

ケニア小学校教師のライフヒストリーから学ぶ - 教育開発の新たな知を構築する試み -

澤村 信 英

(広島大学教育開発国際協力研究センター)

1. はじめに

発展途上国、特にアフリカ諸国のような最貧国の教育に関する調査研究は、当該国の一般的な現状から課題や問題点を分析するものが多い。このことは、これらの国々の教育セクター分析などが、総じて援助機関の主導により実施されてきたことと無関係ではないであろう。このような調査は、現状を把握し、不足している点を補うための援助プロジェクトの形成や、その妥当性を検討することを目的としている。現地調査にしても数週間から半年間程度で行われ、数量的手法が主流である。国や地域レベルの教育指標に関わるデータを収集し、教育行政官や校長のインタビューはしても、学校現場に近いところで継続的なミクロな調査研究が行われることはまづない。

ここに従来の教育開発研究の限界があるように思われる。調査データを出すことに拙速になり、フィールドワークをじっくり行うゆとりがないのだろう。調査者自身の耳で直接聞き、足で歩くような時間もなく、目に見えるデータだけを収集することに奔走し、データにならない肌で感じるような「雰囲気」は、切り捨てられていくことになる。そのような状況では、人間の個別の行動にまで注意が払われないのは当然でもある。ましてや、個人の「語り」を中心にするような質的研究は、ほとんど行われてこなかった。

筆者は、ケニア共和国ナロック県の小学校およびその周辺コミュニティーにおいて、大阪大学のグループと2000年からこれまで継

続的に調査を実施し、計量的な分析により教育の実態を把握することの難しさを痛感した(内海ほか2000;澤村ほか2003;内海2003)。それと同時に、筆者らの関心は学校という組織から、それを構成する生徒と教師へと移り、さらにそれら個人のライフ(人生、生活)を理解しなければ、学校教育の諸問題を正確に考察することは困難であるという認識に至った。そして、社会調査で使われるライフヒストリー法に関心をもち始めた⁽¹⁾。

この手法には事例の代表性や信頼性をはじめとし、ライフヒストリーの構築、解釈などの問題は少なくないが、そのような語りには社会的普遍性、規則性があることも多い。語りから仮説を検証しようとする実証的な研究もある。平均化された実体のない数値から集団を見るより、いくつかの事例を深く追うほうが、現実社会のなかでの教育のあり方を模索するには適当なところもある。また、量的なマクロな分析結果の解釈にミクロなデータが役立つことも多く、量的研究に勝るとも劣らぬ情報を提供してくれる。

本稿では、まず途上国の教育開発研究におけるライフヒストリー法の可能性を整理し、次にケニアの小学校教師のライフヒストリーを試行的に構築し、そこから何を新たに学べるか考察してみたい。この教師のライフヒストリー研究の試みは萌芽的なものであり、インタビューの方法やその内容もまだまだ未熟であるが、関係各位のご批判を仰げれば幸いである。

2. 教育開発研究におけるライフヒストリー法

これまでの途上国の教育研究は、マクロな教育指標や教育政策の分析だけではなく、もちろん学校レベルの調査研究も行われている。学校において教育の質を高めるために教師が最も重要な役割を果たしていることも、ほぼ異論のないところである。しかし、教師に関係するこれまでのアフリカ諸国での調査結果は、その授業形態やモラルの低さ、欠勤の多さを一方的に批判するぐらいである。教師が日常的にどのような生活をしているか、教師がどのような経験を経て教職に就いたかなど、その背景を知るための努力をあまりしてこなかった。したがって、教師の学校以外での日常生活を意外に知らないし、これまで関心を持とうともしてこなかった。プライバシーに関わることであり、そのようなインタビューができるまでの相互の信頼関係（ラポール）の構築について、おろそかにしてきたところがある。地域研究の色彩の濃いアジアでは事情も違うであろうが、アフリカで行われる援助機関主導のドライな教育研究では、その傾向がより強いと感じられる。

一般に、ライフヒストリー法とは個人の生活（人生）の記録であり、生活史法とも呼ばれている。現在の生活は過去からの蓄積にあり、これらの上に未来の生活があることを意識し、時間的な奥行きのある流れの中で個人の生活を把握するのが、この手法の特徴である。端的に言えば、過去の状況を再現することができるのである。その主流は、口述による聞き取り調査であるが、手紙や日記などの個人の記録を収集する場合もある。録音機器を使い、口述の内容を文字化し、編集するのが基本作業である。社会学、民俗学、人類学など多様な学問分野において利用されてきたが、途上国の教育研究にはあまり活用されてこなかった⁽²⁾。

