

# マラウイ初等学校におけるリテラシー能力に関する研究

—文章題の解決段階に注目して—

## A Study on Literacy Skills at Primary School in Malawi —Focusing on Stages of Solving Word Problems—

内 田 豊 海  
Toyomi UCHIDA

鹿児島女子短期大学

本研究は、国際教育開発において、理念と実状の乖離を見ようと試みたものである。リテラシーは教育開発における重要な理念として、様々な議論を通し発展してきた概念である。一方、その指標となる識字率は、数値化すべく、学歴の有無で判断するというように単純化されている。そこで本研究では、基礎教育無償化により、就学率が飛躍的に上昇したマラウイ共和国において、理念的概念としてのリテラシーを、生徒がどこまで習得しているかを把握すべく、インタビュー調査を開発・実施した。その結果、生徒は文章を読み書きすることはできるものの、その内容を理解するに至っていない場合が多く見受けられた。生徒の身につけたリテラシー能力は、表面的なものであり、求められている理念的なものとは大きく乖離している現状が浮き彫りになった。より実態に見合った理念の再構築、および教育の質向上による乖離の解消を再考することが求められよう。

キーワード：リテラシー、教育評価、教育開発、マラウイ、文章題

### 1. はじめに

意味付けられた言葉は、人間の意識の小宇宙である（ヴィゴツキー 2001）。人の精神活動は言語を基盤として成り立ち、人は言葉を構成することにより意識を明確化し、言葉を交換することによって他者との相互理解を図る。言語活動は人間を人間足らしめる本質的行為であろう。無論、古人の言うように、全ての意識が語り得るものではない。しかし語り得ないものを含め、それを意識化することは言語抜きでは成し得ない。

教育においても、比較的早い時期から言語の重要性は認識されてきた。実証的研究として、子どもの認知的側面に関する言語と思考の関係が深く議論され、ピアジェ、ヴィゴツキーの二大巨人を筆頭に、様々な研究者が、言語の発達と思考の関係、それに伴う子どもの成長に関する研究を推し進めてきた。他方、理念的議論として、教育開発では、ユネスコが、設立当初からリテラシー教育を取り上げることによりその重要性を知らしめ、以来、リテラシーの概念は、様々な実践や議論を通し変容しながら、今日ではいくつもの教育開発目標に盛り込まれる、欠かすことのできない理念的概念となっている。

さて、現在、多くのアフリカ諸国では、第二言語による学校教育が行われている。第二言語の習得は、McLaughlin (1987) が述べるように、「複雑な認知技能の習得」として捉えられる。その複雑性は、第二言語習得に当たって、運用を支える言語知識を習得するという点において認知的な過程であり、同時にその運用を流暢に行うために、知識の運用に関わる技能的な面を習得しなければならないという点で技能的であることに起因する（山岡 2004）。この困難な第二言語の習得なくして、アフリカにおける学校教育は成り立たない。即ち、生徒は、一般教科を学習する前提として、この複雑な認知技能の習得を求められている。

このような状況下にある生徒の認知的側面に目を向けることは、教育の質を議論する上で不可欠なものであろう。しかし、リテラシーに関する理念的側面は多くの議論が重ねられてきたのに対し、サブサハラ・アフリカ諸国における生徒の認知的側面に目を向けた実状報告は極めて少ない。理念と実状が連動することにより、初めて教育開発は円滑に押し進めることができるものであり、実状を踏まえずに叫ばれる理念は、目的地を目指しながらも現在地を見失ったまま航海する船に喩えられよう。それ故に理念が先行する現在、実状解明は急務であると考えられる。

そこで本研究では、特にマラウイ共和国をとりあげ、これまで実態の明かされることのなかった生徒のリテラシー習得状況の一端を明らかにすることを目的とする。そのために、まず、リテラシー概念の変遷を概観することで現在求められるリテラシーの様相を確認し、それを基に、マラウイ初等教育における調査枠組みを設定する。そして、現地調査を実施

