ioom)で、クルアーン、イスラーム学、アラビア語、ディベヒ語を学んだ。その後、13歳になる1970年に、アッドゥ環礁・ヒッタドゥにあるマドラサ・フサイニヤ(Madrasathul Husainiyya)で学び始め、さらに14歳になる1971年から1972年にかけて、同地域にあったノオラアニ・スクール(Noorani School)で学んだとされる。フサイン氏はこの頃にはクルアーン暗誦者を意味するハフィーズになっていたようである。

アッドゥ・ヒッタドゥでの教育を終えたフサイン氏はインドに渡り、イスラーム学をさらに深めることになる。インドのバルシュ(Bharuch)にあったジャミア・ダルル・ウルム・マトリワラ(Jamia Darul Uloom Matliwala)で前期中等教育および後期中等教育段階の教育を受けた。その後、高等教育はパキスタンとサウジアラビアに渡る。学士課程はパキスタンのジャミア・サアレマア・イスラミヤ(Jamia Thaleemaath Islamiyah)でイスラーム学の学士を取得し、サウジアラビア・マッカのジャミア・ウンムル・カラ(Jamia Ummul Qura)でアラビア語教授学のディプロマ、さらにサウジアラビア・リヤドのキング・サウド大学(King Saud University)においてアラビア語・イスラーム教授学のディプロマを取得している。

ルシュディ氏同様、フサイン氏も帰国後、マドラサ・イスラミヤの教育に携わることになる。フサイン氏の専門はアラビア語である。そして、マドラサ・イスラミヤの閉鎖(国立学校への移管)後は、イスラーム学者としての研究活動を深めると同時に、政治的な活動にも関与する。アドハアラ党(Adhaalath Party、英語ではJustice Party)で、最初の民主的選挙による党首に選ばれ、2006年から2011年まで党首を務めた。そして、ムハマド・ナシード大統領体制期、リヤアセ・コミッション(Riyaasee Commision)の共同議長(co-chair)に選出され、2009年11月から2010年12月まで内務省国務大臣、2010年12月から2012年2月まで宗教省国務大臣に任命されている。

イスラーム学者としてのフサイン氏は、モルディブで著名なシャーフイー派(スンニ)のイスラーム学者であり、イスラーム法学の有識者によって組織されるモルディブ・フィクフ・アカデミーの会員である。国務大臣の任期中も著作活動を活発に続け、多数の著作がある。

### シャイフ・イドゥリス・フセインおよびその他の設立関係者たち

マドラサ・イスラミヤの指導的存在であり、かつ前述のルシュディ氏たちを育てたシャイフ・イドゥリス・フセイン氏(以下、イドゥリス)は、2000年の閉鎖後、マラウィに渡り、マドラサを設立(学校名は不明)した。現在は年に一度、モルディブに戻ってくる以外はマラウィに在住し、設立したマドラサを主宰しているとされる。イドゥリス氏の子どもたちはアッドゥ環礁・ヒッタドゥに在住している。

この他、シャイフ・アブドゥル・ラティーフ・ウマール氏(以下、ラティーフ)は、関心を共にする人たちとともに地元のヒッタドゥで私立のイスラーム幼稚園を設立し、その経営に携わっている。その幼稚園には、ルシュディ氏の娘も教師として勤務しており、マドラサ・イスラミヤ閉鎖後のヒッタドゥにおけるイスラーム教育の発展が志されている。現在は就学前教育段階のみであるが、将来的にはマドラサ・イスラミヤのように初等・中等教育段階も提供することが目標とのことであった。

## 私立イスラーム学校の変容

以上みてきたように、マドラサ・イスラミヤ(アッドゥ・ハイスクール)の歴史的変遷は、ローカルな人々による民間のイスラーム教育と、政府主導の国民教育の一つの葛藤を示唆している。つまり、ローカルな人々のイニシアティブと財源で設立されたマドラサ・イスラミヤであるが、ある時点を境に国立へと移管される。しかも、その変化は私立から国立への移管にとどまらず、マドラサ教育の柱ともいえるイスラーム諸学やアラビア語の学習から非宗教的な学習への転換、さらに教授言語としてのアラビア語の英語への転換という、いわばカリキュラムや教育理念の根本的な変容を意味するものである。

このような変化が、モルディブ全域で起こっていると現時点で結論づけることはできない。そのため、アッドゥ環礁の事例を安易に一般化することは適切ではない。したがって、仮にその結論に至るにはさらなる調査研究が必要とされる。

しかし非常に限られた知見ではあるが、現在、後述するマーレ島以外の環礁で、イスラーム諸学を教える初等教育段階あるいは中等教育段階のマドラサはほとんど見られない。そこで、教育省が毎年発行する学校教育に関する統計を経年的にみても、一つの傾向があることに気づく。つまり、初等中等教育段階のマクトゥブやマドラサといった私立のイスラーム教育機関は徐々に減少し、近年、私立イスラーム教育機関の多くは就学前段階に集まる傾向がある。これを詳しくみるために、表 3-2 と表 3-3 を示したい。どちらの表もアッドゥ環礁の学校統計であるが、表 3-2 は 1992 年、表 3 は 2011 年のものである。表のなかの G は国立、C はコミュニティ立、P は私立を意味する。この 2 つの表から示唆される傾向を以下、指摘したい。

表 3-2 アッドゥ環礁における学校数および生徒数(1992)

	学校名	設置	就学前教育			初等教育							前期中等教育			特 SP	Total
			Nr	01	02	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10		
01	Atholhu Thaulaemee Maraukazu	G				114	66	76	85	116	114	99					670
02	Atholhu Madharusaa	G				114	83	98	93	107	83	77					655
03	Hithadhoo School	G		112	113												225
04	Maradhoo-Feydhoo School	C				44	31	29	28	24	29	19					204
05	Maradhoo School	C		44	51												95
06	Meedhoo School	C		20		48	27	36	34	23	17	18					223
07	Hulhudhoo School	C		43	34												77
08	Feydhoo School	G				144	97	88	70	51	34	12					496
09	Medhuvalu School	P			10	26	27	33	30	26	27						179
10	Nooranee School	P		136	143	149	133	141	130	118	86	76					1112
11	Madhurasathul Shaafee	P				6	7	4	4	2							24
12	Mukthabul Asriyyaa	P		11	18												29
13	Hasanee Makthab	P		8	4												12
14	Hidhaaiyya Makthab	P		18	7	7	7	7	5	5							56
15	Mukthabul Hidhriyaa	P			23												23
16	Madhrasathul Islamiyya	P		29	37	27	39	43	29	11	14	20					249
17	Madhrasathul Irushadhiyya	G				75	85	83	35	45	46	17					386
18	Southern Secondary School	G											285	54			339
19	Aeodemie School	P		43	35	57	34	15	20		18	10					232
	<b>Total</b>	<b>19</b>		<b>464</b>	<b>475</b>	<b>811</b>	<b>636</b>	<b>653</b>	<b>563</b>	<b>528</b>	<b>468</b>	<b>348</b>	<b>285</b>	<b>54</b>			<b>5285</b>

[School Statistics, Ministry of Education, 1992 より作成]

表 3-3 アドゥ環境における学校数および生徒数(2011)

	学校名	設置	就学前教育			初等教育							前期中等			後期中等		特	Total	
			Nr	01	02	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	SP		
01	S.Atholhu Madharusaa	G											89	62	53					204
02	S.Atholhu Thauleemee Maraukazu	G				72	68	83	75	76	93	129							23	619
03	Feydhoo School	G				42	47	59	59	41	55	71	21	45	46					486
04	Hithadhoo School	G				90	84	104	96	105	117	151								747
05	Irushaadhiyya School	G											68	35	53					156
06	Muhibudheen School	G											191	171	197	117	80			756
07	Shamsudheen School	G				35	20	22	37	25	26	44								209
08	Hulhudhoo School	G				15	23	22	26	28	26	32								172
09	Maradhoo School	G				46	31	41	49	37	48	49								301
10	Maradhoo-Feydhoo School	G				20	18	24	22	17	18	50								169
11	Almadhrasathul Islamiyya	G												137	164					301
12	Asriyya Thuththukudhinge Thauleemudhey Class	P	9	7	13															29
13	Medhuvalu School	P	107	82	115															304
14	Nooranee School	P	39	50	62	26	28	23	18	18	23	22								309
15	Saeedhiyya Pre-School	P	81	53	49															183
16	Shareefee Pre-School	P	32	20	35															87
17	Nasriyya Pre-School	P	23	16	35															74
18	Kudhima Pre-School	P	65	48	50															163
19	Ujaalaa Pre-School	P	36	34	32															102
20	Amaan Pre-School	P	62	34	51															147
21	Hiriya Pre-School	P	39	16																55
	<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>493</b>	<b>360</b>	<b>442</b>	<b>346</b>	<b>319</b>	<b>378</b>	<b>382</b>	<b>347</b>	<b>406</b>	<b>548</b>	<b>369</b>	<b>450</b>	<b>513</b>	<b>117</b>	<b>80</b>	<b>23</b>	<b>5573</b>	

[School Statistics, Ministry of Education, 2011 より作成]

第一に設置主体の変化である。1992年の学校数は全部で19校、その内訳は国立6校、コミュニティ立4校、私立9校である。一方、2011年の学校数は全部で21校、その内訳は国立11校、コミュニティ立0校、私立10校となっている。この間にコミュニティ立から国立へと設置主体が代わった学校は、Hulhudhoo School(表3-2で07番、表3で08番、就学前教育から初等教育へ転換)、Maradhoo School(表3-2で05番、表3で09番、就学前教育から初等教育へ転換)、Maradhoo-Feydhoo School(表3-2で04番、表3-3で10番、初等教育を提供)である。また、私立から国立へと設置主体が代わった学校は、前項で考察したマドラサ・イスラミヤ(表3-2で16番、表3-3で11番、就学前・初等教育(1992年時点)から前期中等教育(2011年時点、これ以降、後期中等教育へ転換)である。

第二に学校名称の変化である。1992年の時点では、アラビア語で教育機関を表すマクタブ(Mukthabul や Makthab)およびマドラサ(Madhurasathul)を冠する学校が私立学校を中心に7校(マクタブは表3-2で12,13,14,15、マドラサは表2で16,17)あったが、2011年の時点になると、前項で考察したマドラサ・イスラミヤのみで、前述したようにマドラサ・イスラミヤも実はこの時点ではすでにアッドウ・ハイスクールに名称変更となっている。国立の Madhrasathul Irushadhiyya(表3-2で17番、表3-3で05番)は2011年には Irushadhiyya School となり、School が学校名称として使用されるようになっていく。ここでモルディブにおける学校名称で留意しなければならないのは、名称としてマドラサを冠していても、必ずしもイスラーム学校ではないということである。マドラサはアラビア語で学校一般も意味するため、学校の名称としてマドラサを使用している場合があるのである。Madhrasathul Irushadhiyya はこのケースに当たる。また、1992年の時点で Mukthabul Asriyyaa(表3-2で12番、表3-3で12番)は私立の教育機関であるが、マクタブを学校名称から外シクラスという名称に代わっている(どちらの時点も就学前教育を提供)。そして、いずれも私立の Madhurasathul Shaafee(表3-2で12番)、Hidhaaiyya Makthab(表3-2で14番)、Ha Makthab(表3-2で13番)、Mukthabul Hidhriyya(表3-2で15番)は2011年の学校統計には表れていない。筆者の推測では、おそらくその多くが閉校に至ったと思われる。しかし、就学前教育のプレ・スクールに転換した学校があるかもしれない。また、1992年には存在した国立の Southern Secondary School と私立の Aeodemie School も2011年の統計ではなくなっている。

第三に、1992年の時点では私立学校も初等教育を提供していた(表3-2の09番、10番、11番、14番、16番)。ところが、2011年になると私立学校は、Nooranee School(表2の14番)を除き、就学前教育だけを提供するようになっていく。つまり、初等教育段階以上は国立学校によって占められている(そのなかにはマドラサ・イスラミヤのように私立から国立へ移管されたものもある)。私立の学校は就学前教育段階しか任されなくなったという解釈も可能であろう。そして1992年にはなかったプレ・スクールという学校名称を冠した新しい私立学校が設立されている。筆者が調査をした限りではあるが、たとえば Hiriya Pre-School は英語教育とともにイスラーム教育も同時に行なっている就学前学校であり、初等教育段階以上でイスラーム教育を行うことは難しいが、就学前教育段階ではある程度、自由に実践されているのではないかと推測される。第四に、1992年の時点で前期中等教育を提供する学校はわずか1校(表3-2の18番)、つまり国立の Southern Secondary School のみであったが、2011年になると国立の5校で前期中等教育が提供されている。さらに1992年にはなかった Muhibudheen School(表3-3の06番)では後期中等教育が提供されている。またマドラサ・アラビアから転換したアッドウ・ハイスクールで後期中等教育