社会調査では、1920年代から1940年代

前半まではこのライフヒストリー法は主流であったが、実証性が研究に求められ、またコンピューターの普及とともに、調査票を大量に配布し、その集計結果を統計的に分析する手法が中心となった。すなわち、個人よりも集団を見るのが優先し、社会の構造を解明することが求められた訳であるが、1970年代から再び注目を集めている（中川2000）。ライフヒストリーに類似する「ライフストーリー」との違いは、桜井（2002）によれば、「ライフヒストリーは、調査の対象である語り手に照準し、語り手の語りを調査者がさまざまな補助データを補ったり、時系列的に順序を入れ替えるなど編集をへて再構成される。それに対し、ライフストーリーは口述の語りそのものの記述を意味するだけでなく、調査者を調査の重要な対象であると位置づけているところが特徴なのである」（9頁）と区別している。本稿では、より一般的にこれまで通用している「ライフヒストリー」という術語を使用することとする。

「ライフ」の捉え方は多種多様であり、それだけにどの側面を把握するのか調査者側の問題意識が大切になる。誰に話すかにより、話の内容は自然に異なってくるであろうし、話し手のライフの意味づけの仕方も違ってくる。「語り手」と「聞き手」との両者の相互作用から語りが生まれるので、聞き手の個人的資質や能力次第で、話の内容の量と質が決まってくる。ライフヒストリーの目標は、そのライフを既定する社会の構造やその変容過程を明らかにすることに主眼が置かれることが多い。そして、個人の主観的な考え方を明らかにし、現実の人間の行動を理解することを目的としている。

経済的、統計的あるいは政策科学的な分析が優位な教育開発研究においては、このような口述の話を含めた論文は非常に少ない。教師のライフヒストリーを学校研究に取り入れようとする試みは、個々の教師が持つ実践上の問題を学校内のみならず、教師の生活も含

めて分析し、解決する糸口をつかもうとするものである(グッドソン2001)。グッドソンは、これまで教師の生活に関するデータを使用しない理由として、「もっとも常識的な説明としては、教師の生活に関するデータはたんに既存の研究パラダイムに適合していないというものであろう。もしそうであれば間違っているのは研究パラダイムの方であって、このようなデータの価値や質のほうではないということになる」(36頁)と述べている。

山田(2001)は、このグッドソンの訳書のあとがきに、次のように記している。

さらに教師との対話によって進められるライフヒストリーは、教師の声を直接反映することができる。それはつまり、研究者の問題関心ではなく、教師自身の問題から研究を進めることを意味している。とくに、前述したように、日本の場合、研究者の問題関心は欧米からの借り物である場合が多く、しかも教師の声を直接聞き取るとは困難であった。そうした日本の状況を考えれば、ライフヒストリーは研究を教師中心にする上で非常に有効な手法と言えるだろう。(199頁)

これらの意味するところをアフリカの状況に置き換えれば、援助機関の問題関心ではなく、教育研究を教師中心にするための方法としてライフヒストリー法は有効であり、教師の人生・生活に関するデータを使用しないのは、逆に研究の枠組みやアプローチが間違っている可能性がある、ということであろう。個人的な人生を追うことから得られた事実は、社会的普遍性を持つことも多く、平均化された数値からは見出せない要因の発見ができることもある。教師のライフヒストリーを構築すれば、教師に直接関わる問題に加え、学校内で起こる諸問題の背景を理解し、その解決のための現実的な方策を探り出せる可能

性もあると考えられる。

3. ケニア小学校教師のライフヒストリー

ここで記すライフヒストリーの語り手(インタビュー相手)は、マサイの伝統的な生活を好み、地域社会に顔の広いA校のB教師である。A校はナイロビから車で2時間(約100km)のナロック県にあり、小学校卒業時の国家統一試験(KCPE)の結果は常に上位にランクされている。A校は現在(2005年)900人近くの大規模校であるが、幹線道路から3キロメートル程度未舗装道を脇に離れた緩やかな斜面に位置している。校舎は決して立派ではないが、寮を併設しており、優秀な生徒が遠方からも集まってくる傾向にある。今回のインタビュー相手のB教師は、A校設立と同時に最初に入学した生徒の一人でもある。