し、理念に対応した現状を把握すべく、調査結果を分析することを通し、マラウイの生徒のリテラシーの習得状況に迫ることとする。

## 2. 教育開発におけるリテラシー概念の変遷

「リテラシー (literacy)」は、マスメディアの幕開けである19世紀後半に「教養」を意味する語として誕生した(寺澤 1997)。その根源には、古来西洋において、教養とは神が書いた二つの書物、即ち「聖書」と「自然」を読むことだという認識があり、文字を読むことにより初めてそれが叶えられた(岩崎等 2012)。18世紀に入ると、それまで一部の知識階級のみのものであったこの「読む」という技能は、産業革命に伴う都市部の人口増加と初等教育の普及により、書籍、新聞の大衆化が起こり、労働者階級にも広がっていった。それに符合し、「リテラシー」は「教養」から「識字」へと語意を拡張する(佐藤 2003)。即ち、読み書きはもはや教養ではなく、一般技能だという認識の転換が起こった。

さて、識字の職業的有用性にいち早く目を向けたのは、アメリカの市民保全部隊<sup>1</sup>であった。彼等は識字の有無が職務執行能力を左右することを見だし、学歴を人事採用の判断基準に取り入れた。当初、この規準は、3年ないし4年程度の学校教育を受けた教養水準として規定され、その後、1947年には国税調査でも用いられるようになり、その規準は徐々に拡張され、70年代末には、高校卒業程度の水準として定められるようになった(佐藤 2003)。リテラシーの有無を学歴で判断するという手法は、現在でも尚、識字率を測る際、多くの地域や機関で取り入れられている。

教育開発におけるリテラシー概念の普及は、ユネスコの誕生と期を伴にする。設立直後より、ユネスコは基礎教育に重点を置いた。その過程で、1949年に“Fundamental Education”を提起し、「人々が変わりゆく環境に適応しつつ、より豊かで幸福な生活を営み、自己の文化の最良の要素を発展せしめ、ともに近代的で平和な暮らしを実現するような社会・経済的進歩を手助けする教育」と定めた(UNESCO 1956)。これは、現在の基礎教育概念にも結びつく、本質的な教育理念と言えよう。

米国の識字教育研究者である Gray (1956) は、比較的早い時期に、“Fundamental Education”を、それまでの「読み書き」という単純なリテラシー概念と結びつけ、新たに「機能的リテラシー」として拡張した。ここで提唱された機能的リテラシーとは、文字を読み書きすることを、生活や文化、社会、経済、さらには健康の改善と結びつけるものであった。

Gray の主張は、リテラシーによって自分たちの世界を理解して、人々は初めて内面を研ぎ澄まし、より理性的な態度を身につけ、行動形式を改善することができるようになるというものである。その目的にかなうものが機能的リテラシーの概念であり、「機能的リテラシーを有している」状態とは、「その人の文化もしくは集団において通常リテラシーが必要とされるあらゆる活動に従事できるような読み書きの知識と技術を獲得した」状態であると規定している(Gray 1956)。

この Gray の提唱は、すぐに採用された訳ではなく、日の目を見るまでしばらくの歳月を要した。1960年代のユネスコは、世界銀行と協働し、世界リテラシー実験プログラムを実施していた。このプログラムは、リテラシー教育を経済の発展に結びつけようという試みであり、結果として、失敗に終わる。リテラシーを経済発展に結びつけようとする考えに対し、多くの批判が向けられ、ユネスコは、リテラシーを教育的側面から捉え直す必要に迫られた。ここで、Gray の機能的リテラシーが注目されることとなる。1975年、イランのペルセポリスでリテラシーに関する国際シンポジウムが開催され、リテラシーは Gray の提案がさらに深められた形となり、「単に読み書き・計算の技能の習得にとどまらず、人間の解放とその全面的発達に貢献するもの」と定められる(UNESCO 1975)。ここにおいて、リテラシーは基本的な人権であることがあらためて認識され、以降、ユネスコのリテラシー概念は、機能的リテラシーに沿ったものとして発展していく。

このように定義されたリテラシーであったが、80年代に入ると、教育開発における「暗黒の10年」と評されるように、構造調整下の途上国では、教育分野の深刻な予算削減により、就学率が低下する事態まで起こり、教育開発の進捗は見込めない状況にあった。改善の兆しが見られたのは、1990年、タイのジョムティエンで「万人のための教育(EFA)世界会議」の開催に起因する。デタント終結後の世界においては、国際社会が一致団結して教育開発に取り組むべきだという意志のもと、ユネスコが旗手となり、「万人のための教育宣言」及び「基礎的な学習ニーズを満たすための行動の枠組み」が決議された(Buchert, 1995)。