が提供されるようになったことは前述した通りである。つまり、アッドゥ環礁で後期中等教育が2校で提供されるようになってきている。このように、マーレ以外の環礁においても次第により上級段階の教育が提供されるようになってきている。

また表には示していないが、教員の観点からみると、私立学校では唯一初等教育も提供している Nooranee School(表 3-3 の 14 番)が外国人教員を3人雇用している以外、私立学校はすべてローカルな教員を雇用している。しかし、教育段階が上がるにつれ、外国人教員の割合は上昇している。具体的には、前期中等教育を提供する S.Atholhu Madharusaa(表 3-3 の 01 番)の教員構成は32人の教員中、外国人教員が14人、ローカル教員が18人、初等・前期中等教育を提供する Feydhoo School(表 3 の 03 番)は58人の教員中、外国人教員が24人、ローカル教員が34人、前期中等教育を提供する Irushaadhyya School(表 3-3 の 05 番)は27人の教員中、外国人教員が11人、ローカル教員が16人、そして最後に前期・後期中等教育を提供する Muhibudheen School(表 3 の 06 番)は85人の教員中、外国人教員が54人、ローカル教員が31人となっている。初等教育段階のみを提供する国立学校においても平均して数名ほどの外国人教員が雇用されている[MOE 2011:72]。この背景には英語を教授言語とするモルディブの学校において、英語が話せるインド人やスリランカ人が雇用される傾向があること、あるいは外国人教員に頼らざるを得ない状況があることを示している。

以上のことから、少なくともアッドゥ環礁地域においては、国家による教育普及が推進されるなかで、ローカルな人々によって担われてきたイスラーム教育が大きな変容を経験したといえるだろう。そしてこのような状況はある程度、モルディブ全域でもみられる傾向ではないかと推測される。

#### 4. 首都マーレへの集中化

一方で、イスラーム教育のマーレへの集中化が起こっている。中央政府は国立のイスラーム教育機関を設立し、国家が管理する形でマーレにおけるイスラーム教育の充実を図っている。その背景には、急進的なイスラームのモルディブへの影響を懸念し、穏健なイスラーム国家の建設を目指す政府の意図があるといわれている。小規模国家であるモルディブは海外からの影響を受けやすい。このことが、イスラーム教育を中央のマーレで管理・発展させようとする政府の姿勢につながっているのであろう。本項では、これを考察するために、初等中等教育段階のマドラサ・アラビア・イスラミヤ、中等後教育段階のイスラーム学院(のちにイスラミック・カレッジ)、聖クルアーンセンターについてとりあげたい。

##### 4-1. イスラーム学院 (Institute of Islamic Studies)

1980年11月9日に設立されたイスラーム学院は、当初は後期中等教育機関として発足し、その後2004年に、学校名称をイスラーム学院からイスラミック・カレッジ(Islamic College)に変更する

と同時に、高等教育を提供する機関に再編された経緯をもつ。そのため、それまでイスラーム学院が担ってきた後期中等教育は後述するマドラサ・アラビア・イスラミヤで提供されるようになり、マドラサ・アラビア・イスラミヤは初等教育および前期・後期中等教育を担うようになった。

イスラーム学院が設立された1980年は、前述したように1978年に大統領に就任したマウムン・アブドゥル・ガユームの政権期に、政府が様々な形でモルディブ国民の宗教的自覚を高める事業を展開した時期である。また1978年に起きたイラン・イスラーム革命を契機に、イスラーム復興が起り始めた時期とも重なる。そのような時代状況のなかで設立されたイスラーム学院は、イスラーム精神を強化し、質の高いイスラーム教育を提供することを目的としていた。

アラビア語を教授言語とし、その教育課程はエジプトのアズハル大学から認定を受けており、モルディブの生徒たちに、海外に出ることなく国際的に認定された教育システムにアクセスする機会を提供し、さらに高等教育段階での海外への留学を可能にするものであった。

1990年当時の記録によると、イスラーム学院では様々なプログラムが提供されている。たとえば、イマームや裁判官、弁護士を養成するプログラム、クルアーン教師養成、コリ(Qari)養成(クルアーン暗誦、正しくクルアーンを暗誦するサポートをする役割を負う)、アラビア語プログラムなどである。同時に、学校におけるイスラーム教育カリキュラム(8年生以上)と教科書の作成、アラビア語とクルアーン暗誦を学習できるラジオプログラムの作成も行われている [Islamic Heritage, Department of Religious Affairs, 1990, 28-31]。

そして後期中等教育課程は4年間で編成され、科学(Science)ストリームと教養(Arts)ストリームに分かれていた。両ストリームに共通する科目は、アラビア語、クルアーン、タフシール、フィクフ、ハディース、タウヒード、英語、ディベヒ語であり、これを含めて1年間に17科目が学習された。上述の共通科目にもイスラーム・アラビア語関連科目が多数入っているように、概ね4割がイスラーム・アラビア語関連科目から構成されていた [Hassan Hameed and Adam Moosa, 1995, 3-12]。つまり、アラビア語が教授用語である上に、イスラーム・アラビア語関連の科目がかなり重視されていたことがわかる。

後期中等教育の修了証は、Al-Shgahadath Al-Sanawiyya とよばれるものであるが、この修了証はアズハル大学(エジプト)、メディナ・イスラーム大学(サウジアラビア)、クイヤトゥル・ダウワトゥル・イスラミヤ(リビア)で認められているため、前述したように高等教育段階のイスラーム教育を海外で学びたい生徒たちの海外留学を容易にしている。

イスラーム学院に対して海外からの支援もあった。たとえば、アズハル大学からは15人の教師が招聘され、給料と交通費はアズハル大学が、宿泊費等はモルディブが負担した。また必要なすべての教科書がアズハル大学から提供された。この他にも、教師派遣に関してはリビア、サウジアラビア、パキスタンからの支援があり、さらにサウジアラビアとクウェートからは財政支援があったとされる [Post-Secondary Education Study, vol.2, 1997, 1-12]。その後、前述したように2004年、イスラーム学院はイスラミック・カレッジに再編された。

#### 4-2. マドラサ・アラビア・イスラミヤ (Madrasah Arabiyya Islamiyya)

マドラサ・アラビア・イスラミヤは、前項でみたイスラーム学院の入学希望者が増加したことから、政府によって1987年2月8日に設立されたマドラサである。この学校の方針として、1)アラビア語を教授言語とし、中等教育段階までのイスラーム教育を提供する、2)ムスリムの若者が信仰深く、真理を愛し、愛国心を持ち、責任感をもつことができるよう育成する、3)イスラーム教育を普及させようとする政府の努力を支援することが示されている。

2004年にイスラーム学院がイスラミック・カレッジに再編される以前は、この学校で前期中等教育修了証(Shahada I' dadiyya)を修得した生徒は、後期中等教育のためイスラーム学院に進学することが可能であり、修了証はイスラーム学院同様、アズハル大学から認定を受けていた。そして2004年、イスラーム学院が担ってきた後期中等教育をマドラサ・アラビア・イスラミヤが担うことにより、マドラサ・アラビア・イスラミヤは初等中等教育段階(Grade1-12)を提供するようになった。

このマドラサ・アラビア・イスラミヤの最大の特徴は、教授言語としてアラビア語と英語、カリキュラムとしてモルディブ・ナショナルカリキュラムとアズハル・カリキュラムを併用することにある。具体的には、1年生から5年生は教授言語として英語を用いてモルディブのナショナルカリキュラムを教え、その上で追加的にアラビア語・イスラーム関連科目をアラビア語で教える。アラビア語・イスラーム関連科目はアズハル・カリキュラム(シラバス)が使用される。さらに追加的に非アラビア語・イスラーム関連科目についてもアラビア語で書かれた教科書をアラビア語で教えている。たとえば5年生では英語を教授言語として教える「科学」がある一方で、アラビア語を教授言語として教える「アラビア科学」もある。「アラビア科学」の教科書はすべてアラビア語で書かれている。つまり、子どもたちはアラビア語・イスラーム関連科目についてはアラビア語で書かれた教科書を使ってアラビア語で学習し、非アラビア語・イスラーム関連科目については英語で書かれた教科書を使って英語で教えられると同時に、アラビア語で書かれた教科書を使ってアラビア語で教えられるのである。インタビューした教師によれば、同じ教科書を2つの言語で学習することにより、理解が深まるとのことであった。6年生以降になると、英語とディベヒ語以外はすべてアラビア語で書かれたアズハル大学が作成する教科書を使い、アラビア語で教えられるようになる。前述のように科学、数学もアラビア語で教えられる。10年生からは科学ストリームと教養ストリームに分かれる。教員数は66人で、エジプト人教師の割合が高く、ローカルの教師は中東諸国の大学かモルディブのイスラミック・カレッジを卒業している割合が高いことが特徴である。

2011年に訪問した当時は、教室不足から午前と午後の2部制をとっており、午前中は5年生および7年生から12年生、午後は1年生から4年生および6年生の子どもが通っていた。そのため、マーレ島内に新校舎を建設中で、私立カレッジのマドゥ・カレッジ(Madhu College)に間借りしていた時期を経て、2013年2月末に訪問した際には新校舎への移動を行っている最中であった。

#### 4-3. 聖クルアーンセンター(The Center for Holy Quran)

聖クルアーンセンターは、2000年12月22日に政府によって設立されたノンフォーマル教育センターである。イスラーム学院とマドラサ・アラビア・イスラミヤが主として初等教育から中等教育段階の正規の教育を提供するのに対し、聖クルアーンセンターは就学前教育および成人を対象とするノンフォーマル教育を提供することで、国民の宗教意識の向上とイスラーム諸学に関する基礎知識および実践の向上をめざすことが目的で設立された。

2011年時点で7つのコースを提供し、それぞれに修了証書が出されていた。コースとしては、クルアーン朗読(キラア)コース、クルアーン暗誦コース、アラビア語コース、イスラーム教師養成コース、クルアーン教師養成コースなどである。授業料はすべて無料であり、2011年には2,111人が受講していた。

また聖クルアーンセンターが主催する恒例の行事として、全国クルアーンコンテスト(National Quran Contest)がある。2011年の大会では全国から選抜された784人が出場していた。選抜過程は、①島単位で設置されたIsland Councilから15人を選抜、②環礁単位でコンテストを実施し、Atoll councilから15人を選抜、③最終的に環礁から選抜された参加者が、全国大会である全国クルアーンコンテストに参加できるという仕組みになっている。

実は上述のIsland Councilとは政府が進める政策で2011年頃までに187のすべての住民等に設置されるもので、主として政府のイスラーム政策を普及するための各島の拠点となるものである。同時に、全住民島には聖クルアーンセンターが認証するクルアーン・クラスが設置されるようになっている。

## 5. モルディブにおけるイスラーム教育の特徴

以上、ここまでモルディブ全域およびアッドゥ環礁におけるイスラーム教育の展開と、1980年以降のマーレ島を中心とするイスラーム教育の展開に焦点を当てて考察してきた。本項ではこれらの考察から導き出されるモルディブにおけるイスラーム教育の特徴を指摘しておきたい。

第一に、1970年代から1980年代における政府による積極的なイスラーム政策は、モルディブ国民の宗教的自覚を高めることを目的とする一方で、中央政府によって作られる官製のイスラームが、地方の環礁(アトール)に浸透し、結果として多様性をもった地方のイスラームが画一化の方向へ収斂された。この過程のなかで、イスラームの中心としてのマーレ島と、周縁のイスラームとしての地方の環礁(アトール)という図式が形成されたといえる。

第二に、1970年代における英語を教授言語とする学校の設立と統一された国家教育システムへの移行は、教育の地域的伝統が、英語を教授言語とするイギリス式の教育システムへと統合される結果をもたらした。そして同時に、私立学校から国立学校への移管は国民教育を促進する一方で、地域のイニシアティブを失速させる結果となったといえる。つまり、初等中等教育段階のマクトゥブやマドラサといった私立のイスラーム教育機関は徐々に減少し、近年、私立イスラーム教育機関の多くは就学前段階に集まる傾向がある。事例として取り上げたマドラサ・イスラミヤ(ア

ッドゥ・ハイスクール)の歴史的変遷は、ローカルな人々による民間のイスラーム教育と、政府主導の国民教育の一つの葛藤を示唆している。

第三に、イスラーム教育のマーレへの集中化が挙げられる。中央政府は国立のイスラーム教育機関を設立し、国家が管理する形でマーレにおけるイスラーム教育の充実を図っている。その背景には、急進的なイスラームのモルディブへの影響を懸念し、穏健なイスラーム国家の建設を目指す政府の意図がある。政府の意図は1980年以降、政府によるアズハル大学への留学送り出しが始まったことにも表れている。小規模国家であるモルディブは海外からの影響を受けやすい。このことが、イスラーム教育を中央のマーレで管理・発展させようとする政府の姿勢につながっているのであろう。