インタビューは、週末の2004年7月17日(土)夕方および18日(日)朝の2回に分けて行った。雑談を含めて3~4時間で終了し、テープ起こしをしているわけでもないの、本来の「ライフヒストリーの構築」と呼べるようなものではないし、その語りには誇張、あるいは記憶違いのところもあるかもしれない。しかし、ここまでの語りを聞くためには、このB教師と筆者の間には5年以上の付き合いがあるのも事実である。また、当時の小学校の教師に対する思い出や学校の様子など、授業風景を再構築できるようなインタビューを行うべきだったなどの反省点も多い。それでも、ある教師の人生と生活実態を学ぶことを通して、これまでの研究にはない切り口で教育のあり方を捉えなおすことができたと考えている。「ライフ」に相当しない内容も含まれるかもしれないが、B教師が自らの人生と経験において、それぞれの事項にどのような意味づけをしているかが重要である。

(1) B教師の家族

B教師(男)はA校のある地区に1970年に生まれた。父は2人の妻を持った(一夫多妻の伝統がある)。第1夫人はB教師を含めて7人の子ども、第2夫人には10人の子ど

もがいる(表1)。教育歴のある兄弟姉妹は多くないが、最近7~8年で学齢期を迎えた弟妹は、すべて小学校に通っている。B教師の母は、現在同じ敷地内の別の家で暮らしている。

表1 B教師の兄弟姉妹

第1夫人の子			第2夫人の子		
第1子	男	非就学(家畜の世話)	第1子	男	非就学
第2子	男	非就学(家畜の世話)	第2子	男	非就学
第3子	男	B教師(教員養成校卒業)	第3子	男	中等学校4年修了
第4子	女	非就学	第4子	女	非就学
第5子	男	非就学	第5子	女	非就学
第6子	女	初等学校7年修了	第6子	男	非就学
第7子	男	初等学校8年修了	第7子	女	非就学
			第8子	女	非就学
			第9子	男	非就学
			第10子	女	初等学校6年在学中

(2) 小学校入学から教員養成校卒業まで

A校は国際NGOの支援により1978年に設立されたが、ある日、自宅のマニアッタ(マサイの伝統的家屋)にチーフと警官が現れ、たまたまその場にいたB少年は(兄は家畜の放牧でいなかった)同じボマ(いくつかのマニアッタから形成される集落)にいた12人の子どもと共に、無理やり「学校」に連れて行かれた。1978年にプレスクールに入り、1980年(10歳)に1年に入学した。そのように強制的に「連行」された時は、本人も両親も泣いたが、学校で食事が提供され、B少年は2週間で学校に慣れ、両親も1ヶ月もすれば学校を肯定的に捉えるようになった。支援してくれたNGOは、小学校5年の時に別の学校を支援するために移って行ったが、5年から8年までの授業料等の必要経費は、母が畑仕事から得たお金で払ってくれた(年間10,000シリング、当時200~300ドル)。

学校で苦労したのは、ランプがなかったので、火の近くや月明かりで勉強したことだ。

試験期間中は、自分のマニアッタに帰ると仕事を言いつけられるので、別のマニアッタで隠れて勉強した。マニアッタは家畜と共に移動しているので、学校から遠くなると、片道3時間ぐらい歩くこともあった。そのような時は、学校で居眠りもしてしまった。

4年の時(1983年2月7日、火曜日、午前7時)に割礼を受けた。痛い我慢しなければならぬ。3ヶ月間、自宅で療養し、1984年3月までモラン(マサイの戦士)としてライオンと戦い、キクユから牛を略奪したりした。2,000人以上が同じ年齢組に属する。4月に復学したが、留年はしなかった。入学時には40~50人の同級生が、卒業時には18人に減っていた。このうち15人が中等学校へ進学し、さらに7人が高等教育(大学2名、教育養成校2名、その他カレッジ3名)を受けた。

中等学校へ進学し、幸いなことに1年から3年まで同じNGOが授業料を支援してくれた。4年の時の授業料(30,000シリング)は、

母が支払った。1992年にカレッジ(パラメディカル)から入学許可があったが、学費が高額なため断念した。同じ年に父親が亡くなった。1994年に教員養成校に進学し、1年目の学費(年間27,000シリング)は、これまでの預金でまかされた。2年目の学費は、牛を売って15,000シリングを工面し、残る12,000シリングは友人が負担してくれた。