この中で、識字率向上が国際的な教育開発目標に組み込まれると、リテラシーの捉え方に変化が起こる。即ち、実際問題として、どの程度教育開発が進んだかを評価しようとした際、数値化が可能なものである必要性が求められるようになった。さらに各国の文脈を重視することが強調されるようになり、ユネスコは機能的リテラシーを推奨するものの、各国が用いるリテラシー定義については、当該国の実状を考慮し、それぞれの国・地域が自ら定めるリテラシー定義を尊重する立場をとるようになった(UNESCO 2006)。ユネスコ統計局のホームページでは、各国のリテラシー定義や識字率の集計

法といった情報が掲載されている。それによると、自国でリテラシーの内容を規定している国は、途上国に多く、日本を始めとする先進国は特にリテラシーを規定していない。2006年に発表された資料<sup>1)</sup>によると、リテラシー定義を持つ116の国と地域の内、ユネスコが提唱する機能的リテラシーを取り入れている国は、ボツワナのみである。他の途上国では、リテラシーを単純に「読み書き」と定めるか、「一定水準以上の教育を受けたもの」という文言を用い、学歴として規定している。また、識字率も、多くの国が、国勢調査における学歴や、読み書き能力の有無を自己申告させる項目を設けることにより、測定していることが伺える。

つまり、ユネスコ設立以来、様々な議論を通じ発展してきたリテラシー概念は、理念において、機能的リテラシーとして、読み書きを越えた、より良く生きるための、人間の解放と人格の発展につながるまでに拡張された。一方で、教育開発が進む中、リテラシーは、その進捗状況を把握するための目標的指標として単純化され、実態はもとの読み書きや学歴といったものに還元されている。

しかし、現在の教育の質を問い、真に教育開発を求めるのであれば、単なる識字に留まらず、機能的リテラシーを物差しとして、教育開発の進捗を測る必要がある。ここにおいて、教育開発のために発展してきた概念が、目標達成のため簡略化され、旧来の教育開発以前の状態に戻ることを見過ごすわけにはいかない。

そこで本研究では、機能的リテラシーが目指す「より良く生きるための能力」を鑑み、リテラシーを、「状況を理解し、習得した技能を適用する能力」とみなし、この理念に対する実状を明らかにしていくことにする。

### 3. リテラシー調査の枠組み

本研究では、サブサハラ・アフリカの中で、特にマラウイを取り上げる。基礎教育の無償化が進み、マラウイは就学率が飛躍的に上昇した。その結果、学歴(=識字率)も上昇し、教育の質が向上しつつあるように見える。一方で、初等教育無償化は、「低かった教育の質をさらに低下させてしまった(澤村 2009)」と現場に赴いた研究者を嘆かせる。その現状を、生徒の認知的側面から把握することは急務と言える。

教授言語に目を向けると、マラウイ初等学校では、第3学年までは主要現地語であるチェワ語<sup>2)</sup>、第4学年以降は英語で授業がなされており、教科書もそれに合わせ、3年生まではチェワ語、それ以降は英語で作成されている。ここでは、3年次までにチェワ語の習得とそれを基とした各教科の学習、さらに4学年以降の英語での教授に備えた英語学習が要求され、また、4学年からはそれまでチェワ語で学習した教科内容を英語に置き換えて接続する作業が求められる。冒頭に述べたように、第二言語の習得自体が複雑な認知技能の習得である上、それをを用いた学習が必要とされるこのような学校教育を円滑に行うことは極めて困難であることが予想されよう。通常の母語に加え、異なる教授言語と、2つの言語を用いた教育においては、まさにリテラシー教育の内実が問われる。

前節で見たように、リテラシーとは、単純に文字の読み書きとしての「識字」を越え、理解を伴う認知活動を含む。これは、教育において極めて本質的なことである。単に技能の獲得に留まらず、理解を伴い、習得した技能を如何に活用するかが求められているからである。即ち、リテラシー調査とは、言葉に与えられた意味を読み解き、問題解決に至る一連の認知過程を明らかにすることが必要となる。