第四に、モルディブにおけるイスラーム教育の特徴の一つとして教授言語としてのアラビア語の位置づけが挙げられる。マドラサ・イスラミヤ(アッドゥ・ハイスクール)においても、マーレ島に設立されたマドラサ・アラビア・イスラミヤにおいてもアラビア語が教授言語として使用されていた。このような形態はインドネシアやマレーシア(国際イスラーム大学は教授言語を英語またはアラビア語としているものの)では一般的ではない。また、マドラサ・アラビア・イスラミヤの卒業生がアズハル大学に留学する際、イスラーム諸学に限らず、非宗教系の学部への希望も多いという。つまり、アズハル大学留学イコール宗教の学習という図式はモルディブには当てはまらない。ここにもモルディブの特徴が現れているといえる。

## おわりに—残された課題

本稿は2010年から2013年にかけて行なった調査をもとに、モルディブにおけるイスラーム教育の歴史的展開と変化について考察してきた。調査では各フィールド地に毎年数日間しか滞在できなかったため、収集できたデータは非常に限られたものにならざるを得なかった。また本テーマをより深く考察するためには現地語であるディベヒ語文献が重要なリソースとなるにもかかわらず、筆者の言語能力の限界から本稿ではディベヒ語文献を使用することができなかった。これは今後の研究の課題である。

今回の調査は、首都のあるマーレ島とモルディブ南部のアッドゥ環礁を中心に行った。偶然にも、アッドゥ環礁は歴史的にイスラーム教育の一つの中心地であり、著名なイスラーム学者を輩出している地域であったため、モルディブにおけるイスラーム教育の展開を考察する上で非常に示唆的な地域であった。そして、モルディブからの独立を企てるなど、アッドゥ地域としてのアイデンティティが強い地域であるため、そこでのイスラーム教育の展開は、アッドゥの特徴を示すものであっても、この事例をして他の地域を一般化することはできない。言うまでもなく、島々から構成されるモルディブの歴史・文化は多様なはずである。おそらく他の異なる環礁におけるイスラーム教育を調べれば、また異なるイスラーム教育像が見えてくるであろう。今後は他の環礁地域のイスラーム教育の展開についても比較考察することが不可欠である。

<追記>

本稿は、科学研究費補助金・基盤研究(A)「発展途上国教育研究の再構築:地域研究と開発研究の複合的アプローチ」(研究代表者:山田肖子、平成21年度~24年度、研究課題番号21252007)の助成により実施した調査にもとづくものである。現地調査は2010年1月、2011年2月、2012年2月、2013年3月の4回にわたり実施した。また調査にあたってはモルディブ教育省からの強力なサポートをいただいた。厚くお礼を申し上げます。

参考文献

- Bray, Mark and Khadeeja Adam. 2001. The Dialectic of the International and the National; Secondary School Examinations in Maldives. *International Journal of Educational Development*, 21(2001).231-244.
- Chandra, Ramesh. 2003. *Encyclopaedia of Education in South Asia (In 9 Volumes)(Maldivian Volume 9)*. Delhi; Kalpaz Publications.
- Department of Religious Affairs. 1990. *Islamic Heritage*.
- Ministry of Education, Republic of Maldives. 1994. *Developments in Education;1992-1994 Maldives, International Conference on Education 44th Session, Geneva,1994 (country report)*.
- Ministry of Education, Republic of Maldives. 1992. *School Statistics*.
- Ministry of Education, Republic of Maldives. 2011. *School Statistics*.
- Saeed, Sheema. 2003. *Maldivian Ways of Knowing; An Inquiry into Cultural Knowledge Traditions and Implications for Schooling*, Ph.D dissertation (University of British Columbia)(unpublished).
- Waheed, Mohamed.2003a. A Description of the Maldives. In Department of Religious Affairs. *Islamic Heritage*. 25-26.
- Waheed, Mohamed. 2003b. Islam in the Maldives. In Department of Religious Affairs. *Islamic Heritage*.26-28.
- Moosa, Ibrahim Rasheed. 1990. Religious Activities and Efforts to Increase Religious Awareness in the Maldives. In Department of Religious Affairs. *Islamic Heritage*.28-33.
- 外務省ウェブサイト
- 鴨川明子. 2010. 「モルディブにおける公的高等教育機関の動向と課題ーモルディブ高等教育カレッジの予備調査より」早稲田大学イスラーム科学研究所『イスラム科学研究』(6)、107-110 頁
- 国際協力事業団. 1980. 『モルディブ共和国学校建設計画基本設計調査報告書』

# 民主主義の定着過程における市民性教育の課題

## —モルディブの児童生徒の現状から—

森下 稔(東京海洋大学)

### はじめに—民主化と市民性

グローバル化、価値観の多様化、情報通信の高度化などを背景として、世界の至る所で民主化をめぐる動きが盛んになっている。民主化を要求する反政府運動が政権を打倒したり、政権勢力が権力を保持しながらも民主化要求を受け入れる政策に転換したりしている。前者の例としては、2010年以降の「アラブの春」と呼ばれた北アフリカ・中東諸国があげられる。後者の例としては、2011年軍事政権が民政移管されたミャンマーがあげられる。それらの多くは、軍事政権や一党独裁体制であったところで、公正な選挙による民主的な市民社会の構築が求められた。また、もともと民主主義の統治が定着しつつあるところでも、例えばタイのように、都市住民が支持する政党と農村住民が支持する政党の間で争うデモ活動が頻発する事態が起こっている。タイでは、治安維持部隊の出動により多くの死傷者という犠牲が出た。

このような民主主義の定着過程で、しばしば国家やデモ隊による暴力が行使される状況下において、教育はいかなる課題を解決しなければならないのであろうか。その答えの一つは、学校教育が子どもたちにいかなる市民性をどのようにして育成するのかという点にあるだろう。すなわち、争いを平和的に解決し、民主的な市民社会を構築していくために必要な市民性の育成である。そこでは、異なる文化や考え方を理解・尊重し、人権、平和、環境、開発などの課題に関して、知識、能力、価値観・態度を身につけさせ、グローバルな社会状況の正しい理解に基づいて、ローカル、ナショナル、グローバルなレベルで判断し、行動できる人間の育成が求められる[平田編 2007]。

本稿では、このような課題意識のもと、民主主義の定着過程にあるモルディブ共和国(以下、モルディブ)の児童生徒を事例として、どのような市民性教育の課題があるかの解明を目的とする。そのために、本稿では、モルディブの社会と教育について概観した上で、児童生徒に対するアンケートの結果を分析する。

アジアにおける市民性教育の研究には、筆者が研究グループの一員として参画している平田利文の一連の共同研究がある<sup>(1)</sup>。本研究における市民性教育研究の枠組みとアンケート調査は、この研究に準拠している。なお、本調査は、発展途上国における地域研究と開発研究のあり方を考えるための共同研究の一環として行われたものである<sup>(2)</sup>。調査にあたっては、モルディブ教育省の協力を得て行った。

## 1. モルディブの社会と教育

モルディブは、インド洋に浮かぶ珊瑚礁の島国である。南北823キロ、東西130キロにまたがる26アトール(環礁)からなる。2008年現在、人口約30万人で、1190島のうち約220が有人島である。水産業と観光業が主要産業であり、一人あたりGDPは4,071ドルと中進国程度である。

モルディブ諸島には、紀元前500年頃から漂着した漁民などが居住を始めたとされる。1153年に仏教からイスラームへの改宗があり、その後、スルタン統治が6王朝にわたって続いた。16世紀にポルトガルに一時統治されたが、15年間で主権を回復した。その後、インド洋に展開するイギリス海軍の影響力のもと、1887年イギリスの保護国となった。1932年モルディブ諸島初の憲法を制定したものの実情に合わず、1943年スルタン制に戻った。1953年に共和国制に移行し、大統領が元首となった。1965年、イギリスから独立するとともに国連に加盟、1972年には初のリゾートがオープンし、外国人観光客をターゲットとした観光業が叢生した。1978年に行われた大統領選挙でガユームが得票率93%という圧倒的な支持を集めて初当選した[Department of information and broadcasting 1985]。

以後、5期30年にわたりガユーム大統領の政権が維持され、一党独裁体制の強権的な政治が展開され、反政府運動には弾圧をもって臨んだ。2008年に憲法が改正され、基本的人権、複数政党制などが初めて規定され、民主化憲法と呼ばれた。同年、新憲法に基づく大統領選挙の結果、反政府運動の指導者ナシードが決選投票の末勝利した。以後、ナシード大統領の支持政党MDP(Maldivian Democratic Party)とガユーム元大統領派のDRP(Dhivehi Rayyithunge Party)を中心として小規模政党が乱立し、政治的な対立状況が生まれた。2011年南アジア地域協力連合首脳会議を議長国として主催したのを境に反ナシード派のデモ活動が頻発した。2012年2月ナシード大統領が辞任し、副大統領のワヒード氏が暫定的に大統領に就任した。その後ナシード前大統領は在任中の職権乱用罪で起訴されたが出頭に応じず、ワヒード大統領と敵対姿勢を示し、辞職と大統領選挙の即時実施を求めてMDPによるデモ活動を展開させている。ワヒードはナシードの任期一杯まで大統領職を務めた。2013年9月には2008年以来の大統領選挙が実施され、再選挙の混乱を経て、決選投票においてガユームの甥にあたるヤミーンが、ナシードを破って当選した<sup>(3)</sup>。

モルディブでは、憲法において国民はイスラームを信仰することと定められている[Azza et.al. 2008]。伝統的教育はマクタブ、マドラサの形態で行われてきた。近代的学校教育の創始は、首都マーレにおいて1927年に中等教育レベルのMajeediyya Schoolが設立されたことによるとされる。その後、1944年に女子校のAminiyya Schoolが設立され、両校とも中等教育レベルでモルディブの中核となる人材養成を担った。独立後の1970年代にマーレを中心に学校整備が着手された。地方に学校が整備される以前には、学問の修得をめざす者たちは、インド、パキスタン、セイロンなど南アジア地域の寄宿制学校で学ぶのが通例であったようである[Ministry of External Affairs, 1949: 41-58]。そこから、高等教育へはイギリスや中東、インドの大学に進学した例が見られる。現在、校長などのシニア教員の世代は、就学年齢時に地元の島で学校教育が受けられず、以上のような経歴が多く見受けられる。

1978年に初等教育完全普及政策(Universal Primary Education for All)が策定され、マーレ以外のアトールへの教育普及が推進された。初等教育7年間のナショナルカリキュラムが制定され全国統一とされるとともに、各アトールにアトール教育センター(Atoll Education Centre)とアトール学校(Atoll School)が整備された。このとき、日本の外務省による援助などで、学校が建設された[国際協力事業団 1980]。その後も、多くの住民島で学校整備が進み、就学者数は1978年の約1.5万人から2005年の約10万人へ大幅に拡大した。

現在の教育制度は、初等教育7年、前期中等教育3年、後期中等教育2年である。初等教育就学率はほぼ100%、成人識字率も98.8%に達する[Ministry of Education 2001]。このような、教育機会拡大の成果が得られた背景には、観光業による収入によってGDPが拡大成長し、上述の学校建設への投資が可能になったことがある。それでもなお、マーレとアトールの間の様々な格差の解決が課題となっている。マーレ島は南北に縦長く展開するモルディブ諸島の中央に位置し、面積わずか約1.8km<sup>2</sup>に約10万人が居住する。人口密度は1平方キロあたり5万人超で世界一の過密都市と言われる。2011年3月現在の教育統計[Ministry of Education 2011:56]によると、この島には就学前教育から後期中等教育までの学校が25校あり、ほとんどは複数の教育段階を提供している。そこに、約2.5万人の児童生徒と1,457人の教師がいる。この児童生徒のうち約1万人は地方アトールの出身で[Ministry of Education 2011:26]、就学のために親類縁者を頼ってマーレに居住している。また教師のうち28%は外国人教員である。これらのことがマーレへの人口一極集中に拍車をかけている。逆に、マーレ以外の約200の住民島は、平均人口約1,000人で学校は小規模にならざるを得ない。全国の初等・中等段階の学校のうち、300人以下の小規模校が約7割を占めている[Ministry of Education 2011:28]。どんなに小規模でも中等教育段階では教科別の教員が必要とされるため、地方においても外国人教員がおり、全教員の32%を占めている[Ministry of Education 2011:39]。観察する限り、出身国はインド、バングラデシュ、ネパールが多く、非ムスリムのようなのである。

カリキュラムについてみると、初等段階は国が教育課程を定めており、教授用語はすべての段階において原則として英語で、「ディベヒ語」と「イスラーム」の2教科のみディベヒ語である。前期中等教育はケンブリッジ国際試験(Oレベル)のコースシラバスにより教育課程が編成されている。1967年から2001年までは、ロンドン大学の国際試験(Edexcel International)であったが[Bray & Adam 2001]、2002年からケンブリッジ国際試験に移行した。後期中等教育に関しては、1982年から導入されたEdexcelのAレベル試験のコースシラバスに従っている。