(3) 教師としての生活

教員養成校を1998年に卒業し、まずK校に2年間奉職し、その後M校に異動した。M校で1999年1月から8月まで教え、9月から3ヶ月間、特殊教育(手話など)の研修を受講した。2000年1月に現在のA校に転任した。2003年3月22日(土)にC夫人(1984年生まれ、小学校修了)と結婚した。教員としての生活は、地域の人々を啓発できるし、教えることが楽しい。他の職業に比べればノーブルだ。休暇中も給与が払われるのは良いが、仕事量が多い割に給与が安い。8月の休暇中は、何人かの友人と2週間程度ブッシュで過ごし、肉を食う生活をしている(マサイの伝統)。また、チャレンジすることが多すぎるのも大変だ。子どもの成績が悪いとその親から責められることもある。キクユの同僚教員との間で部族的な対立はない。将来的にはフルタイムで学生になり、大学の講師になりたい。

土地は30エーカーを親から相続し、5エーカーを畑としてメイズや豆類を耕作している。B教師に子どもはまだいないが、兄(死亡)の娘(8年生)と妹(夫はアルコール依存症)の子ども3人(上の2人は1年生)の面倒を見ている。授業料は無償であるが、制服代に一人当たり1,200シリング(約15ドル)必要であり、年2回買い換える必要がある。

(4) マサイの伝統文化と近代化の葛藤 FGM(女子性器切除)は、学校教育のため

に徐々になくなりつつある。マサイの結婚は、伝統的には女性側に夫を選ぶ自由はなかった。ダウリ(Dowry, 結納金)は、学校教育を受けた女性には、高く払わなければならない。B教師は、C夫人(小学校卒)に75,000シリングを払った。

西洋教育の悪いところは、若者が老人を尊敬しなくなったことである。権利意識ばかりが強くなっている。教会は学校教育以外に多くのことを持ち込んだが、ローカル・ピールを造ること、割礼やポリガミー(一夫多妻)も否定する。多くの妻を娶ることは、マサイの富のシンボルであった。一方で、FGMは伝統ではあるが、B教師も反対である。他部族との結婚もマサイの伝統を弱体化している(結婚自体を否定するものではない)。マサイの文化にインパクトがあったのは、学校教育、教会、政府の政策、である。

土地の分割私有化で共有地(Commune land)が少なくなり、伝統的な放牧ができにくくなった。店が集まる小さな街ができたことも問題である。そこでは、非合法のドラッグも売買され、青少年に悪影響を与えている。

(5) 学校教育への期待

自由に放牧できる土地が少なくなり、家畜の数も減っている。政府の仕事に就ける機会もない。学校へ行くか、行かないかで生活が違う。学校へ行っていないマサイは、家畜の数を増やしているだけで、自らの生活改善をしていない。時には飢えることもある。B教師は、旱魃の来る前にすべて家畜を売る。家畜を売買するマサイは、大部分が教育を受けている。1,2月が乾季なので、10~12月のうちに年を取った弱い家畜を売り、3~4月に若い家畜を新たに飼う。市場の値段を見ながら売り買いをする。学校へ行ったマサイが、そうでないマサイに影響を与えている。

1970年代後半から1980年代前半までは、学校教育は何も得るものがないと考えられて

いた。だから、あまり好きではない妻の子どもを学校へ送ったものである。それが、学校教育の価値がわかるにつれ、最も愛する妻の子どもを学校へ送るようになった。B教師は、4人の子どもを持つことを考えている。最初の子どもが男であれば、家畜の世話をさせる。最初が女であれば、学校へ行かせ、最初に生まれた男に家畜の世話をさせる。女が4人でもかまわない。

4. ライフヒストリーから学んだこと

上記のライフヒストリーは、わずか一人の教師だけの語りであり、これをもとに一般化し学校教育を取り巻く社会の制度や規範などを論じられるわけではないが、これまでまったく知らなかった現実や考え方が新たにわかったことは、大変貴重である。それとともに、新たな疑問も湧いてくるし、固定観念にとらわれていることや先入観を戒めてもくれる。このような調査を積み重ねれば、これまで明確に認識していなかった事実を実証できる可能性もあり、他の教育研究のあり方に影響を与えることもできる。