そこで、調査に当たっては、単純に文章を読めるか否かに留まらず、その理解の度合いを探ることができるような調査法を考案することを試みる。そのため、まずひとつめに、文章を読めるか、そして次に、その内容を理解できているか、という2点を確認することとする。しかし、何を持って「理解」しているかを判断することは難しい。そこで、本研究では、算数の文章題を取り上げることにした。文章題を読み解決するには、いくつかの段階があり、生徒の到達段階を把握することで、理解の状態を弁別できるからである。そのための指針として、Newman (1977) が考案したインタビュー法及び、それをもとに実施した調査(内田2012)を基盤とし、「文章題を読むことができるか」、そしてその「題意を把握でき、自らの言葉で説明できるか」、さらには実際に「問題を解決できるか」といった段階を設定した。また、結果が数学の計算技能に大きく左右されないよう、取り扱う文章題の数学的内容は、低学年で取り扱う極めて初歩的なものとし、尚かつ参与観察を通して、生徒が日常生活において、支障なく行っているものとするとした。

これらを踏まえ、表1のような調査枠組みを設定した。繰り返しになるが、ここでは、いくつかの段階を用意し、どの時点で問題を解けるか確認することで、理解の状況を把握しようと試みた。段階として、まず「1. 英語の文章題」「2. 現地語の文章題」「3. 具体物」の3つを設けた。さらに、文章題にはそれぞれ、「a. 文章を読む」「b. 文章を聞く」「c. 説明を受ける」の3段階を置き、計7つの段階を設定した。

始めに、1. では、英語の文章題を提示する。ここでは、まず、「a. 文章を読む」として、英語の文章を読めるか確認

表1 インタビュー調査の流れ

インタビュー調査の流れ		
1. 英語の文章題 a. 文章を読む b. 文章を聞く c. 説明を受ける	2. 現地語の文章題 a. 文章を読む b. 文章を聞く c. 説明を受ける	3. 具体物 問題中に出てくる具体物を見せ、自由に操作させる

(出所) 筆者作成

し、音読できた生徒に対しては題意を把握できたかを問う。把握できていると答えた生徒には、英語もしくは現地語で題意を促し、最後に、実際に問題を解くよう求める。現地語での題意確認は、英語を読解できるが話すことはできない生徒が存在する可能性を考慮したものである。ここで題意を説明できなかつたり、できても問題解決に至らなかった場合は、次に「b. 文章を聞く」に移り、文章題を調査者が読み、それを聞くことで問題解決が出来るかを調べる。これは、マラウイの文脈を踏まえ設定した段階であり、オング (1991) の言うように、文章の読み書きよりも、口頭による伝承に重きが置かれる文化による影響をさぐるためである。ここでも解決にいたらない場合は、英語で詳細な問題の状況説明を加える。英語の文章題の3段階では問題解決できなかった生徒に対しては、2. の「現地語の文章題」に移る。これは、英語を全て現地語であるチェワ語に置き換えたもので、調査過程は、英語の文章題と同様のものを繰り返す。この段階でも解けなかった生徒に対しては、3. の「具体物」という段階を設け、実際に問題で取り扱うものを見せたり操作させたりすることを通し、問題解決できるかを確認する。

このように、本調査枠組みにおいては、どの段階で題意を把握し、問題解決に至るかを確認することのできる構造を設定することで、「状況を理解し、習得した技能を適用する能力」がどのような局面で発現できるかを判断できるものとした。

#### 4. 調査の概要

設定した調査枠組みを基に、2011年3月に現地調査を実施した。調査に前だつて、対象校公立校を選ぶべく、リロングエ教育委員会と協議した。その際、勘案事項として、学校の規模、生徒の成績、学校の立地位置を取り上げ、それら3つの項目が中央値に近いものの中から、都市部・農村部よりそれぞれ1校ずつ選出した。そして、両校の3年生から7年生まで各学年それぞれ6人ずつ、計60名を調査対象と選定した。ここで、6名の内訳は、担任教師との話し合いのもと、前学期の数学試験の成績から、上位3名、中位3名であり、かつ学校外でチェワ語を日常的に使用しているという条件のもとで抽出した。また、3学年までは、授業で用いる言語はチェワ語のみであるが、英語による授業が始まる4年生との比較対象として3年生も調査に含めた。次の表2は調査対象生徒の年齢情報を示したものである。

表2 調査対象の平均年齢及び年齢の広がり (歳)

学校	都市部		農村部	
	平均年齢	年齢幅	平均年齢	年齢幅
7年生	12.3	11-13	12.6	12-13
6年生	11.3	11-12	11.5	10-13
5年生	10.3	9-13	10.8	9-13
4年生	9.6	8-12	10.5	9-13
3年生	8.2	7-10	10.0	8-13
平均	10.3	7-13	11.1	8-13