なお、近年、初等・中等教育段階を一貫するナショナルカリキュラムが策定される動きがある。2012年7月の時点ではその原案がとりまとめられており、各教科のシラバスが構築されようとしている。教科書についても自主制作が教育省教育開発センター(Educational Development Center: EDC)によって行われている[EDC 2012]。

本稿において、主題とする市民性教育に関しては、特定の教科は準備されていない。現行の初等教育カリキュラムでは、1年から5年まで統合的な教科として「環境科」が置かれ、6年と7年に「社会科」が置かれている。内容を概観すると、世界共通の普遍的記述が多く、モルディブ特有の内容は非常に限られている。社会科の教科書[EDC 1993]を見ても、6年生の最初の学習は「宇宙」であり、その後「地球」「気象」「地理」「人間文化」「世界史」「世界の文化」と続く。モル

ディブ固有の内容は、文化学習の一部にディベヒ語に関する記述が認められる。地域学習からは始める日本の社会科の同心円拡大型教育課程とは対照的である。

## 2. モルディブの児童生徒の現状

筆者は、2012年8月にマレーにおいて、市民性意識に関するアンケート調査を実施した。対象は、第1学年から第9学年まで開設している政府立学校2校の第6学年100人と第9学年100人、および後期中等教育を開設している政府立学校1校・私立学校1校の第12学年の100人であり、合計300人である。各校の担当者に配布を依頼し、後日回収する方法をとった(章末に添付)<sup>(4)</sup>。回収数は282部、回収率は94.0%であった。なお、アンケートは教授用語である英語で実施した。

アンケートの内容構成は、平田の研究によって、国内外の先行研究、日本の学習指導要領、タイの基礎教育カリキュラムなどから市民性の資質を抽出して作成された資質表に基づいている。横軸に、「知識・技能」「能力・技能」「価値観・態度」の市民性資質の3側面を配置し、縦軸に「ローカル」「ナショナル」「リージョナル」「グローバル」「ユニバーサル」の市民性が求められる5レベルを配置した。この資質表は、そのすべての資質が求められるという前提ではなく、各国または各学校の市民性教育のバランスがどのようになっているかを判断し、教育内容の構築のための示唆を得るためのものである[平田2013]。今回のアンケートは平田グループによってASEAN加盟国で実施されたものと共通のものを使用した<sup>(5)</sup>。全12問のうち、Q1～Q3は「知識・理解」、Q4～Q8は「能力・技能」、Q9～Q12は「価値観・態度」の各面における市民性に関する資質や意識を問うものである[森下2013]。なお、リージョナルレベルに関しては、ASEANを「南アジア」に置き換えるなど、モルディブに応じた修正を加えた。

### 2-1. 知識・理解の面からみた市民性

Q1では、歴史学習の重要性について、(1)島や環礁の歴史、(2)国の歴史、(3)南アジアの歴史、(4)世界の歴史の項目別に尋ねた。選択肢はいずれも、①全く重要でない、②あまり重要でない、③重要、④とても重要な4段階とした。すべての項目について、選択肢③④の重要であるとする回答が合計で67.0%以上となり、概ね重要と考えられている。ただし、平均値で見ると、(2)国の歴史と(4)世界の歴史が順に3.58、3.36と非常に高いのに対し、(3)南アジアの歴史は2.80と相対的に低い結果が表れた。

Q2では、伝統・文化の学習の重要性について、(1)島や環礁の伝統・文化、(2)国の伝統・文化、(3)南アジアの伝統・文化、(4)世界の伝統・文化の項目別にQ1と同様の4段階法で尋ねた。結果はQ1と同様に、概ね重要と考えられている。ただし、(2)国レベルが平均値で3.66と非常に高いのに対し、(3)南アジア、(4)世界が順に2.63、2.86と相対的に低い結果となった。Q1、Q2ともASEANと比較した場合、リージョナルレベルが低いのが特徴である。

Q3では、市民性にとって重要な11の概念について、見聞の経験があるかを尋ねた。その概念とは、国際社会、社会正義や公正、平和、相互依存関係、持続的発展、環境、人権、開発、共生、異文化理解、民主主義である。選択肢は①全くない、②あまりない、③ある、④よくある、以上の4段階とした。平均値で見ると、環境(3.84)、人権(3.79)、民主主義(3.78)、平和(3.78)、開発(3.61)の5項目が見聞の機会が多く、逆に少ない概念は共生(2.12)、異文化理解(2.19)であることが明らかとなった。ASEANと比較したとき、環境、人権、平和、開発の平均値が高い傾向は共通している。民主主義が高いのはタイと同じ回答傾向であり、共生が低いのはブルネイと共通の傾向、異文化理解が低いのはカンボジアと共通の傾向である。

## 2-2. 能力・技能の面からみた市民性

Q4では、政治、環境、人権、紛争などに関する社会問題について、経験の程度を尋ねた。具体的な設問および回答結果は表4-1に示される通りである。その結果、全体に経験が十分ではなく、唯一(2)自分の意見を持つ経験についてのみ、「ある」とする回答が58.9%と半数を超えた。(3)意見表明と(4)行動では「全くない」が順に63.1%、53.9%を占めている。ASEANと比較したとき、最も経験が少なかったブルネイ・ベトナム・インドネシアと同様の回答傾向である。

表 4-1 Q4 の回答結果

Q4 社会問題（政治、環境、人権、紛争などに関する問題）に関して教えてください					
	①全くない	②あまりない	③ある	④よくある	平均値 標準偏差
(1) 社会問題に関して自分で調べたり、学んだりすることがありますか？	81人 28.7%	91人 32.3%	84人 29.8%	25人 8.9%	2.19 0.954
(2) 社会問題について、自分の意見を持つことがありますか？	51人 18.1%	63人 22.3%	104人 36.9%	62人 22.0%	2.63 1.021
(3) 社会問題について、世の中に対して、自分の意見を表明することがありますか？	178人 63.1%	68人 24.1%	25人 8.9%	9人 3.2%	1.52 0.790
(4) 社会問題の解決に向けて、自分から行動することがありますか？	152人 53.9%	77人 27.3%	40人 14.2%	12人 4.3%	1.69 0.871

出所：筆者作成

Q5では率直に意見表明できる相手について尋ねた。その結果では、「いえる」と「いえない」に相手によって明確に差が表れた。友人に対しては94.7%、親に対しては76.6%、学校の先生に対しては57.4%が「いえる」と回答した。大人や年上の人に対しては48.2%と半数を割り、政治家および宗教指導者に対しては「いえない」とする回答が順に48.9%、36.5%と、半数を超えないものの「いえる」の回答を上回った。

Q6では英語学習の意義について、Q7では英語能力の自己評価を尋ねた。グローバルな問題を理解し、考え、意見表明するために必要な外国語に関する意識と能力を確かめる目的である。Q6では、「英語学習はとても大切である」と82.3%の児童生徒が回答した。Q7でもかなり高い自己評価が表れた。Q7では、会話、書き、読み、聞きの4場面で、①全くできない、②あまりできない、③できる、④十分にできるの4段階の選択肢によって回答を求めた。平均値は4場面とも3.56を超えた。これは、学校における教授用語が英語であることが大きく影響していることは間違いない。しかし、ASEANで一部教科を英語で教えているブルネイやフィリピンよりもかなり高い。

Q8では、将来、市民性の資質を身につけて、望ましい生き方、暮らし方ができるかを尋ねた。具体的には次の8項目について、①全くできない、②ほとんどできない、③できる、④十分にできるの4段階の選択肢から回答を求めた。すなわち、(1)自分で何かをするとき、人に頼らず一人で決めることができる。(2)今よりも心身ともに豊かな生活を送ることができる。(3)自国や外国の文化が理解できる。(4)文化や民族が違う人たちといっしょに生活できる。(5)正しくないことや平等でないこと、差別に堂々と立ち向かっていける。(6)島や環礁、国、南アジア、世界のいろんな問題を協力しあって解決したり、行動したりできる。(7)ICT社会に対応できる。(8)世界の平和のために役立つことができる。各設問の平均値で見ると、3点以上の肯定的評価となったのが(1)(2)(4)(5)(6)の5設問となり、全体的に楽観的な将来像を描いていることが分かる。その一方で、(3)異文化理解と(7)ICT対応の平均値がともに2.87と、8設問の中では最も低く、課題と考えられる。ASEANと比較したときには、(1)意思決定は各国を上回っており、全体としてもタイとマレーシアに次ぐ高い自己評価が認められた。

### 2-3. 価値観・態度の面からみた市民性

Q9では、毎日の生活の中で宗教の教えをどれくらい守り、実行しているかを尋ねた。上述の通り、モルディブ国民はイスラームを信仰している。結果を見ると、選択肢のうち「(1)十分守り、実行している」を52.8%が選択した。「(2)守り、実行している」が32.6%であり、この二つの選択肢で合計85.4%を占め、ASEAN各国を上回った。宗教信仰に関しては非常に熱心であるといえる。

Q10では、モルディブ人としての道徳や誇りをもっているかを尋ねた。結果を見ると「(1)十分もっている」の回答が56.4%、「(2)もっている」の回答が28.4%であり、この二つの選択肢で合計84.8%を占めた。ASEANの多くの国では(1)の回答が80%以上となった。ASEANで最低水準であったタイやインドネシアと同じ回答傾向が表れ、ナショナルな価値については課題が見いだされる。

Q11では、ローカル、ナショナル、リージョナル、グローバルなレベルでの市民性資質の重要性を尋ねた。各レベルでの選択肢は、表4-2に示されるとおりである。各レベルで最も大切と思う項目を選択させた上で、全28項目の中からさらに最も大切と考える項目を回答させた。結果を見ると、すべてのレベルで「平和であること」が最も重要と考えられている。全項目で最も大切と考える項目は、グローバルレベルの項目から46.8%の児童生徒が選択した。ASEANと比較すると、ブルネイとほぼ重なる回答傾向である。ASEANでは多くの国では、ローカルレベルおよびナショ

ナルレベルの「伝統文化」「郷土愛／愛国心」が最も支持されており、対照的である。モルディブの平和志向、グローバル志向が顕著に表れているといえよう。

表 4-2 Q11 の回答結果

Q11 自分が生活する地域社会，国，南アジア地域，世界に関する質問です。以下の質問に答えてください。			
Q11-1 次のうちどれが最も大切だと思いますか。1つだけ選んでください。			
(1) 自分が島や環礁が好きで、伝統や文化を守ること	54人 (19.1%)		
(2) 島や環礁の一員であることに誇りをもつこと	15人 ( 5.3%)		
(3) 自分が住む島や環礁が平和であること	125人 (44.3%)		
(4) 自分が住む島や環礁の民主主義が保たれていること	17人 ( 6.0%)		
(5) 自分が住む島や環礁の環境や開発の問題に関心を持つこと	27人 ( 9.6%)		
(6) 自分が住む島や環礁の人権問題に関心を持つこと	30人 (10.6%)		
(7) 島や環礁の1人としてのアイデンティティ(帰属意識)を持つこと	12人 ( 4.3%)		
Q11-2 次のうちどれが最も大切だと思いますか。1つだけ選んでください。			
(8) モルディブが好きで、伝統や文化を守ること	56人 (19.9%)		
(9) モルディブ人の一員であり、誇りをもつこと	33人 (11.7%)		
(10) モルディブが平和であること	118人 (41.8%)		
(11) モルディブの民主主義が保たれていること	21人 ( 7.4%)		
(12) モルディブの環境や開発の問題に関心を持つこと	20人 ( 7.1%)		
(13) モルディブの人権問題に関心を持つこと	22人 ( 7.8%)		
(14) モルディブの1人としてのアイデンティティ(帰属意識)を持つこと	10人 ( 3.5%)		
Q11-3 つぎのうちどれが最も大切だと思いますか。1つだけ選んでください。			
(15) 南アジアが好きで、南アジア地域の伝統や文化を守ること	31人 (11.0%)		
(16) 南アジアの一員であることに誇りをもつこと	16人 ( 5.7%)		
(17) 南アジアが平和であること	120人 (42.6%)		
(18) 南アジアの民主主義が保たれていること	12人 ( 4.3%)		
(19) 南アジアの環境や開発の問題に関心を持つこと	40人 (14.2%)		
(20) 南アジアの人権問題に関心を持つこと	26人 ( 9.2%)		
(21) 南アジアの1人としてのアイデンティティ(帰属意識)を持つこと	22人 ( 7.8%)		
Q11-4 つぎのうちどれが最も大切だと思いますか。1つだけ選んでください。			
(22) 地球が好きで、グローバルなルールや習慣に従って行動すること	49人 (17.4%)		
(23) 地球人であることに誇りをもつこと	8人 ( 2.8%)		
(24) 世界が平和であること	142人 (50.4%)		
(25) 世界の民主主義が保たれていること	16人 ( 5.7%)		
(26) 地球の環境や開発の問題に関心を持つこと	26人 ( 9.2%)		
(27) 地球の人権問題に関心を持つこと	26人 ( 9.2%)		
(28) 地球上の一人間としてのアイデンティティ(帰属意識)を持つこと	12人 ( 4.3%)		
SQ11-1 それでは、上で選んだ4つのうち、どれが最も大切だと思いますか。その番号を答えてください。( ) 番			
ローカル	ナショナル	リージョナル	グローバル
(1) 9人 ( 3.2%)	(8) 9人 ( 3.2%)	(15) 4人 ( 1.4%)	(22) 15人 ( 5.3%)
(2) 2人 ( 0.7%)	(9) 9人 ( 3.2%)	(16) 1人 ( 0.4%)	(23) 3人 ( 1.1%)
(3) 12人 ( 4.3%)	(10) 17人 ( 6.0%)	(17) 3人 ( 1.1%)	(24) 84人 (29.8%)
(4) 3人 ( 1.1%)	(11) 5人 ( 1.8%)	(18) 1人 ( 0.4%)	(25) 7人 ( 2.5%)
(5) 2人 ( 0.7%)	(12) 5人 ( 1.8%)	(19) 2人 ( 0.7%)	(26) 9人 ( 3.2%)
(6) 1人 ( 0.4%)	(13) 4人 ( 1.4%)	(20) 0人 ( 0.0%)	(27) 12人 ( 4.3%)
(7) 1人 ( 0.4%)	(14) 4人 ( 1.4%)	(21) 0人 ( 0.0%)	(28) 2人 ( 0.7%)
計 30人 (10.6%)	計 53人 (18.8%)	計 11人 ( 4.0%)	計 132人 (46.8%)