たとえば、次のような事項についてカッコ内のような解釈やこれまで気づけなかった疑問が出てくる。

B教師の兄弟姉妹のうち、兄2人はマサイの生業である放牧に関わっている。(マサイにおいては、長男が優先されて学校へ通えるわけではない。一家の中で重要な長男は、家畜の世話をするため、積極的な意味で学校には通っていない。マサイのその当時の生活から見れば、学校の意義はほとんどなかった。)偶然昼間にマニアツタにいたB少年が他の子どもと共に無理やり学校へ連れて行かれた。(現在のB教師が学校教育を受けるきっかけは、外部からの圧力であり、本人も保護者も学校へ送りたい、行

きたいという意志があったわけではなかった。)

国際NGOからの支援が続いたために学業を続けることができた。他の同級生もかなりの割合で中等学校に進学している。

(今より中等学校就学率はるかに低い当時、片田舎の学校でなぜこのように進学率が高いのか。どのような質の高い教育が行われていたのだろうか。)

小学校、中等学校の学費は、NGOの支援が途切れた期間は、母親が面倒を見ている。マサイの財産である牛も売っている。

(新しい学校教育に対しては、父親より母親のほうに理解があるのではないか。あるいは、家計は母親が管理しているのだろうか。)

教員養成校を選んだのは、授業料が比較的安いためである。(教師になることを自らの意志で選んだのではなく、学費の面で仕方のない選択であった。)

割礼を受け1年以上休学しているが、留年はしていない。(当時、どのような教育が行われていたのか。留年が普通の現在の状況からは想像できない。)

自宅で勉強時間を作ることの難しさ。

(そこまで生徒にやる気を起こさせる学校の環境とは、現在とどのように違うのだろうか。教師が熱心だったのだろうか。)

学校へ通うためにかなりの時間を通学にかけていた。(そこまでの努力をして学校に通い続ける背景には何があったのだろうか。)

子どもの成績が悪いと教師が親から責められる。(親の大半は学校へ一度も通ったことがなく、仮に教育歴があったとしても教師に比べるとはるかに低いはずである。生徒の親が教師を責めるとは本当なのだろうか。)

教職のメリットは安月給ではあるが、休暇中も給与が支払われるのが良い。

(学校の休暇中は教師も自由に休めるか

ら、教職にある程度満足している。休暇中に教員研修など計画するのは無理なのだろうか。)

語りの信憑性については、他の同僚教員や親戚関係の情報を総合すると、一部に誇張があることも推測されるし、聞き手(筆者)が喜ぶような話を創造している疑いもなくはない。たとえば、ライオンと戦った経験は、腕の傷を見せながら説明してくれたが、現在はライオンに出くわすことはほとんどないはずだ、と一笑に付す関係者もいる。マサイの伝統的なモラン(戦士)は歴史的にはそうであったので、これは外国人の聞き手を喜ばすためだったかもしれない。割礼を受けた日時と曜日まで正確に答えてくれたが、カレンダーを確認すると、当日(1983年2月7日)は月曜日であり、翌年の1984年の同月日が火曜日であることが判明し、どこかで勘違いしていることを推測させる。その当時の授業料などについて明確に回答しているが、果たしてこの「記憶」が正しいのか、逆に不安になる。また、B教師の兄弟姉妹の子どもを面倒見ているが、すぐに悪くなるから制服を半年に1回新調するということも、理想の形を語っている可能性が高い。

このような語りは聞き手と話しての相互作用の中で生まれるものであり、何らかの偏りは出てくる。授業料の額などは、他の元生徒からも確認することは可能であるし、この場合は金額の多寡はさほど重要ではない。この場面で大切なことは、NGOによる支援に加え、B教師の母親が学費を工面し、学校教育を受けるために母親の支援が不可欠なものであったと彼自身が主観的に考え、意味づけていることである。

5. おわりに

今回の試みは、ライフヒストリーを構築したとはとても言えない「薄い記述」であるが、

一方でこれまで教育開発「論」の常識だと思いついていたことが、必ずしも正しくない可能性があることを示唆してくれた。構築したのは、新たな疑問の山だったようである。積極的な言い方をすれば、新たな仮説を生成するもとなる考え方に出会えたと感じる気持ちが強い。その疑問の中で最大のものは、B少年(教師)が入学した新設校は、現在では想像できないくらいの割合の卒業生が、中等学校、大学等へと進学していることである。今の学校を取り巻く社会環境や授業のやり方と当時では何が違うのか、子どもたちを取り巻く社会は四半世紀も経過すれば大きな変化があり、地方の村落でも近代化は急速に起こっている。現在の教育と25年前当時の教育では、何がどのように違っていたのか、その当時の学校や授業風景を再構成できれば、現在の教育の質の議論に新たな視点を加えることが出来るかもしれない、という新たな課題も生まれた。