(出所) 筆者作成

インタビュー調査は、学校内の教室を1部屋借り、そこに対象生徒を1人ずつ呼び、個別に行った。最初に生徒に問題用紙および解答用紙を渡し、調査者はインタビュー枠組みの各段階に沿った説明を行い、生徒に問題解決を促す傍ら、生徒の様子を観察、記録した。インタビューの様子は録画し、分析の材料とした。また、各クラスの担任教師に、インタビュー

調査への同席を依頼し、必要に応じ、現地語の通訳や説明の補足を求めた。

調査問題に関しては、生徒が日常的に親しんでいるものとして、学校に併設する購買所の中で売られている商品を購入する場面を取り上げることとした。教師たちとの協議の末、いくつかの文章題を作成し、本稿では、その問題の中でも、含まれる数学的内容が最も低学年で学習する「飴玉1つ、5クワチャです。7つではいくらでしょうか<sup>4)</sup>」という問題を取り上げる。この問題の英文、現地語文とも、教師たちにチェックを依頼し、生徒になじみがある言い回しを用いた。使用した語句や必要な計算内容は全て3年次までに既習のものである。また、インタビュー調査に先立って、算数の計算試験を行い、問題で取り扱う数学の計算を、全ての生徒が習得していることを確認している。

## 5. 調査結果と考察

ここでは、調査結果を、調査枠組みの段階順に沿って記述していく。まず、英語の文章題を提示した際、高学年の生徒は、問題文を流暢に音読することができ、特定の単語や文章で支えることはなかった。一方で題意について、その概要を説明することを求めると、7年生では4分の1の、6年生では半分の生徒が答えられず、またそれらの生徒は、問題を解くことができなかった。5年生では、文章は読めるが、題意を把握できない生徒の割合が3分の2まで増し、4年生になると、音読する際、いくつもの単語を発音することができず、躓く生徒が見られるようになり、3年生では半数の生徒が全く読むことができなかった。また、文章を読み、題意を把握できた生徒は、4年生では1人で、3年生では1人も見られなかった。これらの結果を次の表3に示す。

表3 問題1に対する英文音読(人)

	読め、解ける	読めるが 解けない	読みがたどたどし い	全く読めない
7年生	9	3	0	0
6年生	6	6	0	0
5年生	3	8	1	0
4年生	1	5	4	2
3年生	0	1	5	6
計	19	23	10	8

(出所) 調査結果より筆者作成

この結果は、段階に応じ、母語から第二言語へと教授言語を移行しなければならないマラウイ初等教育の難しさを物語っている。英語での指導が始まった4年生の段階では、英文を読むことが仮ならず、5年生で題意は把握できないものの、音読することができるようになり、第6学年を通し、意味理解が習熟され、7年生でこの文章を読解できるようになっていることが伺える。

さて、英語の文章題を音読することで解決できなかった生徒に対しては、生徒の代りに調査者が音読し、それを聴くことで生徒が問題を把握し、解決できるかを確認した。その結果、7、6年生で1人ずつ、4年生では2人の生徒が、題意を把握し、問題解決に至った。これらの生徒はいずれも、文章を読めるが題意を把握できなかった生徒であった。つまり、自ら読んで把握できないことを、他者が読むことによって把握できる状態があることが明らかになった。

続いて、ここで解決できない生徒に対し、英語での題意の詳細な説明を加えた。この段階までで、7年生の全ての生徒が問題解決に至った一方、3年生で解決できた生徒は1人もいなかった。

英語の文章題で解決できない生徒には、現地語で書かれた文章題を提示し、英語の場合と同様の調査行程を再度行った。英文の段階で解決できた生徒は27名であり、この段階に至った者は、6年生5人、5年生8人、4年生8人、3年生12人の計33名である。

まず、文章題の音読を促すと、発音に躓く生徒は見られず、全ての生徒が流暢に文章を読むことができた。しかし、それにも関わらず、問題解決できた生徒は全体で6人であった。次いで、文章を聴くことによって解けた生徒は2人であり、担任教師による現地語での題意説明を受けて解けた生徒は2名であった。即ち、英語段階で解決できなかった33名の生徒の内、23名は現地語文章題でも解決することができず、単に英語の読解力が不足しているため、教育を現地語で行えばい