出所： 筆者作成

Q12では、ユニバーサルレベルの市民性を尋ねた。15の選択肢のうちから現代社会に必要なことを3項目選択するように求めた。結果を見ると「(2)お互いの気持ちを大切にし、人と仲良く暮らすこと」に64.2%の回答が集中した。Q11と同様に強い平和志向の表れとみることができる。次いで「(15)人権を尊重すること(37.6%)」「(3)わがままを言わず、がまんし、目標をやり遂げること(35.5%)」「(7)正しいことを正しいと言えること(28.7%)」「(1)自分の考えをしっかりと持ち、自分を信じること(22.7%)」「(13)地球規模の問題に関心を持ち、解決すること(22.7%)」と続いている。ASEANと比較したとき、モルディブのように一つの項目に半数以上が集中する現象はASEANでは見られないことが特色である。また、ASEANではほとんど選択されなかった「(14)意思決定し、行動すること」が14.9%が選択されていることにも注目される。

## おわりに

以上の分析から、モルディブ児童生徒の市民性における特色をまとめ、モルディブにおける市民性教育の課題を考察する。

最大の特色は、宗教信仰に非常に熱心であり(Q9)、平和志向が非常に強い(Q11、Q12)ことである。また、英語学習の意義を強く認識し(Q6)、英語能力に関する自己評価が高い(Q7)ことも特筆すべきである。さらに、グローバル志向が強い(Q1、Q11)こともうかがえる。これらの強みを生かしながら、市民性教育の課題に取り組むことが望まれる。

他方、児童生徒の現状から見た市民性教育の課題については次のように指摘できる。

第一に、知識・理解の面では、リージョナルレベルでの意識を高めること、すなわち南アジアの一員であることについての学習を促進することが課題である(Q1、Q2)。また、「共生」「異文化理解」の学習機会をどのように考えるかも課題である(Q3)。モルディブでは珊瑚礁が海面上に現れた面積のわずかな島々が散在し、島での生活は全島民が家族同様の親密さをもって営まれている。他方、水平線上に見える近隣の島以外に、外界を想起しにくい環境でもある。グローバル社会における他者との交わりの意識や価値をどのように育むか、困難な課題である。

第二に、能力・技能の面では、社会問題への主体的な取り組みの能力を高める機会を増やすことが課題として指摘できる(Q4)。民主的な市民社会の構築を求める運動に、大人たちが活発に参加している一方で、児童生徒がどのようにして民主主義社会の後継者として育てられるべきかはモルディブ社会全体で考えられなければならないだろう。

第三に、価値観・態度の面では、モルディブ人としての誇りや道徳の涵養が求められるであろう(Q10)。ナショナルな意識が他国と比べて薄いことは、グローバル志向が強いことの裏返しでもあるが、ローカル、ナショナル、リージョナル、グローバルの各レベルでバランスの取れた価値観を構築することが必要と考えられる。そもそもモルディブらしさとは何かを改めて問われなければならない。教授用語が英語であり、教師の3分の1が外国人である現在の学校の状況、外国人観光客に頼る産業構造、普遍的な世界観をもつイスラーム信仰など、モルディブらしさの護持と継承には、乗り越えなければならない教育と社会の現状がある。

最後に、以上のモルディブの事例から、民主主義の定着過程における市民性教育の課題に関する考察を試みる。モルディブの社会と教育の現状から理解される通り、民主的な憲法が制定され、公正な選挙による政治が行われることにより、民主化の進展が見られても、教育内容や指導方法の改善・改革が行われるまでには時間が必要とされる。そのため、民主主義社会における望ましい市民性は教育課程上は明示されない。モルディブの場合は修了資格を国際試験に頼っているため、モルディブ人としての誇りや一体感に関わる内容を構築することに一層の困難がある。他方、児童生徒は情報化が進む中で、学校教育以外の経路によって、身の回りの社会の出来事を体感し、無意図的に価値観や態度を形成している。そのため、意識の実態からみた児童生徒の市民性には強みと弱点が混在している。今回の調査結果をみたモルディブ教育省幹部の関心は、Q10におけるモルディブ人としてのアイデンティティが予想外に不十分であったことに向けられた。市民性教育の課題は、どのような市民性が望ましいかを民主的に構築した上で、実態を踏まえた内容・方法等の開発に取り組むことにあると考えられる。

## 【注】

(1)現在は、ASEAN10 か国における市民性教育とアセアンネスのための教育に関する研究が進行中である(平成 22～25 年度科学研究費補助金基盤研究(A)「ASEAN 諸国における市民性教育とアセアンネスのための教育に関する国際比較研究」、研究代表者:平田利文)。

(2)平成 21～24 年度科学研究費補助金基盤研究(A)「発展途上国教育研究の再構築:地域研究と開発研究の複合的アプローチ」(研究代表者:山田肖子)

(3)モルディブ共和国における近年の政治的な動向に関しては、地元新聞各紙の電子版を参照した。ミアドゥ紙:<http://www.miadhu.com/>。サン紙:<http://sun.mv/english/>。ハビール紙:<http://www.haveeru.com.mv/>。

(4)筆者自身が回答に立ち会う方法をとる予定で臨んだが、ラマダン(断食月)中の短縮授業期間中であったため、教育省と協議の上で留置法を採用した。

(5)ASEAN 加盟 10 カ国のうち、調査結果が得られているのはブルネイ、カンボジア、インドネシア、ラオス、マレーシア、タイ、ベトナムの 8 カ国である。本文中で ASEAN 各国のデータに言及する場合には、これら 8 カ国を指す。

## 【参考文献】

国際協力事業団 1980 『モルディブ共和国学校建設計画基本設計調査報告書』。

- 平田利文編 2007 『市民性教育の研究—日本とタイの比較』東信堂。
- 平田利文 2013 「地域統合をめざす ASEAN 諸国における市民性教育」『比較教育学研究』第 46 号、104-117 頁。
- 森下稔 2012 「モルディブの教育」日本比較教育学会編『比較教育学事典』東信堂、377-378 頁。
- 森下稔 2013 「ASEAN 諸国における市民性に関する児童生徒へのアンケート調査」『比較教育学研究』第 46 号、118-133 頁。
- Azza, Fathimath et.al. 2008 Education for all: Mid-decade Assessment National report, Ministry of Education, Republic of Maldives.
- Bray, Mark and Adam, Khadeeja 2001 'The dialectic of the international and the national: secondary school examinations in Maldives', International Journal of Educational Development, vol.21, pp. 231-244.
- Department of information and broadcasting 1985 Maldives: A Historical Overview, Government of the Republic of Maldives.
- Educational Development Centre 1993 Social Studies 1: Grade 6, Million Book Shop, Male.
- Educational Development Centre 2012 (Draft) The National Curriculum Framework, Ministry of Education, Republic of Maldives.
- Hussain, Dheena 2008 Functional Translation of the Constitution of the Republic of Maldives 2008, Ministry of Legal Reform, Information and Arts, Republic of Maldives.
- Ministry of Education 2001 EFA Plan of Action Maldives 2001, Follow-up to Dakar Framework for Action, Republic of Maldives.
- Ministry of Education 2011 School Statistics 2011, Republic of Maldives.
- Ministry of External Affairs 1949 Maldivian Islands, Ladies & Gentlemen The Maldivian Islands!, M. D. Gunasena & CO. LTD., Colombo, Ceylon, pp.41-58.

※本稿は、森下稔「民主主義の定着過程における市民性教育の課題—モルディブの児童生徒の現状から—」（『九州教育学会研究紀要』第 40 号、2013 年 8 月刊、105-112 ページ。）に一部加筆修正を加えたものである。

# 市民性教育に関するアンケート調査 アジア諸国における比較研究 (モルディブ児童生徒版)

児童生徒のみなさんへ

このアンケートは、アジアの人々がよい市民になるための教育をどのようにすればよいかについて考えるための調査です。

これはテストではありません。あなたの考えをそのまま回答してください。コンピューターで処理しますので、みなさん一人ひとりの考えが他人に知られることは全くありません。安心して回答してください。

2012年

◇以下の質問に教えてください

- F1 あなたの国（ モルディブ共和国 100% ）
- F2 あなたの学校がある都市名（ マーレ 100% ）
- F3 あなたの学校名（ Jamaluddin 98人、Imaduddin 94人、Center for Higher Secondary Education 44人、Villa College 46人 合計282人）
- F4 性別：（1）男性 40.1% （2）女性 58.9%
- F5 年齢：（ ）歳
- F6 学年：（G6 100人 35.5%、G9 92人 32.6%、G12 90人 31.9%）
- F7 あなたが信仰する宗教は何ですか  
 (1) 仏教 (2) カトリック/プロテスタント (またはキリスト教) (3) 儒教  
 (4) ヒンドゥー教 (5) イスラーム 100% (6) シーク教 (7) 道教  
 (8) その他（ ） (9) 無宗教

Q1 あなたは、歴史について学習する場合、次の地域の歴史はどれくらい重要だと思いますか。

	①全く重要でない	②あまり重要でない	③重要	④とても重要	平均値
					標準偏差
(1) <u>自分が住む島や環礁の歴史</u>	18人 6.4%	54人 19.1%	100人 35.5%	107人 37.9%	3.06 0.913
(2) <u>自分の国の歴史</u>	4人 1.4%	20人 7.1%	66人 23.4%	190人 67.4%	3.58 0.689
(3) <u>南アジアの国々の歴史</u>	19人 6.7%	71人 25.2%	135人 47.9%	54人 19.1%	2.80 0.827
(4) <u>世界の歴史</u>	16人 5.7%	28人 9.9%	75人 26.6%	160人 56.7%	3.36 0.882

SQ1-1 上記(1)～(4)以外で、重要と思う歴史がある場合は、下記に具体的に記入してください。(イスラームの歴史、家族の歴史、宇宙の歴史 など)

Q2 あなたは、伝統・文化(昔から受けつがれているものや、生活のしかた・習慣など)の学習では、次の地域の伝統・文化はどれくらい重要だと思いますか。

	①全く重要でない	②あまり重要でない	③重要	④とても重要	平均値
					標準偏差
(1) <u>自分の住んでいる島や環礁の伝統・文化</u>	13人 4.6%	45人 16.0%	102人 36.2%	119人 42.2%	3.17 0.864
(2) <u>自分の国の伝統・文化</u>	3人 1.1%	12人 4.3%	62人 22.0%	200人 70.9%	3.66 0.615
(3) <u>南アジア地域の伝統・文化</u>	30人 10.6%	91人 32.3%	108人 38.3%	49人 17.4%	2.63 0.896
(4) <u>世界中にはいろいろな伝統・文化</u>	33人 11.7%	61人 21.6%	97人 34.4%	89人 31.6%	2.86 0.996

SQ2-1 上記(1)～(4)以外で、重要と思う伝統・文化がある場合は、下記に具体的に記入してください。(イスラームの伝統・文化 家族の伝統・文化 など)