ライフヒストリー法に限らず、細かなインタビューにより人々の話を記述するような研究は、アフリカにおける教育開発研究を見る限り、ほとんど行われてこなかった。さまざまな教育指標など二次データを活用して教育の現状を「分析」しても、結論は非常に平凡な結果に終わることが多い。逆に言えば、方法論におぼれて、教育の主体である生徒や教師の生活実態を理解する努力をせず、ほとんどめぼしい発見がなくとも、数字を操ることで「論文」になるという風潮もある。ライフヒストリー法の意義と価値は、実証的な統計を駆使した方法や分析では迫れなかった領域に研究者を導いてくれることである。それからすると、エスノグラフィーなどの技法も今後の教育開発研究に積極的に活用したいという思いがある。

一般に、教育学研究者は、筆者らも含め学校をベースとして生徒のいる家庭の様子を探ろうとしてきた。より正確に言えば、特にアフリカにおいては家庭訪問までする調査はほ

とんど行われておらず、学校現場に研究のフィールドは留まっていたのが大半であろう。一方で、地域研究に特徴のある人類学研究者は、人々の生活の基盤となる家庭に入り、子どもの通う学校を観察してきたようである⁽³⁾。これまであまり交流のなかった両者が相互乗り入れをすれば、新たな研究成果が生まれるような気がしてならないし、徐々にではあるが、そのような取り組みを始めてみたいと思っている。

注

- (1) ライフヒストリー法を教育開発研究に応用しようとする試みは、内海成治(大阪大学)の指導により、加藤(2005)などの成果がある。また、本稿の端緒となるアイデアは、内海との議論において醸成されたものである。
- (2) ただし、教育開発研究に応用するような場合、発言の内容を正確に文字化する必要性がどれほど重要かは検討の余地がある。英語による語りを日本語に翻訳しているので、微妙なニュアンスの部分までは再現が難しいだけでなく、話し手にその内容を確認してもらうことができないし、何よりも研究成果を話し手と共有することができない。したがって、ここでの議論は、研究の方法論としての「ライフヒストリー法」をこの分野の研究に忠実に適応すべきである、という主張ではない。
- (3) 重田・Yutiso(2002)の発表内容は、人類学的アプローチにより家庭から学校を観察しているが、観察する方向が逆ではあるが、その研究関心は学校から家庭を観察しようとしている内海および筆者のそれに類似している。

参考文献

内海成治・高橋真央・澤村信英(2000)「国際教育協力における調査手法に関する一考察 I S T法によるケニア調査をめぐって」『国際教育協力論集』3巻2号, 79-95頁。

内海成治(2003)「国際教育協力における調査手法 ケニアでの調査を例にして」『アフリカの開発と教育 人間の安全保障をめざす国際教育協力』澤村信英編, 明石書店。

加藤貴子(2005)「ケニアの女性教師のライフヒストリー 教職を選んだマサイの女性たち」『アフリカ諸国の教育改革への取り組みと国際協力のあり方に関する比較研究』科学研究費補助金研究成果報告書(研究代表者 澤村信英)。

グッドソン, アイヴァー(2001)『教師のライフヒストリー 「実践」から「生活」の研究へ』藤井泰・山田浩之編訳, 晃洋書房。

桜井厚(2002)『インタビューの社会学 ライフストーリーの聞き方』せりか書房。

澤村信英・山本伸二・高橋真央・内海成治(2003)「ケニア初等学校生徒の進級構造 留年と中途退学の実態」『国際開発研究』12巻2号, 97-110頁。

重田真義・Yutiso, Gebre(2002)「学校へ行きたい子ども, 行かせたくない親 エチオピア西南部アリ地域における公的教育と生業の関係」『日本アフリカ学会第39回学術大会研究発表要旨集』(東北大学)。

中川ユリ子(2000)『ライフヒストリー調査』フィールドワークの新技法』中村尚司・広岡博之編, 日本評論社。

山田浩之(2001)「訳者あとがき」アイヴァー・グッドソン『教師のライフヒストリー 「実践」から「生活」の研究へ』藤井泰・山田浩之編訳, 晃洋書房。