いというわけではないことになる。また、この23名の生徒は、現地語が理解できないわけではなく、いずれかの段階で、題意を自分の言葉で言い換え、調査者に問題の状況を説明することができた。即ち、現地語で状況を説明でき、さらに問題解決できる計算力も身に付けており、日常生活において実際に行っている行為にもかかわらず、ここにいたっては、問題解決できていない状況が浮き彫りになった。

最後に、具体物提示の段階として、残った23名に対し、実際に飴玉とお金を見せ、それらを用いながら題意を説明した。すると、多くの生徒は飴を手に取り、指を折りながら数を数えることにより、解答を求めようと試みた。ここで解決に至らなかったのは、5, 4年生それぞれ1人、3年生5人の計7名であった。担任教師と協力し、これらの生徒に図や具体物を用い、様々な説明を加えたものの、最終的に問題解決に至ることはなかった。これらの結果を次の表4にまとめる。

表4 問題1に対する解決段階(人)

	英語			現地語			具体物	解けない
	読んで	聞いて	説明	読んで	聞いて	説明		
7年生	9	1	2	0	0	0	0	0
6年生	6	1	0	1	0	0	4	0
5年生	3	0	1	4	0	0	3	1
4年生	1	2	1	1	1	0	5	1
3年生	0	0	0	0	1	2	4	5
計	19	4	4	6	2	2	16	7

(出所) 調査結果より筆者作成

調査結果は、英語での文章題や説明で解決できない生徒に対し、現地語での補足説明のみでは、問題解決に至るために不十分であることを示しており、これは、6年生でも、12人中4人が具体物の助けを必要とするなど、7年生以外の全学年に当てはまる。

また、英語や現地語を用いる場合に、生徒がスムーズに音読することができても、それは、生徒が理解しているものと直接見なすことはできないことが明らかになった。さらには、自らの言葉で状況を説明できる生徒でも、問題解決に至らない場面が多々見られたことから、生徒が獲得したいいくつかの技能のうち、1つが表面的に発現していても、それが、例え単純で日常的な問題設定や状況であっても、他の技能と円滑に結びついていることは保証されず、ある技能を獲得しても、それが他の技能とすぐに結びつくわけではないことが示されている。

サンプルに目を向けると、調査対象校は、都市部、農村部の平均校1校ずつであったが、本研究結果では、両者に顕著な差異は見られなかった。また、調査対象者として、各学年、数学の成績上位3名、中位3名を選出したが、結果においては、どの学年でも、上位者3名は、中位者3名よりも早い段階で問題解決に至っており、数学の成績と読解力に関係がある可能性が示唆された。

さらに、調査結果は、各学年の生徒の解決段階を把握するとともに、学年を経て、変化する生徒の成長過程をも浮き彫りにしている。無論、特定のサンプルを通年に渡り観察しているわけではなく、本当の意味で成長を観察したわけではない。しかし、通学年に同一調査をし、その差異を観察することから、生徒の成長の軌跡を推測することは可能であると考えられる。

そこから見える生徒像は、操作的活動を通して解決できる問題に対し、その内容を理解するために、説明や文章を聞いて題意を把握すること、自ら読んで題意を把握すること、そして、把握した問題を習得した技能を適用することで解決すること、といった幾つもの困難を、7学年までかけ、克服していく姿である。それは、少しずつ「読む」という技能を習熟させながら、問題解決へと至る生徒の成長の過程と言え、まさに単純な識字から、機能的リテラシーへと、生徒が自らの力量を拡張する、その一端が垣間みられたものと言えよう。これらは、これまで目の向けられることのなかった、生徒のリテラシー習得状況である。

## 6. まとめ

本研究は、現在求められる機能的リテラシー概念に照らし合わせ、マラウイの生徒の習得状況を明らかにしようと試みたものである。そのため、リテラシー概念の変遷を概観し、それを踏まえた調査枠組みを設定した後、現地調査を行い、その結果を検討した。

マラウイにおいて、リテラシーは、「英語やチェワ語、また他の言語で読み書きができること」と定義されている(UNESCO, 2006)。この単純なリテラシー定義に対し、本研究では、初等学校の第3学年において、全ての生徒がチェワ語の文章題を音読できることを確認しており、この文脈においては、リテラシーが会得されていると言えよう。しかし、同時に、本研究結果は、英語であってもチェワ語であっても、読めることが必ずしも理解を伴うわけではないことを明らかにした。さらには、理解に結びつくために、生徒は、長い期間をかけ、幾つもの段階を越えながら成長している姿を浮き彫りにした。これは、文字を獲得し、そこに意味付けをしていく生徒の様相であり、まさに本研究の意味するリテラシーを習得する過程である。