Q3 あなたは、以下の言葉をみたり、聞いたりしたことがありますか。

	①全くない	②あまりない	③ある	④よくある	平均値
					標準偏差
1 国際社会	24人 8.5%	70人 24.8%	122人 43.3%	66人 23.0%	2.81 0.888
2 社会正義や公正	25人	46人	102人	107人	3.04

	8.9%	16.3%	36.2%	37.9%	0.951
3 平和	2人 0.7%	8人 2.8%	40人 14.2%	227人 80.5%	3.78 0.525
4 相互依存関係	29人 10.3%	74人 26.2%	101人 35.8%	73人 25.9%	2.79 0.953
5 持続的発展	48人 17.0%	89人 31.6%	84人 29.8%	60人 21.3%	2.56 1.010
6 環境	1人 0.4%	3人 1.1%	35人 12.4%	243人 86.2%	3.84 0.418
7 人権	3人 1.1%	4人 1.4%	42人 14.9%	233人 82.6%	3.79 0.508
8 開発	5人 1.8%	18人 6.4%	55人 19.5%	196人 69.5%	3.61 0.693
9 共生	85人 30.1%	101人 35.8%	68人 24.1%	25人 8.9%	2.12 1.1%
10 異文化理解	74人 26.2%	104人 36.9%	72人 25.5%	28人 9.9%	2.19 0.945
11 民主主義	4人 1.4%	8人 2.8%	39人 13.8%	230人 81.6%	3.78 0.570

Q4 社会問題（政治，環境，人権，紛争などに関する問題）に関して教えてください

	①全くない	②あまりない	③ある	④よくある	平均値 標準偏差
(1) 社会問題に関して自分で調べたり、学んだりすることがありますか？	81人 28.7%	91人 32.3%	84人 29.8%	25人 8.9%	2.19 0.954
(2) 社会問題について、自分の意見を持つことができますか？	51人 18.1%	63人 22.3%	104人 36.9%	62人 22.0%	2.63 1.021
(3) 社会問題について、世の中に対して、自分の意見を表明することができますか？	178人 63.1%	68人 24.1%	25人 8.9%	9人 3.2%	1.52 0.790
(4) 社会問題の解決に向けて、自分から行動することができますか？	152人 53.9%	77人 27.3%	40人 14.2%	12人 4.3%	1.69 0.871

Q5 あなたは、次のような人に対して、正しいことは正しい，間違いは間違いだと意見を述べることができますか。

	1 いえる	2 いえない	3 わからない
(1) 友人に対して	267人 94.7%	4人 1.4%	10人 3.5%
(2) 親に対して	218人 76.6%	38人 13.5%	9.2人 9.2%
(3) 学校の先生に対して	162人 57.4%	64人 22.7%	55人 19.5%
(4) 大人や年上の人に対して	136人 48.2%	81人 28.7%	63人 22.3%
(5) 政治をする人に対して	59人 20.9%	138人 48.9%	81人 28.7%

(6) 宗教指導者に対し	102人 36.2%	103人 36.5%	75人 26.6%
--------------	---------------	---------------	--------------

Q6 あなたは、英語の学習は大切だと思いますか。

(1) とても大切である	232人	82.3%
(2) 大切である	40人	14.2%
(3) あまり大切でない	4人	1.4%
(4) 全く大切でない	1人	0.4%
(5) わからない	0人	0.0%

Q7 あなたの英語の能力について教えてください。

	① 全く でき ない	②あ まり でき ない	③で きる	④十 分 に で きる	平均値 標準偏差
英語で外国の人と会話ができる	2人 0.7%	7人 7.5%	104人 36.9%	169人 59.9%	3.56 0.583
英語で手紙やメールのやりとりをする	1人 0.4%	9人 3.2%	92人 32.6%	180人 63.8%	3.60 0.571
英語の雑誌・新聞・ウェブサイトを見る	0人 0.0%	1人 0.4%	49人 17.4%	232人 82.3%	3.82 0.395
テレビ・ラジオで英語のニュースや番組を視聴する	0人 0.0%	6人 2.1%	47人 16.7%	229人 81.2%	3.79 0.457

Q8 あなたは、将来、次のようなことができると思いますか。

	①全 く でき ない	②ほ と んど で き ない	③で きる	④十 分 で きる	平均値 標準偏 差
(1) 自分で何かをするとき、人に頼らず一人で決めることができる。	5人 1.8%	28人 9.9%	139人 49.3%	110人 39.0%	3.26 0.705
(2) 今よりも心身ともに豊かな生活を送ることができる。	3人 1.1%	26人 9.2%	154人 54.6%	96人 34.0%	3.23 0.655
(3) 自国や外国の文化が理解できる。	8人 2.8%	84人 29.8%	120人 42.6%	65人 23.0%	2.87 0.800
(4) 文化や民族が違う人たちといっしょに生活できる。	16人 5.7%	48人 17.0%	130人 46.1%	85人 30.1%	3.02 0.842
(5) 正しくないことや平等でないこと、差別に堂々と立ち向かっていける。	23人 8.2%	48人 17.0%	112人 39.7%	97人 34.4%	3.01 0.922
(6) 島や環礁、国、南アジア、世界のいろんな問題を、協力しあって解決したり、行動したりできる。	13人 4.6%	38人 13.5%	147人 52.1%	84人 29.8%	3.07 0.784
(7) ICT社会に対応できる。	13人	78人	121人	67人	2.87

	4.6%	27.7%	42.9%	23.8%	0.831
(8) 世界の平和のために役立つことができる。	17人	56人	120人	87人	2.99
	6.0%	19.9%	42.6%	30.9%	0.870

Q9 あなたは、毎日の生活の中で自らの宗教／信仰の教えを、どれくらい守り、実行していますか。

- (1) 十分守り、実行している 149人 (52.8%)
- (2) 守り、実行している 92人 (32.6%)
- (3) あまり守ったり実行したりしていない 33人 (11.7%)
- (4) まったく守ったり実行したりしていない 6人 (2.1%)
- (5) 特定の宗教／信仰をもっていない 0人 (0.0%)

Q10 あなたは、モルディブ人としての道徳や誇りをもっていますか

- (1) 十分もっている 159人 (56.4%)
- (2) もっている 80人 (28.4%)
- (3) あまりもっていない 35人 (12.4%)
- (4) 全くもっていない 5人 (1.8%)

Q11 自分が生活する地域社会、国、南アジア地域、世界に関する質問です。以下の質問に答えてください。

Q11-1 次のうちどれが最も大切だと思いますか。1つだけ選んでください。

- (1) 自分が島や環礁が好きで、伝統や文化を守ること 54人 (19.1%)
- (2) 島や環礁の一員であることに誇り（自慢に思い、うれしく思うこと）をもつこと 15人 (5.3%)
- (3) 自分が住む島や環礁が平和であること 125人 (44.3%)
- (4) 自分が住む島や環礁の民主主義が保たれていること 17人 (6.0%)
- (5) 自分が住む島や環礁の環境や開発の問題に関心を持つこと 27人 (9.6%)
- (6) 自分が住む島や環礁の人権問題に関心を持つこと 30人 (10.6%)
- (7) 島や環礁の1人としてのアイデンティティ（帰属意識）を持つこと 12人 (4.3%)

Q11-2 次のうちどれが最も大切だと思いますか。1つだけ選んでください。

- (8) モルディブが好きで、伝統や文化を守ること 56人 (19.9%)
- (9) モルディブ人の一員であり、誇りをもつこと 33人 (11.7%)
- (10) モルディブが平和であること 118人 (41.8%)
- (11) モルディブの民主主義が保たれていること 21人 (7.4%)
- (12) モルディブの環境や開発の問題に関心を持つこと 20人 (7.1%)
- (13) モルディブの人権問題に関心を持つこと 22人 (7.8%)
- (14) モルディブの1人としてのアイデンティティ（帰属意識）を持つこと 10人 (3.5%)

Q11-3 つぎのうちどれが最も大切だと思いますか。1つだけ選んでください。

- (15) 南アジアが好きで、南アジア地域の伝統や文化を守ること 31人 (11.0%)
- (16) 南アジアの一員であることに誇りをもつこと 16人 (5.7%)
- (17) 南アジアが平和であること 120人 (42.6%)
- (18) 南アジアの民主主義が保たれていること 12人 (4.3%)
- (19) 南アジアの環境や開発の問題に関心を持つこと 40人 (14.2%)
- (20) 南アジアの人権問題に関心を持つこと 26人 (9.2%)
- (21) 南アジアの1人としてのアイデンティティ（帰属意識）を持つこと 22人 (7.8%)

- Q11-4 つぎのうちどれが最も大切だと思いますか。1つだけ選んでください。
- (22) 地球が好きで、グローバルなルールや習慣に従って行動すること 49人 (17.4%)
  - (23) 地球人であることに誇りをもつこと 8人 (2.8%)
  - (24) 世界が平和であること 142人 (50.4%)
  - (25) 世界の民主主義が保たれていること 16人 (5.7%)
  - (26) 地球の環境や開発の問題に関心を持つこと 26人 (9.2%)
  - (27) 地球の人権問題に関心を持つこと 26人 (9.2%)
  - (28) 地球上の一人間としてのアイデンティティ (帰属意識) を持つこと 12人 (4.3%)

SQ11-1 それでは、上で選んだ4つのうち、どれが最も大切だと思いますか。その番号を答えてください。  
( ) 番

ローカル	ナショナル	リージョナル	グローバル
(1) 9人 (3.2%)	(8) 9人 (3.2%)	(15) 4人 (1.4%)	(22) 15人 (5.3%)
(2) 2人 (0.7%)	(9) 9人 (3.2%)	(16) 1人 (0.4%)	(23) 3人 (1.1%)
(3) 12人 (4.3%)	(10) 17人 (6.0%)	(17) 3人 (1.1%)	(24) 84人 (29.8%)
(4) 3人 (1.1%)	(11) 5人 (1.8%)	(18) 1人 (0.4%)	(25) 7人 (2.5%)
(5) 2人 (0.7%)	(12) 5人 (1.8%)	(19) 2人 (0.7%)	(26) 9人 (3.2%)
(6) 1人 (0.4%)	(13) 4人 (1.4%)	(20) 0人 (0.0%)	(27) 12人 (4.3%)
(7) 1人 (0.4%)	(14) 4人 (1.4%)	(21) 0人 (0.0%)	(28) 2人 (0.7%)
計 30人 (10.6%)	計 53人 (18.8%)	計 11人 (4.0%)	計 132人 (46.8%)

Q12 現代社会では、どのようなことが必要だと思いますか。次の中から三つ選んでください。

- (1) 自分の考えをしっかりともち、自分を信じること 64人 (22.7%)
- (2) お互いの気持ちを大切にし、人と仲良く暮らすこと 181人 (64.2%)
- (3) わがままを言わず、がまんし、目標をやり遂げること 100人 (35.5%)
- (4) 落ちついて、冷静に判断すること 39人 (13.8%)
- (5) ボランティア、助け合いなど、公共や人類にとって役立つことをすること 28人 (9.9%)
- (6) 基本的な倫理 (人としてまもるべき道)、道徳をもつこと 8人 (2.8%)
- (7) 正しいことを正しいと言えること 81人 (28.7%)
- (8) 社会をよりよくするための活動に参画すること 23人 (8.2%)
- (9) 法律を大切にすること 22人 (7.8%)
- (10) 国際的に協力しあって、問題解決を図ること 15人 (5.3%)
- (11) 世界の経済や科学技術の革新に乗り遅れないこと 25人 (8.9%)
- (12) 世界の文化 (生活や行動の仕方、習慣) の違いを理解し、大切にすること 19人 (6.7%)
- (13) 地球規模の問題 (環境、貧困、紛争、平和、差別、人権、開発など) に関心を持ち、解決すること 64人 (22.7%)
- (14) 意思決定し、行動すること 42人 (14.9%)
- (15) 人権を尊重すること 106人 (37.6%)

—ご協力ありがとうございました—

## 【付録】モルディブ フィールド顛末記 —フィールドワークの教科書出版に向けての覚え書き—

2010年2月4日(木)～13日(土)於:モルディブ・マーレ

鴨川 明子(山梨大学)

### はじめに—フィールドワークのフィールドワーカー

モルディブに行くことになった。モルディブという響きだけでワクワクする上に、多くの先生方と一緒することができるなどとは、これで興奮せずにはられない。

私には、大学院生の頃から、先生や先輩に同行して「背中を見ながらフィールドワークする」という経験がない。聞けば、伝統ある国立大学の比較教育学ゼミナールの方々は、少なからずこうした経験を積んできていると言う。私立大学出身(早稲田大学)だからだろうか、そもそもそういうしきたりがあることすら私は知らなかった。

今回の私のミッションは一つ。これまで「似ている」という一言で片付けられてしまっていた教育開発研究者と(教育の)地域研究者。途上国の教育をめぐる異なった2つの立場の研究者を、少し引いた立場で見えてみるというミッションである。名づけて「フィールドワークのフィールドワーク」である。

そのミッションを遂行するために、覚え書き的メモを記すこととする。基本的に、このメモの存在は、少しの間、伏せておく(たぶん、私の性格だから、すぐに言ってしまうだろうが。事実、プライバシーへの配慮から、モルディブ調査わずか2日目にしてメンバーに伝えてしまう)。

### なぜ、モルディブか？

2009年7月—教育開発研究者代表の黒田先生から提起された(その後も問われることとなる)疑問は、「なぜ、モルディブか」という疑問である。

実に、もっともな疑問である。単に、「おもしろそう」「まだ研究されてない」という理由だけでモルディブ行きを楽しみにしていた地域研究者の森下さんと私。教育開発研究者から見ると、「『これまで研究されていない未知の国だから』と言う理由は、あまりに“地域研究者っぽすぎる”」のだろう。

改めて、もっともな疑問である。仮説を構築してから現地に赴くことの方が、教育開発研究者の間では(というよりは、多くの社会科学研究者にとっては)一般的である。そうであるとす

るならば、仮説を探しに行くための調査などは論外で、調査対象地そのものを検討すべきかもしれない。

一方、地域研究者代表の森下さんが当初から主張していた点は、「課題発見型の研究にしたい」ということ、そして、「焦って研究成果を出そうとしない」ということの2点である。そのため、初年度は、「マーレの街を歩く」ことに重きを置くことが主張された。後に参加を表明することとなる地域研究者の服部さんも、「マーレの街をふらふら歩くこと」に賛成した。

### **地域研究者のアイデンティティ・クライシス**

2009年11月—この企画は、当初から、円滑に進んだわけではない。企画が軌道に乗り始めた契機は、この名古屋会合にある。

この発端は、地域研究者が共通して、同時期に、それぞれの理由から、アイデンティティ・クライシスに陥ったことであった。多忙なメンバーであるが、何とかスケジュールをやりくりして急遽会合を開くこととなった。私は、早稲田大学での午後の授業を終えて、名古屋に駆けつけるのがせいっぱいであったため、打ち合わせにはほとんど参加できず、まるで名古屋まで夕飯(あんかけ焼きそば)を食べに行ったといってもよいような形になった。会合の詳細は私には定かではなかったが、森下さんと服部さんが楽しそうに話を進めていたことは、お二人の様子から容易に想像がついた。多くの言葉をかわさなくとも通じ合える、地域研究者の神髄を見た気がする。

その会合では、地域研究者として、「ぼやぼや」「ふらふら」しながら、「課題発見型で行こう」ということを確認しあう。地域研究者の中ではせっかちな性格の私は、正直に言うと、もう少し急ぎたいと思った(でも、その場では言わないことにする)。何よりも、今回の名古屋会合で服部さんが参加を表明したこともあり、森下さんは俄然元気になる。この企画が軌道にのる予感がして、私も嬉しい。

話を本筋に戻すと、東京から名古屋までの新幹線の中で、早稲田大学大学院の川口純さんが探してくれた、EFAのMid-decade Assessment2007とEFA Plan of Action Maldives 2001: Follow-up to Dakar Framework of Actionに目を通した。開発研究者が、ある国を調べる際に、最低限読むべき資料とお見受けした。私は、専門とするマレーシアに関してこの種のレポートをよく読んだことはなかった。なるほどリサーチクエスチョンを立てる上では役に立つことに気づく。たとえば、観光業と漁業という限られた産業の中で、子どもたちの将来設計や進路形成が気になる。モルディブの中等学校には、関連する科目もあるようだ。

### **十人十色のホテル選び**

その後、森下さんが中心になりフィールド調査の企画を進めることとなった。私は、ホテルかツアーを探すという役割を任された。早い段階で分かったことは、モルディブに行くためには、メンバー全員で旅程を合わせて、ツアーを組むべきということであった。様々な旅行代理店に連絡し、ビジネス出張に対応してもらうように交渉してはみたものの、ビジネス出張には対応していない場合が多かった。おかげでハネムーン関連の資料が大量に集まった。いつか、何かの折に役立てたいと思う。

さて、ホテルやツアーへの好みも十人十色である。限られた予算の範囲内で、出張とは言え、できるだけ快適に過ごすことができるホテルに泊まることを希望する3名は、マーレに新しくオープンした外資系ホテルに宿泊することに決めた(当初、外資系ホテルに開発系が、ローカルホテルに地域系がという案もあったが、あまりにもわざとらしい案であるとして却下される)。森下さん、奥田さんは、諸般の事情と好みから、同じマーレの別のホテルに泊まることになった。ホテルに対する好みは、黒田先生と私、森下さんと奥田さんがそれぞれ似ていて、開発対地域という構図にはならない。服部さんはきっと何を提案しても笑顔で応じてくださるであろう。それにしても、マーレのホテルは、値段が高い割に評判がよいとは言えない。

### **日本におけるモルディブの情報収集**

2009年12月ー服部さんは、常滑鬼崎北小学校教頭の近藤ひろ子先生に事前にお話を伺う。また、森下さんはJICAを通じて、現地の協力隊員の方へ、私は、旅行会社の方を通じて元協力隊の方に連絡をとるも、それぞれ日程が合わず事前に情報を得ることを断念する。当然のことであるが、元協力隊員の方は、日本で働いていたり家族を持たれたりして、平日にお目にかかることは難しい。ただ、関係の方々には連絡をとる過程で、モルディブ人で東京近郊に住んでいる方がいること、モルディブ人と結婚した日本の女性が少なくないことも知る。

### **お寿司屋での会合ーよりよい研究をー**

2009年12月ー森下さん、黒田先生、私が、東京にて打ち合わせを行う。黒田先生から、今回の調査に参加するメンバーには地域研究者の数が多いため、地域研究者の調査に対して、開発研究者としてコメントする立場をとりたいという提案がある。森下先生からは、JICAを通じてのアポ取りへの懸念が示された。これは、地域研究者には共有される感覚であろう。

同時に挙げた2つの提案を議論する中で、次の点を確認した。それは、今回のフィールド調査の目的は、教育開発研究者と地域研究者との違いを浮き立たせることにある。しかしながら、ことさらにフィールド調査を「ゲーム化」して競い合うということは避けるべきであり、結果としてよりよい研究をすることこそ、一義的に考える必要があるという点である。それゆえ、

黒田先生からの提案も、JICA へのアポとりに関して示された森下さんの懸念も、よい研究をするためには必要なプロセスであるという結論に至った。

### **「完璧すぎるアポとり」に不安がよぎらないと言えは嘘になる**

2010年2月ーいよいよ出発間近となる。森下さんと奥田さんのご尽力のおかげで、年末から年始にかけて「JICA 在外事業訪問申込書」により依頼していた、JICA を通じての関係諸機関へのアポイントメントであるが、要望通りにとることができたという返事を2月2日にいただいた。

森下さん作成の「モルディブ依頼書 20100104」によると、希望する訪問先は以下の通りである。

#### ●希望する訪問先リスト

##### ①モルディブ教育省 Ministry of Education

(教育政策、カリキュラム開発、国際連携等の担当の方へのインタビューおよび資料収集を希望します。Planning and External Relations Division がもっとも合っているのではないかと考えます。)

##### ②JICA/JOCV モルディブ事務所

(JICA がこれまで取り組んでこられた教育セクターの開発援助についてインタビューおよび資料収集を希望します。)

##### ③モルディブ高等教育カレッジ Maldives College of Higher Education

(大学本部:大学の概要について、Faculty of Education:モルディブの教育についての専門家、Faculty of hospitality and tourism:モルディブの主要産業である観光業へのキャリアデザインについての専門家、それぞれへのインタビューおよび資料収集を希望します。)

##### ④マーレ島内の基礎教育学校

学校の種別等によって下記のカテゴリーごとに1校ずつ訪問し、見学および校長または教員へのインタビューを希望します。

(1) Government School (特に、Special Class を併設している Jamaaludheen School または Imaadhuddin School を希望します。調整が難しいようでしたら他の学校でも結構です。)

- (2) Community School (就学前教育と中等教育を併設している4校のうちいずれかを希望します。)
- (3) Private School (中等教育を開設している English Preparatory And Secondary School または Male' English School のいずれかを希望します。)
- (4) 男女別学校(女子校の Aminiya School、男子校の Majeedhiyya School, Dharumavantha School のうちいずれかを希望します。女子校に男性が訪問できない場合には、服部・鴨川の2名のみで訪問します。)

⑤モルディブ政府の教育省以外の省庁など

教育省以外で、総合的に援助の窓口となっている省庁でのインタビューおよび資料収集を希望します。また、ユニセフなど教育分野での他の援助機関(国際機関や二国間援助)でご推薦いただけたところがありましたら、お願いします。

驚くべきことに、JICA の担当者の方はすべてのアポイントを完璧にとってくださった。この点には感謝しても感謝しすぎることはない。ただ、誤解を恐れずに言うと、地域研究者は生来ひねくれものなのか、完璧すぎると不安になるものである。たとえば、メールで以下のように綴っている。

鴨川:(完璧すぎるアポへの不安を綴った森下さんからのメールへの返事として)

森下さんが不安に思われるのも、(教育の)地域研究者としては当然かと思います。その点、現地で議論できれば嬉しく思います。

森下さん:スケジュールがこれだけ過密だと、確かに不安です。スケジュール消化が目的化して、大事なものを見落としそうです。効率的であることと、価値があることとは全く同一ではないので。ただ、長期間滞在できるのではないので、致し方ないですね。

服部さん:スケジュールの過密、難しいところですが、主要な情報を把握するという点でよいのではないかと思います。それとは別に、その他の時間帯でふらふらしたいです。

**JICA を通じてのアポとリへのアドバイス**

地域研究者の多くは、JICA を通じてのアポト리를あまり経験したことがないのではないだろうか。今回のメンバーには、協力隊員としてなど JICA との業務経験がある奥田さんがおり、奥田さんからのアドバイスは参考になる。アポトりの際の要点は、以下の 3 点である。

- ・極力迷惑をかけない。
- ・できるだけ真意を伝えて正直ベースでお願いすべき。
- ・十分なお土産を準備する。

また、おみやげについては、将来のフィールドワーク本の発行を見越して、それぞれのアイディアを駆使して持ち寄ることとなる。さて、明日からモルディブ、マレーである。

### **マレーに到着ー街をふらふら歩くー**

2010 年 2 月 4 日ーモルディブ到着。1 日目。10 時間 30 分のフライト。7 時間弱のフライト(マレーシア)に慣れている私にはいささか長く、疲れるフライトであった。

2010 年 2 月 5 日(金)ーモルディブ 2 日目。一日かけて、町の北側を歩く。マレーのイスラミック・センターや目抜き通りを歩きつつ、これから訪問する学校の場所が意外に近くにあることを知る。少しずつ、訪問先の場所を確認する。それにしても、金曜日は、町のあらゆるお店が徹底して閉まる。マレーシアでは、マレー人だけでなく、華人やインド人が経営する店が多いため、それほど困ることはない。だが、マレーの店は徹底して閉まっている。ようやく少し冷たいものを飲むことができたのは、森下さんが泊まっているホテルだった。

街を歩く歩幅はいろいろで、地域研究者だから遅くて、開発研究者だから駆け足ということはない。意外にも、服部さんと黒田先生との歩幅が同じようである。

服部さんは、イスラーム関係の建物、モスクや廟に興味を示した。黒田先生は、教育関係のセンターや機関に。森下さんほかすべてのメンバーが強い関心を表現したのは学校である。

かくいう私は、ガイドブックに載っていたレストランがある度に興味を示し、説明してみせたが、あまり重要なことではなかったらしい。その国でよりよいフィールドワークをするために、食べ物や人間を好きになることは重要だと、大学院の先輩から教わったことがある。私は食べ歩くことがもともと好きのため、そちらにばかり興味が向くのである。

## ふたたび、なぜ、モルディブか？

楽しかった。でも、疲れた。その理由は、今日のハイライトである、町歩きを終えてからのディスカッションにある。

黒田先生は、「なぜ、モルディブか？」という点に、こだわりをみせた。地域研究者からいろいろと意見が挙げられたが平行線、という表現がぴったりくるかもしれない。地域研究者の研究がファクトファインディングである点、どういう目的で研究しているか理解しづらい点に始まり、今回のアポイントの取り方にまで話がおよんだ。

ディスカッションの途中で、服部さんに「なぜ、今回の企画に参加したのか」と水を向けたところ、「インドネシアのアチェなどの災害復興とモルディブの津波からの災害復興が重なる、後づけだけど」と答えた。森下さんからは、「これまでタイでやってきたことを、“早回し”でやってみることができるかを知りたい」とも。