本研究結果から見えたこの成長は、決して理想的といえるものではない。事実、シラバスに対し、大きな遅れを取っている。これは、現在の教育課程における生徒の成長の歩みが遅いことを浮き彫りにする一方、教育理念であるシラバスが、生徒の実態に見合っていないことも示唆している。しかしながら、このことが直ちにマラウイの教育内容を単純に遅らせれば良いということを示唆しているわけではない。より円滑に、より生徒の実態に見合った教育を考案するために、更なる生徒の実態調査、また学校教育の実情調査を行い、生徒の特性を踏まえた指導法や指導内容の検討こそが必要であろう。

冒頭に述べたように、意味付けられた言葉は、人間の意識の小宇宙である。しかし、マラウイ初等教育において、生徒は、言葉と意味を関連付けられず、また意味付けられたように見える言葉であっても、それらは個々別々に存在し、連続した意識としての小宇宙を構成することが困難な状況にある。さて、教育は、一方で理念的目標を見据え、もう一方で現在地を確実に把握し、両者を結びつける営みである。そのために、理念を単純に低く設定することは本末転倒であろうし、また、現状とかけ離れた理念を唱えることも空虚であろう。小宇宙を構成するという高みを見据えながら、そこへ続く現実的な道のりを示すべく、具体的理念としての教授法や指針を提示するためには、常に確固たる現状の把握が必要であり、そのために一層の研究の蓄積が求められよう。

## 注)

- <sup>i</sup> 1930年代の米国で行われた失業対策プログラム。若年労働者の職業教育訓練の場として発足した。第二次大戦が始まると、役割は事実上、軍隊に取って変わられ消滅した。
- <sup>ii</sup> ユネスコ統計局 HP を参照。
- <sup>iii</sup> チェワ語はマラウイで最も普及している現地語で、国語(公用語は英語)と認定されている。初等教育は、3学年までチェワ語でなされているが、全ての生徒の母語がチェワ語というわけではない。
- <sup>iv</sup> 実際に出題した文章題は、英語では“One sweet is K5. How much for 7 sweets?”, 現地語では“Siwiti imozi akugulitsa K5. Kodi masiwiti 7 adzagulitsa bwanji?”である。

## 参考文献

- 岩崎秀樹, 大滝孝治, 新居広平 (2013) 「数学教育における目的・目標論再考」『日本数学教育学会誌』96巻11号, 26-29頁。
- ヴィゴツキー (2001) 『思考と言語(新訳版)』新読書社。
- 内田豊海 (2012) 『ザンビア基礎教育における計算能力に関する研究: 妥当性と弁別性に注目した診断的評価を通して』広島大学博士論文。
- オング (1991) 『声の文化と文字の文化』藤原書店。
- 寺澤芳雄 (1997) 『英語語源辞典』研究社。
- 佐藤学 (2003) 「リテラシー概念とその再定義」『教育学研究』70巻3号, 292-301頁。
- 澤村信英 (2009) 「マラウイの初等教育無償化後の現実: 学校レベルの質的改善」『国際教育協力論集』12巻2号, 203-209頁。
- 山岡俊比古 (2004) 「認知からみた言語習得」小池生夫他編『第二言語習得研究の現在』大修館書店, 23-42頁。
- Buchert, L. (1995) The Concept of Education for All: What Has Happened after Jomtien?. *International Review of Education*, 41 (6), 537-549.
- Gray, W. (1956) *Teaching of Reading and Writing: An International Survey*. Paris: UNESCO.
- McLaughlin, B. (1987) *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.

- Newman, M.A. (1977) An Analysis of Sixth-Grade Pupil's Error on Written Mathematical Tasks. *Victorian Institute for Educational Research Bulletin*, 39, 31-43.
- UNESCO (1956) *Administrative Committee on Co-ordination Working Group on Community Development: Working paper on the Definition of Fundamental Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1975) *Declaration of Persepolis*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006) *Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life*, Paris: UNESCO.

(2014年12月3日 受理)