私は、後づけ的に理由を言うことはできるけれど、「せつかくこういうメンバーが集まることのできる機会を逃す手はない」と本音を言う。今日の朝、「私のミッションは、みなさんの背中を見て、教材や教科書を作成することにある」と宣言した。改めて、「これから長くつき合うマレーシアを思うにつけ、他の国を見ることで、マレーシアを相対化させてみたい」とし、「新たにマレーシアの研究を続けていくための糧にしたい」。

黒田先生から、「モルディブであること理由づけ」「それぞれテーマを設定すること」という提案が挙げられた。2日目に続く。

## フィールドワークのティップスー “おみやげ道” の比較ー

2010年2月5日、3日目。街歩きのフィールドワークも2日目に入る。首都マーレの南側で、住宅街があるあたりをまわりつつ、明日以降の訪問先を確認する。

このチームも少しずつリラックスした雰囲気になりつつある。雰囲気がよくなりつつあるからか、今日はくだけた話題が挙がった。おみやげ、朝の過ごし方、食事代について、である。

まず、おみやげを、今回は皆で持ち寄ることとなった。地域研究者である森下さんは、季節の節分豆とめんたいせんべい。季節の食べ物はよく持って行くという。服部さんは、とてもきれいなクッキーの詰め合わせ、私は早稲田大学作成のゴルフ。偶然にも、地域研究者は、すべて“消えもの”を持ってきた。それに対して、開発研究者の黒田先生は高価な置物(12000円が6000円で買えた)など、残るものを準備してきた。

次に、食事代について。森下さんはタイに調査に行つて現地の先生方と食事に行く時、財布からお金を出したことがないという。私も記憶をたどると、私が出したことはほとんどない。黒田

先生は、自らパーティを開いて援助関係の方を招くこともあるなど、自ら支払うことも少なくないようだ。

最後に、朝の過ごし方。朝食をとった後に、部屋に戻るかどうかもひとそれぞれのものである。出かける準備を万端整え、朝食を取ったらそのまま出かけた派と、一度部屋に戻って歯を磨くなど身支度を食事の後にしたい派。複数で調査するときには、朝食時間を自由にするのが円滑に進めるコツの一つなのかもしれない。

### **適切に情報を聞く、ゆっくり様子をうかがうインタビュー目的の違い**

2010年2月7日、4日目。モルディブは日曜日からは各機関の一週間が始まる。朝から教育省にて大臣ほかにインタビューする。担当は黒田先生。普段から要職に就いている方とのやりとり慣れていらいっしょる様子で、スムーズにヒアリングを進める。

午後に、伝統ある女子校アミニヤ学校を訪問する。地域研究者の出番。担当は服部さん。ゆっくりと様子うかがいしながらインタビューを進める。有名な女子校ということもあって、対応にも慣れている。

2010年2月8日、5日目。どうも、開発研究者と地域研究者のインタビューに向かう姿勢が違うことに気づく。開発研究者は、一度しか会えない、しかも短時間しか会えないインタビューから、できるだけ多くの専門的な情報を“とろう”とする。いわば一期一会の精神で、短時間に、非常に体系だった質問のもとに、専門的な議論を繰り広げる。

その一方、地域研究者は、初めて会う人たちに、「どこまで聞いていいのか(服部さん)」を探ろうとすることを一義的に考える。たとえば、今回の調査では、イスラーム・カレッジとモルディブ高等教育カレッジの間にある微妙な関係について聞こうとすると、どの人も一様に様子が変わることを知った。その上、イスラーム教育の話が好きで話そうとはしない。インドネシアやマレーシアで、イスラームの話日本人である私たちが尋ねると、喜ばれる場合が多い。モルディブはイスラームの国であるにもかかわらず、なぜ、異なった反応を示すかは、今後深める意味がある予感がする。

また、地域研究者は、「相手との関係をゆっくり築こうとする(森下さん)」ため、一度に、何か情報を得ることよりも、「相手を喜ばせること」に主眼を置く。相手が喜ぶと次回も来て良いということになる。そうした先の長い関係を築こうとしているようである。開発研究者の立場から見ると、あまり体系だてられていない「ローキイ(黒田先生)」のインタビューをしているように見えるかもしれないが、長い目で見てみると、ラポールを築く上では意味のあることのように私は思う。

それにしても、マーレの街は不思議な街である。タクシーはどこに行くにも 20 ルフィアと価格が決まっている。おおよそどこにいても、タクシーをつかまえることはできる。例外と言えば、学校の送り迎えの時間ぐらいだ。

### **ミッションとは何か？**

2010年2月9日、6日目—JICA・JOCV 事務所訪問。私にとっては、初めての JICA 関連事務所の訪問である。JOCV のボランティア調整員の方々から、若者の失業率の高さや学校の先生への人々のイメージなど中心に、現地の情報を教えていただく。特に、モルディブ政府から、体育や音楽の協力隊員への要請が高いことを聞く。

事前の奥田さんのご意見から、おみやげをたくさん持っていくことにする。黒田先生によると、必ずしも JICA 関連の方々が研究に対して協力してくれることはないとのこと。今回の場合は、モルディブ事務所の方々が、大変親切にすべてのアポをとってくださった。

調査も折り返し地点を過ぎたからか、少しだけ夜更かししながら議論する。やはり、「ミッションとは何か？」についての議論がもっとも白熱する。「“ミッション”などという考え方がそもそもない」という森下さん。「ミッションがないなら、何のために研究するか」と迫る黒田先生。「“ミッション”はなくて、タイやモルディブでの研究を通じて、『人間の本質とは何か』に迫ろうとすることそのものが重要」と森下さん。うなずく服部さん。「人間の本質に迫ること」、これは服部さんと森下さんには共有されている考えのようだ。

正直なところ、私には、森下さんの言っていることがあまり分からない。ただ、今日は少し議論が前に進んだような気がして、さわやかな気持ちでいることはたしかだ。

### **誰に、どのように還元するか？—開発研究者の実務的な目的—**

2010年2月10日、7日目—森下さんにとっては、モルディブでの調査の最終日である。夜中の便で、帰路に就くため、夕食をとりながら、限られた時間の中で議論する。現地の人にどのように還元するかについての議論が再燃する。森下さんは、モルディブでもタイでしてきたことと同じようにゆっくり時間をかけて、モルディブの教育を知りたいと考えている。ただ、少しだけ、タイでの経験を早回しにして、4年間モルディブを見ていたら、何か現地に還元できるのでは、と問題提起する。一方、黒田先生によると、開発研究では、4か月ぐらいの間に何らかの成果や結果を出さなければならないというミッションが多い。単に、ファクト・ファインディングの研究の先に何があるのか、と繰り返し問いかける。望むらくは、このモルディブ調査も、次はどこかにプロポーザルを持っていくことから始めるべきである、と。

## **イスラーム・カレッジへのアポなし訪問—相手の気持ちをとく—**

同じく7日目。今日のアポイントメントは4件。いや、実際は、アポなしのイスラーム・カレッジを入れると5件になった。このアポなしのイスラーム・カレッジこそが最もおもしろいフィールド調査だった。朝一番に、モルディブ高等教育カレッジのホスピタリティ・ツーリズム学部への訪問を済ませた後、すぐそばにあるイスラーム・カレッジに向かう。事前に、森下さんが場所を見つけてくれていたが、アポはとれていない。

イスラーム・カレッジの入り口では、アポなし独特の、歓迎せざる雰囲気はただよい、次々と人が出てきては首を振る。なぜだか、少々嬉しくなる。これまで私がマレーシアで経験してきた雰囲気に近い。あれこれと理由をつけてお願いした後に、学長は不在と言うことが分かり、教員室に通されることになる。男性教員数名と話す。まず、「何しに来たのか？」と問われる。後から、敬虔なムスリムに見える教員が合流する。流ちょうな英語と、硬い表情で迎えられる。彼とのやりとりを通じて、ここでは、「人の移動やネットワーク」、「イスラーム諸国との国際関係」という言葉が禁句になるようである。私たちが用意した文脈とは異なる文脈が想定される。私が、パンフレットに書かれた「パキスタン」という言葉を口走ると、すぐさま不穏な空気がよぎる。

次の学校へのアポイントの時間となり、男性3名は退室する。その後、服部さんは、男性数名の教員と、私は女性の英語教員と別々に話をする。少しすると、服部さんのグループが立ち上がった。聞けば、イスラーム・カレッジ内を案内してくださると言う。服部さんによると、「男性が去って女性だけになってから、気持ちがとけていった」とのこと。それだけではないだろう。“服部さんマジック”にかかって、男性教員たちが、安心(信頼?)したのではないだろうか。地域研究者の、というよりは、服部さんのフィールドに臨む姿勢を垣間見た気がする。

## **ファクトファインディング研究へのデ・ジャブ的体験**

2010年2月11日、8日目—ユニセフを訪問する。ユニセフの所長から、「ファクトファインディングな研究もいいが、その後にプロポーザルを出す気はあるのか」と紳士的にしかしやや強い口調で言われる。私と服部さんは、思わず目を合わせる。まさに、昨日の夜、黒田先生が言っていたことと同じで、デ・ジャブかと思った。黒田先生にとってみれば、極めて当たり前の発想とのこと、開発研究者なら当然持つ考え方のようである。森下さんにも、この場に立ち会ってもらいたかった。

## **実務的な目的と学術的な目的—誰に向かって研究するか？—**

2010年2月12日、9日目—今日は、モルディブを発つ日。黒田先生、服部さんと、長い、とても長い朝食をとった。こちよ時間だった。これまでは、実務的な目的、つまりミッションとは何かという議題が多かったものの、今日は、学術的な目的にまで話がおよぶ。平たく言え

ば、学術的な貢献を誰にするかという話である。黒田先生は、アフリカを対象としていることもあってか、英語で、国際的な援助機関も視野に入れながら、国際学会で報告することを当然と考えている。一方、服部さんは、現地(インドネシア)の人びとに対して、インドネシア語で研究を還元し、時に研究協力し合っていると言う。服部さんにとっては、インドネシアの方々との研究協力の先に(あるいは次に)、英語で、国際的な場に研究を還元していくという仕事があると言う。一方、黒田先生も、そして私も、日本の東南アジア教育研究のレベルは非常に高いので、国際的に知られていないことは「もったいない」と常々思っている。誰をオーディエンスにするか、何語で、誰に向かって発信するか、誰に認められたいか。私は、できれば、両方をつなぐ役割を果たすことができるようになりたいと思っている(話の途中で、私自身が、ブルネイやマレーシア、モルディブなどのイスラーム教育(価値)と留学生政策について調べるとおもしろいのでは、と黒田先生に提案していただいたことも印象に残った)。

さて、余談だが、ここちよい時間の中で、服部さんが、「ギルティ」と言っていたことが、印象的だった。日本語でも英語混じりに話す、黒田先生の話し方がうつつたみたいだ。地域研究と開発研究の融合か!?

### **おわりにー今後の課題ー**

以下に、全体のフィールド調査に関して、今後の課題を記すこととする。

1. テーマやトピック、イシューを絞るか。
2. 次は、モルディブのどこへ行くか? どのアトール(環礁)へ行くか? アトールも、首都マーレと同じなのではないか?
3. 5人いれば、かける(×)5人にならなければならない。今回はそうだったか? という反省もないわけではない。
4. 開発班、地域研究班と分かれてフィールドすべきか、それとも、ともに研究することによってこそ融合や再構築が可能となるか。
5. アウトプットをどうするか。地域研究者的スピードでアウトプットが可能か?
6. フィールドワークをどのように教材化するか。

個別のリサーチクエスションの構造化。

1. 主要産業が観光業と水産業に限られる中で、児童生徒のキャリア形成がどのようになっているかという点にユニークな観点が持てること(モルディブ企画書より)。
2. 予備調査で分かったこと

- ① 産業構造と社会通念、親の意識－観光業には、主に男子・男性が従事する。女性は、家族と離れて暮らさなければならぬため、観光業に向かないという社会通念があり、実際も女性は観光業に従事しない。女性は、教師や看護師になりたがる。親も勧める。
- ② 教育省とナショナルカリキュラム－教育省も、キャリア教育やキャリア・ガイダンスに具体的な施策を実施していない。
- ③ 中学校－中学校(Grade8-10)で、Travel&Tourism という科目が設けられている。必須科目ではない。近年、中学校で3つに分けられるストリームの内、文系や理系よりも、ビジネス系のストリームを選択する生徒が増加している。
- ④ 大学－Hospitality&Tourism 学部を選択する学生は、意識が高いというよりは、何か他の選択肢を探りながら、あるいは友人の影響を受けるなどして学部を選択する。

### 3. 今後の課題

- ① 先行研究を読んで、フレームワークを固める。新たなリサーチクエスションの構築。アウトプットを考える。
- ② マレーシアとの比較可能性を探る。
- ③ 実際にアトールで働いている人へのインタビューをする。